

پیش‌بینی قلدری براساس انگیزش تحصیلی و سبک های تدریس معلمان در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان میاندوآب

سمیرا مصطفی‌وند میاندوآب

۱- کارشناسی آموزش ابتدایی

چکیده

از چارچوب نظری ارائه شده توسط نظریه خودتعیین‌گری، هدف از این مطالعه، آزمون یک مدل پیش‌بینی‌کننده رفتارهای قلدری مبتنی بر سبک حمایتی معلم تربیت بدنی، رضایت دانش‌آموزان از نیازهای روان‌شناختی اساسی و انگیزه خودتعیین‌کننده بود. در مجموع ۶۰۸ دانش‌آموز دختر و پسر مقطع ابتدایی، بین ۸ تا ۱۴ سال، از مدارس ابتدایی و متوسطه در استان آذربایجان غربی (ایران) به طور داوطلبانه پرسشنامه‌هایی را برای اندازه‌گیری هر یک از متغیرهای مورد مطالعه تکمیل کردند. طرح پژوهش از نوع مقطعی بود. نتایج نشان داد که سبک حمایتی خودمختاری به طور مثبت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی را پیش‌بینی می‌کند که به نوبه خود انگیزه خودتعیین‌گر را به سمت تربیت بدنی پیش‌بینی می‌کند. دومی به طور منفی ارتکاب قلدری و قربانی قلدری را پیش‌بینی کرد. سبک کنترلی روابط معکوس را با سبک حمایتی خودمختاری ارائه کرد. این نتایج با مواضع تئوری خودمختاری مطابقت دارد و بر مسئولیت بالقوه معلمان تربیت بدنی در مبارزه با قلدری تأکید می‌کند و اینکه چگونه با حمایت از خودمختاری و اجتناب از سبک کنترلی می‌توانند به کاهش ارتکاب قلدری و قربانی شدن کمک کنند.

واژگان کلیدی: قلدری، سبک‌های تدریس، انگیزش تحصیلی، معلمان.

۱- مقدمه

قدرتی یکی از مشکلات اساسی جامعه آموزشی است. مدرسه یک میکروسیستم منحصر به فرد است که در آن معلمان تأثیر ویژه‌ای بر روابط و رفتار دانش‌آموزان دارند و در آن موضوع تربیت بدنی می‌تواند وزن خاصی در رشد رفتارهای قدرتی داشته باشد. اگرچه ثابت شده است که نظریه خود تعیینی (SDT) در توضیح رفتار انسان‌ها بر اساس انگیزه‌های آنها بسیار مفید است، تحقیقات کمی قدرتی را از این چارچوب نظری توضیح داده است، چه رسد به زمینه تربیت بدنی. درک روابط بین سبک حمایتی معلم، انگیزه‌های دانش‌آموزان در تربیت بدنی و قدرتی، برای توسعه راهبردهای پیشگیری مؤثر برای چنین رفتارهایی مفید خواهد بود.

قدرتی^۱ زمانی است که افراد به طور مکرر و عمدی از کلمات یا اعمالی علیه شخص یا گروهی از افراد استفاده می‌کنند تا باعث ناراحتی و به خطر افتادن سلامتی آنها شود. این اعمال معمولاً توسط افرادی انجام می‌شود که نفوذ یا قدرت بیشتری بر شخص دیگری دارند یا می‌خواهند دیگران را کمتر احساس قدرت یا درماندگی کنند. قدرتی با درگیری بین مردم (مثل دعوا کردن) یا دوست نداشتن کسی نیست، حتی اگر افراد ممکن است به دلیل درگیری یا دوست نداشتن یکدیگر را مورد آزار و اذیت قرار دهند. قدرتی در هر جایی ممکن است اتفاق بیفتد. این می‌تواند در مدارس، در خانه، در محل کار، در فضاهای اجتماعی آنلاین، از طریق پیام‌های متنی یا از طریق ایمیل باشد. این می‌تواند فیزیکی، کلامی، احساسی باشد و همچنین شامل پیام‌ها، بیانیه‌های عمومی و رفتار آنلاین با هدف ایجاد ناراحتی یا آسیب است (همچنین به عنوان آزار اینترنتی شناخته می‌شود). اما مهم نیست که قدرتی به چه شکلی باشد، نتایج می‌تواند یکسان باشد: ناراحتی و درد شدید برای فرد مورد آزار و اذیت. قدرتی چهره به چهره (گاهی اوقات به عنوان قدرتی مستقیم از آن یاد می‌شود) شامل اعمال فیزیکی مانند مشت زدن یا لگد زدن یا اقدامات کلامی مستقیم مانند صدا زدن و توهین است.

قدرتی به عنوان یک رفتار پرخاشگرانه تعریف شده است که در طول زمان تکرار می‌شود، به قصد ایجاد آسیب جسمی، روانی، اجتماعی یا آموزشی، که در آن عدم تعادل قدرت بین متجاوزان و قربانیان وجود دارد، که خواهر و برادر یا شریک زندگی فعلی نیستند. قربانیان می‌توانند مورد ضرب و شتم، توهین، تهدید، طرد شدن از نظر اجتماعی یا آسیب به اموال خود قرار گیرند، اغلب در حضور تماشاگران، که بسته به نگرش آنها نسبت به رویداد قدرتی، نقش‌های متعددی را ایفا می‌کنند. قدرتی به طور نگران کننده ای در مدارس اسپانیا و سایر نقاط جهان وجود دارد، هم به دلیل تعداد دانش‌آموزان درگیر و هم به دلیل عواقب مخربی که در پی دارد. قربانیان قدرتی مشکلات روانی، از جمله اختلالات خوردن، عزت نفس پایین، تنهایی، کیفیت پایین روابط، آسیب رساندن به خود، اضطراب، علائم افسردگی و افکار خودکشی را دارند که گاهی اوقات به آنها اعمال می‌شود.

قدرتی پنهان (گاهی اوقات به عنوان قدرتی غیرمستقیم شناخته می‌شود) کمتر مستقیم است، اما به همان اندازه دردناک است. این به معنای قدرتی است که به راحتی توسط دیگران قابل مشاهده نیست و دور از چشم انجام می‌شود، مانند حذف افراد از گروه‌ها یا انتشار دروغ یا شایعه. از آنجا که کمتر آشکار است، اغلب توسط بزرگسالان تایید نمی‌شود.

آزار سایبری از طریق استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی یا ارتباطی مانند پیام‌رسانی فوری یا چت، پیام‌های متنی، ایمیل و سایت‌ها یا انجمن‌های شبکه‌های اجتماعی رخ می‌دهد. شباهت‌های زیادی با قدرتی آفلاین دارد، اما همچنین می‌تواند ناشناس باشد، می‌تواند به مخاطبان گسترده‌ای دست یابد، و حذف مطالب ارسال شده یا آپلود شده دشوار است. اکثر افرادی که قدرتی سایبری می‌کنند، آف لاین نیز قدرتی می‌کنند.

قدرتی استفاده از زور، اجبار، اذیت کردن یا تهدید آزاردهنده، برای سوء استفاده، تسلط تهاجمی یا ارعاب است. این رفتار اغلب تکراری و عادی است. یکی از پیش نیازهای ضروری، ادراک (توسط قدرتی یا دیگران) از عدم تعادل قدرت فیزیکی یا اجتماعی است. این عدم تعادل قدرتی را از تعارض متمایز می‌کند. قدرتی زیرمجموعه ای از رفتار پرخاشگرانه است که با نیت خصمانه، عدم تعادل قدرت و تکرار در یک دوره زمانی مشخص می‌شود. قدرتی را می‌توان به صورت فردی یا گروهی انجام داد که به آن موبینگ می‌گویند، که در آن قدرتی ممکن است یک یا چند پیرو داشته باشد که مایل به کمک به قدرتی اصلی هستند یا با ارائه بازخورد مثبت مانند خندیدن، قدرتی را تقویت می‌کنند. قدرتی در مدرسه و محل کار نیز به عنوان "همسالان آزاری" نامیده می‌شود. رابرت دلبیو فولر قدرتی را در

¹ . bullying

چارچوب رتبه‌بندی تحلیل کرده است. محقق سوئدی-نروژی دان اولوئوس می گوید قلدری زمانی رخ می دهد که فرد "مکرراً و در طول زمان در معرض اعمال منفی یک یا چند نفر دیگر قرار گیرد" و این اقدامات منفی "زمانی که شخص عمداً صدمه یا ناراحتی ایجاد کند رخ می دهد. بر شخص دیگری، از طریق تماس فیزیکی، از طریق کلمات یا به روش های دیگر." قلدری فردی معمولاً با رفتار شخصی برای به دست آوردن قدرت بر شخص دیگر مشخص می شود.

فرهنگ قلدری می تواند در هر زمینه ای که در آن انسان ها با یکدیگر تعامل داشته باشند، ایجاد شود. این ممکن است شامل مدرسه، خانواده، محل کار، خانه و محله باشد. بستر اصلی برای قلدری در فرهنگ معاصر در وبسایت‌های رسانه‌های اجتماعی است. [مشکوک - بحث] در مطالعه‌ای در سال ۲۰۱۲ روی بازیکنان نوجوان مرد فوتبال آمریکایی، «قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده [قلدری] این بود که آیا تأثیرگذارترین مرد در یک بازیکن است یا خیر. زندگی رفتار قلدری را تأیید می کند.» مطالعه‌ای در سال ۲۰۱۹ نشان داد که بین استفاده از رسانه های اجتماعی توسط دختران و افزایش قرار گرفتن آنها در معرض قلدری رابطه وجود دارد.

قلدری ممکن است به روش های مختلفی تعریف شود. در بریتانیا تعریف قانونی از قلدری وجود ندارد، در حالی که برخی از ایالت های ایالات متحده قوانینی علیه آن دارند. قلدری به چهار نوع اساسی سوء استفاده تقسیم می شود: روانی (گاهی اوقات عاطفی یا رابطه ای نامیده می شود)، کلامی، فیزیکی و سایبری، اگرچه یک برخورد می تواند در چندین دسته از این دسته قرار گیرد. رفتارهایی که برای ابراز چنین سلطه ای استفاده می شود ممکن است شامل حمله فیزیکی یا اجبار، آزار و اذیت کلامی یا تهدید باشد و چنین اعمالی ممکن است به طور مکرر به سمت اهداف خاصی هدایت شود. منطقی‌سازی چنین رفتاری گاهی شامل تفاوت‌های طبقه اجتماعی، نژاد، مذهب، جنسیت، گرایش جنسی، ظاهر، رفتار، زبان بدن، شخصیت، شهرت، نسب، قدرت، اندازه یا توانایی می‌شود.

کلمه "قلدر" برای اولین بار در دهه ۱۵۳۰ به معنای "دلنواز" استفاده شد، که به هر دو جنس از هلندی: boel، "عاشق، برادر"، احتمالاً کوچکتر از آلمانی بالا میانه: buole، "برادر"، با منشأ نامشخص استفاده شد. با آلمانی buhle "عاشق" مقایسه کنید. این معنی در قرن هفدهم از طریق "رفیق خوب"، "بلاستار"، به "آزار ضعیفان" بدتر شد. این ممکن است به عنوان یک حس ارتباطی بین "عاشق" و "رافی" مانند "محافظ یک فاحشه" باشد، که یکی از حس های "قلدر" بود (اگرچه تا سال ۱۷۰۶ به طور خاص تأیید نشده بود). فعل "قلدری کردن" برای اولین بار در سال ۱۷۱۰ تأیید شد.

در گذشته، در فرهنگ آمریکایی، این اصطلاح به‌طور متفاوتی به‌عنوان یک تعجب/تذکر، به‌ویژه که با تئودور روزولت مرتبط است و تا به امروز در منبر قلدر، ابداع روزولت و همچنین به‌عنوان ستایش کم‌رنگ/تحقیرآمیز (قلدر) استفاده می‌شده است. برای او).

قلدری توسط بدنه ادبیات به انواع مختلفی طبقه بندی شده است. اینها می توانند به صورت رفتار غیرکلامی، کلامی یا فیزیکی باشند. طبقه بندی دیگر بر اساس مرتکبین یا شرکت کنندگان درگیر است، به طوری که انواع آن شامل قلدری فردی و جمعی است. تفاسیر دیگر نیز به قلدری عاطفی و رابطه‌ای علاوه بر آسیب جسمی به شخص دیگر یا حتی دارایی اشاره می‌کنند. همچنین مورد جدیدی به نام آزار و اذیت سایبری وجود دارد. قلدری فیزیکی، کلامی و رابطه‌ای بیشتر در دوران دبستان شایع است و همچنین می‌تواند خیلی زودتر شروع شود و در مراحل بعدی زندگی افراد ادامه یابد.

تاکتیک های قلدری فردی توسط یک فرد بر علیه قربانی یا قربانیان انجام می شود. قلدری فردی را می توان به چهار نوع طبقه بندی کرد.

قلدری فیزیکی به هر قلدری گفته می شود که به بدن فرد آسیب برساند یا به دارایی او آسیب برساند. دزدی، هل دادن، ضربه زدن، دعوا و تخریب عمدی اموال شخصی از انواع قلدری فیزیکی است. قلدری فیزیکی به ندرت اولین شکل قلدری است که قربانی تجربه می کند. اغلب قلدری به شکل دیگری آغاز می شود و بعداً به خشونت فیزیکی تبدیل می شود. در قلدری فیزیکی سلاح اصلی که قلدر از آن استفاده می کند بدن او یا بخشی از آن است. یا یک شی به عنوان سلاح در هنگام حمله به قربانی خود. گاهی اوقات گروهی از بزرگسالان جوان به دلیل برخی تعصبات نوجوانان، همسالان را مورد هدف قرار می دهند و آنها را از خود دور می کنند. این می تواند به سرعت منجر به موقعیتی شود که آنها توسط همکلاسی های خود مورد تمسخر، شکنجه و "کتک خوردن" قرار می گیرند. قلدری فیزیکی اغلب در طول زمان تشدید می شود و می تواند منجر به پایانی مضر یا کشنده شود و بنابراین بسیاری سعی می کنند به سرعت جلوی آن را بگیرند تا از تشدید بیشتر جلوگیری کنند.

قلدری کلامی یکی از رایج‌ترین انواع قلدری است. این هر گونه قلدری است که از طریق صحبت کردن، استفاده دیگر از صدا یا نوعی زبان بدن انجام می‌شود و شامل هیچ گونه تماس فیزیکی نمی‌شود. قلدری معمولاً در این مرحله شروع می‌شود و شامل یکی از موارد زیر است:

نام گذاری و لقب تحقیرآمیز

شایعه پراکنی یا دروغ در مورد کسی

تهدید کردن کسی

فریاد زدن یا صحبت کردن با کسی با لحن بی ادبانه یا ناخوشایند، به خصوص بدون دلیل موجه

تمسخر صدای کسی یا سبک صحبت کردن

خندیدن به کسی

استفاده از زبان بدن (یعنی انگشت وسط) برای عذاب دادن کسی

توهین کردن یا مسخره کردن کسی

در قلدری کلامی، سلاح اصلی قلدر استفاده از صدا است. در بسیاری از موارد، قلدری کلامی در هر دو جنس رایج است، اما دختران بیشتر احتمال دارد آن را انجام دهند. به طور کلی دختران در مورد توهین ظریف تر از پسرها رفتار می‌کنند. دختران از قلدری کلامی و همچنین تکنیک‌های طرد اجتماعی برای تسلط و کنترل بر افراد دیگر و نشان دادن برتری و قدرت خود استفاده می‌کنند و اغلب سعی می‌کنند کسی را تحت تأثیر قرار دهند که مورد بت هستند. بسیاری از پسرها به اندازه کافی زیرک هستند تا از تکنیک‌های کلامی برای تسلط استفاده کنند، زمانی که می‌خواهند از مشکلی که ممکن است با قلدری فیزیکی فرد دیگری به وجود بیاید اجتناب کنند.

برای تبیین انگیزه‌های دانش‌آموزان نسبت به تربیت بدنی از تئوری خودتعیین‌گری، فرض می‌شود که افراد تحت تأثیر بازیگران اجتماعی نزدیک، تلاش می‌کنند تا سه نیاز روان‌شناختی اساسی را برآورده کنند تا رشد سالم و سطح بالایی از رفاه را تجربه کنند. استقلال دانش‌آموزان به عنوان درک آنها از توانایی خود در تصمیم‌گیری و انتخاب آزادانه تعریف می‌شود. شایستگی به میزان احساس مهارت یا خوب دانش‌آموزان در مورد وظایفی که از آنها خواسته می‌شود اشاره دارد. در نهایت، ارتباط نشان دهنده اهمیت احساس ارتباط با افراد کلاس خود، ادغام در گروه، مورد توجه و رفتار خوب همسالان و معلمان است. کارهای اولیه ای که به ارائه نظریه خودتعیین‌گری منجر شدند، به دهه ی ۱۹۷۰ برمی‌گردند. نظریه خودتعیین‌گری برای اولین بار در اواسط دهه ی ۱۹۸۰ توسط دسی و رایان مطرح شد (دسی و رایان، ۲۰۰۸) و در طی ۴۰ سال به صورت تدریجی توسعه یافت. نظریه خودتعیین‌گری زاینده ی علاقه و توجه صاحب نظران آن به مطالعه ی انگیزش درونی، به معنای انجام دادن کاری به خاطر خود آن کار، می‌باشد و تا به امروز با کمک تعداد زیادی از پژوهشگران در سراسر دنیا مورد بسط و اصلاح قرار گرفته است (گانیه و دسی، ۲۰۱۴). این نظریه بیان می‌دارد که انسان به‌طور طبیعی، در تلاش برای رسیدن به سطح بالایی از اشتیاق و انگیزه است. به عبارت دیگر، این در نهاد ماست که در جستجوی رشد و به‌زیستی باشیم. دسی و رایان (۲۰۰۲) در چهارچوب نظریه خودتعیین‌گری معتقدند که حمایت از زندگی همه افراد ضروری است. نظریه خودتعیین‌گری، نیازهای بنیادین روانشناختی برای به‌زیستی و رضایت از نظریه‌های کلان درباره انگیزش، هیجان و رشد انسان است و به عواملی توجه میکند که فرایندهای مربوط به خودشکوفایی در انسانها را بازدارد یا تسهیل میکنند. عناصر اصلی نظریه خودتعیین‌گری را انواع انگیزش درونی- بیرونی و مجموعه‌های از نیازهای بنیادین روانشناختی که زیربنای این نوع انگیزشها هستند تشکیل میدهد. همچنین محیط‌ها و گرایش‌های شخصیتی خاصی که بر نیازها و انواع انگیزش تأثیر می‌گذارند از دیگر عناصر این نظریه هستند (بارد، دسی و رایان، ۲۰۰۴؛ گانی و دسی، ۲۰۰۵). نظریه خودتعیین‌گری (SDT)، نظریه‌ای مبتنی بر تجربه و درباره‌ی انگیزه، تحول و سلامت انسان است. این نظریه به جای مقدار، بر انواع انگیزه‌های انسان تمرکز دارد و میان انواع انگیزه‌ها تمایز قائل می‌شود (دسی و رایان، ۲۰۰۸). نظریه خودتعیین‌گری شامل شش خرده نظریه که عبارتند از:

- نظریه‌ی ارزیابی شناختی (CET): این خرده نظریه، به انگیزش درونی و عوامل تأثیرگذار بر آن مثل پاداش‌های بیرونی، ارزیابی‌ها و بازخوردها می‌پردازد.

- نظریه‌ی یکپارچگی ارگانیزمی (OIT): این خرده نظریه، بر فرآیندهایی تمرکز دارد که از طریق آن‌ها بتوان انگیزش فرد را برای انجام فعالیت‌هایی که انگیزه‌ی درونی ایجاد نمی‌کنند، درونی نمود.

- نظریه‌ی جهت‌گیری‌های علی (COT): این خرده نظریه، به تفاوت‌های فردی در گرایش افراد به جهت دادن به محیط و تنظیم رفتارها می‌پردازد.

- نظریه‌ی نیازهای بنیادین روان‌شناختی (BPNT): این خرده نظریه، مفهوم نیازهای بنیادین روان‌شناختی را با جزئیات توصیف می‌کند و به رابطه‌ی این نیازها با سلامت روان‌شناختی و بهزیستی می‌پردازد.

- نظریه‌ی محتوای هدف (GCT): این خرده نظریه، به تمایز میان اهداف درونی و بیرونی و تأثیر آن‌ها بر انگیزش و بهزیستی می‌پردازد.

- نظریه‌ی انگیزه‌ی روابط (RMT): این خرده نظریه، به عواملی که فرد را به سوی حفظ روابط نزدیک خود با دیگران سوق می‌دهند، می‌پردازد.

بنابراین، دانش‌آموزان گاهی اوقات به دلایل ذاتی، برای یادگیری چیزهای مرتبط با موضوع، بهبود مهارت‌های حرکتی خود یا به دلیل احساس تحریک‌کننده‌ای که برمی‌انگیزد، در کلاس‌های ورزش شرکت می‌کنند. اما گاهی اوقات انگیزه‌های شرکت در تربیت بدنی ذاتی تربیت بدنی نیست. این نظریه پردازان عقیده دارند که وقتی افراد خودشان را به عنوان علت رفتارشان درک می‌کنند، به طور درونی برانگیخته می‌شوند. وقتی افراد بر این عقیده اند که به خاطر پاداش، اجبارها یا خشنود کردن شخص دیگر درگیر رفتار می‌شوند یعنی آنها به طور بیرونی برانگیخته می‌شوند. بیشتر نظریه پردازان تاکید دارند که ادراک شخص از علیت مهم است، نه هر شاخص عینی از علیت. دو فرد در یک موقعیت یکسان برای درگیر شدن در یک رفتار خاص ممکن است عقاید متفاوتی داشته باشند. با وجود این این نظری پردازان ادعا می‌کنند که عوامل محیطی مانند سطوح انتخاب، دسترس پذیری به پاداشها بر ادراکات مربوط به منبع علیت اثر می‌گذارد (رمضان زاده، عمومی، ۱۳۸۵). ساس نظریه خودتعیینی گری را نیازهای بنیادین روانشناختی تشکیل می‌دهند که به عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارتها و رشد سالم در نظر گرفته میشود (دسی و ریان، ۲۰۱۱). این نیازها به صورت فطری در تمامی انسانها وجود دارند و برای خودتنظیمی و بهزیستی افراد ضروری هستند. این نیازها عبارت اند از نیاز به خودپیروی، شایستگی و تعلق (ریان و دسی، ۲۰۰۰).

ریان و دسی سه نیاز روان‌شناختی جهان‌شمول را شناسایی کردند و عقیده دارند که این نیازها ما را به رفتارهای خوب و مثبت برمی‌انگیزانند. این سه نیاز عبارتند از:

۱. نیاز به شایستگی (Competence)

۲. نیاز به ارتباط و تعلق (Relatedness)

۳. نیاز به خودمختاری و خودپیروی (Autonomy)

سه نیاز بنیادین روانشناختی به هم وابسته هستند. تعلق، امنیت مورد نیاز را برای اینکه افراد شروع کننده خودپیروی باشند فراهم میکند. احساس خودپیروی در انجام تکالیف باعث افزایش شایستگی میشود. شایستگی، اعتماد لازم برای احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط پیرامون را فراهم می‌کند (اوردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶). در صورتیکه نیازهای بنیادین روانشناختی برآورده شوند احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل میگیرد اما در صورت ممانعت و عدم برآورده شدن این نیازها، فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادی از خود پرورش خواهد داد (چن و جانگ، ۲۰۱۰).

وقتی این سه نیاز ارضا می‌شوند، خودانگیختگی در فرد بالا می‌رود و احساس بهزیستی روانی را بیشتر تجربه می‌کند. اگر این نیازها در شما برآورده شوند، متوجه می‌شوید که برای کاری که انجام می‌دهید کنجکاوتر، خلاق‌تر، مشتاق‌تر و هیجان‌زده‌تر شده‌اید. تمام اینها باعث بهبود عملکردتان می‌شوند و در نتیجه‌ی آنها، احساس هدفمندی بیشتری خواهید داشت.

اما اگر از این نیازها غافل شوید، عقبه‌ی انگیزه و بهزیستی روانی به قعر سقوط می‌کند. آن وقت است که تلاش برای انجام کارها، تبدیل به تقلایی طاقت‌فرسا می‌شود.

زرگترین مزیت این نظریه، این است که به ما آگاهی می‌دهد. وقتی می‌فهمیم که داشتن شایستگی، ارتباط و خودمختاری چقدر برای ایجاد انگیزه اهمیت دارند و چقدر در بهبود عملکردمان تأثیرگذارند، مسیری که باید طی کنیم مشخص می‌شود. با این آگاهی، می‌توانیم برای ارضای این نیازهای خود، قدم‌های لازم را برداریم.

نظریه‌ی نیازهای بنیادی مفهوم نیازهای بنیادی روانشناختی (خود پیروی، کفایت و وابستگی) و نقشی را که این سه نیاز در رشد و کارکرد سالم فرد بازی می‌کنند ارائه می‌کند (دسی و رایان، ۲۰۰۸). از نظر دسی و رایان (۲۰۰۲) نیازهای خود پیروی، کفایت و وابستگی ذاتی، طبیعی و جهان شمول هستند و ارضای آنها برای رشد سالم و بهزیستی تمامی افراد بدون توجه به جنسیت، گروه اجتماعی یا فرهنگ آنها ضروری است، رشد و کارکرد فرد به میزانی که این نیازها ارضاء یا مسدود می‌گردند از سلامت برخوردار خواهد بود.

بر اساس نظریه‌ی SDT، هم انگیزش درونی و هم درونی‌سازی فرایندهای طبیعی‌ای هستند که برای کارکرد بهینه به نیرو نیاز دارند و ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی این نیروها را برای آنها فراهم می‌آورد. مطابق با نظریه‌ی ارزیابی شناختی، نیاز به کفایت و خود پیروی اساس انگیزش درونی را شکل می‌دهند - به این معنی که افراد برای حفظ انگیزش درونی خود نیاز به احساس کفایت و خود پیروی دارند. بر اساس SDT، علاوه بر لزوم ارضای این دو نیاز برای درونی‌سازی نیاز بنیادی سومی هم - نیاز به وابستگی - برای درونی‌سازی حیاتی است. به طور اختصاصی‌تر، SDT بیان می‌کند که وقتی افراد ارضای نیاز به وابستگی و کفایت را در ارتباط با یک رفتار تجربه کنند، به درونی‌سازی ارزش و تنظیم آن رفتار متمایل خواهند شد، اما اندازه‌ی ارضای نیاز به خود پیروی آن چیزی است که تعیین می‌کند که آیا همانند سازی یا یکپارچه‌سازی اتفاق می‌افتد یا فقط درون فکنی. به بیان دیگر، ارضای نیاز به ارتباط داشتن با دیگران و موثر بودن در دنیای اجتماعی از تمایل افراد برای درونی‌سازی ارزش‌ها و فرایندهای تنظیمی پیرامون دنیای آنها حمایت می‌کند. با این حال، چنین درونی‌سازی‌ای تضمین نمی‌کند که رفتار حاصل خود پیرو خواهد بود. برای این که ارزش و تنظیم به طور کاملتری درونی‌سازی شود تا به عمل درآوردن بعدی رفتار خود پیرو باشد، لازم است در زمان درونی‌سازی رفتار نیاز به خود پیروی ارضاء شود (گیگن و دسی، ۲۰۰۵).

۲. روش پژوهش

یک طرح تحقیق همبستگی قدرت و جهت رابطه بین متغیرها را اندازه‌گیری می‌کند. که از نوع همبستگی و بنیادی بود در این پژوهش چهار ابزار گردآوری اطلاعات بکار گرفته خواهد شد. جامعه آماری در این تحقیق کلیه دانش آموزان متوسطه دوم شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند، از این میان تعداد شرکت کنندگان در این تحقیق بر اساس جدول مورگان^۲ ۳۱۳۲ دانش آموز انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری از طریق تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام خواهد شد. اطلاعات نیز با استفاده از روش‌های آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد) و استنباطی توسط نرم افزار (SPSS)^۳ مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت. از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه قلدری الی نوپز (IBS)^۴: پرسشنامه قلدری، توسط ایلی نوپز در سال (۲۰۰۱) طراحی شده است. این مقیاس دارای ۱۸ گویه و سه مؤلفه می‌باشد که با یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (هرگز تا همیشه) و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. با سؤالاتی مانند: (برای اینکه بخندم سایر دانش‌آموزان را ناراحت می‌کنم). قلدری را می‌سنجد. اعتبار یا روایی با این مسئله سر و کار دارد که یک ابزار اندازه‌گیری تا چه حد چیزی را اندازه می‌گیرد که ما فکر می‌کنیم (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). روایی پرسشنامه قلدری توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه‌گیری هر آنچه اندازه می‌گیرد، یعنی اینکه ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). پایایی پرسشنامه قلدری از روش آلفای کرونباخ بالای ۷۰ صدم به دست آمده است.

^۲ . Morgan Table

^۳ . Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

3 . Illinois Bully Scale (IBS)

یافته‌ها

جدول ۱- اطلاعات توصیفی متغیر قلدری

متغیرها	کمترین نمره	بیشترین نمره	میانگین	انحراف معیار
قلدری	۴۲	۱۳۹	۸۰/۵۵	۱۴/۰۲
توجیه اخلاقی	۴	۲۰	۱۲/۳۲	۳/۶۴
برچسب زدن مدبرانه	۴	۱۶	۷/۲۰	۲/۵۸
مقایسه سودمند	۴	۱۷	۶/۳۰	۲/۵۱
جابه‌جایی مسئولیت	۴	۲۰	۱۱/۱۸	۳/۲۲
تقسیم مسئولیت	۴	۲۰	۱۱/۶۲	۳/۲۵
نسبت‌دادن سرزنش	۴	۲۰	۱۳/۲۳	۳/۲۸
غیرانسانی کردن	۴	۲۰	۱۱/۱۱	۳/۸۶
تحریف پیامدها	۴	۱۷	۷/۵۶	۲/۹۶

اطلاعات جدول ۱۴- شاخص های توصیفی مربوط به متغیر قلدری و سازوکارهای آن را نشان می‌دهد. نتایج جدول بیانگر این است که میانگین قلدری برابر با ۸۰/۵۵۶۷ و انحراف معیار آن برابر با ۱۴/۰۲۲۱۱ است.

جدول ۲- آزمون کالوموگروف- اسمیرنوف برای متغیر قلدری

متغیر	آماره آزمون	سطح معناداری
قلدری	۰/۳۱	۰/۲۰۰

با توجه به آماره آزمون کالوموگروف- اسمیرنوف (۰/۳۱) با سطح معناداری (۰/۲۰۰) در مقایسه با آلفای (۰/۰۱) مشخص شد که در متغیر قلدری از فرض نرمال بودن داده‌ها تخطی نشده است.

جدول شماره ۲- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و قلدری

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
بی‌تفاوتی اخلاقی	۱												
توجیه اخلاقی		۰/۶۴**											
برچسب زدن مدبرانه			۰/۴۵**	۰/۳۲**									
مقایسه سودمند				۰/۳۲**	۰/۲۳**	۰/۶۷**							

جابجایی مسئولیت ۰/۷۶** ۰/۵۴** ۰/۹۸** ۰/۸۹**

۱

تقسیم مسئولیت ۰/۵۳** ۰/۲۳** ۰/۴۲** ۰/۱۴** ۰/۲۱**

۱

پیامدهای تحریف شده ۰/۴۳** ۰/۴۳** ۰/۳۴** ۰/۲۳** ۰/۶۳** ۰/۷۶** ۱

غیرانسانی کردن ۰/۳۲** ۰/۳۲** ۰/۳۲** ۰/۳۲** ۰/۵۳** ۰/۴۲** ۰/۴۵**

۱

نسبت دادن سرزنش ۰/۳۴** ۰/۳۶** ۰/۷۵** ۰/۳۲** ۰/۱۰** ۰/۲۳** ۰/۵۳** ۰/۳۲**

۱

قدری ۰/۱۲** ۰/۴۳** ۰/۴۳** ۰/۲۳** ۰/۲۳** ۰/۴۳** ۰/۳۴** ۰/۵۴** ۱

مقیاس قربانی ۰/۶۵** ۰/۳۴** ۰/۲۳** ۰/۳۲** ۰/۴۲** ۰/۱۲** ۰/۳۱** ۰/۲۱** ۰/۲۱** ۱

مقیاس زد و خورد ۰/۵۴** ۰/۱۷** ۰/۵۳** ۰/۲۳** ۰/۴۲** ۰/۶۴** ۰/۴۳** ۰/۵۳** ۰/۲۴** ۰/۶۷**

۱

قدری (کل) ۰/۳۲** ۰/۳۴** ۰/۵۴** ۰/۵۷** ۰/۷۶** ۰/۶۴** ۰/۲۳** ۰/۵۴** ۰/۶۱** ۰/۲۳** ۰/۴۲** ۰/۲۱**

۱

* سطح معناداری در ۰/۰۱ ** سطح معناداری در ۰/۰۵

جدول ۳- شاخص های توصیفی متغیر انگیزش تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	کمترین	بیشترین
نمره کل انگیزش	۸۷/۱۹	۹/۸۳	۸۰/۴۱	۵۸	۱۰۲
انگیزش درونی	۶۱/۱۸	۷/۱۱	۴۸/۱۹	۳۹	۶۵
انگیزش بیرونی	۵۶/۸۳	۴/۸۴	۱۴/۵۶	۴۳	۵۴

جدول ۵- ماتریس همبستگی بین انگیزش تحصیلی با قلدری

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
همدلی	۱						
انگیزش تحصیلی	۰/۵۴**	۱					
انگیزش درونی	۰/۳۲**	۰/۴۳**	۱				
مؤلفه قلدری	۰/۵۴**	۰/۴۳**	۰/۲۳**	۱			
قربانی	۰/۷۵**	۰/۴۳**	۰/۳۴**	۰/۱۹**	۱		
زد و خورد	۰/۷۶**	۰/۶۷**	۰/۵۶**	۰/۴۷**	۰/۱۷**	۱	

جدول ۶- ماتریس همبستگی بین متغیر سبکهای تدریس با قلدری

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
سبک های تدریس	۱							
قلدری کلامی	۰/۶۷**	۱						
زدو خورد	۰/۲۳**	۰/۱۸**	۱					
قلدری	۰/۴۵**	۰/۷۶**	۰/۶۷**	1				

بحث و نتیجه گیری

با توجه به اینکه تحقیقات کمی قلدری را از منظر تئوری تعیین سرنوشت توضیح داده است، هدف اصلی کار ارزیابی مدل پیش‌بینی کننده ارتکاب قلدری و قربانی شدن بر اساس سبک حمایتی معلمان تربیت بدنی، رضایت معلمان، از این چارچوب نظری بود. آموزش نظریه خودتعیینی نگرسی سبب می‌شود تا فرد در مواجهه با محیط و افراد حق تعقل، شناخت و انتخاب اعمال و رفتارها را برای خود قائل شده و نیاز به شایستگی و ارتباط را به صورت نامشروط ارضا کند؛ بنابراین دانش‌آموز نه برای کسب پاداش یا اجتناب از تنبیهات بیرونی یا اجتناب از احساس گناه و اضطراب بلکه تنها برای کسب لذت موجود در خود رفتار (بازی اینترنتی) یا به عبارتی ارضا نیازهای سه گانه، به پیگیری و انجام فعالیت‌ها پرداخته و به این ترتیب میزان اضطراب را تجربه می‌کند یافته‌ها همچنین نشان داد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد نیز بر اضطراب دانش‌آموزان با اختلال بازی اینترنتی مؤثر است.

در تبیین نتایج مربوط به گروه دانش‌آموزان قربانی، که آن‌ها را دارای سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری معرفی کرده بود، شایان ذکر است که این دو سبک باهم تناقض ندارند، به طوری که افراد می‌توانند به درجاتی هر دو سبک هویت را در خود شکل دهند افراد قربانی از آن‌جا که افراد درون‌گرایی هستند، معمولاً سعی دارند تا اطلاعات زیادی در مورد خودشان کسب نمایند و این سبک اطلاعاتی آن‌ها را تبیین می‌کند. در این راستا می‌توان گفت، افراد قلدر به دلیل این که اتکا زیاد به خود دارند؛ لذا نیاز نمی‌بینند که در مورد خودشان از دیگران اطلاعات دریافت کنند؛ ولی با توجه به این که قربانیان اطمینان کمتری به توانایی‌های خود دارند و دارای عزت نفس پایین و دچار مشکل در مهارت‌های حل مساله هستند، تعمدانه اطلاعات مربوط به خود را جستجو، پردازش و ارزیابی می‌کنند. برزونسکی و کوک (۲۰۰۰) افراد با سبک هویت هنجار را افرادی وظیفه شناس و سازگار توصیف می‌کنند، که گرایش پایینی به گشودگی نسبت به ارزش‌ها، اعمال و افکار دارند. آن‌ها در برابر اطلاعاتی که نظام ارزش‌ها و باورهای فردی آن‌ها را به چالش می‌کشد، بسته عمل می‌کنند و به طور اتوماتیک با اهداف و معیارهای دیگران سازگار می‌شوند و آن‌ها را درونی می‌کنند.

افرادی با کاهش خود مشاهده‌گری، سایر منابع تکوین خود (مقایسه اجتماعی، بازخوردهای اجتماعی) را افزایش می‌دهند، که می‌تواند بیگانگی از خود را تشدید نماید. این وضعیت می‌تواند باعث کاهش شدید رفتارهای جرات‌آمیز شده و انسان‌هایی را بسازد که بله‌گو هستند، به طوری که جرات سخن گفتن به صورت مخالف در مقابل دیگران را بر طبق میل درونی‌شان ندارند و این ویژگی‌ها با ویژگی‌های افراد قربانی همخوانی دارد (یونس، ۱۳۸۷). همچنین این پدیده را می‌توان با عنایت به تفاوت و شباهت موجود بین سبک هنجاری و اطلاعاتی نیز تبیین نمود؛ زیرا سبک اطلاعاتی و هنجاری در برخی موارد شبیه، ولی در برخی موارد دیگر با هم متفاوتند و این درجوامع مختلف با فرهنگ‌های متفاوت رخ می‌نماید. طبق نظر برزونسکی و کوک (۲۰۰۵)، در جوامع جمع‌گرا مقایسه افراد هنجاری و اطلاعاتی، با تمرکز بر تفاوت بین آن‌ها امکان پذیر است. یعنی ویژگی‌هایی که ممکن است از نظر فرهنگ

فردگرا مشخصه افراد با سبک هنجاری باشد، در جامعه جمع گرا مشخصه افراد با سبک اطلاعاتی است. به عبارت بهتر، برخی از ویژگی‌هایی که به نظر می‌رسد ویژگی سبک هویت اطلاعاتی باشند، براساس این که در چه فرهنگ و بافتی مورد نظر قرار گیرند، ممکن است هنجاری تلقی شوند. در این پژوهش افراد عادی هم دارای سبک هویت هنجاری معرفی شدند، اما از نظر تعهد هویت تفاوت معناداری بین گروه‌ها مشاهده نشد. این یافته را این گونه می‌توان تبیین نمود: با توجه به این که تعهد به طرفداری و تابعیت از مجموعه‌ای از احکام، اهداف و ارزش‌ها اشاره می‌کند (سونن، برزونسکی، ونستینکیست، بیرزوغوسنز، ۲۰۰۵)، که اعتماد به نفس از آن منتج می‌شود (کروسیتی، رابینی، برزونسکی و میوز، ۲۰۰۹)؛ لذا افراد در هر موقعیتی به درجاتی از این ویژگی برخوردارند و به احتمال زیاد همین موضوع تبیین‌کننده عدم تفاوت از نظر تعهد هویت در گروه‌های مورد مطالعه می‌باشد.

منابع:

- Abusafia, A. H., Roslan, N. S., Yusoff, D. M., & Nor, M. Z. M. (2018). The prevalence of academic dishonesty among Malaysian nursing students. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 13(4), 370–376.
- Ahmed, K. (2018). Student Perceptions of Academic Dishonesty in a Private Middle Eastern University. *Higher Learning Research Communications*, 8(1).
- Ahola, A. S., Christianson, S. Å., & Hellström, Å. (2009). Justice needs a blindfold: Effects of gender and attractiveness on prison sentences and attributions of personal characteristics in a judicial process. *Psychiatry, Psychology and Law*, 16, 90-100.
- Ahola, A. S., Hellström, Å., & Christianson, S. Å. (2010). Is justice really blind? Effects of crime descriptions, defendant gender and appearance, and legal practitioner gender on sentences and defendant evaluations in a mock trial. *Psychiatry, psychology and law*, 17(2), 304-324.
- Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M. C., & Odabaşı, H. F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education*, 51(1), 463-473.
- Allen, C., Stanley, Sh., Cascoe, K., & Stannett, R. (2017). Academic dishonesty among undergraduate nursing students. *International archives of nursing and health care*, 3(3), 1-3.
- Aljurf, S., Kemp, L. J., & Willims, P. (2018). Exploring academic dishonesty in the middle east: a qualitative analysis of students' perceptions. *Studies in higher education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564262>.
- Alsuwaileh, B. G., & Alradaan, D. (2015). University students dishonest academic practices: The case of the college of basic education. *Ain shams educational Journal*, 39, 122-147.



دهمین همایش ملی



تازه های روانشناسی مثبت



- Alsuwaileh, B. G., Russ-Eft, D. F., & Alshurai. S. R. (2016). Academic Dishonesty: A Mixed-method Study of Rational Choice among Students at the College of Basic Education in Kuwait. *Journal of Education and Practice*, 7(30), 139-151.
- Alleyne, P., & Phillips, K. (2011). Exploring academic dishonesty among university students in barbados: an extension to the theory of planned behavior. *Journal of academic ethics*, 9(4), 323-345.
- 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*, 1-23.
- Anderman E., Griesinger T., & Westerfield G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 84-93.
- Anderman, E. M., Cupp, P. K., & Lane, D. (2009). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 135-150.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2007). *Psychology of academic cheating*. USA: Elsevier academic press.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2011). *Psychology of academic cheating*. Elsevier.
- Angleitner, A., & Ostendorf, F. (1989). Personality factors via self-and peer-ratings based on a representative sample of German trait descriptive terms. In *First European Congress of Psychology*, Amsterdam.
- Anvari, F., & Lakens, D. (2018). The replicability crisis and public trust in psychological science. *Comprehensive Results in Social Psychology*, 3(3), 266-286.
- Aquino, K., Freeman, D., Reed, I. I., Lim, V. K., & Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: the interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of personality and social psychology*, 97(1), 123-141.
- Aquino, K., & Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of personality and social psychology*, 83(6), 1423-1440.
- Aquino, K., Reed, A., Thau, S., & Freeman, D. (2007). A grotesque and dark beauty: How moral identity and mechanisms of moral disengagement influence cognitive and emotional reactions to war. *Journal of Experimental social psychology*, 43, 385-392.
- Arce Espinoza, L., & Monge Nájera, J. (2015). How to correct teaching methods that favour plagiarism: recommendations from teachers and students in a Spanish language distance education university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(8), 1070-1078.

- 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.
- Arnold, R., Martin, B. N., & Bigby, L. (2007). Is there a relationship between honor codes and academic dishonesty?. *Journal of College and Character*, 8(2), 1-20.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2001). A theoretical basis for the major dimensions of personality. *European Journal of Personality*, 15(5), 327-353.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2002). Six independent factors of personality variation: A response to Saucier. *European Journal of Personality*, 16(1), 63-75.
- Ashton, M., Lee, K., (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate behav res*, 39(2), 58-329.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2007). Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure. *Personality and social psychology review*, 11(2), 150-166.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2008a). The HEXACO personality factors in the indigenous personality lexicons of English and 11 other language. *Journal of Personality*, 76(5), 1001-1054.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2008b). The HEXACO model of personality structure and the importance of the H factor. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 1952-1962.
- Ashton, M. C., Lee, K., & Goldberg, L. R. (2004). A hierarchical analysis of 1,710 English personality-descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(5), 707-721.
- Ashton, M. C., Lee, K., De Vries, R. E., Szarota, P., Marcus, B., Wasti, A., ... & Katigbak, M. (2006). Lexical studies of personality structure: An examination of six factor solutions.
- Ashton, M. C., Lee, K., De Vries, R. E., & Reiniut, E. (2014). The hexaco honesty-humility, agreeableness, and emotionality factors: a review of research and theory. *Personality and social psychology review*, 18 (2) 139-152.
- Ashton, M. C., Lee, K., & Son, C. (2000). Honesty as the sixth factor of personality: Correlations with Machiavellianism, primary psychopathy, and social adroitness. *European Journal of Personality*, 14(4), 359-368.
- Ashton, M. C., Perugini, M. De., Vries, R. E. Boies, K., Lee, K., Szarota, P. di., Blas, L., & De,raad, B. (2004). A six-factor structure of personality-descriptive adjectives: solutions

from psycholexical studies in seven languages. *Journal of personality and social psychology*, 86 (2), 356-366.

Aslam, M. S., & Mian, S. N. (2011). The impact of personality traits on academic dishonesty among Pakistan students. *The Journal of Commerce*, 3(2), 50-61.

Bachore, M. M. (2014). Academic Dishonesty/ Corruption in the Period of Technology: Its implication for Quality of Education. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1060- 1064.

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.

Baggaley, J. and Spencer, B. (2005) The mind of a plagiarist. *Learning Media and Technology*, 30(1), 55-62. <http://dx.doi.org/10.1080/13581650500075587>

Baird JR, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17(4), 515-522.

Barsky, A. (2011). Investigating the effects of moral disengagement and participation on unethical work behavior. *Journal of business ethics*, 104(1), 59-75.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood cliffs, Nj, printice-hall.

Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of social issues*, 46 (1) 27-46.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. *Handbook of moral behavior and development*, 1, 45-103.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review*, 3(3), 193-209.

Bandura, A. (2001). social cognitive theory of mass communication. *Media psychology*, 3 (3), 265- 299.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, 31(2), 101-119.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 164-180.

Bandura, A. (2016). *How people do harm and live with themselves*. NY: Worth Publishers.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Capara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71 (2), 364-374.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 80(1), 125-135.
- Bandura, A., Caprara, G. V., & Zsolnai, L. (2000). Corporate transgressions through moral disengagement. *Journal of Human Values*, 6(1), 57-64.
- Bashiri, H., Barahmand, U., Akabri, Z. S., Ghamari, G. H., & Vusugi, A. (2011). A study of the psychometric properties and the standardization of hexaco personality inventory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1173-1176.
- Bazerman, M. H., & Gino, F. (2012). Behavioral ethics: toward a deeper understanding of moral judgment and dishonesty. *Annual review of law and social science*, 8, 85-104.
- Beasley, E. M. (2016). Comparing the demographics of students reported for academic dishonesty to those of the overall student population. *Ethics & Behavior*, 26(1), 45-62.
- Benmansour, N. (2000). Motivation, satisfaction, success attributions and cheating among high school students in Morocco', *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 52, 83-102.
- Bergman, R. (2004). Identity as motivation: Toward a theory of the moral self. *Moral development, self, and identity*, 2, 21-46.
- Birks, M., Smithson, J., Antney, J., Zhao, L., & Burkot, C. (2018). Exploring the paradox: A cross-sectional study of academic dishonesty among Australian nursing students. *Nurse education today*, 65, 96-101.
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2019). Individual moral disengagement and bullying among Swedish fifth graders: the role of collective moral disengagement and pro-bullying behavior within classrooms. *Journal of interpersonal violence*, 0886260519860889, 1-25.
- Black, J. E., & Reynolds, W. M. (2016). Development, reliability, and validity of the Moral Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 97, 120-129.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental review*, 3(2), 178-210.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. *Moral development: An introduction*, 1, 229-253.



دهمین همایش ملی



تازه های روانشناسی مثبت



- Blasi, A. (2004). Neither personality nor cognition: An alternative approach to the nature of the self. *Changing conceptions of psychological life*, 3-25.
- Blasi, A. (2008). Moral functioning: moral understanding and personality, In D. k. lapsley & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self, and identity*, (pp335-348). New jbersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Bracey. G. W. (2005) *Research: A Nation of Cheats*. Phi Delta Kappa Inc. Gale Group, Farmington Hills, Michigan, 86(5), 412-413.
- Broeckelman-Post, M. A. (2008). Faculty and student classroom influences on academic dishonesty. *IEEE Transactions on Education*, 51(2), 206-211.
- Brown, D. L. (2002). Cheating Must Be Okay—Everybody Does It!. *Nurse educator*, 27(1), 6-8.
- Brunell, A. B., Staats, S., Barden, J., & Hupp, J. M. (2011). Narcissism and academic dishonesty: The exhibitionism dimension and the lack of guilt. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 323-328.
- Boegershausen, J., Aquino, K., & Reed II, A. (2015). Moral identity. *Current Opinion in Psychology*, 6, 162-166.
- Boies, K., Lee, K., Ashton, M. C., Pascal, S., & Nicol, A. A. (2001). The structure of the French personality lexicon. *European Journal of Personality*, 15(4), 277-295.
- Bollmann, G., & Krings, F. (2016). Workgroup Climates and Employees' Counterproductive Work Behaviours: A Social-Cognitive Perspective. *Journal of Management Studies*, 53(2), 184-209.
- Bolin, A. U. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138(2), 101-114.
- Bowen, J. (2012). *Teaching naked: How moving technology out of the classroom will improve student learning*. John Wiley & Sons.
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. New York: Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Bunn, D. N., Caudill, S. B., & Gropper, D. M. (1992). Crime in the classroom: An economic analysis of undergraduate student cheating behavior. *The Journal of Economic Education*, 23(3), 197-207.
- Burns, S., Davis, S., & Hoshino, J. A. N. I. C. E. (1998). Academic dishonesty: A Delineation of cross-cultural patterns. *College Student Journal*, 32(4), 590-596.
- Bushway, A., & Nash, W. R. (1977). School cheating behavior. *Review of Educational Research*, 47(4), 623-632.



- Callender, K. A., Olson, S. L., Kerr, D. C., & Sameroff, A. J. (2010). Assessment of cheating behavior in young school-age children: distinguishing normative behaviors from risk markers of externalizing psychopathology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 776-788.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Iafrate, C., Beretta, M., Steca, P., & Bandura, A. (2006). La misura del disimpegno morale nel contesto delle trasgressioni dell'agire quotidiano. *Giornale Italiano di Psicologia*, 33(1), 83-106.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Tramontano, C., & Barbaranelli, C. (2009). Assessing civic moral disengagement: Dimensionality and construct validity. *Personality and individual differences*, 47(5), 504-509.
- Carrell, S. E., Malmstrom, F. V., & West, J. E. (2008). Peer effects in academic cheating. *Journal of human resources*, 43(1), 173-207.
- Cazan, A. M., & Lacob, 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.
- Cenberci, S. (2018). Investigation of the effectiveness of scientific research methods course in terms of academic dishonesty tendencies. *Universal journal of educational research*, 6(11), 2453-2460.
- Chapman, K. J., Davis, R., Toy, D., & Wright, L. (2004). Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends. *Journal of marketing education*, 26(3), 236-249.
- Chapman, K. J., & Lupton, R. A. (2004). Academic dishonesty in a global educational market: A comparison of Hong Kong and American university business students. *International Journal of Educational Management*.
- Chen, H., Chau, P. Y., & Li. W. (2018). The effects of moral disengagement and organizational ethical climate on insiders' information security policy violation behavior. *Information Technology & People Emerald Publishing Limited*. www.emeraldinsight.com/0959-3845.htm
- Cheshin, Y. (2006). Academic integrity in institutions of higher education in Israel, Vol. 5, Al Hagova, Academic Track at the College of Management 17-19 (in Hebrew).
- Chirikov, I., Shmeleva, E., & Loyalka, P. (2019). The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students. *Studies in Higher Education*, 1-17.
- Chun, M., Ryu, P., & Yoon, J. (2015). A matter of professionalism: Academic misconduct of veterinary students. *Korean Society of Veterinary Clinics*, 32(2), 174-179.

- Church, A. T., Reyes, J. A. S., Katigbak, M. S., & Grimm, S. D. (1997). Filipino personality structure and the Big Five model: A lexical approach. *Journal of Personality*, 65(3), 477-528.
- Cimbora, D. M., & McIntosh, D. N. (2003). Emotional responses to antisocial acts in adolescent males with conduct disorder: A link to affective morality. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(2), 296-301.
- Cochran, J. K. (2016). Moral propensity, setting, and choice: a partial test of situational action theory. *Deviant Behavior*, 37(7), 811-823.
- Colby, A. & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*.
- Costley, J. (2019). Student Perceptions of Academic Dishonesty at a Cyber-University in South Korea. *Journal of Academic Ethics*, 17(2), 205-217.
- Corll, V. M. (2007). *Cheating, Plagiarizing, and False Excuse Making: A Study in Student Ethics*. (Doctoral dissertation). Capella University, Proquest LLC, United States.
- Cuadrado, D., Salgado, J. F., & Moscoso, S. (2019). Prevalence and Correlates of Academic Dishonesty: Towards a Sustainable University. *Sustainability*, 11(21), 1-20.
- Cuadrado-Gordillo, I & Fernández-Antelo, I. (2019). Analysis of Moral Disengagement as a Modulating Factor in Adolescents' Perception of Cyberbullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01222
- Cummings, R., Maddux, C. D., Harlow, S., & Dyas, L. (2002). Academic misconduct in undergraduate teacher education students and its relationship to their principled moral reasoning. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 286-297.
- Curasi, C. F. (2013). The relative influences of neutralizing behavior and subcultural values on academic dishonesty. *Journal of Education for Business*, 88(3), 167-175.
- DeAndrea, D. C., Carpenter, C., Shulman, H., & Levine, T. R. (2009). The relationship between cheating behavior and sensation-seeking. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 944-947.
- David, L. T. (2015). Academic cheating in college students: relations among personal values, self-esteem and mastery. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 88-92.
- 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.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., & Mc Gregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of psychology*, 19(1), 16-20.
- Davy, J. A., Kincaid, J. F., Smith, K. J., & Trawick, M. A. (2007). An examination of the role of attitudinal characteristics and motivation on the cheating behavior of business students. *Ethics & Behavior*, 17(3), 281-302.



- Debnath, J. (2016). Plagiarism: A silent epidemic in scientific writing—Reasons, recognition and remedies. *medical journal armed forces india*, 72(2), 164-167.
- De Caroli, M. E., & Sagone. E. (2014). Mechanisms Of Moral Disengagement: An Analysis From Early Adolescence To Youth. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 140, 312–317.