



Research Paper

Critical discourse analysis of academic cheating factors in high school female students

Maryam Azadi¹, Gholamreza Azari^{2*}, Maryam Iraj³

Received: Jan. 20, 2024; Accepted: Aug. 14, 2024

ABSTRACT

Understanding social behaviors enables to understand and facilitates mutual interaction; yet sometimes deceptive tactics by the counterpart alter this understanding. Analyzing the phenomenon of deception from an interdisciplinary perspective provides better comprehension and the ability to scrutinize it. This study investigates the hidden layers of text in a social context at two girls' high schools in Tehran, examining the role of deceptive ideology in normalizing the discourse. The research is organized around two main objectives: 1. Analyzing the discursive diversity formed in the deception discourse within Michel Foucault's critical discourse framework. 2. Examining the impact of ideological and power elements in shaping the deception discourse. Using an applied approach, comments from 233 high school students aged 15 to 17 about virtual cheating in exams, assignments, and educational activities in virtual education networks were collected and analyzed regarding the role and impact of ideological and power elements within Michel Foucault's theoretical framework. Findings indicate that deception discourse, supported by power in the virtual space, acts as an ideological institution, convincing students to collaborate in achieving false academic success. This process turns the discourse into a tool for deceivers, undermining academic integrity and promoting cheating. Interventions and educational efforts to increase ethical commitment among learners appear effective in reducing deceptive behaviors. These findings provide valuable insights for educational stakeholders aiming to reduce cheating in academic environments and have significant implications for ethical education.

Keywords: Critical Discourse; Michel Foucault; Ideology; Power; Academic Integrity; Academic Cheating

1. PhD Student in Linguistics, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

✉ m.azadi.lng@iauctb.com

2. Assistant Professor of Communications and Media, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

* Corresponding Author

✉ qol.azari@iauctb.ac.ir

3. Assistant Professor of Linguistics, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

✉ mar.iraji@iauctb.ac.ir



Interdisciplinary Studies
in the Humanities

Volume 16
Issue 4
Autumn 2024

INTRODUCTION

The primary function and outcome of the educational system, both collectively and individually, is to train specialized, efficient, committed, and principled human resources. Interpersonal deception begins when the students enter the educational system, affecting all age groups. Academic ethics is essential for quality education, and the need for honesty in university education is well-established. Academic integrity forms the cornerstone of the learning process. Higher education institutions can enhance academic integrity and prevent misconduct by providing clear guidelines, fair regulations, and fostering interaction between students and faculty. Another study examined academic cheating, its relationship with personal values, self-esteem, mastery, and the frequency and type of deception. Academic cheating involves behaviors based on trickery to achieve undeserved outcomes. Deception in social interactions and non-compliance with rules can increase antisocial phenomena and reduce social cohesion. Deceivers aim to positively influence others' beliefs and behaviors, presenting themselves as aligned with common ethics and authority to achieve their goals. Without addressing academic cheating, deceptive mindsets can permeate higher education, leading to graduates lacking true knowledge, skills, or ethical qualities. While studies on deception have been conducted abroad and in Iran, the educational system still faces challenges in handling and curbing cheating. This study addresses this gap by exploring academic cheating within educational contexts, particularly virtual education, through Michel Foucault's critical discourse analysis. The research aims to: 1. Analyze the discursive diversity of deception in comments from 233 female high school students in Tehran's virtual education networks. 2. Examine the influence of ideology and power in shaping deception discourse. Data analysis from the perspective of ideological and power elements within Foucault's critical discourse framework showed that the interplay of power and ideology leads to the formation and diversification of deceptive discourse in an educational/social context. Understanding the diversity of formed discourses provides insights into solving the issue of interpersonal deception in educational settings.

METHODOLOGY

Eighty samples from 300 comments by 233 female students aged 15 to 17 in Tehran were analyzed. These comments, collected via checklists related to academic cheating in virtual classrooms using the Shad educational platform, were examined using the Foucaudian discourse analysis and ideological/power elements. Data collection was field-based, and analysis was descriptive/analytical and applied, based on Foucault's critical discourse analysis theory. The main objective was to investigate the impact of ideology, resistance, and power on the formation and diversity of deception discourse, confirmed by the analysis of student comments in virtual classes.

FINDINGS

In line with the Foucaudian archeological and genealogical analysis and ideological deception theories, comments highlighted behavioral differences among students. The study focused on the contrast between students who encouraged others to cheat and those who adhered to academic ethics. This contrast in thinking revealed that the more students were subjected to institutional constraints and dominance, the more resistance and new behavioral feedback emerged. Comments reflected satisfaction with cheating or courage in deceptive behavior. Ideology as a hidden tool of social exploitation was evident, as it distorts reality in favor of the dominant power. The study found a significant relationship between power and ideology in academic cheating.

CONCLUSION

Although history frequently discusses education and training, this study showed that Foucault's framework can effectively analyze deception discourse in educational contexts. The research achieved two main objectives:

1. Analyzing the discursive diversity of deception discourse within Foucault's critical framework.
2. Examining the impact of ideological and power elements in shaping deception discourse.

The results revealed a discursive diversity opposing virtual cheating and lying. According to Foucault's discourse theory, discourse relates to ideology and power, but not a power that transcends truth, rather a deceitful and self-serving power exercised by cheating students. Resistance in educational/social contexts often preceded suppression. The study highlighted the importance of fostering ethical education to reduce cheating, emphasizing the role of ideology in maintaining social and political structures within the educational system.

NOVELTY

This research offers a new perspective on the relationship between ideology, power, and the largely uncontrolled virtual education system, highlighting the importance of addressing both normative and deviant social behaviors from an interdisciplinary approach. It emphasizes the intertwined nature of educational ethics and academic integrity.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the author(s).



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

BIBLIOGRAPHY

- Allen, A. (2002). Power, subjectivity, and agency between Arendt and Foucault, International, *Journal of Philosophical Studies*, 10(2), 131–49. doi:10.1080/09672550210121432
- Althusser, I. (1995). *Ideology and Ideological state Apparatuses; (notes to ward investigation)*". In. Zizek, S, Mapping Ideology. London: verso. doi:10.1163/9789004252318_008
- Amirtehrani, S.M. R.(2023). Naqd-e ruykardhā-ye raveš-šenāxti-e fardgerā va jamʔgerā be nozuhuri-e ejtemā 'I [Critisim of individualist and collectivist methodological approaches to social emergence]. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(3), 111-139. doi: 10.22035/isih.2023.5009.4843
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2007). The Psychology of Academic Cheating. *Journal of Psychology of Academic Cheating*, 1–5. doi:10.1016/b978-012372541-7/50002-4
- Anderman, E. M., Cupp, P. K., & Lane, D. (2009). Impulsivity and Academic Cheating. *Journal of Experimental Education*, 78(1), 135–150. doi:10.1080/00220970903224636
- Aqagolzade, F. (2007). *Tahlil-e gotmān-e enteqādi* [Critical discourse analysis]. Tehran, Iran: Elmi Farhangi.
- Aqagolzade, F. (2012). Tosif va tabyin-e sāxthā-ye zabāni-ye ideoložik dar Tahlil-e goftmān-e enteqādi [Description and explanation of ideological linguistic construction in critical discourse analysis]. *Journal of Language Related Research*, 3(2), 1-19.
- Aris, S., Aeini, B., & Nosrati, S. (2023). A Digital Aesthetics? Artificial Intelligence and the Future of the Art. *Journal of Cyberspace Studies*, 7(2), 219-236. doi: 10.22059/jcss.2023.366256.1097
- Avila, S. D (2024). "Online Deception: The Impact of Language in Text-Based Deception Detection" *All Graduate Theses and Dissertations*, Fall 2023 to Present. 147.
- Azadi, M., Azari, Gh., & Iraj, M. (2024). Motāle-ye goftmān-e faribkāri miyānfardi dar čārcub-e nazari-e Buller va Burgoon dar dānešāmuzān-e doxtar-e motavasteye dovom-e Tehrān [The study of the interpersonal deception discourse in the theoretical framework of Buller and Bourgoon among second high school girls in Tehran]. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 15(4), 91-113. doi:10.22035/isih.2023.5058.4870

- Bayrami, M.R(.2010). Kodām hazarāt-e hazrat? [Which gentlemen?]. *Journal of Jahan Human Monthly*, 15 (5-7), 73-78.
- Bertram Gallant, T. (2020). Leveraging the teachable moment: what, if anything, can students learn from cheating? *A Research Agenda for Academic Integrity*. doi:10.4337/9781789903775.00011
- Carpenter, D. D., Harding, T. S., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*, 10(2), 311–324. doi:10.1007/s11948-004-0027-3
- Chudzicka-Czupała, A. (2014). Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland. *Polish Journal of Applied Psychology*, 12(1), 75–98. doi:10.1515/pjap-2015-0005
- David, L. T. (2015). Academic Cheating in College Students: Relations among Personal Values, Self-esteem and Mastery. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.187, 88–92. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.017
- Early, B. (2001). *Developmental crime prevention*. *Criminology & Public Policy*. 2(2). doi:10.1007/s40865-021-00163-x
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2000) . *Tahlil-e goftmān-e enteqādi* [Critical discourse analysis](F. Shayste Piran, et al. Trans.). Tehran, Iran: The Center for Media Studies and Research.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Feenberg, A. (2009). Critical Theory of Technology. *Tailoring Biotechnologies*, 1(1), 47-64.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, 1972-79, (Ed. Colin Gordon). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. In R, Young. (Eds.). *Untying the text*, (pp.48-79). London: Routledge. doi:10.22034/jpiut.2022.49442.3082
- Foucault, M. (2002). *The Archeology of Knowledge*. London and New York: Routledge. doi:10.4324/9780203604168
- Francis, O. (2024). *Michel Foucault's Discourse Analysis: Unraveling Power Dynamics in Contemporary Political Thought*. Independently published.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

- Ghaderi, H. (2001). *Andiŕehā-ye siyāsi-e qarn-e 20* [Political thoughts of the 20th century]. Tehran, Iran: The Ministry of Foreign Affairs.
- Griffin, E., Ledbetter, A., & Sparks, G. (2022). *Negāh-e aval be nazari-ye ertebātāt*, tarjom-e Gholam Reza Azari [A First Look at Communication Theory (Gh. Azari, Trans.)]. Tehran, Iran: Samt.
- Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., & Carpenter, D. D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in engineering and humanities undergraduates. *Ethics & Behavior*, 17(3), 255–279. doi:10.1080/10508420701519239
- Hejazi, B.S. (2015). Tahlili bar do roman az mohammad reza bayrami bā nazari be andieŕe-ye Foucault [Analysis of two novels by Mohammad Reza Bayrami based on Foucault's thought]. *Journal of Persian Language and Literature*, 68(232), 49-68.
- Jorgensen, M., & Louis, P. (2010) *Nazari-ye va raveŕ dar Tahlil-e Coftman* [Theory and method in discourse analysis] (H. Jalili, Trans.). Tehran, Iran: Ney.
- Kalantari., & colleagues. (2009). Tahlil-e goftmān: bā ta'kid bar goftmān-e enteĝādi be onvān-e raveŕ taĝiq-e keyfi [Discourse analysis with emphasis on critical discourse as a qualitative research method]. *Journal of Sociological Studies*, 1(4), 7-28.
- Karimi, B (2012). Ethical Embodied Subject: Foucault and Levinas, *Journal of Philosophical Investigations, University of Tabriz*, 14(33), 354-369. doi:10.22034/jpiut.2020.38892.2524
- Khamesan, A., & Amiri, M.A. (2011). Barresi-e taĝalob-e tahsili dar miyān-e dāneŕjoyān-e doxtar va pesar [Examining academic cheating among male and female students]. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 6(1), 53-61.
- Khayamiabiz, H. (2015). *Asar-baxŕi-e āmuzeŕ-e xodkār-āmadi bar ehmāl-kāri-e tahsili-e dāneŕāmuzān-e motavesete* [The effectiveness of self-efficacy training on academic procrastination of high school students] (Master's thesis of School counselor). Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.
- Maleki, H. (2015). Ta 'sir-e Āmuzeŕ-e mahārat-hā-ye zendegi bar xod-kar-āmadi-ye tahsili-e dāneŕāmuzān [The effect of teaching life skills on students' academic self-efficacy], *Journal of Educational Psychology*, 11(37), 17-33.
- Maleki, J. (2018). *Nāborde ranj ...kuŕeŕ va masuliyat paziri* [No slave to suffering...effort and responsibility]. Tehran, Iran: Golden Dragon.
- Malekpurlapari, K. (2021). Barresi-ye edālat-e āmuzeŕi aŕātid bā farib-kari-e elmi va raftār-hā-ye madani- tahsili-e dāneŕjuyān [Investigating the educational justice of professors with scientific cheating and civic-educational behaviors of students]. *Journal of Marine Science Education*, 8(24), 96-110.

- McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219–232. doi:10.1207/s15327019eb1103_2
- McCabe, D.L., (2001). The influences of situational ethics on cheating among college students, *Sociological Inquiry*, 62(3),374-365. doi:10.1111/j.1475-682X.1992.tb00287.x
- Moghadam, A.R. (2013). Āmuzeš dar fazā-ye majāzi: panjerehā-ye miyānreštei barā-ye tolid-e dāneš [Education in virtual space: Interdisciplinary windows for knowledge production]. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 5(4),135-152. doi: 10.7508/isih.2014.20.007
- Moosavand, M., Aeini, B., & Sabbar, S. (2020). Future of AI and Human Agency: A Qualitative Study. *Journal of Cyberspace Studies*, 4(2), 189-210. doi: 10.22059/jcss.2020.96575
- Moradi, V., & Saeedijam, M. (2001). Barresi-ye elal-e gerāyeš-e dānešjuyān be tagalob dar emtehānāt-e dānešjuyān-e olum-e pezeški Hamedan dar sāl-e 1375 [Investigating the causes of the tendency to cheat in the exams of Hamedan medical students in 2015]. *Journal of Medicine and Cultivation*, 40 16-40.
- Murdock, T. B., Beauchamp, A. S., & Hinton, A. M. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating? *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 477–492. doi:10.1007/BF03172754
- Ogilvie, J., & Stewart, A. (2010). The Integration of Rational Choice and Self-Efficacy Theories: A Situational Analysis of Student Misconduct. Australian & New Zealand Journal of Criminology, 43(1), 130–155. doi:10.1375/acri.43.1.130
- Sabziyan, S., Ghadampur, E., & Mirderikvand, F. (2020). Erā'e-ye model-e elli dargiri-e tahsili va axlāq-e tahsili bā taqalob-e tahsili, naqš-e miyanjigari-e xodkār-āmadi-e tahsili [Presenting a causal model of academic engagement and academic ethics with academic cheating, the mediating role of academic self-efficacy]. *Journal of School Psychology*, 8(4),131-155.
- Sakhaei, S., Arsalani, A., & Nosraty, N. (2023). Media Literacy for Children: A Systematic Review. *Journal of Cyberspace Studies*, 7(2), In press.
- Sakhaei, S., Soroori Sarabi, A., & Alinouri, S. (2024). Teaching IT Use to Elderly: A Media Literacy Solution. *Journal of Cyberspace Studies*, 8(2), In Press.
- Smith, T. R., Kudlac, C, & Fera, A. G. (2013). Deviant reactions to the college pressure cooker: A test of general strain theory on undergraduate students in the United States. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 8(2), 88-104.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

- Soroori Sarabi, A., Arsalani, A., & Toosi, R. (2020). Risk management at hazardous jobs: A new media literacy?. *Socio-Spatial Studies*, 4(1), 13-24. doi: 10.22034/soc.2020.212126
- Tajik, M.R. (2008). *Goftmān, pādgoftmān va siyāsāt [Discourse, anti-discourse and politics]*. Tehran, Iran: The Research and Development Institute of Human Sciences.
- Van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary Cda: A Plea for Diversity. *Methods of Critical Discourse Analysis*, 95–120. doi:10.4135/9780857028020.n5
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. Macmillan Education UK. doi: 10.1007/978-1-137-07299-3
- Whitley, B. E (1998). Factors associated with cheating among college students: *Research in Higher Education*, 39, 235-274. doi: 10.1023/A:1018724900565
- Zamani, M.M., Safavi, K., & Iranzade, N. (2018). Rābet-ye zabān va qodrat dar naxostin šzere-e no'-e fārsi(Tahlil-e goftmān enteqādi-e šzer-e “vafā-ye be zahd”) [Relation of language and power in the first modern persian poetry (Critical discourse analysis of keeping the promise)]. *Journal of Language and Adulthood Studies*, 8(16), 157-188. doi: 10.22075/jlrs.2018.13977.1150
- Zupnik, J. Y. (1991). *Norman Fairclough, Language and power*. London: Longman. 1989 Pp. x + 248. *Language in Society*, 20(2), 265–269. doi:10.1017/S0047404500016316



مقاله پژوهشی

تحلیل گفتمان انتقادی عامل فریبکاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم

مریم آزادی^۱، غلامرضا آذری^{۲*}، مریم ایرجی^۳

دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۱۸؛ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۲۴

چکیده

شناخت رفتارهای اجتماعی، توان فهم افراد و امکان تعامل مشترک را مهیامی‌سازد، اما گاهی با اعمال ترفندهای فریبکارانه از طرف مقابل، این شناخت دست‌خوش تغییر می‌گردد. تحلیل پدیده اجتماعی فریب با نگاه میان‌رشته‌ای امکان فهم بهتر و توانایی بررسی آن را فراهم می‌سازد. در این مقاله با واکاوی لایه‌های پنهان متن در یک بستراجماعی در سطح دو دبیرستان دخترانه شهر تهران، نقش ایدئولوژی فریب در عادی‌سازی گفتمان مورد بررسی قرار گرفت. مقاله پیش‌رو حول محور دوهدف اصلی سازمان یافته است: ۱. تحلیل تکثر گفتمانی شکل گرفته در گفتمان فریب در چارچوب نظری گفتمان انتقادی میشل فوکو ۲. بررسی تأثیر عناصر ایدئولوژی و قدرت در شکل‌گیری گفتمان فریب. بنابراین، ضمن اتخاذ رویکردی کاربردی، کامنت‌های ۲۳۳ دانش‌آموز دبیرستانی ۱۵ تا ۱۷ سال در خصوص فریبکاری مجازی در بستر شبکه‌های آموزش مجازی که داوطلب ارائه نظرات‌شان بودند؛ جمع‌آوری گردید و به تحلیل آنها از نقطه‌نظر نقش و تأثیرگذاری عناصر، ایدئولوژی و قدرت در چارچوب نظری فوکو اقدام شد. یافته‌های مقاله بیانگر آن است که گفتمان فریب با پشتوانه قدرت در فضای مجازی، همانند یک نهاد ایدئولوژیک، دانش‌آموزان فریبکار را به منظور دست‌یابی به یک موفقیت کاذب تحصیلی به همراهی متقاعد کرده است و در نهایت طی یک فرایند ایدئولوژیک، این گفتمان با تولید و بازتولید ایدئولوژی غالب به ابزار فریبکاران و صاحبان قدرت برای رنگ‌باختن وظیفه‌شناسی تحصیلی و تسلط مولفه فریبکاری تبدیل می‌شود. با توجه به این نتیجه به نظر می‌رسد تلاش‌های مداخله‌ای و آموزشی برای افزایش تعهد اخلاقی فراگیران در کاهش رفتارهای فریبکارانه آن‌ها اثربخش است. این یافته‌ها اطلاعات ارزشمندی برای دست‌اندرکاران آموزشی که هدف‌شان کاهش فریبکاری در محیط‌های علمی است، فراهم می‌آورد و تلویحات مهمی جهت آموزش اخلاقی فراگیران در بردارد.

کلیدواژه‌ها: گفتمان انتقادی، میشل فوکو، ایدئولوژی، قدرت، وظیفه‌شناسی تحصیلی و فریبکاری تحصیلی

۱. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
m.azadi.lng@iauctb.com

۲. استادیار ارتباطات و رسانه، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
* نویسنده مسئول
qol.azari@iauctb.ac.ir

۳. استادیار زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
mar.iraji@iauctb.ac.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

شاخه‌های مختلف علوم اجتماعی که در قرن نوزدهم پدید آمدند، به‌طور اساسی معطوف به ماهیت پیچیده جوامع انسانی بودند و رابطه میان فرد و جمع همواره یکی از بنیادی‌ترین موضوعات علوم اجتماعی بوده است (امیری طهرانی، ۱۴۰۲). مهم‌ترین کارکرد و دست‌آورد نظام تعلیم و تربیت و سیستم آموزشی به‌عنوان جمع در رابطه با دانش‌آموز به‌عنوان فرد، تربیت نیروی انسانی متخصص، کارآمد، متعهد و پایبند به اصول و ارزش‌های بنیادین آن جامعه است. اما یکی از عواملی که این کارکرد مهم را دچار آسیب می‌کند و امکان رقابت سالم را در محیط‌های آموزشی و پژوهشی از بین می‌برد، فریبکاری است. فریبکاری «مدل ساده بزه خردمندانه» است که نمی‌تواند رفتارهای فریبکارانه ما را به‌خوبی توضیح دهد (ارلی^۱، ۲۰۰۱، ۱۱۶-۱۲۱).

فریبکاری میان‌فردی با ورود دانش‌آموز به سیستم آموزشی آغاز می‌شود و نمی‌توان هیچ گروه سنی را از این عمل مستثنی دانست. فریبکاری در حوزه آموزش به لحاظ ماهیت، مجموعه رفتارهای مبتنی بر نیرنگ و فریب برای دستیابی به پیامدها و نتایجی است که فرد شایستگی آن را ندارد (چودیسکا و همکاران^۲، ۲۰۱۳). بنابراین، پرداختن به رفتار فریبکارانه تحصیلی از آن جهت اهمیت دارد که براساس مطالعات صورت گرفته، افرادی که به تقلب تحصیلی اقدام می‌کنند، اغلب این رفتار ناپسند را پس از فراغت از تحصیل، به محیط‌های شغلی خود انتقال می‌دهند (اوگیلوی و استوارت^۳، ۲۰۱۰؛ به نقل از خیامی آبیژ، ۱۳۹۴). در مقابل مولفه فریبکاری، وظیفه‌شناسی و اخلاق تحصیلی مانند جوهره و ذات وجود بشری با مسئولیت و تعهد انسانی رقم خورده‌اند. شخصیت انسان بدون مسئولیت غیرقابل درک است. مفهوم وظیفه‌شناسی یا مسئولیت‌پذیری اشاره به احساس وظیفه، پاسخ‌گو بودن و تعهد دارد (سبزیان و همکاران، ۱۳۹۸). مهم‌ترین و شاخص‌ترین نظریه‌های ارتباطی در فریبکاری میان‌فردی



1. Early
2. Chudzicka-Czupala
3. Ogilvie & Stewart

را بولر و بورگون^۱ ارائه دادند، که فیلم مصاحبه با دیوید بولر نظریه پرداز معروف در شبکه آپارات قابل دسترس عموم می باشد. آن‌ها در مطالعه فریبکاری کلامی پس از بررسی رفتار افراد، سه راهبرد تکذیب، پنهان کاری و کلی بافی را کشف کردند و فریبکاری را ارائه آگاهانه پیام از سوی فرستنده به منظور اشاعه باور و یا نتیجه گیری نادرست برای انتقال به گیرنده تعریف کرده اند، سپس در ادامه حکمت عامیانه را مطرح می کنند و معتقدند که حکمت عامیانه، منطقی را برای بازبینی نشانه های غیرکلامی به منظور آشنایی با نشانه های فریبکاری فراهم می کند.

زمانی که افراد هنگام صحبت کردن به ما نگاه نمی کنند، فرض می کنیم که آنها چیزی برای پنهان کردن دارند (گریفین و همکاران^۲، ۱۴۰۰، ۱۰۴۸-۱۰۳۷). بررسی تحقیقات انجام شده توسط مورداک و آندرمین^۳ در این زمینه نشان می دهد که فریبکاری در میان دانش آموزان مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان و همچنین دانشجویان دانشگاه ها رایج است و وجود دارد. در پژوهش دیگری در ارتباط با عرصه فن آوری های نوین، نگرانی های در مورد کاهش استقلال و مهارت های تصمیم گیری وجود دارد، به عبارتی ایجاد تعادل بین پتانسیل هوش مصنوعی با ملاحظات اخلاقی بسیار مهم است تا اطمینان حاصل شود که به عنوان ابزاری عمل می کند که به جای کاهش قدرت، عامل انسانی را غنی می کند (موسی وند و همکاران، ۲۰۲۰). باید خاطر نشان نمود که هنر فریبکاری در یک بافت موقعیت مناسب به فعلیت درمی آید، پژوهش دیگری در رابطه با قدرت آفرینش هنری ذهن انسان این گونه بیان می کند: «در حالی که علم گام های مهمی در کشف اسرار مغز انسان برداشته است، درک ما از پیچیدگی های ذهن، منشأ آنها و تحقق آنها بسیار محدود است. تا زمانی که این فرایندها به طور کامل درک نشوند، آفرینش هنری هم چنان یک تلاش کاملاً انسانی خواهد بود (اریس و همکاران، ۲۰۲۳).

1. Buller & Bugoon
2. Griffin
3. Murdock & Anderman





در اجتماع امروز، فریبکاری به صورت همه‌جانبه یافت می‌شود، از اعضای خانواده تا دوستان و آشنایان، سیاستمداران و افراد مشهور همه به‌طور خودآگاه یا ناخودآگاه از فریبکاری مدد گرفته‌اند و مضاف بر آن، با استمرار بر دروغ‌گویی رفته‌رفته زشتی و قبح آن رو به کاستی می‌رود و به‌عنوان یک رفتار غالب تلقی می‌شود. بنابراین، هرچند در خارج از کشور و ایران نیز بررسی‌ها و تحقیقاتی در زمینه فریبکاری صورت گرفته است، ولی جامعه آموزشی و مدارس کشور همچنان در نحوه برخورد و مهار فریبکاری با نوعی کاستی مواجه می‌باشند بنابراین، به دلیل خلاء تحقیقات انجام شده در این زمینه، این تحقیق به مطالعه فریبکاری میان‌فردی و تحصیلی و بررسی این کنش اجتماعی در بسترهای آموزشی به‌ویژه آموزش مجازی اقدام نموده است و با قرارگرفتن در بستر تحلیل گفتمان دانش‌آموزی، نوعی نگاه میان‌رشته‌ای به گفتمان فریبکاری در محیط‌های آموزشی را دنبال می‌کند. همان رویکردی که از نگاه تک‌ساحتی، تک‌وجهی و جزءنگری دور بوده و شاخص نوینی از معرفت‌شناسی را ارائه می‌دهد که از طریق آن می‌توان ابعاد مختلف موضوع را از زوایای متفاوت نگریست. در واقع چنین رویکردی آن‌چنان که کالین و نیوول^۱ معتقدند به درهم تنیدگی، دگراندیشی و تفکر نقاد تأکید دارد (صمدی، ۱۳۹۱). چنین نگاهی مستلزم چندوجهی دیدن، توجه به حوزه‌های مختلف دانش، فراهم کردن زمینه تضارب آرای با رویکردها و زمینه‌های فکری مختلف است. قابل توجه این که درهم تنیدگی توجه به زیرساخت‌های اخلاق آموزشی و نگرش فریبکارانه ضمن تحلیل نقادانه وظیفه‌شناسی تحصیلی از منظر فوکو^۲ از جمله مواردی هستند که این تحقیق دنبال کرده است. این تحقیق براساس نظریه گفتمان انتقادی میشل فوکو ضمن انجام نوعی مطالعه موردی به دنبال دستیابی به دو هدف اصلی پیش رفته است: ۱. تحلیل تکثر گفتمانی شکل گرفته عامل فریب در داده‌های متنی و کامنت‌های ارسال شده در بستر شبکه آموزش مجازی ۲۳۳ دانش‌آموز دختر در سطح

1. Klein & Newell

2. Foucault

دو دبیرستان منطقه ۱۳ شهر تهران در چارچوب نظری انتقادی فوکو. ۲. بررسی تأثیر عناصر ایدئولوژی و قدرت در شکل‌گیری گفتمان فریب. در این جا باید اشاره کرد که کلاس‌های آموزش آنلاین با مبدل شدن به گفتمان ایدئولوژیک غالب، زمینه استفاده از فریبکاری را فراهم می‌آورند و دانش آموز فریبکار با تکیه بر این گفتمان، سرشت واقعی اخلاق و وظیفه‌شناسی تحصیلی را کتمان می‌کند و به توجیه و ماندگاری و سلطه گفتمان فریب یاری می‌رساند، بنابراین، این تحقیق با بررسی دلایل تکثر گفتمان‌های شکل گرفته، زمینه درک بهتر پدیده اجتماعی فریبکاری میان فردی در محیط‌های تحصیلی را از زاویه نگاه میان‌رشته‌ای فراهم کرده و توانایی حل آن را نیز مهیا می‌کند. از سوی دیگر و براساس یافته‌های این تحقیق، نقش عناصر ایدئولوژی و قدرت در ارتکاب و یا جلوگیری از فریبکاری تحصیلی ارتباط قابل توجهی با اخلاق تحصیلی دارند. نگارندگان این تحقیق به دنبال بررسی ارتباط بین مولفه‌های اصلی این تحقیق (وظیفه‌شناسی / اخلاق تحصیلی و فریبکاری میان فردی) به یافته‌هایی دست پیدا کرده که با عوامل مؤثر در ارتکاب و یا جلوگیری از فریبکاری تحصیلی ارتباط قابل توجهی داشتند.

از آنجا که ایدئولوژی را معمولاً پدیده‌ای می‌دانند که روابط قدرت درون جامعه را در هاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد یا آن را تغییر شکل می‌دهد یا پنهانش می‌دارد، خوانش ایدئولوژیکی متن را می‌توان نوعی مبارزه خاص قلمداد نمود، مبارزه‌ای مبتنی بر آشکارسازی افتادگی‌ها و تحریف‌ها. قابل توجه این‌که مسئله زبان، ایدئولوژی و قدرت که از مفاهیم بنیادی در تحلیل گفتمان انتقادی‌اند، در تحلیل متون، بسیار پررنگ ظاهر شده‌اند. بنابراین، محتوای این تحقیق به دنبال بررسی دروغ‌گویی و فریبکاری‌های ارتباطی در قالب برخی کنش‌های گفتاری و ارتباطات کلامی توأم با فریب اقرار نوجوان پیش‌رفته است و به دلیل این‌که انتخاب رفتارهای فریبکارانه تحصیلی در بین فراگیران روند رو به افزایشی دارد می‌توان این‌گونه استنباط کرد که افراد آن دسته از رفتارهای فریب‌مآبانه تعدی را با هدف دست‌یابی به یک منفعت خاص برمی‌گزینند و



از این طریق نسبت به قوانین از قبل تنظیم شده تخلف می‌کنند (مرداک و آندرمان، ۲۰۰۷، ۱۴۷-۱۲۹).

براساس تحلیل داده‌ها و کامنت‌های جمع‌آوری شده دانش‌آموزان در بستر آموزش‌های مجازی، افراد صرف‌نظر از سن، جنس، نژاد یا سبک آموزش به فریبکاری مبادرت می‌ورزند و گفتمان فریب با پشتوانه قدرت در فضای مجازی، همانند یک نهاد ایدئولوژیک، دانش‌آموزان فریبکار را به منظور دست‌یابی به یک موفقیت کاذب تحصیلی به همراهی و تبعیت متقاعد کرده‌است و در نهایت طی یک فرایند ایدئولوژیک، این گفتمان با تولید و بازتولید ایدئولوژی غالب به ابزار فریبکاران یا همان صاحبان قدرت برای رنگ‌باختن اخلاق/وظیفه‌شناسی تحصیلی تبدیل می‌شود. لازم به ذکر است که ضمن توجه به غالب بودن سلطه ایدئولوژی فریب در فضای کلاس‌های مجازی، بررسی داده‌های متنی و کامنت‌های متنوع و متفاوت دانش‌آموزان نشان داد که آن دسته از دانش‌آموزانی که استعداد و ظرفیت تحصیلی خوبی دارند، آگاهانه و داوطلبانه، به‌طور منظم در کلاس درس فعالیت دارند و بر روی یادگیری دروس و نکته‌ها تمرکز دارند، به مقررات و نظم کلاس و محیط آموزشی حتی در کلاس‌های مجازی متعهد هستند، نمرات خوبی به دست می‌آورند، در آزمون‌های استاندارد نتایج بهتری ارائه می‌دهند و فریبکاری تحصیلی ندارند و انتظار دارند سایر دوستان و هم‌کلاسی‌هایشان نیز به این مقررات پایبند باشند. بنابراین چنین دانش‌آموزانی نه در کلاس حضوری و نه در فضای مجازی و نه در آزمون‌ها، فریبکاری تحصیلی انجام نمی‌دهند، چون همواره خود را در مسیر پیشرفت و تعالی هدایت شده می‌دانند و این‌گونه است که می‌توان اذعان داشت که فضای مجازی نیز، پنجره‌ای برای تولید دانش می‌گشاید و افراد می‌توانند در چنین فضایی با داشتن نگرش و دانش متفاوت به ایجاد زمینه شکل‌گیری یک رویکرد میان‌رشته‌ای برای حل مسائل آموزشی بپردازند (مقدم، ۱۳۹۲). هدف این بررسی نیز دست‌یابی به تحلیل تازه‌ای از روابط بین عناصر ایدئولوژی، قدرت و نظام بشدت کنترل نشده آموزش مجازی می‌باشد.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۳۸

دوره ۱۶، شماره ۴
پاییز ۱۴۰۳
پیاپی ۶۴

۲. چارچوب نظری

چارچوب نظری این تحقیق، تحلیل گفتمان انتقادی میشل فوکو می باشد که نقش عوامل و عناصر مؤثر در شکل گیری، هدایت و نهایتاً تکرار گفتمان فریب را مورد بررسی قرار می دهد. تحلیل گفتمان، رویکردی ساختاری به متن است که امکان اتصال به جنبه های جامعه شناختی را فراهم می کند. فوکو معتقد است که تحلیل گفتمان به عنوان یک حوزه پژوهش به تمام پدیده هایی که در آنها بین افراد، کنش متقابل صورت می گیرد، به شکل کاربردی اشاره دارد. بنابراین، مهم ترین مواردی که منجر به شکل گیری گفتمان توام با فریبکاری در یک بستر اجتماعی/آموزشی می شود عواملی هستند که در ذهن فرد تلفیقی از امور عقلانی و غیرعقلانی ایجاد می کنند. بارزترین و قابل توجه ترین این عوامل، خودفریبی و دگرفریبی است. نیرنگ، فریبکاری، سفسطه گری، دورویی جزو بنیادی ترین عواملی است که از طبیعت انسان برمی آیند و منجر به پدید آمدن عامل فریب می گردند (فوکو، ۱۹۸۶، ۳۵۱).

میشل فوکو بر این عقیده است که هر دوران گفتمان خاصی دارد و هر حادثه ای در درون گفتمان خودش قابل تحلیل است (به نقل از: تاجیک، ۱۳۸۷، ۱۵). از سمت دیگر، از منظر تاریخ مندی در آراء فوکو می بینیم که تبارشناسی درک خاصی از تاریخ در خود دارد، رویکرد تبارشناسی به تاریخ، تماماً هستی شناسانه است. رویکردی است راجع به این که جهان فی الواقع چگونه است. دیدگاهی است درباره هستی جهان، به مثابه یک ماهیت تاریخی (کریمی، ۲۰۱۲، ۳۶۹-۳۵۴). این رویکرد درست از نقطه هستی شناختی، تاریخ موجود را بر ملا و ماهیت فریب کارنه اش را آشکار می سازد و به جای آن، «تاریخ واقعی» را می نشانند. و اما فوکو در خلال توجه به تاریخ مندی از کاربردشناسی زبان و زبان شناسی مدرن فراتر می رود و تحت تأثیر روان شناسی اجتماعی، جامعه شناسی، مردم شناسی، علوم سیاسی، علوم شناختی، و مطالعات ارتباطی و به تعبیری علوم اجتماعی قرار می گیرد (ون دایک^۱، ۲۰۰۸).





فوکو در مطالعات دیرینه‌شناسی خود به دنبال قواعدی بود که تعیین می‌کردند کدام گزاره‌ها در یک دوره خاص تاریخی به منزله گزاره‌های معنادار و صادق پذیرفته می‌شوند (یورگنسن و فلیپس، ۱۳۸۹، ۳۵-۳۴). او در اثر خود «نظم اشیاء» با استفاده از تحلیل گفتمان نشان می‌دهد که انسان از عصر روشنگری به بعد چگونه موضوع دانش قرار می‌گیرد. بدین طریق او به دنبال کشف قواعد گفتمانی نهفته در پس صورت‌بندی‌های دانش بود، قواعدی که از عرصه آگاهی دانشمندان خارج هستند ولی در تکوین دانش و گفتمان نقش اساسی دارند (سلطانی، ۱۳۹۲، ۳۹). اما در باب قدرت: فوکو قدرت را حضور جهان شمول می‌داند و این، نه به آن جهت است که قدرت همه چیز را شامل می‌شود، بلکه به این دلیل است که قدرت از همه جا سرچشمه می‌گیرد. قدرت همواره حضور دارد، در واقع بر این موضوع تاکید دارد که قدرت در غالب امور جامعه گسترده و پراکنده است و روابط قدرت در تمام زمینه‌های زندگی برقرار است (فوکو، ۱۹۷۸، ۹۴).

در اواخر دهه ۱۹۷۰ فوکو شناخت خود را از ارتباطات قدرت بازتعریف می‌کند و تفاوتی بین دو گونه قدرت قائل می‌شود: نخست، مدعی قدرتی است که به مثابه بازی‌های راهبردی میان آزادی‌ها درک می‌شود و دیگری، موقعیت‌ها و شرایط تسلط که مردمان به گونه معمول آن را قدرت می‌نامند. در بازی‌های راهبردی میان آزادی‌ها برخی تلاش می‌کنند رفتارهای دیگران را کنترل کنند و دیگران نیز می‌کوشند اجازه ندهند که تحت کنترل درآیند. برای روشن شدن مطلب، فوکو از مفهوم حکومت بر خود یا خود مختاری بهره می‌گیرد. این مفهوم رابطه‌ای است که فرد با خویشتن برقرار می‌کند و همین ارتباط است که بر آزادی‌های راهبردی افراد در برقراری ارتباط با دیگران سرپوش می‌گذارد (قادری، ۱۳۸۰، ۵۱).

به عقیده فوکو «هر جا که قدرت هست مقاومت هم در کار است» (فوکو، ۱۹۷۸، ۹۵). از این رو همواره افرادی هستند که در برابر قدرت پافشاری و مقاومت می‌کنند بنابراین، ما نباید عملکرد قدرت را فقط سرکوب افراد از طریق نهاد یا دولت بدانیم (فوکو، ۱۹۸۰، ۱۱۹). بدین ترتیب، قدرت به‌طور همزمان مولد و سرکوب‌گر است و از این

نظراست که تمرکز بر نحوه فرافکنی قدرت، منجر به شکل‌گیری متکثری از عنصر مقاومت نیز می‌گردد. روابط و ساختارهای قدرت از موارد مهم منقادسازی سوژه است، مطالعه تأثیر روابط قدرت بر سوژه و در عین حال مقاومت در مقابل آن اصلی‌ترین بخش در پژوهش فوکویی است. مطالعه روش‌های گوناگون سوژه شدن انسان و شالوده‌اساسی پژوهش‌های فوکو، سوژه است (فوکو، ۱۹۸۳، ۲۰۹). از نظر او سوژه در یک جامعه منظم وجود دارد که این جامعه در درون خویش طیف گسترده‌ای از قدرت‌های کوچک را دارد که افراد را تحت کنترل مداوم خود قرار می‌دهد. عنصر مقاومت در آراء فوکو نشان می‌دهد که سوژه قادر نخواهد بود که تماماً تحت نظارت سلطه نظم درآید. نقش غالب سوژه در جامعه انضباطی فوکو به طرق مختلفی روی می‌دهد. سوژه در بین دو قطب مهم قدرت و مقاومت همواره در کش و قوس است، باور دارد که خود، محصول مناسبات قدرت است، سر مخالفت و پافشاری دارد و این منقادسازی را نمی‌پذیرد، از این رو سوژه بدون روابط قدرت شکل نمی‌گیرد و محقق نمی‌شود؛ مقاومت و ایستادگی سوژه نهایتاً ماهیت روابط قدرت را فاش می‌نماید. از این منظر قدرت از پایداری و سکون زیادی برخوردار نیست، چون پیوسته می‌توان آن را به چالش کشید و بر این اساس است که روابط قدرت دائماً باید مورد ترمیم و بازسازی قرارگیرد (فوکو، ۱۹۷۸، ۹۴). پرواضح است که فوکو تنها بر جنبه سلبی قدرت تمرکز نمی‌کند و پیوسته بر اهمیت آن به عنوان امری سرکوب‌گر و تعدیل‌کننده صحنه می‌گذارد، وی اعمال سرکوب‌گرانه را حتی در بدترین حالت‌ها، زایا و مولد می‌داند، چون نه تنها برخی از اعمال و الگوهای اجتماعی و زیستی را منسوخ می‌کند، بلکه منجر به ظهور و بروز شیوه‌های نوینی از رفتار می‌انجامد که در گذشته هیچ نام و نشانی از آن در جامعه و کنش‌های انسانی در میان نبوده است (فوکو، ۱۹۸۰، ۱۱۹).

در باب توجه به عنصر ایدئولوژی در چارچوب نظری فوکو می‌توان به این مهم اشاره کرد که ایدئولوژی در ورای شناخت آگاهانه کنش‌گران اجتماعی و پنهان از آنها عمل می‌کند. هر متنی تا حدی ایدئولوژی‌های برتر جامعه خود را بازتاب می‌دهد یا آنها را در





خود می‌گنجانند. ناقدان جریان نقد ایدئولوژیکی، ایدئولوژی را یا به صورت توصیفی و همچون پدیده‌ای تعریف می‌کنند که به‌طور آشکار یا نهان حاوی نگرش‌ها، ارزش‌ها، مفروضات و اندیشه‌هاست یا این‌که اغلب تعریف خود را با داوری همراه می‌کنند و می‌گویند ایدئولوژی ابزار پنهان ستم و استثمار اجتماعی است؛ زیرا «مفاهیم و مقوله‌هایی را عرضه می‌دارد که کلّ واقعیت را به سود قدرت‌برتر جامعه تعریف می‌کند» (فوکو، ۱۹۸۱). در همین چارچوب، آلتوسر^۱ ایدئولوژی را نظام جامعی از اندیشه‌ها، باورها و ارزش‌ها می‌انگارد که رفتار انسان‌ها را در هر جامعه‌ای تحت تأثیر قرار می‌دهد. وی تمامی نهادها از جمله نظام‌های آموزشی، فرهنگی و مذهبی را «دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» می‌داند که باورهای مورد نیاز برای حفظ شیوه موجود تولید اقتصادی یک جامعه را بازنمایی و بازتولید می‌کند (آلتوسر، ۱۹۷۱، ۱۱۷). به‌دنبال تبیین اهداف مورد انتظار این تحقیق در چارچوب گفتمان انتقادی میشل فوکو، می‌توان زبان را به‌عنوان شکلی از کارکرد اجتماعی تلقی کرد که بر نحوه بازتولید قدرت اجتماعی و سیاسی به وسیله متن و گفتگو تأکید دارد. از آنجا که تحلیل، واژه‌ای است که بار اجتماعی و انتقادی دارد؛ می‌توان اذعان کرد که منتقدی که تحلیل گفتمان انتقادی می‌کند فقط توصیف نمی‌کند، بلکه قصد تغییر و انتقاد دارد.

۳. پیشینه تحقیق

در راستای تحقیقات صورت‌گرفته در چندین دهه اخیر به‌نظر می‌رسد که هر چقدر روابط اجتماعی به سمت خطر می‌رود تمایل به فریب اجتماعی رواج پیدا می‌کند و توسعه روابط اجتماعی کنش‌گران و اعضای جامعه، ناپایدار می‌شود و به‌دنبال آن از دامنه این تعاملات کاسته خواهد شد. افراد در جامعه، بدون پذیرش یکدیگر نمی‌توانند با هم پیوند اجتماعی داشته باشند و هر پدیده‌ای که به پیوندهای اجتماعی افراد جامعه آسیب وارد کند، زمینه سایر نابسامانی‌های اجتماعی را گسترش می‌دهد و آنها را از

1. Althusser

همکاری در جامعه و تحقق آرمان‌های اجتماعی دورمی‌کند. شمول ارزش‌های اخلاقی در عرصه‌های مختلف نظیر کار، تحصیل، روابط اجتماعی و روابط خانوادگی، ماهیتی خاص به خود می‌گیرند. مطالعه‌ای که اخیراً در چارچوب نظریه فریبکاری میان‌فردی، بولر و بورگون انجام پذیرفته است، تا حد زیادی بیان‌گر این مهم بود که بین اخلاق تحصیلی و فریبکاری تحصیلی ارتباط منفی معناداری وجود دارد و اخلاق تحصیلی بر فریبکاری تحصیلی به‌عنوان بنیادی‌ترین عامل، منجر به شکل‌گیری گفتمان توأم با فریبکاری در یک بستر اجتماعی تأثیر دارد و می‌تواند آن را تبیین نماید (آزادی و همکاران، ۱۴۰۲).

در نظریه فریبکاری میان‌فردی، بولر و بورگون معتقدند تعامل بین فریبده‌های فعال و آشکارسازهایی که با افراد ارتباط برقرار می‌کنند، همان عواملی هستند که انگیزه‌های متعدد دارند، افرادی که به‌صورت راهبردی رفتار می‌کنند، افرادی که ارتباطات متقابل را برای نفوذ بر دیگری و ایجاد دنباله‌ای از حرکات متقابل دارند و کسانی که رفتار ارتباطی آنها در وضعیتی که در آن فریبکاری آشکار می‌شود، تحت تأثیر قرار می‌گیرند (گریفین و همکاران، ۱۴۰۰، ۱۰۴۲). فریبکاری در تعاملات اجتماعی و عدم التزام به قواعد بازی در آنها می‌تواند به افزایش سایر پدیده‌های ضداجتماعی منجر شود و انسجام اجتماعی را کاهش دهد (مالک پور لپری، ۱۴۰۰). فریبکاران تمایل دارند بر باورها و رفتارهای دیگران تأثیر مثبت بگذارند به همین دلیل سعی می‌کنند در برابر دیگران، خود را با اختیارات، قدرت و اخلاقیات مرسوم، موافق نشان دهند بنابراین، افراد فریبکار دغدغه دستیابی به خواسته‌های خودشان را دارند نه دغدغه تحقق ارزش‌های معقول، آن‌ها به خوبی می‌دانند که برای فریب دادن مردم و رسیدن به این هدف باید خودشان را پایبند به ارزش‌های آنها معرفی کنند (خسروانی، ۲۲، ۱۳۹۹).

چنان‌چه در مقوله تحصیلی و آموزشی با فریبکاری مقابله نشود افرادی با همین ذهنیات فریبکارانه در مقاطع تحصیلی بالاتر ورود پیدا می‌کنند که از دانش، مهارت یا ویژگی‌های اخلاقی حقیقی بهره‌مند نیستند. در جامعه‌ای که فریب در آن تکثیر و





بازتولید می‌شود، چنانچه اعضا جامعه بخواهند برخلاف جریان موفقیت، بر مدار فریبکاری حرکت کنند، بی تردید با موانع متعدد مواجه می‌شوند یا به‌عنوان قربانی فریبکاری سایرین قرار خواهند گرفت (سبزیان و همکاران، ۱۳۹۸).

در تحقیق دیگری که در این زمینه صورت گرفته است، به این نکته مهم در باب فریب این‌گونه پرداخته شده است: غفلت از وظیفه و تعهد، خیانت به شخصیت است، ایفای آن نیز احترام به شخصیت است. تنبلی و تلاش، دو کفه وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری است. بنابراین وظیفه‌شناسی و انجام آن مهم‌ترین مسئله عملی است که انسان در وجود خود با آن روبرو است (ملکی، ۱۳۹۷، ۱۷). در پژوهش دیگری ذکر شده است که: براساس رویکرد انتقادی به زبان، می‌توان متن را در بافت موقعیتی و اجتماعی آن بررسی کرد و کارکرد ایدئولوژیک و ارتباط آن را با مناسبات قدرت مطالعه نمود (زمانی و همکاران، ۱۳۹۶، ۱۵۸). در یک پژوهش دیگر، در زمینه رویکرد زبان‌شناسی انتقادی، واحد تحلیل، متن است؛ متن، محل درگیری نظام‌هایی می‌باشد که در بستر قدرت، متفاوت تولید خواهند شد. نظریه گفتمان انتقادی نیازمند روشی است که بر بیش از یک نفر متکی باشد و روشی جمع‌بنیاد است (آقاگل‌زاده، ۱۳۹۰، ۱۲۱).

مرور شواهد تجربی متعدد نشان می‌دهد که انجام این نوع رفتارهای رقابتی منفی در محیط‌های تحصیلی به‌طور فزاینده‌ای شیوع پیدا کرده است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰، ۵۳-۶۱). وندایک یکی از چهره‌های مطرح رویکرد انتقادی، تحلیل انتقادی را نوعی تحلیل گفتمانی می‌داند و روش‌های سوءاستفاده از قدرت اجتماعی، سلطه و نابرابری و نیز مقاومت متون در بافت‌های اجتماعی و سیاسی در مقابل آنها را مورد مطالعه قرار می‌دهد، او معتقد است با چنین روشی، تحلیل‌گران گفتمان انتقادی در تلاش‌اند تا نابرابری‌های اجتماعی را کشف و افشا نمایند و درنهایت در مقابل آن ایستادگی کنند (آقاگل‌زاده، ۱۳۸۶، ۲۱). در یک پژوهش در ایران (مرادی و سعید جم، ۳۸۰، ۴۰-۱۶)،

علل گرایش به فریبکاری و تقلب در دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه همدان بررسی گردید. در این پژوهش عدم انگیزه، راحت‌طلبی، فشار، عوامل استرس‌زا در زمان



امتحانات و سخت‌گیری اساتید، عمده‌ترین علل تقلب ذکر شده است. از آنجا که کنش متقابل اجتماعی در ارتباطات میان انسان‌ها شکل می‌گیرد، برقراری ارتباط و تعامل با دیگر افراد جامعه مستلزم احساس امنیت و اعتماد است، اما گاهی کنش‌گران اجتماعی در تعاملات خود، طرف مقابل را در موقعیت فریب و نیرنگ قرار می‌دهند. در بررسی این موضوع می‌توان به پژوهش (وایتلی^۱، ۱۹۹۸، ۳۷۴-۲۳۵) اشاره کرد که از جمله اولین پژوهش‌هایی می‌باشد که به موضوع فریبکاری درسی پرداخته است. قابل توجه‌ترین و جامع‌ترین پژوهش‌ها دربارهٔ عدم صداقت در حوزهٔ تحصیلی توسط دونالد مک کابی^۲ و همکارانش انجام گرفته است، آن‌ها اذعان می‌دارند که فریبکاری با انگیزهٔ رقابت تحصیلی یکی از پدیده‌های اجتماعی/آموزشی به حساب می‌آید که در موقعیت‌های گوناگون آموزشی غالباً به اشکال مختلف خود را نشان می‌دهد (مک کابی و تروینو^۳، بوترفیلد^۴، ۲۰۰۱، ۲۳۲-۲۱۹).

مطالعهٔ رفتارهای فریبکارانه در مدارس تحت‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های رفتارهای غیراخلاقی در آینده تلقی می‌شوند، چرا که بعید نیست که به‌عنوان یک شاخص و ویژگی پایدار و حتی یک مدل رفتاری مورد توجه قرار بگیرند و دیگر حوزه‌های زندگی فردی و اجتماعی افراد را تحت امر خود قرار دهند، به طوری که رفته‌رفته نقش یک محرک را برای خلاف‌کاری در محیط‌های کاری ایفا کنند (هاردینگ و همکاران^۵، ۲۰۰۷؛ لئو^۶، ۲۰۱۵). اولین و گسترده‌ترین مطالعات در زمینهٔ فریبکاری در نظام آموزشی کشور آمریکا انجام گرفته است (همان). این پژوهش‌ها نشان داد که فریبکاری تحصیلی پدیده‌ای شایع و در حال افزایش می‌باشد. در مورد این که چرا دانش‌آموزان و دانشجویان دست به رفتارهای فریبکارانه می‌زنند و چه عوامل متنی و بافتی می‌تواند منجر به شیوع و

1. Whitley
2. Mc. Cabe
3. Trevino
4. Butterfield
5. Harding, Mayhew, Finelli, Carpenter
6. Leo



تداوم آن بشود نظرات و دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد، محققان یک مطالعه کیفی در بررسی دلایلی که منجر به ظهور این مدل رفتارها می‌انجامد، دریافته‌اند که این دلایل ناشی از فشارهای موجود برای دستیابی به موقعیت اجتماعی بالاتر، اهمال‌کاری، فقدان مسئولیت‌پذیری، یکپارچه نبودن شخصیت و اعتماد به نفس پایین می‌باشد (مک‌کابی، ۲۰۰۲، ۳۷۴-۳۶۵). (فینلی^۱، هاردینگ، کارپنتر^۲، ۲۰۰۷، ۲۷۹-۲۵۵) در طی تحلیل‌های کیفی‌شان اذعان داشتند که فرایند تصمیم‌گیری یک فرد در حین فریبکاری یا تقلب، شباهت بسیاری به زیرپا گذاشتن قوانین در محیط کار دارد. در یک تحقیق انجام شده اشاره شده است که این معضل رقابتی در حوزه آموزشی البته به شکل اینترنتی هم‌چنان در حال گسترش است. اکثر دانش‌آموزان و دانشجویان در طی دوران تحصیل خویش نوعی عدم صداقت را گزارش نموده‌اند، مرور شواهد تجربی متعدد نشان می‌دهد که انجام این نوع رفتارهای رقابتی منفی در محیط‌های تحصیلی به‌طور فزاینده‌ای شیوع پیدا کرده است (مورداک و آندرمن، ۲۰۰۶، ۱۴۵-۱۲۹). دریافت اطلاعات یا دادن اطلاعات به دیگران، استفاده از رفتارهای غیرحرفه‌ای که عمدتاً سبب می‌گردد تا فرد فراتر از توانایی و حدّ خویش ظاهر شود (فینبرگ^۳، ۲۰۰۹، ۴۷-۶۴). گرچه با بررسی‌ها و مطالعات انجام شده می‌توان به این مهم دست یافت که موضوع فریبکاری در واقع، مبحثی می‌باشد که همواره از دیرزمان مورد توجه افراد صاحب‌نظر بوده است اما پیچیدگی آن، واقعیت پذیرفته شده‌ای است و باید اذعان کرد که در پیشینه روان‌شناختی تحصیلی آن‌چنان که باید به‌آن پرداخته نشده است (آندرمن، ۱۳۷-۲۰۱۰، ۱۵۰). اخلاق تحصیلی به شکلی کاملاً اختصاصی، پابندی و پیروی از ارزش‌هایی نظیر عدم فریبکاری، رعایت صداقت و تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دستاوردهای علمی را شامل می‌شود (اسمیت و همکاران^۴، ۲۰۱۳).

1. Finelli
2. Carpenter
3. Feenberg
4. Smith, Kudlac, Fera

در پژوهش دیگری تقلب آکادمیک که یکی از موارد سرزنش شده و پرتکرار در زندگی دانشجویان می‌باشد، مورد بررسی قرار می‌گیرد و رابطه بین فریب و ارزش‌های شخصی، عزت نفس و تسلط و همچنین فراوانی و نوع فریب از موارد مهمی هستند که هدف مطالعه پژوهش می‌باشند (دیوید^۱، ۲۰۱۵، ۸۸-۹۲). اخلاق‌مداری تحصیلی از عناصر ضروری آموزش با کیفیت است. نیاز به صداقت آموزش دانشگاهی به خوبی اثبات شده است و یکپارچگی تحصیلی سنگ بنای فرایند یادگیری است. مؤسسات آموزش عالی این فرصت را دارند که با ارائه رهنمودهای روشن، مصوبات عادلانه و تعامل دانشجویان و اساتید، یکپارچگی علمی را ارتقاء دهند و از سوءرفتارهای دانشگاهی جلوگیری کنند (برترام^۲، ۲۰۲۰، ۱۳۳-۹۵).

بررسی‌های انجام شده در این تحقیق در چارچوب نظریه گفتمان انتقادی میشل فوکو نشان داد که تکرار گفتمانی شکل گرفته در گفتمان فریب در چارچوب نظری انتقادی فوکو قابل تحلیل می‌باشد و از طرفی بررسی عملکرد عناصر ایدئولوژی و قدرت در شکل‌گیری گفتمان فریب نشان‌دهنده تأثیر صریح این عناصر بود. در این تحقیق ضمن اتخاذ رویکردی کاربردی، داده‌ها و کامنت‌های متنی ۲۳۳ دانش‌آموز دختر دبیرستان ۱۵ تا ۱۷ سال در خصوص فریبکاری مجازی در امتحانات، تکالیف و فعالیت‌های آموزشی در بستر شبکه‌های آموزش مجازی که علاقمند و داوطلب ارائه نظرات‌شان بودند، جمع‌آوری گردید و به تحلیل آنها از نقطه نظر عناصر، ایدئولوژی و قدرت در چارچوب نظری گفتمان انتقادی میشل فوکو اقدام شد و مشخص گردید که عملکرد متقابل عناصر قدرت و ایدئولوژی منجر به شکل‌گیری و تکرار گفتمان توأم با فریبکاری در یک بستر آموزشی / اجتماعی می‌گردد و صراحتاً می‌توان رابطه بین فریب و ارزش‌های شخصی، اخلاق، عزت نفس و تسلط را معنادار ذکر کرد. در راستای توجه به موارد فوق باید اذعان نمود که مدارس و آموزشگاه‌های تحصیلی به‌عنوان مراکز کلیدی و پایه جهت توسعه و



1. David
2. Bertram Gallant

انجام فرایند آموزش و یادگیری تلقی می‌شوند. وظایف و رسالت جامعه آموزشی هر کشور نقش تعیین‌کننده و حساسی در این عرصه دارند؛ و این مدارس و دانش‌آموزان هستند که می‌توانند به‌عنوان سرمایه‌های اجتماعی در انتخاب مسیر و حرکت جامعه آرمانی کشور نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشند، بنابراین بررسی رفتارهای مدنی و هنجارهای اخلاقی دانش‌آموزان در کمک به بهبود کیفیت آموزشی نظام تعلیم و تربیت بسیار حائز اهمیت است.

۴. روش تحقیق

در این مقاله به تحلیل ۸۰ نمونه از مجموع ۳۰۰ داده متنی جمع‌آوری شده دانش‌آموزان دختر در سطح دو دبیرستان متوسطه دوم در ارتباط با فریبکاری تحصیلی در کلاس‌های غیرحضوری در بستر شبکه مجازی نرم‌افزار آموزشی شاد اقدام شده است، جامعه آماری این تحقیق ۲۳۳ دانش‌آموز ۱۵ تا ۱۷ سال در شهر تهران از شاگردان نگارنده بودند که به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. لازم به ذکر است که داده‌های این تحقیق به‌صورت کیفی بررسی و مطالعه گردید و به دلیل نبودن زمان و هزینه کافی و در دسترس نبودن تمامی اعضای جامعه، تعدادی از افراد به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها به روش میدانی صورت پذیرفت و بررسی آنها با رویکرد توصیفی/تحلیلی و کاربردی براساس نظریه تحلیل گفتمان انتقادی میشل فوکو انجام شد. مهم‌ترین هدف این تحقیق بررسی تأثیرگذاری عناصر ایدئولوژی، مقاومت و قدرت در شکل‌گیری و تکرار گفتمان فریب بود که نتایج حاصل از تحلیل کامنت‌های دانش‌آموزان در بستر شبکه آموزش مجازی، تأثیرگذاری این عناصر را تأیید کرد. در این تحقیق پس از جمع‌آوری کامنت‌های دانش‌آموزان در خصوص فریبکاری مجازی در امتحانات، ارائه تکالیف و فعالیت‌های آموزشی به تحلیل نوشته‌ها و داده‌های که در غالب چک‌لیست‌هایی گردآوری شده بودند، از نقطه نظر انگاره‌های تحلیل گفتمان فوکویی و تأثیرگذاری عناصر ایدئولوژی و قدرت اقدام شد. در این جا باید خاطر نشان نمود که روش‌شناسی تحقیق به سبک تحلیل گفتمان انتقادی در درون خود گرایش‌های متنوعی



برای فهم و نقد متون دارد؛ گرایش‌هایی که هرکدام متأثر از آراء و عقاید نظریه‌پردازان این عرصه مانند فوکو، وندایک و فرکلانف^۱ می‌باشند که همگی علی‌رغم اختلاف‌هایی در راهبردها و روش‌ها بر اصولی مشترک اتفاق نظر دارند. در تمامی این روش‌ها «زبان به مثابه یک کنش اجتماعی است، متون به منزله فرآورده‌های اجتماعی و سخن‌گویان به مثابه اشخاصی دارای جایگاه خاص در جامعه و معنا به منزله فرآورده‌های روابط سیاسی / اجتماعی هستند» (آقاگل‌زاده، ۲۳۲، ۱۳۹۰).

روایی و پایایی در تحلیل گفتمان

□ در تبیین روایی و پایایی تحلیل بافت گفتمانی عامل فریب، موارد زیر مورد توجه قرار گرفته‌اند:

الف- عوامل درون زبانی

□ عوامل نحوی و لغوی تشکیل دهنده جمله و متن کامنت‌های به‌دست‌آمده از جامعه آماری مورد نظر پژوهش‌گر.

□ نگاه ساختارگرا

ب- شناخت رابطه جمله‌ها با یکدیگر و نگرستن به کل آن چیزی که نتیجه این روابط است:

□ نگاه کارکردگرا، که همان تکثر گفتمانی روی داده در فضای کلاس مجازی می‌باشد.

پ- عوامل برون زبانی

□ عوامل موقعیتی، فرهنگی، اجتماعی، آموزشی، ارتباطی، مجازی.

□ نگاه کارکردگرا به بافت موقعیتی و اطلاعات بدیهی درباره شرایط بیرونی که گفتمان فریب در آن شکل گرفته است.

قبل از تحلیل گفتمانی عامل فریب ضرورت دارد به یک پرسش مهم پاسخ داده شود و آن اینکه: چرا برای تحلیل موضوع فریبکاری، رویکرد گفتمان انتقادی انتخاب شده است؟

1. Fairclough





علت این امر را باید در کارکرد اصلی تحلیل گفتمان انتقادی جستجو کرد. این رویکرد، «سیری تکوینی از تحلیل گفتمان است که آن را به لحاظ نظری از سطح «توصیف» متون به سطح «تبیین» ارتقاء داده است و به لحاظ محدوده تحقیق نیز گستره آن را از سطح بافت موقعیت فرد به سطح کلان، یعنی جامعه، تاریخ و ایدئولوژی وسعت بخشیده است» (کلانتری، ۱۳۸۸، ۸). پیوندهایی که داده‌های این تحقیق با بافت موقعیتی بیرون از خود دارد و جنبه‌های ایدئولوژیکی قوی آن، نگارنده را بر آن داشت که تا به تحلیل گفتمان انتقادی بپردازد. براین اساس با تجزیه و تحلیل متن، می‌توان به روابط قدرت نهفته و گفتمان ایدئولوژی غالب پی برد. در این مقاله براساس آراء فوکو به این مهم پرداخته شد. روابط پنهان قدرت و فرایندهای ایدئولوژیکی موجود در متون زبانی، با تحلیل گفتمان اثر، آشکار می‌گردد. پرواضح است که کلاس درس و مدرسه با محوریت تربیت و آموزش پیش می‌رود و در ساختارذهنی جامعه، نماد پرورش اخلاق است. اما در خصوص موضوع مورد تحقیق، باید اشاره نمود که این ناهنجاری اخلاقی بیانگر ایدئولوژی غالب و نقطه مقابل وظیفه شناسی می‌باشد که اخلاق تحصیلی را به چالش می‌کشد.

۵. یافته‌ها

این مقاله به تحلیل ۸۰ نمونه از مجموع ۳۰۰ داده متنی و کامنت جمع‌آوری شده از سوی دانش‌آموزان داوطلب دختر ۱۵ تا ۱۷ سال در سه رشته تحصیلی نظری متوسطه دوم در ارتباط با فریبکاری تحصیلی در کلاس‌های غیرحضور در بستر شبکه آموزش مجازی شاد پرداخته است. ضمن اطمینان بخشی به دانش‌آموزان جهت محرمانه ماندن اطلاعات شخصی؛ شرایط، سهولت دسترسی، نوع واکنش رفتاری، رغبت و استقبال دانش‌آموزان از همکاری، مد نظر نگارندگان این مقاله بوده است:

- ۱- معصومه: در کلاس آنلاین وقتی می‌بینی که کسی آدم را کنترل نمی‌کند یک حس وسوسه انگیزی برای فریب و تقلب به انسان دست می‌هد.
- ۲- مریم: خانم معلم به اعتراف کنم؟ شما وقتی از ما آزمون *speaking* آنلاین

می‌گرفتن ما خیلی راحت *synonym, antonym* ها را از روی جزوه براتون می‌خونیم البته آگه آزمون وب کم می‌خواستین کار سخت می‌شد.

۳- **مریم:** وقتی فکرش را می‌کنم که مجبورم جواب آن‌همه سؤال را در مدت زمان محدودی بدهم راحت‌ترین کار این است که با دوستانم همکاری کنم، مقبولیت بیشتری هم پیدا می‌کنم.

گفتمان‌هایی چون حقیقت از دید فوکو هسته‌های قدرت‌اند. این گفتمان‌ها را نباید از دیدگاه نویسنده یا خوانندگان آن نگریست، بلکه باید از این دیدگاه به آن‌ها توجه کرد که چگونه سازنده روابط قدرت‌اند.

۴- **معصومه:** با دیدن کارنامه خوب هیچ پدر و مادری نمیگه تو با تقلب نمره گرفتی.

۵- **هستی:** مغازه دار، فروشنده، املاکی، مسئول و کلاً همه دارن دروغ می‌گن.

۶- **پارمید/۲:** خانم ببخشید ولی آنچه برای پدر و مادرها مهمه نمره کارنامه ست.

۷- **مهسا:** ما اولین بار دروغ و فریبکاری را از آدم بزرگها یاد گرفتیم.

۸- **ستاره:** تا وقتی دسترسی به جواب سؤالات در اینترنت میسر باشد بساط

فریبکاری جمع نخواهد شد.

۹- **روی:** ۱/ در کلاس‌های واقعی هم، خیلی‌ها نمره حقیقشونو نمی‌گرفتن.

۱۰- **رؤیا:** خانم الان همه چیز ما درست شده فقط سلامت کلاس‌های مجازی مونده؟

دانش‌آموز از یکسو به وجود عامل فریب در برخی از روابط موجود در سطح جامعه حقیقی اشاره می‌کند و از سوی دیگر معتقد است که بازنمای همسو با آنچه در جامعه اخلاقی به چشم می‌خورد، وجود ندارد. براساس نظریه فوکو می‌توان این‌گونه تبیین کرد که فریبکاری تحصیلی پدیده‌ایی ست که در میدان رقابت درسی از قدرت برخوردار است.

۵-۱. قدرت و ایدئولوژی جامعه دانش‌آموزی

قدرت همواره همانند یک زنجیره عمل می‌کند، همراه با نوعی ساختار شبکه‌ای که روابط را به هم مرتبط می‌نماید. گرچه در آغاز امر آزادی را محدود و انسان‌ها را محبوس می‌کند، اما نهایتاً و در باطن خود اشکال پیچیده‌تر و جدیدتری از رفتار را به‌وجود می‌آورد. مقاومت





اقتدارستیزانه عنوانی است که می‌توان به‌عنوان اساسی‌ترین دغدغه در آثار فوکو در نظر گرفت. بررسی عامل قدرت و مقاومتی که از پس یک قدرت‌نمایی در گفتمان فریب‌متبلور می‌گردد، پیام‌ها و کامنت‌ها به‌خوبی نشان‌گر این مهم هستند که هر چه سوژه‌ها از سمت نهاد یا ساختارهای (نهادهای آموزشی) خاصی در معرض محدودیت و سلطهٔ بیشتر قرار می‌گیرند و روش‌های متفاوت استیلا بر آنها تحمیل می‌شود، عنصر مقاومت و به تبع آن ظهور اشکال جدیدی از بازخوردهای رفتاری نیز افزایش می‌یابد. در این پژوهش، این ملاحظه با تبارشناسی راهبردهایی در ارتباط است که برای رهایی از شبکهٔ روابط و مناسبات قدرت و زمینه‌سازی انتخاب و تصمیم‌فرد برای تداوم زندگی و روابط بین‌فردی تلاش می‌کند و همزمان گسترهٔ نامحدودی از مقاومت‌های جدید را تولید می‌کند. با دقت در جملات زیر، بازتابی از حس رضایت از فریبکاری یا به‌عبارتی، قدرت‌اغوا و تقلب یا همان شهامت کژتابی رفتاری در جامعهٔ فریبکاران تحصیلی به چشم می‌خورد ایدئولوژی، ابزار پنهان‌ستم و استعمار اجتماعی است؛ زیرا «مفاهیم و مقوله‌هایی را عرضه می‌دارد که کل واقعیت را به سود قدرت برتر جامعه تعریف می‌کند» (فوکو، ۱۹۸۱). بافت کلاس‌های آنلاین ماهیتی غیرقابل لمس و انتزاعی دارند بافت موقعیتی که دانش‌آموز فریبکار به‌خوبی می‌داند که در این فرصت به‌دست آمده می‌تواند کوتاهی‌های گذشته خود را بپوشاند. در تحلیل داده‌ها و کامنت‌های جمع‌آوری شده به‌خوبی نشانه‌های ایدئولوژی حاکم بر گفتمان فریب‌دیده می‌شود که از آن جمله می‌توان به حالات خاص موجود در برخی نظرات اشاره کرد که این خود عامل ایجاد تکثر گفتمان است:

اعتماد به‌نفس برخی داده‌ها که نشانهٔ قدرت و تسلط در انجام یک کار مهم است ← ستاره:
من فقط به اون حس احترام و پذیرش در بین بچه‌های گروه چت‌مان فکر می‌کنم. پرنیان: شما می‌گین فریبکاری ولی من در گروه چت بچه‌ها حس همکاری و دوستی را مدیون فضای مجازی میدونم. و آنجا که با اعتماد به‌نفس معلم را به جواب وامی‌دارند: معصومه: شما خودتون به‌عنوان یک معلم، عدالت آموزشی را قبول دارید؟ باران: مدیر و معاون و خود معلم‌ها هم هرکدام به نحوی حرف‌هایی زدند که بهشون عمل نکردند».

در این بین نظرات دانش‌آموزان وظیفه‌شناس نشان از تقابل فکری و عدم تعامل و پذیرش با اکثریت دارد این ایدئولوژی صرفاً در جامعه رستین و درستکار قابل عرضه می‌باشد. نباید فراموش کرد که کودکان در سنین پایین مهارت‌های رسانه‌ای بالایی دارند و لازم است که این مهارت‌ها با سواد رسانه‌ای همراه شوند (سروری سرابی، ارسلائی، و طوسی، ۲۰۲۰؛ سخائی، ارسلائی، و نصرتی، ۲۰۲۳؛ سخائی، سروری سرابی، و علینوری، ۲۰۲۴).

۵-۲. نوع گزاره‌های به کارگرفته شده

دو ویژگی قابل توجه ایدئولوژی حاکم که در گزاره‌های متنی زمینه تکرار گفتمان را فراهم نموده است، پرسشی بودن و سؤال را با سؤال پاسخ‌دادن آن‌هاست. نوع جملات و کامنت‌های دانش‌آموزان اکثراً پرسشی و با تکیه بر بافت موقعیتی گفتمان، رفع مسئولیت، سفسطه‌گری، اصرار و ابهام در شناخت حقیقت را نشان می‌دهد و به صورت کاملاً نامحسوس و ماهرانه و با ابتکار خلاقانه طرح سؤال، کلاس و معلم را با ایدئولوژی و گفتمان مسلط بر ذهنیت خود هم‌سو می‌کند بدون این‌که اختیار داوری مخاطب در راستای پیش‌فرض‌هایش را سلب کند.

بعضی از کامنت‌های پرسشی، زمینه داوری‌های متفاوتی را برای سایر مخاطبین ایجاد کرده است:

۱۱- **باران:** خانم شما چرا به این فکر نمی‌کنید؟ که خیلی‌ها با فریبکاری به بهترین نتایج در جامعه می‌رسند.

۱۲- **محدثه:** چه فرقی می‌کند؟ وقتی که ما شاهد این اتفاق در سطوح گسترده‌تری مثل کنکور سراسری هستیم.

۱۳- **پارمید:** شما قبول دارید که خارج از این بحث، خیلی‌ها هستند که برای داشتن مرتبه و موقعیت بالاتر راحت دروغ می‌گویند؟

۱۴- **مهسا:** سال قبل وقتی دوست مادرم از من معلم را پرسید من واقعیت را نگفتم چرا؟ چون مادرم از قبل بمن گفته بود که نگم ۱۶ شدم.

در جملات فوق مخاطب به وجود ابهام در گزاره مورد نظر پی می‌برد و تفسیر





درست و بجای این دو گزاره به کمک پیوند بینامتنی با گزاره‌های قبل، بعد و بافت موقعیتی حداقل دو نوع گفتمان را به ذهن مخاطب متبادر می‌کند.

۱۵- خیلی‌ها با فریبکاری ← دستیابی به بهترین نتایج در جامعه.

۱۶- راحت دروغ می‌گن ← برای داشتن مرتبه و موقعیت بالاتر

۱۷- از قبل بمن گفته بود ← که نگم ۱۶ شدم.

نظر به موارد بالا «مفسر باید بافت متنی کلام (جملات قبلی و بعدی آن)، بافت بینامتنی، بافت موقعیتی و عناصر دانش زمینه‌ایی را نیز دخالت بدهد» (فرکلاف، ۱۳۷۹، ۲۳۵). همین‌طور می‌توان نمونه‌هایی از تکثر گفتمان را در شکل-۱ و شکل-۲ مشاهده کرد که چگونه گزاره ایهام گونه: «متعهد بودن نشانه برتری آدم‌هاست» منشأ پیدایش آن است.

در بافت‌های موقعیتی متفاوت می‌توان معانی متفاوتی را از همین گزاره کوتاه استنباط نمود. حال اگر گزاره فوق به صورت پرسشی خوانده شود، معانی دیگری متبادر می‌شود: «آیا متعهد بودن نشانه برتری آدم‌هاست؟»، «آیا شرافت تحصیلی نشانه برتری دانش‌آموزان است؟» و..... بارزترین بخش تکثر گفتمان را در کامنت‌های زیر می‌توان مشاهده کرد. معلم خواننده نظرات و کامنت‌های متفاوت افرادی است که هر کدام نماینده یک گفتمان در کلاس‌های مجازی هستند.



شکل- ۱ نمونه‌ای از تکثر گفتمان



- ۲۳- لیلیا: من بارغبث بیشتری بعضی از درس‌هارو تقلب می‌کنم راستش دبیر آن درس را هدف قرار می‌دادم.
- ۲۴- زهرا: من از کلاس خانم x قصد انتقام داشتم، به خاطر حساسیت‌ها و نکته‌بینی‌هایی که در کلاس واقعی از او می‌دیدم.
- ۲۵- مهسا: من و بعضی از دوستانم در یک گروه تلگرامی تقسیم کار داریم و از قبل مشخص کردیم که در تایم امتحان وقت کم نیاوریم.
- ۲۶- بیتا: برعکس خیلی‌ها من فکر می‌کنم آگه آدم ذات درستی داشته باشد در همه جا درستکار است. بدون اغراق می‌گویم هیچوقت تقلب نمی‌کنم.
- ۲۷- لیلیا: دقیقاً بچه‌های زرننگ حسود میان و کامنت‌های اخلاقی می‌ذارن.
- ۲۸- زهرا: اصلاً مگه کسی می‌خواد نمره بچه زرننگ‌هارو تصاحب کنه، که فاز منفی دارند. غلیان تعدادی از کامنت‌ها دلالت بر پنهان‌کاری نیت‌شان از افراد درس‌خوان و موجه و شخص معلم دارد و این‌که اصراری بر برداشت هم‌سو با آنها، آن‌گونه که در نظریه پدیدارشناسی هوسرل^۱ مطرح است، ندارند.



شکل ۲. نمونه‌ای دیگر از نکثر گفتمان‌ها

۳-۵. انگاره‌های تحلیل گفتمان در دیرینه‌شناسی و تبارشناسی فوکو

از منظر آراء فوکو دست‌یابی به «تاریخ واقعی»، به تبارشناس، قدرت «نقد» را ارائه می‌دهد تا بتواند آنچه را که دیگران، بیان نموده‌اند را تماماً زیر سؤال ببرد. تبارشناس هم، به موضوع سرزمین، زبان، مقررات، شهر و هم هرعامل دیگری که ما اکنون به آن تعلق داریم، اشاره می‌کند، از آن جهت که «نظام‌های ناهمگونی» را افشا می‌کند که زیر نقابِ هویتی «من» ما، ابرازهنوع هویت خلاقانه دیگری را غیرممکن می‌سازند (فوکو، ۱۳۸۱، ۳۹۰). اما در خصوص دیرینه‌شناسی پیش‌فرض‌هایی در ذیل بیان می‌شود که از قواعد تحلیل متن، نشانه‌شناسی، هرمنوتیک و دیدگاه فوکو در دیرینه‌شناسی و تبارشناسی شکل گرفته است:

الف. انسان‌های مختلف به متن یا گفتار واحد، متفاوت نگاه می‌کنند؛ یعنی از متن و واقعه واحد برداشت یکسان و واحدی ندارند و ممکن است که از دال‌های متفاوتی برای اشاره به یک مدلول استفاده شود.

ب. متن و واقعه اجتماعی را باید به مثابه یک کل معنادار مشاهده کرد که متن یا واقعه لزوماً این امر را نشان نمی‌دهد.

در داده‌های زیر می‌توان این تفاوت و افتراق دال‌ها را مشاهده کرد.

۳۳- پرنیان: فکر می‌کنم میزان فریبکاری تحصیلی به نوع درس و سبک سؤالات هم بستگی دارد.

۳۴- پرنیان: سؤالات ۴ گزینه‌ایی به راحتی آب خوردن اوکی میشه ولی سؤالات درس‌های تحلیلی مثل گسسته و فیزیک زمان‌بر هستند.

۳۵- بیتا: به قول امام خمینی: عالم محضر خداست در محضر خدا گناه نکنید.

پ. تمام متن‌ها بار ایدئولوژیک دارند و هیچکدام بی‌طرف نیستند.

در داده‌های زیر نفی ایدئولوژی فریبکاری و التزام به وظیفه‌شناسی ابراز شده است: براین اساس به داده‌های زیر توجه کنید:

۳۶- مریم ۲: تا حالا شنیدید دروغگو دشمن خداست.



۳۷- رؤیا: برعکس شما، خانواده من در تمام مدت به طور مستقیم مواظب من بودند که از کلاس غافل نشوم.

۳۸- مهسا: من تنهایی پای سیستم می‌نشستم، پدر و مادرم شاغل هستند.

۳۹- فاطمه: به عنوان یک دانش‌آموز کوشا و درس‌خون با تمام کامنت‌های منفی مخالفم.

ت. در هر گفتمانی حقیقت نهفته است اما هیچ گفتمانی دارای تمام حقیقت نیست. در نظر گرفتن آموزه‌های دینی و التزام به آنها همان حقیقتی است که جامعه و وظیفه شناس و متعهد به اخلاق در گفتمان فریبکاری مدّ نظر دارد اما این توجه و آموزه‌ها تمام حقیقت این گفتمان نمی‌باشد.

براین اساس به داده‌های زیر توجه کنید:

۴۰- بیتا: من فکر می‌کنم دین ما به اندازه کافی آموزه‌های اخلاقی برای رفتارهای فردی و اجتماعی دارد که قطعاً یکی از آنها پرهیز از فریبکاری و دروغ است.

۴۱- فاطمه: خدا همیشه بر اعمال ما نظارت دارد.

۴۲- بیتا: به قول امام خمینی: عالم محضر خداست در محضر خدا گناه نکنید.

۴۳- بیتا: برعکس خیلی‌ها من فکر می‌کنم با وجدان بودن و داشتن سلامت رفتار مانع بسیاری از رفتارهای زشت دیگر می‌شود.

ث. ساختار و ادبیات متن نیز معنا دار است چون دستور زبان و ساختار متن دارای معانی اجتماعی و ایدئولوژیک است و این معانی در جای خود به عواملی که دال‌ها را می‌سازند، نظیر رموزها، بافتها، مشارکت‌ها و تاریخ‌های مختلف وابسته‌اند.

براین اساس به داده‌های زیر توجه کنید:

۴۴- ستاره: وقتی دسترسی به جواب سؤالات در اینترنت میسر باشد بساط فریبکاری

جمع نخواهد شد.

۴۵- هستی: مغازه دار، فروشنده، املاکی، مسئول و کلاً همه دارن دروغ می‌گن.

۴۶- ریحانه: برخلاف آتنا من فکر می‌کنم ما نباید به ظاهر افراد نگاه کنیم. خیلی‌ها



ظاهراً خود را با اخلاق نشان می دهند.

ج. معنا همان قدر که از متن ناشی می شود از بافت یا زمینه اجتماعی و فرهنگی

نیز اثر می پذیرد.

براین اساس به داده های زیر توجه کنید:

۴۷- رؤیا: در کلاس های واقعی هم خیلی ها نمره حقشونو نمی گرفتند.

۴۸- پارمیدا آزمون های حضوری یا غیر حضوری فرقی نداره کسی که بخواد می تونه

در هر شرایطی معلم را فریب بدهد.

ج. هرمتنی در زمینه ها و موقعیت های خاصی تولید می شود بنابراین، همیشه از

نویسنده یا تولید کننده خویش نوعی حکایت گری دارد.

براین اساس به داده های زیر توجه کنید:

۴۹- مریم: وقتی فکرش را می کنم که مجبورم جواب آن همه سؤال را در مدت زمان

محدودی بدهم راحت ترین کار این است که با دوستانم همکاری کنم، مقبولیت بیشتری

هم پیدا می کنم.

۵۰- بیتا: برعکس خیلیها من فکر می کنم آگه آدم ذات درستی داشته باشه در همه

جا درستکار است. بدون اغراق میگویم، هیچوقت تقلب نمی کنم.

ح. هر متنی به یک منبع قدرت مرتبط است.

براین اساس به داده های زیر توجه کنید:

۵۱- آتنا: والدین من همیشه صادق هستن و از ما هم راستگویی و صداقت را

می خواهند.

۵۲- رؤیا: راستش شرافت و اخلاق تحصیلی برای من مهم هست و همیشه برای

کارهایم حریم قائل هستم.

خ. گفتمان سطوح و ابعاد متعدد دارد یعنی نه یک سطح گفتمانی وجود دارد و نه

یک نوع.

براین اساس به داده های زیر توجه کنید:



مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی

۱۵۸

دوره ۱۶، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۳

پیاپی ۶۴

۵۳- بیتا: چند تا کتاب خوب در مورد عواقب فریبکاری به کلاس معرفی کنید.

۵۳- اصلاً هیچوقت عضو گروه‌های تقلبشان نبودم.

۵۴- مهسا: ما اولین بار دروغ و فریبکاری را از آدم بزرگها یاد گرفتیم.

۵۵- محدثه: چه فرقی می‌کند؟ وقتی که ما شاهد این اتفاق در سطوح گسترده‌تری

مثل کنکور سراسری هستیم.

یکی از مؤلفه‌های اصلی و قابل توجه در داده‌های فوق اظهارنظرهای متفاوت پرسشی راجع به نظرات ارسال شده سایر دانش‌آموزان می‌باشد که نوعی نسبت‌گرایی را در نوشته‌هایشان را نشان می‌دهد:

۵۶- لیلا: الان همه چیز ما درست شده فقط سلامت کلاس‌های مجازی مونده؟

۵۷- معصومه: شما خودتون به‌عنوان یک معلم، عدالت آموزشی را قبول دارید؟

۵۸- پارمیدا: شما قبول دارید که خارج از این بحث، خیلی‌ها هستند که برای داشتن

مرتبه و موقعیت بالاتر راحت دروغ می‌گوین؟

این نوع گزاره‌ها در بافت موقعیتی و تحصیلی فراتر از متن، گفتمان‌های متعددی را مبتنی بر ایدئولوژی‌های آشکار و پنهان نشان می‌دهند. گاهی نوع گزاره‌ها به ظاهر چندوجهی هستند و گفتمان‌های متفاوت را به ذهن متبادر می‌کنند. مثلاً در بافت موقعیت تحصیلی بعضی دانش‌آموزان به‌ظاهر موجه، فریبکارانه رفتار می‌کنند و یا به‌عبارت دیگر این‌گونه به‌نظر می‌رسند (بایرامی، ۱۳۸۹، ۹۱-۸۹).

۴-۵. تقابل اندیشه‌ها

نظرات لفظی ارائه شده، تفاوت‌های رفتاری نمونه‌های مورد بررسی را نشان می‌دهد از جمله تقابل بین نظرات آنها. در اینجا تقابل اندیشه دو طیف از دانش‌آموزان مورد توجه است. گروهی با اشتیاق عده‌ای را به همکاری و همدستی اجباری وادار می‌کنند و گروهی دیگر ضمن رعایت اخلاق تحصیلی خود را ملزم به وفاداری و وظیفه‌شناسی اخلاقی می‌دانند. از آنجا که هدف اصلی این پژوهش تحلیل گفتمانی عامل فریب در یک فضای مجازی است، تقابل اندیشه و افکار در سه فاکتور مهم برجسته می‌باشد: ۱.





فریبکاری لجام گسیخته ۲. بافت موقعیت ۳. تقابل اندیشه‌ها و تفسیرهای متفاوت دانش‌آموزان از عامل فریب و تقلب. اندیشه تعدادی از دانش‌آموزان که همواره مترصد فرصت بودند تا هویت تحصیلی مقبولی برای خود کسب کنند و اندیشه و تفکر معلمان که بنا به شرایط موجود، ملزم به استفاده از فضای مجازی هستند و مهم‌تر از همه، تسهیلات و برخورداری‌های بی‌نظیری که شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان دسترسی در اختیار همگان قرار می‌دهد.

۵-۵. گفتمان ایدئولوژیکی غالب

در باور فوکو بافت تاریخی، روابط قدرت، جهان‌بینی و ایدئولوژی، کلام و متن را شکل می‌دهد. از نظر فوکو ایدئولوژی همان نظام فکری و گفتمان مسلط، منهای اندیشه‌های متافیزیکی و تجربه قدسی است. گفتمان ایدئولوژیکی غالب، «فریبکاری تحصیلی» است که هرازگاهی بصورت کم‌رنگ تحت تأثیر گفتمان «وظیفه‌شناسی تحصیلی» قرار می‌گیرد و به‌عبارتی همان اخلاق تحصیلی که به‌صورت‌های مختلف نمود پیدا می‌کند:

۵-۶. انگاره‌های ایدئولوژیکی فریب

الف- اشاره به صداقت و اهمیت آن:

۵۹- آنا: والدین من همیشه صادق هستند و از ما هم راستگویی و صداقت را می‌خواهند.

۶۰- رؤیا: راستش شرافت و اخلاق تحصیلی برای من مهم هست و همیشه برای کارهایم حریم قائل هستم.

۶۱- فاطمه: خدا همیشه بر اعمال ما نظارت دارد.

ب- انتقاد از آنها که وظیفه‌شناس و متعهد هستند:

اشاره غیرمستقیم به کم‌رنگ شدن ارزشهای اخلاقی:

۶۲- لیلیا: دقیقاً بچه‌های زرنگ حسود میان و کامنت‌های اخلاقی می‌ذارن.

۶۳- زهرا: اصلاً مگه کسی می‌خواد نمره بچه زرنگ‌هارو تصاحب کنه، که فاز منفی

دارند.

پ- تاکید بر توجه به اخلاقیات و نظارت خدا

۶۴- فاطمه: به عنوان یک دانش آموز کوشا و درسخون با تمام کامنت‌های منفی

مخالقم.

۶۵- بیتا: به قول امام خمینی: عالم محضر خداست در محضر خدا گناه نکنید.

۶۶- بیتا: من فکر می‌کنم دین ما به اندازه کافی آموزه‌های اخلاقی برای رفتارهای

فردی و اجتماعی دارد که قطعاً یکی از آنها پرهیز از فریبکارو دروغ است.

۶۷- مریم ۲: تا حالا شنیدید دروغگو دشمن خداست.

ت- جستجوی حقیقت

۶۸- آتنا: به قول صائب: «خشت اول گر نهد معمار کج/ تا ثریا می‌رود دیوار کج»

۶۹- معلم: جلو خطاهای کوچک را اگر نگیریم آن زمان که به خطاهای بزرگ تبدیل

شدند دیگر نمی‌توان کاری در جهت اصلاحش انجام داد.

۷۰- سارینا: بله دقیقاً موافقم کاری که بخوبی آغاز نگردد؛ پایان خوبی نخواهد

داشت.

۷۱- معلم: تعهد و شرافت تحصیلی نشانه‌ و وظیفه شناسی اخلاقی ست.

۷۲- فاطمه: برای همیشه ماه پشت ابر نمی‌ماند.

۷۳- رؤیا: خانم الان همه چیز ما درست شده فقط سلامت کلاس‌های مجازی

مونده؟

۷۴- معصومه: شما خودتون بعنوان یک معلم، عدالت آموزشی را قبول دارید؟

۷۵- پامیدا: شما قبول دارید که خارج از این بحث، خیلی‌ها هستن که برای داشتن

مرتبه و موقعیت بالاتر راحت دروغ می‌گن؟

۷۶- سارینا: متعهد بودن نشانه برتری آدم‌هاست؟ وظیفه شناسی و اخلاق تحصیلی

معیار خوب بودن و بی اخلاقی و فریبکاری تحصیلی معیار بد بودن تلقی می‌شود؟

با توجه به داده‌های استفهام‌ها انکاری فوق باید خاطر نشان نمود که قدرت، تفسیرکننده

و تعیین کننده جایگاه حقیقت نیست، بلکه حقیقت تفسیرکننده و تعیین کننده جایگاه





قدرت هست و باید باشد. گاهی باید برای نجات حقیقت از مصالح خود گذشت. افزون بر همه این اشارات، باورها و آموزه‌های دینی با وجود تلاش برای نفی اخلاق تحصیلی، شگفت‌انگیز است. باورهای محکمی که مورد توجه افراد درستکار است.

۷۷- فاطمه: خدا همیشه بر اعمال ما نظارت دارد.

۷۸- آتنا: من معتقدم جامعه سالم آدم‌های سالم نیاز دارد.

۷۹- بیتا: برعکس خیلی‌ها من فکر می‌کنم با وجدان بودن و داشتن سلامت رفتار مانع بسیاری از رفتارهای زشت دیگر می‌شود.

۸۰- حس مطلوب نتیجه خوب گرفتن که بعد از تلاش و کوشش به من دست می‌دهد بسیار ارزشمند است.

تحلیل و بررسی داده‌های ارائه شده، گفتمانی که بصورت ضمنی حاوی ایدئولوژی روشن و حقیقت‌نگر است را به ذهن متبادر می‌کند. نویسندگانی چون مطهری و شریعتی، ایدئولوژی را مجموعه‌ای از بایدها و نبایدها و ارزش‌های گفتاری و رفتاری بر مبنای نوع جهان‌بینی تعریف کرده‌اند. در واقع ایدئولوژی به زعم ایشان، بخشی از دین است که کنش‌های رفتاری، گفتاری معتقدان را تعریف می‌کند در حالی که در تفکر غرب، این واژه بیشتر به نظام‌های فکری مثل کمونیسم، مارکسیسم، فمینیسم، سکولاریسم و ... اطلاق می‌شود. به هر روی هیچ‌گفتمان اجتماعی، فارغ از یک نظام اعتقادی و ارزشی استوار نمی‌ماند و تداوم نخواهد داشت و به عبارتی می‌توان ادعا نمود که تمام ادیان الهی نیز به یک اعتبار می‌توانند افزون بر تجربه قدسی، گفتمان ایدئولوژیک نیز داشته باشند (حجازی، ۱۳۹۴).

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در تکمیل این بررسی و مطالعه باید اذعان نمود که هرچند، تاریخ از ملازمت‌های خود در امر تعلیم و تربیت به کرات سخن می‌گوید ولی به نظر می‌رسد که در چارچوب الگوی فوکویی با توجه به مطالعات انجام‌پذیرفته می‌توان در حوزه تحلیل گفتمان عامل



فریب به صورت‌بندی‌های مناسبی در تحلیل داده‌های پژوهش دست یافت. در پژوهشی که به تازگی صورت‌گرفته است، خسروی شعبانی (۱۴۰۳) اذعان می‌دارد که تحلیل گفت‌وگو به‌عنوان یکی از زیرمجموعه‌های تحلیل گفتمان، در بردارنده نکات و جزئیاتی است که در واکاوی متون بسیار راه‌گشا است. در گفت‌وگوها، رابطه طرفین گفت‌وگو و طرح مسئله به‌صورتی است که شخصیت‌ها، بیشتر خود را نمایندگی می‌کنند و صورت‌بندی آن به شیوه‌ای است که جهان‌بینی، رویکرد شخصیت‌ها و بسیاری از ویژگی‌های دیگر به صورت نسبتاً بی‌واسطه نمایان می‌شود، نتایج این پژوهش در راستای این تحقیق است. فرانسویز^۱ (۲۰۲۴) در اثر جدید خود تحت عنوان: «تحلیل گفتمان میشل فوکو و کشف پویایی قدرت در سیاست معاصر» این‌گونه بیان می‌کند که: محور ابزارهای فکری فوکو روش تحلیل گفتمان است، دریچه‌ای که از طریق آن زبان می‌تواند بلاغت، ارتباطات، تداوم ساختارهای قدرت را بررسی کند. این رویکرد مکانیسم‌های ظریفی را آشکار می‌کند که از طریق آن قدرت وارد عمل می‌شود و هنجارهای اجتماعی، شیوه‌های نهادی و ذهنیت‌های فردی را شکل می‌دهد. ارتباط تحلیل گفتمان فراتر از تحقیقات آکادمیک است و کاربردهای عملی در زمینه‌هایی مانند علوم سیاسی، جامعه‌شناسی و مطالعات فرهنگی پیدا می‌کند و آن را به ابزاری ضروری برای کشف پیچیدگی‌های قدرت در اندیشه افراد تبدیل می‌نماید. هم‌سو با این تحقیق، آویلا^۲ (۲۰۲۴) در مقاله تحقیقاتی خود این‌گونه عنوان می‌کند که در عصر دیجیتال امروزی، انتشار اطلاعات نادرست آنلاین می‌تواند عواقب جدی داشته باشد و علی‌رغم اهمیت این موضوع، تحقیقات نسبتاً کمی برای درک بهتر، نحوه تصمیم‌گیری مردم در مورد دروغ و اطلاعات نادرست انجام شده است. وی نحوه واکنش مردم را هنگام خواندن جملات واقعی و فریبنده بررسی نمود و نشان داد که جملات درست با کلمات غیرعادی، فریبکارانه‌تر و جملات دروغ با همان زبان کمتر فریبنده تلقی می‌شدند. او

1. Francis
2. Avilla



هم‌چنین با اندازه‌گیری فعالیت مغز، یک پاسخ مغزی جدید را کشف کرد که به تفاوت بین حقیقت و دروغ درک شده حساس است. در پژوهشی دیگر، تقلب دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفت و محقق رابطه بین فریب و ارزش‌های شخصی، عزت نفس و تسلط و هم‌چنین فراوانی و نوع فریب را معنادار ذکر کرد (دیوید، ۲۰۱۵) که این نتیجه نیز در راستای نتایج این تحقیق می‌باشد. در پژوهش دیگری اشاره شده است که معضل رقابتی در حوزه آموزشی البته به شکل اینترنتی در حال گسترش است و اکثر دانش‌آموزان و دانشجویان در طی دوران تحصیل خویش نوعی عدم صداقت را گزارش نموده‌اند (مورداک و آندرمین، ۲۰۰۶؛ سبزیان و همکاران، ۱۳۹۸). در مطالعه کیفی دیگری طی بررسی دلایل اینکه چرا دانش‌آموزان و دانشجویان دست به رفتارهای فریبکارانه می‌زنند، دریافتند، فشار برای دستیابی به موقعیت اجتماعی بالاتر، اهمال‌کاری، فقدان مسئولیت‌پذیری، یکپارچه نبودن شخصیت و اعتماد به نفس پایین از جمله عوامل این مهم می‌باشند (مک کابی، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که عموماً افراد صرف‌نظر از جنس، نژاد یا سبک یادگیری به فریبکاری تحصیلی مبادرت می‌ورزند (فراری، ۱۹۹۱؛ ملکسی، ۱۳۹۴؛ برترام، ۲۰۲۰؛ مهدی زاده و همکاران، ۱۳۹۷). در ادامه و جهت خاتمه این بررسی باید اشاره نمود که این تحقیق حول محور دوهدف اصلی انجام گرفت: ۱- تحلیل تکثر گفتمانی شکل‌گرفته در گفتمان فریب در چارچوب نظری انتقادی فوکو. ۲- بررسی تأثیر عناصر ایدئولوژی و قدرت در شکل‌گیری گفتمان فریب. تحلیل عامل فریب بر روی گفتمان بافت آموزشی در دو جبهه مخالف و موافق فریبکاری مجازی و کاربرد دروغ، پیش رفت که خوانش‌های متفاوت در راستای نظریه گفتمانی میشل فوکو را می‌توان منشاء ایجاد این تکثر گفتمانی دانست. از این رو می‌توان اذعان نمود که نوع گزاره‌ها در حوزه زبانی و گفتگوی افراد، برجسته‌ترین نشانه تعدد و تکثر گفتمانی هستند. علاوه بر آن در تحلیل کامنت‌های دانش‌آموزان، طبق نظریه گفتمان انتقادی فوکو، گفتمان با ایدئولوژی و قدرت نسبت پیدا می‌کند، اما نه قدرتی که طبق نظریه فوکو بر حقیقت هم برتری و استیلا بجوید و تفسیر کننده آن باشد بلکه

صحبت از قدرتی است که خدنه گرانه، منفعت طلبانه و توأم با ابزار دانش از سوی دانش آموزان فریبکار اعمال می شود. طبق آراء فوکو سوژه زمانی به نحو اخلاقی رفتار می کند که به ادغام و جذب ساختارهای قدرت تن در نمی دهد و از این روست که اساس مبارزه و مقاومت در گستره عظیمی از رویکردها و موضوعات زندگی بشری وجود دارد. در این تحقیق نیز مقاومت در یک بستر اجتماعی-آموزشی همواره گسترده تر و پیش گام تر از سرکوبگری رفتار می کند. روابط قدرت اساساً موفق نیستند، به این صورت که قدرت در همه کامنتها وجود دارد و فقط از بالا به پایین تحمیل نمی شود. از سوی دیگر تحلیل دادهها نشان داد که قدرت ناپایدار است و برای بقای خود نیازمند تکرار همیشگی است و دقیقاً در همین نقطه، تکثر گفتمانی به کرات صورت پذیرفت. افزون بر آن می توان چنین استنباط نمود که قدرت در گفتمان فریبکاری تحصیلی موقعیتی است که در ظاهر، پوششی از دوستی، حمایت و خیرخواهی دارد اما در باطن امری ناپسند و منفعت طلبانه است. این بدان معناست که قدرت سیال و محلی است و هر روز و در همه جا خود را به ما تحمیل می کند و هرگز نمی توان قدرت را بی اثر و متلاشی کرد. آمیختگی واقعیت و تقابل اندیشه های همکلاسی های دیگر این زمینه را فراهم می کند تا در این بین به نشانه هایی از گفتمان ایدئولوژیکی غالب همچون جانب داری دینی و الهی توجه نمود که از آن جمله جستجوی هویت و حقیقت مهم ترین آنهاست. به عبارتی جستجوی هویت و حقیقت همراه با ساز و کارهای پیچیده پنهان در گفتمان فریب. از نظر آلتوسر و فوکو، ایدئولوژی در ورای شناخت آگاهانه رفتار اجتماعی دانش آموزان و پنهان از آنها عمل می کند. کامنت های آنها تا حدی ایدئولوژی های برتر جامعه کلاس درسی را بازتاب می دهد یا آنها را در خود می گنجانند. بر این اساس می توان چنین برداشت نمود که ایدئولوژی یا به صورت توصیفی، همچون پدیده ای تعریف می شود که به طور آشکار یا پنهان حاوی نگرشها، ارزشها، مفروضات و اندیشه های آنهاست یا اینکه اغلب تعریف خود را با داوری همراه می کنند که طی آن می توان ایدئولوژی را ابزار پنهان تسلط و سلطه دانست؛ زیرا طبق آراء فوکو «مفاهیم و مقوله هایی را عرضه می دارد



که کلّ واقعیت را به سود قدرت برتر جامعه تحریف می‌کند». ایدئولوژی یکی از ابزارها و شاید برجسته‌ترین ابزاری است که جامعه کلاس درس به واسطه آن، وضعیت اجتماعی و دوستانه خود را حفظ می‌کند. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که فراگیر بودن فریب و عادی‌سازی آن به رواج روابط مبتنی بر فریب منتهی می‌شود و گفتمان غالب بر جامعه کلاس را گفتمان نیرنگ و فریب می‌سازد و حتی افراد زرننگ و با هوش هم از سوی افراد فریبکار مورد فریب واقع شده‌اند. آنچه که مهم است این است که فریبکاری برخلاف سایر امور ناپسند مانند دزدی که مخصوص یک قشر خاص از جامعه است، فراگیرتر و همه‌شمول‌تر است. به همین دلیل ما شاهد فریبکاری در جامعه تحصیل‌کرده دانشگاهی و دانش‌آموزان و دبیران نیز هستیم (اسمیت و همکاران، ۲۰۱۳). نگارندگان این مقاله بر اساس مشاهدات شغلی خود معتقدند که هرچه توانمندی‌های تحصیلی افزایش یابد به همان نسبت فریبکاری در این حوزه کاهش می‌یابد، چرا که مشخص شد رابطه مستقیمی بین صداقت دانش‌آموزان و اخلاق تحصیلی‌شان با فرایند پرهیز از فریب و دروغ وجود دارد. فریبکاری می‌تواند یک تهدید واقعی در برابر پرهیزگاری، درست‌کاری و ارزش‌های آموزشی باشد. این جاست که به‌صراحت می‌توان ادعا نمود که، ایدئولوژی یکی از ابزارها و شاید برجسته‌ترین ابزاری است که هر جامعه‌ای به واسطه تسلط آن، وضعیت اجتماعی و سیاسی خاص خود را حفظ می‌کند و جامعه آموزشی نیز از این مهم مستثنی نمی‌باشد.



منابع

امیری طهرانی، سیدمحمدرضا (۱۴۰۲). نقد رویکردهای روش شناختی فردگرا و جمع گرا به نوظهوری اجتماعی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۳)، ۱۱۱-۱۳۹. doi: 10.22035/isih.2023.5009.4843

آزادی، مریم؛ آذری، غلام‌رضا؛ و ایرجی، مریم (۱۴۰۲). مطالعه گفتمان فریبکاری میان فردی در چارچوب نظری بوولر و بورگون در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم تهران. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۵(۴)، ۹۱-۱۱۳. doi: 10.22035/isih.2023.5058.4870

آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۸۶). تحلیل گفتمان انتقادی. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.

آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۹۱). توصیف و تبیین ساخت‌های زبانی ایدئولوژیک در تحلیل گفتمان انتقادی. جستارهای زبانی، ۳(۲)، ۱-۱۹.

بایرامی، محمدرضا (۱۳۸۹). کدام حضرات حضرت؟ ماهنامه جهان انسان، ۱۵، ۷-۵(۲۵۷)، ۷۳-۷۸. تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۷). گفتمان، پادگفتمان و سیاست. تهران: انتشارات موسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.

حجازی، بهجت‌السادات (۱۳۹۴). تحلیلی بر دو رمان از محمدرضا بایرامی با نظری به اندیشه فوکو. فصل‌نامه زبان و ادب فارسی، ۶۸(۲۳۲)، ۴۹-۶۸.

خامسان، احمد؛ و امیری، محمد اصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. اخلاق در علوم و فناوری، ۱۶(۱)، ۶۱-۵۳.

خیامی آبیژ، حمزه (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه (پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه). دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

زمانی، محمد مهدی؛ صفوی، کوروش؛ و ایران‌زاده، نعمت‌الله (۱۳۹۶). رابطه زبان و قدرت در نخستین شعر نو فارسی (تحلیل گفتمان انتقادی شعر «وفای به عهد»). فصلنامه مطالعات زبانی و بالغی، ۸(۱۶)، ۱۵۷-۱۸۸.

سبزیان، سعیده؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ و میردریگوند، فضل‌اله (۱۳۹۸). ارائه مدل علی درگیری تحصیلی و اخلاق تحصیلی با تقلب تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. روان‌شناسی مدرسه، ۸(۴)، ۱۳۱-۱۵۵.





فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). تحلیل گفتمان انتقادی (ترجمه فاطمه شایسته پیران و همکاران). تهران: انتشارات مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه.

قادری، حاتم (۱۳۸۰). اندیشه های سیاسی قرن ۲۰. تهران: انتشارات وزارت امور خارجه.

کلانتری و همکاران (۱۳۸۸). تحلیل گفتمان: با تاکید بر گفتمان انتقادی به عنوان روش تحقیق کیفی. مطالعات جامعه‌شناسی، ۱(۴)، ۷-۲۸.

گریفین، ام؛ لدبتر، اندرو؛ و اسپارکس، گلن (۱۴۰۰). نگاه اول به نظریه ارتباطات (ترجمه غلامرضا آذری). تهران: سمت.

مالک پور لپری، کامران (۱۴۰۰). بررسی عدالت آموزشی اساتید با فریبکاری علمی و رفتارهای مدنی-تحصیلی دانشجویان. نشریه آموزش علوم دریایی، ۸(۲۴)، ۹۶-۱۱۰.

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

مقدم، علی‌رضا (۱۳۹۲). آموزش در فضای مجازی: پنجره‌های میان‌رشته‌ای برای تولید دانش. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۵(۴)، ۱۵۲-۱۳۵.

ملکی، جلال (۱۳۹۷). نابرده رنج ... کوشش و مسئولیت‌پذیری. تهران: انتشارات اژدهای طلایی.

ملکی، حسن (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۱(۳۷)، ۳۳-۱۷.

یورگنسن، ماریان؛ و لوتیز، فیلیپس (۱۳۸۹). نظریه و روش در تحلیل گفتمان (ترجمه: هادی جلیلی). تهران: انتشارات: نشر نی.

Allen, A. (2002). Power, subjectivity, and agency between Arendt and Foucault, *International Journal of Philosophical Studies*, 10(2), 131-49. doi:10.1080/09672550210121432

Althusser, I. (1995). *Ideology and Ideological state Apparatuses; (notes to ward investigation)*". In. Zizek, S, *Mapping Ideology*. London: verso. doi:10.1163/9789004252318_008

Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (2007). The Psychology of Academic Cheating. *Journal of Psychology of Academic Cheating*, 1-5. doi:10.1016/b978-012372541-7/50002-4

Anderman, E. M., Cupp, P. K., & Lane, D. (2009). Impulsivity and Academic Cheating. *Journal of Experimental Education*, 78(1), 135-150. doi:10.1080/00220970903224636



- Aris, S., Aeni, B., & Nosrati, S. (2023). A Digital Aesthetics? Artificial Intelligence and the Future of the Art. *Journal of Cyberspace Studies*, 7(2), 219-236. doi: 10.22059/jcss.2023.366256.1097
- Avila, S. D (2024). "Online Deception: The Impact of Language in Text-Based Deception Detection" *All Graduate Theses and Dissertations*, Fall 2023 to Present. 147.
- Bertram Gallant, T. (2020). Leveraging the teachable moment: what, if anything, can students learn from cheating? *A Research Agenda for Academic Integrity*. doi:10.4337/9781789903775.00011
- Carpenter, D. D., Harding, T. S., Finelli, C. J., & Passow, H. J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*, 10(2), 311-324. doi:10.1007/s11948-004-0027-3
- Chudzicka-Czupala, A. (2014). Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland. *Polish Journal of Applied Psychology*, 12(1), 75-98. doi:10.1515/pjap-2015-0005
- David, L. T. (2015). Academic Cheating in College Students: Relations among Personal Values, Self-esteem and Mastery. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.187, 88-92. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.017
- Early, B. (2001). *Developmental crime prevention*. *Criminology & Public Policy*. 2(2). doi:10.1007/s40865-021-00163-x
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Feenberg, A. (2009). Critical Theory of Technology. *Tailoring Biotechnologies*, 1(1), 47-64.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-79*, (Ed. Colin Gordon). New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. In R, Young. (Eds.). *Untying the text*, (pp.48-79). London: Routledge. doi:10.22034/jpiut.2022.49442.3082
- Foucault, M. (2002). *The Archeology of Knowledge*. London and New York: Routledge. doi:10.4324/9780203604168
- Francis, O. (2024). *Michel Foucault's Discourse Analysis: Unraveling Power Dynamics in Contemporary Political Thought*. Independently published.

- Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., & Carpenter, D. D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in engineering and humanities undergraduates. *Ethics & Behavior*, 17(3), 255–279. doi:10.1080/10508420701519239
- Karimi, B (2012). Ethical Embodied Subject: Foucault and Levinas, *Journal of Philosophical Investigations, University of Tabriz*, 14(33), 354-369. doi:10.22034/jpiut.2020.38892.2524
- McCabe, D. L, Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219–232. doi:10.1207/s15327019eb1103_2
- McCabe, D.L., (2001). The influences of situational ethics on cheating among college students, *Sociological Inquiry*, 62(3),374-365. doi:10.1111/j.1475-682X.1992.tb00287.x
- Moosavand, M., Aeini, B., & Sabbar, S. (2020). Future of AI and Human Agency: A Qualitative Study. *Journal of Cyberspace Studies*, 4(2), 189-210. doi: 10.22059/jcss.2020.96575
- Murdock, T. B., Beauchamp, A. S., & Hinton, A. M. (2008). Predictors of cheating and cheating attributions: Does classroom context influence cheating and blame for cheating? *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 477–492. doi:10.1007/BF03172754
- Ogilvie, J., & Stewart, A. (2010). The Integration of Rational Choice and Self-Efficacy Theories: A Situational Analysis of Student Misconduct. Australian & New Zealand Journal of Criminology, 43(1), 130–155. doi:10.1375/acri.43.1.130
- Sakhaei, S., Arsalani, A., & Nosraty, N. (2023). Media Literacy for Children: A Systematic Review. *Journal of Cyberspace Studies*, 7(2), In press.
- Sakhaei, S., Soroori Sarabi, A., & Alinouri, S. (2024). Teaching IT Use to Elderly: A Media Literacy Solution. *Journal of Cyberspace Studies*, 8(2), In Press.
- Smith, T. R., Kudlac, C, & Fera, A. G. (2013). Deviant reactions to the college pressure cooker: A test of general strain theory on undergraduate students in the United States. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 8(2), 88-104.
- Soroori Sarabi, A., Arsalani, A., & Toosi, R. (2020). Risk management at hazardous jobs: A new media literacy?. *Socio-Spatial Studies*, 4(1), 13-24. doi: 10.22034/soc.2020.212126
- Van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary Cda: A Plea for Diversity. *Methods of Critical Discourse Analysis*, 95–120. doi:10.4135/9780857028020.n5



Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. Macmillan Education UK. doi: 10.1007/978-1-137-07299-3

Whitley, B. E (1998). Factors associated with cheating among college students: *Research in Higher Education*, 39, 235-274. doi: 10.1023/A:1018724900565

Zupnik, J. Y. (1991). *Norman Fairclough, Language and power*. London: Longman. 1989 Pp. x + 248. *Language in Society*, 20(2), 265-269. doi:10.1017/S0047404500016316



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۱۷۱

تحلیل گفتمان انتقادی عامل
فریبکاری تحصیلی در...