

ارتباط عوامل فردی و موقعیتی با تقلب دانش آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی کاظم بزرگر بفرویی^۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، پیش‌بینی تقلب تحصیلی بر اساس برخی از عوامل شخصی و موقعیتی بود. تعداد ۴۷۷ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی به‌صورت تصادفی مرحله‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌ی الگوهای یادگیری سازگار استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد: بین نمره‌ی متغیرهای جهت‌گیری تسلط مدار، ساختار کلاسی تسلط مدار، خود کارآمدی تحصیلی و فشار تحصیلی با نمره‌ی تقلب رابطه‌ی معکوس و معنادار و نیز، بین نمره‌ی جهت‌گیری عملکرد گرا، ساختار کلاسی عملکرد گرا، ساختار کلاسی عملکرد گریز و راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی با نمره‌ی تقلب رابطه‌ی مستقیم و معنادار وجود دارد. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای مذکور می‌تواند در مجموع ۲۴ درصد از واریانس متغیر تقلب تحصیلی را تبیین کند. طبق این یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود معلمان و متصدیان آموزش و پرورش با تأکید بر رشد شایستگی و بهبود شخصی در کلاس‌های درس و پرهیز از رقابت‌های ناسالم به کاهش فزاینده‌ی پدیده تقلب تحصیلی بپردازند.

واژه‌های کلیدی: عوامل فردی، عوامل موقعیتی، تقلب، دانش‌آموز

مقدمه

تقلّب^۱ می‌تواند به‌عنوان جعل دانش، یا باهوش نشان دادن خود از روی نیرنگ تعریف شود. طبق نظر ویلکینسون^۲ (۲۰۰۹) تقلّب یکی از شکل‌های بدرفتاری است که به یکی از بزرگ‌ترین نگرانی‌های مؤسسات آموزشی تبدیل شده است. در یک زمینه‌یابی که اخیراً بر روی بیش از ۳۰۰۰ دانش‌آموز کلاس چهارم تا هفتم انجام گرفته است، مشخص شده است که یک‌پنجم این دانش‌آموزان، تقلّب کردن را در امتحانات تأیید کرده‌اند (سینگ تائو^۳، به نقل از نورا و ژانگ^۴، ۲۰۱۰). درحالی‌که اکثر پژوهش‌های مربوط به تقلّب رابطه‌ی آن را با ویژگی‌های فردی و عوامل انگیزشی بررسی کرده است، برخی از این پژوهش‌ها به بررسی عوامل موقعیتی مربوط به تقلّب پرداخته است. پژوهش حاضر به هردو دسته عوامل توجه دارد. در این پژوهش جهت‌گیری هدف شخصی^۵، خود کارآمدی تحصیلی^۶ و خود ناتوان‌سازی تحصیلی^۷ به‌عنوان عوامل فردی و ساختار هدف کلاسی^۸ و فشار تحصیلی^۹ به‌عنوان عوامل موقعیتی لحاظ شده است. با توجه به نظریه‌ی اهداف پیشرفت (آمس^{۱۰}، ۱۹۹۲) به دلایل و اهداف دانش‌آموزان برای پرداختن به رفتارهای تحصیلی «جهت‌گیری هدف شخصی» گفته می‌شود. به‌طور کلی، سه نوع جهت‌گیری هدف وجود دارد که عبارت‌اند از: جهت‌گیری عملکرد گرا^{۱۱}، جهت‌گیری تسلط مدار^{۱۲} و جهت‌گیری عملکرد گریز^۱. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکرد گرا به دنبال اثبات

1. cheating
2. Wilkinson
3. Sing Tao
4. Nora & Zhang
5. personal goal orientations
6. academic self-efficacy
7. self-handicapping strategies
8. classroom goal structure
9. academic press
10. Ames
11. performance-approach goal orientation
12. Mastery Goal Orientation

ارتباط عوامل فردی و موقعیتی با تقلب دانش آموزان پایه‌ی پنجم ابتدایی

شایستگی و فضایل خود هستند در مقابل، دانش آموزان دارای جهت گیری تسلط، روی یادگیری، درک و فهم، تکالیف سطح بالا و بهبود شخصی تمرکز دارند (واینبر، ۲۰۰۴؛ به نقل از مصطفی سرباز، ابوالسایم و رستم اوغلی، ۱۳۹۳؛ آمس، ۱۹۹۲؛ پیتتریچ و شانک^۲، ۲۰۰۲). نوع سوم جهت گیری اهداف پیشرفت، جهت گیری عملکرد گریز است. دانش آموزان عملکرد گریز به دنبال اجتناب از عدم شایستگی هستند. شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که جهت گیری‌های هدف با پیامدهای رفتاری، عاطفی و شناختی دانش آموزان در ارتباط‌اند (روزر، میدگلی و اردان^۳، ۱۹۹۶). یکی از پیامدهای مربوط به جهت گیری‌های هدف، تقلب تحصیلی است. پژوهش‌های قبلی نشان داده است که تقلب دانش آموزان رابطه‌ی معناداری با جهت گیری‌های هدفشان دارد (آندرمین، گریزنگر و وسترفیلد^۴، ۱۹۹۸؛ بونگ^۵، ۲۰۰۸؛ مورداک و آندرمین^۶، ۲۰۰۶؛ مارسدن، کارول و نیل^۷، ۲۰۰۵؛ مورداک، هال و وبر^۸، ۲۰۰۱).

«خود کارآمدی تصویری تحصیلی» عامل فردی دیگری است که انتظار می‌رود با تقلب ارتباط داشته باشد. این مفهوم به خوبی در نظریه بندورا^۹ مورد توجه و تأکید قرار گرفته است (بندورا، ۱۹۹۹؛ به نقل از نریمانی و وحیدی، ۱۳۹۳). بندورا (۱۹۹۴) بیان می‌کند: افراد دارای خود کارآمدی سطح بالا به قابلیت‌های خود اطمینان دارند، تکالیف دشوار را به مثابه چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که باید بر آن‌ها تسلط یابند. در چندین مطالعه (بونگ، ۲۰۰۸؛ مارسدن و همکاران، ۲۰۰۵) مشخص شده است که خود کارآمدی تحصیلی با رفتارهای تقلب رابطه‌ی منفی دارد. طبق

- 1- Performance- avoidance goal orientation
2. Schunk
3. Roeser, Midgley & Urdan
4. Griesinger & Westerfield
5. Bong
6. Murdock & Anderman
7. Marsden, Carroll & Neill
8. Murdock, Hale & Weber
9. Bandura

نظر میدگلی، ماهر، هرودا^۱ و همکاران (۱۹۹۷) دانش‌آموزانی که خود را کوچک می‌شمارند و خود کارآمدی تصویری سطح پایینی دارند، به دنبال ابراز شایستگی در نزد دیگران‌اند و ممکن است که مستعد استفاده از تقلب باشند.

سومین عامل فردی که در پژوهش حاضر بر آن تأکید شده، «راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی» است. کاوینگتون^۲ (۱۹۹۲) نقش عمده‌ای در توضیح خود ناتوان‌سازی تحصیلی ایفا کرده است. نظریه خود ارزشی وی بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویر مثبتی از خود و اجتناب از دریافت برجسب کودن است. یکی از راه‌هایی که بدان وسیله دانش‌آموزان می‌توانند از برجسب کودن اجتناب کنند، استفاده از راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی است. او خود ناتوان‌سازی را به‌عنوان «ایجاد برخی موانع برای عملکرد خود به‌صورت تصویری یا واقعی» توصیف می‌کند تا اینکه شخص برای شکست‌های بالقوه خود بهانه‌ای از قبل داشته باشد. راهبردهای خود ناتوان‌سازی می‌تواند به ارزش شخصی دانش‌آموزان کمک کند. با وجود این، اگرچه این راهبردها موقتاً تسکین‌دهنده است، اما عاقبت عملکرد دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. آندرمن و همکاران (۱۹۹۸) دریافتند که راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی با تقلب رابطه مثبتی دارد. آن‌ها اذعان می‌کنند که خود ناتوان‌سازی ممکن است دانش‌آموزان را به تقلب ترغیب کند تا شایسته به نظر بیایند.

جنبه‌ی مهم دیگری از نظریه اهداف پیشرفت به نقش محیط یادگیری دانش‌آموزان (عامل موقعیتی) اختصاص دارد که بر توانایی دانش‌آموزان برای پیگیری اهداف پیشرفت تأثیر می‌گذارد. میدگلی و همکاران (۱۹۹۷) ساختارهای کلاسی مبتنی بر هدف را به سه دسته کلی تقسیم کرده‌اند که عبارت‌اند از: ساختار تسلط مدار، عملکرد گرا و عملکرد گریز. منظور از ساختار تسلط مدار این است که تا چه میزان هدف از شرکت در کارهای کلاسی، رشد شایستگی است. درحالی که

1. Midgley, Maehr, Hruuda & et al

2. Covington

منظور از ساختار عملکرد گرا این است که تا چه میزان هدف شرکت در کارهای کلاسی، اثبات شایستگی است. ساختار عملکرد گریز بدترین نوع ساختار کلاسی است. در این ساختار دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند تا از شرکت کردن در فعالیت‌های چالش‌انگیز اجتناب کنند که مبادا شکست بخورند. شواهد پژوهشی بیان می‌کند که ساختارهای هدف کلاسی می‌تواند بر رفتار تقلب دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. برای مثال، در مطالعه‌ای طولی آندرمین و میدگلی (۲۰۰۴) دریافتند که تقلب با ساختار کلاسی عملکرد گرا رابطه‌ای مثبت و با ساختار کلاسی تسلط مدار رابطه‌ای منفی دارد. اخیراً، استفنز و نیکولسن^۱ (۲۰۰۸) در پژوهش خود متوجه شدند که تمامی دانش‌آموزان متقلب هدفشان کسب برتری و گرفتن نمرات بالا است.

از سوی دیگر، انگیزه دانش‌آموزان و طبعاً نوع عملکرد آنان می‌تواند تحت تأثیر نوع انتظارات معلم باشد. میدگلی و همکاران (۱۹۹۷) در این زمینه از اصطلاح «فشار تحصیلی» استفاده می‌کنند طبق دیدگاه آن‌ها: فشار تحصیلی اشاره به این دارد که تا چه میزان معلم کلاس، دانش‌آموزان را به فهم مطالب ترغیب می‌کند، با همه‌ی دانش‌آموزان به‌طور برابر برخورد می‌کند و نتایج کارهای کلاسی‌شان را محرمانه تلقی می‌کند. به گفته آندرمین و میدگلی (۲۰۰۴) معلمی که رفتار و پیشرفت خاصی را از یک دانش‌آموز انتظار دارد، با او رفتار متفاوتی خواهد داشت. چنین رفتاری از سوی معلم بر خودپنداره، انگیزش پیشرفت و سوء رفتارهای دانش‌آموزان به‌ویژه تقلب تأثیر گذار است.

آن‌چنان‌که از پیشینه‌ی پژوهشی برمی‌آید: تقلب تحصیلی، مشکلی جدی در همه‌ی سطوح آموزشی در تمام جهان است. در ایران، خامسان و امیری (۱۳۹۰) در پژوهش خود متوجه شدند که رایج‌ترین شیوه‌ی تقلب در جلسات امتحان، نگاه کردن و نوشتن روی کاغذ و رایج‌ترین شیوه تقلب در تکالیف درسی، گرفتن تکلیف از هم‌کلاسی و از اینترنت است. در ارتباط با علت تقلب، شرکت‌کنندگان بیان کردند که عوامل درونی نظیر: عدم مسئولیت‌پذیری و عدم وقت کافی بیش

از عوامل بیرونی نظیر سخت بودن تکلیف و توقع زیاد از یادگیرنده در تقلب نقش دارد. به‌طور کلی، پرداختن به رفتار فریبکارانه تحصیلی از آن‌رو اهمیت دارد که بر اساس ادبیات پژوهشی، افرادی که به تقلب تحصیلی اقدام می‌کنند، اغلب، این رفتار ناشایست را پس از فراغت از تحصیل، به محیط‌های کاری خود، انتقال می‌دهند. از سوی دیگر، اگرچه، در بسیاری از کشورها عوامل انگیزشی فردی و موقعیتی مربوط به تقلب مورد توجه محققان بوده است، اما در کشور ایران پژوهش‌های چندانی در این حوزه انجام نگرفته است و اندک مطالعات انجام گرفته هم به دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشجویان (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ اژه‌ای، شعبانی و علی‌باز، ۱۳۹۰) اختصاص داشته است. بر همین اساس، نیاز است در پژوهش‌های بعدی وضعیت تقلب در دانش‌آموزان، به‌ویژه در مقطع ابتدایی، و عوامل مرتبط با آن مورد بررسی قرار گیرد. لذا، طبق شواهد نظری و تجربی فرضیه‌های این پژوهش عبارت بودند از:

- بین عوامل فردی با رفتار تقلب دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- بین عوامل موقعیتی با رفتار تقلب دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
- عوامل فردی و موقعیتی مذکور در پیش‌بینی رفتار تقلب دانش‌آموزان نقش برجسته‌ای دارد.

روش

پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی و به‌طور دقیق‌تر از نوع همبستگی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: برای اجرای پژوهش حاضر، نمونه‌ای به حجم ۴۷۷ نفر از بین کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی یزد (۱۶۱۰۰ نفر) که در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ مشغول به تحصیل بودند به روش «نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای» انتخاب شد. روش کار بدین صورت بود که از میان مناطق هفت‌گانه‌ی استان یزد به نسبت دانش‌آموزان آن منطقه جمعاً ۱۷ مدرسه انتخاب؛ و تمام دانش‌آموزان پایه پنجم این مدارس به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی زیر استفاده شده است:

پرسش‌نامه‌ی الگوهای یادگیری سازگار: این پرسش‌نامه میدگلی و همکارانش در سال ۱۹۹۷ برای سنجش الگوهای یادگیری سازگار طراحی کرده‌اند. این پرسشنامه شامل ۲۶ مقیاس است که از ده مقیاس آن در تحقیق حاضر استفاده شد. شایان ذکر است که این پرسشنامه شامل ۴۹ سؤال بود که از دانش‌آموزان خواسته شد بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً غلط تا کاملاً درست» به آن پاسخ دهند. روایی سازه این مجموعه مقیاس در مطالعات مختلفی تأیید شده است (میدگلی و اردن^۱، ۲۰۰۱؛ بونگک، ۲۰۰۸، ولترز^۲، ۲۰۰۴). در مطالعه‌ی حاضر، ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمجموعه‌های این پرسشنامه - جهت‌گیری تسلط مدار (۰/۸۳)، جهت‌گیری عملکرد گرا (۰/۸۴)، جهت‌گیری عملکرد گریز (۰/۷۶)، خود کارآمدی تحصیلی (۰/۸۱)، خودناتوان‌سازی تحصیلی (۰/۷۸)، ساختار کلاسی تسلط‌مدار (۰/۸۲)، ساختار کلاسی عملکردگرا (۰/۷۲)، ساختار کلاسی عملکردگریز (۰/۷۹) و فشار تحصیلی (۰/۷۴) - به دست آمد.

نتایج

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است، با آزمون دو دامنه در سطح اطمینان ۹۹ درصد ($p < 0/01$) بین نمره متغیرهای جهت‌گیری تسلط مدار ($r = -0/37$)، خود کارآمدی تحصیلی ($r = 0/28$) با نمره‌ی تقلب رابطه‌ی معکوس و معنادار وجود دارد؛ یعنی: هر چه سطح این دو متغیر بالاتر باشد، تقلب کمتر رخ می‌دهد. همچنین، بین جهت‌گیری عملکرد گرا ($r = 0/14$) و راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی ($r = 0/29$) با نمره‌ی تقلب رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر: هر چه سطح این دو متغیر بالاتر باشد، تقلب بیشتر رخ می‌دهد.

1. Urdan
2. Wolters

جدول ۱. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. جهت‌گیری تسلط مدار									
۲. جهت‌گیری عملکرد گرا	۰/۰۸۳								
۳. جهت‌گیری عملکرد گریز	۰/۰۹۵*	۰/۳**							
۴. ساختار کلاسی تسلط مدار	۰/۴۵**	-۰/۱۱*	۰/۰۶						
۵. ساختار کلاسی عملکرد گرا	۰/۳۹**	۰/۲۱**	۰/۱۵*	۰/۵۲**					
۶. ساختار کلاسی عملکرد گریز	۰/۰۹۳*	۰/۲۷**	۰/۲۹**	-۰/۲۸**	۰/۳۱**				
۷. خود کارآمدی تحصیلی	۰/۴۵**	۰/۱۲*	-۰/۱۱*	۰/۴۳**	-۰/۴۴**	-۰/۲۳**			
۸. فشار تحصیلی	۰/۴۲**	۰/۱۴**	۰/۰۶	۰/۴۱**	۰/۳۸**	-۰/۲۱**	۰/۴۱**		
۹. خود ناتوان‌سازی تحصیلی	-۰/۳**	۰/۱۷**	۰/۰۸	-۰/۲۳**	۰/۷**	-۰/۰۱۱	-۰/۲۹**	-۰/۱۹**	
۱۰. رفتار تقلب	-۰/۳۷**	۰/۱۴**	۰/۰۶	-۰/۲۶**	۰/۲۳**	۰/۱۲**	-۰/۲۸**	-۰/۱۸**	۰/۲۹**

*رابطه‌ی معنادار در سطح ۰/۰۵ (آزمون دو دامنه) **رابطه‌ی معنادار در سطح ۰/۰۱ (آزمون دو دامنه)

طبق جدول ۱، بین نمره ساختار کلاسی عملکرد گرا ($r=0/23$)، ساختار کلاسی عملکرد گریز ($r=0/12$)، با نمره‌ی تقلب رابطه‌ی مستقیم و معنادار وجود دارد؛ به عبارت دیگر، هرچه سطح متغیرهای مذکور بالاتر باشد، تقلب بیشتر رخ می‌دهد. همچنین، بین ساختار کلاسی تسلط مدار ($r=-0/26$) و فشار تحصیلی ($r=-0/18$) با نمره‌ی تقلب رابطه‌ی معکوس و معنادار وجود دارد یعنی هر چه سطح این دو متغیر بالاتر باشد، تقلب کمتر رخ می‌دهد. برای آزمون فرضیه سوم از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود استفاده شد؛ همچنان که جداول شماره ۲ و ۳ نشان می‌دهند متغیرهای پیش‌بین جمعاً ۲۴ درصد از واریانس متغیر تقلب تحصیلی را تبیین می‌کنند؛ و از بین کلیه متغیرهای مذکور، جهت‌گیری تسلط مدار، ساختار کلاسی عملکرد گریز، راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی، خود کارآمدی و ساختار کلاسی عملکرد گرا به ترتیب بهترین پیش‌بینی کننده‌های تقلب تحصیلی است.

جدول ۲. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه جهت پیش‌بینی تقلب تحصیلی

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	F	P
۱	۰/۴۸۶	۰/۲۳۶	۱۸/۱۱	۰/۰۰۱

جدول ۳. ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش‌بین

متغیر	ضرایب بتا	T	P
جهت‌گیری تسلط مدار	-۰/۲۳	-۴/۵۸	۰/۰۰۱
جهت‌گیری عملکرد گرا	۰/۰۹۴	۲/۱۵	۰/۰۳۲
خود کارآمدی تحصیلی	-۰/۱۲	-۲/۲۳	۰/۰۲۶
راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی	۰/۱۴	-۴/۵۸	۰/۰۰۱
ساختار کلاسی تسلط مدار	-۰/۰۹۱	-۱/۷۶	۰/۰۷۹
ساختار کلاسی عملکرد گرا	۰/۱۱	۲/۰۵	۰/۰۴۱
ساختار کلاسی عملکرد گریز	۰/۲۰	۴/۴۳	۰/۰۰۱
فشار تحصیلی	-۰/۰۱۳	۰/۲۷۸	۰/۷۸

جهت ضرایب بتا نشان می‌دهد که جهت‌گیری تسلط مدار و خود کارآمدی تحصیلی منفی‌اند؛ بنابراین، متغیرهای مذکور در تبیین و پیش‌بینی تقلب تحصیلی به صورت منفی، نقش دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که تقلب تحصیلی با شرایط انگیزشی کلاس درس و دیدگاه‌های انگیزشی دانش‌آموزان رابطه دارد. از میان عوامل موقعیتی، ساختار کلاسی تسلط مدار و فشار تحصیلی با تقلب رابطه‌ی منفی و ساختار کلاسی عملکرد گرا و عملکرد گریز با تقلب رابطه‌ی مثبت دارد. از میان عوامل فردی نیز خود کارآمدی و جهت‌گیری تسلط، با تقلب رابطه‌ی منفی؛ و جهت‌گیری عملکرد گرا و راهبردهای خود ناتوان‌سازی تحصیلی با تقلب، رابطه‌ی مثبت دارد. یافته‌های این تحقیق به طور مشخص با چندین پژوهش قبلی همسوست. مثلاً نورا و ژانگ (۲۰۱۰) نشان دادند که دانش‌آموزان دارای خود کارآمدی پایین در مقایسه با دانش‌آموزان دیگری که خود را کارآمد می‌دانند به احتمال بیشتری دست به تقلب می‌زنند؛ و این موضوعی است که به وسیله‌ی پژوهش‌های دیگر (مورد اک و همکاران، ۲۰۰۱) نیز تکرار شده است. باورهای خود کارآمدی تعیین می‌کند که افراد چگونه احساس کنند، فکر کنند، خود را برانگیزانند و رفتار

کنند (بندورا، ۱۹۹۴)؛ بنابراین، هنگامی که دانش‌آموزان احساس خود کارآمدی و انتظار موفقیت سطح بالایی برای تکالیف تحصیلی داشته باشند، تقلب، احتمالاً نه راهبردی ضروری و نه مفید خواهد بود (مورداک و آندرم، ۲۰۰۶). دیگر یافته‌های پژوهش این بود که افراد دارای جهت‌گیری تسلط، کمتر از افراد دارای جهت‌گیری عملکردی و عملکرد گریز مبادرت به تقلب می‌کنند و این یافته‌ای است که توسط پژوهش‌های دیگر (استفنز و نیکولسون، ۲۰۰۸؛ مارسدن و همکاران، ۲۰۰۵) نیز تکرار شده است. برای توجیه این یافته، ذکر این نکته مهم است که بررسی تقلب از نظر گاه جهت‌گیری هدف، نشان‌دهنده‌ی این باور است که هدف‌های دانش‌آموزان، بر نوع راهبردی که برای انجام تکالیف به کار می‌گیرند، اثر می‌گذارد و تقلب، یکی از این راهبردهاست. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلط، شایستگی را متناسب با مقتضیات تکلیف تعریف و تعیین می‌کنند و نتایج به دست آمده را به تلاش اسناد می‌دهند (باتلر و شیباز، ۲۰۰۸). در مقابل، دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری عملکردی و نیز عملکرد گریز به دنبال اثبات شایستگی و فضایل خود هستند (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲)؛ بنابراین تقلب کردن را می‌توان به عنوان راهبردی کارآمد برای به دست آوردن هدف‌های بیرونی یا عملکردی در نظر گرفت (آندرم و میدگلی، ۲۰۰۶). علاوه بر این موارد، بافت هدف کلاسی نیز موضوع دیگری بود که رابطه‌ی آن با تقلب بررسی شد. بر این اساس، مشخص شد که وقتی دانش‌آموزان به این نتیجه برسند که در کلاس درس بر هدف‌های عملکردی بیش از هدف‌های تسلطی تأکید می‌شود میزان تقلب بالاتری را گزارش می‌دهند. این یافته در هماهنگی با پژوهش‌های دیگر (آندرم و میدگلی، ۲۰۰۴؛ آندرم، کاپ و لین، ۲۰۱۰) است. در کلاسی که با ساختار تسلطی مشخص می‌شود دانش‌آموزان به این تصور می‌رسند که بر تلاش، بهبود و افزایش مهارت و مقایسه‌ی شخصی تأکید می‌شود. اما در کلاسی که دارای ساختار عملکردی است دانش‌آموزان درمی‌یابند که در

1. Butler & Shibaz
2. Cupp & Lane

اینجا بر نمره، رقابت و نیز بر توانایی فرد در مقایسه با دیگران تأکید می‌شود (آندرمِن و همکاران، ۲۰۱۰) و برخی ممکن است تقلب کردن را به‌عنوان راهی برای موفق شدن در چنین محیط‌هایی به حساب آورند.

علاوه بر این در این پژوهش نشان داده شد که بین فشار تحصیلی و تقلب رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد که بر اساس آن هر چه فشار تحصیلی بیشتر باشد میزان تقلب، کاهش می‌یابد. لازم به ذکر است که بر اساس گویه‌هایی که در پرسشنامه الگوهای یادگیری سازگار میدگلی و همکاران (۱۹۹۷) آمده است فشار تحصیلی متغیری است مثبت، و نشان‌دهنده‌ی آن است که تا چه میزان، معلم کلاس، دانش‌آموزان را به فهم مطالب ترغیب می‌کند، با همه‌ی دانش‌آموزان به‌طور برابر برخورد می‌کند و نتایج کارهای کلاسی‌شان را محرمانه تلقی می‌کند. هرچند در ادبیات پژوهشی، مطالعه‌ی مستقلی که به این متغیر پرداخته باشد به دست نیامد ولی متغیری دیگری به نام اعتبار معلم^۱ به دست آمد که شباهت مفهومی قابل‌توجهی فشار تحصیلی دارد و می‌توان آن را برداشت دانش‌آموزان از شایستگی، قابل‌اعتماد بودن و دلسوزی معلم تعریف کرد (تویت و مک کروسکی، ۱۹۹۸؛ به نقل از آندرمِن و همکاران، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها نشان داده است که وقتی دانش‌آموزان، معلمان‌شان را به‌عنوان افرادی معتبر بدانند انگیزش بیشتری را تجربه خواهند کرد و بدین ترتیب این احتمال وجود دارد که چنین دانش‌آموزانی کمتر درگیر رفتارهای مرتبط با تقلب شوند (آندرمِن و همکاران، ۲۰۱۰). متغیر مورد بررسی دیگر، راهبردهای خود‌ناتوان ساز بود که بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش مشخص شد که با تقلب رابطه‌ی مثبت و معنادار دارد و این یافته در برخی از پژوهش‌ها (آندرمِن و همکاران، ۱۹۹۸) تکرار شده است. راهبردهای خود‌ناتوان ساز تحصیلی هنگامی مورد استفاده قرار می‌گیرد که دانش‌آموز به شکلی فعالانه شرایط مرتبط با موفقیت و شکست تحصیلی را تنظیم کند به گونه‌ای که بتواند شکست را به آن شرایط و

1. teacher credibility

نه به توانایی نسبت دهد (گارسیا و پینتریچ^۱، ۱۹۹۳؛ به نقل از آندرمین و همکاران، ۱۹۹۸). می‌توان گفت که هم خود ناتوان‌سازی و هم تقلب، راهبردهایی هستند که دانش‌آموزان می‌توانند به کار بگیرند تا در نظر دیگران شایسته باشند. زمینه‌ی دیگری که در این پژوهش بدان پرداخته شد پیش‌بینی تقلب تحصیلی بر اساس متغیرهای فردی و موقعیتی بود. یافته‌ها در این زمینه حاکی از آن است که از میان متغیرهای مورد بررسی، جهت‌گیری تسلط، ساختار کلاسی عملکرد گریز و عملکرد گرا، راهبردهای خود ناتوان ساز و خود کارآمدی، بهترین پیش‌بینی کننده‌های تقلب تحصیلی است. این نتایج، یافته‌های پژوهش‌های دیگر در زمینه‌ی نقش پیش‌بینی کنندگی متغیرهای فوق در تقلب تحصیلی را تکرار کرده‌اند: بدین ترتیب ساختار کلاسی عملکرد گرا (آندرمین و همکاران، ۲۰۱۰)؛ راهبردهای خود ناتوان ساز (آندرمین و همکاران، ۱۹۹۸)؛ خود کارآمدی پایین و جهت‌گیری عملکرد گرا (مورداک و همکاران، ۲۰۰۱) پیش‌بینی کننده‌ی تقلب تحصیلی هستند. یافته‌های این پژوهش اشارات روشنی برای طراحی محیط‌های یادگیری اثربخش دارد. دانش‌آموزان ممکن است که به برخی از شرایط آموزشی (مثلاً، تأکید بر اهداف عملکردی در کلاس درس) یا ویژگی‌های شخصی (مثلاً، خود کارآمدی پایین، یا خود ناتوان‌سازی) با رفتارهای فریبکارانه‌ی تحصیلی از جمله تقلب واکنش نشان دهند (مورداک و آندرمین، ۲۰۰۶)؛ بنابراین به معلمان پیشنهاد می‌شود که در کلاس درس جوئی مثبت به وجود آورند چرا که محیط کلاس درس، نقشی مهم در انگیزش، درگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بازی می‌کند. علاوه بر این، به معلمان پیشنهاد می‌شود تا از طریق راهبردهای مناسب، خود کارآمدی دانش‌آموزان را افزایش دهند. از سوی دیگر، هنگامی که دانش‌آموزان دریابند که توانایی‌شان در مقایسه با توانایی دیگران - و نه بر اساس میزان تلاش، پیشرفت شخصی و تسلط بر تکالیف - سنجیده می‌شود، به احتمال بیشتری از راهبردهای خود ناتوان‌سازی استفاده خواهند کرد (میدگلی و اُردن، ۲۰۰۱)؛ بنابراین، در این زمینه نیز به مدیران و معلمان پیشنهاد می‌شود در محیط‌های آموزشی بیشتر بر

1. Garcia & Pintrich

فرایند یادگیری تأکید کنند تا فرآورده. این پژوهش درباره‌ی دانش‌آموزان شهرستان یزد و محدود به پایه پنجم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ بود. این نتایج ممکن است در سال‌های دیگر و گروه‌های سنی متفاوت تغییر یابد. عدم توجه به دیگر عوامل فردی و موقعیتی از قبیل: ویژگی‌های شخصیتی، وضعیت تحصیلی، دسترسی به امکانات و منابع آموزشی، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی این موارد مورد توجه قرار گیرد.

منابع

- اژه‌ای، جواد؛ شهبانی، روح‌الله و علی‌باز، هوشنگ (۱۳۹۰). رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خود گزارش دهی تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۵(۴)، ۴۲۳-۴۱۲.
- خامسان، احمد و امیری، محمد اصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۶(۱)، ۶۱-۵۳.
- مصطفی‌سرباز، زهرا؛ ابوالقاسمی، عباس و رستم‌اوغلی، سهیلا (۱۳۹۳). مقایسه‌ی راهبردهای خودتنظیمی، خلاقیت و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان با و بدون اختلال ریاضی. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳)، ۶۸-۷۸.
- نیرمانی، محمد و وحیدی، زهره (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نارسایی هیجانی، باورهای خودکارآمدی و عزت‌نفس در میان دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۹۱-۷۸.
- نیرمانی، محمد؛ خشنودنیای چماچائی، بهنام؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۳). نقش درک حمایت معلم در پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۱۲۷-۱۰۹.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84-93.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 499-517.
- Anderman, E. M., Cupp, P.K., & Lane, D. (2010). Impulsivity and Academic Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78 (1), 135-150.

- Bandura, A. (1994). Self efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4, 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Butler, R., Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Education Psychology*, 93(1), 4354.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- De Lambert, K., Ellen, N. & Taylor, L. (2003). Cheating – what is it and why do it: a study in New Zealand tertiary institutions of the perceptions and justifications for academic dishonesty. *Journal of American academy of business, Cambridge*, 3(1-2), 98-104.
- Marsden, H., Carroll, M. & Neill, J. T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviors in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10.
- Meece, J. L. & Jones, M. G. (2001). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research in Science Teaching*, 33(4), 393–404.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Avi Kaplan, M. G., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (1997). *Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan.
- Midgley, C., Maehar, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, L., Freeman, k. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J, Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)* ann. arbor, mi: University of Michigan.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61–75.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Murdock, T. B., Hale, N. M. & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115.
- Nora, W. L. Y. & Zhang, C. (2010). Motives of cheating among secondary students: the role of self-efficacy and peer influence. *Asian Pacific Educational Review*, 11(4), 573-584.

- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivation environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Roeser, W. R., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996), perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.
- Stephens, J. M. & Nicholson, H. (2008). Cases of incongruity: Exploring the divide between adolescents beliefs and behavior related to academic dishonesty. *Educational Studies*, 34(4), 361-376.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J., Rodriguez, S. & Pieniro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimension of learning. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-58.
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.

The relationship between individual and situational factors with elementary fifth grade students cheating

K. Barzegar Bafrooei¹

Abstract

The main purpose of this research was to predict academic cheating based on some personal and situational factors. 477 fifth-grade students were selected by random cluster sampling method. To measure the research variables, Patterns of Adaptive Learning Scale were used. Data were analyzed by using multiple regression analysis. The results showed that there is a significant inverse relationship between mastery goal orientation, classroom mastery goal structure, academic self-efficacy, and academic pressure and cheating score. Also a direct and significant relationship, between the scores of the performance orientation, classroom performance goal structure, classroom Performance-Avoid structure and the academic of self-handicapping strategies with cheating score was found. Also, the results of regression analysis showed that these variables can explain 24 percent of the variance in academic cheating variable. According to the findings of this research, it is suggested that teachers and educational staff emphasiseing the competence and personal improvement in the classrooms and avoid unhealthy competition would increasingly reduce the phenomenon of academic cheating.

Key words: Individual factors, situational factors, cheating, student

1. Corresponding Author: Assistant Professor of Educational Psychology, Yazd University
(k.barzegar@yazd.ac.ir)