

بی‌صدافتی تحصیلی و باورهای شناخت‌شناسی: واریسی نقش تعدیل‌گری جنسیت

جلیل اعتماد* دکتر بهرام جوکار**

چکیده

در حوزه روان‌شناسی اخلاق بررسی نقش متغیرهای تسهیل‌کننده کنش اخلاقی دارای اهمیت است. بی‌صدافتی تحصیلی یکی از مسائل پر بسامد در محیط‌های تحصیلی و آکادمیک است. در این راستا تعیین نقش متغیرهای شناخت‌شناسی شخصی یا باورهای معرفت‌شناسی شخصی، دربرگیرنده تلاشی جدید است برای شناخت متغیرهای مؤثر در رفتار اخلاقی در یک بافت تحصیلی است. در مطالعه حاضر نقش باورهای معرفت‌شناسی برای پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی، به عنوان شاخصی از کنش اخلاقی، با در نظر گرفتن نقش جنسیت به عنوان متغیر تعدیل‌گر مورد آزمون قرار گرفت. مشارکت‌کنندگان ۳۷۰ دانشجوی کارشناسی دانشگاه شیراز بودند (۲۷۶ دختر و ۹۴ پسر) که مقیاس باورهای شناخت‌شناسی شراو، بندیکسن و دانکل و مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی خامسان و امیری را تکمیل نمودند. نتایج مدل باورهای شناخت‌شناسی برای پیش‌بینی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بیانگر روابط معناداری میان باورهای شناخت‌شناسی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بود. همچنین نقش تعدیلی جنسیت در مدل مورد تایید قرار گرفت. در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر نقش باورهای شناخت‌شناسی در بی‌صدافتی تحصیلی را با در نظر گرفتن نقش تعدیلی متغیر جنسیت تایید نمود و از این نظر نقش طرحواره جنسیتی در بی‌صدافتی تحصیلی مورد تاکید قرار گرفت. محدودیت‌ها و دلالت‌های پژوهش مورد بحث قرار گرفت و کاربردهای پژوهش برای خانواده، معلمان، اساتید و فعالیت‌های مشاوره‌ای توضیح داده شد.

واژگان کلیدی: کنش اخلاقی، بافت تحصیلی، شناخت‌شناسی شخصی، طرحواره جنسیتی

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز

** استاد بخش روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۴/۱۴

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۶/۳/۹

تاریخ پذیرش: ۹۶/۳/۲۰

مقدمه

اخلاق و کنش اخلاقی از جمله مفاهیم پیچیده‌ای است که از دیر باز توجه فلاسفه، عالمان دینی و اندیشمندان حوزه‌های مختلف را به خود معطوف نموده است. در چند دهه اخیر، شناسایی ساز و کارها، فرایندها و عوامل مؤثر و مرتبط با کنش اخلاقی در بسترهای و بافت‌های مختلف اجتماعی از جمله دغدغه‌های تحقیقات روان‌شناسی پیرامون اخلاق بوده است (در این زمینه نگاه کنید به ناروز و لاپسلی، ۲۰۰۹). با توجه به رشد روز افزون مراکز علمی و گرایش به ارتقاء تحصیلی، از جمله بافت‌هایی که عمل اخلاقی اهمیت خاصی در آن می‌یابد، محیط‌های علمی و تحصیلی است. یکی از برجسته‌ترین مصداق عمل دارای موضوعیت اخلاقی در این‌گونه بافت‌ها، بی‌صدقاتی تحصیلی^۱ است.

بی‌صدقاتی تحصیلی در واقع انجام رفتارهای گوناگونی از جمله سرقت علمی، تقلب در امتحان، کپی کردن از روی تکالیف و اسناد دیگر دانش‌آموزان است (جنسن، آرن، فلدمن و کافمن، ۲۰۰۱). به طور کلی تقلب تحصیلی قصد یا تلاش انجام شده برای استفاده نامشروع از اسناد و اطلاعات برای گرفتن اعتبار تحصیلی است (باولا، ۱۹۹۷).

به طور خلاصه هرگونه‌ای از رفتار در موقعیت‌های تحصیلی و علمی چه به شکل سنتی و چه به شکل دیجیتالی و مجازی که از مسیرهای غیر مشروع و غیر اخلاقی منجر به کسب اعتبار تحصیلی و علمی شود بی‌صدقاتی تحصیلی قلمداد می‌شود (آندرمین و مورداک، ۲۰۰۷). روان‌شناسان اخلاق در حوزه تحصیلی هم‌اکنون با این پرسش روبه‌رو هستند که بی‌صدقاتی در بافت‌های علمی و تحصیلی توسط چه متغیرهایی قابل توضیح است؟ (به طور مثال نگاه کنید به مک کبی و تراوینو، ۱۹۹۷).

در زمینه سازه‌های مرتبط با بی‌صدقاتی تحصیلی آندرمین و همکاران (۲۰۰۷) عوامل متعدد دموگرافیک، اجتماعی، نگرشی و شناختی، شخصیتی و هیجانی را مطرح کرده‌اند. متغیرهای فردی از قبیل سطح خودکارآمدی، نوع انگیزش، نگرش‌ها و ویژگی‌های عمومی شخصیت نیز با فاکتورهای سهیم در تصمیم به شرکت در رفتارهای غیرصادقانه دانشگاهی ارتباط داشت (آندرمین و همکاران، ۱۹۹۸؛ هاینس و همکاران، ۱۹۸۶؛ مورداک و همکاران، ۲۰۰۱). وایتلی (۱۹۹۸) به نقل از منون و شارلند^۲ (۲۰۱۱) گزارش داد که تقلب بیشتر در میان کسانی مشاهده می‌شود که باور دارند این یک هنجار قابل قبول است (منون و شارلند، ۲۰۱۱). بندورا استدلال می‌کند که «عدم درگیری اخلاقی»^۳ که مکانیسم‌های شناختی خودتنظیمی اخلاقی را بی‌اثر می‌سازد، به بی‌صدقاتی منجر می‌شود. عدم

^۱-academic dishonesty

^۲-Menon & Sharland

^۳-moral disengagement

درگیری اخلاقی فرایندی است که مواجهه شخصی قابل انتظار را بوسیله افتناع خود فرد که رفتار مورد سوال واقعاً به لحاظ اخلاقی مجاز است، محدود می‌کند (باندورا، ۱۹۹۰؛ باندورا، باربارانلی، کاپرارا و پاستورلی، ۱۹۹۶، به نقل از شاو، گینو و بازرمن^۱، ۲۰۱۱). مردم گرایش دارند به خودداری از رفتارهایی که استانداردهای اخلاقی‌شان را می‌شکند (باندورا، ۱۹۹۰؛ به نقل از شاو و همکاران، ۱۹۹۶). آنها به گونه‌ای عمل می‌کنند که شکاف جدایی استانداردهای اخلاقی از عمل واقعی کمتر شود. زمانی که عمل و هدف با هم در یک جهت نیست، افراد دچار پریشانی ناشی از ناهماهنگی شناختی می‌شوند. یعنی وضعیت تنش روانی که در زمانی که باورها نسبت به رفتار همخوانی دارند بالا می‌رود (فستینگر، ۱۹۵۷، به نقل از شاو و همکاران، ۲۰۱۱). در یک موقعیت اخلاقی، مردم این پریشانی را یا بوسیله تعدیل رفتارشان در جهت نزدیک شدن به هدف‌هایشان (باومیستر و هدرتون، ۱۹۵۷) یا بوسیله تغییر باورهایشان کاهش می‌دهند. فهم پیامدهای روان‌شناختی بی‌صدافتی از دیرباز مورد توجه روان‌شناسان بوده است. بندورا و دیگران اشاره کرده‌اند که افراد باورهایشان درباره عمل مورد چالش را از طریق عدم درگیری اخلاقی در جهت تسکین ناهماهنگی شناختی تعدیل می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۰؛ بندورا و همکاران، ۱۹۹۶؛ دیترت، تروینو و سویتزر، ۲۰۰۸، به نقل از شاو و همکاران، ۲۰۱۱). بر این اساس، عدم درگیری اخلاقی افراد را از خودمجازاتی و احساس گناه ناشی از ناهمسانی بین رفتار و استانداردهای درونی، رهایی می‌بخشد.

آندرمن و مورداک (۲۰۰۷) با مرور گستره تحقیقات انجام شده، متغیرهای مهم در تبیین گرایش به بی‌صدافتی تحصیلی را در دو سطح طبقه‌بندی کرده‌اند که هر سطح سه لایه دارد. متغیرهای سطح اول عبارتند از تاثیرات بافتی و فردی که شامل لایه اول «نظریه شخصی در مورد هوش»، «فشارهای والدین و همسالان برای رتبه»، «مقایسه‌های اجتماعی در کلاس»، «ساختار هدف کلاس»، لایه دوم «مهارت‌های شخصی»، «تلاش شخصی»، «مهارت‌های آموزشی معلمان»، «استانداردهای تحصیلی» و لایه سوم «اخلاق شخصی»، «دیده‌بانی معلم»، «کدهای امتیازی»، «تعداد همسالانی که تقلب می‌کنند» و «تمرین‌های آزمون منصفانه» می‌باشد. متغیرهای سطح دوم عبارتند از سؤال‌های انگیزشی راهنما که شامل سؤال لایه اول «هدف من چیست؟» که متضمن «اهداف درونی»، «جهت‌گیری عملکرد»، سؤال لایه دوم «آیا من از پس این برمی‌آیم؟» که متضمن «خودکارآمدی»، «انتظارات بازده» و سؤال لایه سوم «هزینه‌های این کار چیست؟» که متضمن «مجازات در نظر گرفته شده» و «تصور منفی از خویشتن» می‌باشد.

پژوهش حاضر با مبنا قرار دادن مدل مفهومی کلان آندرمن و مورداک (۲۰۰۷) یکی از اجزای لایه سطح اول یعنی «نظریه شخصی در مورد هوش» که متضمن سازه باورهای معرفت‌شناسی می‌باشد

^۱- Shua, Gino & Bazerman

را مدّ نظر قرار داده و از این طریق این بخش از مدل مفهومی را به صورت نقش سازه باورهای معرفت‌شناسی در گرایش به بی‌صداقتی تحصیلی توسعه داده و مورد آزمون تجربی قرار داده است. چنان که از مدل آندرمِن و مورداک فهمیده می‌شود سازه باورهای معرفت‌شناسی به طور وسیع مورد توجه نظری قرار نگرفته و همچنین خلأ پژوهش‌های تجربی در این زمینه دیده می‌شود. به نظر می‌رسد در تبیین نهایی بی‌صداقتی تحصیلی در بافت‌های آکادمیک و تحصیلی نیازمند واکاوی باورهای افراد درباره چگونگی شناختن و دانستن و تلقی از ماهیت دانش و هوش هستیم. در واقع در یک بافت تحصیلی و علمی نوع باور فرد درباره دانش و چگونگی کسب و ارزشیابی آن بر جهت‌گیری و عملکرد او در تنگناهای اخلاقی وابسته به این موقعیت‌ها می‌تواند نقش داشته باشد. افزون بر رهیافت‌های تجربی و مقدم بر آن، استدلال این پژوهش برای پرداختن به باورهای معرفت‌شناسی برای پیش‌بینی بی‌صداقتی تحصیلی با توجه و عطف نظر به مکانیزم انگیزشی دخیل در بی‌صداقتی تحصیلی و همچنین نقش بافت تحصیلی روشن می‌شود. به عبارت روشن‌تر، از آنجا که انگیزه فرد برای بی‌صداقتی، کسب اعتبار علمی و در نهایت جلوگیری از آسیب وارد آمدن به خودپنداره تحصیلی می‌باشد و با توجه به این‌که هدف این مکانیزم دفاعی پوشش دادن ضعف خود می‌باشد، قابل پرسش است که باور در مورد دانش و دانستن در یک بافت تحصیلی چگونه می‌تواند در تصور فرد از خودپنداره تحصیلی مدخلیت و اهمیت داشته باشد؟ اگر خودپنداره «دانش‌جوی موفق» را به عنوان بازنمای خودپنداره تحصیلی ریشه‌یابی کنیم، آیا بدون باورهای ضمنی و اشکار فرد در مورد دانش و دانستن می‌توان تصور و تلقی را از «دانشجوی موفق» داشت؟ به نظر می‌رسد هر گونه تصویری از «دانشجوی موفق» به نحوی بنیادی موقوف و متوقف است بر «باور در مورد دانش و دانستن» بنابراین بررسی نقش باورهای معرفت‌شناسی در بی‌صداقتی، گامی است برای واری‌تجربی این پیش‌فرض در یک بافت آکادمیک. همچنین با توجه به این‌که پژوهش‌گران این حوزه (مثلاً آندرمِن و مورداک، ۲۰۰۷) بر نقش جنسیت در این زمینه تأکید کرده‌اند، آزمون نقش جنسیت به فهم پیچیدگی روابط در این زمینه کمک می‌کند. دیگر ضرورت بررسی نقش جنسیت با عطف توجه به «نظریه طرحواره جنسیتی»^۱ روشن می‌شود. مطابق با این نظریه‌ها، طرحواره جنسیتی عبارت است از تصویری در مورد جنسیت که رفتار، تفکر و توجه به اطلاعات محیطی شخص را جهت و سازمان می‌دهد (بست، ۲۰۱۰). مطابق با این نظریه، قابل انتظار است که طرحواره‌های جنسیتی در کنش‌های دارای بار اخلاقی دختران و پسران نقش داشته باشد. در این راستا می‌توان به یافته‌های بتی-مک‌کوید و بورسیک^۲ (۲۰۰۵) و والتر و بورن‌افورد^۳ (۲۰۰۶) اشاره کرد که نقش

1- gender schema theories

2- Mccuoid & Bursik

3- Walter & Burnaford

جنسیت و طرحواره جنسیتی را در پاسخ به شرم و گرایش گناه مورد آزمون قرار دادند و نشان دادند طرحواره‌های شناختی متفاوت دختران و پسران درباره وضعیت‌ها و موقعیت‌های خاص و نیز انتظارات نقش جنسیتی که در دو جنس متفاوت است در رفتار اخلاقی نقش دارد. بنابراین، بنیادهای نظری لازم برای پرداختن به نقش جنسیت در رابطه متغیرهای این پژوهش با عطف توجه به نظریه طرحواره جنسیتی فراهم می‌گردد. با این مقدمه، در ادامه ادبیات پژوهشی مرتبط با مسئله به صورت خلاصه آورده می‌شود.

شناخت‌شناسی یکی از حوزه‌های اصلی فلسفه از ۲۰۰۰ سال قبل، یعنی تقریباً از زمان افلاطون^۱ بوده است (هاملین، ۱۳۷۵). اما در اینجا ما به شناخت‌شناسی فلسفی نمی‌پردازیم بلکه رویکردی روان‌شناسانه به آن داریم. هر فردی دارای یک شناخت‌شناسی شخصی^۲ هست. یک نظریه درباره دانش که آن را خودشان در طول زمان می‌سازند. باورهای شناخت‌شناسی به عنوان باورهایی درباره طبیعت دانش و اکتساب دانش، تعریف شده است (برونینگ، شراو، نوربی و رانینگ، ۲۰۰۴). شومر (۱۹۹۴) پیشگام در ارائه سازه باورهای شناخت‌شناسی تقریباً پنج باور مستقل را مطرح نمود. ثبات دانش، ساختار دانش، منبع دانش، کنترل اکتساب دانش و سرعت کسب دانش. هر بعد در محدوده‌ای شامل باورهای خام و ساده نسبت به باورهای پیچیده و پیشرفته‌تر در نظر گرفته می‌شود. شراو و السون (۲۰۰۸) مطالعه باورهای شناخت‌شناسی را نسبت به ابعادی که بتوان در یک مقیاس ارایه شود را سازگار کردند. یک کرانه مقیاس به عنوان واقع‌گرایی شناخت‌شناسی در نظر گرفته می‌شود (نشان‌دهنده باورهای خام‌تر) که نشان دهنده باور به عینیت بدنه دانش که می‌تواند کسب شود و کرانه دیگر این مقیاس نشان‌دهنده نسبت شناخت‌شناسی (نشان‌دهنده باورهای پیشرفته‌تر) می‌باشد. تحقیقات تجربی در این زمینه نشان داده‌اند که فرهنگ‌های غربی و فرهنگ‌های شرقی به طور کلی دارای مسیرهای کلان متفاوتی در زمینه شناخت‌شناسی شخصی هستند. شناخت‌شناسی عامه غرب متمرکز است بر تفکر تحلیلی، ثبات و عدم تضاد در حالی که فرهنگ شرقی تاکید دارد بر کل‌گرایی، تغییر و تضاد (پنگ و نیزبت، ۱۹۹۹؛ نیزبت و همکاران، ۲۰۰۱؛ گوتز، اسپنسر-راجرز و پنگ، ۲۰۰۸). برخی تحقیقات نشان داده‌اند که این باورها درباره جهان و طبیعت دانش در فرایندهای توجه (ماسودا و نیزبت، ۲۰۰۱ به نقل از گوتز، اسپنسر-راجرز و پنگ، ۲۰۰۸)، اسناد علی (چوی و همکاران، ۱۹۹۹ به نقل از گوتز، اسپنسر-راجرز و پنگ، ۲۰۰۸)، برجسته‌سازی تضاد اجتماعی (پنگ و نیزبت، ۱۹۹۹) و دیدگاه خود متضاد (اسپنسر-راجرز و همکاران، ۲۰۰۴؛ چن و همکاران، ۲۰۰۶ به نقل از گوتز، اسپنسر-راجرز و پنگ، ۲۰۰۸) نقش دارد.

^۱ -Plato

^۲ - personal epistemology

در همین راستا تحقیقات زیادی حاکی از پیشایندی باورهای شناخت‌شناسی برای پیش‌بینی پیامدها و برون‌دادهای تحصیلی است (کانو، ۲۰۰۵؛ کیزلگونس، تکایا و سانگار، ۲۰۰۹؛ شومر، کالورت، گرایگلیتی و بجاج، ۱۹۹۷ به نقل از لیم و برناردو^۱، ۲۰۱۰). به طور مثال یافته‌هایی نشان می‌دهد که باورهای معرفتی خام‌تر با استدلال منطقی (مثلاً؛ کوهن، ۱۹۹۱)، یادگیری تغییرات مفهومی (مثلاً؛ کیان و آلورمان، ۱۹۹۵) عملکرد تحصیلی رتبه‌ای، رابطه منفی داشت (مثلاً؛ وود و کارداش، ۲۰۰۲ به نقل از الن، استاهل و بروم، ۲۰۱۱). در زمینه فراشناخت اخلاقی که متغیری از سنخ به باورهای معرفت‌شناسی می‌باشد نیز سوانسون و هیل (۱۹۹۳) به نقل از طالب‌زاده ثانی و کدیور، (۱۳۸۱) پژوهشی را در مورد ۱۳۹ دانش‌آموز پایه هفتم، نهم و دوازدهم تحصیلی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که میان فراشناخت اخلاقی با استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی رابطه معنادار وجود دارد. به اعتقاد آکراست (۲۰۱۱) این قبیل روابط بین باورهای معرفتی و عملکرد، فهم و یادگیری محصلان ممکن است بوسیله راهبردهای شناختی، و فراشناختی واسطه‌گری شود.

بنابراین با مد نظر قرار دادن پیشینه پژوهشی در زمینه پیشایندهای بی‌صدقاتی تحصیلی و پیامدهای باورهای معرفت‌شناسی و سهم باورهای معرفت‌شناسی در تبیین برون‌دادهای تحصیلی و همچنین توجه به نقش جنسیت در این زمینه پژوهش حاضر دو مسئله عمده را مد نظر داشت.

- ۱) انواع باورهای معرفت‌شناسی به چه شکل پیش‌بینی‌کننده ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی هستند؟
- ۲) جنسیت چه تاثیری بر رابطه باورهای شناخت‌شناسی و بی‌صدقاتی تحصیلی می‌گذارد؟

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دختر و پسر ترم ۵ کارشناسی دانشگاه شیراز بود. در واقع در این زمان انتظار می‌رود افراد باورهای شناخت‌شناسی شخصی را کسب کرده باشند. شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۷۰ نفر دانشجوی کارشناسی دختر (۲۷۶) و پسر (۹۴) دانشگاه شیراز به تفکیک رشته‌های فنی و مهندسی، علوم پایه، و علوم انسانی است که به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که در ابتدا از هر دانشکده چهار رشته به صورت اتفاقی انتخاب گردیده و از هر رشته یک کلاس تصادفاً برگزیده شد و کلیه دانشجویان حاضر در آن کلاس مورد ارزیابی قرار گرفتند. نرم‌افزارهای مورد استفاده در این تحقیق، SPSS19 و WARP8.5 بود.

¹ - Liem & Bernardo

ابزار پژوهش

۱) **مقیاس باورهای شناخت‌شناسی:** برای سنجش باورهای شناخت‌شناسی از مقیاس باورهای شناخت‌شناسی شراو، بندیکسن و دانکل (۲۰۰۲) استفاده خواهد شد. این مقیاس دارای ۲۸ گویه است و بر روی طیف لیکرت ۵ بخشی، از بسیار مخالفم: ۱ تا بسیار موافقم: ۵. این مقیاس دارای ۵ عامل می‌باشد. ۷ آیتم دانش ساده^۱، ۵ آیتم دانش قطعی^۲، ۵ آیتم مرجعیت واقف به همه چیز^۳، ۶ آیتم توانایی ذاتی^۴ و ۵ آیتم یادگیری سریع^۵ را اندازه می‌گیرد (شراو، ۲۰۰۹). همسانی درونی برای هر بعد بین ۰/۵۸ تا ۰/۶۸ گزارش شده است. پایایی بازآزمایی برای فاکتورها به ترتیب: ۰/۶۱، ۰/۸۱، ۰/۶۶، ۰/۶۴ و ۰/۶۲ گزارش شد. ضمناً آیتم‌های ۲، ۶، ۱۹، ۲۴ و ۲۸ دارای نمره‌گذاری معکوس می‌باشد. در این پژوهش نیز برای آزمون احراز عامل‌های معرفی شده توسط سازندگان پرسشنامه از روش تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس با در نظر گرفتن شیب منحنی اسکری استفاده شد. میزان واریانس تبیین شده برای عامل اول با میزان آلفا برای مؤلفه توانایی ذاتی ۰/۶۹، یادگیری سریع، ۰/۶۲، دانش قطعی ۰/۳۱، مراجع واقف به امور، ۰/۲۲ و دانش ساده ۰/۱۳ به دست آمد. در ادامه با توجه به پایین بودن برخی واریانس تبیین شده از سوی برخی عامل‌ها و نداشتن تعیین‌گری کافی در مدل و نیز با توجه به معیار شیب منحنی اسکری کتل به ساختار دو عاملی یعنی یادگیری سریع و توانایی ذاتی اکتفا شد. میزان واریانس تبیین شده توسط عامل اول ۱۹/۹۴ و میزان واریانس تبیین شده توسط عامل دوم ۱۷/۵۶ بود که در مجموع ۳۷/۵۱ درصد از کل واریانس سازه مورد نظر در جمعیت دانشجویان متوسط این دو عامل قابل تبیین بود. برای اطمینان از پایایی عامل‌ها نیز از ضریب آلفای کرونباخ به عنوان شاخص همسانی درونی استفاده شد که میزان آلفا برای عامل یادگیری سریع ۰/۶۷ و برای عامل توانایی ذاتی ۰/۶۸ به دست آمد.

۲) **مقیاس صداقت تحصیلی:** این مقیاس توسط خامسان و امیری (۱۳۸۹) برای مطالعهٔ تقلب تحصیلی دانشجویان ایرانی ساخته شد. فرم اولیهٔ مقیاس دارای ۱۷ گویه می‌باشد که دارای دو بخش شامل تقلب در امتحانات، مانند رونویسی کردن از برگهٔ امتحانی دیگران و اجازه دادن به دیگران برای رونویسی و تقلب در تکالیف درسی مانند استفاده از منابع برخلاف غیرمعتبر و تحریف بخش منابع و کتاب‌شناسی بود. آلفای کرونباخ برای گویه‌ها ۰/۷۲ به دست آمد (خامسان و امیری، ۱۳۹۰). در این پژوهش نیز پس از انجام تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی و با چرخش

¹- simple knowledge

²- certain knowledge

³- Omniscient Authority

⁴- innate ability

⁵- quick learning

واریماکس و با توجه به مطلوب بودن ضریب KMO (۰/۸۶) و معنادار بودن آماره بارتلت (۲۵۷۰/۴۳، $P < /۰۰۱$) و در نظر گرفتن ملاک کایزر و شیب منحنی اسکری کتل، سه عامل استخراج شد که بر اساس ادبیات پژوهشی به ترتیب سرقت علمی، تقلب فعال و تقلب منفعل نام گرفت. عامل اول با توجه به ادبیات موضوع (آندرمین و موردک، ۲۰۰۷) بیانگر متغیرهایی بود که سرقت علمی^۱ را بازنمایی می‌کرد. به عنوان مثال «عبارات دقیق یا ایده‌ای از یک کتاب یا دیگر نشریات مکتوب را گرفته، و بدون آنکه منبع آن را ذکر کنم به عنوان کار خودم تحویل داده‌ام». عامل دوم بیانگر متغیرهایی بود که با توجه به تعاریف (آندرمین و موردک، ۲۰۰۷)، شکل فعالانه تقلب را بازنمایی می‌کرد. به عنوان مثال «اطلاعاتی را جعل کرده‌ام یا تغییر داده‌ام (برای مثال در بانک داده‌ها نتایج را ثبت کرده‌ام که وجود خارجی نداشت یا داده‌ها را طوری تنظیم کرده‌ام که نتایج معناداری به دست بیاورم)». و عامل سوم نیز بیانگر متغیرهایی بود که با عطف نظر به ادبیات و تعاریف موجود، شکل منفعلانه تقلب را نشان می‌داد. به عنوان مثال «به سایر دانشجویان اجازه داده‌ام که تکلیف کلاسی یا کار آزمایشگاهی یا را از روی من رونویسی کنند» این عامل‌ها به ترتیب ۱۹/۵۶، ۱۸/۷۳ و ۱۶/۶۷ و به طور تراکمی ۵۴/۹۷ درصد از واریانس متغیر مورد اندازه‌گیری را تبیین می‌کردند. پس از انجام تحلیل عامل، گویه‌های ۳، ۱۳ و ۱۶ به دلیل تداخل بارهای عاملی حذف شدند. برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۸ بود. میزان آلفای کرونباخ برای هر یک از مؤلفه‌های آورده شده در بالا به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۷۵ بود.

یافته‌ها

در جدول شماره ۱ شاخص‌های توصیفی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی آورده شده است.

جدول ۱- اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش		میانگین	انحراف معیار
بی‌صدقاتی تحصیلی	سرت علمی	۷/۹۶	۳/۴۹
	تقلب فعال از متن و دیگران	۸/۵۴	۳/۱۸
	تقلب منفعل برای دیگران	۱۱/۶۲	۳/۸۵
باورهای شناخت‌شناسی	توانایی ذاتی	۱۶/۰۷	۴/۲۵
	یادگیری سریع	۱۴/۷۱	۳/۹۷

همچنین به منظور بررسی چگونگی ارتباط متغیرهای پژوهش و ایجاد زمینه برای تحلیل‌های بعدی، همبستگی آن‌ها محاسبه شد نتایج در جدول شماره ۲ آورده شده است.

^۱ - Plagiarism

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. سرقت علمی	۱				
۲. تقلب فعال	۰/۴۲**	۱			
۳. تقلب منفعل	۰/۳۵**	۰/۵۰**	۱		
۴. توانایی ذاتی	۰/۱۷**	۰/۰۷	۰/۰۹	۱	
۵. یادگیری سریع	-۰/۲۱	۰/۱۱*	-۰/۱۱*	۰/۳۸**	۱

** $p < 0/01$

* $p < 0/05$

سوال اول پژوهش این بود که «آیا بر اساس ابعاد باورهای معرفت شناختی می توان مؤلفه های

بی صداقتی تحصیلی دانشجویان را پیش بینی کرد؟».

برای پاسخ گویی به این سوال از نرم افزار WARP PLS برای مدل سازی رابطه مورد نظر استفاده

شد. در این تحلیل ابعاد باورهای معرفت شناختی به عنوان متغیرهای برون زاد و مؤلفه های

صداقت ورزی تحصیلی به عنوان متغیرهای درون زاد به صورت همزمان وارد مدل شد که خلاصه

نتایج در جداول پیش رو ارائه شده است. از آماره دوربین واتسون برای اطمینان استقلال خطاها و

از شاخص تورم واریانس برای اطمینان از عدم هم خطی استفاده شد.

جدول ۳- ضرایب مسیر مدل باورهای شناخت شناسی و بی صداقتی تحصیلی

تقلب منفعل			تقلب فعال			سرقت علمی			متغیرهای درون زاد
R ²	P<	β	R ²	P<	β	R ²	P<	β	متغیرهای برون زاد
۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۰	۰/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۱۸	توانایی ذاتی
	۰/۰۲	۰/۰۹		۰/۰۰۸	۰/۱۲		۰/۰۰۱	۰/۱۸	یادگیری سریع

با استناد به جدول شماره ۳ متغیرهای پیش بین «توانایی ذاتی» و «یادگیری سریع» به عنوان ابعاد

باورهای معرفت شناختی در این تحقیق به صورت مثبت و معنادار قابلیت پیش بینی مؤلفه های

بی صداقتی تحصیلی یعنی «سرقت علمی»، «تقلب فعال» و «تقلب منفعل» را دارا هستند، اگر چه

که ضرایب مربوط به پیش بینی مؤلفه های تقلب فعال و تقلب منفعل ضعیف می باشد.

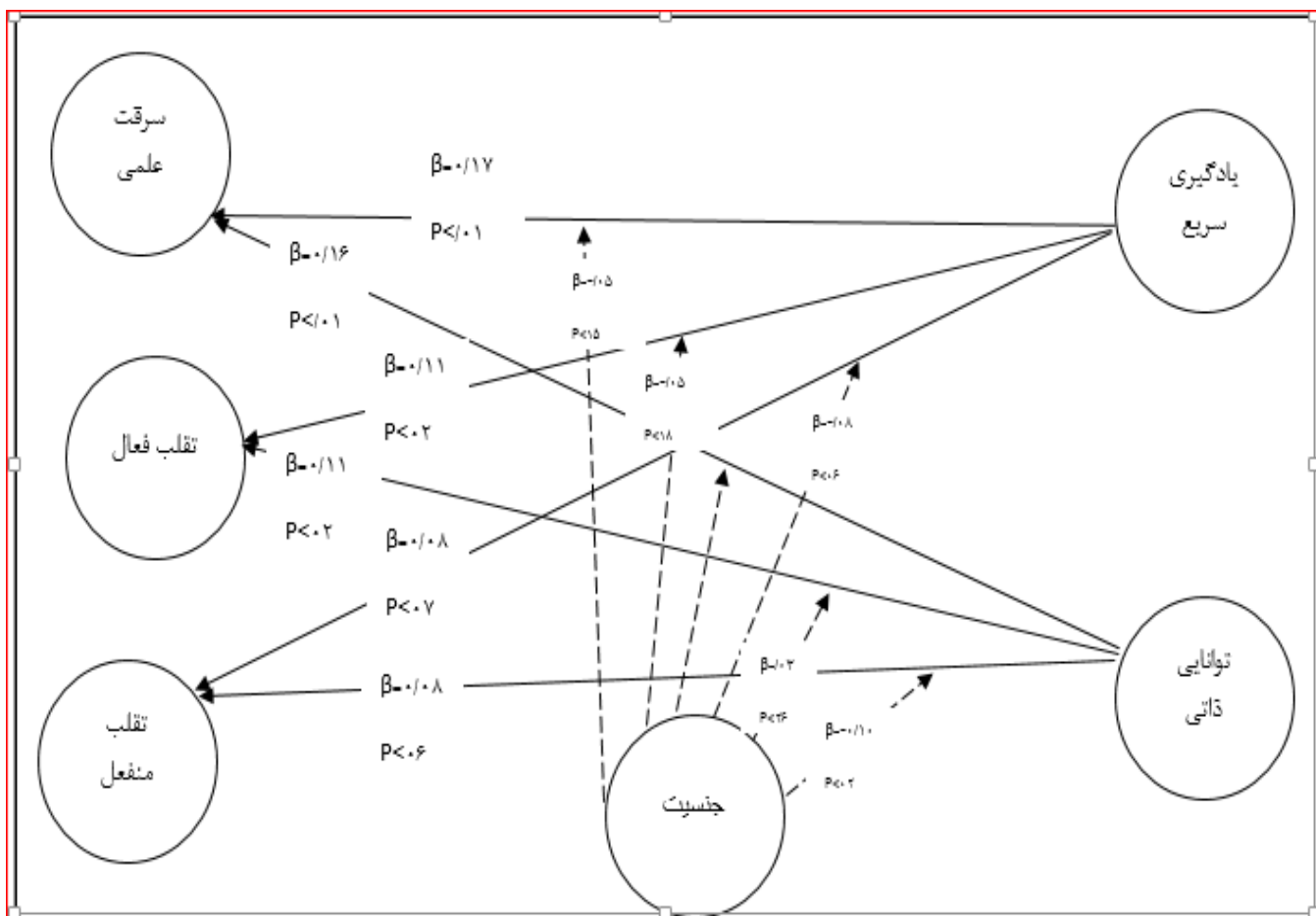
به منظور بررسی نقش جنسیت ابتدا با استفاده از آزمون تی برای گروه‌های مستقل تفاوت نمرات دختران و پسران در تمامی متغیرهای پژوهش بررسی شد. نتایج در جدول ۵ آورده شده است.

در ادامه برای آزمون نقش جنسیت در مدل ابتدا از نتایج تی تست مستقل استفاده شد که نتایج در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵- نتایج آزمون t گروه‌های مستقل، مقایسه نمرات دختران و پسران در متغیرهای پژوهش

p	df	t	انحراف معیار	میانگین	جنسیت	متغیرهای پژوهش	
۰/۱۸	۳۲۴	۱/۳۴	۳/۸۴	۸/۳۹	مرد	سرقت علمی	بی‌صدقاتی تحصیلی
			۳/۳۱	۷/۸۲	زن		
۰/۰۲	۳۲۴	۲/۲۸	۳/۶۰	۹/۳۱	مرد	تقلب فعال	
			۲/۹۶	۸/۳۶	زن		
۰/۰۰۱	۳۲۴	۳/۸۲	۴/۲۹	۱۳/۰۷	مرد	تقلب منفعل	
			۳/۵۹	۱۱/۱۵	زن		
۰/۰۳	۳۲۴	۲/۱۲	۳/۸۸	۱۶/۹۶	مرد	توانایی ذاتی	باورهای شناخت‌شناسی
			۴/۴۵	۱۵/۸۵	زن		
۰/۰۵	۳۲۴	۱/۹۵	۳/۹۴	۱۵/۲۹	مرد	یادگیری سریع	
			۴/۱۱	۱۴/۳۲	زن		

نتایج آزمون تی نشان می‌دهد که دختران و پسران در دو مؤلفه تقلب فعال و تقلب منفعل از ابعاد بی‌صدقاتی و دو بعد باورهای معرفت‌شناختی، توانایی ذاتی و یادگیری سریع با هم تفاوت معنادار دارند که در همه آنها پسران میانگین بالاتری دارند. بر این اساس آزمون نقش جنسیت در مدل در دستور کار قرار گرفت که نتایج آن در ادامه آورده شده است.



شکل ۱- مدل نقش تعدیل‌گری جنسیت در رابطه باورهای شناخت‌شناسی و بی‌صدافتی تحصیلی

جدول ۶- شاخص‌های برازش و کیفیت مدل

شاخص برازش	Macro	مقادیر برآورده شده	مقادیر قابل قبول
APC		۰/۰۹	
درجه آزادی	p.value	۰/۰۱	> ۰/۰۵
AVIF		۱/۲۱	≤ ۵
AFVIF		۱/۲۶	≤ ۵
SPR		۱	>= ۰/۷

در ادامه ضرایب مسیر رگرسیون ابعاد صداقت تحصیلی بر باورهای معرفت‌شناختی برای دختران آورده شده است (جدول ۷).

جدول ۷- ضرایب مسیر مدل نقش تعدیل‌گری جنسیت در رابطه باورهای شناخت‌شناسی و بی‌صداقتی تحصیلی

متغیرهای ملاک								
جنسیت بر نقش توانایی ذاتی		جنسیت بر نقش یادگیری سریع		توانایی ذاتی		یادگیری سریع		
P<	β	P<	β	P<	β	P<	β	متغیرهای پیش‌بین
۰/۲۶	۰/۰۳	۰/۱۵	-۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۱۶	۰/۰۱	۰/۱۷	سرقت علمی
۰/۰۱	۰/۱۰	۰/۱۸	-۰/۰۵	۰/۰۲	۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۱۱	تقلب فعال
۰/۰۲	-۰/۱۰	۰/۰۶	-۰/۰۸	۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۸	تقلب منفعل

بر اساس نتایج جدول شماره ۶، شاهد برازندگی و کفایت مدل هستیم. همچنین بر اساس نتایج جدول شماره ۷ و مقایسه ضرایب مسیر با جدول شماره ۳ شاهد احراز نقش تعدیلی جنسیت هستیم. نرم افزار وارپ این امکان را فراهم می‌کند تا معناداری نقش جنسیت بر هر کدام از مسیرها نیز سنجیده شود که بر اساس نتایج جدول فوق، نقش جنسیت در مسیرهای رگرسیون تقلب فعال بر توانایی ذاتی و رگرسیون تقلب منفعل بر یادگیری سریع و توانایی ذاتی معنادار می‌باشد. در مسیرهای دیگر نیز با تغییر ضرایب مواجه هستیم که نشان از نقش تعدیل‌گری جنسیت می‌باشد، به این ترتیب که ضرایب منفی مسیرهای نقش جنسیت در رابطه ی یادگیری سریع و مؤلفه‌های بی‌صداقتی تحصیلی نشان‌دهنده این است که اعتقاد به یادگیری سریع در دختران بیشتر تبیین‌کننده احتمال ارتکاب به شکل‌هایی از بی‌صداقتی می‌باشد و این گزاره در مورد رابطه یادگیری سریع با تقلب فعال و منفعل به طور قوی‌تری است و معنادار می‌باشد. در مورد مؤلفه توانایی ذاتی، شاهد این هستیم که اعتقاد به توانایی ذاتی در پسران، قدرت تبیین‌کنندگی بیشتری برای مؤلفه‌های صداقت تحصیلی به خصوص در دو بعد تقلب فعال و منفعل دارا می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که ذکر شد این پژوهش دو مسئله را مد نظر داشت؛ نخست، پیش‌بینی ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی توسط باورهای معرفت‌شناختی و دوم نقش جنسیت در پیش‌بینی‌های مذکور. در خصوص مسئله اول، نتایج نشان داد که ابعاد باورهای معرفت‌شناسی پیش‌بینی‌کننده مؤلفه سرقت علمی می‌باشند. در واقع باور فرد به این‌که یادگیری امری سریع و غیر تدریجی است و نیز این‌که توانایی

کسب دانش و معرفت علمی، امری ذاتی و بر این اساس دور از اراده ماست، احتمال این که فرد سرقت علمی، تقلب فعال و تقلب منفعل را مجاز بشمارد و دست به این کار بزند را بالا خواهد برد. با توجه به این یافته، دانشجویانی که در دو مؤلفه باور به یادگیری سریع و باور به توانایی ذاتی تمایل به وضعیت واقع گرایی خام دارند، احتمال این که به نحوی از انحاء دست به سرقت علمی بزنند بیشتر است. بر این اساس می توان بخشی از عملکرد اخلاقی فرد را بر مبنای شناخت شناسی شخصی او توضیح داد. فردی که اعتقاد به یادگیری غیرتدریجی سریع دارد، در اولین تلاش هایش برای حل مسئله یا انجام تکلیف اگر دچار ناکامی شود احتمالاً از راهبردهای دور زدن مسئله، مثل سرقت علمی روی می آورد، چنین فردی از آنجا که خواستار ابقای تصویر مثبت درباره خویش از طرف دیگران است و از طرف دیگر باور به تلاش های تدریجی برای حل مسئله و انجام تکلیف ندارد، سرقت علمی را انتخاب می کند. چنان که آمد، توانایی ذاتی نیز می تواند پیش بینی کننده سرقت علمی باشد، بر این اساس می توان بخشی از عملکرد اخلاقی فرد در این زمینه را بر مبنای باور او به ذاتی بودن توانایی توضیح داد. همسان با تبیین آورده شده برای یادگیری سریع، فردی که باور دارد توانایی یک امر ذاتی است، در یک زمینه علمی - تحصیلی اگر با شکست یا دشواری مواجه شد به جای این که به تلاش بیشتر و اصلاح فرایندهای یادگیری اش بپردازد سعی می کند از دستاورد کسانی که معتقد است «ذاتاً توانا» هستند استفاده کند و بدین ترتیب در جهت ابقای تصویر مثبت از خویش نزد دیگران تلاش کند. این یافته در راستای مدلولات و یافته های مدل هایی است که از پیشابندی باورهای معرفت شناختی برای پیامدها و عملکردهای تحصیلی خبر می دهند (به طور مثال: آندرمین و موردادک، ۲۰۰۷؛ کانو، ۲۰۰۵؛ کیزلگونس، تکایا و سانگار، ۲۰۰۹؛ شومر، کالورت، گرایگلیتی و بجاج، ۱۹۹۷ به نقل از لیم و برناردو^۱، ۲۰۱۰).

برخی از یافته های تحقیقاتی که در ارتباط با مفهوم «خود» و ربط آن با «فرهنگ» انجام شده و همچنین دسته ای از تحقیقات که مربوط است به دیالکتیک بودن ساختار برخی از هیجانان نشان می دهند که، فرهنگ ما به عنوان یک فرهنگ شرقی جمع گرا، تسهیل کننده «وابسته به دیگری» بودن مفهوم «خود»^۲ می باشد و به عبارت دیگر خود فرد در ارتباط و لحاظ کردن «دیگری» به عنوان منبع ارزش و اقتدار، شکل می گیرد و رشد می کند (نگاه کنید به طور مثال؛ مارکوس و کیتایاما، ۱۹۹۱؛ میاموتو، یوچیدا و الثورث^۳، ۲۰۱۰). در جوامعی که «خود» دیگر وابسته است، اخلاقی بودن و رفتار اخلاقی به شدت وابسته به اقتدار «ما»ی گروهی و قومی است، به طور مثال اگر یکی از دوستان از فرد تقاضای تقلب کند، همکاری نکردن با او از سوی دیگر اعضا مورد ملامت شدید قرار خواهد

¹ - Liem & Bernardo

². interdependent concept of self

³- Miyamoto , Uchida & Ellsworth

گرفت و به این ترتیب «دیگری» اخلاقی بودن در این زمینه را با مجازات فردی که به ارزش‌های گروه بی‌اعتناست تحت تأثیر قرار می‌دهد و ای بسا عمل نکردن طبق خواسته‌های «دیگری» امری مذموم و قابل ملامت تلقی خواهد شد. در اینجا باور به یادگیری سریع و باور به ذاتی بودن توانایی هیچ کدام نتوانسته است پیش‌بینی‌کننده دو مؤلفهٔ تقلب فعال و تقلب منفعل باشد، در تبیین این یافته توجه به تحقیقاتی که متغیرهای واسطه‌ای این رابطه را مورد بررسی قرار می‌دهند می‌تواند راهگشا باشد. در این زمینه اندازه‌گیری تفاوت‌های فردی میان دانشجویان (مثل جنسیت، نمره آزمون ورودی) فشارهای موسسه‌ای (مثل قدرت تحمل تقلب^۱، پشیمانی^۲ متقلبان) و روابط دانشجویان برای تقلب (مثل کلبی‌مشربی^۳ (بی‌اعتنایی) دربارهٔ فرایندهای تربیتی، فشار اجتماعی^۴ و اضطراب آزمون^۵ (آل‌سچولر و بیلیمینگ، ۱۹۹۵؛ نول و لافر، ۱۹۹۷؛ سالتر، کافی و مک‌میلان، ۲۰۰۱) به نقل از سیرا و هیمان، ۲۰۰۶) می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. بدنهٔ روبه‌رشدی از تحقیقات نشان داده‌اند که تصمیم‌گیران از فاکتورهای شخصیتی و انگیزشی تأثیر می‌پذیرد (مالهورتا، ۲۰۰۵) به نقل از سیرا و هیمان، ۲۰۰۶). مدل‌های تحقیقاتی هم باید شامل سازه‌های شناختی و هم هیجانی به عنوان عوامل تعیین‌کننده باشد (آگاروال و مالهورتا، ۲۰۰۵) به نقل از سیرا و هیمان، ۲۰۰۶). نتایج به دست آمده را می‌توان شاهدی بر این نکته قرار داد که ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی یکدست نیست چرا که شاهد منتهی شدن مسیرهای متمایزی به آن هستیم.

با توجه به پایین بودن برخی ضرایب مسیر پیشنهاد می‌شود برای یافتن نقش ابعاد باورها در دو مؤلفهٔ مزبور از بی‌صدقاتی تحصیلی باید سراغ متغیرهایی رفت که به نحو مستقیم‌تر و بی‌واسطه‌تری بر تقلب فعال و تقلب منفعل در میان دانشجویان نقش دارند و می‌توان پرسید متغیرهای پیشین بلافصل و قوی‌تر برای این دو مؤلفهٔ بی‌صدقاتی تحصیلی کدامند؟ نکتهٔ دیگری که می‌توان اشاره کرد این است که با توجه به نتایج تحلیل عامل برای ابعاد باورهای معرفت‌شناسی شر او و همکاران (۲۰۰۲)، تنها دو بعد از پنج بعد معرفی شده از سوی سازندگان توانست در میان جمعیت دانشجویی این تحقیق کفایت لازم را داشت و توانست احراز شود و سهم دیگر ابعاد یا به دلایل فرهنگی و هنجاری یا به علت ضعف ابزار و یا به علت عدم آشنایی و نامأنوس بودن گویه‌ها برای دانشجویان، احراز نشد. به عبارت دیگر بخشی از پاسخ به این که چرا شاهد مسیرهای معنادار منتهی به تقلب فعال و منفعل نیستیم با توجه به این نکات قابل فهم است که از لوازم جمع‌گرا بودن فرهنگ این است که اگر قبح یک رفتار توسط «ما»ی گروهی نادیده گرفته شود، گرایش جمع‌گرایی فرهنگی

1- tolerance of cheating

3- punishment

3- cynicism

4- social pressure

5- test anxiety

افراد را به سمت رعایت منویات گروهی سوق خواهد داد، در واقع فرهنگ‌های جمع‌گرا ضامن رعایت هدف‌ها و هنجارهای گروهی است. نیز این‌که کاهش یافتن پنج بعد از ابعاد باورها به دو بعد می‌تواند بیانگر این نکته باشد که در این تحقیق باورهای شناخت‌شناسی ظهور و بروز تأمی (همه جانبه‌ای) به عنوان متغیرهای پیش‌بینی نداشته‌اند، و در صورت استفاده از ابزاری که در صورت اجرا، ابعاد باورها در آن احراز شوند می‌توانیم شاهد تغییراتی در ضرایب و معناداری مسیرها باشیم. افزون بر این توجه به متغیرهای پیش‌بینی بلافصل و واسطه‌ای دیگر نیز می‌تواند به تقویت مدل بیانجامد.

در خصوص پرسش مربوط به نقش جنسیت، نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که دختران و پسران در دو مؤلفهٔ تقلب فعال و تقلب منفعل از ابعاد بی‌صدافتی و دو بعد باورهای معرفت‌شناختی، توانایی ذاتی و یادگیری سریع با هم تفاوت معنادار دارند که در همهٔ آنها پسران میانگین بالاتری دارند. در مورد نقش تعدیلی جنسیت در مسیرهای مدل، نتایج نشان داد که جنسیت در مسیرهای معنادار مؤلفهٔ یادگیری سریع و توانایی ذاتی به مؤلفه‌های تقلب فعال و منفعل نقش دارد، به این ترتیب که مسیر یادگیری سریع به تقلب فعال و منفعل در دختران قوی‌تر است. به عبارت دیگر مؤلفه‌های مذکور در دختران توان پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برای بی‌صدافتی تحصیلی و به طور خاص تقلب فعال و منفعل دارا می‌باشد. چنان‌که مشاهده می‌شود این یافته تلویحاً بیان می‌دارد که مؤلفهٔ یادگیری سریع توان پیش‌بینی‌کنندگی بالاتری در رابطه با مؤلفه‌های بی‌صدافتی تحصیلی در دختران دارا می‌باشد و می‌تواند دو مؤلفه از سه مؤلفهٔ بی‌صدافتی را به طور مثبت پیش‌بینی کند. در حالیکه مؤلفهٔ توانایی ذاتی در پسران توان پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برای دو مؤلفهٔ مذکور بی‌صدافتی تحصیلی دارد. بنابر جهت روابط در دو گروه جنسیتی، می‌توان گفت روابط معنادار شدهٔ متغیرهای تحقیق هم در دختران و هم در پسران هم جهت است ولی به لحاظ شدت رابطه مؤلفهٔ یادگیری سریع در پسران شدت و توان پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری دارد و می‌تواند دو مؤلفه از سه مؤلفهٔ بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی کند. بر این اساس می‌توان گفت باور به این‌که یادگیری امری سریع و غیرتدریجی است در رابطه با مؤلفه‌های بی‌صدافتی نقش تسهیل‌کنندهٔ بیشتری دارد و لذا در سلوک تحصیلی و عمل اخلاقی دانشجویان نقش منفی دارد.

در تبیین این یافته‌ها که پسران در میانگین مؤلفه‌های بی‌صدافتی تحصیلی بالاتر از دختران دختران بودند می‌توان به الگوهای تربیت اخلاقی متفاوت پسران و دختران در فرهنگ ایرانی - اسلامی اشاره کرد که در واقع دختران با فشارهای بیشتری برای رعایت

استانداردهای دینی و اخلاقی مواجهه بوده‌اند و نقض استانداردها و اصول از ناحیه ایشان ناروایی و سرزنش بیشتری را به همراه داشته و دارد. همچنین در این راستا می‌توان به یافته‌های بنتی-مک‌کوید و بورس‌سیک^۱ (۲۰۰۵)، والتز و بورن‌افورد^۲ (۲۰۰۶) و بست (۲۰۱۰) اشاره کرد که نشان دادند طرحواره‌های شناختی متفاوت دختران و پسران درباره وضعیت‌ها و موقعیت‌های خاص و نیز انتظارات نقش جنسیتی در دو جنس متفاوت است (چنان که عنوان شد از دختران انتظار بیشتری می‌رفته و می‌رود که قواعد اخلاقی را زیر پا نگذارند) به ما توضیح می‌دهد که چرا دختران کمتر از پسران دست به اعمال خلاف اخلاقی می‌زنند. در همین راستا، نتایج فراثحلیل وایتلی، نلسون و جونز^۳ (۱۹۹۹) بر تحقیقات تفاوت‌های جنسیتی در نگرش و رفتار غیرصادقانه نشان داد که زنان استانداردهای اخلاقی بالاتری دارند اگرچه بین استانداردها و رفتارشان تعارض وجود دارد. در خصوص تفاوت در باورها نیز پسران بیشتر به سمت واقع‌گرایی خام‌گرایش داشتند و میانگین‌شان بالاتر از دختران بود که این نشان می‌دهد عوامل زمینه ساز در رشد و شکل‌گیری باورهای معرفت‌شناختی خام‌تر در پسران بیشتر بروز و نقش داشته است. در این زمینه، چنان که پژوهش‌ها نشان داده‌اند، فرهنگ در الگوهای متفاوت جنسیتی در باورها نقش دارد (هافر، ۲۰۰۸)، به عبارت دیگر تأثیر جنسیت با توجه به فرهنگ باید فهمیده شود. همچنین شاید بتوان گفت در دوره تاریخی کنونی با بالا رفتن سن ازدواج و نیز ابهام در آینده شغلی پسران بعضاً با نوعی دمدمی مزاجی و عدم جدیت با ساختارهای شناختی دانش و یادگیری مواجه می‌شوند و به عبارت دیگر با نوعی سهل‌انگاری با مفاهیم دانش و یادگیری مواجه می‌شوند. مشارکت نکردن بعد توانایی ذاتی در مدل پسران می‌تواند بیانگر این نکته می‌باشد که در هنجارهای حاکم بر شناخت اجتماعی پسران دانشجوی ایرانی در موقعیت‌های تحصیلی، باور به توانایی ذاتی و اسنادهای درونی چندان تسهیل‌کننده رفتار غیراخلاقی نیستند و در پسران، این بعد (توانایی ذاتی) نسبت به دختران سازش‌نیافتگی کمتری به لحاظ اخلاق تحصیلی دارد. بر این اساس نیازمند تحقیقات بیشتر و پیچیده‌تری هستیم تا کارکرد و نحوه عمل‌ساز باورهای شناخت‌شناسی با توجه به جنسیت، هنجارهای گروهی دانشجویی و فرهنگ فهمیده شود.

^۱- Mccuoid & Bursik

^۲-Walter & Burnaford

^۳ -Whitley, Nelson & Jones

در پایان بر اساس نتایج به دست آمده اگر معلمان، اساتید و والدین بتوانند فضاهایی را خلق کنند که تسهیل‌کننده باورهای معرفت‌شناسی عمیق‌تر و پیچیده‌تر باشد، از احتمال تأثیر منفی واقع‌گرایی خام بر هیجانات و متعاقباً بر عمل اخلاقی کاسته خواهد شد. چرا که واقع‌گرایی خام احتمال بروز یک عملکرد ناپسند اخلاق را افزایش می‌دهد. همچنین مشاوران و روان‌شناسان در مراکز مشاوره می‌بایست در بررسی چالش‌های اخلاقی مراجعان و به طور خاص رفتارهای متضمن بی‌صدافتی تحصیلی، با در نظر گرفتن باورهای معرفت‌شناختی، تفسیر و تحلیل چالش‌ها و متعاقباً کمک به مراجع را سامان دهند. فرض بر این است که با تغییر باورها از واقع‌گرایی خام به سمت نسبییت پیچیده، احتمال بروز کنش اخلاقی در حوزه آکادمیک بالاتر خواهد رفت.

منابع

الف. فارسی

- حبیب‌پور، کرم و صفری، رضا. (۱۳۸۸). *راهنمای جامع کاربرد اس‌پی‌اس‌اس در تحقیقات پیمایشی* (تحلیل داده‌های کمی). تهران: نشر لویه.
- خامسان، احمد و امیری، محمداصغر. (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری* ۱، ۵۳-۶۱.
- لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۰). *فراشناخت؛ سیر تحول و کاربرد*. شیراز: رستار.
- طالب‌زاده‌ثانی، هادی و کدیور، پروین. (۱۳۸۱). بررسی رابطه دانش فراشناخت اخلاقی (فرااخلاق) با استدلال و رفتار اخلاقی. *فصلنامه تعلیم و تربیت* ۹۳، ۷-۳۲.
- هاملین، دیوید والتر. (۱۳۷۴). *تاریخ معرفت‌شناسی*. (شاهپور اعتماد، مترجم). تهران: انتشارات پژوهشگاه ملی علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ب. انگلیسی

- Anderman, M. E., & Murdock, B. T. (Eds.). (2007). *Psychology of Academic Cheating*. USA: Elsevier Academic Press.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of educational psychology*, 90, 84-93.
- Aukrust, G. V. (2011). *Learning and Cognition in Education*. Oxford: Academic press.
- Barron, R.M., & Kenny D.A. (1986). The moderator- mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Benetti-McQuoid, J., & Bursik, K. (2005). Individual differences in experiences of and responses to guilt and shame: Examining the lenses of gender and gender role. *Sex Roles*, 53, 133-142.
- Bra° ten, I. and Stromso, H. I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence, and selfregulated learning among Norwegian post-secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539-565.
- Bukobza, G. (2007). Epistemology and Selfhood: The epistemological basis of selfhood. *New ideas in psychology*, 25, 37-65.
- Chan, K. W., & Elliot, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 392-414.
- Deborah, L. Best. (2010). Gender. In M. H. Bornstein (Eds.), *handbook of cultural developmental science*. pp. 209-222. USA: Psychology Press.
- Elen, J., Stahl, E., Bromme, R., & Clarebout, G. (2011). *Links between Beliefs and Cognitive Flexibility*. New York, NY: Springer.
- Haines, V. J., Diekhoff, G. M., & LaBeff, E. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25, 342-345.

- Hofer, B. K. (2004a). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 129–163.
- Hofer, B. K. (2004b). Epistemological understanding as a meta-cognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39, 43–55.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209-228.
- Markus, R.H. & Kitayama, Sh. (1991). Culture and the self: implication for cognition, emotion and motivation. *Psychological review*, 98, 224-253.
- McCabe, D. L., & Travino, L. K. (1997). Individual and contextual influence on academic dishonesty: A multi-campus investigation. *Research in Higher education*, 38 (3), 379-397.
- Miyamoto, Y., Uchida, Y., & Ellsworth, P.C. (2010). Culture and mixed emotion: co occurrence of positive and negative emotions in japan and the united states. *Emotion*, 10(3), 404 - 415.
- Narvaes, D. & Lapsley K. D. (2009). *Personality, Identity, and Character: Explorations in Moral Psychology*. UK: Cambridge University Press
- Nisbett, R.E. et al. (2001) Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychol. Rev.* 108, 291–310
- Liem, D., & Bernardo, A. (2010). Epistemological beliefs and theory of planned behavior: examining beliefs about knowledge and knowing as distal predictor of Indonesian tertiary student's intention to study. *Asia pacific education researcher*, 19 (1), 127-142.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293–319.
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. pp. 261–275. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schraw, G., Olafson, L. J. (2008). Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews.
- Shu, L. L., Gino, F., & Bazerman, M. H. (2011). Dishonest deed, clear conscience: when cheating lead to moral disengagement and motivated forgetting. *Personality and social psychology bulletin*, 37 (3), 330-349.
- Sierra, J. Jeremy & Hyman, r, Michael. (2006). A dual-process model of cheating intentions. *Journal of Marketing Education*, 28 (3), 193-204.
- Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282–292.
- Whitley, B. E., Nelson, B. A., & Jones, J. A. (1999). Gender differences in Cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles*, 41 (9-10), 657-680.
- Walter, I. J., Burnaford, M. S. (2006). Developmental changes in adolescent's guilt and shame: the role of family climate and gender. *North American Journal of Psychology*, 8, 321-328.

Extended Abstract

**Academic Dishonesty and Epistemological Beliefs: Verifying the
Mediating Role of Gender**

Jalil Etemaad¹
Bahram Jowkar²

Introduction

In the moral psychological domain, it is important to investigate role of facilitator variables on moral action. Academic dishonesty is a sensitive and prevalent problem in academic contexts. This concept defined as the intent or effort made to illegally use documents and information to obtain academic credentials. Academic dishonesty as an amoral action in such educational contexts as schools and universities. The present research, based on Anderman and Murdak's conceptual model, examined the role of epistemological beliefs in the tendency toward academic dishonesty. Personal epistemology concerns beliefs about knowledge and knowing. Therefore, more empirical research is needed to examine the dimensionality of academic dishonesty and to verify whether the relations between those dimensions and motivational beliefs depends on knowledge and knowing. In other words, it is probable that such beliefs have a regulatory function in determining academic achievement and moral behaviors in educational contexts. In particular, there is a great need to investigate personal epistemology and its relation to academic dishonesty in the Iranian culture.

Research question

To this end, the present study aims to investigate the role and contribution of personal epistemological beliefs in determining academic dishonesty and learning outcomes and further to determine the role of gender in this regard. The research questions were:
1-What types of epistemic beliefs are predictive of academic dishonesty?
2-How does gender affect the relationship between epistemological beliefs and academic dishonesty?

Method

The present study examined role of epistemological beliefs in predicting academic dishonesty as an indication of moral behaviors and further to verify the role of gender as a mediating variable. The Participants were 370 under graduate students at Shiraz University (276 females and 94 males). The participants completed the epistemic beliefs inventory (Schraw, Bendixen & Dunkle, 2002) and the cheating questionnaire (Khamesaan & Amiri, 2011). The software programs used in this study were SPSS19 and WARP8.5. T-test, exploratory factor analysis and correlational analysis were conducted using SPSS, and path analysis was performed with WARP.

Result

The dimensionality of the Schraw, Bendixen, and Dunkle's Epistemological Questionnaire was verified through factor analysis, and the resulting dimensions were examined. The result demonstrated a significant path between components of academic dishonesty (plagiarism, active cheat and passive cheat) and epistemological beliefs

(innate ability and quick learning). Moreover, the mediating role of gender in the model was confirmed. The model was fitted the data and the fitness indices were desirable. In fact, the desire in girls to learn more quickly was the variable that could best predict their academic dishonesty. On the other hand, the innate ability was the factor that could best predict active or passive cheating in boys.

Discussion and Conclusion:

In sum, the result of the research supported the role of epistemological beliefs as well as gender in determining moral behaviors. In this regard, the results highlighted the role of gender schema in determining academic dishonesty. Epistemological beliefs predict instances of academic dishonesty in Iranian students and thus play an important role in this educational context. Similarly, naïve realism was found to increase the likelihood of displaying an amoral behavior. It is assumed that by changing beliefs from naïve realism to complex relativity, the likelihood of ethical behaviors in academic relationships will increase.

However, more empirical research is needed to ascertain this issue. However, taking the assumption that by moving from naïve realism toward a more critical and constructive perception, chances of academically dishonest behaviors will decline, the results of the present study have implications for families, teachers, psychologists, and counselors. Primarily, the instructors need to provide atmospheres reinforcing stronger and more authentic beliefs so that they can reduce chances of academic dishonesty, which naïve realism might cause. Moreover, the results of the study imply for counselors and psychologists to consider their clients' epistemological beliefs, particularly when dealing with their academic dishonesties.

Keywords: moral action- educational context- personal epistemology- gender self-concept- academic dishonesty- regulative function

¹ PhD student of educational psychology , shiraz university (jetemaad@gmail.com)

² Professor of educational psychology, shiraz university (b_jowkar@yahoo.com)