

### چکیده

دانشگاه به‌عنوان نهادی کلیدی در فرآیند شکل‌دهی شخصیت و سرمایه فرهنگی افراد، نقشی حیاتی در توسعه اجتماعی ایفا می‌کند. فساد در نظام آموزش عالی، به‌ویژه پدیده تقلب دانشگاهی، یکی از مسائل اساسی و نگران‌کننده برای دولت‌ها، جامعه علمی و افکار عمومی محسوب می‌شود؛ چراکه این فساد، هنجارهای بنیادین فعالیت‌های دانشگاهی را دچار اختلال کرده و موجبات انحطاط اخلاقی و کاهش اعتبار و حرمت نهاد دانشگاه را فراهم می‌آورد. هدف این پژوهش، شناسایی عوامل اجتماعی مؤثر بر فساد تقلب دانشگاهی در میان دانشجویان دانشگاه تهران است که در چارچوب نظریه‌های انتخاب عقلانی و بازدارندگی انجام شده است. روش پژوهش پیمایشی و داده‌ها از طریق ابزار پرسشنامه محقق ساخته از ۴۱۲ دانشجوی دانشگاه تهران گردآوری شد. تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داد که مؤلفه «نیازهای منفعت‌گرایانه» با ضریب تأثیر استاندارد ۰/۴۸ قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده فساد تقلب دانشگاهی است؛ بدین معنا که افزایش انتظارات منفعتی مبتنی بر محاسبات عقلانی و تحلیل هزینه-فایده دانشجویان را به سمت انجام رفتارهای تقلبی سوق می‌دهد. در سطح کاربردی، نتایج پژوهش بر ضرورت مداخله‌های چندساحتی تأکید دارد؛ از یک‌سو، باید انتظارات منفعت‌طلبانه دانشجویان نسبت به نظام آموزشی بازتعریف شود و از سوی دیگر، سازوکارهای بازدارنده مؤثرتر و پیوستگی فرهنگی و اخلاقی میان دانشجویان و نهادهای مرجع علمی و اجتماعی تقویت گردد.

■ واژگان کلیدی

فساد، تقلب دانشگاهی، نظریه انتخاب عقلانی، نظریه بازدارندگی، تحلیل رگرسیون.

## شناسایی عوامل اجتماعی مؤثر بر فساد

### تقلب دانشگاهی در بین دانشجویان دانشگاه تهران\*

#### احمد رضایی

دانشیار گروه جامعه‌شناسی توسعه، دانشگاه مازندران، ایران  
(arezaiim@yahoo.com)

#### مهربان پارسا مهر

دانشیار گروه جامعه‌شناسی توسعه، دانشگاه مازندران، مازندران، ایران  
(parsamehr@umz.ac.ir)

#### سایه خدایاری مطلق

دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی مسائل ایران، دانشگاه مازندران، ایران (نویسنده مسئول)  
(S.khodayari@stu.umz.ac.ir)

\*. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری با عنوان «شناسایی زمینه‌های فساد دانشگاهی (مورد مطالعه: دانشگاه‌های تهران و مازندران)» در دانشگاه «مازندران» به راهنمایی دکتر «احمد رضایی» است.

## ۱. مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه به‌عنوان یکی از نهادهای بنیادی جامعه مدرن، نقشی چندبعدی و راهبردی در فرآیند توسعه اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی ایفا می‌کند. این نهاد نه تنها به‌عنوان قلب تپنده تولید، بازتولید و انتقال دانش است بلکه بستری برای تربیت نیروی انسانی متخصص، گسترش فرهنگ، عقلانیت و تقویت سرمایه اجتماعی نیز محسوب می‌شود. در سطح راهبردی به‌زعم کاستلز، دانشگاه به‌عنوان یکی از موتورهای اصلی توسعه فرهنگی و نوآوری در جامعه اطلاعاتی، می‌تواند فضای اجتماعی را به سمت ارتقای مشارکت فرهنگی، گفتگوی بین نسلی، و تقویت انسجام اجتماعی سوق دهد. بدین ترتیب دانشگاه نه تنها عامل پیشرفت علمی، بلکه ستون فقرات تحولات فرهنگی در جوامع پیچیده و در حال گذار به شمار می‌رود.

۱۱۰

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دارای ساختاری چندبعدی و پیچیده هستند باوجوداین از دیرباز عاملی مهم برای تغییر و پیشرفت جهت ارتقاء جامعه و تمدن سازی محسوب می‌شوند و این مهم حاصل نمی‌شود مگر در بستر فرهنگی که یک فضای واحد، نمادین و ارزشمند درونی را برای جامعه ایجاد کند (صفری و دیگران، ۱۴۰۲: ۱۴۰). دانشگاه‌ها، سازمان‌هایی هستند که جایگاه ویژه‌ای در جامعه دارند، ظهور سمبل‌های جهانی دانشگاه‌ها و رتبه‌بندی‌های بین‌المللی، تأثیر قابل توجهی بر شهرت دانشگاه‌ها گذاشته است. با گسترش آموزش عالی و افزایش تعداد دانشگاه‌ها و دانشکده‌های دانشگاهی، رقابت بیشتری در کسب مدارک دانشگاهی به‌عنوان سرمایه نمادین شکل گرفته است (Macfarlan et al<sup>۱</sup>, 2014). فساد در آموزش عالی یک نگرانی فزاینده در میان دولت‌ها، شهروندان و جامعه آموزشی است. از آنجایی که یکی از اهداف دانشگاه‌ها آموزش هدفمند نحوه رفتار و شکل دادن به هویت شهروندان آینده است، اگر دانشگاه فاسد باشد، می‌توان انتظار داشت که شهروندان آینده نیز فاسد شوند بنابراین حذف مکانیسم‌های فاسد در چنین نهادهایی مهم است (Heinemann<sup>۲</sup>, 2020: 1-2, Julian et al<sup>۳</sup>, 2011).

1. Macfarlan.

2. Heinemann.

3. Julian.

فساد در آموزش عالی به‌هیچ‌وجه پدیده جدیدی نیست و در دانشگاه‌های قرون وسطی، از جمله در بولونیا و سوربن<sup>۱</sup>، رایج بوده است (Osipian<sup>۲</sup>, 2009: 105). به‌زعم اوسیبیان (۲۰۰۹)؛ فساد در معنای خاص از کلمه لاتین «Corruption» گرفته‌شده است که در قرون وسطی بیانگر انحطاط اخلاقی، رفتار شرورانه، تعفن و پوسیدگی است (Osipian, 2009: 105).

مفهوم فساد دانشگاهی دارای دامنه گسترده‌ای است و در ساختار دانشگاهی می‌تواند شامل انواع تخلفات علمی، آموزشی، اخلاقی، حرفه‌ای و عملکردی باشد که همه این موارد به‌عنوان فساد دانشگاهی شناخته می‌شوند (Kihl et al.<sup>۳</sup>, 2008: 273). کلمه «دانشگاهی» دارای دو معناست. یکی به اعضای دانشگاه اعم از دانشجویان، دانشگاہیان و سایر کارکنان و فعالیت‌های آن‌ها اشاره دارد. فساد دانشگاهی برای این گروه نشان‌دهنده مسائلی مانند؛ سرقت ادبی توسط دانشجویان و دانشگاہیان، تضاد منافع، آزار جنسی، سیاست استخدام و آزادی فکری است. معنای دوم «دانشگاهی» معمولاً به فعالیت‌های فکری مرتبط با دانشگاه‌ها اشاره دارد که در زمینه‌های دیگر انجام می‌شوند. فساد دانشگاهی در این چشم‌انداز به طیفی از مسائل، از جمله تقلب علمی، سرقت ادبی توسط دانشجویان و یا متخصصانی مانند داوران و طراحان، آزادی عقیده و بیان، دادن یا دریافت رشوه، کلاه‌برداری، اخاذی و غیره مرتبط است (Martin<sup>۴</sup>, 2016: 893, Eaton<sup>۵</sup>, 2018: 9).

در ایران نهاد سیاسی طی صدسال گذشته تلاش کرده است تا نهاد آموزش را تحت سیطره خود درآورد و آموزش سازمان نیافته را سامان بخشد (موسی پور، ۱۳۹۱: ۲۶۷). در برخی دانشگاه‌های دنیا و از جمله دانشگاه‌های ایران، ناکارآمدی و کژ کارکردی‌های فراوانی دیده می‌شود. یکی از این کژ کارکردها، فساد دانشگاهی است. آسیبی جدی که می‌تواند سازوکارهای پژوهشی و آموزشی و کیفیت عملکرد نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد (محمدیان شریف و دیگران، ۱۳۹۹: ۱۴۹). فساد می‌تواند خود دانشجویان را درگیر کند و در نتیجه بر سایر دانشجویان و نسل بعدی تأثیر بگذارد (Denisova-Schmidt<sup>۶</sup>, 2018: 61).

1. Bologna.

2. Osipian.

3. Kihl.

4. Martin.

5. Eaton.

6. Denisova-Schmidt.

فساد دانشگاهی در زمینه‌ی پژوهشی نیز به شدت مضر است، زیرا از یک سو حباب دانشگاهی متشکل از انبوه تحقیقات بی کیفیت و تکراری ایجاد می‌کند و از سوی دیگر، با تصاحب اجباری و تحت سلطه منابع ارزشمند دانشگاهی، فرصت‌های انتشار نتایج پژوهش‌های باارزش واقعی دانشگاهی را سلب نموده و افزون بر آن، به شدت به اعتبار و اعتماد جامعه دانشگاهی و فرهنگ دانشگاهی آسیب می‌رساند (Jing, 2007:48, Denisova-Schmidt, 2016:18).

فساد دانشگاهی ظرفیت فراوانی برای آسیب رساندن به دانشجویان، کارفرمایان، عموم مردم و تضعیف مشروعیت نظام آموزش عالی و برابری آموزشی دارد (Eaton, 2018: 8).

فساد کیفیت و اعتبار مدارک تحصیلی را تضعیف می‌کند و بازدهی آینده اقتصادی جامعه و ظرفیت‌های فرهنگی آن را نیز کاهش می‌دهد (Osipian, 2009: 104). بازتولید فرهنگ فساد در دانشگاه، زمینه‌ساز تکوین نسلی است که به جای اتکا بر شایستگی، بر روابط، فریب و تبعیض تکیه می‌کنند؛ امری که پیامدهای بلندمدت آن در تخریب ساختارهای فرهنگی، کاهش مشارکت مدنی و گسترش فساد ساختاری در کل جامعه آشکار می‌گردد (Gill, 2013).

بنابراین، مقابله با فساد دانشگاهی نیازمند مداخله‌ای چند سطحی است که اصلاحات فرهنگی، آموزش اخلاق دانشگاهی و شفاف‌سازی ساختارها را هم‌زمان مدنظر قرار دهد. مجازات تنها پیامد فساد دانشگاهی نیست، زیرا انواع آسیب‌ها (از دست دادن شهرت، از دست رفتن اعتماد و اطمینان عمومی، ضرر مالی و شرمساری شخص و اخراج) با این نوع اعمال فاسد همراه است (Kiehl et al., 2008: 273). بنابراین، عدم توجه به رشد روزافزون این پدیده می‌تواند به تداوم این آثار در ابعادی گسترده‌تر منجر گردد (سلیمی و دیگران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱:۲۰۲۰). در دهه‌های اخیر که آموزش عالی از نظر کمیت به نحو بی‌رویه‌ای توسعه یافته، بیشتر از هر زمان دیگری، دانشگاه‌های کشور ایران به لحاظ کیفی در معرض خطر قرار دارند. بنابراین مبارزه با فساد دانشگاهی امری حیاتی و ضروری است (حسینی هاشم زاده و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۱۷).

سنجش مسئله فساد دانشگاهی از آن رو اهمیت می‌یابد که آمار، اطلاعات و نتایج تحقیقات و نظرسنجی‌های بین‌المللی از جمله سازمان<sup>۳</sup> UNODC، TI<sup>۴</sup> بانک جهانی<sup>۵</sup> و گزارش سازمان شفافیت بین‌المللی<sup>۶</sup> نشان از آمار عجیب فساد دانشگاهی

1. Gill.

2. Salimi.

3. <https://www.unodc.org/index.html>.

4. Transparency International.

5. World Bank.

6. Transparency International Organization report/ [transparency.org/research/cpi/overview](https://transparency.org/research/cpi/overview).

در کشورهای مختلف از جمله ایران دارد. ایران در سال (۱۴۰۳ ش/۲۰۲۴ م) در شاخص ادراک فساد<sup>۱</sup>، در بین ۱۸۰ کشور مطالعه شده، رتبه<sup>۲</sup> ۱۴۷ را به دست آورده که حاکی از رتبه و جایگاه درخور و مناسبی نیست. بعلاوه، در بیشتر پژوهش‌های مرتبط با فساد دانشگاهی یک دهه اخیر یعنی بین سال‌های ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۲، پرتکرارترین موضوعات سرقت و ثقلب‌های علمی بوده است که می‌تواند در کارکرد نهادهای آموزشی و دانشگاه‌ها اختلال ایجاد کند. انتخاب دانشگاه تهران به‌عنوان نمونه موردی در این پژوهش، بر پایه ملاحظات نظری، ساختاری و نهادی صورت گرفته است. دانشگاه تهران، به‌عنوان نخستین دانشگاه مدرن ایران و یکی از معتبرترین مراکز آموزش عالی کشور، از جایگاهی نمادین و تأثیرگذار در نظام آموزش عالی برخوردار است. این دانشگاه با گستردگی رشته‌ها، تنوع دانشکده‌ها، تراکم نیروی انسانی، و حجم بالای تعاملات علمی، اداری و بین‌نهادی، فضایی پیچیده و چندوجهی را پدید آورده است که مطالعه پدیده‌هایی چون فساد دانشگاهی در آن، می‌تواند ابعاد مختلف مسئله را در بستر واقعی‌تری بازنمایی کند. از سوی دیگر، ساختار بوروکراتیک و تمرکز منابع و قدرت در دانشگاه تهران، زمینه بروز انواع آسیب‌های نهادی از جمله اشکال گوناگون فساد دانشگاهی نظیر تبعیض در ارتقاء اعضای هیئت‌علمی، تخلفات پژوهشی، روابط ناسالم اداری، سوءاستفاده از موقعیت‌سازمانی و تضییع عدالت آموزشی را فراهم می‌کند. درعین حال، برجستگی رسانه‌ای و جایگاه مرجع این دانشگاه در نظام علمی کشور، به نتایج این مطالعه قابلیت‌تعمیم و تحلیل انتقادی در سطحی ملی می‌بخشد. بنابراین، انتخاب دانشگاه تهران در این تحقیق، نه تنها از منظر در دسترس بودن داده‌های پژوهشی و غنای تجربی موجه است، بلکه به لحاظ ظرفیت نظری برای تحلیل الگوهای نهادی فساد در نظام دانشگاهی ایران نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. آنچه در این پژوهش مدنظر است؛ فساد ثقلب دانشگاهی است. فساد ثقلب دانشگاهی پدیده‌ای پیچیده است و از فساد سازمانی، اداری، سیاسی، اقتصادی، صنعتی یا فساد در بخش‌های دولتی و خصوصی متفاوت است، پس مطالعه آن نیز باید متفاوت باشد. این امر نیازمند کشف صحیح عوامل و بسترهای زمینه‌ساز این موضوع است و باید راه‌حل‌های مبارزه با آن نیز مشخص شوند و طرح‌های سیاستی خاصی نیز باید در این مورد نوشته و به اجرا دربیایند تا جامعه‌ی دانشگاهی و آموزش عالی از عواقب چنین پدیده نامطلوبی در امان باشند. با وجود اینکه تقریباً دو دهه (۱۳۷۹ تا ۱۴۰۲ اولین نوشته‌ها تا ۱۴۰۲

1. Corruption Perceptions Index (CPI).  
2. <https://www.transparency.org/en/countries/iran>.

مطالعات دقیق‌تر) از زمان ظهور پدیده فساد دانشگاهی در داخل دانشگاه‌های کشور ایران می‌گذرد؛ مطالعات تجربی در مورد فساد دانشگاهی بسیار اندک است. شاید به دلیل وجود خطراتی باشد که در صورت افشای فساد دانشگاهی، متوجه مؤسسه یا محققین درگیر این مطالعات می‌شود. همان‌طور که آلتباچ<sup>۱</sup> بیان می‌کند: «واقعیت فساد در آموزش عالی باید به‌عنوان یک مشکل اصلی برای تحلیل، درک و ریشه‌یابی شناخته شود. اولین قدم شناخت ماهیت و دامنه آن است» (Tierney and Sabharwal<sup>۲</sup>, 2017: 31). بنابراین با توجه به مطالب بیان‌شده و اهمیت مقوله فساد تقلب دانشگاهی، در این مطالعه پژوهشگر به دنبال «شناسایی عوامل اجتماعی مؤثر بر فساد تقلب دانشگاهی در بین دانشجویان دانشگاه تهران» است. بدین منظور در پی پاسخگویی به این سؤالات هستیم: ۱- میزان فساد تقلب دانشگاهی در بین دانشجویان دانشگاه تهران چقدر است؟ ۲- آیا تفاوت‌های جنسیتی در فساد تقلب دانشگاهی بین دانشجویان دانشگاه تهران وجود دارد؟ ۳- چه عوامل اجتماعی بر روی فساد تقلب دانشگاهی بین دانشجویان دانشگاه تهران مؤثرند؟

## ۲. پیشینه پژوهش

در این بخش مرور پیشینه پژوهش‌های مرتبط با پدیده فساد دانشگاهی نشان می‌دهد که این مسئله به‌عنوان یکی از ابعاد مهم فساد سازمانی، در نظام آموزش عالی کشورهای مختلف مورد واکاوی قرار گرفته است.

1. Altbach.

2. Tierney & Sabharwal.

جدول ۱. پیشینه پژوهش

مؤلفان	سال	موضوع	روش تحقیق	مهم‌ترین یافته‌ها
پیشینه داخلی				
علیوردی‌نیا و همکاران	۱۳۹۶	بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان	پیمایش	دو متغیر منافع تقلب و فرصت‌های انحرافی به‌عنوان عوامل مؤثر بر اقدام به تقلب تأیید شدند. علاوه، افزایش منافع حاصل از تقلب و نبود مواضع پیشگیرانه موجب گسترش تقلب در میان دانشگاهیان شده است.
قائدی و دیگران	۱۳۹۷	علل و زمینه‌های فساد دانشگاهی و پیامدهای ناشی از آن	نظریه زمینه‌ای	تعدد نهادهای تصمیم‌گیرنده خط‌مشی علمی، تمرکزگرایی، توجه به کمیته به‌جای کیفیت، قانون‌گریزی، تجاری شدن آموزش عالی، افزایش تقاضای جامعه برای آموزش عالی و مدرک‌گرایی از جمله علل اصلی بروز فساد دانشگاهی است.
محمدیان شریف و دیگران	۱۳۹۹	ریشه‌های ساختاری وقوع فساد آکادمیک در آموزش عالی ایران	نظریه داده بنیاد	فساد آکادمیک دارای ریشه‌های اقتصادی، مدیریتی، فرهنگی و سیاسی است.
سلیمی و دیگران	۱۴۰۰	بررسی ابعاد فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی	آمیخته	مضامین و مقوله‌های مربوط به ابعاد مفهومی فساد آکادمیک عبارت از: ابعاد ساختاری-اداری؛ ابعاد غیر ساختاری-علمی می‌باشند.
عابدی جعفری و دیگران	۱۴۰۰	پهنه کاوی فساد و کژ رفتاری آکادمیک در آموزش عالی	تحلیل محتوای کمی	بیشتر پژوهش‌ها در دهه نود هجری شمسی انجام گرفته‌اند. پرتکرارترین موضوعات سرقت و تقلب‌های علمی بوده است.
علیوردی‌نیا و همکاران	۱۴۰۲	بررسی جامعه‌شناختی تقلب دانشگاهی در میان دانشجویان	پیمایش	متغیرهای نیازهای منفعت‌گرایانه، باورهای اخلاقی، مجازات غیررسمی و خودکنترلی بر روی متغیر تقلب دانشگاهی اثرگذار هستند. تقلب دانشگاهی تحت تأثیر متغیر ادراک از مجازات غیررسمی یعنی احساس گناه، شرمساری، طرد شدن از سوی اشخاص مهم و متغیر باورهای اخلاقی کاهش پیدا می‌کند.

مؤلفان	سال	موضوع	روش تحقیق	مهم ترین یافته‌ها
<b>پیشینه خارجی</b>				
دیم کیا	۲۰۱۱	شیوع، علل و آثار فساد تحصیلی در دانشگاه‌های ایالتی ریورز، نیجریه	توصیفی- پیمایشی	شیوع فساد تحصیلی در دانشگاه‌ها به‌ویژه در میان اساتید مرد بیشتر از اساتید زن (۸۷/۸۵) شایع بوده است. علل فساد تحصیلی، عادات تحصیلی ضعیف دانش‌آموزان (۶۸,۸ درصد) و پایین بودن صلاحیت ورودی دانشجویان (۶۶ درصد) بوده است.
شور	۲۰۱۸	فساد دانشگاه‌ها چقدر است	مطالعه موردی	فساد و تقلب بیش از آنکه معضل سیستمی باشند، جزء مسائل و مشکلات فرهنگی و رفتاری‌اند
یوچندو و دیگران	۲۰۲۰	بررسی ادراک اساتید از اعمال فساد در دانشگاه‌ها	پیمایش	یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ادراک اساتید از اعمال فساد در بخش‌های مختلف دانشگاه‌ها به‌طور معناداری پایین است.
اوسپیان	۲۰۲۰	تأمل در مورد فساد در آموزش عالی آمریکا و روسیه	تحلیل سیستماتیک	مردم روسیه بیشتر نگران موارد فساد رشوه در پذیرش و گزینش و در حین تحصیل در کالج هستند. در ایالات متحده تمرکز بر تقلب و اختلاس از بودجه دولتی است.
موگالا و دیگران	۲۰۲۲	شیوع فساد تحصیلی در آموزش عالی زامبیا: اشکال، علل و اقدامات کاهشی	میکس متد	شیوع فساد تحصیلی به‌ویژه، سرقت علمی و تقلب که به‌عنوان دو شکل رایج فساد تحصیلی در بین دانشجویان بیشتر است و در میان اساتید، سوء رفتار حرفه‌ای، رتبه‌بندی یا نمره دهی مغرضانه به‌عنوان اشکال فساد تحصیلی ذکر شده است.
جولیان و دیگران	۲۰۲۲	تحلیل مسیر ادراک دانشجویان از فساد دانشگاهی در دانشگاه دولتی اسپانیا	پیمایش	توجیه‌پذیری، ادراک ریسک و شیوع فساد درک شده از عوامل مهم در پیش‌بینی فساد می‌باشند.

بررسی‌های صورت گرفته را می‌توان در چهار دسته عمده طبقه‌بندی کرد: نخست، مطالعاتی که به مفهوم پردازی و گونه‌شناسی فساد دانشگاهی پرداخته‌اند (حسینی هاشم زاده و دیگران ۱۳۹۵، عابدی جعفری و دیگران ۱۴۰۰، سلیمی و دیگران ۱۴۰۰، Julian et al. 2020)؛ دوم، پژوهش‌هایی که به واکاوی علل، زمینه‌ها و عوامل مؤثر بر بروز این پدیده اختصاص یافته‌اند (قاعدی و دیگران ۱۳۹۷، محمدیان شریف و دیگران ۱۳۹۹، Dimkpa et al. 2020 and Osipian 2020)؛ سوم، تحقیقات ناظر بر ارائه راهبردها و مدل‌های مقابله‌ای با فساد آکادمیک (قاعدی و دیگران ۱۳۹۷، Ren et al. 2011، Mahmoudi et al. 2018، Shore 2012)؛ و نهایتاً مطالعاتی که به بررسی میزان شیوع فساد در میان دانشجویان و اساتید دانشگاه‌ها پرداخته‌اند (حسینی هاشم زاده و دیگران ۱۳۹۹، علیوردی نیا و دیگران ۱۳۹۶، ۱۴۰۲، Mugala et al. 2022, Julian et al. 2022, and Metar 2022). در سطح روش‌شناختی، اگرچه هر دو رویکرد کمی و کیفی در پژوهش‌ها به کار گرفته شده، اما غلبه روش‌های کمی در مطالعات داخلی و برتری رویکردهای کیفی در تحقیقات خارجی به چشم می‌خورد. جامعه آماری متنوع شامل دانشجویان، اعضای هیئت‌علمی، مدیران دانشگاهی، نهادهای سیاست‌گذار و حتی تحلیل محتوای اسناد و رسانه‌ها در این مطالعات مشاهده می‌شود. از نظر محتوایی، در پژوهش‌های داخلی، تمرکز غالب بر ابعاد اداری، مالی، اخلاقی، فرهنگی و آموزشی فساد بوده است، در حالی که در مطالعات بین‌المللی، تحلیل ساختارهای کلان سیاسی، ضعف‌های نظام حکمرانی، و تأثیر سیاست زدگی بر نظام دانشگاهی نقش پررنگ‌تری داشته‌اند. یافته‌های تجربی و نظری از جمله در آثار تیرنی، اوسیپیان، مک‌فارلن، و همچنین محققان ایرانی نظیر قاعدی و حسینی هاشم زاده، بر ماهیت ساختاری فساد دانشگاهی تأکید دارند. این نگاه ساختاری به پدیده فساد، نشان‌دهنده آن است که مسئله نه صرفاً انحرافات فردی، بلکه حاصل ناکارآمدی ساختارهای قانونی، نظارتی، فرهنگی و مدیریتی در آموزش عالی است. در نهایت، فقدان مطالعات جامعه‌شناختی با رویکرد کل‌نگر در حوزه فساد دانشگاهی در ایران محسوس است؛ چراکه بیشتر تحقیقات موجود از زاویه اقتصادی، مدیریتی یا تربیتی به موضوع پرداخته‌اند. از این رو، پژوهش حاضر در تلاش است با اتکا به نظریه‌های جامعه‌شناختی و بهره‌گیری از روش پیمایشی، به شناسایی عوامل اجتماعی مؤثر بر تعلق دانشگاهی در میان دانشجویان دانشگاه تهران بپردازد و خلأ نظری و تجربی موجود را تا حدی پوشش دهد.

### ۳. مبانی نظری پژوهش

در بخش مبانی از نظریات (انتخاب عقلانی کرنیش و کلارک، بازدارندگی بکاربا)، به عنوان نظریه منتخب بهره گرفته شده است.

نظریه انتخاب عقلانی<sup>۱</sup> کرنیش و کلارک<sup>۲</sup> ریشه در مکتب کلاسیک جرم شناختی سزار بکاربا (متفکر ایتالیایی)، دارد (علیوردی نیا و دیگران، ۱۴۰۲: ۱۰۸). رویکرد انتخاب عقلانی به تئوری کلاسیک و نظریه‌های اقتصادی جرم بسیار توجه کرده و استدلال می‌کند که «جرائم عموماً نتیجه انتخاب‌های عقلانی بر اساس تجزیه و تحلیل هزینه‌ها و منافع پیش‌بینی شده هستند» (Clark and Cornish<sup>۳</sup>, 1986: 6). کلارک و کرنیش نسخه جدید نظریه انتخاب عقلانی خود را در اواسط دهه ۱۹۸۰ ارائه کردند که همانند نظریه‌های کلاسیک و بازدارندگی، در مورد رفتار مجرمانه چنین فرض می‌کنند که «مجرمان افرادی منطقی هستند و در پی آن‌اند که از رفتار مجرمانه خود سود ببرند»؛ این امر مستلزم تصمیم‌گیری و انتخاب است (Cornish, 1978; Clark, 1986: 1). کلارک و کرنیش استدلال می‌کنند که عوامل مختلف فردی و اجتماعی بر روی برآورد افراد از مزایا و هزینه‌های جرم تأثیر می‌گذارد. این فرآیند انتخاب در دو مرحله اصلی رخ می‌دهد. اول، افراد تصمیم می‌گیرند که آیا برای برآورده کردن نیازهای خود حاضر به درگیر شدن در جرم هستند «مدل درگیری اولیه جنایی». افراد ممکن است طیف وسیعی از روش‌های مختلف را برای برآوردن نیازهای خود در نظر بگیرند که برخی مجرمانه‌اند و برخی مجرمانه نیستند (Clark and Cornish, 1985: 199). دوم، هنگامی که افراد تصمیم می‌گیرند که برای انجام جرم آماده هستند، باید تصمیم به ارتکاب یک جرم خاص بگیرند «الگوی تصمیمات حادثه‌ای جنایی»، این تصمیم به شدت تحت تأثیر وضعیت آنی فرد است. سپس فرد هدفی را بر اساس در نظر گرفتن هزینه‌ها و مزایا برای جرم انتخاب می‌کند (مثلاً، سرقت از یک خانه)، عواملی که افراد در نظر می‌گیرند ممکن است از یک نوع جرم به نوعی دیگر، متفاوت باشد (Clark, 1992). کرنیش و کلارک نظریه انتخاب عقلانی را در سه مسیر گسترش داده‌اند؛

1. Rational Choice Theories.  
2. Ronald V. Clark & Derek B. Cornish.  
3. Clark & Cornish.

۱. به‌زعم آنان همه افراد به دلیل دارا بودن مجموعه‌ای از محدودیت‌ها (اطلاعات، زمان، توانایی‌ها) همیشه عقلانی تصمیم نمی‌گیرند.

۲. هزینه‌های جرم هم مجازات رسمی (نظیر زندانی کردن، بازداشت) و هم مجازات غیررسمی (مثل سرزنش والدین، شرم، از دست دادن شغل و اعتبار و غیره) را در برمی‌گیرد. ۳. و درنهایت اینکه محاسبه افراد از سود و زیان باهم متفاوت است. منافع و هزینه‌های جرم تحت تأثیر عواملی همچون سطح متفاوت خودکنترلی افراد، باورهای اخلاقی و وضعیت روحی و ارتباط با همسالان بزهکار قرار دارد.

در نتیجه مجرمان بعد از سبک و سنگین کردن فرصت‌ها و هزینه‌ها و منافعی که اقدام به ارتکاب جرم باهدف دستیابی به نیازهای خاص خود می‌کنند (علی‌پوردی‌نیا و دیگران، ۱۴۰۲: ۱۱۰). اغلب نظریه‌های جرم بر تصمیم‌گیری برای ارتکاب جرم در جرم متمرکز شده‌اند اما با عوامل مؤثر در تصمیم‌گیری برای ارتکاب جرم خاص برخورد نمی‌کنند. رویکرد انتخاب عقلانی به‌طور صریح، اهمیت این موقعیت‌ها و جایگاه‌ها را در مورد رویداد جنایی شناسایی می‌کند و علاوه بر این، تأثیرات مشابهی را بر تصمیمات مربوط به مشارکت در جرم در نظر می‌گیرد. نظریه انتخاب عقلانی نظریه‌های پیشگام در مورد جرم را تکمیل کرده است (Clark and Cornish, 2001, Cornish, 1993)، به نقل از علی‌پوردی‌نیا، ۱۴۰۲). بنابراین از نظر این تئوری، رفتار انسان عمدی و معین است. در رابطه با مسئله تقلب دانشجویان، نظریه انتخاب عقلانی معتقد است که تصمیم‌گیری کنشگران درباره تقلب بر مبنای نفع شخصی آن‌ها انجام می‌شود؛ به‌گونه‌ای که آن‌ها پاداش و هزینه‌های ارتکاب این عمل را می‌سنجند و بر مبنای آن عمل می‌کنند. به‌عبارتی دیگر، این سؤال مطرح می‌شود که آیا تقلب کردن عقلانی است یا خیر؟ (و دیگران، ۱۴۰۲: ۱۰۸).

نظریه بازدارندگی به‌طور کامل بازتابی از ایده‌های نظریه کلاسیک است. نظریه بازدارندگی توسط بکاربا<sup>۱</sup> در دهه‌های ۱۹۷۰ محبوب شد و مهیج بخشی از کار خاص اقتصاددان‌ها از جمله (Gary Baker<sup>۲</sup>, 1968) شد. این نظریه استدلال می‌کند که مردم عقلانی‌اند و منافع خودشان را دنبال می‌کنند، از این‌رو بهترین راه جلوگیری کردن از جرم، مجازات سریع، قطعی و شدید است. نظریه بازدارندگی در درجه اول بر تأثیر شدید مجازات رسمی بر روی جرم تمرکز می‌کند. این نظریه بین دو نوع بازدارندگی تمایز قائل می‌شود: خاص و عمومی. بازدارندگی

1. Beccaria.

2. Gary becker.

خاص؛ به این عقیده که (تنبیه افراد خاص که از سوی حکومت مجازات می‌شوند جرم را کاهش می‌دهد) ارجاع می‌دهد. بنابراین مجازات شدن بابت جرم، باید احتمال وقوع جرم بیشتر توسط همان شخص را، کاهش دهد (Agnew<sup>۱</sup>, 1990: 63). در حقیقت تعدادی از مطالعات نشان دادند که همیشه این‌گونه نیست و افراد دستگیر شده به میزان بالاتری مرتکب جرائم بعدی می‌شوند (Agnew, 1990: 58). بنابراین، مجازات کردن افراد باعث کاهش جرم بعدی آن‌ها نمی‌شود زیرا اولاً ممکن نیست که بسیاری از مجرمان منطقی باشند. مجرمان غالباً با انگیزه و پرهیجان‌اند، تعدادی از متخلفین اغلب تحت فشار به‌سوی جرم می‌روند. ثانیاً گاهی اوقات مجازات ممکن است باعث جذابیت جرم شود (با کاهش کنترل اجتماعی و افزایش یادگیری اجتماعی درباره‌ی جرم). ثالثاً مجرمان در سیستم عدالت کیفری به طرز مؤثر مجازات نمی‌شوند. به‌خصوص، احتمال مجازات بسیار کم است (از آنجایی که باید یقین داشت که آیا مجازات مؤثر است). که اثر مجازات بازدارنده را تضعیف می‌کند (Cullen<sup>۲</sup>, 2014: 688). به‌طور کلی، وقتی سیستم عدالت کیفری شخصی را مجازات کند، احتمالاً این کار باعث کاهش جرم بعدی آن‌ها نمی‌شود. بازدارندگی عمومی؛ پرسش مطالعات در مورد بازدارندگی خاص این است که آیا مجازات جرم در بین کسانی که مجازات می‌شوند، سایر مجرمان را باز می‌دارد؟ اما مطالعات در مورد بازدارندگی عمومی می‌پرسند که آیا مجازات جرم در بین مردم، عموم جمعیت را از ارتکاب به جرم باز می‌دارد؟ قطعیت مجازات معمولاً از نظر بازداشت اندازه‌گیری می‌شود. شدت آن معمولاً از نظر میانگین مدت مجازات زندان که برای جرائم مختلف محکومیت در نظر گرفته‌شده، اندازه‌گیری می‌شود (Agnew 1990: 56). قطعیت در مجازات تنها یکی از عوامل مؤثر بر میزان جرم و کم‌اهمیت‌تر از سایر عوامل است. اکثر مطالعات نشان می‌دهند که تغییر در شدت مجازات تأثیر کمی بر کاهش جرم دارد و یا هیچ تأثیری بر جرم ندارد.

تصدیق نظریه بازدارندگی استفورد و وار<sup>۳</sup>: استفورد و وار، بیان کردند که محققان بازدارندگی معمولاً بر بازدارندگی خاص یا بازدارندگی عمومی تمرکز دارند (Stafford and Ware, 1993: 126, cited in Cullen, 2014). آن‌ها استدلال می‌کنند اگر می‌خواهیم تشخیص بدهیم که آیا مجازات باعث بازداشتن از جرم می‌شود، باید بدانیم که «اکثر مردم

1. Agnew.

2. Cullen.

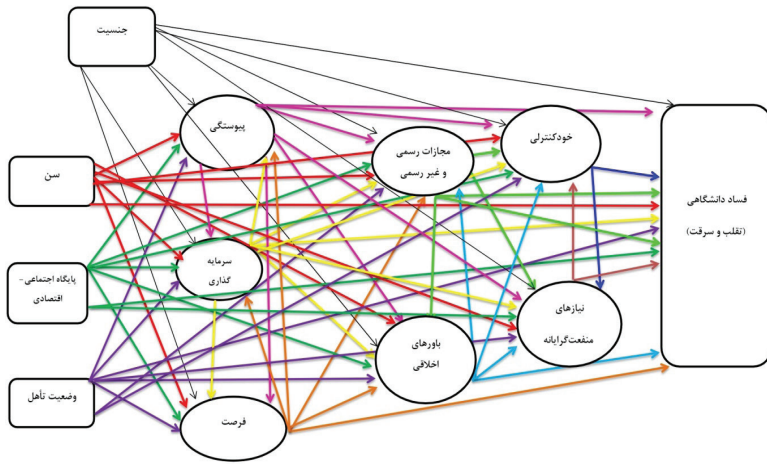
3. Stafford & Warr.

احتمالاً ترکیبی از تجربه مستقیم و غیرمستقیم با مجازات و اجتناب از مجازات رادارند». مطالعات بازدارندگی به خصوص باید بررسی کنند که (۱) آیا افراد برای هر جرمی که مرتکب شده‌اند، مجازات شده‌اند - تجربه مستقیم با مجازات - (۲) از دیگرانی که به خاطر جرم مجازات شده‌اند، آگاه‌اند - تجربه غیرمستقیم با مجازات - (۳) از مجازات جرمی که مرتکب شده‌اند، طفره رفته‌اند - تجربه مستقیم با اجتناب از مجازات - و (۴) از دیگرانی که از مجازات جرم خود طفره رفته‌اند، آگاه‌اند - تجربه غیرمستقیم با اجتناب از مجازات - برآورد از قطعیت و شدت مجازات باید متأثر از همه این عوامل باشد. مطالعات بازدارندگی، از مطرح کردن همه این عوامل بازمانده‌اند. استنفورد و وار، خاطر نشان کردند که افراد ممکن است هر دو تجربه‌ی مستقیم و غیرمستقیم از مجازات را داشته باشند و همچنین مهم است که در بررسی نظریه‌ی بازدارندگی، اجتناب از مجازات نیز مطرح شود.

۱۲۱

در این پژوهش؛ نظریه انتخاب عقلانی و بازدارندگی به‌عنوان چارچوب نظری برای تبیین پدیده نگرش دانشجویان دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه تهران نسبت به عوامل اجتماعی مؤثر بر فساد تقلب دانشگاهی انتخاب شدند. فرضیات پژوهش و مدل نظری برآمده از نظریه‌ها به شرح ذیل است:

- به نظر می‌رسد متغیر پیوستگی بر فساد تقلب دانشگاهی تأثیرگذار است.
- به نظر می‌رسد سرمایه‌گذاری بر فساد تقلب دانشگاهی تأثیرگذار است.
- به نظر می‌رسد که فرصت بر فساد تقلب دانشگاهی تأثیرگذار است.
- به نظر می‌رسد که مجازات (رسمی و غیررسمی) بر فساد تقلب دانشگاهی تأثیرگذار است.
- به نظر می‌رسد باورهای اخلاقی بر فساد تقلب دانشگاهی تأثیرگذار است.
- به نظر می‌رسد خودکنترلی بر فساد تقلب دانشگاهی تأثیرگذار است.
- به نظر می‌رسد نیازهای منفعت‌گرایانه بر فساد تقلب دانشگاهی تأثیرگذار است.



شکل ۱. مدل نظری پژوهش بر اساس نظریه انتخاب عقلانی و بازداردنگی

### ۳-۱. تعریف مفاهیم

در ادامه تعریف عملیاتی مفاهیم مهم و کلیدی فرضیات پژوهش آمده است:  
 فساد دانشگاهی<sup>۱</sup>: به این معناست که افراد خاصی در محافل دانشگاهی به دلیل تمایل به منفعت شخصی، در فعالیتهای پژوهشی دانشگاهی به انواع رفتارهای غیرهنجاری و غیراخلاقی متوسل می‌شوند (Jing, 2007: 47). فساد دانشگاهی از اخلاق دانشگاهی ناسالم و دستیابی به شهرت و ثروت، نشئت می‌گیرد (Ren, 2012: 22-23). فساد دانشگاهی شامل تمام اشکال فساد است که در دانشگاه رخ می‌دهد و تأثیر منفی مستقیمی بر کیفیت آموزش استاندارد دارد (Okebukola, 2002). فساد دانشگاهی از پرداخت رشوه برای پذیرش در یک برنامه دانشگاهی تا اختصاص موقعیتهای ویژه از طریق جناح‌بندی را شامل می‌شود (Julian et al., 2020; 1-2).

**تقلب و سرقت دانشگاهی:** تقلب یک جرم ابزاری است که پاداش غیر پولی را برای دانشجویان فراهم می‌کند. تقلب و سرقت علمی، دربرگیرنده هرگونه تلاش برای دریافت کمک در فعالیتهای آموزشی، بدون گرفتن اجازه یا اقتباس کاری است که به دیگری تعلق دارد (علیوردی‌نیا و دیگران، ۱۴۰۲: ۱۰۴، ۱۱۶). تقلب و سرقت به مفهوم نقض اعتماد و تجاوز به تملک یافته‌های ذهنی دیگران محسوب می‌شود (اجاقی و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۰۶۴).

1. Academic corruption.

پیوستگی: به میزان پیوندی که فرد با دیگر افراد مهم یا با نهادها دارد پیوستگی یا پیوندهای عاطفی گفته می‌شود.

سرمایه‌گذاری: مجرمان سرمایه‌گذاری‌هایی را در انطباق با ارزیابی‌های ذهنی خود از هزینه‌های جرم در نظر می‌گیرند. این هزینه‌ها با میزان جریمه مورد انتظار ذهنی در ارتباط است که باید در تصمیم‌گیری‌های شخص برای ارتکاب جرم لحاظ شود.

فرصت: کورنیش و کلارک فرصت را موقعیتی در نظر می‌گیرند که در آن موقعیت انجام عمل انحرافی امکان‌پذیر است.

مجازات: به دو بعد مجازات رسمی و مجازات غیررسمی تقسیم می‌شود. منظور از مجازات غیررسمی: فرآیندی که فاقد ضمانت اجرایی قانونی است و به تضعیف یا حذف رفتارهای مدنظر منجر می‌شود. این مجازات شامل تهدیدات مربوط به سرزنش اجتماعی به‌وسیله دیگران است که در قالب ترس از شرمساری نمایان می‌شود. و منظور از مجازات رسمی: دارای ضمانت اجرایی قانونی است و به تضعیف یا حذف رفتارهای مدنظر منجر می‌شود. این جریمه‌ها را دولت یا یک قدرت قانونی اعمال می‌کند.

باورهای اخلاقی: اعتقاد فرد به هنجارهای اجتماعی و رعایت قوانین است. هرچه اعتقاد در فرد قوی‌تر باشد کمتر احتمال دارد که به عمل بزهکارانه روی آورد.

خودکنترلی: گاتفردسون و هیرشی ۱۹۹۰، خودکنترلی را تمایل و گرایش افراد به خودداری از انجام عمل مجرمانه در مواقعی که می‌دانند که شرایط برایشان مهیا است. نیازهای منفعت‌گرایانه: در دیدگاه انتخاب عقلانی افراد به سبب منفعت‌ها و هزینه‌هایشان مرتکب جرم می‌شوند. بنابراین یک فرد اقدام قانونی یا غیرقانونی را انتخاب می‌کند که به لحاظ ذهنی انتظار دارد منافعتش را افزایش دهد.

#### ۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر پیمایشی و از نوع مقطعی است. واحد تحلیل فرد (دانشجو) و سطح تحلیل خرد است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانشجویان کارشناسی دختر و پسر دانشگاه تهران است که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ دانشجو بوده‌اند. با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۴۱۲ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم، برآورد شد. با توجه به حجم نمونه و بعد از مشخص شدن سهم هر دانشکده، پرسشنامه‌ها در میان دانشجویان زن و مرد در هر یک از چهارده دانشکده دانشگاه تهران شامل: (مدیریت،

روانشناسی، اقتصاد، علوم اجتماعی، فنی مهندسی، میان رشته‌ای، تربیت بدنی، علوم سیاسی، حقوق، دانشکدگان علوم، ادبیات، الهیات، کشاورزی، هنرهای زیبا و زبان) توزیع گردید. در ارتباط با ابزار تحقیق از روش اعتبار محتوا و از نوع اعتبار صوری استفاده شده است و برای سنجش پایایی مؤلفه‌ها و متغیرهای اصلی تحقیق از آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آلفای به دست آمده در مجموع بالاتر از  $0/7$  بود که نشان می‌دهد ابزار اندازه‌گیری از پایایی بالایی برخوردار است و می‌توان به نتایج آن اعتماد کرد.

جدول ۳. مقادیر آلفای کرونباخ برای تمام متغیرهای پژوهش.

ردیف	متغیر	تعداد گویه	ضریب آلفای کرونباخ
۱	پیوستگی	۱۲	۰/۶۷
۲	سرمایه‌گذاری	۴	۰/۷۵
۳	فرصت	۶	۰/۸۳
۴	مجازات	۱۳	۰/۸۶
۵	باورهای اخلاقی	۸	۰/۶۲
۶	خودکنترلی	۶	۰/۷۷
۷	نیازهای منفعت‌گرایانه	۷	۰/۹۰
۸	سرقت دانشگاهی	۷	۰/۷۸
۹	تقلب دانشگاهی	۲۵	۰/۹۵
جمع	آلفای کلی همه متغیرها	۱۰۵	۰/۹۰

۱۲۴

## ۵. یافته‌های پژوهش

مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش در دو بخش یافته‌های توصیفی و یافته‌های استنباطی (بررسی فرضیه اصلی و پاسخ به سؤالات پژوهش)، در ادامه شرح داده می‌شوند.

### ۵-۱. یافته‌های توصیفی پژوهش

بر اساس یافته‌های پژوهش از مجموع ۴۱۲ نمونه مورد مطالعه در این تحقیق  $42/7$  درصد (۱۷۶ نفر) را مردان و  $57/3$  درصد (۲۳۶ نفر) را زنان تشکیل می‌دهند. چنانچه ملاحظه می‌شود نسبت زنان اندکی از تعداد مردان بیشتر است. همچنین بر اساس جدول

فوق؛ ۹۱/۵ درصد (۳۷۷ نفر) از پاسخگویان مجرد، ۶/۳ درصد (۲۶ نفر) متأهل و ۲/۲ درصد (۹ نفر) نیز طلاق گرفته‌اند. لذا می‌توان گفت که حدود ۹۱ درصد پاسخگویان این پژوهش (دانشجویان)، را افراد مجرد تشکیل داده‌اند.

جدول ۴. جدول تقاطعی و توزیع فراوانی جنسیت بر حسب وضعیت تأهل.

درصد نسبی	کل	زن	مرد	جنسیت	تأهل
				مجرد	متأهل
۹۱/۵	۳۷۷	۲۱۳	۱۶۴	مجرد	
۶/۳	۲۶	۱۶	۱۰	متأهل	
۲/۲	۹	۷	۲	طلاق گرفته	
۱۰۰/۰	۴۱۲	۲۳۶	۱۷۶	کل	
	۱۰۰/۰	۵۷/۳	۴۲/۷	درصد نسبی	

۱۲۵

#### ۵-۲. یافته‌های استنباطی پژوهش

در پاسخ به فرضیه اصلی، مبنی بر اینکه به نظر می‌رسد متغیرهای مستقل برگرفته از نظریات انتخاب عقلانی و بازدارندگی بر متغیر وابسته فساد تقلب دانشگاهی تأثیر می‌گذارند، این فرضیه مورد تأیید واقع شده است.

جدول ۵ ضرایب تأثیر رگرسیونی متغیرهای مستقل بر میزان فسادِ تقلب دانشگاهی.

مدل	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استاندارد شده	T آماره	معناداری	همبستگی		
	B	انحراف استاندارد	Beta			مرتبه صفر	جزئی	کلی
مقادیر ثابت	۵۴/۱۵۹	۱۰/۷۹۲		۵/۰۱۸	۰/۰۰۰			
سن	-۰/۰۸۴	۰/۱۶۲	-۰/۰۲۱	-۰/۵۲۰	۰/۶۰۳	-۰/۰۴۶	-۰/۰۲۶	-۰/۰۲۰
جنسیت	۰/۱۷۵	۱/۵۹۱	۰/۰۰۴	۰/۱۱۰	۰/۹۳۱	-۰/۰۷۸	۰/۰۰۵	۰/۰۰۴
وضعیت تأهل	۱/۳۸۷	۲/۱۰۷	۰/۰۲۶	۰/۶۵۸	۰/۵۱۱	۰/۰۱۶	۰/۰۳۳	۰/۰۲۶
پایگاه اج-اق	۱/۱۶۶	۰/۷۶۱	۰/۰۶۱	۱/۵۳۳	۰/۱۲۶	۰/۰۸۵	۰/۰۷۷	۰/۰۶۰
پیوستگی	-۰/۲۸۲	۰/۱۳۴	-۰/۰۹۱	-۲/۱۰۱	۰/۰۳۶	-۰/۲۳۴	-۰/۱۰۵	-۰/۰۸۲
سرمایه‌گذاری	۰/۰۸۲	۰/۱۰۳	۰/۰۳۲	۰/۸۰۰	۰/۴۲۴	-۰/۰۸۵	۰/۰۴۰	۰/۰۳۱
فرصت	-۰/۱۱۰	۰/۱۷۱	-۰/۰۲۶	-۰/۶۴۰	۰/۵۲۳	-۰/۱۰۱	-۰/۰۳۲	-۰/۰۲۵
مجازات	-۰/۵۵۴	۰/۰۸۲	-۰/۲۹۹	-۶/۷۶۴	۰/۰۰۰	-۰/۳۰۸	-۰/۳۲۱	-۰/۲۶۳
باورهای اخلاقی	۰/۱۹۵	۰/۱۶۸	۰/۰۴۸	۱/۱۶۳	۰/۲۴۶	۰/۱۹۴	۰/۰۵۸	۰/۰۴۵
خودکنترلی	۰/۳۳۴	۰/۱۸۷	۰/۰۷۷	۱/۷۹۰	۰/۰۷۴	۰/۲۳۳	۰/۰۸۹	۰/۰۷۰
نیازهای منفعت‌گرایانه	۱/۷۵۵	۰/۱۵۴	۰/۴۸۹	۱۱/۴۲۰	۰/۰۰۰	۰/۵۱۳	۰/۴۹۶	۰/۴۴۴
سرقت دانشگاهی	-۰/۰۵۷	۰/۱۲۹	۰/۰۱۸	۰/۴۴۰	۰/۶۶۰	۰/۰۱۶	۰/۰۲۲	۰/۰۱۷

a. متغیر وابسته: تقلب دانشگاهی

۱۲۶

طبق جدول ۵؛ با توجه به مقدار آماره تی (T) محاسبه شده، در میان متغیرهای وارد شده در مدل، متغیرهای پیوستگی، مجازات و نیازهای منفعت‌گرایانه، دارای تأثیر معنادار، بر متغیر وابسته یعنی تقلب دانشگاهی هستند ( $Sig < 0.05$ ). برای تشخیص سهم هر یک از متغیرهای مستقل در تبیین و پیش‌بینی متغیر وابسته تقلب دانشگاهی، ضرایب تأثیر استاندارد شده (Beta) متغیرهای مستقل با یکدیگر مقایسه شده‌اند. نتیجه مقایسه نشان می‌دهد که؛ نیازهای منفعت‌گرایانه با ضریب استاندارد شده‌ی ( $\beta = 0.48$ ) قوی‌ترین عامل تبیین‌کننده رفتار تقلب علمی در میان دانشجویان محسوب می‌شود. این یافته حاکی از آن است که هرچه گرایش

دانشجویان به کسب منافع شخصی، تحصیلی یا شغلی بیشتر باشد، احتمال ارتکاب به تقلب علمی نیز افزایش می‌یابد و به احتمال بیشتری دست به تقلب علمی می‌زنند. متغیر مجازات (اعم از رسمی و غیررسمی) با ضریب ( $\beta = -0.29$ ) تأثیری معکوس بر بروز رفتار تقلب دارد؛ به این معنا که حضور نظام‌های تنبیهی مؤثر می‌تواند نقش بازدارنده‌ای ایفا کند. اثر منفی مجازات بیانگر آن است که در شرایطی که تهدید به مجازات رسمی (نظیر اقدامات انضباطی، اخراج و...) یا فشارهای غیررسمی (نظیر شرمساری اجتماعی و طرد شدن از گروه‌های مرجع) وجود دارد، احتمال ارتکاب به تقلب کاهش می‌یابد. همچنین متغیر پیوستگی اجتماعی با ضریب ( $\beta = 0.09$ ) نیز تأثیر معناداری، هرچند ضعیف‌تر، بر تقلب دانشگاهی دارد. وجود پیوندهای عاطفی و اجتماعی قوی با نهادهایی نظیر خانواده، گروه همسالان، اساتید یا نهادهای مذهبی، در کاهش تمایل به بروز رفتارهای فاسد و متقلبانه مؤثر است، گرچه میزان تأثیر آن نسبتاً محدود ارزیابی می‌شود. در مقابل، سایر متغیرهای وارد شده در مدل از جمله سن، جنسیت، پایگاه اجتماعی-اقتصادی، وضعیت تأهل، سرمایه‌گذاری تحصیلی، فرصت، باورهای اخلاقی، خودکنترلی و تجربه سرقت علمی فاقد اثر معنادار آماری بر تقلب دانشگاهی بودند ( $\text{Sig} > 0.05$ ). این یافته‌ها نشان می‌دهند که تمایل به کسب منفعت شخصی، مهم‌ترین پیش‌بینی کننده تقلب علمی در میان دانشجویان است؛ در حالی که وجود مجازات مؤثر و پیوندهای اجتماعی می‌تواند در کاهش این رفتار نقش داشته باشد. در پاسخ به سؤال اول پژوهش می‌توان گفت که؛ بیشترین میزان فساد تقلب دانشگاهی در میان دانشجویانی است که نیازهای منفعت‌گرایانه بیشتری دارند به عبارت دیگر به خاطر افزایش منافع ذهنی‌شان مرتکب فساد تقلب دانشگاهی می‌شوند.

جدول ۶. خلاصه نتایج مدل رگرسیونی چندگانه فساد تقلب دانشگاهی.

مدل	ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد	معناداری	آماره اف
۱	۰/۶۳ <sup>a</sup>	۰/۳۹۸	۰/۳۸۰	۱۵/۵۵۵	۰/۰۰۰	۲۱/۹۸۵

a) پیش‌بینی کننده‌ها: (مقادیر ثابت): سن، جنسیت، تأهل، پایگاه اقتصادی-اجتماعی، پیوستگی، فرصت، سرمایه‌گذاری، باورهای اخلاقی، مجازات، خودکنترلی، نیازهای منفعت‌گرایانه، سرقت دانشگاهی. b) متغیر وابسته: تقلب دانشگاهی.

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد، همبستگی چندگانه معادل  $0/63$  است. این مقدار گویای آن است که متغیرهای پیوستگی، سرمایه‌گذاری، فرصت، مجازات، باورهای اخلاقی، خودکنترلی، نیازهای منفعت‌گرایانه و سرقت دانشگاهی، به‌طور همزمان  $63$  درصد با متغیر وابسته تقلب دانشگاهی همبستگی نسبتاً قوی دارند. همچنین مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده بیانگر آن است که حدود  $39$  درصد از تغییرات تقلب دانشگاهی توسط متغیرهای مستقل ذکرشده تبیین می‌شود و  $61$  درصد باقی‌مانده متعلق به عوامل دیگری است که در این تحقیق مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. همچنین جدول فوق حاکی از معناداری آماره‌ی اف در سطح خطای کوچک‌تر از  $0/01$  است که نشان می‌دهد مدل رگرسیونی با  $99$  درصد اطمینان معنادار است. به عبارتی مدل رگرسیونی فساد تقلب دانشگاهی، مدل مناسبی است.

جدول شماره ۷: آزمون تفاوت میانگین فساد تقلب دانشگاهی بر حسب جنسیت.

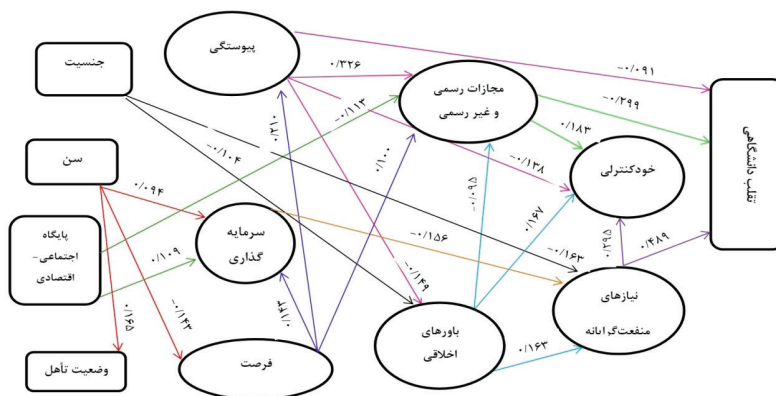
۱۲۸

آزمون F	سطح معنی‌داری	T آزمون	درجه آزادی	خطای انحراف میلگین	انحراف معیار	میلگین	تعداد	تقلب دانشگاهی جنسیت
۵/۴۷۳	۰/۰۲۰	۱/۵۷۹	۴۱۰	۱/۶۲۳	۱/۵۴۳	۶۳/۴۶۰	۱۷۶	مرد
		۱/۵۴۱	۳۳۹/۸۴۴	۱/۱۸۷	۱۸/۳۴۲	۶۰/۳۶۰	۲۳۶	زن

در پاسخ به سؤال دوم مبنی بر اینکه آیا تفاوت‌های جنسیتی در فساد تقلب دانشگاهی وجود دارد یا خیر؟ با توجه به جدول ۸، آزمون T، میانگین فساد تقلب دانشگاهی برای مردان  $63/4$  و برای زنان  $60/3$  است. همچنین مقدار آزمون t و سطح معنی‌داری آن (sig) نشان می‌دهد که میانگین فساد تقلب دانشگاهی برای این دو گروه برابر نیست. این نشان می‌دهد که فرض یک تأیید می‌شود یعنی اینکه از لحاظ فساد تقلب دانشگاهی تفاوت معنی‌داری بین مردان و زنان وجود دارد. این یافته همسو با پژوهش دیم کپا (۲۰۱۱) است که نتایج آن نشان داد که فساد تحصیلی مردان بیشتر از زنان است.

### مدل تجربی

در نهایت مدل نظری که در قسمت چارچوب نظری نمایش داده شد با آزمون تحلیل مسیر به‌صورت شکل زیر ترسیم و تحلیل می‌شود که در این مدل تجربی، روابط واقعی نمایش داده‌شده است.



شکل شماره ۲: مدل تجربی عوامل مؤثر بر فساد تقلب دانشگاهی.

تفاوت مدل تجربی فوق با مدل نظری که در بخش چارچوب نظری آمده، این است که در اینجا روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرهای مستقل و متغیر وابسته‌ی تحقیق با استفاده از نمودارهای تحلیل مسیر مشخص شده است، علاوه بر این در این مدل تجربی روابط بین متغیرهای مستقل نیز به خوبی نمایان است. همان طور که مشاهده می‌شود مؤلفه‌ی نیازهای منفعت‌گرایانه با ۰/۴۸ درصد تأثیر مستقیم بیشترین تأثیر را بر متغیر وابسته‌ی میزان فساد تقلب دانشگاهی را دارد و بعد از آن به ترتیب متغیر مجازات (رسمی - غیررسمی) با ۰/۲۹- و متغیر پیوستگی (خانواده، مذهب، استاد) با ۰/۰۹- درصد تأثیر معکوس بر متغیر وابسته تقلب دانشگاهی دارند. متغیرهای خاستگاهی سن، جنسیت، پایگاه اجتماعی-اقتصادی وضعیت تأهل، سرمایه‌گذاری، فرصت، باورهای اخلاقی، خودکنترلی و سرعت دانشگاهی در پیش‌بینی متغیر وابسته فساد تقلب دانشگاهی هیچ‌گونه تأثیر معناداری بر کل مدل و سایر متغیرهای مستقل و وابسته ندارد.

جدول شماره ۸: میزان تأثیر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته.

انواع تأثیر			متغیرها
تأثیر کل (مستقیم + غیرمستقیم)	تأثیر غیرمستقیم	تأثیر مستقیم	
-	-	-	خودکنترلی
۰/۳۶۸	-۰/۱۲۱	۰/۴۸۹	نیازهای منفعت‌گرایانه
-۰/۳۸۴	-۰/۰۸۵	-۰/۲۹۹	مجازات
-۰/۰۸	-۰/۰۸	-	باورهای اخلاقی
-۰/۴۲۹	-۰/۱۳	-۰/۰۹۱	پیوستگی
-۰/۰۱	-۰/۰۱	-	سرمایه‌گذاری
-۰/۰۷۱	-۰/۰۷۱	-	فرصت
۰/۰۸۲	۰/۰۸۲	-	جنسیت
۰/۰۰۲	۰/۰۰۲	-	سن
۰/۰۲۵	۰/۰۲۵	-	پایگاه اجتماعی-اقتصادی
-	-	-	وضعیت تأهل

۱۳۰

در پاسخ به سؤال سوم؛ (بر اساس داده‌های حاصل از تحلیل آماری جدول ۸)، نیازهای منفعت‌گرایانه همچنان اصلی‌ترین عامل تبیین‌کننده در بروز فساد تقلب دانشگاهی است. این یافته در چارچوب نظریه انتخاب عقلانی قابل تفسیر است؛ بر مبنای این نظریه، افراد رفتارهایی را انتخاب می‌کنند که از نظر ذهنی بیشترین منافع و کمترین هزینه را برایشان به همراه داشته باشد در نتیجه در موقعیت‌هایی که تقلب دانشگاهی مزایای ملموسی برای فرد به همراه دارد و مخاطرات آن اندک یا ناچیز است، رفتار متقلبانه به‌عنوان یک انتخاب عقلانی قلمداد می‌شود. پیوستگی اجتماعی و مجازات نیز به‌عنوان متغیرهای معنادار وارد مدل شده‌اند؛ با این تفاوت که هر دو دارای تأثیری معکوس بر بروز تقلب هستند. در مورد پیوستگی، هرچه دانشجوی پیوندهای عاطفی و اجتماعی قوی‌تری با افراد مهم (نظیر خانواده، اساتید، گروه‌های مذهبی یا اجتماعی) داشته باشد، احتمال ارتکاب رفتارهای فاسد کاهش

می‌یابد. مجازات نیز، چه در قالب مجازات رسمی (توسط نهادهای دانشگاهی) و چه مجازات غیررسمی (نظیر شرمساری، طرد اجتماعی و از دست دادن اعتبار نزد دیگران)، نقش بازدارنده‌ای در مقابل تقلب ایفا می‌کند. البته این اثر تنها در صورتی محقق می‌شود که فرد حساسیت روانی و اجتماعی نسبت به پیامدهای منفی مجازات داشته باشد. از سوی دیگر، یافته‌ها نشان دادند که متغیرهایی چون باورهای اخلاقی، فرصت، و میزان سرمایه‌گذاری تحصیلی دارای اثرات غیرمستقیم منفی بر تقلب دانشگاهی هستند؛ بدین معنا که تقویت اخلاق فردی، محدودسازی فرصت‌های بروز تقلب و کاهش هزینه‌های زمانی، روانی یا انگیزشی برای موفقیت تحصیلی مشروع، در کاهش احتمال بروز فساد علمی نقش دارند. همچنین متغیرهای سن، جنسیت و پایگاه اقتصادی-اجتماعی تأثیر غیرمستقیم مثبتی بر تقلب دانشگاهی نشان دادند؛ به گونه‌ای که مردان، افراد دارای سن بالاتر و کسانی با پایگاه اقتصادی-اجتماعی بالاتر، به میزان بیشتری درگیر رفتارهای متقلبانانه بوده‌اند. این یافته‌ها بر وجود تفاوت‌های جمعیت شناختی در الگوهای فساد علمی تأکید دارند و می‌توانند در سیاست‌گذاری‌ها مورد توجه قرار گیرند. درنهایت، متغیرهای خودکنترلی و وضعیت تأهل فاقد اثر معنادار بر تقلب علمی بودند که نشان می‌دهد این متغیرها در قالب مدل پیشنهادی، نقشی در تبیین رفتار تقلب دانشگاهی ایفا نمی‌کنند.

۱۳۱

### بحث و نتیجه‌گیری

پدیده فساد دانشگاهی را باید در چارچوب تعامل پیچیده بین ساختارهای نهادی، میدان دانشگاهی و کنش عقلانی عاملان اجتماعی تحلیل کرد. یافته‌ها حاکی از آن است که فساد دانشگاهی صرفاً یک انحراف فردی نیست، بلکه پدیده‌ای ساختاری است که در بستر روابط قدرت، سرمایه‌های نابرابر و فرهنگ تساهل نهادی شکل می‌گیرد.

فساد در نظام آموزش عالی، پدیده‌ای نوظهور نیست، اما ابعاد گسترده و پیچیده‌ی آن در سال‌های اخیر چالشی بی‌سابقه را برای نظام‌های دانشگاهی نسبتاً جدید به وجود آورده است (Denisov-Schmidt, 2018; 61). رفتارهای ناسازگار دانشگاهی و اشکال مختلف فساد از جمله تبانی‌های قدرت و سرمایه، ارتقاهای غیرقانونی، تقلب، سرقت علمی، و سایر اعمال غیراخلاقی که ریشه در ذهنیت سودگرایانه و منافع شخصی دارند (Changgen, 2007: 85; Xun, 2007: 77-83) از جمله اقداماتی‌اند که به شدت فاسدند و در حوزه دانشگاهی نفوذ کرده‌اند (Yongning et al., 2008: 56). هدف آن‌ها تأمین منافع از طریق ابزارهای

نامناسب است و تأثیرات نامطلوبی بر تولیدکنندگان، ارزیابان و مدیران دانشگاهی می‌گذارند. چنین رفتارهایی هنجارهای اساسی فعالیت دانشگاهی و فرهنگ علمی دانشگاهی را نقض می‌کنند، به طهارت و قداست دانشگاه لطمه می‌زنند و انحطاط اخلاقی و خودخواهی را نشان می‌دهند (Yongning, Jian and Haibo, 2008: 55) که بدون شک به یک بحران عمیق برای دانشگاهیان، تبدیل می‌شوند (Xun, 2007: 85). نظریه‌های انتخاب عقلانی و بازدارندگی، در مورد رفتار مجرمانه چنین فرض می‌کنند که «مجرمان افرادی منطقی هستند و در پی آنند که از رفتار مجرمانه خود سود ببرند»؛ این امر مستلزم تصمیم‌گیری و انتخاب است. همچنین کلارک و کرنیش استدلال می‌کنند که عوامل مختلف فردی و اجتماعی بر روی برآورد افراد از مزایا و هزینه‌های جرم تأثیر می‌گذارد. نتایج حاصل از این تحقیق در خصوص مؤلفه نیازهای منفعت‌گرایانه بر اساس نظریه‌های کلاسیک و بازدارندگی حاکی از آن است که ۰/۳۶ درصد دانشجویان با ذهنیت افزایش منفعت دانشگاهی مرتکب فسادِ تقلب دانشگاهی شده‌اند. در ارتباط با این امر، عقلانیت ابزاری به‌عنوان محرک اصلی کنش فساد آمیز، تلقی می‌شود و نشان‌دهنده غلبه سودمندی بر اخلاق‌مداری در میدان دانشگاهی است. این یافته همسو با پژوهش علی‌پوردی‌نیا و همکاران (۱۴۰۲) است که بر نقش نیازهای منفعت‌گرایانه، باورهای اخلاقی، مجازات غیررسمی و خودکنترلی در شکل‌گیری تقلب تأکید دارند.

در مقابل، متغیر پیوستگی اجتماعی که نشان‌دهنده ارتباطات و تعاملات مثبت فرد با نهادهای خانواده، مدرسه و دانشگاه است، تأثیر معکوسی بر فساد دانشگاهی داشته است (۰/۴۲- درصد از پاسخ‌دهندگان). این امر بر ضرورت همکاری و هماهنگی مستمر میان نهادهای اجتماعی در جهت انتقال ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی به نسل‌های جوان تأکید می‌کند. فساد دانشگاهی به‌عنوان یک بحران ساختاری، نه تنها بر کیفیت آموزش تأثیرگذار است، بلکه با بازتولید فرهنگی نادرست، انتقال هنجارهای مثبت به سایر نهادهای تربیتی مانند مدرسه و خانواده را مختل می‌کند و درنهایت، باعث تضعیف نیروی انسانی شایسته و متعهد در جامعه می‌شود (Heyneman<sup>۱</sup>, 2004, Chapman et al<sup>۲</sup>, 2016). در جوامعی که فرهنگ تساهل نسبت به قانون‌شکنی و فردگرایی ابزاری غالب است، فساد دانشگاهی به‌مثابه نقطه شروعی برای بحران کل نظام آموزشی عمل می‌کند (Sabic<sup>۳</sup>, 2020). به‌عبارت‌دیگر،

1. Heyneman.  
2. Chapman.  
3. Sabic.

تضعیف اخلاق دانشگاهی و گسترش فساد، سرمایه اجتماعی و اعتماد عمومی به نظام آموزش را کاهش داده و فرآیند نوسازی و ارتقای کیفیت آموزش را به شدت با موانع مواجه می‌سازد. بنابراین، اصلاح بنیادین فرهنگ دانشگاهی و تقویت سازوکارهای مقابله با فساد باید به عنوان اولویت‌های اساسی در برنامه‌های کلان آموزش عالی قرار گیرد.

نتایج تحقیق در خصوص متغیر مجازات (رسمی - غیررسمی) نشان داد که این متغیر با تأثیر کل ۰/۳۸ - درصد تأثیر بازدارنده‌ای بر فساد تقلب دانشگاهی ندارد که این یافته نیز برخلاف پژوهش‌های پیشین (Mahmoudi et al. (1400); Kiehl et al. (2008); Ren (2012); Sia (2014)) است که بیان می‌کنند مجازات فساد تقلب دانشگاهی را کاهش می‌دهد. نظریه بازدارندگی خاص؛ به این عقیده که "تنبیه افراد خاص که از سوی حکومت مجازات می‌شوند جرم را کاهش می‌دهد" ارجاع می‌دهد. بنابراین مجازات شدن بابت جرم، باید احتمال وقوع جرم بیشتر توسط همان شخص را، کاهش دهد (Agnew<sup>1</sup>, 1980, Cullen et al., 2014). اما شواهدی از مطالعات مختلف حاکی از آن است که مجازات همیشه نتایج پیش‌بینی شده را ندارد و در برخی موارد، مجرمان پس از مجازات، رفتار مجرمانه خود را تشدید می‌کنند (Agnew, 1990). بنابراین، مجازات کردن افراد باعث کاهش جرم بعدی آن‌ها نمی‌شود زیرا اولاً ممکن نیست که بسیاری از مجرمان منطقی باشند. مجرمان غالباً بانگیزه و پرهیجان‌اند، تعدادی از متخلفین اغلب تحت فشار به سوی جرم می‌روند. ثانیاً گاهی اوقات مجازات ممکن است باعث جذابیت جرم شود (با کاهش کنترل اجتماعی و افزایش یادگیری اجتماعی درباره‌ی جرم). ثالثاً مجرمان در سیستم عدالت کیفری به طرز مؤثر مجازات نمی‌شوند. به خصوص، احتمال مجازات بسیار کم است (از آنجایی که باید یقین داشت که آیا مجازات مؤثر است.) که اثر مجازات بازدارنده را تضعیف می‌کند. به طور کلی، وقتی سیستم عدالت کیفری شخصی را مجازات کند، احتمالاً این کار باعث کاهش جرم بعدی آن‌ها نمی‌شود. صرف افزایش مجازات، احتمالاً برای کنترل فساد دانشگاهی در بلندمدت، کافی نخواهد بود. آموزش اخلاق دانشگاهی به همان اندازه مهم است، اما باید فراتر از اقدامات تبلیغاتی معمول، بهبود یابد (Research by Heinemann et al., 2007). بعلاوه زمانی که نهادهای نظارتی فاقد مشروعیت نمادین باشند، مجازات نه تنها بازدارنده نیست، بلکه ممکن است به مقاومت منفی و تقویت فرهنگ تقلب بینجامد.

1. Agnew.  
2. Cullen et.al.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که فساد تقلب دانشگاهی، نه صرفاً یک کنش فردی، بلکه پدیده‌ای چندلایه و ساختاری است که از تعامل عوامل فردی، نهادی و فرهنگی نشئت می‌گیرد. گرایش به منافع شخصی، ضعف خودکنترلی، بی‌اعتمادی به سازوکارهای رسمی ارزشیابی، نبود آموزش اخلاق حرفه‌ای مؤثر و ناکارآمدی مدیریتی، از جمله علل اصلی گسترش این نوع فساد در دانشگاه‌ها شناخته شده‌اند. علل فساد هم در فقدان اخلاق حرفه‌ای در میان محققان و هم دلایل سیستمی و هم ناشی از زمینه‌های عمیق سیاسی، اقتصادی و فرهنگی است. همچنین فقدان یک سنت مدرن دانشگاهی و فقدان روح علمی، نقص در محیط دانشگاهی (سیاسی شدن و ایدئولوژیک شدن دانشگاهیان، کاستی‌های سیستم آموزشی فعلی و سازوکار انتخاب استعدادها) و ایرادات جدی در سیستم مدیریت دانشگاهی (عدم تفکیک مدیریت و دانشگاهیان، نقص در سازوکار ارزشیابی دانشگاه، فقدان مقررات دانشگاهی) باعث روی آوردن به فساد دانشگاهی می‌گردد (Yongning et al., 2008: 56-66). اگرچه فساد دانشگاهی ممکن است بازتابی از نارسایی‌های اجتماعی گسترده‌تر باشد، اما دانشگاه، به‌عنوان پایگاه تولید دانش و پرورش نیروی انسانی متخصص، موظف است پیشرو در مبارزه با فساد و احیای اعتماد عمومی باشد. فساد دانشگاهی به‌عنوان یک پدیده اجتماعی، تأثیرات عمیقی بر فرهنگ و جامعه دارد و ارتباط مستقیمی با اهداف تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور در خانواده، مدرسه، دانشگاه و حوزه دارد. فرهنگ دانشگاهی که بر پایه صداقت، شفافیت و مسئولیت‌پذیری بنا شده باشد، می‌تواند به کاهش فساد کمک کند و به توسعه پایدار و ارتقاء کیفیت آموزش و تربیت در جامعه بیانجامد. بنابراین، درک و تحلیل رابطه بین فساد دانشگاهی و تأثیرات آن بر فرهنگ و جامعه، برای تحقق اهداف تحول و نوسازی نظام آموزش و تربیت کشور در خانواده، مدرسه، دانشگاه و حوزه، ضروری است. این مطالعه نشان می‌دهد که مقابله با فساد دانشگاهی مستلزم تحولی پارادایمی از رویکرد فرد محور به رویکرد ساختاری- نهادی است که در آن اخلاق علمی به‌مثابه یک سرمایه نمادین بازتعریف شود. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و در راستای تعمیق و توسعه دانش پیرامون مسئله فساد علمی در دانشگاه‌ها، به‌ویژه در زمینه تقلب دانشگاهی در میان دانشجویان، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده در مسیرهای زیر گام بردارند: ۱. تحلیل میان‌رشته‌ای رابطه بین فرهنگ مصرف‌گرایی در آموزش عالی و میل به دستیابی سریع به مدرک از طریق تقلب؛ این تحقیق با پیوند دادن جامعه‌شناسی فرهنگی، اقتصاد آموزش و مطالعات انتقادی، به بررسی این موضوع می‌پردازد که چگونه کالایی شدن علم و

مدرک، استانداردهای اخلاقی را تضعیف می‌کند. ۲. مطالعه تطبیقی تجارب موفق جهانی در مقابله با فساد علمی و امکان‌سنجی بومی‌سازی آن‌ها در نظام آموزش عالی ایران؛ این نوع مطالعات می‌تواند با تحلیل سیاست‌ها، ساختارها و فرهنگ دانشگاهی در کشورهای پیشرو، الگوهای مناسبی را برای طراحی سیاست‌های ضد فساد در دانشگاه‌های ایران فراهم آورد. ۳. طراحی نظام گزارش دهی فساد علمی با تمرکز بر امنیت روانی و اجتماعی افشاگران؛ پژوهشی کاربردی می‌تواند به طراحی مکانیسم‌هایی بپردازد که در آن دانشجویان بتوانند با اعتماد، شفافیت و بدون ترس از پیامدهای منفی، تخلفات علمی را گزارش دهند. ۴. تحلیل گفتمان رسانه‌ای درباره فساد دانشگاهی و تأثیر آن بر اعتماد عمومی به دانشگاه‌ها؛ با بهره‌گیری از تحلیل محتوای رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی، می‌توان دریافت که بازنمایی فساد دانشگاهی در رسانه‌ها چگونه بر افکار عمومی و اعتبار دانشگاه‌ها تأثیر می‌گذارد. ۵. مطالعه بین نسلی دیدگاه دانشجویان دهه ۸۰، ۹۰ و ۱۴۰۰ درباره تقلب علمی؛ گذار ارزشی یا تغییر هنجار؛ با رویکرد تاریخی - جامعه‌شناختی می‌توان به بررسی تحول نگرش‌ها و ارزش‌ها نسبت به صداقت علمی در بین نسل‌های مختلف دانشجویی پرداخت و الگوهای فرهنگی نوظهور را شناسایی کرد.

۱۳۵

## منابع

۱. اجاقی، رضوان، کیوان آرا، محمود، چشمه سرابی، مظفر، و پاپی، احمد (۱۳۹۰). تحلیل آسیب‌شناسی تقلب و سرقت علمی: بر اساس یک تحقیق کیفی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ویژه‌نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت*، ۱۱(۹). ۱۰۷۳-۱۰۶۳.
۲. حسینی هاشم زاده، داود، فاضلی، محمد، و محدثی گیلوایی، حسن (۱۳۹۵). پیشنهاد الگو و روشی چندبعدی برای سنجش فساد در آموزش عالی. *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، ۱۰(۴)، ۱۴۸-۱۱۶.
۳. سلیمی، جمال، محمدیان شریف، کویستان، عزیزی، نعمت‌الله، و محمدی، شیرکوه (۱۴۰۰). بررسی ابعاد فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی: یک پژوهش آمیخته. *دوماهنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، سال ۱۲ (۲)، ۲۰۵-۱۸۱. doi:10.30495/JEDU.2021.22910.
۴. صفری، ثنا، و الیاسی، علی (۱۴۰۲). شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر فرهنگ یادگیری در آموزش عالی. *راهبرد فرهنگ*، ۱۶ (۶۴)، ۱۶۰-۱۳۹. doi:10.22034.JSFC.2023.400188.2520.
۵. عابدی جعفری، حسن، حسن‌پور، اکبر، و کیلی، یوسف، و جولایی مقدم، مریم (۱۴۰۰). پهنه کاوی فساد و کژ رفتاری آکادمیک در آموزش عالی. *فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی*، ۱۰(۴)، ۳۱-۶۹. doi: 20.1001.1.23221518.1400.10.4.2.3.
۶. علیوردی‌نیا، اکبر، و صالح نژاد، صالح (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان، *اخلاق در علوم و فناوری*، ۸ (۱)، ۹۳-۸۵. doi:10.22517634.1392.8.1.9.6.
۷. علیوردی‌نیا، اکبر، ماجدی، عاطفه، و عمرانی، سجاد (۱۴۰۲). بررسی جامعه‌شناختی تقلب دانشگاهی در میان دانشجویان. *پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران*، ۱۲ (41)، 101-128. doi:10.22108/SRSPI.2023.138091.1913.

۸. قاندى، مريم، مدهوشى، مهرداد، رازقى، نادر، و صفايى قاديكلابى، عبدالحميد (ب ۱۳۹۷). علل و زمينه‌هاى فساد دانشگاهى و پيامدهاى ناشى از آن. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ريزى در آموزش على، ۲۴ (۱)، ۱۳۶-۱۱۳.
۹. محمدیان شريف، کويستان، سليمى، جمال، عزيزى، نعمت‌الله، محمدى، شيرکوه، و امين بيدختى، على اکبر (۱۳۹۹). ساختار عاملى پرسشنامه فساد آکادميک در آموزش على ايران. فصلنامه مطالعات اندازه‌گيرى و ارزشيائى آموزشى، ۱۰(۳۲)، ۱۶۶-۱۴۷. doi:10.22034/EMES.2021.244028
۱۰. موسى پور، نعمت‌الله (۱۳۹۱). رويکردهاى حاکم بر تغيير در نظام آموزش و برنامه درسى ايران: از رويکرد مهندسى تا رويکرد فرهنگى. راهبرد فرهنگ، ۱۷ و ۱۸، ۲۷۳-۲۴۳.
11. Agnew, R. (1990). The origins of delinquent events: An examination of offender accounts. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 27(3), 267-294. doi:10.1177/0022427890027003004.
21. Agnew, R. S. (1980a). Success and Anomie: A Study of the Effect of Goals on Anomie. *Sociological Quarterly*, 21(1), 53-64. doi:10.1111/j.1533-8525.1980.tb02198.x.
13. Altbach, P. G., & Altbach, P. G. (2013). Academic Salaries, Academic Corruption, and the Academic Career. *The International Imperative in Higher Education*, 73-76. doi:10.1007/978-94-6209-338-6\_17
14. Changgeng, L. (2007). Another discussion about academic corruption. *Chinese Education & Society*, 40(6), 77-83. doi:10.2753/CED1061-1932400611.
15. Chapman, D. W., & Lindner, S. (2016). Degrees of integrity: The threat of corruption in higher education. *Studies in Higher Education*, 41(2), 247-268. doi:10.1080/03075079.2014.927854.
16. Cornish, D. B., & Clarke, R. V. (1985). Understanding crime displacement: An application of rational choice theory. In *Crime opportunity theories* (pp. 197-211). Routledge.
17. Cullen, F. T., Agnew, R., & Wilcox, P. (2014). *Criminological theory: Past to present: Essential readings* (p. 688). New York: Oxford University Press. Doi: 3d68-479f-908c-f1225d41e3a2.
18. Denisova-Schmidt, E. (2018). Corruption, the lack of academic integrity and other ethical issues in higher education: what can be done within the Bologna process?. *European higher education area: The impact of past and future policies*, 61-75. doi:10.1007/978-3-319-77407-7.
19. Dimkpa, D. I. (2011). Prevalence, causes and effects of academic corruption in Rivers State Universities, Nigeria. *Makerere Journal of Higher Education*, 3(1), 33-44. doi: 10.4314/majohe.v3i1.4.
20. Eaton, J. S. (2018). Combating academic corruption: Quality assurance and accreditation. *International Higher Education*, (93), 8-9. doi:10.6017/ihe.0.93.10426.
12. Gill, J. (2013). Global corruption report: Education. *Canada: Routledge*.
22. Heyneman, S. (2011). The corruption of ethics in higher education. *International Higher Education*, 62. doi:10.6017/ihe.2011.62.8530.
23. Heyneman, S. P. (2004). Education and corruption. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 637-648. doi:10.1016/j.ijedudev.2004.02.005.
24. Jing, X. (2007). On how editors of academic journals at institutions of higher learning should resist academic corruption. *Chinese Education & Society*, 40(6), 47-53. doi:10.2753/CED1061-1932400608.
25. Julian Rivas, M., & Boniva, T. (2022). Students' Perceptions of University Corruption in a Spanish Public University: A Path Analysis. doi:10.3389/fpsyg.2022.842345.
26. Julián, M., & Bonavia, T. (2020). Determinants of students' willingness to engage in corruption in an academic setting: An empirical study. *Journal of Academic Ethics*, 18(4), 363-375. doi: 10.1177/1094428114547952.
27. Kihl, L. A., Richardson, T., & Campisi, C. (2008). Toward a grounded theory of student-athlete suffering and dealing with academic corruption. *Journal of Sport Management*, 22(3), 273-302. doi:10.1123/jism.22.3.273
28. Macfarlane, B., Zhang, J., & Pun, A. (2014). Academic integrity: a review of the literature. *Studies*

- in higher education*, 39(2), 339-358. doi:10.1080/03075079.2012.709495.
29. Mahmoudi, F., & Majd, R. B. (2021). The effect of lean culture on the reduction of academic corruption by the mediating role of positive organizational politics in higher education. *International Journal of Educational Development*, 80, 102319. doi:10.1016/j.ijedudev.2020.102319.
  30. Martin, B. (2017). Defending university integrity. *International Journal for Educational Integrity*, 13, 1-14. doi:10.1007/s40979-016-0012-z.
  31. Mattar, M. Y. (2022). Combating academic corruption and enhancing academic integrity through international accreditation standards: *The model of Qatar University*. *Journal of Academic Ethics*, 20(2), 119-146. doi:10.1007/s10805-021-09392-7.
  32. Mugala, A., Masaiti, G., & Mwila, K. (2022). Unpacking Academic Corruption in Zambia's Higher Education: Forms, Causes and Mitigation Measures. *Creative Education*, 13(1), 55-74. doi:10.4236/ce.2022.131004.
  33. Osipian, A. (2007). Higher education corruption in Ukraine as reflected in the nation's media. *Available at SSRN 1124569*. doi:mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/8464.
  34. Osipian, A. (2009). Corruption and reform in higher education in Ukraine. *Comparative and International Education*, 38(2). doi:10.5206/cie-eci.v38i2.9139.
  35. Osipian, A. L. (2020). Reflecting on corruption in American and Russian higher education: The use of media accounts. *Annual Review of Comparative and International Education 2019*. *International Perspectives on Education and Society*, Volume 39, 335-351. doi:10.1108/S1479-367920200000039030.
  36. Ren, K. (2012). Fighting against academic corruption: A critique of recent policy developments in China. *Higher Education Policy*, 25, 19-38. doi:10.1057/hep.2011.20.
  37. Sia, E. K. (2014). Retracted Article: Management and academic practices to prevent higher education corruption—a case review of an international branch campus in Uzbekistan. *Tertiary Education and Management*, 20(4), 354-362. doi:10.1080/13583883.2014.978359.
  38. Shore, C. (2018). How corrupt are universities? audit culture, fraud prevention, and the Big Four accountancy firms. *Current Anthropology*, 59(S18), S92-S104. doi:10.1086/695833.
  39. Sabic-El-Rayess, A., & Heyneman, S. P. (2020). *Education and corruption*. doi:10.7916/rkhq-g503.
  40. Tierney, W. G., & Sabharwal, N. S. (2017). Academic corruption: Culture and trust in Indian higher education. *International Journal of Educational Development*, 55, 30-40. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.05.003.
  41. Uchenndu, C. C., & Akeke, M. N. G. (2020). Lecturers' Perception of Corrupt Practices in Universities in Cross River State, Nigeria. *International Journal of Scientific and Research Publications*, Volume 10, Issue 6. doi:10.29322/IJSRP.10.06.2020.p102128.
  42. Xiaochun, W., & Dan, J. (2007). Scientific and Ethical Reflections on Academic Corruption in Universities: On the Science Research Evaluation System in China's Universities. *Chinese Education & Society*, 40(6), 67-76. doi:10.2753/CED1061-1932400610.
  43. Xun, G. (2007). Academic degradation and the retreat of the editors: Academic irregularities and the spreading of academic corruption from an editor's perspective. *Chinese Education & Society*, 40(6), 84-94. doi:10.2753/CED1061-1932400612.
  44. Yongning, Y., Jian, Z., & Haibo, W. (2007). On the causes for and countermeasures against academic corruption. *Chinese Education & Society*, 40(6), 54-66. doi:10.2753/CED1061-1932400609.