



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»
سال دوازدهم - شماره ۴۶ - تابستان ۱۳۹۸
ص. ۶۳-۴۷

مدل‌یابی روابط ساختاری جهت‌گیری هدف با نگرش به تقلب: انگیزش تحصیلی بعنوان متغیر میانجی

نفسه‌بختیاری خوئی^۱ اسماعیل سلیمانی*^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۱۹
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/۰۲

چکیده

تقلب نه تنها کیفیت سیستم آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد بلکه موجب اشاعه‌ی ناعدالتی می‌گردد. در این پژوهش رابطه‌ی ساختاری جهت‌گیری هدف و نگرش به تقلب با میانجیگری انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. روش پژوهش همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود، به همین منظور ۱۱۰ دانشجو دانشگاه ارومیه از بین ۱۸۵ دانشجوی متقلبی که در بازه‌ی زمانی ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۵ از طرف کمیته‌ی انضباطی حکم اخطار دریافت کرده بودند، بصورت تصادفی ساده انتخاب شدند. این افراد مقیاس‌های جهت‌گیری هدف، مقیاس انگیزش تحصیلی و مقیاس نگرش به تقلب را تکمیل کردند. برای تحلیل نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) از نرم‌افزار AMOS استفاده شد. نتایج نشان داد که ضرایب استاندارد مسیرهای جهت‌گیری هدف به انگیزش تحصیلی ($\beta=0/53$)؛ جهت‌گیری هدف به نگرش به تقلب ($\beta=0/69$) و انگیزش تحصیلی به نگرش به تقلب ($\beta=0/39$) معنی‌دار است. همچنین نتایج آزمون بوت استراپ نشان داد مسیر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف به نگرش به تقلب از طریق انگیزش تحصیلی معنی‌دار می‌باشد. با توجه به این یافته‌ها انگیزش تحصیلی می‌تواند رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف با نگرش به تقلب را تحت تأثیر قرار دهد.

واژگان کلیدی: پیشرفت تحصیلی، جهت‌گیری هدف، نگرش به تقلب

۱- کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه ارومیه، آذربایجان غربی، ایران
۲- استادیار روانشناسی، دانشگاه ارومیه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه روانشناسی، آذربایجان غربی، ارومیه، ایران
* نویسنده مسئول Email: E.soleimani@urmia.ac.ir

Structural Equation Modeling of the Relationship Between Goal Orientation and Attitudes Toward Cheating: Academic Motivation as a Mediating Variable

Nafiseh Bakhtiyari Khoee & Esmaeil Soleimani

Data of receipt: 2018.10.11
Data of acceptance: 2019.09.24

Abstract

In present research the structural equation modeling of the relationship between goal orientation and Attitudes toward cheating with mediating role of academic motivation was studied. In a descriptive correlational study, 110 students were selected with simple random sampling method from 185 dishonest students who were received warning letter from university disciplinary committee within the period of 2013-2017. They completed goal orientation, attitude to cheating and academic motivation scales. For analysis, structural equation modeling(SEM) was used. The results showed that the standard coefficients of goal orientation to academic motivation ($\beta=0.53$), goal orientation to attitude toward cheating ($\beta=0.69$) and academic motivation to attitude to cheating ($\beta=0.39$) paths were significant. As well as bootstrap test results demonstrated that goal orientation to attitude to cheating by mediating of academic motivation indirect path ($\beta=0.39$) was significant. According to these findings academic motivation can affect the relationship between goal orientation and attitude to cheating.

Keywords: Academic Motivation, Attitude toward Cheating, Goal Orientations

مقدمه

سیر صعودی مدرک‌گرایی در کشور مشکلات زیادی را به همراه داشته است. برخی از افراد جوایب مدرک می‌خواهند از کوتاهترین طریق ممکن به اهداف خود دست یابند، این حالت مشکلات زیادی را با خود به ارمغان آورده است، تقلب یکی از این مشکلات است. البته این امر مختص مدرک‌گرایان و کشور ما نیست بلکه می‌توان گفت تقلب^۱ نوعی تخلف از هنجارها و ارزشها به شمار می‌آید که قدمتی به طول تاریخ امتحان دارد یعنی از زمانی که امتحان پدید آمده تقلب نیز بوده است. دانش‌آموزان و دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی به منظور ارتقای نمرات به این کار دست می‌زنند (تروپیکانو^۲، ۲۰۱۷). تقلب مسئله‌ای جدی است که نه تنها کیفیت سیستم آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد بلکه موجب اشاعه‌ی ناعدالتی در حق افراد غیر متقلب می‌گردد. علاوه بر این ارزیابی از استعداد و دانش افراد را مختل می‌کند و در کل به جامعه آسیب می‌زند مخصوصاً زمانی که این کار در حوزه‌های تخصصی همانند پزشکی و سلامت اتفاق می‌افتد چرا که این عمل موجبات ضررهای جانی و مالی زیادی را به وجود می‌آورد (نونیس و سویت^۳، ۲۰۰۱). این امر در عصر حاضر یکی از مهمترین تهدیدهایی است که مراکز آموزشی و دانشگاه‌ها با آن مواجه‌اند و موضوعی جهانی به شمار می‌رود و بسته به زمینه‌ی فرهنگی در جوامع مختلف متفاوت است (دسلگن، برهان^۴، ۲۰۱۴). میزان شیوع تقلب نیز مورد بررسی قرار گرفته است، ویتلی^۵ (۱۹۹۸) مطرح کرد که حدود ۷۰٪ دانشجویان تقلب می‌کنند، در مطالعات بعدی که در سال‌های اخیر انجام شده این میزان توسط کلین^۶ و همکاران (۲۰۰۷)، ۷۰٪، مک کاب^۷ و همکاران (۲۰۰۶)، ۸۶٪، و راکوواسکی و لوی^۸ (۲۰۰۷)، ۶۰٪ گزارش شده است. شیوع بالا، این ضرورت را ایجاد کرده است که علل این مسئله مورد مطالعه قرار گیرد. بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های تقلب، نگرش و عوامل موقعیتی همانند محیط و شرایط دانشگاه می‌باشد. همچنین هنجارهای کلاس درس و شدت برخورد موسسه آموزشی با متخلف عواملی هستند که نگرش و رفتار دانشجویان را شدیداً تحت تأثیر قرار می‌دهد (میلر و ایزاک^۹، ۲۰۱۷). نگرش به تقلب، ارزیابی دانشجویان از منفی یا مثبت بودن عمل تقلب است و بیانگر آن است که دانشجویان به تقلب به عنوان یک رفتار مثبت یا منفی نگاه می‌کنند. فاکتورهای اجتماعی و تکنولوژیکی که باعث افزایش گرایش به تقلب می‌شود، فقدان آگاهی، فرهنگ، عدم تنبیه و نبود خطر و فشار برای رسیدن به پیشرفت است (ما و همکاران، ۲۰۰۷). مورداک و همکاران (۲۰۰۱) در کار پژوهشی خود که بصورت طولی انجام شد اثبات کردند که در دهه‌های گذشته تقلب

1. Cheating
2. Topirceanu
3. Nonis & Swift
4. Desalegn & Berhan
5. Whitley
6. Klein
7. McCabe
8. Rakovski and Levy
9. Miller & Izsak

افزایش یافته و افراد نگرش مثبت تری را نسبت به آن پیدا کرده‌اند. محتمل است که این نگرش مثبت به دلیل نیاز روز افزون بشر در جهت نیل به اهداف باشد. هر چند راه‌های مثبتی برای رسیدن به اهداف وجود دارد اما گاهی آدمی در جهت رسیدن به هدف خود به هر کاری دست می‌زند.

جهت‌گیری هدف به عنوان سلسله مراتبی از عملکردهایی است که برای رسیدن به اهداف در موقعیت خاص انجام می‌شود (دشون و گیلسپی^۱، ۲۰۰۵). اسپانک^۲ و همکاران (۲۰۰۸) دو نوع جهت‌گیری به هدف را توصیف کرده‌اند: اهداف تبحری^۳ است که اشاره بر یادگیری با تمرکز بر استانداردهای خودمختارانه، ایجاد مهارت‌های جدید، بهبود مهارت‌ها و تلاش برای رسیدن به چیزهای چالش برانگیز اشاره دارد دومی اهداف عملکردی^۴ که به شایستگی‌ها و توانمندی فرد در مقایسه با دیگران تمرکز دارد، اینکه فرد در گروه بهتر از بقیه باشد، بعنوان فردی با توانمندی پایین و احمق به نظر نرسد، گفته می‌شود اهداف تبحری و اهداف عملکردی در برابر هم هستند، هدف گرایی تبحری دارای جنبه‌ی بسیار مثبتی است و بر یادگیری تکالیف و کسب مهارت تاکید دارد و در مقایسه با اهداف عملکردی بیشتر متمرکز بر خودکارآمدی و تلاش است (رادوسویچ^۵ و همکاران، ۲۰۰۷). در پژوهشی که توسط آلت و گیگر^۶ (۲۰۱۲) انجام شد نتایج نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحری بر انگیزش ذاتی تأثیر می‌گذارد و این نیز صداقت در محیط آکادمیک را به دنبال دارد، این یافته محققان را بدین نتیجه رساند که هدف توسعه‌ی دانش و توانایی با کاهش تمایل به تقلب مرتبط است. دودا^۷ و همکاران (۱۹۹۱) در پژوهش خود عنوان کردند که اگر جهت‌گیری هدف حالت خودمحورانه داشته باشد موجبات تقلب را فراهم می‌کند. فرای^۸ و دودا (۱۹۹۷) در پژوهش دیگری نشان دادند اهداف خودمحورانه با راهبردهای ناسازگارانه همراهند، بدین صورت که فردی با این ویژگی‌ها می‌خواهد با تلاش کمتر، عملکرد پایین و تقلب به اهداف والا برسد. مورداک و اندرمن^۹ (۲۰۰۶) نیز عنوان کرده‌اند که هدف گرایی تبحری با تقلب رابطه‌ی منفی دارد. علاوه بر رابطه‌ی مستقیم بین نگرش به تقلب با جهت‌گیری هدف، بنظر می‌رسد که انگیزش تحصیلی^{۱۰} نیز می‌تواند این رابطه را میانجی‌گری کند چرا که در سال‌های اخیر برای پاسخگویی به این سوال که دلایل زیاد تقلب چیست، نظریه‌های انگیزشی زیادی بکار گرفته شده‌اند (استفنز^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۰)، یکی از این نظریه‌ها نیز می‌تواند انگیزش تحصیلی باشد. نظریه‌ی خود تعیین‌گری^{۱۲} (SDT) دسی و رایان^{۱۳} (۱۹۸۵) یک

1. DeShon & Gillespie
2. Schunk
3. Mastery goals
4. Performance goals
5. Radosevich
6. Alt & Geiger
7. Duda
8. Fry
9. Anderman
10. Academic Motivation
11. Stephens
12. Self.determination theory
13. Deci & Ryan

چارچوب مفید برای مفهوم سازی انگیزش تحصیلی است (ورمینگتون^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). براساس این نظریه افراد در مقابل فعالیت‌های مختلف یا انگیزته نمی‌شوند و یا بصورت درونی یا بیرونی انگیزته می‌شوند (دسی و رایان، ۱۹۸۵).

والراند^۲ و همکاران (۱۹۹۲) انگیزش تحصیلی را شکلی از انگیزتگی شناختی و عاطفی می‌داند که پیشرفت در محیط آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در تعریف دیگری انگیزش تحصیلی تمایل دانش آموز یا دانشجو به تحصیل است که این تمایل در قالب نگرش خاص، علاقه‌ی بالا، و پافشاری ظاهر می‌شود و براساس یک استاندارد مشخص قضاوت می‌شود (ویگفیلد و اکلز^۳، ۲۰۰۲). در پژوهش انجام شده توسط مرادی و سعیدی جم (۱۳۸۰) عمده دلایل گرایش به تقلب دسته بندی شده است، از این بین علل عمده، بی انگیزه بودن ۷۳٫۸٪، راحت طلبی ۶۱٫۶٪، کمبود زمان ۷۷٫۲٪، و سخت گیر بودن مدرسین ۸۸٫۵٪ می‌باشد. افراد برای انجام کارها دارای انگیزه‌های درونی یا بیرونی‌اند. براساس پژوهش جوردان^۴ (۲۰۰۱) داشتن انگیزه‌ی بیرونی با احتمال بالایی به تقلب می‌انجامد، موردک و اندرمن (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود نشان داد که انگیزه‌ی درونی با تقلب رابطه‌ی منفی و با انگیزه‌ی بیرونی رابطه‌ی مثبت دارد. موردک و همکاران (۲۰۰۱) نشان دادند که دانشجویانی که انگیزه‌ی یادگیری و تسلط دارند، نتایج مثبت تری را در کلاس درس کسب می‌کنند، و در مقایسه با افرادی که با انگیزه‌های بیرونی مانند نمره دارند، گرایش کمتری به تقلب دارند. انگیزش تحصیلی با جهت‌گیری هدف نیز می‌تواند ارتباط داشته باشد. جهت‌گیری هدف در تحقیقات زیادی مورد بررسی قرار گرفته است، اهداف عملکردی می‌تواند نتایج سازگارانه و ناسازگارانه به همراه داشته باشد (الیوت و چرچ^۵، ۱۹۹۷). هدفدار بودن ذاتاً باعث ایجاد انگیزه می‌شود (آریاس^۶، ۲۰۰۴) بطوریکه اهداف تبحری فرد را وادار به سطوح بالای کارایی می‌رساند، ایجاد علاقه، ارزش، عواطف مثبت، تلاش، پافشاری، و بکارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی از محاسن هدفدار بودن است (پینریچ^۷، ۲۰۰۰) و به عبارت دیگر همه‌ی اینها حاصل انگیزه‌ی بالاست. اهداف عملکردی دانشجویان را برمی‌انگیزد تا بیشتر با توانایی‌ها و استعدادهای خود درگیر شوند و به عملکرد سایر افراد توجه بیشتری داشته باشند (آریاس، ۲۰۰۴).

با توجه به اهمیت تقلب و ضرورت مطالعه عوامل تأثیرگذار بر عدم صداقت علمی که با سرعت بالایی در حال پیشرفت در موسسات آموزشی و آموزش عالی است و در راستای گام برداشتن در جهت شناسایی عوامل موثر بر این موضوع مهم، لازم است تحقیقاتی در خصوص درک پدیده در حال رشد تقلب و همچنین شناسایی عوامل مرتبط با آن در دانشجویان متقلب انجام پذیرد. با وجود مطالعات انجام

1. Wormington
2. Vallerand
3. Wigfield & Eccles
4. Jordan
5. Elliot & Church
6. Arias
7. Pintrich

شده هنوز هم خلاءهایی در رابطه با عواملی مانند جهت‌گیری هدف و نگرش به تقلب و همچنین نقش واسطه‌هایی مانند انگیزش تحصیلی و رابطه آن با تقلب در دانشجویان احساس می‌شود. این تحقیق در پی آن است که متغیر جهت‌گیری هدف با نگرش به تقلب و نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی را بررسی نماید و مشخص نماید آیا بین جهت‌گیری هدف با نگرش به تقلب با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی رابطه‌ی ساختاری وجود دارد؟

روش

طرح پژوهش با توجه به موضوع آن، همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل کلیه دانشجویان متقلّب دارای حکم انضباطی دانشگاه ارومیه از سوی کمیته انضباطی بود که در بازه زمانی ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۵ این حکم را دریافت کرده بودند ($N=1185$). از بین جامعه آماری نمونه‌ای به حجم ۱۱۰ نفر از دانشجویان متقلّب آموزشی با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند که این دانشجویان در جلسه امتحان آخر ترم، مرتکب یکی از انواع تقلب شده و این تقلب توسط مراقبان جلسه یا استاد مرتبط، کشف و به آموزش دانشکده مربوط گزارش شده و توسط مسئول آموزش دانشکده ضمن تنظیم صورتجلسه، به کمیته انضباطی دانشگاه ارسال شده و پس از طرح و بررسی موضوع در کمیته انضباطی دانشگاه، دانشجو به علت تخلف در امتحانات، حکم کمیته انضباطی دریافت کرده و نمره ۰/۲۵ برای وی در درس مربوط ثبت شده است. لوهلین (۱۹۹۲) پیشنهاد می‌کند که برای بررسی مدل ساختاری که در آن ۲ تا ۴ عامل شرکت دارند، پژوهشگر باید روی گردآوری دست کم ۱۰۰ تا ۲۰۰ مورد برنامه ریزی کند. کاربرد نمونه‌های کوچکتر می‌تواند موجب عدم حصول همگرایی و به دست آمدن نتایج نامناسب و یا دقت پایین برآورد پارامترها و به ویژه خطاهای استاندارد شود (هومن، ۱۳۸۴).

ابزارهای پژوهش

الف) مقیاس جهت‌گیری هدف: در این پژوهش برای سنجش جهت‌گیری هدف از پرسشنامه جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد. این پرسشنامه ۱۸ گویه دارد که پاسخدهی به سوال‌های آن بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت است. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم، ۱؛ مخالفم، ۲؛ کمی مخالفم، ۳؛ نظری ندارم، ۴؛ کمی موافقم، ۵؛ موافقم، ۶ و کاملاً موافقم، ۷ می‌باشد. اعتبار خرده‌آزمون‌های جهت‌گیری هدف تبحری، عملکردی - رویکردی و عملکردی اجتنابی این پرسشنامه بر حسب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش کارشکی (۱۳۸۷) پرسشنامه یاد شده پس از ترجمه بررسی و مورد ارزیابی قرار گرفت تا روایی

آن به وسیله کارشناسان تأیید شود. اعتبار ابزار بر اساس آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی تأیید شد. پرسشنامه جهت‌گیری هدفی میدگلی و همکاران دارای ۱۸ سوال و خرده‌آزمون جهت‌هدفی تبحری، رویکردی و اجتنابی است اعتبار خرده‌آزمون‌های پرسشنامه مزبور بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. اعتبار کلی پرسشنامه در اجرای نهایی نیز ۰/۸۴ و اعتبار خرده‌آزمون‌های آن، به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ به دست آمد. در مطالعه حاضر نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۹ بدست آمد که نشان از روایی مطلوب این پرسشنامه می‌باشد.

ب) مقیاس انگیزش تحصیلی: برای سنجش انگیزه تحصیلی از پرسشنامه‌ای که توسط هارتر تدوین شده است استفاده شد، این پرسشنامه شامل ۳۳ گویه است و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانشجویان می‌باشد. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ وقت، ۱) به ندرت، ۲) گاهی اوقات، ۳) اکثر اوقات (۴) تقریباً همیشه؛ ۵) می‌باشد. این ابزار شکل اصلاح شده مقیاس هارتر (۱۹۸۱، ۱۹۸۰) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. همان‌گونه که بیان شد مقیاس اصلی هارتر، انگیزش تحصیلی را با سؤال‌های دوقطبی می‌سنجد که یک قطب آن انگیزش درونی و قطب دیگر انگیزش بیرونی است و پاسخ آزمودنی به موضوع هر سؤال فقط می‌تواند یکی از دلایل بیرونی یا درونی را در بر داشته باشد. از آنجا که در بسیاری موضوع‌های تحصیلی انگیزه‌های درونی و بیرونی هر دو نقش دارند، لپر و همکاران (۲۰۰۵) مقیاس هارتر را به شکل مقیاس‌های معمول درآوردند که هر سؤال تنها یکی از دلایل انگیزش درونی و بیرونی در نظر می‌گیرد. فرم فارسی این مقیاس به وسیله‌ی ظهیری و رجبی (۱۳۸۸) مورد اعتباریابی قرار گرفته است. در مطالعه حاضر نیز میزان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ بدست آمد که نشان از روایی مطلوب این پرسشنامه می‌باشد.

ج) مقیاس نگرش به تقلب: در این پژوهش برای تهیه‌ی سؤالات پرسشنامه مربوط به نگرش به تقلب از اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ی اولیه با اساتید هیات علمی و دانشجویان که در زمان طرح تحقیق انجام شده بود، استفاده گردید. علاوه بر این، پرسشنامه‌های نگرش به تقلب مربوط به کشورهای دیگر مورد مطالعه قرار گرفت و پس از جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از منابع گوناگون، در نهایت پرسشنامه اولیه در قالب سوالات بسته پاسخ با طیف پنج درجه‌ای مقیاس لیکرت تهیه گردید. نمره‌گذاری این مقیاس بر اساس کاملاً مخالف، ۱؛ مخالف، ۲؛ نظری ندارم، ۳؛ موافق، ۴ و کاملاً موافقم ۵ می‌باشد. برای حصول اطمینان از میزان دقت و صحت سؤال‌های پرسشنامه، روایی و ضریب پایایی آنها مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت ۲۵ سوال تهیه و تنظیم شد. همچنین روایی صوری و محتوایی مقیاس توسط سه نفر از صاحب نظران مورد تأیید قرار گرفت. برای بررسی روایی این مقیاس در پژوهش حاضر از تحلیل عاملی استفاده شد. در ساختار عاملی مقیاس نگرش به تقلب از هر دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. پس از انجام شیوه‌های مختلف تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش‌های مختلف، در نهایت براساس ساختار نظری مقیاس نگرش به تقلب تعداد عوامل استخراج شده، ارزش‌های

ویژه و درصد تبیین واریانس تصمیم گرفته شد تا از تحلیل عاملی اکتشافی به روش تحلیل مؤلفه های اصلی با چرخش واریماکس در سطح ماده استفاده شود. نتایج آزمونهای میزان کفایت نمونه برداری کیسر؛ میسر؛ الکین^۱ (KMO) برابر با ۰/۸۳ و معنی داری آزمون کرویت بارتلت نشان دهنده این است که تعداد نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و میزان آن ۰/۶۳ بدست آمد که نشان دهنده پایایی خوب سؤالات پرسشنامه است.

شیوه اجرا

در پژوهش حاضر از روش پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است. به این منظور، دانشجویان معرفی شده از سوی اداره آموزش کل که تقلب در امتحانات آنان محرز شده و به علت تخلف در امتحانات حکم کمیته انضباطی دریافت کرده و نمره ۰/۲۵ برای آنان در درس مربوط ثبت شده بود با همکاری مسئولان دانشکده های مربوط به دفتر آموزش دانشکده دعوت شدند و به آنان اطلاع داده شد که به صورت تصادفی برای همکاری با پژوهش حاضر انتخاب شده اند تا در صورت تمایل همکاری کنند و از آنان تقاضا شد پرسشنامه های مورد نظر را تکمیل کنند. هر ۱۱۰ نفر دانشجوی دعوت شده، پرسشنامه ها را تکمیل و تحویل دادند. در نهایت داده های به دست آمده به وسیله نرم افزار SPSS و AMOS تجزیه و تحلیل شدند.

یافته ها

نتایج مطالعه نشان داد میانگین و انحراف استاندارد سنی شرکت کنندگان مطالعه حاضر برابر با ۲۳/۳۲ (۲/۵۳) بود. در جدول شماره (۱) قبل از پرداختن به آزمون الگوی نظری، شاخص های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش براساس آزمون پیرسون ارائه شده است تا رابطه بین متغیرها مورد بررسی قرار گیرد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

Table 1. Correlation matrix, mean and standard deviation of research variables

متغیر	(SD)M	1	2	3	4
انگیزه بیرونی Extrinsic Motivation	(5.54) 38.97				
انگیزه درونی Interior Motivation	(6.49) 32.67	-0.68**	1		
جهت گیری تبحری Mastery Orientation	(3.33) 24.25	-0.43**	0.49**	1	
جهت گیری عملکردی Operational Orientation	(5.78) 52.42	0.52**	-0.39**	-0.59**	1
نگرش به تقلب Attitudes to cheating	(7.25) 68.72	0.56**	-0.61**	-0.57**	0.38**

1. Kaiser.Meyer.Olkin

جدول ۲: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف تک نمونه ای برای فرض نرمال بودن

Table 2

sample Kolmogorov-Smirnov test for assuming normal The results of the single

نگرش به تقلب Attitudes to Cheating	جهت‌گیری Orientation	انگیزه تحصیلی Educational Motivation	آزمون Test
40	40	40	تعداد کل Total
0.20	0.19	0.18	بیشترین قطعی Absolute
0.17	0.18	0.16	مثبت Positive
-0.12	-0.13	-0.18	منفی Negative
1.11	1.22	1.31	آزمون کولموگروف-اسمیرنوف Kolmogorov-Smirnov Test
0.26	0.36	0.34	سطح معنی داری (sig) Significance level

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌گردد آماره Z کولموگروف-اسمیرنوف برای هیچ یک از متغیرهای مورد مطالعه در سطح $(P \geq 0.05)$ معنی دار نیست، یعنی توزیع متغیرها در بین نمونه با توزیع آن در جامعه آماری نرمال است.

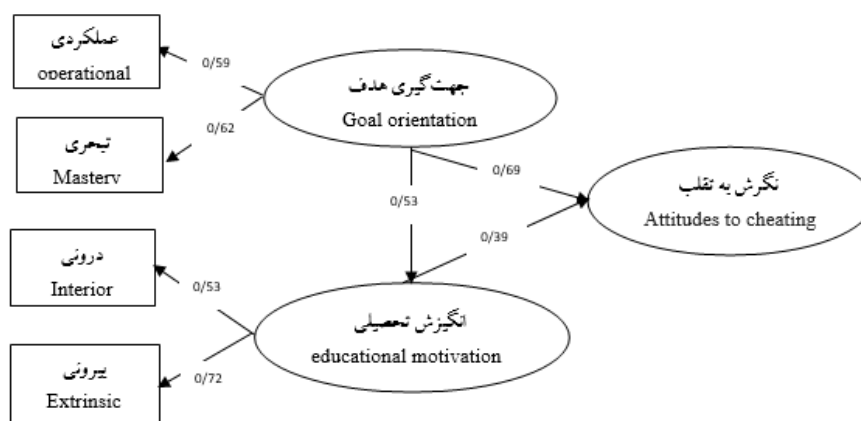
جدول ۳ مقایسه شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی و مدل اصلاح‌شده را نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در جدول ۳، هرچند که در مدل پیشنهادی اولیه سه شاخص کای اسکوئر نسبی (CMIN/DF)، نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) برازش مدل را مورد تأیید قرار می‌دهند با این وجود شاخص‌های دیگر از جمله شاخص نیکویی زیر نویس برازش (GFI)، شاخص برازش افزایش (IFI)، شاخص برازندگی توکر-لویس (TLI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) و جذر میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) عدم برازش مدل پیشنهادی را تأیید کرده و نیاز به اصلاح مدل را نشان می‌دهند، از این رو به منظور بهبود مدل، دو اصلاح همبسته کردن مسیر متغیرها و مسیر خطاها که بین متغیرهای اصلی این خطاها همبستگی بالایی وجود داشت از بین گزینه‌های پیشنهادی نرم‌افزار AMOS انتخاب و همبسته شدند. بعد از اعمال تغییرات و اصلاح، مدل مجدداً مورد آزمون قرار گرفت و همان‌طور که در جدول ۳ آورده شده تمامی شاخص‌های برازش مدل اصلاح‌شده برازش مدل اصلاحی را تأیید کردند.

جدول ۳. مقایسه شاخص‌های برازندگی مدل

Table 3

Comparison of model fitness indices

RMSEA	PNFI	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	CMIN/DF	شاخص‌ها
>0.80	>0.50	>0.90	>0.90	>0.90	>0.80	>0.90	5 تا 1	بازه‌ی قابل قبول Acceptable range
0.087	0.71	0.86	0.89	0.88	0.85	0.87	2.43	مدل پیشنهادی اولیه Initial Proposed Model
0.081	0.70	0.91	0.91	0.90	0.88	0.90	2.11	مدل اصلاح‌شده نهایی Modified final model
برازش Fitness	برازش Fitness	برازش Fitness	برازش Fitness	برازش Fitness	برازش Fitness	برازش Fitness	برازش Fitness	وضعیت برازش Fit Condition



شکل ۱: مدل اصلاح‌شده نهایی به همراه ضرایب استاندارد مسیره‌ها

Figure 1

Final modified model along with standard paths

ضرایب استاندارد مسیره‌ها در شکل ۱ حاکی از آن است که مسیر جهت‌گیری هدف به انگیزش تحصیلی ($\beta=0/53$)؛ مسیر جهت‌گیری هدف به نگرش به تقلب ($\beta=0/69$) و مسیر انگیزش تحصیلی به نگرش به تقلب ($\beta=0/39$) در سطح آماری $P<0/05$ معنی‌دار است. به‌منظور بررسی معنی‌داری روابط واسطه‌ای از آزمون بوت‌استرپ نرم‌افزار AMOS استفاده شده که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون بوت استرپ برای مسیر غیرمستقیم

Table 4

Bootstrap test results for indirect route

فاصله اطمینان Confidence Interval	حد بالا Top Limit	حد پایین Bottom Limit	نمونه‌گیری مجدد Sampling again	متغیر ملاک Dependent Variable	متغیر میانجی Mediation Variable	متغیر پیش‌بین Independent variable
0.95	0.199	-0.007	110	نگرش به تقلب Attitudes to Cheating	انگیزش تحصیلی Educational Motivation	جهت‌گیری هدف Goal Orientation

نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که حد پایین و حد بالای مسیر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف به نگرش به تقلب از طریق انگیزش تحصیلی صفر را در بر نمی‌گیرند و این حاکی از معنی‌دار بودن این مسیر غیر مستقیم است. به عبارت دیگر نقش میانجی انگیزش تحصیلی در ارتباط بین جهت‌گیری هدف با نگرش به تقلب مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از اجرای این پژوهش، بررسی رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف و نگرش به تقلب با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی است. روابط یاد شده هم از طریق آزمون پیرسون و هم از طریق الگوی معادلات ساختاری براساس نرم‌افزار AMOS آزمون شده است. نتایج تحلیل مدل معادلات ساختاری در قالب روابط موجود در مدل در ادامه تشریح می‌گردد. اولین یافته‌ی این پژوهش رابطه‌ی معنی‌دار جهت‌گیری هدف با انگیزش تحصیلی است. این یافته هم سو با یافته‌های آریاس، (۲۰۰۴) و پینریچ، (۲۰۰۰) می‌باشد. آریاس (۲۰۰۴) در مطالعه‌ی خود با عنوان "دیدگاه‌های جدید در رابطه با انگیزش: نظریه‌ی جهت‌گیری هدف" بر نقش هدفمند بودن در ایجاد انگیزه تأکید کرده است. از مطالعات هم‌سوی دیگر می‌توان به پژوهش‌های کوری^۱ و همکاران (۲۰۰۶) هارا کوپیز^۲ و همکاران (۲۰۰۲) اشاره کرد. این پژوهشگران در خلال مطالعات طولی به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری تبحری پیش‌بینی‌کننده‌ی علاقه و انگیزه‌ی تداوم دار است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که چون در دو دهه‌ی گذشته نظریه‌ی جهت‌گیری هدف بعنوان یک نظریه‌ی مهم و ارزشمند در انگیزش دانش‌آموزان و دانشجویان مطرح بوده است (الیوت، ۲۰۰۵). همچنین میدگلی (۲۰۰۲) مطرح می‌کند که این نظریه چارچوبی را فراهم کرده که در داخل این چارچوب می‌توان در ارتباط با جهت‌گیری انگیزشی دانشجویان تحقیقات بیشتری کرد.

از جمله یافته‌های مهم این پژوهش وجود رابطه‌ی معنی‌دار بین جهت‌گیری هدف با نگرش به تقلب است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش آلت و گیگر (۲۰۱۲)؛ دودا و همکاران (۱۹۹۱)؛ فرای و

1. Cury
2. Harackiewicz

دودا(۱۹۹۷) همخوانی دارد، باکر^۱(۲۰۰۴) در پژوهش خود نشان داد که دانشجویانی که جهت‌گیری تبحری دارند و خواهان تسلط بر دانشی خاص هستند، نیاز کمتری به تقلب دارند. فرید(۱۳۹۵) نیز در پژوهشی تحت عنوان «نقش عوامل انگیزشی جهت‌گیری‌های هدفی شخصی، خودکارآمدی تحصیلی و فشار تحصیلی در تقلب تحصیلی دانشجویان داروسازی» اثبات کرد که جهت‌گیری تبحری و عملکردی می‌تواند رفتار تقلب در دانشجویان را پیش بینی کند. بطوریکه تغییر جهت‌گیری از عملکردی به تبحری کاهنده‌ی تقلب است، در کل می‌توان گفت افراد با جهت‌گیری تبحری به دلیل تاکید بالا بر یادگیری، تلاش و کار زیاد، پافشاری برای مواجهه با سختی‌ها و ناکامی‌ها، خطرپذیر بودن و تلاش برای تسلط بر هدف(وینیکی، ۲۰۰۵) کمتر به تقلب دست می‌زنند.

در مورد ارتباط معنی دار انگیزش تحصیلی با نگرش به تقلب می‌توان گفت که نتیجه‌ی این پژوهش هم سو با برخی پژوهش‌هاست. از جمله پژوهش‌های هم سو با پژوهش حاضر مطالعه‌ی مورداک و اندرمن(۲۰۰۶) می‌باشد، این پژوهشگران در کار خود انگیزه‌ی درونی و بیرونی را مورد آزمون قرار دادند و اثبات کردند که به ترتیب با تقلب دارای رابطه‌ی منفی و مثبت است. جوردان(۲۰۰۱) نیز داشتن انگیزه‌ی بیرونی را عامل مهمی در ارتکاب تقلب می‌داند. اسمیت و همکاران در پژوهش خود با عنوان «نقش انگیزش و نگرش به تقلب در بین دانشجویان» نقش انگیزه را در رفتار تقلب دانشجویان بررسی کردند، مطالعه تأثیر عوامل جمعیت شناختی و نگرشی را در تقلب‌های پیشین و آتی نیز مورد بررسی قرار داد، نتایج نشان داد که انگیزش درونی و بیرونی پیش‌بینی‌کننده‌ی تقلب‌های آتی است. در پژوهش دیگری نیز نتیجه‌ی مشابهی بدست آمد (داوی^۲ و همکاران، ۲۰۰۷). باکر(۲۰۰۴) مطرح می‌کند علی‌رغم اینکه انگیزش درونی تأثیر مثبتی بر روی یادگیری دارد، انگیزش بیرونی تأثیر سوئی بر یادگیری می‌گذارد و نتیجه‌ی آن عملکرد ضعیف و افزایش نیاز به تقلب است. این یافته توسط پژوهش‌های ایسون^۳ و همکاران(۱۹۸۶)؛ اندرمن و همکاران(۱۹۹۸)؛ مورداک و همکاران(۲۰۰۱) نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. روانشناسان و متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت نقش انگیزش را موضوعی مهم در یادگیری تلقی کرده‌اند(رایان و کونل^۴، ۱۹۸۹). به دلیل نقش پررنگ انگیزش در مسائل مربوط به آموزش، تأثیر انگیزش در یادگیری و عملکرد کلاسی از اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰ مورد بررسی بوده است(لینن برینک و پینریچ^۵، ۲۰۰۲) و از آنجاییکه تقلب نیز در محیط‌های آموزشی جزء لاینفک بوده است وجود رابطه‌ی معنادار بین انگیزش تحصیلی و گرایش به تقلب قابل توجه است.

رابطه‌ی معنی دار بعدی، رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با نگرش به تقلب از طریق انگیزش تحصیلی است. همانطور که در سطور قبل نیز اشاره شد، در پژوهش حاضر بین جهت‌گیری هدف با انگیزش

1. Baker
2. Davy
3. Eison
4. Ryan & Connell
5. Linnenbrink & Pintrich

تحصیلی و نگرش به تقلب با انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد، همچنین به پژوهش‌های هم سو نیز مورد بحث و بررسی قرار گرفت. اما در پیشینه‌های بررسی شده در مورد نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی مطالعات کمی در دسترس بود. آلت و گیگر (۲۰۱۲) نشان دادند که تمایل به تقلب یک هدف عملکردی بود که توسط انگیزه‌ی بیرونی راضی نگهداشتن والدین واسطه‌گری می‌شد. کمبود پیشینه موجب شده که بررسی این رابطه نقطه‌ی قوت پژوهش حاضر باشد. در تبیین این یافته با توجه به نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان می‌توان گفت: در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بالعکس بر اثر بی‌توجهی خاموش می‌شود که آن را به انگیزش درونی، بیرونی تقسیم می‌کند. انگیزش درونی، مبتنی بر نیازهای ذاتی برای شایستگی و خودمختاری است و باعث می‌شود که انسان پیوسته در جستجو و تلاش برای غلبه بر چالش‌ها باشد و فعالیتی نظیر یادگیری به خاطر خشنودی و رضایت درونی انجام شود. انگیزش بیرونی بدین معناست که فرد فعالیت را به خاطر نفس عمل انجام نمی‌دهد بلکه آن عمل وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف دیگر نظیر جوایز و پاداش‌ها است (سیف، ۱۳۸۶). زمانی که فردی انگیزه‌ای برای یادگیری ندارد یعنی مانعی در راه انگیزش طبیعی آنها وجود دارد، احساس می‌کنند که به خوبی نمی‌توانند وظایف مربوط به تحصیل را انجام دهند و در نتیجه تلاش خود را متوقف می‌کنند و یا به اندازه کافی تلاش جدی از خود نشان نمی‌دهند. این قبیل دانشجویان به راحتی سرخورده می‌شوند و از آنجا که تلاششان را متوقف می‌کنند و یادگیری آنها با موفقیت همراه نمی‌شود، تجربه‌ی شور و هیجان ناشی از یادگیری مباحث جدید را کسب نمی‌کنند و معتقد می‌شوند همه موفقیت‌ها به شانس و تصادف یا اوضاع و احوال و موقعیت‌ها مربوط است در نتیجه انگیزش درونی تحصیل در آنها سرخورده می‌شود. انگیزش یکی از مهمترین منابع قدرتمند تکانه‌ای است که رفتار یادگیرندگان را در موسسه آموزشی تحت تأثیر قرار می‌دهد و قدرت و پایداری رفتار را تعیین می‌کند. دانشجویانی که از انگیزش درونی برخوردارند سعی دارند که با تلاش و پشتکار خود موفقیت‌های تحصیلی را رقم بزنند در مقابل دانشجویانی که از انگیزش بیرونی برخوردارند تکالیف تحصیلی را بخاطر فشارهای محیطی و فرار از شکست به صورت اجباری انجام می‌دهند و سعی می‌کنند با بروز رفتارهایی هرچند غیر اخلاقی همچون تقلب از شکست فرار کنند. بنابراین می‌توان گفت دانشجویانی که در بعد انگیزش تحصیلی امتیاز بیشتری به دست آورده‌اند گرایش به تقلب کمتری دارند.

همانند همه‌ی پژوهش‌ها این پژوهش نیز دارای برخی محدودیت‌ها می‌باشد، یکی از محدودیت‌های عمده‌ی این پژوهش به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش است. به همین دلیل در استنباط علی باید احتیاط نمود. دوم اینکه این پژوهش بر روی دانشجویان دانشگاه ارومیه انجام گرفته است و تعمیم آن به دانشجویان سایر دانشگاه‌ها و گروه‌های اجتماعی باید با احتیاط صورت بگیرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی ضمن برطرف نمودن محدودیت‌های مطالعه حاضر، همچنین با توجه به نقش میانجی

موثر انگیزه تحصیلی به مشاوران تحصیلی دوره‌های آموزش عالی پیشنهاد می‌شود برای جلوگیری از کاهش ارتکاب دانشجویان به تقلب، انگیزش تحصیلی را در آنها بالا ببرند، زیرا انگیزش تحصیلی می‌تواند از میزان ارتکاب دانشجویان به پدیده تقلب جلوگیری یا آن را کاهش دهد.

سپاسگزاری

از کلیه‌ی افرادی که در این پژوهش با ما همکاری کردند و نیز کلیه‌ی دانشجویانی که در تکمیل پرسشنامه‌ها با محقق همکاری نمودند، کمال سپاسگزاری و تشکر را داریم.

References

منابع

- ظهیری ناو، بیژن؛ و رجبی، سوران (۱۳۸۸). بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی. *دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۶ (۳۶)، ۱۰-۶۹.
- فرید، ابوالفضل (۱۳۹۵). نقش عوامل انگیزشی جهت‌گیریهایی هدفی شخصی، خودکارآمدی تحصیلی و فشار تحصیلی در تقلب تحصیلی دانشجویان داروسازی. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۶)، ۴۱۴-۴۲۳.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰ (۳)، ۱۳-۲۱.
- مرادی، ولی‌الله؛ و سعیدی جم، مسعود (۱۳۸۰). بررسی علل گرایش دانشجویان به تقلب در امتحانات دانشجویان علوم پزشکی همدان در سال ۱۳۷۵. *طب و ترکیه*، ۴۰ (۲)، ۱۹-۱۶.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- Alt, D & Geiger, B. (2012). Goal Orientations and Tendency to Neutralize Academic Cheating: An Ecological Perspective. *Psychol Stud*, 57(4):404-416.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 60, 84-93
- Arias, J. F. (2004). Recent perspectives in the study of motivation: Goal Orientation Theory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35-62.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3): 189-202.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.

- Davy, J.A., Kincaid, J.F., Smith, K.J., & Trawick, M.A. (2007). An examination of the role of attitudinal characteristics and motivation on the cheating behavior of business students. *Ethics & Behavior*, 17(3): 257-278.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Desalegn, A.A., & Berhan, A. (2014). Cheating on examinations and its predictors among undergraduate students at Hawassa University College of Medicine and Health Science, Hawassa, Ethiopia. *BMC Medical Education*, doi: 10.1186/1472-6920-14-89.
- DeShon, R.P., Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *J. Appl. Psychol.* 90:1096–1127. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1096>
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 79–87.
- Eison, J. A., Pollio, H. R., & Milton, O. (1986). Educational and personal characteristics of four different types of learning- and grade-oriented students. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 54–67.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Farid, a. The role of motivational factors of personal goal orientations, academic self-efficacy and academic press on academic cheating behavior of pharmacy students. *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*. 2017, 9 (6) 414-423 [In Persian].
- Fry, M. D., & Duda, J. L. (1997). A developmental examination of children's understanding of effort and ability in the physical and academic domains. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 331–344.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002b). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562–575.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Harter, S. (1980). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change, In W. A. Collins, *Minnesota Symposium on child psychology*, vol.14(pp.213-225). Hill Sdale, NJ: Erlbaum.
- Hooman, H.A. (2004). *Structural Equation Modeling by using LISERL software*, Tehran: SAMT pubs [In Persian].

- Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233-247.
- karashki, h. The role of progress goals in the components of self-regulation learning. *Advances in Cognitive Science*. 1999: 10(3) 13-21[Persian]
- Klein, H. A., Levenburg, N. M., McKendall, M., & Mothersell, W. (2007). Cheating during the college years: How do business school students compare? *Journal of Business Ethics*, 72, 197–206. doi:10.1007/s10551-006-9165-7.
- Lapper Mark R., J. H Corpus & Sh. S. Iyengar. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age diferncenes and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: an asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Lohlin, J. C. (1992). *Latent variables Models: An introduction to factor, path and structural analysis*(2nd ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associated, Inc.
- Ma, H., Lu, E.Y., Turner, S., and Wan, G.)2007). An empirical investigation of digital cheating and plagiarism among middle school students. *Am. Secondary Educ.*, 35: 69-82.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., Trevino, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 294–305.
- Midgley C; Kaplan A; Middleton M; Maehr ML; Urdan T; Anderman L H; Anderman E& Roeser R. (1998). The development and validation of scales assessing student's achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*; 23: 113-131.
- Midgley, C.(Ed.) (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Miller, Yona & Izsak, Ronit. (2017). Students' Involvement in Academic Dishonesty and Their Attitudes towards Copying in Exams and Academic Papers. *Sociology and Anthropology*, 5(3): 225-232.
- Moradi V, Saidi Jam M. A study of identifying the cheating trend in exams of medical students of Hamadan University of Medical Sciences. *Teb va Tazkieh*. 2001;(40):19-23. [Persian]
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Murdock, T.; Hale, N. & Weber, M. (2001). Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96–115.
- Nonis, S., Swift, C. O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A Multicampus investigation. *Journal Educational Business*, 77(2):69–77.

- Pintrich PR; AnneMarie MC; Toni M& Kempler. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*; 39: 319-337.
- Pintrich, P. R.(2000b). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Radosevich, D.J., Allyn M.R, Yun, S. (2007). Goal Orientation and Goal Setting: Predicting Performance by Integrating Four-Factor Goal Orientation Theory with Goal Setting Processes
- Rakovski, C. C., Levy, E. S. (2007). Academic dishonesty: Perceptions of business students. *College Student Journal* 41(2), 466–482.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd Edition). New Jersey: Pearson Education Inc
- Smith, K.J., Davy, J.A., Rosenberg, D. L., Haight G. T. (2010). The Role of Motivation and Attitude on Cheating Among Business Student. *Journal of Academic and Business Ethics*
- Stephens, J. M. Romakin, V., Yukhymenko, Mariya. (2010). Academic motivation and misconduct in two cultures: A comparative analysis of US and Ukrainian undergraduates. *International Journal for Educational Integrity*, 6(1), 47–60.
- Svinicki, M. D. (2005). Student Goal Orientation, Motivation, and Learning. The IDEA Center.
- Topîrceanu, A. (2017) Breaking up friendships in exams: A case study for minimizing student cheating in higher education using social network analysis. *Computers & Education*, doi:10.1016/j.compedu. 2017.08.008
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Valliers, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of Intrinsic, Extrinsic & Amotivatoin in education. *Educational & psychological measurement*, 52, 1003-1017.
- Whitley, B. E., 1998. Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in higher education*, 39(3), 235–274.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Expectancy value of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1),68-81.
- Wormington S.V., Henderlong Corpus, J., Anderson, K. G. (2012). A person-centered investigation of academic motivation and its correlates in high school. *Learning and Individual Differences*, 22, 429–438.
- Zahiri Nav B, Rajabi S. Evaluation of a group of students with lower academic motivation variables Persian language and literature. *Daneshvar (Raftar) Shahed University*. 2009;16(36):69-80[In Persian].

