

رابطه‌ی هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت

بهرام جوکار* مرجان حق‌نگهدار**

دانشگاه شیراز

چکیده

بی‌صدافتی تحصیلی شامل عدول از اصول اخلاقی و قوانین در انجام تکالیف تحصیلی است که برای فرد امتیاز یا اعتبار علمی و آموزشی به‌همراه دارد. تحول اخلاقی و سطح درونی‌شدن اخلاقیات از جمله عوامل تعیین‌کننده‌ی بی‌صدافتی تحصیلی به‌حساب آمده است. از این‌رو پژوهش حاضر نقش هویت اخلاقی را به‌عنوان شاخصی از تحول اخلاقی، در پیش‌بینی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی (تقلب در آزمون و تقلب در تکلیف) مورد کنکاش قرار داد. شرکت‌کنندگان پژوهش ۳۵۲ دانش‌آموز (۶۵ دختر و ۸۷ پسر) مقطع دوم دبیرستان شهر شیراز بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس «اهمیت هویت اخلاقی برای خود» آکینو و رید و «پرسش‌نامه‌ی بی‌صدافتی تحصیلی» مک‌کابی و تروینیو را تکمیل نمودند. با استفاده از ویرایش پنجم نرم‌افزار WarpPLS متغیرهای پژوهش به‌صورت مکنون، وارد معادلات رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان شدند و قدرت پیش‌بینی ابعاد هویت اخلاقی (درونی‌سازی و نمادسازی) در ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی (تقلب در تکلیف و تقلب در امتحان)، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که بعد نمادسازی هویت اخلاقی، بعد تقلب در تکلیف را به‌صورت منفی و معنادار و بعد تقلب در آزمون را به‌صورت منفی اما در حد مرزی پیش‌بینی نمود. همچنین، بعد درونی‌سازی هویت اخلاقی، برخلاف انتظار، تنها بعد تقلب در آزمون را به‌صورت منفی و معنادار پیش‌بینی کرد. به بیان دیگر، بعد خصوصی هویت اخلاقی پیش‌بینی‌کننده‌ی گونه‌ی فردی بی‌صدافتی تحصیلی، یعنی تقلب در آزمون و بعد عمومی هویت اخلاقی پیش‌بینی‌کننده‌ی گونه‌ی اجتماعی بی‌صدافتی تحصیلی، یعنی تقلب در تکلیف بود. بررسی نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت در رابطه‌ی ابعاد هویت اخلاقی با ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی نشان داد که الگوی رابطه‌ی بین درونی‌سازی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی در دختران و پسران متفاوت است، بدین صورت که رابطه‌ی بعد درونی‌سازی هویت اخلاقی با بعد تقلب در آزمون در پسران کاهش یافت.

واژه‌های کلیدی: هویت اخلاقی، نمادسازی، درونی‌سازی، بی‌صدافتی تحصیلی.

* استاد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسؤل) b_jowkar@yahoo.com

** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز mar_hgr@yahoo.com

مقدمه

بی‌صدافتی تحصیلی^۱ یک رفتار غیراخلاقی شایع در محیط‌های آموزشی است. تقلب، به‌عنوان نماد بی‌صدافتی تحصیلی در بین علم‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی از دبستان تا دانشگاه، صرف‌نظر از جغرافیای محیطی و اقتصادی و در انواع مراکز آموزشی، دولتی و خصوصی، امری رایج است (دیویس، درینان و گالانت^۲، ۲۰۰۹). این رفتار به شکل‌های انفرادی، گروهی، به کمک والدین (اُون^۳، ۲۰۰۳، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹) و گاهی حتی با همکاری آموزگاران و مسئولان مدرسه (وُک^۴، ۲۰۰۰، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹) رخ می‌دهد. در واقع این‌گونه رفتارها، به جزئی از فرهنگ دانشجویان و دانش‌آموزان در بافت‌های تحصیلی تبدیل و به تعبیری «طبیعی»^۵ شده‌اند و شاید اغراق نباشد اگر بگوییم که بی‌صدافتی تحصیلی به یک هنجار رفتاری در فرهنگ آموزشی تبدیل شده است، به‌گونه‌ای که علم‌آموزان تقلب کردن را قابل قبول دانسته و حتی در نظر برخی از آن‌ها این رفتارها یک مهارت یا بازی محسوب می‌شوند (بیتس، دیویس، مورفی و بون^۶، ۲۰۰۵، به نقل از آرهین و جونز^۷، ۲۰۰۹).

یکی از مسائلی که در مرور ادبیات پژوهشی بی‌صدافتی تحصیلی آشکار می‌شود، فقدان یک تعریف عام و مقبول از آن است. در یک نگاه کلی، بی‌صدافتی تحصیلی به صورت «رفتارهای غیراخلاقی و غیرقانونی که فرد طی آزمون توانایی و دانش نشان می‌دهد» مفهوم‌پردازی شده است (ایکویا^۸، ۱۹۹۷، به نقل از کوچوکته^۹، ۲۰۱۱). در تعریفی دقیق‌تر، بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان تقلب کردن و سرقت علمی تعریف شده است که در آن دانش‌آموزان در انجام یک کار آموزشی، به یکدیگر، کمک غیرقانونی می‌دهند یا می‌گیرند و یا برای کاری که خود انجام نداده‌اند، اعتبار علمی کسب می‌کنند (کیبلر، ناس، پترسون و پاولا، ۱۹۸۸، به نقل از کیبلر^{۱۰}، ۱۹۹۳).

این عمل غیراخلاقی گسترده‌ی وسیعی از رفتارهای غیرقانونی در محیط‌های آموزشی مانند دروغ، تقلب در آزمون، کپی‌برداری یا استفاده از کار دیگران بدون اجازه‌ی آن‌ها، تغییر یا جعل اسناد، خرید سؤال، سرقت علمی، عدم پیروی عامدانه از قوانین، تغییر نتایج تحقیقات، ارائه‌ی دلایل دروغین برای شرکت نکردن در آزمون یا کوتاهی در تکالیف، منبع‌سازی^{۱۱} و غیره را در برمی‌گیرد (آرنت^{۱۲}، ۱۹۹۱، پرت و مکلافین^{۱۳}، ۱۹۸۹، پکر^{۱۴}، ۱۹۹۰، مور^{۱۵}، ۱۹۸۸، به نقل از لمبرت، هوگان و بارتون^{۱۶}، ۲۰۰۳). البته ذکر این نکته ضروری است که برخی اشکال بی‌صدافتی تحصیلی رایج‌تر هستند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲). لذا در این پژوهش، تقلب در آزمون و تقلب در انجام تکالیف به‌عنوان دو گونه‌ی رایج بی‌صدافتی تحصیلی مدنظر قرار گرفتند.

پژوهش‌ها در خصوص تمایز نگرش دانش‌آموزان به انواع بی‌صدافتی تحصیلی آشکار نموده

است که تفاوت قابل توجهی بین تقلب در آزمون و سایر اشکال بی‌صدقاتی تحصیلی وجود دارد؛ یعنی در نظر دانش‌آموزان عموماً آزمون، نوع مهم‌تر و جدی‌تر ارزیابی، در مقایسه با سایر رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی محسوب می‌گردد و سایر اشکال تقلب کردن، تقلب واقعی و جدی پنداشته نمی‌شود (پینه و نانتز^{۱۷}، ۱۹۹۴، به نقل از پارک^{۱۸}، ۲۰۰۳) تا آن‌جا که برخی پژوهش‌ها حاکی از آن بوده‌اند که والدین در انجام تکالیف درسی به فرزندانشان کمک و تقلب می‌نمایند (دیویس و همکاران، ۲۰۰۹). به بیان دیگر، نوع تقلب نقش مهمی در تعیین فراوانی و نگرش علم‌آموزان نسبت به آن دارد. در این راستا، پاسو، می‌هیو، فینلی، هاردینگ و کارپتر^{۱۹} (۲۰۰۶) به بررسی هم‌بسته‌های رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی تقلب در آزمون و تقلب در تکلیف پرداخته و نشان دادند که پیش‌بینی‌کننده‌های بی‌صدقاتی تحصیلی براساس نوع آن متفاوت هستند. پاسو و همکاران (۲۰۰۶) قدرت متغیرهای متفاوتی (سال تحصیل در کالج، میزان تقلب در دبیرستان، شرکت در فعالیت‌های غیردرسی، تعهد اخلاقی به تقلب نکردن^{۲۰}، نگرش به تقلب، ارزیابی سود و زیان موقعیت تقلب، فشار اجتماعی و کارآیی سیاست‌های پیش‌گیری از تقلب) را در پیش‌بینی تقلب در آزمون و تکلیف مطالعه کردند. بررسی آن‌ها دو الگوی متفاوت برای پیش‌بینی میزان فراوانی این دو گونه بی‌صدقاتی تحصیلی را آشکار نمود. این یافته‌ها مؤید آن است که در پژوهش‌های حوزه بی‌صدقاتی تحصیلی، تفکیک انواع بی‌صدقاتی تحصیلی ضروری است.

در خصوص پیش‌آیندهای بی‌صدقاتی تحصیلی که کنشی ماهیتاً غیراخلاقی است که فرد به آن اقدام می‌کند، منطقی بود که محققان، نقش سازه‌های اخلاقی را در تولید آن کنکاش نمایند. عمده پژوهش‌هایی که به رابطه‌ی اخلاق و رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی پرداخته‌اند، مدل کلبگ^{۲۱} (۱۹۸۴) درباره‌ی رابطه‌ی استدلال اخلاقی^{۲۲} و رفتار اخلاقی را مدنظر داشته‌اند. این پژوهش‌ها بر این فرض متکی بودند که اگرچه در هر سطحی از رشد اخلاقی تقلب محتمل است، ولی انتظار می‌رود که در سطوح بالای رشد اخلاقی احتمال تقلب کمتر باشد. برخلاف انتظار، پژوهش‌های مذکور، شواهد تجربی در حمایت از مفروضه‌ی نظریه‌ی کلبگ فراهم نکردند. یافته‌های این پژوهش‌ها متناقض بود، بدین صورت که یا به رابطه‌ای بین سطوح استدلال اخلاقی و رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی دست نیافتند (برناردی^{۲۳} و همکاران، ۲۰۰۴ به نقل از وایدمن^{۲۴}، ۲۰۰۸؛ بریمبل و استیونسون-کلارک^{۲۵}، ۲۰۰۵، به نقل از اوریک^{۲۶}، ۲۰۱۲؛ بروژمن و هارت^{۲۷}، ۱۹۹۶، به نقل از مرداک و آندرمین^{۲۸}، ۲۰۰۶؛ کامینگز، مدوکس، هارلو، دیاس^{۲۹}، ۲۰۰۲، به نقل از وایدمن، ۲۰۰۸؛ دنیل، آدامز و اسمیت^{۳۰}، ۱۹۹۴، به نقل از وایدمن، ۲۰۰۸) یا این رابطه اغلب به وسیله‌ی متغیرهای دیگری نظیر وجود مشوق و نظارت تعدیل شده بود (کرکوران و راتر^{۳۱}، ۱۹۸۷؛ لمینگ^{۳۲}، ۱۹۷۸، به نقل از مرداک و استفنز^{۳۳}، ۲۰۰۷). بر این اساس محققان به این نتیجه رسیدند

که احتمالاً علاوه بر ابعاد شناختی، جنبه‌های هیجانی اخلاقیات در انگیزش اخلاقی و به تبع آن رفتار اخلاقی دخیل هستند و بر این اساس مدل‌های شناختی-هیجانی ظهور نمودند (آیزنبرگ^{۳۴}، ۱۹۸۶؛ گیس^{۳۵}، ۲۰۰۳، به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). مطابق این مدل‌ها رفتار اخلاقی نیازمند انگیزش است و منشاء انگیزش را ترکیب هیجان و استدلال اخلاقی دانسته‌اند.

اگرچه شواهد تجربی در زمینه‌ی رابطه‌ی انگیزش اخلاقی، مبتنی بر ترکیب جنبه‌های شناختی و هیجانی اخلاقیات، تا حد زیادی توانسته است واریانس عمل اخلاقی را در برخی موقعیت‌ها تبیین کند، (آیزنبرگ و میلر^{۳۶}، ۱۹۸۷، به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۰۵؛ بلسی^{۳۷}، ۱۹۸۳) اما یافته‌ها حکایت از آن داشته که مدل‌های مذکور در مورد رفتارهای اخلاقی سطح بالا، ثبات در رفتارهای اخلاقی و تعهد به امور اخلاقی، از قدرت پیش‌بینی متوسطی برخوردارند (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). بلسی (۱۹۸۳) از جمله مطرح‌ترین نظریه‌پردازانی بود که با طرح «مدل خود^{۳۸}» نقش استدلال اخلاقی و هیجان اخلاقی در انگیزش اخلاقی و به تبع آن عمل اخلاقی را مورد تردید قرار داد. بلسی و دیگر محققان بر نقش هویت در برانگیختگی عمل اخلاقی تأکید نمودند (آیزنبرگ، ۱۹۸۶، گیس، ۲۰۰۳، هافمن^{۳۹}، ۲۰۰۰، به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۰۵؛ بلسی، ۱۹۸۳؛ کلبی و دیمون^{۴۰}، ۱۹۹۲؛ لپسلی و نارواژ^{۴۱}، ۲۰۰۴b، نارواژ، ۲۰۰۵). این نظریه‌پردازان، علی‌رغم برخی تفاوت‌ها در این مسأله اتفاق نظر داشتند که وقتی اخلاق نقش کلیدی و اساسی در مفهوم خود و هویت داشته باشد، موجبات ارتقای تعهد و مسئولیت‌پذیری را در مفهوم خود فراهم می‌آورد و باعث می‌شود که ارزش‌های اخلاقی به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر کنش‌های اخلاقی فرد تعریف شوند. در واقع، اخلاقیات و اصول اخلاقی با تغییر سازمان نظام ارزشی خود و قرار گرفتن در مراتب بالای این نظام، احتمال عمل بر اساس ارزش‌های اخلاقی را افزایش می‌دهند (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). از این‌رو، هویت به‌عنوان یک منبع انگیزش اخلاقی در نظر گرفته می‌شود که نیروی انگیزشی قوی‌تری در قیاس با شناخت و هیجان اخلاقی برای تولید کنش‌های اخلاقی فراهم می‌آورد (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵) و می‌تواند اعمال اخلاقی خارق‌العاده و تعهدات اخلاقی بلندمدت را تبیین نماید (بلسی، ۱۹۸۳؛ کلبی و دیمون، ۱۹۹۲؛ هافمن، ۲۰۰۰، به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). پژوهش‌گران در مدل‌های ارائه شده در زمینه‌ی هویت اخلاقی که برگرفته از مدل بلسی بودند، اگرچه در سطح نظری و مفهومی رشد چشم‌گیری داشتند، پشتوانه‌ی تجربی و تحقیقاتی زیادی فراهم نیاوردند (هاردی و کارلو، ۲۰۰۵). شاید بتوان یکی از دلایل این مسأله را در عملیاتی نبودن و پیچیده بودن مدل‌های مذکور دانست. بر این اساس آکینو و رید^{۴۲} (۲۰۰۲) با اقتباس از مدل‌های مذکور، تلاش نمودند تا با عملیاتی نمودن و تهیه‌ی ابزارهای مناسب جهت سنجش هویت اخلاقی، حدود تحقیقات در این زمینه را گسترش دهند. این محققان هویت اخلاقی را

به صورت یک خود-طرح‌واره^{۳۳} که حول مجموعه‌ای از ویژگی‌های اخلاقی مانند عدالت، دل‌سوزی، مهربانی، تعهد و ... سازمان یافته، مفهوم‌پردازی و برای آن دو بعد درونی‌سازی^{۴۴} و نمادسازی^{۴۵} تعریف نمودند. بعد درونی‌سازی، وجه خصوصی و فردی هویت اخلاقی است که به میزان عمق و نفوذ اصول اخلاقی در خودپنداره‌ی فرد اشاره دارد. بعد نمادسازی معطوف به وجه عمومی و اجتماعی هویت اخلاقی است که به صورت بازتاب اصول و ویژگی‌های اخلاقی در جهان اجتماعی و به دیگران در قالب رفتار تعریف شده است. به تعبیری دیگر، فرد با نمادسازی بالا، گرایش دارد که در فعالیت‌های نمادین آشکاری درگیر شود تا از این طریق تعهد خویش را به اصول و آرمان‌های اخلاقی به دیگران نشان دهد. این افراد بیشتر دست به فعالیت‌هایی می‌زنند که از لحاظ هنجاری و اجتماعی، به عنوان فعالیت‌های اخلاقی شناخته شده‌اند؛ در مقابل افراد با درونی‌سازی بالا درصد انجام رفتارهای اخلاقی، صرف‌نظر از ماهیت خصوصی یا عمومی این رفتارها برمی‌آیند (آکینو و رید، ۲۰۰۲؛ وین‌تریچ، آکینو، میتل و شوآرتز^{۴۶}، ۲۰۱۳). از زمان طرح مدل آکینو و رید (۲۰۰۲) تحقیقات زیادی در زمینه‌ی نقش هویت اخلاقی در تولید کنش‌های اخلاقی (آکینو و رید، ۲۰۰۲؛ پرت، هانزبرگز، پنسر و آلیسات^{۴۷}، ۲۰۰۳؛ دیترت، تروینو و شوآرتز^{۴۸}، ۲۰۰۸؛ هاردی^{۴۹}، ۲۰۰۶) و بازداری کنش‌های غیراخلاقی (آکینو، فریمن، رید، فلیس و لیم^{۵۰}، ۲۰۰۹؛ دیترت و همکاران، ۲۰۰۸؛ رید و آکینو، ۲۰۰۳؛ رینولدز و سرانیک^{۵۱}، ۲۰۰۷؛ هاردی، باهاتچارجی، رید و آکینو^{۵۲}، ۲۰۱۰) صورت گرفته است. اما عمده‌ی این پژوهش‌ها در زمینه‌ی غیرتحصیلی انجام شده و پیرامون رفتارهای اخلاقی در محیط‌های آموزشی، پژوهش‌های اندکی موجود است (مید و همکاران، ۲۰۱۱). در ایران نیز، اولاً، پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص هویت اخلاقی و پیامدهای آن ناچیز بوده و ثانیاً این معدود پژوهش‌ها، عمدتاً در زمینه‌های غیرتحصیلی مانند ابعاد و کیفیت دین‌داری (توکلی، لطیفی، امیری، ۱۳۸۸؛ محمدی مصیری، حاجلو، عباسیان، ۱۳۹۲)، رابطه‌ی با والدین (محمدی مصیری، حاجلو، عباسیان، ۱۳۹۲) و روان‌شناسی ورزشی (کشتی‌دار، جهانگیری، رحیمی، ۱۳۸۹) انجام شده است.

در خصوص بی‌صدافتی تحصیلی، نگاهی به پژوهش‌های صورت گرفته در ایران، از یک سو حاکی از یافته‌های متناقض در این خصوص است. برای نمونه، درحالی‌که علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد (۱۳۹۲) میزان بالای شیوع بی‌صدافتی تحصیلی در میان دانشجویان را معضلی برای نظام عالی آموزش و پرورش عنوان می‌کنند، امیری و خامسان (۱۳۹۰) نشان دادند که میانگین تقلب در آزمون پایین‌تر از حد متوسط است، اما باور عمومی بر رواج بالای تقلب تأکید دارد. از سوی دیگر مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بیشتر تحقیقات بر روی دانشجویان صورت گرفته است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳؛ علیوردی و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲).

از این رو، با توجه به حجم ناچیز پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون رابطه‌ی هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی، پژوهش حاضر تلاشی در جهت بررسی نقش یک سازه‌ی اخلاقی کلیدی در تولید یک رفتار غیراخلاقی در نهادهای آموزشی بود.

لازم به ذکر است که در پژوهش‌های حوزه‌ی بی‌صدافتی تحصیلی، نقش تعدیلی متغیرهای جمعیت‌شناختی به‌ویژه جنسیت مورد توجه بوده است (کوهن^{۵۳} و همکاران، ۱۹۹۸، به نقل از نظیر، اسلام و نواز^{۵۴}، ۲۰۱۱). این محققان نشان دادند که زنان و مردان ادراک و قضاوت‌های اخلاقی متفاوتی از کنش‌های اخلاقی داشتند. از این رو انتظار می‌رود که الگوی رفتار اخلاقی زنان و مردان و به تبع آن الگوی رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی در آن‌ها متفاوت باشد. البته نتایج مربوط به تفاوت‌های میان زنان و مردان در بی‌صدافتی تحصیلی، متناقض بوده است. بدین ترتیب که در برخی پژوهش‌ها فراوانی این رفتار در مردان (دیویس و همکاران، ۱۹۹۲؛ رات و مک‌کابی^{۵۵}، ۱۹۹۵، کلی و وِزل، ۱۹۷۴، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹؛ کوچران و همکاران، ۱۹۹۸؛ مک‌کابی و تروینیو^{۵۶}، ۱۹۹۷؛ ویتلی، ۱۹۹۸) یا در زنان (جیکوبسون، برگر و میلهام^{۵۷}، ۱۹۷۰، به نقل از میلر و همکاران، ۲۰۰۷) بیشتر بوده و در برخی تفاوت معناداری مشاهده نشده است (کارابنیک و سرول^{۵۸}، ۱۹۷۸، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹). با این وجود در غالب پژوهش‌ها نمرات مردان در بی‌صدافتی و تقلب بالاتر از زنان بوده است (بایرنس، میلر و شافر^{۵۹}، ۱۹۹۹؛ دونسه و ون‌گروپ^{۶۰}، ۲۰۱۳؛ دیویس و همکاران، ۱۹۹۲؛ رات و مک‌کابی، ۱۹۹۵، کلی و وِزل، ۱۹۷۴، به نقل از دیویس و همکاران، ۲۰۰۹؛ کلاریانا، بادیا و کلادیاس^{۶۱}، ۲۰۱۳؛ کوچران و همکاران، ۱۹۹۸؛ مارتینز و همکاران، ۲۰۰۴، به نقل از میلر و همکاران، ۲۰۰۷؛ مک‌کابی و تروینیو، ۱۹۹۷؛ ویتلی، ۱۹۹۸؛ یسنن، آرت، فلدمن و کافمن^{۶۲}، ۲۰۰۲) در ایران نیز هم‌سو با یافته‌های فوق، پژوهش‌ها نشان داده است که دانشجویان پسر بیش از دانشجویان دختر اقدام به انواع گوناگون رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی مانند تقلب در آزمون، تقلب در نگارش مطالب علمی و تقلب در انجام تکالیف کلاسی می‌نمایند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲). با رویداشت به تأکید پژوهش‌ها، در پژوهش حاضر نقش جنسیت به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده مدنظر قرار گرفت.

بر این اساس فرضیات اصلی پژوهش حاضر بدین قرار بودند:

- ۱- ابعاد هویت اخلاقی (درونی‌سازی و نمادسازی) به شکل منفی تقلب در آزمون را پیش‌بینی می‌کنند.
- ۲- ابعاد هویت اخلاقی (درونی‌سازی و نمادسازی) به شکل منفی تقلب در تکلیف را پیش‌بینی می‌کنند.

۳- الگوی رابطه بین ابعاد هویت اخلاقی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی، در دختران و پسران متفاوت است.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر رگرسیون ابعاد تقلب (به صورت مکنون) روی ابعاد هویت اخلاقی (به صورت مکنون) مورد بررسی قرار گرفت، از این رو، تحقیق حاضر در زمره تحقیقات هم‌بستگی از نوع معادلات ساختاری است.

شرکت کنندگان پژوهش

جامعه‌ی پژوهش حاضر کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر سال دوم دبیرستان‌های شهر شیراز بود. از آنجاکه به لحاظ سنی، سال دوم دبیرستان، دوران میان-نوجوانی^{۶۳} محسوب می‌شود و ثانیاً نوجوان در سال دوم دبیرستان با بحران‌های دیگری از قبیل انتخاب رشته در سال اول دبیرستان و بحران آزمون‌های نهایی و کنکور در سال‌های سوم و آخر دبیرستان مواجه نیستند این پایه‌ی تحصیلی به عنوان جامعه در نظر گرفته شد. شرکت کنندگان این پژوهش، ۳۵۲ دانش‌آموز دختر (۱۶۵) و پسر (۱۸۷) نواحی چهارگانه‌ی آموزش و پرورش شهر شیراز بودند که به شیوه‌ی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که از ۴ ناحیه‌ی آموزش و پرورش، ۲ ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و سپس از هر ناحیه یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه و در هر دبیرستان کلیه‌ی دانش‌آموزان دوم دبیرستان انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

مقیاس اهمیت هویت اخلاقی برای خود^{۶۴}

این مقیاس ۱۰ گویه‌ای توسط آکینو و رید (۲۰۰۲) تهیه شده که شامل دو زیرمقیاس نمادسازی (۵ گویه) و درونی‌سازی (۵ گویه) است. درونی‌سازی به میزان اهمیت ویژگی‌های اخلاقی در خودپنداره‌ی فرد، (مانند داشتن چنین ویژگی‌هایی بخش مهمی از وجود مرا تشکیل می‌دهد) و نمادسازی به میزانی که فرد یک هویت اجتماعی بر پایه‌ی ویژگی‌های اخلاقی را به صورت بیرونی و به دیگران نشان می‌دهد، (مانند فعالانه در کارهایی شرکت می‌کنم که داشتن چنین ویژگی‌هایی را در من به دیگران منتقل می‌کند) اشاره دارد. در این مقیاس ابتدا آزمودنی مجموعه‌ای از ویژگی‌های اخلاقی مانند صداقت، مهربانی، دل‌سوزی و ... را می‌خواند. سپس از وی خواسته می‌شود که فردی با چنین ویژگی‌هایی را در ذهن خود مجسم نماید و هنگامی که تصویر واضحی از نحوه‌ی تفکر، احساس و عمل این فرد به دست آورد، به سؤالاتی پاسخ دهد. آزمودنی میزان موافقت خود با هر گویه را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) مشخص می‌نماید. گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۷ و ۱۰ مربوط به بعد درونی‌سازی و گویه‌های ۳،

۵، ۶، ۸ و ۹ مربوط به بعد نمادسازی هستند که در این بین گویه‌های ۴ و ۷ به صورت معکوس و سایر گویه‌ها مستقیم، نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی و روایی این مقیاس توسط سازندگان آن احراز گردیده است. در پژوهش حاضر برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی حاصل برای بعد درونی سازی ۰/۶۶، بعد نمادسازی ۰/۶۲ و برای نمره کل ۰/۷۴ به دست آمد. به منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس در نرم‌افزار SPSS ویرایش ۱۹ استفاده شد. ملاک استخراج عوامل، شیب منحنی اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود که بر اساس این ملاک‌ها دو عامل استخراج گردید. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۷۹ و ضریب کرویت بارتلت برابر ۵۸۸ ($P < ۰/۰۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری سؤالات و کفایت ماتریس هم‌بستگی پرسش‌نامه داشت. در ایران نیز، عظیم‌پور، نیسی، شهینی ییلاق، ارشدی، بشلیده (۱۳۹۳) پایایی و روایی مطلوب برای این پرسش‌نامه گزارش نموده‌اند. علاوه بر این، با استفاده از نرم‌افزار WarpPLS ویرایش پنجم، نتایج حاصل از تحلیل عاملی به روش حداقل مجذورات^{۶۵} مورد تحلیل عاملی تأییدی قرار گرفتند. بدین ترتیب که گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۷ و ۱۰ به عنوان شاخص‌های متغیر مکنون درونی‌سازی و گویه‌های ۳، ۵، ۶، ۸ و ۹ به عنوان شاخص‌های متغیر مکنون نمادسازی در نظر گرفته شدند. نتایج حاصل از تحلیل متغیرهای مکنون در نرم‌افزار WarpPLS ویرایش پنجم نشان داد که تمامی گویه‌ها از ضرایب عاملی بالاتر از ۰/۴۰ برخوردار بودند.

مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی

به منظور اندازه‌گیری بی‌صدافتی تحصیلی از مقیاس خود-گزارشی بی‌صدافتی تحصیلی استفاده گردید که از مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی ساخته شده توسط مک‌کابی و تروینیو (۱۹۹۷) اقتباس شده است. مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی شامل ۹ گویه‌ی رفتاری است که انواع مختلف رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی را در برمی‌گیرد. برخی گویه‌های این مقیاس به منظور انطباق فرهنگی تغییر و ۱ گویه نیز به آن افزوده شد. در نهایت این مقیاس شامل ۱۰ گویه است که دو نوع تقلب در آزمون و تقلب در تکالیف نوشتاری را می‌سنجد. در این مقیاس، انواع مختلف رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی به شرکت‌کنندگان ارائه و از آن‌ها خواسته می‌شود که تعیین کنند تا چه حد هر کدام از این رفتارها را انجام داده‌اند. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از هیچ‌وقت (۱) تا همیشه (۵) به گویه‌ها پاسخ می‌دهند. تمامی سؤالات به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شوند. مک‌کابی و تروینیو (۱۹۹۷) روایی و پایایی مطلوبی را برای مقیاس خود گزارش نموده‌اند ($\alpha = ۰/۸۳$). در پژوهش حاضر به منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس در نرم‌افزار SPSS ویرایش ۱۹ استفاده شد. ملاک

استخراج عوامل، شیب منحنی اسکری و ارزش ویژه‌ی بالاتر از یک بود که بر اساس این ملاک‌ها دو عامل استخراج گردید. علاوه بر این، با استفاده از نرم‌افزار WarpPLS ویرایش پنجم، نتایج حاصل از تحلیل عاملی به روش حداقل مجذورات مورد تحلیل عاملی تأییدی قرار گرفتند. بدین ترتیب که گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۷، ۸ به‌عنوان شاخص‌های متغیر مکنون تقلب در تکلیف و گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۹ و ۱۰ به‌عنوان شاخص‌های متغیر مکنون تقلب در آزمون در نظر گرفته شدند. نتایج حاصل از تحلیل متغیرهای مکنون در نرم‌افزار WarpPLS ویرایش پنجم نشان داد که تمامی گویه‌ها از ضرایب عاملی بالاتر از ۰/۴۰ برخوردار بودند.

روش اجرا

در این پژوهش اجرای پرسش‌نامه‌ها، توسط محقق و همکاران آموزش‌دیده، به‌صورت انفرادی بود. بدین ترتیب که ابتدا مقیاس هویت اخلاقی و پس‌از آن مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی اجرا می‌گردید. دستورالعمل و توضیحات یکسان قبل از اجرا ارائه می‌شد. زمان اجرای پرسش‌نامه‌ها حدود ۱۵ دقیقه بود ولی چنان‌چه شرکت‌کنندگان زمان بیشتری نیاز داشتند، وقت بیشتری به آن‌ها داده می‌شد.

یافته‌ها

در جدول شماره‌ی ۱ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره برای متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۱- اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
نمادسازی	۱۶/۶۳	۳/۴۲	۷	۲۵
درونی‌سازی	۲۰/۱۰	۳/۱۶	۵	۲۵
تقلب در تکلیف	۷/۰۳	۲/۲۷	۴	۲۰
تقلب در آزمون	۱۰/۰۲	۳/۹۰	۵	۲۴

به‌منظور بررسی چگونگی رابطه‌ی متغیرهای پژوهش و اعتبار بخشیدن به تحلیل‌های بعدی، هم‌بستگی مرتبه‌ی صفر آن‌ها با یکدیگر محاسبه گردید. نتایج در جدول ۲ درج شده است.

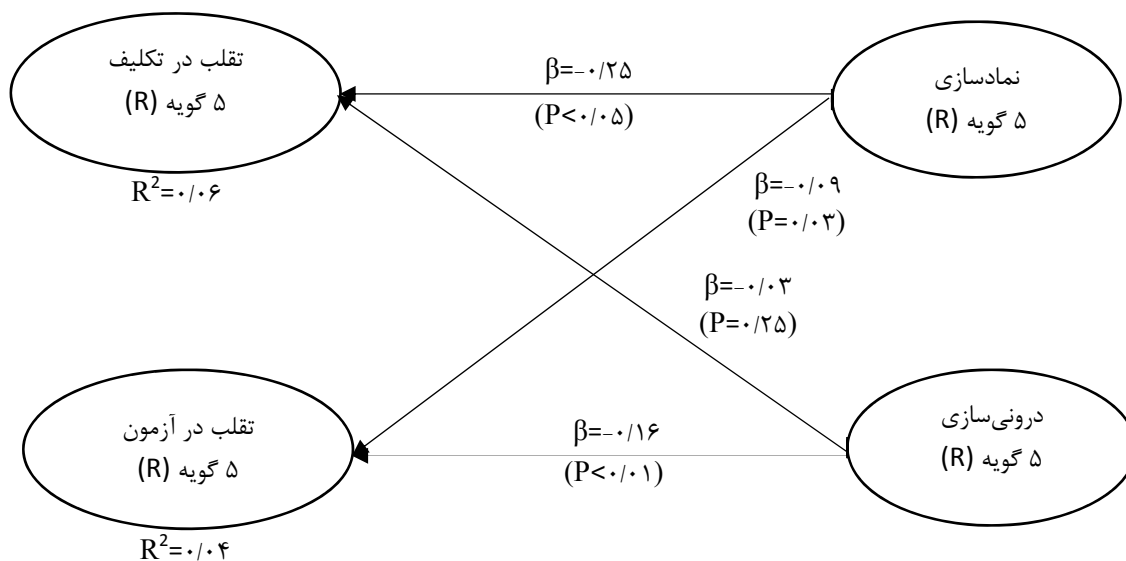
جدول ۲- ماتریس هم‌بستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱. درونی‌سازی	۱			
۲. نمادسازی	۰/۴۹**	۱		
۳. تقلب در تکلیف	-۰/۰۵	-۰/۱۸**	۱	
۴. تقلب در آزمون	-۰/۰۶	-۰/۱۱*	۰/۴۷**	۱

*p<۰/۰۵ **p<۰/۰۰۱

همان‌گونه که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، ضرایب هم‌بستگی، صفر مرتبه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک در بیشتر موارد معنادار و لذا پیش‌فرض‌های لازم برای انجام تحلیل رگرسیونی برقرار بوده است.

به‌منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از نرم‌افزار WarpPLS ویرایش پنجم استفاده گردید. لازم به ذکر است که نرم‌افزار مذکور هم‌چون نرم‌افزار AMOS جهت تحلیل معادلات ساختاری مورد استفاده قرار می‌گیرد، با این تفاوت که این نرم‌افزار امکان بررسی هم‌زمان متغیرهای تعدیل‌کننده را در مدل فراهم می‌آورد و از آن‌جا که در این پژوهش بررسی نقش تعدیلی متغیر جنسیت مورد نظر بود از آن استفاده شد. به‌منظور تحلیل معادلات رگرسیون ابتدا گویه‌های مربوط به هر زیرمقیاس (ابعاد هویت اخلاقی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی) به‌عنوان شاخص‌های متغیرهای مکنون پژوهش در نرم‌افزار WarpPLS تعریف شدند. سپس بر مبنای میزان هم‌بستگی متغیرهای پیش‌بین و خطی بودن روابط نوع تحلیل مناسب استفاده شده که با توجه به هم‌بستگی حاصله بین ابعاد هویت اخلاقی (درونی‌سازی و نمادسازی) از روش حداقل مجذورات استفاده شد. نتایج ضرایب مسیر در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۱- دیاگرام پیش‌بینی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بر مبنای ابعاد هویت اخلاقی

در شکل شماره ۱، ضرایب استاندارد رگرسیون و سطح معناداری بر روی پیکان‌ها و مقدار مجذور R ذیل متغیرهای ملاک آورده شده است. همان‌گونه که در دیاگرام‌های مسیر مشاهده می‌شود، بعد نمادسازی هویت اخلاقی متغیرهای تقلب در تکلیف ($\beta = -0.25, P < 0.05$) و تقلب در آزمون ($\beta = -0.09, P = 0.03$) را به‌صورت منفی و معنادار، اما بعد درونی‌سازی هویت اخلاقی

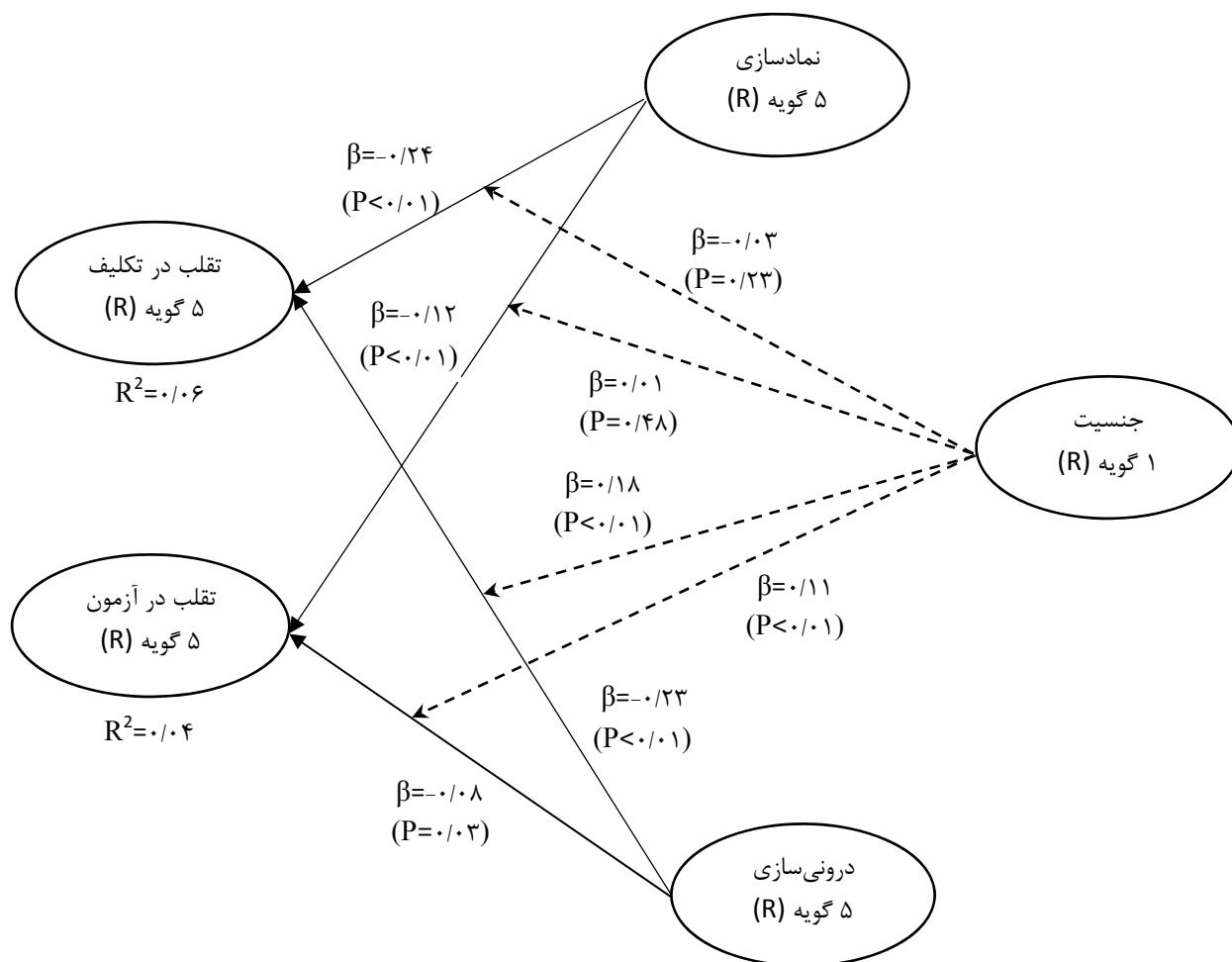
تنها متغیر تقلب در آزمون ($\beta = -0.16, P < 0.01$) را به صورت منفی و معنادار پیش‌بینی کرده‌اند. به بیان دیگر، نمادسازی هر دو نوع تقلب و درونی‌سازی تنها تقلب در آزمون را به صورت منفی و معنادار پیش‌بینی نموده‌اند.

در ادامه به منظور بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر جنسیت، با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویرایش نوزده نمرات دختران و پسران در متغیرهای پژوهش به وسیله‌ی آزمون T برای گروه‌های مستقل مقایسه شدند. نتایج در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳- مقایسه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر بر اساس میانگین نمرات در متغیرهای پژوهش

Sig	T	Df	دختر		پسر		متغیرها	
			SD	M	SD	M		
0/05	2/75	346	2/99	20/59	3/25	19/66	درونی‌سازی	هویت اخلاقی
0/001	3/64	339	3/50	17/34	3/24	16/01	نمادسازی	
0/001	3/20	347	2/08	68/98	2/38	7/39	تقلب در تکلیف	بی‌صدافتی تحصیلی
0/91	0/10	346	3/78	99/9	4/01	10/04	تقلب در آزمون	

همان‌گونه که نتایج مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، بین دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیرهای درونی‌سازی ($t = 2.75, P < 0.05$)، نمادسازی ($t = 3.64, P = 0.001$) و تقلب در تکلیف ($t = 3.20, P = 0.001$) تفاوت معنادار وجود دارد. با توجه به تفاوت‌های به دست آمده در نرم‌افزار WarpPLS ویرایش پنجم، متغیر جنسیت به عنوان متغیر تعدیل‌کننده‌ی رابطه‌ی ابعاد هویت اخلاقی با ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی در نظر گرفته شد. نتایج در نمودار ۲ آورده شده است.



شکل ۲- نقش تعدیل‌کنندگی متغیر جنسیت در روابط متغیرهای پژوهش

لازم به توضیح است که در نرم‌افزار WarpPLS ویرایش پنجم، مسیرهای تعدیل شده به صورت خط‌چین برای تفکیک از مسیرهای اصلی رسم می‌شوند. چنانچه در شکل مشاهده می‌گردد، با ورود جنسیت به عنوان متغیر تعدیل‌کننده در معادلات، ضرایب مسیر از نمادسازی به تقلب در تکلیف ($\beta = -0.24, P < 0.01$) و تقلب در آزمون ($\beta = -0.12, P < 0.01$) تفاوت معناداری نداشته‌اند. اما در مسیر درونی‌سازی به تقلب در تکلیف ($\beta = -0.23, P < 0.01$) باعث افزایش چشم‌گیر ضریب استاندارد و در مسیر منتهی به تقلب در آزمون ($\beta = -0.08, P < 0.05$) باعث کاهش چشم‌گیر ضریب استاندارد شد. به عبارت دیگر، جنسیت نقش تعدیل‌کننده در رابطه‌ی درونی‌سازی با ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی ایفا نموده است، بدین صورت که ضریب مسیر درونی‌سازی به تقلب در تکلیف افزایش و ضریب مسیر درونی‌سازی به تقلب در آزمون کاهش یافته است. با توجه به کدگذاری متغیر جنسیت (دختر=۱، پسر=۲) این بدان معناست که رابطه‌ی

منفی بین درونی‌سازی و تقلب در تکلیف در پسران افزایش و در دختران کاهش، و بالعکس رابطه‌ی بین درونی‌سازی با تقلب در آزمون در پسران کاهش و در دختران افزایش پیدا کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که در مقدمه آمد، فرضیات اصلی پژوهش آن بود که ابعاد هویت اخلاقی پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی می‌باشند. یافته‌های پژوهش نشان داد که فرضیات پژوهش در اکثر مسیرها تأیید و در برخی مواردی تأیید نشد. بدین ترتیب که بعد درونی‌سازی فقط تقلب در آزمون را به صورت منفی پیش‌بینی نمود و رابطه‌ی معناداری با تقلب در تکلیف نداشت و در مقابل، نمادسازی هر دو نوع تقلب را به شکل منفی پیش‌بینی نمود. همچنین نتایج حاکی از آن بود که الگوی رابطه‌ی بین درونی‌سازی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی در دختران و پسران متفاوت بوده است، به عبارت دیگر نقش تعدیلی جنسیت تأیید شد.

در خصوص مسیر درونی‌سازی با بعد تقلب در آزمون، نتیجه‌ی حاصل، هم‌سو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین مبنی بر رابطه‌ی منفی بعد درونی‌سازی با رفتارهای غیراخلاقی است (آکینو و همکاران، ۲۰۰۹؛ دیترت و همکاران، ۲۰۰۸؛ رید و آکینو، ۲۰۰۳؛ رینولدز و سرانیک، ۲۰۰۷؛ هاردی و همکاران، ۲۰۱۰). این پژوهش‌ها نشان داده است که هرچه میزان عمق و نفوذ ارزش‌های اخلاقی در خودپنداره‌ی فرد بیشتر باشد و اصول و آرمان‌های اخلاقی جایگاه محوری‌تری را در خود-تعریفی فرد داشته باشند، کمتر احتمال دارد که فرد اقدام به اعمال غیراخلاقی نماید. همان‌گونه که در مقدمه آمد، درونی‌سازی سطح خصوصی هویت اخلاقی است و از این رو می‌تواند نقشی منفی در تقلب در آزمون، که سطح عمیق‌تری از تقلب محسوب می‌شود و جنبه‌ی غالب فردی دارد، ایفا کند و با تقلب در تکلیف که جنبه‌ی عمومی و سطحی‌تری از تقلب محسوب می‌شود رابطه‌ی معناداری نداشته باشد. لازم به ذکر است که نتیجه‌گیری قطعی در این زمینه، نیازمند پژوهش‌هایی است که در آن‌ها رفتار عینی شرکت‌کنندگان در زمینه‌ی بی‌صدافتی تحصیلی سنجیده شود، زیرا در پژوهش حاضر، مبنای این‌گونه رفتارها، خود-گزارشی یا ادراک فرد از رفتارهایش بوده است. هرچند که این رابطه در گروه پسران متفاوت از دختران بوده است که در بحث پیرامون نقش تعدیلی جنسیت بحث خواهد شد.

یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر، رابطه‌ی منفی بعد نمادسازی هویت اخلاقی با بعد تقلب در تکلیف بی‌صدافتی تحصیلی است. در تبیین این یافته باید ذکر نمود که بعد نمادسازی هویت اخلاقی معطوف به جنبه‌های بیرونی و عمومی اخلاقیات و نمایان‌گر لایه‌های ظاهری و سطحی اخلاقیات است. این بعد، بازنمایی میزان تمایل فرد به انتقال و انعکاس بیرونی ارزش‌های اخلاقی از طریق کنش‌هایش در دنیای اجتماعی است. فرد با نمادسازی بالا گرایش دارد که از طریق

مشارکت در فعالیت‌های آشکار، تعهد خود را به اصول اخلاقی به دیگران نمایش دهد. به تعبیری دیگر، بعد ظاهری‌تر هویت اخلاقی یعنی نمادسازی با تحقق خود به‌عنوان یک وجود اجتماعی مرتبط است. در مقابل فرد با نمادسازی پایین، تمایل و تأکید زیادی به مشارکت در چنین فعالیت‌هایی و نمایش عمومی اصول اخلاقی ندارد (وینتریچ و همکاران، ۲۰۱۳). از این‌رو انتظار می‌رود که این دو بعد هویت اخلاقی، منبع و نیروی انگیزشی برای پیامدهای اخلاقی متفاوتی را فراهم نمایند (آکینو و رید، ۲۰۰۲). از آنجاکه تقلب در تکلیف، در نگاه دانش‌آموزان نوع خفیف‌تر و کم‌اهمیت‌تری از بی‌صدافتی تحصیلی در قیاس با تقلب در آزمون محسوب می‌گردد، انتظار می‌رود که توسط بعد نمادسازی که وجه سطحی‌تر هویت اخلاقی است پیش‌بینی شود. از سوی دیگر، برخی تحقیقات آشکار نموده‌اند که والدین در انجام تکالیف فرزندان‌شان به آن‌ها کمک و به نوعی زمینه‌ی تقلب کردن را برای آن‌ها فراهم می‌نمایند (دیویس و همکاران، ۲۰۰۹). در واقع در نگاه والدین و دانش‌آموزان، تقلب در تکلیف، عملی آن‌چنان غیراخلاقی و مذموم شمرده نمی‌شود و از منظر هنجاری با قبح و پیامدهای منفی کمتری همراه است. پژوهش‌ها نیز نشان داده است که در نظر دانش‌آموزان موقعیت آزمون در قیاس با موقعیت تکلیف، نوع مهم‌تر و جدی‌تری از ارزیابی محسوب می‌گردد (پینه و نانتز، ۱۹۹۴، به نقل از پارک، ۲۰۰۳). از این‌رو بعد تقلب در آزمون توسط بعد درونی هویت اخلاقی یعنی درونی‌سازی و بعد تقلب در تکلیف توسط بعد سطحی هویت اخلاقی یعنی نمادسازی پیش‌بینی شده است. به سخن دیگر، فردی که به لحاظ اخلاقی درونی شده است کمتر احتمال دارد به تقلب در آزمون که غیراخلاقی‌تر است، اقدام نماید؛ در مقابل فردی که به لحاظ اجتماعی و بیرونی اخلاقی شده است، کمتر احتمال دارد که دست به تقلب در تکلیف بزند.

در خصوص رابطه‌ی نمادسازی با تقلب در آزمون، ضریب حاصله، اگرچه معنادار بود ولی مطابق انتظار نبود و انتظار می‌رفت که شاهد رابطه قوی‌تری باشیم. در خصوص ضعیف بودن این رابطه شاید بتوان به این نکته اشاره کرد که اگرچه افراد متعهد به نمادهای اجتماعی اخلاق تمایل کمتری به تقلب در آزمون دارند ولی به دلیل اهمیت نتایج آزمون‌ها و نقش سرنوشت‌ساز آن‌ها در فرهنگ تحصیلی جامعه ما نقش بازدارندگی هنجارهای اخلاقی در مورد آن‌ها کمتر و نقش معیارهای اخلاقی درونی شده (توجه شود به رابطه‌ی قوی بعد درونی‌سازی و تقلب در آزمون) در کنترل آن‌ها بیشتر است. ضمن این‌که نقش جنسیت به‌عنوان یک متغیر تعدیل‌کننده را نیز نباید از نظر دور داشت که در ادامه به آن پرداخته شده است.

پژوهش حاضر در خصوص نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت در رابطه‌ی بین ابعاد هویت اخلاقی با ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی به یافته‌های قابل توجهی دست یافت. نتایج آشکار نمودند که هم‌سو با

یافته‌های بیشتر پژوهش‌ها مبنی بر تفاوت جنسیتی زنان و مردان در رفتارهای تقلب کردن، مدل پژوهش حاضر نیز تحت تأثیر و وابسته به جنسیت است، بدین صورت که رابطه‌ی بعد درونی‌سازی با بعد تقلب در آزمون در پسران کاهش یافته است. بررسی نقش تعدیل‌کنندگی متغیر جنسیت آشکار نمود که رابطه‌ی اخلاقیات درونی و فردی با تقلب در آزمون در پسران افت پیدا می‌کند. به نظر می‌رسد که تقلب در آزمون برای دانش‌آموزان پسر توجیه شده است، شاید بتوان علت این امر را به چند نکته نسبت داد. نخست آن‌که از دیدگاه زیست‌شناختی، اساساً مردان به دلیل گرایش بیشتر به هیجان‌خواهی، بیشتر جذب و درگیر رفتارهای خطرپذیر مانند رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی شوند (مارتینز و همکاران، ۲۰۰۴، به نقل از میلر و همکاران، ۲۰۰۷؛ یسن و همکاران، ۲۰۰۲؛ بایرنس، میلر و شافر^{۶۶}، ۱۹۹۹). همچنین در دیدگاه جامعه‌شناختی اعتقاد بر این است که دختران و پسران به طرق متفاوتی جامعه‌پذیر می‌شوند، از این رو کمتر احتمال می‌رود دختران اقدام به تقلب نمایند، زیرا که عموماً از قوانین و هنجارهای سنتی استقبال بیشتری می‌کنند و از حس مسؤولیت‌پذیری بیشتری نیز برخوردارند (دونسه و ون‌گروپ، ۲۰۱۳؛ کلاریانا و همکاران، ۲۰۱۳). در آخر، ویتلی (۱۹۹۸) در توجیه این نتایج اشاره می‌کند که این تفاوت‌های جنسیتی به‌ویژه در تحقیقات خود-گزارشی مشاهده می‌شوند؛ زیرا که دانشجویان مرد بیش از دانشجویان زن رفتارهای تقلب خود را گزارش می‌نمایند. از سوی دیگر رابطه‌ی درونی‌سازی با تقلب در تکلیف در دانش‌آموزان پسر افزایش می‌یابد. زیرا این موقعیت در قیاس با موقعیت تقلب در آزمون، بعد ماجراجویی و هیجان‌خواهی‌اش کم‌رنگ است و به‌همین جهت، اقدام به تقلب در این بعد ملزومات هیجانی لازم برای توجیه عمل را ندارد، به عبارت دیگر نمی‌تواند بر مبنای ارزش هیجانی آن را توجیه نمایند و از این رو پسرانی که هویت اخلاقی درونی‌تر دارند در مقایسه با دخترانی که این بعد از هویت‌شان قوی‌تر است کمتر در این زمینه تقلب می‌کنند.

در مجموع یافته‌های این پژوهش اگرچه شواهد مطلوبی برای تأیید ارتباط هویت اخلاقی (به‌عنوان یک منبع انگیزشی) و عمل اخلاقی (آکینو رید، ۲۰۰۲؛ پرت و همکاران، ۲۰۰۳؛ دیترت و همکاران، ۲۰۰۸؛ هاردی، ۲۰۰۶) و نیز نقش تعدیلی جنسیت، در این رابطه، فراهم آورد، اما برخلاف انتظار واریانس عمل اخلاقی در حد مورد انتظار تبیین نشد. شاید بتوان یکی از دلایل آن را شیوه‌ی اندازه‌گیری عمل اخلاقی دانست. از آنجاکه در این پژوهش مبنای اقدام به تقلب پاسخ‌های دانش‌آموزان به گویه‌های مقیاس تقلب بوده و نه موقعیت عملی، این امکان وجود دارد که خطای خوب‌نمایی اجتماعی^{۶۷} بر نتایج اثر گذاشته باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، طرح پژوهش به‌گونه‌ای سامان‌دهی شود که در آن اقدام عملی به تقلب مورد سنجش قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، سازه‌هایی مانند رفتارهای

نوع دوستی و رفتارهایی از این دست، به عنوان پیامدهای مثبت هویت اخلاقی مطالعه شود، تا امکان مقایسه‌ی نقش هویت اخلاقی در تولید اعمال اخلاقی و غیر اخلاقی فراهم آید.

از منظر نظری، پژوهش حاضر از معدود پژوهش‌های انجام شده پیرامون علل بی‌صدقاتی تحصیلی است، از این رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، نقش عوامل شناختی و هیجانی نیز همراه با نقش هویت مورد بررسی قرار گیرد تا ضمن آزمون مفروضه‌های مطرح شده در نظریه‌های پیش‌تر آمده، سهم هر یک از عوامل شناسایی شود. به لحاظ کاربردی، مضامین این پژوهش پیام‌آور آن است که دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت باید در برنامه‌ها، اهداف و محتوای آموزشی ارتقای هویت اخلاقی دانش‌آموزان را مدنظر داشته باشند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به دو نکته اشاره نمود. نخست این که گروه نمونه‌ی پژوهش حاضر تنها دانش‌آموزان پایه‌ی دوم دبیرستان بودند و امکان تعمیم نتایج به کل دوره‌ی نوجوانی تا حدودی دشوار است. پیشنهاد می‌شود پژوهش در سایر مراحل نوجوانی (ابتدا و انتهای نوجوانی) تکرار شود. دوم این که، در پژوهش حاضر رابطه‌ی بین هویت اخلاقی و بی‌صدقاتی تحصیلی یک‌سویه در نظر گرفته شده، در حالی که برخی پژوهش‌گران از امکان وجود تأثیر دوطرفه بین هویت اخلاقی و کنش‌های (غیر) اخلاقی بحث نموده‌اند.

یادداشت‌ها

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1. Acadmic Dishonesty | 23. Bernardi |
| 2. Davis, Drinan, & Gallant | 24. Wideman |
| 3. Owen | 25. Brimble & Stevenson-Crarke |
| 4. Wolk | 26. Aurich |
| 5. normalized | 27. Bruggeman & Hart |
| 6. Bates, Davies, Murphy & Bone | 28. Murdock & Anderman |
| 7. Arhin & Jones | 29. Cummings, Maddux, harlow & Dyas |
| 8. Ikupa | 30. Daniels, Adams & Smith |
| 9. Küçüktepe | 31. Corcoran & Rotter |
| 10. Kibler | 32. Leming |
| 11. making up sources | 33. Murdock & Stephens |
| 12. Arnet | 34. Eisenberg |
| 13. Pratt & McLaughlin | 35. Gibbs |
| 14. Packer | 36. Miller |
| 15. Moore | 37. Blasi |
| 16. Lambert, Hogan & Barton | 38. self-model |
| 17. Payne & Nantz | 39. Hoffman |
| 18. Park | 40. Colby & Damon |
| 19. Passow, Mayhew, Finnelli, Harding & Carpenter | 41. Lapsley & Narvaez |
| 20. moral obligation not to cheat | 42. Aquino & Reed |
| 21. Kohlberg | 43. self-schema |
| 22. moral reasoning | 44. internalization |

- 45.symbolization
46.Winterich, Aquino, Mittal & Swartz
47.Pratt, Hunsberger, Pancer & Alisat
48.Detert, Trevino & Sweitzer
49.Hardy
50.Aquino, Freeman, Reed, Felps & Lim
51.Reynolds & Ceranic
52.Hardy, Bhattacharjee, Reed & Aquino
53.Cohen
54.Nazir, Aslam & Nawaz
55.Roth & McCabe
56.McCabe & Treviño
57.Jacobson, Berger & Millham
58.Karabenick & Srull
59.Byrness, Miller, & Schafer
60.Donse & van de Groep
61.Clariana, Badia, & Cladellas
62.Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman
63.mid-adolescence
64.The Self-Importance of Moral Identity Scale
65.Least Square
66.Byrness, Miller & Schafer
67.Social desirab

منابع

الف. فارسی

- توکلی، ماهگل، لطیفی، زهره و امیری، شعله. (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی بین ابعاد مختلف دین‌داری و هویت اخلاقی در دانشجویان دانشگاه اصفهان، *مطالعات اسلام و روان‌شناسی*، سال ۳، شماره ۵، ۶۵-۷۷.
- خامسان، احمد و امیری، محمداصغر. (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر، *اخلاق در علوم و فناوری*، سال ۶، شماره ۱، ۵۳-۶۱.
- عظیم‌پور، علی‌رضا، نیسی، عبدالکاسم، شهنی بیلاق، منیجه، ارشادی، نسرین و بشلیده، کیومرث. (۱۳۹۳). *اعتباریابی مقیاس «اهمیت برای خویشتن هویت اخلاقی» شخصیت و تفاوت‌های فردی*، شماره ۴، ۱۹-۳۸.
- علیخواه، فردین، بولاغی، مهدی و یاقوتی، هدا. (۱۳۹۳). *تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون، راهبرد فرهنگ*، شماره ۲۷، ۱۶۲-۱۸۸.
- علیپوردی‌نیا، اکبر و صالح‌نژاد، صالح. (۱۳۹۲). *بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان*، *اخلاق در علوم و فناوری*، سال ۸، شماره ۱، ۸۵-۹۳.
- کشتی‌دار، محمد، جهانگیری، محمد و رحیمی، محمد. (۱۳۸۹). *نقش هدف‌گرایی و هویت اخلاقی در پیش‌بینی کارکردهای اخلاقی مثبت و منفی در فوتبال، مدیریت ورزشی*، دوره ۲، شماره ۷، ۲۳-۵.
- محمدی مصیری، فرهاد، حاجلو، نادر و عباسیان، مینا. (۱۳۹۲). *دین‌داری و کیفیت رابطه با والدین با هویت اخلاقی نقش تعدیل‌کننده‌ی خودتنظیمی، روان‌شناسی و دین*، سال ۶، شماره ۴، ۱۰۵-۱۱۷.

ب. انگلیسی

- Anderman, E. M. & Murdock, T. B. (2007). *The psychology of academic cheating*. San Diego: Elsevier.
- Aquino, C. & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 (6): 1423–1440.
- Aquino, K., Freeman, D., Reed, A. II., Lim, V. K. G. & Felps, W. (2009). Testing a social cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 123–141.
- 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.
- Aurich, D. M. (2012). *Academic integrity, academic sabotage, and moral disengagement in higher education*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C. & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 367–383.
- Blasi, A. (1983). The development of identity: some implications for moral functioning. In G. G. Noam & T. E. Wren. (Eds.). *The moral self* (pp. 99-123). Massachusetts: The MIT Press.
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138, 101-114.
- Clariana, M., Badia, M., & Cladellas, R. (2013). Academic cheating and gender differences in Barcelona (Spain). *Summa Psychologica UST*, 10 (1), 65-72.
- 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.
- DeBruin, G. P. & Rudnick, H. (2006). Examining the cheats: the role of conscientiousness and excitement-seeking in academic dishonesty. *South African Journal of Psychology*, 37, 153-164.
- Detert, J. R., Treviño, L. K. & Sweitzer, V., L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: a study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93 (2), 374–391.
- Donse, L. & Groep Ilse va de, H. (2013). Academic dishonesty among college students: predictors and interventions. *Social Cosmos*, 4 (1), 40-50.
- Etter, S., Cramer, J. J. & Finn, S. (2006). Origins of academic dishonesty: ethical orientations and personality factors associated with attitudes about cheating with information technology. *Journal of Research on Technology in Education*, 39 (2), 133-155.

- Eve, R. & Bromley, D. (1981). Scholastic dishonesty among college undergraduates: parallel tests of two sociological explanations. *Youth & Society*, 13 (1), 3-22.
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48, 232–256.
- Hardy, S. A. (2006). Identity, reasoning, and emotion: an empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 207–215.
- Hardy, S. A., Bhattacharjee, A., Aquino, K. & Reed, A. Jr. (2010). Moral identity and psychological distance: the case of adolescent parental socialization. *Journal of Adolescence*, 33, 111–123.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. & Cauffman, A. (2002). It's wrong but everybody does it: academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209-228.
- Kibler, W. L. (1993). Academic dishonesty: a student development dilemma. *NASPA Journal*, 30, 252- 267.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Küçüktepe, S. L. (2011). Evaluation of tendency towards academic dishonesty levels of psychological counseling and guidance undergraduate students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2722–2727.
- Lambert, E. G., Hogan, N. L. & Barton, S. M. (2003). Collegiate academic dishonesty revisited: what have they done, how often have they done it, who does it, and why did they do it? *Electronic Journal of Sociology*, 7 (4), 1-27.
- Lapsley, D.K. & Narvaez, D. (2004b). A social-cognitive approach to the moral personality. In D.K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 189–212). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCabe, D. L. & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: a multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379-396.
- Mead, N., Baumeister, R., Gino, F., Schweitzer, M. & Ariely, D. (2009). Too tired to tell the truth: self-control resource depletion and dishonesty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45 (3), 594-597.
- Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M. & Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. In E. M. Anderman, & T. B. Murdock (Eds.), *The psychology of academic cheating*. San Diego, CA: Elsevier.
- Murdock, T.B. & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on

- student cheating: toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Murdock, T. B. & Stephens, J. M. (2007). Is cheating wrong? Students' reasoning about academic dishonesty. In E. M. Anderman, & T. B. Murdock (Eds.), *The psychology of academic cheating*. San Diego, CA: Elsevier.
- Narvaez, D. (2005). The Neo-Kohlbergian tradition and beyond: schemas, expertise, and character. In G. Carlo & C. Pope-Edwards, (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 51, *Moral motivation through the lifespan* (pp. 119–163). University of Nebraska Press, Lincoln, NE.
- Nazir, M. S., Aslam, M. S. & Nawaz, M. M. (2011). Can demography predict academic dishonest behaviors of students? a case of Pakistan. *International Education Studies*, 4 (2), 208-217.
- Park, C. (2003). *In other (people's) words: plagiarism by university students - literature and lessons. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (5), 471-488.
- 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.
- Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M. & Alisat, S. (2003). A longitudinal analysis of personal value socialization: correlates of a moral self-ideal in adolescence. *Social Development*, 12, 563–585.
- Reed, A. II, & Aquino, K. F. (2003). Moral identity and the expanding circle of moral regard toward out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1270-1286.
- Reynolds, S. J. & Ceranic, T. L. (2007). The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: an empirical examination of the moral individual. *Journal of Applied Psychology*, 92 (6), 1610-1624.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education*, 39, 235–274.
- Wideman, Maureen A. (2008). Academic Dishonesty in Postsecondary Education: A Literature Review. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 2 (1), 1-12.
- 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, 759-70.