

ساختار عاملی پرسشنامه فساد آکادمیک در آموزش عالی ایران^۱

کوستان محمدیان شریف*

جمال سلیمی**

نعمت‌الله عزیزی***

شیرکوه محمدی****

علی اکبر امین بیدختی*****

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش، تعیین عامل‌های پرسشنامه فساد آکادمیک در آموزش عالی در میان صاحب‌نظران و استادان بود. این پژوهش در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران (دانشکده‌های علوم تربیتی و علوم پایه)، دانشگاه علامه (دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، علوم اجتماعی)، دانشگاه صنعتی امیرکبیر (دانشکده‌های مهندسی برق و مهندسی پزشکی)، دانشگاه سمنان (دانشکده‌های علوم انسانی و روان‌شناسی تربیتی)، دانشگاه کردستان (دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه)، انجام گرفت. روش پژوهش حاضر، همبستگی از نوع تحلیل عاملی بود، برای اجرای پژوهش تعداد ۲۰۰ عضو هیئت علمی دانشکده‌ها با روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه فساد آکادمیک را تکمیل کردند. تحلیل عاملی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش متعامد (واریماکس)، چهار عامل آموزشی، پژوهشی، ارتباطی، اداری - مدیریتی را نشان داد. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۸ و برای عامل‌های چهارگانه به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۸۹، ۰/۷۲ محاسبه شد. به علاوه، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از شاخص‌های برازش در چهار عامل تأیید شده است. در نهایت از این مقیاس فساد آکادمیک می‌توان به عنوان ابزاری روا و پایا در اندازه‌گیری فساد آکادمیک جامعه آموزش عالی استفاده کرد.

وژگان کلیدی: ساختار عاملی، فساد آکادمیک، آموزش عالی

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری با «عنوان: واکاوی نشانگرها و مؤلفه‌های فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی ایران رشته برنامه‌ریزی و توسعه آموزش عالی دانشگاه کردستان است.

*دانشجوی دکتری رشته برنامه‌ریزی و توسعه آموزش عالی، دانشگاه کردستان، سنندج

** دانشیار رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج

(نویسنده مسئول: j.salimi@uok.ac.ir)

*** استاد رشته آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه کردستان، سنندج

**** استادیار رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان

***** استاد رشته مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان

مقدمه

برخی بر این باورند که دانشگاه‌ها دارای سه کارکرد اساسی شامل تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه از طریق آموزش، تولید علم از طریق پژوهش و ارائه خدمات مشاوره و تولیدی به جامعه بیرونی هستند (بارنت و ناپولی^۱، ۲۰۰۸). بر همین اساس است که بخش مهمی از پژوهش‌های دانشگاهی در بسیاری از کشورهای پیشرفته دنیا بر چگونگی ارتقای کیفیت دانشگاهی، تولید علم، اثربخشی کارکردهای دانشگاهی و ... متمرکز شده‌اند و همگی در تلاش هستند که دانشگاه‌ها به‌خوبی بتوانند آن کارکردها را به انجام رسانده و دستاوردهای مثبتی به ارمغان آورند. در چنین دانشگاه‌هایی است که مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاهی می‌کوشند پروژه‌های تحقیقاتی را تشویق و حمایت کنند تا بتوانند مدل‌هایی برای کارآمدتر شدن و اثربخش شدن دانشگاه‌ها ارائه دهند. از دیگر سو، متخصصان حوزه دانشگاهی نیز تلاش داشته‌اند که پژوهش‌های خود را بر این کارکردها متمرکز کنند. شایان ذکر است که اگرچه چنین کارکردهایی برای دانشگاه‌ها شناسایی و معرفی شده‌اند و بسیاری از دانشگاه‌های پیشرفته دنیا در پی اجرای بی‌کم‌وکاست آن کارکردها هستند اما در برخی از دانشگاه‌های دنیا، ناکارآمدی‌ها و کژکارکردهای فراوانی دیده می‌شود. یکی از آن کژکارکردی‌ها، فساد دانشگاهی است که شامل هرگونه تخطی از قوانین آموزشی و هنجارهای علمی و اخلاقی حاکم بر محیط‌های آموزشی و سوءاستفاده از قدرت آموزشی و پژوهشی برای منافع شخصی، گروهی، منافع سیاسی و ... بین کنشگران دانشگاهی می‌شود. فساد در لغت به هرگونه تخطی از نرم‌ها و هنجارهای اجتماعی، فراملی و سازمانی اطلاق می‌شود (اوسپیان^۲، ۲۰۰۹a). به میزانی که فساد در جامعه شیوع پیدا می‌کند همه بخش‌های جامعه در معرض آن قرار می‌گیرند. افزایش فساد در سال‌های اخیر بسیار مورد بحث و گفتگو بوده است و بحث درباره فساد به مقوله‌ای عمومی تبدیل شده است این امر نوعی نگرانی را در بخش‌های مختلف جامعه پدید آورده است. دانشگاه هم چون دیگر سازمان‌ها و ادارات در معرض این آسیب قرار دارد. در واقع فساد از آسیب‌های خطرناکی است که می‌تواند به‌صورت جدی سازوکارهای پژوهشی، آموزشی و کیفیت و عملکرد نظام دانشگاهی را تحت تأثیر قرار دهد. در چند دهه اخیر که آموزش عالی به نحوه

1. Barnett & Napoli

2. Ospian

بی‌رویه‌ای گسترش یافته، این خطر بیشتر نمایان شده است. اکنون آموزش عالی ایران در برهه‌ای از تاریخ قرار گرفته است که دانشگاه‌ها از نظر کمی بسیار گسترش پیدا کرده‌اند و درست در همین زمان است که دانشگاه‌ها به لحاظ کیفی در معرض آسیب قرار می‌گیرند؛ بنابراین بررسی فساد دانشگاهی امروزه بسیار اهمیت دارد.

شکل‌های مختلف فساد به میزان‌های متفاوتی در اغلب کشورهای جهان رخ می‌دهد. می‌توان گفت که فساد به‌طور آشکار و غیر آشکار در تمامی جوامع در هر مرحله‌ای از توسعه آن کشور، کمتر یا بیشتر وجود دارد. از لحاظ تاریخی، تغییرات بنیادی در جوامع به افزایش سریع فساد و فعالیت‌های غیرقانونی منجر می‌شود. با این حال، شایان ذکر است که این فعالیت‌های غیرقانونی بعدها در این جوامع قانونی می‌شوند، بنابراین می‌توان گفت آنچه قبل از آن فساد تلقی می‌شد، ممکن است بعدها عادی و همه‌گیر شود و آن را به‌عنوان فساد در نظر نگیرند. در بسیاری از جوامع فساد در سازمان‌ها ثبات یافته و حتی آن را ضروری آن سازمان تلقی می‌کنند. همچنین در جوامع خیلی گسترده، فساد در سازمان‌ها نهادینه می‌شود و ممکن است برای مدت طولانی در این مؤسسات و سازمان‌ها بماند. مطابق با انتظارات، جنبه‌های تاریخی فساد می‌تواند به‌عنوان پایه ساختاری فساد مهم باشد (اوسپیان، ۲۰۱۳a). شایان ذکر است که فساد فقط محدود به کشورهای در حال توسعه یا در حال گذار نیست. بیش‌وکم، کشورهای توسعه‌یافته نیز درگیر فساد می‌شوند. برای نمونه، در گزارش سازمان شفافیت بین‌المللی^۱ در سال ۲۰۰۶ آمریکا در رتبه بیستم دنیا بوده است (کشورهای مختلف در سازمان شفافیت بین‌المللی از نمره ۱ تا ۱۰، نمره‌گذاری می‌شود به‌طوری‌که هر چه میزان شفافیت این کشورها بیشتر باشد به نمره ۱۰ نزدیک‌تر می‌شوند و به این ترتیب میزان فساد آنها کمتر است اما هر چه این نمره به ۱ نزدیک‌تر شود نشان از غیر شفاف بودن سازوکارهای سازمانی و اقتصادی و مدیریتی است در نتیجه میزان فساد در سطح بالایی قرار دارد) و نمره به دست آمده ۷/۳ است در حالی که این کشور در سال ۲۰۰۵ رتبه ۱۷ را داشت و نمره شفافیت این کشور ۷/۶ بود. سایر کشورهای توسعه‌یافته نیز چنین وضعیتی را داشته‌اند. برای مثال، ژاپن در سال ۲۰۰۵ رتبه ۱۷ را داشته است و نمره شفافیت آن ۷/۶ بوده است، آلمان رتبه ۱۸ را داشته است و کشوری مثل شیلی هم رتبه ۲۰ را داشته است. در مجموع، می‌توان اذعان داشت که کشورهای توسعه‌یافته نیز درگیر فساد می‌شوند اما

^۱. National Transparency

کمیت و کیفیت فساد در آنجا بسیار متفاوت از کشورهای در حال توسعه است. به طوری که میزان فساد اداری و عملی و آکادمیک کشورهای در حال توسعه قابل قیاس با کشورهای توسعه‌نیافته نیست. علاوه بر این تفاوت کمی، تفاوت‌های کیفی هم به چشم می‌خورد به طوری که در کشورهای توسعه‌یافته فساد علنی و مستقیم اتفاق نمی‌افتد و قابل مشاهده نیست. برای مثال ۸۵ درصد از شرکت‌کنندگان نظرسنجی باور داشته‌اند که شرکت‌های تجاری و بازرگانی آمریکای شمالی تحت تأثیر فساد قرار گرفته‌اند؛ یا در جای دیگر ۸۹ درصد از آنها بر این باور بودند که فضای سیاسی نیز درگیر فساد شده است. گزارش‌های خبری رسانه‌ها نیز حاکی از درگیر شدن کشورهای پیشرفته‌ای مانند ایتالیا، ژاپن، انگلیس در فساد آکادمیک بیشتر شده‌اند. تقلب در امتحانات، تقلب علمی، دست‌کاری کردن آزمون‌های ورودی دانشگاه و رشوه‌گیری از مواردی است که می‌توان به آن اشاره کرد. مسئله این نیست که پاسخ‌دهندگان تجربه روزانه مستقیم از فساد، رشوه‌گیری و سوء رفتار نداشته‌اند بلکه کمیت فساد به مراتب پایین‌تر است که به شکل علنی و واضحی که افراد آن را تجربه نکرده‌اند (اوسپیان، ۲۰۱۳b).

در پژوهش‌های قابل توجهی این ادعا تأیید شده است که فساد فراوان، مانع سرمایه‌گذاری می‌شود، رشد را متوقف می‌کند، ثبات مالی را از بین می‌برد، بی‌عدالتی را افزایش می‌دهد، تأثیر کمک به توسعه را کاهش می‌دهد، اثربخشی مدیریت عمومی را کم می‌کند، تصمیمات مربوط به هزینه‌های دولتی را دچار خطا می‌کند، هزینه‌های مالی، آموزشی، پژوهشی را به بار می‌آورد، خط مشی‌های و قوانین دانشگاهی را زیر پا می‌گذارد (شفافیت بین‌المللی، ۲۰۱۸، بانک جهانی ۲۰۰۰، گودی و ستاسواجم، ۱۹۹۷، الیوت، ۱۹۹۷، گوپتا و همکاران، ۱۹۹۸ به نقل از حسینی هاشم زاده، ۱۳۹۸). برخی بر این باور هستند که فساد در آموزش عالی اغلب زیان‌آورتر و مخرب‌تر از فساد در دیگر بخش‌ها است و آن به دلیل تأثیرات درازمدت آن است. فساد نه تنها مانع از دستیابی مساوی به آموزش از لحاظ کمی و کیفی می‌شود، بلکه این قضیه برای جامعه مخرب‌تر است که کنشگرانی که دارای مدارک دانشگاهی هستند، هیچ مهارت خاصی برای رقابت در دنیای واقعی ندارند (مک‌کورناک^۱، ۲۰۱۲). بر اساس بررسی‌های سازمان شفافیت بین‌المللی (۲۰۱۳)، رواج فساد در تحصیلات عالی، مرکز نگرانی‌ها و توجهات روبه افزایش دولت‌ها، استادان، دانشجویان و دیگر ذی‌نفعان در سطح بین‌المللی است. با

^۱ . McCornack

اینکه فساد پدیده‌ای جدید در تحصیلات عالی نیست، اما افرادی که در مؤسسات آموزش عالی کار می‌کنند اکنون با هم‌گرایی واحدی از فشارها مواجه هستند که در حال تبدیل به تهدیدی بزرگ برای سلامت مؤسسات آموزش عالی در سرتاسر جهان است (چپمن و لیندner^۱، ۲۰۱۶). یافته‌های مطالعات مورد اشاره، تماماً منعکس‌کننده وجود مسئله‌ای به نام فساد آکادمیک و نگرانی‌های روبه گسترش در باب این مسئله است. از این‌رو، برنامه‌ریزی مطالعاتی برای شناسایی اشکال و انواع فساد دانشگاهی، سنجش میزان فساد آکادمیک و اتخاذ راهبردهای مناسب برای مبارزه با فساد آکادمیک مسائل مهمی هستند که بررسی آنها ضروری است. از سویی اگرچه بررسی کم و کیف فساد به‌طور اعم و فساد آکادمیک^۲ به‌طور اخص، مسئله‌ای جدید است که به‌تازگی در پژوهش‌های دانشگاهی راه یافته است (اوسیپیان، ۲۰۰۸) اما کم‌توجهی و بی‌توجهی پژوهشگران ایرانی به این مسئله تأمل‌برانگیز است. چراکه علی‌رغم اهمیت بسیار زیاد این مطلب، تاکنون پژوهشی در رابطه با سنجش فساد دانشگاهی در ایران وجود ندارد. از دیگر سو، شواهد به دست آمده از پژوهش‌های مربوطه نشان داده‌اند که فساد دانشگاهی به‌شدت وابسته به بافت فرهنگی، سیاسی و اجتماعی محیطی است که فساد در آن اتفاق می‌افتد. به‌طوری که واردی و ویتز^۳ (۲۰۰۴) نشان داده‌اند که حتی تعریف فساد، وابسته به بافت اجتماعی و فرهنگی است. برای مثال، چاپ دو مقاله از یک پروژه پژوهشی در بسیاری از کشورها به‌عنوان فساد دانشگاهی تلقی می‌شود اما در بافت دانشگاه‌های ایرانی نه‌تنها این مسئله فساد تلقی نمی‌شود بلکه حتی در بسیاری از دانشگاه‌ها، دفاع دانشجو از رساله را مشروط به چاپ رساندن دو مقاله از پروژه پژوهشی مذکور می‌دانند. به این ترتیب طراحی پرسشنامه‌ای برای سنجش فساد دانشگاهی در ایران با توجه به بافت این کشور ضروری است و گام مهمی به شمار می‌رود. هرچقدر ابزار فساد دانشگاهی در آموزش عالی معتبرتر و قابل اعتمادتر باشد باعث می‌شود دانشجویان، استادان و مسئولان، همکاری هر چه بیشتر را در جهت حرکت به سمت آموزش عالی سالم‌تر از خود نشان دهند و ضعف‌ها و سوء رفتارها و کج‌روی‌ها در آموزش عالی کمتر شود.

1. Chapman & Lindner

2. Academic corruption

3. Wardy & Weitz

بنابراین با توجه به نکات فوق هدف از اجرای این پژوهش تعیین مؤلفه‌های پرسشنامه فساد آکادمیک در جامعه اعضای هیئت علمی آموزش عالی کشور است. همچنین بررسی روایی و پایایی مقیاس فساد دانشگاهی برای استفاده پژوهشی در امر آموزش عالی می‌تواند شروع مناسبی برای ورود این سازه به حوزه آموزش عالی باشد. آگاهی از مؤلفه‌های فساد دانشگاهی برای پژوهشگران و کارکنان مراکز آموزش عالی که با کنشگران آموزش عالی در ارتباط هستند، می‌تواند موضوع مفید و قابل توجهی باشد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

سنجش فساد کار پیچیده و دشواری است. صرف‌نظر از دشواری‌های روش‌شناختی و ساخت ابزار، فضای سیاسی و فرهنگی ایران از بررسی علمی پدیده فساد، چندان استقبال نمی‌کند. حتی بسیاری از مدیران سازمان‌ها از به کار بردن واژه فساد هراس دارند و در بحث درباره فساد اداری- مالی از واژه سلامت اداری به‌جای فساد استفاده می‌کنند. این سخن که «هر آنچه را نتوان اندازه گرفت نمی‌توان کنترل و مدیریت کرد» مبالغه‌آمیز اما الهام‌بخش است. خوشبختانه اندازه‌گیری فساد با تکنیک‌های مختلف امکان‌پذیر شده و به‌طور نسبی اجرایی است و ناسنجیدنی بودن آن به افسانه شبیه شده است (کافمن و همکاران^۱، ۲۰۰۶). روش‌های سنجش فساد به‌رغم آنکه فساد پدیده‌ای پنهانی است و سنجش آن با دشواری‌های بسیار مواجه است، در چهار دهه گذشته به‌سرعت گسترش یافته و بیشترین تحول‌ها درباره سنجش فساد از اوایل دهه ۱۹۹۰ آغاز شده است (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۵). ناتانیل هلر سنجه‌های فساد و حکمرانی را دسته‌بندی و در قالب نگاره‌ای ارائه کرده است. هلر نشان می‌دهد شاخص‌های سنجش فساد تا چه حد چیزهای متفاوتی را می‌سنجد و هر کدام برای هدف‌های مشخص و متفاوتی خلق شده‌اند (هلر، ۲۰۰۹، به نقل از حسینی هاشم‌زاده، ۱۳۹۸). اما هیچ‌یک از شاخص‌ها و روش‌های هلر به‌صورت اختصاصی به موضوع فساد دانشگاهی نپرداخته‌اند. برخی معتقدند کار تحقیقی درباره فساد در آموزش عالی نسبتاً محدود است و اخیراً این موضوع به‌صورت حوزه‌ای از تحقیقات آموزشی در کانون توجه قرار گرفته است (مک‌کارنک، ۲۰۱۲). چیمین و لیدنز (۲۰۱۶) پنج روش و منبع اطلاعاتی اصلی درباره

^۱. Kaufman et al.

فساد در آموزش را به این شرح معرفی کرده‌اند: پیمایش ادراکات، پیمایش‌هایی که فسادهای مشاهده و گزارش شده از جانب مسئولان را تحلیل می‌کنند، پیمایش گزارش‌های رسانه‌ای، گزارش‌های شهروندی و مطالعات مربوط به مدارک دادگاه‌ها. گستردگی فساد و وضعیت نگران‌کننده آن در مطالعات در کانون توجه قرار گرفته است و هر یک از این مطالعات در اندازه‌گیری فساد از ابزارهای خاصی استفاده کرده‌اند. برای مثال، قائدی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود برای بررسی علل و زمینه‌های فساد دانشگاهی و پیامدهای ناشی از آن از دیدگاه صاحب‌نظران، استادان و دانشجویان از سنجش مصاحبه باز استفاده کردند. نتایج این پژوهش نشان داد که سطح وقوع فساد، در سه سطح خرد (کلاس درس)، میانه (دانشگاه) و کلان (بخش، منطقه و وزارتخانه) به‌عنوان گونه‌شناسی فساد دانشگاهی نمود یافته است. در بخش دوم این پژوهش برای سنجش رابطه میان ابعاد اصلی و زیر معیارهای مدل گونه‌شناسی فساد دانشگاهی و وزن‌دهی آنها (فن دنپ) از پرسشنامه ساختاریافته دیماتل مبتنی بر فرایند تحلیل شبکه (دنپ) استفاده شد. برای سنجش روایی پرسشنامه از روایی محتوایی بهره گرفته شد و نظر خبرگان در مورد مناسب بودن پرسشنامه، اخذ و اعمال شد. به منظور سنجش پایایی، از پایایی آزمون-پس آزمون استفاده شده بود. نتایج بخش کمی پژوهش نشان داد که بیشترین وزن در همه زیر معیارها به سرقت علمی (ادبی) اختصاص دارد و در معیارها نیز بیشترین وزن در اختیار سطح خرد و سپس سطح کلان و میانه بود. در پژوهشی دیگر، محدثی گیلوئی (۱۳۹۴)، فساد دانشگاهی و راهبردهای دانشجویان علیه استاد از رویکرد کیفی به روش تجربه زیسته استادان و دانشجویان را با استفاده از ابزار مصاحبه باز بررسی کرده است. برای اعتبار یابی داده‌های این پژوهش از روش بازخورد مشارکت‌کننده استفاده شده است.

اوسپیان (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان پیوند «سیاسی و فساد آموزش در اوکراین» از رویکرد کیفی و از روش کیفی گراند تئوری و ابزار مصاحبه باز استفاده کرد. وی برای روایی پژوهش از روایی محتوایی بهره گرفت و نظر خبرگان در مورد مناسب بودن پرسشنامه اخذ و اعمال شد. مک کورناک (۲۰۱۲) نیز چالش فساد در آموزش عالی ویتنام را بررسی کرد. وی برای بررسی سنجش فساد از روش پیمایش ادراک فساد استفاده کرد. این نوع سنجش فساد مبتنی بر نظرسنجی از مردم و گروه‌های مختلف و سنجش نظرات ایشان درباره میزان فساد رایج در نهادها یا کل جامعه است. در پژوهشی

دیگر دیمکپا^۱ (۲۰۱۱)، میزان شیوع فساد آکادمیک و دلایل و تأثیرات آن را در نیجریه بررسی کرد. در این پژوهش برای بررسی میزان شیوع فساد از پرسشنامه محقق‌ساخته (شیوع فساد آکادمیک، دلایل و پیامدهای آن) بهره گرفته شد که دارای ۱۵ گویه و مقیاس درجه‌بندی آن به صورت بلی، خیر بود. به منظور روایی محتوایی و صوری پرسشنامه از سه پانل، متخصصان، جامعه شناسان، صاحب‌نظران استفاده شد. پایایی آن نیز با روش بازآزمایی در بین ۴۰ نفر از پاسخ‌دهندگان بررسی شد و ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی پایایی ۰/۷۹ گزارش شده است. اوسپیان (۲۰۰۸) در پژوهش دیگری، تفاوت فساد آکادمیک در کشورهای مختلف را بررسی کرد. این پژوهش با استفاده از رویکرد کمی و به شیوه پیمایشی با استفاده از گردآوری اطلاعات منتشر شده در نشریات و اسناد و رسانه‌های مربوط به آموزش عالی انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که برخی از اشکال فساد متناسب با بافت آن منطقه است، درحالی‌که برخی دیگر به صورت جهانی هستند؛ انواع فساد به ویژگی‌های نظام‌های ملی مربوط می‌شود؛ همچنین یافته‌ها نشان داد که در ایالات متحده بیشترین فساد آکادمیک به بعد تقلب علمی، سرقت ادبی و رشوه‌گیری مربوط می‌شود. دنیسوا اشمیت و همکاران^۲ (۲۰۱۶)، در مطالعه‌ای مؤلفه‌های فساد آکادمیک را بررسی کردند. این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی اجرا شد. آنها مؤلفه‌های فساد در سطح کلاس درس را مطالعه کردند. آنها در نتایج پژوهش، تکنیک‌های مختلف تقلب را توضیح داده‌اند: در حوزه امتحانات؛ -رونویسی در طول امتحانات یا آزمون‌ها - استفاده از ورقه‌های تقلب و دیگر مواد غیرمجاز در طول امتحانات. در حوزه تألیف مقالات؛ -دانلود مقاله‌هایی که به‌عنوان گزارش کلاسی برای هر ترم است (سایر مقاله‌ها) از اینترنت، - تألیف یک مقاله با کپی پیست کردن متن از اینترنت، - خرید مقاله‌های مربوط به گزارش کلاسی (یا سایر مقاله‌ها) از سازمان‌هایی خاص یا از سایر دانشجویان؛ در ارتباط با استادان؛ - درخواست از استاد برای گرفتن امتیاز (آسان گرفتن در الزامات، معافیت از امتحان).

حسینی‌زاده و همکاران (۱۳۹۵)، عوامل و زمینه‌های فساد دانشگاهی با استفاده از ابزار مصاحبه باز را بررسی کردند. رویکرد پژوهش به صورت کیفی بود. نتایج نشان داد که از جمله ابعاد و مؤلفه‌های فساد دانشگاهی، تجربه فساد (درخواست رشوه - جعل -

1. Dimkpa

2. Denisova Schmidt et al.

واسطه‌گری - پارتی‌بازی - اخاذی) گرفتن رشوه - سرقت ادبی - جعل اسناد - جذب دانشجو خارج از ضوابط قانونی - کلاه‌برداری مثل دست‌کاری یا تحریف - تقلب در امتحانات - خرید و فروش پایان‌نامه - سوءاستفاده جنسی در دانشگاه را می‌توان نام برد. علی‌رودی‌نیا و صالح نژاد (۱۳۹۲)، در پژوهش خود عوامل مؤثر در اقدام به تقلب ۴۰۸ نفر از دانشجویان دختر و پسر دانشگاه ارومیه را بررسی کردند. رویکرد پژوهش به صورت کمی از نوع پیمایش و ابزار پژوهش نیز پرسشنامه محقق‌ساخته عوامل مؤثر بر مشارکت تقلب علمی است. این پرسشنامه ۲۶ گویه و دارای مقیاس لیکرت است. برای بررسی روایی پرسشنامه از اعتبار محتوا و اعتبار سازه و به منظور بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که در این پژوهش ۰/۸۳ گزارش شده است. زمانی و همکاران (۱۳۹۲)، به شناسایی و اولویت‌بندی علل مؤثر بر سرقت علمی به‌عنوان یکی از مظاهر فساد آکادمیک اقدام کردند. در این پژوهش از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شد. این پرسشنامه ۵۴ گویه داشت و با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی ۱۱ عامل شناسایی شد. بررسی روایی آن به کمک متخصصان و تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت و برای بررسی پایایی آن نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. عباسی و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهشی تأثیر عوامل اجتماعی در بروز انواع سوء رفتارهای علمی را بررسی کردند. داده‌های تحقیق با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته گردآوری شد. روایی آن را نیز جمعی از استادان مدیریت ورزشی تأیید کردند و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰/۸۷ محاسبه شد. این پرسشنامه با مقیاس ۵ ارزشی طیف لیکرت طراحی شده بود. جامعه آماری شامل دانشجویان تربیت‌بدنی کل کشور بود. یافته‌ها نشان از اهمیت زیاد عوامل اجتماعی به‌خصوص عامل نبود نظارت کافی اشخاص مسئول در بروز سوء رفتارهای علمی داشت. برای مقابله با انواع سوء رفتارهای علمی، باید توجه ویژه‌ای از سوی ضابطین امر به عوامل اجتماعی به‌خصوص عامل عدم نظارت کافی اشخاص مسئول به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار در بروز سوء رفتارهای علمی اتخاذ گردد.

به‌طور کلی، بررسی سنجش فساد دانشگاهی^۱ و ابزار و پرسشنامه‌ای که برای سنجش فساد دانشگاهی وجود داشته باشد در پژوهش‌های دانشگاهی ایران وجود ندارد و پژوهش‌های پراکنده و جسته‌و‌گریخته‌ای در این باره اجرا شده است. به‌این ترتیب، در

1. Academic corruption

پژوهش حاضر تلاش شده است تا با استفاده از ساختار عاملی پرسشنامه محقق‌ساخته فساد دانشگاهی، مؤلفه‌های فساد آکادمیک اعتبارسنجی شود. از دیگر سو، شواهد به دست آمده از پژوهش‌های مربوطه نشان داده‌اند که فساد دانشگاهی به شدت وابسته به بافت فرهنگی، سیاسی و اجتماعی محیطی است که فساد در آن اتفاق می‌افتد؛ بنابراین با ارائه شاخص‌هایی کلی و بدون توجه به بافت‌های مختلف نمی‌توان پدیده فساد آکادمیک را به‌خوبی درک کرد؛ از این‌رو، لازم است نخست ابزاری طراحی شود که فساد دانشگاهی متناسب با بافت فرهنگی ایران سنجیده شود.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر، همبستگی از نوع تحلیل عاملی بود. جامعه این پژوهش شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران (دانشکده‌های علوم تربیتی و علوم پایه)، دانشگاه علامه طباطبائی (دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، علوم اجتماعی)، دانشگاه صنعتی امیرکبیر (دانشکده‌های مهندسی برق و مهندسی پزشکی)، دانشگاه سمنان (دانشکده‌های علوم انسانی و روان‌شناسی تربیتی)، دانشگاه کردستان (دانشکده‌های علوم انسانی و علوم پایه)، جمعاً به تعداد ۴۲۰ نفر بود. مبنای تعیین جامعه پژوهش با توجه به ارتباط ملموس نظری این افراد با موضوع پژوهشی است که از این تعداد ۲۰۰ نفر بر اساس فرمول کوکران به‌عنوان حجم نمونه، انتخاب شدند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از بین استادان دانشکده‌ها صورت گرفت. روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش به‌صورت میدانی بود، به‌صورتی که پرسشنامه‌های مورد استفاده در میان اعضای هیئت علمی مورد مطالعه، توزیع و پس از تکمیل و بازگشت پرسشنامه‌ها، داده‌های لازم از آن استخراج شد.

پرسشنامه فساد آکادمیک: ابزار اندازه‌گیری در پژوهش حاضر، پرسشنامه فساد آکادمیک محقق‌ساخته بود و پرسش‌ها در پنج طیف ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) طراحی شده‌اند. گویه‌های این پرسشنامه بر اساس مطالعه و مرور ادبیات مربوط به ابعاد و علل فساد آکادمیک و مبانی نظری (نظریه‌ها، رویکردها، مدل‌ها و چارچوب‌ها) فساد دانشگاهی طراحی شد و سپس پرسشنامه در اختیار ۵ نفر از استادان و صاحب‌نظران آموزش عالی قرار گرفت و آنها روایی محتوایی پرسشنامه و تناسب گویه‌های پرسشنامه را تأیید کردند. سپس پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر از افراد نمونه به‌صورت آزمایشی، اجرا

و اشکالات مربوط به ترجمه برطرف شد. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ در اجرای اولیه ۰/۹۰ به دست آمد.

یافته‌ها

ابتدا امکان تحلیل عاملی بر روی نمونه پژوهش، با استفاده از آزمون بارتلت و شاخص کفایت نمونه‌برداری KMO بررسی شد. مطابق جدول (۱) مقدار KMO برای پرسشنامه فساد آکادمیک برابر ۰/۸۰ شد. با توجه به اینکه اندازه KMO بالاتر از ۰/۷ است می‌توان تحلیل عاملی را انجام داد و داده‌ها از کفایت نمونه‌برداری برخوردار است. همچنین مقدار آماری آزمون کرویت ($\chi^2 = 311/078$ $p < 0/0001$) شد که سطح معنی‌داری آن کمتر از ۰/۰۰۱ است. بنابراین علاوه بر کفایت نمونه‌برداری، اجرای تحلیل عاملی نیز مقبول است.

جدول (۱) مقدار kmo و نتیجه آزمون کرویت بارتلت برای پرسشنامه فساد آکادمیک

۰/۸۰	آزمون کفایت نمونه‌برداری (KMO)	
۳۱۱/۰۷۸	تخمین خی دو	آزمون کرویت بارتلت
۳۲۵	درجه آزادی	
۰/۰۰۰۱	معنی‌داری	

نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی کل سؤال‌های پرسشنامه فساد آکادمیک انجام گرفت قبل از چرخش به استخراج ۶ عامل دارای مقدار ویژه‌ای بالاتر از یک منجر شد و این ۶ عامل بر روی هم ۴۶/۷۵٪ از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کردند. پس از این تحلیل عاملی به منظور دستیابی به ساختار ساده‌تر از روش چرخش واریماکس استفاده شد. با بررسی مقدار اشتراک هر کدام از سؤال‌ها مشخص شد که سؤال‌های (۰،۳۵،۳۶،۴۰،۲۶،۲۰،۱۸،۱۶،۹،۸،۷،۳) دارای مقدار اشتراک پایین (زیر ۰/۳۰) و در مقایسه با دیگر سؤال‌ها یا همپوشانی با سایر عامل‌ها هستند که این سؤال‌ها حذف شد. پس از حذف این سؤال‌ها مقدار ویژه ۴ عامل بیشتر از یک بوده که ۵۰/۴۶٪ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند. عامل اول با عنوان فساد پژوهشی با مقدار ویژه ۴/۵۲ به‌تنهایی تبیین‌کننده ۱۷/۴۰٪ درصد از واریانس کل است و عامل دوم با عنوان فساد آموزشی با

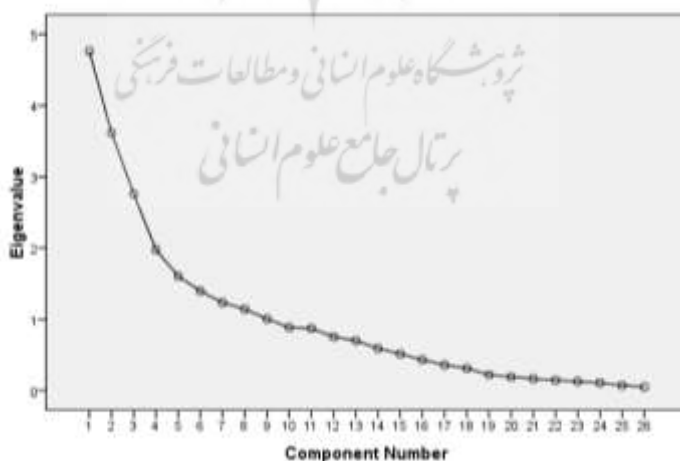
مقدار ویژه ۳/۱۶ به‌تنهایی تبیین‌کننده ۱۲/۱۷ درصد واریانس کل است. عامل سوم با فساد ارتباطی با مقدار ویژه ۲/۸۸ به‌تنهایی تبیین‌کننده ۱۱/۰۸ درصد از واریانس کل است. عامل چهارم با عنوان فساد مدیریتی - اداری با مقدار ویژه ۲/۵۴ به‌تنهایی تبیین‌کننده ۹/۷۸ درصد از واریانس کل است. همان‌طور که در جدول (۲) دیده می‌شود، درصد کل واریانس تبیین شده ۴ عامل، ۵۰/۴۶ است.

جدول (۲) ارزش‌های ویژه عامل‌ها حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی

عامل	مقدار ویژه	درصد واریانس	درصد تجمعی واریانس
۱	۴/۵۲	۱۷/۴۰	۱۷/۴۰
۲	۳/۱۶	۱۲/۱۷	۲۹/۵۸
۳	۲/۸۸	۱۱/۰۸	۴۰/۶۷
۴	۲/۵۴	۹/۷۸	۵۰/۴۶

نمودار اسکری (شکل ۱) نیز نشان می‌دهد که با توجه به شیب دامنه، ۴ عامل از مجموعه عوامل تشکیل‌دهنده پرسشنامه، بالاتر از شیب خط هستند و بقیه عوامل در یک محدوده و نزدیک به هم قرار دارند.

Scree Plot



نمودار (۱) نمودار اسکری کتل برای تعیین تعداد عوامل پرسشنامه فساد آکادمیک

در تحلیل عاملی، پرسش‌هایی در یک عامل قرار گرفتند که بار عاملی بالای ۰/۳۰ داشتند. پرسش‌های مربوط به هر عامل در جدول (۳) آمده است.

جدول (۳) ماتریس عامل‌های چرخش یافته به روش واریماکس

عوامل				سؤال
عامل ۴	عامل ۳	عامل ۲	عامل ۱	
			۰/۶۸	Q1
			۰/۷۸	Q2
			۰/۴۳	Q4
			۰/۸۳	Q5
			۰/۴۳	Q6
			۰/۷۷	Q10
			۰/۶۵	Q11
			۰/۵۷	Q12
		۰/۸۲		q13
		۰/۸۰		Q14
		۰/۷۸		Q15
		۰/۷۷		Q17
		۰/۷۷		Q19
		۰/۶۹		Q21
		۰/۶۳		Q22
	۰/۶۲			Q23
	۰/۵۶			Q24
	۰/۵۰			Q25
	۰/۷۸			Q27
	۰/۶۴			Q28
۰/۶۲				Q30
۰/۵۵				Q31
۰/۷۸				Q32
۰/۷۹				Q33
۰/۶۱				Q34
۰/۴۷				Q37
۰/۶۱				Q38
۰/۶۷				Q39

انطباق پرسش‌های مربوط به عامل‌ها با توجه به عوامل طرح شده در پرسشنامه فساد آکادمیک نشان می‌دهد که عامل اول ۸ پرسش، عامل دوم ۷ پرسش، عامل سوم ۵ پرسش و عامل چهارم ۹ پرسش است. عوامل ذکر شده را با توجه به ماهیت آنها می‌توان نام‌گذاری کرد؛ که در جدول (۴) هر یک از عامل‌ها با توجه به ماهیت آنها نام‌گذاری شده است. نتایج نشان می‌دهد که ۱۱ سؤال یا گویه (۳، ۷، ۸، ۹، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۶، ۳۵، ۳۶، ۴۰) یا همپوشانی روی بقیه عوامل حذف شده‌اند.

جدول (۴) سؤال‌های مرتبط با ۴ عامل، پرسشنامه فساد آکادمیک

عامل	نام	تعداد سؤال	شماره سؤال‌ها
۱	فساد پژوهشی	۸	۱، ۲، ۴، ۵، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۲
۲	فساد آموزشی	۷	۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۲
۳	فساد ارتباطی	۵	۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۷، ۲۸
۴	فساد مدیریتی - اداری	۹	۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۷، ۳۸، ۳۹
	جمع	۲۹	۱، ۲، ۴، ۵، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۷، ۳۸، ۳۹

ضریب آلفای کرونباخ کلی پرسشنامه و به تفکیک هر چهار عامل در جدول (۵) آمده است.

جدول (۵) ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه فساد آکادمیک

مؤلفه‌ها	شماره پرسش‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
عامل ۱	۱، ۲، ۴، ۵، ۶، ۱۰، ۱۱، ۱۲	۰/۸۲
عامل ۲	۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۹، ۲۱، ۲۲	۰/۷۹
عامل ۳	۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۷، ۲۸	۰/۸۹
عامل ۴	۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۷، ۳۸، ۳۹	۰/۷۲
نمره کل پرسشنامه	۲۹ سؤال	۰/۸۸

همان‌طور که در جدول (۵) مشخص است، ضریب آلفای کرونباخ برای عامل اول برابر با ۰/۸۲، برای عامل دوم ۰/۷۹، برای عامل سوم ۰/۸۹ و عامل چهارم ۰/۷۲ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمده است که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است. نتایج مربوط به تحلیل عاملی تأییدی در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول (۶) نتایج تحلیل عاملی تأییدی عامل‌های پرسشنامه فساد آکادمیک

GFI شاخص نیکویی برازش	NFI شاخص برازش هنجار شده	TLI شاخص توکر- لويس	CFI شاخص برازش تطبیقی	RMSEA ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	CMIN/DF کای اسکوئر بهنجار شده
۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۶	/۰۴	۱/۶۱

با توجه به مقدار CMIN/DF که کمتر از ۳ است و همچنین بررسی شاخص‌های دیگر برازش که از تناسب خوبی برخوردار است می‌توان گفت که مدل با داده‌ها، برازش نسبی دارد و ۴ عامل برای پرسشنامه فساد آکادمیک تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

شیوع فساد آکادمیک در آموزش عالی موجب نگرانی‌های فزاینده بین‌المللی بوده و توجه دولت‌مردان، استادان، دانشجویان و دیگر ذی‌نفعان دانشگاهی را به خود مشغول داشته است (چاپمن و لیندنر، ۲۰۱۶). فساد در آموزش و پرورش به‌طور عام و در آموزش عالی به‌طور خاص پدیده فراگیری است که نظام‌های آموزشی همواره با آن درگیر بوده و هزینه‌های هنگفتی را بابت آن پرداخت کرده‌اند (مقتدری و دهمره، ۱۳۹۱). ولی مطالعات و پژوهش‌های مختلفی در سراسر جهان حاکی از آن است که این پدیده خاص یک رشته، یک دانشگاه یا یک کشور نبوده، در تمامی کشورها وجود داشته و در حال افزایش است و با پیشرفت فناوری‌های جدید به‌عنوان یک خطر شایع تلقی می‌شود که باید همه جوامع آن را به‌عنوان معضلی جدی به‌طور دقیق بررسی کنند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۴). شناسایی میزان شیوع فساد آکادمیک، مورد نیاز هر موسسه آموزشی

و دانشگاهی است و روشی که طی آن شیوع این فسادها مشخص می‌شود، روی برون‌داد و نتیجه نهایی تأثیر می‌گذارد. در عین حال نتایج حاصل بستگی زیادی به روایی و پایایی ابزار مورد استفاده، روش گردآوری داده‌ها، زمان گردآوری داده، محرمانه بودن، ارائه بازخورد و مشارکت‌کنندگان در فرایند شناسایی شیوع فساد آکادمیک دارد.

آنچه در این تحقیق مهم است این است که میزان شیوع فساد آکادمیک در آموزش عالی مستلزم داشتن پرسشنامه‌ای معتبر به‌عنوان ابزار ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها یا به عبارت دیگر اهمیت مضاعف روایی و پایایی پرسشنامه فساد آکادمیک در آموزش عالی است. در همین خصوص، اوسپیان (۲۰۰۹) در مطالعه خود به عدم آزمون روایی و پایایی ابزارهای میزان شیوع فساد آکادمیک به‌عنوان یکی از نقاط ضعف ارزیابی‌های شیوع فساد در دانشگاه‌ها اشاره کرده است. بنابراین به‌منظور شناسایی میزان شیوع فساد آکادمیک، مطمئن‌تر و درست‌تر باید بدون هیچ‌گونه شتاب‌زدگی و قضاوت عجولانه با یک ابزار مناسب که کمترین تورش سلیقه و اعمال خصومت را داشته باشد به ارزیابی میزان فساد دانشگاه‌ها اقدام شود. بر این اساس، با توجه به اینکه پرسشنامه استاندارد و معتبری در زمینه ارزیابی میزان فساد در دانشگاه‌ها وجود ندارد در مطالعه حاضر پژوهشگر به ساخت پرسشنامه فساد آکادمیک و سنجش روایی و پایایی ابزار مورد استفاده در دانشگاه تهران، کردستان، سمنان اقدام کرد تا در صورت معتبر بودن این ابزار بتوان از آن به‌عنوان ابزاری جامع برای دانشگاه‌های دیگر نیز استفاده شود. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد که همه گویه‌های فساد آکادمیک در چهار مؤلفه فساد آکادمیک، فساد آموزشی، فساد پژوهشی، فساد ارتباطی و فساد مدیریتی - اداری بارگذاری می‌شوند. تحلیل ماده‌ها نشان داد که این مقیاس از ویژگی‌های روان‌سنجی مناسب برخوردار است و همه ماده‌های آن به‌طور مؤثر در مقیاس فساد آکادمیک مشارکت دارند.

این مطالعه روی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبائی، امیرکبیر، کردستان، سمنان اجرا شده است و در تعمیم‌پذیری نتایج به جمعیت‌های دیگر باید احتیاط کرد. پیشنهاد می‌شود که این مقیاس در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دیگر هم بررسی شود.

منابع

- حسینی هاشم‌زاده، داود (۱۳۹۸). *فساد دانشگاهی (گونه‌شناسی، روش سنجش، علل، پیامدها و راهبردهای مبارزه با آن)*. انتشارات آگاه.
- زمانی، بی‌بی عشرت؛ عظیمی، سید امین؛ سلیمانی، نسیم (۱۳۹۲). *شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر سرقت علمی دانشجویان دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۹(۱)، ۹۱-۱۱۰.
- عباسی، آیدین؛ فرزانه، فرزانه؛ زائر، بهنام (۱۳۹۴). *عوامل فردی و انواع سوء رفتارهای علمی. مدیریت ارتباطات در رسانه‌های ورزشی*، ۲(۶)، ۲۹-۲۱.
- علی‌وردی‌نیا، اکبر؛ صالح‌نژاد، صالح (۱۳۹۲). *بررسی عوامل مؤثر در اقدام به تقلب دانشجویان. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۸(۱)، ۸۵-۹۳.
- قائدی، مریم؛ مدهوشی، مهرداد؛ رزاقی، نادر؛ صفایی، عبدالحمید (۱۳۹۷). *علل و زمینه‌های فساد دانشگاهی و پیامدهای ناشی از آن. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۴(۱۰)، ۱۱۳-۱۳۵.
- قائدی، مریم؛ مدهوشی، مهرداد؛ رزاقی، نادر؛ صفایی، عبدالحمید (۱۳۹۷). *گونه‌شناسی فساد علمی و ارتباط آن با سیاست‌های علم و فناوری در حوزه علوم انسانی ایران. رساله دکتری رشته مدیریت- سیاست‌گذاری علم و فناوری، دانشکده علوم اقتصادی و اداری، دانشگاه مازندران.*
- گیلوی محدثی، حسن (۱۳۹۴). *فساد دانشگاه: راهبردهای دانشجو علیه استاد (روایتی از تجربه‌های زیسته)*. *مجله اندیشه پویا*، ۳۱.
- محمدیان شریف، کویستان؛ سلیمی، جمال؛ عزیزی، نعمت‌الله؛ محمدی؛ شیرکوه (۱۳۹۸). *مطالعه مفهوم و ابعاد مؤلفه‌های فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی: تأملی بر تفکرات و دیدگاه‌های استادان و صاحب‌نظران. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. مقتدری، علی؛ دهمره، مریم (۱۳۹۱). *تقلب و سوء رفتار در پژوهش‌های پزشکی. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۴(۱)، ۱.
- نظرسنجی فساد در سطح کلان (گزارش نهایی ارزیابی فساد، ۲۰۰۶، ایالات متحده).
- Anderson, M. (1999). *Uncovering the Covert: research on academic misconduct*, in J. Braxton (Eds). *Perspectives on Scholarly Misconduct in the Sciences*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Barnett, R., & Napoli, R. D. (2008). *Changing identities in higher education: voicing perspectives*. Routledge.

- Chanman, D. W.. & Lindner, S. (۱۹۹۹). Degrees of integrity: the threat of corruption in higher education. *Studies in Higher Education*. 41(2). 247-268.
- Denisova-Schmidt, E., Huber, M., & Leontveva, E. (2016). On the development of students' attitudes towards corruption and cheating in Russian universities. *European Journal of Higher Education*, 6(2), 128-143.
- Dinkpa D. I. (2011). Prevalence, Causes and Effects of Academic Corruption in Rivers State Universities, Nigeria. *Makerere Journal of Higher Education* ISSN: 1816-6822; 3(1) (2011) 33 – 43. retrieved from: <http://dx.doi.org/10.4314/majohe.v3i1.4> © The Author(s) 2011 Reprints & permission: EASHESD <http://ajol.info/majohe>.
- Filippov, V. (2001). Vysshaya shkola Rossii pered vyzovami 21 -go veka. [Russian higher education facing the challenges of the 21st century]. *Vysshiee Obrazovanie v Rossii*, 1, pp. 5-15.
- Heyneman, S. (2004). Education and Corruption. *International Journal of Educational Development*. 24 (6). 637–48.
- Heyneman, S. (2011). The corruption of ethics in higher education. *International Higher Education*. 62. 8-9.
- Heyneman, S. P. (2004). Education and corruption. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 637-648
- Keller, M. (1978). Corruption in America: Continuity and Change. In A. Eisenstadt, A. Hoogenboom, and H. Trefousse (Eds.), *Before Watergate: Problems of Corruption in American Society*. Brooklyn College Press.
- McCornack, D. C. (2012). The challenge of corruption in higher education: the case of Vietnam. *Asian Education and Development Studies*, 1(3), 262- 275.
- Milovanovic, M. (2001). *Endogenous corruption in emerging industrial relations*. The Hungarian Academy of Sciences. Retrieved May 2002 from www.policy.hu/milovanovic/corruption.html.
- Mitchell, R. (1996). *Political Bribery in Japan*. University of Hawaii Press.
- Moore, J. (Ed.). (1992). Congressional Ethics: History, Facts, and Controversy. *Congressional Quarterly*.
- Osipian, A. (2007). Higher education corruption in Ukraine: Opinions and estimates. *International Higher Education*, 49, 21–22.
- Osipian, A. (2008). Book review of corrupt schools, corrupt universities: What can be done? Paris: Institute for International Educational Planning by Jacques Hallak and Muriel Poisson. *Canadian & International Education Journal*, 37(2), 99–101.
- Osipian, A. (2008). Corruption and coercion: University autonomy versus state control. *European Education: Issues & Studies*, 40(3), 27–48.

- Osipian, A. (2009 a). Corruption and reform in higher education in Ukraine. *Canadian & International Education Journal*, 38(2).
- Osipian, A. (2009 b). Corruption in the higher education industry: Legal cases in the context of change. *Paper presented at the Annual Conference of the University Council for Education Administration (UCEA), Anaheim, CA.*
- Osipian, A. (2013a). Recruitment and admissions: fostering transparency on the path to higher education. *Global Corruption Report: Education, Transparency International*, pp. 148-155.
- Osipian, A. (2013b). Will bribery and fraud converge? Comparative corruption in higher education in Russia and the USA. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2012.728374
- Palmer, M. (1992a). Controlling Corruption. In P. Moir and H. Eijkman (Eds.). *Policing Australia: Old Issues and New Perspectives*. Macmillan.
- Solomon, P., & Foglesong, T. (2001). The Two Faces of Crime in Post-Soviet Ukraine. *East European Constitutional Review*, 3, 72-76.
- Waite, D. & Allen, D. (2003). Corruption and Abuse of Power in Educational Administration. *The Urban Review*, 35(4), 281-296. <http://dx.doi.org/10.1023/B:URRE.0000017531.73129.4f>.
- William G., T. & Sabharwal, N. (2017). Academic corruption: Culture and trust in Indian higher education. *International Journal of Educational Development*, 55(2), 3-40.
- Woronowycz, R. (2003). Nationwide Survey Reveals Culture of Corruption in Ukraine. *Ukrainian Weekly*, LXXI, 4 (January 26). Retrieved May 20, 2004, from <http://www.ukrweekly.com/Archive/2003/040302.shtml>.

The Factor Analysis of the Academic Corruption Questionnaire in Iranian Higher Education

Keostan Mohammadian Sharif¹

Jamal Salimi²

Nematollah Azizi³

Sherko Mohammadi⁴

AliAkbar Amin Bedokhtei⁵

Abstract:

The purpose of this study was to determine the factors of academic corruption questionnaire in higher education based on experts and professors' views. To achieve the purpose, the present researcher(s) conducted correlational research method through factor analysis. The research population was all the faculty members of the University of Tehran (Faculty of Educational Sciences and Basic Sciences), Allameh Tabataba'i University (Faculty of Psychology and Educational Sciences - Social Sciences), Amirkabir University (Electrical Engineering and Medical Engineering), Semnan University (Faculty of Humanities and Educational Psychology), University of Kurdistan (Faculty of Humanities and Basic Sciences). A total of 200 professors were selected based on stratified random sampling method. Factor analysis by principal component analysis and orthogonal rotation (varimax) was conducted and the analysis showed 4 dimensions including educational, research, communication and administrative-managerial factors. A total Cronbach's alpha coefficient was 0.88. And for other factors were calculated as 0.82 and 0.79, 0.89, 0.72, respectively. In addition, confirmatory factor analysis using fit indices in 4 factors has been confirmed. Finally, this scale of academic corruption can be used as a valid and reliable tool in measuring the academic corruption of the higher education community.

Keywords: Factor analysis, Academic corruption, Higher education

¹ . PhD Candidate in Higher Education Development Planning, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

² . Associate Professor in Education, Department of Education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran (Correspond Author: j.salimi@uok.ac.ir)

³ . Professor in Education, Department of Education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

⁴ . Assistant Professor in Educational Administration, University of Semnan , Semnan, Iran

⁵ . Professor Professor in Educational Administration, University of Semnan , Semnan, Iran