



پرسشنامه اجتماعی - فرهنگی سرقت علمی - ادبی: از آگاهی تا التزام عملی دانشگاهیان ایرانی در نگارش متون انگلیسی^۱

مریم عقابی^۱، ناتاشا پوردانا^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۱۵

چکیده

از آن جاکه در سال‌های اخیر، سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان خارجی مورد بازخورد گسترده جهانی قرار گرفته است، طراحی ابزاری بومی شده و معتبر برای ارزش‌یابی نظری و التزام عملی جامعه دانشگاهی ایران اجتناب‌ناپذیر به نظر می‌رسید. در پژوهش حاضر، با تکیه بر یافته‌های به دست آمده از بررسی جامع پیشینه پژوهش و مصاحبه بدون ساختار با ۲۴ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته‌های زبان انگلیسی، چهارچوب اولیه در تهیه پرسشنامه بومی شده سرقت علمی-ادبی تدوین شد. پس از اجرای پیش‌آزمون، ویرایش چندباره پرسش‌ها، تحلیل عاملی، و مدل‌سازی معادلات ساختاری، پرسشنامه اجتماعی-فرهنگی سرقت علمی-ادبی با ۳۶ پرسش در حوزه‌های آگاهی، دیدگاه، ادراک و باورهای اجتماعی-فرهنگی به عنوان مؤلفه‌های بنیادی در ارتقا حساسیت جامعه دانشگاهی ایران نسبت به سرقت علمی-ادبی طراحی گردید. نسخه نهایی پرسشنامه بین ۲۸۸ دانشجو و دانش‌آموخته، در تمام گرایش‌های کارشناسی ارشد

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.35177.2000

^۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه آموزش زبان انگلیسی و مترجمی زبان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد

کرج، کرج، ایران Maryam.Oghabi@kiau.ac.ir

^۳ استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی و مترجمی زبان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، کرج، ایران (نویسنده

مسئول)؛ Natasha.Pourdana@kiau.ac.ir

انگلیسی، از ۶ دانشگاه دولتی (۷۸ نفر) و آزاد اسلامی (۲۱۰ نفر) توزیع و مورد تحلیل قرار گرفت. پاسخ‌ها نشان‌دهنده آگاهی بالا، ادراک دقیق از قوانین سرقت علمی-ادبی، دیدگاه خنثی و تا اندازه‌ای غیرمسئولانه، و باورهای اجتماعی-فرهنگی غیر علمی شرکت‌کنندگان بود که منجر به گرایش ناخواسته آن‌ها به انجام سرقت علمی-ادبی می‌گردید. افزون بر این، تحلیل فراوانی در رخدادهای سرقت علمی-ادبی، با بهره‌گیری از نرم‌افزار «iThenticate»، در ۱۸ پایان‌نامه منتخب کارشناسی ارشد به زبان انگلیسی از دانشگاه‌های مورد نظر انجام گرفت که یافته‌های آن نمایانگر رشد فزاینده سرقت علمی-ادبی در نوشتار علمی جامعه دانشگاهی ایران در دوره زمانی ۱۳۹۶-۱۳۹۲ بود. این پژوهشگران با برشمردن حقایق موجود در این حوزه، بر سیاست‌گذاری موثر در بستر دانشگاه‌ها تأکید نمودند.

واژه‌های کلیدی: آگاهی، دیدگاه، ادراک، باورهای اجتماعی-فرهنگی، پرسشنامه بومی‌شده، سرقت علمی-ادبی

۱. مقدمه

سرقت علمی-ادبی^۱ به معنای «کسب اعتبار از طریق سوءاستفاده از ایده‌ها و یا آثار مدون دیگران بدون بازگو کردن نام آفریننده اصلی اثر است؛ و یا عدم قدردانی که در جوامع علمی اغلب به صورت بیان منبع اثر و یا ابراز قدردانی مستقیم از صاحب اصلی آن ایده و اثر انجام می‌گیرد» (Martin, 2004, p. 1). در سال‌های اخیر، پدیده فراگیر سرقت علمی-ادبی به رفتاری غیر حرفه‌ای و غیر اخلاقی در حوزه آموزش تبدیل شده است (Angélil-Carter, 2014; Awdry & Sarre, 2013). رشد فزاینده موارد سرقت علمی-ادبی و تأثیرات منفی این پدیده، جوامع دانشگاهی، پژوهشی و آموزشی سراسر دنیا را بر آن داشته تا با کوشش بسیار برای یافتن دلایل ارتکاب سرقت علمی-ادبی و راهکارهای حل این معضل تلاش کنند. در این راستا، دستیابی به اطلاعات جامع و معتبر و بررسی دقیق ابعاد مختلف این معضل پیچیده به ترسیم تصویری دقیق از آن در هر بافت دانشگاهی کمک می‌کند.

با وجود مشاهده موارد گوناگون سرقت علمی-ادبی در نوشتار متن‌های علمی به زبان مادری (Yamada, 2003)، پژوهشگران بر این باورند که به دلایل گوناگون، نویسندگان به هنگام بهره‌گیری از زبان دوم/خارجی آماده‌گرایش بیشتر به این رفتار غیر اخلاقی هستند (Carroll, 2007; Marshall & Garry, 2006). سرقت علمی-ادبی در نوشتار علمی به زبان

^۱ plagiarism

دوم/خارجی، بیشتر رویدادی آموزشی و زبان‌شناختی به شمار می‌آید. همان‌گونه که پکوراری و بوجانا (Pecorari & Bojana, 2014) تأکید می‌کنند، «فراگیری زبان خارجی به تنهایی عامل محرک در ارتکاب سرقت علمی-ادبی است و دو دلیلی که برای ارتباط بین یادگیری زبان خارجی و ارتکاب سرقت علمی-ادبی ارائه می‌شوند عبارت‌اند از دشواری نگارش متون علمی به زبان خارجی و وجود تفاوت‌های فرهنگی بین زبانی» (Pecorari & Bojana, 2014, p. 2). برداشت‌های متفاوت از پدیده سرقت علمی-ادبی در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف (Liu, 2005)، بررسی میدانی این پدیده را در بافت‌های بومی، فرهنگی، اجتماعی و دانشگاهی گریزناپذیر می‌نماید. این در حالی است که بخش عمده پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه سرقت علمی-ادبی در کشورهای غربی بوده و بازنمایاننده دیدگاه‌های فرهنگی و ملاحظات اجتماعی رایج در این جوامع در پیوند با پدیده سرقت علمی-ادبی هستند (Rezanejad & Rezaei, 2013). از سوی دیگر، در کشورهای در حال توسعه مانند ایران، سرپیچی از قانون حق نشر^۱ یا باز نشر غیر قانونی آثار و سرمایه‌های اصیل ادبی، هنری و علمی، رفتاری هر چند ناشایست اما متعارف و معمول به شمار می‌آید که به مرور زمان تأثیرات منفی و ویران‌گر خود را بر درک و شناخت جامعه دانشگاهی به جای گذاشته است (Yang & Lin, 2009).

در جامعه دانشگاهی ایران، فارغ از انتقادهای گاه و بی‌گاه از گسترش فراگیر سرقت علمی-ادبی در حوزه تحصیلات تکمیلی، این موضوع به طور مناسب و منسجم مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است (Yasami & Yarmohammadi, 2014). همچنین، با وجود آنکه مشکلات پژوهشگران ایرانی در چاپ مقاله‌های علمی به زبان‌های خارجی در نشریات معتبر بین‌المللی به سبب موارد فراوان سرقت علمی-ادبی دوبرابر می‌گردد، شمار پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه دلایل و پیامدهای سرقت علمی-ادبی در حوزه تحصیلات تکمیلی اندک و ناکافی به نظر می‌رسد (Astaneh & Masoumi, 2011; Yasami & Yarmohammadi, 2014). از سوی دیگر، بسیاری از پرسشنامه‌های رایج غیر بومی به منظور گردآوری اطلاعات و ارزیابی سرقت علمی-ادبی فاقد مؤلفه‌های روان‌سنجی^۲ هستند و اطلاعات به‌دست‌آمده از این پرسشنامه‌ها اغلب دقیق و معتبر نیستند (Harris, 2001; Idiegbeyan-Ose et al., 2016; Madray, 2007). همچنین، از آن‌جا که سرقت علمی-ادبی بیشتر رفتار غیر حرفه‌ای فرهنگ-محور است (Robelen, 2007)، حتی پرسشنامه‌های معتبر سرقت علمی-ادبی که برگرفته از ارزش‌ها و باورهای اجتماعی-فرهنگی کشورهای غربی هستند نمی‌توانند اطلاعات معتبر و مستندی از این ناهنجاری در جوامع

¹ copyright

² psychometric

علمی کشورهای آسیایی مانند ایران ارائه دهند. در نتیجه، در جبران کاستی‌های گوناگون در پرسشنامه‌های موجود سرقت علمی-ادبی (برای نمونه، پرسشنامه سنجش دیدگاه نسبت به سرقت علمی-ادبی (Harris, 2001) پرسشنامه بررسی دیدگاه نسبت به تخلفات علمی (Rennie & Crosby, 2001) و پرسشنامه آگاهی و ادراک نسبت به تخلفات علمی (Idiegbeyan-Ose et al., 2016) و برای کمک به گردآوری اطلاعات پایا و معتبر در جامعه دانشگاهی ایران، این پژوهش با دو هدف اصلی اجرا گردید: الف) طراحی و اعتبارسنجی پرسشنامه بومی شده سرقت علمی-ادبی که از سویی با باورهای اجتماعی و فرهنگی جامعه علمی ایرانی هم‌خوانی داشته و از سوی دیگر به صورت واقع‌بینانه میزان آگاهی، دیدگاه، ادراک و باورهای اجتماعی-فرهنگی پاسخ‌دهندگان ایرانی را از پدیده سرقت علمی-ادبی مورد بررسی قرار دهد؛ و ب) استفاده از پرسشنامه اجتماعی-فرهنگی تدوین شده برای توصیف فراوانی سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان انگلیسی در جامعه دانشگاهی ایران.

۲. پیشینه پژوهش

به گفته بسیاری از پژوهشگران، عوامل گوناگون و پیچیده‌ای در گرایش افراد به ارتکاب سرقت علمی-ادبی دخیل هستند. بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه سرقت علمی-ادبی نشان می‌دهد آگاهی^۱، دیدگاه^۲ و ادراک^۳ نویسندگان متون علمی از پدیده سرقت علمی-ادبی، عواملی تعیین‌کننده در خودداری این افراد از انجام آن به شمار می‌آیند (Babalola, 2012; Onuoha, 2013; Ikonne, 2013). فاطیما و همکاران (Fatima et al., 2019) با بررسی عوامل بروز سرقت علمی-ادبی در میان ۱۷۶ دانشجو از ۵ دانشگاه در چین، این عوامل را به دو دسته بیرونی و درونی دسته‌بندی کرده و از تأثیر مثبت آموزش در پیشگیری از بروز این رفتار خبر می‌دهند. در همین راستا، اسمیت و همکاران (Schrimsher et al, 2011) نیز در پژوهشی مشابه به بررسی عوامل اصلی بروز سرقت علمی-ادبی در دانشگاه‌های مالزی پرداخته و به کمبود آگاهی و درک کافی از این رفتار غیر علمی و دیدگاه‌های فردی نادرست اشاره می‌کنند. بهاوانی و همکاران (Bhavani et al., 2015) نیز در پژوهشی بر روی ۱۶۲ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های پزشکی در دانشگاه‌های هند به این نتیجه رسیدند که دیدگاه غالب در مورد سرقت علمی-ادبی عموماً خنثی و ناشی از ناآگاهی کافی و درک نادرست از این پدیده است. در ایران، عباسی و همکاران (Abbasi et al., 2020) با بررسی دیدگاه‌های برخی از استادان و دانشجویان

¹ awareness

² attitude

³ perception

کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه‌های علوم پزشکی، عوامل بروز سرقت علمی-ادبی را به پنج دسته گروه‌بندی کرده و در کنار مواردی همچون فشارهای جامعه علمی، نظارت ناکافی و شکاف‌های قانونی، به نبود آگاهی‌های فردی و آموزش‌های لازم درون-دانشگاهی اشاره می‌کنند. در همین رابطه، امیری و رزمجو (Amiri & Razmjoo, 2016)، و رضائزاد و رضایی (Rezanejad & Rezaei, 2013) نیز با نظرسنجی گسترده از دانشجویان رشته‌های زبان انگلیسی بر عدم وجود آگاهی‌های لازم از مفهوم سرقت علمی-ادبی در بین آن‌ها تأکید دارند. این در حالی است که به گفته بسیاری از پژوهشگران، نبود آموزش و تکالیف اثرگذار در پرهیز از سرقت علمی-ادبی و عدم کاربرد روش‌های مؤثر در نگارش گزارش پژوهش و مقالات علمی به زبان دوم/خارجی، از جمله عواملی هستند که منجر به گسترش روزافزون پدیده سرقت علمی-ادبی می‌گردند (Carroll, 2007; Park, 2003). در همین رابطه، بنت (Bennett, 2005) نیز به برخی از عوامل بومی و اجتماعی-فرهنگی سرقت علمی-ادبی مرتبط با دانش‌آموزان اشاره می‌کند که از آن جمله می‌توان به فشارهای اجتماعی، رقابت با همکلاسی‌ها و دوستان، ترس از شکست و کسب نمره‌های پائین اشاره کرد.

یافته‌های بررسی‌های پژوهشگران همچنین نشان می‌دهند بسیاری از افراد که مبادرت به نوشتن متون علمی به زبان دوم/خارجی (غالباً زبان انگلیسی) می‌کنند، با مشکلات گوناگونی در زمینه درک مفهوم سرقت علمی-ادبی در آن زبان روبه‌رو هستند (Evans & Youmans, 2000; Marshall & Garry, 2006). این در حالی است که «برخی از این نویسندگان حتی با وجود توانایی در تشخیص انواع سرقت علمی-ادبی، در کاربرد عملی دانش خود دچار مشکل هستند، چرا که این مهارت‌ها نیازمند داشتن تسلط کافی به زبان خارجی است» (et al., 2008, p. 31). Maxwell (Maxwell, 2007) به گفته کارول (Carroll, 2007)، «بسیاری از زبان‌آموزان انگلیسی به دلیل نداشتن اعتماد به نفس در مورد توانایی خود در نگارش درست و شیوا به این زبان، واژه‌ها و عبارات نویسندگان انگلیسی زبان را به اصطلاح قرض می‌گیرند» (Carroll, 2007, p. 84). از سوی دیگر، جدا از دشواری‌های نوشتن به زبان دوم/خارجی، تفاوت‌های بومی و فرهنگی نیز سبب شده تا نویسندگان غیر انگلیسی زبان در نگارش متون علمی باورها و دیدگاه‌های بسیار متفاوتی در زمینه سرقت علمی-ادبی و احترام به حق نشر داشته باشند (Burnett, 2002). داده‌های آماری نشان می‌دهند که بسیاری از نویسندگان متون علمی به زبان انگلیسی، به ویژه با ملیت‌های آسیایی و آفریقایی، حساسیت لازم به مالکیت کلام^۱ را نداشته و چگونگی کاربرد درست از نوشته‌های سایر

¹ ownership of words

نویسندگان را نمی‌دانند. بسیاری از این افراد بر این باورند که «ترکیب متون و منابع مختلف علمی [بدون ذکر منبع]، نه تنها به آن‌ها در انتقال بهتر معنا کمک می‌کند، بلکه در استفاده کارآمد از منابع علمی و دانشگاهی نیز مؤثرتر است» (Song-Turner, 2008, p. 44).

در ایران، پژوهش‌های محدودی با رویکرد اجتماعی و فرهنگی به سرقت علمی-ادبی انجام شده که بیشتر به بررسی دیدگاه‌های فردی نویسندگان و پژوهشگران ایرانی در زمینه علل و عوامل این پدیده اختصاص یافته‌اند. این در حالی است که پژوهش‌های انجام شده در حوزه سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان انگلیسی بسیار محدود و انگشت‌شمار بوده (Rezanejad & Rezaei, 2013; Mehran et al., 2016) و ملاک درستی از آگاهی نویسندگان، پژوهشگران و دانشگاهیان ایرانی از ماهیت و اهمیت این رفتار غیر اخلاقی در دست نیست. در نبود ابزار سنجش بومی شده معتبر، میزان آگاهی جامعه دانشگاهی ایران از سرقت علمی-ادبی و سرپیچی نکردن آن‌ها از قانون حق نشر اغلب به صورت کلی و غیر نظام‌مند و با استفاده از ابزار سنجش غیر بومی سرقت علمی-ادبی مورد بررسی قرار گرفته‌است. در نتیجه، نگارندگان بر این باورند که به جای بررسی پدیده سرقت علمی-ادبی در ایران با رویکرد جهان‌شمولی و ارائه نظریات و توصیه‌های کلی و غرب‌گرایانه، سنجش بومی این پدیده در محیط‌های آموزشی و دانشگاهی کشورمان امری بسیار ضروری و مفید خواهد بود.

۳. روش انجام پژوهش

۳.۱. طرح پژوهش

این پژوهش با بهره‌گیری از روش تحقیق ترکیبی^۱ با گردآوری داده‌های کیفی و کمی انجام شده‌است (Dörnyei, 2007). در مرحله نخست، پس از بررسی کامل پیشینه پژوهش‌های موجود در ساخت ابزار معتبر سنجش سرقت علمی-ادبی و مصاحبه بدون ساختار^۲ از ۲۴ دانشجوی تحصیلات تکمیلی ایرانی، چهارچوب نظری مناسب و فراگیر در تدوین پرسشنامه بومی شده اجتماعی-فرهنگی متناسب با جامعه دانشگاهی ایرانی طراحی گردید. سپس، در مرحله اجرای پیش‌آزمون^۳ و اعتبارسنجی^۴ پرسشنامه، پاسخ‌های دانش‌آموختگان و دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد زبان انگلیسی به نسخه نهایی پرسشنامه گردآوری شد (مرحله گردآوری داده‌های کمی). در مرحله سوم، برای توصیف فراوانی سرقت علمی-ادبی در نگارش علمی به زبان انگلیسی به وسیله

^۱ mixed-methods

^۲ unstructured Interview

^۳ piloting

^۴ validating

شرکت کنندگان در پژوهش، فصل دوم (فصل پیشینه پژوهش) از ۱۸ پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته‌های زبان انگلیسی مابین سال‌های ۱۳۹۶-۱۳۹۲ مورد تحلیل فراوانی رخدادهای سرقت علمی-ادبی قرار گرفت (مرحله گردآوری داده‌های کیفی). در این مرحله، گزینش پایان نامه‌ها با معیار کسب درجه بسیار خوب یا عالی به وسیله دانش‌آموختگان انجام شد.

۱.۱.۳. طراحی چهارچوب کلی پرسشنامه اجتماعی-فرهنگی سرقت علمی-ادبی

پس از بررسی کامل پیشینه پژوهش‌های مرتبط، مؤلفه‌های سرقت علمی-ادبی در بررسی‌های گوروراجان و رابرتس (Gururajan & Roberts, 2005)، ماوریناک و همکاران (Mavrinac et al., 2010) و شریمرش و همکاران (Schrimsher et al, 2011) با عناوین آگاهی، دیدگاه و ادراک انتخاب و دسته‌بندی شدند که در نتیجه چهارچوب کلی اولیه برای طراحی پرسشنامه سرقت علمی-ادبی بومی شده شکل گرفت. بر پایه تعریف، دیدگاه در سرقت علمی-ادبی در جستجوی پاسخ به این پرسش است که «آیا ارتکاب سرقت علمی از نظر خود دانشجو، امری نادرست انگاشته می‌شود یا خیر؟ و اینکه شخص چگونه نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد» (Powell, 2012, p. 8). همچنین، پیش از انتخاب هر گونه دیدگاهی در مورد سرقت علمی، ابتدا باید در مورد این پدیده آگاهی و ادراک کافی داشت. «ادراک و آگاهی دوروی یک سکه هستند که بر قضاوت و عملکرد افراد تاثیر می‌گذارند؛ همان گونه که میزان آگاهی و استنباط پژوهشگران تأثیر مهمی در تمایل این افراد به ارتکاب سرقت علمی دارد» (Idiegbeyan-ose et al., 2016, p. 4).

پس از مصاحبه بدون ساختار با دانشجویان کارشناسی ارشد در رشته‌های زبان انگلیسی، جمع‌بندی دیدگاه‌ها و باورهای آن‌ها از قوانین سرقت علمی-ادبی به تدوین نسخه اولیه پرسشنامه با ۴۷ سوال منجر شد. معیار سنجش ۳۹ پرسش از مجموع این پرسش‌ها، در مقیاس لیکرت ۵ تایی^۱ و شامل گزینه‌های (الف) کاملاً مخالفم، (ب) مخالفم، (ج) نمی‌دانم، (د) موافقم و (ه) کاملاً موافقم بود. سپس، با توجه به ماهیت عملی مؤلفه ادراک، هشت پرسش سه گزینه‌ای در قالب پاراگراف‌های کوتاه به همراه نسخه بازنویسی شده^۲ برای هر یک از آن‌ها به زبان انگلیسی تهیه گردید تا آزمون‌دهندگان از میان سه گزینه (الف) وجود سرقت علمی-ادبی، (ب) عدم وجود سرقت علمی-ادبی و (ج) نمی‌دانم، گزینه درست را برگزینند.

¹ 5-point Likert scale
² paraphrase

۳.۱.۲. شرکت کنندگان در اجرای پیش‌آزمون و پرسشنامه نهایی اجتماعی -

فرهنگی سرفت علمی - ادبی

برای کسب اطمینان از روایی صوری^۱ و روایی متنی^۲ پرسشنامه طراحی شده، دو کارشناس در حوزه تهیه و تدوین انواع پرسشنامه و ابزارسنجی به همراه دو استادیار دانشگاه در حوزه آموزش زبان انگلیسی به صورت جداگانه نسخه اولیه پرسشنامه را بررسی کرده و مورد ویرایش متنی قرار دادند (Oghabi et al., 2020). در گام پسین و برای اجرای پیش‌آزمون پرسشنامه تهیه شده، نمونه آماری پیش‌آزمون شامل ۱۴۵ زن (۶۴/۷٪) و ۷۹ مرد (۳۵/۳٪) داوطلب از میان دانش‌آموختگان و دانشجویان کارشناسی ارشد (۲۲۴ نفر) رشته‌های زبان انگلیسی از دانشگاه‌های شهید باهنر کرمان (۹۶ نفر)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان (۷۹ نفر) و دانشگاه ولی عصر رفسنجان (۴۹ نفر) برگزیده شدند. شرکت کنندگان از رشته‌های تحصیلی آموزش زبان انگلیسی (۳۱/۳٪، ۷۰ نفر)، مترجمی زبان انگلیسی (۲۶/۸٪، ۶۰ نفر) ادبیات انگلیسی (۲۴/۱٪، ۵ نفر) و زبان‌شناسی (۱۷/۹٪، ۴۰ نفر) بود. برای گردآوری اطلاعات در تمام مراحل پژوهش، از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی در دسترس^۳ استفاده گردید. پژوهشگران از پرسش‌های بخش نوشتاری^۴ آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد^۵ (Test, 2001)، به عنوان آزمون تعیین سطح زبان انگلیسی شرکت کنندگان در این پژوهش بهره گرفتند و بر این اساس تمامی شرکت کنندگان در سطوح متوسطه^۶ و متوسطه به بالا^۷ بودند. همچنین با پرسش از شرکت کنندگان اطمینان به دست آمد تا تمامی آن‌ها در زمان گردآوری داده‌ها دست کم یک درس یا دوره روش پژوهش و مقاله‌نویسی به زبان انگلیسی را گذرانده باشند.

پس از اجرای پیش‌آزمون، ۱۱ پرسش مبهم و دوپهلو با همپوشانی بالا حذف شدند. برای نمونه، پرسش «سرفت علمی - ادبی بدتر از تقلب در امتحان است» به عنوان مغالطه در نظر گرفته شده و از پرسشنامه حذف گردید. در نهایت، نسخه نهایی پرسشنامه بومی شده سرفت علمی - ادبی با ۳۶ پرسش (شامل ۳۱ پرسش لیکرت ۵ تایی و ۵ پرسش سه گزینه‌ای) وارد مرحله اجرای نهایی و اعتبارسنجی سازه‌ای^۸ شد. در این مرحله، پرسشنامه نهایی در میان نمونه آماری متشکل از ۲۸۸ دانش‌آموخته و دانشجوی کارشناسی ارشد رشته‌های زبان انگلیسی، شامل ۱۶۸ زن (۵۸/۳٪) و ۱۲۰

¹ face validity

² content validity

³ non-random convenience sampling

⁴ writing

⁵ Oxford quick placement test (Version 1)

⁶ intermediate

⁷ upper intermediate

⁸ construct validity

مرد (۴۱/۶٪) توزیع گردید. شرکت کنندگان در این مرحله از دانشگاه شهید باهنر کرمان (۵۳ نفر)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان (۴۹ نفر)، دانشگاه ولی عصر رفسنجان (۲۵ نفر)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سیرجان (۵۰ نفر)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد (۵۵ نفر)، و دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر عباس (۵۶ نفر) بودند. رشته‌های دانشگاهی این افراد با جداسازی، آموزش زبان انگلیسی (۳۷/۵٪، ۱۰۸ نفر)، مترجمی زبان انگلیسی (۳۱/۹٪، ۹۲ نفر)، ادبیات انگلیسی (۱۷/۷٪، ۵۱ نفر)، و زبان شناسی (۱۲/۸٪، ۳۷ نفر) بودند. برخی از پاسخ‌نامه‌های گردآوری شده که دارای کاستی بودند (۲۰ عدد) در ادامه پژوهش حذف شدند. در نهایت، ۹۳/۷٪ از پرسشنامه‌های گردآوری شده به طور کامل پاسخ داده شده و به استثنای ۵ پرسش سه‌گزینه‌ای، میزان همسانی درونی^۱ محاسبه شده برای پرسش‌های پرسشنامه، برابر با آلفای کرونباخ^۲ = ۰/۷۳۰ بود که نشان‌دهنده پایایی مناسب برای پرسشنامه بود.

۳.۱.۳. فراوانی سرقت علمی-ادبی در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد

برای ارزیابی فراوانی رخداد سرقت علمی-ادبی در میان جامعه آماری اصلی در این پژوهش، فصل دوم پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد (فصل پیشینه پژوهش) ۱۸ نفر از دانش‌آموختگان شرکت‌کننده در این مقاله مورد تحلیل متنی قرار گرفت. لازم به گفتن است، بسیاری از شرکت‌کنندگان در این پژوهش داوطلب رایه پایان‌نامه‌هایشان برای سنجش سرقت علمی-ادبی نبودند. از این رو، گزینش ۱۸ پایان‌نامه با توجه به میزان دسترسی و کسب درجه بسیار خوب یا عالی توسط دانش‌آموختگان انجام گرفت. همچنین، دلیل انتخاب فصل دوم پایان‌نامه برای سنجش رخداد سرقت علمی-ادبی وجود بیشترین میزان ارجاعات به مطالعات و پژوهش‌های سایر نویسندگان در این فصل بود که احتمال بروز سرقت علمی-ادبی از سوی دانشجویان را افزایش می‌داد. برای سنجش دقیق فراوانی سرقت علمی-ادبی، متون انتخابی به تارنمای لینگالاین^۳ ارسال گردید. در این درگاه به کمک نرم افزار معتبر سرقت علمی-ادبی آی. تنتیکیت^۴، گزارش‌های درصد تشابه در متون انتخاب شده با استفاده از داده‌های موجود در بانک‌های اطلاعاتی برخط شامل مقالات مرتبط، روزنامه‌ها، مجله‌ها و کتاب‌های علمی، تهیه و ارسال می‌گردد. همچنین برای پیشگیری از هرگونه خطای احتمالی، گزارش‌های ارسالی توسط تارنمای لینگالاین به وسیله پژوهشگران این پژوهش مورد بازبینی قرار گرفت.

¹ internal consistency

² exploratory factor analysis

³ Lingaline.com

⁴ iThenticate

۳.۲. تحلیل داده‌های کمی

اعتبارسنجی ساختاری پرسشنامه بومی شده سرقت علمی-ادبی به روش تحلیل عاملی اکتشافی و با استفاده از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس (نسخه ۲۱)^۱ انجام شد. پیش از آن، از مناسب بودن داده‌ها برای اجرای این روش اطمینان به دست آمد. با توجه به بالا بودن ضریب همبستگی بین پرسش‌های پرسشنامه که در یافته‌های آزمون کایزر-مایر-اولکین^۲ (Kaiser, 1974) و آزمون بارتلت (Bartlett, 1954) مشاهده گردید، بر اساس نتایج به دست آمده، اجرای تحلیل عاملی اکتشافی بر روی این پرسشنامه قابل توجه بود (جدول ۱).

جدول ۱: یافته‌های آزمون KMO و آزمون کروی بودن بارتلت

| درجه معناداری | آزمون KMO | آزمون بارتلت |
|---------------|---------------------|--------------|
| ۹۶۹/۰ | $\chi^2 = 1343/974$ | ۰/۰۰۰ |

در گام پسین، فهرست مشترکات استخراج شده^۳ از پرسش‌های پرسشنامه که نشان‌دهنده واریانس عامل مشترک در ساختار داده‌ها بود مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت تا سهم واریانس^۴ در هر یک از مؤلفه‌ها تعیین گردد. تاباکنیک و همکاران (Tabachnick et al., 2007)، مقیاس ۰/۳۲ را حداقل میزان بارگذاری یک پرسش در یک آزمون یا ابزار به شمار آورده که تقریباً برابر با ۱۰٪ واریانس هم پوشانی^۵ با دیگر پرسش‌ها است.

جدول ۲: درصد واریانس و مقادیر واریانس در مؤلفه‌های اول تا چهارم

| شماره مؤلفه | واریانس کل | درصد واریانس | درصد واریانس تجمعی |
|-------------|------------|--------------|-----------------------|
| ۱ | ۳/۳۴۴ | ۹/۵۵۵ | ۹/۵۵۵ |
| ۲ | ۲/۱۴۰ | ۶/۱۱۳ | ۱۵/۶۶۸ |
| ۳ | ۱/۹۹۹ | ۵/۷۱۳ | ۲۱/۳۸۰ |
| ۴ | ۱/۹۶۰ | ۵/۶۰۰ | ۲۶/۹۸۰ |

با وجود اینکه یافته‌های تحلیل عاملی اکتشافی اولیه، وجود ۱۴ عامل با مقادیر ویژه بیشتر از یک را نشان می‌داد، بررسی نمودار اسکری گراف (شکل ۱) نشان داد که فقط چهار مؤلفه اول، واریانس کلی در داده‌های گردآوری شده را نشان می‌دهند.

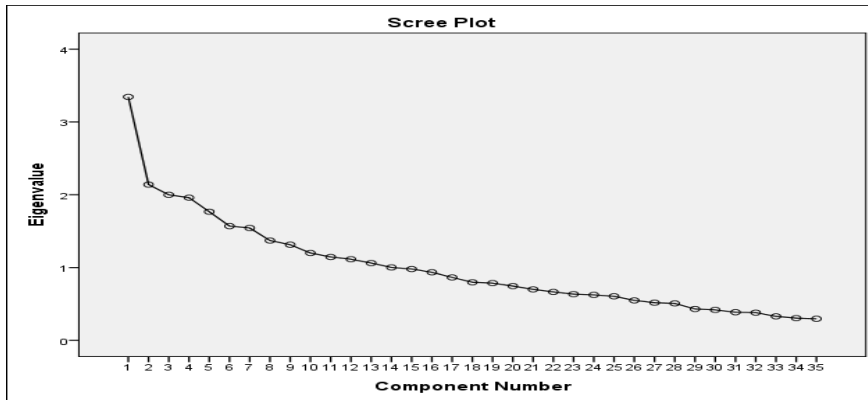
^۱ SPSS (Version 21)

^۲ KMO

^۳ extracted commonalities

^۴ proportion of variance

^۵ overlapping variance



شکل ۱: نمودار اسکری گراف برای تعیین تعداد مؤلفه‌های اصلی در پرسشنامه بومی شده سرقت علمی-ادبی

با بهره‌گیری از چرخش واریمکس^۱ و همان‌گونه که در جدول (۲) نشان داده شده‌است، یافته‌های تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که مدل چهار مؤلفه‌ای پرسشنامه سرقت علمی-ادبی، ۲۶/۹۸٪ از واریانس کل را تشکیل می‌دهد که مبنای تحلیل عاملی تاییدی^۲ قرار گرفت. سپس پرسش‌های پرسشنامه در بین مؤلفه‌هایی که بالاترین میزان بارگذاری را داشتند، توزیع شدند. برای کسب اطمینان از اینکه پرسش‌های هر مؤلفه با یکدیگر تناسب معنایی دارند، محتوای همه پرسش‌ها دوباره مورد بررسی قرار گرفت و سپس مؤلفه‌ها نام‌گذاری شدند. از آن جا که پرسش‌های ۱۹ تا ۲۶، باورهای اجتماعی و دیدگاه‌های فرهنگی شرکت‌کنندگان ایرانی در رویارویی با سرقت علمی-ادبی را مورد بررسی قرار می‌دادند، این مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی نام‌گذاری شد (جدول ۳).

جدول ۳: روابط سوال‌ها با مؤلفه‌های پرسشنامه

| مؤلفه | پرسش | بار عاملی استاندارد شده | ضریب تعیین | T | سطح معنی‌داری |
|-------|------|-------------------------|------------|-------|---------------|
| آگاهی | ۱ | ۰/۶۳۱ | ۰/۳۹۸ | ۶/۲۹۸ | ۰/۰۰۱ |
| | ۲ | ۰/۵۷۹ | ۰/۳۳۵ | ۰/۰۳۵ | ۰/۰۰۱ |
| | ۳ | ۰/۶۳۸ | ۰/۴۰۷ | ۶/۳۴۷ | ۰/۰۰۱ |
| | ۴ | ۰/۵۹۴ | ۰/۳۵۳ | ۶/۱۱۹ | ۰/۰۰۱ |
| | ۵ | ۰/۶۰۱ | ۰/۳۶۱ | ۶/۱۴۰ | ۰/۰۰۱ |
| | ۶ | ۰/۵۶۳ | ۰/۳۱۷ | ۵/۹۸۵ | ۰/۰۰۱ |

^۱ varimax rotation

^۲ confirmatory factor analysis

| | | | | | |
|-------|--------|-------|-------|----|--------------------------|
| ۰/۰۰۱ | ۵/۶۸۱ | ۰/۲۶۱ | ۰/۵۱۱ | ۷ | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۵۴۹ | ۰/۴۶۲ | ۰/۶۸۰ | ۸ | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۲۳۶ | ۰/۳۹۸ | ۰/۵۸۷ | ۹ | |
| ۰/۰۰۱ | - | ۰/۳۳۵ | ۰/۴۴۳ | ۱۰ | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۸۶۰ | ۰/۳۲۱ | ۰/۵۶۷ | ۱۱ | |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۶۰۹ | ۰/۳۶۰ | ۰/۶۰۰ | ۱۲ | |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۹۳۰ | ۰/۴۶۱ | ۰/۶۷۹ | ۱۳ | |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۱۵۸ | ۰/۴۹۷ | ۰/۷۰۵ | ۱۴ | دیدگاه |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۹۸۶ | ۰/۴۶۹ | ۰/۶۸۵ | ۱۵ | |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۳۰۲ | ۰/۵۳۱ | ۰/۷۲۹ | ۱۶ | |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۴۹۰ | ۰/۴۱۰ | ۰/۶۴۰ | ۱۷ | |
| ۰/۰۰۱ | - | ۰/۳۵۵ | ۰/۵۹۶ | ۱۸ | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۱۲۰ | ۰/۲۴۷ | ۰/۴۹۷ | ۱۹ | |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۶۵۹ | ۰/۳۴۲ | ۰/۵۸۵ | ۲۰ | |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۶۰۵ | ۰/۳۲۹ | ۰/۵۷۴ | ۲۱ | باورهای اجتماعی - فرهنگی |
| ۰/۰۰۱ | ۸/۷۶۴ | ۰/۴۱۹ | ۰/۶۴۷ | ۲۲ | |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۸۸۸ | ۰/۴۸۹ | ۰/۶۹۹ | ۲۳ | |
| ۰/۰۰۱ | ۹/۹۶۴ | ۰/۴۹۰ | ۰/۷۰۰ | ۲۴ | |
| ۰/۰۰۱ | ۱۰/۶۴۵ | ۰/۷۳۶ | ۰/۸۵۸ | ۲۵ | |
| ۰/۰۰۱ | - | ۰/۳۹۴ | ۰/۶۲۸ | ۲۶ | |
| ۰/۰۰۱ | ۶/۸۶۷ | ۰/۴۸۴ | ۰/۶۹۶ | ۲۷ | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۷۶۴ | ۰/۵۷۶ | ۰/۷۵۹ | ۲۸ | |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۴۴۰ | ۰/۴۲۳ | ۰/۶۵۰ | ۲۹ | ادراک |
| ۰/۰۰۱ | ۷/۹۲۴ | ۰/۶۳۴ | ۰/۷۹۶ | ۳۰ | |
| ۰/۰۰۱ | - | ۰/۲۶۶ | ۰/۵۱۶ | ۳۱ | |

پس از مدل‌سازی معادلات ساختاری^۱ به کمک نرم‌افزار آموس^۲، ساختار عاملی پرسشنامه مورد بررسی بیشتر قرار گرفت. یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که میزان بزرگی بارهای عاملی^۳ بین ۰/۴۴ تا ۰/۸۵ متغیر بوده و همگی در سطح آلفا ۰/۰۵ معنادار هستند. بارهای عاملی

^۱ structural equation modeling (SEM)

^۲ analysis of moment structure (AMOS)

^۳ loading factors

استاندارد شده در جدول (۳) نشان می‌دهند که تمامی پرسش‌های پرسشنامه رابطه معنی‌داری با چهار مؤلفه آگاهی، دیدگاه، ادراک و باورهای اجتماعی-فرهنگی دارند. در مرحله پسین، نیکویی برازش^۱ هر یک از مؤلفه‌های پرسشنامه مورد ارزیابی قرار گرفت.

۴. تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری

۴.۱. نیکویی برازش مؤلفه اول: آگاهی

بررسی شاخص‌های نیکویی برازش برای مول مؤلفه آگاهی در جدول (۴) نشان می‌دهد که یافته‌های آماری با مدل مفهومی پرسشنامه برای این مؤلفه هم‌خوانی دارند. از مهمترین یافته‌ها می‌توان به شاخص نیکویی برازش (GFI) مطلق^۲ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)^۳ به ترتیب برابر با برازش ۰/۹۷۰ و ۰/۹۱۶ اشاره کرد که میزان بالا و قابل قبولی را برای مؤلفه آگاهی نشان می‌دهند.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مؤلفه آگاهی

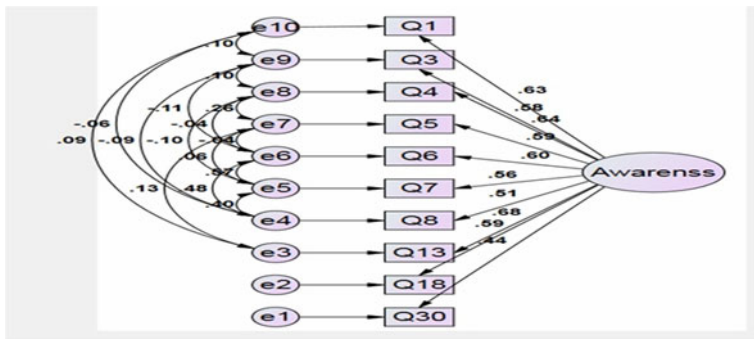
| شاخص | برازش قابل قبول | برازش گزارش شده |
|-----------------------------------------|-----------------|-----------------|
| ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) | ≤ 0.08 | ۰/۰۶۸ |
| شاخص خی بهنجار شده (CMIN/DF) | ≤ 5 | ۲/۳۹۱ |
| شاخص نیکویی برازش (GFI) | ≥ 0.9 | ۰/۹۷۰ |
| شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) | ≥ 0.9 | ۰/۹۱۶ |
| شاخص برازش تطبیقی (CFI) | ≥ 0.9 | ۰/۹۷۳ |
| شاخص برازش هنجار شده (NFI) | ≥ 0.9 | ۰/۹۵۶ |
| شاخص تاکر-لوئیس (TLI) | ≥ 0.9 | ۰/۹۴۰ |
| شاخص برازش افزایشی (IFI) | ≥ 0.9 | ۰/۹۷۴ |

در بررسی مدل معادلات ساختاری، پرسش نخست، به عنوان نخستین متغیر نشانگر مؤلفه آگاهی تعیین گردید که بار عاملی آن برابر با ۰/۶۳ بود. همچنین در میان نشانگرهای دیگر مؤلفه آگاهی، پرسش ۱۳ دارای بیشترین (۰/۶۸) و پرسش ۳۰ دارای کمترین (۰/۴۴) بار عاملی بودند (شکل ۲).

⁴ goodness of fit

⁵ goodness of fit index

⁶ adjusted goodness of fit index



شکل ۲: مدل معادلات ساختاری مؤلفه آگاهی

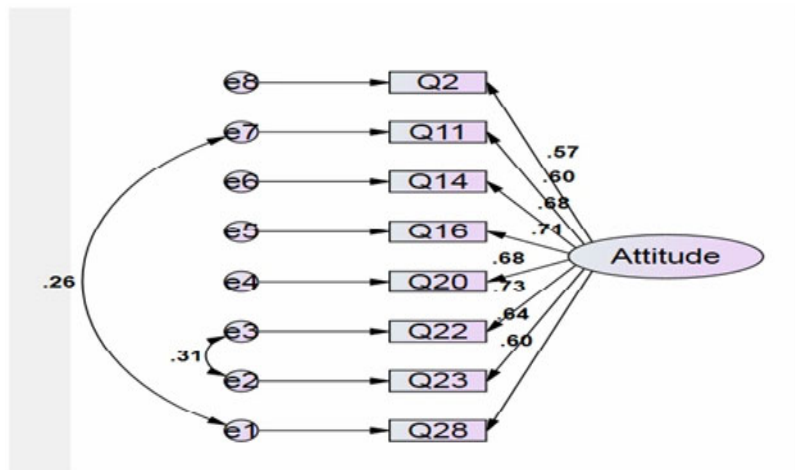
۴.۲. نیکویی برازش مؤلفه دوم: دیدگاه

بر پایه جدول (۵)، بررسی شاخص‌های نیکویی برازش برای مؤلفه دیدگاه نشان می‌دهد که یافته‌های آماری با مدل مفهومی پرسشنامه برای این مؤلفه نیز هم‌خوانی دارند. شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) به ترتیب برابر با ۰/۹۸۵ و ۰/۹۷۰ هستند که نشان‌دهنده معناداری و قابل قبول بودن آن‌ها است.

جدول ۵: شاخص‌های برازش مؤلفه دیدگاه

| شاخص | برازش قابل قبول | برازش گزارش شده |
|-----------------------------------------|-----------------|-----------------|
| ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) | $\leq 0/08$ | ۰/۰۰۰ |
| شاخص خی بهنجار شده (CMIN/DF) | ≤ 5 | ۰/۹۸۷ |
| شاخص نیکویی برازش (GFI) | $\geq 0/9$ | ۰/۹۸۵ |
| شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) | $\geq 0/9$ | ۰/۹۷۰ |
| شاخص برازش تطبیقی (CFI) | $\geq 0/9$ | ۱/۰۰۰ |
| شاخص برازش هنجار شده (NFI) | $\geq 0/9$ | ۰/۹۷۹ |
| شاخص تاکر- لوئیس (TLI) | $\geq 0/9$ | ۱/۰۰۰ |
| شاخص برازش افزایشی (IFI) | $\geq 0/9$ | ۱/۰۰۰ |

در تحلیل مدل معادلات ساختاری، پرسش دوم، به عنوان نخستین متغیر نشانگر مؤلفه دیدگاه تعیین گردید که بار عاملی آن برابر با ۰/۵۷ بود. در میان نشانگرهای مؤلفه دیدگاه، پرسش ۲۲ دارای بیشترین (۰/۷۳) و پرسش ۲ دارای کمترین (۰/۵۷) بار عاملی بودند (شکل ۳).



شکل ۳. مدل معادلات ساختاری مؤلفه دیدگاه

۴.۳. نیکویی برازش مؤلفه سوم: باورهای اجتماعی-فرهنگی

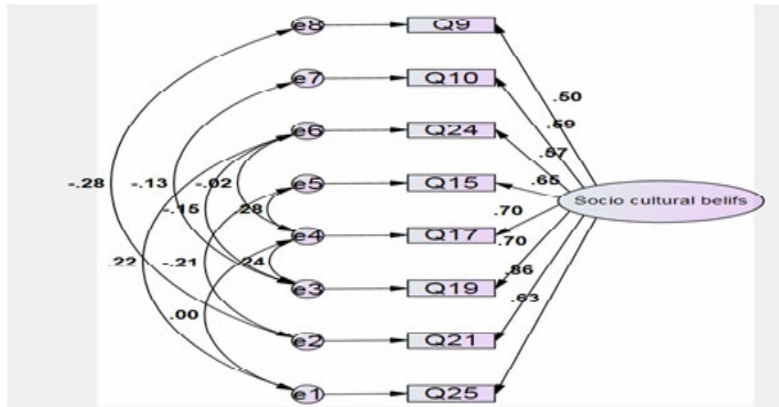
بررسی شاخص‌های نیکویی برازش برای مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی در جدول (۶) نشان می‌دهد که یافته‌های آماری با مدل مفهومی پرسشنامه برای این مؤلفه نیز هم‌خوانی دارند. شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) به ترتیب برابر با ۰/۹۹۶ و ۰/۹۸۵ هستند که میزان بالا و معناداری برای این مؤلفه به شمار می‌رود.

جدول ۶: شاخص‌های برازش مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی

| شاخص | برازش قابل قبول | برازش گزارش شده |
|-----------------------------------------|-----------------|-----------------|
| ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) | $\leq 0/08$ | ۰/۰۰۰ |
| شاخص خی بهنجار شده (CMIN/DF) | ≤ 5 | ۰/۴۹۲ |
| شاخص نیکویی برازش (GFI) | $\geq 0/9$ | ۰/۹۹۶ |
| شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) | $\geq 0/9$ | ۰/۹۸۵ |
| شاخص برازش تطبیقی (CFI) | $\geq 0/9$ | ۱/۰۰۰ |
| شاخص برازش هنجار شده (NFI) | $\geq 0/9$ | ۰/۹۹۴ |
| شاخص تاکر-لونیس (TLI) | $\geq 0/9$ | ۱/۰۱۷ |
| شاخص برازش افزایشی (IFI) | $\geq 0/9$ | ۱/۰۰۶ |

در بررسی مدل معادلات ساختاری، پرسش ۹ به عنوان نخستین متغیر نشانگر مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی تعیین گردید که بارعاملی آن برابر با ۰/۵۰ بود. همچنین در میان نشانگرهای

مؤلفه باورهای اجتماعی- فرهنگی، پرسش ۲۱ دارای بیشترین (۰/۸۶) و پرسش ۹ دارای کمترین (۰/۵۰) بار عاملی بودند (شکل ۴).



شکل ۴. مدل معادلات ساختاری مؤلفه باورهای اجتماعی- فرهنگی

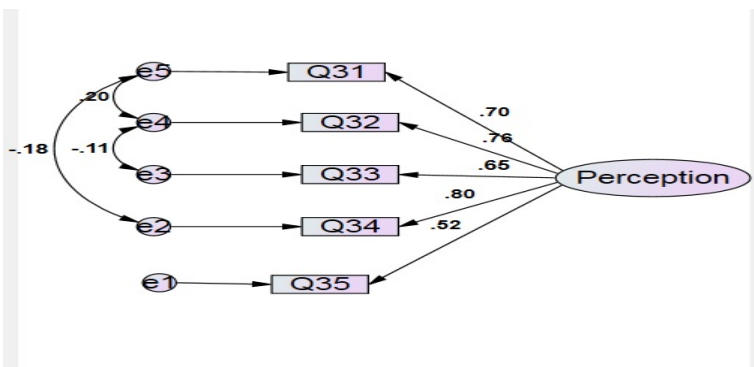
۴.۴. نیکویی برازش مؤلفه چهارم: ادراک

بررسی شاخص‌های نیکویی برازش برای مؤلفه ادراک در جدول ۷، بار دیگر نشان می‌دهد که یافته‌های آماری با مدل مفهومی پرسشنامه برای این مؤلفه نیز همخوانی دارند. شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) به ترتیب برابر با ۰/۹۹۹ و ۰/۹۹۴ هستند که نیکویی برازش قابل قبولی را نشان می‌دهند.

جدول ۷: شاخص‌های برازش مؤلفه ادراک

| شاخص | برازش قابل قبول | برازش گزارش شده |
|-----------------------------------------|-----------------|-----------------|
| ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) | ≤ 0.08 | ۰/۰۰۷ |
| شاخص خی بهنجار شده (CMIN/DF) | ≤ 5 | ۰/۳۹۸ |
| شاخص نیکویی برازش (GFI) | ≥ 0.9 | ۰/۹۹۹ |
| شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) | ≥ 0.9 | ۰/۹۹۴ |
| شاخص برازش تطبیقی (CFI) | ≥ 0.9 | ۱/۰۰۰ |
| شاخص برازش هنجار شده (NFI) | ≥ 0.9 | ۰/۹۹۹ |
| شاخص تاکر- لوئیس (TLI) | ≥ 0.9 | ۱/۹۱۵ |
| شاخص برازش افزایشی (IFI) | ≥ 0.9 | ۱/۰۰۳ |

در بررسی مدل معادلات ساختاری، پرسش ۳۱ به عنوان اولین نشانگر مؤلفه ادراک تعیین گردید و بار عاملی آن برابر با ۰/۷۰ بود. همچنین در میان نشانگرهای مؤلفه ادراک، پرسش ۳۴ دارای بیشترین (۰/۸۰) و پرسش ۳۵ دارای کمترین (۰/۵۲) بار عاملی بودند (شکل ۵).



شکل ۵: مدل معادلات ساختاری مؤلفه ادراک

۵. تحلیل محتوایی^۱ پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد برای یافتن میزان ارتکاب سرقت علمی-ادبی

برای بررسی پرسش دوم پژوهش، تحلیل محتوایی فصل دوم (فصل پیشینه پژوهش) در ۱۸ پایان‌نامه منتخب کارشناسی ارشد که ۶۶٪ نویسندگان آن‌ها زن و ۳۴٪ مرد بودند انجام گرفت. شرکت‌کنندگان در این مرحله از دانش‌آموختگان دانشگاه شهید باهنر کرمان (۶ نفر)، دانشگاه ولی عصر رفسنجان (۶ نفر) و دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان (۶ نفر) بودند.

گزارش‌های سرقت علمی-ادبی تارنمای لینگالاین به وسیله نرم افزار آی. تننیکیت تهیه و برای پژوهشگران فرستاده شد. نرم افزار آی. تننیکیت به عنوان معتبرترین مرجع جهانی در بررسی اصالت آثار علمی و ادبی، با دسترسی به بیشترین داده‌های اطلاعاتی، موارد مصداق سرقت علمی-ادبی مانند کپی برداری، خلاصه‌نویسی و یا بازنویسی آثار سایر نویسندگان بدون اشاره به منبع را شناسایی کرده و درصد تشابه را گزارش می‌نماید. بر این اساس، میانگین درصد تشابه (رخداد سرقت علمی-ادبی) در پایان‌نامه‌های مردان (۶۷/۱۶٪) و زنان شرکت‌کننده را (۶۳/۹۱٪) تخمین زده شد. بر مبنای محاسبه میانگین درصد تشابه در گزارش‌های به دست آمده از این نرم‌افزار، ارتکاب سرقت علمی-ادبی در بین دانشگاهیان مرد و زن ایرانی تقریباً به یک نسبت رواج دارد. در

^۱ content analysis

مقایسه فراوانی‌های^۱ به‌دست‌آمده، بالاترین درصد ارتکاب سرقت علمی-ادبی متعلق به دانش‌آموختگان دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان بوده (۷۸٪) و دانشجویان دانشگاه‌های ولی‌عصر رفسنجان (۶۱/۱۶٪) و شهید باهنر کرمان (۵۵/۸۳٪) به ترتیب در رتبه‌های پسین قرار داشتند. همچنین، بررسی درصد تشابه متنی در پایان‌نامه‌های دانش‌آموختگان در سه رشته مترجمی زبان انگلیسی (۳۳/۳۳٪)، ادبیات انگلیسی (۳۳/۳۳٪) و آموزش زبان انگلیسی (۳۳٪/۳۳) نشان داد که دانش‌آموختگان رشته ادبیات انگلیسی بیشترین میزان انجام سرقت علمی-ادبی (۷۱/۶۶٪) را داشتند و دانش‌آموختگان رشته‌های مترجمی (۶۲/۶۶٪) و آموزش زبان انگلیسی (۶۱/۶۶٪) به ترتیب در رتبه‌های پسین قرار گرفتند. در بررسی تاریخ دانش‌آموختگی شرکت‌کنندگان، بالاترین نرخ ارتکاب سرقت علمی-ادبی به ترتیب در سال‌های ۱۳۹۶ (۸۲٪)، ۱۳۹۵ (۷۳٪/۳۳)، ۱۳۹۴ (۶۴٪)، ۱۳۹۳ (۵۷٪/۶۶)، ۱۳۹۲ (۵۵٪/۶۶) و ۱۳۹۱ (۵۷٪) گزارش شده‌است، که روندی رو به رشد از سال ۱۳۹۲ را نشان می‌دهد (جدول ۸).

جدول ۸: تحلیل محتوایی فصل دوم پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد بر اساس میزان تشابه با متون اصلی

| جنسیت | رشته | دانشگاه | تاریخ دانش‌آموختگی | میزان تشابه |
|-------|--------------------|---------------------------|--------------------|-------------|
| زن | آموزش زبان انگلیسی | دانشگاه شهید باهنر کرمان | ۲۰۱۳ | ۳۹٪ |
| مرد | آموزش زبان انگلیسی | دانشگاه شهید باهنر کرمان | ۲۰۱۲ | ۴۵٪ |
| زن | آموزش زبان انگلیسی | دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان | ۲۰۱۵ | ۲۰٪ |
| زن | آموزش زبان انگلیسی | دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان | ۲۰۱۷ | ۷۷٪ |
| زن | آموزش زبان انگلیسی | دانشگاه آزاد اسلامی کرمان | ۲۰۱۶ | ۹۶٪ |
| مرد | آموزش زبان انگلیسی | دانشگاه آزاد اسلامی کرمان | ۲۰۱۴ | ۸۷٪ |

^۱ frequency count

| جنسیت | رشته | دانشگاه | تاریخ دانش آموختگی | میزان تشابه |
|-------|------------------------|------------------------------|--------------------|-------------|
| زن | ادبیات انگلیسی | دانشگاه ولی عصر رفسنجان | ۲۰۱۷ | ۸۵٪ |
| زن | ادبیات انگلیسی | دانشگاه ولی عصر رفسنجان | ۲۰۱۵ | ۷۴٪ |
| زن | ادبیات انگلیسی | دانشگاه ولی عصر رفسنجان | ۲۰۱۴ | ۵۹٪ |
| زن | ادبیات انگلیسی | دانشگاه ولی عصر رفسنجان | ۲۰۱۶ | ۵۳٪ |
| مرد | ادبیات انگلیسی | دانشگاه آزاد اسلامی کرمان | ۲۰۱۲ | ۷۱٪ |
| مرد | ادبیات انگلیسی | دانشگاه آزاد اسلامی کرمان | ۲۰۱۳ | ۸۹٪ |
| مرد | مترجمی زبان انگلیسی | دانشگاه شهید باهنر کرمان | ۲۰۱۶ | ۷۳٪ |
| زن | مترجمی زبان انگلیسی | دانشگاه شهید باهنر کرمان | ۲۰۱۲ | ۵۵٪ |
| زن | مترجمی زبان انگلیسی | دانشگاه شهید باهنر کرمان | ۲۰۱۷ | ۸۵٪ |
| مرد | مترجمی زبان انگلیسی | دانشگاه شهید باهنر کرمان | ۲۰۱۳ | ۳۹٪ |
| زن | مترجمی زبان انگلیسی | دانشگاه آزاد اسلامی کرمان | ۲۰۱۴ | ۲۷٪ |
| زن | مترجمی زبان انگلیسی | دانشگاه آزاد اسلامی کرمان | ۲۰۱۵ | ۹۸٪ |

۶. بحث و بررسی

در این پژوهش، نخست برای از بین بردن شکاف موجود در کاربرد ابزار بومی شده سرقت علمی- ادبی، به تهیه، تدوین، و اعتبارسنجی پرسشنامه اجتماعی-فرهنگی سرقت علمی-ادبی مطابق با

بافت جامعه دانشگاهی ایران پرداختیم که شامل مؤلفه‌های آگاهی، دیدگاه، ادراک و باورهای اجتماعی-فرهنگی بود. سپس با داده‌پردازی کیفی از عملکرد واقعی دانشجویان ایرانی در حوزه نگارش متون علمی به زبان انگلیسی، توصیف دقیقی از فراوانی سرقت علمی-ادبی توسط جامعه آماری در این تحقیق، بر اساس جنسیت، محل و تاریخ دانش‌آموختگی، و درصد تشابه نوشتار با متون و منابع اصلی به عمل آوردیم.

همسو با یافته‌های پژوهشگران دیگر (Arizavi et al., 2018; Zafarghandi et al., 2012) در راستای هدف نخست این پژوهش، یافته‌های آماری بیانگر نقش مؤلفه باورهای فرهنگی-اجتماعی در جامعه علمی دانشگاهی ایرانی و تاثیر به سزای آن در تعیین میزان حساسیت نویسندگان و پژوهشگران نسبت به سرقت علمی-ادبی و حق تالیف نشر است. از این رو، این مؤلفه در پرسشنامه که بر اهمیت باورهای اجتماعی و هنجارهای فرهنگی جامعه دانشگاهی ایرانی و گرایش یا خودداری آن‌ها از سرقت علمی-ادبی تأکید داشت مؤلفه باورهای اجتماعی-فرهنگی نام‌گذاری گردید. برای نمونه، پرسش‌های (۲۰) و (۲۱) به باور مثبت شرکت‌کنندگان و پذیرش رونویسی از پروژه یا مقالات شخصی شان توسط دوستان و نزدیکان و یا برعکس اشاره داشتند. فراوانی پاسخ‌های مثبت داده شده به این دو پرسش نشانگر گرایش آگاهانه نویسندگان متون علمی بر تحکیم روابط دوستانه خود در مقایسه با ادراک و التزام به رعایت قوانین حق نشر بوده که نمادی از ارزش‌های بومی و فرهنگی رایج در میان ایرانیان است. همسو با پژوهش‌های جامعه‌شناختی هال (Hall, 1976)، در حالی که در جوامع غربی، عموم مردم تصمیمات خود را آگاهانه و بر اساس شیوه‌نامه‌ها و قراردادهای تعریف شده و بیشتر بر پایه واقعیات و منطق می‌گیرند، در جوامع شرقی، افراد دغدغه‌ها و دلبستگی‌های عاطفی بیشتری داشته و تصمیمات خود را اغلب بر اساس روابط شخصی و شغلی می‌گیرند. رضائزاد و رضایی (Rezanejad & Rezaei, 2013) نیز به این نکته اشاره می‌کنند که «اکثر نویسندگان ایرانی استحکام روابط دوستانه خود را بسیار مهم‌تر از رعایت قانون حق تالیف و نشر می‌دانند» (Rezanejad & Rezaei, 2013, p. 51). از سوی دیگر، بر پایه دیدگاه‌های آریزایی و همکاران (Arizavi et al., 2018)، مفاهیمی مانند مالکیت معنوی، حق نشر و سرقت علمی-ادبی که اساساً ریشه در فرهنگ ماشینی غربی دارند و نمادهای فراگیر فرهنگی و اجتماعی این جوامع را بازنمایی می‌کنند، به راحتی در سایر فرهنگ‌ها قابل تعمیم، جداسازی و اجرا نیستند (Pennycook, 1996).

ارائه دوباره یک تکلیف درسی به عنوان تکلیف جدید (پرسش ۱۹) که در جامعه دانشجویی ایران رفتاری کم و بیش رایج و قابل قبول قلمداد می‌شود، و یا رونویسی از مطالب علمی

بارگزاری شده برخط^۱ در نگارش یک مقاله علمی (پرسش ۱۴) را می توان به عنوان نمونه هایی از سوء رفتارهای آگاهانه و با ادراک کافی، ولی برگرفته از دیدگاه غیر مسئولانه و یا باورهای اجتماعی-فرهنگی جامعه علمی ایرانی دانست. به گفته ظفرقندی و همکاران (Zafarhandi et al., 2012)، بیشتر دانشگاهیان در جوامع شرقی بر این باورند که «دانش متعلق به همگان است و هر آن چه یک نویسنده می نویسد غالباً به عنوان یک واقعیت توسط مخاطب پذیرفته میشود و دیگر نیازی به ذکر منبع اصلی آن اثر نیست» (Zafarhandi et al., 2012, p. 71). بی ضرر پنداشتن ماهیت مجرمانه سرقت علمی-ادبی، و کم رنگ شدن ارزش های اخلاقی در نگارش متون علمی و دانشگاهی به بهانه های مختلف، مانند به پایان رسیدن مهلت زمانی ارائه تکالیف درسی (پرسش ۲۴) و یا رونویسی کردن از متنی که پیش تر به وسیله دیگران بدون آوردن منبع رونویسی شده است (پرسش ۲۲)، گوشه دیگری از دیدگاه منفعل و عدم پذیرش مسئولیت در نویسندگان دانشگاهی ایرانی است که به زبان دوم/خارجی می نویسند. روی هم رفته، یافته های آماری به دست آمده از این پرسشنامه بر این واقعیت که «سرقت علمی-ادبی یک مفهوم بومی و اجتماعی پیچیده است که به مکان و موقعیت نویسنده بستگی دارد»، و این واقعیت مهم که «پیشینه فرهنگی، یکی از عوامل شناخته شده اصلی در سوء استفاده از منابع علمی موجود است» (Arizavi, et. al. 2018, p. 21) را تأیید می کند.

در راستای هدف دوم پژوهش، تحلیل فراوانی رخداد سرقت علمی-ادبی در فصل دوم (فصل پیشینه پژوهش) از ۱۸ پایان نامه منتخب کارشناسی ارشد رشته های زبان انگلیسی (جدول ۸)، بیانگر میزان تشابه بین متنی در بازه ۲۰٪ تا ۹۸٪ بود که نشان دهنده میزان بالای سرقت علمی-ادبی در نگارش پایان نامه ها به زبان انگلیسی است. ثبت رخداد بسیار بالای سرقت علمی-ادبی در مقاله حاضر، همانند بررسی های میدانی مشابه (Bennett, 2005; Rettinger & Kramer, 2009) نشان دهنده «جدی بودن مسئله سرقت علمی-ادبی به ویژه در کشورهای در حال توسعه» است (Anney & Mosha, 2015, p. 203). یافته های بالا همچنین با یافته های پژوهش های دیگر، از جمله آنی و موشا (Anney & Mosha, 2015) سازگار است که با وجود آگاهی و ادراک کافی از تعریف ها و مصداق های سرقت علمی-ادبی، بیشتر استادها و دانشجویان در کشورهای آسیایی در نگارش متون علمی، تکالیف فردی و گروهی و حتی پایان نامه های خود همچنان ناگزیر مرتکب سرقت علمی-ادبی می شوند. در نتیجه، به نظر می رسد اگرچه در بسیاری از مراکز علمی و دانشگاهی، توصیه های کلی در زمینه پرهیز از سرقت علمی-ادبی به دانشجویان و پژوهشگران ارائه

¹ Online

می‌شود، اما توجه و جدیت چندانی در آموزش مهارت‌های عملی برای پیشگیری از انجام این سوء رفتار علمی وجود ندارد (Carroll, 2007).

یافته‌های این پژوهش نمایانگر آگاهی بالا و ادراک دقیق شرکت‌کنندگان از انواع مختلف سرقت علمی-ادبی (پرسش‌های (۲) و (۴)) و ارجاع^۱ به منبع‌های اصلی (پرسش‌های (۵) و (۹)) بودند. این در حالی است که بر مبنای نظرسنجی انجام‌شده به وسیله رضائزاد و رضایی (Rezanejad & Rezaei, 2013)، بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی ارشد، ارتکاب سرقت علمی-ادبی در نوشته‌های خود را به ناآگاهی و ادراک نادرست خود از اصول و قواعد ارجاع به منابع علمی نسبت می‌دهند. با این وجود، درصد پائینی از شرکت‌کنندگان در این پژوهش، همانند بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی ارشد (Yasami & Yarmohammadi, 2014)، نوشتن یک متن علمی بدون ارتکاب سرقت علمی-ادبی را دشوار و چه بسا غیر ممکن می‌دانستند و همسو با یافته‌های فیش و هورا (Fish & Hura, 2013)، بر این باور بودند که رونویسی کردن بخش کوچکی از اثر علمی یک نویسنده بدون آوردن نام منبع سرقت علمی-ادبی به شمار نمی‌آید.

۷. نتیجه‌گیری

بر مبنای یافته‌های پژوهش حاضر از ۲۸۸ دانشجو و دانش‌آموخته در حوزه مطالعات زبان انگلیسی، بیشتر این افراد آگاهی و تسلط کافی به قوانین ارجاع به متون علمی، مانند روش‌های نقل قول غیر مستقیم با آوردن منبع و یا نقل قول مستقیم با آوردن منبع و شماره صفحه در خودداری از سرقت علمی-ادبی را دارا بودند. در نتیجه، به نظر می‌رسد اصول اولیه و قوانین سرقت علمی-ادبی در حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم به میزان کافی مطرح گردیده و ناکارآمدی مشاهده‌شده در اجرای این قوانین، ناشی از عدم وجود مهارت کافی و کاربردی این زمینه است.

در پیوند با دیدگاه شرکت‌کنندگان در زمینه پدیده سرقت علمی-ادبی، یافته‌های این پژوهش نمایانگر به دست آوردن دیدگاهی تا اندازه‌ای خنثی و غیر مسئولانه شرکت‌کنندگان نسبت به قوانین سرقت علمی-ادبی بود. آن‌ها اهمیت این سرپیچی غیر حرفه‌ای را تا اندازه‌ای نادیده گرفته (برای نمونه، انتخاب بیشینه گزینه مخالفم به جای کاملاً مخالفم در پرسش‌های مربوط به لزوم پرهیز از سرقت علمی-ادبی) و استناد به توجیهاتی مانند «ناتوانی در نوشتن یک مقاله علمی به زبان انگلیسی در بازه زمانی کوتاه» را برای خود قابل‌اعتبار می‌دانستند.

¹referencing

تحلیل پاسخ‌های داده شده به پرسش‌های مربوط به باورهای اجتماعی-فرهنگی شرکت‌کنندگان، نشان‌دهنده گرایش ناخواسته عموم آن‌ها به ارتکاب سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی بود. در یافته‌های این پژوهش رد پای ناسازگاری آشکار بین باورهای مثبت اجتماعی-فرهنگی در جامعه دانشجویان و دانش‌آموختگان ایرانی و عدم حساسیت بازدارنده در آن‌ها نسبت به پدیده سرقت علمی-ادبی به چشم می‌خورد که التزام عملی آن‌ها را به هنگام نگارش متون علمی به زبان انگلیسی سست و نامعتبر می‌نمود.

یافته‌های تحقیق همچنین نشانگر ادراک کافی جامعه دانشگاهی ایران از مفهوم کلی سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان انگلیسی بود. بیشتر آن‌ها تأثیر منفی سرقت علمی-ادبی در پیشبرد علم و پژوهش در سطح کشور را کاملاً درک نموده و جعل آثار نویسندگان ایرانی و خارجی را غیراخلاقی و ناپسند می‌انگاشتند. افزون بر این، بیشتر شرکت‌کنندگان در پژوهش از کاربرد پیوسته نرم افزارهای جستجوی تشابه بین متنی^۱ و رصد رخداد سرقت علمی-ادبی در آثار و نوشته‌های خود پیش از ارسال آن‌ها به مجلات و همایش‌های علمی استقبال نمودند.

در تحلیل فراوانی سرقت علمی-ادبی در فصل دو (فصل پیشینه پژوهش) از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد سه رشته آموزش زبان انگلیسی، مترجمی و ادبیات انگلیسی (۶۱٪ تا ۷۱٪)، موارد سرقت علمی-ادبی دارای تفاوت معنی‌دار در میان دانش‌آموختگان دانشگاه‌های آزاد اسلامی (۷۸٪) و دولتی (۵۶٪) بودند. این امر نشان‌دهنده موج افزایشی سرقت علمی-ادبی در بازه سال‌های ۱۳۹۶-۱۳۹۲ و شاهدی بر شیوع گسترده آن در نوشتار علمی جامعه دانشگاهی ایران است. در نتیجه، به نظر می‌رسد افزون بر بالا رفتن میزان آگاهی، اصلاح دیدگاه و بسط ادراکی دقیق جامعه دانشگاهی ایران از مفهوم سرقت علمی-ادبی در نگارش متون علمی به زبان دوم، باورهای غیر علمی اجتماعی-فرهنگی و حساسیت زدایی از پدیده روزافزون سرقت علمی-ادبی نیازمند بازنگری سریع، سیاست‌گذاری هدفمند و اصلاحات اساسی هستند. همان‌گونه که ایوبی (Ayoubi, 2017) به درستی اشاره می‌کند:

قانون کپی رایت در ایران، قدیمی و پراکنده و نامنسجم است و سازوکارهای اجرایی آشکار و مؤثری برای حفاظت از منافع صاحبان حق نشر ارائه نمی‌کند. در سطح بین المللی نیز، جمهوری اسلامی ایران، هیچ یک از موافقت‌نامه‌های اصلی کپی رایت را پذیرفته است و خود به این معناست که حقوق نویسندگان خارجی و دارندگان حق تألیف و نشر نیز در ایران محفوظ نیست (Ayoubi, 2017, p. 1).

¹ plagiarism checkers

اطلاعات به دست آمده در این پژوهش می‌تواند برای تدوین برنامه‌های آموزشی و مهارت‌افزایی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی به هر دو زبان فارسی و انگلیسی، به مدرسین دانشگاهی کمک کند. این امر سبب شده تا به تصویر دقیق‌تری از میزان آگاهی، دیدگاه واقعی، باورهای درست اجتماعی-فرهنگی و ادراک روشن دانشجویان از مفاهیم و قانون‌های سرقت علمی-ادبی دست یافته و به توانمندسازی و افزایش مهارت‌های عملی آن‌ها در نگارش حرفه‌ای متون علمی به زبان انگلیسی پردازند.

لازم به گفتن است که یافته‌های این پژوهش مبتنی بر داده‌های گردآوری شده از شرکت‌کنندگان (۲۸۸ نفر) در چندین دانشگاه دولتی و آزاد اسلامی به دست آمده‌اند، اما از آنجایی که از روش نمونه‌گیری غیر تصادفی در دسترس در گزینش دانشجویان و دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد رشته‌های زبان انگلیسی بهره گرفته شد، این پژوهشگران قابلیت تعمیم این یافته‌ها را در پژوهش‌های دیگر وابسته و محدود به مشابهت بالای جامعه آماری مقصد در شاخص‌های ملیت (نویسندگان ایرانی)، رشته تحصیلی دانشگاهی (رشته‌های زبان انگلیسی)، مقطع تحصیلی (تحصیلات تکمیلی) در نگارش متون علمی به زبان انگلیسی می‌دانند.

فهرست منابع

مهران، پریسا، ستوده نما، الهه و مرندی، سیده سوسن (۱۳۹۴). «دیدگاه‌های زبان‌آموزان در مورد مفهوم فرهنگ و بازتاب آن در آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان ایرانی». *زبان پژوهی*. سال ۷. شماره ۱۷. صص ۱۴۳-۱۷۶.

References

- Abbasi, P., Yousefi-Lebini, J., Jalali, A., Ziapour, A., Nouri, P. (2020). Causes of the plagiarism: A grounded theory study. *Nursing Ethics*, 28(2), 282-296.
- Amiri, F. & Razmjoo, S. (2016). On Iranian EFL undergraduate students' perceptions of plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14(2), 115-131.
- Angélil-Carter, S. (2014). *Stolen language? Plagiarism in writing*. UK: Routledge.
- Anney, V., & Mosha, M. (2015). Student's plagiarisms in higher learning institutions in the era of improved Internet access: A case study of developing countries. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 203-216.
- Arizavi, S., Jannejad, M., & Choubasaz, Y. (2018). Plagiarism and inter-textuality: RA authors' sociocultural perceptions and mainstream practices. *Applied Research on English Language*, 7(1), 19-42.
- Astaneh, B., & Masoumi, S. (2011). Professional medical writing and ethical issues: A developing country's perspective. *European Science Editing*, 37(3), 85.
- Awdry, R., & Sarre, R. (2013). An investigation into plagiarism motivations and prevention techniques: Can they be appropriately aligned? *International Journal for Educational Integrity*, 9(2), 35-49.

- Ayoubi, L. (2017). The copyright law of Iran: An overview of recent developments. WIPO-WTO Colloquium Papers, 11, 1-9.
- Babalola, Y. (2012). Awareness and incidence of plagiarism among undergraduates in a Nigerian private university. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, 22(1), 53-60.
- Bhavani, P., Pratap, K., Madhavi, T. & Kalyan, V. (2015). Attitudes towards plagiarism among post-graduate students and faculty members of a teaching health care institution in Telangana- A cross-sectional questionnaire-based study. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 1257-1263.
- Bartlett, M. (1954). A note on the multiplying factors for various Chi-Square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16(2), 296-298.
- Bennett, R. (2005). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 University. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 137-162.
- Burnett, S. (2002). Dishonor and distrust. *Community College Week*, 14(24), 6-8.
- Carroll, J. (2007). *A handbook for deterring plagiarism in higher education* (2nd ed.). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Curtis, J., & Popal, R. (2011). An examination of factors related to plagiarism and a five-year follow-up of plagiarism at an Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 30-42.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. UK: Oxford University Press.
- Evans, F., & Youmans, M. (2000). ESL writers discuss plagiarism: The social construction of ideologies. *Journal of Education*, 182(3), 54-71.
- Fatima, A., Abbas, A., Ming, W., Hosseini, S., & Zhu, D. (2019). Internal and external factors of plagiarism: Evidence from Chinese public sector universities. *Policies and Quality Assurance*, 26(1), 1-16.
- Fish, R., & Hura, G. (2013). Students' perceptions of plagiarism. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(5), 33-45.
- Gururajan, R., & Roberts, D. (2005). Attitude towards plagiarism in information systems in Australian universities. In *Proceedings of the 9th Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS 2005)* (pp. 1568-1580). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. USA: Anchor Press.
- Harris, R. (2001). *The plagiarism handbook: Strategies for preventing, detecting, and dealing with plagiarism*. California: Pyczak Publishing.
- Idiegbeyan-ose, J., Nkiko, C., & Osinulu, I. (2016). Awareness and perception of plagiarism of postgraduate students in selected universities in Ogun State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 1322, 1-25
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Liu, D. (2005). Plagiarism in ESOL students: Is cultural conditioning truly the major culprit? *ELT Journal*, 59(3), 234-241.
- Madray, A. (2007). Developing students' awareness of plagiarism: Crisis and opportunities. *Library Philosophy and Practice (E-Journal)*, 134, 1-16.
- Marshall, S., & Garry, M. (2006). NESB and ESB students' attitudes and perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 2(1), 26-37.
- Martin, B. (2004). Plagiarism: Policy against cheating or policy for learning? *Nexus (Newsletter of the Australian Sociological Association)*, 16(2), 15-16.
- Mavrincac, M., Brumini, G., Bilić-Zulle, L., & Petrovečki, M. (2010). Construction

- and validation of attitudes toward plagiarism questionnaire. *Croatian Medical Journal*, 51, 195-201.
- Maxwell, A., Curtis, G., & Vardanega, L. (2008). Does culture influence understanding and perceived seriousness of plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 4(2), 25-40.
- Mehran, P., Sotoudehnama, E., & Marandi, S. (2016). Iranian EFL learners' beliefs about culture and its reflection on teaching English language. *Journal of Language Research*, 10(17), 143-176 [In Persian].
- Oghabi, M., Pourdana, N., & Ghaemi, F. (2020). Developing and validating a sociocultural plagiarism questionnaire for assessing English academic writing of Iranian scholars. *Applied Research on English Language*, 9(2), 277-302, DOI: 10.22108/are.2019.118587.1485
- Onuoha, U., & Ikonne, C. (2013). Dealing with the plague of plagiarism in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 4(11), 102-106.
- 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., & Bojana, P. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, 47(3), 269-302.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.
- Powell, L. (2012). Understanding plagiarism: Developing a model of Plagiarism behavior. *Presented at 5th International Plagiarism Conference*. July 2012. Sage Gateshead, Newcastle-upon-Tyne, UK.
- Rennie, S., & Crosby R. (2001). Are "tomorrow's doctors" honest? Questionnaire study exploring medical students' attitudes and reported behavior on academic misconduct. *BMJ*, 322 (7281), 274-275.
- Rettinger, D., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50(3), 293-313.
- Rezanejad, A., & Rezaei, S. (2013). Academic dishonesty at universities: The case of plagiarism among Iranian language students. *Journal of Academic Ethics*, 11(4), 275-295.
- Riasati, M., & Rahimi, F. (2013). Why do Iranian postgraduate students plagiarize? A qualitative investigation. *Middle East Journal of Scientific Research*, 14(3), 309-317.
- Robelen, E. (2007). Online anti-plagiarism service sets off-court fights. *Education Week*, 26(36), 1-3.
- Schrimsher, R., Northrup, L., & Alverson, S. (2011). A survey of Samford University students regarding plagiarism and academic misconduct. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 3-17.
- Smith, M., Ghazali, N., & Fatimah, S. (2007). Attitudes towards plagiarism among undergraduate accounting students: Malaysian evidence. *Asian Review of Accounting*, 15(2), 122-146.
- Song-Turner, H. (2008). Plagiarism: Academic dishonesty or 'blind spot' of multicultural education? *Australian Universities' Review*, 50(2), 39-50.
- Tabachnick, B., Fidell, L., & Ullman, J. (2007). *Using Multivariate Statistics* (Vol. 5). USA: Pearson.
- Test, Q. P. (2001). *Oxford Quick Placement Test* (Version 1). UK: Oxford

University Press.

- Yamada, K. (2003). What prevents ESL/EFL writers from avoiding plagiarism? Analyses of 10 North-American college websites. *System*, 31, 247-258.
- Yang, M., & Lin, S. (2009). The perception of referencing and plagiarism amongst students coming from Confucian heritage cultures. Presented at *The 4th Asia Pacific Conference on Educational Integrity (4APCEI)*, 28-30 September. University of Wollongong, NSW, Australia.
- Yasami, Z. & Yarmohammadi, L. (2014). Iranian postgraduate students' perception of plagiarism. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*, 2(6), 49-63.
- Zafarhandi, A., Khoshroo, F., & Barkat, B. (2012). An investigation of Iranian EFL Masters students' perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2), 69-85.

وبگاهها

www.lingaline.com



© 2020 Alzahra University, Tehran, Iran. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0 license) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).