

نقش خودکم‌اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی و رفتارهای ایدئالی در پیش‌بینی تقلب تحصیلی دانشجویان

ابوالفضل فرید*

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش متغیرهای انگیزشی خود کم‌اظهاری تحصیلی، رفتارهای ایدئالی و ناامیدی تحصیلی در رفتار تقلبی دانشجویان بود. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان به تعداد ۶۰۰۰ نفر و نمونه آماری ۴۰۴ نفر از دانشجویان بودند که به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری عبارت بود از مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگارانه (PALS) میجلی و همکاران. پایائی ابزارهای اندازه‌گیری در زیرمقیاس‌های مختلف متفاوت بود، ولی در مجموع همه آن‌ها در سطح قابل قبول بودند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار SPSS.v. 16، با روش رگرسیون چندگانه به روش گام به گام تجزیه و تحلیل شد. متغیرهای مستقل در مجموع توانستند ۳۸۴ درصد از کل واریانس متغیر وابسته تقلب تحصیلی را تبیین کنند. از بین متغیرهای پیش‌بین، متغیر رفتارهای ایدئالی بیشترین سهم معنادار، ناامیدی تحصیلی در رتبه دوم، و بالاخره خود کم‌اظهاری تحصیلی کم‌ترین سهم معنادار را در پیش‌بینی رفتارهای تقلب تحصیلی دانشجویان داشتند ($P < 0/01$). می‌توان نتیجه گرفت که در صورت وجود رفتارهای ایدئالی، ناامیدی تحصیلی و خصلت خود کم‌اظهاری تحصیلی در کلاس درس، احتمال دست زدن به تقلب تحصیلی از سوی دانشجویان افزایش خواهد یافت.

واژه‌های کلیدی: خود کم‌اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی، رفتار ایدئالی، رفتار تقلب تحصیلی

* استادیار گروه علوم تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

مقدمه

تقلب^۱ تحصیلی، یکی از پدیده‌های رایج و مضمومی که این روزها در مدارس و دانشگاه‌ها شایع شده است. تقلب در هر حیطة و حوزه‌ای می‌تواند وجود داشته باشد؛ پزشکی، داروسازی، اقتصاد، تولید، تجارت، بازرگانی، بیمه و..... اما جائیکه وجود تقلب در آن جلوه‌ای نامناسب دارد، محیط‌های علمی و آموزشی است. برای تقلب تعریف‌های مختلف ارائه شده است. در ویکیپدیا تقلب به عنوان نوعی از دروغ، کلاهبرداری و حيله‌گری تعریف شده است که باعث ایجاد برتری ناعادلانه فرد منقلب نسبت به دیگران می‌شود. تاس و تکایا^۲ (۲۰۱۰)، تقلب را به‌عنوان تدلیس، یا به غلط، توانمند نشان دادن خود با حيله و کلک تعریف کرده است. برخی دیگر تقلب را انحرافی علمی تعریف کرده‌اند که در آن دانش‌آموزی به دانش‌آموز دیگر اطلاعات، پاسخ یا کمک می‌دهد یا از او کمک می‌گیرد (برناردی^۳، ۲۰۰۸). مککیب^۴ و همکاران معتقدند تقلب تحصیلی در دو زمینه کلی اتفاق می‌افتد؛ ۱- در آزمون‌های مهم، ۲- در کارهای نوشتاری. تقلب در آزمون‌ها شامل رونویسی از ورقه دیگری با یا بدون اجازه آن‌هاست. و تقلب در کارهای نوشتاری شامل برداشت از منبعی علمی بدون ارجاع به آن منبع (برناردی، ۲۰۱۲). پدیده تقلب تحصیلی سریعاً در حال گسترش است و در همه سطوح آموزشی از ابتدائی گرفته تا دانشگاه در جریان است (فینبرگ^۵، ۲۰۰۹). منابع تحقیقی معتبر نشان می‌دهند که حدود یک سوم دانش‌آموزان ابتدائی درگیر تقلب می‌شوند که البته می‌تواند در سطوح بالاتر تحصیلی نیز وجود داشته باشد و در دبیرستان به اوج برسد (تاس و تکایا، ۲۰۱۰). مورداک، بیوکمپ و هینتون^۶ (۲۰۰۸)، گزارش داده‌اند که از ۳۶۰۰۰ نوجوان امریکائی دبیرستانی مورد بررسی، ۶۰٪ اعلام کرده‌اند که در طی سنوات تحصیلی گذشته، حداقل یکبار دست به تقلب زده‌اند. در سطوح بالاتر تحصیلی ۷۰٪ تا ۹۰٪ دانشجویان اعلام کرده‌اند که حداقل یکبار دست به تقلب زده‌اند (فینبرگ^۵، ۲۰۰۹). برناردی^۷ و همکاران (۲۰۱۰)، افزایش نرخ تقلب در

-
1. cheating
 2. Tas & Tekkaya
 3. Bernardi
 4. McCabe
 5. Feinberg
 6. Murdock, Beauchamp & Hinton
 7. Bernardi

امتحانات دانشگاه از سال ۱۹۶۳ تا سال ۱۹۹۳ را از ۳۹٪ تا ۶۴٪ اعلام کرده‌اند. تحقیقات خارج از کشور نشان دادند که ۹۱٪ دانشجویان بازرگانی، ۸۲٪ دانشجویان مهندسی، ۷۳٪ دانشجویان علوم اجتماعی و ۷۱٪ دانشجویان علوم طبیعی مرتکب تقلب شده‌اند (مککب و لیندا، ۲۰۰۱). شیوع تقلب در بین دانشجویان دانشگاه‌های داخل کشور نیز قابل توجه است. عمرانی دهگان (۱۳۹۳)، عنوان می‌کند که رفتارهای متقلبانه علمی (تقلب در امتحان، تقلب در تکالیف درسی، سرقت علمی، جعل علمی، تحریف علمی، تسهیل تقلب برای دیگران) در میان دانشجویان به میزان ۹۷/۴٪ شیوع دارد، به گونه‌ای که تنها ۲/۶٪ افراد مورد مطالعه اظهار کرده‌اند که اصلاً تقلب علمی نداشته‌اند. مرادی و سعیدی جم (۱۳۷۷)، نرخ تقلب در میان دانشجویان را ۶۶/۴٪ گزارش کرده و اضافه کرده‌اند که ۹۰٪ آن‌ها اظهار داشته‌اند که هیچگاه مورد شناسائی مسئولان قرار نگرفته و هرگز به خاطر این کار تنبیه نشده‌اند. در گزارش مرادی و سعیدی جم، خانم‌ها به طور معناداری کم‌تر از آقایان تقلب تحصیلی داشته‌اند. سایر محققان داخل کشور، هرکدام در بررسی‌های خود ارقام متفاوتی را گزارش کرده‌اند. سید حسینی داورانی (۱۳۸۳)، نرخ تقلب تحصیلی در بین دانشجویان پزشکی را ۵۰٪ و رفیعی (۱۳۹۲)، تقلب در دبیرستان‌های اهواز را ۷۹٪، گزارش کرده است. خامسان و امیری (۱۳۹۲)، اسلام‌نواز (۱۳۹۲)، اژه‌ای و علی‌بازی (۱۳۹۰)، فراست (۱۳۹۲)، میرزائی (۱۳۸۹)، میزان ارتکاب تقلب تحصیلی را از ۳۰٪ تا ۸۰٪ گزارش کرده‌اند. در کشورهای دیگر نیز نرخ‌های مشابهی برای تقلب عنوان شده است؛ حدود ۵۶٪ از دانشجویان حسابداری در ایالات متحده آمریکا، ۴۰٪ در انگلستان، ۵۶٪ در استرالیا، ۷۱٪ در چین، ۵۱٪ در ایرلند، ۷۲٪ در ژاپن، و بالاخره در کلاس‌های مقدماتی حسابداری در ایالات متحده آمریکا، ۶۲٪ دست به تقلب زده‌اند (برناردی، ۲۰۱۲).

تقلب می‌تواند به صورت ناخواسته از طرف معلمان هم اعمال شود. بدین صورت که در امتحانات خاص و حساس برای دانش‌آموزان، معلم به منظور عملکرد مطلوب و موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در آن امتحان، به شیوه غیرمستقیم به دانش‌آموزان راهنمایی‌های بکنند (بردلی، برلاینر، رایدو، ۲۰۱۰).

اینکه چرا فراگیران دست به تقلب تحصیلی می‌زنند و چه عوامل فردی و بافتی می‌تواند به

بروز و شیوع آن منجر شود، نظریات و دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. برناردی (۲۰۰۸)، فلسفه زندگی فردی و اجتماعی را با تقلب تحصیلی در ارتباط دانسته و معتقد است با افزایش خصلت فردگرایی و دور شدن از جمع‌گرایی، رفتارهای غیراخلاقی مثل تقلب تحصیلی، افزایش خواهد داشت. مککیب و همکاران، ۲۰۰۸، میزان فساد در یک کشور را در ارتباط مستقیم با میزان تقلب می‌دانند. سایر محققان نیز هرکدام تقلب تحصیلی را با عوامل دیگر از جمله با جهت‌گیری‌های هدفی (پیتربچ و شانک، ۱۳۹۱، برزگر بفرولی، ۱۳۹۳)، سطح تکانشگری (آندرم، کوپ و لین^۱، ۲۰۱۰)، ساختارهای هدفی کلاس (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰، رضانی، ۱۳۸۹، رضائی ۱۳۹۲، سان گوک و یونجانگ، ۲۰۱۳)، باورها و استراتژی‌های تحصیلی، مثل خود ناتوان‌سازی تحصیلی (شانون و استراجن^۲، ۲۰۱۱، یوردان و میجلی^۳، ۲۰۰۱، خودکارآمدی تحصیلی (اژه‌ای، ۱۳۹۰، رضانی، ۱۳۸۹، لبافی، ۱۳۹۱، بنت^۴، ۲۰۰۵، فین و فرون^۵، ۲۰۰۴) خود تعیین‌گری و اجتناب از تازگی و فشار کلاسی (مورداد و آندرم، ۲۰۰۶، مورداد و همکاران، ۲۰۰۸)، ادراک از ساختار هدفی والدین، معلمان و فضای زندگی (تاس و تکایا، ۲۰۱۰)، جهت‌گیری‌های هدفی شخصی (کاپلان، گین و میجلی^۶، ۲۰۰۲)، نوع نگرش معلمان (برناردی، ۲۰۱۰، بردزلی و همکاران، ۲۰۱۰) و ابعاد و ویژگی‌های شخصیتی (مک ترنان، لو و رتینگر، ۲۰۱۴، اژه‌ای و علیبازی، ۱۳۹۰، رفیعی، ۱۳۹۲) مرتبط می‌دانند.

رفتارهایی ایذائی^۷ از جمله متغیرهایی است که می‌توان به ارتباط آن با برخی از فعالیت‌های کلاسی، از جمله تقلب تحصیلی توجه کرد (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰). بر اساس تعریف میجلی^۸ (۲۰۰۰) رفتارهای ایذائی، رفتارهایی از سوی دانش‌آموزان هستند که موجب ایجاد اختلال در فعالیت‌های کلاسی معلم و کلاس درس می‌شود. رفتارهای ایذائی در محیط یادگیری می‌تواند محیط یادگیری بهینه در کلاس درس و مدرسه را تحت تأثیر قرار دهد (کوهن و

-
1. Anderman , Cupp & Lane
 2. Shanon & sturgeon
 3. Urdan & Migdly
 4. Bennet
 5. Finn & Frone
 6. Kaplan, Gheen, Migdly
 7. disruptive behavior
 8. Migdly

همکاران، ۲۰۱۵، استرگو و جوزفینا^۱، ۲۰۱۰). این رفتارها می‌تواند نتیجه آشفته‌گی‌های هیجانی باشند. دانش‌آموزانی هم که آشفته‌گی هیجانی دارند، پیشرفت تحصیلی محدود و افت تحصیلی بالایی دارند (هس ریس^۲، و جی ین^۳، ۲۰۱۰). رفتارهای ایذائی همچنین می‌تواند نتیجه ادراک سطح پایین از صلاحیت شناختی خود و نیاز به تأیید همسالان باشد (برو^۴، ۲۰۰۶)، و نیز نتیجه جهت‌گیری‌های هدف اجتماعی دانش‌آموزان و دانشجویان (شیم، یونگ چو و وانگ^۵، ۲۰۱۳)، یا نتیجه ارتباطات درون خانواده (سمکه^۶ و همکاران، ۲۰۱۰)، و سخت‌گیری‌های معلم یا استاد در کلاس باشد (هاوزر^۷، ۱۹۸۲). با توجه به یافته اخیر که رفتار ایذائی در کلاس به عنوان واکنشی به سخت‌گیری معلم یا استاد در نظر گرفته شده است، و با توجه به پژوهش موردادک و آندرمن (۲۰۰۶)، مبنی بر رابطهٔ تقلب تحصیلی و سخت‌گیری معلم، این سؤال مطرح می‌شود که آیا تقلب تحصیلی دانشجویان با رفتارهای ایذائی خود اظهاری آن‌ها رابطه دارد یا خیر؟

متغیر دیگری که احتمال ارتباط آن با تقلب تحصیلی مطرح است، خود کم‌اظهاری تحصیلی^۸ است (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰). منظور از خود کم‌اظهاری تحصیلی، تمایل دانشجویان به عدم ابراز و آشکارسازی تعمدی صلاحیت‌ها و قابلیت‌های خود در زمینه‌های تحصیلی است. به عنوان مثال دانشجویانی که بیان می‌کنند که اگر اظهار نظر آن‌ها در کلاس به این معنا باشد که آن‌ها بهتر یا باهوش‌تر از دیگران هستند، هرگز اظهار نظر نخواهند کرد، و یا اینکه هرگز دوست ندارند در صورت کسب موفقیت، نمرات آن‌ها در معرض دید عموم قرار گیرد، از راهبرد خود کم‌اظهاری تحصیلی استفاده می‌کنند. مطالعات نشان می‌دهد که خود اظهاری یا عدم خود اظهاری می‌تواند متأثر از فرهنگ جامعه باشد. مثلاً رابطهٔ ادراک از صلاحیت‌های اجتماعی و خجالت در کودکان برزیلی و ایتالیایی منفی، ولی در کودکان چینی و کانادایی مثبت بود (چن^۹ و همکاران، ۲۰۰۴). اما این متغیر بیشتر یک متغیر انگیزشی است. و به

-
1. Esturgo & Josefina
 2. Hess Riss & jyh yen
 3. Jyh yen
 4. Bru
 5. Shim , jung cho & wang
 6. Semke
 7. Houser
 8. self- presentation of low achievement
 9. Chen

نظر می‌رسد با اعتماد به نفس و خود ارزشی ارتباط بیشتری داشته باشد. متغیر دیگری که احتمال ارتباط آن با تقلب تحصیلی مطرح شده است، عدم ارتباط تلاش‌های تحصیلی دانشجویان با احتمال موفقیت‌های آتی آن‌ها، یا به عبارت بهتر ناامیدی تحصیلی است. ناامیدی تحصیلی به‌عنوان حالت شناختی - انگیزشی تعریف شده است که مهم‌ترین ویژگی آن، انتظارات منفی نسبت به آینده است (بک، ۱۹۷۴، به نقل از پیچ^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). برخی از محققان ناامیدی تحصیلی را نتیجهٔ تعلل‌ورزی‌های کلی، تحصیلی، نوروپیک، تصمیمی و وسواسی می‌دانند و معتقدند ادامه این تعلل‌ورزی‌ها می‌تواند به عصبانیت، احساس گناه، ناامیدی تحصیلی و فقدان انگیزش برای فعالیت‌های تحصیلی باشد (کومکاقیز، ارسانلی و آلاکوس^۲، ۲۰۱۴). با توجه به شرایط اقتصادی و اجتماعی و سیاسی ناامیدی تحصیلی در کشورهای مختلف می‌تواند در شکل‌ها و اندازه‌های متفاوتی ظاهر شود. مثلاً طی پژوهشی مشخص شد که حدود ۱۴٪ از دانشجویان اسپانیایی دچار ناامیدی شدید یا متوسط هستند. و نیز مشخص شد دانشجویانی که سطوح بالاتری از ناامیدی را داشتند، مشکلات تحصیلی جدی را تجربه می‌کردند؛ از جمله اینکه وقت کم‌تری صرف فعالیت‌های علمی می‌کردند و احتمال خیلی کمی وجود داشت که در امتحان حاضر باشند. با توجه به اینکه در تحقیقات قبلی رابطهٔ بین مشکلات تحصیلی و تقلب در امتحان نشان داده شده است، سؤال‌های پژوهش این بود که: ۱- آیا تقلب تحصیلی دانشجویان با ناامیدی تحصیلی آن‌ها رابطه دارد؟ ۲- آیا عوامل انگیزشی ناامیدی تحصیلی، خودکم‌اظهاری تحصیلی و رفتارهای ایذایی می‌توانند تقلب تحصیلی را به صورت معنادار پیش‌بینی کنند؟ ۳- سهم هرکدام از متغیرها در تقلب تحصیلی دانشجویان چقدر است؟ و ۴- رابطهٔ هرکدام از متغیرهای تحقیق با تقلب تحصیلی و با همدیگر چقدر است؟ پاسخ به سؤال‌های مذکور می‌تواند معلمان و اساتید را در یافتن راه‌های کاهش احتمال تقلب تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان کمک کند و زمینهٔ ایجاد محیط امن و سالم، به منظور ارزیابی درست و دقیق از اندوخته‌های دانشجویان فراهم آورد.

روش

این پژوهش از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی، و از نظر هدف کاربردی است. شیوهٔ

-
1. Poch
 2. Kumcagiz , Ersanli & Elakus

اجرای تحقیق بدین صورت است که پس از ترجمه ابزار اندازه‌گیری مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگارانه (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰)، به زبان فارسی، برخی از گویه‌ها و عبارات‌ها با توجه به بافت و فرهنگ ایرانی اصطلاح‌یابی شد. سپس بعد از هماهنگی با مسئولان دانشگاه و کسب مجوزهای لازم، پرسشنامه در بین دانشجویانی که به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده بودند، توزیع و داده‌های مورد نیاز جمع‌آوری شد.

جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، به تعداد تقریبی ۶۰۰۰ نفر بودند که در سه مقطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری و در رشته‌های کلی علوم انسانی، فنی و تجربی (به غیر از رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی)، مشغول تحصیل بودند. تعداد نمونه بر اساس جدول کرجسی مورگان باید ۳۶۱ نفر باشد که براساس دو مسئله افت آزمودنی‌ها و احتمال خدشه‌دار شدن پرسشنامه‌ها و نیز با توجه به این موضوع که تعداد ۳۶۱ نفر، حداقل نمونه لازم است نه نمونه کافی، تعداد ۴۰۴ نفر از بین جامعه آماری به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از همه هفت دانشکده فنی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، ادبیات، کشاورزی، فناوری اطلاعات، علوم پایه، ریاضی، و از همه مقاطع کارشناسی، ارشد و دکتری در دانشکده‌ها و نیز با لحاظ کردن نسبت پسران و دختران در دانشجویان، نمونه موردنظر انتخاب شد.

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش عبارت بود از:

پرسشنامه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگارانه^۱ (PALS): میجلی^۲ و همکاران (۲۰۰۰) در دانشگاه میشیگان، آن را ساخته‌اند. مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگارانه را در طی زمان گروهی از محققان جهت‌گیری هدفی، به منظور بررسی رابطه بین محیط یادگیری، انگیزش، عواطف و رفتار دانشجویان ایجاد کردند و بازبینی و اصلاح شد. در این پرسشنامه از زیرمقیاس‌های مختلف، به منظور اندازه‌گیری عوامل کلی شخصی و زمینه‌ای استفاده می‌شود. زیرمقیاس‌های مورد استفاده در این پژوهش عبارت هستند از خودکم‌اظهاری تحصیلی، رفتارهای ایدائی و ناامیدی تحصیلی، به عنوان متغیرهای مستقل، و رفتار تقلبی به عنوان متغیر وابسته. از مقیاس لیکرت برای اندازه‌گیری زیرمقیاس‌ها و متغیرها استفاده شد. گویه‌ها پنج

1. Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)

2. Midgley

گزینه‌ای بودند، اما با سه عبارت کاملاً نادرست، تا اندازه‌ای درست، و کاملاً درست سنجیده می‌شدند. بدین صورت که: ۱= نه کاملاً نادرست، ۳= تا اندازه‌ای درست، ۵= کاملاً درست. بقیه گزینه‌ها مابین گزینه‌های یک و سه- و سه و پنج قرار داشتند، تا هر فرد متناسب با وضعیت خود به آن‌ها جواب دهد.

روایی ابزار مورد استفاده از نوع روایی صوری بوده و از نظر صوری محتوای گویه‌ها با سازه مورد اندازه‌گیری هماهنگی داشت. این نوع روایی هم مورد تأیید سازندگان ابزار (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰) و هم صاحب‌نظران و متخصصان حوزه انگیزش است. میجلی و همکاران (۲۰۰۰)، که سازندگان این ابزار هستند با روش تحلیل عاملی تأییدی و با استفاده از نرم افزار LISREL، شاخص‌های $GFI= 0/96$ و $AGFI= 0/95$ را به دست آوردند. تاس و تکایا (۲۰۱۰)، با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی و نرم افزار LISREL-8.30، شاخص‌های $CFI= 0/96$ ، $AGFI= 0/95$ ، $GFI= 0/91$ ، $RMSEA= 0/42$ ، $SRMRS= 4/19$ را برای PALS به دست آوردند که نشان از نیکویی برازش دارد. برزگر فیروبی (۱۳۹۳)، نیز که از این پرسشنامه در پژوهش خود استفاده کرد، برای روایی آن شاخص‌های قابل قبولی آورده است که مشابه شاخص‌های فوق است. پایایی زیر مقیاس‌های خود پایین اظهاری، رفتارهای ایذائی، ناامیدی تحصیلی و رفتار تقلبی، بر اساس پژوهش سازندگان پرسشنامه به ترتیب: ۰/۷۸، ۰/۸۹، ۰/۸۳، ۰/۸۷ به دست آمد. در این پژوهش به منظور برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی متغیرهای خودکم اظهاری تحصیلی با ۷ گویه و ضریب پایایی ۰/۷۵، متغیر رفتارهای ایذائی، با ۵ گویه و ضریب پایایی ۰/۶۸، متغیر ناامیدی تحصیلی با ۶ گویه و ضریب پایایی ۰/۶۹، و متغیر تقلب تحصیلی با ۳ گویه و ضریب پایایی ۰/۷۲، به دست آمد.

یافته‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده حاصل از اجرای پرسشنامه «مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگارانه» (PALS)، با استفاده از نرم افزار SPSS-16 و با روش رگرسیون چندگانه گام به گام تجزیه و تحلیل شدند. قبل از تحلیل، از برآورده شدن مفروضه‌های رگرسیون چندگانه؛ نرمال بودن باقی مانده‌ها، حجم نمونه (۴۰۴ نفر)، خطی بودن، یکسانی پراکندگی، استقلال باقی مانده‌ها، نبود هم خطی (تولرانس بالاتر از ۰/۱، و VIF کوچکتر از ۱۰)، و نبود داده‌های پرت چند متغیره با

استفاده از فاصله مهالانویس (کوچک‌تر از ۱۶/۲۶۶) اطمینان حاصل شد. با استفاده از متغیر تقلب تحصیلی به عنوان متغیر ملاک و متغیرهای خودکم‌اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی و رفتارهای ایذائی به عنوان متغیرهای پیش‌بین، رگرسیون چندگانه گام به گام اجرا شد. در تحلیل مشخص شد که از دانشجویان مورد مطالعه، ۱۳ نفر مرد و ۲۸۹ نفر زن بودند. میانگین و انحراف معیار تقلب تحصیلی دانشجویان (۷/۱۹±۳/۱۷)، رفتارهای ایذائی (۱۳/۶۹±۴/۳۷)، ناامیدی تحصیلی (۱۷/۸۱±۴/۷۷) و خودکم‌اظهاری تحصیلی (۱۹/۳۵±۵/۱۵۹) به دست آمد. همچنین میانگین رفتار تقلبی مردان و زنان به ترتیب ۷/۶۳ و ۶/۹۸ بوده است که از نظر آماری تفاوت معناداری بین آن‌ها مشاهده نشد ($P=0/063$). میانگین خودکم‌اظهاری تحصیلی، رفتارهای ایذائی و ناامیدی تحصیلی مردان و زنان به ترتیب ۱۹/۸۳-۱۹/۱۵، ۱۳/۲۴-۱۴/۷۰، ۱۷/۵۵-۱۸/۴۸، به دست آمد. به منظور بررسی و پاسخ به سؤالات پژوهش، ابتدا رابطه متغیرهای مورد بررسی برآورد شد. اطلاعات جدول ۱، نشان‌دهنده همبستگی بین متغیرهای تحقیق است که نشان از یک همبستگی متوسط بین متغیرها دارد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
رفتار تقلبی	۱				
رفتارهای ایذائی	۰/۵۷۲**	۱			
ناامیدی تحصیلی	۰/۴۸۱**	۰/۵۵۵**	۱		
خود کم‌اظهاری تحصیلی	۰/۴۵۰**	۰/۴۸۲**	۰/۴۶۱**	۱	

** $P < 0/01$ و * $P < 0/05$

اطلاعات جدول ۱ نشان می‌دهد که همه متغیرهای پیش‌بین، رابطه معناداری با متغیر ملاک دارند که این رابطه در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

جدول ۲: مدل‌های پیش‌بینی

مدل	R	مجذور R	مجذور R تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	P
۱	۰/۵۲۷	۰/۳۲۷	۰/۳۲۵	۲/۶۰۵۸۵	۰/۰۰۱
۲	۰/۶۰۵	۰/۳۶۶	۰/۳۶۳	۲/۵۳۱۱۹	۰/۰۰۱
۳	۰/۶۲۴	۰/۳۸۹	۰/۳۸۴	۲/۴۸۹۱۴	۰/۰۰۱

مدل ۱- پیش‌بینی‌کننده‌ها: مقدار ثابت، رفتار ایذائی
 مدل ۲- پیش‌بینی‌کننده‌ها: مقدار ثابت، رفتار ایذائی، خودکم‌اظهاری تحصیلی
 مدل ۳- پیش‌بینی‌کننده‌ها: مقدار ثابت، رفتار ایذائی، خود کم‌اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی
 بر اساس جدول ۲، می‌توان گفت که میزان همبستگی چندگانه بین ترکیب وزنی متغیرهای مستقل و متغیر وابسته، ۰/۶۲۴ است. متغیرهای مستقل در مجموع توانستند ۳۸۴٪ از واریانس متغیر وابسته یعنی تقلب تحصیلی را تبیین کنند. رفتار ایذائی، به تنهایی ۳۲۷٪ از واریانس متغیر وابسته را تبیین کرده است. خود پایین‌اظهاری تحصیلی و ناامیدی تحصیلی توانسته‌اند به ترتیب، ۰/۴۰، ۰/۲۲، به میزان واریانس تبیین شده بیفزایند که در هر دو مورد این افزایش معنادار است.

جدول ۳: آزمون معناداری ANOVA برای معناداری سومین مدل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	معناداری
رگرسیون	۱۵۸۴/۹۱۱	۳	۵۲۸/۳۰۴	۸۵/۲۶۸	۰/۰۰۰
باقی مانده	۲۴۹۰/۷۱۷	۴۰۲	۶/۱۹۶		
کل	۴۰۷۵/۶۲۸	۴۰۵			

- پیش‌بینی‌کننده‌ها: مقدار ثابت، رفتار ایذائی، خود پایین‌اظهاری تحصیلی، ناامیدی تحصیلی

بر اساس جدول ۳، می‌توان گفت که با توجه به $F(۳ و ۴۰۲) = ۸۵/۲۶۸$ و $P < ۰/۰۱$ پس مقدار واریانس تبیین شده با صفر تفاوت معناداری دارد.

جدول ۴: جدول ضرایب

مدل	ضرایب غیر استاندارد		t	معناداری	صفر مرتبه	همبستگی‌ها
	b	خطای معیار				
مقدار ثابت	-۰/۳۰۷	۰/۵۱۰	-۰/۶۰۱	۰/۵۴۸		
رفتار ایذائی	۰/۲۷۷	۰/۰۳۶	۷/۷۴۶	۰/۰۰۰		۰/۳۰۲
خود کم‌اظهاری تحصیلی	۰/۰۷۶	۰/۰۱۹	۳/۹۰۲	۰/۰۰۰		۰/۱۵۲
ناامیدی تحصیلی	۰/۱۲۴	۰/۰۳۲	۳/۸۳۸	۰/۰۰۰		۰/۱۵۰

براساس اطلاعات موجود در جدول ۴، می‌توان گفت که متغیر رفتار ایذائی در کلاس درس با ضریب بتای استاندارد ۰/۳۸۱، بیشترین سهم را در پیش‌بینی رفتار تقلبی دانشجویان داشته است. پس از آن، متغیرهای مستقل ناامیدی تحصیلی و خودکم‌اظهاری تحصیلی، با ضرایب بتای استاندارد، ۰/۱۸۷ و ۰/۱۸۰، به ترتیب بیشترین سهم‌های بعدی را در پیش‌بینی معنادار رفتار تقلبی دانشجویان ایفا کرده‌اند. همچنین همبستگی صفر مرتبه متغیرهای مستقل رفتارهای ایذائی، ناامیدی تحصیلی و خودکم‌اظهاری تحصیلی با تقلب تحصیلی، به ترتیب ۰/۵۷۵، ۰/۴۸۱، ۰/۴۵۰، برآورد شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

مشخص شده است که متغیرهای انگیزشی زیادی می‌توانند بر تقلب تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند (میجلی، ۲۰۰۰). در این پژوهش که تعداد محدودی از متغیرهای تأثیرگذار بررسی شد، نتایج نشان داد که متغیرهای مستقل رفتارهای ایذائی، خودکم‌اظهاری تحصیلی و ناامیدی تحصیلی در مجموع توانستند ۰/۳۸۵ از واریانس تقلب تحصیلی دانشجویان را تبیین کنند. از میان متغیرهای مستقل مورد بررسی، رفتارهای ایذائی که به عنوان نخستین متغیر مستقل وارد تحلیل شده است، به تنهایی توانسته است ۰/۳۲۷ واریانس تقلب تحصیلی را تبیین کند. همچنین بیشترین میزان همبستگی با تقلب تحصیلی در ماتریس همبستگی در بین متغیرهای مورد بررسی، مربوط به همبستگی رفتارهای ایذائی دانشجویان با تقلب تحصیلی آن‌ها به میزان ۰/۵۷۵ است. برخی از فراگیران به دلایل متعدد تمایل دارند در کلاس درس رفتارهایی از خود نشان دهند که موجبات اختلال در کلاس و نیز موجبات ناخرسندی و ناراحتی استاد را فراهم آورند. هم عوامل شخصیتی و هم عوامل محیطی می‌توانند در تمایل دانشجویان به رفتارهای ایذائی در کلاس مؤثر باشند (کوهن و همکاران، ۲۰۱۵). دانشجویان ایجادکننده رفتارهای ایذائی ممکن است کسانی باشند که از نظر هیجانی دچار آشفتگی هستند (هس رس و جی، ۲۰۱۰). دانشجویانی که آشفتگی هیجانی دارند، ممکن است در کنار مشکلات متعدد، از مشکل ضعف و عدم موفقیت در مواد درسی ارائه شده نیزرنج ببرند. باتوجه به رابطه مشاهده شده بین افت تحصیلی و تقلب تحصیلی (موردادک و همکاران، ۲۰۰۸، تاس و تکایا، ۲۰۱۰)، می‌توان انتظار داشت که دانشجویانی که دچار افت تحصیلی در کلاس

درس هستند، دست به تقلب تحصیلی بزنند. همچنین رفتارهای ایدائی می‌تواند نتیجه ادراک سطح پایین از صلاحیت شناختی خود (ادوین برو، ۲۰۰۶)، جهت‌گیری‌های هدف اجتماعی (سمکه و همکاران، ۲۰۱۰)، یا سختگیری‌های معلم باشد (هاوزر، ۱۹۸۲). هر سه عامل در محیط‌های آموزشی رابطه معناداری با تقلب تحصیلی داشته‌اند (تاس و تکایا، ۲۰۱۰). سخت‌گیری‌های استاد می‌تواند موجب ایجاد واکنش‌های منفی دانشجویان شود. این واکنش‌های منفی می‌تواند مستقیماً به افت تحصیلی و در نتیجه تقلب تحصیلی منجر شود، یا می‌تواند موجب ایجاد یک رابطه معیوب بین دانشجویان و استاد شده و عملکرد استاد و دانشجو را تحت تأثیر قرار دهد. یکی از نتایج متعدد این رابطه معیوب افت تحصیلی است که در نتیجه آن، به منظور کاهش اثرات عواقب احتمالی، دانشجویان دست به تقلب تحصیلی می‌زنند. ادراک سطح پایین از صلاحیت‌های شناختی، می‌تواند به احساس درخطر بودن ارزش خود و تلاش برای حفظ آن ارزشمندی منجر شود (کاوینگتون، ۱۹۸۲). یکی از راه‌های حفظ خودارزشمندی و غلبه بر احساس بی‌ارزشی، دست‌زدن به تقلب تحصیلی است (پینتریچ و شانک ۱۳۹۰، و تاس و تکایا، ۲۰۱۰، مورداد و آندرمن، ۲۰۰۶) است.

از سوی دیگر، ناامیدی تحصیلی نیز با رفتار تقلبی دانشجویان رابطه معناداری نشان داد ($r = 0.481$ و $P < 0.01$). ناامیدی تحصیلی به معنای عدم ارتباط یا ارتباط کم فعالیت‌های تحصیلی فراگیران با موفقیت‌های تحصیلی و شغلی در آینده است. دانشجویانی که احساس می‌کنند فعالیت‌های علمی و تحصیلی آن‌ها ارتباط کمی با موفقیت‌های شغلی و اجتماعی دارد، از انگیزش درونی پایینی بهره‌مند خواهند بود (میجلی و همکاران، ۲۰۰۰ و پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰). کسانی هم که از انگیزش درونی کم‌تری برای یادگیری و تحصیل بهره‌مند باشند، به احتمال قوی نتایج مطلوبی در امتحانات به دست نخواهند آورد. به منظور کسب نتایج مطلوب، برای این گروه، دست‌یازیدن به تقلب تحصیلی بسیار محتمل خواهد بود (مورداد و آندرمن، ۲۰۰۶). به نظر می‌رسد با توجه به وضعیت اشتغال در جامعه ما و ارتباط ضعیف تحصیلات و اشتغال در جامعه، شیوع ناامیدی تحصیلی در جامعه قابل توجه است. دانشجویان هیچ‌گونه تضمین و اطمینانی ندارند که در پایان تحصیلات دانشگاهی بتوانند به شغل مرتبط با تحصیل و یا هر شغل دیگر مرتبط و هماهنگ با مدرک دانشگاهی خود دست پیدا کنند. این موضوع باعث ایجاد ناامیدی تحصیلی، و یا احتمال اتفاقات منفی در آینده خواهد شد. مشخص شده

است که دانشجویانی که ناامیدی تحصیلی دارند، در تلاش برای موفقیت و علاقه‌مندی نسبت به موضوعات درسی مشکلات جدی دارند (کومکاقیز و همکاران، ۲۰۱۴). و نیز دانشجویانی که مشکلات تحصیلی دارند، تقلب تحصیلی بیشتری گزارش داده‌اند (موردادک و همکاران، ۲۰۰۸، تاس و تکایا، ۲۰۱۰). بنابراین، می‌توان انتظار داشت که دانشجویان و دانش‌آموزانی که ناامیدی تحصیلی بالاتری داشته باشند، رفتار تقلبی بیشتری نیز گزارش کنند.

و بالاخره بین خودکم‌اظهاری تحصیلی و رفتار تقلبی رابطه معنادار مشاهده شد ($r = 0/45$ و $P < 0/01$). مشخص شده است که بروز رفتارهای اجتنابی در دانشجویان و دانش‌آموزان با اعتماد به نفس تحصیلی آن‌ها رابطه دارد (کاوینگتون، ۱۹۹۲). از سوی دیگر خودکم‌اظهاری تحصیلی، یکی از رفتارهای اجتنابی است که دانشجویان به منظور حفظ عزت نفس فعلی و جلوگیری از مشخص شدن ضعف‌ها و ناتوانی‌های بالقوه، معمولاً از خود نشان می‌دهند. شاید دانشجویان دارای خودکم‌اظهاری تحصیلی می‌ترسند که اظهار و ابراز خود باعث افزایش انتظارات معلمان و همکلاسان شده و آن‌ها در مراحل بعدی نتوانند این انتظارات را برآورد کنند. بنابراین، سعی می‌کنند توانایی‌ها و موفقیت‌های خود را به شانس نسبت دهند یا تعمداً تلاش کنند تا دیگران از پیشرفت آن‌ها آگاه نباشند. از طرف دیگر، رابطه عزت نفس پایین و تمایل به تقلب یا رفتار تقلبی خوداظهاری، در تحقیقات قبلی ثابت شده است (تاس و تکایا، ۲۰۱۰). باین اوصاف ارتباط رفتار خودکم‌اظهاری تحصیلی و رفتار تقلب تحصیلی تبیین پذیر و قابل توجیه است.

با توجه به یافته‌های این پژوهش و مطالب فوق، می‌توان گفت که اساتید و دست‌اندرکاران نظام آموزشی در صورتی که بخواهند رفتارهای تقلبی دانشجویان، پدیده مذموم و شایع در نظام آموزشی هر کشور را کاهش دهند، باید بتوانند برای ارتقاء اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان تلاش‌های مضاعفی انجام دهند. از سوی دیگر کشورها باید از نظر فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی، ثبات و آرامش داشته و تربیت کادر متخصص بر اساس برنامه مشخص و مدون باشد تا دانشجویان احساس ناامیدی تحصیلی کم‌تری داشته باشند و متعاقب آن دست به رفتارهای ناشایستی همچون تقلب تحصیلی و بی‌صدقتی علمی نزنند. و بالاخره علل عوامل رفتارهای ایذائی، در دانشجویان شناسایی و بررسی شود، تا در دانشجویان زمینه بروز رفتارهای تقلبی دیده نشود. محدود بودن اجرای این پژوهش به دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

از جمله محدودیت‌های این پژوهش است که باعث می‌شود تعمیم نتایج به دانشگاه‌ها و محیط‌های آموزشی دیگر با احتیاط انجام شود. بر اساس نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- ۱- شیوه‌های مدیریتی انتخاب شده برای کلاس درس توسط اساتید به گونه‌ای باشد که دانشجویان رغبتی به رفتارهای ایذائی نداشته باشند؛
- ۲- نظام‌های آموزشی به گونه‌ای با سایر نهادهای جامعه ارتباط داشته باشند که احتمال ناامیدی تحصیلی در بین دانشجویان به حداقل ممکن کاهش یابد؛
- ۳- با تلاش به افزایش اعتماد به نفس دانشجویان و نیز افزایش انگیزش درونی در آن‌ها، زمینه کاهش مظاهر اهمال‌کاری، مثل خود کم‌اظهاری تحصیلی را کاهش دهند.

منابع

- اژه ای، جواد، شهابی، روح اله و علیبازی، هوشنگ (۱۳۹۰). رابطه ویژگی‌های شخصیت با خود گزارش دهی تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی، *مجله روان‌شناسی*، ۱۵ (۴): ۴۱۲-۴۲۴.
- اسلام‌نواز، هادی (۱۳۹۲). بررسی دیدگاه دانشجویان رشته‌های مختلف در مقطع تحصیلات تکمیلی نسبت به تقلب علمی: مطالعه موردی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد* دانشگاه گیلان. برزگر فیروزی، کاظم (۱۳۹۳). ارتباط عوامل فردی و موقعیتی با تقلب دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی، *روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۳): ۲۰-۶.
- پینتریچ، پال، آر، شانک، دیل اچ. (۱۳۹۰). انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها، ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران: علم.
- خامسان، احمد و امیری محمد اصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر، *اخلاق در علوم و فناوری*، ۶ (۱): ۶۱-۵۳.
- رادی، ولی الله (۱۳۷۷). بررسی علل گرایش به تقلب در امتحانات، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- رضائی، مهین (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین ادراک از جو کلاس درس ریاضی، میزان تقلب و پیشرفت تحصیلی ریاضی پایه اول متوسطه در دبیرستان‌های دخترانه شهر یزد، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه یزد.
- رفیعی، زهرا (۱۳۹۲). بررسی متغیرهای شخصیتی، هیجان خواهی، جایگاه مهار اضطراب امتحان به عنوان پیش‌بین‌های تقلب در امتحان در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- رمضانی، زهرا (۱۳۸۹). الگوی پیش‌بینی تقلب تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و ابعاد درگیری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان اسفراین سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه بیرجند.
- سپهری‌نیا، امیر (۱۳۷۶). تأثیر عزت نفس بر نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی شهرستان شوش، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*

دانشگاه شهید چمران اهواز.

سید حسینی داورانی، وحید (۱۳۸۳). نگرش دانشجویان پزشکی سال اول تا ششم نسبت به انواع خلاف دانشگاهی تقلب و سنجش فراوانی آن به روش غیرمستقیم، رساله دکتری موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

قاسم زاده، رابعه سادات (۱۳۹۲). نقش ادراک شده اسناد در تقلب تحصیلی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه بیرجند، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند.

قاسمی نژاد، زینب (۱۳۸۷). رابطه اهداف پیشرفت با رفتارهای اجتنابی در دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه دره شهر، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

مرادی، ولی‌اله و سعیدی جم، مسعود (۱۳۸۰). بررسی علل گرایش دانشجویان به تقلب در امتحانات دانشجویان علوم پزشکی همدان در سال ۱۳۷۵، طب و تزکیه، (۴۰): ۱۹-۱۶.

میرزائی، جواد (۱۳۸۹). رابطه بین اعتماد به نفس و رفتار اقدام به تقلب در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان استان قزوین، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.

نعامی، عبدالزهره (۱۳۷۲). بررسی تأثیر تهدید به تنبیه خفیف و شدید بر نگرش نسبت به تقلب و اقدام به آن در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی، پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ

نشده، دانشگاه شهید چمران اهواز.

- Amrein-Beardsley, A., Berliner, D. C., & Rideau, S. (2010). Cheating in the first, second, and third degree: Educators' responses to high-stakes testing. *education policy analysis archives*, 18, 14.
- Anderman, E. M., Cupp, P. K., & Lane, D. (2009). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78(1): 135-150.
- Bennett, R. (2005). Factors associated with student plagiarism in a post-1992 university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2): 137-162.
- Bernardi, R. A., Baca, A. V., Landers, K. S. & Witek, M. B. (2008). Methods of cheating and deterrents to classroom cheating: An international study. *Ethics & Behavior*, 18(4): 373-391.
- Bernardi, R. A., Banzhoff, C. A., Martino, A. M. & Savasta, K. J. (2012). Challenges to academic integrity: Identifying the factors associated with the cheating chain. *Accounting Education*, 21(3): 247-263.
- Boysen, C. J. (2007). Teachers and cheating: The relationship between the classroom environment and high school student cheating.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1): 23-43.
- Esturgó-Deu, M. E., & Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in

- primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education*, 26(4): 830-837.
- Etter, S., Cramer, J. J., & Finn, S. (2006). Origins of academic dishonesty: Ethical orientations and personality factors associated with attitudes about cheating with information technology. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2): 133-155.
- Feinberg, J. M. (2009). Perception of cheaters: The role of past and present academic achievement. *Ethics & Behavior*, 19(4): 310-322.
- 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): 115-121.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2): 207-222.
- Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11(3): 233-247.
- Kumcagiz, H., Ersanli, E., & Alakus, K. (2014). Hopelessness, procrastination and burnout in predicting job satisfaction: A reality among public school teachers. *International Journal of Academic Research*, 6(1).
- McCabe, D. L., Feghali, T., & Abdallah, H. (2008). Academic dishonesty in the Middle East: Individual and contextual factors. *Research in Higher Education*, 49(5): 451-467.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K. & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3): 219-232.
- McTernan, M., Love, P. & Rettinger, D. (2014). The influence of personality on the decision to cheat. *Ethics & Behavior*, 24(1): 53-72.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor*, 1001, 48109-1259.
- Murdock, T. B. & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3): 129-145.
- Murdock, T. B., Beauchamp, A. S. & Hinton, A. M. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating?. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4): 477-492.
- Murdock, T. B., Miller, A. D. & Goetzinger, A. (2007). Effects of classroom context on university students' judgments about cheating: Mediating and moderating processes. *Social Psychology of Education*, 10(2): 141-169.
- Passow, H. J., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., Harding, T. S. & Carpenter, D. D.

- (2006). Factors Influencing Engineering Students' Decisions To Cheat by Type of Assessment. *Research in Higher Education*, 47(6): 643-684.
- Poch, F. V., Villar, E., Caparros, B., Juan, J., Cornella, M. & Perez, I. (2004). Feelings of hopelessness in a Spanish university population. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 39(4): 326-334.
- Rettinger, D. A. & Jordan, A. E. (2005). The relations among religion, motivation, and college cheating: A natural experiment. *Ethics & Behavior*, 15(2): 107-129.
- Rettinger, D. A., & Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50(3): 293-313.
- Rice, E. H., & Yen, C. J. (2010). Examining gender and the academic achievement of students with emotional disturbance. *Education and treatment of children*, 33(4): 601-621.
- Tas, Y., & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. *The Journal of Experimental Education*, 78(4): 440-463.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2): 115-138.
- Wei, T., Chesnut, S. R., Barnard-Brak, L., & Schmidt, M. (2014). University students' perceptions of academic cheating: Triangulating quantitative and qualitative findings. *Journal of Academic Ethics*, 12(4): 287-298.
- Whitley, B. E., Nelson, A. B., & Jones, C. J. (1999). Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles*, 41(9-10): 657-680.
- Williams, S. (2001). How do I know if they're cheating? Teacher strategies in an information age. *Curriculum journal*, 12(2): 225-239.
- Yang, S. C. (2012). Attitudes and behaviors related to academic dishonesty: A survey of Taiwanese graduate students. *Ethics & Behavior*, 22(3): 218-237.

The Role of Self-Presentation of Low achievement,
Academic Hopelessness, and Disruptive Behavior in
Predicting University Students' Academic Cheating

Abolfazl Farid¹

Assistant professor, Faculty of Education, Shahid Madani University,
Azarbaijan, Iran

Abstract

This research was aimed at investigating the effect of self-presentation of low achievement, disruptive behavior and academic hopelessness on the students' academic cheating. The population of the study included all the students in shahid madani university who were approximately 6000 individuals. Out of this population, a sample of 404 students were selected. To collect the data, Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) by Midgley et al. (2000) was used. The reliability of the instrument was estimated as acceptable. Stepwise multiple regression was employed to analyze the data. The results showed that self-presentation of low achievement, disruptive behavior and academic hopelessness as independent variables could predict the students' academic cheating behavior meaningfully. Disruptive behavior, academic hopelessness, and self-presentation of low achievement had the greatest role on the students' academic cheating respectively.

Keywords: Low self-presentation, Disruptive behavior, Academic hopelessness, Academic cheating

¹. abolfazlfarid@gmail.com

DOI: 10. 22051/jontoe. 2017. 7658. 1090

Reseived: 2015-12-06

Accepted: 2017-08-26