

# نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریب کاری تحصیلی: مدل معادله ساختاری

محسن گل‌پرور<sup>۱</sup>

تاریخ وصول: ۹۳/۱۱/۶

تاریخ پذیرش: ۹۴/۴/۱۷

## چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریبکاری تحصیلی به مرحله اجرا درآمد. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان) تشکیل دادند. از میان آن‌ها ۳۵۷ نفر به شیوه‌ی نمونه‌گیری سهل‌الوصول برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های اخلاق تحصیلی، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی و فریبکاری تحصیلی از گل‌پرور (۱۳۸۹ الف و ب) بودند. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش با استفاده از مدل‌سازی معادله ساختاری (SEM) مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج حاصله نشان داد که در مدل فریب‌کاری تحصیلی، عدالت آموزشی با اخلاق تحصیلی دارای رابطه مثبت و معنادار، اخلاق تحصیلی با فریبکاری تحصیلی دارای رابطه منفی و معنادار و بی‌عدالتی آموزشی نیز با فریبکاری تحصیلی دارای رابطه مثبت و معنادار می‌باشد ( $p < 0/01$ ). نتایج به دست آمده در این پژوهش نشان می‌دهد که عدالت آموزشی از طریق تقویت اخلاق تحصیلی موجب کاهش فریب کاری تحصیلی می‌شود. در مقابل بی‌عدالتی به طور مستقیم می‌تواند موجب تقویت فریبکاری تحصیلی شود.

واژگان کلیدی: اخلاق تحصیلی، بی‌عدالتی آموزشی، عدالت آموزشی، فریبکاری تحصیلی

## مقدمه

اخلاق و ارزش‌های اخلاقی سرچشمه بسیاری از رفتارها و کنش و واکنش‌های انسان در عرصه‌های مختلف است. بنیان تأثیرگذاری ارزش‌های اخلاقی بر رفتارهای انسانی در

---

۱. دانشیار روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان

(خوراسگان) drmgolparvar@gmail.com

فطرت خداجوی انسان‌ها قرار دارد. به همین جهت است که در ادیان مختلف، به ویژه در دین مبین اسلام تا این اندازه بر تقویت ارزش‌های اخلاقی در جامعه تأکید شده و می‌شود (جمشیدی، ۱۳۸۰). شمول ارزش‌های اخلاقی، در عرصه‌های مختلف، نظیر کار، تحصیل، روابط اجتماعی و روابط خانوادگی، ماهیتی خاص به خود می‌گیرد. به همین لحاظ آن‌گاه که سخن از اخلاق در عرصه‌ای خاص می‌شود، با افزودن اصطلاح یا واژه‌ی خاص مربوط به همان عرصه، ارزش‌های اخلاقی را ماهیتی اختصاصی می‌دهیم. یکی از عرصه‌های خاصی که در آن اخلاق و ارزش‌های اخلاقی از اهمیت ویژه و به سزایی برخوردار است، عرصه تحصیل علم و دانش است. براساس نظریات و پژوهش‌های صورت گرفته، اخلاق تحصیلی<sup>۱</sup>، به شکلی کاملاً اختصاصی، پای‌بندی و پیروی از ارزش‌هایی نظیر عدم فریبکاری، تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دستاوردهای تحصیلی، رعایت صداقت، درستکاری و متابعت از آموزه‌های انسانی و اخلاقی برای کسب دانش و علم را شامل می‌شود (اسمیت، کودلاک و فرا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ بلادگود، ترنلی و مودراک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ لوئی، پاگت و تونر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). جدی‌ترین تبعات باواسطه یا بلاواسطه‌ی پای‌بندی به ارزش‌های اخلاقی برشمرده شده، بازدارنده‌ی بی‌صداقتی و فریبکاری علمی و تحصیلی<sup>۵</sup> است (آلین و فیلیس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱؛ گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف).

فریبکاری تحصیلی به لحاظ ماهیت، مجموعه رفتارهای مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دستیابی به پیامدهای و نتایجی است که فرد شایستگی آن را ندارد (هوجیدسکا-چوپالا، لوپینا-وگنر، بورتتر و هاپون<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). در عین حال مجموعه رفتارهایی که از آن طریق باعث می‌شود تا فرد فراتر از شایستگی موجود خود داوری شود را نیز می‌توان از زمره فریبکاری تحصیلی به شمار آورد. بارزترین اعمال فریبکارانه در تحصیل علم و دانش،

- 
1. educational ethic
  2. Smith, Kudlac & Fera
  3. Bloodgood, Turnley & Mudrack
  4. Luthy, Padgett & Toner
  5. Scientific and educational cheating
  6. Alleyne & Phillips
  7. Chudzicka-Czupala, Lupina-Wegener, Borter & Hapon

تقلب در امتحانات، ارائه دسترنج دیگران به عنوان کار خود، فریب دادن اساتید و معلمان در ارزیابی و مواردی مشابه با این موارد را می‌توان برشمرد (فینن و فرون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ گل‌پرور، ۱۳۸۹ ب). علی‌رغم ماهیت غیراخلاقی و غیرقابل پذیرش رفتارهای فریبکارانه، شواهد پژوهشی خبر از شیوع نسبی این رفتارها در محیط‌های تحصیلی دانشگاهی داشته و نشان داده که تنوع فرهنگی قابل توجهی نیز در نگرش نسبت به فریبکاری علمی و تحصیلی وجود دارد (تیکزریا و روکا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ کالاهان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ هوجیدسکا-چوپالا و همکاران، ۲۰۱۳).

بر اساس نتایج گزارش شده توسط بالاکنیو و ورمکو<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) یکی از دلایل شیوع نسبی رفتارهای فریبکارانه وقوع الگوبرداری دانشجویان غیرفریبکار از دانشجویان فریبکار است. علاوه بر این فریبکاری در کنار دیگر رفتارهای پرخاشگرانه و غیراخلاقی اغلب در اثر تجربه استرس و به دنبال آن تجربه هیجان‌های منفی در افراد و به ویژه در افراد نوجوان و جوان خود را نمایان می‌سازد (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۳؛ برزینا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ بوچکوار و برویدی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ گریوز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸؛ مون، هیس و بلورتون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹؛ هالیس، هیوگز و اسکیلی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۸). برای نمونه اسمیت و همکاران (۲۰۱۳) در میان دانشجویان امریکایی نشان دادند که وقتی دانشجویان در راه رسیدن به اهداف خود با ناکامی مواجه می‌شوند و همچنین در مواقعی که احساس می‌کنند به شدت تحت استرس قرار دارند به فریبکاری در امتحان و سرقت ادبی روی می‌آورند. تاس و تکایا (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی نشان دادند که هر چه دانشجویان احساس کنند که دارای خودکارآمدی پایینی هستند به همان میزان نیز ممکن است به رفتارهای فریبکارانه بیشتری روی آورند.

1. Finn & Frone
2. Teixeira & Rocha
3. Callahan
4. Błachnio & Weremko
5. Brezina
6. Botchkovar & Broidy
7. Graves
8. Moon, Hays & Blurton
9. Hollist, Hughes & Schaible

شواهد پژوهشی دیگری نیز حاکی از پیوند بین اخلاق تحصیلی با فریبکاری تحصیلی است. گل‌پرور (۱۳۸۹ الف و ب) طی مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان ایرانی به انجام رسانده، بین اخلاق تحصیلی با فریبکاری تحصیلی و علمی رابطه منفی و معنادار و در مقابل بین اخلاق تحصیلی با رفتارهای مدنی - تحصیلی به ویژه در عرصه پای‌بندی به قواعد نانوشته تحصیل در دانشگاه رابطه مثبت معنادار گزارش نموده است. هوجیدسکا-چوپالا (۲۰۱۴) در پژوهشی بر روی دانشجویان لهستانی نشان داد که منبع کنترل، حساسیت به عدالت و فلسفه اخلاقی فرد با پذیرش و انجام رفتارهای فریبکارانه تحصیلی دارای رابطه معنادار هستند. بنیان نظری رابطه بین اخلاق تحصیلی با فریبکاری تحصیلی، از طریق مدل رفتار برنامه‌ریزی شده<sup>۱</sup> قابل توضیح و تبیین است (کانپتر، هاردینگ، فنیلی، مونت‌گومری و پاسو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶؛ کوری‌سلی، یوفایلی، مونت‌مارکوتی و ویله‌وال<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ هاردینگ، فنیلی، کانپتر و می‌هیو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ وندلر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). براساس مدل رفتار برنامه‌ریزی شده آیزن<sup>۶</sup>، نگرش نسبت به یک رفتار، هنجار ذهنی و کنترل رفتاری ادراک شده، سه عنصر اصلی برای ایجاد قصد و نیت رفتاری و سپس قصد و نیت رفتاری نیز خود پیشاینده اصلی رفتار نهایی محسوب می‌شود. براساس بازنگری‌های اعمال شده در نظریه یا مدل رفتار برنامه‌ریزی شده، مشروعیت اخلاقی ادراک شده همراه با سوابق رفتاری گذشته از زمره تعیین‌کننده‌های اصلی شکل‌گیری نیت رفتاری و سپس رفتار پایانی در چرخه پردازش‌های ذهنی و شناختی محسوب می‌شوند (استون، جاه‌اوار و کیسامور<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹؛ مک‌کابی، ترونو و باترفیلد<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱).

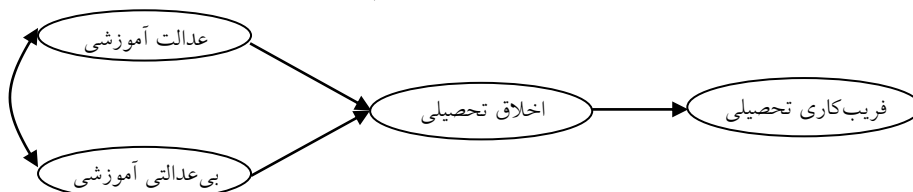
براساس مرور یک دهه پژوهش و نظریه‌پردازی در عرصه فریبکاری و تقلب در محیط‌های آکادمیکی توسط مک‌کابی و همکاران (۲۰۰۱)، گرایش به ارزش‌های اخلاقی

1. Planned behavior
2. Montgomery & Passow
3. Coricelli, Joffily, Montmarquette & Villeval
4. Harding, Finelli, Carpenter & Mayhew
5. Wandler
6. Ajzen planned behavior model
7. Stone, Jahawar & Kisamore
8. McCabe, Trevino & Butterfield

ماهیتاً از پیش‌بینی‌کننده اجتناب از فریبکاری در محیط‌های دانشگاهی و تمایل به رفتارهای مثبت (نظیر رفتارهای مدنی - تحصیلی) هستند. در عین حال فراتر از پیوند میان اخلاق تحصیلی و فریبکاری تحصیلی که بر پایه رویکردهای نظری مانند مدل رفتار برنامه‌ریزی شده به خوبی قابل تبیین است، در پژوهش حاضر بر پایه این نظر که عناصر موقعیتی و ادراکی نظیر عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در آغاز بر اخلاق تحصیلی تاثیر گذاشته و سپس اخلاق تحصیلی موجب کاهش رفتاری منفی (فریبکاری تحصیلی) می‌شود، عمل شده است. بر این اساس مدل مفهومی پژوهش حاضر در شکل ۱ ارائه شده است. بر پایه تعاریف عدالت و بی‌عدالتی آموزشی که توسط گل‌پرور (۱۳۸۹ الف و ب) ارائه شده است، عدالت آموزشی مشتمل بر رعایت عدل و انصاف در تعامل، آموزش، راهنمایی و تدریس است و در مقابل بی‌عدالتی آموزشی گستره‌ی تبعیض، بی‌توجهی، عدم رفتار و برخوردهای یکسان بین اساتید و تا اندازه‌ای کارکنان با دانشجویان را دربرمی‌گیرد (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف و ب).

بر اساس پژوهش گل‌پرور (۱۳۸۹ الف و ب) اخلاق تحصیلی متغیر واسطه‌ای در رابطه بی‌عدالتی آموزشی با فریبکاری تحصیلی و همچنین متغیر واسطه‌ای پاره‌ای در رابطه بی‌عدالتی آموزشی با پای‌بندی به قواعد نانوشته به عنوان یکی از ابعاد رفتارهای مدنی - تحصیلی است. دلیل نظری این که اخلاق تحصیلی به صورت بالقوه می‌تواند واسطه اثرات عدالت یا بی‌عدالتی آموزشی با فریبکاری تحصیلی باشد، به نقش عدالت به عنوان حضور و اهمیت ارزش‌های اخلاقی در محیط‌های تحصیلی مربوط می‌شود. به این معنی که عدالت خود به عنوان یک ارزش اخلاقی بسیار بااهمیت، برای افرادی که نشانه‌های عدالت را تجربه می‌کنند، حاوی اهمیت ارزش‌های اخلاقی در محیط‌های مختلف از جمله محیط‌های تحصیلی است (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف و ب). این اهمیت داشتن ارزش‌های اخلاقی، ابتدا به ساکن سطح اخلاق تحصیلی دانشجویان را تقویت می‌کند و سپس اخلاق تحصیلی تقویت شده در اثر عدالت آموزشی، زمینه را برای تقویت رفتارهای مدنی - تحصیلی به عنوان رفتارهایی با بنیان‌های اخلاقی و ارزشی (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف) فراهم ساخته و به دنبال آن بستر برای تضعیف فریبکاری تحصیلی فراهم می‌شود. این نقش از نظر منطقی برای

بی‌عدالتی آموزشی معکوس می‌شود. از نظر اهمیت، یافته‌های پژوهشی از نوع پژوهش حاضر، بستر را برای کاربردی‌سازی یافته‌ها در محیط‌های تحصیلی و دانشگاهی برای تضعیف رفتارهای منفی دانشجویان فراهم خواهد ساخت. بنابراین هدف اصلی این پژوهش آزمودن برازش مدل ارائه شده در شکل ۱ با داده‌های حاصل از پژوهش است، تا از آن طریق زمینه بسط و گسترش دانش کنونی در باب نقش‌های عدالت و بی‌عدالتی آموزشی همراه با اخلاق تحصیلی برای فریبکاری تحصیلی فراهم آید.



شکل ۱. مدل نظری پژوهش در باب رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریبکاری تحصیلی با توجه به نقش اخلاق تحصیلی

### روش پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات همبستگی است که در قالب مدل‌سازی معادله ساختاری<sup>۱</sup> به مرحله اجرا درآمده است. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان) در بهار ۱۳۸۹ به تعداد تقریبی ۷۰۰ نفر تشکیل داده است. از میان این دانشجویان، ۳۷۰ نفر به صورت سهل‌الوصول (در دسترس) برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند. تعداد ۳۷۰ نفر، به این دلیل که معمولاً مطالعات مدل‌سازی معادله ساختاری نیازمند نمونه‌های بزرگ است (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸)، انتخاب شدند. پس از بازگشت پرسشنامه‌ها، ۱۳ پرسشنامه دارای پاسخ‌های ناقص بیش از ۲۵ درصد بودند که از تحلیل‌ها کنار گذاشته شدند. بر همین پایه گروه نمونه به ۳۵۷ نفر (نرخ بازگشت نهایی ۹۶/۵ درصد) تقلیل یافت. لازم به ذکر است که در ۳۵۷ نفر پرسشنامه نهایی، کمتر از ۰/۱ درصد، موارد بی‌پاسخ (داده مفقود) وجود داشت که براساس توصیه‌های موجود با میانگین مقیاس جایگزین گردید. در مجموع از

1. Structure Equation Modeling (SEM)

۳۴۸ نفری که جنسیت خود را اعلام داشتند (معادل ۹۷/۵ درصد)، ۷۱ نفر مذکر (معادل ۲۰/۴ درصد) و ۲۷۷ نفر (معادل ۷۹/۶ درصد) مؤنث بودند. از ۳۴۶ نفر اعلام شده (معادل ۹۶/۹ درصد)، ۲۶۴ نفر (معادل ۷۶/۳ درصد) مجرد و ۸۲ نفر (معادل ۲۳/۷ درصد) متأهل بودند. از ۳۳۶ نفر اعلام شده (معادل ۹۴/۱ درصد)، ۲۷۲ نفر (معادل ۸۰/۲ درصد) در سال‌های تحصیلی دوم و سوم و مابقی در سال‌های تحصیلی اول و چهارم در دانشگاه بودند. میانگین سنی دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش، ۲۳/۰۳ سال (با انحراف معیار ۴/۵۷ سال) با میانگین معدل ۱۴/۹۹ (با انحراف معیار ۱/۷۲) بودند. از ابزارهای زیر برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شده است.

### ابزارهای پژوهش

**الف) پرسشنامه عدالت و بی‌عدالتی:** برای سنجش عدالت و بی‌عدالتی آموزشی، از پرسشنامه ساخت و اعتباریابی شده توسط گل‌پرور (۱۳۸۹ الف و ب) که بر مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای پاسخ داده می‌شود (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) استفاده شد. چهارده سؤال این پرسشنامه عدالت آموزشی و چهارده سؤال آن بی‌عدالتی آموزشی را مورد سنجش قرار می‌دهد و پرسشنامه‌ای ساخت و اعتباریابی شده بر پایه فرهنگ بومی دانشگاه‌های ایران می‌باشد (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف و ب). یک نمونه سؤال برای عدالت آموزشی به این شرح است: اساتید ما به همه دانشجویان به یک اندازه توجه نشان می‌دهند. یک نمونه سؤال برای بی‌عدالتی آموزشی به این شرح است: اساتید ما در برخورد با دانشجویان تبعیض به خرج می‌دهند. شواهد مربوط به روایی و پایایی این پرسشنامه مطلوب است، با این حال در این پژوهش، بیست و هشت سؤال این پرسشنامه به صورت مجدد مورد تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش از نوع واریماکس) قرار گرفت. شواهد حاصل از این تحلیل طی دو مرحله به طور کاملاً قابل تمیز، دو مجموعه چهارده سؤالی عدالت و بی‌عدالتی آموزشی که قبلاً در ایران بدست آمده بود را به دست داد. آلفای کرونباخ پس از تحلیل عاملی برای عدالت آموزشی ۰/۷۶ و برای بی‌عدالتی آموزشی ۰/۸۲ بدست آمد.

**ب) پرسشنامه فریبکاری تحصیلی:** برای سنجش فریبکاری تحصیلی، از پرسشنامه ۶ سؤالی ساخت و اعتباریابی شده توسط گل‌پرور (۱۳۸۹ الف) برای دانشجویان ایرانی

استفاده شد. این پرسشنامه نیز در این پژوهش براساس مقیاس هفت درجه‌ای (هرگز=۱ تا همیشه=۷) پاسخ داده شده است و فریبکاری در تکالیف درسی، امتحانات و در فعالیت‌های فوق‌برنامه تحصیلی را شامل می‌شود. گل‌پرور (۱۳۸۹ الف) روایی سازه تمیزی و پایایی مبتنی بر همسانی درونی این پرسشنامه (آلفای کرونباخ) را مستند ساخته و نشان داده که این پرسشنامه از شواهد روایی و پایایی مطلوبی در ایران برخوردار است. به‌هرحال طی این پژوهش شش سؤال فریبکاری تحصیلی بطور مجدد مورد تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش از نوع واریماکس) قرار گرفت. نتایج حاصل از این تحلیل، ۶ سؤال این پرسشنامه را به طور مجدد (بر یک عامل، بارهای عاملی همگی بالای ۰/۵ بودند) با آلفای کرونباخ ۰/۸۱ قرار داد. یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: اتفاق افتاده که از روی تکالیف یا کارهای عملی دیگران برای ارائه به استاد کپی برداری کنم.

**ج) پرسشنامه اخلاق تحصیلی:** برای سنجش اخلاق تحصیلی از پرسشنامه ۸ سؤالی ساخت و اعتباریابی شده توسط گل‌پرور (۱۳۸۹ الف و ب) که دارای مقیاس پاسخ‌گویی هفت درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) است، استفاده شد. این تمایلات پای‌بندی به ارزش‌های اخلاقی در حین تحصیل، نظیر تکیه بر تلاش‌ها و کوشش‌های شخصی برای پیشرفت در تحصیل را اندازه‌گیری می‌کند. شواهد مربوط به روایی سازه و پایایی این پرسشنامه در حد مناسب و نسبتاً مطلوبی است (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف و ب). به‌هرحال در این پژوهش، بررسی نقش ۸ سؤال در آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه و تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش از نوع واریماکس) نشان داد که ۴ سؤال از ۸ سؤال از شرایط مناسبی برای در نظر گرفته شدن به عنوان اخلاق تحصیلی برخوردارند. لذا ۴ سؤال به عنوان اخلاق تحصیلی در نظر گرفته شد و سپس آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برابر با ۰/۷ بدست آمد. یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: هر کس برای تحصیل زحمت بیشتری بکشد، باید هم بیشتر پیشرفت کند.

کلیه پرسشنامه‌های پژوهش در محل تشکیل کلاس‌های دانشجویان، در فاصله زمانی ۱۰ تا ۱۵ دقیقه به صورت خودگزارش‌دهی پاسخ داده شدند. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش، با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌سازی معادله



ساختاری مورد تحلیل قرار گرفتند. در تحلیل‌ها از دو نرم‌افزار AMOS و SPSS استفاده به عمل آمده است. برای اجرای مدل‌سازی معادله ساختاری، در تمامی مراحل این تحلیل براساس توصیه‌های شوماخر و لومکس (۱۳۸۸) عمل شده، همچنین پیش‌فرض‌های این تحلیل شامل خطی بودن رابطه متغیرها (از طریق نمودار پراکندگی)، نرمال بودن توزیع متغیرها (با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف) و داده‌های پرت (از طریق نمودار جعبه‌ای) بررسی و اطمینان حاصل گردیده که مشکلی از نظر این پیش‌فرض‌ها برای تحلیل داده‌ها وجود ندارد.

### یافته‌های پژوهش

در جدول ۱، میانگین، انحراف معیار و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳
۱	عدالت آموزشی	۴/۲۱	۰/۸۲	-		
۲	بی‌عدالتی آموزشی	۳/۹۶	۰/۹	-۰/۴۳**	-	
۳	فریبکاری تحصیلی	۳/۰۴	۱/۳۹	-۰/۰۶	۰/۱۸**	-
۴	اخلاق تحصیلی	۵/۵۹	۰/۹۱	۰/۳۱**	-۰/۱۸**	-۰/۲۴**

\*\*  $p < 0/01$       \*  $p < 0/05$

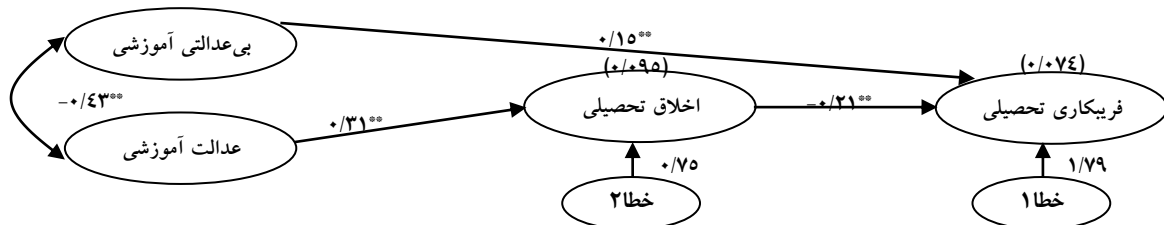
چنان‌که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین عدالت آموزشی با بی‌عدالتی آموزشی ( $p < 0/01$ ,  $r = -0/43$ ) رابطه منفی و معنادار، ولی با اخلاق تحصیلی ( $p < 0/01$ ,  $r = 0/31$ ) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین عدالت آموزشی با فریبکاری تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد ( $p > 0/05$ ). بین بی‌عدالتی آموزشی با فریبکاری تحصیلی ( $r = 0/18$ ) رابطه مثبت و معنادار، ولی با اخلاق تحصیلی ( $p < 0/01$ ,  $r = -0/18$ ) رابطه منفی و معنادار وجود دارد. فریبکاری تحصیلی با اخلاق تحصیلی ( $p < 0/01$ ,  $r = -0/24$ ) دارای رابطه منفی و معنادار است. در جدول ۲، نتیجه حاصل از مدل‌سازی معادله ساختاری برای مدل نهایی پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج مدل‌سازی معادله ساختاری برای مدل نهایی پژوهش

RMSEA	PCFI	NFI	CFI	GFI	RMSR	$\chi^2$	$R^2$	B	SE	b	مسیرهای مدل نهایی	ردیف
							۰/۰۹۵	۰/۳۱ <sup>***</sup>	۰/۰۶	۰/۳۴ <sup>***</sup>	عدالت آموزشی اخلاق تحصیلی	۱
۰/۰۴۳	۰/۳۳	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۲۸ ۳/۲۹	(۲)	۰/۰۷۴	-۰/۲۱ <sup>***</sup>	۰/۰۸	-۰/۲۲ <sup>***</sup>	اخلاق تحصیلی فریبکاری تحصیلی	۲
								۰/۸۵ <sup>***</sup>	۰/۰۸	۰/۲۲ <sup>***</sup>	بی‌عدالتی آموزشی فریبکاری تحصیلی	۳

\*\* $p < ۰/۰۱$

چنان‌که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، عدالت آموزشی ۹/۵ درصد از واریانس اخلاق تحصیلی را تبیین نموده است. اما برای فریبکاری تحصیلی، اخلاق تحصیلی و بی‌عدالتی آموزشی، ۷/۴ درصد از واریانس فریبکاری تحصیلی را تبیین نموده‌اند. مدل فریبکاری تحصیلی بر اساس آن‌چه که در جدول ۲ ارائه شده، در شکل ۲ ارائه شده است. چنان‌که در این شکل (۲) دیده می‌شود، این مدل نسبت به مدل اولیه و پیشنهادی (شکل ۱) دو تغییر را پذیرا شده است. اول این‌که مسیر بی‌عدالتی آموزشی به اخلاق تحصیلی به دلیل غیرمعنادار بودن ( $p > ۰/۰۵$ ) حذف گردید و یک مسیر نیز براساس شاخص‌های اصلاح و پیشینه‌ی پژوهش (گل‌پرور، ۱۳۸۹ الف و ب) از بی‌عدالتی آموزشی به فریبکاری تحصیلی افزوده شد.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش برای فریبکاری تحصیلی

مدل ارائه شده در شکل ۲، از نظر شاخص‌های برازش داده‌ها با مدل نهایی، براساس آنچه در ستون‌های هشتم به بعد جدول ۲ ارائه شده است، از شرایط مطلوبی برخوردارند. براساس متون در دسترس، مدل‌های دارای برازش مطلوب، باید دارای  $\chi^2$  و غیرمعنادار، ریشه میانگین مجذورات باقیمانده<sup>۱</sup> (RMSR) کمتر از ۰/۰۵، شاخص نیکویی برازش<sup>۲</sup> (GFI) بزرگتر از ۰/۹۵، شاخص برازش تطبیقی<sup>۳</sup> (CFI) و شاخص برازش هنجاری<sup>۴</sup> (NFI) بالاتر از ۰/۹۵، شاخص برازش تطبیقی مقصد<sup>۵</sup> (PCFI) کمتر از ۰/۵ و تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا<sup>۶</sup> (RMSEA) کمتر از ۰/۰۶ یا حتی ۰/۰۵ باشند (شوماخر و لومکس، ۱۳۸۸). بر این اساس مشاهده می‌شود که مدل نهایی پژوهش (جدول ۲ ستون هشتم و بعد از آن را نگاه کنید) از برازش مطلوبی برخوردارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

محیط‌های تحصیلی و دانشگاهی بسان بسیاری دیگر از محیط‌ها، نیازمند مدل‌ها و نظریاتی است که از آن طریق بتوان رفتارهای مثبت و منفی را در دانشجویان مدیریت و هدایت نمود. براساس نتیجه ارائه شده در مدل ۲، اخلاق تحصیلی واسطه‌ای رابطه عدالت آموزشی با فریبکاری تحصیلی و در مقابل بی‌عدالتی آموزشی با فریبکاری تحصیلی دارای رابطه مستقیم است. این یافته تا اندازه‌ای، با پژوهش گل‌پرور (۱۳۸۹ ب) همسویی نشان می‌دهد.

1. Root Mean Square of Residuals (RMSR)
2. Goodness of Fit Index (GFI)
3. Comparative Fit Index (CFI)
4. Normative Fir Index (NFI)
5. Parsimonious Comparative Fit Index (PCFI)
6. Root Mean Square of Error Approximation (RMSEA)

البته در پژوهش گل‌پرور (۱۳۸۹ ب) که با استفاده از تحلیل رگرسیون واسطه‌ای انجام شده، اخلاق تحصیلی واسطه رابطه بی‌عدالتی با فریبکاری تحصیلی بوده است. به هر حال یافته‌های این تحقیق شواهدی جدیدتر از نحوه پیوند بین عدالت و بی‌عدالتی آموزشی و اخلاق تحصیلی با فریبکاری تحصیلی به دست داد. در درجه اول به باور پژوهشگران این پژوهش، عدالت آموزشی، به عنوان نمود عینی و قابل توجه اخلاق و ارزش‌های اخلاقی، نقش اخلاق و ارزش‌های اخلاقی را برجسته می‌سازد. این برجسته‌سازی زمینه تقویت اخلاق تحصیلی و به دنبال آن تضعیف فریبکاری تحصیلی را فراهم می‌سازد. همچنین براساس مدل رفتار برنامه‌ریزی شده آیزن، عدالت آموزشی، با تقویت نگرش مثبت نسبت به رفتارهای ارزشی نظیر رفتارهای مدنی، همزمان موجب تقویت هنجارهای اخلاقی-ذهنی در دانشجویان می‌شود. این تقویت نگرش و هنجارهای اخلاقی ذهنی، به‌طور جدی با فریبکاری تحصیلی که دارای بنیان غیراخلاقی است (وندلر، ۲۰۱۰؛ کوری‌سلی و همکاران، ۲۰۱۰) ناهمسو می‌باشد.

به همین جهت عدالت، ابتدا اخلاق تحصیلی را به عنوان یک هنجار ذهنی-شناختی تقویت، سپس باعث کاهش فریبکاری تحصیلی می‌شود. در مرحله بعدی تبیین یافته‌ها، باید به نقش مستقیم بی‌عدالتی آموزشی برای فریبکاری تحصیلی توجه شود. اگر به مدل ارائه شده در شکل ۲ توجه شود دیده می‌شود که بی‌عدالتی آموزشی به‌طور مستقیم با فریبکاری تحصیلی پیوند برقرار نموده است. این ارتباط مستقیم به نظر می‌رسد که ناشی از برجسته‌سازی اصول غیراخلاقی و ضداورزشی در حوزه تحصیل و کسب دانش باشد. به نظر می‌رسد که بی‌عدالتی آموزشی برای دانشجویان حاوی این پیام است که رعایت اصول انسانی و ارزشی در محیط تحصیل چندان اهمیت ندارد. چرا که اساتید، ارزشی برای برخورد و تعامل یکسان، ارزیابی‌های یکسان و ارزش‌گذاری متناسب با تلاش و کوشش افراد قائل نیستند. این چنین نتیجه‌گیری‌های ذهنی که در اثر بی‌عدالتی آموزشی پدید می‌آیند (گل‌پرور، ۱۳۸۹ ب) به‌طور جدی، دانشجویان را به فکر جبران و تلافی بی‌عدالتی‌ها می‌اندازد. یکی از مسیرهای جبران و تلافی براساس یافته‌های این پژوهش، توسل به فریبکاری تحصیلی است.

براین اساس مهمترین پیشنهاد کاربردی- تربیتی براساس یافته‌ها این است که اصول عدالت و بی‌عدالتی آموزشی از طریق کارگاه‌های آموزشی به اطلاع کارکنان و اساتید رسانده شود و به آن‌ها آموزش داده شود تا این اصول را در محیط‌های کاری خود بکار گیرند. این روند زمینه تقویت اخلاق و در مقابل تضعیف فریبکاری تحصیلی را فراهم می‌کند. در بعد پژوهشی نیز توصیه می‌شود پژوهشگران علاقه‌مند متغیرهای واسطه‌ای دیگری را به جز اخلاق تحصیلی در رابطه بین عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریبکاری تحصیلی مورد بررسی قرار دهند. از متغیرهای بالقوه‌ای که قادر است تا رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی و تحصیلی را با فریبکاری تحصیلی مورد تبیین قرار دهد، عاطفه مثبت و منفی هستند. از طرف دیگر به نظر می‌رسد که عدالت و بی‌عدالتی آموزشی و تحصیلی از طریق تحت تاثیر قرار دادن خودکارآمدی تحصیلی قادر هستند تا سطح فریبکاری را در دانشجویان تحت تاثیر قرار دهند.

بنابراین در پژوهش‌های آینده پژوهشگران علاقه‌مند می‌توانند نقش واسطه‌ای خودکارآمدی را در رابطه بین عدالت و بی‌عدالتی آموزشی مورد بررسی قرار دهند. در پایان نیز لازم است به محدودیت‌های پژوهش توجه لازم و کافی بشود. اولین محدودیت پژوهش حاضر این که نمونه پژوهش حاضر از دانشجویان روان‌شناسی بوده‌اند و به صورت در دسترس نمونه‌گیری شده‌اند. بنابراین در تعمیم نتایج به دیگر دانشجویان و یا مقاطع تحصیلی دیگر باید احتیاط شود. محدودیت دیگری که لازم است به آن توجه شود این است که مدل نهایی این پژوهش، مدل علی-ارتباطی و نه مدل علی کامل است، لذا در تفسیر نتایج باید به این مسئله توجه شود.

## منابع

- جمشیدی، محمدحسین. (۱۳۸۰). *نظریه عدالت از دیدگاه فارابی، امام خمینی، شهید صدر*. چاپ اول، تهران: انتشارات پژوهشکده امام خمینی (ره) و انقلاب اسلامی.
- شوماخر، ریچارد، جی. و لومکس، رندال، ای. (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری*، ترجمه وحید قاسمی. چاپ اول، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان. (سال انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۴).

- گل‌پرور، محسن. (۱۳۸۹). رابطه اخلاق و عدالت آموزشی با پرهیز از فریبکاری علمی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۵ (۱ و ۲)، ۶۶-۵۷.
- گل‌پرور، محسن. (۱۳۸۹). بررسی نقش اخلاق تحصیلی، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در رفتارهای مدنی - تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۵ (۴)، ۴۲-۲۵.

- Alleyne, P. & Phillips, K. (2011). Exploring academic dishonesty among university students in Barbados: An extension to the theory of planned behavior. *Journal of Academic Ethics*, 9(4), 323-338.
- Bloodgood, J. M. Turnley, W. H. & Mudrack, P. E. (2010). Ethics instruction and the perceived acceptability of cheating. *Journal of Business Ethics*, 95(1), 23-37.
- Botchkovar, E. & Broidy, L. (2013). Accumulated strain, negative emotions, and crime: A test of general strain theory in Russia. *Crime & Delinquency*, 59(6), 837-860.
- Brezina, T. (2010). Anger, attitudes, and aggressive behavior: Exploring the affective and cognitive foundations of anger aggression. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(2), 186-203.
- Callahan, D. (2004). *The cheating culture: Why more Americans are doing wrong to get ahead*. New York: Harcourt.
- Carpenter, D. D. Harding, T.S. Finelli, C. J. Montgomery, S.M. & Passow, H. J. (2006). Engineering student's perceptions of and attitudes towards cheating. *Journal of Engineering Education*, July 2006, 181-194.
- Chudzicka-Czupala, A. (2014). Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland. *Polish Journal of Applied Psychology*, 12(1), 75-98.
- Chudzicka-Czupala, A. Lupina-Wegener, A. Borter, S. & Hapon, N. (2013). Students' attitude toward cheating in Switzerland, Ukraine and Poland. *The New Educational Review*, 32(2), 66-76.
- Coricelli, G. Joffily, M. Montmarquette, C. & Villeval, M.C. (2010). Cheating, emotions, and rationality: an experiment on tax evasion. *Exp Econ*, 13, 226-274.
- Finn, K. V. & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-122
- Graves, S. M. (2008). Student cheating habits: A predictor of workplace deviance. *Journal of Diversity Management*, 3(1), 15-22.
- Harding, T. Finelli, C. Carpenter, D. & Mayhew, M. (2006). Examining the underlying motivations of engineering undergraduates to behave

- unethically. Proceedings of the 2006 ASEE Annual Conference and Exposition, Chicago, IL. 1-13.
- Hollist, D. R. Hughes, L. A. & Schaible, L. M. (2009). Adolescent maltreatment, negative emotion, and delinquency: An assessment of general strain theory and family-based strain. *Journal of Criminal Justice*, 37(4), 379-387.
- Luthy, M. R. Padgett, B. L. & Toner, J. F. (2009). In the beginning: ethical perspectives of business and non-business college freshmen. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, 12(2), 85-101.
- McCabe, D.L. Trevino, L.K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- Moon, B. Hays, K. & Blurton, D. (2009). General strain theory, key strains, and deviance. *Journal of Criminal Justice*, 37(1), 98-106.
- Smith, T. R. Kudlac, C. & Fera, A. G. (2013). Deviant reactions to the college pressure cooker: A test of general strain theory on undergraduate students in the united states. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 8(2), 88-104.
- Stone, T. Jahawar, I. & Kisamore, J. (2009). Using the theory of planned behavior and cheating justifications to predict academic misconduct. *Career Development International*, 14(3), 221-241.
- Tas, Y. & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 440-463.
- Teixeira, A. A. C. & Rocha, M. F. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. *Higher Education*, 59(6), 663-701.
- Wender, W.V. (2010). Our university: Lying, cheating and stealing. Southern Illinois university Carbondale, school of Architecture, Higher Education Policy Commentary, <http://opensiuc.lib.siu.edu/arch.hepc/> 49,1-30.