

Prediction of Academic Dishonesty based on Academic Identity and Intelligence Beliefs

Mohammad Ghanbari Talab^{1*}, Fatemeh Tahmasebi Kohiani²

1. Ph.D. in Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran
2. M.A. in General Psychology, Payame Noor University, Zarrinshahr, Iran

(Received: July 14, 2018; Accepted: March 1, 2020)

Abstract

The purpose of present study was to Prediction of Academic Dishonesty based on academic identity and intelligence beliefs. The study method was descriptive-correlation. The statistical population were to included High school students from Lordegan city in the academic year of 2017-18. Among them 254 students were selected by multi-stage cluster sampling. To collect the data were used from the Implicit Theory Intelligence Scale of Abdel Fattah and Yates (2005), the Academic Dishonesty scale of Maccabi & Truenio (1997) and the questionnaire of academic identity of Vaz and Isaacson (2008). Data were analyzed by used SPSS software and Pearson correlation coefficient and regression analysis. The findings showed that successful academic identity had negatively and significantly relationship with academic dishonesty. Diffusion, foreclose and moratorium academic identities had positive and significantly correlation with Academic Dishonesty. In addition, Incremental intelligence belief had negative relationship with Academic Dishonesty and fixed intelligence belief had positive relationship with Academic Dishonesty. Another finding of the study is that incremental belief and successful academic identity have the most significant contribution in predicting academic Dishonesty. Also, according to the results of the present study, attention and knowledge about students' beliefs about their ability and formed academic identity and their effects on Academic Dishonesty, is a necessity for the educational system, In order to select effective educational and training interventions.

Keywords: Academic dishonesty, Academic identity, Intelligence beliefs.

* Corresponding Author, Email: mohammad.ghanbari400@gmail.com

پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و باورهای هوشی

محمد قنبری طلب^{۱*}، فاطمه طهماسبی کهیانی^۲

۱. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۲. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه پیام نور، زرین‌شهر، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۱)

چکیده

هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و باورهای هوشی بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان لردگان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. ۲۵۴ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها مقیاس نظریه تلویحی هوش عبدالفتاح و یس (۲۰۰۵)، مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی مک‌کابی و تروینیو (۱۹۹۷)، و پرسشنامه هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) به کار گرفته شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد هویت تحصیلی موفق با بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی منفی و معنادار دارد. هویت‌های تحصیلی سردرگم، دیررس و زودرس نیز همبستگی مثبت و معنادار با بی‌صدافتی تحصیلی دارند. باور هوشی افزایشی با بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی منفی و معنادار دارد، ولی باور هوشی ذاتی با بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارد. از دیگر یافته‌های پژوهش این است که باور افزایشی و هویت تحصیلی موفق بیشترین سهم معناداری را در پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی دارند. همچنین، مطابق با نتایج پژوهش حاضر، توجه و شناخت نسبت به باورهای دانش‌آموزان درباره توانایی خود و هویت تحصیلی شکل گرفته و اثرگذاری آن‌ها بر بی‌صدافتی تحصیلی، به‌منظور اتخاذ مداخلات مؤثر تربیتی و آموزشی، از ضروریات نظام آموزشی محسوب می‌شود.

واژگان کلیدی: باورهای هوشی، بی‌صدافتی تحصیلی، بی‌صدافتی، هویت تحصیلی.

مقدمه

نظام‌های آموزشی در انجام‌دادن رسالت خویش، همواره با مسائلی روبه‌رو بوده‌اند که سلامت یادگیری فراگیران را تهدید می‌کنند. یکی از این مسائل، بی‌صداقتی تحصیلی است (بارانیان، حاجی‌یخچالی و آتش‌افروز، ۱۳۹۶). بی‌صداقتی تحصیلی^۱ بین دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی از دبستان تا دبیرستان، بی‌توجهی به محیط‌های جغرافیایی و موقعیت‌های اقتصادی، در انواع مکان‌های آموزشی، دولتی و خصوصی رایج است، که به‌طور فردی یا گروهی انجام می‌گیرد (دیویس، درینان و گالانت^۲، ۲۰۰۹)، به‌طوری که به یک هنجار رفتاری در فرهنگ آموزشی مبدل شده است و از سوی دانش‌آموزان به‌عنوان یک مهارت یا بازی پذیرفته شده است (آرھین و جونز^۳، ۲۰۰۹).

درباره بی‌صداقتی تعاریف متعددی بیان شده است؛ استارویتوا و نامانگو^۴ (۲۰۱۶) مفهوم بی‌صداقتی تحصیلی را تلاش غیر اخلاقی توسط فراگیران برای ارتقای رتبه خود در موقعیت‌های آموزشی بدون تلاش با تقلب در آزمون و تکلیف تعریف می‌کنند (استارویتوا و نامانگو، ۲۰۱۶). در تعریفی دیگر، مجموعه رفتارهای مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دستیابی به پیامدها و نتایجی که فرد شایستگی آن را ندارد، به‌عنوان بی‌صداقتی تحصیلی یاد می‌شود (چوچیدسکا-چوپالاه^۵ و همکاران، ۲۰۱۴). بی‌صداقتی تحصیلی دامنه بسیار گسترده‌ای از رفتارهای غیر اخلاقی و غیر قانونی از جمله دروغ، فریب، تقلب در آزمون‌ها و امتحانات، سرقت از منابع علمی و ادبی، استفاده از اطلاعات جعلی، جعل اطلاعات علمی، تخریب کار علمی دیگران و غیره را دربرمی‌گیرد (روسدی^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). در یک تقسیم‌بندی انواع بی‌صداقتی را به دو گروه خودگرا و دگرگرا طبقه‌بندی کردند. در نوع خودگرا فرد برای اعتبار خودش اقدامات غیر اخلاقی و غیر

-
1. Academic Dishonesty
 2. Davis, Drinan & Gallant
 3. Arhin & Jones
 4. Starovoytova & Namango
 5. Chudzicka-Czupala
 6. Rusdi

قانونی را انجام می‌دهد، در طبقه دگرگرا فرد به نوعی دیگران را کمک می‌کند تا اعتبار خویش را به‌طور غیر اخلاقی ارتقا دهد (اعتماد، ۱۳۹۱).

علی‌رغم ماهیت غیر اخلاقی و ناپذیرفتی بودن بی‌صدافتی تحصیلی، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد، این گونه رفتارها در همه محیط‌های تحصیلی از شیوع نسبی برخوردارند (چوچیدسکاچوپالا و همکاران، ۲۰۱۴). اسماعیل و یوسف^۱ (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان داد ۶۵ درصد از دانش‌آموزان در امتحانات و تکالیف کلاسی تقلب داشته‌اند، همچنین در پژوهشی دیگر، ۷۶ درصد از دانشجویان مشارکت در بی‌صدافتی تحصیلی را گزارش کردند (جرگال^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). تاس و تکایا^۳ (۲۰۱۰) نشان دادند یک‌سوم دانش‌آموزان ابتدایی درگیر تقلب هستند و در دبیرستان‌ها این مسئله به اوج خود می‌رسد. بنابراین، به نظر می‌رسد بی‌صدافتی تحصیلی هم در مدارس و هم در فضای دانشگاهی، مسئله‌ای مهم است و پیامدهای نامطلوبی را به دنبال دارند. همچنین، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد بی‌صدافتی تحصیلی با ابعاد شخصیت (جیلوک و بنت^۴، ۲۰۱۵؛ تامارا و بنت^۵، ۲۰۱۵)، هویت اخلاقی (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، سطوح دوستی بین دانش‌آموزان (گریبلر^۶، ۲۰۱۷)، باورهای شناخت‌شناسی (اعتماد و جوکار، ۱۳۹۷)، نگرش‌های تحصیلی (هزینو^۷، ۲۰۱۵)، و نگرش معلمان به فعالیت‌های تحصیلی (برناردی^۸ و همکاران، ۲۰۱۲) در ارتباط است. از این رو، بهبود نگرش و افزایش درک دانش‌آموزان از اخلاق تحصیلی و کاهش بی‌صدافتی تحصیلی ضروری است (اوران^۹ و همکاران، ۲۰۱۶).

همان‌طور که بیان شد بی‌صدافتی عملی غیر اخلاقی است. بلسی^{۱۰} (۱۹۸۳) نیز با طرح مدل

1. Ismail & Yussof
2. Jeergal
3. Tas & Tekkaya,
4. Giluk & Bennett
5. Tamara & Bennett
6. Griebeler
7. Hsiao
8. Bernardi
9. Oran
10. Blasi

خود به بررسی عوامل مؤثر بر عمل اخلاقی پرداخته است. در مدل او بر نقش هویت در برانگیختگی عمل اخلاقی تأکید شده است (بلسی، ۱۹۸۳). به طوری که هویت با شکل‌دهی ارزش‌های اخلاقی، کنش‌های اخلاقی افراد را موجب می‌شود (سوئر^۱، ۲۰۱۶). بر این اساس، هویت در حوزه تحصیل می‌تواند پیش‌بینی‌کننده بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان رفتاری غیر اخلاقی باشد.

مارسیا^۲ (۱۹۸۰) هویت را براساس دو فرایند اکتشاف و تعهد در حیطه‌های زندگی، اشتغال، ایدئولوژی و روابط تعیین کرده است. هر حیطه از هویت انعکاسی از ساختار کلی هویت فرد است که با توجه به میزان اکتشاف و تعهد منزلت هویتی فرد در آن حیطه مشخص می‌شود. حیطه تحصیلی جنبه مهمی از هویت فردی است که هویت تحصیلی^۳ را دربرمی‌گیرد (واز و ایزاکسون^۴، ۲۰۰۸). گراهام و اندرسون^۵ (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را تعهد شخص نسبت به نشان برتری، میل به اصرار بر چالش، تلاش و اشتیاق درونی نسبت به فرایند یادگیری تعریف می‌کند. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای خودکارآمدی و تجربه‌های هیجانی رایج نوجوانان در کلاس‌های درسی در تعامل با معلمان و همکلاسی است (روزر و لا^۶، ۲۰۰۲). واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) با در نظر گرفتن حیطه تحصیلی به‌عنوان یکی از حیطه‌ای مهم زندگی، منزلت‌های چهارگانه هویت تحصیلی سردرگم، زودرس، دیررس و موفق را ارائه کردند؛ هویت تحصیلی سردرگم^۷ به عدم اکتشاف و تعهدی اشاره دارد که اغلب با تعلل در زمینه تصمیم‌های مرتبط با ارزش‌های تحصیلی همراه است. هویت تحصیلی زودرس^۸ بیان‌کننده تعهد دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی است که دانش‌آموز از افراد مهم مانند والدین،

1. Sauer
2. Marcia
3. Academic identity
4. Was & Isaacson
5. Grahom & Anderson
6. Roeser & Lau
7. Diffusion academic identity
8. Foreclose academic identity

معلمان و همکلاسی‌ها گرفته است. هویت تحصیلی دیررس^۱ که به تردیدهای دانش‌آموز برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی اشاره دارد. هویت تحصیلی موفق^۲ بعد از یک دوره اکتشاف، دانش‌آموز نسبت به ارزش‌های تحصیلی متعهد می‌شود (رحیمی و فرهادی، ۱۳۹۶). مطالعات نشان می‌دهد بین هویت تحصیلی و رفتارهای ناسازگار رابطه وجود دارد، از جمله گزیدری و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند بین منزلت‌های هویت تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد؛ به طوری که بین هویت موفق رابطه منفی و هویت دیررس و سردرگم رابطه مثبت و معنادار با مؤلفه‌های آماده‌کردن تکلیف، آمادگی برای امتحان و تهیه مقاله وجود دارد. همچنین، پژوهش‌ها نشان می‌دهد بین هویت تحصیلی موفق با رفتارهای پرخطر رابطه منفی وجود دارد (صمیمی و همکاران، ۱۳۹۶). کوماریو و دیال^۳ (۲۰۱۴) نیز دریافتند بین هویت تحصیلی موفق و جهت‌گیری تبحری رابطه مثبت وجود دارد. در پژوهشی دیگر کوربا، واز و ایزاکسون^۴ (۲۰۱۲) به این نتیجه رسیدند که هویت تحصیلی موفق خود ناتوان‌سازی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کنند.

پیامدها و رفتارهای تحصیلی فراگیران تحت تأثیر ارزیابی‌های شناختی فرد از کنترل و ارزش هستند، ارزیابی‌های کنترل مرتبط با ادراک از کنترل‌پذیری فعالیت‌ها و پیامدهای پیشرفت و ارزیابی‌های ارزش مرتبط با ارزش و اهمیت ذهنی پیامدها و فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت هستند (کامچو- مورلس^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). یکی از ارزیابی‌های مهم فراگیران، باورهای آنان درباره ماهیت هوشی و توانایی خود است (کروملی^۶، ۲۰۱۴).

باورهای افراد درباره هوش در نظریه ضمنی هوش مطرح می‌شود. در نظریه ضمنی باورهای افراد درباره هوش شامل باور افزایشی^۷ و باور ذاتی^۸ است. افرادی که باور هوشی افزایشی دارند،

1. Moratorium academic identity
2. Achievement academic identity
3. Komarraju & Dial
4. Chorba, Was & Isaacson
5. Camacho-Morles
6. Cromley
7. Incremental belief
8. Fixed belief

هوش را کیفیتی انعطاف‌پذیر تلقی می‌کنند که می‌تواند از طریق یادگیری و تلاش پرورش یابد. در نتیجه، این افراد به سمت رشد و بهبود توانایی‌های خود محوریت می‌یابند. در مقابل، افراد دارای باور هوشی ثابت، هوش را یک ویژگی ثابت در نظر می‌گیرند که نمی‌توان آن را تغییر داد، این گروه از افراد در خصوص اثبات شایستگی‌های خود به دیگران، نگران هستند (ماری، مورفی و دوئک^۱، ۲۰۱۶).

در زمینه ارتباط باورهای هوشی، محققان در پژوهش‌های متعدد دریافته‌اند که باورهای هوشی افزایشی، پیش‌بینی‌کننده اضطراب کمتر (دافنسکا^۲ و همکاران، ۲۰۰۸)، کاهش اسنادهای در ماندگی (بلکول^۳ و همکاران، ۲۰۰۷)، برانگیختگی کمتر هیجانی (چن و یوشر^۴، ۲۰۱۳) رضایت از مدرسه و لذت از زندگی (مارتین^۵ و همکاران، ۲۰۱۳)، کاهش ترک تحصیل (کروملی^۶، ۲۰۱۴)، لذت و غرور (لیو^۷ و همکاران، ۲۰۱۵)، و بهزیستی مدرسه (قنبری‌طلب و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶) هستند. باور هوشی ذاتی پیش‌بینی‌کننده هیجانات منفی (کینگ^۸، ۲۰۱۲)، افسردگی (دافنسکا و همکاران، ۲۰۰۷)، و اهمال‌کاری (هوول و بورو^۹، ۲۰۰۹) هستند. دوئک و ملدن^{۱۰} (۲۰۰۵) نشان دادند دانش‌آموزان برخوردار از باورهای هوشی افزایشی در مقایسه با دانش‌آموزانی که باورهای هوشی ثابت دارند؛ وقتی در حل یک مسئله با شکست یا مشکل مواجه می‌شوند، تمایل به حفظ و ارتقای عواطف مثبت خود دارند (مولر، ویلیامز و دوئک^{۱۱}، ۲۰۱۰). افراد دارای باورهای افزایشی نه تنها تلاش را ابزاری برای موفقیت می‌دانند، بلکه آن را عاملی می‌دانند که موجب غرور و

1. Mary, Murphy & Dweck
2. Da Fonseca
3. Blackwell
4. Usher
5. Martin
6. Cromley
7. Luo
8. King
9. Howell & Boru
10. Dweck & Molden
11. Mueller, Williams & Dweck

رضایت از عملکرد می‌شود (بروس و مور، ۲۰۱۶). در حالی که برای افراد دارای باورهای هوشی ذاتی، یادگیری به خودی خود از اهمیت برخوردار نیست، بلکه تقویت‌کننده‌های بیرونی مانند نمره خوب، تشویق دیگران و ارتقای رتبه دارای ارزش است و تقویت‌کننده‌ها آن‌ها را در فعالیت‌های یادگیری درگیر می‌کنند (بلکول، ترزسنی و سکی^۲ و دوئک، ۲۰۰۷). علاوه بر این، یافته‌های پژوهشی حاکی از پیش‌بینی و رابطه مثبت و مستقیم بهزیستی با مؤلفه‌های باورهای هوشی است (ذبیحی حصاری و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۳).

براساس مبانی نظری بی‌صدقاتی تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی در حال گسترش است و پیامدهای منفی را به دنبال دارد. از این رو، شناسایی پیشایندهای بی‌صدقاتی تحصیلی برای انجام‌دادن مداخلات آموزشی و تربیتی اهمیت فراوانی دارد. بنابراین، بر مبنای تحلیل مبانی نظری و نظریه‌های ضمنی هوش دوئک، کنترل - ارزش هیجان پکران و مدل خود بلسی احتمالاً باورهای هوشی و هویت تحصیلی می‌توانند پیش‌بینی‌کننده‌های مؤثر بی‌صدقاتی تحصیلی باشند. با توجه به آنکه براساس نظریه ارزش - کنترل پکران^۳ (۲۰۰۶) ارزیابی‌های شناختی بر رفتارهای تحصیلی اثر می‌گذارند، همچنین، با توجه به شواهد تحقیقاتی مبنی بر ارتباط بین باورهای هوشی و رفتارهای تحصیلی، این مسئله قابل طرح است که آیا باورهای هوشی بی‌صدقاتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؟ درباره هویت تحصیلی نیز براساس مدل خود بلسی (۱۹۸۳) هویت، عمل اخلاقی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو، این مسئله نیز مطرح می‌شود که آیا هویت تحصیلی، بی‌صدقاتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؟

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهرستان لردگان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. در این پژوهش ۲۵۴ نفر

-
1. Burrus & Moore
 2. Blackwell & Trzesniewski
 3. Pekrun

دانش‌آموزان (۱۴۲ دختر و ۱۱۲ پسر) به عنوان نمونه، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا از بین مدارس متوسطه دوم شهرستان لردگان ده مدرسه (پنج مدرسه دخترانه و پنج مدرسه پسرانه) به‌طور تصادفی انتخاب شد؛ سپس، از هر مدرسه یک کلاس به‌طور تصادفی انتخاب شد. میانگین و انحراف استاندارد سنی آزمودنی‌ها به ترتیب، ۱۶٫۴۳ و ۰٫۷۹ به دست آمد. ابزارهای پژوهش مقیاس و پرسشنامه بودند.

مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی^۱ مک کابی و تروینیو (۱۹۹۷): این مقیاس شامل نه گویه رفتاری است که انواع مختلف رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی را دربرمی‌گیرد. برخی گویه‌های این مقیاس به‌منظور انطباق فرهنگی تغییر و یک گویه نیز به آن افزوده شد. در نهایت، این مقیاس شامل ۱۰ گویه است که دو نوع تقلب در آزمون و تقلب در تکالیف نوشتاری را می‌سنجد. در این مقیاس، انواع مختلف رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی به شرکت‌کنندگان ارائه و از آن‌ها خواسته می‌شود تعیین کنند تا چه حد هر یک از این رفتارها را انجام داده‌اند. شرکت‌کنندگان با مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از هیچ وقت (۱) تا همیشه (۵) به گویه‌ها پاسخ می‌دهند. همه پرسش‌ها به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند.

در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه همبستگی هر گویه با نمره کل خرده‌مقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب برای خرده‌مقیاس تقلب در آزمون ۰٫۵۳ تا ۰٫۷۱ و برای خرده‌مقیاس تقلب در تکالیف نوشتاری ۰٫۴۹ تا ۰٫۶۷ به دست آمد. همچنین، تحلیل عاملی تأییدی با روش بیشینه درست‌نمایی به‌کار گرفته شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود دو عامل را تأیید کرد و بار عاملی گویه‌ها از ۰٫۴۲ تا ۰٫۷۰ به دست آمد. شاخص‌های برازش مدل نیز در جدول ۱ بیان شده است. مک‌کابی^۲ (۲۰۰۵) پایایی مقیاس را آلفای کرونباخ ۰٫۸۳ گزارش کرده‌اند. پایایی پرسشنامه نیز با ضریب آلفای کرونباخ برای تقلب در آزمون و تقلب در تکالیف نوشتاری به ترتیب، ۰٫۷۳ و ۰٫۶۶ به دست آمد.

1. Academic Dishonesty Scale
2. McCabe

پرسشنامه هویت تحصیلی^۱ واز و ایزاکسون (۲۰۰۸): این پرسشنامه از ۴۰ گویه تشکیل شده است که برای سنجش خرده‌مقیاس هویت تحصیلی موفق، سردرگم، دیررس و زودرس به کار گرفته می‌شود. هر یک از خرده‌مقیاس‌ها ۱۰ گویه دارد که روی یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) قرار دارند.

به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه همبستگی هر گویه با نمره کل خرده‌مقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب برای خرده‌مقیاس هویت تحصیلی موفق در آزمون ۰/۶۶ تا ۰/۷۸ و خرده‌مقیاس هویت تحصیلی سردرگم ۰/۴۳ تا ۰/۶۵ خرده‌مقیاس هویت تحصیلی دیررس در آزمون ۰/۵۶ تا ۰/۶۹ و برای خرده‌مقیاس هویت تحصیلی زودرس ۰/۴۹ تا ۰/۶۷ به دست آمد. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود چهار عامل را تأیید کرد. بار عاملی گویه‌ها از ۰/۳۰ تا ۰/۶۷ به دست آمد. نتایج شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی نیز در جدول ۱ بیان شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس هویت تحصیلی موفق، سردرگم، دیررس و زودرس به ترتیب، ۰/۷۶، ۰/۶۹، ۰/۷۱ و ۰/۶۸ به دست آمد.

مقیاس نظریه تلویحی هوش عبدالفتاح و یتس^۲ (۲۰۰۶): این مقیاس ۱۴ گویه دارد. در این مقیاس، هریک از خرده‌مقیاس‌ها (خرده‌مقیاس باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی)، هفت گویه دارد. گویه‌ها به صورت مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شده‌اند. عبدالفتاح و یتس (۲۰۰۶) با اجرای تحلیل عاملی تأییدی بر روی این مقیاس، دو عامل را به‌وضوح از هم تفکیک کردند. این پژوهشگران، ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸، و برای خرده‌مقیاس‌های باور ذاتی ۰/۸۳ و برای خرده‌مقیاس باور افزایشی ۰/۷۵ گزارش کردند. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی روایی پرسشنامه، همبستگی هر گویه با نمره کل خرده‌مقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب برای خرده‌مقیاس باور

1. Academic Identity Status
2. Implicit theory of intelligence scale

افزایشی ۰/۴۶ تا ۰/۶۶ و برای خرده‌مقیاس باور ذاتی ۰/۴۴ تا ۰/۶۷ به دست آمد. همچنین، نتایج تحلیل عاملی تأییدی وجود دو عامل را تأیید کرد و بار عاملی گویه‌ها از ۰/۳۲ تا ۰/۶۱ به دست آمد. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۱ بیان شده است. ضریب پایایی پرسشنامه نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای باور افزایشی و باور ذاتی به ترتیب، ۰/۷۱ و ۰/۵۸ به دست آمد. براساس جدول ۱، مدل برازش مطلوبی دارد.

جدول ۱. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی

متغیر	CMIN/df	GFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
باورهای هوشی	۱,۹۳	۰,۹۶	۰,۹۳	۰,۹۳	۰,۹۱	۰,۰۴	۰,۵۵
هویت تحصیلی	۲,۲۲	۰,۹۴	۰,۹۲	۰,۹۲	۰,۹۰	۰,۰۵	۰,۴۵
بی‌صدافتی تحصیلی	۱,۶۷	۰,۹۳	۰,۹۲	۰,۹۲	۰,۹۰	۰,۰۴	۰,۹۷

یافته‌های پژوهش

شاخص‌های توصیفی متغیرهای ملاک و پیش‌بین در جدول ۲ بیان شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی صدافتی، هویت تحصیلی و باورهای هوشی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین
بی‌صدافتی تحصیلی	۲۴۸	۲۹,۱۴	۴,۳۲	۱۴	۴۶
هویت تحصیلی موفق	۲۴۸	۲۸,۶۹	۴,۷۸	۱۵	۳۹
هویت تحصیلی دیررس	۲۴۸	۱۵,۱۷	۳,۴۵	۱۲	۲۹
هویت تحصیلی زودرس	۲۴۸	۱۷,۷۸	۳,۴۹	۱۱	۲۵
هویت تحصیلی سردرگم	۲۴۸	۱۸,۳۸	۴,۷۹	۱۲	۲۸
باور هوشی افزایشی	۲۴۸	۲۰,۱۴	۲,۱۲	۱۲	۲۴
باور هوشی ذاتی	۲۴۸	۸,۸۱	۱,۹۲	۴	۱۴

برای تحلیل فرضیه‌های پژوهش از روش همبستگی پیرسون استفاده شد که پیش فرض‌های این روش تحلیل مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۳. نتایج آزمون لون برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس‌ها

متغیرها	F	df	Sig	VIF	Tolerance
بی صدقاتی تحصیلی	۰,۲۳	۲۴۲	۰,۴		
هویت تحصیلی موفق	۴,۹۴	۲۴۲	۰,۹	۰,۸۹	۱,۵۸
هویت تحصیلی دیررس	۵,۳۹	۲۴۲	۰,۸	۰,۷۱	۱,۷۸
هویت تحصیلی زودرس	۴,۸۸	۲۴۲	۰,۹	۰,۶۳	۱,۳۹
هویت تحصیلی سردرگم	۴,۴۳	۲۴۲	۰,۸	۰,۶۵	۱,۴۷
باور هوشی افزایشی	۸,۳۲	۲۴۲	۰,۴	۰,۷۳	۱,۴۲
باور هوشی ذاتی	۱,۸۴	۲۴۲	۰,۶	۰,۵۳	۱,۳۱

با توجه به جدول ۳، $P > ۰,۰۵$ است، که برابری واریانس‌ها را نشان می‌دهد. همچنین، با توجه به اینکه شاخص عامل تورم واریانس (VIF) کمتر از ۱۰ و شاخص تحمل بیشتر از ۰,۱ است، می‌توان گفت متغیرهای پیش‌بین مستقل‌اند و هم‌خطی بودن چندگانه وجود ندارد.

جدول ۴. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها

متغیرها	N	Sig	Z
بی صدقاتی تحصیلی	۲۴۸	۰,۱۳	۲,۱۱
هویت تحصیلی موفق	۲۴۸	۰,۱۰	۱,۰۳
هویت تحصیلی دیررس	۲۴۸	۰,۲۵	۱,۴۲
هویت تحصیلی زودرس	۲۴۸	۰,۱۸	۱,۱۳
هویت تحصیلی سردرگم	۲۴۸	۰,۲۱	۱,۲۴
باور هوشی افزایشی	۲۴۸	۰,۴۳	۲,۶۲
باور هوشی ذاتی	۲۴۸	۰,۲۳	۱,۷۳

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تفاوت توزیع فراوانی نمرات مشاهده‌شده با توزیع نظری در سطح معناداری $P > ۰,۰۵$ از لحاظ آماری معنادار نیست، بنابراین، توزیع نمرات مشاهده‌شده بر توزیع منحنی نرمال منطبق است.

جدول ۵. ماتریس همبستگی بین متغیر بی‌صداقتی تحصیلی با باورهای هوشی و هویت تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
باور هوشی افزایشی	۱						
باور هوشی ذاتی	-۰٫۳۴	۱					
بی‌صداقتی تحصیلی	-۰٫۲۳	۰٫۱۱	۱				
هویت تحصیلی موفق	۰٫۳۱	-۰٫۱۳	-۰٫۲۶	۱			
هویت تحصیلی دیررس	-۰٫۰۶	۰٫۱۶	۰٫۱۲	-۰٫۲۱	۱		
هویت تحصیلی زودرس	-۰٫۰۹	۰٫۱۴	۰٫۱۲	-۰٫۳۴	۰٫۴۲	۱	
هویت تحصیلی سردرگم	-۰٫۱۱	۰٫۱۲	۰٫۱۳	-۰٫۰۹	۰٫۵۰	۰٫۴۱	۱

براساس جدول ۵، بین بی‌صداقتی تحصیلی با باور افزایشی و هویت تحصیلی موفق همبستگی منفی و معنادار وجود دارد، ولی با باور ذاتی، هویت تحصیلی دیررس، زودرس و سردرگم همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. در ادامه، برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین، رگرسیون چندگانه انجام گرفت که نتایج در جدول ۶ بیان شده است.

جدول ۶. نتایج رگرسیون چندگانه برای تعیین سهم متغیرهای پیش‌بین

متغیر	B	Beta	S.E	R	R ²	Sig
باور هوشی ذاتی	۰٫۰۶	۰٫۰۱	۰٫۲۳	۰٫۱۱	۰٫۰۱۲	۰٫۰۹
هویت تحصیلی دیررس	۰٫۰۹	۰٫۰۳	۰٫۲۷	۰٫۱۲	۰٫۰۱۴	۰٫۰۷
هویت تحصیلی زودرس	۰٫۱۱	۰٫۰۷	۰٫۲۱	۰٫۱۲	۰٫۰۱۴	۰٫۰۶
هویت تحصیلی سردرگم	۰٫۱۶	۰٫۱۱	۰٫۲۲	۰٫۱۳	۰٫۰۱۷	۰٫۰۸
باور هوشی افزایشی	۰٫۲۶	۰٫۱۷	۰٫۲۳	۰٫۲۳	۰٫۰۵۳	۰٫۰۰۱
هویت تحصیلی موفق	۰٫۵۱	۰٫۲۵	۰٫۲۲	۰٫۲۵	۰٫۰۶۲	۰٫۰۰۱
مدل کلی				۰٫۳۷	۰٫۱۳۷	۰٫۰۰۱

براساس جدول ۶، بیشترین سهم معنادار را متغیر هویت تحصیلی موفق و باور هوشی افزایشی در تبیین بی‌صداقتی تحصیلی دارد. اما متغیرهای هویت تحصیلی دیررس، زودرس، سردرگم و باور هوشی ذاتی از لحاظ آماری سهم معناداری ندارند. همچنین، با توجه به همبستگی نیمه‌تفکیکی محاسبه‌شده برای هر متغیر می‌توان توضیح داد که متغیرهای باور هوشی افزایشی و

هویت تحصیلی موفق به ترتیب، ۴/۲ و ۸/۴ درصد از واریانس بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در مجموع، با توجه به مدل کلی، متغیرهای پیش‌بین توانسته‌اند ۱۵/۲ درصد از تغییرات بی‌صدافتی تحصیلی را تبیین کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی براساس هویت تحصیلی و باورهای هوشی بود. یافته‌های نتایج پژوهش نشان داد بین هویت تحصیلی موفق و بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با یافته‌های صمیمی و همکاران (۱۳۹۶)، گزیدری و همکاران (۱۳۹۴) و کوماریو و دیال (۲۰۱۴) همخوانی دارد. در نتیجه، می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای هویت تحصیلی موفق نسبت به ارزش‌ها، قوانین، وظایف و اهداف آموزشی و تحصیلی متعهد می‌باشند، دارای هویت آموزشی سازنده و از لحاظ روانی سازگاری سالم و خوبی دارند و با مسائل به نحو مناسب و شایسته کنار می‌آیند. این افراد دارای کارآمدی بالا و اضطراب پایینی هستند. از سوی دیگر، این دانش‌آموزان همواره در انتخاب خود رویکردی واحد را اتخاذ می‌کنند که خودتنظیمی در آن نقش محوری را ایفا می‌کند. به واسطه خودنظارتی و خودتنظیمی که در این افراد در سطح مطلوبی قرار دارد و احساس کارآمدی بالا و اضطراب پایین، کمتر گرایش به تقلب در آزمون و تکالیف نوشتاری را ایجاد می‌کند. از این رو، هویت تحصیلی موفق با بی‌صدافتی تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد. کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲) در تأیید این یافته، بیان می‌کنند دانش‌آموزان دارای هویت تحصیلی موفق کمتر به به‌کارگیری راهبردهای ناسازگار و ناسالم گرایش دارند.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین هویت تحصیلی دیررس، زودرس و سردرگم با بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای هویت دیررس تعهدی برای اهداف، ارزش‌ها و وظایف تحصیلی خود ندارند و زمان زیادی را صرف کاوشگری می‌کنند که به هدررفت زمان و افزایش اضطراب منجر می‌شود. این افراد گرایش به تلاش کمتر و استفاده بیشتر

از راهبردهای خودحفاظتی دارند. از این رو، برای کسب نمره بیشتر و حفاظت از خود در برابر سرزنش دیگران گرایش به بی‌صدقاتی تحصیلی دارند (کوربا، واز و ایزاکسون، ۲۰۱۲). افراد دارای هویت سردرگم به علت عدم کنکاش و بی‌تعهدی نسبت به اهداف و ارزش‌های تحصیلی و آموزشی از پرداختن به موضوعات آموزشی و تحصیلی اجتناب می‌کنند در تصمیم‌گیری‌ها از راهبردهای نامناسب بهانه‌تراشی و توجیه‌گری استفاده می‌کنند، احساس خودپنداره پایین، خودتنظیمی ناقص را دارند که زمینه گرایش به بی‌صدقاتی در حوزه تحصیلی را فراهم می‌کنند.

افراد دارای هویت زودرس نیز کاوش اندک دارند، ولی به ارزش‌های شکل‌گرفته در اوایل زندگی همواره پایبند هستند. این تعهد و پایبندی موجب می‌شود میزان توفیق افراد در اجتماع و کسب حمایت‌های اجتماعی اطرافیان افزایش یابد. از این رو، این افراد چون در یافتن و کشف کردن باورها و ارزش‌های اساسی زندگی تحصیلی خود فعال نبودند، ارتباط معنایی قدرتمندی با ارزش‌ها و اهداف تحصیلی برقرار نمی‌کنند و از انگیزه تحصیلی کافی برخوردار نیستند، به این واسطه این افراد گرایش به بی‌صدقاتی تحصیلی دارند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش همبستگی معنادار بین باورهای هوشی با بی‌صدقاتی تحصیلی است. به طوری که بین باور هوشی ذاتی با بی‌صدقاتی همبستگی مثبت و بین باور هوشی افزایشی با بی‌صدقاتی تحصیلی همبستگی منفی و معنادار وجود دارد. بنابراین، می‌توان بیان کرد با توجه به مدل کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) باورهای هوشی یک نوع ارزشیابی شناختی هستند که بر کنترل ذهنی و ارزش ذهنی افراد از فعالیت‌ها و پیامدهای تحصیلی اثر می‌گذارند. افراد دارای باور افزایشی فکر می‌کنند که می‌توانند سطح شایستگی‌های خود را از طریق تلاش زیاد افزایش دهند. از این رو، تلاش برای موفقیت ارزشمند است. این افراد دارای حس بالاتری از کنترل ذهنی بر یادگیری و پیامدهای آن هستند که موجب غرور و رضایت از عملکرد می‌شود. از این رو، زمینه گرایش به بی‌صدقاتی تحصیلی کاهش می‌یابد. در حالی که افراد دارای باور ذاتی فرض می‌کنند که توانایی و شایستگی‌های آن‌ها ثابت است و تلاش و کوشش نقشی در تغییر توانایی آن‌ها ندارد. این افراد معتقدند یا هیچ کنترلی بر فعالیت‌ها ندارند، یا کنترل اندکی بر آن‌ها دارند. یادگیری، خود اهمیت دارد، بلکه تقویت‌کننده‌های بیرونی مانند نمره خوب، تشویق دیگران و ارتقای رتبه دارای

ارزش است. از این رو، زمینه گرایش به به کارگیری راهبردهای ناسالم از جمله تقلب افزایش می‌یابد.

براساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود والدین و متولیان آموزش و پرورش در شکل‌گیری قانون‌مداری، مسئولیت‌پذیری، تعهد و خودتنظیمی در دانش‌آموزان که از مؤلفه‌های هویت موفق هستند، نقش مؤثری ایفا کنند و از سوی دیگر، بر شکل‌گیری باور هوشی افزایشی با تأکید بر اهمیت تلاش و کوشش در کسب موفقیت اهتمام ورزند. از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است، بنابراین، استنباط علی از یافته‌های آن با احتیاط صورت گیرد. همچنین آزمودنی‌های پژوهش حاضر از دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم بودند، در تعمیم نتایج به سایر دوره‌ها تحصیلی جانب احتیاط رعایت شود.



منابع

- اعتماد، جلیل (۱۳۹۱). باورهای معرفت‌شناسی و صداقت تحصیلی: نقش واسطه‌گری احساس شرم و گناه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- اعتماد، جلیل، و جوکار، بهرام (۱۳۹۷). بی‌صداقتی تحصیلی و باورهای شناخت‌شناسی: واریاسی نقش تعدیل‌گری جنسیت. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۱)، ۱۱۱-۱۳۰.
- بارانیان، سحر، حاجی یخچالی، علیرضا، و آتش‌افروز، عسکر (۱۳۹۶). مدلی برای تبیین رابطه پنج عامل بزرگ شخصیت و بی‌صداقتی تحصیلی با میانجی‌گری باورهای خودکارآمدی تحصیلی و حرمت خودتحصیلی در دانشجویان. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵(۱)، ۳۴-۲۳.
- جوکار، بهرام، و حق‌نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صداقتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۲)، ۱۶۲-۱۴۳.
- ذبیحی‌حصاری، نرجس‌خاتون، و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۳). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، ۱(۴)، ۱۷-۹.
- رحیمی، مهدی، و فرهادی، سعید (۱۳۹۶). نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین هویت تحصیلی و ابعاد بهزیستی هیجانی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹(۲)، ۳۶-۲۰.
- صمیمی، زبیرو، دهانی، ابوذر، شبان بسیم، فرناز، و شهبازیان خونیق، آرش (۱۳۹۶). تبیین رفتارهای پرخطر دانشجو - معلمان بر اساس هویت تحصیلی و انگیزش تحصیلی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۶)، ۴۷۸-۴۶۹.
- قنبری طلب، محمد، و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای هیجانات و کمک‌طلبی تحصیلی در رابطه بین فرارشناخت و بهزیستی مدرسه. رساله دکتری، دانشگاه شیراز.
- گزیدری، ابراهیم، غلامعلی لواسانی، مسعود، ازهای، جواد، و حمزه رباطی، مطهره (۱۳۹۴). تحلیل کانونی رابطه منزلت‌های هویت تحصیلی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲(۷)، ۱۷-۲۸.

- 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.
- 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.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.
- Blasi, A. (1983). *The development of identity: some implications for moral functioning*. In G. G. Noam & T. E. Wren. (Eds.). *The moral self* (pp. 99- 123). Massachusetts: The MIT Press.
- Burrus, J., & Moore, R. (2016). The incremental validity of beliefs and attitudes for predicting mathematics achievement, *Learning and Individual Differences*, 16, 1-6.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Oades, L. G., Pekrun, R., & Morrish, L. (2019). Relative incidence and origins of achievement emotions in computer-based collaborative problem-solving: A control-value approach. *Computers in Human Behavior*, 98, 41-49.
- Chen, J., & Usher, E. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24(2), 11-21.
- Chorba, K., Was, C. A. & Isaacson, R. M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10(2), 60-68.
- Chudzicka-Czupala, A. (2014). Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland. *Applied Psychology*, 12(1), 75-98
- Cromley, T. J. (2014). Changes in implicit theories of ability in biology and dropout from STEM majors: A latent growth curve approach. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 233-247.
- Da Fonseca, D., Cury, F., Santos, A., Payen, V., Bounoua, L., Brisswalter, J., Rufo, M., Poinso, F., & Deruelle, C. (2009). When depression mediates the relationship between entity beliefs and performance. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 213-222.
- 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.
- Dweck, C. S., & Molden, D. C. (2005). Self-Theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *the handbook of competence and motivation*. New York: Guilford.
- Giluk, T., & Bennett, P. (2015). Big five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59-67.
- Graham, A., & Anderson, K. A. (2008). I have to be three steps ahead: academic identity gifted African American male students in an urban high school the tension between an ethnic and academic identity. *Urban Review*, 40, 472- 499.

- Griebeler, M. C. (2017). Friendship and in-class academic dishonesty. *Economics Letters*, 150, 1-3.
- Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning & Individual Differences*, 19(1), 151-154.
- Hsiao, C. H. (2015). Impact of ethical and affective variables on cheating: comparison of undergraduate students with and without jobs. *Higher Education*, 69(1), 55-77.
- Ismail, S., & Yussof, S. H. (2016). Accounting research journal cheating behavior among accounting students: some Malaysian evidence. *Accounting Research Journal*, 29(1), 20-33.
- Jeergal, P. A., Surekha, R., Sharma, P., & Rani, T. (2015). Prevalence, perception and attitude of dental students towards academic dishonesty and ways to overcome cheating behaviors. *Advanced Clinical & Research Insights*, 2, 2-6.
- King, R. (2012). How you think about your intelligence influences how adjusted you are: Implicit theories and adjustment outcomes. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 705-709.
- Komaraju, M., & Dial, C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. *Learning and Individual Differences*, 32, 1-8.
- Luo, W., Lee, K., Ng, P. T., & Ong, J. X. (2015). Incremental beliefs of ability, achievement emotions, and learning of Singapore students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(5), 619-634.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. (2013). Adaptability: How students' responses to uncertainty and novelty predict their academic and nonacademic outcomes. *Educational Psychology*, 105(3), 728-746.
- Mary, C., Murphy, M. C., & Dweck, C. S. (2016). Mindsets shape consumer behavior. *Consumer Psychology*, 26(1), 127-136.
- McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *Educational Integrity*, 1(1), 11-29.
- Mueller, C., Williams, R., & Dweck, C. (2010). Children's theories of health predict their responses to disease. *Surgical Research*, 2, 158-168.
- Oran, N. T., Can, H. O., Senol, S., Hadimli, A. P. (2016). Academic dishonesty among health science school students. *Nursing Ethics*, 23(8), 919-931.
- Roeser, R. W., & Lau, S. (2002). On academic identity formation in middle school setting during early adolescence. In T. M. Brinthaupt & R.P. Lipka (eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 91-131). Albany: State University of New York Press.
- Rusdi, S. D., Hussein, N., Rahman, N. A. A., Noordin, F., & Aziz, Z. Z. A. (2019). Academic dishonesty among tertiary students in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(3), 512-520.

- Sauer, K. (2016). Ethics in action: Ethical considerations in management practice. *Academy of Nutrition and Dietetics*, 116(1), 148-149.
- Starovoytova, D., & Namango, S. (2016). Factors Affecting Cheating-Behavior at Undergraduate - Engineering. *Education and Practice*, 7(31), 66-82.
- Tamara, L. G., & Bennett, E. P. (2015). Big five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59-67.
- Tas, Y., & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 440-463.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.

