



Journal Website

Article history:

Received 20 July 2024

Revised 27 July 2024

Accepted 11 August 2024

Published online 24 August 2024

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 3, Issue 3, pp 1-13



E-ISSN: 2981-1759

A Causal Model of the Relationships between the Big Five Personality Traits and Academic Dishonesty with the Mediating Role of Self-Conscious Emotions and Goal Orientation

Farzad. Mohammadjani^{1*}, Marzieh Shams Tash²

¹ Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

² Teacher of Education, Fars, Iran.

* Corresponding author email address: f.mohamadjani@pnu.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Mohammadjani, F., Shams Tash, M. (2024). A Causal Model of the Relationships between the Big Five Personality Traits and Academic Dishonesty with the Mediating Role of Self-Conscious Emotions and Goal Orientation. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 3(3), 1-13.



© 2024 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: The objective of this study was to examine a causal model of the relationships between the Big Five personality traits and academic dishonesty, with the mediating role of self-conscious emotions and goal orientation among students at Payame Noor University.

Methods and Materials: This research was descriptive-correlational in nature. The statistical population included all students at Payame Noor University, Kherameh, from which 285 students were selected through convenience sampling. The instruments used in this study included the Big Five Personality Traits Questionnaire by Goldberg (1991), the Goal Orientation Questionnaire by Elliot and McGregor (2001), the Academic Dishonesty Scale by McCabe and Trevino (1996), and the Self-Conscious Emotions Questionnaire by Cohen et al. (2011). Data were analyzed using structural equation modeling.

Findings: The results indicated that the Big Five personality traits significantly and directly influenced goal orientation, self-conscious emotions, and academic dishonesty. Additionally, goal orientation and self-conscious emotions were found to have a significant and direct effect on academic dishonesty. Furthermore, personality traits were shown to influence academic dishonesty indirectly through goal orientation and self-conscious emotions.

Conclusion: This study demonstrated that personality traits, goal orientation, and self-conscious emotions all play significant roles in shaping academic dishonesty behaviors. Enhancing goal orientation towards learning objectives and reducing emphasis on performance goals, along with strengthening self-conscious emotions, could lead to a decrease in academic dishonesty among students. These findings can assist universities and educational policymakers in developing programs and policies to prevent academic dishonesty.

Keywords: *Big Five Personality Traits, Academic Dishonesty, Self-Conscious Emotions, Goal Orientation.*



ارائه مدل علی روابط پنج عامل بزرگ شخصیت و بی صداقتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای هیجانان خودآگاه و جهت‌گیری هدف

فرزاد محمدجانی^{۱*}، مرضیه شمس تاش^۲

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
۲. مدرس آموزش و پرورش، فارس، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: f.mohamadjani@pnu.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

محمدجانی ف، شمس تاش م (۱۴۰۳). ارائه مدل علی روابط پنج عامل بزرگ شخصیت و بی صداقتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای هیجانان خودآگاه و جهت‌گیری هدف. *پویایی های روانشناختی در اختلال های خلقی*، ۳(۳)، ۱۳-۱.

هدف: هدف از این پژوهش بررسی مدل علی روابط بین پنج عامل بزرگ شخصیت و بی صداقتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای هیجانان خودآگاه و جهت‌گیری هدفی در دانشجویان دانشگاه پیام نور بود. **روش‌شناسی:** این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور خرامه بود که از بین آن‌ها ۲۸۵ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای استفاده‌شده در این پژوهش شامل پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت گلدبرگ (۱۹۹۱)، پرسشنامه جهت‌گیری هدفی البوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، مقیاس بی‌صداقتی تحصیلی مک کاب و تریوینو (۱۹۹۶)، و پرسشنامه هیجانان خودآگاه کوهن و همکاران (۲۰۱۱) بودند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که پنج عامل بزرگ شخصیت به صورت مستقیم و معناداری بر جهت‌گیری هدفی، هیجانان خودآگاه و بی‌صداقتی تحصیلی تأثیرگذار هستند. همچنین، جهت‌گیری هدفی و هیجانان خودآگاه به صورت مستقیم و معناداری بر بی‌صداقتی تحصیلی تأثیر داشتند. علاوه بر این، مشخص شد که ویژگی‌های شخصیتی به طور غیرمستقیم و از طریق جهت‌گیری هدفی و هیجانان خودآگاه بر بی‌صداقتی تحصیلی تأثیرگذار هستند. **نتیجه‌گیری:** این پژوهش نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری هدفی و هیجانان خودآگاه همگی نقش مهمی در شکل‌دهی به رفتارهای بی‌صداقتی تحصیلی دارند. تقویت جهت‌گیری به سمت اهداف یادگیری و کاهش تأکید بر اهداف عملکردی، به همراه تقویت هیجانان خودآگاه می‌تواند به کاهش بی‌صداقتی تحصیلی در میان دانشجویان منجر شود. این یافته‌ها می‌تواند به دانشگاه‌ها و سیاست‌گذاران آموزشی در توسعه برنامه‌ها و سیاست‌های پیشگیری از بی‌صداقتی تحصیلی کمک کند.

کلیدواژگان: پنج عامل بزرگ شخصیت، بی‌صداقتی تحصیلی، هیجانان خودآگاه، جهت‌گیری هدفی.



© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



مقدمه

بی‌صدافتی تحصیلی یکی از موضوعات پرچالش و بحث‌برانگیز در زمینه روان‌شناسی آموزشی است که توجه محققان و متخصصان حوزه‌های مختلف علمی را به خود جلب کرده است. با گسترش تحصیلات عالی و افزایش تعداد دانشجویان، بی‌صدافتی تحصیلی به یکی از مشکلات اساسی در نظام‌های آموزشی تبدیل شده است که می‌تواند تأثیرات منفی بسیاری بر کیفیت آموزش و پژوهش داشته باشد. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که این پدیده نه تنها در کشورهای توسعه‌یافته بلکه در کشورهای در حال توسعه نیز به طور گسترده‌ای وجود دارد (Henning et al., 2012; Jurdi et al., 2011a, 2011b).

بی‌صدافتی تحصیلی شامل رفتارهایی است که با تقلب، جعل، و سایر اعمال غیراخلاقی در فرآیند یادگیری و ارزیابی همراه است (Simon et al., 2004). به عنوان مثال، تحقیقاتی در زمینه بی‌صدافتی تحصیلی نشان داده‌اند که دانشجویان به طور قابل توجهی در رفتارهایی مانند کپی‌برداری، تقلب در امتحانات، و دستکاری داده‌های پژوهشی دخیل هستند (Austin et al., 2006; Marsden et al., 2005). به عنوان یکی از مشکلات جدی نظام‌های آموزشی، این پدیده می‌تواند به کاهش اعتبار دانشگاه‌ها، کاهش کیفیت آموزش، و کاهش اعتماد عمومی به فارغ‌التحصیلان منجر شود (Mazer & Hunt, 2012).

عوامل مختلفی می‌توانند بر بروز بی‌صدافتی تحصیلی تأثیرگذار باشند که شامل ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه‌ها، و احساسات خودآگاه می‌شود. در مطالعات اخیر، نقش ویژگی‌های شخصیتی به عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده در بروز رفتارهای غیراخلاقی تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است (Baran & Jonason, 2020; Eshet et al., 2014). به عنوان مثال، تحقیقات نشان داده‌اند که ویژگی‌هایی مانند خودکارآمدی، کنترل خود، و باورهای خود می‌توانند به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی عمل کنند (Blachnio, 2019; Eshun et al., 2023).

همچنین، احساسات خودآگاه مانند شرم و گناه نقش مهمی در شکل‌دهی به رفتارهای اخلاقی یا غیراخلاقی دارند (Hamzah et al., 2020). احساسات خودآگاه می‌توانند به عنوان مکانیزم‌های تنظیمی عمل کنند که رفتارهای فرد را به سمت رفتارهای اخلاقی یا غیراخلاقی هدایت می‌کنند. برای مثال، افرادی که احساس شرم و گناه بیشتری تجربه می‌کنند، ممکن است کمتر به بی‌صدافتی تحصیلی روی آورند، زیرا این احساسات می‌توانند باعث ایجاد مانع روانی در برابر رفتارهای غیراخلاقی شوند (Shadjoo, 2022).

علاوه بر این، جهت‌گیری هدفی نیز به عنوان یکی دیگر از عوامل مهم در شکل‌دهی به رفتارهای تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. جهت‌گیری هدفی به نوع و کیفیت اهدافی که فرد در فرآیند یادگیری دنبال می‌کند، اشاره دارد و می‌تواند به نوع اصلی اهداف یادگیری و اهداف عملکردی تقسیم شود (Almurumudhe et al., 2024; Emami Khotbesara et al., 2024; Fritz, 2023; Fritz et al., 2023; Haseli et al., 2018; Ram & Esmaili Shad, 2018; Songhori & Salanti, 2024; Kokabi Rahman et al., 2023; Mohkamkar et al., 2024). مطالعات نشان داده‌اند که جهت‌گیری به سمت اهداف یادگیری، که بر توسعه دانش و مهارت‌ها تمرکز دارد، می‌تواند به کاهش رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی منجر شود، در حالی که جهت‌گیری به سمت اهداف عملکردی، که بر کسب نمرات بالا و مقایسه با دیگران تأکید دارد، می‌تواند به افزایش این رفتارها منجر شود (Mutmainah, 2023).

یکی از مهمترین ابعاد این تحقیق، بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و بی‌صدافتی تحصیلی است. تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که شخصیت افراد می‌تواند به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر رفتارهای تحصیلی تأثیر بگذارد (Eshet et al., 2014; Eshun et al., 2023). به عنوان مثال، افرادی که دارای سطح بالاتری از ویژگی‌های شخصیتی مانند وظیفه‌شناسی و توافق‌پذیری هستند، معمولاً کمتر به



بی‌صدقاتی تحصیلی می‌پردازند (Baran & Jonason, 2020). از سوی دیگر، افرادی که دارای ویژگی‌های شخصیتی منفی مانند روان‌پریشی هستند، احتمال بیشتری برای انجام رفتارهای غیراخلاقی نشان می‌دهند (Portnoy et al., 2018). علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی، احساسات خودآگاه نیز به عنوان یک عامل مهم در بروز یا جلوگیری از بی‌صدقاتی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. احساسات خودآگاه مانند شرم و گناه می‌توانند نقش مهمی در جلوگیری از رفتارهای غیراخلاقی ایفا کنند (Hamzah et al., 2020). به عنوان مثال، افرادی که در موقعیت‌های تحصیلی احساس شرم یا گناه بیشتری تجربه می‌کنند، ممکن است کمتر به تقلب یا سایر رفتارهای غیراخلاقی متوسل شوند (Shadjoor, 2022). در نهایت، جهت‌گیری هدفی نیز به عنوان یک عامل تعیین‌کننده در بروز رفتارهای بی‌صدقاتی تحصیلی شناخته شده است. جهت‌گیری به سمت اهداف عملکردی می‌تواند دانشجویان را به سمت رفتارهای غیراخلاقی سوق دهد، زیرا این نوع از اهداف معمولاً بر رقابت و کسب نمرات بالا تأکید دارند (Fritz, 2023). در مقابل، جهت‌گیری به سمت اهداف یادگیری می‌تواند دانشجویان را به تمرکز بر یادگیری و توسعه مهارت‌ها تشویق کند و از این طریق احتمال بروز رفتارهای بی‌صدقاتی را کاهش دهد (Mutmainah, 2023).

با توجه به اهمیت ویژگی‌های شخصیتی، احساسات خودآگاه و جهت‌گیری هدفی در شکل‌دهی به رفتارهای تحصیلی، هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل علی روابط بین پنج عامل بزرگ شخصیت و بی‌صدقاتی تحصیلی با نقش واسطه‌ای احساسات خودآگاه و جهت‌گیری هدفی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور بود.

مواد و روش پژوهش

روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی، جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان خرامه، استان فارس تشکیل می‌دهند که تعداد آن‌ها ۱۱۰۰ نفر می‌باشد که تعداد ۲۸۵ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده جهت اندازه‌گیری در این پژوهش شامل:

۱. پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت پرسش‌نامه شخصیتی ۵۰ گویه‌ای گلدبرگ (۱۹۹۱) به جهت اختصار و شاخص‌های روانسنجی مناسب آن استفاده شد. وی این مقیاس بر پایه الگوی پنج عاملی شخصیت طراحی کرده است و پنج عامل روان‌نژندگرایبی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق، و وظیفه‌شناسی را می‌سنجد. در این پرسش‌نامه برای ارزیابی هر یک از پنج عامل بزرگ شخصیت ۱۰ گویه مثبت و منفی وجود دارد (Abagheri Meyari et al., 2024; Sadat Mousavi & Ebrahimi, 2024; Soltani et al., 2024; Yazdani et al., 2023).
۲. مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی: مقیاس بی‌صدقاتی تحصیلی توسط مک کاب و تریوینو (۱۹۹۶)، ساخت شده و شامل ۱۰ گویه است که دو بعد تقلب در امتحان و تقلب در تکلیف را می‌سنجد. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت پنج‌گزینه‌ای از هرگز تا همیشه به گویه‌های ابزار پاسخ می‌دهند، مککاب و تریوینو (۱۹۹۶) ضریب آلفای کرونباخ مطلوبی (۰/۸۳) را در بررسی پایایی مقیاس خود گزارش نموده‌اند (Ariani et al., 2020; Hamzah et al., 2020). ۳. مقیاس آمادگی شرم و گناه: این مقیاس دارای ۱۶ گویه است که جهت سنجش دو بعد متمایزکننده شرم و گناه توسط کوهن، ولف، پانتر و اینسکو (۲۰۱۱) ساخته شد یکی از ابعاد تمایز میان شرم و گناه، توجه به خود در مقابل توجه به رفتار است در احساس شرم، توجه فرد به خودش است؛ اما در احساس گناه، وی متوجه رفتار خویش است. بعد دیگر تفاوت میان شرم و گناه، مربوط به عمومی یا خصوصی بودن رفتار است. بر مبنای این بعد، تخلفات یا شکست‌های که در معرض عموم قرار نمی‌گیرند احساس گناه را ایجاد می‌کنند؛ در حالی که تخلفات عمومی، موجب احساس شرم می‌شوند (Kargar et al., 2019). ۴. پرسشنامه جهت‌گیری هدفی: این مقیاس توسط البوت و مک‌گریگور و همکاران در سال ۲۰۰۱ تدوین شد. این پرسشنامه دارای ۱۲ ماده و شامل ۴ مولفه است و با یک مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از خیلی کم تا خیلی زیاد)، هدف پیشرفت را می‌سنجد (Beh-Pajooch et al., 2011; Afrooz et al., 2022).



پس از تهیه پرسشنامه و مقدمات کار و هماهنگی با دانشگاه پیام نور که آزمودنی‌ها از میان آن‌ها انتخاب شده بودند، لینک پرسشنامه‌ها بین دانشجویان توزیع شده و همچنین برای از بین بردن هر گونه ابهام یا احساس عدم اطمینان در افراد، توضیحاتی در خصوص هدف از اجرای تحقیق و چگونگی تکمیل پرسشنامه و تشویق آنان برای تکمیل تمامی گویه‌های پرسشنامه داده شد. در این پژوهش اطلاعات به دست آمده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به عبارتی، در تحلیل توصیفی از آمارهای توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی و جداول و از آمارهای استنباطی نظیر همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به منظور سنجش فرضیات استفاده شد.

یافته‌ها

ابتدا به بررسی شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) و سپس ماتریس همبستگی بین متغیرها گزارش می‌شود و در نهایت به بررسی فرضیات به صورت اثرات مستقیم و غیرمستقیم پرداخته می‌شود. در جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی نظیر کجی و کشیدگی برای متغیرهای مورد نظر آورده شده است.

جدول ۱

شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
شخصیت	۱۰۸/۷۵	۲/۸۱	۰/۵۰	-۱/۱۰
جهت‌گیری هدفی	۲۲/۵۰	۲/۸۱	۱/۰۶	-۰/۶۰
هیجانان خودآگاه	۴۱	۳/۰۴	۰/۰۱	-۱/۲۱
بی‌صدافتی تحصیلی	۲۲/۷۵	۴/۵۱	۱/۰۹	-۰/۶۰

همان‌طور که در **جدول ۱** مشاهده می‌شود با توجه به مقادیر بدست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش که تقریباً بین ۲- و ۲+ قرار دارد، توزیع تمامی متغیرها نرمال است، بنابراین می‌توان جهت تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش از مدل تحلیل

جدول ۲

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
شخصیت	۱			
جهت‌گیری هدفی	**۰/۲۶	۱		
هیجانان خودآگاه	*۰/۱۹	-۰/۰۲	۱	
بی‌صدافتی تحصیلی	**۰/۳۵	**۰/۲۴	**۰/۲۷	۱

* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

نتایج **جدول ۲** نشان داد که بیشترین رابطه متغیرهای پژوهش بر بی‌صدافتی تحصیلی مربوط به شخصیت (-۰/۳۵) و کمترین رابطه متغیرهای پژوهش بر بی‌صدافتی تحصیلی مربوط به جهت‌گیری هدفی (-۰/۲۴) است.



در این قسمت با توجه به اطلاعات مندرج در **جدول ۳** به بحث و بررسی پیرامون رد یا تایید فرضیه‌های مرتبط با اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر می‌پردازیم. در ادامه جدول ۳ مربوط به اثرات مستقیم آورده می‌شود.

جدول ۳

برآوردهای ضرایب اثر مستقیم

برآوردها متغیرها	پارامتر استاندارد شده	t	سطح معنی داری
اثر مستقیم شخصیت بر:	-	-	-
جهت‌گیری هدفی	۰/۲۶	۳/۲۷	۰/۰۱
هیجان‌های خودآگاه	۰/۱۹	۲/۴۱	۰/۰۵
بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۲۷	-۳/۴۴	۰/۰۱
اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی بر:	-	-	-
بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۱۷	-۲/۲۴	۰/۰۵
اثر مستقیم هیجان‌های خودآگاه بر:	-	-	-
بی‌صدافتی تحصیلی	-۰/۲۲	-۲/۸۹	۰/۰۱

شخصیت بر جهت‌گیری هدفی اثر مستقیم و معنی داری دارد.

نتایج **جدول ۳** نشان داد که اثر مستقیم شخصیت بر جهت‌گیری هدفی برابر با ۰/۲۶ است که این مقدار با $(t = ۳/۲۷)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار می‌باشد. بنابراین فرضیه اول پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم شخصیت بر جهت‌گیری هدفی تایید می‌گردد.

شخصیت بر هیجان‌های خودآگاه اثر مستقیم و معنی داری دارد.

نتایج **جدول ۳** نشان داد که اثر مستقیم شخصیت بر هیجان‌های خودآگاه برابر با ۰/۱۹ است که این مقدار با $(t = ۲/۴۱)$ در سطح ۰/۰۵ معنی دار می‌باشد. بنابراین فرضیه دوم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم شخصیت بر هیجان‌های خودآگاه تایید می‌گردد.

شخصیت بر بی‌صدافتی تحصیلی اثر مستقیم و معنی داری دارد.

نتایج **جدول ۳** نشان داد که اثر مستقیم شخصیت بر بی‌صدافتی تحصیلی برابر با -۰/۲۷ است که این مقدار با $(t = -۳/۴۴)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار می‌باشد. بنابراین فرضیه سوم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم شخصیت بر بی‌صدافتی تحصیلی تایید می‌گردد.

جهت‌گیری هدفی بر بی‌صدافتی تحصیلی اثر مستقیم و معنی داری دارد.

نتایج **جدول ۳** نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی بر بی‌صدافتی تحصیلی برابر با -۰/۱۷ است که این مقدار با $(t = -۲/۲۴)$ در سطح ۰/۰۵ معنی دار می‌باشد. بنابراین فرضیه چهارم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم جهت‌گیری هدفی بر بی‌صدافتی تحصیلی تایید می‌گردد.

هیجان‌های خودآگاه بر بی‌صدافتی تحصیلی اثر مستقیم و معنی داری دارد.

نتایج **جدول ۳** نشان داد که اثر مستقیم هیجان‌های خودآگاه بر بی‌صدافتی تحصیلی برابر با -۰/۲۲ است که این مقدار با $(t = -۲/۸۹)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار می‌باشد. بنابراین فرضیه پنجم پژوهش در ارتباط با اثر مستقیم هیجان‌های خودآگاه بر بی‌صدافتی تحصیلی تایید می‌گردد.

یکی دیگر از پارامترهای برآورد شده، اندازه‌گیری اثرات غیرمستقیم می‌باشد که در این قسمت ذکر می‌شود:



جدول ۴

برآوردهای ضریب اثر غیرمستقیم

سطح معنی داری	t	پارامتر استاندارد شده	برآوردها متغیرها
-	-	-	اثر غیرمستقیم شخصیت بر:
۰/۰۱	-۲/۶۱	-۰/۰۹	بی صداقتی تحصیلی

شخصیت از طریق جهت گیری هدفی و هیجانات خودآگاه بر بی صداقتی تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی داری دارد.

نتایج جدول ۴ نشان داد که اثر غیرمستقیم شخصیت از طریق جهت گیری هدفی و هیجانات خودآگاه بر بی صداقتی تحصیلی برابر با ۰/۰۹- است که این مقدار با $(t = -2/61)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد. بنابراین فرضیه ششم پژوهش در ارتباط با اثر غیرمستقیم شخصیت از طریق جهت گیری هدفی و هیجانات خودآگاه بر بی صداقتی تحصیلی تایید می گردد.

اندازه گیری اثرات کل، یکی دیگر از پارامترهای بررسی شده در این فصل می باشد که از ترکیب اثرات مستقیم و غیرمستقیم به دست

می آید

جدول ۵

برآوردهای ضرایب اثر کل

سطح معنی داری	t	اثرات کل	برآوردها متغیرها
-	-	-	اثر کل شخصیت بر:
۰/۰۱	۳/۲۷	۰/۲۶	جهت گیری هدفی
۰/۰۵	۲/۴۱	۰/۱۹	هیجانات خودآگاه
۰/۰۱	-۳/۴۴	-۰/۲۷	بی صداقتی تحصیلی
-	-	-	اثر کل جهت گیری هدفی بر:
۰/۰۱	-۴/۵۹	-۰/۳۶	بی صداقتی تحصیلی
-	-	-	اثر کل هیجانات خودآگاه بر:
۰/۰۱	-۲/۸۹	-۰/۲۲	بی صداقتی تحصیلی

نتایج جدول ۵ نشان داد که:

- اثر کل شخصیت بر جهت گیری هدفی برابر با ۰/۲۶ است که این مقدار با $(t = 3/27)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.
 - اثر کل شخصیت بر هیجانات خودآگاه برابر با ۰/۱۹ است که این مقدار با $(t = 2/41)$ در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد.
 - اثر کل شخصیت بر بی صداقتی تحصیلی برابر با ۰/۳۶- است که این مقدار با $(t = -4/59)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.
 - اثر کل جهت گیری هدفی بر بی صداقتی تحصیلی برابر با ۰/۱۷- است که این مقدار با $(t = -2/24)$ در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد.
 - اثر کل هیجانات خودآگاه بر بی صداقتی تحصیلی برابر با ۰/۲۲- است که این مقدار با $(t = -2/89)$ در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشد.
- از دیگر ویژگی های تحلیل مسیر امکان مقایسه اثرات کل، مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر توسط مدل است. بنابراین در

جدول ۶ ضرایب استاندارد شده مستقیم، اثرات غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها گزارش شده است.



جدول ۶

ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثرات کل متغیرها

اثرات کل	اثرات غیرمستقیم	اثرات مستقیم	برآوردها متغیرها
-	-	-	اثر شخصیت بر:
۰/۲۶	-	۰/۲۶	جهت‌گیری هدفی
۰/۱۹	-	۰/۱۹	هیجانات خودآگاه
-۰/۲۷	-۰/۰۹	-۰/۲۷	بی‌صداقتی تحصیلی
-	-	-	اثر جهت‌گیری هدفی بر:
-۰/۳۶	-	-۰/۱۷	بی‌صداقتی تحصیلی
-	-	-	اثر هیجانات خودآگاه بر:
-۰/۲۲	-	-۰/۲۲	بی‌صداقتی تحصیلی

نتایج جدول ۶ نشان داد که بیشترین اثر مستقیم مربوط به شخصیت بر بی‌صداقتی تحصیلی (۰/۲۷-) و کمترین اثر مستقیم مربوط به جهت‌گیری هدفی بر بی‌صداقتی تحصیلی (۰/۱۷-) است. علاوه بر این تنها اثر غیرمستقیم مربوط به شخصیت بر بی‌صداقتی تحصیلی (۰/۰۹-) می‌باشد. در نهایت شخصیت (۰/۳۶-) و جهت‌گیری هدفی (۰/۳۶-) بر بی‌صداقتی تحصیلی دارای بیشترین اثر کل و شخصیت بر هیجانات خودآگاه (۰/۱۹) دارای کمترین اثر کل است.

جدول ۷

واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

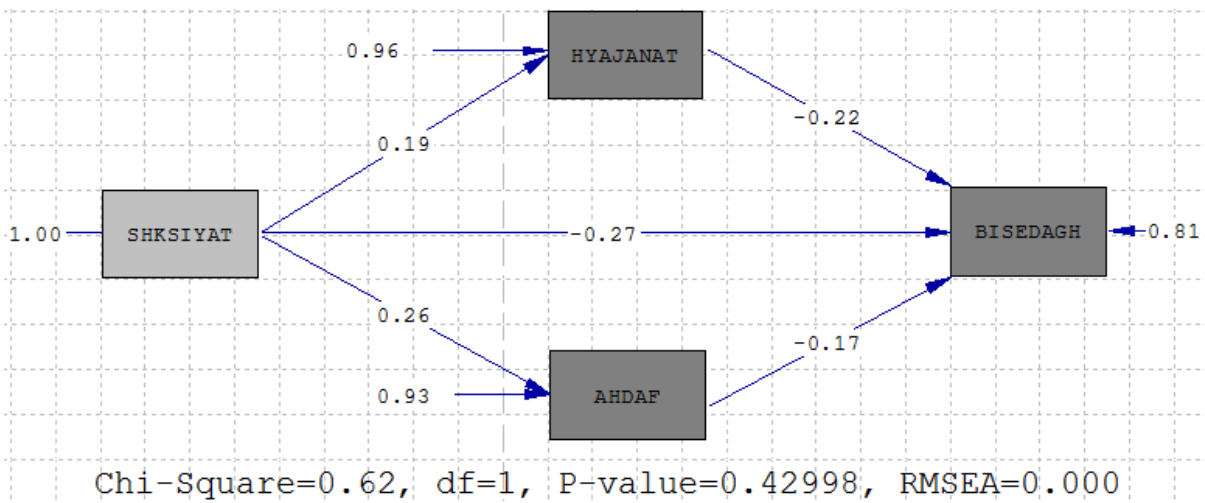
ردیف	متغیر	واریانس تبیین شده در مدل
۱	بی‌صداقتی تحصیلی	۰/۱۹
۲	جهت‌گیری هدفی	۰/۰۷
۳	هیجانات خودآگاه	۰/۰۴

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که بیشترین میزان واریانس تبیین شده مربوط به بی‌صداقتی تحصیلی (۰/۱۹) و کمترین میزان واریانس تبیین شده مربوط به هیجانات خودآگاه (۰/۰۴) است.

جهت بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های برازندگی استفاده شده است. بطور کلی از میان مشخصه‌های برازندگی متنوعی که وجود دارد، در این پژوهش شاخص‌های برازش χ^2/df ، RMSEA، CFI، GFI و AGFI گزارش می‌شود. در این پژوهش نسبت مجذور کای به درجه آزادی (۰/۶۲) و مقدار P برابر ۰/۴۲۹ است. چون مقدار آماره χ^2/df کمتر از ۳ و مقدار P بزرگتر از ۰/۰۵ است بنابراین این مقادیر، نشان دهنده برازندگی قابل قبول است علاوه بر این همه مقادیر شاخص‌های شاخص نکویی برازش، شاخص تعدیل شده نکویی برازش و شاخص برازندگی تطبیقی همگی از ۰/۹ بزرگتر می‌باشد نشان دهنده برازندگی قابل قبول است. در نهایت از آنجایی که مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب برابر ۰/۰۰۰۱ می‌باشد بنابراین دارای مدل داری برازندگی خوب می‌باشد در ادامه نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (مقادیر استاندارد) ارائه شده است.

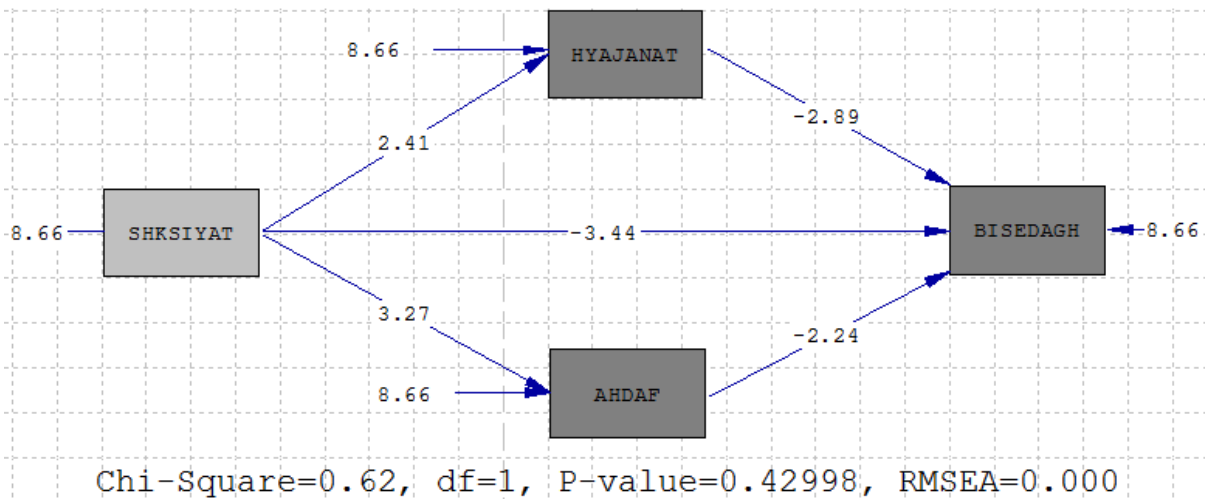
شکل ۱

نمودار مسیر و برآورد پارامترهای استاندارد مدل



شکل ۲

مدل به همراه آماره t



بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که پنج عامل بزرگ شخصیت به صورت مستقیم و معناداری بر جهت گیری هدفی، هیجانان خودآگاه و بی صداقتی تحصیلی تأثیرگذار هستند. همچنین، یافته ها حاکی از آن است که جهت گیری هدفی و هیجانان خودآگاه به صورت مستقیم و معنادار بر بی صداقتی تحصیلی اثر دارند. از سوی دیگر، نتایج نشان داد که شخصیت از طریق جهت گیری هدفی و هیجانان خودآگاه، به صورت غیرمستقیم و معناداری بر بی صداقتی تحصیلی تأثیر می گذارد. این نتایج با تحقیقات پیشین همخوانی دارد و می تواند به درک بهتری از مکانیزم های دخیل در بی صداقتی تحصیلی کمک کند.



یکی از نتایج اصلی پژوهش این است که ویژگی‌های شخصیتی به طور مستقیم بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیرگذار هستند. این یافته با تحقیقات قبلی که نشان داده‌اند ویژگی‌های شخصیتی می‌توانند به طور مستقیم بر رفتارهای غیراخلاقی تأثیر بگذارند، هم‌خوانی دارد. به عنوان مثال، مطالعاتی نشان داده‌اند که افرادی که دارای سطح بالاتری از ویژگی‌های شخصیتی منفی مانند روان‌پریشی هستند، احتمال بیشتری برای انجام رفتارهای غیراخلاقی از جمله بی‌صدافتی تحصیلی دارند (Baran & Jonason, 2020; Portnoy et al., 2018). این یافته‌ها نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی می‌توانند به عنوان یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده مهم بی‌صدافتی تحصیلی در نظر گرفته شوند.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که جهت‌گیری هدفی به صورت مستقیم بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیر دارد. این یافته‌ها با نتایج تحقیقاتی که نشان داده‌اند جهت‌گیری به سمت اهداف عملکردی می‌تواند به افزایش بی‌صدافتی تحصیلی منجر شود، هم‌خوانی دارد (Fritz, 2023; Fritz et al., 2023; Mutmainah, 2023). به عبارت دیگر، دانشجویانی که بر کسب نمرات بالا و مقایسه با دیگران تأکید دارند، بیشتر احتمال دارد که به رفتارهای غیراخلاقی مانند تقلب در امتحانات متوسل شوند. در مقابل، جهت‌گیری به سمت اهداف یادگیری که بر توسعه دانش و مهارت‌ها تأکید دارد، می‌تواند به کاهش بی‌صدافتی تحصیلی کمک کند (Fritz, 2023).

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش نشان داد که هیجانات خودآگاه مانند شرم و گناه به طور مستقیم و معناداری بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیرگذار هستند. این نتیجه با تحقیقات پیشین هم‌خوانی دارد که نشان داده‌اند هیجانات خودآگاه می‌توانند به عنوان مکانیزم‌های تنظیمی عمل کنند و رفتارهای غیراخلاقی را مهار کنند (Hamzah et al., 2020; Shadjoo, 2022). به عنوان مثال، افرادی که احساس شرم و گناه بیشتری تجربه می‌کنند، احتمال کمتری برای انجام بی‌صدافتی تحصیلی دارند، زیرا این احساسات می‌توانند به عنوان مانعی برای انجام رفتارهای غیراخلاقی عمل کنند.

نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی از طریق جهت‌گیری هدفی و هیجانات خودآگاه به طور غیرمستقیم بر بی‌صدافتی تحصیلی تأثیر می‌گذارند. این نتیجه نیز با نتایج پژوهش‌های قبلی هم‌خوانی دارد که نشان می‌دهند ویژگی‌های شخصیتی می‌توانند از طریق عوامل میانجی مانند جهت‌گیری هدفی و هیجانات خودآگاه بر رفتارهای تحصیلی تأثیرگذار باشند (Eshet et al., 2014; Eshun et al., 2023). به عبارت دیگر، شخصیت افراد نه تنها به طور مستقیم بلکه از طریق تأثیر بر جهت‌گیری هدفی و هیجانات خودآگاه می‌تواند بر رفتارهای بی‌صدافتی تأثیرگذار باشد.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری هدفی و هیجانات خودآگاه همگی به عنوان عوامل مهمی در شکل‌دهی به رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی عمل می‌کنند. این نتایج می‌تواند به توسعه برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی کمک کند که هدف آن‌ها کاهش بی‌صدافتی تحصیلی در میان دانشجویان است. برای مثال، تقویت جهت‌گیری به سمت اهداف یادگیری و کاهش تأکید بر اهداف عملکردی می‌تواند به کاهش رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی کمک کند. همچنین، افزایش آگاهی دانشجویان از تأثیرات منفی بی‌صدافتی تحصیلی و تقویت احساسات خودآگاه مانند شرم و گناه می‌تواند به عنوان راهکاری مؤثر در کاهش این رفتارها مورد استفاده قرار گیرد.

با وجود نتایج مفید و ارزشمند این پژوهش، محدودیت‌هایی نیز وجود دارد که باید در نظر گرفته شوند. اولین محدودیت این است که این پژوهش بر روی نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه پیام نور انجام شده است که ممکن است نتایج آن به سایر دانشگاه‌ها و جمعیت‌های دانشجویی قابل تعمیم نباشد. به عبارت دیگر، ممکن است نتایج این پژوهش برای دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها یا رشته‌های تحصیلی مختلف متفاوت باشد. دومین محدودیت این است که این پژوهش به صورت مقطعی انجام شده است، به این معنا که داده‌ها در یک زمان خاص جمع‌آوری شده‌اند و بنابراین نمی‌توان از نتایج آن برای بررسی تغییرات طولی در رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی استفاده کرد. سومین محدودیت



این پژوهش این است که از ابزارهای خودگزارشی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است. ابزارهای خودگزارشی ممکن است به دلیل تعصب پاسخ‌دهندگان به نتایج نادرست منجر شوند، زیرا پاسخ‌دهندگان ممکن است رفتارهای خود را به گونه‌ای که مطلوب‌تر به نظر برسد گزارش کنند.

با توجه به محدودیت‌های مطرح شده، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده به بررسی طولی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری هدفی و هیجانات خودآگاه بر بی‌صدافتی تحصیلی بپردازند تا تغییرات این متغیرها در طول زمان مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده به بررسی این روابط در بین دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها و رشته‌های تحصیلی مختلف بپردازند تا امکان تعمیم نتایج به جمعیت‌های مختلف فراهم شود. علاوه بر این، استفاده از روش‌های تحقیقاتی کیفی یا ترکیبی می‌تواند به درک عمیق‌تری از عوامل مؤثر بر بی‌صدافتی تحصیلی کمک کند. به عنوان مثال، مصاحبه‌های عمیق با دانشجویان می‌تواند به شناسایی دقیق‌تر عوامل انگیزشی و هیجانی که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته‌اند کمک کند.

نتایج این پژوهش دارای پیامدهای عملی مهمی برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی است. اولین پیشنهاد این است که دانشگاه‌ها باید برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای برای دانشجویان طراحی کنند که هدف آن‌ها تقویت جهت‌گیری به سمت اهداف یادگیری و کاهش تأکید بر اهداف عملکردی باشد. این نوع برنامه‌ها می‌توانند به کاهش رفتارهای بی‌صدافتی تحصیلی و افزایش انگیزه یادگیری دانشجویان کمک کنند. دومین پیشنهاد این است که دانشگاه‌ها باید از ابزارهای پیشگیری از تقلب و بی‌صدافتی تحصیلی استفاده کنند، مانند سیستم‌های ضد تقلب الکترونیکی و آموزش‌های مرتبط با اخلاق تحصیلی. سومین پیشنهاد این است که دانشگاه‌ها باید برنامه‌هایی برای تقویت هیجانات خودآگاه مانند شرم و گناه در میان دانشجویان اجرا کنند. این برنامه‌ها می‌توانند شامل کارگاه‌های آموزشی، مشاوره‌های روان‌شناختی و فعالیت‌های گروهی باشند که هدف آن‌ها افزایش آگاهی دانشجویان از تأثیرات منفی بی‌صدافتی تحصیلی و تقویت احساسات اخلاقی است. در نهایت، نتایج این پژوهش می‌تواند به دانشگاه‌ها و سیاست‌گذاران آموزشی در توسعه سیاست‌ها و برنامه‌های پیشگیری از بی‌صدافتی تحصیلی کمک کند و به بهبود کیفیت آموزش و پژوهش در مؤسسات آموزشی منجر شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.



References

- Abagheri Meyari, A., Dokaneifard, F., & Behbodi, M. (2024). Providing a Model for Predicting Children's Differentiation Based on Communication Patterns and Personality Structure with the Mediation of Dysfunctional Attitudes in Parents Attending Counseling Centers in Tehran. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 3(1), 139-159. <https://doi.org/10.22034/pdmd.2024.444918.1053>
- Afrooz, G. A., Hosseinian, S., & Shamkhali, L. (2022). The Mediating Role of Locus of Control in the Relationship between Goal Orientations with Self-Esteem In Basij Students. *Scientific Journal of Islamic Education*, 30(54), 215-238. <https://www.magiran.com/paper/2455423>
- Almurumudhe, L. K. A., Mahdad, A., Abdulkadhim Johni, A., & Yousefi, Z. (2024). The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship between Psychological Capital, Academic Engagement, and Academic Procrastination with Academic Performance among Students in Al-Diwaniyah, Iraq [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 1-9. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.1>
- Ariani, M. F., Sriyuniati, F., & Fontanella, A. (2020). Determinants of Students Academic Dishonesty. <https://doi.org/10.4108/eai.1-11-2019.2294014>
- Austin, Z., Collins, D., Rémillard, A. J., Kelcher, S., & Chui, S. (2006). Influence of Attitudes Toward Curriculum on Dishonest Academic Behavior. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(3), 50. <https://doi.org/10.5688/aj700350>
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic Dishonesty Among University Students: The Roles of the Psychopathy, Motivation, and Self-Efficacy. *PLoS One*, 15(8), e0238141. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141>
- Beh-Pajoo, A., Afrooz, G., Sadati, S. S., & Moltafet, G. (2011). Relationship between Goal Orientation Dimensions and Creativity among High School Talented Students. *Studies in Learning & Instruction*, 2(1), 49. <https://www.magiran.com/paper/966252>
- Błachnio, A. (2019). Don't Cheat, Be Happy. Self-control, Self-beliefs, and Satisfaction With Life in Academic Honesty: A Cross-sectional Study in Poland. *Scandinavian journal of psychology*, 60(3), 261-266. <https://doi.org/10.1111/sjop.12534>
- Emami Khotbesara, Z., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.18>
- Eshet, Y., Grinautski, K., Peled, Y., & Barczyk, C. (2014). No More Excuses - Personality Traits and Academic Dishonesty in Online Courses. *Journal of Statistical Science and Application*, 2(3). <https://doi.org/10.17265/2328-224x/2014.03.004>
- Eshun, P., Dabone, K. T., Annan-Brew, R., Mahama, I., & Danquah, S. O. (2023). Personality Traits and Levels of Self-Efficacy as Predictors of Academic Dishonesty Among Higher Education Students in Ghana. *Psychology*, 14(01), 13-34. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.141002>
- Fritz, T. (2023). Elucidating the Associations Between Achievement Goals and Academic Dishonesty: A Meta-Analysis. <https://doi.org/10.3102/ip.23.2008480>
- Fritz, T., Cruz, H. G., Janke, S., & Daumiller, M. (2023). Elucidating the Associations Between Achievement Goals and Academic Dishonesty: A Meta-Analysis. *Educational psychology review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09753-1>
- Hamzah, I., Santoso, I., & Imaduddin, N. (2020). The Role of Consideration of the Value of Risks, Shame and Guilt in Utilitarian Moral Judgment on Academic Dishonesty Behavior. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 432-443. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i2.31259>
- Haseli Songhori, M., & Salanti, K. (2024). The Linkage Between University Students' Academic Engagement and Academic Support: The Mediating Role of Psychological Capital [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 72-84. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.10>
- Henning, M. A., Ram, S., Malpas, P., Shulruf, B., Kelly, F., & Hawken, S. J. (2012). Academic Dishonesty and Ethical Reasoning: Pharmacy and Medical School Students in New Zealand. *Medical Teacher*, 35(6), e1211-e1217. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.737962>
- Jurdi, R., Hage, H. S., & Chow, H. P. H. (2011a). Academic Dishonesty in the Canadian Classroom: Behaviours of a Sample of University Students. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(3), 35. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v41i3.2488>
- Jurdi, R., Hage, H. S., & Chow, H. P. H. (2011b). What Behaviours Do Students Consider Academically Dishonest? Findings From a Survey of Canadian Undergraduate Students. *Social Psychology of Education*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9166-y>



- Kargar, S., Davoodi, A., & Mozafari, M. (2019). Prediction of Sexual Satisfaction of Womens based on Their Feeling of Guilt and Shame and Difficulties in Emotion Regulation. *Quarterly Journal of Woman and Society*, 10(39), 115-126. https://jzvj.marvdasht.iau.ir/article_3669.html
https://jzvj.marvdasht.iau.ir/article_3669_a3835fbdd8fe40307e5044ca23c966f3.pdf
- Kokabi Rahman, E., Taghvaei, D., & Pirani, Z. (2023). The Effectiveness of Cognitive and Metacognitive Strategies Teaching on Academic Motivation, Academic Engagement and Quality of Life in School of Students with Specific Learning Disorder in Hamadan City. *Sociology of Education*, 8(2), 257-266. <https://doi.org/10.22034/ijes.2023.707262>
- Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J. T. (2005). Who Cheats at University? A Self-Report Study of Dishonest Academic Behaviours in a Sample of Australian University Students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283426>
- Mazer, J. P., & Hunt, S. (2012). Tracking Plagiarism Electronically: First-Year Students' Perceptions of Academic Dishonesty and Reports of Cheating Behaviour in the Basic Communication Course. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2). <https://doi.org/10.21913/ijei.v8i2.810>
- Mohkamkar, A., Shaterian, F., & Nikookar, A. (2024). The Effectiveness of Education based on Successful Intelligence on Emotional Self-Awareness and Academic Engagement of Secondary School Students. *Sociology of Education*, 10(1), 305-313. <https://doi.org/10.22034/ijes.2024.2015018.1493>
- Mutmainah, I. (2023). The Effect of Procrastination and Goal Orientation on Academic Dishonesty Moderated by Self-Efficacy in Postgraduate. *Tazkiya Journal of Psychology*, 11(1), 51-62. <https://doi.org/10.15408/tazkiya.v11i1.31188>
- Portnoy, J., Legee, K., Raine, A., Choy, O., & Rudo-Hutt, A. S. (2018). Biosocial Risk Factors for Academic Dishonesty: Testing a New Mediation Model in Young Adults. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 35(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/1043986218810590>
- Ram, N., & Esmaeili Shad, B. (2018). Comparison of Academic Procrastination and Academic Engagement of Rural and Urban Students in Bojnourd City [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1(10), 161-170. <http://iase-idje.ir/article-1-445-en.html>
- Sadat Mousavi, S., & Ebrahimi, A. (2024). Structural Model of the Effect of Psychological Capital on Innovative Behavior in Teaching: The Mediating Role of Conscientiousness Personality Trait. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 4(4), 1-10. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.4.1>
- Shadjoo, R. (2022). Structural Model of Self-Defeating Behaviors Based on the Basic Psychological Needs, Moral Identity and Emotional Self-Awareness of Young Girls. *Aftj*, 3(3), 263-279. <https://doi.org/10.61838/kman.aftj.3.3.15>
- Simon, C. A., Carr, J. R., McCullough, S. M., Morgan, S., Oleson, T., & Ressel, M. (2004). Gender, Student Perceptions, Institutional Commitments and Academic Dishonesty: Who Reports in Academic Dishonesty Cases? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 75-90. <https://doi.org/10.1080/0260293032000158171>
- Soltani, M., Kamyabi, M., Bahrainizadeh, A., & Andishmand, V. (2024). Design and Presentation of a Model for the Relationship Between the Five Dimensions of Personality and Problem-Solving Skills and Academic Help-Seeking in Female Students. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 3(1), 175-186. <https://doi.org/10.22034/pdmd.2024.449713.1066>
- Yazdani, N., Ganji, H., Pasha Sharifi, H., & Abolmali Alhosseini, K. (2023). Prediction of Test Anxiety based on Personality Traits and Intelligence Beliefs with the Mediation of Academic Self-Efficacy. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 2(3), 37-49. <https://doi.org/10.22034/pdmd.2023.185277>