

بررسی رابطه متغیرهای چندگانه (مطلوبیت اجتماعی، هنجارهای ذهنی، خودکارآمدی تحصیلی، احتمال سرقت علمی، دانش سرقت علمی، هدف، فشار، مدیریت زمان، ریسک) با سرقت علمی در بین دانشجویان

علی اکبر خاصه^۱، سودابه روستایی^۲، فرامرز سهیلی^۳، مه‌ری شهبازی^۴*

تاریخ دریافت: ۹۹/۱/۲۰ تاریخ پذیرش: ۶۹۹/۳۰

چکیده

هدف: تعیین رابطه متغیرهای چندگانه هدف موقعیتی علمی، فشار، هنجارهای ذهنی، درک خطر، دانش سرقت علمی، خودکارآمدی تحصیلی و متغیر تعدیل‌کننده مدیریت زمان با احتمال سرقت علمی در مدل جانسون، هدف اصلی پژوهش حاضر می‌باشد.

روش‌شناسی: این پژوهش از نوع کاربردی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ایلام تشکیل دادند ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه‌های خود توسعه یافته هدف موقعیتی، فشار، درک خطر، و مدیریت زمان (جانسون، ۲۰۱۸)؛ هنجارهای ذهنی مونتانو و کسپزیک (۲۰۰۸)، خودکارآمدی تحصیلی داوونپورت و لن (۲۰۰۶)، احتمال سرقت علمی شرد و همکاران (۲۰۰۲) و دانش سرقت علمی یثو (۲۰۰۷) بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار وارپ پی ال اس استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین تمام متغیرهای مدل جانسون (۲۰۱۸) با احتمال سرقت علمی در پژوهش حاضر همبستگی معنادار و برخلاف این مدل در این پژوهش، بین فشار و دانش سرقت علمی با خودکارآمدی نیز ارتباط معناداری مشاهده می‌شود.

واژه‌های کلیدی: مدل جانسون، سرقت علمی، هنجارهای ذهنی، خودکارآمدی تحصیلی، هدف موقعیتی علمی.

^۱ دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران khasseh@gmail.com

^۲ دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران sodابه4688@gmail.com

^۳ دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران fsohieli@gmail.com

^۴ استادیار گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. meh512000@yahoo.com

رشد و توسعه سریع و گسترده‌ی دانش، امروزه، به شدت جوامع را دچار انباشتگی علمی کرده و در راستای تولید علم، چالش‌های جدیدی را پیش روی دانشمندان قرار داده است. از جمله نگرانی‌های امروزی دانشمندان در این زمینه، عدم رعایت اصول اخلاقی علم و پژوهش است. این نگرانی بیشتر در زمینه سرقت علمی^۱ و تکرار و کپی پژوهش‌ها بصورت غیرقانونی می‌باشد که ظهور اینترنت و دسترسی به فایل اصلی برخی پژوهش‌های علمی این چالش را پررنگ‌تر از قبل کرده است. ویلهویت^۲ (۱۹۹۴) در این زمینه به مصادیق و انواع گوناگون سرقت علمی اشاره کرده و به عنوان مثال، سرقت از آثار خود (استفاده دوباره از آثار خود به عنوان مطلب جدید) را به عنوان یکی از موارد سرقت علمی نام برده که در بسیاری از موارد نادیده گرفته شده است. از جمله مصادیق دیگر سرقت علمی نیز او به خرید مقاله، ارائه مقاله سایر پژوهشگران بدون اطلاع آنها، نقل قسمتی از متن بدون ارجاع صحیح، نقل قول مستقیم از قسمتی از متن با ذکر منبع اما بدون استفاده از علامت نقل قول، و بازنویسی مطالب موجود در منبعی دیگر بدون ارجاع صحیح و صادقانه اشاره کرده است. در تعریف کلی سرقت علمی پاپواک و همکاران^۳ (۲۰۱۰) به اختصاص دادن ایده‌ها، فرآیندها، نتایج، عبارت‌ها و آثار ادبی دیگران به نام خود، بدون اذعان یا ارجاع مناسب اشاره می‌کنند و پارک^۴ (۲۰۰۳) تأکید می‌کند که سرقت علمی به معنای سرقت کلمات یا اندیشه‌هایی است که جزئی از دانش عمومی تلقی نمی‌شوند.

در سال‌های اخیر با توجه به رشد تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها، همراه با رشد تکنولوژی اطلاعات، این مقوله به شدت در بین دانشجویانی که به دنبال رفع تکلیف درسی خود هستند رایج شده است و بر این اساس متغیر دانشجویی از جمله متغیرهایی است که رابطه نزدیکی با سرقت علمی پیدا کرده است. به همین دلیل این مفهوم همواره یکی از موضوعات مورد توجه پژوهش‌های دانشگاهی بوده که البته طی چند دهه اخیر توجه بیشتری را به خود معطوف کرده است (پنیکوک^۵؛ پکوراری^۶؛ ۲۰۰۳؛ عباسی و گریوز^۷، ۲۰۰۸). در این زمینه علیزاده‌اقدام و همکاران (۱۳۹۰) ضمن بررسی این مقوله تأکید می‌کنند "امروزه رعایت اخلاق پژوهشی اهمیت خاص و ویژه‌ای در تولید علم دارد و یکی از عناصر ذاتی بررسی جهان علم، توجه جدی به جایگاه و مسئولیت‌های پژوهشگران در جامعه و به طور کلی، نقش علم در پیشرفت تمدن‌هاست. به گونه‌ای که از یک سو منابع انسانی و نیروهای متخصص از پایه‌های اصلی توسعه در هر جامعه محسوب می‌شود و از سوی دیگر وضعیت علمی و کیفیت این منابع انسانی دقیقاً با محیط آموزش (دانشگاه‌ها) و تجربه پژوهشی آنها در ارتباط است."

¹ Plagiarism

² Wilhoit

³ Pupovac & et al

⁴ Park

⁵ Pennycook

⁶ Pecorari

⁷ Abasi & Graves

بر این اساس امروزه یکی از دغدغه‌های اصلی جوامع دانشگاهی سرقت علمی است. در حقیقت سرقت علمی مانع پرورش خلاقیت و نوآوری شده و مانع از ایجاد فارغ‌التحصیلان ماهری می‌شود که می‌توانند بهتر به جامعه خدمت کنند. در این مورد ضیائی و زمانی‌بهبادی (۱۳۹۵) ضمن اشاره به این مطلب، به مطالعاتی در این زمینه اشاره می‌کنند که نشان می‌دهد، وجود رفتارهای ناهنجار در دانشگاه مانند تقلب یا سرقت علمی، می‌تواند (در آینده) منجر به استفاده از شیوه‌های غیر اصولی (و اخلاقی) در جذب و استخدام نیروی کار شود و ارزش مدرک دانشگاهی و شهرت و اعتبار دانشجو و مؤسسات آموزشی را نیز کاهش دهد (کالدول^۱، ۲۰۱۰؛ بلوم^۲، ۲۰۰۹؛ گالانت و درینا^۳، ۲۰۰۶؛ وایت‌لی^۴، ۲۰۰۲؛ علیپور کتیگری و همکاران، ۱۳۹۹).

بررسی‌ها نشان می‌دهد که عوامل مختلفی در بروز سرقت علمی دخیل است و پژوهشگران در گذشته برخی از این عوامل را به صورت ویژه مورد بررسی و مذاقه قرار داده‌اند. از جمله این عوامل می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

عدم احساس خودکارآمدی تحصیلی^۵، منبع کنترل، عزت نفس، مطلوبیت اجتماعی، هنجارهای ذهنی^۶، یادگیری اجتماعی^۷، درک خطر^۸، فشار ادراک شده، مدیریت زمان، هدف موقعیتی تحصیلی، دانش سرقت علمی، استعدادها، ادراک و دریافت‌های خود شخص از طریق کانال‌های خانواده و جامعه، نیروی وارده از محیط اطراف بر عملکرد شخص در انجام کارهای پژوهشی، عدم وجود نظارت کافی، ضعف قوانین، نامتناسب بودن جرم و جزا، شکل‌گیری الگوهای غلط و کمبود بودجه و امکانات، مدرک‌گرایی و توجه زیاد به نمره، عدم وجود سازکارهای مناسب برای تشخیص و تنبیه سارقان علمی، عوامل اجتماعی- فرهنگی، آموزش‌های ناکافی قبلی درباره چگونگی استناددهی و شناسایی انواع سرقت علمی در دوران دبیرستان یا در آموزش‌های غیررسمی، عدم تلاش و راحت‌طلبی یادگیرنده، مجاز بودن تقلب و سرقت علمی از دیدگاه یادگیرنده و نیاز به نمره، انتظارات بیش از حد اساتید، فشرده بودن زمان انجام تکالیف، عدم رسیدگی و توجه اساتید، میزان فشارهای محیطی، میزان گرایش سیستم آموزشی و دانشجویان به رویکردهای سطحی آموزش، میزان دسترسی دانشجویان به اینترنت و فناوری اطلاعات، کسب رتبه با مدرک دانشگاهی بالاتر و سهولت ورود به مقطع ارشد و دکتری، تقلید- تقویت از والدین، تأثیرات مهارت‌های پایین زبانشناسی و سواد دانشگاهی، علاقه نداشتن به موضوع تحقیق، فشار از سوی اعضای خانواده و جامعه، سطح علمی، رشته تحصیلی و سن،

¹ Caldwell

² Blum

³ Gallant & Drinan

⁴ Whitley

⁵ Academic self-efficacy

⁶ Mental norms

⁷ Social learning theory

⁸ . Risk

ترس از شکست، بهبود معدل تحصیلی، مشکلات شخصی و خانوادگی، تسلط ناکافی به زبان انگلیسی، عدم وجود خودآگاهی، ساختار نظام آموزش عالی و سیاست‌های غلط آن، نگرش، سواد اطلاعاتی، تعهد اخلاقی و رفتار گذشته (منصوری‌زاده، ۱۳۹۸؛ حسین‌پور، درودی و محمدی، ۱۳۹۷؛ باقری‌نویسی و شهری، ۱۳۹۶؛ همتی علمدارلو، شجاعی، سلیمی و ارجمندی، ۱۳۹۶؛ ناصری و فتحی، ۱۳۹۵؛ زمانی، عظیمی و سلیمانی، ۱۳۹۲؛ جعفری‌ثانی و فراست، ۱۳۹۲؛ اجاقی، کیوان‌آرا، چشمه‌سهرابی و پاپی، ۱۳۹۰؛ سعیدی، ۱۳۸۷؛ ریاستی و رحیمی^۱، ۲۰۱۳؛ احمدی^۲، ۲۰۱۴؛ ارت و اوکی^۳، ۲۰۱۴؛ تراسبگ و لیگی^۴، ۲۰۱۴؛ گو^۵، ۲۰۱۵؛ هالوپا و همکاران^۶، ۲۰۱۶؛ بابایی و نژادقنبر^۷، ۲۰۱۷؛ جانسون^۸، ۲۰۱۸؛ هورباخ^۹، ۲۰۱۹؛ اوزون و کیلیز^{۱۰}، ۲۰۲۰).

جمشیدی بروجنی، سعیدی و حیدری (۱۳۹۳) نیز معتقدند در بحث سرقت علمی مسائل بسیاری مورد بررسی قرار گرفته است که از آن جمله می‌توان به دلایل گرایش دانشجویان به سرقت علمی، شناسایی تأثیرات سرقت علمی به منظور مهار رفتارهای نادرست پژوهشگران در انجام تحقیقات خود، نقش مراکز آموزشی اساتید و به طور کلی کسانی که در آموزش دانشجویان درگیرند اشاره کرد. بنابراین، این سوء رفتار علمی یک مشکل پیچیده‌ای است که نباید آن را نادیده گرفت، هر چند به سادگی قابل حل نمی‌باشد اما تلاش‌های صادقانه در آگاه کردن دانشجویان و کاهش آن می‌تواند مؤثر باشد.

بنابراین با توجه به شیوع بالای سرقت علمی در میان جوامع علمی و اثرات زیانباری که این پدیده می‌تواند به همراه داشته باشد و اهمیت توجه به عواملی که باعث سوق دادن دانشجویان به سمت سرقت علمی می‌شود انجام پژوهش‌های مختلف پیرامون این موضوع ضروری به نظر می‌رسد. بدیهی است که پرداختن به این موضوع می‌تواند به مدیران و اساتید دانشگاه‌ها و مراکز علمی - تحقیقاتی در شناسایی عواملی که باعث سرقت علمی شده کمک شایان توجه‌ای کرده تا با برگزاری دوره‌های آموزشی، پژوهشگران و دانشجویان را با مصادیق سرقت علمی و عواقب ارتکاب آن و نحوه استناددهی صحیح و همچنین آموزش مدیریت زمان آشنا سازند. براین اساس پژوهش حاضر نیز بر آن است تا به بررسی احتمال سرقت علمی در بین دانشجویان پرداخته و با تأکید بر عوامل خاص قبلی، این موارد را در جامعه‌ای متفاوت مورد بررسی قرار دهد.

در بین پژوهش‌هایی که در مورد سرقت علمی صورت گرفته است، پژوهش جانسون (۲۰۱۸) کاملاً با موضوع پژوهش حاضر مرتبط است. او در پژوهش خود مدلی جامع در حوزه سرقت علمی ارائه کرد و رابطه

1. Riasati & Rahimi

2. Ahmadi

3. Eret & ok

4. Trasberg and Ligi

5. Goh

6. Halupa & et al

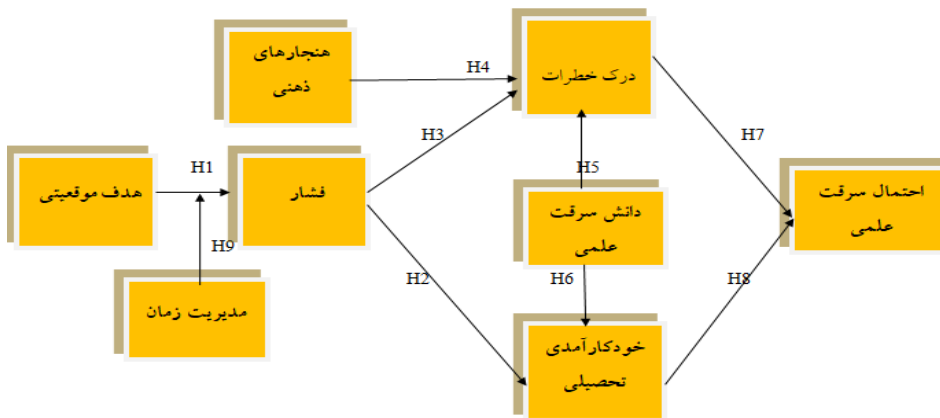
7. Babaii & Nejadghanbar

8. Johnson

9. Horbach

10. Uzun & Kilis

متغیرهای هدف موقعیتی علمی (یعنی درجه‌ای که دانشجو احساس می‌کند که انجام تکالیف لازم است)، فشار، هنجارهای ذهنی، درک خطر، دانش سرقت علمی، خودکارآمدی تحصیلی و متغیر تعدیل کننده مدیریت زمان را با احتمال سرقت علمی مورد توجه قرار داد. بنابراین پژوهش حاضر نیز سعی دارد تا با تأکید بر مدل جانسون (شکل ۱)، احتمال سرقت علمی را در بین دانشجویان مورد توجه قرار دهد. به علاوه، مدل مفهومی پژوهش حاضر از روش تحلیل مسیر، مورد بررسی قرار گرفته که از جنبه‌های نوآوری این پژوهش نسبت به پژوهش‌های پیشین می‌باشد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش (اقتباس شده از پژوهش جانسون، ۲۰۱۸)

در این مدل، هدف موقعیتی علمی در حقیقت جهت‌گیری هدف و الگوی منسجمی از باورها، اسنادها و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری فرد را تعیین کرده و سبب می‌شود تا نسبت به برخی موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به گونه‌ای خاص عمل نماید (ایمز^۱، ۱۹۹۲). فشار نیز عبارت است از فشارهای ناشی از مواردی مانند کسب نمره بیشتر، کمبود زمان و سنگینی وظایف و حجم بالای تکالیف که همگی به عنوان عوامل بالقوه در ایجاد سرقت علمی شناخته شده‌اند (لاو و سیمونز^۲، ۱۹۹۸). هنجارهای ذهنی هم به فشار اجتماعی ادراک شده توسط فرد برای انجام دادن یا ندادن رفتار مورد نظر اشاره دارد. افراد اغلب بر مبنای ادراکاتشان از آنچه دیگران (دوستان، خانواده، همکاران و ...) فکر می‌کنند باید انجام دهند، عمل می‌کنند (جابری و همکاران، ۱۳۹۲). خطر (ریسک) بیانگر درک افراد از سود و زیان بالقوه است (پاولو^۳، ۲۰۰۳). خطر را نمی‌توان به طور عینی اندازه‌گیری کرد. بنابراین، متون و پژوهش‌های این حوزه بر ارزیابی خطر درک شده کاربران تمرکز دارند (اکرم^۴ و دیگران، ۲۰۱۹). به بیان ساده‌تر، درک خطر را می‌توان به عنوان تلقی فرد از پیامدهای یک فعالیت تعریف نمود. دانش سرقت علمی هم تصاحب و تملک عقاید، کپی کردن نتایج و

1. Ames
2. Love & Simmons
3. Pavlou
4. Akram

کلمات بدون ذکر نام و اعتبار صاحب اثر و ارائه آن به عنوان کار اصیل خود تعریف می‌شود (فنلی^۱، ۲۰۰۹). خودکارآمدی تحصیلی عبارت است، از توانایی تصویری شخص برای کسب نتایج مطلوب که بندورا^۲ (۱۹۸۶) آن را قضاوت افراد درباره توانایی‌هایشان در انجام یک وظیفه و انطباق با یک موقعیت خاص می‌داند (پروین و جان^۳، ۲۰۰۱)

با توجه به موارد ذکر شده، هدف اصلی این پژوهش، تعیین رابطه بین متغیرهای چندگانه ذکر شده در مدل جانسون (۲۰۱۸) با احتمال سرقت علمی در بین دانشجویان می‌باشد. بنابراین فرضیه اصلی پژوهش حاضر وجود رابطه معنادار بین متغیرهای چندگانه (هدف موقعیتی علمی، فشار، هنجارهای ذهنی، درک خطر، دانش سرقت علمی، خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت زمان) با احتمال سرقت علمی می‌باشد. در این راستا مفروضه‌های دیگر مدل جانسون نیز به شرح زیر مورد بررسی قرار می‌گیرد:

۱. بین هدف موقعیتی و فشار رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.
۲. بین خودکارآمدی تحصیلی و فشار رابطه منفی (غیر مستقیم) و معناداری وجود دارد.
۳. بین درک خطر و فشار رابطه منفی (غیر مستقیم) و معناداری وجود دارد.
۴. بین هنجارهای ذهنی درباره سرقت علمی و درک خطر سرقت علمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.
۵. بین دانش سرقت علمی و درک خطر رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.
۶. بین دانش سرقت علمی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.
۷. مدیریت زمان به عنوان یک عامل تعدیل‌کننده بین هدف موقعیتی و فشار است.
۸. بین درک خطر و تصمیم به سرقت علمی رابطه منفی و معناداری وجود دارد.
۹. بین خودکارآمدی تحصیلی و تصمیم به سرقت علمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و به روش همبستگی است و از لحاظ اجرا و شیوه جمع‌آوری داده‌ها در دسته پژوهش‌های پیمایشی می‌باشد.

جامعه آماری پژوهش حاضر را ۱۲۱۶ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ایلام در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ تشکیل می‌دهد که حداقل دو نیمسال تحصیلی را گذرانده باشند. از بین این تعداد، طبق فرمول کوکران حجم نمونه ۲۹۲ نفر انتخاب شد که این تعداد با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده در پژوهش حاضر شرکت کردند. جهت گردآوری داده‌ها در این پژوهش از ابزار پرسشنامه استفاده شد. به این منظور از پرسشنامه‌های خود توسعه یافته هدف موقعیتی، فشار، درک خطر، و مدیریت زمان (جانسون، ۲۰۱۸)؛ هنجارهای

1. Fanelli

2. Bandura

3. Pervin & John

ذهنی مونتانو و کسپریک^۱ (۲۰۰۸)، خودکارآمدی تحصیلی دوانپورت و لن^۲ (۲۰۰۶) و احتمال سرقت علمی شرد و همکاران^۳ (۲۰۰۲) در مقیاس ۵ امتیازی لیکرت و دانش سرقت علمی یئو^۴ (۲۰۰۷) به صورت دو گزینه‌ای درست و غلط استفاده شد. پرسشنامه‌های ذکر شده ترجمه و هنجاریابی و تعدیل شده است.

در این پژوهش، منظور از هدف موقعیتی، فشار، درک خطر و مدیریت زمان نمره‌ای است که پاسخگو از پرسشنامه خودتوسعه یافته (جانسون، ۲۰۱۸) به ترتیب با ۶، ۹، ۹ و ۱۰ گویه دریافت می‌کند. فشار در حقیقت همان فشار ادراک شده توسط دانشجو و درک خطر هم درک خطرات مربوط به سرقت علمی توسط دانشجو می‌باشد؛ منظور از هنجار ذهنی، نمره‌ای است که فرد از پرسشنامه مونتانو و کسپریک (۲۰۰۸) با ۳ گویه دریافت می‌کند؛ منظور از دانش سرقت علمی، نمره‌ای است که فرد از پرسشنامه یئو (۲۰۰۷) با ۷ گویه دریافت می‌کند؛ منظور از خودکارآمدی تحصیلی، نمره‌ای است که فرد از پرسشنامه دوانپورت و لن (۲۰۰۶) دارای ۱۹ گویه دریافت می‌کند که ۴ گویه آن مربوط به مؤلفه تسلط و ۷ گویه آن مربوط به مؤلفه انگیزه و ۸ گویه هم مربوط به مؤلفه منبع می‌باشد و منظور از احتمال سرقت ادبی در این پژوهش نمره‌ای است که فرد از پرسشنامه شرد و همکاران (۲۰۰۲) دارای ۹ گویه دریافت می‌کند. در این پژوهش منظور از دانشجو، دانشجویانی هستند که در مقطع ارشد یا دکتری در حال حاضر در دانشگاه ایلام مشغول به تحصیل هستند.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی و تحلیلی استفاده شد. به این منظور، برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش از دو شاخص چولگی و کشیدگی^۵ و جهت برازش مدل و آزمون فرضیه‌های پژوهش، از مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار وارپ پی ال اس^۵ استفاده شد. دلیل استفاده از معادلات ساختاری پیچیده بودن مدل است زیرا مدل‌سازی معادلات ساختاری به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا پدیده‌های پیچیده را به لحاظ آماری به مدل درآورده و آزمون کند. همچنین دلیل استفاده از نرم‌افزار وارپ پی ال اس این است که این نرم‌افزار همزمان با آزمون مدل، نقش تعدیلگری و میانجیگری متغیرها را نیز در صورت نیاز بررسی می‌کند در حالی که نرم‌افزار لیزرل این خصوصیت را ندارد.

جهت تعیین روایی محتوای آزمون پرسشنامه طراحی شده، همراه با فرضیه‌های پژوهش در اختیار چند تن از اساتید صاحب‌نظر در این زمینه قرار گرفت و بعد از کسب نظرات ایشان و انجام اصلاحات لازم، روایی محتوای ابزار پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. اگرچه پایایی کلیه پرسشنامه‌ها در پژوهش‌های قبلی مورد تأیید قرار گرفته بود اما در پژوهش حاضر نیز در این مورد از آلفای کرونباخ استفاده گردید. به این منظور، نمونه پرسشنامه نهایی در بین ۴۰ نفر از دانشجویان توزیع و جمع‌آوری گردید. همان‌طور که مشاهده می‌شود (جدول ۱)، مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای تمامی متغیرها از ۰/۷ بزرگتر شده و لذا، پرسشنامه‌ها از پایایی قابل قبولی برخوردار هستند.

¹ Montano & Kasprzyk

² Devonport & Lane

³ Sheard & et al

⁴ Yeo

⁵ Warp PLS

جدول ۱: ضریب آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی پرسشنامه

مقدار آلفای کرونباخ	گویه‌ها	متغیر
۰/۹۶۵	۹	هدف موقعیتی علمی
۰/۹۶۹	۹	فشار
۰/۸۷۷	۳	هنجارهای ذهنی
۰/۹۱۳	۶	درک خطر
۰/۹۰۵	۷	دانش سرقت علمی
۰/۹۷۶	۱۹	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۹۳۶	۹	مدیریت زمان
۰/۹۶۰	۹	احتمال سرقت علمی

یافته‌های توصیفی پژوهش

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی جنسیت، سطح تحصیلات و سن، مطابق جدول ۲ می‌باشد. لازم به ذکر است که از ۲۹۲ نفر حجم نمونه، ۵ پرسشنامه به دلیل مخدوش بودن، از مطالعه خارج گردید.

جدول ۲: توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی

جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی	تحصیلات	فراوانی	درصد فراوانی
مرد	۹۳	۳۲/۴٪	کارشناسی ارشد	۲۰۱	۷۰٪
زن	۱۹۴	۶۷/۶٪	دکتری	۸۶	۳۰٪
کل	۲۸۷	۱۰۰٪	کل	۲۸۷	۱۰۰٪
سن	۱۸ - ۲۵	۲۶ - ۳۵	۳۶ - ۴۵	۴۶ - ۵۵	کل
فراوانی	۶۹	۱۳۶	۷۵	۷	۲۸۷
درصد فراوانی	۲۴٪	۴۷/۴٪	۲۶/۱٪	۲/۵٪	۱۰۰٪

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، اکثر پاسخ‌دهندگان (۶۷/۶ درصد) زن بودند. همچنین، اغلب (۷۰ درصد) دانشجوی کارشناسی ارشد هستند. پاسخ‌دهندگان از لحاظ سنی بیشتر (۴۷/۴) در بازه ۲۶ تا ۳۵ سال قرار داشتند.

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی در جدول ۳ ارائه شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، احتمال سرقت علمی دارای بیشترین میانگین و فشار دارای کمترین میانگین بوده اما از مقدار متوسط بیشتر است. یعنی، فشار وارد شده بر دانشجو از جهات مختلف (مانند جاماندن از همسالان، تحت فشار خانواده برای عملکرد خوب، ناتوان در کسب رضایت اساتید، استرس نمره و غیره) زیاد است و همین ممکن است دانشجو را به سرقت علمی وادار کند.

جدول ۳: میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
هدف موقعیتی علمی	۴/۱۴	۰/۹۱	-۰/۸۴	-۰/۴۴
فشار	۳/۸۲	۱/۲۳	-۰/۵۵	-۱/۱۴
هنجارهای ذهنی	۴/۱۰	۱/۰۱	-۰/۹۴	-۰/۰۱
درک خطر	۳/۹۰	۱/۲۰	-۰/۷۳	-۰/۸۹
خودکارآمدی تحصیلی	۴/۲۱	۰/۸۸	-۰/۸۳	-۰/۴۱
مدیریت زمان	۴/۱۸	۰/۹۰	-۱/۰۸	۰/۴۱
احتمال سرقت علمی	۴/۱۹	۰/۹۵	-۱/۰۴	۰/۴۳

در این پژوهش جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش از دو شاخص چولگی و کشیدگی استفاده شد. اگر مقدار شاخص چولگی برای هر متغیر در بازه $(+2, -2)$ و مقدار شاخص کشیدگی در بازه $(+3, -3)$ قرار داشته باشد، آن متغیر دارای توزیع نرمال می‌باشد (کلاین^۱، ۲۰۱۱). همان‌طور که ملاحظه می‌شود (جدول ۲) مقدار عددی شاخص چولگی برای تمامی متغیرها در بازه $(+2, -2)$ و مقدار عددی شاخص کشیدگی در بازه $(+3, -3)$ قرار دارد. بنابراین، تمامی متغیرها از توزیع نرمال پیروی می‌کنند.

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی پژوهش به بررسی رابطه بین متغیرهای چندگانه (هدف موقعیتی علمی، فشار، هنجارهای ذهنی، درک خطر، دانش سرقت علمی، خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت زمان) با احتمال سرقت علمی می‌پردازد. جهت آزمون این فرضیه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد (جدول ۴)،

^۱ Kline

بین هدف موقعیت علمی، فشار و هنجارهای ذهنی با احتمال سرقت علمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و بین درک خطر، دانش سرقت علمی، مدیریت زمان و خودکارآمدی تحصیلی، با احتمال سرقت علمی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد توزیع متغیرها نرمال بوده و مشکلی جهت انجام آزمون وجود ندارد.

جدول ۴: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای چندگانه با احتمال سرقت علمی

احتمال سرقت علمی		
هدف موقعیت علمی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۵۰*
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
فشار	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۴۳*
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
هنجارهای ذهنی	ضریب همبستگی پیرسون	۰/۳۶*
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
درک خطر	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۴۷*
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
دانش سرقت علمی	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۴۸*
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۴۴*
	سطح معناداری	۰/۰۰۱
مدیریت زمان	ضریب همبستگی پیرسون	-۰/۳۷*
	سطح معناداری	۰/۰۰۱

همچنین در جدول شماره ۵ ماتریس همبستگی گزارش شده است.

جدول شماره ۵: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱		
-۰/۳۷*	-۰/۴۴*	-۰/۴۸*	-۰/۴۷*	۰/۳۶*	۰/۴۳*	۰/۵۰*	۱	ضریب همبستگی	۱. احتمال سرقت علمی
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		سطح معناداری	
۰/۳۱*	۰/۴۸*	۰/۰۸ ^{NS}	۰/۱۰ ^{NS}	۰/۲۲*	۰/۳۴*	۱	۰/۵۰*	ضریب همبستگی	۲. هدف موقعیت علمی
۰/۰۰۲	۰/۰۰۱	۰/۱۸	۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۰۰۱		۰/۰۰۱	سطح معناداری	
-۰/۰۲ ^{NS}	-۰/۳۸*	-۰/۱۲ ^{NS}	-۰/۳۵*	۰/۱۱ ^{NS}	۱	۰/۳۴*	۰/۴۳*	ضریب همبستگی	۳. فشار
۰/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۰۶	۰/۰۰۱	۰/۰۷		۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
-۰/۰۶ ^{NS}	۰/۰۷ ^{NS}	-۰/۲۰*	۰/۰۴ ^{NS}	۱	۰/۱۱ ^{NS}	۰/۲۲*	۰/۳۶*	ضریب همبستگی	۴. هنجارهای ذهنی
۰/۲۰	۰/۱۸	۰/۰۴	۰/۲۰		۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۰/۲۸*	۰/۳۱*	۰/۰۹ ^{NS}	۱	۰/۰۴ ^{NS}	-۰/۳۵*	۰/۱۰ ^{NS}	-۰/۴۷*	ضریب همبستگی	۵. درک خطر
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۱۰		۰/۲۰	۰/۰۰۱	۰/۰۸	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۰/۳۳*	۰/۵۳*	۱	۰/۰۹ ^{NS}	-۰/۲۰*	-۰/۱۲ ^{NS}	۰/۰۸ ^{NS}	-۰/۴۸*	ضریب همبستگی	۶. دانش سرقت علمی
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱		۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۱۸	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۰/۴۰*	۱	۰/۵۲*	۰/۳۱*	۰/۰۷ ^{NS}	-۰/۳۸*	۰/۴۸*	-۰/۴۴*	ضریب همبستگی	۷. خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۱		۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطح معناداری	
۱	۰/۴۰*	۰/۳۳*	۰/۲۸*	-۰/۰۶ ^{NS}	-۰/۰۲ ^{NS}	۰/۳۱*	-۰/۳۷*	ضریب همبستگی	۸. مدیریت زمان
	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۲۰	۰/۲۲	۰/۰۰۲	۰/۰۰۱	سطح معناداری	

برازش مدل

جهت برازش مدل و آزمون سایر فرضیه‌های پژوهش، از مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار وارپ پی ال اس و از شاخص‌های برازندگی مدل معادلات ساختاری استفاده شد. نرم‌افزار وارپ پی ال اس چهار

شاخص متوسط ضریب مسیر^۱، ضریب تعیین^۲، ضریب تعیین تعدیل شده^۳ و متوسط عامل تورم واریانس^۴ را برای برازندگی مدل ارائه می‌دهد (جدول ۶). همان‌طور که ملاحظه می‌شود سطح معناداری برای متوسط ضریب مسیر، ضریب تعیین، ضریب تعیین تعدیل شده برابر با ۰/۰۰۰۱ شده و از ۰/۰۰۱ کوچک‌تر می‌باشد. همچنین متوسط عامل تورم واریانس برابر با ۲/۳۵ شده و از ۳/۳ کوچک‌تر شده است که نشان دهنده برازش خوب مدل است.

جدول ۶: شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

معیار	مقدار محاسبه شده	سطح معناداری	مقدار قابل قبول	نتیجه
متوسط ضریب مسیر	۰/۴۰	۰/۰۰۰۱	< ۰/۰۰۱ سطح معناداری	تأیید
ضریب تعیین	۰/۷۱	۰/۰۰۰۱	< ۰/۰۰۱ سطح معناداری	تأیید
ضریب تعیین تعدیل شده	۰/۷۰۹	۰/۰۰۰۱	< ۰/۰۰۱ سطح معناداری	تأیید
متوسط عامل تورم واریانس	۲/۳۵	-	کمتر از ۳/۳	تأیید

ارزیابی قدرت پیش‌بین مدل

به منظور بررسی قدرت پیش‌بین مدل از معیار ضریب تعیین (R^2) و ضریب پیش‌بین (Q^2) استفاده شد. مقادیر محاسبه شده برای این دو معیار (جدول ۷) نشان می‌دهد که تمامی ضرایب در حد مطلوب هستند، لذا مدل مذکور از ظرفیت و توان پیش‌بینی لازم برخوردار است. بنابراین، می‌توان گفت که مدل پژوهش به خوبی برازش شده است، پس مورد تأیید قرار می‌گیرد. در واقع شاخص‌های مورد نظر، کیفیت مدل مفهومی را مطلوب ارزیابی می‌کنند. از این رو بعد از تأیید مدل می‌توان نتایج تحلیل ساختاری را در آزمون فرضیات استفاده کرد و به تفسیر آن‌ها پرداخت.

جدول ۷: ارزیابی قدرت پیش‌بین مدل پژوهش

متغیر	احتمال سرقت علمی	درک خطر	خودکارآمدی	فشار تحصیلی
ضریب تعیین	۰/۶۹۳	۰/۷۸۷	۰/۷۶۵	۰/۶۰۱
ضریب پیش‌بین	۰/۶۸۶	۰/۷۸۷	۰/۷۶۳	۰/۷۰۱

شکل ۲ و جدول ۸ نتایج آزمون سایر فرضیه‌های پژوهش و روابط ساختاری بین متغیرهای مدل پژوهش را نشان می‌دهند. معیار تأیید یا رد فرضیه‌های پژوهش، سطح معناداری و آماره تی است. اگر سطح معناداری

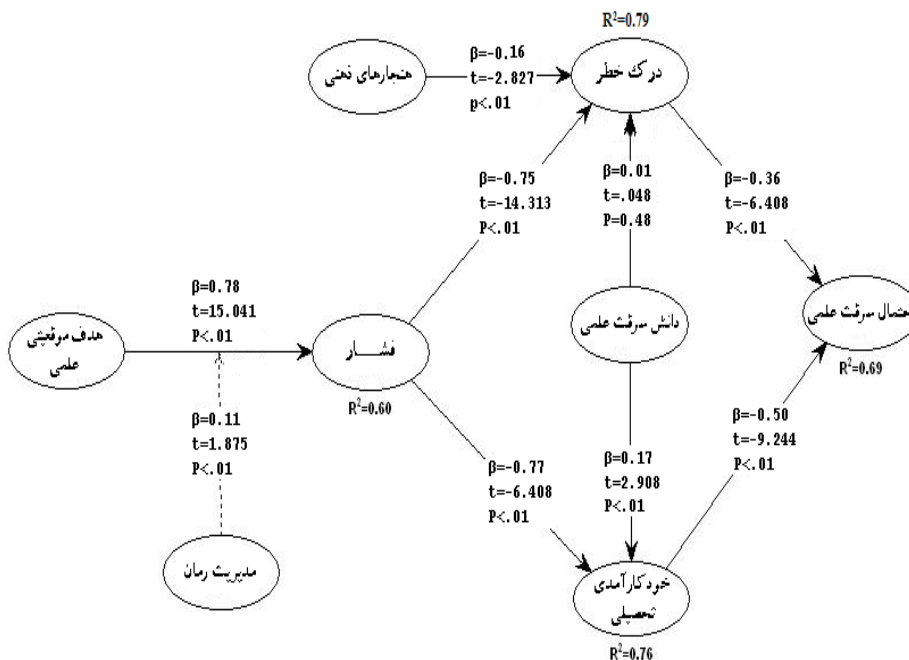
¹ Average Path Coefficient (APC)

² Average R-Squared (ARS)

³ Average adjusted R-squared (AARS)

⁴ Average Block VIF (AVIF)

فرضیه‌ای کمتر از ۰/۰۱ باشد، یا آماره تی مربوط به آن خارج از بازه (۱/۶۴ , -۱/۶۴) قرار داشته باشد آن فرضیه در سطح خطای یک درصد تأیید می‌شود. همان‌طور که مشاهده می‌شود به غیر از فرضیه پنجم پژوهش سایر فرضیه‌های پژوهش مورد تأیید قرار گرفته است.



شکل ۲: نتایج کلی برآورد الگوی معادلات ساختاری پژوهش

جدول ۸: خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

مسیر	ضریب مسیر	آماره تی	سطح معناداری	نتیجه
هدف موقعیتی تحصیلی \leftarrow فشار	۰/۷۸	۱۵/۰۴	۰/۰۰۱	تأیید
فشار \leftarrow خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۷۷	-۶/۴۱	۰/۰۰۱	تأیید
فشار \leftarrow درک خطر	-۰/۷۵	-۱۴/۳۱	۰/۰۰۱	تأیید
هنگارهای ذهنی \leftarrow درک خطر	-۰/۱۶	-۲/۸۳	۰/۰۰۱	تأیید
دانش سرقت علمی \leftarrow درک خطر	۰/۰۱	۰/۰۴۸	۰/۴۸	رد
دانش سرقت علمی \leftarrow خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۷	۲/۹۱	۰/۰۰۱	تأیید
نقش تعدیلی مدیریت زمان در رابطه بین هدف موقعیتی تحصیلی و فشار	۰/۱۱	۱/۸۸	۰/۰۰۱	تأیید

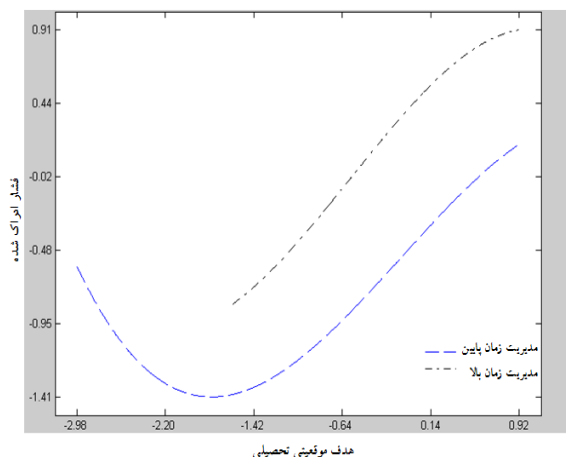
سطح معناداری، ضریب مسیر و میزان ضریب تعیین به دست آمده (شکل ۲ و جدول ۸) نشان می‌دهد که بین هدف موقعیتی تحصیلی و فشار، همچنین بین دانش سرقت علمی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنادار مثبت وجود دارد. ضریب تعیین محاسبه شده (شکل ۲) نشان می‌دهد که ۶۰ درصد از تغییرات متغیر فشار توسط

تغییرات متغیر هدف موقعیتی تحصیلی و ۷۶ درصد از تغییرات متغیر خودکارآمدی تحصیلی توسط تغییرات متغیر فشار و دانش سرقت علمی تعیین می‌شود. این نتیجه نشانگر آن است که هرچقدر دانش سرقت علمی دانشجویان بیشتر باشد خودکارآمدی آن‌ها نیز بیشتر است.

به‌علاوه نتایج نشان داد که بین فشار با خودکارآمدی تحصیلی و درک خطر رابطه معنادار اما منفی وجود دارد. به‌علاوه بین هنجارهای ذهنی و درک خطر نیز یک رابطه معناداری منفی وجود دارد. بنابراین هرچقدر فشار بیشتر باشد خودکارآمدی تحصیلی و درک خطرات سرقت علمی کاهش می‌یابد و اگر هنجارهای ذهنی افزایش یابد درک خطر دانشجویان کاهش یافته و هر چقدر درک آن‌ها از خطرات سرقت علمی و خودکارآمدی آن‌ها کاهش یابد بیشتر تصمیم به سرقت علمی خواهند گرفت.

این در حالی است که نتایج نشان می‌دهد بین دانش سرقت علمی و درک خطرات سرقت علمی رابطه معناداری وجود ندارد. زیرا سطح معناداری مربوط به این رابطه برابر با ۰/۴۸ بوده و از ۰/۰۱ بزرگتر شده است. اما میزان ضریب تعیین متغیر درک خطرات سرقت علمی برابر با ۰/۷۹ شده است (شکل ۲). یعنی ۷۹ درصد از تغییرات متغیر درک خطرات سرقت علمی توسط تغییرات متغیر هنجارهای ذهنی و فشار تعیین می‌شود و متغیر دانش سرقت علمی نقشی در تغییرات متغیر درک خطرات سرقت علمی نداشته است و بنابراین فرضیه پنجم پژوهش در سطح خطای یک درصد مورد تأیید قرار نگیرد.

همچنین در این پژوهش، مشخص شد که مدیریت زمان رابطه بین هدف موقعیتی تحصیلی و فشار را تعدیل می‌کند. نمودار ۱، اثر تعدیل‌گر مدیریت زمان بر رابطه بین هدف موقعیتی تحصیلی و فشار را نشان می‌دهد. زمانی که مدیریت زمان بالا است، تأثیر این متغیر بر رابطه بین هدف موقعیتی تحصیلی و فشار با شیب تقریباً ثابت در حال حرکت است. اما این تأثیر هنگامی که مدیریت زمان پایین است، ثابت نبوده و دارای نوسانات رفتاری زیادی است. بنابراین فرضیه هفتم پژوهش نیز در سطح خطای یک درصد مورد تأیید قرار گرفت.



نمودار ۱: اثر تعدیل‌گر مدیریت زمان بر رابطه بین هدف موقعیتی تحصیلی و فشار

بحث و نتیجه‌گیری

سرقت علمی یک تخلف اساسی در اخلاق است که باید در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی مورد توجه جدی قرار گیرد (آبالکینا و لیمن، ۲۰۲۰). با توجه به رواج سرقت علمی در حوزه‌های مختلف (لورنت، ۲۰۲۰)، در این پژوهش رابطه چند متغیر (شامل مطلوبیت اجتماعی، هنجارهای ذهنی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش سرقت علمی، هدف، فشار، مدیریت‌زمان، ریسک) با احتمال سرقت علمی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ایلام مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین هدف موقعیت علمی، فشار و هنجارهای ذهنی، با احتمال سرقت علمی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتایج با یافته‌های سعیدی (۱۳۸۷)؛ زمانی، عظیمی و سلیمانی (۱۳۹۲)؛ همتی علمدارلو، شجاعی، سلیمی و ارجمندی (۱۳۹۶)؛ و جانسون (۲۰۱۸) همخوانی دارد. در واقع دانشجویانی که به عنوان مثال، از گرفتن نمره پایین مضطرب هستند، توانایی انجام دادن تکالیف در سطح رضایت‌بخش را ندارند، احساس می‌کنند که اگر در دانشگاه موفق نشوند خانواده-ها و اطرافیانشان ناامید و مأیوس می‌شوند و بر این باورند که اگر در کلاس عملکرد مطلوب و رضایت‌بخشی نداشته باشند دوستانشان تحقیرآمیز به آن‌ها نگاه می‌کنند. چنین دانشجویانی ممکن است دست به هر کاری بزنند تا موفقیتی کسب کنند. لذا، احتمال ارتکاب به سرقت علمی در بین چنین افرادی زیاد است. به‌علاوه هنگامی که دانشجویان مشاهده می‌کنند که افراد هم‌سن و سال و دوستان آن‌ها در انجام تکالیف خود مرتکب سرقت علمی می‌شوند و یا افرادی که برای آن‌ها مهم بوده و الگوی آن‌ها هستند، مرتکب سرقت علمی می‌شوند، خود به خود آن‌ها نیز در این زمینه تحریک شده و این کار را درست و قابل توجیه می‌دانند. همچنین، افرادی که پیشرفت تحصیلی برایشان مهم است و کسب نمرات خوب در اولویت کاری آن‌ها قرار داشته و بهتر بودن تکالیفشان در مقایسه با سایر دانشجویان برایشان بسیار اهمیت دارد و هدف آن‌ها صرفاً نمره گرفتن و اول بودن به هر قیمتی است، مستعد انجام سرقت علمی هستند.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که بین درک خطرات سرقت علمی، دانش سرقت علمی، خودکارآمدی تحصیلی و مدیریت‌زمان با احتمال سرقت علمی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهشگران دیگر (مانند حسین‌پور، باقری‌نویسی و شهری، ۱۳۹۶؛ ریاستی و رحیمی، ۲۰۱۳؛ تراسبرگ و لیگی، ۲۰۱۴) همراستا است. در حقیقت می‌توان گفت دانشجویانی که خطرات سرقت علمی را درک کرده‌اند، از گرفتار شدن هنگام تحویل تکالیف خود می‌ترسند و وحشت دارند، قوانین مجازات سرقت علمی را می‌دانند و به نظر آن‌ها سرقت علمی ارزش چنین مجازاتی را ندارد. لذا، دانشجویانی که درک بالایی از خطرات سرقت علمی دارند معمولاً دست به انجام این کار نمی‌زنند. به‌علاوه هر چقدر میزان دانش و آگاهی دانشجویان در زمینه سرقت علمی بیشتر باشد آن‌ها به‌راحتی می‌توانند موارد سرقت علمی را تشخیص داده و از انجام آن در کارهای علمی خود دوری کنند. همچنین، دانشجویانی که خودکارآمد هستند برای انجام کارها بر دانش و توانایی‌های فردی خود تکیه دارند. این افراد کارهای دانشگاهی‌شان را در اولویت قرار داده و برای

¹ . Abalkina & Libman

² . Laurent

انجام کارهای دانشگاهی، تفریحات و سایر لذت‌ها را فدا می‌کنند. این افراد سخت کار می‌کنند و از امکانات دانشگاه (مانند اینترنت، کتابخانه و غیره) به درستی استفاده می‌کنند و به‌جای اینکه مطالب را از پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های دیگران کپی کنند، به اساتید مراجعه می‌کنند و از راهنمایی‌های آنان به خوبی بهره می‌برند و با مطالعه درست کتاب‌ها، مجلات و مقاله‌های معتبر به آنچه که می‌خواهند دست پیدا می‌کنند. افرادی هم که مدیریت زمان خوبی ندارند معمولاً تکالیف درسی را به تعویق انداخته و به موقع سرکلاس حاضر نمی‌شوند، برای انجام دادن یک کار خوب معمولاً زمان کم می‌آورند و نمی‌توانند وقت خود را به خوبی مدیریت کنند و هنگام کار بر روی تکالیف درسی خود، برنامه‌ریزی درستی ندارند. چنین افرادی به دلیل اینکه در کارهای درسی و دانشگاهی عقب افتادند و به منظور سرعت بخشیدن به فعالیت‌های پژوهشی خود معمولاً دست به سرقت علمی می‌زنند.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که هدف موقعیتی تحصیلی بر فشار تأثیر مثبتی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویانی که پیشرفت تحصیلی برایشان مهم است و کسب نمره خوب اولویت آن‌ها در دانشگاه است و همیشه می‌خواهند از لحاظ علمی نسبت به همکلاسی‌های خود برتر باشند، تحت فشار خواهند بود و استرس بسیار زیادی را متحمل خواهند شد. این گروه از دانشجویان بی‌خیال نیستند و بدون هدف وارد دانشگاه نشده‌اند. برای موفقیت در آینده تلاش می‌کنند و اول بودن را دوست دارند. این یافته با یافته‌های زمانی، عظیمی و سلیمانی (۱۳۹۲) و جانسون (۲۰۱۸) همخوانی دارد. بطوری که زمانی، عظیمی و سلیمانی (۱۳۹۲) نشان دادند که توجه زیاد به نمره بالاتر، مهمترین عامل تأثیرگذار بر سرقت علمی دانشجویان است. به علاوه براساس یافته‌های این پژوهش، مدیریت زمان، تعدیل بخش رابطه بین هدف موقعیتی تحصیلی و فشار می‌باشد. به بیان دیگر، دانشجویانی که مدیریت زمان درستی دارند. معمولاً تکالیف خود را به موقع انجام داده و قبل از اتمام فرصت، کار را به پایان می‌رسانند. بنابراین، این افراد دچار فشار ناشی از نمره پایین در درس‌ها و یأس و ناامیدی خانواده‌ها نمی‌شوند. این یافته با یافته‌های جانسون (۲۰۱۸) همخوانی ندارد. به نظر می‌رسد علت این عدم همخوانی تفاوت‌های فرهنگی در میان جامعه این پژوهش با جامعه پژوهش جانسون (۲۰۱۸) باشد.

یافته‌های این پژوهش، همچنین بر تأثیر منفی فشار و هنجارهای ذهنی بر درک خطرات سرقت علمی دلالت داشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که به هر دلیلی در انجام کارها تحت فشار قرار بگیرند، ممکن است برای فرار از موقعیت دست به هر اقدامی بزنند. این افراد قدرت تمرکز بالایی ندارند و به هر ترتیبی که شده می‌خواهند کارهای دانشگاهی و تکالیف علمی خود را به پایان برسانند. این افراد ممکن است مرتکب سرقت علمی شوند و از خطرات آن هراسی نداشته باشند. این یافته‌ها با یافته‌های (جانسون، ۲۰۱۸؛ ریاستی و رحیمی، ۲۰۱۳ و جعفری‌ثانی و فراست، ۱۳۹۲) همخوانی دارد.

اما براساس یافته‌های پژوهش حاضر، دانش سرقت علمی بر درک خطرات سرقت علمی تأثیر معناداری نداشت. احتمالاً افرادی که قصد انجام سرقت علمی را دارند و یا مرتکب آن شده‌اند، خطرات سرقت علمی را درک نمی‌کنند حتی اگر دانش آن را نیز داشته باشند. در حالی که انتظار می‌رود افرادی که دانش کافی از

سرقت علمی دارند، توانایی تشخیص و درک خطرات سرقت علمی را نیز بیشتر داشته باشند. این یافته با یافته‌های جانسون (۲۰۱۸) همخوانی دارد.

براساس یافته‌های این پژوهش فشار بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تأثیر منفی و معناداری دارد. این در حالی است که در پژوهش جانسون (۲۰۱۸) بین فشار و خودکارآمدی تحصیلی رابطه‌ای مشاهده نشد اما پژوهش حاضر، فشار، خودکارآمدی دانشجویان را کاهش می‌دهد. این عدم همخوانی احتمالاً به دلیل تفاوت‌های فرهنگی در جامعه است زیرا در میان جوامع ایرانی بعضی از دانشجویان و خانواده‌های آن‌ها صرفاً می‌خواهند دانشگاه را در مدت معین به اتمام برسانند و از اینکه یک ترم عقب بیفتند هراس دارند. همچنین، یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش سرقت علمی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. به بیان دیگر، هر چقدر دانش و آگاهی دانشجویان از سرقت علمی و مصادیق آن زیاد باشد خودکارآمدی تحصیلی آنان نیز افزایش می‌یابد. این در حالی است که در پژوهش جانسون (۲۰۱۸) رابطه‌ای بین این دو متغیر مشاهده نشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که منظور از دانش سرقت علمی، مواردی است که دانشجو توانایی تشخیص این را دارد که چه موقعی مرتکب سرقت علمی شده است و چه موقعی این عمل را انجام نداده است. بنابراین، وقتی یک دانشجو توانایی تشخیص این امر را دارد احتمالاً تلاش می‌کند تا در انجام کارهای علمی خود دچار چنین مشکلی نشود.

پیشنهاد‌های پژوهش

با توجه به نتایج پژوهش، از آنجا که درک خطرات سرقت علمی بر احتمال سرقت علمی دانشجویان تأثیر منفی دارد لذا، به مدیران و استادان دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی با محتوای خطرات سرقت علمی، تبعات ملی و مجازات قانونی آن برگزار گردد تا دانشجویان به طور کامل مسائل مربوط به سرقت علمی و تبعات آن را درک بکنند و از انجام چنین کاری در آینده پرهیز بکنند. همچنین، با توجه به اینکه خودکارآمدی تحصیلی بر احتمال سرقت علمی دانشجویان تأثیر منفی دارد لذا، به مدیران و استادان دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌گردد راه‌های خودکارآمدی را به دانشجویان آموزش بدهند و از آن‌ها بخواهند که به ابتکارات و خلاقیت‌های خود اتکا بکنند. علاوه بر این، با توجه به اینکه فشار ادراک شده بر خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان تأثیر منفی دارد لذا، به مدیران و استادان دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌گردد راه‌کارهایی را به دانشجویان ارائه دهند تا با کاهش فشار ناشی از انجام تکالیف درسی و عجله برای فارغ‌التحصیلی، با دقت و صبر و حوصله مشکلات و مسائل درسی را با مطالعه دقیق برطرف نمایند. در ضمن به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های جداگانه‌ای به میزان آگاهی و درک دانشجویان از سیاست‌ها و قوانین مجازات سرقت علمی در کشور توجه کنند و پژوهش‌های مشابهی را در مقایسه با این پژوهش، در بین جوامع آماری متفاوت انجام دهند.

منابع

- اجاقی، رضوان؛ کیوان آرا، محمود، چشمه سهرابی، مظفر و پاپی، محمود (۱۳۹۰). تحلیل آسیب‌شناسی تقلب و سرقت علمی: بر اساس یک تحقیق کیفی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۹)، ۱۰۶۳-۱۰۷۳.
- جعفری‌ثانی، حسین و فراست، مریم (۱۳۹۲). بررسی علل سرقت علمی سایبری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *اولین کنگره بین‌المللی و ششمین همایش کشوری یادگیری الکترونیکی در علوم پزشکی*، ۱-۳ آبان ماه ۱۳۹۲، شیراز: دانشگاه علوم پزشکی شیراز.
- جابری، اکبر؛ سلیمی، مهدی و خزانی‌پول، جواد (۱۳۹۲). بررسی تأثیر انگیزش‌های درونی و بیرونی بر تسهیم دانش کارکنان در سازمان‌های ورزشی (مطالعه موردی کارمندان ادارات تربیت بدنی استان اصفهان). *مدیریت ورزشی*، ۴(۱۴)، ۵۵-۷۵.
- جمشیدی بروجنی، گیتی؛ سعیدی، مریم و حیدری، غلامرضا (۱۳۹۳). میزان آگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز از مصادیق سرقت علمی و عوامل مؤثر بر آن. *فصلنامه نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی*، ۳(۳ و ۴)، ۱۰۸-۹۵.
- حسین‌پور، رسول محمد؛ باقری‌نویسی، رضا و افضل‌شهری، محمد (۱۳۹۶). بررسی دلایل ارتکاب سرقت علمی و راه‌های پیشگیری از آن در جامعه علمی ایران: دیدگاه سردبیران، اساتید و دانشجویان. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۷(۲)، ۵۵۵-۵۸۷.
- درودی، هما و محمدی، نسترن (۱۳۹۷). تأثیر منابع با نفوذ اجتماعی بر روی رفتار ناپسند مصرف‌کننده مطالعه موردی: ادبی و هنری (کی و دانلود غیر مجاز). *چهارمین کنگره بین‌المللی فرهنگ و اندیشه دینی*، ۱۷ اردیبهشت ۱۳۹۷، قم: دانشگاه قم.
- زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ عظیمی، سیدامین و سلیمانی، نسیم (۱۳۹۲). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر سرقت علمی دانشجویان دانشگاه اصفهان. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۹(۱)، ۹۱-۱۱۰.
- سعیدی، مصطفی (۱۳۸۷). *رابطه سرقت علمی با منبع کنترل، عزت‌نفس و خودکارآمدی در میان دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته علوم تربیتی گرایش تحقیقات آموزشی.
- ضیائی، ثریا؛ زمانی‌بهبادی، نازنین (۱۳۹۵). سرقت علمی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه پیام‌نور مشهد، فصلنامه مدیریت اطلاعات و دانش‌شناسی، ۳(۱)، ۸۷-۹۶.
- علیزاده‌اقدم، محمدباقر؛ عباسزاده، محمد؛ شیشوانی، عسل؛ تجویدی، مینا (۱۳۹۰). بررسی تعیین‌کننده‌های پایبندی به اخلاق علمی در بین اعضای هیأت علمی؛ مطالعه موردی دانشگاه تبریز. *حیات علم و فناوری*، ۳(۴)، ۶۸-۵۷.
- علیپورکنیگری، شیوا؛ نریمانی، محمد و حسین، داودی (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی روش تدریس مشارکتی و روش تدریس سنتی بر اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی در دانش آموزان. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۴۸(۴)، ۲۳-۳۹.
- منصوری‌زاده، کبری (۱۳۹۸). عوامل مؤثر بر بروز سرقت ادبی در نگارش دانشگاهی: چالش‌ها و راهکارها. *نخستین کنفرانس ملی مدیریت، اخلاق و کسب و کار ۱۳ تیر ماه ۱۳۹۸*، شیراز: مؤسسه آموزش عالی آپادانا. <https://www.civilica.com/Paper-MEBCONF01- MEBCONF01-210.html>
- ناصری، احمد و فتحی، معصومه (۱۳۹۵). بررسی عوامل مؤثر بر گرایش دانشجویان ارشد حسابداری به سرقت علمی، پژوهش‌های تجربی حسابداری، ۷(۲۸)، ۱-۲۰.

همتی علمدارلو، قربان؛ شجاعی، ستاره؛ سلیمی، قاسم و ارجمندی، محمد صادق (۱۳۹۶). مقایسه رفتار سرقت علمی و عوامل مؤثر بر سرقت علمی در دانشجویان استعداد درخشان و سایر دانشجویان (مورد مطالعه: دانشگاه شیراز). *نامه آموزش عالی*، دوره جدید، ۱۰(۳۷)، ۶۱-۷۷.

References

- Abalkina, A., & Libman, A. (2020). The real costs of plagiarism: Russian governors, plagiarized PhD theses, and infrastructure in Russian regions. *Scientometrics*, 1-28.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structure and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 0(3): 260-267.
- Abasi, A. R., & Graves, B. (2008). Academic literacy and plagiarism: Conversations with international graduate students and disciplinary professors. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4), 221-233.
- Ahmadi, A. (2014). Plagiarism in the academic context: A study of Iranian EFL learners. *Research Ethics*, 10(3), 151-168.
- Akram, M. S., Malik, A., Shareef, M. A., & Goraya, M. A. S. (2019). Exploring the interrelationships between technological predictors and behavioral mediators in online tax filing: The moderating role of perceived risk. *Government Information Quarterly*, 36(2), 237-251.
- Babaii, E. & Nejadghanbar, H. (2017). Plagiarism among Iranian graduate students of language studies: Perspectives and causes. *Ethics & Behavior*, 27(3), 240-258.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, Prentice – Hall.
- Blum, S. D. (2009). *My word!: Plagiarism and college culture*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Caldwell, C. (2010). A ten-step model for academic integrity: A positive approach for business schools. *Journal of Business Ethics*, 92 (1), 1-13.
- Devonport, T. J., & Lane, A. M. (2006). Relationships between self-efficacy, coping and student retention. *Social Behavior and Personality*, 34(4), 127-138. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.2.127>.
- Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (8), 1002-1016.
- Fanelli D. (2009). How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data. *PLoS one*, 4(5), e5738.
- Goh, E. (2015). Exploring underlying motivations behind extreme cases of plagiarism in tourism and hospitality education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 27(2), 80-84.
- Gallant, T. B., & Drinan, P. (2006). Institutionalizing academic integrity. *Journal of Business Ethics*, 25(1), 344-356.
- Halupa, C. M., Breitenbach, E., & Anast, A. (2016). A self-plagiarism intervention for doctoral students: a qualitative pilot study. *Journal of Academic Ethics*, 14 (3), 175-189. DOI: 10.1007/s10805-016-9262-x.
- Laurent, M. R. (2020). Wikipedia, the free online medical encyclopedia anyone can plagiarize: time to address Wiki-plagiarism. *Publishing Research Quarterly*, 36(3), 399-402.
- Montano, D. E., & Kasprzyk, D. (2008). Theory of reasoned action, theory of planned behavior, and the integrated behavioral model. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory research and practice* (4th ed., pp. 67-96). San Francisco, CA: Wiley.
- <https://www.merriam-webster.com/dedding/plagiarize> (2020).
- Johnson, E.D. (2018). Situational Cheating Assessment of Motivation (SCAM): A Model for Understanding Student Plagiarism. *ProQuest LLC*. 789 East Eisenhower Parkway, P.O. Box 1346, Ann Arbor, MI 48106 – 1346.

- Kline, R.B. (2011). *Principles & Practice of Structural Equation Modeling*. Second Edition, New York: The Guilford Press.
- Love, P.G., Simmons, J., (1998). Factors influencing cheating and plagiarism among graduate students in a college of education. *College Student Journal* 32 (4), 539–551.
- Pavlou, P. A. (2003). Consumer acceptance of electronic commerce: integrating trust and risk with the technology acceptance model. *International Journal of Electronic Commerce*, 7(3), 101–134.
- Park C. (2003). In other (people's) words: plagiarism by University students-literature and lessons. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (5), 471-488.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic secondlanguage writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317-345.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.
- Pervin, L., John, O.P. (2001). *Personality: Theory and research*. (Eighth edition). Aeeizh.
- Riasati, M. J., & Rahimi, F. (2013). Why do Iranian postgraduate students plagiarize? A qualitative investigation. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 14(3), 309-317.
- Pupovac, V., Bilic-Zulle, L., Mavrinac, M., & Petroveckii, M. (2010). Attitudes toward plagiarism among pharmacy and medical biochemistry students- cross-sectional survey study. *Biochemia Medica*, 20(3), 307-313.
- Sheard, J., Dick, M., Markham, S., Macdonald, I., & Walsh, M. (2002). Cheating and plagiarism: Perceptions and practices of first year IT students. *ACM SIGCSE Bulletin*, 34(3), 183-187. doi:10.1145/637610.544468.
- Horbach, Serge, Halffman, Willem (2019). The extent and causes of academic text recycling or 'self-plagiarism'. *journal homepage*. 48(5), 492-502.
- Trasberg, K., & Ligi, M. (2014). University students' reasons for committing academic fraud and knowledge about regulations: A qualitative interview study. *Educational Studies Moscow*, 32(4), 184-208.
- Uzun, Ahmet Murat; Kilis, Selcan (2020). Investigating antecedents of plagiarism using extended theory of planned behavior. *Computers & Education*, 144(34), 556-678.
- Wilhoit, S. (1994). Helping students avoid plagiarism. *College Teaching*, 42(4), 161-164.
- Whitley BE, Keith-Spiegel JP. (2002). *Academic dishonesty an educator's guide*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yeo, S. (2007). First-year university science and engineering students' understanding of plagiarism. *High Education Research & Development*, 26(5), 45-55, 199-216. doi:10.1080/07294360701310813.