

عوامل اخلاقی و ارزشی مرتبط با عملکرد تحصیلی دانشجویان

دکتر محسن گل‌پرور*، سروره خاکسار**

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش اخلاق تحصیلی، رفتار مدنی - تحصیلی، عدالت آموزشی و تعهد و فریبکاری در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه به مرحله اجرا درآمد. برای دستیابی به هدف پژوهش ۲۹۲ دانشجوی شاغل به تحصیل در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد خوراسگان اصفهان جهت پاسخگویی به پرسشنامه‌های پژوهش به شیوه تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه عدالت آموزشی و پرسشنامه اخلاق تحصیلی، پرسشنامه رفتار مدنی - تحصیلی و تعهد تحصیلی بوده است. عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز براساس میانگین معدل چهار ترم آخر دانشجویان مورد اندازه‌گیری قرار گرفت. شواهد حاصله حاکی از آن بود که عملکرد تحصیلی دانشجویان با اخلاق تحصیلی، پایبندی به قواعد و فریبکاری دارای رابطه معنادار است. تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که از بین کلیه متغیرهای پیش‌بین، فقط فریبکاری قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی

دانشجویان است. دانشجویانی که برای دریافت نمرهٔ قبولی به رفتارهای فریبکارانه تکیه می‌کنند، در مجموع از عملکرد و نتیجه تحصیلی ضعیف‌تری نسبت به دیگر دانشجویان برخوردار بودند.

واژه‌های کلیدی: عملکرد تحصیلی دانشجویان، عدالت آموزشی، اخلاق تحصیلی، رفتارهای فریبکارانه، تعهد تحصیلی.

مقدمه

شواهد پژوهشی مؤید این است که در عرصهٔ شناسایی و معرفی عناصر اثرگذار بر عملکرد دانشجویان در مراکز آموزش عالی و در محیط‌های آکادمیکی، به متغیرهایی نظیر اخلاق^۱، تعهد^۲، عدالت^۳ و رفتارهای غیر الزامی و فرانقشی^۴ (در قالب رفتارهای مدنی - تحصیلی) کمتر توجه شده است. این در حالی است که فضای محیط‌های تحصیلی - دانشگاهی، به خوبی زمینه لازم را برای برجسته شدن نقش این متغیرها برای عملکرد تحصیلی و دیگر کنش و واکنشها فراهم می‌آورد. بر همین مبنا، این پژوهش با هدف بررسی نقش اخلاق تحصیلی، رفتار مدنی تحصیلی، عدالت آموزشی و تعهد و فریبکاری در عملکرد تحصیلی دانشجویان، طراحی و به مرحلهٔ اجرا درآمد.

از میان متغیرهای پژوهش حاضر، اخلاق و عدالت از پدیده‌های ارزشی در هم تافته شده‌ای است که در آموزه‌های دینی ما مسلمانان و دیگر ادیان، به طور ویژه به آنها توجه شده است (جمشیدی، ۱۳۸۰). این توجه بیشتر از آن حیث بوده است که ارزشهای اخلاقی، معیارهای متقنی برای نحوهٔ عملکرد انسانها محسوب می‌شود. در عین حال، عدالت نیز خود به عنوان یک ارزش اخلاقی به طور نسبی برای همهٔ انسانها و از جمله دانشجویان، همواره محور توجه بوده است. به باور هوی و تارتر^۵ (۲۰۰۴) عدالت خود یکی از استانداردهای اخلاقی است. صداقت،

^۱ - Ethic

^۲ - Commitment

^۳ - Justice

^۴ - Extra role behaviors

^۵ - Hoy & Tarter

امانت‌داری، رعایت انصاف، اعتماد‌پذیری و رفتار برابر در تمامی محیط‌های آکادمیکی و تحصیلی از زمره استانداردهای اخلاقی بسیار حائز اهمیت و پرتوجه هستند. شواهد پژوهشی متعدد و فراوانی تاکنون نشان داده‌اند که استانداردهای عدالت و اخلاق برای عملکرد فردی و جمعی در محیط‌های مختلف از اهمیت ویژه و اساسی برخوردارند (گل‌پرور، ۱۳۸۵؛ گل‌پرور و اشجع، ۱۳۸۶؛ کوهن و گرینبرگ، ۱۹۸۲؛ گرینبرگ، ۱۹۹۰ و ۱۹۹۶؛ گرینبرگ و لاینس، ۲۰۰۰). علیرغم این که ابعاد مختلف عدالت در محیط‌های کاری مشتمل بر توزیع (عدالت توزیعی)^۱، رویه‌های تصمیم‌گیری (عدالت رویه‌ای)^۲ و نحوه تعامل و برخورد سرپرستان و مدیران با کارکنان (عدالت تعاملی یا ارتباطی)^۳ می‌باشد، ولی در محیط‌های دانشگاهی این گستره بیشتر به رویه‌های تصمیم‌گیری و نحوه تعامل استادان و کارکنان با دانشجویان بازمی‌گردد (گل‌پرور، ۱۳۸۸ الف). از این منظر با صراحت می‌توان گفت که احساس وجود عدالت در یک نظام دانشگاهی و تحصیلی مبتنی بر رعایت اصولی نظیر همسانی برخورد و تعامل با همه دانشجویان، رعایت شرایط دانشجویان در تصمیم‌گیری‌ها، اجازه‌چون و چرا کردن آنها در تصمیمات گرفته شده، اطلاع‌رسانی همه‌جانبه و به موقع، رعایت شأن و احترام آنها در برخوردها و صرف زمان برای همه دانشجویان می‌باشد. این اصول به نوعی همان اصولی است که در حوزه‌ی عدالت رویه‌ای و تعاملی در محیط‌های کار مطرح است (هوی و تارتر، ۲۰۰۳؛ هوی و میسکل^۴، ۲۰۰۱؛ هافمن، سابو، بلیس و هوی^۵، ۱۹۹۴). با این تفاوت که نقش استاد و یا کارکنان آموزشی برای دانشجویان، نه نقش بالادست - زیردست؛ بلکه نقشی موازی برای هدف مشترک، یعنی تحصیل علم و کسب دانش است. به این لحاظ وجود رویه‌ها و تعاملات منصفانه می‌تواند دانشجویان را در جهت عملکرد مطلوب‌تر و بهتر تحصیلی هدایت و راهنمایی نماید (هوی و تارتر، ۲۰۰۴).

^۱ - Lind

^۲ - Distributive justice

^۳ - Procedural justice

^۴ - Interact ional or relational justice

^۵ - Miskel

^۶ - Hoffman, Sabo, Blis & Hoy

طیف بعدی متغیرها، به میزان تعهد دانشجویان به تحصیل و کسب علم بازمی‌گردد. در حوزه سازمان‌ها و محیط‌های کاری، تعهد به تعلق و وابستگی فرد و اهدافش به سازمان و اهداف آن مربوط می‌شود (گل‌پرور و عریضی، ۱۳۸۵؛ عریضی، علی‌محمدی و گل‌پرور، ۱۳۸۶). اما در سازمانهای آموزشی و به ویژه در محیط‌های دانشگاهی، دانشجویان علاوه بر نوعی حس تعهد به دانشگاه محل تحصیل خود، شکل دیگری از تعهد، که همان تعهد تحصیلی و آموزشی^۱ است را نیز دارا می‌باشند. این شکل از تعهد دانشجویان نسبت به دیگر اشکال تعهد در محیط‌های کاری و آموزشی مبتنی بر اهداف، آمال و آرزوهای شخصی و در سطحی جزئی‌تر به انگیزه‌های آنها به تحصیل بازمی‌گردد (گود، نیکولز و ساپرس^۲، ۱۹۹۹؛ جامسون^۳، ۱۹۹۷). شواهد پژوهشی قابل توجهی نه فقط در محیط‌های دانشگاهی، بلکه در محیط‌های تحصیلی دیگر نظیر مدارس متوسطه و دوره‌های دبستان و راهنمایی حاکی از آن است که تعهد به مسئولیت‌های آموزشی و تحصیلی با نحوه عملکرد و موفقیت در طی مسیر تحصیل دارای رابطه است (مک کاسلین و گود^۴، ۱۹۹۶؛ جونز و گریگ^۵، ۱۹۹۴؛ جونز و وتلی^۶، ۱۹۹۰). این رابطه از لحاظ نظری، منطقی و قابل حمایت است. در واقع به باور بسیاری از محققان، حوزه تعهد تحصیلی، تعهد و احساس تعلق درونی، انگیزه لازم را در اختیار فرد قرار می‌دهد تا با پشتکار و تلاش، موانع تحصیلی متعدد را از سر راه خود بردارد و به پیش برود. اما گاهی تعهد جنبه انحرافی^۷ و تغییر شکل یافته به خود می‌گیرد و ماهیت فریبکارانه پیدا می‌کند (گود و همکاران، ۱۹۹۹). این شکل از تعهد انحرافی که در قالب فریبکاری^۸ و تقلب از آن یاد می‌شود، شاید با معنای تعهد و استفاده‌های

^۱ - Training & educational commitment

^۲ - Good, Nichols & Sabers

^۳ - Jameson

^۴ - McCaslin & Good

^۵ - Jones & Gerig

^۶ - Jones & Wheatley

^۷ - Deviant

^۸ - Cheating

مفهومی که از آن می‌شود، در تعارض باشد؛ اما به هر حال گاهی آنچنان نیرومند است که به تنها عامل هدایت‌گر برای رفتار و عملکرد برخی از دانشجویان تبدیل می‌شود. شواهد پژوهشی مربوط به فریبکاری و تقلب تا اندازه‌ی قابل توجهی نشان از آن دارد که این پدیده به هر حال به عنوان یک سبک رفتاری (و در این پژوهش شکلی از تعهد انحرافی) در محیط‌های آموزشی، و به ویژه در دانشگاه، بین برخی از دانشجویان وجود دارد (یونیس و یتس^۱، ۱۹۹۷).

عامل دیگری که به نظر می‌رسد در محیط‌های آموزشی حداقل با این عنوان؛ یعنی رفتار مدنی - تحصیلی چندان مورد توجه قرار نگرفته، رفتارهایی است که از زمره رفتارهای الزامی دانشجویان نیست، اما بر مبنای شواهد پژوهشی، این رفتارها در محیط‌های گروهی و جمعی می‌تواند بر عملکرد، تأثیر داشته باشد. در تعاریفی که از رفتار مدنی - سازمانی^۲ ارائه شده، بر این که این نوع رفتارها در درجه اول از زمره وظایف و مسؤولیت‌های تعریف شده در شرح وظایف افراد نیست، اما انجام آنها به اشکال متعددی بر عملکرد مؤثر فردی و گروهی تأثیر می‌گذارد (مک کنزی، پودساکف و فتر^۳، ۱۹۹۳؛ مک کنزی، پودساکف و پین^۴، ۱۹۹۹) تأکید شده است.

بر این مبنای، به نظر می‌رسد که رفتارهایی نظیر پای‌بندی و احساس الزام درونی به قواعد حاکم بر محیط تحصیل در دانشگاه، یاری‌رسانی، مشارکت اجتماعی و تلاش برای برقراری روابط صمیمانه به صورت‌های مختلفی می‌تواند بر عملکرد فردی و جمعی دانشجویان مؤثر واقع شود. به عنوان نمونه از دانشجویان خواسته نمی‌شود تا در ایجاد فضای آرام و مناسب در کلاس از طریق کنترل رفتار همکلاسی‌های خود، شرایط هر چه اثربخش‌تر شدن آموزش و تحصیل را فراهم کنند؛ اما پای‌بندی و تمایل دانشجویان به این نوع رفتارها در عملکرد آنها مؤثر خواهد بود (گل‌پرور، ۱۳۸۷ ب). در مجموع، براساس آنچه که بیان شد، فرضیه‌های زیر در این

¹ - Youniss & Yates

² - U D Q J D W R Q D O ± F W W H Q M K I S E H K M Y R U V

³ - Mackenzie , Podsakoff & Fetter

⁴ - Mackenzie , Podsakoff & Paine

پژوهش بررسی شده‌اند: ۱: اخلاق تحصیلی دانشجویان با عملکرد تحصیلی آنها رابطه دارد. ۲: عدالت آموزشی ادراک شده دانشجویان با عملکرد تحصیلی آنها رابطه دارد. ۳: رفتار مدنی - تحصیلی دانشجویان با عملکرد تحصیلی آنها رابطه دارد. ۴: تعهد تحصیلی دانشجویان با عملکرد تحصیلی آنها رابطه دارد. ۵: ترکیبی خطی از اخلاق تحصیلی، عدالت آموزشی ادراک شده، رفتار مدنی - تحصیلی و تعهد تحصیلی دانشجویان با عملکرد تحصیلی آنها دارای رابطه هستند.

روش

روش پژوهش مقطعی و در قالب مطالعه همبستگی بوده است. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان رشته روانشناسی ورودی های ۸۳ تا ۸۶ در دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان که تعداد آنها حدود ۵۰۰ نفر بوده، تشکیل داده‌اند. از این جامعه آماری ۲۹۲ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده از فهرست اسامی آنها انتخاب شدند. دلیل انتخاب این تعداد گروه نمونه برای افزایش توان تحلیل های آماری، به ویژه در تحلیل رگرسیون، بوده است (برورتون و میل‌وارد، ۲۰۰۱). در روش تصادفی ساده مورد اشاره برای نمونه‌گیری، به این ترتیب عمل شد که از روی فهرست اسامی حضور و غیاب دانشجویان در کلاسهای هر ورودی (۸۳ تا ۸۶) حدود ۵۰ تا ۷۰ درصد دانشجویان به صورت تصادفی برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. دامنه سنی دانشجویان ۱۹ تا ۴۰ سال بود و ۱۵ درصد نمونه را پسران و ۸۵ درصد آن را دختران دانشجوی تشکیل می دادند. ۸۰ درصد نمونه دانشجویان مجرد و ۲۰ درصد باقیمانده متأهل بوده‌اند. دامنه عملکرد تحصیلی دانشجویان بر مبنای میانگین یا معدل ترمهای قبلی که هر دانشجو سپری کرده بود، بین ۱۱ تا ۱۸/۵ با میانگین ۱۵/۱۹ و انحراف معیار ۱/۴۱ بود.

ابزارهای پژوهش: پرسشنامه‌های پژوهش به صورت خود گزارش دهی پاسخ داده شده‌اند و شامل پنج ابزار بوده است:

۱- عدالت آموزشی^۱: برای سنجش عدالت آموزشی از پرسشنامه ۲۸ سؤالی گل پرور (۱۳۸۷ الف) استفاده شد که دارای دو زیر مقیاس عدالت و بی عدالتی است و هر مقیاس دارای ۱۴ سؤال بوده است. زیر مقیاس عدالت آموزشی میزان رعایت عدالت آموزشی از طرف استادان با دانشجویان را در بر دارد. در زیر مقیاس بی عدالتی آموزشی وجود تبعیض و بی عدالتی در ارزیابی، راهنمایی و برخورد با دانشجویان از طرف اساتید مطرح است. یک نمونه سؤال این مقیاس به این شرح است: «اساتید ما در راهنمایی دانشجویان تبعیض روا می‌دارند». این مقیاس از لحاظ روایی و پایایی بر مبنای روایی سازه با استفاده از روش تحلیل عاملی و آلفای کرونباخ بررسی و تأیید گردیده است. آلفای کرونباخ به ترتیب برای عدالت آموزشی و بی عدالتی آموزشی ۰/۸۴ و ۰/۷۱ به دست آمد.

۲- اخلاق تحصیلی^۲: برای سنجش اخلاق تحصیلی از پرسشنامه ۸ سؤالی گل پرور (۱۳۸۷ الف) استفاده به عمل آمد. این پرسشنامه نیز بر مبنای رعایت استانداردها و ارزشهای انسانی و اخلاقی در مسیر تحصیل و کسب علم، ساخت و اعتباریابی شده است و میزان پایبندی ادراک شده به این استانداردها و ارزشها را شامل می‌شود. روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی استفاده شده است (گل پرور، ۱۳۸۷ الف). آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۷ به دست آمد. یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: «هر کس در راه تحصیل باید سعی کند آنچه را خودش با زحمت تهیه کرده است، برای ارزیابی ارائه کند».

۳- رفتار مدنی - تحصیلی^۳: برای سنجش رفتار مدنی - تحصیلی از پرسشنامه ۲۱ سؤالی گل پرور (۱۳۸۷ ب) که دارای سه زیر مقیاس پایبندی به قواعد^۴ (با ۸ سؤال)، یاری رسانی و مشارکت اجتماعی^۵ (با ۱۰ سؤال) و روابط صمیمانه^۶ (با ۳ سؤال) می‌باشد، استفاده به عمل آمد.

^۱ - Educational justice

^۲ - Scholastic ethic

^۳ - Academic Citizenship behavior

^۴ - Rules involvement

^۵ - Helping and social participation

^۶ - Sincerely relationships

این پرسشنامه بر مبنای پیشینه‌ی پژوهش‌های مرتبط با رفتار مدنی - سازمانی در محیط‌های کاری (نظیر ارگان^۱، ۱۹۸۸؛ نیهوف و مورمن^۲، ۱۹۹۳) ساخت و اعتباریابی شده است و محتوای زیر مقیاس‌های آن رفتارهای فرانقشی که جزو وظایف و رفتارهای الزامی دانشجویان محسوب نمی‌شود را شامل می‌شود. در پژوهش حاضر، روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی شد و سه عاملی بودن ۲۱ سؤال مستند شد. آلفای کرونباخ سه زیرمقیاس این پرسشنامه به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۳ و ۰/۶۸ به دست آمد. یک نمونه از سؤالات مربوط به این پرسشنامه عبارت است از: «به دانشجویانی که در کلاس موقع درس دادن استادان حرف می‌زنند محترمانه تذکر می‌دهم».

۴- تعهد تحصیلی^۳: برای سنجش تعهد تحصیلی از پرسشنامه ۱۶ سؤالی گل‌پرور (۱۳۸۷، الف) که بر مبنای پیشینه‌ی پژوهشی مطرح در حوزه‌ی تعهد تحصیلی (نظیر گود و همکاران، ۱۹۹۹) تهیه شده، استفاده به عمل آمد. ۱۰ سؤال از ۱۶ سؤال این پرسشنامه به تعهد هنجاری^۴ و ۶ سؤال آن به فریبکاری و تقلب اختصاص دارد. در تعهد هنجاری میزان پای‌بندی و تعلق دانشجو به فعالیت‌های تحصیلی و آموزشی بر مبنای نقش‌های متعارف دانشجویی ملاک اصلی است و در فریبکاری، که نوعی تعهد انحرافی تلقی می‌شود، توسل و تمایل به رفتارهای فریبکارانه نظیر سرقت ادبی و تقلب در تکالیف و امتحانات، محوریت دارد. تحلیل عاملی اکتشافی نیز ساختار دو عاملی این مقیاس را مستند ساخته است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای دو زیرمقیاس این متغیر ۰/۶ و ۰/۷۶ به دست آمد. یک نمونه سؤال برای تعهد تحصیلی بدین شرح است: «در امتحانات اگر فرصت داشته باشم تقلب می‌کنم».

۵- عملکرد تحصیلی: معدل تحصیلی ترمهای قبلی که هر دانشجو تا زمان پاسخگویی به پرسشنامه‌ها دریافت کرده است، به عنوان ملاک عملکرد تحصیلی دانشجویان در نظر گرفته شد.

¹ - Organ

² - Niehoff & Moorman

³ - Educational commitment

⁴ - Normative commitment

همچنین چند سؤال بسته پاسخ، در ابتدای پرسشنامه‌ها در مورد سن، جنسیت، وضعیت تأهل و تعداد ترمهای سپری شده مطرح شد. مقیاس درجه بندی پاسخ‌های پرسشنامه‌ها، با طیف هفت درجه ای (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) بوده است.

داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ شاخصهای توصیفی و همبستگی درونی^۱ بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: شاخصهای توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	عملکرد دانشجویان	اخلاق تحصیلی	عدالت آموزشی	بی‌عدالتی آموزشی	پابندی به قواعد	یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی	روابط صمیمانه	تعهد هنجاری
عملکرد دانشجویان	۱۵/۱۹	۱/۴۱	۱							
اخلاق تحصیلی	۳۹/۱۲	۵/۶۸	۰/۱۵۶**	۱						
عدالت آموزشی	۵۵/۴	۱۲/۴۱	۰/۰۳۸	۰/۳۳۷**	۱					
بی‌عدالتی آموزشی	۶۰/۱۸	۱۰/۶۵	۰/۰۳۵	-۰/۳۲۲**	-۰/۵۶۲**	۱				
پابندی به قواعد	۲۶/۴۱	۴/۶۵	۰/۱۸۵**	۰/۴۰۲**	۰/۳۴۵**	۰/۲۸۴**	۱			
یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی	۲۵/۲۳	۵/۲۲	۰/۰۰۷	۰/۰۰۳	۰/۰۰۳	-۰/۰۵۵	۰/۰۳۸	۱		
روابط صمیمانه	۶/۷۹	۲/۳۵	۰/۰۳۹	۰/۰۱۳	۰/۱۳۲*	-۰/۰۴۲	۰/۰۲۳	۰/۰۳۳	۱	
تعهد هنجاری	۲۵/۶۲	۳/۶۲	۰/۰۵۶	-۰/۰۰۱	-۰/۰۲۵	-۰/۰۶۹	۰/۰۲۳	۰/۱۰۸	۰/۰۵۱	۱
فریبکاری	۱۴/۸۵	۳/۴۴	-۰/۲۰۸**	-۰/۳۸۵**	-۰/۱۸۱**	۰/۰۵۵	-۰/۴۰۹**	۰/۱۰۱	۰/۰۲۵	۰/۱۱۳

* $P < 0.05$

** $P < 0.01$

¹ - Intercorrelation

چنان که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، عملکرد دانشجویان از بین کلیه متغیرهای پژوهش، فقط با اخلاق تحصیلی ($r=0/156$)، پای‌بندی به قواعد ($r=0/185$) و فریبکاری ($r=-0/208$) دارای رابطه معنادار ($P<0/01$) می‌باشد. عملکرد تحصیلی، بیشترین رابطه منفی را با فریبکاری و بیشترین رابطه مثبت را با پای‌بندی به قواعد داشته است. اخلاق تحصیلی، به ترتیب، با پای‌بندی به قواعد ($r=0/402$)، فریبکاری ($r=-0/385$)، عدالت آموزشی ($r=0/337$) و بی‌عدالتی آموزشی ($r=-0/322$) دارای بالاترین همبستگی بوده است. عدالت آموزشی نیز، به ترتیب، با بی‌عدالتی آموزشی ($r=-0/562$)، پای‌بندی به قواعد ($r=0/345$)، فریبکاری ($r=-0/181$) و روابط صمیمانه ($r=132$) دارای بالاترین رابطه معنادار بوده است ($P<0/05$) تا $P<0/01$). بی‌عدالتی آموزشی نیز فقط با پای‌بندی به قواعد، دارای رابطه منفی و معنادار ($r=-0/284$) بوده است. پای‌بندی به قواعد نیز فقط با فریبکاری ($r=-0/409$) دارای رابطه معنادار ($P<0/01$) بوده است. نتایج تحلیل رگرسیون انجام شده در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: خلاصه‌ی نتایج الگوی رگرسیون همزمان برای پیش‌بینی عملکرد دانشجویان

ردیف	مقدار ثابت و متغیرهای پیش‌بین	بتای غیراستاندارد	بتای استاندارد	مقدار t	ضریب همبستگی چندگانه	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	ضریب F	معناداری
	مقدار ثابت	۱۲/۹۸۶	-	۱۲/۷۶						
	اخلاق تحصیلی	۰/۰۱۵	۰/۰۷۱	۱/۰۴۷						
	عدالت آموزشی	-۰/۰۰۵	-۰/۰۴۹	-۰/۶۶۸						
	بی‌عدالتی آموزشی	۰/۰۰۰	۰/۰۰۲	۰/۰۳۲						
	پای‌بندی به قواعد	۰/۰۳۳	۰/۱۱۴	۱/۶۶۷		۰/۰۶۴	۰/۰۳۷	۱/۳۸	۲/۴۰۳	۰/۰۱۶
	یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی	-۰/۰۰۸	-۰/۰۰۳	-۰/۵۱۰						
	روابط صمیمانه	-۰/۰۱۹	۰/۰۳۱	-۰/۵۳۴						
	تعهد هنجاری	۰/۰۱۷	۰/۰۰۴	۰/۶۷۶						
	فریبکاری	-۰/۰۵۳	-۰/۱۴۲	۲/۱۲۸**						

* $P<0/05$ ** $P<0/01$

چنان که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، با ورود همزمان کلیه متغیرهای پیش‌بین به معادله رگرسیون فقط فریبکاری (با بتای استاندارد $0/142$ و $t=2/128$ ، $P<0/01$) دارای توان پیش‌بینی معنادار برای عملکرد تحصیلی دانشجویان بوده است. ضریب همبستگی چندگانه برابر با $0/252$ و واریانس تبیین شده عملکرد تحصیلی از طریق فریبکاری $6/4$ درصد در حالت معمولی و در حالت تعدیل شده، $3/7$ درصد می‌باشد. اعتبار معادله رگرسیون فریبکاری و عملکرد تحصیلی نیز از طریق آزمون F (تحلیل واریانس رگرسیون، $P<0/05$ و $F(7,284)=2/403$) مورد تأیید قرار گرفت. ضریب بتا استاندارد $0/142$ - به این معنی است که با یک واحد افزایش در فریبکاری بر حسب انحراف معیار، $0/142$ - واحد کاهش بر حسب انحراف معیار در عملکرد دانشجویان تغییر به وقوع می‌پیوندد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش حمایت‌های اولیه‌ای را برای نقش متغیرهای اخلاق تحصیلی، عدالت آموزشی، رفتار مدنی - تحصیلی و تعهد تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان، فراهم ساخت. براساس نتایج ارائه شده در جدول ۱، عملکرد تحصیلی دانشجویان در سطح روابط ساده بیشترین همبستگی‌ها را به ترتیب با فریبکاری، پای‌بندی به قواعد و اخلاق تحصیلی داشت. رابطه فریبکاری، چنان که انتظار می‌رفت، با عملکرد تحصیلی دانشجویان منفی و در مقابل، پای‌بندی به قواعد و اخلاق تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت داشتند. علی‌رغم این که همبستگی‌های گزارش شده در حد ضعیفی است (از $0/156$ تا $0/208$)؛ با این حال همین همبستگی‌ها از لحاظ نظری و پژوهشی دارای تلویحاتی است. از طرف دیگر همبستگی‌های میان اخلاق تحصیلی با ابعاد عدالت آموزشی (عدالت و بی‌عدالتی)، رفتار مدنی - سازمانی (درحوزه پای‌بندی به قواعد) و فریبکاری در حد بالاتر و قابل قبول‌تری است.

یافته‌های پژوهش در خصوص فریبکاری و عملکرد دانش‌آموزان با یافته‌های محققانی چون جونز و گریگ (۱۹۹۴) و جونز و وتلی (۱۹۹۰) همسویی‌هایی را نشان می‌دهد. یافته‌های

پژوهشی محققانی چون گود و همکاران (۲۰۰۴) حاکی از آن است که فریبکاری، میزان عملکرد دانش‌آموزان را در محیط‌های تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهد. علی‌رغم این که در اثر فریبکاری (سرقت ادبی، تقلب در امتحانات و کارهای عملی و امثال آن) ممکن است به ظاهر، دانش‌آموزان و یا دانشجویان بدون تلاش و کوشش به نتایجی دست پیدا کنند، ولی تبعات این امر در بلند مدت چندان مطلوب و خوشایند نیست. نتایج تحلیل رگرسیون (جدول ۲) نیز حاکی از آن است که فقط فریبکاری در بین متغیرهای پژوهش، قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان است؛ بدین معنی که وقتی کلیه متغیرهای پژوهش به طور همزمان وارد معادله رگرسیون شده‌اند، فقط فریبکاری با ضریب بتای استاندارد منفی قادر به تبیین ۶/۴ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی بود. ضریب بتای منفی در راستای همبستگی منفی گزارش شده در جدول ۱ است. این رابطه‌ی ممکن است ناشی از ضعف عملکرد تحصیلی دانشجویان فریبکار باشد؛ یعنی ممکن است ناتوانی آنها باعث بروز فریبکاری شده باشد.

این که از بین کلیه متغیرهای معطوف به اخلاق، عدالت، رفتار مدنی - تحصیلی و تعهد، فقط فریبکاری قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان است، ممکن است به این واقعیت باز گردد که فریبکاری خود پیامد متغیرهایی نظیر عدالت و بی‌عدالتی آموزشی و احیاناً اخلاق تحصیلی است. شواهد پژوهشی قابل توجهی وجود دارد که نشان می‌دهد در محیط‌های مختلف، وقتی اخلاق و عدالت رنگ می‌بازد، در افراد بی‌عدالتی ادراک شده پدید می‌آید و احتمال می‌رود که افراد برای اعاده عدالت و ارزشهای اخلاقی از دست رفته، متوسل به روشهای انحرافی و فریبکارانه شوند. در پژوهش گل‌پرور (۱۳۸۷ الف و ب) شواهد اولیه‌ای برای این تبیین فراهم آمده است. به عنوان مثال، در پژوهش مذکور (گل‌پرور، ۱۳۸۷ الف) مشخص شده است که اخلاق تحصیلی، میانجی رابطه بین بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای فریبکارانه است. به این مفهوم که وقتی دانشجویان احساس کنند که در تعامل، راهنمایی و آموزش، استادان بی‌عدالتی در بین دانشجویان روا می‌دارند، در صورتی که اخلاق تحصیلی در دانشجویان نیرومند باشد (و در موارد عملیاتی تقویت شود) سطح فریبکاری آنها بالا نمی‌رود، ولی اگر

اخلاق تحصیلی در دانشجویان نیرومند نباشد به رفتارهای فریبکارانه روی می‌آورند. بنابراین لازم است در آینده نقش میانجی اخلاق تحصیلی در رابطه بین فریبکاری و عملکرد تحصیلی در محیط‌های آموزشی مورد بررسی قرار گیرد.

در مورد نقش منفی فریبکاری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز تبیین‌های نظری چندی را می‌توان مطرح کرد. برای نمونه می‌توان از فرضیه افت انگیزه^۱ در باب تأثیر فریبکاری بر عملکرد تحصیلی در محیط‌های آموزشی سخن به میان آورد. این فرضیه که بر پایه یافته‌های این پژوهش صورت بندی شده، دارای این مضمون است که دل سپردن به فریبکاری و تقلب، برای کسب امتیاز قبولی در دروس و امتحانات، انگیزه‌های معطوف به تلاش و پشتکار را برای کسب دستاوردهای مطلوب به صورت پنهان تضعیف می‌نماید. این تضعیف با احتمال زیاد از طریق ساز و کارهای شناختی معطوف به تقویت خودکارآمدی فریب (کاذب) و نه خودکارآمدی تحصیلی مثبت، وارد عمل می‌شود. در واقع دانشجو یا دانشجویانی که به جای اطمینان به توانایی خود برای مطالعه و تلاش برای غالب شدن بر تکالیف، به توانایی خود در فریبکاری طی دوره‌های زمانی مختلف اطمینان می‌یابند، در یک چرخه معیوب، تلاش ذهنی و شناختی خود را برای به کارگیری شیوه‌های مختلف فریبکاری و تقلب صرف می‌کنند و به فراگیری شیوه‌های صحیح مطالعه و انجام تکالیف، که برای مقاطع مختلف تحصیلی ضروری است، روی نمی‌آورند. این فرایند در نهایت همان افت انگیزه برای کسب امتیازات حقیقی متناسب با توانایی‌هایشان را به دنبال می‌آورد.

بنابراین، در راستای یافته‌های این پژوهش می‌توان این پیشنهاد را در درجه اول مطرح کرد که لازم است طی فرایندهای مداخله‌ای، چرخه معیوب افت انگیزه (خودکارآمدی فریب) با شیوه‌هایی به جز شیوه‌های کنونی برخورد با فریبکاری و تقلب دانشجویان، تضعیف شود. رویه‌های کنونی برای مقابله با فریبکاری دانشجویان، رویه‌های قانونی محروم کردن از امتیاز

¹ - Diminish motive hypothesis

قابل قبول و مجبور کردن دانشجو به گذراندن مجدد دروس و تکالیف درسی است. این روند علی رغم مقابله با رفتارهای فریبکارانه در برخی از دانشجویان، به جز یک تجربه تلخ و ناگوار، مهارت و توانایی جدیدی در آنها پدید نمی‌آورد. در مقابل به نظر می‌رسد که اگر دانشجویان خاطی ملزم به گذراندن دوره‌های آموزشی مقتضی در حوزه‌ی مهارت‌های مطالعه و مهارت‌های تهیه گزارش‌نویسی از کارهای پژوهشی و عملی شوند (به عنوان تنبیهی برای رفتارهای فریبکارانه خود) به ناچار می‌توانند به جای رفتارهای فریبکارانه، عاقبت در خزانه رفتاری خود مهارت‌های رفتاری جایگزین را جای دهند. این امر مستلزم آن است که تحقیقات در حوزه نقش تعهد، اخلاق، عدالت و رفتارهای مدنی - سازمانی بر عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان و دانش‌آموزان ادامه یابد. در پایان باید در نظر داشت که در تعمیم‌دهی یافته‌های پژوهش حاضر باید با احتیاط عمل شود؛ چرا که به عنوان یک محدودیت، نتایج حاصل از این پژوهش از بخشی از دانشجویان یک دانشگاه به دست آمده است. محققان بعدی در همین راستا، لازم است که این پژوهش را در بین دانشجویان دانشگاه‌های مختلف تکرار نمایند تا بتوان نتایج قابل تعمیم‌تری به دست آورد.

منابع

- ۱- جمشیدی، م. ح. (۱۳۸۰). نظریه عدالت از دیدگاه فارابی، امام خمینی و شهید صدر، چاپ اول، تهران: انتشارات پژوهشکده امام خمینی (ره) و انقلاب اسلامی.
- ۲- عریضی، ح. ر، علی‌محمدی، س. و گل‌پرور، م. (۱۳۸۶). رابطه تعهد سازمانی و مؤلفه‌های آن با متغیرهای سازمانی پیشایند و پسایند مبتنی بر تحلیل مسیر، مجله روانشناسی، ۱۱(۳)، ۳۰۲-۳۰۲.
- ۳- گل‌پرور، م. (۱۳۸۵). فرآیندهای عدالت سازمانی در کارکنان و مدیران صنایع و سازمانها: بررسی برخی ادارات و سازمان‌های شهر اصفهان، مجله علوم انسانی دانشگاه امام حسین (ع)، مدیریت ۵، شماره ۶۵، ۳۴-۱۱.

- ۴- گل پرور، م. (۱۳۸۸ الف). نقش میانجی اخلاق تحصیلی در رابطه بین عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با تعهد هنجاری و فریبکاری تحصیلی در دانشجویان، مقاله در دست داوری در فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری.
- ۵- گل پرور، م. (۱۳۸۸ ب). نقش میانجی اخلاق تحصیلی در رابطه بین عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی در دانشجویان، مقاله در دست داوری در فصلنامه اندیشه‌های نو در علوم تربیتی.
- ۶- گل پرور، م. و اشجع، آ. (۱۳۸۶). رابطه باورهای سازمان عادلانه با پیوستگی گروهی، احترام گروهی، مشارکت در تصمیم‌گیری، تعارض نقش، ارتباطات سازمانی و رضایت شغلی، مجله علوم انسانی دانشگاه امام حسین (ع)، مدیریت ۶، شماره ۷۰، ۵۱-۲۷.
- ۷- گل پرور، م. و عریضی، ح. ر. (۱۳۸۵). پیش‌بینی تعهد سازمانی و مؤلفه‌های آن براساس متغیرهای هفده‌گانه فردی و سازمانی، دانش و پژوهش در روانشناسی، ۱۸(۱)، ۶۱-۴۱.
- 8- Brewerton, P., & Millward, L. (2001). *Organizational research methods*. London, SAGE Publications.
- 9- Cohen, R.L., & Greenberg, J. (1982). The justice concept in social psychology. In Greenberg, J., & Cohen, R.L. (Eds.), *Equity and justice in social behavior*. Academic Press, New York, NY.
- 10- Good, T.L., Nichols, S.L., & Sabers, D.L. (1999). Understanding differentiated view. *Social Psychology of Education*, 3, 1-39.
- 11- Greenberg, J. (1990). *Looking fair versus being fair: Management impressions of organizational behavior and development*, 12, JAI Press, Greenwich, CT.
- 12- Greenberg, J. (1996). *The quest for justice on the job*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- 13- Greenberg, J., & Lind, E.A. (2000). The pursuit of organizational justice: From conceptualization to implication to application. in Cooper, C.L., & Locke, E.W. (Eds.), *Industrial and organizational psychology*, Blackwell Press, Malden, MA.
- 14- Hoffman, J.D., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W.K. (1994). Building a culture of trust. *Journal of School Leadership*, 3, 484-501.

- 15- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*, (6th Ed), McGraw Hill, New York, NY.
- 16- Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (2003). *Administrations solving the problems of practice: concepts, cases, and consequences*. (2ed Ed), Allyn and Bacon, Boston, MA.
- 17- Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- 18- Jameson, T. (1997-August). *SAT math scores rise, verbal static*. Arizona Daily Star, 10, A9.
- 19- RQV 0 * * HIU \$ 6IDY VL W ± JUGHVSHQV
Characteristics, achievement, and teacher expectations. *Elementary School Journal*, 95(1), 169-182.
- 20- RQV 0 * : KIDY - * HQHUGLIHFQ HWIQ VSHQ ±
teacher interactions. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(1), 861-874.
- 21- Mackenzie, SB., Podsakoff, PM., & Fetter, R. (1993). The impact of organizational citizenship behavior on evaluations of salesperson performance. *Journal of Marketing*, 57(1), 70-80.
- 22- Mackenzie, SB., Podsakoff, PM., & Paine, JB. (1999). Do citizenship behaviors matter more for managers than for salespeople? *Journal of Academy of Marketing Science*, 77 (4), 396-410.
- 23- McCaslin, M., & Good, T.L. (1996). *Listening in classrooms*. New York: Harper Collins.
- 24- Niehoff, BP., Moorman, RH. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(1), 527-556.
- 25- Organ, DW. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- 26- Youniss, J., Yates, M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. University of Chicago Press: Chicago.