



The Relationship between Moral Character and Academic Dishonesty of Students: The Mediating Role of Perfectionism

Farhad Khormaei¹  | Motahareh Torkizadeh² 

Kimia Sahraian³ 

1. **Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran. **Email:** khormaei@shirazu.ac.ir
2. MSc, Department of Educational Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, University of Shiraz, Shiraz, Iran. **Email:** motahare.torkizadeh@gmail.com
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Higher Education Center of Eghlid, Eghlid, Iran. **Email:** kimia.sahraian@eghlid.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
<p>Article type: Research</p> <p>Received: 24/07/2025 Revised: 25/08/2025 Accepted: 08/10/2025 Published: 04/12/2025</p> <p>Keywords Moral Character, Academic Dishonesty, Perfectionism, Mediation, Structural Equation Modeling.</p>	<p>Objective: Academic dishonesty has emerged as a significant challenge in contemporary educational systems, undermining not only academic integrity and scientific credibility but also ethical principles and social values. Moral character, as a fundamental personality trait, may play a crucial role in preventing unethical behaviors. However, other personality characteristics, such as perfectionism, may strengthen or weaken this relationship. The present study aimed to examine the relationship between moral character and academic dishonesty, with perfectionism as a mediating variable, among students.</p> <p>Methods: This applied study employed a quantitative, descriptive–correlational (cross-sectional) design and was conducted using structural equation modeling. The statistical population consisted of all upper secondary school students in Rudan city during the 2022–2023 academic year. A total of 352 students were selected through multistage cluster random sampling. Data were collected using standardized measures of moral character, perfectionism, and academic dishonesty, and analyzed with AMOS-24 software. Ethical considerations, including informed consent, voluntary participation, and confidentiality of information, were fully observed.</p> <p>Results: The findings indicated that moral character directly and negatively predicted academic dishonesty. Moreover, perfectionism played a significant mediating role in the relationship between moral character and academic dishonesty.</p> <p>Conclusion: The results suggest that strengthening moral character and regulating maladaptive aspects of perfectionism may be effective in reducing academic dishonesty. Accordingly, educational interventions focused on moral character development and the management of maladaptive perfectionism can contribute to enhancing students' ethical and academic well-being.</p>

Cite this article

Khormaei, F., Torkizadeh, M., & Sahraian, K. (2025). The Relationship between Moral Character and Academic Dishonesty of Students: The Mediating Role of Perfectionism. *Applied Issues in Islamic Education*, 10 (3), 59-84.
<http://dx.doi.org/10.22034/qaiie.10.3.6>



© The Author(s). Publisher: Academy of Scientific Studies in Education.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Objective: Academic dishonesty has emerged as a pervasive and growing concern in contemporary educational systems, particularly within highly competitive academic environments. Behaviors such as cheating on examinations, plagiarism, unauthorized collaboration, and falsification of assignments not only undermine academic integrity but also erode moral values and weaken trust in educational institutions. Previous research has identified multiple individual and contextual antecedents of academic dishonesty, including performance pressure, fear of failure, parental expectations, and inadequate self-regulatory skills. Among individual factors, moral character has been consistently recognized as a key protective variable against unethical behavior. Moral character refers to a constellation of stable dispositions—such as moral motivation, moral identity, and moral self-regulation—that guide individuals to distinguish right from wrong and act in accordance with internalized ethical standards.

At the same time, perfectionism represents a complex and multidimensional personality construct that may function as either a protective or risk factor in academic contexts. While adaptive dimensions of perfectionism (e.g., high personal standards and organization) are associated with achievement motivation, maladaptive dimensions (e.g., excessive concern over mistakes and perceived parental pressure) may increase vulnerability to stress, anxiety, and unethical coping strategies. Empirical findings regarding the relationship between perfectionism and academic dishonesty have been inconsistent, suggesting the need for more integrative models.

Despite substantial evidence supporting the negative association between moral character and academic dishonesty, limited research has examined the psychological mechanisms underlying this relationship. In particular, the mediating role of perfectionism remains underexplored. Therefore, the present study aimed to investigate the relationship between moral character and academic dishonesty, with a specific focus on the mediating role of perfectionism among high school students.

Method: This applied study employed a quantitative, descriptive–correlational (cross-sectional) design and utilized structural equation modeling (SEM) to test the proposed conceptual model. The statistical population consisted of all upper secondary school students in Rudan City, Hormozgan Province, Iran, during the 2022–2023 academic year. Using multistage cluster random sampling, 378 students were initially selected from nine randomly chosen schools. After excluding 26 questionnaires identified as outliers, the final sample comprised 352 students (190 females and 162 males). The sample size met the recommended criteria for SEM analysis (Kline, 2015). Data were collected using three validated instruments:

1. Moral Character Scale for Adolescents (Khormaei & Ghaemi, 2018), assessing six moral traits ($\alpha = .87$);
2. Frost Multidimensional Perfectionism Scale (Frost et al., 1990), with four retained dimensions after confirmatory factor analysis ($\alpha = .78$);
3. Academic Dishonesty Scale (McCabe & Treviño, 1997), measuring cheating on exams

and assignments ($\alpha = .80$).

Confirmatory factor analyses supported the construct validity of all measures, and reliability coefficients indicated acceptable internal consistency. Data analysis was conducted using SPSS-24 and AMOS-24, employing maximum likelihood estimation and bootstrapping (2,000 resamples, 95% confidence interval) to test indirect effects. Ethical principles, including informed consent, voluntary participation, and confidentiality, were strictly observed.

Findings: Descriptive statistics indicated moderate levels of moral character and perfectionism, alongside relatively low levels of academic dishonesty. Pearson correlation analyses revealed significant relationships among most study variables. Moral character was negatively correlated with both dimensions of academic dishonesty, while several dimensions of perfectionism showed significant associations with both moral character and academic dishonesty. SEM results demonstrated that the proposed model exhibited acceptable fit indices ($\chi^2/df = 1.89$, CFI = .90, IFI = .90, RMSEA = .05). Moral character directly and negatively predicted academic dishonesty ($\beta = -.77$, $p < .001$), indicating that higher levels of moral character were associated with lower engagement in dishonest academic behaviors. Moral character also significantly predicted dimensions of perfectionism. It positively predicted parental expectations ($\beta = .27$, $p < .001$), organization/order ($\beta = .83$, $p < .001$), and personal standards ($\beta = .76$, $p < .001$), while negatively predicting concern over mistakes ($\beta = -.25$, $p < .01$). Among perfectionism dimensions, parental expectations ($\beta = .35$, $p < .001$) and organization/order ($\beta = .51$, $p < .001$) positively predicted academic dishonesty, whereas personal standards and concern over mistakes were not significant predictors. Bootstrapping analysis confirmed a significant indirect effect of moral character on academic dishonesty through perfectionism ($\beta = -.38$, $p < .05$). Approximately 32% of the variance in academic dishonesty was explained by the combined direct and indirect effects of moral character, indicating a partial mediation.

Conclusion: The findings of this study underscore the pivotal role of moral character in reducing academic dishonesty among students, while simultaneously highlighting the dual and complex role of perfectionism in this relationship. Although moral character exerts a strong protective effect against unethical academic behavior, certain dimensions of perfectionism—particularly excessive parental expectations and rigid organization—may inadvertently increase students' susceptibility to academic dishonesty. These results suggest that even students with strong moral foundations may engage in dishonest behaviors when exposed to intense external pressures or inflexible self-regulatory standards. Consequently, interventions aimed at reducing academic dishonesty should not only focus on strengthening students' moral character and ethical identity (Cohen & Morse, 2014; Linder et al., 2020), but also on regulating maladaptive aspects of perfectionism, particularly those rooted in external evaluation and unrealistic expectations (Stoeber & Young, 2016). Educational policymakers, school counselors, and teachers are encouraged to implement programs that promote moral development, foster adaptive perfectionism, and guide parents toward setting realistic and supportive academic expectations. Such comprehensive approaches may contribute to enhancing both the ethical climate and academic well-being of students.

Acknowledgements:

The authors thank all students who participated in this study, as well as the school administrators and teachers in Rudan City for their cooperation during data collection.

Ethical Considerations:

This study was conducted in accordance with the moral principles of social research. Before

distributing the questionnaires, the necessary approvals were obtained from the university authorities. Participation was voluntary, and the purpose and content of the questionnaire were explained to all participants. Informed consent was obtained, responses were collected anonymously, and the data were analyzed solely for research purposes.

Conflict of Interest:

The authors declare that there are no financial or non-financial conflicts of interest related to this study that could have influenced its results or interpretations.



رابطه منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی

فرهاد خرمایی^۱ | مطهره ترکی زاده^۲ |

کیما صحرایان^۳

۱. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. khormaei@shirazu.ac.ir
۲. کارشناسی ارشد روانشناسی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. motahare.torkizadeh@gmail.com
۳. استادیار گروه روانشناسی، مرکز آموزش عالی اقلید، اقلید، ایران. kimia.sahraian@eghli.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی	هدف: بی‌صدافتی تحصیلی یکی از چالش‌های مهم نظام‌های آموزشی معاصر است. این پدیده نه تنها اعتبار آموزشی و سلامت علمی را خدشه‌دار می‌کند، بلکه اصول اخلاقی و ارزش‌های اجتماعی را نیز تضعیف می‌سازد. منش اخلاقی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های بنیادین شخصیت، می‌تواند در پیشگیری از رفتارهای غیراخلاقی نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد. با این حال، ویژگی‌های شخصیتی دیگری مانند کمال‌گرایی ممکن است این رابطه را تقویت یا تضعیف کنند. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی در میان دانش‌آموزان انجام گرفت.
دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۲ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۰۳ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۱۶ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۱۳	روش: د. پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر رویکرد کمی و از نظر ماهیت توصیفی-همبستگی (مقطعی) بود و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری اجرا شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر رودان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که ۳۵۲ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس‌های منش اخلاقی، کمال‌گرایی و بی‌صدافتی تحصیلی گردآوری و با نرم‌افزار AMOS-24 تحلیل شدند. اصول اخلاقی پژوهش شامل رضایت آگاهانه، اختیار شرکت در پژوهش و محرمانگی اطلاعات رعایت گردید.
کلیدواژه‌ها: منش اخلاقی، بی‌صدافتی تحصیلی، کمال‌گرایی، نقش واسطه‌ای، مدل‌سازی معادلات ساختاری.	یافته‌ها: نتایج نشان داد منش اخلاقی به‌صورت مستقیم و منفی بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین کمال‌گرایی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی دارد. نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد تقویت منش اخلاقی و تعدیل جنبه‌های ناپه‌نجا کمال‌گرایی می‌تواند در کاهش بی‌صدافتی تحصیلی مؤثر باشد. بنابراین، مداخلات آموزشی مبتنی بر پرورش منش اخلاقی و مدیریت کمال‌گرایی ناپه‌نجا می‌تواند به ارتقای سلامت اخلاقی و تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود.

خرمایی، فرهاد، ترکی‌زاده، مطهره، و صحرایان، کیما (۱۴۰۴). رابطه منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۰ (۳)، ۸۴-۵۹.
<http://dx.doi.org/10.22034/qaiie.10.3.6>

استناد



© نویسندگان.

ناشر: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، آموزش و پرورش به عنصری کلیدی در توسعه فردی و اجتماعی تبدیل شده است. دستیابی به موفقیت تحصیلی نه تنها برای دانش‌آموزان و دانشجویان یک هدف مهم تلقی می‌شود، بلکه به طور فزاینده‌ای به یک ارزش اجتماعی و معیاری برای سنجش توانمندی‌ها و آینده‌نگری تبدیل شده است. این فشار فزاینده برای کسب موفقیت، به ویژه در محیط‌های رقابتی آکادمیک، گاهی اوقات می‌تواند به بروز رفتارهای غیراخلاقی منجر شود. در چنین فضایی، بی‌صدافتی تحصیلی^۱ به عنوان یک چالش جدی و رو به رشد مطرح شده است که نه تنها سلامت نظام آموزشی را به خطر می‌اندازد، بلکه اصول اخلاقی و ارزش‌های اجتماعی را نیز تضعیف می‌کند (آمپونی^۲ و دیگران، ۲۰۲۰: ۳۹۶).

بی‌صدافتی تحصیلی به هرگونه اقدام یا تلاش فریبکارانه اطلاق می‌شود که دانش‌آموزان و دانشجویان به منظور کسب برتری یا موفقیت در فعالیت‌های آکادمیک، از ابزارهای غیرقانونی یا غیرقابل قبول استفاده می‌کنند (کلتو،^۳ ۲۰۲۴: ۷۱). این پدیده شامل طیف وسیعی از رفتارها از جمله تقلب در امتحانات، سرقت ادبی^۴، کپی‌برداری از تکالیف دیگران، استفاده غیرمجاز از منابع الکترونیکی، یا حتی همکاری‌های غیرمنصفانه در پروژه‌های گروهی است (اوسدا^۵ و دیگران، ۲۰۲۲: ۳؛ بریزگورنیا^۶، ۲۰۲۲؛ ریاد^۷، ۲۰۲۳: ۸؛ کلتو، ۲۰۲۴: ۷۲). مک‌کابی و تروینو^۸ (۱۹۹۷)، ابعاد اصلی بی‌صدافتی تحصیلی را به دو دسته تقلب در تکلیف^۹ و تقلب در امتحان^{۱۰} تقسیم کرده‌اند که هر دو به اشکال مختلفی می‌توانند در محیط‌های آموزشی ظاهر شوند (مک‌کابی و تروینو، ۱۹۹۷: ۳۸۲). این رفتارها نه تنها اعتبار مدرک تحصیلی را زیر سؤال می‌برند، بلکه مانع از یادگیری عمیق و توسعه مهارت‌های واقعی در دانش‌آموزان می‌شوند و در نهایت به یکپارچگی جامعه علمی آسیب می‌رسانند. فشار برای کسب نمرات بالا، ترس از شکست، انتظارات نامعقول از سوی خانواده و جامعه و ضعف در مهارت‌های مطالعه، از جمله عواملی هستند که می‌توانند دانش‌آموزان را به سمت اینگونه رفتارها سوق دهند (نبوی‌نژاد^{۱۱}، ۲۰۲۵: ۸). بنابراین، شناسایی پیشایندهای این پدیده و یافتن راهکارهایی برای مقابله با آن، از اهمیت بالایی برخوردار است.

یکی از مهم‌ترین پیشایندهای رفتار اخلاقی و غیراخلاقی، «منش اخلاقی»^{۱۲} افراد است. منش اخلاقی به مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و تمایلات شخصیتی اشاره دارد که به فرد اجازه می‌دهد تا در مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی، درست را از نادرست تشخیص داده و بر اساس آن عمل کند (کوهن و مورس^{۱۳}، ۲۰۱۴: ۴۵). ارسطو نیز بر این باور بود که فضیلت اخلاقی، تمایل به رفتار صحیح است و انتخاب‌ها و اعمال ما به شدت تحت تأثیر تعلیمات اخلاقی ما قرار دارند (بادوار^{۱۴}، ۲۰۱۷: ۳؛ یانگ^{۱۵} و دیگران، ۲۰۱۵: ۲۳۰). روان‌شناسان اخلاق، منش اخلاقی را متشکل از سه عنصر اصلی می‌دانند: انگیزش اخلاقی (تمایل به در نظر گرفتن نیازها و منافع دیگران)، هویت اخلاقی (ارزش‌گذاری اخلاق و دیدن خود به عنوان فردی

1. academic dishonesty
2. Ampuni
3. Cleto
4. Hagiarism
5. Uceda
6. Bryzgoria
7. Rad
8. McCabe & Trevino

9. cheating on homework
10. cheating on an exam
11. Nabavinejad
12. Moral Character
13. Cohen & Mors
14. Badhwar
15. Yang

اخلاقی) و توانایی اخلاقی (خودتنظیمی و در نظر گرفتن پیامدهای رفتار) (کوهن و مورس، ۲۰۱۴: ۴۶). افرادی که از منش اخلاقی بالاتری برخوردارند، به طور طبیعی از موقعیت‌هایی که منجر به رفتارهای غیراخلاقی می‌شود، اجتناب می‌کنند و هویت اخلاقی‌شان به عنوان یک نیروی انگیزشی قوی برای عمل اخلاقی عمل می‌کند (لیندر^۱ و دیگران، ۲۰۲۰: ۲۳). پژوهش‌های متعددی نیز این رابطه منفی و معنادار بین منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی را تأیید کرده‌اند (خرمائی و محمودنژاد، ۱۴۰۰: ۶۱؛ بارانی و دیگران، ۱۴۰۳: ۳؛ کوهن و مورس، ۲۰۱۴: ۴۷؛ سورونکه^۲، ۲۰۱۶: ۱۶۰؛ لیندر و دیگران، ۲۰۲۰: ۲۳). این مطالعات نشان می‌دهند که هرچه منش اخلاقی فرد قوی‌تر باشد، احتمال ارتکاب وی به بی‌صدافتی تحصیلی کمتر است؛ چرا که این افراد دارای توانمندی‌های درونی برای مدیریت چالش‌ها و مقاومت در برابر وسوسه رفتارهای غیراخلاقی هستند.

در کنار منش اخلاقی، یکی دیگر از ویژگی‌های فردی که می‌تواند تأثیر چشمگیری بر رفتار تحصیلی و اخلاقی دانش‌آموزان داشته باشد، «کمال‌گرایی» است. کمال‌گرایی به عنوان یک سازه پیچیده و چندبعدی تعریف می‌شود که شامل تلاش برای رسیدن به استانداردهای بسیار بالا و سختگیرانه، همراه با نگرانی افراطی در مورد اشتباهات و ارزیابی دیگران است (فراست^۳ و دیگران، ۱۹۹۰: ۴۵۱ به نقل از یانگ و دیگران، ۲۰۱۵: ۲۳۱). دونس و گروپ^۴ (۲۰۱۳)، کمال‌گرایی را از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های شخصیتی می‌دانند که می‌تواند بر رفتارهای تحصیلی تأثیر بگذارد (دونس و گروپ، ۲۰۱۳: ۴۱). کمال‌گرایی را می‌توان به دو نوع بهنجار (عادی) و نابهنجار (روان‌رنجورانه) تقسیم کرد (خانام^۵ و دیگران، ۲۰۲۴: ۹۶۵۶). کمال‌گرایی بهنجار با انگیزه پیشرفت و تلاش برای دستیابی به اهداف واقع‌بینانه همراه است، در حالی که کمال‌گرایی نابهنجار با ترس از شکست، نگرانی مداوم در مورد اشتباهات، و استانداردهای غیرواقع‌بینانه مشخص می‌شود (استوبر^۶، ۲۰۱۴: ۳۸۵). افراد کمال‌گرای نابهنجار معمولاً احساس ناتوانی می‌کنند و هر اشتباهی را به منزله شکست تلقی می‌کنند، که این امر می‌تواند منجر به اضطراب و رفتارهای ناکارآمد شود (حسینیان و دیگران، ۱۳۹۹: ۲۱۸). ابعاد مختلف کمال‌گرایی شامل نگرانی افراطی درباره اشتباهات، معیارهای شخصی بالا، انتقادگری و انتظارات والدین، تردید نسبت به اعمال، و نظم و سازماندهی می‌شوند (چن^۷ و دیگران، ۲۰۲۲: ۱۱۴۷). این ابعاد می‌توانند به طرق مختلفی بر سلامت روان و عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارند (چچ^۸ و دیگران، ۲۰۲۵: ۹۱).

ارتباط بین کمال‌گرایی و بی‌صدافتی تحصیلی موضوعی است که پژوهشگران به آن پرداخته‌اند، اما نتایج متناقضی نیز گزارش شده است. برخی مطالعات نشان داده‌اند که کمال‌گرایی می‌تواند بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی کند (بلاچینو^۹ و دیگران، ۲۰۲۲: ۸۶). این در حالی است که پژوهش‌های دیگری ارتباط معناداری بین کمال‌گرایی کلی و بی‌صدافتی تحصیلی نیافته‌اند و یا حتی همبستگی منفی بین آن‌ها را گزارش کرده‌اند (فريتزو^{۱۰} و دیگران، ۲۰۲۳: ۳۳؛ کرو^{۱۱} و دیگران، ۲۰۲۱: ۴۲۸؛ سیاپوترا^{۱۲}، ۲۰۱۳: ۲۰۱۳).

1 .Linder
2 .Sorunke
3. Rrfectionism
4. Frost, Marten, Lahart & Rosenblate
5. Dnse & Groep
6. Khanam
7. Stoeber

8 .Chen, Yang, & Jiao
9. Chę
1 . Błachnio
1 . Fritz
1 .Krou
1 . Siaputra

۵۲؛ کرون^۱ و دیگران، ۲۰۱۲: ۶۰). این تناقض‌ها ممکن است ناشی از رویکردهای مختلف به کمال‌گرایی (بهنجار در مقابل نابهنجار) و تفاوت‌های فرهنگی در نحوه بروز این پدیده باشد. به عنوان مثال، ابعاد خاصی از کمال‌گرایی مانند «انتظارات والدین» و «نظم و سازماندهی» می‌توانند به طور مستقیم با بی‌صدافتی تحصیلی در ارتباط باشند. والدین که انتظارات بالایی از فرزندان خود دارند، ممکن است فشاری را بر آن‌ها وارد کنند که در نهایت منجر به انتخاب راه‌های میانبر برای دستیابی به آن انتظارات شود (هانگن^۲ و دیگران، ۲۰۲۴: ۳؛ سوارجیری و روی^۳، ۲۰۲۳: ۲؛ رحمه^۴ و دیگران، ۲۰۲۳: ۲۳۲؛ خسروی شیری و اسماعیلی، ۱۴۰۲: ۱۲۲؛ کرمی و دیگران، ۱۴۰۱: ۱۴۲). همچنین، دانش‌آموزانی که به طور افراطی به نظم و اولویت‌بندی در کارهای خود اهمیت می‌دهند، ممکن است در مواجهه با عدم توانایی در رعایت این نظم سختگیرانه، به بی‌صدافتی روی آورند تا از تصور شکست جلوگیری کنند (بلاچنیو^۵ و دیگران، ۲۰۲۱: ۴۶).

در مورد رابطه بین منش اخلاقی و کمال‌گرایی، هرچند پژوهش‌های مستقیم کمتری انجام شده است، اما مطالعاتی که بر روی ویژگی‌های شخصیتی مشابه یا فضائل اخلاقی متمرکز بوده‌اند، نشان داده‌اند که این دو سازه به هم مرتبط هستند. به عنوان مثال، پنج عامل بزرگ شخصیت با ابعاد کمال‌گرایی رابطه معناداری دارند (لیانگ^۶ و دیگران، ۲۰۲۴: ۶۰؛ شولوا^۷ و دیگران، ۲۰۲۳: ۱۳۳؛ عقیلی و نودهی، ۱۴۰۲: ۲۸). منش اخلاقی به عنوان یک سازه کلی، می‌تواند پیش‌بینی‌کننده ابعاد مختلف کمال‌گرایی باشد. به عنوان مثال، افراد با منش اخلاقی بالا که دارای صفاتی همچون مسئولیت‌پذیری و پایبندی به نظم هستند، ممکن است استانداردهای شخصی بالایی برای خود تعیین کنند و به سازماندهی کارهایشان اهمیت دهند (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷). این ابعاد از کمال‌گرایی، به ویژه «معیارهای شخصی»، در افراد با منش اخلاقی بالا، به عنوان یک عامل مثبت در جهت پیشرفت و تلاش عمل می‌کند. با این حال، همان منش اخلاقی می‌تواند به طور منفی با «نگرانی افراطی» در ارتباط باشد، چرا که افراد با منش اخلاقی قوی‌تر، کمتر نگران قضاوت دیگران هستند و ارزش‌های درونی مثبت‌تری دارند (حسینیان و دیگران، ۱۳۹۹: ۲۱۸). در این میان، «انتظارات والدین» نیز می‌تواند تحت تأثیر منش اخلاقی فرزندان قرار گیرد؛ به این صورت که والدین با مشاهده ویژگی‌های اخلاقی مثبت در فرزندان خود، ممکن است انتظارات بالاتری از آن‌ها داشته باشند (شریفی اردانی و دیگران، ۱۴۰۲: ۳۷۶).

تاکنون، بسیاری از پژوهش‌ها به بررسی مستقیم رابطه بین منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی یا کمال‌گرایی و بی‌صدافتی تحصیلی پرداخته‌اند. با این حال، خلأ پژوهشی قابل توجهی در زمینه بررسی نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی در این روابط وجود دارد. به عبارت دیگر، این پرسش مطرح است که آیا کمال‌گرایی می‌تواند به عنوان یک مسیر پنهان یا تعدیل‌کننده، رابطه بین منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد؟ آیا ممکن است در شرایطی، حتی افراد دارای منش اخلاقی بالا نیز تحت تأثیر جنبه‌های خاصی از کمال‌گرایی، به بی‌صدافتی تحصیلی سوق داده شوند؟ اگرچه منش اخلاقی به طور مستقیم اثر منفی بر بی‌صدافتی تحصیلی دارد، اما این احتمال وجود دارد که کمال‌گرایی (به ویژه

1. Krone, Rouse & Bauer
2. Hangen
3. Swargiary & Roy
4. Rahma

5. Błachnio
6. Liang
7. Sheveleva

جنبه‌های نابهنجار آن) در افراد با منش اخلاقی، زمینه را برای تسریع و تسهیل بی‌صدافتی فراهم آورد (حجتی قلاتی و دیگران، ۱۴۰۴: ۱۱۳). شناسایی این مکانیسم‌های واسطه‌ای می‌تواند به درک عمیق‌تری از پدیده بی‌صدافتی تحصیلی و ارائه مداخلات مؤثرتر برای کاهش آن منجر شود.

با توجه به چالش‌های رو به رشد بی‌صدافتی تحصیلی در محیط‌های آموزشی و اهمیت نقش منش اخلاقی و کمال‌گرایی در شکل‌گیری رفتارهای دانش‌آموزان، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر رودان (استان هرمزگان، جنوب ایران) انجام گرفت. این مطالعه تلاش می‌کند تا با مدل‌سازی این روابط، به پرسش‌های مطرح شده پاسخ دهد و روشن سازد که چگونه یک ویژگی مثبت مانند منش اخلاقی و یک ویژگی دوگانه مانند کمال‌گرایی، می‌توانند به طور همزمان و پیچیده بر رفتارهای اخلاقی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. نتایج این پژوهش می‌تواند بینش‌های ارزشمندی را برای برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تربیتی فراهم آورد تا با تقویت منش اخلاقی و تعدیل جنبه‌های نابهنجار کمال‌گرایی، به کاهش بی‌صدافتی تحصیلی و ارتقای اخلاق در جامعه آموزشی کمک شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی، از نظر رویکرد کمی و از نظر ماهیت توصیفی-همبستگی (مقطعی) بود که در آن رابطه متغیرها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر رودان از استان هرمزگان ایران بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. به منظور تعیین حجم نمونه، از دیدگاه کلین^۱ (۲۰۱۵)، استفاده شد که براساس آن، تعداد ۱۰ تا ۲۰ مشارکت‌کننده برای هر پارامتر مدل، به عنوان ملاک تصمیم‌گیری در نظر گرفته می‌شود. بر این اساس، تعداد ۳۷۸ دانش‌آموز از جامعه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که ابتدا از میان ۳۰ مدرسه موجود در شهر رودان، تعداد ۹ مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس از هر مدرسه، ۲ کلاس به صورت تصادفی انتخاب گردید و دانش‌آموزان این کلاس‌ها به تکمیل مقیاس‌های پژوهش پرداختند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، تعداد ۲۶ پرسشنامه به دلیل شناسایی به‌عنوان موارد پرت از نمونه حذف شدند. در نهایت، تحلیل داده‌ها بر روی ۳۵۲ نفر انجام گرفت که از این تعداد، ۱۹۰ نفر دختر و ۱۶۲ نفر پسر بودند. در این پژوهش، از سه ابزار اندازه‌گیری معتبر شامل مقیاس منش اخلاقی، مقیاس کمال‌گرایی و مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۴) و AMOS (نسخه ۲۴) تحلیل گردید. برای رعایت اصول اخلاق پژوهش با توضیحات لازم به مشارکت‌کنندگان و اطمینان از محرمانه بودن اطلاعات شرکت داوطلبانه آنان در این پژوهش و رضایت کتبی آنان اخذ گردید.

مقیاس‌های مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

۱. مقیاس منش اخلاقی نوجوانان

برای سنجش منش اخلاقی نوجوانان، از مقیاس منش اخلاقی (خرمائی و قائمی، ۱۳۹۷) استفاده شد. این مقیاس شامل ۱۸ گویه است که شش صفت منشی را ارزیابی می‌کند. این صفات عبارتند از: آداب-گرایانه/گستاخانه، وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا، بخشش‌گرا/تقابل‌گرا، تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا، پارسایانه/انکارورزانه، و وارستگی/دل بستگی. هر گویه براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از «کاملاً درست» با نمره ۵ تا «کاملاً نادرست» با نمره ۱، نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس به گونه‌ای طراحی شده است که بتواند ابعاد مختلف منش اخلاقی را در نوجوانان به طور جامع و دقیق ارزیابی کند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم این مقیاس نشان دهنده روایی مطلوب آن است. گویه‌های مربوط به هریک از صفات منشی، بار عاملی قابل قبولی بر عوامل مرتبط خود داشتند. به طور مشخص، بارهای عاملی هریک از صفات عبارت بودند از: آداب‌گرا/گستاخانه (۰/۵۱ تا ۰/۶۵)، وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا (۰/۵۳ تا ۰/۸۵)، بخشش‌گرا/تقابل-گرا (۰/۵۸ تا ۰/۷۶)، تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا (۰/۳۳ تا ۰/۶۷)، پارسایانه/انکارورزانه (۰/۶۳ تا ۰/۷۴) و وارستگی/دل بستگی (۰/۵۹ تا ۰/۸۲). شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان دهنده برازش مطلوب این مدل است ($X^2/df=1/73$ ، $GFI=0/94$ ، $AGFI=0/90$ ، $IFI=0/94$ ، $RMSEA=0/05$ ، $PCLOSE=0/54$). این شاخص‌ها نشان می‌دهند که مدل نظری مقیاس با داده‌های تجربی به خوبی تطابق دارد و از روایی ساختاری مناسبی برخوردار است. پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ بررسی شد. نتایج نشان داد که این مقیاس از پایایی قابل قبولی برخوردار است. ضریب آلفای کرونباخ برای صفت منشی آداب‌گرا/گستاخانه (۰/۷۰)، پارسایانه/انکارورزانه (۰/۸۱)، وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا (۰/۷۸)، بخشش‌گرا/تقابل‌گرا (۰/۷۵)، تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا (۰/۷۰)، وارستگی/دل بستگی (۰/۷۷) و نمره کل مقیاس (۰/۸۷) بوده است. این ضرایب نشان دهنده همسانی درونی مناسب گویه‌های مقیاس و قابلیت اعتماد آن برای سنجش منش اخلاقی نوجوانان است.

۲. مقیاس کمال‌گرایی

به‌منظور سنجش کمال‌گرایی از مقیاس کمال‌گرایی^۱ فراست و دیگران (۱۹۹۰) استفاده شد. این مقیاس شامل ۳۵ گویه و شش بعد «نگرانی افراطی درباره اشتباهات»، «درک فرد از انتقادات والدین»، «درک فرد از انتظارات والدین»، «تمایل به شک و تردید»، «گرایش به نظم و سازمان‌یافتگی» و «معیارهای شخصی» است. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر گویه را براساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) مشخص کردند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که گویه‌های چهار بعد از ابعاد مقیاس، شامل انتظارات والدین (با بار عاملی ۰/۴۶ تا ۰/۸۷)، نظم و سازماندهی (۰/۵۲ تا ۰/۷۷)، معیار شخصی (۰/۴۷ تا ۰/۶۵) و نگرانی افراطی (۰/۴۹ تا ۰/۷۵)، بر عامل مربوطه بارگذاری شده‌اند. در مقابل، دو بعد «شک و تردید» و «انتقاد والدین» به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ از مدل حذف گردیدند. پس از ترسیم مدل تحلیل عاملی تأییدی، شاخص‌های برازش مدل مورد بررسی قرار گرفت و نتایج حاکی از برازش مطلوب مدل نظری با داده‌ها بود ($X^2/df=1/98$ ، $GFI=0/92$ ، $AGFI=0/89$ ، $IFI=0/92$ ، $RMSEA=0/05$ ، $PCLOSE=0/28$). همچنین، برای بررسی پایایی ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد ضریب پایایی برای ابعاد «انتظارات

والدین»، «نظم و سازماندهی»، «معیار شخصی» و «نگرانی افراطی» به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۴، ۰/۶۸، ۰/۷۵ و برای کل مقیاس برابر با ۰/۷۸ بود که بیانگر پایایی قابل قبول ابزار در نمونه مورد بررسی است.

۳. مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی

برای سنجش میزان بی‌صدافتی تحصیلی، از مقیاس بی‌صدافتی تحصیلی^۱ مک‌کابی و تروینو (۱۹۹۷)، استفاده شد. این مقیاس شامل ۱۰ گویه است و دو بعد «تقلب در امتحان» و «تقلب در تکلیف» را مورد سنجش قرار می‌دهد. در این ابزار، انواع رفتارهای مرتبط با بی‌صدافتی تحصیلی توصیف شده و شرکت‌کنندگان میزان انجام هر رفتار را براساس یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از «هیچ‌وقت» (۱) تا «همیشه» (۵) مشخص می‌کنند. نمره بالاتر در این مقیاس بیانگر سطح بالاتری از بی‌صدافتی تحصیلی است. مک‌کابی و تروینو (۱۹۹۷)، در مطالعه اولیه خود ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ را برای کل مقیاس گزارش کردند که نشان دهنده پایایی مطلوب ابزار است. در پژوهش حاضر، برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که مقیاس از دو عامل متمایز تشکیل شده است؛ گویه‌های مربوط به بعد «تقلب در تکلیف» با بار عاملی ۰/۳۵ تا ۰/۸۶ و گویه‌های بعد «تقلب در امتحان» با بار عاملی بین ۰/۴۶ تا ۰/۸۴ بر عامل‌های مربوطه بارگذاری شدند. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی نیز بیانگر برازش مناسب مدل نظری با داده‌ها بود ($X^2/df=1/87$ ، $GFI=0/97$ ، $PCLOSE=0/37$ و $RMSEA=0/05$ ، $CFI=0/97$ ، $IFI=0/97$ ، $AGFI=0/94$ پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان داد که ضرایب پایایی برای ابعاد «تقلب در امتحان» و «تقلب در تکلیف» به ترتیب برابر با ۰/۵۰، ۰/۷۸ و برای نمره کل مقیاس برابر با ۰/۸۰ بود. این ضرایب نشان دهنده پایایی قابل قبول و کفایت درونی مناسب ابزار در نمونه آماری حاضر هستند.

یافته‌ها و پژوهش

در این بخش، ابتدا یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. سپس شرایط لازم برای آزمون مدل پژوهش مورد بررسی قرار گرفته و روابط ساده میان متغیرها در قالب ماتریس همبستگی گزارش شده است. در ادامه، مدل مفهومی پژوهش از طریق تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری آزمون گردیده و شاخص‌های برازش مدل به همراه نتایج تحلیل نهایی گزارش شده است. یافته‌های توصیفی داده‌ها شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات متغیرهای پژوهش در جدول (۱) نمایش داده شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	Min	Max
منش اخلاقی				
پارسایانه / انکارورزانه	۱۲/۲۵	۲/۴۹	۳	۱۵
آداب‌گرایانه / گستاخانه	۱۱/۷۷	۲/۲۹	۴	۱۵
تبعیت‌گرا / طغیان‌گرا	۱۰/۲۱	۲/۶۵	۳	۱۵
وظیفه‌گرا / تساهل‌گرا	۱۰/۶۰	۲/۹۳	۳	۱۵

متغیرها	M	SD	Min	Max
دل‌رستگی / دل‌بستگی	۸/۸۹	۲/۶۸	۳	۱۵
بخشش‌گرا / تقابل‌گرا	۹/۷۲	۲/۹۴	۳	۱۵
منش اخلاقی (نمره کل)	۶۴/۰۶	۱۰/۱۹	۲۵	۹۰
کمال‌گرایی				
انتظارات والدین	۱۵/۸۴	۳/۰۸	۵	۲۰
نظم و سازماندهی	۲۵/۱۴	۴/۱۳	۶	۲۰
معیارهای شخصی	۱۹/۸۲	۳/۱۴	۱۰	۲۵
نگرانی افراطی	۱۶/۶۵	۵/۰۲	۶	۳۰
کمال‌گرایی (نمره کل)	۷۷/۴۷	۹/۴۶	۴۳	۱۰۰
بی‌صدقاتی تحصیلی				
تقلب تکلیف	۷/۴۱	۲/۲۹	۴	۱۶
تقلب امتحان	۹/۱۰	۳/۷۷	۵	۲۲
بی‌صدقاتی تحصیلی (نمره کل)	۱۶/۵۱	۵/۴۱	۹	۳۴

در ادامه ماتریس همبستگی بین متغیرها ارائه شده است. برای بررسی روابط ساده و اولیه میان متغیرها، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. جدول (۲) ماتریس همبستگی مرتبه صفر بین ابعاد متغیرهای پژوهش و سطوح معناداری آن‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. پارسیانه/انکارورزانه	۱											
۲. آداب‌گرایانه/گستاخانه	۰/۲۹**	۱										
۳. تبعیت‌گرا/طغیان‌گرا	۰/۳۳**	۰/۳۳**	۱									
۴. وظیفه‌گرا/تساهل‌گرا	۰/۴۶**	۰/۲۷**	۰/۳۵**	۱								
۵. دل‌رستگی / دل‌بستگی	۰/۲۳**	۰/۱۳*	۰/۲۴**	۰/۳۳**	۱							
۶. بخشش‌گرا/تقابل‌گرا	۰/۳۷**	۰/۳۸**	۰/۴۵**	۰/۲۶**	۰/۲۷**	۱						
۷. انتظارات والدین	۰/۲۳**	۰/۰۴	۰/۱۴*	۰/۱۸**	۰/۰۴	۰/۰۷	۱					
۸. نظم و سازماندهی	۰/۴۶**	۰/۳۵**	۰/۳۱**	۰/۶۲**	۰/۱۴*	۰/۲۶**	۰/۲۹**	۱				
۹. معیارهای شخصی	۰/۳۷**	۰/۳۲**	۰/۳۳**	۰/۴۶**	۰/۰۹	۰/۱۵**	۰/۴۶**	۰/۵۳**	۱			
۱۰. نگرانی افراطی	۰/۱۵**	-۰/۰۳	۰/۰۸	-۰/۲۱**	-۰/۲۳**	۰/۰۱	۰/۰۹	-۰/۱۶**	۰/۰۳	۱		
۱۱. تقلب تکلیف	-۰/۰۵	-۰/۱۴*	-۰/۱۳*	-۰/۲۳**	-۰/۱۷**	-۰/۰۱	۰/۱۴*	-۰/۰۶	-۰/۱۲*	۰/۰۳	۱	
۱۲. تقلب امتحان	-۰/۱۸**	-۰/۱۲*	-۰/۱۵**	-۰/۳۰**	-۰/۱۱	-۰/۰۷	۰/۱۲*	-۰/۱۴*	-۰/۱۵**	۰/۰۹	۰/۵۸**	۱

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که میان اغلب متغیرهای موجود در مدل، روابط معناداری وجود دارد. به‌طور مشخص، بیشتر مؤلفه‌های منش اخلاقی با ابعاد کمال‌گرایی همبستگی مثبت و معناداری نشان داده‌اند. همچنین، تمامی مؤلفه‌های منش اخلاقی - بجز بخشش‌گرا/تقابل‌گرا با مؤلفه‌های بی‌صدقاتی تحصیلی همبستگی منفی و معنادار دارد. در بعد کمال‌گرایی نیز مؤلفه‌های انتظارات والدین، نظم و سازماندهی و معیارهای شخصی با ابعاد بی‌صدقاتی تحصیلی همبستگی منفی و معنادار نشان داده‌اند. به‌طور کلی، روابط بین مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش در اکثر موارد در سطح معناداری ۰/۰۵ و ۰/۰۱ تأیید

شده است. پس از اطمینان از برقراری مفروضه‌های لازم، برای آزمون مدل مفهومی پژوهش از روش مدل-یابی معادلات ساختاری استفاده شد. بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش، مدلی مفهومی به گونه‌ای طراحی شد که در آن، منش اخلاقی به عنوان متغیر برون‌زاد، بی‌صداقتی تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد، و کمال‌گرایی به عنوان متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شد. شاخص‌های برازش مدل نهایی در جدول (۳) ارائه شده‌اند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل نهایی

شاخص	X ² /df	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱/۸۹	۰/۸۸	۰/۸۴	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۰۵	۰/۱۵
مقدار قابل قبول	<۳	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	>۰/۰۵

چنان‌که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، نسبت خلی دو به درجه آزادی (۱/۸۹)، در محدوده قابل قبول برازش (۱ تا ۳) قرار دارد (کلاین، ۲۰۱۵). شاخص برازش کلی (GFI) برابر با ۰/۸۸ به دست آمد که اگرچه اندکی کمتر از حد مطلوب (≥۰/۹۰) است، اما در محدوده مرزی قابل قبول قرار دارد. شاخص برازش تعدیل شده (AGFI) برابر با ۰/۸۴ بوده و اندکی پایین‌تر از مقدار مطلوب است. شاخص‌های برازش تطبیقی (CFI و IFI) هر دو برابر با ۰/۹۰ محاسبه شدند که بیانگر برازش مناسب مدل هستند (میرز و دیگران، ۱۳۹۶). همچنین مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۵ (کمتر از ۰/۰۸) و شاخص PCLOSE برابر با ۰/۱۵ (بزرگ‌تر از ۰/۰۵) بدست آمد که هر دو نشان دهنده برازش مناسب مدل می‌باشند (قاسمی، ۱۳۹۲). در مجموع، نتایج شاخص‌های برازش نشان می‌دهد که مدل نهایی از برازش مطلوبی برخوردار است.

پس از اصلاح شاخص‌های برازش مدل، وزن‌های رگرسیونی محاسبه و ضرایب مربوط به عامل‌های متغیرهای مکنون در مدل مورد بررسی قرار گرفت. پس از تأیید شاخص‌های برازش و برآورد وزن‌های رگرسیونی، ضرائب مسیرهای ساختاری مدل تحلیل شدند. در نهایت، نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

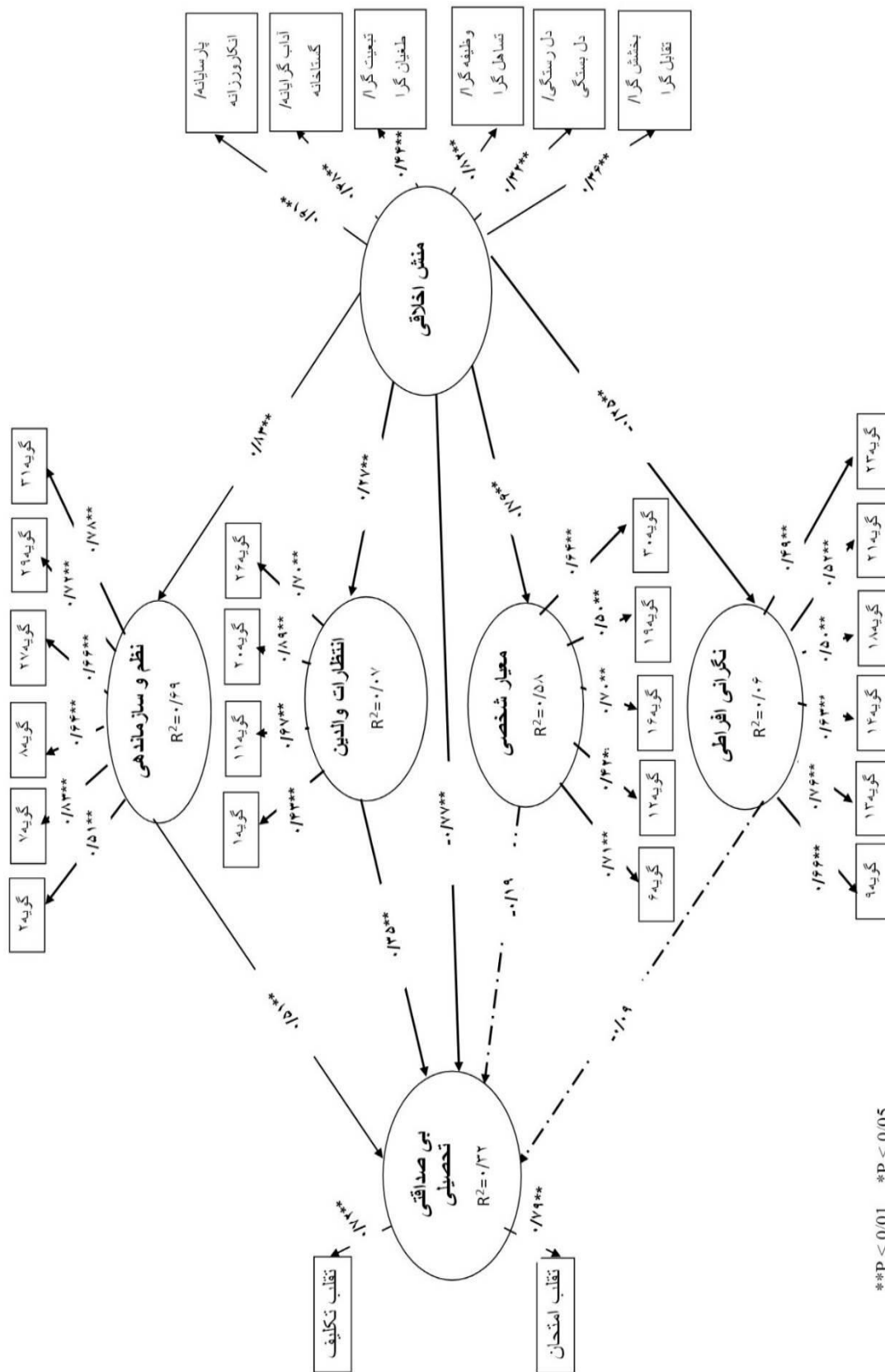
اثر کل		اثر غیرمستقیم		اثر مستقیم		مسیر
P	B	p	β	P	B	
۰/۰۰۱	۰/۲۷	-	-	۰/۰۰۱	۰/۲۷	از منش اخلاقی به انتظارات والدین
۰/۰۰۱	۰/۸۳	-	-	۰/۰۰۱	۰/۸۳	از منش اخلاقی به نظم و سازماندهی
۰/۰۰۱	۰/۷۶	-	-	۰/۰۰۱	۰/۷۶	از منش اخلاقی به معیار شخصی
۰/۰۰۴	-۰/۲۵	-	-	۰/۰۰۴	-۰/۲۵	از منش اخلاقی به نگرانی افراطی
۰/۰۰۱	-۰/۳۸	۰/۰۴	۰/۳۹	۰/۰۰۱	-۰/۷۷	از منش اخلاقی به بی‌صداقتی تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۳۵	-	-	۰/۰۰۱	۰/۳۵	از انتظارات والدین به بی‌صداقتی تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۵۱	-	-	۰/۰۰۱	۰/۵۱	از نظم و سازماندهی به بی‌صداقتی تحصیلی
۰/۱۸	-۰/۱۹	-	-	۰/۱۸	-۰/۱۹	از معیار شخصی به بی‌صداقتی تحصیلی
۰/۳۶	-۰/۰۹	-	-	۰/۳۶	-۰/۰۹	از نگرانی افراطی به بی‌صداقتی تحصیلی

به‌منظور برآورد و آزمون معناداری مسیرهای غیرمستقیم، یعنی بررسی نقش واسطه‌گری کمال‌گرایی

در رابطه بین منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی، از مدل معادلات ساختاری با روش برآورد درست‌نمایی بیشینه در نرم‌افزار AMOS-24 استفاده شد. برای بررسی معناداری اثر واسطه‌ای، از روش بوت‌استرپ با ۲۰۰۰ نمونه و فاصله اطمینان ۹۵ درصد بهره گرفته شد.

یافته‌ها نشان داد که منش اخلاقی با میانجی‌گری کمال‌گرایی پیش‌بینی‌کننده معنادار بی‌صدافتی تحصیلی است ($p = ۰/۰۰۱$ و $\beta = -۰/۳۸$). مقدار R^2 بیانگر آن است که ۳۲ درصد از واریانس بی‌صدافتی تحصیلی توسط منش اخلاقی از طریق نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی تبیین می‌شود. نتایج همچنین نشان داد منش اخلاقی اثر منفی و معناداری بر بی‌صدافتی تحصیلی دارد ($p = ۰/۰۰۱$ و $\beta = -۰/۷۷$)، به این معنا که افزایش منش اخلاقی منجر به کاهش بی‌صدافتی تحصیلی می‌شود. افزون بر این، منش اخلاقی اثر مستقیم معناداری بر ابعاد کمال‌گرایی دارد؛ به طوری که نگرانی افراطی را به صورت منفی ($p = ۰/۰۰۱$ و $\beta = -۰/۲۵$) و ابعاد نظم و سازمندی ($p = ۰/۰۰۱$ و $\beta = ۰/۸۳$)، انتظارات والدین ($p = ۰/۰۰۱$ و $\beta = ۰/۲۷$) و معیار شخصی ($p = ۰/۰۰۱$ و $\beta = ۰/۷۶$) را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند.

از میان ابعاد کمال‌گرایی، دو بعد نظم و سازمندی ($p = ۰/۰۰۱$ و $\beta = ۰/۵۱$) و انتظارات والدین ($p = ۰/۰۰۱$ و $\beta = ۰/۳۵$) دارای اثر مستقیم مثبت بر بی‌صدافتی تحصیلی بودند، در حالی که ابعاد نگرانی افراطی ($p = ۰/۳۶$ و $\beta = -۰/۰۹$) و معیار شخصی ($p = ۰/۱۸$ و $\beta = -۰/۱۹$) تأثیر معناداری بر بی‌صدافتی تحصیلی نداشتند. همچنین نتایج نشان دادند که منش اخلاقی علاوه بر اثر مستقیم منفی و معنادار بر بی‌صدافتی تحصیلی، از طریق کمال‌گرایی نیز اثر غیرمستقیم مثبت و معناداری بر این متغیر دارد ($p = ۰/۰۴$ و $\beta = ۰/۳۹$). بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که کمال‌گرایی نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی ایفا می‌کند.



**P < 0/01 *P < 0/05

شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی با واسطه‌گری کمال‌گرایی دانش‌آموزان بود. نتایج نشان داد که منش اخلاقی به‌صورت مستقیم و منفی، بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با پژوهش‌های بالسینی و دیگران (۱۴۰۳)، خرمائی و محمودنژاد (۱۴۰۰)، بارانی و دیگران (۱۴۰۳)، کوهن و مورس (۲۰۱۴)، سورونکه (۲۰۱۶)، آمپونی و دیگران (۲۰۲۰)، و لندر و دیگران (۲۰۲۱)، همسو است. این همسویی نشان دهنده تأثیر مستقیم منش اخلاقی بر کاهش رفتارهای غیراخلاقی در محیط‌های آموزشی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که منش اخلاقی شامل سه مؤلفه اصلی انگیزه، توانایی و هویت است که هر یک به‌طور مستقل می‌تواند از بروز رفتارهای غیراخلاقی پیشگیری کند (کوهن و مورس، ۲۰۱۴: ۴۶). افرادی که از منش اخلاقی بالاتری برخوردارند، به دلیل برخورداری از انگیزه‌های درونی قوی و هویت اخلاقی پایدار، حتی در موقعیت‌های دشوار و چالش‌برانگیز نیز تمایل دارند رفتارهای اخلاقی از خود نشان دهند. از سوی دیگر، ادراک فرد از توانایی‌هایش نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش و نوع رفتار او دارد. زمانی که فرد نگرش مثبتی نسبت به توانایی‌های خود دارد، احساس کارآمدی بیشتری کرده و با اطمینان و پشتکار به انجام وظایف خود می‌پردازد. در مقابل، افرادی که باور مثبتی نسبت به توانایی‌های خویش ندارند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی احساس ناتوانی می‌کنند و ممکن است برای غلبه بر موقعیت‌های دشوار، به رفتارهای غیراخلاقی از جمله بی‌صدافتی تحصیلی متوسل شوند (فقیهی و دیگران، ۱۳۹۹: ۱۰۵؛ علیزاده و دیگران، ۱۴۰۰: ۶۵). افزون بر این، هویت اخلاقی به‌عنوان نیروی انگیزشی در جهت بروز رفتارهای اخلاقی عمل کرده و فرد را ترغیب می‌کند تا در موقعیت‌های گوناگون، مطابق با ارزش‌های اخلاقی خود رفتار نماید (ریاد، ۲۰۲۳: ۸).

نتایج همچنین نشان داد که منش اخلاقی قادر است ابعاد مختلف کمال‌گرایی را به‌صورت معناداری پیش‌بینی کند. به نظر می‌رسد منش اخلاقی از طریق تقویت مؤلفه‌هایی همچون انتظارات والدین، نظم و سازماندهی و معیارهای شخصی، زمینه‌ساز شکل‌گیری کمال‌گرایی مثبت می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های خرمائی و قائمی (۱۳۹۷)، رضانی زمیدانی (۱۴۰۰)، شریفی اردانی و دیگران (۱۴۰۲)، ایزنبرگ و دیگران (۲۰۱۴)، یانگ و دیگران (۲۰۱۵)، استوبر و یانگ (۲۰۱۶)، و مست ویرشویل و دیگران (۲۰۲۳)، همسو است. منش اخلاقی، به‌عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های پایدار شخصیتی که شامل مسئولیت‌پذیری، احترام، خودنظم‌دهی، و تعهد به ارزش‌های دگرخواهانه است، نقش بنیادینی در شکل‌گیری الگوهای کمال‌گرایی مثبت ایفا می‌کند (فرهادی بسطام و میکائیلی منیع، ۱۴۰۳: ۱۲۱). افراد دارای منش اخلاقی قوی، در پرتو هویت اخلاقی منسجم و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی، نگرش‌ها و رفتارهایی از خود بروز می‌دهند که موجب رشد و تقویت ابعاد سازنده کمال‌گرایی همچون انتظارات والدین، نظم و سازماندهی و معیارهای شخصی می‌شود.

منش اخلاقی همچنین متغیر نگرانی افراطی را به‌صورت منفی و معنادار پیش‌بینی کرده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های حسینیان و دیگران (۱۳۹۹)، استوبر و یانگ (۲۰۱۶)، یانگ و دیگران (۲۰۱۵)،

و اگان و دیگران (۲۰۱۵) همسو است. افراد دارای منش اخلاقی، از ویژگی‌های منشی مثبتی همچون دل‌رستگی و تبعیت‌گرایی برخوردارند که هسته محوری آن نفی ارزش‌های خودمحورانه و رهایی از نگرانی‌های ناشی از دست دادن قدرت، منزلت یا موقعیت اجتماعی است. در مقابل، افرادی که از نگرانی افراطی بالاتری برخوردارند، معمولاً دارای اعتمادبه‌نفس پایین‌تری هستند و بیش از حد نگران برداشت دیگران از خود می‌باشند. این افراد به دلیل اتکای بیشتر به تأیید اجتماعی و ضعف در نظام ارزشی درونی، ممکن است برای جلب رضایت دیگران به رفتارهای ماکیاولیستی مانند چاپلوسی، تملق یا رفتارهای نمایشی روی آورند (استوبر و یانگ، ۲۰۱۶: ۳۸۵). در مجموع، منش اخلاقی با تقویت ارزش‌های درونی و ثبات هیجانی، از بروز نگرانی افراد می‌کاهد و فرد را در مسیر تعاملات اجتماعی سالم‌تر و پایدارتر قرار می‌دهد.

یافته‌ها همچنین نشان دادند که دو بعد «نظم و سازماندهی» و «انتظارات والدین» بی‌صدقاتی تحصیلی را به‌صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی می‌کنند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های بلاچینو و دیگران (۲۰۲۲)، سوارجیری و روی (۲۰۲۳)، رحمه و دیگران (۲۰۲۳)، هانگن^۴ و دیگران (۲۰۲۴)، کرمی و دیگران (۱۴۰۱)، خسروی شیری و اسماعیلی (۱۴۰۲)، میکائیلی منیع و همکاران (۱۴۰۴)، همسو است. در تبیین این یافته که مؤلفه «انتظارات والدین» به‌صورت مثبت و معناداری بی‌صدقاتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند، می‌توان گفت والدین معمولاً انتظارات بالایی از فرزندان خود در زمینه تحصیل دارند و آنان را به دستیابی به بهترین نتایج ممکن ترغیب می‌کنند. چنین انتظاراتی، اگر بیش از اندازه و غیرواقع‌بینانه باشد، می‌تواند فشار روانی قابل توجهی بر دانش‌آموز وارد کند. در این شرایط، فرد احساس می‌کند باید علاوه بر معیارهای شخصی خود، انتظارات دیگران به‌ویژه والدین را نیز برآورده سازد. این فشار ممکن است او را به استفاده از روش‌های غیراخلاقی همچون بی‌صدقاتی تحصیلی سوق دهد تا تصویر موفقیت مورد انتظار والدین را حفظ کند (شفیع‌آبادی و نیکنام، ۱۳۹۴: ۱۳۵؛ حبیبی، ۱۳۹۴: ۲۴). در واقع، اگر انتظارات والدین در حد متعادل باشد، می‌تواند به‌عنوان عامل انگیزشی در جهت بهبود عملکرد تحصیلی عمل کند، اما زمانی که این انتظارات افراطی شود، زمینه‌ساز اضطراب عملکرد و رفتارهای ناسازگارانه می‌گردد. همچنین، در تبیین پیش‌بینی مثبت و معنادار بی‌صدقاتی تحصیلی توسط بعد «نظم و سازماندهی»، می‌توان گفت نظم و سازماندهی بیش از حد، به‌صورت تمایل افراطی به کنترل، اولویت‌بندی سخت‌گیرانه و پایبندی غیرمنعطف به ساختارهای ذهنی نمود می‌یابد. افراد دارای این ویژگی معمولاً از گزاره‌های مطلق‌گرایانه و الزام‌آور («بایدها») در تفکر خود استفاده می‌کنند و هرگونه انحراف از برنامه یا اولویت تعیین‌شده را نشانه شکست می‌دانند. چنین الگوهای فکری موجب افزایش استرس و کاهش انعطاف‌پذیری شناختی می‌شود. در نتیجه، زمانی که فرد قادر به تحقق کامل برنامه‌هایش نباشد، ممکن است برای دستیابی به هدف و حفظ احساس کنترل، به رفتارهای غیرصادقانه متوسل شود. به بیان بلاچینو و دیگران (۲۰۲۱)، افرادی که نسبت به توانایی‌های خود احساس تردید دارند یا عملکردشان را ناکافی می‌دانند، در موقعیت‌های فشار تحصیلی، بیشتر مستعد ارتکاب بی‌صدقاتی تحصیلی هستند (بلاچینو و دیگران، ۲۰۲۲: ۴۶).

در حالی که ابعاد «معیارهای شخصی» و «نگرانی افراطی»، نتوانستند بی‌صدافتی تحصیلی را به‌صورت معنادار پیش‌بینی کنند. این یافته با پژوهش حسینیان و دیگران (۱۳۹۹)، کرون و دیگران (۲۰۱۲)، سیاپونزا (۲۰۱۳)، استوبر و یانگ (۲۰۱۶)، کرو و دیگران (۲۰۲۱)، و فریتز و دیگران (۲۰۲۳)، همسو است که نشان دادند افراد با معیارهای شخصی بالا، به دلیل خودپنداره مثبت و اعتمادبه‌نفس، کمتر به رفتارهای غیراخلاقی روی می‌آورند. همچنین، نگرانی افراطی که با اعتمادبه‌نفس پایین و ترس از قضاوت دیگران همراه است، ممکن است به‌طور مستقیم بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیر نگذارد، اما می‌تواند از طریق سایر عوامل مانند فشارهای محیطی یا انتظارات والدین، رفتارهای غیراخلاقی را تسهیل کند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که کمال‌گرایی می‌تواند نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی ایفا کند. این یافته به‌طور غیرمستقیم با پژوهش‌های خرمایی و محمودنژاد (۱۴۰۰)، بارانی و دیگران (۱۴۰۳)، کوهن و مورس (۲۰۱۴)، سورونکه (۲۰۱۶)، و لیندر و دیگران (۲۰۲۱)، ناهمسو است که بیان می‌کنند افراد با منش اخلاقی بالا حتی تحت فشار نیز به رفتارهای غیراخلاقی روی نمی‌آورند. در تبیین این ناهمسویی می‌توان گفت که کمال‌گرایی، به‌ویژه در ابعاد نابهنجار آن، می‌تواند به‌عنوان عاملی تسریع‌کننده عمل کند و حتی افراد با منش اخلاقی بالا را به سمت رفتارهای غیراخلاقی سوق دهد (حسن‌پور و دیگران، ۱۴۰۲: ۱۳۰). این نتیجه با پژوهش رهنمای نهزمی و پوقوسیان (۱۳۹۳)، همسو است که نشان دادند کمال‌گرایی نابهنجار می‌تواند منجر به رفتارهای ناکارآمد و حتی غیراخلاقی شود (رهنمای نهزمی و پوقوسیان، ۱۳۹۳: ۲۹). به‌ویژه، ابعاد نظم و سازماندهی و انتظارات والدین که در این پژوهش به‌صورت مثبت و معنادار بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی کردند، نشان‌دهنده این است که فشارهای ناشی از انتظارات بالا و تأکید بیش‌ازحد بر نظم می‌تواند دانش‌آموزان را به سمت رفتارهای غیراخلاقی سوق دهد. این یافته‌ها با پژوهش بلاچینو و دیگران (۲۰۲۱)، و شفیع‌آبادی و نیک‌نام (۱۳۹۴)، همخوانی دارد که نشان دادند فشارهای ناشی از انتظارات والدین و تأکید بر نظم می‌تواند منجر به بی‌صدافتی تحصیلی شود.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که منش اخلاقی به‌طور مستقیم و منفی بی‌صدافتی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین، منش اخلاقی ابعاد کمال‌گرایی را به‌گونه‌ای معنادار پیش‌بینی نمود. براساس نتایج این پژوهش، کمال‌گرایی نقش واسطه‌ای در تبیین رابطه بین منش اخلاقی و بی‌صدافتی تحصیلی ایفا می‌کند. در حالی که اثر مستقیم منش اخلاقی بر بی‌صدافتی تحصیلی منفی است، اثر غیرمستقیم آن از طریق کمال‌گرایی مثبت و معنادار ارزیابی شد. این امر بیانگر آن است که کمال‌گرایی، با ایفای نقش واسطه‌ای، می‌تواند به تسریع و تسهیل بروز بی‌صدافتی تحصیلی منجر شود. با این وجود، لازم به ذکر است که هرچند کمال‌گرایی می‌تواند بی‌صدافتی تحصیلی را حتی در افراد با منش اخلاقی بالا تقویت کند، با توجه به اثر مستقیم منفی منش اخلاقی بر بی‌صدافتی تحصیلی و نیز اثر کلی منفی آن در مدل، تأثیر منش اخلاقی در کاهش بی‌صدافتی تحصیلی همچنان برجای خود باقی می‌ماند و حذف نمی‌شود. از این‌رو، با در نظر گرفتن قابلیت آموزش‌پذیری منش اخلاقی، می‌توان نتیجه گرفت که مداخلات آموزشی با هدف تقویت این توانمندی، به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم، در کاهش بی‌صدافتی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر خواهد بود.

پژوهش حاضر با چند محدودیت اساسی همراه است. نخست، نمونه تحقیق محدود به دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم (۱۹-۱۵ ساله) شهر رودان در استان هرمزگان بود و از این رو تعمیم نتایج به دیگر پایه‌های تحصیلی، گروه‌های سنی یا مناطق جغرافیایی متفاوت باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، به دلیل استفاده از طرح همبستگی، امکان استنباط علیت میان منش اخلاقی، کمال‌گرایی و بی‌صدافتی تحصیلی فراهم نیست. علاوه بر این، اتکا به پرسشنامه‌های خودگزارشی برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه ممکن است تحت تأثیر پاسخ‌دهی اجتماعی مطلوب یا تصویر ذهنی فرد از خویش قرار گرفته و مقداری سوگیری ایجاد کند. سرانجام، در این مطالعه به تأثیر تفاوت‌های فرهنگی و جنسیتی بر منش اخلاقی و گرایش به بی‌صدافتی تحصیلی پرداخته نشده است، در حالی که این عوامل می‌توانند در شکل‌گیری و تبیین متغیرهای مورد بررسی نقش داشته باشند.

برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج و تعمیق درک سازوکارهای تأثیرگذار بر بی‌صدافتی تحصیلی، پژوهش‌های آینده می‌توانند به نکات زیر توجه کنند: نخست، نمونه‌گیری را گسترش دهند تا دانش‌آموزان با پیشینه‌های آموزشی، فرهنگی و جغرافیایی متنوع در مطالعات بعدی حضور یابند و بدین ترتیب امکان مقایسه گروه‌های منطقه‌ای و فرهنگی فراهم شود. دوم، با استفاده از طرح‌های طولی به بررسی جهت‌یابی روابط علی متغیرهای منش اخلاقی، کمال‌گرایی و بی‌صدافتی تحصیلی بپردازند تا فرایندهای تغییرات و تعاملات زمانی میان این سازه‌ها روشن شود. سوم، به جای تکیه صرف بر پرسشنامه‌های خودگزارشی، از روش‌های مشاهده‌ای، ارزیابی هم‌تا یا داده‌های رفتاری (مانند ثبت گزارش‌های معلم یا والد) بهره ببرند تا از سوگیری پاسخ‌دهی اجتماعی بکاهند و تصویری جامع‌تر از رفتار دانش‌آموزان به دست آید. چهارم، مداخلات آموزشی- تربیتی طراحی و آزمون شوند که هدف آن‌ها تقویت منش اخلاقی و آموزش راهبردهای مدیریت جنبه‌های نابهنجار کمال‌گرایی باشد؛ ارزیابی اثربخشی این مداخلات می‌تواند راهنمای برنامه‌های مدرسه‌ای و سیاست‌گذاری آموزشی قرار گیرد. پنجم، سایر متغیرهای میانجی یا تعدیل‌کننده محتمل مانند هوش هیجانی، تاب‌آوری، تأثیر همسالان و سبک‌های خانواده‌نگر را وارد مدل پژوهشی کنند تا شبکه پیچیده‌تری از عوامل موثر بر بی‌صدافتی تحصیلی ترسیم شود. ششم، مطالعات کیفی مانند گروه‌های متمرکز یا مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند را به کار گیرند تا تجربه‌ها و ادراکات شخصی دانش‌آموزان از منش اخلاقی، کمال‌گرایی و بی‌صدافتی تحصیلی کشف شود و ابعاد پنهان این پدیده‌ها آشکار گردد. در نهایت، مقایسه محیط‌های آموزشی متفاوت (مدارس دولتی و خصوصی) و بررسی مداخله‌گر جنسیت می‌تواند به شناسایی شرایط تسهیل‌گر یا بازدارنده رفتارهای غیراخلاقی کمک کند و چشم‌انداز جامعی از راهبردهای پیشگیری و مداخله ارائه نماید.

نتایج پژوهش حاضر می‌تواند در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدارس با هدف تقویت منش اخلاقی مورد استفاده قرار گیرد. این برنامه‌ها می‌توانند شامل آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، تقویت هویت اخلاقی و ارتقای انگیزش اخلاقی باشند. همچنین، با توجه به نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی، ضروری است که مداخلاتی برای مدیریت جنبه‌های نابهنجار کمال‌گرایی، نظیر کاهش نگرانی افراطی و تعدیل انتظارات والدین، ارائه شود. این مداخلات می‌توانند از طریق کارگاه‌های آموزشی برای والدین و دانش‌آموزان، مشاوره‌های فردی و گروهی، و استفاده از تکنیک‌های شناختی-رفتاری برای کاهش استرس

و اضطراب ناشی از فشارهای تحصیلی اجرا شوند. در نهایت، سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند با تدوین راهبردهایی برای کاهش رقابت ناسالم در محیط‌های آموزشی و ترویج ارزش‌های اخلاقی، به کاهش بی‌صدقاتی تحصیلی و ارتقای سلامت روانی و اخلاقی دانش‌آموزان کمک کنند.

ملاحظات اخلاقی

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

مشارکت نویسندگان

همه نویسندگان به طور مساوی در مفهومی سازی مقاله و نگارش نسخه‌های اصلی و بعدی پیش نویس‌ها مشارکت داشتند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

این تحقیق از هیچ کمک مالی خاصی از نهادهای عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

قدردانی

نویسندگان بدین‌وسیله از تمامی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش و نیز مدیران، دبیران و مسئولان محترم مدارس متوسطه دوم شهر رودان که با همکاری صمیمانه خود اجرای این مطالعه را امکان‌پذیر ساختند، صمیمانه قدردانی می‌نمایند؛ همچنین از خانواده‌های دانش‌آموزان به‌سبب اعلام رضایت آگاهانه سپاسگزاری می‌شود. این پژوهش بدون دریافت حمایت مالی انجام شده و نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافی در انجام آن وجود ندارد.

منابع

- بارانی، حمید، جوکار، بهرام، فولاد چنگ، محبوبه و خرمایی، فرهاد (۱۴۰۳). رابطه ساختاری فرهنگ دانشگاه و بی‌صدافتی تحصیلی با میانجی‌گری تعهد اخلاقی در دانشجویان کارشناسی. *پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱۶(۴). <https://doi.org/10.22059/japr.2025.375339.644909>
- بالسینی، کامران، کرد، بهمن، و شمالی اسکویی، آرزو (۱۴۰۳). مدل یابی معادلات ساختاری بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با نقش میانجی هویت اخلاقی در دانش‌آموزان شهر تهران. *علوم روانشناختی*، ۲۳(۱۳۶): ۱۴۵-۱۶۳. <https://doi.org/10.52547/JPS.23.136.891>
- حبیبی، مجتبی (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مدیریت شناختی رفتاری استرس بر کاهش استرس تحصیلی ناشی از انتظارات شخصی و انتظارات والدین در دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۴(۲)، ۲۲-۳۸.
- حجتی قلاتی، زهرا، نیکدل، فریبرز، فیروزی، محمدرضا و طراویان، سارا (۱۴۰۴). نقش واسطه‌ای حساسیت اخلاقی در رابطه بین کمال‌گرایی مثبت و بی‌صدافتی تحصیلی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۲۱(۷۶)، ۱۱۱-۱۴۵. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.84893.4159>
- حسن‌پور، عصمت، سالاری چینه، پروین، برشان، ادیبه و منظری توکلی، وحید (۱۴۰۲). نقش میانجی‌گری کیفیت زندگی اسلامی در رابطه بین کمال‌گرایی تحصیلی با هوش معنوی دانش‌آموزان. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۸(۱): ۱۱۱-۱۲۸. <http://qaie.ir/article-1-1048-fa.html>
- حسینیان، سیمین، عبدالهی، عباس و هاشمی گلپایگانی، فاطمه (۱۳۹۹). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس کمال‌گرایی اخلاقی در دانشجویان. *روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴(۳) (پیاپی ۵۵)، ۲۰۱-۲۲۱. <https://sid.ir/paper/386133/fa>
- خرمایی، فرهاد و قائمی، مریم (۱۳۹۷). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه منش اخلاقی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- خرمائی، فرهاد و محمودنژاد، خاتون (۱۴۰۰). رابطه منش‌های اخلاقی با بی‌صدافتی تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌گری عدم درگیری اخلاقی. *اخلاق و تاریخ پزشکی ایران*، ۱۴(۱)، ۷۳-۶۰. <http://ijme.tums.ac.ir/article-1-6360-fa.html>
- خسروی شیرینی، فاطمه و اسماعیلی، معصومه (۱۴۰۲). پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی بر اساس باورهای هوشی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر مشهد مرغاب. *رویکردی نو در علوم تربیتی*، ۱۵(۵)، ۱۲۰-۱۲۷. <https://doi.org/10.22034/naes.2022.375389.1286>
- رضانی زمیدانی، زهرا (۱۴۰۰). مقایسه ابعاد شخصیت، کمال‌گرایی و باورهای غیرمنطقی در افراد مبتلا به میگرن و افراد سالم (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، مرکز آستانه اشرفیه.
- رهنمای نهمی، نقی و پوقوسیان، روبن (۱۳۹۳). الگوی پیش‌بینی کمال‌گرایی مثبت و منفی در نمونه‌ای از دانشجویان شمال کشور: نقش مدل پنج‌عاملی شخصیت و سبک‌های دلبستگی. *دانشور پزشکی*، ۲۲(۵)، ۲۱-۳۲.

- مهارت‌های اجتماعی فرزندان: نقش واسطه‌ای سبک‌های والدین در برخورد با هیجانات منفی کودکان. دست‌آوردهای روان‌شناختی، ۳۰(۱)، ۳۷۵-۳۹۴. <https://doi.org/10.22055/psy.2022.38299.2729>
- شفیع آبادی، عبدالله و نیکنام، ماندانا (۱۳۹۴). رابطه کمال‌گرایی با فرسودگی شغلی در پرستاران: نقش واسطه‌ای خودبستگی پذیری غیرمشروط. *مطالعات روان‌شناختی*، ۱۱(۱)، ۱۱۵-۱۳۹. <https://doi.org/10.22051/psy.2015.1796>
- عقیلی، مجتبی و نودهی، مریم (۱۴۰۲). مقایسه انواع کمال‌گرایی با ویژگی‌های شخصیتی در فرزندان با و بدون خانواده‌های طلاق. *مطالعات زن و خانواده*، ۱۱(۱)، ۲۸-۴۹. <https://doi.org/10.22051/JWFS.2023.38885.2811>
- علیزاده، محسن، درخشان، معراج و بارانیان، سحر (۱۴۰۱). بررسی رابطه باورهای هوش و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌گری چالش‌پذیری تحصیلی. *راهنمادهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۵۸-۶۷. <https://sid.ir/paper/1017048/fa>
- فرهادی بسطام، محمد و میکائیلی منیع، فرزانه (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش ارزش‌های اخلاقی به شیوه بازی-وارسازی بر حساسیت اخلاقی و اخلاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم ابتدایی. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۹(۳)، ۱۱۹-۱۴۰. <http://qaie.ir/article-1250-1-fa.html>
- فقیهی، علی نقی، عابدی، ابراهیم، مصدق، هادی و انصاری، حسن (۱۳۹۹). رابطه نگرش دینی با عملکرد تحصیلی؛ نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه گیلان. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۵(۴)، ۸۹-۱۰۸. <http://qaie.ir/article-1-620-fa.html>
- قاسمی، وحید (۱۳۹۲). *مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد ایموس*. تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- قطب، نفیسه و خالقی‌پور، شهناز (۱۳۹۹). رابطه کمال‌گرایی، هوش عاطفی و تفکر مثبت با ارزش‌های اخلاقی در دانشجویان. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۵(۳)، ۱۴۱-۱۴۵. <http://ethicsjournal.ir/article-1-2022-fa.html>
- کریمی، جهانگیر، مومنی، خدامراد و کریمی، عرفان (۱۴۰۱). پیش‌بینی بی‌صدافتی تحصیلی از طریق تعهد مذهبی و استرس انتظارات تحصیلی، و آزمون نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. *راهنمادهای شناختی در یادگیری*، ۱۹(۱۰)، ۱۴۰-۱۶۵. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2022.25076.2380>
- میرز، لاورنس اس، گامست، گلن و گارینو، ا. جی (۱۳۹۹). *پژوهش چند متغیری کاربردی (طرح و تفسیر)*. ترجمه پاشا شریفی، حسن و همکاران، تهران: انتشارات رشد، چاپ ششم.
- میکائیلی منیع، فرزانه، دهقان، بهناز، ارژنگی، بهزاد، شیرزاده، مهدی، رضایی، فرشته و الهی، الهام (۱۴۰۴). بررسی رابطه سه‌گانه تاریک شخصیت و ایده‌آل‌گرایی اخلاقی با بدرفتاری تحصیلی در دانشجویان: نقش میانجی با وجدان بودن و صداقت-تواضع. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۰(۲)، ۱۲۹-۱۵۶. <http://qaie.ir/article-1320-1-fa.html>

References

- Aghili, M., & Nodehi, M. (2023). A comparison of types of perfectionism and personality traits among children from divorced and non-divorced families. *Journal of Women and Family Studies*, 11(1), 28-49. <https://doi.org/10.22051/JWFS.2023.38885.2811> [in Persian]
- Alizadeh, M., Derakhshan, M., & Baranian, S. (2022). Examining the relationship between intelligence beliefs and academic dishonesty: The mediating role of academic challenge. *Educational Strategies*

- in *Medical Sciences*, 15(1), 58–67. <https://sid.ir/paper/1017048/fa> [in Persian]
- Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2020). Academic dishonesty in Indonesian college students: An investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics*, 18(4), 395–417. <https://doi.org/10.1007/s10805-019-09352-2>
- Badhwar, N. K. (2017). Moral character. In J. Fieser & B. Dowden (Eds.), *International encyclopedia of ethics* (pp. 1–13). Wiley.
- Balsini, K., Kord, B., & Shomali Eskouei, A. (2024). Structural equation modeling of academic dishonesty based on personality traits: The mediating role of moral identity among Tehran students. *Psychological Sciences*, 23(136), 145–163. <https://doi.org/10.52547/JPS.23.136.891> [in Persian]
- Barani, H., Jokar, B., Fooladchang, M., & Kharmaei, F. (2025). Structural relationship between university culture and academic dishonesty with the mediating role of moral commitment among undergraduate students. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(4). <https://doi.org/10.22059/japr.2025.375339.644909> [in Persian]
- Błachnio, A., Cudo, A., Kot, P., Torój, M., Oppong Asante, K., Enea, V., ... & Wright, M. F. (2022). Cultural and psychological variables predicting academic dishonesty: A cross-sectional study in nine countries. *Ethics & Behavior*, 32(1), 44–89. <https://doi.org/10.1080/10508422.2021.1910826>
- Bryzgoria, A. (2022). *Motivating factors for academic dishonesty and reoccurrence prevention of these behaviors* [Master's thesis, Bethel University]. Spark Repository. <https://spark.bethel.edu/etd/840>
- Cheć, M., Konieczny, K., Michałowska, S., & Rachubińska, K. (2025). Exploring the dimensions of perfectionism in adolescence: A multi-method study on mental health and CBT-based psychoeducation. *Brain Sciences*, 15(1), 91. <https://doi.org/10.3390/brainsci15010091>
- Chen, W. W., Yang, X., & Jiao, Z. (2022). Authoritarian parenting, perfectionism, and academic procrastination. *Educational Psychology*, 42(9), 1145–1159. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2024513>
- Cleto, E. J. T. (2024). Study of academic dishonesty among students at a tertiary university: Forms, prevalence, and associated factors. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 11(7), 69–74. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0066>
- Cohen, T. R., & Morse, L. (2014). Moral character: What it is and what it does. *Research in Organizational Behavior*, 34, 43–61. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2014.08.003>
- de Fatima Uceda, S., Perez, J., Barros, R., & Flores, M. (2022, November). Perceptions of higher education teachers about academic dishonesty in students within a virtual environment. In 2022, *IEEE 2nd International Conference on Advanced Learning Technologies on Education & Research (ICALTER)* (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALTER57193.2022.9964728>
- Donse, L., & Groep, I. H. (2013). Academic dishonesty among college students: Predictors and interventions. *Social Cosmos*, 4(1), 40-50. <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>
- Egan, S. J., Piek, J. P., & Dyck, M. J. (2015). Positive and negative perfectionism and the Big Five personality factors. *Behaviour Change*, 32(2), 104-113. <https://doi.org/10.1017/bec.2015.3>
- Eisenberg, N., Duckworth, A. L., Spinrad, T. L., & Valiente, C. (2014). Conscientiousness: Origins in childhood? *Developmental psychology*, 50(5), 1331-1349. <https://doi.org/10.1037/a0030977>
- Faghihi, A. N., Abedi, E., Mosaddegh, H., & Ansari, H. (2020). The relationship between religious attitude and academic performance: The mediating role of academic stress among students of the University of Guilan. *Applied Issues in Islamic Education*, 5(4), 89–108. <http://qaiie.ir/article-1-620-fa.html> [in Persian]
- Farhadi Bastam, M., & Mikaeili Mani, F. (2024). The effectiveness of gamified moral values education

- on moral sensitivity and academic ethics among third-grade male elementary students. *Applied Issues in Islamic Education*, 9(3), 119–140. <http://qaiie.ir/article-1250-1-fa.html> [in Persian]
- Fritz, T., González Cruz, H., Janke, S., & Daumiller, M. (2023). Elucidating the associations between achievement goals and academic dishonesty: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 35(1), 33. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09753-1>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Ghasemi, V. (2013). *Structural equation modeling in social research using AMOS*. Tehran: Sociologists Press. [in Persian]
- Ghotb, N., & Khaleghipour, S. (2020). The relationship between perfectionism, emotional intelligence, and positive thinking with moral values among university students. *Ethics in Science and Technology*, 15(3), 141–145. <http://ethicsjournal.ir/article-1-2022-fa.html> [in Persian]
- Habibi, M. (2015). The effectiveness of cognitive-behavioral stress management training on reducing academic stress caused by personal and parental expectations among students. *School and Educational Psychology*, 4(2), 22–38. [in Persian]
- Hajati Ghalati, Z., Nikdel, F., Firoozi, M. R., & Taravian, S. (2025). The mediating role of moral sensitivity in the relationship between positive perfectionism and academic dishonesty. *Journal of Educational Psychology*, 21(76), 111–145. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.84893.4159> [in Persian]
- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2024). A HEAP of perceived parental expectations: College students' experience of high expectations. *The Journal of Experimental Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2310686>
- Hassanpour, E., Salari Chineh, P., Barshan, A., & Manzari Toukoli, V. (2023). The mediating role of Islamic quality of life in the relationship between academic perfectionism and students' spiritual intelligence. *Applied Issues in Islamic Education*, 8(1), 111–128. <http://qaiie.ir/article-1-1048-fa.html> [in Persian]
- Hosseini, S., Abdollahi, A., & Hashemi Golpayegani, F. (2020). Psychometric properties of the Persian version of the Moral Perfectionism Scale among university students. *Applied Psychology*, 14(3), 201–221. <https://sid.ir/paper/386133/fa> [in Persian]
- Karami, J., Momeni, K., & Karimi, E. (2022). Predicting academic dishonesty through religious commitment and academic expectation stress: Testing the mediating role of academic self-efficacy. *Cognitive Strategies in Learning*, 19(10), 140–165. <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2022.25076.2380> [in Persian]
- Khanam, H., Toor, A., Nair, S., Pradhan, A., & Saha, A. (2024). The perfectionist's dilemma: a closer look at its impact on mental health. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 9653–9662. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4637>
- Kharmaei, F., & Ghaemi, M. (2018). *An examination of the psychometric properties of the Moral Character Questionnaire* (Master's thesis). Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shiraz University. [in Persian]
- Kharmaei, F., & Mahmoudnejad, K. (2021). The relationship between moral character traits and students' academic dishonesty: The mediating role of moral disengagement. *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 14(1), 60–73. <http://ijme.tums.ac.ir/article-1-6360-fa.html> [in Persian]
- Khosravi Shiri, F., & Esmaeili, M. (2023). Predicting academic dishonesty based on intelligence beliefs and stress resulting from academic expectations among upper secondary school students in Mashhad-

- e Morghab. *A New Approach in Educational Sciences*, 15(5), 120–127. <https://doi.org/10.22034/naes.2022.375389.1286> [in Persian]
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford.
- Krone, C. R., Rouse, S. V., & Bauer, L. M. (2012). Relationship between perfectionism and academic cheating. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 17(2), 59-67. <https://doi.org/10.24839/2164-8204.JN17.2.59>
- Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement motivation and academic dishonesty: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 33(2), 427-458. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09557-7>
- Liang, T., Ning, Z., & Peng, X. (2024). Big five personality traits on athletes' perfectionism using a person-centered approach. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 60-64. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2024.06.001>
- Linder, S., Sohn, M., & Tanner, C. (2020). Moral commitment and corruption: Who is more likely to resist corrupt behavior? (No. 3530305; SSRN). <https://doi.org/10.5167/uzh-193205>
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in higher education*, 38, 379-396. <https://doi.org/10.1023/A:1024954224675>
- Mestvirishvili, M., Kvitsiani, M., Odilavadze, M., & Mestvirishvili, N. (2023). Moral Competence and Self-Control: The moderating role of personality traits. *Studia Psychologica*, 65(1), 3-17. <https://doi.org/10.31577/sp.2023.01.863>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2020). *Applied multivariate research: Design and interpretation* (H. Pasha Sharifi et al., Trans.; 6th ed.). Tehran: Roshd Publications. [in Persian]
- Mikaeili Mani, F., Dehghan, B., Arzhang, B., Shirzadeh, M., Rezaei, F., & Elahi, E. (2025). Examining the relationship between the Dark Triad personality traits and moral idealism with academic misconduct among university students: The mediating role of conscientiousness and honesty–humility. *Applied Issues in Islamic Education*, 10(2), 129–156. <http://qaiie.ir/article-1320-1-fa.html> [in Persian]
- Nabavinejad, O. (2025). Academic rigor and pressures' impact on willingness to lie about academic performance in adolescents. *Journal of Student Research*, 14(1). <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v14i1.8896>
- Rahma, V. Z., Dewi, D. A., & Hayat, R. S. (2023). Budaya mencontek di sekolah: Analisis kasus literasi dan dampaknya terhadap proses. *Jurnal Mahasiswa BK An-Nur: Berbeda, Bermakna, Mulia*, 1(3), 231-242. <https://doi.org/10.62007/joumi.v1i3.208>
- Rahnama Nahzami, N., & Poghosyan, R. (2014). A predictive model of positive and negative perfectionism among university students in northern Iran: The role of the Big Five personality traits and attachment styles. *Daneshvar Medicine*, 22(5), 21–32 [in Persian]
- Ramezani Zomidani, Z. (2021). *A comparison of personality dimensions, perfectionism, and irrational beliefs in individuals with migraine and healthy individuals* (Master's thesis). Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Astaneh Ashrafieh Center. [in Persian]
- Riad, J. (2023). Academic dishonesty in higher education: What we know and what we can do. *Journal of Research Initiatives*, 7(2), Article 11. <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol7/iss2/11>
- Shafiabadi, A., & Niknam, M. (2015). The relationship between perfectionism and job burnout among nurses: The mediating role of unconditional self-acceptance. *Psychological Studies*, 11(1), 115–139. <https://doi.org/10.22051/psy.2015.1796> [in Persian]

- Sharifi Ardani, A., Kharmaei, F., Fooladchang, M., & Fazilatpour, M. (2023). The relationship between parents' moral character traits and children's social skills: The mediating role of parental emotion socialization styles. *Psychological Achievements*, 30(1), 375-394. <https://doi.org/10.22055/psy.2022.38299.2729> [in Persian]
- Sheveleva, M. S., Permyakova, T. M., & Kornienko, D. S. (2023). Perfectionism, the impostor phenomenon, self-esteem, and personality traits among Russian college students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 132-148. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0310>
- Siaputra, I. B. (2013). The 4PA of plagiarism: A psycho-academic profile of plagiarists. *International Journal for Educational Integrity*, 9(2), 50-59. <https://doi.org/10.21913/IJEL.v9i2.892>
- Sorunke, O. A. (2016). Personal ethics and fraudster motivation: The missing link in fraud triangle and fraud diamond theories. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(2), 159-165. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/V6-i2/2020>
- Stoeber, J. (2014). Perfectionism in sport and dance: A double-edged sword. *International Journal of Sport Psychology*, 45(4), 385-394. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2014.45.385>
- Stoeber, J., & Yang, H. (2016). Moral perfectionism and moral values, virtues, and judgments: Further investigations. *Personality and Individual Differences*, 88, 6-11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.031>
- Swargiary, K., & Roy, K. (2023). Exploring the nexus: Parental pressure, student perceptions, and academic achievement in middle and high school. <https://doi.org/10.32388/wwg054.2>
- Yang, H., Stoeber, J., & Wang, Y. (2015). Moral perfectionism and moral values, virtues, and judgments: A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences*, 75, 229-233. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.040>