

بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی

اکبر علیوردی‌نیا،^{*} حیدر جانعلیزاده،^{**} سجاد عمرانی دهکهان^{***}

چکیده

هدف پژوهش حاضر آزمون نظریه یادگیری اجتماعی ایگز در تبیین تقلب دانشگاهی میان دانشجویان است. از آنجا که تاکنون در تحقیقات داخلی تقلب دانشگاهی با نظریه ایگز به بررسی تجربی گذاشته نشده است، در این پژوهش مدلی ساختاری که روابط علی بین متغیرهای مکنون را مشخص می‌کند جهت آزمون این نظریه تدوین شد. روش تحقیق، پیمایشی و ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه بوده است. جمعیت تحقیق شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه هرمزگان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بوده‌اند که ۴۱۰ نفر برای نمونه، تحت مطالعه قرار گرفته‌اند. برای توزیع پرسش‌نامه روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب مورد استفاده قرار گرفت. توصیف متغیر وابسته نشان می‌دهد که تقلب دانشگاهی در میان دانشجویان به میزان ۹۷/۴ درصد شیوع دارد، به‌گونه‌ای که فقط ۲/۶ درصد (۱۱ نفر) اظهار کرده‌اند که اصلاً تقلب دانشگاهی نداشته‌اند. براساس تحلیل آزمون مدل ساختاری تحقیق، برازش داده‌های مشاهده‌شده با مدل نظری تحقیق تأیید شد. اثر متغیرهای پیوند افتراقی، تعاریف، عکس‌العمل و پاداش بر تقلب دانشگاهی معنادار بود؛ درحالی‌که اثر متغیرهای تشویق، بازدارندگی و تقلید معنادار نبود. درنهایت، نتایج نشان می‌دهد که نظریه یادگیری اجتماعی قادر به تبیین تقلب دانشگاهی است.

کلیدواژه‌ها: تقلب دانشگاهی، پیوند افتراقی، تقویت افتراقی، تعاریف، ایگز.

aliverdinia@umz.ac.ir

^{*} استاد جامعه‌شناسی دانشگاه مازندران (نویسنده مسئول)

hjc@umz.ac.ir

^{**} دانشیار جامعه‌شناسی دانشگاه مازندران

omrani.sajjad@gmail.com

^{***} کارشناس ارشد مطالعات جوانان دانشگاه مازندران

تاریخ دریافت: ۹۳/۱۱/۵ تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۸

مسائل اجتماعی ایران، سال ششم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، صص ۷۱-۱۰۳

مقدمه

دانشگاه‌ها به روایت فیلسوفان روشنگری حلقه اتصال ضروری بین عقل و پیشرفت شناخته می‌شوند که به منزله بخشی جدایی‌ناپذیر از طرح بزرگ مدرنیته، دانش را برای منافع جامعه تولید و بازتولید می‌کنند (مکلین، ۲۰۰۶: ۲۶). با توجه به کارکرد، اهداف و ضرورت وجود دانشگاه‌ها، یکی از مسائلی که می‌تواند در کارکرد این نهادهای آموزشی اختلال ایجاد کند و مانع رسیدن این نهادها به اهدافشان باشد، پدیده تقلب دانشگاهی^۱ و یا عدم صداقت علمی^۲ است. رسانه‌های عمومی و ادبیات حرفه‌ای، تقلب دانشگاهی را به سبب وقوع بالای اعمال فریبکارانه در میان دانشجویان و اختلال‌های مربوط به آموزش و فرایند ارزیابی در کلاس درس (لرش، ۱۹۹۹: ۱۰۳) و نیز تأثیرات منفی که تقلب دانشگاهی در جامعه به جای می‌گذارد، مشکلی بسیار بزرگ شناخته‌اند. اگرچه مطالعات مربوط به تقلب دانشگاهی اغلب به لحاظ نظری هدایت نشده‌اند، تحقیقات انجام‌شده نشان می‌دهد که تقلب شبیه به دیگر صور رفتار انحرافی است. برای مثال، تقلب شامل سازوکارهای یادگیری و وزندهی به احتمال هزینه^۳ دادن یا فایده^۴ کردن است که از طرف فشار خارجی و تمایلات شخصی برای کسب موفقیت برانگیخته می‌شود و ممکن است با مجازات‌های^۵ خاص و شدیدی بازداشته شود (مایکلز و مایث، ۱۹۸۹: ۸۷۱-۸۷۰). مافتیک (۲۰۰۶) از تقلب با عنوان «جرم ابزاری»^۶ نام می‌برد؛ زیرا نوعی از پاداش غیرپولی (مثلاً امکان به‌دست‌آوردن یک نمره بیشتر از دانشجویانی که تقلب نکرده‌اند) را برای دانشجو فراهم می‌کند. بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهند که رفتارهای متقلبانه در دانشگاه با بسیاری از جرائم عمومی شامل اعمال تجاری^۷ غیراخلاقی و مصرف مشروبات الکلی مرتبط است (ر. ک. بلنک‌شیپ و وایتلی، ۲۰۰۰؛ مافتیک، ۲۰۰۶؛ بوراس و همکاران، ۲۰۰۷).

مطالعات، تقلب علمی را به‌دست‌آوردن مزیتی غیرمنصفانه^۸ از راه فریب یا تخطی از قوانین در محیط دانشگاهی تعریف کرده (بلدگود و همکاران، ۲۰۰۸؛ تورن-فیگوئروا، ۲۰۱۰: ۲۶) و آن را با عدم صداقت علمی مترادف دانسته‌اند. برخی نویسندگان تقلب را تخطی از وظایف علمی خاصی تعریف می‌کنند (مارسدن، ۲۰۰۸: ۹). در بسیاری از پژوهش‌های دیگر، تقلب رفتاری غیراخلاقی همراه با نیت قبلی تعریف شده است (تورن-فیگوئروا، ۲۰۱۰). بنابراین رفتارهای

^۱ Academic cheating

^۲ Academic dishonesty

^۳ Cost

^۴ Benefit

^۵ Sanctions

^۶ Instrumental crime

^۷ Business practices

^۸ Unfair Advantage

خلاف قانون، فریبکارانه و غیراخلاقی در محیط آموزشی محور تعریف تقلب دانشگاهی را تشکیل می‌دهند. تقلب دانشگاهی را به دو دسته تقلب مربوط به آزمون‌ها و تقلب در کارهای مکتوب تقسیم کرده‌اند. علاوه بر این، دسته‌بندی‌هایی برپایه تعریف عملی^۱ نیز ارائه شده است. این نوع‌شناسی رایج را می‌توان در مطالعات کلزبلیکر (۲۰۰۷: ۲۶-۲۷)، (سادل‌مایر، ۲۰۰۵: ۲) وایتلی و اسپینگل^۲ (۲۰۰۲: ۱۷-۱۶)، آکبولوت و همکاران^۳ (۲۰۰۸: ۴۶۴) و لاثراپ و فاس (۲۰۰۵: ۸۳) یافت که همگی زیرمجموعه تقلب دانشگاهی یا عدم صداقت علمی‌اند و شامل تقلب^۴ (در آزمون‌ها و در تکالیف درسی)، سرقت علمی^۵، جعل علمی^۶، تحریف^۷، علمی و تسهیل^۸ تقلب برای دیگران بوده‌اند.

تحقیقات انجام‌شده درصد بسیار زیادی از شیوع تقلب را در نهادهای آموزشی گزارش داده‌اند. خدایی (۲۰۱۱) با توجه به نتایج تحقیق خود بیان می‌کند که ۹۵ درصد از دانش‌آموزان به تقلب در طول سال تحصیلی اعتراف کرده‌اند و موفقیت ۷۵ درصد آنان در تقلب گزارش شده است. علی‌وردی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲) در تحقیق اخیر خود گزارش داده‌اند که حدود ۳۱/۹ درصد از دانشجویان در حد متوسط به بالا در جلسات امتحانی تقلب کرده‌اند. میزان تقلب با پیشرفت فن‌آوری‌های جدید به حدی شایع شده که می‌توان آن را معضلی همه‌گیر در مراکز آموزشی دانست (خامسان، ۱۳۹۰)؛ چنان‌که فعلی و همکاران (۱۳۹۱) گزارش داده‌اند که رونویسی تمام محتویات وبسایت‌ها در تکالیف یا مقالات بدون ذکر منبع آن، از رفتارهای دارای اولویت در زمینه سرقت علمی میان دانشجویان است.

تقلب دانشگاهی نگرانی‌های جدی‌ای را در جهت تولید علم و کیفیت آموزش برای مدیران به وجود آورده است. این موضوع در ایران هم به نگرانی جدی تبدیل شده است و واکنش بسیاری از افسار دانشگاهی را برانگیخته است (ر. ک. ذاکر صالحی، ۱۳۸۹: ۸۰-۶۹). نهاد دانشگاهی که تقلب دانشگاهی در آن شیوع دارد، هیچ‌وقت نخواهد توانست نقش آنچه را مانوئل کاستلز از آن با نام «دانشگاه حرفه‌ای»^۹ (برنان، ۲۰۰۴: ۱۱) نام می‌برد برعهده گیرد. سوءرفتارهای علمی همچنین به تضادهای عمده بین افراد و گروه‌ها و تحلیل‌بردن اعتبار نهادها

¹ Working definition

² Whitley & Spiegel

³ Akbulut & et. al.

⁴ Cheating

⁵ Plagiarism

⁶ Academic fabrication

⁷ Falsification

⁸ Facilitating

⁹ Professional University

¹⁰ Brennan

منجر می‌شود (دکو، ۲۰۰۲: ۳). عامل مهم دیگری که ضرورت بررسی عدم صداقت علمی را می‌رساند، تأثیری است که تقلب بر رفتارهای آینده دارد. مطالعات نشان داده‌اند دانشجویانی که تقلب می‌کنند احتمال بیشتری دارد که مجدداً و با فراوانی بیشتری تقلب کنند (بور آسا، ۲۰۱۱). با توجه به تلقی جامعه‌شناسان از تقلب دانشگاهی به مثابه رفتاری انحرافی (ر.ک.: تیتس و مایر، ۱۹۹۹) پژوهش حاضر جهت تبیین تقلب دانشگاهی به آزمون نظریه یادگیری اجتماعی ایگز می‌پردازد و در پی پاسخ به این سؤال است که ابعاد مختلف نظریه یادگیری اجتماعی تا چه میزان می‌تواند مسئله تقلب علمی را تبیین کنند؟

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متعددی در باب تقلب دانشگاهی انجام گرفته‌اند که در آن سهم پژوهش‌های خارجی بسیار بیشتر از پژوهش‌های داخلی است و طیف وسیعی از رشته‌ها از جمله روان‌شناسی، فلسفه و اخلاق، اقتصاد، آموزش و مدیریت آموزشی را در برمی‌گیرد. صرف‌نظر از چهارچوب نظری اتخاذشده و متناسب با پژوهش حاضر، به‌مرور پژوهش‌هایی می‌پردازیم که با موضوع تحقیق متناسب بوده‌اند.

در پژوهش‌های داخلی بیشتر مطالعات (نخعی و نیکپور، ۱۳۸۴؛ نخعی و حسینی، ۱۳۸۴؛ رجب‌زاده عصارها، ۱۳۹۰؛ فعلی و همکاران، ۱۳۹۱) صرفاً به بررسی آرا و نگرش‌های دانشجویان یا استادان درباره تقلب دانشگاهی اختصاص دارند. دیگر پژوهش‌ها از متغیرهای روان‌شناختی همانند ویژگی‌های شخصیتی، عزت نفس و عوامل آموزشی نظیر ترس از مردود شدن، فشرده‌بودن زمان امتحانات، اعمال مقررات آموزشی و نبود انگیزه یادگیری برای تبیین تقلب دانشگاهی سود جست‌ه‌اند که به تحقیقات سپهری‌نیا (۱۳۷۶) و اژه‌ای و همکاران (۱۳۹۰) در حوزه روان‌شناسی و به مرادی و سعیدی‌جم (۱۳۸۰) در حوزه آموزشی می‌توان اشاره کرد. به نمونه‌هایی محدود از تحقیقات داخلی هم می‌توان اشاره کرد که تبیینی جامعه‌شناختی از تقلب ارائه داده‌اند. چمبری (۱۳۸۵) نشان داده است که تکنیک‌های خنثی‌سازی، نگرش‌های مثبت به تقلب، احساس بی‌هنجاری در دانشگاه، عدم تعهد به هنجارهای دانشگاهی از عوامل مؤثر بر تقلب دانشجویان هستند. علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲) نیز در بررسی عوامل مؤثر بر تقلب دانشجویان نشان دادند که ۳۱ درصد از تغییرات تقلب دانشجویان از طریق سه متغیر نیاز منفعت‌گرایانه، باورهای اخلاقی و فرصت انحرافی تبیین می‌شود.

از تحقیقاتی که نظریه رفتارهای انحرافی را برای تقلب علمی به کار بسته‌اند می‌توان به مایکلز و مایث (۱۹۸۹) و وول و همکاران (۲۰۰۴) اشاره کرد که ترکیبی از نظریه‌های فشار، یادگیری اجتماعی، پیوند اجتماعی و کنترل اجتماعی را برای تبیین تقلب دانشگاهی به کار

گرفته‌اند. مافتیک (۲۰۰۶) متغیرهای نظریهٔ آنومی نهادی^۱ و کاروانا و همکاران (۲۰۰۰) متغیرهای نظریهٔ آنومی را جهت تبیین تقلب دانشگاهی به کار بسته‌اند. اوگیلوی و استوارت (۲۰۱۰) متغیر انتخاب عقلانی و خودکنترلی را بر تقلب دانشگاهی مؤثر دانسته‌اند. مکیب (۱۹۹۲) و پولورز و دایخوف (۱۹۹۹) تکنیک‌های خنثی‌سازی و لرش (۱۹۹۹) متغیرهای نظریهٔ یادگیری اجتماعی، از جمله تعاریف و بازدارندگی، را عوامل مؤثر بر تقلب عنوان کرده‌اند. برخی دیگر از تحقیقات خارجی (تسای، ۲۰۱۲؛ مگی و همکاران، ۲۰۰۸) به‌طور خاص تأثیر همتایان را در بروز تقلب دانشگاهی تحت ارزیابی قرار داده‌اند. تحقیقات (پولورز و دایخوف، ۱۹۹۹؛ مورداک و همکاران، ۲۰۰۷؛ دانیل و آندری، ۲۰۰۹) عنوان کرده‌اند که عوامل محیط آموزشی همانند اعضای هیئت علمی، محیط کلاس درس و کیفیت آموزش بر تقلب دانشگاهی تأثیر می‌گذارند. نویل (۲۰۱۲) در تحقیقی نشان داد نابرابری اقتصادی و اعتماد عمومی با جست‌وجوی‌های مربوط به عدم صداقت علمی (مثلاً خرید مقاله یا تکالیف درسی) در فضای وب مرتبط است. در نهایت بیشتر تحقیقات خارجی (استون و همکاران، ۲۰۱۰؛ فارنسی و همکاران، ۲۰۱۱؛ مکیب و همکاران، ۲۰۰۶؛ زابو و آندروود، ۲۰۰۴؛ مگی و همکاران، ۲۰۰۸) نیز بر متغیرهای روان‌شناختی تمرکز کرده‌اند.

نگاهی به تحقیقات داخلی نشان می‌دهد که مطالعهٔ تقلب علمی بیشتر با توجه به نگرش به تقلب و متغیرهای جمعیت‌شناختی و متغیرهای روان‌شناختی بررسی شده است و بیشتر به تحلیل‌های توصیفی و مقایسه‌های جنسیتی در زمینهٔ رفتارهای مربوط به تقلب دانشگاهی بسنده کرده‌اند و کمتر تبیینی از رفتارهای متقلبانة علمی ارائه داده‌اند. در اکثر این تحقیقات توافقی در مقیاس‌گذاری تقلب دانشگاهی وجود ندارد و بیشتر بر تقلب در امتحان متمرکز شده‌اند. همهٔ تحقیقات داخلی از نوع پیمایش و حجم نمونه را بیشتر دانشجویان تشکیل داده‌اند؛ با وجود این چند مورد از تحقیقات با نمونهٔ دانش‌آموزان نیز انجام گرفته است. در تحقیقات خارجی به نظر می‌رسد تحقیقات روان‌شناختی در صدر قرار دارند و تحقیقات جامعه‌شناسی سهم بسیار کمتری یا حداقل برابر با رشته‌های دیگر را در برمی‌گیرند. نظریه‌های اتخاذشده برای تبیین تقلب دانشگاهی در پژوهش‌های خارجی بیشتر نظریه‌های روان‌شناسی اجتماعی هستند، که نظریهٔ یادگیری اجتماعی صرفاً در یک نمونه (ر.ک. لرش، ۱۹۹۹) از این تحقیقات به‌طور مستقل به کار گرفته شده است؛ اما در ترکیب با دیگر نظریه‌ها در چند مورد از این تحقیقات (ر.ک. لانزا-کاداگ و کلاگ، ۱۹۸۶؛ مایکلز و مایث، ۱۹۸۹، وول و همکاران، ۲۰۰۴) می‌توان نظریهٔ یادگیری را مشاهده کرد. تحقیقات تقلب دانشگاهی بیشتر در سطح میانه و تبیین بین فرد و

¹ Institutional anomie theory

محیط اجتماعی صورت گرفته است، اما می‌توان به نویل (۲۰۱۲) اشاره کرد که این پدیده را در سطح کلان تحت بررسی قرار داده است. در میان عوامل تأثیرگذار بر تقلب علمی متغیر معاشرت با هم‌تایان و تکنیک‌های خنثی‌سازی، به مثابه یکی از تأثیرگذارترین عوامل، تقریباً در تمام تحقیقات مشترک‌اند. اکثر پژوهش‌های خارجی به روش پیمایشی انجام گرفته است؛ با وجود این به چند مورد از این تحقیقات می‌توان اشاره کرد که از حیث روش جالب و درخور توجه هستند و به نظر می‌رسد با اعتبار و پایایی بیشتر داده‌های واقعی‌تری را به دست آورده‌اند: مارتین (۲۰۱۲) از سایت شبیه‌یاب برای بررسی سرعت علمی استفاده کرده است و نویل (۲۰۱۲) با استفاده از سرویس گوگل کرولیت^۱ میزان جست‌وجوی عبارت‌های مربوط به سرعت علمی را به‌منزله داده برای تحلیل به‌کاربرده است.

چهارچوب نظری

نظریه یادگیری اجتماعی^۲ رونالد ال. ایکرز^۳ چهارچوب نظری این تحقیق انتخاب شده است. نظریه یادگیری اجتماعی نظریه‌ای فرایندی است. نظریه‌های فرایندی در پی این هدف‌اند که کشف کنند چگونه تأثیرات اجتماعی (خانواده، مذهب، سیاست و صنعت) در طول زمان رفتار افراد را شکل می‌دهند (ویتو، ۲۰۰۵: ۱۷۶). از طرفی نظریه یادگیری اجتماعی بر جامعه‌پذیری تمرکز می‌کند تا ارزش‌ها و هنجارهای نادرست (ویتو، ۲۰۰۵: ۱۷۷). ایکرز و برگس (۱۹۶۶) در پاسخ انتقادات به نظریه پیوند افتراقی ساترلند، نسخه بازتنظیم‌شده خودشان را از این نظریه یعنی نظریه تقویت-پیوند افتراقی^۴ ارائه دادند (ایکز و جنینگز، ۲۰۰۹: ۳۲۴-۳۳۰). ایکرز نظریه ساترلند را با اضافه کردن مؤلفه‌های شرطی‌سازی عامل^۵ (واکنش ارادی)^۶ و پاسخ‌گر^۷ (واکنش غیر ارادی)^۸ گسترش داد (براون و همکاران، ۲۰۱۰). سازوکار خاصی که به وسیله فرایند یادگیری صورت می‌گیرد در درجه اول عامل شرطی‌سازی یا تقویت افتراقی است. به بیان واضح‌تر، رفتار عامل و یا اعمال داوطلبانه فرد، از طریق نوعی نظام پاداش و تنبیه تحت تأثیر قرار می‌گیرد (ایکز و جنینگز، ۲۰۰۹: ۳۲۴-۳۳۰). بعدتر ایکرز مفهوم تقلید^۹ را اضافه کرد و عنوان نظریه را از «تقویت افتراقی» به «نظریه یادگیری اجتماعی» تغییر داد (ویتو و

^۱ Google correlate

^۲ Social learning theory

^۳ Ronald L. Akers

^۴ Differential association- reinforcement

^۵ Operant conditioning

^۶ Voluntary response

^۷ Respondent conditioning

^۸ Involuntary response

^۹ Imitation

همکاران، ۲۰۰۵). ایگرز در توصیف بیشتر این نظریه و آزمون تجربی آن، بر فرایند اصلی پیوند افتراقی، تعاریف،^۱ تقویت افتراقی^۲ و تقلید متمرکز شد (ویلیامز و مک‌شین، ۱۳۹۱). پیوند افتراقی به ابعاد هنجاری و رفتاری تعامل اجتماعی اشاره می‌کند (لرش، ۱۹۹۹: ۱۰۳). تنه و اصل مفهوم پیوند افتراقی از ساترلند گرفته شده است (ویتو و همکاران، ۲۰۰۵). ساترلند بیان کرد که رفتارهای غیرمتمعارف، همانند رفتارهای متمعارف به واسطه ارتباط با دیگران یاد گرفته می‌شوند. پیوند افتراقی را نمی‌توان به رفیق بد تقلیل داد، درواقع پیوند افتراقی شامل تأثیر اعضای خانواده و گروه‌های ثانویه مانند همسایه‌ها، معلمان مدرسه، شخصیت‌های مقتدر و قانونی و نیز گروه‌های مجازی به مثابه مثال رسانه‌های جمعی، اینترنت و تلفن‌های همراه و غیره است (ایگرز و جینینگز، ۲۰۰۹). پیوند افتراقی از نظر تکرار، طول مدت، ترجیح و شدت نیز متفاوت است (ویلیامز و مک‌شین، ۱۳۹۱). اگر فردی به طور متفاوتی با بیشتر کسانی که در رفتارهای انحرافی درگیر شده‌اند مرتبط باشد، احتمال بیشتری دارد که در رفتارهای انحرافی درگیر شود (ایگرز و جینینگز، ۲۰۰۹). مفهوم دیگر در نظریه یادگیری اجتماعی تعاریف است که به ارزش‌ها، نگرش‌ها و گرایش‌ها در زمینه انحراف اشاره می‌کند (ایگرز و جینینگز، ۲۰۰۹). ایگرز بیان می‌کند اشخاص درمقابل همتایان و تعاریف گروه‌های دیگر (مثلاً پیوند افتراقی)، به وسیله توجیهات فردی، بهانه‌ها و نگرش‌هایی که ارتکاب عمل خاصی را درست یا غلط در نظر می‌آورند، تحت تأثیر قرار می‌گیرند. ایگرز مطرح می‌کند که این تعاریف در دو نوع «عمومی»^۳ و «خاص»^۴ تعریف می‌شوند. اعتقادات عمومی تعاریفی هستند که بر اساس دین‌داری، اخلاق و ارزش‌های رسمی بنا می‌شوند. درمقابل اعتقادات خاص تعاریفی شخصی هستند که فرد را برای ارتکاب یا دوری از مشارکت در اعمال مجرمانه توجیه می‌کنند. ایگرز از تعاریف شخصی نیز تحت عنوانی که شامل هریک از اعتقادات رسمی^۵ یا باورهای خنثی و مثبت است، بحث کرده است. اعتقادات رسمی (باورهای متمعارف) تعاریفی هستند که در نسبت با ارتکاب اعمال انحرافی، نامطلوب و در نسبت با انجام رفتارهای هم‌نوا مطلوب هستند. درمقابل اعتقادات خنثی یا مثبت آنهایی هستند که در نسبت با به انحراف مطلوب هستند (ایگرز و جینینگز، ۲۰۰۹: ۳۲۶). باورهای خنثی به‌وسیله توجیهات^۶ یا دلایل فردی برای اینکه چرا یک رفتار خاص مجاز است تحت تأثیر قرار می‌گیرند. تقویت افتراقی به موازنه پاداش و تنبیه پیش‌بینی‌شده،

¹ Definitions

² Differential reinforcement

³ General

⁴ Specific

⁵ Conventional beliefs

⁶ justification

تجربه‌شده یا درک‌شده برای رفتار اشاره می‌کند. رفتار از طریق پاداش (تقویت مثبت) و اجتناب از تنبیه (تقویت منفی) تقویت می‌شود یا به‌وسیله محرکی آزردهنده (تنبیه مثبت) و از دست‌دادن پاداش (تنبیه منفی) کاهش می‌یابد (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹: ۶۳۸). اینکه آیا رفتار انحرافی یا انطباقی حاصل می‌شود و همچنان ادامه دارد به پاداش‌ها یا تنبیه‌های حال و گذشته برای رفتار و پاداش‌ها و تنبیه‌های مرتبط به رفتار بدیل بستگی دارد (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹: ۶۳۸). ایکرز میان تقویت‌کننده‌های اجتماعی و غیراجتماعی فرق می‌گذارد: تقویت‌کننده‌های غیراجتماعی بدون هیچ شرطی در سطحی فیزیولوژیک پاداش‌دهنده هستند، درحالی‌که تقویت‌کننده‌های اجتماعی به سایر افراد انسانی نیاز دارند تا هنگامی که وضعیت و نتایج به تأیید این افراد رسید، به کنشگر کمک کنند (علیوردی‌نیا و حیدری، ۱۳۹۱). مفهوم دیگر نظریه یادگیری تقلید است که به مشارکت در رفتار، بعد از مشاهده مستقیم یا غیرمستقیم رفتارهای دیگران اشاره می‌کند (ایکرز و جنسن، ۲۰۰۶: ۶). در نظریه یادگیری تقلید شامل افرادی است که شخص آنها را می‌پسندد، با خود یکی می‌کند و دوست دارد شبیه مدل‌های رفتار آنها باشد. رفتار اجتماعی هم از طریق شرطی‌سازی مستقیم و هم از طریق تقلید یا مدل‌سازی رفتار دیگران به دست می‌آید (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹: ۶۳۸). اینکه آیا یک رفتار الگو را دیگران تقلید خواهند کرد یا نه، به ویژگی‌های مدل، رفتار مشاهده‌شده و پیامدهای مشاهده‌شده رفتار (تقویت نیابتی) بستگی دارد. تقلید در اکتساب^۲ و عملکرد اولیه از رفتار جدید^۳ نسبت به نگهداری یا قطع الگوهای رفتاری که سابقاً ایجاد شده‌اند، اهمیت بیشتری دارد؛ با وجود این، تقلید به داشتن برخی تأثیرات در حفظ رفتار ادامه می‌دهد (ایکرز و جنسن، ۲۰۰۶: ۶).

فرایند نظریه یادگیری اجتماعی: نظریه یادگیری اجتماعی فرایندی را پیشنهاد می‌کند که روابط درونی میان این متغیرها را تنظیم و معین می‌کند. نخستین بار ارتباط افتراقی به تعامل و اتحاد با گروه‌های مختلف اشاره می‌کند. این گروه‌ها محیط اجتماعی‌ای را فراهم می‌کنند که در معرض تعاریف، تقلید مدل‌ها، و تقویت اجتماعی برای انجام یا دوری از هر رفتار خاصی که اتفاق می‌افتد قرار می‌گیرند. تعاریف به‌واسطه تقلید یادگرفته می‌شوند و تقویت اجتماعی آنها به اعضای گروه‌هایی که فرد با آنها یکی است مرتبط می‌شود و همین که این تعاریف یادگرفته می‌شوند، به منزله محرک‌های متمایزکننده برای انجام یا دوری از رفتار به کار می‌روند. متغیر تعاریف در تعامل با متغیر تقلید از مدل‌های انجام یا دوری از یک رفتار و همچنین در تعامل با پیش‌بینی موازنه پاداش و تنبیه؛ رفتار اولیه یا ادامه یک رفتار را تقویت

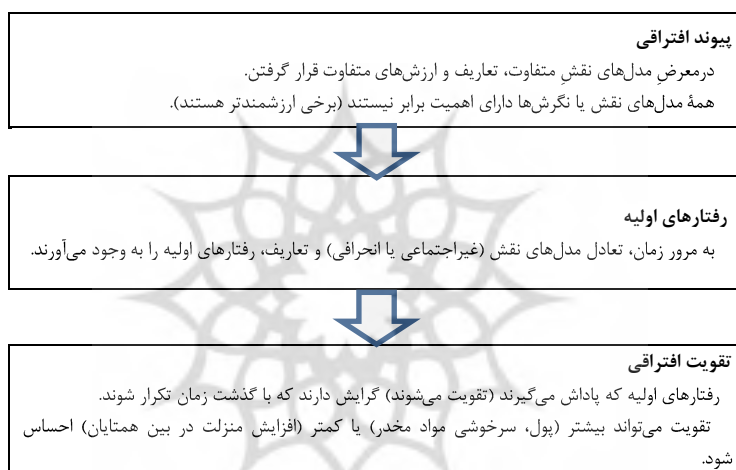
¹ Akers & Jensen.

² Acquisition

³ Novel Behavior

بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی

می‌کنند. بعد از رفتار اولیه، تقلید کم‌اهمیت‌تر می‌شود؛ درحالی‌که اثر تعاریف باید ادامه یابد. درواقع این رفتارها به‌وسیله تجربه خود فرد تحت تأثیر قرار می‌گیرند. در این مرحله از فرایند است که پی‌آمدهای واقعی، یعنی تقویت‌کننده‌ها و تنبیه‌کننده‌های اجتماعی و غیراجتماعی یک رفتار خاص برای بررسی احتمال ادامه رفتار روی کار خواهند آمد. این پی‌آمدها شامل تأثیرات واقعی انجام رفتار یا دوری از رفتار در بار اول و عکس‌العمل‌های واقعی دیگران حاضر در همان زمان یا کسانی است که بعداً از آن اطلاع پیدا می‌کنند، همچنین شامل عکس‌العمل‌های پیش‌بینی‌شده دیگران غایب، یا کسانی نیز هست که از رفتار اطلاع ندارند (ایکرز و همکاران، ۱۹۷۹). شکل ۱ یک پی‌رفت اساسی را فراهم می‌کند که این مفاهیم را سازمان‌دهی می‌کند.



شکل ۱. فرایند نظریه یادگیری اجتماعی منبع (ویتو و همکاران، ۲۰۰۵: ۱۸۱)

گزینش نظریه یادگیری اجتماعی به این پژوهش کمک خواهد کرد که دریابد چرا در نهادهای آموزشی، که یکی از منابع اصلی جامعه‌پذیری هنجارها و ارزش‌های درست و مورد تأیید جامعه است، تقلب دانشگاهی انجام می‌گیرد. علاوه بر این، تحقیقاتی که فرضیه‌های نظریه یادگیری اجتماعی را با استفاده از سنجش یک یا چند مفهوم تبیینی مهم آن آزمون کرده‌اند، روابط قوی مناسبی با جرم و انحراف در جهت پیش‌بینی یافته‌اند. ایکرز نیز نشان می‌دهد که نظریه یادگیری اجتماعی در مقایسه با نظریه‌های پیوند اجتماعی و نظریه فشار قویاً حمایت شده است. یادگیری اجتماعی انتخاب بهتری است، نه تنها برای اینکه حمایت تجربی بیشتری دریافت کرده است، بلکه نیز به دلیل مفاهیم انتزاعی بیشتر و حیطه وسیع‌تری از نظریه پیوند یا فشار دارد (ر.ک. ایکرز و جنینگز، ۲۰۰۹؛ ایکرز، ۱۹۸۵). به نظر می‌رسد با توجه به محیط دانشگاه که زمینه فرایند یادگیری رفتار متقلبانة علمی در آن فراهم است متغیرهای بیان‌شده

از این نظریه قدرت تبیین تقلب دانشگاهی را به مثابه رفتاری انحرافی نیز داشته باشند. بنابراین فرضیه‌های تحقیق حاضر با تکیه بر نظریه یادگیری اجتماعی ارائه می‌شوند.

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی: تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از یادگیری اجتماعی است.

فرضیه‌های فرعی

۱. تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از پیوند افتراقی است.
۲. تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از تعاریف مساعد در مواجهه با تقلب است.
۳. تقلب دانشگاهی تابعی منفی از عکس‌العمل منفی در مقابل تقلب است.
۴. تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از تشویق است.
۵. تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از پاداش است.
۶. تقلب دانشگاهی تابعی منفی از بازدارندگی است.
۷. تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از تقلید است.

روش

در این تحقیق از روش پیمایش و از طرح مقطعی استفاده شده است. واحد تحلیل در این پژوهش فرد (دانشجو) و سطح تحلیل خرد است. جمعیت تحقیق پژوهش حاضر، که نمونه معرف از آن به دست آمده است، کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ در دانشگاه هرمزگان بوده‌اند. تعداد کل دانشجویان این دانشگاه ۳۳۵۷ نفر (۱۴۱۹ نفر مرد و ۱۹۳۸ نفر زن) بود که حجم نمونه در پژوهش حاضر با استفاده از فرمول کوکران (۴۱۰ نفر برآورد شد). در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم نمونه استفاده شد. پس از آنکه جمعیت تحقیق برحسب دانشکده (علوم پایه، فنی و مهندسی، ادبیات و علوم انسانی، کشاورزی و منابع طبیعی، علوم و فنون دریایی) و جنسیت (دختر و پسر) تقسیم شد، با توجه به مقدار حجم نمونه، سهم هر دانشکده برحسب گروه جنسیتی تعیین و پرسش‌نامه‌ها با مراجعه به کلاس‌های درس میان دانشجویان به صورت جمع اجرا توزیع شد.

تصریح مفاهیم و سنجش متغیرها

تقلب دانشگاهی: پس از مطالعه اکتشافی و مرور تحقیقات، مصادیق رفتارهای متقلبانة علمی شناسایی شد و با توجه به نوع عملکرد افراد متقلب، در شش بعد تقلب در امتحان، تقلب در تکالیف درسی، سرقت علمی، جعل علمی، تحریف علمی و تسهیل تقلب برای دیگران دسته‌بندی

بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی

شدند. مجموعاً از ۲۵ گویه^۱ برای سنجش این ابعاد استفاده و از پاسخگویان پرسیده شد در طول تحصیل در دانشگاه، به چه میزان هریک از این رفتارها را انجام داده‌اند. علاوه بر این برای سنجش رابطه بین متغیرهای یادگیری اجتماعی و تقلب دانشگاهی، از میان ۲۵ نوع از مصادیق تقلب دانشگاهی ۷ مورد به عنوان مصادیق ثابت تقلب علمی انتخاب شدند که در تمامی سؤالات پرسشنامه تکرار و در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

جدول ۱. مصادیق ثابت تقلب دانشگاهی

مصادیق ثابت تقلب دانشگاهی
۱. تقلب در امتحان (مثل نگاه کردن به برگه دیگران، عوض کردن برگه، پرسیدن از دیگران، نوشتن روی ورقه یا دستهٔ صندلی، استفاده از موبایل و...)
۲. انجام تکالیف درسی به دیگران یا رونویسی از تکالیف درسی که دانشجویان دیگر نوشته‌اند.
۳. ارائه کردن یک کار درسی در بیش از یک کلاس یا بیش از یک دوره تحصیلی.
۴. استفاده کردن از مطالب دیگران و ارائه آنها به نام خود، بدون ذکر نام پدیدآورندهٔ اصلی.
۵. تهیه گزارش برای تحقیق یا پروژه، بدون انجام دادن آن تحقیق یا آن پروژه.
۶. دستکاری و تحریف داده‌ها یا نتایج یک تحقیق یا یک پروژه، برای گرفتن نتیجهٔ مورد نظر.
۷. رساندن تقلب به دانشجویان دیگر در جلسهٔ امتحان (مثل نشان دادن برگه، گفتن جواب‌ها با ایما و اشاره و...).

سنجش ابعاد تقلب دانشگاهی بر مبنای مطالعات (وایتلی و اسپینگل، ۲۰۰۲؛ مک‌کیب و همکاران، ۲۰۰۶؛ گلزلیکر، ۲۰۰۷؛ آکبولوت و همکاران، ۲۰۰۸؛ مگی و همکاران، ۲۰۰۸) انجام گرفته است. برای سنجش یادگیری اجتماعی از متغیر پیوند افتراقی، متغیر تعاریف، متغیرهای تقویتی (تقویت افتراقی) نظیر تشویق، عکس العمل، بازدارندگی، پاداش و در نهایت از متغیر تقلید سود جست‌هایم.

پیوند افتراقی: برای سنجش پیوند افتراقی دو مؤلفه تعداد دوستان و شدت رابطه با دوستان برای بعد رفتاری و مؤلفه نگرش دوستان به رفتارهای متقلبانة علمی برای بعد هنجاری در نظر گرفته شدند. مؤلفهٔ تعداد دوستان با این سؤال که «فکر می‌کنید چه تعداد از دوستان شما هریک از رفتارهای زیر را انجام می‌دهند؟» سنجیده و پاسخ‌های آن بر مبنای طیف پنج‌تایی لیکرت «۱۰ نفر و بیشتر»، «۷-۹ نفر»، «۴-۶ نفر»، «۱-۳ نفر» و «هیچ‌یک از دوستانم» در نظر گرفته شده است. مؤلفهٔ شدت ارتباط با دوستان نیز با این سؤال که «میزان ارتباط شما با دوستانی که مرتکب رفتارهای مربوط به تقلب دانشگاهی می‌شوند چقدر است؟» سنجیده شده و بر مبنای طیف لیکرت پاسخ‌های «خیلی زیاد»، «زیاد»، «تا حدودی»، «کم» و «اصلاً» برای آن طراحی شده است. مؤلفهٔ نگرش دوستان در بعد هنجاری نیز با سؤال «فکر می‌کنید نگرش دوستان صمیمی‌تان به هریک از رفتارهای زیر چگونه است؟» مشخص و با پاسخ‌های «کاملاً موافق‌اند»، «موافق‌اند»، «بی تفاوت‌اند»، «مخالف‌اند»، «کاملاً مخالف‌اند» بر مبنای طیف لیکرت سنجیده شده است.

^۱ جدول ابعاد تقلب دانشگاهی همراه با گویه‌های هریک از ابعاد در پیوست مقاله گنجانده شده است.

تعاریف: دو بعد تکنیک‌های خنثی‌سازی و تعاریف مثبت/منفی،^۱ متغیر تعاریف را تشکیل می‌دهند. بعد تکنیک‌های خنثی‌سازی از چهار مؤلفه انکار مسئولیت،^۲ انکار آسیب،^۳ محکومیت محکوم‌کنندگان،^۴ و توسل به وفاداری‌های بالاتر^۵ تشکیل شده است. برای سنجش هر مؤلفه پس از تعیین معرف‌ها، دو گویه به آن اختصاص داده شده است؛ برای مثال گویه‌های «به خاطر سخت‌بودن امتحانات یا تکالیف دشوار و غیرقابل‌حل استاد مجبورم تقلب کنم» و «بعضی درس‌ها هیچ فایده‌ای ندارند و برای گذراندن آنها باید تقلب کرد»، برای سنجش مؤلفه انکار مسئولیت به کار رفته‌اند. بعد تعاریف مثبت/منفی از دو معرف «باور به ضروری‌بودن تقلب برای معدل» و «باور به تقلب در صورت درست درس خواندن» تشکیل شده است که در نهایت دو گویه برای سنجش آن اختصاص داده‌ایم.

برمبنای طیف لیکرت پاسخ تمام سؤالات متغیر تعاریف از گزینه‌های «کاملاً موافق»، تا «موافق»، «بی‌نظر»، «مخالف» و «کاملاً مخالف» استفاده شده است.

تشویق: بعد تشویق با استفاده از مؤلفه تشویق دوستان مشخص شده است. برای سنجش این بعد از پاسخگویان پرسیده شد که «دوستانتان چقدر شما را برای انجام رفتارهای زیر تشویق می‌کنند؟» پاسخ‌های این بعد برمبنای طیف پنج‌تایی لیکرت از «اصلاً» تا «خیلی زیاد» طراحی شده‌اند.

عکس‌العمل: بعد عکس‌العمل با استفاده از مؤلفه عکس‌العمل تصویری دوستان مشخص شده است. برای سنجش آن از پاسخگویان پرسیده شد که «فکر می‌کنید اگر دوستان شما باخبر شوند که رفتارهای زیر را انجام داده‌اید، چه عکس‌العملی خواهند داشت؟» معرف‌های مربوط به این مؤلفه طیف پنج‌تایی از عکس‌العمل‌های مثبت تا عکس‌العمل‌های منفی هستند که شامل «رفتارم را تأیید می‌کنند»، «بی‌تفاوت‌اند»، «مرا سرزنش می‌کنند»، «با من قطع رابطه می‌کنند» و «به استادان یا کمیته انضباطی گزارش می‌دهند» بوده است که پاسخگویان فقط یک گزینه را باید انتخاب کنند.

بازدارندگی: بازدارندگی شامل بازدارندگی رسمی (استادان و کمیته انضباطی) و بازدارندگی غیررسمی (دوستان) است. هم بازدارندگی رسمی و هم بازدارندگی غیررسمی سه بعد قطعیت، شدت و سرعت مجازات را دربرمی‌گیرند که برای سنجش بازدارندگی دو مؤلفه

¹ Positive/negative definitions

² Denial of Responsibility

³ Denial of Injury

⁴ Condemnation of the Condemners

⁵ Appeal to Higher Loyalties

بازدارندگی رسمی- بعد قطعیت آن و بازدارندگی غیررسمی - بعد قطعیت آن مورد استفاده قرار گرفت. بازدارندگی رسمی- بعد قطعیت با معرف «احتمال گیرافتادن به دست استادان و کمیته انضباطی» سنجیده شده است که از پاسخگویان پرسیده شد «چقدر احتمال می‌دهید اگر رفتارهای زیر را انجام دهید از طرف استادان و یا کمیته انضباطی دانشگاه دچار دردسر شوید؟». پاسخ‌های این سؤال بر اساس طیف پنج‌تایی لیکرت از اصلاً تا خیلی زیاد تنظیم شده است. بازدارندگی غیررسمی- بعد قطعیت با معرف «احتمال گیرافتادن به دست دوستان» سنجیده شده است که از پاسخگویان پرسیده شد «چقدر احتمال می‌دهید اگر رفتارهای زیر را انجام دهید از طرف دوستانتان دچار دردسر شوید؟». پاسخ‌های این سؤال بر اساس طیف پنج‌تایی لیکرت از اصلاً تا خیلی زیاد تنظیم شده است.

پاداش: بعد پاداش با مؤلفه تقویت‌کننده‌های اجتماعی و غیراجتماعی مثبت^۱ سنجیده شده است؛ به گونه‌ای که از پاسخگویان پرسیده شد «فکر می‌کنید اگر رفتارهای زیر را انجام دهید چه پیامدهایی برایتان خواهد داشت؟» و معرف‌های «احساس موفقیت»، «هیجان‌انگیز بودن»، «احساس زیرکی و زرنگی» «کسب نمره بالا» و «حس متفاوت بودن» پاسخ به این سؤال در نظر گرفته شدند. گفتنی است گزینه «هیچ‌کدام» نیز برای پاسخگویانی که احتمال می‌دهند هیچ‌یک از این پیامدها را تجربه نخواهند کرد، در نظر گرفته شد. پاسخگویان در این بعد مجاز بودند بیش از یک گزینه را انتخاب کنند. به هریک از معرف‌ها نمره «۱» و به گزینه «هیچ‌کدام» نمره «صفر» تعلق می‌گیرد و جمع تمام پاسخ‌ها نمره کل پاداش را نشان می‌دهد.

تقلید: برای متغیر تقلید مؤلفه تقلید از دیگران مهم مورد استفاده قرار گرفت و با این سؤال سنجیده شد که «آیا هیچ‌گاه دیده یا شنیده‌اید کسانی که شما به آنها احترام می‌گذارید و قبول‌شان دارید، هریک از رفتارهای زیر را انجام داده باشند؟» پاسخ‌های این سؤال بر اساس طیف پنج‌تایی لیکرت از اصلاً تا خیلی زیاد طراحی شده‌اند.

سنجش متغیرهای یادگیری اجتماعی بر مبنای مطالعات ایگز، ۱۹۷۹؛ لانزا- کاداگ و کلاگ، ۱۹۸۶؛ ایگز، ۱۹۸۵؛ لرش، ۱۹۹۹؛ وول و همکاران، ۲۰۰۴؛ علیوردی‌نیا و حیدری، ۱۳۹۱ انجام قرار گرفته است.

اعتبار ابزار سنجش

برای بررسی اعتبار مقیاس متغیر وابسته از اعتبار سازه نظری استفاده شده است. آزمون تفاوت میانگین (آزمون تی) تقلب دانشجویی بر حسب جنسیت نشان می‌دهد که میانگین تقلب

¹ Positive social and nonsocial reinforcer

دانشگاهی دانشجویان پسر به‌طور معناداری بیشتر از دانشجویان دختر است. نتایج آزمون تفاوت میانگین جنسیت در این پژوهش با یافته‌های تحقیقات تجربی (کوکران و همکاران، ۱۹۸۸؛ کاروانا و همکاران، ۲۰۰۰؛ علیوردی و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲) همسو است. برای بررسی اعتبار سازه تجربی مقیاس‌های یادگیری اجتماعی از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول استفاده شد. مطابق جدول ۲ بارهای عاملی بالا و معنی‌دار از مدل‌های اندازه‌گیری پیوند افتراقی، تعاریف، تقلید و تقویت افتراقی، از مناسب‌بودن این مدل‌های اندازه‌گیری حکایت دارند.

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مقیاس‌های یادگیری اجتماعی

مقادیری پرازندگی مدل‌های اندازه‌گیری	t*	بار عاملی	شاخص‌ها	متغیرهای پنهان	
22=۰ (P-value=۰ df=۰) , RMSEA=۰	۱۴/۵۴	۰/۸۰	نگرش دوستان	پیوند افتراقی	مدل اندازه‌گیری پیوند افتراقی
	۱۱/۰۷	۰/۵۸	تعداد دوستان		
	۱۳/۲۵	۰/۷۲	میزان ارتباط با دوستان		
22=۰ (P-value=۰/۳۱ df=۵) , RMSEA=۰/۰۲۱ GFI=۱ , AGFI=۰/۹۸ ,IFI=۱ NFI= ۰/۹۹ ,CFI=۱	۱۸/۲۲	۰/۸۰	انکار مسئولیت	تعاریف	مدل اندازه‌گیری تعاریف
	۱۳/۲۰	۰/۶۳	محکومیت محکوم‌کنندگان		
	۱۵/۱۳	۰/۷۰	انکار آسیب		
	۱۴/۷۷	۰/۶۸	توسل به وفاداری‌های بالاتر		
	۱۸/۵۰	۰/۸۱	تعاریف مثبت/منفی		
22=۱۱/۰۹ (P-value=۰/۰۴۹ df=۵) , RMSEA=۰/۰۵۵ GFI=۱ , AGFI=۰/۹۸ ,IFI=۱ NFI= ۰/۹۹ ,CFI=۱	۱۵/۲۰	۰/۶۹	تقلید در تقلب - امتحانی	تقلید	مدل اندازه‌گیری تقلید
	۱۸/۵۷	۰/۷۹	تقلید در تقلب در تکالیف درسی		
	۲۲/۰۱	۰/۹۰	تقلید در سرقت علمی		
	۱۸/۰۰	۰/۷۸	تقلید در جعل علمی		
	۱۸/۶۶	۰/۸۰	تقلید در تحریف علمی		
	۱۶/۰۹	۰/۸۴	تقلید در تسهیل تقلب برای دیگران		
22=۵۳۶/۲۵ (P-value=۰ df=۲۱۲) , RMSEA=۰/۰۶۱ GFI=۰/۹۰ , AGFI=۰/۸۷ ,IFI=۰/۹۷ NFI=۰/۹۵ ,CFI=۰/۹۷	۱۰/۷۲	۰/۵۴	عکس‌العمل دوستان نسبت به تقلب در امتحان	عکس‌العمل	مدل اندازه‌گیری تقویت افتراقی
	۱۴/۳۸	۰/۶۸	عکس‌العمل دوستان نسبت به تقلب در تکالیف		
	۱۴/۸۳	۰/۶۹	عکس‌العمل دوستان به سرقت علمی		
	۱۵/۹۵	۰/۷۴	عکس‌العمل دوستان به جعل علمی		
	۱۳/۹۵	۰/۶۷	عکس‌العمل دوستان به تحریف علمی		
	۱۴/۲۷	۰/۶۸	عکس‌العمل دوستان به تسهیل تقلب برای دیگران		

بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی

	۱۷/۰۴	۰/۷۵	تشویق دوستان به تقلب در امتحان	تشویق	
	۱۹/۷۰	۰/۸۳	تشویق دوستان به تقلب در تکالیف		
	۱۷/۸۵	۰/۷۸	تشویق دوستان به سرقت علمی		
	۱۸/۳۶	۰/۷۹	تشویق دوستان به جعل علمی		
	۱۶/۷۵	۰/۷۴	تشویق دوستان به تحریف علمی		
	۱۶/۳۵	۰/۷۳	تشویق دوستان به تسهیل تقلب برای دیگران		
	۱۱/۰۹	۰/۵۲	دریافت پاداش در تقلب در امتحان	پاداش	
	۱۴/۷۱	۰/۶۷	دریافت پاداش در تقلب در تکالیف		
	۱۹/۴۷	۰/۸۲	دریافت پاداش در سرقت علمی		
	۳۱/۵۳	۰/۸۷	دریافت پاداش در جعل علمی		
	۱۰/۲۲	۰/۸۴	دریافت پاداش در تحریف علمی		
	۱۲/۱۱	۰/۵۸	دریافت پاداش در تسهیل تقلب برای دیگران		
	۴/۸۰	۰/۳۴	بازدارندگی رسمی	بازدارندگی	
	۶/۲۳	۰/۸۱	بازدارندگی غیررسمی		

* مقدار قدر مطلق T-value بزرگ تر از ۱/۹۶ معنادار است.

شاخص‌های برازندگی تحلیل عامل تأییدی از چهار مدل اندازه‌گیری پیوند افتراقی، تعاریف، تقلید و تقویت افتراقی در جدول ۲ نشان می‌دهد که شاخص‌ها در حد بسیار مطلوب‌اند و مدل‌های اندازه‌گیری با داده‌های جمع‌آوری شده برازش دارند.

پایایی^۱ ابزار سنجش

برای سنجش پایایی در این پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ سود جست‌هیم که نتایج آن در جدول ۳ انعکاس یافته است.

¹ Reliability

جدول ۳. ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس تحقیق

مقیاس	تعداد گویه	ضریب آلفا
تقلب دانشجویان	۲۵	۰/۹۲
پیوند افتراقی	۲۱	۰/۹۱
تعاریف	۱۰	۰/۸۷
عکس العمل	۷	۰/۸۵
تشویق	۷	۰/۹۲
پاداش	۷	۰/۸۹
بازدارندگی	۱۴	۰/۹۰
تقلید	۷	۰/۹۱

با توجه به جدول ۳ مقادیر آلفای کرونباخ نشان می‌دهد که پایایی خوبی برای مقیاس‌های تحقیق به دست آمده است. مقادیر ضریب آلفای همه مقیاس‌های بالاتر از ۰/۷۰ و پذیرفتنی است.

یافته‌های توصیفی

جدول ۴. توزیع نمرات تقلب دانشجویان

میانگین (دامنه ۰ تا ۶۰)	حداقل/حداکثر نمره مشاهده شده	حداقل/حداکثر نمره ممکن	درصد دانشجویان	تعداد دانشجویان	تقلب دانشجویان
۱۱/۷۳	۰-۵۱/۷۵	۰-۶۰	۲/۷	۱۱	اصلاً
			۷۹/۸	۳۲۷	کم
			۱۷/۱	۷۰	متوسط
			۰/۵	۲	زیاد
			۱۰۰	۴۱۰	جمع کل

توزیع نمرات کل تقلب علمی: جدول ۴ نشان می‌دهد که ۲/۷ درصد (۱۱ نفر) از دانشجویان اصلاً تجربه رفتارهای متقلبانۀ علمی نداشته‌اند. به عبارت دیگر، درصد شیوع رفتارهای متقلبانۀ علمی ۹۷/۲ بوده که در سه سطح کم، متوسط و زیاد انجام گرفته است. به طوری که ۷۹/۸ درصد از دانشجویان در سطح کم (۳۲۷ نفر)، ۱۷/۶ درصد (۷۲ نفر) در سطح متوسط و زیاد مرتکب تقلب دانشجویی شده‌اند.

بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی

جدول ۵. توزیع درصدی و میانگین گویه‌های تقلب دانشگاهی

تقلب علمی	اصلاً	کم	گاهی اوقات	زیاد	خیلی زیاد	میانگین ^۰
تقلب در امتحان						
نگاه کردن به ورقه امتحانی دانشجویان دیگر	۳۲/۴	۸۳/۳	۲۱/۲	۳/۹	۴/۱	۱/۰۹
پرسیدن جواب سؤالات امتحان از دانشجویان دیگر	۳۱/۷	۳۴/۹	۲۳/۴	۶/۶	۳/۴	۱/۱۵
استفاده از یادداشتهای پنهانی	۵۹/۵	۱۹/۵	۱۲/۹	۴/۱	۳/۹	۰/۷۲
غیبت عمدی در امتحان و ارائه دلایل دروغین	۸۱/۵	۹/۳	۵/۶	۲/۴	۱/۲	۰/۳۳
فرستادن شخص دیگری به جای خود به جلسه امتحان	۹۰/۰	۹/۳	۴/۶	۰/۷	۰/۷	۰/۱۸
دریافت جواب سؤالات با ایما و اشاره از دانشجویان دیگر	۴۵/۶	۲۸/۵	۱۳/۹	۸/۸	۳/۲	۰/۹۵
تبادل برگه امتحانی	۷۳/۲	۱۵/۱	۷/۶	۲/۴	۱/۷	۰/۴۴
استفاده از موبایل به منظور تقلب در امتحان	۷۴/۱	۱۳/۷	۹/۵	۱/۷	۱/۰	۰/۴۲
تقلب در تکالیف درسی						
انجام تکالیف درسی به صورت جمعی؛ در حالی که باید حتماً به صورت انفرادی انجام شود	۲۶/۳	۳۰/۲	۲۴/۴	۱۳/۷	۵/۴	۱/۴۱
رونویسی از تکالیف دانشجویان دیگر	۲۷/۱	۳۱/۲	۲۲/۷	۱۲/۱	۶/۶	۱/۴۰
خردباری تکالیف علمی	۷۱/۲	۱۳/۹	۸/۸	۵/۴	۰/۷	۰/۵۰
عدم همکاری در انجام تکالیف گروهی و دریافت نمره آن	۵۴/۹	۲۶/۶	۱۱/۵	۴/۶	۲/۴	۰/۷۳
سرقت علمی						
برداشتن مطالبی از مقاله، کتاب یا پایان‌نامه و عدم ذکر منبع اصلی	۵۰/۵	۲۸/۰	۱۴/۱	۴/۶	۲/۷	۰/۸۱
ارائه یک کار درسی در بیش از یک کلاس یا یک دوره تحصیلی	۵۳/۴	۲۵/۶	۱۲/۶	۴/۶	۱/۷	۰/۷۶
حذف اسم یک نویسنده از یک کار علمی و ارائه آن به نام خود	۷۹/۵	۱۱/۲	۶/۱	۲/۷	۰/۵	۰/۳۳
نسبت دادن ایده یا اندیشه دیگری به خود	۷۵/۶	۱۴/۶	۵/۹	۲/۴	۱/۵	۰/۴۰
رونویسی از محتوای وبسایتها و وبلاگهای اینترنتی	۴۸/۳	۲۹/۰	۱۵/۱	۴/۶	۲/۹	۰/۸۵
جعل علمی						
جعل منابع در یک کتابشناسی	۷۲/۰	۱۶/۶	۶/۳	۴/۴	۰/۷	۰/۴۵
تهیه گزارش برای یک تحقیق یا پروژه بدون انجام آن	۵۴/۹	۲۶/۱	۱۲/۷	۴/۱	۲/۲	۰/۷۳
تحریف علمی						
ارجاع به یک کار علمی بدون دسترسی به منبع اصلی و مطالعه آن	۵۱/۵	۲۶/۶	۱۴/۱	۴/۹	۲/۹	۰/۸۱
دستکاری دادهها	۵۶/۳	۲۲/۹	۱۵/۴	۴/۱	۱/۲	۰/۷۱
تسهیل تقلب برای دانشجویان دیگر						
رساندن جواب امتحان با ایما و اشاره به دانشجویان دیگر	۲۷/۱	۳۲/۹	۲۱/۵	۱۱/۷	۶/۸	۱/۳۸
رساندن جواب امتحان با استفاده از یادداشتهای پنهانی به دیگری	۵۱/۲	۲۲/۲	۱۴/۱	۷/۱	۵/۴	۰/۹۳
اجازه نگاه کردن به ورقه امتحانی به دانشجوی دیگر	۲۲/۰	۳۱/۵	۲۵/۱	۱۳/۴	۸/۰	۱/۵۴
نوشتن تکالیف درسی دانشجویان دیگر	۲۸/۵	۳۱/۷	۲۲/۷	۱۱/۷	۵/۴	۱/۳۴

میانگین هر گویه بر مبنای کدگذاری آن در دامنه ۴-۰ قرار دارد (اصلاً=۰، کم=۱، گاهی اوقات=۲، زیاد=۳، خیلی زیاد=۴)

توزیع درصدی و میانگین گویه‌های تقلب دانشگاهی: داده‌های انعکاس‌یافته در جدول ۵ نشان می‌دهد بیشترین میزان تقلب دانشگاهی مربوط به «جازه نگاه کردن به ورقه امتحانی به دانشجوی دیگر» در بعد تسهیل تقلب برای دیگران است؛ به گونه‌ای که ۲۱/۴ درصد از پاسخگویان در سطح زیاد و خیلی زیاد مرتکب این رفتار شده‌اند. میانگین نمره این گویه ۱/۵۴ بوده است که بیشترین مقدار میانگین را در میان رفتارهای تقلب علمی به خود اختصاص داده است. پس از آن بیشترین میزان تقلب دانشگاهی «انجام تکالیف درسی به صورت جمعی، درحالی‌که باید حتماً به صورت انفرادی انجام شود» در بعد تقلب در تکالیف درسی است و ۱۹/۱ درصد از پاسخگویان در سطح زیاد و خیلی زیاد مرتکب این رفتار شده‌اند. میانگین این گویه ۱/۴۱ بوده است. کمترین میزان رفتارهای متقلبانة علمی «فرستادن شخص دیگری به جای خود به جلسه امتحان» در بعد تقلب در امتحان بوده است؛ به گونه‌ای که ۹۰ درصد از پاسخگویان به گزینه «اصلاً» پاسخ داده‌اند و نمره میانگین برای این گویه ۰/۱۸ بوده است. در مجموع بیشترین میزان رفتارهای متقلبانة علمی در بعد تسهیل تقلب برای دیگران و بعد تقلب در تکالیف درسی قرار دارد؛ درحالی‌که کمترین میزان رفتارهای متقلبانة علمی در بعد تقلب در امتحان جای دارد.

آزمون فرضیه‌ها با استفاده از مدل معادلات ساختاری

جهت ارزیابی مدل نظری و رابطه علی میان متغیرها و بررسی برازش داده‌های مشاهده‌شده با مدل نظری تحقیق، فرضیه‌های تحقیق با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار لیزرل آزمون شدند. پژوهش حاضر یک فرضیه اصلی با عنوان «تقلب دانشگاهی تابعی از یادگیری اجتماعی است» دارد که به صورت هفت فرضیه فرعی درآمده است. نتیجه فرضیه اصلی با توجه به پاسخ‌های این هفت فرضیه استنباط می‌شود.

ارزیابی نیکویی برازش مدل ساختاری تحقیق: پیش از بررسی روابط علی بین متغیرها و پرداختن به نتایج آزمون فرضیه‌ها، جهت بهبود برازش مدل، کوواریانس خطاهای میان متغیرهای مشاهده‌شده در مدل اضافه شد. با توجه به خروجی شاخص‌های برازندگی معیارهای مناسب بودن برازش مدل تحت بررسی قرار می‌گیرند. مقادیر شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۶ انعکاس یافته است.

بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی

جدول ۶. شاخص‌های برازندگی مدل معادلات ساختاری تحقیق

شاخص برازش	مقادیر شاخص	مقادیر قابل قبول
مجذور خی دو (X^2)	۱۸۷۸/۱۲	$p\text{-value} > 0/05$ در صورت برقرار نبودن $p\text{-value} > 0/05$ از آنجایی که آزمون مجذور خی دو نسبت به اندازه نمونه حساس است به همین خاطر برای معنی‌داری آن میزان درجه آزادی نیز در نظر گرفته می‌شود.
نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی (X^2/df)	۲/۳۰	۱-۲ یا ۱-۳
شاخص برازندگی (GFI)	۰/۸۲	$GFI > 0/90$ برازش بسیار مطلوب $GFI > 0/80$ برازش مطلوب
شاخص تعدیل برازندگی (AGFI)	۰/۸۰	$AGFI > 0/90$ برازش بسیار مطلوب $AGFI > 0/80$ برازش مطلوب
ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۶	$RMSEA < 0/05$ یا $RMSEA < 0/08$
نرم شده برازندگی NFI	۰/۹۵	$NFI > 0/90$
برازندگی تطبیقی CFI	۰/۹۷	$CFI > 0/90$
برازندگی فزاینده IFI	۰/۹۷	$IFI > 0/90$

مجذور خی دو (x^2) بی‌معنا نشانه آن است که پارامترهای برآورد شده برای مدل با داده‌ها برازش دارد (هومن، ۱۳۹۱). مطابق جدول ۶ آماره مجذور خی دو با مقدار ۱۸۷۸/۱۲ و درجه آزادی ۸۱۶ در سطح $P\text{-value} = 0/00$ معنی‌دار است؛ اما از آنجاکه آزمون مجذور خی دو نسبت به اندازه نمونه $n=410$ حساس است، نمی‌توان بر معناداری آن به‌منزله پذیرش فرض صفر تأکید کرد. از این رو برای بررسی برازش مدل مقدار مجذور خی دو به درجه آزادی تقسیم می‌شود. مقدار نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی ۲/۳۰ است و از آنجا که دامنه مقبول جهت برازش مطلوب مدل برای این شاخص بین ۱ تا ۳ است، مقدار به دست آمده نشان‌دهنده برازندگی مطلوب مدل است. یکی از دو شاخص دیگری که برای برازندگی مدل به کار می‌رود GFI و AGFI است. هرچه این دو شاخص به ۱ نزدیک باشند مدل با داده‌ها برازش بهتری دارد. شاخص GFI به ترتیب برابر با ۰/۸۲ و ۰/۸۰ هستند. از آنجاکه این مقادیر بالاتر از ۰/۸۰ هستند می‌توان نتیجه گرفت مدل با داده‌ها برازش مطلوب و مناسبی دارد. جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) نیز برابر با ۰/۰۵۶ است. با توجه به اینکه مقدار آن کمتر از ۰/۰۸ است برازش مدل مطلوب و مناسب است. مقادیر بالای ۰/۹۰ برای هر یک از شاخص‌های نرم‌شده برازندگی NFI (۰/۹۵)، برازندگی تطبیقی CFI (۰/۹۷)، برازندگی فزاینده IFI (۰/۹۷)، شاخص نرم‌نشده برازندگی NNFI (۰/۹۷) نیز حاکی از آن است که مدل دارای برازش مطلوب و مناسبی است.

نتایج آزمون مدل ساختاری تحقیق: نتایج اثرگذاری هریک از متغیرهای نظریه یادگیری اجتماعی که در مدل تحقیق حاضر لحاظ شده است در جدول ۷ انعکاس یافته است.

جدول ۷. مقادیر برآورد شده مدل معادلات ساختاری تحقیق

مسیر	ضرایب استاندارد شده	خطای استاندارد	آماره T-VALUE	R ²
پیوند افتراقی ← تقلب دانشگاهی	۰/۶۸	۰/۰۸۸	۷/۶۳*	۰/۵۷
تعاریف ← تقلب دانشگاهی	۰/۱۸	۰/۱۳	۲/۷۹*	
عکس‌العمل ← تقلب دانشگاهی	-۰/۳۲	۰/۷۸	-۴/۷۱*	
تشویق ← تقلب دانشگاهی	-۰/۰۷	۰/۴۴	-۰/۶۳	
پاداش ← تقلب دانشگاهی	۰/۱۱	۰/۵۰	۲/۱۴*	
بازدارندگی ← تقلب دانشگاهی	۰/۰۷	۰/۱۴	۰/۸۰	
تقلید ← تقلب دانشگاهی	۰/۰۱	۰/۳۱	۰/۱۸	

* مقدار قدر مطلق T-value بزرگتر از ۱/۹۶ معنادار است.

مطابق جدول ۷ مقادیر برآوردشده استاندارد^۱ از مدل نشان می‌دهد که متغیر پیوند افتراقی با ضریب ۰/۶۸ بیشترین تأثیر را بر رفتارهای متقلبانة علمی دارد و با مقدار $t=7/63$ از لحاظ آماری معنی‌دار است. این نشان می‌دهد که تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از پیوند افتراقی و در جهت تأیید فرضیه اول تحقیق است؛ به طوری که با هم‌نشینی با افراد متقلب دانشگاهی، رفتارهای مربوط به تقلب دانشگاهی افزایش می‌یابد.

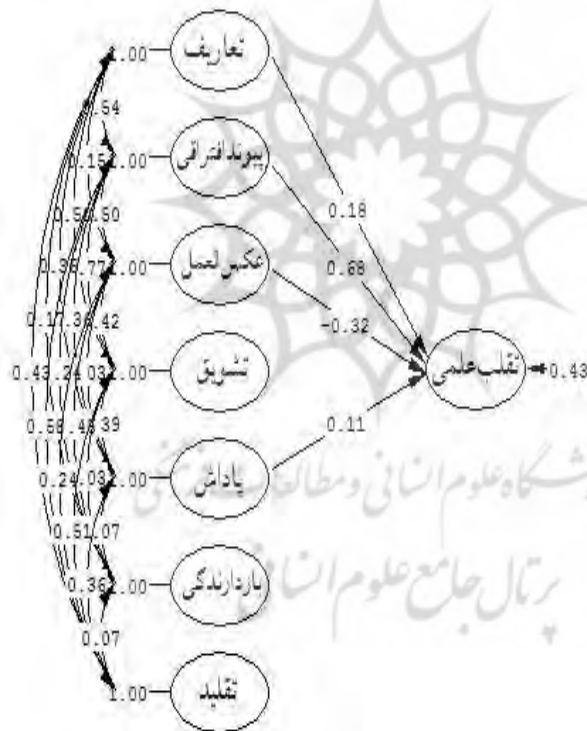
یافته‌های مدل نشان می‌دهد که متغیر تعاریف با ضریب ۰/۱۸ بر تقلب دانشگاهی اثر می‌گذارد که از لحاظ آماری با مقدار $t=2/79$ معنی‌دار است. این نشان می‌دهد که تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از تعاریف است و تأیید فرضیه دوم این تحقیق را حکایت می‌کند.

یافته‌های حاصل از مدل ساختاری یادگیری اجتماعی نشان می‌دهد که متغیر عکس‌العمل با ضریب -۰/۳۲ و پس از پیوند افتراقی بیشترین تأثیر را رفتارهای متقلبانة علمی دارد که با مقدار $t=-4/71$ از لحاظ آماری معنی‌دار است. این نشان می‌دهد که تقلب دانشگاهی تابعی منفی از عکس‌العمل است که فرضیه سوم تحقیق را تأیید می‌کند.

در مدل حاضر متغیر تشویق با ضریب تأثیرگذاری ناچیز -۰/۰۷ نشان داده شده است که از لحاظ آماری معنی‌دار نیست ($t=-0/63$)؛ بنابراین فرضیه چهارم تحقیق تأیید نمی‌شود.

¹ Standardized

همچنین یافته‌های حاصل از مدل ساختاری یادگیری اجتماعی نیز نشان می‌دهد که متغیر پاداش با ضریب ۰/۱۱ با مقدار $t=2/14$ از لحاظ آماری معنی‌دار است. این نشان می‌دهد که تقلب دانشگاهی تابعی مثبتی از پاداش است که فرضیه پنجم را تأیید می‌کند. اثر متغیر بازدارندگی بر تقلب دانشگاهی دارای ضریب ۰/۰۷ و بسیار ناچیز است که با مقدار $t=0/80$ از لحاظ آماری معنی‌دار نیست. به این ترتیب فرضیه ششم تحقیق تأیید نمی‌شود. اثر متغیر تقلید نیز با ضریب ناچیز ۰/۰۱ در مدل حاضر نشان داده شده است که با مقدار $t=0/18$ از لحاظ آماری معنی‌دار نیست. بنابراین، فرضیه هفتم تحقیق تأیید نمی‌شود. در نهایت، داده‌های حاصل از مدل نشان می‌دهد که ۵۷ درصد ($R^2=0/57$) از تغییرات تقلب دانشگاهی از طریق مدل ساختاری نظریه یادگیری اجتماعی تبیین شده است. نمودار ۱ مدل نهایی معادلات ساختاری را با حذف مسیرهای غیرمعنادار نشان می‌دهد.



Chi-Square=1878.12, df=816, P-value=0.00000, RMSEA=0.056

شکل ۲. مدل نهایی معادلات ساختاری یادگیری اجتماعی با ضرایب استاندارد

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه‌های پژوهش حاضر بر مبنای نظریه یادگیری اجتماعی ایپرز بنا شده است که شامل یک فرضیه اصلی و هفت فرضیه فرعی است. آزمون فرضیه‌ها که با استفاده از مدل معادلات ساختاری با نرم‌افزار لیزرل بررسی شده، به شرح زیر است:

فرضیه اول بیان می‌کند تقلب دانشگاهی تابعی از پیوند افتراقی است. این فرضیه تأیید شده است و متغیر پیوند افتراقی قوی‌ترین تأثیرگذاری را در میان متغیرها داشته است. دانشجویان یاد می‌گیرند که در اعمال مربوط به فقدان صداقت علمی شرکت کنند یا به واسطه تعامل با دیگران از چنین رفتارهایی خودداری کنند. این مسئله از خانواده شروع می‌شود، اما همتایان دانشگاهی و رفتارها و گرایش‌های دوستان تأثیر مهم‌تری در ارتکاب افراد به رفتارهای متقلبانه علمی دارند (لرش، ۱۹۹۹). اگر فردی به طور متفاوتی با بیشتر کسانی که در رفتارهای انحرافی و مجرمانه درگیر شده‌اند یا گرایش‌های شبه‌مجرمانه از خود نشان می‌دهند مرتبط باشد، بیشتر احتمال دارد که در رفتارهای انحرافی یا مجرمانه درگیر شود. در مقابل، اگر شخصی به طور متفاوتی بیشتر با افرادی که در رفتارها و گرایش‌های انطباقی مشارکت می‌کنند در ارتباط باشد، به احتمال زیاد از درگیری یا مشارکت در جرم خودداری می‌کند و در عوض در جنبه مثبت رفتارهای اجتماعی مشارکت می‌کند (ایپرز و جینینگز، ۲۰۰۹). نتایج آزمون این فرضیه با تحقیقات پیشین (مایکلز و مایت، ۱۹۸۹؛ لرش، ۱۹۹۹؛ وول و همکاران، ۲۰۰۴؛ مک کیب و همکاران، ۲۰۰۶؛ بوراس و همکاران، ۲۰۰۷؛ مگی و همکاران، ۲۰۰۸؛ دانیل و آندری، ۲۰۰۹؛ فارنسی و همکاران، ۲۰۱۱؛ تسای، ۲۰۱۲) همسو بوده است.

فرضیه دوم مبنی بر این است که تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از تعاریف مساعد از تقلب است. این فرضیه در تحقیق حاضر تأیید شد. به میزانی که افراد رفتارهای مربوط به تقلب دانشگاهی را یاد می‌گیرند و آنها را همچون گرایش‌های خودشان می‌پذیرند، تعاریف مطلوب یا غیرمطلوبی برای تقلب دانشگاهی مطرح خواهند کرد. اگر یک تعریف برای عدم صداقت علمی مطلوب باشد، اقدام به تقلب پذیرفتنی و شکل رفتار تأیید می‌شود. به میزانی که دانشجوی به لحاظ اخلاقی تقلب را ناپسند می‌شمرد از آن خودداری خواهد کرد، دانشجویی که به طور بیشتری عمل خاصی از تقلب را می‌پسندد به احتمال زیاد آن را مرتکب می‌شود. تعاریف ممکن است برای تقلب مطلوب باشند؛ زیرا آنها برای خنثی کردن نامطلوبی عمل پذیرفتنی ظاهر می‌شوند (لرش، ۱۹۹۹؛ ۱۰۴-۱۰۳). بسیاری از تعاریف فقدان صداقت علمی زیر عنوان اعتقادات رسمی قرار می‌گیرند؛ به گونه‌ای که بسیاری از دانشجویان با توجه به قوانین و مقررات حاکم بر محیط دانشگاهی، به انجام تقلب دیدگاهی منفی دارند. این دسته از دانشجویان ممکن است بر این باور باشند که تقلب خلاف قوانین آموزشی دانشگاه است و از رفتاری‌های مبتنی بر

نقض قوانین دوری می‌کنند. از طرفی، دانشجویان دیگر ممکن است که با عنوان باور مثبت دیدگاهی را برگزینند که تقلب دانشگاهی را کاملاً مطلوب و مجاز می‌داند؛ برای مثال اگر دانشجویی بر این باور باشد که با تقلب نمره او تا حد بالایی افزایش پیدا می‌کند، این باور مثبت به تقلب دانشگاهی است. گاهی اوقات رفتارهای متقلبانۀ علمی با آنچه ایکرز «باورهای خنثی‌سازی» می‌نامد همراه است. باورهای خنثی‌سازی به وسیله توجیهات و دلایل شخصی رفتار متقلبانۀ را تولید می‌کنند. بسیاری از مطالعات گرایش‌ها و نگرش‌های مطلوب به تقلب را حمایت کرده‌اند. دانشجو ممکن است در ابتدا نگرش منفی‌ای به تقلب دانشگاهی داشته باشد، اما با مشاهده و ارتباط با دانشجویان متقلب به این نتیجه می‌رسد که تقلب خوب است و گفتارهایی از این قبیل به کار می‌برد: «کیفیت درس دادن معلم پایین بوده و من باید تقلب کنم»، «حجم منابع امتحانی زیاد است، وقت کافی برای مطالعه ندارم، بنابراین باید تقلب کنم»، «حجم تکالیف درسی زیاد است، بنابراین از مقالات دیگران استفاده می‌کنم»، و «تقلب کردم چون باید به دوستم کمک می‌کردم». به طوری که در رفتارهای مربوط به تقلب دانشگاهی، به میزانی افراد رفتارهای متقلبانۀ را یاد می‌گیرند و آنها را همچون گرایش‌های خودشان می‌پذیرند که تعریف‌های مطلوب یا نامطلوب از رفتارهای علمی در دست داشته باشند (لرش، ۱۹۹۹: ۱۰۴). بسیاری از مطالعات (بولین، ۲۰۰۴؛ وول، ۲۰۰۴، لرش، ۱۹۹۹؛ لانزا کاداک و کلاگ، ۱۹۸۶؛ میشل و مایت ۱۹۸۹) اثر متغیر تعاریف را تأیید کرده‌اند.

فرضیه سوم مبنی بر این است که تقلب دانشگاهی تابعی منفی از عکس‌العمل منفی است. این فرضیه هم تأیید شد. ایکرز (۱۹۷۹؛ ۱۹۸۵) معتقد است که در فرایند یادگیری اجتماعی پس از تعامل با گروه‌های مختلف و قرار گرفتن در معرض تعاریف مختلف، پیامدهای واقعی، یعنی تقویت‌کننده‌ها و تنبیه‌کننده‌های اجتماعی و غیراجتماعی رفتار، هستند که ادامه آن رفتار را پیش‌بینی می‌کنند. یکی از این پیامدها شامل عکس‌العمل‌های واقعی دیگران حاضر در همان زمان، یا کسانی است که بعداً درباره آن اطلاع پیدا می‌کنند. گاهی اوقات فردی که در رفتارهای متقلبانۀ علمی درگیر است، با عکس‌العمل منفی (رد رفتار) یا عکس‌العمل مثبت (تأیید رفتار) دیگران مواجه می‌شود یا پیش‌بینی می‌کند که با چنین عکس‌العمل‌هایی مواجه شود؛ بنابراین متناسب با آن عکس‌العمل، تصمیم به ادامه یا قطع رفتار خود می‌گیرد. چنانچه عکس‌العمل‌های منفی دیگران به رفتارهای مربوط به تقلب دانشگاهی افزایش یابد، میزان این رفتارها کاهش پیدا می‌کند. هرچه میزان رد تعاریف و ارزش‌های مربوط به تقلب دانشگاهی و رد انجام رفتارهای مربوط به تقلب دانشگاهی بیشتر باشد، میزان تقلب دانشگاهی نیز کمتر می‌شود و هرچه میزان تأیید تعاریف و ارزش‌های مربوط به تقلب دانشگاهی و تأیید رفتارهای مربوط به

تقلب دانشگاهی بیشتر باشد، میزان تقلب دانشگاهی نیز بیشتر می‌شود. این فرضیه را یافته‌های لانزا کاداگ و کلاگ، ۱۹۸۶ و لرش، (۱۹۹۹) تأیید کرده‌اند.

فرضیه چهارم بیان می‌کند که تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از تشویق است. این فرضیه تأیید نشد. براساس نظریه تقویت افتراقی ایگز رفتارهای بزهکارانه از طریق دریافت تشویق از هم‌نشینان افتراقی تقویت می‌شود. تشویق برای افزایش رفتار صورت می‌گیرد. بر این اساس، ارائه تشویق به معنی نشان دادن رفتار مطلوب است. از طریق تشویق انجام دادن یا انجام ندادن رفتار تأیید می‌شود (علیوردی‌نیا و حیدری، ۱۳۹۱). با وجود اینکه در تحقیقات تجربی ایگز (۱۹۸۵؛ ۱۹۸۵)، علیوردی‌نیا و حیدری (۱۳۹۱) و ملک‌دار (۱۳۹۲) رابطه مستقیمی بین رفتارهای انحرافی و تشویق نشان داده‌اند، اما در تحقیق حاضر رابطه بین تقلب دانشگاهی - به منزله یک رفتار انحرافی - و تشویق به اثبات نرسید.

فرضیه پنجم حاکی از این است که تقلب دانشگاهی تابعی مثبت از پاداش است و به عبارتی دیگر دریافت پاداش با ارتکاب تقلب دانشگاهی رابطه مستقیم دارد. این فرضیه هم حمایت شد. اگر تجربه ارتکاب تقلب دانشگاهی برای فرد احساس موفقیت، هیجان، حس متفاوت بودن، احساس زیرکی و زرنگی و کسب نمره بالا به همراه داشته باشد، رفتار فرد به صورت مثبتی تقویت می‌شود. تقویت رفتار در اینجا به موازنه پاداش تجربه شده یا در گذشته برای رفتار اشاره می‌کند. مشابه سازوکار پیوند افتراقی، یک موازنه از تقویت هنجارها، ارزش‌ها و گرایش‌های مطلوب به ارتکاب یک رفتار انحرافی یا مجرمانه، احتمال مشارکت در چنین رفتارهایی را افزایش خواهد داد (ایگز و جینینگز، ۲۰۰۹). به بیان ایگز، رفتار از طریق پاداش (تقویت مثبت) و اجتناب از تنبیه (تقویت منفی) تقویت می‌شود یا به وسیله محرکی آزردهنده (تنبیه مثبت) و از دست دادن پاداش (تنبیه منفی) کاهش می‌یابد (ایگز و همکاران، ۱۹۷۹؛ ۶۳۸). اینکه آیا رفتار انحرافی یا انطباقی حاصل می‌شود و همچنان ادامه دارد به پاداش‌ها یا تنبیه‌های حال و گذشته برای رفتار و پاداش‌ها و تنبیه‌های مرتبط به رفتار بدیل بستگی دارد. چنانچه افراد احساس کنند که در ازای ارتکاب رفتارهای مربوط به تقلب دانشگاهی، پیامدهای مثبتی در سطح اجتماعی یا غیراجتماعی دریافت می‌کنند، مرتکب تقلب دانشگاهی می‌شوند یا رفتارهای گذشته خود را در اثر تجربه دریافت پاداش گذشته ادامه می‌دهند.

فرضیه ششم بر این دلالت دارد که تقلب دانشگاهی تابعی منفی از بازدارندگی است. این فرضیه در این پژوهش تأیید نشد. این فرضیه با تحقیقات مک‌کیب و همکاران (۲۰۰۶)؛ مگی و همکاران، (۲۰۰۸)؛ اوگیلوی و استوارت، (۲۰۱۰) همسو است. با توجه به بررسی همه ابعاد یادگیری اجتماعی، به منظور پیچیده‌نشدن مدل، در این پژوهش تأثیر بازدارندگی بر تقلب دانشگاهی به صورت ترکیبی از بازدارندگی رسمی و غیررسمی در بعد قطعیت تحت بررسی قرار

گرفته است؛ درحالی‌که در پژوهش‌های مشابه (مثلاً لرش، ۱۹۹۹) تأثیر بازدارندگی غیررسمی (احتمال لو رفتن نزد دوستان) و بازدارندگی رسمی (احتمال لو رفتن نزد استادان) به صورت دو متغیر جداگانه تحت بررسی قرار گرفته است. از آنجاکه در بیشتر تحقیقات بازدارندگی رسمی در تقلب دانشگاهی رد و بازدارندگی غیررسمی تأیید شده است، احتمال می‌رود که ترکیب این دو و سنجیده نشدن ابعاد دیگر بازدارندگی از جمله شدت و سرعت به رد این فرضیه منجر شده باشد.

فرضیه هفتم مبنی بر این است که تقلب دانشگاهی در میان دانشجویان تابعی مثبت از تقلید است. این فرضیه تأیید نشد و با تحقیق مگی و همکاران (۲۰۰۸) همسو نیست. چنان‌که ایکرز معتقد است؛ منابع تقلید، از گروه‌های اجتماعی برجسته (والدین، همسالان، معلمان) و منابع دیگر مانند رسانه‌ها (کتاب‌ها، مجلات و فیلم‌ها) برمی‌خیزند (علی‌وردی‌نیا و حیدری، ۱۳۹۰؛ ملک‌دار، ۱۳۹۲). در این تحقیق صرفاً منبع اول تقلید، یعنی گروه‌های اجتماعی برجسته، سنجیده شده‌اند و منبع دوم یعنی رسانه‌ها و غیره مورد بررسی قرار نگرفته است. از طرفی، ماهیت رفتارهای مربوط به تقلب دانشگاهی نسبت به دیگر رفتارهای انحرافی (مانند مصرف سیگار) به‌گونه‌ای است که احتمال اینکه افراد دیگران مهم را در حین ارتکاب تقلب دیده باشند (مثلاً سرعت یک متن) بسیار کمتر است. همه اینها ممکن است عواملی باشند که به رد این فرضیه منجر می‌شوند.

نظریه یادگیری اجتماعی ایکرز از جمله نظریه‌های فرایندی است که بر کشف روابط متقابل فرد و محیط اجتماعی تمرکز دارد. از این جهت پژوهش حاضر با تکیه بر این نظریه، در تلاش بود تا تقلب دانشگاهی را که رفتاری خاص در محیطی خاص است، تحت بررسی قرار دهد. از طرفی، نظریه یادگیری اجتماعی دربارهٔ جامعه‌پذیری بحث می‌کند و گزینش این نظریه به این پژوهش کمک کرد که پاسخ خود را بیابد که چرا در نهادهای آموزشی که یکی از منابع اصلی جامعه‌پذیری هنجارها و ارزش‌های درست و مورد تأیید جامعه است، تقلب دانشگاهی انجام می‌گیرد. تحقیقاتی که فرضیه‌های نظریه یادگیری اجتماعی را با استفاده از سنجش مفاهیم پیوند افتراقی، تعاریف، تقویت افتراقی (عکس‌العمل، تشویق، پاداش، بازدارندگی) و تقلید آزمون کرده‌اند، معمولاً به رابطه‌هایی قوی دست یافته‌اند. نظریه یادگیری اجتماعی نسبت به دیگر نظریه‌های انحراف انتخاب بهتری است، نه تنها برای اینکه حمایت تجربی بیشتری دریافت کرده است، بلکه نیز به دلیل اینکه مفاهیم انتزاعی بیشتر و حیطة وسیع‌تری از نظریه‌های دیگر را در خود دارد (ر.ک. ایکرز و جنینگز، ۲۰۰۹؛ ایکرز، ۱۹۸۵). نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نظریه یادگیری اجتماعی توانایی تبیین تقلب دانشگاهی را در میان دانشجویان داشته است. در مدل تدوین‌شده بر مبنای متغیرهای یادگیری اجتماعی در این تحقیق، متغیرهای پیوند افتراقی، تعاریف و متغیرهای تقویتی افتراقی، شامل پاداش و عکس‌العمل، قابلیت تبیین تقلب دانشگاهی

را داشتند. اگرچه در این تحقیق فرضیه‌های مبتنی بر متغیرهای دیگر نظریه یادگیری اجتماعی نظیر تقلید، بازدارندگی و تشویق تأیید نشدند؛ اما همان‌طور که خود ایکرز در تحقیقاتش اذعان کرده است، حتی حمایت از یک مفهوم در نظریه یادگیری اجتماعی می‌تواند بر حمایت کل نظریه دلالت داشته باشد؛ بنابراین از آنجاکه در این پژوهش فرضیه مبتنی بر پیوند افتراقی از حمایت قوی و فرضیه‌های مبتنی بر تعریف، عکس‌العمل و پاداش از حمایت میانه‌ای برخوردار شده‌اند، فرضیه اصلی تحقیق مبنی بر اینکه تقلب دانشگاهی تابعی از یادگیری اجتماعی است تأیید شد و می‌توان برای تبیین تقلب دانشگاهی از نظریه یادگیری اجتماعی ایکرز سود جست.

دلالت‌های سیاستی نظریه یادگیری اجتماعی در پیشگیری از تقلب علمی

درحالی‌که نظریه یادگیری اجتماعی سیاست‌های جنایی را به طور مستقیم پیشنهاد نکرده است، مثال‌های زیادی از طرح‌های تغییر رفتار وجود دارد که در این زمینه به کار می‌آیند (ویلیامز و مک‌شین، ۱۳۹۱: ۲۳۶)؛ مثلاً ایکرز پیشنهاد می‌دهد که اصول شناختی-رفتاری^۱ در نظریه یادگیری اجتماعی باید به طور ویژه‌ای برای پیشگیری، درمان، و برنامه‌های توان‌بخشی^۲ به کار گرفته شوند. بین نظریه یادگیری اجتماعی در جامعه‌شناسی و نظریه یادگیری اجتماعی در روان‌شناسی شباهت زیادی وجود دارد؛ از این جهت می‌توان گفت دلالت‌های سیاستی مشابهی برای آنها نیز وجود دارد. برای کاهش رفتار انحرافی لازم خواهد بود که: ۱. دسترسی به افراد بزهکار کاهش یابد ۲. با رفتارهای ضد اجتماعی مقابله شود ۳. موازنه تقویت‌ها باید در جهت تغییر داده شود که رفتارهای هم‌نوی اجتماعی حمایت شوند. مفاهیم ایکرز و ساترلند از تعریف، با خطاهای تفکری مجرمانه^۳ سازگار هستند. برنامه‌های بازسازی شناختی^۴ که به منظور تغییر نگرش‌ها به کار می‌روند با نظریه یادگیری اجتماعی در یک مسیر هستند (ویتو و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۸۴). بازسازی شناختی به تلاش برای تغییر محتوای تفکر افراد اشاره دارد. اساساً خطاهای فکری مجرمانه (به عنوان مثال: توجیهات عقلانی و تغییر در واقعیت^۵ یک عمل مجرمانه) شناسایی و قویاً رد می‌شوند. اغلب اوقات این کار در محیط گروهی انجام می‌شود که به متخلفان آموزش داده می‌شود خطاهای تفکری دیگران را شناسایی و تصحیح کنند (ویتو و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۲۵). درحقیقت، بعضی آزمایش‌های اولیه در این نوع از توان‌بخشی برای سنجش اصل‌هایی از پیوند افتراقی طراحی شده است. دی ای اندروز^۶ روان‌شناس در جلسه‌هایی

^۱ Cognitive-behavioral

^۲ Rehabilitation programs

^۳ Thinking errors

^۴ Cognitive restructuring

^۵ Distortion

^۶ D A Andrews

گروهی، از داوطلبان انجمن (دانشجویان دانشگاه) برای همراهی با افرادی که تعلیق مراقبتی و حبس مشروط داشتند، استفاده کرد. در این جلسه‌ها داوطلبان درباره موضوعات متنوعی (نظیر اهمیت نقش‌ها، عقلانی‌سازی برای متخلفان) با چندین متخلف بحث کردند. آندروز تشریح کرد که داوطلبان انجمن توانایی دارند که نگرش‌های ضداجتماعی در متخلفان را کاهش دهند و مهم‌تر اینکه به کاهش تخلف منجر شوند. برنامه‌های رفتارشناختی نیز بر گستره‌ای از مفاهیم یادگیری اجتماعی به مثابه اهدافی برای تغییر تمرکز می‌کنند. مرور ادبیات توان‌بخشی نشان می‌دهد که بعضی برنامه‌ها تأثیر بیشتری بر کاهش جرم دارند؛ از طرف دیگر بعضی برنامه‌ها شامل اهدافی (شخصیت، مهارت‌های شناختی) است که با پیوند افتراقی مرتبط نیستند (ویتو و همکاران، ۲۰۰۷: ۱۸۴)؛ بنابراین با توجه به دلالت‌های سیاستی^۱ گفته شده، برای جلوگیری از رفتارهای متقلبانة علمی، آموزش تعاریف اجتماعی‌گرا در مدرسه، تشویق آموزش‌های مذهبی (اخلاقیات)، تأکید ارزش‌های مهم در قانون، و فراهم آوردن دستورالعمل‌های مدرسه-پایه‌ای (ویلیامز و مک‌شین، ۱۳۹۱: ۲۳۷) می‌تواند مؤثر واقع شود و در این جهت گنجاندن برنامه‌های درسی جدی که بر صداقت علمی تأکید داشته باشد یکی از بهترین راهکارها خواهد بود و از آنجاکه پارهای از برنامه‌ها در نظریه یادگیری اجتماعی می‌توانند به گونه‌ای طراحی شوند که افراد را در مقابل انجام رفتار درست پاداش دهند و در مقابل انجام رفتار نادرست مجازات کنند (ویلیامز و مک‌شین، ۱۳۹۱) در نظر گرفتن پاداش و تقدیر ویژه از کسانی که در کارهای علمی با صداقت عمل می‌کنند، می‌تواند از راهکارهای جلوگیری از رفتارهای متقلبانة علمی باشد.

منابع

- اژه‌ای، جواد، روح‌الله شهبابی و هوشنگ علی‌بازی (۱۳۹۰) «رابطه ویژگی‌های شخصیت با خودگزارش‌دهی تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی»، مجله روان‌شناسی، سال پانزدهم، شماره ۴: ۴۱۲-۴۲۴.
- چمبری، زری (۱۳۸۵) بررسی عوامل جامعه‌شناسانه گرایش دانشجویان به کج‌روی در محیط‌های آموزشی، با تأکید بر هنجارهای علمی و آموزشی، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد علوم اجتماعی، گیلان: دانشگاه گیلان.
- ذاکرسالحي، غلامرضا (۱۳۸۹) *تقلب دانشگاهی جنبه‌های اجتماعی و حقوقی*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

¹ Policy implications

رجب‌زاده عصارها، امیرحسین (۱۳۹۰) مطالعه میزان آشنایی دانشجویان و استادان دانشگاه تهران با مفاهیم و مصادیق سوءرفتارهای پژوهشی و روش‌های کاهش آن، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد کتابداری، تهران: دانشگاه تهران.

سپهری‌نیا، امیر (۱۳۷۶) تأثیر عزت نفس بر نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی، پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد، اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز.

علیوردی‌نیا، اکبر و حمید حیدری (۱۳۹۱) «کاربست تجربی نظریه یادگیری اجتماعی ایگرز در مطالعه رفتارهای وندالیستی دانش‌آموزان»، *جامعه‌شناسی ایران*، سال سیزدهم، شماره ۱ و ۲: ۳۰-۳.

علیوردی‌نیا، اکبر و صالح صالح‌نژاد (۱۳۹۲) «بررسی عوامل مؤثر بر اقدام به تقلب»، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال هشتم، ۱: ۸۵-۹۳.

فعلی، سعید، نگین بیگلری و غلامرضا پزشکیراد (۱۳۹۱) «نگرش و رفتار دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۵: ۱۳۳-۱۵۱.

مرادی، ولی‌الله و مسعود سعیدی جم (۱۳۸۰) «بررسی علل گرایش دانشجویان به تقلب در امتحانات دانشجویان علوم پزشکی همدان در سال ۱۳۷۵»، *طب و تزکیه*، شماره ۴۰، ۱۶-۱۹. ملک‌دار، اعظم (۱۳۹۲) بررسی تخلفات رایانه‌ای در میان دانشجویان دانشگاه مازندران: آزمون تجربی نظریه یادگیری اجتماعی ایگرز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم اجتماعی، بابل: دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه مازندران.

نخعی، نوذر و سیدوحید سیدحسینی (۱۳۸۴) «بررسی نظرات دانشجویان پزشکی در مورد تقلب امتحانی و فراوانی نسبی آن»، *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، سال اول، شماره ۲: ۵۷-۶۳.

نخعی، نوذر و هادی نیکپور (۱۳۸۴) «بررسی نظرات دانشجویان پزشکی در مورد فریب‌کاری پژوهشی در تدوین پایان‌نامه و فراوانی نسبی آن»، *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، دوره ۲، شماره ۱: ۱۰-۱۷.

ویلیامز، فرانک پی و ماری‌لین‌دی مک‌شین (۱۳۹۱) *نظریه‌های جرم‌شناسی*، ترجمه حمیدرضا ملک محمدی، تهران: میزان.

هومن، حیدرعلی (۱۳۹۱) *مدل‌یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم‌افزار لیزرل*، تهران: سمت.

bbbb ,, .. ,, iiiiii Ill Bnnnn ,, dddd ,, bbb ll tt , F. (2008) "Exploring the Types and Reasons of Internet-Triggered Academic Dishonesty among Turkish Undergraduate Students:

- Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty", *Computers & Education*, 5 (1): 463-473.
- Akers, R. L., & Jennings, W. (2009) "Social Learning Theory", *Criminology A Reference Handbook*, in J. Miller, London: Sage.
- Akers, Ronald L; Krohn, Marvin D; Kaduc, Lon Lanza (1979) "Social Learning and Deviant Behavior: A Specific Test of a General Theory", *American Sociological Review*, 44 (4): 636-655.
- Akers, Ronald L. (2008) "Social Learning Theory", *Introduction to Criminology: A Text/Reader*, A. Walsh, & C. Hemmens, London: Sage Publications, 163-171 .
- Akers, Ronald L; Burgess, Robert (1966) "Differential Association-Reinforcement Theory of Criminal Behavior", *Social Problems*, 14 (2): 128-147.
- Akers, Ronald L; Jensen, and Gary F. (2006) "The Empirical Status of Social Learning Theory of Crime and Deviance: The Past, Present, and Future", *Taking Stock: The Status of Criminological Theory*, 15: 37-76.
- Blankenship, K., & Whitley, B. (2000) "Relation of General Deviance to Academic Dishonesty", *Ethics & Behavior*, 10(1): 1-12.
- Bloodgood, James M; Turnley, William H ; mudruck, Peter (2008) "The Influence of Ethics Instruction, Religiosity, and Intelligence on Cheating Behavior", *Journal of Business Ethics*, 82 (3): 557-571.
- Bourassa, Mark J. (2011) *Academic Dishonesty: Behaviors and Attitudes of Students at Church-related Colleges and Universities*, Doctoral dissertation, The University of Toledo.
- Brennan, John; king, Roger ; Lebeau, Yann (2004) "The Role of Universities in the Transformation of Societies: An International Research Project Synthesis Report", London: Available. Retrieved 1 20, 2014, from <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.Pdf>.
- Brown, Stephen E; Esbensen, Finn-Aage; Geis, Gilbert (2010) *Criminology: Explaining Crime and its Context*, Elsevier.
- Burrus, Robert T; McGoldrick, KimMarie; Schuhmann, Peter W. (2007) "Self-Reports of Student Cheating: Does A Definition of Cheating Matter?", *Journal of Economic Education*, 38 (1): 16-3.

- Caruana, Albert ; Ramaseshan, B; Ewing, Michael T. (2000) "The Effect of Anomie on Academic Dishonesty among University Students", *International Journal of Educational Management*, 14 (1): 23-30.
- Clos-bleeker, K. (2007) "To Be Honest: Championing Academic Integrity in Community Colleges", *Retrieved from <http://books.google.com/books>*.
- Cochran, John K; Wood, Peter B; Sellers, Christine S; Wilkerson, Wendy ; Chamlin, Mitchell B (1988) "Academic Dishonesty and Low Self-Control: An Empirical Test of A General Theory of Crime", *Deviant Behavior*, 19 (3): 227-255.
- Colnerud, G., & Rosander, M. (2009) "Academic Dishonesty, Ethical Norms and Learning", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (5): 505-517.
- Daniel, Teodorescu; Tudorel, Andrei (2009) "Faculty and Peer Influences on Academic Integrity: College Cheating in Romania", *Higher Education*, 57 (3): 267-282.
- Decoo, Wilfried (2002) *Crisis on Campus: Confronting Academic Misconduct*, the MIT Press.
- Farnesea, Maria Luisa; Tramontanob, Carlo; Fidaa, Roberta ; Paciello, Marinella (2011) "Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (29): 356 ° 365.
- Khodaiea, Ebrahim; Moghadamzadeh, Ali; Salehia, Keyvan (2011) "Factors Affecting the Probability of Academic Cheating School Students in Tehran", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (29): 1587-1595.
- Lanza-Kaduce, L., & Mary, K. (1986) "Learning to Cheat: The Interaction of Moral-development and Social Learning Theories", *Deviant Behavior*, 7 (3): 243-259.
- Lathrop, Ann; Foss, Kathleen (2005) *Guiding Students from Cheating and Plagiarism to Honesty and Integrity: Strategies for Change*, Libraries Unlimited.
- Lersch, Kim Michelle (1999) "Social Learning Theory and Academic Dishonesty", *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 23 (1): 123-114.

- Marseden, Helen (2008) *Degrees of Cheating : An Exploration of Student Academic Dishonesty in Australian Universities*, Doctoral Dissertation, University of Canberra.
- Martin, Daniel E (2012) "Culture and Unethical Conduct: Understanding the Impact of Individualism and Collectivism on Actual Plagiarism", *Management Learning*, 43 (3): 261-273.
- McCabe, D., Butterfield, K., & Trevino, K (2006) "Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action", *Academy of Management Learning & Education*, 5 (3): 294° 305.
- McLean, M (2006) *Pedagogy and The University: Critical Theory and Practice*, Continuum International Publishing Group.
- Megehee, Carol M; Spake, Deborah F. (2008) "The Impact of Perceived Peer Behavior, Probable Detection and Punishment Severity on Student Cheating Behavior", *Marketing Education Review*, 18 (2): 5-19.
- Michaels, James W; Miethe, Terance D (1989) "Applying Theories of Deviance to Academic Cheating", *Social Science Quarterly*, 70 (4): 870-885.
- uu 2200 dddnnnnnn nnnuuuuuuu ooo mi hrrr y
Microlevel Examination Connecting Culture, Institutions, and Deviance", *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 50 (6): 630-653.
- Murdock, Tamera Burton, Angela D. Miller, and Amy Goetzinger (2007)
fff sssss ssom Cnn vvvv
Cheating: Mediating and Moderating Processe", *Social Psychology of Education*, 10 (2): 141-169.
- Neville, L. (2012) "Do Economic Equality and Generalized Trust Inhibit Academic Dishonesty? Evidence From State-Level Search-Engine Queries", *Psychological Science*, 23 (4): 339-345.
- Ogilvie, James ; Stewart, Anna (2010) "The Integration of Rational Choice and Self-Efficacy Theories: A Situational Analysis of Student Misconduct", *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 43 (1): 130-155.
- Pulvers, K., & Diekhoff, G. (1999) "The Relationship Between Academic Dishonesty and College Classroom Environment", *Research in Higher Education*, 40 (4): 487-498.
- Rawwas, Mohammed Y. A.; Al-Khatib, Jamal A; Vitell, Scott J. (2004) "Academic Dishonesty: A Cross-Cultural Comparison of US and Chinese Marketing Students", *Journal of Marketing Education*, 26 (1): 89-100.

- Saddlemire, Marie T (2005) *Faculty Perceptions of Undergraduate Academic Dishonesty*, Doctoral Dissertation, Bowling Green State University.
- Stone, Thomas H; Jawahar, I. M; Kisamore, Jennifer L. (2010) "Predicting Academic Misconduct Intentions and Behavior Using the Theory of Planned Behavior and Personality", *Basic and Applied Social Psychology*, 32 (1): 35-45.
- Szabo, Attila; Underwood, Jean (2004) "Cybercheats is Information and Communication Technology Fuelling Academic Dishonesty?", *Active Learning in Higher Education*, 5 (2): 180-199.
- Thorne-Figueroa, Jacqueline Marie (2010) *The Relationship Between Personality Types A and B and Academic Dishonesty of Undergraduate and Graduate Students*, ProQuest LLC.
- Tibbetts, S., & David L, M. (1999) "Low Self-control, Rational Choice, and Student Test Cheating. American Journal of Criminal Justice", *American Journal of Criminal Justice*, 23 (2): 200-179.
- Tsai, Chun-Li (2012) "Peer Effects on Academic Cheating among High School Students in Taiwan", *Asia Pacific Education Review*, 13 (1): 147-155.
- Vito, Gennaro F; Maahs., Jeffrey R; Holmes, Ronald M. (2005) *Criminology: Theory, Research, and Policy*, Jones & Bartlett Learning.
- Vowell, Paul R; Chen, Jieming (2004) "Predicting Academic Misconduct: A Comparative Test of Four Sociological Explanations", *Sociological Inquiry*, 74 (2): 226-249.
- Whitley, Jr, Bernard E; Keith spiegel, Patricia (2002) *Academic Dishonesty An Educator's Guide*, london: Lawrence Erlbaum Associates.

پیوست (جدول نحوه عملیاتی کردن متغیر تقلب دانشگاهی)

ایجاد	مؤلفه	معرف	گویه
تقلب در امتحان		نگاه کردن به ورقه‌ی امتحانی دانشجویان دیگر	برایم پیش آمده که سوالات امتحان را با نگاه کردن به برگه‌ی امتحانی شخص دیگری پاسخ بدهم.
		پرسیدن جواب سوالات امتحان از دیگران	برایم پیش آمده که درحین برگزاری امتحان جواب سوالات امتحان را از شخص دیگری پرسیده باشم.
		استفاده از یادداشت‌های پنهانی	پیش آمده‌است که به منظور تقلب در امتحان، روی اعضای بدن، روی یک ورقه، روی صندلی، و یا روی شیء دیگری را نوشته و دور از چشم مراقبین از آن استفاده کنم.
		غیبت عمدی در امتحان و ارائه دلایل دروغین	تا حالا برایم پیش آمده که عمدا در سر جلسه امتحان حاضر نشوم و برای غیب خود دلیلی دروغین را ارائه بدهم مثلا مریض بوده ام.
		جانشین‌سازی	برایم پیش آمده است که به جای خودم شخص دیگری را سر جلسه امتحانی بفرستم.
		گرفتن جواب سوالات با ایما و اشاره.	برایم پیش آمده است که با هماهنگی قبلی با شخص دیگری، سر جلسه امتحانی جواب سوالات را از طریق ایما و اشاره به

بررسی نقش یادگیری اجتماعی در تقلب دانشگاهی

			همدیگر برسانیم.
	تبادل برگی امتحان		برایم پیش آمده است که در طول برگزاری امتحان برگه‌های امتحانی مان را عوض کنیم.
	استفاده از موبایل		برایم پیش آمده است که در حین برگزاری امتحان با استفاده از موبایل تقلب کنم.
تقلب در تکالیف درسی	همکاری غیرمجاز		برایم پیش آمده است که تکالیف درسی را که باید حتماً به صورت انفرادی انجام شود، به صورت جمعی انجام داده باشم.
	رونویسی از تکالیف دانشجویان دیگر		برایم پیش آمده که تکالیف درسی نوشته شده توسط دانشجوی دیگری را برای خودم کپی کنم.
	خریداری تکالیف علمی		برایم پیش آمده که تکالیف درسی، پروژه یا پایان‌نامه را از کسی یا از موسسه‌ای خریداری کنم.
	عدم همکاری در کار گروهی		پیش آمده برای انجام تکالیفی که حتماً باید بصورت گروهی انجام شود، همکاری نکنم و نمره آن را دریافت کنم.
سرقه علمی	استفاده از مطالب علمی دیگران بدون ذکر منبع		برایم پیش آمده که مطالبی را از یک مقاله، کتاب و پایان‌نامه برداشته و منبع اصلی آن را ذکر نکنم.
	خود سرقه علمی		برایم پیش آمده که یک کار درسی را در پیش از یک کلاس یا پیش از یک دوره تحصیلی ارائه کنم.
	تعویض نام نویسنده با نام خود		برایم پیش آمده است که اسم یک نویسنده‌ی یک کار علمی را برداشته و کار علمی او را به نام خود ارائه دهم.
	انتساب ایده دیگران به خود		برایم پیش آمده که ایده یا اندیشه دیگری را به خود نسبت داده باشم.
	رونویسی از محتوای وبسایت‌ها و وبلاگ‌های اینترنتی		پیش آمده که مطالب موجود در یک وبسایت را بدون اشاره به نام آن وبسایت در کار علمی‌ام قرار بدهم.
جعل علمی	جعل تکالیف درسی	جعل منابع در یک کتابشناسی	برایم پیش آمده که منابع غیرواقعی و جعلی را در یک کار علمی بیاورم.
	جعل تحقیق یا آزمایش	تهیه گزارش برای یک تحقیق یا آزمایش بدون انجام آن	بدون انجام یک تحقیق و یا یک پروژه، برای آن یک گزارش تهیه کرده‌ام.
تحریف علمی	تحریف در تکالیف درسی	رفرنس دادن بدون دسترسی به منبع اصلی	برایم پیش آمده است که در کار علمی‌ام به منابع اصلی بدون دسترسی و مطالعه‌شان ارجاع دهم.
	تحریف تحقیق یا آزمایش	دستکاری داده‌ها	برای گرفتن نتیجه‌ای مورد نظر، داده‌ها یا نتایج یک تحقیق یا یک پروژه را دستکاری کرده‌ام.
سهولت تقلب برای دیگران	کمک به دیگران برای تقلب در امتحان	رساندن جواب با ایما و اشاره به دیگری	پیش آمده جواب سوالات امتحان را با ایما و اشاره به دانشجوی دیگری برسانم.
		رساندن جواب با استفاده یادداشت‌های پنهانی	پیش آمده جواب سوالات امتحان را بر روی یک ورقه نوشته و به دانشجوی دیگری برسانم.
		اجازه نگاه کردن به ورقه امتحانی به کسی دیگر	پیش آمده به دانشجوی دیگری اجازه بدهم جواب سوالات امتحان را از ورقه امتحانی‌ام رونویسی کند.
	کمک به دیگران برای تقلب در تکالیف درسی	کمک به نوشتن تکالیف درسی	پیش آمده یک تکلیف درسی را برای دانشجوی دیگری انجام بدهم.

