

Investigating the role of effective contextual factors in academic cheat in students: the approach of the mixed analysis

Peyman Yarmohammadzadeh, Majid Dadashzadeh, Vahid Dadashzadeh

¹Assistant Professor of Azarbaijan Shahid Madani University, Azarbayejan, Iran

²Measurement PhD Student at Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

³BA student of Educational Researches at Tehran University, Tehran, Iran

Abstract

The purpose of the recent study is to consider the effective contextual factors on doing academic cheating with the approach of the mixed analysis. The method of this study was exploratory. The study population consisted of high school third-year teachers and students of Chaldoran in West Azarbaijan province. In this research there were 13 teachers for interviewing and 168 students for collecting the questionnaire data and they were selected on the basis of Krejcie and Morgan in the multi-stage cluster random method. To collect data the teachers were interviewed and students were tested by a research-made questionnaire of the effective contextual factors on the educational cheat that this questionnaire was obtained by the analysis of done interviews from the teachers and also in this study Anderman and his colleague (2010) educational cheat questionnaire was used that its validity was confirmed by experts and with the reliability coefficient of Cronbach's alpha, %77 and %79. To analyze data, the methods of descriptive population and the model of path analysis with SPSS18, AMOS 18 were used. The research findings showed that the teachers believe the kind of evaluation, conditions of the test implementation and monitoring, the teacher's characteristics and methods, not dealing with dishonest people, the effects of age group and environmental expectations are effective on doing the doing educational cheat and the students believe the kind of evaluation, conditions of the test implementation and monitoring, the teacher's characteristics and methods, not dealing with dishonest people, the effects of age group and environmental expectations are effective on doing the doing educational cheat.

Keywords: educational cheating, mixed analysis, contextual factors, First grade of high school

بررسی نقش عوامل زمینه‌ای مؤثر در تقلب تحصیلی دانش‌آموزان: رویکرد تحلیل آمیخته

پیمان یارمحمدزاده، مجید داداش زاده^{*}، وحید داداش زاده

^۱استادیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، آذربایجان، ایران
^۲دانشجوی دکتری تخصصی سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
^۳دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی عوامل زمینه‌ای مؤثر بر انجام تقلب تحصیلی با رویکرد تحلیل آمیخته از نوع روش اکتشافی است. جامعه پژوهش شامل معلمان و دانش‌آموزان سال سوم مقطع دوره اول متوسطه شهرستان چالدران استان آذربایجان غربی است. شرکت کنندگان در پژوهش، برای مصاحبه با معلمان، شامل ۱۳ نفر و برای گردآوری اطلاعات پرسشنامه‌ای از دانش‌آموزان، شامل ۱۶۸ نفر است که بر اساس جدول کرجسی و مورگان و به شیوه تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها در میان معلمان از مصاحبه حضوری و در میان دانش‌آموزان، از پرسشنامه محقق ساخته عوامل زمینه‌ای مؤثر بر تقلب تحصیلی حاصل از تحلیل مصاحبه‌های انجام شده از معلمان و نیز پرسشنامه تقلب تحصیلی آندرمن و همکاران (۲۰۱۰) با تأیید روایی توسط صاحب نظران و با ضریب پایایی آلفای کرونباخ، به ترتیب، ۰/۷۷ و ۰/۷۹ استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها، از روش‌های آمار توصیفی و مدل تحلیل مسیر با SPSS18 و AMOS18 استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد از نظر معلمان، نوع ارزشیابی، شرایط اجرای آزمون و نظارت، ویژگی‌ها و روش‌های معلم، برخورد نکردن با افراد متقلب، تأثیرات گروه همسال و انتظارات محیطی و از نظر دانش‌آموزان، نوع ارزشیابی، شرایط اجرای آزمون و نظارت، ویژگی‌ها و روش‌های معلم، تأثیرات گروه همسال و انتظارات محیطی در اقدام به انجام تقلب تحصیلی مؤثر هستند.

واژگان کلیدی: تقلب تحصیلی، تحلیل آمیخته، عوامل زمینه‌ای، مقطع دوره اول متوسطه

انجام تکلیف برای سایر افراد، انجام تکلیف فردی با سایر اشخاص.

محققان به دو دسته متغیر به عنوان علل تقلب اشاره کرده‌اند: متغیرهای فردی (شخصی) و متغیرهای بافتی یا زمینه‌ای. در مقایسه با پژوهش‌های انجام شده پیرامون عوامل بافتی و زمینه‌ای تقلب، بیشتر پژوهش‌ها بر متغیرهای فردی متمرکز بوده‌اند. برای نمونه بین سال‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۹۰ اغلب تحقیقات پیرامون تقلب دانشجویان، بر نقش عوامل فردی مرتبط با رفتار تقلب متمرکز بوده است. عوامل فردی، ویژگی‌هایی هستند که به وسیله نسل یا به وسیله موقعیتی که فرد در آن متولد می‌شود (مانند مذهب و ملیت)، تعیین می‌گردند (Rettinger & Jordan, McCabe, Trevino & Butterfield 2005؛ Brimble & Stevenson 2005). متغیرهای خصیصه‌ای یا فردی که بیشترین ارتباط را با انجام بی‌صدافتی تحصیلی (تقلب) دارند، عبارتند از: موفقیت تحصیلی، سن، درگیری در فعالیت‌های اجتماعی، رشته تحصیلی، رویکرد رقابتی، جنسیت، معدل، اخلاق کاری، شخصیت نوع A، رویکرد رقابتی به پیشرفت تحصیلی و عزت نفس (Amiri & Khamesan, 2012).

متغیرهای فردی از قبیل جنس، ویژگی‌های انگیزشی، و صفات شخصیتی نیز با تقلب تحصیلی مربوط است (Ejeei, Shahabi & Alibazi, 2011). در مقابل، عوامل بافتی به فشارهای بیرونی گفته می‌شود که بر فرد تحمیل و موجب ترغیب یا منع تقلب می‌گردند (Brimble & Stevenson, 2005). در تحقیقات نشان داده شده است متغیرهای بافتی از قبیل محیط کلاس درس، ویژگی‌ها و روش‌های معلم و نیز روش‌های پیشگیری با تقلب تحصیلی مرتبط است (Houston, 1986؛ McCabe & Trevino 1993). همچنین (Quoted from Ejeei, Shahabi & Alibazi, 2011). از مهمترین این عوامل می‌توان به تأثیرات گروه همسال، استادان و معلمان و سیاست‌های آموزشی اشاره کرد (Gerdeman, 2000). علاوه بر این، نوع ارزشیابی به صورت سنتی و متمرکز نیز از عوامل انجام تقلب ذکر شده است (Namvar, Rastgoo, Abolgasemi, & Seyf Derakhshande, 2010).

تقلب امتحانی (academic cheating) پدیده‌ای فراگیر است که محدود به مرز جغرافیایی و یا مدرسه و دانشگاه خاصی نمی‌شود و برخی صاحب نظران با توجه به فراوانی آن، از این پدیده به عنوان اپیدمی و برخی به عنوان یک مشکل مزمن یاد کرده‌اند (Nakhaee & Seyyedhoseyni, 2005) که نظام‌های آموزشی از سالیان دور با آن روبرو بوده و از بابت آن هزینه‌های زیادی را متحمل شده‌اند. این پدیده به عنوان یکی از عوامل مهم تهدیدکننده یادگیری فراگیران مطرح و اغلب میان فراگیران به اندازه‌ای فراگیر است که اکثر آنها نوعی بی‌صدافتی تحصیلی را در طول دوران تحصیل خود گزارش نموده‌اند (Murdock, Beauchamp, Hinton, 2008).

تقلب تحصیلی انواع گوناگونی داشته و تقسیم بندی‌های متعددی برای آن پیشنهاد شده است. در دنیای رقومی قرن بیست و یکم، تقلب تحصیلی دامنه وسیعی از چاپ مقالات دریافت شده از طریق اینترنت، تا استفاده از وسایل گوناگون الکترونیکی به منظور تقلب را شامل می‌شود. رتینگر و کرامر (Rettinger & Kramer, 2009) ضمن تقسیم انواع تقلب تحصیلی به تقلب در آزمون‌ها و تقلب در تکالیف درسی (دزدی ادبی) اشاره نموده و برای هر یک نمونه‌هایی را ذکر کرده‌اند:

۱- تقلب در آزمون: استفاده از یادداشت‌های غیرمجاز در آزمون باز یا آزمون‌های منزل، استفاده از یادداشت غیرمجاز در آزمون کلاس، رونویسی پاسخ آزمون باز و حل آزمون در منزل از روی شخص دیگر، رونویسی آزمون کلاسی از روی شخص دیگر، اجازه دادن یا اجازه گرفتن برای رونویسی پاسخ‌های آزمون.

به طور خلاصه می‌توان گفت تقلب امتحانی عبارت است از اقدام دانش‌آموز یا دانشجو به منظور قلمداد نمودن کار تحصیلی دیگران به جای خود (Nakhaee & Seyyedhoseyni, 2005).

۲- تقلب در تکالیف درسی: ارائه مقاله‌ای که از جای دیگر گرفته شده (به سرقت رفته)، رونویسی کردن تکلیف منزل از تکلیف شخص دیگر، اجازه دادن به سایر افراد برای رونویسی کردن تکلیف منزل، انجام تکلیف توسط فرد دیگر،

لازم است معلمان و مدیران برای درک اساس مشکلات، جنبه‌های ویژه‌ای از مسایل انضباطی و رفتاری را مشخص کرده و سپس راه چاره‌ای برای آن بیندیشند (Ahmamedi, Rajaiepoor & Mohamadi, 2007).

اگرچه وجود تقلب تحصیلی به عنوان یک مشکل، به خوبی مستند شده است اما به نظر می‌رسد دلایل انجام آن نیازمند مطالعه بیشتر است. از این رو، شناسایی متغیرهای مرتبط با «تقلب تحصیلی»، ضروری به نظر می‌رسد. از این رو هدف پژوهش حاضر، بررسی و تعیین نقش عوامل زمینه‌ای بر انجام تقلب تحصیلی در میان دانش‌آموزان است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، بر اساس رویکرد روش تحلیل آمیخته انجام شده است. با به کار بردن طرح‌های تحقیقی که در آنها فقط از یک روش (کمی یا کیفی) استفاده شود، نمی‌توان به طور جامع به سؤال‌های مربوط به موقعیت‌های نامعین نظام‌های آموزشی (یا به طور کلی، پدیده‌های مربوط به سیستم اجتماعی - رفتاری) پاسخ داد. به طور کلی سه نوع طرح تحقیق آمیخته را می‌توان مورد نظر قرار داد: الف) بهم تنیده، ب) تشریحی، و ج) اکتشافی. رویکرد مورد نظر در این پژوهش، رویکرد طرح آمیخته اکتشافی است. در این طرح، پژوهشگر در صدد زمینه‌یابی درباره «موقعیت نامعین» است. یعنی پژوهشگر بر مبنای یافته‌های حاصل از داده‌های کیفی، سعی بر آن دارد که داده‌های کمی را گردآوری کند تا تعمیم‌پذیری یافته‌ها را میسر سازد (Bazergan, 2012).

در این پژوهش، جامعه آماری شامل دو بخش است: معلمان و دانش‌آموزان سال سوم مقطع دوره اول متوسطه شهرستان چالدران استان آذربایجان غربی. برای سؤال ۱ پژوهشی، جامعه شامل کلیه معلمان سال سوم مقطع دوره اول متوسطه شهرستان چالدران است که از میان آنها، تعداد ۱۳ نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند. همچنین برای سؤال پژوهشی ۲، جامعه شامل کلیه دانش‌آموزان سال سوم مقطع دوره اول متوسطه شهرستان چالدران است. تعداد کل دانش‌آموزان، شامل ۳۰۲ نفر است که از این میان، تعداد ۱۶۸ نفر بر اساس فرمول کوکران و با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند.

دانش‌آموزانی که مرتکب تقلب تحصیلی می‌شوند، فرصت درگیر شدن در فرایند یادگیری را از دست می‌دهند و قادر نیستند دانش و مهارت‌های جدید را توسعه دهند. علاوه بر این، تقلب نگرانی‌ها در مورد برابری را افزایش می‌دهد و بر نظام اخلاقی دانش‌آموزان و معلمان تاثیر منفی می‌گذارد. دانش‌آموزانی که تقلب می‌کنند، یک برتری غیرمنصفانه بر دیگران کسب می‌کنند. دانش‌آموزان درست کار هنگامی که می‌دانند دیگران تقلب می‌کنند و موفق می‌شوند، دلسرد و ناامید خواهند شد و ممکن است برای درگیر شدن در کار تحصیلی صادقانه، مردد شوند. معلمان نیز به طور منفی، تحت تاثیر تقلب قرار می‌گیرند. معلمانی که باور دارند دانش‌آموزانشان تقلب می‌کنند، ممکن است در انگیزه دادن به دانش‌آموزان برای یادگیری کارآمد، دلسرد شوند (Whitley & Keith-Spiegel, 2002).

تقلب، سنجش دقیق توانایی‌های دانش‌آموزان را مشکل می‌سازد و حتی می‌تواند به شکل یک «عادت» درآید. دانش‌آموزانی که در دبیرستان تقلب می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که در دانشگاه نیز تقلب نمایند (Harding, Mayhew, Finelli & Carpenter, 2007). علاوه بر این، دانشجویانی که در دانشگاه مرتکب تقلب تحصیلی می‌شوند، احتمال بیشتری دارد که در مقاطع تحصیلی بالاتر و یا دوره‌های شغلی نیز تقلب نمایند (Baldwin, Daugherty, Rowley & Schwartz, 1996).

اگر چه در مورد میزان شیوع تقلب نمی‌توان درصد مشخصی را تعیین کرد، پژوهش‌های متعدد در کشورهای مختلف نشان داده‌اند که تقلب، خاص یک دوره تحصیلی، یک دانشگاه و یک کشور نبوده و در تمامی دنیا دیده می‌شود (Amiri & Khamesan, 2011). تحقیقات نشان داده است ۸۰ تا ۹۰ درصد دانش‌آموزان قبل از اینکه از دبیرستان فارغ التحصیل شوند، مرتکب تقلب تحصیلی شده‌اند (Ejeei, Shahabi & Alibazi, 2011). از سوی دیگر، نرخ تقلب در سی سال گذشته به طور منظم در حال افزایش بوده و با پیشرفت فناوری‌های جدید، به حدی شایع شده که می‌توان آن را معضلی همه‌گیر در مراکز آموزشی دانست (Murdock, 2006 & Anderman). همچنین ممکن است این پدیده به ایجاد بی‌نظمی در کلاس منجر شود.

مقوله بندی داده‌ها، عوامل مؤثر شناسایی شد و بر مبنای نتایج مصاحبه، پرسشنامه عوامل زمینه‌ای مؤثر بر اقدام به تقلب تحصیلی دانش‌آموزان تهیه شد و سپس، در میان دانش‌آموزان توزیع و داده‌های لازم جهت بررسی سؤال شماره ۲، فراهم آمد. روایی محتوایی این پرسشنامه، توسط صاحب نظران تأیید و پایایی درونی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۹ به دست آمد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی، با استفاده از نرم افزارهای SPSS18 در دو بخش توصیفی و استنباطی و Amos18 برای انجام تحلیل مسیر انجام شد. برای پاسخ به سؤال شماره ۲، از رویکرد تحلیل مسیر استفاده شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات سؤال ۱ پژوهشی، از مصاحبه حضوری با پرسش سؤالات باز استفاده گردید. همچنین، جمع‌آوری اطلاعات مربوط به سؤال ۲ پژوهشی با استفاده از یک پرسشنامه دو بخشی انجام شد. بخش اول، شامل پرسشنامه تقلب تحصیلی آندرمن و همکاران (Anderman & at all, 2010) در مورد اقدام به تقلب تحصیلی است. روایی محتوایی این پرسشنامه، توسط صاحب نظران تأیید و پایایی درونی آن بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۷ به دست آمد. بخش دوم، شامل مقیاس محق ساخته بررسی میزان عوامل زمینه‌ای انجام تقلب تحصیلی در میان دانش‌آموزان است. پس از استخراج نتایج مصاحبه و

جدول ۱ - عوامل زمینه‌ای مؤثر بر تقلب تحصیلی از دیدگاه معلمان

ردیف	مؤلفه‌ها	زیرمؤلفه‌ها	تعداد موارد اشاره شده
۱	نوع ارزشیابی	چهارگزینه‌ای یا تشریحی بودن آزمون	۳
۲	شرایط اجرای آزمون و نظارت	نوع مراقبت و رفتار مراقبان، آگاهی از قوانین مربوط به جلسه آزمون و انجام تقلب و موقعیت فرد در جلسه آزمون	۷
۳	ویژگی‌ها و روش‌های معلم	دقیق بودن در بررسی تکالیف و ارزش فائل شدن برای تکالیف	۵
۴	برخورد نکردن با افراد متقلب	نوع برخورد با افراد متقلب	۱۱
۵	تأثیرات گروه همسال	ارزش و نوعی توانایی بودن تقلب، رفتارهای طردکننده گروه همسال با افرادی که در تقلب همکاری نمی‌کنند و انجام تقلب در گروه‌های همسال	۶
۶	انتظارات محیطی	انتظار بالاتر از توانایی دانش‌آموز توسط خانواده، معلم و مدیر از فرد، از سوی معلمان	۹

یافته‌های پژوهش

سؤال ۱. از نظر معلمان، عوامل مؤثر بر انجام تقلب تحصیلی در میان دانش‌آموزان کدامند؟

برای پاسخ به این سؤال، یادداشت‌های حاصل از مصاحبه‌های حضوری، به دقت مورد بررسی قرار گرفت و مقوله‌های مربوط به عوامل زمینه‌ای تقلب مشخص و کدگذاری شد. سپس، عوامل مشخص شده دسته بندی گردید و در نهایت، عوامل کدگذاری شده در شش مقوله دسته بندی شدند. جدول شماره ۱، نتایج حاصل را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱، مقوله‌های مشخص شده برای عوامل زمینه تقلب تحصیلی را نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، بیشترین فراوانی، مربوط به بی توجهی و برخورد نکردن با افراد متقلب و کمترین فراوانی مربوط به نوع ارزشیابی است.

در مورد مقوله نوع ارزشیابی، عواملی چون چهارگزینه‌ای یا تشریحی بودن آزمون، در مورد مقوله شرایط اجرای آزمون و نظارت، عواملی چون نوع مراقبت و

رفتار مراقبان، آگاهی از قوانین مربوط به جلسه آزمون و انجام تقلب و موقعیت فرد در جلسه آزمون، در مورد مقوله ویژگی‌ها و روش‌های معلم، عواملی چون دقیق بودن در بررسی تکالیف و ارزش قائل شدن برای تکالیف، در مورد مقوله برخورد نکردن با افراد متقلب، عواملی چون نوع برخورد با افراد متقلب، در مورد مقوله تأثیرات گروه همسال، عواملی چون ارزش و نوعی توانایی بودن تقلب، رفتارهای طردکننده گروه همسال با افرادی که در تقلب همکاری نمی‌کنند و انجام تقلب در گروه‌های همسال و در مورد مقوله انتظارات محیطی، عواملی چون انتظار بالاتر از توانایی دانش‌آموز توسط خانواده، معلم و مدیر از فرد، از سوی معلمان مورد اشاره قرار گرفته‌اند.

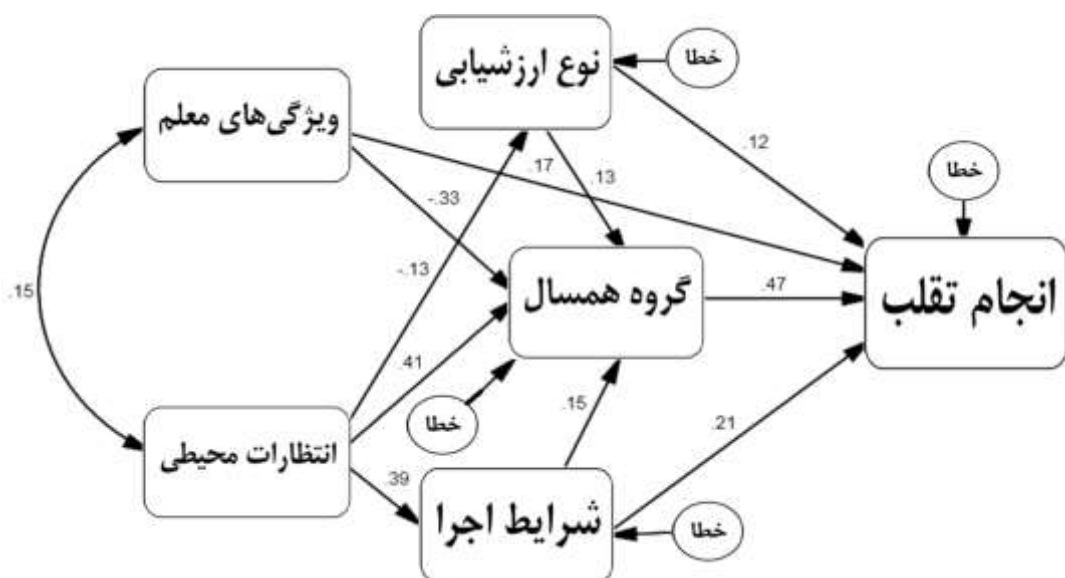
سؤال ۲. سهم هر یک از عوامل زمینه‌ای مؤثر بر انجام تقلب تحصیلی در میان دانش‌آموزان چقدر است؟
ابتدا، آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش، مورد بررسی قرار گرفت. برای تحلیل داده‌های مربوط به این سؤال، از رویکرد تحلیل مسیر استفاده شد. ابتدا همبستگی بین متغیرهای حاضر در تحلیل مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۲ - شاخص‌های توصیفی برای متغیرهای پژوهش

متغیرها	فراوانی آزمودنی‌ها	حداقل ممکن	حداکثر ممکن	میانگین	انحراف معیار
نوع ارزشیابی	۱۶۸	۳/۰۰	۱۵/۰۰	۸/۵۶	۱/۶۸
شرایط اجرای آزمون و نظارت	۱۶۸	۵/۰۰	۲۵/۰۰	۱۸/۴۷	۴/۱۳
ویژگی‌ها و روش‌های معلم	۱۶۸	۲/۰۰	۱۰/۰۰	۶/۶۰	۲/۲۴
برخورد نکردن با افراد متقلب	۱۶۸	۲/۰۰	۱۰/۰۰	۶/۲۸	۲/۴۲
تأثیرات گروه همسال	۱۶۸	۴/۰۰	۲۰/۰۰	۱۲/۶۹	۳/۳۸
انتظارات محیطی	۱۶۸	۳/۰۰	۱۵/۰۰	۱۱/۸۸	۱/۹۹
میزان تقلب	۱۶۸	۱/۰۰	۲۱/۰۰	۱۳/۲۲	۵/۸۰

با ضریب همبستگی معنادار طراحی شد. با توجه به اینکه ضرایب مربوط به مسیرهای انتظارات محیطی به انجام تقلب، ویژگی‌های معلم به نوع ارزشیابی، ویژگی‌های معلم به شرایط اجرا غیرمعنادار بودند ($P \geq 0/05$)، لذا از مدل حذف شدند (Meyers, Gamest & Guarino, 2006). شکل شماره ۱، نمودار تحلیل مسیر را بعد از حذف مسیرهای غیرمعنادار به همراه برآوردهای استاندارد نشان می‌دهد.

با توجه به عدم معناداری ضریب همبستگی بی توجهی و برخورد نکردن با افراد متقلب با انجام تقلب تحصیلی ($P > 0/05$ ، $r = 0/09$) و معنادار بودن ضریب همبستگی نوع ارزشیابی، شرایط اجرای آزمون و نظارت، ویژگی‌ها و روش‌های معلم، تأثیرات گروه همسال و انتظارات محیطی با تقلب تحصیلی ($r = 0/14$ ، $r = 0/35$ ، $r = 0/12$ ، $r = 0/48$)، مدل مسیر بر اساس وجود متغیرهای ($P < 0/05$ ، $r = 0/31$)



جدول ۳- شاخص‌های برازش مدل مسیر تعیین نقش عوامل زمینه‌ای بر تقلب تحصیلی بعد از اعمال اصلاحات

نوع شاخص	علامت اختصاری	معادل فارسی	ملاک برازش مطلوب (هرینگتون، ۱۳۹۱)	اندازه	سطح معناداری
مطلق	CMIN	کای اسکوتر	کوچک بودن و عدم معناداری	۵/۴۲	۰/۲۵
تطبیقی	CFI	شاخص برازش تطبیقی	مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ یا بیشتر	۰/۹۹	—
	IFI	شاخص توکر - لويس	مقادیر نزدیک به ۰/۹۵ یا بیشتر	۰/۹۸	—
مقتصد	RMSEA	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	مقادیر نزدیک به ۰/۰۶ یا کمتر	۰/۰۳۸	—
	CMIN/DF	کای اسکوتر بهنجار شده	مقادیر بین ۱ تا ۲	۱/۳۶	—

نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، تمام ضرایب مسیر، از لحاظ آماری معنادار هستند ($p \leq 0/05$). در این میان، بیشترین ضریب تاثیر مستقیم، مربوط به گروه همسال است.

جدول شماره ۵، تاثیرات کلی، مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای حاضر در مدل مسیر نقش عوامل زمینه‌ای بر تقلب تحصیلی را نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، بیشترین تاثیر کلی مربوط به گروه همسال بر تقلب تحصیلی به مقدار ۰/۴۷ است. همچنین، بیشترین تاثیر مستقیم مربوط به گروه همسال بر تقلب تحصیلی به مقدار ۰/۴۷ برآورد شده است. در میان تاثیرات غیر مستقیم نیز، بیشترین تاثیر غیرمستقیم مربوط به انتظارات محیطی به مقدار ۰/۲۸ است.

جدول شماره ۳، شاخص‌های برازش مدل تحلیل مسیر را بعد از اعمال اصلاح نشان می‌دهد. همان گونه که مشاهده می‌شود، مقدار شاخص برازش مطلق کای اسکوتر (CMIN)، برابر با ۵/۴۲ بوده و معنادار نیست. مقدار شاخص‌های برازش تطبیقی برای CFI، برابر با ۰/۹۹ و برای شاخص IFI، ۰/۹۸ است.

همچنین، مقدار شاخص‌های مقتصد برای RMSEA، ۰/۳۸ و برای شاخص CMIN/DF، ۱/۳۶ است. بنابراین، مدل مسیر اصلاح شده عوامل زمینه‌ای مؤثر بر تقلب تحصیلی، برازش بسیار عالی و مطلوب را با داده‌های تجربی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴، ضرایب رگرسیون را برای تعیین نقش عوامل زمینه‌ای بر تقلب تحصیلی بعد از اعمال اصلاحات

جدول ۴ - ضرایب رگرسیون برای تعیین نقش عوامل زمینه‌ای بر تقلب تحصیلی بعد از اعمال اصلاحات

مسیر	برآورد استاندارد	سطح معناداری	توضیح
گروه همسال تقلب تحصیلی	۰/۴۷	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی گروه همسال بر تقلب تحصیلی
نوع ارزشیابی تقلب تحصیلی	۰/۱۲	۰/۰۰۲	وزن رگرسیونی نوع ارزشیابی بر تقلب تحصیلی
ویژگی‌های معلم تقلب تحصیلی	۰/۱۷	۰/۰۲۵	وزن رگرسیونی ویژگی‌های معلم بر تقلب تحصیلی
شرایط اجرا تقلب تحصیلی	۰/۲۱	۰/۰۰۱	وزن رگرسیونی شرایط اجرا بر تقلب تحصیلی

جدول ۵ - اثرات کلی، مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای حاضر در مدل مسیر اصلاح شده تعیین نقش عوامل زمینه‌ای بر

تقلب تحصیلی

استاندارد						R ² تقلب تحصیلی
انتظارات محیطی	شرایط اجرا	ویژگی‌های معلم	نوع ارزشیابی	گروه همسال	کلی	
۰/۲۸	۰/۲۸	۰/۰۲	۰/۱۸	۰/۴۷	کلی	تقلب تحصیلی
۰/۰۰	۰/۲۱	۰/۱۷	۰/۱۲	۰/۴۷	مستقیم	
۰/۲۸	۰/۰۷	-۰/۱۵	۰/۰۶	۰/۰۰	غیر مستقیم	

جدول ۶ - مجذور همبستگی‌های چندگانه متغیرهای حاضر در مدل مسیر اصلاح شده تعیین نقش عوامل زمینه‌ای بر

تقلب تحصیلی

متغیرها	مجذور همبستگی‌های چندگانه
تقلب تحصیلی	۰/۳۲۸

همسو است. همچنین، نتایج پژوهش حاضر، با نتایج تحقیقاتی از مک کاب و تروینول (۱۹۹۳) هوستون (۱۹۸۶) در تحقیقات نشان داده شده است متغیرهای بافتی از قبیل محیط کلاس درس، ویژگی‌ها و روش‌های معلم و نیز روش‌های پیشگیری با تقلب تحصیلی مرتبط است، همسو است (Houston, 1986; McCabe & Trevino 1993, Quoted from Ejeei, Shahabi & Alibazi, 2011). همچنین از مهمترین این عوامل می‌توان به تأثیرات گروه همسال، استادان و معلمان و سیاست‌های آموزشی اشاره کرد (Gerdeman, 2000).

در میان عوامل بررسی شده، تأثیر گروه همسال، دارای بیشترین مقدار بود. این یافته، با ویژگی‌های دانش‌آموزان در سنین نمونه تحقیقی (سوم راهنمایی) هم‌خوانی دارد. چرا که در این سنین، معمولاً افراد بیشترین تأثیر را از گروه‌های همسال پذیرا می‌شوند و به عنوان فردی از گروه، خود را متعهد به ارزش‌های گروه کلاسی می‌دانند. جایی که در آن، انجام تقلب تحصیلی و کمک به آن، امتیازی در میان اعضای گروه محسوب شود، می‌تواند افراد را به انجام تقلب تحصیلی وا دارد.

چنانچه نتایج تحلیل مسیر نشان داد، تأثیر گروه همسال بر انجام تقلب، دارای نقش واسطه‌ای در تأثیر نوع ارزشیابی، شرایط اجرای انتظارات محیطی است. در این مورد می‌توان گفت که اگر انتظارات محیطی (همچون انتظار نمره بالا توسط والدین، معلمان و ...) بالا و بیشتر از توان دانش‌آموزان باشد، شرایط اجرای آزمون به گونه‌ای باشد که اجرای تقلب را به لحاظ فیزیکی تسهیل کند و نوع سؤالات مطرح شده در آزمون نیز به انجام راحت‌تر تقلب کمک کند، در این صورت، دانش‌آموز با تشویق تأثیر گروه همسال مبنی بر انجام تقلب برای آوردن انتظارات محیطی در زمانی که شرایط انجام تقلب فراهم است، روبرو شده و با

جدول شماره ۶، مجذور همبستگی‌های چندگانه (squared multiple correlations) متغیرهای حاضر در مدل مسیر تعیین نقش عوامل زمینه‌ای بر تقلب تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مجذور همبستگی چندگانه برای تقلب تحصیلی، ۰/۳۲۸ است. این برآورد نشان می‌دهد که پیش‌بینی‌کننده‌های تقلب تحصیلی که در مدل حاضر هستند، ۳۲/۸ درصد واریانس آن را تبیین کرده‌اند. به عبارت دیگر، ۶۳/۲ واریانس تقلب تحصیلی، به وسیله سایر عوامل که در مدل حاضر نیستند، تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که از نظر معلمان عوامل بیرونی و زمینه‌ای در انجام تقلب تحصیلی مؤثر هستند. همچنین نتایج تحلیل مسیر نشان داد که از نظر دانش‌آموزان، از میان عوامل ذکر شده توسط معلمان، عامل‌های نوع ارزشیابی، شرایط اجرای آزمون و نظارت، ویژگی‌ها و روش‌های معلم و تأثیرات گروه همسال دارای تأثیر مستقیم و عامل‌های نوع ارزشیابی، شرایط اجرای آزمون و نظارت، ویژگی‌ها و روش‌های معلم و انتظارات محیطی دارای تأثیر غیر مستقیم بر انجام تقلب تحصیلی در میان دانش‌آموزان هستند. در این میان، بیشترین میزان تأثیر، مربوط به تأثیر گروه همسال بود. همچنین، بیش‌بینی‌کننده‌های مطرح شده در پژوهش، ۳۲/۸ درصد واریانس تقلب تحصیلی را پیش‌بینی نمودند.

نتایج پژوهش حاضر، با نتایج پژوهش علی وردی نیا و صالح نژاد (۱۳۹۲) که در آن تعدادی از عوامل زمینه‌ای از جمله منافع تقلب و فرصت‌های انحرافی بر انجام تقلب تحصیلی در میان دانش‌آموزان مؤثر بود، همسو است. علاوه بر این، نتایج این پژوهش از لحاظ تأثیر نوع ارزشیابی نیز، با نتایج پژوهش نامور، راستگو، ابولقاسمی و سیف (۱۳۹۰)

حالت «حافظه محور» (در آزمون‌های کنونی) به حالت «خلاقیت محور» تغییر یابد. به گونه‌ای که می‌توان با در اختیار قرار دادن منابع لازم، ارائه راه حل‌های مبتکرانه و خلاقانه در مورد مسائل مورد سوال قرار گیرد. برای جلوگیری از تأثیر گروه همسال، می‌توان عوارض و پیامدهای ناشی از انجام تقلب را در میان دانش‌آموزان بازگو کرده و از آنها خواست تا همدیگر را تشویق به انجام رفتار صحیح نمایند. با توجه به نتایج تحقیق که تأثیر گروه همسال بر انجام تقلب تحصیلی تحت تأثیر نوع ارزشیابی ویژگی‌های معلم، انتظارات محیطی و شرایط اجرا قرار دارد، می‌توان انتظار داشت با کنترل عوامل ذکر شده که در قسمت‌های قبل بیان شد، می‌توان از تأثیر گروه همسال بر انجام تقلب تحصیلی کاست.

استفاده از ابزارهای خودگزارشی (مانند پرسشنامه و مصاحبه) به منظور جمع‌آوری اطلاعات، به دلیل مطلوبیت اجتماعی و خودمیزی آزمودنی‌ها، از محدودیت‌های مهم پژوهشی درباره موضوعات چالشی همچون تقلب تحصیلی است. همچنین، پژوهش حاضر فقط در بین دانش‌آموزان پسر و در مقطه سوم راهنمایی اجرا شده است. بنابراین، توصیه می‌شود که موضوع حاضر در بین دختران و نیز با استفاده از سایر منابع اطلاعاتی برای جمع‌آوری داده‌ها انجام گردد.

منابع

Ahmamadi. S. A., Rajaiepoor. S. & Mohamadi. Sh. (2008). A Study of students Discipline Problems and A Proper Discipline Model for Elementary School Girls in Shahreza. Knowledge and Research in Educational Sciences, Islamic Azad university Isfahan (Khurasan) Branch, 1, No 16, 115-138 [Persian].

Amiri M.A, Khamesan A. (2012). Investigation academic cheating among boys and girls. Iranian Journal of Ethics in Science and Technology Vol. 6, No. 4, 53-61 [Persian].

Anderman. Eric. M; Cup. Pamela K. p & Lane. Derek. (2010). Impulsivity and Academic Cheating. The Journal of Experimental Education, , 78, 135-150.

توجه به ویژگی‌های روانشناسی در دوران نوجوانی، اقدام به انجام تقلب می‌نماید.

شرایط اجرای آزمون و نوع ارزشیابی نیز از دیگر عوامل مؤثر بر انجام تقلب تحصیلی تشخیص داده شد. زمانی که در اجرای آزمون، نحوه نشستن آزمون دهندگان، محل قرارگیری مراقبین جلسه و نیز نوع سؤالات مطرح شده، مانند سؤالات چهار گزینه‌ای، انجام تقلب را راحت‌تر کنند، دانش‌آموزان اقدام به انجام تقلب می‌کنند.

در مورد تأثیر ویژگی‌های معلم بر انجام تقلب تحصیلی نیز می‌توان گفت که در صورتی که معلم دقیق نباشد، تکالیف دانش‌آموزان را به به دقت بررسی نکند و آنها را صرفاً جهت اینکه کاری از سوی دانش‌آموزان انجام شده باشد، در نظر گیرد، در این صورت دانش‌آموزان به انجام دادن کار از روی دیگران و تقلب از آنها مبادرت می‌کنند.

در میان عوامل بررسی شده، انتظارات محیطی دارای بیشترین تأثیر غیر مستقیم بود. با توجه به مدل برازش شده می‌توان گفت زمانی که انتظارات محیطی از توانایی دانش‌آموزان بیشتر باشد، دانش‌آموزان تحت تأثیر گروه همسال، شرایط اجرای آزمون و نوع ارزش‌یابی انجام شد، تشویق به انجام تقلب می‌شود و سعی می‌کند که به هر روشی، پاسخ‌گوی این انتظار باشد.

با توجه به اینکه انجام تقلب تحصیلی، به عنوان یک امر ناپسند تلقی می‌شود، انجام اقدامات لازم برای پیشگیری از این رفتار، ضروری به نظر می‌رسد. با توجه نتایج تحقیق، برای جلوگیری از تأثیر انتظارات محیطی بر انجام تقلب، متناسب شدن انتظارات با توانایی دانش‌آموز به عنوان هویت و ارزش اعتبار وی ضروری به نظر می‌رسد. در این راستا، نباید کارنامه و نتیجه دانش‌آموز، نباید به عنوان هویت ارزش و اعتبار وی تلقی شود. ارزش نمره در صحبت‌ها و انتظارات نیز نباید زیاد نشان داده شود. همچنین در این راستا پیشنهاد می‌شود که پاداش و تحسین دانش‌آموز به فرایند سعی و تلاش وی برای رسیدن به هدف باشد و کمتر متوجه نتیجه نهایی گردد. به نظر می‌رسد با توجه به تأثیر نوع ارزشیابی انجام شده، می‌توان با تغییر دادن نوع ارزشیابی‌ها، از وقوع تقلب جلوگیری کرد. در این راستا پیشنهاد می‌شود که تعیین سطح علمی دانش‌آموزان از

Journal of Psychology of Education 23(4):477-492.

Nakhaee N, Seyyed Hosseinie S. (2005). Investigation of medical students' opinions on cheating and its frequency. *Strides Dev Med Educ.*; 1 (2) :57-63 [Persian].

Namvar, Y., Rastgoo, A., Abolgasemi, A., & Seyf Derakhshande, S. (2010). The Comparison of Effect of Qualitative Descriptive Evaluation on Decreasing Anxiety and Improving self Confidence of Primary School Student in Descriptive Evaluation With Traditional School. *Knowledge and Research in Educational Sciences, Islamic Azad university Isfahan (Khrasgan) Branch.* 3. 1 (27) :199-212 [Persian] .

Rettinger DA, Jordan AE (2005). The Relations among Religion, Motivation, and college cheating: A Natural Experiment. *Ethics & Behavior* 15(2):107-129.

Rettinger DA, Kramer Y (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education* 50: 293-313.

Whitley, B. E., Jr., & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator's guide.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baldwin, D., Daugherty, S., Rowley, B., & Schwartz, M. (1996). Cheating in medical school: A survey of second-year students at 31 schools. *Academic Medicine*, 71(3), 267-273.

Brimble M, Stevenson P (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian Universities. *The Australian Educational Researcher* 32(3):19-44.

Bazergan, Abbas. (2012). Qualitative and mixed methods research, Common approaches in the Behavioral Sciences. Tehran: Didar [Persian].

Ejei Javad, Shahabi Ruhollah, Alibazi Hooshang. (2012). Relationship between Personality Traits and Self Reported Academic Cheating in High School Students. *Journal of Psychology, Vol 15, No 4, 412-424 [Persian]* .

Harding, T., Mayhew, M., Finelli, C., & Carpenter, D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in humanities and engineering undergraduates. *Ethics and Behavior*, 17(3), 255-279.

Harington donna. (2008). Confirmatory Factor Analysis (translated by Sh Vahedi, M Moghadam & P Ghaderi Pakdel, 2012). Tabriz University Press .

Gerdeman RD (2000). Academic Dishonesty and the community College. Available at ERIC (ED447840: <http://www.eric.ed.gov>): Retrieved 2009/9/20.

McCabe DL, Trevino LK, Butterfield KD (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior* 11(3):219-232.

Meyers Lawrence S, Gamest Glenn, Guarino A.J . (2006). Applied multivariate research: design and interpretation (translated by H Sharifi, V Farzad, S Rezakhani, H Hasanabadi, B Izanloo & M Habibi, 2012). Tehran: Roshd [Persian] .

Murdock TB, Anderman EM (2006). Motivational perspectives on student cheating: toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist* 41(3): 129-145.

Murdock TB, Beauchamp AS, Hinton A. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating? *European*