

نگرش و میزان ارتکاب دانش‌آموزان به تقلب و پیش‌بینی پذیری نگرش دانش‌آموزان به تقلب بر اساس برنامه درسی اجرا شده

مریم فراست*

بهروز مهram**

مقصود امین خندقی***

چکیده:

هدف مطالعه، بررسی نگرش و میزان ارتکاب دانش‌آموزان به تقلب و نقش مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده در آن بود. روش پژوهش، همبستگی و جامعه پژوهش، دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان مه‌ولات (خراسان رضوی) در سال ۱۳۹۲ بود. نمونه برابر با ۱۵۳ نفر و شیوه انتخاب تصادفی خوشه‌ای بود. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های محقق-ساخته نگرش به تقلب، محیط آموزشی راف و همکاران (۱۹۹۷) و ارزشیابی ادراک شده الخروصی (۲۰۰۹) بود. پایایی و روایی ابزارها از میزان مطلوبی برای استفاده برخوردار بود. نتایج نشان داد که (۳/۹) درصد دانش‌آموزان اصلاً مرتکب تقلب نشده و (۳۵/۹) درصد تقلب همیشگی داشته‌اند. میان نمره نگرش به تقلب و ارتکاب به آن ۰/۸۸ همبستگی و میان ادراک مثبت فراگیران از مؤلفه‌های تدریس، معلم، فضای یادگیری، خودکارآمدی تحصیلی و ارزشیابی تبحری با نگرش به تقلب همبستگی منفی وجود دارد. نتایج رگرسیون هم‌زمان نشان داد که متغیرهای پیش‌بین می‌توانند به صورت ترکیبی ۸۶ درصد از تغییرات متغیر نگرش به تقلب را تبیین کنند و دو متغیر ارزشیابی تبحری محور و عملکردی محور می‌توانند نگرش مثبت به تقلب را پیش‌بینی کنند. تکوین فنی برنامه درسی و بازنگری در اجرای برنامه درسی از ضرورت‌های نظام آموزشی در جهت پرورش صداقت و پرهیز از تقلب دانش‌آموزان قلمداد شده است.

واژگان کلیدی: نگرش به تقلب، ارتکاب به تقلب، برنامه درسی اجرا شده.

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مطالعات برنامه درسی - دانشگاه فردوسی مشهد

** دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول): bmahram@um.ac.ir

*** دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

توسعه اخلاق از اساسی‌ترین اهداف نظام تعلیم و تربیت در اغلب جوامع است و نظام آموزشی سعی دارد انسان‌هایی متعهد، مسئولیت‌پذیر، عدالت‌خواه، نیک‌اندیش، نیک‌منش، صادق و متعالی و متخلق به اخلاق حسنه تربیت کند (نلر^۱، ۱۳۸۷، ۱۰۰، ترجمه بازرگان). در جهان امروز، نهاد رسمی آموزش و پرورش هم‌دوش با خانواده‌ها، وظیفه آموزش و تربیت دانش‌آموزان و انتقال ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی به آنان را بر عهده دارد. آموزش ارزش‌ها می‌تواند بخشی از پیشرفت کلی شخصیت هر فرد تلقی شود. در این راستا، باورها و هنجارها نقش مهمی در شکل‌گیری شخصیت فرد و در نتیجه جامعه بازی می‌کند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۱). تقلب به‌عنوان پدیده‌ای فراگیر، متضاد ارزش‌های اخلاقی و هنجارهای جامعه به‌شمار می‌آید. تقلب فعالیت غیراخلاقی در محیط علمی برای یادگیری شناخته شده (مک کاب و درینان^۲، ۱۹۹۹) و شکلی از رفتار منحرف است که به نقض هنجارهای اجتماعی به اشتراک گذاشته شده، اشاره دارد (موییک^۳، ۲۰۰۲). اهمیت توجه به این معضل از این منظر اهمیت مضاعفی می‌یابد که تقلب افراد در یک محیط باعث افزایش احتمال و تسری این اقدام در دیگر محیط‌ها نیز می‌شود (سایرلس، هندریک و سیرکل؛ به نقل از فعلی، صفرپور و رسولی‌آذر؛ ۱۳۹۳)

رتینگر^۴ و کرامر^۵ (۲۰۰۹)، به نقل از خامسان و امیری؛ (۱۳۹۰) ضمن تقسیم انواع تقلب تحصیلی، به تقلب در آزمون‌ها و تقلب در تکالیف درسی اشاره کرده و تقلب در آزمون را شامل استفاده از یادداشت‌های غیرمجاز در آزمون، رونویسی از روی برگه شخص دیگر و اجازه رونویسی به دیگران دانسته‌اند. تقلب در امتحان، از مهم‌ترین مواردی است که صداقت علمی را نقض کرده است و کیفیت تدریس، قابلیت اطمینان در فرآیند ارزیابی و اعتماد عمومی در آموزش و پرورش را تضعیف کرده است. این در حالی است که شواهدی وجود دارد که تقلب علمی رو به افزایش

-
1. Neller
 2. McCabe & Derinan
 3. Moeck
 4. Rettinger
 5. Kramer

است (اینکر^۱، ۱۹۸۷، دیویس^۲، گراور^۳، بکر^۴، مک‌گرگور^۵، ۱۹۹۲؛ مک‌کاب و باورز^۶، ۱۹۹۴؛ مک‌کاب، تریونو^۷ و باترفیلد^۸، ۲۰۰۱؛ به نقل از کراوسزیک^۹، ۲۰۱۲). کافای و فلدز^{۱۰} (۲۰۰۹) تنوع گسترده‌ای از تقلب در بازی‌های علمی رایانه‌ای را گزارش کرده و عنوان می‌دارند که در بازی‌هایی که به بیش از یک پاسخ ساده نیازمند است؛ تحول به‌سوی تقلب‌های پیچیده‌تر و ماهرانه مشاهده می‌شود. تقلب، مشکلی سازمانی و اجتماعی است که ضرر و نبود صداقت ناشی از آن در امور علمی و جامعه آموزشی، متوجه آحاد جامعه به‌خصوص معلمان و دانش‌آموزان است (فونتانا^{۱۱}، ۲۰۰۹ و ویلکرسون^{۱۲}، ۲۰۰۹). به‌زعم بوهم و همکاران^{۱۳} (۲۰۰۹) تقلب سبب از بین رفتن صداقت در مدرسه و احترام قائل نشدن دانش‌آموزان برای اخلاق و ارزش‌ها می‌شود. اگر دانش‌آموزان دریابند دیگران با تقلب کردن، موفق‌ترند، روحیه‌شان در پیشرفت تضعیف شده و باعث احساس بی‌عدالتی در میان یادگیرنده‌ها می‌شود. اهمیت مطالعه رفتارهای تقلب در مدرسه این است که زمینه‌ای برای رفتارهای غیراخلاقی در آینده فراهم می‌کند؛ چنانچه تقلب می‌تواند ویژگی پایدار و پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای تخلفات در محل کار در نظر گرفته شده و ارتباطی مثبت با اشکال مختلف بی‌صداقتی شغلی دارد (نونیس^{۱۴} و سویفت^{۱۵}؛ ۲۰۰۱).

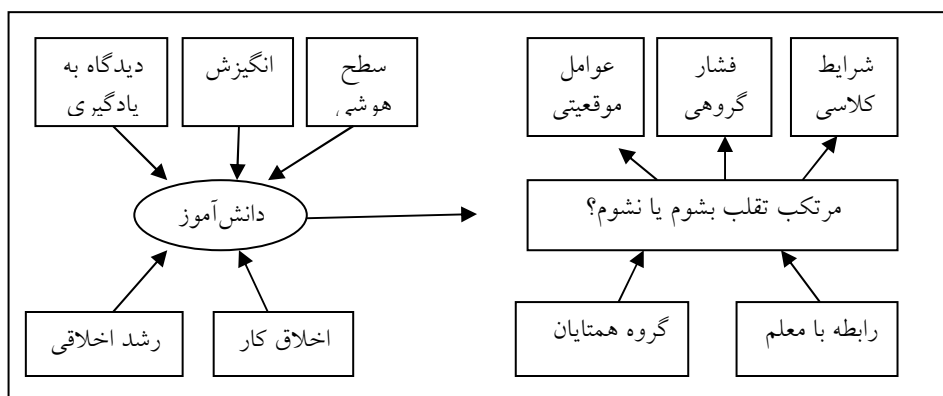
تقلب به‌طور فزاینده‌ای در حال گسترش در زمینه‌های علمی است (مک‌کاب و تریونو، ۱۹۹۷؛ مک‌کاب، تریونو و بوترفیلد، ۲۰۰۱) و شواهد نشان می‌دهد که

1. Enker
2. Davis
3. Grover
4. Becker
5. McGregor
6. Bowers
7. Trevino
8. Butterfield
9. Krawczyk
10. Kafai & Fields
11. Fontana
12. Wilkerson
13. Boehm et al
14. Nonis
15. Swift

رفتاری بسیار گسترده و ماندگار در سطح مدرسه‌ها و در حال افزایش از مدرسه‌های ابتدایی به مدرسه‌های متوسطه و دانشگاه‌هاست (آندرمن^۱، گریسینگر^۲ و وسترفیلد^۳، ۱۹۹۸). برخی گزارش‌های ارائه شده در سال ۲۰۰۵ دلالت بر پذیرفته شدن حدود شصت درصد از دانش‌آموزان در برخی از درس‌های رشته‌های تحصیلی از طریق تقلب داشت (مک‌کاب، ۲۰۰۵). به‌زعم سیرا^۴ و هایمن^۵ (۲۰۰۸)، بیش از نیمی از دانش‌آموزان کنونی درگیر رفتارهای تقلب در تحصیل هستند و این شیوع، بررسی دلایل و عوامل مؤثر در ایجاد آن را ضروری کرده است. دانش‌آموزان در حال حاضر، تقلب را امری قابل قبول و مهارت یا نوعی از بازی عقلانی در نظر می‌گیرند (گولی^۶، ۲۰۰۷؛ گولی، کوهلر^۷ و پاتریکوین^۸، ۲۰۰۷؛ ملسیک^۹، ۲۰۰۶ و تراپ^{۱۰}، ۲۰۰۷ به نقل از فاچر^{۱۱} و کاوس^{۱۲}، ۲۰۰۹). امروزه دانش‌آموزان احساس می‌کنند که وضع قوانین و این که چه قوانینی را نادیده بگیرند و چه قوانینی را به کار ببرند، برایشان تصمیم‌گیری راحت‌تری است (بوکلی^{۱۳}، وایز^{۱۴} و هاروی^{۱۵}، ۱۹۹۸). تحقیقات طولی در محیط مدرسه نیز، افزایش تقلب طی دهه‌های گذشته و نگرش مثبت به تقلب را نشان داده است (مورداک^{۱۶}، هال^{۱۷} و وبر^{۱۸}، ۲۰۰۱).

1. Anderman
2. Griesinger
3. Westerfield
4. Sierra
5. Hyman
6. Gulli
7. Kohler
8. Patriquin
9. Malesic
10. Troop
11. Faucher
12. Caves
13. Buckley
14. Wiese
15. Harvey
16. Murdock
17. Hale
18. Weber

تعیین عواملی که باعث ایجاد انگیزه و تداوم تقلب در دانش‌آموزان می‌شود، اخذ روش‌های مداخله‌ای را برای مواجهه با تقلب دانش‌آموزان تسهیل می‌کند (یوردان^۱، ۲۰۰۱، ۲۳۴). دیویس، درینیان و گالانت (۲۰۰۹، ۸۶) عوامل تعیین‌کننده ارتکاب تقلب در دانش‌آموزان را به هر دو عامل درونی (فردی) و محیطی نسبت داده و الگوی زیر را ارائه کرده‌اند:



شکل (۱) عوامل تعیین‌کننده تقلب

رتینگر و جردن (به نقل از اژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۰)، به دو دسته متغیر به‌عنوان علل تقلب اشاره کرده‌اند: متغیرهای فردی (شخصی) و متغیرهای بافتی یا زمینه‌ای. متغیرهای فردی شامل متغیرهایی مانند جنسیت (نونیس و سوفیت، ۲۰۰۱؛ وایتلی، ۲۰۰۱؛ رایبسنون و همکاران، ۲۰۰۴)؛ ویژگی‌های انگیزشی (ماردوک و آندرمین و ماردوک، ۲۰۰۷؛ هاردینگ و همکاران، ۲۰۰۷) و صفات شخصیتی (دی‌اندرا و همکاران^۲، ۲۰۰۹؛ ویلیامز، ناتسنون و پولهوس، ۲۰۱۰) است؛ این در حالی است که عوامل موقعیتی یا بافتی به فشارهایی بیرونی اطلاق می‌شوند که بر فرد تحمیل شده و موجب ترغیب یا منع تقلب می‌شوند. از مهم‌ترین این عوامل می‌توان به تأثیرات گروه

^۱. Urdan

^۲. De Andrea et al

هم‌سالان، معلمان و سیاست‌های آموزشی اشاره کرد. از نظر گالانت و درینان^۱ (۲۰۰۶) ثقل دانش‌آموزان، مشکلی فنی نیست که به‌وسیله روش‌های معمولی قابل حل باشد؛ بلکه چالشی است که به تغییر در نگرش، رفتار و ارزش‌ها نیاز دارد. اطمینان از مرحله توسعه اخلاقی است که می‌تواند سبب افتراق فراگیرانی شود که گرایش بالاتر به یادگیری و تمایلی کمتر به ثقل دارند (باکستر^۲ و بابلین^۳، ۲۰۰۷).

بحث در مورد نگرش، چگونگی شکل‌گیری، تغییر و سنجش آن و همین‌طور رابطه نگرش با رفتار، از مباحث بسیار مهم و رایج در حوزه روان‌شناسی اجتماعی بوده و هست. بخشی از این اهمیت بر این فرض مبتنی است که نگرش‌ها تعیین‌کننده رفتارها هستند. نگرش به ثقل با شیوع ثقل ارتباط دارد؛ در مطالعه گراهام^۴ و کلیجیوس^۵ (۱۹۹۴) گزارش شده است که دانش‌آموزان با نگرش سهل‌گیرانه نسبت به این اقدام در مقایسه با دانش‌آموزانی که نگرش سخت‌گیرانه‌ای نسبت به ثقل داشتند، بیشتر به این عمل مبادرت کرده‌اند. ایجاد و شکل‌دهی موفقیت‌آمیز نگرش‌ها از دغدغه‌های اصلی برنامه‌ریزان آموزشی در جوامع مختلف است. دغدغه‌ای که می‌تواند با بازنگری در بررسی خصوصیات فنی عناصر و اجرای برنامه درسی در تغییر نگرش دانش‌آموزان مؤثر باشد؛ چراکه آموزش و پرورش در جوامع جهانی عملکردهای متعدد و متنوع خود را از طریق برنامه‌های درسی محقق می‌سازد.

به‌زعم آیزنر^۶، برنامه درسی عبارت از مجموعه وقایع آموزشی طراحی شده است که به قصد تحقق نتایج آموزشی برای یک یا چند دانش‌آموز پیش‌بینی شده است (ملکی، ۱۳۸۱، ۱۴). در فرآیند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی معمولاً از سه نوع برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده سخن به میان می‌آید. برنامه درسی از عناصری تشکیل شده است که ترکیب و هماهنگی مناسب آنها در کنار یکدیگر موفقیت برنامه درسی را تضمین می‌کند. میان صاحب‌نظران درباره عناصر برنامه درسی وحدت نظری وجود ندارد و دامنه این اختلافات از یک عنصر تا نه عنصر از برنامه درسی را در برمی‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۰). ادراک محیط ارزشیابی کلاسی نیز بخش

1. Gallant

2. Baxter

3. Boblin

4. Graham

5. Colleagues

6. Eisner

مهمی از جو روان‌شناختی کلاس و روشی است که معلمان انتظاراتشان را به دانش‌آموزان انتقال می‌دهند (استیگنس^۱ و کانکلین^۲، ۱۹۹۲؛ به نقل از الخروصی^۳، ۲۰۰۹). ادراک ساختار ارزشیابی جزئی از ساختار کلاسی است و مانند ادراک ساختار کلاسی می‌تواند در دو نوع ادراک ساختار ارزشیابی تبحری و عملکردی مورد توجه قرار گیرد. محیط ارزشیابی تبحری به فضایی مربوط است که دانش‌آموزان تکالیف ارزشیابی را با چالش‌انگیزی متوسط، استانداردها و معیارهای ارزشیابی روشن و بازخوردهای ارزیابی را دارای اطلاعات آموزنده و این که فرصتی برای بهبود عملکرد دارند، ادراک می‌کنند. در مقابل محیط ارزشیابی عملکردمحور به فضایی مربوط می‌شود که دانش‌آموزان تکالیف ارزشیابی را مشکل ادراک می‌کنند، به نمره اهمیت بیشتری از یادگیری داده می‌شود و این که شیوه‌های ارزشیابی مقایسه‌های اجتماعی را برجسته می‌کنند (الخروصی، ۲۰۱۰).

عناصر برنامه درسی با عناصر محیط آموزشی که راف مطرح کرده است، قرابت دارد و به‌زعم (باسا^۴ و همکاران، ۲۰۰۳؛ به نقل از تونتوس^۵، ۲۰۱۰) از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده کیفیت برنامه درسی است. جن^۶ (۲۰۰۱) نیز معتقد است که کیفیت محیط آموزشی منعکس‌کننده کیفیت برنامه درسی است. از نظر راف^۷ و همکاران (۱۹۹۷)، محیط آموزشی شامل پنج بعد ادراک دانش‌آموزان از فرآیند آموزشی، یاددهنده، خودکارآمدی تحصیلی (یادگیرنده)، فضای یادگیری و محیط اجتماعی است.

با عنایت به این که برنامه درسی بر نگرش‌ها و رفتار دانش‌آموزان اثرگذار است و فراگیران با تجاربی که در مدرسه به دست می‌آورند در نگرش‌ها و رفتارشان تغییراتی حاصل می‌شود و عواملی چون روش تدریس، ارزشیابی، محیط یادگیری و ویژگی‌های یادگیرنده و معلم از عناصر برنامه درسی اجرا شده است؛ هدف از پژوهش حاضر تعیین میزان ارتباط و توان پیش‌بینی هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی

1. Stingins

2. Conclin

3. Alkharusi

4. Bassaw

5. Tontus

6. Genn

7. Roff

برای نگرش به تقلب دانش‌آموزان و میزان ارتکاب آنان به این اقدام است. با این توضیح، سؤال‌های مورد بررسی در این مطالعه به این شرح است: ۱- نگرش دانش‌آموزان به تقلب چگونه است؟ ۲- میزان ارتکاب دانش‌آموزان به تقلب چگونه است؟ ۳- رابطه میان نگرش دانش‌آموزان به تقلب و میزان ارتکاب به آن چگونه است؟ ۴- آیا ادراک دانش‌آموزان از مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده، قابلیت پیش‌بینی نمره نگرش به تقلب را دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش از حیث روش، توصیفی و از نوع همبستگی است. از منظر هدف، این مطالعه در زمره مطالعات کاربردی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهرستان مهاباد (خراسان رضوی) در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بود که در رشته‌های ریاضی فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی به تحصیل اشتغال داشتند. تعداد اعضای این جامعه برابر با ۴۰۰ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه، متناسب با مطالعات از نوع همبستگی (بازرگان، سرمد، حجازی، ۱۳۸۷) از فرمول $n = \frac{z^2 \sigma^2}{d^2}$ استفاده شد. بر این اساس، پس از اجرای مقدماتی پرسشنامه‌ها بر ۳۰ نفر از دانش‌آموزان، ارزش واریانس اصلی‌ترین متغیر (نمره نگرش به تقلب به‌عنوان متغیر ملاک) برابر با ۱۴۳۵ مشاهده شد. سپس با اطمینان ۰/۹۹۹، ارزش Z آلفا در فرمول جایگزین شد. برای محاسبه ارزش d با عنایت به ارزش دامنه تغییر که برابر با ۱۰۵ مشاهده شده بود، ارزش ۱۰/۲ انتخاب و حجم نمونه نهایی برابر با ۱۵۰ نفر تعیین شد. با احتمال ریزش برخی پاسخنامه‌ها به خاطر پاسخ ندادن کامل به گویه‌ها، تعداد ۱۷۰ پرسشنامه، توزیع شد و در نهایت ۱۵۳ پرسشنامه مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. برای انتخاب نمونه، دو دبیرستان به‌صورت تصادفی از میان چهار دبیرستان دخترانه شهرستان مهاباد گزینش و از هر دبیرستان، چهار کلاس انتخاب شد و تمامی دانش‌آموزان در هر کلاس به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. برای سنجش نگرش دانش‌آموزان به تقلب، از پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته استفاده شد. ساخت ابزار نگرش نگرش‌سنج بر اساس مراحل تدوین مقیاس‌های لیکرت (آری، جاکوبز و رضویه؛ ۲۰۰۹) انجام شد. بر این اساس، از دانش‌آموزان خواسته شد تا در قالب سه عبارت،

احساسات و باورهای خود را به تقلب بیان کنند. پس از غربال کردن عبارت‌های جمع‌آوری شده و مطابق با شیوه تدوین ابزارهای نگرش‌سنج، مطالعه مقدماتی با ۳۵ عبارت انجام شد. بدین منظور این پرسشنامه با نمونه‌ای سی نفری، اجرا و سپس تحلیل سؤال صورت گرفت. بر اساس ارزش همبستگی هر عبارت با نمره مقیاس و ارزش حذف سؤال بر واریانس و پایایی کل مقیاس، ۳۴ عبارت انتخاب شد که همبستگی عبارت‌ها با نمره کل مقیاس در دامنه ۰/۳۴ تا ۰/۸۶ به دست آمد. روایی ابزار به دو شیوه همسانی درونی و داوری تخصصی^۱ مورد تأیید قرار گرفت. برای پایایی مقیاس از همسانی درونی به شیوه آلفای کرونباخ استفاده شد که ارزش پایایی برابر با ۰/۹۷ بود. برای سنجش فراوانی انجام و ارتکاب به تقلب، از سؤالی بسته‌پاسخ استفاده شد. هر آزمودنی بر اساس عملکرد خود در بازه زمانی یک سال تحصیلی گذشته، یکی از گزینه‌های اصلا (۱)، یک یا دو بار (۲)، سه یا چهار بار (۳)، بیش از چهار بار (۴) و در تمام امتحانات (۵) را علامت‌گذاری کرد. برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از مؤلفه‌های برنامه درسی از دو پرسشنامه محیط آموزشی راف و همکاران (۱۹۹۷) و پرسشنامه ارزشیابی ادراک شده الخروسی (۲۰۰۹) استفاده شد. از نظر راف و همکاران (۱۹۹۷) محیط آموزشی شامل پنج بعد ادراک دانش‌آموزان از تدریس، یاد دهنده (معلم)، خودکارآمدی تحصیلی، فضای یادگیری و محیط اجتماعی است که در این مطالعه از مقیاس‌های ادراک دانش‌آموزان نسبت به تدریس، معلم، خودکارآمدی تحصیلی و فضای یادگیری بهره‌گیری شد. بر این اساس، از پرسشنامه‌ای ۴۳ عبارتی برای سنجش ادراک دانش‌آموزان درخصوص این چهار مؤلفه استفاده شد که ویژگی مقیاس‌ها به این شرح بود: ادراک دانش‌آموزان از تدریس با ۱۲ سؤال (آلفای ۰/۹۶)، ادراک از معلم با ۱۱ سؤال (آلفای ۰/۹۰)، ادراک از خودکارآمدی تحصیلی با ۸ سؤال (آلفای ۰/۹۲) و ادراک از فضای یادگیری با ۱۲ سؤال (آلفای ۰/۹۷). در پژوهش ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۰) روایی و پایایی هر کدام از ابعاد پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه، همبستگی بین گویه‌ها با نمره کل و آلفای کرونباخ، تأیید شده است. برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از ارزشیابی کلاسی، از

1. professional Judgement

پرسشنامه الخروصی (۲۰۰۹) استفاده شد. این پرسشنامه ۱۸ عبارت دارد که نه عبارت به ادراک یادگیری بودن ارزیابی (ارزیابی تبحری) و نه عبارت دیگر به ادراک عملکردی بودن ارزیابی مربوط است. این پرسشنامه در پیوستار پنج‌درجه‌ای لیکرت تدوین شده است. در نسخه اصلی، روایی پرسشنامه از طریق چرخش واریمکس (تحلیل اکتشافی) به دست آمده و پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس ادراک ارزشیابی یادگیری محور ۰/۸۰ و برای زیرمقیاس ادراک ارزشیابی عملکردی محور ۰/۶۵ گزارش شده است (الخروصی، همان). در تحقیق سالاری (۱۳۹۰) نیز برای تأیید روایی آزمونی از تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد. تحلیل عامل اکتشافی، با دو عامل نتیجه مناسبی داشت و تنها سؤال هفت، بار عاملی مناسبی نداشت که حذف شد. در پژوهش کنونی نیز، پایایی مقیاس ادراک ارزشیابی یادگیری محور (تبحری) برابر با ۰/۸۸ و ادراک ارزشیابی عملکردی محور ۰/۸۵ مشاهده شد. برای بررسی سؤال‌ها و تحلیل داده‌ها، ضمن استفاده از شاخص‌های توصیفی مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد؛ از آزمون‌های مقایسه میانگین با ارزش ثابت، همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد. استقلال نمره‌های دانش‌آموزان نسبت به یکدیگر، نرمال بودن توزیع متغیرهای پیش‌بین و ملاک و همگنی پراکنش؛ استفاده از رگرسیون را به‌عنوان آزمونی پارامتریک ممکن کرد.

یافته‌های تحقیق:

۱- نگرش دانش‌آموزان به تقلب چگونه است؟

برای بررسی نگرش دانش‌آموزان به تقلب، از پرسشنامه‌ای دارای ۳۴ عبارت پنج گزینه‌ای استفاده شد. بر اساس پاسخ ۱۵۳ دانش‌آموز به این پرسشنامه، کمترین نمره ۴۶ و بیشترین نمره ۱۵۱ بود. با توجه به تعداد عبارت‌های پرسشنامه نگرش به تقلب (۳۴ عبارت) و تعداد گزینه‌های آن، ارزش متوسط برای نگرش به تقلب از طریق حاصل ضرب تعداد عبارت‌ها در ارزش متوسط گزینه‌ها (۳)، برابر ۱۰۲ به دست آمد. جدول (۱) نمایش توصیفی نمره نگرش به تقلب و مقایسه میانگین نمره نگرش فراگیران با ارزش متوسط را نشان می‌دهد.

جدول (۱) مقایسه میانگین نمره نگرش به تقلب با ارزش متوسط

خطای استاندارد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد پاسخ‌دهنده‌ها	شاخصه مؤلفه
۲/۶۷	۳۲/۹۸	۱۰۰/۶۱	۱۵۳	نگرش به تقلب
ارزش متوسط = ۱۰۲				
اختلاف میانگین	معنی‌داری	درجه آزادی	t	مقایسه نگرش به تقلب با ارزش متوسط (فرضی)
۱/۳۹	۰/۶۰۴	۱۵۲	-۰/۵۲	

همان‌طور که در جدول (۱) دیده می‌شود، ارزش میانگین نمره نگرش به تقلب برابر با ۱۰۰/۶۱ به دست آمده است که دارای تفاوت معنی‌دار با ارزش متوسط (فرضی) نیست ($p > ۰/۰۵$).

۲- ارتکاب دانش آموزان به تقلب به چه میزان است؟

چنانچه در جدول (۲) مشاهده می‌شود، تنها شش نفر (۳/۹ درصد) از دانش‌آموزان اصلاً مرتکب تقلب نشده و ۱۴۶ نفر (۹۶/۱ درصد) مرتکب تقلب شده‌اند. با این توضیح که ۵۵ نفر از دانش‌آموزان (۳۵/۹ درصد) میزان ارتکاب به تقلب را به میزان زیاد و یا همیشگی اعلام کرده‌اند.

جدول (۲) میزان ارتکاب به تقلب

گویه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی	درصد خالص	درصد تجمعی
اصلاً	۶	۳/۹	۳/۹	۳/۹
خیلی کم	۶۰	۳۹/۲	۳۹/۵	۴۳/۴
کم	۳۱	۲۰/۳	۲۰/۴	۶۳/۸
زیاد	۳۸	۲۴/۸	۲۵/۰	۸۸/۸
همیشه	۱۷	۱۱/۱	۱۱/۲	۱۰۰/۰
کل	۱۵۲	۹۹/۳	۱۰۰/۰	

۳- آیا میان نگرش دانش آموزان به تقلب و ارتکاب به آن رابطه وجود دارد؟
چنانچه در جدول (۳) مشاهده می‌شود، میان دو متغیر نمره نگرش به تقلب و ارتکاب به آن به میزان ۰/۸۸ رابطه مستقیم وجود دارد که این میزان با احتمال خطای کمتر از ۰/۰۰۱ معنی‌دار است.

جدول (۳) رابطه نگرش به تقلب و ارتکاب به آن بر اساس ضریب همبستگی اسپیرمن

ابعاد	تعداد	میزان همبستگی	Sig
نگرش مثبت به تقلب و ارتکاب به آن	۱۵۳	۰/۸۸	۰/۰۰۰

۴- آیا ادراک دانش آموزان از مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده، قابلیت پیش‌بینی نمره نگرش به تقلب را دارد؟

ضرایب همبستگی میان متغیرهای بررسی شده در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول (۴) رابطه ابعاد ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی و نگرش به تقلب

ابعاد ادراک	تدریس	معلم	خود کارآمدی	فضای یادگیری	ارزیابی تبحری	ارزیابی عملکردی	نگرش تقلب
تدریس	۱						
معلم	**۰/۹۳	۱					
خود کارآمدی	**۰/۹۳۶	**۰/۸۸۷	۱				
فضای یادگیری	**۰/۹۷۵	**۰/۹۴	**۰/۹۳۶	۱			
ارزیابی تبحری	**۰/۷۵۵	**۰/۷۱۹	**۰/۷۰۶	**۰/۷۴۱	۱		
ارزیابی عملکردی	**۰/۷۳۲	**۰/۶۹۳	**۰/۶۸۴	**۰/۷۲۳	**۰/۹۶۹	۱	
نگرش به تقلب	**۰/۷۴۷	**۰/۶۹۹	**۰/۶۹۱	**۰/۷۳۸	**۰/۹۱۷	**۰/۹۲	۱

همان‌طور که دیده می‌شود تمامی ادراکات از مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده با یکدیگر و با نمره نگرش به تقلب دارای رابطه معنی‌دار است. بر این اساس، میان هر یک از مؤلفه‌های ادراک از معلم، ادراک از روش تدریس، خود کارآمدی، ادراک از فضای یادگیری و ارزشیابی تبحری با نگرش به تقلب رابطه‌ای منفی و معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/001$). این در حالی است که رابطه ارزشیابی عملکردمحور با نگرش به تقلب، مثبت و معنی‌دار است ($p < 0/001$).

به‌منظور بررسی نقش ادراک از مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده در پیش‌بینی نگرش به تقلب از آزمون رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان استفاده شد.

جدول (۵) شاخص‌های اصلی برای تحلیل رگرسیون چندگانه

مدل	R	R مجذور	خطای استاندارد
هم‌زمان	۰/۹۳	۰/۸۶	۱۲/۱۲

با بررسی قابلیت پیش‌بینی متغیر نمره‌های ادراک از مؤلفه‌های برنامه‌های درسی در نگرش به تقلب از طریق رگرسیون چندگانه، مشخص شد که برخی از متغیرهای بررسی شده به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین می‌توانند متغیر ملاک نگرش به تقلب را پیش‌بینی کنند. ($F 6,146 (=157/51, p < 0/001)$ ، جدول (۶) نشان‌دهنده توانایی پیش‌بینی هر یک از مؤلفه‌ها برای متغیر ملاک (نمره نگرش به تقلب) است.

جدول (۶) ضرایب رگرسیون برای مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده در پیش‌بینی نگرش به تقلب

متغیر پیش‌بین	ضریب رگرسیون B	SE	ضریب رگرسیون β	T	سطح معنی‌داری
نگرش به تدریس	-۰/۲۵۵	۰/۳۳	-۰/۱۱۴	-۰/۷۷۲	۰/۴۴۱
نگرش به معلم	۰/۲۲	۰/۲۲۷	۰/۰۸۸	۰/۹۶۷	۰/۳۳۵
خودکارآمدی	۰/۲۶۷	۰/۳۰۲	۰/۰۸	۰/۸۸۷	۰/۳۷۷
نگرش به فضای یادگیری	-۰/۴۰۱	۰/۳۵۷	-۰/۱۷۴	-۱/۱۲۲	۰/۲۶۴
یادگیری محور	-۰/۹۶۳	۰/۳۶۸	-۰/۳۳۶	-۲/۶۱۵	۰/۰۱۰
عملکردمحور	۱/۳۸۵	۰/۳۴۱	۰/۵۰۲	۴/۰۶۸	۰/۰۰۰

$p < 0/05$

با توجه به ضرایب رگرسیون استاندارد شده، از میان متغیرهای پیش‌بین، تنها دو متغیر ارزشیابی تبحری محور ($t = -2/6126, p < 0/01$) و ارزشیابی عملکردی محور ($t = 4/068 < P 0/000$) می‌توانند متغیر ملاک نگرش به تقلب را پیش‌بینی کنند و سایر متغیرهای پیش‌بین به‌تنهایی قادر به پیش‌بینی نگرش به تقلب نیستند.

بحث و نتیجه‌گیری:

این مطالعه با هدف بررسی نگرش و میزان ارتکاب دانش‌آموزان به تقلب و نقش مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده بر آن انجام شد. در شرایطی که اسناد فرادست مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران بر پرورش انسان‌هایی متعهد، مسئولیت‌پذیر، عدالت‌خواه، نیک‌اندیش، نیک‌منش، صادق و در کل انسان‌هایی متعالی و متخلق به اخلاق حسنه تأکید می‌کند، تقلب در نظام آموزشی، عملی مغایر با اهداف اسناد فرادست تلقی شده و چالش‌ها و معضلاتی را برای نظام آموزشی و جامعه در پی دارد. این در حالی است که یافته‌های پژوهش حاضر، نگرش منفی دانش‌آموزان مورد بررسی را نمایان نکرده و ارتکاب دانش‌آموزان به تقلب را در بیشتر از نود و شش درصد آنها نشان داده است. اگرچه فاجر و کاوس (۲۰۰۹) با اشاره به مطالعاتی مانند ملسیک (۲۰۰۶)، کولی (۲۰۰۷)، کولی، کوهلر و پاتریکون (۲۰۰۷) و تراپ (۲۰۰۷)، نگرش مثبت دانش‌آموزان به تقلب و تلقی آن به‌مثابه یک مهارت را گزارش کرده‌اند؛ ضروری است تا جهت‌گیری اسناد فرادست نظام رسمی آموزش و پرورش و فلسفه تربیتی آن برای تفسیر وضع موجود و اخذ شیوه رویارویی با آن، واکاوی بیشتری شود. در ایران اسلامی است که «وجدان کاری و انضباط اجتماعی» در سال‌های گذشته به‌عنوان شعار سال، سرلوحه فعالیت‌ها و کانون توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران کشور قرار گرفته و انتظار رفته است که نیل به این آرمان با تربیت اثربخش و کارآمد نسل آینده و در قالب نظام‌های رسمی و غیر رسمی آموزش و پرورش تجلی یابد.

مشاهده همبستگی و معنی‌داری که به میزان ۰/۸۸ بر رابطه مستقیم میان نگرش دانش‌آموزان به تقلب و میزان ارتکاب آنان دلالت داشت و با یافته‌های گراهام و همکاران (۱۹۹۴) و بارنت و دالتون (۱۹۸۱) همسو بود، بر اهمیت تأثیر تغییرات شناختی و عاطفی در مخاطبان یادگیری تأکید می‌کند. بازنگری در شیوه‌های تربیت

دینی و پرورش استعداد‌های اخلاقی و توسعه عدالت‌محوری، جنبه‌هایی مهم از پرورش مخاطبان یادگیری هستند که در برهه سنی دانش‌آموزان مقطع متوسطه که در مرحله تکوین هویت و تثبیت نظام ارزشی هستند، از جایگاهی بالاتر برخوردار است. وجود همبستگی‌های معنی‌دار میان ادراک دانش‌آموزان از مؤلفه‌های برنامه درسی اجرا شده با نمره نگرش آنان به تقلب که تمامی آنها، رابطه آماری معنی‌داری را نمایان ساخت ($p < 0/001$)؛ از جمله مواردی است که دقت نظر بیشتر طراحان و مجریان برنامه درسی را طلب کرده و ضرورتی را در مسیر واکاوی اثرات برون‌زا و درون‌زای هر یک از این مؤلفه‌ها ایجاب می‌کند. همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که دو نوع ارزشیابی‌های عملکردمحور و تبحر محور، قابلیت پیش‌بینی نگرش به تقلب را دارند. با عنایت به نقش پیش‌بین ارزشیابی عملکردمحور در نگرش به تقلب، ضروری است که به شناخت نیازها و خواست مخاطبان توجهی ویژه معطوف و تلاش کرد تا مؤلفه‌های برنامه درسی را همسو با آرمان‌ها و در مسیر نیل به آنها چیدمان کرد؛ چنانچه در پژوهش دادستان (نقل شده در قلی‌زاده، قنبری و قنبری‌طلب، ۱۳۹۱) نشان داده شد که ارزشیابی سنتی به‌جای این که در جهت بهبود و اصلاح نارسایی‌های آموزش و پرورش و اهرم بازخورد به‌کار رود، به‌عنوان ابزاری برای ایجاد اضطراب و تنش، کاهش اعتماد به نفس، دل‌زدگی از درس و مدرسه عمل می‌کند. دریسکول (۱۹۹۴) نیز گزارش کرد که در شیوه‌های ارزشیابی سنتی، جو کلاس بیشتر معلم‌محور بوده و با شیوه‌های مداد- کاغذی به سنجش یادگیری دانش‌آموزان مبادرت می‌کند. در ارزشیابی‌های عملکردمحور است که کلیت وجودی یادگیرنده با نمره کسب شده او قضاوت می‌شود. این امر سبب می‌شود که یادگیرنده به اقتضای سن و ویژگی‌های تحولی خود به رقابت و مقایسه خود با دیگران روی آورد و ضمن افزایش اضطراب، از شیوه‌های متنوعی برای دریافت نمره و برتری‌جویی نسبت به دیگران استفاده کند؛ پدیده‌ای که می‌تواند شکل‌گیری جامعه‌ای رقابتی و ستیزه‌جو را نیز رقم زند. این در حالی است که سنجش‌های تکوینی با کیفیت بالا می‌توانند تأثیر قدرتمندی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش دانش‌آموزان داشته (وان او را، ۲۰۰۴) و انگیزش پیشرفت آنان را افزایش دهند (النبورگ، ۱۹۷۳) و سبب بهبود عملکرد تحصیلی و کاهش تقلب دانش‌آموزان شوند. در ارزشیابی تبحری است که اضطراب و استرس دانش‌آموزان کاهش (مالفینوسکی و اسمیت، ۱۹۸۵) عزت نفس آنان افزایش می‌یابد (کیت و اشپیگل، ۲۰۰۲)؛ آگاهی از اهمیت یادگیری بیشتر شده (ماردوک، ۲۰۰۷) و علاقه و رغبت

برای یادگیری در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود (بیکر، ۲۰۰۴)؛ عواملی که بر میزان کاهش ارتکاب دانش‌آموزان به تقلب نیز مؤثر است. یافته‌های این مطالعه با نتایج گزارش شده از سوی ایوانز و گریگ (۱۹۹۰)، مک‌کاب (۱۹۹۱)، وایتلی (۱۹۹۸) و ماردوک و همکاران (۲۰۰۱) همسو است. در این مطالعات به رابطه معنی‌دار و معکوس واضح بودن اهداف، اختصاص تکالیف جالب، کیفیت روش تدریس و مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری با تقلب و رابطه مستقیم نبود آمادگی برای تدریس با تقلب یادگیرنده‌ها اشاره شده است. چنانچه ماردوک و همکاران (۲۰۰۱) گزارش کردند که برداشت دانش‌آموزان از مانع بودن عوامل کلاسی در یادگیری آنها، باعث گرایش به تقلب می‌شود و هنگامی که از دانش‌آموزان مدرسه‌های راهنمایی که در کلاس مشخصی تقلب کرده بودند خواسته شد به سنجش توانایی و تعهد معلمان خود بپردازند، آنها در مقایسه با دانش‌آموزانی که تقلبی را گزارش نکرده بودند، میزان کمتری از توانایی و تعهد را برای معلم خود در نظر گرفتند. بر این اساس، کلاس درس به‌عنوان بافتی اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که جو عاطفی، مناسبات انسانی و نظام ارزشی می‌تواند نگرش و عملکرد مخاطبان یادگیری را به‌سوی ارزش‌های همسو با برنامه درسی قصد شده، هدایت و یا در نقطه مقابل مانع شود؛ چنانچه پوپ (به نقل از دیویس، درنیا و گالانت، ۲۰۰۹، ۷۲) فشار زیاد و استفاده افراطی از اهرم نمره را باعث آن می‌داند که دانش‌آموزان به کسب نمره بالاتر از هر طریق ممکن مبادرت کنند. این یافته با مطالعه اسماعیل و یوسف^۱ (۲۰۱۶) نیز همسو است که افراد مرتکب تقلب را در بهانه‌جویی و قرار دادن دستاویز و دلیل تراشی، بالاتر از افرادی گزارش کرده‌اند که تقلب نمی‌کنند.

مطابق با نظر زایس (به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲) که برنامه درسی زنده را در سایه معلم و بر اساس عملکرد او و حیات‌بخشی او به مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی می‌داند، آماده‌سازی معلم در شناخت و تکوین نگرش صحیح به اهداف غایی و آرمان‌های نظام آموزشی، فرایند و روش تدریس مناسب، نیازها و عواطف یادگیرنده و شیوه‌های ارزشیابی؛ از مهم‌ترین اقدام‌های نظام رسمی آموزش و پرورش به‌شمار می‌آید. چنانچه ایوانز و گریگ (۱۹۹۰) گزارش کردند که دانش‌آموزانی که معلمانشان اهداف یادگیری را مبهم توضیح داده بودند؛ به میزان بیشتری تقلب کرده بودند.

^۱. Ismail & Yussof

همچنین غیر کاربردی تلقی کردن موضوع یادگیری در زندگی، احساس ملالت در مواجهه با روش تدریس معلم و انتظارات بالای معلمان از دانش‌آموزان، احتمال ارتکاب تقلب را در کلاس افزایش می‌دهد. مطالعات (بیرد، ۱۹۸۰) نیز بر تأثیر شیوه اداره کلاس درس، رقابت و مقایسه توانایی دانش‌آموزان بر تقلب؛ و مطالعات آندرمن و میدگلی (۲۰۰۴) و ماردوک، هال و وبر (۲۰۰۱) نیز بر تأثیر انگیزش معلمان برای تدریس دلالت داشت. رابطه منفی و معنی‌دار (۰/۷۰) - میان خودکارآمدی و نگرش به تقلب نیز از یافته‌های قابل تأمل این مطالعه بود. در این خصوص، نتایج با مطالعات فرنس و همکاران (۲۰۱۱)، فین و فرون (۲۰۰۴)، مورداک و همکاران، (۲۰۰۱) همسو است. افرادی که خود کارآمدی کمتری دارند؛ اهداف آسان را انتخاب کرده (لاک، ۱۹۸۴)، در انجام وظایفشان کمتر پایداری دارند (اسچونک، ۱۹۹۱). زمان کمتری برای مطالعه صرف می‌کنند (تورس، ۲۰۰۱)، اعتماد به نفس پایین‌تری دارند (سیزک، ۱۹۹۹) و از شکست می‌ترسند (ایوانز و گریک، ۱۹۹۰). بر این اساس است که معلمان باید با تأثیرگذاری بر تحول توانایی‌های شناختی و مهارت‌های مسئله‌گشایی، بتوانند تا تأثیری مثبت را بر قضاوت‌های خودکارآمدی دانش‌آموزان بر جای بگذارند. در جمع‌بندی نهایی می‌توان این ادعا را برجسته کرد که شکافی عمیق میان برنامه درسی قصد شده و اجرا شده وجود دارد؛ شکافی که نیل به انتظارات مندرج در اسناد فرادست نظام آموزش و پرورش کشور را به چالش کشیده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد با وجود اینکه تقلب در نظام آموزشی عملی مغایر با اهداف اسناد فرادست تلقی می‌شود؛ اما دانش‌آموزان در مواجهه با تجارب آموزشی و در قالب فرایند یاددهی - یادگیری، نگرش منفی به آن پیدا نکرده و بیش از ۹۶ درصد آنها مرتکب تقلب شده‌اند. در واقع نتایج حاکی از آن است که آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد بسیار متفاوت از آن چیزی است که دست‌اندرکاران نظام برنامه درسی در قالب برنامه درسی قصد شده از معلمان و دانش‌آموزان انتظار دارند و این همان برنامه درسی اجرا شده‌ای است که به‌عنوان حلقه‌ای واسط؛ میان برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی کسب شده قرار دارد. معلمان همان‌گونه که تحت تأثیر برنامه قصد شده قرار می‌گیرند، آن را با توجه به باورها و نگرش خود، تغییر داده و تفسیر می‌کنند. همچنین، همان‌طور که بسیاری از متخصصان همچون «پاول»، «فاور» و «کوهن» خاطرنشان کرده‌اند، دانش‌آموزان نیز هم از برنامه درسی اجرا شده تأثیر می‌پذیرند و هم بر آن تأثیر به‌سزایی دارند (طالبزاده نوریان و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲، ۱۷). با

توجه به نقش بارز برنامه درسی اجرا شده در تحقق اهداف آموزشی و میانجی بودن میان برنامه‌های درسی قصد شده و کسب شده، توجه به برنامه درسی اجرا شده اهمیت خاصی می‌یابد؛ بنابراین به منظور بهبود کیفیت تعلیم و تربیت دانش‌آموزان، لازم است آنچه در کلاس‌های درس و در فرایند یاددهی - یادگیری رخ می‌دهد، مطالعه و بررسی شود.

به‌زعم پوزنر^۱ (۱۹۹۵)، برنامه درسی اجرا شده شامل آن چیزی است که عملاً توسط معلم تدریس می‌شود و نیز دربرگیرنده این امر است که چگونه به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. به عبارت دیگر، برنامه درسی اجرا شده آن چیزی است که در کلاس درس انجام می‌شود و فراگیران عملاً در معرض آن قرار می‌گیرند؛ بر این اساس است که اگر اهداف و محتوا حتی در مطلوب‌ترین صورت، طراحی و تدوین شود، ثمربخشی آنها به مجموعه فعالیت‌های نظام‌یافته معلم و دانش‌آموز بستگی دارد.

از نظر لیوینگستن و همکاران^۲ (۱۹۸۶) معلمان در محدوده نظام آموزشی هر کشور و در عرصه برنامه درسی اجرا شده به‌عنوان دروازه‌بانان^۳ برنامه درسی هستند و از این منظر نقش اساسی دارند. از این‌رو، از میزان هماهنگی و ارتباط بین برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی اجرا شده با عنوان هم‌نوایی یا هم‌ترازی نظام آموزشی^۴ یاد کرده‌اند. در واقع، برنامه درسی اجرا شده، پل ارتباطی میان برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی کسب شده است؛ چراکه تحقق اهداف قصد شده از طریق برنامه درسی اجرا شده صورت می‌گیرد. صاحب‌نظران معتقدند، انطباق برنامه درسی قصد شده و برنامه درسی کسب شده نشان‌دهنده کارآمدی هر نظام آموزشی است و این زمانی رخ می‌دهد که برنامه درسی اجرا شده بتواند به‌درستی اهداف قصد شده را تحقق بخشد. غیر هم‌ترازی این دو نوع برنامه درسی نیز می‌تواند به دلایل مختلفی رخ دهد؛ که خوش‌بینانه نگرستن به برنامه درسی قصد شده یکی از این دلایل است.

متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که مهم‌ترین مؤلفه در نظام آموزش و پرورش «فرآیند یاددهی - یادگیری» است که در قالب برنامه درسی اجرا شده اتفاق می‌افتد. بنابر این آنچه در محیط آموزشی به‌وقوع می‌پیوندد و یا عملاً به اجرا

1. posner

2. Livingstone and others

3. Gatekeepe

4. Conformity of the Educational System

گذاشته می‌شود - نه برنامه‌ها، سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مصوب و ابلاغ شده - نقش اساسی و مستقیم در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۴). از این روست که اگرچه پرورش روحیه صداقت و درستی و توسعه اخلاق حسنه در زمره هدف‌های نظام رسمی تعلیم و تربیت و در قالب برنامه درسی قصد شده است؛ اما در سایه اجرای برنامه درسی غیر هم‌تراز با انتظارات والای تربیتی نمی‌توان به تحقق کامل آنها امیدوار بود.

منابع

- اژه‌ای، جواد؛ شهابی، روح‌الله و علی‌بازی، هوشنگ (۱۳۹۰). رابطه ویژگی‌های شخصیت با خودگزارش‌دهی تقلب تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله روان‌شناسی* ۶۰، ۱۵ (۵)، ۴۱۲-۴۲۴.
- ترک‌زاده، جعفر و محترم، معصومه (۱۳۹۱). پیش‌بینی تعهد سازمانی دانشجویان بر اساس ادراک آنها از جو آموزشی دانشگاه شیراز. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۴ (۲)، ۱۲۳-۱۵۴.
- خامسان، احمد و امیری، محمداصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶ (۱)، ۵۳-۶۱.
- سالاری، مریم (۱۳۹۰). *رابطه فرزندپروری و ارزشیابی کلاسی ادراک شده با گرایش به تفکر انتقادی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- طالب‌زاده نویریان، محسن و فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۲). *مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی*. تهران: آبیژ.
- فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۲). *برنامه درسی چیست؟* تهران: مهربان نشر.
- فعلی، سعید؛ صفریپور، سعید و رسولی آذر، سلیمان (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر تقلب دانشجویان در آزمون‌های دانشگاهی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۱) ۲۱، ۵۵-۷۷.
- قلی‌زاده، آذر؛ قنبری‌طلب، محمد و قنبری، علی (۱۳۹۱). بررسی تأثیر انواع ارزشیابی بر پیشرفت تحصیلی در درس علوم تجربی پایه سوم ابتدایی دانش‌آموزان شهرستان لردگان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۲ (۵)، ۸۲-۹۴.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۴). "بررسی ارتباط میان تربیت فرهنگی، الگوهای نوین تدریس و خلاقیت". *نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت*. ۴، ۲۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۰). *برنامه درسی*. علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن. تهران: سمت.
- نلر، جورج فردریک (۱۳۸۷). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش؛ ترجمه فریدون بازرگان*. تهران: سمت.

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۱). گزارش پایانی کارگاه منطقه‌ای یونسکو در خصوص اتخاذ راهبردهایی برای آموزش ارزش‌ها در غالب عناوین علوم و تکنولوژی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.

- Alkharusi, H. (2009). Classroom Assessment Environment, Self-efficacy, and Mastery Goal Orientation: a Causal Model. *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009)* INTI University College, Malaysia. 1-14.
- Alkharusi, H. (2010). A Multilevel linear model of teachers assessment practices and students' perception of the classroom assessment environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (5), 5-11
- Anderman, E; Griesinger, T. & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during adolescence. *Journal of educational Psychology*, 90, 84-93.
- Andermana, E. & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school, *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. (2007) *Psychology of academic cheating*. San Diego, CA: Elsevier.
- Ary, D. Jacob & Razavieh, A. (2009). *Introduction to research in education*. (8th Ed). New york: Cengage learning.
- Baird, J. S. (1980) Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17, 515-522.
- Barnett, D. C., & Dalton, J. C. (1981). Why college students cheat. *Journal of College Student Personnel*, 22, 545-551.
- Baxter, P. E. & Boblin, S. L. (2007). The moral development of baccalaureate nursing students: Understanding unethical behavior in classroom and clinical settings. *Journal of Nursing Education*, 46, 20-27
- Buckley, M. R.; Wiese, D. S. & Harvey, M. G. (1998). An investigation into the dimensions of unethical behavior. *Journal of Education for Business*, 73, 284-291.
- Davic. S. F.; Drinan. P. F. & Gallant. T. B. (2009). *Cheating in School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- DeAndrea, D.; Carpenter, C.; Shulman, H. & Levine, T. (2009). The relationship between cheating behavior and sensation-seeking; *Personality and Individual Differences*, 47, 944-947.
- Evans E. D. & Craig D. (1990). Teacher and Student Perceptions of Academic Cheating in Middle and Senior High Schools. *The Journal of Educational Research*, 84, 44-52.

- Farnese, M. L.; Tramontano, C; Fida, R. & Paciello, M. (2011). Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral Disengagement Matter? *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 356 – 365.
- Faucher, D. & Caves, C. (2009). Academic dishonesty: Innovative cheating techniques and the detection and prevention of them; *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 37–41.
- Finn, K. V. & Frone, M. R. (2004). Academic performance and cheating: Moderating role of school identification and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 97, 115–122.
- Fontana, J. (2009). Nursing faculty experiences of students' academic dishonesty. *Journal of Nursing Education*, 48 (4), 181-185.
- Gallant, T. & Drinan, P. (2006): Organizational theory and student cheating: Explanation, responses, and strategies. *Journal of Higher Education*, 839-860.
- Graham, M. A.; Monday, J.; O'Brien, K. & Steffen, S. (1994). Cheating at small colleges: An examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Development*, 35, 255–260.
- Ismail, S. & Yussof, S. H. (2016). Cheating behavior among accounting students: some Malaysian evidence. *Accounting Research Journal*, 29 (1), 20-33.
- Kafai, Y. B. & Fields, D. A. (2009). Cheating in virtual worlds: transgressive designs for learning. *On the Horizon*, 17 (1), 12-20.
- Krawczyk, M. (2012). *Sex, morals and exam cheating*, University of Warsaw Faculty of Economic Sciences, 1-10.
- Livingstone, Ian D.; And Others (1986). *Second International Mathematics Study. Perceptions of the Intended and Implemented Mathematics Curriculum*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Hamburg (West Germany); New Zealand Council for Educational Research, Wellington. Illinois Univ., Urbana. Coll. of Education.
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multi-campus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.
- Mccabe, D. L. & Derinan, P. (1999). Toward a Culture of Academic Integrity. *Journal of Higher Education*, 46 (8).
- McCabe, D. L.; Trevino, L. K. & Butterfield, K. D., (2001). Cheating in academic institutions: a decade of research. *Ethics & Behavior*, 11 (3), 219–232.
- McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal of Education*, 16 (1), 217-224.

- Malinowski, C. I., & Smith, C. P. (1985). Moral reasoning and moral conduct: An investigation prompted by Kohlberg's theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1016-1027.
- Moeck, P. G. (2002). Academic dishonesty: Cheating among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 479-491
- Murdock, T.; Hale, N. & Weber, M. (2001). Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- Nonis, S. & Swift, C. O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: a multi-campus investigation. *Journal of Education for Business*, (2), 69-77.
- Sierra, J. J. & Hyman, M. R. (2008). Ethical antecedents of cheating intentions: Evidence of mediation. *Journal of Academic Ethics*, 6, 51-66.
- Tontuş, H. O. (2010). DREEM; dreams of the educational environment as its effect on education result of 11 Medical Faculties of Turkey. *Journal of Experimental and Clinical Medicine DeneySEL ve Klinik Tıp Dergisi*, 27, 104-108.
- Wilkerson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2), 98-105. Retrieved from <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235-274.