

پدیدار شناسی تقلب در امتحانات: تجارب زیسته دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

محمد رضا آهنچیان¹، مجتبی حسینی²، فروزان سادات هاشمی³ و یونس طاطاری⁴

چکیده

تقلب در امتحان یکی از مهم‌ترین مواردی است که صداقت علمی را نقض و به‌طور جدی کیفیت تدریس، قابلیت اطمینان در فرایند ارزیابی و اعتماد عمومی را به آموزش عالی تضعیف کرده است؛ لذا در مطالعه حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر بروز تقلب در امتحانات با تکیه بر تجارب زیسته دانشجویان تحصیلات تکمیلی به این مهم پرداخته شده است. این پژوهش از نظر رویکرد جزء رویکردهای کیفی با روش پدیدارشناسی توصیفی است. با 26 نفر از دانشجویان با روش نمونه‌گیری گلوله برفی مصاحبه شد. از تجزیه و تحلیل مجموع داده‌ها پنج مؤلفه استخراج شد که می‌توانند تجارب دانشجویان تحصیلات تکمیلی از پدیده تقلب در امتحان را به تصویر بکشند که عبارت‌اند از: عوامل تربیتی، آموزشی، شخصیتی، اجتماعی و محیطی. نتایج پژوهش را می‌توان در دو مقوله کلی درونی و ساختاری دسته‌بندی کرد. عوامل درونی عواملی هستند که به استعدادها، ادراکات و دریافتهای شخص و همچنین محیط خانواده او مربوط می‌شود و عوامل ساختاری نیز آن دسته از عواملی هستند که از محیط اطراف بر عملکرد شخص در ارتکاب به تقلب نیرو وارد می‌کنند و اثر می‌گذارند.

کلید واژگان: آسیب شناسی، تقلب، تجارب زیسته، دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

مقدمه

رعایت اصول اخلاقی در همه ابعاد زندگی بشر یکی از مهم‌ترین راههای حفظ و ارتقای سلامت زندگی اجتماعی است (Saki, ۲۰۱۱). در جهان امروز آموزش عالی همدوش خانواده به‌عنوان یک سازمان رسمی وظیفه آموزش و تربیت دانشجویان و انتقال ارزشها و هنجارهای اجتماعی به آنان را بر عهده دارد.

1. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: Ahanchi^@um.ac.ir

2. کارشناس‌ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

* نویسنده مسئول: Mojtaba.h2000@yahoo.com

3. کارشناس‌ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: Foruzan.hashemi@yahoo.com

4. کارشناس‌ارشد رشته تحقیقات آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: Tatari.younes@yahoo.com

پذیرش مقاله: 1394/11/7

دریافت مقاله: 1394/4/21

گزارش فتحی واجارگاه، عارفی و جلیلی‌نیا (۲۰۱۰، Fathi Vajargah, Arefi & Jaliliniya) نشان می‌دهد که حدود 55 درصد از پژوهشگران دانشجویان تحصیلات تکمیلی هستند. آنها با ارائه پژوهش‌های تخصصی در تولید علم و دانش نقش عمده‌ای دارند؛ بنابراین، لزوم توجه به هنجارهای اخلاقی، روانشناختی و اجتماعی این قشر از جامعه ضروری به نظر می‌رسد. این در حالی است که تقلب به‌عنوان پدیده‌ای فراگیر متضاد ارزشهای اخلاقی و هنجارهای اجتماعی جامعه محسوب می‌شود (Khodaie, Moghadamzadeh & Salehi, ۲۰۱۱). تقلب^۵ در امتحان یکی از مهم‌ترین مواردی است که صداقت علمی را نقض و به‌طور جدی کیفیت تدریس، قابلیت اطمینان در فرایند ارزیابی و اعتماد عمومی در آموزش عالی را تضعیف کرده است. در واقع، شواهدی وجود دارد که تقلب علمی رو به افزایش است (Krawczyk, ۲۰۱۲). بنا بر دیدگاه برخی از آسیب‌شناسان اجتماعی همواره درصد کمی از تخلفها در جامعه وجود دارد که این درصد طبیعی و قابل تحمل است، اما اگر در جامعه‌ای این درصد رو به فزونی نهاد، به‌طور قطع برای افراد جامعه مشکل ساز خواهد بود (Kermaninejad, ۲۰۰۸). برای جلوگیری از چنین فاجعه‌ای نهادها و مسئولان باید برای کشف زمینه‌ها، عوامل و عناصر مؤثر بر تخلف شکل گرفته در جامعه تلاش کنند، چرا که نظامهای آموزشی اهدافی دارند که تعامل و یکپارچگی تمام مؤلفه‌ها و عناصر برنامه برای نیل به آنها ضروری است (Mahram, Saketi, Masudi & Mehrmohamadi, ۲۰۰۶)؛ امروزه، نیازمند مرور مسئله تقلب و بازاندیشی آن هستیم، چرا که در گذشته معمولاً هر عملی از این دست میان قشر فرهیختگان رخ می‌داد و دود آن نیز فقط به چشم خودشان می‌رفت، اما امروزه با پدیدار شدن نهادی به نام دانشگاه که مسئولیت تربیت علمی و اخلاقی نسل تحصیل‌کرده و متخصص را بر عهده دارد (Eslami, ۲۰۱۲)، دیگر ابعاد تقلب به افراد خاصی محدود نمی‌شود و هر نوع چشمپوشی از این عمل به‌خصوص در عرصه دانشگاهی چه بسا نتایجی هولناک در پی داشته باشد، در حالی که انتظار آن است که دانشجویان به‌عنوان مخاطبان یادگیری و بر اساس تعامل با استادان، متون درسی، قوانین و مقررات و قرار گرفتن در محیط علمی و به‌طور کلی، با محور قرار گرفتن هدفها و ارزشهای والای اسلامی در صدر نظام آموزشی کشورمان به ارزشهای والاتری همچون کرامت انسانی، خود انضباطی و قناعت به حقوق خود دست یابند (Mahram et al., ۲۰۰۶). با این حال، برخی از یافته‌ها و مشاهدات نتایج معکوسی مبتنی بر افزایش تقلب در میان دانشجویان در محیط علمی دانشگاه را گزارش می‌دهند (Khamesan & Amiri, ۲۰۱۱). در خصوص تقلبهای علمی هیچ آماری در کشور ایران ارائه نمی‌شود، اما برخی از پژوهشها نشان می‌دهد که این پدیده منفی در کشور ما رواج پیدا کرده است، از جمله تحقیق معیدفر (Moeidfar, ۲۰۰۶) در دانشگاه تهران که نشان داد 66/2 درصد دانشجویان پاسخ دهنده از یک بار تا بیش از ده بار دست به تقلب زده‌اند. در آزمون کارشناسی ارشد سال 1388 نیز تعداد 230 نفر از

۵. Cheating

داوطلبان به انجام دادن تقلب متهم شدند. تقلب مشکلی سازمانی و اجتماعی است و ضرر نبود صداقت در امور علمی برای جامعه آموزشی بیش از همه متوجه افراد ذی‌نفع به‌خصوص استادان و دانشجویان است (Wilkerson, ۲۰۰۹; Fontana, ۲۰۰۹). تقلب سبب از بین رفتن صداقت در داخل دانشگاه و بی‌احترامی دانشجویان به اخلاق و ارزشها می‌شود (Witherspoon, Maldonado & Lacey, ۲۰۱۰). گفتنی است چنانچه دانشجویان دریابند که دیگران از طریق تقلب در کارشان موفق‌ترند، این امر موجب تضعیف روحیه و انگیزه پیشرفتشان می‌شود، بدون اینکه واقعاً در باره آن تأمل کنند. از طرف دیگر، تقلب در دانشگاه زمینه‌ای برای رفتارهای غیراخلاقی در آینده فراهم می‌کند. تقلب می‌تواند ویژگی پایدار و پیش‌بینی‌کننده قوی تخلفات در محل کار در نظر گرفته شود. همچنین تحقیقات نشان می‌دهد که تقلب با اشکال مختلف نبود صداقت شغلی ارتباط مثبت دارد و این موضوع اهمیت مطالعه در باره رفتارهای تقلب را آشکار می‌سازد (Nonis & Swift, ۲۰۰۱). اگر برای مبارزه با تقلب و جلوگیری از شیوع آن فکری نشود، در نهایت به جایی خواهیم رسید که دانشگاه هر ساله تعداد زیادی خروجی دارد که نمی‌توانند نقش مؤثر و مطلوب خود را ایفا کنند و در برطرف کردن توقعات و نیازهای جامعه که برآورده کردنشان به آنها سپرده شده است، ناتوان‌اند. گستردگی شیوع تقلب در میان دانشجویان کارکرد حیاتی و تأثیرگذار امتحان و به تبع آن نظام آموزشی و سپس، تمام ابعاد اقتصادی، صنعتی و فرهنگی جامعه را مختل می‌کند. امتحانی که در آن تقلب وجود داشته باشد، مفهوم خود را از دست می‌دهد و نمی‌تواند افراد را بر اساس خصلتها و تواناییهایشان به درستی در مراکز آموزشی، صنعتی و تجاری مناسب وارد کند، نمی‌تواند خروجیهای معتبر نظام آموزشی را مشخص کند و بدتر از همه اینکه هرگز نمی‌تواند نقش عاملی انگیزه بخش برای طی مراحل تحصیل و کسب اطلاعات و مهارتهای مورد نیاز در دانشجویان را ایفا کند (Harding, Mayhew, Finelli, & Carpenter). در حالی که این هدف اصلی دانشگاه است. علاوه بر این، تقلب بر شخصیت افراد در اجتماع نیز تأثیر می‌گذارد. تقلب افراد را به نحوی نامناسب تربیت می‌کند. تقلب دانشجویی را که از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین عناصر کشور است و در آینده‌ای نزدیک سرنوشت آن را در تمام ابعاد رقم می‌زند، به فردی سست و تنبل تبدیل می‌کند؛ فردی که در طی سپری کردن حداقل شانزده سال تحصیلیش به استفاده از دسترنج دیگران برای رسیدن به اهدافش عادت کرده است. دانش‌آموز یا دانشجویی که یک بار با استفاده از تقلب به موفقیت آموزشی نسبتاً بزرگی دست پیدا کند، به نوعی به این رفتار نادرست اعتیاد و وابستگی روانی پیدا می‌کند و دیگر نمی‌تواند برای رسیدن به اهداف تحصیلی و کسب نمرات برتر در آینده تلاش کند. این امری است که متأسفانه، در بسیاری از دانشجویهای دانشگاههای ما به عادت تبدیل و پس از طی مراحل تحصیل روز به روز بیشتر در شخصیتشان نهادینه شده است و تا آخر عمر با بیشتر آنها باقی می‌ماند و اثرهای منفی‌اش را به‌صورت مداوم بر جامعه وارد می‌کند.

مبانی نظری و پیشینه

در سال 1964 باورز⁶ اولین کسی بود که درباره تقلب در مؤسسات آموزش عالی مطالعه گسترده‌ای انجام داد. وی در تخمین برای 5000 دانشجوی آمریکایی به این نتیجه رسید که بیش از سه چهارم دانشجویان حداقل یک بار یا بیش از یک بار دست به تقلب زده‌اند؛ به همین دلیل، از تقلب در امتحان به‌عنوان نگرانی عمده جهانی و مشکلی پایدار یاد می‌شود (Nakhae & Hoseini, ۲۰۰۵). نظریه‌هایی در این زمینه عوامل مؤثر بر پدیده تقلب را بیان می‌کنند که یکی از آنها نظریه بی‌هنجاری دورکیم است. دورکیم معتقد است بی‌هنجاری در شرایطی پدید می‌آید که در حوزه‌های معینی از زندگی اجتماعی، معیارهای روشنی برای راهنمایی رفتار وجود نداشته باشد. طبق این نظریه آرزوهای نامحدود و عوامل شخصیتی فشارهایی را بر افراد وارد می‌آورند تا به انحراف از هنجارهای اجتماعی دست یازند (Zaker Salehi, ۲۰۱۰). در مقابل آرای دورکیم نظریه بی‌سازمانی اجتماعی قرار دارد که معتقد است عوامل بیرونی و نارسایی در ساخت اجتماعی جامعه با ایجاد ناهمخوانی میان اهداف مورد تأیید خویش و شیوه‌های در دسترس نیل به آن باعث ایجاد رفتار نابهنجار در افراد می‌شوند (Salimi & Davari, ۲۰۰۱). نظریه اهداف پیشرفت (Ames, ۱۹۹۲) نیز سه نوع جهتگیری رفتاری را برای دانشجویان مشخص می‌کند که عبارت‌اند از: جهتگیری عملکردگرا، جهتگیری تسلط‌مدار و جهتگیری عملکرد گریز. دانشجویان دارای جهتگیری عملکردگرا به دنبال اثبات شایستگی و فضایل خود هستند. در مقابل، فراگیران دارای جهتگیری تسلط‌مدار بر یادگیری، درک و فهم، انجام دادن تکالیف سطح بالا و بهبود شخصی تمرکز دارند (Ames, ۲۰۱۴; Mostafasarbaz, Abolgasemi & Rostamoqli, ۲۰۱۴). نوع سوم جهتگیری اهداف پیشرفت، جهتگیری عملکرد گریز است. دانشجویان عملکرد گریز به دنبال اجتناب از عدم شایستگی هستند. شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که این جهتگیریها با پیامدهای رفتاری، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان مرتبط هستند (Roeser, ۱۹۹۶). Midgley & Urden, یکی از پیامدهای مربوط به جهتگیریهای رفتاری تقلب تحصیلی است. جنبه مهم دیگری از نظریه اهداف پیشرفت به نقش محیط یادگیری دانش‌آموزان (عامل موقعیتی) اختصاص دارد که بر توانایی آنها برای پیگیری اهداف پیشرفت تأثیر می‌گذارد. خودکارآمدی تصویری تحصیلی عامل فردی دیگری است که انتظار می‌رود با تقلب ارتباط داشته باشد. این مفهوم به‌خوبی در نظریه بندورا مورد توجه و تأکید قرار گرفته است (Narimani & Vahidi, ۲۰۱۳). همچنین آندرمین و همکاران (Anderman, Griesinger & Westerfield, ۱۹۹۸) طبق نظریه خودارزشی دریافته‌اند که راهبردهای خود ناتوان سازی تحصیلی با تقلب رابطه مثبت دارد. آنها اذعان می‌کنند که خود ناتوان سازی ممکن است دانش‌آموزان را به تقلب ترغیب کند تا شایسته به نظر بیایند. در دهه‌های 1960 تا 1990 حجم وسیعی از تحقیقات درباره تقلب بر عوامل شخصی افراد تأکید داشتند. در این مجموعه از

مطالعات جنسیت، سن، نمره، سابقه تحصیل، اخلاق پژوهش، تیپ شخصیتی، رقابت، اعتماد به نفس و غیره به‌طور معنادار بر رواج تقلب مؤثر بود (Batool, Abbas & Naemi, ۲۰۱۱; Brown, ۲۰۰۲; Wideman, ۲۰۰۸; Cummings, Maddux, Harlow & Dyas, ۲۰۰۲; Nowell & Laufer, ۱۹۹۷). درباره تقلب در امتحانات سالیانه تحقیقات زیادی صورت می‌گیرد (Blankenship & Whitley, ۲۰۰۰). دیویس و همکاران (Davis, Grover, Becker & McGregor, ۱۹۹۲) طی تحقیقی به این نتیجه رسیدند که 70 درصد آزمودنیها اظهار داشتند که در دوران دبیرستان تقلب کرده‌اند. تقلب در دانشگاه به میزان 40 تا 60 درصد بوده است که بارزترین دلیل تقلب به‌دست آوردن نمره بیشتر بوده است. در واقع، تمام کسانی که در دوران دبیرستان تقلب کرده بودند، در دانشگاه نیز مرتکب تقلب شده بودند. به نظر می‌رسد این مشکل در سالهای اخیر با ورود فناوریهای جدید بیشتر نیز شده است. علاوه بر این، دانشجویانی که در کالج مرتکب تقلب تحصیلی می‌شوند، احتمال بیشتری دارد که در مقاطع تحصیلی بالاتر یا در دوره‌های شغلی نیز تقلب کنند (Baldwin, Daugherty, Rowley & Schwartz, ۱۹۹۶). مطالعه مک کاب و همکاران (Mc Cabe, Trevino & Butterfield, ۲۰۰۱) نشان داد که تقلب به‌صورت پدیده‌ای رایج در حال افزایش است؛ این محققان عوامل بیرونی و درونی را موجب بروز رفتار تقلب می‌دانند و معتقدند که عامل بیرونی اثر قوی‌تری بر رفتار تقلب دارد. لین و ون (Lin & Wen, ۲۰۰۷) در تحقیقی در آموزش عالی کشور تایوان مهم‌ترین شکل‌های تقلب تحصیلی را تهیه نوشته یا تکلیف برای دیگری، دادن کمک‌های ممنوع به دیگران، کپی کردن تکالیف دیگران، رد پاسخها به دیگران و کپی از دیگران در امتحان معرفی کردند. رابینسون و همکاران (Robinson, Amburgey, Swank & Faulker, ۲۰۰۴) طی تحقیقی درباره 296 دانشجوی رشته داروسازی به این نتیجه رسیدند که 16/3 درصد از آنان با تقلب در دوران تحصیل در دانشگاه موافق بودند. نتایج پژوهش نخعی و حسینی (Nakhae & Hoseini, ۲۰۰۵) نشان داد که حضور فرد دیگری در جلسه امتحان مردودترین نوع تقلب و در جریان قرار ندادن استاد مربوط مبنی بر دادن نمره اضافه در ورقه امتحان پذیرفته‌ترین نوع تقلب بود. در بررسی نقش‌های مختلف جنسیت در سوگیری اخلاقی در خصوص تقلب، پژوهشها نشان می‌دهد که مردان نسبت به زنان بیشتر تقلب می‌کنند.

نتایج پژوهش مرادی و سعیدی‌جم (Moradi & Saedijam, ۲۰۰۱) درباره علل گرایش به تقلب در میان دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه همدان نشان داد که دانشجویان نبود انگیزه برای یادگیری، راحت طلبی یادگیرنده، فشرده بودن زمان امتحانات و سختگیری بیش از حد استادها را به-عنوان

مهم‌ترین علل گرایش به تقلب ذکر کرده‌اند. نتایج تحقیق سیدحسینی (Seedhoseini, ۲۰۰۲) درباره فراوانی نسبی تقلب در میان دانشجویان نشان داد که نرخ شیوع برخی از انواع تقلب نزدیک به 50 درصد است؛ برای مثال، آگاه نکردن استاد هنگامی که در تصحیح ورقه اشتباه شود، نگاه کردن از روی برگه

دیگران یا در معرض دید قرار دادن برگه‌ها یا دریافت و ارسال پاسخ سؤالات از طریق ایما و اشاره شایع-ترین روشهای تقلب محسوب می‌شوند. خامسان و امیری (۲۰۱۱, Khamesan & Amiri) در پژوهشی درباره تقلب تحصیلی در میان دانشجویان زن و مرد با روش توصیفی-مقایسه‌ای و نمونه پژوهش شامل 400 دانشجوی زن و مرد دانشگاه بیرجند و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به این نتیجه رسیدند که نبود وقت کافی، توقع زیاد از دانشجو و سخت بودن امتحانات موجب تقلب دانشجویان می‌شود. شرفی و علی‌بیگی (۲۰۱۳, Sharafi & Alibigi) در پژوهشی به تحلیل رفتار تقلب در میان دانشجویان پرداختند. نتایج بررسی نشان داد که بروز بعضی از رفتارهای تقلب تحت تأثیر رقابت قرار می‌گیرد. رستمی، زرافشانی و سعدوانی (Rostami, Zarafshani & Sadvandi, ۲۰۱۴) در پژوهشی در خصوص شیوه‌های متداول تقلب در میان دانشجویان به این نتیجه رسیدند که بین ارتکاب به عمل تقلب دانشجویان با سن، جنسیت، رشته تحصیلی و دوره تحصیلی رابطه معنادار وجود ندارد، ولی بین ارتکاب به عمل تقلب دانشجویان با مقطع تحصیلی و معدل مقطع تحصیلی آنان رابطه منفی و معنادار وجود دارد. علاوه بر این، پژوهشهای متعددی نشان داده است که صفات شخصیتی از قبیل به تأخیر انداختن کار تحصیلی (Roig & Detomasso, ۱۹۹۵)، خودکارآمدی پایین (Murdock & Anderman, ۲۰۰۶)، خود بهره‌گیری پایین (Bolin, ۲۰۰۴) و ناتوانی در مدیریت زمان (Devlin & Gray, ۲۰۰۷) نیز با گرایش به انجام دادن تقلب در امتحان مرتبط بوده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، وجود تقلب در امتحانات به‌عنوان یک مشکل به‌خوبی مستند شده است و این پدیده در بیشتر دانشگاههای کشور به چشم می‌خورد؛ بنابراین، با توجه به اینکه پژوهشگران به‌عنوان دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد در این محیط زندگی می‌کنند، بر اساس تجارب زندگی تحصیلی دریافته‌اند که این پدیده به‌طور گسترده در میان دانشجویان این دانشگاه نیز رواج دارد و عوامل متعددی در شکل‌گیری آن نقش دارند و چون در نظام متمرکز آموزش عالی این شرایط می‌تواند به موقعیتهای مشابه قابل تعمیم تئوریک باشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی به‌عنوان جامعه‌ای در دسترس برای مطالعه انتخاب شد.

بررسی پیشینه نشان داد که بررسی موضوع تقلب در میان دانشجویان از دو نظر اهمیت دارد: 1. در صورتی که دانشجو در محیط آموزشی به انجام دادن امور خلاف عادت کند، آینده شغلی وی به احتمال بیشتری آلوده به مسائل غیراخلاقی می‌شود. 2. اگر قرار باشد که دانشجویان با تقلب امتحانات خود را پشت سر بگذارند، در نهایت، سواد و معلومات آنها سطح مطلوبی نخواهد داشت و این امر می‌تواند ضررهای جبران‌ناپذیری به آینده جامعه وارد کند. لذا، با توجه به اهمیت مطالعه و ارائه راهکارهای لازم در خصوص پیشگیری از بروز و شیوع پدیده تقلب و نیز محدود بودن تحقیقاتی که درباره این موضوع انجام گرفته است، لازم است که توجه و تحقیقات بیشتری درباره این پدیده ضد ارزشی در میان دانشجویان به عمل آید تا تمهیدات لازم به‌منظور مقابله با آن به شیوه علمی طراحی شود. بنابراین، با

توجه به هدف پژوهش این سؤال که تجارب زیسته دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد در خصوص علل ارتکاب به تقلب در امتحانات چیست، مطرح شد.

روش پژوهش

این پژوهش جزء رویکردهای کیفی پدیدارشناسانه⁷ است. به نظر آری و همکاران (Ary, Jacobs & Razavieh, ۲۰۰۰) هدف از مطالعات کیفی جست‌وجوی ادراکی جامع از پدیده‌های کیفی است که از طریق غوطه‌وری محقق در موقعیت حاصل می‌شود. مورس (Morse, ۲۰۰۵) اشاره می‌کند که در مطالعات کیفی تجارب روزمره زندگی افراد مطالعه می‌شود تا پدیده‌هایی، که به‌طور طبیعی در حالت‌های طبیعی رخ می‌دهند، درک شوند و در نهایت، این مطالعات تلاشی برای معنا بخشیدن به زندگی روزمره است. پدیدارشناسی یکی از رویکردهای پژوهش کیفی با ریشه‌های فلسفی متمرکز بر تجارب زندگی انسانهاست؛ به بیانی ساده، پدیدارشناسی توأمان فلسفه و روشی است که به بررسی ماهیت یا ذات پدیده‌ها می‌پردازد (Mohamadpur, ۲۰۱۱). پدیدارشناسی باید دقیقاً چیزها را همان‌طور که در آگاهی ظاهر می‌شوند، توضیح دهد؛ به عبارت دیگر، چیزها و وقایع مورد بررسی پدیدارشناسی همان موضوعات مجسم شده در آگاهی هستند (Moran, ۲۰۰۰). یکی از فرض‌های بنیادی پدیدارشناسی آن است که ذات یا ذات‌هایی برای تجربه مشترک وجود دارند که عبارت‌اند از: معانی هسته متقابلاً فهم شده از طریق پدیده‌ای که به‌طور مشترک تجربه می‌شوند (Mohamadpur, ۲۰۱۱) و در واقع، نقطه مرکزی تمرکز پدیدارشناسی تجربه زیسته⁸ است. در تحلیل‌های پدیدارشناسی برای اینکه معانی و ویژگی‌های مشترک یا همان ذات از یک تجربه یا رویداد به‌دست آمد، تجارب شخصی (تجارب زیسته) به دقت بررسی می‌شوند. هدف اساسی پدیدارشناسی کاهش تجربه‌های فردی به پدیده‌ای است که توصیف ماهوی آن از نظر جهانی و عمومی امکان‌پذیر شود (Eman, ۲۰۰۹). اندیشمندان بر حسب نگاه کلی یا جزئی

به زمینه‌های نظری و روشی حاکم بر روش‌شناسی پدیدارشناسی از رهیافت‌های چندگانه در پدیدارشناسی صحبت می‌کنند. کرسول (Creswell, ۲۰۱۱) به دو رهیافت پدیدارشناسی هرمنوتیکی و پدیدارشناسی تجربی یا روانشناختی اشاره می‌کند. در مقایسه رویکرد پدیدارشناسی تجربی و رویکرد به‌عنوان روش‌شناسی‌های تحقیق، شباهت‌ها و تفاوت‌هایی وجود دارد که به دلیل تفاوت بین مبانی فلسفی این سنت‌ها به وجود می‌آید. برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش از روش کلایزی⁹ و منطبق بر مراحل زیر استفاده شد:

۱. مطالعه چندین باره هر متن برای آشنایی محقق و کسب ادراکی کلی: در این گام و بعد از هر مصاحبه، فایل ضبط‌شده تایپ و با هدف درک کلی از متن مرور می‌شد. در این مرحله یادداشت برداری‌های

۷. Phenomenology

۸. Lived Experiences

۹. Colaizzi

پژوهشگر در حین مصاحبه شامل احساسات، میزان علاقه‌مندی مصاحبه‌شونده به شرکت در پژوهش و زبان بدن وی (مثلاً نگاههای زیرچشمی به ضبط‌صوت) در حاشیه سمت چپ و یادداشتها و برداشتهای شخصی پژوهشگر از مصاحبه در حاشیه سمت راست متن به ثبت رسید.

2. استخراج اظهارات مهم و مرتبط با هر پدیده در هر یک از متون استخراج شده: این اظهارات در برگه‌ای جداگانه با توجه به شماره مصاحبه، شماره صفحه و شماره خطوط ثبت شد. از این اظهارات به‌عنوان مفاهیم اولیه نیز یاد می‌شود.

3. فرمول‌بندی اظهارات (مفاهیم اولیه) در قالب مؤلفه: در این مرحله تلاش شد تا مؤلفه‌های انتزاعی‌تر از مفاهیم تولیدشده در مرحله قبل به‌دست آید. این مؤلفه‌ها از طریق مقایسه مفاهیم در یک مصاحبه و حتی مقایسه با سایر مصاحبه‌ها شکل گرفتند و برحسب مفهومی که در پس اظهارات گنجانده شده بود، شناسایی شدند. در مجموع، در این پژوهش پنج مؤلفه ایجاد شد. برای مثال، مفاهیم لذت بردن از تقلب، عادت به تقلب، راحت طلبی، اعتماد به نفس پایین، منفعت طلبی، خودنمایی و جلب توجه، اضطراب امتحان، نداشتن علاقه و انگیزه و حافظه ضعیف مؤلفه‌ای به نام عوامل شخصیتی را شکل داد.

4. ایجاد مقوله‌ها: مؤلفه‌های برداشت‌شده در مرحله قبل با یکدیگر مقایسه شدند تا محوری مشترک برای ایجاد مقوله به‌دست آید. در مجموع، در این پژوهش دو مقوله کلی ایجاد شد. این مقوله‌ها که قدری انتزاعی‌تر از مؤلفه‌های تولیدشده در مرحله قبل بودند، از طریق مقایسه مؤلفه‌ها با یکدیگر شکل گرفتند.

5. تشریح ساختاری بنیادین از پدیده مورد بررسی

6. اعتبارسنجی یافته‌ها

جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی 1392-1393 بودند. از روش نمونه‌گیری هدفمند و از نوع گلوله برفی استفاده شد. در نمونه‌گیری هدفمند انتخاب آگاهانه از سوی محقق انجام می‌شود؛ یعنی محقق به دنبال انتخاب نمونه‌های غنی و پرمایه از نظر اطلاعاتی است. در روش گلوله برفی نیز محقق از اولین اطلاع‌رسانها می‌خواهد افراد دیگری را که در زمینه مورد بررسی تجربه و دیدگاهی دارند، معرفی کنند. گفتنی است که انتخاب نمونه بر حسب خصیصه فرایندی بودن، جمع‌آوری و حتی تقلیل داده‌ها انجام می‌شود. محقق مرتب به اطلاعات رجوع می‌کند تا برای غنا بخشیدن به آنها از نمونه‌های جدید برای کسب اطلاعات استفاده کند. فرایند جمع‌آوری اطلاعات و انتخاب نمونه در تعامل با یکدیگر به‌صورت رفت و برگشتی و بعضاً دایره‌ای قرار می‌گیرند تا اطلاعات به اشباع برسد. پس حجم نمونه از قبل تعیین نمی‌شود، بلکه در فرایند جمع‌آوری اطلاعات با رسیدن به اشباع اطلاعات مشخص می‌شود (Patton, 2002). در این مطالعه پس از مصاحبه با 26 نفر از دانشجویان و با بیان تجربه زیسته خود از تقلب، اطلاعات جمع‌آوری شده به اشباع رسید.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه از نوع نیمه ساختار یافته بود. در این نوع مصاحبه پرسشگر و جوابگو محدودیتهایی را احساس می‌کنند؛ یعنی پرسشگر باید صرفاً موضوعهای معینی را مطرح و فقط در

خصوص آنها جواب دریافت کند. پاسخگو نیز نمی‌تواند احساس و عقیده خود را آن‌طور که ترجیح می‌دهد، در کمال آزادی ابراز کند. در این مصاحبه پرسشگر و پاسخگو هیچ یک آزادی کاملی را که در مصاحبه آزاد از آن می‌توانند برخوردار شوند، ندارند. (Sarukhani, ۱۹۹۴). مصاحبه‌ها با یک سؤال وسیع و کلی درباره تجارب دانشجویان در فرایند تقلب در امتحانات آغاز و سپس، با سؤالات اکتشافی¹⁰ دنبال می‌شود. قبل از مصاحبه رضایت کامل از شرکت کنندگان و اجازه ضبط مصاحبه‌ها اخذ شد. مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی کدبندی و تجزیه و تحلیل و سپس برای احراز اعتبار داده‌های به‌دست آمده در اختیار مصاحبه شونده‌گان قرار داده شدند تا صحت اطلاعات تأیید شود. همچنین مدت مصاحبه بین نیم تا یک ساعت متغیر بود. اقدامهای انجام شده برای اجرای مطلوب مصاحبه و کسب آمادگیهای اولیه آن عبارت بودند از: مطالعه مقالات و کتابهایی در خصوص انجام دادن مصاحبه عمیق و کیفی، بررسی پیشینه پژوهش، تهیه فرم راهنمای مصاحبه و چندین مصاحبه پایلوت با متخصصان موضوعی.

گوبا و لینکلن (Lincoln & Guba, ۱۹۹۴) قابلیت اعتماد¹¹ را به‌عنوان معیاری برای جایگزینی روایی و پایایی در مطالعات کمی مطرح کردند تا به کمک آن دقت علمی را در پژوهش کیفی ارزیابی کنند. در این پژوهش نیز در خصوص معیار اول مورد نظر گوبا و لینکلن با عنوان باورپذیری¹² از دو روش استفاده شد. در روش اول؛ یعنی بررسی توسط مشارکت کنندگان¹³، پس از هر مصاحبه و تایپ کردن متن آن، با فرد مصاحبه‌شونده با ایمیل ارتباط برقرار شد و علاوه بر متن مصاحبه، تحلیل‌های ابتدایی پژوهشگر در اختیار وی قرار گرفت تا از این طریق از صحت برداشتهای مصاحبه‌کننده با بازخورد مصاحبه‌شونده اطمینان حاصل شود. همچنین در روش دوم اعتباربخشی؛ یعنی توصیف توسط هم‌تایان¹⁴ از پژوهشگری مجرب که قبلاً مطالعه‌ای کیفی را انجام داده و از این روش استفاده کرده بود، خواسته شد تا یکی از متنهای مکتوب مصاحبه‌های انجام‌شده را پس از مطالعه کل متن و با در نظر گرفتن یادداشتهای محقق قبل و حین مصاحبه، به اختصار تفسیر کند و مکتوب سازد. همسویی میان برداشتهای دلیلی بر اعتبار به این شیوه تلقی شد. در خصوص معیار انتقال‌پذیری¹⁵ محققان سعی کردند تا توصیفی جامع و غنی از شرایط شرکت کنندگان شامل رشته تحصیلی، سن، جنسیت، وضعیت تأهل، وضعیت تحصیلی، وضعیت اشتغال، محل سکونت (بومی یا غیربومی)، سال ورود به مقطع کارشناسی ارشد، شرایط محیطی پژوهش نظیر محل مصاحبه و مدت‌زمان مصاحبه را ارائه و گزارش کنند. در خصوص معیار اطمینان‌پذیری¹⁶ از روش کفایت ارجاعی¹⁷ استفاده شد. بدین‌صورت که محقق در خصوص مفاهیم مطرح‌شده از سوی

-
۱۰. Exploratory Questions
 ۱۱. Trustworthiness
 ۱۲. Credibility
 ۱۳. Member Check
 ۱۴. Peer Debriefing
 ۱۵. Transferability
 ۱۶. Dependability
 ۱۷. Inference Adequacy

مشارکت‌کنندگان نقل قول مستقیمی از آنچه مصاحبه‌شونده اظهار می‌دارد، بیان می‌کند. در نهایت، برای اعتبار تأییدپذیری^{۱۸}، به اعتقاد گویا و لینکلن (۱۹۹۴) آزمون تشخیص^{۱۹} می‌تواند به تحقق معیارهای اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری به صورت همزمان منجر شود؛ بر این اساس، چند مورد از متنهای مصاحبه همراه با خلاصه‌های تفسیری محقق در اختیار متخصصی موضوعی قرار گرفت و تأیید وی در صحت فرایند تحلیل داده‌ها دلیلی برای وجود این معیار تلقی شد.

یافته‌ها

در این پژوهش با ۲۶ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی ارشد در گروه‌های علوم تربیتی و روانشناسی مصاحبه شد. این نمونه پژوهشی شامل ۱۲ زن و ۱۴ مرد در بازه سنی ۲۴ تا ۳۰ سال و میانگین معدل تحصیلی آنها بین ۱۶ تا ۱۷ بود. از میان شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۳ نفر در ترم دوم، ۸ نفر در ترم سوم و ۵ نفر از آنها در ترم چهارم تحصیلی بودند. همچنین ۱۷ مصاحبه در محل دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی و ۹ مصاحبه در محل خوابگاه انجام پذیرفت. در کل از تجزیه و تحلیل مجموع داده‌ها ۱۲۳ مفهوم اولیه در قالب پنج مؤلفه و دو مقوله کلی شامل عوامل تربیتی، آموزشی، شخصیتی، اجتماعی و محیطی استخراج شد که می‌توانند تجارب دانشجویان تحصیلات تکمیلی از پدیده تقلب در امتحان را نشان دهند.

جدول ۱- عوامل مؤثر بر ارتکاب تقلب در امتحانات

عوامل ساختاری		عوامل درونی		
۵. عوامل محیطی	۴. عوامل اجتماعی	۳. عوامل آموزشی	۲. عوامل شخصیتی	۱. عوامل تربیتی
- فراهم بودن شرایط (۱۱) - دسترسی به فناوری (۸)	- شیوع تقلب (۷) - کمک به دوستان (۵) - نبود برخورد قاطع (۴) - مشغول بودن در شبکه‌های اجتماعی (۲) - جو رقابتی بین دانشجویان (۸) - تحقیر شدن در گروه دوستان (۲)	- حجم زیاد محتوای آموزشی (۵) - مشخص نبودن محتوای آموزشی (۴) - ناهماهنگی محتوای آموزشی با ارزشیابی (۳) - سطح ارزشیابی پایین (۶) - زیاد بودن واحدهای درسی (۴) - ناآگاهی از نحوه ارزشیابی (۵) - ناهماهنگی زمان آزمون	- لذت بردن از تقلب (۱) - عادت به تقلب (۳) - راحت طلبی (۵) - اعتماد به نفس پایین (۳) - منفعت طلبی (۴) - خودنمایی و جلب توجه (۱) - اضطراب امتحان (۶) - نداشتن علاقه و انگیزه (۲) - حافظه ضعیف (۴)	- ضعف ارزشیابی اخلاقی (۲) - ضعف ایمان (۱) - مسئولیت‌پذیری (۴) - انتظارات والدین (۷) - نداشتن نظم و انضباط (۴)

۱۸. Confirmability

۱۹. Auditing

		و تعداد سوالات ارزشیابی (2)		
--	--	--------------------------------	--	--

عوامل تربیتی: عوامل تربیتی عواملی است که انسان را تحت تأثیر فضا و روابط و مناسبات خود قرار می‌دهد و در شکل‌گیری تجربه‌های وی نقش اساسی ایفا می‌کند. با توجه به تجارب زیسته دانشجویان، عوامل تربیتی مؤثر بر تقلب در امتحان شامل پنج دسته زیر هستند:

1. ضعف ارزشهای اخلاقی در محیط خانواده: بسیاری از صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که ضعف ارزشهای اخلاقی در فرهنگ خانواده در شکل‌گیری ارزشهای اخلاقی فرد در اجتماع تأثیر خواهد گذاشت. یک مشارکت‌کننده زن 29 ساله، با معدل 17/60، در این زمینه بیان می‌دارد: «بعد از یکی از امتحانهای سختم ناراحت برگشتم خانه و با دوستم در مورد سوالات امتحان تلفنی حرف می‌زدم و می‌گفتم که یک سوال را ننوشتم. بعد از مکالمه مادرم که در حال گوش دادن به صحبت‌های من بود، گفت که چرا از دوستت نپرسیدی تا کمکت کند و جواب سؤال را به تو بگوید؟!»

2. ضعف ایمان: به عقیده بسیاری از صاحب‌نظران نبود ایمان عامل دیگری است که سبب می‌شود شخص مرتکب تقلب در امتحان شود. مشارکت‌کننده زن 30 ساله، با معدل 18/59، در این باره بیان می‌دارد: «مشکل اینجاست که بسیاری از ماها فقط در ظاهر مسلمانیم و خیلی راحت با وجود اینکه می‌دانیم ارتکاب به تقلب یک جور ظلم به دیگران و حق‌الناس به حساب می‌آید، ولی باز هم اگر موقعیتش پیش بیاید این کار را انجام می‌دهیم.»

3. مسئولیت‌پذیری دانشجویان: کسانی که مسئولیت و عواقب فعالیتهای خود را بر عهده دارند، هیچ‌گاه به خود اجازه نخواهند داد تا مرتکب اعمالی همچون تقلب در امتحان شوند. مشارکت‌کننده مرد 28 ساله، با معدل 16/75، در این باره می‌گوید: «من شخصاً خودم را آدم مسئولیت‌پذیری نمی‌دانم، چرا که در طول ترم اگر مثل بعضی از بچه‌ها توجه بیشتری به درس خواندن می‌داشتم و تکالیف استادانم را انجام می‌دادم، دیگر نیازی نبود در پایان ترم دست به تقلب بزنم.»

4. انتظارات والدین: انتظارات بالای والدین و اعضای خانواده نیز یکی از عوامل بسیار تأثیرگذار در سوق دادن هر چه بیشتر دانشجویان به تقلب است تا در مقابل والدین و اعضای خانواده خود شرمسار نباشند. انتظارات بالای والدین از ناآگاهی آنها از شرایط ارزشیابی در محیط دانشگاهی نشئت می‌گیرد. مشارکت‌کننده زن 27 ساله، با معدل 18/06، در این زمینه بیان می‌دارد: «والدین من تحصیلات نسبتاً پایینی دارند و از جو دانشگاه اطلاعات بسیار پایینی داشته و انتظار دارند که من همچنان معدل همچون دوران تحصیل در مقاطع پایین‌تر، بالای 18 باشد؛ بنابراین من مجبورم با تقلب کردن معدل خودم را بالاتر از 18 نگه دارم.»

5. نداشتن نظم و انضباط در انجام دادن فعالیتهای: داشتن نظم و انضباط موجب می‌شود که دانشجو فعالیتهای خود را با برنامه‌ریزی و مدیریت زمان انجام دهد. دانشجوی بدون نظم در ایام امتحانات با

کمبود زمان مواجه و ناگزیر به سمت تقلب سوق داده می‌شود. مشارکت کننده مرد 25 ساله، با معدل 17/30، در این باره می‌گوید: «من معمولاً کارهایم را می‌گذارم برای دقیقه 90 و بعضی اوقات حتی وقت اضافه و هیچ‌وقت نتوانستم سر موعد مقرر درسهایم را بخوانم؛ یعنی در واقع هیچ‌وقت یاد نگرفتم که کارهایم را سر موقع انجام بدهم».

عوامل شخصیتی: منظور از عوامل شخصیتی الگوهای ویژه فکری، احساسی و رفتاری است که هر فرد را از افراد دیگر متمایز می‌سازد و سرچشمه درونی دارد. در حالی که عوامل تربیتی به نقش عوامل بیرونی در رفتار فرد اشاره دارد، عوامل شخصیتی ریشه ذاتی و درونی دارند. عوامل شخصیتی مؤثر بر تقلب در امتحان نه دسته به شرح زیر هستند:

1. لذت بردن از تقلب: به نظر صاحب‌نظران چون در دانشگاهها هیجانهای مفید خیلی کم‌رنگ است، دانشجویان برای خلق هیجان و لذت بردن دست به تقلب می‌زنند. پس اگر هیجانها، لذتها و شادیهایی درست در دانشگاه وجود داشته باشد، مقداری از میزان تقلبها کاسته می‌شود. دانشجوی مرد 29 ساله، با معدل 16/05، در این زمینه می‌گوید: «تقلب واقعاً لذت بخش است، به خصوص اگر بدانی که درس خوانها دود چراغ خورده‌اند و کلی برای درس زحمت کشیده‌اند، ولی تو در عوض فوتبال دیده‌ای، استراحت کرده‌ای، پای جزوه به عمیق‌ترین خواب دنیا فرو رفته‌ای و در آخر هم با یک ترفند ساده به آنچه خواستی رسیده‌ای و تازه این تفریح و استراحت مخصوص شب امتحان نبوده و سرگذشت یک ترم است». دانشجوی مرد 24 ساله دیگری با معدل 15/19 در این باره می‌گوید: «پارسال یادمه یکی از بهترین دوستانم که شاگرد اول هم بود، به شدت به تقلب علاقه داشت. یک‌بار قبل از امتحان از او خواستم که سؤالی را برای من توضیح دهد و خیلی خوب این کار را انجام داد. اتفاقاً امتحان خیلی ساده بود و سؤال آخر، همان سؤالی بود که من پرسیده بودم. ولی سر جلسه امتحان دیدم دوستم با صدای آهسته صدا می‌زند سؤال آخر چی میشه؟ راستش با تعجب جواب را به او گفتم. بعد از امتحان از او پرسیدم: تو واقعاً سؤال آخر رو بلد نبودی؟ گفت راستش حوصله فکر کردن نداشتم و چون تو این امتحان تقلب نکرده بودم، کلاً حالم گرفته بود».

2. عادت به تقلب: دانشجویی که یک بار با استفاده از تقلب به موفقیت آموزشی نسبتاً بزرگی دست پیدا کند، به نوعی به این رفتار نادرست اعتیاد و وابستگی روانی پیدا می‌کند و دیگر نمی‌تواند برای رسیدن به اهداف تحصیلی و کسب نمرات برتر در آینده تلاش کند. این امری است که متأسفانه، در بسیاری از دانشجویهای دانشگاه ما به عادت تبدیل و پس از طی مراحل تحصیل روز به روز بیشتر در شخصیتشان نهادینه می‌شود و تا آخر عمر با بیشتر آنها باقی می‌ماند و اثرهای منفی‌اش را به صورت مداوم بر جامعه می‌گذارد. دانشجوی مرد 27 ساله، با معدل 17/30، در این باره می‌گوید: «فکرشو بکنید من از آخرای دوران ابتدایی شروع کردم به تقلب کردن، بعد دوران راهنمایی و دبیرستان، آخر هم دوران دانشگاهی! من که با تقلب این همه توانستم موفق بشوم، یکجورایی به آن عادت کردم و نمی‌توانم برای امتحان از خودم جداش کنم، مگر امتحانهایی که واقعاً نشود تقلب کرد».

3. راحت‌طلبی: تنبلی و گرایش به راحت‌طلبی در دانشجویان در انجام دادن سایر فعالیتها عاملی است که آنها این گرایش را در اعمالی مانند امتحانات نیز داشته باشند و موجب شده است که دانشجویان در ایام امتحانات به جای تمرکز بر دروس و مطالعه آنها، زمان خود را به تفکر در باره روشهای تقلب بگذرانند. دانشجوی مرد 27 ساله، با معدل 16/08، در این باره بیان می‌دارد: «اصلاً من می‌گویم چه کاریه وقتی با تقلب می‌شود به راحتی نمره گرفت، چرا اینقدر خودمان را اذیت کنیم و شبها تا صبح بیدار باشیم و درس بخوانیم، تازه آخر هم معلوم نیست نمرمونو بگیریم یا نه».

4. اعتماد به نفس پایین: به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران اعتماد به نفس پایین عامل بسیاری از ناهنجاریها در محیط آموزشی از جمله تقلب در امتحان می‌شود. دانشجویی که به اندوخته‌های خود برای ارزشیابی دروس اعتماد ندارد، بر آن می‌شود تا با تقلب کردن این کمبود اعتماد را جبران کند. دانشجوی زن 28 ساله، با معدل 18/40، در این باره می‌گوید: «می‌دانید من درسم خوبه، ولی همیشه فکر می‌کنم مطالبی که خواندم کافی نیست یا اینکه فلان مطلب را خوب متوجه نشده باشم، بعد آن مطلب را در برگه می‌نویسم و می‌برم سر جلسه!»

5. منفعت‌طلبی برای کسب نمره بالاتر: از آنجایی که نظام نمره‌دهی به دانشجویان کاملاً کمی است، چنانچه دانشجویی کسب نمره پایین را در خور و شأن خود نبیند، منفعت‌طلبی برای اخذ نمره بالاتر به‌عنوان ناهنجاری مطرح می‌شود. دانشجوی زن 25 ساله، با معدل 16/50، در این باره بیان می‌دارد: «اگر بخوادم صادق باشم و به آن چیزی که حقم هست و برایش زحمت کشیدم قانع باشم، نباید تقلب کنم، اما معمولاً به نمره 15 یا 16 راضی نیستم، به خصوص اگر شرایط مهیا باشد که دیگر حرفی برای گفتن نمی‌ماند».

6. خودنمایی و جلب توجه: متخصصان اجتماعی بر این باورند که نیاز به توجه نیازی اساسی برای افراد به‌شمار می‌آید و در دوران جوانی به اوج خود می‌رسد. کسانی که این نیاز را نمی‌توانند در مسیر فعالیت‌های صحیح تأمین کنند، برای جلب توجه و خودنمایی به فعالیت‌های ناپسند روی می‌آورند. نیاز به جلب توجه و خودنمایی یا قدرت‌نمایی از دیگر مواردی است که فرد را به سمت تقلب در امتحانات سوق می‌دهد. دانشجوی مرد 27 ساله، با معدل 16/80، در این باره می‌گوید: «به نظر من انجام دادن برخی از کارها گاه با کسب مدال جهانی و المپیک برابری می‌کند. مگر هر آدمی می‌تواند ریسک تقلب و لو رفتن را بپذیرد. این نشان دهنده شجاعت است، کمی هم هیجان دارد، از قافله عقب نمی‌مانیم و بی دست و پا هم جلوه نمی‌کنیم».

7. اضطراب امتحان: یکی دیگر از عوامل روانی مؤثر بر شکل‌گیری ناهنجاری در جلسه امتحانات وجود اضطراب امتحان است. اگر چه بسیاری از صاحب‌نظران بر این عقیده‌اند که اضطراب به میزان کم برای جلسه امتحانات ضروری است، اما اضطراب بیش از حد موجب به وجود آمدن ناهنجاری در امتحانات می‌شود. دانشجوی زن 27 ساله، با معدل 17، در این باره می‌گوید: «یادم است موقع یکسری از امتحانات

آن قدر مضطرب و نگرانم که اصلاً نمی‌توانم ذهن و فکرم متمرکز کنم برای خواندن درسها، به ناچار موقع امتحانات، رو می‌آورم به دست‌نوشته‌های کوچک روی برگه».

8. نداشتن علاقه و انگیزه: داشتن انگیزه و علاقه به تحصیل در دانشگاه از دلایل اصلی موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود. بالا بردن انگیزه و علاقه به مطالعه در دانشجویان موجب بهبود عملکرد آنها در تمام زمینه‌های علمی می‌شود و در مقابل، اگر دانشجویان این انگیزه را از دست بدهند، برای رسیدن به اهداف آموزشی تلاش نمی‌کنند و در نهایت، برای ارزشیابی استادان دست به تقلب می‌زنند. دانشجوی مرد 30 ساله، با معدل 17/56، در این باره می‌گوید: «آخر من برای چه این همه به خودم زحمت بدهم، آخرش که چی بشه! نه کاری هست، نه ارزشیابی درست و نه نمره درست. تازه برای کار هم که اصلاً کسی نمی‌پرسد از کجا آمدی و تخصصت چیست؟ استادان هم که همیشه نمره را به کسانی که رابطه دارند، بهتر می‌دهند».

9. حافظه ضعیف برای حفظ کردن مطالب و بد درس خواندن: عده‌ای از دانشجویان جزو کسانی هستند که زیاد درس می‌خوانند، اما چون روش مناسبی را برای درس خواندن انتخاب نکرده‌اند و فقط مطالب را حفظ کرده‌اند، اضطراب بیش از حد دارند و در زمان امتحان دچار فراموشی می‌شوند. این گروه چون نمی‌خواهند زحمتشان به هدر برود، از راه تقلب می‌خواهند تا به موفقیت برسند. دانشجوی زن 29 ساله، با معدل 16/90، در این باره می‌گوید: «نمی‌دانم هر کاری می‌کنم مطالب حفظی، حفظم نمی‌شود، شاید به خودم تلقین می‌کنم، ولی واقعاً بعضی چیزها را نمی‌شود حفظ کرد و باید کف دستم بنویسم تا یادم نرود».

عوامل آموزشی: منظور از عوامل آموزشی ساختار آموزش و ارزشیابی آموزش عالی است که عواملی چون محتوای ارائه شده، واحدهای درسی و نظام ارزشیابی را شامل می‌شود. عوامل آموزشی مؤثر بر تقلب در امتحان شامل هفت دسته زیر هستند:

1. حجم زیاد محتوای آموزشی: به عقیده بسیاری از صاحب‌نظران و منتقدان برنامه درسی، حجم بسیار زیاد کتب درسی و تکالیف مربوط به آن عاملی است که دانشجویان زمان کافی برای مطالعه این حجم از مطالب را ندارند و ناگزیر مرتکب تقلب می‌شوند. دانشجوی مرد 24 ساله، با معدل 16/40، در این باره بیان می‌دارد: «وقتی استاد برای دو واحد درسی چند کتاب معرفی می‌کند و یا یک جزوه 300-400 صفحه‌ای معرفی می‌کند و فقط یک سوم این مطالب در کلاس تدریس می‌شود، برای قسمت تدریس نشده مطالب تقلب را حق مسلم خود می‌دانم».

2. مشخص نبودن محتوای آموزشی: یکی از مشکلات موجود در نظام آموزشی این است که با وجود اینکه سر فصل واحدهای درسی در اختیار استادان است، اما آنها محتوای آموزشی مشخصی را در اختیار دانشجویان قرار نمی‌دهند و این موجب می‌شود دانشجویان سردرگم شوند و هنگام ارزشیابی تقلب کنند. دانشجوی زن 24 ساله، با معدل 18/20، در این باره بیان می‌کند: «ترم سوم که بودم، یک درس سه

- واحدی با یک استادی داشتیم که سه هفته مانده به امتحانات یک کتاب 200 صفحه‌ای معرفی کرد و من هم هیچ پیش زمینه‌ای از کتاب معرفی شده نداشتم».
3. هماهنگ نبودن محتوای آموزشی و محتوای ارزشیابی: اگر ارزشیابی را سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج به دست آمده با هدفهای آموزشی از پیش تعیین شده به‌منظور تصمیم‌گیری در این باره که آیا فعالیتهای آموزشی استادان و کوششهای یادگیری دانشجویان به نتایج مطلوب انجامیده‌اند بدانیم، ضروری است که استادان هر آنچه را در طول ترم تحصیلی به دانشجویان ارائه کرده‌اند ارزیابی کنند. در صورت ناهماهنگی بین محتوای آموزشی ارائه شده و محتوای ارزشیابی در پایان ترم تحصیلی، دانشجو در خود نیاز به تقلب کردن را احساس می‌کند. دانشجوی زن 28 ساله، با معدل 17/65، در این باره می‌گوید: «اصلاً من نمی‌دانم چرا یکسری از استادان سؤالاتی در امتحان می‌دهند که آدم ده دور هم جزوه را بخواند نمی‌داند از کجای جزوه بوده است، در واقع، این استادان برای مچ‌گیری یکسری سؤالات خارج از چیزایی که در طول ترم می‌گویند، در امتحان می‌آورند».
4. سطح ارزشیابی: با توجه به سطوح یادگیری بنجامین بلوم، در مقاطع تحصیلی دانشگاهی، ارزشیابی استادان از یادگیری دانشجویان باید بالاتر از سطح دانش باشد، چرا که دانشجویان برای ارزشیابی در سطح دانش به حفظ طوطی‌وار عادت می‌کنند و در نهایت، از این عمل خسته می‌شوند و به تقلب کردن روی می‌آورند. دانشجوی مرد 26 ساله، با معدل 16/85، در این باره بیان می‌دارد: «یادم است یک امتحان داشتم با یک استاد، آن قدر بدم آمد از طرز سؤال طرح کردنش، گفته بود این سخن از کدام نظریه پرداز است، آره چی را می‌خواهد بسنجد».
5. زیاد بودن واحدهای درسی: معمولاً دانشجوی تحصیلات تکمیلی در هر ترم تحصیلی 10 تا 12 واحد درسی دارد که این حجم واحد با توجه به فعالیتهای پژوهشی و تکالیف زیاد درسی زمانی بیش از یک ترم تحصیلی می‌طلبد. دانشجوی مرد 25 ساله، با معدل 17/48، در این باره می‌گوید: «من ترم اول 12 واحد داشتم؛ یعنی 6 تا درس 2 واحدی! برای هر کدام از این درسها استادان مربوط تکالیف خاص خودشان را می‌خواستند و علاوه بر این، مقاله هم می‌خواستند و اصلاً فرصت این را نداشتم که کتابها را مطالعه کنیم».
6. آگاه نبودن از نحوه ارزشیابی: مشخص بودن انتظارات استاد از دانشجو و بیان اینکه چه چیزی از وی می‌خواهد، کمک زیادی برای موفقیت تحصیلی آنان است. دانشجوی زن 24 ساله، با معدل 17/89، در این باره بیان می‌دارد: «یادم است با دکتر ... دو تا درس داشتم، هر کدام از امتحاناتش یک جور بود، آخر ما نمی‌دانیم برای این جور استادان چه جوری باید درس بخوانیم».
7. هماهنگ نبودن زمان و تعداد سؤالات ارزشیابی: در امتحاناتی که هدف سنجش سرعت پاسخ‌دهی دانشجویان نیست، باید زمان کافی و متناسب با تعداد سؤالات در نظر گرفته شود تا دانشجویان فرصت تجزیه و تحلیل و تفکر را داشته باشند. دانشجوی زن 29 ساله، با معدل 15/64، در این باره بیان می‌دارد: «فکرش را بکن. استاد 6 تا سؤال آورده است، هر کدام هم الف، ب، ج دارد و بعد آن وقت گفته است در

یک ساعت جواب بدهید، آخر من از روی جزوه هم بنویسم که نمی‌رسم در یک ساعت بنویسم، چه برسه به اینکه فکر کنم».

عوامل اجتماعی: منظور از عوامل اجتماعی ارزشها و هنجارهایی است که جامعه به افراد خویش القا

می‌کند. عوامل اجتماعی تأثیرگذار بر تقلب در امتحان در شش دسته به شرح زیر هستند:

1. شیوع تقلب: بنا بر دیدگاه برخی از آسیب شناسان اجتماعی همواره درصد کمی از تخلفها در جامعه وجود دارد که این درصد طبیعی و قابل تحمل است، اما اگر در جامعه‌ای این درصد روبه فزونی برود، به-طور قطع قبح آن عمل شکسته و به‌صورت یک هنجار نمایان می‌شود. دانشجوی زن 24 ساله، با معدل 17/08، در این باره می‌گوید: «من اوایلی که وارد دانشگاه شده بودم از تقلب متنفر بودم و هیچ‌وقت شخصیتم اجازه نمی‌داد تقلب کنم، ولی وقتی در دوره کارشناسی می‌دیدم که این قدر زحمت می‌کشم و شبها تا صبح بیدارم برای امتحان، بعد موقع اعلام نتایج بعضی از همکلاسی‌هایم را می‌بینم که با تقلب نمره بهتری از من گرفتند، زورم می‌آید و الان من هم مثل آنها میانبر می‌زنم».

2. کمک به دوستان و همکلاسیها: از آنجایی که دانشجویان در یک محیط اجتماعی صمیمی زندگی می‌کنند، رابطه عاطفی ایجاد شده بین آنها موجب می‌شود در تمام فعالیتها به یکدیگر کمک کنند و نهایت همکاری را داشته باشند، حال برای آنکه این رشته‌های دوستی پاره نشوند، این همکاریها در هر جهتی می‌توانند سوق داده شوند. دانشجوی مرد 24 ساله، با معدل 18/48، درباره این موضوع بیان می‌دارد: «چون جزو شاگردان ممتاز کلاس بودم، همیشه بچه‌ها التماس دعا داشتند و من هم که هیچ‌وقت توانایی نه گفتن و روی آنها را زمین انداختن نداشتم، سعی می‌کردم به آنها تا می‌توانم کمک کنم».

3. نبود برخورد قاطع با متقلبان: یکی از اشتباهات بزرگی که استادان و مراقبان در این خصوص مرتکب می‌شوند، نداشتن برخورد قاطع و بازدارنده در قبال دانشجویان خاطی است و برخی از استادان به جای آنکه از طرق مختلف دانشجو را متوجه اشتباهش بکنند و او را به ترک این عادت ترغیب کنند، به راحتی از خطایش می‌گذرند و آن را نادیده می‌گیرند. نتیجه‌گیری نهایی اینکه بروز این رفتارها از جانب مسئولان دانشگاه موجب شده است که بسیاری از دانشجویان هیچ‌گاه متوجه رفتار نادرست خود نشوند و در تمام مراحل تحصیل خود به آن ادامه دهند و این به تبدیل شدن تقلب به امری عادی و موجه در زندگی اجتماعی آینده آنها منجر می‌شود. دانشجوی مرد 26 ساله، با معدل 15/60، در این باره می‌گوید: «هر دانشجویی می‌داند که قوانین برخورد با تقلب جدی نیست و کم بوده است که دانشجویی به خاطر تقلب کارش به کمیته انضباطی بکشد. معمولاً آنهايي که خیلی تابلو بازی در می‌آورند، در مرحله اول جایشان تغییر می‌کند و در مراحل بعدی اوراق امتحانی آنها گرفته می‌شود، در نتیجه در هر دو حالت چیز زیادی از دست نمی‌دهیم و این عمل به ریسکس می‌ارزد. گو اینکه نوشتن هر چیزی در ورقه امتحانی، ولو غلط و

زیر سؤال بردن علم، نسبت به سفید گذاشتن برگه خودش یک آپشن هست که حداقل ما را تا روز اعلام نتایج امیدوار نگه می‌دارد».

4. مشغول بودن در امور غیر علمی (شبکه‌های اجتماعی): شبکه‌های اجتماعی پدیده‌ای است که در دهه اخیر به‌طور شایع در دانشجویان نفوذ کرده و در واقع، جزء جدایی ناپذیر زندگی دانشجویان و به خصوص دامن‌گیر دانشجویان تحصیلات تکمیلی شده است. در ایام امتحانات توجه زیاد به شبکه‌های اجتماعی موجب شده است که دانشجویان از امتحانات غافل شوند و دست به تقلب بزنند. دانشجوی زن 25 ساله، با معدل 17/50، در این باره می‌گوید: «وقتی از دانشگاه می‌آمدم و هنوز پشت در بودم، وای فای گوشیم را روشن می‌کردم... واقعاً یک جور اعتیاد پیدا کردم به نت و شبکه‌های اجتماعی که هر روز هم یک ورژن جدید می‌آید به صحنه. آخر نه فقط من، بلکه همه برویچ‌ها هم بودند در این شبکه‌ها و من هم یکی از آنها. خلاصه همه وقتم را ناخواسته می‌گرفت و من شب امتحان فقط وقت داشتم تقلب بنویسم تا یک حجم زیاد درس را بخوانم».

5. جو رقابتی بین دانشجویان: متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که وجود رقابت تا حدودی می‌تواند موجب پیشرفت تحصیلی شود، با این حال در چند سال اخیر در نظام آموزش و پرورش شاهد تغییر این باور بوده‌ایم و برای کم کردن حساسیت زیاد در زمینه رقابت بین دانش‌آموزان تلاش شده است. این رویکرد می‌تواند در نظام آموزش عالی هم تعمیم داده شود، چرا که اصرار بر رقابت و مقایسه دانشجویان با یکدیگر سبب شکل‌گیری رهیافتهای غیراخلاقی خواهد شد. دانشجوی زن 26 ساله، با معدل 15/80، در این باره می‌گوید: «استاد فلان درس آن قدر توقع نمره بالا را از ما داشت و همه بچه درس خوانها را مثل چماق می‌زد تو سر ما، ما هم تحت تأثیر این جو که در کلاس راه افتاده بود، همه تصمیم گرفتیم تقلب کنیم تا عقب نمانیم».

6. تحقیر شدن در گروه دوستان و همکلاسی‌ها: همکلاسی‌ها: کسب نمره پایین‌تر و عقب ماندن از دوستان و همکلاسی‌ها به‌طور ضمنی در انسان احساس حقارت به وجود می‌آورد. در بسیاری از موارد گروه دوستان کسب نمره پایین‌تر را نشانه کند ذهنی و سطح استعداد فرد می‌دانند، حال آنکه عوامل دیگری نظیر تلاش نکردن و مشکلات دیگر ممکن است این شرایط را ایجاد کرده باشد. با این حال، این گروه از دانشجویان برای جلوگیری از تحقیر شدن به جای تکیه بر راه درست مانند تلاش و کار بیشتر به تقلب روی می‌آورند تا کمبود حاصل را جبران کنند. دانشجوی زن 28 ساله، با معدل 16/80، در این باره می‌گوید: «من دنبال گرفتن نمره عالی نیستم و خیلی هم برای درسهام انرژی نمی‌گذارم، ولی دوست ندارم نمره‌ام از 17 یا 18 پایین‌تر بیاید. فکر اینکه نمره‌ام مثلاً 12 بشود و دوستانم در مورد من چه فکر می‌کنند، اذیت می‌کند، البته راه درستش این است که زحمت بیشتری به خودم بدهم، ولی معمولاً حسش نمی‌آید و منم اختلاف نمره واقعی‌ام را با آن نمره 17 یا 18 از طریق تقلب جبران می‌کنم».

عوامل محیطی: منظور از عوامل محیطی مؤثر بر ارتکاب تقلب خصوصیات فیزیکی و محیط برگزاری آزمون است که شرایط را برای ارتکاب آن فراهم می‌سازد. عوامل محیطی تأثیرگذار بر تقلب در امتحان دو دسته به شرح زیر هستند:

1. فراهم بودن شرایط در محل برگزاری امتحان: یکی از عواملی که تا حد زیادی می‌تواند از تقلب دانشجویان جلوگیری کند، انتخاب درست محل برگزاری امتحان با توجه به تعداد دانشجویان، تعداد مراقبان و چیدمان صندلی‌هاست. دانشجوی مرد 26 ساله، با معدل 15/30، در این باره می‌گوید: «در دانشکده ما یک جوری صندلی‌ها را کنار هم می‌گذارند، آن هم بدون شماره؛ یعنی هرکی هرجا خواست بنشیند که فکر می‌کنی مسئولان آموزش از قصد دارند این کارها را می‌کنند که ما راحت باشیم، وگرنه یک شماره چسباندن روی صندلی و یک ذره زیاد کردن فاصله صندلی‌ها کار سختی نیست».
2. دسترسی به فناوری: گسترش فناوری نیز به‌طور فزاینده بر تقلب دانشجویان اثر گذاشته است و روند تقلب در امتحانات را تسهیل ساخته است. دانشجوی زن 24 ساله، با معدل 17/40، در این باره می‌گوید: «من موقعی دست به تقلب می‌زنم که بدانم ریسکش پایین است و گیر نمی‌اقتم. بردن گوشی همراه سر جلسه امتحانات ما آزاد است، فقط می‌گویند که گوشی‌هاتون را خاموش کنید که البته همه بچه‌ها می‌گذارند رو سکوت. تکنولوژی قطع کردن آنتن هم که هنوز به دانشکده ما نرسیده. من و دوستم در امتحان درس ... از طریق هندزفری با هم حرف می‌زدیم. گوشی هندزفری زیر مقنعه ما نه‌پایه دیده نمی‌شود. یادم است بعد امتحان به دوستم گفتم از امتحان بعدی جزوه رو دو قسمت می‌کنیم و نصفش را تو بخوان و نصفش را من. فکر کنم مفیدترین استفاده‌ای بود که تا حالا من از تکنولوژی داشتم».

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی این مطالعه بررسی تجارب زیسته دانشجویان دانشگاه فردوسی از پدیده تقلب در امتحانات و شناخت علل این مسئله از نگاه دانشجویانی بود که خود به این عمل مبادرت می‌کنند. البته، باید تأکید شود که یافته‌های این پژوهش بر اساس داده‌های به‌دست آمده از یک مطالعه موردی بوده است و نمی‌تواند به فرایند تقلب در امتحانات در دانشگاه‌ها و رشته‌های مختلف به‌صورت کامل اشاره داشته باشد، اما می‌توان ادعا کرد که این تحقیق می‌تواند با توجه به بدیع بودن آن در کشور، برای توجه به این موضوع مهم، نقطه شروع مناسبی باشد. نگاهی اجمالی به تاریخچه پدیده تقلب نشان می‌دهد که این مسئله دارای قدمت و همچنین وسعت و تنوع در اشکال و شگردهاست. از سویی، به‌دلیل گره خوردن این پدیده با فناوری‌های نوین ارتباطی و همچنین نقش روزافزون تحصیلات در جایگاه اجتماعی، این پدیده به‌طور مستمر دستخوش تحول و تغییر چهره بوده است (Zaker Salehi, ۲۰۱۰). نتایج پژوهش را به‌طور کلی می‌توان در قالب دو مقوله کلی عوامل درونی و ساختاری دسته‌بندی کرد. عوامل درونی عواملی هستند که به استعدادها، ادراکات و دریافتهای خود شخص و همچنین محیط خانواده او مربوط

می‌شوند که این نتایج با نتایج پژوهش‌های بتول و همکاران (Batool et al., 2011)، وایدمن (Wideman, 2008)، بروان (Brown, 2002)، کامینز و همکاران (Cummings et al., 2002)، نوول و لوفر (Nowell & Laufer, 1997)، مک کاب و همکاران (Mc Cabe et al., 2002)، رویگ و دتوماسو (Roig & Detomasso, 1995)، ماردوک و اندرمن (Murdock & Anderman, 2006) و بولین (Bolin, 2004) همخوان است. در این عوامل شخص و نحوه تربیت او محور اصلی در انتخاب رفتارهاست و شخصیت انتسابی و اکتسابی وی در ارتکاب به تقلب تصمیم‌گیرنده است. عوامل درونی شامل دو موضوع تربیتی و شخصیتی است. با توجه به پژوهش‌های متعددی که حکایت از شیوع تقلب در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی دارند، در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان بیان کرد که عوامل درونی (تربیتی و شخصیتی) سرچشمه و منشأ آنی ندارد و در یک دوره زمانی شکل گرفته و درونی شده‌اند و از آنجایی که نقش خانواده و مراکز آموزشی - تربیتی بارز است، می‌توان این‌گونه اظهار کرد که بی‌توجهی یا سهل‌انگاری خانواده - که گاهی به دلیل ناآگاهی است - و مراکز آموزش عالی در خصوص نقش‌های تربیتی خود، می‌تواند عامل بروز ناهنجاریهایی از قبیل پدیده تقلب در امتحان باشد. عوامل ساختاری نیز آن دسته از عواملی هستند که از محیط اطراف بر عملکرد شخص در ارتکاب به تقلب نیرو وارد می‌کنند و اثر می‌گذارند که این نتایج با نتایج پژوهش‌های مرادی و همکاران (Moradi et al., 2001)، خامسان و همکاران (Khamesan et al., 2011) و شرفی و همکاران (Sharafi et al., 2013) همخوان است. این عوامل تا حد زیادی متأثر از سیاستها، شیوه‌های آموزشی و نظام ارزشیابی دست‌اندرکاران آموزش عالی است. به طوری که می‌توان عوامل آموزشی به وجود آمده برای ایجاد زمینه و سوق دادن دانشجویان به سمت تقلب را شرایط علی این مسئله شامل روشهای آموزش و ارزشیابی استادان، شرایط ساختاری، آموزشی و باارزش شدن نمره و معدل دانست؛ در واقع، نتایج به دست آمده نشان داد که فقط در جریان امر تقلب فرد متقلب مقصد نیست، بلکه امروزه امتحانات در نظام آموزشی کشورمان از یک مسئله سنجشی به یک مسئله ارزشی تبدیل شده است و این تبدیل نابجا و اشتباه موجب این تفکر در بین قشر تحصیل کرده شده که امتحانات فقط روشی قانونمند برای گرفتن مدرک است و تا زمانی که در نظام آموزشی ما یادگیری هدف اصلی نباشد و ملاک نمره باشد، تقلب انجام می‌شود. در عوامل محیطی و اجتماعی که بخش زیادی از دلایل ارتکاب به تقلب به نقش و مسئولیت نظام آموزش دانشگاه بر می‌گردد، کوتاهی مسئولان مربوط در ایجاد محیطی پیشگیرانه مشهود است. از همین رو، برخی اوقات نتایج تحقیقات نشان می‌دهند که دانشگاه‌های ایران بیشتر ضدهنجارهای علم را پرورش می‌دهند تا هنجارهای آن را (Ghazitabatabae & Vadadhir, 2000). باید اذعان کرد که آسیب‌های اجتماعی کلافی در هم پیچیده‌اند. اگر بگوییم تقلب ریشه در عوامل شخصیتی دارد، آن‌گاه علت عوامل شخصیتی عوامل تربیتی است. این دو بحران نیز معلول شرایط اجتماعی دیگری هستند و این زنجیره عوامل مانند یک کلاف پیچیده امتداد دارد و بنابراین، نباید پدیده تقلب را تک عاملی تصور کرد.

پیشنهادات

با توجه به شرایط موجود برای بهبود این وضعیت بر اساس مرور ادبیات تحقیق و اظهارات مطرح شده مشارکت کنندگان در پژوهش، اقدامات زیر برای حل مشکلات پیش رو در دو بعد درونی و ساختاری پیشنهاد می‌شود:

1. در بعد درونی می‌توان با ایجاد نظام اخلاقی درونی شده از طریق فرهنگ سازی در محیط خانواده‌ها، آگاهی بخشی به خانواده‌ها، نشان دادن چهره واقعی تقلب و اثرهای آن به فرزندان، الگوگیری از ارزشهای اسلامی در رأس نظام آموزشی کشور و آگاه سازی دانشجویان از عواقب ناشی از تأثیرات منفی تقلب در ابعاد روانشناختی و اجتماعی فرد، از بروز این اعمال نادرست پیشگیری کرد.
2. سیاستگذاران و دست‌اندرکاران نظامهای آموزشی به موضوع تقلب بیشتر توجه کنند تا برای کم‌رنگ کردن و مرتفع ساختن زمینه‌های بروز تقلب راه برای اصلاح عوامل ساختاری از جمله تصویب قوانین بازدارنده و برخورد با متخلفان در دانشگاهها، بهبود شیوه‌های ارزشیابی، تأکید بر توانایی و کارآفرینی دانشجویان به جای تأکید بر محفوظات، عدم تأکید صرف به مدرک و نمره و اشاعه بیشتر اخلاق و هنجارهای علمی در میان دانشجویان هموار شود.

References

1. Ames, C. (۱۹۹۲). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, ۸۴(۳), ۲۶۱-۲۷۱.
۲. Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (۱۹۹۸). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, ۹۰(۱), ۸۴-۹۳.
۳. Ary, D., Jacobs, L. Ch., & Razavieh, A. (۲۰۰۰). *Research in education*. Translation: Serkisiyan, Niku & Saediyani, Tehran: Soroush (in Persian).
۴. Baldwin, D., Daugherty, S., Rowley, B., & Schwartz, M. (۱۹۹۶). Cheating in medical school: A survey of second-year students at ۳۱ schools. *Academic Medicine*, ۷۱(۳), ۲۶۷-۲۷۳.
۵. Batool, S., Abbas, A., & Naeemi, Z. (۲۰۱۱). Cheating behavior among undergraduate students. *International Journal of Business and Social Science*, ۲(۳), ۲۴۶-۲۵۴.
۶. Blankenship, K. L., & Whitley, B. E. JR. (۲۰۰۰). Relation of general deviance to academic dishonesty. *Ethics and Behavior*, ۱۰, ۱-۱۲.

۷. Bolin, A. U. (۲۰۰۴). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, ۱۳۸, ۱۰۱-۱۱۴.
۸. Brown, D. L. (۲۰۰۲). Cheating must be okay-everybody does it. *Nurse Educator*, ۲۷(۱), ۶-۸.
۹. Creswell, J. (۲۰۱۱). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (research narrative, phenomenology, grounded theory, ethnography, case study)*. Translation by Danaeefar, H., & Kazemi, H., Tehran: Safar: Eshraghi (in Persian).
۱۰. Cummings, R., Maddux, C. D., Harlow, S., & Dyas, L. (۲۰۰۲). Academic misconduct in undergraduate teacher education students and its relationship to their principled moral reasoning. *Journal of Instructional Psychology*, ۲۹(۴), ۲۸۶-۲۹۶.
۱۱. Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & McGregor, L. N. (۱۹۹۲). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, ۱۹, ۱۶-۲۰.
۱۲. Devlin, M., & Gray, K. (۲۰۰۷). In their own words: A qualitative study of the reasons Australian students plagiarize. *Higher Education Research and Development*, ۲۶, ۱۸۱-۱۹۸.
۱۳. Eman, M. T. (۲۰۰۹). *The basics of qualitative and quantitative research methods paradigm in social sciences*. Qom: Research Institute of Howzeh & University (in Persian).
۱۴. Eslami, S. H. (۲۰۱۲). Plagiarism at the university. Library, Museum and Documentation Center Parliament. Retrieved from http://ical.ir/index.php?option=com_k۲&view=item&id=۲۹۷۴ (in Persian).
۱۵. Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Jaliliniya, F. (۲۰۱۰). The investigation of hidden curriculums. (Master's theses). Shahid Beheshti University. *Journal of Higher Education Curriculum Studie*, ۱(۱), ۹۶-۱۱۸ (in Persian).
۱۶. Fontana, J. (۲۰۰۹). Nursing faculty experiences of students' academic dishonesty. *Journal of Nursing Education*, ۴۸(۴), ۱۸۱-۱۸۵.
۱۷. Ghazitabatabae, M., & Vadadhir, A. (۲۰۰۰). Biases norms and ethics in university research. *Journal of Faculty of Letters and Humanities*. ۱۸۷, ۱۸۰-۲۲۶ (in Persian).

۱۸. Harding, T., Mayhew, M., Finelli, C., & Carpenter, D. (۲۰۰۷). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in humanities and engineering undergraduates. *Ethics and Behavior*, ۱۷(۳), ۲۵۵-۲۷۹.
۱۹. Kermainejad, M. (۲۰۰۸). The reviews of author's material in Iranian law and international conventions. (Master thesis). Imam Sadiq University (in Persian).
۲۰. Khamesan, A., & Amiri, M. A. (۲۰۱۱). Investigating fraud among male and female students. *Ethics in Science and Technology Journal*, ۶ (۱), ۵۳-۶۱ (in Persian).
۲۱. Khodaie, E., Moghadamzadeh, A., & Salehi, K. (۲۰۱۱). Factors affecting the probability of Academic Cheating School Students in Tehran. *Procardia – Social and Behavioral Sciences*, ۲۹, ۱۵۸۷-۱۵۹۵.
۲۲. Krawczyk, M. (۲۰۱۲). Sex, morals and exam cheating. *University of Warsaw Faculty of Economic Sciences*, ۱-۱۰.
۲۳. Lin, C. H. S., & Wen, L. Y. M. (۲۰۰۷). Academic dishonesty in higher education; a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, ۵۴(۱), ۲۲۳-۲۳۷.
۲۴. Lincoln, Y. S., & Guba, E. (۱۹۹۴). *Naturalistic enquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
۲۵. Mohamadpur, A. (۲۰۱۱). *Qualitative research method: Anti-method (logic and design in qualitative methodology)*. Tehran: Jameshenasan (in Persian).
۲۶. Mahram, B., Saketi, P., Masudi, A., & Mehrmohamadi, M. (۲۰۰۶). The role of hidden curriculum components in the students' academic identity: case study in Ferdowsi University of Mashhad. *Journal of Curriculum Studies*, ۱ (۳), ۳-۲۹ (in Persian).
۲۷. Mc Cabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (۲۰۰۱). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, ۱۱(۳), ۲۱۹-۲۳۲.
۲۸. Moeidfar, S. (۲۰۰۶). *Sociology of social issues in Iran*. Tehran: Noorelm (in Persian).
۲۹. Moradi, V. A., & Saeedijam, M. (۲۰۰۱). Investigate the causes of students to cheat in the exams. *Teb va Tazkiefy*, ۴۰, ۱۶-۱۹ (in Persian).
۳۰. Moran, D. (۲۰۰۰). *Introduction to phenomenology*. Rutledge: London.

۳۱. Morse, J. M. (۲۰۰۵). What is qualitative research? *Qualitative Health Research*, Thousand Oaks: Sep. ۱۰(۷).
۳۲. Mostafasarbaz, Z., Abolgasemi, A., & Rostamogli, S. (۲۰۱۴). Compare self-regulation strategies, creativity and goal orientation in the students with math problems. *Journal of Learning Disabilities*, ۳(۳), ۶۸-۷۸ (in Persian).
۳۳. Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (۲۰۰۶). Motivational perspective on student cheating. Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, ۴۱(۳), ۱۲۹-۱۴۵.
۳۴. Nakhae, N., & Hoseini, V. (۲۰۰۵). Reviewing medical students about cheating and its frequency. *Strides in Development of Medical Education*, ۱(۲), ۵۷-۶۳ (in Persian).
۳۵. Narimani, M., & Vahidi, Z. (۲۰۱۳). Compare of alexithymia, self-efficacy and self-esteem among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, ۳(۱), ۷۸-۹۱ (in Persian).
۳۶. Nonis, S., & Swift, C.O. (۲۰۰۱). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*, ۷۷(۲), ۶۹-۷۸.
۳۷. Nowell, C., & Laufer, D. (۱۹۹۷). Undergraduate students cheating in the fields of business and economics. *The Journal of Economic Education*, ۲۸, ۲-۱۲.
۳۸. Patton, M. Q. (۲۰۰۲). *Qualitative research and evaluation methods*. Newbury Park, CA: Sage Publication.
۳۹. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (۲۰۰۲). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (۲nd Ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
۴۰. Robinson, E., Amburgey, R., Swank, E., & Faulker, C. (۲۰۰۴). Test cheating in a rural college: Studying the importance of individual and situational factors. *College Student Journal*, ۳۸, ۳۸۰-۳۹۵.
۴۱. Roeser, W. R., Midgley, C., & Urdan, T. C. (۱۹۹۶). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, ۸۸(۳), ۴۰۸-۴۲۲.
۴۲. Roig, M., & Detomasso, L. (۱۹۹۵). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination? *Psychological Reports*, ۷۷, ۶۹۱-۶۹۸.

۴۳. Rostami, F., Zarafshani, K., & Sadvandi, M. (۲۰۱۴). Analysis of conventional cheating methods among students and apply some methods to manage and control this syndrome: A case of agricultural students at Razi University. *Higher Education Letter*, ۷(۲۵), ۱۲۹-۱۴۴ (in Persian).
۴۴. Saki, R. (۲۰۱۱). Ethics in educational research and its components. *Ethics in Science and Technology Journal*, ۶ (۲), ۴۷-۵۸ (in Persian).
۴۵. Salimi, A., & Davari, M. (۲۰۰۱). *Deviance sociology* (Ed ۱). Qom: Research Institute of Hawzah & University (in Persian).
۴۶. Sarukhani, B. (۱۹۹۴). *Research methods in social sciences*. Tehran: Serat (in Persian).
۴۷. Seedhoseini, V. (۲۰۰۲). Medical students' attitudes toward the types of cheating and measuring its frequency to the indirect method. (Doctoral disseration). Shahid Chamran University of Ahvaz (in Persian).
۴۸. Sharafi, L., & Alibigi, A. H. (۲۰۱۳). Analyze the behavior cheating among students: Use of multidimensional scaling. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, ۱۹(۴), ۱۴۱-۱۶۰ (in Persian).
۴۹. Wideman, M. A. (۲۰۰۸). Academic dishonesty in postsecondary education: A literature review. Transformative Dialogues. *Teaching & Learning Journal*, ۲(۱), ۱-۱۲.
۵۰. Wilkerson, J. (۲۰۰۹). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, ۲۰(۲), ۹۸-۱۰۵.
۵۱. Witherspoon, M., Maldonado, N., & Lacey, C. (۲۰۱۰, May). Academic dishonest of undergraduates: Methods of cheating. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association May ۲۰۱۰, Denver, Colorado.
۵۲. Zaker Salehi, Gh. R. (۲۰۱۰). *Scientific fraud: Social and legal aspects*. Tehran: Institute for Social and Cultural Studies (in Persian).