

What Do University Professors Know About Research Misconduct? A Causal-Comparative Study

Azimeh Takrimi*¹, Reza Khojasteh Mehr²

Received: October, 18, 2025; Revised: December, 12, 2025

Accepted: December, 18, 2025; Published: June, 22, 2026

Abstract

Purpose: The main purpose of the present study was to examine and compare university professors' awareness of research misconduct.

Methodology: A descriptive causal-comparative design was employed. The study population consisted of all faculty members at Shahid Chamran University of Ahvaz. A sample of 275 assistant, associate, and full professors participated and completed the Research Misconduct Scale (RMS).

Findings: Results indicated that faculty members with training in research integrity performed considerably better in identifying research misconduct compared to their colleagues without such training. There was no significant difference between faculty members in various disciplines (Humanities and non-Humanities) in terms of their ability to identify research misconduct. Analyses also revealed that assistant and associate professors outperformed full professors in this regard.

Conclusion: The importance of institutionalizing training in research integrity within academic settings is emphasized. The lack of a significant difference among disciplines suggests that ethical awareness in research is more strongly influenced by experience and education than by disciplinary background. The findings further highlighted the greater sensitivity or more up-to-date awareness of assistant and associate professors toward research misconduct.

Value: This study examined and compared faculty members' ability to identify research misconduct. The use of a scenario-based instrument (RMS) enhanced the validity of the results and enabled a more realistic assessment of participants' knowledge of research misconduct.

Keywords: *Research misconduct, scientific honesty, academic integrity*

How to Cite:

Takrimi, A., & Khojasteh Mehr, R. (2026). What Do University Professors Know about Research Misconduct? A Causal-Comparative Study. *Journal of Knowledge-Research Studies*, 5 (2), 64-85.

Doi: <https://doi.org/10.22034/jkrs.2026.21050>

URL: https://jkrs.tabrizu.ac.ir/article_21050.html?lang=en

Article Type: Original Article

©The Author(s)

Publisher: University of Tabriz

E-ISSN: [2821-045X](#)

The paper is an open access and licensed under the Creative Commons CC BY NC license.



1. Assistant Professor, Department of English Language Teaching, Farhangian University, Ahvaz, Iran
(Corresponding Author) azimehtakrimi@cfu.ac.ir

2. Professor, Department of Counseling, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Extended Abstract

Introduction: With the remarkable growth of scientific publications in universities, increasing attention has been directed toward the integrity of research findings (Ataie-Ashtiani, 2017). Unethical practices such as data fabrication, plagiarism, and falsification are recognized as serious threats to research integrity, leading countries to identify related factors and devise preventive strategies. Among these factors is how university professors identify, evaluate, and judge instances of research misconduct.

Studies show that the ability to identify research misconduct varies among individuals and may be influenced by age, gender, academic seniority, publication pressure, and other personal or contextual variables (Gopalakrishna et al., 2022; De Vrieze, 2021; Fanelli et al., 2015). Other factors affecting this ability include prior education or training in research ethics, academic discipline, and academic rank. The importance of misconduct awareness among faculty members stems from their central role in guiding and evaluating scientific knowledge, as they serve as role models for students and young researchers. Thus, their ability to identify unethical practices not only helps prevent research misconduct but also promotes academic integrity, enhances the credibility of research findings, and strengthens public trust in research outcomes.

Purpose: The primary aim of this study was to assess and compare faculty members' ability to identify research misconduct. It aimed to compare two groups of university teachers: those who had received training in research integrity and those who had not. Additionally, the study aimed to compare faculty members of different academic ranks (assistant, associate, and full professors) and those from various disciplines—namely Humanities versus non-Humanities (including Basic Sciences, Engineering, Agriculture, and Veterinary Medicine)—in terms of their awareness of research misconduct.

Methodology: The present study employed a descriptive causal-comparative design to examine the faculty members' awareness of research misconduct. To this end, 607 faculty members at Shahid Chamran University of Ahvaz were asked to complete the Research Misconduct Scale (RMS), a 33-item researcher-developed instrument. Within four months, 275 faculty members completed the questionnaire. This scenario-based instrument assesses participants' awareness of various instances of research misconduct. The scenarios cover a wide range of unethical practices, including but not limited to plagiarism, data fabrication and falsification, contract cheating, duplicate publication, collusion in student assignments, and other forms of academic fraud. A distinctive feature of this tool is that, unlike conventional attitude-based measures, it simultaneously assesses respondents' knowledge and judgment regarding whether a given act constitutes misconduct. Responses are scored on a three-point scale: "Is misconduct" (2 points), "Is not misconduct" (0 points), and "No opinion" (1 point). A higher total score indicates a greater ability to detect research misconduct. The validity and reliability indices of the scale were confirmed prior to its use.

Findings: The mean and standard deviation of total scores for identifying research misconduct were as follows: faculty with prior training in research misconduct ($M = 49.15$, $SD = 7.37$); faculty without prior training ($M = 46.49$, $SD = 8.79$); faculty in Humanities ($M = 49.49$, $SD = 7.51$); faculty in non-Humanities (Basic



Journal of
Knowledge-
Research Studies
(JKRS)

Vol 5

Issue 2

Serial Number 16

Sciences, Engineering, Agriculture, and Veterinary Medicine) ($M = 47.98$, $SD = 7.99$); assistant professors ($M = 49.01$, $SD = 7.79$); associate professors ($M = 49.34$, $SD = 7.14$); and full professors ($M = 45.75$, $SD = 8.63$).

As shown in Table 1, the Mann–Whitney U test revealed a significant difference between faculty members who had received training in research misconduct during their studies or professional careers and those who had not. Faculty with prior training performed significantly better in identifying research misconduct. However, no significant difference was observed between Humanities and non-Humanities faculty members regarding their awareness of research misconduct. Results further indicated that assistant and associate professors outperformed full professors in detecting research misconduct, while no significant difference was found between assistant and associate professors.

Table 1. Results of the Mann–Whitney and Wilcoxon Tests for Comparing Group Performance in Detecting Research Misconduct

Variable	Research Groups Compared	Mann–Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Identification of research misconduct	Trained vs. Untrained	6523	9683	-2.04	0.04
	Humanities vs. Non-Humanities	6746	27047	-1.18	0.23
	Assistant Prof. vs. Associate Prof.	5444	12584	-0.33	0.73
	Assistant Prof. vs. Full Prof.	2944	4897	-2.22	0.02
	Associate Prof. vs. Full Prof.	2189	4142	-2.62	0.009

Conclusion: This study aimed to assess and compare faculty members' awareness of research misconduct. Faculty with prior training on research misconduct performed significantly better in identifying misconduct scenarios than those who had not, which aligns with previous authors' emphasis on the importance of training in reducing research misconduct (Rodrigues et al., 2023; Marusic et al., 2016). A possible explanation is that training in research integrity increases individuals' awareness of various forms of misconduct and strengthens their sensitivity to fraudulent cases.

Analyses also indicated no significant difference between faculty members in Humanities and non-Humanities in detecting research misconduct. This finding contrasts with Gopalakrishna et al.'s (2022) report of a higher prevalence of questionable research practices (QRPs) among medical sciences faculty compared with other disciplines, and with Xie et al.'s (2021) finding of disciplinary differences in research ethics awareness. University professors in Humanities were expected to demonstrate stronger detection skills due to their frequent engagement with texts and citations (Gopalakrishna et al., 2022). However, the results of the current study suggest that overall exposure to research misconduct is relatively similar across disciplines. This lack of difference may also be attributed to unified institutional policies and ethical guidelines applied across Iranian universities, which may have balanced awareness among faculty members.

Another key finding was that assistant and associate professors performed significantly better than full professors in identifying research misconduct. This difference may stem from the more up-to-date knowledge of early- and mid-career faculty, who are likely more familiar with contemporary discussions and training in research integrity. In contrast, senior professors may be less exposed to recent



Journal of
Knowledge-
Research Studies
(JKRS)

Vol 5

Issue 2

Serial Number 16

developments in research integrity, possibly due to their greater involvement in administrative, supervisory, or large-scale research responsibilities.

However, this study faced certain limitations. The findings are based on data from Shahid Chamran University of Ahvaz and may not be generalizable to other universities or research institutions. Conducting studies at a national level would provide a broader understanding of the state of research misconduct awareness among university faculty. Moreover, this study focused solely on identifying research misconduct and did not examine the factors contributing to it. Future research should explore variables such as publication pressure, familiarity with ethical guidelines, attitudes toward research integrity, and oversight mechanisms. Qualitative investigations, including in-depth interviews with individuals involved in misconduct, could yield richer insights into prevention procedures and corrective mechanisms.

Value: This study contributes to the literature on academic integrity by adopting a comparative approach to analyze faculty members' ability to detect research misconduct. The use of a scenario-based instrument (RMS) enhances the validity of the findings by providing a more realistic and context-sensitive measure of ethical awareness and judgment.

References:

- Ahmadi, A. (2014). Plagiarism in the academic context: A study of Iranian EFL learners. *Research Ethics*, 10(3), 151–168. <https://doi.org/10.1177/1747016113488859>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Amiri, M. M., Khamesan, A., & Ayati, M. (2012). Honor Codes in Higher Education Academic: A Comparative Study of Selected British, American and Iranian Universities [Research]. *Ethics in Science and Technology*, 6(4), 18-31. <http://ethicsjournal.ir/article-1-746-en.html> [In Persian]
- Anderson, M. S., Horn, A. S., Risbey, K. R., Ronning, E. A., De Vries, R., & Martinson, B. C. (2007). What do mentoring and training in the responsible conduct of research have to do with scientists' misbehavior? Findings from a national survey of NIH-funded scientists. *Academic Medicine*, 82(9), 853–860. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31812f764c>
- Ataie-Ashtiani, B. (2018). World map of scientific misconduct. *Science and Engineering Ethics*, 24(5), 1653–1656. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9939-6>
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., Saddiqui, S., & van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: A survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1837–1856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788>
- Crisp, G. T. (2007). Staff attitudes to dealing with plagiarism issues: Perspectives from one Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 3(1), 3–15. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v3i1.130>
- Curtis, G. J., & Popal, R. (2011). An examination of factors related to plagiarism and a five-year follow-up of plagiarism at an Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 30–42. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v7i1.742>
- Dakhesh, S., Khademizadeh, S., Farajpahlou, A., & Farhadirad, H. (2024). Measuring the level of compliance with the publication ethics standards: Analysis of retracted publications of Iranian researchers affiliated with the MSRT. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 19(1), 72–81. <https://doi.org/10.22034/ethicsjournal.19.1.72> [In Persian]



Journal of
Knowledge-
Research Studies
(JKRS)

Vol 5

Issue 2

Serial Number 16

- de Jager, K., & Brown, C. (2010). The tangled web: Investigating academics' views of plagiarism at the University of Cape Town. *Studies in Higher Education*, 35(5), 513–528. <https://doi.org/10.1080/03075070903222641>
- de Vrieze, J. (2021). Large survey finds questionable research practices are common. *Science*, 373(6552), 265. <https://doi.org/10.1126/science.373.6552.265>
- DiPietro, M. (2010). 14: Theoretical frameworks for academic dishonesty: A comparative review. *To Improve the Academy*, 28(1), 250–262. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2010.tb00606.x>
- Fanelli, D., Costas, R., & Larivière, V. (2015). Misconduct policies, academic culture and career stage, not gender or pressures to publish, affect scientific integrity. *PLOS ONE*, 10(6), Article e0127556. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127556>
- Godecharle, S., Nemery, B., & Dierickx, K. (2013). Integrity training: Conflicting practices. *Science*, 340(6139), 1403. <https://doi.org/10.1126/science.340.6139.1403-b>
- Gopalakrishna, G., ter Riet, G., Vink, G., Stoop, I., Wicherts, J. M., & Bouter, L. M. (2022). Prevalence of questionable research practices, research misconduct and their potential explanatory factors: A survey among academic researchers in The Netherlands. *PLOS ONE*, 17(2), Article e0263023. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263023>
- Gottardello, D., & Karabag, S. F. (2022). Ideal and actual roles of university professors in academic integrity management: A comparative study. *Studies in Higher Education*, 47(3), 526–544. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767051>
- Howard, S. J., Ehrich, J. F., & Walton, R. (2014). Measuring students' perceptions of plagiarism: Modification and Rasch validation of a plagiarism attitude scale. *Journal of Applied Measurement*, 15(4), 372–393. <https://psycnet.apa.org/record/2014-42954-004>
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage Books. https://www.google.com/books/edition/Millennials_Rising/To_Eu9HCNqIC?hl=en
- Kornfeld, D. S. (2013). Integrity training: Misconduct's source. *Science*, 340(6139), 1403–1404. <https://doi.org/10.1126/science.340.6139.1403-c>
- Lacetera, N., & Zirulia, L. (2011). The economics of scientific misconduct. *The Journal of Law, Economics, & Organization*, 27(3), 568–603. <https://doi.org/10.1093/jleo/ewp031>
- Langerudi, S. M., & Chamazcoti, F. A. (2022). A survey of retracted articles from three OIC member countries (Iran, Turkey, & Egypt) in the Web of Science (WoS). *International Journal of Information Science and Management*, 20(1), 289–310. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20088302.2022.20.1.16.9>
- Maggio, L., Dong, T., Driessen, E., & Artino, A. R., Jr. (2019). Factors associated with scientific misconduct and questionable research practices in health professions education. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 74–82. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0501-x>
- Mahmud, S., Bretag, T., & Foltýnek, T. (2019). Students' perceptions of plagiarism policy in higher education: A comparison of the United Kingdom, Czechia, Poland, and Romania. *Journal of Academic Ethics*, 17(2), 271–289. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9319-0>
- Marusic, A., Wager, E., Utrobicic, A., Rothstein, H. R., & Sambunjak, D. (2016). Interventions to prevent misconduct and promote integrity in research and publication. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2016(4), Article MR000038. <https://doi.org/10.1002/14651858.mr000038.pub2>
- Maxwell, A. J., Curtis, G. J., & Vardanega, L. (2008). Does culture influence understanding and perceived seriousness of plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 4(2), 25–40. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v4i2.412>
- Nushi, M. (2018). Exploring plagiarism policy statements on Iranian university and higher education institute websites. *Journal of Management and Planning in*



**Journal of
Knowledge-
Research Studies
(JKRS)**

Vol 5

Issue 2

Serial Number 16



- Educational Systems*, 11(2), 51–76. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98466.html [In Persian]
- Nushi, M., & Firoozkahi, A. H. (2017). Plagiarism policies in Iranian university TEFL teachers' syllabuses: An exploratory study. *International Journal for Educational Integrity*, 13, Article 12. <https://doi.org/10.1007/s40979-017-0023-4>
- Pecorari, D., & Shaw, P. (2012). Types of student intertextuality and faculty attitudes. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 149–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.006>
- Pournaghi, R., & Khosravi, M. (2022). The relationship between knowledge, ethical perceptions and students plagiarism. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 17(1), 92–95. <https://ethicsjournal.ir/article-1-2584-fa.html> [In Persian]
- Rashidi, N., Rahimi, M., & Dehghan, F. (2016). Perspectives of L2 graduate students and their professors about students' academic writing practices: Patchwriting or plagiarism? *English Language Teaching*, 3(1), 95–110. https://www.researchgate.net/publication/353346353_Perspectives_of_L2_graduate_students_and_their_professors_about_students'_academic_writing_practices_Patch_writing_or_plagiarism
- Rodrigues, F., Gupta, P., Khan, A. P., Chatterjee, T., Sandhu, N. K., & Gupta, L. (2023). The cultural context of plagiarism and research misconduct in the Asian region. *Journal of Korean Medical Science*, 38(12), Article e88. <https://doi.org/10.3346/jkms.2023.38.e88>
- Secretariat of the Ministry Working Group on Research Ethics, Deputy of Research and Technology, Ministry of Health and Medical Education. (2022). *Collection of laws, guidelines and guides on ethics in Iranian biomedical research*. Academic Jihad Publishing Organization. <https://ethics.acecr.ac.ir/UploadedFiles/gFiles/BOOK-Ethics-1401.pdf> [In Persian]
- 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. <https://doi.org/10.22059/jlib.2022.331852.1571> [In Persian]
- Stone, R. (2016). In Iran, a shady market for papers flourishes. *Science*, 353(6305), 1197. <https://doi.org/10.1126/science.353.6305.1197>
- Takrimi, A., & Eaton, S. E. (2021). Exploring Rogeting: Implications for academic integrity. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 4(1), 110–117. <https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v4i1.69770>
- Takrimi, A., Khojasteh Mehr, R., & Eaton, S. E. (2023). Contract cheating in Iran: An overview of key issues and a call to action. *Journal of Academic Ethics*, 21(2), 323–341. <https://doi.org/10.1007/s10805-022-09458-0>
- UNESCO. (2015). *UNESCO science report: Towards 2030 – Executive summary*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407>
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235–274. <https://doi.org/10.1023/A:1018724900565>
- Wilhoit, S. (1994). Helping students avoid plagiarism. *College Teaching*, 42(4), 161–164. <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926849>
- Xie, Y., Wang, K., & Kong, Y. (2021). Prevalence of research misconduct and questionable research practices: A systematic review and meta-analysis. *Science and Engineering Ethics*, 27(4), Article 41. <https://doi.org/10.1007/s11948-021-00314-9>
- Zafarghandi, A. M., Khoshroo, F., & Barkat, B. (2012). An investigation of Iranian EFL masters students' perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2), 69–85. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v8i2.811>

اساتید دانشگاه از بدرفتاری های پژوهشی چه می دانند؟ یک مطالعه علی - مقایسه ای

عظیمه تکریمی^{۱*}، رضا خجسته مهر^۲

^۱ استادیار، گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، اهواز azimehtakrimi@cfu.ac.ir

^۲ استاد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

تاریخ بازنگری: ۲۱ آذر ۱۴۰۴

تاریخ دریافت: ۲۶ مهر

تاریخ انتشار: ۱ تیر ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۲۷ دی آذر

چکیده

هدف: یکی از مشکلات مهمی که امروزه اعتبار علمی دانشگاه ها و نیز اعتبار یافته های پژوهشی را خدشه دار کرده است شیوع بدرفتاری های پژوهشی است. شناخت اساتید از تعاریف و مصادیق این بدرفتاری ها گام مهمی در جهت کاهش این بدرفتاری ها و افزایش درستکاری علمی در مؤسسات است. هدف اصلی پژوهش حاضر ارزیابی و مقایسه تشخیص بدرفتاری های پژوهشی در میان اعضاء هیئت علمی بود.

روش شناسی: برای نیل به این هدف از طرح توصیفی از نوع علی - مقایسه ای استفاده شد. جامعه پژوهش حاضر اعضاء هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز بودند. نمونه ای متشکل از ۲۷۵ نفر به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت نموده و مقیاس بدرفتاری های پژوهشی (RMS) را تکمیل کردند.

یافته ها: نتایج نشان داد اعضاء هیئت علمی که به طریقی در دوره تحصیل یا خدمت خود آموزش هایی در زمینه بدرفتاری های پژوهشی دریافت کرده اند در مقایسه با همکاران خود که چنین آموزش هایی نداشته اند، عملکرد قوی تری در تشخیص بدرفتاری های پژوهشی دارند. به علاوه، مشخص شد از لحاظ تشخیص بدرفتاری های پژوهشی بین اعضاء هیئت علمی رشته های علوم انسانی و غیر علوم انسانی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین نشان داده شد اعضاء هیئت علمی با مرتبه استادیار و دانشیار در مقایسه با اعضاء هیئت علمی با مرتبه استاد به طور معناداری عملکرد قوی تری در تشخیص بدرفتاری پژوهشی دارند.

نتایج: یافته اول پژوهش بیانگر اهمیت نهادینه سازی آموزش های اخلاقی و استمرار آن ها است. نبود تفاوت معنادار میان رشته های مختلف حاکی از آن است که آگاهی از مصادیق بدرفتاری در پژوهش، بیش از آن که وابسته به زمینه تخصصی باشد، تحت تأثیر تجربه و آموزش قرار دارد. آخرین یافته نیز توان نشان دهنده حساسیت بیشتر استادیاران و دانشیاران نسبت به اصول اخلاقی با بروز تر بودن آن ها در مواجهه با مسائل نوظهور پژوهشی باشد.

اصالت و ارزش: این مطالعه با رویکرد مقایسه ای، به تحلیل توان تشخیص بدرفتاری های پژوهشی در بین اعضاء هیئت علمی پرداخته است. استفاده از ابزار سناریو محور (RMS) نیز به اعتبار نتایج افزوده و امکان سنجش واقعی تر ادراک اخلاقی را فراهم کرده است.

کلیدواژه ها: بدرفتاری های پژوهشی، صداقت علمی، درستکاری پژوهشی

چگونه به این مقاله استناد کنیم؟

تکریمی، عظیمه و خجسته مهر، رضا. (۱۴۰۵). اساتید دانشگاه از بدرفتاری های پژوهشی چه می دانند؟ یک مطالعه علی -

مقایسه ای. نشریه مطالعات دانش پژوهی، ۵ (۲): ۸۵-۶۴.

Doi: <https://doi.org/10.22034/jkrs.2026.21050>

URL: https://jkrs.tabrizu.ac.ir/article_21050.html

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

شاپا الکترونیکی: 2821-045X

ناشر: دانشگاه تبریز

© نویسندگان



این مقاله به صورت دسترسی باز و با لایسنس CC BY NC کپی ترو کامانز قابل استفاده است.

با رشد چشمگیر تولیدات علمی در دانشگاه‌ها، توجه به کیفیت و سلامت پژوهش‌ها بیش‌ازپیش اهمیت یافته است (عطایی آشتیانی^۱، ۲۰۱۷). در این میان، بدرفتاری‌های پژوهشی به‌عنوان رفتارهایی که اصول درستکاری علمی را نقض می‌کنند، یکی از جدی‌ترین تهدیدها برای اعتبار علمی مؤسسات و پژوهشگران محسوب می‌شوند (راهنمای نشر ای پی ای^۲، ۲۰۲۰). رفتارهایی مانند جعل داده^۳ (ساختن داده‌ها، نتایج یا مشاهداتی که در واقعیت وجود نداشته‌اند)، سرقت علمی^۴ (استفاده از متون، واژگان یا ایده دیگران بدون ارجاع دهی مناسب)، و تحریف داده^۵ (دست‌کاری ابزار، مواد، یا فرایندها، یا مخدوش کردن تصاویر، جداول، و نمودارها به گونه‌ای که نتایج تحقیق به‌درستی در گزارش منعکس نشوند) در زمره مهم‌ترین و شایع‌ترین بدرفتاری‌های علمی به شمار می‌آیند. باین‌حال، پژوهش‌های جدید (فنلی^۶ و همکاران، ۲۰۱۵؛ گوپالاکریشنا^۷ و همکاران، ۲۰۲۲) نشان داده‌اند که بدرفتاری‌های پژوهشی صرفاً به جعل و تحریف داده و سرقت علمی محدود نمی‌شوند، بلکه ابعاد پیچیده‌تری دارند و فعالیت‌هایی مانند «سایه نویسی»^۸ (که فردی متنی را برای شخص دیگری می‌نویسد بدون آنکه ادعای مالکیت فکری یا نویسندگی آن را داشته باشد)، سرقت علمی از خود^۹ (استفاده مجدد از کار علمی چاپ‌شده خود به گونه‌ای که گویی کاری جدید است)، معامله آثار علمی^{۱۰} (از قبیل مقاله، پایان‌نامه، کتاب)، چاپ تکراری^{۱۱} داده‌ها، دست‌کاری فرایند داوری^{۱۲}، و رفتارهای نادرست^{۱۳} دیگر را نیز در بر می‌گیرند. تلاش برای پیشگیری از چنین بدرفتاری‌هایی کشورها را بر آن داشته تا به شناسایی عوامل مرتبط با این پدیده پرداخته و به دنبال راه‌حل‌های مناسبی برای پیش‌بینی و کاهش آن‌ها باشند.

یکی از این عوامل که به کاهش بدرفتاری‌ها در سطح دانشگاه‌ها کمک می‌کند شناخت اساتید از مصادیق و ابعاد بدرفتاری‌های علمی و پژوهشی است (پورنقی و خسروی، ۱۳۹۹)، زیرا هر کدام از این بدرفتاری‌ها می‌تواند به تضعیف اعتماد عمومی به علم، هدر رفت منابع پژوهشی و کاهش اعتبار دانشگاه‌ها بینجامد. اهمیت تشخیص این بدرفتاری‌ها در میان اعضای هیئت علمی (گادشارل و همکاران، ۲۰۱۳) از آنجا ناشی می‌شود که آنان نقش محوری در هدایت، تولید و ارزیابی دانش علمی دارند و الگوی رفتاری پژوهشگران جوان محسوب می‌شوند. از طرفی، توانایی اساتید در شناسایی و تمایز سطوح مختلف بدرفتاری‌ها نه تنها از بروز تخلفات جلوگیری می‌کند، بلکه به



1. Ataie Ashtiani
2. Publication Manual of the American Psychological Association (APA)
3. fabrication
4. Plagiarism
5. falsification
6. Fanelli
7. Gopalakrishna
8. Ghost writing
9. Self-plagiarism
10. Contract cheating
11. Duplicate publication
12. Peer Review Manipulation
13. Questionable Research Practices (QRPs)



ارتقای سلامت علمی و اعتبار دانشگاه‌ها نیز می‌افزاید. این ضرورت در شرایطی دوچندان می‌شود که باوجود رشد چشمگیر در تولیدات علمی و افزایش تعداد مقالات منتشرشده در مجلات بین‌المللی (یونسکو، ۲۰۱۵؛ استون، ۲۰۱۶)، ایران از نظر آموزش، سیاست‌گذاری و نظام گزارش‌دهی تخلفات علمی نسبت به بسیاری از کشورها عقب است (کریمی و همکاران، ۲۰۲۲). متأسفانه، گزارش‌های متعدد از شیوع سرقت علمی و سایر تخلفات پژوهشی در دانشگاه‌های کشور (نوشی، ۱۳۹۷؛ نوشی و فیروزکوهی، ۲۰۱۷) نشان‌دهنده خلأ جدی در تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی و آموزش در جهت درستکاری علمی است، لذا ارزیابی شناخت و حساسیت اساتید از انواع و مصادیق بدرفتاری علمی اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند و ارتقای آن گامی مؤثر در طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند، تدوین سیاست‌های پیشگیرانه، و ارتقای فرهنگ پژوهش‌گری مسئولانه در دانشگاه‌های کشور است.

این در حالی است که غالب مطالعات بدرفتاری‌های علمی و پژوهشی تاکنون در میان جمعیت‌های دانشجویی انجام شده است (برتنگ و همکاران، ۲۰۱۹) و مطالعه این پدیده در میان اساتید دانشگاه کمتر به چشم می‌خورد (به جز موارد اندکی مانند گوتاردلو^۲ و کاراباگ^۳، ۲۰۲۰؛ دویاگر^۴ و براون^۵، ۲۰۱۰؛ فنلی و همکاران، ۲۰۱۵؛ و برخی انتشارات مجله ساینس که دو مقاله مختصر را به اهمیت شناخت اساتید از بدرفتاری‌های علمی و آموزش اساتید در این رابطه اختصاص داده است: کورنفلد، ۲۰۱۳ و گادشارل و همکاران، ۲۰۱۳). با توجه به اینکه اساتید دانشگاه نه تنها در جایگاه تولیدکنندگان دانش، بلکه در مقام داوران، ناظران و الگوهای اخلاقی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری فرهنگ درستکاری علمی دارند، مطالعاتی که به بررسی شناخت اساتید از بدرفتاری‌های علمی اختصاص دارند اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کنند.

پژوهش حاضر باهدف بررسی و مقایسه توان تشخیص بدرفتاری پژوهشی در میان اعضای هیئت علمی انجام گرفته است. در این راستا، گروه‌هایی که در زمینه اخلاق پژوهشی آموزش‌هایی را دریافت کرده بودند و افرادی که چنین آموزش‌هایی نداشتند مقایسه شدند. همچنین تفاوت میان رشته‌های تحصیلی (علوم انسانی در برابر غیرانسانی) و مراتب دانشگاهی (استادیار، دانشیار، استاد) در توانایی تشخیص این رفتارها مورد بررسی قرار گرفت. برای دستیابی به این هدف، از ابزار سناریو محور مبتنی بر موقعیت‌های واقعی پژوهش استفاده شد تا تشخیص اخلاقی شرکت‌کنندگان به شکلی نزدیک‌تر به موقعیت‌های واقعی سنجیده شود. به‌طور مشخص، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سه سؤال زیر است:

۱. تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی در میان اعضای هیئت علمی چگونه است و آیا توان تشخیص اساتید با توجه به سابقه دریافت آموزش‌های مرتبط با درستکاری علمی متفاوت است؟



۲. آیا میان تشخیص اساتید گروه‌های آموزشی مختلف از بدرفتاری‌های علمی و پژوهشی تفاوت وجود دارد؟

۳. آیا میان تشخیص اساتید دارای مراتب علمی مختلف از بدرفتاری‌های علمی و پژوهشی تفاوت وجود دارد؟

نتایج این پژوهش می‌تواند اطلاعات ارزشمندی درباره میزان آگاهی، حساسیت اخلاقی، قضاوت و تشخیص اعضای هیئت علمی در مواجهه با مصادیق بدرفتاری علمی ارائه کند و زمینه‌ساز طراحی مداخلات آموزشی هدفمند و سیاست‌های پیشگیرانه در دانشگاه‌های کشور باشد.

۲-پیشینه پژوهش

مطالعات نشان می‌دهند که شناخت بدرفتاری‌های علمی و پژوهشی در میان پژوهشگران یکسان نیست و ممکن است تحت تأثیر عواملی چون سن، جنسیت، تازه کار بودن یا نبودن، فشار انتشار، نگرش اساتید به بدرفتاری‌های علمی و موارد دیگر قرار گیرد (گوپالاکریشنا و همکاران، ۲۰۲۲؛ دوریز^۱، ۲۰۲۱؛ فنلی و همکاران، ۲۰۱۵؛ پکوراری^۲ و شا^۳، ۲۰۱۲). از طرفی، هنوز با یافته‌های تجربی تأیید نشده است که استادان نقش خود را در مورد صداقت علمی چگونه تصوری کنند یا در این رابطه چگونه عمل می‌کنند (گوتاردلو و کاراباگ^۴، ۲۰۲۰). لذا، برخی از نظریه‌هایی که برای درک و کنترل بدرفتاری‌های علمی مطرح شده‌اند به‌اختصار در اینجا معرفی می‌شوند.

۲-۱-نظریه‌های مرتبط با بدرفتاری‌های پژوهشی

ادبیات مربوط به بدرفتاری‌های پژوهشی عموماً تحت تأثیر نظریه‌های جرم‌شناسی بوده است (دی پیتر^۵، ۲۰۱۰) که هرچند در توضیح و تبیین برخی جنبه‌های بدرفتاری‌ها در محیط‌های آکادمیک مفید بوده و هر یک از زاویه‌ای خاص به تبیین علل و سازوکارهای شکل‌گیری تقلب و بدرفتاری علمی پرداخته‌اند، در رویکرد خود به تخلفاتی که در این محیط‌ها به وقوع می‌پیوندد و نگاه به مرتکبین این بدرفتاری‌ها به‌عنوان مجرم و بزه‌کار همواره با چالش همراه بوده‌اند.

دی‌پیتر^۵ (۲۰۱۰) پنج نظریه کلیدی را بازتعریف کرده است که در حوزه روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و اخلاق علمی مطرح شده‌اند و مبنای بسیاری از پژوهش‌های بدرفتاری‌های علمی قرار گرفته‌اند: نظریه بازدارندگی^۶ که تقلب و فریب را تابعی از شدت عواقب آن می‌داند و نشان می‌دهد برای محدود کردن رفتارهای غیراخلاقی باید عواقبی تعریف شود که به‌اندازه‌ای شدید باشند که افراد را از ارتکاب رفتار نادرست بازدارند؛ نظریه انتخاب عقلانی^۷ که فرض می‌کند بدرفتاری‌های علمی نتیجه تصمیم‌های آگاهانه و سنجیده‌ای است که افراد پیش از ارتکاب تقلب انجام می‌دهند، مزایا و

1. De Vrieze
2. Pecorar
3. Shaw
4. DiPietro
5. Deterrence Theory
6. Rational Choice Theory



معایب رفتار را می‌سنجند و سپس بر اساس تحلیل هزینه‌ها و دستاوردهای احتمالی، تصمیم نهایی را می‌گیرند؛ نظریه رفتار برنامه‌ریزی شده^۱ که عدم صداقت علمی را نتیجه فرصت و قصد انجام آن می‌داند و توصیه می‌کند که پیشگیری بر تغییر نیت و کنترل موقعیت‌ها متمرکز شود؛ نظریه اخلاق موقعیتی^۲ که نشان می‌دهد افراد در شرایط خاص و غیرعادی، ممکن است تصمیماتی بگیرند که خارج از چارچوب‌های معمول اخلاقی آن‌هاست (مثلاً، کمک به دوستی در امتحان ممکن است از نظر اخلاقی موجه جلوه کند، اگر پیامدهای عدم کمک شدید باشند)؛ نظریه خنثی‌سازی^۳ که نشان می‌دهد افراد قادرند اعمال خلاف اخلاق انجام بدهند بدون اینکه به خودپنداره خود آسیب بزنند چراکه با استفاده از توجیهات روان‌شناختی، رفتارهای غیراخلاقی را برای خود خنثی و قابل قبول جلوه می‌دهند.

علاوه بر نظریه‌های فوق، مدل‌های نوینی نیز برای تبیین رفتارهای غیرصادقانه علمی مطرح شده‌اند. ویلهویت^۴ (۱۹۹۴) تقلب را ناشی از سردرگمی مرتکبین نسبت به انتظارات و سیاست‌های مبهم آموزشی می‌داند و بر ضرورت تعریف روشن مفاهیم و پیامدهای سرقت علمی توسط اساتید تأکید می‌کند. همچنین، وایتلی^۵ (۱۹۹۸) این رفتار را کنشی آموخته‌شده در محیط‌های فاقد آموزش اخلاقی و عاری از پیامدهای روشن می‌داند. از دیدگاه هاو و استراس^۶ (۲۰۰۰)، تقلب راهبردی مقابله‌ای در برابر فشارهای تحصیلی، اقتصادی و اجتماعی است. این مدل‌ها بر رویکردی همه‌جانبه نگر برای مقابله با بدرفتاری‌های علمی و اصلاح ساختارهای آموزشی، فرهنگی و انگیزشی در دانشگاه‌ها تأکید دارند.

۲-۲- مطالعات مربوط به پیش‌بین‌های شناخت اساتید از بدرفتاری‌های علمی و پژوهشی

۲-۲-۱- نقش فرهنگ و آموزش

مطالعات بین‌المللی متعددی به بررسی عوامل مؤثر بر شناخت، نگرش و رفتار اساتید دانشگاه نسبت به بدرفتاری‌های علمی اختصاص یافته‌اند. طبق نتایج، درک اساتید از مفهوم صداقت علمی و مسئولیت آنان در پیشگیری از تخلفات پژوهشی، شدیداً متأثر از فرهنگ و آموزش‌های اخلاق پژوهش است. در مطالعه‌ای گوتاردلو و کاراباگ^۷ (۲۰۲۰)، باورهای ۸۲ استاد دانشگاه را در خصوص نقششان در آموزش و پیشگیری از بدرفتاری‌های علمی در شش کشور با فرهنگ‌های مختلف (اسپانیا، ایتالیا، سوئد، ایرلند، هند و آفریقای جنوبی) بررسی کرده‌اند. غالب این اساتید تصور می‌کردند که هم آموزش و هم حمایت عملی از جانب استادان بهترین راه مقابله و پیشگیری از بدرفتاری‌ها در میان دانشجویان است. از یافته‌های مهم این مطالعه این بود که تفاوت‌های فرهنگی

1. Planned Behavior Theory
2. Situational Ethics
3. Neutralization Theory
4. Wilhoit
5. Whitley
6. Howe & Strauss
7. Gottardello & Karabag



نقش تعیین کننده‌ای در نگرش استادان نسبت به مسئولیت اخلاقی‌شان دارند. بر این اساس، استادان در فرهنگ‌های فردگرا و با فاصله قدرت کم (مانند سوئد و ایرلند) خود را الگو و راهبر اخلاق پژوهش می‌دانستند، درحالی‌که در فرهنگ‌های جمع‌گرا یا اقتدارمحور (مانند هند و اسپانیا) بیشتر مسئولیت را متوجه نهادهای بالادستی می‌دانستند. از منظر جنسیت نیز، اساتیدی که از جوامعی آمده بودند که زن گرا تلقی می‌شوند (مانند سوئدی‌ها) نسبت به افرادی که در جوامع مردگرا زندگی می‌کردند (مانند هند، آفریقای جنوبی، و حتی ایرلند و ایتالیا) گرایش بیشتری به آموزش پیشگیرانه و رویکرد حمایتی در برخورد با دانشجویان داشتند و از طرفی نسبت به حفظ اصول درستکاری علمی سختگیرتر و به آن اصول پایبندتر بودند. در جوامع مردگرا (طبق نظریه هافستد^۱، ۱۹۸۰)، به نقل از گوتاردلو کاراباگک، (۲۰۲۰) اساتید جاه‌طلبی را تشویق می‌کنند و رفتارهای غیر صادقانه و نادرست را بیشتر تحمل می‌کنند، در مورد تخلفات علمی آسان‌گیرتر هستند و کمتر در جهت نهادینه کردن صداقت علمی گام بر می‌دارند. در هر حال، بیشتر استادان این مطالعه معتقد بودند که نقش آنان فقط تدریس محتوای درسی نیست بلکه باید به آموزش ارزش‌های اخلاقی و هشدار درباره تقلب، جعل و سرقت علمی نیز بپردازند. با این وجود، در عمل میان نقش ایده‌آل و نقش واقعی آنان در ترویج صداقت علمی شکاف چشمگیری وجود داشت.

در پژوهش دیاگر و براون (۲۰۱۰) که در آفریقای جنوبی انجام شد، دیدگاه‌های ۱۹۱ استاد دانشگاه کیپ‌تاون درباره‌ی پدیده‌ی سرقت علمی بررسی شد. هدف این پژوهش که با تحلیل داده‌های انضباطی دانشگاه و پیمایش از اعضای هیئت علمی انجام شد بررسی نگرش‌ها، واکنش‌ها و سطح شناخت اساتید نسبت به سرقت علمی بود. یافته‌ها نشان داد که اساتید در مواجهه با سرقت علمی دانشجویان، غالباً برخورد آموزشی و درون کلاسی را به ارجاع رسمی ترجیح می‌دهند. بیشتر پاسخ‌دهندگان اذعان داشتند که آموزش رسمی در زمینه اخلاق پژوهش یا مهارت‌های تشخیص بدرفتاری‌های علمی ندیده‌اند و کمبود آگاهی درباره‌ی ابزارهای شناسایی سرقت علمی یا این تصور که سیاست‌های دانشگاه در مقابله با سرقت علمی یکسان نیستند موجب بی‌تفاوتی یا تصمیم‌گیری‌های ناهماهنگ نسبت به سرقت علمی در میان آن‌ها شده است.

در مجله ساینس، که شامل دو نامه مهم درباره‌ی آموزش صداقت و درستکاری علمی است، ابتدا گادشارل و همکارانش (۲۰۱۳) ضمن بررسی دستورالعمل‌های دانشگاه‌های اروپایی، به این خلأ اشاره می‌کنند که علیرغم تأکید و توافق همه دستورالعمل‌ها بر آموزش رسمی صداقت و درستکاری علمی در دانشگاه‌ها، هنوز پاسخی برای این سؤال نیست که محتوای این آموزش چه باشد یا چه کسی شرایط ارائه و/یا دریافت چنین آموزش‌هایی را دارد و درواقع هنوز اجماع و انسجام در مورد محتوای آموزش، زمان‌بندی، گروه هدف و صلاحیت مدرسان آموزش اخلاق پژوهش وجود ندارد. استدلال نویسندگان نیز این است که صرفاً آموزش نظری در کلاس کافی نیست، بلکه باید با ایجاد فرهنگ نهادی مبتنی بر الگوگیری، گفت‌وگو و نظارت مستمر در محیط آزمایشگاه و



گروه‌های پژوهشی همراه شود. در نامه دوم، کورنفلد (۲۰۱۳) استاد روان‌پزشکی دانشگاه کلمبیا، با تحلیل ۱۴۶ پرونده از دفتر صداقت پژوهش آمریکا^۱ نتیجه می‌گیرد که بدرفتاری علمی هم از کمبود آموزش ناشی می‌شود، هم ریشه در ویژگی‌های شخصیتی (مثل ترس از شکست یا جاه‌طلبی) و فشارهای محیطی مؤسسات دارد.

در زمینه آموزش و ارتقای دانش افراد به‌عنوان پیش‌بین عدم ارتکاب به بدرفتاری‌های علمی، نتایج بررسی رودریگز^۲ و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد عدم آموزش در زمینه نگارش علمی و اخلاق پژوهشی یکی از دلایل اصلی انجام بدرفتاری‌های علمی در نشریات است. پورنقی و خسروی (۱۳۹۹) در مطالعه خود با مرور ۶۰ مقاله در مورد بدرفتاری‌های علمی در میان دانشجویان مهم‌ترین عامل ارتکاب بدرفتاری‌ها را عدم آگاهی و نبود دانش لازم از تعاریف و مصادیق بدرفتاری‌ها دانستند. سهیلی و همکاران (۱۴۰۰)، در پژوهشی مشخص ساختند که دانش، درک و آگاهی دانشجویان از سرقت علمی و مصادیق آن در سطح پایینی قرار دارد. ماریوسیک^۳ و همکاران (۲۰۱۶) در مطالعه خود مداخلاتی برای کاهش بدرفتاری‌های پژوهشی و افزایش درستکاری علمی را گزارش کرده‌اند که مهم‌ترین آن آموزش افراد است. همچنین امیری و همکاران (۱۳۹۰) ضمن اذعان به این واقعیت که آگاه‌سازی و آموزش در زمینه مصادیق بدرفتاری‌های علمی در دانشگاه‌ها بسیار کم‌رنگ است، اولین شرط ضروری برای کاهش بدرفتاری‌ها را آگاه نمودن پژوهشگران از تعاریف و قوانین بین‌المللی مربوطه در زمینه نگارش صحیح و رعایت اصول درستکاری علمی می‌داند. کریسپ^۴ (۲۰۰۷) نیز ضمن بررسی نگرش اساتید به سرقت علمی دانشجویان به عدم توافق آن‌ها در مورد اینکه چه چیزی مصداق سرقت علمی است اشاره کرده و گزارش می‌کند که تنها معدودی از اساتید می‌دانستند دانشگاه برای مقابله با این پدیده چه امکاناتی دارد.

۲-۲-۲- نقش رشته تحصیلی یا تدریس

پژوهش‌های اندکی در خصوص رابطه رشته تحصیلی یا درسی افراد با شناخت آنان از بدرفتاری‌های پژوهشی صورت گرفته است. البته، چنین مطالعاتی در جمعیت‌های دانشجویی بیشتر یافت می‌شوند (احمدی، ۲۰۱۴؛ برتنگ و همکاران، ۲۰۱۹؛ رشیدی و همکاران، ۲۰۱۶؛ گوپالاکریشنا و همکاران، ۲۰۲۲؛ هاوارد و دیگران، ۲۰۱۴؛ مهدوی ظفرقندی و دیگران، ۲۰۱۲؛ محمود^۵ و همکاران، ۲۰۱۹). گزارش‌های معتبر در خصوص توان تشخیص استادان دانشگاه‌ها که در رشته‌های مختلف تدریس می‌کنند یا موجود نیست یا با توجه به روش مطالعه و جامعه مورد مقایسه، نتایج متفاوت یا متناقضی را گزارش کرده‌اند. ژی و همکاران (۲۰۲۱) معتقدند بدرفتاری‌های پژوهشی در مطالعات علوم اجتماعی شیوع بیشتری نسبت به زیست پزشکی و سایر رشته‌ها دارند. همچنین،

1. Office of Research Integrity (ORI)
2. Rodrigues
3. Marusic
4. Crisp
5. Mahmud



گزارش شده است که در رشته‌های مدیریت و اقتصاد، فشار برای انتشار و ارزیابی کمی عملکرد، منجر به نادیده گرفتن نقش اخلاقی استادان در آموزش صداقت علمی می‌شود (گوتاردلو و کاراباگ، ۲۰۲۰). در مطالعه گوپالا کریشنا و همکاران (۲۰۲۲) رشته‌های علوم پزشکی نسبت به علوم انسانی و فنی، بیشترین شیوع را هم در رفتارهای نادرست (QRP) و هم در جعل و تحریف داده‌ها گزارش کردند. در علوم انسانی بالاترین شیوع در تحریف و کمترین شیوع در جعل داده گزارش شد.

برخی مطالعات نیز بدرفتاری‌ها در میان پژوهشگران را به‌طور غیرمستقیم و از طریق مرور دلایل سلب اعتبار مقالات بررسی کرده‌اند. میرحقجو لنگرودی و علینژاد چامازکوتی (۲۰۲۲) بیشترین آمار سلب اعتبار مقالات کشورهای مصر، ترکیه و ایران را در علوم پایه گزارش کردند. دخش و همکاران (۱۴۰۳) نیز با بررسی مقالات سلب اعتبار شده ضمن تأیید وقوع تخلفات پژوهشی در غالب رشته‌ها، بیشترین رشد وقوع تخلفات پژوهشی را به علوم مهندسی نسبت می‌دهند و علوم پایه و علوم انسانی-اجتماعی را در مرتبه دوم و سوم تخلفات پژوهشی قرار می‌دهند.

۲-۲-۳- نقش تجربه و مرتبه

طبقی اندرسن و همکارانش (۲۰۰۷) در پاسخ به این سؤال که «چقدر آمادگی دارید با بدرفتاری‌های پژوهشی مقابله کنید»، تنها ۷۳ درصد از اساتید تازه‌کار و ۷۵ درصد از اساتید با سابقه اعلام آمادگی کردند. آنان همچنین دریافتند که اساتید تازه‌کار کمتر مرتکب بدرفتاری‌ها می‌شدند تا افرادی که سابقه بیشتری داشتند. همچنین، در میان استادان تازه‌کار آموزش توأم با راهنمایی عملی بیشتر از آموزش‌های صرفاً نظری قادر به کاهش بدرفتاری‌های پژوهشی بود. درحالی‌که در استادان با رتبه‌های بالاتر چنین رابطه‌ای پیدا نشد. گروه اخیر پس از آموزش، در بدرفتاری‌های مربوط به مسائل مالی بیشتر احتیاط می‌کردند. در همین رابطه، لاسترا^۱ و زیرولیا^۲ (۲۰۰۹) نیز با بررسی اطلاعات شخصی ۶۱۱ نویسنده و ۲۲۲۶ مقاله سلب اعتبار شده به این نتیجه رسیدند که احتمال وقوع بدرفتاری‌ها در سال‌های اولیه خدمت اساتید به دو دلیل بیشتر است: نخست، هنوز اصول اخلاق علمی و پژوهشی را در خود نهادینه نکرده‌اند؛ دوم، هنوز اعتبار و شهرت چندانی کسب نکرده‌اند که به خاطر از دست دادن آن متضرر شوند. در مطالعه آنان، افراد پراستناد جزو کسانی نبودند که آمار بدرفتاری بالاتری از دیگران داشته باشند، بلکه آن‌ها غالباً اشتباهات خود را اصلاح می‌کردند. فنلی و همکاران (۲۰۱۵) با تحلیل گسترده داده‌های بین‌المللی نشان دادند که مرحله شغلی بر احتمال وقوع بدرفتاری علمی تأثیر زیادی دارد؛ پژوهشگران جوان به دلیل ترس از شکست یا رقابت ناسالم، بیشتر در معرض تخلف بودند. همچنین، وجود سیاست‌های شفاف، حمایت از افشاگران و آموزش کاربردی اساتید از عوامل کلیدی کاهش بدرفتاری معرفی شد. درنهایت، ماگیو^۳ و همکاران

1. Lacetera
2. Zirulia
3. Maggio



شناسایی عوامل مؤثر

بر حکمرانی شبکه‌ای

در...

(۲۰۱۹) دریافتند پژوهشگرانی که مقالات بیشتری را منتشر کرده‌اند نمره بالاتری در بدرفتاری‌های پژوهشی گرفته‌اند و فشار انتشار مهم‌ترین عامل پیش‌بین فردی ارتکاب بدرفتاری‌های پژوهشی است.

مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که باوجود غنای نظری در تبیین بدرفتاری‌های پژوهشی، اغلب چارچوب‌های موجود یا بر جنبه‌های فردی و روان‌شناختی تمرکز دارند یا به عوامل ساختاری و فرهنگی به‌صورت مجزا می‌پردازند، بی‌آنکه بتوانند تصویری یکپارچه از فرایند تشخیص و مواجهه با این پدیده در محیط‌های دانشگاهی ارائه دهند. از سوی دیگر، مطالعات تجربی انجام‌شده عمدتاً بر جمعیت دانشجویی متمرکز بوده‌اند و کمتر به نقش و عملکرد اعضای هیئت علمی در تشخیص، تفسیر و مواجهه با بدرفتاری‌های پژوهشی پرداخته‌اند. در فضای علمی ایران نیز نبود داده‌های نظام‌مند در این زمینه، و کم‌توجهی به تفاوت‌های میان رشته‌های تحصیلی و مراتب علمی، ازجمله خلأهایی هستند که پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به آن‌هاست. لذا این مطالعه می‌کوشد تصویری روشن از وضعیت موجود ارائه دهد و زمینه‌ای را برای تدوین سیاست‌گذاری‌های مؤثر در حوزه آموزش و ارتقای اخلاق پژوهش در دانشگاه‌ها فراهم نماید.

۳- روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر کمی، از نوع توصیفی و با طرح علی-مقایسه‌ای بود. جامعه پژوهش حاضر را ۶۰۷ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۳ تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش داوطلبانه (در دسترس) بود؛ نسخه چاپی مقیاس بدرفتاری‌های پژوهشی^۱ (RMS) به‌عنوان ابزار جمع‌آوری داده‌ها به‌صورت حضوری و بایان هدف اصلی و ضرورت پژوهش در اختیار همه اعضای جامعه قرار گرفت و از آنان برای شرکت در پژوهش دعوت شد. پس از ارسال دو پیام یادآوری، درنهایت پس از ۴ ماه، یک نمونه داوطلبانه متشکل از ۲۷۵ نفر ابزار پژوهش را تکمیل و در اختیار مجریان پژوهش قرار دادند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های آماری ناپارامتری ویلکاکسون و یومان-ویتنی استفاده شد. تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام گرفت.

۳-۱- ابزار پژوهش

مجریان پژوهش حاضر با استفاده از ادبیات موجود (تکریمی و ایتن^۲، ۲۰۲۱؛ نوشی، ۱۳۹۷؛ مکسول^۳ و همکاران، ۲۰۰۸؛ برتگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۹؛ کورتیس^۵ و پوپال^۶، ۲۰۱۱؛ احمدی^۷، ۲۰۱۴؛ و

1. Research Misconduct Scale
2. Eaton
3. Maxwell
4. Bretag
5. Curtis
6. Popal
7. Ahmadi



مهدوی ظفرقندی^۱ و همکاران، ۲۰۱۲؛ آیین‌نامه اجرایی قانون پیشگیری و مقابله با تقلب در تهیه آثار علمی ابلاغ‌شده از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۸؛ همچنین راهنمای نشر ای‌پی‌ای ویرایش هفتم، ۲۰۲۰) و به‌منظور سنجش شناخت اعضای هیئت علمی و دانشجویان از انواع مختلف بدرفتاری‌های علمی/پژوهشی اقدام به ساخت مقیاس بدرفتاری‌های پژوهشی نمودند. بدرفتاری‌های علمی/پژوهشی موردبررسی در این مقیاس عبارت‌اند از: سرقت علمی؛ معامله آثار علمی (مقاله، پایان‌نامه، پروژه و سایر تکالیف و گزارش‌های علمی/دانشجویی)؛ جعل داده؛ تغییر ارقام و اعداد و داده‌ها برای تولید اطلاعات نادرست یا کاذب؛ استفاده مجدد از کار علمی چاپ‌شده خود به گونه‌ای که گویی کاری جدید است؛ چاپ تکراری؛ چاپ مرحله‌بندی شده غیرضروری^۲؛ ارائه مجدد تکلیف یا کار علمی به‌عنوان کار جدید^۳؛ همکاری غیرمجاز یا تبانی در تهیه تکلیف دانشجویی^۴؛ و سایر فریبکاری‌های علمی/پژوهشی^۵.

این ابزار با استفاده از ادبیات موجود، در قالب ۴۰ سؤال تهیه شد که در یک اجرای آزمایشی به ۳۳ سؤال تقلیل یافت. پس از اعتبارسنجی و پایایی‌سنجی مقدماتی، در نمونه‌هایی از اساتید و دانشجویان، به‌عنوان ملاک مقایسه و شاخصی برای شناخت افراد نیازمند به آموزش در زمینه انواع بدرفتاری‌های علمی به کار گرفته شد. ویژگی منحصربه‌فرد این ابزار این است که سؤالات تماماً مبتنی بر سناریو هستند که به‌طور هم‌زمان هم دانش افراد را می‌سنجند، هم قضاوت آن‌ها را در شمول یا عدم شمول آن سناریوها در بدرفتاری‌های علمی. با نظر به اینکه غالب پرسش‌نامه‌های موجود در این زمینه صرفاً نگرش‌سنج هستند و فقط در مورد مفاهیم و تعاریف بدرفتاری‌های علمی طراحی شده‌اند، ارزش این ابزار مبتنی بر سناریوی واقعی بیشتر مشخص می‌شود. نحوه نمره‌گذاری ماده‌های مقیاس بدرفتاری‌های پژوهشی (RMS) به‌صورت «بدرفتاری و تخلف است» (نمره ۲)، «بدرفتاری نیست و ایرادی ندارد» (نمره ۰) و «نظری ندارم» (نمره ۱) می‌باشد. ۵ سؤال این مقیاس نمره‌گذاری معکوس دارند. در این مقیاس کمترین نمره صفر و بیشترین نمره ۶۶ است. نمره بیشتر در این مقیاس بیانگر عملکرد قوی‌تر فرد در تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی است. قبل از جمع‌آوری داده‌ها، در دو نمونه جداگانه ۵۰ نفری از اعضای هیئت علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی، همسانی درونی مقیاس بدرفتاری‌های پژوهشی (RMS) به روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰٫۸۱ و ۰٫۷۷ محاسبه شد. علاوه بر پایایی همسانی درونی، پایایی بازآزمایی این مقیاس به فاصله ۴ هفته در دو نمونه جداگانه از اعضای هیئت علمی و دانشجویان به ترتیب ۰٫۵۷ و ۰٫۵۵ ($p < ۰٫۰۵$) به دست آمد. به‌منظور ارزیابی مقدماتی روایی هم‌زمان ابزار پژوهش حاضر، مقیاس بدرفتاری‌های پژوهشی (RMS) با درجه‌بندی‌های خودگزارشی سرقت علمی (مکسول و همکاران، ۲۰۰۸) همبسته شد. ضریب همبستگی به دست آمده برای دو نمونه جداگانه اعضای هیئت علمی و دانشجویان به

1. Mahdavi Zafarghandi
2. piecemeal publication
3. resubmission
4. collusion
5. academic/research fraud

ترتیب ۰,۵۵ و ۰,۵۷ ($p < ۰,۰۵$) نشان داد، مقیاس بدرفتاری‌های پژوهشی (RMS) از روایی هم‌زمان مناسبی برخوردار است.

۴- یافته‌ها

میانگین و انحراف استاندارد نمره کل تشخیص بدرفتاری پژوهشی به ترتیب ۴۸,۳۹ و ۷,۸۸ به دست آمد. کمترین نمره ۱۹ و بالاترین نمره ۶۶ بود که از این تعداد ۴۳ نفر زیر صدک ۲۵ و ۴۹ نفر زیر صدک ۵۰ قرار داشتند. در مجموع حدوداً نیمی از شرکت کنندگان در صدک ۷۵ قرار داشتند (۱۴۶ نفر). در تمام ۳۳ ماده ۲۱,۵ درصد افراد گزینه نظری ندارم را انتخاب کرده بودند.

میانگین و انحراف استاندارد نمره کل تشخیص بدرفتاری پژوهشی به ترتیب برای گروهی که در گذشته به نحوی آموزش‌هایی در خصوص راه‌های مقابله با بدرفتاری‌های پژوهشی داشتند (گروه آموزش دیده) ۴۹,۱۵ و ۷,۳۷ و گروهی که چنین آموزش‌هایی در گذشته نداشتند (گروه آموزش ندیده) ۴۶,۴۹ و ۸,۷۹ به دست آمد. شرکت کنندگان هر دو گروه نتوانسته بودند در برخی از مواد به میانگین نمره ۱ از حداکثر ۲ دست پیدا کنند: در گروه آموزش ندیده در ۹ ماده (۳، ۴، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۱، ۲۲، ۲۳ و ۳۱) و گروه آموزش دیده در ۷ ماده (۳، ۴، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳ و ۳۱). در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد ۳۳ ماده تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی در دو گروه اعضای هیئت علمی آموزش دیده و آموزش ندیده گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد در ۳۳ ماده تشخیص انواع بدرفتاری‌های پژوهشی در اعضای هیئت علمی آموزش دیده و آموزش ندیده (حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۲)

ماده	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
	گروه آموزش ندیده	گروه آموزش دیده	گروه آموزش ندیده	گروه آموزش دیده
۱	۱,۹۱	۰,۳۶	۱,۸۹	۰,۳۹
۲	۱,۱۷	۱,۰۵	۱,۹۴	۰,۳۰
۳	۰,۷۳	۰,۹۰	۰,۷۴	۰,۹۰
۴	۰,۶۵	۰,۸۶	۰,۸۴	۰,۹۵
۵	۱,۶۷	۰,۶۷	۱,۷۶	۰,۶۰
۶	۱,۹۳	۰,۲۹	۱,۸۷	۰,۴۴
۷	۱,۲۴	۰,۹۲	۱,۴۷	۰,۸۰
۸	۱,۵۹	۰,۷۶	۱,۶۸	۰,۶۸
۹	۱,۹۶	۰,۲۵	۲,۰۰	۰,۰۰
۱۰	۱,۱۴	۰,۹۴	۱,۱۶	۰,۹۷
۱۱	۰,۶۳	۰,۸۹	۰,۷۹	۰,۹۵
۱۲	۱,۸۲	۰,۵۵	۱,۹۵	۰,۲۸
۱۳	۱,۱۸	۰,۹۲	۱,۳۶	۰,۸۷
۱۴	۰,۶۴	۰,۸۸	۰,۴۲	۰,۷۴





ماده	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
	گروه آموزش ندیده	گروه آموزش ندیده	گروه آموزش ندیده	گروه آموزش ندیده
۱۵	۰.۳۷	۰.۷۵	۰.۳۸	۰.۷۷
۱۶	۱.۹۵	۰.۲۷	۱.۹۵	۰.۲۳
۱۷	۱.۵۷	۰.۷۸	۱.۶۹	۰.۶۸
۱۸	۱.۴۶	۰.۷۹	۱.۶۰	۰.۷۳
۱۹	۱.۸۴	۰.۴۹	۱.۸۴	۰.۴۹
۲۰	۱.۷۶	۰.۶۰	۱.۸۵	۰.۴۸
۲۱	۰.۹۶	۰.۹۷	۱.۲۸	۰.۸۸
۲۲	۰.۵۸	۰.۸۷	۱.۰۷	۰.۹۶
۲۳	۰.۷۵	۰.۹۰	۰.۹۵	۰.۹۱
۲۴	۱.۸۳	۰.۵۱	۱.۸۶	۰.۴۷
۲۵	۱.۹۰	۰.۳۸	۱.۸۷	۰.۴۳
۲۶	۱.۸۶	۰.۵۰	۱.۸۷	۰.۴۳
۲۷	۱.۸۹	۰.۴۲	۱.۹۷	۰.۲۳
۲۸	۱.۸۹	۰.۳۹	۱.۸۶	۰.۴۷
۲۹	۱.۳۸	۰.۸۵	۱.۶۳	۰.۷۳
۳۰	۱.۴۰	۰.۸۵	۱.۵۷	۰.۷۸
۳۱	۰.۲۴	۰.۶۲	۰.۲۹	۰.۶۸
۳۲	۱.۹۹	۰.۱۱	۲.۰۰	۰.۰۰
۳۳	۱.۶۱	۰.۷۰	۱.۷۲	۰.۶۲

همچنین، میانگین و انحراف استاندارد نمره کل تشخیص بدرفتاری پژوهشی به ترتیب برای گروه رشته‌های علوم انسانی ۴۹،۴۹ و ۷،۵۱ و رشته‌های غیر علوم انسانی ۴۷،۹۸ و ۷،۹۹ به دست آمد. در اینجا نیز ماده‌هایی در هر دو گروه وجود داشت که شرکت کنندگان در آن‌ها نمره کمتر از ۱ را کسب کرده بودند: گروه اساتید رشته‌های علوم انسانی (۳، ۴، ۱۱، ۱۴، ۱۵ و ۳۱) و اساتید غیر علوم انسانی (ماده‌های ۳، ۴، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۲، ۲۳ و ۳۱). جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد ۳۳ ماده تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی در دو گروه اعضای هیئت علمی علوم انسانی و غیر علوم انسانی آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد در ۳۳ ماده تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی در رشته‌های علوم انسانی و غیر علوم انسانی (حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۲)

ماده	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
	اساتید رشته‌های علوم انسانی	اساتید رشته‌های غیر علوم انسانی	اساتید رشته‌های علوم انسانی	اساتید رشته‌های غیر علوم انسانی
۱	۱.۹۳	۰.۳۰	۱.۸۸	۰.۴۱
۲	۱.۳۲	۱.۰۹	۱.۹۳	۰.۳۴
۳	۰.۹۳	۰.۹۱	۰.۶۷	۰.۸۹

ماده	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
	اساتید رشته های علوم انسانی		اساتید رشته های غیر علوم انسانی	
۴	۰.۹۶	۰.۹۶	۰.۷۳	۰.۹۱
۵	۱.۸۲	۰.۵۶	۱.۷۰	۰.۶۵
۶	۱.۹۳	۰.۳۴	۱.۸۷	۰.۴۲
۷	۱.۵۷	۰.۷۶	۱.۳۴	۰.۸۷
۸	۱.۵۰	۰.۷۹	۱.۷۱	۰.۶۶
۹	۲.۰۰	۰.۰۰	۱.۹۸	۰.۱۶
۱۰	۱.۳۵	۰.۹۰	۱.۰۹	۰.۹۷
۱۱	۰.۸۵	۰.۹۵	۰.۷۱	۰.۹۳
۱۲	۱.۹۶	۰.۲۶	۱.۸۹	۰.۴۲
۱۳	۱.۳۴	۰.۸۵	۱.۳۰	۰.۹۰
۱۴	۰.۶۸	۰.۸۶	۰.۴۱	۰.۷۵
۱۵	۰.۳۱	۰.۷۲	۰.۴۰	۰.۷۸
۱۶	۱.۹۵	۰.۲۸	۱.۹۵	۰.۲۳
۱۷	۱.۸۰	۰.۵۵	۱.۶۰	۰.۷۵
۱۸	۱.۶۰	۰.۷۰	۱.۵۴	۰.۷۷
۱۹	۱.۸۷	۰.۴۴	۱.۸۲	۰.۵۰
۲۰	۱.۸۹	۰.۴۳	۱.۸۰	۰.۵۵
۲۱	۱.۱۲	۰.۹۳	۱.۲۲	۰.۹۱
۲۲	۱.۰۷	۰.۹۷	۰.۸۸	۰.۹۵
۲۳	۱.۱۵	۰.۸۷	۰.۸۰	۰.۹۱
۲۴	۱.۷۳	۰.۶۴	۱.۸۹	۰.۴۰
۲۵	۱.۸۵	۰.۴۶	۱.۸۸	۰.۴۰
۲۶	۱.۷۰	۰.۶۴	۱.۹۳	۰.۳۴
۲۷	۱.۹۶	۰.۲۶	۱.۹۴	۰.۳۱
۲۸	۱.۷۸	۰.۵۵	۱.۹۰	۰.۴۰
۲۹	۱.۲۱	۰.۹۱	۱.۶۹	۰.۶۷
۳۰	۱.۲۹	۰.۸۸	۱.۶۰	۰.۷۵
۳۱	۰.۳۳	۰.۷۰	۰.۲۵	۰.۶۵
۳۲	۲.۰۰	۰.۰۰	۱.۹۹	۰.۰۷
۳۳	۱.۸۴	۰.۴۴	۱.۶۳	۰.۷۰

میانگین و انحراف استاندارد نمره کل تشخیص بدرفتاری پژوهشی به ترتیب برای گروه با مرتبه استادیار ۴۹,۰۱ و ۷,۷۹، گروه با مرتبه دانشیار ۴۹,۳۴ و ۷,۱۴ و گروه با مرتبه استاد ۴۵,۷۵ و ۸,۶۳ بود. گروه استادیاران در ۷ ماده (۳، ۴، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۲، ۲۳ و ۳۱) و گروه دانشیاران و استادان به طور مشابهی در ۸ ماده نتوانسته بودند به میانگین ۱ از حداکثر نمره ۲ دست پیدا کنند (۳، ۴، ۱۱،



نشریه مطالعات دانش پژوهی

صفحه ۷۶ |

شناسایی عوامل مؤثر
بر حکمرانی شبکه‌ای
در...

۱۴، ۱۵، ۲۲، ۲۳ و ۳۱). جدول ۳ میانگین و انحراف استاندارد ۳۳ ماده تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی در سه گروه با مرتبه استادیار، دانشیار، و استاد آمده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف استاندارد در ۳۳ ماده تشخیص انواع بدرفتاری‌های پژوهشی در سه گروه استادیار، دانشیار و استاد (حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۲)

ماده	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
	مرتبه استادیار		مرتبه استادیار		مرتبه استادیار	
۱	۱,۸۹	۰,۳۵	۱,۸۶	۰,۴۵	۱,۹۳	۰,۳۱
۲	۱,۹۷	۰,۱۶	۱,۹۴	۰,۳۲	۱,۱۹	۱,۳۳
۳	۰,۷۳	۰,۹۱	۰,۸۰	۰,۸۹	۰,۶۵	۰,۹۰
۴	۰,۷۶	۰,۹۳	۰,۸۶	۰,۹۳	۰,۷۵	۰,۹۲
۵	۱,۶۹	۰,۶۴	۱,۸۳	۰,۵۴	۱,۶۷	۰,۶۹
۶	۱,۸۴	۰,۴۹	۱,۹۱	۰,۳۵	۱,۹۵	۰,۲۸
۷	۱,۲۹	۰,۸۸	۱,۶۰	۰,۷۲	۱,۳۲	۰,۹۰
۸	۱,۷۲	۰,۶۶	۱,۶۵	۰,۶۸	۱,۵۴	۰,۸۰
۹	۱,۹۹	۰,۰۹	۱,۹۸	۰,۲۱	۲,۰۰	۰,۰۰
۱۰	۱,۲۱	۰,۹۶	۱,۱۵	۰,۹۵	۱,۰۷	۰,۹۵
۱۱	۰,۸۹	۰,۹۷	۰,۸۲	۰,۹۳	۰,۳۵	۰,۷۵
۱۲	۱,۹۷	۰,۱۶	۱,۸۸	۰,۴۶	۱,۸۴	۰,۵۲
۱۳	۱,۳۶	۰,۸۹	۱,۳۴	۰,۸۵	۱,۱۶	۰,۹۴
۱۴	۰,۴۴	۰,۷۷	۰,۵۷	۰,۸۱	۰,۴۳	۰,۸۰
۱۵	۰,۳۷	۰,۷۷	۰,۳۸	۰,۷۸	۰,۳۷	۰,۷۵
۱۶	۱,۹۴	۰,۲۷	۱,۹۵	۰,۲۹	۲,۰۰	۰,۰۰
۱۷	۱,۶۵	۰,۷۳	۱,۹۴	۰,۵۳	۱,۴۳	۰,۸۴
۱۸	۱,۶۴	۰,۶۸	۱,۸۲	۰,۷۷	۱,۴۲	۰,۸۳
۱۹	۱,۸۸	۰,۴۱	۱,۵۳	۰,۴۵	۱,۷۲	۰,۶۳
۲۰	۱,۸۵	۰,۴۷	۱,۸۶	۰,۴۶	۱,۷۲	۰,۶۵
۲۱	۱,۲۵	۰,۹۰	۱,۸۵	۰,۹۰	۱,۰۲	۰,۹۵
۲۲	۱,۰۷	۰,۹۶	۱,۲۳	۰,۶۹	۰,۵۹	۰,۸۸
۲۳	۰,۹۶	۰,۹۱	۰,۹۷	۰,۹۱	۰,۸۴	۰,۹۳
۲۴	۱,۹۰	۰,۴۰	۰,۸۴	۰,۵۳	۱,۸۱	۰,۵۷
۲۵	۱,۸۳	۰,۴۷	۱,۸۱	۰,۳۷	۱,۹۳	۰,۳۶
۲۶	۱,۸۲	۰,۵۰	۱,۸۹	۰,۴۳	۱,۹۲	۰,۳۷
۲۷	۱,۹۴	۰,۲۵	۱,۹۸	۰,۲۱	۱,۸۹	۰,۴۵
۲۸	۱,۸۹	۰,۳۸	۱,۹۰	۰,۳۹	۱,۷۷	۰,۶۱
۲۹	۱,۶۰	۰,۷۷	۱,۵۷	۰,۷۵	۱,۴۷	۰,۸۰



نشریه مطالعات دانش پژوهی

صفحه | ۷۷

دوره ۵، شماره ۲

پیاپی ۱۶

ماده	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
۳۰	۱,۹۰	۰,۷۴	۱,۵۸	۰,۷۷	۱,۲۷	۰,۹۳
۳۱	۰,۲۸	۰,۶۹	۰,۳۳	۰,۶۹	۰,۱۶	۰,۵۵
۳۲	۱,۹۹	۰,۰۹	۲,۰۰	۰,۰۰	۲,۰۰	۰,۰۰
۳۳	۱,۷۲	۰,۵۹	۱,۷۴	۰,۶۰	۱,۵۳	۰,۷۸

۱-۴- یافته‌های استنباطی پژوهش در خصوص عملکرد گروه‌های مختلف اعضای هیئت علمی

در تشخیص بدر رفتاری‌های پژوهشی

مطابق آنچه در جدول ۴ آمده است آزمون یومان ویتنی نشان داد اعضای هیئت علمی که به طریقی در دوره تحصیل یا خدمت خود آموزش‌هایی در زمینه مصادیق بدر رفتاری‌های پژوهشی دریافت کرده بودند در مقایسه با اساتیدی که چنین آموزش‌هایی را تجربه نکرده بودند به‌طور معناداری عملکرد قوی‌تری در تشخیص بدر رفتاری‌های پژوهشی دارند. مطابق مندرجات جدول ۴ از لحاظ عملکرد تشخیص بدر رفتاری پژوهشی بین اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی و غیر علوم انسانی تفاوت معناداری مشاهده نشد. همچنین، اعضای هیئت علمی با مرتبه استادیار و دانشیار در مقایسه با اعضای

هیئت علمی با مرتبه استاد به‌طور معناداری عملکرد قوی‌تری در تشخیص بدر رفتاری پژوهشی داشتند شناسایی عوامل مؤثر ولی تفاوت معناداری بین استادیار و دانشیار مشاهده نشد.

جدول ۴. نتایج آزمون یومان ویتنی و ویلکاکسون برای مقایسه عملکرد گروه‌های پژوهش در متغیر نمره

کل تشخیص بدر رفتاری پژوهشی

متغیر	گروه‌های اعضای هیئت علمی	آماره یومان ویتنی	آماره ویلکاکسون	Z	P
تشخیص بدر رفتاری پژوهشی	آموزش دیده در مقابل آموزش ندیده	۶۵۲۳	۹۶۸۳	-۲,۰۴	۰,۰۴
	علوم انسانی در مقابل غیر علوم انسانی	۶۷۴۶	۲۷۰۴۷	-۱,۱۸	۰,۲۳
	مرتبه استادیار در مقابل دانشیار	۵۴۴۴	۱۲۵۸۴	-۰,۳۳	۰,۷۳
	مرتبه استادیار در مقابل استاد	۲۹۴۴	۴۸۹۷	-۲,۲۲	۰,۰۲
	مرتبه دانشیار در مقابل استاد	۲۱۸۹	۴۱۴۲	-۲,۶۲	۰,۰۰۹

۵- بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد که قدرت تشخیص و قضاوت اساتید در مورد مصادیق بدر رفتاری علمی و پژوهشی با توجه به میانگین نمره کل (۴۸,۳۹) از نمره کل مقیاس فاصله زیادی دارد. به‌علاوه ۱۴۶ نفر یعنی حدوداً نیمی از کل شرکت‌کنندگان در صدک ۷۵ قرار داشتند. توجه به این صدک محافظه‌کارانه از آنجا اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که شرکت‌کنندگان بابت گزینه «نظری ندارم» نیز نمره یک کسب کرده بودند. درواقع، این افراد نتوانسته بودند مصداق‌های بدر رفتاری را به‌درستی تشخیص دهند یا تصمیم قطعی در این رابطه بگیرند. با توجه به نقش و جایگاه اساتید در هدایت دانشجویان و داوری آثار و تکالیف و پایان‌نامه‌ها، این بلا تکلیفی یا تشخیص نادرست می‌تواند عواقبی داشته باشد. این یافته با نتایج مطالعات دیاگر و براون (۲۰۱۰) مبنی بر بی‌تفاوتی و ناهماهنگی در تشخیص در میان اساتید، سهیلی و همکاران (۱۴۰۰) مبنی بر پایین بودن درک و آگاهی دانشگاهیان از





مصادیق بدرفتاری و بالاخره کریسپ (۲۰۰۷) در خصوص عدم توافق دانشگاهیان در تشخیص بدرفتاری‌ها هم‌راستا است.

نتایج همچنین نشان دادند که آموزش‌های اخلاق پژوهشی نقش تعیین‌کننده‌ای در توانایی اعضای هیئت علمی برای تشخیص مصادیق بدرفتاری پژوهشی دارند. میانگین کل تشخیص در گروه آموزش دیده (۴۹,۱۵) به‌طور معناداری بالاتر از گروه آموزش ندیده (۴۶,۴۹) بود. این اختلاف، مطابق آزمون ویلکاکسون ($Z=-2,04, p=0,04$) بیانگر اثر مثبت آموزش بر ارتقای آگاهی و حساسیت نسبت به رفتارهای نادرست علمی و پژوهشی است. لذا، پاسخ سؤال دوم پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر آموزش بر ارتقای شناخت افراد از بدرفتاری‌ها مثبت است. اندرسن و همکاران (۲۰۰۷)؛ رودریگز و همکاران (۲۰۲۳)؛ گادشارل و همکاران (۲۰۱۳)؛ ماریوسیک و همکاران (۲۰۱۶)؛ پورنقی و خسروی (۱۳۹۹)؛ سهیلی و همکاران (۱۴۰۰)؛ و امیری و همکاران (۱۳۹۰) نیز بر اهمیت آموزش در ارتقای تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی و کاهش این بدرفتارها تأکید داشته‌اند. تبیین این یافته این است که آموزش‌های مرتبط با اخلاق پژوهش، آگاهی افراد را نسبت به مصادیق رفتارهای غیراخلاقی افزایش داده و حساسیت آنان را تقویت می‌کنند. در نتیجه، افرادی که چنین آموزش‌هایی را دریافت کرده‌اند، با معیارهای اخلاقی علمی آشنایی بیشتری پیدا می‌کنند و در مواجهه با موقعیت‌های مبهم، عملکرد دقیق‌تری دارند.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، نتایج نشان داد که بین اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی و غیرعلوم انسانی (علوم پایه، مهندسی، کشاورزی و دامپزشکی) تفاوت معناداری در تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی وجود ندارد. این یافته با پژوهش‌ری و همکاران (۲۰۲۱) که علوم اجتماعی و گوتاردلو و کاراباگ (۲۰۲۰) که اقتصاد و مدیریت را به‌خاطر فشار بیشتر مستعد ارتکاب بدرفتاری‌ها می‌دانستند مغایرت دارد. از طرفی این یافته با نتایج دخش و همکاران (۱۴۰۳) مبنی بر تفاوت میان رشته‌ها در میزان ارتکاب بدرفتاری‌ها نیز هم‌راستا نیست. انتظار می‌رفت اساتید رشته‌های علوم انسانی به‌موجب ارتباط بیشتر با متون و ارجاع‌دهی‌های گسترده در تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی عملکرد قوی‌تری داشته باشند. به عبارت دیگر یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد قضاوت اساتید رشته‌های مختلف دانشگاهی در مواجهه با چالش‌های اخلاق پژوهشی مشابه است. این عدم تفاوت می‌تواند به سیاست‌های یکپارچه آموزشی در دانشگاه‌ها نیز مربوط باشد که باعث شده آگاهی اعضای هیئت علمی به سطح نسبتاً یکسان رسیده باشد.

یافته دیگر و پاسخ سؤال آخر پژوهش حاضر، عملکرد قوی‌تر استادیاران و دانشیاران نسبت به استادان در تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی بود درحالی‌که بین دانشیاران و استادان تفاوت معناداری مشاهده نشد. این الگو را می‌توان به تجربه بیشتر در کارگاه‌های آموزشی و آزمون‌های ارتقای مرتبه که جدیداً از طرف دانشگاه‌ها و مؤسسات الزامی شده‌اند نسبت داد. استادیاران و دانشیاران معمولاً در سال‌های اخیر دوره‌های آموزشی و آزمون‌های اخلاق پژوهشی را گذرانده‌اند و با استانداردهای جدید بین‌المللی در زمینه اخلاق علمی بیشتر در تماس هستند. از سوی دیگر،



استادان ممکن است به دلیل تمرکز بر فعالیت‌های مدیریتی، آموزشی یا پژوهشی کلان، کمتر در معرض آموزش‌های نوین قرار گرفته باشند یا کمتر به جنبه‌های جزئی تخلفات توجه کنند. همچنین، تغییرات سریع در فضای علمی و ظهور چالش‌های جدید اخلاقی ممکن است موجب شود اعضای هیئت علمی باسابقه کمتر، آمادگی بیشتری برای تشخیص این موارد داشته باشند. این یافته با پژوهش‌های پیشین (اندرسن و همکاران، ۲۰۰۷؛ فنلی و همکاران، ۲۰۱۵؛ و لاسترا و زیرولیا، ۲۰۰۹) مبنی بر احتمال بیشتر ارتکاب بدرفتاری در تازه‌کاران مغایرت دارد. در تبیین این یافته می‌توان به نظریه اخلاق موقعیتی اشاره کرد که شناخت را متفاوت از عملکرد در نظر می‌گیرد (دی پیترو، ۲۰۱۰) و نیز گوتاردلو و کاراباگ (۲۰۲۰) که شکافی عمیق بین عقیده و عمل پژوهشگران یافتند. لذا این فقدان هم‌راستایی می‌تواند به تفاوت موضوع مورد مطالعه مربوط باشد چراکه افراد ممکن است در تشخیص نمره بالایی کسب کنند اما در عمل تحت فشارهای متفاوت شغلی به گونه‌ای دیگر عمل کنند و مرتکب بدرفتاری شوند.

در سطح ماده‌های پرسش‌نامه، نتایج نشان داد که تشخیص اساتید از مصادیق مختلف بدرفتاری یکسان نیست (هم‌راستا با یافته‌های گوتاردلو و کاراباگ، ۲۰۲۰) و آن‌ها در برخی موارد، به‌ویژه رفتارهای مرزی یا خاکستری، با ابهام بیشتری مواجه هستند. ماده‌های ۱، ۶، ۹، ۱۶ و ۳۲ دارای میانگین بسیار بالا (حدود ۱٫۹ تا ۲) بودند، به این معنا که اکثریت پاسخ‌دهندگان این موارد را به‌درستی به‌عنوان بدرفتاری تشخیص داده‌اند. این ماده‌ها رفتارهای آشکار مانند کپی مستقیم متن بدون ذکر منبع، داده سازی، جعل تصاویر یا بازنویسی کامل آثار دیگران بدون استناد را شامل می‌شوند. چنین مواردی در ذهن اغلب استادان به‌عنوان مصادیق واضح تخلف علمی جا افتاده‌اند. در مقابل، پایین‌ترین میانگین‌ها در ماده‌های ۳، ۴، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳ و ۳۱ مشاهده شد. میانگین نمره ماده ۳ برای مثال «محقق برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌های خود از فردی کمک می‌گیرد و مبلغی را به او می‌پردازد اما نام وی را در مقاله ذکر نمی‌کند»، در کلیه گروه‌ها بین ۰٫۶۵ تا ۰٫۹ متغیر است و نشان می‌دهد پاسخ‌دهندگان یا به اشتباه این سناریو را بدرفتاری تلقی نموده یا با گزینه «نظری ندارم» عدم اطمینان خود را نشان داده‌اند. این در حالی است که طبق همه دستورالعمل‌های بین‌المللی از جمله ای‌پی‌ای فردی که صرفاً تحلیل‌های آماری را انجام داده است شایستگی ذکر شدن به‌عنوان نویسنده مقاله را ندارد. این یافته نشان می‌دهد که بسیاری از استادان هنوز بدرفتاری‌های مربوط به نویسندگی را به‌درستی تشخیص نمی‌دهند. آموزش در این زمینه توانسته است تا حدی این فاصله را کاهش دهد، اما همچنان یکی از نقاط ضعف تشخیص محسوب می‌شود.

در ماده ۱۱ (چاپ مقاله‌ای که قبلاً در یک کنفرانس ارائه شده است)، تفاوتی در میانگین ضعیف گروه‌ها مشاهده نشد، هرچند از ۰٫۳۵ در گروه استاد تمام‌ها تا ۰٫۸۹ در استادیارها متغیر بود، به این معنی که غالب اساتید این عمل را اشتباهاً بدرفتاری تلقی کرده بودند. ماده‌های ۲۳ و ۳۱ نیز از نقاط ضعف تشخیص بودند چون رفتارهایی مانند «اضافه کردن نام فردی به فهرست نویسندگان در قبال استفاده از تجهیزات وی»، یا «کپی متون از منابع دیگر با ارجاع دهی مناسب» به‌درستی درک نشده



بودند که نشان‌دهنده سردرگمی در مورد بدرفتاری در نویسندگی و استفاده مجاز از متون دیگران هستند. این یافته حاکی از آن است که آموزش نه تنها باید آگاهی را افزایش دهد بلکه حساسیت نسبت به موقعیت‌های خاکستری را نیز تقویت کند. به عبارت دیگر، آموزش‌های اخلاق پژوهش نباید تنها بر تعریف کلی بدرفتاری‌ها متمرکز باشند، بلکه لازم است بر موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز نیز تأکید کنند.

پژوهش حاضر با چند محدودیت مواجه بود که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرند. نخست، داده‌های این پژوهش صرفاً از دانشگاه شهید چمران اهواز گردآوری شده‌اند و ممکن است نتایج آن برای سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی قابل تعمیم نباشد؛ انجام مطالعات در سطح ملی می‌تواند تصویر جامع‌تری از وضعیت شناخت اساتید از بدرفتاری‌های پژوهشی ارائه دهد. همچنین، پژوهش حاضر صرفاً به مقایسه توان تشخیص بدرفتاری‌های پژوهشی پرداخته و عوامل مؤثر بر اجتناب از این رفتارها مانند فشار برای انتشار، میزان آشنایی با مقررات اخلاق پژوهشی، نگرش به اخلاق علمی و نقش نظارت دانشگاه‌ها را بررسی نکرده است. علاوه بر این، کیفیت و نوع آموزش‌های اخلاق پژوهشی دریافت‌شده توسط شرکت‌کنندگان کنترل نشده و ممکن است بر نتایج تأثیر گذاشته باشد. همچنین، متغیرهایی چون تفاوت‌های فرهنگی، ساختار سازمانی و سیاست‌های داخلی دانشگاه‌ها که می‌توانند بر نگرش و رفتار اخلاقی اعضای هیئت علمی مؤثر باشند، در این پژوهش لحاظ نشده‌اند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، چند پیشنهاد برای پژوهش‌های آتی و بهبود سیاست‌های آموزشی در حوزه اخلاق پژوهش قابل‌ارائه است. نخست، در این پژوهش معلوم شد که آموزش مؤثرترین عامل در افزایش توان تشخیص بدرفتاری پژوهشی است اما هنوز درک کاملی از همه بدرفتاری‌های پژوهشی در میان استادان وجود ندارد. لذا، لزوم بازنگری در محتوای آموزشی و تدوین آیین‌نامه‌های شفاف‌تر و طراحی کارگاه‌هایی با مطالعه موردی و مثال‌های مرزی که می‌توانند به رشد قضاوت اخلاقی و تقویت مهارت‌های تشخیص کمک کنند احساس می‌شود. بر همین اساس، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها دوره‌های بازآموزی منظم در زمینه اخلاق پژوهش برگزار کنند و در آن‌ها از مثال‌های واقعی مربوط به موقعیت‌های حساس (مانند سرقت از خود، ترجمه مجدد، نویسندگی افتخاری و تولید مجدد داده‌ها) استفاده شود. در همین راستا، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها برنامه‌های آموزشی هدفمند و منظم در زمینه اخلاق پژوهش برای تمامی اعضای هیئت علمی، به‌ویژه در مراحل ابتدایی خدمت طراحی و اجرا کنند تا آگاهی و حساسیت اخلاقی آنان تقویت شود. دوم، انجام پژوهش‌های بین‌رشته‌ای باهدف بررسی تفاوت‌های احتمالی در نوع مواجهه با چالش‌های اخلاقی در رشته‌های مختلف دانشگاهی می‌تواند به شناخت دقیق‌تر نیازهای آموزشی هر حوزه کمک کند. سوم، پیشنهاد می‌شود پژوهشی با رویکرد کیفی انجام گیرد تا درک عمیق‌تری از دلایل عملکرد متفاوت اعضای هیئت علمی در سطوح مختلف مرتبه علمی به دست آید و نقش تجربه، مسئولیت‌های شغلی و به‌روزرسانی دانش در این زمینه بررسی شود. چهارم، ارزیابی اثربخشی سیاست‌های آموزشی یکپارچه در دانشگاه‌ها از طریق مطالعه تطبیقی بین

دانشگاه‌هایی با رویکردهای متفاوت آموزشی می‌تواند اطلاعات ارزشمندی برای اصلاح و بهینه‌سازی برنامه‌های موجود فراهم آورد.

۶- سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز که با مشارکت ارزشمند خود، امکان اجرای این پژوهش را فراهم ساختند، قدردانی می‌شود. همچنین از دانشگاه شهید چمران اهواز به عنوان حامی مالی و اجرایی این مطالعه، صمیمانه قدردانی می‌نماید.

۷- منابع و مآخذ

امیری، محمدصادق؛ خامسان، احمد؛ و آیتی، محسن. (۱۳۹۰). شرافت علمی در نظام آموزش عالی: مقایسه تطبیقی دانشگاه‌های منتخب آمریکا، بریتانیا و ایران. / *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۸-۳۱، (۴)، ۱۸-۳۱. <http://ethicsjournal.ir/article-1-746-fa.html>.

پورنقی، رضا؛ وخسروی، مریم. (۱۳۹۹). رابطه دانش، اخلاقی پنداری و اعمال سرقت علمی دانشجویان. / *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۷، (۶۳)، ۹۲-۹۹. <https://ethicsjournal.ir/article-1-2584-fa.html>.

دبیرخانه کارگروه وزارت اخلاق در پژوهش، معاونت تحقیقات و فناوری وزارت بهداشت. (۱۴۰۱). *مجموعه قوانین، دستورالعمل‌ها و راهنماهای اخلاق در پژوهش‌های زیست‌پزشکی ایران*. سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.

<https://ethics.acecr.ac.ir/UploadedFiles/gFiles/BOOK-Ethics-1401.pdf>
دخش، سارا؛ خادمی زاده، شهناز؛ فرج پهلوی، عبدالحسین؛ و فرهادی راد، حمید. (۱۴۰۳). سنجش میزان پایبندی به موازین اخلاق نشر: تحلیل انتشارات سلب اعتبار شده پژوهشگران ایرانی وابسته به وزارت عتف. / *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۹، (۱)، ۷۲-۸۱.

<https://doi.org/10.22034/ethicsjournal.19.1.72>
سهیلی، فرامرز؛ حمیدی، آذین؛ و خاصه، علی اکبر. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر درک سرقت علمی، نگرش به سرقت علمی، ارزش‌های شخصیتی و محق‌پنداری تحصیلی بر میزان سرقت علمی در بین دانشجویان دکتری دانشگاه بوعلی. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، ۵۵، (۲)، ۱-۲۰. <https://doi.org/10.22059/jlib.2022.331852.1571>.

نوشی، موسی. (۱۳۹۷). بررسی سیاست‌های سرقت علمی ادبی در تارنماهای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی - ایران. *مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۱، (۲)، ۵۱-۷۶. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98466.html

Ahmadi, A. (2014). Plagiarism in the academic context: A study of Iranian EFL learners. *Research Ethics*, 10(3), 151-168. <https://doi.org/10.1177/1747016113488859>

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

Anderson, M. S., Horn, A. S., Risbey, K. R., Ronning, E. A., De Vries, R., & Martinson, B. C. (2007). What do mentoring and training in the responsible conduct of research have to do with scientists' misbehavior? Findings from a national survey of NIH-funded scientists. *Academic Medicine*, 82(9), 853-860. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31812f764c>





- Ataie-Ashtiani, B. (2018). World map of scientific misconduct. *Science and Engineering Ethics*, 24(5), 1653–1656. <https://doi.org/10.1007/s11948-017-9939-6>
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., Saddiqui, S., & van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: A survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1837–1856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788>
- Crisp, G. T. (2007). Staff attitudes to dealing with plagiarism issues: Perspectives from one Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 3(1), 3–15. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v3i1.130>
- Curtis, G. J., & Popal, R. (2011). An examination of factors related to plagiarism and a five-year follow-up of plagiarism at an Australian university. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 30–42. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v7i1.742>
- de Jager, K., & Brown, C. (2010). The tangled web: Investigating academics' views of plagiarism at the University of Cape Town. *Studies in Higher Education*, 35(5), 513–528. <https://doi.org/10.1080/03075070903222641>
- de Vrieze, J. (2021). Large survey finds questionable research practices are common. *Science*, 373(6552), 265. <https://doi.org/10.1126/science.373.6552.265>
- DiPietro, M. (2010). 14: Theoretical frameworks for academic dishonesty: A comparative review. *To Improve the Academy*, 28(1), 250–262. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2010.tb00606.x>
- Fanelli, D., Costas, R., & Larivière, V. (2015). Misconduct policies, academic culture and career stage, not gender or pressures to publish, affect scientific integrity. *PLOS ONE*, 10(6), Article e0127556. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127556>
- Godecharle, S., Nemery, B., & Dierickx, K. (2013). Integrity training: Conflicting practices. *Science*, 340(6139), 1403. <https://doi.org/10.1126/science.340.6139.1403-b>
- Gopalakrishna, G., ter Riet, G., Vink, G., Stoop, I., Wicherts, J. M., & Bouter, L. M. (2022). Prevalence of questionable research practices, research misconduct and their potential explanatory factors: A survey among academic researchers in The Netherlands. *PLOS ONE*, 17(2), Article e0263023. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263023>
- Gottardello, D., & Karabag, S. F. (2022). Ideal and actual roles of university professors in academic integrity management: A comparative study. *Studies in Higher Education*, 47(3), 526–544. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767051>
- Howard, S. J., Ehrich, J. F., & Walton, R. (2014). Measuring students' perceptions of plagiarism: Modification and Rasch validation of a plagiarism attitude scale. *Journal of Applied Measurement*, 15(4), 372–393. <https://psycnet.apa.org/record/2014-42954-004>
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage Books. https://www.google.com/books/edition/Millennials_Rising/To_Eu9HCNqIC?hl=en
- Kornfeld, D. S. (2013). Integrity training: Misconduct's source. *Science*, 340(6139), 1403–1404. <https://doi.org/10.1126/science.340.6139.1403-c>
- Lacetera, N., & Zirulia, L. (2011). The economics of scientific misconduct. *The Journal of Law, Economics, & Organization*, 27(3), 568–603. <https://doi.org/10.1093/jleo/ewp031>



- Langerudi, S. M., & Chamazcoti, F. A. (2022). A survey of retracted articles from three OIC member countries (Iran, Turkey, & Egypt) in the Web of Science (WoS). *International Journal of Information Science and Management*, 20(1), 289–310. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20088302.2022.20.1.16.9>
- Maggio, L., Dong, T., Driessen, E., & Artino, A. R., Jr. (2019). Factors associated with scientific misconduct and questionable research practices in health professions education. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 74–82. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0501-x>
- Mahmud, S., Bretag, T., & Foltýnek, T. (2019). Students' perceptions of plagiarism policy in higher education: A comparison of the United Kingdom, Czechia, Poland, and Romania. *Journal of Academic Ethics*, 17(2), 271–289. <https://doi.org/10.1007/s10805-018-9319-0>
- Marusic, A., Wager, E., Utrobicic, A., Rothstein, H. R., & Sambunjak, D. (2016). Interventions to prevent misconduct and promote integrity in research and publication. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2016(4), Article MR000038. <https://doi.org/10.1002/14651858.mr000038.pub2>
- Maxwell, A. J., Curtis, G. J., & Vardanega, L. (2008). Does culture influence understanding and perceived seriousness of plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 4(2), 25–40. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v4i2.412>
- Nushi, M., & Firoozkahi, A. H. (2017). Plagiarism policies in Iranian university TEFL teachers' syllabuses: An exploratory study. *International Journal for Educational Integrity*, 13, Article 12. <https://doi.org/10.1007/s40979-017-0023-4>
- Pecorari, D., & Shaw, P. (2012). Types of student intertextuality and faculty attitudes. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 149–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.006>
- Rashidi, N., Rahimi, M., & Dehghan, F. (2016). Perspectives of L2 graduate students and their professors about students' academic writing practices: Patchwriting or plagiarism? *English Language Teaching*, 3(1), 95–110. https://www.researchgate.net/publication/353346353_Perspectives_of_L2_graduate_students_and_their_professors_about_students'_academic_writing_practices_Patchwriting_or_plagiarism
- Rodrigues, F., Gupta, P., Khan, A. P., Chatterjee, T., Sandhu, N. K., & Gupta, L. (2023). The cultural context of plagiarism and research misconduct in the Asian region. *Journal of Korean Medical Science*, 38(12), Article e88. <https://doi.org/10.3346/jkms.2023.38.e88>
- Stone, R. (2016). In Iran, a shady market for papers flourishes. *Science*, 353(6305), 1197. <https://doi.org/10.1126/science.353.6305.1197>
- Takrimi, A., & Eaton, S. E. (2021). Exploring Rogeting: Implications for academic integrity. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 4(1), 110–117. <https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v4i1.69770>
- Takrimi, A., Khojasteh Mehr, R., & Eaton, S. E. (2023). Contract cheating in Iran: An overview of key issues and a call to action. *Journal of Academic Ethics*, 21(2), 323–341. <https://doi.org/10.1007/s10805-022-09458-0>
- UNESCO. (2015). *UNESCO science report: Towards 2030 – Executive summary*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407>
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235–274. <https://doi.org/10.1023/A:1018724900565>

- Wilhoit, S. (1994). Helping students avoid plagiarism. *College Teaching*, 42(4), 161–164. <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926849>
- Xie, Y., Wang, K., & Kong, Y. (2021). Prevalence of research misconduct and questionable research practices: A systematic review and meta-analysis. *Science and Engineering Ethics*, 27(4), Article 41. <https://doi.org/10.1007/s11948-021-00314-9>
- Zafarghandi, A. M., Khoshroo, F., & Barkat, B. (2012). An investigation of Iranian EFL masters students' perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2), 69–85. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v8i2.811>

