

ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی

حمید بارانی*، محبوبه فولادچنگ**

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا برای سنجش بی‌صدافتی تحصیلی بود. مشارکت‌کنندگان پژوهش ۴۵۲ دانشجو (۱۶۳ مرد و ۲۸۹ زن) دوره کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند و مقیاس‌های بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا، منش‌های اخلاقی خرمائی و قائمی، عدم درگیری اخلاقی بندورا و همکاران، قلب ریمکوس، وظیفه‌گرایی گلدبرگ، مسئولیت‌پذیری تحصیلی آکبی و همکاران و اهمال‌کاری تحصیلی سواری را تکمیل نمودند. به منظور تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ و برای تعیین روایی از روش‌های تحلیل عاملی تاییدی، همسانی درونی و همبستگی با سایر مقیاس‌های مذکور استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی شش عامل قلب در آزمون، پلاجریسم، کمک بیرونی، قلب پیشین، تحریف و دروغ درباره تکالیف تحصیلی را تایید نمود. نتایج همبستگی با سایر آزمون‌ها نیز روایی همگرا و واگرای مقیاس را تایید نمود. برای تعیین پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که تمامی ضرایب حاکی از همسانی درونی قابل قبول زیر مقیاس‌ها و نمره کل مقیاس بود. نتایج نشان می‌دهد که مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا از روایی و پایایی بسیار خوبی در دانش‌جویان ایرانی برخوردار است و کارایی لازم را برای اندازه‌گیری بی‌صدافتی تحصیلی در شش بعد مذکور دارد. نتایج بر مبنای شواهد پژوهشی و نظری مورد بحث قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: بی‌صدافتی تحصیلی، پایایی، تحلیل عاملی، روان‌سنجی، روایی

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (hbarani50@gmail.com)

** دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول).

(Foolad@shirazu.ac.ir)

مقدمه

ریشه تاریخی بی‌صدافتی در تحصیل علم و یا اصطلاحاتی به همین مضمون مانند دستبرد علمی، سرقت ادبی یا فکری به واژه پلاجریسم^۲ برمی‌گردد. کاربرد این واژه به مفهوم دزدی ادبی را به مارکوس والرئوس مارتیلیوس یا مارشال^۳ شاعر هجوسرای رومی سده نخست میلادی نسبت داده‌اند. وی به کسانی که اشعار او را به نام خود عرضه می‌کردند لقب پلاجریسم (به معنی بچه‌دزد، غارتگر، فریب‌دهنده) داده بود (راس؛^۴ ۲۰۰۴). در عرصه علم، بی‌صدافتی در تحصیل و یا دستبرد به اندیشه‌ها و آثار دیگران پیشینه‌ای طولانی دارد. شاید بتوان گفت از زمان آغاز نوشتن، نویسندگان کار کپی‌برداری از آثار دیگران را آغاز کرده‌اند (ارنسون؛^۵ ۲۰۰۷).

شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد در حدود ۲۰۰۰ سال پیش، در آزمون‌های استخدامی کشور چین، بی‌صدافتی تحصیلی وجود داشته است (بوش‌وی و نش؛^۶ ۱۹۷۷)، اما اولین مطالعه رسمی در مورد تقلب دانشگاهی در سال ۱۹۶۴ توسط بیل بورز^۷ صورت گرفت (استراویتووا، نامانگو و کاتانا؛^۸ ۲۰۱۶) و مطالعات اخیر در مورد بی‌صدافتی تحصیلی مفاهیمی چون درک دانشجویان از: الف) تقلب شامل چه مواردی می‌شود؟ (آنیل و فیفر؛^۹ ۲۰۱۲؛ مک‌فارلن، ژانگ و پان؛^{۱۰} ۲۰۱۴؛ ب) زمینه^{۱۱} تقلب مانند فشارها؛^{۱۲} یکپارچگی تحصیلی؛^{۱۳} آگاهی؛^{۱۴} قابلیت اخلاقی؛^{۱۵} جنسیت، سن، عملکرد تحصیلی؛^{۱۶} تکنولوژی، حمایت دانشگاهی^{۱۷} و تاثیرات فرهنگی^{۱۸} (کاناروتو، اسمیت و اسمیت؛^{۱۹} ۲۰۱۰؛ گو؛^{۲۰} ۲۰۱۱؛ پ) توجیه عقلانی^{۲۱} (مک‌گرگور و استوبز؛^{۲۲} ۲۰۱۲؛ و ت) قصد^{۲۳} دانشجویان برای تقلب بر اساس آگاهی از رفتار هم‌کلاسی‌ها، رفتارهای قبل از تقلب و حساسیت اخلاقی^{۲۴}

1. dishonesty

2. plagiarism

3. Marcus Valerius Martilius (Martial)

4. Ross

5. Aronson

6. Bushway & Nash

7. Bill Bowers

8. Starovoytova, Namango, & Katana

9. O'Neill & Pfeiffer

10. Macfarlane, Zhang, & Pun

11. background

12. pressures

13. academic-integration

14. awareness

15. moral-capability

16. academic-performance

17. institutional-support

18. cultural influences

19. Canarutto, Smith, & Smith

20. Guo

21. rationalizations

22. MacGregor & Stuebs

23. intentions

24. moral sensitivity

نسبت به تقلب (برناردی، بانژوف، مارتینو و ساواستا؛ ۲۰۱۲)، را مورد بررسی قرار داده‌اند. بی‌صدافتی تحصیلی در همه فرهنگ‌ها یافت می‌شود و به جهت مسائل فرهنگی تعاریف متعدد و متفاوتی از آن وجود دارد (السوایله و الرادان، ۲۰۱۵) و در محیط‌های آکادمیک به اشکال مختلفی بروز می‌کند. براساس منابع و مبانی موجود، متخصصین تعلیم و تربیت بی‌صدافتی تحصیلی را به دو طریق که یکی مبتنی بر تغییرات تدریجی تکنولوژی و دیگری مبتنی بر انواع بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس فرایند انجام تکالیف است، تقسیم‌بندی کرده‌اند (رابرتس، ۲۰۰۲). علاوه بر این، بی‌صدافتی تحصیلی انواع مختلفی مانند فریب، جعل، سرقت ادبی، کارشکنی و کلاهبرداری علمی^۱ دارد (پترس، ۲۰۰۳). هم‌چنین در ادبیات پژوهشی، بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان هرگونه کمک غیرمجاز یا سود غیرقانونی برای عملکرد تحصیلی تعریف می‌شود (اران، کن، سنول و هادیملی، ۲۰۱۶) که باعث می‌گردد نتایج مطلوبی به دست آید که فرد شایستگی آن را ندارد (گل‌پرور، ۱۳۹۴؛ هوجیدسکا-چوپالا، لوپینا-وگنر، بورتتر و هاپون، ۲۰۱۳). کمک گرفتن از دیگری برای انجام تکالیف فردی، دسترسی به سوالات امتحان و یا جواب آن‌ها پیش از برگزاری امتحان، تغییر نمرات ثبت شده از طریق ورود غیرقانونی به اتوماسیون آموزشی، کپی برداری از آثار و ایده‌های فکری دیگران بدون ذکر منبع اصلی از مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی محسوب می‌شوند (پترس، ۲۰۰۳).

هرچند شریک شدن در کار دیگران، معرفی کار افراد دیگر به‌عنوان کار خود، خرید برگه‌های امتحانی از قبل، رونویسی از برگه دیگران در امتحان و سایر موقعیت‌های تحصیلی، عدم پیروی عمدی از قوانین و تغییر دادن نتایج پژوهش‌ها و غیره از مصادیق بی‌صدافتی تحصیلی است (ویلکینسون، ۲۰۰۹)، با وجود این، از منظری دیگر، بی‌صدافتی تحصیلی شامل دو نوع کلی تقلب در تکلیف (تکالیفی که باید به صورت فردی انجام شوند، لیکن از همکاری با دیگران استفاده می‌شود، یا به صورت رونویسی از سایت یا منابع دیگر بدون ذکر منبع صورت می‌گیرد) و تقلب در امتحان (رونویسی کردن از روی برگه دیگری، تلاش در به دست آوردن غیرقانونی سوالات و کلید آزمون) است (پینکوس و اشملکین، ۲۰۰۳؛ رتینگر و کرامر، ۲۰۰۹).

چنانچه ذکر گردید بررسی ادبیات پژوهشی در زمینه بی‌صدافتی تحصیلی حاکی از تعاریف مختلف و متعددی از این رفتار غیر اخلاقی تحصیلی است. در نگاهی دیگر، بی‌صدافتی تحصیلی را

1. Bernardi, Banzhoff, Martino, & Savasta

2. Alsuwaileh & Alradaan

3. Roberts

4. deception

5. plagiarism

6. scientific fraud

7. Petress

8. Oran, Can, Şenol, & Hadimli

9. Chudzicka-Czupala, Lupina-Wegener, Borter, & Hapon

10. Wilkinson

11. Pincus & Schmelkin

12. Rettinger & Kramer

می‌توان به صورت تقلب فردی^۱، تقلب جمعی فعال^۲ و تقلب جمعی منفعل^۳ تعریف کرد. تقلب فردی، شامل استفاده دانش‌آموز از منابع شخصی است که قبل از امتحان تهیه کرده (مانند یادداشت‌ها) و در طول جلسه امتحان از آنها استفاده می‌کند. تقلب جمعی فعال، یعنی هماهنگی جهت کپی کردن پاسخ دانش‌آموزی دیگر، و تقلب جمعی منفعل یعنی دانش‌آموز بدون هیچ اعتراضی به دانش‌آموز دیگر اجازه می‌دهد پاسخ او را کپی کند (گاراولیا، اُلسون، راسل و کریستنسن؛ ۲۰۰۷). بررسی روش‌های تقلب در دانشجویان ایرانی نیز نشان‌دهنده روش فردی متداول (مانند نوشتن روی اعضای بدن)، روش فردی ابتکاری (مانند تمارض و مظلوم‌نمایی)، روش گروهی متداول (مانند رونویسی از روی برگه دیگران) و روش گروهی ابتکاری (فرستادن فرد دیگر به جای خود) است (علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳).

در مجموع، در پاسخ به این پرسش که چه چیزی را می‌توان بی‌صدافتی تحصیلی دانست؟ مدل پاولا^۴ (۱۹۹۷) می‌تواند کمک‌کننده باشد. چارچوب مفهومی پاولا (۱۹۹۷) چهار نوع رفتار بی‌صدافتی تحصیلی را نشان می‌دهد که عبارت از تقلب (استفاده از هرگونه ماده یا اطلاعات^۵ به روشی که مجاز نیست)، پلاجریسم (ارائه مطلب دیگران با نام خود؛ بدون ارجاع به آنها)، جعل^۶ (استناد به منابع ناموجود و داده‌سازی^۷) و تسهیل^۸ (کمک به دیگران برای انجام رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی) است. در زمینه سنجش معتبر بی‌صدافتی تحصیلی در محیط‌های آموزشی که با شیوع گسترده این رفتار روبرو هستند یک نگرانی عمده وجود دارد که علت آن ناشی از چند وجهی بودن بی‌صدافتی تحصیلی است (بشیر و بلا؛ ۲۰۱۸). به بیان دیگر، به واسطه چندوجهی بودن بی‌صدافتی تحصیلی، عوامل بسیاری در آن دخیل هستند و این مساله بررسی آن را پیچیده‌تر می‌نماید (استراویتووا و همکاران، ۲۰۱۶). البته این امر نشان‌دهنده آن است که بررسی ابعاد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، اما پژوهش‌ها به مطالعه این رفتار در قالب یک سازه کلی پرداخته‌اند. همچنین اکثر پژوهش‌ها تاکنون به سنجش این سازه توسط ابزارهایی پرداخته‌اند که بی‌صدافتی تحصیلی را در دو بعد کلی تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان مورد بررسی قرار می‌دهند (به عنوان مثال، بارانی، فولادچنگ و درخشان، ۱۳۹۸؛ جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). همچنین مواردی مانند تقسیم‌بندی بی‌صدافتی تحصیلی به دو بعد تقلب در تکلیف و تقلب

1. independent cheating

2. social-active cheating

3. social-passive cheating

4. Garavalia, Olson, Russell, & Christensen

5. Pavela

6. material or information

7. fabrication

8. inventing data/information

9. facilitation

10. Bashir & Bala

در آزمون (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ مک‌کاب و تری‌وینو، ۱۹۹۶)، بررسی سه بعد سرقت علمی، تقلب فعال و تقلب منفعل (اعتماد و جوکار، ۱۳۹۷)، انجام تحلیل عاملی مجدد بر پرسشنامه صدافت تحصیلی (خامسان و امیری، ۱۳۹۰)، بررسی تک بعد تقلب در پرسشنامه رفتارهای غیرمولد تحصیلی (ریمکوس، ۲۰۱۲) و تک بعد تقلب در پرسشنامه رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (کشکولی، ۱۳۹۶)، از این جمله‌اند. پژوهش‌های خارجی نیز به بررسی بی‌صدافتی تحصیلی صرفاً در سه بعد تقلب^۳، همکاری غیرمجاز^۴ و پلاجریس^۵ پرداخته‌اند (آمپونی، کاتساری، ماهارانی، کازوردانی و بوونو، ۲۰۱۹).

یکی دیگر از دلایل اهمیت سنجش ابعاد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی این است که دانشجویان ممکن است در مورد چیزهایی که تقلب را شامل می‌شود، به دلیل اینکه شیوه‌های مختلف تقلب توسط دانشجویان و اساتید به‌طور متفاوت تفسیر می‌شود، دچار ابهام و اشتباه شوند (اسمدلی، کراوفورد و کلوت، ۲۰۱۵؛ مک‌کال^۶ و همکاران، ۲۰۱۷). به عنوان مثال بسیاری از دانشجویان دسترسی به یادداشت‌های مخفی خود در جلسه امتحان را به عنوان بی‌صدافتی تحصیلی ادراک نمی‌کنند و آن را فقط استفاده از منابع موجود می‌دانند (آرین و جونز، ۲۰۰۹). از نظر برخی از فراگیران نیز تقلب در آزمون نسبت به سایر اشکال تقلب جدی‌تر است (پینه و نانتز، ۱۹۹۴). هم‌چنین والدین نیز به فرزندان خود در انجام تکالیف درسی که باید به تنهایی توسط فرزندان انجام شود، کمک می‌نمایند و این کمک را تقلب محسوب نمی‌کنند (دیویس، دراینان و گالنت، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش پاسو، می‌هیو، فینلی، هاردینگ و کارپنتر^۷ (۲۰۰۶) نیز حاکی از متفاوت بودن قدرت پیش‌بینی متغیرهای همبسته با بی‌صدافتی تحصیلی براساس دو نوع تقلب در آزمون و تقلب در تکلیف است.

بررسی پژوهش‌های موجود در حوزه بی‌صدافتی تحصیلی در ایران نیز حاکی از رایج بودن برخی از شیوه‌های بی‌صدافتی تحصیلی نسبت به شیوه‌های دیگر آن است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲). با وجود این، به‌طور متناقض پژوهش علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲) حاکی از میزان شیوع بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان معضلی برای جامعه علمی است، و پژوهش خامسان و امیری (۱۳۹۰) حاکی از این است که میزان تقلب در آزمون پایین‌تر از حد متوسط است. در مجموع تفاوت قابل توجهی بین تقلب در آزمون و شیوه‌های دیگر تقلب وجود دارد. در

1. McCabe & Trevino

2. Rimkus

3. cheating

4. unauthorized collaboration

5. plagiarism

6. Ampuni, Kautsari, Maharani, Kuswardani, & Buwono

7. Smedley, Crawford, & Cloete

8. Macale

9. Arhin, & Jones

10. Payne & Nantz

11. Davis, Drinan, & Gallant

12. Passow, Mayhew, Finelli, Harding, & Carpenter

واقع نوع تقلب نقش مهمی در تعیین فراوانی و نگرش علم‌آموزان نسبت به آن دارد. این یافته‌ها - همچنان که پیش از این هم گفته شد - موید آن است که در پژوهش‌های حوزه‌ی بی‌صدافتی تحصیلی، سنجش ابعاد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی ضروری است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵؛ چاپمن، دیویس، توی و رایت، ۲۰۰۴؛ سوئیفت و نانیز، ۱۹۹۸). این مساله نشان‌دهنده ضرورت بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی ابزارهایی است که ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی را به‌طور تفکیکی مورد سنجش قرار می‌دهند.

یکی از مقیاس‌هایی که به‌طور گسترده در سنجش بی‌صدافتی تحصیلی مورد استفاده قرار گرفته است، مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی مک‌کاب و تری‌وینو (۱۹۹۶) است که به‌طور محدود بی‌صدافتی تحصیلی را در دو بعد تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان مورد سنجش قرار می‌دهد و با وجود کاربرد گسترده‌ای که دارد، ویژگی‌های روان‌سنجی آن به‌طور انتقادی مورد بررسی قرار نگرفته است (بشیر و بلا، ۲۰۱۸) و به غیر از ضریب پایایی^۳، هیچ اطلاعاتی در مورد روایی^۴ و ساختار عاملی آن (مانند تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی) ارائه نشده است (آیر و ایستمن، ۲۰۰۶؛ ادزیل، نوردین، کازمی و حسین، ۲۰۱۶).

بررسی‌های گسترده در زمینه بی‌صدافتی تحصیلی نشان می‌دهد که یک مقیاس روا و پایا جهت سنجش ابعاد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی مورد نیاز است. در این میان پژوهش حاضر با استناد به تفکیک بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) به شش بعد تقلب در آزمون^۵، پلاجریسم، کمک بیرونی^۶، تقلب پیشین^۷، تحریف^۸ و دروغ درباره تکالیف تحصیلی^۹ به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این ابعاد پرداخته است. از این رو، با توجه به اهمیت موضوع و عدم وجود ابزار اندازه‌گیری مناسب در فرهنگ ایرانی، مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) که تنها مقیاس جامع موجود جهت سنجش ابعاد مختلف بی‌صدافتی تحصیلی است، به منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن در جامعه دانشجویان ایرانی انتخاب شد. با توجه به موارد مطرح شده، هدف پژوهش حاضر بر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) در دانشجویان ایرانی قرار گرفت. در این راستا، این پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش بر آمد که: آیا مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) روایی و پایایی مطلوب برای استفاده در جامعه

¹. Chapman, Davis, Toy, & Wright

². Swift & Nonis

³. reliability

⁴. validity

⁵. Iyer & Eastman

⁶. Adesile, Nordin, Kazmi, & Hussien

⁷. Cheating in Examination

⁸. Outside Help

⁹. Prior Cheating

¹⁰. Falsification

¹¹. Lying about Academic Assignments

دانشجویان ایران را دارد یا خیر؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و در قالب یک پژوهش روان‌سنجی به دنبال بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) در دو گروه از دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری مورد مطالعه، دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۴۵۲ نفر از دانشجویان بودند که طی دو مرحله، به دلیل تعداد زیاد سوالات پرسشنامه‌ها و با هدف افزایش دقت در پاسخ آن‌ها، انتخاب شدند. در مرحله نخست شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، از بین سه دانشکده (۱) اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی، (۲) دانشکده هنر و معماری، (۳) دانشکده مهندسی مکانیک انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست دانشکده‌های دانشگاه شیراز تهیه و از بین آن، سه دانشکده مذکور به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از هر دانشکده دو کلاس (در مجموع شش کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانشجویان کلاس‌ها (۲۵۶ دانشجو) علاوه بر مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) به پرسش‌نامه‌های منش‌های اخلاقی خرمانی و قائمی (۱۳۹۷)، عدم درگیری اخلاقی بندورا، باربارانلی، کپرا و پستورلی^۱ (۱۹۹۶) و خرده مقیاس تقلب از پرسشنامه رفتارهای غیرمولد تحصیلی ریمکوس (۲۰۱۲) به صورت فردی پاسخ دادند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: رضایت دانشجویان، رضایت استاد کلاس، دانشجوی دوره کارشناسی بودن، دانشجوی یکی از سه دانشکده منتخب بودن. معیار خروج از پژوهش، علاوه بر عدم وجود معیارهای ورود، ناقص بودن پرسشنامه‌ها نیز بود. در زمان اجرای ابزار پژوهش به آزمودنی‌ها گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌مانند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت پرسشنامه ۲۵۰ نفر از آزمودنی‌ها مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. در مرحله دوم نیز مشابه مرحله اول شش کلاس از سه دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، حقوق و علوم سیاسی و دانشکده علوم به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب گردید و تمام دانشجویان کلاس‌ها (۲۰۲ دانشجو) به پرسش‌نامه‌های بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸)، مسئولیت‌پذیری تحصیلی آکبی، کاپری و گونداز^۲ (۲۰۱۳)، فرم کوتاه وظیفه‌گرایی گلدبرگ^۳ (خرمانی و فرمانی،

^۱. Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli

^۲. Akbay, Capri, & Gunduz

^۳. Goldberg

۱۳۹۳) و اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰) به صورت فردی پاسخ دادند. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان پژوهش در مرحله اول به ترتیب ۲۱/۶۹ و ۴/۱۰ سال و در مرحله دوم به ترتیب ۲۳/۹۶ و ۳/۶۲ سال بود. فراوانی و درصد شرکت‌کنندگان پژوهش برحسب جنسیت آن‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. فراوانی و درصد شرکت‌کنندگان پژوهش برحسب جنسیت

جنسیت	مرحله اول		مرحله دوم	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مرد	۸۱	۳۲/۴	۸۲	۴۰/۶
زن	۱۶۹	۶۷/۶	۱۲۰	۵۹/۴
کل	۲۵۰	۱۰۰	۲۰۲	۱۰۰

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد:

مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی^۱: این مقیاس توسط بشیر و بلا (۲۰۱۸) جهت سنجش بی‌صدقاتی تحصیلی در دانشجویان با شش بعد تقلب در آزمون (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵؛ مثال: از علائمی در طول امتحان استفاده می‌کنم تا جواب‌ها را از دوستانم دریافت کنم)، پلاجریسم (گویه‌های ۶، ۷، ۸ و ۹؛ مثال: خلاصه‌ای از داستان یا فصلی از یک کتاب را رونویسی می‌کنم و مدعی می‌شوم که خودم آن را انجام داده‌ام)، کمک بیرونی (گویه‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳؛ مثال: برای انجام تکالیف فردی از دیگران کمک دریافت می‌کنم)، تقلب پیشین (گویه‌های ۱۴، ۱۵ و ۱۶؛ مثال: قبل از امتحان سایر هم‌کلاسی‌هایم را ترغیب می‌کنم تا تقلب کنند)، تحریف (گویه‌های ۱۷، ۱۸ و ۱۹؛ مثال: پس از اینکه دوستانم تکالیف را انجام دادند، آن‌ها را به اسم خودم تحویل می‌دهم) و دروغ درباره تکالیف تحصیلی (گویه‌های ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۳؛ مثال: توضیحات ساختگی برای عدم تحویل پروژه درسی‌ام در مهلت مقرر، ارائه می‌دهم) طراحی شده است. گویه‌های این مقیاس بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (نمره ۰) تا همیشه (نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شوند. بشیر و بلا (۲۰۱۸) پس از دریافت نظر مساعد متخصصان مبنی بر روایی محتوایی و روایی صوری، این ابزار را بر روی ۹۰۰ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی (۵۱ درصد مرد و ۴۹ درصد زن) اجرا نمودند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی و سپس تحلیل عاملی تاییدی روایی این ابزار را با شش بُعد مذکور تایید نمودند ($X^2/df=2/17$, $GFI=0/91$, $AGFI=0/90$, $CFI=0/87$, $RMSEA=0/05$). ضریب پایایی کل مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شده است (بشیر و بلا، ۲۰۱۸).

^۱. Academic Dishonesty Scale (ADS)

مقیاس مسئولیت‌پذیری تحصیلی^۱: این مقیاس توسط آکبی و همکاران (۲۰۱۳) با ۲۵ گویه در قالب ۵ عامل به نام‌های مسئولیت‌پذیری مرتبط با محیط تحصیلی^۲ (۶ گویه)، مسئولیت‌پذیری مرتبط با فرایند تمرین و آموزش^۳ (۵ گویه)، مسئولیت‌پذیری مرتبط با سطح حرفه‌ای^۴ (۵ گویه)، مسئولیت‌پذیری مرتبط با امتحانات^۵ (۵ گویه) و مسئولیت‌پذیری مرتبط با تحقیق و توسعه^۶ (۴ گویه) طراحی شده است. این گویه‌ها بر روی طیف لیکرت چهار درجه‌ای از کاملاً نادرست (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. آکبی و همکاران (۲۰۱۳) روایی ابزار را به روش تحلیل عاملی تاییدی مطلوب گزارش کردند ($X^2/df=2/28$ ، $GFI=0/88$ ، $RMR=0/02$ ، $NNFI=0/96$ ، $CFI=0/97$ ، $RMSEA=0/06$). هم‌چنین ضریب پایایی پنج عامل مذکور را در طیف ۰/۷۲ تا ۰/۸۶ و پایایی کل را ۰/۸۶ گزارش کردند (آکبی و همکاران، ۲۰۱۳). در پژوهش حاضر روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت ($X^2/df=1/84$ ، $GFI=0/92$ ، $AGFI=0/88$ ، $CFI=0/94$ ، $PCLOSE=0/09$ ، $RMSEA=0/06$). ضریب پایایی پنج عامل این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ نیز در طیف ۰/۵۳ تا ۰/۷۱ و پایایی کل برابر ۰/۸۴ به دست آمد.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی^۷: این مقیاس توسط سواری (۱۳۹۰) با ۱۲ گویه و ۳ عامل اهمال‌کاری عمدی (۵ گویه)، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی (۴ گویه) و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی (۳ گویه) بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از هرگز (نمره ۰) تا همیشه (نمره ۴) طراحی شده است. سواری (۱۳۹۰) روایی ابزار را به روش تحلیل عاملی اکتشافی همراه با چرخش واریماکس و همبستگی با ابزار اهمال‌کاری تحصیلی تاکمن^۸ (۱۹۹۱) با ضریب همبستگی ۰/۳۵ مورد تایید قرار داد و مقدار ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ را برای اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی، اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی و کل ابزار به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۰، ۰/۷۰ و ۰/۸۵ گزارش نمود. در پژوهش حاضر نیز روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت ($X^2/df=1/87$ ، $GFI=0/94$ ، $AGFI=0/89$ ، $CFI=0/97$ ، $PCLOSE=0/12$ ، $RMSEA=0/07$). هم‌چنین در بررسی پایایی، ضریب آلفای کرونباخ اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی، اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی و پایایی کل ابزار نیز به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۸ به دست آمد.

1. Academic Responsibility Scale

2. responsibilities related to the academic environment

3. responsibilities related to education and training process

4. responsibilities related to vocational areas

5. responsibilities related to courses

6. responsibilities related to research and development

7. academic procrastination scale

8. Tuckman

خرده مقیاس وظیفه‌گرایی از پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت! گلدبرگ (۱۹۹۹) با هدف بررسی پنج عامل بزرگ شخصیت ابزاری را طراحی نمود که از ۵۰ گویه و ۵ عامل تشکیل شده است. گویه‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً نادرست (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) با هدف تهیه فرم کوتاه این ابزار، پرسشنامه ۲۱ گویه‌ای جهت سنجش پنج عامل بزرگ شخصیت طراحی نمودند. در پژوهش آنان عامل اول روان‌نژندگرائی (۴ گویه)، عامل دوم توافق‌پذیری (۴ گویه)، عامل سوم وظیفه‌گرایی (۴ گویه)، عامل چهارم برون‌گرائی (۵ گویه) و عامل پنجم گشودگی به تجربه (۴ گویه) در مجموع پنج عامل بزرگ شخصیت را تشکیل می‌دهند. روایی ابزار از طریق تحلیل عاملی اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و حذف گویه‌های با بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ مورد تایید قرار گرفت. پایایی ابزار را نیز به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار دادند و مقدار این ضریب برای روان‌نژندگرائی، توافق‌پذیری، وظیفه‌گرایی، برون‌گرائی و گشودگی به تجربه به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۳، ۰/۸۱، ۰/۷۲ و ۰/۶۹ به دست آمد (خرمائی و فرمانی، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر از خرده مقیاس وظیفه‌گرایی فرم کوتاه (خرمائی و فرمانی، ۱۳۹۳) استفاده گردید که روایی آن به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت ($X^2/df=2/37$, $GFI=0/99$, $AGFI=0/94$, $CFI=0/98$, $IFI=0/98$, $RMSEA=0/08$, $PCLOSE=0/21$). پایایی این خرده مقیاس نیز با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۵۸ مورد تایید قرار گرفت. اگرچه عموماً مقدار آلفای کرونباخ حداقل ۰/۷۰ در نظر گرفته می‌شود، لیکن زمانی که تعداد گویه‌ها کم باشد حداقل مقدار ۰/۵۰ نیز قابل قبول است (دال‌اگلیو و همکاران، ۲۰۱۰).

مقیاس منش‌های اخلاقی^۳: این ابزار نسخه کوتاه شده فرم بلند پرسشنامه منش‌های اخلاقی خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) است. فرم کوتاه منش‌های اخلاقی که در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته است، متشکل از ۴۰ گویه برای سنجش هشت نوع منش اخلاقی بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً نادرست (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۵) است. هشت منش اخلاقی با عناوین منش پارسایانه/ انکارورزانه (۵ گویه)، منش آداب‌گرایانه/ گستاخانه (۵ گویه)، منش وظیفه‌گرا/ تساهل‌گرا (۵ گویه)، منش صداقت‌گرا/ نیرنگ‌بازانه (۶ گویه)، منش تبعیت‌گرا/ طغیان‌گرا (۵ گویه)، منش حساسیت‌گرا/ بی‌تفاوت‌گرا (۵ گویه)، منش بخشش‌گرا/ تقابل‌گرا (۵ گویه) و منش استقلال‌گرا/ وابستگی‌گرا (۴ گویه) شناخته می‌شوند. روایی این ابزار در پژوهش خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) به روش تحلیل عاملی اکتشافی همراه با چرخش واریماکس و حذف گویه‌های با بار عاملی کمتر از

^۱. Conscientiousness subscale of Big Five Factor Personality Inventory

^۲. Dall'Oglio

^۳. moral character scale

۰/۴۰ و در مجموع تبیین ۵۱ درصد از واریانس کل توسط هشت منش مذکور تایید گردید. هم‌چنین پژوهش‌گران مذکور در بررسی پایایی، مقدار ضریب آلفای کرونباخ هشت منش اخلاقی را در طیف ۰/۵۲ تا ۰/۹۰ و ضریب پایایی کل را ۰/۷۶ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت ($X^2/df=1/67$, $GFI=0/86$, $PCLOSE=0/09$, $RMSEA=0/05$, $CFI=0/89$, $IFI=0/88$, $AGFI=0/87$ کرونباخ) هشت منش اخلاقی نیز در طیف ۰/۵۳ تا ۰/۸۸ و ضریب پایایی کل نیز ۰/۹۲ به دست آمد.

مقیاس عدم درگیری اخلاقی: این مقیاس توسط بندورا و همکاران (۱۹۹۶) با ۳۲ گویه و ۸ مولفه‌ی توجیه اخلاقی^۱ (۴ گویه)، زبان محترمانه/حسن تعبیر^۲ (۴ گویه)، مقایسه سودمند^۳ (۴ گویه)، جابه‌جایی مسئولیت^۴ (۴ گویه)، بخش مسئولیت^۵ (۴ گویه)، تحریف پیامدها^۶ (۴ گویه)، اسناد سرزنش^۷ (۴ گویه)، و غیرانسانی کردن^۸ (۴ گویه) بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) طراحی شده است. روایی مقیاس در پژوهش بندورا و همکاران (۱۹۹۶) با روش روایی همگرا^۹ حاکی از وجود همبستگی مثبت بین عدم درگیری اخلاقی و رفتار پرخاشگرانه بود. هم‌چنین مقدار ضریب پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است. در ایران نیز محمودنژاد و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۸) روایی مقیاس عدم درگیری اخلاقی را به روش تحلیل عاملی تاییدی مطلوب گزارش دادند. هم‌چنین در بررسی پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ضریب ۰/۸۷ را برای کل مقیاس گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز روایی مقیاس به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت و مقادیر شاخص‌های GFI , $RMSEA$, CFI , $AGFI$ و $PCLOSE$ نیز به ترتیب ۱/۹۴، ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۰۶ و ۰/۰۸ به دست آمد. ضرائب پایایی ابعاد مقیاس به روش آلفای کرونباخ در طیف ۰/۵۸ تا ۰/۷۰ و پایایی کل نیز ۰/۸۷ به دست آمد.

خرده مقیاس تقلب از پرسشنامه رفتارهای غیرمولد تحصیلی: پرسشنامه رفتارهای غیرمولد تحصیلی ریمکوس (۲۰۱۲) شامل ۵۸ گویه و هشت بعد رفتاری^{۱۰} تقلب/سرقه ادبی (۱۰ گویه)، مصرف الکل (۴ گویه)، مصرف مواد مخدر (۵ گویه)، رفتار تبعیض‌آمیز (۴ گویه)، غیبت کلاسی

1. moral disengagement scale

2. moral justification

3. euphemistic labeling

4. advantageous comparison

5. displacement of responsibility

6. diffusion of responsibility

7. distortion or disregarding of consequences

8. attribution of blame

9. dehumanization

10. convergent

11. Cheating subscale of Counterproductive Academic Behavior

(۱۰ گویه)، اهمال‌کاری (۹ گویه)، رفتار انحرافی (۱۰ گویه) و رخوت (۶ گویه) است که بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (نمره ۰) تا همیشه (نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شوند. ریمکوس (۲۰۱۲) روایی ابزار را به روش تحلیل عاملی اکتشافی و تبیین ۵۶/۵۹ درصد از واریانس کل توسط هشت بُعد مذکور مورد تایید قرار داد. همچنین ضریب پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای هشت بُعد مذکور در طیف ۰/۷۰ تا ۰/۸۹ و پایایی کل نیز ۰/۸۳ به دست آورد (ریمکوس، ۲۰۱۲). مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۵) روایی این ابزار را به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار دادند ($X^2/df=1/2$, $NFI=0/99$, $IFI=0/99$, $CFI=0/99$, $RMSEA=0/02$), و ضرائب پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای این ابعاد در طیف ۰/۶۶ تا ۰/۹۲ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر از خرده مقیاس تقلب/ سرقت ادبی استفاده شد که روایی آن به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی و تایید قرار گرفت ($X^2/df=2/31$, $GFI=0/95$, $AGFI=0/92$, $CFI=0/97$, $IFI=0/97$, $PCLOSE=0/10$, $RMSEA=0/07$). پایایی مقیاس نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ مورد تایید قرار گرفت.

در این پژوهش به منظور تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای آماری SPSS-24 و AMOS-24 استفاده شد.

یافته‌ها

روایی: برای بررسی روایی مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی (بشیر و بلا، ۲۰۱۸) از روایی محتوایی^۱ و روایی سازه^۲ (تعیین همبستگی آزمون با سایر آزمون‌های روا، تحلیل عاملی و همسانی درونی) استفاده شد. همچنین برای افزایش روایی مقیاس، عوامل درونی و بیرونی موثر بر مقیاس نیز کنترل گردید. بدین صورت که برای کنترل عوامل درونی موثر بر روایی مقیاس از دستورالعمل راهنمای تکمیل مقیاس و تایید گویه‌های مقیاس توسط یک متخصص روان‌شناسی تربیتی (جهت بررسی دور نشدن گویه‌ها از هدف مقیاس) و یک متخصص زبان فارسی (جهت بررسی واژگان و جمله‌بندی) استفاده شد. همچنین برای کنترل عوامل بیرونی موثر بر مقیاس نیز از دادن زمان کافی به شرکت‌کنندگان پژوهش در تکمیل مقیاس و همچنین تکمیل آن توسط همه دانشجویان حاضر در کلاس‌های منتخب، انتخاب شرکت‌کنندگان از رشته‌ها و دانشکده‌های مختلف استفاده شد.

روایی محتوایی: برای بررسی روایی محتوایی از نظرات متخصصین روان‌شناسی تربیتی که به

علم آمار و سنجش نیز تسلط داشتند مبنی بر میزان معرف بودن گویه‌های مقیاس با حوزه محتوایی^۳

1. content validity

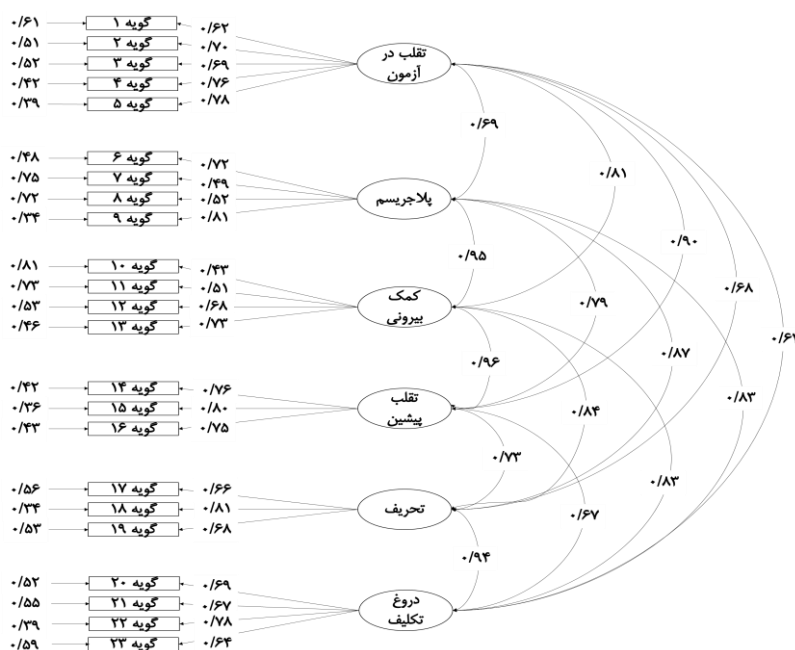
2. construct validity

3. content domain

بی‌صدقاتی تحصیلی استفاده شد که با توافق نظر آنان نسبت به معرف کامل بودن شش بُعد مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی برای این حوزه محتوایی، روایی محتوایی مقیاس مورد تایید قرار گرفت.

روایی سازه: برای بررسی روایی سازه از سه روش به این شرح استفاده شد:

الف. تحلیل عاملی تاییدی: به منظور بررسی تحلیل عاملی تاییدی مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی، شش بُعد این مقیاس در نرم‌افزار AMOS-24 ترسیم شد. پس از انجام اصلاحات پیشنهادی در نرم‌افزار AMOS-24 (ترسیم کوواریانس متغیرهای خطا)، شاخص‌های برازش ($X^2=317$, $X^2/df=1/63$, $NFI=0/81$, $TLI=0/93$, $GFI=0/89$, $CFI=0/95$, $RMR=0/05$, $PNFI=0/68$, $PCLOSE=0/19$, $RMSEA=0/06$, $JFI=0/95$, $AGFI=0/86$, $PGFI=0/63$, $PCFI=0/73$) مطابق با نظر شوماخر و لومکس^۱ (۲۰۰۴) نشان‌دهنده برازش مدل مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی با داده‌ها بود. در نتیجه روایی مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی با شش بُعد مورد تایید قرار گرفت. در شکل ۱ نتایج تحلیل عاملی تاییدی مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی گزارش شده است. در این شکل، همه ضرائب در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار هستند.



شکل ۱. مدل تحلیل عاملی تاییدی مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی

ب. همسانی درونی: برای بررسی همسانی درونی مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی، از همبستگی بین نمرات ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی با یکدیگر و با نمره کل مقیاس استفاده شد. نتایج حاکی از همبستگی متوسط بین هر بُعد با سایر ابعاد (۰/۵۴ تا ۰/۷۵) و همبستگی زیاد بین هر بُعد با نمره کل

^۱. Schumacker & Lomax

مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی (۰/۸۰ تا ۰/۸۶) بود. در نتیجه مطابق با نظر میچل و جولی^۱ (۲۰۱۲) روایی سازه مقیاس به روش همسانی درونی مورد تایید قرار گرفت. نتایج در جدول ۲ گزارش شده است.

ج. تعیین همبستگی آزمون با سایر آزمون‌ها: برای بررسی روایی هم‌گرایی مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی از همبستگی این مقیاس و ابعاد آن با ابزارهای مسئولیت‌پذیری تحصیلی، وظیفه‌گرایی، تقلب، عدم درگیری اخلاقی و منش‌های اخلاقی استفاده شد. نتایج پژوهش مبنی بر وجود همبستگی‌های معنی‌دار بین متغیرهای مذکور، روایی هم‌گرایی مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی را تایید کرد.

هم‌چنین برای بررسی روایی واگرایی^۲ مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی از همبستگی مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی و ابعاد آن با اهمال‌کاری تحصیلی استفاده شد که نتایج با توجه به عدم رابطه معنی‌دار بین متغیرها نشان داد روایی واگرایی مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی نیز تایید می‌گردد. در مجموع مطابق با نظر میچل و جولی (۲۰۱۲)، روایی هم‌گرا و واگرایی مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی مورد تایید قرار گرفت. نتایج این همبستگی‌ها به همراه میانگین و انحراف معیار متغیرها در جدول ۲ آمده است.

^۱. Mitchell & Jolley

^۲. divergent

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بی‌صدافتی تحصیلی و ابعاد آن با مسئولیت‌پذیری تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، وظیفه‌گرایی، تقلب، عدم درگیری اخلاقی و منش‌های اخلاقی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. تقلب در آزمون	۸/۱۵	۳/۶۷	۱						
۲. پلاجریسم	۶/۶۳	۲/۷۹	۰/۵۴**	۱					
۳. کمک بیرونی	۶/۸۶	۲/۶۹	۰/۶۲**	۰/۷۱**	۱				
۴. تقلب پیشین	۴/۹۷	۲/۵۹	۰/۷۵**	۰/۶۵**	۰/۷۱**	۱			
۵. تحریف	۴/۶۱	۲/۳۲	۰/۵۴**	۰/۶۱**	۰/۶۰**	۰/۶۰**	۱		
۶. دروغ درباره تکالیف تحصیلی	۶/۴۹	۲/۹۶	۰/۵۰**	۰/۵۹**	۰/۶۲**	۰/۵۵**	۰/۷۳**	۱	
۷. بی‌صدافتی تحصیلی کل	۳۷/۷۳	۱۴/۰۹	۰/۸۲**	۰/۸۲**	۰/۸۶**	۰/۸۶**	۰/۸۱**	۰/۸۰**	۱
۸. مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۴۹/۱۸	۷/۴۶	-۰/۵۱**	-۰/۴۲**	-۰/۴۸**	-۰/۴۴**	-۰/۳۳**	-۰/۳۹**	-۰/۵۳**
۹. اهمال‌کاری تحصیلی	۳۵/۴۳	۸/۶۵	۰/۱۱	۰/۰۴	-۰/۰۲	۰/۰۲	-۰/۰۳	-۰/۰۳	۰/۰۲
۱۰. وظیفه‌گرایی	۱۵/۰۴	۲/۹۴	-۰/۲۷**	-۰/۳۱**	-۰/۳۰**	-۰/۲۶**	-۰/۱۴*	-۰/۲۲**	-۰/۳۱**
۱۱. تقلب تحصیلی	۲۱/۹۸	۷/۶۷	۰/۶۴**	۰/۵۰**	۰/۶۱**	۰/۶۷**	۰/۳۸**	۰/۵۱**	۰/۷۴**
۱۲. عدم درگیری اخلاقی	۵۵/۳۱	۱۲/۳۳	۰/۲۳**	۰/۳۷**	۰/۳۵**	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۰/۳۵**	۰/۴۰**
۱۳. منش‌های اخلاقی	۱۱۹/۹۴	۱۹/۳۸	-۰/۱۴**	-۰/۲۵**	-۰/۲۷**	-۰/۱۸**	-۰/۲۴**	-۰/۲۷**	-۰/۲۸**

*P<۰/۰۵

**P<۰/۰۱

پایایی: جهت بررسی پایایی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸)، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در مطالعه اول مقدار این ضریب برای شش بعد تقلب در آزمون ۰/۸۲، پلاجریسم ۰/۸۰، کمک بیرونی ۰/۶۰، تقلب پیشین ۰/۸۱، تحریف ۰/۵۰، دروغ درباره تکالیف تحصیلی ۰/۶۷، و کل مقیاس ۰/۹۱، و در مطالعه دوم برای مولفه تقلب در آزمون ۰/۸۳، پلاجریسم ۰/۷۳، کمک بیرونی ۰/۶۶، تقلب پیشین ۰/۸۰، تحریف ۰/۷۵، دروغ درباره تکالیف تحصیلی ۰/۷۸ و کل مقیاس ۰/۹۳ به دست آمد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) در گروهی از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بود. در پاسخ به سوال پژوهش مبنی اینکه «آیا مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) روایی و پایایی مطلوب برای استفاده در جامعه دانشجویان ایران دارد یا خیر؟»، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که این ابزار روایی و پایایی مطلوبی دارد و می‌تواند به عنوان یک ابزار سودمند برای سنجش بی‌صدافتی تحصیلی در دانشجویان ایرانی مورد استفاده قرار گیرد.

در ابتدا نتایج حاصل از تحلیل عاملی تاییدی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی نشان داد که مدل

تحلیل عاملی تاییدی این ابزار با شش بعد تقلب در آزمون، پلاجریسم، کمک بیرونی، تقلب پیشین، تحریف و دروغ درباره تکالیف تحصیلی مورد تایید است. این یافته با نتایج پژوهش بشیر و بلا (۲۰۱۸) مبنی بر احراز روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تاییدی همسو است. این نتایج بدان معناست که قرار گرفتن این شش بعد در یک مقیاس، قابل قبول و مورد تایید است و می‌توان شش بعد مذکور را به عنوان ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی در دانشجویان ایرانی مورد استفاده قرار داد. هم‌چنین، عامل‌های این ابزار که براساس مبانی نظری مشخص شده‌اند، اینک حمایت آماری نیز به‌دست آورده‌اند.

تفکیک ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی از جهت نظری نیز قابل استنباط است. براساس مبانی نظری، تقلب در آزمون به مواردی هم‌چون دریافت پاسخ سوالات آزمون از دوستان در جلسه امتحان، استفاده از یادداشت‌های مخفی و تعویض برگه امتحانی اشاره دارد که این موارد در پنج‌گویه مربوط به این بُعد به درستی قرار داده شده است. این مساله، یعنی مطابقت گویه‌های هر بُعد با مبانی نظری، برای سایر ابعاد این مقیاس نیز صدق می‌کند. چنانچه در بُعد پلاجریسم به مواردی هم‌چون عدم ارجاع به صاحب اصلی اثر، تغییر دادن بخشی از متن اصلی و ارائه آن به نام خود و در مجموع ارائه محتوای آثار دیگران به نام خود و به همراه آن ارائه ادعا مبنی بر صاحب اصلی اثر بودن در چهار گویه، دادن رشوه به دیگران برای کسب امتیاز و نمره و در نظر گرفتن ملاحظات خاصی برای به دست آوردن این امتیازات در قالب بُعد کمک بیرونی با چهار گویه، یادداشت نمودن مطالب بر روی صندلی و دیوار محل آزمون قبل از شروع آزمون، تغییر دادن مکان صندلی و قرار دادن آن در کنار دانشجویان قوی‌تر در قالب بُعد تقلب پیشین با سه گویه، تحریف آثار دیگران و آسیب زدن به منابع موجود در کتابخانه به منظور عدم دسترسی سایر دانشجویان به آن‌ها در قالب بُعد تحریف با سه گویه و هم‌چنین ارائه عذر و بهانه‌های مکرر و دروغ به استاد در قالب بعد دروغ درباره تکالیف تحصیلی با چهار گویه پرداخته شده است. هم‌چنین از بین شش بُعد مذکور بُعد پلاجریسم و بُعد کمک بیرونی هر دو به‌طور مساوی چهار گویه داشتند و بُعد تقلب پیشین و تحریف نیز هر دو به‌طور مساوی سه گویه داشتند. در این رابطه، مقایسه میانگین نمرات ابعاد با گویه‌های مساوی نیز نشان می‌دهد که میانگین‌های مذکور تفاوت چندانی ندارند که این مساله نشان دهنده آن است که در طراحی این مقیاس به توزیع گویه‌ها و تفکیک عامل‌ها به خوبی توجه شده است.

برای بررسی روایی همگرایی مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی از همبستگی آن با مسئولیت‌پذیری تحصیلی، وظیفه‌گرایی، عدم درگیری اخلاقی و خرده مقیاس تقلب از رفتارهای غیرمولد تحصیلی استفاده شد. چنانچه پیش‌تر نیز ذکر گردید بی‌صدقاتی تحصیلی یکی از مفاهیم وابسته به فرهنگ است و در بین فرهنگ‌های مختلف تعاریف مختلفی از آن وجود دارد (السوایله و الرادان، ۲۰۱۵)، به همین جهت برای بررسی روایی همگرایی آن از دو سازه شخصیتی به نام‌های وظیفه‌گرایی گلدبرگ

(۱۹۹۹) در فرم کوتاه پنج عامل بزرگ شخصیت (خرمائی و فرمانی، ۱۳۹۳) که ابزار آن در جامعه غربی ساخته شده است و منش‌های اخلاقی خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) که ابزار آن در بافت جامعه ایرانی طراحی شده است استفاده گردید. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی با هر دو سازه همبستگی منفی معنی‌داری دارد و روایی همگرایی آن تایید می‌گردد. در واقع منش‌های اخلاقی شبکه‌ای از صفات و خصیصه‌ها هستند که ارزش‌های دینی و فرهنگی بر روی آن‌ها قرار گرفته است. این ویژگی‌ها نسبتاً پایدار و سازمان یافته هستند و در تعامل با موقعیت، سازوکارهای شناختی، هیجانی و رفتاری فرد را تحت تاثیر قرار می‌دهند (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷). اینک منش‌های اخلاقی هر سه سازوکار شناختی، هیجانی و رفتاری را تحت تاثیر قرار می‌دهند موجب اطمینان بیشتر نسبت به روایی همگرایی ابزار بی‌صداقتی تحصیلی می‌شود و همبستگی منفی بین منش‌های اخلاقی و بی‌صداقتی تحصیل منطقی به نظر می‌رسد. از طرفی با توجه به اینکه گلدبرگ (۱۹۹۹) از وظیفه‌گرایی در قالب مواردی چون فضیلت، رعایت آداب و رسوم، کمال، نظم، باورهای مذهبی، کفایت، تلاش برای موفقیت، خویش‌داری، احتیاط در تصمیم‌گیری و هم‌چنین توجه و دقت در انجام تکالیف و امور تحصیلی و غیرتحصیلی یاد می‌کند، از نظر منطقی رابطه منفی بین این دو سازه مورد تایید است و روایی همگرایی بی‌صداقتی تحصیلی تایید می‌گردد.

از طرفی بر اساس مدل پکران (۲۰۰۶) و پژوهش‌های الیس و کریستیان (۲۰۱۱) رفتارهای خودتنظیمی در کاهش رفتارهای غیرمولد تحصیلی هم‌چون بی‌صداقتی تحصیلی نقش دارند، که نتایج پژوهش حاضر این یافته‌ها را در قالب همبستگی منفی بین مسئولیت‌پذیری تحصیلی و بی‌صداقتی تحصیلی تایید نمود و روایی همگرایی مقیاس بار دیگر مورد تایید قرار گرفت. در واقع مسئولیت‌پذیری تحصیلی به عنوان یک سازه رفتاری و وظیفه‌گرایی به عنوان خصیصه شخصیتی هر دو همبستگی منفی با بی‌صداقتی تحصیلی نشان دادند. در نتیجه همبستگی منفی بین مسئولیت‌پذیری و بی‌صداقتی تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد. هم‌چنین قابل ذکر است که چنانچه انتظار می‌رفت مسئولیت‌پذیری تحصیلی به عنوان یک سازه تحصیلی همبستگی بالایی با بی‌صداقتی تحصیلی داشت که این همبستگی به منزله روایی همگرا تلقی گردید. هم‌چنین همبستگی بالا (اما کمتر از ۰/۸۰) بین نمره کل مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی و ابعاد آن با مقیاس تقلب از پرسشنامه رفتارهای غیرمولد تحصیلی، روایی همگرایی این مقیاس را مطابق با ملاک میچل و جولی (۲۰۱۲) مورد تایید قرار داد. قابل ذکر است که مطابق با نظر میچل و جولی (۲۰۱۲) چون این همبستگی‌ها کمتر از ۰/۸۰ است، نشان دهنده آن است که مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) اگرچه هم‌چون مقیاس‌های قبلی، بی‌صداقتی تحصیلی را می‌سنجد، اما با آن مقیاس‌ها تفاوت دارد.

علاوه بر این بر اساس مدل آشنباخ و رسکورلا (۲۰۰۱) اهمال‌کاری به همراه بی‌صداقتی در زمره رفتارهای برون‌سازی شده قرار دارند، و از طرفی هر دو به دلیل نوعی نقص در خودتنظیمی

حاصل می‌شوند (تیورا، عبدالله، راسلن و عمر، ۲۰۱۵؛ سان، راسلن و صبوری‌پور، ۲۰۱۶). به همین جهت اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یکی دیگر از همبسته‌های بی‌صدقتی تحصیلی در نظر گرفته شده است. نتایج حاکی از عدم همبستگی بین این دو متغیر بود که این مساله نشان‌دهنده تمایز بین این دو ابزار است و بر اساس نظر میچل و جولی (۲۰۱۲) روایی و آگرایی مقیاس بی‌صدقتی تحصیلی نیز مورد تایید قرار گرفت. در واقع اگرچه بی‌صدقتی و اهمال‌کاری هر دو جزء رفتارهای غیرمولد هستند و در ابزارهایی هم‌چون پرسشنامه رفتارهای غیرمولد تحصیلی ریمکوس (۲۰۱۲) در کنار هم قرار گرفته‌اند، اما بررسی دقیق‌تر رابطه بی‌صدقتی تحصیلی به همراه شش بعد آن، با اهمال‌کاری تحصیلی مبتنی بر مدل آشنباخ و رسکورلا (۲۰۰۱) تمایز این دو ابزار را نشان می‌دهد. هم‌چنین در تبیین عدم معنی‌داری رابطه این دو متغیر و تایید روایی و آگرایی مقیاس بی‌صدقتی تحصیلی می‌توان گفت که در بی‌صدقتی تحصیلی شخص به انجام رفتارهایی می‌پردازد که از طریق آن به محیط و دیگران آسیب‌های متعددی را وارد می‌نماید، اما در اهمال‌کاری تحصیلی عواقب نامطلوب این رفتار بیشتر معطوف به خود فرد اهمال‌کار است. در واقع بی‌صدقتی تحصیلی الگوی رفتاری است که در آن شخص به نقض حقوق اساسی دیگران و قانون‌شکنی می‌پردازد، در صورتی که اهمال‌کاری تحصیلی برای شخص با مواردی هم‌چون بی‌برنامگی و خستگی جسمی - روانی همراه می‌گردد (سواری، ۱۳۹۰). بنابراین براساس مبانی نظری و یافته‌های تجربی، تفکیک این دو رفتار تحصیلی از یکدیگر منطقی به نظر می‌رسد.

هم‌چنین نکته قابل‌تامل دیگر این است که این نتایج نشان‌دهنده آن است که بی‌صدقتی تحصیلی از اهمال‌کاری ناشی نمی‌شود. بلکه همان‌گونه که پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند از جمله دلایل بی‌صدقتی تحصیلی این است که دانش‌جویان تفسیر منفی نسبت به تقلب ندارند و به راحتی از تقلب‌های خود در محیط‌های تحصیلی صحبت کرده و در مورد آن اظهارنظر می‌نمایند (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳) و نگاه مثبت به مقبول بودن بی‌صدقتی تحصیلی در حال افزایش است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰). این مساله اهمیت بررسی مکانیزم‌های خودفریبی مانند عدم درگیری اخلاقی را برای بررسی روایی هم‌گرایی بی‌صدقتی تحصیلی نمایان می‌سازد. چنانچه نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که از بین متغیرهای موجود، عدم درگیری اخلاقی همبستگی معنی‌داری با بی‌صدقتی تحصیلی و ابعاد آن نشان داد، که این مساله حاکی از روایی هم‌گرا و بسیار مطلوب مقیاس بی‌صدقتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) است. در واقع با وجود بررسی رابطه بی‌صدقتی تحصیلی با سازه‌های پایدار شخصیتی (وظیفه‌گرایی و منش‌های اخلاقی) و سازه رفتاری مسئولیت‌پذیری تحصیلی، به جهت افزایش اطمینان، از سازه شناختی عدم درگیری اخلاقی نیز به

¹. Taura, Abdullah, Roslan, & Omar

². San, Roslan, & Sabouripour

عنوان یکی دیگر از همبسته‌های بی‌صدافتی تحصیلی استفاده گردید که نتایج پژوهش مبتنی بر وجود همبستگی معنی‌دار بین متغیرهای پیش‌گفته، بار دیگر روایی هم‌گرایی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی را تایید نمود.

نتایج این پژوهش هم‌چنین نشان داد که همبستگی بین ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی با یکدیگر کمتر از همبستگی هر بُعد با نمره کل بی‌صدافتی تحصیلی بود که مطابق با نظر میچل و جولی (۲۰۱۲) همسانی درونی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی نیز تایید می‌گردد. این یافته بدان معنی است که ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی تقریباً به‌طور یکسانی در سنجش بی‌صدافتی تحصیلی نقش دارند و به خوبی نیز از یکدیگر قابل تفکیک هستند. این مساله می‌تواند زمینه لازم برای پرکردن شکاف‌های پژوهشی موجود در حوزه بررسی تفکیکی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی را فراهم سازد. هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که ضریب پایایی مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی در هر دو مطالعه بیشتر از ۰/۹۰ بود که این مقدار جزء ضرایب بسیار خوب محسوب می‌شود و پایایی ابزار را مورد تایید قرار می‌دهد. این یافته بدان معنی است که گویه‌های هر یک از ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی بسیار خوبی با یکدیگر دارند (میچل و جولی، ۲۰۱۲). تفاوت بسیار ناچیز پایایی در دو مطالعه انجام شده مهر تایید دیگری بر پایایی این مقیاس بود. هم‌چنین مطلوب بودن این ضرائب در هر دو مطالعه که شامل شش دانشکده بود، این ابزار را به عنوان یک ابزار پایا جهت سنجش بی‌صدافتی تحصیلی در نمونه‌های مختلفی از دانشجویان نشان می‌دهد. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش بشیر و بلا (۲۰۱۸) مبنی بر تایید پایایی این مقیاس، همسو است.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر روایی و پایایی این ابزار را در دو گروه از دانشجویان همسو با پژوهش بشیر و بلا (۲۰۱۸) مورد تایید قرار داد. این پژوهش برای اولین بار در کشور زمینه را برای سنجش بی‌صدافتی تحصیلی با شش بعد فراهم می‌سازد و می‌توان بر اساس نتایج پژوهش‌های معطوف به این شش بعد، به اطلاعات دقیق‌تری از این رفتار غیراخلاقی در محیط‌های تحصیلی دست یافت و زمینه را برای برنامه‌ریزی‌های بهتر در جهت کاهش این رفتار فراهم نمود. هم‌چنین نتایج حاصل از ماتریس همبستگی نشان داد که از بین متغیرهای شخصیتی، شناختی و رفتاری همبسته با بی‌صدافتی تحصیلی، مسئولیت‌پذیری تحصیلی و عدم درگیری اخلاقی بیشترین همبستگی را داشتند. هم‌چنین از بین ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی، بعد تقلب در آزمون بیشترین همبستگی با مسئولیت‌پذیری و بعد پلاجریسم بیشترین همبستگی با عدم درگیری اخلاقی داشت، که این مساله اهمیت توجه به نقش این دو سازه در کاهش تقلب در آزمون و پلاجریسم را در پژوهش‌های آتی نمایان می‌سازد. از طرفی به جهت اینکه افراد ممکن است در پاسخ‌دهی به مقیاس‌های مربوط به رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صدافتی تحصیلی دچار خطای خوب‌نمایی اجتماعی^۱ شوند دو مساله

^۱. social desirability

قابل تامل است: اول اینکه گستردگی ابعاد این مقیاس می‌تواند این خطا را کاهش دهد و دوم اینکه چنانچه پیش‌تر نیز ذکر گردید لازم است نقش مکانیزم‌های خودفریبی در ارتکاب چنین رفتارهایی مورد توجه قرار گیرد. هم‌چنین با توجه به اینکه شرکت‌کنندگان پژوهش طی دو مطالعه و از بین شش دانشکده دانشگاه شیراز انتخاب شدند، این نتایج از قابلیت تعمیم بسیار خوبی برخوردار است، اما در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها هم‌چون دانش‌آموزان باید با احتیاط عمل شود. البته تطبیق گویه‌های مقیاس برای استفاده در سایر گروه‌ها مانند دانش‌آموزان و کارکنان مراکز آموزشی نیز می‌تواند گام پیشنهادی برای پژوهش‌های آتی باشد. لازم به ذکر است که با توجه به اینکه رشد شناختی، هیجانی، اجتماعی و اخلاقی افراد در انجام رفتارهای غیراخلاقی نقش بسزایی دارد، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی به بررسی این ابزار در گروه‌های دانشجویی با دوره‌های تحصیلی متفاوت مانند کارشناسی ارشد و دکتری پرداخته شود. هم‌چنین با توجه به جامعیت این مقیاس جهت سنجش بی‌صدافتی تحصیلی در شش بعد، می‌توان از این مقیاس به عنوان ابزاری مرجع جهت بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی سایر مقیاس‌های مربوط به تقلب و بی‌صدافتی تحصیلی استفاده نمود.

منابع

الف. فارسی

- اعتماد، جلیل و جوکار، بهرام. (۱۳۹۷). بی‌صدافتی تحصیلی و باورهای شناخت‌شناسی: واریسی نقش تعدیل‌گری جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۱)، ۱۱۲-۱۳۲.
- بارانی، حمید؛ فولادچنگ، محبوبه و درخشان، معراج. (۱۳۹۸). رابطه ذهن‌آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری امید تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱(۲)، ۵۰-۷۰.
- جوکار، بهرام و حق‌نگهدار، مرجان. (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۲)، ۱۴۳-۱۶۲.
- خامسان، احمد و امیری، محمد اصغر. (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶(۱)، ۵۳-۶۱.
- خرمائی، فرهاد و فرمائی، اعظم. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۴(۱۵)، ۲۹-۴۰.
- خرمائی، فرهاد و قائمی، مریم. (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منش‌های اخلاقی. *دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز*.
- سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۲(۵)، ۹۷-۱۱۰.
- علیخواه، فردین؛ بولاغی، مهدی و یاقوتی، هدا. (۱۳۹۳). تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون؛ مطالعه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان. *راهبرد فرهنگ*، ۷(۲۷)، ۱۶۱-۱۸۸.
- علیوردی‌نیا، علی‌اکبر و صالح‌نژاد، صالح. (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر در اقدام به تقلب دانشجویان. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۸(۱)، ۸۵-۹۳.
- کشکولی، فرامرز. (۱۳۹۶). تبیین علی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی. *پایان‌نامه منتشر نشده دکتری*. دانشگاه شیراز. *دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی*، گروه روان‌شناسی تربیتی.
- گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۴). نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریب‌کاری تحصیلی: مدل معادله ساختاری. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۵۱-۶۵.
- محمودنژاد، خاتون و شیخ‌الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین هویت اخلاقی و رفتار غیرمولد تحصیلی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱(۷۶)، ۲۶-۴۴.

مهدی، مینا و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۵). رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری مهار ادراک‌شده: مدل‌یابی ساختاری. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۲(۴۷)، ۲۶۵-۲۷۹.

ب) انگلیسی

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *ASEBA school-age forms & profiles*. Aseba Burlington.
- Adesile, I., Nordin, M. S., Kazmi, Y., & Hussien, S. (2016). Validating Academic Integrity Survey (AIS): An application of exploratory and confirmatory factor analytic procedures. *Journal of Academic Ethics*, 14(2), 149-167.
- Akbay, S. E., Capri, B., & Gunduz, B. (2013). Development of the Academic Responsibility Scale (ARS): A validity and reliability study. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 451-457.
- Alsawaileh, B., & Alradaan, D. (2015). University students' dishonest academic practices: The case of the College of Basic Education. *Ain Shams Educational Journal*, 39, 122-147.
- Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2019). Academic Dishonesty in Indonesian College Students: an Investigation from a Moral Psychology Perspective. *Journal of Academic Ethics*, 1-23.
- Arhin, A. O., & Jones, K. A. (2009). A multidiscipline exploration of college students' perceptions of academic dishonesty: Are nursing students different from other college students?. *Nurse Education Today*, 29(7), 710-714.
- Aronson, J. (2007). Plagiarism-please don't copy. *British Journal of Clinical Pharmacology*, 64(4), 403-405.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.
- Bashir, H., & Bala, R. (2018). Development and validation of Academic Dishonesty Scale (ADS): Presenting a multidimensional scale. *International Journal of Instruction*, 11(2), 57-74.
- Bernardi, R. A., Banzhoff, C. A., Martino, A. M., & Savasta, K. J. (2012). Challenges to academic integrity: Identifying the factors associated with the cheating chain. *Accounting Education*, 21(3), 247-263.
- Bushway, A., & Nash, W. R., (1977). School cheating behavior. *Review of Educational Research*, 47(4), 623-632.
- Canarutto, G., Smith, K. T., & Smith, L. M. (2010). Impact of an ethics presentation used in the USA and adapted for Italy. *Accounting Education: An International Journal*, 19(3), 309-322.
- Chapman, K. J., Davis, R., Toy, D., & Wright, L. (2004). Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends. *Journal of Marketing Education*, 26(3), 236-249.
- Chudzicka-Czupała, A., Lupina-Wegener, A., Bortler, S., & Hapon, N. (2013). Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland. *The New Educational Review*, 32(2), 66-76.
- Dall'Oglio, A. M., Rossiello, B., Coletti, M. F., Caselli, M. C., Ravà, L., Di Ciommo, V., & Pasqualetti, P. (2010). Developmental evaluation at age 4: Validity of an Italian parental questionnaire. *Journal of Pediatrics' and Child Health*, 46(7-8), 419-426.

- Davis, S. F., Drinan, P. F. & Gallant, T. B. (2009). *Cheating in school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ellis, A. P. J., & Christian, M. S. (2011). Examining the effects of sleep deprivation on workplace deviance: A self-regulatory perspective. *Academy of Management Journal*, 54(5), 913-934.
- Garavalia, L., Olson, E., Russell, E., & Christensen, L. (2007). How do students cheat?. In E. Andeman, & T. M (Eds.), *psychology of academic cheating* (pp. 33-58). *San Diego, CA: Elsevier*.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. D. Fruyt & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 7, pp. 1-28). Tilburg, the Netherlands: Tilburg University Press.
- Guo, X. (2011). Understanding student plagiarism: An empirical study in accounting education. *Accounting Education*, 20(1), 17- 37.
- Iyer, R., & Eastman, J. K. (2006). Academic dishonesty: Are business students different from other college students?. *Journal of Education for Business*, 82(2), 101-110.
- Macale, L., Ghezzi, V., Rocco, G., Fida, R., Vellone, E., & Alvaro, R. (2017). Academic dishonesty among Italian nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 50, 57-61.
- Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic integrity: a review of the literature. *Studies in Higher Education*, 39(2), 339-358.
- MacGregor, J., & Stuebs, M. (2012). To cheat or not to cheat: Rationalizing academic impropriety. *Accounting Education*, 21(3), 265- 287.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28- 33.
- Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2012). *Research design explained*. Cengage Learning.
- O'Neill, H. M., & Pfeiffer, C. A. (2012). The impact of honour codes and perceptions of cheating on academic cheating behaviours, especially for MBA bound undergraduates. *Accounting Education*, 21(3), 231- 245.
- Oran, N. T., Can, H. O., Şenol, S., & Hadimli, A. P. (2016). Academic dishonesty among health science school students. *Nursing Ethics*, 23(8), 919- 931.
- Passow, H. J., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., Harding, T. S. & Carpenter, D. D. (2006). Factors influencing engineering students' decisions to cheat by type of assessment. *Research in Higher Education*, 47(7), 643-684.
- Pavela, G. (1997). Applying the power of association on campus: A model code of academic integrity. *Journal of Business Ethics*, 16(1), 97-118.
- Payne, S. L., & Nantz, K. S. (1994). Social accounts and metaphors about cheating. *College Teaching*, 42(3), 90- 96.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315- 341.
- Petress, K. C. (2003). Academic dishonesty: A plague on our profession. *Education*, 123(3), 624-628.
- Pincus, H. S., & Schmelkin, L. P. (2003). Faculty perceptions of academic dishonesty: A multidimensional scaling analysis. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 196-209.
- Rettinger, D., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50, 293-313.
- Rimkus, L. K. (2012). *A new measure of counterproductive student behavior*. M. A. Thesis. The Faculty of the Department of Psychology East Carolina University.
- Roberts, E. (2002). *Strategies for promoting academic integrity in CS courses*. Paper presented at the Frontiers in Education, 2002. FIE 2002. 32nd Annual.

- Ross, G. M. (2004). Plagiarism really is a crime: A counterblast against anarchists and postmodernists. In *Proceedings of plagiarism: Prevention, practice & policy conference* (pp. 69-70). Newcastle: Northumbria University Press.
- San, Y. L., Roslan, S. B., & Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Psychology Press.
- Smedley, A., Crawford, T., & Cloete, L. (2015). An intervention aimed at reducing plagiarism in undergraduate nursing students. *Nurse education in practice*, 15(3), 168-173.
- Starovoytova, D., Namango, S., & Katana, H. (2016). Theories and models relevant to cheating behavior. *Research on Humanities and Social Sciences*, 6(17), 108-139.
- Swift, C. O., & Nonis, S. (1998). When no one is watching: cheating behaviors on projects and assignments. *Marketing Education Review*, 8, 27-36.
- Taura, A. A., Abdullah, M. C., Roslan, S., & Omar, Z. (2015). Relationship between self-efficacy, task value, self-regulation strategies and active procrastination among pre-service teachers in colleges of education. *International Journal of Psychology and Counselling*, 7(2), 11-17.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.

English Abstract

Psychometric Properties of Academic Dishonesty Scale

Hamid Barani*, Mahboobe Fooladchang**

The aim of the present study was to investigate the psychometric properties of Bashir and Bala's scale for measuring academic dishonesty. Participants in the study were 452 undergraduate students (163 men and 289 women) at Shiraz University in the academic year 1398-99. They completed the scales of Bashir and Bala's academic dishonesty, Khormaei and ghaemi's moral character, Bandura et al.'s moral disengagement, Rimkus's cheating, Goldberg's conscientiousness, Akbay et al.'s academic responsibility, and Savari's academic procrastination. The reliability of the scale was assessed using Cronbach's alpha method; on the other hand, confirmatory factor analysis, internal consistency and correlation with other scales were the measures taken to determine its validity. The results of confirmatory factor analysis confirmed the six factors of cheating in examination, plagiarism, outside help, prior cheating, falsification and lying about academic assignments underlying the academic dishonesty scale. The results of the correlation with other tests also confirmed the convergent and divergent validity of the scale. Cronbach's alpha also revealed the acceptability of all the coefficients pertaining to the internal consistency of the subscales and the total score of the scale. The results suggest that Bashir and Bala's academic dishonesty scale yields quite reliable and valid results for Iranian students and has the necessary efficiency to measure academic dishonesty in the six dimensions the scale specifies. The results are discussed based on research and theoretical evidence.

Keywords: academic dishonesty, factor analysis, psychometrics, reliability, validity

* PhD student in Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. (hbarani50@gmail.com).

** Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding author) (foolad@shirazu.ac.ir).