

رابطه ویژگی‌های شخصیت با خود گزارش دهی تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی*

Relationship between Personality Traits and Self Reported Academic Cheating in High School Students □

Javad Ejei, Ph.D.

Ruhollah Shahabi, M.Sc. ✉

Hooshang Alibazi, M.Sc.

دکتر جواد اژه‌ای**

روح‌اله شهابی**

هوشنگ علی‌بازی***

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between personality traits and academic cheating. Sample group included 302 high school students (161 male and 141 female) in Tehran who were selected by using stratified random sampling method. For collecting data, the revised version of NEO Personality Inventory (Goldberg et al., 1999) and the Academic Cheating Self Reported Scale (Anderman et al., 1998) were used. Finding indicated significant positive relationship between conscientiousness and agreeableness with self reported academic dishonesty.

Keywords: academic dishonesty, Personality Five Factor Model, high school, student

چکیده

هدف از مطالعه حاضر، شناخت رابطه ویژگی‌های شخصیتی و تقلب تحصیلی بوده است. بدین منظور نمونه‌ای متشکل از ۳۰۲ نفر (۱۶۱ پسر و ۱۴۱ دختر) دانش‌آموز دبیرستانی شهر تهران به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب گردیدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش عبارت بوده است از سیاهه ۵ عامل بزرگ شخصیت (گلدبرگ و همکاران، ۱۹۹۹) و مقیاس خودگزارش دهی تقلب تحصیلی آندرمن. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داده است دو عامل شخصیتی وظیفه‌شناسی و توافق با خودگزارش دهی تقلب تحصیلی همبستگی منفی دارند. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نیز نشان داده است عامل شخصیتی وظیفه‌شناسی ۸ درصد و همراه با توافق ۱۰/۳ درصد از واریانس تقلب تحصیلی را پیش‌بینی می‌نمایند.

کلیدواژه‌ها: تقلب تحصیلی، پنج عامل بزرگ شخصیت، دانش‌آموز، دبیرستان



● مقدمه

«تقلب تحصیلی»^۱ یک مشکل شایع و هشداردهنده در محیط‌های آموزشی است. شواهد پژوهشی (دیویس، گروور و مک‌گریگور، ۱۹۹۲؛ مک‌کاب و تریوین، ۱۹۹۷)

* Department of Educational Psychology and Counseling
University of Tehran, I.R. Iran.
✉ Email: shahabibe@ut.ac.ir
** Payam-Nour University

* دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۸/۲۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۰/۱۰/۴
** گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
*** دانشگاه پیام نور

نشان داده است ۸۰ تا ۹۰ درصد دانش‌آموزان قبل از این‌که از دبیرستان فارغ‌التحصیل شوند مرتکب تقلب تحصیلی شده‌اند. پژوهش مک‌کاب و بوورس (۱۹۹۴) نیز نشان داده است ۷۰ درصد دانشجویان دانشگاه حداقل یک‌بار «تقلب» کرده‌اند. به نظر می‌رسد این مشکل در سال‌های اخیر و با ورود فناوری‌های جدید بیشتر نیز شده است.

دانش‌آموزانی که مرتکب تقلب تحصیلی می‌شوند، فرصت درگیر شدن در فرایند یادگیری را از دست می‌دهند و قادر نیستند دانش و مهارت‌های جدید را توسعه دهند. علاوه بر این، «تقلب»، نگرانی‌ها در مورد برابری را افزایش می‌دهد و بر نظام اخلاقی دانش‌آموزان و معلمان تاثیر منفی دارد. دانش‌آموزانی که تقلب می‌کنند یک برتری غیرمنصفانه بر دیگران کسب می‌کنند. دانش‌آموزان درستکار هنگامی که می‌دانند دیگران تقلب می‌کنند و موفق می‌شوند دلسرد و نا امید خواهند شد و ممکن است برای درگیر شدن در کار تحصیلی صادقانه، مردد شوند. معلمین نیز به طور منفی تحت تاثیر تقلب قرار می‌گیرند. معلمینی که باور دارند دانش‌آموزان‌شان تقلب می‌کنند، ممکن است در انگیزه‌دادن به دانش‌آموزان برای یادگیری کارآمد، دلسرد شوند (وایتلی و کیت - اشپیگل، ۲۰۰۲).

تقلب، سنجش دقیق توانایی‌های دانش‌آموزان را مشکل می‌سازد و حتی می‌تواند به شکل یک «عادت» دربیاید. مطالعات نشان داده‌اند دانش‌آموزانی که در دبیرستان تقلب می‌کنند احتمال بیشتری دارد که در کالج تقلب نمایند (هاردینگ و همکاران، ۲۰۰۷)، علاوه بر این دانشجویانی که در کالج مرتکب تقلب تحصیلی می‌شوند احتمال بیشتری دارد که در مقاطع تحصیلی بالاتر و یا دوره‌های شغلی نیز تقلب نمایند (بالدوین، دوفرتی، روولی و شوارتز، ۱۹۹۶). از این رو شناسایی متغیرهای مرتبط با «تقلب تحصیلی» و ویژگی‌های متقلبین، ضروری به نظر می‌رسد.

اگر چه وجود تقلب تحصیلی به عنوان یک مشکل به خوبی مستند شده است اما به نظر می‌رسد دلایل انجام آن نیازمند مطالعه بیشتر است. مرور مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که می‌توان عوامل موثر بر تقلب تحصیلی را به دو دسته عوامل بافتی و عوامل فردی تقسیم نمود. در تحقیقات نشان داده شده است متغیرهای بافتی از قبیل «محیط کلاس درس»، «ویژگی‌ها و روش‌های معلم» و همین‌طور روش‌های پیشگیری،

با تقلب تحصیلی مرتبط است (هستون، ۱۹۸۶؛ مک‌کاب و تروینو، ۱۹۹۳). متغیرهای فردی از قبیل جنس (نویس و سویف، ۲۰۰۱؛ وایتلی، ۲۰۰۱؛ رابینسون و همکاران، ۲۰۰۴)؛ «ویژگی‌های انگیزشی» (ماردوک و آندرم، ۲۰۰۶؛ هاردینگ و همکاران، ۲۰۰۷) و «صفات شخصیتی» (دی اندرا، ۲۰۰۹؛ ویلیامز، ناتسون و پایولوس، ۲۰۱۰) نیز با تقلب تحصیلی مرتبط است.

در مورد نقش «صفات شخصیتی» در توصیف و پیش‌بینی تقلب تحصیلی، تصویر روشنی وجود ندارد و صفات شخصیتی متعددی مورد مطالعه قرار گرفته است (بروین و رادنیک، ۲۰۰۷). یکی از صفات شخصیتی مورد توجه پژوهشگران «وظیفه‌شناسی» بوده است. به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که وظیفه‌شناسی بیشتری دارند، مستقل هستند، جهت‌گیری هدفی پیشرفت دارند، پشتکار و مسئولیت بیشتری از خود نشان می‌دهند و در عملکرد تحصیلی صادق هستند (ناتسون و همکاران، ۲۰۰۵)، آن‌ها توانایی مهار و تنظیم رفتار خود را دارند و این باعث می‌شود که از انجام تقلب امتناع نمایند (جنسن - کمپل و گرزیانو، ۲۰۰۵). آنها عادات مطالعه‌ای را تمرین می‌کنند که باعث می‌شود از طریق «تلاش تحصیلی» و نه «تقلب» به نتایج مطلوب برسند. این‌گونه رفتارها باعث ارتقاء «خودکارآمدی تحصیلی» در آنها می‌شود که ادراک منفی در مورد تقلب را شکل می‌دهد (الیاس، ۲۰۰۹). در مقابل دانش‌آموزانی که «وظیفه‌شناسی» کمتری داشته باشند احتمال ارتکاب تقلب تحصیلی در آنها بیشتر است (بروین و رودنیک، ۲۰۰۷). ویلیامز، ناتسون و پایولوس (۲۰۱۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین وظیفه‌شناسی و خودگزارش‌دهی تقلب تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. دی، هادسون، دوویس و واریس (۲۰۱۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که وظیفه‌شناسی با احتمال ارتکاب تقلب تحصیلی رابطه منفی معنادار دارد. هترینگتون و فلدمن (۱۹۶۴) رابطه بین «مسئولیت‌پذیری» (یکی از سازه‌های مرتبط با وظیفه‌شناسی) و تقلب تحصیلی را در ۷۸ شرکت‌کننده مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری کمتری دارند احتمال تقلب در آنها بیشتر است.

همچنین به نظر می‌رسد افراد دارای «ثبات هیجانی»^۲ بالا نگاه منفی بیشتری به تقلب تحصیلی داشته باشند زیرا آنها نگران نیستند و در موقعیت‌های تنیدگی‌زا مانند «متحان» آسیب‌پذیری کمتری دارند و بنابراین کمتر به فکر تقلب می‌افتند. علاوه بر این

در محیط‌هایی که هنجارهای اجتماعی بر علیه تقلب هستند دانش‌آموزان دارای ثبات هیجانی با هدف حفظ روابط اجتماعی از ارتکاب تقلب امتناع می‌کنند (جنسن-کمپبل و گریانو، ۲۰۰۵). شواهد پژوهشی نیز موید این مطلب بوده است که دانش‌آموزان دارای «ثبات هیجانی» کمتر گرایش به تقلب تحصیلی دارند (جکسون و همکاران، ۲۰۰۲؛ کیسامور و همکاران، ۲۰۰۷؛ دی و همکاران، ۲۰۱۱).

دی‌اندرا و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهش خود که بر روی ۱۰۵ دانشجوی کارشناسی انجام دادند، فرصت انجام تقلب در یک موقعیت واقعی را برای دانشجویان فراهم نمودند. آن‌ها به این نتیجه رسید که بین «حساسیت طلبی»^۳ به عنوان یک صفت شخصیتی و تقلب تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. آن‌ها حساسیت طلبی را گرایش به تجربه محرک‌های تازه، پیچیده و غیرمعمول تعریف کرده بودند. ویلیامز، ناتسون و پایولوس (۲۰۱۰) در پژوهش خود که با استفاده از «مقیاس خودگزارش‌دهی» انجام شد به این نتیجه رسیدند که صفات شخصیتی از قبیل داشتن افکار ماکیاولیستی^۴، خودشیفتگی^۵، و توافق^۶ با تقلب تحصیلی مرتبط هستند. آندرمز، کپ و لانه (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود که بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی و با استفاده از خودگزارش‌دهی انجام دادند به این نتیجه رسیدند تکانشگری می‌تواند پیش‌بینی‌کننده تقلب تحصیلی باشد.

علاوه بر این ویژگی‌ها، مرور شواهد پژوهشی نشان داده است که صفات شخصیتی دیگری از قبیل به «تاخیر انداختن کار تحصیلی»^۷ (رویگ و دتوماسو، ۱۹۹۵)، «خودکارآمدی پایین» (ماردوک و همکاران، ۲۰۰۱)، «خودبهره‌گیری پایین» (بولین، ۲۰۰۴) و «ناتوانی در مدیریت زمان» (دلون و گری، ۲۰۰۷) نیز با گرایش به انجام تقلب تحصیلی مرتبط بوده است.

همانطور که ملاحظه گردید ادبیات تحقیق در مورد رابطه ویژگی‌های شخصیتی و تقلب تحصیلی، پراکنده است و طیف گسترده‌ای از ویژگی‌های شخصیتی برای افراد متقلب به دست آمده است. این امر ترسیم یک نیمرخ شخصیتی در مورد تقلب تحصیلی را دشوار نماید و نیاز به استفاده از الگوهای چند عاملی شخصیت را در این زمینه ضروری می‌سازد. بر این اساس در پژوهش حاضر از مدل صفات شخصیت مک‌کری و کاستا (۱۹۸۷) استفاده شده است. الگوی ۵ عاملی «نورز گرای»^۸، «برون

گرایی»، «گشودگی به تجربه»^۸ و «توافق و وظیفه شناسی»^۹ - به مثابه چتر بزرگی است که گستره وسیعی از صفات اندازه گرفته شده بوسیله مقیاس‌های شخصیت را شامل می‌شود. مزیت عمده قرار دادن صفات شخصیت در یک فضای ۵ عاملی این است که پژوهشگران می‌توانند یک زبان مشابه را به اشتراک بگذارند و به‌طور موثرتری در مورد شخصیت گفتگو نمایند (دی راد و پروجینی، ۲۰۰۲). از این رو هدف از پژوهش حاضر این است که رابطه بین پنج عامل شخصیت و «خودگزارش دهی تقلب تحصیلی» مورد بررسی قرار گیرد.

● روش

○ «روش» پژوهش حاضر غیرآزمایشی از نوع همبستگی است.

○ «جامعه آماری» پژوهش را کلیه دانش آموزان سال اول متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۸/۸۹ تشکیل می‌دهد. بر اساس آمار ارائه شده توسط سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، تعداد کل دانش آموزان سال اول متوسطه در سال تحصیلی ذکر شده، ۱۰۵۶۱۳ نفر بوده است. لیندمن، لرنس، و گلد (۱۹۸۰)، به نقل از هومن، (۱۳۸۶) پیشنهاد کرده‌اند حجم گروه نمونه در مطالعات همبستگی دست‌کم باید ۱۰۰ نفر باشد، بر این اساس، پس از کنار گذاشتن پاسخ‌نامه ناقص، تعداد نمونه‌ای شامل ۳۰۲ (۱۶۱ پسر و ۱۴۱ دختر) دانش آموز با میانگین سنی ۱۴/۸ سال به روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب گردید. روش انتخاب نمونه بدین ترتیب بوده است که ابتدا مناطق ۳، ۶، ۱۹، به عنوان مناطق شمالی، مرکزی و جنوبی شهر تهران به تصادف انتخاب شدند. سپس با مراجعه به سایت سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، لیست مدارس و تعداد کلاس‌های هر مدرسه اخذ شد، سپس در هر منطقه ۱ دبیرستان پسرانه و ۱ دبیرستان دخترانه (در مجموع ۶ دبیرستان) انتخاب گردید. در گام بعد در هر دبیرستان ۲ کلاس (در مجموع ۱۲ کلاس شامل ۶ کلاس پسرانه و ۶ کلاس دخترانه) بدون توجه به پایه تحصیلی به طور تصادفی انتخاب شدند. در روز اجرای ابزارها در هر کلاس به طور متوسط ۲۹ دانش آموز حضور داشتند که از این تعداد، پاسخ‌نامه‌های ناقص نیز حذف شده است.

○ «بزار» مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

□ الف. «سیاهه پنج عامل اصلی شخصیت»^{۱۰}: در این پژوهش از فرم ۵۰ سئوالی این سیاهه استفاده شده است. گلدبرگ مواد این ابزار را به عنوان معادل‌هایی برای مواد سیاهه NEO-PI R، از «میان مجموعه مواد»^{۱۱} (IPIP) انتخاب کرده است. این سیاهه شامل پنج خرده مقیاس «برون‌گرایی»^{۱۲}، «وظیفه‌شناسی»، «ثبات هیجانی»، «توافق» و «گشودگی نسبت به تجارب جدید» است. پاسخ‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از عمدتاً نادرست (۱) تا عمدتاً درست (۵) تنظیم شده‌اند. در بعد «نوروزگرایی» مولفه‌هایی نظیر «اضطراب»، «خشم»، «افسردگی»، «کمرویی»، «افراط‌کاری» و «زودرنجی»؛ در بعد «وظیفه‌شناسی» مولفه‌های «خودکارآمدی»، «نظم»، «تکلیف‌مداری»، «موفقیت‌طلبی»، «انضباط فردی»، «احتیاط‌کاری»، در بعد «برون‌گرایی» مولفه‌های دوستی، معاشرت‌پذیری، جرئت‌ورزی، سطح فعالیت، تهییج‌طلبی و شادی؛ در بعد «گشودگی نسبت به تجارب»، مولفه‌های تخیل، علایق هنری، هیجان‌پذیری، ماجراجویی، روشنفکری، و آزادی‌خواهی و در بعد «توافق»، اعتماد، اخلاق، نועدوستی، همکاری، فروتنی و همدردی وجود دارد (اسکویی، ۱۳۸۵). از این سیاهه در ایران به وفور استفاده شده است. در این پژوهش همسانی درونی کل سیاهه با استفاده از روش آلفای کراباخ ۰/۸۵ بوده است. همسانی درونی برای خرده‌مقیاس برون‌گرایی، ۰/۸۴؛ و وظیفه‌شناسی، ۰/۸۱؛ ثبات هیجانی، ۰/۸۱؛ توافق، ۰/۸۵ و گشودگی، ۰/۸۳ بوده است.

□ ب. «مقیاس تقلب تحصیلی»^{۱۳}: آندرمین و همکاران (۱۹۹۸) ابزار دیگری است که در این پژوهش از آن استفاده شده است. این ابزار شامل ۵ سؤال می‌باشد که دانش‌آموزان بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای (۱، کاملاً مخالفم تا ۵، کاملاً موافقم) به آن پاسخ داده‌اند. آندرمین، کپ و لانه (۲۰۱۰) از این ابزار استفاده و همسانی درونی ۰/۸۹ را به دست آورده‌اند. در این پژوهش نیز ضریب همسانی درونی با استفاده از آلفای کراباخ، ۰/۸۸ بوده است.

● یافته‌ها

به منظور بررسی رابطه بین «پنج عامل بزرگ شخصیت» و «تقلب تحصیلی»، ضریب همستگی پیرسون محاسبه گردید. نتایج نشان داد بین دو عامل شخصیتی «وظیفه‌شناسی» ($r = -0.29$, $p = 0.000$) و «توافق» ($r = -0.23$, $p = 0.000$) با

«خودگزارش‌دهی تقلب تحصیلی» همبستگی منفی وجود دارد. بدین معنی که هر چه فرد وظیفه‌شناسی و توافق کمتری داشته باشد احتمال خودگزارش‌دهی تقلب تحصیلی در وی بیشتر بوده است. نتایج همچنین نشان داده است سه بعد شخصیتی «برون‌گرایی» ($r=0/107, p=0/065$)، «نوروزگرایی» ($r=0/077, p=0/182$) و «گشودگی نسبت به تجارب جدید» ($r=0/057, p=0/323$) با خودگزارش‌دهی تقلب تحصیلی همبستگی معنادار نداشته‌اند.

جدول ۱- نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین تقلب تحصیلی و ابعاد شخصیت

متغیر / ابعاد	وظیفه‌شناسی	توافق	برون‌گرایی	نوروزگرایی	گشودگی
تقلب تحصیلی	-0/293*	-0/230*	0/107	0/077	-0/057

* $p < 0/01$

به منظور بررسی دقیق‌تر چگونگی ارتباط و قدرت پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد شخصیت در رابطه با تقلب تحصیلی، از تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شده. جدول ۲ نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام خودگزارش‌دهی تقلب تحصیلی بر حسب ابعاد شخصیت را، نشان می‌دهد. همانگونه که در این جدول آمده است با توجه به مقدار R^2 ، «وظیفه‌شناسی» ۸/۴ درصد از تغییرات تقلب تحصیلی را تبیین می‌کند. هنگامی که «توافق» به مدل اضافه می‌شود، پیش‌بینی واریانس تقلب تحصیلی به ۱۰/۳ درصد افزایش می‌یابد.

جدول ۲- خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون تقلب تحصیلی بر حسب ابعاد شخصیت

ترتیب ورود	متغیرهای وارد شده	R	R^2	R^2 تعدیل شده	خطای معیار	ΔR^2
۱	وظیفه‌شناسی	0/290	0/084	0/081	4/048	0/084
۲	وظیفه‌شناسی و توافق	0/321	0/103	0/097	4/012	0/019

در ادامه به منظور بررسی معناداری رگرسیون یعنی آزمون این‌که آیا متغیرهای پیش‌بین و وظیفه‌شناسی، و توافق می‌توانند در پیش‌بینی متغیر ملاک (تقلب تحصیلی) موثر باشند یا خیر از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است. نتایج نشان می‌دهد هر

دو متغیری که وارد معادله شدند معناداری خود را حفظ نموده‌اند. متغیر وظیفه‌شناسی ($F= 27/27$)، در سطح معناداری $p < 0/01$ اثر معناداری بر رفتار تقلب تحصیلی داشته است. با اضافه شدن «توافق» نیز مدل ($F= 17/00$) در سطح معناداری $p < 0/01$ اثر معناداری بر رفتار تقلب تحصیلی داشته است. نتایج در جدول ۳ آمده است

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس مربوط به متغیرهای پیش‌بین

شاخص‌ها / متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون وظیفه‌شناسی	۴۴۶/۹۷	۱	۴۴۶/۹۷	۲۷/۲۷	۰/۰۰۱
	۴۸۶۷/۱۰	۲۹۷	۱۶۳۸۸		
	۵۳۱۴/۰۷۴	۲۹۸			
رگرسیون وظیفه‌شناسی و توافق	۵۴۷/۶۳	۲	۲۷۳/۸۱۶	۱۷/۰۰	۰/۰۰۱
	۴۷۶۶/۴۴	۲۹۶	۱۶/۱۰		
	۵۳۱۴/۰۷	۲۹۸			

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، رابطه وظیفه‌شناسی با تقلب تحصیلی در مدل ۱ معنادار است و می‌توان با توجه به ضرایب حاصل شده در جدول، معادله رگرسیون زیر را برای متغیر ملاک (اجتناب از کمک‌طلبی) به صورت زیر نوشت:

$$Y = a + b_1x_1 \quad (\text{وظیفه‌شناسی}) \quad 0/259 - 17/25 = \text{تقلب تحصیلی}$$

در مدل دوم با ورود متغیر توافق مقدار بتا افزایش پیدا می‌کند و مقدار آن نیز معنادار است. حال با توجه به ضرایب حاصل و با فرض مفروضه نرمال بودن مقادیر باقی‌مانده، معادله رگرسیون زیر برای رفتار تقلب تحصیلی برقرار است:

$$Y = a + b_1x_1 + b_2x_2 \quad (\text{توافق}) \quad 0/137 + (\text{وظیفه‌شناسی}) \quad 20/159 - 0/214 = \text{تقلب تحصیلی}$$

جدول ۴- ضرایب رگرسیون تقلب تحصیلی

مدل	B	خطا	β	t	سطح معناداری
۱ مقدار ثابت وظیفه‌شناسی	۱۷/۲۵	۱/۵۴		۱۱/۲۰۹	۰/۰۰۱
	-۰/۲۵۹	۰/۰۵	-۰/۲۹۰	-۵/۲۲	۰/۰۰۱
	۲۰/۱۲۹	۱/۹۱		۱۰/۵۴	۰/۰۰۱
۲ وظیفه‌شناسی توافق	-۰/۲۱۴	۰/۰۵۲	-۰/۲۳۹	-۴/۰۷۷	۰/۰۰۱
	۰/۱۳۷	۰/۰۵۵	۰/۱۴۷	۲/۵۰	۰/۰۱۳

● بحث و نتیجه‌گیری

○ نتایج این پژوهش نشان داده است، صفت شخصیتی «وظیفه‌شناسی» با «خودگزارش دمی تقلب تحصیلی» همبستگی منفی دارد. بدین معنی که هر چه فرد، «وظیفه‌شناسی» کمتری داشته باشد «تقلب تحصیلی» بیشتری را گزارش می‌دهد. نتایج یافته‌های پژوهش در این مورد، با بروین و رودنیک (۲۰۰۷)؛ دی، هادسون، دوبیس و واریس (۲۰۱۱) و ویلیامز، ناتانسون و پولوس (۲۰۱۰) همسو است.

دو ویژگی عمده توانایی مهار تکانه‌ها و تمایلات و به‌کارگیری طرح و برنامه در رفتار برای رسیدن به اهداف، از ویژگی‌های مهم افراد وظیفه‌شناس است. افراد وظیفه‌شناس دارای هدف و خواست‌های قوی و از پیش تعیین شده هستند، این افراد دقیق، وقت‌شناس و قابل اعتماد هستند (حق‌شناس، ۱۳۸۵) شایستگی، انجام وظیفه، تلاش برای پیشرفت، نظم و خودانضباطی، از دیگر ویژگی‌های افراد وظیفه‌شناس است (اکلریگ و همکاران، ۲۰۰۷). شواهد پژوهشی (به طور مثال کوماراجو، کارو و شمک، ۲۰۰۹) نشان داده است «وظیفه‌شناسی» با «انگیزش و پیشرفت تحصیلی» مرتبط است، از این رو به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که وظیفه‌شناسی کمتری دارند، «وقت‌شناس» نیستند و فاقد طرح و برنامه برای رسیدن به اهداف تحصیلی هستند، در نتیجه جهت رسیدن به موفقیت تحصیلی، به تقلب روی می‌آورند و یافته‌های این پژوهش در این مورد منطقی به نظر می‌رسد.

○ از سوی دیگر این پژوهش نشان داده است افرادی که نمره کمتری در صفت شخصیتی «توافق» بدست آورده‌اند خودگزارش دمی تقلب تحصیلی بیشتری داشته‌اند. یافته‌های این پژوهش در این مورد با یافته‌های پژوهش ویلیامز، ناتسون و پولوس (۲۰۱۰) همسو نبوده است. حق‌شناس (۱۳۸۵) معتقد است نوع دوستی، احساس همدردی و تمایل کمک به دیگران از خصوصیات افراد «موافق» و خودمحوری، سوءظن داشتن نسبت به نیت دیگران و رقابتی بودن از خصوصیات افراد «ناموافق» است. از این رو اگر چه آنگونه که ویلیامز، ناتسون و پولوس (۲۰۱۰) نشان دادند منطقی به نظر می‌رسد فرد «موافق»، به واسطه نوع دوستی و تمایل به کمک به دیگران تقلب بیشتری گزارش نماید، اما اگر از وجهی دیگر به موضوع نگاه کنیم، فرد ناموافق نیز رقابتی است، یعنی تمایل به پیروزی بر دیگران دارد از این رو تلاش در برتری بر

دیگران دارد اگر چه این برتری به راه ناصواب نیز بدست آید. بنابراین نتیجه پژوهش حاضر نیز در این زمینه، منطقی به نظر می‌رسد.

○ در تبیین یافته‌ها باید به این نکته توجه داشت که متمایز ساختن نوع تقلب می‌تواند اهمیت داشته باشد، چرا که «رفتار تقلب» نمی‌تواند به عنوان یک مجموعه رفتار متجانس دیده شود. چنانچه فیوچر و کاوس (۲۰۰۹) رفتار تقلب را شامل سه دسته رفتار زیر دانسته‌اند:

□ الف. «دادن اطلاعات به دیگران» و یا «دریافت آن»: مانند نگاه کردن به پاسخ و یا ورقه شخص دیگر، استفاده از نشانه‌های زبانی، رمزی و غیرکلامی به منظور انتقال پاسخ‌ها، خود را به جای شخص دیگری جا زدن، تباری کردن با مراقب، پاسخ‌دهی از سوی مراقب.

□ ب. «استفاده از مواد یا اطلاعات ممنوعه»: مانند پیام متنی با استفاده از تلفن همراه، ضبط‌کننده صدا بسیار کوچک، دوربین‌های بسیار کوچک جاسازی شده در ساعت مچی، خودکارهای مخصوص که با آن‌ها می‌توان به شکل نامرئی بر روی یک ورقه سفید یادداشت نوشت و نوشته‌ها را زیر نور فرابنفش مشاهده نمود.

□ ج. «فریفتن فرایند سنجش»: مثلاً دانش‌آموز در روز امتحان به بهانه‌های مختلف مانند بیماری یا فوت یکی از بستگان در جلسه امتحان حاضر نشود. با این حال مواد ابزار مورد استفاده در این پژوهش صرفاً کپی نمودن پاسخ‌ها به هنگام امتحان و یا پرسش کلاسی را مورد توجه قرار می‌داد. از این رو انجام پژوهش با ابزاری دقیق‌تر که دربرگیرنده خرده‌مقیاس‌های فوق باشد به پژوهشگران بعدی توصیه می‌شود.

○ خلاصه آن‌که «تقلب تحصیلی» همانند سایر پدیده‌های انسانی محصول عوامل متعدد فردی، بافتی و اجتماعی است. در این پژوهش و همسو با پژوهش‌های انجام شده گذشته، رابطه منفی ویژگی شخصیتی «وظیفه‌شناسی» با «انجام تقلب تحصیلی» مورد تایید قرار گرفته است از این رو به نظر می‌رسد در طراحی الگو برای انجام تقلب تحصیلی همانند الگوی ماردوک و آندرمین (۲۰۰۶) و هاردینگ (۲۰۰۷) اهمیت و جایگاه ویژگی شخصیتی «وظیفه‌شناسی» نیز باید مد نظر قرار گیرد.

○ به دلیل این‌که خودگزارش‌دهی تقلب تحصیلی می‌توانست فشار قانونی و حتی اجتماعی خاصی را به دنبال داشته باشد و علی‌رغم اینکه ابزارهای این پژوهش فاقد

اطلاعات جمعیت شناختی‌ای بودند که هویت پاسخ‌دهنده را افشا نماید ولی باز هم این احتمال وجود دارد که دانش‌آموزان از ابراز دقیق میزان تقلب تحصیلی خود طفره رفته باشند. از این رو انجام پژوهش به شیوه‌ای غیر از روش خودگزارش‌دهی پیشنهاد می‌شود.



یادداشت‌ها

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. academic cheating | 2. emotional stability |
| 3. sensation seeking | 4. Machiavellianism |
| 5. narcissism | 6. agreeableness |
| 7. academic procrastination | 8. openness to experience |
| 9 conscientiousness | 10. NEO Personality Inventory |
| 11. International Personality Item Pool | 12. extraversion |
| 14. Cheating Self Reported Scale | |

منابع

- اسکویی شمالی، آرزو. (۱۳۸۵). بررسی میزان موفقیت در درمان افراد وابسته به مواد افیونی بر حسب ریخت‌های شخصیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- حق‌شناس، حسن (۱۳۸۵) طرح پنج‌عاملی ویژگی‌های شخصیت. انتشارات دانشگاه علوم پزشکی شیراز.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۶). تحلیل داده‌های چند متغیری در پژوهش رفتاری. تهران. انتشارات پیک فرهنگ.
- Anderman, E. M., Cupp, P. K., & Lane, D. (2010). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78, 135-150.
- Baldwin, D., Daugherty, S., Rowley, B., & Schwartz, M. (1996). Cheating in medical school: A survey of second-year students at 31 schools. *Academic Medicine*, 71(3), 267-273.
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 138, 101-114.
- Bruin, G. P. & Rudnick, H. (2007). Examining the cheats: The role of conscientiousness and excitement seeking in academic dishonesty. *South African Journal of Psychology*, 37(1), 152-164.
- Day, N. E., Hudson, D., Dobies, P. R., & Waris, R. (2011). Student or situation? Personality and classroom context as predictors of attitudes about business school cheating. *Soc Psychol Educ*. 14: 261-282.

- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology, 19*, 16–20.
- DeAndrea, D.C., Carpenter, C., Shulman, H., & Levin, T. R. (2009). The relationship between cheating behavior and sensation making. *Personality and Individual Differences, 47*, 936-947.
- Devlin, M., & Gray, K. (2007). In their own words: A qualitative study of the reasons Australian students plagiarize. *Higher Education Research and Development, 26*, 181-198.
- De Raad, B., & Perugini, M. (2002). Big five factor assessment: Introduction. In B. de Raad (Ed.), *Big five assessment* (pp. 1–26).
- Elias, R. Z. (2009). The impact of anti-intellectualism attitudes and academic self-efficacy on business students' perceptions of cheating. *Journal of Business Ethics, 86*(2), 199–209.
- Faucher, D., & Caves, S. (2009). Academic dishonesty: Innovative cheating techniques and the detection and prevention of them. *Teaching and Learning in Nursing, 4*, 37-41.
- Harding, T., Mayhew, M., Finelli, C., & Carpenter, D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in humanities and engineering undergraduates. *Ethics and Behavior, 17*(3), 255-279.
- Hetherington, E. M., & Feldman, S. E. (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology, 55*(4), 212–218.
- Houston, J. R. (1986). Classroom answer copying: Roles of acquaintanceship and free versus assigned seating. *Journal of Educational Psychology, 78*(3), 230-232.
- Jackson, C. J., Furnham, A., Levine, S. Z., & Burr, N. (2002). Predictors of cheating behavior at a university: A lesson from the psychology of work. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(5), 1031–1046.
- Jensen-Campbell, L. A., & Graziano, W. G. (2005). The two faces of temptation: Differing motives for self-control. *Merrill-Palmer Quarterly, 51*(3), 287–314.
- Komarraju, M., Karau, S., & Schmeck, R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 47-52
- McCabe, D. L., & Bowers, W. J. (1994). Academic dishonesty among males in college: A thirty year perspective. *Journal of College Student Development, 35*, 5–10.
- McCabe, D., & Trevino, L. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education, 64*, 522-538.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education, 38*, 379-396.
- McCrae, R., & Costa P.T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 81–90.

- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspective on student cheating. Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41 (3), 129-145.
- Nathanson, C., Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2005). Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 97-123.
- Nonis, S., & Swift, C. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multi-campus investigation. *Journal of Education for Business*, 77(2), 69-78.
- Robinson, E., Amburgey, R., Swank, E., & Faulker, C. (2004). Test cheating in a rural college: Studying the importance of individual and situational factors. *College Student Journal*, 38, 380-395
- Roig, M., & DeTomasso, L. (1995). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination? *Psychological Reports*, 77, 691-698.
- Whitley, B. E. (2001). Academic integrity as an institutional issue. *Ethics and Behavior*, 11, 325-342.
- Whitley, B. E., Jr., & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator's guide*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Williams, K.M., Nathanson, C., & Paulhus, D. L., (2010). Identify and profiling scholastic cheaters: Their personality, cognitive ability and motivation. *Journal of Experimental Psychology*. 16(3) 293-307.

Archive of SID