

رابطه منش‌های اخلاقی با ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای خودفریبی □

The Relationship between Moral Characters and the Academic Dishonesty Dimensions with Mediating Role of Self-Deception □

Hamid Barani, MSc ✉
Farhad Khormae, PhD

حمید بارانی *
دکتر فرهاد خرمائی *

Abstract

چکیده

The purpose of this study was causal explanation of the dimensions of academic dishonesty among a group of undergraduate students at Shiraz University. Participants were 303 (185 girls and 118 boys) undergraduates at Shiraz University (during 2019-2020 academic year) who were selected using a multi-stage cluster random sampling method. They completed the moral character scale of Khoramei & Ghaemi (2018), self-deception of Sirvent et al. (2019), and Academic Dishonesty scales of Bashir & Bala (2018). For analyzing the research model, structural equation modeling and Amos 24 software was used. The results showed that the research model fits well with the data collected. Findings showed that moral character predicted dimensions of academic dishonesty directly and indirectly (through self-deception). Also, the maximum variance was explained by lying about academic assignments and the minimum variance by cheating in examination in the model. In general, the findings of the present study illustrate the role of moral character and self-deception in explaining the dimensions of academic dishonesty, and especially

هدف پژوهش حاضر تبیین علی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی در گروهی از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بود. مشارکت کنندگان ۳۰۳ نفر (۱۸۵ دختر و ۱۱۸ پسر) از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز (در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸) بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای، انتخاب شدند و ابزارهای منش‌های اخلاقی خرمائی و قائمی (۱۳۹۷)، پرسشنامه خودفریبی سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) و بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) را تکمیل کردند. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار AMOS استفاده شد. نتایج نشان داد که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مطلوبی دارد و منش‌های اخلاقی به طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق خودفریبی)، پیش‌بینی‌کننده ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی است. همچنین بیشترین واریانس توسط بُعد دروغ‌درباره تکالیف تحصیلی و کمترین واریانس توسط بُعد تقلب در آزمون در مدل تبیین گردید. به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نقش منش‌های اخلاقی و خودفریبی را در تبیین ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و به خصوص بُعد دروغ‌درباره تکالیف تحصیلی نشان می‌دهند.

Keywords: dimensions of academic dishonesty, moral character, self-deception.

کلیدواژه‌ها: بی‌صدافتی تحصیلی، خودفریبی، منش‌های اخلاقی.

□ Department of Education Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, I. R. Iran.

✉Email: hbarani50@gmail.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱/۱۷، تصویب نهایی: ۱۳۹۹/۶/۲۳
* بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

● مقدمه

«بی‌صدافتی تحصیلی»^۱ یک پدیدهٔ دیرینه، وابسته به فرهنگ و جهانی است (پلد و خالدی، ۲۰۱۳) که به جهت وابسته به فرهنگ بودن هیچ تعریف دقیقی از این اصطلاح وجود ندارد (السوایله و الرادان، ۲۰۱۵). در واقع آنچه که در یک کشور به عنوان بی‌صدافتی تحصیلی شناخته می‌شود، ممکن است در کشور دیگری صرفاً به عنوان یک همکاری بین دانشجویان شناخته شود (وایتلی و کیت-اشپیگل، ۲۰۰۲). اگرچه در تعاریف مربوط به بی‌صدافتی تحصیلی اختلاف وجود دارد، لیکن به طور مشترک بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان هر گونه رفتار انحرافی که در حین فعالیت‌های علمی رخ می‌دهد، تعریف شده است (هندی و مونتارگات، ۲۰۱۹). پژوهشگران داخلی نیز بی‌صدافتی تحصیلی را شامل عدول از «اصول اخلاقی» و قوانین در انجام تکالیف تحصیلی که برای فرد امتیاز یا اعتبار علمی و آموزشی به همراه دارد (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، تعریف کرده‌اند و از بی‌صدافتی تحصیلی به صورت «فعال» و «منفعانه» یاد نموده‌اند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰). همچنین، به دلیل اینکه بیشتر دانشجویان در برخی از فعالیت‌ها و امور تحصیلی خود درگیر بی‌صدافتی تحصیلی هستند (استوبر-مک‌اون، ویزلی و هاگگات، ۲۰۰۹)، بی‌صدافتی تحصیلی یک موضوع مهم در تعلیم و تربیت (یانگ، هوآنگ و چنگ، ۲۰۱۳) و یک مشکل فراگیر در عرصه دانشگاهی است (آرنولد، ۲۰۱۶).

پژوهش‌هایی که در ایالات متحده آمریکا انجام شده‌اند نشان دادند که ۵۷ درصد از دانشجویان در شش ماه اخیر بی‌صدافتی تحصیلی انجام داده‌اند (هنسلی، کرکپاتریک و بورگون، ۲۰۱۳) و تقریباً نیمی از ۲۵۰ دانشجویی که در امتحان مورد بررسی، حضور داشتند تقلب نموده‌اند (مورفی، ۲۰۱۳). چنین آمارهایی در ابتدا حاکی از آن است که بی‌صدافتی تحصیلی یک نگرانی در جامعهٔ غربی است. لیکن بی‌صدافتی تحصیلی یک مشکل اخلاقی در سطح بین‌المللی است و در آسیا نیز به عنوان نگرانی مطرح است (توماس، ۲۰۱۷). به گونه‌ای که نتایج پژوهش‌های مختلف حاکی از فراگیری گسترده بی‌صدافتی تحصیلی در اندونزی (آپونی، کاوثری، ماهارانی، کوزوردانی و بونو، ۲۰۱۹) و چین (ژویکین، ۲۰۱۰؛ جیکوبز، ۲۰۱۰) است. در ایران نیز نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت فراگیران به این رفتار است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳)، که این امر حساسیت

بررسی پیشایندها و علل این موضوع را بیش از پیش نمایان می‌سازد (بارانی، فولادچنگ و درخشان، ۱۳۹۸؛ بارانی، خرمائی، شیخ‌الاسلامی و فولادچنگ، ۱۳۹۹). نتایج تحقیق علیخواه و همکاران (۱۳۹۳) بر روی دانشجویان ایرانی نیز نشان می‌دهد که دانشجویان تفسیر منفی نسبت به تقلب ندارند و به راحتی از تقلب‌های خود در محیط‌های تحصیلی صحبت و اظهار نظر می‌نمایند.

اگرچه بی‌صدافتی تحصیلی پیامدهای فردی و اجتماعی نامطلوب و مخرب بسیاری همچون تأثیرات منفی بر روابط بین فردی میان شخص متقلب، استاد وی و همکلاسی‌هایش، به دلیل مختل شدن اعتماد متقابل در بین آنها، دارد (کلاکو، ۲۰۱۴)، لیکن پژوهش‌ها به اندازه کافی به این مسئله پرداخته‌اند. چنانچه ابهامات و شکاف‌های موجود در این حوزه گویای این مسئله است. به عنوان مثال، علیرغم اینکه بررسی ابعاد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است اما به بررسی این رفتار در قالب یک سازه کلی پرداخته شده است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵؛ بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). به عنوان مثال تقسیم‌بندی بی‌صدافتی تحصیلی به دو بعد تقلب در تکلیف و تقلب در آزمون (مککاب و تریونینو، ۱۹۹۶؛ خامسان و امیری، ۱۳۹۰)، سه بعد سرقت علمی، تقلب فعال و تقلب منفعل/اعتماد و جوکار (۱۳۹۷؛ اقتباس و تحلیل عاملی مجدد بر پرسشنامه صداقت تحصیلی خامسان و امیری، ۱۳۹۰)، تک بعد تقلب در پرسشنامه رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (کشکولی، ۱۳۹۶)، تک بعد تقلب در پرسشنامه رفتارهای غیرمولد تحصیلی (ریمکوس، ۲۰۱۲) و سه بعد تقلب، همکاری غیرمجاز و پلاجریسم (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش‌های تجربی نیز به پیشینی بی‌صدافتی تحصیلی به صورت یک سازه کلی پرداخته‌اند. به علاوه اینکه دانشجویان ممکن است در مورد چیزهایی که تقلب را شامل می‌شود، به دلیل اینکه اشکال مختلف تقلب توسط دانشجویان و استادان به طور متفاوت تفسیر می‌شود، دچار ابهام و اشتباه شوند (مکیل و همکاران، ۲۰۱۷؛ اسمدلی، کراوفورد و کلوت، ۲۰۱۵). با وجود این به طور متناقض پژوهش‌های علیرودی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲) حاکی از میزان شیوع بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان معضلی برای جامعه علمی است، و پژوهش خامسان و امیری (۱۳۹۰) حاکی از این است که میانگین تقلب در آزمون پایین‌تر از حد متوسط است. در مجموع تفاوت قابل توجهی در تقلب در آزمون و سایر اشکال تقلب وجود

دارد. در واقع نوع تقلب نقش مهمی در تعیین فراوانی و نگرش علم‌آموزان نسبت به آن دارد. این یافته‌ها موید آن است که در پژوهش‌های حوزه بی‌صدافتی تحصیلی، تفکیک ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی ضروری است. در این میان پژوهش حاضر با استناد به شیوه تفکیکی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) به شش بعد تقلب در آزمون، پلاجریسم، کمک بیرونی، تقلب پیشین، تحریف و دروغ درباره تکالیف تحصیلی به بررسی تفکیکی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و تبیین آن پرداخته است.

رابطه مثبت صفت شخصیتی وظیفه‌گرایی و رفتار اخلاقی (نادی، عزیزی و مسجدی، ۱۳۹۸)، رابطه منفی هویت اخلاقی و گرایش به انتقام و کینه‌جویی (بارکلی و وایتساید، ۲۰۱۴)، نقش منفی هویت اخلاقی در دروغ و بی‌صدافتی (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ مولدر و آکینو، ۲۰۱۳؛ واورا، ۲۰۰۷)، و رابطه منفی هویت اخلاقی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی مانند بی‌صدافتی تحصیلی (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) و همچنین رابطه منفی ارزش‌های انسانی با جهت‌گیری اجتماعی (مانند هم‌نوایی و عرف) و بی‌صدافتی تحصیلی و رابطه مثبت ارزش‌های انسانی با جهت‌گیری شخصی (مانند لذت‌گرایی، قدرت‌طلبی و تحریک) و بی‌صدافتی تحصیلی (کوشیلنیاک، بویانوسکا، ۲۰۱۹) است.

منش‌های اخلاقی را می‌توان به عنوان تمایل فرد برای تفکر، احساس و رفتار کردن به روش اخلاقی در مقابل تفکر، احساس و رفتار به روش غیر اخلاقی توصیف نمود. منش‌های اخلاقی از عنصر انگیزه، توانایی و هویت تشکیل شده است. عنصر انگیزه مربوط به تمایل فرد به انجام کارهای خوب و اجتناب از کارهای بد است. خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) با مطالعه مهم‌ترین منابع اخلاقی و همچنین مصاحبه با صاحب‌نظران و دانشجویان، هشت مؤلفه اخلاقی یا هشت نوع منش اخلاقی با عناوین منش آداب‌گرا/گستاخانه (مانند خوش‌رویی، مهربانی، همدلی، تواضع و قدردانی در مقابل قدرشناسی و نامهربانی)، منش وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا (مانند مسئولیت‌پذیری، پابندی، وقت‌شناسی، نظم و شکیبایی در مقابل بی‌قیدی و وقت‌شناسی)، منش پارسایانه/انکارورزانه (مانند مؤمن، متوکل، شاکر، مخلص، متقی و اهل عبادت)، منش بخشش‌گرا/تقابل‌گرا (مانند اهل مدارا، بخشنده، انتقادپذیر و عیب‌پوش در مقابل کینه‌توز، رسواگر)، منش صداقت‌گرا/نیرنگ‌بازانه (مانند عدم دروغ و راستگو در مقابل فریب‌کار، کلاه‌بردار، فرصت‌طلب، خودستا و اغواگر)، منش تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا

(مانند اهل غیبت، تهمت زن، متوقع، عیبجو، سرزنش‌گر، هوسران و پرده‌در)، منش حساسیت‌گرا/ بیتفاوت‌گرا (نفی صفات خود خواهانه مبتنی بر عدم حساسیت به منافع عمومی و دیگران، مانند ناسپاس، محترک، محتاط و غافل) و منش استقلال‌گرا/ وابسته‌گرا (تعلق‌گرا) (نفی ارزش‌های خودخواهانه و مبتنی بر نگرانی و تشویش در از دست دادن قدرت، مکتب و موقعیت اجتماعی، مانند مقام پرست، مال اندوز، قدرت طلب، چاپلوس و ثناجو) را معرفی نمودند.

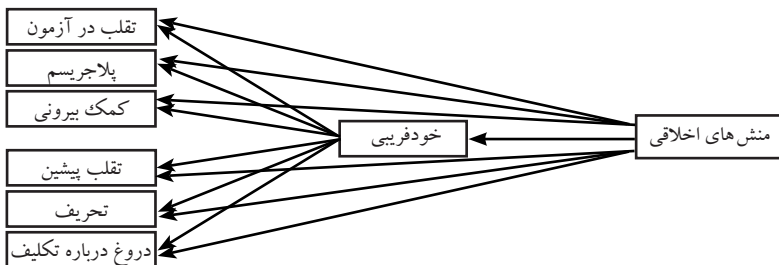
فرهنگ لغت کالینز خودفریبی را به عنوان عمل فریب دادن خود، بخصوص در مورد ماهیت واقعی احساسات یا انگیزه‌های خود، تعریف می‌کند. به طور اساسی خودفریبی یک فرایند روانشناختی است که یک باور مغایر با شواهد موجود می‌سازد و آن را تغذیه می‌کند. این افراد از طریق یک فرایند خود-متقاعدسازی غلط، شروع به فریب دادن خود می‌کنند و خودفریبی ادامه پیدا می‌کند تا زمانی که از طریق یک فرایند یادگیری ضمنی و غیرتداعی کننده، فریب خود را باور کنند (سیرونت، ۲۰۰۶). همچنین عناصری مانند سوگیری در تأیید و ناهماهنگی شناختی فرایند خودفریبی را تغذیه می‌کنند (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹).

خودفریبی پیامدهای خطرناک دیگری نیز دارد که به عنوان مثال باعث می‌شود تا افراد کمتر بتوانند با مواردی که سلامتی و بهزیستی آنان را تهدید می‌کند، مقابله کنند (ویتسون و گالینسکی، ۲۰۰۸). زیرا اغلب خودفریبی زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که افراد ترجیح می‌دهند وقت خود را برای بحث با استدلال‌های متضاد با عقایدشان، که حتی ممکن است پیامدهای خطرناکی برایشان داشته باشد، صرف نکنند. زیرا استدلال‌های اشتباه خود را با شواهدی نادرست و ساختگی مورد توجیه و تأیید قرار داده‌اند و اینک برای اینکه اعتبار این استدلال و باورها زیر سؤال نرود، هرگاه با شواهدی روبه‌رو شوند که نشان دهد استدلال و باورشان اشتباه است، آن را نامعتبر نشان می‌دهند، ارتباط آن استدلال صحیح با باورشان را رد می‌کنند و یا آن را به گونه‌ای تحریف می‌کنند که با دیدگاه‌های خودشان هماهنگ شود (بندورا، ۱۹۹۱).

قابل ذکر است، چون خودفریبی بخشی از نظام خود است که جنبه‌های منفی خود را سرکوب می‌کند و خودپنداره اخلاقی مثبت را حفظ می‌نماید (لو و چانگ، ۲۰۱۱). همچنین نتایج پژوهش‌های کیفی در جامعه دانشجویان ایرانی نیز حاکی از استفاده از خودفریبی در قالب تکنیک‌های خنثی‌سازی برای توجیه بی‌صدقاتی تحصیلی است. انواع تکنیک‌های

خستگی‌سازي شامل عدم پذيرش مسؤليت (شامل مقوله‌هايي همچون حفظي بودن مطالب، متوالي بودن امتحانات، نامناسب بودن شرايط براي درس خواندن)، انكار زيان (شامل مقوله نداشتن زيان براي ديگري)، سرزنش سرزنش‌کنندگان (شامل مقوله‌هاي چون تدریس و نمره‌دهی نامناسب استاد، بی‌فایده خواندن برخی از دروس و عدم درک فایده آنها) (توجه به کاربرد ی بودن دروس) و عدم ارزیابی درست افراد، انکار آسیب‌دیده (شامل مقوله استحقاق دانشگاه برای تقلب) و تکنیک اظهار و ادعای وفاداری به دیگران (شامل مؤلفه ارزش رفاقت) است (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳).

بررسی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی به طور جامع و تبیین علی این ابعاد بر اساس منش‌های اخلاقی و خودفربیی اهمیت بسزایی دارد. افزون بر این، با وجود ارتباط نظری و تجربی متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه این سه متغیر در قالب یک مدل علی نپرداخته است، که این مسئله هدف پژوهش حاضر را به بررسی تبیین علی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی رهنمون می‌سازد. بر اساس مبانی نظری و پیشینه تجربی پژوهش چنانچه ذکر گردید برای اینکه شخص بی‌صدقاتی تحصیلی کمتری را مرتکب شود یک سلسله سازوکارهای علی وجود دارد که اگر این نظم علی به هم بخورد احتمال ارتکاب بی‌صدقاتی تحصیلی تغییر می‌کند. در این پژوهش به بررسی این نظم علی در قالب یک مدل پرداخته شده است، که تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. بدین صورت که میزان واسطه‌گری خودفربیی در رابطه بین منش‌های اخلاقی به عنوان آغازگر رفتار و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی به عنوان پیامد رفتاری مورد بررسی قرار می‌گیرد. بنابراین فرضیه پژوهش به این صورت طرح‌ریزی می‌گردد که: «خودفربیی در ارتباط بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد». مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

● روش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع بنیادی، از نظر روش از نوع غیرآزمایشی و از نظر ارتباط بین متغیرهای پژوهش از نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت.

«جامعه آماری» مورد مطالعه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. شرکت کنندگان به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی، از بین ۴ دانشکده به صورت تصادفی انتخاب شدند و در مجموع ۳۰۸ دانشجو به پرسش نامه ها به صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل، صورت گرفت. معیار ورود به پژوهش رضایت دانش آموز و معلم و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. به آزمودنی ها نیز گفته شد که پاسخ های آنها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می ماند. پس از جمع آوری پرسشنامه ها، پرسشنامه های ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت پرسشنامه ۳۰۳ نفر از آزمودنی ها مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. میانگین و انحراف معیار سن شرکت کنندگان پژوهش به ترتیب ۲۱/۸۱ و ۴/۰۸ سال به دست آمد. ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان پژوهش

| متغیر | گروه | تعداد | درصد |
|-------|------|-------|------|
| جنس | مرد | ۱۱۸ | ۳۹ |
| | زن | ۱۸۵ | ۶۱ |
| | کل | ۳۰۳ | ۱۰۰ |

● ابزار

□ الف: پرسشنامه منش های اخلاقی^۲ (MCQ): این ابزار متشکل از ۴۰ ماده برای سنجش هشت نوع منش اخلاقی است. روایی این ابزار در پژوهش خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) به روش تحلیل عاملی اکتشافی همراه با چرخش واریماکس و حذف ماده های با بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) در مجموع ۵۱ درصد واریانس کل توسط هشت منش مذکور تبیین گردید. همچنین آنان اعتبار ابزار

را به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار دادند، که مقدار این ضریب برای هشت نوع منش مذکور در طیف بین ۰/۵۲ تا ۰/۹۰ و اعتبار کل مقیاس نیز ۰/۷۶ گزارش نمودند. در پژوهش حاضر نیز روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی بعد از حذف ماده‌های ۴، ۵، ۱۸، ۲۳ و ۴۰ به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ حاکی از برازش این مدل است ($X^2/df=1/87$, $GFI=0/85$, $AGFI=0/84$, $JFI=0/88$, $CFI=88/0$, $RMSEA=0/05$ و $PCLOSE=0/11$). اعتبار ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که با حذف ماده‌های ۴، ۱۰ و ۲۲، مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای هشت منش مذکور در طیف بین ۰/۵۵ تا ۰/۹۰ و پایایی کل ابزار نیز ۰/۹۱ به دست آمد.

□ ب: پرسشنامه خودفریبی^۳ (SDQ-12): پرسشنامه خودفریبی توسط سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) با هدف سنجش خودفریبی طراحی شده است. این پرسشنامه شامل ۱۲ ماده و دو عامل است. ضریب اعتبار این ابزار به روش آلفای کرونباخ توسط سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) ۰/۸۵ به دست آمده است. روایی این ابزار نیز در ابتدا به روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد تأیید قرار گرفت و در ادامه شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی هم نشان از برازش مدل و احراز روایی مطلوب این ابزار داشت (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). این ابزار برای اولین در ایران در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی تأییدی و برای بررسی اعتبار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس خود فریبی با دو عامل سردرگمی و سوء استفاده و دروغ حاکی از روایی مطلوب این ابزار است ($X^2/df=1/85$, $GFI=0/95$, $AGFI=0/93$, $JFI=0/96$, $CFI=0/96$, $RMSEA=0/05$ و $PCLOSE=0/36$). همچنین مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای عامل سردرگمی ۰/۷۹ و عامل سوء استفاده و دروغ ۰/۸۱ و اعتبار کل ابزار ۰/۸۳ به دست آمد.

□ ج: مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی^۴ (ADS): این مقیاس توسط بشیر و بلا (۲۰۱۸) جهت سنجش بی‌صدافتی تحصیلی در دانشجویان طراحی شده است. بشیر و بلا (۲۰۱۸) پس از دریافت نظر متخصصان جهت بررسی روایی محتوایی و صوری این ابزار، آن را بر روی ۹۰۰ نفر از دانشجویان دوره لیسانس (۵۱/۱۱ درصد مرد و ۴۸/۸۹ درصد زن) اجرا

نمودند. نتایج حاصل از تحلیل عامل اکتشافی و سپس تحلیل عامل تأییدی روایی این ابزار را با شش بعد ابزار تأیید نمودند ($X^2/df=2/17$ ، $GFI=0/91$ ، $AGFI=0/90$ ، $CFI=0/87$ ، $RMSEA=0/05$). علاوه بر نتایج تحلیل عامل تأییدی، این ابزار دارای شاخص های همسانی درونی کافی بود. اعتبار کل مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ $0/81$ گزارش شده است (بشیر و بلا، ۲۰۱۸). این ابزار برای اولین در ایران در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت. در پژوهش حاضر روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی نشان از احراز روایی این ابزار داشت ($X^2/df=1/69$ ، $GFI=0/90$ ، $AGFI=0/86$ ، $IFI=0/93$ ، $CFI=0/93$ ، $RMSEA=0/05$ و $PCLOSE=0/09$). اعتبار این ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که مقدار این ضریب برای شش بعد تقلب در آزمون، پلاجریسم، کمک بیرونی، تقلب پیشین، تحریف، دروغ درباره تکالیف تحصیلی به ترتیب $0/82$ ، $0/80$ ، $0/60$ ، $0/81$ ، $0/42$ ، $0/67$ و این مقدار برای کل مقیاس $0/91$ نیز به دست آمد.

● یافته ها

در این بخش ابتدا به بررسی میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به همراه شاخص های نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول ۲ و همبستگی بین متغیرها در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۲. شاخص های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

| متغیرها | میانگین | انحراف معیار | کجی | | کشیدگی | |
|-----------------------|---------|--------------|-------|--------------|--------------|-------|
| | | | آماره | انحراف معیار | انحراف معیار | آماره |
| ۱. منش های اخلاقی | ۱۱۹/۹۴ | ۱۹/۳۸ | -۰/۲۵ | ۰/۱۴ | ۰/۷۸ | ۰/۲۷ |
| ۲. خودفریبی | ۲۱/۹۵ | ۶/۴۷ | ۱/۰۷ | ۰/۱۴ | ۱/۴۰ | ۰/۲۷ |
| ۳. تقلب در آزمون | ۷/۵۲ | ۳/۴۱ | ۲/۰۷ | ۰/۱۴ | ۵/۳۰ | ۰/۲۷ |
| ۴. پلاجریسم | ۶/۷۷ | ۳/۱۲ | ۱/۳۷ | ۰/۱۴ | ۱/۵۱ | ۰/۲۷ |
| ۵. کمک بیرونی | ۶/۳۱ | ۲/۴۴ | ۱/۶۲ | ۰/۱۴ | ۳/۶۰ | ۰/۲۷ |
| ۶. تقلب پیشین | ۵/۰۸ | ۲/۸۳ | ۱/۶۸ | ۰/۱۴ | ۲/۵۰ | ۰/۲۷ |
| ۷. تحریف | ۳/۵۲ | ۱/۱۶ | ۳/۰۳ | ۰/۱۴ | ۱۰/۴۴ | ۰/۲۷ |
| ۸. دروغ درباره تکالیف | ۵/۵۳ | ۲/۰۱ | ۱/۸۲ | ۰/۱۴ | ۴/۰۵ | ۰/۲۷ |

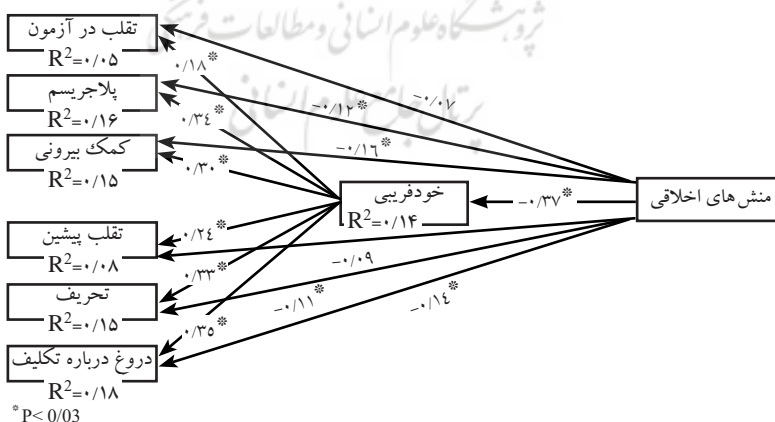
همان گونه که نتایج جدول ۳ نشان می دهد، همبستگی بین متغیرها در همه موارد معنی دار است از این رو امکان بررسی مدل پژوهش فراهم گردید. در بررسی مدل پژوهش، ابتدا

برازش مدل تحلیل مسیر بررسی گردید. مطابق با نظر شوemaker و لومکس (۲۰۰۴)، برای بررسی برازش مدل تحلیل مسیر از دو معیار شدت و جهت پارامترهای برآورد شده مطابق با مبانی نظری و پیشینه پژوهش و معنی داری آماری پارامترهای برآورد شده منفرد برای مسیرهای مدل تحلیل مسیر که مقادیری بحرانی بوده و بر اساس تقسیم برآورد پارامترها بر خطاهای معیار مربوطه به دست می‌آیند، استفاده گردید که برازش مدل پژوهش بر اساس هر دو شاخص محرز گردید. در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه «خودفریبی در ارتباط بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد» نتایج پژوهش نشان داد خودفریبی توانست نقش واسطه‌گری در بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی ایفا نماید. نتایج دقیق‌تر در شکل ۲ و جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ |
|-----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| ۱. منش‌های اخلاقی | ۱ | | | | | | |
| ۲. خودفریبی | ۰/۳۷** | ۱ | | | | | |
| ۳. تقلب در آزمون | ۰/۱۳* | ۰/۲۱** | ۱ | | | | |
| ۴. پلاجریسم | ۰/۲۵** | ۰/۳۹** | ۰/۳۷** | ۱ | | | |
| ۵. کمک بیرونی | ۰/۲۷** | ۰/۳۶** | ۰/۵۹** | ۰/۵۴** | ۱ | | |
| ۶. تقلب پیشین | ۰/۱۸** | ۰/۲۸** | ۰/۷۶** | ۰/۴۴** | ۰/۶۴** | ۱ | |
| ۷. تحریف | ۰/۲۳** | ۰/۳۷** | ۰/۳۴** | ۰/۴۲** | ۰/۴۴** | ۰/۳۸** | ۱ |
| ۸. دروغ درباره تکالیف | ۰/۲۷** | ۰/۴۰** | ۰/۳۹** | ۰/۵۳** | ۰/۵۳** | ۰/۴۶** | ۰/۴۹** |

* p < 0.05, ** p < 0.01



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

همانگونه که اطلاعات شکل ۲ و جدول ۴ نشان می دهند، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب در آزمون غیرمعنی دار ($\beta = -0/07$ و $p = 0/20$)، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر پلاجریسم معنی دار ($\beta = -0/12$ و $p = 0/02$)، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر کمک بیرونی معنی دار ($\beta = -0/16$ و $p = 0/01$)، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب پیشین غیرمعنی دار ($\beta = -0/09$ و $p = 0/09$)، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر تحریف معنیدار ($\beta = -0/11$) و اثر مستقیم منش های اخلاقی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی نیز معنی دار است ($\beta = -0/14$ و $p = 0/006$)، اثر مستقیم خودفریبی بر تقلب در آزمون ($\beta = 0/18$ و $p = 0/005$)، اثر مستقیم خودفریبی بر پلاجریسم ($\beta = 0/34$ و $p = 0/003$)، اثر مستقیم خودفریبی بر کمک بیرونی ($\beta = 0/30$ و $p = 0/003$)، اثر مستقیم خودفریبی بر تقلب پیشین ($\beta = 0/24$ و $p = 0/004$)، اثر مستقیم خودفریبی بر تحریف ($\beta = 0/33$ و $p = 0/002$) و اثر مستقیم خودفریبی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی ($\beta = 0/35$ و $p = 0/003$) نیز معنی دار است. همچنین اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب در آزمون ($\beta = -0/07$ و $p = 0/004$)، اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر پلاجریسم ($\beta = -0/13$ و $p = 0/002$)، اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر کمک بیرونی ($\beta = -0/11$ و $p = 0/003$)، اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب پیشین ($\beta = -0/09$ و $p = 0/005$)، اثر غیر مستقیم منش های اخلاقی بر تحریف ($\beta = -0/12$) و

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

| اثر کنترل | | اثر غیر مستقیم | | اثر مستقیم | | مسیر |
|-----------|---------|----------------|---------|------------|---------|---|
| P | β | P | β | P | β | |
| 0/003 | -0/37 | - | - | 0/003 | -0/37 | منش های اخلاقی بر خودفریبی |
| 0/005 | 0/18 | - | - | 0/005 | 0/18 | خودفریبی بر تقلب در آزمون |
| 0/003 | 0/34 | - | - | 0/003 | 0/34 | خودفریبی بر پلاجریسم |
| 0/003 | 0/30 | - | - | 0/003 | 0/30 | خودفریبی بر کمک بیرونی |
| 0/004 | 0/24 | - | - | 0/004 | 0/24 | خودفریبی بر تقلب پیشین |
| 0/002 | 0/33 | - | - | 0/002 | 0/33 | خودفریبی بر تحریف |
| 0/003 | 0/35 | - | - | 0/003 | 0/35 | خودفریبی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی |
| 0/01 | -0/14 | 0/004 | -0/07 | 0/20 | -0/07 | منش های اخلاقی بر تقلب در آزمون |
| 0/003 | -0/5 | 0/002 | -0/13 | 0/02 | -0/12 | منش های اخلاقی بر پلاجریسم |
| 0/003 | -0/27 | 0/003 | -0/11 | 0/01 | -0/16 | منش های اخلاقی بر کمک بیرونی |
| 0/003 | -0/18 | 0/005 | -0/09 | 0/09 | -0/09 | منش های اخلاقی بر تقلب پیشین |
| 0/002 | -0/23 | 0/001 | -0/12 | 0/03 | -0/11 | منش های اخلاقی بر تحریف |
| 0/003 | -0/27 | 0/003 | -0/13 | 0/006 | -0/14 | منش های اخلاقی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی |

$p= ۰/۰۰۱$) و اثر غیر مستقیم منش‌های اخلاقی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی ($\beta = -۰/۱۳$) و $p= ۰/۰۰۳$) نیز معنی‌دار است.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ هدف پژوهش حاضر تبیین علی‌ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و فرضیه پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری خودفربیی در رابطه بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که منش‌های اخلاقی تأثیر منفی و معنیداری بر خودفربیی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مشابه همسو است (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ روبرتز و همکاران، ۲۰۱۷؛ بارکلی و وایت ساید، ۲۰۱۴؛ مکفران و همکاران، ۲۰۱۰؛ محمودنژاد و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸)، و بر اساس نظر کوهن و مورس (۲۰۱۴) مبنی بر اینکه منش‌های اخلاقی از سه عنصر انگیزه، توانایی و هویت تشکیل شده است، قابل تبیین است. منش‌های اخلاقی با ارزش‌های مبتنی بر وظیفه و تعهدات فردی مانند مسئولیت‌پذیری همراه است (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷) که این مسئله شخص را در قبال انتخاب‌هایش مسئول می‌نماید و به جهت این مسئولیتی که بر ساختار روانی شخص حاکم گردیده است، وی در رفتارها و انتخاب‌های خود دقت و حساسیت اخلاقی بیشتری نشان می‌دهد. همچنین منش‌های اخلاقی ارزش‌هایی مبتنی بر بخشش چون پذیرش انتقاد و نظرات دیگران، و از همه مهم‌تر ارزش‌های درستکارانه و صداقت‌گرایی مانند عدم دروغ و راستگویی و همچنین نفی فریب به همراه دارد (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷).

○ همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که منش‌های اخلاقی تأثیر منفی و معنی‌داری بر ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مشابه همسو است (کوشیلنیاک، بویانوسکا، ۲۰۱۹؛ آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ بارکلی و وایت‌ساید، ۲۰۱۴؛ وینتریچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ مولدر و آکینو، ۲۰۱۳؛ آکینو و همکاران، ۲۰۱۱؛ واورا، ۲۰۰۷؛ جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). در تبیین این یافته می‌توان اذعان نمود که چنانچه ذکر گردید منش‌های اخلاقی از سه عنصر انگیزه، توانایی و هویت تشکیل شده است (کوهن و مورس، ۲۰۱۴). در این میان هویت اخلاقی به عنوان یک نیروی انگیزشی برای انجام اعمال اخلاقی عمل می‌نماید (آکینو و رید، ۲۰۰۲؛ جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) که باعث می‌شود شخص در موقعیت‌های مختلف اخلاقی‌تر رفتار نماید. همچنین هویت اخلاقی با دو مؤلفه نمادین‌سازی

و درونی سازی طی مسیرهای انگیزشی درونی و بیرونی اشخاص را از ارتکاب به اعمال غیراخلاقی باز می دارند. از طرفی قابل ذکر است در مؤلفه درونی سازی نیز به جهت اینکه رفتار اخلاقی جزئی از خودپنداره شخص گردیده است (آکینو و رید، ۲۰۰۲)، شخص برای حفظ خودپنداشت اخلاقی عمل می نماید و کمتر دچار رفتارهای بی صداقتی تحصیلی می شود. همچنین عنصر انگیزه در منش های اخلاقی تمایلی شدیدی در فرد برای انجام اعمال اخلاقی فراهم می آورد (کوهن و مورس، ۲۰۱۴).

○ در ادامه نتایج پژوهش حاضر نشان داد که «خودفریبی» تأثیر مثبت و معنی داری بر ابعاد بی صداقتی تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش های مشابه همسو است (کوشیلنیاک، بویانوسکا، ۲۰۱۹؛ روبرتز و همکاران، ۲۰۱۷؛ کوکران، ۲۰۱۵؛ محمودنژاد و شیخ الاسلامی، ۱۳۹۸). در تبیین این یافته می توان اذعان نمود که زمانی که دانشجویی رفتارهای بی صداقتی تحصیلی را انجام می دهد، هرچند این رفتار برای وی پیامدهای مثبتی چون نمره آوری به همراه دارد (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳)، لیکن احساس درونی خوبی نسبت به خود تجربه نمی نماید. این احساس درونی نامطلوب به عنوان مثال ناشی از چنین افکاری است: من فرد توانمندی نیستم و خودم به تنهایی از عهده امور تحصیلی ام بر نمی آیم، فرد توانمندی هستم اما تلاش و پشتکار برای انجام امور تحصیلی ندارم و غیره. همگی این افکار شخص را دچار تنش و ناراحتی عمیقی مینماید که احساس حقارت شدیدی برای وی به همراه خواهد داشت. حال شخص برای اجتناب از تجربه نمودن چنین احساسات ناخوشایندی، نیازمند آن است که افکار مذکور را به گونه ای تحریف نماید (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹؛ بندورا، ۱۹۹۱).

○ نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه گری خودفریبی در رابطه بین منش های اخلاقی و ابعاد بی صداقتی تحصیلی بود. این یافته با نتایج پژوهش محمودنژاد و شیخ الاسلامی (۱۳۹۸) مبنی بر نقش واسطه گری سازوکارهای عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین ساختارهای اخلاقی و رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی همسو است. علاوه بر آنچه که در خصوص رابطه دوه دو متغیرها بیان شد، در تبیین این یافته می توان بیان داشت که منش های اخلاقی از راه های غیر مستقیم مانند انتخاب موقعیت و ایجاد موقعیت می توانند بر رفتارهای غیراخلاقی اثرگذار باشند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴) و بسیاری از تصمیمات در رابطه با انجام رفتارهای

غیراخلاقی توسط سازوکارهایی که در سطح ناخودآگاه رخ می‌دهند، اتخاذ می‌گردد (بازرمن و جینو، ۲۰۱۲). در واقع فرد با ذهن خالی وارد یک موقعیت نمی‌شود. بلکه علی‌رغم اینکه با یکسری از پیشفرض‌ها، ساختارها، طرحواره‌ها و غیره وارد محیط یا موقعیتی می‌شود، حتی توانمندی ایجاد موقعیت‌ها را نیز دارد و اینک در موقعیتی که ساخته است با واقعیت برخورد می‌نماید. قابل ذکر است که صرفاً ایجاد محیط یا موقعیت فیزیکی مدنظر نیست، بلکه با ایجاد یک موقعیت روانشناختی نیز با واقعیت برخورد می‌نماید. حال موقعیت ایجاد شده در سطح روانی، ممکن است به گونه‌ای باشد که با واقعیت موجود همخوانی ندارد. و یا بالعکس شخص با واقعیتی روبه‌روست که با ساختارهای شناختی و موقعیت روانی ایجاد شده همسو و همخوان نیست. در این شرایط فرد دچار یک ناهماهنگی شناختی می‌شود که نیازمند کاهش یا از بین بردن این ناهماهنگی شناختی است.

○ اگرچه در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر شواهد مطلوبی را برای تأیید نقش واسطه‌گری خودفریبی در رابطه بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدقتی تحصیلی فراهم نمود و اطلاعات ارزشمندی را درباره‌ی ویژگی‌های کارکردی خودفریبی و منش‌های اخلاقی در بافت مطالعاتی پیشایندهای بی‌صدقتی تحصیلی فراهم کرده است؛ اما ممکن است به دلیل استفاده از ابزار خودگزارشی برای سنجش بی‌صدقتی تحصیلی به‌جای مطالعه رفتار در موقعیت‌های واقعی، شرکت‌کنندگان دچار خطای خوب‌نمایی اجتماعی شده باشند و به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی ترغیب شده باشند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی در مورد بی‌صدقتی تحصیلی از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد.



یادداشت‌ها

1. academic dishonesty
2. Moral Character Questionnaire
3. Self-Deception Questionnaire (SDQ-12)
4. Academic Dishonesty Scale

منابع

- اعتماد، جلیل و جوکار، بهرام (۱۳۹۷). بی‌صدقتی تحصیلی و باورهای شناخت‌شناسی: واریاسی نقش تعدیل‌گری جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۱)، ۱۱۲-۱۳۲.
- بارانی، حمید؛ خرمائی، فرهاد؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۹). رابطه هیجان تحصیلی

امید و بی صداقتی تحصیلی: بررسی نقش واسطه ای کمک طلبی تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۲۳ (۴)، ۳۸۸-۴۰۶.

بارانی، حمید؛ فولادچنگ، محبوبه و درخشان، معراج (۱۳۹۸). رابطه ذهن آگاهی و بی صداقتی تحصیلی: نقش واسطه گری امید تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۲)، ۷۰-۵۰.

جوکار، بهرام و حق نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی صداقتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸ (۲)، ۱۶۲-۱۴۳.

خامسان، احمد و امیری، محمداصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶ (۱)، ۶۱-۵۳.

خرمائی، فرهاد و قائمی، مریم (۱۳۹۷). بررسی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه منش های اخلاقی. بخش روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

علیخواه، فردین؛ بولاغی، مهدی و یاقوتی، هدا (۱۳۹۳). تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون؛ مطالعه ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان. *فصلنامه راهبرد فرهنگ*، ۷ (۲۷)، ۱۸۸-۱۶۱.

علیوردی نیا، علی اکبر؛ صالح نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۸ (۱)، ۹۳-۸۵.

کشکولی، فرامرز (۱۳۹۶). تبیین علی رفتارهای آسیب زای تحصیلی. پایان نامه دکتری. دانشگاه شیراز.

گلמן، دنیل (۱۹۹۶/۱۳۹۰). *زناگی در باتلاق فریب: روان شناسی خودفریبی*. ترجمه رامین بختیاری. تهران: نشر نواندیش.

محمودنژاد، خاتون و شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۸). نقش واسطه ای عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین هویت اخلاقی و رفتار غیرمولد تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱ (۷۶)، ۴۴-۲۶.

نادی، محمدعلی؛ عزیزی، هاجر و مسجدی، نفیسه (۱۳۹۸). رابطه بین ویژگی های شخصیتی، رفتار اخلاقی و احساس گناه با رفتار شهروندی اجباری. *مجله روانشناسی*، ۲۳ (۱)، ۹۸-۸۳.

Alsuaileh, B., & Alradaan, D. (2015). University students' dishonest academic practices: The case of the College of Basic Education. *Ain Shams Educational Journal*, 39, 122-147.

Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2019). Academic dishonesty in Indonesian college students: An Investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics*, 1- 23. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09352-2>

- Aquino, K., & Reed, I. I. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83* (6), 1423- 1440.
- Arnold, I. J. (2016). Cheating at online formative tests: Does it pay off?. *The Internet and Higher Education, 29*, 98–106.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.). (2010). *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2). Guilford Press.
- Barclay, L. J., Whiteside, D. B., & Aquino, K. (2014). To avenge or not to avenge? Exploring the interactive effects of moral identity and the negative reciprocity norm. *Journal of Business Ethics, 121* (1), 15- 28.
- Bashir, H., & Bala, R. (2018). Development and Validation of Academic Dishonesty Scale (ADS): Presenting a Multidimensional Scale. *International Journal of Instruction, 11* (2), 57- 74.
- Bazerman, M. H., & Gino, F. (2012). Behavioral ethics: Toward a deeper understanding of moral judgment and dishonesty. *Annual Review of Law and Social Science, 8* (1), 85- 104.
- Cochran, J. K. (2015). Morality, rationality and academic dishonesty: A partial test of situational action theory. *International Journal of Criminology and Sociology, 4*, 192- 199.
- Cohen, T. R., & Morse, L. (2014). Moral character: What it is and what it does. *Research in Organizational Behavior, 34*, 43- 61.
- Kline, R. B. (2016). Methodology in the social sciences. *Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Koscielniak, M., & Bojanowska, A. (2019). The role of personal values and student achievement in academic dishonesty. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01887>.
- Lu, H. J., & Chang, L. (2011). The association between self-deception and moral self-concept as functions of self-consciousness. *Personality and Individual Differences, 51* (7), 845- 849.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning, 28*(1), 28-33.

- McFerran, B., Aquino, K., & Duffy, M. (2010). How personality and moral identity relate to individuals' ethical ideology. *Business Ethics Quarterly*, 20(1), 35- 56.
- Mulder, L. B., & Aquino, K. (2013). The role of moral identity in the aftermath of dishonesty. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121 (2), 219- 230.
- Rimkus, L. K. (2012). *A new measure of counterproductive student behavior*. M. A. Thesis. The Faculty of the Department of Psychology East Carolina University.
- Roberts, F., Thomas, C. H., Novicevic, M. M., Ammeter, A., Garner, B., Johnson, P., & Popoola, I. (2017). Integrated moral conviction theory of student cheating: an empirical test. *Journal of Management Education*, 42(1), 104-134.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press.
- Sirvent, C. (2006). Self-deception and addiction. *Northern Mental Health*, 26, 39- 47.
- Sirvent, C., Herrero, J., de la Villa Moral, M., & Rodríguez, F. J. (2019). Evaluation of self-deception: Factorial structure, reliability and validity of the SDQ-12 (self-deception questionnaire). *PloS one*, 14(1), 1- 14.
- Smedley, A., Crawford, T., & Cloete, L. (2015). An intervention aimed at reducing plagiarism in undergraduate nursing students. *Nurse education in practice*, 15 (3), 168- 173.
- Thomas, D. (2017). Factors that explain academic dishonesty among university students in Thailand. *Ethics & Behavior*, 27(2), 140-154.
- Whitley, B., & Keith-Spiegel, P. (2002). *Academic dishonesty: An educator guide*. New York, NY: Psychology Press.
- Whitson, J. A., & Galinsky, A. D. (2008). Lacking control increases illusory pattern perception. *Science*, 322(5898), 115-117.
- Winterich, K. P., Aquino, K., Mittal, V., & Swartz, R. (2013). When moral identity symbolization motivates prosocial behavior: The role of recognition and moral identity internalization. *Journal of Applied Psychology*, 98(5), 759- 770.
- Wowra, S. A. (2007). Moral identities, social anxiety, and academic dishonesty among \ American college students. *Ethics & Behavior*, 17(3), 303-321.
- Xueqin, J. (2010, October 16). Cheating in China. Retrieved from <http://thediplomat.com/2010/10/cheating-in-china/>.
- Ziegler, M., Mac Cann, C., & Roberts, R. (Eds.). (2011). *New perspectives on faking in personality assessment*. Oxford University Press.

