



## تبیین علی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی براساس وظیفه‌گرایی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی A Causal Explanation of Dimensions from Academic Dishonesty Based on Conscientiousness and Academic Responsibility

Hamid Barani

Mahboobeh Fooladchang

حمید بارانی \*

محبوبه فولادچنگ \*\*

### Abstract

The purpose of this study was to find a causal explanation of dimensions of academic dishonesty in a group of undergraduate students at Shiraz University. The research method was applied due to the purpose and descriptive correlation due to the method of data collection. The statistical population of the study is all students of Shiraz University in the academic year 2018-2019, out of which 202 subjects (120 girls and 82 boys) were selected through multistage random sampling. The measurement instruments included Conscientiousness Subscale of Big Five Factor Personality Inventory (CS-BFPI), Academic Responsibility Scale (ARS) and Academic Dishonesty Scale (ADS). The validity and reliability of the research scales were also tested by confirmatory factor analysis and Cronbach's alpha coefficient. SPSS version 24 and AMOS version 24 software were used to analyze the descriptive data and correlation matrix between variables and to test the hypotheses and research model. The results showed that the research model fit well with the data collected. Findings showed that conscientiousness predicted the dimensions of academic dishonesty indirectly (through academic responsibility). In addition, maximum variance was explained by cheating on the exam and minimum variance was explained by falsification in the model. Overall, the results of the present study highlight the role of academic responsibility along with the personality traits of conscientiousness in explaining the dimensions of academic dishonesty and especially the dimension of cheating in examination.

**Keywords:** Dimensions of Academic Dishonesty, Academic Responsibility, Conscientiousness.

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین علی ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی در گروهی از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز است. روش پژوهش برحسب هدف کاربردی و برحسب شیوه گردآوری اطلاعات توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری پژوهش دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ بودند که ۲۰۲ نفر آنان (۱۲۰ دختر و ۸۲ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل مقیاس‌های وظیفه‌گرایی (CS-BFPI)، مسئولیت‌پذیری تحصیلی (ARS) و بی‌صدقاتی تحصیلی (ADS) بود. روایی و پایایی مقیاس‌های پژوهش نیز با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ بررسی و تأیید شد. برای تحلیل داده‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و برای آزمون فرضیه و مدل پژوهش از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری‌شده برازش مطلوبی دارد. همچنین وظیفه‌گرایی به‌طور غیرمستقیم (به‌کمک واسطه‌گری مسئولیت‌پذیری تحصیلی)، پیش‌بینی‌کننده ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی است. از سوی دیگر، بیشترین واریانس را بعد تقلب در آزمون و کمترین واریانس را بعد تحریف در مدل تبیین کردند. به‌طورکلی یافته‌های پژوهش حاضر نقش مهم مسئولیت‌پذیری را در کنار ویژگی شخصیتی وظیفه‌گرایی در تبیین ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی و به‌ویژه بعد تقلب در آزمون نشان می‌دهند.

**واژه‌های کلیدی:** ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی، مسئولیت‌پذیری تحصیلی، وظیفه‌گرایی.

\* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران  
\*\* دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

Email: hbarani50@gmail.com

Received: 8 Oct 2020

Accepted: 7 Dec 2020

پذیرش: ۹۹/۰۹/۱۷

دریافت: ۹۹/۰۷/۱۷

مقدمه

برای بسیاری از دانشجویان، مدرک دانشگاهی گذرنامه‌ای<sup>۱</sup> برای ورود به سبک زندگی بهتر<sup>۲</sup> و جذابیت بیشتر تلقی می‌شود و در صورتی که احتمال دستیابی به این اهداف با خطر مواجه شود، ممکن است فشارها برای موفقیت به بی‌صدافتی تحصیلی<sup>۳</sup> منجر شود (فارنسی، ترامانو، فیدا و پاسیلو، ۲۰۱۱). بی‌صدافتی تحصیلی مانند سرقت علمی<sup>۴</sup> (ارائه مطلب دیگران با نام خود بدون ارجاع به وی)، کپی برداری از کار دیگران و تقلب در امتحانات، مشکلی جهانی محسوب می‌شود (بیکن، مک‌داید، ویلیامز و کار، ۲۰۲۰) که در همه فرهنگ‌ها وجود دارد، اما میزان وقوع، نگرش به آن و پیامدهای تنبیهی آن متفاوت است (بلچنیو و ورمکو، ۲۰۱۱). هرچند به دلیل مسائل فرهنگی، تعاریف متعدد و متفاوتی از بی‌صدافتی تحصیلی وجود دارد (السوایله و الرادان، ۲۰۱۵)، به‌طور مشترک به هرگونه رفتار انحرافی گفته می‌شود که در حین فعالیت‌های علمی رخ می‌دهد (هندی و مونتارگات، ۲۰۱۹). پژوهشگران داخلی نیز بی‌صدافتی تحصیلی را شامل عدول از اصول اخلاقی<sup>۵</sup> و قوانین در انجام تکالیف تحصیلی می‌دانند که امتیاز یا اعتبار علمی و آموزشی برای فرد به همراه دارد (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵) و آن را به‌صورت فعال و منفعلانه<sup>۶</sup> یاد کرده‌اند (خامسان و امیری، ۱۳۹۰). در مجموع در پاسخ به این پرسش که چه چیزی را می‌توان بی‌صدافتی تحصیلی دانست، چارچوب مفهومی پاولا (۱۹۹۷) چهار نوع رفتار بی‌صدافتی تحصیلی را نشان می‌دهد که عبارت است از تقلب<sup>۷</sup> (استفاده از هرگونه ماده یا اطلاعات<sup>۸</sup> به روشی که مجاز نیست)، سرقت علمی، جعل<sup>۹</sup> (استناد به منابع ناموجود و داده‌سازی)<sup>۱۰</sup> و تسهیل<sup>۱۱</sup> (کمک به دیگران برای انجام رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی).

نگرانی‌ها درباره بی‌صدافتی تحصیلی به نتایج حاصل از پژوهش‌هایی از قبیل آمپونی، کاوثری، ماهارانی، کوزوردانی و بوونو (۲۰۱۹) مربوط می‌شود که حاکی از فراگیری گسترده بی‌صدافتی تحصیلی در اندونزی است. پژوهش‌هایی که در ایالات متحده آمریکا انجام شده‌اند نیز نشان می‌دهند که ۵۷ درصد دانشجویان در شش ماه اخیر بی‌صدافتی تحصیلی را انجام داده‌اند (هنسلی، کرکپاتریک و بورگون، ۲۰۱۳) و تقریباً نیمی از ۲۵۰ دانشجویی که در امتحان بررسی شده حضور داشتند، تقلب کرده‌اند (مورفی، ۲۰۱۳). در ایران نیز نتایج پژوهش‌ها حاکی از افزایش نگاه مثبت فراگیران به این رفتار است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیخواه، بولاغی و یاقوتی، ۱۳۹۳) که این امر حساسیت بررسی پیشایندها و علل این موضوع را بیش‌ازپیش نمایان می‌کند (بارانی، فولادچنگ و درخشان، ۱۳۹۸). به‌علاوه باید توجه داشت که چنین آمارهایی تنها تصویری از اطلاعاتی به ما می‌دهند که به دلیل ماهیت پنهانی این رفتار، بسیار کمتر از میزان واقعی گزارش شده است

- 
1. passport
  2. upper-class-lifestyle
  3. academi dishonesty
  4. plagiarism
  5. ethical principles
  6. active and passive
  7. cheating
  8. material or information
  9. fabrication
  10. inventing data\information
  11. facilitation

(باربارانلی و همکاران، ۲۰۱۸).

درواقع، چندوجهی بودن بی‌صدافتی تحصیلی نگرانی اصلی دربارهٔ چگونگی بررسی و سنجش معتبر بی‌صدافتی تحصیلی در محیط‌های آموزشی است (بشیر و بلا، ۲۰۱۸). به دلیل این چندوجهی بودن عوامل بسیاری در بی‌صدافتی تحصیلی دخیل هستند و این مسئله بررسی آن را پیچیده‌تر می‌کند (استراوایتووا، نامانگو و کاتانا، ۲۰۱۶) و نشان‌دهندهٔ اهمیت بررسی ابعاد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی است (جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵)، اما پژوهش‌ها به بررسی این رفتار در قالب سازه‌ای کلی پرداخته‌اند که بی‌صدافتی تحصیلی را در دو بعد محدود تقلب در تکلیف<sup>۱</sup> و تقلب در آزمون<sup>۲</sup> (مک‌کاب و تری‌وینو، ۱۹۹۶؛ خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ جوکار و حق‌نگهدار، ۱۳۹۵؛ بارانی، فولادچنگ و درخشان، ۱۳۹۸)، سه بعد سرقت علمی، تقلب فعال<sup>۳</sup> و تقلب منفعل<sup>۴</sup> (اعتماد و جوکار، ۱۳۹۷)، یک بعد تقلب در پرسشنامهٔ رفتارهای غیرمولد تحصیلی<sup>۵</sup> (ریمکوس، ۲۰۱۲)، یک بعد تقلب در پرسشنامهٔ رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی<sup>۶</sup> (کشکولی، ۱۳۹۶) و سه بعد تقلب، همکاری غیرمجاز<sup>۷</sup> و سرقت علمی (آمپونی و همکاران، ۲۰۱۹) بررسی کرده‌اند.

یکی دیگر از دلایل اهمیت بررسی ابعاد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی این است که دانشجویان ممکن است دربارهٔ چیزهایی که تقلب را شامل می‌شود، دچار ابهام و اشتباه شوند؛ زیرا دانشجویان و اساتید اشکال مختلف تقلب را به شکلی متفاوت تفسیر می‌کنند (مکیل و همکاران، ۲۰۱۷؛ اسمدلی، کراوفورد و کلوت، ۲۰۱۵)؛ برای مثال بسیاری از دانشجویان دسترسی به یادداشت‌های پنهان‌شده در جلسهٔ امتحان را بی‌صدافتی تحصیلی نمی‌دانند و تنها آن را استفاده از منابع موجود تلقی می‌کنند (آرین و جونز، ۲۰۰۹). همچنین از نظر فراگیران تقلب در آزمون از سایر اشکال تقلب جدی‌تر است (پینه و نانتر، ۱۹۹۴). والدین نیز به فرزندان خود در انجام تکالیف درسی که فرزندان باید به‌تنهایی انجام دهند، کمک می‌کنند و این کمک را تقلب نمی‌دانند (دیویس، دراینان و گالنت، ۲۰۰۹). بررسی پژوهش‌های داخلی نیز حاکی از رایج بودن برخی اشکال بی‌صدافتی تحصیلی در مقایسه با سایر اشکال است (خامسان و امیری، ۱۳۹۰؛ علیوردی‌نیا و صالح‌نژاد، ۱۳۹۲). در مجموع، این یافته‌ها مؤید آن است که در پژوهش‌های حوزهٔ بی‌صدافتی تحصیلی، تفکیک ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی ضروری است. بدین‌منظور پژوهش حاضر با استناد به شیوهٔ تفکیکی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بشیر و بلا (۲۰۱۸) به شش بعد تقلب در آزمون، سرقت علمی، کمک بیرونی<sup>۸</sup>، تقلب پیشین<sup>۹</sup>، تحریف<sup>۱۰</sup> و دروغ دربارهٔ تکالیف تحصیلی<sup>۱</sup> به بررسی تفکیکی این ابعاد و تبیین علی آن پرداخته

- 
1. cheating in task
  2. cheating in examination
  3. active cheat
  4. passive cheat
  5. counterproductive academic behavior
  6. academic destructive behaviors
  7. unauthorized collaboration
  8. outside help
  9. prior cheating
  10. falsification

است.

در ابتدا این پرسش مطرح می‌شود که چگونه با وجود صفات شخصیتی اخلاقی و صفات مثبت شخصیتی که ویژگی‌های به‌نسبت پایداری هستند و همواره با شخص همراه‌اند، شاهد بی‌صدافتی تحصیلی فراوانی هستیم؛ در صورتی که می‌دانیم افراد برای انجام رفتارهای غیراخلاقی پیامدهای احتمالی اعمال خود را بر خودشان و دیگران در نظر می‌گیرند و سپس فکر می‌کنند که آیا این اقدامات از نظر اخلاقی صحیح است و براساس آنچه درست است، نه براساس ارزش‌های شخصی، اولویت دارد و در ادامه براساس اصول صحیح اخلاقی عمل می‌کنند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴). پس به‌لحاظ منطقی و در وهلهٔ اول به‌دلیل ویژگی‌های اخلاقی موجود در ساختار شخصیت نباید این گستردگی را در رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صدافتی تحصیلی داشته باشند. همچنین نباید صفات اخلاقی قدرتمندی مانند وظیفه‌گرایی<sup>۲</sup>، چنانچه فروید (۱۹۲۳) از سرزنش‌های سخت‌گیرانه و شدید فراخود<sup>۳</sup> به انجام امور غیراخلاقی یاد می‌کند، اجازه ارتکاب چنین رفتارهای غیراخلاقی را به فرد بدهد؛ زیرا گلدبرگ (۱۹۹۹) وظیفه‌گرایی را در قالب مواردی مانند فضیلت، رعایت آداب و رسوم، کمال، نظم، باورهای مذهبی، کفایت، تلاش برای موفقیت، خویشتن‌داری، احتیاط در تصمیم‌گیری و همچنین توجه و دقت در انجام تکالیف و امور تحصیلی و غیرتحصیلی یاد می‌کند. همچنین وظیفه‌گرایی تمایل به برنامه‌مداری<sup>۴</sup>، سازمان‌یافتگی<sup>۵</sup>، معطوف به هدف بودن<sup>۶</sup>، به‌تأخیرانداختن لذت<sup>۷</sup> و پیروی از هنجارها و قوانین تعریف شده است (رابرتز، جکسون، فایارد، ادموندز و ماینس، ۲۰۰۹) و براساس مدل اجتماعی-ژنتیک<sup>۸</sup> رابرتز و جکسون (۲۰۰۸)، صفات شخصیت از سه بخش افکار، احساسات و رفتارهای خاص و مشخصی تشکیل شده است که مختص آن صفت شخصیتی است. وظیفه‌گرایی نیز نوعی ویژگی شخصیتی و توصیف‌کننده خودتنظیمی<sup>۹</sup> و رفتار هدفمند است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۹) و دربرگیرنده طیفی از سازه‌هاست که تفاوت‌های فردی در گرایش به خودکنترلی<sup>۱۰</sup>، مسئولیت‌پذیری<sup>۱۱</sup> در برابر دیگران، سخت‌کوشی<sup>۱۲</sup>، انضباط<sup>۱۳</sup> و تاب‌آوری<sup>۱۴</sup> در پیروی از قانون را توصیف می‌کند (رابرتز و همکاران، ۲۰۰۹). وظیفه‌گرایی نوعی ویژگی شخصیتی در نظر گرفته می‌شود که منعکس‌کننده ویژگی نسبتاً پایدار، الگوهای خودکار تفکر، احساسات و رفتارهایی است که افراد را از یکدیگر متمایز می‌کند؛ به‌طوری‌که آن‌ها در

- 
1. lying about academic assignments
  2. conscientiousness
  3. super ego
  4. planful
  5. organized
  6. goal directed
  7. to delay gratification
  8. sociogenomic
  9. self-regulation
  10. self-control
  11. responsibility
  12. hard work
  13. discipline
  14. resilience

موقعیت‌های برانگیزاننده این صفت شخصیتی فراخوانده می‌شوند (رابرتز، ۲۰۰۹؛ رابرتز و جکسون، ۲۰۰۸). هرچند وظیفه‌گرایی برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> (پوروپات، ۲۰۰۹) و عملکرد شغلی<sup>۲</sup> (شافر و پست‌لتویت، ۲۰۱۲) مفید است، نتایج فراتحلیل‌های<sup>۳</sup> اخیر درباره نقش صفات شخصیت در تبیین بی‌صدقتی تحصیلی نشان می‌دهد از میان پنج عامل بزرگ شخصیت<sup>۴</sup> وظیفه‌گرایی می‌تواند بهترین پیش‌بینی‌کننده بی‌صدقتی تحصیلی باشد (گیلوک و پست‌لتویت، ۲۰۱۵)؛ زیرا از میان پنج عامل بزرگ شخصیت، وظیفه‌گرایی نزدیک‌ترین ارتباط مفهومی را با تقلب دارد (ویلیامز، ناتسون و پلهوس، ۲۰۱۰). همچنین در پژوهش کوداردو، سالگادو و ماسکوسو (۲۰۱۹) از میان صفات شخصیتی، وظیفه‌گرایی بیشترین سهم را در تبیین بی‌صدقتی تحصیلی دارد. درواقع دانشجویان وظیفه‌گرایی که می‌خواهند در یک تکلیف یا آزمون عملکرد خوبی داشته باشند، به احتمال زیاد برای مراحل ضروری انجام این کار (مانند مرور، تحقیق و مطالعه) برنامه‌ریزی کرده و خود را برای وسوسه در مقابل انجام کارهای دیگر (مانند بازی‌های ویدئویی یا شرکت در مهمانی‌ها) مدیریت می‌کنند و ممکن نیست که اهمال‌کاری<sup>۵</sup> کنند (استیل، ۲۰۰۷). درمقابل دانشجویانی که سطح پایینی از وظیفه‌گرایی دارند، با سازمان‌دهی ضعیف‌تر، خودکنترلی پایین‌تر، عادت‌نداشتن به سخت‌کوشی و نداشتن حس مسئولیت‌پذیری مواجه هستند (گونوان و پرامادی، ۲۰۱۸). وقتی این دانشجویان شروع به تحصیل می‌کنند، تمایل و علاقه کم، تلاش کمتر برای تسلط بر مطالب درسی و آمادگی کمی برای مواجهه با زندگی دانشگاهی دارند (سیاپوترا، ۲۰۱۳). همچنین دانشجویانی که نمره بالایی در وظیفه‌گرایی کسب می‌کنند، احتمالاً در رفتارهای غیراخلاقی نقشی ندارند؛ زیرا اعمال آن‌ها به کمک خودانضباطی<sup>۶</sup> و خودکنترلی هدایت می‌شود (کازان و ایاکوب، ۲۰۱۷).

به همین دلیل، پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که سطح پایین وظیفه‌گرایی احتمال ارتکاب رفتارهای غیراخلاقی را بیشتر می‌کند. چنانچه بررسی پیشینه پژوهش در این باره نیز نشان‌دهنده رابطه منفی وظیفه‌گرایی و بی‌صدقتی تحصیلی است (کازان و ایاکوب، ۲۰۱۷؛ گونوان و پرامادی، ۲۰۱۸؛ کوداردو، سالگادو و ماسکوسو، ۲۰۱۹). البته دو مطالعه نیز رابطه مثبت، اما کمی میان وظیفه‌گرایی و بی‌صدقتی تحصیلی نشان داده‌اند (گالاگر، ۲۰۰۲). در این میان پرسش و تناقض مذکور نیازمند تأمل بیشتر است که آیا وظیفه‌گرایی به‌تنهایی قادر به کاهش رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صدقتی تحصیلی است. به‌نظر می‌رسد پاسخ این سؤال در بررسی نقش متغیرهای واسطه‌گر نهفته است. چنانچه پیش‌تر نیز سایر پژوهشگران حوزه شخصیت و منش<sup>۷</sup> ادعان کرده‌اند که سطح بالای صفات شخصیتی مثبت یا منش‌های اخلاقی به‌تنهایی پادزهری برای رفتارهای غیراخلاقی نیست؛ چراکه رابطه منش‌های اخلاقی یا صفات شخصیتی و رفتارهای

- 
1. academic performance
  2. job performance
  3. meta-analysis
  4. big five factors of personality
  5. procrastination
  6. self-discipline
  7. character

غیراخلاقی، فراتر از رابطه‌ای مستقیم است. منش‌ها و صفات شخصیتی از راه‌های غیرمستقیم مانند انتخاب موقعیت<sup>۱</sup> و ایجاد موقعیت<sup>۲</sup> می‌توانند بر رفتارهای غیراخلاقی اثرگذار باشند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴؛ باس و لارسن، ۲۰۲۰). در این میان به نظر می‌رسد در راستای صفت شخصیتی وظیفه‌گرایی، رفتار مسئولیت‌پذیری نزدیک‌ترین و مرتبط‌ترین مسئله‌ای باشد که این نظم علی را حفظ می‌کند. بدین معنا که مسئولیت‌پذیری فرایندی است که در راستای صفت شخصیتی و ساختاری وظیفه‌گرایی قرار می‌گیرد و همچنین مهارتی است که وظیفه‌گرایی شرایط و آمادگی لازم را برای یادگیری بهتر و بیشتر آن مهیا می‌کند؛ همان‌طور که دانشجویانی که نمره<sup>۳</sup> بالایی در وظیفه‌گرایی کسب می‌کنند، افرادی مسئولیت‌پذیر، سازمان‌یافته<sup>۴</sup>، وظیفه‌شناس<sup>۵</sup> و عمل‌گرا<sup>۶</sup> هستند (کوداردو، سالگادو و ماسکوسو، ۲۰۱۹). نتایج پژوهش‌های تجربی نیز حاکی از رابطه<sup>۷</sup> منفی وظیفه‌گرایی و نمودهایی از مسئولیت‌پذیری پایین مانند غیبت تحصیلی<sup>۸</sup> است (کرد، روچ و کیشچینکا، ۲۰۱۰).

مفهوم مسئولیت‌پذیری در شکل‌های مختلفی مانند احساس کردن<sup>۹</sup>، عمل کردن<sup>۱۰</sup>، قضاوت کردن<sup>۱۱</sup> و صفت شخصیتی<sup>۱۲</sup> تعریف شده است (آکبی، کاپری و گوندا، ۲۰۱۳). به نظر می‌رسد گلاسر (۲۰۱۰) بیشترین توجه را به مسئولیت‌پذیری داشته است. از نظر وی، احساس مسئولیت و مسئولیت‌پذیری، یعنی یادگیری انتخاب رفتارهایی که نیازهای اساسی ما را برآورده کنند، اما به‌گونه‌ای که دیگران نیز از فرصت ارضای نیازهایشان محروم نشوند. فردی که احساس مسئولیت دارد، در جریان انجام مسئولیت خود حس ارزشمندی دارد، احساس می‌کند برای دیگران مفید است و آن‌ها نیز برای او ارزش قائل هستند. او برای کار و کوشش، انگیزه<sup>۱۳</sup> جدی دارد و سعی می‌کند ناکامی‌های خود را تحمل کند و بردبار باشد تا اعتبار و ارزشمندی خود را حفظ کند. وقتی شخص مسئولیت‌پذیر بنا به مسئولیت خود می‌گوید کاری را برای ما انجام می‌دهد تلاش می‌کند خواسته‌های ما را هم به‌خاطر ما و هم برای افزایش اعتبار و ارزشمندی خویش برآورده کند. فردی که احساس مسئولیت ندارد، ممکن است به قول‌های خود عمل کند یا نکند. عمل کردن فرد به قول خود به احساسی که در آن لحظه دارد یا میزان کوشش و تلاشی که باید بکند و اینکه آیا در کار برای او نفعی وجود دارد یا نه بستگی دارد. رایتر (۲۰۰۲) نیز مسئولیت‌پذیری را پاسخ‌گوبودن فرد به خود، نیازهایش و بهزیستی<sup>۱۴</sup> دیگران می‌داند.

هرچند افراد مختلف مسئولیت‌پذیری را در قالب سازه‌ای مستقل تعریف کرده‌اند، این سازه با توجه به

- 
1. situation selection
  2. situation creation
  3. organized
  4. dutiful
  5. work oriented
  6. academic absenteeism
  7. feeling
  8. act
  9. judge
  10. personality
  11. well-being

سایر سازه‌های روان‌شناسی مانند جایگاه مهار<sup>۱</sup>، عاملیت شخصی<sup>۲</sup>، خودکارآمدی<sup>۳</sup> و خودتنظیمی، به‌عنوان بخش‌های اصلی وظیفه‌گرایی نیز تعریف می‌شوند؛ بدین‌صورت که فرد با جایگاه مهار درونی مسئولیت بیشتری در قبال پاسخ‌گویی به رفتارهای خود دارد. همچنین مسئولیت‌پذیری مستلزم این است که فرد احساس کند خودش به‌طور فعال افکار و رفتارهای خود را انتخاب کرده است، این باور را داشته باشند که توانایی تغییردادن چیزی را دارد و تلاش فعال برای کنترل خود، تفکر، احساسات و اعمال خود برای دستیابی به مهارت یا هدفی مسئولیت این انتخاب‌ها و فرایندهای آگاهانه را بهتر بپذیرد (مرگر، اسپنسر و پاتن، ۲۰۰۷). درواقع این موارد دلایل دیگری هستند که نشان می‌دهند وظیفه‌گرایی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده خوبی برای مسئولیت‌پذیری تحصیلی باشد.

در این میان، دانشجویان با ورود به دانشگاه وارد دوره جدیدی از زندگی می‌شوند که در آن استقلال<sup>۴</sup> کسب می‌کنند و این استقلال احساس مسئولیت‌پذیری بیشتری به آن‌ها می‌دهد. مفهوم استقلال این است که دانشجویان مسئولیت‌های جدیدی را در حوزه شخصی، اجتماعی و تحصیلی کسب می‌کنند که در قالب مسئولیت‌پذیری شخصی<sup>۵</sup>، مسئولیت‌پذیری اجتماعی<sup>۶</sup> و مسئولیت‌پذیری تحصیلی<sup>۷</sup> مدنظر قرار می‌گیرد. هرچند محتوای مسئولیت‌پذیری تحصیلی ساختاربخش زندگی روزمره دانشجویان است، هیچ اطلاعات روشنی در این باره موجود نیست (آکبی، کاپری و گونداز، ۲۰۱۳). البته در پژوهش‌های پیشین به مسئولیت‌پذیری شخصی (چگینی و غلامعلی لواسانی، ۱۳۹۷؛ محمدی، شیخ‌الاسلامی و فولادچنگ، ۱۳۹۸؛ مونتوورو و لوئیس، ۲۰۱۸؛ پریادی، پوتران و آرتانتی، ۲۰۲۰) و مسئولیت‌پذیری اجتماعی (جوکار، حسین چاری و مهرپور، ۱۳۹۳؛ محمدی، شیخ‌الاسلامی و فولادچنگ، ۱۳۹۸؛ زلیک، ۲۰۱۸) توجه فراوانی شده است، اما با وجود اهمیت بررسی مسئولیت‌پذیری در حوزه تحصیلی، از این مسئله غفلت شده است؛ درنتیجه پژوهش حاضر برای درک این شکاف پژوهشی به بررسی مسئولیت‌پذیری تحصیلی پرداخته است.

منظور از مسئولیت‌پذیری تحصیلی این است که دانشجویان وظایف خود را در محیط دانشگاهی تعریف می‌کنند، خود را به‌صورت آکادمیک<sup>۸</sup> توصیف می‌کنند و تکالیف تحصیلی خود را در زمان معین و مقرر انجام می‌دهند که در پژوهش حاضر در قالب مسئولیت‌پذیری مرتبط با محیط تحصیلی<sup>۹</sup>، مسئولیت‌پذیری مرتبط با فرایند تمرین و آموزش<sup>۱۰</sup>، مسئولیت‌پذیری مرتبط با سطح حرفه‌ای<sup>۱۱</sup>، مسئولیت‌پذیری مرتبط با امتحانات<sup>۱۲</sup> و

- 
1. locus of control
  2. personal agency
  3. self-efficacy
  4. autonomy
  5. personal responsibility
  6. social responsibility
  7. academic responsibility
  8. academically
  9. responsibilities related to the academic environment
  10. responsibilities related to education and training process
  11. responsibilities related to vocational areas
  12. responsibilities related to courses

مسئولیت‌پذیری مرتبط با تحقیق و توسعه<sup>۱</sup> مدنظر قرار گرفته است (آکبی، کاپری و گونداز، ۲۰۱۳). براین اساس مسئولیت‌پذیری از نگرش‌ها و مهارت‌ها در خانواده به‌وجود می‌آید و در طول زندگی می‌توان آن را آموخت (اوزون، ۲۰۰۹). در نتیجه می‌توان گفت مسئولیت‌پذیری رفتاری قابل‌یادگیری است (رایتر، ۲۰۰۲؛ سینگ و آدر، ۲۰۰۱) که صفت شخصیتی وظیفه‌گرایی شرایط و آمادگی مناسبی را برای این یادگیری فراهم می‌کند.

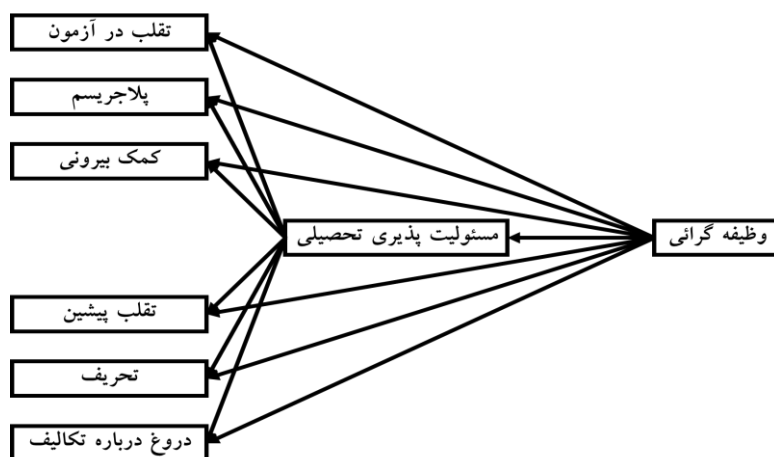
توجه به مسئولیت‌پذیری دانشجویان به‌منظور کاهش رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی اهمیت بسیاری دارد و نتایج پژوهش‌های تجربی نیز حاکی از رابطه منفی مسئولیت تحصیلی-یکپارچگی<sup>۲</sup> و تقلب است (میلر، شاپتوگ و وولدریج، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش میلر، شاپتوگ و وولدریج (۲۰۱۱) نشان می‌دهد دانشجویانی که اذعان می‌کردند به‌دلیل عواقب تنبیهی تقلب نمی‌کنند، در کلاس بیشتر تقلب می‌کنند و مسئولیت کمتری برای ارتقای یکپارچگی تحصیلی<sup>۳</sup> برعهده دارند. از سوی دیگر دانشجویانی که بیان می‌کردند به‌دلیل ارزش یادگیری<sup>۴</sup>، منش شخصی<sup>۵</sup> و درست و نادرست‌بودن این مسئله تقلب نمی‌کنند، تقلب کمتری را در کلاس درس گزارش دادند و مسئولیت بیشتری برای ارتقای یکپارچگی تحصیلی برعهده گرفتند. پژوهش‌های مشابه نیز نشان‌دهنده رابطه منفی مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی<sup>۶</sup> (سپاه‌منصور، ۱۳۹۶)، رابطه منفی خودتنظیمی و بی‌صداقتی تحصیلی (استفنز، ۲۰۱۸)، رابطه مثبت مسئولیت‌پذیری و درگیری تحصیلی<sup>۷</sup> (سان، ژو و یان، ۲۰۲۰) و رابطه مثبت مسئولیت‌پذیری و بهزیستی تحصیلی<sup>۸</sup> (محمدی‌یوزباش کندی، لیوارجانی و حسینی‌نسب، ۱۳۹۷) است.

در مجموع به‌نظر می‌رسد سطح بالای صفت شخصیتی وظیفه‌گرایی به‌تنهایی پادزهری برای رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صداقتی تحصیلی نیست. به‌لحاظ منطقی نیز وظیفه‌گرایی با افزایش مسئولیت‌پذیری سبب کاهش بی‌صداقتی تحصیلی می‌شود که پژوهش حاضر نیز برای اولین بار به‌دنبال آزمون تجربی این رابطه غیرمستقیم بوده است. همچنین در دهه‌های گذشته به نقش صفات شخصیتی در تبیین رفتارهای غیراخلاقی مانند بی‌صداقتی تحصیلی توجه فراوانی شده است و نتایج فراتحلیل‌های اخیر در این باره مؤید نقش برجسته‌تر وظیفه‌گرایی از سایر صفات شخصیتی در تبیین بی‌صداقتی تحصیلی است (گیلوک و پست‌لتویت، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، شاهد روند روبه‌رشد برای استفاده از پیش‌بین‌های غیرشناختی<sup>۹</sup>، مانند صفات شخصیت و به‌ویژه صفت وظیفه‌گرایی در روند پذیرش دانشجویان و پیش‌بینی عملکرد تحصیلی آنان هستیم (توماس، کانکل و کرید، ۲۰۰۷)؛ برای مثال در روند پذیرش دانشجو در نظر گرفتن صفت وظیفه‌گرایی

- 
1. responsibilities related to research and development
  2. academic-integrity responsibility
  3. academic integrity
  4. value of learning
  5. personal character
  6. academic burnout
  7. academic engagement
  8. academic well-being
  9. noncognitive predictors



می‌تواند موجب پیشرفت علمی بیشتر (یورپات، ۲۰۰۹) و کاهش بی‌صدافتی تحصیلی شود (گیلوک و پست‌لتویت، ۲۰۱۵). چهارم اینکه تحقیقات به مسئولیت‌پذیری شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معطوف هستند و به بررسی مسئولیت‌پذیری تحصیلی نپرداخته‌اند (آکبی، کاپری و گونداز، ۲۰۱۳). براین اساس بررسی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی به‌طور جامع و تبیین علی این ابعاد براساس وظیفه‌گرایی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی به‌عنوان یک ضرورت پژوهشی تشخیص داده شد. همچنین با وجود ارتباط نظری و تجربی متغیرهای پژوهش، تاکنون پژوهشی به بررسی این موارد و رابطه این سه متغیر در قالب یک مدل علی نپرداخته است؛ از این رو این مسئله پژوهش حاضر را به بررسی تبیین علی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی رهنمون کرده است؛ بنابراین فرضیه پژوهش این است که مسئولیت‌پذیری تحصیلی نقش واسطه‌گری در ارتباط وظیفه‌گرایی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی دارد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

## روش

### جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر از نوع هم‌بستگی است که در قالب مدل علی روابط میان متغیرهای پژوهش به روش تحلیل مسیر بررسی شده است. جامعه آماری مورد مطالعه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بودند. شرکت‌کنندگان پژوهش به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای، از میان سه دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، حقوق و علوم سیاسی و دانشکده علوم انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از میان دانشکده‌های دانشگاه شیراز، سه دانشکده مذکور به صورت تصادفی انتخاب شدند، سپس از هر دانشکده دو کلاس (در مجموع شش کلاس) انتخاب شد و تمام دانشجویان کلاس‌ها (در مجموع ۲۰۲ دانشجو؛ ۸۲ مرد و ۱۲۰ زن) به صورت فردی پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به

ملاک کلاین (۲۰۱۶)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش براساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل صورت گرفت. معیار ورود به پژوهش رضایت دانشجو و استاد کلاس و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. همچنین به آزمودنی‌ها گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها تنها برای انجام کار پژوهشی بود و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در پژوهشگر باقی می‌ماند. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان پژوهش به ترتیب ۲۳/۹۶ و ۳/۶۲ سال به دست آمد.

### ابزار سنجش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد:

**خرده‌مقیاس وظیفه‌گرایی از پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت<sup>۱</sup> (CS-BFPI):** گلدبرگ (۱۹۹۹) با هدف بررسی پنج عامل بزرگ شخصیت این ابزار را طراحی کرد. این ابزار از ۵۰ گویه و پنج عامل تشکیل شده است. گویه‌های این ابزار روی طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً نادرست (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۵) نمره‌گذاری شده‌اند. خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) با هدف تهیه فرم کوتاه این ابزار، پرسشنامه ۲۵ گویه‌ای را برای سنجش پنج عامل بزرگ شخصیت طراحی کردند. در پژوهش آنان، روایی ابزار با کمک تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس و حذف گویه‌های با بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ تأیید شد. پایایی ابزار نیز به روش آلفای کرونباخ برای پنج عامل روان‌نژندگرایی، توافق‌پذیری<sup>۲</sup>، وظیفه‌گرایی، برون‌گرایی<sup>۳</sup> و گشودگی به تجربه<sup>۴</sup> در طیف ۰/۶۹ تا ۰/۸۳ به دست آمد (خرمائی و فرمانی، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر از خرده‌مقیاس وظیفه‌گرایی استفاده شد که روایی آن به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد ( $X^2/df=2/37$ ،  $GFI=0/99$ ،  $AGFI=0/94$ ،  $IFI=0/98$ ،  $CFI=0/98$ ،  $RMSEA=0/08$  و  $PCLOSE=0/21$ ). پایایی این خرده‌مقیاس نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۵۸ تأیید شد.

**مقیاس مسئولیت‌پذیری تحصیلی<sup>۵</sup> (ARS):** این مقیاس را آکبی، کاپری و گونداز (۲۰۱۳) با ۲۵ گویه در قالب پنج عامل مسئولیت‌پذیری مرتبط با محیط تحصیلی<sup>۶</sup> (گویه‌های ۱ تا ۶)، مسئولیت‌پذیری مرتبط با فرایند تمرین و آموزش<sup>۷</sup> (گویه‌های ۷ تا ۱۱)، مسئولیت‌پذیری مرتبط با سطح حرفه‌ای<sup>۸</sup> (گویه‌های ۱۲ تا ۱۶)، مسئولیت‌پذیری مرتبط با امتحانات<sup>۹</sup> (گویه‌های ۱۷ تا ۲۱) و مسئولیت‌پذیری مرتبط با تحقیق و

1. Conscientiousness Subscale of Big Five Factor Personality Inventory (CS-BFPI)
2. agreeableness
3. extraversion
4. openness to experience
5. Academic Responsibility Scale (ARS)
6. responsibilities related to the academic environment
7. responsibilities related to education and training process
8. responsibilities related to vocational areas
9. responsibilities related to courses

توسعه<sup>۱</sup> (گویه‌های ۲۲ تا ۲۵) طراحی کرده‌اند. این عامل‌ها بر طیف لیکرت چهاردرجه‌ای از کاملاً نادرست (نمره ۱) تا کاملاً درست (نمره ۴) نمره‌گذاری شده است. آکبی، کاپری و گونداز (۲۰۱۳) روایی ابزار را به روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش کردند ( $X^2/df=2/28$ ،  $GFI=0/88$ ،  $RMR=0/02$ ،  $CFI=0/97$ ،  $NNFI=0/96$ ،  $RMSEA=0/06$ ). همچنین ضریب پایایی پنج عامل مذکور را در طیف ۰/۷۲ تا ۰/۸۶ و پایایی کل را ۰/۸۶ گزارش کردند (آکبی، کاپری و گونداز، ۲۰۱۳). در پژوهش حاضر روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد ( $X^2/df=1/84$ ،  $GFI=0/92$ ،  $AGFI=0/88$ ،  $CFI=0/94$ ،  $PCLOSE=0/09$  و  $RMSEA=0/06$ ). ضریب پایایی پنج عامل مذکور نیز در طیف ۰/۵۳ تا ۰/۷۱ و پایایی کل نیز ۰/۸۴ به دست آمد.

**مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی<sup>۲</sup> (ADS):** این مقیاس را بشیر و بلا (۲۰۱۸) به منظور سنجش بی‌صدافتی تحصیلی در دانشجویان با شش بعد تقلب در آزمون (گویه‌های ۱ تا ۵)، سرقت علمی (گویه‌های ۶ تا ۹)، کمک بیرونی (گویه‌های ۱۰ تا ۱۳)، تقلب پیشین (گویه‌های ۱۴ تا ۱۶)، تحریف (گویه‌های ۱۷ تا ۱۹) و دروغ درباره تکالیف تحصیلی (گویه‌های ۲۰ تا ۲۳) طراحی کرده‌اند. گویه‌های این مقیاس بر طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز (نمره ۰) تا همیشه (نمره ۴) نمره‌گذاری شده‌اند. بشیر و بلا (۲۰۱۸) براساس نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی و سپس تحلیل عاملی تأییدی روایی این ابزار را با شش بعد مذکور تأیید کردند ( $X^2/df=2/17$ ،  $GFI=0/91$ ،  $AGFI=0/90$ ،  $CFI=0/87$ ،  $RMSEA=0/05$ ). پایایی کل مقیاس نیز به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر روایی این ابزار به روش تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد ( $X^2/df=1/63$ ،  $GFI=0/89$ ،  $TLI=0/93$ ،  $CFI=0/95$ ،  $PCLOSE=0/91$  و  $RMSEA=0/06$ ). ضریب پایایی ابعاد مذکور نیز در طیف ۰/۶۶ تا ۰/۸۳ به دست آمد.

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور بررسی آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و هم‌بستگی میان متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS، برای ارزیابی ارتباط علی متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر از نرم‌افزار AMOS و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

### یافته‌ها

#### الف) توصیف جمعیت‌شناختی

تعداد ۲۰۲ دانشجوی شرکت‌کننده در این پژوهش معادل با ۱۰۰ درصد شرکت‌کنندگان، از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز بودند. در این میان، ۸۲ نفر از آنان (۴۰/۶۰ درصد) دانشجویان پسر و ۱۲۰ نفر از آنان (۵۹/۴۰ درصد) دانشجویان دختر بودند.

1. responsibilities related to research and development
2. Academic Dishonesty Scale (ADS)

## ب) توصیف شاخص‌ها

پیش از ورود به آزمون مدل مفهومی پژوهش، مواردی مانند داده‌های از دست رفته، موارد دورافتاده (پرت) و نرمال بودن متغیرها بررسی شد. نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که قدر مطلق ضریب کجی<sup>۱</sup> و کشیدگی<sup>۲</sup> برای متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۱۰ بود؛ بنابراین توزیع همه متغیرهای پژوهش نرمال است (بیرن، ۲۰۰۱). به‌طور کلی نتایج ارائه شده در این بخش نشان می‌دهد که مفروضه‌های اساسی تحلیل مسیر برقرار است و برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. میانگین، انحراف استاندارد و شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول ۱ و ضرایب هم‌بستگی متغیرها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

شاخص متغیر	میانگین	انحراف استاندارد		کجی		کشیدگی	
		آماره	انحراف استاندارد	آماره	انحراف استاندارد	آماره	انحراف استاندارد
۱. وظیفه‌گرایی	۱۵/۰۴	۲/۹۴	-۰/۲۲	۰/۱۷	-۰/۱۳	۰/۳۴	
۲. مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۴۹/۱۸	۷/۴۶	-۰/۸۹	۰/۱۷	۱/۴۰	۰/۳۴	
۳. تقلب در آزمون	۸/۱۵	۳/۶۷	۲/۰۳	۰/۱۷	۴/۹۵	۰/۳۴	
۴. سرقت علمی	۶/۶۳	۲/۷۹	۱/۶۱	۰/۱۷	۲/۷۹	۰/۳۴	
۵. کمک بیرونی	۶/۸۶	۲/۶۹	۱/۷۵	۰/۱۷	۳/۲۹	۰/۳۴	
۶. تقلب پیشین	۴/۹۷	۲/۵۹	۱/۸۳	۰/۱۷	۳/۳۲	۰/۳۴	
۷. تحریف	۴/۶۱	۲/۳۲	۲/۸۳	۰/۱۷	۵/۶۴	۰/۳۴	
۸. دروغ درباره تکالیف	۶/۴۹	۲/۹۶	۲/۲۴	۰/۱۷	۵/۵۴	۰/۳۴	

## ج) ارزیابی مدل ساختاری

جدول ۲. ماتریس ضرایب هم‌بستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. وظیفه‌گرایی	۱							
۲. مسئولیت‌پذیری تحصیلی	۰/۵۴**	۱						
۳. تقلب در آزمون	-۰/۲۷**	-۰/۵۱**	۱					
۴. سرقت علمی	-۰/۳۱**	-۰/۴۲**	۰/۵۵**	۱				
۵. کمک بیرونی	-۰/۳۰**	-۰/۴۶**	۰/۶۳**	۰/۷۱**	۱			
۶. تقلب پیشین	-۰/۲۶**	-۰/۴۴**	۰/۷۵**	۰/۶۴**	۰/۷۱**	۱		
۷. تحریف	-۰/۱۴*	-۰/۳۳**	۰/۵۴**	۰/۶۱**	۰/۵۶**	۰/۶۰**	۱	
۸. دروغ درباره تکالیف	-۰/۲۳**	-۰/۳۴**	۰/۵۱**	۰/۵۹**	۰/۶۳**	۰/۵۵**	۰/۷۳**	۱

\*  $P > ۰/۰۵$ \*\*  $P > ۰/۰۱$ 

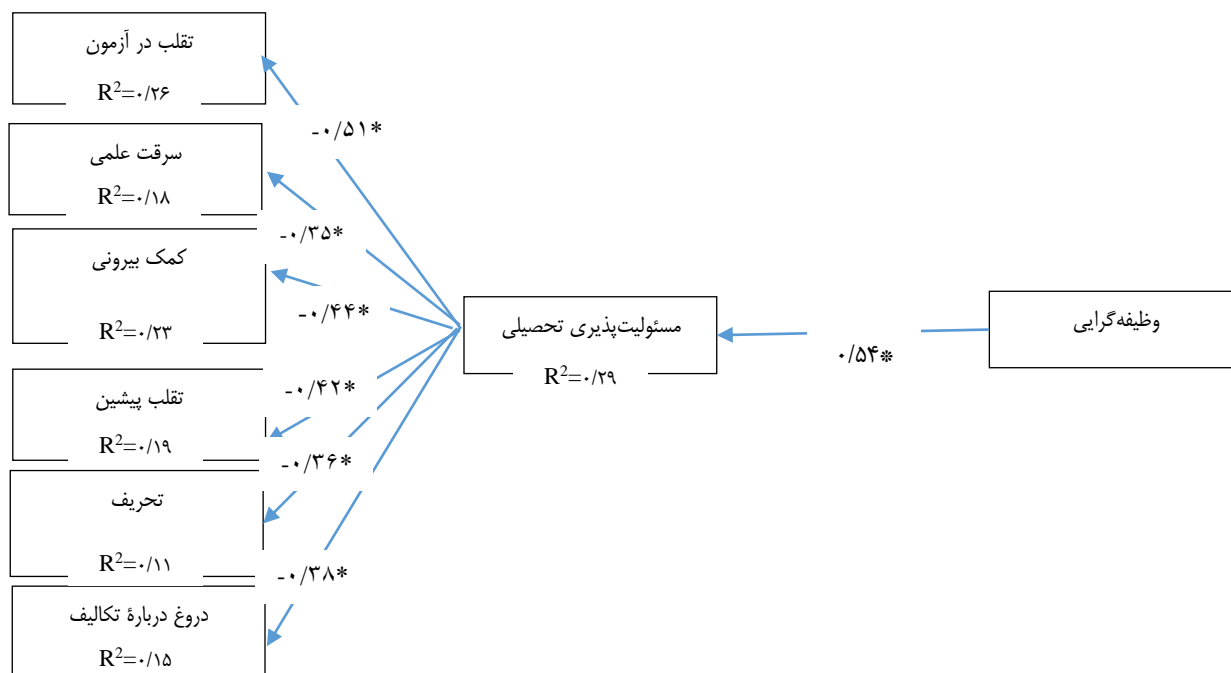
با توجه به نتایج جدول ۲، هم‌بستگی متغیرها در همه موارد معنادار است؛ از این رو امکان بررسی مدل

1. skewness
2. kurtosis

پژوهش فراهم شد. در بررسی این مدل، ابتدا برازش مدل تحلیل مسیر تحلیل شد. برای بررسی برازش مدل، براساس نظر شوماخر و لومکس (۲۰۰۴)، از معیارهای شدت و جهت پارامترهای برآورده‌شده و شاخص‌های برازش مدل استفاده شد. چنانچه نتایج نیز نشان می‌دهند، شدت و جهت پارامترهای برآورده‌شده در این پژوهش با مبانی نظری و پیشینه تجربی هم‌خوانی دارد. همچنین شاخص‌های برازش نیز حاکی از احراز برازش مطلوب مدل است ( $X^2/df=۲/۳۳$ ،  $NFI=۰/۹۵$ ،  $TLI=۰/۹۶$ ،  $CFI=۰/۹۷$ ،  $GFI=۰/۹۵$ ،  $AGFI=۰/۹۰$ ،  $IFI=۰/۹۷$ ،  $RMSEA=۰/۰۸$ ،  $PCLOSE=۰/۰۶$ ). در مجموع نتایج این پژوهش نشان می‌دهد مسئولیت‌پذیری تحصیلی نقش واسطه‌گری در ارتباط وظیفه‌گرایی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی دارد. نتایج دقیق‌تر در جدول ۳ و شکل ۲ آمده است.

جدول ۳. تأثیرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

اثر کل		اثر غیرمستقیم		اثر مستقیم		مسیر تأثیر
p	$\beta$	p	$\beta$	p	$\beta$	
۰/۰۰۱	۰/۵۴	-	-	۰/۰۰۱	۰/۵۴	وظیفه‌گرایی بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی
۰/۰۰۱	-۰/۵۱	-	-	۰/۰۰۱	-۰/۵۱	مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر تقلب در آزمون
۰/۰۰۱	-۰/۳۵	-	-	۰/۰۰۱	-۰/۳۵	مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر سرقت علمی
۰/۰۰۱	-۰/۴۴	-	-	۰/۰۰۱	-۰/۴۴	مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر کمک بیرونی
۰/۰۰۱	-۰/۴۲	-	-	۰/۰۰۱	-۰/۴۲	مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر تقلب پیشین
۰/۰۰۱	-۰/۳۶	-	-	۰/۰۰۱	-۰/۳۶	مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر تحریف
۰/۰۰۱	-۰/۳۸	-	-	۰/۰۰۱	-۰/۳۸	مسئولیت‌پذیری تحصیلی بر دروغ درباره تکالیف
۰/۰۰۱	-۰/۲۸	۰/۰۰۱	-۰/۲۸	۰/۹۹	۰	وظیفه‌گرایی بر تقلب در آزمون
۰/۰۰۱	-۰/۳۱	۰/۰۰۱	-۰/۱۹	۰/۱۴	-۰/۱۲	وظیفه‌گرایی بر سرقت علمی
۰/۰۰۱	-۰/۳۱	۰/۰۰۱	-۰/۲۴	۰/۳۵	-۰/۰۷	وظیفه‌گرایی بر کمک بیرونی
۰/۰۰۱	-۰/۲۶	۰/۰۰۱	-۰/۲۲	۰/۵۴	-۰/۰۴	وظیفه‌گرایی بر تقلب پیشین
۰/۱۳	-۰/۱۴	۰/۰۰۱	-۰/۱۹	۰/۵۶	۰/۰۵	وظیفه‌گرایی بر تحریف
۰/۰۳	-۰/۲۳	۰/۰۰۰۱	-۰/۲۱	۰/۸۳	-۰/۰۲	وظیفه‌گرایی بر دروغ درباره تکالیف



$p < 0.01$

## شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

با توجه به جدول ۳ و شکل ۲، وظیفه‌گرایی اثر مثبت و معناداری بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی دارد. مسئولیت‌پذیری تحصیلی نیز اثری منفی و معنادار بر ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی دارد. در این میان، نقش واسطه‌گری مسئولیت‌پذیری تحصیلی در ارتباط میان وظیفه‌گرایی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی تأیید شده است. باید توجه داشت که مسیرهای مستقیم از وظیفه‌گرایی به ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی معنادار نیست؛ به همین دلیل نیز در شکل این مسیرها رسم نشده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تبیین علی ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و فرضیه پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری مسئولیت‌پذیری تحصیلی در رابطه بین وظیفه‌گرایی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی بود. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که وظیفه‌گرایی تأثیر مثبت و معناداری بر مسئولیت‌پذیری تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته به‌طور مستقیم با نتایج پژوهش‌های پیشین (گونوان و پرامادی، ۲۰۱۸؛ کوداردو، سالگادو و ماسکوسو، ۲۰۱۹) و به‌طور غیرمستقیم با نتایج پژوهش‌های مشابه مبنی بر رابطه مثبت وظیفه‌گرایی و عملکرد تحصیلی (پوروپات، ۲۰۰۹) و عملکرد شغلی (شافر و پست‌لتویت، ۲۰۱۲) و رابطه منفی وظیفه‌گرایی و نمودهایی از مسئولیت‌پذیری پایین مانند غیبت تحصیلی (کرد، روچ و کیشچینکا، ۲۰۱۰) همسوست؛ یعنی افرادی که نمره بالایی در وظیفه‌گرایی کسب می‌کنند، مسئولیت‌پذیری بیشتر، عملکرد تحصیلی و شغلی بهتر و غیبت

تحصیلی کمتری دارند. در تبیین این یافته می‌توان اذعان کرد، افرادی که نمره بالایی در وظیفه‌گرایی کسب می‌کنند، همواره پیروی از قوانین و ارزش‌های اخلاقی را در تصمیم‌گیری‌ها و در رفتارهای خود مدنظر قرار می‌دهند (گلدبرگ، ۱۹۹۹؛ رابرتز و همکاران، ۲۰۰۹). در این میان، دانشجویان با سطح بالای وظیفه‌گرایی برای رشته تحصیلی انتخاب‌شده و دانشگاه محل تحصیل خود و وظایف، ارزش‌ها و قوانین رشته و دانشگاه اهمیت فراوانی قائل هستند. این مسئله موجب می‌شود در تمام سطوح مسئولیت‌پذیری تحصیلی مانند تلاش برای حل مشکلات درسی، اجرایی‌کردن برنامه‌های تحصیلی، حفظ و نگهداری محیط تحصیلی، احترام به دوستان و استادان، حمایت از نوآوری‌های مربوط به رشته تحصیلی و غیره موفق عمل کنند.

همچنین رابطه مثبت وظیفه‌گرایی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی به کمک سازوکارهای خودتنظیمی نیز قابل تبیین است. چنانچه بسیاری از پژوهشگران وظیفه‌گرایی را نوعی ویژگی شخصیتی می‌دانند که توصیف‌کننده خودتنظیمی و رفتار هدفمند است (وانگ و همکاران، ۲۰۱۹). در این میان، خودتنظیمی با تلاش فعال برای کنترل خود، تفکر، احساسات و اعمال خود برای دستیابی به یک مهارت یا هدف به فرد کمک می‌کند تا مسئولیت این انتخاب‌ها و فرایندهای آگاهانه را بهتر بپذیرد (مرگلر، اسپنسر و پاتن، ۲۰۰۷) و بستر لازم را برای افزایش مسئولیت‌پذیری بیشتر دانشجویان مهیا کند. همچنین براساس مدل اجتماعی-ژنتیک رابرتز و جکسون (۲۰۰۸)، صفات شخصیت از سه بخش افکار، احساسات و رفتارهای خاص و مشخصی تشکیل شده‌اند که مختص آن صفت شخصیتی است. بدین‌صورت، شخص در هر موقعیتی که قرار می‌گیرد، ویژگی‌های محوری وظیفه‌گرایی را نیز با خود به همراه دارد و افکار، احساسات و رفتارهای وی براین‌اساس پیش می‌رود؛ برای مثال فرد پس از قرارگرفتن در محیط تحصیلی و دانشگاهی مسئولیت‌هایی را که بر عهده گرفته است، با سخت‌کوشی، انضباط و تاب‌آوری در پیروی از قانون، خویشتن‌داری، احتیاط در تصمیم‌گیری و همچنین توجه و دقت در انجام تکالیف و امور تحصیلی و غیرتحصیلی خود انجام می‌دهد؛ در نتیجه رابطه مثبت وظیفه‌گرایی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی منطقی به‌نظر می‌رسد.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده رابطه منفی و معنادار مسئولیت‌پذیری تحصیلی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین مبنی بر رابطه منفی مسئولیت تحصیلی-یکپارچگی و تقلب (میلر، شاپتوگ و وولدریج، ۲۰۱۱) و همچنین پژوهش‌های مشابه مانند رابطه منفی مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی (سپاه‌منصور، ۱۳۹۶)، رابطه منفی خودتنظیمی و بی‌صدافتی تحصیلی (استفنز، ۲۰۱۸)، رابطه مثبت مسئولیت‌پذیری و درگیری تحصیلی (سان، ژو و یان، ۲۰۲۰) و رابطه مثبت مسئولیت‌پذیری و بهزیستی تحصیلی (محمدی‌یوزباش‌کندی و همکاران، ۱۳۹۷)، مبنی بر نقش مسئولیت‌پذیری در افزایش رفتارهای سازگاران و کاهش رفتارهای غیرسازگاران همسوست. در تبیین این یافته می‌توان اذعان کرد که براساس دیدگاه گلاسر (۲۰۱۰) دانشجویان پس از ورود به دانشگاه در کنار ارضای نیاز به استقلال که به دلیل شروع زندگی فردی رخ داده است، نیازمند آن هستند که سایر نیازهای اساسی خود از قبیل نیاز به شایستگی را نیز ارضا کنند. درواقع دانشجویانی که نمره بالایی در مسئولیت‌پذیری تحصیلی کسب می‌کنند، نیاز به شایستگی خود را به کمک کسب دستاوردهای تحصیلی از راه‌های اخلاقی و

قانونی ارضا می‌کنند و در این مسیر به رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی که پیامدهای زیان‌باری برای آن‌ها و دیگران دارد، متوسل نمی‌شوند. در مقابل دانشجویانی که نمره پایینی در مسئولیت‌پذیری تحصیلی کسب می‌کنند، برای جبران نداشتن احساس شایستگی به بی‌صدافتی تحصیلی متوسل می‌شوند تا با کسب نمره و اعتبار ظاهری، هرچند به روش‌های غیراخلاقی و غیرقانونی، احساس ناشایستگی خود را تا حدی جبران کنند. فراتر از این، دانشجویانی که مسئولیت‌پذیری تحصیلی پایینی دارند، به دلیل اینکه نمی‌توانند نیاز به استقلال و شایستگی خود را به روش‌های صحیح ارضا کنند، گاهی با آسیب‌رساندن به منابع قابل‌دسترس سایر دانشجویان و مسدود کردن مسیرهای ارتباطی علمی سایر دانشجویان - چنانچه در بعد تحریف از بی‌صدافتی تحصیلی روی می‌دهد - به دنبال احساس شایستگی و استقلال هستند. در واقع افراد مسئولیت‌پذیر احساس ارزشمندی دارند، احساس می‌کنند برای دیگران نیز ارزشمند و اثرگذار هستند و ارزشمندی خود را به کسب نمره در تکالیف، آزمون، پروژه و غیره، آن‌هم به روش‌های غیراخلاقی وابسته نمی‌بینند. به همین دلیل براساس دیدگاه گلاسر (۲۰۱۰) این افراد راه‌های صحیح ارضای نیازهای اساسی خود را نیاموخته‌اند و به چنین رفتارهایی متوسل شده‌اند. از سوی دیگر، مسئولیت‌پذیری تحصیلی مهارتی قابل‌یادگیری است (رایتر، ۲۰۰۲؛ سینگ و آدر، ۲۰۰۱)؛ یعنی دانشجویانی که مسئولیت‌پذیری مرتبط با محیط تحصیلی، مسئولیت‌پذیری مرتبط با فرایند تمرین و آموزش، مسئولیت‌پذیری مرتبط با سطح حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری مرتبط با امتحانات و مسئولیت‌پذیری مرتبط با تحقیق و توسعه (آکبی، کاپری و گونداز، ۲۰۱۳) را آموخته‌اند و از آن‌ها در زندگی تحصیلی خود استفاده می‌کنند، احساس خودکارآمدی، شایستگی و کفایت بالایی نیز دارند که مانع انجام رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود؛ برای مثال دانشجوی مسئولیت‌پذیری که احساس خودکارآمدی می‌کند، خود را در انجام تکالیف تحصیلی، داشتن عملکرد مطلوب در امتحانات و سایر مواردی که موجب کسب اعتبار و نمره برای او می‌شود، توانمند می‌داند که این مسئله موجب می‌شود به کمک راه‌های قانونی و اخلاقی به انجام وظایف تحصیلی خود بپردازد.

در ادامه، نتایج پژوهش حاضر درباره رابطه وظیفه‌گرایی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی به تأمل بیشتر نیاز دارد که برای این منظور نیازمند تبیین نقش واسطه‌گری مسئولیت‌پذیری تحصیلی نیز است. در واقع نتایج موجود در ماتریس هم‌بستگی ساده متغیرها حاکی از هم‌بستگی منفی و معنادار وظیفه‌گرایی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی است، اما وقتی همه متغیرها با هم وارد مدل تحلیل مسیر و معادله رگرسیون می‌شوند، از نقش مستقیم وظیفه‌گرایی در ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی کاسته و نقش واسطه‌گری مسئولیت‌پذیری تحصیلی برجسته‌تر می‌شود. این یافته با یافته‌های اخیر درباره اثرگذاری غیرمستقیم صفات شخصیت بر رفتارهای غیراخلاقی همسویی دارد (کوهن و مورس، ۲۰۱۴؛ باس و لارسن، ۲۰۲۰) و مهر تأییدی بر این مسئله است که سطح بالایی صفات شخصیتی مثبت مانند وظیفه‌گرایی یا منش‌های اخلاقی به‌تنهایی پادزهری برای رفتارهای غیراخلاقی نیست؛ چراکه رابطه منش‌های اخلاقی یا صفات شخصیتی با رفتارهای غیراخلاقی، فراتر از رابطه‌ای مستقیم است. منش‌ها و صفات شخصیتی از راه‌های غیرمستقیم مانند انتخاب موقعیت و ایجاد موقعیت می‌توانند بر رفتارهای غیراخلاقی اثرگذار باشند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴؛ باس و



لارسن، ۲۰۲۰). این مسئله اعتبار مدل پژوهش حاضر را نیز افزایش می‌دهد (شوماخر و لومکس، ۲۰۰۴). در تبیین این یافته‌ها می‌توان اذعان کرد که صفات شخصیتی افراد نقش بسزایی بر محیط پیرامون آن‌ها دارد و افراد با ویژگی‌های شخصیتی مختلف، محیط گوناگونی را برای خود می‌سازند و فضایی متناسب با صفت شخصیتی خود ایجاد می‌کنند (باس و لارسن، ۲۰۲۰). در این میان، افراد با سطح بالای وظیفه‌گرایی محیط تحصیلی و زمان تحصیل خود را با استادان، دوستان و افرادی همراه می‌سازند که می‌توانند به رشد و یادگیری او کمک بیشتری کنند که این مسئله موجبات رشد بیشتر آن‌ها را فراهم می‌کند. از سوی دیگر، حضور افراد با سطح بالای وظیفه‌گرایی (استادان و دانشجویان) رفتارهای مسئولیت‌پذیری بیشتری را به آن‌ها آموزش می‌دهد و این رفتارها را در آن‌ها تقویت می‌کند. همچنین فضایی که فرد وظیفه‌گرا برای خود می‌سازد، به یادگیری بیشتر وی در نحوه ارضای نیازهای اساسی‌اش کمک می‌کند. چنانچه براساس دیدگاه گلاسر (۲۰۱۰) اگرچه نیازهای اساسی به‌طور ژنتیکی در فرد نهادینه شده است، نحوه ارضای آن قابل یادگیری است. دانشجویان وظیفه‌گرا نیز مسئولیت‌پذیری بیشتر و نحوه صحیح ارضای نیازهای اساسی خود، مانند نیاز به استقلال که پس از ورود به دانشگاه نقش برجسته‌تری پیدا کرده و نیاز به احساس شایستگی در رشته تحصیلی خود را از فضای وظیفه‌گرای ایجادشده می‌آموزند. همچنین با توجه به اینکه دانشجویان کسانی را به‌عنوان الگوی خود انتخاب می‌کنند که شباهت‌های فراوانی میان آن‌ها و آن الگو وجود دارد، دانشجویان وظیفه‌گرا نیز الگوهای تحصیلی وظیفه‌گرا را برای خود انتخاب می‌کنند و از این راه موجب رشد خودتنظیمی و رفتارهای خودتنظیمی مانند مسئولیت‌پذیری تحصیلی می‌شوند. در مجموع همه این موارد موجب می‌شود که فرد احساس شایستگی و کفایت بیشتری کند، توانمندی‌های علمی وی افزایش یابد و رفتارهای مسئولیت‌پذیری و مطابق با قانون و اخلاق آموخته و تقویت شود.

وظیفه‌گرایی به‌عنوان آغازگر رفتار موجب شده است که دانشجویان با سطح بالایی از مسئولیت‌پذیری تحصیلی مواجه شوند. این زنجیره علی ادامه می‌یابد و به عملکرد تحصیلی منجر می‌شود. در حال حاضر، دانشجویان با موارد کسب‌شده مذکور، سطح بالایی از شایستگی، توانمندی و ارزشمندی دارند؛ اگرچه ممکن است گاهی به دشواری از عهده وظایف تحصیلی خود برآیند، احتمال بسیار کمی دارد که به رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی برای دست‌یافتن به نمره و اعتبار ظاهری متوسل شوند؛ چراکه برای افراد دارای سطح بالای مسئولیت‌پذیری تحصیلی، امتحان و تکالیف نیز نوعی فرصت بیشتر برای یادگیری قلمداد می‌شود و این افراد دیگران، حتی استادان را مسئول یادگیری خود نمی‌دانند (آکبی، کاپری و گونداز، ۲۰۱۳). همچنین به‌دلیل گرایش و میل درونی به‌دنبال یادگیری بیشتر هستند. نتایج پژوهش میلر، شاپتوگ و وولدریج (۲۰۱۱) نیز نشان می‌دهد دانشجویانی که اذعان می‌کردند به‌دلیل عواقب تنبیهی تقلب نمی‌کنند، در کلاس بیشتر تقلب می‌کردند و مسئولیت کمتری برای ارتقای یکپارچگی تحصیلی برعهده داشتند. از سوی دیگر، دانشجویانی که بیان می‌کردند به‌دلیل ارزش یادگیری، منش شخصی و درست و نادرست بودن این مسئله تقلب نمی‌کنند، تقلب کمتری را در کلاس درس گزارش دادند و مسئولیت بیشتری برای ارتقای یکپارچگی تحصیلی برعهده گرفتند؛ در نتیجه رابطه وظیفه‌گرایی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و نقش واسطه‌گری

مسئولیت‌پذیری تحصیلی در این رابطه منطقی به نظر می‌رسد.

اگرچه یافته‌های پژوهش حاضر شواهد مطلوبی را برای تأیید نقش واسطه‌گری مسئولیت‌پذیری تحصیلی در رابطه میان وظیفه‌گرایی و ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی و اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی مسئولیت‌پذیری تحصیلی و وظیفه‌گرایی در بافت مطالعاتی پیشایندهای بی‌صدافتی تحصیلی نشان می‌دهد. ممکن است به دلیل استفاده از ابزار خودگزارشی برای سنجش بی‌صدافتی تحصیلی به جای مطالعه رفتار در موقعیت‌های واقعی، شرکت‌کنندگان دچار خطای خوب‌نمایی اجتماعی<sup>۱</sup> و به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی ترغیب شده باشند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی درباره بی‌صدافتی تحصیلی از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. از جنبه نظری، پژوهش حاضر تنها پژوهشی است که به بررسی شش بعد تفکیکی بی‌صدافتی تحصیلی و همچنین بررسی پیشایندهای آن پرداخته است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به بررسی این ابعاد شش‌گانه در سایر محیط‌ها و دوره‌های تحصیلی پرداخته شود. همچنین با توجه به اینکه در پژوهش حاضر تنها به بررسی عوامل فردی اثرگذار بر ابعاد بی‌صدافتی تحصیلی پرداخته شد، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به بررسی عوامل اجتماعی و خانوادگی نیز پرداخته شود. همچنین به لحاظ کاربردی نتایج این پژوهش نشان می‌دهد متصدیان تعلیم و تربیت به آموزش و ارتقای مسئولیت‌پذیری تحصیلی به‌عنوان مهارتی قابل‌یادگیری توجه کنند. همچنین براساس نتایج پژوهش حاضر، مدل پژوهش به‌ترتیب بیشترین تأثیر را بر تقلب در آزمون، کمک بیرونی، تقلب پیشین، سرقت علمی، دروغ درباره تکالیف و تحریف دارد. این یافته نشان می‌دهد توجه به وظیفه‌گرایی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی در وهله اول بیشترین تأثیر را در کاهش تقلب در آزمون دانشجویان دارد. این یافته پژوهش‌های آتی را به بررسی عواملی که بیشترین اثرگذاری را بر تقلب در آزمون و کمک بیرونی دارند، مانند عوامل خانوادگی و اجتماعی رهنمون می‌کند. در این باره، پژوهش کازان و ایاکوب (۲۰۱۷) حاکی از آن است که سرقت علمی، تقلب در امتحان و کپی‌کردن تکالیف بیشترین میزان فراوانی را در میان رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی دارند. این مسئله نشان‌دهنده آن است که دانشگاه‌ها باید بیشترین میزان توجه خود را به کاهش سرقت علمی و تقلب در آزمون معطوف کنند.

برخی محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبه‌رو کند. نخست با توجه به اینکه گروه شرکت‌کنندگان پژوهش تنها از میان دانشجویان دوره کارشناسی انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای دوره‌های تحصیلی دیگر مانند دوره کارشناسی ارشد و دکتری انجام شود. دوم اینکه بهتر است در بررسی صفات شخصیت در تبیین رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی نقش سایر صفات شخصیتی در کنار صفت وظیفه‌گرایی در نظر گرفته شود که این مسئله در پژوهش حاضر محقق نشد و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مدنظر قرار بگیرد. براساس دیدگاه لی و اشتون (۲۰۱۳) افرادی که سطح پایین صداقت-فروتنی و سطح پایین وظیفه‌گرایی دارند، به‌طور کلی تمایل مضاعفی برای انجام رفتارهای مجرمانه دارند. درمقابل افرادی که سطح پایینی از صداقت-فروتنی و سطح بالایی از وظیفه‌گرایی

دارند، تمایل کمی برای نقض کردن قانون دارند؛ حتی اگر کاملاً مایل به سوءاستفاده کردن از دیگران باشند؛ زیرا این افراد قانون و نظم را دوست دارند. درنهایت اینکه نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد وظیفه‌گرایی به تنهایی قادر به کاهش رفتار غیراخلاقی بی‌صدافتی تحصیلی نیست، بلکه متخصصان حوزه روان‌شناسی در کنار توجه به صفت وظیفه‌گرایی، به رفتارهای قابل یادگیری و به عبارت صحیح‌تر مهارت‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری تحصیلی نیز توجه کنند و برنامه‌ریزی‌های خود را براین اساس صورت دهند.

## منابع

- اعتماد، ج.، و جوکار، ب. (۱۳۹۷). بی‌صدافتی تحصیلی و باورهای شناخت‌شناسی: واری‌های نقش تعدیل‌گری جنسیت. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۱۱۰(۱)، ۱۱۲-۱۳۲.
- بارانی، ح.، فولادچنگ، م.، و درخشان، م. (۱۳۹۸). رابطه ذهن‌آگاهی و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری امید تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۱۱(۲)، ۷۰-۵۰.
- جوکار، ب.، و حق‌نگهدار، م. (۱۳۹۵). رابطه هویت اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی: بررسی نقش تعدیلی جنسیت. *مطالعات آموزش و یادگیری*. ۱۱(۲)، ۱۶۲-۱۴۳.
- جوکار، ب.، حسین‌چاری، م.، و مهرپور، آ. (۱۳۹۳). پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری اجتماعی براساس سبک‌های هویت در دانشجویان دانشگاه شیراز. *فصلنامه فرهنگ در دانشگاه اسلامی*. ۱۱(۱)، ۲۲-۳.
- چگینی، ط.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۹۷). مسئولیت‌پذیری شخصی و هیجان‌های تدریس در معلمان: نقش واسطه‌ای خوش‌بینی آموزشی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۱۷(۶۶)، ۲۰-۷.
- خامسان، ا.، و امیری، م. ا. (۱۳۹۰). بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*. ۱۶(۱)، ۶۱-۵۳.
- خرمائی، ف.، و فرمانی، ا. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۴(۱۵)، ۴۰-۲۹.
- سپاه‌منصور، م. (۱۳۹۶). نقش میانجی تعارض معلم-شاگرد در رابطه بین مسئولیت‌پذیری و فرسودگی تحصیلی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۱۸(۲۸)، ۱۱۶-۱۰۱.
- علیخواه، ف.، بولاغی، م.، و یاقوتی، ه. (۱۳۹۳). تقلب در امتحان؛ نگاهی از درون: مطالعه‌ای در بین دانشجویان دانشگاه گیلان. *راهبرد فرهنگ*. ۷(۲۷)، ۱۸۸-۱۶۱.
- علیپوردی‌نیا، ع. ا.، و صالح‌نژاد، ص. (۱۳۹۲). بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان. *اخلاق در علوم و فناوری*. ۱۸(۱)، ۹۳-۸۵.
- کشکولی، ف. (۱۳۹۶). تبیین علی رفتارهای آسیب‌زای تحصیلی، رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.

محمدی یوزباش کندی، ف.، لیوارجانی، ش.، و حسینی نسب، د. (۱۳۹۷). تدوین مدل ساختاری بهزیستی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز براساس حس انسجام و خوددلسوزی با میانجی‌گری مسئولیت‌پذیری. *راهنماهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۱(۵)، ۱۶۸-۱۶۰.

محمدی، س. ع.، شیخ‌الاسلامی، ر.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۸). مسئولیت‌پذیری در بزرگسالی در حال ظهور: نقش الگوهای ارتباطی خانواده و ابعاد هویت. *دوفصلنامه مشاوره کاربردی*. ۹(۲)، ۱-۲۲.

## References

- Akbay, S. E., Capri, B., & Gunduz, B. (2013). Development of the Academic Responsibility Scale (ARS): A validity and reliability study. *International Journal of Academic Research*. 5(4), 451-457.
- Alsuwailah, B., & Alradaan, D. (2015). University students' dishonest academic practices: The case of the College of Basic Education. *Ain Shams Educational Journal*. 9(3), 122-147.
- Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2019). Academic dishonesty in Indonesian College students: An investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics*. 18(3), 1-23.
- Arhin, A. O., & Jones, K. A. (2009). A multidiscipline exploration of college students' perceptions of academic dishonesty: Are nursing students different from other college students? *Nurse Education Today*. 29(7), 710-714.
- Bacon, A. M., McDaid, C., Williams, N., & Corr, P. J. (2020). What motivates academic dishonesty in students? A reinforcement sensitivity theory explanation. *British Journal of Educational Psychology*. 90(1), 152-166.
- Barbaranelli, C., Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., Ghezzi, V., Paciello, M., & Long, P. (2018). Machiavellian ways to academic cheating: A meditational and interactional model. *Frontiers in Psychology*. 695(9), 1-17.
- Bas, D. L., & Larsen, R. J. (2020). *Personality Psychology: Domains of knowledge about human nature*. McGraw-Hill Education.
- Bashir, H., & Bala, R. (2018). Development and Validation of Academic Dishonesty Scale (ADS): Presenting a Multidimensional Scale. *International Journal of Instruction*, 11(2), 57-74.
- Błachnio, A., & Weremko, M. (2011). Academic cheating is contagious: The influence of the presence of others on honesty. A study report. *International Journal of Applied Psychology*. 1(1), 14-19.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*. 1(1), 55-86.

- Cazan, A. M., & Jacob, C. (2017). Academic dishonesty, personality traits and academic adjustment. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII, Social Sciences and Law*. 10(2), 59-66.
- Cohen, T. R., & Morse, L. (2014). Moral character: What it is and what it does. *Research in Organizational Behavior*. 34, 43-61.
- Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*. 80(2), 272-295.
- Cuadrado, D., Salgado, J. F., & Moscoso, S. (2019). Prevalence and correlates of academic dishonesty: Towards a sustainable university. *Sustainability*. 11(21), 6062.
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Gallant, T. B. (2009). *Cheating in school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- 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.
- Freud, S. (1923). The ego and the id. *Standard Edition*, 19, 12-66.
- Gallagher, J. A. (2002). Academic integrity and personality (Unpublished master's thesis). California State University, Sacramento.
- Giluk, T. L. (2009). Mindfulness, Big Five personality, and affect: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 805-811.
- Giluk, T. L., & Postlethwaite, B. E. (2015). Big five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*. 72, 59-67.
- Glasser, M. (2010). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. Harper Perennial.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. Deary, F. D. Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. 7, pp. 1-28). Tilburg, the Netherlands: Tilburg University Press.
- Gunawan, D. A. K., & Pramadi, A. (2018). I would like to be truthful, but...: A systemic study of academic dishonesty from conscientiousness, performance goal orientation, competition, and peer influence perspectives. *ANIMA Indonesian Psychological Journal*. 33(2), 112-124.
- 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.

- Hensley, L. C., Kirkpatrick, K. M., & Burgoon, J. M. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 895-907.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling* (4<sup>th</sup> ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2013). *The H factor of personality: Why some people are manipulative, self-entitled, materialistic, and exploitive—and why it matters for everyone*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier.
- Macale, L., Ghezzi, V., Rocco, G., Fida, R., Vellone, E., & Alvaro, R. (2017). Academic dishonesty among Italian nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 50, 57-61.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28-33.
- Mergler, A. G., Spencer, F. H., & Patton, W. A. (2007). Development of a measure of personal responsibility for adolescents. *Journal of Adolescence*, 27, 1-33.
- Miller, A., Shoptaugh, C., & Wooldridge, J. (2011). Reasons not to cheat, academic-integrity responsibility, and frequency of cheating. *The Journal of Experimental Education*, 79(2), 169-184.
- Montuoro, P., & Lewis, R. (2018). Personal responsibility and behavioral disengagement in innocent bystanders during classroom management events: The moderating effect of teacher aggressive tendencies. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 439-445.
- Murphy, B. (2013). *Harvard cheating scandal ends in dozens of forced withdrawals*. Retrieved from Huff Post College: [http://www.huffingtonpost.com/2013/02/01/harvard-cheating-scandal-\\_n\\_2600366.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/02/01/harvard-cheating-scandal-_n_2600366.html)
- Ozen, Y. (2009). İlkogretim 8. Sinif ogrencilerinin kisisel ve sosyal sorumluluk yordayicilarinin incelenmesi. *PhD dissertation*. Ataturk Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Egitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Pavela, G. (1997). Applying the power of association on campus: A model code of academic integrity. *Journal of Business Ethics*, 16(1), 97-118.
- Payne, S. L., & Nantz, K. S. (1994). Social accounts and metaphors about cheating. *College Teaching*, 42(3), 90-96.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- Priadi, A., Putrawan, I. M., & Artanti, G. D. (2020). Lecturers' knowledge about environmental issues, personal responsibility and personality: Its effect on

- lecturers' intention to act in saving our environment. *Indian Journal of Public Health Research & Development*. 11(1), 1848-1853.
- Rimkus, L. K. (2012). A new measure of counterproductive student behavior. *Master's thesis*. The Faculty of the Department of Psychology. East Carolina University.
- Roberts, B. W. (2009). Back to the future: Personality and assessment and personality development. *Journal of Research in Personality*. 43, 137-145.
- Roberts, B. W., & Jackson, J. J. (2008). Sociogenomic personality psychology. *Journal of Personality*. 76, 1523-1544.
- Roberts, B. W., Jackson, J. J., Fayard, J. V., Edmonds, G. W., & Meints, J. (2009). Conscientiousness. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 369-381). New York: Guilford Press.
- Ruyter, D. D. (2002). The virtue of taking responsibility. *Educational Philosophy and Theory*. 34(1), 25-35.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Psychology Press.
- Shaffer, J. A., & Postlethwaite, B. E. (2012). A matter of context: A meta-analytic investigation of the relative validity of contextualized and noncontextualized personality measures. *Personnel Psychology*. 65(3), 445-494.
- Siaputra, I. B. (2013). The 4PA of plagiarism: A psycho-academic profile of plagiarists. *International Journal for Educational Integrity*. 9(2), 50-59.
- Singg, S., & Ader, J. A. (2001). Development of the Student Personal Responsibility Scale-10. *Social Behavior & Personality: An International Journal*. 29(4), 331-335.
- Smedley, A., Crawford, T., & Cloete, L. (2015). An intervention aimed at reducing plagiarism in undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice*. 15(3), 168-173.
- Starovoytova, D., Namango, S., & Katana, H. (2016). Theories and models relevant to cheating behavior. *Research on Humanities and Social Sciences*. 6(17), 108-139.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133(1), 65-94.
- Stephens, J. M. (2018). Bridging the divide: The role of motivation and self-regulation in explaining the judgment-action gap related to academic dishonesty. *Frontiers in Psychology*. 9(246), 1-15.
- Sun, Y., Xu, Y., & Yan, L. (2020). The relationship between sense of responsibility and academic engagement in high school students: A multiple mediator model.

*Advances in Psychology*. 10(3), 367-375.

Szlyk, H. S. (2018). Fostering independence through an academic culture of social responsibility: A grounded theory for engaging at-risk students. *Learning Environments Research*. 21(2), 195-209.

Thomas, L. L., Kuncel, N. R., & Crede, M. (2007). Noncognitive variables in college admissions: The case of the non-cognitive questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*. 67(4), 635-657.

Wang, S., Zhao, Y., Li, J., Wang, X., Luo, K., & Gong, Q. (2019). Brain structure links trait conscientiousness to academic performance. *Scientific Reports*. 9(1), 1-12.

Williams, K. M., Nathanson, C., & Paulhus, D. L. (2010). Identifying and profiling scholastic cheaters: Their personality, cognitive ability, and motivation. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 16(3), 293-307.