

تبیین علی ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی بر اساس منش‌های اخلاقی و خودفریبی

## Causal Explanation of Dimensions of academic dishonesty Base on Moral Character and Self- Deception

حمید بارانی<sup>۱</sup> Hamid Barani, PhD candidate in educational psychology

فرهاد خرمائی<sup>۲</sup> Farhad Khormaei, PhD shiraz University

### چکیده

**مقدمه:** اگرچه بررسی ابعاد تفکیکی بی‌صداقتی تحصیلی برای شناسایی پیشایندهای آن و کاهش این رفتار اهمیت زیادی دارد، لیکن پژوهش‌ها به بررسی این رفتار توسط یک سازه کلی پرداخته‌اند. هدف پژوهش حاضر تبیین علی ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی در گروهی از دانش‌جویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بود. **روش:** مشارکت‌کنندگان 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 مقیاس‌های منش‌های اخلاقی خرمائی و قائمی (۱۳۹۷)، خودفریبی سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) و بی‌صداقتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) را تکمیل کردند. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار AMOS استفاده شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مطلوبی دارد. نتایج نشان داد که منش‌های اخلاقی به طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق خودفریبی)، پیش‌بینی‌کننده ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی است. هم‌چنین بیشترین واریانس توسط بُعد دروغ درباره تکالیف تحصیلی و کم‌ترین واریانس توسط بُعد تقلب در آزمون در مدل تبیین گردید. **نتیجه‌گیری:** به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نقش منش‌های اخلاقی و خودفریبی را در تبیین ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی و به خصوص بُعد دروغ درباره تکالیف تحصیلی نشان می‌دهند.

**واژگان کلیدی:** بی‌صداقتی تحصیلی، خودفریبی، منش‌های اخلاقی.

### Abstract

**Introduction:** Although, Investigating the separated dimensions of academic dishonesty is important to identify its causes and reduce this behavior, But researches have investigated this behavior by a general construct. The purpose of this study was Causal explanation of the dimensions of academic dishonesty among a group of undergraduate students at Shiraz University. **Method:** Participants were 303 (185 girls and 111 boys) undergraduates at Shiraz University (during 1397-98 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 ۲۴ software was used. **Results:** 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

نویسنده مسئول Hbarani50@gmail.com  
khormaei@shirazu.ac.ir

in the model. Conclusion: 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 the dimension of lying about academic assignments.

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

## مقدمه

بی‌صداقتی تحصیلی<sup>۱</sup> یک پدیده 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 (کیبلر، ۱۹۹۳؛ السوایله و الرادان، ۲۰۱۵). به عنوان مثال لوپتون، چاپمن و ویس (۲۰۰۰) در برداشت دانشجویان امریکایی و لهستانی از بی‌صداقتی تحصیلی تفاوت چشم‌گیری را مشاهده نمودند. هم‌چنین چاپمن و لوپتون (۲۰۰۴) تفاوت‌های مهمی را در برداشت دانشجویان امریکایی و هنگ‌کنگی از بی‌صداقتی تحصیلی مشاهده نمودند. در واقع آنچه که در یک کشور به عنوان بی‌صداقتی تحصیلی شناخته می‌شود، ممکن است در کشور دیگری صرفاً به عنوان یک همکاری بین دانشجویان شناخته شود (وایتلی و کیت-اشپیکل، ۲۰۰۲). در مجموع اگرچه اختلاف در تعاریف مربوط به بی‌صداقتی تحصیلی وجود دارد، لیکن به طور مشترک بی‌صداقتی تحصیلی به عنوان هر گونه رفتار انحرافی که در حین فعالیت‌های علمی رخ می‌دهد، تعریف شده است (هندی و مونتارگات، ۲۰۱۹). پژوهش‌گران داخلی نیز بی‌صداقتی تحصیلی را شامل عدول از اصول اخلاقی<sup>۲</sup> و قوانین در انجام تکالیف تحصیلی که برای فرد امتیاز یا اعتبار علمی و آموزشی به همراه دارد (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، تعریف نموده‌اند و از بی‌صداقتی تحصیلی به صورت فعال و منفعلانه<sup>۳</sup> یاد نموده‌اند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰). بی‌صداقتی تحصیلی همراه با تقلب<sup>۴</sup> و بدرفتاری<sup>۵</sup>، برای توصیف مشارکت عمدی دانشجویان در اقدامات فریبکارانه<sup>۶</sup> با توجه به فعالیت‌های تحصیلی آنان مورد استفاده قرار گرفته است (کلاکو، ۲۰۱۴) و به دلیل اینکه بیشتر دانشجویان در برخی از فعالیت‌ها و امور تحصیلی خود درگیر بی‌صداقتی تحصیلی هستند (استوبر-مک اون، ویزلی و هاگگات، ۲۰۰۹)، یک موضوع مهم در تعلیم و تربیت (یانگ، هوآنگ و چنگ، ۲۰۱۳) و یک مشکل فراگیر در عرصه دانشگاهی است (آرنولد، ۲۰۱۶).

بر اساس پژوهش جونز (۲۰۱۱)، ۹۲ درصد دانشجویان مورد بررسی گزارش دادند که حداقل یک بار تقلب کرده‌اند و یا کسی را می‌شناسند که این کار را انجام داده باشد. چاپمن، دیویس، توی و رایت (۲۰۰۴) در پژوهش دیگری نشان دادند که ۲۴ درصد از ۸۲۴ دانشجوی مورد بررسی اظهار نمودند که در امتحانات تقلب نموده‌اند و ۴۲ درصد از آن‌ها نیز ادعا کردند که اگر فرصتی برایشان فراهم شود در امتحانات تقلب می‌کنند. هم‌چنین در پژوهش دیگری در یکی از کشورهای اروپایی، ۹۷ درصد از دانشجویان تایید کرده‌اند که به روش‌های مختلف بی‌صداقتی تحصیلی انجام می‌دهند (تارادی، تارادی و دوگاس، ۲۰۱۲). پژوهش‌هایی که در ایالات متحده امریکا انجام شده‌اند نیز نشان دادند که ۵۷ درصد از دانشجویان در شش ماه اخیر بی‌صداقتی 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 بی‌صداقتی تحصیلی یک نگرانی در جامعه غربی است. لیکن

بی‌صداقتی تحصیلی یک مشکل اخلاقی در سطح بین‌المللی است و در آسیا نیز به عنوان نگرانی مطرح است (توماس، ۲۰۱۷). به‌گونه‌ای که نتایج پژوهش آمپونی، کاوثری، ماهارانی، کوزوردانی و بوونو (۲۰۱۹) حاکی از فراگیری گسترده بی‌صداقتی تحصیلی در اندونزی است. در چین موارد جدی در مورد بی‌صداقتی تحصیلی وجود دارد. به‌گونه‌ای که نه تنها دانشجویان، بلکه اساتید و پژوهشگران نیز درگیر بی‌صداقتی تحصیلی هستند (ژویکین، ۲۰۱۰). در یک مطالعه که توسط دولت چین انجام گرفت، ۲۰۰۰ شخصیت علمی به بی‌صداقتی تحصیلی اعتراف کردند (جیکوبز، ۲۰۱۰). یک دانشگاه در چین از نرم‌افزار تشخیص پلاجریسم<sup>۷</sup> برای غربال‌گری محتوای مقالات پذیرفته شده استفاده نمود که در نهایت تقریباً یک سوم مقالات به دلیل پلاجریسم رد شدند (رضایی‌نژاد و رضایی، ۲۰۱۳). این مقالات از کشورهای چین، کره جنوبی، هند و ایران ارسال شده بودند (جیکوبز، ۲۰۱۰). 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). 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 اظهارنظر می‌نمایند.

اگرچه بی‌صداقتی تحصیلی پیامدهای فردی و اجتماعی نامطلوب و مخرب بسیاری هم‌چون تاثیرات 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 هنوز به اندازه کافی به این مساله نپرداخته‌اند. چنانچه ابهامات و شکاف‌های موجود در این حوزه گویای این مساله است. به عنوان مثال، علی‌رغم اینکه بررسی ابعاد تفکیکی بی‌صداقتی تحصیلی از اهمیت بالایی برخوردار است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) اما به بررسی این رفتار در قالب یک سازه کلی پرداخته شده است. هم‌چنین اکثر پژوهش‌ها تاکنون به بررسی و سنجش این سازه توسط ابزارهایی پرداخته‌اند که بی‌صداقتی تحصیلی را در دو بعد کلی تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان مورد بررسی قرار می‌دهد (به عنوان مثال جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵؛ بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). علی‌رغم اهمیت بررسی ابعاد بی‌صداقتی تحصیلی به طور تفکیکی لیکن ابزارهای مختلفی که برای بررسی این سازه مورد استفاده قرار می‌گیرد به این مساله توجه نداشته‌اند و اکثر پژوهش‌ها نیز بر نتایج حاصل از گردآوری اطلاعات از طریق این ابزارها متکی هستند. به عنوان مثال تقسیم‌بندی بی‌صداقتی تحصیلی به دو بعد تقلب در تکلیف و تقلب در آزمون (مک‌کاب و تری‌وینو، ۱۹۹۶؛ خامسان و امیری، ۱۳۹۰)، سه بعد سرقت علمی، تقلب فعال و تقلب منفعل اعتماد و جوکار (۱۳۹۷)؛ اقتباس از پرسشنامه صداقت تحصیلی خامسان و امیری، ۱۳۹۰)، تک بعد تقلب در پرسشنامه رفتارهای غیرمولد تحصیلی<sup>۸</sup> (ریمکوس، ۲۰۱۲) و تک بعد تقلب در پرسشنامه رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی (کشکولی، ۱۳۹۶)، از این جمله‌اند. در پژوهش‌های خارجی نیز به بررسی بی‌صداقتی تحصیلی صرفاً در سه بعد تقلب، همکاری غیرمجاز<sup>۹</sup> و پلاجریسم<sup>۱۰</sup> پرداخته‌اند (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹). به علاوه اینکه دانشجویان ممکن است در مورد چیزهایی که تقلب را شامل می‌شود، به دلیل اینکه اشکال مختلف تقلب توسط دانشجویان و اساتید به طور متفاوت تفسیر می‌شود، دچار ابهام و اشتباه شوند (مکیل و همکاران، ۲۰۱۷؛ اسمدلی، کراوورد و کلوت، ۲۰۱۵). به عنوان مثال بسیاری از دانشجویان دسترسی به یادداشت‌های پنهان شده در جلسه امتحان را به عنوان بی‌صداقتی ادراک نمی‌کنند و آن را فقط استفاده از منابع موجود می‌دانند (آرین و جونز، ۲۰۰۹). و یا از نظر فراگیران تقلب در آزمون نسبت به سایر اشکال تقلب جدی‌تر است (پینه و نانتز، ۱۹۹۴).

هم‌چنین والدین نیز به فرزندان خود در انجام تکالیفِ درسی که باید به تنهایی توسط فرزندان انجام شود، کمک می‌نمایند و این کمک را تقلب محسوب نمی‌کنند (دیویس، دراینان و گالنت، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش پاسو، می‌هیو، فیلی، هاردینگ و کارپنتر (۲۰۰۶) نیز حاکی از متفاوت بودن قدرت پیش‌بینی متغیرهای همبسته با بی‌صدقاتی تحصیلی براساس دو نوع تقلب در آزمون و تقلب در تکلیف بود. بررسی پژوهش‌های موجود در حوزه بی‌صدقاتی تحصیلی در ایران نیز حاکی از رایج بودن برخی از اشکال بی‌صدقاتی تحصیلی نسبت به سایر اشکال است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲). با این وجود به طور متناقض پژوهش علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲) حاکی از میزان شیوع بی‌صدقاتی 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 بی‌صدقاتی تحصیلی، تفکیک ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی ضروری است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). در این میان پژوهش حاضر با استناد به شیوه تفکیکی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) به شش بعد تقلب در آزمون<sup>۱۱</sup>، پلاجریسم<sup>۱۲</sup>، کمک بیرونی<sup>۱۳</sup>، تقلب پیشین<sup>۱۴</sup>، تحریف<sup>۱۵</sup> و دروغ درباره تکالیف تحصیلی<sup>۱۶</sup> به بررسی تفکیکی و تبیین تفکیکی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی پرداخته است.

علی‌رغم مساله بررسی ابعاد تفکیکی بی‌صدقاتی تحصیلی، مساله دوم این است که در یک بررسی توسط تناواناتاناچاروئن و نیم‌نوآن (۲۰۰۹) نشان داده شد که ۵۷ درصد از دانشجویان علی‌رغم اینکه می‌دانستند بی‌صدقاتی تحصیلی یک رفتار اشتباه است، اما آن را انجام می‌دادند. این مساله دیگری در رابطه با بی‌صدقاتی تحصیلی است که نشان دهنده آن است که با وجود اینکه بسیاری از دانش‌جویان معتقد بوده‌اند که این عمل اشتباه و نادرست است (استفانز و نیکولسون، ۲۰۰۸) و به شخصیت‌شان آسیب می‌زند (موسسه اخلاق جوزفسون، ۲۰۱۲)، لیکن اکثر آنان به انجام بی‌صدقاتی تحصیلی اعتراف کردند (می، مک‌کاب و لیو، ۲۰۱۳). هرچند این مساله یک اهرم بالقوه قدرتمند برای بررسی مسائل اخلاقی در میان آنان است (استفانز و وانگارد، ۲۰۱۶)، لیکن دانستن خطا بودن رفتاری و ارتکاب به آن، مساله‌ای قابل تامل است. لازم به ذکر است که بی‌صدقاتی تحصیلی بر اساس تحول اخلاقی<sup>۱۷</sup> قابل تبیین است (رست و ناروائز، ۱۹۹۴). در واقع برای انجام رفتارهای اخلاقی، افراد پیامدهای احتمالی اعمال خود را بر خودشان و دیگران در نظر می‌گیرند. سپس تصمیم می‌گیرند که آیا این اقدامات از نظر اخلاقی صحیح هستند؟ و در واقع بر اساس آنچه درست است، نه بر اساس ارزش‌های شخصی، اولویت دارند؟ و در ادامه بر اساس اصول صحیح اخلاقی عمل می‌کنند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴). پس به لحاظ منطقی در وهله اول افراد به جهت ساختارهای اخلاقی که دارند نباید رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صدقاتی تحصیلی را انجام دهند. در واقع ساختارهای اخلاقی قدرتمندی هم‌چون منش‌های اخلاقی<sup>۱۸</sup>، چنانچه فروید (۱۹۲۳) از سرزنش‌های سخت‌گیرانه و شدید سوپر ایگو<sup>۱۹</sup> نسبت به انجام امور غیراخلاقی یاد می‌کند، اجازه ارتکاب چنین رفتارهای غیراخلاقی را به فرد نمی‌دهد. چرا که منش‌های اخلاقی به شبکه‌ای از صفات و خصیصه‌ها اشاره دارد که ارزش‌های دینی و فرهنگی بر روی آن‌ها قرار گرفته است. این ویژگی‌ها نسبتاً پایدار و سازمان یافته هستند و در تعامل با موقعیت، ساز و کارهای شناختی<sup>۲۰</sup>، هیجانی<sup>۲۱</sup> و رفتاری<sup>۲۲</sup> فرد را تحت تاثیر قرار می‌دهد. به عبارتی دارنده این صفات در یک فرهنگ به عنوان فرد اخلاق‌گرا یا اخلاق‌گریز تلقی

می‌شود (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷). چنانچه نتایج پژوهش‌های تجربی نیز نشان دهنده رابطه مثبت هویت اخلاقی<sup>۲۳</sup>، به عنوان یکی از ویژگی‌های منش‌های اخلاقی، با تعالی اخلاقی<sup>۲۴</sup> (دیدگاه انسان دوستانه و تمایل به خوب بودن)، هیجان‌ات متعالی<sup>۲۵</sup>، هیجان‌ات مثبت و کمک‌های خیریه (آکینو، مک فران و لاون، ۲۰۱۱) و رابطه مثبت هویت اخلاقی و رفتار اجتماعی (ویتتریچ، آکینو، میتال و اسوارتز، ۲۰۱۳؛ آکینو، مک فران و لاون، ۲۰۱۱) و هم‌چنین رابطه منفی هویت اخلاقی و گرایش به عدم درگیری اخلاقی<sup>۲۶</sup> (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ روبرتز و همکاران، ۲۰۱۷؛ مک‌فران، آکینو و دافی، ۲۰۱۰، محمودنژاد و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸)، رابطه منفی هویت اخلاقی و گرایش به انتقام و کینه‌جویی (بارکلی و وایت‌ساید، ۲۰۱۴)، نقش منفی هویت اخلاقی در دروغ و بی‌صدقتی (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ مولدر و آکینو، ۲۰۱۳؛ اوورا، ۲۰۰۷)، و رابطه منفی هویت اخلاقی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی<sup>۲۷</sup> مانند بی‌صدقتی تحصیلی (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) و هم‌چنین رابطه منفی ارزش‌های انسانی با جهت‌گیری اجتماعی<sup>۲۸</sup> (مانند هم‌نوایی و عرف<sup>۲۹</sup>) و بی‌صدقتی تحصیلی و رابطه مثبت ارزش‌های انسانی با جهت‌گیری شخصی<sup>۳۰</sup> (مانند لذت‌گرایی، قدرت-طلبی و تحریک<sup>۳۱</sup>) و بی‌صدقتی 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 غیراخلاقی توصیف نمود. منش‌های اخلاقی از عنصر انگیزه<sup>۳۲</sup>، توانایی<sup>۳۳</sup> و هویت تشکیل شده است. عنصر انگیزه مربوط به تمایل فرد به انجام کارهای خوب و اجتناب از کارهای بد است. این عنصر مربوط به این است که فرد خواسته‌ها و نیازهای دیگران را در نظر می‌گیرد و زمان تصمیم‌گیری برای انجام یک رفتار، پیامدهای آن رفتار را بر دیگران مورد توجه قرار می‌دهد. عنصر توانایی مربوط به استعداد<sup>۳۴</sup> فرد برای انجام کار خوب و اجتناب از کار بد است که مربوط به تنظیم رفتار فرد است و به نوعی خودتنظیمی اخلاقی<sup>۳۵</sup> را در مورد رفتارهایی که ممکن است پیامدهای مثبت کوتاه مدت برای فرد، و پیامدهای منفی در دراز مدت برای خودش و دیگران داشته باشد را منعکس می‌نماید. و سوم هویت شخصی است (کوهن و مورس، ۲۰۱۴). عنصر هویتی منش‌های اخلاقی به تمایل فرد نسبت به دیده شدن اخلاقیات به عنوان بخش مهم و اصلی خودپنداره‌اش، اشاره دارد. یعنی اینکه فرد یک نگرانی عمیق مبنی بر اخلاقی بودن و اینکه خودش را فردی اخلاقی ببیند، دارد (آکینو و رید، ۲۰۰۲). خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) با مطالعه مهم‌ترین منابع اخلاقی و هم‌چنین مصاحبه با صاحب‌نظران و دانش‌جویان، هشت مولفه اخلاقی یا هشت نوع منش اخلاقی با عناوین منش آداب گرا / گستاخانه، منش وظیفه‌گرا / تساهل گرا، منش پارسایانه / انکارورزانه، منش بخشش‌گرا / تقابل گرا، منش صداقت‌گرا / نیرنگ‌بازانه، منش تبعیت‌گرا / طغیان‌گرا، منش حساسیت-گرا / بی‌تفاوت‌گرا و منش استقلال‌گرا / وابسته‌گرا (تعلق‌گرا) را معرفی نمودند.

منش آداب گرا / گستاخانه شبکه‌ای از صفات هستند که ارزش‌های دگرخواهانه مبتنی بر مراقبت و احترام به دیگران (مانند خوش روئی، مهربانی، همدلی، تواضع و قدردانی) بر روی آن‌ها جاسازی شده است و ارزش‌های مقابل آنها (مانند قدرشناسی و نامهربانی) نفی می‌گردد. منش وظیفه‌گرا / تساهل‌گرا شبکه‌ای از صفات هستند که هسته محوری آن‌ها ارزش‌های مبتنی بر انجام وظیفه و تعهدات فردی (مانند مسئولیت‌پذیری، پایبندی، وقت‌شناسی، نظم و شکیبائی) و نفی مقابل آن‌ها (مانند بی‌قیدی و وقت‌شناسی) است. منش پارسایانه / انکارورزانه شبکه‌ای از صفات هستند که ارزش‌های دینی (مانند مومن، متوکل، شاکر، مخلص، متقی و اهل عبادت) بر روی آن‌ها جاسازی شده است. منش بخشش‌گرا / تقابل‌گرا شبکه‌ای از صفات هستند که هسته محوری آن‌ها ارزش‌های دگرخواهانه مبتنی بر

چشم‌پوشی از خطای دیگران (مانند اهل مدارا، بخشنده، انتقادپذیر و عیب‌پوش) و نفی نقطه مقابل آن (مانند کینه‌توز، رسواگر) است. منش صداقت‌گرا/ نیرنگ‌بازانه شبکه‌ای از صفات هستند که هسته محوری آن‌ها ارزش‌های درست-کارانه (مانند عدم دروغ و راست‌گو) و نفی صفات خودخواهانه و مبتنی بر فریب دیگران (مانند فریب‌کار، کلاه‌بردار، فرصت‌طلب، خودستا و اغواگر) است. منش تبعیت‌گرا/ طغیان‌گرا شبکه‌ای از صفات هستند که هسته محوری آن‌ها نفی صفات خودخواهانه مبتنی بر تخریب و آسیب به دیگران (مانند اهل غیبت، تهمت‌زن، متوقع، عیب‌جو، سرزنش‌گر، هوس‌ران و پرده‌در) است. منش حساسیت‌گرا/ بی‌تفاوت‌گرا شبکه‌ای از صفات هستند که هسته محوری آن‌ها نفی صفات خودخواهانه مبتنی بر عدم حساسیت به منافع عمومی و دیگران است (مانند ناسپاس، محتکر، محتاط و غافل). منش استقلال‌گرا/ وابستگی‌گرا (تعلق‌گرا) شبکه‌ای از صفات هستند که هسته محوری آن‌ها نفی ارزش‌های خودخواهانه و مبتنی بر نگرانی و تشویش در از دست دادن قدرت، مکتب و موقعیت اجتماعی (مانند مقام‌پرست، مال‌اندوز، قدرت‌طلب، چاپلوس و ثناجو) است (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷).

در این میان این تناقض نیازمند تامل است که چرا با وجود چنین ساختارهای اخلاقی قدرتمند، افراد به رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صداقتی تحصیلی دست می‌زنند؟ در پاسخ به این سوال، توجیه عقلانی یک عنصر اصلی برای درک این مسأله است که چگونه دانشجویان در فرهنگ عادی خود (کیکاس و همکاران، ۲۰۲۰) علی‌رغم وجود ساختارهای اخلاقی هم‌چون منش‌های اخلاقی از بی‌صداقتی تحصیلی استفاده می‌کنند. با استفاده از توجیه عقلانی رفتار غیراخلاقی، با ساختن یک دلیل به ظاهر منطقی برای جلوگیری از حقیقت، توجیه می‌شود (آرویدسون، ۲۰۰۴). این مسیر از خودفریبی<sup>۳۶</sup> گرفته تا دلیل‌آوری<sup>۳۷</sup> و بسندگی<sup>۳۸</sup>، دانشجویان را قادر می‌سازد تا ارزش‌های درونی خود را با حفظ یک تصویر بیرونی از صداقت و درستی<sup>۳۹</sup> خود، سازش دهند (هنینگ و همکاران، ۲۰۱۴). دانشجویان از طریق پذیرش بی‌صداقتی تحصیلی به عنوان یک امر عادی، ادعا در مورد محدودیت‌های زمانی و اسناد گناه به اساتید و مقصر دانستن اساتید، به توجیه عقلانی آن می‌پردازند (مک‌کارینک، ۲۰۱۰). هم‌چنین روشی که دانشجویان بی‌صداقتی تحصیلی را ادراک می‌کنند ممکن است تا حدودی رفتارهای مربوط به بی‌صداقتی تحصیلی را تبیین کند (کیکاس و همکاران، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش‌های هنینگ و همکاران (۲۰۱۴) و باکستر و بابلین (۲۰۰۷) نشان داد که دانشجویان ممکن است با انکار تأثیرات منفی بی‌صداقتی تحصیلی بر اساتید، همکلاسی‌ها و سایرین، انجام این رفتار را توجیه نمایند. از نظر بندورا (۱۹۹۹) فرد ممکن است، اصول اخلاقی قاطعی داشته باشد اما مکانیسم‌هایی وجود دارند که می‌تواند از آنها برای برحذر داشتن خود از سرزنش خویشتن به خاطر اعمال سزاوار سرزنش استفاده کند، این مکانیسم‌ها افراد را قادر می‌سازند تا از اصول اخلاقی خود سرپیچی کنند بی‌آنکه خود را خوار بشمارند. از طرفی دیگر بر اساس نظریه ناهماهنگی شناختی<sup>۴۰</sup> فستینگر (۱۹۷۵) آن دسته از دانشجویانی که بی‌صداقتی تحصیلی می‌کنند ناهماهنگی شناختی، یعنی رنج و ناراحتی روانی حاصل از درگیری در رفتاری که متناقض با ارزش‌های فردی است، را تجربه می‌کنند. این رنج روانی دانشجویان را وا می‌دارد تا از ناهماهنگی شناختی اجتناب نمایند یا آن را کاهش دهند. فستینگر (۱۹۷۵) دو روش برای کاهش ناهماهنگی شناختی پیشنهاد داد. راه اول تغییر رفتاری است که باعث این ناهماهنگی شناختی شده است. راه دوم تغییر دادن شناخت است. یعنی اینکه یا از فکر کردن دست برداشته شود و تفسیر فرد از موقعیت تغییر نماید و یا اینکه این باور که بی‌صداقتی تحصیلی یک رفتار نادرست است متوقف شود تا فکر و رفتار به یک توافق برسند.

در واقع همه این موارد در پاسخ به این سوال است که چرا افراد علی رغم اینکه منش‌های اخلاقی دارند، رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صداقی تحصیلی انجام می‌دهند؟ با توجه به موارد مطرح شده به نظر می‌رسد که مکانیزم‌های خودفریبی در این میان نقشی اساسی را ایفا می‌نمایند.

حتی فارغ از بررسی این مکانیزم‌ها از دیدگاه روانی، از دیدگاه زیستی نیز انسان برای کاهش درد و رنج‌های حاصل از زندگی به طور عام و درد و رنج‌های حاصل از ناهمانگی شناختی به طور خاص، و هم‌چنین برای دستیابی به احساس امنیت، پیوستگی و ارزشمندی، آرامش و رضایت نیازمند اندورفین<sup>۴۱</sup> و هورمون عصبی اکسی‌توسین<sup>۴۲</sup> است (دپیو و مورن- استروپینکی، ۲۰۰۵؛ گیلبرت، مک‌اوان، بلوی، میلز و گیل، ۲۰۰۹). اما گاهی برای حفظ این سیستم اندورفین را نه از طریق مکانیزم‌های زیستی، بلکه از طریق مکانیزم‌های روانی به دست می‌آورد. به عنوان مثال گل‌من (۱۳۹۰/۱۹۹۶) اذعان می‌کند که مکانیسم دفاعی انکار<sup>۴۳</sup> نقش اندورفین را بازی می‌کند و مکانیزم‌های دفاعی را بخشی از سازه‌های جامع‌تر یعنی خودفریبی می‌داند. تاکنون محققان بر روی سازه‌هایی مشابه با خودفریبی مانند دروغ، مطلوبیت اجتماعی<sup>۴۴</sup>، مدیریت ادراک (فرایندی که به موجب آن فردی سعی می‌کند مشاهدات و دیدگاه‌های دیگران را در مورد چیزی تحت تاثیر یا مورد دستکاری قرار دهد) و حتی مکانیزم‌های دفاعی مشخصی مانند فرافکنی<sup>۴۵</sup>، توجیه عقلانی<sup>۴۶</sup> و انکار، که مفاهیم اقماری<sup>۴۷</sup> هستند و دنیای خودفریبی و سردرگمی<sup>۴۸</sup> را احاطه کرده‌اند، متمرکز شده‌اند (جیمز و رویز، ۲۰۱۴). اما هنوز خودفریبی به عنوان یک فرایند، مفهومی بحث برانگیز و موضوعی برای اندیشه و بحث در میان پژوهش‌گران است (سیرونت، هررو، ویلامورال و رودریگز، ۲۰۱۹).

فرهنگ لغت کالینز<sup>۴۹</sup> 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 (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). این افراد از طریق یک فرایند خود-متقاعدسازی<sup>۵۰</sup> غلط، شروع به فریب دادن خود می‌کنند و خودفریبی ادامه پیدا می‌کند تا زمانی که از طریق یک فرایند یادگیری ضمنی و غیرتداعی‌کننده، فریب خود را باور کنند (سیرونت، ۲۰۰۶). هم‌چنین عناصری دیگری مانند سوگیری در تایید<sup>۵۱</sup> و ناهماهنگی شناختی<sup>۵۲</sup> 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 تایید قرار داده‌اند و اینک برای اینکه اعتبار این استدلال و باورها زیر سوال 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). از دست دادن ارتباط با واقعیت به مفهوم سردرگمی بالینی<sup>۵۳</sup> مربوط می‌شود (زیگلر، مک‌کان و روبرتز، ۲۰۱۱). سردرگمی بالینی شکل خاصی از خودفریبی است که بر فعالیت‌های حیاتی انسان اثر می‌گذارد، و یک سپر بی‌اعتمادی برای انسان، که مانع شفافیت ارتباط بین فردی و استفاده سیستماتیک از مکانیزم‌های انکار می‌شود، می‌سازد (سیرونت، مورال، بلانکو، ریواس، کواپیتانا، کامپومانیز، ۲۰۱۱، به نقل از سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). هم‌چنین

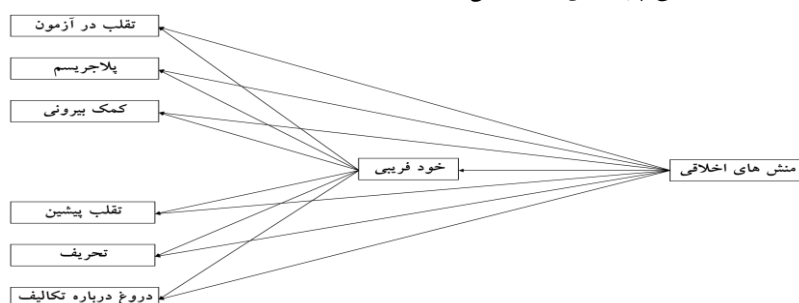
سردرگمی در سه حالت اساسی انحراف از واقعیت به دلیل عدم آگاهی از جنبه‌های مهم زندگی<sup>۵۴</sup>، ادراک نادرست<sup>۵۵</sup> و تحریف در مورد سبک زندگی<sup>۵۶</sup> نمایان می‌شود. انحراف از واقعیت به دلیل عدم آگاهی از جنبه‌های مهم زندگی بدین صورت است که مدت زمانی طول می‌کشد تا شخص از موضوعات مهم زندگی‌اش آگاه شود. ادراک نادرست نیز به شکل مرتکب شدن اشتباهات مشابه و مداوم در مسائل و موضوعات زندگی و همچنین تحریف در مورد سبک زندگی نیز به صورت نقش بازی کردن و خود واقعی نبودن، اما وانمود به خود واقعی بودن، نمایان می‌شود (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). در حالت دیگر خودفریبی به سوء استفاده<sup>۵۷</sup> از دیگران و دروغ در ارائه خود با هدف تاثیرگذاری، نفوذ بر دیگری و یا وادار کردن دیگری به انجام کاری با نمودهای رفتاری چون دروغ، فریب عاطفی، عدم پاسخ‌دهی صادقانه و تغییر امور به نفع شخصی اشاره دارد (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). در مجموع با توجه به مبانی نظری موجود خودفریبی دو مولفه اصلی دارد: ۱- سردرگمی و ۲- سوء استفاده و دروغ. که در پژوهش حاضر به بررسی خودفریبی با دو مولفه مذکور پرداخته شده است.

شواهد موجود نشان می‌دهد که خودفریبی می‌تواند از باورها و خواسته‌های انسان در برابر واقعیت محافظت کند (وون هیپل و تریورز، ۲۰۱۱) و خودفریب، می‌تواند به طور سیستماتیک در تصورات خود از واقعیت، غیر دقیق، مبهم و نادرست باشد (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). قابل ذکر است که در این بافت، چون خودفریبی بخشی از سیستم خود است که جنبه‌های منفی خود را سرکوب می‌کند و خودپنداره اخلاقی مثبت را حفظ می‌نماید (لو و چانگ، ۲۰۱۱)، رفتار غیر اخلاقی وقتی ظهور می‌کند که افراد قادر به چالش کشیدن استدلال‌های خود برای توسعه و پرورش اخلاق نیستند (کیکاس و همکاران، ۲۰۲۰). هم‌چنین اکثر تلاش‌ها در خودفریبی برای حفظ یا افزایش حرمت خود<sup>۵۸</sup> است (بندورا، ۱۹۹۱). نتایج پژوهش‌های تجربی نیز نشان دهنده رابطه مثبت عدم درگیری اخلاقی و تصمیم‌گیری غیراخلاقی (روبرتز و همکاران، ۲۰۱۷)، رابطه منفی باورهای اخلاقی<sup>۵۹</sup> با عدم درگیری اخلاقی و تصمیم‌گیری غیراخلاقی (روبرتز و همکاران، ۲۰۱۷) و رابطه منفی اخلاق شخصی<sup>۶۰</sup> و تقلب (کوکران، ۲۰۱۵) است. 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 خنثی‌سازی توسط محصلان شامل عدم پذیرش مسئولیت (شامل مقوله‌هایی هم‌چون حفظی بودن مطالب، متوالی بودن امتحانات، نامناسب بودن شرایط برای درس خواندن) است. که در این شرایط محصلان دلیل رفتار انحرافی خود را عوامل بیرونی می‌دانند. تکنیک دوم انکار زیان (شامل مقوله نداشتن زیان برای دیگری) که محصلان با این دیدگاه که تقلب کردن و افزایش نمره ضرری به کسی نمی‌رساند دست به تقلب می‌زنند. تکنیک سوم سرزنش سرزنش‌کنندگان است. در این تکنیک محصلان به دنبال اثبات این مورد هستند که سرزنش‌کنندگان و نه خودشان عامل تقلب آنان هستند. بسیاری از دانش‌جویان استاد، بی‌ارتباط بودن درس باتخصص و آینده‌شان و روش‌های نمره‌دهی را اشتباه می‌دانند و به همین جهت وقت زیادی صرف مطالعه نمی‌کنند. این تکنیک شامل مقوله‌های چون تدریس و نمره‌دهی نامناسب استاد، بی‌فایده خواندن برخی از درس و عدم درک فایده آن‌ها (توجه به کاربردی بودن درس) و عدم ارزیابی درست افراد است. تکنیک انکار آسیب‌دیده تکنیک دیگری است که شامل مقوله استحقاق دانشگاه برای تقلب است. تکنیک اظهار و ادعای وفاداری به دیگران که شامل مولفه



ارزش رفاقت است به این معنی است که فرد ارزش‌های گروه کوچک و دوستان خود را به ارزش‌های جامعه ترجیح می‌دهد و رفاقت خود را این‌گونه اثبات می‌نماید (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳).

در مجموع به نظر می‌رسد که سطح بالای منش‌های اخلاقی پادزهری برای رفتارهای غیراخلاقی نیست. چرا که رابطه بین منش‌های اخلاقی و رفتارهای غیراخلاقی، فراتر از یک رابطه مستقیم است. منش‌های اخلاقی از راه‌های غیر مستقیم مانند انتخاب موقعیت<sup>۶۱</sup> و ایجاد موقعیت<sup>۶۲</sup> می‌توانند بر رفتارهای غیراخلاقی اثرگذار باشند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴) و بسیاری از تصمیمات در رابطه با انجام رفتارهای غیراخلاقی توسط مکانیزم‌هایی که در سطح ناخودآگاه رخ می‌دهند، اتخاذ می‌گردد (بازرمن و جینو، ۲۰۱۲). هم‌چنین چنانچه مطرح گردید بررسی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی به طور جامع و تبیین علی این ابعاد بر اساس منش‌های اخلاقی و خودفریبی 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 مساله 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 مکانیزم‌های 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 خودفریبی 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: «خودفریبی 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 نوع همبستگی است که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت.

## جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری مورد مطالعه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، از بین ۴ دانشکده انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست دانشکده‌های دانشگاه شیراز تهیه شد و سپس از بین این دانشکده‌ها ۴ دانشکده به صورت

تصادفی انتخاب شد. سپس از هر دانشکده ۲ کلاس (در مجموع ۸ کلاس از ۴ دانشکده انتخاب شده) به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌جویان کلاس‌ها (در مجموع ۳۰۸ دانشجو) به پرسش‌نامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلانین<sup>۶۳</sup> (۲۰۱۶)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل، صورت گرفت. معیار ورود به پژوهش رضایت دانش‌آموز و معلم و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌ماند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، پرسشنامه‌های ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت پرسشنامه ۳۰۳ نفر از آزمودنی‌ها مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان پژوهش به ترتیب ۲۱/۸۱ و ۴/۰۸ سال به دست آمد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش

متغیر	گروه	تعداد	درصد
جنسیت	مرد	۱۱۸	۳۹
	زن	۱۸۵	۶۱
	کل	۳۰۳	۱۰۰

### ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد:

**الف: پرسشنامه منش‌های اخلاقی<sup>۶۴</sup> (MCQ):** این ابزار نسخه کوتاه شده فرم بلند پرسشنامه منش‌های اخلاقی خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) است. خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) با هدف سنجش منش‌های اخلاقی، از طریق مطالعه مهم‌ترین منابع اخلاقی و همچنین مصاحبه با صاحب‌نظران و دانش‌جویان، ابزار منش‌های اخلاقی را ساخت و اعتباریابی نمودند. فرم کوتاه منش‌های اخلاقی که در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته است، متشکل از ۴۰ گویه برای سنجش هشت نوع منش اخلاقی است. نمره‌گذاری این مقیاس بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً نادرست (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۵) انجام می‌شود و بر این اساس حداقل نمره این آزمون ۴۰ و حداکثر نمره آن نیز ۲۰۰ است. هشت منش اخلاقی با عناوین منش پارسایانه/ انکارورزانه (گویه‌های ۳۷، ۳۴، ۲۶، ۲۵ و ۱۳)، منش آداب‌گرایانه/ گستاخانه (گویه‌های ۵، ۱۲، ۱۵، ۲۳ و ۳۱)، منش وظیفه‌گرا/ تساهل‌گرا (گویه‌های ۶، ۹، ۱۴، ۱۷ و ۲۸)، منش صداقت‌گرا/ نیرنگ‌بازانه (گویه‌های ۴، ۸، ۱۸، ۳۳، ۳۶ و ۳۸)، منش تبعیت‌گرا/ طغیان‌گرا (گویه‌های ۱۱، ۲۷، ۳۲، ۳۹ و ۴۰)، منش حساسیت‌گرا/ بی‌تفاوت‌گرا (گویه‌های ۲، ۲۱، ۲۴، ۲۹ و ۳۵)، منش بخشش‌گرا/ تقابل‌گرا (گویه‌های ۱، ۱۰، ۱۹، ۲۰ و ۳۰) و منش استقلال‌گرا/ وابستگی‌گرا (گویه‌های ۳، ۷، ۱۶ و ۲۲) شناخته می‌شوند. روایی این ابزار در پژوهش خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) به روش تحلیل عاملی اکتشافی همراه با چرخش واریماکس و حذف گویه‌های

با بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ مورد تایید قرار گرفت. در پژوهش خرمائی و قائمی (۱۳۹۷) در مجموع ۵۱ درصد واریانس کل توسط هشت منش مذکور تبیین گردید. هم‌چنین آنان پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار دادند، که مقدار این ضریب برای هشت منش پارسایانه/انکارورزانه، منش آداب‌گرایانه/گستاخانه، منش وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا، منش صداقت‌گرا/نیرنگ‌بازانه، منش تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا، منش حساسیت‌گرا/بی‌تفاوت‌گرا، منش بخشش‌گرا/تقابل‌گرا و منش استقلال‌گرا/وابستگی‌گرا به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۲، ۰/۷۰، ۰/۶۶، ۰/۷۲، ۰/۷۰، ۰/۷۰ و ۰/۶۲، و پایایی کل مقیاس نیز ۰/۷۶ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تاییدی بعد از حذف گویه‌های ۴، ۵، ۱۸، ۲۳ و ۴۰ به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ حاکی از برازش این مدل است ( $X^2/df=1/87$ ،  $GFI=0/85$ ،  $AGFI=0/88$ ،  $IFI=0/88$ ،  $CFI=0/88$ ،  $RMSEA=0/05$  و  $PCLOSE=0/11$ ). پایایی ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که با حذف گویه‌های ۴، ۱۰ و ۲۲، مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای هشت منش پارسایانه/انکارورزانه، منش آداب‌گرایانه/گستاخانه، منش وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا، منش صداقت‌گرا/نیرنگ‌بازانه، منش تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا، منش حساسیت‌گرا/بی‌تفاوت‌گرا، منش بخشش‌گرا/تقابل‌گرا و منش استقلال‌گرا/وابستگی‌گرا به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۵۹، ۰/۷۸، ۰/۵۵، ۰/۶۲، ۰/۶۴، ۰/۶۶ و ۰/۷۵ و پایایی کل ابزار ۰/۹۱ به دست آمد.

ب: **مقیاس خودفریبی<sup>۶۵</sup> (SDQ-12)**: مقیاس خودفریبی توسط سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) با هدف سنجش خودفریبی طراحی شده است. این مقیاس شامل ۱۲ گویه و دو عامل است که گویه‌های شماره ۱ تا ۶ مربوط به عامل سردرگمی و گویه‌های شماره ۷ تا ۱۲ مربوط به عامل سوء استفاده و دروغ هستند. گویه‌های این مقیاس بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شوند که حداقل نمره در این مقیاس ۱۲ و حداکثر نمره ۶۰ است. ضریب پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ توسط سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) ۰/۸۵ به دست آمده است. روایی این ابزار نیز توسط سیرونت و همکاران (۲۰۱۹) در ابتدا به روش تحلیل عاملی اکتشافی مورد تایید قرار گرفت و در ادامه شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تاییدی هم نشان از برازش مدل و احراز روایی مطلوب این ابزار داشت (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). این ابزار برای اولین بار در ایران در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته است. برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی تاییدی و برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تاییدی مقیاس خود فریبی با دو عامل سردرگمی و سوء استفاده و دروغ حاکی از روایی مطلوب این ابزار است ( $X^2/df=1/85$ ،  $GFI=0/95$ ،  $AGFI=0/93$ ،  $IFI=0/96$ ،  $CFI=0/96$ ،  $RMSEA=0/05$  و  $PCLOSE=0/36$ ). هم‌چنین مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای عامل سردرگمی ۰/۷۹ و عامل سوء استفاده و دروغ ۰/۸۱ و پایایی کل ابزار ۰/۸۳ به دست آمد.

ج: **مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی<sup>۶۶</sup> (ADS)**: این مقیاس توسط بشیر و بلا (۲۰۱۸) جهت سنجش بی‌صداقتی تحصیلی در دانشجویان طراحی شده است. این ابزار بی‌صداقتی تحصیلی را در شش بعد تقلب در آزمون<sup>۶۷</sup> (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، پلاجریسم<sup>۶۸</sup> (گویه‌های ۶، ۷، ۸ و ۹)، کمک بیرونی<sup>۶۹</sup> (گویه‌های ۱۰، ۱۱، ۱۲ و ۱۳)، تقلب پیشین<sup>۷۰</sup> (گویه‌های ۱۴، ۱۵ و ۱۶)، تحریف<sup>۷۱</sup> (گویه‌های ۱۷، ۱۸ و ۱۹) و دروغ درباره تکالیف تحصیلی<sup>۷۲</sup> (گویه‌های ۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۳) مورد سنجش قرار می‌دهد. گویه‌های این مقیاس بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (نمره ۱) تا

همیشه (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. 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 تاییدی روایی این ابزار را با شش بعد مذکور تایید نمودند ( $X^2/df=2/17$ ,  $GFI=0/91$ ,  $AGFI=0/90$ ,  $CFI=0/87$ ,  $RMSEA=0/05$ ). علاوه بر نتایج تحلیل عامل تاییدی، این ابزار دارای شاخص‌های همسانی درونی<sup>۳</sup> کافی بود. پایایی کل مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ 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 تاییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تاییدی نشان از احراز روایی این ابزار داشت ( $X^2/df=1/69$ ,  $GFI=0/90$ ,  $AGFI=0/86$ ,  $CFI=0/93$ ,  $IFI=0/93$ ,  $RMSEA=0/05$  و  $PCLOSE=0/09$ ). پایایی 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 ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۶۰، ۰/۸۱، ۰/۴۲، ۰/۶۷ و این مقدار برای کل مقیاس ۰/۹۱ نیز به دست آمد.

**روش تجزیه و تحلیل داده‌ها:** برای بررسی آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۴) استفاده گردید. هم‌چنین برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

#### یافته‌ها

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. قبل از ورود به آزمون مدل مفهومی پژوهش، مواردی هم‌چون داده‌های از دست رفته، موارد دورافتاده (پرت) و نرمال بودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفت. **الف: داده‌های از دست رفته:** اگرچه در پژوهش حاضر تلاش شد تا داده‌های کاملی از گروه نمونه جمع‌آوری گردد، با این حال در فایل داده‌ها برخی داده‌های از دست رفته وجود داشت. در پژوهش حاضر داده‌های مفقود با میانگین مقادیر متغیرها جایگزین شد.

**ب: موارد پرت:** برای بررسی موارد پرت در پژوهش حاضر از دستور Explore در برنامه SPSS استفاده شد؛ نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای پژوهش حاضر نشان داد که در هیچ یک از متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود ندارد. بنابراین، از این جهت مشکلی برای تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری وجود ندارد.

**ج: بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده شده:** برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده‌شده در پژوهش حاضر از دو شاخص رایج برای بررسی نرمال بون، شامل کجی<sup>۴</sup> و کشیدگی<sup>۵</sup> استفاده شد. نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که قدر مطلق ضریب کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۱۰ بود؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است (بیرن، ۲۰۰۱). به‌طورکلی، نتایج ارائه شده در این بخش نشان می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری برقرار است و بنابراین برای این تحلیل مانعی وجود ندارد.

میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به همراه شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول ۲ و همبستگی بین متغیرها در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

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

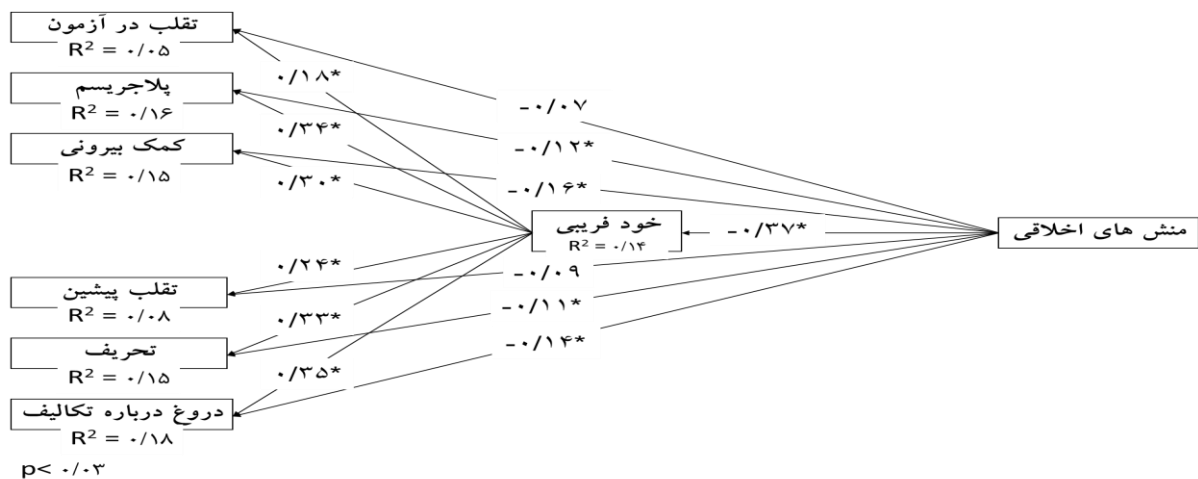
جدول ۳. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
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**	۱

\* $P < 0.05$

\*\* $P < 0.01$

همان‌گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، همبستگی بین متغیرها در همه موارد معنی‌دار است از این‌رو امکان بررسی مدل پژوهش فراهم گردید. در بررسی مدل پژوهش، ابتدا برازش مدل تحلیل مسیر بررسی گردید. مطابق با نظر شوماخر 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 معنی‌داری آماره 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 بی‌صدافتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد» نتایج پژوهش نشان داد خودفریبی توانست نقش واسطه‌گری در بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی ایفا نماید. نتایج دقیق‌تر در شکل ۲ و جدول ۴ آورده شده است.



شکل ۲- مدل نهایی پژوهش

جدول ۴- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم		اثر غیرمستقیم		اثر کل	
	B	P	$\beta$	P	$\beta$	p
منش های اخلاقی بر خودفریبی	-۰/۳۷	۰/۰۰۳	-	-	-۰/۳۷	۰/۰۰۳
خودفریبی بر تقلب در آزمون	۰/۱۸	۰/۰۰۵	-	-	۰/۱۸	۰/۰۰۵
خودفریبی بر پلاجریسم	۰/۳۴	۰/۰۰۳	-	-	۰/۳۴	۰/۰۰۳
خودفریبی بر کمک بیرونی	۰/۳۰	۰/۰۰۳	-	-	۰/۳۰	۰/۰۰۳
خودفریبی بر تقلب پیشین	۰/۲۴	۰/۰۰۴	-	-	۰/۲۴	۰/۰۰۴
خودفریبی بر تحریف	۰/۳۳	۰/۰۰۲	-	-	۰/۳۳	۰/۰۰۲
خودفریبی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی	۰/۳۵	۰/۰۰۳	-	-	۰/۳۵	۰/۰۰۳
منش های اخلاقی بر تقلب در آزمون	-۰/۰۷	۰/۲۰	-۰/۰۷	۰/۰۰۴	-۰/۱۴	۰/۰۱
منش های اخلاقی بر پلاجریسم	-۰/۱۲	۰/۰۲	-۰/۱۳	۰/۰۰۲	-۰/۲۵	۰/۰۰۳
منش های اخلاقی بر کمک بیرونی	-۰/۱۶	۰/۰۱	-۰/۱۱	۰/۰۰۳	-۰/۲۷	۰/۰۰۳
منش های اخلاقی بر تقلب پیشین	-۰/۰۹	۰/۰۹	-۰/۰۹	۰/۰۰۵	-۰/۱۸	۰/۰۰۳
منش های اخلاقی بر تحریف	-۰/۱۱	۰/۰۳	-۰/۱۲	۰/۰۰۱	-۰/۲۳	۰/۰۰۲
منش های اخلاقی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی	-۰/۱۴	۰/۰۰۶	-۰/۱۳	۰/۰۰۳	-۰/۲۷	۰/۰۰۳

همانگونه که اطلاعات شکل ۲ و جدول ۴ نشان می دهند، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب در آزمون غیرمعنی دار ( $\beta = -۰/۰۷$  و  $p = ۰/۲۰$ )، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر پلاجریسم معنی دار ( $\beta = -۰/۱۲$  و  $p = ۰/۰۲$ )، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر کمک بیرونی معنی دار ( $\beta = -۰/۱۶$  و  $p = ۰/۰۱$ )، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر تقلب پیشین غیرمعنی دار ( $\beta = -۰/۰۹$  و  $p = ۰/۰۹$ )، اثر مستقیم منش های اخلاقی بر تحریف معنی دار ( $\beta = -۰/۱۱$ ) و اثر مستقیم منش های اخلاقی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی نیز معنی دار است ( $\beta = -۰/۱۴$  و  $p = ۰/۰۰۶$ ). اثر مستقیم خودفریبی بر تقلب در آزمون ( $\beta = ۰/۱۸$  و  $p = ۰/۰۰۵$ )، اثر مستقیم خودفریبی بر پلاجریسم ( $\beta = ۰/۳۴$  و  $p = ۰/۰۰۳$ )، اثر مستقیم خودفریبی بر کمک بیرونی ( $\beta = ۰/۳۰$  و  $p = ۰/۰۰۳$ )، اثر مستقیم خودفریبی بر تقلب پیشین ( $\beta = ۰/۲۴$  و  $p = ۰/۰۰۴$ )، اثر مستقیم خودفریبی بر تحریف ( $\beta = ۰/۳۳$  و  $p = ۰/۰۰۲$ ) و اثر مستقیم خودفریبی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی ( $\beta = ۰/۳۵$  و  $p = ۰/۰۰۳$ ) معنی دار است.

مستقیم خودفریبی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی ( $\beta = 0/35$  و  $p = 0/003$ ) نیز معنی‌دار است. هم‌چنین اثر غیر مستقیم منش‌های اخلاقی بر تقلب در آزمون ( $\beta = -0/07$  و  $p = 0/004$ )، اثر غیر مستقیم منش‌های اخلاقی بر پلاجریسم ( $\beta = -0/13$  و  $p = 0/002$ )، اثر غیر مستقیم منش‌های اخلاقی بر کمک بیرونی ( $\beta = -0/11$  و  $p = 0/003$ )، اثر غیر مستقیم منش‌های اخلاقی بر تقلب پیشین ( $\beta = -0/09$  و  $p = 0/005$ )، اثر غیر مستقیم منش‌های اخلاقی بر تحریف ( $\beta = -0/12$  و  $p = 0/001$ ) و اثر غیر مستقیم منش‌های اخلاقی بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی ( $\beta = -0/13$  و  $p = 0/003$ ) نیز معنی‌دار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تبیین علی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و فرضیه پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری خودفریبی در رابطه بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که منش‌های اخلاقی تاثیر منفی و معنی‌داری بر خودفریبی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مشابه همسو است (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹؛ روبرتز و همکاران، ۲۰۱۷؛ بارکلی و وایت‌ساید، ۲۰۱۴؛ مک‌فران و همکاران، ۲۰۱۰؛ محمودنژاد و شیخ-الاسلامی، 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. عنصر اول انگیزه است که اشاره به تمایل فرد به انجام کارهای خوب و اجتناب از کارهای بد، و هم‌چنین در نظر گرفتن پیامدهای رفتارش بر دیگران دارد. این مساله موجب می‌شود فرد با دیگران عادلانه و منصفانه رفتار کند. در واقع اگر فرد زمان انجام عملی دیگران را در نظر نگیرد، احتمال اینکه خواسته‌ها و امیال خود را تعدیل کند کاهش می‌یابد. به گونه‌ای که این توجه به دیگران موجب متقاعد ساختن خود برای انجام اعمال اخلاقی و اجتناب از اعمال غیراخلاقی می‌شود. یعنی منش‌های اخلاقی باعث می‌گردد که فرد کمتر به دروغ، فریب، نیرگ و غیره پردازد. از طرفی در نظر گرفتن پیامدهای رفتاری بر دیگران، به نوعی در ابتدا برای خود فرد سودمند است. چرا که فرد را نسبت به انجام رفتارها و انتخاب‌های خود آگاه‌تر می‌سازد، که این آگاهی در وهله نخست وی را مسئول می‌نماید که نسبت به انتخاب‌های خود حساسیت بیشتری داشته باشد. این حساسیت به وجود آمده باعث توجه هدفمند و آگاهانه بیشتر و کاهش تحریف در ادراک می‌شود. اینک شخص با حساسیت اخلاقی (به عنوان یکی از مولفه‌های منش‌های اخلاقی) که نسبت به امور یافته است، شواهد مخالف با عقاید خود را بهتر ادراک می‌کند، برای انجام رفتار بهتر و اخذ تصمیم صحیح‌تر شواهد مخالف را مورد توجه بیشتر قرار می‌دهد و خود-متقاعدسازی در وی کمتر می‌شود. در واقع منش‌های اخلاقی با ارزش‌های مبتنی بر وظیفه و تعهدات فردی مانند مسئولیت‌پذیری همراه است (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷) که این مساله 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 راست‌گوئی و هم‌چنین نفی فریب به همراه دارد (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷)، که راه را برای پذیرش عقاید و نظرات دیگران و کاهش سوگیری در تایید و صداقت بیشتر با خود و دیگران باز می‌نماید. در کنار عنصر انگیزه، عنصر توانایی و هویت به فرد

در کاهش خودفریبی کمک می‌نماید. حال فرد با انگیزه انجام امور اخلاقی، این توانایی را در خود می‌بیند که در موقعیت‌های پریشان‌ساز اخلاقی جهت اخذ تصمیم اخلاقی یا غیراخلاقی، به انجام امور اخلاقی بپردازد. به علاوه اینکه عنصر هویتی و به طور خاص هویت اخلاقی به دو عنصر دیگر منش‌های اخلاقی کمک می‌نماید تا خودفریبی را کاهش می‌دهد. چنانچه آکینو رید (۲۰۰۲) هویت اخلاقی را متشکل از دو ساختار درونی‌سازی و نمادین‌سازی می‌داند. در هویت اخلاقی درونی‌شده، شخص به دنبال آن است که در نزد خودش فرد خوبی جلوه دهد. از طرفی دیگر مولفه نمادین‌سازی هویت اخلاقی به این مساله توجه دارد که وی در نظر دیگران نیز فرد خوبی به نظر برسد. در مجموع هر دو این مولفه در همکاری با همدیگر و با فعال‌سازی خودطرحواره‌های اخلاقی باعث کاهش خودفریبی، به عنوان عملی که فرد را در نظر خودش و دیگران نامطلوب نشان می‌دهد، می‌گردند. در نتیجه رابطه منفی منش‌های اخلاقی و خودفریبی منطقی و قابل قبول به نظر می‌رسد.

هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که منش‌های اخلاقی تاثیر 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 ادعان 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 مولفه نمادین‌سازی و درونی‌سازی طی مسیرهای انگیزشی درونی و بیرونی اشخاص را از ارتکاب به اعمال غیراخلاقی باز می‌دارند. به این صورت که به عنوان مثال انجام رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی دو درگیری هویتی برای شخص ایجاد می‌نماید. در حالت اول شخص در نزد خودش فردی غیراخلاقی تلقی می‌گردد که در این صورت نفی مولفه درونی‌سازی در پی خواهد داشت و در حالت دوم فرد از نظر دیگران نیز فردی غیراخلاقی شناخته می‌شود که در این صورت نفی مولفه نمادین‌سازی به همراه خواهد داشت. در مجموع شخص برای حفظ این جایگاه اخلاقی کمتر به دنبال رفتارهای هم‌چون تقلب، دروغ‌درباره‌تکلیف، پلاجرسیسم و غیره خواهد بود. از طرفی قابل ذکر است در مولفه درونی‌سازی نیز به جهت اینکه رفتار اخلاقی جزئی از خودپنداره شخص گردیده است (آکینو و رید، ۲۰۰۲)، شخص برای حفظ خودپنداره که در واقع حفظ ساختار شخصیتی خود است، اخلاقی عمل می‌نماید و کمتر دچار رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود. هم‌چنین عنصر انگیزه در منش‌های اخلاقی تمایلی شدیدی در فرد برای انجام اعمال اخلاقی فراهم می‌آورد (کوهن و مورس، ۲۰۱۴). این تمایل و انگیزه با همراه شدن با عنصر توانایی انجام اعمال اخلاقی، در مجموع ساختار قدرتمندی را برای انجام اعمال اخلاقی و اجتناب از اعمال غیراخلاقی مانند بی‌صدافتی تحصیلی فراهم می‌آورد. در واقع عنصر توانایی این چشم‌انداز را به شخص می‌دهد که به بررسی پیامدهای رفتاری خود در کوتاه مدت و بلند مدت بپردازد. به این صورت که مانع از این می‌شود که فرد به پیامدهایی مثبت و کوتاه مدت بی‌صدافتی تحصیلی دلخوش شود، بلکه اگرچه رفتارهای مغایر با بی‌صدافتی تحصیلی و توسل به صداقت تحصیلی برای کوتاه مدت ممکن است پیامدهای مثبتی نداشته باشد، اما به تقویت‌کننده‌های مثبتی که در بلند مدت برای وی به همراه دارد، و باعث می‌گردد که هویت اخلاقی وی و در ادامه آن منش‌های اخلاقی وی تحکیم گردد، توجه نماید. هم‌چنین با



بهره‌گیری از عنصر انگیزه، در زمان تصمیم‌گیری برای انجام عمل اخلاقی یا غیراخلاقی به بررسی این مساله می‌پردازد که رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی بر خودش و بر دیگران چه پیامدهایی می‌تواند داشته باشد. اگر پیامد رفتاری وی بر دیگران مانند استفاده از تکالیف دیگران به عنوان تکالیف خود، ارائه نتایج غیر واقعی از پژوهش‌های خود و در مجموع هر یک از رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی، منفی باشد، آنگاه از انجام عمل غیراخلاقی صرف‌نظر می‌نماید.

در ادامه نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودفریبی تاثیر مثبت و معنی‌داری بر ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مشابه همسو است (کوشیلنیاک، بویانوسکا، ۲۰۱۹؛ روبرتز و همکاران، ۲۰۱۷؛ کوکران، ۲۰۱۵؛ محمودنژاد و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۸). در تبیین این یافته می‌توان اذعان نمود که زمانی که دانشجویی رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی را انجام می‌دهد، هرچند این رفتار برای وی پیامدهای مثبتی چون نمره‌آوری به همراه دارد (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳)، لیکن احساس درونی خوبی نسبت به خود تجربه نمی‌نماید. این احساس درونی نامطلوب به عنوان مثال ناشی از چنین افکاری است: من فرد توانمندی نیستم و خودم به تنهایی از عهده امور تحصیلی‌ام بر نمی‌آیم، فرد توانمندی هستم اما تلاش و پشتکار برای انجام امور تحصیلی ندارم، اهداف و برنامه‌ریزی برای زندگی تحصیلی ندارم، وقت خود را در محیط تحصیلی اتلاف می‌نمایم 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 گونه‌ای تحریف نماید (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹؛ بندورا، ۱۹۹۱) و وضعیت را به گونه‌ای جلوه دهد که اوضاع چندان نیز بد نیست. در چنین حالتی مکانیزم‌های دفاعی به عنوان اولین سد دفاعی برای جلوگیری از آسیب‌های روانی وارد عمل می‌شوند و به کاهش احساس ناخوشایند فرد دامن می‌زنند (فروید، ۱۹۲۳). حال پس از مدتی، به جهت اینکه ذهن امور پرتکرار را به عادت تبدیل می‌نماید، دیگر پس از انجام رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی شخص چندان نیز دچار احساسات ناخوشایند درونی نمی‌شود. چرا که از طریق خودفریبی، باورهای شخص نسبت به بی‌صدقاتی تحصیلی و پیامدهای آن تغییر نموده است. هم‌چنین خودفریبی از دو مکانیزم زیربنایی سردرگمی و سوءاستفاده از دیگران و دروغ به آنان تشکیل شده است (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). سردرگمی از سه طریق باعث افزایش بی‌صدقاتی تحصیلی می‌گردد. در حالت اول دانشجو انحراف از واقعیت به دلیل عدم آگاهی از جنبه‌های مهم زندگی، را تجربه می‌نماید. در این حالت وی به دلیل آنکه از جنبه‌های مهم زندگی تحصیلی خود که همانا رشد اخلاقی، شناختی، هیجانی و به طور خلاصه رشد شخصی وی است، غافل مانده و از طریق رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی سعی در کسب تایید و موفقیت‌های ناپایدار تحصیلی می‌نماید. در حالت دوم وی به جهت ادراک نادرست از واقعیت موجود، نوعی سردرگمی را تجربه می‌نماید. به این صورت که اشتباهات مشابهی را در زندگی تحصیلی مرتکب می‌شود و این اشتباهات ممکن است در قالب رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی خود را نمایان سازد. و در حالت سوم دانشجو از طریق تحریف در مورد سبک زندگی به خودفریبی و در ادامه آن بی‌صدقاتی تحصیلی دامن می‌زند. به این صورت که از طریق رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی به نمره‌آوری می‌پردازد و از طریق نقش بازی کردن خود را فردی علمی و با دانش نشان می‌دهد. در مکانیزم سوء استفاده از دیگران و دروغ به آنان نیز دانشجویان به انجام تقلب در آزمون، کپی برداری از آثار دیگران، آسیب‌رساندن به منابع علمی موجود، دروغ به اساتید و سایر مصادیق بی‌صدقاتی تحصیلی می‌پردازند. از طرفی به طور

عینی تر نیز رابطه منفی خودفریبی و بی‌صدافتی تحصیلی قابل رویت است. به گونه‌ای که خودفریبی در قالب تکنیک‌های خنثی‌سازی (عدم پذیرش مسئولیت، انکار زیان، سرزنش سرزنش‌کنندگان، انکار آسیب‌دیده و اظهار و ادعای وفاداری به دیگران) که دانشجویان استفاده می‌نمایند، به آنان کمک می‌نماید تا رفتارهای خود را همسو با ارزش‌های جامعه توجیه نمایند. حال دانشجویان در گروه همسالانی حضور دارند که از بی‌صدافتی تحصیلی استقبال می‌نمایند و تقلب پیش از آن که در میان آنان رفتاری خلاف باشد، رفتاری لذت‌بخش و نمره‌آور است (علی‌خواه و همکاران، ۱۳۹۳). از طرفی دیگر چنانچه ذکر گردید بی‌صدافتی تحصیلی یک پدیده وابسته به فرهنگ است (پلد و خالدی، ۲۰۱۳)، و برخی از رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی در برخی از فرهنگ‌ها جرم تلقی نمی‌شود (وایتلی و کیت-اشپیکل، ۲۰۰۲). در این میان دانشجویان با از دست دادن ارتباط با واقعیت، تحریف اطلاعات دریافتی، نادیده گرفتن شواهد بیشتر که همگی در فرایند خودفریبی رخ می‌دهد (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹)، به توجیه رفتار اشتباه خود پرداخته و به ادامه دادن به آن می‌پردازند. هم‌چنین در خودفریبی شخص از اصول اخلاقی خود عدول می‌نماید (بندورا، ۱۹۹۱؛ سیرونت، ۲۰۰۶؛ سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹) که چنانچه ذکر گردید، بی‌صدافتی تحصیلی به نوعی عدول از اصول اخلاقی است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵). در واقع در پاسخ به این پرسش که چه زمانی شخص می‌تواند از اصول اخلاقی خود عدول نماید، قابل ذکر است که برای عدول از اصول اخلاقی در ابتدا فرد باید پیامد رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی بر خودش و دیگران را توجیه، عادی‌سازی، بی‌اثر نماید و حتی گاهی دیگری را مستحق این پیامدهای نامطلوب بداند که همگی به نوعی ریشه در خودفریبی دارد و نقش مهم خودفریبی در انجام رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی را نمایان می‌سازد. چنانچه نتایج تحقیق تارادی و همکاران (۲۰۱۲) نشان‌دهنده آن است که ۴۲ درصد از دانشجویان اگر فرصتی برایشان پیش آید اقدام به تقلب می‌کنند. این مساله در وهله اول نشان‌دهنده آن است که دانشجویان بی‌صدافتی تحصیلی را به عنوان یکی از گزینه‌های ذهنی خود دارند. در این‌جا قابل ذکر است که زمانی یک رفتار غیراخلاقی به عنوان گزینه ذهنی شخص قرار می‌گیرد که در ابتدا آن را از طریق مکانیزم‌های خودفریبی برای خود قابل پذیرش کرده باشد. اینک شخص قبل از آنکه در موقعیت تقلب قرار گیرد، با خودفریبی، خود را برای انجام بی‌صدافتی تحصیلی از قبل آماده نموده است. هم‌چنین یکی دیگر از تبیین‌هایی که برای بررسی نقش خودفریبی در بی‌صدافتی تحصیلی قابل تامل است، این است که در فرایند خودفریبی شخص در ابتدا با سوگیری و تحریف، واقعیت را ادراک می‌کند (زیگلر و همکاران، ۲۰۱۱)، سپس یک باور مغایر با شواهد موجود می‌سازد (سیرونت، ۲۰۰۶)، در ادامه به خودمتقاعدسازی می‌پردازد (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹). در این میان از طریق مشاهده محبوبیت تقلب در بین همسالان، از طریق فرایند ذکرشده پیامدهای خطرناک بی‌صدافتی تحصیلی را عادی‌سازی می‌نماید و به انجام این رفتار می‌پردازد. از طرفی مولفه سوء استفاده و دروغ در خودفریبی (سیرونت و همکاران، ۲۰۱۹)، این آمادگی را به فرد می‌دهد که رفتارهایی هم‌چون تقلب، دروغ، فریب دادن دیگری، دستکاری اسناد و مدارک تحصیلی برای کسب امتیاز و جایگاه و غیره را در زمان مورد نیاز انجام دهد. و پس از آن چون اکثر تلاش‌ها در خودفریبی برای حفظ حرمت خود است (بندورا، ۱۹۹۱)، خودپنداره مثبت فرد را حفظ می‌نماید (لو چانگ، ۲۰۱۱) و وی را برای تکرار این رفتار آماده‌تر می‌سازد. در واقع به نظر می‌رسد که کافی‌است دانش‌آموز و دانشجویی یک بار به بی‌صدافتی تحصیلی بپردازد و تنبیه اثربخشی مبنی بر عدم تکرار آن رفتار برای وی به همراه نداشته باشد. از آن پس مکانیزم‌های خود-متقاعدسازی به گونه‌ای عمل می‌نمایند که باید منتظر تکرار این رفتار در وی بود. در مجموع با

توجه به اینکه کسب نمره به عنوان یک ارزش شناخته می‌شود (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳؛ کیکاس و همکاران، ۲۰۲۰) لذا محصلان درصدد کسب آن حتی به شیوه‌های غیرمجاز هستند (علیخواه و همکاران، ۱۳۹۳) و این رفتار غیرمجاز از طریق خودفریبی برای دانشجو مقبول‌تر می‌گردد. در نتیجه رابطه مثبت خودفریبی و بی‌صدقاتی تحصیلی منطقی به نظر می‌رسد.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه‌گری خودفریبی در رابطه بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی بود. این یافته با نتایج پژوهش محمودنژاد و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۸) مبنی بر نقش واسطه‌گری مکانیزم‌های عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین ساختارهای اخلاقی و رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی همسو است. علاوه بر آنچه که در خصوص رابطه دویه دو متغیرها بیان شد، در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که منش‌های اخلاقی از راه‌های غیر مستقیم مانند انتخاب موقعیت و ایجاد موقعیت می‌توانند بر رفتارهای غیراخلاقی اثرگذار باشند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴) و بسیاری از تصمیمات در رابطه با انجام رفتارهای غیراخلاقی توسط مکانیزم‌هایی 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. فستینگر (۱۹۷۵) دو روش برای کاهش ناهماهنگی شناختی پیشنهاد داد. راه اول تغییر رفتاری است که باعث این ناهماهنگی شناختی شده است. راه دوم تغییر دادن شناخت است. یعنی اینکه یا از فکر کردن دست برداشته شود و تفسیر فرد از آن رویداد تغییر نماید و یا اینکه بی‌صدقاتی تحصیلی را متوقف شود تا فکر و رفتار به یک توافق برسند و شخص این همسویی، هم‌نوايي و هم‌خوانی را در فکر، احساس و رفتار تجربه نماید و تجربه حس درونی انسجام خویشتن نماید. به جهت اینکه اکثریت دانشجویان راه اول یعنی بی‌صدقاتی تحصیلی را متوقف نمی‌نمایند و از طرفی به جهت ساختارهای اخلاقی هم‌چون منش‌های اخلاقی که دارند نمی‌توانند به این رفتارها ادامه دهند (کوشیلنیاک، بویانوسکا، ۲۰۱۹؛ آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹)، در نتیجه برای حفظ ساختار شخصیت و خودپنداره دست به خودفریبی می‌زنند تا از شدت این ناهماهنگی و درد و رنج حاصل از آن بپرهیزند. در واقع توجیه دانشجویان از تقلب برای کاهش ناراحتی روانی حاصل از انجام بی‌صدقاتی تحصیلی به دلیل مغایرت با ارزش‌های اخلاقی است (هندی و مونتارگات، ۲۰۱۹). دانشجویانی که درگیر بی‌صدقاتی تحصیلی هستند، رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی خود را از طریق اینکه «تقلب غیرقانونی نیست» و «وقتی می‌بینید دوستان‌تان تقلب می‌کنند شما نیز می‌توانید تقلب کنید»، به توجیه عقلانی بی‌صدقاتی تحصیلی بر اساس مسیر دوم فستینگر (۱۹۷۵) برای کاهش ناهماهنگی شناختی می‌پردازند (هندی و مونتارگات، ۲۰۱۹). در مجموع در قالب نظم علی مطرح شده نقش واسطه‌گری خودفریبی در ارتباط بین منش‌های اخلاقی و بی‌صدقاتی تحصیلی منطقی و قابل قبول به نظر می‌رسد.

اگرچه در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر شواهد مطلوبی را برای تایید نقش واسطه‌گری خودفریبی در رابطه بین منش‌های اخلاقی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی فراهم نمود و اطلاعات ارزشمندی را دربارهٔ ویژگی‌های کارکردی خودفریبی و منش‌های اخلاقی در بافت مطالعاتی پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی فراهم کرده است؛ اما ممکن است به دلیل استفاده از ابزار خودگزارشی برای سنجش بی‌صدافتی تحصیلی به جای مطالعه رفتار در موقعیت‌های واقعی، شرکت‌کنندگان دچار خطای خوب‌نمایی اجتماعی<sup>۷۶</sup> 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 بی‌صدافتی تحصیلی از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد.

از جنبه نظری پژوهش حاضر تنها پژوهشی است که به بررسی شش بُعد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی و همچنین بررسی پیشایندهای آن پرداخته است، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به بررسی این ابعاد شش‌گانه در سایر محیط‌ها و دوره‌های تحصیلی پرداخته شود. همچنین با توجه به اینکه در پژوهش حاضر تنها به بررسی عوامل فردی اثرگذار بر ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی پرداخته شد، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی به بررسی عوامل اجتماعی و خانوادگی نیز پرداخته شود. همچنین به لحاظ کاربردی نتایج این پژوهش پیام‌آور آن است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به آموزش و ارتقای توانمندی‌هایی هم‌چون منش‌های اخلاقی بپردازند و به رشد اخلاقی دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط‌های تحصیلی توجه گردد. همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که منش‌های اخلاقی و خودفریبی بیشترین تاثیر را به ترتیب بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی، پلاجریسم، کمک بیرونی، تحریف، تقلب پیشین و تقلب در آزمون داشت. این یافته نشان‌دهنده آن است که توجه به رشد منش‌های اخلاقی و کاهش خودفریبی در وهله اول بیشترین تاثیر را بر دروغ درباره تکالیف تحصیلی دانشجویان دارد. و این یافته پژوهش‌های آتی را به بررسی عواملی که بیشترین اثرگذاری را بر تقلب پیشین و تقلب در آزمون دارند، مانند عوامل خانوادگی و اجتماعی، رهنمون می‌سازد. هم‌چنین پژوهش حاضر نشان داد که از بین رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی، نرخ تکرار تحریف بیش از میانگین است که این مساله توجه بیشتر مسئولان در محیط‌های تحصیلی را به بررسی این رفتار نشان می‌دهد.

برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست با توجه به اینکه گروه شرکت‌کنندگان پژوهش فقط از بین دانشجویان دوره کارشناسی انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای دوره‌های تحصیلی دیگر مانند دوره کارشناسی ارشد و دکتری پرداخته شود. دوم اینکه در پژوهش حاضر رابطه متغیرها به صورت یک‌طرفه در نظر گرفته شده است، در صورتی که ممکن است متغیرهای پژوهش اثرات تعاملی نیز بر یکدیگر داشته باشند که در پژوهش حاضر امکان بررسی این روابط دوطرفه محقق نشد.

در نهایت اینکه با وجود شواهد پژوهشی متعددی که نشان می‌دهند ساختارهای اخلاقی مانند منش‌های اخلاقی باعث می‌شود از رفتارهای غیراخلاقی کاسته شود، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که منش‌های اخلاقی به تنهایی قادر به کاهش رفتار غیراخلاقی بی‌صدافتی تحصیلی نیست، بلکه متخصصان حوزه روان‌شناسی اخلاق در کنار توجه به رشد و پرورش منش‌های اخلاقی، لازم است که به مکانیزم‌های خودفریبی نیز توجه نمایند.

۱. Academic Dishonesty
۲. Ethics
۳. Active and passive
۴. Cheating
۵. Misconduct
۶. Deceptively
۷. Plagiarism
۸. Counterproductive Academic Behavior
۹. Unauthorized collaboration
۱۰. Cheating
۱۱. Cheating in Examination
۱۲. Plagiarism
۱۳. Outside Help
۱۴. Prior Cheating
۱۵. Falsification
۱۶. Lying about Academic Assignments
۱۷. Moral development
۱۸. Moral character
۱۹. Superego
۲۰. Cognitive
۲۱. Emotional
۲۲. Behavioral
۲۳. Moral identity
۲۴. Moral elevation
۲۵. Elevation emotions
۲۶. moral disengagement
۲۷. Counterproductive Academic Behavior
۲۸. Socially orientated human values
۲۹. Conformity and Tradition
۳۰. Personally focused values
۳۱. Hedonism, Power, and Stimulation
۳۲. Motivation
۳۳. Ability
۳۴. Capacity
۳۵. Moral self- regulation
۳۶. self- deception
۳۷. justification
۳۸. acceptability
۳۹. integrity
۴۰. theory of cognitive dissonance
۴۱. Endorphins
۴۲. Oxytocin
۴۳. Denial defense mechanism
۴۴. social desirability
۴۵. projection
۴۶. intellectualization
۴۷. satellite
۴۸. Mystification
۴۹. Collins English Dictionary
۵۰. self- conviction
۵۱. confirmation bias
۵۲. Cognitive dissonance
۵۳. clinical mystification
۵۴. not being aware of important aspects of their lives
۵۵. inaccurate perceptions
۵۶. distortion about one's lifestyle
۵۷. Manipulation
۵۸. Self- regard
۵۹. Moral conviction
۶۰. Personal morality
۶۱. Situation selection
۶۲. Situation creation
۶۳. Klein
۶۴. Moral Character Questionnaire
۶۵. self-deception questionnaire (SDQ-12)
۶۶. Academic Dishonesty Scale
۶۷. Cheating in Examination
۶۸. Plagiarism
۶۹. Outside Help
۷۰. Prior Cheating
۷۱. Falsification
۷۲. Lying about Academic Assignments
۷۳. internal consistency indices
۷۴. skewness
۷۵. kurtosis
۷۶. social desirability

## منابع

- اعتماد، جلیل؛ جوکار، بهرام (۱۳۹۷). بی‌صداقتی تحصیلی و باورهای شناخت‌شناسی: واری‌نقش تعدیل‌گری جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰(۱)، ۱۱۲-۱۳۲.
- بارانی، حمید؛ فولادچنگ، محبوبه؛ و درخشان، معراج (۱۳۹۸). رابطه ذهن‌آگاهی و بی‌صداقتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری امید تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱(۲)، ۷۰-۵۰.
- جوکار، بهرام؛ حق‌نگهدار، مرجان (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صداقتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۲)، ۱۶۲-۱۴۳.
- خامسان، احمد؛ امیری، محمداصغر (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۶(۱)، ۵۳-۶۱.
- خرمائی، فرهاد؛ قائمی، مریم (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منش‌های اخلاقی. *بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز*.

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

علیوردی‌نیا، علی اکبر؛ صالح‌نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر در اقدام به تقلب دانشجویان. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۸(۱)، ۸۵-۹۳.

کشکولی، فرامرز (۱۳۹۶). تبیین علی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی. *پایان نامه منتشر نشده دکتری*. دانشگاه شیراز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی تربیتی.

گل‌من، دنیل (۱۳۹۰ / ۱۹۹۶). *زندگی در باتلاق فریب: روان‌شناسی خودفریبی* (ترجمه رامین بختیاری). تهران: نشر نوآندیش.

محمودنژاد، خاتون؛ شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین هویت اخلاقی و رفتار غیرمولد تحصیلی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۱(۷۶)، ۴۴-۲۶.

- Alsawaileh, 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.
- Aquino, K., & Reed, I. I. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of personality and social psychology*, 83(6), 1423- 1440.
- Aquino, K., McFerran, B., & Laven, M. (2011). Moral identity and the experience of moral elevation in response to acts of uncommon goodness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(4), 703- 718.
- Arhin, A.O., Jones, K.A., 2009. A multidiscipline exploration of college students' perceptions of academic dishonesty: are nursing students different from other college students?. *Nurse Education Today*, 29 (7), 710-714.
- Arnold, I. J. (2016). Cheating at online formative tests: Does it pay off?. *The Internet and Higher Education*, 29, 98-106.
- Arvidson, C. J. (2004). *The anatomy of academic dishonesty: Cognitive development, self-concept, neutralization techniques, and attitudes toward cheating*. University of North Texas.
- 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, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. *Handbook of personality*, 2, 154- 196.
- 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.
- Baxter, P. E., & Boblin, S. L. (2007). The moral development of baccalaureate nursing students: Understanding unethical behavior in classroom and clinical settings. *Journal of Nursing Education*, 46(1), 20- 27.
- 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.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factoral validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86.
- Chapman, K. J., & Lupton, R. A. (2004). Academic dishonesty in a global educational market: A comparison of Hong Kong and American University business students. *International Journal of Educational Management*, 18, 425-435.
- Chapman, K. J., Davis, R., Toy, D., & Wright, L. (2004). Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends. *Journal of Marketing Education*, 26(3), 236- 249.
- 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, ۴۳- ۶۱.
- Davis, S. F., Drinan, P. F. & Gallant, T. B. (2009). *Cheating in school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Depue, R. A., & Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding: Implications for conceptualizing a human trait of affiliation. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 313- 349.
- Festinger, L. (1975). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Freud, S. (1923). The ego and the it. *Standard Edition*, 19, 12- 66.
- Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A., & Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behaviour and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stress and self-harm. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 82(2), 123- 136.
- Hendy, N. T., & Montargot, N. (2019). Understanding Academic dishonesty among business school students in France using the theory of planned behavior. *The International Journal of Management Education*, 17(1), 85- 93.

- Henning, M. A., Ram, S., Malpas, P., Sisley, R., Thompson, A., & Hawken, S. J. (2014). Reasons for academic honesty and dishonesty with solutions: a study of pharmacy and medical students in New Zealand. *Journal of medical ethics, 40*(10), 702- 709.
- Hensley, L. C., Kirkpatrick, K. M., & Burgoon, J. M. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education, 18*(8), 895-907.
- Jacobs, A. (2010). Rampant fraud threat to China's brisk ascent. *The New York Times, 6*.
- Jiménez, M. D. L. V. M., & Ruiz, C. S. (2014). Evaluation of self-deception: validation of the iam-40 inventory. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 14*(2), 203- 216.
- Jones, D. L. (2011). Academic dishonesty: Are more students cheating?. *Business Communication Quarterly, 74*(2), 141-150.
- Josephson Institute. (2012). Josephson Institute's 2012 report card on the ethics of American youth.
- Kibler, W. L. (1993). Academic dishonesty: A student development dilemma. *Naspa Journal, 30*(4), 252-267.
- Kiekkas, P., Michalopoulos, E., Stefanopoulos, N., Samartzi, K., Krania, P., Giannikopoulou, M., & Igoumenidis, M. (2020). Reasons for academic dishonesty during examinations among nursing students: Cross-sectional survey. *Nurse Education Today, 86*, 104314.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Klocko, M. N. (2014). Academic dishonesty in schools of nursing: A literature review. *Journal of Nursing Education, 53*(3), 121- 125.
- Koscielniak, M., & Bojanowska, A. (2019). The role of personal values and student achievement in academic dishonesty. *Frontiers in psychology, 10*, 1887.
- 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.
- Lupton, R. A., Chapman, K. J., & Weiss, J. E. (2000). International perspective: A cross-national exploration of business students' attitudes, perceptions, and tendencies toward academic dishonesty. *Journal of Education for Business, 75*, 231-235.
- Ma, Y., McCabe, D. L., & Liu, R. (2013). Students' academic cheating in Chinese universities: Prevalence, influencing factors, and proposed action. *Journal of Academic ethics, 11*(3), 169-184.
- Macale, L., Ghezzi, V., Rocco, G., Fida, R., Vellone, E., & Alvaro, R. (2017). Academic dishonesty among Italian nursing students: A longitudinal study. *Nurse education today, 50*, 57- 61.
- 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.
- McCrink, A. (2010). Academic misconduct in nursing students: Behaviors, attitudes, rationalizations, and cultural identity. *Journal of Nursing Education, 49*(11), 653- 659.
- 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.
- Murphy, B. (2013). Harvard cheating scandal ends in dozens of forced withdrawals. Retrieved from Huff Post College: [http://www.huffingtonpost.com/2013/02/01/harvard-cheating-scandal-\\_n\\_2600366.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/02/01/harvard-cheating-scandal-_n_2600366.html).
- Passow, H. J., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., Harding, T. S. & Carpenter, D. D. (2006). Factors influencing engineering students' decisions to cheat by type of assessment. *Research in Higher Education, 47* (7), 643- 684.
- Payne, S. L., & Nantz, K. S. (1994). Social accounts and metaphors about cheating. *College Teaching, 42*(3), 90- 96.
- Peled, Y., & Khaldi, S. (2013). Are discrimination, survival and tradition sufficient argument for academic dishonesty? Discrimination, Survival and Tradition as Argumentation for Academic Dishonesty. *Educational Practice and Theory, 35*(1), 41-61.
- Rest, J., Narvaez, D., 1994. *Moral Development in the Professions*. Hillside, Erlbaum, NJ.
- Rezanejad, A., & Rezaei, S. (2013). Academic dishonesty at universities: The case of plagiarism among Iranian language students. *Journal of academic ethics, 11*(4), 275- 295.
- 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), e0210815.
- 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.

- Stephens, J. M., & Nicholson, H. (2008). Cases of incongruity: exploring the divide between adolescents' beliefs and behavior related to academic dishonesty. *Educational Studies*, 34(4), 361-376.
- Stephens, J. M., & Wangaard, D. B. (2016). The achieving with integrity seminar: an integrative approach to promoting moral development in secondary school classrooms. *International Journal for Educational Integrity*, 12(1), 1- 16.
- Stuber-McEwen, D., Wiseley, P., & Hoggatt, S. (2009). Point, click, and cheat: Frequency and type of academic dishonesty in the virtual classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(3), 1-9.
- Tanawattanacharoen, S., & Nimnuan, C. (2009). Academic misconduct among medical students. *South East Asian Journal of Medical Education*, 3(1), 8-13.
- Taradi, S. K., Taradi, M., & Đogaš, Z. (2012). Croatian medical students see academic dishonesty as an acceptable behaviour: a cross-sectional multicampus study. *Journal of medical ethics*, 38(6), 376-379.
- Thomas, D. (2017). Factors that explain academic dishonesty among university students in Thailand. *Ethics & Behavior*, 27(2), 140-154.
- Von Hippel, W., & Trivers, R. (2011). The evolution and psychology of self-deception. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(1), 1- 16.
- 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/>.
- Yang, S. C., Huang, C. L., & Chen, A. S. (2013). An investigation of college students' perceptions of academic dishonesty, reasons for dishonesty, achievement goals, and willingness to report dishonest behavior. *Ethics & Behavior*, 23(6), 501-522.
- Ziegler, M., MacCann, C., & Roberts, R. (Eds.). (2011). *New perspectives on faking in personality assessment*. Oxford University Press.

نویسنده مسئول مقاله: حمید بارانی، دانشجوی دکترای روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، شماره تماس ۰۹۳۶۳۵۵۱۳۹۱، مدرس دانشگاه شیراز، آدرس: دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، کد پستی ۷۱۹۴۶۸۴۶۹۵ آدرس اینترنتی: [hbarani50@gmail.com](mailto:hbarani50@gmail.com)