

ارائه الگوی ساختاری از روابط اهداف پیشرفت، نگرش به سرقت علمی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان

یاسمین عابدینی *

چکیده

سرقت علمی و عوامل مرتبط با آن از موضوعات مورد علاقه محققان روان‌شناسی و علوم تربیتی است. هدف از پژوهش، ارائه الگویی ساختاری از روابط اهداف پیشرفت، نگرش به سرقت علمی، میزان انجام آن و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه صنعتی اصفهان بود. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد سیصد نفر از دانشجویان انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته برای سرقت علمی و مقیاس اهداف پیشرفت میگلی و همکاران بود. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل مسیر استفاده شد. یافته‌ها نشان‌دهنده تأثیر مستقیم و مثبت اهداف رویکردی - عملکردی و اجتنابی - عملکردی بر نگرش مثبت به سرقت علمی و میزان انجام آن و تأثیر مستقیم و منفی اهداف تبحری بر این متغیرها بود. نگرش به سرقت علمی و میزان انجام سرقت علمی در میان اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان، نقشی واسطه‌ای داشتند. می‌توان نتیجه گرفت که با ترویج اهداف تبحری در نظام آموزش عالی، سرقت علمی قابل پیشگیری است.

واژگان کلیدی: جهت‌گیری هدفی، سرقت ادبی، عملکرد تحصیلی، مدل معادلات ساختاری.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۰۵/۲۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۱/۲۶

* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) (y.abedini@edu.ui.ac.ir)

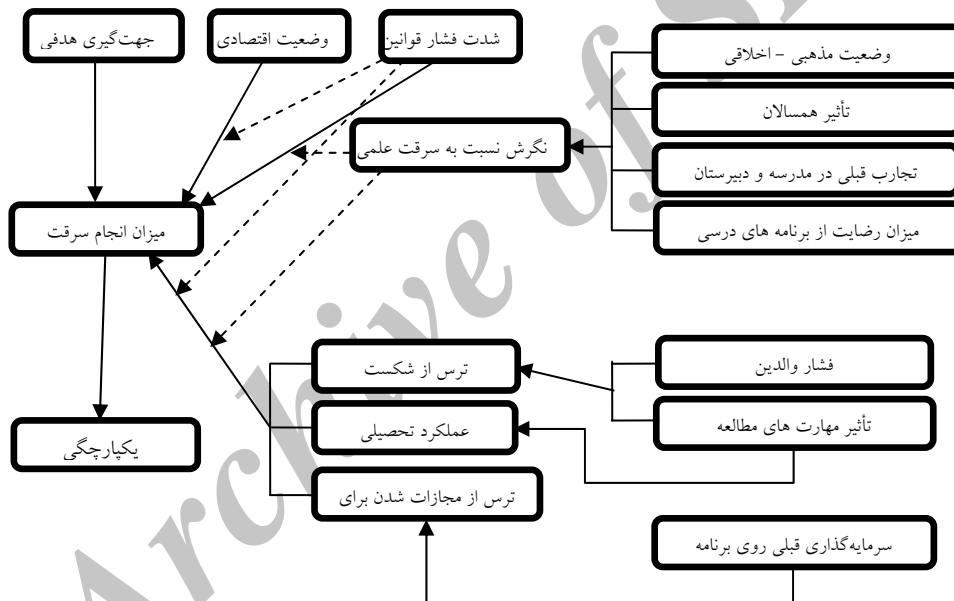
مقدمه

ویژگی‌ها، اهداف و محتوای برنامه‌های درسی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی به‌گونه‌ای است که دانشجویان مشغول به تحصیل در این دوره‌ها برای گذراندن موفق درس‌های خود نیازمند انجام تحقیق، تنظیم گزارش تحقیقات و نوشتن مقاله به‌ویژه مقاله‌های علمی - پژوهشی هستند. از این‌رو انجام تحقیق، نوشتن مقاله و مهارت‌های مرتبط با آن از جمله متغیرهایی است که رابطه‌ای نزدیک با عملکرد و پیشرفت تحصیلی این دانشجویان دارد و جزئی جدایی‌ناپذیر از نظام‌های ارزشیابی آموزش عالی در همه جهان و از جمله در کشور ما است. متأسفانه در چند دهه اخیر شاهد بروز پدیده تقلب^۱ و سرقت علمی^۲ میان دانش‌آموزان و دانشجویان در مقاطع تحصیلی مختلف هستیم. این مسئله باعث شده است که توجه متخصصان روانشناسی و علوم تربیتی به دلایل و عوامل تأثیرگذار بر رفتار تقلب و سرقت علمی در محیط‌های آموزشی رسمی معطوف شود. به‌طوری‌که پژوهشگران به مطالعه عوامل مختلف بافتی^۳ و شخصی^۴ تأثیرگذار بر این موضوع علاقه‌مند شده‌اند (کول^۵، ۲۰۱۲؛ کول و همکاران، ۲۰۰۹، ۲۰۰۸؛ جونز و اسپراکمن^۶، ۲۰۱۱؛ به نقل از پیتمن^۷، ۲۰۱۳؛ عابدینی، خضرزاده و زمانی، ۱۳۹۳؛ زمانی، عظیمی و سلیمانی، ۱۳۹۱؛ علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲). از دید متخصصان غربی سرقت علمی یکی از اشکال تقلب‌های رایج در کلاس‌های درس است و شامل دزدیدن مطالب علمی نوشته‌شده یا کارهای ذهنی دیگران و ثبت آن به نام خود فرد است، به‌عبارت دیگر این کار نوعی سرقت است (آندرمن و میگلی^۸، ۲۰۰۴). این محققان تقلب و سرقت علمی را نوعی راهبرد سازش‌نا یافته می‌دانند (شانک، پینتریچ و میس^۹، ۲۰۰۸؛ فورلانگ، گیلمن و هیوبنر^{۱۰}، ۲۰۱۴) و آن را ناشی از عوامل مختلفی می‌دانند که برخی از آنها فردی، برخی بافتی و برخی سازمانی هستند. برای مثال مک کاب، تروینو و باترفیلد^{۱۱} (۲۰۰۱) در مورد علل و ریشه‌های تقلب و سرقت علمی در دانشجویان، به عوامل فردی (از جمله جنسیت، معدل

1. cheating
2. plagiarism
3. contextual
4. personal
5. Koul
6. Jones & Sprakman
7. Pittman
8. Anderman & Midgley
9. Schunk, Pintrich & Meece
10. Furlong, Gilman & Huebner
11. McCabe, Trevino & Butterfield

کلاسی، اخلاق حرفه‌ای، عزت‌نفس، اهداف پیشرفت)، عوامل سازمانی (واکنش عوامل اجرایی و مدیریتی یک سازمان به تقلب و سرقت علمی، عواقب و مجازات عملی در نظر گرفته‌شده برای سرقت علمی) و عوامل بافتی (ازجمله رفتار تقلب در همسالان، ارزیابی‌های مثبت همسالان از تقلب، تصور فرد از شدت و میزان مجازات در نظر گرفته شده برای رفتار تقلب) اشاره شده است.

حتی برخی پژوهشگران سعی کرده‌اند، الگوهای مفهومی از روابط میان عوامل مختلف فردی، سازمانی، اجتماعی و بافتی تأثیرگذار بر انجام و شیوع سرقت علمی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه دهند. تحقیق بنت^۱ (۲۰۱۳) ازجمله تحقیقاتی است که به بررسی عوامل مرتبط با انجام سرقت علمی توسط دانشجویان در دانشگاه‌ها پس از سال ۱۹۹۲ پرداخته است. او الگوی مفهومی (نمودار ۱) در این باره، ارائه کرده و آن را مورد آزمون قرار داده است.



نمودار (۱) الگوی مفهومی عوامل مؤثر بر سرقت علمی (بنت، ۲۰۱۳)

چنان‌که مشاهده می‌شود در این الگو علاوه بر متغیرهای بافتی و سازمانی مختلف و تأثیرگذار بر سرقت علمی، متغیر جهت‌گیری هدفی به‌عنوان عامل شخصی تأثیرگذار بر میزان سرقت علمی در نظر گرفته شده است. همچنین نظریه‌های شناختی-اجتماعی در مورد انگیزش پیشرفت، اهداف انتخاب شده هر فرد را به‌عنوان عاملی اساسی و تعیین‌کننده چهارچوبی برای تفسیر و پاسخ‌دهی فرد به وقایع گذشته و آینده وی مورد نظر قرار داده‌اند. به‌عبارت دیگر هدف‌های یادگیرنده، تعیین‌کننده الگوهای عواطف، شناخت و رفتار او در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی است (شانک و همکاران، ۲۰۰۸؛ شانک، ۲۰۱۲؛ آندرمن، ۲۰۱۲، به نقل از فور لانگ، گیلمن و هیوبنر، ۲۰۱۴). این نظریه‌پردازان معتقدند اهداف پیشرفت^۱ یا جهت‌گیری‌های هدفی^۲ دانشجویان و دانش‌آموزان چهارچوب مناسبی برای تفسیر رفتار تقلب و سرقت علمی در آنان است (آندرمن، ۲۰۰۷) از این‌رو در ادامه، این سازه و چگونگی تأثیرگذاری آن بر انجام سرقت علمی بررسی شده است.

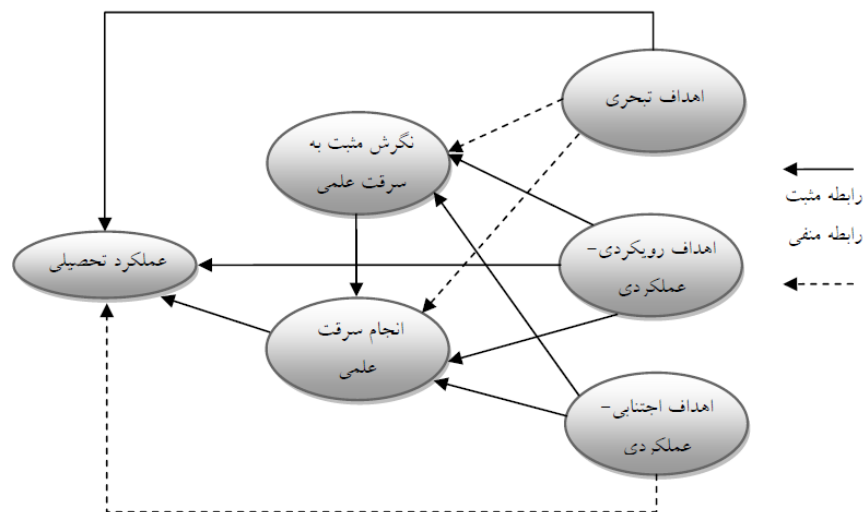
به‌طور کلی سازه اهداف پیشرفت را اولین بار محققان و متخصصان روانشناسی پرورشی مطرح کرده‌اند. در نظریه اهداف پیشرفت، به سه نوع جهت‌گیری هدفی اشاره شده است: اهداف تبحری^۳، اهداف عملکردی-رویکردی^۴ و اهداف عملکردی-اجتنابی^۵. یادگیرندگان با اهداف تبحری به دنبال تسلط و تبحر یافتن بر مطالب درسی و درک مفاهیم هستند؛ یادگیرندگان با اهداف عملکردی-رویکردی به دنبال اثبات توانمندی‌های خود به دیگران و دریافت تأیید و توجه آنها هستند و یادگیرندگان با اهداف عملکردی-اجتنابی به دنبال پنهان کردن ناتوانی خود از دیگران و عدم دریافت ارزیابی‌های منفی از خود هستند (کدیور، ۱۳۹۲).

اعتقاد بر این است که یادگیرندگان با اهداف تبحری نسبت به یادگیرندگان با سایر اهداف، تمایل کمتری به تقلب کردن و سرقت علمی دارند (آندرمن، ۲۰۰۷؛ آندرمن و میگلی، ۲۰۰۴). درواقع تقلب کردن هدفی نیست که یادگیرندگان با اهداف تبحری آن را دنبال کنند، چون تقلب منجر به درک و فهم و تبحر یافتن بر مطالب درسی نمی‌شود؛ اما تقلب برای یادگیرندگان عملکردی (عملکردی-رویکردی و عملکردی-

1. achievement goals
2. goal orientations
3. mastery
4. performance- approach
5. performance- avoidance

اجتنابی)، هدفی است که نه تنها منجر به دریافت نمرات بالا می‌شود بلکه به آنان برای حفظ عزت نفس و کاهش نگرانی و اضطراب و از برملا شدن ناتوانی‌شان نزد دیگران کمک می‌کند و مهر تأییدی است برای اثبات توانمندی آنان به دیگران؛ یعنی همان هدفی که این یادگیرندگان برای پیشرفت خود دنبال می‌کنند. در واقع یادگیرندگان با اهداف عملکردی (عملکردی- رویکردی و عملکردی-اجتنابی)، از تقلب و سرقت علمی به‌عنوان راهبردی برای پیشرفت تحصیلی خود و کسب نمرات بالا و در جهت حفظ عزت نفس خود استفاده می‌کنند. نتایج برخی از تحقیقات انجام شده درباره رابطه اهداف پیشرفت با سرقت علمی هم از این مسئله حمایت می‌کند. برای مثال کول و همکاران (۲۰۰۹) دریافتند دانشجویان با اهداف تبحری، انگیزش کمتری برای سرقت علمی داشتند، در حالی که در دانشجویان با اهداف عملکردی نتایج به عکس بود. آندرمن، کاپ و لین^۱ (۲۰۱۰، به نقل از فورلانگ، گیلمن و هیوبنر، ۲۰۱۴) هم در تحقیق خود نشان دادند، دانشجویانی که از افشای ناتوانی‌شان نزد دیگران و از قضاوت منفی آنان در مورد عملکرد و توانمندی‌شان اجتناب می‌کردند نسبت به سایر دانشجویان، سرقت علمی را راهبردی مؤثرتر و قابل قبول‌تر برای انجام تکالیف درسی می‌دانستند و بیشتر به این رفتار خودتخریب‌گرانه دست می‌زدند. این نتایج از این موضوع که دانشجویان با اهداف عملکردی نگرش مثبت‌تری به سرقت علمی دارند، حمایت می‌کند. بر این اساس و با توجه به کمبود پژوهش‌های داخلی درباره تأثیر اهداف پیشرفت بر سرقت علمی در دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی و همچنین نبود تحقیقات داخلی مبتنی بر مدل معادلات ساختاری برای تبیین روابط میان اهداف پیشرفت و سرقت علمی، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم اهداف پیشرفت بر سرقت علمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه صنعتی اصفهان با ارائه الگویی ساختاری است. نمودار (۲) الگوی مفهومی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.

1. Anderman, Kupp & Linn



نمودار (۲) الگوی مفهومی مورد آزمون در پژوهش حاضر

- طبق الگوی مفهومی ارائه‌شده در نمودار (۲) فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:
- ۱- اهداف تبحری، اثری مستقیم و مثبت بر عملکرد تحصیلی و اثری مستقیم و منفی بر نگرش به سرقت علمی و انجام آن دارد.
 - ۲- اهداف رویکردی-عملکردی اثری مستقیم و مثبت بر نگرش به سرقت علمی، انجام آن و عملکرد تحصیلی دارد.
 - ۳- اهداف اجتنابی-عملکردی اثری مستقیم و مثبت بر نگرش به سرقت علمی و انجام آن و اثری مستقیم و منفی بر عملکرد تحصیلی دارد.
 - ۴- نگرش به سرقت علمی اثری مستقیم و مثبت بر انجام سرقت علمی دارد.
 - ۵- انجام سرقت علمی اثری مستقیم و مثبت بر عملکرد تحصیلی دارد.
 - ۶- نگرش به سرقت علمی نقشی واسطه‌ای در ارتباط بین اهداف پیشرفت و میزان انجام سرقت علمی دارد.
 - ۷- میزان انجام سرقت علمی نقشی واسطه‌ای در ارتباط بین اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی دارد.

روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر غیرآزمایشی و از نوع همبستگی است و جامعه آماری آن را همه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه صنعتی اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ با گذراندن حداقل دو نیمسال تحصیلی، تشکیل می‌داد. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد سیصد نفر از این دانشجویان انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. این طبقه‌بندی بر اساس ۱۴ دانشکده موجود در این دانشگاه صورت گرفته است. به‌طور کلی ۱۳۶ نفر از این دانشجویان زن و ۱۶۴ نفر از آنان مرد بودند. به‌علاوه از کل تعداد افراد نمونه ۱۲۰ نفر در مقطع دکتری (۶۰ نفر از دانشکده‌های فنی و ۶۰ نفر از دانشکده‌های مهندسی) و ۱۸۰ نفر دیگر در مقطع کارشناسی ارشد (۹۰ نفر از دانشکده‌های فنی و ۹۰ نفر از دانشکده‌های مهندسی) مشغول به تحصیل بودند. معیارهای ورود دانشجویان به تحقیق شامل مقطع تحصیلی آنان (ارشد یا دکتری) و همچنین گذراندن دست‌کم دو نیمسال تحصیلی در دانشگاه بود. لازم به توضیح است که واحد پردیس و مرکز آموزش‌های آزاد و الکترونیکی دانشگاه صنعتی اصفهان در این تحقیق لحاظ نشده است.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

برای سنجش نگرش به سرقت علمی و میزان انجام آن از پرسشنامه محقق ساخته نگرش به سرقت علمی^۱ (API) بر اساس ادبیات موجود استفاده شد. این پرسشنامه از سه بخش تشکیل شده است که در بخش اول آن اطلاعات جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها بررسی می‌شود. بخش دوم شامل ۲۳ گویه است که بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت، نگرش آزمودنی‌ها به سرقت علمی مورد سنجش قرار می‌گیرد. در این طیف، نمرات بالاتر نشان‌دهنده نگرش مثبت‌تر به سرقت علمی است. در بخش سوم پرسشنامه ضمن معرفی انواع سرقت علمی، از آزمودنی‌ها در مورد انجام آن سؤال شده است. این بخش شامل ده گویه است که بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود (هرگز این کار را نکرده‌ام = ۱ و همیشه این کار را می‌کنم = ۵). روایی سازه این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی با مؤلفه‌های اصلی و

1. Attitude to Plagiarism Inventory (API)

چرخش واریماکس محاسبه شده است. نتایج تحلیل عاملی نشان‌دهنده دو عامل بود که به ترتیب ۴۶ درصد و ۴۲ درصد از کل واریانس پرسشنامه را تبیین می‌کردند. برای سنجش اهداف پیشرفت دانشجویان، از پرسشنامه اهداف پیشرفت^۱ (GOI) استفاده شد. این پرسشنامه توسط میگلی و همکاران در سال ۱۹۹۸ تنظیم شده و متشکل از ۱۷ سؤال با طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است (همیشه نادرست=۱ و همیشه درست=۵). سه خرده‌مقیاس این پرسشنامه عبارت‌اند از: (۱) خرده‌مقیاس اهداف تبحری با شش سؤال، (۲) خرده‌مقیاس اهداف رویکردی-عملکردی با پنج سؤال و خرده‌مقیاس اهداف اجتنابی-عملکردی با شش سؤال. میگلی و همکاران (۱۹۹۸) همسانی درونی این پرسشنامه را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۱ (برای اهداف تبحری)، ۰/۸۴ (برای اهداف رویکردی-عملکردی) و ۰/۸۳ (برای اهداف اجتنابی-عملکردی) گزارش کرده‌اند. محسن‌پور (۱۳۸۴) هم ضرایب آلفای کرونباخ را برای سه خرده‌مقیاس آن به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۳ و ۰/۶۵ گزارش کرده است.

گفتنی است که معدل دانشجویان در پایان نیمسال دوم تحصیلی، به‌عنوان شاخص عملکرد تحصیلی آنان در نظر گرفته شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر با بهره‌گیری از نرم‌افزار لیزرل ۸/۷ (جورسکاگ و سوربوم^۲، ۱۹۸۹) استفاده شد. در این پژوهش اهداف پیشرفت سه‌گانه دانشجویان به‌عنوان متغیرهای برون‌زا، نگرش به سرقت علمی، انجام سرقت علمی و عملکرد تحصیلی به‌عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند.

یافته‌های پژوهش

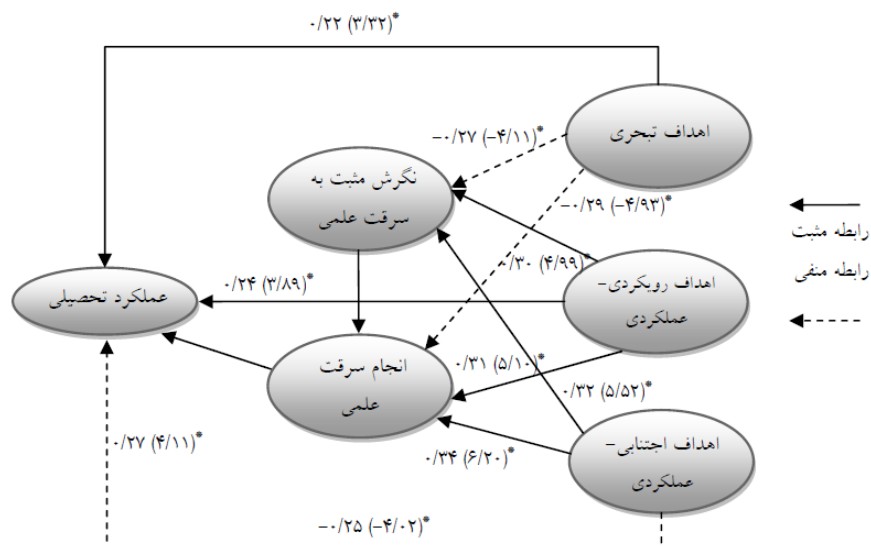
لازم به توضیح است که در نرم‌افزار لیزرل گزینه‌ای برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن تک‌متغیره و چندمتغیره داده‌ها وجود دارد. این نرم‌افزار ابتدا و پیش از انجام تحلیل مسیر، پیش‌فرض نرمال بودن تک‌متغیره و چندمتغیره داده‌ها را بررسی می‌کند و در صورت برقرار بودن این پیش‌فرض تحلیل مسیر صورت می‌گیرد. پیش از ارائه یافته‌های پژوهش، ابتدا ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول (۱) گزارش خواهد شد.

-
1. Goal Orientation Inventory (GOI)
 2. Joreskog & Sorbom

جدول (۱) ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	اهداف تبحری	اهداف رویکردی- عملکردی	اهداف اجتنابی- عملکردی	نگرش به سرقت علمی	انجام سرقت علمی	عملکرد تحصیلی
اهداف تبحری	۱					
اهداف رویکردی- عملکردی	۰/۱۰	۱				
اهداف اجتنابی- عملکردی	۰/۰۸	۰/۰۶	۱			
نگرش به سرقت علمی	۰/۲۹*	۰/۳۲*	۰/۳۴**	۱		
انجام سرقت علمی	۰/۳۱*	۰/۳۳**	۰/۳۶**	۰/۴۱**	۱	
عملکرد تحصیلی	۰/۲۴*	۰/۲۸*	۰/۲۱*	۰/۴۱*	۰/۳۰*	۱

همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، بالاترین ضریب همبستگی مربوط به دو متغیر نگرش به سرقت علمی و انجام آن است و پس از آن متغیرهای سرقت علمی و اهداف اجتنابی-عملکردی ($r=0/34$)، انجام سرقت علمی و اهداف رویکردی-عملکردی ($r=0/33$) و نگرش به سرقت علمی و اهداف رویکردی-عملکردی ($r=0/32$) بالاترین همبستگی‌ها را دارند. در ادامه نمودار مربوط به مدل ساختاری برازش شده، برای بررسی تأثیر اهداف پیشرفت سه‌گانه بر نگرش به سرقت علمی، انجام آن و عملکرد تحصیلی را مشاهده خواهید کرد. در این مدل اهداف پیشرفت دانشجویان به‌عنوان متغیر برون‌زا و سه متغیر نگرش به سرقت علمی، انجام سرقت علمی و عملکرد تحصیلی به‌عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شده‌اند و با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ۸/۷ (جورسکاگ و سوربوم، ۱۹۸۹) پارامترهای گاما و بتا برای بررسی روابط علی مفروض بین این متغیرها محاسبه شده‌اند. همچنین پارامتر زتا به‌عنوان مقدار خطا (مانده) مورد سنجش قرار گرفته است. در واقع نرم‌افزار لیزرل این پارامترها را در مجموعه‌ای از توابع رگرسیونی که میزان خطای جداگانه‌ای برای هر یک از آنها محاسبه می‌کند، تعیین می‌کند.



نمودار (۳) مدل برازش ساختاری در پژوهش حاضر برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش

همان‌گونه که در نمودار (۳) مشاهده می‌شود، مدل برازش شده حاکی از نقش واسطه‌ای دو متغیر نگرش مثبت به سرقت علمی و انجام سرقت علمی در ارتباط میان اهداف پیشرفت سه‌گانه و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی در دانشگاه صنعتی اصفهان است. به عبارت دیگر تمامی فرضیه‌های پژوهش تأیید شده‌اند، به طوری که همه ضرایب مسیر در مدل، مقادیر بتا و تی (t و $|t|$) مربوط در این نمودار معنی‌دار هستند ($p < 0/05$ و $t > 2$). به عبارت دیگر یافته‌ها نشان داد که اهداف تبحری تأثیر مستقیم و مثبتی بر عملکرد تحصیلی و تأثیری مستقیم و منفی بر نگرش مثبت به سرقت علمی و انجام آن داشت (فرضیه اول). اهداف رویکردی-عملکردی تأثیری مستقیم و مثبت بر نگرش مثبت به سرقت علمی، انجام آن و عملکرد تحصیلی داشت (فرضیه دوم). اهداف رویکردی-اجتنابی تأثیری مستقیم و مثبت بر نگرش مثبت به سرقت علمی و انجام آن و تأثیری مستقیم و منفی بر عملکرد تحصیلی داشت (فرضیه سوم). همچنین نگرش مثبت به سرقت علمی تأثیری مستقیم و مثبت بر میزان انجام سرقت علمی دارد (فرضیه چهارم). همچنین انجام سرقت علمی اثری مستقیم و مثبت بر عملکرد تحصیلی داشت (فرضیه پنجم). به عبارت دیگر

از یک سو نگرش به سرقت علمی نقشی واسطه‌ای در ارتباط بین اهداف پیشرفت و انجام سرقت علمی داشت (فرضیه ششم) و از سوی دیگر انجام سرقت علمی به نوبه خود نقشی واسطه‌ای در ارتباط بین نگرش به سرقت علمی و عملکرد تحصیلی داشت (فرضیه هفتم). در ادامه اثرهای غیرمستقیم متغیرها در مدل گزارش می‌شود. در مورد فرضیه ششم تحقیق، مقدار اثر غیرمستقیم اهداف پیشرفت تبخری بر میزان انجام سرقت علمی با تأثیر برنگرش به سرقت علمی برابر با ۰/۱۱ و این اثر برای اهداف رویکردی- عملکردی برابر با ۰/۱۲ و برای اهداف اجتنابی- عملکردی برابر با ۰/۱۳ بود. در مورد فرضیه هفتم تحقیق، مقدار اثر غیرمستقیم نگرش به سرقت علمی بر عملکرد تحصیلی با تأثیر بر میزان انجام سرقت علمی برابر با ۰/۱۱ بود. این مقدار در مورد اثر غیرمستقیم اهداف پیشرفت تبخری بر عملکرد تحصیلی با تأثیر بر نگرش به سرقت علمی برابر با ۰/۰۵۶ و برای اهداف رویکردی- عملکردی برابر با ۰/۰۶ و برای اهداف اجتنابی- عملکردی برابر با ۰/۰۶۴ بود. به علاوه مقدار اثر غیرمستقیم اهداف پیشرفت تبخری بر عملکرد تحصیلی با تأثیر بر میزان انجام سرقت علمی برابر با ۰/۰۸ بود. این مقدار برای اهداف رویکردی- عملکردی برابر با ۰/۰۸۳ و برای اجتنابی- عملکردی برابر با ۰/۰۹۲ بود. به طور کلی در این مدل متغیر اهداف پیشرفت سه گانه ۴۷ درصد از واریانس نگرش مثبت به سرقت علمی و ۴۹ درصد از واریانس انجام سرقت علمی را تبیین کرده است. به علاوه، سه متغیر نگرش به سرقت علمی، انجام سرقت علمی و اهداف پیشرفت سه گانه ۳۹ درصد از واریانس عملکرد تحصیلی را تبیین کرده‌اند؛ بنابراین مقدار خطا برای متغیر نگرش مثبت به سرقت علمی برابر با $(t=9/12$ و $e=0/51)$ و برای متغیر عملکرد تحصیلی برابر با $(t=13/99$ و $e=0/61)$ بود. در ادامه شاخص‌های نیکویی برازش مدل گزارش می‌شود.

جدول (۲) شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری تأثیر اهداف پیشرفت بر نگرش به سرقت علمی، انجام سرقت علمی و عملکرد تحصیلی

RMR	AGFI	GFI	RMSEA	سطح معناداری	نسبت مجذور خیه درجه آزادی	درجه آزادی (df)	مجذور خی (χ^2)
۰/۰۱	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۰۲	۰/۳۱۲	۱/۶۸	۷	۱۱/۷۸

یافته‌های جدول (۲) حاکی از برازش بسیار خوب مدل پژوهش با مدل تجربی است، به طوری که مقدار شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی برابر با $1/68$ و کوچک‌تر از سه است و مدل غیر معنی‌دار است ($p=0/312$)، که نشان می‌دهد داده‌های پژوهش با مدل تجربی تفاوت معنی‌داری ندارد. مقدار شاخص RMSEA بسیار کوچک و برابر با $0/02$ است که خود حکایت از برازش بسیار خوب مدل دارد. مقادیر شاخص‌های GFI و AGFI نیز نزدیک به یک بود و همچنین مقدار شاخص (RMR) نزدیک به صفر و بسیار کوچک بود، که نشانگر برازش مناسب مدل است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر ارائه الگویی ساختاری از روابط میان اهداف سه‌گانه پیشرفت شامل نگرش به سرقت علمی، انجام سرقت علمی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه صنعتی اصفهان بود.

یافته‌ها نشان داد که اهداف تبحری نه تنها تأثیری مستقیم و مثبت بر عملکرد تحصیلی این دانشجویان داشت، بلکه با تأثیر منفی بر دو متغیر نگرش به سرقت علمی و انجام سرقت علمی هم عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرارداد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات داخلی و خارجی صورت گرفته درباره تأثیر اهداف پیشرفت بر پیشرفت تحصیلی و بر نگرش به سرقت علمی و انجام آن همسو است. برای مثال تعداد زیادی از تحقیقات داخلی و خارجی نشان داده‌اند که فراگیران با اهداف تبحری عملکرد تحصیلی بالایی دارند (عابدینی، ۱۳۸۸؛ محسن‌پور، ۱۳۸۴؛ الیوت و تراش^۱، ۲۰۰۱؛ رینک^۲ و همکاران، ۲۰۰۳؛ سانگسزریویتایا، کانگسووان و جیتگران^۳، ۲۰۱۴؛ پیتمن، ۲۰۱۳). همچنین نتایج تحقیق بنت (۲۰۱۳) و کول (۲۰۱۲) با نتایج پژوهش حاضر همسو است و حاکی از تأثیر مستقیم و منفی اهداف تبحری و مذهب بر نگرش به سرقت علمی و انجام آن است. سانگسزریواتایا، کانگسووان و جیتگران (۲۰۱۴) با تحقیق روی هفتصد نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی، نیمرخ جهت‌گیری هدفی این دانشجویان را بررسی کرده و نشان دادند بیشتر دانشجویان تبحری (۷۴ درصد

1. Elliott & Trash

2. Reinek

3. Songsriwittaya, Kongsuwan & Jitgarun

آنان)، به سرقت علمی نگرش منفی داشتند. نتایج نشان داد اهداف عملکردی (رویکردی- عملکردی و اجتنابی-عملکردی) تأثیری مستقیم و مثبت بر نگرش به سرقت علمی و انجام سرقت علمی داشت. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات کول و همکاران (۲۰۰۸) و بنت (۲۰۱۳)، زمانی، عظیمی و سلیمانی (۱۳۹۲) و پیتمن (۲۰۱۳) همسو است. کول (۲۰۱۲) هم با ارائه مدل ساختاری و با استفاده از تحلیل مسیر نشان داد که اهداف اجتنابی-عملکردی و رویکردی-عملکردی اثری مستقیم و مثبت بر نگرش به سرقت علمی و میزان انجام آن دارد. نتایج تحقیق پیتمن (۲۰۱۳) میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی تایلندی هم نشان‌دهنده همین نتیجه بود و این محقق علاوه بر نقش جهت‌گیری هدفی دانشجویان، نقش عوامل فرهنگی از جمله فرهنگ شرقی و جمع‌گرای تایلند و گرایش دانشجویان با اهداف عملکردی (رویکردی و اجتنابی) برای ارتباط با استادان و کسب نمره در این ارتباط را هم در پدیده سرقت علمی مهم می‌داند.

یافته‌ها نشان‌دهنده تأثیر مستقیم و مثبت نگرش مثبت به سرقت علمی، بر فراوانی و میزان انجام سرقت علمی و عملکرد تحصیلی دانشجویان است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات زمانی، عظیمی و سلیمانی (۱۳۹۱، ۱۳۹۲)، علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲)، کول و همکاران (۲۰۰۸)، بنت (۲۰۱۳)، کول (۲۰۱۲)، فعلی، بیگلری و پزشکی راد (۱۳۹۲) و پیتمن (۲۰۱۳) همسو است. نتایج تحقیق این پژوهشگران حاکی از این است که نه تنها شدت و فراوانی انجام سرقت علمی و تقلب در دانشجویانی که نگرش مثبت‌تری به سرقت علمی دارند، بیشتر است، بلکه این دانشجویان پیشرفت تحصیلی بالاتری هم دارند. برای مثال پیتمن (۲۰۱۳) به بررسی تأثیر اهداف پیشرفت و هویت نوشتاری^۱ دانشجویان تحصیلات تکمیلی بر نگرش آنان به سرقت علمی پرداخت و نشان داد که دانشجویان با اهداف عملکردی (رویکردی و اجتنابی) در نوشتن مقالات علمی، اطمینان به خود و دانش کمتری دارند، در نتیجه نگرش مثبت‌تری هم به سرقت علمی دارند و بیشتر به آن اقدام می‌کنند. یافته جدید و جالب‌توجه در مطالعه حاضر این است که دانشجویان با اهداف اجتنابی-عملکردی نسبت به دانشجویان با اهداف رویکردی-عملکردی، نگرش مثبت‌تر و قوی‌تری به

1. authorial identity

سرقت علمی دارند و با تمایل بیشتری این کار را انجام می‌دهند (مقایسه اثرهای غیرمستقیم محاسبه شده حاکی از این نکته است). البته به نظر می‌رسد که این موضوع ریشه فرهنگی دارد و به احتمال زیاد به فرهنگ چشم و هم‌چشمی و رقابت ناسالم در میان افراد جامعه و خانواده‌ها مربوط می‌شود. همچنین نشان‌دهنده وجود پدیده ترس و فرار از شکست در افراد جامعه به‌ویژه جامعه علمی کشور و نیز ترس از دیدگاه منفی دیگران نسبت به خود در میان افراد جامعه و میل به پذیرفته شدن و تأیید شدن از سوی هم‌تایان، بزرگ‌ترها و نمادهای قدرت از جمله استادان (برای دانشجویان) است.

به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر بر اساس نظریه مقایسه اجتماعی و نظریه‌های شناختی-اجتماعی در مورد انگیزش قابل تبیین است. طبق نظریه مقایسه اجتماعی در کلاس‌ها و موقعیت‌های آموزشی که جو رقابتی بر آنها حاکم است، دانش‌آموزان و دانشجویان به رقابت و کسب بالاترین مرتبه در کلاس درس و در میان هم‌کلاسی‌های خودنگرشی مثبت دارند؛ از این رو این کلاس‌ها نه تنها فضای مناسبی برای رشد جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی (اهداف رویکردی - عملکردی و اهداف اجتنابی - عملکردی) هستند (کدیور، ۱۳۹۲)، بلکه احتمال گرایش فراگیران به تقلب، کپی کردن و سرقت علمی را هم تسهیل می‌کنند (شانک و همکاران، ۲۰۰۸). در نظام آموزش عالی کشور ما، در سال‌های اخیر دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی برای کسب عنوان دانشجوی استعدادهای درخشان و ورود به مقاطع بالاتر تحصیلی بدون کنکور، در حال رقابت شدید با یکدیگرند و حاصل آن روی آوردن آنها به روش‌ها و راهبردهای سازش‌نا یافته‌ای چون تقلب، سرقت علمی و کپی کردن مطالب دیگران برای کسب نمرات بالاتر است. با این حال اهداف پیشرفت دانشجویان و جو رقابتی حاکم بر نظام آموزش عالی، تنها متغیرهای تأثیرگذار بر سرقت علمی و رواج آن در سال‌های اخیر نیست و عوامل اجتماعی، فرهنگی، شخصی و سازمانی متعددی بر این پدیده تأثیرگذار هستند. از این رو به پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه پیشنهاد می‌شود در تحقیقات خود تأثیر سایر متغیرهای انگیزشی و شخصی نظیر باورهای معرفت‌شناختی، انگیزش، خودکارآمدی، مهارت‌های فراشناختی و خودتنظیمی را بر نگرش به سرقت علمی و انجام آن را بررسی کنند. با توجه به این یافته‌ها، پیشنهاد

می‌شود مسئولان و دست‌اندرکاران نظام آموزش عالی و آموزش و پرورش با در نظر گرفتن سرفصل‌هایی در برنامه درسی با تعریف انواع و پیامدهای سرقت علمی، به پیشگیری زودهنگام و به هنگام این پدیده دست بزنند؛ چرا که بسیاری از دانشجویان در اثر ناآگاهی این کار را انجام می‌دهند. به‌علاوه پیشنهاد می‌شود بافت و فضای کلاس‌های درسی را از حالت رقابتی خارج کرده و بر جو مشارکتی و کار گروهی تأکید بیشتری کنند و بدین‌وسیله از توسعه اهداف عملکردی (اهداف رویکردی- عملکردی و اهداف اجتنابی- عملکردی) و در نتیجه سرقت علمی پیشگیری کنند. همچنین با توجه به نقش مذهب و معنویت در پیشگیری از رفتارهای انحرافی و نادرست توصیه می‌شود دانشگاهیان از این عامل بالقوه در جهت پرورش اخلاق حرفه‌ای در دانشجویان و استادان بهره ببرند. به‌ویژه در زمینه استفاده از فناوری‌ها که خود عاملی تسهیل‌کننده در سرقت علمی در عصر حاضر هستند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر انتخاب گروه نمونه از میان دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه صنعتی اصفهان بود. پیشنهاد می‌شود برای افزایش اعتبار بیرونی تحقیق و قابلیت تعمیم نتایج آن به جامعه دانشجویان کشور، محققان دیگر میزان سرقت علمی را در دانشجویان تحصیلات تکمیلی سایر دانشگاه‌ها و شهرهای کشور و همچنین سایر رشته‌ها (علوم انسانی و پزشکی) بررسی و مقایسه کنند. همچنین با توجه به تفاوت‌های جنسیتی میان زنان و مردان از نظر جهت‌گیری‌های هدفی و واکنش به محیط‌های رقابتی و مشارکتی، بهتر است با ارائه الگوهای ساختاری به نقش تفاوت‌های جنسیتی در پدیده سرقت علمی هم پرداخته شود.

منابع

- زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ عظیمی، سید امین و سلیمانی، نسیم (۱۳۹۱). مقایسهٔ عامل مؤثر بر سرقت علمی برحسب جنسیت و رشتهٔ تحصیلی از دیدگاه دانشجویان. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۳، ۲۴-۳۵.
- زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ عظیمی، سید امین و سلیمانی، نسیم (۱۳۹۲). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر سرقت علمی دانشجویان دانشگاه اصفهان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۷، ۱۱۰-۱۹۱.
- عابدینی، یاسمین؛ خضرزاده، اسماعیل و زمانی، بی‌بی‌عشرت (۱۳۹۳). رابطهٔ جهت‌گیری مذهبی، آگاهی از پیامدها و نگرش به سرقت علمی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۵، ۱۱۷-۱۳۰.
- عابدینی، یاسمین (۱۳۸۸). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان رشته ریاضی: نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری در ارتباط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی. *مجله نوآوری‌های آموزشی*، ۳(۲)، ۹۸-۱۱۸.
- کدیور، پروین (۱۳۹۲). *روان‌شناسی یادگیری (از نظریه تا عمل)*. تهران: انتشارات سمت.
- علیوردی‌نیا، اکبر و صالح‌نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱، ۸۵-۹۳.
- فعلی، سعید؛ بیگلری، نگین و پزشکی‌راد، غلامرضا (۱۳۹۲). نگرش و رفتار دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس در زمینه سرقت علمی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۵، ۱۳۳-۱۵۱.
- محسن‌پور، مریم (۱۳۸۴). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم

متوسطه رشته ریاضی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

- Anderman, E. M. & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.
- Anderman, E. M. (2007). The effects of personal, classroom and school goal structures on academic cheating. In E. M. Anderman, & T. B. Murdock (Eds.), *psychology of cheating* (pp. 87-106). Burlington, MA: Academic Press.
- Bennett, R. (2013). *Factors associated with students' plagiarism in a post-1992 University*. London Metropolitan University, Department of Business and Service Sector. UK.
- Elliot, A.J.&Trash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Furlong, M.J.; Gilman,F.&&Huebner, E. S. (2014). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge press.
- Jorescog, K. G. & Sorbom, D. (1989). *LISREL 8.7*. Chicago: Science Software International, Inc.
- Koul, R. (2012). *cheating behavior among high school and college students: Students Characteristics and situational factors*. Paper presented in the 4th International Conference on Humanities and Social Science, April 1, Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University.
- Koul, R.; Clariana, R. B.; Jitgarun, K. & Songsri Wattaya, A. (2009). The influence of achievement goals orientation on plagiarism. *Learning and Individual Differences*, 19, 506-512.
- Koul, R.; Clariana, R. B.; Jitgarun, K. & Songsri Wattaya, A. (2008). *The influence of achievement goals orientation on*

- plagiarism*. Penn State University, Great Valley School of Graduate Professional Studies, USA.
- McCabe, D. L.; Trevino, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics and Behavior*, 1 (3), 219-232.
 - Midgley, C.; Kaplan, A.; Middleton, M. & Maher, M. L. (1989). The development and validation of scales assessing student's achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
 - Pittman, G. (2013). Student's beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Students in Higher Education*, 34(2), 153- 170.
 - Reinek, W. M.; Craway, C. M.; Tucker, G. H. & Hall, C. (2003). Self – efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 477-488.
 - Schunck, D. H.; Pintrich, P. R. & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications (3rd Edition)*. New Jersey: Pearson Education Inc.
 - Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories*. Merrrule: Prentice Hall.
 - Songsriwittaya, A.; Kongsuwan, S. & Jitgarun, K. (2014). *Engineering student's attitude to plagiarism: A survey study*. Faculty of Industrial and Technology, King Mong, Kut's University of Technology Thornberry, Thailand.