

رابطه بین رفتار تقلب و اعتماد شناختی-عاطفی: نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی و نگرش به تقلب در بین دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تهران

مرجان قربانی فرد^۱، مژگان سپاه منصور^۲ و افسانه قنبری پناه^۳

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گر انگیزش تحصیلی و نگرش به تقلب در روابط اعتماد شناختی-عاطفی با رفتار تقلب در دانش‌آموزان بود. طرح پژوهش حاضر همبستگی بود که با روش مدل سازی معادلات ساختاری مورد استفاده قرار گرفت. جمعیت آماری این مطالعه شامل ۴۰۰ دانش‌آموز بود که از کلیه مدارس پسرانه دوم راهنمایی در ۴ منطقه تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱)، پرسشنامه رفتار تقلب فعلی و همکاران (۱۳۹۳)، و پرسشنامه اعتماد شناختی-عاطفی یانگ و موسهدلر (۲۰۱۰) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از همبستگی پیرسون با SPSS و مدل سازی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار AMOS ۱۸ استفاده شد. روابط میانجیگری مدل نهایی نیز با استفاده از بوت استرپ ($\alpha = 0/05$) مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که همبستگی‌های دو متغیری در سطح $P < 0/01$ معنی‌دار است. علاوه بر این نتیجه بوت استرپ برای اثر غیر مستقیم انگیزش تحصیلی ۶، $0/48$ به دست آمد که نشان می‌دهد اثر غیر مستقیم معنی‌دار بوده است. همچنین نتیجه بوت استرپ برای اثر غیر مستقیم نگرش به تقلب ۷، $0/45$ به دست آمد که معنی‌دار بوده است. از آنجا که یافته‌های این پژوهش نشان داد که علاوه بر اینکه رابطه متغیرها به صورت همبستگی‌های دو متغیری معنی‌دار بوده است، نقش واسطه‌گر انگیزش تحصیلی و نگرش به تقلب می‌تواند بر رابطه رفتار تقلب و اعتماد شناختی-عاطفی تأثیر بگذارد، بنابراین، پیشنهاد می‌شود که مدارس دوره‌های آموزشی مناسبی برای ارتقای استدلال‌های اخلاقی دانش‌آموزان برگزار کنند تا آن‌ها رفتار تقلب را به خاطر غیراخلاقی بودن و همچنین غیرقانونی بودن انجام ندهند و نه بخاطر ترس از تنبیه شدن.

کلید واژگان

رفتار تقلب، اعتماد شناختی-عاطفی، انگیزش تحصیلی، نگرش به تقلب، دانش‌آموزان پسر

^۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران marjanghorbanifard@gmail.com

^۲. استاد گروه روان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران mojgan.sepahmansou@iauct.ac.ir

^۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران af-ghanbary@yahoo.com

مقدمه

تقلب در محیط‌های آموزشی تبدیل به نگرانی اصلی و مشکل شایع و هشدار دهنده در محیط‌های آموزشی گشته است. (آندرمن و کوئنکا^۱، ۲۰۱۷؛ گالانت، بنکین و داناهاو^۲، ۲۰۱۵). تقلب عبارت است از استفاده عمدی یا تلاش برای استفاده از مواد^۳، اطلاعات یا مطالعه‌ی غیرمجاز^۴ در هر کار علمی که برای گرفتن نمره یا امتیاز ارائه می‌شود؛ بنابراین چنین رفتارهایی شامل استفاده از یادداشت‌های پنهانی یا کپی کردن از کار دیگران در طی برگزاری یک امتحان یا همکاری غیرمجاز^۵ در امتحان، کپی، تکالیف خارج از کلاس، یا پروژه و... بدون اجازه می‌باشد (کلنرود و روزندر^۶، ۲۰۰۹؛ وونگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۷؛ ما^۸ و همکاران، ۲۰۱۳). اصطلاح تقلب در وظایف درسی، طیف وسیعی از رفتارها از مستندسازی و بازخوانی‌های^۹ درهم ریخته تا فریب‌کاری عمدی و آشکار را در بر می‌گیرد (مارسدن، ۲۰۰۸؛ آنه و کلین^{۱۰}، ۲۰۱۳). براون – رایت (۲۰۱۳) پژوهشی با عنوان بررسی ارتباط بین ناهماهنگی مدرسه – خانه و تقلب تحصیلی در میان دانش آموزان انجام دادند. نتایج نشان داد که ناهماهنگی بین خانه و مدرسه پیش‌بینی کننده انگیزش و تقلب تحصیلی هستند. علاوه بر این انگیزش ارتباط بین ناهماهنگی خانه-مدرسه و تقلب تحصیلی را میانجی می‌کند.

طبق نظر ویلکینسون (۲۰۰۹) تقلب یکی از شکل‌های بدرفتاری است که به یکی از بزرگ‌ترین نگرانی‌های مؤسسه های آموزشی تبدیل شده است. نتایج آماری پژوهش‌های متعددی نیز می‌تواند ضرورت توجه به تقلب را در محیط آموزشی بیش از پیش مشخص سازد که از آن جمله می‌توان به پژوهش مک‌کیب و باورز^{۱۱} (۲۰۰۹) اشاره نمود که نشان داده است ۷۰ درصد دانش آموزان حداقل یک بار تقلب کرده‌اند. بررسی ۶۴ پژوهش در بین زمینه‌های عمومی بروز تقلب در بین دانشجویان دانشگاه‌های کشورهای آمریکا و کانادا نشان داد که به طور متوسط ۴۳٫۱ درصد دانش آموزان به انجام تقلب در آزمون‌ها و با روشی خاص اقرار کردند. مک‌کیب (۲۰۱۶) در قالب یک مطالعه طولی شامل داده‌های مربوط به ۱۳۴۷۰۹ دانش آموز روی افق زمانی از سال ۲۰۰۲ تا ۲۰۱۳ نشان داد که به طور متوسط ۳۷٫۳ درصد دانش آموزان از طریق دریافت کمک غیر رسمی برای انجام تکالیف خود دست به تقلب زده‌اند. اگر چه در مورد میزان شیوع تقلب نمی‌توان درصد مشخصی را تعیین کرد. پژوهش‌های متعدد در کشورهای مختلف نشان داده اند تقلب خاص یک دوره تحصیلی، یک دانشگاه و یک کشور نبوده و در تمامی دنیا دیده می‌شود. از سوی دیگر نرخ تقلب در سی سال گذشته به طور منظم در حال افزایش بوده است. تقلب عبارت است از استفاده عمدی یا تلاش برای استفاده از مواد^{۱۲}، اطلاعات یا مطالعه‌ی غیرمجاز^{۱۳} در هر کار

1. Anderman, E. M., & Koenka

2. Gallant, Binkin, & Donohue

3. Materials

4. Unauthorized study

5. Unauthorized Collaboration

6. Colnerud & Rosander

7. Wong

8. Ma

9. Proof-reading

10. Anne & Klein

11. McCabe, D. L., & Bowers, W. J.

12. Materials

13. Unauthorized study

علمی که برای گرفتن نمره یا امتیاز ارائه می‌شود؛ بنابراین چنین رفتارهایی شامل استفاده از یادداشت‌های پنهانی یا کپی کردن از کار دیگران در طی برگزاری یک امتحان یا همکاری غیرمجاز^۱ در امتحان، کوئیز، تکالیف خارج از کلاس، یا پروژه و... بدون اجازه می‌باشد (وونگ^۲ و همکاران، ۲۰۱۷؛ ما^۳ و همکاران، ۲۰۱۳).

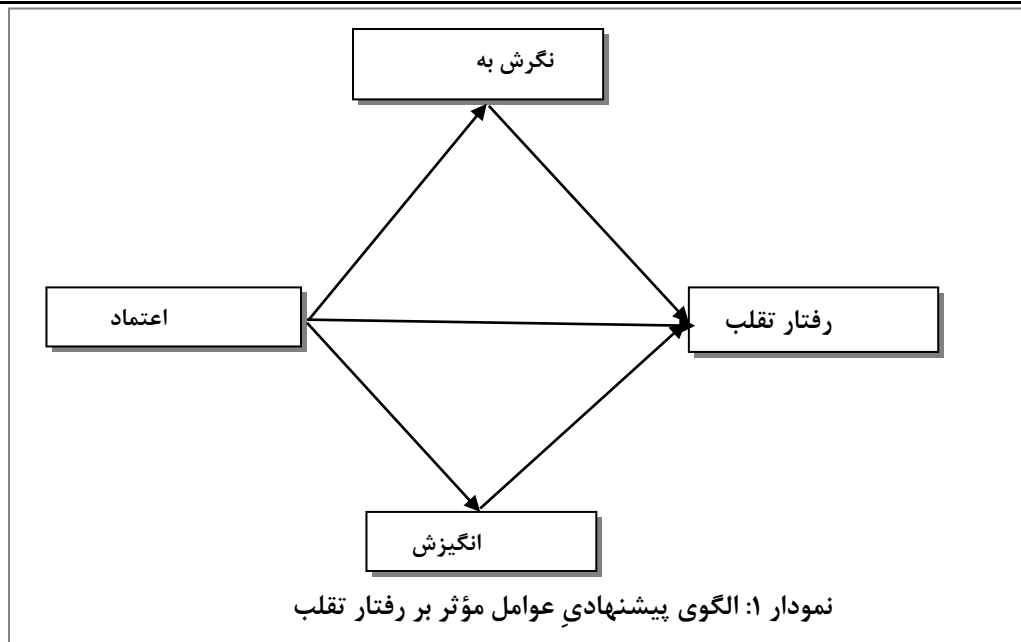
مطابق با دیدگاه‌های نظری و پژوهش‌های انجام شده انگیزش نقش مهمی در نتایج شناختی، رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان دارد. بر این اساس در دهه‌های اخیر، دغدغه پژوهشگران شناخت و فهم انگیزش در حوزه آموزش و نقش آن در بروندهای تحصیلی بوده است (آپلباوم^۴، ۲۰۱۶). انگیزش تحصیلی هنگامی اتفاق می‌افتد که فرد در تکلیف یا رفتار خاصی به جهت لذت و خشنودی حاصل از آن درگیر شود زیرا آن تکلیف بصورت بهینه چالش برانگیز است (آرنون، رینولدز و مارشال^۵، ۲۰۰۹). انگیزش تحصیلی به طور خودانگیخته از نیازهای روانشناختی، کنجکاوی و تلاش‌های فطری برای رشد، حاصل می‌شود (ریو^۶، ۲۰۰۴). پژوهش‌هایی که بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و تقلب تحصیلی پرداخته‌اند، نشان دادند که انگیزش تحصیلی بر رفتار تقلب دانش‌آموزان تأثیر دارد (آندرمن و کوئنکا، ۲۰۱۷؛ اوروسز^۶ و همکاران، ۲۰۱۶؛ پارک^۷ و همکاران، ۲۰۱۳؛ براون - رایت^۸ و همکاران، ۲۰۱۳؛ اوروسز و همکاران، ۲۰۱۳). این پژوهشگران دریافتند دانش‌آموزانی که از انگیزش درونی برای یادگیری تکالیف تحصیلی برخوردارند گرایش کمتری به تقلب تحصیلی دارند. یکی از مباحث مهم و رایج در حوزه روانشناسی اجتماعی، نگرش، چگونگی شکل‌گیری آن و رابطه نگرش با رفتار است. بخش مهمی از ادبیات نگرش بر این فرض مبتنی است که نگرش‌ها تعیین‌کننده رفتارها هستند. نگرش به تقلب به داشتن دیدگاه خوب/بد، خوشایند/ناخوشایند، عاقلانه/نابخردانه، مفید/بی‌فایده و سودبخش/غیرسودبخش در رابطه با تقلب اشاره دارد (چودزیکا-چوپالا^۹ و همکاران، ۲۰۱۳). پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که نگرش به تقلب با رفتار تقلب ارتباط دارد (ریتینگر، ۲۰۱۷؛ آلت^{۱۰}، ۲۰۱۵؛ کول^{۱۱}، ۲۰۱۴؛ بهرامی و همکاران، ۱۳۹۴؛ فراست و همکاران، ۱۳۹۵). مطابق با این پژوهش‌ها دانش‌آموزان با نگرش مثبت و سهل‌گیرانه نسبت به تقلب در مقایسه با دانش‌آموزانی که نگرش منفی و سخت‌گیرانه نسبت به تقلب داشتند، رفتار تقلب بیشتری داشته‌اند.

تقلب کردن اثرات منفی بسیاری بر جامعه ای که در آن صورت می‌گیرد می‌گذارد اثراتی مانند کاهش اعتماد اجتماعی، افزایش فساد، ناکارآمدی و... در محیط آموزشی نیز اثرات منفی مانند اختلال در نظم، عدم یادگیری مناسب و با کیفیت، بی‌عدالتی، فراگیری و از بین رفتن قبح و زشتی عمل و... اما مشخصاً آنچه اهمیت دارد این است که تقلب در گذشته می‌تواند پیش‌بینی‌کننده قوی برای تقلب در آینده باشد. بنابراین، چنانچه دانش‌آموزان که در آینده مدیران، معلمان، پزشکان و مسئولان خواهند بود به اعمال اخلاقی در مدرسه متعهد نباشند مشکلات عدیده‌ای پیش خواهد آمد. بر اساس

1. Unauthorized Collaboration
2. Wong
3. Ma
4. Appelbaum
5. Arnone, Reynolds & Marshall
6. Orosz
7. Park
8. Brown-Wright
9. Chudzicka-Czupala
10. Alt
11. Koul

تأثیر تقلب بر کیفیت نظام تحصیلی، این امر می‌تواند بر دانش و توانایی‌های دانش‌آموزان مؤثر باشد، زیرا این امر تنها وابسته به کیفیت و کمیت تحصیلات می‌باشد. افرادی که آزمون‌ها و تکالیف خود را با فریب کاری و تقلب انجام داده‌اند مطمئناً به اندازه افرادی که تقلب نکرده‌اند مهارت و دانش کافی ندارد و از طرف دیگر تخلف در امتحانات و در محیط آموزشی می‌تواند زمینه‌ای برای تخلفات کاری باشد، در نتیجه بررسی عوامل مؤثر بر رفتار تقلب از ضرورت بسیاری برخوردار خواهد بود. بنابراین ضروری و مهم است که به بررسی عوامل تأثیرگذار بر رفتار تقلب، به عنوان پیش‌بینی‌کننده-ای برای تخلف در آینده، در بین دانش‌آموزان پرداخته شود.

از سوی دیگر، نهادها آموزشی به عنوان نهادهایی که خدماتی را برای عامه‌ی مردم و فارغ‌التحصیلان‌شان تولید می‌کنند به گونه‌ی جدایی‌ناپذیری با جوامع‌شان درهم آمیخته شده‌اند. به همین علت سوءرفتار علمی نباید به عنوان یک شکل بی‌اهمیت از رفتار انحرافی دیده شوند، چرا که سوءرفتار علمی پتانسیل ایجاد پی‌آمدهای جدی را برای افراد و نهادها دارند. در سطح فردی، مشارکت در سوءرفتار علمی یادگیری دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازد که در آن ممکن است دانش‌شان برای نقش‌های حرفه‌ای آینده، یا مطالعه‌ای که در پیش‌رو دارند، ناقص باشد. در سطح نهادی، سوءرفتار تساوی حقوق و کارآمدی ارزیابی آموزشی را تهدید می‌کند و به اعتبار نهادهای آموزشی آسیب می‌رساند. علاوه بر این، سیستم‌های آموزشی همه‌ساله هزینه‌های هنگفتی را برای جلوگیری از رفتارهای متقلبانه می‌پردازند و این رفتارها نگرانی‌های جدی‌ای را در جهت تولید علم و کیفیت آموزشی برای مدیران به وجود آورده‌است. در سال‌های اخیر سیاست‌گذاری در جهت مبارزه با رفتارهای متقلبانه در اولویت نهادهای آموزشی قرار گرفته است و پیدا کردن راه حلی برای ممانعت از این رفتارها یک مشکل بزرگ برای آنان است. بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر رفتار تقلب از اهمیت و ضرورت بسیاری برخوردار است. امید است که پژوهش حاضر بتواند در جهت شناخت عوامل تأثیرگذار بر تقلب علمی گام کوچکی را برای پرکردن خلا پژوهشی در این حوزه پژوهشی برداشته و نتایج حاصل از آن جهت راه‌کارهایی برای جلوگیری از تقلب علمی مثمرتر واقع شوند. در سال‌های اخیر سیاست‌گذاری در جهت مبارزه با رفتارهای متقلبانه در اولویت نهادهای آموزشی قرار گرفته است و پیدا کردن راه حلی برای ممانعت از این رفتارها یک مشکل بزرگ برای آنان است. بنابراین شناسایی عوامل مؤثر بر رفتار تقلب از اهمیت و ضرورت بسیاری برخوردار است. امید است که پژوهش حاضر بتواند در جهت شناخت عوامل تأثیرگذار بر تقلب علمی گام کوچکی را برای پرکردن خلا پژوهشی در این حوزه پژوهشی برداشته و نتایج حاصل از آن جهت راه‌کارهایی برای جلوگیری از تقلب علمی مثمرتر واقع شوند.



روش

طرح پژوهش حاضر همبستگی بود که با روش مدل سازی معادلات ساختاری مورد استفاده قرار گرفت. جمعیت آماری مطالعه حاضر شامل کلیه دانش آموزان پسر در دوره دوم دبیرستان در شهر تهران، ایران بود. طبق اعلام سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، ۱۰۰۰۰۰ دانش آموز پسر در دوره دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۲۰۱۸-۲۰۱۹ ثبت شده اند. با استفاده از فرمول کوکران، اندازه نمونه ۳۸۴ تخمین زده شد. با احتمال کاهش، اندازه نمونه به ۴۰۰ افزایش یافته است. برای انتخاب تصادفی یک مدرسه از نمونه گیری خوشه استفاده شد. با مراجعه به جدول ذکر شده، این روش به گونه ای انجام شد که شهر به ۴ منطقه تقسیم شد: شمال، جنوب، شرق و غرب، و یک روش کاملاً تصادفی انتخاب شد و لیستی از دبیرستان ها برای پسران بود تهیه شده. سپس، هر منطقه به ۱۰ منطقه و هر منطقه به ۵ مدرسه تقسیم شد و دو کلاس از هر مدرسه برای دیدار با ۴۰۰ نفر انتخاب شد. پس از انتخاب پنج مدرسه از هر منطقه، آنها به طور تصادفی به این مدارس ارجاع شدند و از مقامات ذیربط در مورد تحقیق و ویژگی های نوجوانان که باید به عنوان سوژه در نظر گرفته شوند، مصاحبه شدند. در مرحله آخر، از هر کلاس، ۸ دانش آموز (پسر) از زمینه های تجربی، ریاضیات و علوم انسانی در کلاس های دهم، یازدهم و دوازدهم به طور تصادفی انتخاب شدند. پس از انتخاب سوژه ها در مرحله بعدی، از آنها خواسته شد تا با توجه به نظر شخصی خود به پرسشنامه ها پاسخ دهند. با توجه به تعداد زیادی پرسشنامه، دانش آموزان پس از دو روز پرسشنامه های تکمیل شده را به دفتر مدرسه تحویل دادند و محقق آنها را در بازدید بعدی دریافت کرد. ملاحظات اخلاقی در این مطالعه، از جمله رضایت آگاهانه دانش آموزان برای تکمیل پرسشنامه ها، حفظ محرمانه بودن و محرمانه بودن شخصیت ها و اطلاعات نمونه در اجرای این مطالعه کاملاً مشاهده شد. معیارهای ورود به مطالعه عبارتند از: تحصیل در سال دوم دبیرستان، همکاری و رضایت آگاهانه برای شرکت در تحقیقات و داشتن سلامت روان کامل براساس

یک پرونده مشاوره. معیارهای خروج شامل عدم تمایل به همکاری و وجود پرسشنامه‌های تحریف شده و ناقص است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از شاخص آمار توصیفی از جمله (جدول توزیع فرکانس، میانگین انحراف استاندارد و کشیدگی کمی) استفاده شد. لازم به ذکر است که فرایند تجزیه و تحلیل آمار توصیفی توسط نرم افزار آماری SPSS-22 انجام شده است. ابزارهای گردآوری داده‌ها عبارت بودند از:

پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر: برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی از پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۹۸۱) استفاده شد، پرسشنامه دو خرده‌مقیاس انگیزش درونی و انگیزش بیرونی را مورد سنجش قرار می‌دهد. پرسشنامه مذکور شامل ۳۳ سوال بسته-پاسخ شامل بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت می‌باشد. ۱۷ سوال مربوط به انگیزش درونی و ۱۶ سوال مربوط به انگیزش بیرونی است. انگیزش درونی: نیروهای درونی برای یادگیری و پیشرفت در فرد را می‌سنجد و انگیزش بیرونی: دلایل و عوامل بیرونی و محیطی برای یادگیری و پیشرفت فرد را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پرسشنامه در ایران توسط ظهیری و رجیبی (۱۳۸۸) اعتباریابی شده است، در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش شده است.

پرسشنامه نگرش به تقلب: برای اندازه‌گیری نگرش به تقلب از پرسشنامه نگرش به تقلب فعلی و همکاران (۱۳۹۳) استفاده شد، پرسشنامه مذکور شامل ۱۱ سوال بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت می‌باشد. از سوال ۶ تا ۱۱ نمره گذاری به صورت برعکس می‌شود. پرسشنامه در ایران توسط فعلی و همکاران (۱۳۹۳) اعتباریابی شده است، در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است.

پرسشنامه اعتماد شناختی و عاطفی: برای اندازه‌گیری اعتماد شناختی و عاطفی از پرسشنامه اعتماد شناختی و عاطفی یانگ و موسهدلر (۲۰۱۰) استفاده شد، پرسشنامه دو خرده‌اعتماد شناختی و اعتماد عاطفی را مورد سنجش قرار می‌دهد. خرده‌مقیاس اعتماد شناختی از سوال ۱ تا ۵ است و خرده‌مقیاس اعتماد عاطفی از سوال ۶ تا ۱۰ است. پرسشنامه مذکور شامل ۱۰ سوال بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت می‌باشد. پرسشنامه در ایران توسط محمد زاده و همکاران (۱۳۹۲) اعتباریابی شده است، در پژوهش مذکور پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شده است.

پرسشنامه رفتار تقلب: این پرسشنامه مربوط به نیوستد و همکاران (۱۹۹۶) است و ۲۱ سوال دارد و دارای دو خرده‌مقیاس می‌باشد. ۱- خرده‌مقیاس تقلب در انجام تکالیف درسی ۲- خرده‌مقیاس تقلب در امتحان. نمره گذاری در این پرسشنامه به صورت لیکرت ۵ درجه ای می‌باشد به عامل اول ۱۰ سوال و به عامل دوم ۱۱ سوال تعلق می‌گیرد. این دو عامل در تحلیل عامل اکتشافی پژوهش حاضر به دست آمده. روایی و پایایی به دست آمده بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش شده است.

یافته‌ها

جدول ۱: یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش حاضر برای نمونه دانش‌آموزان

| مقیاس‌ها شاخص‌های توصیفی | حداقل نمره | حداکثر نمره | میانگین | انحراف استاندارد |
|-----------------------------|------------|-------------|---------|------------------|
| رفتار تقلب | ۱۲ | ۶۰ | ۳۱/۷۴ | ۳/۲۸ |
| اعتماد شناختی عاطفی | ۱۰ | ۲۸ | ۳۸/۰۵ | ۴/۱۷ |
| انگیزش تحصیلی | ۳۳ | ۱۵۱ | ۱۱۷/۲۵ | ۸/۴۶ |
| نگرش به تقلب | ۱۵ | ۷۳ | ۳۹/۱۷ | ۴/۰۸ |

همان‌گونه که در جدول ۱، مشاهده می‌گردد میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دانش‌آموزان به ترتیب در رفتار تقلب برابر ۳۱/۷۴ و ۳/۲۸، اعتماد شناختی عاطفی برابر ۳۸/۰۵ و ۴/۱۷، انگیزش تحصیلی برابر ۱۱۷/۲۵ و ۸/۴۶ و نگرش به تقلب برابر ۳۹/۱۷ و ۴/۰۸ به دست آمده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| ردیف | متغیرهای پژوهش | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
|------|---------------------|---|----------|----------|----------|
| ۱ | رفتار تقلب | - | -۰/۵۶۷** | -۰/۴۲۳** | ۰/۴۷۱** |
| ۲ | اعتماد شناختی عاطفی | - | - | ۰/۵۱۷** | -۰/۴۹۲** |
| ۳ | انگیزش تحصیلی | - | - | - | -۰/۵۳۸** |
| ۴ | نگرش به تقلب | - | - | - | - |

** $P < 0.01$

با توجه نتایج جدول ۲ مشاهده می‌شود کلیه ضرایب همبستگی به دست آمده بین متغیرهای پژوهش، در سطح $P < 0.01$ معنی‌دار هستند.

جدول ۳. مقایسه شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

| شاخص‌های برازندگی | χ^2 | df | χ^2/df | GFI | AGFI | IFI | TLI | CFI | NFI | RMSEA |
|-------------------|----------|----|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| مدل پژوهش | ۹/۲۸ | ۴ | ۲/۳۲ | ۰/۹۹۱ | ۰/۹۳۸ | ۰/۹۸۴ | ۰/۹۶۷ | ۰/۹۷۳ | ۰/۹۶۵ | ۰/۰۵ |

نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهند که شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش شامل شاخص مجذور خی $(\chi^2=9/28)$ ، مجذور خی نسبی $(\chi^2/df=2/32)$ ، شاخص نیکویی برازش $(GFI=0/991)$ ، شاخص نیکویی برازش انطباقی

(AGFI = ۰/۹۳۸)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI = ۰/۹۷۳)، شاخص برازندگی افزایش (IFI = ۰/۹۸۴)، شاخص برازندگی توکر-لویس (TLI = ۰/۹۶۷) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA = ۰/۰۵) حاکی از برازش عالی مدل اصلاح شده است. بنابراین مدل اصلاح شده یا نهایی از برازندگی مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. الگوی ساختاری: مسیرها و ضرایب استاندارد مربوط به اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در مدل پژوهش

| P | β | مسیر |
|-------|---------|-------------------------------------|
| ۰/۰۰۱ | -۰/۴۱۷ | رفتار تقلب ← اعتماد شناختی عاطفی |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۳۸۱ | انگیزش تحصیلی ← اعتماد شناختی عاطفی |
| ۰/۰۰۱ | -۰/۳۲۶ | نگرش به تقلب ← اعتماد شناختی عاطفی |
| ۰/۰۰۱ | -۰/۴۲۶ | رفتار تقلب ← انگیزش تحصیلی |
| ۰/۰۰۱ | ۰/۳۹۰ | رفتار تقلب ← نگرش به تقلب |

براساس نتایج نشان داده شده در جدول ۴ همه‌ی ضرایب مسیر مربوط به مدل نهایی معنی‌دار هستند. با استناد به ضرایب استاندارد ذکر شده در جدول شماره ۴، ضریب مسیر اثر مستقیم اعتماد شناختی عاطفی بر رفتار تقلب معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۱$, $\beta = -۰/۴۱۷$). در جدول ۴ ضریب مسیر اثر مستقیم مثبت اعتماد شناختی عاطفی بر انگیزش تحصیلی معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$, $\beta = ۰/۳۸۱$). علاوه بر این، ضریب مسیر اثر مستقیم منفی اعتماد شناختی عاطفی بر نگرش به تقلب معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$, $\beta = -۰/۳۲۶$). در جدول شماره ۴ ضریب مسیر اثر مستقیم منفی انگیزش تحصیلی بر رفتار تقلب معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$, $\beta = -۰/۴۲۶$). همچنین، در جدول شماره ۴ ضریب مسیر اثر مستقیم مثبت نگرش به تقلب بر رفتار تقلب معنی‌دار است ($P < ۰/۰۵$, $\beta = ۰/۳۹۰$).

جدول ۵- همبستگی بین متغیرهای مستقل، وابسته، میانجی و نتایج بوت استرپ

| همبستگی بین متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
|---------------------|------------------------|------------------------|---------------|----------|
| رفتار تقلب | - | -۰/۵۶۷** | -۰/۴۲۳** | ۰/۴۷۱** |
| اعتماد شناختی عاطفی | - | - | ۰/۵۱۷** | -۰/۴۹۲** |
| انگیزش تحصیلی | - | - | - | -۰/۵۳۸** |
| نگرش به تقلب | - | - | - | - |
| مقدار بوت استرپ | حد پایین فاصله اطمینان | حد بالای فاصله اطمینان | سطح معنی داری | |
| | ۰/۳۷ | ۰/۶۱ | ۰/۰۰۱ | |
| | ۰/۳۴ | ۰/۵۸ | ۰/۰۰۱ | |

$P < ۰/۰۱$ **

$P < ۰/۰۵$ *

نتایج مندرج در جدول ۴-۱۱ نشان می‌دهد که همبستگی دو متغیری متغیرها در جدول بالا در سطح $P < 0/01$ معنی‌دار است. نتیجه بوت استرپ برای این فرضیه غیر مستقیم ۶، ۰/۴۸ به دست آمد. حد پایین فاصله اطمینان ۰/۳۷ و حد بالای آن ۰/۶۱ محاسبه شد. سطح معنی‌داری به دست آمده برابر ۰/۰۰۱ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۲۰۰۰ می‌باشد. با توجه به اینکه صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، اثر غیر مستقیم معنی‌دار بوده و فرضیه ۶ الگوی پیشنهادی تأیید می‌شود. همچنین نتیجه بوت استرپ برای این فرضیه غیر مستقیم ۷، ۰/۴۵ به دست آمد. حد پایین فاصله اطمینان ۰/۳۴ و حد بالای آن ۰/۵۸ محاسبه شد. سطح معنی‌داری به دست آمده برابر ۰/۰۰۱ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۲۰۰۰ می‌باشد. با توجه به اینکه صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، اثر غیر مستقیم معنی‌دار بوده و فرضیه ۷ الگوی پیشنهادی تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی و نگرش به تقلب در روابط اعتماد شناختی-عاطفی با رفتار تقلب در دانش‌آموزان بود. این یافته‌ها نشان داد که هر دو مسیر مستقیم و غیرمستقیم با رفتار تقلب در دانش‌آموزان روابط معنی‌داری دارند. بنابراین، انگیزش تحصیلی و نگرش نسبت به تقلب به عنوان یک نقش واسطه‌گر، مسیرهای غیرمستقیم در مدل تصویب شد، بنابراین می‌توان نقش واسطه‌ای را برای همه متغیرهای موجود در این مطالعه تعیین کرد.

از بین پژوهش‌های انجام شده، آندرمین و وون (۲۰۱۷) بیشتر بر رفتار تقلب متمرکز شده‌اند و اتفاقاً در یافته‌های خود نشان داده‌اند که اگرچه ساختار هدفی بیرونی و تبحری ادراک شده بر باور درباره تقلب تأثیر دارند اما با رفتار تقلب رابطه ندارند. این یافته‌ها از آن رو حائز اهمیت است که ساختار هدفی و تبحری به نوعی منعکس‌کننده اهداف پیشرفت هستند که در این پژوهش نیز نشان داده شد که تأثیر معنی‌داری بر رفتار تقلب ندارد؛ یافته‌های پژوهش ریتینگر (۲۰۱۷) نیز هماهنگی یا یافته‌های پژوهش حاضر می‌باشد. چراکه نتایج آن پژوهش نشان داد که خودپنداره، نگرش خشی‌سازی چالش‌ها، تمرکز بر پاسخ‌های جامعه‌پسند برای تقلب و شرم‌نامه کردن دانش‌آموزان بر رفتار تقلب تأثیر دارند. این متغیرها همان مولفه‌های اعتماد شناختی-عاطفی و مقایسه‌های اجتماعی را به تصویر می‌کشند. یافته‌های پژوهش پارک و همکاران (۲۰۱۳) نیز یافته‌های مشابهی با این بخش از یافته‌های پژوهش به دست آورده بود. چراکه در این پژوهش نیز نشان داده شده بود که زمانی که تقلب شایع می‌شود، همسالان نیز این رفتار را به عنوان الگویی رایج می‌پذیرند. در همین رابطه، تسای (۲۰۱۲) نیز تأثیر همسالان بر رفتار تقلب را معنی‌دار نشان داده بود. ریتینگر و کرامر (۲۰۰۹) نیز نشان داد که رابطه معناداری بین نگرش همسالان با تقلب دانش‌آموزان وجود دارد.

البته پژوهش بالانتاین و همکاران (۲۰۱۶) یافته‌هایی متناقض با یافته‌های پژوهش حاضر به دست آورد. چراکه این پژوهش در نتایج خود نشان داده بود که رویکرد سطحی به یادگیری رابطه معناداری با رفتار تقلب بیشتر دارد. رویکرد عمیق و استراتژیک به یادگیری منجر به کاهش رفتار تقلب می‌شود. این یافته‌ها در حالی بود که پژوهش حاضر نشان داده بود که مساله عمق یادگیری یا کیفیت آموزش مساله چندان مرتبطی با رفتار تقلب نیست. بدان معنی که دانش‌آموزی که

دست به تقلب می زند لزوماً به این دلیل که دست به این رفتار نمی زند که به خوبی نتوانسته است مطالب را یاد بگیرد و یا عمق یادگیری او در سطح پایینی بوده است بلکه مساله های دیگری در این میان اهمیت دارند. همچنین آلت (۲۰۱۵) نیز به یافته های متناقضی دست یافت. چراکه او در یافته های پژوهش خود نشان داده بود که تجربه عدالت آموزشی تأثیر منفی بر تقلب تحصیلی دارد. بدین معنی که اگر دانش آموزی احساس کند که با او رفتاری عادلانه شده است و عدالت در حق او رعایت شده است، دست به تقلب نمی زند اما یافته های این پژوهش نشان داد که ناهماهنگی بین تلاش و پاداش که منعکس کننده تجربه و حس عدالت است به صورت معنی داری نمی تواند رفتار تقلب دانش آموزان را تبیین کند. کول (۲۰۱۴) نیز یافته هایی متناقض به دست آورد. چراکه نشان داد که نگرش، دینداری و اهداف پیشرفت بر رفتار تقلب تأثیر دارد. این در حالی بود که اهداف پیشرفت در این پژوهش به صورت معنی داری نمی توانست رفتار تقلب را تبیین کند. در همین راستا نیز یافته های پژوهش ربانی (۱۳۹۶) نشان داد که انواع جهت‌گیری هدف به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم بر رفتار تقلب ارتباط دارند که دقیقاً یافته های متضاد با یافته های پژوهش حاضر نشان داد. برزگربرویی (۱۳۹۳) نیز در یافته های خود به ساختارهای کلاسی و درسی توجه کرده بود و در یافته های خود نشان داده بود که این ساختارها می توانند رفتار تقلب را تبیین کنند که با یافته های پژوهش حاضر متناقض است و پژوهش حاضر اهداف پیشرفت را عامل تبیین کننده ای در رفتار تقلب نمی داند. خامسان و امیری (۱۳۹۰) نیز یافته های متناقضی به دست آورده اند. چراکه عوامل درونی نظیر عدم مسوولیت پذیری و عدم وقت کافی بیش از عوامل بیرونی نظیر سخت بودن تکلیف و توقع زیاد از دانشجو به عنوان علت تقلب توسط دانشجویان مورد تأکید قرار گرفته است. در حالیکه در این بخش از یافته های پژوهش، عوامل بیرونی تأثیرات معنی داری تری بر رفتار تقلب داشته اند. از دیگر سو، اگر اعتماد به نفس را معادل با خودکارآمدی دانش آموزان دانست باید اذعان داشت که یافته های پژوهش میرزایی (۱۳۸۹) نیز به یافته های متناقضی دست یافته بود. چراکه در این پژوهش نشان داده شده است که اعتماد به نفس تفاوت معنی داری در رفتار تقلب ایجاد نمی کند.

در نگاه اول، این بخش از یافته های پژوهش نشان می دهد که بافت اجتماعی که دانش آموز در آن کنش متقابلانه انجام می دهد بیشتر از ذهنیت ها و نگرش های او تأثیرگذار است. به همین دلیل است که شیوع رفتار متقابلانه بیشتر به عنوان عاملی اساسی در رفتار تقلب تأثیر دارد و باور دانش آموزان به عدالت و برابری و یا اهداف پیشرفت چندان نمی تواند تبیین جامع و دقیقی از رفتار تقلب داشته باشند. پر بیراه نیست که یافته های پژوهش اوروسز و همکاران (۲۰۱۳) مبنی بر رابطه منفی و معکوس بین انگیزش درونی و رفتار تقلب، بر اساس یافته های پژوهش حاضر، چندان مطرحیتی ندارد. این یافته ها نشان می دهد که نمی توان بدون در نظر گرفتن دیدگاه ها، نگرش ها و تاملات دانش آموزان درباره تقلب به تحلیل کنش ها و رفتارهای آن ها به ویژه از منظر فشارهای محیطی بیرونی پرداخت. نادیده انگاشتن این متغیر باعث می شود که دانش آموز یا هر کنشگری که در تقلب و یا سوء رفتار درگیر می شود بیشتر به عنوان اهرمی بی اختیار تلقی شود که صرفاً پاسخ دهنده و واکنش دهنده به متغیرهای محیط بیرونی است. بلکه بیشتر به عنوان کنشگری آزاد و با اراده تلقی می شود که می تواند دست به انتخاب بزند. به هر حال، این بخش از یافته های پژوهش نشان می دهد که متغیر نگرش، به عنوان متغیری میانجی، می تواند تفاوت های مهمی را در داده ها و یافته های این پژوهش رقم بزند اما تفسیر این یافته ها بدون در نظر گرفتن تأثیر میانجی نگرش و باور به تقلب نمی تواند دیدگاه ژرفی درباره مساله ارائه کند. به همین دلیل است که در فرضیه های بعدی، نقش های میانجی به صورت مشخصتری مطرح شده و تفسیر اولیه ی این یافته ها مبنی

بر بی تاثیر بودن باور و اهداف پیشرفت دچار خدشه می شود و اتفاقاً با مطرح شدن آن دو عامل میانجی، نقش ذهنیت ها، دیدگاه ها و باورهای دانش آموز درباره تقلب برجسته از قبل می شود. ریتینگر (۲۰۱۷) نیز نشان داد که خودپنداره، نگرش خنثی سازی چالش ها، تمرکز بر پاسخ های جامعه پسند برای تقلب و شرمنده کردن دانش آموزان بر رفتار تقلب تأثیر دارند. اروسز و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند دیدگاه زمانی آینده تأثیر منفی بر تقلب تحصیلی دارد. دیدگاه زمانی لذت گرایانه به زمان حال تأثیر مثبت بر تقلب تحصیلی دارد. انگیزش تحصیلی در ارتباط بین دیدگاه زمانی و تقلب نقش میانجی دارد. کول (۲۰۱۴) نیز نشان داد که نگرش، دینداری و اهداف پیشرفت بر رفتار تقلب تأثیر دارد. ما و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند بازدارندگی سازمانی و عملکرد فردی تأثیر منفی بر تقلب دارد در حالیکه فشار فردی ادراک شده، تقلب همسالان و فعالیت های فوق برنامه بر تقلب تأثیر مثبت دارد. پارک و همکاران (۲۰۱۳) نتایج نشان داد که شدت ادراک شده تقلب و شیوع تقلب در بین همسالان بر رفتار تقلب تأثیر معناداری دارد. فراست و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان دادند میان نمره نگرش به تقلب و ارتکاب به آن همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد. علاوه بر آن، میان ادراک مثبت فراگیران از مؤلفه های تدریس، معلم، فضای یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی و ارزشیابی تبحری با نگرش به تقلب همبستگی منفی وجود دارد. بهرامی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان داده بودند که وجدان فردی و باورهای و اعتقادات شخصی مهم ترین عوامل بازدارنده تقلب بودند.

برخی از پژوهش ها نیز به نقش بی واسطه و بدون میانجی متغیرهای مختلف بر رفتار تقلب پرداخته اند که این پژوهش ها مسیر متفاوتی با آنچه این بخش از یافته های پژوهش دربرداشته است را در پیش گرفته اند. در این میان، پژوهش های بالانتاین و همکاران (۲۰۱۶)؛ آلت (۲۰۱۵)؛ اروسز و همکاران (۲۰۱۳)؛ تسای (۲۰۱۲)؛ ریتینگر و کرامر (۲۰۰۹)؛ مایهو و همکاران (۲۰۰۹)؛ برزگر فربویی (۱۳۹۳)؛ خامسان و امیری (۱۳۹۰)؛ اژه ای و همکاران (۱۳۹۰) و میرزایی (۱۳۸۹) از این دست بودند. این بخش از یافته های پژوهش با یافته های به دست آمده از پژوهش ربانی (۱۳۹۶) هماهنگی دارد. البته باید خاطر نشان کرد که او در پژوهش خویش بر عامل نگرش به عنوان متغیر میانجی متمرکز شده بود اما عوامل خارجی را با واسطه عوامل درونی مطرح کرده بود. علاوه بر آن، یافته های پژوهش مک کرای و گای (۲۰۱۵) نشان داد که انگیزش در ارتباط بین عقل گرایی و تقلب نقش نقش میانجی ایفا می کند و یا براون - رایت (۲۰۱۳) نیز نشان داده بود که انگیزش ارتباط بین ناهماهنگی خانه-مدرسه و تقلب تحصیلی را میانجی گری می کند. برخی از پژوهش ها نیز به عوامل درونی و نقش های میانجی رفتار تقلب توجه داشته اند اما ممکن است عواملی دیگری غیر از انگیزش را مطرح کرده باشند. برای مثال، پژوهش آندرمن و وون (۲۰۱۷) نشان داده است که ساختار هدفی بیرونی و تبحری ادراک شده بر باور درباره تقلب تأثیر دارند. آندرمن و کوئکا (۲۰۱۷) نیز نشان داده اند که باورهای انگیزشی (اهداف تبحری) پیش بینی کننده تقلب تحصیلی هستند و منجر به کاهش تقلب تحصیلی می شوند. ریتینگر (۲۰۱۷) نیز نشان داد که خودپنداره، نگرش خنثی سازی چالش ها، تمرکز بر پاسخ های جامعه پسند برای تقلب و شرمنده کردن دانش آموزان بر رفتار تقلب تأثیر دارند. اروسز و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند دیدگاه زمانی آینده تأثیر منفی بر تقلب تحصیلی دارد. دیدگاه زمانی لذت گرایانه به زمان حال تأثیر مثبت بر تقلب تحصیلی دارد. انگیزش تحصیلی در ارتباط بین دیدگاه زمانی و تقلب نقش میانجی دارد. کول (۲۰۱۴) البته به متغیرهای درونی دیگری غیر از باور توجه داشته و نشان داده است که نگرش، دینداری و اهداف پیشرفت بر رفتار تقلب تأثیر دارد. ما و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند بازدارندگی سازمانی و عملکرد فردی تأثیر منفی بر تقلب دارد

در حالیکه فشار فردی ادراک شده، تقلب همسالان و فعالیت‌های فوق برنامه بر تقلب تأثیر مثبت دارد. پارک و همکاران (۲۰۱۳) نتایج نشان داد که شدت ادراک شده تقلب و شیوع تقلب در بین همسالان بر رفتار تقلب تأثیر معناداری دارد. فراسست و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان داده اند میان نمره نگرش به تقلب و ارتکاب به آن همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد. علاوه بر آن، میان ادراک مثبت فراگیران از مؤلفه‌های تدریس، معلم، فضای یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی و ارزشیابی تبحری با نگرش به تقلب همبستگی منفی وجود دارد. بهرامی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان داده بودند که وجدان فردی و باورهای و اعتقادات شخصی مهم‌ترین عوامل بازدارنده تقلب بودند.

در مجموع، در مطالعات آسیب شناسانه سوئه رفتار و کجروی های روانی و اجتماعی با چهار رویکرد اساسی مواجه می شویم که هر کدام تبیینی از مساله سوئه رفتار و کجروی داشته و بر اساس آن تبیین، تدابیر و راه حل های متفاوتی ارائه می کند. رویکرد اول، رویکرد ساختارگرایی است که معتقد به وجود الگوها، ترتیبات و ساختارهای ذهنی هستند که آن ساختارها به رفتارها و عملکردهای افرادی که درگیر تقلب می شوند را جهت می دهد. این در حالی است که یافته های این پژوهش نشان داده است که رفتار متقلبان تنها تحت تاثیر همسالان یا الگوهای تقلب نمی باشد بلکه این عوامل زمانی می تواند به رفتار متقلبان منجر شوند که دانش آموز نگرش و باور مقبول و مثبتی از آن رفتار داشته باشد. به این ترتیب، برای کنترل رفتارهای متقلبان نه تنها باید به عوامل محیطی توجه داشت بلکه باید بتوان باورها و نگرش های دانش آموز مبنی بر غیراخلاقی نداستن رفتار تقلب را تغییر داد.

در این مطالعه گسترده و حجیم بودن جامعه پژوهش و در نتیجه دشواری گردآوری و تحلیل داده ها، انصراف و خودداری برخی از دانش آموزان برای مشارکت در پژوهش، خودگزارشی بودن داده های پژوهش و عدم توانایی مشاهده دقیق رفتارهای مستقیم تقلب در دانش آموزان از جمله محدودیت های این مطالعه بشمار می روند. از آنجا که ابزار این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود که دانش آموزان خودشان به اقرار رفتار متقلبان می پردازند و این عاری از جانبداری نیست، پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی، رفتار متقلبان با استفاده از روش های مشاهده، ثبت و ضبط شود. همچنین از آنجا که باور به تقلب تا حد زیادی از طریق نگرش ها و باورهای خانواده ها منتقل می شود، بنابراین، پیشنهاد می شود تا از طریق برگزاری جلسات متعدد و اثربخشی خانواده ها را توجیه کرده تا رفتارهای متقلبان خود یا اطرافیان را نه به عنوان رفتاری زیرکانه بلکه به عنوان رفتاری نابهنجار تلقی کنند.

از آنجا که یافته های این پژوهش نشان داد که انگیزش تحصیلی و نگرش به تقلب در روابط اعتماد شناختی-عاطفی می تواند بر رفتار تقلب تاثیر بگذارد، بنابراین، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می شود که در پژوهش های خویش راه کارهایی واکاوی و کشف کنند تا به بهترین صورت بتواند رفتار متقلبان را کاهش دهد. با توجه به اینکه ابزار این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود که دانش آموزان خودشان به اقرار رفتار متقلبان می پردازند و این عاری از جانبداری نیست، پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی، رفتار متقلبان با استفاده از روش های مشاهده، ثبت و ضبط شود.

یافته های این پژوهش نشان داد که انگیزش تحصیلی و نگرش به تقلب در روابط اعتماد شناختی-عاطفی می تواند بر رفتار تقلب می تواند بر رفتار تقلب تاثیر بگذارد، بنابراین، پیشنهاد می شود که مشاوران و مربیان تربیتی اقداماتی برای تغییر

نگرش دانش‌آموزان درباره تقلب انجام دهند. به طوریکه دانش‌آموزان نگرش منفی و نامناسب از تقلب داشته باشند تا با تکیه بر آن بتوان تأثیرات عوامل محیطی را به حداقل رساند. همچنین، پیشنهاد می‌شود که مدارس دوره‌های آموزشی مناسبی برای ارتقای استدلال‌های اخلاقی دانش‌آموزان برگزار کنند تا آن‌ها رفتار تقلب را بخاطر غیراخلاقی بودن و همچنین غیرقانونی بودن انجام ندهند و نه بخاطر ترس از تنبیه شدن. از آنجا که باور به تقلب تا حد زیادی از طریق نگرش‌ها و باورهای خانواده‌ها منتقل می‌شود، بنابراین، پیشنهاد می‌شود تا از طریق برگزاری جلسات متعدد و اثربخشی خانواده‌ها را توجیه کرده تا رفتارهای متقلبانه خود یا اطرافیان را نه به عنوان رفتاری زیرکانه بلکه به عنوان رفتاری نابهنجار تلقی کنند.

References

- Anderman, E. M., & Koenka, A. C. (2017). The relation between academic motivation and cheating. *Theory Into Practice, 56*(2), 95-102.
- Babanejad, F., Shams Esfandabad, H., & Namvar, H. (2020). Investigate the Mediating Role of Attitudes to Cheating in the Relationship between Social Support and Educational Justice with Cheating Behavior. *Iranian journal of educational sociology, 3*(3), 88-96.
- Bahrami, M., Hassanzade, M., Zandi, Z., Erami, E., & Kh, M. (2015). Student's attitude about cheating and its confronting strategies. *Education Strategies in Medical Sciences, 8*(2), 99-104.
- Ballantine, J. A., Larres, P. M., & Mulgrew, M. (2014, March). Determinants of academic cheating behavior: The future for accountancy in Ireland. In *Accounting forum* (Vol. 38, No. 1, pp. 55-66). No longer published by Elsevier.
- Bertram Gallant, T., Binkin, N., & Donohue, M. (2015). Students at risk for being reported for cheating. *Journal of Academic Ethics, 13*(3), 217-228.
- Brown-Wright, L., Tyler, K. M., Stevens-Watkins, D., Thomas, D., Mulder, S., Hughes, T., ... & Smith, L. T. (2013). Investigating the link between home-school dissonance and academic cheating among high school students. *Urban Education, 48*(2), 314-334.
- Czernek, K., & Czakon, W. (2016). Trust-building processes in tourist cooperation: The case of a Polish region. *Tourism Management, 52*, 380-394.
- Dias-Oliveira, E., Morais, C., & Pasion, R. (2021). Psychopathic traits, academic fraud, and the mediating role of motivation, opportunity, rationalization and perceived capability. *Journal of Individual Differences.*
- Feily, S., SafarPour, S., RasouliAzar, S. (2014). Effective factors on students' cheating behaviors on exams: A case study of Gorgan Islamic Azad University. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 20*(1): 57 - 77.
- Harrison McKnight, D., & Chervany, N. L. (2001). Trust and distrust definitions: One bite at a time. In *Trust in Cyber-societies* (pp. 27-54). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology, 17*(3), 300.
- Hsu, M. H., & Chang, C. M. (2014). Examining interpersonal trust as a facilitator and uncertainty as an inhibitor of intra-organisational knowledge sharing. *Information Systems Journal, 24*(2), 119-142.
- Isakov, M., & Tripathy, A. (2017). Behavioral correlates of cheating: Environmental specificity and reward expectation. *PloS one, 12*(10), e0186054.
- Khodabakhshzadehs, H., & Shoahosseini, R. (2021). The Relationships among Attitudes towards Cheating, Academic Self-Confidence, and General Language Ability among Iranian EFL Learners. *International Journal of Language Testing, 11*(2), 1-12.
- Koul, R. (2014). Cheating behavior among high school and college students: Student characteristics and situational factors..



- Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement motivation and academic dishonesty: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 33(2), 427-458.
- Leighton, J. P., Guo, Q., Chu, M. W., & Tang, W. (2018). A pedagogical alliance for academic achievement: Socio-Emotional effects on assessment outcomes. *Educational Assessment*, 23(1), 1-23.
- Ma, Y., McCabe, D. L., & Liu, R. (2013). Students' academic cheating in Chinese universities: Prevalence, influencing factors, and proposed action. *Journal of Academic ethics*, 11(3), 169-184.
- Martinez, L., & Enrique Ramirez, R. (2017). Academic fraud by university students in Colombia: How chronic is the illness?. *Educação e Pesquisa*, 44.
- McAllister, D. J. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of management journal*, 38(1), 24-59.
- McCabe, D. (2016). Cheating and honor: lessons from a long-term research project. *Handbook of academic integrity*, 187-198.
- McCabe, D. L., & Bowers, W. J. (2009). The relationship between student cheating and college fraternity or sorority membership. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 46(4), 1123-1136.
- Yazdanparast, A., Noori, M., Jajarmi Khayyat, H., Ashraf Azimi, M., Bolourian, M., & Mirzaei, M. (2021). Examining effective factors, inhibitory factors and the most common methods of cheating in students: A systematic review. *Medical Education Bulletin*, 2(1), 143-152.
- Mohammadzadeh, R. S. H., & Kooshazadeh, S. A. (2013). The effect of cognitive and emotional trust in the leader on organizational identity: The mediating role of trust in the organization. *Journal of New Approach in Educational Management*, 4(15), 1-20.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229.
- Park, E. J., Park, S., & Jang, I. S. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse education today*, 33(4), 346-352.
- Pavlin-Bernardić, N., Rovani, D., & Pavlović, J. (2017). Academic cheating in mathematics classes: A motivational perspective. *Ethics & Behavior*, 27(6), 486-501.
- Rabbani, S. H., Akram, J., Habib, G., & Sohail, N. (2017). Supervisory support on the organizational commitment: Role of power distance in the manufacturing sector of Pakistan. *Resource*, 9(22).
- Rajabi, M., Fakoor Saghih, A. M., & Khorakian, A. (2020). Effect of Emotional and Cognitive Trust on Individual Learning: Mediating Role of Social Networks and Knowledge-Sharing. *Journal of Human Resource Management*, 9(4), 53-76.
- Rettinger, D. A. (2017). The role of emotions and attitudes in causing and preventing cheating. *Theory Into Practice*, 56(2), 103-110.
- Samavi, S. A., & Najjarpourian, S. (2019). The causal relationship between internal motivation, academic engagement and academic self-regulation with academic performance mediated by self-directed learning in high school students in Bandar Abbas. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 7(12), 47-68.
- Sanagoo, A., Kalantari, S., Kashefi, N., Zaman Majnoni, M., & Jouybari, L. (2017). Performance and Attitude of Undergraduate Students of Golestan University of Medical Sciences Towards Cheating in Exams. *Strides in Development of Medical Education*, 14(3).
- Vučković, D., Peković, S., Blečić, M., & Đoković, R. (2020). Attitudes towards cheating behavior during assessing students' performance: student and teacher perspectives. *International Journal for Educational Integrity*, 16(1), 1-28.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.
- Xu, Q. (2014). Should I trust him? The effects of reviewer profile characteristics on eWOM credibility. *Computers in Human Behavior*, 33, 136-144.
- Yang, J., & Mossholder, K. W. (2010). Examining the effects of trust in leaders: A bases-and-foci approach. *The Leadership Quarterly*, 21(1), 50-63.