

بررسی انطباق نظری و رفتاری در هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان

شهلا خلفی^۱

محمدرضا جوادی یگانه^۲

مهرداد نوابخش^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۴/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۹/۱۷

چکیده

هدف از بررسی موضوع مقاله حاضر که از نظریه رشد اخلاقی، نظریه مرتن، نظریه پارسونز، نظریه گافمن، نظریه تعارض درون‌نقشی دارندورف و نظریه معیارهای اخلاق علمی رزنیک بهره گرفته است، دستیابی به ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری و میزان انطباق و عدم انطباق آنها است. در این پژوهش با روش پیمایش به وسیله پرسشنامه اعتباریافته با پایایی ۸۱ و ۸۰ درصد، ۱۹۶ دانشجوی دکتری به صورت تمام‌شماری در سه گروه علوم پایه، فنی مهندسی و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی، تحت آزمون قرار گرفته‌اند. نتایج حاصله حاکی از عدم انطباق کامل بین ترجیحات نظری و رفتاری در هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری است. ۱۶,۳۳ درصد دانشجویان در ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی دارای انطباق بیش از ۶۰ درصد و ۸۳,۶۸ درصد آنان، دارای عدم انطباق بیش از ۴۰ درصد هستند و میزان عدم انطباق در ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی در میان سه گروه تحصیلی متفاوت است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد ترجیحات مربوط به هنجارهای اخلاق علمی (انتظارات درون‌نقشی) در هر یک از سطوح نظری و رفتاری جداگانه دارای انطباق بوده ولی در مقایسه میان ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی (انتظارات درون‌نقشی)، انطباق بالایی وجود ندارد.

واژگان کلیدی: انطباق، ترجیحات نظری و رفتاری، انتظارات درون‌نقشی، هنجارهای اخلاق علمی.

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران

shkhalafi2010@yahoo.com

myeganeh@ut.ac.ir

m.navabakhsh@iauctb.ac.ir

۲. دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)

۳. دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

برنامه‌ریزی و مدیریت مصادر و مسئولیت‌های خطیر اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، علمی و...، مستلزم افرادی متخصص است که از هر حیث (هم تخصص و هم لوازم صیانت از تخصص)، معیارها و استحقاق شئون آن جایگاه را احراز کرده باشند و به سازوکارهای صیانت نظری و رفتاری از مهارت‌ها و تخصص‌های کسب شده، مجهز باشند تا حقوق افراد آن جوامع که مصرف‌کنندگان فکر و اندیشه و برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های برآمده از خروجی‌های نهادهای آموزشی و علمی هستند، خدشه‌دار نگردد. نهادهای علمی و آموزشی که با هدف تعلیم و تربیت و پاسخ به این نیاز اساسی جوامع شکل گرفته‌اند، ضروری است برای پیشرفت و ارتقا، آنچه انجام داده‌اند و میزان انطباق و عدم انطباق اهداف اولیه خود با نتایج و دستاوردهای نهایی را مورد ارزیابی قرار دهد. دانشگاه از یک سو به منزله یک نهاد علمی، به منظور دستیابی به بهره‌وری بالا در تولید علم و معرفت و دانش فنی و نیز تحقق اهداف اساسی خود، مستلزم انطباق نظری و رفتاری در هنجارهای اخلاق علمی است و از سوی دیگر به‌عنوان یک نهاد علمی و اجتماعی، منعکس‌کننده واقعیت‌های اجتماعی و اخلاقی جامعه است. دانشجویان دکتری نیز به‌عنوان گروه تأثیرگذار در تمامیت نظام اجتماعی که از اهمیت بسیار والایی برخوردارند.

بر همین اساس در مقاله حاضر، میزان انطباق و عدم انطباق نظری و رفتاری در هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری سه گروه فنی مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی، بر اساس معیارهای اخلاق علمی رزنیک مورد آزمون قرار گرفته و توازن و هماهنگی آنها در سطح نظری و رفتاری در بستر روابط و مناسبات اخلاقی اجتماع علمی مورد بررسی قرار گرفته است.

بیان مسئله

ناهماهنگی در میان گروه‌های اجتماعی مختلف در جوامع بشری امری معمول و متداول است ولی در میان دانشجویان دکتری به دلیل اینکه مولد دانشند، پذیرفتنی نیست، چراکه در صورت تعارض، فعالیت علمی دانشجویان در بخش تولید دانش حاصل نخواهد شد. افزون بر این، مسئولیت‌های دانشجویان در آینده جامعه، وجه الگوارگی آنان از تفکر و ارزش‌های اخلاقی جامعه، تصدی مسئولیت‌های خطیری مثل تعلیم و تربیت نسل بعدی



جامعه، سیاست‌گذاری در عرصه‌های سیاسی و اقتصادی مهم جامعه، هدایت عرصه‌های فرهنگی و صیانت از میراث فرهنگی جامعه، ارائه خدمات در عرصه‌های صنعت، تکنولوژی، پزشکی، دانش فنی و اقتصاد دانش‌بنیان و... اهمیت موضوع را آشکارتر می‌سازد. از طرف دیگر، انطباق با معیارهای اخلاق علمی در سطح نظری و رفتاری، مقدمه و ضرورت رشد و توسعه درون‌زا است؛ محال است فرآیند نامتوازن و ناهماهنگ نظری و رفتاری به دستاوردهای علمی که محصول توافق نظر با رفتار است، منتهی گردد!

محور این مقاله، میزان انطباق یا عدم انطباق بین ترجیحات نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی در میان دانشجویان دکتری است و لذا عدم توازن و هماهنگی در سطح نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی (شکاف بین سطح نظری و رفتاری انتظارات درون‌نقشی) مسئله است. در واقع، سؤال اصلی مقاله دربارهٔ چگونگی ترجیحات نظری هنجارهای اخلاق علمی، چگونگی ترجیحات رفتاری هنجارهای اخلاق علمی، میزان و درصد ناهماهنگی و عدم انطباق بین ترجیحات نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان است؛ ترجیحات هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری در سطح نظری چه ترتیبی دارند؟ ترجیحات هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری در سطح رفتاری چه ترتیبی دارند؟ میزان و درصد ناهماهنگی و عدم انطباق بین ترجیحات نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی در میان دانشجویان دکتری چگونه است؟ این انطباق یا عدم انطباق در گروه‌های مختلف تحصیلی چه شرایطی دارد؟ بررسی این انطباق در ۱۲ معیار اخلاق علمی واکاوی شده است.

پیشینه پژوهش

هر یک از پژوهش‌ها پیرامون مفاهیم، اصول و ارزش‌های اخلاقی و ابعاد آنها، با رویکردهای متفاوت، روش‌های متفاوت، اهداف و استراتژی‌های مختلف، جامعه آماری و گروه‌های اجتماعی متفاوت، مؤلفه‌ها و شاخص‌های متفاوتی را بررسی کرده‌اند. این مسائل نه تنها در پژوهش‌های داخلی بلکه در تحقیقات خارجی نیز مطمع نظر بوده و بنا به دلایل فوق، هر یک از تحقیقات به نتایج متفاوت و مشخصی رسیده‌اند. در مورد هنجارهای اخلاق علمی نیز وضعیت همین‌گونه است و پژوهش‌هایی از ابعاد و زوایای گوناگون به بررسی این مسئله در اعضای ثابت (هیئت علمی) و غیر ثابت (دانشجویان تحصیلات



تکمیلی) دانشگاه‌ها پرداخته‌اند. از جمله این موارد می‌توان به بررسی فراتحلیل شعبانی (۱۳۹۱) و کتاب جامعه‌شناسی حاجیانی (۱۳۹۳) اشاره کرد. اما نه در این آثار و نه دیگر پژوهش‌هایی که احصا و بررسی شد، موردی مشابه با آنچه این مقاله مد نظر دارد، یعنی بررسی ترجیحات نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی و میزان انطباق آنها با یکدیگر، و همچنین با ویژگی میدانی بودن پژوهش و جامعیت بررسی گروه‌های مختلف علمی مشاهده نشد.

در بعضی پژوهش‌ها به برخی از جنبه‌های موضوع پرداخته شده است؛ گرچه جامعیت لازم را نداشتند. با این حال، این دسته مقالات را می‌توان در زمره پیشینه این پژوهش به‌شمار آورد؛ البته برخی نیز در روشن شدن برخی از ابعاد و زوایای جدیدی از موضوع نقش مؤثری ایفا کردند. برخی از این پژوهش‌ها از این قرارند: ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰؛ ستوده انواری و بقایی سرایی، ۱۳۹۰؛ ودادهیر و همکاران ۱۳۸۷؛ قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۰؛ قانعی‌راد و همکاران، ۱۳۸۷؛ گدازگر و علیزاده اقدم، ۱۳۸۷؛ محسنی تبریزی و همکاران، ۱۳۸۹؛ ودادهیر، ۱۳۷۷؛ ذاکر صالحی، (۱۳۸۹)؛ وحدت و آژیر، ۱۳۸۸؛ محمدزاده، ۱۳۹۳؛ امینیان و اسکندری چراتی، ۱۳۹۲؛ شربت اوغلی و افشار، ۱۳۸۹؛ عباس‌زاده و معینی‌زاده، ۱۳۹۲؛ موسوی شیری و شهرستانی، ۱۳۹۲؛ جباری و رحمانی، ۱۳۹۱؛ عباس‌زاده و محسن‌پور، ۱۳۹۱؛ قانعی‌راد و همکاران (۱۳۹۲)؛ فراستخواه، ۱۳۸۵؛ متقی‌نیا و همکاران، ۱۳۹۲؛ ضرغامی و رمضان‌نیا، ۱۳۸۹؛ سعادت‌مند و همکاران، ۱۳۹۰؛ داورانی، ۱۳۸۴؛ زمانی و همکاران، ۱۳۹۱؛ علیوردی‌نیا و صالحی‌نژاد، ۱۳۹۲؛ قاراخانی و میرزایی، ۱۳۹۵.

از زمره پژوهش‌های خارجی نیز می‌توان این موارد برشمرد: کاکلاسکاس^۱ و همکاران، ۲۰۱۰؛ نیوبری،^۲ ۲۰۰۴؛ هلمرز^۳ و همکاران، ۱۹۹۷؛ هبرت^۴ و همکاران، ۱۹۹۲؛ فیل^۵، ۲۰۰۱؛ هبیرت و همکاران، ۱۹۹۰؛ سیتز^۶ و انیل^۷، ۱۹۹۶.



1. Kaklauskas
2. Newberry
3. Helmers
4. Hebert
5. Phail
6. Seitz
7. O Neill

در ادامه به تشریح برخی از پژوهش‌های فوق که در ایده مقاله حاضر تأثیرگذار بوده‌اند، پرداخته می‌شود.

- **شعبانی (۱۳۹۱):** «فرا تحلیل تحول اخلاقی در تحقیقات انجام شده طی سال‌های ۱۳۶۵ تا ۱۳۸۸»، یکی از تحقیقات مهم است که بر اساس نتایج تحقیقات اسلاوین و کلبرگ به نتیجه مهم دست یافته است:

رشد اخلاقی به رابطه بین استدلال اخلاقی (اخلاق نظری) و رفتار اخلاقی (اخلاق رفتاری) مربوط می‌شود و اگر افراد طبق اصول اخلاقی‌ای که برای پیروی خود برگزیده‌اند، عمل نکنند باید اخلاقیات آنها را زیر سؤال برد. کلبرگ^۱ به این نتیجه می‌رسد که تفکر و عمل اخلاقی در سطح عالی‌تر درک اخلاقی به هم نزدیک می‌شوند. افرادی که تفکر اخلاقی پخته‌ای دارند، درمی‌یابند که رفتار کردن مطابق با اعتقاداتشان برای ایجاد عدالت اهمیت زیادی دارد... دانشجویان از یک دیدگاه دوگانه در مورد جهان که خوب و بد را تأیید می‌کند به دیدگاه چندگانه و بالقوه می‌رسند. در تحقیقات دیگر، ترزینی^۲ و پاسکارلا^۳ نشان دادند که پیچیدگی‌ای فزاینده در استدلال اخلاقی وجود دارد که در تحصیلات بالا رخ می‌دهد و افراد شیوه‌های پیچیده‌تری از تفکر و ارزش‌گذاری را طی تحصیل کسب می‌کنند. (شعبانی، ۱۳۹۱: ۶۱-۶۰)

این پژوهش‌ها ناظر بر رابطه بین سطح نظری و رفتاری اخلاق و تفکر و عمل اخلاقی است که مقاله حاضر نیز بر آن متمرکز است.

- **ستوده انواری و بقایی سرایی (۱۳۹۰):** نویسندگان در تحقیقی پیمایشی با عنوان «نقش ساختاری، کنشی و رابطه‌ای در درونی شدن اخلاق علم در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی»، با استفاده از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری به سنجش میزان درونی شدن اخلاق علم در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداخته‌اند. این پژوهش با تکیه بر تأثیر عوامل ساختاری، کنشی و رابطه‌ای بر اخلاق علم دانشجویان، به این نتیجه رسیده که: اولاً، میزان اخلاق علم دانشجویان «بیش از حد متوسط» است. ثانیاً، همین سطح از اخلاق علم دانشجویان در درجه اول تحت تأثیر عوامل ساختاری و در درجه دوم تحت تأثیر عوامل رابطه‌ای است.

1. Kelburge
2. Trenzini
3. Passcarella



پژوهش در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه آزاد اسلمی انجام شده و از لحاظ سنجش اخلاق علمی صرفاً سنجش میزان نهادی شدن اخلاق علم با طیف ۵ قسمتی بوده که بیش از حد متوسط بودن اخلاق علم را در میان دانشجویان نشان می‌دهد و رشته‌های مختلف مورد مقایسه نبوده‌اند. این تحقیق به لحاظ سنجش اخلاق علم با مقاله حاضر شباهت دارد ولی وجه تمایز آنها این است که در مقاله حاضر خود اخلاق علم مورد سنجش نیست بلکه ترجیحات نظری و ترجیحات رفتاری هنجارهای اخلاق علم و نیز میزان انطباق و عدم انطباق سطح نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی (هنجارهای اخلاق علمی رزنیک) میان سه گروه عمده یک دانشگاه جامع دولتی مورد سنجش قرار گرفته و این سنجش نه به صورت طیف ۵ قسمتی بلکه به صورت درصدی اندازه‌گیری شده است.

- و دادهیر و همکاران (۱۳۸۷): در تحقیقی تحلیلی-تطبیقی درباره «معیارهای رفتاری اخلاقی در انجام کار علمی»، نظریات رابرت مرتن^۱ و دیوید رزنیک^۲ در جامعه‌شناسی، آداب و اخلاق در علم و فناوری را تشریح نموده و مورد مقایسه تحلیلی قرار داده‌اند. بر اساس این تحلیل مقایسه‌ای، مرتن علم را نهاد اجتماعی نظام‌مندی می‌داند که دارای مجموعه متمایزی از هنجارها و آداب نهادینه شده و الزام‌آور است که از حیث اخلاقی بر دانشمندان اعمال اقتدار می‌کنند اما رزنیک علم را به مثابه حرفه‌ای می‌داند که دارای اخلاق خاص خود است و رعایت اخلاق حرفه‌ای بر کارکرد علم تأثیری مثبت دارد. نتایج نهایی از مقایسه نظریات مرتن و رزنیک حاکی از آن است که از نظر هر دو صاحب‌نظر، اقتدا به معیارهای اخلاقی برای صیانت از علم و فناوری در برابر هرگونه عمل فسادآمیز و فریبکاری، ضروری است.

در مقاله حاضر از مجموعه نظریات آداب علم، نظریه جامعه‌شناسی علم، هنجارهای علم مرتن و ضدهنجارهای علم مورد تأکید میتروف^۳ و همچنین معیارهای اخلاق علم از نظر رزنیک، معیارهای اخلاقی رزنیک به عنوان معیارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری انتخاب و ترجیحات نظری و رفتاری دانشجویان نسبت به این معیارها و نیز میزان واریانس و انطباق سطح نظری و رفتاری معیارهای فوق مورد سنجش قرار گرفت.



1. Merton
2. Resnik
3. Mitroff

از تحقیقات دیگری که به نوعی به موضوع عدم انطباق اخلاق نظری و رفتاری در میان افراد جامعه در ایران پرداخته، تحقیق «بی من» در روستای «گواکی» (نزدیک شیراز) در سال‌های قبل از انقلاب است. یافته‌های بی من در دهه ۷۰، حاکی از آن است که قابلیت تغییرپذیری بیان، تنوعات سبکی و خلق معانی در فرهنگ و نظام ارتباطی زبان فارسی، ناشی از وجود ابهام طبیعی در هر موقعیت تعاملی است (بی من، ۱۳۹۳: ۱۴-۱۳). نتایج این تحقیق حاکی از وجود تعارض در روابط و مناسبات گفتاری و رفتاری میان افراد است. همچنین پژوهش دیگری درباره وجود تعارض در اخلاق نظری و رفتاری افراد (شهروندان) انجام شده است (چلبی، ۱۳۷۳) که یافته‌های آن مبین وجود رابطه بین عام‌گرایی و تعارض اخلاق نظری و رفتاری و نیز حاکی از وجود رابطه بین تعهد و احساس مسئولیت عام با تعارض نظری و رفتاری اخلاق است. در تحقیقات خارج از ایران نیز مولکلی در سال ۱۹۷۹ به موضوع اخلاق نظری و رفتاری و نابرابری و تعارض آنها در میان اعضای علمی دانشگاه‌ها (دانشمندان)، پرداخته است.

پژوهش‌هایی که نامبرده شد، به طور جامع و توأمان به بررسی معیارهای اخلاق علمی و تعارض دیدگاه افراد درباره آنها نپرداخته‌اند و لذا امید است پژوهش حاضر این کاستی را جبران کند تا زمینه آینده‌نگری در مورد ترجیحات نظری و رفتاری معیارهای اخلاقی و انطباق حداکثری آنها با رفتار و عملکرد آینده‌سازان جامعه فراهم گردد و تدابیر و راهکارهای لازم سنجیده شود.

مبانی نظری

نظریاتی که در این مقاله مطرح می‌شوند، صرفاً نظریاتی هستند که ایده اصلی مقاله از آنها برگرفته شده است. برخی از این نظریات جنبه ایجابی، برخی جنبه سلبی و برخی هر دو جنبه موضوع مقاله (انطباق و عدم انطباق) را تبیین می‌کنند که در ادامه به آنها پرداخته می‌شود.

نظریه رشد اخلاقی

از نظر اسلاوین (۲۰۰۶)، رشد اخلاقی به رابطه بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی مربوط می‌شود؛ اگر افراد طبق اصول اخلاقی خود عمل نکنند باید اخلاقیات آنها را زیر سؤال برد.





از دیدگاه کلبرگ تفکر و عمل اخلاقی در سطح عالی تر درک اخلاقی به هم نزدیک می‌شوند؛ افرادی که تفکر اخلاقی پخته‌ای دارند درمی‌یابند که رفتار کردن مطابق با اعتقاداتشان برای ایجاد عدالت اهمیت زیادی دارد... دانشجویان از یک دیدگاه دوگانه در مورد جهان که خوب و بد را تأیید می‌کند، به دیدگاه چندگانه و بالقوه می‌رسند. ترنزینی و پاسکارلا، در تحقیقاتشان نشان داده‌اند که پیچیدگی فزاینده‌ای در استدلال اخلاقی وجود دارد که طی تحصیلات بالا رخ می‌دهد؛ به‌طور کلی افراد شیوه‌های پیچیده‌تری از تفکر و ارزش‌گذاری را طی تحصیل کسب می‌کنند (رک: شعبانی، ۱۳۹۱: ۸۱-۴۲).

از نظر محقق، اسلاوین و کلبرگ هر دو جنبه نظری و رفتاری اخلاق و نیز انطباق بین سطح نظری و رفتاری اخلاق و اهمیت و ضرورت آن را مورد توجه قرار داده‌اند و ترنزینی و پاسکارلا صرفاً جنبه نظری اخلاق و سپس رشد اخلاق نظری را در سطوح بالای تحصیلی مطرح می‌نمایند که ناظر به شیوه‌های پیچیده‌تر و ارتقای سطح نظری اخلاق است. به عبارت دیگر، نقطه اشتراک اسلاوین و کلبرگ با ترنزینی و پاسکارلا در مقوله اخلاق نظری است، با این تفاوت که ترنزینی و پاسکارلا بر سطح نظری اخلاق تأکید دارند ولی اسلاوین و کلبرگ به سطح نظری اخلاق اکتفا نکرده و درصدد انطباق سطح نظری با سطح رفتاری هستند.

تقابل نظریه مرتن با نظریه پارسونز

نظریه مرتن در تقابل نظریه پارسونز که همه ساختارهای جامعه را در نظم و ثبات و تعادل می‌بیند، مطرح می‌شود. به زعم او فقط یک گروه از افراد جامعه تابع نظم و هنجارهای موجود هستند و سه گروه از اعضای جامعه با هنجارهای جامعه در تضاد بوده و نظم جامعه را قبول ندارند و در واقع هنجارها یا قوانین را رعایت نمی‌کنند (کوئن، ۱۳۷۳: ۱۶۵). «قانون‌گریزی و هنجارگریزی این گروه‌ها می‌تواند ناشی از عدم هم‌نواپی درونی آنها با قوانین و هنجارهای جامعه باشد یا جنبه اعتراضی داشته باشد که تحت عنوان هنجارگریزی و قانون‌گریزی اخلاقی یا هنجارگریزی و قانون‌گریزی اعتراضی تقسیم‌بندی می‌شود» (رک: رضایی، ۱۳۸۴: ۶۹-۴۹).

نظریات پارسونز (رک: ریتزر، ۱۳۷۹: ۱۳۵-۱۳۴) که ناظر به وجود نظم و وفاق در ساختارهای اجتماعی و عناصر و هنجارهای آن است، می‌تواند تبیین‌کننده انطباق و

همنویایی افراد با هنجارها و انتظارات اخلاقی (هنجارهای اخلاق علمی در این بررسی)، باشد و بنابراین این نظریه می‌تواند مؤید جنبه‌ایجابی رشد اخلاق علمی که حاصل انطباق سطح نظری هنجارهای اخلاقی با سطح رفتاری هنجارهای اخلاق علمی است، باشد. اما نظریه‌انحرافات مرتن بیشتر تبیین‌کننده عدم انطباق و هم‌نویایی افراد با هنجارها و انتظارات اخلاقی (هنجارهای اخلاق علمی در این بررسی) و بنابراین عدم رشد اخلاق علمی است، یعنی مؤید جنبه‌سلبی نظریه رشد اخلاقی است.

نظریه پاسونز و گافمن در تبیین کنش‌های افراد

در دیدگاه پارسونزی، کنش اساساً انعکاسی و غیر ارادی است، یعنی مبنای کنش‌های فرد، ارزیابی او از عوامل محیطی است که در لحظه انجام کنش او را احاطه کرده‌اند. به عبارتی، افراد در موقعیت تعامل، کنش خود را با گزینه متناسب با هنجارها و نظام اخلاقی مربوط به آن موقعیت وفق می‌دهند. اما در دیدگاه گافمنی، کنشگران زبردست قادرند از رهگذر مدیریت تأثیرگذار (نمادین)، در یک موقعیت خاص تعریفی را که برای اهداف خود مناسب می‌دانند، به دیگران تحمیل کنند و زمینه‌ای را فراهم کنند تا کنش آنها به نحوی تعریف شود که آن را مثل هنجارها، نظام اخلاقی و اجبارهای اجتماعی بر دیگران تحمیل کنند و از آن به نفع خود بهره‌برداری کنند. (بی‌من، ۱۳۹۳، ۹۰-۸۹)

بر اساس نظریه پارسونز (همان‌جا)، افراد خود را با گزینه مناسبی از هنجارها، نظام اخلاقی و عوامل محیط پیرامون در موقعیت تعامل، انطباق می‌دهند. بر این اساس، می‌توان استنباط کرد که افراد با هنجارهای اخلاق علمی انطباق نظری دارند ولی انطباق رفتاری با هنجارهای اخلاق علمی مورد تأکید نیست. اگر انطباق با هنجارهای اخلاق علمی در سطح رفتاری نیز مورد تأکید اجتماع علمی واقع شوند، بر اساس نظریه پارسونز، افراد در سطح رفتاری نیز کنش‌های خود را با هنجارهای اخلاق علمی انطباق خواهند داد. بنابراین، عدم انطباق نظری و رفتاری در هنجارهای اخلاق علمی (یعنی عدم رشد اخلاق علمی) می‌تواند ناظر بر کارآمدی و کفایت زبان وانمودی باشد. از آنجایی که اظهارات بیانی (هنجارهای پذیرفته شده زبانی) به عنوان ابزاری کارآمد، می‌تواند در جهت پیشبرد اهداف، ارتقای منزلت و دستیابی به منابع کمیاب، توفیق یابد. در چنین شرایطی انگیزه افراد برای صرف هزینه دستیابی به آن اهداف، منزلت و منابع کمیاب، تضعیف خواهد شد.



در تبیین این بخش از کنش اخلاق علمی (عدم انطباق رفتاری با هنجارهای اخلاق علمی) علاوه بر تبیین پارسونزی، از دیدگاه گافمن نیز می‌توان بهره جست؛ مبنی بر اینکه کشگران زبردست با تحمیل تعریفی از کنش خود مناسب با موقعیت خاص و اهداف خود، زمینه تحمیل آن را مثل هنجارها، نظام اخلاقی و اجبارهای اجتماعی بر دیگران فراهم می‌کنند و از آن به نفع خود بهره‌برداری می‌کنند. استفاده از این قواعد کنشی در همه عرصه‌های مهم اجتماعی، از جمله در عرصه‌های علمی، با نبوغ خاصی عجین گشته که نتیجه آن عدم انطباق نظری و رفتاری در ارزش‌های اخلاق علمی است. این امر حاکی از آن است که قواعد مذکور (عدم انطباق نظری و رفتاری در ارزش‌های اخلاق علمی)، در اجتماع علمی به‌هنجار شده و افراد خود را با این قواعد انطباق می‌دهند. این موضوع از جنبه سلبی نظریه رشد اخلاقی قابل تبیین است.

نظریه تعارض نقش

دارندورف^۱ در طرح نظریه تعارض نقش، بر خلاف نظریه کارکردگرایی ساختاری، به کشمکش و حرکت و تغییر معتقد است؛ در ارتباط بین عناصر درون‌نقشی و بین‌نقشی، ثبات، نظم و توازن مورد نظر کارکردگرایی ساختاری وجود ندارد و بنابراین عناصر درون‌نقشی و برون‌نقشی در هماهنگی و توازن و ثبات نبوده بلکه همواره در ستیز و حرکت و تغییر برای رسیدن به توازن به‌سر می‌برند (ریتز، ۱۳۷۹: ۱۶۰-۱۵۹).

بحث اصلی در این نظریه این است که انسان در جامعه در جایگاه‌های متفاوتی از سلسله مراتب اجتماعی قرار می‌گیرد و با توجه به جایگاهی که در آن قرار می‌گیرد، نقش‌هایی به او محول می‌گردد (چه به صورت انتسابی و چه به صورت اکتسابی). بر اساس این نقش‌های انتسابی یا اکتسابی، انتظاراتی از او به وجود می‌آید که می‌تواند شامل انتظارات در درون یک نقش و نیز در برگیرنده انتظارات بین نقش‌ها باشد. فرض اصلی این نظریه آن است که مجموعه انتظاراتی که در درون یک نقش یا بین نقش‌های متعدد فرد در جایگاه‌های سلسله مراتبی جامعه وجود دارند، انتظاراتی نامتوازن و ناهماهنگ است و لذا باعث ایجاد تعارض و عدم انطباق در تحقق نقش‌های محوله می‌گردد. با توجه به اینکه شناخت انتظارات نقش و ارزیابی نحوه عملکرد و تحقق آن انتظارات نقشی در هر جایگاه



و نقش مرتبط با آن، مربوط به گروه‌های مرجع آن نقش و جایگاه مرتبط با آن است، لذا هر یک از این گروه‌های مرجع، انتظارات و ارزیابی‌های متفاوتی از نقش‌های محوله به افراد داشته که در راستای یکدیگر نبوده و منجر به کشمکش و تعارض درون‌نقشی و بین‌نقشی می‌گردد (جوادی یگانه، ۱۳۷۷).

نظریات اخلاق علمی - هنجارهای اخلاق علمی

زوکرمن^۱، یکی از شاگردان مرتن، معتقد است «هنجارهای ساختاری علم به دو دسته تقسیم می‌شوند، هنجارهای شناختی (فنی) و هنجارهای اخلاقی. هنجارهای اخلاقی به جای دلالت بر علم، ناظر بر رفتارهای عالمان هستند. این‌ها همان هنجارهای مرتنی هستند» (شارع‌پور و فاضلی، ۱۳۸۶: ۱۹). رزنیک با دید حرفه‌ای به نهاد علم می‌پردازد و برای کارایی و بهره‌وری بیشتر این نهاد، مجموعه‌ای دوازده گانه از اصول اخلاقی و حرفه‌ای را پیشنهاد می‌کند که عبارتند از: درست کاری، دقت، بلندنظری، آزادی، اعتبار/مدرک، تعلیم، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، قانون‌مداری، فرصت، احترام متقابل، کارایی، احترام و رعایت حقوق آزمودنی‌ها (موضوعات) برای انجام کار علمی. از نظر او علم مسئولیت اجتماعی دارد بنابراین، هنجارها و اخلاق علم برای علم ضروری است (ودادهیر و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۷-۶).

تعریف مفاهیم

هر جایگاه یا منزلتی که فرد در سلسله مراتب اجتماعی جامعه می‌پذیرد یا به او محول می‌گردد، دارای عناصری است که عبارتند از:

- نقش‌ها: که به افراد دارای جایگاه محول می‌گردد؛ در این بررسی، افراد در جایگاه دانشجویی دارای نقش دانشجویی هستند.

- انتظارات: مجموعه وظایف یا عملکردهایی که از فرد صاحب‌نقشی خاص انتظار می‌رود؛ در این بررسی انتظارات درون‌نقشی (انتظارات مربوط به هنجارهای اخلاق علمی) مدنظر است.





- گروه‌های مرجع: گروهی از افراد که تعیین‌کننده مجموعه انتظارات برای نقشی خاص و ارزیاب عملکرد و تحقق انتظارات یک نقش هستند؛ در این بررسی، اعضای هیئت علمی گروه مرجع برای تعیین و ارزیابی رفتاری و تحقق عملی انتظارات درون‌نقشی دانشجویان (هنجارهای اخلاق علمی) در نظر گرفته شده‌اند.

- انتظارات درون‌نقشی دانشجویی: منظور از انتظارات درون‌نقشی دانشجویی (هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری)، مجموعه معیارها و اصول اخلاق علمی است که در فضای اجتماع علمی، از دانشجویان انتظار می‌رود. این اصول یا معیارهای اخلاق علمی همان اصول دوازده‌گانه نظریه اخلاقی رزینک هستند که پیش‌تر به آنها اشاره شد.

- هنجارهای اخلاق علمی: اصول و معیارهایی هستند که انسان‌ها به‌عنوان خط‌مشی نظری و رفتاری فکری و عملی - برای اهداف علمی خود انتخاب کرده، مطابق آنها می‌اندیشند، اظهار نظر می‌کنند و رفتار می‌نمایند. هنجارهای اخلاق علمی مجموعه قواعدی است که رفتار افراد را در فرآیند علمی هدایت می‌کند.

- ترجیحات نظری و رفتاری: ترجیحات نظری بر معیارهای فکری، ذهنی و بیانی متکی است، بنابراین، مجموعه ترجیحاتی که افراد در مقام استدلال و قضاوت بدان‌ها اذعان داشته و در اظهارات خود آنها را مرجح می‌دارند، در زمره ترجیحات نظری قلمداد می‌گردد. اما ترجیحات رفتاری ناظر بر شرایط عینی است و مجموعه ترجیحاتی را در بر می‌گیرد که افراد در مقام عمل و حوزه رفتار پذیرفته‌اند و به‌عنوان مبنای رفتار عملی آنها را ترجیح می‌دهند. اگر ترجیحات رفتاری با ترجیحات نظری هنجارهای اخلاق علمی آنان منطبق باشد، حاکی از رشد اخلاق علمی است و اگر منطبق نباشند ناظر بر عدم انطباق و عدم رشد اخلاق علمی است.

- عدم انطباق: عدم انطباق مطرح در این بررسی، مربوط به عدم انطباق ترجیحات نظری هنجارهای اخلاق علمی با ترجیحات رفتاری هنجارهای اخلاق علمی و نیز عدم انطباق انتظارات درون‌نقشی است (عدم انطباق ۱۲ هنجار اخلاق علمی در درون نقش دانشجویی). در عدم انطباق انتظارات درون‌نقشی، گاه مجموعه انتظارات و وظایف مربوط به هنجارهای اخلاق علمی درون نقش دانشجویی در راستای یکدیگر نبوده بلکه در تضاد، تعارض، تزاخم و تداخل شدید قرار می‌گیرند و در درون نقش (دانشجو) انتظارات متناقضی از فرد می‌رود.

چارچوب نظری تحقیق

نظریه رشد اخلاقی، نظریه مرتن، نظریه پارسونز، نظریه گافمن، نظریه تعارض نقش دارندورف و نظریه معیارهای اخلاق علمی رزنیک، چارچوب نظری این مقاله را تشکیل می‌دهند.

فرضیه‌های تحقیق

در این پژوهش بر اساس دلالت‌های نظریه‌های مورد بحث، فرضیه‌های زیر مطرح‌اند:

۱. به نظر می‌رسد بین انتظارات درون‌نقشی جایگاه دانشجویی، در هر یک از سطوح نظری و رفتاری، انطباق وجود ندارد، یعنی مجموعه انتظارات و وظایف مربوط به هنجارهای اخلاق علمی درون نقش دانشجویی گاه با یکدیگر ناهماهنگی، تضاد، تعارض، تراحم یا تداخل دارند و انتظارات متناقضی در درون نقش شکل می‌گیرد که فرد در پذیرش آنها دچار تناقض و ناهماهنگی شده و باعث می‌شود هم در سطح نظری و هم در سطح رفتاری، قادر به ایجاد هماهنگی و انطباق بین این انتظارات نباشد.

۲. به نظر می‌رسد بین ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری انطباق وجود ندارد، به نحوی که دانشجو الزاماً در سطح نظری قادر به پذیرش آنها هست ولی در سطح رفتاری و عملی نمی‌تواند این انتظارات را برآورده سازد و لذا عدم انطباق سطح نظری و رفتاری پدید می‌آید.

روش تحقیق

روش بررسی موضوع، «پیمایش» با ابزار پرسشنامه محقق ساخته اعتبار یافته و پایایی ۸۰٪ و ۸۱٪ است. متغیرهای مورد سنجش در این مقاله، ترجیحات (مربوط به اخلاق علمی نظری و اخلاق علمی رفتاری) و انطباق (مربوط به اخلاق علمی نظری با اخلاق علمی رفتاری) هستند که دو بعد نظری و رفتاری دارند. برای اندازه‌گیری هر دو بعد نظری و رفتاری از معیارهای دوازده گانه اخلاق علمی رزنیک استفاده شده که شاخص‌های متغیر اخلاق علمی (هم اخلاق علمی نظری و هم اخلاق علمی رفتاری) هستند. در سنجش عملیاتی، برای جمع‌آوری اطلاعات تحقیق، با استفاده از طیف مقایسه زوجی، پرسشنامه‌ای مشتمل بر بخش نظر سنجی و رفتار سنجی، شامل ۶۶ گزینه زوجی برای اخلاق علمی نظری و ۶۶





گزینه زوجی برای اخلاق علمی رفتاری (با موقعیت‌ها و دو راهی‌های دشوار طراحی شده)، تنظیم گردید که مبنای داده‌های این تحقیق است. ترجیحات اخلاق علمی نظری و رفتاری بر اساس این گزینه‌ها رتبه‌بندی شده و سپس با استفاده از دستور تفاضل^۱، میزان انطباق و عدم انطباق بین سطح نظری و رفتاری اخلاق علمی به دست آمد. در آزمون فرضیه‌ها، ضمن استفاده از طیف‌های مقایسه زوجی، خود گزینه‌های مقایسه‌ای (شاخص‌های اخلاق علمی) نیز مورد آزمون قرار گرفتند و روابط معناداری بین بسیاری از آنها به دست آمد. **جامعه آماری:** تمامی دانشجویان دکتری روزانه ورودی نیمه اول سال ۱۳۹۴ در دانشگاه شهید بهشتی است، شامل ۱۹۶ نفر به روش تمام‌شماری.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای این منظور از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده و برای بررسی فرضیه‌ها از آزمون‌های تی استیودنت مستقل و آنالیز واریانس یک‌طرفه. این آزمون‌ها در سطح زیر ۰,۰۵ معنادار شمرده شدند.

یافته‌های تحقیق

یافته‌های این تحقیق به شرح زیر مطرح می‌شود:

تحلیل‌های آمار توصیفی

از میان ۱۹۶ پرسشنامه تکمیل و جمع‌آوری شده از دانشجویان دکتری، ۵۵,۱ درصد مرد و ۴۴,۹ درصد زن، ۵۷,۰۳ درصد متأهل و ۴۲,۹۷ درصد مجرد، ۳۶,۷۳ درصد رشته گروه علوم انسانی، ۳۰,۱۰ درصد فنی مهندسی و ۳۳,۱۶ درصد علوم پایه، ۵۰,۵۱ درصد شاغل و ۴۹,۴۹ درصد غیر شاغل، ۲۳,۲۳ درصد دارای درآمد کمتر از یک میلیون، ۴۶,۴۶ درصد بین یک تا دو میلیون و ۳۰,۳۱ درصد با درآمد بیش از دو میلیون بودند.

ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی در میان دانشجویان

ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی در میان دانشجویان دکتری، به صورت کلی و نیز به تفکیک در میان سه گروه تحصیلی ادبیات و علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پایه بررسی گردیده که در جداول زیر ارائه می‌گردد.

1. difference

جدول ۱. ترجیحات نظری و رفتاری در جامعه آماری به طور کلی

ترجیحات رفتاری	ترجیحات نظری
اعتبار / مدرک	درست کاری
کارایی	قانون مداری
دقت	دقت
احترام متقابل	مسئولیت پذیری اجتماعی
درست کاری	احترام و رعایت حقوق آزمودنی‌ها
آزادی	اعتبار / مدرک
تعلیم	بلندنظری
فرصت	کارایی
قانون مداری	آزادی
مسئولیت پذیری اجتماعی	فرصت
احترام و رعایت حقوق آزمودنی‌ها	احترام متقابل
بلندنظری	تعلیم

مطابق جدول، ترجیحات مربوط به هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری به دو صورت نظری و رفتاری رتبه داده شده که ترجیح بیشتر افراد مورد بررسی، از حیث نظری، درست کاری و از حیث رفتاری، اعتبار / مدرک بود.

جدول ۲. گروه ادبیات و علوم انسانی

ترجیحات رفتاری	ترجیحات نظری
دقت	درست کاری
اعتبار / مدرک	مسئولیت پذیری اجتماعی
کارایی	قانون مداری
فرصت	احترام و رعایت حقوق آزمودنی‌ها
درست کاری	بلندنظری
قانون مداری	آزادی
تعلیم	اعتبار / مدرک
احترام متقابل	کارایی
احترام و رعایت حقوق آزمودنی‌ها	دقت
مسئولیت پذیری اجتماعی	فرصت
بلندنظری	تعلیم
آزادی	احترام متقابل



مطابق جدول، دانشجویان دکتری رشته گروه ادبیات و علوم انسانی از حیث نظری، درست کاری و از حیث رفتاری، دقت را برتر و مهم تر از سایر معیارها می دانند.

جدول ۳. گروه فنی و مهندسی

ترجیحات رفتاری	ترجیحات نظری
اعتبار/ مدرک	درست کاری
آزادی	دقت
کارایی	قانون مداری
درست کاری	مسئولیت پذیری اجتماعی
دقت	اعتبار/ مدرک
تعلیم	احترام و رعایت حقوق آزمودنی ها
فرصت	بلند نظری
احترام متقابل	آزادی
قانون مداری	کارایی
مسئولیت پذیری اجتماعی	فرصت
احترام و رعایت حقوق آزمودنی ها	تعلیم
بلند نظری	احترام متقابل

مطابق جدول در گروه فنی مهندسی، بیشتر افراد از حیث نظری، درست کاری و از حیث رفتاری، اعتبار/ مدرک را ترجیح می دهند.

جدول ۴. گروه علوم پایه

ترجیحات رفتاری	ترجیحات نظری
کارایی	دقت
اعتبار/ مدرک	قانون مداری
آزادی	درست کاری
احترام متقابل	کارایی
دقت	مسئولیت پذیری اجتماعی
درست کاری	اعتبار/ مدرک
مسئولیت پذیری اجتماعی	احترام و رعایت حقوق آزمودنی ها
تعلیم	احترام متقابل
قانون مداری	بلند نظری
فرصت	آزادی
احترام و رعایت حقوق آزمودنی ها	فرصت
بلند نظری	تعلیم



مطابق جدول، در گروه علوم پایه، ترجیح افراد از حیث جهت نظری، دقت و از حیث رفتاری، کارایی است.

آزمون فرضیه‌های تحقیق

۱. به نظر می‌رسد بین ترجیحات مربوط به انتظارات درون‌نقشی دانشجویان (هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری) در هر یک از سطوح نظری و رفتاری، انطباق وجود ندارد. با توجه به «نرمال» بودن داده‌ها (بر اساس قضیه حد مرکزی)، برای بررسی این فرضیه از آزمون آنالیز واریانس یک‌طرفه^۱ استفاده شده است.

جدول ۵. آنالیز واریانس یک‌طرفه برای بررسی انطباق بین ترجیحات مربوط به انتظارات درون‌نقشی

معناداری ^۲	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع مربعات	
۰,۰۸۱	۰,۶۵	۰,۲۴۷	۱	۰,۲۴۷	بین گروه
		۰,۳۸	۱۹۴	۷۳,۷۲	درون گروه
			۱۹۵	۷۳,۹۶۷	کل



مطابق جدول، بین ترجیحات مربوط به انتظارات درون‌نقشی دانشجویان (هنجارهای اخلاق علمی) در هر یک از دو سطح نظری و رفتاری به‌تنهایی، در سطح ۰,۰۵ تفاوت معناداری وجود ندارد اما بین ترجیحات نظری و رفتاری تفاوت معناداری در سطح ۰,۰۵ مشاهده شده است. این آزمون حاکی از آن است که میان خود ترجیحات نظری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی به‌تنهایی، و همچنین میان خود ترجیحات رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی به‌تنهایی، انطباق وجود دارد (تفاوت وجود ندارد) ولی در مقام مقایسه، بین ترجیحات نظری و رفتاری انطباق وجود ندارد. بنابراین، در این فرضیه از بعد مقایسه، ترجیحات هر سطح در همان سطح تفاوت (عدم انطباق) معناداری نداشته ولی ترجیحات هر سطح با سطح دیگر (سطح نظری با رفتاری)، تفاوت و عدم انطباق معناداری دارد که در آزمون زیر به آن پرداخته می‌شود.

۲. به نظر می‌رسد بین ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان دکتری انطباق وجود ندارد. برای بررسی این فرضیه از آزمون تی استیودنت مستقل استفاده شد.

1. ANOVA
2. sig

جدول ۶. آزمون تی استیودنت برای بررسی انطباق بین ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به

هنجارهای اخلاق علمی

فاصله اطمینان ۹۵ درصد		تفاوت میانگین	Sig (دوطرفه)	Df	T	شاخص متغیر
کران بالا	کران پایین					
۰,۶۰۳۶	۰,۰۶۸	۰,۰۷	۰,۰۴	۱۹۶	۱,۰۲	ترجیحات نظری و رفتاری

مطابق جدول، آزمون t محاسبه شده از آزمون t بحران در سطح خطا پذیر ۵٪ بزرگ تر و میزان معناداری در جدول (کوچک تر از ۰,۰۵) است، بنابراین فرضیه صفر رد و فرضیه تضمین تأیید می شود. لذا با اطمینان ۹۵٪ می توان گفت بین ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد، یعنی به صورتی معنادار ترجیحات نظری از ترجیحات رفتاری متفاوت و بر هم نامنطبقند. پس، فرضیه تحقیق مبنی بر عدم انطباق سطح نظری و رفتاری ترجیحات مربوط به هنجارهای اخلاق علمی، در آزمون تأیید شد.

جدول ۷. درصد افراد در انطباق بین ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی

بر اساس انطباق ۶۰ درصدی

درصد	گروه
۱۶,۳۳	افراد با عدم انطباق کمتر از ۴۰ درصد (و انطباق بیش از ۶۰ درصد)
۸۳,۶۸	افراد با عدم انطباق بیش از ۴۰ درصد

مطابق جدول، ۸۳,۶۸ درصد افراد مصاحبه شده دارای عدم انطباق بیش از ۴۰ درصد و ۱۶,۳۳ درصد دارای عدم انطباق کمتر از ۴۰ درصد (انطباق بیش از ۶۰ درصد) هستند؛ افرادی که بیش از ۴۰ درصد اختلاف بین ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی آنها دیده شده، در گروه افراد دارای عدم انطباق قرار می گیرند و افرادی که کمتر از ۴۰ درصد اختلاف و بیش از ۶۰ درصد انطباق، بین ترجیحات نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی آنها دیده شده، در گروه افراد دارای انطباق.

جدول ۸. درصد افراد در انطباق بین ترجیحات نظری و رفتاری بر اساس انطباق ۵۰ درصدی

درصد	تعداد	گروه
۴۵/۴۰	۸۹	افراد با انطباق بیش از ۵۰ درصد
۵۴/۶۰	۱۰۷	افراد با عدم انطباق بیش از ۵۰ درصد



مطابق جدول، افرادی که بیش از ۵۰ درصد اختلاف بین ترجیحات نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی آنها دیده شده، در گروه دارای عدم انطباق و افرادی که کمتر از ۵۰ درصد اختلاف بین ترجیحات نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی آنها دیده شده، در گروه دارای انطباق قرار می‌گیرند.

جدول ۹. درصد انطباق میان دانشجویان سه رشته گروه

رشته گروه	درصد افراد دارای انطباق در ترجیحات نظری و رفتاری
فنی و مهندسی	۵۵٪
علوم پایه	۲۴٪
ادبیات و علوم انسانی	۲۱٪

مطابق جدول، بیشترین افراد دارای انطباق در گروه فنی مهندسی و کمترین افراد در گروه علوم انسانی است؛ ترجیحات نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی در ۲۱ درصد افراد در گروه ادبیات و علوم انسانی، ۲۴ درصد افراد در گروه علوم پایه و ۵۵ درصد افراد در رشته گروه فنی و مهندسی بر هم منطبق‌اند.



سایر یافته‌های تحقیق

انطباق ترجیحات نظری و رفتاری در هنجارهای اخلاق علمی دانشجویان با معیار جنسیت و وضعیت تأهل آنها تفاوت معناداری ندارد ولی بر اساس میزان درآمد ماهیانه، تفاوت معنادار است، بدین معنا که دانشجویان با میزان درآمد ماهیانه بالاتر نسبت به گروه‌های کم درآمد، دارای انطباق نظری و رفتاری بیشتری هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج به دست آمده، ۱۶,۳۳ درصد دانشجویان دکتری در ترجیحات نظری و رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی، دارای انطباق بیش از ۶۰ درصد (عدم انطباق کمتر از ۴۰ درصد) و ۸۳,۶۸ درصد آنان، دارای عدم انطباق بیش از ۴۰ درصد هستند. همچنین، ۴۵ درصد از افراد مورد بررسی دارای انطباق بالای ۵۰ درصد بوده و ۵۵ درصد آنان دارای انطباق نظری و رفتاری کمتر از ۵۰ درصد هستند که می‌تواند ناظر به میزان رشد در اخلاق علمی باشد. به نظر می‌رسد این عدم انطباق ناشی از ناهماهنگی و عدم توازن

هنجارهای اخلاق علمی (انتظارات درون نقش جایگاه دانشجویان) با شرایط دشوار تحقق رفتاری و عملی برای این گروه باشد. موقعیت‌های عملی و شرایط رفتاری تحقق هنجارهای اخلاق علمی، شرایط بغرنجی را برای برخی ایجاد می‌کنند که باعث می‌شود افراد نتوانند اصولی را که در شرایط آزادانه و دلخواه، بدون هیچ‌گونه دشواری، ترس و نگرانی، بر می‌گزینند، در شرایط واقعی رفتاری در دوراهی‌ها و موقعیت‌های دشوار تحقق بخشند، قادر به تحقق آرمان ذهنی و نظری خود نباشند و دچار ترجیحات نظری و رفتاری نامتوازن و نامنطبق گردند.

بر این اساس، به نظر می‌رسد شرایط و ابزارهای دست‌یابی به اهداف با اهداف مورد نظر هنجارهای اخلاق علمی (انتظارات درون نقشی) - هماهنگی نداشته و نیاز به بازبینی دارند و اگر این امر تحقق نیابد، نقض هنجارهای اخلاق علمی به‌طور گسترده‌تری عمومیت خواهد یافت.

گزینش دانشجوی دکتری به‌صورت تمام‌وقت عملاً با شکست مواجه شده است، دانشجو باید بتواند بپذیرد که برای دست‌یابی به مقطع دکتری باید به‌لحاظ فرصت و ترجیحات زندگی هزینه کند و بتواند ترجیحات رفتاری مربوط به هنجارهای اخلاق علمی تحصیل را مطابق ترجیحات نظری تحقق بخشد و در صورت عدم امکان تحقق انطباق نظری و رفتاری و الویت‌بخشی به آن، در فرصت مقتضی دیگری اقدام به تحصیل نماید تا یک ارزش، حق، دستاورد و فوریت، فدای ارزش، حق، دستاورد و فوریتی دیگر نگردد. ناهماهنگی ترجیحات نظری و رفتاری هنجارهای اخلاق علمی (عدم توازن انتظارات نظری و رفتاری متعدد درون نقشی) دانشجویان دکتری، از بازده علمی و پژوهشی آنها می‌کاهد، موجب اتلاف سرمایه علمی جامعه می‌شود، مانع ورود دانشجویانی می‌شود که با علاقه‌مندی و اشتیاق الویت نخستشان تحصیل بوده و می‌توانستند ثمره کارآمدی برای جامعه داشته باشند. اگر این قواعد به‌درستی نظارت و رعایت نشوند، باعث به‌هنگار شدن نقض قواعد خواهد شد؛ ضروری است این قواعد از آیین‌نامه‌ها حذف گردند تا نقض قواعد و قوانین عمومیت نیابد. انتظارات نظری و رفتاری متعدد و ناهماهنگ تعریف شده و مورد انتظار در درون یک نقش، ایجاب می‌کند که یا سازگاری و هماهنگی بین سطح نظری و رفتاری انتظارات ایجاد شود یا به انتظارات هماهنگی بدل شوند که نتیجه آن بازگشت سرمایه برای فرد و جامعه، هر دو، خواهد بود.



این میزان عدم انطباق نظری و رفتاری با رویکرد دیگری نیز قابل تبیین است. در جوامعی که زبان وانمودی به عنوان ابزاری برای پیشبرد اهداف، ارتقای منزلت و دست‌یابی به منابع کمیاب موفق باشد، انگیزه صرف هزینه برای دست‌یابی به آن اهداف، منزلت و منابع کمیاب مضمحل خواهد شد.

در دیدگاه پارسونزی، کنش اساساً انعکاسی و غیر ارادی است و مبنای کنش‌های فرد ارزیابی او از عوامل محیط در لحظه انجام کنش و در موقعیت تعامل و بنابراین تطبیق کنش با گزینه مناسب و موافق با هنجارها و نظام اخلاقی مربوط به آن موقعیت می‌باشد. در دیدگاه گافمنی، کنشگران زبردست از رهگذر مدیریت تأثیرگذاری (نمادین) در یک موقعیت خاص قادرند تعریفی مناسب با اهداف خود به دیگران تحمیل کنند تا زمینه تحمیل کنش آنها بر دیگران مثل هنجارها، نظام اخلاقی و اجارهای اجتماعی فراهم گردد و از آن به نفع خود بهره‌برداری کنند. (بی‌من، ۱۳۹۳: ۸۹-۹۰).

استفاده از این قواعد کنشی در همه عرصه‌های مهم اجتماعی، از جمله عرصه‌های علمی، با نبوغ خاصی عجین گشته که با وجود عدم انطباق نظری و رفتاری در هنجارهای اخلاق علمی، نتیجه آن، پیشبرد اهداف، ارتقای منزلت و دست‌یابی به منابع کمیاب در عرصه علمی است.



منابع

اسلاوین، رابرت (۱۳۸۵). روانشناسی تربیت: نظریه و کار بست. (مترجم: سید محمدی)، مترجم. تهران: نشر روان.

امینان، صدیقه؛ اسکندری چراتی، آذر (۱۳۹۲). بررسی تعهد کاری استادان و عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر آن (مطالعه موردی: دانشگاه‌های آزاد اسلامی شرق استان گلستان). *مطالعات جامعه‌شناختی ایران*، ۳ (۳)، ۵۵-۶۶.

بی‌من، ویلیام (۱۳۹۳). *زبان، منزلت و قدرت در ایران*، (مترجم رضا مقدم کیا). تهران: نشر نی.
جباری، حسین؛ رحمانی، حلیمه (۱۳۹۱). تأثیر فرهنگ بر ابعاد اخلاقی دانشجویان حسابداری. *اولین همایش ملی حسابداری و مدیریت*، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد نور.

جوادی یگانه، محمدرضا (۱۳۷۷). انسان جامعه‌شناختی و مرزهای آن (نقد و بررسی کتاب *انسان جامعه‌شناختی* رالف دارندورف). *کتاب ماه علوم اجتماعی*، (۲۲)، مرداد، ۹-۱۲.

چلبی، مسعود (۱۳۷۳). *عوامل مؤثر بر عام‌گرایی اخلاقی در ۳ منطقه شهر تهران*، همایش بین‌المللی اخلاق اسلامی در دانشگاه‌ها.

حاجیانی، ابراهیم (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی اخلاق (تحلیل وضعیت اخلاق اجتماعی در جامعه ایران)*. تهران: جامعه‌شناسان.

داورانی، میرحسین (۱۳۸۴). *نگرش دانشجویان پزشکی سال اول تا ششم نسبت به انواع خلاف دانشگاهی و سنجش آن به روش غیر مستقیم*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی-درمانی کرمان.

ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۹). *تقلب علمی، جنبه‌های اجتماعی و حقوقی*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

ذکایی، محمد سعید و اسماعیلی، محمد جواد (۱۳۹۰). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی. *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۴ (۴)، ۵۵-۹۰.

رضایی، محمد (۱۳۸۴). میزان، نوع و عوامل مؤثر بر قانون‌گریزی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۶ (۳)، ۴۷-۶۹.
ریتزر، جورج (۱۳۷۹). *نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، (مترجم محسن ثلاثی). تهران: علمی.

زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ عظیمی، امین؛ سلیمانی، نسیم (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر سرقت علمی بر حسب جنسیت و رشته تحصیلی از دیدگاه دانشجویان. *اخلاق در علوم رفتاری*، ۷ (۳)، ۲۴-۳۵.

ستوده انواری، هدایت‌اله؛ بقایی سرایی، علی (۱۳۹۰). نقش عوامل ساختاری، کنشی و رابطه‌ای در درونی شدن اخلاق علم در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *پژوهش اجتماعی*، ۱۲، ۱۶۶-۱۴۳.

سعادت‌مند، زهره؛ لندی اصفهانی، لیلا؛ فرهنگ، محمدجواد (۱۳۹۰). بررسی مقررات دانشگاه آزاد اسلامی



در بعد مسائل اخلاقی و رفتاری در بین دانشجویان. مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی شهروند مسئول، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان).

شارع پور، محمود؛ فاضلی، محمد (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی علم و انجمن‌های علمی در ایران، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

شربت اوغلی، احمد؛ افشار، گلناز (۱۳۸۹). بررسی نگرش دانشجویان مدیریت (MBA) دانشگاه شریف نسبت به موضوعات چالش‌برانگیز اخلاقی در حوزه کسب و کار. هشتمین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، دانشگاه شریف.

شعبانی، زهرا (۱۳۹۱). فراتحلیل تحول اخلاقی در تحقیقات انجام شده طی سال‌های ۱۳۸۸-۱۳۶۵. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۷، ۴۲۸۱.

ضرغامی، سعید؛ رمضانی، عادل (۱۳۸۸). مبانی و اصول اخلاقی ارتباط استاد با دانشجو بر بنیاد تحلیل تطبیقی و نقد آرای فیلسوفان هستی. راهبرد فرهنگ، ۸ (۹) و زمستان ۱۳۸۸ و بهار ۱۳۸۹، ۹۱-۱۱۴.

عباس‌زاده، عباس؛ محسن‌پور، محدثه (۱۳۹۱). درک دانشجویان پرستاری از موانع حساسیت اخلاق حرفه‌ای. سومین همایش ملی سهروردی با موضوع اخلاق کاربردی، دانشگاه زنجان.

عباس‌زاده، محمدرضا؛ معینی‌زاده، محسن (۱۳۹۲). بررسی تأثیر تفاوت در ارزش‌های فرهنگی بر درک اصول اخلاقی دانشجویان حسابداری: بررسی تطبیقی در ایران و انگلستان. یازدهمین همایش ملی حسابداری ایران، دانشگاه فردوسی مشهد.

علی‌وردی‌نیا، اکبر؛ صالحی‌نژاد، صالح (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر در اقدام به تقلب دانشجویان. اخلاق در علوم رفتاری، ۸ (۱)، ۸۵-۹۳.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). جایگاه و سازوکارهای اخلاقیات حرفه‌ای علمی در تضمین کیفیت آموزشی عالی ایران. اخلاق در علوم و فناوری، ۱ (۱)، ۱۶-۲۷.

قاراخانی، معصومه و میرزایی، سید آیت‌الله (۱۳۹۵). عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در فضای آموزش علوم اجتماعی (مطالعه موردی دانشگاه‌های دولتی تهران). تحقیقات فرهنگی ایران، ۹ (۲)، ۴۸-۲۹.

قاضی طباطبایی، محمود؛ ودادهیر، ابوعلی (۱۳۸۰). سوگیری اخلاقی و هنجاری در پژوهش‌های دانشگاهی، مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران. ادبیات و علوم اجتماعی دانشگاه تبریز، ۴۴ (۱۸۱-۱۸۰)، ۱۸۷-۲۲۶.

قانع‌راد، محمدامین؛ ملکی، امیر و محمدی، زهرا (۱۳۹۲). تحول فرهنگی در علم: از علم دانشگاهی تا علم پسا دانشگاهی. تحقیقات فرهنگی ایران، ۶ (۴)، ۳۱-۵۹.

قانع‌راد، محمدامین؛ طلویی، ابوالقاسم؛ خسرو خاور، فرهاد (۱۳۸۷). عوامل، انگیزش‌ها و چالش‌های تولید دانش در بین نخبگان علمی. سیاست علم و فناوری، ۱ (۲)، ۷۱-۸۵.





- کوئن، بروس (۱۳۷۳). *درآمدی به جامعه‌شناسی*، (مترجم محسن ثلاثی). تهران: فرهنگ معاصر.
- گدازگر، حسین؛ عزیزاده اقدم، محمدباقر (۱۳۸۷). بررسی سوگیری‌های هنجاری نسبت به علم در بین اعضای هیئت علمی و نقش آن در تولید علم (مطالعه موردی: اعضای هیئت علمی دانشگاه تبریز)، *مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی)*، ۲۹ (۱)، ۱-۲۲.
- متقی‌نیا، محمدرضا؛ سپهوندی، محمدعلی؛ خدری، عبدالرضا (۱۳۹۲). اخلاق حرفه‌ای در دانشگاه: مبانی نظری، اهمیت و اصول. *کنفرانس بین‌المللی مدیریت، چالش‌ها و راهکارها، دانشگاه لرستان*.
- محسنی تبریزی، علیرضا؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ رجایی، سید هادی (۱۳۸۹). تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵۵، ۴۵-۶۷.
- محمدزاده، لیلیا (۱۳۹۳). شناسایی نقش اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش و هنجارهای علم در ارتقای کیفیت نظام دانشگاهی با توجه به میزان پابندی اعضای هیات علمی به هنجارهای علم. *اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی تهران، دانشگاه صنعتی شریف*.
- موسوی شیری، سید محمود؛ شهرستانی، مریم (۱۳۹۲). تأثیر آموزش آیین رفتار حرفه‌ای بر ارزش‌های اخلاقی دانشجویان حسابداری. *یازدهمین همایش حسابداری ایران، دانشگاه پیام نور*.
- وحدت، ر.؛ آذیر، م. (۱۳۸۸). *نقش دانشگاه در فرآیند تولید علم و چالش‌های تولید علم*. تهران: پژوهشکده تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام. ۱۳۷-۱۳۷.
- ودادحیر، ابوعلی (۱۳۷۷). *بررسی عوامل دانشگاهی و دپارتمانی مؤثر بر پیروی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاهی ایران از هنجارها و ضد هنجارهای علم در دانشگاه تبریز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه تبریز.
- ودادحیر، ابوعلی و همکاران (۱۳۸۷). معیارهای رفتار اخلاقی در انجام کار علمی (تأملی بر جامعه‌شناسی اخلاق در علم‌فناوری مرتن و رزینیک). *اخلاق در علوم و فناوری*، ۳ (۴۳)، ۶-۱۷.
- Hebert, P. C.; Meslin, E. M.; Dunn, E. V. (1992). Measuring the Ethical Sensitivity of Medical Students: a Study at the University of Toronto. *Journal of Medical Ethics*, 18, 142-147.
- Helmets, K. F.; Danoff, D.; Steinert, Y.; Leyton, M.; Young, S. N. (1997). Stress and Depressed Mood in Medical Students, Law Students, and Graduate Students at McGill University. *Academic Editione*, 72 (8), 708-714.
- Kaklauskas, A. E.; Zavadskas, K.; Budzeviciene, R. (2010). Web-Based Modal of Multiple Criteria Ethical Decision-Making for Ethical Behavior of Students. *Journal of Business Economics and Management*, 10 (1), 71-84.
- Mulkey M (1979). *Science and the Sociology of knowledge*. London: George Allen & Unwin.
- Newberry, B. (2004). The Dilemma of Ethics in Engineering Education. *Science and Engineering Ethics*, 10, 343-351.
- Phail, K. M. (2001). The other Objective of Ethics Education: Re-humanizing the

Accounting Profession, a Study of Ethics Education in Law, Engineering, Medicine and Accountancy. *Journal of Business Ethics*, 34, 279-298.

Seitz, B. J.; O Neill, Patrick (1996). Ethical Decision-Making and the Code of Ethics of the Canadian Psychological Association. *Canadian Psychology/ Psychologie*, 37, 23-30.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۵۵

بررسی انطباق نظری
و رفتاری ...



Theoretical and Behavioral Conformity in Scientific Ethics Norms of Students

Received Date: Jul. 18, 2016

Accepted Date: Dec. 7, 2016

Shahla Khalafi¹

Mohammad Reza Javadi Yeganeh²

Mehrdad Navabakhsh³

Abstract

This article aims to achieve the theoretical and behavioral preferences on scientific Ethics norms among PhD students and the level of conformity and unconformity of theoretical and behavioral preferences on scientific Ethics norms among PhD students. It also aims to achieve the realities based on the conflicts and to explain factors related to level of conflict of these values. This article has a combined approach ranging from Ethics theories based on inter-role conflict of Dahrendorf, scientific Ethics indicators of Resnick, Merton, Parsons, Goffman and Ethics Growth theories. Methodology is based on a field survey and its population is Ph.D students of fields of humanities, engineering and basic sciences from Shahid Beheshti University. One hundred ninety-six students were chosen by complete enumeration method and they were under a test by a questionnaire with total validity 80% and 81%. The results showed there is no complete conformity between theoretical and behavioral preferences on scientific Ethics norms among PhD students so that 16.33 of the students have over 60% conformity and 83.68 of them have over 40% unconformity and The level of unconformity in the theoretical and behavioral preferences on scientific Ethics norms are different in the three fields (among PhD students of fields of humanities, engineering and basic sciences). In addition, when the theoretical preferences -12 Ethics indicators- are considered to each other, there is no conflict among them but in the comparison of the theoretical preferences and behavioral preferences, there is unconformity (conflict) between theoretical and behavioral preferences.

Keywords: Conformity, Theoretical and Behavioral Preferences, Inside-Role Expectations, Scientific Ethics Norms.

1. Ph.D Candidate in Sociology, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran; shkhalafi; 2010@yahoo.com

2. Associate Professor, Faculty of Social Science, Tehran University, (Corresponding Author); myeganeh@ut.ac.ir

3. Associate Professor, Sociology Department, Islamic Azad University, Tehran; m.navabakhsh@iauctb.ac.ir



IJCR

5

Abstract

Bibliography

- 'Ab sZ dh, 'A., & Mohsen Pur, M. (1391 [2012 A.D]). Dark-e d a ũ æ parast iraz mav ne'-e has siat-e axl æ herfeh-i, *dar sevumin hamāyeš-e meli-e "Sohrevardi" bā muzu'-e "Axlāq-e kārbordi D a gh-e Zanj n*
- 'Ab sZ dh, M. R., & Mo'ini Z dh, M. (1392 [2013 A.D]). Barresi-e ta'sir-e taf vot dar arze h -ye farhangi bar dark-e osul-e axl ũe d a ũ n-e hes ũ ir Barresi-e tatbiqi dar Ir nva Engelest n. *Dar Yāzdahomin hamāyeš-e meli-e "Hesābdāri-e Irān". D a gh-e Ferdusi-e Ma had, D a ādeh-ye 'Olum-e Ed irva Eqtes ij Goruh-e Hes ũ ir*
- 'Aliverdi Ni ,A., & S lki Ne d S. (1392 [2013 A.D]). Barresi-e 'av mel-e mu'aser dar eqd m beh taqalob-e d a ju n*Axlāq dar 'olum-e raftāri*, 8(1), 85-93.
- Amini n, S., & Eskandari er ti, .(1392 [2013 A.D]). Barresi-e ta'ahod-e k ire ost d nva 'av mel-e j me'eh en xti-e mu'aser bar n(Mot leh-ye muredi: d a gh h -ye z d-e Esl ĩne arq-e Ost n-e Golest n). *Motāle'āt-e jāme'eh šenāxti-e Irān*, 3(11), 55-66.
- Beeman, W. O. (1393 [2014 A.D]). *Zabān, manzelat, qodrat dar Irān*. (Persian translation of Language, status and power in Iran). (5th ed.). translated by: Moqadam Ki R. Tehr nNey.
- alabi, M. (1373 [1994 A.D]). Av ml-e mu'aser bar ' ĩgar eeye axl ũdar seh mantageh-ye ahr-e Tehran. *Hamāyeš-e beyn al-melali-e axlāq-e eslāmi dar d nešg h h* .
- Cohen, B. (1373 [1994 A.D]). *Darāmadi beh jme'eh šenāsi*. (Persian translation of Introduction to sociology). (5th ed.). translated by: Sol si, M. Tehr nFarhang-e Mo' ser.
- D ar ij M. H. (1384 [2005 A.D]). *Negareš-e dānešjuān-e pezeški-e sāl-e aval tā šešom nesbat beh anvā'-e xalāf-e dānešgāhi va sanješ-e ān beh raveš-e gheyr-e mostaqim*. (P y m meh-ye doktori). D a gh-e 'Olum-e Peze k Xadam t Darm ĩne Kerm n.
- Far satxh, M. (1385 [2006 A.D]). J g h va s zva k h -ye axl ũ -e herfeh-ie 'elmi dar tazmin-e keyfiat-e muze -e ' ĩ Ir n*Axlāq dar 'olum va fanāvare*, 1, 16-27.
- God gar, H., & 'Aliz dh Aqdam, B. (1387 [2008 A.D]). Barresi-e sugiri h -ye hanj ĩnesbat beh 'elm dar beyn-e a'z -ye hey'at-e 'elmi va naq -e ĩdar tulid-e 'elm (Mot leh-ye muredi: a'z -ye hey'at-e 'elmi-e D ne g ĩe Tabriz). *Majaleh-ye pažuheši-e Dānešgāh-e Esfahān ('Olum-e ensāni)*, 29 (1), 1-22.
- H ij ĩ E. (1393 [2014 A.D]). *Jāme'eh šenāsi-e axlāq (tahlil-e vaz'iat-e axlāq-e ejtemā'i dar jāme'eh-ye Irān)*. (1st ed.). Tehr nJ me'eh en s n
- Hebert, P. C.; Meslin, E. M.; Dunn, E. V. (1992). Measuring the Ethical Sensitivity of Medical Students: a Study at the University of Toronto. *Journal of Medical Ethics*, 18, 142-147.
- Helmerts, K. F.; Danoff, D.; Steinert, Y.; Leyton, M.; Young, S. N. (1997). Stress and Depressed Mood in Medical Students, Law Students, and Graduate Students at McGill University. *Academic Editione*, 72 (8), 708-714.



- Jabir H., & Rahmani, H. (1391 [2012 A.D]). Ta'sir-e farhang bar ab' e axl i qe d a u j e hes b ir *Dar avalin hamāyesh-e meli-e "Hesābdāri va modiriāt"*, D a g-e z d-e Esl mi, V hed-e Noor.
- Javādyeg neh, M. R. (1377 [1998 A.D]). Ens e j me'eh en xti va marz h -ye n(naqd va Barresi-e ket b-e ens e j me'eh en ti-e Ralf Dahrendorf). *Ketāb-e māh-e 'olum-e ejtemā'i*, 22, 9-12.
- Kaklauskas, A. E.; Zavadskas, K.; Budzeviciene, R. (2010). Web-Based Modal of Multiple Criteria Ethical Decision-Making for Ethical Behavior of Students. *Journal of Business Economics and Management*, 10 (1), 71-84.
- Mohamad Z eh, L. (1393 [2014 A.D]). en s i- q naq -e osul-e axl e herfeh-i dar muze va hanj th -ye 'elm dar erteq -ye keyfiat-e nez e d a g h b tavajuh be miz e p bāndi-e a'z -ye hey'at-e 'elmi be hanj th -ye 'elm. *Dar majmu'eh maqālāt-e avalin konferāns-e meli-e arzyābi-e keyfiat dar nezām hā-ye dānešgāhi-e Tehrān*. D a g h San'ati-e aif.
- Mohseni Tabrizi, 'A. R., Q izTab tabi, M., & Raj yi, S. H. (1389 [2010 A.D]). Ta'sir-e mas 'el va le h -ye mohit-e 'elmi bar j e leh paziri-e d a ghi. Pa uhe *Va Barnāmeḥ Rizi dar Āmuzeš-e 'Āli*, 55, 45-67.
- Motaqi Niy M. R., Sepahvandi, M. 'A., & Xedri, 'A. (1392 [2013 A.D]). Axl e herfeh-i dar d a g h: mab ni-e nazari, ahamiāt va osul. *Dar Konferāns-e beyn al-melali-e "Modiriāt, cāleš hā va rāhkār hā"*. D a gh-e Lorest n.
- Mulkey M (1979). Science and the Sociology of knowledge. London: George Allen & Unwin.
- Musavi ir, S. M., & ahest in M. (1392 [2013 A.D]). Ta'sir-e muze -e yin-e raft e herfeh-i bar arze h -ye axl i qe d a ju e hes b ir *Dar majmu'eh maqālāt-e hamāyesh-e "Hesābdāri-e Irān"* D a g h Pay m-e Nur.
- Newberry, B. (2004). The Dilemma of Ethics in Engineering Education. *Science and Engineering Ethics*, 10, 343-351.
- Phail, K. M. (2001). The other Objective of Ethics Education: Re-humanizing the Accounting Profession, a Study of Ethics Education in Law, Engineering, Medicine and Accountancy. *Journal of Business Ethics*, 34, 279-298.
- Q ai R dM. A., Tolu'i, A., & X ar, F. X. (1387 [2008 A.D]). 'Av mel, angize h va le h -ye tulid-e d a dar beyn-e noxbeg n-e 'elmi. *Siāsat-e 'elm va fanāvāri*, 1(2), 71-85.
- Q r x in M., Mirz yi, S. A. (1395 [2016 A.D]). Av mel-e mu'aser bar n r sth -ye d a g h dar faz e muze -e 'olum-e ejtem i'(mot leh-ye muredi: D a g h h -ye dulati-e Tehr n). *Tahqiqāt-e Farhangi-e Irān*, 9 (2), 29-48.
- Q izTab tabi, M., & Vad dhir, , A. 'A. (1377 [1998 A.D]). Sugiri-e axl iq va hanj irdar pa uhe h -ye d ne g h mot leh-ye tatbiqi-e omur-e marbut beh d a u j e tahsil e takmili-e d ne g hh -ye Ir n *Našrieh-ye Adabiāt va 'Olum-e Ejtemā'i-e Dānešgāh-e Tabriz*, 44 (180-181), 188-226.
- Rez yi, M. (1384 [2005 A.D]). Miz nnu' va 'av mel-e mu'aser bar q un gorizi. *Jāme'eh šenāsi-e Irān*, 6(3), 47-69.
- Ritzer, G. (1379 [2000 A.D]). *Nazarieh-ye jāme'eh šenāsi dar durān-e mo'āser*. (Persian translation of Contemporary Sociological theory). (4th ed.). translated by: Sol šiM. Tehr n: 'Elmi.





- Sa' datmand, Z., Landi Esfahānī L., & Farhang, M. J. (1390 [2011 A.D]). Barresi-e moqarar -e D ne g h-e z d-e Esl mi dar bo'd-e mas 'el-e axl i qva raft irdar beyn-e d a u j n. *Dar majmu'eh maqālāt-e avalin konferāns-e beyn al-melali-e "Šahrvand-e mas'ul"*. D a g h-e z d-e Esl mi V hed-e Xur g n
- Š ni, Z. (1391 [2012 A.D]). Far tahl-e tahavol-e axl qi dar tahqiq -e anj m odeh tey-e s h -ye 1365-1388. *Pažuheš va negāreš-e kotob-e dānešgāhi*, 27, 42-81.
- Abat Ughli, A., & Af rG. (1389 [2010 A.D]). Barresi-e negare -e d a ju æ modiriāt-e (MBA) D a g h-e aif nesbat beh muzu' t-e le arāngiz-e axl i q dar huzeh-ye kasb va k r *Dar haštomin konferāns-e beyn al-melali-e "modiriāt"*. D a g h-e aif.
- e'rPur, M., F zhi, M. (1386 [2007 A.D]). *Jāme'eh šenāsi-e 'elm va anjoman hā-ye 'elmi dar Iran*, Tehran: Ente t pa uhe k deh-ye mot le'-e farhangi va ejtem i'
- Seitz, B. J.; O'Neill, Patrick (1996). Ethical Decision-Making and the Code of Ethics of the Canadian Psychological Association. *Canadian Psychology/ Psychologie*, 37, 23-30.
- Sl in, R. E. (1385 [2006 A.D]). *Ravānšenāsi-e tarbiati; Nazarieh va kārbast*. (Persian translation of educational psychology: Theory and practice). Translated by: S. Mohamadi, Y. Tehr nRav n
- Sotudeh Anv ir H., & Baq yi Sar yi, 'A. (1390 [2011 A.D]). Naq -e 'av mel-e s k ir kone iva r bteh-i dar daruni odan-e axl æ 'elm dar mi n-e d a u j æ tahsil t-e takmili. *Pažuheš-e ejtemā'i*, 4(12), 143-166.
- Vad ħir, A. 'A., & Q izTab tab i, M. (1377 [1998 A.D]). *Barresi- e 'avāmel-e dānešgāhi va depārtmāni-e mu'aser bar peyravi-e dānešjuān-e tahsilāt-e takmili-e dānešgāhi-e Irān az hanjār hā va zed-e hanjār hā-ye 'elm dar Dānešgāh-e Tabriz*. (P yn n meh-ye k ren sē ar ad). D a g h-e Tabriz, D a k deh-ye 'Olum-e Ens ni va Ejtem 'i.
- Vad ħir, A. 'A., et al. (1387 [2008 A.D]). Me'y h -ye raft -e axl i qdar anj m-e k -e 'elmi (ta'amoli bar j r eh en ise axl qlar 'elm- fan ari-e Merton va Resnick), *Axlāq dar 'Olum va Fanāvāri*, 3(3-40), 6-17.
- Vahdat, R., & iM. (1388 [2009 A.D]). *Naqš-e dānešgāh dar farāyand-e tulid-e 'elm, čālēš hā-ye tulid-e 'elm*. Tehr nPa uhe kadeh-ye Tahqiq -e Ester teik-e Majma'-e Ta xis-e Maslahat-e Nez m, 137-173.
- Z ker S leh Q. (1389 [2010 A.D]). *Taqalob-e 'elmi, Janbeh hā-ye ejtemā'I va hoquqi*. Tehran: Ente t pa uhe k deh-ye mot le'-e farhangi va ejtem i'
- Zam ĩ B. 'E, 'Azimi, A., & Soleym ĩ N. (1391 [2012 A.D]). 'Av mel-e mu'aser bar serqat-e 'elmi bar hasb-e jensiat va re t-ye tahsili az didg k e d ne u j n. *Axlāq dar 'olum-e raftāri*, 7(3), 24-35.
- Zargh mi, S., & Ramez ĩ ' . (1388 [2009 A.D]). Mab n va osul-e axl i qe erteb -e ost d d a u j bar bony e tahlil-e tatbiqi va naqd-e r-ye fīlsuf n-e hasti. *Rāhbord-e farhang*, 8-9, 91-114.
- Zok yi, M. S., & Esm 'ili, M. J. (1390 [2011 A.D]). Jav n rva big ogi-e tahsili va d a ghi. *Tahqiqāt-e Farhangi-e Irān*, 4 (4), 55-90.