التنبؤ بالخداع الأكاديمي من خلال الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية لدى طلاب جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات

إعـــداد

د/ محمد فـاروق محمد طـه

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

كليـــة التربية للبنين بالقـاهرة- جامعة الأزهـــر

التنبؤ بالخداع الاكاديمي من خلال الانفصال الاخلاقي والكفاءة الذاتية لدى طلاب جامعة الازهر في ضوء بعض المتغيرات

محمد فاروق محمد طه

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية للبنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

البريد الالكتروني: mohamedtaha@azhar.edu.eg

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى انتشار الخداع الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر, وتحديد مدى اختلاف الخداع الأكاديمي بسبب النوع, والمستوى الدراسي, ونوع الدراسة, وكذلك فحص علاقة الخداع الأكاديمي بكل من الانفصال الأخلاقي, والكفاءة الذاتية الأكاديمية, وتحديد إمكانية التنبؤ بالخداع الأكاديمي بمعلومية كل من الانفصال الأخلاقي, والكفاءة الذاتية الأكاديمية, واستخدم في إجراء الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن, وتم تطبيق مقاييس الخداع الأكاديمي, والانفصال الأخلاقي, والكفاءة الذاتية الأكاديمية على المشاركين, وتكونت عينة الدراسة من (697) من طلاب جامعة الأزهر (304 ذكرًا, 393 أنثى), وأظهرت نتائج الدراسة؛ وجود مستوى متوسط من الخداع الأكاديمي لدى أفراد العينة الكلية, كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الخداع الأكاديمي تعود إلى النوع وذلك لصالح عينة الذكور, وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الخداع الأكاديمي تعود إلى المستوى الدراسي, ووجود فروق دالة إحصائيًا في الخداع الأكاديمي تعود إلى نوع الدراسة وذلك لصالح الكليات النظرية, كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الخداع الأكاديمي والانفصال الأخلاقي؛ كما وجدت علاقة سالبة بين الخداع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (أفراد العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث), وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالخداع الأكاديمي بمعلومية كل من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (أفراد العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث).

الكلمات المفتاحية: الخداع الأكاديمي, الانفصال الأخلاقي, الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

Prediction of academic dishonesty through moral disengagement and self-efficacy among Al-Azhar University students in the light of some variables

Mohammed Farouk Mohammed Taha

Educational Psychology, Faculty of Education (Cairo), AL-Azhar University.

E-mail: mohamedtaha@azhar.edu.eg

Abstract:

The study aimed to determine the prevalence of academic dishonesty among Al-Azhar University students, and determine the extent to which there was a difference in academic dishonesty due to students' gender, academic level or type of study. The study investigated the relations of academic dishonesty with moral disengagement and Self-efficacy, as well as the predictability of academic dishonesty through moral disengagement and Self efficacy. In conducting the study, the descriptive correlative comparative method was used. Participants responded to the scales of academic dishonesty, moral disengagement and Self-efficacy. The study sample consisted of (697) Al-Azhar University students (304males, 393females). Findings of the study revealed a moderate level of academic dishonesty among the total sample. Findings revealed statistically significant differences between male and female students in academic dishonesty in favor of the male sample, and no statistically significant differences between participants in academic dishonesty due to academic level. the results also showed that there are statistically significant differences in academic dishonesty due to type of study in favor of Theoretical study. The results also showed a positive relationship between academic dishonesty and moral disengagement; While a negative relationship was found between academic dishonesty and Self efficacy in the (total sample, male sample and female sample). Results indicated the predictability of academic dishonesty through moral disengagement and Self efficacy in the (total sample, male sample and female sample).

Keywords: Academic dishonesty, moral disengagement, Academic Self efficacy

مقدمة:

تتعدد أدوات القياس والتقويم المستخدمة في التعليم الجامعي, والتي تهدف إلى تقييم مستويات الطلاب وفقا لدرجة تحصيلهم الأكاديمي, ومن بين تلك الأدوات؛ الاختبارات التحصيلية, والمقابلات الشخصية, والتكليفات والمهام الأدائية والمشاريع الدراسية... الخ, وتقاس جودة تلك الأدوات بما تضمنه من تحقيق أقصى درجات النزاهة والمصداقية والموضوعية في تقدير مستويات الطلاب وفقا للفروق الفردية, وبعيدًا عن التزييف والغش والتحيزات الشخصية, ورغم ذلك؛ فقد يمارس الطلاب أساليب متنوعة من التحايل على تلك الأدوات, مثل الغش والتضليل والكذب والتزوير, وإيهام الآخرين بالتفوق المزيف, مما قد ينتج عنه حصولهم على درجات أو تقديرات لا يستحقونها في الواقع, ولا تعبر عن حقيقة مستوياتهم التعليمية, ويهضم الكثير من حقوق الطلاب المتفوقين لمساواتهم بهؤلاء المحتالين, في ظاهرة منتشرة في جميع انحاء العالم وفي جميع المراحل التعليمية بشكل عام, وفي التعليم الجامعي بشكل خاص درج الباحثون على تسميتها بالخداع الأكاديمي Academic Dishonesty

وأصبح الخداع الأكاديمي (AD) معروفًا لدى الباحثين بمصطلحات مختلفة ، مثل "سوء السلوك الأكاديمي" و "سوء التصرف الأكاديمي" و "الغش والاحتيال الأكاديمي" وما إلى ذلك؛ لكنه لدى الجميع يمثل سلوكيات أكاديمية لا تتوافق مع المتطلبات واللوائح الصحيحة المنظمة للعملية التعليمة, يقوم بها المتعلمون بهدف اكتساب درجات غير مستحقة في الاختبار أو تقييمات الأداء الأخرى لرفع مستواهم, وبالتالي فهو عمل احتيالي ينتهك أخلاقيات الأمانة الأكاديمية ويضر بثقة الجمهور في المؤسسات التعليمية (Amaka & Udeonu, 2022, 91; Cardina & Kristiani., 2022, 2706).

وتتنوع أشكال الخداع الأكاديمي لدى طلاب الجامعات التي تناولتها الدراسات السابقة, والتي في مجملها لا تخرج عن ستة أشكال عامة, على أساسها تم تصميم أغلب المقاييس المستخدمة في قياس الخداع الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وهذه الأشكال تتمثل في الغش في الامتحان, التخطيط للغش, الانتحال (السرقة العلمية), المساعدة الخارجية, التزوير أو التزييف, الكذب بشأن أداء المهام الأكاديمية (Bashir & Bala, 2018, 65).

ويرى Ampuni et al., (2020, 397) إلى أن الخداع الأكاديمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأخلاق وأن الخداع الأكاديمي يشير إلى وجود مشكلة في الأداء الأخلاقي للفرد, ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة Farisi (2013) من وجود علاقة إيجابية بين الخداع الأكاديمي وبعض آليات الانفصال الأخلاقي كالتبرير وإزاحة المسؤولية لدى طلاب الجامعات في العديد من الدول، كما أشارت دراسة Ampuni et al., (2020) إلى أن الخداع الأكاديمي المرتفع لدى طلاب الجامعة في إندونيسيا يرتبط بمستوى مرتفع من الانفصال الأخلاقي, وأكدت دراسة Firdaus & Solicha, 2018) أيضًا أن الانفصال الأخلاقي يعتبر مؤشرًا قويًا على وجود الخداع الأكاديمي لدى طلاب الجامعات في إندونيسيا, كما يشير Rifani, Sugiyo, & Purwanto, (2021, 38). إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بانفصال أخلاقي مرتفع من المحتمل أن يكون لديهم فرصة كبيرة للانخراط في سلوكيات الخداع الأكاديمي.

والانفصال الأخلاقي Moral Disengagement من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية يشير إلى أن البشر يستخدمون التنظيم الذاتي للتحكم في سلوكهم وأفكارهم، ويستخدمون عمليات ضبط النفس لاختيار الطريقة التي يتصرفون بها بناءً على المعايير الأخلاقية الداخلية,

ويقرر الناس الانخراط في سلوك غير أخلاقي عندما تكون عملية التنظيم الذاتي الأخلاقي غير نشطة, ويسمى عدم نشاط التنظيم الذاتي الأخلاقي هذا بالانفصال الأخلاقي, فيعتبر الانفصال الأخلاقي هو مفتاح عملية الخمول للتنظيم الذاتي الأخلاقي؛ بمعنى أنه عندما يكون الفرد منفصل أخلاقياً ، فإنه لا يشعر بالذنب عندما ينتهك سلوكه المعايير الأخلاقية الداخلية (Bandura, 1986).

والانفصال الأخلاقي عملية إعادة هيكلة معرفية تساعد الأفراد في التخلي عن معاييرهم الأخلاقية الداخلية والتصرف بشكل غير أخلاقي دون الشعور بالضيق, وعادة ما يتم وصف الانفصال الأخلاقي بأنه مؤشر رئيسي للسلوكيات المضادة للمجتمع مثل: (الجنوح والعدوانية والتنمر) وكوسيط بين المتغيرات الفردية والنتائج غير الأخلاقية مثل: (التعاطف والعدوانية) (Concha-Salgado et al., 2022, 1).

ويشير (Bandura, 1999, 195) ، إلى أن الانفصال الأخلاقي يحدث من خلال ثماني آليات معرفية مترابطة تجعل الشخص يتجنب المعايير الأخلاقية ويتصرف بشكل غير أخلاقي, وتتضمن هذه الآليات المترابطة التبرير الأخلاقي، والتسمية الملطفة، والمقارنات المفيدة، وإزاحة المسؤولية، ونشر المسؤولية، وتشويه العواقب، وإسناد اللوم، والتجريد من الإنسانية.

وقد يكون السبب في أن الطلاب غالبًا ما يعتقدون أن سلوكيات الخداع الأكاديمي خاطئة من الناحية الأخلاقية, ولكنهم ما زالوا يقومون بهذه السلوكيات على أي حال؛ بسبب ما لديهم من انفصال أخلاقي ينشط هذا الانفصال وقت خمول التنظيم الذاتي الأخلاقي لحظة القيام بتلك السلوكيات السلبية.

ومن المحتمل أن الطلاب الذين يقومون بسلوكيات الخداع الأكاديمي بانتظام دون الشعور بالذنب؛ هم أكثر عرضة للقيام بذلك مرة أخرى في المستقبل كطريقة للتوافق مع شعورهم المنخفض بكفاءتهم الذاتية في تحقيق أهدافهم الأكاديمية, حيث يرى Mufarrihah (2022, 99) أن الطلاب يميلون أكثر إلى رفض سلوكيات الخداع الأكاديمي, مع اعتباره أمر غير أخلاقي؛ إذا كان لديهم اعتقاد بكفاءتهم في النواحي الأكاديمية, ويؤمنون بأنهم قادرون على إكمال المهام الأكاديمية بنجاح، بما في ذلك كتابة الأبحاث وأداء الاختبارات حتى لو كانت صعبة، دون اللجوء إلى سلوكيات الخداع الأكاديمي, ويدعم ذلك أيضًا ما أشارت إليه نتائج دراسة Finn & Frone (2004) من أن الخداع الأكاديمي من المرجح أن يحدث بين الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي, بالإضافة إلى المتفوقين الذين لديهم مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية الأكاديمية, حيث يؤكد Elias (2009) أن هناك علاقة سلبية بين الخداع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self-Efficacy

وقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد Albert Bandura (1977) ليمثل إضافة جديدة للتراث السيكولوجي, حيث يشير Bandura (1993, 120) إلى ان الكفاءة الذاتية تعد بمثابة العامل الأساسي والمحرك الرئيسي للقوة الإنسانية, والتي تعني قدرة الفرد على التحكم بطريقة مقصودة في الأحداث المحيطة به, كما تمكنه من النمو الذاتي والتوافق الطبيعي مع البيئة المحيطة به.

وتشير الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى مجموع الأحكام التي يكونها الفرد عن نفسه ومعتقداته, والتي تعكس مدى ثقته في أداء المهام الأكاديمية, ومدى قدرته ومثابرته في مواجهة التحديات والصعاب الأكاديمية, وتفاعله مع الآخرين, وكيفية تصرفه في اداء المواقف الاختبارية (محمود سرور, 2017, 49)

ويعتبر الخداع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية من الأفكار المتوافقة، حيث يشير Ozmercan (2015, 355) إلى أن الرغبة في الحصول على درجات ممتازة مع درجة منخفضة من الكفاءة الذاتية؛ يعتبر أحد الأسباب الرئيسية للخداع الأكاديمي, حيث يعتقد الناس أنهم لا يستطيعون الحصول على درجات جيدة دون غش، وفي المقابل؛ الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من الكفاءة الذاتية ليس لديهم نية للغش حيث يذكر Anderman & Murdock (2007) أن الطلاب يكونون أكثر عرضة للغش عندما يشعرون أن كفاءتهم الذاتية منخفضة بسبب عدة أشياء، مثل الخوف من الفشل، والقلق من مواجهة الامتحان، والشكوك حول قدرتهم على الأداء.

مشكلة الدراسة:

بينما يرغب العديد من الطلاب في إكمال دراستهم الجامعية بأمانة وصدق؛ سيظل البعض منهم يبحثون عن طرق بديلة للخداع من أجل الحصول على درجات عالية دون تلبية متطلبات الحصول على تلك الدرجات، ومما زاد الأمر خطورة؛ أنه في الأعوام القليلة الماضية كانت مشكلة الخداع الأكاديمي في ازدياد وانتشار كبير عبر كل الثقافات، وقد جذبت تنبؤاتها وتأثيراتها الكثير من الاهتمام الأكاديمي في أدبيات العلوم النفسية والاجتماعية في الدول الأجنبية, مما يستدعي الحاجة إلى فهم طبيعة تلك المشكلة في بلادنا, وفحص مدى انتشارها تمهيدًا لوضع الخطط لعلاجها أو الحد منها.

ولا تقتصر العملية التعليمية على تدريس المادة الدراسية فحسب؛ بل يجب أيضًا تنمية جميع جوانب الشخصية لدى الطلاب, وتعتبر الأمانة إحدى الجوانب المهمة التي يجب تنميتها لدى الطلاب, حتى أصبحت قضية الأمانة في التعليم محل جدل يشكك في مصداقية التعليم نفسه, من خلال بروز إحدى الظواهر العالمية في التعليم المتعلقة بالخداع الأكاديمي, الذي يعد هو المشكلة الأكثر أهمية والأكثر تسليطًا للضوء عليها في الأبحاث العلمية مؤخرًا, لأنه يتكرر باستمرار على مر السنين في جميع مستويات التعليم, ويتزايد الخداع الأكاديمي خاصة في التعليم العالي، مما يجعله تحديًا خطيرًا. لذلك؛ فإن مشكلة الخداع الأكاديمي هي مشكلة خطيرة يواجهها عالم التعليم اليوم (Cardina & Kristiani., 2022, 2705).

وتتطلب النزاهة الأكاديمية التزامًا بالقيم الأساسية للصدق والثقة والإنصاف والاحترام والمسؤولية والشجاعة, وتحدد هذه القيم الأخلاقيات الأكاديمية التي ستخلق مجتمعًا مهتما للغاية بالتعلم وتبادل المعلومات, كما يجب على الجامعات تعزيز سمعتها من خلال تعزيز نزاهتها الأكاديمية, بحيث تُظهر الدرجات الأكاديمية للطلاب وتقديراتهم؛ مهاراتهم وقدراتهم الحقيقية دون تزييف (Holden, Norris, & Kuhlmeier., 2021).

وفي هذه الحالة عادةً ما تقدم الكليات تقييمات أو درجات أكاديمية بناءً على أداء الطالب في شكل امتحانات, وتعتبر الدرجات المرتفعة الجيدة هي بالطبع الهدف الرئيسي للطلاب، لذلك هناك ضغط كبير على الطلاب لتحقيقها بطرق مختلفة, مما قد يؤدي إلى استخدام أساليب الخداع الأكاديمي ومنها الغش, لذلك أثارت قضية الخداع الأكاديمي مؤخرًا اهتمام الباحثين,

لأنها تعتبر البذرة الأولى لكل السلوكيات غير الأخلاقية وأشهرها الفساد, الذي نراه اليوم في مختلف المجالات (Marques, Reis, & Gomes., 2019, 170)

حيث يمكن أن يكون للخداع الأكاديمي آثار سلبية طويلة المدى بعد التخرج من الجامعة والالتحاق بالعمل, فقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين اعتادوا على ممارسة الخداع الأكاديمي وتخرجوا من الجامعة؛ يميلون أيضًا أن يتصرفوا بطريقة غير شريفة في أماكن العمل الخاصة بهم .(Nazir & Aslam, 2010, 656), ويدعم ذلك ما أشار إليه Fida et al (2018, 738) من أن العقلية غير الأخلاقية التي تتصور سلوك الغش الأكاديمي كممارسة منتظمة ومقبولة؛ من المحتمل أن تشكل السلوك المستقبلي لهم في مكان العمل.

وقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة انتشار الخداع الأكاديمي على نطاق واسع في شتى دول العالم وجميع المراحل الدراسية كما أنه يحدث في الفصول الدراسية وجهاً لوجه وعبر الإنترنت أيضًا, فقد أثبتت دراسة Patrzek et al., (2015) في ألمانيا ، أن 75 ٪ من الطلاب ارتكبوا نوعًا واحدًا على الأقل من أنواع الخداع الأكاديمي في الأشهر الستة السابقة على إجراء الدراسة, كما أشارت دراسة Mustapha et al., (2017) نتائج الأبحاث في أربع جامعات حكومية في ماليزيا أنه في عام 2014 ، ارتكب 47٪ من الطلاب الخداع الأكاديمي ، و 51٪ من الطلاب في عام 2015 و 49٪ في عام 2016 بينما كشفت دراسة Ampuni et al., (2020) عن انتشار كبير للخداع الأكاديمي قدره (98.78%) بين طلاب الجامعات الإندونيسية, وأشارت دراسة Arshad et al., (2021) أن الطلاب في الجامعات الباكستانية ينظرون إلى سلوك الغش على أنه أمر طبيعي ولا يشعرون أنه خطأ, وأشارت دراسة Oigo, (2022) إلى انتشار الخداع الأكاديمي بشكل كبير بين طلاب الجامعات في كينيا.

وبسبب الانتشار الكبير للخداع الأكاديمي أصدرت الولايات المتحدة الأمريكية تشريعًا للمساعدة في ضمان النزاهة الأكاديمية, وهو القانون العام 110-315 والذي ينص على مطالبة المؤسسات التعليمية باتخاذ إجراءات لإثبات أن الطالب الذي يسجل في دورة أو برنامج تعليمي عن بُعد هو نفسه الطالب الذي يشارك في البرنامج ويكمله (Peterson, 2019, 24).

ويعتبر الخداع الأكاديمي أحد المتغيرات الجديرة بالدراسة في مجتمعاتنا العربية, بسبب ما يمثله من خطورة على كافة المستويات, وبسبب الانتشار الملحوظ لكافة اشكاله في جميع المراحل الدراسية, ورغم ذلك؛ لا توجد دراسة عربية واحدة (في حدود علم الباحث) تناولت الخداع الأكاديمي كخطوة أولية في طريق فهم هذا المتغير وتحديد أسبابه والتنبؤ به ووضع الخطط التربوية اللازمة للحد منه أو السيطرة عليه.

كذلك يعتبر تحديد العوامل ذات العلاقة بالخداع الأكاديمي, والتعرف على العوامل التي يمكنها التنبؤ به؛ من شأنه المساعدة في دراسة تلك العوامل من أجل التصدي لها أو العمل على تنميتها, وذلك من خلال وضع برامج علاجية أو إرشادية, أو تدريبية, مما ينعكس إيجابيًا على الحياة الأكاديمية متضمنة أقصى درجات النزاهة الأكاديمية في تقدير مستويات الطلاب.

ومن هذا المنطلق أمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الأتية:

1-ما مستوى الخداع الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

2-هل يختلف مستوى الخداع الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور- إناث)؟

3-هل يختلف مستوى الخداع الأكاديمي باختلاف نوع الدراسة (عملية - نظرية)؟

4-هل يختلف مستوى الخداع الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة الثانية – الفرقة الثالثة – الفرقة الرابعة)؟

5-ما العلاقة بين الخداع الأكاديمي وكلا من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث)؟

6-هل يمكن التنبؤ بمستوى الخداع الأكاديمي بمعلومية كل من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد درجة انتشار الخداع الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟
2- التعرف على مدى اختلاف مستوى الخداع الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور- إناث)؟
3- التعرف على مدى اختلاف مستوى الخداع الأكاديمي باختلاف نوع الدراسة (عملية - نظرية)؟
4- التعرف على مدى اختلاف مستوى الخداع الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة الثانية – الفرقة الثالثة – الفرقة الرابعة)؟
5- تحديد العلاقة بين الخداع الأكاديمي وكلا من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث)؟
6- فحص إمكانية التنبؤ بمستوى الخداع الأكاديمي بمعلومية كل من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث)؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

- تتناول الدراسة ظاهرة (الخداع الأكاديمي) وهي ظاهرة تعليمية سلبية منتشرة على نطاق واسع في شتى دول العالم وفي جميع المراحل الدراسية, وبخاصة لدى طلاب الجامعات, ولها العديد من الآثار السلبية التي ينتج عنها انخفاض ثقة الجمهور في خريجي الجامعات وفي المؤسسات التعليمية كلها بصفة عامة.
- تكتسب الدراسة اهميتها من ندرة الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة في المجتمعات العربية, رغم الاهتمام الكبير لدى الباحثين في الدول الأجنبية بتناولها بالدراسة.
- تمثل الدراسة محاولة علمية للكشف عن بعض المتغيرات التي لها علاقة بالخداع الأكاديمي والتي يمكنها التنبؤ به, وذلك لوضعها أمام القائمين على العملية التعليمية, بحيث يؤدي كل منهم دوره في الحد من هذه الظاهرة.

- تعمل الدراسة إلى توفير أداة عربية لقياس الخداع الأكاديمي لدى طلاب الجامعات, يمكن الاستعانة بها في دراسات مستقبلية لظاهرة الخداع الأكاديمي.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

من خلال مراجعة العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت الخداع الأكاديمي مثل (Bashir & Bala, 2018; Hidayat & Lawahid, 2020; Immnauel et al., 2020; Mufarrihah, 2022; Bryzgornia, 2022; Cardina & Kristiani, 2022;) والدراسات التي تناولت الانفصال الأخلاقي مثل (علي سعيد, 2020 ;Concha-Salgado, et al., 2022; Gentile, et al., 2022 ;Bandura, 1986; 1996; 1999), والدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية مثل (محمود سرور, 2017؛ تقى عبد المنعم, 2019؛ السيد الشبراوي, ابراهيم سيد, 2020؛ تمارا قاسم, 2021)؛ أمكن للباحث تقديم التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة كما يلي:

الخداع الأكاديمي:

هو كل سلوك أكاديمي احتيالي ينتهك مبادئ الإنصاف والصدق, يقوم به الطلاب أو يسهمون فيه, بهدف تضليل القائمين على العملية التعليمية من أساتذة وممتحنين ومصححين, لإعطائهم درجات أو تقديرات عالية لا تتوافق مع المستوى الأكاديمي الحقيقي لهم, ويتضمن عمليات الغش في الامتحان أو التخطيط له, والانتحال (السرقة العلمية), والمساعدة الخارجية, والتزوير, والكذب بشأن التكليفات الأكاديمية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك (الباحث).

الانفصال الأخلاقي:

هو عملية معرفية ذاتية التنظيم تتيح للأفراد الابتعاد عن معاييرهم الأخلاقية الذاتية التي يؤمنون بها, والتصرف بشكل غير أخلاقي دون الشعور بالذنب أو تأنيب الضمير, عن طريق استخدام بعض الأليات مثل التبرير الأخلاقي، والتسمية الملطفة، والمقارنات المفيدة، وإزاحة المسؤولية، ونشرها، وتشويه العواقب، وإسناد اللوم، والتجريد من الإنسانية, ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك (الباحث).

الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

إدراك المتعلمين الذاتي لمدى كفاءة إمكانياتهم وقدراتهم في معالجة كافة المواقف والمهام والمشكلات الأكاديمية, وثقتهم العالية في قدرتهم على مواجهتها بشكل يضمن لهم مستوى أكاديمي تحصيلي مرتفع بين أقرانهم, وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك (الباحث).

حدود الدراسة:

- **حدود موضوعية:** وتتحدد في المنهج الوصفي الارتباطي, وأدوات الدراسة, والأساليب الإحصائية المستخدمة.
- **حدود بشرية:** وتتمثل في طلاب وطالبات جامعة الأزهر بفرع الجامعة بأسيوط.

- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2022/ 2023م.
- **حدود مكانية:** كليات فرع جامعة الأزهر بأسيوط.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الخداع الأكاديمي:

مفهوم الخداع الأكاديمي:

يعرف Firdaus & Solicha (2018, 305) الخداع الأكاديمي على أنه خداع متعمد، حيث يكتسب الأفراد اعترافًا بعملهم دون حق (الانتحال)، أو باستخدام مواد غير مصرح بها (الغش)، أو تزوير البيانات (تلفيق)، أو إيذاء الآخرين وتسهيل الخداع الأكاديمي (التسهيل)، مثل إعطاء أو تلقي مساعدة غير مصرح بها والحصول على مزايا على أعمال تخص أفراد آخرين.

كما يمكن تعريف الخداع الأكاديمي بأنه أي نوع من أنواع الاحتيال يحدث فيما يتعلق بالمهام أو التمارين الأكاديمية الرسمية, يمكن أن يشمل الانتحال والتلفيق، الخداع, الغش، أو التخريب, على العكس من ذلك النزاهة الأكاديمية وهي الالتزام بالسلوك الصادق والأخلاقي وإثباته في بيئة أكاديمية (Peterson, 2019, 25).

ويعرف Baran, & Jonason (2020, 1) الخداع الأكاديمي بأنه كل السلوكيات التي تهدف إلى إعطاء أو تلقي المعلومات من الآخرين، واستخدام مواد غير مصرح بها، والتحايل على عملية التقييم المعتمدة والمتبعة في سياق أكاديمي معين.

وتعرف Mufarrihah (2022, 98) الخداع الأكاديمي بأنه كل سلوك مرتبط بعملية تعلم الطلاب وينتهك مبادئ النزاهة والأمانة، بهدف الحصول على درجات عالية أو الحصول على امتيازات معينة.

ويعرف Bryzgornia, (2022, 9) الخداع الأكاديمي بانه أي سلوك يتضمن على سبيل المثال استكمال التقييم عن طريق الاستخدام غير القانوني للملاحظات أو التقييمات السابقة، أو التعاون مع شخص آخر لتقديم أو تلقي المساعدة، وسرقة المصادر، والاستشهاد بشكل غير صحيح منها، أو الكذب لكسب وقت إضافي لإكمال المهمة على النحو الذي حدده المعلم أو المدرسة.

ويعرف الباحث الحالي الخداع الأكاديمي بأنه: كل سلوك أكاديمي احتيالي ينتهك مبادئ الإنصاف والصدق, يقوم به الطلاب أو يسهمون فيه, بهدف تضليل القائمين على العملية التعليمية من أساتذة وممتحنين ومصححين, لإعطائهم درجات أو تقديرات عالية لا تتوافق مع المستوى الأكاديمي الحقيقي لهم, ويتضمن عمليات الغش في الامتحان أو التخطيط له, والانتحال (السرقة العلمية), والمساعدة الخارجية, والتزوير, والكذب بشأن التكليفات الأكاديمية.

وبالتالي يمكن تحديد سلوكيات الخداع الأكاديمي إذا كانت تتصف بالآتي:

1-سلوك يرتبط بعملية تعلم الطلاب وتقييم مستواهم الأكاديمي.

2-يشتمل على عمل غير قانوني أو غير أخلاقي هدفه خداع من يقوم بتقييم الطلاب.

3-يؤدي إلى إضافة درجات أو تقديرات للطلاب أو الحصول على تسهيلات بدون وجه حق.

أساليب الخداع الأكاديمي:

تتعدد أساليب الخداع الأكاديمي بتعدد البيئات التعليمية, وتعدد الثقافات التي تمارس فيها تلك الأساليب, ففي إثيوبيا على سبيل المثال؛ وجد Bachore (2016, 15) أن أساليب الخداع الأكاديمي يمكن تصنيفها ضمن فئتين هما:

1-الغش في الامتحانات أو التخطيط له: ويشتمل على ممارسات منها: نسخ الإجابات من الآخرين, الاحتفاظ ببعض الملاحظات في أوراق صغيرة, استخدام الأدوات الإلكترونية كالآلة الحاسبة والهاتف المحمول والمترجم الإلكتروني, أداء الاختبار بدلا من طالب أخر, او السماح للآخرين بأداء الامتحان بدلا منه, تقديم رشوة للحصول على مساعدة في الاختبار.

2-الانتحال أو السرقة الأدبية: وتشتمل على ممارسات منها: تقديم أو الحصول على مساعدة الآخرين في عمل فردي، وتقديم الطالب التكليفات الأكاديمية التي قام بها الآخرون ولم ينفذها بنفسه, والاعتماد على المكاتب التي تقوم بإنجاز الأبحاث والمشروعات بدلا من الطلاب, ونسخ جزء من أو كل أوراق شخص آخر وتقديمها باعتبارها أوراقه الخاصة لمهمة معينة, وتقديم أجزاء كبيرة من نفس العمل الأكاديمي في أكثر من مقرر دون استشارة المعلمين, وعدم التوثيق بشكل صحيح للمعلومات المقتبسة والمعاد صياغتها, والاستشهاد بمصادر غير موجودة.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن الخداع الأكاديمي يشتمل على سلوكيات من مثل (الغش في الامتحانات أو التخطيط له, والانتحال أو السرقة الأدبية, وتلقي مساعدة خارجية لإكمال المهام, التزوير أو التزييف, الكذب بشأن الانتهاء من التكليفات الأكاديمية), وهي التي سوف يعتمد عليها الباحث في إعداده لمقياس الخداع الأكاديمي في الدراسة الحالية.

أسباب لجوء الطلاب لأساليب الخداع الأكاديمي

يحدد Bryzgornia (2022, 3) أسباب لجوء الطلاب لأساليب الخداع الأكاديمي فيما يلي:

1-رغبة الطلاب في الحصول على درجات أو تقديرات مرتفعة.

2-عدم معرفة الطلاب أنهم يغشون، واعتقادهم بأن الغش ليس خطأ.

3-الاعتقاد بأن الدراسة صعبة للغاية.

4-عدم الثقة في المعلم.

5-وجود ظروف غير متوقعة تعيق إكمالهم للمهام والمشاريع الدراسية.

6-كما لا تعتبر الجامعات وأعضاء هيئة التدريس دائمًا أبرياء من هذه المشكلة، لأنهم قد يتجاهلون حالات الغش, وقد يتصرفون عن غير قصد بطرق تشجع الطلاب على الغش بشكل متكرر.

كما أضاف Peterson, 2019, 26; Cole and Swartz's, 2013, 738; Hippensteel, 2016, (22 أن الطلاب يغشون في محاولة للحصول على درجة أعلى, ويمكن أن يستند الأساس المنطقي وراء ذلك إلى ما تتضمنه إحدى النظريات المفسرة للخداع الأكاديمي وهو ما يسمى

مثلث الاحتيال، والذي يعتمد على ثلاثة عناصر، إذا كانت موجودة؛ يمكن أن تؤدي إلى الخداع الأكاديمي, هذه العناصر هي: (الحافز / الضغط، والفرصة، والتبرير / الموقف).

- فمن الواضح أن الطلاب يتعرضون لضغوط للحصول على درجات جيدة, إذا أتيحت الفرصة لتحسين درجاتهم بطريقة غير نزيهة، فسوف يستغل العديد من الطلاب هذه الفرصة لأن لديهم القدرة على تبريرها بأفكار مثل "الجميع يفعل ذلك" أو " أنا لا أؤذي أي شخص" وهي طرق يمكن للطلاب من خلالها تبرير سلوكهم
- [illegible]ون لدى البعض تصور أن أي شخص آخر يمكن أن يقوم بهذه السلوكيات، لذا فهم إذا لم يفعلوا ذلك فسيخسرون كثير من المزايا مقارنة بالآخرين.
- ويركز العديد من الطلاب فقط على الدرجة التي حصلوا عليها في الفصل، وليس ما يتعلمونه بالفعل.

وترى (Mufarrihah (2022, 98 أن هناك العديد من مسببات الخداع الأكاديمي لدى الطلاب، مثل تأثير الجماعة، والشعور بعدم الكفاءة في مواجهة الامتحانات، وعدم القدرة على إدارة الوقت، ووجود مواقف تسمح بالغش، وعدم إدراك عواقب أفعالهم, ويضيف Kumar & Dabgotra (2023,630) الأسباب الرئيسية التي تدفع الطلاب إلى الخداع الأكاديمي هي عدم معرفتهم أو فهمهم للمادة الدراسية لأنها صعبة أو مملة، وضغوط الأداء خاصة بسبب الخوف من الإذلال بسبب الفشل، وعدم كفاية الاستعدادات للاختبارات, وانخفاض مهارات إدارة الوقت؛ والكسل؛ عدم انخفاض الرضا عن المادة أو البرنامج الدراسي الخاص به.

كيف يمكن منع تكرار الخداع الأكاديمي

يمكن للمعلمين والمؤسسات الأكاديمية إنشاء بيئات تقلل من احتمالية الغش وتمنع الطلاب من تكرار أساليب الخداع الأكاديمي, من خلال اتخاذ العديد من الإجراءات مثل صياغة السياسات التعليمية بمشاركة الطلاب، وتحديد تعريف دقيق وصحيح للخداع الأكاديمي، واستخدام أساليب واستراتيجيات وقائية فعالة، والحفاظ على التصميم الجيد للبيئة الدراسية، (Bryzgornia, 2022, 3)

يرى الكثيرون أنه معلمي التعليم العالي لا يمكنهم التخلص من الغش تمامًا لدى طلابهم، لذلك يجب أن يضعوا ذلك في الاعتبار خلال التدريس, ويمكنهم اتخاذ الإجراءات التالية:

- بدلاً من محاولة القبض على الغشاشين والسرقة الأدبية ومقاضاتهم ومعاقبتهم ، وبالتالي يضعون أنفسهم في دور عدائي معهم؛ (ينبغي) الاعتراف ببساطة بأنهم يغشون ويتم مواجهتهم بأنواع عمل بديلة.
- إن أحد أدوار المعلمين هو التأكد من أن الشباب يتعلمون اتخاذ القرارات الأخلاقية كجزء من تعليمهم العالي, وأن هذا يشير إلى الدور الذي تلعبه الجامعة في تنمية الطالب ليصبح شخصًا صالحًا ومواطنًا صالحًا.
- يجب على أعضاء هيئة التدريس العمل على غرس قواعد الشرف والأخلاق من خلال المطالبة بالنزاهة الأكاديمية، كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس مساعدة الطلاب على البدء في إظهار الاحترام المتبادل للذات وللآخرين من خلال دمج استراتيجيات اتخاذ القرار الأخلاقي المناسبة في الحياة اليومية.

- تشديد الرقابة على الاختبارات واتخاذ الإجراءات التي تضمن ذلك.
- تغيير تصميم أدوات التقييم إلى تصميمات تقلل من قدرة الطلاب على استخدام أدوات الخداع, ويشمل ذلك اختبارات الكتاب المفتوح أو أنشطة التقييم, الاختبارات المقالية وعندما تكون هناك حاجة إلى طرق التقييم التقليدية، يمكن استخدام الاختبارات المحددة بوقت، والأسئلة العشوائية (Peterson, 2019, 30-31).

بينما يوصي كل من (Mufarrihah, 2022, 99; Eshun, et al., 2023, 13) للحد من الخداع الأكاديمي، بأن تعمل المؤسسات التعليمية على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب, من خلال معرفة نقاط قوتهم وضعفهم, وتمكين الطلاب من أن يسألوا عن مدخلات حول نقاط القوة والضعف لديهم.

ثانيًا: الانفصال الأخلاقي:

مفهوم الانفصال الأخلاقي:

قدم ألبرت باندورا الانفصال الأخلاقي كبناء في نظريته المعرفية الاجتماعية للفكر والفعل الأخلاقي، حيث لا يزال الأفراد الذين لديهم معايير أخلاقية معينة قادرين على انتهاك تلك المعايير, والانفصال الأخلاقي من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية يشير إلى أن البشر يستخدمون التنظيم الذاتي للتحكم في سلوكهم وأفكارهم، ويستخدمون عمليات ضبط النفس لاختيار الطريقة التي يتصرفون بها بناءً على المعايير الأخلاقية الداخلية, ويقرر الناس الانخراط في سلوك غير أخلاقي عندما تكون عملية التنظيم الذاتي الأخلاقي غير نشطة, ويسمى عدم نشاط التنظيم الذاتي الأخلاقي هذا بالانفصال الأخلاقي, فيعتبر الانفصال الأخلاقي هو مفتاح عملية الخمول للتنظيم الذاتي الأخلاقي؛ بمعنى أنه عندما يكون الفرد منفصل أخلاقياً ، فإنه لا يشعر بالذنب عندما ينتهك سلوكه المعايير الأخلاقية الداخلية (Bandura, 1986).(2016-

ويعرف Concha-Salgado, et al., (2022, 1) الانفصال الأخلاقي بأنه عملية إعادة هيكلة معرفية تساعد الأفراد في التخلي عن معاييرهم الأخلاقية الداخلية والتصرف بشكل غير أخلاقي دون الشعور بالضيق, وعادة ما يتم وصف الانفصال الأخلاقي بأنه مؤشر رئيسي للسلوكيات المضادة للمجتمع مثل: (الجنوح والعدوانية والتنمر) وكوسيط بين المتغيرات الفردية والنتائج غير الأخلاقية مثل: (التعاطف والعدوانية).

وبالتالي يمكن للباحث تعريف الانفصال الأخلاقي على أنه عملية معرفية ذاتية التنظيم تتيح للأفراد الابتعاد عن معاييرهم الأخلاقية الذاتية التي يؤمنون بها, والتصرف بشكل غير أخلاقي دون الشعور بالذنب أو تأنيب الضمير, عن طريق استخدام بعض الآليات مثل التبرير الأخلاقي، والتسمية الملطفة، والمقارنات المفيدة، وإزاحة المسؤولية، ونشرها، وتشويه العواقب، وإسناد اللوم، والتجريد من الإنسانية.

آليات الانفصال الأخلاقي:

يشير Marat, Prameswari, & ، 195; 2011, 2:5) 1999,Bandura, (1996, 365; Ardhinindya (2015) إلى أن الانفصال الأخلاقي يحدث من خلال ثماني آليات معرفية مترابطة تجعل الشخص يتجنب المعايير الأخلاقية ويتصرف بشكل غير أخلاقي, وتعمل هذه الآليات النفسية والاجتماعية على مستوى الفرد وعلى مستوى النظام الاجتماعي, وتتضمن ما يلي:

1- التبرير الاجتماعي والأخلاقي Social and moral justification

يعمل النمط الأساسي للانفصال الأخلاقي عن طريق إعادة التفسير المعرفي للسلوك الضار نفسه, ففي عملية التبرير الاجتماعي والأخلاقي هذه؛ يتم جعل هذا السلوك السيئ جديرًا بالثناء شخصيًا واجتماعيًا من خلال تصويره على أنه يخدم أهدافًا اجتماعية أو أخلاقية, ثم يتصرف الناس بناءً على واجب أخلاقي, من خلال التبرير الأخلاقي لأساليب العنف مثلًا، ويرون أنفسهم على أنهم يقومون بحماية القيم الراسخة، أو يحاربون الظالمين الذين لا يرحمون، أو يحافظون على السلام، أو ينقذون الإنسانية من القهر، أو يحترمون القوانين والمبادئ الصالحة.

2- المقارنات المفيدة Advantageous comparison

وتتم عن طريق عرض السلوك بعد صبغه بما يتم مقارنته به, فمن خلال استغلال مبدأ التباين أو الاختلاف؛ يمكن جعل الأفعال البغيضة صالحة, على سبيل المثال: يرى الإرهابيون سلوكهم على أنه أعمال تضحية أو نكران للذات من خلال مقارنتها بالقسوة واسعة النطاق التي تُرتكب بحق ذويهم, وكلما زادت الأعمال اللاإنسانية المتناقضة بشكل صارخ، كلما ظهر سلوك الفرد المدمر بانه أكثر كرمًا, كما تعتمد المقارنة التبريرية بشكل كبير على التبرير الأخلاقي بالمعيار النفعي, فالعنف مقبول أخلاقيًا من خلال الادعاء بأن أفعال المرء الضارة ستمنع معاناة إنسانية أكثر مما تسببه.

3- اللغة الملطفة Euphemistic language

حيث تستخدم اللغة على نطاق واسع لجعل السلوك الضار مقبولًا اجتماعيًا وشخصيًا, وتعني استخدام مفردات ومصطلحات مقبولة ومنطقية، واستبدال الكلمات او المفردات غير الأخلاقية بكلمات تقلل من فداحة السلوك غير الأخلاقي بتحسينه وتجميله من خلال استخدام مفردات لغوية تلغي المعنى الاجرامي والضار في العمل غير الأخلاقي, مثل وصف العدوان الواقع على شخص ما بأنه مجرد مزحة معهم.

4- إزاحة المسؤولية Displacement of responsibility

وتعني أن يقوم الشخص بالتنصل من مسؤوليته عن طريق إسناد كل أو جزء كبير من الآثار الضارة لسلوكه إلى أشخاص آخرين أو مواقف أخرى، فيمكن أن يكون، شخص آخر او الصدفة أو المكان أو أي موضوع آخر سببا لحدوث الفعل بعيدا عن مسؤولية الفرد ذاته, فإنه يرى أن أفعاله نابعة من إملاءات الآخرين بدلاً من كونها مسؤولية شخصية, وهذا يعفيهم من ردود الفعل التي تدينهم إنهم ينفذون الأوامر فقط.

5- نشر المسؤولية Diffusion of responsibility

كما يتم الانفصال الأخلاقي من خلال نشر المسؤولية عن السلوك الضار, حدد Kelman & Hamilton (1989) ثلاث طرق يتم فيها نشر المسؤولية, أولها: تقسيم المهام بحيث تبدو الأجزاء المنفصلة غير مؤذية, ثانيها: اتخاذ القرار الجماعي هو أيضا تبرئة ذاتية لأن الجماعية المجهولة تصبح هي المسؤولة, فعندما يكون كل فرد مسؤولاً، لا أحد يشعر بالمسؤولية الشخصية, أخيرًا: يؤدي العمل الجماعي إلى إضعاف الرقابة الأخلاقية من خلال توفير إخفاء الهوية وجعل من السهل استبعاد أهمية مساهمة الفرد في الكل الإجمالي للأنشطة, ويتصرف الناس بقسوة تحت مسؤولية المجموعة أكثر مما يتصرفون عندما يحاسبون أنفسهم على أفعالهم.

6- تشويه العواقب Distortion of consequences

تعمل هذه الآلية عن طريق التقليل من الآثار الضارة لأفعال الفرد السيئة أو تجاهلها أو التشكيك فيها؛ طالما أن الآثار الضارة بعيدة عن الأنظار وبعيدة عن الذهن، فليس هناك سبب وجيه لتفعيل الرقابة الذاتية, لأنه عندما يرى الناس ويسمعون المعاناة التي يسببونها بأفعالهم، فإنهم يجدون صعوبة في التصرف بطريقة سلبية, ومما يزيد من خطورة هذه الآلية؛ أننا الآن نعيش في عصر حروب الأجهزة الموجهة بالليزر والأقمار الصناعية, فأصبحت هذه التقنيات مميتة للغاية، حيث يتم إحداث الدمار عن بُعد عبر أنظمة موجهة عبر الأقمار الصناعية دون أي اتصال بشري.

7- إسناد اللوم Attribution of blame

شكل آخر من أشكال تبرئة الذات؛ وهو إلقاء المرء اللوم على ضحاياه, فهم المسؤولون أساسًا عن ارتكاب الفعل غير الأخلاقي بحقهم، لكونهم يجلبون المعاناة لأنفسهم من خلال سلوكهم الاستفزازي, فالأفعال الضارة تجاه هؤلاء ليست مبررة فحسب؛ بل يمكن للمرء أن يشعر بالحق في إلحاق الأذى بالآخرين, وأن السلوك غير الاخلاقي هو رد فعل طبيعي، باعتبار أن الضحايا يستحقون ما يحدث لهم.

8- التجريد من الإنسانية Dehumanization

تعتمد قوة اللوم الذاتي الأخلاقي أيضًا على الكيفية التي ينظر بها الجناة إلى ضحاياهم, حيث يعتبر إدراك الشخص للآخر على أنه إنسان؛ ينشط ردود أفعال عاطفية من خلال الشعور بالإنسانية المشتركة, وبالتالي من الصعب أن نسيء معاملة من يشتركون معنا في الإنسانية دون لوم الذات, ومن ثم؛ فإن اللوم الذاتي للسلوك الضار يمكن الانفصال عنه أو إضعافه من خلال تجريد الناس من الصفات الإنسانية, وإضفاء صفة الوحشية أو الشيطانية, فمن الأسهل معاملة الناس بوحشية عندما يُنظر إليهم على أنهم وحوش.

ثالثًا: الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

تعرف سمر الجراح, شادية التل (2019, 160) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها هي الاعتقادات التي يحملها الطلبة عن قدراتهم على أداء مهامهم الأكاديمية في المستوى المطلوب والمرغوب في مواضيع أكاديمية محددة، وتعد معتقدات الطلبة المتحكم الرئيسي التي تحدد القدرة اللازمة لعمل معين في وقت ما.

بينما يعرف محمد رزق الله(2020, 797) بانها معتقدات الطالب بشان قدرته على تحديد اهدافه الأكاديمية واكتشاف ما لديه من قدرات ومهارات وتوظيفها من أجل الوصول الى هذه الاهداف ثقة الطالب في قدرته على انجاز المهام الاكاديمية المطلوبة منه ومثابرته في مواجهة الصعاب والضغوط التي قد تعترض مسيرته الأكاديمية.

وتؤثر الكفاءة الذاتية في سلوك الفرد التعليمي؛ فالفرد الذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية يكون أداؤه أفضل؛ حيث تكون لديه رغبة كبيرة في التعلم والبحث، ويبذل جهدا أكبر من غيره، ويكون أكثر سعادة، ويمتلك درجة عالية من الثقة بنفسه. كما تنعكس الكفاءة الذاتية للمتعلم إيجابيا على مخرجات التعليم؛ حيث يزداد تحصيل الطلبة، ويتعمق فهمهم للمواد الدراسية، وتزداد اهتماماتهم ، وتتطور لديم اتجاهات إيجابية (Tosun, 2000,281)

وبالتالي يمكن للباحث تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: إدراك المتعلمين الذاتي لمدى كفاءة إمكانياتهم وقدراتهم في معالجة كافة المواقف والمهام والمشكلات الأكاديمية, وثقتهم العالية في قدرتهم على مواجهتها بشكل يضمن لهم مستوى أكاديمي تحصيلي مرتفع بين أقرانهم.

أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

1-**الثقة في الأداء**: وهي تعني ثقة الطالب في قدراته وامكاناته الشخصية ومستواه العلمي وثقته في القدرة على التخطيط للأعمال التي تتطلب مهارة ودقة في الاداء دون خوف أو قلق متعلق بالدراسة مع عدم خوفه من إجابته بالإضافة الى ثقته في التحاور مع زملائه والتأثير فيهم (محمود سرور, 2017, 50)

2-**المثابرة الأكاديمية**: وتعرفها إحسان نصر (2023, 92) بانها اداء المتعلم لمهامه الأكاديمية بإصرار وعزيمه حيث يبذر المتعلم قصارى جهده لإتمام المهام وانجازها على أكمل وجه وتحقيق الهدف المنشود رغم الصعوبات والتحديات التي قد تواجهه.

3- **التفاعل الدراسي:** تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية عاملا وسيطا في تعديل السلوك الأكاديمي من خلال توقعات الفرد حول قدرته على التغلب على المهمات المختلفة وأداؤها بصورة ناجحة، والتخطيط لها بصورة واقعية متمثلة في إدراكه لحجم قدراته الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة، ومدى صبره عند تنفيذ هذا السلوك (Bandura, 1996).

4- **التعامل مع الاختبارات:** تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية بقدرة الفرد في التعامل مع الاختبارات. فالأف ارد ذوي الكفاءة الذاتية العالية يتميزون بقدرتهم على الالت ازم بتعليمات الامتحان، ويكونون أكثر سيطرة على أنفسهم في أثناء الاختبار من حيث القلق

والتوتر، وأكثر قدرة على إظهار قدراتهم في أثناء الاختبار (محمد الديب, وليد خليفة، 2013، 154)

الدراسات السابقة التي ربطت بين متغيرات الدراسة:

أشارت نتائج دراسة Farisi (2013) إلى وجود علاقة إيجابية بين الخداع الأكاديمي وبعض آليات الانفصال الأخلاقي كالتبرير وإزاحة المسؤولية لدى طلاب الجامعات(في العديد من دول العالم)، مما يوضح العلاقة بين السلوكيات السلبية للطالب داخل وخارج الجامعة, وأضاف أن هذا قد يكون السبب في أن الطلاب غالبًا ما يعتقدون أن سلوكيات الغش خاطئة من الناحية الأخلاقية, ولكنهم ما زالوا يقومون بهذه السلوكيات على أي حال.

أما دراسة .Marat, Prameswari, & Ardhinindya (2015) فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين الانفصال الأخلاقي وسلوك الغش لدى الطلاب في الجامعة, وتكونت العينة من (275) من طلاب وطالبات الجامعة, وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة قدرها (0.36) بين الانفصال الأخلاقي وسلوك الغش,

وهدفت دراسة مروان الحربي (2016) إلى التعرف على مستوى الالتزام بالنزاهة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الجامعة, والعلاقة بينها وبين المسؤولية الأخلاقية والكفاءة الذاتية الأكاديمية, وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من عدم النزاهة الأكاديمية وأبعادها الفرعية, ووجود علاقة إيجابية بين النزاهة الأكاديمية والمعدل التراكمي المرتفع, وبين النزاهة الأكاديمية وكلا من المسؤولية الأخلاقية والكفاءة الذاتية الأكاديمية, وأن لهما قدرة تفسيرية بالنزاهة الأكاديمية تبلغ (56.5%).

وأجرى Fida et al (2018) دراسة طولية هدفت إلى التحقق من تأثير كل من الكفاءة الذاتية التنظيمية والانفصال الأخلاقي في الغش الأكاديمي بمرور الوقت لدى (866) من طلاب وطالبات التمريض, وكان يتم التقييم ثلاث مرات في العام بشكل دوري منذ بداية دراستهم, وأشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية التنظيمية تؤثر سلبًا ليس فقط على الانخراط في الغش الأكاديمي؛ ولكن أيضًا على آليات الانفصال الأخلاقي، وأن الانفصال الأخلاقي والغش الأكاديمي يدعمان بعضهما البعض بمرور الوقت, وعلى وجه التحديد؛ لم يؤثر الانفصال الأخلاقي على سلوك الغش فقط؛ ولكن أيضًا سلوك الغش أثر في الانفصال الأخلاقي بعد عام واحد.

وهدفت دراسة Firdaus & Solicha (2018) إلى معرفة تأثير الانفصال الأخلاقي لدى (الأستاذ والطالب)، على الخداع الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وبلغ عدد المشاركين (515) طالبًا جامعيًا، وعن طريق تحليل الانحدار متعدد المتغيرات؛ أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالخداع الأكاديمي من خلال الانفصال الأخلاقي للطالب, علاوة على ذلك؛ فإن الانفصال الأخلاقي للأستاذ تنبأ بشكل كبير فقط بكل من (الغش, وتسهيل الخداع الأكاديمي).

وهدفت دراسة Ampuni et al (2020) إلى فحص انتشار الخداع الأكاديمي بين طلاب الجامعات في إندونيسيا، وكذلك فحص تأثير كل من (أي النزاهة الأخلاقية, والانفصال الأخلاقي، والأسس الأخلاقية) في الخداع الأكاديمي, وبلغ عدد المشاركين 574 طالبًا, وكشفت النتائج عن انتشار كبير للخداع الأكاديمي بين طلاب الجامعات الإندونيسية وأشارت إلى أن مستوى الخداع

الأكاديمي يتأثر بالجنس ونوع الدراسة والمستوى الدراسي, وأن الخداع الأكاديمي العالي يرتبط بانخفاض النزاهة الأخلاقية ومستوى أعلى من الانفصال الأخلاقي ، كما هو متوقع.

وهدفت دراسة .(2020) Baran & Jonason إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بالخداع الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية وأهداف الإنجاز لدى (390) من طلاب الجامعة, وأشارت النتائج إلى أن التوجه نحو أهداف الإتقان تنبأ بتكرار بالخداع الأكاديمي, بينما خففت الكفاءة الذاتية من تأثير أهداف الإتقان على الخداع الأكاديمي.

وأجرى (2020) ,.Kocaman-Karoğlu et al دراسة ارتباطية هدفت إلى فحص العلاقة بين الجنس، المعدل التراكمي، والخداع الأكاديمي, لدى (357) من طلاب الجامعة, وأشارت النتائج إلى أن الذكور لديهم مستوى مرتفع من الخداع الأكاديمي من الإناث.

وهدفت دراسة .(2021) Rifani, Sugiyo, & Purwanto, إلى فحص الدور الوسيط للانفصال الأخلاقي في العلاقة بين التدين والخداع الأكاديمي, لدي عينة قدرها (292) من طلاب الجامعات, وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التدين والخداع الأكاديمي بشكل مباشر ومن خلال الانفصال الأخلاقي, كما وجدت علاقة مباشرة بين الانفصال الأخلاقي والخداع الأكاديمي.

وهدفت دراسة .(2021) Khormaee & Mahmoudnezhad إلى فحص الدور الوسيط للانفصال الأخلاقي في العلاقة بين الخصائص الأخلاقية والخداع الأكاديمي عن طريق نمذجة المعادلات البنائية, وذلك لدى (246) من طلاب الجامعات, وأظهرت النتائج نموذج المعادلة أن الخصائص الأخلاقية الإيجابية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالخداع الأكاديمي، كما أن الخصائص الأخلاقية السلبية لها علاقة بالخداع الأكاديمي بشكل مباشر ومن خلال الانفصال الأخلاقي, وكان الانفصال الأخلاقي مؤشرًا مباشرًا على الخداع الأكاديمي أيضًا لدى الطلاب.

وهدفت دراسة (2021) Intishar إلى فحص دور مفهوم الذات الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية في الخداع الأكاديمي (305) طالبًا تتراوح أعمارهم بين 18 و 24 عامًا (ذكور = 65 ، إناث = 240) وأظهرت النتائج الأولى لتحليل الانحدار أن المفهوم الذاتي الأخلاقي تنبأ بالخداع الأكاديمي في اتجاه سلبي، بينما لم تظهر الكفاءة الذاتية الأكاديمية مساهمة كبيرة في الخداع الأكاديمي.

وهدفت دراسة (2022) ,Mufarrihah إلى فحص العلاقة بين الخداع الأكاديمي بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (265) طالب وطالبة من بين طلاب المدارس الثانوية الإسلامية، وأشارت النتائج إلى وجود هناك عكسية دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين الكفاءة الذاتية والخداع الأكاديمي بلغت (0.451).

وهدفت دراسة (2022) ,Oigo إلى فحص العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والخداع الأكاديمي, والتحقق من إمكانية التنبؤ بالخداع الأكاديمي بمعلومية الانفصال الأخلاقي, والدور الوسيط للنوع في هذه العلاقة, لدى (425) مشاركا من بين طلاب وطالبات كليات التربية في سبع جامعات بكينيا, وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيًا بين الانفصال الأخلاقي والخداع الأكاديمي, وكان للانفصال الأخلاقي أعلى قيمة تنبؤية بالخداع الأكاديمي, كما أشارت النتائج عدم وجود دور وسيط للنوع في العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والخداع الأكاديمي.

وأجرى Köfünyeli (2022) دراسة هدفت إلى دراسة تأثير الانفصال الأخلاقي الأكاديمي، والنوع، على الخداع الأكاديمي, وذلك لدى (442) من طلاب الجامعات في تركيا, وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الانفصال الأخلاقي والخداع الأكاديمي, وأن الطلاب أعلى من الطالبات في مستوى الخداع الأكاديمي, مع إمكانية التنبؤ بالخداع الأكاديمي من خلال الانفصال الأخلاقي والنوع.

وهدفت دراسة Michaeeli & Shirzadeh (2023) إلى فحص العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والخداع الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت العينة من 388 طالبًا (203 طلاب و 185 طالبات) تم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الانفصال الأخلاقي ومكوناته (باستثناء نشر المسؤولية وإسناد اللوم) مع الخداع الأكاديمي, وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الانفصال الأخلاقي، كان قادرا على التنبؤ بنسبة 38 بالمائة من التباين في الخداع الأكاديمي.

وهدفت دراسة Eshun, et al., (2023) إلى فحص القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية الأكاديمية بالخداع الأكاديمي لدى (453) من طلاب الجامعات في غانا, واشارت النتائج إلى انتشار أساليب الخداع الأكاديمي بين الطلاب على الرغم من ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم, علاوة على ذلك ، فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتنبأ بشكل كبير بالخداع الأكاديمي لدى الطلاب, حيث تسهم الكفاءة الذاتية الأكاديمية بنسبة 11.2% من التغير في الخداع الأكاديمي.

واستطاع الباحث الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

1-الربط بين متغير ات الدراسة الحالية ومبرر جمعها مع بعضها البعض.

2-الاستفادة منها في إبراز مشكلة الدراسة وتحديدها بدقة, وصياغتها بشكل علمي.

3-اختيار عينة الدراسة من حيث المستوى التعليمي والعدد والفئة العمرية والنوع.

4-إعداد أو اختيار أدوات الدراسة الحالية.

5- اختيار المنهج المستخدم وخطوات السير في الدراسة.

6- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة تساؤلات الدراسة والإجابة عنها.

7- الاستفادة منها في تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

إجراءات الدراسة:

أولًا: منهج البحث:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ لتحديد درجة انتشار الخداع الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر, وكذلك التعرف على مدى اختلاف الخداع الأكاديمي باختلاف (النوع, ونوع الدراسة, و والمستوى الدراسي), كما تم بحث العلاقة بين الخداع الأكاديمي وكلا من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية, وبحث إمكانية التنبؤ بالخداع الأكاديمي بمعلومية كل من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ثانيًا: المشاركون:

عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

يقصد بهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحث أدوات الدراسة في صورتها الأولية, لحساب الخصائص السيكومترية، حيث قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على (122) مشاركًا من بين طلاب وطالبات جامعة الأزهر بأسيوط (60 ذكرا, 62 أنثى) خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2022- 2023م).

المشاركون في الدراسة الأساسية:

يقصد بهم المشاركون الذين طبق عليهم الباحث أدوات الدراسة في صورتها النهائية, لاختبار الفروض, وبلغ عددهم (697) من طلاب وطالبات جامعة الأزهر بأسيوط, (304 ذكرًا, 393 أنثى), خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2022- 2023م) والجدول التالي يوضح إجمالي عدد المشاركين في الدراسة, وتوزيعهم حسب متغيرات (النوع, ونوع الدراسة, والمستوى الدراسي).

جدول (1)

توزيع المشاركين في الدراسة وفقًا لمتغيرات النوع ونوع الدراسة والمستوى الدراسي

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	304	%43.62
	إناث	393	%56.38
	المجموع	697	%100
نوع الدراسة	نظرية	423	%60.69
	عملية	274	%39.31
	المجموع	697	%100
المستوى الدراسي	الفرقة الأولي	209	%29.98
	الفرقة الثانية	149	%21.38
	الفرقة الثالثة	152	%21.81
	الفرقة الرابعة	187	%26.83
	المجموع	697	%100

ثالثا: أدوات الدراسة:

1- مقياس الخداع الأكاديمي

قام الباحث بالخطوات التالية لبناء المقياس:

- الاطلاع على العديد من المقاييس السابقة للخداع الأكاديمي لدى طلاب الجامعات ومنها مقاييس (Bashir & Bala, 2018; Hidayat & Lawahid, 2020; Immnauel et al., 2020; Oigo, 2022; Köfünyeli 2022; Eshun, et al., 2023;).
- تحديد سمات وخصائص الأشخاص ذوي الخداع الأكاديمي, وتحديد الأبعاد الفرعية للمقياس كما وردت في الدراسات السابقة وهي التي اعتمد عليها الباحث في إعداد المقياس وهي: (الغش في الامتحان أو التخطيط له, الانتحال أو السرقة الأدبية, المساعدة الخارجية, التزوير, الكذب بشان التكليفات الأكاديمية).
- في ضوء ما سبق صاغ الباحث (33) عبارة من نوع التقرير الذاتي, موزعة على الخمسة أبعاد الفرعية, وأمام كل عبارة خمسة اختيارات (دائمًا, غالبًا, أحيانًا, نادرًا, لا أبدًا)، وتدل استجابة الفرد باختياره (دائمًا) على أقصى درجة من الخداع الأكاديمي.
- صياغة تعليمات تتناسب وطبيعة المقياس.
- **حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:**

(أ) صدق المقياس:

صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على (9) محكمين, من الأساتذة والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي، واعتمد الباحث في تحليل أراء المحكمين على تلك المعادلة التي طورها (Lawshe, 1975) وهي تعتبر في الأساس طريقة لقياس الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس, والتي اقترح فيها المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{n_e - (N \div 2)}{(N \div 2)}$$

حيث CVR = معامل صلاحية محتوى العبارة.

n_e = عدد المحكمين الذين اتفقوا على صلاحية محتوى العبارة.

N = العدد الكلي للمحكمين.

ويتراوح معامل Lawshe بين (-1 و +1), وقد وضع Lawshe جدولًا للحد الأدنى من النسب المقبولة للحكم على صلاحية محتوى الفقرة وفقًا للعدد الكلي للمحكمين, وكان الحد الدنى المقبول في حالة عدد المحكمين (ن=9) هو (0.78)

وجدول (2) التالي يوضح معامل Lawshe لكل عبارة من عبارات مقياس الخداع الأكاديمي.

جدول (2)

معامل Lawshe لعبارات مقياس الخداع الأكاديمي (ن=9)

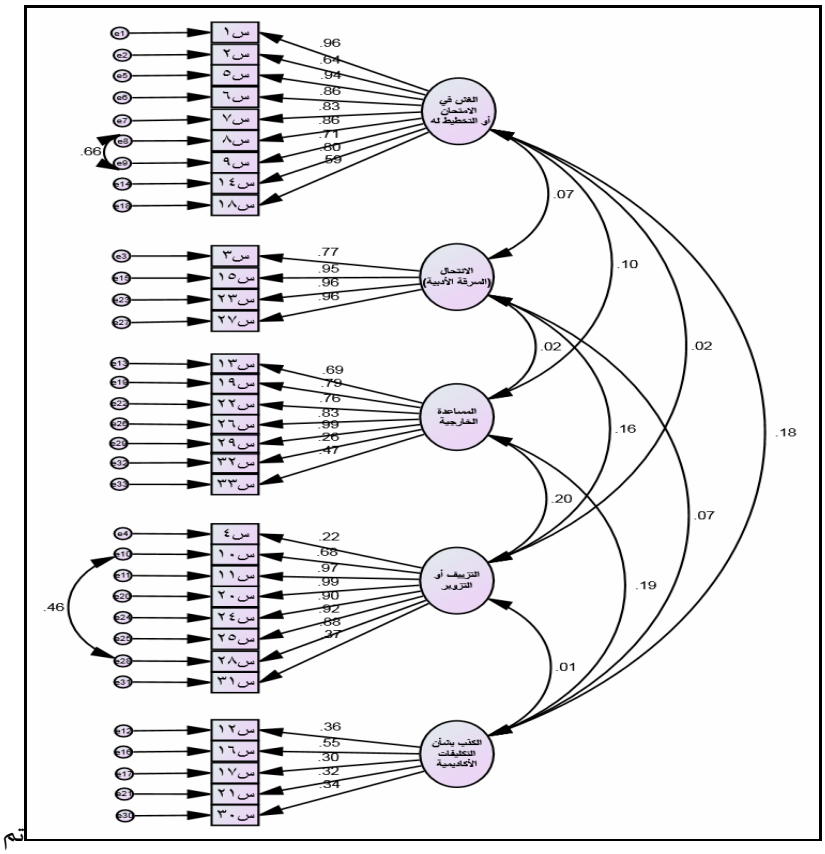
رقم العبارة	معامل قبول العبارة CVR	رقم العبارة	معامل قبول العبارة CVR	رقم العبارة	معامل قبول العبارة CVR
1	0.78	12	0.99	23	0.99
2	0.99	13	0.99	24	0.99
3	0.78	14	0.78	25	0.78
4	0.78	15	0.99	26	0.78
5	0.99	16	0.99	27	0.78
6	0.99	17	0.78	28	0.78
7	0.78	18	0.78	29	0.99
8	0.78	19	0.99	30	0.99
9	0.78	20	0.78	31	0.78
10	0.99	21	0.78	32	0.78
11	0.99	22	0.99	33	0.99

يتضح من جدول (2) السابق أن معاملات قبول عبارات مقياس الخداع الأكاديمي لا تقل عن (0.78), وهو الحد الأدنى الذي حدده (Lawshe, 1975) وبالتالي يمكن الحكم بصدق المقياس, وهناك بعض العبارات التي قام الباحث بتعديل صياغتها وفقًا لآراء المحكمين:

الصدق المرتبط بالمحك (الصدق التلازمي):

قام الباحث بحساب صدق المحك من خلال تطبيق مقياس الخداع الأكاديمي لـ (Immnauel et al., 2020), ومقياس الخداع الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية, وذلك على العينة الاستطلاعية للدراسة (ن=122), ثم قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على المقياسين, وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (0.72), وهو معامل ارتباط موجب مقبول إحصائيًا ودال عند مستوى (0.01), مما يعطي دلالة على صدق مقياس الخداع الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية.

صدق البناء العاملي:



شكل (1) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخداع الأكاديمي

إجراء التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من صدق المقياس, وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي Amos, وتم حساب جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت", والشكل (1) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (3)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخداع الأكاديمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
1	الغش في الامتحان او التخطيط له	1.034	0.956	0.073	14.179	***
2		0.724	0.643	0.092	7.834	***
5		0.984	0.936	0.072	13.643	***
6		0.794	0.861	0.067	11.834	***
7		0.79	0.835	0.07	11.27	***
8		0.884	0.856	0.075	11.737	***
9		0.806	0.715	0.09	8.998	***
14		0.879	0.798	0.083	10.533	***
18		0.602	0.595	0.085	7.108	***
3	الانتحال (السرقة الأدبية)	0.814	0.766	0.082	9.934	***
15		1.005	0.951	0.072	14.052	***
23		0.93	0.956	0.066	14.195	***
27		0.959	0.96	0.067	14.316	***
13	المساعدة الخارجية	1.05	0.694	0.121	8.693	***
19		0.832	0.792	0.08	10.427	***
22		0.954	0.763	0.097	9.882	***
26		0.931	0.834	0.083	11.245	***
29		1.065	0.993	0.071	15.101	***
32		0.296	0.263	0.101	2.93	***
33		0.485	0.471	0.089	5.461	***
4	التزييف أو التزوير	0.26	0.222	0.106	2.46	***
10		0.941	0.678	0.111	8.452	***
11		1.295	0.973	0.088	14.711	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
20		1.299	0.987	0.086	15.123	***
24		1.093	0.899	0.086	12.78	***
25		1.089	0.919	0.082	13.256	***
28		1.161	0.878	0.095	12.286	***
31		0.451	0.374	0.106	4.238	***
12	الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية	0.444	0.36	0.163	2.723	***
16		0.654	0.552	0.176	3.709	***
17		0.345	0.297	0.151	2.278	***
21		0.297	0.322	0.121	2.457	***
30		0.402	0.34	0.156	2.585	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *= دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من جدول (3) لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الخداع الأكاديمي أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية كانت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى (0.01), كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعيارية وجميعها قيم مقبولة, مما يدلل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس الخداع الأكاديمي لدى أفراد العينة الاستطلاعية, كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح, والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس الخداع الأكاديمي

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي المقبول للمؤشر	القرار
1	مؤشر النسبة بين $\chi 2$ ودرجات الحرية (CMIN/df)	1.413	أقل من 5	مقبول
2	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	0.037	الاقتراب من الصفر	مقبول
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.768	من0 إلى1	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات حرية (AGFI)	0.731	من0 إلى1	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.819	من0 إلى1	مقبول

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي المقبول للمؤشر	القرار
6	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.939	من0 إلى1	مقبول
7	مؤشر توكر لويس (TLI)	0.933	من0 إلى1	مقبول
8	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.939	من0 إلى1	مقبول
9	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.058	0.05 فأقل أو 0.08 فأقل	مقبول

يتضح من جدول (4) السابق أن مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة, حيث بلغت قيمة مؤشر النسبة بين $\chi 2$ ودرجات الحرية (CMIN/df) 1.413 وهي قيمة مقبولة تقع ضمن المدى المثالي (أقل من 5), كما كان مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR 0.037 وهي تقترب من الصفر, كما أن قيم مؤشرات CFI, TLI, IFI, NFI, AGFI, GFI كانت جميعها أقل من 1 وهي قيم مقبولة , كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA 0.058 وهي تقل عن 0.08 مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة.

ب . ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الخداع الأكاديمي وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن=122), وقد قام الباحث بحساب ثبات مقياس الخداع الأكاديمي بطريقة ألفا-كرونباخ, واستخدم الباحث معامل ثبات ألفا-كرونباخ وذلك لأنه يعد مؤشرًا للتكافؤ, ويعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات الاختبارات, أي أن حساب معامل الثبات بأي طريقة لا يقل عن حسابه بطريقة ألفا كرونباخ, فإذا كانت قيمة ألفا كرونباخ مرتفعة؛ دل ذلك على ثبات درجات الاختبار (صلاح الدين علام, 2000, 166), ويوضح جدول () التالي معامل ثبات مقياس الخداع الأكاديمي بطريقة ألفا-كرونباخ:

جدول (5)

معامل ثبات مقياس الخداع الأكاديمي بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
الغش في الامتحان والخطيط له	0.76
الانتحال (السرقة العلمية)	0.72
المساعدة الخارجية	0.82
التزوير أو التزييف	0.70
الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية	0.69
الدرجة الكلية	0.84

يتضح من جدول (5) السابق أن قيم معامل ثبات مقياس الخداع الأكاديمي ككل بلغ (0.84)، وكانت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس على التوالي (0.69/0.70/0.82/0.72/0.76), وهي معاملات ثبات مرتفعة, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

والمقياس في صورته النهائية يتكون من (33) عبارة تقيس خمسة أبعاد فرعية للخداع الأكاديمي وهي (الغش في الامتحان والخطيط له, الانتحال (السرقة العلمية), المساعدة الخارجية, التزوير أو التزييف, الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية) حيث يحصل الطالب على (5) درجات للاستجابة (دائمًا)، و(4) درجات للاستجابة (غالبًا)، و(3) درجات للاستجابة (أحيانًا)، ودرجتين للاستجابة (نادرًا)، ودرجة واحدة للاستجابة (لا أبدًا), وبالتالي فإن أقصى درجة للمقاس هي (165)و وأقل درجة هي (33).

2- مقياس الانفصال الأخلاقي (Bandura et al., 1996):

استخدم الباحث مقياس الانفصال الأخلاقي الذي طوره باندورا وآخرون (1996), وترجمه (علي العمري, 2020), وهو يتكون من (32) عبارة تقيس آليات أو ميكانيزمات الانفصال الأخلاقي الثمانية (التبرير الأخلاقي- اللغة الملطفة - المقارنة المفيدة - إزاحة المسؤولية - نشر المسؤولية - تشويه العواقب - إلقاء اللوم - نزع الصفة الإنسانية), وهي عبارات من نوع التقرير الذاتي, موزعة بالتساوي على آليات الانفصال الأخلاقي الثمانية (أربع عبارات لكل آلية).

قام الباحث بصياغة العبارات بطريقة تناسب طبيعة العينة, ووضع أمام كل عبارة خمسة اختيارات (دائمًا, غالبًا, أحيانًا, نادرًا, لا أبدًا)، وتدل استجابة الفرد باختياره (دائمًا) على أقصى درجة من الانفصال الأخلاقي, ثم قام الباحث بصياغة تعليمات تتناسب وطبيعة المقياس, وإعداد مفتاح التصحيح ، بحيث يحصل الطالب على (5) درجات للاستجابة (دائمًا)، و(4) درجات للاستجابة (غالبًا)، و(3) درجات للاستجابة (أحيانًا)، ودرجتين للاستجابة (نادرًا)، ودرجة واحدة للاستجابة (لا أبدًا), وبالتالي فإن أعلى درجة للمقياس (160) واقل درجة (32).

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

(أ) صدق المقياس:

الصدق المرتبط بالمحك (الصدق التلازمي):

قام الباحث بحساب صدق المحك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياس الخداع الأكاديمي ومقياس السلوك المضاد للمجتمع (منار السيد وآخرون, 2020), الذي يتكون من (60) عبارة تقيس أربعة أبعاد (العنف – التمرد – التخريب – الغش), وكانت النتيجة كما يلي:

جدول (6)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على مقياسي الانفصال الأخلاقي والسلوك المضاد للمجتمع (ن=122)

مقياس السلوك المضاد للمجتمع	العنف	التمرد	التخريب	الغش	الدرجة الكلية
العلاقة بالانفصال الأخلاقي	0.77	0.81	0.72	0.86	0.88

يتضح من جدول (6) السابق أن معامل الارتباط بين الانفصال الأخلاقي والسلوك المضاد للمجتمع بلغت (0.88), بالنسبة للدرجة الكلية للسلوك المضاد للمجتمع, وبالنسبة للأبعاد الفرعية بلغت معاملات الارتباط على التوالي (العنف0.77/ التمرد0.81/ التخريب0.72/ الغش 0.86) وهي معاملات ارتباط موجبة ومقبولة إحصائيًا ودالة عند مستوى (0.01), مما يعطي دلالة على صدق مقياس الانفصال الأخلاقي المستخدم في الدراسة الحالية.

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة استطلاعية(ن=122) وتم حساب الاتساق الداخلي لبنود مقياس الانفصال الأخلاقي عن طريق ما يلي:

حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (7)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس الانفصال الأخلاقي (ن=122)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.39	9	**0.62	17	**0.42	25	**0.56
2	**0.32	10	**0.49	18	**0.48	26	**0.60
3	**0.44	11	**0.47	19	**0.47	27	**0.49
4	**0.39	12	**0.29	20	**0.46	28	**0.54
5	**0.42	13	**0.32	21	**0.42	29	**0.59
6	**0.46	14	**0.36	22	**0.51	30	**0.49
7	**0.55	15	**0.41	23	**0.47	31	**0.56
8	**0.28	16	**0.37	24	**0.52	32	**0.52

** = دالة عند مستوى 0.01 * = دالة عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (7) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس الانفصال الأخلاقي تراوحت بين (0.28 و 0.62) وهي معاملات ارتباط مقبولة, ودالة

إحصائيًا عند مستوى (0.01), مما يعني أن بنود المقياس تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية للمقياس, وهو مؤشر على الصدق, وبالتالي يمكن القول بأنه تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد بعضها ببعض, والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (8)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الانفصال الأخلاقي (ن=122)

الانفصال الأخلاقي	التبرير الأخلاقي	اللغة الملطفة	المقارنة المفيدة	إزاحة المسؤولية	نشر المسؤولية	تشويه العواقب	إلقاء اللوم	نزع الصفة الإنسانية
التبرير الأخلاقي	----							
اللغة الملطفة	0.44	----						
المقارنة المفيدة	0.49	0.42	----					
إزاحة المسؤولية	0.52	0.51	0.33	----				
نشر المسؤولية	0.38	0.36	0.41	0.53	----			
تشويه العواقب	0.51	0.51	0.49	0.61	0.38	----		
إلقاء اللوم	0.52	0.39	0.47	0.55	0.51	0.54	----	
نزع الصفة الإنسانية	0.48	0.29	0.51	0.47	0.66	0.48	0.59	----
الدرجة الكلية	0.72	0.69	0.56	0.70	0.76	0.68	0.75	0.62

يتضح من جدول (8) السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض وكذلك بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الانفصال الأخلاقي تراوحت بين (0.29 و 0.75) وهي معاملات ارتباط موجبة مقبولة إحصائيًا, ودالة عند مستوى (0.01) وبالتالي يمكن القول بأنه تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس, وأن الأبعاد تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية, وهو مؤشر على صدق المقياس.

ب . ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الانفصال الأخلاقي بطريقة ألفا-كرونباخ, وكانت النتيجة كما يوضحها جدول (9) التالي:

جدول (9)

معامل ثبات مقياس الانفصال الأخلاقي بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ	الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
التبرير الأخلاقي	0.70	نشر المسؤولية	0.69
اللغة الملطفة	0.68	تشويه العواقب	0.68
المقارنة المفيدة	0.71	إلقاء اللوم	0.70
إزاحة المسؤولية	0.69	نزع الصفة الإنسانية	0.72
الدرجة الكلية	0.86		

يتضح من جدول (9) السابق أن قيم معامل ثبات مقياس الانفصال الأخلاقي ككل بلغ (0.86)، وهو معامل ثبات مرتفع, بينما تراوحت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس على التوالي (0.70/0.68/0.71/0.69/0.69/0.68/0.70/0.72), وهي معاملات ثبات مقبولة, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

3- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (محمود سرور, 2017):

استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي أعده (محمود سرور, 2017) وتحقق من خصائصه السيكومترية, بعد بتطبيقه على عينة من طلاب جامعة الأزهر, ويتكون المقياس من (61) عبارة من نوع التقرير الذاتي, تقيس أربعة أبعاد فرعية وهي (الثقة في الأداء – المثابرة الأكاديمية – التفاعل الدراسي– التصرف في المواقف الاختبارية), وتصحح العبارات وفق ميزان تقديري خماسي تدل على مدي موافقة الطالب على كل بند من بنود المقياس.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

(أ) صدق المقياس:

صدق المقارنة الطرفية:

وتتم هذه الطريقة من خلال استخدام أحد المحكات, ويعتبر الاختبار صادقًا إذا دلت النتائج على أن الأقوياء على المحك؛ أقوياء على المقياس, والضعفاء على المحك ضعفاء على المقياس, ويزداد صدق الاختبار تبعًا لزيادة هذا الاقتران (فؤاد البهي السيد, 2011, 406).

وقد استخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب الجامعة إعداد (تقى عبد المنعم, 2019) كمحك, ثم قام بترتيب درجات الطلاب تنازليًا (ن=122) على بنود المحك, ثم تقسيمهم إلى مرتفعين ومنخفضين, واعتمد الباحث على ما توصل إليه كيلي Kelley من أن النسبة المئوية الأمثل والتي يمكنها أن تمثل الدرجات الحقيقية للأفراد في المقارنة الطرفية, وهي اختيار نسبة 27% من أفراد العينة طلاب مرتفعين, و27% طلاب منخفضين, مع استبعاد نسبة 46% الواقعة في المنتصف (صلاح الدين علام, 2000, 284؛ فؤاد البهي السيد, 2011, 459). ثم قام الباحث بإيجاد ما يقابل درجاتهم تلك على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في

الدراسة الحالية, ثم قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين المرتفعين على المحك (ن=33) ودرجاتهم على المقياس, وبين المنخفضين على المحك (ن=33) ودرجاتهم على المقياس, وجدول () التالي يبين معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

جدول (10)

معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

طرفي الارتباط	ن	معامل الارتباط	الدلالة
المرتفعون على المحك ودرجاتهم على المقياس	33	0.83	0.01
المنخفضون على المحك ودرجاتهم على المقياس	33	0.79	0.01

يتضح من جدول (10) السابق وجود علاقة موجبة بلغت (0.83) بين درجات المرتفعين على المحك ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية, وكذلك وجود علاقة موجبة بلغت (0.79) بين المنخفضين على المحك ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية, وهي معاملات ارتباط موجبة مقبولة إحصائيًا ودالة عند مستوى (0.01), مما يدل على صدق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية, وبالتالي ارتفاع درجة الثقة في النتائج التي تم الحصول عليها من خلاله في هذه الدراسة.

كما قام الباحث بحساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين على مقياس **الكفاءة الذاتية الأكاديمية** كما حددها المحك المستخدم وكانت النتائج كما يلي:

جدول (11)

نتائج اختبار "ت" لحساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	العليا	33	194.82	7.27	23.75	0.01
	الدنيا	33	132.58	4.79		

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) ودرجة حرية (64) = 2.66

يتضح من جدول (11) السابق أن قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يعطي المقياس قوة تمييزية عالية بين المرتفعين والمنخفضين على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية, وهو مؤشر على صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام بصورته الحالية.

ب . ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بطريقة ألفا-كرونباخ, وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (12)

معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بطريقة ألفا كرونباخ

الأبعاد	قيمة ألفا كرونباخ
الثقة في الأداء	**0.72**
المثابرة الأكاديمية	**0.77**
التفاعل الدراسي	**0.71**
التصرف في المواقف الاختبارية	**0.69**
الدرجة الكلية	**0.85**

يتضح من جدول (12) السابق أن قيم معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل بلغ (0.85), بينما تراوحت معاملات ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس على التوالي (0.69/0.71/0.77/0.72), وهي معاملات ثبات مرتفعة, مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة والإجابة على تساؤلاتها ومنها: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية, ومعامل ارتباط بيرسون, وتحليل التباين, واختبار "ت", وتحليل الانحدار الخطي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

التساؤل الأول: ما مستوى الخداع الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر؟

للإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث المتوسطات المرجحة, والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الخداع الأكاديمي في المقياس ككل, وفي كل بُعد من أبعاده, وفي كل عبارة من عباراته لدى أفراد العينة الكلية.

وقد تم تحديد مستوى التوافر وفقا لخمسة مستويات للاستجابة حسب المعيار الموضح في الجدول التالي:

جدول (13)

معيار تحديد مستويات استجابة أفراد العينة على بنود مقياس الخداع الأكاديمي

مستوى الاستجابة	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا
مدى الدرجة	1 / 1.80	1.81/ 2.60	2.61 / 3.40	3.41/ 4.20	4.21 /5

وكانت النتائج وفقا لهذا المعيار كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (14)

درجة الغش في الامتحان والتخطيط له لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر (ن= 697)

عبارات البعد الأول		مستويات الاستجابة					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	مستوى الاستجابة
		مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدا				
1	ك	55	191	165	176	110	2.86	1.21	5	متوسط
	%	7.89	27.4	23.7	25.3	15.8				
2	ك	23	40	215	233	186	2.26	1.02	8	منخفض
	%	3.3	5.74	30.8	33.4	26.7				
3	ك	24	66	217	209	181	2.34	1.07	6	منخفض
	%	3.44	9.47	31.1	30	26				
4	ك	22	50	196	217	212	2.22	1.05	9	منخفض
	%	3.16	7.17	28.1	31.1	30.4				
5	ك	55	193	184	182	83	2.94	1.15	4	متوسط
	%	7.89	27.7	26.4	26.1	11.9				
6	ك	55	193	213	169	67	3	1.10	1	متوسط
	%	7.89	27.7	30.6	24.2	9.61				
7	ك	56	196	199	179	67	2.99	1.12	2	متوسط
	%	8.03	28.1	28.6	25.7	9.61				
8	ك	57	186	203	177	74	2.96	1.13	3	متوسط
	%	8.18	26.7	29.1	25.4	10.6				
9	ك	46	66	199	141	245	2.32	1.23	7	منخفض
	%	6.6	9.47	28.6	20.2	35.2				
البُعد الأول ككل							2.66	1.14		مستوى متوسط

يتضح من جدول (14) السابق وجود مستوى متوسط من سلوكيات الخداع الأكاديمي ضمن البعد الأول (الغش في الامتحان أو التخطيط له) لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر, حيث بلغ المتوسط المرجح للبعد ككل (2.66) وهو يقع في نطاق المستوى المتوسط.

جدول (15)

درجة الانتحال (السرقة العلمية) لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر (ن= 697)

عبارات البعد الثاني		مستويات الاستجابة					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	مستوى الاستجابة
		مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدا				
1	ك	42	56	255	200	144	2.5	1.09	2	منخفض
	%	6.03	8.03	36.6	28.7	20.7				
2	ك	182	256	100	73	86	3.54	1.31	1	مرتفع
	%	10.7	15.1	5.89	4.3	5.07				
3	ك	40	49	257	170	181	2.42	1.12	3	منخفض
	%	5.74	7.03	36.9	24.4	26				
4	ك	37	48	255	178	179	2.41	1.10	4	منخفض
	%	5.31	6.89	36.6	25.5	25.7				
البُعد الثاني ككل							2.72	0.94		مستوى متوسط

يتضح من جدول (15) السابق وجود مستوى متوسط من سلوكيات الخداع الأكاديمي ضمن البعد الثاني (الانتحال أو السرقة العلمية) لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر, حيث بلغ المتوسط المرجح للبعد ككل (2.72) وهو يقع في نطاق المستوى "المتوسط".

جدول (16)

درجة المساعدة الخارجية لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر (ن= 697)

عبارات البعد الثالث		مستويات الاستجابة					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	مستوى الاستجابة
		مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدا				
1	ك	18	66	179	186	248	2.17	1.09	5	منخفض
	%	2.58	9.47	25.7	26.7	35.6				
2	ك	23	62	178	195	239	2.19	1.1	4	منخفض
	%	1.36	3.65	10.5	11.5	14.1				

عبارات البعد الثالث		مستويات الاستجابة					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	مستوى الاستجابة
		مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدا				
3	ك	54	191	176	173	103	2.89	1.19	3	متوسط
	%	7.75	27.4	25.3	24.8	14.8				
4	ك	53	192	178	175	99	2.89	1.18	3	متوسط
	%	7.6	27.5	25.5	25.1	14.2				
5	ك	54	191	184	178	90	2.92	1.16	2	متوسط
	%	7.75	27.4	26.4	25.5	12.9				
6	ك	20	35	128	159	355	1.86	1.06	6	منخفض
	%	2.87	5.02	18.4	22.8	50.9				
7	ك	166	270	100	73	88	3.51	1.3	1	مرتفع
	%	23.8	38.7	14.3	10.5	12.6				
البُعد الثالث ككل							2.63	0.89		مستوى متوسط

يتضح من جدول (16) السابق وجود مستوى متوسط من سلوكيات الخداع الأكاديمي ضمن البعد الثالث (المساعدة الخارجية) لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر, حيث بلغ المتوسط المرجح للبعد ككل (2.63) وهو يقع في نطاق المستوى "المتوسط".

جدول (17)

درجة التزوير أو التزييف لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر (ن= 697)

عبارات البعد الرابع		مستويات الاستجابة					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	مستوى الاستجابة
		مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدا				
1	ك	19	54	175	272	177	2.23	1	8	منخفض
	%	2.73	7.75	25.1	39	25.4				
2	ك	18	54	183	276	166	2.26	0.99	7	منخفض
	%	1.06	3.18	10.8	16.3	9.78				
3	ك	23	62	191	252	169	2.31	1.04	3	منخفض
	%	3.3	8.9	27.4	36.2	24.2				

4	ك	21	58	187	264	167	2.29	1.02	4	منخفض
	%	3.01	8.32	26.8	37.9	24				
5	ك	183	276	99	76	63	3.63	1.23	2	مرتفع
	%	26.3	39.6	14.2	10.9	9.04				
6	ك	21	61	186	253	176	2.28	1.03	5	منخفض
	%	3.01	8.75	26.7	36.3	25.3				
7	ك	23	62	194	220	198	2.27	1.07	6	منخفض
	%	3.3	8.9	27.8	31.6	28.4				
8	ك	200	268	94	60	75	3.66	1.27	1	مرتفع
	%	28.7	38.5	13.5	8.61	10.8				
البُعد الرابع ككل							2.62	1.24		مستوى متوسط

يتضح من جدول (17) السابق وجود مستوى متوسط من سلوكيات الخداع الأكاديمي ضمن البعد الرابع (التزوير أو التزييف) لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر, حيث بلغ المتوسط المرجح للبعد ككل (2.62) وهو يقع في نطاق المستوى "المتوسط".

جدول (18)

درجة الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر (ن= 697)

عبارات البعد		مستويات الاستجابة					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	مستوى الاستجابة
		مرتفع جدا	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جدا				
1	ك	52	166	172	173	134	2.75	1.22	1	متوسط
	%	7.46	23.8	24.7	24.8	19.2				
2	ك	50	166	177	168	136	2.75	1.22	1	متوسط
	%	2.95	9.78	10.4	9.9	8.01				
3	ك	27	89	145	174	262	2.20	1.18	3	منخفض
	%	3.87	12.8	20.8	25	37.6				
4	ك	25	24	119	195	334	1.87	1.05	4	منخفض
	%	3.59	3.44	17.1	28	47.9				
5	ك	50	169	164	167	147	2.72	1.24	2	متوسط
	%	7.17	24.2	23.5	24	21.1				
البُعد الخامس ككل							2.46	1.24		مستوى منخفض

يتضح من جدول (18) السابق وجود مستوى منخفض من سلوكيات الخداع الأكاديمي ضمن البعد الخامس (الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية) لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر, حيث بلغ المتوسط المرجح للبعد ككل (2.46) وهو يقع في نطاق المستوى "المنخفض".

جدول (19)

ترتيب أبعاد الخداع الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر (ن= 697)

م	أبعاد مقياس الخداع الأكاديمي	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	مستوى البعد
1	الغش في الامتحان والتخطيط له	2.66	1.14	2	متوسط
2	الانتحال (السرقة العلمية)	2.72	0.94	1	متوسط
3	المساعدة الخارجية	2.63	0.89	3	متوسط
4	التزوير أو التزييف	2.62	1.24	4	متوسط
5	الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية	2.46	1.24	5	منخفض
	متوسط المتوسطات لعبارات المقياس ككل	2.62	1.23		مستوى متوسط

يتضح من جدول (19) السابق وجود مستوى متوسط من سلوكيات الخداع الأكاديمي ككل لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر, حيث بلغ المتوسط المرجح للخداع الأكاديمي ككل (2.62) وهو يقع في نطاق المستوى "المتوسط", وعلى مستوى الأبعاد الفرعية؛ جاء البعد الثاني (الانتحال أو السرقة العلمية) في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (2.72) يليه البعد الأول (الغش في الامتحان والتخطيط له) بمتوسط قدره (2.66), بينما أقل سلوكيات الخداع الأكاديمي انتشارا لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر هي تلك السلوكيات المرتبطة بالبعد الخامس (الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية) حيث جاءت في مستوى منخفض بمتوسط قدره (2.46).

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسات (Patrzek et al., 2015; Mustapha et al., 2017; Ampuni et al., 2020; Oigo 2022; Köfünyeli 2022) والتي تشير نتائجها إلى انتشار كبير لسلوكيات الخداع الأكاديمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه دراسات (Ampuni et al., (2020, 397 من أن الخداع الأكاديمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأخلاق وأن الخداع الأكاديمي يشير إلى وجود مشكلة في الأداء الأخلاقي للفرد, وفي ضوء ما أشارت إليه دراسة (2022) ,.Oktaviyani et al من أن التدين استطاع ان يتنبأ بتراجع وانخفاض في مستوى الخداع الأكاديمي, وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسة (2022) Herdian & Nurrahma Mildaeni من أن هناك تأثيرًا عكسيًا للتدين في الخداع الأكاديمي.

وبالتالي؛ فإنه في ضوء طبيعة الدراسة في جامعة الأزهر التي تولي اهتمامًا كبيرا بحفظ القرآن الكريم, ودراسة المواد الشرعية والدينية لجميع الطلاب في جميع الكليات (العملية

والنظرية), قد يزيد من الوازع الديني والأخلاقي لدى الكثير من طلاب جامعة الأزهر, وما يترتب على ذلك من انخراط أقل في سلوكيات الخداع الأكاديمي, وأن نسبة الخداع الأكاديمي بصفة عامة ما زالت في نطاق المستوى المتوسط, إذا ما تمت مقارنتهم بغيرهم من طلاب الجامعات في العديد من دول العالم التي تناولتها الدراسات السابقة.

التساؤل الثاني: هل يختلف مستوى الخداع الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور- إناث)؟

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين, للتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الخداع الأكاديمي, وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (20)

نتائج اختبار" ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الخداع الأكاديمي (ن=697)

مقياس الخداع الأكاديمي	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الغش في الامتحان والخطيط له	الذكور	304	26.76	6.07	11.43	0.01
	الإناث	393	21.68	5.62		
الانتحال (السرقة العلمية)	الذكور	304	11.75	2.23	9.16	0.01
	الإناث	393	10.18	2.26		
المساعدة الخارجية	الذكور	304	19.82	2.95	10.99	0.01
	الإناث	393	17.33	2.99		
التزوير أو التزييف	الذكور	304	23.19	3.38	14.51	0.01
	الإناث	393	19.17	3.81		
الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية	الذكور	304	13.34	2.88	8.38	0.01
	الإناث	393	11.50	2.88		
الدرجة الكلية للمقياس	الذكور	304	94.87	9.29	20.62	0.01
	الإناث	393	79.86	9.72		

يتضح من جدول (20) السابق أن قيمة "ت" الخاصة باختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الخداع الأكاديمي؛ جميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (0.01), مما يشير إلى وجود فروق في سلوكيات الخداع الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) تعود إلى نوع الجنس, وذلك لصالح الذكور, ويضح ذلك من خلال ملاحظة أن متوسط استجابات الذكور أعلى من متوسط استجابات الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من (Kremmer et al., 2007; when Lin et al., 2007; Kocaman-Karoğlu et al., 2020; Köfünyeli 2022;) بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة خالد الفضالة, محمد الضاعن (2019) حيث لم تتوصل الدراسة إلى فروق في الخداع الأكاديمي تعود إلى النوع.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الخصائص العامة للإناث فإن طبيعة الإناث تفرض عليهن الهدوء والحياء والمحافظة والالتزام بالتعليمات وبعادات وقيم المجتمع بشكل عام أكثر من الذكور, فهن أكثر حرصاً على تلقى التعليمات والالتزام بها وأكثر التزاما بالقانون وأكثر خوفًا وأقل جرأة من الذكور, حتى ينجين بأنفسهم عن طائلة المسائلة والمحاسبة بسبب ما لديهن من حساسية لذلك, مما يجعلهن أقل تورطًا في مثل هذه السلوكيات من الخداع الأكاديمي مقارنة بالذكور.

كما أن الطلاب الذكور يتعرضون إلى أساليب وطرق في التربية والتنشئة الأسرية مغايرة لتلك الأساليب التربوية التي تخضع لها تربية الأنثى، حيث تعامل الأنثى بأسلوب تربوي أكثر حرصاً وفيه الكثير من الاهتمام، وفيه درجة من التشدد والتركيز على مفاهيم العيب والحرام، فما هو مسموح للذكر في غالب الأحيان في الثقافة العربية قد يكون غير مسموح للأنثى، كل ذلك يترك أثره على سلوك الطالب وشخصيته، وقد يكون ذلك سبباً لارتفاع مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة الذكور مقارنة بالإناث.

كما أنه وفقا لما أشارت به الدراسات السابقة مثل (سامر العرسان, 2017؛ فاطمة الجهورية, سعيد الظفري, 2018) من أن الإناث يتفوقن على الذكور في الكفاءة الذاتية الأكاديمية, ومن خلال العلاقة العكسية المثبتة في هذه الدراسة وفي غيرها من الدراسات السابقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والخداع الأكاديمي؛ يمكن تفسير انخفاض الخداع الأكاديمي لدى الإناث في ضوء ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم مقارنة بالذكور.

التساؤل الثالث: هل يختلف مستوى الخداع الأكاديمي باختلاف نوع الدراسة (عملية - نظرية)؟

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين, للتعرف على دلالة الفروق بين طلاب الكليات العملية والكليات النظرية في مستوى الخداع الأكاديمي, وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (21)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين طلاب الكليات النظرية والعملية في مستوى الخداع الأكاديمي (ن=697)

مقياس الخداع الأكاديمي	نوع الدراسة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الغش في الامتحان والخطيط له	نظرية	423	26.40	5.89	15.54	0.01
	عملية	274	20.01	4.89		
الانتحال (السرقة العلمية)	نظرية	423	11.75	2.06	13.82	0.01
	عملية	274	9.50	2.18		
المساعدة الخارجية	نظرية	423	19.69	2.87	14.85	0.01
	عملية	274	16.46	2.70		
التزوير أو التزييف	نظرية	423	22.87	3.36	19.07	0.01
	عملية	274	17.91	3.36		
الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية	نظرية	423	13.23	2.93	11.23	0.01
	عملية	274	10.87	2.57		
الدرجة الكلية للمقياس	نظرية	423	93.95	8.37	34.44	0.01
	الإناث	393	85.08	11.84		

يتضح من جدول (21) السابق أن قيمة "ت" الخاصة باختبار دلالة الفروق بين طلاب الكليات النظرية والعملية في مستوى الخداع الأكاديمي؛ جميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى (0.01), مما يشير إلى وجود فروق في سلوكيات الخداع الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) تعود إلى نوع الدراسة (نظرية-عملية), وذلك لصالح الدراسة النظرية, ويضح ذلك من خلال ملاحظة أن متوسط استجابات طلاب الكليات النظرية أعلى من متوسط استجابات طلاب الكليات العملية.

ويرى الباحث أن المعدل الأكاديمي له أهمية كبرى لدى طلاب المرحلة الجامعية، وذلك بما يتضمنه من قيمه معنوية قد تحتوي بين طياته مشاعر الخوف من المستقبل الوظيفي أو جملة من التوقعات الايجابية أو السلبية عن طبيعة مستوى الأداء الأكاديمي, والتي قد تكون سببًا غير مباشرا لارتكاب الخداع الأكاديمي، فالطالب صاحب المعدل الأكاديمي المنخفض يحاول جاهدا اللجوء إلى أي وسيلة يضمن من خلالها النجاح أو الحصول على تقدير مرتفع عند تخرجه ليضمن من خلالها فرصة عمل مناسبة, خاصة في ظل اشتداد معايير الانتقاء الوظيفي ولمحدودية الفرص الوظيفية الحكومية, وعليه فالرغبة في تحقيق درجات تحصيلية عالية يمكن اعتبارها إحدى المحددات الأساسية للخداع الأكاديمي.

واستنادا إلى أن الكليات العملية تستقبل الطلاب ذوي المعدل المرتفع في المرحلة الثانوية مقارنة بالكليات النظرية؛ فإن هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل (مروان الحربي, 2016) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين النزاهة الأكاديمية والمعدل التراكمي للطلاب, كما تتفق مع دراسة (خالد الفضالة, محمد الضاعن, 2019) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين الغش الأكاديمي والمعدل التراكمي للطالب.

التساؤل الرابع: هل يختلف مستوى الخداع الأكاديمي باختلاف المستوى الدراسي (الفرقة الأولى- الفرقة الثانية – الفرقة الثالثة – الفرقة الرابعة)؟

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي, للتعرف على دلالة الفروق بين الطلاب الفرق الدراسية الأربع في مستوى الخداع الأكاديمي, وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (22)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في الخداع الأكاديمي وفقا للمستوى الدراسي (ن=697)

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الخداع الأكاديمي	بين المجموعات	834.191	3	278.064	1.91	0.13
	داخل المجموعات	100915	693	145.621		
	الإجمالي	101750	696			

يتضح من جدول (22) السابق أن قيمة "ف" الخاصة باختبار دلالة الفروق في مستوى الخداع الأكاديمي بسب المستوى الدراسي (الفرقة الدراسية "الأولى – الثانية – الثالثة – الرابعة")؛ تبلغ (1.91) وهي قيمة غير دالة إحصائيا, مما يشير إلى عدم وجود فروق في سلوكيات الخداع الأكاديمي تعود إلى المستوى الدراسي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء خصائص طلاب الجامعة وطبيعة الدراسة الجامعية؛ فجميع الطلاب يتعرضون لنفس الضغوط الدراسية الجامعية, كما يخضعون جميعهم لأساليب تقييم متشابهة إلى حد كبير, سواء كانت تكليفات أو مشاريع بحثية او اختبارات شفوية أو تحريرية او تدريبات ميدانية.

التساؤل الخامس: ما العلاقة بين الخداع الأكاديمي وكلا من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث)؟

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون, للتعرف على درجة ونوع العلاقة بين الخداع الأكاديمي وكلا من الانفصال الأخلاق والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى

(العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث)؟, وكانت النتائج كما هي موضحة بالجداول التالية:

جدول (23)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين الخداع الأكاديمي وكلا من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى العينة الكلية للدراسة (ن=697)

م	أبعاد الخداع الأكاديمي	الانفصال الأخلاقي	الكفاءة الذاتية الأكاديمية
1	الغش في الامتحان والخطيط له	0.52	0.48 -
2	الانتحال (السرقة العلمية)	0.46	0.47 -
3	المساعدة الخارجية	0.51	0.51 -
4	التزوير أو التزييف	0.57	0.62 -
5	الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية	0.38	0.38 -
6	الدرجة الكلية	0.79	0.78 -

يتضح من جدول (23) السابق وجود علاقة إيجابية بين الخداع الأكاديمي والانفصال الأخلاقي, حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.79) بالنسبة للدرجة الكلية للخداع الأكاديمي, وبلغت (0.38/0.57/0.51/0.46/0.52) بالنسبة للأبعاد الفرعية على التوالي, وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01), كما يتضح وجود علاقة عكسية بين الخداع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية, حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.78) بالنسبة للدرجة الكلية للخداع الأكاديمي, وبلغت (-0.48/-0.47/-0.51/-0.62/-0.38) بالنسبة للأبعاد الفرعية على التوالي, وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01), وذلك لدى أفراد العينة الكلية من طلاب وطالبات جامعة الأزهر.

جدول (24)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين الخداع الأكاديمي وكلا من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة الذكور (ن=304)

م	أبعاد الخداع الأكاديمي	الانفصال الأخلاقي	الكفاءة الذاتية الأكاديمية
1	الغش في الامتحان والخطيط له	0.36	0.48 -
2	الانتحال (السرقة العلمية)	0.35	0.43 -
3	المساعدة الخارجية	0.41	0.49 -
4	التزوير أو التزييف	0.44	0.60 -
5	الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية	0.26	0.36 -
6	الدرجة الكلية	0.59	0.78 -

يتضح من جدول (24) السابق وجود علاقة إيجابية بين الخداع الأكاديمي والانفصال الأخلاقي, حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.59) بالنسبة للدرجة الكلية للخداع الأكاديمي, وبلغت (0.26/0.44/0.41/0.35/0.36) بالنسبة للأبعاد الفرعية على التوالي, وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01), كما يتضح وجود علاقة عكسية بين الخداع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية, حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.78) بالنسبة للدرجة الكلية للخداع الأكاديمي, وبلغت (-0.48/-0.43/-0.49/-0.60/-0.36) بالنسبة للأبعاد الفرعية على التوالي, وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01), وذلك لدى أفراد العينة من الذكور.

جدول (25)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين الخداع الأكاديمي وكلا من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة الإناث (ن=393)

م	أبعاد الخداع الأكاديمي	الانفصال الأخلاقي	الكفاءة الذاتية الأكاديمية
1	الغش في الامتحان والخطيط له	0.64	0.49 -
2	الانتحال (السرقة العلمية)	0.54	0.50 -
3	المساعدة الخارجية	0.59	0.52 -
4	التزوير أو التزييف	0.68	0.63 -
5	الكذب بشأن التكليفات الأكاديمية	0.48	0.37 -
6	الدرجة الكلية	0.94	0.79 -

يتضح من جدول (25) السابق وجود علاقة إيجابية بين الخداع الأكاديمي والانفصال الأخلاقي, حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.94) بالنسبة للدرجة الكلية للخداع الأكاديمي, وبلغت (0.48/0.68/0.59/0.54/0.64) بالنسبة للأبعاد الفرعية على التوالي, وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01), كما يتضح وجود علاقة عكسية بين الخداع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية, حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.79) بالنسبة للدرجة الكلية للخداع الأكاديمي, وبلغت (-0.49/-0.50/-0.52/-0.63/-0.37) بالنسبة للأبعاد الفرعية على التوالي, وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01), وذلك لدى أفراد العينة من الإناث.

وبذلك تكون النتائج متوافقة على مستوى جميع أفراد العينة, فنتائج عينة الذكور تتفق مع نتائج عينة الإناث, وهما بدورهما يتفقان مع نتائج العينة الكلية للدراسة, وذلك فيما يخص العلاقة بين الخداع الأكاديمي وكلًا من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أن هناك علاقة إيجابية قوية بين الخداع الأكاديمي والانفصال الأخلاقي, وعلاقة عكسية قوية أيضا بين الخداع الأكاديمي و الكفاءة الذاتية الأكاديمية مثل دراسات (مروان الحربي, 2016 Marat ;2013 Farisi ;2009 ,Elias et al., 2015; Rifani et al 2021; Mufarrihah, 2022; Oigo, 2022; Köfünyeli 2022; Michaeeli & Shirzadeh 2023; Eshun et al., 2023; Rifani, Sugiyo, & Purwanto, 2021;).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (2015) Ozmercan من أن الخداع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية هما مفاهيم تكميلية, فالكفاءة الذاتية تعمل من خلال اعتقاد الفرد بقدرته على اتخاذ القرار, ويمكن للأفراد ذوي الكفاءة الذاتية القوية اتخاذ الخيارات واتخاذ القرارات بسهولة لإدارة المستقبل الخاص بهم.

ويفسر الباحث ذلك وفقا لـ (2005) ,.Marsden et al من أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة تؤدي إلى زيادة التسويف الأكاديمي، وبالتالي فالطلاب يكونون أكثر عرضة للاستسلام بسهولة, والقلق والابتعاد عن المواقف التي يرون أنها مهددة، وعندما يتعين عليهم إكمال المهام الأكاديمية, فهم يمارسون أنواع مختلفة من الخداع الأكاديمي لسرعة إكماله.

وهو ما يؤكد على أن نوعية التوقعات الذاتية للمتعلم والمرتبطة بالأنشطة المتضمنة في أداءه الأكاديمي، بالإضافة إلى كمية الجهود المبذولة منه لمواجهة الصعوبات الأكاديمية و مدى اعتقاده بقدرته على في التحكم مجريات حل الصعوبات المرتبطة بسبل الإيفاء بمتطلبات المقررات الدراسية في المرحلة تعد من العوامل المحددة لمستوى الالتزام بمبادئ النزاهة الأكاديمية.

كما تعزز نتائج هذا الفرض الاعتقاد بأن الخداع الأكاديمي يتكون من خلال الانفصال الأخلاقي، حيث يميل الطلاب إلى التخلي عن مسؤوليتهم عما فعلوه من خلال إلقاء اللوم على أي شيء خارجي باعتباره سببًا لتورطهم في سلوكيات الخداع الأكاديمي, ويؤكد هذا التفسير أن الأفراد المتورطين في الخداع الأكاديمي يدركون أن ما فعلوه يتعارض مع القواعد، لكنهم يواصلون فعل ذلك بسبب المحفزات الداخلية والخارجية التي بدورها ستجعلهم يشعرون بالراحة حيال ما فعلوه، مثل قولهم ليس أنا فقط من غش في الامتحانات؛ لقد فعلها أصدقائي أيضًا.

التساؤل السادس: هل يمكن التنبؤ بمستوى الخداع الأكاديمي بمعلومية كل من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث)؟

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث تحليل الانحدار الخطي المتعدد, وكانت النتائج كما هي موضحة فيما يلي:

جدول (26)

دلالة العلاقة الإجمالية لنموذج الانحدار من خلال تحليل التباين

العينة	نموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة
العينة الكلية للدراسة	الانحدار	76535.24	2	38267.6	**1053.28**	0.01
	البواقي	25214.28	694	36.332		
	المجموع	**101749.52**	**696**			
عينة الذكور	الانحدار	26968.34	2	13484.17	**273.41**	0.01
	البواقي	14845.13	301	49.319		
	المجموع	**41813.47**	**303**			
عينة الإناث	الانحدار	54590.92	2	27295.46	**2035.67**	0.01
	البواقي	5229.346	390	13.409		
	المجموع	59820.27	392			

يشير الجدول (26) السابق إلى العلاقة الإجمالية من خلال جدول تحليل التباين ANOVA بين المتغير التابع (الخداع الأكاديمي) والمتغيرات التفسيرية أو المستقلة (الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية) لدى أفراد (العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث), حيث يكشف عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات النموذج والمتغير التابع, حيث بلغت قيمة (F) (1053.28) بالنسبة للعينة الكلية, وبلغت (273.41) بالنسبة لعينة الذكور, وبلغت (2035.67) بالنسبة لعينة الإناث, وهي جميعها قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01), وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري القائل بأن كل الميول الانحدارية الجزئية تساوي (صفر), ويقبل الفرض البديل بوجود ميل انحداري واحد على الأقل لا يساوي (صفر).

جدول (27)

تقييم العلاقة الجزئية لنموذج الانحدار من خلال اختبار "ت"

نموذج	المتغير المستقل	القيم اللامعيارية		القيم المعيارية	R2	قيمة (T)	الدلالة
		B	الخطأ المعياري	بيتا (Beta)	معامل التفسير		
العينة الكلية للدراسة	القيمة الثابتة	81.912	3.496			23.431	0.01
	الانفصال الأخلاقي	0.519	0.027	0.492	0.75	19.348	0.01
	الكفاءة الذاتية	**0.218 -**	**0.011**	0.478 -		19.319 -	**0.01**

		الأكاديمية					
عينة الذكور	القيمة الثابتة	115.185	5.373		0.64	21.44	0.01
	الانفصال الأخلاقي	0.247	0.042	0.240		5.907	0.01
	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.296-	0.019	0.648-		15.94-	0.01
عينة الإناث	القيمة الثابتة	34.534	3.279		0.91	10.53	0.01
	الانفصال الأخلاقي	0.887	0.025	0.787		35.61	0.01
	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	0.099-	0.010	0.217-		9.87-	0.01

يتضح من جدول (27) السابق دلالة علاقة المتغيرات التفسيرية أو المستقلة (الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية) بالمتغير التابع (الخداع الأكاديمي) لدى أفراد (العينة الكلية للدراسة – عينة الذكور – عينة الإناث)، وتشير النتائج إلى ما يلي:

1) الانفصال الأخلاقي له قدرة تنبؤية بالخداع الأكاديمي, لدى **أفراد العينة الكلية**؛ حيث كانت القيمة المعيارية (Beta), (0.492), وكانت قيمة "T" (19.348), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01), كما أن الانفصال الأخلاقي له قدرة تنبؤية بالخداع الأكاديمي, لدى **عينة الذكور**؛ حيث كانت القيمة المعيارية (Beta), (0.240), وكانت قيمة "T" (5.907), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01), أيضًا الانفصال الأخلاقي له قدرة تنبؤية بالخداع الأكاديمي, لدى **عينة الإناث**؛ حيث كانت القيمة المعيارية (Beta), (0.787), وكانت قيمة "T" (35.61), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).
2) الكفاءة الذاتية الأكاديمية لها قدرة تنبؤية بالخداع الأكاديمي, لدى **أفراد العينة الكلية**؛ حيث كانت القيمة المعيارية (Beta), (-0.478), وكانت قيمة "T" (-19.319), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01), كما أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لها قدرة تنبؤية بالخداع الأكاديمي, لدى **عينة الذكور**؛ حيث كانت القيمة المعيارية (Beta),(-0.648), وكانت قيمة "T" (-15.94), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01), أيضًا الكفاءة الذاتية الأكاديمية لها قدرة تنبؤية بالخداع الأكاديمي, لدى **عينة الإناث**؛ حيث كانت القيمة المعيارية (Beta), (-0.217), وكانت قيمة "T" (-9.87), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).
3) معامل التفسير النهائي لنموذج **العينة الكلية** بلغ (0.75), وهذا يعني أن الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية يسهما بنسبة (75%) في التنبؤ بالخداع الأكاديمي, ويعني أيضا أن المتغيرات المستقلة (الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية) يفسرا (75%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الخداع الأكاديمي), والباقي (25%) يعود إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.
4) معامل التفسير النهائي لنموذج **عينة الذكور** بلغ (0.64), وهذا يعني أن الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية يسهما بنسبة (64%) في التنبؤ بالخداع الأكاديمي, ويعني أيضا أن المتغيرات المستقلة (الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية) يفسرا (64%) من

التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الخداع الأكاديمي), والباقي (36%) يعود إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

5) معامل التفسير النهائي لنموذج **عينة الإناث** بلغ (0.91), وهذا يعني أن الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية يسهما بنسبة (91%) في التنبؤ بالخداع الأكاديمي, ويعني أيضا أن المتغيرات المستقلة (الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية) يفسرا (91%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الخداع الأكاديمي), والباقي (9%) يعود إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

6) أن الخداع الأكاديمي لدى العينة الكلية =القيمة الثابتة(81.912) + (0.591× الانفصال الأخلاقي) -(0.218 × الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

7) أن الخداع الأكاديمي لدى الذكور = القيمة الثابتة (115.185) + (0.247 × الانفصال الأخلاقي) -(0.296 × الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

8) أن الخداع الأكاديمي لدى الإناث = القيمة الثابتة (34.534) + (0.887 × الانفصال الأخلاقي) -(0.099 × الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

وبذلك تكون النتائج متوافقة على مستوى جميع أفراد العينة, فنتائج عينة الذكور تتفق مع نتائج عينة الإناث, وهما بدورهما يتفقان مع نتائج العينة الكلية للدراسة, وذلك فيما يخص إمكانية التنبؤ بالخداع الأكاديمي من خلال كل من الانفصال الأخلاقي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت نتائجها إلى إمكانية التنبؤ بالخداع الأكاديمي من خلال الانفصال الأخلاقي أو الكفاءة الذاتية الأكاديمية, منها دراسة (مروان الحربي, 2016) ;(Firdaus & Solicha 2018; Baran & Jonason 2020; Khormaee & Mahmoudnezhad 2021; Oigo, 2022; Köfünyeli 2022; Michaeeli & Shirzadeh 2023; Eshun, et al., 2023)

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (2011) ,.Farnese, et al والتي خلصت إلى أن الانفصال الأخلاقي يتنبأ بشكل كبير بتورط الطلاب في سلوكيات الخداع الأكاديمي.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (2021) Intishar التي أشارت إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لم تسهم بشكل كبير في الخداع الأكاديمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال خصائص الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة فهم يبذلون الكثير من الجهد ويكونون منفتحين على الفرص في مواقف التعلم الخاصة بهم، فإن الحماس للأداء سيكون مرتفعًا, كما أن الطلاب ذوي الكفاءة المرتفعة يكونون أكثر مقاومة للضغوط الدراسية, وأكثر قدرة على اختيار أساليب التغلب عليها, وأكثر استبصارا بإمكاناتهم وحسن توظيفها في المواقف الأكاديمية, وبالتالي فالطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة ليسوا في حاجة إلى ارتكاب سلوكيات الخداع الأكاديمي لأن لديهم ما يكفيهم من المهارات لتحقيق النجاح بدون تلك السلوكيات.

كما أن الدافعية الذاتية الاكاديمية تعمل بشكل اساسي كمحرك للقوة الإنسانية والتي تعني قدرة الفرد على التحكم بطريقة مقصودة في الأحداث المحيطة به وهذه القدرة تمكنه من

النمو الذاتي والتوافق مع عناصر البيئة المحيطة كما أنها تساعده على عملية التجديد الذاتي بما يتلائم مع ظروف الحياة المتغيرة وتؤثر في تفكيره تصرفاته وبالتالي؛ فسعي الطالب للتوافق مع عناصر البيئة المحيطة تجعله لا يقبل الانخراط في سلوكيات الخداع الاكاديمي, وبالتالي فان ارتفاع الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتنبأ بمستوى منخفض من الخداع الاكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك أيضا في ضوء ما أشار إليه Bandura (2016) من أن استخدام آليات الانفصال الأخلاقي تسمح للناس بتجاوز معاييرهم الأخلاقية وارتكاب سلوكيات سلبية, مع اعتقادهم بأن لديهم نفس المستوى من المعايير الأخلاقية, ومن ثم فإن الطلاب الجامعيين الذين يستخدمون آليات الانفصال الأخلاقي بشكل مرتفع؛ يكون لديهم مستوى أعلى من الخداع الأكاديمي, ومن المرجح أيضًا أن يمارسوا سلوكيات الخداع الأكاديمي ورغم ذلك يعتقدون بأن لديهم معايير أخلاقية ويلتزمون بها, ويمكنهم الاستمرار في الاعتقاد بأن سلوكيات الخداع الأكاديمي ليست أفعالًا ضارة وما يفعلونه ليس شيئًا خاطئًا.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

1- قيام الجامعات بإعداد لوائح اكثر صرامة لردع مرتكبي الخداع الأكاديمي, وتوفير كافة الإمكانات لمنعه او التقليل منه داخل الكليات.
2- قيام اعضاء هيئة التدريس بالتنويع في أساليب التقويم التي تضمن أقصى درجة من النزاهة والمصداقية في تقييم مستوى تحصيل الطلاب.
3- حملات توعية للطلاب داخل الجامعة بخطورة سلوكيات الخداع الأكاديمي.
4- تنويع الأنشطة الطلابية التي تنمي الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب.
5- تضمين مبادئ الالتزام الأخلاقي ضمن محتوى المناهج الجامعية كافة, وضمن طرق التدريس والعرض.
6- تنمية وعي الطلاب بآليات الانفصال الأخلاقي وخطورتها في تبرير المخالفات.
7- اتخاذ إجراءات سريعة ضد من يسهل الخداع الأكاديمي من المنتسبين للجامعة.
8- استحداث منهج يتم تعميمه على جميع الطلاب يتضمن معايير النزاهة الأكاديمية.

بحوث مستقبلية مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يُقترح إجراء البحوث التالية:

1- أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم ذاتي التنظيم لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره في قبول طلاب الجامعة لسلوكيات الخداع الأكاديمي.
2- نمذجة المعادلات البنائية للكفاءة الذاتية الأكاديمية والانفصال الأخلاقي والخداع الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
3- التدين كمتغير وسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والخداع الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
4- الخداع الأكاديمي لدى طلاب الجامعات الحكومية والأهلية والخاصة في ظل بعض الخصائص الديموغرافية (دراسة مقارنة).

5- الخداع الأكاديمي لدى طلاب التعليم العام والأزهري (دراسة مقارنة).
6- أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالانفصال الأخلاقي لدى مجموعات عمرية مختلفة.
7- دراسة تتبعية للخداع الأكاديمي عبر مراحل دراسية مختلفة.

قائمة المراجع:

السيد الشبراوي, إبراهيم سيد, (2020). نمذجة العلاقات السببية بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة, *مجلة التربية, كلية التربية, جامعة الأزهر*, (188), 347-387

إحسان نصر (2023). الإسهام النسبي للحساسية الانفعالية والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلبة جامعة كفر الشيخ .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*, 33(118), 87-136.

تقى عبد المنعم (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب المرحلة الجامعية, *دراسات تربوية واجتماعية، 25*(10), 41-80

تمارا قاسم (2021). *أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي*, (رسالة دكتوراه غير منشورة), كلية التربية, جامعة اليرموك, الأردن

خالد الفضالة, محمد الضاعن (2019). واقع ظاهرة الغش في الاختبارات وعلاقتها بالالتزام الديني لدى طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت, *المجلة العلمية لكلية التربية, جامعة أسيوط 35*(3), 1-33

سامر العرسان (2017). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات, مجلة العلوم التربوية والنفسية, 18(1), 593-620

سمر الجراح ، شادية التل (2019). فاعلية استخدام استراتيجية "السؤال والإجابة في أزواج في تنمية الدافعية الداخلية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف الثامن في الأردن، دراسات في العلوم التربوية, 46(1), 153-171

صلاح الدين علام (2000), *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*, (ط1), القاهرة, دار الفكر العربي.

علي العمري (2020). تقنين مقياس الانفصال الأخلاقي (MDS) على عينة من الأفراد في مرحلتي الطفولة والمراهقة في البيئة السعودية, *المجلة التربوية, كلية التربية, جامعة سوهاج*, (79), 1869- 1920

فاطمة الجهورية, سعيد الظفري (2018). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من7-12 في سلطنة عمان, *مجلة الدراسات التربوية والنفسية, جامعة السلطان قابوس, 12* (1), 163-178

فؤاد البهي السيد (2011): *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*, (ط3), القاهرة, دار الفكر العربي.

محمد الديب, وليد خليفة (2013). أثر برنامج تدريبى لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية فى الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا

بكلية التربية جامعة الطائف, *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, (35), 117-178

محمد رزق الله (2020). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية, والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة, *مجلة كلية التربية, جامعة الأزهر*, *39*(186ج3),787-844

محمود سرور (2017). *أثر التدريب على مهارات حل المشكلة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية, جامعة الأزهر.

مروان الحربي (1437هـ). محددات مخالفة معايير النزاهة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية وما فوق الجامعية في المملكة العربية السعودية, *العلوم الإنسانية والاجتماعية, كلية التربية, جامعة جدة* (39), 210-280

منار السيد، أشرف عبد الحليم، فيوليت فؤاد (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس السلوكيات المضادة للمجتمع لدى عينة من المراهقين, ***مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس***, (62), 199- 218

Amaka, E. C., & Udeonu, C. (2022). Learning demands and personal functioning as predictors of academic dishonesty among craft students of Enugu state college of education (technical). *Journal of Educational Research and Policy Studies (ESCJERPS), 2*(1), 91-106.

Ampuni, S., Kautsari, N., Maharani, M., Kuswardani, S., & Buwono, S. B. S. (2020). Academic dishonesty in Indonesian college students: An investigation from a moral psychology perspective. *Journal of Academic Ethics, 18*(4), 395-417.

Anderman, E.M., & Murdock, T.B., (2007). Psychology of Academic Cheating. America: Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-372541-7.X5000-1

Arshad, I., Zahid, H., Umer, S., Khan, S. Y., Sarki, I. H., & Yaseen, M. N. (2021). Academic Dishonesty among Higher Education Students in Pakistan. *Elementary Education Online, 20*(5), 5334–5345.

Bachore, M,. (2016). The Nature, Causes and Practices of Academic Dishonesty/ Cheating in Higher Education: The Case of Hawassa University, *Journal of Education and Practice, 7*(19), 14-20

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory (Vol. 1986). Englewood cliffs: Prentice-Hall, Inc

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency, *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 364-374

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3.

Bandura, A. (2011). Moral disengagement. *The encyclopedia of peace psychology*.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. MacMillan.

Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. *Plos one*, *15*(8), e0238141 https://doi.org/ 10.1371/journal.pone.0238141

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. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1125a

Bryzgornia, A. (2022). *Motivating Factors For Academic Dishonesty And Reoccurrence Prevention Of These Behaviors (Master's thesis), Bethel University, Minnesota, USA, Spark Repository.*

*Cardina, Y., & Kristiani,*K. B. S. (2022). Qualitative Survey of Academic Dishonesty on Higher Education: Identify the Factors and Solutions. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(3), 8705-8719.

Cole, M. T., & Swartz, L. B. (2013). Understanding academic integrity in the online learning environment: A survey of graduate and undergraduate business students. *Proceedings of the ASBBS Annual Conference, Las Vegas, 20*(1), *738-746.*

Concha-Salgado, A., Ramírez, A., Pérez, B., Pérez-Luco, R., & García-Cueto, E. (2022). Moral disengagement as a self-regulatory cognitive process of transgressions: psychometric evidence of the Bandura scale in Chilean

adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *19*(19), 1-25

Elias, R. Z. (2009). The impact of antiintellectualism attitudes and academic self-efficacy on business students' perceptions of cheating. *Journal of Business Ethics*, *86*(2),199-209. DOI: 10.1007/s10551-008-9843-8

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

Farisi, M.I. (2013). Academic dishonesty in distance higher education: Challenges and models for moral education in the digital era. *Turkish Online Journal of Distance Education, 14*(4), 176-195.

Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., & Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *29*, 356–365.

Fida, R., Tramontano, C., Paciello, M., Ghezzi, V., & Barbaranelli, C. (2018). Understanding the interplay among regulatory self-efficacy, moral disengagement, and academic cheating behaviour during vocational education: A three-wave study. *Journal of Business Ethics*, *153*, 725-740

Finn, K. V., & Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research, 97*(3), 115–121. doi:10.3200/joer.97.3.115-121

Firdaus, W. M., & Solicha, S. (2018, July). The determinants of academic dishonesty in college student. In *Universitas Indonesia International Psychology Symposium for Undergraduate Research (UIPSUR 2017)* (pp. 305-311). Atlantis Press https://doi.org/10.2991/uipsur-17.2018.45

Gentile, A., Milovanovic, I., Pišot, S., Bianco, A., & Lavanco, G. (2022). Moral Disengagement in Youth Athletes: A Narrative Review. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, *7*(2), 33.

Herdian, H., & Nurrahma Mildaeni, I. (2022). Academic dishonesty based on religiosity among Muslim students in Indonesia. *Cultura Educación Y Sociedad*, *13*(1), 9-18.

Hidayat, W., & Lawahid, N. (2020, December). Academic Dishonesty of Muslim Students Using Rasch Model Measurement. In Proceedings of The International Conference on Environmental and Technology of Law, Business and Education on Post Covid 19, ICETLAWBE 2020, 26 September 2020, Bandar Lampung, Indonesia.

Hippensteel, S. P. (2016, October 26). Memorization, cheating, and technology. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from https://www.chronicle.com/resource/howstudentscheat-in-a-high-t/6122/

Holden, O. L., Norris, M. E., & Kuhlmeier, V. A. (2021). Academic integrity in online assessment: A research review. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 639814). Frontiers Media SA.

Immnauel, E.S., Esther, A., Rani, S., Charles, M.V., Chacko, S.T., Rebekah, G. (2020). Factor analysis for academic dishonesty tendency scale: Validation for Indian context. *Indian Journal of Continuing Nursing Education, 21*(1), 32-37

Intishar, I. N. (2021). *Peran Moral Self-Concept dan Academic Self-Efficacy terhadap Academic Dishonesty pada Mahasiswa dalam Perkuliahan Daring* (Doctoral dissertation, Universitas Gadjah Mada)

Kelman , H. C. , & Hamilton , V. L. (1989). *Crimes of obedience: Toward a social psychology of authority and responsibility*. New Haven, CT : Yale University Press.

Khormaee, F., & Mahmoudnezhad, K. (2021). The Relationship between Moral Characters and Academic Dishonesty in Students: The Mediating Role of Moral Disengagement. *Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, *14*(1), 60-73

Kocaman-Karoğlu, A., & Bakar-Çörez, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin bilişötesi öğrenme stratejileri ile akademik e-usulsüzlük yapma durumları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *3*(2), 78-96.

Köfünyeli, K. (2022). *Academic dishonesty among undergraduate students: Predicting the role of academic moral disengagement and academic motivation in academic dishonesty* (Master's thesis, Middle East Technical University)

Kumar, S., & Dabgotra, A. V. (2023). Exploring Academic Dishonesty Among University Students, In Hiranwal, S., & Mathur, G. (eds.), *Artificial Intelligence and Communication Technologies*, 629–647. Computing & Intelligent Systems, SCRS, India.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*, 563–575

Marat, S., Prameswari, A., & Ardhinindya, G. (2015). The Correlation between Moral Disengagement and Cheating Behavior in Academic Context, *The Asian Conference on Education, Official conference Proceedings,* The International Academic Forum , www.iafor.org

Marques, T., Reis, N., & Gomes, J. (2019). A Bibliometric Study on Academic Dishonesty Research. *Journal of Academic Ethics, 17*(2), 169–191.

Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J.T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology, 57*(1), 1-10

Michaeeli Manee, F., & Shirzadeh, M. (2023). Investigating the relationship between moral disengagement, moral Identity, and honesty-humility with academic dishonesty. *Journal of School Psychology*, *12*(1).

Mufarrihah, F. (2022). The correlation between self-efficacy and academic dishonesty among the students, *Psychology Research on Education and Social Sciences, 3*(3), 95-100.

Mustapha, R., Hussin, Z., Siraj, S., & Darusalam, G. (2017). Academic Dishonesty Among Higher Education Students: The Malaysian Evidence (2014 To 2016). *Journal of KATHA, 13*(1), 73–93.

Nazir, M.S., & Aslam, M.S. (2010). Academic dishonesty and perceptions of Pakistani students, *International Journal of Educational Management*, *24*(7), 655–668 doi:10.1108/09513541011080020.

Oigo, M. L. A. (2022). Dark triad personality traits and moral disengagement as predictors of student's propensity for academic dishonesty in selected Kenyan universities (Doctoral dissertation, Kenyan university)

Oktaviyani, D., Sunawan, S., & Khairkhah, K. (2022). The Prediction of Religiosity on Students' Academic Dishonesty, *Jurnal Pendidikan Agama Islam, 19*(1), 81-92

Ozmercan, E.E. (2015). Determining the Tendencies of Academic Dishonesty and Senses of Self-efficacy with Discriminant Analysis. *The Anthropologist, 20*(1-2): 353-359. DOI: 10.1080/09720073.2015.11891739.

Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: a panel study. *Studies in Higher Education, 40*(6), 1014–1029. https://doi.org/10.1080/03075079.2013. 854765

Peterson, J. (2019). An Analysis of Academic Dishonesty in Online Classes. *Mid-Western Educational Researcher*, *31*(1), 24-36

Rifani, E., Sugiyo, S., & Purwanto, E. (2021). The mediation effect of moral disengagement on spiritual-religious attitudes and academic dishonesty among guidance and counseling students. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, *4*(1), 33-42

Tosun, T. (2000). The beliefs of Pre-service Elementary Teachers toward Science and Science Teaching. *School Science and Mathematics*, 100 (7), 374-384.