فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

شماره پیاپی ۵۹- دوره دوم ، شماره ۴۲ -۱۳۹۷

مقاله شماره ۵- صفحات ۸۱ تا ۱۰۴

رابطه رفتار تقلّب با جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی و تحمل ابهام

هدی نوروزی[۱]، فرهاد بلاش[۲]

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه رفتار تقلّب با جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی و تحمل ابهام است. پژوهش حاضر از لحاظ هدف، بنیادی و از لحاظ روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعهٔ آماری پژوهش، کلیهٔ دانشجویان دختر و پسر ورودی سال ۱۳۹۹ در دانشگاه آزاد تهران شمال، در رشته روانشناسی بودند که تعداد آنها برابر با ۵۰۳ نفر بود. تعداد ۲۱۷ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده به کمک جدول مورگان، به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامهٔ جهت‌گیری هدف ویل و مک گریگور؛ پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر؛ پرسشنامه تحمل ابهام مک لین و همکاران؛ پرسشنامه تقلّب تحصیلی و پرسشنامه ابعاد شخصیتی هگزاکو استفاده شد.

یافته های پژوهش نشان داد که جهت گیری هدف و خودکارآمدی، بر رفتار تقلّب دانشجویان، تأثیر مستقیم دارند (P <۰/۰۵)؛ اما تحمل ابهام، بر رفتار تقلّب دانشجویان تأثیر مستقیم ندارد (P >۰/۰۵). نتایج مربوط به بررسی تأثیرات غیرمستقیم زیرمقیاس-های جهت‌گیری هدف (با واسطه‌گری ویژگی‌های شخصیتی) بر رفتار تقلّب نشان داد جهت‌گیری یادگیری (با واسطه‌گری مؤلفه برونگرایی: P <۰/۰۵)؛ جهت‌گیری عملکرد گرایشی (با واسطه‌گری مؤلفه‌های صداقت و برونگرایی: P <۰/۰۵)؛ جهت‌گیری عملکردگریزی با واسطه‌گری مؤلفه‌های صداقت، تهییج‌پذیری، برونگرایی، دلپذیری، باوجدان بودن: P <۰/۰۵) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می‌گذارد؛ اما بلاتکلیفی در جهت‌گیری هدف با واسطه‌گری هیچکدام از مؤلفه‌های مربوطه در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی‌گذارد (P >۰/۰۵). در ادامه، نتایج نشان داد خودکارآمدی، با واسطه‌گری تمامی مؤلفه‌های صداقت، تهیج‌پذیری، برونگرایی، دلپذیری، باوجدان بودن و گشودگی نسبت به تجربه در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می‌گذارد. در نهایت نیز نتایج نشان داد تحمل ابهام، تنها با واسطه‌گری برونگرایی در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می‌گذارد.

[۱] کارشناس ارشد سنجش و اندازه گیری و نویسنده مسئول

[۲] استادیار دانشگاه خوارزمی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

واژه های کلیدی: رفتار تقلّب، جهت گیری هدف، خودکارآمدی، تحمل ابهام، ویژگی های شخصیتی

مقدمه

ویژگی‌ها، اهداف و محتوای برنامه های درسی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی به گونه‌ای است که دانشجویان مشغول به تحصیل در این دوره‌ها برای گذراندن موفق درس‌های خود نیازمند انجام تحقیق، تنظیم گزارش تحقیقات و نوشتن مقاله به ویژه پایان نامه هستند. از این رو انجام تحقیق و مهارت‌های مرتبط با آن ازجمله متغیرهایی است که رابطه‌ای نزدیک با عملکرد و پیشرفت تحصیلی این دانشجویان دارد و جزئی جدایی‌ناپذیر از نظام‌های ارزشیابی آموزش عالی در همه جهان و ازجمله در کشور ماست (نیکپور، ۱۳۹۲).

بررسی‌ها و شواهد در ایران و کشورهای مختلف نشان می‌دهند که در نظام آموزشی «تقلّب تحصیلی » میان دانش‌آموزان و دانشجویان همواره وجود داشته است. در حال حاضر، این پدیده با افزایش تعداد دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران رو به گسترش است. این رفتار غیر اخلاقی، یک معضل آموزشی و تهدیدی مهم برای یادگیری دانشجویان است (مرادی، ۱۳۹۰). تقلّب می‌تواند باعث متفاوت بودن نمره اخذ شده دانشجو با نمره واقعی او شده و در نتیجه سنجش دقیق توانائی وی را مشکل و احتمال تصمیم‌گیری غلط در مورد او را افزایش دهد. این پدیده می‌تواند به زمینه‌های فراتر از جلسات امتحان نیز گسترش یابد. چرا که روحیه تقلّب تحصیلی در امتحان، قابل تسری به زمینه‌های شغلی نیز هست (فرید، ۱۳۹۵).

اگر ارزشیابی پایه را به دو صورت مطرح یعنی تکوینی وپایانی در نظر گرفته شود، فهم دانشجو از رسالت خود می‌توانند در کاهش میزان تقلب در این ارزشیابی‌ها بسیار حائز اهمیت باشد. بویژه در شرایطی که اجبار برای آموزش‌های مجازی و الکترونیکی گریزناپذیر می‌باشد. کریمیان (۱۳۹۹) به انواع این آزمون‌های مجازی اشاره می‌کند که هر یک می‌تواند زمینه‌ای قابل توجه برای بررسی باشد تا بتوان پدیده تقلب را عمیق‌تر مورد مداقه قرار داد. ارائه تکلیف و تمرین در هر جلسه، تعریف پروژه‌های مختلف برای یک درس، استفاده از شیوه های متنی، صوتی و صوتی -تصویری همزمان، استفاده از بخش آزمون سیستم مدیریت یادگیری، آزمون کتاب باز، برگزاری آزمون شفاهی یا کتبی آنلاین همزمان تصویری، تعیین تکالیف و پروژه های گروهی، لاگ بوک الکترونیکی، ارزیابی نهایی دانشجو، آزمون الکترونیکی همزمان از جمله این ارزشیابی‌هاست

برای به حداقل رساندن تقلّب تحصیلی بایستی علل آن را شناخت و تلاش کرد عوامل ایجادکننده آن را برطرف نمود. "جهت گیری هدف"، یکی از مهمترین و فعالترین زمینه مطالعه انگیزش و ارتباط آن با تقلّب تحصیلی است. نوع و جهت اهداف تحصیلی که دانشجویان برای خود انتخاب می‌کنند، می‌تواند با تمایل به تقلّب یا رفتار تقلّبی آنان ارتباط داشته باشد (عابدینی، ۱۳۹۴). عامل دیگری که انتظار می‌رود با تقلّب در ارتباط باشد، "خودکارآمدی تحصیلی " است. بر این اساس که افراد دارای خودکارآمدی

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

سطح بالا به قابلیت‌های خود اطمینان دارند، تکالیف دشوار را به مثابه چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که باید بر آن‌ها تسلّط یابند (بونگ ، ۲۰۰۸). تحمل ابهام نیز عامل موثر دیگری است که با تقلب تحصیلی مرتبط می‌باشد. تحمل ابهام برای ساخت و بازسازی چاره‌ها وتفسیرها به کار می‌آید (استویچوا، ۲۰۰۳).

فردی که تحمل ابهام پایینی دارد، به محض روبرو شدن با یک موقعیت پیچیده و دشوار احساس ناراحتی می‌کند (زناسنی ، بسانکون و لوبرت، ۲۰۰۶؛ زمانی، زکریا، باقری و سهرابی، ۲۰۰۹). افراد دارای میزان تحمل ابهام پایین، به دلیل معیوب بودن سیکل شناختی خود، قادر نیستند راه حل مناسب را پیدا کنند (مکدانلد، ۱۹۷۰).

هوش اخلاقی، توانایی درک درست از نادرست، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آنهاست. هوش اخلاقی ظرفیت به کار بردن اصول اخلاقی در ارزشهای خود، اهداف و اعمال شخص(یا توانایی دیدن آنچه درست است و ادغام آن در زندگی و اعمال شخصی) است(لنیک و کیل،۲۰۰۵). فورساتی و هندریک (۲۰۱۵) ارتباط تقلب تحصیلی با جهت گیری هدف را تایید نمود. نتایج پژوهش های پنتریچ (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که تقلب تحصیلی با جهت گیری تسلط طلبی و عملکردگزینی رابطه معکوس دارد . نتایج پژوهش های شر و استرمن (۲۰۱۲) و مک گرگور و الیوت (۲۰۱۱) نشان داده‌اند که تقلب تحصیلی با جهت‌گیری تسلط طلبی کلی رابطه منفی و با جهت گیری عملکردگزینی رابطه ویژه‌ای ندارد. گلارسون (۲۰۱۳) در پژوهش خود در بررسی رابطه تقلب تحصیلی با صفات شخصیتی تایید کرد عامل‌های شخصیتی، پیش بینی کننده تقلب تحصیلی بوده که در این زمینه، دو صفت وظیفه‌شناسی و نورزگرایی، بیشترین همبستگی را با آن نشان می دهند. هوش اخلاقی با تقلّب در امتحانات مرتبط است (اولوسولا، آجاوی و سامسون، ۲۰۱۵).

مالینوفسکی و اسمیت (۱۹۸۵) طی تحقیقات انجام شده همبستگی منفی بین سطح توسعهٔ اخلاقی و تقلّب را پیدا کردند. مولت و همکاران (۲۰۰۵) ,در نتایج پژوهش خود تایید کردند بین بخشش دیگران از مولفه‌های (هوش اخلاقی) وتوافق‌پذیری رابطه مثبت و بین بخشش دیگران و روان‌رنجورخویی رابطه منفی وجود دارد. پژوهش محسن گل محمدیان وخدامراد مومنی در ۱۳۹۴. نشان داد بین متغیرهای باز بودن به تجربه, وجدانی بودن و توافق (ویژگیهای شخصیتی) با هوش اخلاقی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. لذا با توجه به مطالب فوق هدف اساسی پژوهش این است که مشخص کند آیا بین جهت گیری هدف، خودکارآمدی و تحمل ابهام (با میانجی گری ویژگی های شخصیتی) و هوش اخلاقی رابطه وجود دارد ؟

با توجه به آنچه مطرح گردید فرضیه‌های پژوهشی عبارتند از :

جهت گیری هدف در رفتار تقلّب رابطه مستقیم می‌گذارد.

خودکارآمدی در رفتار تقلّب رابطه مستقیم می‌گذارد.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

تحمل ابهام در رفتار تقلّب رابطه مستقیم می‌گذارد.

جهت‌گیری هدف با واسطه‌گری ویژگی‌های شخصیتی در رفتار تقلّب رابطه غیرمستقیم می‌گذارد.

خود کارآمدی با واسطه‌گری ویژگی‌های شخصیتی در رفتار تقلّب رابطه غیرمستقیم می‌گذارد.

تحمل ابهام با واسطه‌گری ویژگی‌های شخصیتی در رفتار تقلّب رابطه غیرمستقیم می‌گذارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از بعد هدف بنیادی و از منظر گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع همبستگی بود که مبتنی بر مدل معادلات ساختاری به روش کمترین مجذورات جزئی انجام گرفت. مدل معادلات ساختاری، یک رویکرد آماری جامعی برای آزمون روابط بین متغیرهای مشاهده شده و متغیرهای مکنون می‌باشد جامعهٔ آماری این پژوهش، کلیهٔ دانشجویان دختر و پسر ورودی سال ۱۳۹۵ در دانشگاه آزاد تهران شمال دانشکده روانشناسی بودند که تعداد آنها برابر با ۵۰۰ نفر بود.

در این مطالعه حجم نمونه آماری با استفاده از جدول مورگان تعیین شد. براساس جامعه آماری تعداد ۲۱۷ نفر نمونه آماری در نظر گرفته شد. در انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شد با توجه به ماهیت پژوهش حاضر از روش کتابخانه‌ای به منظور جمع‌آوری اطلاعات و مبانی نظری پژوهش، تاریخچه و شناسایی متغیرها و پیشینه پژوهش بهره گرفته شد. در این راستا از منابع کتابخانه‌ای شامل کتب، مجلات، انتشارات مراکز تحقیقی و پژوهشی، پایان‌نامه‌های تحصیلی و مقالات و غیره استفاده شده است. بخش دیگر تحقیق به شکل میدانی انجام شد که اطلاعات از طریق پرسشنامه جمع‌آوری گردید.

پرسشنامهٔ جهت گیری هدف ویل و مک گریگور

گویه‌های پرسشنامه جهت گزینی هدف از وندی ویل و مک گریگور (۲۰۰۱) اقتباس شده است. این پرسشنامه دارای ۲۰ گویه می‌باشد که چهار عامل جهت‌گیری یادگیری، عملکردگرایشی، عملکردگریزی و بلاتکلیفی در جهت‌گیری هدف را ارزیابی می‌کند.

نمره‌گذاری پرسشنامه به شکل مقیاس لیکرت و از صفر تا ۴ نمره می‌باشد. برای تعیین روایی سازه این ابزار از تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شده است. در تحلیل داده‌های پرسشنامه جهت‌گیری هدف در این مطالعه مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه گیری) و آزمون کرویت بارتلت نشان از وجود شواهد کافی برای اجرای روش تحلیل عاملی دارد. در پژوهش مرادی نیا و اسعدیان (۱۳۸۵) روایی و پایایی پرسشنامه جهت گیری هدف در بین دانشجویان دانشگاه آزاد واحد همدان مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از میزان ۰/۷۵ برای روایی سازه و ۰/۸۲ برای پایایی این پرسشنامه به روش بازآزمون دو ماهه بود. همچنین روایی و پایایی این پرسشنامه در پژوهش مورگان (۲۰۰۳) به ترتیب برابر با ۰/۷۶ و ۰/۸۳ گزارش شد. برای تعیین پایایی این پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. نتایج به ترتیب برای جهت

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

گزینی یادگیری، گرایشی، اجتنابی و بلاتکلیفی عبارت بودند از ۰/۷۰ ، ۰/۷۰، ۰/۷۰ و ۰/۸۰ و برای کل مقیاس ۰/۷۰ بود که رضایت بخش تشخیص داده شد. ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از بازآزمایی یک ماهه در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی شرر

مقیاس شرر دارای ۱۷ ماده بوده و هر ماده دارای ۵ گزینه است .شرر (۱۹۸۲) اعتبار محاسبه شده از طریق آلفای کرومباخ برای این مقیاس را ۰/۷۶ ذکر کرده است روایی این مقیاس از طریق روایی سازه به دست آمده است وودروف وکاشمن(۱۹۹۳)، روایی و پایایی این مقیاس را تایید کرده اند. ضریب همسانی درونی این مقیـاس ۰/۸۳ است. این مقیاس توسط براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی شده است. برای سنجش روایی سازه ای مقیاس خودکارامدی عمومی، نمرات بدست آمده از این مقیاس را با اندازه‌های چندین ویژگی شخصیتی (مقیاس کنترل درونی و بیرونی راتر، خرده مقیاس کنترل شخصی مقیاس درجه اجتماعی مارلو و کران و مقیاس شایستگی بین فردی روزنبرگ) که همبستگی پیش بینی شده بین مقیاس خودکارآمدی و اندازه های خصوصیات شخصیتی متوسط (۰/۶۱ ودر سطح ۰/۰۵) معنادار و درجهت تایید سازه مورد نظر بود (به نقل ازکرامتی و شهرآرای،۱۳۸۳:۱۱۰). همچنین ضریب پایایی مقیاس با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر ۰/۷۶و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است (شمائی زاده و عابدی،۲۰۰۵:۳۵). همچنین در پژوهش وقری(۱۳۷۹) برای بررسی پایانی خودکارآمدی، آلفای کرونباخ۰/۸۵ به دست آمده است. نجفی (۱۳۸۰) نیز۳۰نفر از آزمودنیها را بصورت تصادفی جدا کرد و آزمون خودکارآمدی را برای آنها اجرا نمود و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳به دست آمد. و از طریق روش اسپیرمن-براون نیز۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش گنجی و فراهانی (۱۳۸۸) به روش آلفای کرونباخ ضریب پایانی ۰/۸۱بدست آمد.

پرسشنامه تحمل ابهام مک لین و همکاران

مقیاس تحمل ابهام توسط مک لین و همکاران با ۲۲ ایتم در سال ۱۹۹۳ ساخته شده است ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس بالای ۰/۹۰ گزارش شده است (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۴) . همچنین کازمیا و خواجه پایایی این مقیاس را ۰/۸۴ و ۰/۸۳۳ و روایی آن را ۰/۸۵۱ ذکر کرده است.

پرسشنامه تقلّب تحصیلی

پرسشنامه تقلّب تخصیلی دارای ۴۰ سوال بوده و هدف آن بررسی تقلّب تحصیلی می باشد. پرسشنامه موردنظر توسط یزدانی (۱۳۹۵) جهت بررسی فرآیند تقلّب یک سری از دانشجویان دارای مشکلات رفتاری در دانشگاه تدوین شد. این پرسشنامه قبل از اجرای نهایی، بر روی ۱۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی سنندج اجرا شد. روایی محتوایی این پرسشنامه برابر با

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

۰/۷۶ و پایایی آن به روش بازآزمون دو ماهه ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.. این پرسشنامه از تلفیق سؤالات و گویه های پرسشنامه های علل تقلّب تحصیلی شهبازیان خونیق (۱۳۹۵)، پرسشنامه تقلّب تحصیلی استفنر و گلباچ (۲۰۰۷)، پرسشنامه بررسی تقلّب تحصیلی خامسان و امیری (۱۳۹۰)، پرسشنامه تقلّب تحصیلی جاکوب (۲۰۰۹)، پرسشنامه ارتکاب تقلّب دانش آموزان فراست، مهرام و خندقی (۱۳۹۶)، پرسشنامه رفتارهای تقلّب تحصیلی مک کیب (۲۰۰۱) و پرسشنامه تقلّب تحصیلی دایخوف و همکاران (۱۹۹۶) استخراج شده است .

پرسشنامه ابعاد شخصیتی هگزاکو

پرسشنامه شخصیت هگزاکو ، مدلی از ابعاد عاملی شخصیت است که دارای ۶۰ سؤال است و شش بعد وسیع: صداقت– تواضع ، تهییج پذیری ، برونگرایی ، دلپذیر بودن ، با وجدان بودن و گشودگی به تجربه را شامل می شود. . در مطالعه اشتون و لی (۲۰۰۴)، آلفای کرونباخ برای تواضع – فروتنی ۰/۹۲،تهییج پذیری ۰/۹۰، برونگرایی ۰/۹۲، دلپذیری ۰/۸۹، با وجدان بودن ۰/۸۹ و گشودگی به تجربه ۰/۹۰ به دست آمد. آلفای به دست آمده در جامعه ایرانی، در مورد زیر مقیاس تواضع-فروتنی ۰/۸۰، تهییج پذیری ۰/۷۴، برونگرایی ۰/۸۱، دلپذیری ۰/۷۳، با وجدان بودن ۰/۷۱ و گشودگی به تجربه ۰/۷۶می باشد (بشیری و همکاران، ۱۳۸۹).

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در تجزیه و تحلیل توصیفی، پژوهشگر ابتدا داده های جمع آوری شده با تهیه و تنظیم جدول توزیع فراوانی خلاصه شده و سپس به کمک نمودار نمایش داده شدند. در بخش آمار استنباطی برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش نیز از ماتریس همبستگی، تحلیل مسیر و شاخصهای نکویی برازش نیز با نرم افزار LISREL استفاده شد

یافته ها

ویژگیهای جمعیت شناختی

٪۶۳ از دانشجویان نمونه آماری (۱۳۸ نفر) دختر و ۳۷٪ (۶۵ نفر) نیز پسر بودند. ۱۳٪ (۲۹ نفر) از دانشجویان نمونه آماری در دامنه سنی ۲۰ تا ۲۵ سال، ۶۶٪ (۱۴۴ نفر) در دامنه سنی ۲۶ تا ۳۰، ۱۲٪ (۲۶ نفر) در دامنه سنی ۳۱ تا ۳۵ و در نهایت ۹٪ (۱۸ نفر) در دامنه سنی بالاتر از ۳۵ سال قرار داشتند. ۱۰۰٪ (۲۱۷ نفر) در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به ادامه تحصیل بودند. ۴۵٪ از دانشجویان نمونه آماری (۹۷ نفر) در رشته روانشناسی بالینی، ۲۳٪ (۵۱ نفر) در رشته روانشناسی عمومی و ۳۲٪ (۶۹ نفر) نیز در رشته های کودکان استثنایی مشغول به ادامه تحصیل بودند.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

برای بررسی نرمال بودن از آزمون کولموگروف- اسمیرنف استفاده گردید.

جدول شماره ۱آزمون کولموگروف - اسمیروف

متغیر ملاک	آزمون کولموگروف- اسمیرنف	
	Z	سطح معناداری
رفتار تقلّب	۰/۲۳	۰/۱۹

با توجه به مفروضه نرمال بودن اطلاعات و سطح معناداری متغیرها، می توان از آزمون های پارامتریک استفاده نمود.

بررسی فرضیه های اصلی

فرضیه اول: جهت گیری هدف در رفتار تقلّب اثر مستقیم می گذارد.

جهت بررسی فرضیه اول، از تحلیل داده های ماتریس همبستگی (برای بررسی ارتباط و همبستگی بین جهت گیری هدف و رفتار تقلّب) و نیز از تحلیل داده های مربوط به ضریب β (برای بررسی تأثیرات مستقیم جهت گیری هدف بر رفتار تقلّب دانشجویان) استفاده شده است. نتایج مربوط در ادامه شرح داده شده اند.

جدول شماره ۲ ماتریس ضرایب همبستگی بین زیرمقیاس های جهت گیری هدف با رفتار تقلّب دانشجویان

متغیرها	جهت گیری یادگیری	جهت گیری گرایشی	جهت گیری گریزی	جهت گیری هدف	رفتار تقلّب
جهت گیری یادگیری	-				۰/۰۱۲
جهت گیری عملکرد گرایشی	۰/۴۳	-			۰/۰۰۷
جهت گیری عملکرد گریزی	-۰/۲۵	-۰/۷۸	-		۰/۰۰۰
بلاتکلیفی در جهت گیری هدف	۰/۰۰۳	-۰/۶۹	۰/۰۰۷	-	۰/۲۱۴

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

رفتار تقلّب	۰/٤۹	−۰/۳۷	۰/٦٥	۰/۰۰۱	–

نتایج جدول شماره ۲ نشان می دهد از بین زیرمقیاس های مربوط به متغیر جهت گیری هدف، زیرمقیاس جهت گیری یادگیری (p ;49/0= RXY <۰/۰۵)؛ زیرمقیاس جهت گیری عملکرد گرایشی (p ; 49/0- = RXY <۰/۰۵) و زیرمقیاس جهت گیری عملکرد گریزی (p ;65/0= RXY <۰/۰۵)؛ با رفتار تقلّب دانشجویان، همبستگی معنادار دارند. اما بین زیرمقیاس بلاتکلیفی در جهت گیری هدف با رفتار تقلّب دانشجویان، همبستگی معنادار وجود ندارد (p ;001/0= RXY >۰/۰۵). لذا با توجه به نتایج مشخص می شود که جهت گیری هدف، با رفتار تقلّب دانشجویان همبستگی معنادار دارد.

جدول شماره ۳ ضرایب بتا بین متغیرهای پژوهش (تأثیرات مستقیم زیرمقیاس های جهت گیری هدف، بر رفتار تقلّب دانشجویان)

تأثیرات مستقیم	ضریب β	Sig
جهت گیری یادگیری بر رفتار تقلّب	۰/۳۲	۰/۰۰۱
جهت گیری عملکرد گرایشی بر رفتار تقلّب	۰/٤٥	۰/۰۱۳
جهت گیری عملکرد گریزی بر رفتار تقلّب	۰/۷٤	۰/۰۲۷
بلاتکلیفی در جهت گیری هدف بر رفتار تقلّب	۰/۰۰٦	۰/٥۱۸

نتایج جدول شماره ۳ نشان می دهد از بین زیرمقیاس های مربوط به جهت گیری هدف، زیرمقیاس جهت گیری یادگیری، (Sig =32/0=β ; ۰/۰۰۱)؛ زیرمقیاس جهت گیری عملکرد گرایشی (Sig =45/0=β ; ۰/۰۱۳) و زیرمقیاس عملکرد گریزی، بر رفتار تقلّب تأثیر مستقیم دارند (Sig =74/0=β ; ۰/۰۲۷) ;اما زیرمقیاس بلاتکلیفی در جهت گیری هدف بر رفتار تقلّب تأثیر مستقیم ندارد (Sig =006/0=β ; ۰/٥۱۸)لذا و با توجه به نتایج مشخص می شود که جهت گیری هدف، بر رفتار تقلّب دانشجویان، تأثیر مستقیم دارد و بنابراین فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار می گیرد.

فرضیه دوم: خودکارآمدی در رفتار تقلّب اثر مستقیم می گذارد.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

جهت بررسی فرضیه دوم نیز، از تحلیل داده های ماتریس همبستگی (برای بررسی ارتباط و همبستگی بین خودکارآمدی و رفتار تقلّب) و نیز از تحلیل داده های مربوط به ضریب β (برای بررسی تأثیرات مستقیم خودکارآمدی بر رفتار تقلّب دانشجویان) استفاده شده است. نتایج مربوط در ادامه شرح داده شده اند.

جدول شماره ٤ ماتریس ضرایب همبستگی بین خودکارآمدی با رفتار تقلّب دانشجویان

متغیرها	خودکارآمدی	Sig
خودکارآمدی	-	
رفتار تقلّب	۰/۷۲	۰/۰۰۳

بر طبق نتایج جدول شماره٤ مشخص می شود که بین خودکارآمدی، با رفتار تقلّب دانشجویان همبستگی معنادار وجود دارد (R_{XY}=۰/۷۲; p <۰/۰۵)

جدول شماره ۵ ضرایب β (تأثیرات مسقیم خودکارآمدی با رفتار تقلّب دانشجویان)

تأثیرات مستقیم	ضریب β	Sig
خودکارآمدی بر رفتار تقلّب	۰/۵٦	۰/۰۰۱

جدول شماره ۵ نشان داد که خودکارآمدی، بر رفتار تقلّب دانشجویان تأثیر مستقیم دارد (β=۰/۵۶ , Sig= ۰/۰۰۱) بنابراین فرضیه دوم پژوهش نیز مورد تأیید قرار می گیرد.

فرضیه سوم: تحمل ابهام در رفتار تقلّب اثر مستقیم می گذارد.

همانند فرضیه های قبلی، جهت بررسی فرضیه سوم نیز از تحلیل داده های ماتریس همبستگی (برای بررسی ارتباط و همبستگی بین تحمل ابهام و رفتار تقلّب) و نیز از تحلیل داده های مربوط به ضریب β (برای بررسی تأثیرات مستقیم تحمل ابهام بر رفتار تقلّب دانشجویان) استفاده شد. نتایج مربوط در ادامه شرح داده شده اند.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

جدول شماره ٦ ماتریس ضرایب همبستگی بین تحمل ابهام با رفتار تقلّب دانشجویان

متغیرها	تحمل ابهام	Sig
تحمل ابهام	-	
رفتار تقلّب	۰/۰۰٤	۰/۱۷۳

بر طبق نتایج جدول شماره ٦ مشخص می شود که بین تحمل ابهام، با رفتار تقلّب دانشجویان همبستگی معنادار وجود ندارد (R_{XY}=۰/۰۰٤, p >۰/۰۵)

جدول شماره/ه ۷ ضرایب β (تأثیرات مسقیم تحمل ابهام با رفتار تقلّب دانشجویان)

تأثیرات مستقیم	ضریب بتا	Sig
تحمل ابهام بر رفتار تقلّب	۰/۰۱۳	۰/٤۱۹

نتایج جدول شماره۷ در زمینه تأثیرات مسقیم تحمل ابهام با رفتار تقلّب، نشان می دهد که تحمل ابهام، بر رفتار تقلّب دانشجویان تأثیر مستقیم ندارد (β=۰/۰۱۳ ; Sig =۰/٤۱۹). بنابراین فرضیه سوم پژوهش مورد تأیید قرار نمی گیرد.

فرضیه چهارم: جهت گیری هدف (با واسطه گری ویژگی های شخصیتی) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد.

جهت بررسی ارتباط زیرمقیاس های جهت گیری هدف (با واسطه گری ویژگی های شخصیتی) با رفتار تقلّب دانشجویان از ضریب همبستگی (Rxy) و ضریب β استفاده شد . نتایج مربوط در ادامه شرح داده شده اند.

جدول شماره ۸ ضرایب β بین زیر مقیاس جهت گیری یادگیری با ویژگیهای شخصیتی

ویژگیهای شخصیتی	صداقت	تهییج پذیری	برونگرایی	دلپذیری	باوجدان بودن	گشودگی نسبت به تجربه
جهت گیری یادگیری	۰/۰۰۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۹	۰/۰۱۳	۰/۰۰۲	۰/۰۲۳
Sig	۰/۱۵	۰/۱۹	۰/۰۰۳	۰/۰۷۲	۰/۰۵۹	۰/۲۳

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

جدول شماره ۹ضرایب همبستگی (R_{XY}) بین زیرمقیاس جهت گیری یادگیری با ویژگی های شخصیتی و تأثیر بر رفتار تقلب

جهت گیری هدف / ویژگیهای شخصیتی	جهت گیری یادگیری	تأثیر بر رفتار تقلب	Sig
صداقت	۰/۰۱۱	۰/۰۵۴	۰/۲۳
تهییج پذیری	۰/۰۰۹	۰/۰۲۴	۰/۱۵
برونگرایی	۰/۰۲۳	۰/۱۶۷	۰/۰۰۹
دلپذیری	۰/۰۰۰	۰/۰۱۳	۰/۲۹
باوجدان بودن	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	۰/۱۶
گشودگی نسبت به تجربه	۰/۰۰۲	۰/۱۲۷	۰/۰۷۶

نتایج جدول شماره ۹ نشان می دهد زیرمقیاس جهت گیری یادگیری تنها با واسطه گری مؤلفه برونگرایی بر رفتار تقلب تأثیر غیرمستقیم دارد (Sig = ۰/۰۰۹) و با واسطه گری مؤلفه های صداقت (Sig = ۰/۲۳)، تهییج پذیری (Sig = ۰/۱۵)، دلپذیری (Sig = ۰/۲۹)، باوجدان بودن (Sig = ۰/۱۶) و گشودگی نسبت به تجربه (Sig = ۰/۰۷۶) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

جدول شماره ۱۰ضرایب β بین زیر مقیاس جهت گیری عملکرد گرایشی با ویژگیهای شخصیتی

ویژگیهای شخصیتی	صداقت	تهییج پذیری	برونگرایی	دلپذیری	باوجدان بودن	گشودگی نسبت به تجربه
جهت گیری عملکرد	۰/۱۹	۰/۰۰۳	۰/۲۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۲

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

گرایشی						
Sig	۰/۰۴۳	۰/۱۱	۰/۰۰۳	۰/۰۶۵	۰/۰۹۵	۰/۱۳

جدول شماره ۱۱ضرایب همبستگی (R_{XY}) بین زیرمقیاس جهت گیری عملکرد گرایشی با ویژگی های شخصیتی و تأثیر بر رفتار تقلب

جهت گیری هدف / ویژگیهای شخصیتی	جهت گیری عملکرد گرایشی	تأثیر بر رفتار تقلب	Sig
صداقت	۰/۰۰۵	۰/۲۳۷	۰/۰۳۶
تهییج پذیری	۰/۰۱۳	۰/۰۰۷	۰/۱۳
برونگرایی	۰/۰۰۰	۰/۲۱۹	۰/۰۰۷
دلپذیری	۰/۰۰۸	۰/۱۹۴	۰/۰۹۵
باوجدان بودن	۰/۰۱۹	۰/۰۱۹	۰/۲۷
گشودگی نسبت به تجربه	۰/۰۲۹	۰/۰۰۵	۰/۳۸

نتایج جدول شماره۱۱ نشان می دهد زیرمقیاس جهت گیری عملکرد گرایشی با واسطه گری مؤلفه های صداقت (۰/۰۳۶ = Sig) و برونگرایی (۰/۰۰۷ = Sig) بر رفتار تقلب تأثیر غیرمستقیم دارد؛ اما با واسطه گری مؤلفه های تهییج پذیری (۰/۱۳ = Sig)، دلپذیری (۰/۰۹۵ = Sig)، باوجدان بودن (۰/۲۷ = Sig) و گشودگی نسبت به تجربه (۰/۳۸ = Sig) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

جدول شماره۱۲ضرایب β بین زیر مقیاس جهت گیری عملکرد گریزی با ویژگیهای شخصیتی

ویژگیهای شخصیتی	صداقت	تهییج پذیری	برونگرایی	دلپذیری	باوجدان بودن	گشودگی نسبت به تجربه

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

جهت گیری عملکرد گریزی	۰/۰۰۸	۰/۱۹۰	۰/۰۱	۰/۲۶۳	۰/۱۷۵	۰/۰۰۶
Sig	۰/۰۰۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۳	۰/۰۱۵	۰/۰۳۹	۰/۰۹۱

جدول شماره۱۳ضرایب همبستگی (R_{XY}) بین زیرمقیاس جهت گیری عملکردگریزی با ویژگی های شخصیتی و تأثیر بر رفتار تقلب

جهت گیری هدف / ویژگیهای شخصیتی	جهت گیری عملکرد گریزی	تأثیر بر رفتار تقلب	Sig
صداقت	۰/۱۳۵	۰/۳۳۷	۰/۰۰۴
تهییج پذیری	۰/۳۸۷	۰/۰۹۸	۰/۰۰۰
برونگرایی	۰/۲۳۹	۰/۴۱۹	۰/۰۰۴
دلپذیری	۰/۰۹۷	۰/۳۵۵	۰/۰۲۷
باوجدان بودن	۰/۰۲۸	۰/۴۳۲	۰/۰۴۳
گشودگی نسبت به تجربه	۰/۵۵۶	۰/۰۳۵	۰/۱۹

نتایج جدول شماره ۱۳ نشان می دهد زیرمقیاس جهت گیری عملکردگریزی با واسطه گری مؤلفه های صداقت (Sig = ۰/۰۰۴)، تهییج پذیری (Sig = ۰/۰۰۰)، برونگرایی (Sig = ۰/۰۰۴)، دلپذیری (Sig = ۰/۰۲۷)، باوجدان بودن (Sig = ۰/۰۴۳) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد و تنها با واسطه گری گشودگی نسبت به تجربه (Sig = ۰/۱۹) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

جدول شماره ۱۴ضرایب β بین زیر مقیاس بلا تکلیفی درجهت گیری هدف با ویژگیهای شخصیتی

ویژگیهای شخصیتی	صداقت	تهییج پذیری	برونگرایی	دلپذیری	باوجدان بودن	گشودگی نسبت به *تجربه*

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

بلاتکلیفی در جهت گیری هدف	۰/۰۱۹	۰/۰۰۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۱۹	۰/۰۰۴
Sig	۰/۴۳	۰/۰۹۵	۰/۴۳	۰/۶۵	۰/۱۹	۰/۰۷۹

جدول شماره۱۵ضرایب همبستگی (R_{XY}) بین زیرمقیاس بلاتکلیفی در جهت گیری هدف با ویژگی های شخصیتی و تأثیر بر رفتار تقلب

جهت گیری هدف / ویژگیهای شخصیتی	بلاتکلیفی در جهت گیری هدف	تأثیر بر رفتار تقلب	Sig
صداقت	۰/۰۰۰	۰/۰۳۲	۰/۴۵
تهییج پذیری	۰/۱۲۳	۰/۱۱۹	۰/۱۷
برونگرایی	۰/۰۰۹	۰/۰۰۹	۰/۰۹۳
دلپذیری	۰/۰۷۶	۰/۱۷۳	۰/۱۸
باوجدان بودن	۰/۰۰۲	۰/۰۲۵	۰/۴۸
گشودگی نسبت به تجربه	۰/۰۰۹	۰/۰۱۹	۰/۲۱

نتایج جدول شماره ۱۵ نشان می دهد زیرمقیاس بلاتکلیفی در جهت گیری هدف با واسطه گری هیچکدام از مؤلفه های صداقت (Sig = ۰/۴۵)، تهییج پذیری (Sig = ۰/۱۷)، برونگرایی (Sig = ۰/۰۹۳)، دلپذیری (Sig = ۰/۱۸)، باوجدان بودن (Sig = ۰/۴۸) و گشودگی نسبت به تجربه (Sig = ۰/۲۱) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

نتیجه فرضیه چهارم: با توجه به نتایج جداول، مشخص می شود که جهت گیری هدف (با واسطه گری ویژگی های شخصیتی) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد و لذا فرضیه چهارم پژوهش مورد تأیید قرار نمی گیرد.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

فرضیه پنجم: خودکارآمدی (با واسطه گری ویژگی های شخصیتی) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد.

جهت بررسی ارتباط خودکارآمدی (با واسطه گری ویژگی های شخصیتی) با رفتار تقلّب دانشجویان از ضریب همبستگی (R_{xy}) و ضریب β استفاده شد. نتایج مربوط در ادامه شرح داده شده اند.

جدول شماره ۱۶ ضرایب β بین متغیرهای پژوهش (خودکارآمدی با ویژگی های شخصیتی)

ویژگیهای شخصیتی	صداقت	تهییج پذیری	برونگرایی	دلپذیری	باوجدان بودن	گشودگی نسبت به تجربه
خودکارآمدی	۰/۰۹۶	۰/۲۱۷	۰/۴۳۳	۰/۰۹۸	۰/۱۱۹	۰/۴۷۶
Sig	۰/۰۰۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۳	۰/۰۱۵	۰/۰۳۹	۰/۰۰۹

جدول شماره ۱۷ضرایب همبستگی (R_{xy}) بین خودکارآمدی با ویژگی های شخصیتی و تأثیر بر رفتار تقلب

ویژگیهای شخصیتی	صداقت	تهییج پذیری	برونگرایی	دلپذیری	باوجدان بودن	گشودگی نسبت به تجربه
خودکارآمدی	۰/۱۹۸	۰/۴۳۶	۰/۷۱۴	۰/۲۳۱	۰/۲۶۷	۰/۶۷۸
تأثیر بر رفتار تقلب	۰/۲۷۶	۰/۵۴۹	۰/۷۸۸	۰/۱۹۸	۰/۳۱۹	۰/۵۵۲
Sig	۰/۰۱۵	۰/۰۰۵	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	۰/۰۲۵	۰/۰۰۱

نتایج جدول شماره ۱۷ نشان می دهد خودکارآمدی، با واسطه گری تمامی مؤلفه های صداقت (Sig = ۰/۰۱۵)، تهییج پذیری (Sig = ۰/۰۰۵)، برونگرایی (Sig = ۰/۰۰۱)، دلپذیری (Sig = ۰/۰۰۵)، باوجدان بودن (Sig = ۰/۰۲۵) و گشودگی نسبت به تجربه (Sig = ۰/۰۰۱) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

نتیجه فرضیه پنجم: با توجه به نتایج جداول، مشخص می شود که خودکارآمدی (با واسطه گری ویژگی های شخصیتی) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد و لذا فرضیه پنجم پژوهش مورد تأیید قرار می گیرد

فرضیه ششم: تحمل ابهام (با واسطه گری ویژگی های شخصیتی) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد.

جهت بررسی ارتباط تحمل ابهام (با واسطه گری ویژگی های شخصیتی) با رفتار تقلّب دانشجویان از ضریب همبستگی (R_{xy}) و ضریب β استفاده شده است. نتایج مربوط در ادامه شرح داده شده اند.

جدول شماره ۱۸ضرایب β بین متغیرهای پژوهش (تحمل ابهام با ویژگی های شخصیتی)

ویژگیهای شخصیتی	صداقت	تهییج پذیری	برونگرایی	دلپذیری	باوجدان بودن	گشودگی نسبت به *تجربه*
تحمل ابهام	۰/۰۱۳	۰/۰۰۹	۰/۱۱۶	۰/۰۲۷	۰/۰۰۸	۰/۱۶۳
Sig	۰/۴۳	۰/۰۹۵	۰/۰۱۶	۰/۶۵	۰/۱۹	۰/۰۷۹

جدول شماره ۱۹ضرایب همبستگی (R_{XY}) بین تحمل ابهام با ویژگی های شخصیتی و تأثیر بر رفتار تقلب

ویژگیهای شخصیتی	صداقت	تهییج پذیری	برونگرایی	دلپذیری	باوجدان بودن	گشودگی نسبت به *تجربه*
تحمل ابهام	۰/۰۵۴	۰/۰۱۹	۰/۱۷۵	۰/۰۶۵	۰/۰۲۷	۰/۰۷۸
تأثیر بر رفتار تقلب	۰/۰۰۹	۰/۰۷۲	۰/۲۱۸	۰/۰۲۹	۰/۰۳۷	۰/۰۹۴
Sig	۰/۰۷۸	۰/۲۹	۰/۰۲۶	۰/۳۴	۰/۱۹	۰/۴۵

نتایج جدول شماره ۱۹ نشان می دهد تحمل ابهام، تنها با واسطه گری برونگرایی (Sig = ۰/۰۲۶) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد و با واسطه گری مؤلفه های صداقت (Sig = ۰/۰۷۸)، تهییج پذیری (Sig = ۰/۲۹)، دلپذیری (Sig = ۰/۳۴)، باوجدان بودن (Sig = ۰/۱۹) و گشودگی نسبت به تجربه (Sig = ۰/۴۵) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

نتیجه فرضیه ششم: با توجه به نتایج جداول، مشخص می شود که تحمل ابهام (با واسطه گری ویژگی های شخصیتی) در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد و لذا فرضیه ششم پژوهش مورد تأیید قرار نمی گیرد.

جدول شماره ۲۰ شاخص های برازش مدل تحلیل مسیر

شاخص	نتیجه	دامنه مورد قبول	مقدار	عنوان شاخص
Chi Square divided to degree freedom	تأیید مدل	$X^2/df < 2$	۰/۰۵۷	X^2/df
Significance Level	تأیید مدل	P > 0.05	۰/۱۸۳	P value
Root Mean Square Error of Approximation	تأیید مدل	RMSEA < 0.05	۰/۰۴۳	RMSEA
Root Mean Square Residual	تأیید مدل	$RMR \geq 0$	۰/۰۹۲	RMR

نتایج جدول شماره ۲۰ حاکی از تأیید مدل تدوین شده بر اساس شاخص های RMSEA و RMR بر مبنای شاخص سطح معناداری و همچنین شاخص CS می باشد که حاکی از برازش داده های در نظر گرفته شده برای مدل پژوهش می باشد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج مربوط به بررسی تأثیرات مستقیم متغیرهای جهت گیری هدف، خودکارآمدی و تحمل ابهام بر رفتار تقلّب دانشجویان، نشان داد از بین زیرمقیاس های مربوط به جهت گیری هدف، زیرمقیاس جهت گیری یادگیری، زیرمقیاس جهت گیری عملکرد گرایشی و زیرمقیاس عملکرد گریزی، بر رفتار تقلّب تأثیر مستقیم دارند؛ اما زیرمقیاس بلاتکلیفی در جهت گیری هدف بر رفتار تقلّب تأثیر مستقیم ندارد. لذا و با توجه به نتایج مشخص شد که جهت گیری هدف، بر رفتار تقلّب دانشجویان، تأثیر مستقیم دارد. در ادامه مشخص شد خودکارآمدی، بر رفتار تقلّب دانشجویان تأثیر مستقیم دارد؛ اما تحمل ابهام، بر رفتار تقلّب دانشجویان تأثیر مستقیم ندارد

نتایج مربوط به بررسی تأثیرات غیرمستقیم زیرمقیاس های جهت گیری هدف بر رفتار تقلّب دانشجویان نشان داد زیرمقیاس جهت گیری یادگیری تنها با واسطه گری مؤلفه برونگرایی بر رفتار تقلب تأثیر غیرمستقیم دارد و با واسطه گری مؤلفه های صداقت، تهییج پذیری، دلپذیری، باوجدان بودن و گشودگی نسبت به تجربه در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

نتایج مربوط به بررسی تأثیرات غیرمستقیم زیرمقیاس جهت گیری عملکرد گرایشی بر رفتار تقلّب دانشجویان نشان داد زیرمقیاس جهت گیری عملکرد گرایشی با واسطه گری مؤلفه های صداقت و برونگرایی بر رفتار تقلب تأثیر غیرمستقیم دارد؛ اما با واسطه گری مؤلفه های تهییج پذیری، دلپذیری، باوجدان بودن و گشودگی نسبت به تجربه در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

نتایج مربوط به بررسی تأثیرات غیرمستقیم زیرمقیاس جهت گیری عملکردگریزی بر رفتار تقلّب دانشجویان نشان داد زیرمقیاس جهت گیری عملکرد گریزی با واسطه گری مؤلفه های صداقت، تهییج پذیری، برونگرایی، دلپذیری، باوجدان بودن در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد و تنها با واسطه گری گشودگی نسبت به تجربه در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

نتایج مربوط به بررسی تأثیرات غیرمستقیم زیرمقیاس بلاتکلیفی در جهت گیری هدف بر رفتار تقلّب دانشجویان نشان داد زیرمقیاس بلاتکلیفی در جهت گیری هدف با واسطه گری هیچکدام از مؤلفه های صداقت، تهییج پذیری، برونگرایی، دلپذیری، باوجدان بودن و گشودگی نسبت به تجربه در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

نتایج مربوط به بررسی تأثیرات غیرمستقیم خودکارآمدی بر رفتار تقلّب دانشجویان نشان داد خودکارآمدی، با واسطه گری تمامی مؤلفه های صداقت، تهییج پذیری، برونگرایی، دلپذیری، باوجدان بودن و گشودگی نسبت به تجربه در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد.

نتایج مربوط به بررسی تأثیرات غیرمستقیم تحمل ابهام بر رفتار تقلّب دانشجویان نشان داد تحمل ابهام، تنها با واسطه گری برونگرایی در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم می گذارد و با واسطه گری مؤلفه های صداقت، تهییج پذیری، دلپذیری، باوجدان بودن و گشودگی نسبت به تجربه در رفتار تقلّب، اثر غیرمستقیم نمی گذارد.

تحلیل کلی نتایج حاکی از تأیید فرضیه های اول، دوم و پنجم و رد شدن (عدم تأیید) فرضیه های سوم، چهارم و ششم بود.

نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های هندریک[3] (۲۰۱۵)، مجیدی و همکاران (۱۳۹۰)، رحیمی فرد و ایزدیان (۱۳۹۱)، جانسون و کاتلرز[4] (۲۰۱۶)، هافمن و همکاران[5] (۲۰۱۰) و روژیر[6] (۲۰۱۲) همسو و هماهنگ می باشد. همچنین پژوهش های دیگری نیز با نتایج پژوهش حاضر همسو بودند که در ادامه به چند مورد اشاره شده است.

در یکی از پژوهش های همسو با نتایج پژوهش حاضر، فرید (۱۳۹۵) به این نتیجه رسید که هر چقدر ناهماهنگی بین خانه و دانشگاه بیشتر باشد و نیز هر چقدر ادراک دانشجویان از جهت‌گیری هدفی تبحری‌تر باشد، احتمال رفتار تقلّب تحصیلی

[3] . Henderick
[4] . Johnson & Katlerz
[5] . Hoffman et al
[6] . Rozier

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

دانشجویان افزایش خواهد یافت. یافته های پژوهش عابدینی (۱۳۹۴) نشان دهندهٔ تأثیر مستقیم و مثبت اهداف رویکردی - عملکردی و اجتنابی -عملکردی بر نگرش مثبت به سرقت علمی و میزان انجام آن و تأثیر مستقیم و منفی اهداف تبحری بر این متغیرها بود.

در پژوهشی دیگر که همسو با نتایج پژوهش حاضر می باشد، اژه ای و همکاران (۱۳۹۰) بیان کردند که دو عامل شخصیتی وظیفه‌شناسی و توافق با خودگزارش‌دهی تقلّب تحصیلی همبستگی منفی دارند. نتایج تحلیل نشان داد عامل شخصیتی وظیفه-شناسی هشت درصد و همراه با توافق حدود ۱۰ درصد از واریانس تقلّب تحصیلی را پیش‌بینی می‌نمایند.

متغیر دیگری که در پژوهش حاضر با تقلّب تحصیلی در ارتباط بود، خودکارآمدی بود. افراد دارای خودکارآمدی سطح بالا به قابلیت‌های خود اطمینان دارند و تکالیف دشوار را به مثابه چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که باید بر آن‌ها تسلّط یابند.

در چندین مطالعه (بونگ[7]، ۲۰۰۸؛ مارسدن و همکاران، ۲۰۰۵) مشخص شده است که خود کارآمدی تحصیلی با رفتارهای تقلّب رابطه منفی دارد.

طبق نظر میدگلی، ماهر، هریودا و همکاران[8] (۲۰۱۰) دانش‌آموزانی که خود را کوچک می‌شمارند و خودکارآمدی تحصیلی سطح پایینی دارند، به دنبال ابراز شایستگی در نزد دیگران‌اند و ممکن است که مستعد استفاده از تقلّب باشند.

با توجه به نتایج فوق پیشنهاد می گردد , پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی به بررسی ارتباط رفتار تقلّب با سایر متغیرهای روانشناختی از چمله هوش اخلاقی پرداخته شود.

پیشنهاد می شود مسئله تقلّب تحصیلی دانشجویان در مراکز آموزش عالی بیشتر مورد توجه مسئولین قرار گیرد.

پیشنهاد می شود مشاورانی در دانشگاه به بررسی مشکلات دانشجویان متقلّب در حوزه تحصیلی بپردازند و به آنها جهت کاهش تقلّب تحصیلی کمک کنند.

فهرست منابع

منابع فارسی

[۱] رحیمیان بوگر، اسحق، روحانی پور، شیدا، ۱۳۹٤، اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان: نقش پیش بین عوامل جمعیتی و روانشناختی، دوفصلنامه راهبردهای شناختی، دوره ۳، شماره ٤

[7] . Bong, M
[8] . Migdelly, Maher, Herioda et al

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

[۲] عباسی، مسلم، درگاهی، شهریار، پیرانی، ذبیح، بنیادی، فرزانه، ۱۳۹٤، نقش تعلل ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۵

[۳] خامسان، احمد، امیری، محمداصغر، ۱۳۹۰، بررسی تقلّب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر، اخلاق در علوم و فناوری، شماره ٦

[٤] مغانلو، مهناز (۱۳۹٤). رابطه الگوی پنج عاملی شخصیت، سبک های هویت و دینداری، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس

[٥] کریمیان، زهرا (۱۳۹۹). روش های ارزشیابی الکترونیکی؛ ویژه دانشجویان، vexam.sums.ac.ir

[٦] اژه ای، جواد؛ شهبانی، روح الله و علی باز، هوشنگ (۱۳۹۰). رابطه ویژگی های شخصیتی با خود گزارش دهی تقلّب تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. مجله روا نشناسی،۱۵(٤)،٤۱۲-٤۲۳.

[۷] مصطفی سرباز، زهرا، ابوالقاسمی، عباس، رستم اوغلی، سهیلا، ۱۳۹۳، مقایسه راهبردهای خودتنظیمی، خلاقیت و جهت گیری هدف در دانش آموزان با و بدون اختلال زیاضی، ناتوانی های یادگیری، شماره ۳

[۸] نریمانی، محمد، خشنودنیای چماچائی، بهنام، زاهد، عادل، ابوالقاسمی، عباس، ۱۳۹۳، نقش درک حمایت معلم در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری، ناتوانی های یادگیری، شماره ۳

[۹] رستمی ،فرهناز ؛زرافشانی ،کیومرث؛ سعدوندی ؛ مهسا(۱۳۹۳) بررسی های متداول تقلّب در آزمون ها در بین دانشجویان و ارائهٔ راهکار های مدیریت و کنترل آن،فصل نامه آموزش عالی ،دوره جدید . سال هفتم ،شماره ۲۵.

[۱۰] سیدحسینی داورانی، سیدوحید(۱۳۸۳) نگرش دانشجویان پزشکی سال اول تا ششم نسبت به انواع خلاف دانشگاهی تقلّب و سنجش فراوانی آن به روش غیر مستقیم. پایان نامهٔ دکتری پزشکی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

[۱۱] عابدینی ،یاسمین(۱۳۹٤) ارائه الگوی ساختاری از روابط اهداف پیشرفت، نگرش به سرقت

[۱۲] علمی و عملکرد تحصیلی در دانشجویان،فصلنامه مطالعات اندازهگیری و ارزشیابی آموزشی ،سال پنجم ،شماره ۱۱.

[۱۳] علی وردی نیا ،اکبر ؛ صالح نژاد ،صالح (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر در اقدام به تقلّب دانشجویان. فصلنامه اخلاق در علوم و فنّاوری، سال هشتم، شماره ۱.

[۱٤] فرید ،ابوالفضل (۱۳۹۵) نقش ادراک از جهت گیری هدفی والدین، ناهماهنگی خانه و دانشگاه و فضای محل زندگی در رفتارهای تقلّب تحصیلی دانشجویان،نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی.سال نهم شماره ۳٦.

[۱۵] مرادی، ولی اله و سعیدی جم، مسعود(۱۳۹۰). بررسی علل گرایش دانشجویان به تقلّب در امتحانات دانشجویان،طب و تزکیه،شماره ٤۰.

[۱٦] نیکپور، هادی(۱۳۹۲). تعیین نگرش دانشجویان سال آخر پزشکی نسبت به انواع تقلّب در مراحل تدوین پایاننامه و سنجش فراوانی آن بهروش غیرمستقیم. پایاننامهٔ دکتری پزشکی دانشگاه شهید چمران اهواز،

[۱۷] ویسی، محمد (۱۳۸۸) مقایسه صفات شخصیتی سیستم های بازداری/ فعالسازی رفتاری در افراد دو زبانه و یک زبانه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

[۱۸] اعرابیان، اقدس. (۱۳۸۳). بررسی رابطه باورهای خود کار آمدی و سلامت روان و موفقیت تحصیلی دانش جویان. فصلنامه انجمن ایرانی روانشناسی، سال هشتم. شماره ٤.

[۱۹] امیری، فاطمه. (۱۳۸۵). بررسی خود کار آمدی و سخت رویی با پیشرفت تحصیل دانش آموزان دختر سال دوم دبیرستان الشتر. پایان نامه کار شناسی ارشد.چاپ نشده. دانشگاه علوم و تحقیقات تهران.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

[۲۰] براتی بختیاری، سیامک. (۱۳۷۵). بررسی رابطه ساده و چند گانه متغییرهای عزت نفس و خود کارآمدی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان سال سوم نظام جدید متوسط شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد.چاپ نشده. دانشگاه اهواز.

[۲۱] بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸٦). روانشناسی تربیتی. تهران. انتشارات: نشر ویرایش .چاپ سوم.

[۲۲] حجازی ، الهه ؛ نقش، زهرا.(۱۳۸۷).الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس ، اهداف پیشرفت ، خود کارآمدی و خود نظم بخشی در درس ریاضی.تازه های علوم شناختی. سال دهم . شمارهٔ ٤.

[۲۳] سیف، علی اکبر.(۱۳۸۷). تغییر رفتارو رفتار در مانی: نظریه ها و روش ها. تهران. انتشارات: نشر دوران. چاپ یازدهم.

[۲٤] شولتز، دوآن؛ شولتز. سیدنی آلن. (۱۹۹۸). نظریه های شخصیت. ترجمه: سید محمدی، یحیی. (۱۳۸۵). تهران. انتشارات: نشر ویرایش. چاپ ششم.

[۲۵] علی نیا، رستم .(۱۳۸۲). بررسی رابطه بین خود کار آمدی عمومی و سلامت روان دانش آموزان پایه سوم متوسط شهر بابل. پایان نامه کارشناسی ارشد.چاپ نشده. دانشگاه علامه طباطبایی.

[۲٦] فولاد چنگ، محبوبه. (۱۳۸۲). بررسی باورهای خود کارآمدی دختران دانش آموز استان فارس و ارائه راهکارهای مناسب. به سفارش کارشناسی امور بانوان سازمان آموزش و پرورش فارس.

[۲۷] کلینکه، کریس لین .(۱۹۹۸). مجموعه کامل مهارت های زندگی. ترجمه: محمد خانی، شهرام .(۱۳۸۸). تهران. انتشارات: رسانه تخصصی. چاپ سوم.

[۲۸] مسعودنیا ، ابراهیم. (۱۳۸٦). تأثیرآموزش راهبردهای مقابله ای برخودکارآمدی ادراک شده در موقعیت های استرس زا. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران. سال سیزدهم. شماره ٤.

[۲۹] سیاسی، علی اکبر(دکتر)، نظریه های مربوط به شخصیت، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۸۹. شولتس، دوآن، روان شناسی کمال، ترجمه گیتی خوشدل، نشر نو، ۱۳۸۵.

[۳۰] مادی، سالواتوره، «تحلیل تطبیقی از نظرهای شخصیت»،ترجمه علی حقیقی،صفحه۱۳-۳٦

[۳۱] شاملو، سعید؛« مکاتب و نظریه‌ها در روان‌شناسی شخصیت»، تهران، رشد، ۱۳۸۲، چاپ هفتم.

[۳۲] شولتز، دوان؛شولتز،سیدنی «نظریه‌های شخصیت»، (۱۳۸۲) ترجمه یحیی سید محمدی، نشر نی.

[۳۳] شولتز، دوان؛ «نظریه‌های شخصیت»، یوسف کریمی و دیگران، تهران، ارسباران، ۱۳۸٤،

[۳٤] چاپ پنجم.صفحه٤۰۰

منابع لاتین

[35] Anderman EM, Murdock TB. (2006). Psychology of academic cheating. Burlington: Elsevier Academic Press: P.215.

[36] Anderman. E. M. & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. Contemporary Educational Psychology, 29, 499-517.

[37] Ashton, MC. and Lee, K. (2009). An Investigation of Personality Types within the HEXACO Personality Framework, Journal of Individual Differences, 30(4): 181-87.

[38] Cook, EH; charak, DA; Arida,J; spohn,JA. (2015). "Depressive and obsessive – compulsive symptoms in hyper serotonemic parents of children with autistic disorder." Journal of Psychiatry Research, 52(1) , 25-33.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

[39] Macfale r,(2015). Internalizing and externalizing problem behavior in children with nocturnal and diurnal enuresis: A five factor model prospective. J Pediatr Psychol ,31(5): 460-8.

[40] Pervin L,A, Jan j,(2005). Personality, theory and research. New York: John Wiley and sons: 250-70.

[41] Anderman, E. M. (2007). The effects of personal, classroom and school goal structures on academic cheating. In E. M. Anderman, & T. B. Murdock (Eds.*), psychology of cheating* (pp. 87-106). Burlington, MA: Academic Press.

[42] Furlong, M.J.; Gilman,F.& Huebner, E. S. (2014). Handbook of *positive psychology in schools.* New York: Routledge press

[43] Schunk, D. H. (2012). Learning Theories. Merrule: Prentice Hall.

[44] Yong, F. L. (2010); A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. American Journal of Scientific Research. Euro Journals Publishing, Inc. 12: 62-72.

[45] Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.

[46] Antonio, T., Lanawati. T. W, & Christina, L. (2014). Correlations creativity, intelligence, personality, and entrepreneurship achievement. *Social and Behavioral Sciences, 115*,251–257.

[47] Burnett, A. J., Smith, T. M. E., Wessel, M. T. (2016). Use of the Social Cognitive Theory to Frame University Students' Perceptions of Cheating. *Journal of Academic Ethics*, 14(1): 49-69.

[48] Farnese, M.L., Tramontano, C., Fida, R., Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter? *Procardia-Social and Behavioral Sciences*, 29: 356-365.

[49] Henning, M.A., Ram, S., Malpas, P., Shulruf, B., Kelly, F., Hawken, S. J. (2013). Academic dishonesty and ethical reasoning: pharmacy and medical school students in New Zealand. *Medical teacher*, 35(6): e1211-e1217.

[50] Atash Daman, Gh. (April, 2009). Causes of tendency toward cheating. Ettelaat Newspaper, Retrieved from www.ettelaat.com (in Persian).

[51] Baldwin, D. C. Jr; Daugherty, S. R.; Rowley, B. D. & Schwarz, M. D. (1996). Cheating in medical school: a survey of second-year students at 31 schools. Acad Med; 71 (3): 267-73.

[52] Batool, S., Abbas, A., & Naeemi, Z. (2001). Cheating behavior among undergraduate students. International Journal of Business and Social Science, 2(3), 246-254.

[53] Bigdeli, A. (June 2008). Causes of tendency students toward cheating. Retrieved from www.karvarzan.blogfa.com/post-4.aspx (in Persian).

[54] Brown, D. L. (2002). Cheating must be okay-everybody does it!. Nurse Educator, 27(1), 6-8.

[55] Mc Cabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001); Cheating in academic institutions: A decade of research. Ethics & Behavior, 11(3), 219-232.

[56] Wideman, M. A. (2008). Academic dishonesty in postsecondary education: A literature review. Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal, 2(1), 1-12.

[57] Zaker Salehi, GH. R. (2010). Scientific cheating: Social and legal aspects. Institute of Social and Culture Studies.

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

[58] Bores, E., Charch, A. T.Szender, D., & Reeves, C. (1990). Self- efficacy in relation to occupational consideration and academic performance in high school equivalency student. Journal of counseling psychology, 37, 407-418

[59] Greene. B.A & Miller, R.B., crowson, H.M.,duke, B.L., & Akey, k.L.(2004). Predicting high school students, cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perception and motivation. Contemporary educational psychology., z9, 462-482

[60] Havelka & doglas.(2003).Predicting software self-efficacy among business Students; a preliminary assessment. Journal of information systems .educational psychology

[61] Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., walker, J.,Reed, R.P.,Dejong, M.,&Jones, K . (2001). parental involvement in homework. Edue psychol ., 36(1):195-210

[62] Kalsner, L. (1992). The influence of development and emotional factors on success in college. Higher education Extension service review v.3nz.m2

[63] Karademas, E.C. (2006). Self-efficacy, support and well-being the mediating role of optimism personality and individual differences., 40,1281-1290

[64] Linnenbrink, E.A., & pinterich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. School psychology review., 31,313-327

[65] Miltiado, M &savenge, W. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. Journal of educational technology review.

[66] Pajares , F & Schunk , D.H.(2001). Self-Beliefs and school success self-concept, and school achievement in Rayners (Eds). Self-perception (pp.239-266)

[67] Pintrich, P.R. (2002). Multiple Goals, multiple path ways: the role of Goal orientation in learning and achievement. Journal of educational psychology . 92,546-555

[68] Schwerdfeger, A., Konerman, L., & schonhoren, K. (2008). Self-efficacy as health protective resource in teacher? A bio psychological approach. Health psychology., 27(3), 358-563

[69] Terry,D. (1994). Determinants of coping: the role of stable and situational factors. Journal of personality & social psychology , 66, 895- 910

[70] Urdan, T., & schenfelder, E.(2006). clssroom effects on student motivation goal structures, social relationship and competence beliefs . Journal of School psychology, 44; 331-349

[71] Zongije,W.U. (2004). Being, understanding and naming-teachers, life and work in harmony. Int, j, educe, Res, 41(4-5): 307-2

Modeling the Causal Model of Cheating Behavior Based on Goal Orientation, Self-Efficacy and Ambiguity Tolerance

HODA NOROUZI[9], FARHAD BALASH[10]

ABSTRACT:

[9] MA, Measurement & Assessment & Corresponding Author
[10] Assistant Prof, Kharazmi University

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]

The purpose of this study was to develop a model of causal behavior of cheating, based on goal orientation, self-efficacy and ambiguity tolerance (through the mediation of personality traits). The purpose of this study was Fundamental and in terms of method, a descriptive and correlation. The statistical population of the study included all male and female students at the Azad University of North Tehran in the year 1395 in the field of psychology, whose number was 500. A sample of 217 individuals was selected through simple random sampling using the Morgan table. For data gathering, Weyl & McGregor goal orientation questionnaire, Sherer general self-efficacy questionnaire, McLane's ambiguity tolerance questionnaire, academic cheating questionnaire and Hexaquo's personality dimension questionnaire were used.

Findings showed that goal orientation and self-efficacy had a direct effect on student's fraud behavior ($p < 0.05$); however tolerance of ambiguity had no direct effect on student's fraud behavior ($p > 0.05$). The results of the indirect effects of the sub-indicators of the objective orientation (with the mediation of personality traits) on the behavior of cheating showed that learning orientation (with the mediation of the extraversion component:($p < 0.05$); orientational tendency (through the intermediation of components of integrity and Externality ($p < 0.05$); The orientation of escape performance by mediating components of integrity, agility, extraversion, chastity, conscientiousness: ($p < 0.05$) has a indirect effect on fraud behavior, but uncertainty in goal orientation by mediating any of the relevant components in behavior Fraud does not have an indirect effect ($p > 0.05$). The results showed that self-efficacy indirectly impacts indirectly through the intermediation of all components of integrity, agility, extraversion, chastity, conscientiousness, and openness to experience in fraud behavior ($p < 0.05$). Finally, the results also showed that the tolerance of ambiguity only indirectly impacts the extroversion mediation on fraud behavior ($p < 0.05$). The results of this study indicate that there is a relationship between cheating and personality traits. Therefore, attention to personality traits of individuals is necessary for understanding the phenomenon of fraud in them and preventing fraud.

Keywords*:* cheating behavior, goal orientation, self-efficacy, ambiguity tolerance, personality traits

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-01-29]