استدلال دانشجویان دربارهٔ تقلب در چهارچوب سازوکارهای تعهد گریزی اخلاقی

دکتر علیرضا عظیم پور*، نوید کریمیان، مریم آذرنیوشان، آزاده پاستون، زهرا گل‌همیشه‌بهار
گروه روان‌شناسی، دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سلمان فارسی کازرون.

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۰۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۷)

مقاله پژوهشی

چکیده

زمینه: تعهد گریزی اخلاقی مجموعه سازوکارهایی شناختی است که افراداز آن‌ها برای تقلیل احساس منفی خود پس از ارتکاب عمل غیراخلاقی استفاده می‌کنند. هدف این پژوهش بررسی میزان این سازوکارها دراستدلال دانشجویان درباره‌ی تقلب و بررسی رابطه‌ی آن‌ها و اقدام به تقلب بود.

روش: پژوهش حاضر پژوهشی با روش تحلیل محتوا است. جامعه‌ی پژوهش، دانشجویان دانشگاه سلمان فارسی کازرون و نمونه‌ی آن ۳۷۹ دانشجویی بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. دانشجویان به سوالی بازپاسخ در مورد اینکه تقلب در امتحانات را چگونه ارزیابی می‌کنند و مقیاسی لیکرتی در مورد میزانی که در امتحانات تقلب می‌کنند، پاسخ دادند. پاسخ‌ها براساس انواع هشت‌گانه‌ی تعهد گریزی اخلاقی، بعلاوه‌ی نادرست دانستن تقلب مورد تحلیل محتوا واقع شد. از فراوانی و درصد، آزمون‌های نیکویی برازش (χ^2)، تی، تحلیل پراکنش یک‌راهه و همبستگی پیرسون و دورشته‌ای برای تحلیل آماری استفاده شد.

یافته ها: ۴۰/۹٪ دانشجویان تقلب را عملی نادرست می‌دانستند؛ با این حال ۸۲/۷٪ دانشجویان لااقل یک بار تقلب کرده بودند. از میانمحتواهای تاییدکننده‌ی تقلب، ۵۴/۹۱٪ مربوط به توجیه اخلاقی بعنوان یکی از سازوکارهای تعهد گریزی اخلاقی بود.میزان استفاده از تعهد گریزی اخلاقی با اقدام به تقلب دارای رابطه‌ای معنادار(۲:۰/۳۹۶) بود.همچنین به جز تفاوت جنسیتی در نادرست دانستن تقلب به نفع دانشجویان مونث، هیچ تفاوت جنسیتی یا مرتبط با پایه‌های تحصیلی یافته نشد.

نتیجه گیری: بنظر می‌رسد تقلب، در استدلال بسیاری از دانشجویان، رفتاری چندان غیراخلاقی تلقی نمی‌شود. پیشنهاد می‌شود در برنامه‌ی درسی رسمی و غیررسمی دانشگاه‌ها، تمهیداتی جهت کاهش تعهد گریزی اخلاقی و تبیین غیراخلاقی بودن تقلب اعمال شود.

کلیدواژگان: تقلب، توجیه اخلاقی، تعهد گریزی اخلاقی.

سرآغاز

یکی از سوالات محوری روان‌شناسی اخلاق[1] این است که چرا افراد علی‌رغم استدلال یا باورهای اخلاقی دست به رفتارهایی خلاف اخلاق می‌زنند (۱).سقراط و افلاطون معتقد بودند انسان‌ها *دانسته* بدی نمی‌کنند (۲). به عبارتی حتی بدکردارترین انسان‌ها همواره دلایلی هر چند غلط،در درست دانستن کار خود دارند. باندورا روان‌شناس و نظریه‌پرداز شناختی اجتماعی در تبیین رفتارهای غیراخلاقی از یک سو بر نقش الگوها و محرک‌های محیطی تاکید می‌کند (۳).

از سویی دیگرنشان می‌دهد که قبل و بعد از انجام رفتار غیر اخلاقی، مجموعه‌ای از سازوکارهایی[2] شناختی-روانی موسوم به تعهد گریزی اخلاقی[3] در جلوگیری از ایجاداحساس گناه و سرزنش خود[4] ایفای نقش کرده و در نهایت تکرار دوباره‌ی این رفتارها را تسهیل می‌کنند (۴، ۵، ۶).

برخی از این سازوکارها در زمینه‌های نظری دیگر روان‌شناسی، در چهارچوب مفهومی بنام خنثی‌سازی اخلاقی[5] نیز مطرح شده است (۷).

نویسندهٔ مسئول: نشانی الکترونیکی: a.azimpour@kazerunsfu.ac.ir

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-18]

فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال هجدهم، شماره ۱، ۱۴۰۲
[DOR: 20.1001.1.22517634.1402.18.1.16.3]

با این حال باندورا در چهارچوب نظریه‌ی خود آن را با عنوان تعهد گریزی اخلاقی و در قالب هشت سازوکار متفاوت معرفی کرد؛در توجیه‌اخلاقی[۶] فرد رفتار مخرب خود را به لحاظ شناختی به گونه‌ای معرفی می‌کند که انگار یک هدف اخلاقی یا سودمندی اجتماعی را دنبال می‌کند (مثلا کشته شدن غیرنظامیان برای اتمام جنگ و برقراری صلح لازم بود). در برچسب زدن مدبرانه[۷] عمل آسیب‌رسان از طریق کلامی به شکل عملی قابل احترام جلوه‌گر می‌شود (مثلا منطقه از غیرنظامیان "*پاکسازی*" شد). در مقایسه‌ی سودمند[۸] عمل آسیب‌رسان با عمل‌هایی بدتر مقایسه می‌شود (مثلا درصد تلفات غیرنظامی در این جنگ بسیار کمتر از جنگ جهانی بود). در جابه‌جایی مسئولیت[۹]افراد با نسبت دادن رفتار خود به دستورات افراد صاحب اعتبار مافوق از بار مسئولیت خود می‌کاهند (مثلا دستور بمباران شهر از سوی فرمانده‌ی لشکر ابلاغ شد و ما صرفا مجری دستورات بودیم). در پخش مسئولیت[۱۰]،مسئولیت فردی با نسبت دادن تصمیم به عمل گروه تقلیل پیدا می‌کند (مثلا من فقط کمک‌خلبان یکی از ده‌ها هواپیمایی بودم که شهر را بمباران می‌کرد).در بی‌اعتنایی به پیامدها[۱۱] یا تحریف پیامدها[۱۲] افراد پیامد رفتارهای آسیب‌رسان خود را نادیده می‌گیرند یا تحریف می‌کنند (مثلا من دکمه را زدم و بمب‌ها از هواپیما رها و در ابرها محو شد). در انسانیت‌زدایی[۱۳] سرزنش خود از طریق نسبت دادن توحش و صفات غیر انسانی به قربانی تقلیل می‌یابد (مثلا با این بمباران وحشی‌های تروریست و توله‌های درنده‌شان در لانه‌های کثیف‌شان مدفون شدند). در نسبت دادن سرزنش[۱۴]، فرد خاطی خود را بی‌تقصیر می‌داند و عیب و گناه را متوجه قربانیان می کند (مثلا مقصر تلفات غیر نظامی، خود غیر نظامیان این شهراند که اجازه دادند تروریست‌ها در میان‌شان پناه بگیرند)(۴، ۵، ۶).

بازنگری پژوهش‌های گذشته نشان داده است که تعهد گریزی اخلاقی با رفتارهای پرخاشگرانه و جامعه‌ستیز دارای رابطه‌ی مثبت و با رفتارها و گرایش‌های جامعه‌یار[۱۵]و اخلاقی دارای رابطه‌ی منفی است (۸، ۹، ۱۰). بعلاوه میزان تعهد گریزی اخلاقیمانند بسیاری دیگر از متغیرهای مرتبط با پرخاشگری (۱۱) در مردان بزرگسال و نوجوان بیش از زنان است (۴-۶ و ۱۲، ۱۳).چیزی که می‌توان آن را به تربیت نقش‌های جنسیتی نسبت داد (۱۴) همچنین مشخص شده است که این متغیر علی‌رغم ثبات در طول زمان (۱۵)، قابل تغییر و اصلاح است و مداخلاتی نیز برای تقلیل آن مورد آزمون واقع شده است (۱۶).

جامعه‌ی امروز ایران شاهد رواج گسترده‌ی بی‌اخلاقی‌هایی در قالب فساد اداری و اقتصادی است (۱۷). در دانشگاه و مدارس نیز بسیاری از محصلین رفتار تقلب را انجام می‌دهند و شاید این رفتار مقدمه‌ای برای رفتارهای غیر اخلاقی در محیط کار آینده‌ی آن‌ها باشد. یافته‌های یک پژوهش نشان می‌دهد حداقل یک بار اقدام به تقلب در میان دانشجویان ایرانی دارای شیوعی بالاتر از ۹۷ درصد است (۱۸). همه‌یاین‌ها در حالی است که در مدارس و دانشگاه‌های ایران بر ارزش‌های اخلاقی و مذهبی تاکید فراوانی می‌شود (۱۹). شاید یکی از دلائل این مشکلات ناکارآمدی این دروس اخلاقی رسمیباشد. در این سنخ دروسارزش‌های نظری اخلاقی آموزش داده می‌شود؛ امابدلیل عدم پرداختن عینی‌تر و عملی‌تر به مقوله‌ی رفتار اخلاقی و با عنایت به رابطه‌ی نه چندان بالای باورهای اخلاقی و رفتار اخلاقی (۱)، افراد علی‌رغم کسب ارزش‌های اخلاقی،در عمل منافع فردی خود را در قالب رفتارهای غیراخلاقی دنبال می‌کنند و در نهایت ناهماهنگی بین عمل و ارزش‌های خود را از طریق سازوکارهای تعهد گریزی اخلاقی برطرف می‌نمایند.

علاوه بر ایرادات احتمالی وارده به اثربخشی دروس رسمی اخلاقی و ارزشی دربرنامه‌ی درسی آشکار، توجه به سایر جنبه‌های محیط آموزشی در قالبرنامه‌ی درسی پنهان[۱۶]نیز حائز اهمیت است(۲۰). شاید بتوان گفت که بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموزان تحت تاثیر محیط آموزشی خود بوده و ممکن است کارآمدی تقلب را از همتایان خود بیاموزند (۲۱). برخی شواهد پژوهشی در بررسی رفتار تقلب تحصیلی در خارج از ایران نشان می‌دهند که میزان تقلب از مدارس ابتدایی به مدارس راهنمایی و بعد دبیرستان و دانشگاه افزایش می‌یابد (۲۲- ۲۴). این مساله را شاید بتوان بعنوان نتیجه‌ی یادگیری اجتماعی از همسالان و محیط آموزشگاهی در طول این سالیان در نظر گرفت. البته در پژوهشی بر دانشجویان ایرانی در میان گروه‌های با فاصله‌ی سنی زیاد (گروه‌های سنی ۱۸-۲۴ سال ،۳۲-۳۸ و ۴۶-۵۲) رابطه‌ای عکس مشاهده شد؛ بطوری که با بالاتر رفتن سن از میزان گزارش تقلب کاسته می شد (۲۵). با این حال چنین تفاوت‌هایی رابا توجه به فاصله‌ی زیاد گروه‌های سنی،شاید بتوان به تفاوت نسلی در گزارش کردن میزان تقلب نسبت داد (۲۶).

علاوه بر تفاوت‌ها در پایه‌ی تحصیلی، تفاوت‌های جنسیتی نیز احتمالا در رفتار تقلب مانند بسیاری گرایش‌های خلاف اخلاق دیگر(۱۱) وجود دارد. هرچند برخی یافته‌ها از برابری شیوع تقلب در بین دانشجویان دختر و پسر(۲۵) می‌گویند، بازنگری‌های پژوهشی (۲۷، ۲۸)و همچنینپژوهشی بر دانشجویان ایرانی (۲۹) به بالاتر بودن نگرش مثبت‌تر نسبت به این رفتار و اقدام بیشتر به آن در بین پسران اشاره دارند.

بسیاری از دانشجویان رفتار متقلبانه‌ی خود را قابل قبول دانسته و به نحوی آن را توجیه می‌کنند (۳۰). پژوهش‌هایی نشان داده‌اند که میان سازوکارهای تعهد گریزی اخلاقی و تقلب رابطه‌ای مثبت وجود دارد (۱۵، ۳۱- ۳۴). در پژوهشی بردانشجویان مالزیایی توجیه اخلاقی(۳۴)و در پژوهشیبر دانشجویان ایتالیایی نسبت دادن سرزنش و مقایسه‌ی سودمند بعنوان سازوکارهای رایج در درست دانستن تقلب معرفی شد (۳۲). در دو پژوهش ایرانی نیز (۳۵، ۳۶) رابطه‌ی تعهد گریزی اخلاقی و تقلب‌های تحصیلی تایید شد.

بسیاری از پژوهش‌های مورد اشاره از روش پرسشنامه‌ای استفاده کردند. روشی که علی‌رغم مزایای خاص خود،پاسخ اصیلمشارکت‌کنندگان را نمی سنجد (۳۷). در یک پژوهش کیفی و مبتنی بر مصاحبه بر دانشجویان ایرانی نیز (۳۶)نمونه‌ی آماری اندکی مورد استفاده واقع شده بود. در پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوا استفاده می گردد. روشی که هم آزادی بیشتری در پاسخ‌دهی به مشارکت‌کنندگان می‌دهد و هم

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1402.18.1.16.3]

امکان استفاده از حجم کافی مشارکت‌کننده را فراهم می‌آورد(۳۷). بر این اساس پژوهش توصیفی حاضرعلی‌رغم وجود برخی پرسش‌نامه‌ها در زمینه‌ی تعهد گریزی اخلاقی به زبان فارسی (۳۸) برای کسب پاسخ‌هایی واقعی‌تر و بطور خاص مربوط به مقوله‌ی تقلب، از تحلیل محتوای پاسخ‌های دانشجویان به سوالی بازپاسخ استفاده می‌نماید. پژوهش حاضرمی‌تواند مقدمه‌ای برای شناسایی دانشجویانی که بیشتر در خطر ارتکاب به تقلب و تعهد گریزی پس از آن هستند فراهم سازد. چیزی که می‌تواند برای ارائه‌ی مداخلات جهت کاهش تعهد گریزی و تقلب سودمندباشد. هدف از پژوهش حاضر بررسی میزان انواع سازوکارهای تعهد گریزی اخلاقی در استدلال دانشجویان درباره‌ی تقلب و بررسی رابطه‌ی تعهد گریزی اخلاقی با اقدام به تقلب و نادرست دانستن تقلب بود. این پژوهش همچنین شیوع تقلب در میان دانشجویان و میزان نادرست دانستن تقلب را نیز در نگرش دانشجویان بررسی کرده و بعلاوه به بررسی تفاوت‌های دانشجویان بر اساس جنسیت و پایه ی تحصیلی در تعهد گریزی اخلاقی، تقلب و نادرست دانستن تقلب می پردازد.

روش

پژوهش حاضر پژوهشی کمّی با طرح توصیفی بود که در آن علاوه بر توصیف میزان متغیّر وابسته (تعهد گریزی اخلاقی) روابط به شکل همبستگی (مثلا رابطه‌ی اقدام به تقلب و میزان تعهد گریزی اخلاقی) و تفاوت‌ها به شکل مقایسه‌ای (تفاوت در جنسیت یا پایه‌های تحصیلی) مورد بررسی واقع می‌شد. روش جمع‌آوری داده‌ها به شکل تحلیل‌محتوا (تعهد گریزی اخلاقی) و در عین حال عینی (میزان اقدام به تقلب) بود.

جامعه‌ی آماری این پژوهش کلیه‌ی دانشجویان شاغل به تحصیل دانشگاه سلمان فارسی کازرون در نیمسال مهر سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ بود. از این جامعه۳۷۹ نفر به روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شده و به پرسشنامه‌ی این پژوهش پاسخ دادند.

میانگین سن دانشجویان ۲۲/۲۱ (SD:۵/۸۲) بود. ۴۰/۸٪ از مشارکت‌کنندگان مذکر و بقیه مونث بودند. ۲/۴٪ دانشجوی دکترا، ۷/۹ ٪ دانشجوی کارشناسی‌ارشد و بقیه دانشجوی کارشناسی بودند.دانشجویان از رشته‌های روان‌شناسی (۱۴٪)، ادبیات فارسی (۱۴/۲ ٪)، آموزش زبان انگلیسی (۱۰/۸٪)، فیزیک (۱۰/۶٪)، ریاضیات (۹/۸ ٪)، علوم مهندسی (۹/۵٪)، شهرسازی (۷/۹٪)، علوم رایانه (۳/۷ ٪) ، مهندسی رایانه (۶/۳٪) و مهندسی برق (۱۲/۹٪) بودند.

در این پژوهش از ابزاری محقق‌ساخته و بازپاسخ استفاده شد. در این ابزار ابتدا در یک سوال عینی از دانشجویان خواسته می‌شد میزانی که در امتحانات تقلب می کند– بعنوان رایج ترین تقلب دانشگاهی (۳۹) را در مقیاسی لیکرتی از به هیچ وجه (۰) تا همیشه (۴) مشخص کنند. در قسمت دوم و اصلی این ابزار،این پرسش مطرح می‌شد:"چه تقلب کرده باشید یا نه این کار را چگونه ارزیابی می‌کنید، اگر این کار را درست می‌دانید لطفا دلایل خود را بنویسید." با توجه به حساسیت انضباطی موضوع برای دانشجویان، این احتمال وجود داشت که پاسخ‌ها غیرواقعی شوند. از این رو در بالای برگه تاکید شد نیازی به نوشتن نام و شماره‌ی دانشجویی وجود ندارد. با این وجود برخی اطلاعات جمعیت‌شناختی مثل جنسیت،سن، رشته، مقطع و پایه‌ی تحصیلی از دانشجویان پرسیده شد.

پس از مطالعه‌ی ابتدایی ۵۰ پاسخ‌نامه،نویسنده‌ی اول پژوهش برای ارزیابی پاسخ‌ها چک‌لیستی را طراحی کرد. این چک‌لیست شامل هر ۸ نوع تعهد گریزی اخلاقی بعلاوه‌ی دو گویه شامل گویه‌ی "نادرست دانستن تقلب" و گویه‌ی "نامشخص" بود. گویه‌ی نادرست دانستن مربوط به افرادی بود که در استدلال خود تقلب را کلا مردود می‌دانستند و گویه‌ی نامشخص مربوط به افرادی بود که پاسخ‌هایی مبهم و نامشخص به پرسش‌ها می‌دادند (مثلا شوخی یا پاسخ‌های کاملا نامربوط).

پنج دانشجوی روان‌شناسی شامل چهار دانشجوی سال آخر کارشناسی و یک دانشجوی سال دوم کارشناسی‌ارشد برای ارزیابی پرسش‌نامه‌ها با این طرح مشارکت داشتند. این دانشجویان در مورد تعهد گریزی اخلاقی مطالعه داشته و در دو جلسه در مورد این سازه و نحوه‌ی ارزیابی و کدگذاری پاسخنامه‌ها بر اساس چک‌لیست، توسط نویسنده‌ی اول این تحقیق آموزش دیدند. در جلسه‌ی دوم آموزش، ۱۰ پرسش‌نامه بعنوان مثال توسط هر یک از پنج ارزیاب مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفت و پاسخ‌های همه‌ی ارزیاب‌ها پس از تطبیق با هم مورد اصلاح و نقد از سوی گروه و آموزش‌دهنده واقع شدند. ارزیابی به شکل ثبت فراوانی مضمون‌ها (۳۷) انجام شد. به این نحو که مضمون یا مضمون‌های موجود در هر پاسخ‌نامه بر اساس تعلق به هر یک از موارد موجود در چک‌لیست کدگذاری شد. در نتیجه یک پاسخ‌نامه ممکن بود براساس تعداد مضمون‌های بیشتر، بیش از یک کد را دریافت می‌کرد.

برای بررسی روایی و پایایی ارزیابی‌ها بیش از ۱۰ درصد از پاسخ‌ها یعنی ۵۰ پاسخ‌نامه جدا شدند. هر پنج دانشجو و نویسنده‌ی اول این تحقیق بطور جداگانه ۵۰ پاسخ‌نامه را ارزیابی و چک‌لیست را پر کردند. ازآنجا که نویسنده‌ی اول این پژوهش مدرس درس روانشناسی اخلاق و دارای پژوهش‌هایی در این زمینه بود، نسبت تطابق هر ارزیاب با پاسخ‌های وی بعنوان روایی ارزیابی (روایی ملاکی) آن ارزیاب در نظر گرفته شد. این روایی برای دانشجوی کارشناسی ارشد و چهار دانشجوی کارشناسی به ترتیب عبارت بود از ۰/۸۴، ۰/۷۸، ۰/۷۴، ۰/۷۰ و ۰/۶۰. به منظور دقت و روایی بیشتر ارزیابی دو ارزیاب با روایی پایین تر (۰/۷۰ و ۰/۶۰) از ارزیابی نهایی آزمون‌ها حذف شدند. پایایی بین سه کدگذار (پایایی درون‌کدگذاران) باقی‌مانده به روش درصد توافق عبارت بود از ۰/۷۹.

از فراوانی و درصد برای توصیف میزان هر یک از انواع تعهد گریزی اخلاقی در استدلال دانشجویان استفاده شد. برای مقایسه‌های جنسیتی در متغیر پارامتریک (میزان اقدام به تقلب) از آزمون تی برای گروه‌های مستقل و برای مقایسه‌های مبتنی بر پایه‌های تحصیلی در این متغیر از تحلیل پراکنش یک‌راهه (*ANOVA*) استفاده شد. برای مقایسه‌های جنسیتی و مبتنی بر پایه‌های تحصیلی در متغیر غیرپارامتریک فراوانی استفاده از تعهد گریزی اخلاقی، از آزمون نیکویی برازش (χ^2) استفاده

مقاله پژوهشی
فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال هجدهم، شماره ۱، ۱۴۰۲
[DOR: 20.1001.1.22517634.1402.18.1.16.3]
[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-18]

شد. برای بررسی رابطه‌ی بین اقدام به تقلب و میزان استفاده از تعهد گریزی اخلاقی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. از آنجایی که نادرست دانستن تقلب متغیری دونقطه‌ای بود برای بررسی رابطه‌ی آن با اقدام به تقلب و میزان استفاده از تعهد گریزی اخلاقی از ضریب همبستگی دورشته‌ای استفاده شد.

یافته ها

از ۳۷۹ دانشجو ۶۵ دانشجو (۱۷/۲٪) اعلام کردند که هیچ وقت تقلب نمی‌کنند. ۱۲۶ دانشجو (۳۳/۲٪) اعلام کردند که خیلی کم،۱۱۱ دانشجو (۲۹/۳ ٪) اعلام کردند که گاهی اوقات، ۴۵ دانشجو (۱۱/۹٪) اعلام کردند که بسیار زیاد و ۲۱ دانشجو (۵/۵٪) اعلام کردند که همیشه تقلب می‌کنند. همچنین ۱۱ دانشجو (۲/۹٪) به این گزینه پاسخ ندادند.بنابراین می‌توان گفت اکثر دانشجویان کمی تا گاهی اوقات دست به تقلب می‌زنند. میزان کجی ۰/۴۳ و چولگی ۰/۳۸- بود که نشان از بهنجار بودن توزیع داشت. این بهنجاری در کنار فاصله‌ای بودن مقیاس لیکرت پاسخدهی استفاده از آمار پارامتریک را امکان پذیر می ساخت. میانگین نمره‌ی تقلب کل دانشجویان ۱/۵۴ (*SD*:۱/۰۹) و این میانگین برای دانشجویان دختر ۱/۴۹ (*SD*:۱/۰۳)و برای دانشجویان پسر ۱/۶۲ (*SD*:۱/۱۷) بود. آزمون تی برای گروه های مستقل (بدون پیش‌فرض یکسانی پراکنش) نشان داد که تفاوت میزان تقلب در دختران و پسران به لحاظ آماری معنی‌دار نیست (p،۰۱۷/۱:t > ۰/۰۵).

از آنجا که تعداد دانشجویان دکتری (۹ نفر) و دانشجویان با سنوات مضاعف کارشناسی (۴ نفر) و دانشجویانی که ورودی خود را اعلام نکرده بودند (۲ نفر) برای قرار گرفتن در گروه های تحلیل پراکنش اندک بود، آن دانشجویان از تحلیل پراکنش حذف شدند. از دانشجویان کارشناسی ۸۸ دانشجو سال اول (ورودی ۹۷)، ۹۳ دانشجو سال دوم، ۷۰ دانشجو سال سوم و ۸۴ دانشجو سال چهارم بودند. بعلاوه ۲۹ دانشجو کارشناسی ارشد (صرف نظر از سال ورود) نیز برای تحلیل پراکنش در نظر گرفته شدند. نتایج آزمون تحلیل پراکنش یکراهه حاکی از عدم معنی‌داری تفاوت میزان واقعی تقلب در گروه ها بود (p > ۰/۰۵ :F:۰/۹۱۷).

از آن جایی که برخی آزمودنی‌ها بیش از یک نوع سازوکار تعهد گریزی اخلاقی را به کار بسته بودند؛ مجموع پاسخ‌های معتبر و مشخصمبتنی بر تعهد گریزی اخلاقی، در احتساب درصد استفاده از هر یک از این سازوکار ها مورد استفاده قرار گرفت. از مجموع ۴۴۱ محتوا ۶۲ پاسخ (۱۴٪/۰۶) غیر معتبر بود. با حذف این میزان ۳۷۹ پاسخ صحیح بعنوان یک مرجع در محاسبه‌ی درصد، مورد استفاده قرار گرفت. با عنایت به اینکه در این مرجع نیز ۱۵۵ مورد مبتنی نادرست دانستن تقلب وجود داشت؛ با حذف این میزان تعداد ۲۲۴ پاسخ مبتنی بر تعهد گریزی اخلاقی بعنوان مرجع دوم برای محاسبه‌ی درصد تعهد گریزی اخلاقی باقی ماند. جدول ۱ درصد فراوانی را با مرجع کل پاسخ‌های معتبر و همچنین با مرجع کل پاسخ‌های مبتنی بر تعهد گریزی اخلاقی نشان می‌دهد.

جدول ۱: فراوانی و درصد پاسخ‌های مبتنی بر نادرست دانستن تقلب یا انواع تعهد گریزی اخلاقی در استدلال درباره‌ی تقلب

	فراوانی	درصد به نسبت همه‌ی پاسخ‌های معتبر	درصد به نسبت سایر سازوکارهای تعهد گریزی اخلاقی
نسبت دادن سرزنش	۲۴	٪ ۶/۳۳	٪ ۱۰/۷۱
انسانیت زدایی	۱	٪ ۰/۲۶	٪ ۰/۴۵
تحریف واقعیت	۱۳	٪ ۳/۴۳	٪ ۵/۸
تقسیم مسئولیت	۱۱	٪ ۲/۹	٪ ۴/۹۱
جا به جایی مسئولیت	۱۵	٪ ۳/۹۶	٪ ۶/۷
مقاسیه ی سودمند	۳	٪ ۰/۷۹	٪ ۱/۳۴
برچسب زدن مدبرانه	۳۴	٪ ۸/۹۷	٪ ۱۵/۱۸
توجیه اخلاقی	۱۲۳	٪ ۳۲/۴۵	٪ ۵۴/۹۱
نادرست دانستن	۱۵۵	٪ ۴۰/۹	–

همانطور که از جدول فوق مشخص است در ۴۰/۹٪ پاسخ دانشجویان، تقلب نادرست تلقی می شود. بعلاوه مشخص است که میزان استفاده از توجیه اخلاقی (۵۴/۹۱٪) به طرز قابل ملاحظه‌ای بیش از استفاده از سایر انواع تعهد گریزی اخلاقی است. پس از آن برچسب زدن مدبرانه (۱۵٪/۱۸) و نسبت دادن سرزنش (۱۰/۷۱٪) در جایگاه‌های بعدی قرار دارند.

بررسی تفاوت‌های جنسیتی در نادرست دانستن تقلب نشان داد۷۶ دانشجوی مذکر (۴۰/۶۹٪ از کل دانشجویان مذکر) و ۷۷ دانشجوی مونث (۵۹/۳۱٪ از کل دانشجویان مونث) این عمل را نادرست می‌دانستند. آزمون نیکویی برازش (χ^2) با تصحیح یتس برای این تفاوت معنی‌دار بود (p: ۲/۶۲۶، ۴χ<۰/۰۵). در مورد نادرست دانستن همچنین ۳۵ نفر از دانشجویان سال اول (۳۹٪ نسبت به سایر پاسخ های خودشان) تقلب را عملی نادرست دانستند. این مقدار برای از دانشجویان سال دوم۳۶ نفر (۳۸٪) برای دانشجویان سال سوم ۳۶ نفر (۵۱٪) برای دانشجویان سال چهارم ۲۷ نفر (۳۲٪) و برای دانشجویان کارشناسی ارشد ۱۳ نفر (۴۴٪) بود. برای بررسی معنی‌داری این تفاوت‌هااز χ^2استفاده شد. نتایج اینآزمون حاکی از عدم تفاوت معنی‌دار نادرست دانستن تقلب در سنوات مختلف بود(p: ۲/۵۷، ۴χ>۰/۰۱).

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1402.18.1.16.3]

در بررسی مجموع تعداد محتواهای مبتنی بر تعهد گریزی اخلاقی در پاسخ‌های هر آزمودنی، میانگین ۰/۵۹۳ و انحراف معیار ۰/۶۳۷ و کجی و چولگی به ترتیب، ۰/۷۳۳ و ۰/۱۳۸ بدست آمد. با توجه به فاصله‌ای بودن این مجموع و دارا بودن توزیع بهنجار، تحلیل پراکنش چندگانه برای مقایسه بر اساس سنوات مختلف تحصیلی مورد استفاده قرار گرفت. نتایج نشانگر عدم معناداری تفاوت استفاده از سازوکارهای تعهد گریزی اخلاقی در سنوات مختلف تحصیلی (F:p ،۴۶۷/۱ > ۰/۰۵) بود. همچنین نتایج آزمون تی برای گروه‌های مستقل جهت مقایسه‌ی تفاوت‌ها در میزان تعهد گریزی اخلاقی دو جنس حاکی از عدم معنی‌داری تفاوت جنسیتی در میزان تعهد گریزی بود (p>۰/۰۵) (t:۱/۹۴). برای بررسی رابطه‌ی بین اقدام به تقلب و میزان استفاده از تعهد گریزی اخلاقی از ضریب همبستگی پیرسون میزان خودگزارش‌دهی اقدام به تقلب و تعداد موارد استفاده از تعهد گریزی اخلاقی استفاده شد. ضریب همبستگی (به شکل یک‌دامنه) معنی‌دار و مثبت بود (۰/۰۱ > p) (r : ۰/۳۹۶). همچنین ضرایب همبستگی دورشته‌ای نقطه‌ایروابط معنی‌داری را (با معنی‌داری یک‌دامنه) به شکل رابطه‌ی منفی بین نادرست دانستن و اقدام به تقلب(۰/۰۱ > p) (r:-۰/۳۸۵) و نادرست دانستن و میزان استفاده از تعهد گریزی اخلاقی (۰/۰۱ > p) (r : -۰/۵۲۹)نشان داد.

بحث

پژوهش حاضر نشان داد که میزان اقدام به تقلب در میان دانشجویان از توزیعی بهنجار برخوردار است. با کسر ۱۷/۲٪ دانشجویانی که هیچ وقت تقلب نمی‌کنند؛ می‌توان گفت ۸۲/۷٪ دانشجویان لااقل یک بار تقلب کرده‌اند. این درصد از عدد ۹۷٪ در پژوهشی دیگر بر برخی دانشجویان ایرانی (۱۸) کمتر است که شاید بتوان این تفاوت را به جوامع آماری متفاوت این دو تحقیق نسبت داد.با این همه این درصد همچنان درصدی قابل ملاحظه به شمار می‌رود.اینکه صرفا ۴۰/۹٪ از دانشجویان تقلب را عملی نادرست می‌دانند نشان می‌دهد برای درصد قابل ملاحظه‌ای از دانشجویان چرایی غیراخلاقی بودن تقلب و عواقب آن چندان درونی نشده است. بعنوان کوششی در تربیت اخلاقی، شاید لازم باشد در دروس اصلی اخلاقی و مذهبی و فعالیت‌های فوق‌برنامه زمینه‌سازی‌هایی برای راه‌اندازی بحث بین دانشجویان در مورد عواقب تقلب برای جامعه، در نظر گرفته شود تا بعد غیراخلاقی این رفتار مشخص‌تر شود. در این پژوهش همچنین مشخص شد که ۶۰/۱٪ دانشجویان از نوعی تعهد گریزی اخلاقی استفاده می‌کنند. این یافته همخوان با این تلقیِ مبتنی بر شواهد پژوهشی است که دانشجویان غالبا تقلب خود را به نوعی توجیه می‌کنند (۳۰)

روابط همبستگی در یافته‌های این پژوهش همخوان با تحقیقات قبلی (۱۵و ۳۱- ۳۵) و نظریه‌ی باندورا (۴-۶) نشان داد که افرادی با تعهد گریزی اخلاقی، بیشتر تقلب می‌کنند و نگرش مثبت‌تری نسبت به تقلب دارند. بعلاوه افرادی با نگرش منفی به تقلب کمتر تقلب می‌کنند. با عنایت به اینکه تعهد گریزی متغیری قابل دستکاری و کاهش است (۱۶) شاید بتوان انتظار داشت که با اعمال مداخلاتی جهت کاهش تعهد گریزی اخلاقی میزان تقلب نیز کاهش یابد. البته با توجه به اینکه از روابط همبستگی نمی‌توان با قطعیت تبیین علّی کرد (۳۷) این احتمال همچنان مطرح است که تعهد گریزی اخلاقی و نگرش‌های موافق با تقلب، صرفا بعد از ارتکاب به تقلب بروز می‌یابد. پیشنهاد می‌شود برای اطمینان از وجود رابطه‌ی علّی، پژوهشی با طرح آزمایشی برای کاهش تعهد گریزی اخلاقی انجام شود و تاثیر کاهش تعهد گریزی اخلاقی بر کاهش تقلب مورد بررسی واقع گردد.درچنین مداخلاتی جهت کاهش تعهد گریزی اخلاقی دانشجویان ایرانی درباره‌ی تقلب احتمالالازم است از لحاظ تمرکز، اولا بر تغییر توجیه اخلاقی، پس از آن بر تغییر برچسب زدن مدبرانه وسپس بر تغییر نسبت دادن سرزنش تاکید داشت؛ چرا که یافته‌های این پژوهش نشان دادند دانشجویان از این سازوکارها بیش از سایر سازوکارها برای استدلال درباره‌ی تقلب استفاده می‌کنند. تمرکز بیشتر دانشجویان بر توجیه اخلاقی تقلب، همخوان با پژوهشی بر دانشجویان مالزیایی (۳۴) و استفاده‌ی بیشتر از نسبت دادن سرزنش، تا اندازه‌ای همخوان با پژوهشی بر دانشجویان ایتالیایی بود (۳۲)

یافته‌ی دیگر این پژوهش این بود که برخلاف انتظارات ایجاد شده از تحقیقات گذشته در مورد تعهد گریزی اخلاقی(۴-۶ و ۱۲، ۱۳) و اقدام به تقلب (۲۷-۲۹) تفاوتی جنسیتی در مورد این متغیرها رویت نشد. این یافته البته همخوان با تحقیقی دیگر بر جامعه‌ی دانشجویان ایرانی(۲۵) بود. با این حال در مورد نگرش نسبت به تقلب همخوان با تحقیقات گذشته این تفاوت به شکل نگرش مثبت‌تر پسران درباره‌ی تقلب وجود داشت. تفاوت در یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های گذشته را شاید بتوان تا حدی به روش متفاوت این تحقیق، یعنی تحلیل‌محتوا و اصیل‌تر بودن پاسخ‌دهی بر اساس این روش (۳۷) نسبت به روش‌های عموما پرسشنامه‌ای تحقیقات قبلی نسبت داد. از سویی دیگر ناهمخوانی‌های مرتبط با تفاوت جنسیتی را شاید بتوان به تغییرات نسلی و کم رنگ‌تر شدن نقش آموزش‌ها و اجتماعی‌شدن‌های مبتنی بر جنسیت در نسل‌های جدیدتر نیز نسبت داد. بازنگری‌های مبتنی بر فرضیه‌ی شباهت‌های جنسیتی نشان می‌دهند که اندازه‌ی اثر تفاوت‌های جنسیتی در متغیرهای مختلف روانشناختی بسیار اندک است (۱۴). در واقع شاید بتوان این را گفت که هر چند بواسطه‌ی تفاوت‌های آموزش نقش‌های جنسیتی هنوز دختران دانشجو بیش از پسران دانشجو رفتار رقابت‌جویانه‌ی تقلب را نادرست می‌دانند؛ اما در عمل و بواسطه‌ی محرک‌های تحصیلی ادراک شده‌ی مشابه با پسران، به اندازه‌ی پسران تقلب می‌کنند و بعد از ارتکاب به تقلب به اندازه‌ی پسران از سازوکارهای تعهد گریزی اخلاقی استفاده می‌نمایند. بر این اساس شاید نیازی نباشد که در مداخلات تربیتی برای کاهش رفتار تقلب و تعهد گریزی اخلاقی، به این باور کلیشه‌ای متوسل شد که پسران بیش از دختران نیازمند مداخلات تربیتی برای جلوگیری از این رفتارها می‌باشند. یافته‌های دیگر تحقیق حاضر نشان دادند که میزان اقدام به تقلب، نادرست دانستن تقلب و تعهد گریزی اخلاقی، در پایه‌های مختلف

مقاله پژوهشی
فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال هجدهم، شماره ۱، ۱۴۰۲
[DOR: 20.1001.1.22517634.1402.18.1.16.3]
[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-18]

تحصیلی با هم تفاوتی ندارند. در مورد تقلب و نگرش نسبت بـه تقلـب، این یافتـه‌ها ناهمخوانی‌هـایی را بـا تحقیقـات گذشـته مبنـی بـر رشـد فزاینده‌ی تقلب در سنوات تحصیلی بالاتر (۲۲- ۲۴) دارد. بعلاوه با ایـن پیش‌فرض که احتمالا رفتار تقلب بعنوان جلوه‌ای از آموزش پنهان بـوده ودر محیط دانشگاه واز همسالان آموخته می‌شود(۲۱)، ناهمخوان اسـت. تحقیقات قبلی (۲۲-۲۴) موید افزایش تقلب در سنوات بالاتر در جوامـع غربی به انجام رسیده بود. جوامعی که احتمالا به لحاظ محیط یـادگیری در دانشگاه و مدرسه، با جامعه‌ی دانشجویان ایرانی تفاوت دارند.براساس یافته‌های پژوهش حاضر مبنی برشیوع بالای اقدام به تقلب یـا نگـرش مثبت به تقلب در همه‌ی پایه‌های تحصـیلی، شـاید بتـوان گفـت رفتـار تقلب قبل از دانشگاه و در محیط مدرسه فراگرفته شده و در دانشگاه بـه شکل با ثباتی ادامه یافته است.هر چند این تبیین از ضرورت مداخلـه در دانشگاه برای تقلیل تقلب و تعهد گریزی پس از آن را کم نمی کند؛ امـا در صورتی که تحقیقات بعدی افزایش اقدام یا نگرش مثبتبـه تقلـب در طول دوران مدرسه را تایید نمایند، ضرورت بررسـی و انجـام مداخلـه در مدارس برای پیشگیری از این مشکل، بیشتر نمایان می‌گردد.

نتیجه‌گیری

نظر به اهمیت رعایت اخلاقیات در جامعه‌ی پیچیده‌ی امروز، یافتـه‌های ایـن پـژوهش می‌توانـد زنـگ خطـری بـرای احتمـال درگیـری دانش‌آموختگـان و متخصصـین آینـده در رفتارهـای خـلاف اخـلاق و فسادهای اقتصادی و اداری باشد. شاید اگر نهاد دانشـگاه چـه در قالـب دروس رسمی یا فعالیت‌های فوق برنامه‌ی فرهنگی ومشاوره‌ای بکوشـد مداخله‌ها و آموزش‌هایی را برای آگاه و حساس شدن دانشجویان نسبت به سازوکارهای تعهد گریزی اخلاقی و رفتار تقلب ارائه نماید، بتوان بـه ارتقـا درسـتکاری و اخـلاق جامعـه امیـدوار شـد. پیشـنهاد می‌شـود در پژوهش‌های بعدی اثر بخشی چنین مداخله هـایی مـورد ارزیـابی واقـع شود.

ملاحظه‌های اخلاقی

نویسندگان این مقاله گواهی می‌نمایند که کلیه‌ی مسائل مرتبط با اخلاقیات پژوهش، اعم از رضایت مشارکت‌کنندگان، محرمانگی نتیجه‌ی فردی آن‌ها و همچنین اصالت داده‌ها،درستی نتایج و عدم سرقت ادبی در این پژوهش رعایت شد.

سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله برخود لازم می‌داننـد از کلیـه‌ی دانشـجویانی کـه بعنوان مشارکت‌کننده با این تحقیق همکاری کردند و همچنین از اساتید گروه زبان انگلیسی دانشگاه که برای یافتن معادل فارسی مناسبی برای متغیر اصلی ایـن پـژوهش، نویسـندگان را راهنمـایی نمودنـد؛ تشـکر و قدردانی نمایند.

واژه نامه

1. Moral psychology	روان‌شناسی اخلاق
2. Self-sanction	سرزنش خود
3. Mechanism	سازوکار
4. Moral disengagement	تعهد گریزی اخلاقی
5. Moral neutralization	خنثی‌سازی اخلاقی
6. Moral justification	توجیه‌اخلاقی
7. Euphemistic labeling	برچسب زدن مدبرانه
8. Advantageous comparison	مقایسه‌ی سودمند
9. Displaced responsibility	جابه‌جایی مسئولیت
10. Diffusion of responsibility	پخش مسئولیت
11. Disregard of consequence	بی‌اعتنایی به پیامد
12. Distorting of consequence	تحریف پیامد
13. Dehumanization	انسانیت‌زدایی
14. Attribution of blame	نسبت دادن سرزنش
15. Prosocial tendencies	گرایش‌های جامعه‌یار
16. Hidden curriculum	برنامه‌ی درسی پنهان

References

1. Azimpour A, Neasi A, Shehni-Yailagh M, Arshadi N, Beshlideh K. (2012). Designing and testing a model of important precedents of prosocial behavior in student of Shahid Chamran University. Journal of Psychological Achievements; 19(3): 15-44. (In Persian)
2. Plato (2019). The complete works of Plato. Translated by Lotfi MH, Kaviani MR. 1st ed. Tehran: Kharazmi Publication. (In Persian)
3. Bandura A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In: Kurtines W, Gewirtz GL, editors. Handbook of moral behavior and development: theory, research and applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum .
4. Bandura A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. Journal of Moral Education; 31(2):101-19.
5. Bandura A, Barbaranelli C, Caprara GV, Pastorelli C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. Journal of Personality and Social Psychology; 71(2): 364-74.
6. Bandura A. (1993). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and Social Psychology Review; 3(3): 193-209.
7. Ribeaud D, Eisner M. (2010). Is moral disengagement, neutralization techniques, and self-serving cognitive distortions the same? Developing a unified scale of moral neutralization of aggression. International Journal of Conflict and Violence; 4(2): 298-315 .
8. Moore C. (2015). Moral disengagement. Current Opinion in Psychology; 6: 199–204.
9. Gini G, Pozzoli T, Hymel S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1402.18.1.16.3]

dishonesty among high school and college students. Contemporary Educational Psychology; 27: 209-228 .
25. Sadeghi A, Ofoghi N, Banapour-Hammidy MH, Emami F. (2017). The survey of factors related to cheating among students of higher educational institutions city of Rasht. Strategic Research on Social Problems in Iran; 6(4): 35-52. (In Persian)
26. Newton PM. (2018). How common is commercial contract cheating in higher education and is it increasing? A Systematic Review. Frontiers in Education; 67(3): 1-18.
27. Whitley BE, Nelson AB, Jones CJ. (1999). Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. Sex Roles; 41: 657–680 .
28. Fattah A, Mameneh M, Sahraie Z, Seyd Mohammadkhani A, Sayar S, Vafi sani F, et al. (2019). Factors affecting students' cheating behaviors in schools and universities and applying the results in quality assessment: A narrative review. International Journal of Pediatrics; 7(12): 10643-650 .
29. Khamesan A, Amiri MA. (2011). The study of academic cheating among male and female students. Ethics in Science and Technology; 6(1): 53-61. (In Persian)
30. Stephens J, Young M, Calbrese T. (2007). Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating. Ethics & Behavior; 17: 233–254.
31. Jordan AE. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. Ethics & Behavior; 11(3): 233-247.
32. Farnese ML, Tramontano C, Fida R, Paciello M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter? Procedia-Social and Behavioral Sciences; 29: 356-365.
33. Lee SD, Kuncel NR, Gau J. (2020). Personality, attitude, and demographic correlates of academic dishonesty: A meta-analysis. Psychological Bulletin; 146(11): 1042–1058.
34. Yusliza MY, Saputra J, Fawehinmi O, Nik Mat NH, Mohamed M. (2020). The mediating role of justification on the relationship of subjective norms, perceived behavioral control and attitude on intention to cheat among students. Management Science Letters; 10(16): 3767–3776.
35. Rabbany Z. (2017). Effective factors on academic cheating with motivational approach: Testing a Causal Model. Journal of Psychology; 21(1): 23. (In Persian)
36. Omid-Moghaddam, Khamesan A, Ayati M. (2018). Identify the reasons for ignoring academic ethics and committing academic cheating. Journal of Ethics in Science and Technology; 13(2): 140-148. (In Persian)
meta-analytic review of links to aggressive behavior. Aggressive Behavior; 40: 56-68 .
10. Paciello M, Ballarotto G, Cerniglia L, Muratori P. (2020). Does the interplay of callous-unemotional traits and moral disengagement underpin disruptive behavior? A systematic review. Adolescent Health, Medicine and Therapeutics; 11: 9-20 .
11. Azimpour A, Abbasi M, Afrozpour S, Sabuki SA. (2015). Gender differences in some moral-related variables among the Iranian university students. 8th International Conference on Advances in Social Sciences (ICASS), Turkey, Istanbul.
12. Detert J, Trevin˜o LK, Sweitzer VL. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. Journal of Applied Psychology; 93(2): 374–91 .
13. De Caroli M, Sagone E. (2014). Mechanisms of moral disengagement: an analysis from early adolescence to youth. Social and Behavioral Sciences. 140: 312–317 .
14. Hyde JS. (2005). The Gender similarities hypothesis. American Psychologist; 6: 581–592.
15. Fida R, Tramontano C, Paciello M, Ghezzi V, Barbaranelli C. (2018). Understanding the interplay among regulatory self-efficacy, moral disengagement, and academic cheating behavior during vocational education: a three-wave study. Journal of Business Ethics; 153(3): 725-740 .
16. Stanger N, Backhouse SH. (2020). A multi study cross-sectional and experimental examination into the interactive effects of moral identity and moral disengagement on doping. Journal of Sport and Exercise Psychology; 42 (3):185–200.
17. Mansouri F, Hosseini Qomi M, Maslehati H. (2018). Social context of economic and administrative corruption. Biannual Journal of Social Problem of Iran; 9(1): 101-123. (In Persian)
18. Aliverdinia A, Janaly Zadeh H, Omrani Dhkhan S, (2016). A study on the role of social learning in academic cheating. Biannual Journal of Social Problem of Iran; 6(2): 71-103. (In Persian)
19. Hamdhaidari S, Agahi H, Papzan A. (2008). Higher education during the Islamic government of Iran (1979–2004). International Journal of Educational Development; 28(3): 231–245 .
20. Orón Semper JV, Blasco M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. Studies in Philosophy and Education; 37(5): 481–498.
21. Parnther C. (2020). Academic misconduct in higher education: A comprehensive review. Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies; 1(1): 25-45.
22. Anderman E, Griesinger T, Westerfield G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. Journal of Educational Psychology; 1: 84-93 .
23. Schab F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. Adolescence; 26: 839-847 .
24. Jensen L, Arnett J, Feldman S, Cauffman E. (2002). It's wrong but everybody does it: Academic

مقاله پژوهشی
فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال هجدهم، شماره ۱، ۱۴۰۲
[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.22517634.1402.18.1.16.3]

37. Sadipour E. (2016). Research methodology in psychology and education. 1st ed. Tehran: Doran Publication. (In Persian)
38. Azimpour A, Karimian N, Mohammadi N, Azarnioshan M, Rahmani R. (2020). Validation of the moral disengagement scale among some Iranian university students. Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Science; 14(4): 1-6
39. Pournaghi R, Khosravi M. (2020). Identifying and classifying students' academic misconducts (systematic review). Ethics in Science and Technology; 15(2) :3-14. (In Persian).
40. Royaei Z, Shokri O, Bagherian F, Sharifi M. (2017). Relationship between achievement goal orientations & academic cheating: The mediating role of academic moral disengagement. Ethics in Science and Technology; 12(1): 143-153. (In Persian).

[Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1402.18.1.16.3]

[DOR: 20.1001.1.22517634.1402.18.1.16.3] [Downloaded from www.ethicsjournal.ir on 2026-11-18]