



## An Explanatory Model of Academic Dishonesty Based on the Theory of Planned Behavior

Hamid Barani<sup>1</sup> , Bahram Jowkar<sup>2\*</sup> , Farhad Khormei<sup>3</sup> , Mahboobeh Fouladchang<sup>4</sup>

1. PhD Candidate in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
3. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
4. Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

### ARTICLE INFO

#### Keywords:

academic dishonesty, theory of planned behavior, university culture

#### Article history:

Received: 2024/04/08

Revised: 2024/09/14

Accepted: 2024/10/07

### ABSTRACT

The present study, aiming to explain the antecedents of academic dishonesty, tested a model based on the Theory of Planned Behavior. In this model, the effect of university culture on academic dishonesty behavior was examined through the mediation of attitude, subjective norm, perceived behavioral control, and intention. This correlational study was conducted on 874 undergraduate students of Shiraz University who were selected using the multistage cluster sampling method. Data were collected with the University Culture Scale, the Integrated Scale for Measuring the Components of the Theory of Planned Behavior Specific to Academic Dishonesty, and the Academic Dishonesty Behavior Scale and were analyzed using the structural equation modeling method (Smart PLS 3 software). Convergent and discriminant validity, as well as the reliability of the instruments, were confirmed. The findings showed that academic dishonesty intention significantly mediates the relationship between each of the predictors (university culture, attitude, norm, and behavioral control) and dishonesty behavior. Also, the total indirect effect of university culture on academic dishonesty through the mediators (attitude, subjective norm, perceived behavioral control, and intention) was significant. These results, while emphasizing the pivotal role of intention, indicate that managing academic dishonesty requires simultaneous attention to contextual, cognitive, and motivational variables.

**Citation:** Barani, H., Jowkar, B., Khormaei, F., & Fouladchang, M. (2024). An explanatory model of academic dishonesty based on the theory of planned behavior. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 17(1), 183-210.

\* Corresponding Author: E-mail address: (b\_jowkar@yahoo.com)

## Extended Abstract

### Introduction

Academic dishonesty is a critical and escalating concern in higher education. Research indicates an alarming prevalence rate, and this behavior appears to be gaining social acceptance among students who may view it as a necessary means to achieve academic success. Given its detrimental impact on institutional integrity and trust, understanding the triggers of this behavior is of paramount importance.

To explain the psychological mechanisms of academic dishonesty, this study utilized the well-established Theory of Planned Behavior (TPB); a theory that has proven its robustness in predicting a wide range of behaviors. The Theory of Planned Behavior posits that intention is the most immediate predictor of behavior, and this intention, in turn, is shaped by three core cognitive constructs: the individual's attitude toward the behavior, the subjective norm (perceived social pressure), and perceived behavioral control (perceived ease or difficulty).

One of the key strengths of the Theory of Planned Behavior is its capacity to be extended by incorporating relevant contextual variables. While many studies have focused on individual-level predictors, the role of the broader institutional environment has been less explored. This study fills this gap by proposing and testing university culture as a key contextual antecedent. The hypothesis of the present study was that university culture shapes students' academic dishonesty not directly, but through its influence on their attitudes, norms, perceived control, and ultimately, their intentions. Therefore, by integrating contextual, cognitive, and motivational factors, this study tests an extended model of the Theory of Planned Behavior to provide a more comprehensive explanation of academic dishonesty.

### Method

This study used a correlational design and Structural Equation Modeling (SEM) method to test the proposed theoretical model. The research sample consisted of 0.874 undergraduate students (mean age =

20.66, standard deviation = 1.77) from five different faculties of Shiraz University. Participants were selected using a multistage cluster sampling method. This research was conducted in compliance with APA ethical principles and with the informed consent of all participants.

Data were collected using self-report questionnaires that had been translated into Persian using a standard back-translation procedure. The instruments included validated scales to measure university culture (adapted by Rahpeima, 2020, from Higgins-D'Alessandro & Sadh, 1997), the core constructs of the Theory of Planned Behavior for academic dishonesty (attitude, subjective norm, perceived behavioral control, and intention) using the integrated scale by Stone et al. (2009, 2010, 2012), and self-reported academic dishonesty behavior (Parks-Leduc et al., 2022).

Prior to the main analysis, the psychometric properties of all scales were assessed using PLS-SEM. The final measurement models showed strong internal consistency (Cronbach's alpha and composite reliability) and construct validity (convergent and discriminant validity via AVE and HTMT indices). The hypothesized structural model was then tested using Smart PLS3 software.

### Results

Preliminary analysis confirmed significant correlations among all study variables, which enabled the implementation of the modeling.

This model was able to explain a significant portion of the variance of intention for academic dishonesty ( $R^2 = 0.35$ ) and academic dishonesty behavior ( $R^2 = 0.50$ ). As predicted by the Theory of Planned Behavior, the results indicated the mediating role of academic dishonesty intention in the relationship between university culture and academic dishonesty behavior ( $\beta = -0.04$ ,  $p = 0.012$ ), the mediating role of academic dishonesty intention in the relationship between attitude toward academic dishonesty and academic dishonesty behavior ( $\beta = 0.22$ ,  $p < 0.001$ ) the

mediating role of academic dishonesty intention in the relationship between subjective norm of academic dishonesty and academic dishonesty behavior ( $\beta = 0.09$ ,  $p < 0.001$ ) and the mediating role of academic dishonesty intention in the relationship between perceived behavioral control of academic dishonesty and academic dishonesty behavior ( $\beta = 0.05$ ,  $p = 0.017$ ). Also, the direct relationship between university culture and academic dishonesty behavior was not significant ( $\beta = -0.03$ ,  $p = 0.246$ ), but the simultaneous mediating role of attitude toward academic dishonesty, subjective norm of academic dishonesty, perceived behavioral control of academic dishonesty, and academic dishonesty intention in the relationship between university culture and academic dishonesty behavior was significant ( $\beta = -0.19$ ,  $p < 0.001$ ). This pattern indicates that the influence of the university's ethical culture on dishonesty behavior is mediated by students' cognitive and motivational processes.

### Discussion and Conclusion

This study demonstrated the efficiency of an extended model of the Theory of Planned Behavior in explaining academic dishonesty and confirmed the pivotal and mediating role of intention and the significant influence of university culture. The findings robustly supported the core tenets of the Theory of Planned Behavior, establishing that students' attitudes, subjective norms, and perceived control collectively shape their intention, which is the most direct determinant of dishonest behavior.

A key contribution of this research is the empirical validation of university culture as a critical, yet indirect, contextual antecedent. The results revealed that a positive university culture does not impact behavior

directly. Instead, its protective influence is channeled through the cognitive constructs of the Theory of Planned Behavior. A strong ethical culture appears to foster less favorable attitudes toward cheating, reduce the perception that dishonesty is a common norm, and ultimately lower students' motivation and intention to engage in such acts. This underscores that institutional-level factors are crucial in shaping the individual psychological processes that lead to misconduct.

These findings have significant practical implications for higher education institutions. Efforts to curb academic dishonesty should move beyond mere surveillance and punishment. A more comprehensive and effective approach includes the proactive cultivation of a culture of integrity throughout the university. Interventions should be designed to target the root cognitive and motivational triggers of the behavior by promoting ethical values, fostering positive student-faculty relationships, and correcting misperceptions about normative behavior.

While the findings are compelling, the study's correlational design does not allow for definitive causal inference, and its focus on a single university limits the generalizability. Future research could employ longitudinal or experimental designs to examine these dynamics in diverse academic settings. In conclusion, this study provides strong evidence that managing academic dishonesty effectively requires a multifaceted strategy that addresses not only the individual decision-making processes of students but also the broader ethical climate in which these decisions are made.

**Keywords:** academic dishonesty, theory of planned behavior, university culture

---



## مدل تبیینی بی‌صدافتی تحصیلی مبتنی بر نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده

حمید بارانی<sup>۱</sup> ID، بهرام جوکار<sup>۲\*</sup> ID، فرهاد خرمائی<sup>۳</sup> ID، محبوبه فولادچنگ<sup>۴</sup> ID

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. استاد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۳. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۴. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

### اطلاعات مقاله

### چکیده

#### واژه‌های کلیدی:

بی‌صدافتی تحصیلی، فرهنگ دانشگاه، نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده

#### تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۶/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۱۶

پژوهش حاضر با هدف تبیین پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی، مدلی مبتنی بر نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده را آزمون کرد. در این مدل، تأثیر فرهنگ دانشگاه بر رفتار بی‌صدافتی تحصیلی از طریق میانجی‌گری نگرش، هنجار ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد بررسی شد. این پژوهش همبستگی بر روی ۸۷۴ دانشجوی کارشناسی دانشگاه شیراز که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند، انجام شد. داده‌ها با مقیاس فرهنگ دانشگاه، مقیاس یکپارچه سنجش اجزای نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده ویژه بی‌صدافتی تحصیلی و مقیاس رفتار بی‌صدافتی جمع‌آوری و با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری (نرم‌افزار Smart PLS 3) تحلیل شدند. روایی همگرا و واگرا و همچنین پایایی ابزارها تأیید شد. یافته‌ها نشان دادند که قصد بی‌صدافتی تحصیلی، رابطه بین هریک از پیش‌بین‌ها (فرهنگ دانشگاه، نگرش، هنجار و کنترل رفتاری) و رفتار بی‌صدافتی را به شکل معنی‌داری میانجی‌گری می‌کند. همچنین اثر غیرمستقیم کل فرهنگ دانشگاه از طریق میانجی‌گرها (نگرش، هنجار ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد) بر بی‌صدافتی تحصیلی معنی‌دار بود. این نتایج ضمن تأکید بر نقش محوری «قصد»، نشان می‌دهد که مدیریت بی‌صدافتی تحصیلی نیازمند توجه هم‌زمان به متغیرهای زمینه‌ای، شناختی و انگیزشی است.

استناد: بارانی، ح.، جوکار، ب.، خرمائی، ف. و فولادچنگ، م. (۱۴۰۴). مدل تبیینی بی‌صدافتی تحصیلی مبتنی بر نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۷(۱)، ۲۱۰-۱۸۳.

### مقدمه

رفتارهای اخلاقی به‌صورت گسترده‌ای در سطوح مختلف یک جامعه از خرده‌نظام‌ها تا کلان‌نظام‌ها وجود دارند و در هر سطح پیامدهای خاص خود را به دنبال دارند. روان‌شناسان تربیتی به بررسی رفتارهای اخلاقی در محیط‌های تحصیلی و خانوادگی علاقه بسیار نشان داده‌اند و پیامدهای رفتار اخلاقی را بر عملکرد افراد در محیط‌های تحصیلی و خانوادگی بررسی کرده‌اند. به‌عنوان مثال رفتار اخلاقی در محیط‌های تحصیلی می‌تواند بر سطح اعتماد بین فردی میان هم‌سالان با یکدیگر و فراگیران با مدرسان تاثیر بگذارد (Klocko, 2014). همچنین رفتار اخلاقی معلمان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارد (Befii & Tamanodiepreye, 2022). رفتار اخلاقی پیامدهای بی‌شمار دیگری نیز در محیط‌های تحصیلی دارد و نشان می‌دهد که مطالعه رفتار اخلاقی در محیط‌های تحصیلی اهمیت بسیار دارد.

رفتار اخلاقی در محیط‌های تحصیلی گستره فراوانی دارد و مواردی از بی‌صدقاتی تا قلدری را در بر می‌گیرد. اکثر رفتارهای اخلاقی از سوی گروه خاصی از دانش‌آموزان یا دانشجویان ارائه می‌شود. اما رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی<sup>۱</sup> طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان و دانشجویان را در بر گرفته است به‌گونه‌ای که برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند ۹۷ درصد از دانشجویان به روش‌های مختلف حداقل یک بار بی‌صدقاتی تحصیلی انجام داده‌اند (Kukolja Taradi et al., 2012). همچنین پژوهش‌ها نشان می‌دهند که با آنکه نرخ بی‌صدقاتی تحصیلی رو به گسترش است و با روش‌های نوینی در حال استفاده است، نگاه مثبت و مقبول به آن نیز در حال افزایش است (Khamesan & Amiri, 2011). از آنجایی که برای بسیاری از دانشجویان مدرک دانشگاهی گذرنامه‌ای برای ورود به سبک زندگی بهتر و جذاب‌تر است، در صورتی که احتمال دستیابی به این هدف به خطر بیفتد فشارها برای موفقیت ممکن است منجر به رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی شود (Farnese et al., 2011). بی‌صدقاتی تحصیلی به‌عنوان هرگونه رفتار انحرافی که در حین فعالیت‌های علمی رخ می‌دهد تعریف شده است (Hendy & Montargot, 2019). پژوهشگران داخلی نیز با استنباط از تعاریف مختلف، بی‌صدقاتی تحصیلی را شامل عدول از اصول اخلاقی و قوانین در انجام تکالیف تحصیلی که برای فرد امتیاز یا اعتبار علمی و آموزشی به همراه دارد (Jowkar & Haq Negahdar, 2016)، تعریف نموده‌اند. همچنین، از بی‌صدقاتی تحصیلی فعال و منفعل نیز یاد شده است (Khamesan & Amiri, 2011).

نگرانی‌ها درباره بی‌صدقاتی تحصیلی به نتایج حاصل از پژوهش‌هایی همچون Murdock et al. (2001) بر می‌گردد که از افزایش تقلب خبر دادند و پژوهش‌های دیگری که بعداً نشان دادند اگرچه بیش از ۹۲ درصد از دانشجویان معتقد بودند که بی‌صدقاتی تحصیلی یک رفتار غیراخلاقی است، اما تقریباً نیمی از آنان یعنی ۴۵ درصدشان باور داشتند که این رفتار از نظر اجتماعی پذیرفته شده است (Mohamed Saat et al., 2011). برخی پژوهش‌ها نرخ بی‌صدقاتی تحصیلی را ۶۲ درصد (Lin & Wen, 2007) و ۹۰ درصد (Wu & Cao, 2012) اعلام کرده‌اند. همچنین، ۹۷ درصد از دانشجویان تایید کردند اگر فرصتی فراهم شود در امتحانات، صادقانه عمل نخواهند کرد (Kukolja Taradi et al., 2012). این یافته‌ها، حساسیت بررسی رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی را بیش از پیش نمایان می‌سازد. به‌علاوه ذکر این نکته ضروری است که چنین آمارهایی صرفاً تصویری از اطلاعاتی به ما می‌دهند که به‌دلیل ماهیت پنهانی این رفتار، بسیار کمتر از میزان واقعی گزارش شده است (Barbaranelli et al., 2018).

پژوهشگران براساس نظریه‌های مختلفی مانند نظریه عمومی جرم (Gottfredson & Hirshci, 1990)، نظریه یادگیری

<sup>۱</sup>. academic dishonesty

اجتماعی (Bandura, 1978)، تکنیک‌های خنثی‌سازی (Sykes & Matza, 1957)، نظریه اخلاق چندبعدی (Yang, 2012) و نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده (Ajzen, 1985, 1991, 2012, 2020) به بررسی رفتار بی‌صدقاتی پرداخته‌اند. از میان این نظریه‌ها، نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده به‌طور مداوم دارای قدرت تبیین خوبی بوده و ۳۳ تا ۴۸ درصد از واریانس رفتارهای سلامتی، اجتماعی و اقتصادی را تبیین می‌کند (Armitage & Conner, 2001). همچنین، Harding et al. (2007) اشاره می‌کنند که استفاده از مدل‌یابی برای ارزیابی برازش مدل نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده محلی پُر بار برای پژوهش‌های آتی و ارائه شواهد بیشتری از روایی نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده در ترسیم فرایندهای اخلاقی دانشجویان است. در واقع، در میان مدل‌هایی که برای بررسی رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی مطرح شده‌اند، ازجمله جامع‌ترین و تاییدشده‌ترین مدل‌ها، مدل مبتنی بر نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده Ajzen (1985, 1991, 2012, 2020) و نسخه‌های بسط‌یافته و اصلاح‌شده آن مانند Harding et al. (2007)، Stone et al. (2009, 2010) و Mayhew et al. (2009) است.

نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده Ajzen (1991) شامل باورهای رفتاری<sup>۱</sup>، باورهای هنجاری<sup>۲</sup>، باورهای کنترلی<sup>۳</sup>، نگرش به رفتار<sup>۴</sup>، هنجار ذهنی<sup>۵</sup>، کنترل رفتاری ادراک‌شده<sup>۶</sup>، قصد<sup>۷</sup> و رفتار<sup>۸</sup> است. همچنین نسخه‌های اخیر این نظریه (مثل Fishbein & Ajzen, 2010) شامل عوامل زمینه‌ای<sup>۹</sup> نیز است. این نظریه بر جنبه‌های کنترل‌شده تصمیم‌گیری و رفتارهایی تمرکز می‌کند که هدف‌دار هستند و توسط فرایندهای خودتنظیمی آگاهانه هدایت می‌شوند. نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده فرض می‌کند که تصمیمات و اقدامات افراد مبتنی بر معیارهایی از استدلال است. به این معنا که افراد هنگام تفکر در گزینه‌های خود ملاحظات مختلفی را در نظر می‌گیرند (Sok et al., 2020).

براساس نظر Beck and Ajzen (1991)، نگرش به رفتار به «درجه‌ای که یک فرد از رفتار مورد نظر ارزیابی مطلوب یا نامطلوب دارد» اشاره می‌کند. در نتیجه براین اساس، نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی عبارت از تمایل فرد به بی‌صدقاتی تحصیلی، میزانی که بی‌صدقاتی تحصیلی را به‌صورت یک رفتار نامطلوب درجه‌بندی می‌کند و باورهای وی درخصوص پیامدهای زیان‌بار بی‌صدقاتی تحصیلی است.

هنجارهای ذهنی یعنی انتظارات هنجاری افراد دیگر در مورد رفتار (Ajzen, 1985, 1991). در نتیجه براین اساس، هنجارهای ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی عبارت است از اینکه سایر افرادی که برای فرد مهم هستند، رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی را چگونه ارزیابی می‌کنند، چه میزان بی‌صدقاتی تحصیلی را تایید و از آن حمایت می‌کنند و فشار برای انجام یا عدم‌انجام بی‌صدقاتی تحصیلی ازسوی دیگران چگونه توسط فرد ادراک می‌شود.

کنترل رفتاری/ادراک شده به‌عنوان ادراک توانایی فرد برای درگیر شدن در رفتار (Doane, 2021)، ادراک فرد از سهولت یا دشواری برای انجام رفتار مورد علاقه (Gantz & Gefen, 2020)، ادراک فرد از توانایی خود برای انجام یک رفتار خاص (Tsaknis & Sahinidis, 2020) و ادراک فرد از در دسترس بودن منابع و فرصت‌های مورد نیاز برای انجام یک رفتار خاص (Ajjan et al., 2010) تعریف شده است. در نتیجه براین اساس، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی عبارت است از اینکه ادراک فرد به‌گونه‌ای است که انجام دادن بی‌صدقاتی تحصیلی را برای خود کاری آسان می‌داند،

<sup>1</sup>. behavioral beliefs

<sup>2</sup>. normative beliefs

<sup>3</sup>. control beliefs

<sup>4</sup>. attitude toward the behavior

<sup>5</sup>. subjective norm

<sup>6</sup>. perceived behavioral control

<sup>7</sup>. intention

<sup>8</sup>. behavior

<sup>9</sup>. background factors

توانایی انجام آن را دارد و منابع و فرصت‌های مورد نیاز برای انجام دادن بی‌صدقاتی تحصیلی را در دسترس خود می‌بیند. Ajzen (2002) قصد را به عنوان «نشانه‌هایی از اینکه افراد چقدر حاضر به تلاش برای انجام دادن یک رفتار خاص هستند» تعریف کرده است. در نتیجه براین اساس، قصد بی‌صدقاتی تحصیلی عبارت است از اینکه فرد چه میزان حاضر به تلاش برای انجام دادن بی‌صدقاتی تحصیلی است. قصد بی‌صدقاتی تحصیلی نیت فرد و نیروی انگیزشی برای انجام دادن این رفتار است.

چنانچه مشاهده می‌شود، نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده برای گنجاندن پیش‌بینی‌کننده‌های اضافی دارای ظرفیت است. همان‌طور که نظریه عمل منطقی<sup>۱</sup> با افزودن کنترل رفتاری واقعی و ادراک‌شده برای ایجاد نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده گسترش یافت، می‌توان متغیرهای پیش‌بینی‌کننده دیگری را که قبلاً بخشی از نظریه نبوده‌اند در مدل این نظریه لحاظ کرد (Ajzen, 2020). در این نظریه، باورهای رفتاری، هنجاری و کنترلی به ترتیب مبنای نگرش، هنجار ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده را فراهم می‌کنند (Sok et al., 2020). فرض بر این است که این باورها در برخوردهای روزانه از طریق مشاهده مستقیم شکل می‌گیرند و با پذیرش اطلاعات از منابع خارجی، مانند رسانه‌های خبری یا اینترنت و در فرایند استنتاج از سایر باورهای شکل‌گرفته در گذشته به دست می‌آیند (Fishbein & Ajzen, 1975, 2010). نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده نشان می‌دهد که عوامل زمینه‌ای مختلفی ممکن است در شکل‌گیری باورها نقش داشته باشند. عوامل زمینه‌ای بالقوه اثرگذار، ویژگی‌های فرد یا گروه اجتماعی مانند جنسیت، سن، تحصیلات، ویژگی‌های شخصیتی، ارزش‌ها، تمایل به خطرپذیری، هوش، هیجان‌طلبی، مذهب، فرهنگ و غیره است (Fishbein & Ajzen, 2010). در جایی که مشخص شود که یک عامل زمینه‌ای بر رفتار تاثیر می‌گذارد، فرض بر این است که به‌طور غیرمستقیم با تاثیر بر باورهای رفتاری، هنجاری و یا کنترلی این کار را انجام می‌دهد. علاوه بر اهمیت بالقوه عوامل زمینه‌ای برای درک تفاوت در باورها، از این عوامل ممکن است برای تعدیل روابط بین ساختارهای نظریه نیز استفاده شود (Sok et al., 2020). در این پژوهش از فرهنگ دانشگاه به عنوان یکی از عوامل زمینه‌ای اثرگذار بر بی‌صدقاتی تحصیلی استفاده شد. Rahpeima (2020) فرهنگ دانشگاه را بر پایه دیدگاه Higgins-D'Alessandro and Sadh (1997) بررسی و آن را میزان حاکمیت اصول و ارزش‌های اخلاقی در دانشگاه و اخلاق‌محور بودن آن تعریف نمود. در این تعریف، فرهنگ دانشگاه به معنای حاکمیت هنجارها و ارزش‌هایی چون عدالت، احترام و مراقبت در روابط بین فردی و فرصت‌های آموزشی درون دانشگاه است.

شواهد بیشتر برای مفروض پنداشتن تاثیر فرهنگ دانشگاه بر رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی، مطابق با دیدگاه Kohlberg (1970) است که اذعان می‌نماید واکنش افراد به چالش‌ها و دوره‌های اخلاقی در خلأ روی نمی‌دهد، بلکه تحت تاثیر بافت و موقعیت و همچنین هنجارها و ارزش‌های حاکم بر آن موقعیت است. از این رو، وی در بسط مدل خویش در رابطه با آموزش اخلاق، ضرورت توجه به فرهنگ محیط آموزشی را به عنوان یکی از مولفه‌های کلیدی در پرورش و رشد اخلاقی افراد مطرح می‌سازد و بدین ترتیب بافت و فشارهای ناشی از خرده‌فرهنگ و سایر شرایط پنهان موجود در موقعیت را در برخورد با چالش‌های اخلاقی مهم می‌شمارد (Power et al., 1989). چنانچه Whitley (1998) دریافت دانشجویانی که از سیاست‌های سازمانی که رفتار تقلب را مجازات می‌کنند بیشتر آگاه بودند، کمتر احتمال داشت تقلب کنند. همچنین قابل ذکر است مطابق با اثر اجماع<sup>۲</sup>، Crittenden et al. (2009) پیشنهاد کردند که برخی سازمان‌ها ممکن

<sup>۱</sup>. Theory of Reasoned Action

<sup>۲</sup>. consensus effect

است فرهنگ تقلب را تقویت کنند که در آن اعضا معتقدند همه اطرافیان‌شان تقلب می‌کنند، تقلب وسیله‌ای ضروری برای دستیابی به اهداف است و بنابراین، تقلب قابل پذیرش است.

بررسی جمع‌بندی‌شده پژوهش‌های انجام‌شده نشان‌دهنده تأثیر فرهنگ بر نگرش‌های اخلاقی و قصد‌های رفتاری است (Christie et al., 2003; Swaidan et al., 2004). پژوهش کیفی Marhoon and Wardman (2018) نشان داد فرهنگ نقش مهمی در بی‌صدافتی تحصیلی دارد. Payan et al. (2010) به بررسی نقش واسطه‌گری نگرش در رابطه بین فرهنگ (فردگرایی - جمع‌گرایی) و بی‌صدافتی تحصیلی پرداختند. هم‌سو با نظریه عمل منطقی، نتایج نشان داد که نگرش مثبت در مورد ارزش کار گروهی (نسبت به کار فردی) تأثیر بین جمع‌گرایی و رفتارهای تحصیلی مشکوک که مشارکتی هستند را واسطه‌گری می‌کند. Brodowsky et al. (2020) استدلال کردند و سپس نشان دادند که تفاوت‌های فرهنگی مانند فردگرایی - جمع‌گرایی و فرهنگ کشور مادری دانشجویان بر بی‌صدافتی تحصیلی آنان تأثیر دارد. در واقع نتایج پژوهش Brodowsky et al. (2020) نشان داد، این کلیشه که افراد با فرهنگ‌های ملی مختلف میزان متفاوتی از تقلب را انجام می‌دهند باید شکسته شود و به فرهنگ آن سازمان و دانشگاه توجه شود. Hendy et al. (2021) براساس چهارچوب فرهنگی Hofstede (1991) به بررسی تأثیر جنبه‌های مختلف فرهنگ (فاصله قدرت، فردگرایی - جمع‌گرایی، مردانگی/ زنانگی، عدم قطعیت و جهت‌گیری بلندمدت) بر رفتار بی‌صدافتی تحصیلی دانشجویان پرداختند و نتایج نشان‌دهنده تأثیر معنی‌دار جنبه‌های مختلف فرهنگ بر رفتار بی‌صدافتی تحصیلی بود. همچنین، درخصوص اثرگذاری فرهنگ دانشگاه بر سایر اجزاء نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده نیز شواهد کافی وجود دارد. نتایج پژوهش Ahmad et al. (2020) حاکی از رابطه فرهنگ سازمانی (فرهنگ تحولی و فرهنگ سلسله‌مراتبی) با اجرای نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده بود. این پژوهش نشان‌دهنده رابطه مثبت بین فرهنگ تحولی با نگرش مرتبط با تغییر، هنجار ذهنی مرتبط با تغییر و کنترل رفتاری ادراک‌شده مرتبط با تغییر و همچنین رابطه منفی فرهنگ سلسله‌مراتبی با نگرش مرتبط با تغییر و هنجار ذهنی مرتبط با تغییر و رابطه منفی غیرمعنی‌دار با کنترل رفتاری ادراک‌شده مرتبط با تغییر بود.

پژوهش حاضر مبتنی بر چند مسئله پژوهشی شکل گرفت. اول، پژوهش‌های زیادی به تبیین بی‌صدافتی تحصیلی پرداخته‌اند که مبتنی بر نظریه یا مدل مبنایی نبوده است. در میان نظریه‌هایی که برای تبیین بی‌صدافتی تحصیلی مطرح شده است، ازجمله جامع‌ترین و تاییدشده‌ترین آن‌ها نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده است که در این پژوهش به‌عنوان نظریه مبنا استفاده شد. دوم، با اینکه به نظر می‌رسد فرهنگ سازمانی و به‌خصوص فرهنگ دانشگاه در رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی نقش مهمی دارد، اما این مسئله مورد غفلت قرار گرفته است. در این پژوهش، از فرهنگ دانشگاه به‌عنوان یک عامل زمینه‌ای برای تبیین رفتار بی‌صدافتی تحصیلی استفاده شد.

با رویداشت به مباحث فوق و با توجه به شکاف‌های پژوهشی در این حوزه، در پژوهش حاضر به‌منظور ارائه تبیین جامع‌تری از سازه بی‌صدافتی تحصیلی، با در نظر گرفتن چهارچوب نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده، فرهنگ دانشگاه به‌عنوان یک متغیر زمینه‌ای، و نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی، هنجارهای ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدافتی تحصیلی و قصد بی‌صدافتی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای فردی تأثیرگذار بر رفتار بی‌صدافتی تحصیلی در نظر گرفته شده است. در مجموع، یکی از نقاط قوت این پژوهش استفاده از یک بنیاد نظری قوی برای بررسی نه تنها رفتار بی‌صدافتی تحصیلی بلکه عوامل مرتبط با آن است. پژوهش‌های نظریه‌محور برای ایجاد درک درستی از منطق زیربنای بدررفتاری‌های دانشگاهی و تعیین موثرترین ابزار برای مدیریت چنین رفتارهایی ضروری است.

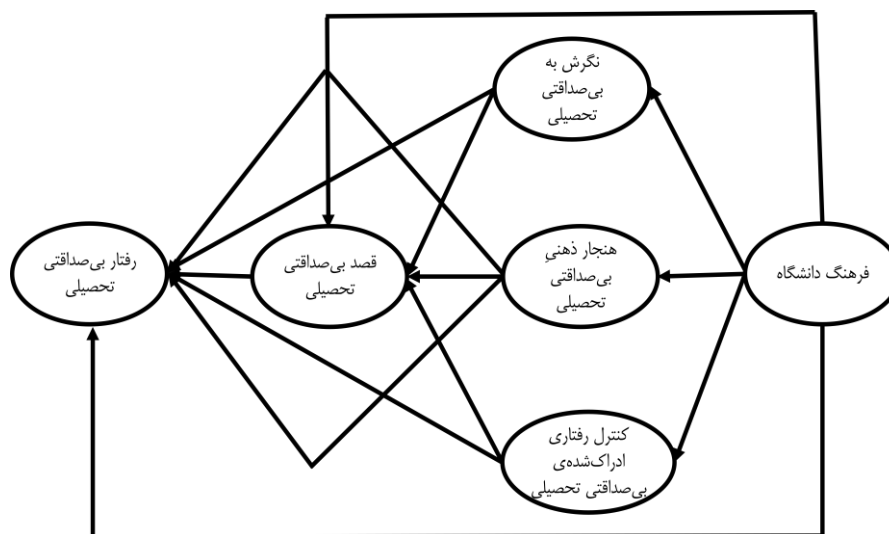
درخصوص اهمیت انجام این پژوهش لازم به ذکر است، با توجه به اینکه این مدل یک مدل تبیینی است، انجام این



پژوهش از این جهت اهمیت دارد که درخصوص رابطه نگرش-رفتار به تبیین بی‌صدقاتی تحصیلی می‌پردازد. مدل‌هایی از این دست به این جهت که مبنای پژوهشی جامعی را فراهم می‌کنند در نتیجه این امکان را فراهم می‌کنند که سهم بیشتری از واریانس رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی تبیین شود. اهمیت اول در جامعیت مدل تبیینی است که برگرفته شده از مبانی نظری و تجربی قوی است. اهمیت دوم این پژوهش این که در این پژوهش ترکیبی از متغیرهای زمینه‌ای، نگرشی، شناختی و انگیزشی برای تبیین بی‌صدقاتی استفاده شده است. همچنین، برای اولین بار متغیر زمینه‌ای فرهنگ که Fishbein and Ajzen (2010) در سطح نظری به آن اشاره کرده‌اند، به صورت تجربی در قالب مدل بی‌صدقاتی تحصیلی مورد آزمون قرار گرفته است. درخصوص ضرورت انجام این پژوهش لازم به ذکر است که با توجه به اینکه آمارها کاملاً گویا است که بین ۵۰ تا ۹۰ درصد (Parks-Leduc et al., 2022) دانشجویان درگیر بی‌صدقاتی تحصیلی هستند، این ضرورت وجود دارد که به بررسی این رفتار پرداخته شود. به علاوه اینکه، با وجود درصد بالای این رفتار، اما هنوز به خوبی مشخص نیست که مداخلات برای کاهش این رفتار باید چگونه باشند و پژوهش‌هایی از این دست می‌توانند زمینه لازم برای این مداخلات را فراهم نمایند. همچنین، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به والدین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نشان دهد که در برنامه‌های تربیتی‌شان در سطوح مختلف فرهنگی، روان‌شناختی و انگیزشی چه تغییراتی برای کاهش این رفتار لازم است.

در مجموع پژوهش حاضر فرایند تأثیرگذاری فرهنگ دانشگاه بر رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی را از طریق نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی، هنجارهای ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی و قصد بی‌صدقاتی تحصیلی بررسی نمود. در این راستا، فرضیه‌های پژوهش به این شرح تدوین شدند:

۱. قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین فرهنگ دانشگاه و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد.
  ۲. قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد.
  ۳. قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد.
  ۴. قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارد.
  ۵. نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی، هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی و قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین فرهنگ دانشگاه و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی نقش واسطه‌گری دارند.
- شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش از روابط بین متغیرها را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

### روش پژوهش

پژوهش حاضر، به روش همبستگی و در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرها را مورد بررسی قرار داد. بدین صورت که فرهنگ دانشگاه به عنوان متغیر برون‌زاد، نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی، هنجار ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان متغیرهای واسطه سطح اول، قصد بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان متغیر واسطه سطح دوم و رفتار بی‌صدافتی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد مدل آزمون شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات از نوع پرسش‌نامه بودند و تمام اطلاعات مورد نیاز در یک زمان جمع‌آوری شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار Smart-PLS-3 و SPSS-25 استفاده شد.

جامعه آماری پژوهش تمام دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۴۰۲ بودند. تعداد مشارکت‌کنندگان پژوهش ۸۷۴ نفر بود. برای جمع‌آوری پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش، پنج دانشکده و در مجموع ۱۰۱۴ نفر انتخاب شدند. با وجود حضور پژوهشگر در مکان پاسخ‌دهی به پرسش‌نامه‌ها و ارائه توضیحات درخصوص پاسخ‌های صادقانه و با دقت از سوی شرکت‌کنندگان، اما ۱۴۰ پرسش‌نامه به دلایلی همچون ناقص و مخدوش بودن حذف شدند و در نهایت ۸۷۴ نفر (۲۶۵ مرد، ۵۹۸ زن، ۱۱ نفر جنسیت‌شان را اعلام نکردند) باقی ماندند. انتخاب مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری از نوع خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. بدین صورت که ابتدا فهرست دانشکده‌های دانشگاه شیراز تهیه شد و سپس پنج دانشکده به صورت تصادفی انتخاب شدند. در ادامه به صورت تصادفی چهار کلاس درس از هر دانشکده انتخاب شدند و دانشجویان آن کلاس‌ها به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. پنج دانشکده انتخاب‌شده، دانشکده اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشکده علوم و دانشکده هنر و معماری بودند.

معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: (۱) رضایت دانشجویان، (۲) دانشجوی دوره کارشناسی بودن و (۳) دانشجوی یکی از پنج دانشکده منتخب بودن. معیارهای خروج از پژوهش، ناقص بودن پرسش‌نامه‌ها، پاسخ نادرست به سوالات دروغ‌سنج، پاسخ پلکانی و شکل‌دار به گویه‌های پرسش‌نامه‌ها، انتخاب یک گزینه برای همه پاسخ‌های پرسش‌نامه‌ها (انحراف معیار صفر) و تناقض در پاسخ‌دهی به گویه‌های معکوس و غیرمعکوس بود. همچنین در تمامی

مراحل پژوهش ملاحظات مربوط به اخلاق پژوهش رعایت شد. در این خصوص، طبق اصول اخلاقی روان‌شناسان و کدهای رفتاری پیشنهادی American Psychological Association (2002)، شرکت‌کنندگان از این موارد مطلع شدند: الف) هدف پژوهش، مدت زمان تخمینی و رویه اجرا، ب) حق آن‌ها برای رد مشارکت یا انصراف از آن، ج) تضمین عدم خطر برای شرکت‌کنندگان و د) محرمانه بودن اطلاعات. بازه سنی ۸۳۷ نفر از شرکت‌کنندگان ۱۸ تا ۲۴ سال، بازه سنی ۲۱ نفر بین ۲۵ تا ۳۲ سال و سن ۱۶ نفر نیز نامعلوم بود. میانگین سن کل شرکت‌کنندگان برابر با ۲۰/۶۶ و انحراف معیار برابر با ۱/۷۷ سال بود. جدول ۱ توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان را به تفکیک دانشکده و جنسیت آن‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۱. توزیع فراوانی شرکت‌کنندگان براساس جنسیت و دانشکده

| نام دانشکده                   | مرد     |       | زن      |       | نامعلوم |      | کل  |
|-------------------------------|---------|-------|---------|-------|---------|------|-----|
|                               | فراوانی | درصد  | فراوانی | درصد  | فراوانی | درصد |     |
| اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی | ۴۱      | ۳۵/۳۴ | ۷۳      | ۶۲/۹۳ | ۲       | ۱/۷۳ | ۱۱۶ |
| حقوق و علوم سیاسی             | ۱۰۰     | ۴۱/۸۴ | ۱۳۴     | ۵۶/۰۷ | ۵       | ۲/۰۹ | ۲۳۹ |
| علوم تربیتی و روان‌شناسی      | ۵۶      | ۲۸/۴۳ | ۱۳۹     | ۷۰/۵۶ | ۲       | ۱/۰۱ | ۱۹۷ |
| هنر و معماری                  | ۲۷      | ۱۸/۱۲ | ۱۲۲     | ۸۱/۸۸ | ۰       | ۰    | ۱۴۹ |
| علوم                          | ۴۱      | ۲۳/۷۰ | ۱۳۰     | ۷۵/۱۴ | ۲       | ۱/۱۶ | ۱۷۳ |
| کل                            | ۲۶۵     | ۳۰/۳۲ | ۵۹۸     | ۶۸/۴۲ | ۱۱      | ۱/۲۶ | ۸۷۴ |

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

۱- مقیاس یکپارچه سنجش متغیرهای نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده ویژه رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی: استون و همکارانش برای سنجش متغیرهای نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده در خصوص بی‌صدقاتی تحصیلی دانشجویان به تهیه ابزاری پرداختند و پژوهش خود را در دو نسخه (Stone et al., 2009 و Stone et al., 2010) منتشر کردند. مقیاس یکپارچه سنجش متغیرهای نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده ویژه رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی<sup>۱</sup> با ۴۶ گویه برای سنجش رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی، نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی، هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی، توجیه بی‌صدقاتی تحصیلی و قصد بی‌صدقاتی تحصیلی است. گویه‌های این ابزار بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی، توجیه بی‌صدقاتی تحصیلی و قصد بی‌صدقاتی تحصیلی با طیف نمره‌گذاری خیلی کم (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵)، کنترل رفتاری ادراک‌شده و نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی با طیف نمره‌گذاری کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالا نشان‌دهنده نگرش مطلوب‌تر، هنجار ذهنی پذیرفته‌شده‌تر، ادراک بیشتر از کنترل رفتاری، توجیه بیشتر و قصد بیشتر است.

<sup>۱</sup> Integrated Scale for Measuring the Components of the Planned Behavior Theory, Specific to Academic Dishonesty Behavior

در پژوهش‌های (Stone et al., 2009, 2010)، تحلیل عاملی تاییدی با نرم‌افزار لیزرل بر روی این ابزار با شش عامل نگرش، هنجار ذهنی، کنترل رفتاری، قصد، توجیه و رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی انجام شد. مقدار شاخص‌های برازش حاکی از مطلوبیت این مدل تحلیل عاملی بود. همچنین همه بارهای عاملی معنی‌دار و در بازه  $0/31$  تا  $0/93$  بودند.

**الف: زیرمقیاس نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی:** این مقیاس شامل هفت گویه است که باورهای شرکت‌کنندگان در مورد تقلب، تمایل به گزارش تقلب دانشجویان دیگر و کمک به دیگران در تقلب را اندازه‌گیری می‌کند. همه گویه‌های این مقیاس بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالا در این مقیاس نشان‌دهنده نگرش پذیرفته‌شده بی‌صدافتی تحصیلی است. پایایی این زیرمقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/81$  گزارش شده است. همچنین همبستگی این مقیاس با هنجارهای ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدافتی تحصیلی، قصد بی‌صدافتی تحصیلی و رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی در بازه  $0/22$  تا  $0/44$  گزارش شده است (Stone et al., 2009, 2010). در پژوهش خود برای سنجش نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی، چهار مورد از گویه‌های نسخه  $2009$  و  $2010$  را حذف و دو گویه جدید نیز به این مقیاس اضافه نموده‌اند. با توجه به اینکه دلیل حذف و اضافه کردن این گویه‌ها شرح داده نشده است و همچنین این گویه‌ها نشان می‌دهند که برای سنجش این متغیر گویه‌های مناسبی هستند، در نتیجه در پژوهش حاضر از مجموع گویه‌های نسخه‌های  $2009$ ،  $2010$  و  $2012$  (نه گویه) استفاده شد. لازم به ذکر است پایایی نسخه  $2012$  این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/79$  گزارش شده است و قدر مطلق ضرایب همبستگی بین نگرش به رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی با اخلاق‌گرایی<sup>۱</sup>، هنجارهای ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدافتی تحصیلی، تقلب برنامه‌ریزی‌شده<sup>۲</sup>، تقلب هراس<sup>۳</sup>، ادراک دانشجویان از فرهنگ یکپارچگی دانشگاه و گزارش تقلب در بازه  $0/21$  تا  $0/60$  گزارش شده است.

در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و گویه‌های شماره ۱، ۳، ۴ و ۵ به دلیل بار عاملی کمتر از  $0/40$  حذف شدند و پنج گویه دیگر باقی ماندند. پس از آن، مقدار بارهای عاملی همه گویه‌های این مقیاس بالاتر از  $0/40$  بودند. نتایج حاصل از بررسی معیار Fornell and Larcker (1981) نشان داد جذر میانگین واریانس استخراج‌شده<sup>۴</sup> متغیر نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی برابر با  $0/74$  و همبستگی این متغیر با سایر متغیرها در بازه  $0/10$  تا  $0/52$  بود که حاکی از بیشتر بودن جذر میانگین واریانس استخراج‌شده نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی از همبستگی آن با سایر متغیرهاست. مقدار شاخص نسبت همبستگی خصیصه متفاوت به مشابه<sup>۵</sup> برای این مقیاس در بازه  $0/18$  تا  $0/58$  بود که این مقادیر کمتر از مقدار  $0/90$  برای این شاخص است. مقدار پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ، شاخص دایلون-گلدشتاین<sup>۶</sup> و پایایی مرکب به ترتیب  $0/79$ ،  $0/80$  و  $0/86$  بود. در مجموع براساس موارد مطرح‌شده، روایی و پایایی این مقیاس تایید می‌شود.

**ب: زیرمقیاس هنجارهای ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی:** این مقیاس شامل هفت گویه است که ادراکات و سوءظن‌های شرکت‌کنندگان را در مورد فراوانی آشکال مختلف رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی اندازه‌گیری می‌کند. نمرات بالا در این مقیاس نشان‌دهنده این باور است که دیگران تقلب می‌کنند و رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی هنجار و عادی است. همه

1. moralistic

2. planned cheating

3. panic cheating

4. Square Root of the Average Variance Extracted (AVE)

5. Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations (HTMT)

6. Dillon-Goldstein's index (rho index)

گویه‌های این مقیاس بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. براساس نظر سازندگان، قالب‌های پاسخ‌دهی به این مقیاس متفاوت است. پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/85$  گزارش شده است. همچنین همبستگی این مقیاس با نگرش به رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک شده بی‌صدقاتی تحصیلی، قصد بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی در بازه  $0/22$  تا  $0/59$  گزارش شده است (Stone et al., 2009, 2010).

در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و نتایج نشان داد مقدار بارهای عاملی همه گویه‌های این مقیاس بالاتر از  $0/40$  بودند. نتایج حاصل از بررسی معیار Fornell and Larcker (1981) نشان داد جذر میانگین واریانس استخراج شده متغیر هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی برابر با  $0/73$  و همبستگی این متغیر با سایر متغیرها در بازه  $0/18$  تا  $0/55$  بود که حاکی از بیشتر بودن جذر میانگین واریانس استخراج شده هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی از همبستگی آن با سایر متغیرهاست. مقدار شاخص نسبت همبستگی خصیصه متفاوت به مشابه برای این مقیاس در بازه  $0/21$  تا  $0/66$  بود که این مقادیر کمتر از مقدار  $0/90$  برای این شاخص است. مقدار پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ، شاخص دایلون-گلدشتاین و پایایی مرکب به ترتیب  $0/86$ ،  $0/87$  و  $0/89$  بود. در مجموع براساس موارد مطرح شده، روایی و پایایی این مقیاس تایید می‌شود.

**ج: زیرمقیاس کنترل رفتاری ادراک شده بی‌صدقاتی تحصیلی:** این مقیاس شامل چهار گویه است که برای ارزیابی ادراک شرکت‌کنندگان از سهولت یا دشواری تقلب به صورت موفقیت‌آمیز طراحی شده است. نمره بالا نشان می‌دهد که موفقیت در تقلب آسان است. به عبارت دیگر، موسسه/دانشگاه کنترل کمی بر رفتارهای بی‌صدقاتی دارد. همه گویه‌های این مقیاس بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/80$  گزارش شده است. همچنین همبستگی این مقیاس با نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک شده بی‌صدقاتی تحصیلی، قصد بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی در بازه  $0/20$  تا  $0/71$  گزارش شده است (Stone et al., 2009, 2010). قابل ذکر است که Stone et al. (2012) برای سنجش کنترل رفتاری ادراک شده بی‌صدقاتی تحصیلی، یکی از گویه‌های نسخه‌های  $2009$  و  $2010$  این مقیاس را حذف و دو گویه دیگر به این مقیاس اضافه نمودند. با توجه به اینکه دلیل انجام این ویرایش‌ها مشخص نشده است و همچنین بررسی گویه حذف شده نشان می‌دهد ممکن است برای سنجش این متغیر مناسب باشد، به همین خاطر در پژوهش حاضر از همه گویه‌های نسخه‌های  $2009$ ،  $2010$  و  $2012$  استفاده شد. پایایی این مقیاس در پژوهش Stone et al. (2012) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/76$  گزارش شده است.

در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و براساس نتایج، گویه شماره ۴ به دلیل بار عاملی کمتر از  $0/40$  حذف شد. پس از آن، مقدار بارهای عاملی همه گویه‌های این مقیاس بالاتر از  $0/40$  بودند. نتایج حاصل از بررسی معیار Fornell and Larcker (1981) نشان داد جذر میانگین واریانس استخراج شده متغیر کنترل رفتاری ادراک شده بی‌صدقاتی تحصیلی برابر با  $0/74$  و همبستگی این متغیر با سایر متغیرها در بازه  $0/14$  تا  $0/32$  بود که حاکی از بیشتر بودن جذر میانگین واریانس استخراج شده متغیر کنترل رفتاری ادراک شده بی‌صدقاتی تحصیلی از همبستگی آن با سایر متغیرهاست. مقدار شاخص نسبت همبستگی خصیصه متفاوت به مشابه برای این مقیاس در بازه  $0/20$  تا  $0/55$  بود که این مقادیر کمتر از مقدار  $0/90$  برای این شاخص است. مقدار پایایی این مقیاس به روش آلفای

کرونباخ، شاخص دایلون-گلدشتاین و پایایی مرکب به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ بود. در مجموع براساس موارد مطرح‌شده، روایی و پایایی این مقیاس تایید می‌شود.

**د: زیرمقیاس قصد بی‌صدافتی تحصیلی:** این مقیاس شامل هشت گویه است که از پاسخ‌دهندگان می‌پرسد چقدر احتمال دارد که انواع مختلف نقض یکپارچگی تحصیلی<sup>۱</sup> را انجام دهند، بنابراین نمرات بالا نشان‌دهنده قصد تقلب و یا سرقت ادبی است. همه گویه‌های این مقیاس بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شوند. پایایی این مقیاس در پژوهش Stone et al. (2010) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده است. همچنین همبستگی این مقیاس با نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی، هنجار ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک شده بی‌صدافتی تحصیلی و رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی در بازه ۰/۴۴ تا ۰/۵۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد و نتایج نشان داد که مقدار بارهای عاملی همه گویه‌های این مقیاس بالاتر از ۰/۴۰ بودند. نتایج حاصل از بررسی معیار Fornell and Larcker (1981) نشان داد جذر میانگین واریانس استخراج‌شده متغیر قصد بی‌صدافتی تحصیلی برابر با ۰/۷۳ و همبستگی این متغیر با سایر متغیرها در بازه ۰/۲۳ تا ۰/۶۶ بود که حاکی از بیشتر بودن جذر میانگین واریانس استخراج‌شده قصد بی‌صدافتی تحصیلی از همبستگی آن با سایر متغیرهاست. مقدار شاخص نسبت همبستگی خصیصه متفاوت به مشابه برای این مقیاس در بازه ۰/۲۶ تا ۰/۷۲ بود که این مقادیر کمتر از مقدار ۰/۹۰ برای این شاخص است. مقدار پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ، شاخص دایلون-گلدشتاین و پایایی مرکب به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۹۰ و ۰/۹۰ بود. در مجموع براساس موارد مطرح‌شده، روایی و پایایی این مقیاس تایید می‌شود.

**۲. مقیاس فرهنگ دانشگاه:** مقیاس فرهنگ دانشگاه<sup>۲</sup> نسخه تغییر و انطباق‌یافته مقیاس فرهنگ مدرسه (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997) است که از سوی Rahpeima (2020) برای سنجش فرهنگ دانشگاه در ایران تهیه شده است. این مقیاس مشتمل بر ۲۶ گویه است که هنجارها و ارزش‌های حاکم بر دانشگاه را براساس چهار عامل انتظارات هنجاری<sup>۳</sup> (۷ گویه)، ارتباط دانشجو-استاد/دانشگاه<sup>۴</sup> (۷ گویه)، روابط دانشجویان با یکدیگر<sup>۵</sup> (۵ گویه) و فرصت‌های آموزشی<sup>۶</sup> (۷ گویه) اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) نمره‌گذاری می‌شود. تمام گویه‌های این مقیاس به صورت مثبت طراحی شده‌اند و نمره‌گذاری معکوس ندارند.

روایی و پایایی مقیاس فرهنگ مدرسه از سوی سازندگان مطلوب گزارش شده است. پایایی این ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها در بازه‌ای از ۰/۷۷ تا ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۸۵ گزارش شده است. همچنین روایی مقیاس با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی وجود چهار عامل را در پرسش‌نامه نشان داده است (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1997). در ایران پایایی این ابزار از سوی Gholami et al. (2014) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هریک از خرده‌مقیاس‌ها در بازه‌ای از ۰/۷۸ تا ۰/۸۶ و برای کل مقیاس ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش Rahpeima (2020) روایی نسخه ویرایش‌شده این ابزار (تبدیل مقیاس

1. academic integrity

2. University Culture Scale

3. normative expectations

4. student-teacher/university relationships

5. student relationships

6. educational opportunities

فرهنگ مدرسه به فرهنگ دانشگاه) به روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی و تایید شد ( $\chi^2/df = 1/61$ ,  $GFI = 0/93$ ,  $AGFI = 0/90$ ,  $NFI = 0/92$ ,  $CFI = 0/96$ ,  $RMSEA = 0/30$  و  $PCLOSE = 0/99$ ). همچنین در پژوهش مذکور پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ بررسی شد که مقدار این ضریب برای ابعاد ارتباط دانشجویان با یکدیگر، ارتباط اساتید با دانشجویان، انتظارات هنجاری، فرصت‌های آموزشی و نمره کل مقیاس به‌ترتیب  $0/82$ ،  $0/84$ ،  $0/84$ ،  $0/86$  و  $0/91$  به دست آمد.

در پژوهش حاضر، روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی شد و براساس نتایج تحلیل عاملی تاییدی گویه شماره ۱۲ به دلیل بار عاملی کمتر از  $0/40$  حذف شد. پس از آن، مقدار بارهای عاملی همه گویه‌های این مقیاس بالاتر از  $0/40$  بودند. نتایج حاصل از بررسی معیار Fornell and Larcker (1981) نشان داد جذر میانگین واریانس استخراج‌شده متغیر فرهنگ دانشگاه برابر با  $0/57$  و همبستگی این متغیر با سایر متغیرها در بازه  $0/14$  تا  $0/32$  بود که حاکی از بیشتر بودن جذر میانگین واریانس استخراج‌شده فرهنگ دانشگاه از همبستگی آن با سایر متغیرهاست. مقدار شاخص نسبت خصیصه متفاوت به مشابه برای این مقیاس در بازه  $0/18$  تا  $0/35$  بود که این مقادیر کمتر از مقدار  $0/90$  برای این شاخص است. مقدار پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ، شاخص دایلون-گلاشتاین و پایایی مرکب به‌ترتیب  $0/91$ ،  $0/91$  و  $0/92$  بود. در مجموع براساس موارد مطرح‌شده، روایی و پایایی این مقیاس تایید می‌شود.

**۳. مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی برای دوران پسا کرونا:** با مجازی شدن آموزش و امتحانات در چند سال اخیر، روش‌های جدیدی از بی‌صدقاتی تحصیلی از سوی دانشجویان استفاده شده است که لازم است در سنجش‌های مربوط به بی‌صدقاتی تحصیلی به آن توجه شود. Parks-Leduc et al. (2022) برای طراحی مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی برای دوران پسا کرونا<sup>۱</sup> به شناسایی و ارزیابی روش‌های جدید بی‌صدقاتی تحصیلی پس از همه‌گیری کووید-۱۹ پرداختند و به پرسش‌نامه‌ای ۲۴ گویه‌ای دست یافتند و این ۲۴ گویه را ذیل یک عامل کلی معرفی نمودند. در پژوهش Parks-Leduc et al. (2022) از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا مشخص کنند که چند بار در هریک از این ۲۴ رفتار شرکت کرده‌اند (هرگز (نمره ۱)، یک بار (نمره ۲)، دو تا پنج بار (نمره ۳) و بیش از پنج بار (نمره ۴)). سازندگان ابزار مقدار پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ  $0/88$  گزارش کردند، اما در مورد روایی شواهدی ارائه ندادند.

در پژوهش حاضر، روایی ابزار به روش تحلیل عاملی تاییدی بررسی شد و براساس نتایج تحلیل عاملی تاییدی گویه‌های شماره ۱۷ و ۱۸ به دلیل بار عاملی کمتر از  $0/40$  حذف شدند. پس از آن، مقدار بارهای عاملی همه گویه‌های این مقیاس بالاتر از  $0/40$  بودند. نتایج حاصل از بررسی معیار Fornell and Larcker (1981) نشان داد جذر میانگین واریانس استخراج‌شده متغیر بی‌صدقاتی تحصیلی برابر با  $0/63$  و همبستگی این متغیر با سایر متغیرها در بازه  $0/22$  تا  $0/49$  بود که حاکی از بیشتر بودن جذر میانگین واریانس استخراج‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی از همبستگی آن با سایر متغیرهاست. مقدار شاخص نسبت همبستگی خصیصه متفاوت به مشابه برای این مقیاس در بازه  $0/10$  تا  $0/72$  بود که این مقادیر کمتر از مقدار  $0/90$  برای این شاخص است. مقدار پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ، شاخص دایلون-گلاشتاین و پایایی مرکب به‌ترتیب  $0/93$ ،  $0/93$  و  $0/93$  بود. در مجموع براساس موارد مطرح‌شده، روایی و پایایی این مقیاس تایید می‌شود.

مقیاس‌هایی که در پژوهش حاضر استفاده شده‌اند (به جزء مقیاس فرهنگ دانشگاه) برای اولین بار است که در ایران استفاده می‌شوند. برگردان گویه‌های این مقیاس‌ها به فارسی از سوی دو متخصص زبان انگلیسی که با ادبیات روان‌شناسی

<sup>۱</sup>. Academic Dishonesty Scale for the Post-Corona Era

تربیتی نیز آشنایی داشتند انجام شد. سپس نسخه ترجمه شده از سوی پژوهشگران مورد بررسی قرار گرفت و در صورتی که گویه‌هایی نیازمند ویرایش بودند، ویرایش شدند. این ویرایش با هدف قابل فهم تر شدن آن گویه‌ها برای پاسخ‌دهندگان و همچنین انطباق بیشتر با مفهوم بی‌صدافتی تحصیلی در بین دانشجویان ایرانی بود.

**روش تجزیه و تحلیل:** در این پژوهش به منظور ارائه تصویری روشن از وضعیت متغیرهای مورد مطالعه، از شاخص‌های آمار توصیفی (مانند میانگین و انحراف معیار) و برای بررسی روابط ساده بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS (ویرایش ۲۵) استفاده شد. برای آزمون فرضیه‌ها و مدل پژوهش نیز از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با به کارگیری نرم‌افزار Smart-PLS (ویرایش ۳) استفاده شد.

### یافته‌ها

در ابتدا آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، میانگین میانگین‌ها (با هدف فراهم کردن امکان مقایسه بهتر و ساده‌تر متغیرهای با تعداد گویه‌های متفاوت)، انحراف معیار، حداقل نمره، حداکثر نمره، کجی و کشیدگی محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است. قدر مطلق مقدار کجی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> متغیرهای پژوهش در بازه ۱- تا ۱+ قرار داشتند که براساس نظر Hair et al. (2017) حاکی از آن است که توزیع متغیرها از نرمال فاصله زیادی ندارد.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیرها                                 | میانگین | میانگین میانگین‌ها | انحراف معیار | حداقل نمره | حداکثر نمره | کجی   | کشیدگی |
|-----------------------------------------|---------|--------------------|--------------|------------|-------------|-------|--------|
| ارتباط دانشجویان با یکدیگر              | ۱۶/۴۵   | ۳/۲۹               | ۴/۳۴         | ۵          | ۲۵          | -۰/۴۱ | -۰/۰۶  |
| ارتباط استاد- دانشجو                    | ۱۸/۸۱   | ۳/۱۳               | ۴/۷۲         | ۶          | ۳۰          | -۰/۳۱ | ۰/۳۴   |
| انتظارات هنجاری                         | ۱۷/۱۱   | ۲/۴۵               | ۵/۵۷         | ۷          | ۳۵          | ۰/۱۷  | -۰/۲۴  |
| فرصت‌های آموزشی                         | ۲۲/۰۶   | ۳/۱۴               | ۵/۷۶         | ۷          | ۳۵          | -۰/۴۶ | ۰/۲۱   |
| فرهنگ دانشگاه                           | ۷۴/۳۸   | ۳/۰۰               | ۱۵/۴۲        | ۲۸         | ۱۲۵         | -۰/۱۴ | ۰/۶۰   |
| نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی                | ۱۴/۹۹   | ۳/۰۱               | ۴/۴۳         | ۵          | ۲۵          | -۰/۰۲ | -۰/۳۳  |
| هنجار ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی             | ۲۲/۵۴   | ۳/۲۱               | ۶/۵۷         | ۷          | ۳۵          | -۰/۱۸ | -۰/۶۵  |
| کنترل رفتاری ادراک شده بی‌صدافتی تحصیلی | ۱۶/۱۲   | ۳/۲۲               | ۴/۲۱         | ۵          | ۲۵          | -۰/۱۰ | -۰/۴۴  |
| قصد بی‌صدافتی تحصیلی                    | ۱۸/۹۴   | ۲/۳۷               | ۶/۹۵         | ۸          | ۴۰          | ۰/۶۰  | ۰/۰۱   |
| رفتار بی‌صدافتی تحصیلی                  | ۳۸/۲۸   | ۱/۷۶               | ۱۳/۲۴        | ۲۲         | ۸۸          | ۰/۹۲  | ۰/۵۲   |

در ادامه، ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش محاسبه گردید. جدول ۳ ماتریس همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای پژوهش به همراه سطح معنی‌داری آن‌ها را نشان می‌دهد. با توجه به اینکه روابط بین متغیرهای پژوهش معنی‌دار است امکان انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری فراهم می‌گردد.

<sup>۱</sup>. skewness

<sup>۲</sup>. kurtosis



جدول ۳. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش (n = ۸۷۴)

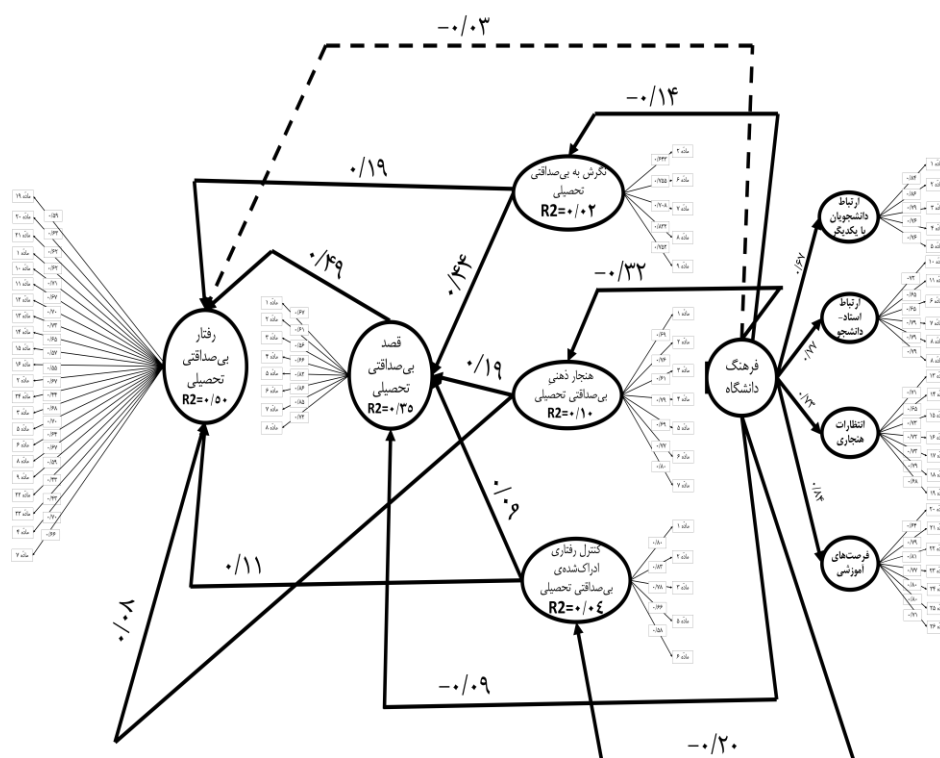
| متغیر               | ۱      | ۲      | ۳      | ۴      | ۵      | ۶     | ۷     | ۸     | ۹     | ۱۰ |
|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|----|
| ۱. دانشجو با دانشجو | ۱      |        |        |        |        |       |       |       |       |    |
| ۲. استاد-دانشجو     | ۰/۴۲*  | ۱      |        |        |        |       |       |       |       |    |
| ۳. انتظارات         | ۰/۳۲*  | ۰/۳۸*  | ۱      |        |        |       |       |       |       |    |
| ۴. فرصت‌ها          | ۰/۴۱*  | ۰/۵۴*  | ۰/۴۵*  | ۱      |        |       |       |       |       |    |
| ۵. فرهنگ            | ۰/۶۸*  | ۰/۷۶*  | ۰/۷۴*  | ۰/۸۳*  | ۱      |       |       |       |       |    |
| ۶. نگرش             | -۰/۰۰  | -۰/۱۷* | -۰/۱۲* | -۰/۱۱* | -۰/۱۴* | ۱     |       |       |       |    |
| ۷. هنجار            | -۰/۱۱* | -۰/۱۳* | -۰/۴۱* | -۰/۲۵* | -۰/۳۱* | ۰/۱۸* | ۱     |       |       |    |
| ۸. کنترل            | -۰/۰۴  | -۰/۱۱* | -۰/۲۷* | -۰/۱۷* | -۰/۲۲* | ۰/۲۷* | ۰/۵۳* | ۱     |       |    |
| ۹. قصد              | -۰/۱۰* | -۰/۱۶* | -۰/۲۵* | -۰/۱۸* | -۰/۲۳* | ۰/۴۹* | ۰/۳۵* | ۰/۳۲* | ۱     |    |
| ۱۰. بی‌صدقاتی       | -۰/۰۵  | -۰/۲۰* | -۰/۲۷* | -۰/۱۵* | -۰/۲۳* | ۰/۴۸* | ۰/۳۶* | ۰/۳۸* | ۰/۶۴* | ۱  |

\*p ≤ ۰/۰۱

۱. ارتباط دانشجویان با یکدیگر، ۲. ارتباط استاد با دانشجو، ۳. انتظارات هنجاری، ۴. فرصت‌های آموزشی، ۵. فرهنگ دانشگاه، ۶. نگرش به بی-صدقاتی تحصیلی، ۷. هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی، ۸. کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی، ۹. قصد بی‌صدقاتی تحصیلی، ۱۰. رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی.

همان‌گونه که ذکر شد، هدف این پژوهش تبیین رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی در قالب مدل بسط‌یافته نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده بود. در ادامه یافته‌های حاصل از تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS-3 ارائه شده است. شاخص‌های برازش مدل نشان داد که مقدار شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده<sup>۱</sup> برابر با ۰/۰۷ به دست آمد. مقدار این شاخص باید کمتر از ۰/۰۸ باشد (Henseler et al., 2014; Hu & Bentler, 1999). مقدار ریشه دوم میانگین مربعات تنا<sup>۲</sup> نیز برابر با ۰/۱۰ به دست آمد. مقدار این شاخص باید کمتر از ۰/۱۲ باشد (Lohmöller, 1989). در نتیجه شاخص‌های برازش مدل در بازه مطلوبی قرار دارند. شکل ۲، مدل آزمون‌شده پژوهش به همراه ضرایب مسیر و بارهای عاملی را نشان می‌دهد.

<sup>۱</sup>. Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR)<sup>۲</sup>. Root mean square residual covariance matrix (RMS-theta)



شکل ۲. مدل آزمون‌شده پژوهش به همراه ضرایب مسیر و بارهای عاملی

در ادامه جدول ۴، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مدل پژوهش

| مسیرها                                                             |  | اثر مستقیم |       | اثر غیرمستقیم |       | اثر کل  |       |
|--------------------------------------------------------------------|--|------------|-------|---------------|-------|---------|-------|
|                                                                    |  | P          | β     | P             | β     | P       | β     |
| از فرهنگ دانشگاه به نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی                       |  | < ۰/۰۰۱    | -۰/۱۴ | ---           | ---   | < ۰/۰۰۱ | -۰/۱۴ |
| از فرهنگ دانشگاه به هنجار ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی                    |  | < ۰/۰۰۱    | -۰/۳۲ | ---           | ---   | < ۰/۰۰۱ | -۰/۳۲ |
| از فرهنگ دانشگاه به کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدافتی تحصیلی        |  | < ۰/۰۰۱    | -۰/۲۰ | ---           | ---   | < ۰/۰۰۱ | -۰/۲۰ |
| از فرهنگ دانشگاه به قصد بی‌صدافتی تحصیلی <sup>۱</sup>              |  | ۰/۰۱۲      | -۰/۰۹ | < ۰/۰۰۱       | -۰/۱۴ | < ۰/۰۰۱ | -۰/۲۳ |
| از نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی به قصد بی‌صدافتی تحصیلی                |  | < ۰/۰۰۱    | ۰/۴۴  | ---           | ---   | < ۰/۰۰۱ | ۰/۴۴  |
| از هنجار ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی به قصد بی‌صدافتی تحصیلی             |  | < ۰/۰۰۱    | ۰/۱۹  | ---           | ---   | < ۰/۰۰۱ | ۰/۱۹  |
| از کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدافتی تحصیلی به قصد بی‌صدافتی تحصیلی |  | ۰/۰۱۸      | ۰/۰۹  | ---           | ---   | ۰/۰۱۸   | ۰/۰۹  |

<sup>۱</sup> . اثر غیر مستقیم و اثر کل این مسیر توسط نرم‌افزار با در نظر گرفتن سه متغیر واسطه سطح اول محاسبه شده است.

| مسیرها                                                                                                   |  | اثر مستقیم |        | اثر غیرمستقیم |        | اثر کل  |        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------|--------|---------------|--------|---------|--------|
|                                                                                                          |  | $\beta$    | P      | $\beta$       | P      | $\beta$ | P      |
| از قصد بی‌صدقاتی تحصیلی به رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی                                                        |  | ۰/۴۹       | ۰/۰۰۱  | ---           | ---    | ۰/۴۹    | ۰/۰۰۱  |
| از فرهنگ دانشگاه به رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی (با واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی) <sup>۱</sup>              |  | -۰/۰۳      | ۰/۲۴۶  | -۰/۰۴         | ۰/۰۱۲  | -۰/۲۲   | <۰/۰۰۱ |
| از نگرش به رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی (با واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی)                                    |  | ۰/۱۹       | <۰/۰۰۱ | ۰/۲۲          | <۰/۰۰۱ | ۰/۴۱    | <۰/۰۰۱ |
| از هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی به رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی (با واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی)             |  | ۰/۰۸       | ۰/۰۰۹  | ۰/۰۹          | <۰/۰۰۱ | ۰/۱۷    | <۰/۰۰۱ |
| از کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی به رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی (با واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی) |  | ۰/۱۱       | ۰/۰۰۱  | ۰/۰۵          | ۰/۰۱۷  | ۰/۱۶    | <۰/۰۰۱ |
| از فرهنگ دانشگاه به رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی (با واسطه‌گری نگرش، هنجار، کنترل رفتاری ادراک‌شده و قصد)      |  | -۰/۰۳      | ۰/۲۴۶  | -۰/۱۹         | <۰/۰۰۱ | -۰/۲۲   | <۰/۰۰۱ |

برای بررسی معنی‌داری نقش واسطه‌گری متغیرها از دستور بوت‌استرپ<sup>۲</sup> استفاده شد. نتایج نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین فرهنگ دانشگاه و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی ( $\beta = -۰/۰۴$ ,  $p = ۰/۰۱۲$ )، نقش واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی ( $\beta = ۰/۲۲$ ,  $p < ۰/۰۰۱$ )، نقش واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی ( $\beta = ۰/۰۹$ ,  $p < ۰/۰۰۱$ )، نقش واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی ( $\beta = ۰/۰۵$ ,  $p = ۰/۰۱۷$ ) بود. همچنین رابطه مستقیم فرهنگ دانشگاه و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی معنی‌دار نبود ( $\beta = -۰/۰۳$ ,  $p = ۰/۲۴۶$ )، اما نقش واسطه‌گری نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی، هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدقاتی تحصیلی و قصد بی‌صدقاتی تحصیلی به‌صورت همزمان در رابطه بین فرهنگ دانشگاه و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی معنی‌دار بود ( $\beta = -۰/۱۹$ ,  $p < ۰/۰۰۱$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که بیان شد، هدف پژوهش حاضر تبیین رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی در چهارچوب نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده بود. نتایج حاصل از آزمون مدل آماری پژوهش نشان داد که: در رابطه با فرضیه اول مبنی بر نقش واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین فرهنگ دانشگاه و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی، یافته‌ها نشان دادند که نقش واسطه‌گری قصد در این رابطه معنی‌دار بود. این یافته با نتایج پژوهش

<sup>۱</sup>. اثر کل این مسیر توسط نرم‌افزار با در نظر گرفتن چهار متغیر واسطه سطح اول و دوم محاسبه شده است.

<sup>۲</sup>. Bootstrap

Ahmad et al. (2020) مبنی بر نقش واسطه‌گری قصد در رابطه بین فرهنگ و تقلب و نتایج پژوهش مشابه Payan et al. (2010) مبنی بر نقش واسطه‌گری نگرش در رابطه بین فرهنگ و بی‌صدقاتی تحصیلی هم‌سوست. در تبیین این یافته قابل ذکر است که Rahpeima (2020) فرهنگ دانشگاه را بر پایه دیدگاه Higgins-D'Alessandro and Sadh (1997) بررسی و آن را میزان حاکمیت اصول و ارزش‌های اخلاقی در دانشگاه و اخلاق‌محور بودن آن تعریف نمود. در واقع در این تعریف فرهنگ دانشگاه به‌عنوان حاکمیت هنجارها و ارزش‌هایی چون عدالت، احترام و مراقبت در روابط بین‌فردی و فرصت‌های آموزشی درون دانشگاه است. براساس دیدگاه Higgins-D'Alessandro and Sadh (1997) این هنجارها و ارزش‌ها مشتمل بر چهار وجه انتظارات هنجاری، ارتباط دانشجوی-استاد/دانشگاه، روابط دانشجویان با یکدیگر و فرصت‌های آموزشی است. در شرایطی که انتظارات هنجاری مطلوبی در دانشگاه حاکم باشد، ارتباط دانشجوی-استاد در سطح مطلوبی قرار داشته باشد، روابط دانشجویان با یکدیگر مناسب باشد و فرصت‌های آموزشی خوبی برای دانشجویان فراهم باشد، دانشجویان برای حفظ این شرایط کمتر قصد انجام رفتارهای بی‌صدقاتی را خواهند داشت. چرا که این رفتارها باعث آسیب زدن به چهار مولفه مذکور می‌شود. در نتیجه کاهش قصد به نوعی کاهش انگیزه برای انجام رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی و متعاقباً کاهش این رفتارها را پی خواهد داشت.

منظور از فرهنگ دانشگاه محوریت و برجستگی اصول و ارزش‌های اخلاقی و در واقع اخلاق‌محور بودن دانشگاه است. براین اساس، به میزانی که هنجار، اصول و ارزش‌های حاکم بر دانشگاه براساس اصول و ارزش‌های اخلاقی باشد و این ارزش‌ها در روابط بین دانشجویان با یکدیگر و روابط بین دانشجویان و استادان تجلی یابد، تمایل به انجام رفتارهای غیراخلاقی کاهش می‌یابد و افراد قصد کمتری برای انجام رفتارهای غیراخلاقی را خواهند داشت. در واقع، توجه به اصول و ارزش‌های اخلاقی باعث آشنا ساختن دانشجویان با ارزش‌های اخلاقی و حساسیت اخلاقی آنان می‌شود. در تایید این موضوع، Cerit and Özveren (2019) جو اخلاقی را یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده حساسیت اخلاقی افراد می‌دانند. در واقع حساسیت اخلاقی اشاره به آگاهی و توجه به ارزش‌های اخلاقی موجود در یک موقعیت دارای تناقض اخلاقی و خودآگاهی فردی نسبت به نقش و وظیفه در آن موقعیت خاص است (Lützen et al., 2006). ازاین‌رو، این دانشجویان آگاهی و حساسیت بیشتر نسبت به رفتارهای اخلاقی و حفظ اصول اخلاقی خواهند داشت و در نتیجه قصد کمتری برای انجام رفتارهای غیراخلاقی خواهند داشت. در مجموع، فرهنگ دانشگاه در گام اول باعث آگاهی دانشجویان از رفتارهای اخلاقی و اصول رفتار اخلاقی می‌شود. سپس متعاقب این آگاهی حساسیت اخلاقی در دانشجویان افزایش پیدا می‌کند. سپس در محیطی که دارای ارتباط مناسب و حمایت‌گرانه بین دانشجویان با یکدیگر و بین دانشجویان با استادان است به شناسایی فرصت‌های آموزشی پیش روی خود می‌پردازند و از انتظارات هنجاری محیط دانشگاه غافل نمی‌شوند. در چنین شرایطی دانشجویان انگیزه بسیاری برای انجام رفتارهای اخلاقی خواهند داشتند. بدین صورت فرهنگ دانشگاه در ابتدا باعث کاهش قصد رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی و سپس باعث کاهش رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی می‌شود.

در رابطه با فرضیه دوم مبنی بر نقش واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین نگرش به بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی، یافته‌ها نشان دادند که نقش واسطه‌گری قصد در این رابطه معنی‌دار بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های Harding et al. (2007) و Stone et al. (2009) مبنی بر نقش واسطه‌گری قصد در رابطه بین نگرش و تقلب هم‌سوست. در تبیین این یافته قابل ذکر است که مطابق با Ajzen (2002) که نگرش به رفتار را تمایل به پاسخ مطلوب یا نامطلوب به یک شیء، شخص، موسسه یا رویداد تعریف می‌کند، وقتی دانشجویان نگرش مطلوبی به رفتار بی‌صدقاتی

تحصیلی دارند یعنی آن را به‌صورت مطلوب ارزیابی می‌کنند، این ارزیابی شناختی شرایط لازم برای ارتقای نیروی انگیزشی قصد را فراهم می‌نماید. در این شرایط قصد افراد با تقویت شدن ازسوی نگرششان امکان انجام رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی را افزایش می‌دهد. ازطرفی Ajzen (1985, 1991) نگرش به رفتار را باورها در مورد یک رفتار یا پیامدهای آن می‌داند. وقتی دانشجویان ادراکی مبنی بر مطلوب بودن پیامدهای بی‌صدقاتی تحصیلی دارند این ادراک تقویت‌کننده نیروی انگیزشی قصد خواهد بود و باعث می‌شود فرد نیت خود را برای انجام دادن رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی محکم‌تر بداند و اراده کافی برای انجام این رفتار را داشته باشد. همچنین، Fishbein and Ajzen (2010) نگرش را به‌عنوان یک گرایش مکنون/ نهفته یا تمایل به پاسخ با درجه‌ای از مطلوبیت یا نامطلوب بودن به یک موضوع روان‌شناختی تعریف می‌کنند. چنانچه مشاهده می‌شود نگرش مطلوب‌تر به بی‌صدقاتی تحصیلی باعث می‌شود فرد نیت و قصد انجام این رفتار را پیدا کند و سپس نیت خود را عملی کند. این مسئله بدان معناست که فرد زمانی که نگرش مطلوبی به رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی دارد، به‌لحاظ شناختی و هیجانی آمادگی انجام این کار را دارد و همچنین نیروی انگیزشی لازم برای انجام آن نیز فراهم است که این نیروی انگیزشی به نیروی انگیزشی قصد بی‌صدقاتی تحصیلی تبدیل شده و سپس باعث انجام این رفتار می‌شود. چنانچه Thurstone (1931) نگرش را این‌گونه تعریف کرد: «یک احساس موافق یا مخالف/ له یا علیه یک موضوع روان‌شناختی».

در رابطه با فرضیه سوم مبنی بر نقش واسطه‌گری قصد بی‌صدقاتی تحصیلی در رابطه بین هنجار ذهنی بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی، یافته‌ها نشان دادند که نقش واسطه‌گری قصد در این رابطه معنی‌دار بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های Harding et al. (2007) و Stone et al. (2009) مبنی بر نقش واسطه‌گری قصد در رابطه بین هنجار ذهنی و تقلب هم‌سوست. در تبیین این یافته قابل ذکر است که هنجار ذهنی، ادراک فرد مبنی بر این است که سایر افراد مهم برای فرد، باور دارند که وی باید چه رفتاری را انجام دهد (Harding et al., 2007). هنگامی که فرد چنین ادراک کند که دیگری که برای وی مهم هستند، رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی را تایید می‌کنند و حتی ممکن است تشویق به انجام این رفتار کنند، نیروی انگیزشی لازم برای انجام این رفتار در فرد به وجود می‌آید و این عنصر انگیزشی که همان قصد فرد است کمک می‌کند تا فرد رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی انجام دهد. Ajzen (1985, 1991) هنجارهای ذهنی را به معنای انتظارات هنجاری افراد دیگر در مورد رفتار می‌داند. این افراد می‌توانند گروه دوستان، خانواده و سایرین را در بر گیرد و به میزانی که حمایت اجتماعی ادراک‌شده برای انجام بی‌صدقاتی تحصیلی بیشتر باشد، فرد قصد بیشتر و نیروی انگیزشی بیشتری برای انجام رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی خواهد داشت. در واقع هنجارهای ذهنی به این باور اشاره دارند که یک فرد یا گروه مهمی از مردم رفتار خاصی را تایید و حمایت می‌کنند. هنجارهای ذهنی با فشار اجتماعی ادراک‌شده ازسوی دیگران برای رفتار یک فرد به شیوه‌ای خاص و انگیزه آن‌ها برای انطباق با نظرات آن افراد تعیین می‌شوند (Ham et al., 2015).

براساس نظر Fishbein and Ajzen (2010) در رابطه با سازوکار هنجارهای ذهنی قابل بیان است که باورهای هنجاری درخصوص بی‌صدقاتی تحصیلی بدین صورت است که افراد باورهایی را شکل می‌دهند که افراد مهم یا گروه‌های مهم در زندگی‌شان انجام این رفتار را تایید یا رد می‌کنند و همچنین باورهایی مبنی بر اینکه خود این مراجع بی‌صدقاتی تحصیلی را انجام می‌دهند یا انجام نمی‌دهند. در مجموع این باورهای هنجاری تجویزی و توصیفی یک هنجار ادراک‌شده را برای فرد ایجاد می‌کنند که به همراه فشار اجتماعی ادراک‌شده برای انجام یا عدم انجام بی‌صدقاتی تحصیلی است. اگر باور بر این است که دیگران مهم آن را تایید می‌کنند تا اینکه رد کنند، و اگر اکثریت افراد مهم این رفتار را انجام دهند،

افراد فشار اجتماعی را برای بی‌صدافتی تحصیلی ادراک می‌کنند. سپس این فشار اجتماعی ادراک‌شده باعث ایجاد انگیزه‌ای بیرونی در فرد برای انجام این رفتار می‌شود و در فرد قصد انجام آن شکل می‌گیرد و در نهایت آن را با کمیت و کیفیتی که در توان دارد عملی می‌کند. در مجموع، هنجار ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی براساس نظر (Stone et al., 2009, 2014, 2010) به این مسئله می‌پردازد که به نظر دانشجویان چند درصد از دانشجویان تقلب می‌کنند و در دوران تحصیل خود در دانشگاه شاهد چه میزان از تقلب دانشجویان بوده‌اند. این مسئله یعنی ادراک فراوانی تقلب از سوی دیگران و همچنین مشاهده تقلب از سوی دیگران براساس نظریه یادگیری مشاهده‌ای (Bandura, 1991) نیز باعث افزایش تمایل دانشجویان به بی‌صدافتی تحصیلی (قصد بی‌صدافتی تحصیلی) و متعاقباً انجام این رفتار می‌شود (رفتار بی‌صدافتی تحصیلی).

در رابطه با فرضیه چهارم مبنی بر نقش واسطه‌گری قصد بی‌صدافتی تحصیلی در رابطه بین کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدافتی تحصیلی و رفتار بی‌صدافتی تحصیلی، یافته‌ها نشان دادند که نقش واسطه‌گری قصد در این رابطه معنی‌دار بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Harding et al., 2007) و (Stone et al., 2009) مبنی بر نقش واسطه‌گری قصد در رابطه بین کنترل رفتاری ادراک‌شده و تقلب هم‌سوست. در تبیین این یافته قابل ذکر است که (Ajzen, 2002) کنترل رفتاری ادراک‌شده را «سهولت ادراک‌شده در انجام رفتار براساس تجربه گذشته و موانع پیش‌بینی‌شده» می‌داند (ص. ۱۳۲). براین اساس وقتی فرد در گذشته تجربه موفقیت‌آمیز انجام دادن رفتار بی‌صدافتی تحصیلی را داشته است و انجام آن را برای خود سهل می‌داند و از طرفی پیش‌بینی می‌کند که موانع زیادی پیش روی وی نیست یا در صورت وجود موانع توانایی گذر از این موانع را دارد، انگیزه لازم برای انجام دادن بی‌صدافتی تحصیلی در وی فراهم خواهد شد و با قصدی که برای انجام دادن این رفتار ایجاد کرده است، با سهولت بیشتری اقدام به انجام دادن رفتار بی‌صدافتی تحصیلی می‌نماید. همچنین، کنترل رفتاری ادراک‌شده به‌عنوان ادراک توانایی فرد برای درگیر شدن در رفتار (Doane, 2021)، ادراک فرد از سهولت یا دشواری برای انجام رفتار مورد علاقه (Gantz & Gefen, 2020) و ادراک فرد از توانایی خود برای انجام یک رفتار خاص (Tsaknis & Sahinidis, 2020) است. در صورتی که فرد انجام دادن رفتار خاصی همچون بی‌صدافتی تحصیلی را در دامنه توانایی‌های خود می‌بیند و از طرفی منابع و فرصت‌های مورد نیاز برای انجام آن را در دسترس خود می‌بیند، در واقع ادراک فرد از در دسترس بودن منابع و فرصت‌های مورد نیاز برای انجام این رفتار این است که در شرایط انجام دادن قرار دارد و فرد می‌تواند نیت خود را عملی کند.

بسیاری از رفتارها نیازمند داشتن مهارت، دانش یا همکاری افراد دیگر است و فرد خود به‌تنهایی توانایی انجام آن رفتارها را ندارد و ممکن است نیاز به توانایی برای غلبه بر موانعی مانند کمبود پول، زمان یا منابع دیگر داشته باشد (Sok et al., 2020). انجام دادن رفتار بی‌صدافتی تحصیلی نیز نیازمند مهارت و در برخی مواقع همکاری دیگران است. باوجوداین، وقتی فرد مهارت کافی برای انجام دادن بی‌صدافتی تحصیلی در خود ببیند و همچنین همکاری افراد دیگر نیز به کمک او بیاید، این مسئله باعث می‌شود که به‌لحاظ شناختی به این ادراک برسد که می‌تواند از پس این کار برآید و در نتیجه انگیزه لازم که قصد و نیت انجام این رفتار است را پیدا کند و در ادامه آن را انجام دهد.

در رابطه با فرضیه پنجم مبنی بر نقش واسطه‌گری نگرش به بی‌صدافتی تحصیلی، هنجار ذهنی بی‌صدافتی تحصیلی، کنترل رفتاری ادراک‌شده بی‌صدافتی تحصیلی و قصد بی‌صدافتی تحصیلی در رابطه بین فرهنگ دانشگاه و رفتار بی‌صدافتی تحصیلی، یافته‌ها نشان دادند که نقش واسطه‌گری متغیرهای میانجی در این رابطه معنی‌دار بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های مرتبط با خرده‌مدل‌های فوق (فرضیه‌های ۱ تا ۴ پژوهش) هم‌سوست. در تبیین این یافته قابل ذکر است که

فرهنگ دانشگاه به‌عنوان یک عامل زمینه‌ای نیم‌رخ باورهای رفتاری، هنجاری و کنترلی را تعیین می‌کند. باورهای رفتاری ریشه نگرش‌ها، باورهای هنجاری ریشه هنجارها و باورهای کنترلی ریشه کنترل رفتاری هستند. نگرش، هنجار ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده مرتبط به هم هستند و منجر به عمل خاصی از سوی فرد می‌شوند. در ابتدا افراد ادراک و ارزیابی خود را از یک عمل که به‌صورت شناختی و عاطفی انجام می‌شود، توسعه می‌دهند. این وضعیت عنصر نگرش را توصیف می‌کند. براساس آن ارزیابی، افراد معمولاً قضاوت خود را با محیط و درک اجتماعی تایید می‌کنند. به‌عنوان عضوی از جامعه، قضاوت در مورد هر عمل خاص با مقایسه آنچه سایر اعضای جامعه در مورد آن عمل ادراک کرده‌اند انجام می‌شود. هنجار ذهنی، انتظارات دیگران را برای توجیه پذیرش یا عدم‌پذیرش یک عمل در نظر می‌گیرد. در نهایت، عنصر کنترل رفتاری ادراک‌شده شامل فرصت یا مشکل برای انجام رفتار واقعی است (Yusliza et al., 2020). چنانچه ذکر شد سه عامل نگرش، هنجار ذهنی و کنترل رفتاری ادراک‌شده پیشایندهای قصد هستند که هرکدام در پاسخ به این پرسش‌ها مشخص می‌شوند: ۱) نگرش (در پاسخ به پرسش: آیا می‌خواهم این کار را انجام دهم؟)، ۲) هنجارهای ذهنی (در پاسخ به پرسش: آیا دیگران از من می‌خواهند که این کار را انجام دهم؟) و ۳) کنترل رفتاری ادراک‌شده (در پاسخ به این پرسش: آیا توانایی لازم برای انجام آن کار را دارم؟) (Ham et al., 2015).

سطح اول واسطه‌ها باعث اثرگذاری بر قصد بی‌صدقاتی تحصیلی می‌شوند. بدین صورت که افراد با نگرش مطلوب به بی‌صدقاتی تحصیلی بیشتر قصد انجام دادن رفتار بی‌صدقاتی را دارند و افرادی که نگرش نامطلوبی به بی‌صدقاتی تحصیلی دارند کمتر قصد انجام دادن رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی را دارند. ازطرفی دانشجویانی که دارای این ادراک هستند که توانایی انجام بی‌صدقاتی تحصیلی را دارند و این کار را برای خود آسان می‌دانند و شرایط محیطی نیز برای انجام آن فراهم است، می‌توانند برحسب همین شرایط محیطی سهل، قصد بیشتری برای انجام دادن رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی داشته باشند. مجموع این عوامل بر روی قصد دانشجویان تاثیر گذاشته و دانشجویان قصد بیشتری برای انجام دادن بی‌صدقاتی تحصیلی خواهند داشت. با توجه به اینکه قصد، نزدیک‌ترین پیشاینده رفتار است، مجموع این عوامل کمک می‌نمایند تا قصد بی‌صدقاتی تحصیلی به رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی منجر شود.

این پژوهش با وجود تایید یافته‌های پژوهش‌های پیشین، یافته‌های جدیدی نیز به دست آورد. چنانچه درخصوص تبیین فرضیه‌های پژوهش مشاهده شد، متغیر قصد بی‌صدقاتی تحصیلی نقش محوری و اساسی در چهارچوب نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده برای تبیین رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی دارد. نتیجه‌ای که از بررسی اثرات متغیرهای مدل بر قصد بی‌صدقاتی تحصیلی به دست می‌آید این است که هم اجزای اصلی نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده و هم متغیر اضافه‌شده به مدل این نظریه (فرهنگ دانشگاه) توانستند تاثیر معنی‌داری بر قصد بی‌صدقاتی تحصیلی داشته باشند. قصد، محور اصلی نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده است و براساس این نظریه، قصد مقدمه بی‌واسطه رفتار است. اما باید دقت شود که بین قصد و رفتار تمایز کافی وجود داشته باشد. مقدار ضریب بین قصد و رفتار در همه خرده‌مدل‌ها در سطح مطلوبی قرار داشت و شدت آن بالا نبود که حاکی از تمایز بین قصد بی‌صدقاتی تحصیلی و رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی است.

در مجموع می‌توان نتیجه گرفت، ازلحاظ نظری، پژوهش حاضر با بررسی بی‌صدقاتی تحصیلی در بافت تحصیلی دانشگاهی یکی از حوزه‌های پژوهشی اصیل را مورد توجه قرار داد که می‌تواند در ادامه به بسط دانش نظری دراین خصوص کمک نماید. از نقاط قوت پژوهش حاضر استفاده از یک بنیاد نظری برای بررسی نه‌تنها رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی بلکه فرهنگ دانشگاه (متغیر اضافه‌شده به مدل نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده) برای تبیین رفتار بی‌صدقاتی تحصیلی بود. پژوهش حاضر مبتنی بر مبانی نظری و تجربی گسترده، نقشه راه نظری ارائه کرد که می‌تواند در برنامه‌ریزی

مطالعات پژوهش‌های آینده درخصوص بی‌صدافتی تحصیلی مفید باشد.

یافته‌های این پژوهش اطلاعات بااهمیتی را در اختیار متولیان آموزش عالی و استادان قرار می‌دهد. با توجه به تاثیر و نقش نگرش، هنجار ذهنی، کنترل رفتاری ادراک‌شده، لازم است در بافت تحصیل و آموزش علاوه بر پرداختن به جنبه‌های تحصیلی و آموزشی دانشجویان به نگرش آنان، هنجار ذهنی که از محیط تحصیلی ادراک می‌کنند و باورهای کارآمدی که دارند نیز توجه شود. افراد، گروه‌ها و نهادهای متعددی از قبیل خانواده، مدرسه، دانشگاه، جامعه علمی و غیره در معرض آسیب‌ها و پیامدهای مضر بی‌صدافتی تحصیلی قرار دارند که اینان ذی‌نفعان پژوهش حاضر هستند و می‌توانند از نتایج پژوهش حاضر در جهت کاهش رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی استفاده نمایند. پژوهش حاضر یک مدل بالقوه برای درک مکانیسم‌های روان‌شناختی اثرگذار بر قصد بی‌صدافتی تحصیلی دانشجویان و رفتار بی‌صدافتی تحصیلی به مریبان علاقه‌مند به آموزش اخلاق ارائه می‌کند. استفاده از این مدل ازسوی مریبان ممکن است منجر به مداخلات درسی موثرتری شود که این مسئله به دانشجویان کمک می‌کند ظرفیت‌های خود را برای قصد و رفتار اخلاقی توسعه دهند.

این پژوهش نیز مانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی مواجه بود. در این پژوهش با استفاده از طرح همبستگی، اثر عوامل زمینه‌ای و فردی بر بی‌صدافتی تحصیلی بررسی شد. براین اساس نمی‌توان ضرورتاً نقش علت-معلول برای متغیرها قائل شد. بنابراین، استنباط علی از یافته‌ها باید با احتیاط صورت گیرد. شرکت‌کنندگان پژوهش دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند و از این نظر تعمیم یافته‌ها به سایر گروه‌های تحصیلی و سنی با محدودیت روبه‌رو بوده و باید با احتیاط صورت گیرد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهایی جهت مطالعات آتی ارائه می‌شود. پژوهش حاضر به بررسی رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز پرداخته است. با توجه به اینکه کمیت و کیفیت این رفتارها در دانشجویان تحصیلات تکمیلی ممکن است متفاوت باشد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به بررسی این رفتار در دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخته شود. با توجه به تفاوت رفتار بی‌صدافتی تحصیلی در مردان و زنان، در دوره‌های تحصیلی مختلف و در دانشجویان با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مختلف، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از متغیرهای جنسیت، سن، دوره تحصیلی و غیره به عنوان متغیرهای احتمالی تعدیل‌گر در مدل پژوهش حاضر استفاده شود. براساس نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده قصد بی‌صدافتی تحصیلی تحت تاثیر باورهای رفتاری، هنجاری و کنترلی قرار دارد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی نقش باورهای مذهبی در رفتار بی‌صدافتی تحصیلی نیز بررسی شود.

## منابع

- Ahmad, A. B., Butt, A. S., Chen, D., & Liu, B. (2020). A mediated model of the effect of organizational culture on the intentions to engage in change-supportive behaviors: Insights from the theory of planned behavior. *Journal of Management & Organization*, 29(2), 1-21. <https://doi.org/10.1017/jmo.2020.41>
- Ajjan, H., Hartshorne, R., & Ferdig, R. E. (2010). Student and faculty use and perceptions of Web 2.0 technologies in higher education. In *web-based education: Concepts, methodologies, tools and applications* (pp. 1162-1181). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-384-5.ch033>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)



- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 438-459). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n22>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314-324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060>
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>. PMID: 11795063.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- 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. Theory; Vol. 2. Research; Vol. 3. Application (pp. 45-103). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barbaranelli, C., Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., Ghezzi, V., Paciello, M., & Long, P. (2018). Machiavellian ways to academic cheating: A mediational and interactional model. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00695>
- Beck, L., & Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. *Journal of Research in Personality*, 25(3), 285-301. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90021-H](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90021-H)
- Befii, N. C., & Tamanodiepreye, I. A. (2022). Influence of teacher's moral behavior on student's academic performance in public senior secondary schools in Rivers state. *International Journal of Research in Education and Sustainable Development*, 2(7), 33-45. <https://doi.org/10.46654>
- Brodowsky, G. H., Tarr, E., Ho, F. N., & Sciglimpaglia, D. (2020). Tolerance for cheating from the classroom to the boardroom: A study of underlying personal and cultural drivers. *Journal of Marketing Education*, 42(1), 23-36. <https://doi.org/10.1177/0273475319878810>
- Cerit, B., & Özveren, H. (2019). Effect of hospital ethical climate on the nurses' moral sensitivity. *European Research Journal*, 5(2), 282-290. <https://doi.org/10.18621/eurj.423324>
- Christie, P. M. J., Kwon, I. W. G., Stoeberl, P. A., & Baumhart, R. (2003). A cross-cultural comparison of ethical attitudes of business managers: India, Korea, and the United States. *Journal of Business Ethics*, 46, 263-287. <https://doi.org/10.1023/A:1025501426590>
- Crittenden, V. L., Hanna, R. C., & Peterson, R. A. (2009). The cheating culture: A global societal phenomenon. *Business Horizons*, 52(4), 337-346. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.02.004>
- Doane, A. N. (2021). In-person video and peer-delivered approaches to cyberbullying prevention. In L. R. Salazar (Ed.), *Handbook of research on cyberbullying and online harassment in the workplace* (pp. 513-537). Business Science Reference/IGI Global.
- Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., & Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 356-365. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.250>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gantz, C. E., & Gefen, D. (2020). Challenges implementing telemedicine at children's hospital of Philadelphia (CHOP). In *Impacts of information technology on patient care and empowerment* (pp. 252-266). IGI Global.
- Gholami, M. T., Qalavandi, H., Akbari Sureh., P., & Amani Saribeglu, J. (2014). School culture and academic alienation: Mediating role of basic psychological needs. *Strategy for Culture*, 6(24), 99-116. [In Persian]
- Gottfredson, M. R., & Hirshci, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications.

- Ham, M., Jeger, M., & Frajman Ivković, A. (2015). The role of subjective norms in forming the intention to purchase green food. *Economic research-Ekonomska Istraživanja*, 28(1), 738-748. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2015.1083875>
- Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., & Carpenter, D. D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in engineering and humanities undergraduates. *Ethics & Behavior*, 17(3), 255-279. <https://doi.org/10.1080/10508420701519239>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.12.003>
- Hendy, N. T., Montargot, N., & Papadimitriou, A. (2021). Cultural differences in academic dishonesty: A social learning perspective. *Journal of Academic Ethics*, 19(1), 49-70. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09391-8>
- Henseler, J., Dijkstra, T. K., Sarstedt, M., Ringle, C. M., Diamantopoulos, A., Straub, D. W., Ketchen, D. J., Jr., Hair, J. F., Hult, G. T. M., & Calantone, R. J. (2014). Common beliefs and reality about PLS: Comments on Rönkkö and Evermann (2013). *Organizational Research Methods*, 17(2), 182-209. <https://doi.org/10.1177/1094428114526928>
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553 - 569. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(97\)00054-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(97)00054-2)
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, UK: McGraw-Hill.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jowkar, B., & Haq Negahdar, M. (2016). The relationship between moral identity and academic dishonesty: Examining the moderating role of gender. *Journal of Education and Learning Studies*, 8(2), 143-162. <https://doi.org/10.22099/JSLI.2017.3978> [In Persian]
- Khamesan, A., & Amiri, M. A. (2011). The study of academic cheating among male and female students. *Ethics in Science and Technology*, 6(1), 53- 61. [In Persian]
- Klocko, M. N. (2014). Academic dishonesty in schools of nursing: A literature review. *Journal of Nursing Education*, 53(3), 121- 125. <https://doi.org/10.3928/01484834-20140205-01>
- Kohlberg, L. (1970). The moral atmosphere of the school. In N. Overley (Ed.), *The unstudied curriculum*. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kukulja Taradi, S. K., Taradi, M., & Đogaš, Z. (2012). Croatian medical students see academic dishonesty as an acceptable behavior: A cross-sectional multicampus study. *Journal of Medical Ethics*, 38(6), 376-379. <https://doi.org/10.1136/medethics-2011-100015>
- Lin, C. H. S., & Wen, L.-Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education: A nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85-97. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9047-z>
- Lohmöller, J.-B. (1989). *Latent variable path modeling with partial least squares*. Physica: Heidelberg.
- Lützen, K., Dahlqvist, V., Eriksson, S., & Norberg, A. (2006). Developing the concept of moral sensitivity in health care practice. *Nursing Ethics*, 13(2), 187-196. <https://doi.org/10.1191/0969733006ne837oa>
- Marhoon, T., & Wardman, J. (2018). To cheat or not to cheat: Academic integrity across cultures. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6, 157-168.
- Mayhew, M. J., Hubbard, S. M., Finelli, C. J., Harding, T. S., & Carpenter, D. D. (2009). Using structural equation modeling to validate the theory of planned behavior as a model for predicting student cheating. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 32(4), 441-468. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0080>
- Mohamed Saat, M., Porter, S., & Woodbine, G. (2011). A longitudinal study of accounting students' ethical judgment-making ability. *Accounting Education: An International Journal*, 21(3), 215-229. <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.562012>
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1046>
- Parks-Leduc, L., Guay, R. P., & Mulligan, L. M. (2022). The relationships between personal values, justifications, and academic cheating for business vs. non-business students. *Journal of Academic Ethics*, 20(4), 499-519. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09427-z>
- Payan, J., Reardon, J., & McCorkle, D. E. (2010). The effect of culture on the academic honesty of marketing and business students. *Journal of Marketing Education*, 32(3), 275-291. <https://doi.org/10.1177/0273475310377781>

- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education (Critical assessments of contemporary psychology)*. New York, NY, US: Columbia University Press.
- Rahpeima, S. (2020). *Explanatory model of academic moral resilience based on self-determination theory* (Doctoral dissertation), Department of Educational Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. [In Persian]
- Sok, J., Borges, J. R., Schmidt, P., & Ajzen, I. (2020). Farmer behavior as reasoned action: A critical review of research with the theory of planned behavior. *Journal of Agricultural Economics*, 72(2), 388-412. <https://doi.org/10.1111/1477-9552.12408>
- Stone, T. H., Jawahar, I. M., & Kisamore, J. L. (2009). Using the theory of planned behavior and cheating justifications to predict academic misconduct. *The Career Development International*, 14(3), 221-241. <https://doi.org/10.1108/13620430910966415>
- Stone, T. H., Jawahar, I. M., & Kisamore, J. L. (2010). Predicting academic misconduct intentions and behavior using the theory of planned behavior and personality. *Basic and Applied Social Psychology*, 32(1), 35-45. <https://doi.org/10.1080/01973530903539895>
- Stone, T. H., Kisamore, J. L., Jawahar, I. M., & Bolin, J. H. (2014). Making our measures match perceptions: Do severity and type matter when assessing academic misconduct offenses?. *Journal of Academic Ethics*, 12(4), 251-270. <https://doi.org/10.1007/s10805-014-9216-0>
- Stone, T. H., Kisamore, J. L., Kluemper, D., & Jawahar, I. M. (2012). Whistle-blowing in the classroom?. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12(5), 11-26.
- Swaidan, Z., Rawwas, M., & Al-Khatib, J. (2004). Consumer ethics: moral ideologies and ethical beliefs of a micro-culture in the US. *International Business Review*, 13, 661-805.
- Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), 664-670. <https://doi.org/10.2307/2089195>
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 249-269. <https://doi.org/10.1037/h0070363>
- Tsaknis, P. A., & Sahinidis, A. G. (2020). An investigation of entrepreneurial intention among university students using the theory of planned behavior and parents' occupation. In *Entrepreneurial development and innovation in family businesses and SMEs* (pp. 149-166). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3648-3.ch009>
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235-274. <https://doi.org/10.1023/A:1018724900565>
- Wu, Y. H., & Cao, B. (2012). Reform and optimization of the test system in universities. *Theory and Practice of Education*, 6, 11-12.
- Yang, S. C. (2012). Attitudes and behaviors related to academic dishonesty: A survey of Taiwanese graduate students. *Ethics & Behavior*, 22(3), 218-237. <https://doi.org/10.1080/10508422.2012.672904>
- Yusliza, M., Saputra, J., Fawehinmi, O., Mat, N., & Mohamed, M. (2020). The mediating role of justification on the relationship of subjective norms, perceived behavioral control, and attitude on intention to cheat among students. *Management Science Letters*, 10(16), 3767-3776.

