ISSN: 2008-8000

Academic Ethics in Higher Education: Identifying Components and Developing a Conceptual Framework[1]

Article Type: Research

Fatemeh madanifar

Ali Khorsandi Taskoh ✵

Abbas Abbaspour

Saeed Ghiasi Nodooshan

Maryam Baradaran Haghir

PhD student in Higher Education Management, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: Fatemeh.madanifar@gmail.com

Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
E-mail: ali.khorsandi@atu.ac.ir

Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
.E-mail: abbaspour@atu.ac.ir

Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
E-mail: ghiasi@atu.ac.ir

Assistant Professor, Imam Sadiq University, Tehran, Iran.
E-mail: baradaran@isu.ac.ir

Abstract

Objective :This study aimed to synthesize fragmented qualitative findings on academic ethics and to develop an integrated conceptual framework for ethics in higher education.

Method: This qualitative study employed a meta-synthesis approach following Sandelowski and Barroso (2007). Through systematic searching, screening, and quality appraisal, 30 studies were selected. Their findings were analyzed using coding, constant comparison, and thematic synthesis. Research procedures were documented and reviewed to enhance trustworthiness.

Results: The findings revealed four dimensions of academic ethics organized across three interconnected levels: the micro level (moral character and ethical values; ethical practices in teaching and research), the meso level (cultural, organizational, and structural contexts), and the institutional level (ethical governance and formal regulatory mechanisms). Relationships among these levels are reciprocal and nonhierarchical.

Conclusion: Academic ethics constitutes an interactive, multilevel system that extends beyond individual conduct and regulatory compliance. The proposed framework provides a basis for designing coordinated policy and implementation interventions across educational, organizational, and institutional levels to strengthen and institutionalize academic ethics.

Keywords: Academic Ethics; Higher Education; Academic Integrity; Ethical Governance; Meta-Synthesis; Conceptual Framework.

[1] This article is derived from a doctoral dissertation entitled "Designing University Ethics Policies in Iranian Higher Education," conducted in the summer of 2026 by Fatemeh Madanifar at Allameh Tabataba'i University, under the supervision of Dr. Ali Khorsandi Taskoh and Dr. Abbas Abbaspour, with Dr. Saeed Ghiasi Nodooshan and Dr. Maryam Baradaran Haghir serving as academic advisors.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

اخلاق دانشگاهی در آموزش عالی: شناسایی مؤلفه‌ها و ارائه چارچوب مفهومی[۱]

نوع مقاله: پژوهشی

فاطمه مدنی‌فر
دانشجوی دکتری رشته مدیریت آموزش عالی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. رایانامه: Fatemeh.madanifar@gmail.com

نویسنده مسئول:

علی خورسندی طاسکوه
دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. رایانامه:ali.khorsandi@atu.ac.ir

عباس عباس‌پور
استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
رایانامه: abbaspour@atu.ac.ir

سعید غیاثی ندوشن
دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم‌تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. رایانامه ghiasi@atu.ac.ir

مریم برادران حقیر
استادیار گروه معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران.
رایانامه baradaran@isu.ac.ir

چکیده

هدف: با وجود گسترش مطالعات اخلاق دانشگاهی، یافته‌های مربوط به ابعاد فردی، حرفه‌ای، سازمانی و نهادی آن پراکنده‌اند. پژوهش حاضر با هدف سنتز این یافته‌ها و ارائه چارچوبی مفهومی از اخلاق دانشگاهی در آموزش عالی انجام شد.

روش: پژوهش با رویکرد کیفی و روش فراترکیب بر اساس چارچوب سندلوسکی و باروسو[۲] (۲۰۰۷)، انجام شد. پس از جست‌وجوی نظام‌مند منابع داخلی و بین‌المللی، غربالگری و ارزیابی کیفیت، ۳۰ مطالعه انتخاب و یافته‌های آن‌ها با کدگذاری، مقایسه مستمر و سنتز موضوعی تحلیل شدند. مراحل پژوهش برای تقویت اعتمادپذیری مستندسازی و بازبینی شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که اخلاق دانشگاهی در چهار بُعد تحلیلی و سه سطح، سازمان یافته است: سطح خرد شامل دو بُعد منش و ارزش‌های اخلاقی دانشگاهیان و کنش‌های اخلاقی در آموزش و پژوهش؛ سطح میان شامل بُعد بسترهای فرهنگی، سازمانی و ساختاری دانشگاه؛ و سطح نهادی شامل بُعد حکمرانی و سازوکارهای رسمی تنظیم‌گر. روابط میان این سطوح، متقابل و غیرسلسله‌مراتبی است.

نتیجه‌گیری: اخلاق دانشگاهی، نظامی چندسطحی و تعاملی است که به ویژگی‌های فردی یا رعایت مقررات محدود نمی‌شود. چارچوب پیشنهادی می‌تواند مبنایی برای شناخت جامع‌تر اخلاق دانشگاهی و طراحی مداخلات سیاستی و اجرایی هماهنگ در سطوح آموزشی، سازمانی و نهادی با هدف تقویت و نهادینه‌سازی اخلاق دانشگاهی باشد.

واژگان کلیدی: اخلاق دانشگاهی؛ آموزش عالی؛ اخلاق حرفه‌ای؛ درستکاری تحصیلی؛ حکمرانی اخلاقی؛ فراترکیب.

---

[۱] این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «طراحی سیاست‌های اخلاق دانشگاهی در آموزش عالی ایران» است که در تابستان ۱۴۰۵ توسط دانشجو فاطمه مدنی‌فر، تحت راهنمایی اساتید جناب آقای دکتر علی خورسندی طاسکوه، جناب آقای دکتر عباس عباس‌پور، و با همکاری مشاوران محترم جناب آقای دکتر سعید غیاثی ندوشن و سرکار خانم دکتر مریم برادران حقیر انجام شده است.

[2] Sandelowski & Barroso

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

مقدمه و بیان مسئله

آموزش عالی از نهادهای اصلی تولید دانش، تربیت نیروی انسانی و توسعه جوامع است (Altbach, 2016) . بااین‌حال، دانشگاه صرفاً نهادی آموزشی و پژوهشی نیست، بلکه نهادی اخلاقی نیز محسوب می‌شود که اعتبار و مشروعیت آن، علاوه بر شاخص‌های عملکرد علمی، به پایبندی به ارزش‌هایی مانند صداقت، عدالت، مسئولیت‌پذیری و احترام وابسته است (Marginson, 2011; Nixon, 2017) . از این منظر، اخلاق دانشگاهی مفهومی چندبعدی است که ارزش‌ها، هنجارها، کنش‌های حرفه‌ای و سازوکارهای نهادی هدایت‌کننده رفتار اعضای جامعه دانشگاهی را دربرمی‌گیرد و به رعایت مقررات یا پیشگیری از تخلف محدود نمی‌شود (Eaton, 2024; Bretag, 2016) .

در سطح فردی، رفتار اخلاقی دانشگاهیان افزون بر شناخت قوانین، به توانایی تشخیص موقعیت‌های اخلاقی، داوری درباره پیامدهای تصمیم‌ها و اقدام مسئولانه وابسته است. مدل چهارمؤلفه‌ای رست، رفتار اخلاقی را حاصل تعامل حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و اجرای تصمیم اخلاقی می‌داند (Rest, 1986) . همچنین، در رویکردهای فضیلت‌محور، درستکاری علمی بخشی از هویت حرفه‌ای پژوهشگران تلقی می‌شود، نه صرفاً تبعیت از قواعد بیرونی (Merton, 1973) . با این‌حال، ارزش‌های اخلاقی زمانی معنا می‌یابند که در کنش‌های واقعی دانشگاهیان نمود پیدا کنند. هنجارهای علمِ مرتون[1]، (۱۹۷۳) چارچوب‌هایی مانند ارزش‌های بنیادین درستکاری دانشگاهی[2]۲۰۲۱، آیین رفتار اروپایی برای درستکاری پژوهش [3] بر اهمیت صداقت، شفافیت، مسئولیت‌پذیری و رعایت اصول اخلاقی در آموزش، ارزشیابی، روابط حرفه‌ای، پژوهش و انتشار دانش تأکید دارند.

در سطح سازمانی، رفتار اخلاقی تحت تأثیر فرهنگ، اقلیم و ساختارهای دانشگاه شکل می‌گیرد. نظریه اقلیم اخلاقی نشان می‌دهد که هنجارها و معیارهای ادراک‌شده در سازمان بر قضاوت و رفتار اخلاقی اعضا اثرگذارند (Victor & Cullen, 1988) . در دانشگاه نیز سبک رهبری، روابط قدرت، نظام‌های ارزیابی و ارتقا، فشارهای عملکردی و حمایت سازمانی می‌توانند زمینه تقویت یا تضعیف اخلاق دانشگاهی را فراهم کنند. در سطح نهادی نیز سیاست‌ها، آیین‌نامه‌ها، سازوکارهای نظارت و پاسخ‌گویی در تنظیم رفتار اخلاقی نقش دارند؛ بااین‌حال، اثربخشی آن‌ها به هماهنگی با فرهنگ حرفه‌ای دانشگاه وابسته است (Eaton, 2024) . از منظر نظریه نهادی، ممکن است میان ساختارهای رسمی و عملکرد واقعی سازمان فاصله وجود داشته باشد (Meyer & Rowan, 1977) . همچنین، توصیه‌نامه یونسکو درباره اخلاق هوش مصنوعی بر ضرورت حکمرانی مسئولانه فناوری‌های نوین تأکید دارد (UNESCO, 2021) .

تحولات اخیر آموزش عالی، ازجمله گسترش رقابت علمی، تجاری‌شدن دانش، فشار انتشار و تغییر نظام‌های ارزیابی، چالش‌های اخلاقی دانشگاه‌ها را پیچیده‌تر کرده‌اند(Nixon, 2017) . تخلفات پژوهشی، سرقت علمی، نویسندگی غیرواقعی، تقلب تحصیلی و تعارض منافع از مسائل مهم این حوزه‌اند (Fanelli, 2009; Bretag, 2016; Gopalakrishna et al., 2022) . افزون بر این، گسترش هوش مصنوعی مولد، پرسش‌های تازه‌ای درباره اصالت علمی، مالکیت فکری، شفافیت تولید محتوا و مسئولیت استفاده از فناوری ایجاد کرده است (cotton,2024). این تحولات نشان می‌دهند که اخلاق دانشگاهی پدیده‌ای چندسطحی است و نمی‌توان آن را صرفاً بر اساس ویژگی‌های فردی یا مقررات رسمی تبیین کرد.

---

[1] Merton
2 International Center for Academic Integrity, 2021
3 ALLEA

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

با وجود گسترش مطالعات اخلاق دانشگاهی، یافته‌های موجود همچنان از نظر مفهومی و موضوعی پراکنده‌اند. برخی پژوهش‌ها بر منش و اخلاق حرفه‌ای دانشگاهیان، برخی بر اخلاق آموزش و پژوهش و گروهی بر فرهنگ سازمانی، رهبری اخلاقی و سیاست‌های نهادی تمرکز کرده‌اند. در نتیجه، چگونگی ارتباط این ابعاد و جایگاه آن‌ها در یک چارچوب مفهومی منسجم به‌روشنی تبیین نشده است؛ بنابراین، مسئله اصلی پژوهش حاضر کمبود مطالعات منفرد نیست، بلکه فقدان سنتزی یکپارچه از یافته‌های کیفی است که بتواند مضامین مشترک و روابط میان ابعاد اخلاق دانشگاهی را آشکار سازد. فراترکیب کیفی، با ترکیب نظام‌مند یافته‌های مطالعات اولیه و توسعه مضامین تحلیلی، رویکردی مناسب برای پاسخ به این خلأ است (Sandelowski & Barroso, 2007; Walsh & Downe, 2005; Thomas & Harden, 2008).

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و ترکیب مؤلفه‌ها و ابعاد اخلاق دانشگاهی در آموزش عالی و ارائه چارچوبی مفهومی مبتنی بر فراترکیب مطالعات کیفی انجام شده است. پرسش اصلی پژوهش عبارت است از: ابعاد و مؤلفه‌های اخلاق دانشگاهی در آموزش عالی بر اساس فراترکیب مطالعات کیفی کدام‌اند و چگونه می‌توان روابط مفهومی میان آن‌ها را در قالب یک چارچوب منسجم تبیین کرد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش فراترکیب، با اقتباس از چارچوب هفت‌مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو، انجام شد. مراحل پژوهش شامل صورت‌بندی سؤال، طراحی راهبرد جست‌وجو، انتخاب مطالعات، استخراج داده‌ها، تحلیل و سنتز یافته‌ها، کنترل کیفیت و ارائه سنتز بود (Sandelowski & Barroso, 2007). همچنین، تحلیل داده‌ها بر پایه منطق سنتز موضوعی انجام گرفت (Thomas & Harden, 2008).

مرحله نخست؛ تدوین و صورت‌بندی سؤال پژوهش

در این مرحله، دامنه موضوعی، واحد تحلیل، بازه زمانی و معیارهای روش‌شناختی مطالعات تعیین شد. واحد تحلیل شامل مطالعات اولیه کیفی مرتبط با اخلاق دانشگاهی در آموزش عالی و مطالعات آمیخته دارای یافته‌های کیفی مستقل و قابل استخراج بود. بازه زمانی مطالعات فارسی از سال ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۵ و مطالعات غیرفارسی از سال ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ تعیین شد. سؤال اصلی پژوهش بر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های اخلاق دانشگاهی، تعیین سطح اصلی ظهور آن‌ها و تبیین روابط میان ابعاد در قالب چارچوبی مفهومی متمرکز بود.

مرحله دوم؛ طراحی راهبرد مرور و جستجوی نظام‌مند منابع

مطالعات مرتبط در پایگاه‌های بین‌المللی، گوگل اسکالر[1]، اسکوپوس[2]، وب آو ساینس[3] و پایگاه‌های داخلی مگیران، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام[4]، نورمگز و ایرانداک جست‌وجو شدند. راهبرد جست‌وجو از ترکیب سه گروه واژگان مرتبط با اخلاق دانشگاهی، آموزش عالی و پژوهش کیفی با عملگرهای OR و AND تشکیل شد و متناسب با هر پایگاه تنظیم گردید. کلیدواژه‌ها در جدول ۱ آمده‌اند. گزارش

1 GoogleScholar
2 Scopus
3 Web of Science
4 ISC

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

انتخاب مطالعات بر اساس پریسما[1](۲۰۲۰) و گزارش راهبرد جست‌وجو با توجه به PRISMA-S تنظیم شد (Page et al., 2021; Rethlefsen et al., 2021).

ابزارهای جست‌وجوی معنایی مبتنی بر هوش مصنوعی صرفاً برای شناسایی منابع احتمالی به کار رفتند و تصمیم‌گیری درباره انتخاب، ارزیابی و تحلیل مطالعات بر عهده پژوهشگر بود. همچنین، از ChatGPT فقط برای کمک به ترسیم گرافیکی چارچوب نهایی استفاده شد و استخراج داده‌ها، کدگذاری، تفسیر و تأیید علمی شکل توسط پژوهشگران انجام گرفت (OpenAI, 2026).

جدول ۱: گروه‌بندی کلیدواژه‌های فارسی و معادل‌های انگلیسی در راهبرد جست‌وجوی منابع

گروه مفهومی / کلیدواژه فارسی	معادل‌ها و کلیدواژه‌های انگلیسی
اخلاق دانشگاهی و حرفه‌ای	Academic ethics; Ethics in higher education; Professional ethics; Faculty ethics; Academic professional ethics; Ethical responsibility; Professional responsibility
درستکاری علمی و تحصیلی	Academic integrity; Scientific integrity; Research integrity
اخلاق آموزش و پژوهش	Teaching ethics; Ethics of teaching; Research ethics
فرهنگ، اقلیم، رهبری و حکمرانی اخلاقی	Ethical culture; Organizational ethical culture; Ethical climate; Ethical leadership; Ethical governance
بی‌صداقتی و تخلفات علمی و دانشگاهی	Academic dishonesty; Academic misconduct; Research misconduct; Scientific misconduct

مرحله سوم؛ غربالگری و انتخاب مطالعات

در جست‌وجوی اولیه، ۱۲۴۰ رکورد شناسایی شد. پس از حذف ۲۴۰ رکورد تکراری، ۱۰۰۰ مطالعه غربالگری شدند که از میان آن‌ها، ۱۸۰ مطالعه به مرحله بررسی متن کامل راه یافتند. متن کامل ۲۰ مطالعه در دسترس نبود و از ۱۶۰ مطالعه بررسی‌شده، ۱۱۵ مورد به دلیل عدم ارتباط موضوعی (۴۰ مورد)، نامتناسب‌بودن بستر مطالعه (۳۲ مورد)، نامناسب‌بودن طرح پژوهش (۲۵ مورد) یا ناکافی‌بودن یافته‌های کیفی (۱۸ مورد) حذف شدند. در نهایت، ۴۵ مطالعه وارد ارزیابی کیفیت شدند و ۳۰ مطالعه برای سنتز نهایی انتخاب شد. معیارهای ورود و خروج در جدول ۲ و فرایند انتخاب در شکل ۱ ارائه شده‌اند.

1 PRISMA

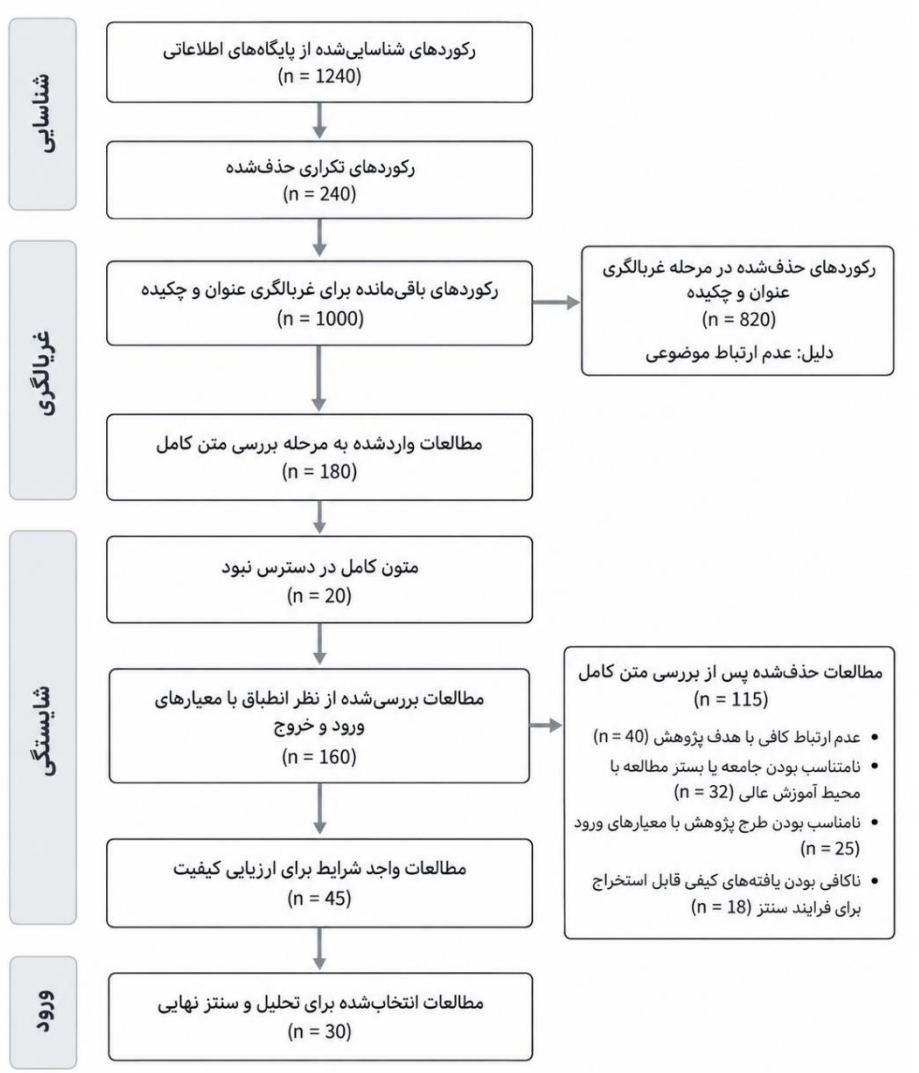
[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

جدول ۲: معیارهای ورود و خروج مطالعات برای انتخاب منابع در مرحله غربالگری فراترکیب

شاخص	معیارهای ورود	معیارهای خروج
بازه زمانی	مطالعات فارسی ۱۳۹۵–۱۴۰۵ و غیرفارسی ۲۰۱۵–۲۰۲۵	خارج از بازه تعیین‌شده
موضوع مطالعه	اخلاق دانشگاهی و ابعاد آموزشی، پژوهشی، حرفه‌ای، فرهنگی، سازمانی و حکمرانی آن	فاقد ارتباط مستقیم با اخلاق دانشگاهی
بستر مطالعه	دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی؛ اعضای هیئت علمی، دانشجویان، مدیران و سایر دانشگاهیان	محیط‌های غیردانشگاهی یا یافته‌های غیرقابل تفکیک از آن‌ها
نوع مطالعه	مطالعات اولیه کیفی و آمیخته با یافته‌های کیفی مستقل و قابل استخراج	مطالعات صرفاً کمی، مرورها، فراتحلیل‌ها و مطالعات نظری فاقد داده تجربی
نوع منبع	مقالات پژوهشی نشریات علمی معتبر داخلی و بین‌المللی	سرمقاله‌ها، یادداشت‌ها، نامه‌ها و منابع غیرپژوهشی
کفایت یافته‌ها	مطالعاتی که دارای یافته‌های کیفی روشن و قابل استخراج درباره ابعاد، تجربه‌ها، شرایط، عوامل یا سازوکارهای مرتبط با اخلاق دانشگاهی باشند	مطالعاتی که یافته‌های مرتبط و قابل استخراج برای فرایند سنتز نداشته باشند
دسترسی به متن کامل	دسترسی به متن کامل مطالعه برای بررسی روش، یافته‌ها و ارزیابی کیفیت	مطالعاتی که متن کامل آنها پس از جست‌وجوی لازم در دسترس نباشد

در انتخاب مطالعات، افزون بر ارتباط موضوعی، تناسب بستر پژوهش و کفایت یافته‌های کیفی برای استخراج و مقایسه مفاهیم مورد توجه قرار گرفت؛ بنابراین، صرف پرداختن به موضوعاتی مانند اخلاق حرفه‌ای یا درستکاری علمی برای ورود مطالعه کافی نبود و یافته‌ها باید شواهدی روشن و قابل سنتز از ابعاد، تجربه‌ها یا سازوکارهای اخلاق دانشگاهی در آموزش عالی ارائه می‌کردند. برای شفاف‌سازی فرایند شناسایی، غربالگری، بررسی صلاحیت و انتخاب نهایی مطالعات، نمودار جریان PRISMA 2020 در شکل (۱) ارائه شده است (Page et al., 2021).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]



شکل ۱: فرایند شناسایی، غربالگری، ارزیابی و انتخاب مطالعات در فراترکیب بر اساس الگوی پریسما

مرحله چهارم؛ استخراج داده‌ها و مفاهیم مطالعات منتخب

برای هر مطالعه، اطلاعات کتاب‌شناختی، بستر پژوهش، مشارکت‌کنندگان، روش گردآوری و تحلیل داده‌ها و یافته‌های مرتبط استخراج شد. واحد سنتز شامل مضامین، مقولات، مفاهیم و گزاره‌های تفسیری مطالعات اولیه بود. به‌منظور حفظ قابلیت ردیابی، هر یافته با شناسه مطالعه و محل آن در منبع اصلی ثبت شد و داده‌های استخراج‌شده از برداشت تحلیلی پژوهشگر تفکیک گردید.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

مرحله پنجم؛ تحلیل و ترکیب یافته‌ها

تحلیل با استفاده از سنتز موضوعی توماس و هاردن[1] (۲۰۰۸)، در سه مرحله انجام شد. ابتدا واحدهای معنایی مرتبط به‌صورت استقرایی کدگذاری شدند و کدها با توجه به معنا، زمینه و سطح ظهور مفهوم، از طریق مقایسه مستمر ادغام یا تفکیک شدند؛ یافته‌های ناسازگار نیز برای حفظ تنوع مفهومی باقی ماندند. سپس کدهای مرتبط در قالب مضامین توصیفی سازمان‌دهی شدند. در مرحله سوم، مقایسه و تفسیر مضامین توصیفی به توسعه مضامین تحلیلی انجامید. این مضامین بر اساس کانون اصلی ظهور و سازوکار اثرگذاری، در ابعاد تحلیلی و سطوح مرتبط سازمان یافتند. ارتباط میان یافته‌های اولیه، کدها و مضامین در ماتریس تحلیل حفظ شد.

مرحله ششم؛ کنترل کیفیت و اعتمادپذیری فرآیند فراترکیب

کیفیت مطالعات با چک‌لیست ده‌معیاری پژوهش کیفی جی‌بی‌آی[2] بررسی شد. وضعیت هر معیار در چهار طبقه «تأیید»، «تأیید نشد»، «نامشخص» و «کاربرد ندارد» ثبت گردید. ارزیابی بر کفایت روش‌شناختی و محدودیت‌های شواهد متمرکز بود و از امتیازدهی کلی یا نقطه برش عددی استفاده نشد. برای تقویت اعتمادپذیری فراترکیب، مراحل انتخاب، استخراج، کدگذاری و تصمیم‌های تحلیلی مستندسازی شدند.

مرحله هفتم: ارائه سنتز

مضامین توصیفی و تحلیلی و روابط میان آن‌ها در قالب جدول‌های ردیابی و چارچوب مفهومی نهایی ارائه شدند. شواهد پشتیبان و تبیین ابعاد و سطوح تحلیل در بخش یافته‌ها گزارش شده است.

یافته های پژوهش

ویژگی مطالعات منتخب

در مجموع، ۳۰ مطالعه واجد شرایط وارد سنتز شدند. این مطالعات از نظر سال انتشار، بستر جغرافیایی، مشارکت‌کنندگان و حوزه موضوعی متنوع بودند و موضوعاتی ازجمله اخلاق آموزش، اخلاق پژوهش، درستکاری علمی و تحصیلی، اخلاق حرفه‌ای، فرهنگ سازمانی و حکمرانی اخلاقی را پوشش می‌دادند. مشخصات مطالعات در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳: مشخصات مطالعات منتخب در فرایند فراترکیب

کد مطالعه	نویسنده/سال	عنوان مطالعه	روش پژوهش	مشارکت‌کنندگان/نمونه
R01	خدایاری‌فرد و همکاران (۱۴۰۲)	پدیدارشناسی اخلاق‌محوری در دانشگاه :تسهیل‌گرها و موانع	پدیدارشناسی کیفی	اعضای جامعه دانشگاهی

[1] Thomas, J., & Harden, A
[2] JBI

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

R02	باقری کراچی و همکاران (۱۳۹۲)	بازنمایی تفسیری تجارب دانشجویان از اخلاق حرفه‌ای تدریس مدرسان دانشگاه	کیفی تفسیری	دانشجویان
R03	سلیمانی و همکاران (۱۴۰۱)	ویژگی‌های اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزش سلامت دانشگاه‌های علوم پزشکی شمال‌غرب کشور :یک مطالعه کیفی	کیفی	کنشگران آموزش سلامت
R04	خدایاری زرنق و همکاران (۱۳۹۹)	شناسایی عوامل مؤثر در تعیین نام نویسندگی از دیدگاه محققین دانشگاه علوم پزشکی تبریز :یک مطالعه کیفی	کیفی	محققان دانشگاهی
R05	خلفی و همکاران (۱۴۰۰)	هنجارهای اخلاق پژوهشی پژوهشگران حوزه مهندسی	کیفی	پژوهشگران
R06	میرطاهری و ملکی (۱۳۹۵)	توسعه الگویی برای ارتقای اخلاق حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی در بعد آموزش	کیفی	اعضای هیئت علمی
R07	مجدالدین و زارع (۱۴۰۰)	تدوین الگوی شایستگی‌های اخلاقی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های تربیت‌بدنی با رویکرد طرح‌های ترکیبی	آمیخته	اعضای هیئت علمی
R08	نامور و همکاران (۱۴۰۳)	تبیین وضعیت فرهنگ دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران بر اساس مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با صاحب‌نظران	کیفی	صاحب‌نظران دانشگاهی
R09	اشرفی فشی و نجفی هزارجریبی (۱۴۰۵)	واکاوی رویکردهای ایجاد، حفظ و بهبود درستکاری علمی دانشجویان	تحلیل محتوای کیفی	۲۰ استاد و مدرس دانشگاه
R10	حبیب‌زاده و همکاران (۲۰۱۹)	تبیین چالش‌های آموزش اخلاق حرفه‌ای دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل : یک مطالعه کیفی	کیفی	۲۱ عضو هیئت علمی
R11	شاو و ساتالکار[1] (۲۰۱۸)	تفسیرهای پژوهشگران از درستکاری پژوهشی :یک مطالعه کیفی	کیفی	پژوهشگران
R12	هاون، پاسمان، ویدرسهوون، بوتر و تایدینک[2] (۲۰۲۰)	ادراک پژوهشگران از اقلیم پژوهش مسئولانه :مطالعه گروه کانونی چندگانه	کیفی	پژوهشگران
R13	اوبرت بون و پینکستن[3] (۲۰۲۱)	بازاندیشی موفقیت، درستکاری و فرهنگ در پژوهش	کیفی	ذی‌نفعان نظام پژوهش
R14	ایوانز و همکاران (۲۰۲۲)	تجربه ذی‌نفعان از حمایت از درستکاری پژوهش در دانشگاه‌ها :مطالعه کیفی در سه کشور اروپایی	کیفی	ذی‌نفعان دانشگاهی
R15	پیزولاتو و دیرکیکس (۲۰۲۳)	شیوه‌های نظارت بر درستکاری پژوهش و حمایت نهادی : یک مطالعه کیفی	کیفی	دانشگاهیان

[1] Shaw and Satalkar
[2] Haven, Pasman, Widdershoven, Bouter, and Tijdink
[3] Aubert Bonn and Pinxten

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

R16	آیدینک و همکاران (۲۰۱۶)	دانشمندان چگونه فرهنگ کنونی انتشار را ادراک می‌کنند؟ مطالعه گروه کانونی کیفی میان پژوهشگران زیست‌پزشکی هلندی	کیفی	پژوهشگران
R17	ویداک، تومیچ، بولجان، توکالیچ و ماروشیچ (۲۰۲۴)	ادراک اقلیم سازمانی توسط کارکنان و دانشجویان دانشگاه در پزشکی و علوم انسانی :یک مطالعه کیفی	کیفی	کارکنان و دانشجویان
R18	لاس، میلر، بری و هیلد (۲۰۲۵)	تعامل دانشجویان با مسائل اخلاقی در آزمایشگاه :نتایج یک مطالعه کیفی	کیفی	دانشجویان پژوهشگر
R19	ایوانز، تیلور، مک‌کلود و بور[1] (۲۰۲۱)	بررسی نقش استادان و کارکنان راهنما در تقویت رهبری اخلاقی دانشجویان کارشناسی	کیفی	استادان و کارکنان
R20	سجادی و همکاران (۱۴۰۵)	نمودهای دوگانگی پدیده شفقت‌ورزی در زیست حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و دانشجویان	پدیدارشناسی	۱۹ عضو هیئت علمی و ۲۲ دانشجو
R21	اسنیدرز و همکاران[2] (۲۰۲۲)	چه چیزی در رابطه دانشجو و استاد وجود دارد؟ تحلیل الگوهای رویدادهای انتقادی مثبت و منفی	کیفی	دانشجویان
R22	کرمی و همکاران (۱۴۰۵)	سایه‌نویسی علمی در بستر ناکارآمدی سیاست‌های آموزش عالی :واکاوی پدیدارشناختی تجربه زیسته سایه‌نویسان	پدیدارشناسی	۹ سایه‌نویس علمی
R23	ارگوان[3] (۲۰۲۲)	درک دانشجویان دانشگاه از تقلب قراردادی :مطالعه موردی کیفی در کویت	مطالعه موردی کیفی	دانشجویان
R24	پیت، دالاگان و ساترلند-اسمیت[4] (۲۰۲۱)	»آشفتگی، فشار و آسیب :«تجربه دانشجویان از فرایندهای رسمی تقلب قراردادی	کیفی	دانشجویان
R25	هارپر و پرنتیس[5] (۲۰۲۴)	ما اشتراک می‌گذاریم اما آنها تقلب می‌کنند: «دیدگاه کیفی دانشجویان درباره تقلب در آموزش عالی»	کیفی	دانشجویان
R26	گراسون[6] (۲۰۲۰)	آموزش اخلاق در محیط کلاس :ادراک اعضای هیئت علمی پرستاری در برنامه‌های کارشناسی	کیفی	اعضای هیئت علمی پرستاری
R27	هس و همکاران[7] (۲۰۲۴)	تحول آموزش اخلاق از طریق اجتماع یادگیری اعضای هیئت علمی	کیفی	اعضای هیئت علمی
R28	زولکفلی، محرم، نورسلام و آتان[1] (۲۰۲۴)	دیدگاه مربیان پرستاری در تسهیل آموزش اخلاق :مطالعه کیفی توصیفی	کیفی توصیفی	مربیان پرستاری

[1] Evans, Taylor, McCloud, and Burr
[2] Snijders et al.
[3] Erguvan
[4] Pitt, Dullaghan, and Sutherland-Smith
[5] Harper and Prentice
[6] Grason
[7] Hess et al.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

R29	آمساله، بکل و تافسه[2] (۲۰۱۶)	رهبری اخلاقی :ادراک استادان و رهبران دانشگاهی دانشگاه‌های دولتی غرب اتیوپی	کیفی	استادان و مدیران دانشگاهی
R30	کورپل[3] (۲۰۲۰)	فهم تصمیم‌گیری اخلاقی در طراحی	کیفی	دانشجویان و فعالان آموزش طراحی

ارزیابی کیفیت مطالعات منتخب

نتایج ارزیابی با چک‌لیست JBI نشان داد که مطالعات منتخب، با وجود تفاوت در کیفیت گزارش روش‌شناسی، شواهد مرتبطی برای سنتز فراهم کردند. مهم‌ترین محدودیت‌ها به گزارش ناکافی مبانی فلسفی، جایگاه پژوهشگر و بازاندیشی پژوهشگر مربوط بود. خلاصه ارزیابی در جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج ارزیابی کیفیت روش‌شناختی مطالعات منتخب بر اساس معیارهای چک‌لیست JBI

معیار ارزیابی**JBI**	وضعیت غالب در مطالعات منتخب
تناسب دیدگاه فلسفی و روش‌شناسی پژوهش	در بیشتر مطالعات نامشخص یا به‌طور محدود گزارش شده بود
تناسب روش‌شناسی با سؤال پژوهش	تأیید
تناسب روش گردآوری داده‌ها با روش‌شناسی	تأیید
تناسب تحلیل داده‌ها با روش‌شناسی	تأیید
تناسب تفسیر نتایج با داده‌ها	تأیید
گزارش جایگاه و دیدگاه پژوهشگر	در بسیاری از مطالعات نامشخص
بازاندیشی پژوهشگر درباره نقش خود	در بسیاری از مطالعات نامشخص
بازنمایی دیدگاه مشارکت‌کنندگان	تأیید
رعایت ملاحظات اخلاقی	عمدتاً تأیید، در برخی مطالعات گزارش ناکافی

. **فرایند شکل‌گیری مضامین و چارچوب مفهومی**

یافته‌های کیفی مطالعات منتخب استخراج و در ماتریس تحلیل ثبت شدند. ابتدا واحدهای معنایی مرتبط کدگذاری و سپس کدهای مشابه از طریق مقایسه مستمر در قالب مضامین توصیفی سازمان‌دهی شدند. در مرحله بعد، مقایسه بین‌مطالعه‌ای و تفسیر روابط میان مضامین توصیفی

[1] Zolkefli, Muharram, Nursalam, and Atan
[2] Amsale, Bekele, and Tafesse
[3] Corple

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

به شکل‌گیری مضامین تحلیلی انجامید. یافته‌های متفاوت نیز برای حفظ تنوع مفهومی بررسی شدند. در نهایت، مضامین بر اساس کانون اصلی ظهور و سازوکار اثرگذاری در چهار بُعد و سه سطح تحلیل سازمان یافتند. نمونه‌ای از مسیر سنتز در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵: نمونه‌ای از فرایند سنتز یافته‌های مطالعات منتخب از کدگذاری اولیه تا شکل‌گیری مضامین تحلیلی

یافته استخراج‌شده از مطالعات	کدهای اولیه	مضامین توصیفی	مضامین تحلیلی
اهمیت صداقت، مسئولیت‌پذیری و تعهد حرفه‌ای اعضای دانشگاهی در رفتار اخلاقی	صداقت فردی؛ مسئولیت‌پذیری؛ تعهد حرفه‌ای؛ پاسخگویی	فضایل و ویژگی‌های اخلاقی دانشگاهیان	منش و ظرفیت اخلاقی کنشگران دانشگاهی
ضرورت رعایت عدالت آموزشی، احترام به دانشجو و مسئولیت استاد در فرایند تدریس	عدالت آموزشی؛ احترام به دانشجو؛ تعامل حرفه‌ای؛ مسئولیت آموزشی	اخلاق حرفه‌ای در آموزش	کنش‌های اخلاقی در فعالیت‌های دانشگاهی
اهمیت صداقت پژوهشی، نویسندگی مسئولانه و رعایت استانداردهای تولید دانش	درستکاری پژوهش؛ شفافیت علمی؛ امانت‌داری؛ مسئولیت پژوهشی	اخلاق در فعالیت‌های پژوهشی	کنش‌های اخلاقی در فعالیت‌های دانشگاهی
نقش فرهنگ دانشگاهی، حمایت مدیریتی و اقلیم سازمانی در رفتار اخلاقی	فرهنگ اخلاقی؛ اعتماد سازمانی؛ حمایت مدیریتی؛ رهبری اخلاقی	شرایط سازمانی مؤثر بر اخلاق	بستر سازمانی شکل‌دهنده اخلاق دانشگاهی
نقش آیین‌نامه‌ها، کمیته‌های اخلاق و سازوکارهای نظارتی	سیاست‌های اخلاقی؛ نظارت؛ دستورالعمل‌ها؛ رسیدگی به تخلف	سازوکارهای رسمی تنظیم اخلاق	حکمرانی و سازوکارهای رسمی تنظیم‌گر
تأثیر فشار انتشار، رقابت علمی و نظام ارزیابی بر رفتار پژوهشگران	فشار عملکرد؛ رقابت علمی؛ معیارهای ارزیابی؛ فرهنگ انتشار	عوامل ساختاری مؤثر بر رفتار اخلاقی	تعامل نظام دانشگاهی و اخلاق پژوهش

چهار بُعد اخلاق دانشگاهی در سه سطح تحلیل: چارچوب مفهومی حاصل از فراترکیب

سنتز یافته‌ها به شناسایی چهار بُعد تحلیلی در سه سطح منجر شد. در سطح خرد، «منش و ظرفیت اخلاقی دانشگاهیان» شامل ارزش‌ها، فضایل و توان داوری اخلاقی از «کنش‌های آکادمیک و حرفه‌ای» شامل رفتارهای قابل مشاهده در آموزش، پژوهش و روابط دانشگاهی متمایز شد. سطح میانی به بسترهای فرهنگی، سازمانی و ساختاری و سطح نهادی به حکمرانی و سازوکارهای رسمی تنظیم‌گر اختصاص یافت. این سطوح نشان‌دهنده کانون اصلی ظهور مفاهیم‌اند و رابطه‌ای سلسله‌مراتبی ندارند؛ بلکه از طریق تعاملات متقابل بر یکدیگر اثر می‌گذارند. سازمان‌دهی مضامین و مطالعات پشتیبان در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول ۶: سازمان‌دهی چهار بُعد تحلیلی اخلاق دانشگاهی در سه سطح بر اساس مضامین حاصل از فراترکیب

سطح تحلیل	مضمون تحلیلی	مفاهیم و مضامین توصیفی اصلی	نمونه مطالعات پشتیبان
سطح خرد **بعد ۱؛ منش، فضیلت‌ها و ارزش های اخلاقی**	ارزش‌ها و فضایل اخلاقی	صداقت، درستکاری، عدالت، انصاف، احترام، شفافیت، عینیت، همکاری، مراقبت و خیرخواهی	R2، R3، R6، R11، R17، R20، R23
	مسئولیت و تعهد حرفه‌ای	مسئولیت حرفه‌ای، تعهد به نقش دانشگاهی، مسئولیت	R3، R5، R9، R15، R22، R28، R29،

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

دانشگاهیان		پژوهشگر، مسئولیت استاد و راهنما، مسئولیت مدیریتی	R30
	حساسیت، داوری و عاملیت اخلاقی	تشخیص مسئله اخلاقی، داوری اخلاقی، بازاندیشی، توان تصمیم‌گیری، آمادگی اخلاقی و عاملیت در مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی	R7، R18، R26، R27، R30
سطح خرد **بعد ۲؛ کنش‌های آکادمیک در آموزش و پژوهش**	اخلاق در تدریس و ارزشیابی	کیفیت و مسئولیت تدریس، عدالت آموزشی، ارزشیابی عادلانه، احترام به دانشجو، انعطاف و شمول	R2، R10، R20، R21، R26، R28
	اخلاق رابطه، مراقبت و منتورینگ	رابطه استاد–دانشجو، اعتماد، خیرخواهی، مراقبت، الگوسازی، راهنمایی، منتورینگ و مسئولیت رابطه‌ای	R10، R15، R19، R20، R21
	درستکاری در پژوهش، نویسندگی و انتشار	صداقت پژوهش، شفافیت، مالکیت علمی، تعیین نویسندگی، انتشار مسئولانه، علم باز و رعایت هنجارهای پژوهشی	R4، R5، R11، R15، R16
	اعمال مسئولانه اختیار و مواجهه با موقعیت اخلاقی	استفاده مسئولانه از قدرت، رعایت حقوق دیگران، تعارض منافع، حل مسائل اخلاقی و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های حرفه‌ای	R4، R18، R24، R30
سطح میانی **بعد ۳؛ بسترهای فرهنگی، سازمانی و ساختاری دانشگاه**	فرهنگ، هنجارها و اقلیم اخلاقی	فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ پژوهش، هنجارهای گروهی، تعلق اجتماعی، استانداردهای دوگانه، اقلیم اخلاقی و نقش الگوهای جمعی	R1، R6، R8، R13، R17، R23، R25، R29
	نظام ارزیابی و فشارهای عملکردی	فشار موفقیت، معیارهای ارزیابی علمی، فشار تولید و انتشار، بارکاری و تنش میان موفقیت حرفه‌ای و درستکاری	R12، R13، R22
	قدرت، استقلال و آسیب‌پذیری حرفه‌ای	روابط قدرت، استقلال علمی، آزادی حرفه‌ای، موقعیت وابسته دانشجو یا پژوهشگر و تجربه نابرابر فرایندهای دانشگاهی	R4، R8، R18، R24
	اعتماد، حمایت و ظرفیت سازمانی	اعتماد، حمایت سازمانی، زیرساخت، منابع، نظارت حمایتی و پشتیبانی از استاد، پژوهشگر و راهنما	R12، R14، R15، R17
سطح نهادی **بعد ۴؛ حکمرانی و سازوکارهای رسمی تنظیم‌گر**	قواعد، سیاست‌ها و عدالت رویه‌ای	سیاست‌های دانشگاه، قواعد روشن، فرایند رسیدگی به تخلف، عدالت رویه‌ای و تعیین مسئولیت‌ها	R14، R22، R24، R29
	حکمرانی، نظارت و پاسخگویی	ساختارهای درستکاری، نظارت، تقسیم نقش‌ها، حمایت نهادی، مسئولیت سرپرستی و پاسخگویی سازمانی	R14، R15، R29
	آموزش، توانمندسازی و رهبری اخلاقی	آموزش اخلاق، آمادگی استاد، یادگیری جمعی، توانمندسازی حرفه‌ای، همکاری بین‌رشته‌ای و رهبری اخلاقی	R10، R26، R27، R28، R29

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

منش، فضیلت‌ها و ارزش های اخلاقی دانشگاهیان

بُعد نخست در سطح خرد به ارزش‌ها و ظرفیت‌های درونی مؤثر بر رفتار اخلاقی اختصاص دارد و دو حوزه اصلی را دربرمی‌گیرد: «منش و ارزش‌های اخلاقی» و «درونی‌سازی و خودتنظیمی اخلاقی». منش اخلاقی شامل صداقت، حقیقت‌جویی، انصاف، احترام، امانت‌داری و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای است که اعتبار فعالیت‌های علمی و روابط دانشگاهی را تقویت می‌کنند. درونی‌سازی اخلاق نیز به وجدان حرفه‌ای، هویت اخلاقی، حساسیت نسبت به موقعیت‌های اخلاقی و توان خودتنظیمی اشاره دارد. بر این اساس، رفتار مسئولانه صرفاً حاصل نظارت بیرونی نیست، بلکه به تعهد درونی دانشگاهیان و توانایی تشخیص و ارزیابی پیامدهای تصمیم‌های حرفه‌ای وابسته است. خلاصه مضامین توصیفی و مفاهیم استخراج‌شده در این بُعد در جدول (۷) ارائه شده است.

- منش و ارزش‌های اخلاقی

یافته‌های مطالعات نشان داد که صداقت، حقیقت‌جویی، انصاف، احترام، امانت‌داری علمی و مسئولیت‌پذیری از مؤلفه‌های اصلی منش اخلاقی دانشگاهیان هستند. این ارزش‌ها، افزون بر هدایت روابط آموزشی و پژوهشی، بیانگر تعهد درونی افراد به مسئولیت‌های علمی و حرفه‌ای‌اند و نشان می‌دهند که رفتار اخلاقی صرفاً حاصل نظارت و کنترل بیرونی نیست.

- درونی‌سازی و خودتنظیمی اخلاقی

مضامین این حوزه شامل وجدان حرفه‌ای، هویت و حساسیت اخلاقی، خودتنظیمی و تعهد درونی به ارزش‌ها بود. یافته‌ها نشان داد که درونی‌شدن اصول اخلاقی، توانایی تشخیص موقعیت‌های اخلاقی، ارزیابی پیامدهای تصمیم‌ها و تنظیم مسئولانه رفتار را تقویت می‌کند و زمینه پایداری رفتار اخلاقی را حتی در غیاب نظارت بیرونی فراهم می‌سازد.

جدول ۷: مضامین، زیرمضامین و مفاهیم استخراج‌شده در بُعد «منش، فضیلت‌ها و ارزش‌های اخلاقی دانشگاهیان»

مضمون تحلیلی	مضمون توصیفی	مفاهیم اصلی
منش و ارزش‌های اخلاقی	صداقت و حقیقت‌جویی	صداقت علمی، حقیقت‌جویی، امانت‌داری علمی، درستکاری
	مسئولیت و تعهد حرفه‌ای	مسئولیت‌پذیری، تعهد حرفه‌ای، توجه به پیامدهای عمل
	عدالت و احترام	انصاف، احترام متقابل، رعایت کرامت و حقوق دیگران
درونی‌سازی اخلاق	خودتنظیمی اخلاقی	وجدان حرفه‌ای، خودکنترلی، تعهد درونی
	هویت و حساسیت اخلاقی	هویت حرفه‌ای، حساسیت اخلاقی، توان تشخیص موقعیت اخلاقی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

کنش‌های آکادمیک در آموزش و پژوهش

بُعد دوم در سطح خرد به نمود عملی ارزش‌ها و تعهدات اخلاقی در فعالیت‌های دانشگاهی مربوط است. سنتز یافته‌ها نشان داد که این بُعد در دو حوزه اصلی «اخلاق در آموزش» و «اخلاق در پژوهش» شکل می‌گیرد و بیانگر چگونگی تحقق اخلاق در کنش‌ها و روابط حرفه‌ای دانشگاهیان است.

- **اخلاق در آموزش**

یافته‌ها چهار مضمون اصلی را در این حوزه آشکار ساختند: صداقت و اصالت یادگیری، عدالت و حقوق دانشجو، مسئولیت حرفه‌ای استاد و اخلاق استفاده از فناوری. صداقت آموزشی بر اصالت تکالیف، پیشگیری از تقلب و مسئولیت‌پذیری دانشجو تأکید دارد؛ درحالی‌که عدالت آموزشی ناظر بر ارزشیابی منصفانه، شفافیت معیارها، پرهیز از تبعیض و رعایت کرامت دانشجو است. همچنین، تعهد به کیفیت تدریس، الگوبودن و پاسخ‌گویی استاد از مؤلفه‌های مسئولیت حرفه‌ای محسوب می‌شوند. در حوزه فناوری نیز استفاده مسئولانه از ابزارهای دیجیتال و هوش مصنوعی، شفافیت در بهره‌گیری از آن‌ها و حفظ اصالت فعالیت فکری دانشجو اهمیت دارد. این مضامین نشان می‌دهند که اخلاق آموزشی فراتر از پیشگیری از تخلف، به کیفیت یادگیری و مسئولیت در روابط استاد و دانشجو مربوط است.

- **اخلاق در پژوهش**

در این حوزه، چهار مضمون درستکاری در تولید دانش، پیشگیری از سوءرفتار پژوهشی، حقوق و مسئولیت‌های پژوهشی و آزادی و اعتبار علمی شناسایی شد. درستکاری پژوهشی شامل صحت گردآوری و تحلیل داده‌ها، شفافیت و گزارش صادقانه یافته‌هاست؛ در مقابل، جعل، تحریف، سرقت علمی و انتشار گمراه‌کننده از مهم‌ترین مصادیق سوءرفتار پژوهشی‌اند. رعایت حقوق مشارکت‌کنندگان، نویسندگی منصفانه، مدیریت تعارض منافع و مسئولیت اجتماعی پژوهش نیز از الزامات اخلاقی تولید دانش محسوب می‌شوند. افزون بر این، آزادی دانشگاهی، استقلال پژوهشگر و حفظ اعتماد عمومی به علم نشان می‌دهند که اخلاق پژوهش صرفاً به رعایت ضوابط فنی محدود نیست، بلکه با شرایط تولید دانش و مسئولیت دانشگاه در حفظ اعتبار علمی ارتباط دارد.

مضامین توصیفی و مفاهیم اصلی استخراج‌شده در بُعد کنش‌های آکادمیک در آموزش و پژوهش در جدول (۸) ارائه شده‌اند.

جدول ۸: مضامین، زیرمضامین و مفاهیم استخراج‌شده در بُعد «کنش‌های آکادمیک در آموزش و پژوهش»

حوزه	مضمون توصیفی	مفاهیم اصلی
اخلاق در آموزش	صداقت و اصالت یادگیری	اصالت تکالیف، پرهیز از تقلب، مسئولیت‌پذیری آموزشی
	عدالت آموزشی	انصاف در ارزشیابی، شفافیت، حقوق دانشجو، پرهیز از تبعیض
	مسئولیت استاد	تعهد به آموزش، الگوبودن، احترام به دانشجو، پاسخ‌گویی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

	اخلاق فناوری	استفاده مسئولانه از فناوری، هوش مصنوعی، اصالت یادگیری، سواد اخلاقی دیجیتال
اخلاق در پژوهش	درستکاری در تولید دانش	صحت داده‌ها، تحلیل درست، گزارش صادقانه، امانت‌داری
	سوءرفتار پژوهشی	جعل، تحریف، سرقت علمی، انتشار نادرست
	حقوق و مسئولیت‌ها	حقوق مشارکت‌کنندگان، نویسندگی منصفانه، تعارض منافع، مسئولیت اجتماعی
	آزادی و اعتبار علمی	آزادی دانشگاهی، استقلال علمی، اعتماد به دانش

بسترهای فرهنگی، سازمانی و ساختاری دانشگاه

بُعد سوم در سطح میانی به شرایط فرهنگی، سازمانی و ساختاری مؤثر بر رفتار اخلاقی دانشگاهیان مربوط است. سنتز یافته‌ها نشان داد که این بُعد در سه حوزه «فرهنگ، اقلیم و رهبری سازمانی»، «فشارها و شرایط ساختاری» و «ضعف و فرسایش سازمانی» شکل می‌گیرد و بیانگر نقش محیط دانشگاه در تقویت یا تضعیف کنش‌های اخلاقی است.

- فرهنگ، اقلیم و رهبری سازمانی

یافته‌ها نشان داد که فرهنگ و اقلیم اخلاقی، شیوه رهبری، اعتماد، مشارکت دانشگاهیان و الگوهای غیررسمی تعامل، زمینه اجتماعی و سازمانی رفتار اخلاقی را شکل می‌دهند. هماهنگی میان ارزش‌های اعلام‌شده و عملکرد واقعی دانشگاه می‌تواند تعهد حرفه‌ای و رفتار مسئولانه را تقویت کند؛ درحالی‌که فاصله میان این دو، زمینه کاهش اعتماد و تضعیف هنجارهای اخلاقی را فراهم می‌سازد. این مؤلفه‌ها ناظر بر فرهنگ و رویه‌های عملی سازمان‌اند و از قواعد رسمی حکمرانی متمایزند.

- فشارها و شرایط ساختاری

مضامین این حوزه شامل نظام‌های ارزیابی و ارتقا، رقابت علمی، فشار انتشار، شرایط اشتغال و تجاری‌شدن دانش بود. یافته‌ها نشان دادند که تأکید افراطی بر شاخص‌های کمی و الزامات عملکردی می‌تواند میان موفقیت حرفه‌ای و رعایت استانداردهای اخلاقی تعارض ایجاد کند. ازاین‌رو، شرایط ساختاری دانشگاه نه‌تنها بر فرصت‌ها و محدودیت‌های فعالیت علمی، بلکه بر امکان تحقق رفتار مسئولانه نیز اثرگذار است.

- ضعف و فرسایش سازمانی

در این حوزه، ضعف نظارت در عمل، پاسخ‌گویی ناکافی، کاهش اعتماد، اجرای نامنسجم قواعد و عادی‌شدن تخلف از مضامین اصلی بودند. این شرایط می‌توانند حساسیت اخلاقی را تضعیف کرده و به تداوم رفتارهای مسئله‌دار منجر شوند. در این بُعد، ضعف نظارت به کیفیت اجرای قواعد و تجربه عملی دانشگاهیان اشاره دارد؛ درحالی‌که تدوین مقررات، ایجاد مراجع نظارتی و طراحی فرایندهای رسمی پاسخ‌گویی در سطح نهادی بررسی می‌شوند.

خلاصه مضامین توصیفی و مفاهیم استخراج‌شده در بُعد بسترهای فرهنگی، سازمانی و ساختاری دانشگاه در جدول (۹) ارائه شده است.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

جدول ۹: مضامین، زیرمضامین و مفاهیم استخراج‌شده در بُعد «بسترهای فرهنگی، سازمانی و ساختاری دانشگاه

مضمون تحلیلی	مضمون توصیفی	مفاهیم اصلی
فرهنگ، اقلیم و رهبری سازمانی	فرهنگ اخلاقی	هنجارهای سازمانی، اعتماد، الگوهای رفتاری، ارزش‌های مشترک
	رهبری اخلاقی و مشارکت سازمانی	رهبری اخلاقی، مشارکت ذی‌نفعان، حمایت مدیریتی، الگوهای تصمیم‌گیری
فشارها و شرایط ساختاری	نظام ارزیابی و رقابت	فشار انتشار، رقابت علمی، شاخص‌های کمی، نظام پاداش
	شرایط حرفه‌ای و محیطی	امنیت شغلی، تجاری‌شدن دانش، بین‌المللی‌شدن
	ضعف سازوکارهای سازمانی	ضعف نظارت، پاسخ‌گویی ناکافی، اجرای نامنسجم قواعد
	عادی‌شدن تخلف	کاهش حساسیت اخلاقی، کاهش اعتماد، پذیرش تدریجی رفتارهای مسئله‌دار

حکمرانی و سازوکارهای رسمی تنظیم‌گر

بُعد چهارم در سطح نهادی به سیاست‌ها، مقررات و سازوکارهای رسمی هدایت و تنظیم اخلاق دانشگاهی اختصاص دارد. معیار اصلی این بُعد، رسمی‌بودن ترتیبات نهادی است، نه برتری آن نسبت به سایر ابعاد. سنتز یافته‌ها چهار حوزه «قواعد و سیاست‌های اخلاقی»، «تضمین کیفیت و پایش اخلاقی»، «تنظیم‌گری فناوری» و «استانداردهای حرفه‌ای و فراملی» را آشکار ساخت.

- قواعد و سیاست‌های اخلاقی

مضامین این حوزه شامل آیین‌نامه‌های اخلاق، کدهای رفتاری، سیاست‌های درستکاری، آموزش اخلاق و سازوکارهای گزارش و رسیدگی به تخلفات بود. یافته‌ها نشان دادند که اثربخشی مقررات، افزون بر وجود ساختارهای رسمی، به شفافیت، قابلیت اجرا و پذیرش آن‌ها از سوی دانشگاهیان وابسته است؛ بنابراین، سیاست‌های اخلاقی زمانی کارآمدترند که با رویه‌های حرفه‌ای و فرهنگ دانشگاه هماهنگ باشند.

- تضمین کیفیت و پایش اخلاقی

در این حوزه، ادغام معیارهای اخلاقی در ارزیابی عملکرد، تضمین کیفیت، پایش و اعتباربخشی دانشگاهی از مضامین اصلی بود. این سازوکارها امکان ارزیابی مستمر پایبندی به استانداردهای اخلاقی را فراهم می‌کنند و توجه به اخلاق دانشگاهی را از واکنش صرف به تخلفات، به نظارت پیشگیرانه و نظام‌مند گسترش می‌دهند.

- تنظیم‌گری فناوری و هوش مصنوعی

این حوزه بر ضرورت تدوین سیاست‌های روشن برای استفاده مسئولانه از فناوری‌های نوین، به‌ویژه هوش مصنوعی مولد، تأکید دارد. موضوعاتی مانند اصالت آثار علمی، نویسندگی، مالکیت فکری و شفافیت استفاده از ابزارهای هوشمند، نیازمند قواعدی متناسب با اهداف

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

آموزشی و پژوهشی‌اند. در این چارچوب، تنظیم‌گری فراتر از ممنوعیت یا مجازدانستن فناوری، به تعیین مسئولیت‌ها و حدود استفاده اخلاقی از آن مربوط می‌شود.

- استانداردهای حرفه‌ای و فراملی

مضامین این حوزه شامل استانداردهای ملی و بین‌المللی اخلاق علمی، شفافیت گزارش‌دهی، رعایت حقوق مالکیت فکری و پاسخ‌گویی رسمی بود. این استانداردها چارچوبی مشترک برای تعیین انتظارات اخلاقی و هماهنگی رویه‌های دانشگاهی فراهم می‌کنند و می‌توانند به تقویت اعتماد و مسئولیت‌پذیری نهادی کمک کنند.

خلاصه مضامین توصیفی و مفاهیم اصلی استخراج‌شده در بُعد حکمرانی و سازوکارهای رسمی تنظیم‌گر در جدول (۱۰) ارائه شده است.

جدول ۱۰: مضامین، زیرمضامین و مفاهیم استخراج‌شده در بُعد «حکمرانی و سازوکارهای رسمی تنظیم‌گر»

مضمون تحلیلی	مضمون توصیفی	مفاهیم اصلی
قواعد و سیاست‌ها	سیاست‌های اخلاق و درستکاری	آیین‌نامه‌ها، کدهای رفتاری، سیاست‌های درستکاری
	پیشگیری و رسیدگی	آموزش اخلاق، گزارش تخلف، فرایند رسیدگی، حمایت از گزارش‌دهی
تضمین کیفیت	پایش و ارزیابی	استانداردهای کیفیت، پایش اخلاق، ارزیابی عملکرد
	اعتباربخشی	معیارهای اخلاقی در ارزیابی و اعتباربخشی
تنظیم‌گری فناوری	هوش مصنوعی و فناوری	راهنماهای استفاده مسئولانه، اصالت، نویسندگی، مالکیت فکری
استانداردهای حرفه‌ای	پاسخ‌گویی و شفافیت	استانداردهای ملی و بین‌المللی، شفافیت، پاسخ‌گویی رسمی

منطق سازمان‌دهی چهار بُعد در سه سطح و مدل مفهومی پژوهش

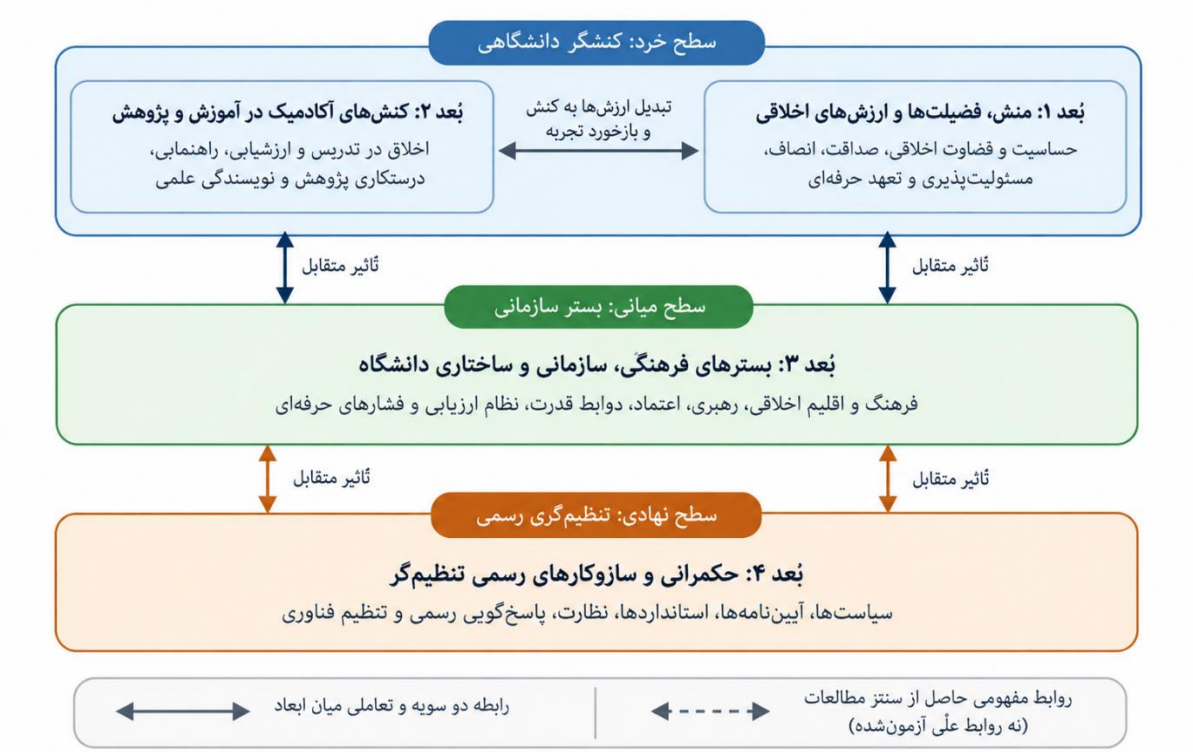
سنتز نهایی یافته‌ها نشان داد که برای تبیین اخلاق دانشگاهی باید میان «بُعد تحلیلی» به‌عنوان محتوای متمایز مضامین و «سطح تحلیل» به‌عنوان کانون اصلی ظهور و اثرگذاری آن‌ها تمایز قائل شد. بر این اساس، چهار بُعد در سه سطح مرتبط سازمان یافتند. سطح خرد شامل دو بُعد مستقل است: «منش، فضیلت‌ها و ارزش‌های اخلاقی دانشگاهیان» که به ظرفیت تشخیص و داوری اخلاقی و تعهد درونی اشاره دارد و با مدل عاملیت اخلاقی رست[1]، (۱۹۸۶) قابل تفسیر است؛ و «کنش‌های آکادمیک در آموزش و پژوهش» که نمود عملی این ارزش‌ها در تدریس، ارزشیابی، روابط حرفه‌ای، پژوهش و انتشار دانش را دربرمی‌گیرد و با هنجارهای علم مرتون(۱۹۷۳) همخوان است. سطح میانی شامل «بسترهای فرهنگی، سازمانی و ساختاری دانشگاه» است که فرهنگ و اقلیم اخلاقی، اعتماد، رهبری، روابط قدرت و فشارهای عملکردی را

[1] Rest

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

دربرمی‌گیرد و با نظریه اقلیم اخلاقی ویکتور و کالن[1] (۱۹۸۸) قابل تبیین است. سطح نهادی نیز به «حکمرانی و سازوکارهای رسمی تنظیم‌گر» شامل سیاست‌ها، آیین‌نامه‌ها، نظارت، پاسخ‌گویی و استانداردهای نهادی اختصاص دارد و با نظریه نهادی مایر و روآن[2] (۱۹۷۷) ارتباط مفهومی دارد.

این سطوح رابطه‌ای سلسله‌مراتبی یا دربرگیرنده ندارند، بلکه از طریق سازوکارهای متقابل بر یکدیگر اثر می‌گذارند. فرهنگ و اقلیم دانشگاه بر پذیرش و اجرای مقررات اثرگذارند و سیاست‌های رسمی نیز می‌توانند هنجارها و اعتماد سازمانی را تقویت یا تضعیف کنند. همچنین، شرایط سازمانی بر تبدیل ظرفیت‌های اخلاقی فرد به کنش حرفه‌ای اثر می‌گذارد و رفتارهای روزمره دانشگاهیان نیز در بازتولید یا تغییر فرهنگ سازمانی نقش دارند؛ بنابراین، فرهنگ و اقلیم دانشگاه به‌عنوان بستر اجتماعی کنش از حکمرانی رسمی متمایزند، هرچند با آن ارتباط متقابل دارند. چارچوب مفهومی حاصل از این روابط در شکل (۲) نمایش داده شده است.



شکل ۲: چارچوب مفهومی اخلاق دانشگاهی؛ چهار بُعد تحلیلی در سه سطح مرتبط

منبع: محتوای مفهومی بر اساس سنتز یافته‌های پژوهشگران تدوین شده و ترسیم گرافیکی شکل با کمک چت جی‌پی‌تی[3] انجام گرفته است (OpenAI, 2026). سازمان‌دهی ابعاد، تفسیر روابط و بازبینی علمی نهایی بر عهده نویسندگان بوده است.

[1] Victor & Cullen
[2] Meyer & Rowan
[3] ChatGPT

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

بحث و نتیجه‌گیری

تفسیر یافته‌ها و ارتباط با مبانی نظری

یافته‌های پژوهش نشان داد که اخلاق دانشگاهی پدیده‌ای چندبعدی و تعاملی است که از ارتباط میان ظرفیت‌های اخلاقی دانشگاهیان، کنش‌های آموزشی و پژوهشی، بستر سازمانی و سازوکارهای نهادی شکل می‌گیرد؛ بنابراین، رفتار اخلاقی پایدار را نمی‌توان صرفاً با ویژگی‌های فردی یا رعایت مقررات توضیح داد؛ بلکه هماهنگی میان ارزش‌ها، رویه‌های حرفه‌ای و شرایط سازمانی ضرورت دارد. این برداشت با رویکردهای معاصر درستکاری علمی که بر نقش فرهنگ و مسئولیت جمعی تأکید می‌کنند، همخوان است (Bretag, 2016; Eaton, 2024).

در سطح خرد، اهمیت حساسیت، داوری و تعهد اخلاقی با مدل چهارمؤلفه‌ای رست(۱۹۸۶) همسو است و نشان می‌دهد آگاهی از مقررات برای رفتار مسئولانه کافی نیست. درعین‌حال، تحقق ارزش‌های اخلاقی در تدریس، ارزشیابی، روابط دانشگاهی و پژوهش با هنجارهای علم مرتون(۱۹۷۳) و چارچوب‌های بین‌المللی درستکاری دانشگاهی سازگاری دارد. در سطح میانی، نقش فرهنگ، شیوه رهبری، روابط قدرت و فشارهای عملکردی با نظریه اقلیم اخلاقی ویکتور و کالن(۱۹۸۸) قابل تفسیر است؛ به‌ویژه آنکه تأکید افراطی بر شاخص‌های کمی می‌تواند میان موفقیت حرفه‌ای و درستکاری علمی تعارض ایجاد کند (Slaughter & Rhoades, 2004; Gopalakrishna et al., 2022). در سطح نهادی نیز یافته‌ها نشان می‌دهند که سیاست‌ها و سازوکارهای رسمی زمانی اثربخش‌ترند که با فرهنگ و عملکرد واقعی دانشگاه هماهنگ باشند؛ موضوعی که با دیدگاه نهادی مایر و روآن (۱۹۷۷) ارتباط دارد.

جدول ۱۱: تطبیق ابعاد تحلیلی اخلاق دانشگاهی با پشتوانه‌های نظری مرتبط

بعد استخراج‌شده	مؤلفه‌های اصلی	پشتوانه نظری مرتبط
منش، فضیلت‌ها و ارزش‌های اخلاقی دانشگاهیان	صداقت، مسئولیت‌پذیری، حساسیت و داوری اخلاقی، تعهد حرفه‌ای و خودتنظیمی	مدل چهارمؤلفه‌ای اخلاق رست(۱۹۸۶) و رویکرد فضیلت‌محور
کنش‌های آکادمیک در آموزش و پژوهش	عدالت آموزشی، مسئولیت تدریس، درستکاری پژوهش، نویسندگی مسئولانه و اصالت علمی	هنجارهای علم مرتون(۱۹۷۳)؛ چارچوب‌های درستکاری علمی
بسترهای فرهنگی، سازمانی و ساختاری دانشگاه	فرهنگ و اقلیم اخلاقی، رهبری، اعتماد، روابط قدرت، نظام ارزیابی و فشارهای عملکردی	نظریه اقلیم اخلاقی ویکتور و کالن(۱۹۸۸)
حکمرانی و سازوکارهای رسمی تنظیم‌گر	سیاست‌ها و آیین‌نامه‌ها، نظارت، رسیدگی به تخلفات، تضمین کیفیت و پاسخ‌گویی نهادی	دیدگاه نهادی مایر و روآن (۱۹۷۷) و رویکرد حکمرانی اخلاقی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

مقایسه با مطالعات پیشین و نوآوری پژوهش

یافته‌های پژوهش با مطالعات پیشین درباره اخلاق حرفه‌ای، درستکاری پژوهشی و تخلفات علمی همخوان است، اما با ترکیب آن‌ها در چارچوبی واحد، دامنه تحلیل را گسترش می‌دهد. شاو و ساتالکار[1](۲۰۱۸) نشان داده‌اند که برداشت پژوهشگران از درستکاری تحت تأثیر تجربه حرفه‌ای و محیط پژوهشی آنان قرار دارد. همچنین، مطالعات مربوط به تقلب تحصیلی بر نقش عوامل سازمانی و فشارهای عملکردی در کنار مسئولیت فردی تأکید کرده‌اند (Newton, 2018; Bretag et al., 2019). پژوهش ایوانز و همکاران[2] (۲۰۲۲). مطالعه پیزولاتو و دیرکیکس[3](۲۰۲۳) نیز اهمیت حمایت نهادی و سازوکارهای نظارتی در تقویت درستکاری پژوهشی را برجسته کرده‌اند.

نوآوری نظری پژوهش حاضر در صورت‌بندی یکپارچه چهار بُعد اخلاق دانشگاهی در سه سطح متمایز اما مرتبط است. برخلاف رویکردهای متمرکز بر یک حوزه خاص، این چارچوب میان ظرفیت اخلاقی کنشگر و رفتار حرفه‌ای او تمایز می‌گذارد و درعین‌حال، بستر فرهنگی و سازمانی را از ترتیبات رسمی حکمرانی تفکیک می‌کند. بدین‌ترتیب، چارچوب پیشنهادی به‌جای تقلیل اخلاق دانشگاهی به ویژگی‌های فردی یا مقررات رسمی، روابط متقابل میان این ابعاد را تبیین می‌کند.

نتیجه‌گیری

چارچوب حاصل می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات هماهنگ در آموزش عالی باشد. بر این اساس، توسعه اخلاق دانشگاهی مستلزم تقویت ظرفیت‌های اخلاقی و حرفه‌ای دانشگاهیان، ارتقای درستکاری در آموزش و پژوهش، بازنگری در نظام‌های ارزیابی و ارتقا، تقویت فرهنگ سازمانی حمایت‌کننده و ایجاد سازوکارهای شفاف نظارت و پاسخ‌گویی است. این اقدامات باید به‌صورت مکمل طراحی شوند؛ زیرا مقررات بدون پذیرش فرهنگی و ظرفیت اخلاقی افراد و آموزش اخلاق بدون حمایت سازمانی، اثربخشی محدودی خواهند داشت.

در مجموع، فراترکیب حاضر نشان می‌دهد که اخلاق دانشگاهی نظامی چندسطحی و تعاملی است و پایداری آن به هماهنگی میان ارزش‌های فردی، کنش‌های حرفه‌ای، شرایط سازمانی و سازوکارهای نهادی وابسته است. چارچوب پیشنهادی می‌تواند مبنایی برای تحلیل وضعیت اخلاق دانشگاهی و تدوین سیاست‌های آموزشی، سازمانی و نهادی در نظام آموزش عالی قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی است. نویسندگان از معاونت پژوهشی دانشگاه علامه طباطبایی و دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی به‌دلیل حمایت‌های علمی و اداری از اجرای این پژوهش صمیمانه قدردانی می‌کنند. همچنین از همه استادان، خبرگان و پژوهشگرانی که با ارائه دیدگاه‌ها و همکاری‌های علمی در انجام این پژوهش نقش داشته‌اند، سپاسگزاری می‌شود.

[1] Shaw & Satalkar
[2] Evans et al
[3] Pizzolato & Dierickx

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافعی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

Fatemeh madanifar https://orcid.org/0009-0001-1063-741439

Ali. Khorsandi Taskoh https://orcid.org/0000-0003-1045-5562

Abbas Abbaspour https://orcid.org/0000-0002-7118-7912

Saeed Ghiasi Nodooshan https://orcid.org/0000-0002-4077-2166

Maryam Baradaran Haghir https://orcid.org/0000-0002-4225-1436

References

Allahkarami, A., Mahmoudi, O., Parvmand, R., & Nosrati, O. (2026). Academic ghostwriting in the context of ineffective higher education policies: A phenomenological exploration of ghostwriters' lived experiences. *Iranian Higher Education*, 18(2), 1–19. http://ihej.ir/article-1-2194-fa.html [In Persian]

ALLEA. (2017). The European code of conduct for research integrity (Rev. ed.). https://allea.org/code-of-conduct/

Altbach, P. G. (2016). Global perspectives on higher education. Johns Hopkins University Press.

Amsale, F., Bekele, M., & Tafesse, M. (2016). Ethical leadership: Perceptions of instructors and academic leaders of Western Cluster Public Universities of Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 12(1), 21–38.

Ashrafi Fashi, S., & Nadjafi Hezarjaribi, H. (2026). Analyzing the approaches of creating, maintaining and improving the academic integrity of students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 32(1), 107–122. https://doi.org/10.61838/KMAN.IRPHE.32.1.6 [In Persian]

Aubert Bonn, N., & Pinxten, W. (2021). Rethinking success, integrity, and culture in research (Part 2)—A multi-actor qualitative study on problems of science. *Research Integrity and Peer Review*, 6, Article 3. https://doi.org/10.1186/s41073-020-00105-z

Bagheri Karachayi, A., Akbari, J., & Tameradi, A. (2020). An interpretive representation of students' experiences of university instructors' professional teaching ethics. *Jundishapur Journal of Educational Development*, 11(4), 653–671. https://doi.org/10.22118/edc.2020.231326.1375 [In Persian]

Bretag, T. (Ed.). (2016). Handbook of academic integrity. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7

Bretag, T., Mahmud, S., Wallace, M., Walker, R., James, C., Green, M., East, J., McGowan, U., & Partridge, L. (2019). Contract cheating and assessment design: Exploring the relationship. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 676–691. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1527892

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Sage.

Corple, D. J., Zoltowski, C. B., Feister, M. K., & Buzzanell, P. M. (2020). Understanding ethical decision-making in design. *Journal of Engineering Education*, 109(2), 262–280. https://doi.org/10.1002/jee.20312

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Eaton, S. E. (2024). Comprehensive academic integrity (CAI): An ethical framework for educational contexts. In S. E. Eaton (Ed.), Second handbook of academic integrity (pp. 1–14). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5_194

Erguvan, I. D. (2022). University students' understanding of contract cheating: A qualitative case study in Kuwait. *Language Testing in Asia*, 12, Article 56. https://doi.org/10.1186/s40468-022-00208-y

Evans, C., Taylor, C., McCloud, L., & Burr, J. (2021). Exploring the role of faculty and staff mentors in fostering ethical leadership among undergraduate students: "We have to narrow the distance." *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(2), 137–152. https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2020-0058

Evans, N., Buljan, I., Valenti, E., Bouter, L., Marušić, A., de Vries, R., & Widdershoven, G. (2022). Stakeholders' experiences of research integrity support in universities: A qualitative study in three European countries. *Science and Engineering Ethics*, 28, Article 43. https://doi.org/10.1007/s11948-022-00390-5

Fanelli, D. (2009). How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data. *PLOS ONE*, 4(5), e5738. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005738

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), e0263023. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263023

Grason, S. (2020). Teaching ethics in classroom settings: Nursing faculty perceptions in baccalaureate programs. *Journal of Nursing Education*, 59(9), 506–509. https://doi.org/10.3928/01484834-20200817-05

Habibzadeh, S., Zandian, H., Edalatkhah, H., & Mehrtak, M. (2019). Explaining the challenges of academic professional ethics training from the perspective of faculty members at Ardabil University of Medical Sciences: A qualitative study. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 12(2), 138–147.

Harper, R., & Prentice, F. (2024). "We" share but "they" cheat: Student qualitative perspectives on cheating in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20, Article 22. https://doi.org/10.1007/s40979-024-00171-6

Haven, T., Pasman, H. R., Widdershoven, G., Bouter, L., & Tijdink, J. (2020). Researchers' perceptions of a responsible research climate: A multi-focus group study. *Science and Engineering Ethics*, 26, 3017–3036. https://doi.org/10.1007/s11948-020-00256-8

Hess, J. L., Sanders, E., Fore, G. A., Coleman, M., Price, M., Nyarko, S. C., & Sorge, B. (2024). Transforming ethics education through a faculty learning community: "I'm coming around to seeing ethics as being maybe as important as calculus." *Science and Engineering Ethics*, 30, Article 40. https://doi.org/10.1007/s11948-024-00503-2

International Center for Academic Integrity. (2021). The fundamental values of academic integrity (3rd ed.). https://www.academicintegrity.org

Khalafi, S., Javadi Yeganeh, M. R., & Rahmani, K. (2021). Research ethics norms among engineering researchers. *Iranian Journal of Engineering Education*, 23(90), 71–95. https://sid.ir/paper/951923/fa [In Persian]

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

Khodayarifard, M., Salehi, K., Shahabi, R., Azarbayejani, M., Asayesh, M. H., Asefniya, A., Ayatollahi, H., Abili, K., Afrooz, G., Akbari Zardkhaneh, S., Bagheri Noaparast, K., Pour Hosein, R., Peyravi, H., Taghizadeh, S., Haj Hosseini, M., Hejazi Moughari, E., Hasani Rad, M., Kharrazi, S. K., Dehghani, M., Zandi, S., & Sajjadi Anari, S. S. (2023). Phenomenology of ethics in the university: Facilitators and barriers. *Research Quarterly in Islamic Ethics*, 16(60), 163–186. [In Persian]

Khodayari–Zarnaq, R., Gavgani, V. Z., & Khoshmaram, N. (2020). Identifying effective factors in determining authorship from the viewpoints of researchers at Tabriz University of Medical Sciences: A qualitative study. *Depiction of Health*, 11(2), 190–199.

Laas, K., Miller, C. Z., Brey, E. M., & Hildt, E. (2025). Student interactions with ethical issues in the lab: Results from a qualitative study. *Research Ethics*, 21(1), 127–160. https://doi.org/10.1177/17470161241252431

Majdaldin, M. R., & Zare, A. (2022). Developing a model of ethical competencies of the faculty members of physical education schools with a combined design approach. *Management and Organizational Behavior in Sports*, 10(4), 61–73. https://sanad.iau.ir/Journal/jmobs/Article/1045943

Marginson, S. (2011). Higher education and the public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411–433. https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x

Merton, R. K. (1973). The sociology of science: Theoretical and empirical investigations. University of Chicago Press.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363. https://doi.org/10.1086/226550

Mir Taheri, L., & Maleki, H. (2016). Developing a model for promoting professional ethics of faculty members at the Islamic Azad University in the dimension of education. *Modern Applied Science*, 10(10), 252. https://doi.org/10.5539/mas.v10n10p252

Namvar, Y., Yamani Dozi Sorkhabi, M., Ghaneirad, M. A., & Arefi, M. (2025). Explaining the state of university culture in Iranian universities based on semi-structured interviews with experts. *Cultural Studies & Communication*, 20(77), 11–34. https://doi.org/10.22034/jcsc.2025.91718.1681 [In Persian]

Newton, P. M. (2018). How common is commercial contract cheating in higher education and is it increasing? A systematic review. *Frontiers in Education*, 3, Article 67. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00067

Nixon, J. (2017). Higher education and the public good: Imagining the university. Bloomsbury Academic.

OpenAI. (2026). ChatGPT [Generative AI system]. https://chatgpt.com/

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pecorari, D., & Sutherland-Smith, W. (2021). Perspectives on positive academic ethics: An introduction. *Journal of Academic Ethics*, 19(3), 305–308. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09439-9

Pitt, P., Dullaghan, K., & Sutherland-Smith, W. (2021). "Mess, stress and trauma": Students' experiences of formal contract cheating processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 659–672. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1787332

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]

Pizzolato, D., & Dierickx, K. (2023). Research integrity supervision practices and institutional support: A qualitative study. *Journal of Academic Ethics*, 21(3), 427–448. https://doi.org/10.1007/s10805-022-09468-y

Rest, J. R. (1986). Moral development: Advances in research and theory. Praeger.

Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., Koffel, J. B., & PRISMA-S Group. (2021). PRISMA-S: An extension to the PRISMA statement for reporting literature searches in systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10, Article 39. https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z

Sajjadi, S. E., Maroufi, Y., & Azizi, N. (2026). Manifestations of the dual nature of compassion in the professional lives of faculty members and students. *Iranian Higher Education*, 18(2), 89–112. http://ihej.ir/article-1-2195-fa.html [In Persian]

Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). Handbook for synthesizing qualitative research. Springer Publishing Company.

Shaw, D., & Satalkar, P. (2018). Researchers' interpretations of research integrity: A qualitative study. *Accountability in Research*, 25(2), 79–93. https://doi.org/10.1080/08989621.2017.1413940

Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education. Johns Hopkins University Press.

Snijders, I., Wijnia, L., Dekker, H. J. J., Rikers, R. M. J. P., & Loyens, S. M. M. (2022). What is in a student-faculty relationship? A template analysis of students' positive and negative critical incidents with faculty and staff in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1115–1139. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00549-x

Soleimani, M., Zavar, T., Daneshvar Haris, Z., Khadivi, A., & Talebi, B. (2022). Professional ethics characteristics in the health education system of medical sciences universities in northwest Iran: A qualitative study. *Depiction of Health*, 13(2), 198–209. https://doi.org/10.34172/doh.2022.27

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, Article 45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Tijdink, J. K., Schipper, K., Bouter, L. M., Maclaine Pont, P., de Jonge, J., & Smulders, Y. M. (2016). How do scientists perceive the current publication culture? A qualitative focus group interview study among Dutch biomedical researchers. *BMJ Open*, 6(2), e008681. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-008681

UNESCO. (2021). Recommendation on the ethics of artificial intelligence.

UNESCO. (2009). The 2009 World Conference on Higher Education: The new dynamics of higher education and research for societal change and development.

Viđak, M., Tomić, V., Buljan, I., Tokalić, R., & Marušić, A. (2024). Perception of organizational climate by university staff and students in medicine and humanities: A qualitative study. *Accountability in Research*, 31(7), 847–873. https://doi.org/10.1080/08989621.2023.2173586

Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 101–125. https://doi.org/10.2307/2392857

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x

World Conference on Research Integrity. (2010). Singapore statement on research integrity.

Zolkefli, Y., Muharram, S. H., Nursalam, N., & Atan, A. (2024). Nurse educators' perspectives in facilitating ethics education: A descriptive qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing*, 19(4), e739–e744. https://doi.org/10.1016/j.teln.2024.07.014

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-02]