

بررسی ادراک دانشجویان کارشناسی ارشد از سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه و میزان تخلفات تحصیلی

محمد رضا شهبازی^۱، مریم مالکی^۲ و پرویز ساکتی^۳

چکیده

با استناد به تحقیقات انجام شده رواج و شیوع تخلفات تحصیلی در مراکز آموزشی و دانشگاهها رو به افزایش است. هدف از پژوهش حاضر بررسی سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه و میزان تخلفات تحصیلی دانشجویان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای تعداد ۳۱۹ دانشجو به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌های این پژوهش اقتباسی بود از مقیاس درستکاری تحصیلی (انجمن درستکاری تحصیلی، ۲۰۰۸) که روایی آن از طریق تحلیل گویه و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ محاسبه و تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها از روشهای آماری توصیفی، تی تست مستقل و تحلیل واریانس یکطرفه و آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. نتایج به‌دست آمده نشان داد که دانشجویان سیاستها و اقدامات درستکاری دانشگاه را ضعیف ارزیابی کرده و ۹۵٪ آنان حداقل یک بار مرتکب تخلفات تحصیلی شده‌اند. نتایج همچنین، نشان داد که بین ادراک از سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی و میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی بر حسب جنسیت و رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

کلید واژگان: درستکاری تحصیلی، سیاستهای درستکاری، اقدامات درستکاری، تخلفات تحصیلی.

مقدمه

امروزه، تخلفات و سوء رفتارهای تحصیلی^۴ نظیر تقلب از جمله اموری است که شیوع و رواج آن در محیطهای علمی نظیر دانشگاهها و مدارس انکارناپذیر است. ابراز نگرانیها و هشدارهای استادان در خصوص رواج و گسترش تخلفات تحصیلی نیز این ادعا را هر چه بیشتر تأیید می‌کند. ذاکر صالحی در

۱. عضو هیئت علمی دانشکده هنر و معماری دانشگاه آزاداسلامی واحد بوشهر، بوشهر، ایران: mrsh3072@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

* مسئول مکاتبات: m.mlki2480@gmail.com

۳. استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران: Dr.p.saketi@gmail.com

دریافت مقاله ۱۳۹۰/۹/۲۹ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۷/۱۹

کتابی با عنوان *تقلب علمی، تقلب و به‌طور کلی، تخلفات تحصیلی* را در زمره رفتارهای آنومی⁵ قرار داده و جنبه‌های حقوقی و اجتماعی آن را بررسی کرده است (Zaker Salehi, 2010).

مبانی نظری و پیشینه

پرورش و اشاعه هنجارهای دانشگاهی و درونی سازی این هنجارها ضمن تقویت فرایند توسعه آموزش عالی و تولید علم، می‌تواند به درونی سازی قواعد اخلاقی مرتبط با فعالیت‌های علمی و نزدیکی هر چه بیشتر علم و اخلاق در محیط دانشگاهی منجر شود (Mohseni Tabrizi, Ghazi, Tabataba & Marjaei, 2010). ارزش بنیادینی است که دانشگاهها بر اساس آن بنا نهاده شده‌اند و عبارت است از: تعهد بی چون و چرا به پنج اصل صداقت⁷، اعتماد⁸، انصاف⁹، احترام¹⁰ و مسئولیت¹¹ حتی در بحرانی‌ترین شرایط (Center for Academic Integrity, 1999). محسنی تبریزی و همکاران در مقاله خود ضمن تعریف علم‌گرایی به‌عنوان درجه و میزان تعهد و التزام فرد به علم، ارزشهای علمی، داشتن روحیه علمی، اعتقاد به کاربرد روشهای علمی در شناخت پدیده‌ها و اعتقاد به ارزش برهان و عقلانیت، به جامعه‌پذیری دانشگاهی اشاره کرده‌اند و آن را عبارت از ارزیابی میزان پیروی دانشجویان و محیط آموزشی از هنجارها یا پرهیز از ضد هنجارها و سلوک رفتاری غیر قابل پذیرش در فعالیت‌های علمی می‌دانند (Mohseni Tabrizi et al., 2010). فراساتخواه (Farasatkah, 2007) اخلاق علمی را عبارت از ارزشهای شراکتی و تعهدات درونزای خاصی می‌داند که از طریق تجربه‌ها و تعاملات اجتماع علمی و الگوهای زیسته فرهنگ دانشگاهی و در پیوند با معانی، نمادها و نجاها «علم» اعتبار می‌یابد. وی ارزشهایی نظیر انصاف، پرهیز از جانبداری، امانتداری، صداقت و هنجارگرایی علمی، انتقادپذیری و پاسخگویی را در زمره اخلاق علمی قرار می‌دهد و اذعان می‌دارد که وضعیت بحث‌انگیز اخلاق علمی از زمینه‌های موجود فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ اجتماع علمی سرچشمه می‌گیرد بنابراین، بروز چالش در عوامل ساختاری نظام دانشگاه از عوامل تهدید کننده روحیه علم‌گرایی و تعهد دانشگاهیان به هنجارهای دانشگاهی است (Mohseni Tabrizi, et al., 2010) که از جمله این چالشها می‌توان به عملکرد ضعیف دانشگاه در درونی کردن هنجارهای دانشگاهی از جمله درستکاری تحصیلی دانشگاه و تأثیر آن در بروز مسائلی از جمله تخلفات تحصیلی اشاره کرد.

-
5. Anomy
 6. Academic Integrity
 7. Honesty
 8. Trust
 9. Fairness
 10. Respect
 11. Responsibility

مجمع درستکاری تحصیلی هرگونه فعالیتی را که بر آموزش و روند آن، پیگیری علم و دانش و ارزیابی منصفانه از عملکرد دانشجویان تأثیرگذار باشد، همچون تقلب، کپی‌برداری، سرقت ادبی، جعل تکالیف^{۱۲}، ارائه مدارک جعلی^{۱۳}، کمک به دیگران حین تقلب^{۱۴}، دستیابی نامنصفانه به محتوای آزمون و کارشکنی^{۱۵} در کار دانشجویان را در زمره تخلفهای تحصیلی قرار می‌دهد (Center for Academic Integrity, 1999). رفتارهایی از این دست ضمن زیر سؤال بردن اصول بنیادین درستکاری تحصیلی، به تحلیل فرایندهای تولید، تسهیم و ارزیابی دانش و در نتیجه، دور ساختن و انحراف دانشگاه از مسیر دستیابی به اهداف اصلی‌اش منجر می‌شود و لطامت سنگینی را به شهرت جوامع علمی وارد می‌سازد (Mills, 2009).

سیاستهای درستکاری تحصیلی^{۱۶} شامل آن دسته از قوانین اخلاقی می‌شود که تعیین‌کننده رفتار دانشجویان و ارائه دهنده ارزشهایی است که آنها را به سمت استانداردهای اخلاقی هدایت می‌کند (Cole & Conklin, 1996)؛ در نظام آموزش عالی ایران این سیاستها و خط‌مشی‌ها در قالب آیین‌نامه انضباطی بیان شده‌اند و چنانچه استادان و دانشجویان آنها را درک کنند و به‌کار بگیرند، در کاهش تخلفات تحصیلی مؤثر است (McCabe, Butterfield & Treviño, 2006). سیاستهای درستکاری تحصیلی در قالب شاخصهایی از جمله وضع قوانین و مقررات و بیان واضح توقعات مورد انتظار از دانشجویان در خصوص تخلفات تحصیلی، اطلاع‌رسانی مناسب در باره جهتگیری در خصوص تخلفات تحصیلی، آگاهی‌آستانان از قوانین و مقررات مرتبط با تخلفات تحصیلی، رویکرد استادان در حمایت و پیروی از درستکاری تحصیلی، پیگیری رفتارهای مشکوک و تناسب میان تخلفات و مجازات مرتبط با آن نمایان می‌شود (Center for Academic Integrity, 1999).

با این حال، به‌منظور نهادینه ساختن درستکاری تحصیلی سیاست صرف تکیه بر قوانین و مقررات کافی نیست و جایگزین اقدامات ضروری تحصیلی از جانب استادان و حمایت‌های اعضای دانشگاه نمی‌شود (Gallant & Drinan, 2006). اقدامات درستکاری تحصیلی^{۱۷} در برگیرنده فعالیتهایی نظیر به‌کارگیری شیوه مناسب تدریس، ارزیابی، نظارت و ارائه گزارش با در نظر داشتن ماهیت دروس، تعامل و مشارکت دانشجویان در باره مسائل آموزشی و درستکاری (McCabe & Pavela, 2004)، ایجاد جوّی سرشار از احترام و اعتماد میان استادان و دانشجویان، ارائه تکالیف درسی چالش برانگیز، در نظر داشتن سطح توان دانشجویان و رعایت انصاف در ارائه تکالیف و آزمون، تغییر تکالیف و سؤالیهای امتحانی در هر ترم و تشویق دانشجویان به مشارکت در تصمیم‌گیریهای آموزشی و

12. Fabrication

13. Forgery

14. Complicity

15. Obstruction

16. Academic Integrity Policy

17. Academic Integrity Practices

مسئولیت‌پذیری در قبال یادگیری (Center for Academic Integrity, 1999) است که در درونی‌سازی ارزشها و هنجارهای دانشگاهی نظیر اخلاق علمی و درستکاری تحصیلی و به‌طورکلی، جامعه‌پذیری دانشجویان مؤثر است.

از آنجا که با استناد به تحقیقات انجام شده در دانشگاههای ایران بی‌توجهی به هنجارهای اخلاق علمی مانند سرقت علمی و تقلب امری مشهود و رایج است (Farasatkah, 2007; Khamesan & Amiri, 2011; Seyed Hoseini Davarni, 2003) به سیاستها و اقدامات صحیح در زمینه درستکاری تحصیلی در بروز مسائل و مشکلات شایع دانشگاهی نظیر تقلب، کپی‌برداری، سرقت ادبی و جعل تکالیف¹⁸ در میان دانشجویان تأثیرگذار است و پیگیری و تحقیق مداوم و هدفدار در این زمینه می‌تواند در شناخت ریشه‌های اصلی این معضل و کشف راههای مقابله با آن مؤثر باشد، در تحقیق حاضر تلاش شده است تا ادراک دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه شیراز از سیاستها و اقدامات دانشگاه در قبال درستکاری تحصیلی و میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی بررسی شود.

عوامل زیادی در خصوص تخلفات تحصیلی وجود دارد که تصمیم دانشجو را مبنی بر ارتکاب به تخلف تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهد که شامل متغیرهای جمعیت شناختی همچون جنسیت، ویژگیهای شخصیتی نظیر هوش و عزت نفس و عواملی همچون رشته تحصیلی، متغیرهای آموزشی و دانشگاهی است که از آنها با عنوان متغیرهای موقعیتی یاد می‌شود.

عوامل موقعیتی: نتایج تحقیقات هوتان نشان داد که تعیین سیاستهای نهادی مرتبط با درستکاری تحصیلی در میزان صداقت تحصیلی دانشجویان اهمیت بسزایی دارد و لازمه آن اطلاع‌رسانی مناسب در خصوص درک این سیاستهاست (Hutton, 2006). نخعی و همکاران در پژوهشی کیفی با عنوان «آیین‌نامه انضباطی پیشنهادی سوءرفتارهای پژوهشی» انواع سوءرفتارهای پژوهشی را در سه نوع خفیف، متوسط و شدید مشخص و تعریف و بر اساس آن مجازاتهایی را از اخطار، احضار شفاهی تا بازنشستگی زودتر از موعد با تقلیل در پایه و رتبه تعیین کردند (Nakhee, Najafipur, Rohani, Raftari, Mobasher, Hasani, 2010). پاسو و همکاران (Passow, Mayhew, Finelli, Harding & Carpenter, 2006) اظهار می‌دارند که دانشجویان اغلب در مواردی همچون انجام دادن تکالیف خانگی که به‌ندرت در باره آنها سیاستهایی تعریف یا اجرا شده است، تقلب می‌کنند. سایمون و همکاران (Simon et al., 2004, As cited in Harding, Mayhew, Finelli & Carpenter, 2007) تأیید و حمایت رئیس دانشگاه در خصوص اجرای سیاستهای درستکاری تحصیلی را عامل اطمینان استادان در برخورد با موارد تخلفات تحصیلی ذکر کرده‌اند. میلز (Mills, 2009) طی پژوهشی نشان داد که بین ادراک دانشجویان دختر و پسر رشته‌های مختلف از

سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه و همچنین، میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی و گزارش تخلفات همتایان تفاوت معناداری وجود دارد.

در حوزه‌های مرتبط با اقدامات درستکاری تحصیلی نتایج تحقیق قاضی طباطبایی و مرجایی با عنوان «بررسی خوداثربخشی دانشگاهی در بین دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری دانشگاه تهران» نشان داد وضعیت ساختاری- علمی دانشگاه به خصوص روابط بین استادان، تعامل دانشجو - استاد، وضعیت و تجهیزات کمک آموزشی و پژوهشی، نظارت حرفه‌ای استادان بر فعالیتهای دانشجویان و در نهایت اثربخشی دانشگاه از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در سطح پایین ارزیابی شده است (Ghazi Tabatabai & Marjaei, 1999). همچنین، مرجایی در تحقیق خود با عنوان «میزان سرمایه اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاهها» میزان تعامل بین استاد و دانشجو، ارتباط دانشجو با فضای علمی و ساختار دانشکده را در حد ضعیف اعلام کرده است (Marjaei, 2004). قانع‌راد حرمت‌داری اجتماعی^{۱۹} و توسعه تصویر ذهنی^{۲۰} دانشجویان را ناشی از اخلاق علمی می‌داند که در سایه رشد عاطفی، شخصیتی و اجتماعی دانشجویان در نتیجه عواملی همچون انتقال ارزشهای علمی از طریق شیوه‌های تدریس، روابط استادان با هم و با دانشجویان و تعهدات هنجاری نهادینه شده در دانشگاه و اجتماع علمی توسعه می‌یابد (Ganei Rad, 2006). پاسو و همکاران (Passow et al., 2006) دریافتند که تصمیم دانشجویان برای بروز رفتارهای متقلبانه ممکن است تحت تأثیر شیوه‌های ارزیابی استادان باشد. این محققان استادان را بر لزوم رعایت وجدان‌کاری در طرح‌ریزی تکالیف و امتحانات سفارش می‌کنند و معتقدند استادان باید در طراحی تکالیف و آزمون‌ها اصول عدالت و منطق را رعایت کنند و یادگیری دانشجویان را به‌طور دقیق بسنجند. استیرنز (Stearns, 2001) نتیجه‌گیری می‌کند که استادان از طریق ایجاد روابط قوی با دانشجویان و ایجاد جوّی سرشار از احترام متقابل میان خود و دانشجویان می‌توانند به اشاعه فرهنگ درستکاری تحصیلی و کاهش رفتارهای نادرست کمک کنند.

در خصوص تقلب و رشته تحصیلی، هاردینگ و همکاران (Harding et al., 2007) اظهار داشتند که دانشجویان مهندسی به‌طور معناداری بیش از دانشجویان علوم انسانی مرتکب تقلب در امتحان و تکالیف کلاسی می‌شوند. مک‌کب و پاولا (McCabe & Pavela, 2004) دریافتند که دانشجویان دوره کارشناسی رشته‌های بازرگانی (۸۷ درصد) بیش از دانشجویان رشته‌های علوم مهندسی (۷۲ درصد) و علوم انسانی و اجتماعی (۶۷ درصد) مرتکب تخلف تحصیلی می‌شوند.

عوامل جمعیت‌شناختی و شخصیتی: تأثیر جنسیت بر فراوانی ارتکاب به تقلب در سطح وسیعی در جمعیت‌های دانشجویی بررسی شده و نتایج متعارضی داشته است (Mills, 2009). در حالی که برخی مطالعات نظیر رابینسون و همکاران (Robinson, Amburgey, Swank & Faulkner,

19. Social Self Steem

20. Self- conceipt

(2004) ارتکاب پسران به تخلفات تحصیلی را بیش از دختران گزارش کرده‌اند، برخی دیگر همچون مک کب و همکاران (McCabe et al., 2001) تفاوت معناداری را میان دختران و پسران در ارتکاب به تخلفات تحصیلی پیدا نکرده‌اند و در مقابل، مطالعات تایلر بیانکو و دیتلر شلمز (Taylor-Bianco & Deeter-Schmelz, 2007) از ارتکاب دختران بیش از پسران به تقلب خبر می‌دهد.

نتایج پژوهش خامسان و امیری (Khamesan & Amiri, 2011) با «عنوان بررسی تقلب تحصیلی در میان دانشجویان دختر و پسر دانشگاه بیرجند» نشان داد میزان تقلب در میان دختران کمتر از پسران گزارش شده است. ضمن آنکه میزان تقلب تحصیلی در دانشگاه کمتر از حد متوسط، ولی باور عمومی به رواج تقلب بالاتر از حد متوسط بوده است. همچنین، در این پژوهش از دیدگاه دانشجویان عوامل نظیر عدم مسئولیت پذیری و عدم وقت کافی به عنوان عوامل درونی و دشواری تکالیف و توقع زیاد از دانشجو به عنوان عوامل بیرونی تقلب بیان شده‌اند.

مرادی و سعیدی جم (Moradi & Saeedijam, 1996) علل عمده ارتکاب دانشجویان علوم پزشکی همدان به تقلب را نداشتن انگیزه برای یادگیری، راحت طلبی یادگیرنده، ترس از مردود شدن، فشرده بودن زمان امتحان و سختگیری بیش از حد استادان اعلام کردند. نتایج به دست آمده از این پژوهش نشان داد که ۶۶/۴ درصد از دانشجویان در طول تحصیل به نوعی مرتکب تقلب شده‌اند. این پژوهش ارتباط معناداری میان جنسیت و تقلب در امتحان را نشان نداد. سپهری نیا (Sepehriniya, 1997) تأثیر عزت نفس را بر نگرش به تقلب و ارتکاب به آن در دانش‌آموزان دوره راهنمایی بررسی کرده است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دختران نگرش منفی‌تری به تقلب دارند، اما در ارتکاب به تقلب تفاوت معناداری میان دو گروه وجود ندارد. از سوی دیگر، دانش‌آموزان با عزت نفس بیشتر نگرش منفی‌تری به تقلب داشتند.

نعامی و شکرکن (Naami & Shokrkon, 1997) دریافتند که تهدید به تنبیه خفیف در ایجاد نگرش منفی و ارتکاب به تقلب مؤثرتر از تنبیه شدید است. به علاوه، دانش‌آموزانی که وضعیت اجتماعی - اقتصادی بهتری داشتند، نگرش آنها به پدیده تقلب منفی بود. نتایج تحقیقات نیک پور (Nikpur, 2003) نشان داد که ۵۰ درصد از دانشجویان در تدوین پایان‌نامه تحصیلی خود مرتکب جعل و تحریف داده‌ها شده و این در حالی است که بیش از نیمی از این افراد به ارتکاب به تقلب نگرش منفی داشته‌اند. سید حسینی داورانی (Seyed Hoseini Davarni, 2003) دریافت که نرخ شیوع برخی از انواع تقلب در دانشجویان نزدیک به ۵۰ درصد است که از جمله می‌توان آگاه نکردن استاد هنگامی که در تصحیح اوراق امتحانی اشتباه کرده است (۵۲/۷٪)، نگاه کردن از روی دست دیگران و در معرض دید قرار دادن برگه (۵۲/۴٪) و دریافت سؤال و ارسال پاسخ سؤالها از طریق ایما و اشاره را (۴۹/۴٪) نام برد.

نتایج تحقیقات امیرخانی و همکاران (Amirkhani, Vahdat & Khezriyant, 2010) نشان داد که بین صفات شخصیتی همچون هوشمندی، درونگرایی و برونگرایی و تقلب اینترنتی رابطه

معناداری وجود دارد.

هدف کلی از انجام دادن این مطالعه بررسی ادراک دانشجویان از سیاستها و اقدامات درستیاری تحصیلی دانشگاه شیراز بود که در قالب سؤالهای زیر دنبال شده است:

۱. دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه شیراز از سیاستها و اقدامات درستیاری تحصیلی دانشگاه چه ادراکی دارند؟
۲. دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه شیراز به چه میزان مرتکب تخلفات تحصیلی می‌شوند؟
۳. آیا بین ادراک دانشجویان زن و مرد از سیاستهای درستیاری تحصیلی دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد؟
۴. آیا بین ادراک دانشجویان زن و مرد از اقدامات درستیاری تحصیلی دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد؟
۵. آیا بین میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود دارد؟
۶. آیا بین ادراک دانشجویان از سیاستهای درستیاری تحصیلی بر حسب رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۷. آیا بین ادراک دانشجویان از اقدامات درستیاری تحصیلی بر حسب رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۸. آیا بین میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی دانشجویان رشته‌های تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

این تحقیق از نوع توصیفی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه، فنی- مهندسی و هنر دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود. بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای تعداد ۳۱۹ دانشجو به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که ابتدا از دانشکده‌های مختلف برخی بخشها و در مرحله بعد برخی گرایشها و در مرحله سوم از هر گرایش یک کلاس به‌عنوان نمونه پژوهش در نظر گرفته شد. با توجه به متغیرهای پژوهش و فرهنگ و نظام آموزش عالی در کشور ایران، پرسشنامه‌ای بر اساس مقیاس درستیاری تحصیلی (انجمن درستیاری تحصیلی، ۲۰۰۸) تنظیم و استفاده شد. به‌منظور اندازه‌گیری اطلاعات مربوط به ادراک از سیاستهای درستیاری از مقیاس پنج درجه‌ای (بسیار ضعیف تا بسیار قوی)، ادراک از اقدامات درستیاری از مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) و میزان تخلفات تحصیلی از مقیاس چهار درجه‌ای (هرگز تا بسیار زیاد) استفاده شد.

برای محاسبه روایی پرسشنامه از روش تحلیل گویه استفاده شد و در آن ضریب همبستگی گویه‌های هر مقیاس با جمع کل مقیاس مربوط به‌دست آمد. نتایج ضریب همبستگی در هر مقیاس به‌صورت طیف

ضرایب همبستگی (کمترین تا بیشترین ضریب همبستگی گویه‌ها در هر مقیاس) در جدول ۱ نشان داده شده است. همان‌طور که از جدول ۱ مشخص است، کلیه گویه‌های مقیاسهای ادراک از سیاستهای درستکاری تحصیلی، ادراک از اقدامات درستکاری تحصیلی و میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی رابطه مثبت و معناداری را با نمره کل مقیاس خود نشان دادند. همچنین، برای پایایی پرسشنامه از روش محاسبه ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج ضریب آلفای کرونباخ هر مقیاس در جدول ۲ نشان داده شده و بیانگر پایایی بسیار بالای مقیاسهای پرسشنامه است. برای پاسخگویی به پرسشهای ۱ و ۲ از آمار توصیفی، پرسشهای ۳، ۴ و ۵ تی تست مستقل و سؤال ۶ از تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون تعقیبی شفه استفاده شده است.

یافته‌ها

جدول ۱- طیف ضرایب همبستگی گویه‌ها با نمره کل مقیاس مربوط

مقیاسها	ادراک از سیاستهای درستکاری تحصیلی	ادراک از اقدامات درستکاری تحصیلی	میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی
ضریب همبستگی	۰/۴۳-۰/۷۱	۰/۴۶-۰/۷۴	۰/۴۵-۰/۸۵
سطح معناداری	۰/۰۱-۰/۰۰۱	۰/۰۰۹-۰/۰۰۱	۰/۰۱-۰/۰۰۱

جدول ۲- ضریب آلفای کرونباخ مقیاسهای پرسشنامه

مقیاسها	ادراک از سیاستهای درستکاری تحصیلی	ادراک از اقدامات درستکاری تحصیلی	میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی
ضریب آلفای کرونباخ	۰/۷۵	۰/۷۳	۰/۸۸

سؤال ۱. دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شبراز از سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه چه ادراکی دارند؟

بر اساس نتایج به‌دست آمده از آمار توصیفی در جدول ۳، مشاهده می‌شود که میانگین نمره ادراک از سیاستهای درستکاری تحصیلی برابر با ۲۱/۷۷ و انحراف استاندارد آن ۶/۹۰ است. همچنین، مشاهده می‌شود که ۳۳ نفر از دانشجویان معادل با ۱۰/۳ درصد آنها سیاستهای درستکاری تحصیلی دانشگاه را زیر سطح میانگین؛ یعنی بسیار ضعیف، ۲۴۶ نفر معادل با ۷۱/۳ درصد در سطح میانگین؛ یعنی ضعیف و ۴۰ نفر معادل با ۱۲/۵ درصد بالاتر از سطح میانگین؛ یعنی متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند. همچنین، میانگین نمره ادراک از اقدامات درستکاری تحصیلی برابر با ۲۵/۹۶ و انحراف استاندارد آن ۵/۹۵ گزارش شده است. بر این اساس، مشاهده می‌شود که ۶۱ نفر از دانشجویان معادل با ۱۹/۱ درصد اقدامات درستکاری تحصیلی را پایین‌تر از سطح میانگین و در حد خیلی ضعیف، ۲۰۶ نفر معادل ۶۴/۶ درصد در

سطح میانگین؛ یعنی ضعیف و ۵۲ نفر معادل با ۱۶/۳ بالاتر از سطح میانگین؛ یعنی متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۳- میانگین و فراوانی ادراک دانشجویان از سیاستها و اقدامات درستیاری تحصیلی دانشگاه

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	فراوانی زیر میانگین	درصد زیر میانگین	فراوانی درحد متوسط	درصد در حد متوسط	فراوانی بالای میانگین	درصد بالای میانگین
سیاستهای درستیاری دانشگاه	۲۱/۷۷	۶/۹۰	۳۳	۱۰/۳	۲۴۶	۷۱/۳	۴۰	۱۲/۵
اقدامات درستیاری دانشگاه	۲۵/۹۶	۵/۹۵	۶۱	۱۹/۱	۲۰۶	۶۴/۶	۵۲	۱۶/۳

سؤال ۲. دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز به چه میزان مرتکب تخلفات تحصیلی می‌شوند؟

بر اساس نتایج به‌دست آمده از آمار توصیفی در جدول ۴، مشاهده می‌شود که میانگین نمره ارتکاب به تخلفات تحصیلی دانشجویان ۱۶/۸۳ و انحراف استاندارد آن برابر با ۷/۳۵ است. بر این اساس، ۴۶ نفر از دانشجویان معادل ۱۴/۴ درصد پایین‌تر از سطح میانگین؛ یعنی یک بار یا هرگز، ۲۱۷ نفر معادل ۶۸ درصد در سطح میانگین؛ یعنی در حد متوسط و ۵۶ نفر معادل ۱۷/۷۶ درصد بالاتر از سطح میانگین؛ یعنی به میزان زیاد مرتکب تخلفات تحصیلی شده‌اند.

جدول ۴- میانگین و فراوانی ارتکاب به تخلفات تحصیلی دانشجویان

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	فراوانی زیر میانگین	درصد زیر میانگین	فراوانی درحد متوسط	درصد در حد متوسط	فراوانی بالای میانگین	درصد بالای میانگین
ارتکاب به تخلفات تحصیلی	۱۶/۸۳	۷/۳۵	۴۶	۱۴/۴	۲۱۷	۶۸	۵۶	۱۷/۷۶

سؤال ۳. آیا بین ادراک دانشجویان زن و مرد از سیاستهای درستیاری تحصیلی دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای پاسخ به این سؤال از تی تست مستقل استفاده شد. بر اساس نتایج و داده‌های جدول ۵، مشاهده می‌شود که میانگین ادراک از سیاستهای درستیاری تحصیلی دانشجویان زن بالاتر از دانشجویان مرد است و بر اساس t به‌دست آمده در درجه آزادی ۳۱۷ این تفاوت در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۵- مقایسه ادراک دانشجویان از سیاستهای درستکاری تحصیلی دانشگاه بر حسب جنسیت

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
زنان	۱۶۷	۲۴/۷۳	۵/۲۵	۳۱۷	۸/۸۵	۰/۰۰۱
مردان	۱۵۲	۱۸/۵۱	۷/۰۵			

سؤال ۴. آیا بین ادراک دانشجویان زن و مرد از اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای پاسخگویی به این سؤال نیز از تی تست مستقل استفاده شد. بر اساس جدول ۶، مشخص است که میانگین ادراک از اقدامات درستکاری تحصیلی دانشجویان زن بالاتر از دانشجویان مرد است و بر اساس t بدست آمده در درجه آزادی ۳۱۷ این تفاوت در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۶- مقایسه ادراک دانشجویان از اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه بر حسب جنسیت

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	t	سطح معناداری
زنان	۱۶۷	۱۳/۴۴	۶/۴۱	۳۱۷	۸/۲۳	۰/۰۰۱
مردان	۱۵۲	۱۹/۶۱	۶/۹۷			

سؤال ۵. آیا بین میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود دارد؟

بر اساس نتایج به دست آمده از تی تست مستقل و داده‌های جدول ۷، مشخص است که میانگین ارتکاب به تخلفات تحصیلی در دانشجویان زن برابر ۱۳/۴۴ و در دانشجویان مرد برابر ۱۹/۶۱ است که بر اساس t به دست آمده در درجه آزادی ۳۱۷ این تفاوت در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۷- مقایسه میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی دانشجویان زن و مرد

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	درجه آزادی	T	سطح معناداری
زنان	۱۶۷	۱۳/۴۴	۶/۴۱	۳۱۷	۸/۲۳	۰/۰۰۱
مردان	۱۵۲	۱۹/۶۱	۶/۹۷			

سؤال ۶. آیا بین ادراک دانشجویان از سیاستهای درستکاری تحصیلی بر حسب رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای پاسخگویی به این سؤال از تحلیل واریانس یکطرفه آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. بر اساس داده‌های جدول ۸، می‌توان مشاهده کرد که بالاترین میانگین نمره ادراک از سیاستهای درستکاری تحصیلی متعلق به دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و کمترین میانگین آن متعلق به دانشجویان رشته‌های علوم پایه است. ضمن آنکه بر اساس F به دست آمده در درجه آزادی ۳ و ۳۱۵ تفاوت در میانگین ادراک از سیاستهای درستکاری تحصیلی دانشگاه بر حسب گروههای تحصیلی در سطح $0/001$ معنادار است.

جدول ۸- مقایسه ادراک دانشجویان از سیاستهای درستکاری دانشگاه بر حسب گروههای تحصیلی

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	f	درجه آزادی	سطح معناداری
علوم انسانی	۱۴۱	۲۴/۱۹	۶/۴۹	۱۲/۷۵	۳ ۳۱۵	۰/۰۰۱
علوم پایه	۹۱	۱۸/۶۴	۶/۷۰			
فنی و مهندسی	۶۴	۲۰/۶۹	۶/۷۳			
هنر	۲۳	۲۱/۷۷	۵/۷۱			

نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که تفاوت در ادراک دانشجویان رشته‌های علوم انسانی با دانشجویان رشته‌های علوم پایه، فنی و مهندسی و هنر در سطح $0/05$ معنادار است، اما بین سایر رشته‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۹- آزمون تعقیبی ادراک دانشجویان از سیاستها بر حسب گروه تحصیلی

گروهها	۱	۲	۳	۴
علوم انسانی	۱			
علوم پایه	$P < 0/05$	۱		
فنی و مهندسی	$P < 0/05$	-	۱	
هنر	$P < 0/05$	-	-	۱

سؤال ۷- آیا بین ادراک دانشجویان از اقدامات درستکاری تحصیلی بر حسب رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؟

برای پاسخگویی به این سؤال نیز از تحلیل واریانس یکطرفه و آزمون تعقیبی شفه استفاده شد. بر اساس داده‌های جدول ۱۰، می‌توان مشاهده کرد که بالاترین میانگین ادراک از اقدامات درستکاری تحصیلی

۱۶۰ بررسی ادراک دانشجویان کارشناسی ارشد از سیاستها و اقدامات درستیاری تحصیلی دانشگاه و ...

دانشگاه متعلق به دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و کمترین میانگین آن متعلق به دانشجویان رشته‌های هنر است. ضمن آنکه بر اساس f به دست آمده در درجه آزادی ۳ و ۳۱۵ تفاوت در میانگین ادراک دانشجویان از اقدامات درستیاری تحصیلی دانشگاه بر حسب گروههای تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۱۰- مقایسه ادراک دانشجویان از اقدامات درستیاری دانشگاه بر حسب گروههای تحصیلی

گروهها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	f	درجه آزادی	سطح معناداری
علوم انسانی	۱۴۱	۲۷/۷۴	۶/۰۱	۱۱/۷۱	۳ ۳۱۵	۰/۰۰۱
علوم پایه	۹۱	۲۷/۷۰	۵/۵۵			
فنی و مهندسی	۶۴	۲۴/۲۳	۵/۳۲			
هنر	۲۳	۲۱/۳۰	۵/۲۰			

نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که تفاوت بین ادراک دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و علوم پایه با دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی و هنر در سطح ۰/۰۵ معنادار است، اما بین سایر رشته‌ها تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۱۱- آزمون تعقیبی ادراک دانشجویان از اقدامات بر حسب گروه تحصیلی

گروهها	۱	۲	۳	۴
علوم انسانی	۱			
علوم پایه	-	۱		
فنی و مهندسی	$P < ۰/۰۵$	$P < ۰/۰۵$	۱	
هنر	$P < ۰/۰۵$	$P < ۰/۰۵$	-	۱

سؤال ۸- آیا بین میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف تفاوت معناداری وجود دارد؟

بر اساس جدول ۱۲ و نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس یکطرفه و آزمون تعقیبی شفه، می‌توان مشاهده کرد که بیشترین میانگین میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی در دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی و کمترین میزان آن متعلق به دانشجویان رشته‌های علوم انسانی است. ضمن آنکه بر اساس f

به‌دست آمده در درجه آزادی ۳ و ۳۱۵ تفاوت در میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی بر حسب گروه‌های تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است.

جدول ۱۲- مقایسه میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی بر حسب گروه‌های تحصیلی

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	f	درجه آزادی	سطح معناداری
علوم انسانی	۱۴۱	۱۴/۰۲	۶/۱	۱۶/۲۵	۳ ۳۱۵	۰/۰۰۱
علوم پایه	۹۱	۱۶/۱۷	۷/۸۲			
فنی و مهندسی	۶۴	۲۰/۴۳	۷/۲۰			
هنر	۲۳	۱۵/۴۷	۷/۳۵			

نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که تفاوت در میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی با دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، علوم پایه و هنر در سطح ۰/۰۵ معنادار است، اما بین دانشجویان رشته‌های دیگر تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۱۳- آزمون تعقیبی شفه ارتکاب به تخلفات تحصیلی بر حسب گروه تحصیلی

گروه‌ها	۱	۲	۳	۴
علوم انسانی	۱			
علوم پایه	-	۱		
فنی و مهندسی	$P < ۰/۰۵$	$P < ۰/۰۵$	۱	
هنر	-	-	$P < ۰/۰۵$	۱

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج به‌دست آمده از آمار توصیفی، دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز سیاست‌های درستکاری تحصیلی دانشگاه را در سطح ضعیف ارزیابی کرده‌اند که بیانگر کم توجهی و کم‌کاری دانشگاه در وضع قوانین و مقررات آشکار در زمینه اخلاق علمی، اطلاع‌رسانی به دانشجویان و استادان (McCabe & Treviño, 1996)، پیشگیری از تخلفات تحصیلی و پیگیری آنها (Sankaran & Bui, 2003) و در نتیجه، اثربخشی پایین آیین‌نامه‌های انضباطی است. همچنین، بر اساس نتایج آمار توصیفی، دانشجویان اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه را نیز در سطح ضعیفی ارزیابی کرده‌اند که بیانگر آن است که دانشجویان از شیوه‌های تدریس، ارزیابی، نظارت و گزارش‌دهی استادان رضایت کافی ندارند و معتقدند که استادان در خصوص میزان انتظارات از دانشجویان، دشواری تکالیف درسی و امتحانات تعادل و توازن را رعایت نمی‌کنند. از آنجا که عواملی همچون شیوه تدریس، نظارت و ارزیابی

استادان، تعامل میان دانشجویان و استادان و در نظر داشتن توان و تفاوت‌های فردی از شاخصهای با اهمیت درونی سازی اخلاق علمی (Farasatkah, 2007) و درونی ساختن ارزشها و هنجارهای دانشگاهی و جامعه پذیری دانشگاه به‌شمار می‌آید (Mohseni Tabrizi, et .al., 2010). ضعف در سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه که در بردارنده این شاخصها هستند، می‌تواند موجب بروز و شیوع مسائلی همچون عدم رعایت اخلاق علمی و نداشتن روحیه علم‌گرایی و در نتیجه، بروز سوءرفتارهایی نظیر تقلب و در مجموع تخلفات تحصیلی در دانشجویان شود. تحقیقات مرجایی و همچنین، تبریزی و همکاران نتایج مشابهی را در خصوص وضعیت ساختاری- علمی در دانشگاه تهران نشان می‌دهد (Ghazi Tabatabai & Marjaei, 1999; Marjaei, 2004).

هر چند که به‌طور میانگین میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی دانشجویان در سطح متوسط گزارش شده است، اما فقط ۵٪ از دانشجویان ادعا داشته‌اند که هرگز مرتکب تخلفات تحصیلی نشده‌اند. به‌طور کلی، ۹۵ درصد دانشجویان حداقل یک بار و ۸۷ درصد آنها بیش از یک بار مرتکب تخلفات تحصیلی شده‌اند که بیانگر رواج گسترده تخلفات تحصیلی میان دانشجویان است. بنا بر نتایج تحقیقات پیشین مبنی بر رابطه میان سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه با میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی (Levy & Rakovski, 2006; Maleki, 2010)، می‌توان نتیجه گرفت که کارا نبودن فرهنگ دانشگاهی در معرفی هنجارهای اخلاق علمی (Ghazi Tabatabai & Marjaei, 1999) همچون درستکاری تحصیلی و ضعف در سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه و در نتیجه، عدم موفقیت در جامعه‌پذیری دانشجویان می‌تواند عامل مؤثری در رواج تخلفات تحصیلی باشد. نتایج این پژوهش همسو با نتایج پژوهش خامسان و امیری (Khamesan & Amiri, 2011) نشان می‌دهد که هر چند اگر میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی در دانشگاه شیراز همانند دانشگاه بیرجند کمتر از حد متوسط باشد حالت بحرانی ندارد، اما در عین حال ارتکاب ۹۵٪ دانشجویان حداقل یک بار و ۸۷٪ بیش از یک بار به تخلفات تحصیلی نیز مسئله قابل اغماضی نخواهد بود. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش سید حسینی داورانی (Seyed Hoseini Davarni, 2003) که میزان تقلب را در حد متوسط گزارش کرده بود، ناهمسو است.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از آزمون تی مستقل زنان سیاستهای درستکاری تحصیلی دانشگاه را به‌طور معناداری بالاتر از مردان ارزیابی کرده‌اند که در توجیه این تفاوت می‌توان به ویژگیهای شخصیتی گوناگون نظیر جزءنگری، دقت و حساسیت بیشتر زنان و همچنین، شیوه‌های ادراکی متفاوت دو گروه اشاره کرد. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج پژوهش میلز (Mills, 2009) همسو است.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از آزمون تی مستقل زنان اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه را به‌طور معناداری بالاتر از مردان ارزیابی کرده و نسبت به مردان دیدگاه مثبت‌تری به اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه داشته‌اند. در واقع، زنان از عملکرد استادان در مشارکت دادن دانشجویان در تصمیم‌گیریهای آموزشی، شیوه‌های تدریس و ارزیابی و رعایت احترام و اعتدال در ارائه تکالیف درسی و

سایر مؤلفه‌های اقدامات درستکاری رضایت بیشتری داشتند. در توجیه این نتیجه می‌توان به سختکوشی و سازگاری بیشتر زنان در خصوص متغیرهای آموزشی و تعامل‌پذیری بیشتر آنها اشاره کرد. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج تحقیق میلز (Mills, 2009) همسویی دارد.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از آزمون تی مستقل مردان به‌طور معناداری بیش از زنان مرتکب اعمالی همچون تقلب، کپی‌برداری، سرقت‌های علمی و جعل اسناد و مدارک می‌شوند. در توجیه این نتیجه می‌توان به تفاوت در ویژگی‌های شخصیتی زنان و مردان نظیر ریسک‌پذیری کمتر و قانونمندی بیشتر زنان (Hendershott, Drinan, & Cross, 1999)، عوامل بازدارنده درونی همچون باورهای اخلاقی، ترس و اضطراب بیشتر زنان در خصوص تخلفات تحصیلی (Gibson, Khey & Schreck, 2008)، مسئولیت‌پذیری بیشتر آنها در قبال وظایف محول شده (Khamesan & Amiri, 2011) و همچنین، تفاوت دیدگاه دو گروه در ارزیابی سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی دانشگاه (Maleki, 2010) اشاره کرد. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج پژوهش گیسون و همکاران (Gibson et al., 2008)، خامسان و امیری (Khamesan & Amiri, 2010) و ایبر و ایستمن (Iyer, & Eastman, 2006) همسو و با برخی از نتایج پژوهشها (Taylor-Bianco & Deeter-Schmelz, 2007; Seyed Hoseini Davarni, 2003; Moradi & Saeedi Jam, 1996; Naami & Shokrkon, 1997) ناهمسو است.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از تجزیه و تحلیل آماری مشخص شد که بیشترین میانگین ادراک از سیاستها مربوط به دانشجویان رشته‌های علوم‌انسانی و کمترین میانگین متعلق به دانشجویان رشته‌های علوم‌پایه بوده است. نتایج آزمون شفه معناداری تفاوت ادراک دانشجویان رشته‌های علوم‌انسانی را با سایر رشته‌ها در سطح ۰/۰۵ تأیید کرد. آشنایی بیشتر استادان و دانشجویان علوم‌انسانی با مباحث نظری این تحقیق و ملموس بودن ادبیات و واژه‌های این تحقیق بر اساس ماهیت رشته تحصیلی‌شان در ارزیابی آنها از موضوع را می‌توان توجیهی بر این نتیجه دانست. بر اساس نتایج آزمون شفه تفاوت میان سایر رشته‌ها معنادار شناخته نشد. جهتگیری یکسان در دانشکده‌های مذکور در خصوص حمایت و پیگیری سیاستهای درستکاری از طریق مواردی همچون اطلاع‌رسانی و همچنین، عدم تعامل استادان دانشکده‌های مذکور با یکدیگر در خصوص هنجارهای علمی و اخلاقی را می‌توان عامل این نتیجه دانست. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج تحقیق میلز (Mills, 2009) همسویی دارد.

نتایج به‌دست آمده از محاسبات آماری نشان داد که بیشترین میانگین ادراک از اقدامات درستکاری تحصیلی مربوط به دانشجویان رشته‌های علوم‌انسانی و کمترین آن متعلق به دانشجویان رشته‌های هنر است. بر این اساس، نتایج آزمون شفه تفاوت معناداری را میان ادراک دانشجویان رشته‌های علوم‌انسانی با دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی و هنر و همچنین، ادراک دانشجویان رشته‌های علوم‌پایه با دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی و هنر در سطح ۰/۰۵ نشان داد. معناداری تفاوت در ادراکات این

گروهها را می‌توان در ماهیت رشته‌های آموزشی مذکور و همچنین، شیوه‌های متفاوت استادان این رشته‌ها در تعامل با دانشجویان، تدریس، ارزشیابی و ارائه تکالیف به آنها جست‌وجو کرد. نتایج این قسمت از پژوهش در تعارض با نتایج تحقیقات محسنی تبریزی و همکاران (Mohsen Tabrizi et al., 2010) است. نتایج تحقیقات این محققان نشان داد که دانشجویان رشته‌های علوم انسانی وضعیت ساختاری- علمی دانشگاه را از سایر گروهها ضعیف‌تر ارزیابی کرده‌اند.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از تحلیل واریانس یکطرفه مشخص شد که بیشترین میزان ارتکاب به تخلفات تحصیلی به دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی و کمترین ارتکاب به تخلفات تحصیلی به دانشجویان رشته‌های علوم انسانی مربوط می‌شود. همچنین، نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که تفاوت بین تخلفات تحصیلی دانشجویان رشته‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و هنر نیز معنادار است. در توجیه نتایج این قسمت از پژوهش می‌توان به ویژگیهای شخصیتی دانشجویان در انتخاب رشته تحصیلی، سطح دشواری دروس، شیوه‌های متفاوت تدریس و ارزیابی استادان رشته‌های گوناگون، میزان آشنایی با اصول اخلاقی و همچنین، میزان حمایت دانشکده‌ها در خصوص درستکاری تحصیلی اشاره کرد. نتایج این قسمت از پژوهش با نتایج پژوهش هاردینگ و همکاران (Harding et al., 2007) و مگ کاب و پاولا (McCabe & Pavela, 2004) همسویی دارد.

تخلفات تحصیلی را می‌توان تحت تأثیر ویژگیهای شخصیتی، عوامل جمعیت شناختی و عوامل موقعیتی دانست. در این پژوهش تأثیر جنسیت به‌عنوان یک عامل جمعیت شناختی و رشته تحصیلی و درستکاری تحصیلی دانشگاه به‌عنوان دو عامل موقعیتی در جمعیت دانشجویی دانشگاه شیراز بررسی شد. در کل، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تخلفات تحصیلی به‌طور گسترده‌ای در میان دانشجویان رایج است و ۹۵ درصد دانشجویان حداقل یک بار به نوعی مرتکب سوء رفتارهایی از قبیل تقلب در امتحان، کپی‌برداری، سرقت علمی و ادبی، جعل اسناد و مدارک و غیره شده‌اند. در عین حال، از نظر دانشجویان میزان حمایت و پیگیری دانشگاه در وضع قوانین و مقررات و اطلاع‌رسانی در زمینه درستکاری تحصیلی ضعیف بوده و عملکرد مطلوبی نداشته است؛ در عین حال، دانشجویان عملکرد استادان را در تعامل، تدریس، ارزیابی و نظارت دانشجویان نیز ضعیف ارزیابی کرده‌اند.

ارزیابی ضعیف از سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی بیانگر عملکرد ضعیف دانشگاه در درونی ساختن هنجارهای دانشگاهی از جمله علم‌گرایی، جامعه‌پذیری و اخلاق علمی در دانشجویان است. در واقع، وضعیت بحث‌انگیز اخلاق علمی از زمینه‌های موجود فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ اجتماع علمی سرچشمه می‌گیرد (Farasatkah, 2007) که ضعف مفرط در محیط دانشگاه را در تولید و پرورش هنجارهای دانشگاهی (Tavakol & Ebrahimi, 1992) و نامطلوب بودن وضعیت ساختار اجتماعی- علمی و تعاملات درون دانشگاهی نظیر ارتباط استاد- دانشجو، دانشجو- فضای دانشگاهی و در نتیجه، شناخت مبهم و ضعیف دانشجویان از ارزشها و هنجارهای علمی (Marjaei, 2004) را در پی خواهد داشت. ساختارهای ضعیف علمی فرهنگی دانشگاه در نهایت، به بروز مسائل و

معضلات گوناگون از جمله گرایش پایین به علم‌گرایی و عدم تعهد به ارزشهای علمی (Mohseni Tabrizi, 2001)، ضعف فرهنگ علمی پژوهشی (Taefy, 1999) و بی‌توجهی به هنجارهای اخلاقی (Rafipour, 2002) و شیوع تخلفات تحصیلی منجر می‌شود.

طبق یافته‌های پژوهش محسنی تبریزی و همکاران بیشتر مسائل و چالشهای پیش روی دانشجویان ماهیت ساختار و نهادی دارند (Mohseni Tabrizi et al., 2010). بنابراین، می‌توان استنباط کرد که تخلفات تحصیلی بیش از آنکه ناشی از عوامل جمعیت شناختی همچون جنسیت یا شخصیتی همچون هوش و عزت نفس باشد، تحت تأثیر عوامل موقعیتی همچون متغیرهای محیط آموزشی نظیر سیاستها و اقدامات درستکاری تحصیلی در دانشگاه است.

پیشنهادهای

۱. نتایج به‌دست آمده از این پژوهش در اختیار دانشگاهها قرار بگیرد تا ضمن معرفی درستکاری تحصیلی به‌عنوان یک ارزش بنیادین در تقویت و توسعه بنیه علمی دانشجویان، در پایه‌ریزی و تقویت هر چه بیشتر آن اقدامات مقتضی به عمل آید.
۲. برپایی و تشکیل انجمن درستکاری تحصیلی زیر نظر کمیته انضباطی دانشگاه که اعضای آن متشکل از هیئت رئیسه دانشگاه، استادان و دانشجویان باشند.
۳. موضع‌گیری روشن و آشکار در خصوص درستکاری تحصیلی و وضع قوانین آشکار و قرار دادن ضمانت اجرایی محکم برای آنها از جانب استادان و دانشجویان.
۴. اطلاع‌رسانی مناسب به‌منظور آشنایی دانشجویان و استادان از سیاستهای درستکاری تحصیلی دانشگاه و همچنین، معرفی انواع تخلفات تحصیلی ممکن و ذکر جرایم مربوط.
۵. آموزش و آگاهی استادان به ضرورت درستکاری تحصیلی و تشویق آنها در حمایت و پیروی از سیاستهای درستکاری.
۶. آموزش و آگاهی دانشجویان از ضرورت درستکاری تحصیلی و تشویق آنها به حمایت و پیروی از این سیاستها از طریق اطلاع‌رسانی گسترده از طریق اتوماسیون و کتابچه‌های راهنما.
۷. نتایج به‌دست آمده از این پژوهش در اختیار استادان گذاشته شود تا با مد نظر قرار دادن تأثیر شیوه‌های تدریس، ارزشیابی و کنترل جلسه در میزان تخلفات تحصیلی در روشهای خود تجدید نظر کنند.
۸. تأمل در جهتگیری دانشگاهها در خصوص درستکاری تحصیلی و تجدید نظر در جنبه‌های مورد غفلت قرار گرفته همچون میزان حمایت استادان از این سیاستها.

References

1. Amirkhani, A. H., Vahdat, D., & Khezriyan, S. (2010). The relationship between internet moral and five personality models. *Seasonal of Moral in Science and Technology*, 5(3&4), 57-67 (in Persian).
2. Center for Academic Integrity (1999). *The fundamental values of academic integrity: Honesty, trust, respect, fairness, and responsibility*. Durham, NC: Duke University.
3. Cole, S., & Conklin, D. (1996). Academic integrity policies and procedures: Opportunities to teach students about moral leadership and personal ethics. *College Student Affairs Journal*, 15(2), 30-39.
4. Farasatkah, M. (2007). Academic cultures and academic student life in Iran by focusing on academic moral. *Iranian Scientific Institution a Seminar on Science and Technology* (in Persian).
5. Gallant, T. B., & Drinan, P. (2006). Organizational theory and student cheating: Explanation, responses, and strategies. *Journal of Higher Education*, (5), 839-860.
6. Ganei Rad, M. A. (2006). Interactions and communication in scientific community: A case study of social science. The Ministry of Science, Research and Technology (in Persian).
7. Ghazi Tabatabai, M., & Aboali, V. (1998). Factors affecting adherence to academic norms and counter norms among Iranian graduate university students. (Master's dissertation). Tabriz University (in Persian).
8. Ghazi Tabatabai, M., & Marjaei, SH. (1999). Factor affecting academic self efficacy of Tehran university students. (Master's dissertation). Tabriz University (in Persian).
9. Gibson, C. L., Khey, D., & Schreck, C. J. (2008). Gender, internal controls, and academic dishonesty: Investigating mediating and differential effects. *Journal of Criminal Justice Education*, 19(1), 2-18.
10. Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., & Carpenter, D. D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in

- engineering and humanities undergraduates. *Ethics & Behavior*, 17, 255-279.
11. Hendershott, A., Drinan, P. F., & Cross, M. (1999). Gender and academic integrity. *Journal of College Student Development*, 40(4), 345.
 12. Hutton, P. (2006). Understanding student cheating and what educators can do about it. *College Teaching*, 54(1), 171-176.
 13. Iyer, R., & Eastman, J.K. (2006). Academic dishonesty: Are business students different from other college students? *Journal of Education for Business*, 82, 101-110.
 14. Khamesan, A., & Amiri, A.A. (2011). A survey on cheating amongst male and female academic students. *Seasonal of Moral on science and Technology*. 6(1).
 15. McCabe, D. L., & Pavela, G. (2004). Ten [updated] principles of academic integrity. *Change*, 36(3), 10-14.
 16. Levy, E. S., & Rakovski, C. C. (2006). Academic dishonesty: A zero tolerance professor and student registration choices. *Research in Higher Education*, 47(6), 735-754.
 17. Maleki, M. (2010). A survey on the relationship between graduate students' perception of academic integrity policies and practices and academic dishonesty. (Master's dissertation). Educational Science and Psychology, Shiraz University (in Persian).
 18. Marjaei, SH. (2004). A study of social capital among college students. (Institute for Research and Planning in Higher Education IRPHE), Research Paper (in Persian).
 19. McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1996). What we know about cheating in college. *Change*, 28(1), 8.
 20. McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2006). Academic integrity in honor code and non-honor code environments: A qualitative investigation. *Journal of Higher Education*, 70.

21. Mills, C. C. (2009). Graduate students' perceptions of academic integrity policies, practices, observations, engagement and seriousness of behaviors. (Doctoral dissertation). Clesmon University.
22. Mohseni Tabrizi, A.R. (2001). Social pathology of youth: A study of value isolation and cultural participation in academies in Iran. Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE) (in Persian).
23. Mohseni Tabrizi, A. R., Ghazi Tabataba, S. M., & Marjaei, SH. (2010). Effect of academic environment problem and challenges on academic sociability. Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), No. 55, 45-67, Research Paper (in Persian).
24. Moradi, V. A., & Saeedijam, M. (1996). A survey on reasons for tendency to academic dishonesty among Hamedan's medicine science students. *Medicine and Refinement Journal*, 40, 16-19.
25. Naami, A., & Shokrkon, H. (1997). The influencing of sever treatment in contrast low treatment in shaping negative attitude toward cheating and commitment to it among high school students in Ahvaz. *Educational Science*, 1& 2, 64-81 (in Persian).
26. Nikpur, H. (2003). Attitude determination in last year students in medical science towards cheating in writing dissertation and indirect evaluation frequency. (Doctoral dissertation). Chamran University, Ahavaz (unpublished).
27. Nakhee, N., Najafipur, H., Rohani, A.A., Raftari, Sh., Mobasher, M., & Hasani, F. (2010). Suggested regulation on research misconduct. *Journal of the Center of Study and Developing on Medical Training*, (1), 1-8 (in Persian).
28. Passow, H. J., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., Harding, T. S., & Carpenter, D. D. (2006). Factors influencing engineering students' decisions to cheat by type of assessment. *Research in Higher Education*, 47(6), 643-684.
29. Rafipour, F. (2002). *The obstacles to development of science in Iran: Intervention and solutions*. Tehran: Sherkat Sahami Enteshar (in Persian).

30. Robinson, E., Amburgey, R., Swank, E., & Faulkner, C. (2004). Test cheating in a rural college: Studying the importance of individual and situational factors. *College Student Journal*, 38(3), 380-395.
31. Sankaran, S., & Bui, T. (2003). Relationship between student characteristics and ethics: Implications for educators. *Journal of Instructional Psychology*, 30(3), 2.
32. Sepehriniya, A. (1997). The effect of self steam on attitude toward cheating and reaction against it in school student on shoosh province. (Doctoral dissertation). Chamran University Ahvaz (in Persian).
33. Seyed Hoseini Davarni, S. V. (2003). Academic student's attitude towards academic misconduct and cheating and indirect frequency evaluation. (Doctoral dissertation). Chamran University Ahvaz (in Persian).
34. Stearns, S. A. (2001). The student-instructor relationship's effect on academic integrity. *Ethics & Behavior*, 11(3), 275-285.
35. Taefy, A. (1999). Scientific ethic in Iran. *Rahyaf*, (21), 53-47 (in Persian).
36. Tavakol, M., & Ebrahimi, Gh. (1992). The scientific community and its relationship with scientific development. (Master dissertation). University of Tehran (in Persian).
37. Taylor-Bianco, A., & Deeter-Schmelz, D. (2007). An exploration of gender and cultural differences in MBA students' cheating behavior: Implications for the classroom. *Journal of Teaching in International Business*, 18, 81-99.
38. Zaker Salehi, Gh. (2010). *Academic cheating social and judicial aspect*. Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran (in Persian).