

نقش واسطه‌ای عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین هویت اخلاقی و رفتار غیرمولد تحصیلی

خاتون محمودنژاد* راضیه شیخ‌الاسلامی**

دانشگاه شیراز

چکیده

یکی از چالش‌های مهم مؤسسه‌ها و مراکز آموزشی درگیر شدن افراد در رفتارهای غیرمولد تحصیلی است. در پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای عدم‌درگیری اخلاقی در رابطه بین هویت اخلاقی (درونی‌سازی و نمادسازی) و رفتار غیرمولد تحصیلی بررسی شد. این پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای شهر شیراز بود. شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۲۰ دانشجو (۱۱۰ دختر، ۱۱۰ پسر) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، مقیاس‌های عدم‌درگیری اخلاقی، رفتار غیرمولد تحصیلی، و اهمیت هویت اخلاقی برای خود به‌کارگرفته شد. نتایج مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. مطابق با یافته‌های پژوهش، هویت اخلاقی اثر مستقیم بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی نداشت. درونی‌سازی هویت اخلاقی اثر منفی بر عدم‌درگیری اخلاقی نشان داد. نمادسازی نتوانست به نحو معنی‌داری عدم‌درگیری اخلاقی را پیش‌بینی کند. همچنین، یافته‌ها بیانگر اثر مثبت عدم‌درگیری اخلاقی بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی بود. نتایج آزمون بوت‌استرپ نشان داد که درونی‌سازی هویت اخلاقی از طریق کاهش عدم‌درگیری اخلاقی منجر به کاهش رفتارهای غیرمولد تحصیلی در دانشجویان می‌شود. در کل، نتایج این پژوهش شواهدی را برای نقش واسطه‌ای عدم‌درگیری اخلاقی در رابطه بین درونی‌سازی هویت اخلاقی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی دانشجویان فراهم آورد.

واژه‌های کلیدی: رفتار غیرمولد تحصیلی، عدم‌درگیری اخلاقی، هویت اخلاقی

* دانشجوی دکتری، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی Farhang188@yahoo.com

** دانشیار دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی (نویسنده مسئول) sheslami@shirazu.ac.ir

مقدمه

در دهه‌های اخیر رفتارهای غیراخلاقی در میان دانشجویان مؤسسه‌های آموزش عالی شایع شده است (هندی و مونتاگات، ۲۰۱۹). می‌توان از این‌گونه رفتارها تحت عنوان رفتارهای غیرمولد^۱ نام برد. رفتارهای غیرمولد، اعمالی بالقوه آسیب‌زا هستند که با اهداف مشروع افراد یا سازمان‌ها در تضاد هستند (مارکوس و شولر، ۲۰۰۴). رفتار غیرمولد رفتاری عامدانه است که هنجارهای یک سیستم را درهم می‌شکند و سلامت سیستم، اعضای آن یا هر دو را تهدید می‌کند (رابینسون و بنت، ۱۹۹۵). در این بین رفتار غیرمولد تحصیلی^۲ یکی از موضوعات مهم در حوزه تعلیم و تربیت است که توجه بسیاری از پژوهشگران این حوزه را به خود معطوف کرده است. رفتارهای غیرمولد تحصیلی نقطه مقابل ارزش‌ها و مقاصد تحصیلی هستند (شوگر و همکاران، ۲۰۱۴) که به دو دسته تقسیم می‌شوند: رفتار غیرمولد تحصیلی دگر محور^۳ (رفتارهایی که به دیگران آسیب می‌زند) و رفتارهای غیرمولد تحصیلی خود محور^۴ (رفتارهایی که خود دانش‌آموز را آزار می‌دهد). ریمکوس (۲۰۱۲) ده بعد برای رفتار غیرمولد تحصیلی مطرح می‌کند: تقلب^۵، مصرف مواد، دروغ، سرقت ادبی^۶، رفتار تبعیض‌آمیز^۷، غیبت، حضور غیرفعال^۸، اهمال‌کاری^۹، رخوت^{۱۰} (سستی^{۱۱}) و فشار بر همسالان^{۱۲} (ریمکوس، ۲۰۱۲). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که رفتار غیرمولد تحصیلی مانع کسب موفقیت تحصیلی می‌شود و به فرایند یادگیری آسیب می‌رساند (کرد و نیهورستر، ۲۰۰۹). مدل رفتارهای غیرمولد تحصیلی شامل چهار مجموعه متغیر پیشنهاد است: متغیرهای کنترل درونی^{۱۳}، گرایش^{۱۴}، تلاش برای پیشرفت^{۱۵} و شدت ادراک رفتارهای غیرمولد دانش‌آموز^{۱۶} (کرد و نیهورستر، ۲۰۰۹).

رفتارهای غیرمولد تحصیلی را می‌توان در حوزه روان‌شناسی اخلاق در نظر گرفت. در این میان بندورا از جمله نظریه‌پردازانی است که به عوامل مؤثر بر رفتارهای اخلاقی پرداخته است. به اعتقاد بندورا (۱۹۹۰) خودتنظیمی^{۱۷} از جمله بازدارنده‌های قوی رفتارهای غیراخلاقی است، از این رو وقتی

^۱. counterproductive behavior

^۲. Academic counterproductive behavior

^۳. other-focused

^۴. self-focused

^۵. cheating

^۶. plagiarism

^۷. discriminating behavior

^۸. passive presence

^۹. procrastination

^{۱۰}. laziness

^{۱۱}. indolence

^{۱۲}. peer pressure

^{۱۳}. Internal control

^{۱۴}. propensity

^{۱۵}. achievement striving

^{۱۶}. severity perceptions of counterproductive student behaviors

^{۱۷}. self-regulation

افراد می‌خواهند تصمیم‌های ناهنجار شناختی بگیرند، فرایندهای خودتنظیمی را (که معمولاً این نوع تصمیم‌ها را بازداری می‌کنند) از طریق چند سازوکار شناختی همبسته غیرفعال می‌کنند، این سازوکارها تحت عنوان عدم‌درگیری اخلاقی^۱ نامیده می‌شوند (بندورا، ۱۹۹۰). خودتنظیمی اخلاقی می‌تواند از طریق هشت سازوکار عدم‌درگیری اخلاقی، غیرفعال یا از قید رها شود که عبارت‌اند از: توجیه اخلاقی^۲ (تفسیر مجدد فرد از آسیب به دیگران در راه‌هایی که آن را به لحاظ اخلاقی موجه نشان می‌دهد)، برچسب مدبرانه^۳ (به‌کارگیری زبان مدبرانه برای محترم ساختن رفتار زیان‌آور و کاهش مسئولیت شخصی برای آن رفتار)، مقایسه سودمند^۴ (مقایسه رفتار غیراخلاقی با رفتار زیان‌آورتر برای پذیرفتنی ساختن رفتار غیراخلاقی)، جابه‌جایی مسئولیت^۵ (واگذار کردن مسئولیت رفتار غیراخلاقی به منابع قدرت)، تقسیم مسئولیت^۶ (تقسیم مسئولیت رفتار غیراخلاقی در گروه به منظور کاهش عاملیت شخصی)، بی‌اعتنایی به پیامدها یا تحریف آنها^۷ (تحریف پیامدهای مربوط به یک عمل انجام‌شده به منظور جداسازی فعالیت زیان‌آور از مجازات خود^۸)، غیرانسانی کردن^۹ (غیرانسانی جلوه دادن فرد یا گروهی که آسیب می‌بینند) و نسبت‌دادن سرزنش^{۱۰} (توجیه‌پذیر کردن اعمال آسیب‌زا از طریق نسبت دادن تقصیر به دیگران یا شرایط شخص هدف آسیب) (زولنای، ۲۰۱۶؛ لی، سگال، کیم‌برلین، اسمیت و ویلر، ۲۰۱۴). سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی استانداردهای درونی افراد را از نحوه تفسیر رفتارشان جدا و بی‌اثر می‌کنند و به آنها اجازه می‌دهند استانداردهای اخلاقی درونی‌شان را کنار بزنند و بدون احساس ناراحتی غیراخلاقی رفتار کنند (مور، ۲۰۱۵). در واقع، سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی به عنوان تمایل به توجیه رفتارهای غیراخلاقی به‌منظور محافظت از عزت‌نفس خود شناخته می‌شود (کاپرا، فیدا، وچيون، ترامونتان و باربارانلی، ۲۰۰۹). این سازوکارها به کاهش خود سرزنشی به‌دنبال انجام رفتار خلاف، کمک می‌کنند (دی کارولی و ساجون، ۲۰۱۳).

مفهوم عدم‌درگیری اخلاقی می‌تواند روشن کند چرا دانشجویان و دانش‌آموزان گاهی رفتارهای غیرمولد تحصیلی را انجام می‌دهند. درحقیقت اتخاذ هنجارهای اخلاقی اگرچه لازم است اما همیشه برای خودداری از رفتار غیراخلاقی کافی نیست. در این مسیر سازوکار عدم‌درگیری اخلاقی می‌تواند

1. moral disengagement

2. moral justification

3. euphemistic labeling

4. advantageous comparison

5. displacement of responsibility

6. diffusion of responsibility

7. disregard or distortion of consequence

8. self-sanction

9. dehumanization

10. attribution of blame

به‌عنوان تحریف شناختی به وسیله فرد به‌کارگرفته شود، تا از طریق آن رفتار نادرست و نتایج منفی‌اش را به صورتی که از نظر اخلاقی و اجتماعی مطلوب است، ارزیابی کند (فارنس، ترامونتانو، فیدا و پاسیلو، ۲۰۱۱). اکثر پژوهش‌ها نشانگر اثر سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی بر رفتارهای غیراخلاقی و یا عملکرد انحرافی هستند (برای مثال کاواسان و رینگ، ۲۰۱۷؛ هارتمن، مولر و کراس، ۲۰۱۵). نتایج پژوهش مازون، یاناگیدا، کاراویتا و استرومایر (۲۰۱۸) حاکی از آن است که عدم‌درگیری اخلاقی پیش‌بینی‌کننده رفتارهای پرخاشگرانه نوجوانان است. هارتمن و همکاران (۲۰۱۵) نیز نشان دادند که سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی پیش‌بینی‌کننده انجام بازی‌های ویدئویی انحرافی هستند. فارنس و همکاران (۲۰۱۱) در چارچوب نظریه شناختی اجتماعی به‌منظور بررسی عمیق فرایندی که منجر به تقلب می‌شود، رفتارهای متقلبانانه را از طریق سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی بررسی کردند. همچنین، آنها رفتارهای متخلف همسالان را به‌عنوان یک پیشاینده اساسی در نظر گرفتند و بیان کردند بافتی که در آن رفتارهای متخلف مکرراً و بدون مجازات آشکار به‌وسیله همسالان انجام می‌شود از طریق فعال‌سازی تحریف‌های شناختی اخلاقی می‌تواند به‌نوبه خود «فرهنگ عدم‌درگیری اخلاقی»^۱ را ایجاد کند. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که دانش آموزانی که کمتر قادر به مدیریت راهبردهای یادگیری‌شان هستند کمتر قادر به مقاومت در برابر فشار همسالان هستند، و آنها که بیشتر همسالان را به‌عنوان متقلب ادراک می‌کردند بیشتر مایل به استفاده از عدم‌درگیری اخلاقی بودند (فارنس و همکاران، ۲۰۱۱). لازم به ذکر است، که براساس برخی شواهد نظری و پژوهشی ارتباط بین عدم‌درگیری اخلاقی و رفتارهای غیراخلاقی می‌تواند دو طرفه باشد (مازون و همکاران، ۲۰۱۸؛ تنگ، نای، پن، لیو و گیو، ۲۰۱۷؛ بندورا، ۱۹۹۰). در پژوهش حاضر اثر سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی مد نظر قرار گرفته شده است.

شواهد پژوهشی بسیاری بر فرایندی بودن سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی دلالت داشته، و یافته‌ها نشان داده‌اند که این سازوکارها می‌توانند نقش واسطه‌ای در روابط بین متغیرها ایفا نمایند (هیستاد، میرنز و اید، ۲۰۱۴، سمانی، سالامن و سینگ، ۲۰۱۴، کریستیان و ایس، ۲۰۱۴، ییلدیزا، آلپکان، سزنج و ییلدیزا، ۲۰۱۵). در واقع، سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی به‌عنوان فرایندهای شناختی برانگیخته شده‌ای تلقی می‌شوند که می‌توانند رابطه بین پیشایندها و پیامدها را واسطه‌گری کنند (مور، ۲۰۰۱۵). در این راستا نتایج پژوهش فارنس و همکاران (۲۰۱۱) اثر واسطه‌ای عدم‌درگیری اخلاقی را در رابطه باورهای خودکارآمدی و رفتارهای ادراک‌شده همسالان با تقلب تأیید کرد.

^۱ morally disengaged culture

همچنین، هاید، شاو و میلونن (۲۰۱۰) نشان دادند که فرزندپروری نامناسب از طریق سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی رفتار ضداجتماعی نوجوانان را افزایش می‌دهد.

از طرفی، آکینو، رید، تائو و فریمن (۲۰۰۷) معتقدند هویت اخلاقی^۱ قوی می‌تواند از طریق خنثی نمودن و یا تضعیف عدم‌درگیری اخلاقی، عملکرد افراد را تحت تأثیر قرار دهد. به بیان دیگر افرادی که از هویت اخلاقی قوی‌تری برخوردارند، تمایل کمتری به استفاده از سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی دارند (دیتیر، تریونو و سویتزر، ۲۰۰۸). کاواسان و رینگ (۲۰۱۷) نشان دادند هویت اخلاقی از طریق کاهش عدم‌درگیری اخلاقی منجر به کاهش احتمال دوپینگ در ورزش‌کاران می‌شود. علی‌رغم اینکه کلبگ معتقد بود که درک و شناخت اصول اخلاقی، خودبه‌خود عمل اخلاقی را برمی‌انگیزد و با رشد توانایی استدلال اخلاقی، افراد آمادگی بیشتری برای استفاده از اصول اخلاقی هنگام قضاوت در موقعیت‌های اجتماعی پیدا می‌کنند (به نقل از هاردی و کارلو، ۲۰۰۵)، شواهد پژوهشی نشانگر آن است که استدلال اخلاقی در حد ضعیفی قادر به پیش‌بینی کنش اخلاقی است؛ همچنین افراد قادر به استدلال اخلاقی در سطح بالا، لزوماً از رفتار اخلاقی برخوردار نیستند (بلاسی، ۱۹۹۳). این شواهد پژوهشی صاحب‌نظران را برانگیخت تا با معرفی سازه هویت اخلاقی به توصیف و تبیین شکاف بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی بپردازند. در واقع، چنانچه استدلال اخلاقی با هویت اخلاقی همراه گردد، احتمال انجام رفتار اخلاقی افزایش می‌یابد. چرا که هویت اخلاقی به عنوان یک عامل انگیزشی مهم در انجام رفتار اخلاقی محسوب می‌شود (ژیا و کرتیور، ۲۰۱۷) و امکان درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی را فراهم می‌آورد (کرتیور، موروا و ژیا، ۲۰۱۶).

در این راستا، پژوهش وورا (۲۰۰۷) نشان داد دانشجویانی که اهمیت بیشتری برای هویت اخلاقی خود قائل هستند درمقایسه با دانشجویانی که هویت اخلاقی اهمیت کمتری برای آنها دارد به‌طورمعنی‌داری موارد کمتری از تقلب را گزارش می‌کنند. این یافته‌ها نشان می‌دهد وقتی دانشجویان تأکید بیشتری بر هویت اخلاقی‌شان و نیز حساسیت کمتری نسبت به ارزشیابی اجتماعی دارند، کمتر احتمال دارد در کارهای درسی تقلب کنند (وورا، ۲۰۰۷). نقدی‌پور و امیگوالی (۲۰۱۳) نیز در بررسی توجیه‌های دانشجویان دریافتند، دانشجویانی که گرایش قوی به تقلب دارند ممکن است اصول صداقت و امانت تحصیلی را درونی نکرده باشند، و منتظر فرصت مناسب هستند که بتوانند تقلب کنند. در ایران نیز نتیجه پژوهش حق‌نگهدار و جوکار (۱۳۹۵) نشانگر ارتباط بین هویت اخلاقی و تقلب بود. علاوه‌براین، بلاسی (۱۹۹۳) اظهار می‌کند که احساس الزام برای درگیری در عمل اخلاقی مستقیماً با هویت اخلاقی مربوط است (مالدر و آکینو، ۲۰۱۳). بلاسی (۱۹۹۳) هویت اخلاقی را در

^۱ .moral identity

قالب مجموعه‌ای از ویژگی‌های اخلاقی تعریف می‌کند که در محتوا و اهمیت از فردی به فرد دیگر متفاوت است و در واقع نوعی سازوکار خودتنظیمی است که موجب تحریک عمل اخلاقی می‌شود (کشتی‌دار، جهانگیری و رحیمی، ۱۳۸۹). هویت اخلاقی بیانگر اهمیت اخلاق در هویت فرد است (بلاسی، ۱۹۹۳). در واقع زمانی که دغدغه‌های اخلاقی، هسته خود^۱ را تشکیل دهند، فرد از انگیزش اخلاقی بالاتری برخوردار است. به‌بیانی دیگر افراد می‌توانند هویت خود را برپایه مسائل مختلف مانند ارزش‌ها، روابط و نقش‌های اجتماعی و... استوار سازند که از آنها به‌عنوان محتوای هویت یاد می‌شود. اخلاقیات نیز می‌توانند یکی از عناصر تشکیل‌دهنده هویت باشند، به این صورت که به میزانی که فرد هویت خود را بر پایه مفاهیم اخلاقی همچون مهربانی، صداقت، عدالت و... بنیان گذارد، از هویت اخلاقی برخوردار است (بلاسی، ۲۰۰۴). افراد با مرکزیت هویت اخلاقی بالا بیشتر مایل هستند رفتارشان را با استانداردهای هویت موجود مقایسه کنند و وقتی از این استانداردها پایین آمدند رفتارشان را تعدیل کنند. درمقابل، افرادی که مرکزیت هویت اخلاقی پایین دارند کمتر به ارزیابی وضعیت اخلاقی حاضر توجه دارند و تمایل کمتری برای شروع فرایند مقایسه و ارزشیابی رفتارشان در برابر یک استاندارد اخلاقی داشته و نسبت به عمل مشتبه اخلاقی حساسیت کمتری دارند (مالدر و آکینو، ۲۰۱۳).

آکینو و رید (۲۰۰۲) هویت اخلاقی را شامل دو بعد عمومی و خصوصی مفهوم‌پردازی کرده‌اند. بعد خصوصی همان ریشه‌داشتن و مرکزیت ارزش‌های اخلاقی در هسته وجودی فرد است؛ این که خود، حول اصول و باورهای اخلاقی شکل گرفته و سازمان‌یافته باشد. این بعد به میزان عمق ارزش‌ها و آرمان‌های اخلاقی در خودپنداره فرد اشاره دارد. همچنین، استمرار ارزش‌های اخلاقی در درون فرد می‌تواند یک نمود عمومی و بیرونی داشته باشد. این بعد به صورت نمایش و انعکاس ویژگی‌ها و نمادهای اخلاقی در عمل و رفتار به صورت بیرونی و در جهان اجتماعی تعریف می‌شود، علاوه بر این وجه عمومی هویت اخلاقی به‌شمار می‌رود. آکینو و رید (۲۰۰۲) بعد خصوصی را درونی‌سازی^۲ و بعد عمومی را نمادسازی^۳ نامیده‌اند. درونی‌سازی، دسترس‌پذیری دائم طحواؤه اخلاقی فرد است. بنابراین، نشانگر دائمی بودن تجربه عینی از داشتن یک هویت اخلاقی است. بعد نمادسازی اهمیتی است که فرد به‌عنوان راهی برای تأیید اخلاق خود درپیش می‌گیرد (بوگارشاسن، آکینو و رید، ۲۰۱۵).

^۱. self

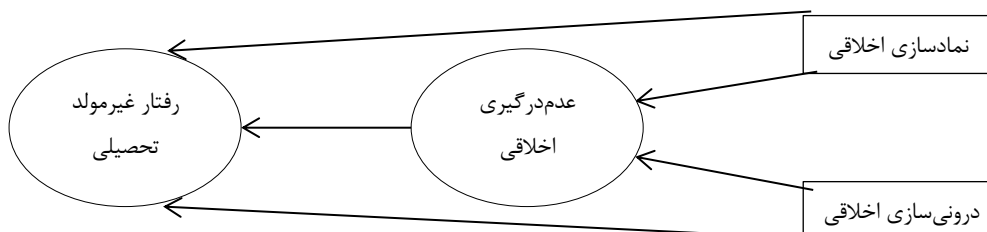
^۲. internalization

^۳. symbolization

همان‌گونه که مشاهده شد از میان عوامل شخصی که پیشینه پژوهش با رفتارهای انحرافی همبسته می‌داند یکی از مرتبط‌ترین پیش‌بین‌ها عدم‌درگیری اخلاقی است. با توجه به نظریه شناختی-اجتماعی آنچه که موجب می‌شود افراد علی‌رغم برخورداری از استانداردهای اخلاقی به رفتارهای غیراخلاقی روی آورند سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی است. این سازوکارها توضیح می‌دهند چگونه افراد با اینکه به اصول اخلاقی متعهد هستند ممکن است رفتارهایی را انجام دهند که این اصول را نقض کنند (فارنس و همکاران، ۲۰۱۱). از طرف دیگر آنچه که قابل تأمل و بررسی است آن است که چه ساختارهایی می‌توانند احتمال استفاده از سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی را کاهش دهند. مطابق با مبانی نظری و شواهد پژوهشی می‌توان گفت هویت اخلاقی از این قابلیت برخوردار است.

پژوهشگران هویت اخلاقی را تعدیل‌کننده تأثیر سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی می‌دانند (آکینو و همکاران، ۲۰۰۷، دیتز و همکاران، ۲۰۰۸). بر این اساس پژوهش حاضر با بهره‌گیری از نظریه شناختی-اجتماعی، عوامل فردی و زمینه‌ای افزایش رفتارهای غیرمولد تحصیلی را مدنظر قرار داده و در این میان، فرایند واسطه‌ای که نقش محوری در توصیف این‌گونه رفتارها دارد را مطالعه کرده است. هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی در رابطه بین هویت اخلاقی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی است. شایان ذکر است که رفتارهای غیرمولد تحصیلی به‌طور فزاینده‌ای در بافت‌های تحصیلی درحال فراگیر شدن هستند و تأثیرات مخربی بر وظیفه اصلی هر مؤسسه آموزشی (که آموزش و پرورش فراگیران و فراهم آوردن زمینه پرورش شایستگی آنان است) دارند. بنابراین لازم است که عوامل و سازوکارهای درگیر در این‌گونه رفتارها شناسایی و مطالعه شوند. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در شکل ۱ نشان داده شده است، براین اساس فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از:

- ۱- هویت اخلاقی (درونی‌سازی و نمادسازی) پیش‌بینی‌کننده مستقیم رفتارهای غیرمولد تحصیلی است.
- ۲- هویت اخلاقی (درونی‌سازی و نمادسازی) پیش‌بینی‌کننده مستقیم عدم‌درگیری اخلاقی است.
- ۳- عدم‌درگیری اخلاقی پیش‌بینی‌کننده مستقیم رفتار غیرمولد تحصیلی است.
- ۴- عدم‌درگیری اخلاقی نقش واسطه‌ای در رابطه بین رفتارهای غیرمولد تحصیلی و هویت اخلاقی دارد.



شکل ۱- مدل پیشنهادی رفتار غیرمولد تحصیلی

پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن روابط بین متغیرها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱ تحلیل شد. متغیرهای این پژوهش هویت اخلاقی شامل نمادسازی اخلاقی و درونی‌سازی اخلاقی به عنوان متغیر برون‌زاد، عدم‌درگیری اخلاقی (با شاخص‌های توجیه اخلاقی، برچسب مدبرانه، مقایسه سودمند، جابه‌جایی مسئولیت، تقسیم مسئولیت، بی‌اعتنایی به پیامدها و تحریف آنها، غیرانسانی کردن و نسبت‌دادن سرزنش) در نقش متغیر واسطه‌ای و رفتار غیرمولد تحصیلی (با شاخص‌های تقلب، غیبت و رفتار انحرافی) به عنوان متغیر درون‌زاد بود.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای شهر شیراز بود. که از بین آنها ۲۲۰ نفر از دانشجویان (۱۱۰ دختر و ۱۱۰ پسر) به صورت تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. به این منظور ۸ کلاس به نحو تصادفی انتخاب و تمامی دانشجویان این کلاس‌ها مطالعه شدند. تعداد شرکت‌کنندگان بر اساس نظر کلاین (۲۰۱۱) تعیین شد. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۹/۳۵ و انحراف استاندارد آن ۲/۹۱ سال بود.

ابزارهای پژوهش

مقیاس اهمیت هویت اخلاقی برای خود: برای سنجش درونی‌سازی و نمادسازی اخلاقی از مقیاس خود گزارش‌دهی اهمیت هویت اخلاقی برای خود استفاده شد که توسط آکینو و رید (۲۰۰۲) طراحی شده است. این ابزار شامل ۱۰ سؤال و ۲ زیر مقیاس درون‌سازی (۵ گویه) و نمادسازی (۵ گویه) است. درونی‌سازی اشاره به میزان اهمیت ویژگی‌های اخلاقی در خودپنداره فرد دارد و نمادسازی به میزانی که فرد یک هویت اجتماعی بر پایه ویژگی‌های اخلاقی را به صورت بیرونی و به دیگران نشان می‌دهد گفته می‌شود. به عنوان مثال «داشتن چنین ویژگی‌هایی بخش مهمی از وجود مرا تشکیل می‌دهد» گویه مربوط به درونی‌سازی است و فعالانه در کارهایی شرکت می‌کنم که داشتن چنین ویژگی‌هایی را در من به دیگران منتقل می‌کند» گویه‌ای از بعد نمادسازی است. مشارکت‌کننده میزان موافقت خود را با هر گویه بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) مشخص می‌کند. گویه‌های ۴ و ۷ به صورت معکوس و سایر گویه‌ها به صورت مستقیم، نمره‌گذاری شدند. روایی این مقیاس توسط آکینو و رید (۲۰۰۲) مطلوب گزارش شد. علاوه بر این، ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برای بعد درون‌سازی و ۰/۷۱ برای بعد نمادسازی گزارش شد (آکینو و رید، ۲۰۰۲). حق‌نگهدار و جوکار (۱۳۹۵) برای محاسبه روایی نسخه فارسی این مقیاس از تحلیل عامل استفاده نموده‌اند و ساختار دو عاملی آنرا تأیید کرده‌اند. پایایی این

^۱. Structural Equation Modeling (SEM)

^۲. Self-Importance of Moral Identity Scale

مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای بعد درون‌سازی ۰/۶۶، بعد نمادسازی ۰/۶۲ و نمره کل ۰/۷۴ گزارش شده است (حق‌نگهدار و جوکار، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر از روش تحلیل عامل تأییدی برای تعیین روایی مقیاس استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص نیکویی برازندگی (GFI) و شاخص برازندگی افزایشی (IFI) ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (PCLOSE) به ترتیب ۱/۷۴، ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۵ و ۰/۲۸ به دست آمد. بنابراین می‌توان گفت مدل مذکور برازش مطلوبی با داده‌ها دارد. برای بررسی پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و ضرایب برای ابعاد درونی‌سازی و نمادسازی به ترتیب ۰/۶۴ و ۰/۷۲ به دست آمد.

مقیاس عدم‌درگیری اخلاقی^۱: این مقیاس توسط بندورا (۱۹۹۵) طراحی شده است. مقیاس ۳۲ گویه دارد و ۸ سازوکار عدم‌درگیری اخلاقی را اندازه می‌گیرد. این سازوکارهای شامل توجیه اخلاقی، برچسب مدبرانه، مقایسه سودمند، جابه‌جایی مسئولیت، تقسیم مسئولیت، تحریف پیامدها، اسناد سرزنش و غیرانسانی کردن هستند. برای هر سازوکار ۴ گویه طرح شده است که مشارکت‌کننده میزان موافقت خود را با هر گویه روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) مشخص می‌کند. ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۲ است (پلتون، گوند، فرهنگ و برادی، ۲۰۰۴). این مقیاس برای استفاده در پژوهش حاضر توسط پژوهشگران این پژوهش ترجمه شد و سپس نسخه ترجمه شده به وسیله یک کارشناس زبان انگلیسی با نسخه اصلی پرسش‌نامه تطبیق داده شد. در پژوهش حاضر از روش تحلیل عامل تأییدی برای تعیین روایی مقیاس استفاده و ساختار ۸ عاملی آن تأیید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص نیکویی برازندگی و شاخص برازندگی افزایشی، ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد به ترتیب ۱/۶۲، ۰/۸۳، ۰/۸۵، ۰/۸۵، ۰/۸۵ و ۰/۱۹ به دست آمد. بنابراین، می‌توان گفت مدل مذکور برازش مناسبی با داده‌ها دارد. برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و برای کل مقیاس ضریب ۰/۸۷ به دست آمد.

مقیاس رفتار غیرمولد تحصیلی^۲: ریمکوس (۲۰۱۲) این مقیاس را با هشت بعد برای بررسی رفتار غیرمولد تحصیلی طراحی کرده‌اند، که طبقه‌های رفتاری مختلفی را ارزیابی می‌کند. در این پژوهش سه خرده‌مقیاس تقلب/سرقت ادبی (۱۰ گویه: برای مثال: آوردن برگه تقلب سر امتحان و استفاده

^۱ Moral Disengagement Scale

^۲ Academic Counterproductive Behavior Scale

از آن)، غیبت (۱۰ گویه: برای مثال: غیبت در کلاس به امید گرفتن جزوه از همکلاسی) و رفتار انحرافی (۱۰ گویه: برای مثال: دروغ به استاد در مورد علت غیبت در جلسه امتحان) استفاده شد. در این مقیاس از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود که فراوانی درگیر شدن در هر فعالیت را از هرگز (نمره ۱) تا هر روز (نمره ۵) مطابق طیف لیکرتی پنج درجه‌ای طبقه‌بندی کنند. ریمکوس (۲۰۱۲) ضریب پایایی آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۳ و برای ابعاد رفتار انحرافی، تقلب/ سرقت ادبی و غیبت به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۸۶ به دست آورد. همچنین، مهبد (۱۳۹۵) ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای این ابعاد را به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۸۷ و ۰/۸۸ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر سه گویه به علت مسائل فرهنگی حذف شد و برای تعیین روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص نیکویی برازندگی، و شاخص برازندگی افزایشی، ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۳، ۱/۴۱، ۰/۸۸ و ۰/۹۴، ۰/۰۴ و ۰/۸۷ به دست آمد. بنابراین، می‌توان گفت مدل مذکور برازش مطلوبی با داده‌ها دارد. جهت تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آمد.

یافته‌ها

پیش از بررسی فرضیه‌ها، اطلاعات توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات در متغیرهای پژوهش حاضر بررسی شد که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمرات	حداکثر نمرات
درونی‌سازی اخلاقی	۱۹/۷۱	۳/۸۴	۹	۲۵
نمادسازی اخلاقی	۱۶/۷۵	۴/۱۰	۵	۲۵
عدم‌درگیری اخلاقی	۷۰/۹۸	۱۴/۷۵	۳۱	۱۲۶
رفتار غیرمولد تحصیلی	۵۹/۸۹	۲۱/۳۵	۲۷	۱۲۰

به منظور بررسی ارتباط ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی بین تمامی متغیرها محاسبه شد.

نتایج نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنی‌دار هستند (جدول ۲).

جدول ۲- ضرایب همبستگی مؤلفه‌های پیشنهادی مدل

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱- درونی سازی اخلاقی	-			
۲- نمادسازی اخلاقی	۰/۳۴ **	-		
۳- عدم درگیری اخلاقی	-۰/۴۰ **	-۰/۰۹	-	
۴- رفتار غیرمولد تحصیلی	-۰/۲۲ **	-۰/۱۴ **	۰/۴۰ **	-

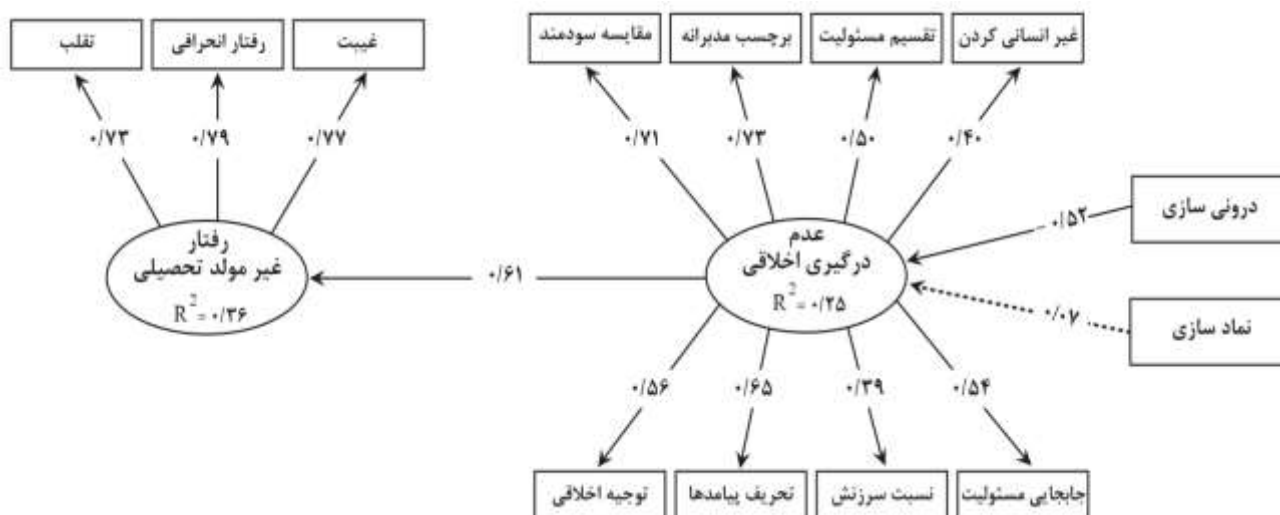
* P < ۰/۰۵ ** P < ۰/۰۱

آزمون مدل پیشنهادی پس از بررسی مفروضه‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری (نرمال بودن و خطی بودن) اجرا شد. برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیر مکنون عدم درگیری اخلاقی در رابطه بین متغیرهای مشاهده‌پذیر درونی سازی و نمادسازی اخلاقی با رفتار غیرمولد تحصیلی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در مرحله اول کلیت مدل (با استفاده از شاخص‌های برازش کلی) و در مرحله دوم وزن‌های رگرسیون مدل اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مکنون در مدل تحلیل شد. برای تعیین برازش کلی مدل دو شاخص برازش مطلق (AGFI, GFI)، سه شاخص برازش تطبیقی (NFI, IFI, TLI)، دو شاخص برازش مقتصد (RMSEA, X^2/df) و P-CLOSE مدنظر قرار گرفت. برخی اصلاحات نرم‌افزار ایموس، از جمله محاسبه کوواریانس بین خطاهای متغیرهای مشاهده‌شده اعمال شد. شاخص‌های برازش در جدول ۳ آمده است. شاخص‌های برازش حاکی از برازش مطلوب مدل بود.

جدول ۳- شاخص‌های برازش مدل معادله ساختاری پژوهش

شاخص	X^2/df	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۳۷	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۰۴	۰/۷۳

مدل ساختاری و اندازه‌گیری پژوهش در شکل ۲ آمده است.



شکل ۲- مدل نهایی رفتار غیرمولد تحصیلی

نتایج تحلیل مدل‌های اندازه‌گیری در جدول ۴ آمده است. معنی‌دار بودن وزن‌های رگرسیون مربوط به مدل اندازه‌گیری نشانه معرف بودن همه زیرمقیاس‌ها برای متغیرهای مکنون مربوط است. از بین ۸ زیرمقیاس عدم‌درگیری اخلاقی، برچسب مدیرانه ($\lambda = 0/73, p = 0/001$). وزن بیشتری را در تعریف این متغیر مکنون دارد، یا به عبارت دیگر قوی‌ترین شاخص آن است. در مورد متغیر رفتار غیرمولد تحصیلی، قوی‌ترین شاخص آن رفتار انحرافی است ($\lambda = 0/79, p = 0/001$).

• همه ضرایب اندازه‌گیری و ساختاری در سطح ۰/۰۱ و کمتر از آن معنی‌دار هستند.

جدول ۴- ضرایب رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری در مدل معادله ساختاری پژوهش

متغیر مکنون	متغیرهای مشاهده‌پذیر	B	β	SE	CR
	توجیه اخلاقی	۱	۰/۵۶	-	-
	برچسب مدیرانه	۱/۲۰	۰/۷۳	۰/۱۶	۷/۴۰ ***
	مقایسه سودمند	۱/۲۶	۰/۷۱	۰/۱۷	۷/۳۳ ***
عدم‌درگیری اخلاقی	جابه‌جایی مسئولیت	۰/۹۵	۰/۵۴	۰/۱۵	۶/۱۹ ***
	تقسیم مسئولیت	۰/۸۷	۰/۵۰	۰/۱۵	۵/۸۴ ***
	تحریف پیامدها	۱/۱۹	۰/۶۵	۰/۱۷	۶/۹۴ ***
	نسبت دادن سرزنش	۰/۶۳	۰/۳۹	۰/۱۳	۴/۸۴ ***
	غیرانسانی کردن	۰/۸۶	۰/۴۰	۰/۱۷	۴/۹۳ ***
رفتار غیرمولد تحصیلی	تقلب	۱	۰/۷۳	-	-
	غیبت	۰/۸۹	۰/۷۷	۰/۹۴	۹/۵۳ ***
	رفتار انحرافی	۰/۶۱	۰/۷۹	۰/۶۴	۹/۵۶ ***

*** همه ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار هستند.

اثرات مستقیم متغیرهای موجود در مدل در جدول ۵ آمده است. یافته‌ها در مورد فرضیه اول پژوهش حاکی از آن است که درونی‌سازی و نمادسازی اخلاقی نتوانستند به نحو مستقیم رفتار غیرمولد تحصیلی را پیش‌بینی کنند. در خصوص فرضیه دوم، نتایج نشان می‌دهد که درونی‌سازی اخلاقی اثر منفی و معنی‌داری بر عدم‌درگیری اخلاقی دارد ($\beta = -0/52, p = 0/001$). نمادسازی اخلاقی نتوانست به نحو معنی‌داری عدم‌درگیری اخلاقی را پیش‌بینی کند. همچنین، یافته‌های مربوط به فرضیه سوم نشانگر آن است که عدم‌درگیری اخلاقی اثر مثبت و معنی‌داری بر رفتار غیرمولد تحصیلی دارد ($\beta = 0/61, p = 0/001$).

جدول ۵- اثرات مستقیم متغیرهای موجود در مدل معادله ساختاری پژوهش

مسیرها	B	β	SE	CR	P
درونی سازی اخلاقی بر عدم درگیری اخلاقی	-۰/۲۶	-۰/۵۲	-۰/۰۴	۵/۹۳	۰/۰۰۱
نمادسازی اخلاقی بر عدم درگیری اخلاقی	۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۰۳	۱/۰۰	۰/۳۱
درونی سازی اخلاقی بر رفتار غیرمولد تحصیلی	۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۱۵	۰/۸۴	۰/۴۰
نمادسازی اخلاقی بر رفتار غیرمولد تحصیلی	-۰/۲۱	-۰/۱۲	۰/۱۲	۱/۷۰	۰/۰۸
عدم درگیری اخلاقی بر رفتار غیرمولد تحصیلی	۲/۳۰	۰/۶۱	۰/۴۳	۵/۲۴	۰/۰۰۱

به منظور بررسی فرضیه چهارم پژوهش و تعیین معنی داری اثر واسطه‌ای عدم درگیری اخلاقی از آزمون بوت استراپ استفاده شد (جدول ۶). همان گونه که مشاهده می شود. عدم درگیری اخلاقی نقش واسطه‌ای معنی داری در رابطه بین درونی سازی هویت اخلاقی و رفتار غیرمولد تحصیلی دانشجویان دارد ($p = ۰/۰۰۳, \beta = -۰/۳۲$).

جدول ۶- ضرایب مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل

مسیر	متغیر پیش بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک	اثر غیرمستقیم	حد بالا	حد پایین	سطح معنی داری
درونی سازی اخلاقی	عدم درگیری اخلاقی	رفتار غیرمولد تحصیلی		-۰/۳۲	-۰/۲۴	-۰/۵۰	۰/۰۰۳

در جدول ۷ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل مربوط به مسیرهای معنی دار مدل پژوهش گزارش شده است. با توجه به نتایج تحلیل ها می توان چنین گفت که عدم درگیری اخلاقی نقش واسطه‌ای در رابطه بین درونی سازی هویت اخلاقی و رفتار غیرمولد تحصیلی دارد و مدل علی پژوهش ۳۶ درصد از واریانس رفتار غیرمولد تحصیلی دانشجویان را تبیین می کند.

جدول ۷- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل معادله ساختاری

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به عدم درگیری اخلاقی از درونی سازی	-۰/۵۲	-	-۰/۵۲	۰/۲۵
به رفتار غیرمولد تحصیلی از عدم درگیری اخلاقی	۰/۶۱	-	۰/۶۱	۰/۳۶

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی در رابطه بین هویت اخلاقی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد هویت اخلاقی اثر مستقیم بر رفتار غیرمولد تحصیلی ندارد. در پژوهش‌های پیشین رابطه مثبت بین هویت اخلاقی و اقدام به رفتارهای اخلاقی و یا بازداری از رفتارهای غیراخلاقی تأیید شده است (وورا، ۲۰۰۷؛ حق‌نگهدار و جوکار، ۱۳۹۵؛ مالدر و آکینو، ۲۰۱۳)، شایان ذکر است که در اکثر این پژوهش‌ها به رابطه مستقیم و دو به دو متغیرها توجه شده است، درحالی‌که در پژوهش حاضر رابطه هویت اخلاقی با رفتارهای غیرمولد تحصیلی از طریق عدم‌درگیری اخلاقی مطالعه شده است. همچنین، وجود متغیر واسطه‌ای عدم‌درگیری اخلاقی، ارتباط مستقیم بین هویت اخلاقی و رفتار غیرمولد تحصیلی را تحت تأثیر قرار داده است. در این راستا، چنانچه در متون علمی نیز تأمل کنیم، درمی‌یابیم که هر جا سخن از هویت اخلاقی به میان آمده، اثر آن بر ارزیابی‌های فرد از عملکرد خود اشاره داشته است (مالدر و آکینو، ۲۰۱۳). به بیان دیگر هویت اخلاقی به ارزیابی افراد از عملکرد خود بر اساس تعریف اخلاقی که از خود دارند منجر می‌شود. در این میان، سازوکار عدم‌درگیری اخلاقی را نیز می‌توان یک نوع ارزیابی از عملکرد تلقی کرد، اما ارزیابی که مبتنی بر تحریف شناختی صورت می‌گیرد. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر آن است که بعد درونی‌سازی هویت اخلاقی به صورت منفی عدم‌درگیری اخلاقی را پیش‌بینی می‌کند. در این راستا، آکینو و همکاران (۲۰۰۷) نیز بر این باورند که هویت اخلاقی قوی منجر به کاهش عدم‌درگیری اخلاقی می‌شود. در تفسیر اثر منفی بعد درونی‌سازی هویت اخلاقی با سازوکار عدم‌درگیری اخلاقی می‌توان گفت در بعد درونی‌سازی هویت اخلاقی، فرد به بررسی پیچیده، عمیق و چندسطحی ارزش‌های اخلاقی می‌پردازد که نیازمند تفکر و استدلال شناختی است. به همین دلیل بر سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی که نوعی تحریف شناختی است، اثر منفی بر جای می‌گذارد. از طرف دیگر، در درونی‌سازی هویت اخلاقی، افراد بیشتر به ارزیابی وضعیت اخلاقی خود می‌پردازند (مالدر و آکینو، ۲۰۱۳)، خویشتن خود را بر محور اخلاقیات تعریف کرده و استانداردهای اخلاقی را درونی می‌سازند؛ بنابراین، ارزیابی‌های آنان واقع‌بینانه‌تر خواهد بود و خود را نیازمند تحریف شناختی که محور عدم‌درگیری اخلاقی است نمی‌دانند. همچنین، نیازی نمی‌بینند که با استفاده از سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی به خودفریبی روی آورند. علاوه بر این، فرد برخوردار از هویت اخلاقی قوی، در قبال رفتارش مسئولیت‌پذیر است و کمتر به سازوکارهایی همچون تقسیم مسئولیت، جابه‌جایی مسئولیت، و توجیه‌های خود کامروابخش روی می‌آورد. با توجه به یافته پژوهش حاضر، بعد نمادسازی هویت اخلاقی، اثر معنی‌داری بر عدم‌درگیری اخلاقی نشان نداد. عدم ارتباط بین بعد نمادسازی هویت اخلاقی و

عدم‌درگیری اخلاقی را می‌توان ناشی از آن دانست که نمادسازی به عنوان وجه عمومی و اجتماعی هویت اخلاقی در نظر گرفته می‌شود و نمود اخلاقیات را در برمی‌گیرد (آکینو و رید، ۲۰۰۲). از این رو، ممکن است بر عدم‌درگیری اخلاقی که به‌عنوان یک فرایند شناختی محسوب می‌شود، (مور، ۲۰۱۵) مؤثر نباشد. همچنین، استفاده از سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی زمانی معنا پیدا می‌کند که فرد یا برخلاف ارزشهای درونی و یا برخلاف هنجارهای اجتماعی عمل کند. حال آن‌که در بعد نمادسازی هویت اخلاقی، غالباً رفتارها متناسب با هنجارهای اجتماعی انجام می‌گیرد، بنابراین، استفاده یا عدم‌استفاده از سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی موضوعیت پیدا نمی‌کند.

همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشانگر اثر مثبت عدم‌درگیری اخلاقی بر رفتارهای غیرمولد تحصیلی است. به‌عبارت دیگر با افزایش عدم‌درگیری اخلاقی، رفتارهای خلاف آداب تحصیل، مانند تقلب، غیبت و رفتارهای انحرافی در دانشجویان افزایش یافته است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (سمانی و همکاران، ۲۰۱۴، کریستین و ایس، ۲۰۱۴، هیستد و همکاران، ۲۰۱۴، بیلدز و همکاران ۲۰۱۵) و نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۰) مبنی بر اثر مثبت سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی بر رفتارهای غیراخلاقی هم‌سو است. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی، سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی از راهبردهایی تشکیل شده‌اند که با توجیه عملکرد غیراخلاقی، حساسیت افراد را نسبت به رعایت استانداردهای اخلاقی کاهش می‌دهند (مالدر و آکینو، ۲۰۱۳) و همچنین منجر به کاهش خودسرزندی به‌عنوان یکی از موانع مهم انجام رفتار غیراخلاقی می‌شوند (دی کارولی و ساجون، ۲۰۱۳). به‌تبع، با کاهش حساسیت اخلاقی و خودسرزندی، احتمال وقوع رفتارهای مغایر با قواعد تحصیلی و آموزشی نیز افزایش می‌یابد. علاوه بر این، سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی از طریق تحریف شناختی که ایجاد می‌کنند، ارزیابی افراد را از عملکردشان مخدوش می‌سازند، و از این طریق احتمال اقدام به انجام رفتارهایی که مغایر با ارزش‌های درونی آنان است (فارنس و همکاران، ۲۰۱۱) را افزایش می‌دهند. به‌عبارت دیگر، سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی استانداردهای درونی افراد را از نحوه تفسیر رفتارشان جدا کرده و آنها را بی‌اثر می‌کنند و از این طریق افراد را قادر می‌سازند استانداردهای اخلاقی درونی‌شان را کنار بزنند و بدون احساس ناراحتی غیراخلاقی رفتار کنند (مور، ۲۰۱۵).

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر حاکی از اثر واسطه‌ای عدم‌درگیری اخلاقی در رابطه بین درونی‌سازی هویت اخلاقی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی است. به این معنا که درونی‌سازی هویت اخلاقی با کاهش عدم‌درگیری اخلاقی منجر به کاهش رفتارهای غیرمولد تحصیلی دانشجویان شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که نشانگر نقش واسطه‌ای عدم‌درگیری اخلاقی هستند، هم‌سو

است (کاواسان و رینگ، ۲۰۱۷؛ مور، ۲۰۱۵؛ فارنس و همکاران، ۲۰۱۱؛ هاید و همکاران، ۲۰۱۰). در تبیین این یافته می‌توان گفت درونی‌سازی وجه خصوصی و فردی هویت اخلاقی است که نشان‌دهنده عمق اصول اخلاقی در خودپنداره افراد است. هرچه عمق ارزش‌های اخلاقی در خودپنداره افراد بیشتر باشد، کمتر تمایل به استفاده از سازوکارهای عدم‌درگیری اخلاقی ایجاد می‌شود. چرا که خودپنداره قوی جایی برای استفاده از سازوکارهای محافظت از خودپنداره و عزت نفس، که از ویژگی‌های اساسی عدم‌درگیری اخلاقی است (کاپرا و همکاران، ۲۰۰۹)، باقی نمی‌گذارد و در نتیجه با کاهش عدم‌درگیری اخلاقی، احتمال روی آوردن به رفتارهای خلاف آداب تحصیل و انحرافی کاهش می‌یابد. علاوه بر این، از آنجا که هویت اخلاقی از جنبه شناختی نیز برخوردار است (بلاسی، ۱۹۹۳)، احتمال تحریف شناختی را کاهش داده و از این طریق مانع انجام رفتارهای غیرمولد تحصیلی همچون تقلب می‌شود.

نتایج این پژوهش با روشن‌سازی رابطه بین درونی‌سازی هویت اخلاقی، عدم‌درگیری اخلاقی و رفتارهای غیرمولد تحصیلی، به گسترش و بسط دانش در مورد عوامل دخیل در رفتارهای غیرمولد تحصیلی کمک نموده است. همچنین، به لحاظ کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند در امر تربیت اخلاقی دانشجویان مورد استفاده قرار گیرد. از دلالت‌های مهم پژوهش حاضر آن است که کاهش رفتارهای نامطلوب و غیراخلاقی تحصیلی و علمی مستلزم آن است که دانشجویان استانداردهای اخلاقی را درونی نمایند و اخلاقیات به بخش جدایی‌ناپذیر از هویت آنها تبدیل شود. دستیابی به این مهم، مستلزم آن است که در آموزش اخلاقیات به جای اهمیت دادن به ارزیابی‌های بیرونی، نمود رفتار و قضاوت دیگران در مورد رفتار، بستر درونی‌سازی اخلاقیات فراهم شود. از محدودیت‌های پژوهش حاضر محدود بودن نمونه به دانشجویان دانشکده فنی-حرفه ای است، از این رو لازم است در تعمیم نتایج پژوهش به گروه‌ها و رشته‌های تحصیلی دیگر جانب احتیاط رعایت شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به نقش تعدیل‌کنندگی جنسیت در روابط بین متغیرهای پژوهش حاضر پرداخته شود.

منابع

الف- فارسی

- حق‌نگهدار، مرجان و جوکار، بهرام. (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴، ۲، ۱۴۳-۱۶۲.
- کشتی‌دار، محمد. جهانگیری، محمد و رحیمی، محمد. (۱۳۸۹). نقش هدف‌گرایی و هویت اخلاقی در پیش‌بینی کارکردهای اخلاقی مثبت و منفی در فوتبال. *نشریه مدیریت ورزشی*، ۲، ۷، ۵-۲۴.
- مهبد، مینا. (۱۳۹۵). رابطه بین پنج عامل بزرگ شخصیت و رفتار غیرمولد تحصیلی با واسطه‌گری مهار ادراک‌شده، مدل‌یابی ساختاری. *روانشناسی تحولی، ایرانی*، ۴۷، ۲۶۵-۲۷۵.

ب- انگلیسی

- Aquino, C. & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 6, 1423-1440.
- Aquino, K., Reed, A., Thau, S., & Freeman, D. (2007). A grotesque and dark beauty: How moral identity and mechanisms of moral disengagement influence cognitive and emotional reactions to war. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 385-392.
- Bandura, A. (1990). *Mechanisms of moral disengagement In: W. ed. Origin of terrorism: Psychologies, Ideologies, Theologies, states of Mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 161-191.
- Bandura, A. (1995). *Multifaceted scale of the mechanisms of moral disengagement*. Available from A. Bandura, Stanford University, Stanford CA 94305-2130.
- Blasi, A. (1993). The development of identity: Some implications for moral functioning. In G. G. Noam, T. E. Wren, G. Nunner-Winkler, & W. Edelstein (Eds.), *Studies in contemporary German social thought. The moral self* (pp. 99-122). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Blasi, A. (2004). Neither personality nor cognition: An alternative approach to the nature of the self. In C. Lightfoot, C. Lalonde, & M. Chandler (Eds.). *Changing conceptions of psychological life* (pp. 3-25). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boegarshausen, G., Aquino, K., & Reed, A. II. (2015). Moral identity. *Journal of Marketing*, 71, 1, 178-193.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Tramontano, C., & Barbaranelli, C. (2009). Assessing civic moral disengagement: Dimensionality and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 47, 504-509.
- Christian, J. S., & Ellis, A. P. (2014). The crucial role of turnover intentions in transforming moral disengagement into deviant behavior at work. *Journal of Business Ethics*, 119, 2, 193-208.
- Crede, M. & Niehorster, S. (2009). Individual differences influences on self-focused and other-focused counterproductive student behaviors. *Personality and Individual Differences*, 47, 769-776.
- De Caroli, M. E., & Sagone, E. (2014). Mechanisms of moral disengagement: An analysis from early adolescence to youth. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 140, 312-317.

- 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, 374-391.
- Farnese, M. L., Tremontano, C., Fida, R. & Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 356-365.
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human development*, 48, 232-256.
- Hartmann, T., Möller, I., & Krause, C. (2015). Factors underlying male and female use of violent video games. *New Media & Society*, 17, 11, 1777-1794.
- 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, 85-93.
- Hyde, L. W., Shaw, D. S., & Moilanen, K. L. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 197-209.
- Hystad, S. W., Mearns, K. J., & Eid, J. (2014). Moral disengagement as a mechanism between perceptions of organizational injustice and deviant work behaviors. *Safety Science*, 68, 138-145.
- Lee, CH., Segal, R., Kimberlin, C., Smith, W.T. & Weiler, R.M. (2014). Reliability and validity for measurement of moral disengagement in pharmacists. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 10, 297-312.
- Jia, F., & Krettenauer, T. (2017). Recognizing Moral Identity as a Cultural Construct. *Frontiers. Psychology*, 8, 412. Available at: <http://www.frontiersin.org>: Accessed, February 8, 2018.
- Kavussanio, M., & Ring. C. (2017). Moral Identity Predicts Doping Likelihood via Moral Disengagement and Anticipated Guilt. . *Journal of Sport and Exercises Psychology*, 39, 4, 293-301.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, NY: Guilford press.
- Krettenauer, T., Murua, L. A., & Jia, F. (2016). Age-related differences in moral identity across adulthood. *Developmental Psychology*, 52, 972-984.
- Marcus, B. & Schuler, H. (2004). Antecedents of counterproductive behavior at work: A general perspective. *The Journal of Applied Psychology*, 89, 4, 647-660.
- Mazzone, A., Yanagida, T., Caravita, S. C. S., & Strohmeier, D. (2018). Moral emotions and moral disengagement: Concurrent and longitudinal associations with aggressive behavior among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 00, 0, 1-25.
- Moore, C. (2015). Moral disengagement. *Current opinion in psychology*, 6, 199-204.
- Mulder, L.B. & Aquino, K. (2013). The role of moral identity in the aftermath of dishonesty. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121, 219-230.
- Naghdpour, B. & Emeagwali, O. L. (2013). Student's justification for academic dishonesty: call for action. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 261-265.
- Pelton, J., Gound, M., Forehand, R., & Brody, G. (2004). The Moral Disengagement Scale: Extension with an American minority sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* , 26, 1, 31-39.
- Rimkus, L.K. (2012). *A new measure of counterproductive student behavior*. M.A. Thesis. The Faculty of the Department of Psychology, East Carolina University.
- Robinson, S. L. & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of management Journal*, 38, 2, 555-572.
- Samnani, A. K., Salamon, S. D., & Singh, P. (2014). Negative affect and counterproductive workplace behavior: The moderating role of moral disengagement and gender. *Journal of Business Ethics*, 119, 2, 235-244.

- Schwager, I. T. L., Hülshegar, U. R., Lang, J. W. B, Klieger, D. M., Bridgeman, B., & Wendler, C. (2014). Supervisor rating of student's academic potential as predictors of citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 35, 65-69.
- Teng, Z., Nie, Q., Yangu, P., Yanling, L., & Cheng, G. (2017). A cross-lagged model of the relationship between violent video game exposure and moral disengagement in middle school and high school students. *Children and Youth Services Review*, 81, 117-123.
- Wowra, S. A. (2007). Moral identities, social anxiety and academic dishonesty among American college students. *Ethics & Behavior*, 17, 3, 303-321.
- Yıldız, B., Alkanb, L., Sezenc, B., & Yıldız, H. (2015). A Proposed Conceptual Model of Destructive Deviance: The Mediator Role of Moral Disengagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207, 414 – 423.
- Zsolnai, L. (2016). Moral disengagement: How people do harm and live with themselves, by Albert Bandura. New Yourk: Macmillan, 2016. 544 pp. ISBN: 978-1-4641-6005-9. *Business Ethics Quarterly*, 26, 3, 426-429.

Extended Abstract

**The Mediating Role of Moral Disengagement in the Relationship
between Moral Identity and Academic Counterproductive
Behavior**

Khatoun Mahmoudnejad¹ Razieh Sheikholeslami²

Introduction

One of the most important challenges of facing educational institutions and centers is the involvement of individuals in academic counterproductive behaviors. Counterproductive behavior is an intentional behavior that violates the significant norms of an organization and threatens the well-being of the organization, its employees or both (Robinson & Bennett, 1995). Academic counterproductive behavior is one of the most important subjects of in the field of educational field. Academic counterproductive behavior is against the contrary of university citizenship behaviors (Schwager, Hülshegar, Lang, Klieger, Bridgeman, & Wendler, 2014). Academic counterproductive behaviors are divided into two categories: other-focused behaviors (that harm others) or self-focused behaviors (that harm the student himself) (Robinson & Bennett, 1995). Academic counterproductive behaviorIt has has ten main dimensions: cheating, using drugsdrug use, telling lieslie, plagiarizingplagiarism, showing discriminating behaviors, absencegetting abscent, having passive presence, procrastinatingon, getting lazyiness (indolentce) and peer pressure. Research evidence suggests that academic counterproductive behavior prevents academic achievement and hurts the learning process (Crede & Niehorster, 2009). Moral disengagement refers to a set of eight cognitive mechanisms that decouple one's internal moral standards from one's actions and facilitate engaging in unethical behavior without feeling distress (Moore, 2015). Moral disengagement could be considered as a cognitive distortion that allows individuals to view immoral behavior and its negative consequences in a socially and morally favorable way (Farnese, Tremontano, Fida, & Paciello, 2011). Moral disengagement mechanisms are include moral justification, euphemistic labeling, advantageous comparison, displacement of responsibility, diffusion of responsibility, disregard or distortion of consequences, and dehumanization and attribution of blame. Moral disengagement mechanisms are known as the tendency to justify immoral behaviors in order to protect one's self-esteem (Caprara, Fida, Vecchione, Tramontano, & Barbaranelli, 2009). Moral identity has been described as a kind of self-regulatory mechanism that motivates moral action (Blasi, 1993). ItMoral identity has two dimensions: the private dimension, which is called internalization that and refers to the self-importance of moral characteristics, and the general dimension is which is referred to as symbolization. According to the cognitive-social theory, individuals behave immorally in spite of having moral standards, because of moral disengagement mechanisms. Researchers consider moral identity as moderating the impact of moral disengagement mechanisms (Aquino, Reed, Thau, & Freeman, 2007). The pPresent study has investigated the mediating role of moral disengagement in the relationship between moral identity (internalization and symbolization) and academic counterproductive behavior.

Research Questions

1. Can moral identity (internalization and symbolization) directly predict academic counterproductive behavior?
2. Can moral identity (internalization and symbolization) directly predict moral disengagement?
3. Can moral disengagement directly predict academic counterproductive behavior?
4. Does Moral disengagement play a mediating role in the relationship between moral identity and academic counterproductive behavior?

Methods

The study enjoyed a A correlational research design was used in this research, with m. Moral identity internalization and symbolization were being the predictor variables and a. Academic counterproductive behavior was being the criterion variable. Moral disengagement mechanisms were the mediator variables. The statistical population consisted of all students of technical and professional schools of in Shiraz city. The participants were 220 students (110 females, 110 male) who were selected by through cCluster sampling method. Moral disengagement mechanisms were measured by Moral Disengagement Scale (Bandura, 1995). Academic counterproductive behavior was measured by Academic Counterproductive Behavior Scale (Rimkus, 2012) and mMoral identity and its components were measured by via Self-Importance of Moral Identity Scale (Aquino & Reed, 2002). The rReliability and validity of instruments were justifiedconfirmed. The data was analyzed using Data analyzed by AMOS software.

Results

The results of the Structural Equation Modeling (SEM) showed that the proposed model has a good fitness with the default model. The fFindings further indicated that moral internalization and symbolization could not directly predict academic counterproductive behavior. Besides, it was found Findings also showed that moral internalization has a negative and significant effect on moral disengagement. $\beta = -0.52, p = 0.001$). According to the findings, moral sSymbolization could not significantly predict moral disengagement. The fFindings further showed suggested that moral disengagement has a positive and significant effect on academic counterproductive behavior ($\beta = 0.61, P = 0.001$). The rResult of the bootstrap test, on the other hand, indicated that, moral disengagement has a mediating role in the relationship between moral identity internalization and academic counterproductive behavior. The research causal model could explain 36 percent of the counterproductive behavior variance.

Discussion and Conclusion

The goal of this study was to investigate the mediating role of moral disengagement in the relationship between moral identity and academic counterproductive behavior. According to the study findings, moral identity did not have a direct effect on academic counterproductive behavior. Moral identity internalization could negatively predict moral disengagement. On the other hand, moral identity symbolization couldn't significantly predict moral disengagement. Besides, moral disengagement had a positive effect on academic counterproductive behavior. The results of the bootstrap test showed that moral identity internalization, by decreasing moral disengagement, could lead to a decrease in academic counterproductive behaviors among students. Overall, the results of the present research provided evidence for the mediating role of moral disengagement in the relationship between moral identity and the students' academic counterproductive behavior. This finding is consistent with the results of the studies that point to the moderating role of moral disengagement (Kavussanio, & Ring, 2017, Moore, 2015, Farnese, Tremontano, Fida, & Paciello, 2011, Hyde, Shaw, & Moilanen, 2010). Moral

disengagement mechanisms separate the individuals' internal standards from the interpretation of their behavior and neutralize them, thereby enabling individuals to set aside their moral standards (Moore, 2015). The results of this study contribute to the explication of the available information about the factors involved in the relationship between academic counterproductive behavior, moral identity and moral disengagement.

Keywords: academic counterproductive behavior, moral disengagement, moral identity

¹. Ph.D Candidate of Educational Psychology, Shiraz University, Iran

². Department of Educational Psychology, Shiraz University, Iran.

E-mail:, Corresponding Author.