

Research Paper

Investigating the Dimensions of Academic Corruption in the Higher Education System: A Mixed Study

Jamal Salimi^{1*}, Keostan Mohammadian Sharif², Nematollah Azizi³, Shirko Mohammadi⁴

1. Associate Professor in University of Kurdistan, Department of Education
2. PhD Graduate in Higher Education Educational Planning, University of Kurdistan
3. Professor in University of Kurdistan, Department of Education
4. Assistance Professor in Semnan University, Department of Education

Received: 2019/11/18

Accepted: 2021/6/17

PP: 181-205

Use your device to scan and read the article online



DOI:

[10.30495/JEDU.2021.22910.4638](https://doi.org/10.30495/JEDU.2021.22910.4638)

Keywords:

Higher Education System,
Academic Corruption,
Dimensions and Components:
Mixed method Research

Abstract

The purpose of study is survey to identify the dimensions and components of academic corruption in Iranian higher education. The research approach is heuristic mixed method. In the qualitative part, the Grounded Theory (GT) method was used. The participants in this section consisted of 20 professors of higher education in Tehran, Allameh Tabataba'i, Amirkabir University of Technology, Kurdistan and Semnan Universities of which selected through theoretical sampling method and data were collected using the Semi-structured interviews. Data were analyzed using open, axial and selective coding methods using MAXQDA qualitative analysis software. The results show that the concepts and categories related to the conceptual dimensions of academic corruption are structural, non-structural, and scientific. Also, the main categories of academic corruption were drawn in terms of causal, contextual, and confounding conditions, and finally, the resulting outcomes. The quantitative part was done by descriptive method and using survey. In the quantitative part, after designing the questionnaire tool based on the findings of the first part, data were tested for normality and confirmatory factor analysis was used for validity of the questionnaire, which was done for the concept of corruption; factors affecting academic corruption and its consequences. Then, using the Chi-square method and Friedman analysis, the dimensions, factors, and consequences of academic corruption were examined. The results show that in the structural-administrative dimension, the most important factor is the quantitative development of higher education with a mean (4.0489), and in the non-structural dimension, literacy with a mean (4.0326) is the most important; Is the least common of these species. Also among the causal factors are the mechanisms of production of science with a mean (15.7011); in the underlying factors, the mass higher education and the Credentialism with a mean (15.7880); Average (11.6739) is the most important.

Citation: Salimi Jamal, Mohammadian Sharif Keostan, Azizi Nematollah, Mohammadi Shirko.(2021). Investigating the Dimensions of Academic Corruption in the Higher Education System: A Mixed Study. Journal of New Approaches in Educational Administration; Vol 12, Issue 2 PP:181-205

Corresponding author: Jamal Salimi

Address: Associate Professor in University of Kurdistan, Department of Education

Email: j.salimi@uok.ac.ir

Extended Abstract

Introduction & Objective

One of the greatest dangers of corruption in higher education is the message it conveys to the educating generation. While there are many examples of large-scale corruption within universities, petty corruption is also pervasive and permeates daily exchanges in the classroom and across campus, and may in the long run in larger communities. Be very destructive. Real harm occurs when employees and students come to believe that personal success is not achieved through merit and work, but through bribery, fraud, and destructive scientific behavior. The purpose of this study is to study and identify the dimensions and components of academic corruption in Iranian higher education.

Methodology:

This research is in the category of applied research. The research approach is of the mixed type, which uses an exploratory design (instrumentation). In the qualitative approach, the foundation data theory method was used. Data foundation theory is a type of qualitative research method that inductively uses a series of systematic procedures to create a theory about the phenomenon under study. In the qualitative part, the research method of foundation data theory was used. The research field in this section included professors in the field of higher education in the universities of Tehran, Allameh Tabatabai, Amirkabir, Kurdistan and Semnan, from which 20 people were selected as participants using theoretical sampling method. At this stage, interviewing and note-taking tools were used and interviews were conducted in person and in absentia. In order to observe ethical issues before starting the interview with the participants, they were given the necessary information about the objectives of the research and participated in the research with full satisfaction. The duration of the interview varied from 30 to 60 minutes, which was done by prior arrangement in the professors' room or through telephone conversations (using WhatsApp messenger). The selection of participants in the research was based on having the necessary expertise and interest in participating in the interview process. In order to observe the qualitative characteristics of the research, three criteria of Acceptability, Conformability and

Dependability were used. Data analysis was performed by open, axial and selected coding method using MAXQDA quality analysis software. Finally, the main themes and categories were extracted based on the three-dimensional model of conditions / process / outcome and the theoretical model of the data was drawn. Quantitative part was done using descriptive method and using survey. The statistical population included professors and experts in the mentioned universities. From this number, using cluster random sampling method, universities, faculties and departments were selected as clusters and questionnaires were randomly selected among clusters. Selected was executed. The data collection tool in the quantitative part was a questionnaire that was designed based on the data of the qualitative part. First, confirmatory factor analysis was used to validate the questionnaire. After ensuring the validity and reliability of the questionnaire, 148 questionnaires were distributed and the results were analyzed. In order to analyze the data, after ensuring the normality of the data, Chi-square and Friedman test methods were used to identify the species, the factors involved in the occurrence of corruption and its consequences. The questionnaire designed for academic corruption in the first part included the conceptual dimensions of academic corruption, which was done in two parts: structural-administrative and non-structural-scientific dimensions. To evaluate these dimensions, 20 questions were included in the questionnaire, according to that factor analysis. Confirmed; The purpose of which was to confirm the specific factor structure regarding the number of factors and the conceptual dimensions of academic corruption, and hypotheses were explicitly stated; The fit of the desired factor structure in the hypothesis with the covariance structure of the measured variables was tested.

The questionnaire that was designed for the second part of academic corruption included the factors of academic corruption, which in three parts were the dimensions of the causal factors of academic corruption; Underlying factors of academic corruption; The intervening factors of academic corruption were that 34 questions were included in the questionnaire to

evaluate these dimensions, according to which a confirmatory factor analysis was performed; The purpose of which was to confirm a specific factor structure about the number of factors and the conceptual dimensions of academic corruption, and hypotheses were explicitly stated; The fit of the desired factor structure in the hypothesis with the covariance structure of the measured variables was tested. Finally, the questionnaire designed for the third part of academic corruption included the consequences of academic corruption in three parts: macro-social consequences; Individual consequences; Organizational-administrative consequences were performed, which included 10 questions in the questionnaire to evaluate these dimensions, according to which a confirmatory factor analysis was performed; The purpose of which was to confirm the specific factor structure regarding the number of factors and the conceptual dimensions of academic corruption, and hypotheses were explicitly stated; The fit of the desired factor structure in the hypothesis with the covariance structure of the measured variables was tested. In the quantitative part, after designing the questionnaire tool based on the findings of the first part, the data normality test was performed and the confirmatory factor analysis method was used for the validity of the questionnaire, which was done for the corruption concept section; Factors affecting scientific corruption as well as consequences were assessed. Then,

using Chi-square method and Friedman analysis, the dimensions, factors and consequences of academic corruption were examined by professors.

Results:

The results show that the themes and categories related to the conceptual dimensions of academic corruption are structural dimensions; Dimensions are non-structural-scientific. Also the main categories of academic corruption in the dimension of causal conditions; Underlying conditions and intervening conditions were plotted and finally, the results were extracted. In the quantitative part, the results show that in the structural-administrative dimension, the factor of quantitative development of higher education with an average (4.0489) is the most important, and in the non-structural-scientific dimension, plagiarism with an average (4.0326); The highest type of scientific corruption and forgery with an average (3.6304) is the lowest type of this type. Also among the causal factors, the mechanisms of science production with an average (15.7011); Among the underlying factors, mass higher education and Credentialism with an average (15.7880) and among the intervening factors, defective structures and corruption in a part of the executive body with an average (11.6739) are the most important.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بررسی ابعاد فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی: یک پژوهش آمیخته

جمال سلیمی^{۱*}، کوستان محمدیان شریف^۲، نعمت‌الله عزیزی^۳، شیرکوه محمدی^۴

۱. دانشیار رشته برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج.
۲. دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه کردستان
۳. استاد رشته آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج.
۴. استادیار رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان،

چکیده

مقدمه و هدف: این پژوهش مطالعه و شناسایی ابعاد و مولفه های فساد آکادمیک در آموزش عالی ایران است. **روش شناسی:** رویکرد پژوهش از نوع آمیخته است که از طرح اکتشافی (ابزارسازی) بهره گرفته شده است. در بخش کیفی از روش تحقیق نظریه داده بنیاد بهره گرفته شد. میدان تحقیق در این بخش شامل اساتید حوزه آموزش عالی در دانشگاه های تهران، علامه طباطبایی، صنعتی امیرکبیر، کردستان و دانشگاه سمنان بودند که از این میان با استفاده از روش نمونه گیری نظری، ۲۰ نفر به عنوان مشارکت کننده انتخاب و داده ها با استفاده از روش مصاحبه نیمه ساختارمند جمع آوری شد. تحلیل داده ها از روش کدگذاری باز، محوری و منتخب و با استفاده از نرم افزار تحلیل کیفی MAXQDA انجام شد. در نهایت مضامین و مقوله های اصلی بر اساس الگوی سه بعدی شرایط / فرآیند / پیامد استخراج و مدل نظری حاصل از داده ها ترسیم گردید. بخش کمی با استفاده از روش توصیفی و با بهره گیری از پیمایش انجام شد. در بخش کمی جامعه آماری شامل استادان و صاحب نظران در دانشگاه های مذکور بودند که از این تعداد با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای، به ترتیب دانشگاه، دانشکده ها و گروه های آموزشی به عنوان خوشه انتخاب و پرسشنامه ها به صورت کاملا تصادفی در بین خوشه های منتخب اجرا شد. در این بخش، بعد از طراحی ابزار پرسشنامه بر اساس یافته های بخش اول، آزمون نرمال بودن داده ها انجام و از روش تحلیل عامل تاییدی برای روایی پرسشنامه استفاده شد که این کار برای بخش مفهوم فساد؛ عوامل موثر بر فساد علمی و همچنین پیامدها انجام شد.

یافته ها: نتایج پژوهش نشان می دهد که مضامین و مقوله های مربوط ابعاد مفهومی فساد آکادمیک عبارت از ابعاد ساختاری؛ ابعاد غیرساختاری- علمی می باشند. هم چنین مقوله های اصلی فساد آکادمیک در بعد شرایط علی؛ شرایط زمینه ای و شرایط مداخله گر ترسیم و در نهایت، پیامدهای حاصله هم استخراج گردید. نتایج نشان می دهد که در بعد ساختاری- اداری، عامل توسعه کمی آموزش عالی با میانگین (۴,۰۴۸۹) بیشترین اهمیت را دارند و در بعد غیرساختاری- علمی، سرقت ادبی با میانگین (۴,۰۳۲۶)؛ بیشترین نوع فساد علمی و جعل با میانگین (۳,۶۳۰۴) کمترین نوع از این گونه است. هم چنین در بین عوامل علی، مکانیسم های تولید علم با میانگین (۱۵,۷۰۱۱)؛ در عوامل زمینه ای، آموزش عالی توده ای و مدرک گرایی با میانگین (۱۵,۷۸۸۰) و در بین عوامل مداخله گر، ساختارهای معیوب و فساد اداری در بخشی از بدنه اجرایی با میانگین (۱۱,۶۷۳۹) بیشترین اهمیت را دارند.

نتیجه گیری: نتایج پژوهش منعکس کننده ابعاد فساد آکادمیک در آموزش عالی کشور است و حاوی نکات ارزشمندی برای تصمیم گیران و سیاست گذاران این عرصه است.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۸/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۷

شماره صفحات: ۱۸۱-۲۰۵

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید



DOI:

10.30495/JEDU.2021.22910.4638

واژه های کلیدی:

نظام آموزش عالی؛ فساد آکادمیک؛ ابعاد و مولفه ها؛ تحقیق آمیخته

استناد: سلیمی جمال، شریف کوستان محمدیان، عزیزی نعمت‌الله، محمدی شیرکوه (۱۴۰۰). بررسی ابعاد فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی: یک پژوهش آمیخته. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. ۱۲ (۲): ۱۸۱-۲۰۵

* نویسنده مسئول: جمال سلیمی

نشانی: دانشیار رشته برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج
پست الکترونیکی: j.salimi@uok.ac.ir

مقدمه

می‌کند، بسیار مخرب است (Denisova-Schmidt et al, 2016) به نقل از (Ghaedi, 2018). از جمله بزرگ‌ترین خطرات فساد در آموزش عالی، پیامی است که به نسل در حال آموزش می‌رساند. درحالی که نمونه‌های فراوانی از فساد در مقیاس وسیع در داخل دانشگاه‌ها وجود دارد، فسادهای کوچک نیز فراگیر است و به تبادلات روزانه در کلاس درس و در سراسر محوطه دانشگاه نفوذ می‌کند و ممکن است در درازمدت در جوامع بزرگ‌تر بسیار مخرب باشد. آسیب واقعی زمانی رخ می‌دهد که کارمندان و دانشجویان به این باور برسند که موفقیت شخصی از طریق شایستگی و کار حاصل نمی‌شود، بلکه حاصل پارتی‌بازی، رشوه و تقلب و کلاهبرداری است. خرده فسادهای گسترده ارتباط بین تلاش فردی و انتظار پاداش را می‌شکند، که به نوبه خود می‌تواند بازگشت سرمایه اقتصادی و اجتماعی را به جامعه در آموزش عالی محدود سازد. این از بین رفتن رابطه بین تلاش و فعالیت فردی و پاداش، در صورتی که به‌طور گسترده رایج گردد، پتانسیل تضعیف جامعه مدنی خوب را در آینده دارد (Chapman & Lindner, 2016) به نقل از (Ghaedi, 2018). تعریف فساد در آموزش عالی می‌تواند برقراری سیستم روابط غیررسمی برای تنظیم دسترسی غیرمجاز به دارایی‌های مادی و غیرمادی از طریق سوءاستفاده از مراکز عمومی یا اعتماد سازمانی باشد (Osipian, 2012). یکی از موضوعات و زمینه مشترک در تمام مقالات مربوط به فساد، دشواری تعریف واضح و روشن از رفتارهایی که فساد را تشکیل می‌دهد، است. درحالی که توافق گسترده‌ای راجع به فعالیت‌های غیرقانونی رشوه و تقلب وجود دارد، طیف وسیعی از مسائل دیگر هم وجود دارد که افراد پیرامون آن‌ها مخالف یکدیگر هستند. برای مثال، برخی از محققان و مؤلفان این را که دانشگاه‌ها از پاداش‌های پژوهشی برای پوشش دهی هزینه‌های مدیریتی دانشگاه استفاده می‌کنند، شکلی از فساد می‌دانند؛ درحالی که بقیه این کار را به عنوان مدیریت سازمانی محتاطانه در نظر می‌گیرند. برخی از پژوهشگران دانشگاهی اعتقاد دارند که محرمانه نگه داشتن یافته‌های حاصل از پژوهش‌ها به تقاضای صنعت خاصی انجام می‌گیرد، جهت حفظ حقوق اختصاصی حامی مالی (سرمایه‌گذار) ضروری و مناسب است؛ درحالی که بقیه تصور می‌کنند که چنین شیوه‌هایی نقض اخلاق سازمانی باز بودن در پژوهش است (Chapman & Lindner, 2016).

در عصر کنونی که عصر تحولات اجتماعی و اقتصادی شگرفی است، به‌روشنی مشخص نیست که چه فعالیت‌های قابل قبول و چه فعالیت‌های غیر قابل قبول و غیر اخلاقی است و حتی به

فساد در آموزش عالی از مباحث جدید در حوزه تحقیقات بخش آموزش و پرورش است. برخی از جنبه‌های فساد در آموزش عالی در کارهای اخیر آندرسن (Anderson, 1988, 1992, 1999)؛ اکستین (Eckstein, 2003) نو و اتکینسن (Noah & Eckstein, 2001)؛ هینمن (Heyneman, 2004)؛ هینمن، آندرسون و نورالیا (Heyneman, Anderson & Nuraliyeva, 2008)؛ پتروف و تمپل (Petrov & Temple, 2004)؛ سیگال (Segal, 2004) و واشبرن (Washburn, 2005)، و همچنین اخبار متعددی که در این زمینه منتشر شده است. محققان، پژوهش‌های اندکی در حوزه فساد در آموزش عالی انجام داده‌اند در صورتی که این مشکل بسیار بااهمیت است. تعداد موارد حقوقی فساد در آموزش عالی رو به افزایش است و توجه بیشتر رسانه‌ها، قانون‌گذاران، نهادهای متعدد و عموم مردم را به خود جلب کرده - است (Osipian, 2013a). تعقیب منافع شخصی بوسیله ابزارهای غیراخلاقی و ناروا در پژوهش و کارهای علمی همان فساد آکادمیک است (Tavakol & Naserirad, 2009). یکی از دلایلی که آموزش و پرورش به طور کلی و آموزش عالی به طور خاص در مورد فساد حساس و آسیب‌پذیر است، این است که تصور می‌شود تصمیمات، نتایج و عواقب قابل توجهی بر زندگی افرادی دارد که جوار تصمیم‌گیرندگان^۲ موجود در ساختار آموزش و پرورش گسترده شده‌اند. در بافت دانشگاه، مدرسان، پرسنل خدمات دانشجویی، و مدیران هر یک تصمیماتی می‌گیرند که می‌تواند پیامدهای مهمی برای دانشجویان و همکاران داشته باشد. دلیل دیگر این است که بسیاری از فعالیت‌های کلیدی آموزش عالی، از قبیل آموزش، پژوهش، و بسیاری از جنبه‌های مدیریت، تا حد زیادی خارج از دید سایر پرسنل دانشگاه انجام می‌گیرد. به عنوان مثال، نحوه نمره دادن مدرسان یا تدریس خصوصی تا حد زیادی از دید همکاران پنهان می‌ماند. بسیاری از تصمیمات روزانه مدیریتی اتخاذ شده توسط مدیران ارشد می‌تواند تا حد زیادی از دید دانشجویان یا کارکنان آموزشی خارج باشد (Chapman & Lindner, 2016). اگرچه فساد در آموزش عالی در بسیاری از کشورها صورت می‌پذیرد، اما در برخی از کشورها، فساد موجب انحراف از هنجارها می‌گردد، در برخی دیگر به حدی است که اساساً بخشی طبیعی از سیستم تلقی می‌گردد (Denisova-Schmidt & Huber, 2014). این نوع فساد می‌تواند پولی یا غیر پولی باشد که فساد غیر پولی مخرب‌تر بوده چراکه هم گسترده‌تر است و هم جلوگیری و مقابله با آن دشوارتر است. فساد در آموزش و پرورش، از جمله آموزش عالی، از آن جا که اعتماد عمومی در یکی از مهم‌ترین نهادهای جامعه تضعیف

فساد هر گونه انحراف و تخطی از وظایف معمول جامعه به دلایل ارتباطات شخصی (برای مثال ارتباطات فامیلی صمیمانه و دوستانه، مقاصد جمعی و یا تخطی از قوانین و مقررات در جهت انواع خاصی از روابط شخصی می‌باشد. بر اساس این تعریف فساد شامل رفتارهای مانند رشوه‌گیری، تبار گماری^۲ و اختلاس^۳ است.

میلر، رابرت و اسپنس و همکاران (Miller, Roberts & Spence, 2005) بر نسبییت فساد تأکید کرده و نقش آن را در مسئله آکادمیک این گونه به کار برده که مفهوم اداری یا فساد نقش وجود دارد. صرفاً در ارتباط با این ایده که ممکن است از نقش‌های مشروع سوء استفاده‌های نامشروع انجام شود موسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IIEP- International Institute for Educational Planning) فساد در آموزش را به این گونه تعریف می‌کند هر گونه سوء استفاده از ادارات دولتی برای مقاصد شخصی که بر دسترسی، کیفیت و برابری در آموزش تأثیر بگذارد فساد نامیده می‌شود. تعریف دیگری از فساد شده است فساد را سیستمی از ارتباطات غیر رسمی به منظور دسترسی به منابع و امکانات آموزشی از طریق استفاده از قدرت دولتی و اعتماد شرکتی است (Osipian, 2008). اگر چه در تمامی تعاریف فساد آکادمیک به جنبه‌های مختلفی از فساد اشاره شده اما می‌توان تعریفی از فساد آکادمیک را این گونه بیان کرد. فساد آکادمیک که در دانشگاه‌ها اتفاق می‌افتد و تأثیر منفی و مستقیم بر کیفیت و استانداردهای آموزش عالی دارد شامل رفتارهای فاجع باری مانند سوء رفتار - اخاذی - فریب دادن - تقلب و غیره است (Dimkpa, 2011). قوانین ملتها در ارتباط با مساله فساد متفاوت است و این که چه رفتاری مشروع و چه رفتاری نامشروع است. اجمال نظری درباره آن وجود ندارد، بنابراین تعریف جامع و جهان‌شمولی از فساد در آموزش عالی که بتوان آن را در نظام‌های متفاوت و دوره‌های تاریخی متفاوت به صورت یکسانی مطرح کرد وجود ندارد (Osipian, 2008). سایر و بروس (Sayar and Bruce, 1998) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که نگاه رویکرد اجتماعی نگاه وسیع‌تری به تعریف فساد داشته‌اند به باور این دو نفر آن چه که به معنی فساد است عموماً تأکید بیشتری به اخلاقیات دارد و ریشه‌های آن در نگاه سنتی فساد قرار گرفته است چرا که به شکل گسترده‌ای به دنبال شناسایی رفتار نیستند اما سلامت سیاسی کلی جامعه و نهادهای آن را مورد داوری و ارزشیابی قرار می‌دهند (Osipian, 2013b). وایت و آلن (Waite and Allen, 2003) بر این عقیده هستند که فساد هر گونه سوء استفاده‌ای از قدرت یا موقعیت از طریق رفتارها یا کنش‌های خاص که فرد، گروه یا سازمان به شکل نامشروع از آن منتفع می‌شوند.

روشنی معلوم نیست که قوانین اساسی جامعه چه باید باشد. اعضای هیات علمی که درگیر فساد آکادمیک می‌شوند اغلب شناختی از قوانین ندارند و یا قوانین را به نفع مقاصد شخصی تفسیر می‌کنند. و یا این که قوانین را به نحوی تنظیم و تغییر می‌دهند که مقاصد شخصی آن‌ها تنظیم شود. در چنین شرایطی، منطق اقتصادی جانشین اخلاقیات و ملاحظات اخلاقی می‌شود. چنین مسئله‌ای بیشتر معرف یک پیشرفت اقتصادی و اجتماعی است. که به موجب آن قوانین و مقررات اجتماعی جدیدی جانشین قوانین قبلی می‌شود. و در چنین فضای بستر مناسب برای تفسیر قوانین به نفع مقاصد شخصی ایجاد می‌شود. این قوانین جدید تنها زمانی مشاهده می‌شود و پیگیری می‌شود که بازتابی از واقعیت باشد. اما متأسفانه این قوانین جدید اغلب فقط شبهی از واقعیت هستند. بدین معنی که این قوانین بیشتر منعکس کننده تصورات و ایده‌الات مردم درباره عدالت و نظم اجتماعی بهتر است. در چنین شرایطی کنشگران فساد به این باور می‌رسند که نقص این قوانین به معنی تخطی، جرم و یا فساد نیست بلکه به معنی حرکت کردن به سمت روابط اقتصادی، اجتماعی متعادل‌تر و واقع بینانه تر است (Osipian, 2009). در مجموع در چنین شرایطی این باور وجود دارد که تخطی کردن و نقص قوانین رفتار ناشایستی نیست. بنابراین کمک کردن به دانشجویان، ناشایست و ناکارآمد برای سپری کردن دوران تحصیل آن‌ها، کنش ناشایست و سوء رفتاری تلقی نمی‌شود. هم چنین برای یک عضو هیات علمی، داشتن ارتباطات خوب با مدیریت دانشگاه به منظور حفظ منافع مالی خود فساد تلقی نمی‌شود. همچنین برای مدیران آموزشی عالی نیز نگه داشتن دانشجویان و ایجاد موانعی بر سر راه فارغ‌التحصیلی آن‌ها فساد تلقی نمی‌شود. چرا که با تکیه بر این روش مدیران منافع مالی بیشتری به ارمغان می‌آورند. همچنین برای دولت‌مردان نیز داشتن دانشگاه‌های فاسد جرم تلقی نمی‌شود چرا که با تکیه بر فساد آن‌ها عملکرد دولت خوب و مناسب نشان داده می‌شود حتی اگر فعالیت‌های علمی و آموزشی نامناسبی انجام شود (Osipian, 2013b). وایت و آلن (Waite & Allen, 2013) بر این باورند که دست یافتن به تعریف قابل قبول از فساد تقریباً امکان‌پذیر نیست و بنابر تعریف، فساد آن قدر گسترده مطرح شده است که شامل طیف‌ها و گستره‌های متعددی هستند و نمی‌توان آن را به مواد خاص و معدودی محدود کرد. بحث درباره فساد به بافت مساله بستگی دارد. ادبیات علوم سیاسی درباره سیاست عمومی تمرکز دارد. برای مثال رانت‌خواری در ادبیات علوم سیاسی خیلی مورد بررسی قرار می‌گیرند. تعریفی که در علوم سیاسی بیشترین استناد به آن شده است تعریف نی (Nye, 1967) است او معتقد است که

شود (Osipian, 2013a). هینان (Heynran, 2004) به این تعریف این نکته را اضافه می‌کند از آن جا که آموزش یک کالای عمومی است و استانداردهای حرفه‌ای آن مهم‌تر از کالاهای مربوط به مواد و محتوا آن می‌باشد بنابراین تعریف فساد آموزشی شامل سوء استفاده از قدرت در جهت منافع فردی و به دست آوردن مواد است.

رشوه در آموزش عالی می‌تواند در قالب پول نقد، کالا، ارائه خدمات یا هر نوع کمک مالی باشد. هم چنین فسادهای در مدیریت آموزشی - اختلاس در بودجه دولتی و مالی و سوء رفتارهای جنسی که در مؤسسات آموزش عالی روی می‌دهد نمی‌تواند فساد آکادمیک را به صورت واضح و آشکار نشان دهد زیرا آن‌ها بخشی از فرایند تحصیلی نیستند و این در ساختارهای سازمانی انجام می‌شود (Osipian, 2013b). مسئله فساد یک مساله آشکار و واضح می‌باشد. اما مقدار و تعیین فساد به عنوان یک چالش حساب می‌شود. وایت و آلن (Waite and Allen, 2003) در رابطه با چالش تعیین فساد به این صورت نظر می‌دهند: آن‌ها معتقدند که تعریف کردن فساد خود یک مشکل و مساله است زیرا که تعاریف مشترکی در مورد مسئله فساد وجود ندارد. در رابطه با فساد اداری می‌توان به یک تعریف مشترکی رسید زیرا که تعاریف فساد در این حوزه محدود است و به خوبی آشکار است. اما در ادبیات فساد آموزشی تعریف مشترکی در این زمینه وجود ندارد با این حال مجموعه‌ای از تعاریف مبتنی بر فساد و مفاهیم آن به نظر می‌رسد پایه‌ای برای روش شناختی اولیه برای تحقیقات متمرکز به مسئله فساد باشد. هدف این پژوهش دسته بندی گونه های مفهومی فساد آکادمیک، مطالعه علل و عوامل شکل گیری این پدیده و هم چنین معرفی پیامدهای آن است. بر این اساس تحقیق به دنبال پاسخگویی به سوالات زیر است که سوال اول مربوط به بخش کیفی و موارد بعدی هم جزء سوالات کمی هستند.

ابعاد فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی ایران کدامند و زمینه ها، علل شکل گیری و پیامدهای این پدیده را چگونه می‌توان تبیین کرد؟

بیشترین گونه ی فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی، از نظر پرسش شوندگان، کدامند؟

از نظر پرسش شوندگان کدام دسته از عوامل (علی، زمینه ای و مداخله گر) بیشترین تاثیر را در وقوع «فساد آکادمیک» داشته است؟

با توجه به داده های تحقیق، پیامدهای پدیده «فساد آکادمیک» کدامند؟

به باور آن‌ها فساد مساله‌ای فرهنگی و نهفته در بافت است. لازم است اشاره شود که فساد در دانشگاه‌ها مدت‌ها قبل از ظهور بازار اقتصادی وجود داشته است. دانشگاه‌های قرون وسطی با فسادهای از جمله رشوه‌خواری، تعلل در آموزش و پژوهش و تقلب روبه‌رو بوده‌اند. بعضی از این دانشگاه‌ها به عنوان کارخانه تولید مدرک معرفی شده‌اند (Thelin, 1982). بنابراین با توجه به چارچوب قانون موجود در جامعه، الگوها و استانداردهای رفتاری در آموزش عالی ممکن است فاسد یا غیر فاسد در نظر گرفته می‌شود. در واقع می‌توان به این صورت گفت که فساد در آموزش عالی بسته به زمان و مکان خاص متفاوت است. انواع فساد در آموزش عالی وجود دارد و فساد در آموزش عالی فقط محدود به رشوه‌خواری یا فساد اداری و ساختاری نیست، اما رشوه دادن آشکارترین نوع فساد در هر سیستم آموزشی است. گونه‌های فساد به ندرت به صورت خود نمود پیدا می‌کنند، گونه‌های فساد اغلب به صورت گسترده‌ای در مجموعه‌ای با هم ظاهر می‌شوند. به عنوان مثال اعطای رتبه بالا به یک دانشجو در مقابل رشوه به معنای تقلب علمی است و این فرم‌های فساد می‌تواند ریشه های متفاوت داشته باشد.

اقتصاددان‌ها به شکل معنی‌داری تلاش کرده‌اند تا مدلی مفهومی برای فساد ارائه دهند، اما چالش‌های گسترده‌ای در آزمون‌سازی این مدل داشته‌اند چرا که پایگاه‌های داده‌ای قابل اعتماد و گسترده‌ای وجود نداشته است (Osipian, 2008). در این زمینه هر چند که مشکلات اقتصادی مطرح می‌شود اما تعریف بودال و روسی (Bo Dal & Rossi, 1978) مطرحیت پیدا می‌کند. او معتقد است که فساد مکانیزم تخصیص منابع کمیاب است. این تخصیص به معنی مجوز دادن و یا اجازه دسترسی به خصوصیات عمومی و اموال او است. بسیاری از قوانین دولتی بر مبنای جلوگیری از سوء استفاده از قدرت طراحی و تدوین شده‌اند (Osipian, 2009). تعریف فساد آموزشی شامل سوء استفاده از قدرت برای دستیابی به محتوا و مواد خاص است (Osipian, 2007). تعریف فساد همان‌طور که در اقتصاد مورد استفاده قرار می‌گیرد، نقش دولت را برجسته می‌کند و فساد اداری دولت را در بر می‌گیرد. البته فساد در آموزش عالی نیاز به یک تعریف جامع‌تر دارد. چالش درک فساد در آموزش عالی هنگامی به وجود می‌آید که در مورد تحصیلات و ورود به دانشگاه رشوه خواسته شود این ممکن است در مؤسسات آموزشی خصوصی و همچنین در مراکز دولتی صورت گیرد. شواهد متعددی نشان می‌دهد که رشوه در آموزش عالی ممکن است در کالج‌های خصوصی و کالج‌های دولتی رایج باشد و دانشجویان دانشگاه‌ها در جهت کسب نمرات خوب به موسسه آموزش عالی رشوه پرداخت کنند، این امر در تعریف فساد بیشتر برجسته می‌

روش پژوهش

این پژوهش در زمره‌ی تحقیقات کاربردی اقرار می‌گیرد. راهبرد پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی است. در رویکرد کیفی از روش نظریه داده بنیاد استفاده شد. نظریه داده بنیاد، یک نوع روش پژوهش کیفی است که به طور استقرایی یک سلسله رویه‌های نظام‌مند را به کار می‌گیرد تا نظریه‌ای درباره پدیده مورد مطالعه ایجاد کند (Strauss & Corbin, 2008). روش‌شناسی کیفی به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا مبانی نظری را از ویژگی‌های عمومی یا کلی یک موضوع که همزمان ریشه در مشاهدات یا داده‌های تجربی دارد، ارائه دهد. سعی شده با سوژه‌هایی مصاحبه گردد که بیشترین تجربه و تخصص را در مورد مساله پژوهش داشته باشند. در مرحله کیفی از ابزار مصاحبه‌ها و یادداشت‌برداری استفاده شده و مصاحبه‌ها به صورت حضوری و غیرحضوری انجام پذیرفت. به منظور رعایت مسائل اخلاقی قبل از شروع مصاحبه با شرکت‌کنندگان، در مورد اهداف پژوهش آگاهی لازم به آن‌ها داده شد و با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند. مدت زمان مصاحبه از ۳۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود، که با هماهنگی قبلی در اتاق اساتید و یا از طریق مکالمه‌های تلفنی (با استفاده از پیام رسان واتس‌آپ) صورت گرفت. انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش مبتنی بر برخورداری از تخصص لازم و علاقه‌مندی به شرکت در فرایند مصاحبه صورت گرفت. به منظور رعایت ویژگی‌های کیفی پژوهش از سه معیار قابل قبول بودن^۲، تأییدپذیری^۳ و قابلیت اطمینان^۴ (Creswell, 2014) به شکل ذیل استفاده شد. در مورد معیار قابل قبول بودن و تأیید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای تعدادی از شرکت‌کنندگان (۶ نفر) ارسال شد تا نظرات خود را درخصوص سوالات مصاحبه بیان کنند. باتوجه به نظرات این شرکت‌کنندگان، سوالات مورد بررسی و بازبینی نهایی قرار گرفت. به منظور تضمین قابلیت اطمینان یافته‌ها، تلاش شد تا فرایندها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش به‌طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود. در نهایت، در مورد معیار تأییدپذیری نتایج، یافته‌ها با پیشینه پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آن‌ها اقدام شد.

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل متخصصان آموزش عالی در دانشگاه‌های منتخب (دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبایی، صنعتی امیرکبیر، کردستان و دانشگاه سمنان) بود. به عبارتی، خبرگان مصاحبه‌شونده، منابع تحقیق هستند. نمونه‌گیری در این پژوهش نیز، نمونه‌گیری نظری است. نمونه‌گیری نظری است که پژوهشگر سعی می‌کند با بهره‌گیری از نظرات و دانش آگاه‌ترین افراد درباره موضوع پژوهش به واکاوی و موشکافی رویداد و پدیده موردنظر بپردازد. به عبارت دیگر نوع نمونه‌گیری، تصادفی نیست بلکه عمدی و قضاوتی است (Danaeifard, 2013). در این شیوه تعداد نمونه‌ها از پیش مشخص نیست و افزودن به آن‌ها تا مرحله رسیدن به اشباع نظری ادامه دارد. بنابراین، نمونه آماری به صورت هدفمند، شامل ۲۰ تن از افراد خبره و به عبارتی صاحب‌نظران کلیدی در حوزه قلمرو موضوعی تحقیق بود که پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خود یاری داد. هدف پژوهشگر انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، سرشار از اطلاعات باشند و بتوانند پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خود یاری دهند. این کار تا جایی ادامه می‌یابد که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها و اطلاعات اشباع شود و نظریه موردنظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شود (Creswell, 2012). گردآوری اطلاعات در این پژوهش با ابزار مصاحبه عمیق (ژرف‌نگر) به صورت هدایت کلیات، صورت گرفت که برای شناسایی چالش‌های نوظهور در ابعاد مختلف در آموزش عالی بود، مورد استفاده قرار گرفت.

در روش گراند تئوری، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، همزمان انجام و داده‌ها، به روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم و مطابق روش استراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 2008) تحلیل شد. روش تحلیل داده‌ها، استفاده از روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی (انتخابی) صورت گرفت. پس از انجام مصاحبه و ثبت داده‌ها، برای تحلیل داده‌ها از روش فرآیند کدگذاری (شناسایی مفاهیم، مقوله‌ها و ارتباط آن‌ها یا روند تجزیه و تحلیل داده‌ها) استفاده شد. ابتدا در کدگذاری باز از رویکرد تحلیلی مقایسه‌ای پیوسته داده‌ها و هم‌چنین از روش تجزیه و تحلیل سطر به سطر مصاحبه‌ها استفاده شد. سپس در کدگذاری محوری، و گزینشی، یک مولفه اصلی یا هسته‌ای از مجموعه مولفه‌های باز انتخاب و در مرکزیت فرایند کدگذاری به عنوان مقوله محوری و گزینشی قرار گرفت. در بخش کمی جامعه آماری شامل استادان دانشگاه‌های مذکور بود. در این جا با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی دانشکده‌ها و گروه‌هایی به عنوان خوشه‌های هدف انتخاب شدند و پرسشنامه‌هایی بین آن‌ها توزیع گردید (جدول ۱).

جدول ۱. نمونه های تحقیق در بخش کمی

دانشگاه کردستان	دانشگاه سمنان	دانشگاه تهران	دانشگاه علامه طباطبایی	دانشگاه صنعتی امیرکبیر
دانشکده های علوم / علوم انسانی	دانشکده های روانشناسی و علوم تربیتی / علوم انسانی	دانشکده های علوم پایه / روانشناسی و علوم تربیتی	دانشکده های روانشناسی و علوم تربیتی / علوم اجتماعی	مهندسی برق / مهندسی پزشکی
۴۸	۳۰	۳۹	۳۸	۲۹

یافته های پژوهش

الف) - بخش کیفی

ابعاد فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی ایران کدامند و زمینه ها، علل شکل گیری و پیامدهای این پدیده را چگونه می توان تبیین کرد؟

به منظور پاسخگویی به این پرسش، داده ها به شیوه کدگذاری های سه گانه (باز، منتخب و محوری) مورد تحلیل قرار گرفت و نتایج در قالب مفهوم فساد و عوامل آن و هم چنین پیامدهای فساد آکادمیک عرضه گردید. (جدول ۲)

ابزار گرد آوری داده ها در بخش کمی یک پرسشنامه بود که بر اساس داده های بخش کیفی طراحی شد. ابتدا به منظور روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. بعد از اطمینان از روایی و پایایی پرسشنامه، ۱۴۸ عدد پرسشنامه توزیع و نتایج تحلیل شد. به منظور تحلیل داده ها، بعد از اطمینان از نرمال بودن داده ها، از روش های خی دو و فی دمن برای شناسایی گونه ها، عوامل دخیل در وقوع فساد و هم چنین پیامدهای آن استفاده شد.

جدول ۲. ابعاد مفهومی؛ عوامل و پیامدهای فساد آکادمیک

کد منتخب	کد محوری	کد باز
	ساز و کارهای جذب اعضای هیات علمی	سطح پایین توانایی علمی و آموزشی در جذب هیات علمی؛ ضعف شایسته سالاری به ویژه در جذب اعضاء هیات علمی در مواردی؛ تلاش برای جذب اعضای هیات علمی صرفاً به خاطر بالا بردن تعداد و کمیت و رعایت نسبت ها (مثلاً نسبت استاد به دانشجو)
	ساز و کارهای پذیرش دانشجو	نبود استانداردهای دقیق برای جذب دانشجویان در تحصیلات تکمیلی؛ پایین بودن سطح آزمون هایی که به صورت ملی برای جذب دانشجویان (مخصوصاً در سطح تحصیلات تکمیلی) برگزار می شود؛ افت سطح کیفی دانشجویان در مقاطع تحصیلات تکمیلی به صورت دوره ای و سالیانه؛ عدم واگذاری اختیار جذب دانشجویان تحصیلات تکمیلی (مخصوصاً دکترها) به دانشگاه ها؛ تلاش برای پذیرش بی رویه دانشجو و ارتباط دادن آن با خودگردانی اقتصادی دانشگاه؛ ایجاد رقابت بین موسسات دولتی با هم و با موسسات آموزش عالی غیر دولتی در راستای جذب دانشجوی بیشتر
ابعاد ساختاری - اداری	ساز و کارهای توسعه آموزش عالی	تلاش برای توسعه کمی آموزش عالی؛ عدم توجه کافی به سطح و کیفیت دانشجویان و رشته های تحصیلی که در مناطق مختلف کشور تاسیس می شوند؛ عرضه محور بودن توسعه آموزش و عدم توجه به نیاز های واقعی؛ توسعه کمی آموزش و پژوهش بر اساس آیین نامه های کمی گرایانه (مخصوصاً آیین نامه های ارتقاء و تبدیل وضعیت) مصوب؛ ضعف ارتباط توسعه آموزش عالی با ظرفیت های منطقه ای در بعضی از شرایط؛ ضعف ارتباط توسعه دانشگاه با توسعه اجتماعی - فرهنگی؛ توسعه اقتصادی و ... در مناطق مختلف کشور و لذا غیر قابل کاربست بودن پژوهش ها و ...
	ساز و کارهای مرتبط با آیین نامه های دانشگاهی	رویکرد کمی گرایانه در تنظیم آیین نامه های ارتقاء علمی و تبدیل وضعیت استخدامی؛ نگاه کمی به پروسه انجام و دفاع از رساله دکتری و ارشد و ...؛ تاکید زیاد بر تولید علم در قالب مقالات JCR, ISI؛ معیار قرار دادن معیارهای رتبه بندی بین المللی در تنظیم آیین نامه های ارتقاء؛ عدم تفاوت قائل شدن

<p>در رشته ها و اجبار برخی رشته ها برای تولید مقالاتی که با ساخت آن ها همخوانی ندارد و این امر باعث انواع سوء رفتارهای پژوهشی بین اعضای هیات علمی شده است.</p>	
<p>رشد بی‌رویه مجلات علمی پژوهشی و علمی ترویجی؛ وجود مواردی از تقلب، رشوه و ... در چاپ مقالات داخلی؛ توسعه کمی بی سابقه مواد انتشاراتی دانشگاه ها؛ نظارت ضعیف بر چگونگی مدیریت مجله های پژوهشی</p>	<p>سازو کار انتشار آثار علمی</p>
<p>ارائه طرح های اولویت دار با مکانیسم های غیر علمی؛ تکراری بودن و رونوشت طرح های پژوهشی از طرف پیمانکاران و سازمان های متولی طرح ها؛ دلیل ضعف نظارت دقیق در برخی از موارد؛ تلاش برای داده سازی برای پژوهش های فرمایشی و متولی دار</p>	<p>سازو کار های نهادهای متولی پژوهش در بخش های دولتی</p>
<p>ارائه اطلاعات نادرست در مورد یک فعالیت رسمی آکادمیک به دانشجو؛ ارائه اطلاعات نادرست در مورد یک فعالیت رسمی آکادمیک به مراجع زیربط و یا تلاش برای چاپ و انتشار آن</p>	<p>فریب علمی</p>
<p>ساخت مصنوعی داده ها؛ تغییر غیرقانونی یا جعل داده ها ، اسناد ، تصاویر ، موسیقی ، هنر یا کارهای دیگر؛ حذف غیرمجاز از داده ها ، اطلاعات و یا نتایج در اسناد ، گزارش ها و ارائه آنها؛ پنهان کردن داده ها ، نتایج یا اطلاعات با استفاده از مقیاس های نامناسب (بزرگنمایی و بازنمایی در نمودارها و اشکال دیگر نمایش)؛ ساختن منابع اطلاعاتی دروغین</p>	<p>ساخت (جعل)</p>
<p>تقلب شامل استفاده غیرمجاز از اطلاعات ، مواد ، دستگاه ها ، منابع یا رویه ها در انجام فعالیت های دانشگاهی؛ کپی کردن یا تلاش برای کپی کردن از دیگران در حین امتحان یا انجام پژوهش؛ برقراری ارتباط جهت گرفتن پاسخ مسائل در طی امتحان؛ از پیش برنامه ریزی کردن یک ماشین حساب برای پاسخگویی به سئوالات یا سایر اطلاعات غیرمجاز برای امتحانات؛ استفاده از مطالب غیرمجاز ، پاسخ های آماده شده ، یادداشت های کتبی یا اطلاعات پنهان در طول آزمون؛ اجازه دادن به دیگران برای انجام یک تکالیف یا بخشی از یک کار برای فرد؛ استفاده از مواد یا مراحل غیرمجاز در انجام آزمایش و سایر فعالیت ها</p>	<p>تقلب</p>
<p>اطلاعات پیش زمینه ای را که در کار خود استفاده شده است با سایر افراد همگام سازی یا اشتراک گذاری کند؛ همکاری با سایر دانشجویان در مورد کارهایی که برای ارزیابی فردی آنها ارائه می شود؛ همکاری مشترک روی کار در حال انجام که منجر به شباهت برونداد نهایی دانشجویان درگیر در پروژه شود؛ حذف فرایند انجام یک موضوع (مثل حل یک مسئله و یا انجام یک آزمایش و ...) و کپی کردن از نتایج نهایی در تکالیفی که مشابه همدیگر هستند.</p>	<p>ابعاد غیرساختاری - علمی تبانی علمی</p>
<p>پرداخت پول هایی بابت درج نام افراد در کارهای پژوهشی که هیچ نقشی در آن نداشته است؛ یک محقق در حال انجام تحقیقات کاربردی است و پیشنهاد می کند چندین برابر هزینه عادی را به یک شرکت آزمایشگاهی پرداخت کند تا برخی از نقص های داده های آن ها را پوشش دهد؛ استاد از دانشجو بابت برخی کارهای پژوهشی پولی دریافت کند</p>	<p>رشوه</p>
<p>روش مستقیم (کپی کردن اثر نویسنده دیگر با هیچ تلاشی برای تأیید اینکه این ماده در یک منبع دیگر منتشر شده است) استفاده از نمودارها ، نمودارها ، ارقام و یا تصاویر از یک منبع بدون تأیید اینکه شخص دیگری آنها را منتشر کرده است (سرقت ادبی از موارد غیر متنی)؛ روش مستقیم از طریق سر هم بندی کردن (یک نویسنده مطالب را از چندین نویسنده کپی کرده و مجدداً آن را در قالب محتوای جدید منتشر کند و هیچ تلاشی برای تأیید منابع اصلی نداشته باشد)؛ عدم استناد کافی به استناد کافی به نقل قول هایی که از افراد دیگر انجام می شود ولو اینکه چند واژه در یک پاراگراف باشد؛ پارافریز کردن (تغییر کلمات یک منبع اصلی و استفاده از ایده های آن بدون استناد به آن رفرنس)؛ نویسنده بدون آنکه منبعی</p>	<p>سرقت ادبی</p>

برای یک موضوع مطرح کند، آن را ادعا کرده است زیرا که به اعتقاد وی این ادعا به اندازه کافی شناخته شده است که "دانش عام" تلقی می شود.

منتشر کردن آثار دیگری به صورت کامل به اسم خود؛ انتساب گفته ها، اطلاعات، داده ها و ... به کس یا کسان دیگر؛ تغییر ساختار آثار و بر هم زدن آن به منظور تولید دانشی جدید بدون رعایت چارچوب ها	جعل هویت	
از بین بردن کار شخص دیگر (از جمله اسناد، طراحی، داده، آثار هنری و غیره)؛ خود داری از ارائه اطلاعاتی که باید در یک پروژه مشترک با دیگران به اشتراک گذاشته شود؛ افشای اطلاعات محرمانه درباره پروژه یا مراحل آن برای دیگران؛ اختلال در تنظیم یا کالیبراسیون تجهیزات بارگزاری شده توسط شخص دیگر؛ نصب ویروس ها، جاسوس افزارها یا سایر نرم افزارهای آسیب رسان در رایانه شخص دیگر به منظور تغییر و یا از بین بردن داده های آن؛ سرقت اموال شخص دیگر، مانند رایانه ها، راه اندازی های آزمایشی، داده ها یا طرح ها، برای جلوگیری از تکمیل فعالیت های دانشگاهی خود؛ از بین بردن کتاب ها و مطالب موجود در کتابخانه، آزمایشگاه یا مکان های مشابه برای جلوگیری از موفقیت سایر دانشجویان	خرابکاری علمی	
این مورد غالب در قالب کلاس درس تعریف می شود (بر هم زدن نظم کلاس؛ به چالش کشیدن استاد به منظور از بین بردن زمان و تضييع حقوق سایر افراد؛ سوالات مداوم و وقفه مداخله ای در فرایند آموزش؛ بی توجهی در کلاس و توهین به بافت آن و انجام کارهای غیر معمولی مانند خواندن کتاب، استفاده از تلفن همراه و ... سوء استفاده کلامی از مربی یا دانش آموزان دیگر (مثلاً طعنه زدن، بدکاری، ارباب)	رفتار مخرب علمی	
کد باز	کد محوری	کد منتخب
نبود صراحت و دقت لازم در اجرا؛ تاخیر در تدوین قوانین حق کپی رایت و غیره؛ ضعف در اجرای این قوانین	نبود ساز و کارهای قانونی قدرتمند	
عدم وجود یا ایرادات عمده آیین نامه ها؛ برخورد با فروشندگان به جای خریداران آثار تقلبی؛ برخی آیین نامه ها مصوب مراجع بالادست (که بر کمی گرایی بیش از حد دامن می زند) به پدیده غیر آکادمیک منتهی می شود	ضعف و ایرادات آیین نامه های مبنی بر حق و حقوق مولف و ...	عوامل قانونی- حقوقی
زمان طولانی فاصله تصویب تا اجرای قوانین؛ نیاز به هماهنگی با قوه قضائیه و نیروی انتظامی و نهادهای دیگر؛ نیاز به هماهنگی بیشتر دستگاه های اجرایی	عدم هماهنگی بین دستگاه های اجرایی	
پذیرش مازاد بر ظرفیت دانشجو و پایین آمدن سطح کیفیت؛ عدم تطابق توانایی علمی و امکانات دانشگاهی با این رشد کمی؛ تاسیس دوره های متعدد روزانه، شبانه، دولتی و آزاد، الکترونیکی، در دانشگاه های دولتی و غیر دولتی؛ تفاسیر غلط از اسناد بالادستی مانند سند چشم انداز و برنامه های توسعه	توسعه کمی آموزش عالی (آموزش و پژوهش)	
کمی بودن آیین نامه های پژوهشی و آموزشی مربوط به ارتقاء؛ آیین نامه ها الزام به نگاستن و نوشتن دارد و این خود زمینه وقوع فساد آکادمیک است	شرایط ارتقا و آیین نامه ها	عوامل اداری-
تلاش وزارت علوم برای بالا بردن رتبه دانشگاه ها در رتبه بندی های بین المللی؛ رقابت ناسالم در نتیجه دسته بندی و رتبه بندی دانشگاهها؛ ارزیابی دانشگاه ها منوط به جایگاه آنها در نظام های رتبه بندی	حاکمیت نظام ارزیابی مبتنی بر سازو کارهای بین المللی	سازمانی
عدم وجود ساز و کارهای لازم برای ثبت، مطابقت و مقایسه دست آوردهای علمی؛ نبود ساز و کار الزامی برای دانشگاه ها جهت استفاده از سیستم های همانندجو	عدم الزم به استفاده از مکانیسم های همانند جو	

دسترسی به منابع علمی بعضاً سخت و خیلی از دانشگاه ها این امکان را فراهم نکرده اند؛ کلاس های آموزشی ما توان آموزش همه افراد را ندارند و لذا بعضی از آن ها ناتوان و ضعیف تربیت می شوند؛ مهارت های پژوهشی خیلی از دانشجویان و حتی استادان پایین است؛	ضعف زیرساخت های علمی	
تقاضا محور نبودن تحقیقات و نبود مخاطب؛ عدم رعایت شرط ارتباط با واقعیت در تعریف مساله پژوهش و تحقیق؛ عدم انطباق موضوعات و اولویت های پژوهشی با نیاز های واقعی؛ تولید و تربیت دانش و دانش آموخته توسط دانشگاه بدون توجه به میزان استقبال از آن ها	عرضه محور بودن	
عدم ارتباط تحقیقات با نیاز های بازار کار و صنعت؛ کمبود حامی و مصرف کننده ای برای نتایج پژوهش؛ دانشگاه ها به فکر فروش تحقیقات خود و دانش تولید شده نیستند؛ نهاد آموزش عالی بیشتر تولید کننده کالایی است که مصرف کننده آن از آن بی خبر است و تمایلی اندکی برای آن دارد.	وضعیت ارتباط با صنعت و بازار کار	مکانیسم های تولید علم در ایران
غلبه نگرش کمی بر تولیدات پژوهشی؛ دفاع از پایان نامه منوط به مقاله است؛ ارتقای منوط به مقاله است، (تعداد) کار پژوهشی بر فرایند بدیل وضعیت تاثیر مستقیم دارد؛ پژوهش ها به جای کاربست و کاربرد، شمرده می شوند.	کمی شدن پژوهش و تحقیق	
بدفهمی مفهوم «علم و آگاهی»؛ عدم امکان سنجش معرفت و علم صرفاً با «مقاله»؛ پرکار بودن به لحاظ برونداد علمی، معادل علمی بودن نیست؛ فدا شدن کارکردهای دیگر دانشگاه همچون آموزش؛ آموزش هم با دید کمی سنجیده می شود تا کیفی؛ معادل گرفتن «مدرک» با «علم»	فهم نادرست جامعه از جایگاه علم و علمی بودن	عوامل فرهنگی - نگرشی
سنجش دانش تولید شده با تعداد و آمار؛ تولید دانش را بدون ارتباط با تاثیر آن بر جامعه و خدمت به جامعه، می سنجند؛ تولیدات دانشی ما بسیار جلوتر از بخش های دیگر است و این امر باعث نامتوازن شدن توسعه شده است؛ رشد تولیدات علمی از رشد بخش های دیگر چندین برابر بیشتر بوده است	برداشت ناصحیح از تولید دانش	
	کد محوری	کد منتخب
انباشت مدرک و تحصیلات در کشور؛ عدم ولع برای تحصیلات بالاتر در کشورهای پیشرفته؛ تمایل بیش از حد مردمی برای مدرک گرایی؛	اقبال عمومی برای تحصیلات بالا	
تاسیس موسساتی صرفاً برای تولید مدرک؛ خرید و فروش مدرک به منظور بهره گیری از بهره اقتصادی آن؛ تاسیس دانشگاه هایی توسط برخی دستگاه های اجرایی که شائبه تولید مدرک را دارند؛ تبدیل دانشگاه ها به ماشین تولید مدرک	خرید و فروش مدارک تحصیلی	آموزش عالی توده ای و مدرک گرایی
خلق بازار کار کاذب برای افراد فارغ التحصیل بی کار؛ افراد توانمندتر در دوره های تحصیلات تکمیلی به دلیل بی کاری جذاب بازار تولید نامشروع محتوا و کار علمی می شوند؛ تقاضای بسیار زیادی برای بهره گیری از این دسته از آثار که غالباً کپی و بدون هیچ نوآوری هستند	بیکاری فارغ التحصیلان	
دامن زدن به امورات تقلب علمی در قالب مراکز خدمات آموزشی و پژوهشی؛ ریشه دواندن موسسات تولید پایان نامه و مقاله؛ این موسسات ادامه همان مراکز فروش کتب تستی و خدمات آموزشی هستند.	بازار عظیم تولید تقلب علمی	عوامل اقتصادی و پیامدی
نیاز سیستم آموزش عالی به منابع مالی؛ تصور و معنای اشتباه از استقلال اقتصادی دانشگاه؛ سیاست های خودکفا سازی دانشگاهی منجر به پذیرش بی رویه دانشجو و لذا دامن زدن به گونه هایی از فساد آکادمیک در نشر و چاپ شده است	پولی (کالایی) شدن نظام آموزش عالی	

1. Credentialism

پیامدهای فردی- اختصاصی	تحت تاثیر قرار گرفتن بنیان اخلاقیات فردی	تضعیف ارزش‌هایی مانند، دانش اندوزی، صداقت، درستکاری، امانتداری، شجاعت اخلاقی و ..
پیامدهای سازمانی- اداری	از بین رفتن خلاقیت فردی	تقلب و سایر گونه‌های فساد آکادمیک راه را بر فعالیت نوآورانه می‌بندد؛ افراد بیشتر به رونوشت از افکار همدیگر می‌پردازند؛ روحیه زایش و نوآوری از بین می‌رود
پیامدهای سازمانی- اداری	کاهش اعتماد عمومی به نظام ها و سازو کارهای علمی و آکادمیک	کنشگران عرصه علم، به جای اندوخته معرفت و تولید دانش، به محفوظات و تکثیر متون کم محتوا روی می‌آورند
پیامدهای سازمانی- اداری	کاهش تاثیرگذاری دانشگاه در عرصه‌های اجتماعی	سلب اعتماد عمومی به دانشگاه؛ از دست رفتن تاثیر اجتماعی دانشگاه؛ تضعیف و تزلزل جایگاه علم و دانشگاه در مناسبات اجتماعی
پیامدهای سازمانی- اداری	کاهش انگیزه و رشد تولیدات علمی اصیل و کاربردی	کاستن تمایل به کارهای اصیل؛ تاثیر پذیری دانشمندان واقعی و تولیدات علمی آنان؛ دلسردی محققان اصیل از انجام فعالیت علمی

همه و هزینه‌های هنگفتی را بابت آن پرداخت نموده‌اند. همچنین بر اساس رویکرد داده بنیاد، عوامل موثر در فساد آکادمیک در دستجات سه گانه (عوامل علی، زمینه ای و مداخله گر) تبیین و پیامدهای آن «پدیده هم توصیف گردید. بر اساس نتایج تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار مکس کیودا نتایج به صورت زیر طراحی شده است (نمودار ۱)

ب- بخش کمی

بررسی نرمال بودن داده‌ها

ابتدا قبل از بررسی سوالات پژوهش لازم است برای بررسی نرمال بودن متغیرهای تحقیق از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده کنیم. براساس نتایج به دست آمده از جدول (۳) متغیرها در سطح معنی‌داری ۰.۰۵ نرمال هستند.

هم چنان که ملاحظه می‌شود، فساد آکادمیک به لحاظ مفهومی در دو بعد ساختاری-اداری و غیر ساختاری-علمی قابل تبیین است. با توجه به تحلیل نظر مشارکت کنندگان، این مفاهیم ناظر به گونه‌های فساد آکادمیک است که در نظام آموزش عالی ما قابل مشاهده است. ابعاد ساختاری به آن دسته از مولفه‌های فساد آکادمیک اشاره دارد که علت وقوع فساد هستند و می‌توان آن را به عنوان نظام‌های اداری فساد زا نام گذاری کرد. بخش عمده ای از فرایندها و رفتارهای منتهی به رفتار غیر علمی و غیر آکادمیک در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در تمام دنیا به ضعف ساختارهایی بر می‌گردد که خود فساد زا هستند و یا به دلیل عدم نظارت و قطعیت و دقت به این امر دامن می‌زنند. در مقابل ابعاد ساختاری که خود مسبب فساد آکادمیک است، ابعاد علمی شامل دستجات و گونه‌های این پدیده است که بر اساس تجربه اساتید، بازنمایی و دسته بندی شده است. فساد در آموزش و پرورش به طور عام، و فساد در آموزش عالی به طور خاص، پدیده فراگیری است که نظام‌های آموزشی همواره با آن درگیر

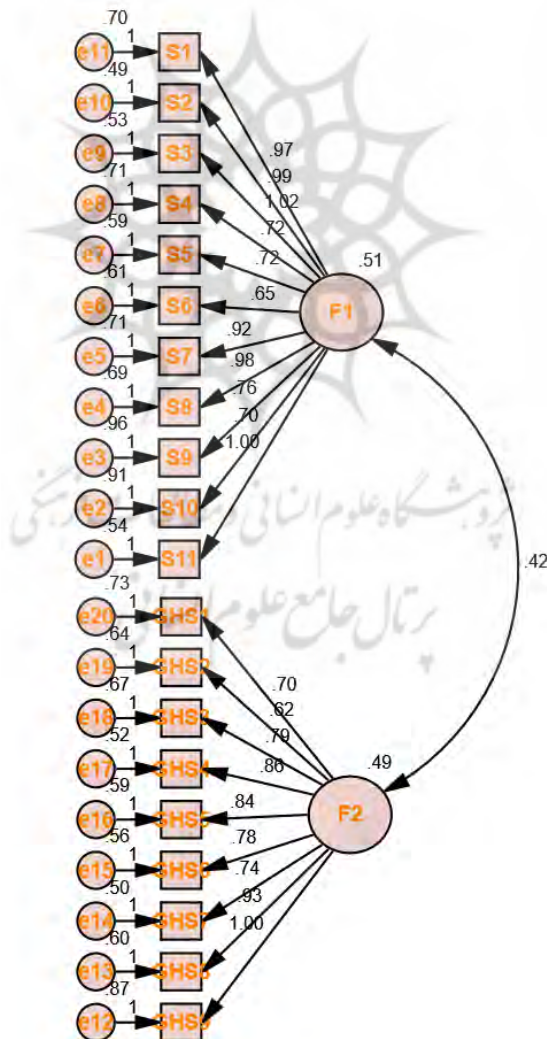
نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه

ساختار عاملی ویژه ای بود درباره تعداد عامل‌ها و ابعاد مفهومی فساد آکادمیک و به صورت آشکار فرضیه‌های بیان شد؛ و برازش ساختار عاملی مورد نظر در فرضیه با ساختار کواریانس متغیرهای اندازه‌گیری شده مورد آزمون قرار گرفت. جدول ۴ محدوده دامنه شاخص و خوبی برازش را نشان می‌دهد.

پرسشنامه ای که برای فساد آکادمیک طراحی شد در بخش اول شامل ابعاد مفهومی فساد آکادمیک بود که در دو بخش ابعاد ساختاری- اداری و غیرساختاری-علمی صورت گرفت که برای ارزیابی این ابعاد ۲۰ سوال در پرسشنامه منظور شده بود، با توجه به آن تحلیل عاملی تأییدی صورت گرفت؛ که هدف از آن تأیید

جدول ۴. محدوده دامنه شاخص و خوبی برازش

برازش قابل قبول	برازش خوب	شاخص برازندگی
$0/05 \leq P \leq 0/1$	$P < 0/05$	P-value
$2 \leq \chi^2 / df \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	χ^2 / df
$0/05 \leq RMSEA \leq 0/08$	$0 \leq RMSEA \leq 0/05$	RMSEA
$0/9 \leq GFI \leq 0/95$	$0/95 \leq GFI \leq 1$	GFI
$0/85 \leq AGFI \leq 0/9$	$0/9 \leq AGFI \leq 1$	AGFI



نمودار ۲. تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه (ابعاد مفهومی فساد آکادمیک)

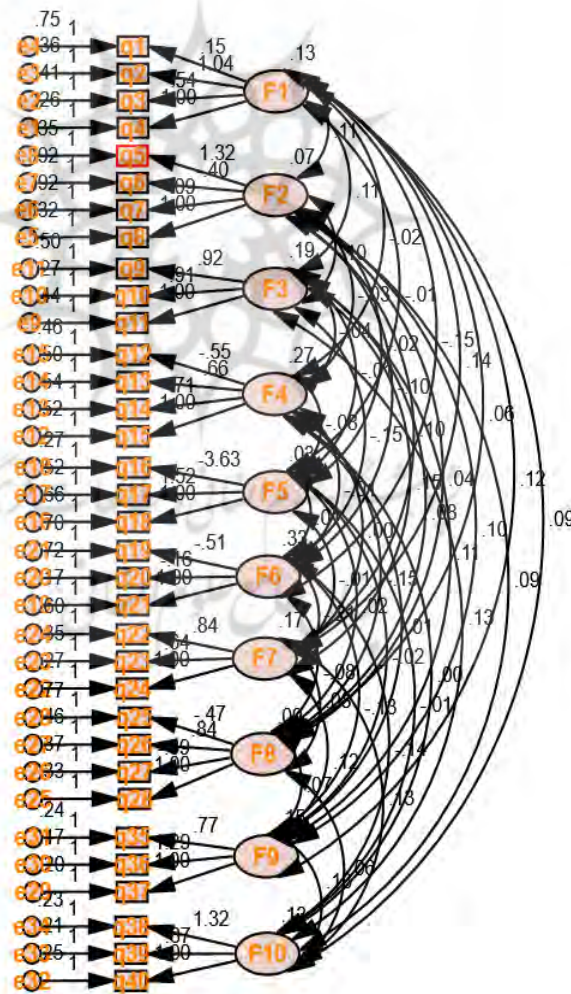
نتایج نشان‌دهنده مناسب بودن مدل ساختاری برازش یافته است. سایر شاخص‌های تناسب مدل در جدول (نسبت χ^2 به df کوچکتر از ۳ می‌باشد)، بنابراین میزان χ^2 مقدار

جدول ۵. شاخص‌های مناسب بودن برازش مدل ساختاری پژوهش

CHI-SQUARE	DF	CHI-SQUARE/df	P-VALUE	RMSEA	GFI	AGFI
۴۳۸/۷۱۴	۱۶۹	۲/۵۹۶	۰/۰۰۰	۰/۰۷۹	۰/۹۲	۰/۹۴

۳۴ سوال در پرسشنامه منظور شده بود، با توجه به آن تحلیل عاملی تأییدی صورت گرفت؛ که هدف از آن تایید ساختار عاملی ویژه ای بود درباره تعداد عامل‌ها و ابعاد مفهومی فساد آکادمیک و به صورت آشکار فرضیه‌های بیان شد؛ و برازش ساختار عاملی مورد نظر در فرضیه با ساختار کوارینانس متغیرهای اندازه‌گیری شده مورد آزمون قرار گرفت. جدول زیر محدوده دامنه شاخص و خوبی برازش را نشان می‌دهد.

شاخص P-VALUE کمتر از مقدار ۰/۰۵ می‌باشد؛ شاخص RMSEA بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ قرار دارد؛ شاخص GFI بین ۰/۹ و ۰/۹۵ قرار دارد؛ شاخص AGFI نیز بین ۰/۹ و ۱ قرار دارد. پرسشنامه ای که برای بخش دوم فساد آکادمیک طراحی شد شامل عوامل فساد آکادمیک بود که در سه بخش ابعاد عوامل علی فساد آکادمیک؛ عوامل زمینه ای فساد آکادمیک؛ عوامل مداخله گر فساد آکادمیک صورت گرفت که برای ارزیابی این ابعاد



نمودار ۳. تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه (عوامل فساد آکادمیک)

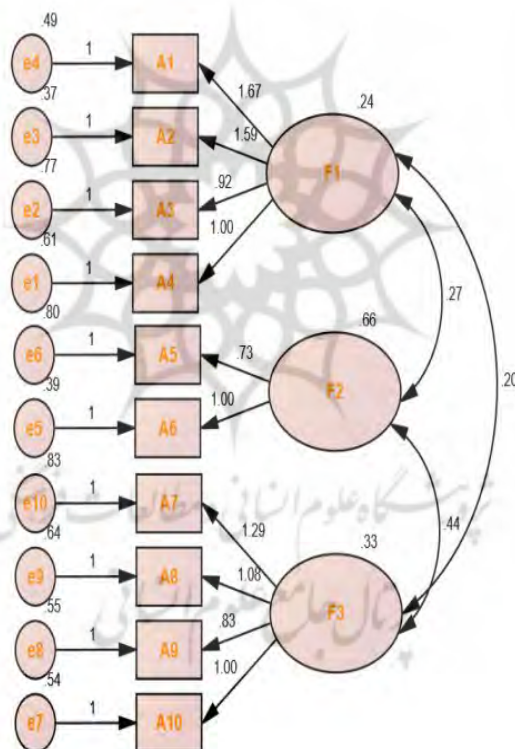
نتایج نشان دهنده مناسب بودن مدل ساختاری برازش یافته است. (نسبت χ^2 به df کوچکتر از ۳ می باشد)، بنابراین میزان χ^2 مقدار پایین و مناسبی است. سایر شاخص های تناسب مدل در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۶. شاخص های مناسب بودن برازش مدل ساختاری پژوهش

CHI-SQUARE	DF	CHI-SQUARE/df	P-VALUE	RMSEA	GFI	AGFI
۸۷۵/۱۲۵	۴۸۲	۱/۸۱۶	۰/۰۰۰	۰/۰۶۷	۰/۹۱	۰/۹۶

شاخص P-VALUE کمتر از مقدار ۰/۰۵ می باشد؛ شاخص RMSEA بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ قرار دارد؛ شاخص GFI بین ۰/۹ و ۰/۹۵ قرار دارد؛ شاخص AGFI نیز بین ۰/۹ و ۱ قرار دارد.

و در نهایت پرسشنامه ای که برای بخش سوم فساد آکادمیک طراحی شد شامل پیامدهای فساد آکادمیک بود که در سه بخش پیامدهای کلان اجتماعی؛ پیامدهای فردی؛ پیامدهای سازمانی-اداری صورت گرفت که برای ارزیابی این ابعاد ۱۰ سوال در پرسشنامه منظور شده بود، با توجه به آن تحلیل عاملی تاییدی صورت گرفت؛ که هدف از آن تایید ساختار عاملی ویژه ای بود درباره تعداد عامل ها و ابعاد مفهومی فساد آکادمیک و به صورت آشکار فرضیه های بیان شد؛ و برازش ساختار عاملی مورد نظر در فرضیه با ساختار کواریانس متغیرهای اندازه گیری شده مورد آزمون قرار گرفت. جدول زیر محدوده دامنه شاخص و خوبی برازش را نشان می دهد.



شکل ۳. تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه (پیامدهای فساد آکادمیک)

نتایج نشان دهنده مناسب بودن مدل ساختاری برازش یافته است. پایین و مناسبی است. سایر شاخص های تناسب مدل در جدول (نسبت χ^2 به df کوچکتر از ۳ می باشد)، بنابراین میزان χ^2 مقدار زیر آورده شده است.

جدول ۷. شاخص های مناسب بودن برازش مدل ساختاری پژوهش

CHI-SQUARE	DF	CHI-SQUARE/df	P-VALUE	RMSEA	GFI	AGFI
۸۶/۱۳۷	۳۲	۲/۶۹۲	۰/۰۰۰	۰/۰۷۳	۰/۹۴	۰/۹۸

کمی آموزش عالی با داشتن میانگین (۴,۰۴۸۹) و رتبه (۶,۷۵) بیشترین اهمیت را در بعد ساختاری- اداری فساد آکادمیک داشته است؛ و بالا بردن نسبت ها و تعادل در آن ها با داشتن میانگین (۳,۷۳۳۷) و رتبه (۵,۴۷) کمترین ارزش را در بین مقوله‌های تأثیرگذار بر فساد آکادمیک داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰,۵ است بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای ابعاد در بین دانشجویان است، رد می‌شود زیرا بین میانگین و رتبه‌ی ابعاد با یکدیگر تفاوت وجود دارد. میانگین و رتبه‌ی گویه‌ها در جدول (شماره ۸) زیر به صورت مرتب از بیشترین به سمت کمترین نمایش داده شده است.

شاخص P-VALUE کمتر از مقدار ۰/۰۵ است؛ شاخص RMSEA بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ قرار دارد؛ شاخص GFI بین ۰/۹ و ۰/۹۵ قرار دارد؛ شاخص AGFI نیز بین ۰/۹ و ۱ قرار دارد.

۱- بیشترین گونه‌ی فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی، از نظر پرسش‌شوندگان، کدامند؟

برای پاسخ به این سوال از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین گروه‌ها است. هدف از این آزمون رتبه‌بندی هر کدام از سوالات ابعاد (ساختاری- اداری و غیرساختاری- علمی) در فساد آکادمیک است. نتایج ساختاری- اداری نشان می‌دهد که توسعه

جدول ۸. آزمون فریدمن، تفاوت میانگین عوامل ساختاری- اداری

عامل	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معناداری
توسعه کمی آموزش عالی	۴,۰۴۸۹	۶,۷۵			
سازو کار های جذب هیات علمی	۳,۹۱۳۰	۶,۲۳			
ساز و کارهای جذب دانشجو در دوره های تحصیلات تکمیلی	۳,۹۲۹۳	۶,۱۱			
جذب بی رویه دانشجو و توسعه بودن قواره آموزش عالی	۳,۹۱۳۰	۶,۰۹			
معیارهای رتبه بندی بین المللی در تنظیم آیین نامه های ارتقاء	۳,۹۰۷۶	۶,۰۲			
مجلات علمی پژوهشی و علمی ترویجی به شدت رشد کرده	۳,۸۷۵۰	۵,۹۹			
طرح های اولویت دار بعضا با معیارهای غیر علمی واگذار می گردند	۳,۸۶۴۱	۵,۹۹	۱۸۴	۲۳,۸۶۲	۰/۰۰۸
جذب بی رویه دانشجو و توسعه لجام گسیخته آموزش عالی	۳,۷۹۳۵	۵,۸۷			
ضعف ارتباط توسعه دانشگاه با توسعه اجتماعی- فرهنگی	۳,۸۲۶۱	۵,۷۵			
رقابت کاذب بین موسسات دولتی	۳,۷۸۸۰	۵,۷۳			
بالا بردن نسبت ها و تعادل در آن ها	۳,۷۳۳۷	۵,۴۷			

را در بین مقوله‌های تأثیرگذار بر فساد آکادمیک داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰,۵ می‌باشد بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای ابعاد در بین دانشجویان است رد می‌شود زیرا بین میانگین و رتبه‌ی ابعاد با یکدیگر تفاوت وجود دارد. میانگین و رتبه‌ی گویه‌ها در جدول (شماره ۹) زیر به صورت مرتب از بیشترین به سمت کمترین نمایش داده شده است.

نتایج بعد غیرساختاری- علمی نشان می‌دهد که سرقت ادبی (کپی کردن اثر نویسنده دیگر بدون هیچ تلاشی) با داشتن میانگین (۴,۰۳۲۶) و رتبه (۵,۶۸) بیشترین اهمیت را در بعد غیرساختاری- علمی فساد آکادمیک داشته است؛ و جعل (ساخت مصنوعی داده ها؛ تغییر غیرقانونی یا جعل داده ها ، اسناد ، تصاویر ، موسیقی ، دیگر با داشتن میانگین (۳,۶۳۰۴) و رتبه (۴,۵۱) کمترین ارزش

جدول ۹. آزمون فریدمن، تفاوت میانگین عوامل غیرساختاری- علمی

عامل	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معناداری
سرقت ادبی/کپی کردن اثر نویسنده دیگر بدون هیچ تلاشی	۴,۰۳۲۶	۵,۶۸			

۵,۳۲	۳,۸۳۷۰	جعل هویت (منتشر کردن آثار دیگری به صورت کامل به اسم خود)
۵,۲۳	۳,۸۶۴۱	فریب علمی (ارائه اطلاعات نادرست در مورد یک فعالیت رسمی آکادمیک به دانشجوی...)
۵,۸۸	۳,۸۶۴۱	رثوه (پرداخت پول هایی بابت درج نام افراد در کارهای پژوهشی...)
۵,۰۴	۳,۷۸۲۶	خرابکاری علمی (از بین بردن کار شخص دیگر (از جمله اسناد، طراحی، داده، آثار هنری و غیره)؛
۴,۷۹	۳,۶۸۴۸	رفتار مخرب علمی (بر هم زدن نظم کلاس؛ به چالش کشیدن استاد...)
۴,۶۵	۳,۵۶۵۲	تبیانی علمی (اطلاعات پیش زمینه ای را با سایر افراد همگام سازی یا اشتراک گذاری کند؛
۴,۵۱	۳,۶۳۰۴	تقلب (استفاده غیرمجاز از اطلاعات، مواد، دستگاه ها، منابع...)
		جعل (ساخت مصنوعی داده ها؛ تغییر غیرقانونی یا جعل داده ها، اسناد، تصاویر، موسیقی، دیگر؛

دربین ابعاد علی فساد آکادمیک داشته است؛ و عوامل اداری-سازمانی با داشتن میانگین (۱۱,۳۱۵۲) و رتبه (۱,۲۳) کمترین ارزش را در بین مقوله‌های علی تأثیرگذار بر فساد آکادمیک داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰,۵ است بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای ابعاد در بین دانشجویان است رد می‌شود زیرا بین میانگین و رتبه‌ای ابعاد با یکدیگر تفاوت وجود دارد. میانگین و رتبه‌ای گویه‌ها در جدول (شماره ۱۰) زیر به صورت مرتب از بیشترین به سمت کمترین نمایش داده شده است.

۲- از نظر پرسش شوندگان کدام دسته از عوامل (علی، زمینه ای و مداخله گر) بیشترین تاثیر را در ایجاد پدیده «فساد آکادمیک» داشته است؟

برای پاسخ به این سوال نیز از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین گروه‌ها است. هدف از این آزمون رتبه‌بندی ابعاد هر کدام از عوامل (علی، زمینه ای و مداخله گر) در فساد آکادمیک است. نتایج عوامل علی نشان می‌دهد که مکانیسم های تولید علم با داشتن میانگین (۱۵,۷۰۱۱) و رتبه (۳,۰۷) بیشترین اهمیت را

جدول ۱۰. آزمون فریدمن، تفاوت میانگین عوامل علی فساد آکادمیک

عامل	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معناداری
مکانیسم های تولید علم	۱۵,۷۰۱۱	۳,۰۷			
عوامل قانونی-حقوقی	۱۵,۵۷۶۱	۳,۰۳			
عوامل فرهنگی و نگرشی	۱۴,۶۰۳۳	۲,۶۷	۱۸۴	۲۶۷,۲۲۸	۰/۰۰۰
عوامل اداری-سازمانی	۱۱,۳۱۵۲	۱,۲۳			

کمتر از ۰,۵ می‌باشد بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای ابعاد در بین دانشجویان است رد می‌شود. زیرا بین میانگین و رتبه‌ای ابعاد با یکدیگر تفاوت وجود دارد. میانگین و رتبه‌ای گویه‌ها در جدول (شماره ۱۱) زیر به صورت مرتب از بیشترین به سمت کمترین نمایش داده شده است.

نتایج عوامل زمینه‌ای نشان می‌دهد که آموزش عالی توده‌ای و مدرک‌گرایی با داشتن میانگین (۱۵,۷۸۸۰) و رتبه (۳,۸۸) بیشترین اهمیت را در بین ابعاد زمینه‌ای فساد آکادمیک داشته است؛ و زیرساخت‌های نرم‌افزاری با داشتن میانگین (۱۱,۵۴۸۹) و رتبه (۱,۹۶) کمترین ارزش را در بین مقوله‌های زمینه‌ای تأثیرگذار بر فساد آکادمیک داشته است. چون پی در این آزمون

جدول ۱۱. آزمون فریدمن، تفاوت میانگین عوامل زمینه‌ای فساد آکادمیک

عامل	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معناداری
آموزش عالی توده‌ای و مدرک‌گرایی	۱۵,۷۸۸۰	۳,۸۸			
عوامل اخلاقی-ارزشی	۱۱,۷۹۸۹	۲,۱۷			
عوامل اقتصادی و پیامدی	۱۱,۳۶۴۱	۱,۹۹	۱۸۴	۳۱۱,۷۶۹	۰/۰۰۰
زیرساخت‌های نرم‌افزاری	۱۱,۵۴۸۹	۱,۹۶			

که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای ابعاد در بین دانشجویان است رد می‌شود زیرا بین میانگین و رتبه‌ای ابعاد با یکدیگر تفاوت وجود دارد. میانگین و رتبه‌ای گویه‌ها در جدول (شماره ۱۲) زیر به صورت مرتب از بیشترین به سمت کمترین نمایش داده شده است.

نتایج عوامل مداخله‌گر نشان می‌دهد که ساختارهای معیوب و فساد اداری در بخشی از بدنه اجرایی با داشتن میانگین (۱۱,۶۷۳۹) و رتبه (۱,۵۴) بیشترین اهمیت را در بین ابعاد مداخله‌گر فساد آکادمیک داشته است؛ و عوامل زمینه‌ای مداخله‌گر با داشتن میانگین (۱۱,۴۲۹۳) و رتبه (۱,۴۵) کمتری را داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰,۵ می‌باشد بنابراین فرض صفر

جدول ۱۲. آزمون فریدمن، تفاوت میانگین عوامل مداخله‌گر فساد آکادمیک

عامل	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معناداری
ساختارهای معیوب مواجهه با پدیده در بخشی از بدنه اجرایی	۱۱,۶۷۳۹	۱,۵۴	۱۸۴	۱,۱۸۲	۰/۰۰۰
عوامل زمینه‌ای مداخله‌گر	۱۱,۴۲۹۳	۱,۴۵			

(۱۱,۶۲۵۰) و رتبه (۲,۱۱) بیشترین اهمیت را در بین پیامدهای فساد آکادمیک داشته است؛ و پیامدهای فردی-اختصاصی با داشتن میانگین (۱۱,۲۸۸۰) و رتبه (۱,۹۰) کمترین ارزش را در بین پیامدهای فساد آکادمیک داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰,۵ می‌باشد بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای ابعاد در بین دانشجویان است رد می‌شود. زیرا بین میانگین و رتبه‌ای ابعاد با یکدیگر تفاوت وجود دارد. میانگین و رتبه‌ای گویه‌ها در جدول (شماره ۱۳) زیر به صورت مرتب از بیشترین به سمت کمترین نمایش داده شده است.

۳- با توجه به داده‌های تحقیق، پیامدهای پدیده «فساد آکادمیک» کدامند؟

برای پاسخ به این سوال نیز از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین گروه‌ها است. هدف از این آزمون رتبه‌بندی ابعاد هر کدام از پیامدهای (اجتماعی کلان و کلی، پیامدهای سازمانی اداری و پیامدهای فردی-اختصاصی) در فساد آکادمیک است. نتایج نشان می‌دهد که پیامدهای اجتماعی کلان و کلی با داشتن میانگین

جدول ۱۳. آزمون فریدمن، تفاوت میانگین پیامدهای فساد آکادمیک

عامل	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معناداری
پیامدهای اجتماعی کلان و کلی	۱۱,۶۲۵۰	۲,۱۱	۱۸۴	۴,۷۷۴	۰/۰۰۰

۱,۹۹	۱۱,۳۶۴۱	پیامدهای سازمانی-اداری
		پیامدهای فردی-
۱,۹۰	۱۱,۲۸۸۰	اختصاصی

بحث و نتیجه گیری

فساد به طور آشکار و غیر آشکار در تمامی جوامع در هر مرحله‌ای از توسعه آن کشور به میزان کمتر یا بیشتر وجود دارد. در بسیاری از جوامع در سازمان‌های آن‌ها فساد به یک حالت ثبات پذیر می‌رسیده است و حتی آن را ضروری آن سازمان تلقی می‌کنند. هم چنین در جوامعی که خیلی گسترده است فساد بسیار به آسانی نهادینه می‌شود و در مقیاس وسیعی در این جوامع وجود دارد. بنابراین در چنین حالتی فساد در سازمان‌های آن‌ها نهادینه می‌شود و ممکن است برای زمان‌های طولانی در این مؤسسات و سازمان‌ها بماند. مطابق با انتظارات، جنبه‌های تاریخی فساد می‌تواند به عنوان پایه ساختاری فساد مهم باشد (Osipian, 2013b). در جوامع غیر دموکراتیک از آن‌جا که ذات قدرت به صورت از بالا به پایین است این خود فساد آور بوده است و به شکل غیر رسمی فساد، تصویب، تحمیل و قانونی می‌شود، بنابراین در چنین جوامعی فساد ناشی از ضعف دولت نیست ناشی از ذات قدرت است که شیوه کنترل و رویکرد حاکم بر آن خود مکانیسمی از تولید فساد سیستماتیک است. بدین معنی که قدرت کنترل و ارزیابی فساد در دست صاحبان قدرت و ثروت است و علا رغم قوانین سفت و سخت که برای افراد و طبقات پایین دست تعریف می‌کنند. هیچ مکانیسم کنترل بر خود آن‌ها وجود ندارد (Osipian, 2013a). تعریف فساد در آموزش عالی می‌تواند برقراری سیستم روابط غیررسمی برای تنظیم دسترسی غیرمجاز به دارایی‌های مادی و غیرمادی از طریق سوءاستفاده از مراکز عمومی یا اعتماد سازمانی باشد (Osipian, 2012). یکی از موضوعات و زمینه مشترک در تمام مقالات مربوط به فساد، دشواری تعریف واضح و روشن از رفتارهایی که فساد را تشکیل می‌دهد، است. درحالی که توافق گسترده‌ای راجع به فعالیت‌های غیرقانونی رشوه و تقلب وجود دارد، طیف وسیعی از مسائل دیگر هم وجود دارد که افراد پیرامون آن‌ها مخالف یکدیگر هستند. برای مثال، برخی از محققین و مؤلفین این را که دانشگاه‌ها از پاداش‌های پژوهشی برای پوشش دهی هزینه‌های مدیریتی دانشگاه استفاده می‌کنند، شکلی از فساد می‌دانند؛ درحالی که بقیه این کار را به عنوان مدیریت سازمانی محتاطانه در نظر می‌گیرند. برخی از پژوهشگران دانشگاهی اعتقاد دارند که محرمانه نگه داشتن یافته‌های حاصل از پژوهش‌ها به تقاضای صنعت خاصی انجام می‌گیرد، جهت حفظ حقوق اختصاصی حامی مالی (سرمایه‌گذار) ضروری و مناسب است؛ درحالی که بقیه تصور می‌کنند که چنین شیوه‌هایی نقض اخلاق

سازمانی باز بودن در پژوهش است (Chapman & Lindner, 2016) از جمله بزرگ‌ترین خطرات فساد در آموزش عالی، پیامی است که به نسل در حال آموزش می‌رساند. درحالی که نمونه‌های فراوانی از فساد در مقیاس وسیع در داخل دانشگاه‌ها وجود دارد، فسادهای کوچک نیز فراگیر است و به تبادلات روزانه در کلاس درس و در سراسر محوطه دانشگاه نفوذ می‌کند و ممکن است در درازمدت در جوامع بزرگ‌تر بسیار مخرب باشد. آسیب واقعی زمانی رخ می‌دهد که کارمندان و دانشجویان به این باور برسند که موفقیت شخصی از طریق شایستگی و کار حاصل نمی‌شود، بلکه حاصل پارتی‌بازی، رشوه و تقلب و کلاهبرداری است. فسادهای گسترده ارتباط بین تلاش فردی و انتظار پاداش را می‌شکند، که به نوبه خود می‌تواند بازگشت سرمایه اقتصادی و اجتماعی را به جامعه در آموزش عالی محدود سازد. این از بین رفتن رابطه بین تلاش و فعالیت فردی و پاداش، در صورتی که به طور گسترده رایج گردد، پتانسیل تضعیف جامعه مدنی خوب را در آینده دارد (Chapman & Lindner, 2016) به نقل از (Ghaedi, 2018).

همان‌گونه که از نتایج پژوهش پیدا است و بر اساس آنچه که در ادبیات نظری و تجربی ذکر شد، فساد به طور عام و فساد آکادمیک به طور خاص، همواره در بردارنده آثار و پی‌آمدهای نگران کننده-ای هم برای سازمان مربوطه و هم برای جامعه دارد و ساختارها و نهادهای عده‌ای از آثار و پی‌آمدهای آن متضرر می‌شوند. به گونه‌ای که نه تنها فساد، باعث کاهش کیفیت، برابری و دسترسی در آموزش عالی می‌شود بلکه بازدهی اقتصادی جامع و ظرفیت‌های فرهنگی آن را نیز کاهش می‌دهد. بنابراین، عدم توجه به رشد روز افزون این پدیده می‌تواند به تداوم این آثار ولو در بعدی گسترده‌تر منجر شود. واکاوی فساد از آن رو اهمیت بسزایی پیدا می‌کند که گزارش سازمان شفافیت بین‌المللی نشان از آمار شگفت‌انگیز فساد در کشورهای مختلف از جمله ایران دارد. شایان ذکر است که ایران در شاخص فساد، در بین ۱۸۰ کشور مطالعه شده، رتبه ۱۳۰ را به دست آورده است^{۱۱} علیرغم تمامی این مباحث، پژوهشی جدی درباره شاخص‌ها، نشانگرها و نمودهای فساد انجام نشده است. در چنین بستری، یکی از شکل‌های فساد می‌تواند فساد آکادمیک (دانشگاهی) باشد. ناگفته پیداست که این مفهوم دارای حیطه و سیطره گسترده‌ای می‌باشد و در بافت دانشگاهی می‌تواند شامل انواع هنجارشکنی‌های

^{۱۱} <https://www.transparency.org/country/IRN>

عالی هم مورد استفاده قرار گرفته است این نظریه توسط بینفیلد (Benfield, 1975)؛ داردین (Darden, 2002)؛ ستور، جواهر و کیسامون (Stone, Jawahar & Kisamore, 2010) و روز آکرمن (Ackeman, 1978, 1999, 2004) موضوعیت پیدا کرد. می توان گفت که فساد در آموزش عالی هنوز به صورت نظریه کامل و مدون مطرح نشده است. در واقع تخمین میزان فساد در آموزش عالی بسیار دشوارتر از تخمین و برآورد میزان فساد در اقتصاد یا سیاست است. یکی از مطالعات جامع در باب سنجش میزان فساد آکادمیک در کشورهای دنیا، گزارشی است که در آن بارومتر جهانی فساد (Transparency International, 2013)، بزرگترین نظرسنجی را در برآورد افکار عمومی در مورد فساد در سراسر جهان از بیش از ۱۱۴ هزار پاسخ‌دهنده در ۱۰۷ کشور جهان برای گزارش سال ۲۰۱۳، به عمل آوردند. یافته‌ها نشان می‌دهد که فساد در آموزش یک نگرانی رو به رشد است. در سراسر جهان و در تمام سطوح نظام آموزش و پرورش، ۴۱ درصد از پاسخ‌دهندگان، سیستم آموزش و پرورش در کشور خود را فاسد یا به شدت فاسد اعلام کردند. به علاوه یک افزایش ۶ درصدی فساد در سیستم آموزش و پرورش بین سال‌های ۲۰۱۱/۲۰۱۰ تا ۲۰۱۳ مشاهده می‌گردد.

علمی، آموزشی، اخلاقی، حرفه‌ای و کارکردی باشد که تمامی این به عنوان فساد آکادمیک شناخته می‌شوند. علیرغم اهمیت بسیار زیاد این مطلب، تاکنون پژوهشی جدی درباره نشانگرها و ابعاد و مؤلفه‌های پدیده فساد دانشگاهی در ایران انجام نشده و علاوه بر آن، مشخص نیست که میزان این فساد در ابعاد مورد نظر تا چه اندازه است. بر این اساس، هدف از پژوهش حاضر، واکاوی شاخص‌ها و مؤلفه‌های پدیده فساد آکادمیک است. به منظور نیل به این هدف، از مطالعه گراند تئوری استفاده خواهد شد. بدین ترتیب، تلاش می‌شود تجاربی که تا کنون صاحب‌نظران و استادان در مورد فساد آکادمیک داشته‌اند را مورد واکاوی و مذاقه قرار دهند. موضوع و مساله فساد توسط پژوهشگرانی از چند رشته محدود و خاص مورد بررسی قرار گرفته است این پژوهشگران عمدتاً پژوهشگران رشته اقتصاد و علوم سیاسی بوده است که تلاش داشته‌اند با ارائه مدل‌ها و نظریه‌های مانند نظریه عامل اصلی، نظریه بازی، نظریه نوار قرمز تبیینی از نظریه فساد انجام دهند. نظریه عامل اصلی اولین بار در اقتصاد مطرحیت پیدا کرد و هدف از آن مطالعه ارتباط بین مالکان شرکت‌ها و مدیران آنها بوده است. این نظریه هم‌اکنون به شکل گسترده‌ای در حوزه سیاست‌گذاری مورد استفاده قرار می‌گیرد و در حوزه فساد آموزش

References

1. Anderson, M. (1992). *Impostors in the Temple: American intellectuals are destroying our universities and cheating our students of their future*. New York: Simon & Schuster.
2. Anderson, M. (1999). *Uncovering the Covert: research on academic misconduct*, in J. Braxton (Eds). *Perspectives on Scholarly Misconduct in the Sciences*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
3. Anderson, M. (2001) *The Complex Relations between the Academy and Industry: views from the literature*. *Journal of Higher Education*, 72(2), 226-246. <http://dx.doi.org/10.2307/2649323>
4. Bo Dal, E., & Rossi, M., A. (2004). *Corruption and Efficiency: Theory and Evidence from Electric Utilities*.
5. Chapman, D. W., & Lindner, S. (2016). *Degrees of integrity: The threat of corruption in higher education*. *Higher Education*, 41(2), 247-268.
6. Creswell J. w. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (Fourth edition). Pearson. Boston.
7. Creswell J. w. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative & mixed method approaches* (fourth edition). Sage publications London: New Delhi.
8. Danaeifard, H. (2013). *The strategy of theorizing*. Tehran: Semmat. (In Persian).
9. Darden, K. (2002). *Graft and Governance: Corruption as an Informal Mechanism of State Control*. New Haven, CT: Yale University Working Paper.
10. Denisova-Schmidt, E. (2017). *The challenges of academic integrity in higher education: current trends and prospects*. Boston College Center for International Higher Education.
11. Denisova-Schmidt, E., & Huber, M. (2014). *Regional differences in perceived corruption among Ukrainian firms*. *Eurasian Geography and Economics*, 55(1), 10-36.
12. Denisova-Schmidt, E., Huber, M., & Leontyeva, E. (2016). *On the development of students' attitudes towards corruption and cheating in Russian universities*. *European Journal of Higher Education*, 6(2): 128-143.

13. Dimkpa D. I. (2011). Prevalence, Causes and Effects of Academic Corruption in Rivers State Universities, Nigeria. *Makerere Journal of Higher Education* ISSN: 1816-6822; 3(1) 33 – 43. <http://dx.doi.org/10.4314/majohe.v3i1.4>
14. Eckstein, M. (2003). *Combating Academic Fraud: towards a culture of integrity*. Paris: International Institute for Educational Planning (IIEP).
15. Enfield, E., C. (1975). Corruption as a Feature of Governmental Organization. *The Journal of Law and Economics*, No. 18.
16. Ghaedi, M., Madhooshi, M., Razaghi, N, & Safaiee, A. (2018). Academic corruptions factors, context and outcomes. *Research and Planning in Higher Education*, 24(10), 113-135.
17. Heyneman, S. (2004) Education and Corruption. *International Journal of Educational Development*, 24 (November), 637-648. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.02.005>
18. Heyneman, S., Anderson, K. & Nuraliyeva, N. (2008). The Cost of Corruption in Higher Education, *Comparative Education Review*, 52(1), 1-26.
19. Miller, S., Roberts, P. & Spence, E. (2005). *Corruption and Anti-Corruption: an applied philosophical approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
20. Noah, H. & Eckstein, M. (2001). *Fraud and Education: the worm in the apple*. Oxford: Rowman & Littlefield.
21. Nye, Joseph. (1967). Corruption and Political Development: a Cost-Benefit Analysis. *American Political Science Review*, 61(2), pp. 417-427.
22. Osipian, A. (2007). Higher education corruption in Ukraine: Opinions and estimates. *International Higher Education*, 49, 21–22.
23. Osipian, A. (2008a). Corruption and coercion: University autonomy versus state control. *European Education: Issues and Studies*, 40(3), 27–48.
24. Osipian, A. (2009). Investigating corruption in American higher education: The methodology. *FedUniJournal of Higher Education*, 4(2), 49–81.
25. Osipian, A. (2012). Education Corruption, Reform, and Growth: Case of Post-Soviet Russia.” *Journal of Eurasian Studies*, 3(1), 20–29.
26. Osipian, A. (2013a). Recruitment and admissions: fostering transparency on the path to higher education, *Global Corruption Report: Education*, Transparency International, pp. 148-155.
27. Osipian, A. (2013b). Will bribery and fraud converge? Comparative corruption in higher education in Russia and the USA. *Compare: A Journal of Comparative Education* 10.1080/03057925.2012.7283741
28. Petrov, G., & Temple, P. (2004). Corruption in Higher Education: some findings from the states of the former Soviet Union. *Higher Education Management and Policy*, 16(1), 82-94.
29. Rose-Ackerman, S. (1978). *Corruption: A Study in Political Economy*. New York: Academic Press.
30. Rose-Ackerman, S. (1999). *Corruption and Government: Causes, Consequences, and Strategies for Reform*. Cambridge: Cambridge University Press
31. Rose-Ackerman, S. (2004). Governance and Corruption, in *Global Crises, Global Solutions* .B. Lomborg, ed. Cambridge: Cambridge University Press, chapter 6.
32. Sayed, T. & Bruce, D. (1998) Police Corruption: towards a working definition. *African Security Review*, 7(1), 1. <http://www.iss.co.za/ASR/7No1/SayedBruce.html>.
33. Segal, L. (2004). *Battling Corruption in America’s Public Schools*. Boston, MA: Northeastern University Press.
34. Stone, T. H., Jawahar, I. M., & Kisamore, J. L. (2010). Predicting Academic Misconduct Intentions and Behaviors Using the Theory of Planned Behaviors and Personality. *Basic and Applied Social Psychological*, 32, 35-45. <http://dx.doi.org/10.1080/01973530903539895>
35. Strauss, A & Corbin, J. (2008). *Basics of Qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
36. Tavakol, M & Naserirad, M. (2009). Scientific raid; with scientific sociological explanation. *Ethics in sciences and technology*, 4(3), 1-30.
37. Thelin, J. (1982). *Higher Education and Its Useful Past*. Cambridge, MA: Schenkman Publishing Company.
38. Waite, D. & Allen, D. (2003) Corruption and Abuse of Power in Educational Administration. *The Urban Review*, 35(4), 281-296. <http://dx.doi.org/10.1023/B:URRE.0000017531.73129.4f>

39. Washburn, J. (2005). The Corporate Corruption of American Higher Education. New York: Basic Books.

