



## Qualitative Analysis of the phenomenon of Cheating Among National Entrance Exam Candidates With an Emphasis on Social Capital

Mohammadreza Hosseini<sup>1</sup>

1. Associate Professor, Department of Sociology, Faculty of Humanities Ayatollah Boroujerdi University, Boroujerd, Iran.; (Corresponding Author), Email: m.hosseini@abru.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
<p><b>Article Type:</b> Research Article</p> <p><b>Received</b> <b>Received in revised form</b> <b>Accepted</b> <b>Published online</b></p>	<p><b>Objective:</b> The present study was conducted with the aim of qualitatively studying the phenomenon of academic cheating and cheating among the candidates of the national entrance exam of 20<sup>22</sup>-2018 with an emphasis on social capital.</p> <p><b>Methods:</b> The main method used in this research is the integrated method. This method is divided into two parts, quantitative and qualitative, and in the qualitative part, data collection and analysis of the research data were done with the foundational data theory method. The sampling method in the qualitative part was quota, and in the quantitative part, 383 delinquent volunteers were interviewed with the survey technique and with the questionnaire tool and with the stratified sampling method.</p> <p><b>Results:</b> The findings of the qualitative part showed that by using the contextual theory technique, the phenomenon of academic cheating and cheating emerged as a result of causal conditions (social pressure, feeling of inequality, and wrong modeling) and its governing context in the form of contextual conditions. Because (age, sex, education, job, income) has provided the conditions for this, that the designers of the test used a coping strategy (multiplicity and dispersion of education) and the intervening conditions (stimulating media, non-adherence to moral principles and weakness in social control) affected the phenomenon of academic cheating and cheating and in the ultimate consequence has been (dual perception of fraud). In the quantitative part, the impact of the social capital variable and its dimensions on the phenomenon of academic fraud and cheating was measured, and the relationship between the variable of social capital and social trust with the variable of academic fraud was significant, and between the two dimensions of participation and social support with the phenomenon of academic fraud and cheating.</p> <p><b>Conclusion:</b> the findings obtained from the research data, in the quantitative part, the theoretical approaches are in line with the research findings, and in the qualitative part, the findings are consistent with the previous researches. The social and environmental conditions in a society should be such that the people of the society feel anomie and abnormal, they do not feel afraid in doing deviant behaviors such as cheating and academic cheating and they do it easily.</p> <p><b>Keywords:</b> cheating, academic cheating, social capital, integrated method, national exam</p>

**Cite this article:** Hosseini, Mohammadreza (2025). Qualitative analysis of the phenomenon of cheating among national entrance exam candidates with an emphasis on social capital. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 15 (49): 92-110 pages. DOI: 10.22034/emes.2025.2025084.2552



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



## تحلیل کیفی پدیده تقلب در بین داوطلبان کنکور سراسری با تأکید بر سرمایه اجتماعی

محمد رضا حسینی

۱. دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آیت الله بروجردی، بروجرد، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: m.hosseini@abru.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله:	هدف: پژوهش حاضر باهدف مطالعه کیفی پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین داوطلبان کنکور سراسری سال ۱۴۰۲-۱۳۹۸ با تأکید بر سرمایه اجتماعی انجام گرفته است.
مقاله پژوهشی	
دریافت:	روش پژوهش: روش اصلی مورد استفاده در این پژوهش روش تلفیقی می‌باشد. این روش به دو بخش کمی و کیفی تقسیم شده که در بخش کیفی با روش نظریه داده بنیاد به جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش پرداخته شد
اصلاح:	روش نمونه‌گیری در بخش کیفی به شکل سهمیه‌ای بوده است، همچنین در بخش کمی با تکنیک پیمایش و با ابزار پرسشنامه و با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تعداد ۳۸۳ نفر از داوطلبان متخلف مصاحبه به عمل آمده است.
پذیرش:	یافته‌ها: یافته‌های بخش کیفی نشان داد که با استفاده از تکنیک نظریه زمینه‌ای پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی بر اثر شرایط علی (فشار اجتماعی، احساس نابرابری و الگویابی غلط) ظهور یافته و بستر حاکم بر آن در قالب شرایط زمینه‌ای چون (سن، جنس، تحصیلات، شغل، درآمد) شرایط را برای این امر فراهم کرده است، که طراحان آزمون در مواجهه با آن استراتژی مقابله‌ای (تکثر و پراکندگی آموزشی) را به کار گرفته و شرایط مداخله‌گر (رسانه محرک، عدم پایداری به مبانی اخلاقی و ضعف در کنترل اجتماعی) بر پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی اثر گذاشته و در نهایت پیامد آن (دوگانگی درک تقلب) بوده است. در بخش کمی نیز تأثیر متغیر سرمایه اجتماعی و ابعاد آن بر پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی مورد سنجش قرار گرفت که ارتباط بین متغیر سرمایه اجتماعی و اعتماد اجتماعی با متغیر تقلب تحصیلی معنادار و بین دو بعد مشارکت و حمایت اجتماعی با پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نگردید.
انتشار:	نتیجه‌گیری: با توجه به یافته‌های به دست آمده از داده‌های پژوهش در بخش کمی رویکردهای نظری همسو با یافته‌های پژوهش بوده و در بخش کیفی نیز یافته‌ها با تحقیقات پیشین همخوانی دارد، با توجه به این امر هرگاه شرایط اجتماعی و محیطی در یک جامعه به شکلی باشد که افراد جامعه احساس انومی و بی‌هنجاری داشته باشند، در انجام رفتارهای کجروانه نظیر تقلب و فریبکاری تحصیلی ترسی به خود راه نداده و به راحتی آن را انجام می‌دهند.
	واژه‌های کلیدی: تقلب، فریبکاری تحصیلی، سرمایه اجتماعی، روش تلفیقی، آزمون سراسری

استناد: حسینی، محمد رضا (۱۴۰۴). تحلیل کیفی پدیده تقلب در بین داوطلبان کنکور سراسری با تأکید بر سرمایه اجتماعی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۵

(شماره ۴۹)، ۹۲-۱۱۰ صفحه. DOI: 10.22034/emes.2025.2025084.2552



حق مؤلف © نویسندگان.

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور

## مقدمه

از سالیان دور، تقلب یا فریب‌کاری پدیده‌ای فراگیر در نظام‌های آموزشی بوده است که برای آن هزینه‌های زیادی را متحمل شده‌اند. این پدیده، یکی از عوامل مهم تهدیدکننده یادگیری فراگیران است و غالباً بیشتر میان دانش‌آموزان به اندازه‌ای فراگیر است که بیشتر آن‌ها نوعی بی‌صدافتی تحصیلی را در طول دوران تحصیل خود گزارش کرده‌اند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰: ۵۴). تقلب را می‌توان در طیفی گسترده به معنای «به دست آوردن چیزی بالارزش یا اجتناب از انجام تعهدات و البته تحت رفتاری فریبکارانه» معرفی کرد. به عبارت دیگر تقلب همه توانایی‌های یک فرد در به‌کارگیری برخی منابع و به منظور کسب منافع حاصل از آن برای کسب منافع شخصی را در بر می‌گیرد. البته این به‌کارگیری منابع از طریق روش‌های نادرست یا ارائه اطلاعات نادرست انجام می‌شود (اسماعیلی، ۱۳۹۶). اگرچه درباره میزان شیوع تقلب درصد مشخصی تعیین نمی‌شود، در کشورهای مختلف پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که این امر، خاص یک دوره تحصیلی، یک دانشگاه و یک کشور نیست و در تمامی دنیا دیده می‌شود. همچنین، میزان تقلب در سی سال گذشته، به‌طور منظم در حال افزایش بوده و با پیشرفت فناوری‌های جدید به حدی شایع شده است که آن را معضلی همه‌گیر در مراکز آموزشی می‌دانند (مرداک، ۲۰۰۶: ۲۹۳) در این خصوص، مطالعات متعددی نشان می‌دهد، از دیدگاه دانش‌آموزان، تقلب امری عادی و رایج محسوب می‌شود که روزبه‌روز در حال افزایش است (مک کابل و همکاران، ۲۰۰۱: ۲۱۹-۲۳۲). این موضوع بر نظم و انضباط مراکز تعلیم و تربیت اثر منفی می‌گذارد و در کاهش اعتبار و ارزش مدارک اعطایی آن مؤسسه تربیتی و علمی نقش دارد. گذشته از آن، این مسئله بر افکار فراگیران تأثیر بدی دارد، چنان‌که اعتبار آنان را کاهش می‌دهد و بر رشد و سلامت آنها اثر می‌گذارد (رانکسین و ایکسسیو، ۲۰۰۷: ۱۲؛ استرین و هالیک، ۱۹۸۶: ۱۲۹) یافته‌های لیم، سی و برنارد نشان می‌دهند افرادی که در دوران تحصیل خود تقلب می‌کنند، همین کار را درباره شغل حرفه‌ای و زندگی روزمره خود نیز انجام می‌دهند. همچنین، تقلب از نظر روانی آثاری مانند بروز احساس ترس و حقارت و پنهان‌کاری را در افراد در پی دارد (خسروی و بیگدلی، ۱۳۸۷: ۱۴) به‌طوری‌که روان‌شناسان آن را بیماری روحی شخصیتی می‌دانند و مطابق باور آن‌ها وقتی که درباره نادرستی رفتار تقلب به فراگیران هشدار نمی‌دهیم و پیامدهای منفی آن را آشکار نمی‌کنیم، چگونه باید انتظار داشته باشیم که آن‌ها به سمت تقلب رو نیاورند (شرفی و علی‌بیگی، ۱۳۹۲: ۱۴۲).

بررسی‌ها نشان داده است که احساسات کلی فراگیران در رابطه با نگرش نسبت به مدرسه و معلمان پیش‌بینی‌کننده رفتار تقلب علمی است. به‌طور خاص هویت‌پذیری نادرست در مدرسه و به‌طور کلی برداشت‌های عاطفی منفی فراگیران از مدرسه و معلم‌ها با افزایش گزارش تقلب تحصیلی در ارتباط است. بر اساس دیدگاه نظری ویلکینسون، تقلب، یکی از شکل‌های بدرفتاری است که به یکی از بزرگ‌ترین نگرانی‌های موسسه‌های آموزشی، تبدیل شده است. تقلب، مشکل سازمانی و اجتماعی است و ضرر فقدان صداقت در امور علمی، برای جامعه‌ی آموزشی، بیش از همه متوجه افراد ذینفع، به‌خصوص معلمان و دانش‌آموزان است. تقلب، موجب از بین رفتن صداقت در مدرسه و عدم احترام دانش‌آموزان برای اخلاق و ارزش‌ها می‌شود. مشکل تقلب فراگیران، یک مشکل فنی نیست که به وسیله‌ی روش‌های معمول، قابل‌حل باشد، بلکه چالشی است که نیاز به تغییر در نگرش، رفتار و ارزش‌ها دارد. تقلب، سنجش دقیق توانایی‌های دانش‌آموزان را مشکل می‌سازد و حتی می‌تواند به شکل یک عادت درآید. فراوانی تقلب در کلاس‌های درس، تلاش معلمان را به تحلیل می‌برد و یادگیری فراگیران را تهدید می‌کند. در چندین دهه اخیر، در کشورهای مختلف از جمله آمریکا، انگلستان، کانادا، ژاپن و کشورهای دیگر، مطالعات گسترده‌ای در جهت کشف علل، پیامدها و نحوه پیشگیری از تقلب انجام گرفته است. با این وجود، تحقیقات مرتبط با این موضوع در بیشتر کشورهای آسیایی از جمله ایران، کم است. با این وجود نتایج همین مطالعات، حاکی از شیوع بالای این پدیده در نظام آموزشی کشورمان است. در ایران، پژوهش‌ها نشان داده ۸۰ تا ۹۰ درصد دانش‌آموزان، قبل از این که از دبیرستان فارغ‌التحصیل شوند، مرتکب تقلب تحصیلی شده‌اند و همچنین ۷۰ درصد دانشجویان دانشگاه، حداقل یک‌بار تقلب کرده‌اند. این مشکل در سال‌های اخیر و با ورود فناوری‌های جدید بیش‌تر شده است (رضوی‌فر، ۱۳۹۷). با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی پدیده تقلب و فریب‌کاری تحصیلی در بین داوطلبان کنکور سراسری می‌باشد، داده‌های گزارش شده از موارد تقلب در بین داوطلبان کنکور

1. Murdock

2. McCabe, Trevino &amp; Butterfield

3. Run-Xian &amp; Xiao-Pin

4. Stern &amp; Havlicek

طی سال‌های ۱۳۹۶ تا ۱۴۰۲ نشان دهنده این امر است که پدیده تقلب در بین داوطلبان روندی رو به رشد داشته است، همچنین ابزار تقلب در بین داوطلبان با توجه به روند رو به رشد تکنولوژی سال‌به‌سال پیشرفته‌تر شده، به نحوی که مراقبان و ناظران برگزاری آزمون گاهی در کشف تقلب ناموفق بوده‌اند، با این وجود موارد کشف شده نیز گویای این امر است که پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی جنبه‌ای نوآورانه به خود گرفته و صرف مقابله فیزیکی با این پدیده راهگشا نخواهد بود، چرا که داوطلبان هر ساله شیوه‌های جدیدی را جهت ارتکاب تقلب به کار خواهند بست، لذا توجه به جنبه اجتماعی و فرهنگی این پدیده و ارائه راهکارهای فرهنگی جهت مقابله با این پدیده بیشتر کاربرد خواهد داشت. با توجه به آنچه که در رابطه با مسئله تقلب تحصیلی بیان گردید، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که تأثیر متغیر سرمایه اجتماعی بر تقلب و فریبکاری تحصیلی چگونه است و چه مدل تبیینی از آن به دست می‌آید؟

### ملاحظات نظری پژوهش

تقلب علمی بر اساس تعریفی که ارائه داده شده است نوعی تخلف است تعریفی که این چنین است: عملی که نوعی کلاهبرداری است و نفع شخصی را دنبال می‌کند. هم تقلب علمی و هم اعمال مجرمانه درحالی‌که به افراد اجازه می‌دهند بدون سخت‌کوشی به کامروایی سریع برسند، راه‌هایی سریع و آسان را برای نائل شدن به اهداف دنبال می‌کنند (تیبیتس و میرز، ۱۹۹۹: ۱۸۲). گالوی<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) تقلب را استفاده از مواد، اطلاعات یا وسایل کمک‌های آموزشی غیرمجاز، در کار علمی تعریف کرده است. این تعریف، به‌گونه‌ای گسترده، توسط بسیاری از محققان و نویسندگان مورد پذیرش قرار گرفته و بکار گرفته شده است (وایتلی و اسپینگل: ۱۹۹۸: ۱۰). بنابراین نقش پژوهش گالوی در پژوهش حاضر به عنوان مبنایی جهت تعریف مفهوم تقلب و یک مقدمه در راستای شروع کار سایر محققان است.

تقلب می‌تواند به عنوان جعل دانش، یا باهوش نشان دادن خود از روی نیرنگ تعریف شود. طبق نظر ویلکینسون (۲۰۰۹)، تقلب یکی از شکل‌های بد رفتاری است که به یکی از بزرگ‌ترین نگرانی‌های موسسه‌های آموزشی تبدیل شده است. در یک زمینه‌یابی که بر روی بیش از ۳۰۰۰ دانش‌آموز کلاس چهارم تا هفتم انجام گرفته است، مشخص شده است که یک پنجم این دانش‌آموزان، تقلب کردن را در امتحانات تأیید کرده‌اند (برزگر بفرویی، ۱۳۹۳: ۷). علی‌رغم آنکه تقلب اقدامی خودخواهانه و غیراخلاقی برای بالا بردن جایگاه و موقعیت‌های فردی در خارج از قوانین محسوب می‌شود، با این وجود، این امر واقعیتی از زندگی خیلی از نهادهای آموزشی امروزی است. تقلب در امتحانات اساساً نوعی فریب‌کاری و حقه‌بازی است و در برخی متون مترادف با نادرستی تحصیل آمده است. در نهایت در سیستم‌های آموزشی، تقلب امتحانی اقدام فرد به منظور قلمداد نمودن کار تحصیلی دیگران به جای خود است (بهرامی و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۰۰).

با وجود مطالعات متعدد انجام گرفته، در زمینه فریبکاری تحصیلی، اجماعی در ارتباط با تعریفی استاندارد از آن، وجود ندارد. رفتاری است که داوطلبان در طی آن تصمیم و تلاش به فریب دیگری برای به دست آوردن سود علمی ناعادلانه یا اجتناب از مجازات علمی که مستحق آن هستند، می‌گیرند. این رفتار می‌تواند، برای به دست آوردن سود مستقیم شخصی یا برای کمک به داوطلبی دیگر برای به انجام رساندن تقلب باشد. تقلب علمی، گستره وسیعی دارد، از کپی ساده پاسخ از برگه دیگری گرفته تا جعل سند تحصیلی را شامل می‌گردد. تعریف فریبکاری تحصیلی، وابسته به کلمه متضادش، صداقت تحصیلی، می‌باشد. رفتارهایی که برخلاف هنجارها و ارزش‌های صداقت علمی هستند به‌عنوان عدم صداقت علمی در نظر گرفته می‌شوند. فریبکاری تحصیلی قوانین نهاد آموزشی را نقض می‌کند و شامل تقلب در امتحان یا آزمایش یا سرقت علمی به‌صورت عمدی و یا اشکال دیگر سوء رفتار علمی می‌باشد (همان: ۳).

علی‌وردی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲)، در تحقیقی معتقدند تقلب در امتحان رایج‌ترین نوع تقلب در میان آنان بوده است. نتایج استنباطی نیز حکایت از آن دارند که در حالی که از میان متغیرهای انتخاب عقلانی دو متغیر میزان منافع تقلب و فرصت‌های انحرافی، با تقلب رابطه‌ای مستقیم و معنادار دارند، میان متغیرهای باورهای اخلاقی دانشجویان با میزان وقوع تقلب رابطه‌ای معکوس و معنی‌دار وجود دارد. افزایش منافع حاصل از

1. Callaway

تقلب و نبود مواضع پیشگیرانه موجب گسترش تقلب در میان دانشگاهیان گشته است. پژوهش علیوردی‌نیا از آن حیث که از نظریه تعامل و یادگیری اجتماعی استفاده کرده است می‌تواند در بخش نظری به محقق کمک کند، همچنین رستمی و همکاران (۱۳۹۳)، شیوه‌های متداول تقلب در آزمون‌ها و ارائه راهکارهای مدیریت و کنترل آن‌ها را بررسی کرده‌اند. نتایج این مطالعه، در سطوح مختلف درباره چگونگی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی سرفصل دروس و برگزاری جلسات آزمون، برای مسئولان نظام آموزش عالی کشاورزی دستاوردهایی دارد. پژوهش رستمی و همکاران از آن جهت که در سطح کلان به بررسی سیاست‌گذاری‌ها و نقاط ضعف برگزاری آزمون‌ها اشاره دارد به محقق در این زمینه کمک خواهد کرد تا این نقاط ضعف را بشناسد و با نگاهی جامع‌تر به پدیده تقلب نگاه کند. بختیاری خوئی (۱۳۹۶) در پژوهشی به این نتیجه دست یافته است که عوامل متعددی در وقوع و گسترش پدیده تقلب دانشگاهی دخیل هستند که با این حال به نظر می‌رسد گسترش مهارت‌های اجتماعی علاوه بر کاهش انگیزش‌های بیرونی و تقویت باورهای اخلاقی و انگیزش درونی دانشجویان در سطح خرد می‌تواند موجب تقویت سیاست‌گذاری‌های کلان در ساختار دانشگاهی برای جلوگیری از گسترش تقلب شود. پژوهش بختیاری خوئی با نگاهی روان‌شناسانه و خرد به پدیده تقلب بیشتر معطوف به ویژگی‌های فردی افراد شده و از این حیث به محققان کمک می‌کند که پدیده تقلب را از زاویه فردی بنگرند. لری پور و همکاران (۱۴۰۰) پژوهشی با عنوان نگرش نسبت به تقلب تحصیلی و ارتباط با انگیزه پیشرفت تحصیلی و عزت‌نفس دانشجویان انجام داده‌اند، نتایج این پژوهش نشان داده است که در آسیب‌شناسی تقلب تحصیلی، بهتر است به عواملی چون عزت‌نفس و انگیزه پیشرفت تحصیلی در ابتدای ورود به دانشگاه توجه شود تا درجات کمتری از آسیب تحصیلی مشاهده گردد. اصلاحی و همکاران (۱۴۰۲) پژوهشی با عنوان پیش‌بینی تقلب تحصیلی آنلاین دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نقش و تأثیر خودشیفتگی بر آن انجام داده‌اند، نتایج نشان داده است که در بین ابعاد خودشیفتگی بعد خودبسندگی، توانایی پیش‌بینی بیشتری را دارا است، جاه‌طلبی‌های خودشیفته‌ها برای پیشرفت تحصیلی شانس تقلب تحصیلی آنلاین را افزایش می‌دهد. پژوهش لری‌پور و همکاران و اصلاحی و همکاران نیز با نگاهی خرد نگرانه پدیده تقلب و فریب‌کاری تحصیلی را مورد واکاوی قرار داده است بنابراین به محققان کمک می‌کند، از این زاویه به مسئله توجه کنند. بوراسا<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، نرخ تقلب خود گزارش شده در این کالج ۷۷ درصد می‌باشد، که ۲۴ رفتار تقلبی ممکن را مورد بررسی قرار می‌دهد. این بررسی سرقت ادبی و تقلب در امتحان و تقلب در آزمایش و سهم ناعادلانه در تکالیف گروهی را شامل می‌گردد. میزان تقلب برای این انحراف ۴۰ درصد می‌باشد. تفاوت‌های متعددی در نگرش دانشجویانی که در تقلب درگیر بودند با کسانی که در این رفتار درگیر نبوده‌اند وجود دارد. دانشجویانی که، درگیر تقلب بودند، امکان بیشتری داشت که شیوع واقعی تقلب را مشاهده نمایند و کمتر احتمال داشت تقلب را گزارش دهند. تحلیل داده‌ها در این مطالعه نشان داد عوامل مربوط به تفاوت فردی ارتباط معنی‌داری با ارتکاب تقلب ندارند، به غیر از سن و ورزش که مستثنا بودند. دانشجویان جوان‌تر و آنان که در فعالیت‌های ورزشی درگیر بودند بیشتر احتمال داشت که درگیر تقلب باشند. نتایج این مطالعه، بین موقعیت مذهبی و نگرش نسبت به تقلب ارتباطی نیافت. الت و گایگر

<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)، طرح تحقیق کمی و کیفی مختلط با تحلیل چند متغیره کوواریانس، تحلیل گام‌به‌گام، تحلیل مسیر و مصاحبات نیمه ساختاریافته که برای روشن ساختن داده‌های به‌دست‌آمده مقیاس‌های متعدد مورد استفاده قرار گرفتند. تحلیل مسیر نشان داد که عامل اصلی در خنثی‌سازی تقلب علمی، خشنودسازی والدین بود، که با انگیزه‌های بیرونی تعدیل شد. تحلیل‌های بیشتر تفاوت‌های بین گروهی نشان داد که دانشجویان مسلمان بیشتر با انگیزه بیرونی عملکرد هدف خشنودسازی والدین متأثر هستند. مصاحبات فردی که با ۲۲ نفر از دانشجویان انجام گرفت مشخص نمود که برخلاف یهودها، مسلمانان تحت فشارهای فاحش برای موفقیت‌های خانوادگی و جایگاه جامعه و غیره می‌باشند. نتایج پژوهش-های بوراسا و گایگر به محققان کمک می‌کند تا روند تقلب و فریب‌کاری تحصیلی را در مقایسه با داخل کشور مورد ارزیابی قرار داده و نگاهی عمیق و جامع‌تر به این پدیده داشته باشند.

مبنای نظری در بخش کمی پژوهش حاضر نظریه سرمایه اجتماعی می‌باشد که دارای سه بعد حمایت اجتماعی، مشارکت اجتماعی و اعتماد اجتماعی است، نظریه سرمایه اجتماعی با تأکید بر نقش ارتباطات اجتماعی فرد، شبکه روابط، اعتماد اجتماعی و حمایت اجتماعی از قدرت

1. Burrassa

2. Alt & Geiger

تبیین‌کنندگی بالایی در مواجهه با رفتارهای بزهکارانه برخوردار است. در واقع افراد در برخورد با اجتماع و نهادهای اجتماعی به تناسب سطح تعاملات و اعتمادی که به آن‌ها دارند، در مواجهه با آن‌ها عملکرد خود را تنظیم می‌کنند. بنابراین افرادی که از سرمایه اجتماعی بالاتری برخوردار هستند، در اغلب موارد با ارزش‌های جامعه هم‌نوا می‌شوند. همچنین داشتن سرمایه اجتماعی سبب می‌شود که کنشگران پیوندهای اجتماعی خود را گسترش داده و کنش‌های خود را در ساختار جامعه تسهیل کرده و از این طریق به اهداف خود دست یابند. از دیدگاه کلمن مفهوم سرمایه اجتماعی نشان‌دهنده آن است که چگونه ساختار اجتماعی یک گروه می‌تواند به عنوان منبعی برای اعضای آن گروه عمل نماید (کلمن، ۱۳۷۷: ۳۰۲). او سرمایه اجتماعی را نیز مانند شکل‌های دیگر سرمایه مولد دانسته و سازمان اجتماعی را پدیدآورنده و عامل ایجادکننده سرمایه اجتماعی تلقی می‌کند و برای سرمایه اجتماعی اهمیت شایانی قائل است، به طوری که می‌گوید، از طریق منابع سرمایه اجتماعی هزینه‌های دستیابی به اهداف خاصی تقلیل می‌یابد و دستیابی به هدف‌ها امکان‌پذیر می‌گردد که در صورت عدم وجود آن هرگز امکان‌پذیر نبود یا صرفاً با هزینه‌های بسیار بالا ممکن می‌گردید، از نظر بوردیو<sup>۱</sup> سرمایه اجتماعی دو مؤلفه دارد: اول، منبعی است که ارتباط با آن از طریق عضویت در گروه و شبکه‌های اجتماعی امکان‌پذیر می‌شود و دوم، حجم سرمایه اجتماعی‌ای که به تملک یک کارگزار انسانی درمی‌آید، براندازه‌ای از شبکه‌های ارتباطاتی مبتنی است که او می‌تواند بسیج کند. بوردیو اعتقاد دارد که این کیفیت به وسیله کلیت ارتباطات بین کنشگران حاصل می‌شود، نه آنکه فی‌نفسه یک کیفیت معمول گروه باشد. عضویت در گروه‌ها و درگیر بودن در شبکه‌های اجتماعی، که در گروه‌ها حاصل می‌شود، روابط اجتماعی حاصل از عضو بودن می‌تواند در تلاش برای بهبود موقعیت اجتماعی کنشگران در حوزه‌های گوناگون و متفاوت به کار برده شود (ماجدی و لهسایی زاده، ۱۳۸۵). همچنین نظریه یادگیری اجتماعی یکی از نظریه‌های است که بر کنترل بیرونی افراد می‌پردازد. بر اساس این رویکرد بزهکاری و رفتارهای متقلبانانه محصول یادگیری ارزش‌ها، هنجارها و رفتارهای مربوط به فعالیت‌های مجرمانه است. یادگیری اجتماعی ممکن است شامل فن‌های واقعی جرم و همچنین جنبه‌های روان‌شناختی جرم باشد. در اغلب نظریه‌های یادگیری مدرن، تقویت اصلی بنیانی است. بر این اساس، رفتاری که به دنبال خود تقویت مثبت داشته باشد، استمرار می‌یابد و در آینده بیشتر تکرار می‌شود. نظریه پیوند افتراقی ادوین ساترلند در زمینه شکل‌گیری بزهکاری مورد اقبال قرار گرفته است. ساترلند در قالب نظریه تداعی متمایز معتقد است که بزهکاری عموماً در قالب گروه‌های نخستین نظیر خانواده و گروه دوستان آموخته می‌شود. این گروه‌ها بسیار متنفدتر از مأمورین و مسئولین رسمی از قبیل معلمان، مذهبیان یا افراد پلیس یا رسانه ارتباط جمعی نظیر فیلم و روزنامه است. از نظر ساترلند، فرایند یادگیری رفتار بزهکارانه شامل تکنیک‌های تبهکاری، تمایلات، انگیزه‌ها و دلیل‌تراشی لازم برای آن می‌شود. بدین ترتیب یک نوجوان هم می‌آموزد که چگونه با موفقیت تقلب کند و هم چگونه استدلال بیاورد تا تقلب خود را توجیه نماید. نکته‌ی اصلی نظریه‌ی ساترلند این است که افراد بدین علت کج‌رفتار می‌شوند که تعداد تماس‌های انحرافی آنان بیش از تماس‌های غیرانحرافی‌شان است. افراد از طریق ارتباط با دوستان که حامل هنجارهای تبهکارانه‌اند، بزهکار یا مجرم می‌شوند. ساترلند بر این باور است که، رفتار بزهکارانه غالباً درون گروه‌های نخستین، به‌ویژه گروه همالان، فراگرفته می‌شود (گیدنز، ۱۳۷۴: ۱۴۰). هر چه تماس فرد با چنین افرادی زودتر آغاز شود (سن افراد)، تکرار تماس به‌دفعات بیشتر باشد (فراوانی معاشرت)، ارتباط نزدیک‌تر و عمیق‌تر باشد (عمق معاشرت) و مدت این معاشرت‌ها طولانی‌تر باشد (مدت‌زمان معاشرت) به همان نسبت احتمال این‌که فرد در نهایت بزهکار شود، افزایش می‌یابد.

بررسی تحقیقات و مطالعات انجام گرفته داخلی و خارجی در زمینه تقلب و فریبکاری تحصیلی نشان می‌دهد، تمامی این تحقیقات به بررسی عوامل مختلف تأثیرگذار بر تقلب پرداخته‌اند، با این وجود هیچ‌کدام از این تحقیقات با رویکردی جامع به مطالعه آن نپرداخته‌اند، لذا پژوهش حاضر با رویکردی جامع درصدد است پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی را موردبررسی قرار دهد، پژوهش حاضر از نظر دایره مفهومی، ابعاد روش‌شناختی و ملاحظات نظری با سایر پژوهش‌هایی که در رابطه با تقلب و فریبکاری تحصیلی انجام شده است متفاوت است. در این پژوهش محقق با بهره‌گیری از دو روش کمی و کیفی به مطالعه پدیده تقلب در بین داوطلبان کنکور سراسری پرداخته است.

<sup>1</sup>. Bourdieu

## روش پژوهش

در راستای تحقق هدف پژوهش، روش اصلی و مورد استفاده در این پژوهش، روش ترکیبی یا تلفیقی می‌باشد. روش تحقیق ترکیبی یا تلفیقی یک رویکرد پژوهشی است که به موجب آن محققان داده‌های کمی و کیفی را در یک مطالعه جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌کنند، به عبارتی دیگر روش تلفیقی عبارت است از طراحی پژوهشی که در برگیرنده تعدادی از فرضیاتی با محتوای فلسفی و روش‌های پژوهشی می‌باشد که هدایت‌کننده مسیر گردآوری و تحلیل داده‌ها و اطلاعات و همچنین چگونگی ادغام رویکردهای کمی و کیفی در مراحل مختلف پژوهش می‌باشد. از آنجایی که روش مورد استفاده از بخش کیفی شروع خواهد شد، در جهت بررسی یک مسئله مناسب‌ترین روش به نظر می‌رسد. در واقع کارایی این روش زمانی اثبات خواهد شد که، محقق جهت ساخت ابزار برای جمع‌آوری اطلاعات، نیازمند آزمایش است و یا زمانی که ما درصدد شناسایی عوامل پنهان و بررسی آن‌ها هستیم، مورد استفاده قرار می‌گیرد (نیازی، ۱۳۹۰؛ ۱۷۳ و ۱۷۴). در راستای چهارچوب ارائه شده از روش‌های تلفیقی اکتشافی، مدل مورد استفاده در این پژوهش در برگیرنده ساخت ابزار گردآوری اطلاعات پژوهش با تأکید بر روش‌های کمی خواهد بود. در واقع مدل مورد اشاره هنگامی به کار گرفته می‌شود که ما نیازمند ساختن ابزاری جهت گردآوری اطلاعات کمی بر پایه نتایج به دست آمده از روش کیفی می‌باشیم. در مرحله نخست تکنیک کیفی نظریه زمینه‌ای انجام گرفته است، که با بهره‌گیری از اطلاعات و یافته‌ها یک مدل نظری تبیین‌کننده وضعیت تقلب و فریبکاری تحصیلی شکل گرفته است، در پژوهش حاضر مصاحبه از یک گروه که شامل: افرادی که مرتکب تقلب و فریبکاری تحصیلی شده‌اند تا دستیابی به اشیاء نظری انجام گرفته است. روش تحقیق در بخش کمی کار «پیمایش» می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش در بخش کمی شامل تمامی داوطلبانی است که مرتکب تقلب و فریبکاری تحصیلی شده‌اند، برای دسترسی به این افراد از داده‌های موجود از سازمان سنجش و آموزش استفاده شده است. در بخش کمی این پژوهش ما از نمونه‌گیری احتمالی طبقه‌ای استفاده شده است، در این راستا جهت نمونه‌گیری از افرادی که مرتکب تقلب و فریبکاری تحصیلی شده‌اند، مبنای نمونه‌گیری قرار خواهند گرفت و با توجه به تعداد افراد نمونه‌گیری که بر اساس فرمول کوکران برابر با ۳۸۳ نفر بوده‌اند، در قالب نمونه‌گیری طبقه‌ای سیستماتیک نسبت به انتخاب اعضای مورد نظر عمل کرده‌ایم. لازم به ذکر است که جامعه آماری توسط سازمان سنجش در اختیار محقق قرار گرفته است. ابزار گردآوری داده در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته و در بخش کیفی مصاحبه عمیق می‌باشد. همچنین ابزار تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی نرم‌افزار SPSS و در بخش کیفی کدگذاری دستی و نرم‌افزار maxuda می‌باشد. اعتبار به کار رفته در تحقیق اعتبار صوری است. اعتبار صوری مبتنی بر قضاوت و داوری متخصصان می‌باشد. لذا گویه‌های پژوهش با بهره‌گیری از تحقیقات پیشین و در برخی از موارد توسط محقق طراحی گردیده است، همچنین با ارجاع به پژوهش‌های پیشین، همخوانی، صحت و درستی ابزار پژوهش از منظر آنان بررسی می‌گردد. پایایی پرسشنامه پژوهش با استفاده از آماره آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت که سطح آلفا برای متغیرهای پژوهش بالای ۰/۷۰ بوده است. نتایج حاصل از آزمون پایایی متغیرهای پژوهش در جدول زیر بیان شده است.

پایایی پرسشنامه بخش کمی پژوهش با بهره‌گیری ضریب آلفای کرونباخ پایایی سؤالات مورد ارزیابی قرار گرفت که میزان آلفای تمامی شاخص‌ها در حد قابل قبول و بالاتر از آن به دست آمده است. نتایج ضرایب پایایی سؤالات برای هر یک از متغیرها در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱ تحلیل پایایی پرسشنامه تحقیق

مفاهیم	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ پیش‌آزمون
تقلب و فریبکاری تحصیلی	۱۲	۸/۸۹
مشارکت اجتماعی	۱۰	۶/۹۴
حمایت اجتماعی	۵	۱/۷۰
اعتماد اجتماعی	۱۶	۱/۹۰

**یافته‌ها**

یافته‌های پژوهش به دو بخش تقسیم می‌شود، بخش اول شامل یافته‌های کیفی پژوهش است، که شامل مقولات استخراجی از متن مصاحبه‌ها می‌شود و در بخش کمی نیز نتایج حاصل از آزمون فرضیات پژوهش آمده است.

در این بخش به ارائه یافته‌های کیفی پژوهش پرداخته شده است، یافته‌های کیفی با استفاده کدگذاری باز، محوری و هسته‌ای در قالب ده مقوله اصلی که حول محور مقوله هسته‌ای (تقلب و فریبکاری تحصیلی) ارائه گردیده است.

**یافته‌های کیفی پژوهش**

پس از پایان مرحله کدگذاری و استخراج مقولات از متن مصاحبه‌ها تعداد نه مقوله تبیینی به دست آمد که به شرح زیر می‌باشند.

**دوگانگی درک تقلب**

بررسی رفتارهای تقلب داوطلبان پیش از فرآیند آزمون گویای این امر است که این افراد تفسیری منفی نسبت به تقلب نداشته و به راحتی از تجربه‌های مکرر خود پیش از آزمون سراسری اشاره دارند به شکلی که در فرآیند مصاحبه صراحتاً تقلب علمی و تحصیلی در گذشته را امری عادی و رایج برای خود در طی دوران تحصیلی پیش از آزمون سراسری بیان کرده‌اند به عنوان مثال مشارکت‌کننده ۷ بیان می‌کند «در طول تحصیل در مدرسه بیشتر موقع‌ها با خودم دست نوشته سر امتحانات می‌بردم و کسی هم متوجه نمیشد». مشارکت‌کننده ۱۲ «عقیده داشتم که اوج زرنگی که بتونی تقلب کنی و بدون زحمت مدرک بگیری». آنچه که در فرآیند مصاحبه‌ها قابل مشاهده است تغییر نگاه مخاطبان به تقلب بعد از برخورد و دریافت احکام تنبیهی است، پاسخگویان بعد از دریافت احکام محرومیت خود به شدت ابراز پشیمانی کرده و نگاه پیشین خود به تقلب را اشتباه دانسته‌اند و ابراز ندامت کرده‌اند به عنوان مثال مشارکت‌کننده ۷ «اصلاً فکر نمی‌کردم اینجوری بشه کل زندگیم نابود شده خانواده و نزدیکانم بهم اعتماد ندارن و آبرویی واسم نمونده، کاش قبلش می‌دونستم چه سرنوشتی در انتظارمه». مشارکت‌کننده ۱ «خانه ما به ماتم‌سرا تبدیل شده، غم و غصه کل زندگی‌مان را تحت شعاع قرار داده».

**عدم پابندی به مبانی اخلاقی**

عدم پابندی به مبانی اخلاقی خود را در قالب ولنکاری و بی‌تفاوتی نسبت به ارزش‌های اخلاقی یک جامعه نشان می‌دهد، به شکلی که در آن فرد نسبت به امور ارزشمند جامعه خود بی‌تفاوت گشته و آن ارزش‌ها اهمیت خود را برای او از دست می‌دهند، امور عقیدتی و اعتقادی به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌های ارزشمند در هر جامعه به حساب می‌آیند، زمانی که این امور از اهمیت افتاده و برای افراد آن جامعه عادی انگاشته شود، بروز پدیده‌هایی چون تقلب و فریبکاری تحصیلی برای افراد آن جامعه امری طبیعی تلقی گردیده و در نتیجه افراد جامعه به هنجارهایی که متضمن حفظ آن ارزش‌ها هستند کمترین توجه‌ایی نخواهند داشت. به عنوان مثال در این زمینه مشارکت‌کننده ۹ می‌گوید «ما با اینکه میدونیم تقلب کردن شرعاً کار حرامی هستش و باعث میشه حق دیگران ضایع بشه ولی چون اعتقاداتمون ضعیفه با وجود این آگاهی باز تقلب می‌کنیم».

**فشار اجتماعی**

با توجه به شرایط اجتماعی به وجود آمده برای داوطلبان در اغلب موارد این داوطلبان توسط اطرافیان خصوصاً خانواده، دوستان و نزدیکان تحت فشار اجتماعی بسیاری قرار گرفته که گاهی منجر به تحمل شرایط اضطراب‌زا در برهه زمانی خاصی برای اکثر شرکت‌کنندگان در آزمون می‌شود. کسب نمرات بالا در آزمون‌ها به منزله دستیابی به رتبه بهتر و قبولی در دانشگاه‌های با مزایا و امکانات بهتر است، داوطلبان از این منظر تحت فشار اجتماعی زیادی قرار می‌گیرند. زمانی که راه رسیدن به آمل و آرزوهای فرد و انتظارات اجتماعی دیگران دچار اختلال گردد، دستیابی به موفقیت ممکن است با تقلب و فریبکاری تحصیلی همراه شود. در این رابطه مشارکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید «از بچگی پدر و مادرم از من انتظار داشتن

که در رشته پزشکی قبول بشم هرکجا که صحبت از درس میشد مامانم منو به عنوان پزشک آینده خانواده معرفی می کرد، بابام تمام هزینه های تحصیلی و شرکت در کلاس های فوق برنامه رو تأمین می کرد، همه اینها منو به این باور رسوند که باید هرطور شده قبول بشم».

### تکثر و پراکندگی آموزشی

یکی از مفاهیم استخراجی از متن مصاحبه ها تکثر و پراکندگی آموزشی است، که بر ساختار آموزش، کیفیت آموزش، حجم منابع آموزشی، تعارض و تضاد در متون آموزشی، سنگین بودن متون آموزشی، سردرگمی در ارزشیابی آموزشی و کمبود زمان آموزشی اشاره دارد. به اعتقاد اکثر مشارکت کنندگان محتوای کتب درسی و منابعی که جهت شرکت داوطلبان در آزمون کنکور سراسری مشخص گردیده از حجم بسیار زیادی برخوردار بوده و داوطلبان گاهی برای مطالعه این حجم از منابع وقت کافی نداشته و ناگزیر مرتکب تقلب و فریبکاری تحصیلی می شوند. مشارکت کننده شماره ۱۴ می گوید «حجم مطالب کتابها از سه سال دبیرستان آنقدر زیاده که با وجود چندبار مطالعه و دوره کردن باز از ذهن آدم می پره».

### احساس نابرابری

نابرابری به فقدان دسترسی افراد جامعه به فرصت ها و موقعیت های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و ... اشاره دارد. احساس نابرابری حالتی است که در آن فرد احساس می کند که شرایط بیرونی و محیطی ناعادلانه بوده و از امکانات لازم جهت برخورداری از فرصت های اجتماعی برخوردار نیست، تفاوت های اجتماعی که خود را در قالب میزان درآمد و حقوق، سبک زندگی، پاداش و امتیاز خود را نشان می دهد، سبب بروز احساس نابرابری می شود. احساس نابرابری در بین داوطلبان سبب بروز رفتارهای بزهکارانه نظیر تقلب و فریبکاری تحصیلی شده است، به عنوان مثال مشارکت کننده شماره ۷ می گوید «من در یک مدرسه عادی درس خوندم و خانوادم هیچ وقت این توانایی رو نداشتن تا بتونن واسه تحصیل من هزینه کنن» مشارکت کننده شماره ۲ می گوید «شرایط آموزشی کاملاً ناعادلانه هست، چرا منی که این همه درس خوندم و تلاش کردم ولی چون پول نداشتم کلاس خصوصی برم و آزمون های آمادگی رو شرکت کنم نباید به هدف برسم». مشارکت کننده ۱۴ «شرایط جامعه کاملاً تبعیض آمیزه، دوست من معدلش از من پایین تره و کلا توی دوران مدرسه نسبت به من ضعیف بود، ولی چون وضعیت مالی خوبی داشتن، با یه دوره شرکت تو کلاسای خصوصی تونست واسه کنکور خودش رو کاملاً آماده کنه».

### رسانه محرک

دسترسی به فناوری و خصوصاً رسانه های اجتماعی تأثیر بسیار زیادی بر ابعاد مختلف زندگی داوطلبان داشته است، رسانه از دیدگاه مشارکت کنندگان دارای ابعاد مثبت و منفی بسیار زیادی است که این امکان را برای داوطلبان فراهم آورده تا از این بستر بتوانند به اهداف مورد نظر خود دست یابند، نقش رسانه و خصوصاً شبکه های اجتماعی از دیدگاه مشارکت کنندگان دارای دو بعد بستر ساز و محدود کننده است، در اغلب متون مصاحبه فرد با بهره گیری از قدرت رسانه و شبکه های اجتماعی توانسته از توانایی و امکانات آن برای پیشبرد اهداف خود استفاده کند، از جمله مواردی که مشارکت کنندگان به آن اشاره کرده اند بسترهای آموزشی و کمک آموزشی رسانه بوده که در بسیاری از موارد توانسته است به عنوان نقطه جبرانی بر کمبود و ضعف آموزشی در نظام آموزشی باشد به عنوان مثال مشارکت کننده شماره ۱۰ می گوید «من از فیلم های آموزشی و محتوایی که در بستر اینترنت و شبکه های اجتماعی وجود داره در بیشتر موارد کمک می گیرم». همچنین مشارکت کننده شماره ۴ می گوید «در بیشتر مواقع با دانلود محتوای آموزشی مخصوصاً توی درس ریاضی و زبان ضعف یادگیریم رو جبران کردم». بعد دیگری که نقش رسانه را در فرآیند آزمون سراسری پررنگ می کند، بستر سازی رسانه و خصوصاً شبکه های اجتماعی برای تبلیغ و سوء استفاده سوجدویان برای کلاهبرداری مالی از داوطلبان است، به شکلی که بسیاری از مشارکت کنندگان به یادگیری چگونگی تقلب در بستر رسانه و شبکه های اجتماعی اشاره داشته اند. از جمله مواردی که مشارکت کنندگان به آن اشاره کرده اند عبارت اند از مشارکت کننده شماره ۸ که می گوید «در یک گروه تلگرامی عضو شدم که ادعای اون می کرد اگه مبلغ بیست میلیون واریز کنم در قسط اول سوالات رو در اختیارم میزاره، منم واریز کردم و سوالات رو دریافت کردم ولی سوالات اون چیزی نبود که توی آزمون اومده بود».

### ضعف در کنترل اجتماعی

کنترل اجتماعی بر این نکته تأکید دارد که رفتار و نگرش افراد جامعه به وسیله نیروهای درونی و بیرونی کنترل می‌شود. هر چه میزان کنترل اجتماعی خصوصاً از سمت خانواده و سپس محیط آزمون کمتر باشد، فرد هنجارهای اجتماعی را کمتر مورد توجه قرار داده و رعایت می‌کند، درجه اعتقاد فرد به هنجارهای اجتماعی و رعایت قوانین وابسته شرایط محیطی بوده و انحراف به علت فقدان کنترل اجتماعی بروز می‌یابد. بسیاری از داوطلبانی که در حین آزمون مرتکب تقلب و فریبکاری شده‌اند بیان کرده‌اند که شرایط محیط آزمون به شکلی بوده است که ما قادر بودیم تقلب کنیم و یا شرایط به شکلی بود که این احساس برای فرد به وجود آمد که می‌تواند از این وضعیت استفاده کرده و به هدف خود دست یابد، به‌عنوان مثال مشارکت‌کننده شماره ۱۰ بیان می‌کند «ما داخل یک اتاق بودیم که مراقب مداوم در حال راه رفتن بود، وقتی از کنار من رد میشد هر بار این فرصت رو داشتم تا حواسش نیست از شرایط استفاده کنم». مشارکت‌کننده شماره ۱۵ بیان می‌کند «در حوزه امتحانی موقع ورود به سالن بدون دردسر تونستم با خودم ساعت رو داخل ببرم ... ، اگه آدم حین آزمون زیاد تابلو بازی در نیاره راحت میتونه تقلب کنه بدون اینکه کسی متوجه بشه». همچنین نبود کنترل اجتماعی خانوادگی و عدم توجه والدین به فرزندان و یا تشویق آن‌ها به تقلب و فریبکاری تحت عناوینی چون زرنگی موجب گسترش تقلب تحصیلی در بین داوطلبان گردیده است.

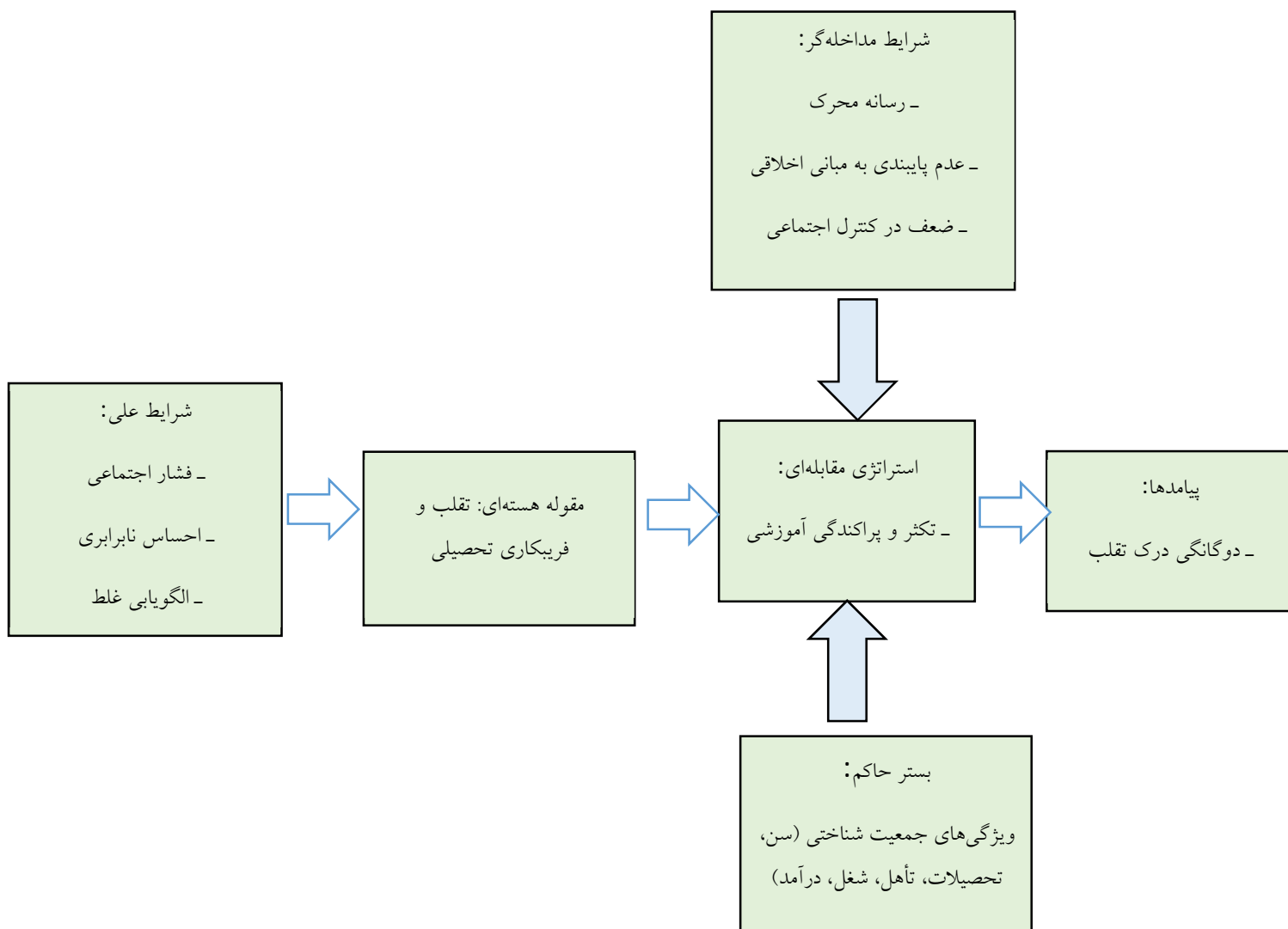
### الگویابی غلط

افراد رفتار اجتماعی را از طریق الگو گیری مستقیم از رفتار دیگران آن را یاد می‌گیرند. افرادی که در روابط اجتماعی خود با کسانی که در رفتارهای مجرمانه نظیر تقلب و فریبکاری تحصیلی درگیر شده‌اند، مرتبط باشد، این احتمال که او به رفتارهای مجرمانه متمایل گردد، بسیار زیاد خواهد بود. در اغلب موارد مشارکت‌کنندگان نخستین تجربه خود از تقلب را در سال‌های دوران مدرسه و خصوصاً دوران ابتدایی و متوسطه بیان داشته‌اند که در قالب گروه‌های دوستانه و چند نفره مرتکب تقلب و فریبکاری علمی شده‌اند، در این زمینه مشارکت‌کننده شماره ۱۱ بیان می‌کند «من از دوران ابتدایی شاگرد اول کلاس بودم و همیشه دوستانم سر جلسه امتحان التماس دعا داشتن، منم آدم دل رحمی بودم که نمیتونستم روشن رو زمین بندازم». مشارکت‌کننده شماره ۳ بیان می‌کند «سر جلسه امتحان دوستانم تو مدرسه همیشه یه جوری بهم کمک می‌کردن طوری که اصلاً جای نگرانی نبود که آماده باشم یا نه». با توجه به مستندات ارائه شده پدیده تقلب تا حد زیادی وابسته به دیگران و ناشی از یادگیری اجتماعی است.

### ویژگی‌های جمعیت شناختی

ویژگی‌های جمعیت شناختی به عنوان بستر زمینه‌ای در بروز پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی نقش ایفا می‌کنند، ویژگی‌های جمعیت شناختی در قالب (سن، جنس، تحصیلات، وضعیت تأهل، شغل و درآمد، بعد خانوار، سابقه شرکت در آزمون سراسری) تعریف می‌شوند. در جریان تحلیل متن مصاحبه‌ها این ویژگی‌ها توسط فرد پاسخگو مورد تأکید قرار گرفته است، به شکلی که خود را به عنوان مقوله‌ای بااهمیت در ذهن پاسخگو جلو داده است. وجود فرد بیکار در خانواده و خصوصاً پدر بیکار و نبود شرایط اشتغال و تجربه فقر در خانواده و ترس از بازتولید آن توسط فرد به عنوان بستر زمینه‌ای فرد را ترغیب به دستیابی به موفقیت با استفاده از هر ابزاری می‌کند، به‌عنوان مثال پاسخگوی شماره ۶ در این رابطه می‌گوید «شغل پدرم موقته بعضی از فصول سال سر کار میره و بعضی از فصل‌ها بیکاره، درآمدش کفاف زندگی یه خانواده پنج نفره رو نمیده»، همچنین دستیابی به شرایط شغلی خوب به عنوان یک آرمان فردی و اجتماعی نقش مهمی در ایجاد انگیزه برای توسل به هر وسیله غیرقانونی جهت رسیدن به آن را توجیه می‌کند، در این رابطه پاسخگوی ۹ بیان می‌کند «من متأهلم و بچه هم دارم، شغل فعلیم از نظر درآمدی خوب نیست، قصدم این بوده که پزشکی قبول بشم».

### مدل پارادایمی تبیین پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی



شکل ۱-۰ مدل پارادایمی تبیین تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین داوطلبان کنکور سراسری

بر اساس مدل پارادایمی ارائه شده، مقولات استخراجی از متن مصاحبه‌ها در رابطه با پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین داوطلبان کنکور سراسری عبارت‌اند از فشار اجتماعی، احساس نابرابری، الگویابی غلط و ویژگی‌های جمعیت شناختی در واقع شرایط علی در مدل پارادایمی نشان‌دهنده این امر است که پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی با تأثیرپذیری از سه مقوله یاد شده سبب پیدایش و گسترش آن در بین مشارکت‌کنندگان بوده است، قبولی در یک رشته خاص که مزایای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خاصی دارد و از طرفی تجربه شکست مکرر در آزمون سراسری به عنوان منابع فشاری در نظر گرفته شده است که از طرف اجتماع بر فرد وارد شده و انگیزه ارتکاب تقلب و فریبکاری تحصیلی را در او افزایش می‌دهد، مقوله دیگری که ذیل شرایط علی بیان گردیده است، احساس نابرابری است، داوطلبانی که در آزمون سراسری شرکت می‌کنند در اغلب موارد تلاش خود را جهت رسیدن به هدف خود که همانا قبولی در کنکور است انجام می‌دهند، ولی با این وجود در اکثر

موارد صرف تلاش فردی جواب‌گو نبوده و دسترسی به منابع اقتصادی به عنوان یاریگر داوطلب در دستیابی به هدف خود نقش اساسی ایفا می‌کند، در این بین آن دسته از افرادی که از این منابع و امکانات برخوردار نبوده احساس نابرابری بیشتری را تجربه کرده و نگاهی متفاوت به تقلب و فریبکاری تحصیلی دارند. سومین مقوله الگو یابی غلط است، در واقع انسان به عنوان موجودی اجتماعی تمامی پدیده‌های انسانی و اجتماعی را طی مشارکت با دیگران یاد گرفته و به کار می‌بندد، همه کسانی که تجربه تقلب تحصیلی را داشته‌اند، این پدیده را قبلاً در محیطی دیگر و از دوران کودکی در قالب گروه دوستان یاد گرفته‌اند. بخش دیگر از مدل پارادایمی به شرایط مداخله‌گر اشاره دارد، در این بخش سه مقوله اصلی شامل رسانه محرک، عدم پابندی به مبانی اخلاقی و ضعف در کنترل اجتماعی مطرح گردیده است، مقوله رسانه محرک دارای دو بعد سلبی و ایجابی می‌باشد، به این معنا که رسانه از یک طرف می‌تواند شرایط برابری داوطلبان در دسترسی به منابع را فراهم آورده و از طرف دیگر می‌تواند با تطمیع و فریب داوطلبان آن‌ها را به انجام بزه ترغیب کند، مقوله دیگر عدم پابندی به مبانی اخلاقی است، داوطلبانی که ارزش‌های اخلاقی در محیط خانوادگی و اجتماعی برای آن‌ها با اهمیت و مهم تعریف شده باشد کمترین میزان ارتکاب تقلب را داشته‌اند و برعکس آن دسته از افرادی که ارزش‌های اجتماعی برای آن‌ها فاقد اهمیت است، هنجارهای اجتماعی را به راحتی زیر پا گذاشته و نسبت به آن بی‌تفاوت می‌باشند. مقوله دیگر که ذیل شرایط مداخله‌گر بیان گردیده است ضعف در کنترل اجتماعی است، در واقع هر کجا که افراد جامعه احساس کنند نظارت اجتماعی دارای ضعف است نسبت به رعایت هنجارهای آن جامعه دچار تزلزل و سستی خواهند شد، این امر در حوزه‌های امتحانی که بی‌نظمی بیشتر بوده شکل بارزتری داشته است. بخش دیگر مدل پارادایم این پژوهش تحت عنوان تکثر و پراکندگی آموزشی آمده است، که در قالب استراتژی مقابله‌ای بیان گردیده است، در واقع تکثر و پراکندگی منابع آموزشی از یک طرف می‌تواند به عنوان یک استراتژی جهت استفاده از منابع جدید و گوناگون جهت مقابله با سوءاستفاده افراد خاطی به کار گرفته شود و از طرف دیگر می‌تواند در سنجش توانمندی داوطلبان نقش بسزایی ایفا نماید. بخش دیگر تحت عنوان بستر حاکم در مدل فوق بیان گردیده است که در قالب مقوله ویژگی‌های جمعیت شناختی بیان شده است، ویژگی‌های جمعیتی در واقع بستر زمینه‌ای هستند که در قالب ویژگی‌هایی نظیر سن، جنس، وضعیت تحصیلات و تأهل، درآمد، اشتغال و بعد خانوار بیان می‌شوند. وجود شرایط زمینه‌ای نظیر بیکاری والدین، عدم درآمد کافی در خانواده، توقع خانواده از فرزند به عنوان فرد ناجی سبب بسترسازی برای ارتکاب تقلب و فریبکاری تحصیلی در فرد خواهد شد. در نهایت پیامد چنین امری منجر به دوگانگی درک تقلب می‌شود، به این معنا که فرد پیش از تجربه اقدام قضایی به تجربه از تقلب کردن دارد که در اغلب موارد بدون تنبیه و حتی با تشویق همراه بوده است، ولی در تجربه کنکور اقدام به تقلب و فریبکاری تحصیلی با برخورد قاطع و قضایی همراه بوده که زندگی فردی و اجتماعی فرد متخلف را تحت تأثیر قرار داده است.

در این پژوهش برای بررسی روایی در بخش کیفی، یافته‌های پژوهش را برای مشارکت‌کنندگان ارائه و متن نظریه توسط آن‌ها مطالعه و دیدگاه‌های آن‌ها اعمال شده است. همچنین، این پژوهش توسط اساتید مورد مطالعه و بازبینی قرار گرفته و مواردی جهت اصلاح یا تغییر نظریه نهایی بیان شده است. برای سنجش پایایی یافته‌های بخش کیفی نیز از دو کدگذار استفاده شده است، به این شکل که کدهای استخراجی با یکدیگر انطباق داده شده و با استفاده از فرمول جمع توافقات مقدار کدهای موافق و کدهای ناموافق مشخص گردید، همچنین از آنجایی که مقولات استخراجی از بخش کیفی پژوهش حول محور ارتباطات افراد با دیگران و تأثیرات متقابل این ارتباط بر یادگیری، کنترل و احساسات داوطلبان کنکور مشهود بود، لذا متغیر سرمایه اجتماعی به عنوان مهم‌ترین فرضیه جهت رابطه سنجی در بخش کمی پژوهش انتخاب گردید، از طرفی نقش این متغیر در سایر تحقیقات مورد تأکید قرار گرفته است.

### یافته‌های کمی

در نمونه ۳۸۳ نفری مشارکت‌کننده در تحقیق ۴۲ درصد مرد و ۵۸ درصد زن بوده‌اند. همچنین پاسخگویان در گروه‌های سنی ۱۸-۲۲ سال با ۶۱/۴ بیشترین فراوانی و گروه‌های سنی ۲۳-۲۷ سال ۲۰/۸ درصد گروه‌های سنی ۲۸-۳۲ سال ۱۳ درصد و گروه سنی ۳۳ سال و بالاتر نیز با ۴/۸ درصد کمترین فراوانی را داشته‌اند، ۹۱/۴ درصد از پاسخگویان مجرد و ۸/۶ درصد دارای همسر بوده‌اند.

برای آنکه بر اساس داده‌های گردآوری شده از نمونه بتوانیم مقدار پارامتر جامعه را برآورد کنیم از روش‌های آمار استنباطی استفاده می‌شود. لذا جهت سنجش نرمال بودن داده‌های پژوهش از آزمون کولموگروف اسمیرینوف استفاده شده است، از آنجا که سطح معناداری در آزمون فوق کمتر از ۰/۰۵ بوده است، بنابراین از آماره‌هایی استفاده می‌شود که پارامتریک است.

فرضیه: بین سرمایه اجتماعی و ابعاد آن (اعتماد، حمایت و مشارکت اجتماعی) با تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین داوطلبان آزمون سراسری رابطه وجود دارد.

جدول ۲ همبستگی بین متغیر سرمایه اجتماعی و متغیر تقلب و فریبکاری تحصیلی

متغیر	تعداد	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری
سرمایه اجتماعی	۳۸۳	-۰/۱۳۲**	۰/۰۰۹
اعتماد اجتماعی	۳۸۳	-۰/۲۷۵**	۰/۰۰۰
مشارکت اجتماعی	۳۸۳	-۰/۰۳۲	۰/۵۳۲
حمایت اجتماعی	۳۸۳	۰/۰۶۱	۰/۲۳۱

همان‌طور که در جدول فوق نشان داده شده است، متغیر سرمایه اجتماعی به عنوان متغیر مستقل و متغیر تقلب و فریبکاری تحصیلی به عنوان متغیر وابسته آورده شده و ضریب همبستگی پیرسون و سطح معناداری برای رابطه دو متغیر نشان داده شده است. بر اساس اطلاعات جدول فوق متغیر سرمایه اجتماعی با ضریب همبستگی  $-0/132$  و سطح معناداری  $0/009$  رابطه‌ای معنادار با متغیر تقلب و فریبکاری تحصیلی داشته است، نوع رابطه منفی می‌باشد، به این معنا که با افزایش سرمایه اجتماعی میزان تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین افراد کاهش خواهد یافت و بالعکس با کاهش میزان سرمایه اجتماعی میزان تقلب و فریبکاری تحصیلی با افزایش همراه خواهد بود. همچنین متغیر اعتماد اجتماعی به عنوان متغیر مستقل و متغیر تقلب و فریبکاری تحصیلی به عنوان متغیر وابسته آورده شده و ضریب همبستگی پیرسون و سطح معناداری برای رابطه دو متغیر نشان داده شده است. بر اساس اطلاعات جدول فوق متغیر اعتماد اجتماعی با ضریب همبستگی  $-0/275$  و سطح معناداری  $0/000$  رابطه‌ای معنادار با متغیر تقلب و فریبکاری تحصیلی داشته است، نوع رابطه منفی می‌باشد، به این معنا که با افزایش اعتماد اجتماعی میزان تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین افراد کاهش خواهد یافت و بالعکس با کاهش میزان اعتماد اجتماعی میزان تقلب و فریبکاری تحصیلی با افزایش همراه خواهد بود. بر اساس نتایج حاصل از آزمون فرضیه "بین مشارکت اجتماعی و پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین داوطلبان کنکور سراسری رابطه وجود دارد" ضریب همبستگی پیرسون ( $-0/032$ ) و سطح معنی‌داری برابر با ( $0/532$ ) است از آنجایی که سطح معناداری بیش‌تر از  $0/05$  می‌باشد پس با  $0/95$  اطمینان فرض  $H_0$  تأیید می‌شود و فرض  $H_1$  رد می‌گردد، بنابراین بین مشارکت اجتماعی و پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین بر اساس نتایج حاصل از آزمون فرضیه "بین حمایت اجتماعی و پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین داوطلبان کنکور سراسری رابطه وجود دارد" ضریب همبستگی پیرسون ( $0/061$ ) و سطح معنی‌داری برابر با ( $0/231$ ) است از آنجایی که سطح معناداری بیش‌تر از  $0/05$  می‌باشد پس با  $0/95$  اطمینان فرض  $H_0$  تأیید می‌شود و فرض  $H_1$  رد می‌گردد، بنابراین بین حمایت اجتماعی و پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد.

فرضیه: به نظر می‌رسد بین تقلب و فریبکاری تحصیلی پاسخگویان برحسب جنس آن‌ها تفاوت وجود دارد.

جدول ۶ نتایج آزمون تفاوت تقلب و فریبکاری تحصیلی بر حسب جنس (بر اساس آزمون تی مستقل)

متغیر مستقل	متغیر وابسته	تقلب و فریبکاری تحصیلی	فراوانی	میانگین	مقدار تی	سطح معناداری	نتیجه فرضیه
جنس	تقلب و فریبکاری تحصیلی	زن	۲۲۲	۳۴/۹۳	۳/۲۴	۰/۰۰۰	تأیید فرضیه
		مرد	۱۶۱	۳۳/۶۰			

بر اساس نتایج جدول بالا و مطابق با نتایج به دست آمده از آزمون تی با توجه به سطح معناداری که برابر با (۰/۰۰۰) است، می‌توان گفت که میزان تقلب و فریبکاری تحصیلی در جنسیت‌های زن و مرد تفاوت معناداری با هم دارند. به صورتی که مقدار میانگین آن در مردان برابر با ۳۳/۶۰ است و برای زنان نیز برابر با ۳۴/۹۳ است که تفاوت معناداری دارند. بنابراین فرضیه پژوهش تأیید شده و نتایج قابل‌تعمیم به جامعه آماری می‌باشد.

جدول ۷ آزمون t برای مقایسه میانگین نمرات دو گروه مستقل

خطای استاندارد	سطح معناداری	درجه آزادی	t	سطح معناداری	F	تقلب و فریبکاری تحصیلی
۰/۴۱	۰/۰۰۱	۳۸۱	۳/۲۴	۰/۰۰۰	۳۲/۴۱	با فرض برابری واریانس‌ها
۰/۳۸	۰/۰۰۱	۳۶۹/۹۴	۳/۴۹			بدون فرض برابری واریانس‌ها

اساس

بر

آزمون لون (Leven)، چون سطح معناداری کمتر از ۰۵۰ است (Sig/۰۰۰) بنابراین از نتایجی که فرض مساوی بودن واریانس‌ها را لحاظ کرده، استفاده می‌شود. بر اساس جدول فوق، سطح معناداری از ۰/۰۵ کمتر بوده و می‌توان با ۹۹٪ اطمینان فرض تحقیق را تأیید کرد.

### تحلیل رگرسیون

جدول ۸ تحلیل رگرسیون چندگانه‌ی متغیر تقلب و فریبکاری تحصیلی

متغیر	ضریب B	ضریب بتا	مقدار t	سطح معناداری
مقدار ثابت	۳۹/۶۰	----	۲۴/۱۵	۰/۰۰۰
حمایت اجتماعی	۰/۳۰۱	۰/۲۳۲	۳/۳۳	۰/۰۰۰
اعتماد اجتماعی	-۰/۱۹۴	-۰/۳۰۴	-۶/۰۶	۰/۰۰۱
مشارکت اجتماعی	-۰/۰۶۶	-۰/۱۴۰	-۲/۰۳	۰/۰۴۳

همان‌طور که در جدول تحلیل رگرسیون چندگانه متغیر تقلب و فریبکاری تحصیلی مشاهده می‌گردد، سطح معناداری برای تمامی متغیرهای وارد شده به تحلیل رگرسیون معنادار بوده و کمتر از (۰/۰۵) می‌باشد. در مرحله نخست حمایت اجتماعی با ضریب تعیین ۰/۲۳۲ درصد بر تقلب و فریبکاری

تحصیلی اثر گذاشته است، متغیر اعتماد اجتماعی با ضریب تعیین  $0/304$  - درصد بیشترین تأثیر را از بین متغیرهای وارد شده به معادله رگرسیونی بر تقلب و فریبکاری تحصیلی داشته است، متغیر مشارکت اجتماعی با ضریب تعیین  $0/140$  - درصد کمترین میزان اثرگذاری را بر تقلب و فریبکاری تحصیلی داشته است.

## بحث و نتیجه گیری

یکی از مهم‌ترین مسائل سازمان سنجش و آموزش کشور، تقلب است. تقلب در صورت رواج یافتن، به عنوان مانعی در جهت تحقق ارزش‌های اجتماعی «قانون‌گرایی» خواهد بود و در نتیجه منجر به تزلزل اعتماد اجتماعی در جامعه خواهد شد. بررسی‌ها نشان می‌دهند وضعیت تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین داوطلبان بسیار زیاد بوده به شکلی که اکثر داوطلبان تجربه تقلب و فریبکاری تحصیلی را چه در زمان آزمون و چه در سنوات گذشته که دوران تحصیل را گذرانده‌اند، تجربه کرده‌اند. این آسیب در برخی از پژوهش‌ها تحت عنوان بحران نام‌برده شده است که از جمله می‌توان به (فعلی و همکاران ۱۳۹۳، علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳؛ خامسان و امیری، ۱۳۹۰) اشاره کرد. لذا هدف از انجام پژوهش حاضر مطالعه کیفی پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین داوطلبان کنکور سراسری با تأکید بر رویکرد تلفیقی بوده است. مهم‌ترین اهداف تحقیق عبارت‌اند از: بررسی عوامل اجتماعی تأثیرگذار بر تقلب تحصیلی در بین داوطلبان کنکورهای سراسری؛ بررسی عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر تقلب تحصیلی در بین داوطلبان کنکورهای سراسری؛ بررسی پیامدهای تقلب تحصیلی در بین داوطلبان کنکورهای سراسری، ارائه مدل تبیینی تقلب تحصیلی در بین داوطلبان کنکورهای سراسری.

در بخش یافته‌های کیفی پژوهش مهم‌ترین مقولات تبیینی استخراج شده از متن مصاحبه‌ها عبارت‌اند از: دوگانگی درک تقلب، عدم پابندی به مبانی اخلاقی، فشار اجتماعی، تکثر و پراکندگی آموزشی، احساس نابرابری، رسانه محرک، ضعف در کنترل اجتماعی و الگویابی غلط. در نهایت در پایان بخش یافته‌های کیفی مدل پارادایمی تبیین پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی ارائه شده است. اجزای تشکیل دهنده مدل تبیینی به این شکل است که مقولاتی چون فشار اجتماعی، احساس نابرابری و الگویابی غلط به‌عنوان شرایط علی مطرح گردیده‌اند، همچنین مقولات ضعف در کنترل اجتماعی، رسانه محرک و عدم پابندی به مبانی اخلاقی به‌عنوان شرایط مداخله‌گر در مدل فوق مطرح گردیده‌اند، مقوله تکثر و پراکندگی آموزشی به‌عنوان استراتژی مقابله‌ای مطرح و در نهایت پیامد مدل تبیینی مقوله دوگانگی درک تقلب بیان شده است. در تحلیل یافته‌های بخش کیفی، نشان داده شد که پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی، صرفاً یک امر فردی نبوده که توسط فرد متقلب انجام پذیرد، بلکه برگزاری آزمون‌های سراسری و برداشتی که مخاطب از چرای و نوع برگزاری این آزمون‌ها دارد، به پدیده تقلب و فریبکاری تحصیلی در بین داوطلبان دامن زده است. داوطلبان آزمون‌های سراسری امروزه در اغلب موارد محتوای آزمون و برگزاری آن را صرفاً ابزاری جهت ارزشیابی کمی دانسته و آن را فاقد بعد کیفی می‌دانند، به این معنا که آزمون‌های برگزار شده به عنوان ابزاری قانونمند برای اخذ مجوز برای ورود به مقاطع تحصیلی بالاتر درک شده و سطح سنجش کیفی، دال بر میزان یادگیری داوطلبان در آن نادیده گرفته شده است. لذا در این آزمون‌ها بجای تمرکز بر دانش و اندوخته داوطلبان صرفاً بر نمره و تراز قبولی داوطلبان توجه می‌شود. در نتیجه علاوه بر فرد متقلب سیستم ارزیاب کننده و سازمان سنجش نیز دارای نقایصی است. با توجه به اینکه افراد اغلب در سنین جوانی مخاطبان اصلی شرکت در آزمون‌های سراسری هستند، فرآیند جامعه‌پذیری را طی کرده و بعداً در عرصه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی آن را به کار خواهند برد، لذا فراگیری تقلب و فریبکاری تحصیلی در این سن به عنوان یک زنگ خطر برای ارکان اصلی جامعه خواهد بود، چرا که یادگیری تقلب و گسترش آن به سایر سطوح اجتماعی و فرهنگی وضعیت آسیب‌های اجتماعی را در جامعه بحرانی‌تر خواهد کرد. تغییر در نگرش داوطلبان آزمون سراسری مستلزم آگاهی دادن نسبت به پیامدهای تقلب از جمله محرومیت‌های اجتماعی ناشی از آن و از طرف دیگر تغییر در سبک برگزاری آزمون و تأکید بر خلاقیت و توانایی داوطلبان بجای محور قرار دادن نمره و کسب رتبه است.

در بخش یافته‌های کمی ابتدا به ارائه آمار توصیفی از جامعه مورد مطالعه پرداخته شد، بر این اساس در بحث جنس از نمونه ۳۸۳ نفر تعداد ۱۶۱ نفر معادل ۴۲/۰ درصد از نمونه آماری مرد و تعداد ۲۲۲ نفر معادل ۵۸/۰ درصد را زنان تشکیل داده‌اند. توصیف پاسخگویان بر حسب سن نشان

می‌دهد که گروه سنی ۱۸ تا ۲۲ سال با فراوانی ۲۳۵ نفر و ۶۱/۴ درصد بیشترین فراوانی را داشته و گروه سنی ۳۳ سال و بالاتر با فراوانی ۱۸ نفر و ۴/۸ درصد کمترین فراوانی را داشته‌اند. وضعیت تأهل تعداد ۳۵۰ نفر معادل ۹۱/۴ درصد مجرد و ۳۳ نفر معادل ۸/۶ درصد دارای همسر بوده‌اند. در بخش یافته‌های استنباطی متغیر سرمایه اجتماعی و ابعاد آن به عنوان متغیر مستقل و متغیر ثقل و فریبکاری تحصیلی به عنوان متغیر وابسته آورده شده و ضریب همبستگی پیرسون و سطح معناداری برای هر یک از متغیرها نشان داده شده است. بر اساس اطلاعات جدول فوق متغیر سرمایه اجتماعی با ضریب همبستگی ۰/۱۳۲- و سطح معناداری ۰/۰۰۹+ رابطه‌ای معنادار با متغیر ثقل و فریبکاری تحصیلی داشته است، نوع رابطه منفی می‌باشد، به این معنا که با افزایش سرمایه اجتماعی میزان ثقل و فریبکاری تحصیلی در بین افراد کاهش خواهد یافت و بالعکس با کاهش میزان سرمایه اجتماعی میزان ثقل و فریبکاری تحصیلی با افزایش همراه خواهد بود، این قاعده در رابطه با بعد اعتماد اجتماعی نیز صادق بوده است، اما در رابطه با بعد مشارکت اجتماعی و حمایت اجتماعی با متغیر ثقل و فریبکاری تحصیلی رابطه معناداری به دست نیامده است.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت پدیده ثقل، بنا به نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش و سایر تحقیقات انجام گرفته در داخل و خارج از کشور، ارتباط تنگاتنگی با فرهنگ جامعه دارد. هرگاه شرایط اجتماعی و محیطی در یک جامعه به شکلی باشد که افراد جامعه احساس انومی و بی‌هنجاری داشته باشند، در انجام رفتارهای کج روانه نظیر ثقل و فریبکاری تحصیلی ترسی به خود راه نداده و به راحتی آن را انجام می‌دهند. لذا با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود، از آنجا که پدیده ثقل و فریبکاری تحصیلی با ترویج و گسترش رفتارهای آسیب‌زا در سطح جامعه و از طرفی با برنامه‌های سیستم آموزشی ارتباط مستقیم و تنگاتنگی دارد، لذا به نظر می‌رسد این برنامه‌ها نیازمند بازنگری و تغییر جدی هستند، به این معنا که بجای تأکید بیش از اندازه بر ارائه دروس نظری بر محتوای کاربردی‌تر که مبتنی بر یادگیری باشند توجه بیشتری شود. در واقع مدیریت آموزشی صحیح خود می‌تواند به عنوان یک راهکار سازنده در جلوگیری از پدیده ثقل و فریبکاری علمی نقش ایفا کند. از طرفی ایجاد پدیده رقابت در بین داوطلبان همیشه نتیجه مطلوب به همراه نداشته و در اغلب موارد منجر به بروز رفتارهای کج روانه نظیر ثقل و فریبکاری تحصیلی در بین آنان می‌شود. نحوه مدیریت و برخورد مسئولین برگزاری آزمون سراسری به عنوان یک متغیر اساسی بر پدیده ثقل مؤثر است، متولیان برگزاری آزمون سراسری با توجه به حساسیت امر می‌بایست بر ارتقای سطح آگاهی داوطلبان نسبت به پیامدهای ثقل تمرکز کرده و با فرهنگ سازی از اشاعه این مسئله غیراخلاقی و تبدیل آن به یک هنجار پذیرفته شده در بین آن‌ها، از تضییع حقوق سایر داوطلبان ممانعت به عمل آورند. در این راستا در سطح کلان مسئولین سازمان سنجش می‌توانند از طریق تجهیز و آموزش نیروی انسانی که در فرآیند آزمون مشارکت دارند، در قالب دوره‌های ضمن خدمت، آموزش‌های لازم را به متصدیان برگزاری آزمون ارائه دهد. در سطح خرد نیز ارائه سؤالات در قالب چهارگزینه‌ای زمینه ثقل علمی را بیشتر فراهم می‌کند، سؤالات چهارگزینه‌ای گهگاه در سنوات قبل تکرار شده و موضوعات ارائه شده برای آزمون از سال‌های قبل مشخص است، بنابراین به کارگیری سبک‌های جدید سنجش از جمله سنجش به صورت سؤال‌های باز و دومرحله‌ای نظیر آزمون شفاهی نیز تا حد بسیار زیادی بر جلوگیری از فرآیند ثقل اثرگذار خواهد بود. نتایج به دست آمده با تحقیقات پیشین از جمله پژوهش خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ رستمی و همکاران، ۱۳۹۲؛ اسماعیلی، ۱۳۹۶ همخوانی دارد.

## تقدیر و تشکر

بدینوسیله از حمایت‌های مستمر و صادقانه سازمان سنجش آموزش کشور به ویژه ریاست محترم سازمان به خاطر همکاری در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

## References

- Alt. D & Geiger. B. (2012). "Goal Orientations and Tendency to Neutralize Academic Cheating: An Ecological Perspective", *National Academy of Psychology*, 10, 1-13.
- Alivardinia. A & Saleh-Naiad. S. (2012). Investigating effective factors in student cheating, *Ethics in Science and Technology Quarterly*, 8th year, 1st issue, 1985-93.
- Bakhtiari Khoi. N. (2016). Comparison of Cognitive-Educational-Motivational Factors of Cheating in Cheating and Non-Cheating Students of Urmia University, Master's Thesis, Faculty of Humanities, Urmia University.
- Bahrami. M: Hassanzadeh. M: Zendi. V: Ermi. G & Miri. K. (2014). Students' attitudes about exam cheating and strategies to deal with it. *Bimonthly Scientific Research Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, No. 2, 99-104.
- Barzegar Bafroei. K. (2014). The relationship between individual and situational factors with cheating among fifth grade students, *School Psychology Journal*, No. 3, 6-20.
- Bourassa. M. I. (2011). "Academic Dishonesty: Behaviors & Attitudes of Students at Church-related Colleges & Universities", Ph.D Thesis, USA: University of Toledo.
- Coleman. J. (1998). "Foundations of Social Theories", translated by Manouchehr Sabouri, Nashrani, Tehran, first edition.
- Eslahi. M: Eslahi. R & Seved Abbaszadeh. M. M. (2023). Predicting online academic cheating among postgraduate students and the role and impact of narcissism on it. *Quarterly Journal of the Center for Research and Development of Medical Sciences Education*, Year 14, Issue 3, pp. 236-251
- Esmaili. E. (2016). Examining the use of cheating during the academic career among students, master's thesis, Attar Institute of Higher Education
- Khosravi. M. & Bigdali. I. E. (2008). "The relationship between personality traits and anxiety in students", *Journal of Behavioral Sciences*, 2nd, Vol. 1, pp. 13-24.
- Lorinour. M: Azizzadeh Forouzi. M: Kazemi. M: Hevdarzadeh. A. & Sarafizadeh. S (2021). Attitudes towards academic cheating and their relationship with academic achievement motivation and students' self-esteem, *Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, Volume 14, Issue 3, pp. 103-111.
- Megehee. M. & Spake. F. (2008). "The Impact of Perceived Peer Behavior. Probable Detection and Punishment Severity on Student Cheating Behavior" *Marketing Educating*, 18(2), 5-19.
- Mc Cabe. D. L. Trevino. L. K. & Butterfield. K. D. (2001) "Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research". *Ethics & Behavior*, 11(3): 247-289.
- Murdock. TB. Anderman. EM. (2006) "Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty". *Educational Psychologist*, 41(3): 365-374.
- Murdock. TB. Beauchamp. AS. Hinton. A. (2008). "Predictors of Cheating and Cheating Attributions: Does Classroom Context Influence Cheating and Blame for Cheating?" *European Journal of Educational Psychologist*, 41:129-145.
- Ogilvie. J. & Stewart A. (2010). "The Integration of Rational Choice and Self-Efficacy Theories: A Situational Analysis of Student Misconduct" *The Australian And New Zealand Journal of Criminology*, 43(1), 130-155.
- Razavifar. M. (2017). Prediction of students' academic cheating based on the components of parent-child conflict, Master's thesis, Imam Khomeini International University (IAU), Faculty of Social Sciences.
- Rostami. F: Zarafshani. K. & Saadoundi. M. (2013). "Investigation of common methods of cheating in exams among students and providing management and control strategies for it (case study of students of Razi Kermanshah University of Agriculture and Natural Resources)", *Journal of Higher Education*, 7, No. 25, pp. 129-144.
- Run-Xian. Z. & Xiao-Pin. Z. (2007) "On the Cause of University Students Cheating Phenomenon from the Perspective of Albert Banduras Reciprocal Determinism". *US-China Education Review*, 4(5):23-45.
- Sharfi. L. & Alibeigi. A. (2012). "Analysis of cheating behavior among students: the application of multidimensional scaling", *Research and Planning Quarterly in Higher Education*, Vol. 19, No. 4, pp. 141-160.
- Tibbets. S. G. (1997), Shame and Rational Choice in Offending Decisions, *Criminal Justice and Behavior*, 24, 234-246.
- Tibbets. S. G. & Mvers. D. L. (1999). "Low Self Control. Rational Choice. and Student Test Cheating". *American Journal of Criminal Justice Association*. 23(2). 179-199.
- Argote. L. & Ingram. P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 82(1), 150-169.

- Beckman, T. (1999). *Knowledge management seminar notes*, ITESM. Monterrey.
- Bose. R.. & Sugurmaran. V. (2003). Application of Knowledge Management Technology in Customer Relationship Management. *Knowledge & Process Management*, 10(5), 8.
- Cameron. K. S.. & Whetten. D. (1996). Organizational effectiveness and quality: The second generation. Reprinted from *Higher Education: Handbook of theory and research*, vol XI, by -Agathon Press Incorporated, New York, 265-306.
- Cegarra-Navarro. J. G.. Soto-Acosta. P.. & Wenslev. A. K. (2016). Structured knowledge processes and firm performance: The role of organizational agility. *Journal of Business Research*, 69(5), 1544-1549.
- Centobelli. P.. Cerchione. R.. & Esposito. E. (2017). Aligning enterprise knowledge and knowledge management systems to improve efficiency and effectiveness performance: A three-dimensional Fuzzy-based decision support system. *Expert Systems with Applications*, 91, 107- 126.
- Chin. K. S.. Lo. K. C.. & Leung. J. P. (2010). Development of user-satisfaction-based knowledge management performance measurement system with evidential reasoning approach. *Expert Systems with Applications*, 37(1), 366-382.
- Chiu. C. N.. & Chen. H. H. (2016). The study of knowledge management capability and organizational effectiveness in Taiwanese public utility: the mediator role of organizational commitment. *SpringerPlus*, 5(1), 1-34.
- Collison. C.. & Parcell. G. (2004). *Learning to Fly: Practical Knowledge Management from Some of the World's Leading Learning Organization*. 2nd ed., Capstone.
- Davenport. T. H.. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.
- Davenport. T.. & Grover, V. (2001). Knowledge Management. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 3-4.
- Downes. T.. & Marchant. T. (2016). The extent and effectiveness of knowledge management in Australian community service organisations. *Journal of Knowledge Management*, 20(1), 49.
- Du Plessis. M. (2007). The Role of Knowledge Management in Innovation. *Journal of Knowledge Management*, 11(4), 9-20.
- Fabrigar. L. R.. Wegener. D. T.. MacCallum. R. C.. & Strahan. E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-280.
- Gold. A. H.. Malhotra. A. & Segars. A. H. (2001). Knowledge Management: An Organizational Capabilities Perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), 185-214.
- Haggie. K.. & Kingston. J. (2003). Choosing Your Knowledge Management Strategy. *Journal of Knowledge Management Practice*, 13, 1- 14.
- Hameed. S.. & Badii. A. (2012). Effectiveness of knowledge management functions in improving the quality of education in higher education institutions. *International Journal of Information & Education Technology*, 2(4), 319.
- Hendriks. P. H. J. (2001). Many Rivers to Cross: from ICT to Knowledge Management Systems. *Journal of Information Technology*, 16, 57-72.
- Hicks, S. (2000). Are you ready for management? *Training & Development*, 54(9).
- Hiscock. J. (2004). Developing knowledge management awareness in public relations students. *Public Relations Review*, 30(1), 107-115.
- Ho. C. F.. Hsieh. P. H.. & Hung. W. H. (2014). Enablers and processes for effective knowledge management. *Industrial Management & Data Systems*, 114, 734 – 754.
- Korkmaz. S.. Goksuluk. D.. & Zararsiz. G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2), 151-162.
- Li, X.. & Chandra. C. A. (2007). Knowledge integration framework for complex network management. *Industrial Management & Data Systems*, 107(8), 1089-1109.
- Marshall. J. (2007). The gendering of leadership in corporate social responsibility. *Journal of Organizational Change Management*, 20(2), 165-181.
- Olowokudejo. F.. Aduloju. S. A.. & Oke. S. A. (2011). Corporate social responsibility and organizational effectiveness of insurance companies in Nigeria. *The Journal of Risk Finance*, 12(3), 156-167.
- Pee. L. G.. & Kankanhalli. A. (2016). Interactions among factors influencing knowledge management in public-sector organizations: A resource-based view. *Government Information Quarterly*, 33(1), 188-199.
- R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>.
- Rowley, I. (2001). Knowledge Management in Pursuit of Learning: The Learning with Knowledge Ycle. *J Inf Sci*, 27(4), 227–237.
- Sánchez, A. A., Marín, G. S., & Morales, A. M. (2015). The mediating effect of strategic human resource practices on knowledge management and firm performance. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 24(3), 138-148.
- Schmidt, R., Iivtinen, K., Keil, M., & Cule, P. (2001). Identifying software project risks: An international Delphi study. *Journal of Management Information Systems*, 17(4), 5-36.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*, second Edition, New York: McGraw-Hill.
- Song, S., & Sun, J. (2018). Exploring effective work unit knowledge management (KM): roles of network, task, and KM strategies. *Journal of Knowledge Management*, 22(1).
- Tiwana, A., & Mclean, E. R. (2005). Expertise Integration and Creativity in Information Systems Development. *Journal of Management Information Systems*, 22, 13-19.
- Tiwana, A. (2004). An Empirical Study of the Effect of Knowledge Integration on Software Development Performance. *Inf Softw Technol*, 46(13), 899-906.
- Tseng, S. M. (2008). Knowledge management system performance measure index. *Expert Systems with Applications*, 34(1), 734-745.
- Wen, Y. F. (2009). An effectiveness measurement model for knowledge management. *Knowledge-Based Systems*, 22(5), 363-367.
- Wickramasinghe, N. (Ed.). (2007). *Knowledge-Based Enterprise: Theories and Fundamentals: Theories and Fundamentals*. Igi Global.
- Wu, W. W., & Lee, Y. T. (2007). Selecting knowledge management strategies by using the analytic network process. *Expert Systems with Applications*, 32(3), 841-847.
- Zheng, W., Yang, B., & McLean, G. N. (2010). Linking organizational culture, structure, strategy, and organizational effectiveness: Mediating role of knowledge management. *Journal of Business Research*, 63(7), 763-771.