

تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی در دانشجویان

Psychometric Analysis of the Farsi version of the Academic Cheating Scale among Students

امید شکری^۱، سمانه عباس‌زاده^۲

Abstract:

The main purpose of the present study was to investigate psychometric properties of the Farsi version of the Academic Cheating Scale (ACS, Farnese, Tramontanob, Fida & Paciello, 2011) among university students. 200 university students (100 male and 100 female) completed the Academic Cheating Scale and the Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R, Elliot & Murayama, 2008). The confirmatory factor analysis method and internal consistency were used to compute the ACS's factorial validity and reliability, respectively. Also, in order to examine the construct validity of the ACS, we computed correlations between different dimensions of AGQ-R with academic cheating. The results of confirmatory factor analysis based AMOS software showed that 2-factor structure of the unauthorized

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی (ACS؛ فارنسه، ترامانتانو، فیدا و پاسیلوا، ۲۰۱۱) در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد. در مطالعه همبستگی حاضر ۲۰۰ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکتری (۱۰۰ پسر و ۱۰۰ دختر) به مقیاس فریبکاری تحصیلی و نسخه تجدید نظر شده هدف پیشرفت (AGQ-R، الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸) پاسخ دادند. به منظور تعیین روایی عاملی مقیاس فریبکاری تحصیلی از روش آماری تحلیل عامل تأییدی و به منظور بررسی همسانی درونی مقیاس فریبکاری تحصیلی از ضرایب آلفای کرونباخ استفاده شد. همچنین، به منظور مطالعه روایی سازه مقیاس فریبکاری تحصیلی، ضریب همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدفی با فریبکاری تحصیلی گزارش شد. نتایج تحلیل

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی (نشانی الکترونیکی: oshokri@yahoo.com)

۲. دانشجوی کارشناسی روانشناسی بالینی، دانشگاه شهید بهشتی

help and plagiarism in the Iranian sample had good fit with data. Correlational analyses between mastery and performance goals with academic cheating provided initial evidence for the ACS convergent validity. Internal consistency for the unauthorized help and plagiarism subscales was 0/90 and 0/85 respectively. In sum, these findings provide evidence for the validity and reliability of the ACS as an instrument to measure of academic cheating among Iranian university students.

Key words: confirmatory factor analysis, academic cheating scale, plagiarism, psychology of academic cheating behavior.

عاملی تاییدی بر پایه نرم افزار AMOS نشان داد که در نمونه دانشجویان ایرانی ساختار دویعدی مقیاس فریبکاری تحصیلی شامل کمک‌های غیرمجاز و سرقت ادبی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. نتایج مربوط به همبستگی بین جهت‌گیری‌های هدفی با فریبکاری تحصیلی به طور تجربی از روایی سازه مقیاس فریبکاری تحصیلی حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی مقیاس فریبکاری تحصیلی برای زیرمقیاس‌های کمک‌های غیرمجاز و سرقت ادبی به ترتیب برابر با ۰/۹۰ و ۰/۸۵ به دست آمد در مجموع، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که مقیاس فریبکاری تحصیلی برای سنجش رفتارهای فریبکارانه تحصیلی در دانشجویان ایرانی ابزاری روا و پایا است.

واژه‌های کلیدی: تحلیل عاملی تاییدی، مقیاس فریبکاری تحصیلی، سرقت ادبی، روان‌شناسی رفتار فریبکاری تحصیلی.

مقدمه

در فرهنگ لغت آکسفورد، فریبکاری تحصیلی^۱ به عنوان اقدامی غیرقانونی و غیرمنصفانه برای کسب امتیاز یا نمره تعریف شده است. به بیان دیگر، فریبکاری تحصیلی به رفتار متقلبانه‌ای اطلاق می‌شود که به اشکال گوناگون مانند سرقت ادبی^۲، کمک غیرمجاز^۳، خرید مقالات علمی و ثبت آن به نام خود، و مواردی از این قبیل در محیط‌های آموزشی ظهور و بروز می‌یابد (بولین، ۲۰۰۴؛ آراسز و همکاران، ۲۰۱۸؛ رنسرگ، دیکاک و دراس، ۲۰۱۸). به طور کلی، فریبکاری تحصیلی^۲ بیانگر آن دسته از رفتارهای تعمدی است که افراد آن رفتارها را با هدف دستیابی به یک منفعت برمی‌گزینند و از این طریق نسبت به قوانین از قبل تنظیم شده تخلف می‌کنند (جاردی، هاگی و چاو، ۲۰۱۲؛ مک‌کابی، ۲۰۰۵). مرور شواهد تجربی پیرامون این قلمرو مطالعاتی نشان می‌دهد که استفاده از

1 cheating

2 plagiarism

3 unauthorized help

مصادیق مختلف رفتارهای فریبکارانه در محیط‌های تحصیلی روند رو به رشدی یافته است (نگو، جولیان، جوانیس، نورهمیمه و نفیضی، ۲۰۱۸). با توجه به گسترش فزاینده پدیده فریبکاری تحصیلی به مثابه یک سازه انگیزشی، محققان مختلف کوشیده‌اند با تاکید بر نقش عوامل فردی و بافتاری پدیدایی این گزینه رفتاری را در محیط‌های پیشرفت تبیین کنند (پاتال و لیچ، ۲۰۱۵؛ توماس، ۲۰۱۷؛ بلا و ایشت - آلکلای، ۲۰۱۷).

در بین محققان علاقه‌مند به تحلیل روشمند علل فردی فریبکاری تحصیلی، بر ظرفیت‌های تبیینی عناصری مانند خودشیفتگی (برانیل، استانس، باردن و هاپ، ۲۰۱۱)، باورهای خودکارآمدی (مورداک، هال و ویبر، ۲۰۰۱؛ فین و فرانی، ۲۰۰۴؛ مورداک، میلر و گویتزینگر، ۲۰۰۷؛ مورداک، میلر و کالهارت، ۲۰۰۴)، جهت‌گیری‌های هدفی^۱ (رویایی، شکری، باقریان و شریفی، ۱۳۹۶؛ آندرمین و مرداک، ۲۰۰۷)، انگیزش درونی و برونی (اسچارو و همکاران، ۲۰۰۷)، عدم تعهد به اخلاق تحصیلی^۲ (رویایی و همکاران، ۱۳۹۶؛ فارنسه، ترامانتانو، فیدا و پاسیلوا، ۲۰۱۱)، ترس از ارزیابی منفی^۳ (رویایی و همکاران، ۱۳۹۶؛ آندرمین و مرداک، ۲۰۰۷)، رگه‌های شخصیتی^۴ (محمدی، شکری و سپاه منصور، ۱۳۹۷؛ گیلاک و پوستلیتویت، ۲۰۱۵)، ارزیابی‌های شناختی^۵ (محمدی و همکاران، ۱۳۹۷)، نیازهای روان‌شناختی اساسی^۶ (کانات - مایمان، بنجامین، استاوسکی، شوشانی و راس، ۲۰۱۵)، چشم‌انداز زمان^۷ (آراس و همکاران، ۲۰۱۶) و جنس (آندرمین و مرداک، ۲۰۰۷؛ ویتمر و جانسون، ۲۰۱۵) تاکید شده است. علاوه بر این، محققان با هدف تعیین نقش علل بافتاری اثرگذار بر رفتارهای فریبکارانه تحصیلی بر ظرفیت‌های تفسیری عواملی مانند ویژگی‌های کلاس درس، سطح دشواری امتحان، روش تدریس معلم، مدل رفتار رابطه بین فردی غیرانطباقی معلم - دانش‌آموز، سبک والدگری مقتدرانه و کنترل‌کننده و فشار همسالان تاکید کرده‌اند (بریمیل و کلارک، ۲۰۰۵؛ کافمن، ۲۰۰۸؛ آندرمین و مرداک، ۲۰۰۷؛ مورداک و همکاران، ۲۰۰۱، ۲۰۰۴؛ باریو و ماگیو، ۲۰۱۴).

علاوه بر این، بر اساس نتایج مطالعه صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی (۱۳۹۶) از آنجا که انتخاب فریبکاری تحصیلی یکی از وجوه رفتاری چندگانه بازدارنده‌های سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور تلقی می‌شود، تبعات منفی متفاوتی را در کوتاه‌مدت و بلندمدت نیز سبب می‌شود. بنی‌مهد و پشمی - تبار (۲۰۱۴) یادآور شدند با گسترش آموزش عالی و به دنبال آن رشد روزافزون مقاله‌ها و پایان‌نامه‌ها، موضوع فریبکاری تحصیلی به یکی از نگرانی‌های جامعه‌ی علمی کشور تبدیل شده است. در شرایط فعلی و در عصر اطلاعات و توسعه‌ی روزافزون فناوری که پدیده‌ی سرقت علمی، ادبی یا فکری رواج بیشتری یافته است (صمدی، عباسی و جلال‌زاده، ۲۰۱۴) فریبکاری نه تنها در بافت تحصیلی،

1goal orientations

2academic moral disengagement

3fear of negative evaluation

4personality traits

5cognitive appraisals

6basic psychological needs

7time perspective

مشکلات زیادی را ایجاد می‌کند و خلاف مصلحت محیط‌های علمی برای یادگیری و پیشرفت فراگیران تلقی می‌شود، بلکه تحقیقات فراوانی گزارش داده‌اند فراگیرانی که در دوره‌ی تحصیل، بیشتر سابقه‌ی فریبکاری داشته‌اند، با احتمال بسیار بیشتری در دوره‌ی اشتغال و تصدی‌گری نقش‌های حرفه‌ای مختلف نیز رفتارهای فریبکارانه را نشان می‌دهند (فارنسه و همکاران، ۲۰۱۱). فریبکاری، ارزش و جایگاه اصلی تخصصی که محصلان قرار است برای آن تجهیز شوند را تقلیل می‌دهد و همچنین، رفتار فریبکارانه ممکن است از مدرسه به دانشگاه و به زندگی حرفه‌ای فرد نیز ادامه پیدا کند (دیویس، لودوینگسن، ۱۹۹۵؛ جنز و اسپراکمن، ۲۰۱۱).

با توجه به ماهیت انگیزشی مفهوم فریبکاری تحصیلی، از بین نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی، محققان کوشیده‌اند با تاسی به بضاعت فکری نظریه‌ی هدف پیشرفت (دووک، ۱۹۸۶) و نظریه‌ی خودتعیین‌گری (دیزی و ریان، ۲۰۰۸) پدیدایی این مدل رفتاری را در محیط‌های پیشرفت تصریح کنند. به طور کلی، در نظریه‌ی جهت‌گیری‌های هدفی فرض می‌شود که انگیزش بیانگر تلاش‌هایی است که فرد برای محقق کردن هدف‌های خود آنها را برمی‌گزیند. نقطه‌ی آغازین این نظریه‌ی بر این ایده استوار است که هدف غالب‌گزینه‌ی شده‌ی افراد در شکل‌دهی به انتخاب‌های رفتاری آنها در محیط‌های پیشرفت از نقش مهمی برخوردار است. طبق دیدگاه الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، اهداف پیشرفت به مثابه‌ی اهدافی شناختی - پویا مفهوم‌سازی می‌شوند که بر کفایت یا شایستگی تاکید می‌کنند و هر هدف پیشرفتی دو بُعد مستقل شایستگی را شامل می‌شود. بُعد تعریف، خاستگاه تمایزگذاری بین اهداف تسلطی و عملکردی را تشکیل می‌دهد. شایستگی ممکن است بر اساس استاندارد استفاده شده برای ارزیابی آن تعریف شود. بنابراین، هرگاه شایستگی بر اساس استاندارد مطلق یا فردی شده تعریف شود بر هدف تسلطی دلالت دارد. در مقابل، هرگاه شایستگی بر اساس استاندارد هنجاری^۳ تعریف شود بیانگر هدفی عملکردی است. استانداردهای تسلط‌مدارانه، توجه فرد را بر یادگیری معطوف می‌کند، در حالی که استانداردهای عملکردی توجه فرد را بر عملکرد خویش معطوف می‌دارد. بُعد اهمیت^۴ شایستگی زیربنای تمایزگذاری بین گرایش - اجتناب را شکل می‌دهد. اهمیت شایستگی ممکن است با تاکید بر وقوع یک رخداد مثبت محتمل، رفتار گرایش و در مقابل با تاکید بر وقوع یک رخداد منفی محتمل، رفتار اجتناب را سبب شود. ترکیب ابعاد تسلط/عملکرد و گرایش/اجتناب، به چهار نوع هدف پیشرفت متمایز شامل هدف پیشرفت تسلط‌مدارگرایشی^۵ - که بر دستیابی به شایستگی مبتنی بر انجام تکالیف و تحقق بخشیدن استانداردهای فردی مبتنی است - هدف پیشرفت تسلط‌مدار اجتنابی^۶ - که بر اجتناب از عدم شایستگی مبتنی بر ناتوانی در انجام تکالیف

1 definition

2 absolute or interpersonal standard

3 normative standard

4 valence

5 mastery-approach

6 mastery-avoidance

یا دستیابی به استانداردهای فردی مبتنی است - هدف پیشرفت عملکردی گرایشی^۱ - که بر دستیابی به شایستگی هنجاری مبتنی است - و هدف پیشرفت عملکردی اجتنابی^۲ - که بر اجتناب از عدم دستیابی به شایستگی هنجاری مبتنی است - منجر می‌شود (الیوت و تراش، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲؛ الیوت و دیوک، ۲۰۰۵؛ الیوت، ۲۰۰۶؛ الیوت و فرییر، ۲۰۰۸؛ جانسون و کاستلر، ۲۰۱۳؛ دینگر، دیخاسر، اسپینات و استینمایر، ۲۰۱۳). به طور کلی نتایج مطالعات مختلف نشان داده اند که بین فریبکاری تحصیلی با جهت‌گیری هدفی تسلط‌محور رابطه منفی و معنادار و با جهت‌گیری هدفی عملکردی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (رویایی و همکاران، ۱۳۹۶؛ آندرمین و مرداک، ۲۰۰۷).

بنابراین، تحلیل روشمند قلمرو مطالعاتی فریبکاری تحصیلی همسو با شواهد تجربی موجود، مستلزم دسترسی به ابزاری روا و پایا برای اندازه‌گیری این پدیده رفتاری است. بر اساس آنچه گفته شد، از یک سوی، با توجه به فقر اطلاعاتی غیرقابل انکار درباره آزمون ویژگی‌های فنی نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی (فارنسه و همکاران، ۲۰۱۱) و از دیگر سوی، همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی تعیین‌کنندگی توان تفسیری مفهوم فریبکاری تحصیلی در پیش‌بینی رفتارهای فریبکارانه تحصیلی در موقعیت‌های حرفه‌ای در آینده، ضرورت دسترسی به ابزاری روا و پایا در این قلمرو مطالعاتی را بیش‌پیش مورد تأکید قرار می‌دهد. بر این اساس، مطالعه حاضر با هدف سنجش ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه تجدید نظر شده پرسشنامه هدف پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد. بر این اساس، مطالعه حاضر با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان انجام شد. به بیان دیگر، محققان در این مطالعه کوشیدند با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی، روایی عاملی مقیاس فریبکاری تحصیلی و با استفاده از ضرایب همبستگی بین جهت‌گیرهای هدفی با مفهوم فریبکاری تحصیلی، روایی سازه این را بیازمایند. در نهایت، برای تعیین پایایی ابزار منتخب، از ضرایب همسانی درونی استفاده شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که بر ماتریس کواریانس مبتنی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بودند. در این مطالعه، گروه نمونه شامل ۲۰۰ دانشجوی دختر و پسر [۱۰۰ دانشجوی پسر با میانگین سنی ۲۴/۵۵ سال (انحراف معیار=۲/۶۴، ۲۲-۳۰) و ۱۰۰ دانشجوی دختر با میانگین سنی ۲۴/۳۶ سال (انحراف معیار=۲/۱۷، ۲۲-۲۹)] در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری بودند که با روش نمونه‌برداری در دسترس انتخاب شدند. طبق دیدگاه

1 performance-approach

2 performance-avoidance

کلاین (۲۰۰۵) در مطالعاتی که با هدف تحلیل ساختار عاملی ابزارهای سنجش انجام می‌شوند، بین حداقل ۵ تا حداکثر ۲۰ مشارکت‌کننده به ازای هر ماده آزمون باید انتخاب شوند. در مطالعه حاضر، بر اساس منطق پیشنهادی کلاین (۲۰۰۵) از قاعده ۲۰ به ۱ استفاده شد. البته، با پیش‌بینی ریزش احتمالی برخی از مشارکت‌کنندگان، تعداد دانشجوی انتخاب شده از قاعده پیشنهادی کلاین (۲۰۰۵) بیشتر انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

نسخه تجدید نظر شده پرسشنامه هدف پیشرفت (AGQ-R، ایوت و مورایاما، ۲۰۰۸). ایوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) نسخه اصلی پرسشنامه هدف پیشرفت را با هدف سنجش اهداف ارجح فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت توسعه دادند. با توجه به برخی محدودیت‌های غیرقابل انکار نسخه اصلی، ایوت و مورایاما نسخه تجدید نظر شده پرسشنامه هدف پیشرفت را توسعه دادند. نسخه تجدید نظر شده از ۱۲ گویه و چهار بُعد شامل هدف تسلط‌مدار گرایشی (با گویه‌های ۱، ۳ و ۷)، هدف تسلط‌مدار اجتنابی (با گویه‌های ۵، ۹ و ۱۱)، هدف عملکردی گرایشی (با گویه‌های ۲، ۴ و ۸) و در نهایت هدف عملکردی اجتنابی (با گویه‌های ۶، ۱۰ و ۱۲) تشکیل شده است (ایوت و مورایاما، ۲۰۰۸). در این پرسشنامه مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) پاسخ می‌دهند. در مطالعه شکر، تمیزی، عبدالله‌پور و تقوایی‌نیا (۱۳۹۴) - که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه تجدید نظر شده پرسشنامه هدف پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد - نتایج تحلیل مولفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که AGQ-R از چهار عامل هدف تسلط‌مدار اجتنابی، هدف تسلط‌مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب‌مدار و هدف عملکردی گرایش‌مدار تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS، وجود این عوامل چهارگانه را تأیید کرد. نتایج مربوط به همبستگی بین هدف‌های پیشرفت تسلطی و عملکردی با هیجانات پیشرفت مثبت و منفی به طور تجربی از روایی سازه AGQ-R حمایت کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی AGQ-R برای هدف تسلط‌مدار اجتنابی، تسلط‌مدار گرایشی، هدف عملکردی اجتناب‌مدار و هدف عملکردی گرایش-مدار به ترتیب برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ به دست آمد. در این مطالعه، ضرایب همسانی درونی برای هر یک ابعاد هدف تسلط/گرایش، هدف تسلط/اجتناب، هدف عملکرد/گرایش و در نهایت، هدف عملکرد/اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۲، ۰/۷۸ و ۰/۸۸ به دست آمد.

مقیاس فریبکاری تحصیلی (فارنسه و همکاران، ۲۰۱۱). فارنسه و همکاران (۲۰۱۱) یک مقیاس ۸ ماده‌ای را برای اندازه‌گیری رفتارهای فریبکارانه فراگیران توسعه دادند. مشارکت‌کنندگان به هر سوال روی یک طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۱) تا در همه مواقع (۵) پاسخ می‌دهند. در مطالعه

محمدی و همکاران (۱۳۹۷) و در مطالعه رویایی و همکاران (۱۳۹۶) نتایج تحلیل عاملی این مقیاس نشان داد که ساختار عاملی آن از دو عامل کمک‌های غیرمجاز و سرقت ادبی تشکیل شده است. در مطالعه محمدی و همکاران (۱۳۹۷) ضرایب همسانی درونی دو عامل کمک‌های غیرمجاز و سرقت ادبی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۷ و در مطالعه رویایی و همکاران (۱۳۹۶) دو عامل کمک‌های غیرمجاز و سرقت ادبی به ترتیب برابر با ۰/۸۵ و ۰/۸۱ بدست آمد.

در این مطالعه، با وجود آن که نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی از قبل موجود بود، اما به منظور آماده‌سازی اطمینان بیشتر از کفایت فنی برگردان مقیاس، در نقطه آغازین، از روش ترجمه مجدد استفاده شد. بنابراین، به منظور استفاده از مقیاس فریبکاری تحصیلی، نسخه انگلیسی آن برای نمونه دانشجویان ایرانی به زبان فارسی ترجمه شد. برای این منظور، با هدف حفظ هم‌ارزی زبانی و مفهومی، نسخه فارسی به کمک یک فرد دوزبانه دیگر به انگلیسی برگردانده شدند (مارسلا و لئونگ، ۱۹۹۵). در ادامه، دو مترجم درباره تفاوت موجود بین نسخه‌های انگلیسی بحث کردند و از طریق «فرایند مرور مکرر» این تفاوت‌ها به حداقل ممکن کاهش یافت. بر این اساس، ترادف معنایی نسخه ترجمه شده با نسخه اصلی به دقت بررسی شد. در نهایت، سه نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه روایی محتوا و تطابق فرهنگی این پرسشنامه را مطالعه و تایید کردند.

منطق تحلیل داده‌ها. در این مطالعه، تحلیل داده‌ها بر پایه نظریه کلاسیک تست انجام شد. ابقا یا حذف مواد نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی به اتکای مشخصه‌های آماری تحلیل عاملی صورت گرفت. در این مطالعه برای استفاده از تحلیل عامل تأییدی از روش بیشینه درست‌نمایی برای برآورد مدل، و همسو با پیشنهاد میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) به منظور ارائه یک ارزیابی جامع از برازش الگو از شاخص مجذور خی (χ^2) ، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df) ، شاخص برازش مقایسه‌ای^۵ (CFI)، شاخص نیکویی برازش^۶ (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی^۷ (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب^۸ (RMSEA) استفاده شد. همسو با نتایج مطالعات رویایی و همکاران (۱۳۹۶) و محمدی و همکاران (۱۳۹۷) در این مطالعه نیز الگوی اندازه‌گیری دوبعدی به عنوان الگوی مفروض ارجح انتخاب و آزمون شد.

1 back translation

2 iterative review process

3 Classic Test Theory (CTT)

4 maximum likelihood

5 Comparative Fit Index (CFI)

6 Goodness of Fit Index (GFI)

7 Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

8 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

یافته ها

جدول ۱: اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار و شاخص‌های چولگی و کشیدگی ماده‌های مقیاس فریبکاری تحصیلی را در نمونه دانشجویان

ماده‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
۱. استفاده از متون دیگران شامل پایان‌نامه‌ها، مقاله‌ها و غیره بدون ارجاع داد به آن منابع	۱/۹۷	۰/۹۹	۰/۵۹	۰/۷۱
۲. کمک‌رسانی با ایما و اشاره به همکلاسی‌ها در جلسات امتحان	۲/۵۷	۱/۱۱	۰/۲۰	۰/۷۲
۳. کپی کردن بخش‌هایی از متون یا مقالات اینترنتی بدون اینکه به آن منابع ارجاع داده شود	۲/۰۹	۱/۰۵	۰/۷۵	۰/۱۸
۴. استفاده از برخی شیوه‌های تقلب در جلسات امتحان شفاهی	۱/۸۶	۰/۹۶	۰/۸۶	۰/۱۵
۵. جعل گواهی حضور در برخی فعالیت‌های آموزشی - پژوهشی خاص مانند شرکت در کار گروهی	۱/۳۶	۰/۷۹	۰/۵۴	۰/۴۸
۶. تلاش برای کمک گرفتن از همکلاسی‌ها در جلسات امتحان	۲/۰۵	۰/۹۹	۰/۶۹	۰/۲۹
۷. رونویسی کردن از یادداشت‌ها یا برگه‌های تقلب در جلسات امتحان	۱/۸۱	۱/۰۶	۰/۲۴	۰/۷۵
۸. اصرار بیش از حد برای گرفتن نمره بالاتر از معلمان/اساتید	۲/۰۳	۱/۲۵	۰/۸۹	۰/۲۴

در مطالعه حاضر، قبل از تحلیل داده‌ها به کمک روش آماری تحلیل عاملی تاییدی، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز و همکاران (۲۰۰۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری^۱ - به کمک برآورد مقادیر چولگی^۲ و کشیدگی^۳ - بهنجاری چندمتغیری^۴ و مقادیر پرت - از طریق روش فاصله ماهالانوبیس^۵ و داده‌های گمشده - به کمک روش بیشینه انتظار^۶ - آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، در این مطالعه، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده، نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن^۷ و هم‌خطی چندگانه^۸ رعایت شده است. در ادامه، همسو با مطالعات رویایی و همکاران (۱۳۹۶)، محمدی و همکاران (۱۳۹۷) و فارنسه و همکاران (۲۰۱۱) با هدف آزمون برازندگی الگوی اندازه‌گیری مفروضه‌های دو عاملی مقیاس فریبکاری تحصیلی شامل کمک‌های

1 univariate normality

2 skewness

3 kurtosis

4 multivariate normality

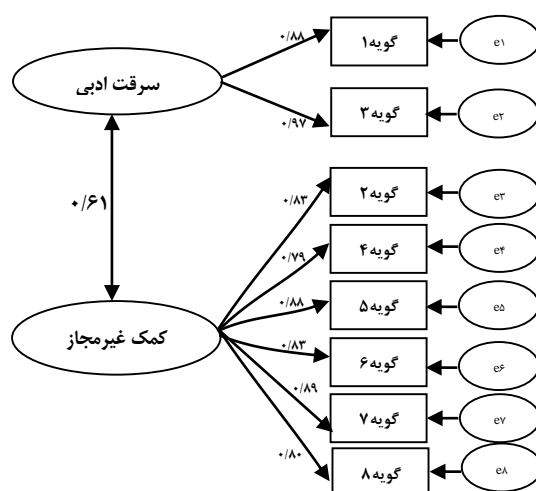
5 Mahalanobis distance

6 expectation maximization

7 linearity

8 multicollinearity

غیرمجاز و سرقت ادبی با داده‌های مشاهده در نمونه دانشجویان، از روش آماری تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. به بیان دیگر، در این مطالعه، به کمک تحلیل عاملی تاییدی و با استفاده از نرم‌افزار آموس نسخه ۱۸، مدل دوعاملی مفروض مقیاس فریبکاری تحصیلی آزمون شد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر برای برآورد مدل اندازه‌گیری از روش بیشینه درست‌نمایی نیز استفاده شد. نتایج مربوط به شاخص‌های برازش مدل دوعاملی نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی میرز و همکاران (۲۰۰۶) شامل شاخص مجذور خی (χ^2) ، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df) ، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۳۶/۵۴، ۱/۹۲، ۰/۹۷، ۰/۹۶، ۰/۹۴ و ۰/۰۳۱ به دست آمد.



شکل ۱: تحلیل تاییدی ساختار دو بُعدی مقیاس فریبکاری تحصیلی

شکل ۱ نتایج مربوط به وزن‌های رگرسیون ساختار دو عاملی مدل اندازه‌گیری نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی را در نمونه دانشجویان نشان می‌دهد. نتایج نشان می‌دهد که برای هر دو بُعد، جمع وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادارند ($P < 0.001$). در شکل ۱، ضرایب رگرسیونی برای زیرمقیاس سرقت ادبی بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۷ و برای زیرمقیاس کمک‌های غیرمجاز این ضرایب بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ به دست آمد. علاوه بر این، در مطالعه حاضر، همسو با یافته‌های رویایی و همکاران (۱۳۹۶)، محمدی و همکاران (۱۳۹۷) و فارنسه و همکاران (۲۰۱۱)، الگوی پراکندگی مشترک بین زیرمقیاس‌های فریبکاری تحصیلی، شواهدی در دفاع از ساختار دو بُعدی مقیاس فریبکاری تحصیلی فراهم کرد. در مطالعه حاضر، همبستگی بین زوج زیرمقیاس سرقت ادبی و کمک‌های غیرمجاز مثبت و معنادار بود ($r = 0.61, p < 0.001$).

روایی سازه مقیاس فریبکاری تحصیلی. در نهایت، در این مطالعه، به منظور بررسی روایی سازه مقیاس فریبکاری تحصیلی، همبستگی بین هدف‌های پیشرفت تحصیلی با فریبکاری تحصیلی گزارش شد. در جدول ۲، از یک طرف، همبستگی منفی و معنادار بین هدف‌های تسلط‌مدار اجتنابی و گرایش با زیرمقیاس‌های سرقت ادبی و کمک‌های غیرمجاز و از طرف دیگر، همبستگی مثبت و معنادار بین هدف‌های عملکردی اجتنابی و گرایشی با زیرمقیاس‌های سرقت ادبی و کمک‌های غیرمجاز، به طور تجربی از روایی سازه مقیاس فریبکاری تحصیلی حمایت کرد.

جدول ۲: ماتریس همبستگی ابعاد فریبکاری تحصیلی با جهت‌گیرهای هدفی
تسلطی/عملکردی

کمک‌های غیرمجاز	سرقت ادبی	
-.۰/۲۲**	-.۰/۲۰**	تسلط/اجتناب
-.۰/۳۸**	-.۰/۳۲**	تسلط/گرایش
.۰/۳۸**	.۰/۳۵**	عملکرد/اجتناب
.۰/۲۵**	.۰/۲۳**	عملکرد/گرایش

**P<۰/۰۱

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف آزمون ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی در گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد. نتایج روش‌های تحلیل عاملی تاییدی همسو با نتایج مطالعات رویایی و همکاران (۱۳۹۶)، محمدی و همکاران (۱۳۹۷) و فارنسه و همکاران (۲۰۱۱) از ساختار دو عاملی مقیاس فریبکاری تحصیلی شامل سرقت ادبی و کمک‌های غیرمجاز به طور تجربی حمایت کرد. علاوه بر این، الگوی کیفی پراکندگی مشترک بین زیرمقیاس‌های فریبکاری تحصیلی شامل سرقت ادبی و کمک‌های غیرمجاز با جهت‌گیری‌های هدفی به طور تجربی از روایی سازه مقیاس فریبکاری تحصیلی حمایت کرد. در نهایت، در مطالعه حاضر، ارزش عددی ضرایب همسانی درونی برای زیرمقیاس‌های فریبکاری تحصیلی شامل سرقت ادبی و کمک‌های غیرمجاز نشان داد که مقیاس فریبکاری تحصیلی از پایایی لازم برخوردار است.

تشابه نتایج مطالعه حاضر با یافته‌های مطالعات رویایی و همکاران (۱۳۹۶)، محمدی و همکاران (۱۳۹۷) و فارنسه و همکاران (۲۰۱۱) درباره ساختار عاملی مقیاس فریبکاری تحصیلی نشان می‌دهد که توان تفسیری منطق نظری زیربنایی مقیاس فریبکاری تحصیلی فرابافتاری است. به بیان دیگر، تشابه ساختار عاملی نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی در گروه دانشجویان ایرانی با نسخه

اصلی این ابزار، ضمن تاکید بر قابلیت کاربردپذیری منطق نظری زیربنایی مقیاس فریبکاری تحصیلی در گروه‌های نمونه مختلف، نشان می‌دهد که ساختار زیربنایی اصلی و سازوکارهای علی نظری تبیین‌کننده رفتارهای فریبکارانه در موقعیت‌های تحصیلی، از اصول کلی متشابه‌ای پیروی می‌کند. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر تاکید می‌کند که از لحاظ ساختاری، الگوی پیشنهادی در بین زیرگروه‌های مختلف از توان لازم برای توصیف و تبیین نقش غیرقابل انکار فریبکاری تحصیلی در محیط‌های تحصیلی برخوردار است.

علاوه بر این، همبستگی مثبت و معنادار جهت‌گیری‌های هدفی تسلط‌محور با فریبکاری تحصیلی و همبستگی منفی معنادار جهت‌گیری‌های هدفی عملکردمحور همسو با یافته‌های مطالعات رویارویی و همکاران (۱۳۹۷)، آندرمن و مرداک (۲۰۰۷)، ... شواهد متقنی در دفاع از آموزه‌های مفهومی نظریه هدف پیشرفت نشان می‌دهد. بر اساس نتایج مطالعه رویایی و همکاران (۱۳۹۶) و فرانسه و همکاران (۲۰۱۱) یکی از خلوط فکری مفروض برای توضیح پراکندگی مشترک بین جهت‌گیری‌های هدفی و فریبکاری تحصیلی بر عدم تعهد به اخلاق تحصیلی مبتنی است. بر این اساس، همسو با دیدگاه سیچ و کاووسانی (۲۰۰۷) جهت‌گیری‌های هدفی با اثرگذاری بر الگوی ارزیابی‌های شناختی فراگیران از مطالبات تحصیلی در پیش‌بینی اولویت‌های رفتاری آنها منشأ اثر واقع می‌شود. فراگیران علاقه‌مند به اهداف تسلطی، خودگردان و خودتعیین‌کننده توصیف می‌شوند که برخورداری از چنین مشخصه‌هایی سبب می‌شود رشدیافتگی شناختی در آنها با سرعت بیشتری انجام پذیرد. طبق دیدگاه این فراگیران، تلاش به عنوان یک عنصر اسنادی درونی و قابل کنترل، علت موفقیت یا شکست تلقی می‌شود و هوش نیز یک پدیده انعطاف‌پذیر یا شکل‌پذیر است (سیفرت، ۲۰۰۴). علاوه بر این، فراگیران تسلطی، تکالیف چالش‌انگیز را بر تکالیف ساده ترجیح می‌دهند، بیشتر از راهبرد پردازش شناختی عمیق استفاده می‌کنند، بیشتر از خودگویی‌های مثبت استفاده می‌کنند، عاطفه مثبت بیشتری را گزارش می‌کنند و با احتمال بیشتری مسئولیت شکست یا موفقیت خود را می‌پذیرند. علاوه بر این، این فراگیران تکلیف‌محور و یادگیری‌محور هستند، و همچنین، تکالیف و موقعیت‌ها را چالش‌انگیز ارزیابی می‌کنند (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸). در مقابل، فراگیران عملکردی افرادی هستند که همواره اشتغال ذهنی آنها داشتن یا نداشتن توانایی است. به بیان دیگر، دغدغه فراگیران عملکردی این است که چگونه در مقایسه با دیگران عملکرد بهتری نشان دهند و همواره درباره ارزیابی دیگران از خود احساس نگرانی می‌کنند. طبق دیدگاه این افراد، توانایی علت موفقیت و شکست است، هوش یک پدیده ثابت است و مسائل دشوار عامل شکست تلقی می‌شوند. همچنین، این افراد تمایلی ندارند که از راهبردهای پیچیده استفاده کنند، معمولاً خودگویی‌های منفی بیشتری گزارش می‌کنند و موفقیت را به عوامل غیرقابل کنترل نسبت می‌دهند. به بیان دیگر، فراگیران عملکردی، خودمحور، دیگرمحور و شکست‌محور هستند و اطلاعات را از منظر خود و دیگران پردازش می‌کنند. به ویژه پیگیری اهداف عملکردی در بردارنده یک فرایند خودحمایتی است که از طریق آن فراگیر همواره می‌کوشد قضاوت

مناسبتی درباره شایستگی خود نشان دهد یا از قضاوت نامناسب دیگران درباره شایستگی خود اجتناب کند (سیفرت و اوکیفی، ۲۰۰۱). علاوه بر این، این فراگیران همواره می‌کوشند تا از دیگران برتر به نظر رسند (نیکولاس و همکاران، ۱۹۹۰). با این وجود، در صورتی که یک فراگیر عملکردی از اعتماد به نفس بالایی برخوردار باشد در موقعیت‌های پیشرفت رفتارهایی انطباقی از خود نشان خواهد داد، اما در صورت عدم وجود اعتماد لازم بیشتر مستعد نمایش رفتارهای غیرانطباقی می‌باشد (سیفرت، ۲۰۰۴).

علاوه بر این، وقتی از نظر فرد تعقیب‌کننده جهت‌گیری هدفی عملکرد محور، داشتن عملکردی خاص یا کسب نمره، همه چیز است، آن فرد تلاش می‌کند که هرکاری انجام دهد تا به آن نقطه مطلوب برسد و این تمایل ممکن است به‌طور تمام و کمال، فقدان دلوپسی درباره عدالت و انصاف را به همراه داشته باشد. از طرفی این افراد برای اینکه خودارزش‌مندی خویش را حفظ کنند به دنبال فراهم نمودن توجیهاتی برای موجه جلوه دادن این رفتارهای فریبکارانه هستند و مکانیزم‌های عدم تعهد اخلاقی طوری عمل می‌کنند که رفتارهای خلاف را در قالب رفتارهای بدون آسیب و موجه از نو سازمان می‌دهند یعنی فضایی برای تحریف شناختی در جهت سازماندهی دوباره و عقلانی جلوه دادن رفتارهای خلاف فراهم می‌کنند (وینست، امیچ و گنکالو، ۲۰۱۲). بنابراین، انجام رفتارهای فریبکارانه و سرقت ادبی می‌تواند به عنوان یک راهبرد سازش‌یافته برای این افراد به حساب بیاید (کول و همکاران، ۲۰۰۹). اما افرادی که جهت‌گیری تسلطی بالا دارند در درجه اول بر بهبود سطح شایستگی‌های خود تمرکز دارند و نگران رشد و توسعه شخصی هستند. توضیح درباره اینکه چرا جهت‌گیری تسلطی، تعهد به اخلاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند حول این نکته می‌چرخد که این افراد برای ارزیابی شایستگی‌ها و ارزش‌گذاری فعالیت‌ها از معیار خود-ارجاعی استفاده می‌کنند (سیچ و کاووسانی، ۲۰۰۷). یعنی فرد، نقطه پایان این ارزیابی‌ها را در درون خویش و با توجه به معیارهای خویش می‌یابد نه بر اساس مقایسه‌های اجتماعی. از دید این افراد، انجام رفتارهای فریبکارانه موجب انحراف توجه از پیشرفت فردی می‌شود و به فرایند ارزشمند کسب مهارت، آسیب می‌زند. بر این اساس به احتمال بیشتر، انجام رفتارهای منصفانه و پذیرش قوانین را از جانب این افراد شاهد هستیم. در واقع هرچه خودآگاهی بالاتر باشد، عدم تعهد اخلاقی کمتر است. پیشرفت در نگاه افراد با جهت‌گیری تسلطی، جهت‌گیری درونی دارد و این افراد با آگاهی از محدودیت‌ها و توانایی‌های خود برای دانستن و فهمیدن تلاش می‌کنند درحالی‌که از منظر افراد با جهت‌گیری عملکردی، پیشرفت به معنی مقایسه اجتماعی، نمرات بالاتر و نمایش عملکرد است و این افراد، عمل خود را با توجه به معیارهای بیرونی و نظر دیگران و جامعه می‌سنجند و برای دستیابی به نتیجه، قوانین را نقض می‌کنند (دیوید، ۲۰۱۵).

مطالعه حاضر چند محدودیت دارد. اول، نمونه مطالعه حاضر فقط شامل دانشجویان شد. بنابراین، به منظور تعیین ظرفیت تعمیم‌پذیری یافته‌های مطالعه حاضر به گروه‌های دیگر، انجام مطالعاتی بر روی گروه‌های دیگر مورد نیاز است. دوم، انجام مطالعه حاضر مشتمل بر یکبار اندازه‌گیری بود. بنابراین، آزمون میزان ثبات نمره‌های مقیاس فریبکاری تحصیلی امکان‌پذیر نیست. سوم، در مطالعه حاضر، آزمون ویژگی‌های فنی مقیاس فریبکاری تحصیلی با تمرکز بر روایی عاملی و روایی سازه این مقیاس مبتنی بود. بنابراین، سنجش ویژگی‌های فنی مقیاس فریبکاری تحصیلی با تاکید بر روش‌های دیگری مانند روایی پیش‌بین و روایی واگرا پیشنهاد می‌شود. چهارم، با وجود آن که در مطالعه حاضر اندازه‌های مربوط به مقیاس فریبکاری تحصیلی از دو گروه جنسی جمع‌آوری شده است اما تحلیل هم‌ارزی جنسی ساختار عاملی مقیاس فریبکاری تحصیلی در کانون توجه محققان قرار نگرفت. بنابراین، انجام پژوهشی روشمند با هدف سنجش تغییرناپذیری عاملی مقیاس فریبکاری تحصیلی در دو جنس پیشنهاد می‌شود.

در مجموع، یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که نسخه فارسی مقیاس فریبکاری تحصیلی به مثابه یک ابزار خودگزارشی دویعدی در قلمرو مطالعاتی رفتارهای فریبکارانه تحصیلی، از لحاظ روان‌سنجی برای سنجش ابعاد دوگانه فریبکاری تحصیلی، ابزاری دقیق و قابل اطمینان است.

منابع فارسی

- بنی‌مهد، بهمن، و پشمی‌تبار، نگار. (۱۳۹۳). رابطه تقلب تحصیلی و فرصت‌طلبی در میان دانشجویان. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال ۹، شماره ۲. ۸-۱.
- رویایی، زهرا، شکری، امید، باقریان، فاطمه، و شریفی، مسعود. (۱۳۹۶). تحلیل رابطه اهداف پیشرفت و فریبکاری تحصیلی: نقش میانجی عدم تعهد به اخلاق تحصیلی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال ۱۲، شماره ۱، ۱۵۲-۱۴۳.
- شکری، امید، تمیزی، نوشین، عبدالله‌پور، محمد آزاد، و تقوایی‌نیا، علی. (۱۳۹۴). *اعتباریابی و رواسازی نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هدف پیشرفت در دانشجویان*. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. سال ۳، شماره ۴، ۱۲۲-۱۰۷.
- صالح‌زاده، پروین، شکری، امید، و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۶). سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور: ایده‌های نوظهور در روان‌شناسی سلامت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، سال ۱۳، شماره ۴۶، ۲۴-۱.
- صمدی، ثریا، عباسی، فهیمه، و جلال‌زاده، سارا. (۱۳۹۳). مسائل اخلاقی در انتشار مقالات علمی: بررسی انواع و علل سوءرفتارهای علمی در پژوهش‌های علوم پزشکی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال ۹، شماره ۲، ۱۱-۱.
- محمدی، آذر دخت، شکری، امید، و سپاه‌منصور، مژگان. (۱۳۹۷). رابطه بین رگه‌های شخصیتی و رفتارهای تحصیلی غیراخلاقی: نقش واسطه‌ای فرایندهای ارزیابی شناختی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال ۱۳، شماره ۱، ۱۷۶-۱۶۴.

Reference

- Anderman E. M., Murdock T. B. (2007). **Psychology of academic cheating**. UK: Academic Press.
- Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2017). The ethical dissonance in digital and non-digital learning environments: Does technology promotes cheating among middle school students? *Computers in Human Behavior*, 73, 629-637.
- Bolin A. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138, 101-114.
- Brimble, M. T., & Stevenson-Clarke P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *Australian Educational Researcher*; 32(3), 19-42.
- Brunell, A. B., Staats, S., Barden, J., & Hupp J. M. (2011). Narcissism and academic dishonesty: The exhibitionism dimension and the lack of guilt. *Personality and Individual Differences*, 50, 323-328.
- Darrin, T. (2017). Factors that explain academic dishonesty among university students in Thailand. *Ethics & behavior*, 27(2), 140-154.
- David, L. T. (2015). Academic cheating in college students: Relations among personal values, self-esteem and mastery. *Social and Behavioral Sciences*, 187, 88-92.
- Davis, S. F., & Ludvigson, H. W. (1995). Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. *Teaching of Psychology*, 22(2), 119-121.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Dinger, F. C., Dickhauser, O., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2013). Antecedents and consequences of students' achievement goals: A mediation analysis. *Learning and Individual Differences*, 28, 90-101.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot AJ, Dweck CS. (2005). **Competence and motivation**. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.3-12). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of personality and psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 613-628.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Elliot, A. J., Fryer, J. W. (2008). The goal concept in psychology. In J. Shah & W. Gardner (Eds.), **Handbook of motivational science** (pp.235-250). New York, NY: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 12, 139-156.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.

- Farnese, M., Tramontano, C., Fida, R., Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: does academic moral disengagement matter? *Social and Behavioral Sciences*, 29, 356- 365.
- Finn, K. V., Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 97, 115–122.
- Giluk, T. L., Postlethwaite, B. E. (2015). Big five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59–67.
- Johnson, M., & Kestler, J. (2013). Achievement goals of traditional and nontraditional aged college students: Using the 3×2 achievement goal framework. *International Journal of Educational Research*. 61, 48-59.
- Jones, J., & Spraakman, G. (2011). A case of academic misconduct: Does self-interest rule? *Accounting Perspectives*, 10(1), 1–22.
- Jurdi, R., Hage, H. S., & Chow, H. P. H. (2012). What behaviors do students consider academically dishonest? Findings from a survey of Canadian undergraduate students. *Social Psychology of Education*, 15(1), 1–23.
- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A., & Roth, G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 1–9.
- Kaufman, H. E. (2008). Moral and ethical issues related to academic dishonesty on college campuses. *Journal of College & Character*, 9(5), 1-8.
- Kline, R. B. (2005). **Principles and practices of structural equation modeling** (2nd edition). New York: Guilford.
- Koul, R., Clariana, R., Jitgarun, K., & Songsriwittaya, A. (2009). The influence of achievement goal orientation on plagiarism. *Learning and individual differences*, 19, 506-512.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.
- Marsella, A. J. & Leong, F. T. L. (1995). Cross-cultural issues in personality and career assessment. *Journal of Career Assessment*, 3, 202–218.
- Meyers, L. S, Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). **Applied multivariate research: Design and interpretation**. Sage publication. Thousand Oaks. London. New Dehi.
- McCabe, D. L. (2005). It takes a village: Academic dishonesty & educational opportunity. *Liberal Education*, 91(3), 26–31.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96–115.
- Murdock, T. B., Miller, A. D., & Goetzinger, A. (2007). Effects of classroom context on university students' judgments about cheating: Mediating and moderating processes. *Social Psychology of Education*, 10(2), 141–169.
- Murdock, T. B, Miller, A., & Kohlhardt, J. (2004). Effects of classroom context variables on high school students' judgments of the acceptability and likelihood of cheating. *Journal of Educational Psychology*, 96, 765–777.

- Ngo, K. L., Juliana, M. N., Nor Jawanees, A. H., Salihah, A., Norhamimah, R., Nafizi, I. M. A. (2018). Academic dishonesty among the computer science students in an English critical reading course. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 10(25), 540-553.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I., Bóthe, B., Jagodics, B., & Zimbardo, P. G. (2016). Academic cheating and time perspective: Cheaters live in the present instead of the future. *Learning and Individual Differences*, 52, 39-45.
- Orosz, G., Tóth-Király, H., Bóthe, B., Paskuj, B., Berkics, M., Fülöp, M., & Roland-Lévy, C. (2018). Linking cheating in school and corruption. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 68 (2), 89-97
- Patall, E. A., & Leach, J. K. (2015). The role of choice provision in academic dishonesty. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 97-110.
- Rensburg, Y. E. J. V., de Kock, F. S. & Derous, E. (2018). Narrow facets of honesty-humility predict collegiate cheating. *Personality and Individual Differences*, 123, 199-204.
- Sage, L., & Kavussanu, M. (2007). Multiple goal orientations as predictors of moral behavior in youth soccer. *The Sport Psychologists*, 21, 417-437.
- Schraw, G., Olafson, L., Kuch, F., Lehman, T., Lehman, S., & McCrudden, M. T. (2007). *Interest and academic cheating*. In E. M. Anderman & T. B. Murdock (Eds.), *Psychology of academic cheating* (pp. 58-85). Burlington, MA: Elsevier.
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *The British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 81-92.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Vincent, L. C., Emich, K. J., & Goncalo, J. A. (2012). Stretching the moral gray zone: Positive affect, moral disengagement and dishonesty. *Psychological Science*, 24 (4), 595-599.
- Witmer, H., & Johanson, J. (2015). Disciplinary action for academic dishonesty: Does the student's gender matter? *International Journal for Educational Integrity*, 11(1), 1-10.