



The Effect of the Perception of Plagiarism, Plagiarism Attitudes, Values Personality and the Right-Concept Study on Plagiarism among Ph.D. Students of Bu-Ali Sina University

Faramarz Soheili¹ | Azin Hamidi² | Ali Akbar Khasseh³

1. Associate professor, Department of Knowledge and Information Science, Payame Noor University, Tehran, Iran E-mail: fsoheili@gmail.com
2. Department of Knowledge and Information Science, Payame Noor University, Tehran, Iran, E-mail: hamidi.azin.h@gmail.com
3. Associate Professor, Department of Knowledge and Information Science, Payame Noor University, Guilan, Iran. E-mail: khasseh@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
<p>Article type: Research Article</p> <p>Article history: Received: 19 February 2021 Received in revised form: 10 June 2021 Accepted: 19 June 2021</p> <p>Keywords: Plagiarism, Research ethics, Academic dishonesty, Personal values, Bu-Ali Sina University of Hamedan</p>	<p>Objective: Plagiarism is copying words, texts, images, and the like, and using the thoughts of others as one's own. The purpose of this study is to determine the extent of various factors on the tendency to plagiarism among Ph.D. students of Bu-Ali University.</p> <p>Method: The method of the present research is applied in terms of purpose and descriptive in terms of data collection method. The statistical population of this study consists of all Ph.D. students of Bu-Ali University. The total number of students at Bu-Ali University is approximately equal to 832 students, which according to Cochran's formula; the sample size was equal to 263 people. Five questionnaires were used to collect data. The reliability of these questionnaires through Cronbach's alpha was equal to 0.948, 0.955, 0.968, 0.986, and 0.975 respectively. In order to analyze the data and test the research hypotheses, structural equation modeling in Warp PLS 7 software was used.</p> <p>Findings: The results of data analysis showed that the variables of perception of plagiarism, attitude to plagiarism and personal harassment have a negative and significant effect on the rate of plagiarism of students. In addition, the variable of academic jurisprudence has a positive and significant effect on the rate of plagiarism of students.</p> <p>Conclusion: Students' knowledge, understanding and awareness of plagiarism and its examples, policies and legal punishment are at a low level. That the officials and administrators of the universities take the necessary measures in order to make the students more aware and familiar with the consequences of this work and reduce plagiarism by holding courses.</p>

Cite this article: Soheili, F., Hamidi, A., & Khasseh, A. A. (2021). The effect of the perception of plagiarism, plagiarism attitudes, values personality and the right-concept study on plagiarism among Ph.D. Students of Bu-Ali Sina University. *Academic Librarianship and Information Research*, 55 (2), 1-20 DOI: 10.22059/JLIB.2022.331852.1571



بررسی تأثیر درک سرقت علمی، نگرش به سرقت علمی، ارزش‌های شخصیتی و محقق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا فرامرز سهیلی* | آذین حمیدی | علی اکبر خاصه^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۲/۰۱ | تاریخ ویرایش: ۱۳۹۹/۳/۲۰ | تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۳/۲۹

چکیده

هدف: هدف از انجام پژوهش حاضر، تعیین میزان عوامل مختلف بر تمایل دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا همدان به سرقت علمی اعم از از کپی کردن کلمات، متون، تصاویر و استفاده از اندیشه‌های دیگران به عنوان اندیشه خود است. **روش:** پژوهش حاضر، از نظر هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا تشکیل می‌دهند که براساس فرمول کوکران حجم نمونه برابر با ۲۶۳ نفر به دست آمد. جهت گردآوری داده‌ها از پنج پرسشنامه استفاده شد. پایایی این پرسشنامه‌ها از طریق آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۹۴۸، ۰/۹۵۵، ۰/۹۶۸، ۰/۹۸۶ و ۰/۹۷۵ به دست آمد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش، از مدلیابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار وارپ پی ال اس ۷ استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که متغیرهای درک سرقت علمی، نگرش به سرقت علمی و ارزش‌های شخصی، بر میزان سرقت علمی دانشجویان تأثیر منفی و معناداری دارند. همچنین، متغیر محقق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی دانشجویان تأثیر مثبت و معناداری دارد.

نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد که دانش، درک و آگاهی دانشجویان از سرقت علمی و مصادیق آن، سیاست‌ها و مجازات قانونی در این زمینه در سطح پایینی قرار دارد که لازم است مسئولان و مدیران دانشگاه‌ها در راستای آگاه‌سازی و آشنایی بیشتر دانشجویان و عواقب این کار اقدامات لازم را انجام دهند و با برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی میزان سرقت علمی را کاهش دهند.

اصالت: این نخستین پژوهش یا رویکرد کیفی است که به دنبال مفهوم‌سازی سایه‌نویسی به عنوان یکی از بدرفتاری‌های دانشگاهی است.

کلیدواژه‌ها: سرقت علمی، اخلاق پژوهش، بدرفتاری علمی، ارزش‌های شخصیتی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان.

استناد: سهیلی؛ فرامرز، حمیدی؛ آذین، و خاصه، علی اکبر (۱۴۰۰). بررسی تأثیر درک سرقت علمی، نگرش به سرقت علمی، ارزش‌های شخصیتی و محقق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا. *تجلیات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، (۲)۵۵، ۲۰-۱.

۱. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران رایانامه: fsohieli@gmail.com

۲. کارشناس ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، رایانامه: hamidi.azin.h@gmail.com

۳. دانشیار، دانشیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران khasseh@gmail.com

۱. مقدمه

صداقت علمی و رعایت اخلاق علمی واژه‌هایی هستند که هر پژوهشگری موظف است تا واجد ویژگی‌های آن باشد و در عرصه علمی که در آن گام برمی‌دارد توفیق دستیابی به نوآوری‌هایی داشته باشد که بتواند آنها را با رعایت تمام حقوق مربوط به آن، به نام خود ثبت و به جهانیان عرضه کند. با این وجود، موانعی در این مسیر صحیح و اصولی وجود دارد که پژوهشگر را آگاهانه یا ناآگاهانه به دام بلاهایی پر پیچ و خم دچار می‌کند. یکی از مهمترین این بلاها، سرقت علمی است (بطحائی، ۱۳۹۰). سرقت علمی یکی از آسیب‌های جدی و شایع محیط‌های علمی در عرصه‌های آموزش و پژوهش است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که این آفت علمی پدیده‌ای جدید نیست و همزمان با نوشتن کلمات آغاز شده است، به طوری که برای اولین بار مارکوس والرئوس مارتیلیس^۳ (وفات در ۱۰۳ سال قبل از میلاد مسیح) آن را به عنوان سرقت اندیشه فکری بدون ذکر منبع آن تعریف کرده است (شیرازی، جعفری و معظم،^۴ ۲۰۱۰؛ نقل در: فعلی، بیگلری و پزشکی‌راد، ۱۳۹۱). در این میان دانشجویان به عنوان یکی از مهمترین اقشار جامعه علمی کشور گاه به دلایلی چون ناآگاهی و یا ناتوانی مرتکب این عمل می‌شوند. دانشجویان به ویژه در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری به دلایل متعددی دست به سرقت علمی می‌زنند که یکی از مهمترین آنها نداشتن دانش و آگاهی درباره سرقت علمی است (فعلی، بیگلری و پزشکی‌راد، ۱۳۹۱).

با توجه به نیاز و گسترش توسعه فرهنگ علمی کشور، گسترش و توسعه بیشتر دانشگاه‌های غیرانتفاعی و دولتی نظیر پیام‌نور، گسترش مراکز تحقیقاتی و علمی، تب بالای مقاله‌نویسی، افزایش حجم کار استادان و نداشتن وقت کافی برای کنترل نوشته‌های دانشجویان و از همه مهمتر نداشتن قوانین مدون و منسجم در این زمینه، اهمیت انجام یافتن چنین پژوهش‌هایی مشخص می‌شود. بیشتر پژوهش‌های انجام شده در ایران به تقلب دانش‌آموزان در امتحانات مربوط می‌شود و نویسندگان عوامل مؤثر بر تقلب دانشجویان و دانش‌آموزان در امتحانات را بررسی کرده‌اند؛ اما به مسئله سرقت علمی

^۱ Academic integrity

^۲ Plagiarism

^۳ Marcus Valerius Martialis

^۴ Shirazi, Jafarey & Moazam

آنچنان که باید و شاید توجه نشده است و این امر نیاز به توجه جدی و تحقیقات بیشتر دارد (زمانی، عظیمی و سلیمانی، ۱۳۹۲).

عوامل مختلفی مانند عدم تمایل به شکست، بیش از حد شلوغ بودن، عدم درک مطلب و تمایل به افتخار والدین (بالبونا و لاملا، ۲۰۱۵)، عوامل پرورشی، اقتصادی، فناورانه، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی (جمشیدی بروجنی، سعیدی و حیدری، ۱۳۹۳) بر ارتکاب دانشجویان به سرقت علمی تأثیرگذار است و برای پیشگیری از بروز و افزایش آن باید تا حد ممکن علل و عوامل مولد آن را شناخت. یکی از این عوامل، درک نادرست دانشجویان از سرقت علمی است. بانیستر و اشورث^۲ (۱۹۹۷) معتقدند که درک دیدگاه دانشجو در مورد سرقت علمی می‌تواند به طور چشمگیری به دانشگاهیان در تلاش برای برقراری ارتباط هنجارهای مناسب کمک کند (نقل در: گلیفر و تیسون،^۳ ۲۰۱۰). پرمینا و سانتوزا^۴ (۲۰۱۸) بر درک پایین دانشجویان از سرقت علمی تأکید داشتند. جمشیدی بروجنی، سعیدی و حیدری (۱۳۹۳) نشان دادند که میزان آشنایی دانشجویان با مصادیق سرقت علمی در سطح متوسط است. از این رو، درک دیدگاه دانشجویان در مورد سرقت ادبی، به منظور تدوین راهبردهای موفق برای ارتقای صداقت دانشگاهی و در نتیجه جلوگیری از سرقت علمی، مفید خواهد بود. مک کب و تروینو^۵ (۱۹۹۳) در پژوهشی نشان دادند که بین صداقت دانشگاهی و درک دانشجویان از سیاست‌های بنیادی دانشگاه رابطه معناداری وجود دارد. یک مطالعه دیگر توسط رویگ^۶ (۱۹۹۷) نشان داد که بیش از نیمی از دانشجویان در مطالعه خود نمی‌توانند نمونه‌های واضح سرقت علمی را تشخیص دهند، زیرا دانش کمی نسبت به سرقت علمی دارند و از سیاست‌های مربوط به آن آگاهی ندارند (کوللا،^۷ ۲۰۱۸). نظری هر موشی و همکاران (۱۳۹۸) بیان کردند که کمتر از نیمی از کل دانشجویان تحصیلات تکمیلی و استادان درک درستی از هر پنج نوع سرقت علمی دارند و به اندازه کافی با موضوع سرقت علمی آشنا نیستند. دنیس^۸ (۲۰۰۴) در پژوهشی نشان داد که دانشجویان درک

¹ Balbuena & Lamela

² Bannister & Ashworth

³ Gullifer & Tyson

⁴ Permana & Santosa

⁵ McCabe & Trevino

⁶ Roig

⁷ Colella

⁸ Dennis

و فهم روشنی از تعریف سرقت علمی و مفاهیم دربرگیرنده آن ندارند. بنابراین، به نظر می‌رسد درک صحیح دانشجویان از سرقت علمی امری ضروری است و می‌تواند میزان سرقت علمی را کاهش دهد. یکی دیگر از عواملی که دانشجویان به خودشان اجازه سرقت علمی را می‌دهند، محق‌پنداری تحصیلی است. در حال حاضر، با توجه به افزایش شهریه دانشگاه‌ها و خالی ماندن صندلی بعضی از دانشگاه‌ها و روند نزولی تعداد دانشجویان، راضی نگه داشتن دانشجویان برای دانشگاه‌ها مسئله مهمی است. پی بردن دانشجویان به این مسئله، باعث به اوج رسیدن فاجعه محق‌پنداری^۱ در میان آنها شده است و دانشجویان احساس می‌کنند هر کاری که بکنند دانشگاه عکس‌العمل آنچنانی در قبال رفتار آنها از خود نشان نمی‌دهد و این امر باعث سوءرفتارهایی مانند سرقت علمی در میان آنها می‌شود (مهدی و فولادچنگ، ۱۳۹۶). کلارک^۲ (۲۰۱۳) محق‌پنداری تحصیلی را به عنوان عدم قبول مسئولیت برای نتایج، داشتن ذهن مصرف‌کننده، احساس مدیون بودن نظام آموزشی و بهانه‌گیری در قبال شکست تعریف کرده است. محق‌پنداری تحصیلی به عنوان یک عامل خطر در میان دانشجویان، بسیار جای بحث دارد (فروت^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). لمکه، مارکس و داندز^۴ (۲۰۱۷) بر افزایش محق‌پنداری تحصیلی در بین دانشجویان تأکید دارند. مهدی و فولادچنگ (۱۳۹۶) نشان دادند که محق‌پنداری تحصیلی بر رفتار غیرمولد تحصیلی (که یکی از آنها سرقت علمی است) تأثیر دارد.

شیرزادی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۷) عنوان کردند که با افزایش محق‌پنداری تحصیلی، درگیری کاهش یافته و از این طریق، آداب‌گریزی تحصیلی افزایش می‌یابد. دانشجویان با اذهان محق‌پندارانه این قابلیت را دارند که به رفتارهای غیرحرفه‌ای در کلاس درس اقدام نمایند، زیرا این دانشجویان خود را مستحق دریافت پاداش‌های ویژه به هر طریق ممکن می‌دانند. دانشجویان با باورهای محق‌پندارانه در محیط‌های آموزشی انتظارات غیرمنطقی از نحوه برخورد کارکنان و اعضای هیأت علمی دانشکده دارند (کوپ و فینی^۵؛ ۲۰۱۳؛ نپ^۶؛ ۲۰۱۶). محق‌پنداری تحصیلی شامل دو بعد مسئولیت بیرونی شده^۷ و انتظارات حق به جانی^۸ است (چونینگ و کمبل^۹؛ ۲۰۰۹؛ نقل در: کوللا، ۲۰۱۸).

^۱ Entitlement

^۲ Clark

^۳ Fromuth

^۴ Lemke, Marx & Dundes

^۵ Kopp & Finney

^۶ Knepp

^۷ Externalized Responsibility

^۸ Entitled Expectations

^۹ Chowning & Campbell

یکی دیگر از عوامل سرقت علمی نوع نگرش دانشجویان به این پدیده است. عابدینی (۱۳۹۴) نشان داد که بین نگرش به سرقت علمی و سوء رفتار علمی رابطه معناداری وجود دارد. رایان^۱ و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که درک دانشجویان نسبت به سرقت علمی خیلی پایین است و نگرش آنها نسبت به سرقت علمی سخت گیرانه نبود. بررسی‌ها نشان می‌دهد که نگرش دانشجویان زرننگ‌تر (کول^۲ و همکاران، ۲۰۰۹) و آینده‌نگرتر (ارتا و گاکمنوگلو^۳، ۲۰۱۰) نسبت به سرقت علمی سخت گیرانه‌تر است. یکی دیگر از عوامل مؤثر بر سرقت علمی ارزش‌های شخصیتی دانشجویان است. ویلکز^۴ و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند که بین وجدان کاری و توافق صفات با میزان سرقت علمی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. به بیان دیگر، دانشجویانی که وجدان کاری بالایی دارند و دلسوز هستند و احساس همکاری و تعاون بالایی دارند کمتر سرقت علمی انجام می‌دهند. گرینبرگر^۵ و همکاران (۲۰۰۸) دریافتند دانشجویانی که از نظر دارای نگرش سخت گیرانه‌تری نسبت به سرقت علمی هستند، موفق‌تر خواهند بود.

در یک پژوهش پیمایشی، مصطوفاً و همکاران (۲۰۲۱) به بررسی میزان آگاهی پژوهشگران درباره سرقت علمی و تأثیر ابزارهای کشف سرقت علمی بر جلوگیری از بروز آن پرداختند. یافته‌های پژوهش آنان نشان داد که سطح آگاهی از سرقت علمی و تأثیر نرم افزارهای کشف سرقت علمی در بین پژوهشگران، عموماً بالاست. حدود سه چهارم پاسخگویان درباره ابزارها و نرم افزارهای ضد سرقت علمی آگاهی داشتند و بیش از نیمی از پژوهشگران از این ابزارها برای ارزیابی پژوهش‌های خود استفاده می‌کردند. همچنین نتایج نشان داد که آگاهی از سرقت علمی و نرم افزارهای ضد سرقت علمی تأثیر معناداری بر رفتار پژوهشگران در جلوگیری از سرقت علمی داشته است.

دولیمآ و همکاران (۲۰۲۱) در یک پژوهش پیمایشی، ارتباط بین دو عامل فردی و وضعی را در سرقت علمی بررسی کردند. نتایج نشان داد که «میزان آگاهی از سرقت علمی» و همچنین «تجربه سختی‌ها در زندگی تحصیلی» تأثیر معناداری بر «سرقت علمی» می‌گذارند؛ در حالی که بین «سال تحصیل» و «سرقت علمی» ارتباط معناداری وجود ندارد. علاوه بر این، افرادی که درک بالاتری از

¹ Ryan

² Koul

³ Ereta & Gokmenoglu

⁴ Wilks

⁵ Greenberger

⁶ Mostofa

⁷ De Lima

عواقب سرقت علمی دارند احتمال کمتری برای مرتکب شدن آن دارند. همچنین دانشجویانی که مرتکب سرقت علمی می‌شوند این احتمال در آنان بیشتر است که مرتکب سایر انواع تخلفات و سوءرفتارهای علمی نیز شوند.

خان^۱ و همکاران (۲۰۲۱) در یک پژوهش کمی، اقدام به واکاوی میزان آگاهی رزیدنت‌های پزشکی در پیشاور پاکستان از سرقت علمی نمودند تا اثربخشی برنامه‌های سواد کتابخانه‌ای در جلوگیری از سرقت علمی را مشخص نمایند. نتایج نشان داد که گرچه رزیدنت‌ها نسبت به مفهوم سرقت علمی آگاهی دارند، تعاریف شان از این اصطلاح متنوع است. گرچه دانش پاسخگویان پیرامون شیوه نامه‌های استنادی، خط‌مشی‌های خاص ضد سرقت علمی، و جریمه‌های سرقت علمی چندان زیاد نیست، اما آنها سرقت علمی را یک عمل غیراخلاقی تلقی می‌کنند و از اجرای خط‌مشی‌های ضد سرقت علمی پشتیبانی می‌کنند. همچنین، پاسخگویان با فعالیت‌های سواد کتابخانه‌ای و نقش آنها در پیشگیری از سرقت علمی آشنا نبودند.

رومانوفسکی^۲ (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای پیمایشی اقدام به کنکاش پیرامون میزان درک معلمان پیش از خدمت درباره سرقت علمی و دلایل احتمالی انجام سرقت علمی پرداخت. نمونه آماری پژوهش وی را ۱۲۸ خانم معلم پیش از خدمت در یکی از دانشگاه‌های عضو شورای همکاری خلیج فارس تشکیل داده بود. یافته‌ها نشان داد که معلمان پیش از خدمت درک کاملی از سرقت علمی دارند. آنها عواملی از جمله فقدان دانش درباره منابع استنادی، مهارت‌های ضعیف نوشتاری، کمبود زمان، و عدم آگاهی درباره فرایند پژوهش را جزو دلایل اصلی سرقت علمی می‌دانند.

رودهیا، ویجیاتی و بخوری^۳ (۲۰۲۰) در پژوهشی نگرش دانشجویان تحصیلات تکمیلی را نسبت به سرقت علمی در نوشته‌های علمی (دانشگاهی) مورد بررسی قرار دادند. یافته‌ها نشان داد که ۶۶ درصد (۵۷ نفر) از دانشجویان نگرش بی‌طرفانه‌ای (نه مثبت و نه منفی) نسبت به سرقت علمی دارند. این بدان معناست که آنها می‌دانستند سرقت علمی یک عمل نادرست است؛ اما این اقدام برای آنها قابل تحمل است. با این حال، ۳۳ درصد (۲۸ نفر) از دانشجویان نسبت به سرقت علمی نگرش منفی دارند، به این معنا که آنها نمی‌توانند سرقت علمی را تحمل کنند. در مقابل، فقط ۱ درصد (۱ نفر) از دانشجویان نسبت

¹ Khan

² Romanowski

³ Rodhiya, Wijayati & Bukhori

به سرقت علمی نگرش مثبتی دارند، به این معنا که آنها فکر نمی کنند سرقت علمی یک عمل نادرست است.

پژوهش‌های اندکی به بررسی وضعیت سرقت علمی در خاورمیانه پرداخته اند (رومانوفسکی، ۲۰۲۱). همچنین، مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در مطالعه‌های مختلف در داخل کشور (عابدینی، ۱۳۹۴؛ فعلی، بیگلی و پزشکی‌راد، ۱۳۹۱) نگرش دانشجویان نسبت به سرقت علمی مورد بررسی قرار گرفته است؛ اما پژوهشی مبنی بر درک دانشجویان از سرقت علمی یافت نشد. همچنین، رابطه بین ارزش‌های شخصی و سرقت علمی نیز تاکنون در داخل کشور مورد ارزیابی قرار نگرفته است. اما در پژوهش مهبد و فولادچنگ (۱۳۸۴) رابطه بین محق‌پنداری تحصیلی و سرقت علمی به طور غیرمستقیم مورد بررسی قرار گرفته است. از آنجا که تعداد پژوهش‌های انجام شده در زمینه موضوع این پژوهش نسبتاً کم بوده و موضوع سرقت علمی و عوامل مؤثر بر آن موضوعی بسیار مهم و ضروری و ملی است. بنابراین، به نظر می‌رسد انجام چنین پژوهشی مورد نیاز این حوزه باشد. بنابراین، در پژوهش حاضر، به دنبال پاسخ به این سؤال هستیم که آیا میزان درک از سرقت علمی، نگرش به سرقت علمی، ارزش‌های شخصی و محق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی‌سینا تأثیرگذار است؟ با توجه به مطالب فوق و مسئله پژوهش حاضر، فرضیه‌های زیر در این مطالعه در معرض آزمون قرار می‌گیرد:

۱. افزایش درک سرقت علمی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی‌سینا تأثیرگذار است.
۲. نوع نگرش به سرقت علمی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی‌سینا تأثیرگذار است.
۳. محق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی‌سینا تأثیرگذار است.
۴. ارزش‌های شخصیتی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی‌سینا تأثیرگذار است.

۲. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف جز پژوهش‌های کاربردی است و به لحاظ شیوه جمع‌آوری داده‌ها جز پژوهش‌های پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی‌سینا تشکیل می‌دهند. تعداد کل دانشجویان دانشگاه بوعلی‌سینا در سال ۱۳۹۹، برابر با ۸۳۲ نفر است که براساس فرمول کوکران حجم نمونه برابر با ۲۶۳ نفر با سطح اطمینان ۹۵ درصد و فاصله اطمینان ۵ صدم به دست آمد. بعد از طراحی پرسشنامه به صورت آنلاین، لینک آن به گروه‌های مختلف دانشجویی در مقطع دکتری در دانشگاه بوعلی‌سینا فرستاده شد و از دانشجویان خواسته شد که به سؤال‌های پرسشنامه با دقت پاسخ دهند. در نهایت، ۲۵۷ نفر از دانشجویان به سؤال‌های پرسشنامه پاسخ دادند. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از پنج پرسشنامه زیر استفاده شد:

جهت سنجش رفتار دانشجویان دکتری بوعلی‌سینا در زمینه سرقت علمی از پرسشنامه‌ای که در پژوهش ضیائی و زمانی بهابادی (۱۳۹۵) به کار رفته است، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۹ گویه است. که پاسخ‌دهندگان براساس یک طیف لیکرتی ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) به سؤال‌های آن پاسخ می‌دهند. برای سنجش درک دانشجویان از سرقت علمی از پرسشنامه استاندارد درک سرقت علمی کوللا (۲۰۱۸) استفاده شد.

همچنین، جهت اندازه‌گیری نگرش دانشجویان دکتری بوعلی‌سینا به سرقت علمی از مقیاس ۷ سؤالی کوللا (۲۰۱۸) استفاده شد. جهت اندازه‌گیری ارزش‌های شخصی دانشجویان دکتری بوعلی‌سینا از مقیاس ارزش‌های شخصی شوارتز (۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسشنامه در پژوهش کوللا (۲۰۱۸) نیز به کار رفته است. در نهایت، جهت اندازه‌گیری محق‌پنداری تحصیلی دانشجویان دکتری بوعلی‌سینا از مقیاس محق‌پنداری تحصیلی چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) استفاده شد. در همه پرسشنامه‌های ذکر شده نحوه درجه‌بندی گویه‌های پرسشنامه‌ها طیف لیکرت پنج ارزشی بوده است. پایایی این پرسشنامه در پژوهش چونینگ و کمبل (۲۰۰۹) برای بعد مسئولیت بیرونی شده برابر با ۰/۸۱ و برای بعد حق به جانبی برابر با ۰/۶۲ به دست آمد. این پرسشنامه توسط مهبد و فولادچنگ (۱۳۹۷) اعتبارسنجی شده است و پایایی این پرسشنامه را در دو بعد مسئولیت بیرونی شده و حق به جانبی به ترتیب برابر با ۰/۸۱ و ۰/۷۲ گزارش کردند.

از آنجا که پرسشنامه‌ها استاندارد هستند به منظور تعیین روایی صوری این پرسشنامه با أخذ نظر تعدادی از متخصصان علم اطلاعات و دانش‌شناسی، و علوم تربیتی و حقوق سؤال‌ها بازنگری و اصلاح

شدند. همچنین، برای آزمون پایایی پرسش‌نامه در این پژوهش، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار پایایی پرسشنامه به تفکیک هر متغیر در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. مقدار ضریب آلفای کرونباخ

متغیر	تعداد سؤال‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
محقق‌پنداری تحصیلی	۱۵	۰/۹۵۵
نگرش به سرقت علمی	۷	۰/۹۶۸
ارزش‌های شخصی	۵۶	۰/۹۸۶
درک سرقت علمی	۱۲	۰/۹۷۵
میزان سرقت علمی	۹	۰/۹۴۸

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود ضریب آلفای کرونباخ برای هر پنج پرسشنامه از ۰/۷ بزرگ‌تر شده است. بنابراین پرسشنامه‌ها از پایایی قابل قبولی برخوردار هستند. پرسشنامه‌های به صورت الکترونیکی در بین جامعه هدف توزیع گردید. برای بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش و آزمون فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار وارپ پی ال اس نسخه ۷ استفاده شد.

۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این قسمت شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل، میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی در جدول ۲ ارائه شده است. طبق جدول ۲ میانگین میزان سرقت علمی برابر با ۴/۱۲ و بزرگ‌تر از مقدار متوسط است. همچنین، میانگین درک سرقت علمی برابر با ۳/۷۶ است. به نظر می‌رسد باید درک دانشجویان از سرقت علمی و خطرات آن افزایش یابد تا میزان سرقت علمی از جانب آنان کاهش یابد. یکی از دلایل سرقت علمی محقق‌پنداری تحصیلی است که مقدار آن برابر با ۴/۲۱ شده و بزرگ‌تر از مقدار متوسط است. همچنین، با توجه به اینکه مقدار چولگی در بازه (+۲, -۲) و مقدار کشیدگی در بازه (+۳, -۳) قرار دارند می‌توان گفت توزیع متغیرها نرمال است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
محقق‌پنداری تحصیلی	۴/۲۱	۰/۸۳	-۰/۸۰	-۰/۶۳
نگرش به سرقت علمی	۳/۸۱	۱/۲۹	-۰/۷۴	-۰/۸۸
ارزش‌های شخصی	۴/۱۵	۰/۸۰	-۰/۷۷	-۰/۴۳
درک از سرقت علمی	۳/۷۶	۱/۲۲	-۰/۶۰	-۰/۹۸
میزان سرقت علمی	۴/۱۲	۰/۹۹	-۰/۷۵	۰/۶۴

۴. آزمون فرضیه‌های پژوهش

جهت برازش مدل و آزمون فرضیه‌های پژوهش، از مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار وارپ پی ال اس استفاده شد. به منظور برازش مدل پژوهش از شاخص‌های برازندگی مدل معادلات ساختاری استفاده به عمل آمد که براساس آن، شاخص‌ها بدین گونه برآورد شده است:

ارزیابی مدل ساختاری

نرم‌افزار وارپ پی ال اس چهار شاخص را برای برازندگی مدل ارائه می‌دهد که عبارتند از: متوسط ضریب مسیر، ضریب تعیین، ضریب تعدیل شده^۱ و متوسط عامل تورم واریانس^۲. مقادیر این شاخص‌ها در جدول ۳ ارائه شده است. طبق جدول ۳ ملاحظه می‌شود سطح معناداری برای متوسط ضریب مسیر، ضریب تعیین، ضریب تعدیل شده برابر با ۰/۰۰۱ شده و از ۰/۰۰۱ کوچک‌تر است. همچنین متوسط عامل تورم واریانس برابر با ۲/۳۵ شده و از ۳/۳ کوچک‌تر شده است که نشان دهنده برازش خوب مدل است.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش

معیار	مقدار محاسبه شده	سطح معناداری	مقدار قابل قبول	نتیجه
متوسط ضریب مسیر	۰/۲۴۸	۰/۰۰۰۱	< ۰/۰۰۱	تأیید
متوسط ضریب تعیین	۰/۹۰۶	۰/۰۰۰۱	< ۰/۰۰۱	تأیید

^۱ Average Path Coefficient (APC)

^۲ Average R-Squared (ARS)

^۳ Average adjusted R-squared (AARS)

^۴ Average Block VIF (AVIF)

تأیید	$0/001 <$ سطح معناداری	0/0001	0/905	متوسط ضریب تعیین تعدیل شده
تأیید	کمتر از ۱۵	-	۴/۴۲	متوسط عامل تورم واریانس

ارزیابی قدرت پیش‌بین مدل

برای بررسی قدرت پیش‌بین مدل از معیار ضریب تعیین (R^2) و ضریب پیش‌بین (Q^2) استفاده می‌شود. مقادیر محاسبه شده برای این دو معیار در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ارزیابی قدرت پیش‌بین مدل پژوهش

متغیر	میزان سرقت علمی
ضریب تعیین	0/906
ضریب پیش‌بین	0/907

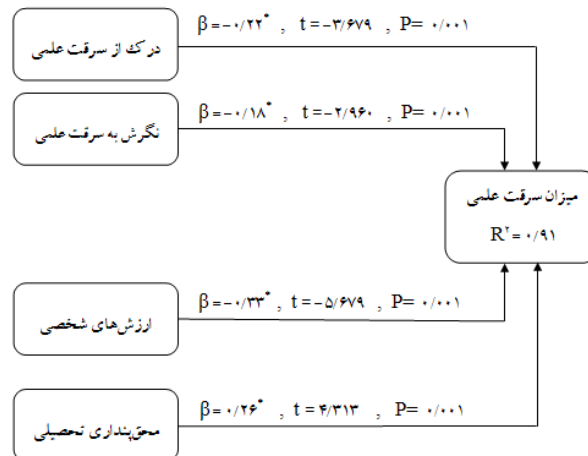
همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود ضرایب در حد مطلوب هستند، بنابراین مدل مذکور از ظرفیت و توان پیش‌بین لازم برخوردار است. بنابراین، می‌توان گفت که مدل پژوهش به خوبی برازش شده است، پس مورد تأیید قرار می‌گیرد. در واقع شاخص‌های مورد نظر، کیفیت مدل مفهومی را مطلوب ارزیابی می‌کنند. از این‌رو، بعد از تأیید مدل می‌توان نتایج تحلیل ساختاری را در آزمون فرضیه‌ها استفاده کرد و به تفسیر آنها پرداخت.

نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

شکل ۱ نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش و روابط ساختاری بین متغیرهای مدل پژوهش را نشان می‌دهند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

۱. اگر مقدار متوسط عامل تورم واریانس از ۵ کمتر باشد قابل قبول است و اگر از ۳/۳ کمتر باشد ایده‌آل خواهد بود.



شکل ۱. نتایج کلی برآورد الگوی معادلات ساختاری پژوهش

براساس شکل ۱، خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش در جدول ۵ گزارش شده است. معیار رد یا تأیید فرضیه‌های پژوهش، آماره تی و سطح معناداری است. اگر مقدار آماره تی مربوط به فرضیه‌ای خارج از بازه (۱/۹۶، -۱/۹۶) قرار داشته باشد و یا سطح معناداری مربوط به آن کمتر از ۰/۰۵ باشد، آن فرضیه در سطح خطای پنج درصد مورد تأیید قرار می‌گیرد.

تفسیر فرضیه اول پژوهش مبنی بر تأثیر درک سرقت علمی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا:

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، درک سرقت علمی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا تأثیر معناداری دارد. زیرا سطح معناداری مربوط به این رابطه از ۰/۰۵ کوچک‌تر شده است. ضریب مسیر برابر ۰/۲۲- و منفی است. بنابراین فرضیه اول پژوهش در سطح خطای پنج درصد مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین، دانشجویانی که درک بهتری از سرقت علمی دارند کمتر مرتکب سرقت علمی می‌شوند. به بیان دیگر، هر چقدر درک دانشجویان از سرقت علمی افزایش یابد میزان سرقت علمی آنها کاهش می‌یابد.

تفسیر فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تأثیر نگرش به سرقت علمی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا:

براساس اطلاعات ارائه شده در جدول ۵، نگرش به سرقت علمی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا تأثیر معناداری دارد. زیرا سطح معناداری مربوط به این رابطه از

۰/۰۵ کوچک‌تر شده است. ضریب مسیر برابر ۰/۱۸- و منفی است. بنابراین فرضیه دوم پژوهش در سطح خطای پنج درصد مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین، دانشجویانی که نگرش منطقی و مثبتی به سرقت علمی دارند کمتر مرتکب سرقت علمی می‌شوند. به عبارت دیگر، هر چقدر نگرش دانشجویان نسبت به سرقت علمی مثبت‌تر و منطقی‌تر باشد میزان سرقت علمی آنها کاهش می‌یابد.

تفسیر فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تأثیر محق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا:

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، محق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا تأثیر معناداری دارد. زیرا سطح معناداری مربوط به این رابطه از ۰/۰۵ کوچک‌تر شده است. ضریب مسیر برابر ۰/۲۶ و مثبت است. بنابراین فرضیه سوم پژوهش در سطح خطای پنج درصد مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین، دانشجویانی که خود را محق می‌دانند معمولاً نسبت به بقیه دانشجویان بیشتر دچار سرقت علمی می‌شوند.

تفسیر فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر تأثیر ارزش‌های شخصی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا:

براساس اطلاعات ارائه شده در جدول ۵، ارزش‌های شخصی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا تأثیر معناداری دارد. زیرا سطح معناداری مربوط به این رابطه از ۰/۰۵ کوچک‌تر شده است. ضریب مسیر برابر ۰/۳۳- و منفی است. بنابراین فرضیه چهارم پژوهش در سطح خطای پنج درصد مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین، دانشجویانی که به ارزش‌ها اعتقاد دارند و پایبند هستند و ارزش‌های شخصی برای آنها مهم است کمتر مرتکب سرقت علمی می‌شوند. در پایان، خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. خلاصه نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه	مسیر	ضریب مسیر	آماره تی	سطح معناداری	نتیجه
۱	درک سرقت علمی ← میزان سرقت علمی	-۰/۲۲	-۳/۶۷۹	۰/۰۰۱	تأیید
۲	نگرش به سرقت علمی ← میزان سرقت علمی	-۰/۱۸	-۲/۹۶۰	۰/۰۰۱	تأیید
۳	ارزش‌های شخصی ← میزان سرقت علمی	-۰/۳۳	-۵/۶۷۹	۰/۰۰۱	تأیید
۴	محق‌پنداری تحصیلی ← میزان سرقت علمی	۰/۲۶	۴/۳۱	۰/۰۰۱	تأیید

۵. بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های این پژوهش، درک از سرقت علمی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا تأثیر منفی و معناداری دارد. میانگین درک از سرقت علمی دانشجویان نسبت به سایر متغیرها به ویژه میزان سرقت علمی آنان در سطح پایین‌تری قرار داشت که این نشان دهنده کمبود دانش و آگاهی دانشجویان در زمینه سرقت علمی است و اینکه دانشجویان (حتی دانشجویان مقطع دکتری) این پدیده را جدی درک نمی‌کنند و از روش‌های ناصحیحی برای ذکر منابع استفاده می‌کردند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که هر چقدر درک و آگاهی دانشجویان از مصادیق سرقت علمی بیشتر باشد آنان کمتر مرتکب سرقت علمی می‌شوند. بعضی اوقات دانشجویان در ارتکاب سرقت علمی تقصیری ندارند.

آگاهی از سرقت علمی برای گریز از دروغگویی فکری، ایجاد یکپارچگی تحصیلی، و تضمین کیفیت پژوهش‌ها ضروری است (خان و همکاران، ۲۰۲۱). به نظر می‌رسد دانشجویان از وجود سیاست‌های دانشگاه در زمینه سرقت علمی آگاه هستند، اما تعداد بسیاری از آنها از محتوای این سیاست‌ها بی‌اطلاع و ناآگاه بودند. بعضی از دانشجویان ناآگاهانه مرتکب سرقت علمی می‌شوند، عده‌ای دیگر از نحوه نوشتن گزارش کار خود درک کافی ندارند. در بعضی از موارد اساتید کارهای زیادی را از دانشجو می‌خواهند و برای انجام کارها مهلت تعیین می‌کنند، در چنین شرایطی دانشجویان به علت عدم درک صحیح از سرقت علمی، برای اینکه سریع‌تر به هدف خود برسند مرتکب سرقت علمی می‌شوند. این یافته با یافته‌های نظری هرموشی و همکاران (۱۳۹۸)، دنیس (۲۰۰۴)، سارلاوسکیس و استابینگیس^۱ (۲۰۱۴)، ارچ^۲ و همکاران (۲۰۱۴)، پرمینا و سانتوزا (۲۰۱۸) و کوللا (۲۰۱۸) کاملاً همخوانی دارد. زیرا آنها نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که درک و آگاهی دانشجویان از سرقت علمی در سطح پایینی قرار دارد. دنیس (۲۰۰۴) عنوان کرد که دانشجویان درک و فهم روشی از تعریف سرقت علمی و مفاهیم دربرگیرنده آن ندارند. پرمینا و سانتوزا (۲۰۱۸) نشان دادند که از لحاظ علمی، دانشجویان سرقت علمی را به عنوان کپی کردن-چسپاندن درک کرده‌اند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد دانشجویانی که نگرش سخت‌گیرانه‌تری نسبت به سرقت علمی دارند کمتر مرتکب سرقت علمی می‌شوند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویانی که نگرشی منفی نسبت به سرقت علمی دارند به قوانین حق مؤلف احترام می‌گذارند و به این قانون عمل

¹ Sarlauskienė & Stabingis

² Ehrlich

می‌کنند. این گروه از دانشجویان نمی‌توانند سرقت علمی را تحمل کنند و آن را یک عمل نادرست می‌دانند. دانشجویانی که نسبت به سرقت علمی نگرش منفی دارند دانشجویانی هستند که از سرقت علمی آگاهی کامل دارند و هنگام ارائه تکالیف از اینکه در آنها سرقت ادبی شده باشد، استرس و دلهره دارند. این دانشجویان معتقدند که سرقت علمی باید به همه دانشجویان آموزش داده شود و از نظر آنها دانشجویان باید در دوره‌های آشنایی با مصادیق سرقت علمی شرکت بکنند. از دیدگاه آنها دانشجویانی که در کارهای خود از سرقت علمی استفاده می‌کنند، به محض مشاهده برای نخستین بار بلافاصله باید به آنها اخطار داده شود. این دانشجویان احتمالاً اگر دوستان و همکلاسی‌هایشان مرتکب سرقت علمی شده باشند حتماً به اساتید خبر می‌دهند و کار آنها را گزارش می‌کنند. بنابراین، چنین افرادی سرقت علمی را یک عمل ناصحیح دانسته و به احتمال خیلی زیاد مرتکب آن نمی‌شوند، مگر اینکه این عمل را از روی ناآگاهی انجام داده باشند. این بخش از یافته‌ها با یافته‌های امینی و همکاران (۱۳۹۷)، ارتا و گاکمنوگلو (۲۰۱۰)، پاپاواک و همکاران (۲۰۱۰) همخوانی دارد. زیرا آنها نیز نشان دادند که بین نگرش به سرقت علمی و سوءرفتار علمی، همبستگی معناداری وجود دارد.

همچنین یافته‌ها نشان داد که محقق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی سینا تأثیر مثبت و معناداری دارد. این یافته با یافته‌های مهدی و فولادچنگ (۱۳۸۴)، شیرزادی و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۷) و فروت و همکاران (۲۰۱۹) همخوانی دارد. آنها نیز در پژوهش‌های جداگانه‌ای که انجام دادند به این نتیجه رسیدند که محقق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان تأثیر گذار است. واسیلیسکی و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که حق تحصیل با پیامدهای منفی از جمله افزایش مشارکت در رفتار اخلاقی دانشگاهی همراه است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانشجویانی که حق به جانب هستند شانس را به عنوان یک عامل مفید در موفقیت علمی می‌دانند. اعتقادی به حضور در کلاس درس ندارند و بر این باورند که استاد حقوق می‌گیرد که درس بدهد نه اینکه سؤال بپرسد و از آنها کار بخواهد. به راحتی غیبت می‌کنند و انگیزه‌های برای تلاش زیاد در کار گروهی ندارند چون معتقدند که اعضای دیگر گروه آن را انجام می‌دهند. مسئولیت عدم موفقیت خود را برعهده نمی‌گیرند و آن را گردن استاد و دانشگاه می‌اندازند؛ زیرا بر این باورند که دانشگاه منابع مورد نیاز را برای موفقیت آنها فراهم نکرده است و استاد خوب درس نداده است. مسئولیت خود را برعهده دیگران می‌گذارند و بر این باورند که هرگز نباید برای تکلیفی که تحویل داده‌اند به آنها

¹ Wasieleski

نمره پایین داده شوند چون بالاخره تلاشی کرده‌اند و باید بیشتر از حق‌شان به آنها نمره داده شود. این گروه از دانشجویان معتقدند که اگر نمره آنها به بالاترین نمره نزدیک باشد، استادان باید نمره او را روی نمودار ببرند و معمولاً برای سرگرمی به دانشگاه می‌آیند. این افراد خود را محصولی از محیط اطراف‌شان می‌دانند. بنابراین، معتقدند که اگر در یک کلاس ضعیف عمل کنند، آنها مقصر نیستند و در نهایت، این افراد بر این باورند که لیاقت نمره قبولی را دارند زیرا شهریه می‌پردازند. چنین افرادی به خودی خود مستعد تخلف و سرقت علمی هستند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که ارزش‌های شخصی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی‌سینا تأثیر منفی و معناداری دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت ارزش‌های شخصی فرد آن‌قدر قوی هستند که تعیین‌کننده نوع انتخاب او در گزینش رفتارهایش است؛ زیرا ارزش‌ها باعث می‌شوند افراد نیازها و خواسته‌های خود را سازمان‌دهی و تنظیم کنند و در تصمیم‌گیری و حل دوگانگی در موقعیت به کار ببرند. اعتقاد به ارزش‌ها در فرد پایداری او را در انجام اعمال بد و رفتار ناپسند توجیه می‌کند و مانعی برای انجام آنها می‌شود. به طور کلی ارزش‌ها در زندگی افراد باعث جلوگیری از انحرافات اجتماعی در جامعه می‌شوند (سلطانی‌زاده، لطیفی و افیونی‌اکبری، ۱۳۹۷). بنابراین، دانشجویانی که از ارزش‌های شخصی بالایی برخوردارند و به این ارزش‌ها پایبندند کسانی هستند که به برابری فرصت‌ها برای همه احترام می‌گذارند. بر مسائل معنوی بیشتر از مسائل مادی تأکید دارند. به نظم اجتماعی و ثبات در جامعه احترام می‌گذارند. زندگی هدفمندی دارند. در انجام کارها دارای حسن نیت و رفتار خوب هستند. برای خود احترام قائلند و به ارزش‌های خود اعتقاد دارند. در برابر وسوسه مقاومت می‌کنند و خویش‌دار هستند. پیچیدگی زندگی را درک کرده‌اند و اهل اعتراض و فرار از مسئولیت نیستند. اعتماد به نفس بالایی دارند و خودکفا هستند. از افراط در احساس و عمل پرهیز می‌کنند. سخت‌کوش هستند و به دوستان و سایر اعضای گروه وفادارند. این افراد معمولاً روشن‌فکر، وظیفه‌شناس و صادق هستند. از زندگی لذت می‌برند، به دین و ایمان اعتقاد دارند و قابل اعتماد هستند. غالباً افرادی کنجکاو هستند و دوست دارند کارها را مرتب و تمیز انجام دهند و به هدف خود دست یابند. در نتیجه، چنین افرادی معمولاً دوست ندارند مرتکب خلاف شوند و از سرقت علمی و یا هر نوع کار غیراخلاقی پرهیز می‌کنند. این یافته با یافته‌های ویلکز و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. ویلکز و همکاران (۲۰۱۶) نیز نشان دادند که بین وجدان کاری و توافق صفات با میزان سرقت علمی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. به بیان دیگر، دانشجویانی که

وجدان کاری بالایی دارند و دلسوز هستند و احساس همکاری و تعاون بالایی دارند کمتر سرقت علمی انجام می‌دهند. بنابراین، ارزش‌های شخصی در بین دانشجویان جهت پیش‌گیری از سرقت علمی از جانب آنها از اهمیت بالایی برخوردار است. به طور کلی پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که سرقت علمی دانشجویان، محصول اثر متقابل دو عامل فردی و وضعی است (دولیما و همکاران، ۲۰۲۱).

جهت جلوگیری از سرقت علمی در میان دانشجویان و تلاش برای کاهش آن پیشنهادهای زیر به

استادان و مدیران دانشگاه‌ها ارائه می‌گردد:

۱. با توجه به اینکه درک از سرقت علمی بر میزان سرقت علمی تأثیر منفی و معناداری دارد، به استادان و مدیران دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌گردد با برگزاری دوره‌های آموزشی توسط متخصصان در این زمینه در بدو ورود دانشجویان به دانشگاه، درک و آگاهی دانشجویان از سرقت علمی و مصادیق آن افزایش یابد و دانشجویان با سیاست‌های دانشگاه و محتوای آنها در زمینه سرقت علمی آشنا شوند تا از این طریق از سرقت علمی جلوگیری شود و یا مقدار آن کاهش یابد.
۲. با توجه به اینکه نگرش به سرقت علمی بر میزان سرقت علمی تأثیر منفی و معناداری دارد، به استادان و مدیران دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌گردد نگرش دانشجویان نسبت به سرقت علمی را تغییر دهند و به این عمل سخت‌گیرانه‌تر نگاه بکنند تا به راحتی مرتکب چنین عملی نشوند.
۳. با توجه به اینکه محقق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی تأثیر مثبت و معناداری دارد، به استادان و مدیران دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود جلسات توجیهی برای دانشجویان برگزار کنند یا از طریق اطلاع‌رسانی‌های مختلف به دانشجویان آموزش بدهند که همیشه حق به جانب نباشند و مسئولیت‌های خود را برعهده دیگران نگذارند و برای رسیدن به اهداف خود تلاش کنند.
۴. با توجه به اینکه ارزش‌های شخصی بر میزان سرقت علمی تأثیر منفی و معناداری دارد، به استادان و مدیران دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌گردد تا با اطلاع‌رسانی‌های مناسب از دانشجویان بخواهند که برای ارزش‌های شخصی خود احترام قائل باشند و به این ارزش‌ها پایبند باشند.

۶. منابع

امینی، میترا؛ نبی، پریسا؛ موسوی‌نژاد، حوری و شیعه، هاجر (۱۳۹۷). بررسی نگرش دستیاران پزشکی در خصوص سرقت ادبی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. همایش دبیران مجلات علوم پزشکی / ایران، مشهد: دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۳۰ آبان الی ۱ آذر ۱۳۹۷.

- بطحائی، زهرا (۱۳۹۰). سرقت علمی: تعریف، مصادیق‌ها و راهکارهای جلوگیری و پیشگیری و تشخیص. کارآگاه، ۲(۴): ۶-۱۹.
- جمشیدی بروجنی، گیتی؛ سعیدی، مریم و حیدری، غلامرضا (۱۳۹۳). میزان آگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز از مصادیق سرقت علمی و عوامل مؤثر بر آن. نظام‌ها و خدمات اطلاعاتی، ۳(۳ و ۴): ۹۵-۱۰۸.
- زمانی، بی‌بی‌عشرت؛ عظیمی، سیدامین و سلیمانی، نسیم (۱۳۹۲). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر سرقت علمی دانشجویان دانشگاه اصفهان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۷، ۹۱-۱۱۰.
- سلطانی‌زاده، محمد؛ لطیفی، زهره و افیونی اکبری، مهناز (۱۳۹۷). نقش واسطه‌های ارزش‌های شخصی در پیش‌بینی خویش‌داری جنسی براساس رابطه مادر-دختر، اخلاق اسلامی و هوش معنوی دانش‌آموزان دختر شهر اصفهان. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۲): ۸۷-۱۱۶.
- شیرزادی، محمدمهدی و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۹۷). مدل علی آداب‌گریزی تحصیلی براساس محقق‌پنداری تحصیلی، عدالت کلاسی و درگیری تحصیلی. روش‌ها و مدل‌های روانشناختی، ۹(۳۲): ۶۳-۸۳.
- ضیائی، ثریا و زمانی بهابادی، نازنین (۱۳۹۵). سرقت علمی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور مشهد. مدیریت اطلاعات و دانش‌شناسی، ۳(۱): ۸۷-۹۶.
- عابدینی، یاسمین (۱۳۹۴). ارائه الگوی ساختاری از روابط اهداف پیشرفت، نگرش به سرقت علمی و عملکرد تحصیلی دانشجویان. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۵(۱۱): ۱۴۳-۱۶۰.
- فعلی، سعید؛ بیگلری، نگین و پزشکی‌راد، غلام‌رضا (۱۳۹۱). نگرش و رفتار دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس در زمینه سرقت علمی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۸(۳): ۱۳۳-۱۵۱.
- مهبد، مینا و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۶). رابطه بین پیش‌درگیری والدین بر رفتار غیرمولد تحصیلی فرزندان با نقش میانجی محقق‌پنداری تحصیلی. مجله روان‌شناسی، ۲۱(۴): ۴۲۸-۴۴۳.
- نظری هرموشی، نرگس؛ کرمی، خدابخش؛ مرادی نظر، مهدی و نجفی، فرید (۱۳۹۸). میزان درک و آگاهی از سرقت علمی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی و استادان دانشگاه‌های علوم پزشکی

غرب ایران. هفتمین کنگره سالانه اخلاق پزشکی ایران تحول اخلاق پزشکی در گام دوم انقلاب، ساری: دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۱۶ تا ۱۸ بهمن ۱۳۹۸.

References

- Balbuena, S. & Lamela, R. (2015). Prevalence, motives, and views of academic dishonesty in higher education. *Asia Pacific Journal of Academic Dishonesty in Higher Education*, 3(2): 69-75.
- Bannister, P., & Ashworth, P. (1998). Four good reasons for cheating and plagiarism. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning symposium*, Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Chowning, K., & Campbell, N.J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101(4): 982-997.
- Clark, C. (2013). Incivility in nursing education: A phenomenological study. Paper presented at the 2007 Annual American Educational Research Association Meeting, Chicago, IL.
- Colella, J. (2018). *Plagiarism education, perceptions, and responsibilities in postsecondary education*. Doctoral dissertation, University of Windsor, Faculty of Education, Philosophy.
- de Lima, J. Á., Sousa, Á., Medeiros, A., Misturada, B., & Novo, C. (2021). Understanding undergraduate plagiarism in the context of students' academic experience. *Journal of Academic Ethics*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09396-3>
- Dennis, A. L. (2004). Student attitudes to plagiarism and collusion within computer science. Available in:
- Ehrich, J., Howard, S. J., Mu, C., & Bokosmaty, S. (2016). A comparison of Chinese and Australian university students' attitudes towards plagiarism. *Studies in Higher Education*, 41(2), 231-246. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927850>
- Eret, E., & Gokmenoglu, T. (2010). Plagiarism in higher education: A case study with prospective academicians. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3303-3307. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.505>
- Fromuth, M.E., Bass, J.E., David, B., Kelly, D.B., Davis, T.L., & Chan, K.L. (2019). Academic entitlement: its relationship with academic behaviors and attitudes. *Social Psychology of Education*, 22(5): 1153-1167.
- Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S.P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(10), 1193-1204.

- Gullifer, J. & Tyson, G. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: A focus group study. *Studies in Higher Education*, 35(4), 463-481.
- Khan, A., Richardson, J., & Izhar, M. (2021). Awareness about plagiarism and the effectiveness of library literacy programme towards its deterrence: a perspective of postgraduate resident doctors. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 70(8/9), 731-755. <https://doi.org/10.1108/GKMC-08-2020-0130>
- Knepp, M.M. (2016). Academic entitlement and right-wing authoritarianism are associated with decreased student engagement and increased perceptions of faculty incivility. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(4), 261-272.
- Kopp, J.P., & Finney, S.J. (2013). Linking Academic Entitlement and Student Incivility Using Latent Means Modeling. *The Journal of Experimental Education*, 81, 322-336.
- Koul, R., Clariana, B. R., Jitgarun, K., & Songsriwittaya, A. (2009). The influence of achievement goal orientation on plagiarism. *Learning and Individual Differences*, 19 (4), 506-512.
- Lemke, D., Marx, J., & Dundes, L. (2017). Challenging notions of academic entitlement and its rise among liberal arts college students. *Journal of Behaviour Science*, 7(81), 1-18.
- McCabe, D. & Trevino, L. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.
- Mostofa, S.M., Tabassum, M., & Ahmed, S.M.Z. (2021). Researchers' awareness about plagiarism and impact of plagiarism detection tools – does awareness effect the actions towards preventing plagiarism? *Digital Library Perspectives*, 37(3), 257-274. <https://doi.org/10.1108/DLP-10-2020-0100>
- Permana, I.G.Y. & Santosa, M.H. (2018). ELF Students Perception about Plagiarism. In *Language in the Online and Offline World 6: The Fortitude*, pp. 128–133.
- Pupovac, V.; Bilic-Zulle, L.; Mavrinac, M. & Petroveck, M. (2010). Attitudes toward plagiarism among pharmacy and medical biochemistry students- cross-sectional survey study. *Biochemia Medica*, 20(3), 307-313.
- Rodhiya, N., Wijayati, P. H., & Bukhori, H. A. (2020). Graduate Students' Attitude Toward Plagiarism in Academic Writing. KnE Social Sciences. in International Seminar on Language, Education, and Culture, KnE Social Sciences, pp. 206–212.
- Roig, M. (1997). Can undergraduate students determine whether text has been plagiarized? *The Psychological Record*, 47, 113-122.

- Romanowski, M. H. (2021). Preservice Teachers' Perception of Plagiarism: A Case from a College of Education. *Journal of Academic Ethics*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09395-4>
- Ryan, G.; Bonanno, H.; Krass, I.; Scouller, K. & Smith, L. (2009). Undergraduate and postgraduate pharmacy students' perceptions of plagiarism and academic honesty. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(6), 1-8.
- Sarlauskiene, L., & Stabingis, L. (2014). Understanding of Plagiarism by the Students in HEIs of Lithuania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 110, 638-646.
- Shirazi, B., Jafarey, A. M., & Moazam, F. (2010). Plagiarism and the medical fraternity: a study of knowledge and attitudes. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 60(4), 269-273.
- Wasieleski, D.T., Whatley, M.A., Briehl, D.S., & Branscome, J.M. (2014). Academic Entitlement Scale: Development and Preliminary Validation. *Psychology Research*, 4(6), 441-450.
- Wilks, Q.C.; Cruz, J., & Sousa, P.B. (2016). Personality Traits and Plagiarism: an Empirical Study with Portuguese Undergraduate Students. *Journal of Academic Ethics*, 14(3), 231-242.

