

Presenting a Model of Religious Attitude and the Practice of Religious Beliefs with Academic Cheating: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy

Saeideh Sabzian*

Abstract

The aim of the present study was to present a model of religious attitude and the practice of religious beliefs with academic cheating with an emphasis on the mediating role of academic self-efficacy. This descriptive-correlational study applied the structural equation modeling, and its population included all female students of second high school in the city of Khorramabad in the academic year 2016-2017 (9981 students). The sample size of 240 was determined by the rule of thumb Kline (2015), and the sample was formed by the stratified random sampling according to district and academic level. Collecting the data was done by the questionnaires of the practice of religious beliefs, religious attitude, academic self-efficacy, and academic cheating. All analyses were performed by the structural equation modeling. The results showed that the practice of religious beliefs, without the mediating role of academic self-efficacy, has a direct effect, and with the mediating role of academic self-efficacy, has an indirect effect on academic cheating; but religious attitude does not have any effect on academic cheating. Moreover, academic self-efficacy, negatively and significantly, has a direct effect on academic cheating. In general, it can be said in spite of the important role of attitudes in directing and forming individuals' behaviors, positive religious attitude, itself, is not the only sufficient factor of preventing deviant behavior, and it should result in a function, so that it can act as a deterrent.

Keywords: practice of religious beliefs, religious attitude, academic self-efficacy, academic cheating.

* Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Humanities, Hazrat Masoumeh University, Qom, Iran, sabzian1989@gmail.com.

ارائه مدل نگرش مذهبی و عمل به باورهای دینی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

سعیده سبزیان*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل نگرش مذهبی و عمل به باورهای دینی با تقلب تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری و جامعه آماری آن شامل کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر خرم‌آباد به تعداد ۹۹۸۱ دانش‌آموز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که از این میان ۲۴۰ نفر براساس قاعده سرانگشتی کلاین (۲۰۱۵) تعیین و به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی برحسب ناحیه و پایه تحصیلی انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های عمل به باورهای دینی، نگرش مذهبی، خودکارآمدی تحصیلی و تقلب تحصیلی استفاده شد. تمام تحلیل‌ها به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شدند. نتایج نشان داد که عمل به باورهای دینی دارای اثر مستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم بر تقلب تحصیلی داشت، اما نگرش مذهبی اثر مستقیم و غیرمستقیم بر تقلب تحصیلی نداشت؛ همچنین اثر مستقیم خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی منفی و معنادار بود. در مجموع می‌توان گفت هرچند که نگرش‌ها نقش مهمی در جهت‌دهی و شکل‌دهی به رفتارهای افراد دارند، اما نگرش مثبت مذهبی به‌تنهایی یک عامل کافی برای بازدارندگی از رفتار انحرافی نیست بلکه نگرش باید به عملکرد بینجامد تا نقش بازدارندگی داشته باشد.

واژگان کلیدی: عمل به باورهای دینی، نگرش مذهبی، خودکارآمدی تحصیلی، تقلب تحصیلی.

* دکترای تخصصی، استادیار، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حضرت معصومه (ع)، قم، ایران
sabzian1989@gmail.com

مقدمه

تقلب تحصیلی یک مشکل شایع و هشداردهنده در محیط‌های آموزشی است؛ با وجود آنکه تقلب اقدامی خودخواهانه و غیراخلاقی برای بالا بردن جایگاه و موقعیت‌های فردی در خارج از قوانین به شمار می‌رود، ولی این امر واقعیتی از زندگی خیلی از نهادهای امروزی است (بیکن^۱ و همکاران، ۲۰۲۰؛ مارکز^۲ و همکاران، ۲۰۱۹). توجه بسیاری از پژوهش‌های تجربی و نظری به منظور بررسی بررسی عوامل، پیامدها و راهکارهای جلوگیری از تقلب می‌تواند گواهی بر اهمیت و گستردگی این مسئله باشد (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ دی‌آندریا^۳ و همکاران، ۲۰۰۹)؛ در واقع با توجه به کاربرد، اهداف و ضرورت وجود مدارس، یکی از مسائلی که می‌تواند در کاربرد این نهادهای آموزشی اختلال ایجاد کند و مانع رسیدن آنها به اهداف‌شان باشد، تقلب تحصیلی^۴ و یا عدم صداقت علمی است (مک کلانگ و گابرسون، ۲۰۲۱).^۵ تقلب تحصیلی به لحاظ ماهیت، مجموعه رفتارهای مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دستیابی به پیامدها و نتایجی است که فرد شایستگی آن را ندارد (چوچیدسکا^۶ و همکاران، ۲۰۱۳)؛ اگرچه اغلب تفاوت‌های روش‌شناختی و مفهومی موجب اختلاف نظر پژوهشگران در مورد توافق بر سر میزان مربوط به رفتارهای متقلبانه می‌شود (مک‌کاب، و بوورس، ۱۹۹۴)^۷، اما بیشتر پژوهشگران بر این باورند که تقلب در آموزش و پرورش و آموزش عالی مسئله‌ای جدی و پراهمیت است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ میلر^۸ و همکاران، ۲۰۱۱). در واقع با وجود ماهیت غیراخلاقی و ناپذیرفتنی بودن تقلب تحصیلی شواهد پژوهشی نشان می‌دهد، این‌گونه رفتارها در همه محیط‌های تحصیلی از شیوع نسبی برخوردارند (انو^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). نگرانی‌ها درباره تقلب تحصیلی به نتایج حاصل از پژوهش‌هایی همچون آمپونی، کاوثری، ماهارانی، کوزوردانی و بوونو^{۱۰} (۲۰۲۰) مربوط می‌شود که بیانگر فراگیری گسترده تقلب تحصیلی در اندونزی است. موارد گزارش شده در مطالعات پژوهشی، تقلب تحصیلی را تهدیدی جدی برای تدریس، کیفیت یادگیری و پژوهش در مدارس در نظر می‌گیرند که

1. Bacon
2. Marques
3. DeAndrea
4. cheating
5. McClung & Gaberson
6. Chudzicka
7. McCabe & Bowers
8. Miller
9. Onu
10. Ampuni, Kautsari, Maharani, Kuswardani & Buwono

در بین دانش‌آموزان به‌طور فزاینده‌ای فراگیر شده است (الجورف^۱ و همکاران، ۲۰۲۰)؛ مصطفی^۲ و همکاران (۲۰۱۷) به بررسی شیوع تقلب تحصیلی در کشور مالزی از سال ۲۰۱۴ تا ۲۰۱۶ پرداختند و نشان دادند که ۴۷٪ از دانش‌آموزان دست‌کم یک‌بار در سال ۲۰۱۴ مرتکب تقلب تحصیلی شده‌اند؛ به‌طوری‌که فراوانی این رفتار در سال ۲۰۱۵ به ۵۱٪ و در سال ۲۰۱۶ به ۴۹٪ گسترش یافت. در داخل کشور نیز خدایی و همکاران (۲۰۱۱) با توجه به نتایج تحقیق خود بیان می‌کنند که ۹۵ درصد از دانش‌آموزان به تقلب در طول سال تحصیلی اعتراف کرده‌اند و موفقیت ۷۵ درصد آنان در تقلب گزارش شده است؛ در نتیجه محققان و متخصصان در سرتاسر رشته‌های تحصیلی به شناسایی عوامل تأثیرگذار بر تصمیم‌گیری دانش‌آموزان در انجام رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی به‌منظور کاهش سوء رفتار تحصیلی در مؤسسات آموزشی و ارتقای اعتبار این مؤسسات از راه تدوین برنامه‌های پیشگیرانه مناسب علاقه‌مند هستند (پورتنوی^۳ و همکاران، ۲۰۱۹).

تقلب سنجش دقیق توانایی‌های افراد را مشکل می‌سازد و حتی می‌تواند به شکل یک «عادت» در بیاید. مطالعات نشان می‌دهد افرادی که مرتکب تقلب تحصیلی می‌شوند، احتمال بیشتری دارد که در مقاطع تحصیلی بالاتر و یا دوره‌های شغلی نیز تقلب کنند (بالدوین^۴ و همکاران، ۱۹۹۶؛ هاردینگ^۵ و همکاران، ۲۰۰۷).

با وجود این، مطالعات به دنبال درک روش‌های دقیق و سازوکارهایی هستند که بر رفتار ناسازگار تحصیلی از جمله تقلب تحصیلی اثرگذارند (استفنز^۶، ۲۰۱۹). مطالعات نشان می‌دهد که گرایش به مذهب در کاهش تقلب مؤثر است. در این باره رتینگر و جوردن^۷ (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای نشان داد که گرایش مذهبی با گرایش به تقلب همبستگی منفی دارد. مطالعات براگمن و هارت^۸ (۱۹۹۶)، سوتون و حبا^۹ (۱۹۹۵) و گاتمن^{۱۰} (۱۹۸۴)، به‌طور جداگانه نشان دادند که دانش‌آموزان مذهبی کمتر گرفتار تقلب می‌شوند. عمل به باورهای دینی^{۱۱} اشاره به اعمال و مناسک و رفتارهایی دارد که خاص یک دین یا مذهب می‌باشند؛ برای مثال در مذهب شیعه و دین اسلام خواندن نماز،

1. Aljurf

2. Mustapha

3. Portnoy

4. Baldwin

5. Harding

6. Stephens

7. Rettinger & Jordan

8. Bruggeman & Hart

9. Sutton, M, & Huba

10. Guttman

11. religious beliefs performance

گرفتن روزه، پرداخت زکات و خمس و... از جمله اعمال دینی هستند و عمل به باورهای دینی از اعتقادات مذهبی جداست. به این معنا که فرد می‌تواند به اصولی معتقد باشد ولی به هر دلیلی اعمال مربوط به آن اعتقاد را به انجام نرساند، چنین فردی عمل به باورهای دینی ندارد (گلزاری، ۱۳۷۹). منظور از نگرش مذهبی،^۱ اعتقادات منسجم و یکپارچه توحیدی است که خداوند را محور امور می‌داند و ارزش‌ها، اخلاقیات، آداب و رسوم و رفتارهای انسان را با یکدیگر، طبیعت و خویش تنظیم می‌نماید (براون،^۲ ۱۹۸۷؛ به نقل از خدایاری‌فرد، ۱۳۸۵).

مبنای نظری پژوهش حاضر نظریه شناختی-اجتماعی بندورا^۳ است. بندورا در نظریه خود بر میانجی‌گرهای مختلف از جمله خودکارآمدی^۴ به شدت تأکید دارد (داوید^۵ و همکاران، ۲۰۰۳). باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهند. خودکارآمدی به برداشت افراد از توانایی‌هایشان برای انجام کار و فعالیت اشاره دارد (لنت^۶ و همکاران، ۲۰۰۲؛ به نقل از بی‌اسچک،^۷ ۲۰۰۶). خودکارآمدی جنبه‌های مختلف دارد که در اینجا خودکارآمدی تحصیلی مدنظر می‌باشد، خودکارآمدی تحصیلی مبتنی بر نظریه خودکارآمدی بندورا است که به‌عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳).

بندورا (۱۹۹۸) بیان می‌کند افراد دارای خودکارآمدی سطح بالا به قابلیت‌های خود اطمینان دارند، تکالیف دشوار را به مثابه چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که باید بر آنها تسلط یابند. در چندین مطالعه (بونگ،^۸ ۲۰۰۸؛ مارسدن^۹ و همکاران، ۲۰۰۵) مشخص شده است که خودکارآمدی تحصیلی با رفتارهای تقلب رابطه منفی دارد. تاس و تکایا^{۱۰} (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی نشان دادند که هرچه دانشجویان احساس کنند که دارای خودکارآمدی پایینی هستند، به همان اندازه نیز ممکن است به تقلب بیشتری روی آورند. در مطالعه آدگبولا^{۱۱} (۲۰۰۷) در مورد رابطه معنویت با خودکارآمدی مشخص شد که بین این متغیرها رابطه معنادار وجود دارد. علیزاده‌ثانی و همکاران (۱۳۹۵)

1. religious attitude
2. Brown
3. Bandura
4. academic self-efficacy
5. Dawid
6. Lent
7. Bieschke
8. Bong
9. Marsden
10. Tas & Tekkaya
11. Adegbola

پژوهشی با عنوان «تأثیر هوش معنوی بر کاهش تقلب: نقش تعدیل‌گر توجه تقلب» انجام دادند. نتایج آن گویای تأثیر منفی هوش معنوی بر تقلب در میان دانشجویان بود؛ همچنین یافته‌ها نشان داد که توجه تقلب، اثر هوش معنوی بر کاهش تقلب را تعدیل می‌کند. اکبری‌ان (۱۳۹۵) پژوهشی با هدف رابطه بین نگرش مذهبی با شادکامی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام داد. نتایج نشان داد که بین نگرش مذهبی با شادکامی و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. سواری و برنا (۱۳۹۴) تحقیقی با هدف بررسی رابطه علی نگرش‌های مذهبی و اهداف تبحری، اهداف عملکردی با گرایش به تقلب در امتحان از راه میانجی‌گری عملکرد تحصیلی انجام دادند. نتایج تحلیل نشان داد که بین نگرش‌های مذهبی، اهداف تبحری و عملکرد تحصیلی با گرایش به تقلب در امتحان رابطه علی منفی، اهداف تبحری با عملکرد تحصیلی رابطه علی مثبت، اهداف عملکردی با گرایش به تقلب در امتحان رابطه علی مثبت و رابطه اهداف تبحری با گرایش به تقلب در امتحان از طریق عملکرد تحصیلی معنادار است. گرایش به تقلب در امتحان با نگرش‌های مذهبی، اهداف تبحری و عملکرد تحصیلی قابل پیش‌بینی است.

عباسی و همکاران (۱۳۹۴) پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه نگرش مذهبی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان به واسطه نقش خودکارآمدی» انجام دادند. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که مدل موردنظر برازش مناسبی دارد و اثر نگرش مذهبی بر خودکارآمدی و خودکارآمدی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی معنادار است. اورک و زندی دره‌غریبی (۱۳۹۳) پژوهشی با هدف رابطه ساده و چندگانه بین پیشایندهای تقلب (نگرش مذهبی، هوش، وضعیت اجتماعی-اقتصادی-جامعه‌پذیری و عزت نفس) با نگرش نسبت به تقلب در امتحان دانش‌آموزان پسر و دختر دوره متوسطه استان خوزستان به این نتیجه دست یافت که متغیرهای نگرش مذهبی، هوش، جامعه‌پذیری و وضعیت اجتماعی-اقتصادی به ترتیب بهترین متغیرهای پیش‌بین برای متغیر ملاک نگرش نسبت به تقلب هستند و متغیر پیش‌بین عزت نفس رابطه معناداری با متغیر ملاک نداشت و از معادله رگرسیون کنار گذاشته شد. رضانی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «الگوی پیش‌بینی تقلب تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان اسفراین» به این نتایج دست یافت که از بین مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، راهبردهای فراشناختی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای تقلب بود، ولی ارزش تکلیف، تلاش و راهبرد شناختی پیش‌بینی‌کننده معناداری نبودند.

انجام پژوهش حاضر بدین سبب بود که پژوهش‌های علمی اندکی درباره تقلب تحصیلی در

جامعه دانش‌آموزان انجام شده و پژوهشی در جامعه دانش‌آموزی یافت نشده است که انواع مختلف تقلب (در امتحانات، تکالیف درسی، تسهیل تقلب برای دیگران) را به صورت یک‌جا بررسی کند؛ همچنین، آنچه در این تحقیقات از آن غفلت شده، اهمیت متغیر میانجی است که در این پژوهش به نقش متغیر میانجی به‌عنوان یک تنظیم‌کننده توجه می‌شود که اثرهای دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت تأثیر خود قرار می‌دهد؛ از این رو پژوهشگر به دنبال پاسخ به این پرسش است که «آیا مدل ساختاری تقلب تحصیلی بر مبنای نگرش مذهبی و عمل به باورهای دینی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی با داده‌ها برازش دارد یا خیر؟».

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری آن شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد (۹۹۸۱ نفر) است که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب گروه نمونه ملاک کلین^۱ (۲۰۱۵)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش براساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل انجام گرفت؛ پس تعداد ۲۴۰ نفر به‌عنوان نمونه آماری پژوهش در نظر گرفته شدند (برای جلوگیری از ریزش حجم نمونه تعداد ۲۶۰ پرسشنامه توزیع شد) که این نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم براساس ناحیه (۱۲۷ نفر ناحیه یک، ۱۱۳ نفر ناحیه دو) و پایه تحصیلی (پایه دهم، ۷۹ نفر، پایه یازدهم، ۸۵ نفر، پایه دوازدهم، ۷۶ نفر) انتخاب و ابزارهای پژوهش بر روی آنها اجرا شد. روش جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش بدین صورت بود که پس از دریافت مجوز از دانشگاه لرستان، نخست به اداره کل آموزش و پرورش استان لرستان مراجعه و از نواحی دوگانه آموزش و پرورش، تعداد مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد؛ به این ترتیب که ابتدا فهرست مدارس دوره متوسطه دوم دخترانه ناحیه یک و دو تهیه و سپس از میان این مدارس ۸ مدرسه به صورت تصادفی (۴ مدرسه ناحیه یک و ۴ مدرسه ناحیه دو) انتخاب و سپس از هر مدرسه ۱ کلاس پایه دهم، ۱ کلاس پایه یازدهم و ۱ کلاس پایه دوازدهم (در مجموع ۲۴ کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شد و تقریباً نیمی از دانش‌آموزان کلاس‌ها (در مجموع ۲۴۰ دانش‌آموزان) به پرسشنامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. جهت پیشگیری از افت نمونه، حجم نمونه ۱۰ درصد بیشتر در نظر گرفته شد. رضایت آگاهانه در پاسخگویی به گویه‌ها از ملاک‌های ورود به پژوهش و ناقص بودن پاسخنامه و

1. Kline

انصراف از پاسخگویی به سؤالات در زمان انجام پژوهش از ملاک‌های خروج از پژوهش بوده است. در این پژوهش برخی اصول اخلاقی رعایت شد که از جمله آنها این بود که به افراد شرکت‌کننده اطمینان داده شد که اطلاعات آنها محرمانه خواهد بود و به صورت گروهی تحلیل خواهد شد و اینکه پیش از پاسخگویی به سؤالات رضایت آگاهانه داشتند و کسانی که تمایل داشتند نتیجه پاسخنامه آنها در اختیارشان قرار می‌گرفت و پژوهشگر برای پاسخ به سؤالات احتمالی در دسترس افراد شرکت‌کننده بود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از شاخص‌های توصیفی، همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. با توجه به آنکه در تحلیل معادلات ساختاری شاخص‌های زیادی برای سنجش برازندگی مدل وجود دارد؛ در این پژوهش از روش حداکثر احتمال برای برآورد مدل و از پنج شاخص مطلق، یعنی مجذور خی^۱ (X^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (X^2/DF)، شاخص نیکویی برازش^۲ (GFI)، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده^۳ (AGFI) و ریشه میانگین معجزورات خطای تقریب^۴ (RMSEA) و سه شاخص نسبی یعنی برازش مقایسه‌ای^۵ (CFI)، توکر-لوئیس^۶ (TLI) و برازندگی هنجار شده بنتلر-بانت^۷ (NFI) استفاده شد. ملاک‌های CFI ، GFI ، TLI و NFI شاخص‌هایی هستند که بین ۰ تا ۱ گسترده‌اند و هرچه به یک نزدیک‌ترند، بهتر است تا بزرگ‌تر از ۰/۹۰ باشند. ملاک X^2 عدم معناداری می‌باشد، ولی به دلیل حساسیت زیاد به حجم نمونه معناداری آن قابل انتظار است و در صورت معناداری بهتر است به شاخص X^2/DF رجوع شود. مطلوب است این شاخص زیر ۳ باشد. ملاک $RMSEA$ که مهم‌ترین شاخص برازش به شمار می‌رود؛ در سه سطح در نظر گرفته می‌شود: ۰/۰۸ تا ۰/۱۰ قابل قبول، ۰/۰۶ تا ۰/۰۸ مطلوب و زیر ۰/۰۶ عالی (کلاین، ۲۰۱۵).

ابزارهای سنجش

پرسشنامه عمل به باورهای دینی

گلزاری این پرسشنامه را در سال ۱۳۸۰ ساخت. این پرسشنامه ۲۵ سؤالی، عمل (نه اعتقاد و نگرش)

1. chi-square
2. Goodness of Fit Index (GFI)
3. Adjusted Goodness of Fit Index
4. Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)
5. Comparative Fit Index (CFI)
6. Tucker-Lewis Index (TLI)
7. Bentler-Bonett Normed Fit Index (NFI)

به باورهای اسلامی را اندازه می‌گیرد. مواد آزمون در چهار حوزه عمل به واجبات، عمل به مستحبات، فعالیت‌های مذهبی (عضویت در گروه‌های مذهبی و...) و در نظر گرفتن مذهب در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های زندگی قرار دارد. سوالات آزمون با توجه به رفتاری‌های دینی رایج در جوانان متدین به اسلام انتخاب شده است. هر سؤال پنج گزینه دارد که از صفر تا چهار نمره‌گذاری می‌شود. برای تک‌تک سوالات کمترین حالت ممکن صفر و بیشترین نمره کل ۱۰۰ است؛ همچنین این آزمون از پایایی خوبی برخوردار است. در پژوهشی که از ضریب آلفای کرونباخ برای محاسبه ضریب همسانی درونی استفاده شد، میزان آلفای کرونباخ در نمونه مورد پژوهش ۰/۹۱ به دست آمد. در پژوهش جعفری، حاجلو و محمدزاده (۱۳۹۳) نیز میزان آلفای کرونباخ این آزمون ۰/۸۹ محاسبه شد؛ همچنین روایی این آزمون از سوی دو تن از اساتید دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه یزد بررسی و روایی آن مطلوب گزارش شد (حاجی‌زاده میمندی، برغمندی، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر نیز نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ و برای خرده‌مؤلفه‌های عمل به واجبات ۰/۷۹، عمل به مستحبات ۰/۸۵، فعالیت‌های مذهبی (عضویت در گروه‌های مذهبی و...) ۰/۸۸ و در نظر گرفتن مذهب در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های زندگی ۰/۸۲ به دست آمد که نتایج گویای پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

پرسشنامه نگرش مذهبی

گلریز و براهنی این پرسشنامه را در سال ۱۳۸۳ ساخته‌اند. این پرسشنامه ۲۵ سؤال دارد و هر یک دارای پنج مقیاس هستند و براساس مقیاس لیکرت از ۱ تا ۵ امتیازبندی شده‌اند و نمره کل ۱۲۵ است. روایی این آزمون با روش گروه‌های شناخته‌شده بررسی شد و نشان داد که به خوبی بین دو گروه مذهبی و غیرمذهبی تفاوت وجود دارد (گلریز و براهنی، ۱۳۵۳؛ به نقل از صادقی و همکاران، ۱۳۸۹)؛ همچنین روایی این آزمون از راه ضریب همبستگی با آزمون آلپورت ورنون و لندزی^۱ (۱۹۶۰) به دست آمد که برابر با ۰/۸۰ بود. در اعتباریابی این پرسشنامه نیز از روش گروه‌های شناخته‌شده استفاده گردید که تفاوت میانگین بین دو گروه عادی و مذهبی معنادار بود. این پرسشنامه در سال‌های اخیر مورد ارزیابی قرار گرفته و پایایی پرسشنامه با استفاده از روش اسپیرمن براون برابر ۰/۶۳ به دست آمده است (صولتی و دهکردی، ۱۳۷۷؛ به نقل از صادقی و همکاران، ۱۳۸۹)؛ همچنین در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمد که نتایج گویای پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

1. Allport, Vernon & Lindzey

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی

مورگان - جینکز (۱۹۹۹) این پرسشنامه را ساخته‌اند. این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال و سه مؤلفه شامل استعداد، کوشش و بافت است. سوالات این مقیاس به صورت طیف لیکرت چهار درجه‌ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است. حداکثر نمره ۱۲۰ و حداقل نمره ۳۰ می‌باشد. فرم اولیه پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دارای ۵۳ گویه است که سازندگان مقیاس برای بررسی روایی محتوایی آن از سه گروه استادان دانشگاه، معلمان و دانش‌آموزان خواستند تا گویه‌ها را ارزیابی و سپس گویه‌های نامناسب و مبهم را حذف یا جایگزین کنند. جهت بررسی اعتبار عاملی مقیاس، آنها از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده و سه عامل استعداد، کوشش و بافت را استخراج کردند؛ همچنین ضریب پایایی کلی برای این پرسشنامه ۰/۸۲ و ضریب آلفا برای زیرمقیاس‌های استعداد، بافت و تلاش به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰ و ۰/۶۶ گزارش شده است. زیرمقیاس استعداد دارای سیزده گویه «من در روخوانی، دانش‌آموز خوبی هستم»، بافت سیزده گویه مانند «مهم نیست حتی اگر در مدرسه خوب کار کنم» و تلاش چهار آیتم مانند «من در مدرسه به سختی کار می‌کنم» است (الوورث^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) ضریب پایایی را برای خودکارآمدی تحصیلی کلی ۰/۷۶ و برای سازه استعداد ۰/۶۶، سازه کوشش ۰/۶۵ و سازه بافت ۰/۶۰ به دست آورده‌اند؛ همچنین در پژوهش حاضر نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۴ و خرده مؤلفه‌های استعداد ۰/۷۱، کوشش ۰/۶۴ و بافت ۰/۶۷ به دست آمد که نتایج بیانگر پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

پرسشنامه تقلب تحصیلی

علیوردی‌نیا، جانعلی‌زاده و عمرانی (۱۳۹۴) این پرسشنامه را ساخته‌اند که دارای شش مؤلفه شامل (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی، سرقت علمی، جعل علمی، تحریف علمی، تسهیل تقلب برای دیگران) است. طیف نمره‌گذاری پرسشنامه در مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای از اصلاً تا خیلی زیاد مورد سنجش قرار می‌گیرد. گفتمی است در این پژوهش از سه مؤلفه (تقلب در امتحانات، تقلب در تکالیف درسی و تسهیل تقلب برای دیگران) استفاده شد. علیوردی‌نیا و همکاران (۱۳۹۴) برای احراز روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و برای احراز پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که نتایج روایی و پایایی پرسشنامه، مطلوب و رضایت‌بخش به دست آمد. از آنجاکه پرسشنامه تقلب تحصیلی دارای شش مؤلفه بود و در این پژوهش متناسب با جامعه آماری پژوهش از سه مؤلفه آن

1. Ellsworth

استفاده شد؛ از این رو در پژوهش پیش‌رو برای روایی سازه پرسشنامه تقلب تحصیلی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های ذکر شده گویای روایی سازه عاملی مناسب ابزار است ($X^2=274/11$ ، $DF=101$ ، $NFI=0/90$ ، $CFI=0/93$ ، $AGFI=0/83$ ، $GFI=0/87$ ، $RMSEA=0/08$)؛ همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه $0/87$ و برای مؤلفه تقلب در امتحانات $0/80$ ؛ تقلب در تکالیف درسی $0/74$ و تسهیل تقلب برای دیگران $0/75$ به دست آمد که نتایج گویای پایایی مناسب ابزار پژوهش است.

در این پژوهش برای تحلیل آماری داده‌ها از شاخص‌ها و روش‌های تحلیل توصیفی-استنباطی استفاده شده و برای به دست آوردن شاخص‌های توصیفی و بررسی همبستگی دوبه‌دوی متغیرهای پژوهش از روش همبستگی پیرسون با نرم‌افزار بسته آماری برای علوم اجتماعی^۱ SPSS-۲۲ و برای بررسی برازندگی مدل از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار آموس^۲ AMOS-۲۴ استفاده شده است؛ همچنین برای بررسی روابط غیرمستقیم مسیرها، روش بوت استرپ^۳ به کار رفت.

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت‌شناختی

میانگین سن شرکت‌کنندگان $18/60$ (انحراف استاندارد، $2/18$) بود. 79 نفر ($32/9$ درصد) دانش‌آموز پایه اول، 85 نفر ($35/4$ درصد) دانش‌آموز پایه دوم و 76 نفر ($31/7$ درصد) دانش‌آموز پایه چهارم (پیش‌دانشگاهی) بودند.

ب) توصیف و همبستگی شاخص‌ها

آماره‌های توصیفی، ماتریس همبستگی صفر مرتبه و ضرایب آلفای کرونباخ در جدول ۱ ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد بین کل مقیاس عمل به باورهای دینی و نگرش مذهبی با تقلب تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$)؛ بین کل مقیاس عمل به باورهای دینی و نگرش مذهبی با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($p < 0/05$)؛ بین کل مقیاس خودکارآمدی تحصیلی با تقلب تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). برای آزمون مدل فرضی، پیش‌فرض‌های آماری بررسی شد. نتایج نشان داد متغیرهای پژوهش همگی

1. Statistics Package for The Social Sciences
2. Analysis of Moment Structures
3. Bootstrap

دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۳ و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچک‌تر از ۱۰ بودند؛ بنابراین براساس نظر کلاین (۲۰۱۵) تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. دو شاخص آماره تحمل^۱ و عامل تورم واریانس^۲ برای تعیین میزان همپوشی متغیرهای برون‌زا محاسبه شد و کلیه این ضرایب در سطح قابل قبولی بودند؛ به طوری که شاخص تحمل برای تمام متغیرهای پیش‌بین کوچک‌تر از ۰/۸۹ و شاخص تورم واریانس کوچک‌تر از ۱/۱۹ به دست آمد. اگر شاخص تحمل کوچک‌تر از ۱، شاخص تورم کوچک‌تر از ۱۰ باشد، می‌توان گفت که از مفروضه‌های رگرسیون تخطی صورت نگرفته است. یافته‌ها نشان داد که مدل اولیه از برازندگی لازم برخوردار است. شاخص‌های برازندگی این مدل در جدول ۲ گزارش شده‌اند.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب اعتبار و همبستگی صفر مرتبه بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱. عمل به باورهای دینی	۰/۹۴										
۲. عمل به واجبات	**۰/۸۲	۰/۷۹									
۳. عمل به مستحبات	**۰/۳۰	**۰/۳۳	۰/۸۵								
۴. فعالیت‌های مذهبی	**۰/۸۹	**۰/۶۲	**۰/۲۰	۰/۸۸							
۵. مذهب در تصمیم‌گیری‌ها	**۰/۹۶	**۰/۷۰	*۰/۱۳	**۰/۸۳	۰/۸۲						
۶. نگرش مذهبی	**۰/۳۰	**۰/۱۹	*۰/۱۶	**۰/۲۴	**۰/۳۷	۰/۸۲					
۷. خودکارآمدی	*۰/۳۲	**۰/۲۸	**۰/۱۹	**۰/۳۰	**۰/۲۸	**۰/۲۱	۰/۷۴				
۸. استعداد	**۰/۲۲	**۰/۱۹	۰/۰۸	**۰/۲۲	**۰/۲۲	**۰/۱۸	**۰/۸۳	۰/۷۱			
۹. کوشش	**۰/۲۵	**۰/۲۱	۰/۱۰	**۰/۲۳	**۰/۲۲	۰/۱۱	**۰/۵۸	**۰/۴۱	۰/۶۴		
۱۰. بافت	**۰/۲۲	**۰/۲۳	**۰/۲۲	**۰/۲۲	**۰/۱۸	**۰/۱۴	**۰/۶۹	**۰/۲۲	**۰/۱۸	۰/۶۷	
۱۱. تقلب تحصیلی	**۰/۴۶	**۰/۳۸	۰/۰۴	**۰/۳۸	**۰/۴۷	*۰/۱۶	**۰/۳۶	**۰/۲۸	**۰/۱۸	**۰/۲۷	۰/۸۷
میانگین	۵۹/۸۸	۱۴/۵۳	۱/۹۵	۲/۰۳	۳۱/۳۷	۸۹/۷۳	۸۴/۱۰	۳۵/۷۸	۱۱/۷۶	۳۶/۵۵	۱۶/۹۳
انحراف استاندارد	۱۹/۰۱	۴/۳۶	۱/۹۲	۴/۴۹	۱۱/۲۵	۱۳/۴۸	۸/۰۴	۵/۰۱	۱/۸۵	۴/۰۸	۱۰/۰۲
کجی	-۰/۴۸	-۰/۴۱	۱/۰۲	-۰/۳۰	-۰/۶۰	-۰/۰۵	-۰/۰۸	-۰/۰۶	-۰/۱۷	-۰/۱۷	۱/۱۹
کشیدگی	-۰/۱۴	-۰/۴۵	-۰/۴۹	-۰/۴۲	-۰/۰۸	-۰/۸۰	-۰/۱۷	-۰/۱۳	-۰/۴۸	-۰/۴۶	۱/۷۷

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

(مقادیر روی قطر ضریب آلفای کرونباخ هستند)

1. Tolerance

2. Variance Inflation Factor (VIF)

ج) مدل اندازه‌گیری و ساختاری

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

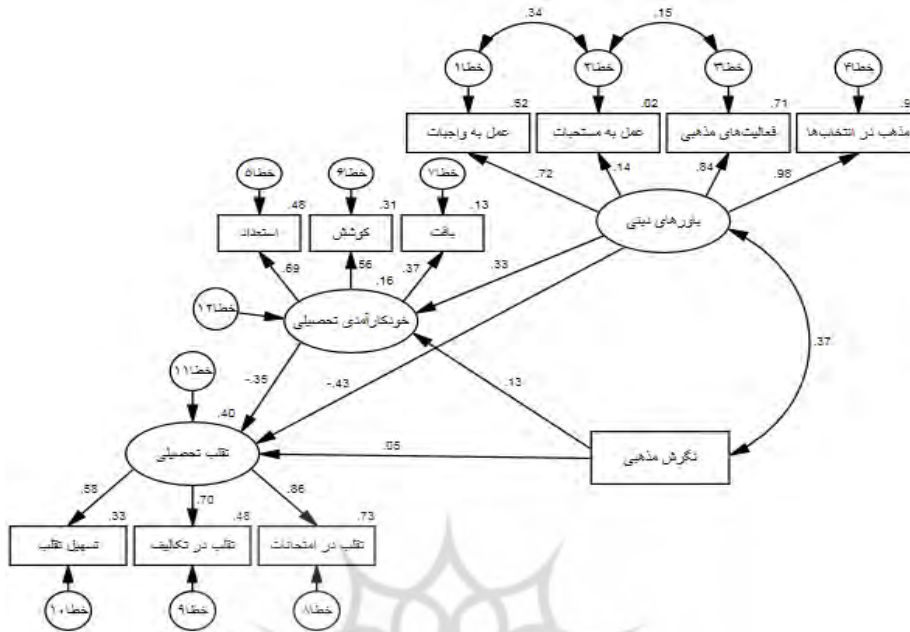
IFI	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	P	Df	χ^2	شاخص
۰/۸۹	۰/۸۵	۰/۸۹	۰/۸۵	۰/۹۱	۰/۱۰۱	۳/۴۲	۰/۰۰۱	۴۰	۱۳۶/۹۹	اولیه
۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۰۶۵	۲/۰۰۵	۰/۰۰۱	۳۷	۷۴/۲	نهایی

پس از اجرای مدل معادلات ساختاری، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. البته گفتنی است که این مدل اولیه دارای برازش در برخی از شاخص‌ها نبود؛ از این رو به کمک شاخص‌های اصلاحی^۱ پیشنهادی اقدام به دستکاری مدل شد. بر این اساس تعدیل‌هایی بر اساس مبانی نظری و تجربی صورت گرفت؛ به گونه‌ای که بین خرده‌مؤلفه‌های عمل به واجبات و عمل به مستحبات و نیز عمل به مستحبات و فعالیت‌های مذهبی روابط دوطرفه برقرار شد. برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی نسبت کای اسکور به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)، شاخص بنتلر-بونت (NFI)، شاخص توکلر-لویس (TLI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) و شاخص برازش نسبی (RFI) میزان برازش مدل را مورد بررسی و تأیید قرار داد. همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش مطلوب است.

مدل ساختاری مورد آزمون و مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش در شکل ۱ آمده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. modification indices



شکل ۱. مدل نهایی آزمون شده تأثیرگذاری نگرش مذهبی و عمل به باورهای دینی بر تغلب تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان

جدول ۳ ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، کل و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۳. برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
عمل به باورهای دینی ← تغلب تحصیلی	**-.۰/۴۳	-	**-.۰/۵۵
نگرش مذهبی ← تغلب تحصیلی	۰/۰۵	-	۰/۰۰۵
خودکارآمدی تحصیلی ← تغلب تحصیلی	**-.۰/۳۵	-	**-.۰/۳۵
عمل به باورهای دینی ← خودکارآمدی تحصیلی	**۰/۲۳	-	**۰/۲۳
نگرش مذهبی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۳	-	۰/۱۳
عمل به باورهای دینی - خودکارآمدی تحصیلی - تغلب تحصیلی	-	**-.۰/۱۱۵	-
نگرش مذهبی - خودکارآمدی تحصیلی - تغلب تحصیلی	-	-۰/۰۴۵	-
R2 خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۶	-	-
R2 تغلب تحصیلی	۰/۴۰	-	-

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، نگرش مذهبی بر تقلب تحصیلی اثر مستقیم ندارد ($p > 0/05$). عمل به باورهای دینی بر تقلب تحصیلی اثر مستقیم دارد ($p < 0/01$). ضریب مسیر β از خودکارآمدی به تقلب تحصیلی به لحاظ آماری معنادار است ($p < 0/01$). عمل به باورهای دینی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم دارد ($p < 0/01$). نگرش مذهبی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم ندارد ($p > 0/05$). نتایج غیرمستقیم مدل پژوهش نشان داد که عمل به باورهای دینی از راه میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم بر تقلب تحصیلی دارد؛ زیرا نتایج آزمون بوت استرپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را دربر نمی‌گیرد ($0/11 - 0/25 \sim 0/04 - 0/95$ درصد CI)؛ اما نگرش مذهبی از راه میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی اثر غیرمستقیم بر تقلب تحصیلی نداشت.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل تقلب تحصیلی براساس نگرش مذهبی و عمل به باورهای دینی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. بررسی نتایج نشان داد که عمل به باورهای دینی بر تقلب تحصیلی، اثر علی و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های رتینگر و جوردن (۲۰۰۵)، براگمن و هارت (۱۹۹۶)، سوتون و حبا (۱۹۹۵) و گاتمن (۱۹۸۴)، علیزاده ثانی و همکاران (۱۳۹۵)، سواری و برنا (۱۳۹۴) و اورک و زندی دره‌غریبی (۱۳۹۳) هماهنگ و همسو است. در تبیین این یافته باید گفت که اعتقاد راسخ به دین و ترس از عذاب الهی می‌تواند افراد را در اجتناب از عملکرد ناسالم جلوگیری کند؛ به عبارت دیگر نگرش انسان‌های مذهبی به عملکرد ناسالم و تخلفات منفی است و برای پیشگیری از ارتکاب آنها به مذهب متوسل می‌شوند و کمتر به دنبال کارهای خلاف می‌گردند. در تبیین این ارتباط باید عنوان کرد که اعتقاد راسخ به دین و ترس از عذاب الهی می‌تواند افراد را در اجتناب از عملکرد بد جلوگیری کند. به عبارت دیگر، نگرش انسان دیندار به عملکرد بد و تخلفات منفی است و برای پیشگیری از ارتکاب عمل بد به دین متوسل می‌شوند و کمتر به دنبال کارهای خلاف می‌گردند (سواری و برنا، ۱۳۹۴). دین‌یکسری باورهایی را به افراد خود تزریق می‌کند که در جلوگیری آنها از رفتارهای غیراخلاقی مؤثر است. افرادی که دینداری بالاتری دارند، از نظر پایداری به اصول اخلاقی در سطح بالاتری بوده و عزت نفس بیشتری دارند و در نتیجه، در آنان گرایش به تقلب پایین‌تر است. همچنین در تبیین ارتباط معنادار عمل به باورهای دینی بر میزان گرایش به تقلب باید عنوان کرد که مذهب می‌تواند در ایجاد احساس امید، احساس صمیمیت با دیگران، آرامش هیجانی، فرصت شکوفایی، احساس راحتی،

مه‌ار تكانه‌ها، نزديكي به خدا و كمك به حل مشكل مؤثر باشد (جاجرمي و پوراكبران، ۱۳۹۵). يكي از دلایل گرايش به تقلب مي‌تواند اين مورد باشد كه اضطراب حاصل از موقعيت امتحان بسيار زياد بوده و فرد براي رهايي از آن سريع‌ترين واكنش را انتخاب مي‌كند. تجربه نشان داده است كه عوارض اضطراب و فشار رواني حاصل از امتحان در عده زيادي از امتحان‌دهندگان آشكار مي‌شود (صادقي و همكاران، ۱۳۹۶). تقلب مي‌تواند سريع‌ترين و کوتاه‌ترين راه غلبه يافتن بر اين اضطراب باشد و به نحوي فرد بدون هيچ كنترلي، بر رفتار و پيامد آن، اين كار را انجام مي‌دهد. بنابراين، اگر عملي وجود داشته باشد كه بتواند كنترل فرد را بر موقعيت اضطراب‌زا بالا ببرد و به فرد كمك كند كه هيجان خود را تنظيم كند، گرايش به تقلب به احتمال زيادي كاهش مي‌يابد. مذهب و عمل به باورهاي ديني مي‌تواند به خوبي اين خودكنترلي بر رفتار و كاهش اضطراب را باعث شود. يكي از مهم‌ترين نشانه‌هاي مذهب باور به وجود خدائي است كه همراه و حمايت‌كننده ما است. اين باور تا حد زيادي اضطراب مرتبط با موقعيت را كاهش داده و به انسان دلگرمي مي‌دهد و موجب مي‌شود كه فرد توانايي تصميم‌گيري و عملكرد منطقي را يافته و بر تكانه‌ها و رفتارهاي خود مسلط شود. در واقع، اگر از ديدگاه هيجان و نظم‌جويي آن به اين مسئله نگاه شود، مذهب با كاهش هيجان‌هاي منفي مانند نااميدي، ترس و خشم و ايجاد هيجان‌هاي مثبت مانند خوش‌بيني و اميد (شهائي و همكاران، ۱۳۹۶) مي‌تواند مانع از انجام رفتارهاي ناسازگارانه مانند تقلب در امتحان شود. در تبين ديگري مي‌توان گفت كه دين از راه‌هاي فراواني مي‌تواند به انجام عمل اخلاقي كمك كند. در جايي كه توجيه الزامات اخلاقي نتواند در انسان ايجاد انگيزه براي انجام عمل اخلاقي بکند، دين مي‌تواند با ابزارها و سازوكارهاي خاص خود انگيزه لازم را ايجاد كند. قواعد اخلاقي همانند قوانين حقيقي نياز به ضمانت اجرا دارند؛ دين مي‌تواند به پشتوانه ثواب و عقاب اخروي اين ضمانت را تأمين كند. عمل اخلاقي را با مقاصد مختلفي مي‌توان انجام داد، حتي شايد گاه انجام عمل اخلاقي براي رسيدن به هدف شيطاني و غير اخلاقي صورت پذيرد. اگر بپذيريم كه قصد انسان در ارزش عمل مؤثر است، دين به جهت آنكه بالاترين مقاصد (قرب الهي) را در عمل اخلاقي مدنظر دارد؛ بنابراين موجب ارزشمندتر شدن عمل اخلاقي خواهد شد (اوجاقي، ۱۳۸۶).

بررسي نتايج نشان داد كه نگرش مذهبي بر تقلب تحصيلي اثر علي و مستقيم ندارد. اين يافته با نتايج پژوهش‌هاي رتينگر و جوردن (۲۰۰۵)، عليزاده ثاني و همكاران (۱۳۹۵)، سواري و برنا (۱۳۹۴) و اورك و زندی دره غريبي (۱۳۹۳) ناهمسو است. شايد بتوان يكي از دلایل آن را شيوه اندازه‌گيري تقلب تحصيلي دانست با پژوهش يونسي (۱۳۹۵) همسو مي‌باشد. با توجه به آنكه در

این پژوهش مبنای اقدام به تقلب پاسخ‌های دانش‌آموزان به گویه‌های مقیاس تقلب بوده و نه موقعیت عملی، این امکان وجود دارد که خطای خوب‌نمایی اجتماعی بر نتایج اثر گذاشته باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، طرح پژوهش به‌گونه‌ای سامان‌دهی شود که در آن اقدام عملی به تقلب مورد سنجش قرار گیرد. دلیل دیگر این است که رابطه بین این دو متغیر به واسطه متغیرهای دیگری مانند ویژگی‌های شخصیتی، روان‌بینه‌های ناسازگار اولیه، استرس‌های تحصیلی و خودکارآمدی و... صورت می‌گیرد که در این پژوهش تنها متغیر خودکارآمدی بررسی شد.

بررسی نتایج نشان داد که عمل به باورهای دینی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر علی و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های آدگبولا (۲۰۰۷)، اسمیت^۱ (۲۰۰۵)، بگیو^۲ (۲۰۰۲)، اکبریان اکبریان (۱۳۹۵)، عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، گلچین و سنجر (۱۳۹۱) و لطفی‌زاده اطهر (۱۳۸۶) همخوانی دارد. دانش‌آموزان دارای توانایی دریافت شده بالا و همچنین عمل به باورهای دینی بالا از خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند که این امر به افزایش سطح هدف‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. در تبیین این موضوع می‌توان به این مطلب اشاره کرد که عمل به باورهای دینی و شرکت در امور مذهبی برای افراد حمایت اجتماعی ایجاد می‌کند و این امر خود بر خوشحالی و روحیه و خلق بالای افراد و موفقیت تحصیلی آنها اثر دارد؛ ضمن اینکه تجربه مذهبی و اعمال دینی موجب ایجاد احساس ارتباطی اجتماعی فرد با خدا می‌شود. در تبیین دیگر می‌توان گفت که عمل به باورهای دینی نوعی دیدگاه مطمئن و خودباور به فرد می‌دهد که به نظر می‌رسد خدا به منزله پایگاهی ایمنی‌بخش آن را فراهم و مهیا می‌سازد و در پرتوی این ایمنی و آرامش به دست آمده فرصتی برای درک مداوم و تجربه کردن دنیای اطراف می‌یابد. پس این امر به شکل‌گیری ویژگی‌های مثبت روان‌شناختی همچون خودکارآمدی در افراد می‌انجامد.

بررسی نتایج نشان داد که نگرش مذهبی بر خودکارآمدی تحصیلی اثر علی و مستقیم ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های آدگبولا (۲۰۰۷)، اسمیت (۲۰۰۵)، بگیو (۲۰۰۲)، اکبریان (۱۳۹۵)، عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، گلچین و سنجر (۱۳۹۱) و لطفی‌زاده اطهر (۱۳۸۶) همخوانی ندارد. همان‌طور که مشاهده شد، تحقیقات زیادی ناهمسو با نتایج این پژوهش می‌باشند که علت آن می‌تواند استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری متفاوت در زمینه خودکارآمدی تحصیلی باشد. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای

1. Smith

2. Begue

میانجی دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، می‌تواند دلیلی بر این باشد که ما نتوانیم رابطه واقعی بین دو متغیر نگرش مذهبی و خودکارآمدی را آن‌گونه که هست شناسایی کنیم؛ به همین سبب توصیه می‌شود رابطه این دو متغیر در پژوهش‌های دیگر مورد بررسی قرار گیرد تا ماهیت رابطه بین این دو متغیر بیشتر آشکار گردد.

بررسی نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی اثر علی و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های تاس و نکایا (۲۰۱۰)، نورا و زانگ^۱ (۲۰۱۰)، برزگر بفر ویسی (۱۳۹۳) و رمضان‌ی (۱۳۸۹) هماهنگ و همسو است. نورا و زانگ (۲۰۱۰) نشان دادند که دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین در مقایسه با دانش‌آموزان دیگری که خود را کارآمد می‌دانند به احتمال بیشتری دست به تقلب می‌زنند و این موضوعی است که به وسیله پژوهش‌های دیگر (مورد اک و همکاران، ۲۰۰۱) نیز تکرار شده است. باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند که افراد چگونه احساس کنند، بیندیشند، خود را برانگیزانند و رفتار کنند (بندورا، ۱۹۸۶). بنابراین هنگامی که دانشجویان احساس خودکارآمدی و انتظار موفقیت سطح بالایی برای تکالیف تحصیلی داشته باشند، احتمالاً تقلب راهبردی ضروری و مفید نخواهد بود (مورد اک و آندرمن، ۲۰۰۶)؛ به عبارت دیگر تحقیقات انجام شده روی تقلب تحصیلی نیز نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که خودکارآمدی پایین دارند، تلاش کمی برای به دست آوردن موفقیت کرده‌اند، در نتیجه شاید برانگیخته شوند که تقلب کنند؛ زیرا آنها می‌خواهند که نمره‌هایشان افزایش یابد و نیز افرادی که خودکارآمدی پایین اما عملکرد خوبی دارند ممکن است که برانگیخته شوند تا تقلب کنند، زیرا آنها قصد دارند که نمراتشان را حفظ کنند (فران، ۲۰۰۱^۲)؛ به نقل از برزگر بفر ویسی، (۱۳۹۳).

در مورد نقش خودکارآمدی تحصیلی بر کاهش فریبکاری تحصیلی دانشجویان نیز تبیین‌های نظری چندی را می‌توان مطرح کرد؛ برای نمونه می‌توان از فرضیه افت‌انگیزه درباره تأثیر فریبکاری بر عملکرد تحصیلی در محیط‌های آموزشی سخن به میان آورد. این فرضیه که بر پایه یافته‌های این پژوهش صورت‌بندی شده، دارای این مضمون است که دل سپردن به فریبکاری و تقلب برای کسب امتیاز قبولی در دروس و امتحانات، انگیزه‌های معطوف به تلاش و پشتکار را برای کسب دستاوردهای مطلوب به صورت پنهان تضعیف می‌نماید. این تضعیف با احتمال زیاد از راه سازوکارهای شناختی معطوف به تقویت خودکارآمدی فریب (کاذب) و نه خودکارآمدی تحصیلی مثبت وارد عمل می‌شود؛ در واقع دانشجویان یا دانشجویانی که به جای اطمینان به توانایی خود برای مطالعه و تلاش

1. Nora & Zhang

2. Fran

برای غالب شدن بر تکالیف، به توانایی خود در فریبکاری در دوره‌های زمانی مختلف اطمینان می‌یابند، در یک چرخه معیوب تلاش ذهنی و شناختی خود را برای به کارگیری شیوه‌های مختلف فریبکاری و تقلب صرف می‌کنند و به فراگیری شیوه‌های درست مطالعه و انجام تکالیف روی نمی‌آورند که برای مقاطع مختلف تحصیلی ضروری است. این فرایند در نهایت همان افت‌انگیزه برای کسب امتیازات حقیقی متناسب با توانایی‌هایشان را به دنبال می‌آورد (گل پرور و خاکسار، ۱۳۸۷).

نتایج نشان داد که عمل به باورهای دینی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد اثر علی و غیرمستقیم دارد. با مرور فرایندها و بروندادهای پژوهشی، مطالعه‌ای یافت نشد که به بررسی رابطه عمل به باورهای دینی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد پرداخته باشد؛ اما این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش‌های آدگبولا (۲۰۰۷)، اسمیت (۲۰۰۵)، بگیو (۲۰۰۲)، اکبری‌ان (۱۳۹۵)، عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، گلچین و سنجر (۱۳۹۱) و لطفی‌زاده اطهر (۱۳۸۶) هماهنگ و همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت مذهبی بودن و داشتن عقاید دینی موجب سلامتی بالا، خودکارآمدی بالا، عزت نفس بالا، روابط اجتماعی مفید و مؤثر، اضطراب و افسردگی کمتر و ده‌ها پیامد مثبت دیگر در انسان می‌شود و با داشتن چنین ویژگی‌هایی است که پیشرفت جامعه بشری را در پی خواهد داشت (نجاتی، ۱۳۸۸). افراد با عمل به باورهای دینی بالا، خودکارآمدی به مراتب بهتری از دانشجویانی دارند که دارای عمل به باورهای دینی پایین هستند و این خودکارآمدی به رفتارهای دیگری مانند پیشرفت می‌انجامد. این نتیجه دقیقاً نقش میانجی‌گر خودکارآمدی را تأمین می‌کند؛ زیرا تأیید می‌کند عمل به باورهای دینی و باورهای دینی به واسطه خودکارآمدی بر تقلب تحصیلی اثرگذار است، یعنی خودکارآمدی نقش واسطه خود را ایفا می‌کند.

نقش واسطه‌ای (میانجی) چنین باورهایی این است که آنان تبیین‌کننده آن هستند که چرا افراد با داشتن دانش و مهارت‌های مشابه عملکردهای متفاوتی دارند (پندورا، ۱۹۹۷). اهمیت متغیر میانجی‌گری مبتنی بر این دیدگاه است که مطالعه ویژگی‌های انسانی به صورت مکانیکی صورت نمی‌گیرد، بلکه نقش و اهمیت قابلیت‌های خود ارجاعی در انسان‌ها پررنگ‌تر می‌شود، متغیر میانجی به‌عنوان یک واسطه و یا اهرم در جهت افزایش یا کاهش تأثیر دیگر متغیرها بر تقلب تحصیلی عمل کند.

اظهارات بالا می‌تواند در تبیین یافته حاضر کلیدی و راهگشا باشد. همان‌طور که نتایج پژوهش حاضر نشان داد هر اندازه که دانش‌آموزان از نظر عمل به باورهای مذهبی در وضعیت مناسبی قرار

داشته باشند، نمی‌تواند سبب کاهش تقلب تحصیلی در آنان شود، بلکه باید نسبت به توانایی‌های خود در زمینه تحصیل خودکارآمدی داشته باشند. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالایی دارند، مشکلات تحصیلی را به‌عنوان فرصتی برای موفقیت در نظر می‌گیرند و برای به‌دست آوردن مهارت‌های لازم برای حل هر مشکل تحصیلی مشتاقند که ممکن است سر راه‌شان قرار گیرد؛ بنابراین اگر دانش‌آموزان این مسئله را باور داشته باشند که در زمینه تحصیلی موفق خواهند شد، همواره برای رسیدن به هدف خود تلاش می‌کنند و احتمالاً در آینده با نتایج موفقیت‌آمیزی روبه‌رو خواهند شد که مجموعه این عوامل سبب کاهش تقلب تحصیلی می‌شود.

نتایج نشان داد که نگرش مذهبی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد اثر علی و غیرمستقیم ندارد. با مرور فرایندها و برونادهای پژوهشی، مطالعه‌ای یافت نشد که به بررسی رابطه نگرش مذهبی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بر تقلب تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد پرداخته باشد؛ اما این یافته تاحدودی با نتایج پژوهش‌های آدگبولا (۲۰۰۷)، اسمیت (۲۰۰۵)، بگیو (۲۰۰۲)، اکبری‌ان (۱۳۹۵)، عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، گلچین و سنجری (۱۳۹۱) و لطفی‌زاده اطهر (۱۳۸۶) ناهماهنگ و ناهمسو است.

مهم‌ترین محدودیت پژوهش حاضر این است که با وجود تلاش در جلب همکاری و ایجاد اطمینان برای پنهان ماندن نتایج (حفظ امانتداری)، به نظر می‌رسید پاسخدهی دانش‌آموزان در محیط مدرسه ناخودآگاه در پاسخ آنها در مورد متغیرهای پژوهش نقش داشته باشد؛ یعنی دانش‌آموزان تحت‌تأثیر تعصب مطلوبیت اجتماعی قرار گرفته و در گزارش وضعیت خود غرض‌ورزانه (به‌ویژه در متغیر تقلب تحصیلی) عمل کرده باشند؛ پس کنترل آن می‌تواند برای پژوهش‌های دیگر اطمینان بیشتری به همراه داشته باشد. از محدودیت‌های دیگر این مطالعه می‌توان به استفاده از یک روش پژوهش کمی اشاره کرد؛ زیرا با استفاده از روش تحقیق کیفی از راه مصاحبه‌های ساخت‌یافته، نیمه ساخت‌یافته و ناساخت‌یافته می‌توان به یافته‌های عمیق دست یافت. اگر تغییر در هدف‌های پژوهش این امکان را فراهم می‌ساخت که از روش‌های کیفی همچون مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساخت‌یافته استفاده شود، نتایج کامل‌تری به دست می‌آمد؛ افزون بر این، محدود بودن جامعه آماری نیز از محدودیت‌های دیگر پژوهش بود.

با توجه به یافته‌های این پژوهش و بر مبنای راهکارهای ارتقای نگرش مذهبی و معنوی برای ارتقای ابعاد عمل به باورهای دینی و نگرش مذهبی به کارگزاران بخش آموزش و پرورش و نیز متولیان حوزه‌های فرهنگی در مدارس پیشنهاد می‌شود که به جای برخورد صرفاً تخلفاتی با پدیده

تقلب، با آگاه‌سازی و تلاش برای افزایش شناخت دینی و تقویت باورها و اعتقادات افراد در رسانه‌ها و حوزه‌ی تعلیم و تربیت و کاهش فاصله بین شناخت و عمل دینی و ملتزم کردن افراد برای عمل به دانسته‌های دینی یا با تعلیم آموزه‌های دینی در رفتار و کردار افراد، زمینه را برای کاهش تقلب تحصیلی فراهم کرد؛ همچنین با توجه به نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان از اهمیت باورهایشان بر تقلب تحصیلی آگاه باشند، پس برای ارتقای این آگاهی برنامه‌ریزی و اجرای آموزش با هدف افزایش خودکارآمدی ضروری است. افزون بر آموزش، اجرای اقدام‌پژوهی‌ها و مطالعات موردی مربوط در دستیابی بهتر به اهداف مورد نظر مفید است.



منابع

۱. اصغری، فرهاد؛ سجاد سعادت، ستاره عاطفی کرجوندانی و سحر جانعلی زاده کوکنه (۱۳۹۳)، «رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، س ۱۴، ش ۷، ص ۵۹۳-۵۸۱.
۲. اکبریان، فرامرز (۱۳۹۵)، «رابطه بین نگرش مذهبی با شادکامی و خودکارآمدی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه»، فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی مدرسه، س ۵، ش ۲، ص ۷-۱۹.
۳. اوجاقی، ناصرالدین (۱۳۸۶)، «دین و تأثیر آن بر رفتار اخلاقی»، ماهنامه معرفت، س ۲، ش ۱۱۳، ص ۱-۱۷.
۴. اورک، جهانبخش و تاج محمد زندی دره‌غریبی (۱۳۹۳)، رابطه ساده و چندگانه بین پیشایندهای تقلب نگرش مذهبی، هوش، وضعیت اجتماعی-اقتصادی-جامعه‌پذیری و عزت نفس با نگرش نسبت به تقلب در امتحان دانش‌آموزان پسر و دختر دوره متوسطه استان خوزستان، همایش علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.
۵. بزرگبفرویی، کاظم (۱۳۹۳)، «ارتباط عوامل فردی و موقعیتی با تقلب دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی»، مجله روانشناسی مدرسه، س ۳، ش ۳، ص ۶-۲۰.
۶. جاجرمی، محمود و الهه پوراکبران (۱۳۹۵)، «بررسی رابطه نگرش مذهبی با سلامت روان و تاب‌آوری در زنان»، اصول بهداشت روانی، ۱۹ (۳)، ص ۳۲۴-۳۲۷.
۷. جاجی زاده میمندی، مسعود و مهدی برغمندی (۱۳۸۹)، «رابطه عمل به باورهای دینی و رضایت از زندگی در بین سالمندان»، مجله سالمندی ایران، س ۵، ش ۱۵، ص ۷۸-۹۵.
۸. جعفری، عیسی؛ نادر حاجلو و علی محمدزاده (۱۳۹۳)، «رابطه عمل به باورهای دینی و بهزیستی معنوی با سلامت عمومی و شیوه‌های مقابله در سربازان وظیفه»، مجله طب نظامی، س ۱۶، ش ۴، ص ۱۹۱-۱۹۶.
۹. خامسان، احمد و محمدرضا امیری (۱۳۹۰)، «بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر»، اخلاق در علوم و فناوری، س ۶، ش ۱، ص ۵۳-۶۱.
۱۰. خدایاری فرد، محمد (۱۳۸۵)، «آماده‌سازی و هنجاریابی مقیاس سنجش دینداری دانشجویان»، طرح پژوهشی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه تهران.

۱۱. رمضان، زهرا (۱۳۸۹)، «الگوی پیش‌بینی تقلب تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان اسفراین»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند.
۱۲. سواری، کریم و محمدرضا برنا (۱۳۹۴)، «بررسی رابطه علی نگرش‌های مذهبی و اهداف تبحری، اهداف عملکردی با گرایش به تقلب در امتحان از طریق میانجی‌گری عملکرد تحصیلی»، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی، س ۲، ش ۲، ص ۲۹-۳۸.
۱۳. شهابی، مهنسا؛ سیدامیر امین‌یزدی؛ علی مهشدی و جعفر حسینی (۱۳۹۶)، «نقش نگرش مذهبی در تحمل پریشانی روان‌شناختی و دشواری در نظم‌جویی هیجان دانشجویان دانشگاه تهران»، پژوهش در دین و سلامت، ۳ (۴)، ص ۳۲-۴۷.
۱۴. صادقی، عباس؛ نادر افقی؛ محمدحسن بناپور حمیدی و سیده فاطمه امامی (۱۳۹۶)، «بررسی عوامل مرتبط با اقدام به تقلب در بین دانشجویان مؤسسات آموزش عالی شهرستان رشت»، پژوهش‌های راهبردی امنیت و نظم اجتماعی، ۶ (۴)، ص ۳۵-۵۲.
۱۵. صادقی، محمدرضا؛ رحیم باقرزاده لرداری و محمدرضا حق‌شناس (۱۳۸۹)، «وضعیت نگرش مذهبی و سلامت روان در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مازندران»، مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، س ۲۰، ش ۷۵، ص ۷۱-۷۵.
۱۶. عباسی، معصومه؛ ملوک خادمی و زهرا نقش (۱۳۹۴)، «بررسی رابطه نگرش مذهبی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان به واسطه نقش خودکارآمدی»، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، س ۵، ش ۴، ص ۵۵۹-۵۶۳.
۱۷. علیزاده ثانی، محسن؛ نجات سهیل، محبوبه شاهی و محبوبه عرب (۱۳۹۵)، «تأثیر هوش معنوی بر کاهش تقلب: نقش تعدیلگر توجیه تقلب»، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، س ۶، ش ۲، ص ۲۹۳-۳۰۸.
۱۸. علیوردی‌نیا؛ اکبر؛ حیدر جانعلی‌زاده و سجاد عمرانی دهکهان (۱۳۹۴)، «بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی»، مسائل اجتماعی ایران، س ۶، ش ۲، ص ۷۱-۱۰۳.
۱۹. کریم‌زاده، منصوره و نیک‌چهره محسنی (۱۳۸۵)، «بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی)». مجله مطالعات زنان، س ۲، ش ۴، ص ۲۹-۴۵.
۲۰. گل‌پرور، محسن و خاکسار سروره (۱۳۸۷)، «عوامل اخلاقی و ارزشی مرتبط با عملکرد تحصیلی دانشجویان»، پژوهش‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، س ۵، ش ۸، ص ۷۲-۹۰.

۲۱. گلچین، مجتبی و احمدرضا سنجری (۱۳۹۱)، «بررسی رابطه بین هوش معنوی و خودکارآمدی کارکنان»، مطالعات رفتار سازمانی، س ۱، ش ۳، ص ۳-۲۰.
۲۲. گلزاری، محمد (۱۳۷۹)، «ساخت مقیاس سنجش ویژگی‌های افراد دینی و رابطه این خصوصیات با بهداشت روانی آنها»، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی رحمته‌الله.
۲۳. گلزاری، محمود (۱۳۸۰)، «مقیاس عمل به باورهای دینی (معبد)، اولین همایش بین‌المللی نقش دین در بهداشت روان، تهران، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی ایران، ۲۷ آذر.
۲۴. لطفی‌زاده اطهر، میثم (۱۳۸۶)، «مقایسه سلامت عمومی و خودکارآمدی دانشجویان دارای عقاید مذهبی بالا با دانشجویان دارای عقاید مذهبی پایین»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه تبریز.
۲۵. نجاتی، محمدعثمان (۱۳۸۸)، قرآن و روان‌شناسی، ترجمه عباس عرب، مشهد: آستان قدس رضوی، بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
۲۶. یونسی، منزه (۱۳۹۵)، «مطالعه جامعه‌شناختی تأثیر دینداری بر تقلب علمی در میان دانشجویان دانشگاه مازندران»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه مازندران.
27. Adegbola, M. A. (2007), *The relationship among spirituality, self-efficacy, and quality of life in adults with sickle cell disease*: The University of Texas at Arlington.
28. Aljurf, S., Kemp, L. J. & Williams, P. (2020), Exploring academic dishonesty in the Middle East: A qualitative analysis of students' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1461-1473.
29. Allport, G. W., Vernon, P.E. & Lindzey, G. A. (1960), *A study of values* (3rd ed), Boston: Houghton Mifflin Company.
30. Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S. & Buwono, S.B.S. (2020), Academic dishonesty in Indonesian college students: An investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics*, 18(4), 395-417.
31. Bacon, A. M., McDaid, C., Williams, N. & Corr, P. J. (2020), What motivates academic dishonesty in students? A reinforcement sensitivity theory explanation, *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 152-166.

32. Baldwin, D., Daugherty, S., Rowley, B. & Schwartz, M. (1996), Cheating in medical school: A survey of second-year students at 31 schools, *Academic Medicine*, 71(3), 267–273.
33. Bandura, A. (1986), Social foundations of thought and action (pp.5–107), *Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall*.
34. Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*: Macmillan.
35. Bandura, A. (1998), Personal and collective efficacy in human adaptation and change, *Advances in psychological science*, 1(1), 51–71.
36. Bègue, L. (2002), Beliefs in justice and faith in people: Just world, religiosity and interpersonal trust, *Personality and Individual Differences*, 32(3), 375–382.
37. Bieschke, K. J. (2006), Research self-efficacy beliefs and research outcome expectations: Implications for developing scientifically minded psychologists, *Journal of Career Assessment*, 14(1), 77–91.
38. Bong, M. (2008), Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The journal of experimental education*, 76(2), 191-217.
39. Bruggeman, E. L. & Hart, K. J. (1996), Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students, *The Journal of Educational Research*, 89(6), 340–344.
40. Chudzicka-Czupala, A. Lupina-Wegener, A. Borter, S. & Hapon, N. (2013), Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland, *The New Educational Review*, 32(2), 66–76.
41. Dawid, G., Malherb, E., Henry, R., Steel & Wilhelmina, H. (2003), The contpibution of self-efficacy and outcome expectation in the prediction of exercise adherence, *Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25(1), 71–82.
42. DeAndrea. D.C., Carpenter. C., Shulman. H. & Levin. T. R. (2009), The relationship between cheating behavior and sensation making, *Personality and Individual Differences*, 47. 936–947.
43. Ellsworth, A. & Lagacé-Séguin, D. G. (2009), In Retrospect: Is Youth Grade Retention Associated with Self-Esteem and Self-Efficacy in Early Adulthood? *International journal of adolescence and youth*, 15(1–2), 21–38.

44. Guttman, A. (1984, June), R-trees: A dynamic index structure for spatial searching, In *Proceedings of the 1984 ACM SIGMOD international conference on Management of data* (pp.47-57).
45. Harding, T., Mayhew, M., Finelli, C. & Carpenter, D. (2007), The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in humanities and engineering undergraduates, *Ethics and Behavior*, 17(3), 255-279.
46. Jinks, J., & Morgan, V. (1999), Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The clearing house*, 72(4), 224-230.
47. Khodaie, E., Moghadamzadeh, A. & Salehi, K. (2011), Factors affecting the probability of academic cheating school students in Tehran, *Procedia-social and behavioral sciences*, 29, 1587-1595.
48. Kline, R. B. (2015), *Principles and practice of structural equation modeling*: Guilford publications.
49. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002), Social cognitive career theory. *Career choice and development*, 4(1), 255-311.
50. Marques, T., Reis, N. & Gomes, J. (2019), A bibliometric study on academic dishonesty research, *Journal of Academic Ethics*, 17(2), 169-191.
51. Marsden, H., Carroll, M. & Neill, J. T. (2005), Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviors in a sample of Australian university students, *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10.
52. McCabe, D. L. & Bowers, W. J. (1994), Academic dishonesty among males in college: A thirty year perspective, *Journal of College Student Development*, 35(1), 5-10.
53. McClung, E. L. & Gaberson, K. B. (2021), Academic dishonesty among nursing students: A contemporary view, *Nurse Educator*, 46(2), 111-115.
54. Miller, A., Shoptaugh, C., & Wooldridge, J. (2011), Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The journal of experimental education*, 79(2), 169-184.
55. 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.

56. Murdock, T. B., Hale, N. M. & Weber, M. J. (2001), Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations, *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96–115.
57. Mustapha, R., Hussin, Z., Siraj, S. & Darusalam, G. (2017), Academic dishonesty among higher education students: The Malaysian evidence (2014 To 2016), *KATHA–The Official Journal of the Centre for Civilisational Dialogue*, 13(1), 73–93.
58. Nora, W. L. Y. & Zhang, C. (2010), Motives of cheating among secondary students: the role of self–efficacy and peer influence, *Asian Pacific Educational Review*, 11(4), 573–584.
59. Onu, D. U., Onyedibe, M. C. C., Ugwu, L. E. & Nche, G. C. (2021), Relationship between religious commitment and academic dishonesty: is self–efficacy a factor? *Ethics & Behavior*, 31(1), 13–20.
60. Portnoy, J., Legee, K., Raine, A., Choy, O. & Rudo–Hutt, A. S. (2019), Biosocial risk factors for academic dishonesty: Testing a new mediation model in young adults, *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 35(1), 21–35.
61. Rettinger, D. & Jordan, A. (2005), The Relations among Religion, Motivation and College Cheating: A Natural Experiment, *Journal of Ethics & Behavior*, 15(2), 107–129.
62. Smith, S. (2005), Exploring the interaction of emotional Intelligence and spirituality. *Traumatology*, 10(4), 231–243.
63. Stephens, J. M. (2019), Natural and normal, but unethical and evitable: The epidemic of academic dishonesty and how we end it, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 51(4), 8–17.
64. Sutton, E. M. & Huba, M. E. (1995), Undergraduate student perceptions of academic dishonesty as a function of ethnicity and religious participation, *NASPA journal*, 33(1), 19–34.
65. Tas, Y. & Tekkaya, C. (2010), Personal and contextual factors associated with students' cheating in science, *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 440–463.