الإسهام النسبي للفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لطلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت

إعداد

د/ فيصل خليف العنزي

أستاذ مشارك بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
بالكويت

د/ جابر مبارك الهبيدة

أستاذ مشارك بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب
بالكويت

الإسهام النسبي للفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لطلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت

د/ فيصل خليف العنزي ود/ جابر مبارك الهبيدة*

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي والاستحقاق لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وكما هدفت الدراسة تعرف الفروق بين مرتفعي ومتوسطي منخفضي الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي لدى الطلبة عينة الدراسة في الاستحقاق الأكاديمي، وكذلك التعرف على درجة إسهام كل من الفعالية الذاتية الأكاديمية، والغش الأكاديمي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى عينة الدراسة، وإمكانية الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين متغيرات الغش الأكاديمي والفعالية الذاتية الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من [١٩٧] طالبًا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة النهائية من [٣٩٤] طالباً وطالبة، منهم [٢٠٤] من الذكور، و[١٩٠] من الإناث، تراوحت أعمارهم من [١٨ إلى٢٢] سنة، ومتوسط عمر قدره [٢٠,١] سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الفعالية الذاتية ومقياس الغش الأكاديمي، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي الأكاديمية لطلبة الجامعة، وهما من إعداد الباحثان، واستخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: التحليل العاملي التوكيدي، واختبار "ت"، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، وتحليل المسار باستخدام برنامج Liseral.V.8.8، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي عند مستوى [٠١,]، وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى [٠١,] بين الغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي،

* **د/ فيصل خليف العنزي:** أستاذ مشارك بقسم علم النفس التربوي– كلية التربية الأساسية–الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت.

د/ جابر مبارك الهبيدة: أستاذ مشارك بقسم علم النفس التربوي– كلية التربية الأساسية– الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت.

وأن الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي يسهمان إسهاماً دالاً في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت مع اختلاف نسب إسهام كل عامل من العوامل، وأن المتغيرات المستقلة [الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي] كانت قادرة على تفسير حوالي [٧٨,١%] من التباين في درجات المتغير التابع [الاستحقاق الأكاديمي] وهذا يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للنموذج المقترح.

الكلمات المفتاحية: الفعالية الذاتية الأكاديمية . الغش الأكاديمي ـ الاستحقاق الأكاديمي.

The relative contribution of academic self-efficacy and academic dishonesty in predicting academic entitlement for students of the College of Basic Education in the State of Kuwait

Dr. Faisal Khalif Al-Enezi	Dr. Jaber Mubarak Alhbeida
Associate Professor, Department of Educational Psychology Faculty of Basic Education The Public Authority for Applied Education and Training in Kuwait	Associate Professor, Department of Educational Psychology Faculty of Basic Education The Public Authority for Applied Education and Training in Kuwait

Abstract:

The current study aimed to reveal the relationship between academic self-efficacy, academic entitlement, and accrual among students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. Academic self-efficacy, and academic entitlement in predicting academic entitlement in the study sample, and the possibility of accessing a constructive model that combines the variables of academic entitlement, academic self-efficacy, and academic entitlement. The survey sample consisted of [197] male and female students, and the final study sample consisted of [394] students. and female students, including [204] males and [190] females, their ages ranged from [18 to 22] years, with an average age of [20.1] years. The study used the self-efficacy scale, the academic cheating scale, and the academic entitlement scale for university students. Both were prepared by the researcher, and the study used the following statistical methods: confirmatory factor analysis, the "T- test", correlation coefficient, multiple regression analysis, path analysis using the Liseral.V.8.8 program, and one-way analysis of variance. The results of the study concluded that there is a correlation inverse relationship between academic self-efficacy and academic entitlement at the [0.01] level, as well as the presence of a direct and significant correlation relationship at the [0.01] level between academic dishonesty and academic entitlement, and that academic self-efficacy and academic dishonesty contribute significantly to predicting academic entitlement among students of the College of Basic Education In

the State of Kuwait, with different proportions of the contribution of each of the factors, and that the independent variables [academic self-efficacy and academic dishonesty] were able to explain about [78.1%] of the variation in the degrees of the dependent variable [academic entitlement], and this indicates a high level of practical significance for the model. Proposed.

Keywords: academic entitlement, academic self-efficacy, academic dishonesty.

المقدمــة:

يُعرف طلبة الجامعة بجيل الألفية الجديدة، حيث يتميز هذا الجيل بسبع سمات أساسية أشارت إليها الأدبيات والدراسات السابقة تمثلت في: الشعور بالثقة a sense of confidence، الرغبة في العمل بروح الفريق a desire to be team-oriented، والرغبة في الالتزام بالقواعد the urge to be rule-abiding، والشعور بالتميز feeling special، والدافعية لتحقيق إنجاز كبير the motivation to be high achieving، والميل للشعور بالضغوط the tendency to feel pressured، والحاجة إلى الحماية والأمن the need to be sheltered and kept safe. على الرغم من الكثير من الانتقادات التي وجهت إلى طلبة هذا الجيل مثل: حمل المراهقاتreducing the rates of teen pregnancies ، والإجهاض abortions، وجرائم العنفviolent crimes ، وتعاطي المخدراتdrug use وقد بذلت العديد من الجهود للتقليل من هذه الآثار السلبية والتي من بينها ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي والتي تصاعدت بين طلبة الجامعة في السنوات الأخيرة نتيجة للأسباب السابقة مما تسبب في وجود قلق كبيرة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، فالاستحقاق الأكاديمي هو شعور طلبة الجامعة بضرورة حصولهم على درجات أكاديمية ممتازة بغض النظر عن الجهد الذي بذلوه في عملية التعلم (Sohr –preston& Boswell, 2015).

فظاهرة الاستحقاق Entitlement تُعرف بأنها عبارة عن افتراض بضرورة أن الفرد يحصل على معاملة خاصة تتجاوز المعايير التى يحددها المجتمع (Reysen, 2013; Reysen, R. H., Degges-White, S., & Reysen, M. B. ,2020). أما الاستحقاق الأكاديمي تشير إلى شعور الطلبة بضرورة حصولهم على المعرفة Knowledge بقليل من الجهد effort الذي يبذلونه، وأن المطلوب من أعضاء هيئة التدريس هو تقديم جميع المعلومات والمعارف اللازمة لهم وأنهم مسئولين مسئولية تامة عن أداء كل طالب منهم ويجب النظر إلى جميع الطلبة نظرة متساوية على الرغم من وجود فروق فردية بينهم، وأن المواجهات العدائية Hostile Confrontations التي يشعر بها الطلبة تجاه أعضاء هيئة التدريس أحياناً قد تكون مقبولة Acceptable إذا ما شعروا أنهم غير راضين عن الخدمة المقدمة لهم من جانب أعضاء هيئة التدريس لأنهم يستحقون النجاح وأنهم قد دفعوا مقابل هذه الخدمة، وبالتالي يتحتم على أعضاء هيئة التدريس العمل على نجاحهم بغض النظر عن الجهد الذى بذلوه أو الأداء الأكاديمي الفعلي الذي حققوه (Anderson, D., Halberstadt, J., & Aitken, R. ,2014).

إن ظهور سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في الآونة الأخيرة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء قد جاء نتيجة للعديد من التغيرات الجامعية والثقافية المعاصرة

على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، والتي انعكست على منظومة التعليم العالي مثل: التوجه نحو الفكر الاستهلاكي consumeristic orientation ، والتضخم أو زيادة كثافة الصفوف الدراسية grade inflation، والتأثيرات المتعاقبة للأجيال generational effects، وتزايد مستويات النرجسية narcissism بين الطلبة، وكذلك الشعور المتضخم بالذات inflated sense of self-esteem لدى طلبة الجامعة (Blincoe, & Garris, 2017, 278)

ويمثل الاستحقاق الأكاديمي أحد المشكلات المهمة التي تعوق نجاح الطلبة في الجامعة، حيث تمثلت هذه المشكلة في ميل الطلبة إلى الحصول على النجاح الأكاديمي دونما تحمل أي مسئولية شخصية تطلب منهم مقابل هذا النجاح (Chowning & Campbell, 2009).

في حين يرى Jeffres, Barclay & Stalte, (2014) أن الطلبة ينظرون إلى التعليم على أنه مجرد سلعة مستحقة بالنسبة لهم ويجب أن يحصلوا عليها مقابل الرسوم الدراسية التي دفعوها؛ ومن ثم فإن عليهم الحصول عليها، كما أشارت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يحصلون على مستويات أدنى في الاستحقاق الأكاديمي هم الطلبة الأكثر نجاحاً فى الجوانب الأكاديمية. كما ترتبط ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي بأساليب التعلم الهامشية Andrey, J., Joakim, E., Schoner, V., Hambly, D., Silver, A., Jayasundera, R.، & (Nelson, A. ,2012).

ويُعرف الاستحقاق الأكاديمي بأنه عبارة عن ميل طلبة الجامعة لممارسة بعض السلوكيات غير الحضارية Uncivil Behavior / أو غير النزيهة أو غير الأمينة من المنظور الأكاديمي Academic Dishonest Behavior وقد يعزى ذلك إلى افتقار هؤلاء الطلبة إلى الفعالية الذاتية الأكاديمية أو احترام الذات أو الافتقار إلى الكفاءة الذاتية (Barton & Hirsch, 2016).

وأظهرت نتائج دراسة (Lippman, Bulanba & Wagenaar, 2009) أن الطلبة الذين يظهرون مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي هم من يقومون بالتملق Adulation وبذل جهد متواضع أو عدم بذل أي جهد أكاديمي للحصول على النجاح الأكاديمي، حيث أكدت حركة الفعالية الذاتية الأكاديمية على ضرورة تصحيح الأخطاء التي تحول دون شعور الطالب بالرضا عن الذات على الرغم من وجود بعض القصور الأكاديمي لديه (Twenge, 2006). بينما يؤكد منتقدو هذه الحركة أن تركيز الحركة على الارتقاء بالفعالية الذاتية الأكاديمية قد يقلل من شعور الطلبة بالفشل الأكاديمي ويُسهم في زيادة احترامهم لأنفسهم ويشجعهم على تحمل المسئولية الشخصية، وبالتالي تقليل شعورهم بظاهرة الاستحقاق الأكاديمي.

وعلى مدار أكثر من ثلاثين عاماً الماضية لبحث ودراسة ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي في علاقتها مع بعض المتغيرات مثل: الفعالية الذاتية الأكاديمية، حيث أسفرت نتائج مجموعة من الأدبيات مثل:. ;Tuckman & Monetti ,2011; Blincoe & Garris ,2017)

Zemojtel-Piolrowska et al, 2017; Girell, et al., 2018, Whatley, Wasieleski ,Breneiser & Wood ,2019; Eshun, Dabone, Annan-Brew, Mahama,& Danquah, ,2023; Santos, & Alliprandini, 2023 ; Ramos& Meador, 2023) عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي؛ بمعنى أنه كلما ارتفعت درجة الطلبة في الفعالية الذاتية، كلما انخفضت درجاتهم في الاستحقاق الأكاديمي والدراسات العربية مثل: دراسة (القطاوي وعلي، ٢٠١٦؛ الضبع، ٢٠٢٠)،حيث أظهرت أن تدعيم الفعالية الذاتية الأكاديمية للطلبة في الجامعة يُساهم في التقليل والحد من ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي.

كما أظهرت نتائج مجموعة من الأدبيات مثل: (Pino & Smith, 2003;Donse, L., & Groep, I. H. 2013) إلى انتشار ظاهرة سلوكيات الغش الأكاديمي أو عدم الأمانة الأكاديمية بين طلاب الجامعات وأن ما يقرب من [٥٠ إلى ٦٥%] من الطلاب في الجامعة ينخرطون في سلوكيات أكاديمية غير أمينة. في حين أشارت نتائج مجموعة من الأدبيات مثل (Stern & Havlicek, 1986; Eskrigde & Ames, 1993; Genereux & Mcleod, 1995) إلى أن [٧٠%] من طلاب الجامعة ينخرطون في ممارسة سلوكيات أكاديمية غير نزيهة أو غير أمينة dishonest academic behavior.

كما أسفرت نتائج الدراسات الأجنبية مثل: دراسات: (Sohr-Preston, S., & Boswell, S. S. ,2015; Stiles, Pan, LaBeff, & Wong, 2017; Keener ,2020; Zhu, L., Anagondahalli, D., & Yilmaz, G. 2019; Chiang, F. K., Zhu, D. & Yu, W. 2022; Denisova-Schmidt, E. 2023; Eshun, P., Dabone, K. T., Annan-Brew, R. K., Mahama, I., & Danquah, S. O. 2023) والدراسات العربية مثل: دراسات: (بورسلى، منى سليمان ، ٢٠١٥؛ بدر، أميرة محمد،٢٠١٨؛ إبراهيم، ميكائيل، إبراهيم، محمد الطيب، أحمد، عصام الدين، والحراصي، سيف بن درويش بن سعيد،٢٠٢٠) عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين الغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجة الطلبة في الغش الأكاديمي، كلما ارتفعت درجاتهم في مقياس الاستحقاق الأكاديمي.

ولعل من أسباب انتشار ظاهرة الغش الأكاديمي هو تسامح مناخ الحرم الجامعي مع مثل هذه السلوكيات غير الأمينة وإلى عدم وجود قوانين ولوائح رادعة مما شجع الطلاب على الانخراط في مثل هذه السلوكيات الأكاديمية غير الأمينة، وهذا يتنافى تماماً مع الرسالة العلمية الأكاديمية التي تقوم بها المؤسسات التعليمية ومنها الجامعة التي تهدف في المقام الأول إلى تعزيز المعارف

والمهارات وتعديل الاتجاهات لدى طلابها بهدف رفع كفاءاتهم العلمية والسلوكية والأخلاقية (Lambert et al., 2003).

دلالة المشكلة:

١. ما أكدت عليه مجموعة من نتائج الدراسات السابقة مثل: (Chowning & Campbell, 2009; Wankel & Wankel, 2012; Hartman, 2012; Vallade, Martin & Weber, 2014) من أن ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي من الظواهر التي أصبحت منتشرة بين طلبة الجامعة، وأن هذه الظاهرة ناجمة عن تبني المدخل النرجسي narcissistic approach القائم على التمركز الذاتى للطلبة ,self-centered حول أنفسهم.

٢. ما توصلت إليه نتائج دراسة (Karlins, M., Hargis, E., & Balfour, A. ,2012) من تركيز واهتمام الطلبة فقد يلجؤون للمشاركة في عمليات الغش Cheating أو عملية السرقات الأدبية Plagiarism، أو بذل جهود أقل في التحصيل العلمي لتحقيق عملية النجاح أو ما يسمى بالاستحقاق الأكاديمي.

٣. ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Brown, Budzek,& Tamborsk, 2009) من وجود علاقة بين الغش الأكاديمي واتجاهات الطلبة نحو الاستحقاق الأكاديمي، فالطلبة الذين يظهرون مستويات عالية من الاستحقاق الأكاديمي ينخرطون بصورة كبيرة في ممارسة مجموعة من السلوكيات التي تتسم بعدم الأمانة الأكاديمية Academic Dishonesty (Greenberger et al., 2008)، حيث أوصت نتائج الدراسة بضرورة رفع الكفاءة الذاتية لدى الطلبة بالجامعة للحد من السلوكيات التي تتسم بعدم الأمانة الأكاديمية.

٤. ما أكدت عليه نتائج دراسة (Shapiro, 2012) من وجود علاقة موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي وسلوكيات الغش الأكاديمي، وإمكانية استخدام سلوكيات الغش الأكاديمي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي.

٥. ما توصلت إلية نتائج دراسات (Zemojtel-Piolrowska et al, 2017; Whatley, Wasieleski ,Breneiser & Wood ,2019; Eshun, Dabone, Annan-Brew, Mahama,& Danquah,2023) من وجود علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي والفعالية الذاتية الأكاديمية، وإمكانية استخدام الفعالية الذاتية الأكاديمية أو الفاعلية الذاتية أو مفهوم الذات في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.، حيث أوصت نتائج هذه الدراسات بضرورة الاهتمام برفع مستوى الفعالية الذاتية لدى طلاب الجامعة للحد من الشعور بالاستحقاق الأكاديمي.

٦. ما أكدت عليه نتائج دراسة Miller (2013) من أن الطلبة الجامعيين لهذ الجيل هم طلبة يتسمون بأنهم كسالى Lazy، ومتذمرون Whing، ومدللون Pampered، ومستحقون Entitled.

٧. ما توصلت إليه دراسة Whatley, Wasieleski, Breneiser, & Wood, (2019) من قدرة متغير الفعالية الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالاستحقاق النفسي لطلبة الجامعة.

٨. ما أشارت نتائج دراسة Lippmann, Bulanda, & Wagenaar, (2009) تفاقم ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي للطلبة داخل الجامعة، والتي تسببت في ظهور مجموعة من العوامل السلبية مثل: شعور المحاضرين بالخوف والإقدام على إعطاء الطلبة درجات أكثر مما يستحقون، أو تنبيه بعض المحاضرين الطلبة على أن يسلكوا سلوكيات أخلاقية جيدة وأن يقوموا بعملهم الأكاديمي على الوجه الأكمل مخافة أن يقابلهم عضو هيئة تدريس سيء، كما نجم عن هذه الظاهرة اهتمام المجتمع وتركيزه على النزعة الاستهلاكية -Consumerism Focused Society ؛ حيث ينشأ الطلبة في هذا المجتمع وهم متأثرين بهذه النزعة الاستهلاكية التي تنعكس في تصرفاتهم وسلوكياتهم داخل المدرسة، حيث يصبح هؤلاء الطلبة مجرد متعلمين مستهلكين لا متعلمين منتجين أو مبدعين أو مبتكرين له، وهذا ربما يقود بعض الطلبة إلى الشعور بأنهم قد دفعوا مقابل الدرجات التي حصلوا عليها، وذلك على عكس الطلبة الذين يتم تربيتهم في مجتمع لا يُعلى من النزعة الاستهلاكية على حساب الفعالية الذاتية.

٩. ما توصلت إليه نتائج دراسة (Kopp, Zinn, Finney, & Jurich, 2011; Kopp and Finney ,2013) من وجود علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي والسلوكيات المشكل problematic behaviors فالطلبة الذين يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي هم أكثر الطلبة عرضة لأن يظهروا السلوكيات المشكل والتي قد تتخطى الجوانب الأكاديمية داخل المدرسة أو الجامعة.

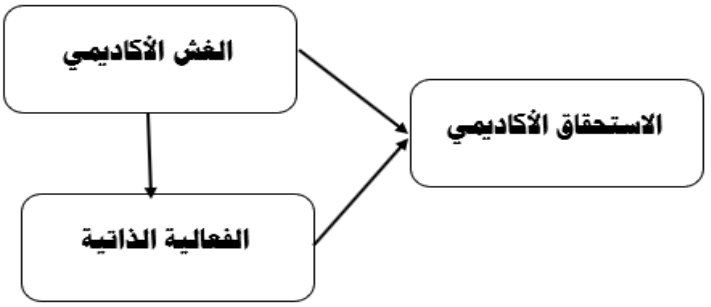
١٠. ما توصلت إليه نتائج دراسة Sohr-Preston & Boswell, (2015) من وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الطلبة لذواتهم، حيث أظهرت نتائج دراسة وجود علاقة بين تقدير الطلبة لذواتهم والاستحقاق الأكاديمي.

١١. ما أسفرت عنه نتائج دراسة Jiang et al., (2017) من انتشار ظاهرة الغلظة والفظاظة أو ما يسمى في اللغة العامية بالوقاحة الأكاديمية academic incivility بين الطلبة.

١٢. ما أسفرت عنه دراسة Al Suwaileh, Al Radaan (2015) من وجود شيوع في الممارسات غير المقبولة أكاديميًا بين طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

١٣. ما أظهرته نتائج دراسة Boswell (2012) ودراسة Girelli, L.; Alivernini, F.; Lucidi, F.; Cozzolino, M.; Savarese, G.; Sibilio, M.; Salvatore, S.,2018) أن الاستحقاق الأكاديمي يرتبط بالفاعلية الذاتية Self- Efficacy والى وجود علاقة ارتباطية سالبة بينهما؛ بمعنى أن الطلبة الذين يحصلون على مستوى أعلى في الشعور بالاستحقاق الأكاديمي، يحصلون على مستويات أقل في الفاعلية الذاتية.

وفي ضوء ما سبق تهتم الدراسة الحالية باختبار النموذج البنائي الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوى عليها الشكل [١] وهى: الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي و الاستحقاق الأكاديمي لطلبة الجامعة، وقد تم اقتراح هذا النموذج البنائي في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة الذي دعمت العلاقة بين هذه المتغيرات، والتي أوضحت أن الفعالية الذاتية الأكاديمية، والغش الأكاديمي يؤثران في سلوكيات طلبة الجامعة المرتبطة بالاستحقاق الأكاديمي، كما أن هذه الدراسات لم تتناول هذه المتغيرات مجتمعه في نموذج واحد وهو ما سيتم عمله في الدراسة الحالية. **والشكل [١] التالي يوضح النموذج الافتراضي النظري للعلاقة بين متغيرات الدراسة.**



أسئلة الدراسة:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٢. هل توجد علاقة ارتباطية بين الغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٣. هل تُسهم الفعالية الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٤. هل يسهم الغش الأكاديمي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
٥. هل توجد فروق بين مرتفعي ومتوسطي منخفضي الفعالية الذاتية الأكاديمية عينة الدراسة في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
٦. هل توجد فروق بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الغش الأكاديمي عينة الدراسة في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
٧. هل يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

أهداف الدراسة:

١. تعرف العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٢. تعرف العلاقة بين الغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٣. الكشف عن درجة إسهام الفعالية الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٤. الكشف عن درجة إسهام الغش الأكاديمي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٥. تعرف التباين بين مرتفعي ومتوسطي، ومنخفضي الفعالية الذاتية الأكاديمية في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٦. تعرف التباين بين مرتفعي ومتوسطي، ومنخفضي الغش الأكاديمي في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٧. إمكانية الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

مصطلحات الدراسة:

١. **الفعالية الذاتية الأكاديمية** Academic Self- Efficacy: ويعرفها الباحثان بالقدرة على امتلاك المهارات المعرفية والمهارية والوجدانية التى تدفعه إلى المثابرة والدقة والإتقان فى القيام بأداء مهامه الأكاديمية، وكذلك القدرة على تنظيم الذات التى تدفعه للمحافظة على مستواه المعرفى والدافعى والسلوكى، وكذلك القدرة على ضبط الذات التى تدفعه إلى تبنى الاستراتيجيات النشطة والمرغوبة. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في

مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية المكون من أربع مكونات هي: الثقة بالنفس، وتنظيم الذات، المثابرة، وضبط الذات".

٢. **الغش الأكاديمي** academic dishonesty: يُعرف الباحثان مفهوم الغش الأكاديمي بإقدام طلاب الجامعة على استخدام مواد غير مصرح باستخدامها في أثناء أداء الامتحانات أو الاختبارات بهدف الغش، واختلاق معلومات أو نتائج لم تكن موجودة في الأساس عن طريق السرقة العلمية أو الانتحال، أو طلب الحصول على المساعدة الخارجية غير المشروعة في أثناء أداء الامتحانات، أو القيام بالتزوير أو الكذب في أداء المهام الأكاديمية التي يطلب منه تقديمها. ويعرف الغش الأكاديمي إجرائيًا " بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الغش الأكاديمي المكون من أربع مكونات هي" الغش في الامتحان والانتحال، وطلب المساعدة الخارجية والتزوير والكذب في أداء المهام الأكاديمية المكلف بها".

٣. **الاستحقاق الأكاديمي** Academic Entitlement : يُعرف الاستحقاق الأكاديمي بأنه عبارة عن ميل الطلبة وشعورهم بأنهم يستحقون الحصول على معاملة خاصة Special Treatment مثل الحصول على درجات عالية High Scores، أو الحصول على ثقة إضافية Extra Credit، أو تلقي ردود فعل إيجابية Positive Feedback من أعضاء هيئة التدريس أو ضرورة الحصول الاستثناءات من القواعد والقوانين الجامعية، أو الإذن بالتأخير عن الحضور للمحاضرات، والتقييم الفوري من المحاضرين بغض النظر عن جودة أدائهم الذي قاموا به أو مقدار الجهد البسيط الذي بذلوه في تحصيلهم الأكاديمي". (Kopp et al., 2011; Reinhardt, 2012; Yan, Xi, Shu, Li, 2021). ويعرف الاستحقاق الأكاديمي إجرائيًا "بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاستحقاق الأكاديمي المكون من مكونين هما المسئولية الخارجية، والتوقعات المستحقة".

الإطار النظري والأدبيات السابقة

أولاً- الاستحقاق الأكاديمي لطلبة الجامعة:

تُعد ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي من الظواهر الحديثة التي ظهرت في أمريكا والدول المتقدمة والتي تأتي تجسيد للفكر الاستهلاكي التي انتشر في المجتمعات المتقدمة في السنوات الأخيرة، فهذه الظاهرة تلقي الضوء على سلوكيات طلبة جيل الألفية الجديدة Behaviors of Millennial Students (Trzeniewski et al., 2008).

مفهوم الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:

١. ميل الفرد ورغبته في توقع النجاح الأكاديمي بدون تحمل المسئولية الشخصية لتحقيق النجاح (Chowing &Campbell ,2009).
٢. تفضيل طلبة الجامعة الحصول على الخبرات الأكاديمية بصورة أكبر من الخبرات الأكاديمية التي حصل عليها أقرانهم بغض النظر عن الجهد الذي بذلوه (Stein, 2013).
٣. إدراك طلبة الجامعة بأنهم يستحقون الحصول على درجات أعلى من التي حصلوا عليها بغض النظر عن قدراتهم الأكاديمية أو مقدار ما درسوه أو تعلموه أو ما تعرضوا له في الامتحان أو المنهج الدراسي طوال العام (Miller, 2013, 655).
٤. سمة شخصية تعكس الدرجة التي يعتقد الطلبة أن لديهم الحق في الحصول على معاملة خاصة داخل الجامعة، على الرغم من أنهم قد يكونوا غير مستحقين لهذه المعاملة (Wasieleski, Whatley, Briihl, & Branscome, 2014).
٥. ميل طلبة الجامعة إلى توقع الحصول على درجات جيدة، وردود فعل إيجابية للعمل الذي قاموا به، بغض النظر عن جودة عملهم أو مقدار الجهد الذي يبذلونه.
٦. اعتقاد طلبة الجامعة بضرورة حصولهم على نتائج أكاديمية إيجابية ومستحقة يجب أن يحصلوا عليها ليس نتيجة لإتقانهم للمحتوى التعليمي، بل نتيجة لإلمامهم بالعديد من الجوانب غير الأكاديمية للتعلم مثل: حضور الفصل، المشاركة في الأنشطة الجامعية، أو نتيجة لدفعهم الرسوم الدراسية (Ifill-Fraser, 2019).
٧. الاستحقاق الأكاديمي هو عبارة بناء معرفي وسلوكي مزدوج يتضمن مجموعة من المعتقدات Beliefs والتوقعات Expectations التي يتبناها طلبة الجامعة والتي تظهر في سلوكيات محددة Certain Behaviors (Lfill-Fraser, 2019,21).
٨. الشعور بالاستحقاق للمكافآت، والمتمثلة في النجاح الأكاديمي الذي لا علاقة له بجهد أو أداء يبذله الطالب في السياق الأكاديمي، أي أن الطالب يتوقع الحصول على نتائج إيجابية [على سبيل المثال، درجات مرتفعة] في المواقف الأكاديمية، والتي غالباً ما تكون مستقلة عن الأداء، وما يبذله من جهود في إنجاز متطلباته الأكاديمية، كما أن الجوهر الأساسي في الاستحقاق هو الاعتقاد غير الواقعي بما يستحقه الفرد من مميزات، أو استحقاق، أو معاملة خاصة تختلف عما يتم منحه للآخرين، وفي هذا النوع من الأفضلية على حساب الآخرين، وذلك بغض النظر على أداء الفرض وخصائصه التي تؤهله لمثل هذا الاستحقاق (الضبع، ٢٠٢٠).
٩. توقعات واعتقادات مبالغة وغير واقعية من جانب الطالب باستحقاقيته للنجاح الأكاديمي والحصول على درجات مرتفعة وتيسيرات أكاديمية وأساليب معاملة مميزة مع الامتثال التلقائي

لرغباته المرتبطة بالسياق الأكاديمي بغض النظر عن مسئوليته الشخصية وجهده المبذول لتحقيق هذا النجاح دون الرغبة في تحسين الكفاءة وإتقان المعرفة (الشافعي، ٢٠٢٢، ٢١٢).

أسباب الاستحقاق الأكاديمي:

يرتبط الاستحقاق الأكاديمي بمجموعة من الأسباب والإشكاليات في التعليم العالي، مثل:

١. امتلاك الطلبة للعقلية الاستهلاكية المتمثلة في عقلية المستهلك consumer mentality (Singleton-Jackson et al., 2011).
٢. تخلى الطلبة عن بذل الجهد الشخصي (Boswell, 2012).
٣. عزو الطلبة لفشلهم الأكاديمي بعوامل خارجية external attributions for academic failures (Achacoso, 2002).
٤. غياب الأمانة الأكاديمية academic dishonesty بين الطلبة، حيث تُعد أحد الأسباب التي تدفع الطلبة إلى الشعور بظاهرة الاستحقاق الأكاديمي (Chowning & Campbell, 2009; Greenberger, 2008).
٥. الفظاظة incivility أو السلوكيات العدوانية offensive behaviors التي تصدر من جانب أعضاء هيئة التدريس والتي قد تدفع بالطلبة إلى اللجوء إلى سلوكيات الغش الأكاديمي لتجنب هذه السلوكيات (Knepp, 2016).

أبعاد الاستحقاق الأكاديمي: تشير دراسة (Singleton-Jackson, 2012) إلى أن أبعاد الاستحقاق الأكاديمي يتمثل في: الإقامة Accommodation، والمكافأة على الجهد Reward for Effort، والتحكم Control، وقيمة المنتج Product Value. وتتمثل أبعاد الاستحقاق الأكاديمي في:

١. أن المعرفة مستحقة للطلبة ويجب أن يحصلوا عليها بأقل جهد ممكن.
٢. أن أعضاء هيئة التدريس تقع على عاتقهم مسئولية تزويد الطلبة بهذا المحتوى التعليمي.
٣. أن أعضاء هيئة التدريس يقع على عاتقهم مسئولية نجاح الطلبة.
٤. أن الطلبة يجب أن يحصلوا على درجات متسقة بغض النظر عن الفروق الفردية التي توجد بينهم.
٥. أن من حق الطلبة في حالة عدم حصولهم على الدرجات الاعتراض على أعضاء هيئة التدريس.

سمات الطلبة مرتفعي الاستحقاق الأكاديمي:

١. امتلاك بعض المعتقدات والأفكار غير المعقولة أو المنطقية.
٢. الشعور بضرورة النجاح دون بذل الكثير من الجهد.

٣. ضرورة النجاح مقابل أداء بعض المهام أو الالتزام بالحضور.
٤. الشعور بأحقية في وضع الخطط التعليمية والمحتوى الدراسي مع أعضاء هيئة التدريس (Kurtyilmaz, Y..2019).
٥. امتلاك هؤلاء الطلبة لبعض المشاعر السلبية مثل قلق الإنجاز، وخيبة الأمل، والغضب والسخط، وظهور أعراض الاكتئاب والضغط، وانخفاض في مستوى الصحة النفسية وجودة الحياة والطمأنينة الذاتية المتمثلة في الشعور بالاستقلال والقبول الذاتي.
(Kopp & Finney, 2013; Barton & Hirsch, 2016).
٦. الميل إلى النرجسية واتسامهم أيضاً بالعصابية وانخفاض المقبولية والانبساطية والانفتاح ويقظة الضمير، والتقدير الذاتي المنخفض وانخفاض مستوى الدافعية الداخلية وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والميل إلى وجهة الضبط الخارجية فهم يعتقدون أنهم لا يستطيعون تغيير النتائج بمفردهم بل توجد قوى خارجية تُعد مسئولة عن نجاحهم.
(Boswell, 2012; Ackerman, & Donnellan, 2013).
٧. وجود صعوبة في قدراتهم على القيام بعمليات تقييم للسلوكيات الملائمة مما يجعلهم يلجؤون إلى الصراع أو النزاع مع أعضاء هيئة التدريس مالم يتم تعديل القواعد والقوانين وتقديم الاستثناءات لهم مما يجعلهم يظهرون سلوكيات غير أخلاقية أو حادة أو عدوانية تجاه أعضاء هيئة التدريس أو زملائهم.
٨. الميل إلى استخدام الاستراتيجيات غير المباشرة والسلوكيات المستقلة التي تتسم بالغش الأكاديمي في محاولة من جانبهم لتحقيق النجاح دون بذل الجهد، وكذلك الهروب من الوفاء بالمسئوليات الواقعة على عاتقهم (Kurtyilmaz, Y. ,2019).
٩. الشعور بالاستحقاق الأكاديمي لفترات طويلة من الزمن، (Sessoms, J., Finney, S. J., & Kopp, J. P. ,2016)

الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي:

تُعد نظرية العزو Attribution theory من النظرية الدافعية التي استخدمت في تفسير مفهوم الاستحقاق الأكاديمي، حيث أكدت هذه النظرية على ثلاثة أسباب نفسية واجتماعية تكون مهيمنة على سلوكيات الفرد في أثناء تفاعلاته الاجتماعية وهذه الأسباب يمكن أن تستخدم في تفسير نجاح أو فشل الطلبة الأكاديمي وهي عمليات: التحكم Control، والضبط Locus والاستقرار Stability حيث أظهرت دراسة Achacoso وجود علاقة ارتباطية بين الضبط والاستحقاق الأكاديمي والتنظيم الذاتي Self–regulation والدافعية Motivation، وأظهرت

نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يميلون إلى اللجوء إلى العزو الخارجي External Attribution هم أكثر ممارسة لسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي.

كما استخدم العلماء نظرية التعزيز الذاتي Self-determination theory في تفسير مفهوم الاستحقاق الأكاديمي، حيث تفترض هذه النظرية أن المثابرة Persistence على أداء المهام والرضا Satisfaction يتم بوجود دافعية داخلية Intrinsic Motivation ونتيجة لزيادة الدافعية غير المحددة ذاتياً. وأكدت على وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والدافعية، والأداء الأكاديمي وأن الاستحقاق له تأثيراته على التحصيل وأن الطلبة المؤهلين يكونون موجهين نحو الأداء بدلاً من التركيز على مفهوم الإتقان (Frey, 2015).

ثانيًا– الفعالية الذاتية الأكاديمية:

مفهوم الفعالية الذاتية الأكاديمية:

يعرف مفهوم الفعالية الذاتية الأكاديمية Academic Self-Efficacy التي تعكس الكفاءة الذاتية والثقة والقدرة على ممارسة السيطرة الفرد على دوافعه وسلوكه وبيئته الاجتماعية وتعرف بأنها:

١. معتقدات الطلبة الشخصية personal beliefs حول قدراتهم في الحفاظ على الأهداف التي حددوها وفي قدراتهم على أداء الأعمال التي خططوا لها بنجاح (Bandura, 2000).
٢. استبصار الفرد بإمكاناته حيث يفعل ويسلك في حدود هذه الإمكانات، حيث تتأثر بالدافعية ليس فيما ينجزه الطالب فقط وإنما بما يستطيع إنجازه (الحربي، ٢٠٠٦، ١١).
٣. مقدرة الطالب على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام، والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل (رزق والجرموزي، ٢٠١٠).
٤. باعتباره ثقة الطلبة في إتقان المواد الأكاديمية، فإن كان الطالب واثقاً من أداة الأكاديمي بالكلية كان أكثر عرضة للنجاح (Khan, 2013).
٥. اعتقادات الطالب المدركة حول قدراته على القيام بمهام أكاديمية معينة، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على قياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الراهنة (عبد الله، أحمد عمرو، ٢٠١٥).
٦. إيمان طلبة الجامعة بقدراتهم على إتقان المهام ومواجهة التحديات الأكاديمية المختلفة التي تقابلهم في الجامعة، وهى تساهم فى تحقيق الرفاهية والطمأنينة النفسية وتحسين الأداء الأكاديمى لهم (Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. ,2018).

٧. معتقدات الطلبة عما تمتلكه من مهارات وقدرات تسهم إلى حد كبير في حل المشكلات التي تتعرض لها، وإدراكها لأدائها الأكاديمي وقدرتها على إنجاز المهام والأنشطة المكلفة بها لتحقيق النجاح في كل ما يرتبط بمواقف الحياة الجامعية، والمثابرة والدافعية، وثقتها بقدراتها في تحقيق الإنجازات الدراسية ومهاراتها العلمية وعمليات التفكير، والتنظيم الذاتي، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (شريف، سهيلة، ٢٠٢٢، ٤١٩. ٥٠٢).

٨. اعتقاد الطالب وتوقعاته تجاه إمكانياته الذاتية، وثقته في قدراته وامتلاكه لمهارات معرفية وانفعالية منظمة تمكنه من أداء المهام بمثابرة ودقة وإتقان (دسوقي والنقيب،٢٠٢٢).

أهمية فعالية الذات الأكاديمية:

١. أنها تؤثر في المتعلم وتزيد من دافعية وقدراته على إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد

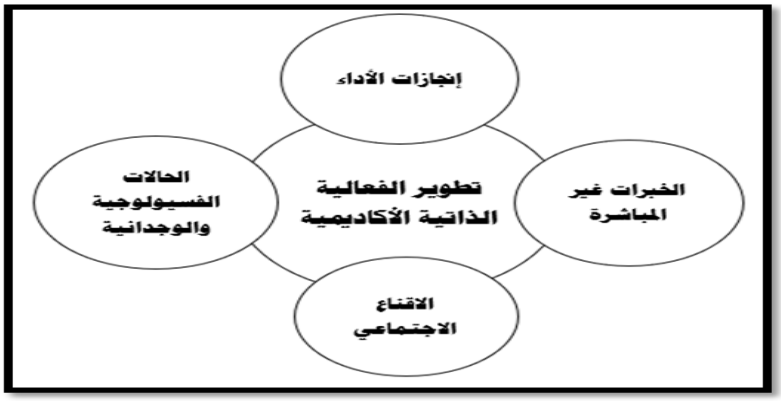
٢. تحديد مقدار الجهد الذي يبذله الطالب في إتمام المهام وتنفيذ الإجراءات التي توصله إلى تحقيق المهام.

٣. أنها تُعبر عن الأداء الفعلي للطالب في مواجهة المشكلات المرتبطة بالمواقف الأكاديمية والتغلب عليها.

العوامل المساهمة في تطوير الفعالية الذاتية الأكاديمية:

تُعد نظرية الفعالية الذاتية Self-efficacy Theory من النظريات المهمة المفسرة للفعالية الذاتية حيث تفترض أن الأفراد ينخرطون في الأنشطة التي يشعرون فيها بالاستمتاع والكفاءة، وأنهم يعتقدون أن لديهم فعالية في أداء المهام التي تتضمنها هذه الأنشطة، حيث أكد ألبرت باندورا أن هذه المهام لها القدرة على زيادة دافعيتهم نحو التعليم، واقترح Staples et al., (1998) أربعة عوامل مساهمة في تطوير وتنمية الفعالية الذاتية الأكاديمية يوضحها **الشكل [٢]**

أهم العوامل المساهمة في تطوير الفعالية الذاتية الأكاديمية



١. **إنجازات الأداء** Performance Accomplishments حيث تتوقف عملية الإنجازات للفرد على قدراته على القيام بعمليات التقييم الشخصي للمعلومات Personal Assessment Information، حيث تساهم نجاحات الفرد السابقة في زيادة قدراته في إتقان أداء المهام في زيادة توقعاته للنجاح في حين أن الفشل يقلل من قدرات الفرد على تحقيق الإنجازات.

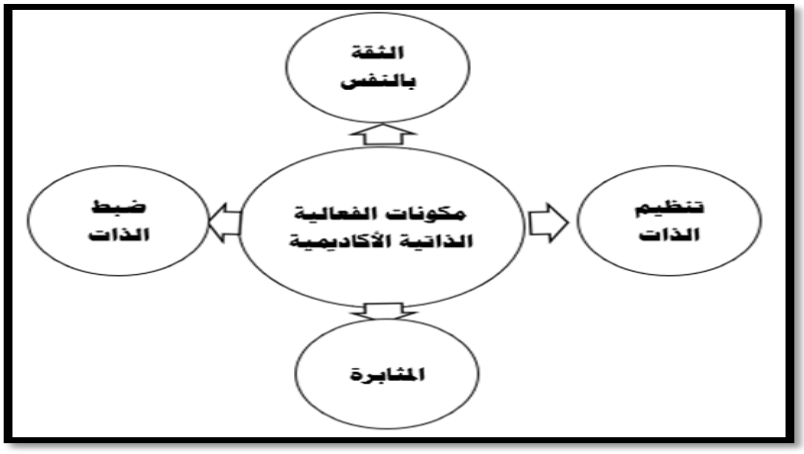
٢. **الخبرات والتجارب غير المباشرة:** Vicarious Experience حيث يكتسب الطلبة الخبرات والتجارب غير المباشرة عن طريق النمذجة Modeling حيث يكتسب الفرد هذه الخبرات عن طريق الملاحظة التي تُسهم في تحسين أداءات الفرد من خلال ما تعلمه عن طريق الملاحظة.

٣. **الإقناع الاجتماعي:** Social Persuasion يساهم الإقناع الاجتماعي في تحسين الفعالية الذاتية الاجتماعية للطلبة في أثناء عمليات التدريب Coaching أو تقديم التغذية الراجعة حيث يسهمان في توجيه الطلبة ومساعدتهم في التعامل مع المهام المكلفين بأدائها بنجاح.

٤. **الحالات الفسيولوجية والوجدانية** Physiological and Emotional States حيث تتأثر الفعالية الذاتية الأكاديمية بالحالات الفسيولوجية والوجدانية، فالقلق على سبيل المثال من العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية الأكاديمية والتي تقود الفرد إلى إصدار أحكام سلبية مرتبطة بقدراته على إكمال المهام المكلف بها.

مكونات الفعالية الذاتية الأكاديمية:

تتكون الفعالية الذاتية الأكاديمية من أربع مكونات أساسية يمثلها **الشكل [٣] مكونات الفعالية الذاتية الأكاديمية.**



١. **الثقة بالنفس** self- confidence : تشير شفيقة داوود (٢٠١٥) إلى أن الثقة بالنفس تدل على الشعور الذاتي للفرد بإمكاناته وقدراته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة وتنمو هذه الثقة من خلال تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهن الفرد وتجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط والاستفادة من مخزون الخبرات (شفيقة، ٢٠١٥، ١١٥).

٢. **التنظيم الذاتي** Self- Regulation : يُشير التنظيم الذاتي إلى قدرة طلاب الجامعة على المحافظة على المستوى المعرفيcognitively ، والدافعي motivationally والسلوكي behaviorally في حالة نشطة للمشاركة بفعالية في عمليات التعلم، وتتفق هذه النظرة مع النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التي ترى أن التنظيم الذاتي لطلبة الجامعة يمكن أن يحدث من خلال تعرف التأثير الدوري لثلاث عوامل هي: للعوامل الشخصية (الداخلية) و السلوكية و البيئية personal (internal), behavioral and environmental factors (Santos, & Alliprandini, 2023). واقترح Zimmerman, (2013) أن التنظيم الذاتي يمر بثلاث مراحل هي: التنفيذ execution , والترقب anticipation والتأمل الذاتي self-reflection وتقوم الفعالية الذاتية الأكاديمية للطلبة بدور مهم في هذه المراحل الثلاث.

٣. **المثابرة** Perseverance: تُعرف بأنها العملية والنتائج التي تعكس جوانب حياة الفرد الناجح أكاديمياً رغم العقبات التي تواجهه، كما أنها تدل على التحصيل الأكاديمي المرتفع له، رغم وجود عوامل المخاطر التي تدفع الفرد غير المثابر إلى الحصول على الأداء الأكاديمي المنخفض (عطية، ٢٠١١، ٥٧٧). وتعد المثابرة من العوامل المميزة للطلبة الذين لديهم قدرة على مواجهة المواقف الصعبة ولديهم قدرة على التكيف، وتدل أيضا على تمتعهم بالصحة النفسية وهي دليل على تماسك البنية الداخلية للطلبة من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (القطاوي وعلي، ٢٠١٦، ٥٩).

٤. **ضبط الذات** Self–Control: تعرف بقدرات الطلبة على إنكار ذواتهم Self-denial والتي تتضمن قدراتهم على تنشيط activation الدافع المرغوبة أو تثبيط Inhibition الدوافع غير المرغوبة واستخدام الاستراتيجيات المختلفة في ضبط ذواتهم بالصورة التي تساهم في تعديل ظروفهم المادية والاجتماعية التي تقابلهم والتي غالباً ما تؤثر في استراتيجياتهم المعرفية أو المواقفية Cognitive or Situational Strategy التي يستخدمونها (Ramos& Meador, 2023).

الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الفعالية الذاتية:

يُعد مفهوم فعالية الذات الأكاديمية أحد المفاهيم الأساسية التي انبثقت عن نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، وهي تتمثل في اعتقاد الطالب بقدراته على إنجاز المهام المكلفة بها، حيث عرف باندورا الكفاءة الذاتية على أنها أحكام الناس People's Judgments عن قدراتهم على تنظيم وعرض الإجراء التي تساعدهم وتمكنهم من تحقيق مهام معينة.

حيث أكدت دراسة (Fera, Valck, Cai, 2000) على أهمية الطبيعة المعرفية الفعالية الذات الأكاديمية وأنها ترتبط بصورة إيجابية بنتائج التعلم والمتمثلة في القدرة على القيام بعمليات الاختيار المهمة Task Choice، والمثابرة في أداء المهمة Task Persistence، والمساهمة في الأنشطة الفعالة Effective Activities والقدرة على تحقيق الإنجاز الأكاديمي Academic Achievement، وترتبط فعالية الذات الأكاديمية بفعالية الذات العامة General Self-efficacy ارتباطاً وثيقاً والتي تشير بصورة عامة إلى قدرات الطلبة على تحقيق المهام الأكاديمية المحددة لهم بالمستويات المطلوبة بنجاح (Karakose, et al., 2023). وترتبط الفعالية الذاتية الأكاديمية بعلاقة مباشرة بالعديد من المتغيرات مثل: الأداء الأكاديمي المتصور أو المدرك للطلبة Perceived Academic Performance والضغوط Stress، والرضا العام General Satisfaction، والحضور Attendance، والتوافق Adjustment وسلوكيات التعامل مع المشكلات Problem Coping Behaviors (Girell, et al., 2018). تقوم المعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية الأكاديمية بدور مهم ونشط في تفسير واستيعاب المعلومات المقدمة في البرامج التدريبية للطلبة (Pajares, 1996).

تشير نتائج دراسة Tuckman & Monetti (2011) إلى أهمية الفعالية الذاتية الأكاديمية في دعم الجوانب الوجدانية للطلبة مثل: المشاعر والعواطف لمساعدتهم على النجاح وتقوية قدراتهم على مواجهة المواقف التي تقابلهم، فالنجاح يولد لدى الفرد مشاعر إيجابية بينما يولد الفشل مشاعر سلبية وينجم عنها القلق الذي قد يؤثر في الأداء الأكاديمي للطلبة.

كما تشير نتائج دراسة Hackett, (1995) إلى أن الفعالية الذاتية تساهم في زيادة الدافعية الأكاديمية ومساعدة الطلبة في اختياراتهم المهنية كما تساهم في تحفيز الأداء الأكاديمي لهم وزيادة عمليات التنظيم الذاتي Self-Regulations المرتبط بالأداء الأكاديمي، فالطلبة الأعلى في مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية يحصلون على درجات أعلى من الطلبة الأقل في مستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية كما أنهم لا يميلون إلى طلب الحصول على الاستحقاق الأكاديمي.

العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والفعالية الذاتية الأكاديمية:

تشير النظريات السيكولوجية الحديثة إلى أن الثقة المبالغ فيها والتي يتمتع بها جيل الألفية تنبع من تعزيز احترام الذات في السنوات المبكرة من العمر. حيث انتشرت في الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي حركة اهتمت بحماية واحترام الأطفال لذواتهم من النقد أو التقييم السلبي، وهدفت هذه الحركة إلى حث الكبار على مكافآت الصغار على الحد الأدنى من الإنجازات أو المكافئة على المشاركة في الأداء بهدف تشجيع وإكسابهم الثقة بالنفس، حيث أظهرت نتائج هذه الحركة أن الطلبة الذين يشعرون بالاستحقاق الأكاديمي يحصلون على مستويات مدنية من تقدير واحترام الذات، واعتبرت هذه النتائج شاذة بسبب العلاقة الإيجابية المعتدلة بين النرجسية والاستحقاق الأكاديمي (Nimon, 2007, 24; Greenberger, et al., 2008, 1201; Lessard, Greenberger, Chen,& Farruggia, 2011, 521; Sternberg, 2012).

لذا قسمت دراستي (Kernis, 2003; Zeigler-Hill, Chadha & Osterman, 2008) تقدير الذات إلى قسمين هما تقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض حيث ربط تقدير الذات المرتفع بالمواقف الإيجابية نحو الذات الواقعية Realistic، والتي تتسم بالثبات الجيد Well Anchored، والتي لها القدرة على مقاومة التهديدات Resistant to Threat أما تقدير الذات الهش أو الضعيف فيربط بخداع الذات Self -Deception (Zeigler et al., 2008, 349).

ويؤدي تقدير الذات الهش أو السطحي أو الهامشي أو المنخفض إلى شعور الطلبة بأن قيمتهم الذاتية يمكن أن تتضرر بسهولة وقد يؤدي ذلك إلى شعورهم بردود فعل سلبية في المواقف التقويمية Evaluative Situations. حيث تشير نتائج الدراسة إلى أن عدم استقرار تقدير الفرد لذاته سواء كانت قوية أو هشة سوف يؤدي إلى تبني الطلبة لبعض الآليات أو الميكانزمات الدفاعية غير الناضجة مثل: اللجوء إلى التصرف Acting Out، التبرير Rationalization، والعدوان السلبي Passive Aggression وقد يتم تطوير هذه الآليات لاستخدامها في حماية مفهوم الفرد لذاته.

لقد تشبعت حركة تقدير الذات التي انطلقت في الثمانينات بالنوايا الحسنة Good Intentions والتي دفعت طلبة جيل الألفية إلى تطوير شعورهم بذواتهم الضعيفة أو الهشة أو غير المستقرة وقد تجلى ذلك في شعورهم بالاستحقاق الأكاديمي في البيئات التعليمية، حيث أظهرت نتائج الدراسة (Kopp & Finney, 2013) وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وعدم امتثال الطالب Student incivility أو إذعانه للسياسات التي تتبعها الجامعة وكذلك وجود علاقة بين الاستحقاق وظاهرة الغش Cheating الأكاديمي (Shapiro, 2012).

ويُعد تقدير الذات من المتغيرات المسئولة عن التضخم في الذات والارتفاع الظاهري للأجيال من طلبة الجامعة في ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات ومفهوم الذات Self -Concept والفاعلية الذاتية Self- Efficacy غالباً ما ينظر إليهما على أنها مصطلحات تستخدم كمرادفات لبعضها البعض (Bong & Skaalivik, 2003).

ثالثًا– الغش الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

الجذور التاريخية لظاهرة الغش الأكاديمي:

تعود ظاهرة الغش الأكاديمي إلى آلاف السنين، حيث يرى Brickman (١٩٦١) أن الغش كان يحدث أثناء امتحانات الخدمة المدنية الصينية القديمة Ancient Chinese Civil Service حتى أصبحت من الظواهر السائدة في المجتمع الصيني مما يتطلب من الحكومة وضع واستخدام أساليب رادعة لهذه الظاهرة مثل: فضل المتقدمين للاختبار في مقصورات خاصة بعضهم عن بعض، واستخدام الحكومة التهديد بالإعدام كعقوبة لمن يلجأ لظاهرة الغش الأكاديمي Threatening Execution as a Penalty for Cheating. إن البحث في ظاهرة الغش الأكاديمي أصبح ضرورة في ظل ظهور الكثير من التطبيقات الحديثة Modern Applications التكنولوجية التي تُيسر الحصول عليه (Chiang et al., 2022).

وتعود الجذور التاريخية للغش الأكاديمي أواخر العشرينات من القرن الماضي عندما قامت دراسة Brownell (1928) بدارسة العلاقة بين الذكاء والغش لدى [٣٠] من الطلبة مما يشهد لهم بالكفاءة في الغش في الاختبارات السابقة على مدار العقدين الماضيين، ثم تزايد الاهتمام بدراسة الظاهرة بعد تزايد الاهتمامات البحثية الجديدة New Research Interests (Marques, Reis & Gomes, 2019).

وتُشير الأدبيات مثل دراسات : (Alleyne &Phillips, 2011; Imran & Nordin, 2013; Iberahim et al., 2013; Saidin & Isa, 2013; Yang et al., 2013; Thomas, 2017) إلى أن ظاهرة الغش الأكاديمي من الظواهر متعددة الأوجه والتي تتسم بالانتشار الواسعmultifaceted and pervasive global phenomenon

مفهوم الغش الأكاديمي:

يُعرف مفهوم الغش الأكاديمي بإقدام طلاب الجامعة على:

١. استخدام مواد غير مصرح باستخدامها في أثناء أداء الامتحانات أو الاختبارات بهدف الغش.
٢. اختلاق معلومات أو نتائج لم تكن موجودة في الأساس عن طريق السرقة العلمية أو الانتحال.
٣. طلب الحصول على المساعدة الخارجية غير المشروعة في أثناء أداء الامتحانات.

٤. القيام بالتزوير أو الكذب فى أداء المهام الأكاديمية التي يطلب منه تقديمها Donse, L., & Groep, I. H. ,2013,41).

أنماط الغش الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:

تأخذ ظاهرة الغش الأكاديمي لدى طلبة الجامعة عدة أنماط مثل التعاون غير المصرح به Unauthorized Collaboration مع الطلبة الآخرين في الوقت الذي يتوقع فيه أنهم سوف يفكرون ويعملون بصورة مستقلة Independent Work and Thinking أو اللجوء إلى الغش في إكمال الواجبات أو في الاختبارات (Davis et al.,2009).

كما تتمثل أنماط الغش في لجوء بعض الطلبة في الجامعة إلى استخدام الأجهزة الإلكترونية في البحث عن إجابات للأسئلة الموجودة في الاختبارات أو اللجوء إلى ظاهرة الانتحال Plagiarism أو النقل، حيث تأخذ ظاهرة الانتحال إعادة الصياغة الزائفة أو غير المشروعة Sham and Illicit Paraphrasing. أو القيام بعمليات النسخ الحرفي Verbatim Copying للكلمات أو إعادة التدوير Recycling للنصوص أو التطهير Purloining، والكتابة الخفية Ghostwriting، وكلها بمثابة أنماط قائمة على قيام الطلبة بعمليات النسخ من مصادر خارجية دون استخدام عمليات الاقتباس المناسب Proper Citation (Lang, 2013;Denisova-Schmidt, 2017). **ويوضح الشكل [٤] التالي أنماط الغش الأكاديمي:**

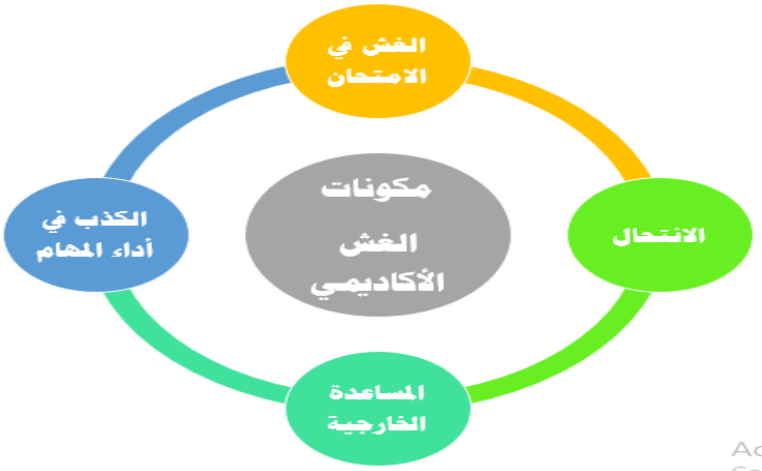
العوامل المؤثرة في ظاهرة الغش الأكاديمي:

توجد عدة عوامل مؤثرة من بينها ظهور التكنولوجيات: حيث اضطرت مؤسسات التعليم العالي إلى تبني مفهوم جديد للتعليم يُسمى بالتعلم عبر الإنترنت Online Learning ونتيجة

لذلك ظهرت أنماط جديدة لظاهرة الغش الأكاديمي مرتبطة بالتكنولوجيا مثل: حضور طالب لدورة تعليمية عبر الإنترنت مكان طالب آخر، وعدم قدرة الأساتذة على كشف صفحة الطالب المحتال (Wolvertan, 2013). كما تعد السرقات الأدبية Plagiarism هي أكثر أنواع الغش الأكاديمي شيوعاً في التعليم العالي وإن كانت الدراسات العلمية الحديثة تؤكد أن عملية كشف الغش الأكاديمي في الاختبارات الإلكترونية عبر الإنترنت أصبحت أكثر سهولة من عملية كشف الغش قي الاختبارات التقليدية (Chiang et al., 2022).

مكونات الغش الأكاديمي:

أشارت المقاييس والدراسات السابقة إلى أن ظاهرة الغش الأكاديمي لطلبة الجامعة تتكون من مجموعة من المكونات **يوضحها الشكل [٥] الشكل مكونات الغش الأكاديمي لطلبة الجامعة**



المكون الأول– الغش في الامتحانات: يقصد بالغش في الامتحانات " لجوء بعض الطلاب إلى استخدام لغة الإشارة أو الأجهزة الإلكترونية أو القيام بتبادل الإجابات أو القيام بحل الأسئلة في ورقة الأسئلة وإعطائها للزملاء أو النقل من الزملاء في أثناء الامتحانات بهدف تحسين الأداء الأكاديمى والحصول على درجات أو تقديرات مرتفعة لا يستحقونها"(Bashir, H., & Bala, R. 2018) .

المكون الثاني– الانتحال أو السرقات العلمية: يقصد بالانتحال أو السرقات العلمية " لجوء بعض الطلاب إلى نسخ بعض الأجزاء من الكتب أو القيام بتعديل بعض الكلمات داخل الجمل حتى لا تظهر عملية الاقتباس أو أخذ مواد تعليمية من مصادر متعددة من الإنترنت ودون أن ينسبوها للمؤلفين وينسبوها لأنفسهم للحصول على

درجات أو تقديرات أعلى في الامتحانات" (Zhu, Anagondahalli, D. ,2017; Chiang, F. K., Zhu, D. & Yu, W. ,2022) .

المكون الثالث– المساعدة الخارجية: يقصد بطلب المساعدة الخارجية " رغبة بعض الطلاب في الحصول على طلبات للمساعدة الخارجية في أثناء أداء الامتحان من خلال طلب الحصول من الزملاء على إجابات لأسئلة الامتحان الصعبة مقابل مبلغ مالي يتم دفعه لهم، أو تقديم رشوة لهم إذا تطلب الأمر بهدف النجاح في الامتحان أو الحصول على تقديرات عالية (Awosoga, O., Nord, C. M., Varsanyi, S., Barley, R., & Meadows, J. ,2021).

المكون الرابع– الكذب في أداء المهام: يقصد بالتزوير أو الكذب في أداء المهام " قيام بعض الطلاب بتقديم التكليفات والواجبات الأكاديمية بأسمائهم على الرغم من أن زملائهم هم من قاموا بعملية الإعداد أو قيام بعض الطلاب بإخفاء معالم الكتب وأماكنها بالمكتبة حتى لا يستفيد منها أحد من زملائهم أو قيام بعض الطلاب بتبادل أوراق الإجابة مع الزملاء في أثناء الامتحان"(Alleyne, P., & Phillips, 2011) .

العوامل المرتبطة والمسئولة عن ظاهرة الغش الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:

١. **العوامل المواقفية** Situational Factors تتمثل هذه العوامل الضاغطة على الطلبة والتي قد تدفعهم إلى اللجوء إلى ظاهرة الغش الأكاديمي، حيث يضطر بعض الطلبة إلى القيام بعمليات التسويف Procrastination أو عدم التصديق بجدوى الاختبارات، أو عدم قدرة الطلبة على إدارة الوقت بصورة صحيحة، أو تعرض بعض الطلبة إلى المرض أو وفاة أحد أفراد الأسرة، ضياع فرصة وظيفة للطلبة أثناء الدراسة، حيث يسلك الطلبة هذه السلوكيات غير الأمينة زغبة منهم في الحصول على أداء أكاديمي أعلى من مستوى أدائهم الفعلي (Davis et al., 2009). ومن ثم فإن العوامل المواقفية المؤثرة في ظاهرة الغش الأكاديمي تتمثل في: عدم الاستعداد من جانب الطلبة للاختبارات . اللجوء إلى التسويف والمماطلة . التعرض لبعض الضغوط المالية . التعرض لبعض الضغوط الأخرى في الحياة.

٢. **الضغوط التنافسية:** تتمثل الضغوط التنافسية Competitive Pressures في لجوء الطلبة إلى الغش الأكاديمي رغبة في الحصول على ترتيب متقدم بين الزملاء، أو الخوف من الفشل في الاختبارات أو الحصول على درجات ضعيفة تشكل عليه ضغوط من جانب الزملاء والأسرة والأساتذة أو الخوف من عدم القدرة على تلبية توقعات الوالدين، حيث يتوقع الوالدين من أولادهم مرتفعي الكفاءة الحصول على تقديرات عالية مما يضطرهم إلى اللجوء إلى الأساليب غير الشرعية للحصول على الدرجات العالية حتى ولو عن طريق الغش في

الاختبارات (Vittrup, 2016). وتتمثل الضغوط التنافسية في: الرغبة في الحصول على ترتيب متقدم بين الزملاء . الحصول على معدل تراكمي أعلى . الخوف من عدم القدرة على تلبية توقعات الوالدين أو الأساتذة . الخوف من الفشل في الاختبارات . الخوف من الحصول على درجات متدنية في الاختبارات . الخوف من الوقوع في الأخطاء أثناء أداء الاختبارات.

٣. **الافتقار الأخلاقي** تنجم مشكلة الغش الأكاديمي من الافتقار الأخلاقي Lack of Morals وهي تُعد من المعضلات الأخلاقية ethical dilemma، حيث أظهرت الأدبيات أن النمو الأخلاقي للشخص person's moral development يرتبط ارتباطًا مباشرة بظاهرة الغش الأكاديمي، فمستويات النمو الأخلاقية المتدنية يقابلها مستويات عالية من الغش الأكاديمي lower moral development accompanies higher levels of cheating وأن الطلبة قد يلجؤون إلى الغش الأكاديمي نتيجة تلقيهم لإشارات أو تلميحات cues غير مباشرة من المجتمع المعاصر contemporary society الذي يقوده قادة غير أخلاقيين led by amoral leaders أو مشاهدتهم لبعض الممارسات التجارية المشبوهة shady business practices التي تتم في المجتمع أمام أعينهم والتي قد تشكل لهم ذريعة للإقدام على الغش الأكاديمي (Davis et al., 2009). لقد أدى انخفاض المستوى الأخلاقي للطلبة إلى سوء فهم العلاقة بين الأخلاق والغش الأكاديمي. ويتمثل الافتقار الأخلاقي الذي يدفع بالطلبة إلى ممارسة سلوكيات الغش الأكاديمي في الاختبارات هي: سوء سلوكيات بعض الطلبة . وجود مشكلات سلوكية لدى بعض الطلبة . انخفاض النمو الأخلاقي لدى بعض الطلبة . ممارسة بعض الطلبة لسلوكيات الغش ممارسات ممنهجة اللامبالاة من النتائج الناجمة عن هذه السلوكيات سوء الفهم لسلوكيات الغش الأكاديمي لدى بعض الطلبة. **يوضحها الشكل [٦] يوضح مكونات الغش الأكاديمي لدى طلبة الجامعة**

آليات مكافحة الغش الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:

تعرف سلوكيات الغش الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وأهم الأسباب الكامنة وراء هذه السلوكيات يمكننا من وضع الآليات القصيرة والطويلة الأمد لمكافحة الغش الأكاديمي، حيث تتمثل الآليات قصيرة الأمد في:

١. تخصيص مقاعد متباعدة بين الطلبة في أثناء إجراء الاختبارات.
٢. القيام بالتوزيع العشوائي للطلبة على لجان الاختبارات.
٣. استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة في مكافحة عمليات انتحال أو سرقة الطلبة للنصوص المكتوبة (Davis, et al., 2009; Stoltzfus, 2015).
٤. فحص هوية الطلبة قبل دخولهم إلى لجنة الاختبارات.
٥. القبض على الطلبة المنتحلين لهوية الطلبة غيرهم في أثناء أداء الاختبارات (Wolverton, 2016).

أما عن الآليات طويلة الأمد والتي يمكن استخدامها لمكافحة الغش الأكاديمي فتتمثل في:

٦. تبصير وزيادة وعي الطلبة بالعواقب القانونية الناجمة عن اقتراف مثل هذه السلوكيات غير الأمينة.
٧. قيام مؤسسات التعليم العالي والجامعات بدعم مفهوم النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة بهدف حث الطلبة على ممارسة هذه السلوكيات التي تتسم بالنزاهة الأكاديمية (Vittrup, 2016).
٨. قيام الكليات بإعادة التفكير في المناهج التي تقدمها للطلاب لتعزيز مفهوم الأمانة الأكاديمية والعمل على مواجهة المشكلات الأخلاقية لدى الطلبة.
٩. تزويد الطلبة بالمواقف الأخلاقية وتجهيزهم للتعامل بصورة صحيحة وأخلاقية مع المواقف الحياتية داخل الجامعة أو خارجها.
١٠. ظهور أساتذة الجامعة كنماذج سلوكية أخلاقية تمشى على الأرض، ويجب على طلبة الجامعة أن يحذوا حذوهم وأن يقتدوا بهم في كل المواقف والسلوكيات والتصرفات داخل الجامعة أو خارجها (Jones, 2011, 2013).
١١. قيام الجامعة بوضع لائحة الشرف الأخلاقي للطلاب ومعلميهم والعمل على تطويرها بصورة مستمرة.
١٢. مراجعة المعضلات الأخلاقية التي يتعرض لها طلبة وطالبات الجامعة بصورة دورية بهدف تعزيز السلوكيات المجتمعية الأخلاقية الإيجابية لدى الطلبة والحد من السلوكيات غير الأخلاقية التي تتسم بعدم الأمانة الأكاديمية.

١٣. الاستعانة بالمتخصصين من داخل الجامعة ومن خارجها للقيام بهذا الدور بما يعزز مفهوم الأمانة الأكاديمية في نفوس طلبة الجامعة (Vittrup, 2016).

الأدبيات والدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت العلاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي:

هدفت دراسة Blincoe & Garris (2017) تعرف الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من [٤٠٩] من طلاب الجامعة في أمريكا، و[٣٠٤] من الطلبة السعوديين، واستخدمت الدراسة مقياس الاستحقاق الأكاديمي حيث تم تطبيقه على عينة من الطلبة الأمريكيين والسعوديين وقد أسفرت نتائج الدراسة حصول الطلبة السعوديين على مستويات أعلى من الطلبة الأمريكيين على مقياس الاستحقاق الأكاديمي وبخاصة الإناث، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات، مما يؤكد على أن ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي ظاهرة عالمية وليست تنتمي للمجتمع الأمريكي أو الأوروبي فقط.

وتحرت دراسة Zemojtel-Piolrowska et al, (2017) العلاقة بين الاستحقاق وتقدير الذات لدى الطلبة وتكونت عينة الدراسة من [٢٤٨] من طلبة العلوم الاجتماعية والإنسانية في بولندا منهم [١٣٧] من الذكور، و[١١١] من الإناث واستخدمت الدراسة القائمة الشخصية النرجسية ومقياس رونبرج لقياس تقدير الذات، ومقياس الاستحقاق النفسي Psychological Entitlement Scale وهو من إعداد (Campbell & et al., 2004) وأسفرت نتائج الدراسة عن قدرة تقدير الذات في التنبؤ بالاستحقاق النفسي لطلبة الجامعة.

وقامت دراسة Whatley, Wasieleski ,Breneiser & Wood (2019) بتعرف العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والفعالية الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من [٤١٨] من طلبة جامعة ألاباما. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث، وكذلك وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي وتقدير الذات، وكذلك إمكانية استخدام تقدير الذات في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمى.

وتعرفت دراسة Eshun, Dabone, Annan-Brew, Mahama,& Danquah, (2023) على كيفية استخدام السمات الشخصية ومستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بعدم الأمانة العلمية لدى طلبة التعليم العالي في غانا، وتكونت عينة الدراسة من [٤٥٣] طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس السمات الشخصية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس عدم الأمانة العلمية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضمير Conscientiousness، وعدم الأمانة العلمية، وعن وجود علاقة بين الفعالية الذاتية الأكاديمية

وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وقدرة متغيرات الضمير والانفتاح والفاعلية الذاتية على التنبؤ بصورة كبيرة بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بين الطلبة. وأوصت الدراسة بضرورة رفع الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة بالجامعة للحد من السلوكيات غير السليمة التي تتسم بعد الأمانة الأكاديمية.

دراسات تناولت العلاقة بين الغش الأكاديمى والاستحقاق الأكاديمى:

هدف دراسة Sohr-Preston, S., & Boswell, S. S. (2015) التنبؤ بظاهرة الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من خلال دراسة العلاقة بين الغش الأكاديمي ومفهوم الذات والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من [٣٩٧] من طلبة الجامعة منهم [١٨٨] من الذكور، و[٢٠٩] من الإناث. واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات مثل: مقياس مفهوم الذات وهو من إعداد Rosenberg (١٩٧٥)، ومقياس الغش الأكاديمي وهو من إعداد (Walson & Sottile, 2006)، ومقياس موضع الضبط وهو من إعداد (Goldberg et al., 2006)، ومقياس الوظيفى للأسرة Family Functioning وهو من إعداد (Hovestadt, Anderson, & Cochran, 1985). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية بين المستويات العليا من الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي، ومفهوم الذات ووظيفة الأسرة، وعن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاستحقاق الأكاديمي لصالح الإناث.

وتعرفت دراسة منى بورسلي (٢٠١٥) على درجة المصداقية الأكاديمية لدى الطالب الجامعي في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من [١٤٠] طالب وطالبة من طلبة جامعة الكويت، والجامعة الأمريكية وجامعة الشرق الأوسط، وأظهرت نتائج الدراسة انتشار السلوكيات التي تُعد خيانة أكاديمية بين طلبة الجامعة، حيث أبدوا موافقتهم عليها بدرجات متفاوتة على الغش الأكاديمي، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير الغش أو الخيانة الأكاديمية. واستخدمت الدارسة مقياس عدم الأمانة الأكاديمية وهو مكون من [١٦] مفردة من إعداد الباحثان، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر السلوكيات المرتبطة بالغش الأكاديمي أو عدم الأمانة الأكاديمية بين الطلبة في الجامعة هي طلب المساعدة من آخرين عند القيام بمشروع خاص أو سؤال الطلبة الممتحنين عن أسئلة الامتحان أو تزويد الطلبة بعضهم البعض لأسئلة الاختبار، أو زيارة أساتذة المادة للتأثير عليهم قبل وضع الدرجات.

وتحرت دراسة Stiles, B. L., Pan, M., LaBeff, E. E., & Wong, N. (2017) العلاقة بين الغش الأكاديمي أو عدم الأمانة الأكاديمية لدى عينة من الطلبة الأمريكيين بلغ عددهم [٤٣٤] طالبًا وطالبة، وعينة من الطلبة الصينيين بلغ عددهم [١٨٠] طالبًا وطالبة،

واستخدمت الدراسة مقياس لقياس الغش الأكاديمي وآخر لقياس الاستحقاق الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والغش وأن الاستحقاق الأكاديمي يمكن أن يستخدم في التنبؤ بالغش أو عدم الأمانة الأكاديمية لدى الطلبة الأمريكيين بالجامعة ولكنه لم يكن له القدرة على التنبؤ بالغش لدى الطلبة الصينيين، كما أظهرت النتائج أن الطلبة الصينيين قد أظهروا مستويات أعلى من الاستحقاق الأكاديمي، أما بالنسبة للطلبة الأمريكيين فقد أظهروا مستويات أعلى في الغش أو عدم الأمانة الأكاديمية وأن أعلى نسب الغش بين طلبة الجامعة الصينيين تمثلت فى نسخ المستندات عبر الإنترنت.

وحاولت دراسة عبد العزيز، أسماء فتحى أحمد (٢٠٢١) التعرف على درجة إسهام كل من عدم الأمانة الأكاديمية والميكيافيلية فى التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات على متغيرات الدراسة، وتكونت عينة البحث من (٤٤٢) طالب وطالبة، واتبع البحثان المنهج الوصفى، وتم استخدام مجموعة من المقاييس التى تمثلت فى مقياس الاستحقاق الأكاديمى إعداد(Chowning& Campbell,(2009 :، مقياس عدم الأمانة الأكاديمية إعداد Bashir& Bala,(2018) مقياس الميكيافيلية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمى وكل من عدم الأمانة الأكاديمية والميكيافيلية، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات فى كل من الاستحقاق الأكاديمى وعدم الأمانة الأكاديمية لحساب الذكور، ولكن لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين فى الميكيافيلية. وأخيرا تنبأ كل من عدم الأمانة الأكاديمية والميكيافيلية بالاستحقاق الأكاديمى. وقد وضعت بعض التوصيات بناء على النتائج ومنها: أنه على القائمين بالعملية التعليمية توضيح فلسفتهم فى التدريس وذلك بالتركيز على أهمية مجهود الطلاب وتحمل المسؤولية عن التعلم والجهود الخاصة بهم لضمان النجاح، من خلال استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تنمى الدافعية الداخلية للطلاب، وتزيد من قيمة التعليم من أجل المعرفة وليس فقط عملية تحصيل الدرجات.

وهدفت دراسة بدر، أميرة محمد (٢٠١٨) التنبؤ بسلوكيات الغش الأكاديمي أو عدم الأمانة الأكاديمية من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكذلك تعرف نسبة انتشار عدم الأمانة الأكاديمية بين طلبة جامعة الزقازيق، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في عدم الأمانة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤٤) طالبًا من طلبة جامعة الزقازيق، واستخدمت الدراسة مقياس عدم الأمانة الأكاديمية وهو من إعداد الباحثان ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهو من إعداد Goldeberg (1999) ترجمة (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٧) وأسفرت نتائج الدراسة أن مستوى سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية منخفض، وأن سلوكيات الاحتيال هو السلوك

الأكثر ممارسة وشيوعًا بين الطلبة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في عدم الأمانة الأكاديمية لصالح الذكور.

وتعرفت دراسة Keener (2020) العلاقة بين بعض المتغيرات السيكولوجية مثل النرجسية، احترام الذات، الامتنان، والاستحقاق الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من [٥٦٩] من طلبة الجامعة من مختلف الجنسيات، واستخدمت الدراسة مجموعة من المقاييس مثل قائمة الشخصية النرجسية Narcissistic Personality Inventory، مقياس ريزنبرج لتقدير الذات Rosenberg self Esteem Scale، واستبيان الامتنان Gratitude Questionnaire لقياس الاستحقاق والنرجسية واحترام الذات والامتنان، وأسفرت نتائج الدراسة أن الاستحقاق الأكاديمي بسبب الكثير من مصادر القلق داخل الجامعة بسبب استقدامها لطلبة من جيل الألفية Millennial وأن النرجسية واحترام الذات والامتنان تُعد من المتغيرات المساهمة في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي. وأوصت نتائج الدراسة بضرورة الاهتمام بطلبة الجامعة وهم من جيل الألفية الجديدة لأنهم أكثر عرضة للنرجسية من الأجيال السابقة.

وقامت دراسة إبراهيم، ميكائيل، إبراهيم، محمد الطيب، أحمد، عصام الدين، والحراصي، سيف بن درويش بن سعيد (٢٠٢٠). باستقصاء العلاقة السببية بين مؤشرات الغش الأكاديمي Academic dishonesty والمتمثلة في: ضعف المهارات البحثية، وعدم وجود عقوبة رادعة، اختلاف الثقافة، التيقن من الإفلات من العقوبة، سلوك الأقران، والتغذية الراجعة من جهة، وإرادة الانتحال من جهة ثانية. وهدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين إرادة الانتحال، وسلوك الانتحال، ودوره على الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، والماليزية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (٧٦٨) من الطلبة منهم (٢٩٢) من الذكور، و (٤٧٦) من الإناث تم تحديدهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وأظهرت نتيجة التحليل وجود علاقة موجبة وقوية بين مؤشرات الانتحال المعرفي وإرادة الانتحال، وأن إرادة الانتحال ترتبط بعلاقة إحصائية موجبة بسلوكيات الانتحال المعرفي. كما كشفت الدراسة أن سلوكيات الانتحال المعرفي يرتبط بعلاقة إحصائية قوية سالبة بعوامل الجودة الشاملة، وتدل هذه النتيجة على أن الانتحال المعرفي المقصود أو غير المقصود يؤثر على الجودة الشاملة على جميع الأصعدة، وتوصي نتائج الدراسة بضرورة تعديل الأنظمة الجامعية المتعلقة بجرائم الانتحال العلمي، ووضع قوانين عالمية من الأنظمة والإجراءات من قبل الهيئات التعليمية العالمية.

فروض الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن اشتقاق فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١. توجد علاقة ارتباطية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٢. توجد علاقة ارتباطية بين الغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٣. تُسهم الفعالية الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٤. يُسهم الغش الأكاديمي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٥. توجد فروق بين مرتفعي ومتوسطي منخفضي الفعالية الذاتية الأكاديمية عينة الدراسة في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٦. توجد فروق بين مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الغش الأكاديمي عينة الدراسة في الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٧. يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي وذلك باستخدام كل من الأسلوب العاملي والفارق أو المقارن والسببي، حيث إنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية، فالأسلوب العاملي لتعرف البنية العاملية للمتغيرات، والمقارن للحكم على مدى اختلاف هذه البنية باختلاف بعض المتغيرات الأخرى، والأسلوب السببي يوضح إلى أي حد يرتبط متغيران أو أكثر ببعضهما أو اكتشاف العلاقة السببية بين المتغيرات موضع الدراسة.

عينة الدراسة:

اختيرت العينة الاستطلاعية بالدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت في العام الدراسي [٢٠٢٢/٢٠٢٣م]، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من [١٩٧] طالباً وطالبة موزعة على متغيرات الدراسة لحساب صدق وثبات الأدوات. أما العينة النهائية فتكونت من [٣٤٥] طالباً وطالبة، وقد تم اختيارها من طلبة كلية التربية الأساسية، وقد استخدمت للتحقق من صدق فروض الدراسة الحالية.

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أولاً–الخصائص السيكومترية لمقياس الاستحقاق الأكاديمى:

بعد اطلاع الباحثان على الدراسات والمقاييس العربية التي تمت في مجال الاستحقاق الأكاديمي مثل: المقياس الفرعي للاستحقاق Entitlement subscale وهو من إعداد Raskin & Terry (1988)، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي وهو مكون من [١٢] مفردة تم تحديدها من المقياس في الصورة الأولية والمكون من [٥٠] مفردة وهو من إعداد Achacoso (2002)، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي The Academic Entitlement Scale (AES)هو من إعداد (Greenberger et al., 2008)، وهو مكون من [١٥] مفردة. ومقياس الاستحقاق الأكاديمي وهو مكون من [١٥] مفردة موزعة على بعدين أساسيين هما المسؤولية الخارجية Externalized Responsibility، والتوقعات بالاعتقاد بأن المرء يستحق بطبيعته امتيازات أو معاملة خاصة Entitled Expectations هو من إعداد Chowning & Camphell's (2009)، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي وهو مكون من [٥] عوامل هي [المعرفة . الناس الآخرين. مشكلات التعلم . ضبط الطلبة . النتائج] وهو من إعداد Kopp et al. (2011). حيث تصور Kopp, Zinn, Finney & Jurich(2011) أن الاستحقاق الأكاديمي يتكون من عامل واحد one Factor Model يندرج أسفل خمسة عوامل هي: العامل الأول يتمثل في المعرفة حق Knowledge is Aright[KR]، والعامل الثاني يتمثل في ضرورة قيام الآخرين بتوفير التعليم Others Should Provide Education [OP]، والعامل الثالث يتمثل في عزو مشكلات التعليم Problems With Learning [PL] إلى عدم كفاءة أو ملائمة أو كفاية عضو هيئة التدريس Inadequacies of the Teacher، والعامل الرابع يتمثل في ضرورة أن يتحكم الطلبة في سياساتهم داخل الفصل، والعامل Students Control [SC] والعامل الخامس يتمثل في شعور الطلبة بالنتائج التي يستخدمونها لأنهم يقومون بدفع المصروفات أو الرسوم الدراسية Deserved Tuition [DT] حيث تشبعت المفردات المرتبطة بحق المعرفة على العامل الأول Knowledge Right [KP]، وتشبعت المفردات على العامل الثاني Others Provide [OP]، وتشبعت المفردات المرتبطة بمشكلات التعلم على العامل الثالث Problems with Learning [PL]، وتشبعت المفردات المرتبطة بضبط الطلبة على العامل الرابع Students Control [SC]، وتشبعت المفردات المرتبطة بالرسوم الدراسية Deserved Tuition [DT] على العامل الخامس تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي المتنوعة على درجات عالية على مقياس الاستحقاق النفسي وبخاصة بعد أفعال الاستحقاق، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي وهو مكون من [١٢٥] مفردة وهو من إعداد Wasieleski et al. (2014). ومقياس الاستحقاق الأكاديمي

لطلبة الجامعة وهو مكون من [١٩] مفردة موزعة على بعدين هما معتقدات الاستحقاق، وسلوكيات الاستحقاق، وهو من إعداد الضبع (٢٠١٨).

حيث قام الباحثان ببناء مقياس الدراسة الحالية وهو مكون من [٣٠] مفردة موزعة على مكونين أساسيين يمثل المكون الأول المسؤولية الخارجية وهو مكون من [١٥] مفردة، ويمثل المكون الثاني التوقعات المستحقة، وهو مكون من [١٥] مفردة، ويتم الاستجابة على المقياس بطريقة التقرير الذاتي، من خلال استجابة سباعي يبدأ من [أوافق بشدة] وينتهي [أرفض بشدة]، وتأخذ الدرجات [١.٢.٣.٤.٥.٦.٧] في حالة العبارة الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة، والجدول [١] التالي يوضح أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي، والمفردات التي تنتمي لكل بعد من المكونات.

جدول [١]

مكونات مقياس الاستحقاق الأكاديمي والمفردات الموجبة والسالبة التي تمثل كل مكون

المكونات	المفردات														
المسؤولية الخارجية	١ −	٣ +	٥ −	٧ +	٩ −	١١ +	١٣ −	١٥ +	١٧ −	١٩ +	٢١ −	٢٣ +	٢٥ −	٢٧ +	٢٩ −
التوقعات المستحقة	٢ −	٤ +	٦ −	٨ +	١٠ −	١٢ +	١٤ −	١٦ +	١٨ −	٢٠ +	٢٢ −	٢٤ +	٢٦ −	٢٨ +	٣٠ −
الإجمالي	[٣٠] مفردة														

صدق مقياس الاستحقاق الأكاديمي لطلبة الجامعة:

صدق المحكمين: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع الدراسة، وكذلك مدى انتمائها للمكون الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي تبنته الدراسة للاستحقاق الأكاديمي، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين والتي تضمنت بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات التي قد تحمل في معناها صفة العمومية مثل كلمة "كل" أو استخدام أداة النفي في بداية العبارة، وقد قام الباحثان بإجراء التعديلات المقترحة.

الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من [١٩٧] طالباً وطالبة في كلية التربية الأساسية بالكويت، ولم يشملهم التطبيق النهائي للأداة، بهدف حساب الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى [٢٧%] من الطلبة، وذلك باستخدام اختبار "ت" والموضح بالجدول [٢] التالي:

جدول [٢]

الفروق بين الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى في مقياس الاستحقاق الأكاديمي [ن =١٩٧]

الاستحقاق الأكاديمي	الإرباعي الأدنى			الإرباعي الأعلى			ت
	ن	م	ع	ن	م	ع	
المسؤولية الخارجية [ER]	٦١	٤٣,٩	١,٧٥	٥٧	٥٨,١	,٩٣٤	**٥٥,١
التوقعات المستحقة [EE]	٦١	٤٠,٧	١,٧٧	٥٦	١,٣٤	١,٣٤	**٦١,١
الدرجة الكلية [TOAE]	٥٠	٨٤,٤	٢,٢٦	٥٠	١١٦,١	١,٦٤	**٨٠,٢

يتضح من الجدول [٢] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] بين الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى في الاستحقاق الأكاديمي، المكونات، والدرجة الكلية مما يدل على قدرة المقياس على التمييز.

حساب الاتساق الداخلي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي:

١. ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول [٣]

ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس [ن = ١٩٧]

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
A1	**,٧١١	A11	**,٥٧٢	A21	**,٧٥٥
A2	**,٧٦٣	A12	**,٥٦٨	A22	**,٦٩٩
A3	**,٦٦٠	A13	**,٥٣٩	A23	**,٦٤٦
A4	**,٧٨٧	A14	**,٥٩٢	A24	**,٧٧٥
A5	**,٨١٩	A15	**,٥٠٥	A25	**,٤٨٥
A6	**,٥٩٢	A16	**,٥٦٠	A26	**,٧٠٢
A7	**,٨٠٩	A17	**,٦٢٩	A27	**,٥٣٣
A8	**,٦٤٩	A18	**,٧٠٨	A28	**,٧٩٣
A9	**,٧٢٢	A19	**,٦٢٢	A29	**,٦٥٣
A10	**,٧٨٥	A20	**,٤٣٥	A30	**,٧٢٢

يتضح من الجدول [٣] وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين [٤٣٠, إلى ٨٥٤,].

٢. ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه:

جدول [٤]

ارتباط كل مفردة في المكون بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه [ن =١٩٧]

المسؤولية الخارجية [ER]		التوقعات المستحقة [EE]	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
A1	**,٦٧١	A16	**,٥٠٦
A2	**,٧٨٩	A17	**,٦١٩
A3	**,٦٤٨	A18	**,٧٨٢
A4	**,٨٤٨	A19	**,٥٩٤
A5	**,٨٤٤	A20	**,٤٠٩
A6	**,٦٤٤	A21	**,٧٠١
A7	**,٨٤٤	A22	**,٦٦٥
A8	**,٦٧١	A23	**,٧٢٣
A9	**,٧٦٦	A24	**,٨٢٣
A10	**,٧٧٦	A25	**,٥١٤
A11	**,٥٨٣	A26	**,٦٥٩
A12	**,٦١٢	A26	**,٥٢٨
A13	**,٤٧٥	A28	**,٨٤٣
A14	**,٦٤٣	A29	**,٧٢٣
A15	**,٥٤٠	A30	**,٧٥٤

[**] دالة عند مستوى [٠١,].

يتضح من الجدول [٤] أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمكون كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [٤٠٩, إلى٨٤٤,] وجميعها دالة إحصائياً.

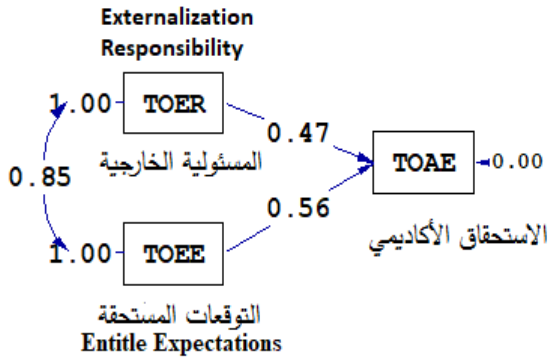
٣. ارتباط الدرجة الكلية للمكونات بالدرجة لمقياس الاستحقاق الأكاديمي:

جدول [٥] ارتباط المكونات بالدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي [ن =١٩٧]

	المسؤولية الخارجية [ER]	التوقعات المستحقة [EE]	الدرجة الكلية [TOAE]
المسؤولية الخارجية [ER]	-		
التوقعات المستحقة [EE]	,٨٥٤**	-	
الدرجة الكلية [TOAE]	,٩٥٦**	,٩٦٩**	-

يتضح من الجدول [٥] أن جميع معاملات ارتباط المكونات بالدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [,٨٥٤ إلى,٩٦٩] وجميعها دالة إحصائياً.

. صدق مقياس الاستحقاق الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي تحقق الباحثان من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum like hood باستخدام برنامج الليزرل Lisrel [8.80] والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهما عاملين، وكان ترتيب تشبعاها كما يلي: [,٤٧٥] لمكون المسؤولية الخارجية، [TOER] و[,٥٦٤] لمكون التوقعات المستحقة [TOEE] والموضحة بالشكل [٧] التالي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل [٧] المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات التي تشبعت بعامل كامن واحد هو الاستحقاق الأكاديمي

يتضح من الشكل [٧] أن قيمة [كا^{٢}] = [صفر] عند درجات حرية [صفر] ومستوى دلالة قدره [1] وهذا يدل على أن قيمة [كا^{٢}] غير دالة مما يشير إلى المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات، ويوضح الجدول [٦] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمتغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [٦] نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة
[نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس الاستحقاق الأكاديمي [ن = ١٩٧]

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
المسؤولية الخارجية	,٤٧٥	,٠٠١٠٨	٤٣٧,٧ **	,٩٧١
التوقعات المستحقة	,٥٦٤	,٠٠١٠٨	٥١٩,٨ **	

[**] دالة عند مستوى [٠١,]

يوضح الجدول [٦] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس الاستحقاق الأكاديمي، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو مكون التوقعات المستحقة؛ حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [٥٦٤,] ومن ثم يمكنه تفسر [٥٦,٤%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [الاستحقاق الأكاديمي].

ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي:

١. **طريقة إعادة الاختبار** تم إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور شهر من التطبيق الأول، ثم قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول، والتطبيق الثاني لمقياس الاستحقاق الأكاديمي وقد بلغت قيمة معامل الارتباط [,٨٨٧**]

٢. **طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية** تم التحقق من ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي من خلال طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة [ألفا كرونباخ . سيبرمان وبراون . وجتمان] والموضحة بالجدول [٧] التالي:

جدول [٧] حساب ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي
باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية [ن =١٩٧]

المفردات	ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
		سيبرمان	جتمان
المسؤولية الخارجية [ER]	,٩٤٣	,٩٧١	,٧٨٨
التوقعات المستحقة [EE]	,٩٠٢	,٩٤٨	,٧٠٠
الدرجة الكلية [TOAE]	,٩٢٢	,٩٥٩	,٧٠٩

يتضح من الجدول [٧] أن قيم معاملات الثبات كانت دالة إحصائياً، وانحصرت بين [٧٥٥, إلى٩٨٤,] ومن ثم فإن مقياس الاستحقاق الأكاديمي أصبح يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثانيًا– الخصائص السيكومترية لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية:

بعد اطلاع الباحثان على الدراسات والمقاييس العربية التي تمت في مجال الفعالية الذاتية الأكاديمية مثل: مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية Academic self-efficacy scale في دراسة Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007)، ودراسة Khan, M. (2013)، ودراسة Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., & Makransky, G. (2018)، ودارسة Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2019) ودراسة Van Zyl, L. E., Klibert, J., Shankland, R., See-To, E. W. K., & Rothmann, Sr., S. (2022)، ودراسة Karakose, T., Polat, H., Yirci, R., Tülübaş, T., Papadakis, S., Ozdemir, T. .Y., & Demirkol, M. (2023)

وفي ضوء المقاييس السابقة قام الباحثان بناء مقياس الدراسة الحالية وهو مكون من [٢٨] مفردة موزعة على أربع مكونات أساسية يمثل المكون الأول الثقة بالنفس ويمثل المكون الثاني تنظيم الذات، ويمثل المكون الثالث المثابرة، ويمثل المكون الرابع ضبط الذات وكل مكون من المكونات الأربع يتكون من [٧] مفردات، ويتم الاستجابة على المقياس بطريقة التقرير الذاتي، من خلال استجابة خماسي يبدأ من [أوافق تمامًا] وينتهي [غير موافق تمامًا]، وتأخذ الدرجات [٥.٤.٣.٢.١] في حالة العبارة الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة، والجدول [٨] التالي يوضح أبعاد مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمي، والمفردات التي تنتمي لكل بعد من المكونات.

جدول [٨]

مكونات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية والمفردات الموجبة والسالبة التي تمثل كل مكون

المكونات	المفردات						
الثقة بالنفس	١ [−]	٢ [+]	٣ [−]	٤ [+]	٥ [−]	٦ [+]	٧ [−]
تنظيم الذات	٨ [+]	٩ [−]	١٠ [+]	١١ [−]	١٢ [+]	١٣ [+]	١٤ [−]
المثابرة	١٥ [−]	١٦ [+]	١٧ [−]	١٨ [+]	١٩ [−]	٢٠ [+]	٢١ [−]
ضبط الذات	٢٢ [−]	٢٣ [+]	٢٤ [−]	٢٥ [+]	٢٦ [−]	٢٧ [+]	٢٨ [−]
الإجمالي	[٢٨] مفردة						

صدق مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمي لطلبة الجامعة:

١. **صدق المحكمين:** تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع الدراسة، وكذلك مدى انتمائها للمكون الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي تبنه الدراسة للاستحقاق الأكاديمي، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين والتي تضمنت بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات التي قد تحمل في معناها صفة العمومية مثل كلمة "كل" أو استخدام أداة النفي في بداية العبارة، وقد قام الباحثان بإجراء التعديلات المقترحة.

٢. **الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية** قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من [١٩٧] طالباً وطالبة في كلية التربية الأساسية، ولم يشملهم التطبيق النهائي للأداة، بهدف حساب الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى [٢٧%] من الطلبة، وذلك باستخدام اختبار "ت" والموضح بالجدول [٩] التالي:

جدول [٩]
الفروق بين الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى
في مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية [ن =١٩٧]

الفعالية الذاتية الأكاديمية	الإرباعي الأدنى			الإرباعي الأعلى			ت
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الثقة بالنفس [SC]	٥٤	١٨,١	,٩٣٣	٦٦	٢٧,١	,٨٦٧	٥٣,٨**
تنظيم الذات [SO]	٦٣	٢٠,١	١,٧٧	٧٤	٢٧,٦	,٤٨٥	٣٢,٨**
المثابرة [PR]	٦٠	٢١,١	١,١٤	٥٤	٢٧,٤	,٥٩٩	٣٧,٥**
ضبط الذات [SL]	٤٩	١٩,٥	١,٦٢	٣٠	٢٦,٥	١,٨٧	١٧,٢**
الدرجة الكلية[TOSE]	٥٦	٧٩,٢	٣,٥٤	٥٥	١٠٨,٨	٢,١٢	٥٣,٥**

يتضح من الجدول [٩] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] بين الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى في الفعالية الذاتية الأكاديمية، المكونات، والدرجة الكلية مما يدل على قدرة المقياس على التمييز.

حساب الاتساق الداخلي لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة:

١ـ حساب الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس :

جدول [١٠] ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس [ن = ١٩٧]

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
B1	**,٥١٦	B8	**,٦١٠	B15	**,٧٩٢	B22	**,٦٣٧
B2	**,٤٦١	B9	**,٨٠٨	B16	**,٥٨٤	B23	**,٧٣٩
B3	**,٧١٢	B10	**,٤٧٥	B17	**,٧٨٧	B24	**,٦٦٢
B4	**,٦٤٢	B11	**,٥٧٥	B18	**,٤٢٧	B25	**,٧٠٨
B5	**,٨١٩	B12	**,٨٢٥	B19	**,٥٦٩	B26	**,٦١٠
B6	**,٦٧٠	B13	**,٧٨٩	B20	**,٧٧٥	B27	**,٧٩٤
B7	**,٧١٥	B14	**,٧١١	B21	**,٥٩٥	B28	**,٤٩١

يتضح من الجدول [١٠] وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين [٤٢٧, إلى ٨٢٥,].

٢. حساب الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه:

جدول [١١] ارتباط كل مفردة في المكون بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه [ن =١٩٧]

الثقة بالنفس		تنظيم الذات		المثابرة		ضبط الذات	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
B1	**,٤٧٩	B8	**,٥١٢	B15	**,٧٥٤	B22	**,٦٥٤
B2	**,٥٣٧	B9	**,٨٢١	B16	**,٤٥٩	B23	**,٧٤٢
B3	**,٦٦٩	B10	**,٥٣١	B17	**,٧٣٨	B24	**,٧٠٧
B4	**,٥٦٨	B11	**,٦٧٢	B18	**,٤٢٥	B25	**,٧١٧
B5	**,٨٥٩	B12	**,٨٦١	B19	**,٦٢٦	B26	**,٦٥٨
B6	**,٧٢٢	B13	**,٨٧٦	B20	**,٧٩٤	B27	**,٦٧١
B7	**,٧٦٢	B14	**,٨٠٦	B21	**,٤١١	B28	**,٤١٩

[**] دالة عند مستوى [٠١,]

يتضح من الجدول [١١] أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمكون كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [٤١١, إلى٨٧٦,] وجميعها دالة إحصائياً.

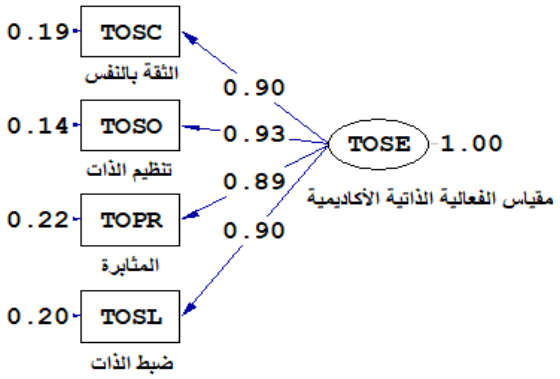
٣. حساب ارتباط الدرجة الكلية للمكونات بالدرجة لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية:

جدول [١٢] ارتباط المكونات بالدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية [ن = ١٩٧]

الأبعاد	الثقة بالنفس	تنظيم الذات	المثابرة	ضبط الذات	الدرجة الكلية
الثقة بالنفس [SC]	ـــــ				
تنظيم الذات [SO]	**,٧٣٥	ـــــ			
المثابرة [PR]	**,٧٨٣	**,٨٣٠	ـــــ		
ضبط الذات [SL]	**,٩٢٤	**,٨٢٥	**,٧٧٦	ـــــ	
الدرجة الكلية[TOSE]	**,٩٣٥	**,٩١١	**,٩٠٠	**,٩٥٨	ـــــ

يتضح من الجدول [١٢] أن جميع معاملات ارتباط المكونات بالدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [,٨٥٤ إلى,٩٦٩] وجميعها دالة إحصائياً.

. صدق مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي تحقق الباحثان من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum like hood باستخدام برنامج الليزرل Lisrel [8.80] والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهما عاملين، وكان ترتيب تشبعاها كما يلي: [,٩٢٩] لمكون تنظيم الذات، [TOSO] و[,٨٩٨] لمكون الثقة بالنفس [TOSC]، [,٨٩٦] لمكون ضبط الذات [TOSL]، [,٨٨٦] لمكون المثابرة [TOPR] والموضحة بالشكل [٨] التالي:



شكل (٨) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات التي تشبعت بعامل كامن واحد هو الفعالية الذاتية الأكاديمية

يتضح من الشكل [٨] أن قيمة [كا^{٢}] = [١,٩٤] عند درجات حرية [صفر] ومستوى دلالة قدره [,٣٧٩٦١] وهذا يدل على أن قيمة [كا^{٢}] غير دالة مما يشير إلى المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات، ويوضح الجدول [١٣] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمتغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [١٣] نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة

[نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية [ن =١٩٧]

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
الثقة بالنفس [SC]	,٨٩٨	,٠٥٦٠	١٦,١ **	,٨٠٦
تنظيم الذات [SO]	,٩٢٩	,٠٥٤٩	١٧,١ **	,٨٦٣
المثابرة [PR]	,٨٨٦	,٠٥٦٥	١٥,٧ **	,٧٨٥
ضبط الذات [SL]	,٨٩٦	,٠٥٦٠	١٥,٩ **	,٨٠٣

[**] دالة عند مستوى [,٠١].

يوضح الجدول [١٣] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو مكون تنظيم الذات؛ حيث بلغ معامل صدقه أو تشبعه [,٩٢٩] ومن ثم يمكنه تفسر [٩٢,٩%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [الفعالية الذاتية الأكاديمية].

ثبات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة:

١. **طريقة إعادة الاختبار** تم إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور شهر من التطبيق الأول، ثم قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول، والتطبيق الثاني لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وقد بلغت قيمة معامل الارتباط [,٨٥١**]

٢. **طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية** تم التحقق من ثبات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية من خلال طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة [ألفا كرونباخ . سيبرمان وبراون . وجتمان] والموضحة بالجدول [١٤] التالي:

جدول [١٤] حساب ثبات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية
باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية [ن =١٩٧]

المفردات	ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
		سيبرمان	جتمان
الثقة بالنفس [SC]	,٨١٤	,٨٩٨	,٧٧٨
تنظيم الذات [SO]	,٩١٧	,٩٥٧	,٧٥٩
المثابرة [PR]	,٨٣٥	,٩١٠	,٧٥٦
ضبط الذات [SL]	,٨٨٩	,٩٤١	,٨٣٠
الدرجة الكلية [TOSE]	,٩٨٢	,٩٩١	,٨٠٤

يتضح من الجدول [١٤] أن قيم معاملات الثبات كانت دالة إحصائياً، وانحصرت بين [,٧٥٩ إلى,٩٩١] ومن ثم فإن مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية أصبح يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثالثًا–الخصائص السيكومترية لمقياس الغش الأكاديمى: بعد اطلاع الباحثان على الدراسات والمقاييس العربية التي تمت في مجال الغش الأكاديمي مثل: دراسة Nazir, M. S., & Aslam, M. S. (2010)، ودراسة Alleyne, P., & Phillips, K. (2011)، ودراسة Jones, D. L. (2011)، ودراسة Yang, S. C., Huang, C. L., & Chen, A. S. (2013)، ودراسة Iberahim, H., Hussein, N., Samat, N., Noordin, F., & Daud, N. (2013)، ودراسة Imran, A. M., & Nordin, M. S. (2013)، ودراسة Thomas, D. (2017)، ودراسة Bashir, H., & Bala, R. (2018)، ودراسة Peculea, L., & Marques, T., Reis, N. & Gomes, J. J (2019)، ودراسة Awosoga, O., Nord, C. M., Varsanyi, S., Peculea, A. (2020)، ودراسة Chiang, F. K., Zhu, D. & Barley, R., & Meadows, J. (2021)، ودراسة

Yu, W. (2022)، و دراسة Denisova-Schmidt, E. (2023)، ودراسة Eshun, P., Dabone, K. T., Annan-Brew, R. K., Mahama, I., & Danquah, S. O. (2023)، ودراسة Riad, J. (2023).

وفي ضوء ما سبق قام الباحثان بناء مقياس الدراسة الحالية وهو مكون من [٢٨] مفردة موزعة على أربع مكونات أساسية يمثل المكون الأول الغش في الامتحان ويمثل المكون الثاني الانتحال أو السرقات العلمية، ويمثل المكون الثالث طلب المساعدة الخارجية، ويمثل المكون الرابع الكذب والتزوير في أداء المهام الأكاديمية وكل مكون من المكونات الأربع يتكون من [٧] مفردات، ويتم الاستجابة على المقياس بطريقة التقرير الذاتي، من خلال استجابة خماسي يبدأ من [أوافق تمامًا] وينتهي [غير موافق تمامًا]، وتأخذ الدرجات [٥.٤.٣.٢.١] في حالة العبارة الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة، والجدول [١٥] التالي يوضح أبعاد مقياس الغش الأكاديمي، والمفردات التي تنتمي لكل مكون من المكونات.

جدول [١٥] مكونات مقياس الغش الأكاديمي والمفردات الموجبة والسالبة التي تمثل كل مكون

المكونات	المفردات						
الغش في الامتحان [ET]	١ [+]	٢ [−]	٣ [+]	٤ [−]	٥ [+]	٦ [−]	٧ [+]
الانتحال [PI]	٨ [+]	٩ [−]	١٠ [+]	١١ [−]	١٢ [+]	١٣ [−]	١٤ [+]
المساعدة الخارجية [HS]	١٥ [−]	١٦ [+]	١٧ [−]	١٨ [+]	١٩ [−]	٢٠ [+]	٢١ [−]
الكذب في أداء المهام [LK]	٢٢ [−]	٢٣ [+]	٢٤ [−]	٢٥ [+]	٢٦ [−]	٢٧ [+]	٢٨ [−]
الإجمالي	[٢٨] مفردة						

صدق مقياس الغش الأكاديمي لطلبة الجامعة:

١. صدق المحكمين: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات ووضوحها من المنظور التربوي، واللغوي لموضوع الدراسة، وكذلك مدى انتمائها للمكون الذي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي الذي تبنه الدراسة للاستحقاق الأكاديمي، وإبداء التعديلات أو الملاحظات إذا تطلب الأمر ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين والتي تضمنت بعض الصياغات اللغوية لبعض المفردات، وبعض الكلمات التي قد تحمل في معناها صفة العمومية مثل كلمة "كل" أو استخدام أداة النفي في بداية العبارة، وقد قام الباحثان بإجراء التعديلات المقترحة.

٢. الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية لمقياس الغش الأكاديمي قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من [١٩٧] طالباً وطالبة في كلية التربية الأساسية، ولم يشملهم التطبيق النهائي للأداة، بهدف حساب الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى [٢٧%] من الطلبة، وذلك باستخدام اختبار "ت" والموضح بالجدول [١٦] التالي:

جدول [١٦]

الفروق بين الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى في مقياس الغش الأكاديمي [ن =١٩٧]

الغش الأكاديمي	الإرباعي الأدنى			الإرباعي الأعلى			قيمة "ت"
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الغش في الامتحان [ET]	٥٦	٢٠,٤	١,٢٢	٧٨	٢٧,٥	,٥٠٢	٤١,١**
الانتحال [PI]	٨٧١	٢٠,٤	,٧٨٨	٥٧	٢٦,٨	,٧١٤	٤٩,٨٨**
المساعدة الخارجية [HS]	٥١	١٨,٩	١,٠٢	٦٧	٢٦,٧	,٩٣٥	٤٢,٤**
الكذب في أداء المهام [LK]	٦٠	١٧,٩	,٥٣٣	٥٧	٢٧,٦	,٥٣٣	٦٢,١**
الدرجة الكلية [TOAD]	٥٠	٧٨,٤	٢,١٣	٥٠	١٠٧,٩	١,٦٣	٧٧,٩**

يتضح من الجدول [١٦] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] بين الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى في الغش الأكاديمي، المكونات، والدرجة الكلية مما يدل على قدرة المقياس على التمييز.

حساب الاتساق الداخلي لمقياس الغش الأكاديمي لطلبة الجامعة:

١. حساب الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول [١٧] ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس [ن = ١٩٧]

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
C1	,٧١١**	C8	,٧٧٨**	C15	,٥٠٠**	C22	,٧٨٠**
C2	,٧٧٢**	C9	,٥٧٣**	C16	,٥٥٧**	C23	,٤٩١**
C3	,٨٠٣**	C10	,٥٦٥**	C17	,٦١٢**	C24	,٦٩٤**
C4	,٥٩٨**	C11	,٥٤٧**	C18	,٧٠٧**	C25	,٥٣٤**
C5	,٨٠٠**	C12	,٥٨٨**	C19	,٧٤٥**	C26	,٨٠٤**
C6	,٦٤٧**	C13	,٥٠٧**	C20	,٦٩٧**	C27	,٦٦٠**
C7	,٧١٤**	C14	,٥٥٥**	C21	,٦٥٥**	C28	,٧٣٠**

يتضح من الجدول [١٧] وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين [,٤٩١ إلى ,٨٠٠].

٢. حساب الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه:

جدول [١٨] ارتباط كل مفردة في المكون بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه [ن =١٩٧]

الثقة بالنفس		تنظيم الذات		المثابرة		ضبط الذات	
المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
C1	**,٦٤٤	C8	**,٧٢٥	C15	**,٥١٦	C22	**,٨٠٩
C2	**,٨٥٨	C9	**,٦٣٧	C16	**,٤٠٦	C23	**,٥٤١
C3	**,٨٤٣	C10	**,٥٧٨	C17	**,٦٠٠	C24	**,٦٣٩
C4	**,٦٧٢	C11	**,٤٩٨	C18	**,٧٢٨	C25	**,٥٥١
C5	**,٨٢٨	C12	**,٦٢٥	C19	**,٦٨٥	C26	**,٨٧٥
C6	**,٦٥٢	C13	**,٥٦٦	C20	**,٦٨٣	C27	**,٧٥٧
C7	**,٨٠٨	C14	**,٥٩٤	C21	**,٦٩٧	C28	**,٧٩٦

يتضح من الجدول [١٨] أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمكون كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [٤٠٩, إلى٨٤٤,] وجميعها دالة إحصائياً.

٣. حساب ارتباط الدرجة الكلية للمكونات بالدرجة لمقياس الغش الأكاديمي:

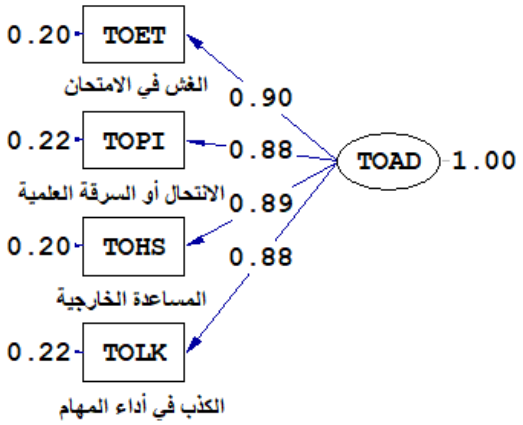
جدول [١٩] ارتباط المكونات بالدرجة الكلية لمقياس الغش الأكاديمي [ن = ١٩٧]

الأبعاد	الثقة بالنفس	تنظيم الذات	المثابرة	ضبط الذات	الدرجة الكلية
الغش في الامتحان [ET]	ـــــ				
الانتحال [PI]	**,٨١٠	ـــــ			
المساعدة الخارجية [HS]	**,٧٩٠	**,٧٧٦	ـــــ		
الكذب في أداء المهام [LK]	**,٧٨٥	**,٧٠٦	**,٨٠٩	ـــــ	
الدرجة الكلية [TOAD]	**,٩٢٢	**,٨٩٧	**,٩٢٤	**,٩١١	ـــــ

يتضح من الجدول [١٩] أن جميع معاملات ارتباط المكونات بالدرجة الكلية كانت دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين [٧٠٦, إلى٩٢٤,] وجميعها دالة إحصائياً.

صدق مقياس الغش الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي تحقق الباحثان من الصدق العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis [CFA] بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum like hood باستخدام برنامج الليزرل Lisrel [8.80] والتي أسفرت عن تشبع جميع العوامل الفرعية على عامل واحد، وذلك

يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح وهما عاملين، وكان ترتيب تشبعاها كما يلي: [٥٧٥,] لمكون المسؤولية الخارجية، [TOER] و[٥٦٤,] لمكون التوقعات المستحقة [TOEE] والموضحة بالشكل [٩] التالي:



Chi-Square=5.45, df=2, P-value=0.06567, RMSEA=0.094

شكل [٩] المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي
للمتغيرات التي تشبعت بعامل كامن واحد هو الغش الأكاديمي

يتضح من الشكل [٩] أن قيمة [كا^{٢}] = [٥,٤٥] عند درجات حرية [١٤٦٧,] ومستوى دلالة قدره [١٨٤,] وهذا يدل على أن قيمة [كا^{٢}] غير دالة مما يشير إلى المطابقة النموذجية الجيدة للبيانات، ويوضح الجدول [٢٠] ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمتغيرات مشاهدة [نموذج العامل الكامن الواحد].

جدول [٢٠] نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمتغيرات المشاهدة
[نموذج العامل الكامن الواحد] في مقياس الغش الأكاديمي [ن =١٩٧]

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات R^2
الغش في الامتحان [ET]	,٨٩٧	,٠٥٦٣	١٥,٩ **	,٨٠٥
الانتحال [PI]	,٨٨١	,٠٥٧٠	**١٥,٥	,٧٧٥
المساعدة الخارجية [HS]	,٨٩٢	,٠٥٦٥	١٥,٨ **	,٧٩٥
الكذب في أداء المهام [LK]	,٨٨٤	,٠٥٦٨	١٥,٦ **	,٧٨٢

[**] دالة عند مستوى [٠١,].

يوضح الجدول [٢٠] نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق مقياس الغش الأكاديمي، كما يوضح أن أكثر المتغيرات المشاهدة تشبعا بالعامل الكامن هو مكون الغش في الامتحان؛ حيث بلغ معامل تشبعه [,٨٩٧] ويمكنه تفسير [٨٩,٧%] من التباين الكلي في المتغير الكامن [الغش الأكاديمي]، ثم مكون طلب المساعدة الخارجية؛ حيث بلغ معامل التشبع [,٨٩٢]، ثم مكون الكذب في أداء المهام الأكاديمية؛ حيث بلغ معامل تشبعه [,٨٨٤]، ومكون الانتحال؛ حيث بلغ معامل تشبعه [,٨٨١].

ثبات مقياس الغش الأكاديمي لطلبة الجامعة:

١. **طريقة إعادة الاختبار:** تم إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور شهر من التطبيق الأول، ثم قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول، والتطبيق الثاني لمقياس الغش الأكاديمي وقد بلغت قيمة معامل الارتباط [,٨١٣**]

٢. **طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية** تم التحقق من ثبات مقياس الغش الأكاديمي من خلال طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة [ألفا كرونباخ . سيبرمان وبراون . وجتمان] والموضحة بالجدول [٢١] التالي:

جدول [٢١] حساب ثبات مقياس الغش الأكاديمي

بطريقتي ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية [ن =١٩٧]

المفردات	ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية	
		سيبرمان	جتمان
الغش في الامتحان [ET]	,٩٢٧	,٩٦٢	,٧٩٩
الانتحال [PI]	,٨٣٩	,٩١٢	,٧٥٣
المساعدة الخارجية [HS]	,٨٨٦	,٩٣٩	,٧٢٠
الكذب في أداء المهام [LK]	,٨٨٢	,٩٣٧	,٧٢٧
الدرجة الكلية [TOAD]	,٩١١	,٩٥٤	,٧٠٢

يتضح من الجدول [٢١] أن قيم معاملات الثبات كانت دالة إحصائياً، وانحصرت بين [,٧٠٢ إلى,٩٥٤] ومن ثم فإن مقياس الغش الأكاديمي أصبح يتمتع بخصائص سيكومترية عالية تؤهله للاستخدام في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

التحقق من صحة الفرض الأول: ينص على "توجد علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي والفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت."، وللتحقق من صحة هذا الفرض، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، والجدول [٢٢] يوضح ذلك:

جدول [٢٢] معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة
على مقياس الاستحقاق الأكاديمي ومقياس الفعالية الذاتية [ن= ٣٩٤]

الفعالية الذاتية الأكاديمية / الاستحقاق الأكاديمي	الثقة بالنفس [SC]	تنظيم الذات [SO]	المثابرة [PR]	ضبط الذات [SL]	الدرجة الكلية [TOAD]
المسؤولية الخارجية [TOER]	-,٨٧٦**	-,٧٠٨**	-,٨٧٧**	-,٨٦٧**	-,٨٥٠**
التوقعات المستحقة [TOEE]	-,٨٨٤**	-,٧٣٢**	-,٨٧٣**	-,٧٧٣	-,٨٥٩**
الدرجة الكلية [TOAE]	-,٨٨٠**	-,٧٣٩**	-,٨٨٣**	-,٨٧٣**	-,٨٦٠**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١].

يتضح من الجدول [٢٢] وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاستحقاق الأكاديمي [الأبعاد والدرجات الكلية] والفعالية الذاتية الأكاديمية [الدرجة الكلية] عند مستوى [,٠١] وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب على مقياس الاستحقاق الأكاديمي، كلما انخفضت درجاتهم على مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، والعكس صحيح.

التحقق من صحة الفرض الثاني: ينص على "توجد علاقة ارتباطية بين الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الاستحقاق الأكاديمي ومقياس الغش الأكاديمي، والجدول [٢٣] يوضح ذلك:

جدول [٢٣] معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة
على مقياس الاستحقاق الأكاديمي ومقياس الغش الأكاديمي [ن= ٣٩٤]

الغش الأكاديمي / الاستحقاق الأكاديمي	الغش في الامتحان [ET]	الانتحال [PI]	المساعدة الخارجية [HS]	الكذب في أداء المهام [LK]	الدرجة الكلية [TOAD]
المسؤولية الخارجية [TOER]	,٧٩٠**	,٨١٢**	,٧٧٨**	,٦٦١**	,٨٥٦**
التوقعات المستحقة [TOEE]	,٧٥٢**	,٨٠٢**	,٧٧٣**	,٦٧٣**	,٨٤٢**
الدرجة الكلية [TOAE]	,٧٧٩**	,٨١٢**	,٧٨٣**	,٦٧١**	,٨٦٠**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١].

يتضح من الجدول [٢٣] وجود علاقة ارتباطية طردية بين الاستحقاق الأكاديمي [الأبعاد والدرجات الكلية] والغش الأكاديمي [الأبعاد والدرجة الكلية] عند مستوى [,٠١] وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب على الاستحقاق الأكاديمي، كلما ارتفعت درجاتهم على مقياس الغش الأكاديمي، مما يؤكد على طردية العلاقة الطردية بين المتغيرين، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المتغيرين من [,٦٦١** إلى ,٨٦٠**].

التحقق من صحة الفرض الثالث: ينص على "تُسهم الفعالية الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٢٤] التالي:

جدول [٢٤] تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من الفعالية الذاتية الأكاديمية [العوامل والدرجة الكلية] [ن = ٣٩٤]

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	بيتا B	"ت" ودلالتها
الثقة بالنفس [SC]	المسؤولية الخارجية [ER]	٩٤,٢	٤٥٣,٥**	,٨٨٢	,٧٧٧	,٥٠٦-	*٢,٠٥
تنظيم الذات [SO]						,٠٢٦	,٦٢٧
المثابرة [PR]						,٩٨٨-	**٢,٨٤
ضبط النفس [SL]						,٠٣١	,١٢٣
الدرجة الكلية [TOSE]						,٠٧٩-	*٢,٣٤
الثقة بالنفس [SC]	التوقعات المستحقة [EE]	٩١,٢	٧١٣,٥**	,٨٨٦	,٧٨٥	١,٤-	**١٠,٣
تنظيم الذات [SO]						,٠٣٩-	,٩٤٥-
المثابرة [PR]						,٠٤٣	,٣٠١
ضبط النفس [SL]						,٠٤٣	,٣٠١
الدرجة الكلية [TOSE]						,٠٩٤-	*٢,٤
الثقة بالنفس [SC]	الدرجة الكلية [TOAE]	١٧٥,٣	٧٦٥,٩**	,٨٩٣	,٧٩٧	٢,٥١-	**١٠,٤
تنظيم الذات [SO]						,٠٤٣-	١,٠٧
المثابرة [PR]						,٠١٠٥	,٠٧٤٩
ضبط النفس [SL]						,٠١٠٥	,٧٤٩
الدرجة الكلية [TOSE]						,١٨٤-	**٢,٧٦

يتضح من الجدول [٢٤] ما يلي:

١. وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار المسؤولية الخارجية [ER]، حيث بلغت قيمة بيتا [٩٤,٢]، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = [,٧٧٧]، وهذا يعنى أن متغير المسؤولية الخارجية في مقياس الاستحقاق الأكاديمي قادر على، تفسير [٧٧,٧%] من التباين في مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

المسئولية الخارجية = ٩٤,٢ –٥٠٦, [الثقة بالنفس] – [,٩٨٨] المثابرة – [,٠٧٩] الدرجة الكلية

٢. وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار التوقعات المستحقة [EE]، حيث بلغت قيمة بيتا [٩١,٢]، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = [,٧٨٥]، وهذا يعنى أن متغير التوقعات المستحقة في مقياس الاستحقاق الأكاديمي قادر على، تفسير [٧٨,٥%] من التباين في مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التوقعات المستحقة = ٩١,٢ – ١,٤ [الثقة بالنفس] – [,٠٩٤] الدرجة الكلية

٣. وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار الدرجة الكلية [TOAE]، حيث بلغت قيمة بيتا [١٧٥,٣]، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = [,٧٩٧]، وهذا يعنى أن متغير الدرجة الكلية في مقياس الاستحقاق الأكاديمي قادر على، تفسير [٧٩,٧%] من التباين في مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الدرجة الكلية للاستحقاق=١٧٣,٥-٢,٥١ [الثقة بالنفس] –[,١٨٤] الدرجة الكلية للفعالية الأكاديمية

يتضح من النتائج السابقة للفرض الثالث بالجدول [٢٤] قدرة متغير الثقة بالنفس والدرجة الكلية في مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية على التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وعدم قدرة متغيرات تنظيم الذات، والمثابرة وضبط الذات في مقياس الفعالية الأكاديمية على التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي.

التحقق من صحة الفرض الرابع: ينص على "يُسهم الغش الأكاديمي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise، وجاءت النتائج كما يوضحها .

جدول [٢٥] تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من الغش الأكاديمي [العوامل والدرجة الكلية] [ن = ٣٩٤]

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	بيتا B	"ت" ودلالتها
الغش في الامتحان [ET]	المسؤولية الخارجية [ER]	٤,٥	٣٢٩,٤**	,٨٧٩	,٧٧٢	١,٢-	**٢,٣٠
الانتحال [PI]						,٠١١	,٠٩٠
المساعدة الخارجية [HS]						,٩٥٩-	**٤,٢٥
الكذب في أداء المهام [LK]						,٤٨٤-	**٦,٨٩
الدرجة الكلية [TOAD]						١,١٧٨	**١٢,٩
الغش في الامتحان [ET]	التوقعات المستحقة [EE]	٥,٣-	٣٤٥,٦**	,٨٨٣	,٧٨٠	٣,٠٩-	**١١,٢
الانتحال [PI]						,٨٨٠	**٢,١٨
المساعدة الخارجية [HS]						,٠٣٦	,٣٠٥
الكذب في أداء المهام [LK]						,٤٦١-	**٥,٤٩
الدرجة الكلية [TOAD]						٣,٠٩-	**١١,٦
الغش في الامتحان [ET]	الدرجة الكلية [TOAE]	,٧١٣	٣٨٨,٨	,٨٩٤	,٨٠٠	٤,٣-	**٨,٥٩
الانتحال [PI]						,٠١٥-	,١٣٢
المساعدة الخارجية [HS]						١,١٨-	**٢,٦٥
الكذب في أداء المهام [LK]						١,١٤-	**٨,٢١
الدرجة الكلية [TOAD]						٢,٧٧	**١٥,٤

يتضح من الجدول [٢٥] ما يلي:

١–وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار المسؤولية الخارجية [ER]، حيث بلغت قيمة بيتا [-٥٠٦,]، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = [,٧٧٢]، وهذا يعنى أن متغير المسؤولية الخارجية في مقياس الاستحقاق الأكاديمي قادر على، تفسير [٧٧,٢%] من التباين في مقياس الغش الأكاديمي، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

المسئولية الخارجية= ٤,٥ –١,٢[الغش في الامتحان]–٤٨٤,[الكذب في أداء المهام– ٩٥٩,[المساعدة الخارجية] +١,١٨ [الدرجة الكلية]

٢–وجود دلالة إحصائية عند مستوى [٠١,] لمعامل انحدار التوقعات المستحقة [EE]، حيث بلغت قيمة بيتا [-٥,٣]، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = [,٧٨٠]، وهذا يعنى أن متغير التوقعات المستحقة في مقياس الاستحقاق الأكاديمي قادر على، تفسير [٧٨,٠%] من التباين في مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

التوقعات المستحقة= -٥,٣ -٣,٠٩[الغش في الامتحان]+٨٨٠,[الانتحال]-٤٦١,[الكذب في أداء المهام]-٣,٠٩[الدرجة الكلية]

٣-وجود دلالة إحصائية عند مستوى [,٠١] لمعامل انحدار الدرجة الكلية [TOAE]، حيث بلغت قيمة بيتا [,٧١٣]، وبلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد [R^2] = [,٨٠٠]، وهذا يعنى أن متغير الدرجة الكلية في مقياس الاستحقاق الأكاديمي قادر على، تفسير [٨٠,٠%] من التباين في مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق=٧١٣, -٤,٣[الغش في الامتحان]-١,١٨[المساعدة الخارجية - ١,١٤[الكذب في أداء المهام]+٢,٧٧[الدرجة الكلية لمقياس الغش الأكاديمي]

يتضح من النتائج السابقة للفرض الرابع بالجدول [٢٥] قدرة متغيرات مقياس الغش الأكاديمي والدرجة الكلية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي الدرجة الكلية والعوامل، فيما عدا عمال الانتحال في المسئولية الخارجية والدرجة الكلية في مقياس الاستحقاق الأكاديمي.

التحقق من صحة الفرض الخامس: ينص على" تباين درجات الطلبة في الاستحقاق الأكاديمي بتباين مستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى عينة الدراسة" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بتقسيم درجات أفراد العينة وفقاً لمستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية [مرتفع . متوسط . منخفض] وتم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول [٢٦] ذلك.

جدول [٢٦] تحليل التباين الأحادي للاستحقاق الأكاديمي
وفقاً لمستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية [ن=٣٩٤]

الاستحقاق الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المسئولية الخارجية [ER]	بين المجموعات	١٣٨١٦,٢	٢	٦٩٠٨,١	٢٤٢٦,٤**
	داخل المجموعات	١١١٣,٢	٣٩١	٢,٨٥	
	المجموع	١٤٩٢٩,٤	٣٩٣		
التوقعات المستحقة [EE]	بين المجموعات	١٨٧٤٤,٩	٢	٩٣٧٢,٤	١٥٢٢,٩**
	داخل المجموعات	٢٤٠٦,٤	٣٩١	٦,١٥	
	المجموع	٢١١٥١,٢	٣٩٣		
الدرجة الكلية [TOAE]	بين المجموعات	٦٠٩٠١,٢	٢	٣٠٤٥٠,٦	٢١٥٤,٨**
	داخل المجموعات	٥٥٢٥,٤	٣٩١	١٤,١	
	المجموع	٦٦٤٢٦,٦	٣٩٣		

(**) دالة عند مستوى (,٠١).

يتضح من الجدول [٢٦] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [,٠١] في الاستحقاق الأكاديمي [الدرجة الكلية والأبعاد] وفقاً لمستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية [مرتفع . متوسط . منخفض]، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحثان اختبار "شيفيه" للمقارنة، والتعرف على الفروق بين المتوسطات والموضحة بالجدول [٢٧] التالي:

جدول [٢٧] الفروق بين المتوسطات في الاستحقاق الأكاديمي وفقاً لمستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية [ن=٣٩٤]

الاستحقاق الأكاديمي	مجموع المقارنة	المتوسطات	منخفض	متوسط	مرتفع
المسئولية الخارجية [ER]	منخفض[ن=١١٦]	٥٨,١	-	٣,١٦*	١٢,٩*
	متوسط [ن=٨٢]	٥٤,٩		-	٩,٧٨*
	مرتفع [ن=١٩٦]	٤٥,١			-
التوقعات المستحقة [EE]	منخفض[ن=١١٢]	٥٨,٣	-	٦,١٧*	١٥,٧*
	متوسط [ن=١٩٢]	٥٢,١		-	٩,٤٩*
	مرتفع [ن=١٠٦]	٤٢,٦			-
الدرجة الكلية [TOAE]	منخفض[ن=١١٢]	١١٥,٦	-	٨,٣٥*	٢٧,٦*
	متوسط [ن=١٩٢]	١٠٧,٣		-	١٩,٣*
	مرتفع [ن=١٠٦]	٨٧,٩			-

(**) دالة عند مستوى [,٠١].

يتضح من الجدولين السابقين [٢٦] و[٢٧] ما يلي:

١. وجود فروق دالة إحصائياً في مكون المسئولية الخارجية في مقياس الاستحقاق الأكاديمي وفقاً لمستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية [منخفض . متوسط . مرتفع]، وأن هذه الفروق كانت لصالح المستويات المرتفع في الفعالية الذاتية الأكاديمية، بمعنى أن المستوي المرتفع في الفعالية الذاتية الأكاديمية يعكس مستوى منخفض من الاستحقاق الأكاديمي، وهذا يؤكد العلاقة العكسية بين المتغيرين.

٢. وجود فروق دالة إحصائياً في مكون التوقعات المستحقة في مقياس الاستحقاق الأكاديمي وفقاً لمستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية [منخفض . متوسط . مرتفع]، وأن هذه الفروق كانت لصالح المستويات المرتفع في الفعالية الذاتية الأكاديمية، بمعنى أن المستوي المرتفع في الفعالية الذاتية الأكاديمية يعكس مستوى منخفض من الاستحقاق الأكاديمي، وهذا يؤكد العلاقة العكسية بين المتغيرين.

٣. وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي وفقاً لمستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية [منخفض . متوسط . مرتفع]، وأن هذه الفروق كانت لصالح

المستويات المرتفع في الفعالية الذاتية الأكاديمية، بمعنى أن المستوي المرتفع في الفعالية الذاتية الأكاديمية يعكس مستوى منخفض من الاستحقاق الأكاديمي، وهذا يؤكد العلاقة العكسية بين المتغيرين.

التحقق من صحة الفرض السادس: ينص على "تباين درجات الطلبة في الاستحقاق الأكاديمي بتباين مستويات الغش الأكاديمي لدى عينة الدراسة" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بتقسيم درجات أفراد العينة وفقاً لمستويات الغش الأكاديمي [مرتفع . متوسط . منخفض] وتم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي، ويوضح الجدول [٢٨] ذلك.

جدول [٢٨] تحليل التباين الأحادي للاستحقاق الأكاديمي وفقاً لمستويات الغش الأكاديمي [ن=٣٩٤]

الاستحقاق الأكاديمي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المسئولية الخارجية [ER]	بين المجموعات	١٣٧٥١,١	٢	٦٨٧٥,٥	٢٢٨١,٥**
	داخل المجموعات	١١٧٨,٣	٣٩١	٣,٠١	
	المجموع	١٤٩٢٩,٤	٣٩٣		
التوقعات المستحقة [EE]	بين المجموعات	١٨٢٣٢,١	٢	٩١١٦,١	١٢٢١,١**
	داخل المجموعات	٢٩١٩,٢	٣٩١	٧,٤٧	
	المجموع	٢١١٥١,٢	٣٩٣		
الدرجة الكلية [TOAE]	بين المجموعات	٦٠٢٤٧,٥	٢	٣٠١٢٣,٧	١٩٠٦,٢**
	داخل المجموعات	٦١٧٩,١	٣٩١	١٥,٨	
	المجموع	٦٦٤٢٦,٦	٣٩٣		

(**) دالة عند مستوى (٠١,).

يتضح من الجدول [٢٨] وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى [٠١,] في الاستحقاق الأكاديمي [الدرجة الكلية والأبعاد] وفقاً لمستويات الغش الأكاديمي [مرتفع . متوسط . منخفض]، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحثان اختبار "شيفيه" للمقارنة والتعرف على الفروق بين المتوسطات الموضحة بالجدول [٢٩] التالي:

جدول [٢٩] الفروق بين المتوسطات في الاستحقاق الأكاديمي وفقاً لمستويات الغش الأكاديمي [ن=٣٩٤]

الاستحقاق الأكاديمي	مجموع المقارنة	المتوسطات	منخفض	متوسط	مرتفع
المسئولية الخارجية	منخفض[ن=١٠٠]	٤٣,٧	-	٢,٩٠*	١٣,١*
	متوسط [ن=١٠٠]	٤٦,٦		-	١٠,٢*
	مرتفع [ن=١٩٤]	٥٦,٨			-
التوقعات المستحقة	منخفض[ن=١٠٠]	٤٠,٢	-	٥,١*	١٥,٧*
	متوسط [ن=١٠٠]	٤٥,٣		-	١٠,٦*
	مرتفع [ن=١٩٤]	٥٥,٩			-
الدرجة الكلية [TOAE]	منخفض[ن=١٠٠]	٨٤,٤	-	٧,٦٨*	٢٧,٩*
	متوسط [ن=١٠٠]	٩٢,١		-	٢٠,٣*
	مرتفع [ن=١٩٤]	١١٢,٤			-

(*) دالة عند مستوى [٠٥,]، [**] دالة عند مستوى [٠١,].

يتضح من الجدولين السابقين [٢٨] و[٢٩] ما يلي:

٤. وجود فروق دالة إحصائياً في مكون المسئولية الخارجية في مقياس الاستحقاق الأكاديمي وفقاً لمستويات الغش الأكاديمي [منخفض . متوسط . مرتفع]، وأن هذه الفروق كانت لصالح المستويات المرتفع في الغش الأكاديمي، بمعنى أن المستوي المرتفع في الغش الأكاديمي يعكس مستوى مرتفع الاستحقاق الأكاديمي، وهذا يؤكد على طبيعة العلاقة الطردية بين المتغيرين.

٥. وجود فروق دالة إحصائياً في مكون التوقعات المستحقة في مقياس الاستحقاق الأكاديمي وفقاً لمستويات الغش الأكاديمي [منخفض . متوسط . مرتفع]، وأن هذه الفروق كانت لصالح المستويات المرتفع في الغش الأكاديمي، بمعنى أن المستوي المرتفع في الغش الأكاديمي يعكس مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي، وهذا يؤكد على طبيعة العلاقة الطردية بين المتغيرين.

٦. وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي وفقاً لمستويات الغش الأكاديمي [منخفض . متوسط . مرتفع]، وأن هذه الفروق كانت لصالح المستويات المرتفع في الغش الأكاديمي، بمعنى أن المستوي المرتفع في الغش الأكاديمي يعكس مستوى مرتفع من الاستحقاق الأكاديمي، وهذا يؤكد على طبيعة العلاقة الطردية بين المتغيرين.

التحقق من صحة الفرض السابع: ينص على "يمكن الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين الفعالية الذاتية والغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار Path analysis، باستخدام برنامج Liseral8.8، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول [٣٠] التالي:

جدول [٣٠] التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج المقترح
وقيمة "ت" والخطأ المعياري [ن=٣٩٤]

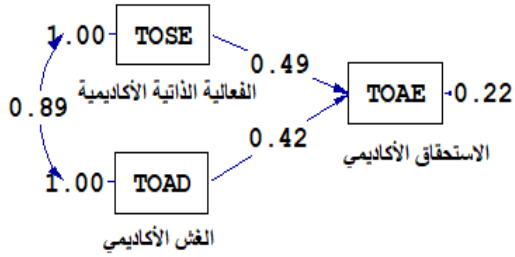
المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	
الاستحقاق الأكاديمي [TOAE]	الفعالية الذاتية الأكاديمية [TOSE]	الغش الأكاديمي [TOAD]
التأثير	,٤٩٢	,٤١٦
الخطأ المعياري	,٠٣٧٤	,٠٣٧٤
ت ودلالتها	١٨ ,١**	٦,٨٥**
معامل الثبات	,٨٠٦	

يتضح من الجدول [٣٠] ما يلي:

١. وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى [,٠١] للفعالية الذاتية الأكاديمية على الاستحقاق الأكاديمي، وأن هذا التأثير قد بلغت قيمة معامل تأثيره (,٤٩٢) للفعالية الذاتية الأكاديمية، و (,٤١٦) للغش الأكاديمي، كما بلغت قيمة معامل الثبات [,٧٨١] مما يدل على قدرة متغيرات الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي على تفسير [٧٨,١%] من التباين في الاستحقاق الأكاديمي أما الباقي وهو [٢١,٩%] فيمكن أن تفسر من خلال عوامل أخري، وبالتالي يمكن كتابة المعادلة البنائية على النحو التالي:

الاستحقاق الأكاديمية = ,٤٩٢ [الفعالية الذاتية الأكاديمية] + ,٤١٦ [الغش الأكاديمي]

ويوضح الشكل [١٠] التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج البنائي المفترض.



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل [١٠] يوضح التأثيرات التي يحتوي عليها النموذج البنائي المفترض.

ملخص نتائج الدراسة:

١. وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائيًا عند مستوى [,٠١] بين الاستحقاق الأكاديمي والفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٢. وجود علاقة ارتباطية طردية ودالة إحصائيًا عند مستوى [,٠١] بين الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٣. إسهام متغير الفعالية الذاتية [الدرجة الكلية وبعض العوامل] في التنبؤ بالاستحقاق لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٤. إسهام متغير الغش الأكاديمي [الدرجة الكلية وبعض العوامل] في التنبؤ بالاستحقاق لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت.
٥. " تباين درجات الطلبة في الاستحقاق الأكاديمي بتباين مستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت."
٦. " تباين درجات الطلبة في الاستحقاق الأكاديمي بتباين مستويات الغش الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت."
٧. إمكانية الوصول إلى نموذج بنائي يجمع بين المتغيرات التالية: الفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت".

التعليق على نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الفعالية الذاتية الأكاديمية [الأبعاد والدرجة الكلية] والاستحقاق الأكاديمي [الأبعاد والدرجة الكلية] عند مستوى [,٠١] وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجة الطلبة على مقياس الفعالية الذاتية، كلما انخفضت درجاتهم في مقياس الاستحقاق الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات الأجنبية مثل دراسات: (Tuckman & Monetti ,2011; Blincoe & Garris ,2017; Zemojtel-Piolrowska et al, 2017; Girell, et al., 2018, Whatley, Wasieleski ,Breneiser & Wood,(2019; Kinne, B. L., Goehring, M. T., & Williams, B. L. ,2022; Eshun, Dabone, Annan-Brew, Mahama,& Danquah, ,2023; (Santos, & Alliprandini, 2023; Ramos& Meador, 2023) والدراسات العربية مثل: دراسة (القطاوي وعلي، ٢٠١٦)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن تدعيم الفعالية الذاتية الأكاديمية للطلبة في الجامعة يُسهم في التقليل والحد من ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي لهم، ولعل السبب في ذلك يعزي إلى أن متغير الفعالية الأكاديمية من المتغيرات النفسية التي تساهم في: زيادة دافعية المتعلم وتدعيم قدراته على إنجاز المهام الأكاديمية في الوقت المحدد، وتساعده أيضًا في تحديد

مقدار الجهد الذي سوف يبذله في إتمام المهام وتنفيذ الإجراءات التي توصله إلى تحقيق المهام. فالفعالية الذاتية تُعد من المتغيرات التي تُعبر عن الأداء الفعلي للطالب في مواجهة المشكلات المرتبطة بالمواقف الأكاديمية وتساعده في التغلب عليها.

كما ترتبط الفعالية الذاتية الأكاديمية بعلاقة مباشرة بالعديد من المتغيرات مثل: الأداء الأكاديمي المتصور أو المدرك للطلبة Perceived Academic Performance والضغوط Stress، والرضا العام General Satisfaction، والحضور Attendance، والتوافق Adjustment وسلوكيات التعامل مع المشكلات Problem Coping Behaviors كما تقوم المعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية الأكاديمية بدور مهم في تنشيط و تفسير واستيعاب الطالب للمعلومات المقدمة في البرامج التعليمية والتدريبية المقدمة له وفي دعم الجوانب الوجدانية مثل: المشاعر والعواطف لمساعدته على النجاح وتقوية قدراته على مواجهة المواقف التي تقابله، فالنجاح يولد لدى الفرد عندما تتولد لديه مشاعر إيجابية، بينما يولد الفشل عندما تتولد لديه مشاعر سلبية وينجم عنها القلق الذي قد ينعكس في سلوكياته ويؤثر في زيادة طلبه للاستحقاق الأكاديمي.

فالطلبة الأعلى في مستوى الفعالية الذاتية الأكاديمية لا يميلون إلى طلب الحصول على الاستحقاق الأكاديمي مثل: الطلبة الأقل في مستويات الفعالية الذاتية الأكاديمية، ولعل السبب في ذلك يُعزى إلى أن الفعالية الذاتية الأكاديمية تُساهم في تدعيم الثقة بالنفس self- confidence لدى الطلبة بالجامعة والتي تعمل على تدعيم الشعور الذاتي للفرد بإمكاناته وقدراته على مواجهة الأمور المختلفة في الحياة وتنمو هذه الثقة لدى الطالب من خلال قدراته تحقيق الأهداف الشخصية التي تبدأ كأفكار في ذهنه وتجد طريقها إلى أرض الواقع بالتخطيط والاستفادة من مخزون الخبرات التي يمتلكها.

كما تساهم الفعالية الذاتية في الحد من الاستحقاق الأكاديمي من خلال زيادة مساحات التنظيم الذاتي لدى الطلبة من خلال تدعيم قدراتهم في الجامعة في المحافظة على المستوى المعرفيcognitively ، والدافعي motivationally والسلوكيbehaviorally في حالة نشطة للمشاركة بفعالية في عمليات التعلم، وتتنفق هذه النظرة مع النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التي ترى أن التنظيم الذاتي لطلبة الجامعة يمكن أن يحدث من خلال تعرف التأثير الدوري لثلاث عوامل هي: للعوامل الشخصية و السلوكية والبيئية ,personal behavioral and environmental factors.

كما تسهم الفعالية الذاتية الأكاديمية في الحد من ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي للطلبة من خلال زيادة مستويات المثابرة Perseverance والتي تُعد من العوامل المميزة للطلبة الذين لديهم

قدرة على مواجهة المواقف الصعبة ولديهم قدرة على التكيف، وتدل أيضا على تمتعهم بالصحة النفسية وهي دليل على تماسك البنية الداخلية للطلبة من النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (Bonaccio, S., Reeve, C. L., & Lyerly, J. ,2016) .

وتساعد الفعالية الذاتية الأكاديمية في ضبط الذات Self–Control لدى الطلبة مما يقلل من الشعور بظاهرة الاستحقاق الأكاديمي بالصورة التي تساعدهم في إنكار ذواتهم Self-denial وتدعيم قدراتهم على تنشيط activation الدافع المرغوبة أو تثبيط Inhibition الدوافع غير المرغوبة واستخدام الاستراتيجيات المختلفة في ضبط ذواتهم بالصورة التي تساهم في تعديل ظروفهم المادية والاجتماعية التي تقابلهم والتي غالباً ما تؤثر في استراتيجياتهم المعرفية أو المواقفية Cognitive or Situational Strategy التي يستخدمونها .

كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين الغش الأكاديمي [الأبعاد والدرجة الكلية] والاستحقاق الأكاديمي [الأبعاد والدرجة الكلية] عند مستوى [٠١,] وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجة الطلبة على الغش الأكاديمي، كلما ارتفعت درجاتهم فى مقياس الاستحقاق الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات الأجنبية مثل دراسات: (Sohr-Preston, S., & Boswell, S. S. ,2015; Stiles, B. L., Pan, M., LaBeff, E. E., & Wong, N. ,2017; Crone, T. S., Babb, S., & Torres, F. 2020; Keener ,2020; Chiang, F. K., Zhu, D. & Yu, W. 2022; Denisova-Schmidt, E. 2023; Eshun, P., Dabone, K. T., Annan-Brew, R. K., Mahama, I., & Danquah, S. O. 2023) والدراسات العربية مثل دراسات: (بورسلى، منى سليمان ،٢٠١٥)؛ بدر، أميرة محمد،٢٠١٨؛ إبراهيم، ميكائيل، إبراهيم، محمد الطيب، أحمد، عصام الدين، والحراصي، سيف بن درويش بن سعيد،٢٠٢٠). حيث توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية طردية بين الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي وأن أكثر السلوكيات المرتبطة بالغش الأكاديمي أو عدم الأمانة الأكاديمية بين الطلبة في الجامعة هي طلب المساعدة من آخرين عند القيام بمشروع خاص أو سؤال الطلبة الممتحنين عن أسئلة الامتحان أو تزويد الطلبة بعضهم البعض لأسئلة الاختبار، أو زيارة أساتذة المادة للتأثير عليهم قبل وضع الدرجات، وسلوكيات الانتحال أو السرقات العلمية التي تمثل نسخ المستندات عبر الإنترنت أو لجوء بعض الطلبة في الجامعة إلى استخدام الأجهزة الإلكترونية في البحث عن إجابات للأسئلة الموجودة في الاختبارات أو اللجوء إلى ظاهرة الانتحال Plagiarism أو النقل، حيث تأخذ ظاهرة الانتحال بمثابة إعادة الصياغة الزائفة أو غير المشروعة Sham and Illicit Paraphrasing للمعلومات، أو القيام بعمليات النسخ الحرفي Verbatim Copying للكلمات أو إعادة التدوير Recycling للنصوص أو التطهير

Purloining، والكتابة الخفية Ghostwriting، وكلها بمثابة أنماط قائمة على قيام الطلبة بعمليات النسخ من مصادر خارجية دون استخدام عمليات الاقتباس المناسب Proper Citation أو حضور طالب لدورة تعليمية عبر الإنترنت مكان طالب آخر، وعدم قدرة الأساتذة على كشف صفحة الطالب المحتال، وكلها سلوكيات تزيد من طلب الطلبة في الحصول على ظاهرة الاستحقاق الأكاديمي، كما أنها تُعد من المتغيرات المساهمة في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي. وأوصت نتائج الدراسة بضرورة الاهتمام بطلبة الجامعة وهم من جيل الألفية الجديدة لأنهم أكثر عرضة من الأجيال السابقة لطلب الحصول على الاستحقاق الأكاديمي في انتشار ثقافة الفكر الاستهلاكي المتصاعد. فالتقليل والحد من ظاهرة الغش الأكاديمي أو عدم الأمانة الأكاديمية Academic dishonesty يحدث نتيجة شعور الطلبة بضعف المهارات البحثية، وعدم وجود عقوبة رادعة لهذه السلوكيات، وكذلك تعزى ظاهرة الغش الأكاديمي إلى اختلاف الثقافات بين الطلبة في بعض الأحيان، والتيقن من الإفلات من العقوبة، سلوكيات بعض الأقران غير السليمة، وأن امتلاك الطلبة لمثل هذه السلوكيات سوف يزيد من طلبهم في الحصول على الاستحقاق الأكاديمي دون بذل المزيد من الجهد.

المراجـــع

أولاً– المراجع العربية:

إبراهيم، ميكائيل، إبراهيم، محمد الطيب، أحمد، عصام الدين، والحراصي، سيف بن درويش بن سعيد (٢٠٢٠). الانتحال المعرفي وأثره على الإنتاج البحثي في ضوء إدارة الجودة الشاملة: دراسة ميدانية على المؤسسات التعليمية الماليزية – ماليزيا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(١٢)، ١–٩٧.

بدر، أميرة محمد (٢٠١٨). التنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لطلاب جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية*، ٢٩(١١٤)، ص ٤٢–٣١٩.

بورسلى، منى سليمان (٢٠١٥). درجة المصداقية الأكاديمية لدى الطالب الجامعي في دولة الكويت. *المجلة التربوية*، ٢٩(١١٤)، ص ١٥–٥٦.

الحربي، حنان (٢٠٠٦). معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

داوود، شفيقة (٢٠١٥). العوامل المؤثرة على مستوى الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لحضر الوادي، العدد١٢، الجزائر.

دسوقي، محمد أحمد محمد، والنقيب، إيناس فهمي (٢٠٢٢). النموذج البنائي للعلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية ومهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، ع ٣٩، ص٨٤٠–٩٠٣.

رزق، أمينة والجرموزي، أحمد (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة " دراسة ميدانية" على عينة من طلبة جامعة صنعاء، *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨، ص٤٨١–٥١٤.

الشافعي، نهلة فرج على (٢٠٢٢). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالولاية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة" دراسة سيكومترية إكلينيكية"، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٦(٤)، إبريل، ص ٢٠٢–٢٩٤.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠٢٠). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديمقراطية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٧(١): ١.٣٦.

عبد العزيز، أسماء فتحي أحمد (٢٠٢١). الإسهام النسبي لعدم الأمانة الأكاديمية والميكيافيلية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢(١٢)، ص٢١٢ – ١٨٢.

عبدالله، أحمد عمرو. (٢٠١٥). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة. *دراسات نفسية*، مج ٢٥ ، ع ٢ – ١٨٧ – ٢١١.

عطية، أشرف محمد محمد (٢٠١١). الصمود الأكاديمي علاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح، *مجلة دراسات نفسية*، ٢١(٤).

القطاوي، سحر منصور، وعلي، نجوى حسن (٢٠١٦). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية، *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٨(٢)، ديسمبر.

Achacoso, M. V. (2002). "*What do you mean my grade is not an A?" An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students*. University of Texas at Austin.

Ackerman, R. A., & Donnellan, M. B. (2013). Evaluating self-report measures of narcissistic entitlement. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(4), 460–474.

Adesile, I., Nordin, M. S., Kazmi. Y., & Hussien, S. (2016). Validating Academic Integrity Survey (AIS): An Application of Exploratory and Confirmatory Factor Analytic Procedures. *Journal of Academic Ethics, 14*(2), 149-167.

Al Suwaileh ،B. Al Radaan ،D. (2015). University Students' Dishonest Academic Practices The Case of the College of Basic Education in Kuwait. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*. 39(3), p3-24.

Alleyne, P., & Phillips, K. (2011). Exploring academic dishonesty among university students in Barbados: an extension to the theory of planned behavior. *Journal of Academic Ethics*, *9*(4), 323.

Anastasio, P. A., & Rose, K. C. (2014). Beyond deserving more: Psychological entitlement also predicts negative attitudes toward personally relevant out-groups. *Social Psychological and Personality Science*, *5*(5), 593–600.

Anderson, D., Halberstadt, J., & Aitken, R. (2014). Entitlement attitudes predict students' poor performance in challenging academic conditions. International Journal of Higher Education, 2(2), 151–158.

Andrey, J., Joakim, E., Schoner, V., Hambly, D., Silver, A., Jayasundera, R & ،. Nelson, A. (2012). Academic entitlement in the context of learning styles .Canadian Journal of Education,35(4),3-30.

Awosoga, O., Nord, C. M., Varsanyi, S., Barley, R., & Meadows, J. (2021). Student and faculty perceptions of, and experiences with, academic

dishonesty at a medium-sized Canadian university. *International Journal for Educational Integrity*, *17*(1).

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, *16*.

Barton, A., & Hirsch, J. (2016). Permissive parenting and mental health in college students: Mediating effects of academic entitlement. *Journal of American College Health*, *64*(1), 1-26.

Bashir, H., & Bala, R. (2018). Development and validation of academic dishonesty scale (ADS): Presenting a multidimensional scale. *International Journal of Instruction*, *11*(2), 57-74.

Blincoe, S., & Garris, C. P. (2017). Challenging the assumption of a Western phenomenon: Academic entitlement in Saudi Arabia. *The Journal of Experimental Education*, *85*(2), 278-290.

Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, *89*, 22-35.

Bonaccio, S., Reeve, C. L., & Lyerly, J. (2016). Academic entitlement: Its personality and general mental ability correlates, and academic consequences. *Personality and Individual Differences*, *102*, 211-216.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, *15*, 1-40.

Boswell, S. S. (2012). "I deserve success": Academic entitlement attitudes and their relationships with course self-efficacy, social networking, and demographic variables. Social Psychology of Education, 15(3), 353–365.

Brown, R. P., Budzek, K., & Tamborski, M. (2009). On the meaning and measure of narcissism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *35*(7), 951–964.

Campbell, W. K., Bonacci, A. M., Shelton, J., Exline, J. J., & Bushman, B. J. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of personality assessment*, *83*(1), 29-45.

Carollo, tanner, (2020). Measuring the impact of academic entitlement in first-year college students. Electronic theses, projects, and dissertations. 1080.

Chiang, F. K., Zhu, D. & Yu, W. (2022). A systematic review of academic dishonesty in online learning environments. *Journal Computer Assisted Learning. 38*, 907–928.

Chowning, K., & Campbell, N. J. (2009). Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations. *Journal of Educational Psychology*, 101, 982–997.

Crone, T. S., Babb, S., & Torres, F. (2020). Assessing the relationship between nontraditional factors and academic entitlement. *Adult Education Quarterly*, *70*(3), 277-294.

Davis, S. F., Drinan, P. F., & Gallant, T. (2009). *Cheating in school: What we know and what we can do.* Wiley-Blackwell.

Denisova-Schmidt, E. (2017). The challenges of academic integrity in higher education: Current trends and prospects. *CIHE Perspectives,* (5). Boston: Boston College.

Denisova-Schmidt, E. (2023). Academic Dishonesty at Russian Universities: A Historical Overview. *Mir Rossii*, *32*(1), 159-181.

Donse, L., & Groep, I. H. (2013). Academic dishonesty among college students: Predictors and interventions. *Social Cosmos*, *4*(1), 40-50.

Elias, R. Z. (2017). Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics. *Journal of Education for Business*, 92(4), 194–199. https://doi.org/10.1080/08832323.2017.

Eshun, P., Dabone, K. T., Annan-Brew, R. K., Mahama, I., & Danquah, S. O. (2023). Personality Traits and Levels of Self-Efficacy as Predictors of Academic Dishonesty among Higher Education Students in Ghana. *Psychology*, *14*(1), 13-34.

Frey, Marc Philip (2015). Academic entitlement, student motivation, and academic outcomes [Unpublished dissertation, University of Windsor]. https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=6635&context=etd

Genereux, R. L. & McLeod, B. A. (1995). Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students. *Research in Higher Education, 36,* 687-704.

Girelli, L.; Alivernini, F.; Lucidi, F.; Cozzolino, M.; Savarese, G.; Sibilio, M.; Salvatore, S.(2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. Front. Educ. 3, 1–11.

Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. *Personality psychology in Europe*, *7*(1), 7-28.

Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. P. (2008). Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 1193-1204.

Hackett, G. (1995). *Self-efficacy in career choice and development. En Bandura, A. (Eds.), Self-efficacy in changing societies*. (232-259). Cambridge: University Press.

Harvey, P., & Martinko, M. J. (2009). An empirical examination of the role of attributions in psychological entitlement and its outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 30(4), 459–476.

Iberahim, H., Hussein, N., Samat, N., Noordin, F., & Daud, N. (2013). Academic dishonesty: why business students participate in these practices? Procedia-Social and Behavioral Sciences, 90, 152-156.

Ifill-Fraser, N. (2019). *An Examination of the Relationship between Academic Entitlement and Education Financing among Undergraduate Students*. Liberty University.

Imran, A. M., & Nordin, M. S. (2013). Predicting the underlying factors of academic dishonesty among undergraduates in public universities: a path analysis approach. Journal of Academic Ethics, 11(2), 103-120.

Individual Differences, 82, 72–75.

Jeffres, M. N., Barclay, S. M., & Stolte, S. K. (2014). Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78, 1–9.

Jiang, L., Tripp, T. M., & Hong, P. Y. (2017). College instruction is not so stress free after all: A qualitative and quantitative study of academic entitlement, uncivil behaviors, and instructor strain and burnout. *Stress & Health*, 33(5), 578–589.

Jones, D. L. (2011). Academic dishonesty: Are more students cheating? *Business Communication Quarterly, 74*(2). 141-150.

Jones, S. K. (2013). *Academic entitlement and the association of attitude toward learning and perseverance for goals, and identity processes*. Retrieved from http://dc.etsu.edu/honors/67/

Joreskog, K.G.,&Sorbom, D.G.(2005).Lisrel 8.80 [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software.

Karakose, T., Polat, H., Yirci, R., Tülübaş, T., Papadakis, S., Ozdemir, T. Y., & Demirkol, M. (2023). Assessment of the Relationships between Prospective Mathematics Teachers' Classroom Management Anxiety, Academic Self-Efficacy Beliefs, Academic Amotivation and Attitudes

toward the Teaching Profession Using Structural Equation Modelling. *Mathematics*, *11*(2), 449.

Karlins, M., Hargis, E., & Balfour, A. (2012). Student ethics in an era of personal entitlement. *Psychological Reports*, *110*, 144-148.

Karlins, M., Hargis, E., & Balfour, A. (2012). Student ethics in an era of personal

Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and no millennial college students. *Psychology in the Schools*, *57*(4), 572-582.

Kelso, S. (2017). *Academic entitlement, consumerism, and professional preference* (Doctoral dissertation).

Kernis, M. H. (2003). *Toward a conceptualization of optimal self- esteem. Psychological Inquiry, 14 (1), 1 – 26.*

Khan, M. (2013). Academic Self-Efficacy, Coping, and Academic Performance in College. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities* , 5 (4) 1-11.

Kinne, B. L., Goehring, M. T., & Williams, B. L. (2022). Academic entitlement and its potential educational consequences: A scoping review. *Journal of Physical Therapy Education*, *36*(2), 115-121.

Knepp, M. M. (2016). Academic entitlement and right-wing authoritarianism are associated with decreased student engagement and increased perceptions of faculty incivility. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(4), 261-272.

Kopp, J. P. (2011). *Gathering further validity evidence for the academic entitlement questionnaire: Examining the relationship between noncompliance and academic entitlement* (Unpublished master's thesis). James Madison University, Harrisonburg, VA.

Kopp, J. P., & Finney, S. J. (2013). Linking academic entitlement and student incivility using latent means modeling. *The Journal of Experimental Education*, *81*(3), 322-336.

Kopp, J. P., Zinn, T. E., Finney, S. J., & Jurich, D. P. (2011). The development and evaluation of the Academic Entitlement Questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 105–129.

Kurtyilmaz, Y. (2019). Adaptation of academic entitlement questionnaire. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *9*(2), 314-351.

Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011). *Are youths' feelings of* ***entitlement*** *always "bad"?: Evidence for a distinction between*

exploitative and nonexploitative dimensions of ***entitlement****. Journal of Adolescence, 34, 521 – 529.*

Lippmann, S., Bulanda, R. E., & Wagenaar, T. C.(2009). Student entitlement: Issues and strategies for confronting entitlement in the classroom and beyond. *College Teaching, 57,* 197-204.

Marques, T., Reis, N. & Gomes, J. J (2019). A bibliometric study on academic dishonesty research. *Journal of Academic Ethics, 17*(2), 169-191.

Miller, B. K. (2013). *Measurement of Academic Entitlement.* Psychological Reports: Sociocultural Issues,in Psychology 113(2):654–674.

Nazir, M. S., & Aslam, M. S. (2010). Academic dishonesty and perceptions of Pakistani students. International Journal of Educational Management, 24(7), 655-668.

Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., & Makransky, G. (2018). Gender fairness in self-efficacy? A Rasch-based validity study of the General Academic Self-efficacy scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(5), 664-681.

Nimon, S. (2007). Generation Y and higher education: The other Y2k? Journal of Institutional Research in Australasia, 13, 24 – 41.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Rev. Educ. Res. 66, 543–578.

Peculea, L., & Peculea, A. (2020). Exploring the perceptions of first-year engineering students on academic dishonesty. *Journal of Educational Sciences, 21,* 35–45.

Pino, N. W., & Smith, W. L. (2003). College students and academic dishonesty. *College Student Journal*, *37*(4), 490-500.

Ramos Salazar, L., & Meador, A. (2023). College students' grit, autonomous learning, and well- being: Self- control as a mediator. *Psychology in the Schools*, *60*(1), 53-77.

Raskin , R. N. , & Terry , H. (1988) A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory. Journal of Personality and Social Psychology , 54 , 890 - 902.

Reinhardt, J. (2012). Conceptualizing academic entitlement: What are we measuring? [Unpublished thesis, University of Windsor]. reported academic performance. *Psychological Reports,* 92(1), 320- 324.review, 84(2),191.

Reysen, R. H. (2013). The relationship between academic entitlement, academic performance and satisfaction with life in a college student population.

Reysen, R. H., Degges-White, S., & Reysen, M. B. (2020). Exploring the interrelationships among academic entitlement, academic performance, and satisfaction with life in a college student sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *22*(2), 186-204.

Riad, J. (2023). Academic Dishonesty in Higher Education: What We Know and What We Can Do. *Journal of Research Initiatives*, *7*(2), 11.

Saidin, N., & Isa, N. (2013). Investigating Academic Dishonesty among Language Teacher Trainees: The Why and How of Cheating. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 90, 522-529.

Santos, A. G. M., & Alliprandini, P. M. Z. (2023). Effectiveness of a collaborative intervention in self-regulation and self-efficacy of higher education students. *International Journal of Instruction*, *16*(2), 179-194.

Sessoms, J., Finney, S. J., & Kopp, J. P. (2016). Does the measurement or magnitude of academic entitlement change over time?. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *49*(3), 243-257.

Shapiro, P. D. (2012). Entitled to cheat: An examination of incoming freshmen at a small regional university. *Journal of Public and Professional Sociology*, 4(1), 1–15.

Singleton-Jackson, J. A., & Colella, J. A. (2012). An online odyssey: A case study of creating and delivering an online writing course for undergraduate students. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, *8*(1), 24-33.

Singleton-Jackson, J.A., Jackson, D & ،.Reinhardt, J. (2011). Academic entitlement: Exploring definitions and dimensions of entitled students. *Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(9), 229-236 .

Sohr-Preston, S., & Boswell, S. S. (2015). Predicting academic entitlement in undergraduates. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *27*(2), 183-193.

Staples, D. S., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1998). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Journal of computer-mediated communication*, *3*(4), JCMC342.

Stein, J. (2013, May). *Millennials: The Me Me Me Generation.* Time Magazine 26–34.

Stern, E. B. & Havlicek, L. (1986). Academic misconduct: Results of faculty and undergraduate student surveys. *Journal of Allied Health, 5,* 129-142.

Sternberg, J. (2012). 'It's the end of the university as we know it (and I feel fine)': The generation Y student in higher education discourse. Higher Education Research and Development, 31, 571 – 583.

Stiles, B. L., Pan, M., LaBeff, E. E., & Wong, N. (2017). the role of academic entitlement in college cheating: A comparison between China and the United States. *Research in Higher Education Journal*, *33*.

Stoltzfus, K. (2015). To stop exam cheats, economists say, try assigning seats. *Chronicle of Higher Education.* https://www.chronicle.com/article/To-Stop-Exam-Cheats/233741

Thomas, D. (2017). Factors that explain academic dishonesty among University Students in Thailand. *Ethics & Behavior*, 27(2), 140-154.

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2008b). Is "generation me" really more narcissistic than previous generations? *Journal of Personality*, 76, 903-917.

Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Educational psychology*. Mexico,DF.: Cengage Learning.

Twenge, J. M. (2006). *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled – and more miserable than ever before*. New York, NY: Free Press.

Twenge, J. M. (2009). Generational changes and their impact in the classroom: Teaching Generation Me. *Medical Education*, 43, 398–405.

Vallade, J. I., Martin, M. M., & Weber, K. (2014). Academic entitlement, grade orientation, and classroom justice as predictors of instructional beliefs and learning outcomes. *Communication Quarterly*, 62, 497–517.

Van Zyl, L. E., Klibert, J., Shankland, R., See-To, E. W. K., & Rothmann, Sr., S. (2022). The General Academic Self-Efficacy Scale: Psychometric Properties, Longitudinal Invariance and Criterion Validity. Journal of Psychoeducational Assessment, 40(6), 777-789.

Vittrup, B. (2016). Stop students who cheat before they become cheating professors. *Chronicle of Higher Education.*

Wasieleski, D. T., Whatley, M. A., Briihl, D. S., & Branscome, J. M. (2014). Academic Entitlement Scale: Development and preliminary validation. *Psychology Research*, 4(6), 441–450.

Whatley, M. A., Wasieleski, D. T., Breneiser, J. E., & Wood, M. M. (2019). Understanding academic entitlement: Gender classification, self-esteem, and covert narcissism. *Educational Research Quarterly*, *42*(3), 49-71.

Whitley, B.E., & Keith-Spiegel, P. (2001). *Academic dishonesty: An educator's guide. Mahwah: L. Erlbaum.*

Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2019). Predictors of university student satisfaction with life, academic self-efficacy, and achievement in the first year. Canadian Journal of Higher Education, 49(1), 104-124.

Wolverton, B. (2016). The new cheating economy. *Chronicle of Higher Education.*

Yan, D. A. I., Xi, L. I. N., Shu, S. U., & Li, L. (2021). The Online Learning Academic Achievement of Chinese Students during the COVID-19 Pandemic: the Role of Self-Regulated Learning and Academic Entitlement. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *8*(3), 116-127.

Yang, S. C., Huang, C. L., & Chen, A. S. (2013). An investigation of college students' perceptions of academic dishonesty, reasons for dishonesty, achievement goals, and willingness to report dishonest behavior. Ethics & Behavior, 23(6), 501-522.

Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Adaptation of the academic self-efficacy scale to Turkish). *H. U. Journal of Education), 33*, 253-259.

Zeigler‐Hill, V., Chadha, S., & Osterman, L. (2008). Psychological defense and self‐esteem instability: Is defense style associated with unstable self‐esteem? Journal of Research in Personality, 42 (2), 348 – 364.

Zhu, L & ،.Anagondahalli, D. (2017). Effects of academic entitlement on conflict management: implications of a consumer culture for the student–teacher relationship .Communication Reports, 30(1), 14-25.

Zhu, L., Anagondahalli, D., & Yilmaz, G. (2019). Customers or academic trainees? An Experimental investigation to reduce academic entitlement in the college classroom. *Communication Studies*, *70*(4), 507-519.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist, 48(3), 135-147.*