

بررسی رابطه بین فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی با پایبندی به اخلاق پژوهش (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز)

محمد عباس‌زاده، دانشیار، گروه علوم اجتماعی دانشگاه تبریز، ایران*

حسین بنی‌فاطمه، استاد، گروه علوم اجتماعی دانشگاه تبریز، ایران

محمدباقر عزیزاده اقدم، دانشیار، گروه علوم اجتماعی دانشگاه تبریز، ایران

علی بوداقتی، دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی اقتصاد و توسعه دانشگاه تبریز، ایران

چکیده

در عصر حاضر با گذار از دانشگاه‌های نسل اول (آموزش محور) به دانشگاه‌های نسل دوم (پژوهش محور) و نسل سوم (دانشگاه کارآفرین) که بر مفاهیمی مانند آموزش، پژوهش و مشارکت در توسعه اقتصادی از راه ارتباط با صنعت و تجاری‌سازی پژوهش‌های دانشگاهی تأکید دارند، پایبندی به اخلاق پژوهش و ارتقای آن در نظام دانشگاهی اهمیتی دو چندان یافته است. مفهوم یادشده از عوامل عدیده‌ای متأثر است که در این پژوهش تلاش شده است به رابطه بین سازه فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و پایبندی به اخلاق پژوهش پرداخته شود. روش پژوهش، پیمایشی و ابزار اندازه‌گیری، پرسش‌نامه بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ به تعداد ۶۶۱۵ نفر را شامل می‌شود که از این تعداد، ۷۲۹ نفر براساس فرمول کوکران و به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده میزان پایبندی به اخلاق پژوهش بیشتر از مقدار متوسط (۶۳/۸۹٪) و در محدوده تا حدی زیاد است که بیشترین میانگین درصدی مربوط به بُعد احترام به حقوق اخلاقی آزمودنی‌ها و کمترین میانگین درصدی نیز به بُعد مسئولیت‌پذیری اجتماعی مربوط است. همچنین، نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد متغیرهای واردشده در الگوی رگرسیونی، ۳۰٪ از تغییرات متغیر پایبندی به اخلاق پژوهش را تبیین کرده‌اند.

واژه‌های کلیدی: پایبندی به اخلاق پژوهش، فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی، جو حمایتی دانشکده، تشویق علمی دانشجویان

مقدمه و بیان مسأله

یکی از مهم‌ترین چالش‌های قرن بیست و یکم در جوامع پیشرفته، عرصه اخلاق و پایبندی به اصول آن است. با رشد فزاینده پژوهش‌ها در جهان و بالارفتن اهمیت منزلت پژوهشگران و لزوم آراستگی مختارانه آنان به فضایل اخلاقی، همچنین با گسترش روی‌آوری به دانشگاه و آموزش عالی در جامعه به پایبندی به اخلاق در پژوهش، یکی از ارکان مهم برای حفظ و توسعه منزلت علم و دانشمندان، توجه شده است (جمیلی کهنه شهری و سادات سدیدیپور، ۱۳۹۳: ۱۰۵). براساس این، تصریح می‌شود در عصر حاضر، ارتقای مداوم کیفیت علم، دانشگاه و آموزش عالی به توسعه درونزای فرهنگ ارزشیابی نیاز دارد که به نوبه خود به روحیات و رفتارهای خودارزیابی و خودتنظیمی و التزام درونی به کیفیت در میان ذی‌نفعان آموزش عالی نیازمند است. هرچه دانشگاه و آموزش عالی، بیشتر محل توجه و تقاضا واقع می‌شود، حساسیت نسبت به اعتبار، اطمینان از پاسخ‌گویی اجتماعی و تضمین کیفیت آن در حوزه‌های مختلف به‌خصوص در حوزه آموزش و پژوهش نیز افزایش می‌یابد (علیزاده اقدم و همکاران، ۱۳۹۰: ۵۷). در راستای این، استرین و همکاران^۱ (2009) و زچرو^۲ (2008) بیان کرده‌اند یکی از رسالت‌های مهم دانشگاه‌ها این است که دانشجویان را به استانداردهای اخلاقی مرتبط با حرفه‌شان و روش‌های مرتبط با آن مسلط کنند. درواقع، آموزش اخلاق علم و اخلاق حرفه‌ای یک بخش مهم صلاحیت و رسالت دانشگاه‌ها است (Rissanen & Lofstrom, 2014: 17)؛ یعنی دانشگاه‌ها باید در ترویج رفتارهای اخلاقی در پژوهش (در بین کنشگران دانشگاهی) پیشتاز و فعال باشند (Lofstrom, 2012: 349)؛ زیرا، دانشجویان دانشگاه‌ها در فرایندهای پردازش، تولید دانش و به‌کارگیری روش‌ها و رویه‌های پژوهش به آموزش روش‌شناسی و به‌درک اخلاق پژوهش برای ارزیابی اصول اخلاقی دانش تولیدشده نیاز

دارند (Rissanen & Lofstrom, 2014: 17). مفهوم اخلاق پژوهش^۳، اصولی را شامل می‌شود که مراحل اصلی پژوهش (انتخاب موضوع، طرح و تبیین روش‌شناسی پژوهش، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل داده‌ها و انتشار یافته‌ها) را هدایت می‌کند (Sheikhalizadeh Heris et al., 2013: 568). در محیط دانشگاه، تحقق اهدافی مانند دانش‌آفرینی دانشگاهی، تجاری‌سازی پژوهش‌های دانشگاهی، ارتباط با صنعت و گره‌گشایی از مسائل اقتصادی و نیازهای صنعتی در گرو کنش‌های علمی دانشگاهی معطوف به نیاز، کیفیت و اخلاق است. تعمیق و گسترش ارزش‌های حاکم بر رفتار عملی و حرفه‌ای در همه سطوح دانشگاهی، التزام اجتماعی استادان و دانشجویان و اعتماد بیشتر جامعه به دانشگاهیان و سلامت ارتباط علمی و فعالیت‌های پژوهشی را موجب می‌شود (فرهینی فراهانی و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۲)؛ درحالی‌که نبود پایبندی به اخلاق علمی به صداقت و صلابت پژوهش لطمه می‌زند (Reznik, 2005: 1). به همین دلیل، مفهوم یادشده در سال‌های گذشته به شدت توجه اندیشمندان و صاحب‌نظران را جلب کرده است؛ به طوری که مارتین هارمسی^۴ اخلاق پژوهش را یکی از چهار موضوع مهم اجتماعی می‌داند (Sheikhalizadeh Heris et al., 2013: 568)؛ زیرا مسائل غیراخلاقی در پژوهش همیشه به‌صورت‌های گوناگون وجود داشته است. در تأیید ادعای یادشده، مارتین سون، اندرسون و دویرز^۵ (2005) با بررسی ۳۲۴۷ فقره از مقاله‌های پذیرفته‌شده کمیته پژوهشی بیان می‌کنند هر یک از این مقالات دست‌کم در یک مورد به مسائل غیراخلاقی و غیرعلمی دچار شده‌اند (ادیب و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۵۲). سالمارش^۶ (2004)، ادعا کرده است ۱۵٪ از دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌های استرالیا در تکالیفشان سرقت کرده‌اند (Mundt, 2008: 5). همچنین، نتایج

³ Research ethics

⁴ Martin Harnesli

⁵ Martinson, Anderson & Devires

⁶ Salmarsch

¹ Strain et al.

² Zucchero

پژوهش مک کب، باترفیلد و تریونو^۱ (2006) بیان می‌کند ۵۶٪ دانشجویان کارشناسی بی‌زینس و ۴۷٪ دانشجویان کارشناسی غیربی‌زینس در ۳۲ دانشکده و دانشگاه‌های کانادا و ایالات متحده از رفتارهایی استقبال کرده‌اند که متضمن بداخلاقی هست. از نگاه دایروف^۲ (2004) نیز سرقت علمی مسئله تعدادی از دانشکده‌ها و محیط‌های دانشگاهی است (Mundt, 2008: 14).

بنا به اذعان صاحب نظران، فریب‌کاری در پژوهش^۳ در بسیاری رشته‌ها و کشورها به امر عادی تبدیل شده است. پژوهشگران، مؤلفان، ناشران و مترجمان ممکن است در مسیر انجام فعالیت‌های خویش، آگاهانه یا ناآگاهانه مرتکب تخلف‌هایی شوند (کیوان‌آرا و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۵۰). یافته‌های پژوهش‌ها و آمارهای گزارش‌شده پژوهشگران ایرانی نیز بیان می‌کند اخلاق علمی وضعیت بحث‌انگیزی در ایران داشته است (فراستخواه، ۱۳۸۵: ۱۳؛ جمیلی کهنه‌پوشی و سادات سدیدپور، ۱۳۹۳: ۱۰۵؛ بهمن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۲۹) و مؤلفه‌ها و ویژگی‌های دانشگاهی و دپارتمانی بیشتر ضد هنجارپرور هستند تا هنجارپرور (قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۰: ۱۸۷). در دانشگاه تبریز نیز مانند سایر دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری این بحث تأمل‌برانگیز است؛ زیرا براساس تجربه زیسته و مشاهدات میدانی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز، گاهی الزامات اخلاق پژوهش در حد مطلوب رعایت نمی‌شود. شکوه جامعه علمی به‌خصوص اساتید در جلسات دفاع و کنفرانس‌های کلاسی از منبع در منبع شدن برخی از مقالات علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی شاهد این مدعا است. با وجود آثار مخرب عدم پایبندی به اخلاق علمی بر پژوهشگران، جامعه و صنعت و برخلاف وجود رابطه سازه جامعه‌پذیری دانشگاهی با میزان پایبندی به اخلاق پژوهش در مطالعات و پژوهش‌های خارجی (Rissanen & Lofstrom, 2014: 17; Fisher et al., 2013: 1)

پژوهش مک کب، باترفیلد و تریونو^۱ (2006) بیان می‌کند ۵۶٪ دانشجویان کارشناسی بی‌زینس و ۴۷٪ دانشجویان کارشناسی غیربی‌زینس در ۳۲ دانشکده و دانشگاه‌های کانادا و ایالات متحده از رفتارهایی استقبال کرده‌اند که متضمن بداخلاقی هست. از نگاه دایروف^۲ (2004) نیز سرقت علمی مسئله تعدادی از دانشکده‌ها و محیط‌های دانشگاهی است (Mundt, 2008: 14).

بنا به اذعان صاحب نظران، فریب‌کاری در پژوهش^۳ در بسیاری رشته‌ها و کشورها به امر عادی تبدیل شده است. پژوهشگران، مؤلفان، ناشران و مترجمان ممکن است در مسیر انجام فعالیت‌های خویش، آگاهانه یا ناآگاهانه مرتکب تخلف‌هایی شوند (کیوان‌آرا و همکاران، ۱۳۹۲: ۴۵۰). یافته‌های پژوهش‌ها و آمارهای گزارش‌شده پژوهشگران ایرانی نیز بیان می‌کند اخلاق علمی وضعیت بحث‌انگیزی در ایران داشته است (فراستخواه، ۱۳۸۵: ۱۳؛ جمیلی کهنه‌پوشی و سادات سدیدپور، ۱۳۹۳: ۱۰۵؛ بهمن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۲۹) و مؤلفه‌ها و ویژگی‌های دانشگاهی و دپارتمانی بیشتر ضد هنجارپرور هستند تا هنجارپرور (قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۰: ۱۸۷). در دانشگاه تبریز نیز مانند سایر دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری این بحث تأمل‌برانگیز است؛ زیرا براساس تجربه زیسته و مشاهدات میدانی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز، گاهی الزامات اخلاق پژوهش در حد مطلوب رعایت نمی‌شود. شکوه جامعه علمی به‌خصوص اساتید در جلسات دفاع و کنفرانس‌های کلاسی از منبع در منبع شدن برخی از مقالات علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی شاهد این مدعا است. با وجود آثار مخرب عدم پایبندی به اخلاق علمی بر پژوهشگران، جامعه و صنعت و برخلاف وجود رابطه سازه جامعه‌پذیری دانشگاهی با میزان پایبندی به اخلاق پژوهش در مطالعات و پژوهش‌های خارجی (Rissanen & Lofstrom, 2014: 17; Fisher et al., 2013: 1)

ادبیات پژوهش

به مفهوم اخلاق پژوهش با پایان جنگ جهانی دوم توجه شد؛ هنگامی که اعمال ناشایست نازی‌ها با آزمایش‌های غیرانسانی بر اسرای جنگی کشف شد. در آن هنگام برای انجام پژوهش‌های بالینی دستورالعمل مشخصی در زمینه رعایت اخلاق نبود (بهمن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۳۴)؛ بنابراین، در دهه ۱۹۶۰، سوءاستفاده از آزمودنی‌های انسانی در پژوهش‌های پزشکی سبب شد تا اقداماتی در این زمینه صورت گیرد (Janvier & Farlow, 2015: 437). از جمله این اقدامات به بیانیه‌های نورمبرگ^۳ (1947) و پس از آن به بیانیه هلسینگی^۴ (1964) توسط مجمع جهانی پزشکی در فنلاند، دومین تلاش بین‌المللی، اشاره کرد که از آن به بعد حامی و پشتیبان اساسی قواعد اخلاق پژوهش بوده است (خالقی، ۱۳۸۷: ۸۴ و Guraya et al., 2014: 1). اخلاق پژوهش دربرگیرنده اصولی است که مراحل اصلی پژوهش (برای نمونه انتخاب موضوع، طراحی و تبیین روش‌شناسی پژوهش، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل داده‌ها و کدگذاری و انتشار یافته‌های پژوهش) را هدایت

³ Nuremberg

⁴ Helsinki

¹ McCabe, Butterfield & Trevino

² Dieruf

روایی / عام‌گرایی^۴، بی‌غرضی عاطفی^۵، اصالت^۶ و شک سازمان‌یافته^۷ نامیده می‌شوند. سپس وی با اضافه کردن دو اصل جدید کارکردگرایانه دیگر به هنجارهای قبلی، تعداد این اصول را به هفت مورد رسانده است که به اختصار، کدوشور^۸ کدوشور^۹ (اشتراک‌گرایی، جهان‌روایی / عام‌گرایی، بی‌غرضی عاطفی، اصالت، شک سازمان‌یافته، تواضع و فروتنی^۹ و به رسمیت شناختن / رسمیت یافتن^{۱۰}) نامیده می‌شود (Cannavo, 1997). به نقل از ودادهیر و همکاران، (۱۳۸۷: ۸). در الگوی مرتن به علم باتوجه به ابعاد سازمانی و کارکردی همچون حوزه نهادی خودتنظیم مستقل از سایر حوزه‌ها نگریسته می‌شود. همچنین، علم یک نهاد اخلاقی در نظر گرفته می‌شود که نظام جامعه‌پذیری، پاداش و تنبیه ویژه خود را دارد (ربانی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۳). از نگاهی دیگر، بن مقام^{۱۱} پس از تحلیل هنجارهای اخلاقی مرتن، آن را دقیق و کافی ندانسته است و ده اصل اخلاقی (صداقت^{۱۲} و شرافت علمی، صبروری و پشتکار^{۱۳}، عینیت^{۱۴}، احتیاط و حزم، همکاری^{۱۵}، احترام به آزمودنی‌های انسانی^{۱۶}، احترام به آزمودنی‌های غیرانسانی^{۱۷}، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای^{۱۸}، مسئولیت‌پذیری آموزشی^{۱۹} و مسئولیت‌پذیری اجتماعی^{۲۰}) را در پژوهش پیشنهاد کرده است. از این ده اصل پنج اصل اول ناظر به پژوهشگر به‌مثابه شخص است؛ دو اصل بعدی درباره نحوه رفتار با سوژه‌های انسانی و غیرانسانی و سه اصل بعد تکالیف پژوهشگر را در عرصه وسیع‌تر جامعه

می‌کند. در هر مرحله، پژوهش ممکن است با بن‌بست‌های اخلاقی متفاوت مواجه شود؛ بنابراین، باید چارچوب مشخصی برای مواجهه با این شرایط و جلوگیری از انحرافات وجود داشته باشد. این چارچوب معمولاً به‌عنوان اخلاق پژوهش آمده است. اخلاق پژوهش، دستورالعمل‌هایی برای مسئولیت‌پذیری پژوهشگران فراهم می‌کند و به پژوهشگران و دانشمندان کمک می‌کند تا با استانداردهای حرفه‌ای پذیرفته‌شده، پژوهش‌های علمی انجام دهند (Sheikhalizadeh, Heris et al., 2013: 568). تا به تبع آن، از زیان‌های احتمالی ناشی از پژوهش جلوگیری کنند (بهمن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۳۶) و این به نوعی به لحاظ ارزش‌ها، استانداردها و رویه‌های نهادی، تدوین اخلاق علم در عمل است (Forskningsetiske komiteer National Committees for Research Ethics in Norway, 2006: 5). در راستای این، گورایا و همکاران (2014)، موضوعات کلیدی اخلاق پژوهش را رضایت آگاهانه، حریم خصوصی، تعامل خوب (و قابل اعتماد)، رازداری و احترام و مسئولیت‌پذیری می‌دانند (Guraya et al., 2014: 123-124). که در آن، پژوهشگر همان‌طور که نسبت به مشارکت‌کنندگان تعهد اخلاقی دارد، نسبت به جامعه نیز تعهدات اخلاقی دارد (خالقی، ۱۳۸۷: ۶-۳).

یکی از اندیشمندان برجسته در این حوزه، رابرت کی مرتن^۱ است. وی معتقد است نهاد علم واجد مجموعه مشخصی از هنجارها و ارزش‌ها که باتوجه به هدف اصلی علم یعنی توسعه دانش تأیید شده و مشروعیت یافته است و با نظام پاداش و مجازات تقویت و تضعیف می‌شوند. گروه‌های آموزشی، چنین هنجارها و ارزش‌هایی را با اجتماعی شدن (جامعه‌پذیری) منتقل می‌کنند (محسنی تبریزی و همکاران، ۱۳۸۹: ۴۸). در اصل، ارزش‌های اخلاقی و روش‌شناختی مدنظر مرتن پنج موردند که به اختصار، کدوس^۲ (اشتراک‌گرایی^۳، جهان

⁴ Universalism

⁵ Disinterestendness

⁶ Originality

⁷ Organized Skepticism

⁸ CUDOSHUR

⁹ Humility/Modesty

¹⁰ Recognition

¹¹ Ben Mepham

¹² Truthfulness

¹³ Diligence

¹⁴ Objectivity

¹⁵ circumspection

¹⁶ Respect for human subjects

¹⁷ Respect for non- human subjects

¹⁸ Professional responsibilites

¹⁹ Educational responsibilites

²⁰ Social responsibilites

¹ Robert C. Merton

² CUDOS

³ Communism

بیان می‌کند (جوادی، ۱۳۹۱: ۳۹-۴۰).

۱۳۸۹: ۴۹)؛ در حالی که در رویکرد بیرون‌گرایی، هنجارها و ارزش‌های اخلاقی در حرفه از محیط بیرونی گرفته می‌شود (بحرینی، ۱۳۸۹: ۵۰). در دیدگاه هارنتنت^{۱۵} (1976) و بیرد^{۱۶} (1990) نیز کیفیت روابط دانشجو با استاد، مفهوم اجتماع علمی در دانشکده، سهم اعضای هیئت علمی در یادگیری، ارزیابی عملکرد دانشجویان و انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی از ویژگی‌های بااهمیت در تعیین فضای هنجاری دپارتمان‌های آموزشی است. کیفیت و وضعیت این ویژگی‌ها فضای هنجاری دپارتمان‌های تخصصی را تعیین می‌کند (Bruhn, 2008 به نقل از قاراخانی و میرزایی، ۱۳۹۴: ۱۱۱-۱۱۰). اسرائیل و های^{۱۷} (2006) نیز در ارتباط با لزوم توجه پژوهشگران به اخلاق پژوهش، دلایل شش‌گانه‌ای (شامل حمایت از مشارکت‌کنندگان، افزایش توانایی پژوهشگران در اجرای مطلوب فرایند پژوهش، هماهنگی با انتظارات حرفه‌ای، ارائه رهنمودهایی به پژوهشگران برای سازگاری با توسعه اخلاقی جدید، افزایش یک‌پارچگی در پژوهش و تضمین اعتماد به پژوهش) را مطرح کرده است (Lahman et al., 2011: 1398).

فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی

یکی از عوامل مؤثر بر پایبندی به اخلاق پژوهش، فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی است؛ زیرا پرورش و اشاعه هنجارهای دانشگاهی^{۱۸} در محیط‌های علمی و درونی‌شدن هنجارها^{۱۹} در بین کنشگران دانشگاهی علاوه بر تقویت توسعه آموزش عالی و تولید علم، قواعد اخلاقی^{۲۰} مرتبط با فعالیت‌های علمی را نهادینه می‌کند و به نزدیکی و پیوستگی بیشتر علم و اخلاق در محیط دانشگاهی منجر می‌شود (محسنی تبریزی و همکاران، ۱۳۸۹: ۴۵). مفهوم جامعه‌پذیری حرفه‌ای در رشته‌های تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه و ... مطالعه

دیوید رزنیک^۱ (از صاحب‌نظران معاصر اخلاق علم) نیز برخلاف دیدگاه مرتن، علم را حرفه‌ای اخلاقی تصور کرده که معیارهای اخلاقی آن از حرفه‌ای به حرفه‌ای دیگر متفاوت است. همچنین، رزنیک برخلاف مرتن، اخلاقیات علم را به دانشمندان و اجتماع علمی خاص آنها محدود نکرده است؛ بلکه معتقد است متخصصان در برابر اجتماع علمی و همچنین در قبال عموم مردم نیز پاسخگو و مسئول هستند (ربانی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۴). براساس دیدگاه وی، اخلاق بر معیارهای رفتاری مشتمل است که بر رفتار افرادی ناظر است که یک شغل یا نقش حرفه‌ای را ایفا می‌کنند و شخصی که وارد یک حرفه می‌شود متعهد به اقتدا به یک سلسله وظایف و تکالیف اخلاقی است (علیزاده اقدم و همکاران، ۱۳۹۰: ۵۸). وی بیان کرده است رفتار اخلاقی در علم ایجاب می‌کند که از استانداردهای اخلاقی پذیرفته‌شده تخطی نشود و این استانداردها برای پیشبرد اهداف علم باید تشویق شوند. وی در مطالعاتشان از اصول دوازده‌گانه اخلاق علمی دفاع کرده است که صداقت^۲، دقت^۳، آزاداندیشی^۴، آزادی^۵، اعتبار^۶، آموزش^۷، مسئولیت‌پذیری اجتماعی^۸، مشروعیت^۹، فرصت^{۱۰}، احترام متقابل^{۱۱} کارایی^{۱۲} و احترام به آزمودنی‌ها^{۱۳} را شامل می‌شود (Resnik, 2005: 48-61). در چارچوب رویکرد درون‌گرایی، مک اینتایر^{۱۴} (1984) نیز معتقد است هر حرفه، تاریخچه و ویژگی‌های خاصی دارد و آداب و سننی را بنا می‌نهد که ایجاب می‌کند افراد آن حرفه به آن آداب پایبند باشند (بحرینی،

¹ Resnik David

² Honesty

³ Carefulness

⁴ Openness

⁵ Freedom

⁶ Credit

⁷ Education

⁸ Social Responsibility

⁹ Legality

¹⁰ Opportunity

¹¹ Mutual Respect

¹² Efficiency

¹³ Respect for Subjects

¹⁴ Macintyre

¹⁵ Hartnet

¹⁶ Beberd

¹⁷ Israel and hi

¹⁸ Academic Norms

¹⁹ Internalization of Norms

²⁰ Ethical Code

می‌شود. نامبردگان، مکانیسم‌های سه‌گانه جامعه‌پذیری شامل 1. تعامل با دیگران؛ 2. همگرایی و احساس مناسب از انتظارات اعضای هیئت علمی و همکاران و 3. یادگیری دانش و مهارت‌های ضروری برای عملکرد حرفه‌ای را مناسب می‌دانند. نامبردگان، تصریح کرده‌اند فرایندهای جامعه‌پذیری، فرایند خطی نیست؛ بلکه فرایند بدون مرز، سیال، پویا، تعاملی، درحال تحول و نفوذپذیر است (Weidman & Stein, 2003: 643). ویدمن و آستین، بسیاری از آثار و مطالعات انجام‌شده درباره مفهوم جامعه‌پذیری را ترکیب کرده و در قالب یکی از الگوهای فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی⁴ توسعه داده‌اند که این امر به توسعه ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات و مطالعات تجربی در این حوزه منجر شده است. از دیدگاه این دو، فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی شامل 1. مشارکت در فعالیت‌های علمی⁵؛ تعامل دانشجویان با اعضای هیئت علمی⁶؛ علمی⁷؛ 3. تعامل دانشجویان با دانشجویان⁸؛ 4. جو حمایتی دانشکده⁹؛ 5. همکاری دپارتمانی⁹ و 6. تشویق علمی دانشجویان¹⁰ است (Rourke & Kanuka, 2012). براگ (1976) از دیگر نظریه‌پردازان این حوزه، درباره جامعه‌پذیری دانشجویان به روش‌های سه‌گانه‌ای اشاره کرده است که با آنها جامعه‌پذیری اتفاق می‌افتد: الف) تعامل دانشجویان با ساختارهای محیط آموزشی؛ ب) تعامل بین دانشجویان در برنامه‌های آموزشی؛ ج) تعامل بین دانشجویان و اساتید و د) ساختار محیط آموزشی. وی معتقد است ساختار محیط آموزشی بر نگرش‌ها و ارزش‌های دانشجویان تأثیر می‌گذارد؛ زیرا آنها منعکس‌کننده ارزش‌ها و نگرش‌های خودحرفه‌ای‌ها است. این عناصر ساختاری، فرایندهای گزینش دانشجویان، تداوم اهداف برنامه، شفاف‌سازی ارزش‌ها و الگوهای نقشی،

شده است. دیدگاه‌های علمی متفاوتی در فهم جامعه‌پذیری حرفه‌ای وجود دارد. مفهوم یادشده برای نشان‌دادن فرایندهایی استفاده شده است که افراد طی آن، ارزش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌ها را کسب می‌کنند. از دیدگاه مرتن، جامعه‌پذیری نقش مهمی در شکل‌گیری اجتماع حرفه‌ای و اخلاق حرفه‌ای دارد. در واقع، جامعه‌پذیری حرفه‌ای¹ فرایند اجتماعی است که نتایج آن به تقویت هنجارهای حرفه‌ای و اجتماعی و شکل‌گیری شخصیت کنشگران حرفه‌ای منجر می‌شود (Kicherova et al., 2015: 443-444).

در تحلیل دیگر، مفهوم یادشده فرایندی است که افراد طی آن، ارزش‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها، هنجارها و دانش موردنیاز برای عضویت در جامعه، گروه و سازمان معین را یاد می‌گیرد (Gardner, 2010: 40). براگ² (1976) در تعریفی مشابه، معتقد است جامعه‌پذیری، فرایند یادگیری است که افراد از خلال آن، دانش و مهارت‌ها، ارزش‌ها و طرز نگرش، عادت و شیوه‌های تفکری را کسب می‌کنند که به آن تعلق دارند. ویدمن³ از دیگران صاحب‌نظرانی است که فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی را برجسته کرده است. وی معتقد است فرایندهای جامعه‌پذیری، باورها، ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی را به تازه‌واردان منتقل می‌کنند. از نظر وی، جامعه‌پذیری، علمی فرایندی است که افراد طی آن، دانش‌ها، بینش‌ها، باورها، ارزش‌ها، الگوها و معیارهای فرهنگی خاص محیط علمی را طی کنش و واکنش‌هایی با نهادهای رسمی و غیررسمی، کسب و جز شخصیت خود می‌کنند؛ در نتیجه به‌عنوان افرادی مؤثر در جامعه خویش ایفا نقش می‌کنند (Weidman, 2008). به نقل از قانع‌راد و رشتیانی، (1394: 156). هسته اصلی نظریه ویدمن و همکاران (2001)، این است که در محیط نهادی اجتماع دانشگاهی یا سایر مؤسسات آموزش عالی، آمادگی حرفه‌ای اتفاق می‌افتد و هر دو فرهنگ دانشگاهی و هم‌تایان را شامل

⁴ the academic socialization process.

⁵ Participating in scholarly activities

⁶ Student-faculty interaction

⁷ Student-student interaction

⁸ Supportive faculty environment

⁹ Department collegiality

¹⁰ Student scholarly encouragement

¹ Professional socialization

² Bragg

³ Weidman

کالینز^۷ (2000) درباره اهمیت مراسم تعاملی (بُعدی از جامعه‌پذیری دانشگاهی) در زندگی روزمره و همچنین در مناسبات بین دانشمندان بحث می‌کند. مراسم تعاملی، نوعی کنش متقابل است که افراد را در یک اجتماع اخلاقی (به فراخور موضع پژوهش، اقتدا به اخلاق پژوهش) مقید می‌کند و نمادهایی را می‌آفریند که اعضا با آنها جهان خویش را می‌بینند (محسنی تبریزی و همکاران، ۱۳۸۸: ۸۳). هاگستروم^۸ (1975)، نیز از دیگران اندیشمندان حوزه جامعه‌شناسی علم است که به نقش مهم جامعه‌پذیری در علم تأکید کرده است. دانشجو در این فرایند به‌طور مؤثر از علائق حرفه‌ای و فکری رقیب انزوا می‌گیرد و به معلمان خویش وابسته می‌شود. درک دانشجو از شخصیت، حرمت، صلاحیت و اهمیت کارش به ارزیابی اساتید و همکلاسی‌ها بستگی پیدا می‌کند. در دیدگاه این نظریه‌پرداز، جامعه‌پذیری در علم نقش زیادی دارد. به نظر وی در دنیای دانش، انزوای اجتماعی از همتایان، کاهش بهره‌وری و عملکرد علمی افراد را سبب می‌شود (قانع‌راد و ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۹: ۶). در طبقه‌بندی هاگستروم، از میان ارتباطات، مناسبات اساتید با دانشجویان (بُعدی از جامعه‌پذیری دانشگاهی) اهمیت زیادی دارد؛ زیرا بیشتر رهبران دانش محور از طریق دانشجویانشان با رشته خود مرتبط می‌شوند (قانع‌راد و همکاران، ۱۳۸۷: ۷۴). از منظر تئوری شبکه اجتماعی نیز موارد یادشده تأیید می‌شوند؛ یعنی تعامل دانشجویان با دانشجویان، تعامل دانشجویان با استاد و ... نقش مهمی در پایبندی به اخلاق پژوهش داد. در متن این تئوری، داوطلبانه بودن روابط بین دانشجویان با اساتید به لحاظ استقلال حرفه‌ای جایگاه ویژه‌ای دارد (علیزاده اقدم و همکاران، ۱۳۹۰: ۵۹). از نظر کوهن^۹ (1970)، فرایندهای جامعه‌پذیری باورها، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و شناختی را به تازه واردین منتقل کرده است و محتوای علمی از راه تعامل با

ارائه فرصت‌هایی برای پاسخ‌های علمی (امتحانات، کارآموزی و...)، ارائه ضمانت‌های مثبت و منفی به‌عنوان بازخورد به دانشجویان را شامل می‌شوند. در چارچوب این نظریه، تعامل دانشجویان با همتایان نیز به فرایندهای جامعه‌پذیری کمک می‌کند (Gardner, 2010: 40). در این ارتباط، گولد^۱ (1998) نیز چارچوبی را برای فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان دوره دکتری به شکل چهار وظیفه عمومی گذار^۲ ترسیم کرده است: است: وظیفه اول، توانایی تسلط بر محتوای یک حوزه علمی مشخص؛ وظیفه دوم، زیست زندگی روزمره به‌سان دانشجوی تحصیلات تکمیلی را شامل می‌شود؛ وظیفه سوم، یادگیری حرفه‌ای است که دانشجو در نهایت آن را انجام خواهد داد و وظیفه‌ی آخر، همسان‌ساختن خود با گروه آموزشی خود است (مه‌دیه و همکاران، ۱۳۹۵: ۴۹). در راستای مباحث مطرح شده، ویگوتسکی^۳ (1978-1987) در تئوری فعالیت، تأکید می‌کند یادگیری، فرایند با واسطه‌ای است که افراد به‌طور فعال، دانش خود را از محیطی می‌گیرند که در فعالیت‌های هدف‌گرا درگیر است. نامبرده استدلال کرده است یادگیری و توسعه شناختی با تعاملاتی تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد که افراد با دیگران ماهر و صاحب دانش دارند (Yang, 2010: 142). در واقع، دانشجویان در خلال فرایند پویای جامعه‌پذیری دانشگاهی، مهارت و عضویت در اجتماع دانشگاهی جدیدشان را کسب می‌کنند که این امر، ضرورت فهم دیدگاه انجمن تمرین^۴ را تحمیل می‌کند. این رویکرد نشان می‌دهد یادگیری، فرایند برساخت‌شده اجتماعی^۵ است که دانشجویان با همتایان و مربیان تجربه می‌کنند؛ درحالی‌که مشارکت در اجتماع علمی فرایندی است که مشارکت محیطی مشروع^۶ نامیده می‌شود (Al Murshidi, 2014: 141). راندال

¹ Gold

² Four General Tasks of Transition

³ Vigotsky

⁴ Community of Practice perspective (COP)

⁵ socially constructed process

⁶ Legitimate Peripheral Participation (LPP)

⁷ Randall Collins

⁸ Hagstrom

⁹ Kuhn

محیط یاددهنده در بین ۸۷ نفر از دانشجویان علوم رفتاری (روان‌شناسی و علوم تربیتی) نشان داد دانشجویانی به اصول اخلاق پژوهش بیشتر تعهد دارند که قبلاً روی ارزش‌ها و هنجارهای حرفه‌ای خود کار کرده‌اند (Rissanen & Lofstrom, 2014: 17).

- در سال ۲۰۱۳ فیشر و همکاران در پژوهشی با عنوان جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی در ارتباط با رفتار پژوهشی مسئولانه در بین ۹۶۸ نفر از دانشجویان دکتری روان‌شناسی مشغول به تحصیل و تازه فارغ‌التحصیل شده به این نتیجه رسیدند که سازه‌هایی مانند تشویق دانشجویان به صداقت (بعدهی از جامعه‌پذیری دانشگاهی)، تجارب پژوهشی دانشجویان، الگوسازی و آموزش رفتار پژوهشی مسئولانه از طریق مدرس، سیاست‌های رفتار مسئولانه گروه آموزشی (بعدهی از جامعه‌پذیری)، الگوسازی رفتارهای پژوهشی مسئولانه از طریق هیئت علمی و رفتارهای پژوهشی مسئولانه و صادفانه را پیش‌بینی می‌کند (Fisher et al., 2013: Abstract).

- شیخزاده هریس و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان مطالعه وضعیت پابندی به اخلاق پژوهش در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی مناطق ۱۳ و ۱۲ به این نتیجه رسیده‌اند که در بین جامعه آماری بررسی شده، همه شاخص‌های اخلاق پژوهش به جز نیازهای جامعه در نظر گرفته می‌شود (Sheikhalizadeh Heris et al., 2013: 568).

- یافته‌های پژوهش لوفستروم (۲۰۱۲) با عنوان آگاهی‌های اخلاقی دانشجویان و مفهوم اخلاق پژوهش در بین ۲۶۹ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه منطقه‌ای ایالات متحده آمریکا نشان می‌دهد جامعه‌پذیری حرفه‌ای و سازمانی در تبیین آگاهی دانشجویان از اخلاق پژوهش نقش مهمی دارد (Lofstrom, 2012: 349).

- براساس یافته‌های تکسریا و همکاران (۲۰۱۱) با آموزش، یادگیری تجربی و عملی و مشارکت در فعالیت‌ها، آگاهی و فهم دانشجویان از رهنمودهای اخلاقی و رفتار

کارگزاران جامعه‌پذیری به نوآموزان منتقل می‌شود (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ۵). کولب و فرای^۱ (۱۹۷۵) نیز نظراتی مشابه نظرات کوهن دارند. ایشان هم در الگوی یادگیری تجربی^۲ بیان کرده‌اند که یادگیری تجربی آسان‌کننده ایده‌هایی درباره اخلاق پژوهش و تعامل پژوهشی مسئولانه است (Teixeira poit et al., 2011: 246). از دیدگاه بوردیو^۳، جامعه‌شناس متأخر فرانسوی نیز جامعه‌پذیری با شکل‌گیری هابیتوس^۴ (عادتواره) مشخص می‌شود. براساس این رویکرد، هابیتوس، نظامی از خصلت‌های پایدار است که فرد در جریان جامعه‌پذیری به دست می‌آورد. از دیدگاه وی، درونی‌سازی، یکی از سازوکارهای اساسی جامعه‌پذیری است که با آنها رفتارها و ارزش‌های آموخته‌شده، خودبه‌خودی، طبیعی و نسبتاً فطری به نظر می‌رسند. این سازوکار امکان درونی‌سازی کنش (کنش علمی معطوف به اخلاق) را فراهم می‌کند (بون ویتز، ۱۳۹۱: ۹۰-۹۰). براساس تئوری عمل بوردیو، اذعان می‌شود کنش‌های علمی ضدهنجار و به یک معنا، قصور اخلاقی کنشگران دانشگاهی در میدان پژوهش، محصول جامعه‌پذیری ضعیف و هابیتوس پژوهشی ناسازگار آنان در میدان علمی است.

پیشینه تجربی پژوهش

- نتایج پژوهش کیچروا و همکاران در سال ۲۰۱۵ با عنوان جامعه‌پذیری اولیه حرفه‌ای دانشجویان دانشگاه روسیه با روش کمی و کیفی، نشان داد جامعه‌پذیری حرفه‌ای بر شکل‌گیری ارزش‌های حرفه‌ای (به فراخور موضوع پژوهش، اخلاق حرفه‌ای) و موقعیت مدنی^۵ در آینده تأثیر دارد (Kicherova et al., 2015: 442).

- نتایج پژوهش رایزانن و لوفستروم (۲۰۱۴) با عنوان مهارت‌های اخلاق پژوهش دانشجویان و دانشگاه به‌عنوان

¹ Kolp and Fry

² Experiential learning

³ Bourdieu

⁴ Habitus

⁵ civil position

اخلاقی توسعه می‌یابد (Teixeira et al., 2011:244).

- نتایج پژوهش پیلمان و همکاران در سال 2013 در بین ۱۰۶۶۱ نفر از کارکنان سازمان امور بازنشستگان امریکا با عنوان ادراک از اعمال اخلاق پژوهش، نشان داد تقریباً ۱۴٪ از کارکنان بخش پژوهش سازمان یادشده از افزایش نگرانی‌های اخلاقی و گزارش تخلفات اخلاقی مرتبط با پژوهش نگران هستند (Pearlman et al., 2013: 34).

- ویدمن و آستین پژوهشی با عنوان جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری نسبت به هنجارهای دانشگاهی در سال 2003 در بین دانشجویان علوم تربیتی و اجتماعی (جامعه‌شناسی) در یک دانشگاه تحقیقاتی انجام داده‌اند که گروه‌های آموزشیشان جو علمی دارند. نتایج نشان داد جو عمومی گروه آموزشی در جامعه‌پذیری دانشجویان نسبت به هنجارهای دانشگاهی نقش مهمی دارد (Weidman & Stein, 2003: 653).

- سلونی در سال 2008، تز دکتری با عنوان مفهوم‌سازی جامعه‌پذیری ادبیات دانشگاهی در یک فضای بین فرهنگی، پژوهش قوم‌نگارانه از دانشجویان سال اول دکتری چندزبانه در ایالات متحده امریکا را به روش قوم‌نگاران در سطح خرد انجام داده است. نتایج نشان داده جامعه‌پذیری نسبت به ارزش‌های دانشگاهی یا علمی، امری پیچیده و فرایندی چندلایه است که دانشجویان با همکاری یکدیگر، معنای آن را ساخته‌اند (برساخت کرده‌اند) و در گفتگوی تعاملی در داخل و خارج از کلاس (بعدهی از جامعه‌پذیری دانشگاهی) برای یادگیری ارزش‌های علمی رشته‌های دانشگاهیشان (به فراخور موضوع پژوهش، کدهای اخلاق پژوهش) مشارکت می‌کنند (Seloni, 2008: 3).

- نتایج پژوهش ستوده انواری و بقایی سرایی (۱۳۹۰) با عنوان نقش عوامل ساختاری، کنشی و رابطه‌ای در درونی‌شدن اخلاق علم در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های آزاد اسلامی روده‌ن، کرج و پیشوا ورامین) نشان داد بین عوامل رابطه‌ای (شبکه تعاملات میان

اساتید و دانشجویان «بعدهی از جامعه‌پذیری دانشگاهی») و اخلاق علم رابطه معنی‌داری وجود دارد (ستوده انواری و بقایی سرایی، ۱۳۹۰: ۱۴۳).

- فراستخواه در پژوهشی که با عنوان اخلاق علمی، رمز ارتقای آموزش عالی به روش کیفی انجام داده و به این نتیجه رسیده است که توسعه اخلاق حرفه‌ای با پند و اندرزها و فرهنگ‌سازی‌های بیرونی امکان‌پذیر نیست؛ بلکه با کنش‌های ارتباطی ذی‌نفعان اجتماع علمی و دانشگاهی (بعدهی از فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی) و به‌صورت شیوع و انتشار درونزا میسر می‌شود (فراستخواه، ۱۳۸۵: ۱۳).

- علیزاده اقدم و همکاران در سال ۱۳۹۰ پژوهشی درباره تعیین کننده‌های پایبندی به اخلاق علمی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه تبریز به روش پیمایشی انجام داده‌اند. بخش‌هایی از یافته‌های این پژوهش نشان داد متغیر مشارکت اجتماعی بر میزان پایبندی به اخلاق علمی در بین اساتید دانشگاه تبریز تأثیر مثبتی دارد (علیزاده اقدم و همکاران، ۱۳۹۰: ۵۷).

- در سال ۱۳۹۲، حقیقتیان و همکاران پژوهشی با عنوان تأثیر جامعه‌پذیری سازمانی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی (بعدهی از اخلاق پژوهش) کارکنان (مطالعه‌شده: کارکنان شرکت نفت کرمانشاه) به روش پیمایشی انجام دادند. نتایج نشان داد جامعه‌پذیری سازمانی در ابعاد چهارگانه آموزشی، تفاهم، حمایت و چشم‌انداز آینده با مسئولیت‌پذیری اجتماعی رابطه معنادار دارند (حقیقتیان و همکاران، ۱۳۹۲: ۹۱).

- بهمن‌آبادی و همکاران پژوهشی با عنوان رعایت اخلاق پژوهش در رساله‌های دکتری (مطالعه‌شده: گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد) به روش تحلیل محتوا انجام داده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد در ۵۰٪ رساله‌ها، استانداردهای استناد به منابع استفاده‌شده رعایت شده است (بهمن‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۲۹).

- نتایج پژوهش ادیب و همکاران در سال ۱۳۹۴ با عنوان مطالعه تجربیات اساتید و دانشجویان دانشگاه تبریز از توجه به

- قاراخانی و میرزایی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران، با کاربرد تکنیک تحلیل محتوای کیفی و با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند و مراجعه به تجربه‌های دانشجویان دکتری رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران، شهید بهشتی، الزهرا و تربیت مدرس به این نتیجه رسیدند که دامنه تبعیت نکردن از هنجارهای اخلاق علم در آموزش علوم اجتماعی گسترده است و فقط به کنشگران رشته‌های علمی برحسب میزان و نوع هنجارشکنی علمی محدود نمی‌شود؛ بلکه از ساختار آموزش در سطوح دانشگاه، دانشکده و گروه آموزشی متأثر است (قاراخانی و میرزایی، ۱۳۹۳: ۸۹).

بنابراین با مطالعه محتوای تئوری‌ها و نتایج پژوهش‌های پیشین چنین استنباط می‌شود که فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی تسهیل‌گر پایبندی به اخلاق پژوهش است. در این قسمت از پژوهش به متغیرهای استخراج‌شده از تئوری‌ها و پژوهش‌های پیشین اشاره می‌شود (جدول ۱ و ۲).

اخلاق پژوهش به روش کیفی و پدیدارشناختی نشان داد درخصوص اخلاق پژوهش، مضامینی مانند نظام آموزشی، سوءرفتار در پژوهش، فشارهای محیطی، ویژگی‌های فردی، نبود مدیریت و راهنمایی و عواقب و پیامدها در اخلاق پژوهش مهم هستند (ادیب و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۴۹).

- نتایج پژوهش ودادهیر (۱۳۷۷) با عنوان بررسی عوامل دانشگاهی و دپارتمانی مؤثر بر پیروی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران از هنجارها و ضدهنجارهای علم؛ مطالعه تطبیقی دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، شهید بهشتی و تبریز نشان داد سوگیری هنجاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی براساس نوع جامعه‌پذیری (پیوسته یا ناپیوسته) آنها تفاوت معنی‌داری ندارد (ودادهیر، ۱۳۷۷: ۱۴۶).

- فتحی در پژوهشی با عنوان مطالعه تطبیقی سوگیری هنجاری ادراک‌شده در علم و پژوهش‌های آکادمیک مطالعه‌شده: موردکاوی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های تبریز، تهران، تربیت مدرس و شهید بهشتی در سال‌های ۱۳۸۸ و ۱۳۷۷ نشان داد میانگین اقتدا به هنجارهای علم در میان دو گروه از دانشجویانی تفاوت معنی‌دار نداشته است که جامعه‌پذیری متنوعی تجربه کرده‌اند (فتحی، ۱۳۸۸: ۹۰).

جدول ۱- متغیرهای استخراج‌شده از تئوری‌ها

| متغیرهای استخراج‌شده | دیدگاه نظری |
|--|---------------|
| جامعه‌پذیری، اشتراک‌گرایی، بی‌غرضی عاطفی، اصالت | مرتن |
| صداقت، احترام به آزمودنی‌های انسانی، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، عینیت | بن مفام |
| اخلاق علم، صداقت، دقت، آزاداندیشی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مشروعیت، احترام به آزمودنی‌ها | رزینیک |
| کیفیت روابط دانشجو با استاد، فضای هنجاری دپارتمان‌های آموزشی | هارتنت و ببرد |
| فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی (مشارکت در فعالیت‌های علمی، جو حمایتی دانشکده، تشویق علمی دانشجویان، تعامل دانشجو با دانشجو و تعامل دانشجو با استاد) | ویدمن و آستین |
| جامعه‌پذیری، تعامل بین دانشجویان و اساتید | براگ |
| جامعه‌پذیری، تعامل با کارگزاران جامعه‌پذیری | کوهن |
| جامعه‌پذیری، تعهد به اجتماع اخلاقی | کالینز |
| جامعه‌پذیری، پایبندی به اخلاق پژوهش، مناسبات اساتید با دانشجویان | هاگستروم |
| یادگیری تجربی، اخلاق پژوهش | کولب و فرای |
| جامعه‌پذیری | بوردیو |

(یافته‌های پژوهش)

جدول ۲- متغیرهای استخراج‌شده از پیشینه تجربی پژوهش

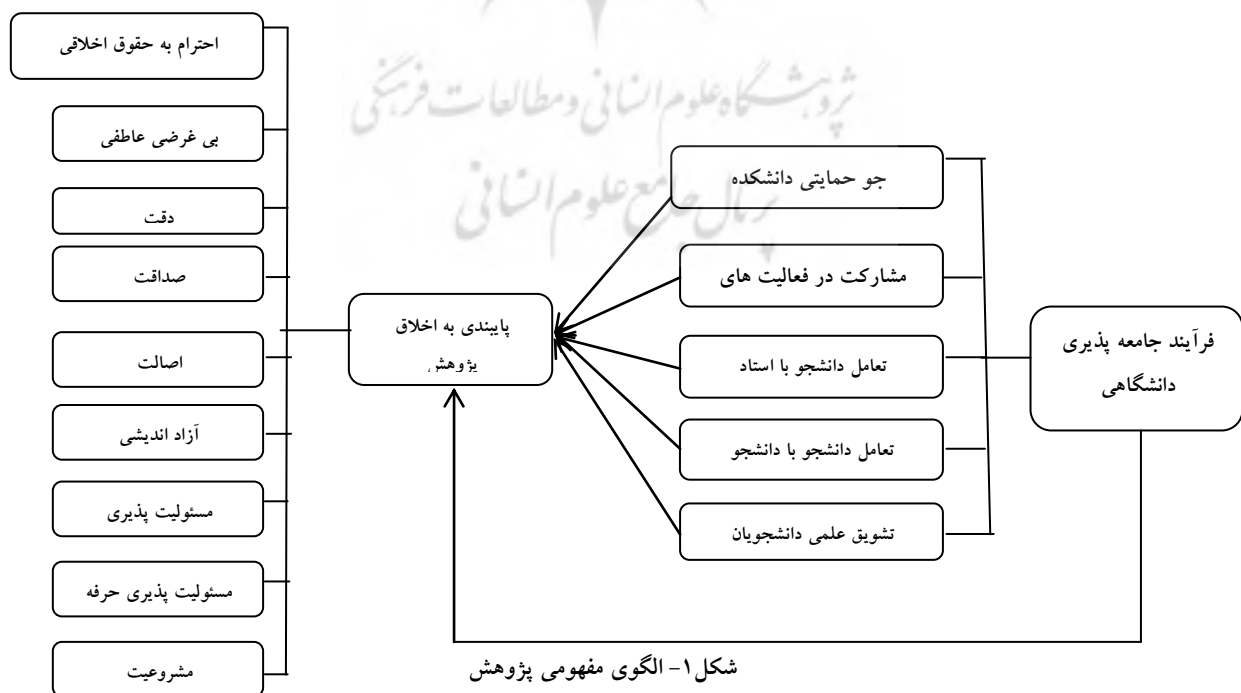
| متغیرهای استخراج‌شده | پژوهشگران |
|--|------------------------------------|
| جامعه‌پذیری، سوگیری هنجاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی | ودادهیر (۱۳۷۷) |
| اخلاق علم، کنش‌های ارتباطی خود یاران و ذی‌نفعان اجتماع علمی و دانشگاهی | فراستخواه (۱۳۸۵) |
| جامعه‌پذیری، اقتدا به هنجارهای علمی | فتحی (۱۳۸۸) |
| اخلاق علم، شبکه تعاملات علمی بین اساتید و دانشجویان | ستوده انواری و بقایی سربابی (۱۳۹۰) |
| مشارکت، پایبندی به اخلاق علمی | علیزاده اقدم و همکاران (۱۳۹۰) |
| تبعیت از هنجارهای اخلاق علم، ساختار آموزشی | قاراخانی و میرزایی (۱۳۹۳) |
| اخلاق پژوهش، نظام آموزشی | ادیب و همکاران (۱۳۹۴) |
| سوءرفتارهای علمی، آموزش اخلاق پژوهش | مونت (۲۰۰۸) |
| آموزش، مشارکت در فعالیت‌های علمی، اخلاق پژوهش | تکسریا و همکاران (۲۰۱۱) |
| اخلاق پژوهش، جامعه‌پذیری حرفه‌ای | لوفستروم (۲۰۱۲) |
| تشویق دانشجویان به صداقت، رفتارهای پژوهشی مسئولانه | فیشر و همکاران (۲۰۱۳) |
| پایبندی به اخلاق پژوهش | رایزنن و لوفستروم (۲۰۱۴) |

(یافته‌های پژوهش)

دانشگاهی و ابعاد پنج‌گانه آن (جو حمایتی دانشکده، تعامل دانشجوی با استاد، تعامل دانشجو با دانشجو، تشویق علمی دانشجویان و مشارکت در فعالیت‌های علمی) به لحاظ نظری بر پایبندی دانشجویان به اخلاق پژوهش تأثیر مستقیمی دارد.

الگوی مفهومی پژوهش

در الگوی مفهومی پژوهش حاضر با الهام از تئوری‌های یادشده و باتکیه بر پشتوانه تجربی پژوهش، ارتباط نظری بین متغیرها به این نحو مفروض شد که فرایند جامعه‌پذیری



عاملی تأییدی، هدف پژوهشگر، تأیید ساختار عاملی ویژه‌ای است. درباره تعداد عامل‌ها به‌طور آشکار فرضیه‌ای بیان می‌شود و برازش ساختار عاملی مدنظر در فرضیه با ساختار کوواریانس‌های اندازه‌گیری شده آزمون می‌شود (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۶). در راستای این، انواع الگوهای احتمالی عامل‌ها با توجه به چارچوب نظری و پشتوانه تجربی بررسی شدند. مقایسه عاملی براساس ادبیات پژوهش تنظیم و سپس الگوهای مفروض با عنایت به شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده با هم مقایسه شدند. در این ارتباط، برای ارزیابی برازش الگوی عاملی ابتدا از شاخص‌های برازش تطبیقی و مقتصد استفاده شد. شاخص‌های برازش افزایش (IFI)، شاخص برازش توکر لویس (TLI) و شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده بنتلر - بونت (NFI) و شاخص برازش نسبی (RFI) نشان‌دهنده قابل قبول بودن الگو هستند؛ زیرا مقادیر این شاخص‌ها بیشتر از مقدار ۰/۹۰ بوده است. همچنین، شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) و شاخص برازش تطبیقی مقتصد (PCFI) هر دو مقادیر قابل قبولی را نشان می‌دهند. مقادیر ۰/۵۰ و بالاتر برای این دو شاخص مقادیر قابل قبولی تلقی می‌شوند؛ هرچند برخی از منابع بر مقادیر ۰/۶۰ و بالاتر برای مناسب بودن الگوی تدوین شده تأکید کرده‌اند (قاسمی، ۱۳۹۲: ۲۰۲).

در مجموع با مرور شاخص‌های برازش تطبیقی و مقتصد بررسی شده گفتنی است الگوی اندازه‌گیری، برازش مناسبی دارد (جدول ۳). در پایان، نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد تمامی بارهای عاملی ابعاد سازه پایبندی به اخلاق پژوهش معنادار (بالاتر از معیار ۰/۴) است؛ بنابراین، گویه‌های لحاظ شده برای هر عامل، اطلاعات زیادی را منعکس می‌کنند و با بهترین روش، متغیر پنهان را اندازه‌گیری می‌کنند (جدول ۴).

حال براساس الگوی مفروض، فرضیه اساسی زیر و آزمون آن در جامعه آماری مدنظر طرح می‌شود:

- بین فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و ابعاد آن (جو حمایتی دانشکده، مشارکت در فعالیت‌های علمی، تعامل دانشجویان با استاد، تعامل دانشجویان با دانشجویان و تشویق علمی دانشجویان) با پایبندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی به اخلاق پژوهش رابطه معنی‌دار وجود دارد.

روش‌شناسی

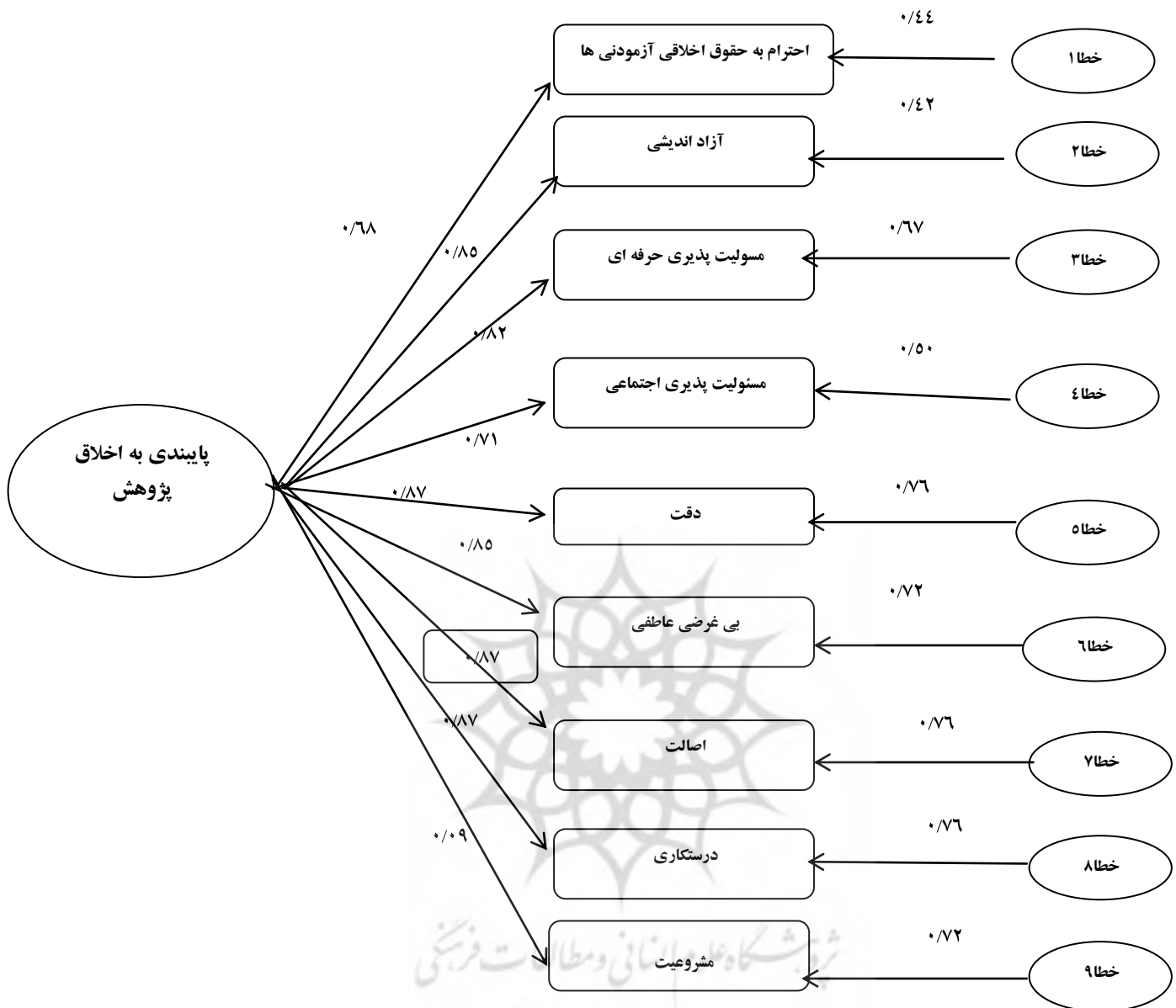
روش پژوهش استفاده شده در این پژوهش براساس هدف پژوهش از نوع کاربردی و نحوه گردآوری داده‌ها، پیمایشی است. ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه بسته پاسخ (در قالب طیف لیکرت) است. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ به تعداد ۶۶۱۵ نفر را شامل می‌شود که از این تعداد، ۷۲۹ نفر براساس فرمول کوکران و به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده‌اند.

$$n = \frac{Nt^2s^2}{Nd^2 + t^2s^2} = \frac{6615 \times 1.96^2 \times .533}{[(6615 \times .05^2) + (1.96^2 \times .533)]} \approx 729$$

در این پژوهش برای سنجش اعتبار مقیاس به ترتیب از روش اعتبار محتوایی و سازه‌ای استفاده شد. برای احراز اعتبار محتوایی پژوهش سعی شد معرف‌هایی تهیه شوند که سازه‌های بررسی شده را در حد درخور قبولی پوشش دهند؛ بدین ترتیب، ابتدا پرسش‌نامه مقدماتی تدوین شد و محتوای پرسش‌نامه در اختیار اساتید صاحب فن قرار گرفت و پس از اعمال نظرات آنان، پرسش‌نامه نهایی تدوین شد. همچنین در پژوهش حاضر برای برآورد اعتبار سازه‌ای مرتبط با سازه پایبندی به اخلاق پژوهش (متغیر ملاک) از تحلیل عاملی تأییدی از نرم‌افزار AMOS ۱۸ استفاده شد. در تحلیل‌های

جدول ۳- شاخص‌های برازش تطبیقی و مقتصد

| NFI | RFI | IFI | TLI | CFI | الگوی پایه |
|-------|-------|--------|-------|-------|------------|
| ۰/۹۲۹ | ۰/۸۸۲ | ۰/۹۳۴ | ۰/۸۹۰ | ۰/۹۳۴ | |
| | | PRATIO | PNFI | PCFI | |
| | | ۰/۶۰۰ | ۰/۵۵۷ | ۰/۵۶۰ | |



NFI=0/92 RFI=0/88 IFI=0/93 TLI=0/89 CFI=0/93 DF=27 CMIN=36/354 P=000/0

شکل ۲- الگوی عاملی مرتبه اول برای اندازه‌گیری سازه پایبندی به اخلاق پژوهش

جدول ۴- بار عاملی و مقدار بحرانی مؤلفه‌ها

| مؤلفه | گویه | بار عاملی | مقدار بحرانی | خطای معیار | سطح معنی داری |
|----------------------------------|---|-----------|--------------|------------|---------------|
| احترام به حقوق اخلاقی آزمودنی‌ها | احترام به حریم خصوصی آزمودنی‌ها | ۰/۸۹ | - | - | - |
| | اجرای پژوهش با رضایت و آمادگی آزمودنی‌ها | ۰/۸۸ | ۲۸/۶۶۶ | ۰/۰۳۳ | *** |
| آزاداندیشی | آگاه‌کردن مشارکت‌کنندگان از اهداف، روش‌ها، خطرات، مشکلات، ناملایمات و پیامدهای احتمالی پژوهش | ۰/۶۶ | ۱۹/۹۲۶ | ۰/۰۳۵ | *** |
| | رعایت اصل محرمانگی و ناشناسی | ۰/۶۷ | ۲۰/۲۸۸ | ۰/۰۳۸ | *** |
| مستولیت‌پذیری حرفه‌ای | در اختیار گذاشتن یافته‌های علمی خود به سایر پژوهشگران برای بررسی و نقد | ۰/۷۷ | - | - | - |
| | مبادله یافته‌های علمی خود با پژوهشگران سایر دانشگاه‌ها | ۰/۷۴ | ۲۰/۱۴۲ | ۰/۰۴۶ | *** |
| مستولیت‌پذیری اجتماعی | تعهد به اشتراک‌گذاری نتایج پژوهش | ۰/۸۶ | ۲۳/۰۷۷ | ۰/۰۴۴ | *** |
| | مبادله آزادانه اطلاعات علمی | ۰/۸۰ | ۲۱/۶۴۲ | ۰/۰۴۵ | *** |
| بی‌غرضی عاطفی | مستولیت‌پذیری در قبال یافته‌های پژوهشی خود | ۰/۷۴ | - | - | - |
| | رعایت حق مؤلف | ۰/۷۹ | ۱۹/۶۷۴ | ۰/۰۶۱ | *** |
| اصالت | احترام به نظرات مخالف دیگران | ۰/۷۵ | ۱۸/۸۶۱ | ۰/۰۵۳ | *** |
| | استفاده مسئولانه از تجارب و اندیشه‌های پژوهشگران دیگر | ۰/۷۷ | ۱۹/۲۷۴ | ۰/۰۵۴ | *** |
| درستکاری | انتخاب موضوع پژوهش براساس اولویت‌های جامعه | ۰/۶۲ | - | - | - |
| | توجه به منافع آحاد جامعه در انتخاب موضوع پژوهش | ۰/۹۱ | ۲۸/۶۰۸ | ۰/۰۴۰ | *** |
| مشروعیت | توجه به پیامدهای احتمالی نامطلوب پژوهش برای جامعه | ۰/۶۸ | ۲۴/۹۰۸ | ۰/۰۳۶ | *** |
| | موشکافی و دقت مداوم در نوشته‌ها و داده‌ها | ۰/۸۰ | - | - | - |
| مشروعیت علمی | پرهیز از ارتکاب خطا در انتخاب روش پژوهش | ۰/۸۴ | ۲۴/۰۷۵ | ۰/۰۴۱ | *** |
| | التزام به اصل شفافیت در شیوه نگارش | ۰/۸۰ | ۲۲/۸۳۲ | ۰/۰۴۰ | *** |
| اصالت | ثبت دقیق داده‌های پژوهش در نرم‌افزارهای آماری (SPSS, SAS, ...) | ۰/۵۶ | ۱۴/۹۷۴ | ۰/۰۵۱ | *** |
| | پرهیز از سوگیری و تورش در گزارش نتایج پژوهش | ۰/۶۸ | ۱۸/۶۷۰ | ۰/۰۴۳ | *** |
| اصالت | التزام و تعهد در جست‌وجوی حقیقت | ۰/۷۹ | - | - | - |
| | اتخاذ بی‌طرفی در کشف حقایق | ۰/۸۶ | ۰/۰۵۲ | ۲۱/۰۶۱ | *** |
| اصالت | پرهیز از سازگار کردن رویه‌ها، یافته‌ها و نتایج پژوهش‌ها بنا به میل و خواسته کارفرمایان یا مراجعان | ۰/۷۵ | ۰/۰۵۱ | ۲۰/۰۶۴ | *** |
| | التزام به اصیل بودن شواهد تجربی (داده‌ها) | ۰/۷۶ | - | - | - |
| اصالت | تعهد به انتخاب موضوع اصیل پژوهشی دانش بنیان | ۰/۸۵ | ۰/۰۵۰ | ۲۳/۷۸۰ | *** |
| | التزام به انتخاب موضوع علمی اصیل برای پژوهش | ۰/۸۹ | ۰/۰۵۰ | ۲۴/۸۰۵ | *** |
| اصالت | اهتمام به اصیل و با کیفیت بودن تئوری‌های استفاده‌شده | ۰/۸۱ | ۰/۰۴۸ | ۲۲/۵۴۰ | *** |
| | التزام به گزارش یافته‌های متناقض با پژوهش | ۰/۶۹ | - | - | - |
| درستکاری | پرهیز از دستکاری و خوشبیندسازی نتایج پژوهش | ۰/۸۰ | ۰/۰۶۲ | ۲۰/۲۴۶ | *** |
| | پرهیز از جعل داده‌ها | ۰/۸۴ | ۰/۰۶۵ | ۲۱/۲۰۸ | *** |
| درستکاری | پرهیز از کپی‌کردن موضوع پژوهش دیگران | ۰/۸۸ | ۰/۰۶۸ | ۲۲/۱۰۷ | *** |
| | پرهیز از سرقت علمی (دزدی ادبی) | ۰/۸۶ | ۰/۰۶۷ | ۲۱/۸۰۶ | *** |
| درستکاری | اجتناب از چاپ داده‌های مقاله قبلی با اندکی تغییر در مقاله‌ای با عنوان جدید | ۰/۸۲ | ۰/۰۶۶ | ۲۰/۷۴۷ | *** |
| | پرهیز از داده‌سازی | ۰/۸۵ | ۰/۰۶۶ | ۲۱/۵۰۱ | *** |
| مشروعیت | پرهیز از واگذاری پژوهش به افراد دیگر و کم‌کاری در انجام پژوهش علمی | ۰/۷۷ | ۰/۰۶۱ | ۱۹/۵۴۵ | *** |
| | رعایت قوانین مربوط به کپی رایت | ۰/۸۲ | - | - | - |
| مشروعیت | التزام به رعایت استانداردهای حرفه‌ای و علمی در انتخاب همکاران پژوهش | ۰/۸۴ | ۰/۰۳۲ | ۲۷/۶۱۳ | *** |
| | تبعیت از قوانین ثبت اختراع | ۰/۸۵ | ۰/۰۳۳ | ۲۸/۰۴۷ | *** |
| مشروعیت | صیانت از مالکیت فکری اثر علمی دیگران | ۰/۹۱ | ۰/۰۳۱ | ۳۱/۷۸۶ | *** |
| | تعهد به قوانین و مقررات مربوط به انتشار یافته‌ها | ۰/۹۰ | ۰/۰۳۲ | ۳۱/۱۸۲ | *** |

داد گویه‌های مطرح شده به تفکیک سازه‌ها، همبستگی درونی بالایی دارند (جدول ۵).

نین در مرحله پیش آزمون (با توزیع ۳۰ پرسش‌نامه در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی ضمن برآورد واریانس متغیر ملاک (۰/۵۳۳)، برای حصول اطمینان از پایایی ابزار سنجش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج به دست آمده نشان

جدول ۵- ضرایب پایایی مرتبط با سازه‌های بررسی شده

| ردیف | سازه‌ها | ابعاد | تعداد گویه | ضرایب پایایی هر بُعد |
|------|------------------------------|----------------------------------|------------|----------------------|
| ۱ | فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی | جو حمایتی دانشکده | ۴ | ۰/۹۰ |
| | | مشارکت در فعالیت‌های علمی | ۴ | ۰/۷۱ |
| | | تعامل دانشجو با استاد | ۴ | ۰/۸۷ |
| | | تعامل دانشجو با دانشجو | ۳ | ۰/۸۵ |
| | | تشویق علمی دانشجویان | ۴ | ۰/۹۶ |
| | | احترام به حقوق اخلاقی آزمودنی‌ها | ۴ | ۰/۸۳ |
| | | بی‌غرضی عاطفی | ۳ | ۰/۷۷ |
| ۲ | میزان پایبندی به اخلاق پژوهش | اصالت | ۴ | ۰/۸۹ |
| | | بلندنظری | ۴ | ۰/۸۶ |
| | | مسئولیت‌پذیری اجتماعی | ۳ | ۰/۸۷ |
| | | مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای | ۴ | ۰/۸۳ |
| | | مشروعیت | ۵ | ۰/۹۲ |
| | | صداقت / درستکاری | ۸ | ۰/۹۴ |

تعاریف مفهومی و عملیاتی پژوهش

پایبندی به اخلاق پژوهش: پایبندی به اصولی است که مراحل اصلی پژوهش (انتخاب موضوع، طرح و تبیین روش‌شناسی پژوهش، جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل داده‌ها و انتشار یافته‌ها) را هدایت می‌کند. اخلاق پژوهش بر این نکته اشاره دارد که پژوهشگران باید از اصول اخلاقی مانند صداقت و عدالت، احترام به مردم و حریم خصوصی آنها و خودداری از آسیب‌رساندن به آزمودنی‌ها آگاه باشند (Sheikhalizadeh, 2013: 568). مفهوم یادشده با الهام از دیدگاه رزینیک و مرتن با معرف‌های^۱ زیر در سطح سنجش رتبه‌ای و در قالب طیف لیکرت بررسی شده است: احترام به حقوق اخلاقی آزمودنی‌ها (احترام به حریم خصوصی آزمودنی‌ها، اجرای پژوهش با رضایت و آمادگی آزمودنی‌ها، رعایت اصل

محرمانگی و ناشناسی و ...)، تعهد به بلندنظری (تعهد به اشتراک‌گذاری نتایج پژوهش، مبادله آزادانه اطلاعات علمی و ...)، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای (مسئولیت‌پذیری در قبال یافته‌های پژوهشی خود، رعایت حق مؤلف، احترام به نظرات مخالف دیگران و استفاده مسئولانه از تجارب و اندیشه‌های پژوهشگران دیگر)، مسئولیت‌پذیری اجتماعی (انتخاب موضوع پژوهش براساس اولویت‌های جامعه، توجه به منافع آحاد جامعه در انتخاب موضوع پژوهش و ...)، تعهد به دقت (موشکافی و دقت مداوم در نوشته‌ها و داده‌ها، پرهیز از ارتکاب خطا در انتخاب روش پژوهش، التزام به اصل شفافیت در شیوه‌ی نگارش و ...)، تعهد و التزام به بی‌غرضی عاطفی (التزام و تقید در جست‌وجوی حقیقت، پرهیز از سازگارکردن رویه‌ها، یافته‌ها و نتایج پژوهش‌ها بنا به میل و خواسته کارفرمایان یا مراجعان و اتخاذ بی‌طرفی در کشف حقایق)، تعهد به اصالت (التزام به اصیل‌بودن شواهد تجربی (داده‌ها)، تعهد به انتخاب موضوع اصیل پژوهشی دانش‌بنیان و ...)، تعهد به صداقت (التزام به گزارش یافته‌های متناقض با پژوهش، پرهیز از دستکاری و خوشایندسازی نتایج پژوهش،

^۱ در تنظیم پرسش‌نامه، پایبندی به اخلاق پژوهش از منشور ملی اخلاق پژوهش (نوروز، ۲۰۰۶)، منشور اخلاق پژوهش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، برخی از گویه‌های تحقیق اخلاق در فرایند پژوهش علمی، مهارتی و همکاران، ۱۳۹۲ و مرجایی، ۱۳۹۱ استفاده شده است.

استاد، تعامل دانشجو با دانشجو، تشویق علمی دانشجویان و مشارکت در فعالیت علمی براساس تئوری ویدمن و آستین (2003) طرح شده بودند. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد:

- براساس نظرات دانشجویان بررسی شده، میانگین درصدی بُعد جو حمایتی دانشکده سازه فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی (۶۵/۲۰) باتوجه‌به حداکثر ۱۰۰ و حداقل ۰، بالاتر از مقدار متوسط است؛ به‌طوری‌که بیشتر آزمودنی‌ها (۲۸/۵٪) تصریح کرده‌اند اساتید گروهشان از مشکلات و دغدغه‌های اساسی دانشجویان تا حد زیادی اطلاع دارند.

- بیشتر پاسخ‌گویان (۲۸/۷) اظهار داشتند با اساتید گروه آموزشی خود درخصوص مشکلات آموزشی خود تا حد کمی صحبت می‌کنند. ۲۵/۹٪ هم مطرح کرده‌اند دانشجویان تحصیلات تکمیلی تا حد کمی با اساتید گروه آموزشی خود در گفتگوهای اجتماعی شرکت می‌کنند. در مجموع، در نمونه آماری بررسی شده، میزان تعامل دانشجو با استاد چندان قوی نبوده است.

- میزان بُعد تعامل دانشجو با دانشجو سازه جامعه‌پذیری دانشگاهی در حد متوسط به بالا بوده است.

د) میزان بُعد تشویق علمی دانشجویان (۵۲/۶۲) در حد قابل قبول ارزیابی نشده است. به‌عبارتی از دیدگاه بیشتر آزمودنی‌ها (۳۴٪)، گروه آموزشی برای دانشجویان فرصت کافی ایجاد نمی‌کند تا در فعالیتهای پژوهشی اساتید شرکت کنند.

- میانگین درصدی مشارکت دانشجویان در فعالیتهای علمی (۴۲/۰۴) باتوجه‌به حداکثر ۱۰۰ و حداقل ۰، پایین‌تر از مقدار متوسط بوده است.

- نتایج تجمیع نمرات ابعاد پنج‌گانه جامعه‌پذیری دانشگاهی نشان می‌دهد میزان جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان بررسی شده، ۵۷/۳۶٪ (تا حدی زیاد) بوده است. همچنین، از منظر دانشجویان منتخب در نمونه، میانگین بُعد مشارکت دانشجویان در فعالیت علمی از سایر ابعاد سازه یادشده کمتر است.

پرهیز از جعل داده‌ها و... و مشروعیت (رعایت قوانین مربوط به کپی رایت، التزام به رعایت استانداردهای حرفه‌ای و علمی در انتخاب همکاران پژوهش، تبعیت از قوانین ثبت اختراع و...).

جامعه‌پذیری دانشگاهی: جامعه‌پذیری دانشگاهی، فرایند یادگیری ارزش‌ها، هنجارها و رفتار مناسب اجتماع علمی است (Cho, 2015: 1). مفهوم یادشده از دیدگاه موریتا^۱ (2009) (2009) به معنای فرایند مشارکت در کنش‌های استدلالی اجتماع دانشگاهی و تبدیل شدن به اعضای شایسته (ماهر) اجتماع دانشگاهی تعریف شده است (Cho, 2015: 2). در این پژوهش برای سنجش مفهوم یادشده و ابعاد آن (جو حمایتی دانشکده، مشارکت در فعالیتهای علمی، تعامل دانشجو با دانشجو، تعامل دانشجو با استاد و تشویق علمی دانشجویان) از پرسش‌نامه استاندارد فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی ویدمن و همکاران (2003) با لحاظ محلی‌نگری استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

مشخصات کلی آزمودنی‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش نشان داد از کل نمونه آماری، ۵۴/۲٪ پاسخ‌گویان، پسر و ۴۵/۳٪ از آنان دختر بوده‌اند. در رابطه با وضعیت تأهل، ۸۱/۹٪ پاسخ‌گویان، وضعیت تأهلشان را مجرد، ۱۶/۲٪ متأهل و ۰/۳٪ سایرگزارش کرده‌اند. در این پژوهش، بیشتر آزمودنی‌ها (۳۶/۸٪) ورودی سال ۱۳۹۳ بوده‌اند. به ترتیب، میانگین سنی و معدل دانشجویان بررسی شده (در نیمسال جاری)، ۲۸ و ۱۷/۴۷ بوده است. دوره قبولی ۸۴٪ آزمودنی‌ها، روزانه، ۱۱/۱٪ شبانه و ۱/۶٪ سایر (پردیس دانشگاه تبریز و...) بوده است. مقطع تحصیلی، ۶۷/۹٪ دانشجویان کارشناسی ارشد، ۲۷٪ دکتری تخصصی و ۳/۸٪ دکتری حرفه‌ای بوده است.

فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و ابعاد آن

در این پژوهش، برای سنجش سازه فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی، معرف‌های جو حمایتی دانشکده، تعامل دانشجو با

¹ Morita

جدول ۶- یافته‌های توصیفی سازه فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی

| ابعاد | میانگین | میانگین درصدی | انحراف معیار | چولگی | ماکزیمم | مینیمم | دامنه تغییرات | مقدار متوسط |
|-----------------------------------|---------|---------------|--------------|-------|---------|--------|---------------|-------------|
| جو حمایتی دانشکده | ۱۵/۶۵ | ۶۵/۲۰ | ۴/۷۰ | -۰/۵۸ | ۲۴ | ۴ | ۲۰ | ۱۴ |
| تعامل دانشجو با استاد | ۱۴/۴۸ | ۶۰/۳۳ | ۴/۷۸ | -۰/۲۶ | ۲۴ | ۴ | ۲۰ | ۱۴ |
| تعامل دانشجو با دانشجو | ۱۲/۸۹ | ۷۱/۶۱ | ۳/۴۸ | -۰/۷۱ | ۱۸ | ۳ | ۱۵ | ۱۰/۵ |
| تشویق علمی دانشجویان | ۱۲/۶۳ | ۵۲/۶۲ | ۵/۰۴ | -۰/۰۴ | ۲۴ | ۴ | ۲۰ | ۱۴ |
| مشارکت در فعالیت‌های علمی | ۱۰/۰۹ | ۴۲/۰۴ | ۴/۶۴ | ۰/۸۷ | ۲۴ | ۴ | ۲۰ | ۱۴ |
| مجموع فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی | ۶۵/۴۰ | ۵۷/۳۶ | -۰/۲۳ | -۰/۲۳ | ۱۰۷ | ۲۵ | ۸۲ | ۶۶ |

پایبندی به اخلاق پژوهش و ابعاد آن

در پژوهش حاضر با الهام از تئوری‌های مرتن و رزنیک برای سنجش سازه پایبندی به اخلاق پژوهش، ۴۰ گویه در قالب نه بُعد احترام به حقوق اخلاقی آموذنی‌ها با ۴ گویه، تعهد به بی‌غرضی عاطفی با ۳ گویه، دقت با ۵ گویه، تعهد به اصالت با ۴ گویه، تعهد به بلند نظری با ۴ گویه، مسئولیت‌پذیری اجتماعی با ۳ گویه، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای با ۴ گویه، تعهد به مشروعیت با ۵ گویه و تعهد به صداقت با ۸ گویه استفاده شد که به صورت طیف لیکرت طراحی شده بود. بررسی میزان پایبندی به اخلاق پژوهش به تفکیک ابعاد آن نشان داد:

- میانگین درصدی متغیر احترام به حقوق اخلاقی آموذنی‌ها (۶۵/۷۹) با توجه به حداکثر احترام به حقوق اخلاقی آموذنی‌ها ۱۰۰ و حداقل آن ۰، بالاتر از مقدار متوسط و در محدوده تا حدی زیاد است.

- براساس یافته‌های توصیفی پژوهش، میزان تقید و التزام دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز به اصل بی‌غرضی عاطفی متوسط به بالا (تا حدی زیاد) بوده است.

- میانگین درصدی التزام دانشجویان به اصل دقت (۶۳/۸۳٪) متوسط به بالا ارزیابی شده است.

- در مجموع، نتایج آماره‌های پراکنده‌گی نشان داد میزان پایبندی دانشجویان بررسی شده به اصل اصالت، متوسط به بالا بوده است. به این شرح که بیشتر پاسخ‌گویان (۳۴/۸٪)

تصریح کردند در انجام پژوهش‌های دانشگاهی به اصیل و با کیفیت بودن تئوری‌های استفاده شده تا حدی زیاد اهتمام دارند.

- میزان التزام دانشجویان منتخب در نمونه به اصل بلند

نظری چندان قوی ارزیابی نشده است؛ به طوری که براساس نظر پاسخ‌گویان، مؤلفه‌هایی مانند مبادله آزادانه اطلاعات علمی، تعهد به اشتراک‌گذاری نتایج پژوهش و مواردی از این قبیل تا حدی کم ارزیابی شده است.

- مسئولیت‌پذیری در قبال یافته‌های پژوهشی خود، رعایت حق مؤلف، احترام به نظرات مخالف دیگران و استفاده مسئولانه از تجارب و اندیشه‌های پژوهشگران دیگر در حوزه التزام پژوهشگران به مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، بُعدی از پایبندی به اخلاق پژوهش، براساس میانگین درصدی به دست آمده (۶۵/۳۷) در حد قابل قبولی (تا حدی زیاد) ارزیابی شده است.

- میزان تقید و التزام پاسخ‌گویان منتخب در نمونه به مسئولیت‌پذیری اجتماعی (۵۷/۱۱٪) چندان قوی نبوده است. در راستای این، بیشتر آموذنی‌ها (۲۵/۵٪) بر این باور بودند که در انتخاب موضوع پژوهش زیاد به منافع آحاد جامعه توجه نمی‌کنند.

- براساس نظر دانشجویان، تعهد به اصل مشروعیت، بُعدی از پایبندی به اخلاق پژوهش، در حد متوسط به بالا ارزیابی شده است.

- دانشجویان بررسی شده مطرح کرده‌اند دوستانشان در انجام پژوهش‌های دانشگاهی به ترتیب از جعل داده‌ها، کپی کردن موضوع پژوهش دیگران، سرقت علمی تا حد زیادی پرهیز می‌کنند. در مجموع، میزان تقید و التزام دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز به صداقت تا حدی زیاد ارزیابی شده است.

پژوهش به تفکیک ابعاد آن نشان می‌دهد بیشترین میانگین درصدی به بُعد احترام به حقوق اخلاقی آزمودنی‌ها و کمترین میانگین نیز به بُعد مسئولیت‌پذیری اجتماعی مربوط می‌شود.

- از مجموع شاخص‌های نه‌گانه گفته‌شده با عنوان میزان پایبندی به اخلاق پژوهش، این نتیجه به دست می‌آید که میزان پایبندی به اخلاق پژوهش بالاتر از حد متوسط (۶۳/۶۹٪) و در محدوده تاحدی زیاد است. بررسی میزان پایبندی اخلاق

جدول ۷- یافته‌های توصیفی سازه پایبندی به اخلاق پژوهش

| ابعاد | میانگین | میانگین درصدی | انحراف معیار | چولگی | ماکزیمم | مینیمم | دامنه تغییرات | مقدار متوسط |
|----------------------------------|---------|---------------|--------------|-------|---------|--------|---------------|-------------|
| احترام به حقوق اخلاقی آزمودنی‌ها | ۱۵/۷۹ | ۶۵/۷۹ | ۳/۷۳ | -۰/۲۶ | ۲۴ | ۴ | ۲۰ | ۱۴ |
| تعهد به بی‌غرضی عاطفی | ۱۱/۷۱ | ۶۵/۰۵ | ۳/۱۴ | -۰/۱۳ | ۱۸ | ۳ | ۱۵ | ۱۰/۵ |
| تعهد به دقت | ۱۹/۱۵ | ۶۳/۸۳ | ۴/۹۴ | -۰/۰۶ | ۳۰ | ۵ | ۲۵ | ۱۷/۵ |
| تعهد به اصالت | ۱۵/۸۲ | ۶۵/۹۱ | ۴/۲۷ | -۰/۱۳ | ۲۴ | ۴ | ۲۰ | ۱۴ |
| تعهد به بلندنظری | ۱۳/۸۹ | ۵۷/۸۷ | ۴/۳۰ | ۰/۱۱ | ۲۴ | ۴ | ۲۰ | ۱۴ |
| مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای | ۱۵/۶۹ | ۶۵/۳۷ | ۴/۱۰ | -۰/۰۹ | ۲۴ | ۴ | ۲۰ | ۱۴ |
| مسئولیت‌پذیری اجتماعی | ۱۰/۲۸ | ۵۷/۱۱ | ۳/۷۵ | -۰/۱۱ | ۱۸ | ۳ | ۱۵ | ۱۰/۵ |
| تعهد به مشروعیت | ۱۹/۵۸ | ۶۵/۲۶ | ۶/۰۲ | -۰/۱۳ | ۳۰ | ۵ | ۲۵ | ۱۷/۵ |
| تعهد به صداقت / درستکاری | ۳۰/۹۷ | ۶۴/۵۴ | ۹/۴۷ | -۰/۱۳ | ۴۸ | ۸ | ۴۰ | ۲۸ |
| مجموع پایبندی به اخلاق پژوهش | ۱۵۲/۸۶ | ۶۳/۶۹ | ۳۶/۶۹ | -۰/۰۸ | ۲۴۰ | ۴۰ | ۲۰۰ | ۱۴۰ |

متوسطی افزوده می‌شود و برعکس، فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی ضعیف، کاهش میزان پایبندی دانشجویان به اخلاق پژوهش را سبب می‌شود (جدول ۸).

در پژوهش حاضر، برای سنجش همبستگی بین متغیر فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و ابعاد آن (جو حمایتی دانشکده، تعامل دانشجو با دانشجو، تعامل دانشجو با استاد، مشارکت در فعالیت‌های علمی و تشویق علمی دانشجویان) با متغیر پایبندی به اخلاق پژوهش با توجه به سطح سنجش متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. براساس یافته‌های پژوهش:

جدول ۸- آزمون همبستگی متغیر فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و

ابعاد آن با پایبندی به اخلاق پژوهش

| متغیر | ضریب همبستگی |
|--|--------------|
| تعامل دانشجو با دانشجو و پایبندی به اخلاق پژوهش | ** ۰/۲۵ |
| جو حمایتی دانشکده و پایبندی به اخلاق پژوهش | ** ۰/۴۳ |
| تعامل دانشجو با استاد و پایبندی به اخلاق پژوهش | ** ۰/۲۶ |
| مشارکت در فعالیت‌های علمی پایبندی به اخلاق پژوهش | ** ۰/۰۲ |
| تشویق علمی دانشجویان و پایبندی به اخلاق پژوهش | ** ۰/۴۹ |
| فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و پایبندی به اخلاق پژوهش | ** ۰/۴۳ |

*** : معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ * معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ **** : عدم معنی‌داری

الف) همبستگی بین سازه فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و تمامی ابعاد آن (جو حمایتی دانشکده، تعامل دانشجو با استاد، تعامل دانشجو با دانشجو، تشویق علمی) به جز بُعد مشارکت در فعالیت‌های علمی با متغیر پایبندی به اخلاق پژوهش در سطح معنی‌داری ۰/۰۱ به تأیید رسید. شدت همبستگی فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی کل و ابعاد جو حمایتی دانشکده و تشویق علمی دانشجویان با متغیر پایبندی به اخلاق پژوهش متوسط و با ابعاد تعامل دانشجو با دانشجو و تعامل دانشجو با استاد ضعیف و نوع رابطه بین متغیرهای مذکور هم مستقیم است. برحسب نتایج گفتنی است هرچه فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان بهبود یابد، بر میزان پایبندی آنان به اخلاق پژوهش به شکل

تحلیل چندگانه رگرسیونی

در این پژوهش برای تعیین سهم تأثیرگذاری نسبی متغیرهای پیش بین (تعامل دانشجو با دانشجو، تعامل دانشجو با استاد، مشارکت در فعالیت علمی، جو حمایتی دانشکده و تشویق علمی دانشجویان) بر پایبندی به اخلاق پژوهش از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام (با رعایت پیش فرض‌ها از جمله خطی بودن رابطه بین متغیرهای پیش بین و ملاک، نرمال بودن توزیع داده‌ها، استقلال خطاها از همدیگر و ...) استفاده شده است. در رابطه با پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها، نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنف ($\text{Sig} = 0/200$) نشان داد توزیع داده‌ها نرمال بوده و پژوهشگر به انجام تحلیل رگرسیونی مجاز است. برای تبیین پایبندی به اخلاق پژوهش به‌عنوان متغیر ملاک، تمامی متغیرهای پژوهش اعم از جو

حمایتی دانشکده، تعامل دانشجو با دانشجو، تعامل دانشجو با استاد، تشویق علمی دانشجویان و مشارکت در فعالیت‌های علمی به‌عنوان متغیرهای پیش بین وارد معادله شدند. نتایج تحلیل رگرسیونی به روش گام‌به‌گام نشان داد متغیرهای تشویق علمی دانشجویان، جو حمایتی دانشکده، تعامل دانشجو با دانشجو و مشارکت در فعالیت‌های علمی در الگو باقی مانده است و متغیر تعامل دانشجو با استاد از الگو خارج شد. در مجموع، ۳۰٪ از واریانس متغیر پایبندی به اخلاق پژوهش را متغیرهای وارد شده در الگو تبیین می‌کنند. با مقایسه ضرایب بتا گفتنی است متغیر تشویق علمی دانشجویان با ضرایب بتای ۰/۳۱، بیشترین تأثیر و مشارکت در فعالیت‌های علمی با ضریب بتای ۰/۱۰، کمترین تأثیر را بر مسئله پژوهش یعنی پایبندی به اخلاق پژوهش دارد.

جدول ۹- آماره‌های تحلیل رگرسیون چندمتغیره پایبندی به اخلاق پژوهش

| متغیر | بتای استاندارد شده | T | سطح معنی داری | ضریب تحمل | عامل تورم واریانس | آنالیز واریانس | ضریب همبستگی چندگانه | ۰/۵۵۸ |
|---------------------------|--------------------|--------|---------------|-----------|-------------------|----------------|----------------------|-------------------|
| تشویق علمی دانشجویان | ۰/۳۱۲ | ۵/۰۹۰ | ۰/۰۰۰ | ۰/۵۱۹ | ۱/۹۲۸ | ۳۹/۹۲۰ | ضریب تبیین | ۰/۳۱۱ |
| جو حمایتی دانشکده | ۰/۲۱۹ | ۳/۶۰۱ | ۰/۰۰۰ | ۰/۵۲۷ | ۱/۸۹۷ | | ضریب تبیین اصلاح شده | ۰/۳۰۳ |
| تعامل دانشجو با دانشجو | ۰/۱۵۶ | ۳/۲۴۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۸۴۴ | ۱/۱۸۵ | | اشتباه معیار برآورد | ۲۹/۷۸۸ |
| مشارکت در فعالیت‌های علمی | -۰/۱۰۸ | -۲/۳۷۴ | ۰/۰۱۸ | ۰/۹۳۹ | ۱/۰۶۵ | | کمیت واتسون | ۱/۸۶۹ |
| | | | | | | | کولموگروف - اسمیرنف | Statistic = ۰/۰۲۷ |
| | | | | | | | | df = ۵۴۷ |
| | | | | | | | | Sig ۰/۲۰۰ = |

بحث و نتیجه

هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی جامعه‌شناختی رابطه بین فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و پایبندی به اخلاق پژوهش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز بوده

است. مفهوم اخلاق در پژوهش دربرگیرنده مجموعه اصول و موازینی است که پژوهشگر را از انتخاب موضوع تا انتشار یافته‌ها هدایت می‌کند. براساس دیدگاه‌های بن مفام، گورایا، مرتن و رزیک، موضوعات کلیدی در ارتباط با اخلاق

است؛ به طوری که یافته‌های توصیفی پژوهش حاضر نشان داد میانگین پایبندی به اخلاق پژوهش در جامعه هدف (۶۳/۶۹٪) بالاتر از مقدار متوسط بوده و میانگین بُعد مسئولیت‌پذیری اجتماعی (۵۷/۱۱)، پایین‌تر از سایر ابعاد سازه پایبندی به اخلاق پژوهش است. برای تبیین این نقطه کورها و مواردی از این دست، ضروری است عوامل مؤثر بر آن شناسایی شوند که در پژوهش حاضر از بین انواع زیادی از عوامل، فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی بررسی شد؛ زیرا مفهوم یادشده با ابعادی مانند جو حمایتی دانشکده، تعامل دانشجو با دانشجو، تعامل دانشجو با استاد، مشارکت در فعالیت‌های علمی و تشویق علمی دانشجویان نقش مهمی در ارتقای تبعیت دانشجویان از موازین اخلاق پژوهش دارد. در راستای این، اندیشمندانی مانند مرتن، ویدمن، کوهن، هاگستروم و ... بیان کرده‌اند ارزش‌ها و هنجارهای علمی و به یک معنا، کدهای اخلاقی با فرایند جامعه‌پذیری به دانشجویان منتقل شده است و در این فرایند، در نظام دانشگاهی، کنشگرانی تربیت می‌شوند که بی‌تردید به آداب و سلوک علم اقتدا می‌کنند. مفهوم فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی نشان‌دهنده این نکته‌ی کلیدی است که اگر دانشگاه در رسالت خود، دوراندیشی لازم را داشته باشد، یقین بدانید بسیاری از نگرانی‌های مربوط به قصور اخلاقی پژوهشگران در میدان علمی برطرف خواهد شد؛ هرچند این را می‌دانیم که همه چیز به دانشگاه‌ها و فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و به یک معنا، عوامل دپارتمانی خلاصه نمی‌شود. به فراخور موضوع پژوهش، ضروری است در بحران مدرک‌گرایی امروز جامعه ایران، دانشگاه‌ها باید نقش اصلی خود را در انتقال ارزش‌ها و هنجارها ایفا کنند تا تازه‌واردان به دانشگاه به هنگام فارغ‌التحصیلی از لحاظ علمی و اجتماعی سرآمد و متعالی باشند که برآیند این امر به توسعه همه جانبه کشور منجر می‌شود. آنچه از محتوای تئوری‌های مرتن، هاگستروم، کالینز، کوهن، بوردیو و ... برمی‌آید، توجه به این نکته است که فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی تسهیل‌گر پایبندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی به اخلاق پژوهش است. در پژوهش حاضر، نتایج تحلیل رگرسیونی نشان داد جامعه‌پذیری دانشگاهی (با ابعادی مانند تعامل دانشجو با

پژوهش، مفاهیمی مانند رعایت حریم خصوصی، صداقت، اصالت، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و اجتماعی، بلندنظری، بی‌غرضی عاطفی، مشروعیت و مواردی از این قبیل است. اهمیت کدهای اخلاقی یادشده آنقدر مهم است که در بیانیه‌های بین‌المللی نورنبرگ و هلسینگی به رعایت آنها در راستای پیشبرد اهداف علم بیش از پیش تأکید شده است. در راستای این، اسرائیل و های^۱ (۲۰۰۶) تصریح کرده‌اند پژوهشگران باید برای حمایت از مشارکت‌کنندگان، هماهنگی با انتظارات حرفه‌ای، افزایش توانایی پژوهشگران در اجرای مطلوب فرایند پژوهش، تضمین اعتماد به پژوهش و افزایش یک‌پارچگی در پژوهش از موازین اخلاق پژوهش تبعیت کنند. بر همگان روشن است که توسعه همه جانبه هر کشوری از جمله ضروریات مهم است. اگر بخواهیم براساس تحلیل‌های جامعه‌شناختی، عامل تسهیل‌کننده‌ای را در پژوهش توسعه پایدار مشخص کنیم، آن عامل، عامل فرهنگی است که با قرارگیری در صدر عوامل دیگر نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق این مهم دارد؛ به عبارتی تا گرامرهای فرهنگی که پایبندی به اخلاق پژوهش در آن جای می‌گیرد در بین جامعه علمی (اعم از اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی) و به تبع آن در سایر اجتماعات نهادینه نشود، پیشرفت‌های چشمگیری به دست نخواهد آمد. در این پژوهش و بیشتر پژوهش‌های پیشین، میزان پایبندی دانشجویان به اخلاق پژوهش، بالاتر از مقدار متوسط برآورد شده است؛ اما در تحلیل‌های جامعه‌شناختی هر یافته بالاتر از مقدار متوسط قابل قبول جامعه علمی نیست. اگر در جامعه آنومیک، میزان رعایت هنجارهای اخلاقی بالاتر از مقدار متوسط باشد، این امر قابل تحسین است؛ اما در نظام دانشگاهی، انتظار می‌رود پایبندی و اقتدا دانشجویان تحصیلات تکمیلی (که اساتید آینده دانشگاه‌های کشور خواهند بود) نزدیک به نقطه آرمانی باشد. بنابراین در پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌های انجام‌شده در کشور ایران، نگرانی‌هایی درباره عدم رعایت مطلوب اخلاق پژوهش مشاهده می‌شود که درخور تأمل

^۱ Israel and Hi

تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز به اخلاق پژوهش راهکارهایی به شرح زیر پیشنهاد می‌شود:

- با توجه به اینکه جو حمایتی دانشکده بر پایبندی به اخلاق پژوهش تأثیر معنی‌داری داشته است، پیشنهاد می‌شود مسئولان دانشکده و دانشگاه با حمایت مالی (حمایت مالی از رساله‌ها به تفکیک هر رشته)، اطلاعاتی (در اختیار گذاشتن تجهیزات، امکانات و داده‌ها به پژوهشگران) و عاطفی (حمایت عاطفی جامعه علمی از پژوهشگران موقع شکست روش و رد تمامی فرضیه‌های پژوهش) از کنشگران دانشگاهی و کارهای علمی اثرگذار، آنان را به پایبندی به اخلاق پژوهش تشویق کنند.

- پیشنهاد می‌شود معاونت آموزشی دانشگاه با برگزاری دوره‌های آموزشی اخلاق پژوهش در هر نیمسال تحصیلی، به خصوص برای دانشجویان جدیدالورود، علاوه بر هنجار مدارکردن عادتواره پژوهشی دانشجویان ترم اول در فرایند آموزش، به نهادینه شدن پایبندی به اخلاق پژوهش کمک کنند.

- پیشنهاد می‌شود گروه‌های آموزشی با برگزاری انجمن‌های علمی با حضور اساتید، تعاملات علمی و پژوهشی دانشجویان با اساتید گروه‌های آموزشی خود و سایر دانشگاه‌ها را تقویت و از این راه به ارتقای پایبندی دانشجویان به اخلاق پژوهش کمک کنند.

- یافته‌های پژوهش نشان داد تشویق علمی دانشجویان بیش از هر متغیری در پایبندی به اخلاق نقش مهمی دارد؛ بنابراین، براننده است گروه‌های آموزشی با برگزاری جشنواره‌های علمی از مقاله‌های برتر و پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری تقدیر قدردانی نمایند که موازین اخلاق پژوهشی را به بهترین نحو رعایت کرده‌اند.

- برای افزایش پایبندی دانشجویان به اخلاق پژوهش پیشنهاد می‌شود در گروه‌های آموزشی، جلسات هفتگی یا ماهیانه نقد و بررسی کارهای علمی دانشجویان تحصیلات تکمیلی با حضور خود دانشجویان هر ورودی و اساتید مربوط به هر واحد درسی برگزار شود.

- پیشنهاد می‌شود در طول دوران تحصیلات تکمیلی برای دانشجویان کارهای پژوهشی تیمی با نظارت اساتید گروه‌های آموزشی تدارک دیده شود تا با تعاملات

دانشجو، جو حمایتی دانشکده، تشویق دانشجویان به فعالیت علمی و مشارکت در فعالیت‌های علمی) ۳۰٪ از تغییرات متغیر پایبندی به اخلاق پژوهش را تبیین می‌کند؛ بنابراین، محتوای تئوری‌های گفته شده و نتایج پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام گرفته نظیر: کیچروا و همکاران (2015)، رایزنان و لوفستروم (2014)، فیشر و همکاران (2013)، ویدمن و آستین (2003)، ستوده انواری و بقایی سرایی (۱۳۹۰)، فراستخواه (۱۳۸۵)، علیزاده اقدم و همکاران (۱۳۹۰)، هم‌خوانی زیادی با نتایج پژوهش حاضر دارد؛ بنابراین، نتایج پژوهش‌های یاد شده در جامعه آماری مطالعه شده کاربرد دارد.

در تبیین این یافته‌ها به دیدگاه جامعه‌پذیری براگ اشاره می‌شود که معتقد است گروه‌های آموزشی بر نگرش‌ها و ارزش‌های دانشجویان تأثیر می‌گذارند. از دیدگاه وی، روابط شبکه‌ای دانشجویان با همدیگر در فرایندهای جامعه‌پذیری آنان نقش مهمی دارد. در این فرایند، دانشجویان ترم اول با دانشجویان ترم بالایی تعامل می‌کنند که تجارب پژوهشی زیادی دارند. برآیند این تعامل براساس تئوری فعالیت، توسعه شناختی و اخلاقی و به یک معنا، پایبندی به اخلاق پژوهش است. گفتنی است نتایج پژوهش ودادهیر (۱۳۷۷) و فتحی (۱۳۸۸) مبنی بر نبود تفاوت میانگین بین نوع جامعه‌پذیری (رسمی، غیررسمی) و اقتدا به هنجارهای علم با پژوهش حاضر همسو نبوده است. همچنین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های علمی در حد قابل قبول نبوده است. در حقیقت، مشارکت در فعالیت‌های علمی بر چگونگی رعایت اخلاق علمی در بین دانشجویان براساس نظریات مطروحه تأثیرگذار است (Teixeira et al., 2011)؛ بدین صورت که اگر در جامعه علمی نظیر دانشگاه‌ها، دانشجویان در فعالیت‌های علمی فعالانه درگیر شوند، به احتمال زیاد اخلاق علمی و اصول حاکم بر آن را به تدریج فرا می‌گیرند و چنانچه درگیری آنها سطحی و منفعلانه باشد، بدیهی است در فراگیری اخلاق پژوهشی، نارسایی‌هایی را تجربه خواهند کرد؛ چیزی که به نوعی پژوهش حاضر آن را تأیید کرده است. براساس یافته‌های پژوهش حاضر در راستای افزایش میزان پایبندی دانشجویان

(۱۳۹۳). «رعایت اخلاق پژوهش در رساله‌های دکتری، مورد مطالعه: گروه علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد طی سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰»، راهبرد فرهنگ، دوره هفتم، ش ۲۵، ص ۱۲۹-۱۵۲. جمیلی کهنه‌پوشی، ف. و سادات سدیدپور، س. (۱۳۹۳). «کدهای اخلاق پژوهش در تجربه‌های زیسته نخبگان علوم اجتماعی»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال نهم، ش ۴، ص ۱۱۶-۱۰۵.

جوادی، م. (۱۳۹۱). اخلاق پژوهش مبانی و مسائل، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

حقیقتیان، م؛ هاشمیان‌فر، س.ع. و مرادی، گ. (۱۳۹۲). (بررسی تأثیر جامعه‌پذیری سازمانی بر مسئولیت اجتماعی کارکنان (مورد مطالعه: شرکت نفت کرمانشاه)، جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست و چهارم، ش (۳) ۵۱، ص ۷۱-۹۶.

خالقی، ن. (۱۳۸۷). «اخلاق پژوهش در حوزه علوم اجتماعی»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ش ۲، ص ۹۲-۸۳.

ربانی، ع؛ ربانی، ر؛ همتی، ر؛ قاضی طباطبایی، م. و ودادهیر، ا.ب. (۱۳۹۰). «شیوه‌های جدید تولید دانش و علم‌ورزی، تأملی جامعه‌شناختی بر تحول معیارهای اخلاقی و سلوک علمی در عرصه علم و فناوری»، فصلنامه اخلاق و فناوری، سال ششم، ش ۱، ص ۲۴-۱۲.

ستوده انواری، ا.ه. و بقایی سرایی، ع. (۱۳۹۰). «بررسی نقش عوامل ساختاری، کنشی و رابطه‌ای در درونی‌شدن اخلاق علم در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی»، فصلنامه پژوهش اجتماعی، سال چهارم، ش ۱۲، ص ۱۴۳-۱۶۶.

علیزاده اقدم، م.ب؛ عباس‌زاده، م؛ شیشوانی، ع. و تجویدی، م. (۱۳۹۰). «بررسی تعیین‌کننده‌های پایبندی به اخلاق علمی در بین اعضای هیئت علمی؛ مطالعه موردی دانشگاه تبریز»، سیاست علم و فناوری، سال

همکاری‌جویانه و تقلید از الگوهای موثق و موفق، تعهد به هنجارهای علمی نهادینه شود.

- گروه‌های آموزشی دانشکده‌ها برای افزایش اقتدای دانشجویان به اخلاق پژوهش از دانشجویان تحصیلات تکمیلی که سوابق علمی و پژوهشی قابل قبولی دارند به عنوان دستیار پژوهشی اساتید استفاده کنند؛ زیرا دانشجویان تحصیلات تکمیلی در کسوت دستیاری، تبعیت از هنجارهای علمی را از الگوهای موثق (اساتید گروه آموزشی) یاد خواهند گرفت.

جان کلام اینکه اگر بخواهیم تنها یک عامل تأثیرگذار بر رعایت اخلاق پژوهش در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی را شناسایی کنیم، آن عامل، عملکرد اساتید دانشگاه‌ها است؛ زیرا آنها به عنوان رهبران علمی، با الگو و سرمشق بودن و با تشویق علمی پیروان، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتباط با جامعه‌پذیری علمی فراگیران دارند.

منابع

ادیب، ی؛ فتحی‌آذر، ا. و مولا قلقاچی، س. (۱۳۹۴). «مطالعه تجربیات اساتید و دانشجویان دانشگاه تبریز از توجه به اخلاق پژوهش مطالعه‌ای پدیدار شناسانه»، راهبرد فرهنگ، ش ۲۹، ص ۱۴۹-۱۷۸.

بحرینی، ن. (۱۳۸۹). «اخلاق پژوهش به منزله‌ی یک دانش»، راهبرد فرهنگ، ش ۸۹، ص ۳۹-۵۷.

بدری گرگری، ر؛ عباس‌زاده، م؛ نصیری، ف؛ حسینی اصل، ف. و علیزاده اقدم، ف. (۱۳۹۰). «بررسی تحلیل عاملی تأییدی و همسانی درونی مقیاس ارتباط و پیوستگی با طبیعت در دانشجویان (مقیاسی در حوزه جامعه‌شناسی و روان‌شناسی محیط زیست)»، جامعه‌شناسی کاربردی، سال بیست و دوم، ش ۴۴، ص ۱۹-۳۴.

بون ویتز، پ. (۱۳۹۱). درس‌هایی از جامعه‌شناسی پیر بوردیو، ترجمه: جهانگیری، ج. و پورسفر، ح.، تهران: نشر آگه.

بهمن‌آبادی، س؛ کلاته جعفرآبادی، ط. و شعبانی ورکی، ب.

- سوم، ش ۴ (۱۲)، ص ۵۷-۶۹.
- فتحی، ا. (۱۳۸۹). مطالعه تطبیقی سوگیری هنجاری ادراک شده در علم و پژوهش‌های آکادمیک، موردکاوی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های تبریز، تهران، شهید بهشتی و تربیت مدرس در سال‌های ۱۳۸۸ و ۱۳۷۷، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تبریز، دانشکده حقوق و علوم اجتماعی، گروه علوم اجتماعی.
- فراستخواه، م. (۱۳۸۵). «اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی جایگاه و سازوکارهای اخلاقیات حرفه‌ای علمی در تضمین کیفیت آموزش عالی ایران»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ش ۱، ص ۲۷-۱۴.
- فره‌مینی، م.؛ رهنما، ا. و بهنام جام، ل. (۱۳۹۲). «مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای آموزشی اعضای هیئت علمی و اولویت‌بندی آن»، نامه آموزش عالی، دوره جدید، سال ششم، ش ۲۲، ص ۶۲-۴۱.
- قاسمی، و. (۱۳۹۲). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد *Amos Graphics* تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- قاراخانی، م. و میرزایی، س.آ. (۱۳۹۳). «اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران»، مطالعات جامعه‌شناختی، دوره ۲۱، ش ۱، ص ۸۹-۱۱۹.
- قاراخانی، م. و میرزایی، س.آ. (۱۳۹۴). «فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی در ایران (مطالعه موردی دانشگاه‌های دولتی تهران)»، فصلنامه علوم اجتماعی، دوره ۶۹، ش ۶۹، ص ۱۰۷-۱۲۸.
- قاضی طباطبایی، م. و ودادهیر، ا.ب. (۱۳۸۰). «سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران»، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز، ش ۱۸۰ و ۱۸۱، ص ۱۸۷-۲۲۶.
- قانع‌راد، م.ا. (۱۳۸۵). «وضعیت اجتماعی علمی در رشته علوم اجتماعی»، نامه علوم اجتماعی، دوره ۲۷، ش ۲۷، ص ۲۷-۵۵.
- قانع‌راد، م.ا. و ابراهیم‌آبادی، ح. (۱۳۸۹). «تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر عملکرد دانشجویان»، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال دوم، ش ۴، ص ۱-۲۷.
- قانع‌راد، م.ا. و رشتیانی، آ. (۱۳۹۴). «جامعه‌پذیری علمی و مدیریت بدن در دانشگاه (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران)»، فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، ش ۲۸، ص ۱۵۳-۱۶۸.
- قانع‌راد، م.ا.؛ طلوع، ا. و خسرو خاور، ف. (۱۳۸۷). «عوامل، انگیزه‌ها و چالش‌های تولید دانش در بین نخبگان علمی»، فصلنامه علمی - پژوهشی سیاست علم و فناوری، سال اول، ش ۲، ص ۸۵-۷۱.
- کیوان‌آرا، م.؛ اجاقی، ر.؛ چشمه سهرابی، م. و پاپی، ا. (۱۳۹۲). «گونه‌شناسی انواع تقلب و سرقت‌های علمی با استفاده از شناخت تجربیات صاحب‌نظران در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان»، مدیریت اطلاعات سلامت، دوره دهم، ش ۳، ص ۴۶۰-۴۴۹.
- محسنی تبریزی، ع.؛ قاضی طباطبایی، م. و مرجانی، س.ه. (۱۳۸۹). «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۵۵، ص ۶۷-۴۵.
- محسنی تبریزی، ع.؛ قاضی طباطبایی، م. و مرجانی، س.ه. (۱۳۸۸). «تحلیل مسائل اساسی اجتماعی شدن علمی در محیط‌های دانشگاهی ایران»، مجله جامعه‌شناسی معاصر، سال دوم، ش ۱، ص ۱۰۲-۷۹.
- ودادهیر، ا.ب. (۱۳۷۷). بررسی عوامل دانشگاهی و دپارتمانی مؤثر بر پیروی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران از هنجارها و ضدهنجارهای علم، مطالعه تطبیقی دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، شهید بهشتی و تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه تبریز، دانشکده حقوق و علوم اجتماعی، گروه علوم اجتماعی.

- Ethics In Research: The Third", *Qual Quant*, 45: 1397-1414.
- Lofstrom, E. (2012) "Students' Ethical Awareness and Conceptions of Research Ethics", *Ethics & Behavior*, 22(5): 349-361.
- Mundt, L. A. (2008) "*Perceptions of scientific misconduct among graduate allied health students relative to ethics education and jender*", A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree, doctor of education in educational leadership, university of phoenix.
- Pearlman, R. A. Cohen, J. H. Foglia, M. B. Fox, E. (2013) "Perceptions of Research Ethics Practices: Integrated Ethics, Staff Survey Data from the VA Health Care System", *Ajob Primary Research*, 4:1: 34-43.
- Reznik, D. B. (2005) "*The ethics of Science*", An Introduction", London and New York: 1-198.
- Rissanen, M. Lofstrom, E. (2014) "Students' Research Ethics Competences and the University As A Learning Environment", *International Journal for Educational Integrity*, 10(2): 17-30.
- Rourke, L. Kanuka, H. (2012) "Socialization in Online Doctorates: Academic Socialization in An Online Residency Program", *International Journal of E-learning & Distance Education*, 26(1), <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/761/1376>.
- Seloni, L. (2008) "*Reconceptualization of academic literacy socialization in an intercultural space: micro- ethnographic inquiry of first year multilingual doctoral students in the u.s.*", Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University, The Ohio State University.
- Sheikhhalizadeh Heris, M. Piralaye, E. Motalebi Fard, A. (2013) "A Study of Status of The Research Ethics Compliance Among Physical Education Azad University In Reigns 2&13", *European Journal of Experimental Biology*, 3(1): 568-571.
- Teixeira poit, S.M. Cameron, A. E. Schulman, M. D. (2011) "Experiential Learning and Research Ethics: Enhancing Knowledge Through Action", *Teaching Sociology*, 39(3): 244-258.
- Weidman, J. C. Stein, E. L. (2003) "Socialization of Doctoral Students to The Academic Norms", *Research in Higher Education*, 44(6): 641-656.
- Yang, L. (2010) "Doing A Group Presentation: Negotiations and Challenges Experienced by Five Chinese ESL Students of Commerce At A Canadian University", *Language Teaching Research*, 14(2): 141-160.
- ودادهیر، ا.ع؛ فرهود، د.؛ قاضی طباطبایی، م. و توسلی، غ.ع. (۱۳۸۷). «معیارهای رفتار اخلاقی در انجام کار علمی (تأملی بر جامعه‌شناسی اخلاق در علم - فناوری مرتن و رزینک»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال سوم، ش ۳ و ۴، ص ۱۷-۶.
- مه‌دیه، ع؛ همتی، ر. و ودادهیر، ا.ع. (۱۳۹۵). «فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری، مورد مطالعه: دانشگاه اصفهان»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره ۲۲، ش ۱، ص ۴۵-۷۳.
- Al Murshidi, Gh. (2014) "Doctoral Students Socialization in their Academic Disciplines", *International Journal of Business and Social Science*, 5(6): 140-150.
- Cho, H. (2015) "Formal and Informal Academic Language", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <http://www.tandfonline.com/loi/rbeb> 20 : 1-21.
- Fisher, C. B. Fried, A. L. Feldman, L. G. (2013) "Graduate Socialization in the Responsible Conduct of Research: A National Survey on the Research Ethics Training Experiences of Psychology Doctoral Students", *Ethics Behavior*, 1(19(6)):496-518.
- Forskningsetiske Komiteer National Comittes for *Research Ethics in Norway (2006) Guidelines for research ethics in the social sciences, law and the humanities*, (Published electronically: <http://www.etikkom.no/English/NESH/guidelines>), p 1-40.
- Gardner, S. K. (2010) "Faculty Perspectives on Doctoral Student Socialization in Five Disciplines", *International Journal of Doctoral Studies*, 5: 39-53.
- Guraya, S.Yo, London, N.J.M. Guraya, Sh. (2014) "Ethics in Medical Research", *Journal of Microscopy and Ultrastructure*, 2: 121-126.
- Janvier, A. Farlow, B. (2015) "The Ethics of Neonatal Research: An Ethicist's and A Parents' Perspective", *Seminars in Fetal & Neonatal Medicine*, 20 : 436-441.
- Kicherova, M. N. Efimova, G. Z. Khvesko, T.V. (2015) "Early Professional Socialization of University Students in Russia", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 200: 442 - 448.
- Lahman, M. K. E. Monica, R. G. Rodriguez, K. L. Graglia, P. De Roche, K. K. (2011) "Culturally Responsive Relational Rel exive□