

## رابطه اخلاق و عدالت آموزشی

### با پرهیز از فریبکاری علمی

دکتر محسن گل‌پرور\*

گروه روانشناسی صنعتی و سازمانی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان، اصفهان

#### چکیده

**زمینه:** اخلاق در تحصیل علم و دانش از دیرباز محور توجه بوده، به ترتیبی که می‌توان گفت در کنار پشتکار و تلاش، رعایت اصول اخلاقی و انسانی نیز از ضروریات مطرح در علم و تحصیل هستند. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه اخلاق و عدالت آموزشی با تعهد و فریبکاری علمی در دانشجویان است.

**روش کار:** پژوهش حاضر یک مطالعه همبستگی محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش، دانشجویان روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاههای شهر اصفهان بودند که از بین آنها ۳۹۶ نفر به شیوه نمونه‌گیری آسان انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده که همگی ساخته خود پژوهشگر بودند، شامل پرسشنامه اخلاق تحصیلی (با ۸ سؤال)، پرسشنامه عدالت آموزشی (شامل دو خرده مقیاس عدالت و بی‌عدالتی با ۲۸ سؤال) و دو پرسشنامه تعهد و فریبکاری تحصیلی هر یک با ۸ سؤال بودند. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌های پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون واسطه‌ای مورد تحلیل قرار گرفتند.

**یافته‌ها:** نتایج به دست آمده نشان داد که بین اخلاق تحصیلی با عدالت آموزشی رابطه مثبت، اما با بی‌عدالتی آموزشی و فریبکاری رابطه منفی معنادار وجود دارد. عدالت آموزشی نیز با فریبکاری، رابطه منفی و معنادار دارد. شواهد حاصل از تحلیل رگرسیون واسطه‌ای نشان داد که اخلاق تحصیلی، واسطه رابطه بین بیعدالتی آموزشی با فریبکاری است.

**نتیجه‌گیری:** شواهد حاصل از این تحقیق نشان می‌دهد که در حضور اخلاق تحصیلی، تأثیر بیعدالتی آموزشی بر فریبکاری در دانشجویان تضعیف می‌شود. این نقش تضعیف‌کننده اخلاق تحصیلی بر فریبکاری از زمره موضوعاتی است که باید به طور جدی مدنظر قرار گیرد.

**کلید واژه:** اخلاق تحصیلی، عدالت آموزشی، تعهد، فریبکاری، دانشجویان.

#### سر آغاز

تصمیم‌گیری مواجه می‌شود، معیارها و ارزشهای اخلاقی می‌توانند تکیه‌گاههای نیرومندی برای تصمیمات نهایی اتخاذ شده باشند (۲۰۱). یکی از عرصه‌هایی که معیارها و ارزشهای اخلاقی نقش غیرقابل انکاری را در تصمیم‌گیریها و رفتارهای نهایی افراد ایفا می‌کنند، عرصه تحصیل علم و دانش است. در عرصه تحصیل، افراد همواره با تقاضاهای مختلفی مواجه هستند که باید آنها را با تصمیم‌گیری متناسب با شرایط خود اجابت نمایند. بخش قابل توجهی از این تصمیمات، مبتنی بر اصول اخلاقی که افراد در مسیر رشد خود آنها را کسب نموده‌اند

توجه به اخلاق و رفتارهای اخلاقی طی سالهای اخیر از جانب پژوهشگران و نظریه‌پردازان عرصه‌های مختلف، راه را بر شناسایی و معرفی متغیرهایی که زندگی فردی و جمعی انسانها را تحت تأثیر قرار می‌دهد باز نموده است. در هر عرصه‌ای که انسان دست به رفتار و فعالیت می‌زند، بدون تردید اخلاق و ارزشهای اخلاقی سهم قابل توجهی را در جهت‌دهی رفتار وی ایفا می‌کنند. از نگاه دیگر، هر گاه انسان در عرصه رفتار با

مطرح برای عدالت از طریق ساز و کارهای مختلف، رفتارهای مثبت و منفی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بر پایه آنچه مطرح گردید، ادراک دانشجویان از حضور یا عدم حضور اصول معطوف به عدالت در استادان و دانشگاه محل تحصیل، به عنوان عدالت آموزشی<sup>۴</sup> در این پژوهش مورد سنجش و توجه قرار گرفته است.

چنانکه در عرصه اخلاق تحصیلی و عدالت آموزش مطرح شد، این دو متغیر به اشکال مختلف، رفتارها و نگرشهای افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. یکی از این عرصه‌ها تعهد<sup>۵</sup> و دیگری رفتارهای انحرافی<sup>۶</sup> (در قالب تقلب و فریبکاری<sup>۷</sup>، کم‌کاری، غفلت، دزدی، تخریب اموال و...) هستند. نگاهی به پژوهشهای صورت گرفته در محیطهای کاری و سازمانی مختلف حاکی از توجه زیاد پژوهشگران به رابطه اخلاق و عدالت با تعهد و فریبکاری است. در هر محیطی اعم از محیطهای تحصیلی و محیطهای کاری، پایبندی به اصول اخلاق و عدالت، زمینه تقویت تعهد و وفاداری و در مقابل زمینه تضعیف رفتارهای انحرافی را فراهم می‌سازد (۱۲ و ۱۳). تعهد در محیطهای تحصیلی به همان صورتی که در محیطهای جمعی و گروهی تعریف می‌شود (۱۴) قابل تعریف است. در تعهد و بویژه تعهد هنجاری<sup>۸</sup> در محیطهای آموزشی، پایبندی به اهداف تحصیلی و احساس تعلق و دلبستگی به آنها مدنظر است. این شکل از تعهد هنجاری را در دانشجویان می‌توان در رفتارهای تلاشگرانه آنها برای یادگیری دروس، پیگیری دروس و مطالب درسی خارج از دانشگاه (و بویژه در منزل) و انجام رفتارهای متناسب با هنجارها و ارزشهای تحصیلی مشاهده کرد (۱۵). اما چگونگی ارتباط بین اخلاق تحصیلی و عدالت آموزشی (در دو قالب عدالت و بیعدالتی) با تعهد تحصیلی به اشکال نظری قابل تبیین است. عدالت در هر شکل و بر پایه هر اصلی که باشد، در افراد حس ارزشمندی، اطمینان از دستیابی به نتایج متناسب با شایستگی و تلاش و خوش‌بینی نسبت به آینده تلاشها را پدید می‌آورد (۱۶ و ۱۷). در محیطهای کاری آنگونه که کوهن چاراش و اسپکتور (۱۶) و کال کوئیت و همکاران (۱۷) نشان داده‌اند ادراک حضور قواعد عدالت، موجب افزایش سطح تعهد افراد به اهداف سازمان محل کارشان می‌شود. بنابراین از نظر منطقی

هستند. برای نمونه دانشجویان به اشکال مختلف با موقعیتهای تقاضاهایی در محیط دانشگاه مواجه هستند که در آنها، رفتارهای مختلف اخلاقی و غیراخلاقی از خود نشان می‌دهند. در چنین عرصه‌ای، منظور از اخلاق تحصیلی<sup>۱</sup> آن است که تا چه اندازه فرد اعمال و اقدامات خود را بر مبنای ارزشهایی نظیر صداقت<sup>۲</sup>، تکیه بر تلاش شخصی، عدم سوءاستفاده از دسترنج و زحمات دیگران، انجام رفتارهای نودوستانه و خدایسندانه با دیگران و رعایت شأن و احترام دیگران انجام می‌دهد. این مشخصه‌ها مواردی هستند که می‌توان گفت در باب اخلاقی بودن آنها وفاق کاملی وجود دارد (۴ و ۳).

در کنار اخلاق تحصیلی، یکی از مفاهیم دیگری که با تحصیل علم و دانش ارتباط تنگاتنگ و نزدیکی دارد، عدالت است. به باور بسیاری از صاحب‌نظران حوزه عدالت، این پدیده خود در اکثر جوامع امروز دنیا یک ارزش اخلاقی محسوب می‌شود (۵ و ۶). در عین حال شواهد پژوهشی نشان می‌دهند بین ارزشهای اخلاقی و توجه به عدالت در سطح ادراکی نزد انسانها رابطه قابل توجهی وجود دارد (۷ و ۸). مهمترین اصولی که بر مبنای آنها رعایت یا عدم رعایت عدالت نتیجه‌گیری می‌شوند شامل: تناسب بین دستاوردها با تلاش و سهمی که فرد داشته است، میزان سهم و مشارکتی که فرد در تصمیم‌گیریهای مربوط به خود و دیگران داشته است، داشتن حق برخورداری محترمانه، رعایت ثبات و عدم تبعیض، برخوردها و تصمیمات برابر و بدون جانبداری، داشتن امکان اعتراض به شرایط نابرابر و ناعادلانه و یا تصمیمات غلط، انتظار تصمیم‌گیری مبتنی بر اطلاعات جامع و دقیق، رعایت شرایط و نیازهای افراد تا حد امکان و تسلط معیارها و ارزشهای اخلاقی در تصمیمات و رفتارهای طرفهای تعامل هستند (۹-۱۱). هوی و تارتر، این اصول را از بدیهی‌ترین و در عین حال مهمترین اصولی معرفی نموده‌اند که لازم است در فضاها و محیطهای دانشگاهی وجود داشته باشد. البته این نکته را باید متذکر شد که بسیاری از این اصول نه مبتنی بر اصول عینی قابل مشاهده، بلکه مبتنی بر ادراکی است که افراد از عادلانه یا ناعادلانه بودن شرایط دارند. به همین دلیل در متون نظری و تحقیقاتی متعدد از عدالت ادراک شده<sup>۳</sup> سخن به میان آورده شده است. حضور هر یک از استانداردها و اصول

بیطرفی بر درستی<sup>۹</sup>، اعتبار و اصالت<sup>۱۰</sup>، خلوص<sup>۱۱</sup>، برابری<sup>۱۲</sup>، بیطرفی<sup>۱۳</sup>، قابل اعتماد بودن<sup>۱۴</sup> و افتخار و غرور<sup>۱۵</sup>، ارتباط بین اخلاق تحصیلی و تعهد را مطرح کرده‌اند. اخلاق تحصیلی در چنین بستری به عنوان مفهومی که عدالت را زیر پوشش خود دارد از طریق ساز و کارهایی مشابه با عدالت، نظیر رفع تردید نسبت به تلاش معطوف به نتیجه شایسته بر تعهد تحصیلی در دانشجویان مؤثر واقع می‌شود.

نقطه مقابل تعهد مبتنی بر ارزشها و هنجارها، تقلب و فریبکاری است که در محیطهای تحصیلی راجع به آن شواهد به نسبت قابل توجهی وجود دارد. در این خصوص کراون و اسپیلر (۱۸) و وایتلی (۱۹) فریبکاری و تقلب را به عنوان یک مسأله رو به رشد که از جانب دست‌اندرکاران امور تحصیل در محیطهای دانشگاهی طی سالهای اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است، معرفی کرده‌اند. عرصه‌های تقلب و فریبکاری که از جانب پژوهشگران مختلف در بین دانشجویان شناسایی شده، مربوط به تکالیف، آزمونها و امتحانات غیررسمی است. این سه شکل از رفتارهای فریبکارانه، با تعریف پریسکوت (۱۰) از تقلب و فریبکاری به عنوان رفتار متقلبانه که در شکل نیرنگ و ارائه کار خود یا دیگران به صورت نادرست نمایان می‌شود هم جهت است. شواهد گزارش شده توسط نانيس و سوئیفت (۲۱) حاکی از آن است که دانشجویان به دلایل مختلفی نظیر احساس فشار برای گرفتن نمره، رقابت با همکلاسیها، فشار روانی تحصیلی<sup>۱۶</sup> و این تصور که در به کارگیری معیارها و قواعد تحصیلی در مورد همه به شیوه یکسان و باثباتی عمل نمی‌شود، درگیر چنین رفتارهایی می‌شوند. چنانکه در اشارات نانيس و سوئیفت (۲۱) نیز مشخص است بخشی از علل درگیر شدن دانشجویان در رفتارهای فریبکارانه، مربوط به عدم رعایت ثبات<sup>۱۷</sup> و اجرای جانبدارانه برخی قواعد و معیارها است که در عرصه عدالت و

بیطرفی می‌گنجد. شواهد به نسبت جدیدتر نیز از این ادعا که عدم رعایت اصول اخلاقی و عادلانه در محیطهای دانشگاهی، دانشجویان را به سوی رفتارهای فریبکارانه سوق می‌دهد به خوبی حمایت نموده است (۲۴-۲۲). پژوهش اسمیت و همکاران (۲۵) نشان داده که احتمال درگیر شدن در تقلب و فریبکاری از بین متغیرهای دیگر، بیشتر تحت تأثیر ترسها و نگرانیهای دانشجویان قرار می‌گیرد. از این منظر نیز می‌توان گفت که عدالت قادر به تسلط بر برخی از این ترسها و بی‌عدالتی در مقابل قادر به تشدید این ترسها و نگرانیها است. بنابراین می‌توان گفت که اخلاق تحصیلی و عدالت آموزشی می‌توانند از طریق کاهش نگرانیهای دانشجویان و اطمینان در دستیابی به نتایج متناسب با شایستگی و تلاش، موجب تضعیف تمایل به رفتارهای فریبکارانه شوند و در عوض بیعدالتی آموزشی از طریق فرایندی معکوس موجبات تشدید این نوع تمایلات را فراهم می‌کند. نکته دیگری که از لحاظ نظری قابل طرح است حوزه شمول اخلاق و عدالت است. چنانکه اشاره شد عدالت یک معیار اخلاقی عمده است (۹). به دلیل محتوا و مضمون اخلاقی عدالت، حضور معیارها و اصول عدالت، ادراک اخلاقی یا غیراخلاقی بودن شرایط را در افراد فعال می‌سازد (۳). به همان میزان مشاهده‌ی نموده‌ی بی‌عدالتی باعث می‌شود تا افراد از طریق رجوع به استانداردهای اخلاقی خود علاوه بر داوری نسبت به شرایط در نهایت تصمیم بگیرند که متناسب با فضایل و ارزشهای انسانی و اخلاقی خود عمل کنند یا خیر. زمانی که معمولاً فضایل و ارزشهای اخلاقی نزد افراد پررنگ است، وجود نشانه‌های بیعدالتی به طور جدی افراد را به واکنش وامی‌دارد (۲۶). بنابراین در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که اخلاق تحصیلی به دلیل شمول گسترده و فراگیر خود می‌تواند واسطه تأثیر عدالت و بیعدالتی بر رفتارهای فریبکارانه باشد. تلخیصی از آنچه که در سرآغاز تا بدین جا بیان گردید این بود که عدالت آموزشی و اخلاق تحصیلی هم به دلایل نظری و هم به دلایل عملی و کاربردی با تعهد و فریبکاری رابطه دارند. این رابطه در محیطهای تحصیلی و بویژه دانشگاهی در ایران چندان مورد توجه پژوهشی قرار نگرفته است. به تربیتی که با رجوع به پژوهشهای صورت گرفته احساس می‌شود که در این خصوص

مواردی که دارای همپوشی بالایی با یکدیگر بودند حذف شدند. برای حذف موارد دارای محتوای مشترک، از نظر دانشجویان استفاده شد. سپس برای هر پرسشنامه سؤالات اولیه برای اجرا آماده شد. اجرای پرسشنامه بر روی حدود ۲۰۰ نفر از دانشجویان نشان داد که باید ۲ سؤال از پرسشنامه اخلاق تحصیلی، ۸ سؤال از پرسشنامه عدالت آموزشی و ۲ سؤال از پرسشنامه تعهد و فریبکاری حذف شوند. پرسشنامه‌هایی که در زیر معرفی شده‌اند پس از فرایند یاد شده در بالا هستند.

**اخلاق تحصیلی:** برای سنجش اخلاق تحصیلی از هشت سؤال که بر مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) پاسخ داده شد استفاده به عمل آمد. این هشت سؤال رعایت مسائل اخلاقی و انسانی را در تحصیل علم و دانش مورد سنجش قرار می‌دهد. افزایش نمرات (دامنه نمرات ۸ تا ۵۶ است) در این پرسشنامه به مفهوم نیرومند شدن اخلاق تحصیلی و علمی است. تحلیل عاملی طی دو مرحله هشت سؤال این پرسشنامه را بر روی یک عامل که همان اخلاق علمی و تحصیلی است قرار داد. بر این اساس روایی سازه پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. پایایی بر حسب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه ۰/۶ و پایایی بازآزمایی با استفاده از ۳۰ دانشجویان با فاصله زمانی ۲ هفته هبستگی معنادار ( $P < 0/01$ ) برابر با ۰/۶۴ را به دست داد.

**عدالت آموزشی:** برای سنجش عدالت آموزشی از ۲۸ سؤال که آنها نیز بر مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۷) پاسخ داده شده‌اند استفاده شد. براساس تحلیل عاملی به عمل آمده به عنوان شواهدی از روایی سازه این پرسشنامه دو خرده‌مقیاس هر یک دارای ۱۴ سؤال به نامهای عدالت آموزشی و بی‌عدالتی آموزشی به دست آمد. از لحاظ تعریف، سازه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی بر مبنای رعایت استانداردها نظیر برابری، خلوص، درستی و صداقت و بیطرفی از طرف استادان و دانشگاه در تعامل با دانشجویان تعریف شده است. لذا این پرسشنامه، عدالت و بی‌عدالتی را در روابط بین استادان و مجموعه آموزشی دانشگاه از نظر راهنمایی، ارزیابی و

خلاً قابل توجهی وجود دارد. بنابراین هدف از این پژوهش بررسی رابطه بین اخلاق و عدالت آموزشی با تعهد و فریبکاری علمی در دانشجویان در نظر گرفته شده است.

## روش کار

پژوهش حاضر از نوع پژوهشهای همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، دانشجویان دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاههای داخل شهر اصفهان بودند که از میان آنها با مراجعه به دانشکده‌ها، به صورت آسان (بر مبنای تمایل به پاسخگویی) از کسانی که تمایل به مشارکت در پژوهش داشتند تعداد ۳۹۶ نفر انتخاب شدند. دلیل استفاده از شیوه آسان آن بود که تعداد پرسشنامه‌های پژوهش زیاد و به طور معمول دانشجویان در طول سالهای تحصیل خود پرسشنامه‌های زیادی را پاسخ می‌دهند. این امر تا اندازه‌ای از رغبت بسیاری از آنها برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها می‌کاهد. تعداد نمونه ۳۹۶ نفر براساس جداول تناسب حجم نمونه به جامعه آماری (۱۳۳:۲۷)، برای جوامعی با حجم ۱۰۰,۰۰۰ نفر مکفی است. بنابراین نمونه پژوهش حاضر از لحاظ تعداد به اندازه کافی بزرگ و مکفی بوده است. دامنه سنی گروه نمونه از ۱۸ تا ۳۹ سال در نوسان بود و میانگین سنی آنها ۲۱ سال با انحراف معیار ۳/۶۱ به دست آمد. از ۳۹۶ نفر اعضای نمونه ۱۱۸ نفر مذکر (معادل ۲۹/۷ درصد) و ۲۷۷ نفر (معادل ۶۹/۹۴ درصد) مؤنث بودند. همچنین ۳۲۸ نفر از اعضای نمونه را افراد مجرد (معادل ۸۲/۸ درصد) و ۶۷ نفر آنها (معادل ۱۶/۹ درصد) متأهل بودند.

## ابزارهای پژوهش

کلیه ابزارهایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته ساخته خود پژوهشگر می‌باشند. برای ساخت پرسشنامه‌های موردنیاز، ابتدا در سه حوزه اخلاق، عدالت، فریبکاری و تعهد تحصیلی، پیشینه بررسی گردید (۹، ۱۵، ۱۸، ۱۹، ۲۵). سپس براساس پیشینه مرور شده، مفاهیم مرتبط با هر یک از متغیرها استخراج و تبدیل به یک مخزن اولیه برای سؤالات شد. سپس این مخزن اولیه برای هر متغیر به طور دقیق بررسی گردید و

یک نمونه سؤال برای تعهد تحصیلی بدین شرح است: «اغلب اوقات اهمیت زیادی برای تکالیف و کارهای درسی‌ام در منزل قائل نیستم» (این سؤال معکوس نمره‌گذاری می‌شود) و یک نمونه سؤال برای فریبکاری و تقلب بدین شرح است: «اتفاق افتاده که از روی تکالیف یا کارهای عملی دیگران برای ارائه به استاد کپی برداری کنم». همبستگی تعهد هنجاری و فریبکاری در پژوهش حاضر غیرمعنادار ( $P > 0/05$  و  $r = 0/084$ ) بود. این امر حاکی از مستقل بودن (متعامد بودن) دو عامل استخراج شده از تحلیل عاملی به شیوه واریماکس بود.

پرسشنامه‌های پژوهش در محل دانشکده‌های دانشجویان در فاصله زمانی ۱۵ تا ۲۰ دقیقه به صورت خودگزارش‌دهی پاسخ داده شده‌اند. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون واسطه‌ای بر پایه گامهای توصیه شده توسط بارون و کنی مورد تحلیل قرار گرفتند (۲۸). تحلیل‌های یاد شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS<sup>۱۸</sup> صورت گرفت.

### یافته‌های پژوهش

در جدول ۱، شاخصهای توصیفی و همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است. چنانکه در جدول ۱ قابل مشاهده است، اخلاق تحصیلی با عدالت آموزشی ( $r = 0/258$ ) دارای رابطه مثبت و با بی‌عدالتی آموزشی ( $r = -0/329$ ) و فریبکاری ( $r = -0/407$ ) دارای رابطه منفی و معنادار ( $P < 0/01$ ) می‌باشد. عدالت آموزشی با بی‌عدالتی آموزشی ( $r = -0/481$ ) و فریبکاری ( $r = -0/202$ ) دارای رابطه منفی و معنادار ( $P < 0/01$ ) و بی‌عدالتی آموزشی با تعهد هنجاری دارای رابطه منفی و معنادار ( $r = -0/114$ )، ولی با فریبکاری دارای رابطه مثبت و معنادار ( $r = 0/113$ ) می‌باشد. تعهد هنجاری نیز با فریبکاری دارای رابطه معناداری ( $P > 0/05$ ) نمی‌باشد. در جدول ۲ نتایج تحلیل رگرسیون واسطه‌ای ارائه شده است.

تعامل با دانشجویان اندازه‌گیری می‌کند. افزایش نمرات (دامنه نمرات برای هر یک از دو خرده مقیاس از ۱۴ تا ۹۸ در نوسان است) در دو خرده مقیاس عدالت و بی‌عدالتی آموزشی به مفهوم افزایش یا نیرومندتر شدن متغیر مورد سنجش است. همبستگی بین عدالت و بی‌عدالتی آموزشی در این پژوهش  $-0/481 - (P < 0/01)$  به دست آمد. ضریب بازآزمایی دو خرده مقیاس با استفاده از ۳۰ دانشجوی و با فاصله دو هفته  $0/51$  و  $0/67$  ( $P < 0/01$ ) برای عدالت و بی‌عدالتی آموزشی و آلفای کرونباخ دو خرده مقیاس به ترتیب  $0/86$  و  $0/7$  به دست آمد. یک نمونه سؤال برای عدالت آموزشی بدین شرح است: «استادان در مراد و گفتگو با دانشجویان همواره عدالت و انصاف را رعایت می‌کنند». و یک نمونه سؤال برای بی‌عدالتی آموزشی نیز بدین شرح است: «استادان ما در راهنمایی دانشجویان تبعیض قائل می‌شوند».

**تعهد و فریبکاری:** برای سنجش تعهد و فریبکاری از دو پرسشنامه ۸ سؤالی که بر مبنای چهار گزینه کاملاً موافقم=۴ تا کاملاً موافقم=۱ پاسخ داده می‌شود استفاده شد. تحلیل عاملی (به شیوه مؤلفه‌های اصلی و چرخش از نوع واریماکس) که به عنوان شواهدی از روایی سازه این پرسشنامه در نظر گرفته شد دو عامل به نامهای تعهد هنجاری با ۱۰ سؤال و تقلب و فریبکاری با ۶ سؤال به دست داد. تعهد هنجاری از لحاظ مفهومی به تلاش متعهدانه متناسب با هنجارهای جامعه برای کسب علم و دانش و فریبکاری نیز به عنوان سازه بعدی بر حسب تقلب در امتحانات، کارهای عملی و طرح‌های درسی همراه با استفاده از دسترنج دیگران به نفع شخصی و یا استفاده از روشهای فریبکارانه برای دریافت امتیاز تعریف شده‌اند. افزایش نمرات برای تعهد هنجاری (دامنه نمرات ۱۰ تا ۴۰ در نوسان می‌باشد) به مفهوم پایبندی هر چه بیشتر به انجام شخصی تکالیف و مسؤولیتها و برای تقلب و فریبکاری به مفهوم دوری از قواعد اخلاقی و انسانی در تحصیل دانش و علم می‌باشد. آلفای کرونباخ تعهد هنجاری و فریبکاری در پژوهش حاضر به ترتیب  $0/5$  و  $0/7$  و ضریب بازآزمایی آنها با استفاده از ۳۰ دانشجوی و به فاصله زمانی دو هفته  $0/44$  و  $0/56$  ( $P < 0/01$ ) به دست آمد.

جدول ۱: شاخصهای توصیفی و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	اخلاق تحصیلی	عدالت آموزشی	بی‌عدالتی آموزشی	تعهد هنجاری
اخلاق تحصیلی	۴۰/۱۳	۶/۵۶				
عدالت آموزشی	۵۴/۹۴	۱۳/۹۳	۰/۲۵۸**			
بیعدالتی آموزشی	۶۳/۰۷	۱۰/۳۱	-۰/۳۲۹**	-۰/۴۸۱**		
تعهد هنجاری	۲۴/۸۳	۳/۲۵	۰/۰۰۷	۰/۰۲۷	-۰/۱۱۴*	
فریبکاری	۱۵/۲۱	۳/۷۱	-۰/۴۰۷**	-۰/۲۰۲**	۰/۱۱۳*	۰/۰۸۴

\*  $P < 0.05$

\*\*  $P < 0.01$

جدول ۲ دیده می‌شود، اخلاق تحصیلی فقط با فریبکاری دارای رابطه معنادار (با بتای  $-0.23$ ) است به ترتیبی که بین این دو متغیر  $16/3$  درصد واریانس مشترک وجود دارد. بنابراین بر مبنای سه مرحله اول، در مرحله نهایی نقش احتمالی واسطه‌ای اخلاق تحصیلی در رابطه بین عدالت آموزشی و فریبکاری باید بررسی شود. شرط نهایی برای تحلیل واسطه‌ای آن است که در مرحله آخر هر دو مجموعه متغیر پیش‌بین و واسطه‌ای با متغیر ملاک رابطه‌سنجی می‌شوند، اگر در حضور متغیر واسطه‌ای، متغیر پیش‌بین رابطه‌اش با متغیر ملاک غیرمعنادار شد شرایط واسطه‌ای کامل و در صورت کاهش میزان رابطه، واسطه‌ای پاره‌ای محسوب می‌شود (۲۸). به هر حال چنانکه در جدول ۲ مرحله نهایی دیده می‌شود، اخلاق تحصیلی برای رابطه بین بیعدالتی آموزشی و تعهد هنجاری نه نقش واسطه‌ای کامل و نه نقش واسطه‌ای پاره‌ای را ایفا نمی‌کند. اما در رابطه بین بیعدالتی آموزشی و فریبکاری تحصیلی، اخلاق تحصیلی نقش یک متغیر واسطه‌ای کامل را ایفا می‌کند.

برای تحلیل رگرسیون واسطه‌ای حداقل سه گام یا شرط لازم است. در گام اول لازم است متغیر پیش‌بین (در این پژوهش عدالت و بی‌عدالتی آموزشی) با متغیر میانجی (اخلاق تحصیلی) دارای رابطه معناداری باشند. چنانکه در جدول ۲ ملاحظه می‌شود عدالت آموزشی با اخلاق تحصیلی دارای رابطه معنادار (با بتای  $0.189$  و  $P < 0.01$ ) بوده است. واریانس مشترک این دو متغیر در این مرحله  $9/5$  درصد است. همچنین در همان مرحله اول نیز بیعدالتی آموزشی با اخلاق تحصیلی دارای رابطه معنادار (با بتای  $-0.202$  و  $P < 0.01$ ) و واریانس مشترک  $12$  درصد بوده است. شرط دوم برای تحلیل رگرسیون واسطه‌ای آن است که متغیر پیش‌بین با متغیر ملاک از طریق تحلیل رگرسیون دارای رابطه معنادار باشند. چنانکه در جدول ۲ مشاهده می‌شود از دو متغیر پیش‌بین عدالت و بیعدالتی آموزشی فقط بیعدالتی آموزشی (با بتای  $-0.165$  و  $P < 0.01$ ) با تعهد هنجاری دارای رابطه معنادار است. بنابراین فقط در گام نهایی باید نقش احتمالی واسطه‌ای اخلاق تحصیلی در رابطه بین بیعدالتی آموزشی و تعهد هنجاری بررسی شود. اما چنانکه در جدول ۲ در همان مرحله دوم مشاهده می‌شود از دو بُعد عدالت و بیعدالتی آموزشی بُعد عدالت آموزشی با فریبکاری تحصیلی دارای رابطه معنادار (با بتای  $0.192$ ) است. در مرحله سوم نیز لازم است که متغیر واسطه‌ای (اخلاق تحصیلی) با متغیر ملاک (تعهد و فریبکاری) دارای رابطه معنادار باشد. چنانکه در مرحله سوم ارائه شده در

جدول ۲: مراحل تحلیل رگرسیون واسطه‌ای برای بررسی نقش اخلاق تحصیلی به عنوان واسطه‌ی رابطه عدالت

و بیعدالتی آموزشی با تعهد هنجاری و فریبکاری تحصیلی

متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک	همبستگی چندگانه	مجذور همبستگی چندگانه تعدیلی	بتای غیراستاندارد	نتیجه آنالیز	R <sup>2</sup>
عدالت آموزشی	اخلاق تحصیلی	۰/۳۵۲**	۰/۰۹۵	۰/۱۸۹**	بین عدالت و بیعدالتی آموزشی با اخلاق تحصیلی به ترتیب رابطه مثبت و منفی معنادار وجود دارد.	۰/۰۹
		۰/۴۵۲**	۰/۱۲	-۰/۲۰۲**		
بیعدالتی آموزشی	تعهد هنجاری	۰/۰۲۷	۰/۰۰۲	۰/۰۰۶	بین عدالت آموزشی با تعهد هنجاری رابطه معنادار وجود ندارد	۰/۰۳
		۰/۱۱۴*	۰/۰۱	-۰/۰۳۶*	اما بین بیعدالتی آموزشی با تعهد هنجاری رابطه منفی و معنادار و بین عدالت و بیعدالتی آموزشی با فریبکاری به ترتیب رابطه مثبت و منفی معنادار وجود دارد.	
عدالت آموزشی	فریبکاری	۰/۲۰۲**	۰/۰۳۸	-۰/۰۵۴**		۰/۰۳
		۰/۱۱۳*	۰/۰۱	۰/۰۴۱*		
اخلاق تحصیلی	تعهد هنجاری	۰/۰۰۷	۰/۰۰۲	۰/۰۰۴	اخلاق تحصیلی با تعهد هنجاری رابطه معناداری ندارد.	۰/۰۳
		۰/۴۰۷**	۰/۱۶۳	-۰/۲۳۰**	ولی با فریبکاری دارای رابطه منفی و معنادار است.	
اخلاق تحصیلی	فریبکاری	۰/۴۱۹**	۰/۱۷۱	-۰/۲۱۵**	اخلاق تحصیلی واسطه رابطه عدالت آموزشی و عدالت آموزشی نیست.	۰/۰۳
		۰/۴۰۷**	۰/۱۶۲	-۰/۲۳۵**	فریبکاری نیست.	
بیعدالتی آموزشی	فریبکاری	۰/۴۰۷**	۰/۱۶۲	-۰/۲۳۵**	اخلاق تحصیلی واسطه رابطه بیعدالتی آموزشی و بیعدالتی آموزشی است.	۰/۰۳
		۰/۰۰۹		۰/۰۰۹	و فریبکاری است.	

\* P&lt;۰/۰۵      \*\* P&lt;۰/۰۱

## بحث

چنانکه در یافته‌های ارائه شده در جداول ۱ و ۲ مشخص گردید، عدالت و بیعدالتی آموزشی با اخلاق تحصیلی در دانشجویان دارای رابطه بود. از لحاظ نظری و بر پایه نظر محققانی چون هوی و تارتر (۹) عدالت خود از مهمترین استانداردهای مطرح در حوزه اخلاق است. برای نمونه فردی که در مقابل دیگر افراد و شرایط عادلانه رفتار می‌کند، فردی پایبند به اصول اخلاقی هم در نظر گرفته می‌شود. بنابراین، می‌توان گفت که وجود نمودهای عدالت در فضای تحصیلی دانشگاهها برای دانشجویان حاوی

این پیام است که ارزشهای اخلاقی و انسانی در دانشگاه امر مهم و قابل توجهی هستند. بر همین مبنا آنها نیز خود را همپایه فضای عادلانه و اخلاقی ادراک شده در مسیر رعایت قواعد اخلاقی تحصیلی نظیر صداقت، اتکا به دستاوردها و تلاش خود و نه دیگران و رعایت اصول انسانی و ارزشی در روابط خود با دیگران قرار می‌دهند. رابطه عدالت آموزشی با اخلاق تحصیلی طی این پژوهش در همین خصوص می‌باشد. اما برعکس، وقتی بیعدالتی ادراک شده دانشجویان بالا باشد سطح اخلاق تحصیلی به این دلیل که شرایط ناعادلانه حاوی مهم نبودن اخلاق و عدالت در فضای دانشگاه است پائین می‌آید. اما از بین عدالت

راستی و درستی است با اخلاق تحصیلی دارای رابطه بود. دلیل این امر نیز آن است که اخلاق و استانداردهای آن نقطه مقابل دغل، فریب و نیرنگ هستند؛ بنابراین با تقویت یکی دیگری تضعیف خواهد شد. این تبیین نیز همسو با رابطه منفی اخلاق تحصیلی با فریبکاری بود.

در مرحله نهایی مربوط به تحلیل رگرسیون واسطه‌ای که در جدول ۲ ارائه شد مشخص گردید که اخلاق تحصیلی واسطه رابطه عدالت آموزشی با فریبکاری نیست. این یافته بدین معنی است که تأثیر عدالت آموزشی بر فریبکاری بدون نیاز به اخلاق تحصیلی به صورت بلاواسطه و مستقیم اعمال می‌شود. در واقع شاید بتوان گفت که اثرات بازدارنده عدالت آموزشی و اخلاق تحصیلی بر فریبکاری به صورت موازی با یکدیگر صورت می‌گیرد، اما در مورد رابطه بیعدالتی و فریبکاری مسأله متفاوت است. در واقع، براساس آنچه که در پژوهش حاضر به دست آمد وجود بیعدالتی آموزشی باعث تضعیف اخلاق تحصیلی می‌شود و با تضعیف اخلاق تحصیلی، فریبکاری در دانشجویان بالا می‌رود.

### نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش در درجه نخست نقش عدالت و بیعدالتی آموزشی را بر تعهد و فریبکاری دانشجویان مشخص ساخت. آنچه مشخص گردید حاکی از آن است که ترویج اخلاق تحصیلی و عدالت آموزشی به طور همزمان به صورت مستقیم سطح فریبکاری را در دانشجویان پائین خواهد آورد، اما با بروز علائم و نمودهای بی‌عدالتی، ابتدا سطح اخلاق تحصیلی دانشجویان پائین می‌آید و بدین وسیله، گرایش به فریبکاری بالا می‌رود. این روند نیاز به توجه اساسی و جدی از طرف مسؤولان و استادان دانشگاهها دارد. به هر حال، باید در تعمیم نتایج این پژوهش به این نکته توجه داشت که نتایج این پژوهش با استفاده از دانشجویان دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی به دست آمده و در تعمیم آن به دانشجویان دیگر باید جانب احتیاط رعایت شود. در عین حال به مسأله انتخاب آسان بودن گروه نمونه نیز همراه با عدم بررسی متغیرهای احتمالی دیگری که به

آموزشی و بیعدالتی آموزشی فقط بیعدالتی آموزشی با تعهد هنجاری دارای رابطه منفی و معنادار بود. البته رابطه مذکور در حد بسیار ضعیفی بود به ترتیبی که فقط حدود ۱ درصد از واریانس تعهد هنجاری از طریق بیعدالتی آموزشی قابل تبیین بود. به هر حال تبیین این ارتباط همسو با پیشینه تحقیقات مطرح در حوزه عدالت و تعهد (۱۶ و ۱۷) بدین شکل است که بیعدالتی در عرصه رفتار و تعامل‌های گروهی و جمعی به سرعت احساس تعلق و پایداری افراد به اهداف سازمانی و شخصی را تضعیف می‌نماید؛ چرا که تعلق و تعهد افراد حتی به اهداف شخصی‌شان یک فرایند مبادله‌ای است. بدین شکل که فرد برای اهداف شخصی خود تلاش می‌کند و سپس بازخوردهایی را که از طریق شرایط و محیط دریافت می‌کند به عنوان عامل تقویت‌کننده یا تضعیف‌کننده انگیزه‌های معطوف به اهدافش مورد استفاده قرار می‌دهد. در همین خصوص بیعدالتی موجبات برهم خوردن معادلات معطوف به دستاورد متناسب با تلاش را فراهم می‌کند و از این طریق سطح تعهد تحصیلی دانشجویان را تضعیف می‌نماید.

در بخش دیگر یافته‌ها مشخص گردید که عدالت و بیعدالتی آموزشی با فریبکاری و تقلب دانشجویان به ترتیب دارای رابطه مثبت و منفی (به ترتیب) هستند. البته رابطه عدالت آموزشی با فریبکاری (به صورت منفی) نسبت به رابطه بیعدالتی آموزشی با فریبکاری (جدول ۲ ردیف‌های ۵ و ۶ را نگاه کنید) نیرومندتر به نظر می‌رسد. شواهد پژوهشی مرور شده توسط محققانی چون اسمیت و همکاران (۲۵) حاکی از آن است که عدم استفاده از رویه‌ها و استانداردهای منطقی و باثبات که می‌تواند نمودی از بیعدالتی در محیط‌های تحصیلی باشد دانشجویان را متمایل به رفتارهای فریب‌آمیز می‌کند. در مقابل رفتارهای عادلانه می‌تواند عاملی بازدارنده برای گرایش دانشجویان به تقلب و فریبکاری باشد. اخلاق تحصیلی از دو بُعد تعهد هنجاری و فریبکاری فقط با فریبکاری دارای رابطه منفی و معنادار بود. عدم وجود رابطه اخلاق تحصیلی با تعهد هنجاری شاید در این نکته نهفته باشد که محتوای این شکل از تعهد ممکن است چندان ارتباطی با ارزشهای اخلاقی مطرح در محیط‌های دانشگاهی نداشته باشد. در مقابل فریبکاری که نقطه مقابل استانداردهای اخلاقی نظیر



۴. علی‌پور احمد، شالیف عذرا (۱۳۸۷). اخلاق آموزش مجازی. اخلاق در علوم و فناوری، ۱ و ۲ (تابستان ۱۳۸۷): ۵۰-۴۳.

5. Blader SL (2007). What determines people's fairness judgment? Identification and outcomes influence procedural justice evaluations under uncertainty. *Journal of Experimental Social Psychology* 43: 986-994.

6. Turner JH (2007). Justice and emotions. *Social Justice Research* 20: 288-3110.

7. Sabbagh C, Goldman D (2007). Reflecting upon etic and emic perspectives on distributive justice. *Social Justice Research* 20: 372-387.

8. Tornblom K, Jasso G, Vermunt R (2007). Heoretical integration and unification: A focus on justice. *Social Justice Research* 20: 263-269.

9. Hoy WK, Tarter CJ (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management* 18(4): 250-259.

10. Beugre CC (1998). Management fairness in organizations. Quorum, Westport, CT.

11. Hoy WK, Smith PA, Sweetland SR (2002). The development of the organizational climate index for high schools: its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal* 86(2): 38-49.

۱۲. گل‌پرور محسن، نادى محمدعلی (۱۳۸۸). وفاداری سازمانی میانجی رابطه اخلاق کاری اسلامی با رفتارهای انحرافی در محیط کار (مقاله پذیرش شده برای چاپ در اخلاق در علوم و فناوری).

13. Skarlicki DP, Folger R (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3): 434-443.

۱۴. گل‌پرور محسن، عریضی حمیدرضا (۱۳۸۵). پیش‌بینی تعهد سازمانی و ابعاد آن از طریق متغیرهای هدفه‌گانه فردی و سازمانی. دانش و پژوهش در روانشناسی ۲۹: ۴۱-۶۸.

15. Good TL, Nichols SL, Sabers DL (1999). Understanding youth's commitment to schools and society: Toward a more differentiated view. *Social Psychology of Education* 3: 1-39.

16. Cohen-Charash Y, Spector PE (2001). The role of justice in organizations: A meta analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 86: 278-321.

دلیل نوین بودن موضوع پژوهش هنوز در ایران شناسایی نشده‌اند و ممکن است روابط مطرح بین متغیرهای این پژوهش را تحت تأثیر قرار دهند، باید توجه لازم و کافی مبذول شود.

## واژه نامه

1. Educational ethic	اخلاق تحصیلی
2. Truthfulness	صداقت
3. Perceived justice	عدالت ادراک شده
4. Educational justice	عدالت آموزشی (تربیتی، پرورشی)
5. Commitment	تعهد
6. Deviant behaviors	رفتارهای انحرافی
7. Cheating	تقلب یا فریبکاری
8. Normative commitment	تعهد هنجاری
9. Honesty	درستی
10. Authenticity	اعتبار و اصالت
11. Sincerity	خلوص
12. Equality	برابری
13. Impartiality	بیطرفی
14. Trustworthiness	قابل اعتماد بودن
15. Honor	افتخار و غرور
16. Academic stress	فشار روانی تحصیلی
17. Inconsistent	بی‌ثبات
18. Statistical Package for Social Science	بسته آماری برای علوم اجتماعی

## منابع

1. Jones TM (1991). Ethical decision making by individuals in organizations: An issue contingent model. *Academy of Management Review* 16:366-395.
2. Morris SA, McDonald RA (1995). The role of moral intensity in moral judgments: an empirical investigation. *Journal of Business Ethics* 14: 715-726.
3. Karande K, Shankarmahesh MN, Rao CP, Rashid ZM (2000). Perceived moral intensity, ethical perception, and ethical intention of American and Malaysian managers: a comparative study. *International Business Review* 9: 37-59.

24. Davis SF, Grover CA, Becker AH, McGregor LN (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology* 19: 16-20.
25. Smith KJ, Davy JA, Rosenberg DL, Haight GT (2002). A structural modeling investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behavior among accounting majors. *Journal of Academic Education* 20: 45-65.
۲۶. گل‌پرور محسن (۱۳۸۵). فرآیندهای عدالت سازمانی در کارکنان و مدیران صنایع و سازمانها: بررسی برخی ادارات و سازمانهای شهر اصفهان. *مجله علوم انسانی، دانشگاه امام حسین (ع)، مدیریت* ۵، ۶۵: ۳۴-۱۱.
۲۷. حسن‌زاده رمضان (۱۳۸۲). روشهای تحقیق در علوم رفتاری. چاپ اول، تهران: نشر ساوالان.
28. Baron RM, Kenny DA (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research. *Journal of Personality and Social Psychology* 51:1173-1182.
17. Colquitt JA, Conlon DE, Wesson MJ, Porter COLH, Ng KY (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology* 86: 425-445.
18. Crown DF, Spiller MS (1998). Learning from the literature on college cheating: a review of empirical research. *Journal of Business Ethics* 17: 683-700.
19. Whitley BE (1998). Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education* 39(3): 235-274.
20. Prescott PA (1989). Academic misconduct: considerations for educational administrators. *Journal of Professional Nursing* 5(5): 283-287.
21. Nonis SA, Swift Co (1989). Cheating behavior in the marketing classroom: an analysis of the effects of demographics, attitudes, and in-class deterrent strategies. *Journal of Marketing Education* 20(3): 188-199.
22. Borkowski SC, Urgas YJ (1998). Business students and ethics: a meta-analysis. *Journal of Business Ethics* 17: 1117-1127.
23. Daniel LG, Adams BN, Smith NM (1994). Academic misconduct among nursing students: a multivariate investigation. *Journal of Professional Nursing*, September-October: 278-288.

