

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء^س

تاریخ دریافت: ۸۹/۷/۱۰

تاریخ بررسی: ۸۹/۹/۱۶

دوره ۸، شماره ۳

پاییز ۱۳۹۱

صص ۱۰۶-۸۵

تاریخ پذیرش: ۹۱/۷/۷

رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی: نقش واسطه‌ای اخلاق

تحصیلی (رویکرد رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی)

محمین گل‌پرور*، زهرا جوادیان** و زهره اسماعیلان اردستانی***

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اخلاق تحصیلی اجرا شد. روش پژوهش همبستگی و جامعه آماری پژوهش را دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان تشکیل دادند. از میان آن‌ها ۳۵۷ نفر به شیوه نمونه‌گیری سهل‌الوصول برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های اخلاق تحصیلی (۴ سؤال)، عدالت و بی‌عدالتی آموزشی (هر یک ۱۴ سؤال) و پرسشنامه رفتارهای مدنی - تحصیلی (۲۱ سؤال) بودند. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش با استفاده از تحلیل واسطه‌ای تحلیل شد. نتایج حاصله نشان داد که: اخلاق تحصیلی واسطه کامل رابطه عدالت آموزشی با پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت است ($P < 0/01$). همچنین نتایج نشان داد که اخلاق تحصیلی واسطه کامل رابطه بی‌عدالتی آموزشی با پای‌بندی به قواعد است ($P < 0/01$).

کلید واژه‌ها

اخلاق تحصیلی؛ عدالت آموزشی؛ بی‌عدالتی آموزشی؛ رفتارهای مدنی - تحصیلی

* نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان.

drmgolparvar@gmail.com

** کارشناسی ارشد آموزش زبان، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان.

*** کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان.

مقدمه

رفتارهای مدنی^۱ طی چند دهه متوالی گذشته محور پژوهش و نظریه‌پردازی در عرصه‌های مختلف بوده‌اند (بلگو لوفسکی و سومچ^۲، ۲۰۱۰). این رفتارها در مفهومی گسترده صرف‌نظر از زمینه یا محیطی که در آن تحت مطالعه قرار می‌گیرند، مجموعه رفتارهایی است که طی آن فرد اقدام به انجام‌دادن رفتارهایی فراتر از نقش‌های رسمی خود کرده و از این طریق بستر را برای مطلوب شدن فضای اجتماعی فراهم می‌کند (دی پائولا و هوی^۳، ۲۰۰۵ و b). نمونه بارز چنین رفتارهایی یاری‌رسانی^۴، نوع‌دوستی^۵، جوان‌مردی^۶، فضایل شهروندی^۷، وظیفه‌شناسی^۸ و مشارکت فراتر از نقش‌های رسمی و ادب و احترام^۹ است (اسنارد و جوفری^{۱۰}، ۲۰۰۸). این رفتارها تاکنون در محیط‌های تحصیلی و غیر تحصیلی با عناوین رفتارهای مدنی - سازمانی^{۱۱} به‌کرات مطالعه شده‌اند (چیابورو^{۱۲}، ۲۰۰۷). این نکته را باید ذکر کرد که اغلب مطالعاتی که به آن‌ها ارجاع و اشاره شد رفتارهای مدنی - سازمانی را در سطح رفتار معلمان و مدیران بررسی کرده‌اند و کمتر رفتار مدنی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان بررسی شده است. از نظر کلی رفتار مدنی در میان دانشجویان و دانش‌آموزان ماهیتی متفاوت از رفتارهای مدنی در میان معلمان، اساتید و مدیران در محیط‌های آموزشی و تحصیلی دارد. بر همین اساس باور پژوهشگران این پژوهش بر این است که رفتارهای مدنی آنگاه که در دانشجویان و دانش‌آموزان مطالعه می‌شود؛ لازم است تحت عنوان اختصاصی رفتارهای مدنی - تحصیلی^{۱۳} اشاره و بررسی شود. در نگاهی جزئی رفتارهای مدنی - تحصیلی، به رفتارهایی اطلاق می‌شود

1. Citizenship behaviors
2. Belogolovsky & Somech
3. DiPaola & Hoy
4. Helping
5. Altruism
6. Sportsmanship
7. Civic virtue
8. Conscientiousness
9. Courtesy
10. Esnard & Jouffre
11. Organizational citizenship behaviors
12. Chiaburu
13. Educational citizenship behaviors

که ماهیتی ارادی و اختیاری دارند، جنبه رسمی و تعریف شده در شرح اعمال و رفتارهای تحصیلی دانشجویان یا دانش‌آموزان ندارد، ولی به واسطه تعامل جویی اجتماعی انسان، همراه با انگیزه‌های نوع‌دوستی، یاری‌رسانی، مشارکت فراتر از نقش‌های رسمی و مشارکت در اجرای قوانین، مقررات و رسوم آموزشی به مرحله اجرا درمی‌آیند.

به هر حال شواهد گسترده حاصل از مطالعات گذشته نشان می‌دهد که رفتارهای مدنی - سازمانی، پیشایندهای متعددی نظیر رضایت، تعهد و عدالت و در مقابل پیامدهای بسیار ارزشمند نظیر ارتقاء عملکرد و اثربخشی دارند (دی پائولا و تچانن - موران^۱، ۲۰۰۱؛ هوی و تارتر^۲، ۲۰۰۲؛ بولگر و سومچ^۳، ۲۰۰۴؛ اوپالنتکا^۴، ۲۰۰۶؛ سومچ و رون^۵، ۲۰۰۷؛ سیچی^۶ و همکاران، ۲۰۰۹). پیامدهای ارزشمندی نظیر ارتقاء عملکرد و اثربخشی، خود به تنهایی کافی است تا این رفتارها را به عنوان پرترفدارترین موضوعات پژوهشی برای اندیشمندان و صاحب‌نظران کماکان حفظ کند. چنان‌که اشاره شد، عدالت یکی از پیشایندهای جدی برای رفتارهای مدنی - سازمانی است. عدالت در محیط‌های تحصیلی و به‌ویژه از دید دانش‌آموزان و دانشجویان شکل خاصی از عدالت را موسوم به عدالت آموزشی^۷ در عرصه پژوهش و نظریه‌پردازی طرح‌پذیر و بسط‌پذیر می‌کند. بر پایه تعاریف عدالت و بی‌عدالتی آموزشی که گل‌پرور (۱۳۸۹) ارائه کرده، عدالت آموزشی مشتمل بر رعایت عدل و انصاف در تعامل، آموزش، راهنمایی و تدریس است و در مقابل بی‌عدالتی آموزشی گستره تبعیض، بی‌توجهی، بدرفتاری ناعادلانه و فقدان رفتارهای یکسان با دانشجویان را دربرمی‌گیرد (گل‌پرور، ۱۳۸۹).

در نگاه کلی می‌توان گفت که رابطه عدالت و رفتارهای مدنی - تحصیلی به‌عنوان شکلی اختصاصی از رفتارهای مدنی - سازمانی برای دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط‌های تحصیلی را می‌توان از طریق رویکرد یا نظریه مبادله اجتماعی^۸ تبیین کرد. بر پایه نظریه مبادله

-
1. DiPaola & Tschannen-Moran
 2. Hoy & Tarter
 3. Bogler & Somech
 4. Oplatka
 5. Ron
 6. Cichy
 7. Educational justice
 8. Social exchange

اجتماعی، انسان‌ها افرادی مبادله‌گرا هستند که بر پایه اصل مقابله به مثل بسیاری از کنش و واکنش‌های خود را انجام می‌دهند. به این ترتیب آنگاه که کسی یا کسانی با فردی رفتار مطلوب و مثبت داشته باشند و باعث شوند تا فرد مورد نظر از درون احساس ارزشمندی کند، در اولین مجال یا فرصت فرد مورد نظر مقابله به مثل کرده و با رفتارهای متقابل مثبت زمینه احساس ارزشمندی را در طرف‌های تعامل خود فراهم می‌کند (احتیاری^۱ و همکاران، ۲۰۱۰؛ خالد^۲ و همکاران، ۲۰۱۰). بر همین اساس وقتی که در یک مجموعه افراد صاحب موقعیت (هم موقعیت اجتماعی و هم موقعیت اقتصادی و حتی سیاسی برخاسته از موقعیت رسمی و سلسله مراتبی افراد) با افراد دیگر عادلانه رفتار می‌کنند، آن‌ها را ترغیب به رفتارهایی نظیر رفتار مدنی می‌کنند (کوهن چاراش و اسپکتور^۳، ۲۰۰۱). این تبیین درباره رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی به خوبی کاربردی است. این را می‌توان یک اصل ساده مبتنی بر نظریه مبادله دانست که وقتی استادان در دانشگاه در تعامل و در ارتباط با دانشجویان عدالت را رعایت می‌کنند، از طریق احساس خود ارزشمندی زمینه یاری‌رسانی دانشجویان به یکدیگر و مشارکت و پای‌بندی به قواعد را در آن‌ها بالا می‌برند. در مقابل آنگاه که دانشجویان در تعامل با استادان در فرایند آموزش و تحصیل خود بی‌عدالتی را تجربه می‌کنند، از طریق احساس تهدید نسبت به پایمال شدن حقوق خود، از رفتارهای مدنی - تحصیلی آن‌ها کاسته شده و به فریب کاری روی می‌آورند (اسمیت^۴ و همکاران، ۲۰۰۲؛ هاردینگ^۵ و همکاران، ۲۰۰۶؛ گل‌پرور، ۱۳۸۹).

اما بر اساس آنچه در این پژوهش مطرح خواهد شد این تمامی واقعیت نیست. بخشی از واقعیت به نقش واسطه‌ای اخلاق در رابطه عدالت و بی‌عدالتی با رفتارهای مدنی باز می‌گردد. اخلاق و ارزش‌های اخلاقی سرچشمه بسیاری از رفتارها و کنش و واکنش‌های انسان در عرصه‌های مختلف است که از فطرت خداجوی انسان‌ها نشأت می‌گیرد. به همین جهت به‌ویژه در دین مبین اسلام تا این اندازه بر تقویت ارزش‌های اخلاقی در جامعه تأکید می‌شود

1. Ehtiyar
2. Khalid
3. Cohen-charash & Spector
4. Smith
5. Harding

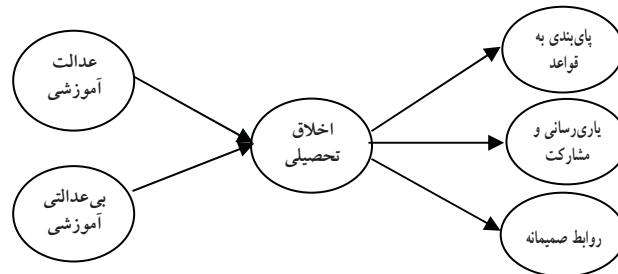
(جمشیدی، ۱۳۸۰). رعایت ارزش‌های اخلاقی، در عرصه تحصیل علم و دانش اخلاق تحصیلی^۱ نامیده می‌شود و به لحاظ تعریف پای‌بندی و پیروی از ارزش‌هایی نظیر فقدان فریب‌کاری، تکیه بر تلاش و کوشش شخصی در کسب دستاوردهای تحصیلی، رعایت صداقت، درست‌کاری و متابعت از آموزه‌های انسانی و اخلاقی برای کسب دانش و علم را شامل می‌شود (کراندی^۲ و همکاران، ۲۰۰۰؛ گل‌پرور و خاکسار، ۱۳۸۷). علاوه بر عدالت که از زمره پیشایندهای رفتارهای مدنی - تحصیلی معرفی شد، اخلاق تحصیلی هم با رفتارهای مدنی - تحصیلی رابطه دارد.

بنیان نظری رابطه بین اخلاق تحصیلی با رفتارهای مدنی - تحصیلی، از طریق مدل رفتار برنامه‌ریزی شده^۳ توضیح و تبیین‌پذیر است (هاردینگ و همکاران، ۲۰۰۶؛ وندلر^۴، ۲۰۱۰). براساس الگوی رفتار برنامه‌ریزی شده آیزن^۵، نگرش نسبت به یک رفتار، هنجار ذهنی و کنترل رفتاری ادراک شده، سه عنصر اصلی برای ایجاد قصد و نیت رفتاری محسوب می‌شود. در نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده، مشروعیت اخلاقی ادراک شده همراه با سوابق رفتاری گذشته از زمره تعیین‌کننده‌های اصلی شکل‌گیری نیت رفتاری و سپس رفتار پایانی در چرخه پردازش‌های ذهنی و شناختی محسوب می‌شوند (هاردینگ و همکاران، ۲۰۰۶). هاردینگ و همکاران گزارش کرده‌اند که گرایش به ارزش‌های اخلاقی پیش‌بینی‌کننده تمایل به رفتارهای مثبت (نظیر رفتارهای مدنی - تحصیلی) هستند.

فراتر از پیوند مستقل عدالت آموزشی و اخلاق تحصیلی با رفتارهای مدنی - تحصیلی، براساس الگوی رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی^۶ (گل‌پرور، ۱۳۸۹)، عدالت آموزشی به عنوان یک پدیده اخلاقی و ارزشی ابتدا بستر ساز تقویت اخلاق تحصیلی و سپس اخلاق تحصیلی موجب تقویت رفتارهای مدنی - تحصیلی می‌شود. بر پایه الگوی رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی، عدالت آموزشی پیش از آن‌که به تقویت رفتارهای مثبت نظیر رفتارهای مدنی و

1. Educational ethic
2. Karande
3. Planned behavior
4. Wender
5. Ajzen planned behavior model
6. Ethical mediated events

تحصیلی منجر شود، لازم است اخلاق‌گرایی را به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای تقویت نماید تا زمینه برای رفتارهای مدنی - تحصیلی فراهم سازد. گل‌پرور (۱۳۸۹) طی مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان به انجام رسانده، بین اخلاق تحصیلی با فریب کاری تحصیلی و علمی نشان داده که اخلاق تحصیلی می‌تواند به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای بسترساز پیشگیری رفتارهای فریب‌کارانه شود. در شکل ۱ الگوی رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی، بنیان نظری اصلی پژوهش حاضر، ارائه شده است.



شکل ۱: الگوی رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی در باب رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی-تحصیلی

دلیل نظری اینکه اخلاق تحصیلی به‌صورت بالقوه می‌تواند واسطه اثرات عدالت یا بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی باشد، به ماهیت عدالت به‌عنوان یک ارزش اخلاقی مهم در محیط‌های تحصیلی مربوط می‌شود. به این معنی که عدالت خود به‌عنوان یک ارزش اخلاقی بسیار بااهمیت (گل‌پرور و رفیع‌زاده، ۱۳۸۸)، برای افرادی که نشانه‌های عدالت را تجربه می‌کنند، حاوی اهمیت ارزش‌های اخلاقی در محیط‌های مختلف از جمله محیط‌های تحصیلی است. این اهمیت داشتن ارزش‌های اخلاقی، ابتدا سطح اخلاق تحصیلی دانشجویان را تقویت می‌کند و سپس اخلاق تحصیلی تقویت شده در اثر عدالت آموزشی، زمینه را برای تقویت رفتارهای مدنی - تحصیلی به‌عنوان رفتارهایی با بنیان‌های اخلاقی و ارزشی (گل‌پرور، ۱۳۸۹) فراهم خواهد کرد. چنین نقشی به‌طور طبیعی برای بی‌عدالتی آموزشی معکوس می‌شود.

درخصوص پژوهش حاضر و ضرورت و اهمیت آن چند نکته حائز اهمیت فراوان است.

در درجه اول این‌که الگوی رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی در خصوص نحوه تبیین رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی الگویی برآمده از پژوهش و نظریه‌پردازی در عرصه محیط‌های تحصیلی در ایران است که می‌تواند قابلیت کار برد فراوان در نظریه، پژوهش و کاربرد داشته باشد. در درجه بعدی اغلب مطالعات انجام شده درباره رفتارهای مدنی در محیط‌های تحصیلی مربوط به معلمان، اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و مدیران بوده است. برای نمونه پژوهشگرانی چون دی پائولا و تچانن - موران (۲۰۰۱)، هوی و تارتر (۲۰۰۲)، بولگر و سومچ (۲۰۰۴)، دی پائولا و هوی (۲۰۰۵ و b)، اوپالتکا (۲۰۰۶)، سومچ و رون (۲۰۰۷)، چیا بورو (۲۰۰۷) و بلگولوفسکی و سومچ (۲۰۱۰) هر یک به نوعی به بررسی رفتارهای مدنی در محیط‌های تحصیلی و آموزشی و به‌ویژه در میان معلمان، مدیران یا والدین اقدام کرده‌اند. به‌رغم این‌که این مطالعات دانش ارزش‌مندی از بنیان‌های رفتارهای مدنی در محیط‌های تحصیلی و آموزشی در معلمان و مدیران در اختیار قرار می‌دهند، ولی به دلیل توجه کم به رفتارهای مدنی - تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان، ممکن است از بنیان‌های این رفتارها در دانش‌آموزان و دانشجویان بینش اندکی به دست دهند. علاوه بر این، نمونه پژوهش‌های اندکی که در این حوزه با تمرکز بر رفتارهای مدنی در دانشجویان و احیاناً دانش‌آموزان انجام شده نیز اغلب از توجه جدی به نقش عدالت آموزشی و اخلاق تحصیلی غفلت کرده‌اند. برای مثال احتیاری و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی رابطه بین رفتارهای مدنی - سازمانی را با موفقیت تحصیلی بررسی کرده و نشان داده‌اند که انجام‌دادن رفتارهای مدنی - سازمانی می‌تواند به موفقیت بیشتر تحصیلی منجر شود. خالد و همکاران (۲۰۱۰) نیز در دانشجویان مالزیایی نشان داده‌اند که رفتارهای مدنی - سازمانی اساتید موجبات تقویت موفقیت تحصیلی را در دانشجویان فراهم می‌کند. با توجه به دو نکته مورد اشاره و با تأکید بر اهمیت سنجش رفتارهای مدنی در دانشجویان و دانش‌آموزان در قالب رفتارهای مدنی - تحصیلی (و نه رفتارهای مدنی - سازمانی)، این پژوهش در راستای بررسی پیش‌بینی‌های رویکرد رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی در خصوص نحوه پیوند با واسطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی به‌منظور فراهم‌سازی بستر ارتقاء اثربخشی تربیتی - آموزشی در محیط‌های آموزشی و تحصیلی با توجه به سؤال‌های زیر اجرا شد.

سؤال اول: آیا عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با اخلاق تحصیلی رابطه دارد؟

سؤال دوم: آیا عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) رابطه دارند؟

سؤال سوم: آیا اخلاق تحصیلی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) رابطه دارد؟

سؤال چهارم: آیا اخلاق تحصیلی متغیر واسطه‌ای در رابطه عدالت آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) است؟

سؤال پنجم: آیا اخلاق تحصیلی متغیر واسطه‌ای در رابطه بی‌عدالتی آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) است؟

روش

جامعه آماری پژوهش را دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان (اصفهان) در بهار ۱۳۸۹ به تعداد تقریبی ۷۰۰ نفر تشکیل داده است. از میان ۷۰۰ نفر دانشجویان جامعه آماری، ۳۶۰ نفر به صورت سهل‌الوصول (در دسترس) برای شرکت در این پژوهش انتخاب شدند.

نمونه‌گیری به این ترتیب بود که از هر یک از ورودی‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۸۹ (در مجموع چهار ورودی)، ۹۰ نفر که تمایل به همکاری داشتند در کلاس به پرسشنامه‌های پژوهش پاسخ گفتند. این روش نمونه‌گیری به‌طور طبیعی از حالت انتخاب تصادفی خارج است، لذا به عنوان یک محدودیت در بخش پایانی بحث و نتیجه‌گیری اشاره شده است. تعداد ۳۶۰ نفر، به این دلیل که معمولاً مطالعات تحلیل واسطه‌ای نیازمند نمونه‌های مکفی هستند (بارون و کنی^۱)، ۱۹۸۶)، انتخاب شدند. پس از بازگشت پرسشنامه‌ها، ۳ پرسشنامه دارای پاسخ‌های ناقص بیش از ۲۵ درصد بودند که از تحلیل‌ها کنار گذاشته شدند. بر همین پایه گروه نمونه به ۳۵۷ نفر (نرخ بازگشت نهایی ۹۹/۲ درصد) تقلیل یافت. شایان ذکر است که در ۳۵۷ پرسشنامه نهایی،

1. Baron & Kenny

کمتر از ۱/۵ درصد، موارد بی‌پاسخ (داده مفقود) وجود داشت که براساس توصیه‌های موجود با میانگین مقیاس جایگزین شد (سکاران، ۱۳۸۱). از ابزارهای زیر برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شد.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه عدالت آموزشی

برای سنجش عدالت و بی‌عدالتی آموزشی، از پرسشنامه‌ای استفاده شد که گل‌پرور (۱۳۸۹) ساخت و اعتباریابی کرده است؛ که بر اساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای پاسخ داده می‌شود (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷). (یک نمونه سؤال برای بی‌عدالتی آموزشی به این شرح است: اساتید ما در برخورد با دانشجویان تبعیض به خرج می‌دهند، و یک نمونه سؤال برای عدالت آموزشی به این شرح است: اساتید ما بدون توجه به وضعیت درسی دانشجویان با همه آن‌ها به‌طور یکسان برخورد می‌کنند). ۱۴ سؤال این پرسشنامه عدالت آموزشی و ۱۴ سؤال آن بی‌عدالتی آموزشی را می‌سنجد و پرسشنامه‌ای است که بر پایه فرهنگ بومی دانشگاه‌های ایران ساخت و اعتباریابی شده است (گل‌پرور، ۱۳۸۹). شواهد مربوط به روایی و پایایی این پرسشنامه مطلوب است، با این حال در این پژوهش، ۲۸ سؤال این پرسشنامه به صورت مجدد تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش از نوع واریماکس) شد. شواهد حاصل از این تحلیل طی دو مرحله به‌طور کاملاً متمایز، دو مجموعه ۱۴ سؤالی عدالت و بی‌عدالتی آموزشی را به‌دست داد که قبلاً در ایران به‌دست آمده بود. آلفای کرونباخ پس از تحلیل عاملی برای عدالت آموزشی ۰/۷۶ و برای بی‌عدالتی آموزشی ۰/۸۲ به‌دست آمد.

پرسشنامه رفتارهای مدنی - تحصیلی

برای سنجش رفتارهای مدنی - تحصیلی از پرسشنامه ۲۱ سؤالی استفاده شد که برای دانشجویان ایرانی اعتباریابی شده و مقیاس پاسخگویی آن نیز هفت درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) است. این پرسشنامه سه عرصه رفتارهای مدنی - تحصیلی، یعنی یاری‌رسانی و مشارکت اجتماعی (یک نمونه سؤال این خرده مقیاس به این شرح است: همیشه سعی می‌کنم به دانشجویان ضعیفی که مشکل درسی دارند کمک کنم)، پای‌بندی فراتر از نقش‌های رسمی به قواعد آموزشی و دانشگاهی (یک نمونه سؤال این خرده مقیاس به این

شرح است: در موقع تشکیل کلاس‌ها اگر در راهروها باشم ساکت می‌مانم تا مزاحم کلاس دیگران نشوم) و تلاش برای برقراری روابط صمیمانه (یک نمونه سؤال این خرده مقیاس به این شرح است: با دانشجویانی هم که صمیمی نیستم گرم می‌گیرم) را می‌سنجد. در این پژوهش، برای بررسی روایی سازه این پرسشنامه تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش از نوع واریماکس) انجام شد. تحلیل عاملی طی دو مرحله، سه عامل معرفی شده در بالا را به دست داد. آلفای کرونباخ سه عامل پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و تلاش برای برقراری روابط صمیمانه در پژوهش حاضر به ترتیب برابر با ۰/۷۲، ۰/۷ و ۰/۷ به دست آمد. ضرایب بازآزمایی برای سه عامل به ترتیب ۰/۶، ۰/۴۸ و ۰/۵۶ به دست آمد ($P < ۰/۰۱$).

پرسشنامه اخلاق تحصیلی

برای سنجش اخلاق تحصیلی از پرسشنامه ۸ سؤالی استفاده شد که گل‌پرور (۱۳۸۹) ساخت و اعتباریابی کرده بود که دارای مقیاس پاسخ‌گویی هفت درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) است. (یک نمونه سؤال این پرسشنامه به این شرح است: هر کس برای تحصیل زحمت بیشتری بکشد، باید هم بیشتر پیشرفت کند). این پرسشنامه تمایلات و پای‌بندی به ارزش‌های اخلاقی در حین تحصیل، نظیر تکیه بر تلاش‌ها و کوشش‌های شخصی برای پیشرفت در تحصیل را اندازه‌گیری می‌کند. شواهد مربوط به روایی سازه و پایایی این پرسشنامه در حد مناسب و نسبتاً مطلوبی است (گل‌پرور، ۱۳۸۹). به‌رحال در این پژوهش، بررسی نقش ۸ سؤال در آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه و تحلیل عاملی اکتشافی (با چرخش از نوع واریماکس) نشان داد که ۴ سؤال از ۸ سؤال شرایط مناسبی را برای در نظر گرفته شدن به‌عنوان اخلاق تحصیلی دارند. لذا ۴ سؤال به‌عنوان اخلاق تحصیلی در نظر گرفته شد و سپس آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با ۰/۷ به دست آمد.

این پژوهش از نوع مطالعات همبستگی است که در قالب تحلیل واسطه‌ای^۱ اجرا شد. تحلیل واسطه‌ای به شیوه بارون و کنی (۱۹۸۶) برای سنجش نقش واسطه‌ای اخلاق تحصیلی در رابطه بین عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قوانین، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) مستلزم انجام دادن چهار گام یا بررسی شرط است.

1. Mediation analysis

شرط یا گام اول آن است که متغیر پیش‌بین (در این پژوهش عدالت و بی‌عدالتی آموزشی) با متغیر واسطه‌ای (در این پژوهش اخلاق تحصیلی) رابطه معناداری داشته باشد. شرط یا گام دوم آن است که متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک (در این پژوهش مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی) رابطه معنادار داشته باشد. شایان ذکر است که وقتی رابطه بین متغیر پیش‌بین و ملاک با فاصله باشد (یعنی در این رابطه چند متغیر واسطه وجود داشته باشد) ممکن است رابطه آن‌ها ضعیف یا غیرمعنادار باشد. شرط سوم آن است که متغیر واسطه‌ای (در این پژوهش اخلاق تحصیلی) با متغیر ملاک (در این پژوهش مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی) رابطه معنادار داشته باشد. و بالاخره شرط چهارم آن است که رابطه متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک، وقتی متغیر واسطه‌ای وارد معادلات پیش‌بینی می‌شود غیرمعنادار شود. در این شرایط متغیر واسطه‌ای، واسطه کامل در رابطه متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک است. اما چنان‌که رابطه متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک در حضور متغیر واسطه‌ای کاهش یابد (پیشنهادات در حد ۰/۱ است) اما کماکان معنادار باقی بماند، نقش متغیر واسطه‌ای در این موارد پاره‌ای^۱ خواهد بود (گل پرور و حسین‌زاده، ۱۳۹۰).

کلیه پرسشنامه‌های پژوهش در محل تشکیل کلاس‌های دانشجویان، در فاصله زمانی ۸ الی ۱۲ دقیقه به صورت خودگزارش‌دهی پاسخ داده شدند. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش، با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واسطه‌ای به شیوه بارون و کنی (۱۹۸۶) تحلیل شدند. در تحلیل‌ها از نرم‌افزار SPSS-۱۸ استفاده شد. پیش‌فرض‌های تحلیل واسطه‌ای شامل خطی بودن رابطه متغیرها (از طریق نمودار پراکنندگی)، نرمال بودن توزیع متغیرها (با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنف) و داده‌های پرت (از طریق نمودار جعبه‌ای) بررسی شده و اطمینان به دست آمده که مشکلی از نظر این پیش‌فرض‌ها برای تحلیل داده‌ها وجود ندارد.

یافته‌ها

از ۳۴۸ نفر نمونه که جنسیت خود را اعلام داشتند (معادل ۹۷/۵ درصد)، ۷۱ نفر مذکر

(معادل ۲۰/۴ درصد) و ۲۷۷ نفر (معادل ۷۹/۶ درصد) مؤنث بودند. از ۳۴۶ نفر اعلام شده (معادل ۹۶/۹ درصد)، ۲۶۴ نفر (معادل ۷۶/۳ درصد) مجرد و ۸۲ نفر (معادل ۲۳/۷ درصد) متأهل بودند. از ۳۳۶ نفر اعلام شده (معادل ۹۴/۱ درصد)، ۲۷۲ نفر (معادل ۸۰/۲ درصد) در سال‌های تحصیلی دوم و سوم و مابقی در سال‌های تحصیلی اول و چهارم در دانشگاه بودند. میانگین سنی دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش، ۲۳/۰۳ سال (با انحراف معیار ۴/۵۷ سال) با میانگین معدل ۱۴/۹۹ (با انحراف معیار ۱/۷۲) بودند. در جدول ۱، میانگین، انحراف معیار و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و همبستگی درونی بین متغیرهای پژوهش

* متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵
۱ عدالت آموزشی	۴/۲۱	۰/۸۲	-				
۲ بی‌عدالتی آموزشی	۳/۹۶	۰/۹	۰/۴۳**	-			
۳ پای‌بندی به قواعد	۵/۳۶	۰/۸۸	۰/۲۳**	۰/۱۷**	-		
۴ یاری‌رسانی و مشارکت	۵/۳۷	۰/۷۹	۰/۱۸**	۰/۰۶	۰/۶۲**	-	
۵ روابط صمیمانه	۳/۶۸	۰/۴۹	۰/۲۶**	۰/۰۵	۰/۰۹	۰/۱۶**	-
۶ اخلاق تحصیلی	۵/۵۹	۰/۹۱	۰/۳۱**	۰/۱۸**	۰/۴۹**	۰/۳۵**	۰/۰۰۲-

** $P < 0/01$

سؤال اول: آیا عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با اخلاق تحصیلی رابطه دارد؟
چنان‌که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، سؤال اول پژوهش مبنی بر اینکه آیا عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با اخلاق تحصیلی رابطه دارد؟ به این صورت پاسخ داده می‌شود که بین عدالت آموزشی با اخلاق تحصیلی ($r=0/31, P<0/01$) رابطه مثبت و معنادار و بین بی‌عدالتی آموزشی با اخلاق تحصیلی ($r=-0/18, P<0/01$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد.

سؤال دوم: آیا عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) رابطه دارند؟
چنان‌که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه آیا عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) رابطه دارند؟ به این صورت پاسخ داده می‌شود که بین عدالت آموزشی با پای‌بندی به قواعد ($r=0/23, P<0/01$)، با یاری‌رسانی و مشارکت ($r=0/18$)

$(P < 0/01)$ و با روابط صمیمانه ($r = 0/26, P < 0/01$) رابطه مثبت و معنادار، و فقط بین بی‌عدالتی آموزشی و پای‌بندی به قواعد ($r = -0/17, P < 0/01$) رابطه منفی و معنادار وجود دارد و بی‌عدالتی آموزشی با یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه رابطه معناداری نداشته است.

سؤال سوم: آیا اخلاق تحصیلی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) رابطه دارد؟

چنان‌که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، سؤال سوم پژوهش مبنی بر اینکه آیا اخلاق تحصیلی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) رابطه دارد؟ به این صورت پاسخ داده می‌شود که بین اخلاق تحصیلی با پای‌بندی به قواعد ($r = 0/49, P < 0/01$) و با یاری‌رسانی و مشارکت ($r = 0/35, P < 0/01$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، ولی بین اخلاق تحصیلی و روابط صمیمانه رابطه معناداری وجود نداشته است. در جدول ۲ نتایج مربوط به تحلیل واسطه‌ای مربوط به نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) ارائه شده است.

جدول ۲: مراحل اول تا چهارم تحلیل واسطه‌ای برای بررسی نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت آموزشی با ابعاد رفتار مدنی - تحصیلی (سؤال چهارم)

مرحله	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	R	R ^۲	β
اول	عدالت آموزشی	اخلاق تحصیلی	0/308**	0/095	0/31**
	عدالت آموزشی	پای‌بندی به قواعد	0/229**	0/052	0/23**
دوم	عدالت آموزشی	یاری‌رسانی و مشارکت	0/183**	0/034	0/18**
	عدالت آموزشی	روابط صمیمانه	0/264**	0/07	0/26**
	اخلاق تحصیلی	پای‌بندی به قواعد	0/492**	0/242	0/49**
سوم	اخلاق تحصیلی	یاری‌رسانی و مشارکت	0/355**	0/126	0/35**
	اخلاق تحصیلی	روابط صمیمانه	0/002	0/000	-0/002
چهارم و نهایی	اخلاق تحصیلی	پای‌بندی به قواعد	0/499**	0/249**	0/48**
	عدالت آموزشی				0/08
	اخلاق تحصیلی				0/33**
چهارم و نهایی	عدالت آموزشی	یاری‌رسانی و مشارکت	0/363**	0/132	0/08

** $P < 0/01$

سؤال چهارم: آیا اخلاق تحصیلی متغیر واسطه‌ای در رابطه عدالت آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) است؟

چنان‌که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در مرحله اول، عدالت آموزشی ۹/۵ درصد از واریانس اخلاق تحصیلی را تبیین کرده‌اند. بنابراین، شرط اول تحلیل واسطه‌ای مبنی بر اینکه لازم است بین متغیرهای پیش‌بین (عدالت آموزشی) و متغیر واسطه‌ای (اخلاق تحصیلی) رابطه وجود داشته باشد تأیید می‌شود، اما در مرحله دوم عدالت آموزشی به ترتیب ۵/۲، ۳/۴ و ۷ درصد از واریانس‌های پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه را تبیین کرده است. بنابراین، شرط دوم تحلیل واسطه‌ای مبنی بر اینکه لازم است بین متغیر پیش‌بین (عدالت و بی‌عدالتی آموزشی) و متغیر ملاک (مؤلفه‌های رفتار مدنی - تحصیلی) رابطه معنادار وجود داشته باشد، در حوزه رابطه عدالت آموزشی با پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه تأیید می‌شود. در مرحله سوم، اخلاق تحصیلی به ترتیب ۲۴/۲ و ۱۲/۶ درصد از واریانس پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت را تبیین کرده و با روابط صمیمانه رابطه معناداری نداشته است. بنابراین، شرط سوم تحلیل واسطه‌ای مبنی بر اینکه لازم است بین متغیر واسطه‌ای (اخلاق تحصیلی) با متغیرهای ملاک (مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی) رابطه معنادار وجود داشته باشد، فقط در حوزه رابطه اخلاق تحصیلی با پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت تأیید می‌شود. در همین جا لازم ذکر است که در مرحله چهارم تحلیل واسطه‌ای، تنها مواردی بررسی پذیر هستند که سه شرط اول را به‌طور کامل داشته باشند. بر این اساس و بر پایه آنچه در جدول ۲ ارائه شد، در مرحله چهارم صرفاً امکان بررسی رابطه همزمان عدالت آموزشی و اخلاق تحصیلی با پای‌بندی به قواعد، و رابطه همزمان عدالت آموزشی و اخلاق تحصیلی با یاری‌رسانی و مشارکت وجود دارد. همچنین چنانکه در قسمت روش پژوهش اشاره شد، در زمانی که هر دو متغیر پیش‌بین و واسطه‌ای وارد معادله می‌شوند و در این شرایط رابطه معنادار متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک غیرمعنادار شود، به این معنی است که متغیر واسطه‌ای، واسطه کامل رابطه متغیر پیش‌بین و ملاک است (گل‌پرور و حسین‌زاده، ۱۳۹۰). با در نظر گرفتن این توضیح، چنان‌که در جدول ۲، در مرحله چهارم و نهایی مشاهده می‌شود، رابطه معنادار عدالت آموزشی با پای‌بندی به قواعد و

یاری‌رسانی و مشارکت (جدول ۲ را در مرحله دوم نگاه کنید) در حضور اخلاق تحصیلی غیرمعنادار شده، لذا سؤال چهارم پژوهش مبنی بر اینکه آیا اخلاق تحصیلی واسطه رابطه عدالت آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) است؟، به این صورت پاسخ داده می‌شود که، اخلاق تحصیلی متغیر واسطه‌ای کامل در رابطه عدالت آموزشی با پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت است. در جدول ۳ نتایج مربوط به تحلیل واسطه‌ای مربوط به نقش اخلاق تحصیلی در رابطه بی‌عدالتی آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) ارائه شده است.

جدول ۳: مراحل اول تا چهارم تحلیل واسطه‌ای برای بررسی نقش اخلاق تحصیلی در رابطه بی‌عدالتی آموزشی با ابعاد رفتارهای مدنی - تحصیلی (سؤال پنجم)

مرحله	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	R	R ^۲	β
اول	بی‌عدالتی آموزشی	اخلاق تحصیلی	۰/۱۷۵**	۰/۰۳	-۰/۱۸**
	بی‌عدالتی آموزشی	پای‌بندی به قواعد	۰/۱۷**	۰/۰۲۹	-۰/۱۷**
دوم	بی‌عدالتی آموزشی	یاری‌رسانی و مشارکت	۰/۰۶	۰/۰۰۴	-۰/۰۶
	بی‌عدالتی آموزشی	روابط صمیمانه	۰/۰۵	۰/۰۰۲	-۰/۰۵
	اخلاق تحصیلی	پای‌بندی به قواعد	۰/۴۹۲**	۰/۲۴۲	۰/۴۹**
سوم	اخلاق تحصیلی	یاری‌رسانی و مشارکت	۰/۳۵۵**	۰/۱۲۶	۰/۳۵**
	اخلاق تحصیلی	روابط صمیمانه	۰/۰۰۲	۰/۰۰۰	-۰/۰۰۲
	اخلاق تحصیلی	پای‌بندی به قواعد	۰/۵**	۰/۲۵	۰/۴۶**
چهارم و نهایی	بی‌عدالتی آموزشی	پای‌بندی به قواعد	۰/۵**	۰/۲۵	-۰/۰۸

** $P < 0/01$

سؤال پنجم: آیا اخلاق تحصیلی متغیر واسطه‌ای در رابطه بی‌عدالتی آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) است؟

چنانکه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در مرحله اول، بی‌عدالتی آموزشی ۳ درصد از واریانس اخلاق تحصیلی را تبیین کرده است. بنابراین، شرط اول تحلیل واسطه‌ای تأیید می‌شود مبنی بر اینکه لازم است بین متغیرهای پیش‌بین (بی‌عدالتی آموزشی) و متغیر واسطه‌ای (اخلاق تحصیلی) رابطه وجود داشته باشد. اما در مرحله دوم بی‌عدالتی آموزشی فقط ۲/۹

درصد از واریانس پای‌بندی به قواعد را تبیین کرده است، ولی بین بی‌عدالتی آموزشی با روابط صمیمانه و یاری‌رسانی و مشارکت رابطه معناداری وجود نداشته است. بنابراین شرط دوم تحلیل واسطه‌ای مبنی بر اینکه لازم است بین متغیر پیش‌بین (بی‌عدالتی آموزشی) و متغیر ملاک (مؤلفه‌های رفتار مدنی - تحصیلی) رابطه معنادار وجود داشته باشد، در حوزه رابطه بی‌عدالتی آموزشی با پای‌بندی به قواعد تأیید می‌شود. در مرحله سوم، اخلاق تحصیلی به ترتیب ۲/۲۴ و ۶/۱۲ درصد از واریانس پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت را تبیین کرده و با روابط صمیمانه رابطه معناداری نداشته است. بنابراین، شرط سوم تحلیل واسطه‌ای مبنی بر اینکه لازم است بین متغیر واسطه‌ای (اخلاق تحصیلی) با متغیرهای ملاک (مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی) رابطه معنادار وجود داشته باشد، فقط در حوزه رابطه اخلاق تحصیلی با پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت تأیید می‌شود. چنان‌که گفته شد در مرحله چهارم تحلیل واسطه‌ای، تنها مواردی قابل بررسی هستند که سه شرط اول را به‌طور کامل داشته باشند. بر این اساس و بر پایه آنچه در جدول ۳ ارائه شد، در مرحله چهارم صرفاً امکان بررسی رابطه همزمان بی‌عدالتی آموزشی و اخلاق تحصیلی با پای‌بندی به قواعد وجود دارد. همچنین چنان‌که در قسمت روش پژوهش اشاره شد، در زمانی که هر دو متغیر پیش‌بین و واسطه‌ای وارد معادله می‌شوند و در این شرایط رابطه معنادار متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک غیر معنادار شود، به این معنی است که متغیر واسطه‌ای، واسطه کامل رابطه متغیر پیش‌بین و ملاک است (گل پرور و حسین‌زاده، ۱۳۹۰). با در نظر داشتن این توضیح، چنان‌که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، رابطه معنادار بی‌عدالتی آموزشی با پای‌بندی به قواعد (جدول ۳) را در مرحله دوم نگاه کنید) در حضور اخلاق تحصیلی غیر معنادار شده، لذا سؤال پنجم پژوهش مبنی بر اینکه آیا اخلاق تحصیلی واسطه رابطه بی‌عدالتی آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) است؟، به این صورت پاسخ داده می‌شود که اخلاق تحصیلی واسطه کامل در رابطه بی‌عدالتی آموزشی با پای‌بندی به قواعد به‌عنوان اولین مؤلفه رفتارهای مدنی - تحصیلی است، ولی برای رابطه بی‌عدالتی آموزشی با یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه نقش واسطه‌ای ایفاء نمی‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) با توجه به نقش واسطه‌ای اخلاق تحصیلی اجرا شد. سؤال اول پژوهش مبنی بر اینکه آیا عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با اخلاق تحصیلی رابطه دارد؟ به این صورت پاسخ داده شد که بین عدالت آموزشی با اخلاق تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین بی‌عدالتی آموزشی با اخلاق تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. به این معنی که با افزایش عدالت آموزشی، اخلاق تحصیلی نیز افزایش و در مقابل با افزایش بی‌عدالتی آموزشی اخلاق تحصیلی کاهش می‌یابد. این یافته با یافته‌های گل پرور (۱۳۸۹) و همچنین با این ایده که عدالت خود یک استاندارد اخلاقی مهم است (هوی و تارتر، ۲۰۰۲) همسویی نشان می‌دهد. عدالت آموزشی از طریق توجه و احترام باثبات و یکدست، رعایت شأن و منزلت دانشجویان، توجه به نیازهای تمامی دانشجویان، عدم تبعیض در ارزیابی و آموزش، با فراهم‌سازی جوّ و فضای لازم در دانشگاه‌ها می‌تواند سطح اخلاق تحصیلی دانشجویان را بالا ببرد. در مقابل هرگونه تبعیض و بی‌عدالتی در تعامل، آموزش، راهنمایی و توجه به دانشجویان موجب تضعیف سطح اخلاق تحصیلی دانشجویان خواهد شد.

سؤال دوم پژوهش مبنی بر اینکه آیا عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) رابطه دارند؟ به این صورت پاسخ داده شد که بین عدالت آموزشی با پای‌بندی به قواعد، با یاری‌رسانی و مشارکت و با روابط صمیمانه رابطه مثبت و معنادار و فقط بین بی‌عدالتی آموزشی و پای‌بندی به قواعد رابطه منفی و معنادار وجود دارد. به‌رغم اینکه بی‌عدالتی آموزشی فقط با پای‌بندی به قواعد رابطه منفی و معناداری را نشان داد، با این حال می‌توان گفت که یافته این پژوهش با نظرات، اشارات و یافته‌های مطالعات کوهن چاراش و اسپکتور (۲۰۰۱)؛ اسمیت و همکاران (۲۰۰۲)؛ هاردینگ و همکاران (۲۰۰۶)؛ احتیاری و همکاران (۲۰۱۰) و خالد و همکاران (۲۰۱۰) گزارش شده همسویی نشان می‌دهد. بر پایه رویکرد مبادله اجتماعی و اصل مقابله به مثل وقتی استادان در دانشگاه در تعامل و در ارتباط با دانشجویان عدالت را رعایت می‌کنند، از طریق احساس خود ارزشمندی زمینه یاری‌رسانی دانشجویان به یکدیگر و مشارکت و پای‌بندی به

قواعد را در آن‌ها بالا می‌برند. در مقابل آنگاه که دانشجویان در تعامل با استادان در فرایند آموزش و تحصیل خود بی‌عدالتی را تجربه می‌کنند، از طریق احساس تهدید نسبت به پایمال شدن حقوق خود، از رفتارهایی نظیر پای‌بندی به قواعد در آن‌ها کاسته می‌شود. از طرف دیگر رفتارهای مدنی - تحصیلی به واسطه اهمیت‌های انسان‌گرایانه مستتر در آن‌ها تا اندازه‌ای ماهیت اخلاقی نیز به خود می‌گیرند (احتیاط و همکاری، ۲۰۱۰). از این منظر عدالت به‌عنوان یک پدیده اخلاق مدارانه به واسطه بنیان‌های اخلاقی مشترک (تعامل اخلاق مدارانه مبتنی بر عدالت با گرایش رفتار مدنی که در بسیاری از شرایط از اصول اخلاقی درون روانی تغذیه می‌شوند دارای پایه‌های مشترک هستند) با رفتارهای مدنی - تحصیلی در دانشجویان ارتباط برقرار می‌کند تا هماهنگی ادراکی (عدالت) و رفتاری (رفتارهای - مدنی) اتفاق بیفتد (گل‌پرور، ۱۳۸۹).

سؤال سوم پژوهش مبنی بر اینکه آیا اخلاق تحصیلی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) رابطه دارد؟ به این صورت پاسخ داده شد که بین اخلاق تحصیلی با پای‌بندی به قواعد و با یاری‌رسانی و مشارکت رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در واقع یافته‌ها چنین نشان دادند که با افزایش اخلاق تحصیلی، پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت نیز بالا می‌روند. این یافته با اشاراتی که دی پائولا و هوی (۲۰۰۵ a و b)، اوپالتکا (۲۰۰۶)، سومچ و رون (۲۰۰۷) و بلگولوفسکی و سومچ (۲۰۱۰) طرح کرده‌اند همسویی نشان می‌دهد. همچنین این یافته با آنچه در الگوی رفتار برنامه‌ریزی شده بیان شده همسویی نشان می‌دهد (هاردینگ و همکاران، ۲۰۰۶؛ وندلر، ۲۰۱۰). براساس این الگو وقتی اخلاق تحصیلی به‌عنوان یک هنجار ذهنی و شناختی بالا می‌رود، مشروعیت اخلاقی رفتارها را در محیط‌های تحصیلی زیر نفوذ خود می‌گیرد و رفتارهایی متناسب با هنجارهای اخلاقی را در افراد راه‌اندازی می‌کند. یکی از رفتارهای دارای مشروعیت اخلاقی بدون تردید رفتارهای مدنی - تحصیلی است که ماهیتی انسان دوستانه و اخلاق‌مدارانه دارند (هوی و تارتر، ۲۰۰۲).

سؤال چهارم پژوهش مبنی بر اینکه آیا اخلاق تحصیلی واسطه رابطه عدالت آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) است؟، به این صورت پاسخ داده شد که اخلاق تحصیلی متغیر واسطه‌ای کامل در

رابطه عدالت آموزشی با پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت است. این یافته به این معنی است که عدالت آموزشی پیش از آنکه با یاری‌رسانی و مشارکت و پای‌بندی به قواعد ارتباط برقرار کند، زمینه‌ساز تقویت اخلاق تحصیلی شده و سپس اخلاق تحصیلی باعث افزایش یاری‌رسانی و مشارکت و پای‌بندی به قواعد می‌شود. این یافته با الگوی رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی (گل پرور، ۱۳۸۹) که طی آن گفته می‌شود پدیده‌های ادراکی نظیر عدالت آموزشی که از اصول اخلاق‌مدارانه تغذیه می‌شوند، پیش از منتهی شدن به رفتارهای مثبت نظیر یاری‌رسانی و مشارکت و پای‌بندی به قواعد لازم است متغیرهای اخلاقی واسطه‌ای را تقویت کنند، همسویی ملاحظه‌پذیری را نشان می‌دهد. بدون تردید چنین رویکردی نسبت به عدالت یک رویکرد غیرابزاری است که یکی از دلایل اهمیت و توجه دانشجویان به عدالت آموزشی را انگیزه جستجوگری اصول اخلاقی و آرامش‌یابی روانی در سایه آن و نه نفع شخصی یا ارزش گروهی می‌داند که در بسیاری از مطالعات به عنوان دلیل اصلی توجه به عدالت در انسان‌ها بر شمرده می‌شوند (در این مورد به کوهن چاراش و اسپکتور، ۲۰۰۱ مراجعه کنید). پیش از ادامه بحث درباره یافته‌های مطرح برای سؤال پنجم پژوهش، اشاره به این نکته ضروری است که روابط صمیمانه به‌عنوان یکی از ابعاد مطرح برای رفتارهای مدنی - تحصیلی نه با اخلاق تحصیلی و نه با بی‌عدالتی آموزشی (همراه با یاری‌رسانی و مشارکت) رابطه معناداری نداشته و اخلاق تحصیلی هم واسطه رابطه آن با عدالت آموزشی نبود. شاید یکی از دلایل چنین امری این است که روابط صمیمانه نیاز است به‌عنوان بعدی از رفتارهای مدنی - تحصیلی در نظر گرفته شود که زیر بنای اخلاقی ضعیف‌تری نسبت به پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت دارد.

بالاخره سؤال پنجم پژوهش مبنی بر اینکه آیا اخلاق تحصیلی واسطه رابطه بی‌عدالتی آموزشی با مؤلفه‌های رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد، یاری‌رسانی و مشارکت و روابط صمیمانه) است؟، به این صورت پاسخ داده شد که اخلاق تحصیلی فقط واسطه کامل در رابطه بی‌عدالتی آموزشی با پای‌بندی به قواعد است. این یافته تا اندازه‌ای با یافته‌های مربوط به نقش واسطه‌ای اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت آموزشی با پای‌بندی به قواعد همسو است. با این توضیح که این بار بی‌عدالتی آموزشی در یک سلسله روابط زنجیره‌ای رو به جلو، ابتدا باعث تضعیف اخلاق تحصیلی شده و سپس زمینه‌ساز تضعیف پای‌بندی به قواعد

را فراهم می‌کند. این یافته همچنین تأیید دیگری محسوب می‌شود بر الگو یا رویکرد رویدادهای اخلاقی واسطه‌ای که طی آن عدالت آموزشی به عنوان نماد حضور اخلاق و اصول اخلاقی بسترساز تقویت رفتارهای مدنی - تحصیلی و در مقابل بی‌عدالتی آموزشی به عنوان نماد گرایش‌ها و رفتارهای غیراخلاقی بسترساز تضعیف رفتارهای اخلاق بنیادی نظیر پای‌بندی به قواعد خواهد شد. بر اساس رویکرد رویدادهای واسطه‌ای اخلاقی حتی اگر به‌طور ظاهری بی‌عدالتی اخلاق تحصیلی را تضعیف نکند، در سطح شناختی و نگرشی، اصول انسان‌گرایانه و اخلاق مدارانه مهم برای افراد را نشانه رفته و تضعیف می‌کند. در این پژوهش نکته شایان ذکر دیگر اینکه بی‌عدالتی آموزشی دارای روابط گسترده با رفتارهای مدنی - تحصیلی نظیر روابط عدالت آموزشی با این رفتارها نبود. شاید این امر نشان از آن داشته باشد که آن اندازه که نموده‌های عدالت آموزشی برای تقویت اخلاق تحصیلی مهم است، نموده‌های بی‌عدالتی آموزشی اهمیت ندارد.

مهم‌ترین پیشنهاد کاربردی - تربیتی براساس یافته‌ها این است که اصول عدالت و بی‌عدالتی آموزشی از طریق کارگاه‌های آموزشی به اطلاع اساتید رسانده شود و به آن‌ها آموزش داده شود تا این اصول را در محیط‌های کاری خود به کار گیرند. این روند زمینه تقویت اخلاق تحصیلی و رفتارهای مدنی - تحصیلی (پای‌بندی به قواعد و یاری‌رسانی و مشارکت) را فراهم می‌کند. در پایان باید توجه شود که به عنوان اولین محدودیت، نتایج این پژوهش مبتنی بر تحلیل همبستگی است، لذا تفسیر نتایج به صورت علی منطقی نیست. همچنین لازم است توجه شود که نتایج این پژوهش در دانشجویان به دست آمده، لذا تعمیم آن به سایر گروه‌ها نیز منطقی نیست. بالاخره به عنوان آخرین محدودیت اینکه، نمونه این پژوهش به صورت سهل‌الوصول (در دسترس) انتخاب شده‌اند، لذا شرایط انتخاب تصادفی درباره آن‌ها رعایت نشده است.

منابع

- جمشیدی، م.ح. (۱۳۸۰). *نظریه عدالت از دیدگاه فارابی، امام خمینی (ره)، شهید صدر*. چاپ اول، تهران: پژوهشکده امام خمینی (ره) و انقلاب اسلامی.
- سکاران، ا. (۱۹۹۲). *روش‌های تحقیق در مدیریت*. ترجمه محمد صائبی و محمود شیرازی. ۱۳۸۱، چاپ اول، تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش در مدیریت و برنامه‌ریزی.
- گل‌پرور، م. (۱۳۸۹). *رابطه اخلاق و عدالت آموزشی با پرهیز از فریبکاری علمی*. فصلنامه *اخلاق در علوم و فناوری*، ۵ (۲۰۱)، ۶۶-۵۷.
- گل‌پرور، م.؛ و حسین زاده، خ. (۱۳۹۰). *الگوی ارتباط عدم تناسب فرد - شغل با فرسودگی هیجانی و تمایل به ترک خدمت: شواهدی برای الگوی استرس - نا متعادلی - جبران*. فصلنامه *روانشناسی کار بردی*، ۵ (۱۷/۱)، ۵۶ - ۴۱.
- گل‌پرور، م.، و خاکسار، س. (۱۳۸۷). *عوامل اخلاقی و ارزشی مرتبط با عملکرد تحصیلی دانشجویان*. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۵ (۸)، ۸۸-۷۳.
- گل‌پرور، م.، و رفیع‌زاده، پ. (۱۳۸۸). *نقش عدالت در نگرش نسبت به سازمان و رضایت از رسیدگی به شکایات*. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۴ (۳ و ۴)، ۶۵-۵۴.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Belogolovsky, E., & Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 914 - 923.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Chiaburu, D. (2007). From interactional justice to citizenship behaviors: role enlargement or role discretion? *Social Justice Research*, 20(2), 207-227.
- Cichy, R.F., Cha, J., & Kim, S. (2009). The relationship between organizational commitment and contextual performance among private club leaders. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 53-62.
- Cohen- Charash, Y., & Spector , P.E.(2001).The role of justice in organizations: A meta analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86 (2), 278-321.

- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005a). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35 - 44.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005b). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15(4), 308-326.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in school and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424 - 447.
- Ehtiyar, V.R., Alan, A.A., & Omuriş, E. (2010). The role of organizational citizenship behavior on university student's academic success. *Tourism and Hospitality Management*, 16(1), 47-61.
- Esnard, C., & Jouffre, S. (2008). Organizational citizenship behavior: Social valorization among pupils and the effect on teachers' judgments. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 255-274.
- Hoy, W.K., & Tarter, C.J. (2002). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Harding, T., Finelli, C., Carpenter, D., & Mayhew, M. (2006). Examining the underlying motivations of engineering undergraduates to behave unethically. *Proceedings of the 2006 ASEE Annual Conference and Exposition, Chicago, IL*. 1-13.
- Karande, K., Shankarmahesh, M.N., Rao, C.P., & Rashid, Z.M.D. (2000). Perceived moral intensity, ethical perception, and ethical intention of American and Malaysian managers: A comparative study. *International Business Review*, 9(1), 37-59.
- Khalid, S.A., Jusoff, H.K., Othman, M., Ismail, M., & Rahman, N. A. (2010). Organizational Citizenship Behavior as a Predictor of Student Academic Achievement. *International Journal of Economics and Finance*, 2(1), 65-71.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42 (3), 385 - 423.
- Smith, K.J., Davy, J.A., Rosenberg, D.L., & Haight, G.T. (2002). A structural modeling investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behavior among accounting majors. *Journal of Accounting Education*, 20(1), 45-65.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: the impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38 - 66.
- Wender, W.V. (2010). Our university: Lying, cheating and stealing. Southern Illinois university Carbondale, school of Architecture, Higher Education Policy Commentary, <http://opensiuc.lib.siu.edu/arch.hepc/49>, 1-30.