

بسم الله الرحمن الرحيم

شناسایی متغیرهای روان شناختی تاثیرگذار بر فریکاری تحصیلی در چارچوب مدل علی در میان
دانشجویان دانشگاه پیام نور

استاد راهنما:

احمد رستگار

(دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

تهیه شده :

فریبا بهاری

(دانشجو کارشناسی ارشد، آموزش و بهسازی منابع انسانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

۱۴۰۱

چکیده	3
مقدمه	3
روش شناسی	6
یافته ها	7
ماتریس همبستگی متغیر های پژوهش: از آنجایی که پایه و اساس مطالعات تحلیل مسیر همبستگی بین متغیرها می باشد، در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ آورده می شود.	7
نتیجه گیری	10

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه ای اهداف پیشرفت در رابطه میان مولفه های نیاز به خاتمه و فریبکاری تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه پیام نور شیراز به روش تحلیل مسیر انجام شد. برای این منظور تعداد ۴۰۴ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر شیراز با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه های خوداظهاری نیاز به خاتمه (NFCS) دی بیکر و کراوسون (۲۰۰۸)، اهداف پیشرفت الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) و فریبکاری تحصیلی شهبازیان و همکاران (۱۳۹۵) پاسخ دادند. روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی می باشد. یافته های پژوهش نشان داد که نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری و اجتنابی و نیاز به ساختار بر هر سه هدف پیشرفت دارای اثر مستقیم و معنادار هستند. از سوی دیگر اهداف تبحری بر فریبکاری تحصیلی اثر مستقیم و منفی و معنادار داشت. همچنین اهداف رویکردی و اجتنابی بر فریبکاری تحصیلی اثر مستقیم و مثبت و معنادار داشتند. یافته ها بیانگر اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار نیاز به ساختار و نیاز به قطعیت بر فریبکاری تحصیلی از طریق نقش میانجی و موثر اهداف پیشرفت بود. بر این اساس می توان تبعات منفی و زیان بخش نیاز به خاتمه را به خصوص در بافت تحصیلی برجسته نمود تا بتوان از طریق اصلاح اهداف اتخاذ شده دانشجویان از میزان فریبکاری و تقلب تحصیلی در آنان کاست.

واژگان کلیدی: نیاز به خاتمه، فریبکاری تحصیلی، اهداف پیشرفت، دانشجویان.

مقدمه

همه افراد با معنا و مفهوم تقلب آشنا هستند. تقلب رفتاری است غیر صادقانه، طی طریقی است به غیر از شیوه شرافتمندانه و رسیدن به واقعیت و حقیقتی است غیر از طریق مشروع و نشان دادن خود با چهره ای وارونه و غیر صحیح. تقلب نوعی دزدی ادبی تعریف شده است که به تقلب در تکالیف اشاره دارد و با توجه به شرایط تکنولوژیکی این دسته از تقلب ها رو به افزایش است و سهم بیشتری از تقلب ها را تشکیل می دهند. تقلب یا فریبکاری پدیده ای فراگیر است که نظام های آموزشی از سالیان دور با آن روبرو بوده است. تقلب یا فریبکاری از پدیده های غیراخلاقی رایج در نظام های آموزشی است که با گسترش فناوری به طور فزاینده ای تسهیل شده و رواج پیدا کرده است. تقلب در موقعیت های آموزشی اغلب به صورت تقلب در امتحانات و تقلب در تکالیف درسی صورت می گیرد (خامسان، ۱۳۹۰).

بررسی ها و شواهد در ایران و کشورهای مختلف نشان می دهند که در نظام آموزشی تقلب تحصیلی میان دانش آموزان و دانشجویان همواره وجود داشته است. در حال حاضر، این پدیده با افزایش تعداد دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران رو به گسترش است. این رفتار غیراخلاقی، یک معضل آموزشی و تهدیدی مهم برای یادگیری دانشجویان به شمار می آید (آندرمَن^۱، ۲۰۰۶).

واژه تقلب در مقالات و منابع علمی معانی مختلفی دارد ولیکن آنچه در تمامی این تعاریف مشترک و یکسان است، این است که تقلب نوعی سوءاستفاده از منابع در جهت منافع شخصی به عمد و کاملاً غیرقانونی است. تقلب اصطلاحی عام و دربرگیرنده همه توانایی های متعددی است که یک فرد قادر است بامهارت به کار گیرد تا مزایایی را با ارائه نادرست اطلاعات به دیگران به دست آورد؛ به عبارت دیگر تقلب اصطلاحی است که برای توصیف فرایند فریب دادن اعتماد و نیرنگ برای به دست آوردن نوعی منفعت از شخص یا اشخاص دیگر که معمولاً نفع مالی است بکار برده می شود. تقلب با اشتباهات غیرعمدی بسیار تفاوت دارد برای اینکه تقلب رخ دهد، شخص متقلب باید

^۱ Anderman

عمداً و از روی قصد برای به دست آوردن منفعت دیگران را اغفال کند. تقلب تحصیلی عبارت است از ارائه رفتاری غیر اخلاقی و غیر صادقانه از سوی دانشجویان به منظور کسب موفقیت تحصیلی. این رفتار مغایر با قوانین آزمون و امتحان است و صحت برگزاری آزمون را تحت الشعاع قرار می‌دهد (فرهنگی، ۲۰۰۹). با توجه به پژوهش‌های علمی اندک پیرامون تقلب و فریبکاری تحصیلی در ایران، عدم انجام پژوهش پیرامون شیوع و نگرش به تقلب در امتحانات و تکالیف درسی به‌طور هم‌زمان و عدم پرداختن به انواع جدید تقلب با توجه به شیوع فزاینده‌ی اطلاعات، لزوم پرداختن به آن و بررسی و شناسایی پیشایندهای این پدیده منفی به وضوح احساس می‌گردد.

یکی از مفاهیم شناختی-انگیزشی که به نظر می‌رسد بتواند پیش‌بینی‌کننده فریبکاری تحصیلی باشد و به دلایلی کمتر بدان پرداخته شده، نیاز به خاتمه است. کروگلانسکی^۱ (۱۹۸۹، ۱۹۹۰) در نظریه معرفتی عام^۲ به این موضوع می‌پردازد که افراد چگونه دانش خود را شکل می‌دهند، اصلاح می‌کنند و بکار می‌گیرند. مبحث اصلی این نظریه یک فرایند ایجاد شناخت^۳ است مبنی بر این که گزاره‌های دانش فرضیه‌هایی را ارائه می‌کند که قبل از پذیرش یا رد شدن مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. تصور می‌شود که فرایند ایجاد شناخت، برای تولید فرضیه‌ها تحت تاثیر استعداد و انگیزش قرار دارد و نیاز به خاتمه به عنوان یک گرایش انگیزشی بر این فرایند اثر می‌گذارد (کروگلانسکی، ۱۹۸۹).

نیاز به خاتمه به تمایل فرد برای ارائه "پاسخی درباره یک موضوع خاص اشاره دارد؛ یعنی هر پاسخی هنگام مواجهه با پریشانی و ابهام" (کروگلانسکی، ۱۹۹۰). در ادبیات پژوهشی این حوزه، به خاتمه به عنوان یک خصیصه باثبات مطرح گردید و ثابت شد که افراد در این زمینه دارای تفاوت‌های فردی هستند. با این وجود، نشان داده شده است که این گرایش انگیزشی می‌تواند تحت تاثیر موقعیت نیز بوجود آید (کروگلانسکی، ۱۹۹۰؛ کروگلانسکی و ویستر، ۱۹۹۶) و در طول پیوستاری از نیاز زیاد برای رسیدن به خاتمه تا نیاز شدید برای اجتناب از خاتمه قرار گیرد.

مطالعات نشان می‌دهند که نیاز به خاتمه می‌تواند با فشارها و محدودیت‌های زمانی، حواس‌پرتی‌های محیطی (مثل سر و صدا)، خستگی ذهنی و دیگر عوامل مربوط به تکلیف (مانند ابهام) که تجربه بار شناختی را افزایش می‌دهند تشدید شود. از طرف دیگر، افراد تحت شرایطی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند یا نگرانی و دلهره دارند از خاتمه جلوگیری می‌کنند؛ به عبارت دیگر، زمانی که افراد احساس می‌کنند ممکن است آسیبی به روان‌شان وارد شود (مثلاً عزت‌نفس‌شان در معرض تهدید باشد) و یا احتمال دارد مرتکب خطاهای قضاوتی^۴ شوند و از این رو تحریف‌های شناختی آنها را از مسیر صحیح قضاوت و ارزیابی دور سازد، بیشتر احتمال دارد اجتناب از خاتمه را نشان دهند (کروگلانسکی، ۱۹۹۰؛ کروگلانسکی و فروند^۵، ۱۹۸۳).

دی بیکر و کراوسون^۶ (۲۰۰۸) دو جنبه از نیاز به خاتمه را در کلاس شناسایی نمودند؛ نیازهای ساختار^۷ و نیازهای قطعیت^۸. نیازهای ساختار دربرگیرنده نیازهای مرتبط با معلم (برای مثال: سازماندهی کل دوره درسی بصورتی که در برنامه درسی و برنامه زمان بندی منعکس می‌شود و همچنین سخنرانی‌ها و تکالیف درسی انفرادی) و نیازهایی که به یادگیرنده مربوط بودند (برای مثال: سازماندهی زمان، تکالیف

^۱ Kruglanski

^۲ - lay epistemic theory

^۳ - cognitive-generation process

^۴ - judgmental errors

^۵ - Freund

^۶ DeBacker, T. K., & Crowson

^۷ - structure needs

^۸ - certainty needs

و مطالب درسی بصورتی که برای یادگیری در یک درس مناسب هستند) می شود. نیازهای قطعیت به اجتناب از بحث و مجادله^۱، پریشانی^۲ و ابهام^۳ در خصوص محتوای درس (در یک موقعیت تحصیلی خاص مثل کلاس فیزیک، انگلیسی و غیره) مربوط می شود. به نظر می رسد یکی از مهمترین عوامل مرتبط با بسترهای آموزشی و تحصیلی به ویژه در فرهنگ ما نوع اهدافی است که دانشجویان در زمینه تحصیلی جهت پیشبرد مقاصد خود در نظر می گیرند. اهداف پیشرفت یکی از پدیده هایی است که اگرچه مطالعات فراوانی بر روی آن صورت گرفته، اما به دلیل ماهیت و اهمیت داشتن آن در چند دهه اخیر تبدیل به یکی از اساسی ترین مفاهیم حوزه های تحصیلی شده است. شواهد نشان داده است که این متغیر به دلیل انعطاف پذیری خود می توان روابط میان پدیده ها را میانجیگری نماید. اهداف پیشرفت در واقع معرف یک سیستم معنایی جامع از موقعیت ها یا بافت هایی است که دارای پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری، هستند و یادگیرندگان برای تفسیر اعمال خود از آنها استفاده می کنند (کاپلان و ماهر^۴، ۱۹۹۹).

رویکرد هدف پیشرفت برای دهه ها یک چارچوب انگیزشی غالب پژوهشی و آموزشی بوده است (لاکابام و گوتاردی^۵، ۲۰۱۵). این مفهوم ناظر بر دلایل یادگیرندگان برای انجام تکالیف است (براتن و استرامسو^۶، ۲۰۰۴). این نظریه فراتر از سایر نظریه ها که برای ایجاد انگیزش در یادگیرنده بر شناخت و یا عوامل موقعیتی تاکید دارند، هر دوی عوامل شخصی و موقعیتی را مورد توجه قرار می دهد. (الیوت و مک گریگور^۷، ۲۰۰۱). چارچوب سه بعدی اهداف پیشرفت را توسعه دادند که عبارتند از: اهداف تبحری^۸، اهداف رویکرد- عملکرد^۹ و اهداف اجتناب- عملکرد^{۱۰}. یادگیرندگانی که اهداف تبحری را اتخاذ می کنند، بر رشد و گسترش قابلیت و شایستگی در یک تکلیف تحصیلی تکیه می کنند. افرادی که اهداف رویکرد- عملکرد بالایی دارند، تمایل دارند به دیگران نشان دهند که توانمندتر از همسالانشان هستند؛ در صورتی که یادگیرندگانی که اهداف اجتناب- عملکرد بالایی دارند، درصدد اجتناب از آن نوع قضاوت های اجتماعی هستند که بیان می دارد آنها توانمندی کمتری نسبت به همسالان خود دارند. شواهد جمع آوری شده نشان داده است که این اهداف توسط پیشایندهای مختلفی پدید می آیند و به الگوهای متمایزی از پیامدهای شناختی، عاطفی و رفتاری منجر می شوند (شانک^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۸؛ به نقل از رستگار و همکاران، ۱۳۹۴). از میان متغیرهای بافتی مؤثر بر اهداف پیشرفت میتوان به ساختار هدفی کلاس درس، کیفیت آموزش کلاسی، حمایت از خودمختاری که توسط معلم ارائه می شود و رویکردهای آموزشی مورد استفاده اشاره کرد (پکران^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۴).

با توجه به آنچه گفته شد، این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال برآید که آیا بین نیاز به خاتمه و تقلب و فریبکاری تحصیلی با اهداف پیشرفت، روابط علی وجود دارد؟ برای این منظور، مدلی را بر اساس مبنای نظری موجود و نتایج پژوهشهای قبلی که به آنها اشاره شد، به عنوان مدل درون داد (شکل ۱) تدوین و پس از ارزیابی روابط میان متغیرها، ضرایب را برآورد کرده، نهایتاً مدل برازش شده ارائه می شود.

^۱ - controversy

^۲ - confusion

^۳ - ambiguity

^۴ Kaplan & Maehr

^۵ Lochbaum, & Gottardy

^۶ Braten & Stromso

^۷ Elliot & McGreogor

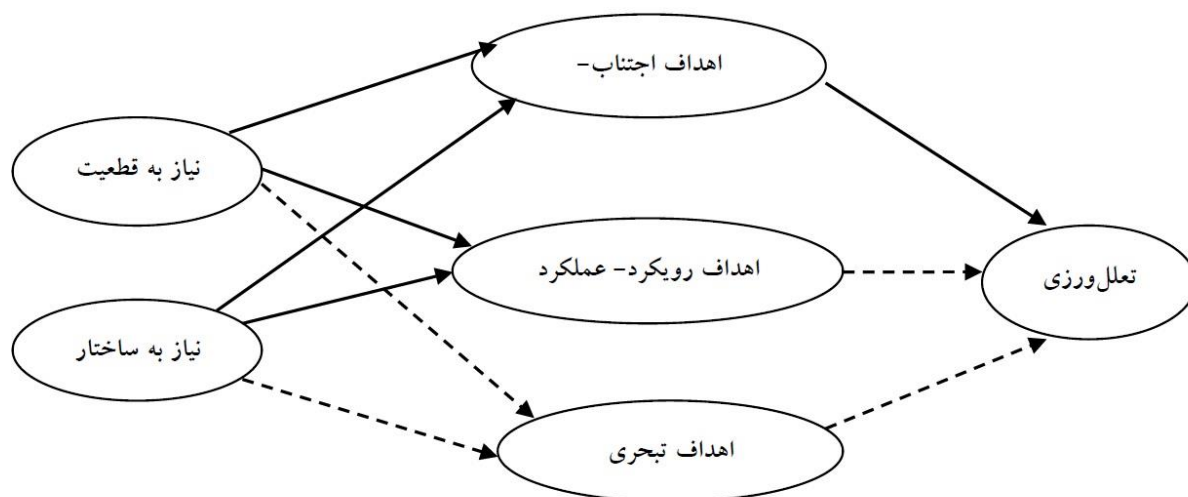
^۸ Mastery goals

^۹ performance-approach goals

^{۱۰} performance-avoidance goals

^{۱۱} Schunk

^{۱۲} Pekrun



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

روش شناسی

روش اجرای این پژوهش توصیفی و طرح پژوهش از نوع طرح های همبستگی است زیرا روابط میان متغیرها در چهار چوب تحلیل مسیر مورد بررسی قرار می گیرد.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر شیراز ($N = 4130$) می باشد با استفاده از فرمول کوکران،

تعداد ۳۸۴ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر شیراز به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسشنامه های تحقیق پاسخ دادند.

ابزار گردآوری داده ها

در این پژوهش به منظور گردآوری داده ها از پرسشنامه خود گزارشی ۵۳ سوالی شامل پرسشنامه های خودگزارشی نیاز به خاتمه (NFCS) دی بیکر و کراوسون (۲۰۰۸)، اهداف پیشرفت الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) و فریبکاری تحصیلی شهبازیان و همکاران (۱۳۹۵)، استفاده گردید. در ادامه به صورت جداگانه به معرفی هر کدام از پرسشنامه های پژوهشی و بحث پیرامون قابلیت های فنی آن پرداخته می شود.

پرسشنامه فریبکاری تحصیلی: این پرسشنامه توسط شهبازیان و همکاران (۱۳۹۵) دارای ۱۳ سؤال می باشد. نمره گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) است. ۶ گویه عوامل فردی و درونی و ۷ گویه عوامل بیرونی و موقعیتی را می سنجد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای عوامل فردی و درونی ۰/۷۸ و برای عوامل بیرونی و موقعیتی ۰/۷۵ به دست آمد. همچنین برای کل مقیاس ضریب آلفا ۰/۷۷ محاسبه شد.

مقیاس نیاز به خاتمه (NFCS): در این پژوهش برای سنجش متغیر نیاز به خاتمه از مقیاس ۲۸ گویه ای دی پیکر و کراسون (۲۰۰۸) استفاده شد. ۱۰ گویه ترجیح ساختار و ۱۸ گویه ترجیح قطعیت را مورد سنجش قرار می دهد. پاسخ های دانش آموزان به هر کدام از گویه های این مقیاس بر روی طیف شش درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۶) ثبت می گردد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای دو بعد ترجیح ساختار و ترجیح قطعیت به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۷ و برای کل مقیاس ۰/۷۹ محاسبه شد.

پرسشنامه اهداف پیشرفت الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) مشتمل بر دوازده گویه بوده و در طیف ۷ درجه ای لیکرت پاسخدهی می شود. ۳ گویه جهتگیری تسلط-گرایش، ۳ گویه جهتگیری تسلط-اجتناب، ۳ گویه جهتگیری عملکرد-گرایش و ۳ گویه جهتگیری عملکرد-اجتناب را مورد سنجش قرار می دهند. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای اهداف تبخری، رویکرد-عملکرد و اجتناب-عملکرد به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۱ و ۰/۸۴ به دست آمد.

لازم به ذکر است که اعتبار محتوایی تمامی مقیاس ها نیز بر اساس دیدگاه اساتید و متخصصان مورد تایید قرار گرفته است و بعد از دریافت نظرات آنان، اصلاحات ضروری در پرسش نامه ها انجام شد.

یافته ها

برای تجزیه و تحلیل داده های حاصل از این پژوهش از شاخص های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و روش تحلیل مسیر به وسیله نرم افزار Lisrel استفاده گردید. در این پژوهش نیاز به خاتمه به عنوان متغیر برونزا و تمایل به فریبکاری تحصیلی به عنوان متغیر درونزا و اهداف پیشرفت به عنوان متغیر واسطه ای در نظر گرفته شده است. در جدول شماره ۱ شاخص های آمار توصیفی متغیر های پژوهش برای نمونه مورد بررسی شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی آورده شده است.

جدول ۱: شاخص های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
نیاز به قطعیت	۳۲/۵۸	۵/۲۰	-۰/۲۴	-۰/۵۴
نیاز به ساختار	۳۹/۱۸	۵/۵۴	-۰/۹۸	۰/۴۳
اهداف تبخری	۱۵/۷۹	۳/۵۱	۰/۲۲	-۰/۵۸
اهداف رویکرد-عملکرد	۱۲/۳۳	۳/۱۴	۰/۰۷	-۰/۲۴
اهداف اجتناب-عملکرد	۹/۴۶	۳/۰۶	۰/۰۳	-۰/۵۳
فریبکاری تحصیلی	۴۷/۹۹	۳/۳۵	۰/۸۳	۰/۶۲

*P < ۰/۰۵ **P < ۰/۰۱

همان طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می شود با توجه به مقادیر بدست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که تقریباً بین ۱- و ۱+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است؛ بنابراین می توانیم جهت تجزیه و تحلیل یافته های پژوهش از مدل تحلیل مسیر استفاده کنیم.

ماتریس همبستگی متغیر های پژوهش: از آنجایی که پایه و اساس مطالعات تحلیل مسیر همبستگی بین متغیرها می باشد، در ادامه ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۲ آورده می شود.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
نیاز به قطعیت	۱					
نیاز به ساختار	۰/۱۴**	۱				
اهداف تبحری	-۰/۴۱**	-۰/۴۴**	۱			
اهداف رویکرد-عملکرد	۰/۱۰*	۰/۳۴**	-۰/۱۷**	۱		
اهداف اجتناب-عملکرد	۰/۲۷**	۰/۲۸**	-۰/۲۸**	۰/۱۵**	۱	
فریبکاری تحصیلی	۰/۲۶**	۰/۳۰**	-۰/۴۸**	۰/۳۱**	۰/۴۴**	۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

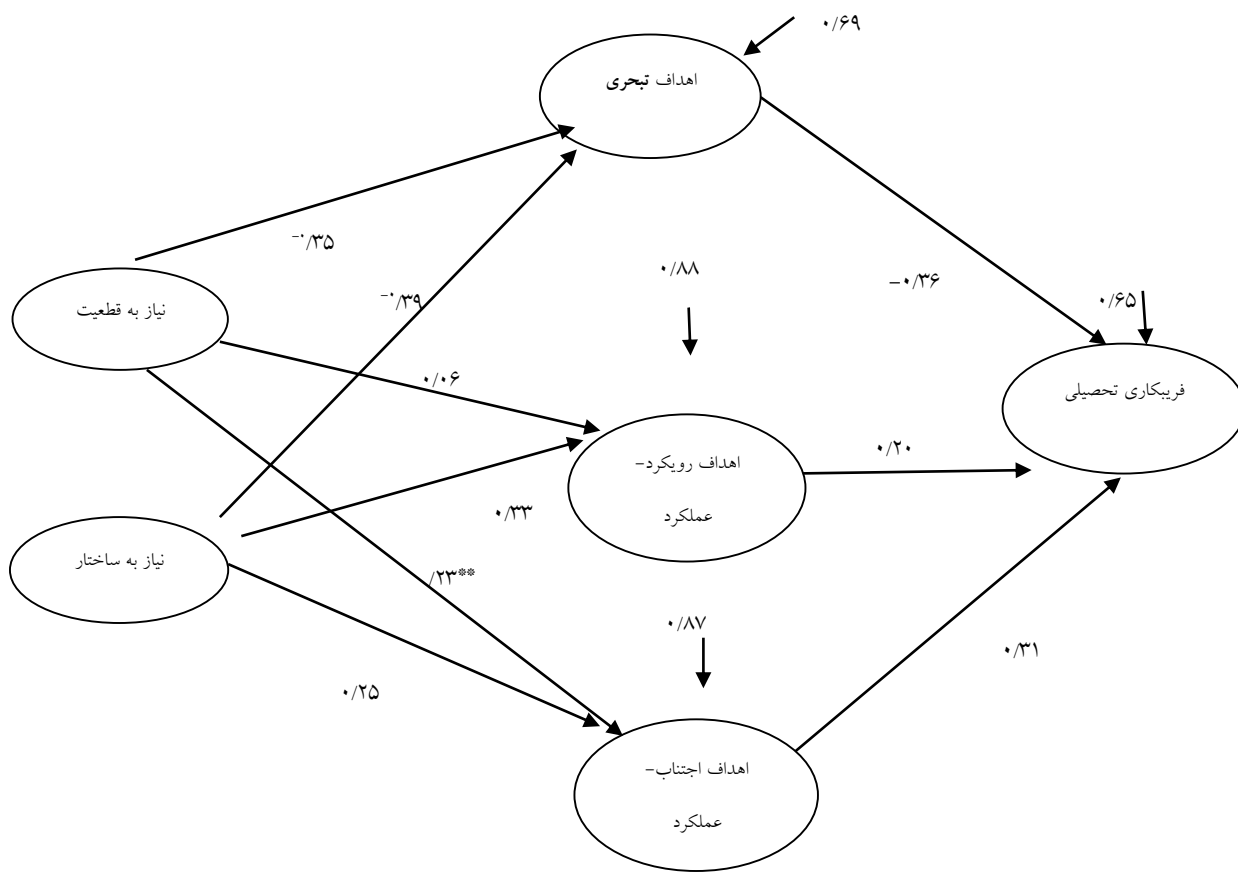
با توجه به جدول شماره ۲ می بینیم که از میان متغیرهای برونزا (مولفه های نیاز به خاتمه) به ترتیب نیاز به ساختار (۰/۳۰) و نیاز به قطعیت (۰/۲۶) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با فریبکاری تحصیلی دارا می باشند که هر دو ضریب از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. از میان متغیر های درونزا (مولفه های اهداف پیشرفت) نیز به ترتیب متغیرهای اهداف تبحری (-۰/۴۸)، اهداف اجتناب-عملکرد (۰/۴۴) و اهداف رویکرد-عملکرد (۰/۳۱) بالاترین تا پایین ترین ضریب همبستگی را با فریبکاری تحصیلی دارا هستند که تمامی این ضرایب از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار هستند. ضمناً در ماتریس فوق بالاترین ضریب همبستگی مربوط به رابطه بین اهداف تبحری و فریبکاری تحصیلی (-۰/۴۸) و پایین ترین ضریب همبستگی در این ماتریس مربوط به رابطه بین اهداف رویکرد-عملکرد و نیاز به قطعیت (۰/۱۰) می باشد که از نظر آماری اولی در سطح ۰/۰۱ و دومی در سطح ۰/۰۵ معنی دار است.

جدول ۳: ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها بر فریبکاری تحصیلی

متغیر برآورد	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر روی اهداف تبحری از				
نیاز به قطعیت	-۰/۳۵**		-۰/۳۵**	۰/۳۱
نیاز به ساختار	-۰/۳۹**		-۰/۳۹**	
بر روی اهداف رویکرد-عملکرد از				
نیاز به قطعیت	۰/۰۶		۰/۰۶	۰/۱۲
نیاز به ساختار	۰/۳۳**		۰/۳۳**	
بر روی اهداف اجتناب-عملکرد از				
نیاز به قطعیت	۰/۲۳**		۰/۲۳**	۰/۱۳
نیاز به ساختار	۰/۲۵**		۰/۲۵**	
بر تمایل به فریبکاری تحصیلی از				
نیاز به قطعیت		۰/۲۱**	۰/۲۱**	۰/۳۵
نیاز به ساختار		۰/۲۸**	۰/۲۸**	
اهداف تبحری	-۰/۳۶**		-۰/۳۶**	
اهداف رویکرد-عملکرد	۰/۲۰**		۰/۲۰**	
اهداف اجتناب-عملکرد	۰/۳۱**		۰/۳۱**	

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنیم ضرایب اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر روی اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد به ترتیب ۰/۳۵-، ۰/۰۶ و ۰/۲۳ می‌باشد که اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر دو ضریب اهداف تبحری و اهداف اجتناب- عملکرد از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است ($p < 0/01$) در حالی که اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف رویکرد- عملکرد از نظر آماری معنا دار نیست. همچنین ضریب اثر مستقیم نیاز به ساختار بر روی اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد به ترتیب ۰/۳۹-، ۰/۳۳ و ۰/۲۵ می‌باشد که از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است ($p < 0/01$). ضرایب اثر مستقیم اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد بر روی فریبکاری تحصیلی به ترتیب ۰/۳۶-، ۰/۲۰ و ۰/۳۱ می‌باشد که از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است ($p < 0/01$).

با توجه به اطلاعات جدول شماره ۳ اثرات غیر مستقیم نیاز به قطعیت و نیاز به ساختار بر روی فریبکاری تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۲۱ و ۰/۲۸ می‌باشد که از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنی دار است ($p < 0/01$). ضمناً واریانس تبیین شده اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد، اهداف اجتناب - عملکرد و فریبکاری تحصیلی در این پژوهش به ترتیب برابر ۰/۳۱، ۰/۱۲، ۰/۱۳ و ۰/۳۵ است. در ادامه با توجه به پارامترهای استاندارد برآورد شده در جدول شماره ۳ مدل برازش شده پیش بینی (شکل ۲) ارائه می‌گردد. با توجه به مشخصه های برازندگی درج شده در زیر نمودار، مدل پیش بینی تمایل فریبکاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور شیراز، با داده های نظری دارای برازش نسبتاً مناسبی است.



شکل ۲: نمودار برازش شده مدل تشخیص فرصت کار آفرینانه (نمودار برون داد)

نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف ارائه مدل علی رابطه نیاز به خاتمه و تمایل به فریبکاری تحصیلی با توجه به نقش واسطه ای اهداف پیشرفت در بین دانشجو یان دختر و پسر دانشگاه پیام نور شهر شیراز در نیم سال دوم ۱۴۰۱ - ۱۴۰۰ انجام شد. برای نیل به این هدف بر مبنای پیشینه نظری و تجربی پژوهش یک مدل فرضی (شکل ۱) تدوین و در چارچوب مدل علی تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده های این تحقیق برازش مناسبی دارد و به ترتیب ۰/۳۱، ۰/۱۲، ۰/۱۳ و ۰/۳۵ از واریانس تمایل به فریبکاری تحصیلی را تبیین می کند.

معناداری اثر مستقیم و منفی نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری و اثر مستقیم و مثبت نیاز به قطعیت بر اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد نشان داد نیاز به قطعیت بر اهداف تبحری با فرض هارلو و همکاران (۲۰۱۱) مطابقت دارد. فرضیه آنها این بود که نیاز به خاتمه زیاد به دلیل ارتباط احتمالی یادگیری تبحری با پیچیدگی یا ابهام می تواند مانع پذیرش اهداف تبحری شود. از اینرو، می توان گفت هر چه نیاز به خاتمه دانشجویان بالاتر باشد احتمال پذیرش اهداف تبحری کمتر می شود. از سوی دیگر نتایج حاکی از اثر مستقیم، مثبت و معنی دار نیاز به خاتمه بر اهداف اجتناب-عملکرد است. نیاز به خاتمه زیاد بیانگر آن است که فرد قادر به تحمل ابهام و آشفتگی ذهنی در خصوص محتوای درس نیست و ترجیح می دهد با اولین اقدام به چنین آشفتگی پایان دهد. چنین گرایشی دقیقاً نقطه مقابل اتخاذ اهداف تبحری است و از اینرو نیاز به خاتمه زیاد موجب می شود دانشجویان اهداف اجتناب-عملکرد را جذاب تر و مطلوب تر بیابد و به سوی آن گرایش پیدا کند.

همچنین یافته ها نشان داد که اثر مستقیم نیاز به قطعیت بر اهداف رویکرد-عملکرد معنی دار نیست؛ از آنجایی که اتخاذ اهداف رویکرد-عملکرد یادگیرنده را به سوی انجام فعالیت به منظور به نمایش گذاشتن مهارت های خود در مقایسه با دیگران سوق می دهد، این احتمال وجود دارد که فرد دارای نیاز به قطعیت بالا تمایل چندانی به پذیرش آن نداشته باشد. از سوی دیگر، نیازهای قطعیت به اجتناب از بحث و مجادله، پریشانی و ابهام در خصوص محتوای درس مربوط می شود. فردی که در وی نیاز به قطعیت بالاست به دنبال شفافیت در محتوای درسی بوده و تحمل ابهام را ندارد. در چنین حالتی به نظر نمی رسد این افراد انگیزه بالایی برای رسیدن به پیشرفت و پذیرش اهداف رویکرد-عملکرد داشته باشند. نتایج پژوهش در ارتباط با اثرات مستقیم ابعاد نیاز به خاتمه بر اهداف پیشرفت با مفروضات نظریه معرفتی عام (کروگلانسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۰) و همچنین نتایج پژوهش با تحقیقات دی بیگر و کراسون (۲۰۰۶)، دی بیگر و کراسون (۲۰۰۸)، میراندا، دی بیگر و کراسون (۲۰۰۸)، و هارلو، دی بیگر و کراسون (۲۰۱۱) همخوانی دارد.

معناداری اثر مستقیم و منفی نیاز به ساختار بر اهداف تبحری و اثر مستقیم و مثبت نیاز به ساختار بر اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد نشان داد نیازهای ساختار دربرگیرنده نیازهای مرتبط با معلم (برای مثال: سازمان دهی کل دوره درسی بصورتی که در برنامه درسی و برنامه زمان بندی منعکس می شود، و همچنین سخنرانی ها و تکالیف درسی انفرادی) و نیازهایی که به یادگیرنده مربوط بودند (برای مثال: سازمان دهی زمان، تکالیف و مطالب درسی بصورتی که برای یادگیری در یک درس مناسب هستند) می شود. به نظر می رسد زمانی که این گونه نیازها فعال می شوند، ارزش قائل شدن برای ذات یادگیری و تلاش به منظور افزایش دانش و معلومات و ورود به چالش های ذهنی و شناختی به شدت کاهش می یابد؛ در نتیجه اهداف تبحری کاهش پیدا می کند. به همین ترتیب با افزایش نیاز به ساختار، احتمال اتخاذ اهداف رویکردی و اجتنابی از سوی دانشجویان افزایش می یابد. این بدان معناست که تحت چنین شرایطی زمینه برای پیش رفتن به سوی برتری جویی نسبت به دیگران و رقابت طلبی از یک سو و گریز از ناکامی های تحصیلی و پیامدهای زیان بخش آن و تلاش جهت رسیدن به حداقل های لازم در حوزه های تحصیلی از سوی دیگر فراهم می گردد. نتایج پژوهش در ارتباط با اثرات مستقیم ابعاد نیاز به خاتمه بر اهداف پیشرفت با یافته های کروگلانسکی (۱۹۹۰)، دی بیگر و کراسون (۲۰۰۶)، دی بیگر و کراسون (۲۰۰۸)، میراندا، دی بیگر و کراسون (۲۰۰۸)، و هارلو، دی بیگر و کراسون (۲۰۱۱) همخوانی دارد.

معنا داری اثر مستقیم و منفی اهداف تبحری بر فریبکاری تحصیلی نشان داد زمانی که دانشجویان به شکل خودانگیزخته تمایل دارند یادگیری خود را ارتقاء داده و فی نفسه به فرایند یادگرفتن علاقمند هستند و از درگیر شدن در تکالیف تحصیلی و شناختی چالش برانگیز خوشحال شده و آنها را مقدمه ای برای یادگیری های سطح بالاتر می پندارند، به احتمال فراوان گرایش کمتری به انجام رفتارهای غیراخلاقی و غیرصادقانه در راستای کسب موفقیت تحصیلی خواهند داشت. از آنجا که اهداف تبحری در ذات خود مثبت و مفید قلمداد می شوند و متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان بر اتخاذ این نوع جهت گیری هدف در یادگیرندگان تاکید دارند، قابل پیش بینی و تصور است که هدایت دانشجویان به سمت این گونه اهداف می تواند به تدریج زمینه را برای اقدامات فریبکارانه که حاکی از هر نوع روراست نبودن با خود است آماده کند. در این زمینه تحقیقات چندانی صورت نگرفته و با خلا دانش تحقیقاتی مواجهیم.

معنا داری اثر مستقیم و مثبت اهداف رویکرد-عملکرد بر فریبکاری تحصیلی نشان داد افراد دارای جهت گیری هدف رویکرد-عملکرد، به واسطه‌ی نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب درباره‌ی پیشرفت‌هایشان برانگیزخته می‌شوند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ به نقل از جانسن و پرینز، ۲۰۰۷)؛ لذا این دانشجویان یادگیری را به عنوان وسیله‌ای برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهند. آنان می‌خواهند توانایی، برتری یا ارزش شخصی خود را به دیگران ثابت کنند. برای این افراد، میان موفقیت و توانایی همپراشی وجود دارد و زمانی احساس رضایت و غرور می‌کنند که دیگران قضاوت مثبتی نسبت به آنان داشته باشند. در ضمن این‌گونه افراد معمولاً خود را در معرض مسائل چالش برانگیز قرار نمی‌دهند یعنی بیشتر تکالیفی را انتخاب می‌کنند که یا بسیار آسان و یا بسیار دشوار هستند چرا که در انجام تکالیف آسان به تلاش زیادی نیاز ندارند و برای شکست احتمالی در تکالیف دشوار نیز توجیه دارند. همه اینها به احتمال زیاد موجب می‌شود که فرد به هر قیمتی، حتی با فریفتن و تقلب در بافت تحصیل، بخواهد به پیشرفت دست یابد. بنابراین گویی داشتن چنین اهدافی منجر به شکل گیری شرایطی می‌گردد که در آن هدف وسیله را توجیه می‌کند و چنین رفتار دور از انصاف و اخلاق پررنگ جلوه می‌کند، در زمینه ارتباط اهداف با فریبکاری تحصیلی نیز پژوهشی انجام نشده است و با خلا دانش تحقیقاتی مواجهیم.

معنا داری اثر مستقیم و مثبت اهداف اجتناب-عملکرد بر فریبکاری تحصیلی نشان داد دانشجویان دارای جهت گیری هدف اجتناب-عملکرد، به واسطه‌ی اجتناب از نشان دادن شایستگی کمتر نسبت به دیگران و دریافت قضاوت‌های منفی درباره‌ی پیشرفت‌هایشان برانگیزخته می‌شوند (وندوال، ۱۹۹۷؛ به نقل از کاپلان و ماهر، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر در هدف اجتناب-عملکرد، شایستگی یعنی اجتناب از شکست. افراد با این نوع جهت گیری از اینکه در نزد همکلاسی‌هایشان بی‌کفایت یا ناتوان به نظر آیند، پرهیز می‌کنند. آنان همیشه ترس از شکست و نگرسته شدن به عنوان فردی کندآموز دارند و نگران این مسئله‌اند که از سوی دیگر افراد مورد سرزنش و تنبیه قرار گیرند. در نتیجه این افراد یادگیری را به عنوان وسیله‌ای برای جلوگیری از شکست می‌دانند چرا که معتقدند با شکست توانایی آنان زیر سؤال می‌رود و ممکن است در نگاه دیگران بی‌کفایت و یا ناتوان به نظر آیند، پس تمام تلاش خود را به کار می‌برند تا از این امر جلوگیری کنند (پیتتریچ و شانک، ۲۰۰۲). طبیعی است که تحت این شرایط و در چنین فضای فکری، احتمال گرایش پیدا کردن به سوی رفتارهای فریبکارانه افزایش می‌یابد. در زمینه ارتباط اهداف با فریبکاری تحصیلی پژوهشی انجام نشده است.

معنا داری اثر غیرمستقیم و مثبت نیاز به قطعیت بر فریبکاری تحصیلی نشان داد اهداف تبحری و اهداف اجتناب-عملکرد نقش واسطه ای را در رابطه میان نیاز به قطعیت و فریبکاری تحصیلی ایفا می‌کنند. این بدان معناست که با فعال شدن نیاز به قطعیت و شدت یافتن این گرایش در دانشجویان که از بحث و مجادله، پریشانی و ابهام در خصوص محتوای درس (در یک موقعیت تحصیلی خاص مثل کلاس فیزیک، انگلیسی و غیره) اجتناب کنند، اهداف تبحری در مسیری منفی و کاهنده و اهداف اجتناب-عملکرد در مسیری مثبت و افزایشی وارد عمل شده و در نهایت باعث افزایش فریبکاری و تقلب در حیطه های تحصیلی می‌شود.

در تبیین این نتیجه می‌توان به نظریه هدف پیشرفت که در یک چشم انداز شناختی-اجتماعی از انگیزش قرار دارد اشاره کرد. این نظریه بر این موضوع متمرکز است که دانشجویان چگونه معانی تجارب خود را در موقعیت های پیشرفت تفسیر می‌کنند. این معانی، دلیل این قضیه که

چرا افراد درگیری در تکالیف یادگیری را امری مهم دانسته و پیگیری و دنبال کردن آن را با ارزش می‌پندارند تعیین می‌کند (شانک و همکاران، ۲۰۰۸). نظریه هدف پیشرفت فرض می‌کند مقاصدی که دانشجویان برای درگیر شدن در یک تکلیف تحصیلی خاص دارند پیشاینده مهمی برای فرایندها و پیامدهای مربوط به پیشرفت آنهاست (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوئک و لگت، ۱۹۸۸)؛ بنابراین می‌شود چنین استدلال کرد که در یک بافت تحصیلی و فرهنگی - اجتماعی که نیاز به قطعیت بالاست، احتمال اتخاذ اهداف نوع تبحری و اجتنابی شدت می‌گیرد که به نوبه خود موجبات تمایل دانشجو به زیر پا گذاشتن ارزشها و معیارهای شخصی و اجتماعی را بیشتر می‌کند.

معنا داری اثر غیرمستقیم و مثبت نیاز به ساختار بر فریبکاری تحصیلی نشان داد که هر سه هدف پیشرفت (اهداف تبحری، اهداف رویکرد-عملکرد و اهداف اجتناب-عملکرد) نقش واسطه‌ای را در رابطه میان نیاز به ساختار و فریبکاری تحصیلی ایفا می‌کنند. با توجه به خلا پژوهشی و نظر به اینکه در بخش اثرات مستقیم به تفصیل در مورد روابط میان متغیرها صحبت شد، در اینجا از تکرار بحث و تفسیر خودداری می‌گردد.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از نقش پر اهمیت و منفی مولفه‌های نیاز به خاتمه بر فریبکاری تحصیلی دانشجویان است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود مطابق با نتایج این پژوهش شرایط به گونه‌ای فراهم گردد تا دانشجویان از اهمیت و نقش این مفهوم در زندگی تحصیلی و پیشرفت خود بیش از پیش مطلع شوند. نظر به اثرات معنادار و زیان بار نیاز به خاتمه، پیشنهاد می‌شود دست اندرکاران از طریق آموزش مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی - انگیزشی و بویژه شفاف سازی روند و مسیر برنامه‌های آموزشی و نقش آن در آینده دانشجویان به کاهش اهداف نوع اجتنابی و به تبع آن کاهش فریبکاری تحصیلی کمک نمایند و همچنین عوامل و فاکتورهای اثرگذار بر این متغیرهای برونزا نیز شناسایی گردد تا دستیابی به هدف اصلی که ارتقای سطح فریبکاری تحصیلی است با سهولت بیشتری امکان پذیر گردد.

در پایان قابل ذکر است در پژوهش حاضر از مدل تحلیل مسیر استفاده شده است و به دلیل استفاده از این روش آماری امکان در نظر گرفتن برخی متغیرهای دیگر مرتبط با فریبکاری تحصیلی وجود نداشت از دیگر محدودیت‌های عمده این پژوهش استفاده از پرسشنامه خود گزارشی بود؛ بنابراین بهتر است از سایر ابزارهای جمع آوری اطلاعات مانند مصاحبه نیز استفاده شود. با توجه به این که جامعه آماری دانشجویان دانشگاه پیام نور شیراز هستند در تعمیم نتایج، باید احتیاط لازم در نظر گرفته شود.

منابع

- خامسان، احمد؛ امیری، محمد اصغر. (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. اخلاق در علوم و فناوری، ۶(۱)، ۵۳-۶۱.
- رستگار، احمد؛ صیف، محمد حسن؛ مظلومیان، سعید؛ طالبی، سعید؛ قربان جهرمی، رضا. (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، اضطراب و سبک‌های مقابله در رابطه میان اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی. فصل‌نامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۶(۲)، ۱۴۶-۱۲۳.

Anderman, E. M. (2006). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 499-517.

Braten, I., & Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374-388.

DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement: Epistemological beliefs and need for closure. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 535-551.

DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). Measuring need for closure in classroom learners. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 711-732.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Harlow, L., DeBacker, T., & Crowson, H. M. (2011). Need for Closure, Achievement Goals, and Cognitive Engagement in High School Students. *The Journal of Educational Research*, 104, 110–119.
- Janssen, O. & Prins, J. (2007), “Goal orientations and the seeking of different types of feedback information”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 235-49.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kaplan, A., Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge, cognitive and motivational bases*. New York: Plenum.
- Kruglanski, A. W., & Freund, T. (1983). The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects on impression primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 448–468.
- Kruglanski, A. W., & Webster, D. (1996). Motivated closing of the mind: Seizing and freezing. *Psychological Review*, 103, 263–283.
- Lochbaum, M. & Gottardy, J. (2015). A meta-analytic review of the approach-avoidance achievement goals and performance relationships in the sport psychology literature. *Journal of Sport and Health Science*, 4, 164-173.
- Lochbaum, M. & Gottardy, J. (2015). A meta-analytic review of the approach-avoidance achievement goals and performance relationships in the sport psychology literature. *Journal of Sport and Health Science*, 4, 164-173.
- Miranda, R. K., DeBacker, T. K., & Crowson, H. M. (2008). *Influences on achievement: Epistemic beliefs, epistemic motives, and achievement goals*. Paper presented at the 2008 Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York City.
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students’ achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications (3rd Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.