الدُور المُعدل للذكَاء الأَخلَاقِي على العلاقة بين الاستحقَاق الأكاديمي والغِش الأكاديمي الإلكترُوني لدى طُلاب الدبُلوم العَام فِي التربية

هند سليم محمد(٠)

الملخص:

هَدَفَ البحث إلى الكشف عن العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني والذكاء الأخلاقي، وتحديد مدى إسهام الاستحقاق الأكاديمي في التنبؤ بالغش الأكاديمي الإلكتروني، وتحديد مدى إسهام الذكاء الأخلاقي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني، وفحص تأثير الذكاء الأخلاقي (كمُتغير مُعدِّل) على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي (كمُتغير مُستقل) والغش الأكاديمي الإلكتروني (كمُتغير تابع). تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٥٩) طالبًا وطالبةً بواقع (١٨٤) طالبًا، و(٢٧٥) طالبةً من مجتمع البحث، بمتوسط حسابي (١,٦٠) وانحراف معياري (٠,٤٩١)، تم تطبيق مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني، ومقياس الاستحقاق الأكاديمي، ومقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة). وقد كشف البحث عن النتائج التالية: وُجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاستحقاق الأكاديمي (المُعتقدات، والسلوكيات، والدرجة الكُلية) والغش الأكاديمي الإلكتروني (المُعتقدات، والسلوكيات، والدرجة الكُلية)، وعلاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيًا بين الذكاء الأخلاقي (ضبط الذات، الاحترام، التعاطف، العدل، اللطف، الضمير، التسامح، والدرجة الكُلية) وبين الغش الأكاديمي الإلكتروني (المُعتقدات، والسلوكيات، والدرجة الكُلية) والاستحقاق الأكاديمي (المُعتقدات، والسلوكيات، والدرجة الكُلية)، وأمكن التنبؤ من خلال الاستحقاق الأكاديمي بالغش، كما أمكن التنبؤ من خلال الاستحقاق الأكاديمي والغش بالذكاء الأخلاقي، ووُجِدَ تأثير ذي دلالة معنوية للذكاء الأخلاقي كمُتغير مُعدل على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي (كمُتغير مُستقل) والغش (كمُتغير تابع) لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

كلمات مفتاحية: الذكاء الأخلاقي – الاستحقاق الأكاديمي – الغش الأكاديمي الإلكتروني – طُلاب الدبلوم العام في التربية.

---

(٠) مدرس بقسم علم النفس التربوي، كلية الدراسات العُليا للتربية – جامعة القاهرة haythamaffan@cu.edu.eg

The moderating role of Moral Intelligence in the relationship between Academic Entitlement and Electronic Academic Cheating among students of the general Diploma in Education.

Dr. Hend Seleem Mohamed[1]

Abstract: The aim of the research is to reveal the relationship between Academic Entitlement,Electronic Academic Cheating and Moral Intelligence,determining the extent to which Academic Entitlement contributes to predicting Eectronic Academic Cheating,determining the extent to which Moral Intelligence contributes to predicting Academic Entitlement and Electronic Academic Cheating,To examine the effect of Moral Intelligence (as a Moderator variable) on the relationship between Academic Entitlement (as an Independent Variable) and Electronic Academic Cheating (as a Dependent variable).The basic research sample consisted of (459) male and female students, (184) male students,and (275) female students from the research community, with an arithmetic mean of (1.60) and a standard deviation of (0.491).Electronic Academic Cheating Scale, Academic Entitlement Scale, and Moral Intelligence Scale (prepared by the researcher) were applied.The research revealed the following results:There is a statistically significant positive correlation between Academic Entitlement (Beliefs,Behaviors,and Total grade) and Electronic Academic Cheating (Beliefs,Behaviors,and Total grade) ,a statistically significant Negative correlation between Moral Intelligence (Self-Control,Respect,Empathy,Fairness,kindness,Conscience,Tolerance,and the total score) , and Electronic Academic Cheating (Beliefs,Behaviors,and Total grade) and Electronic Academic Cheating (Beliefs,Behaviors,and the Total score) ,It was possible to predict Electronic Academic Cheating through Academic Entitlement, it was also possible to predict Moral Intelligence through Academic Entitlement and Electronic Academic Cheating.and significant effect was found for Moral Intelligence as a Moderator variable on the relationship between Academic Entitlement (as an Independent Variable) and Academic Electronic Cheating (as a Dependent variable) among students of the General Diploma in Education.the researcher made a set of Recommendations.

Key Words: Moral Intelligence -Academic Entitlement - Electronic Academic Cheating- students of the general diploma in Education

[1] (*) Lecturer of Educational Psychology, Faculty of Graduate Studies for Education-Cairo University.

مقدمة البحث: تسعى كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، إلى إعداد الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى من خريجي كليات غير كلية التربية وما في مستواها من طُلاب الدبلوم العام في التربية، وتخريج كوادر تربوية على درجة عالية من التميز والكفاءة للعمل في مجال التربية والتعليم والبحث التربوي في إطار من قيم العدالة والديمُوقراطية والنزاهة الأكاديمية واحترام حُقوق الآخرين في عالم مُتعدد الثقافات، فمن أهم ما يُطْلَب منهم الصدق والأمانة العلمية ومِصداقية شهاداتهم، وهُم على أبواب الالتحاق بالوظيفة والمُشاركة الحقيقية في بناء الوطن، وإنتاج أجيال مُتعلمة ومُواطنين صالحين قادرين على مُواجهة التطور التكنولوجي المُتعاظم في عالمنا المُعاصر بما يشهده من تغيرات جذرية في النسق القيمي للمجتمع وفي طرائق وأساليب الغش بصور متنوعة ومبتكرة؛ حيث إنه كلما ظهرت مُمارسات جديدة للاختبار فسوف يجد الطلاب طُرقًا جديدةً للغش، مُتناسين أن الغش سلوك غير أخلاقي، ويتعارض مع قيمة الأمانة كفضيلة سامية تسعى الجامعة إلى إكسابها لدى طلابها(Dewidar,2021)، ومن المُؤسف أنَّ الغايات أصبحت تبرر الوسائل حتى وإن كانت غير مشروعة، وانخفضت درجة السلوكيات الأخلاقية لدى الطلاب (محمد، ٢٠١٤).

ومع اعتماد الكلية على استخدام أساليب التقويم الإلكتروني لاختبار منتصف الفصل الدراسي، وفي ظل غِياب الرقابة المباشرة على الطُلاب المُعلمين أثناء عقد هذه الاختبارات، أصبح أعضاء هيئة التدريس أمام تحديات جديدة متعلقة بالغش الأكاديمي الإلكتروني؛ حيث قد تنخفض ثقتهم بنتائج الاختبارات الإلكترونية عن بُعد لعدم توافر البرامج المتخصصة لديهم لضبط تنفيذ الطُلاب للاختبارات الإلكترونية عن بُعد، وعدم توافر مُؤشرات محسوسة على التزام الطُلاب بتعليمات الاختبار الإلكتروني عن بُعد(سالم وعواد وخليلة والعمد وشديد،٢٠٢٠؛وإبراهيم، ٢٠٢١).

وقد أوضح دارون وكارل(Darwin & Carl, 2014)أن الغش الأكاديمي الإلكتروني زاد بمقدار ثلاثة أضعاف في دراسة طُبقت على عشرة فصول دراسية من عام (٢٠٠٩) حتى عام (٢٠١٣)، وأصبح ضعف الأمانة العلمية أمرًا شائعًا بين

الطُلاب في الجامعات حيث أشار (Jennifer & Miller,2012؛البلاح والشحات، ٢٠١٨) إلى أن نحو (٨٠ %) من طلاب الجامعة يلجأون إلى الغش مرة واحدة على الأقل في حياتهم الجامعية؛ نظرًا لتوفر فُرص وطُرق عديدة لمُمارسة أنواع من الغش الأكاديمي لدى الطُلاب (الذين يتعاملون مع تقنيات التعلم الإلكتروني) مقارنةً بطُرق الغش التقليدية كما رأى (٦١%) من عينة بحث (Watson, & Sattile, 2010) إمكانية الغش في المُقررات الدراسية عن بُعد.

وقد أشار (Heather & Kaufman,2008) إلى أن مُشكلة الغش لدى طُلاب الجامعة مُتكررة وفي تزايد بسبب اعتقاد الطُلاب أن الغش يُسهم في النجاح في اجتياز الاختبارات والمُقررات الدراسية للانتقال الصفي، والتخرج أكثر من امتلاك القُدرات التي تُساعد على اكتمال المهام والواجبات والاختبارات بما يُحقق التكامل الأكاديمي، وأن المجتمع الأكاديمي قد أخفق في تدعيم القيم الأخلاقية لدى الطُلاب في إطار التكامل الأكاديمي.

وعلى الرغم من أن كثيرًا من الطُلاب يُرون أن الغش مُمارسة غير أخلاقية، فإنهم يقعون فيه (Nath & Lovaglia,2009؛ القصابي، ٢٠٢٠)، حيث تتفق مُعتقدات معظم الطُلاب (في دراسات عبر ثقافية) على رفض الغش الأكاديمي، ولكن الكثير منهم يُمارسونه؛ مما يُشير إلى وُجود فجوة واضحة بين المُعتقدات والسُلوك، حيث أوضح (Davis,1992) في دراسته لعدد (٦٠٠٠) طالب جامعي خلال أربع سنوات دراسية أن (٩٠%) منهم رفضوا الغش واعتبروه خطئًا، وأن (٧٦%) منهم وقع في محاولة الغش خلال سنوات دراسته، كما أوضح (Stephens,2004) –في دراسته على عينة مكونة من (٣٣٧) طالبًا جامعيًّا– ميل طُلاب الجامعة إلى الاستفادة من الغش رغم أنهم يعتقدون أن الغش سلوك خاطئ أخلاقيًّا، وإدراك سلوك الغش لدى الأقران من خلال افتراض التفاعل بين الحكم الخُلُقي والغش، وأوضح (Lim & see,2001) وجود ازدواج أخلاقي حول الغش الأكاديمي والتساهل حِيالَ عدم الأمانة العلمية بين الأقران، كما أشار (Veronica,2000؛ والبلاح والشحات ٢٠١٨) إلى أن الغش الأكاديمي يُقابل غياب المُعتقدات التي تظهر في سلوك الغش، وأنه يحتاج

إلى إجراء العديد من البحوث التربوية والنفسية لمُواجهة عدم الأمانة الأكاديمية من مُنطلق عدم الثبات بين المُعتقد والسُلوك، خصوصًا أن هذه الظاهرة أصبحت تُؤرق معظم المؤسسات التعليمية حول العالم في مراحلها المختلفة (القباصي، ٢٠٢٠؛ وأبوعلي والأحمد، ٢٠١٨).

يتناقض سلوك الغش الإلكتروني مع القيم الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية وتسعى الجامعة إلى تعليمها لأبنائها كالأمانة والأخلاق الطيبة (قناوي، ٢٠٠٥)، وهو يُمثل خُطورة بالغة على العملية التعليمية تغرس في نفس الطُلاب الميل نحو ضعف الاعتماد على النفس والشُعور بالذنب وضعف قيمة الأمانة والقيم الأخلاقية، ووهن نفوس الطُلاب وتكاسُلهم وضياع حُقوق المُجتهدين (أبو النور ومحمد،٢٠٠٣ ؛والبلاح والشحات،٢٠١٨)، وفساد عملية القياس ونتائج التقويم (القصابي ٢٠٢٠، أبوعلي والأحمد ٢٠١٨)، حيث اندفاع الطالب نحو أخذ ما لا يحق له، وادعاؤه بأنه أحد المُتعلمين المهرة وهو يفتقر إلى تلك المعرفة والمهارة؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض جودة الخريجين، وضعف مهاراتهم، وضعف جودة الإنتاج في المجتمع (أبوعلي والأحمد، ٢٠١٨).

يُدرك الطُلاب الجامعيون مرتفعو الذكاء الأخلاقي المُمارسات الخاطئة في الاختبارات، وبالتالي فإنهم لا يُمارسونها، حيث تُساعد أبعاد الذكاء الأخلاقي الطُلابَ على عمل الأشياء الصحيحة ومُقاومة الضغوط التي يتعرضون لها في تشكيل الشخصية الجيدة (Olayiwola & Ajayi,2015؛والبلاح والشحات،٢٠١٨).

وقد توصل إلياس (Elias,2017) إلى وُجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والسلوكيات غير الأخلاقية كالغش وعدم الأمانة الأكاديمية؛ أي إنه كلما زادت درجة الاستحقاق الأكاديمي، ارتفعت درجة عدم الأمانة الأكاديمية(Greenberger,et al.,2008)، وتتنبأ مواقف الاستحقاق الأكاديمي بمُحاولات الغش المُتعمدة من قِبَل الطلاب (Brown,et al, 2009)؛ ويُؤدي الاستحقاق الأكاديمي دورًا مهمًّا في التنبؤ بالغش لدى طلاب الجامعة (Menon & Sharland,2011؛ Sohr-Preston & Boswell, 2015؛ Stiles, & La Beff ,2018؛

الضبع، ٢٠١٨).

ومما يُؤْسَف له أن الاستحقاق الأكاديمي أصبح ظاهرة شائعة الانتشار في المؤسسات التعليمية، ويُمثل تحولًا في تفكير الطالب المُتعلم من إعطاء الأهمية والقيمة للتعلم إلى إعطاء الأهمية الكبرى للنجاح بغض النظر عما إذا كان مرتبطًا بالتعلُّم أم لا (إبراهيم،٢٠٢١؛Peirone,& Maticka-Peirone,2017) ، ومن الغريب حقًّا أن يُوجِّه الطُلاب المُعلمون ذوو الاستحقاق الأكاديمي المرتفع اللومَ إلى أستاذ المادة إذا منحهم تقديرات ضعيفة، ويتوقعون تَلَقِّيهم مكافآت عالية عن جهدهم القليل،ويتحملون مسئولية أقل عن نجاحهم الأكاديمي (Taylor,et al.,2015) .

وتتفق الباحثة مع وجهة نظر (Borba, 2001) في أن الذكاء الأخلاقي يُعد أفضل أمل لإنقاذ أخلاقيات الطُلاب المُعلمين، وأنه يُعد الرادع لمُواجهة الضغوط السلبية، وتطوير الإحساس الداخلي بالصواب والخطأ (Borba, 2001)، وأساس أمن المجتمع (السيد،٢٠١٢) باعتباره إحدى القدرات العقلية التي تُساعد الطالب المُعلم على ترجمة المبادئ الأخلاقية العامة إلى القيم والأهداف الذاتية الشخصية التي يحملها والسلوكيات التي يُظهرها (Bozaci,2014)، ويُعزِّز النزاهة والصدق ورُوح المسئولية مما ينعكس إيجابيًّا على الحياة في المُجتمع (مومني، ٢٠١٥)؛ حيث يتمتع الطُلاب مرتفعي الذكاء الأخلاقي بمستوى مرتفع من تقدير الذات (Borba, 2001)، والدافعية الأخلاقية لتبني السلوكيات المقبولة اجتماعيًّا، والابتعاد عن السلوكيات المرفُوضة (Kavussanu, et al., 2015)، ويتوفر لديهم مستوى جيد من السُلوك المسئول والاتزان الانفعالي (الليثي، ٢٠١٥). ولعل في اهتمام علماء النفس والتربويين بتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد، مؤشرًا يُنبهُنا إلى أهمية هذا المكون المعرفي في تطوير السلوكيات الأخلاقية، ومنع السلوكيات غير الأخلاقية (أبوعواد، ٢٠١١).

مُشكلة البحث: نبعت مشكلة البحث من عدة مصادر، من بينها الخبرة الشخصية للباحثة؛ إذ لاحظت وُجود ظاهرة الغش الأكاديمي الإلكتروني خلال اختبار منتصف الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م؛ حيث إن

الطريقة التي تُدار بها الاختبارات الإلكترونية عن بُعد، تقوم على حُسن الظن ومنح الثقة الكاملة والمُطلقة دون رقابة أو متابعة جادة خارجية أو أنظمة للمساءلة، فضلًا عن معاناة أعضاء هيئة التدريس من التأكد من هوية الطالب المُمتحَن، وصُعوبة إظهار المستوى الحقيقي للمُتعلم، واعتراف عدد كبير من الطُلاب المُعلمين للباحثة بحُدوث الغش أثناء أداء الاختبارات الإلكترونية عبر الـ "الواتس أب"، وأنهم يُؤدون الاختبار الإلكتروني والكتاب المقرر أمامهم وبمُعاونة بعضهم بعضًا، ويُقوم بعضهم بتصوير أسئلة الاختبار الإلكتروني عن بُعد باستخدام الجوال وإرسالها لبعضهم بعضًا، وقد أرسلت إحدى الطالبات المعلمات صُورة أحد أسئلة الاختبار الإلكتروني بالخطأ للجُروب الموجود عليه الباحثة (باعتبارها تُدرِّس لهم المادة) أثناء متابعتها للطُلاب والتواصل معهم على جروب الـ" الواتس أب" أثناء أدائهم للاختبار الإلكتروني عن بُعد للتأكد من عدم وجود مُشكلات، ثم تداركت الطالبة المُعلمة ذلك ومحت الرسالة على الفور، مما يُشير إلى سُهولة الغش بين الطلاب لتوافر جروبات الـ" الواتس أب".

وللتأكد من إحساس الباحثة بمشكلة بحثها أجرت دراسة استطلاعية على عينة تكونت من (٣٧٧) فردًا من الطلاب المُعلمين بواقع (٧١) طالبًا و(١٦١) طالبةً، وحاولت الباحثة الحرص على الصدق والصراحة بتوصية لفظية وكتابية "أرجو عدم كتابة الاسم، فكل ما أُريده إجابات صادقة وصريحة دون أسماء، وستكون الإجابة سرية تمامًا ولا تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي"، وقد صرح (٦١,٠%) من أفراد العينة أن عملية الغش في الاختبارات الإلكترونية أكثر مما هي عليه في الاختبارات التقليدية، ورأى الطلاب المُعلمون أن الغش الإلكتروني سلوك خاطئ ولكنه شائع. واعترف (٢٥٦) من واقع (٣٧٧) طالبًا بنسبة (٦٧,٩%) بأنهم مارسوا الغش عند أداء أحد الاختبارات الإلكترونية، كما اعترف (١٣٨) طالبًا بنسبة (٣٦,٦%) بأنهم مارسوا الغش مرة واحدة على الأقل عند أداء أحد الاختبارات الإلكترونية، واعترف (٩٢) طالبًا بنسبة (٢٤,٤) أنهم مارسوا الغش مرتين فأكثر، كما اعترف (٢٦) طالبًا بنسبة (٦,٩%) بأنهم يُمارسون الغش دائمًا، بينما صرح (١٢١) طالبًا بنسبة (٣٢,١%) بأنهم لم يسبق لهم

أن جربوا الغش عند أداء الاختبارات الإلكترونية على الإطلاق (محمد، ٢٠٢١).

وقد تغيرت نظرة بعض الطلاب إلى الغش عما سبق؛ فلم يعد العمل الجاد والمثابرة والاجتهاد وتوظيف الذكاء طريق النجاح والتفوق، ولم يعد الغش عيبًا ونقصًا ووصمًا يجب إخفاؤه، وإنما أصبح نوعًا من المساعدة، ووسيلةً للتباهي، ودليلًا على الشجاعة والذكاء، وسلوكًا يصل الطالب من خلاله إلى تحقيق مكاسب يرى أنه لا ضرر من الحصول عليها بتلك الطريقة، وتحوَّل الممارس للغش إلى بطل (الأحمد ، ٢٠١٦ ؛ وعبد الله ، ٢٠١٩)، وأصبح النجاح في الاختبار صُورة مصغرة من النجاح في الحياة، وأصبح هؤلاء يرون أن الظُروف في مجتمعنا تتطلب أن يكون الطالب قادرًا على انتهاز جميع الفُرص لبلوغ المقصد، وأنَّ العبرة بالنتيجة، وظهرت عبارات: الشاطر ينال ما يُريد، والدُنيا حظوظ، وأن كثيرًا من الأفراد لا يبذلون مجهودًا ويعيشون في وضع أفضل من الآخرين (عالم، ٢٠١١؛ Strom &Strom ,2007).

وقد اعتبر بعض الطلاب الغش وكأنه حقٌّ مشروع لهم، وأصبح الغش علمًا قائمًا بذاته، له فُنونه وأدواته وطُرقه ووسائل استخدامه، يتطور ويتأقلم حسب الظروف والأماكن (الجنزوري، ٢٠١٦؛عبد الله ، ٢٠١٩)، وارتبط الغش بتحول نظام التعليم من الاهتمام بنشر الثقافة العامة والتحصيل المعرفي إلى نظام لمنح الشهادة التعليمية كرخصة للحصول على الوظيفة.

وعلاوة على ذلك لاحظت الباحثة طلب بعض الطلاب المتعلمين رفع الدرجة النهائية لأعمال السنة، والميل إلى تأجيل تسليم الشيتات المطلوبة منهم "سلوك"، وشعور الطالب المُعلم بأنه يستحق الحُصول على خدمات معينة بسبب الرسوم الدراسية التي يدفعها "معتقدات" (McLeean & Jackson,2017)، وبعض السلوكيات السلبية التي قد تعوق القُدرة على التدريس الفعال؛ كالنوم في قاعة المحاضرات، وإظهار الغضب والملل، والاستخدام غير الملائم للتكنولوجيا بطريقة تعوق عملية التعلُّم، وكذلك كثير من السلوكيات السلبية غير التكيفية: كالأنانية، وانخفاض التحكم الذاتي(Campbell, et al.,2004)، والتأخر في حضور المحاضرات، ومُغادرة

الطالب المحاضرة مبكرًا، وإرسال رسائل بالبريد الإلكتروني لمضايقة أساتذة المواد (Kopp& Finney,2013)، والتوقعات التلقائية من قِبَل الطالب للتسهيلات، والامتثال من قِبَل بعض الأساتذة لتوقعاتهم الاستحقاقية، وأنه عندما لا تتم تلبية هذه التوقعات والتسهيلات قد يُصبح الطالب عُدوانيًّا ويُمارس سلوكيات غير حضارية في قاعة المحاضرات مرتبطة بالإرهاق والتوتر وانخفاض كفاءته الذاتية الأكاديمية (Chawing& Campbell,2009؛ وعبد العزيز، ٢٠٢١).

ومُما يوضح ذلك ما توصلت إليه دراسة (Ximenes,2022) من أن الاستحقاق الأكاديمي تَنَبَّأَ بالغش وتَجاوُز النزاهة الأكاديمية في الاختبارات والمهام.

وتُدعم النتائج السابقة ما قرره عدد من الأساتذة في التعليم العالي من وجود ضُغوط مُتزايدة من بعض الطُلاب ذوي الاستحقاق الأكاديمي المُرتفع لمنحهم امتيازات غير جديرين بها (Crone,et al.,2020)؛ وبناءً على ذلك فإنه من الضروري أن تركز البُحوث المستقبلية على فَهم مُنبئات ونواتج الاستحقاق الأكاديمي (Bonaccio,2016)، وذلك للحصول على معلومات إضافية متصلة به (Boswell,2012). وفي هذا الإطار أيضًا أوصى بعض الباحثين (Mclellan&Jackson,2017؛ إبراهيم٢٠٢١؛Hyland, et al.,2019) بأن تُركز البُحوث المستقبلية على تحديد الاستحقاق الأكاديمي وفهم أبعاده المُتعددة، لأن هناك الكثير الذي نحتاج إلى فهمه في ضُوء مُصاحبات ونواتج الاستحقاق لدى الطُلاب. وتوجد بُحوث محدودة مُتعلقة باكتشاف علاقة الاستحقاق الأكاديمي بالسلوكيات والمُدركات الأكاديمية للطُلاب (Fromuth,et.al 2019)، ولا تزال البُحوث الإمبريقية في مُسببات ونواتج الاستحقاق الأكاديمي في بداياتها (Sohr-Preston,& Boswell,2015)، ولا زلنا بحاجة إلى تحديد مُصاحبات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطُلاب (Bertl, et.al. 2019 ؛ Freis,&Hansen-Brown 2021)، وتوضيح العوامل المُسهمة في الاستحقاق الأكاديمي المتعددة الأوجه (Ifill-Fraser,2019).

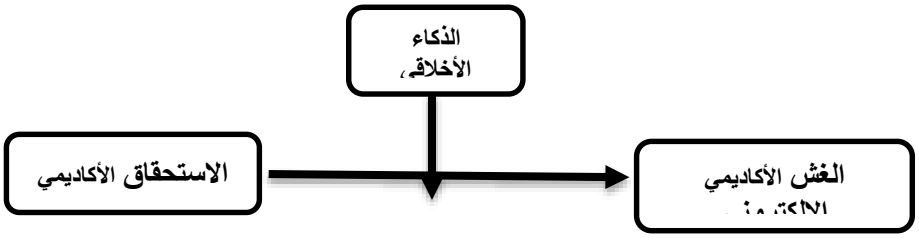
وباعتبار الذكاء الأخلاقي أحد المداخل الإيجابية لخفض السلوكيات السلبية (همام وجاد الرب، ٢٠١٨)، ومع الحاجة الماسة إلى الاهتمام بالأخلاق والفضائل

بالتوازي مع التعليم الأكاديمي، وانطلاقًا من خطورة ظاهرة الغش الأكاديمي الإلكتروني على شخصية الطالب المُعلم وأخلاقياته، وظُهور مخرجات ضعيفة في سوق العمل لا تتصف بالجودة، ومناقضة سلوك الغش الإلكتروني للقيم الأخلاقية في ظل التوجه نحو التعلم الإلكتروني، ومن أجل حماية المجتمع من جيل من المُعلمين متهاون أخلاقيًّا يتهرب من المسئولية ويلتمَّس الأساليب المنحرفة والملتوية في قضاء الأمور، وفي ضوء حاجة المجتمع الماسة إلى مُعلم ذي شخصية أخلاقية مُتزنة في جميع المواقف تفعل ما يُرضي ضميرها، وتربط بين مواقفها وأفعالها (الزوايدة والريماوي، ٢٠١٢، ٢٠، ودرويش، ٢٠١٨، ١٧٩)، واستجابةً لتوصية (Saleh ,2018) على ضرورة تَبَنِّي النهج الأخلاقي المتمثل في الذكاء الأخلاقي لإكساب المُتعلمين السلوكيات الإيجابية وخفض حدة السلوكيات السلبية لديهم؛ مما يعود بالفوائد على المدارس والمجتمع، ويُحسن العلاقات بين المتعلمين والمعلمين (Naqashzadeh & Sabahizadeh, 2016)؛ حيث يُؤثر الذكاء الأخلاقي في كل مظاهر حياة الطالب المُعلم ونوعية علاقاته المستقبلية ومهنته ومهاراته، نجد انه من الضروري أن يكون المُعلم نموذجًا للذكاء الأخلاقي ومثالًا على الفضائل التي يسعى إلى غرسها في نفوس المتعلمين (Clarken, 2010)، وقد أوضح (Bello, et al,2017؛Guiab, & Andaya,2015)

حاجة المُعلمين إلى مزيد من التدريب على الذكاء الأخلاقي في جميع مؤسسات تدريب المُعلمين لتطوير التمييز في القضايا الأخلاقية، وخاصةً النزاهة والمسئولية، كما أن التطور الأخلاقي للمُعلمين هو أمر لا مفر منه طبقًا لما هو منصوص عليه في مدونة القيم العالمية؛ حيث إن المُعلمين مرتفعي الذكاء الأخلاقي بإمكانهم التأثير الإيجابي في سلوكيات طُلابهم الفردية والجماعية.

حيث يُعد الذكاء الأخلاقي الضابط لكل أنواع الذكاءات المتعددة؛ يربِّي الطالب المُعلم أخلاقيًّا، ويطوِّر من شخصيته، ويُحَسِّن من صحته النفسية، ويجنبه الوقوع في الجرائم، ويؤدي إلى التنمية الفردية والصحة المُجتمعية

(الدوسري، ٢٠٢٣، ٥)، كما يمتد تأثيره إلى المسئولية الاجتماعية (مشرف، ٢٠٠٩)، وتقدير الذات (السيد٢٠١٢)، والقيادة والنجاح (Beheshtifar, et al,. 2011)، والتوافق الدراسي (العبيدي والأنصاري، ٢٠١١) والنفسي والروحي، والرضا الداخلي والسعادة الداخلية الناتجة عن إرضاء الضمير، ويُساعد على تحكم الطالب المُعلم في دوافعه وانفعالاته، ومنع نفسه من القيام بأي أعمال غير أخلاقية (الدوسري، ٢٠٢٣)، ويُعزز قدرته على مُواجهة المُغريات والحُكم على المُتغيرات بشكل أكثر عقلانيةً وإيجابيةً (المنتشري، ٢٠١٩)، ويكاد الذكاء الأخلاقي يكون مرادفًا للنجاح الدراسي، وهو يُحَسِّن من السلوك وعملية التعلم (Clarken,2010)، ويُسْهِم في تقليل مُمارسة السلوكيات الخاطئة؛ فلا يُقْدِم الطلاب مرتفعو الذكاء الأخلاقي على ممارسة سلوك الغش الأكاديمي الإلكتروني، لأن لديهم الرغبة في الانضباط وتحقيق العدالة ومراقبة الضمير، والرغبة في أن يأخذ كل طالب حقه (Borba,2001)، حيث يقوم الطُلاب مرتفعو الذكاء الأخلاقي بالأشياء الصحيحة دون أن تكون هناك سُلطة مفروضة عليهم تدفعهم إلى التصرف أخلاقيًّا؛ فهُم يُطورون مجموعة من المبادئ التي تجعلهم يُظْهِرُون السلوك الأخلاقي مهما كانت المُتطلبات المفروضة عليهم في السياقات المختلفة (Lennick, et al., 2011). وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة دراسة العلاقة بين الغش الأكاديمي الإلكتروني والاستحقاق الأكاديمي والذكاء الأخلاقي، وتعرف تأثير الاستحقاق الأكاديمي في الغش الأكاديمي الإلكتروني، وتأثير الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني في الذكاء الأخلاقي، وأيضًا تعرُّف تأثير الذكاء الأخلاقي كمُتغير مُعدِّل على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني. والشكل التالي توضيحي للعلاقات المفترضة بين مُتغيرات البحث.



شكل (١) يوضح العلاقات المُفترضة بين متغيرات البحث

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والغش الأكاديمي الإلكتروني والاستحقاق الأكاديمي لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية؟

٢- ما تأثير الاستحقاق الأكاديمي على الغش الأكاديمي الإلكتروني لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية؟

٣- ما تأثير الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني في الذكاء الأخلاقي لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية؟

٤- ما تأثير الذكاء الأخلاقي (كمُتغير مُعدل) على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي (كمُتغير مُستقل) والغش الأكاديمي الإلكتروني (كمُتغير تابع) لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والغش الأكاديمي الإلكتروني والاستحقاق الأكاديمي، والكشف عن تأثير الاستحقاق الأكاديمي على الغش الأكاديمي الإلكتروني، وكذلك الكشف عن تأثير الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني على الذكاء الأخلاقي، وأيضًا الكشف عن تأثير الذكاء الأخلاقي (كمُتغير مُعدل) على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي (كمُتغير مُستقل) والغش الأكاديمي الإلكتروني (كمُتغير تابع) لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية.

أهمية البحث أولًا: الأهمية النظرية:

١- إثراء الأدبيات الخاصة بمُشكلة الغش الأكاديمي الإلكتروني ومشكلة الاستحقاق

الأكاديمي باعتبارهما آفتين خطيرتين داخل الجامعة يجب مُواجهتهما والحد منهما، فُهما ظاهرتان في حاجة إلى مزيد من البحوث.

٢- تناوُل أحد أنواع الذكاءات المستحدثة والأقل شيوعًا، وهو "الذكاء الأخلاقي"؛ نظرًا لأهميته في تحقيق الصحة النفسية والصحة المجتمعية للطالب المُعلم.

٣- تشجيع الباحثين على دراسة الغش والاستحقاق الأكاديمي والذكاء الأخلاقي من جوانب جديدة ومن خلال مُتغيرات جديدة.

٤- تقديم إطار نظري يتضمن وجهات النظر المتعددة حول (الذكاء الأخلاقي، والغش، والاستحقاق الأكاديمي) لتعميق فهم هذه المُتغيرات الثلاثة، وفتح المجال أمام دراسات أخرى.

٥- يقدم البحث الحالي مقاييس للغش والاستحقاق الأكاديمي والذكاء الأخلاقي يمكن الاستفادة منها عند إجراء المزيد من الدراسات اللاحقة.

٦- كما تكمن أهمية البحث في أهمية الفئة موضوع الدراسة، وهم الطُلاب المُعلمون؛ لخطورة مهنتهم ودورها في نجاح العملية التعليمية بأكملها، ولضمان أن الجُهود المبذُولة في تخطيط وبناء المناهج سوف تجد من يكمل الطريق للوصول إلى ما نُريده من أهداف.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- يُمكن أن تساهم نتائج البحث الحالي في توجيه نظر الباحثين إلى وضع برامج إرشادية وتدريبية لتنمية الذكاء الأخلاقي لخفض الغش والاستحقاق الأكاديمي، والقيام بدراسات مستقبلية في إطار متغيرات البحث الحالي.

٢- معرفة خطورة انتشار بعض السلوكيات غير الحضارية؛ كالغش والاستحقاق الأكاديمي، حيث إنها قد تؤدي إلى انهيار العلاقات بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ مما قد يؤدي إلى تعلم غير فعال وعرقلة أهداف العملية التعليمية داخل الجامعة.

٣- قد تفيد نتائج البحث الحالي في جذب انتباه القائمين على تطوير المناهج الدراسية إلى ضرورة تضمين الذكاء الأخلاقي ضمن المقررات والمناهج الدراسية لتحسينه لدى الطُلاب.

٤- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى تنمية الذكاء الأخلاقي والاستفادة

منه في التعليم والتعلم.

٥- توجيه نظر المرشدين النفسيين إلى إضافة الذكاء الأخلاقي ضمن خططهم الإرشادية.

مصطلحات البحث: التعريف الإجرائي للغش الأكاديمي الإلكتروني: هو استغلال الطالب المُعلم مُميزات ومُرونة التقنيات الإلكترونية في ظل غياب الرقابة والمتابعة لممارسة أعمال غير مشروعة خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار الإلكتروني عن بُعْد، والحصول على درجات وتقديرات أكاديمية أعلى مما يستحقه لا تعكس استحقاق الطالب المُعلم فعليًا، وتؤدي إلى تحقيق النجاح لكن دون وجه حق. **أبعاد مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني:**

أ- **معتقدات الغش الأكاديمي الإلكتروني:** تشمل الأفكار والتصورات التي يُمكن أن تكون لدى الطالب المُعلم، وقد تدفعه إلى التصرف بطُرق غير أمينة أو غير مُشروعة أثناء أداء الاختبار الأكاديمي الإلكتروني للحصول على نتائج أكاديمية.

ب- **سلوكيات الغش الأكاديمي الإلكتروني:** تشمل مجموعة من الأفعال والتصرفات غير الأمينة التي يلجأ إليها الطالب المُعلم أثناء أداء الاختبار الإلكتروني عن بُعد للحصول على نتائج أكاديمية دون جُهد حقيقي أو بطُرق غير مشروعة. ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته على بُنود كل بُعد من أبعاد المقياس المستخدم.

التعريف الإجرائي للاستحقاق الأكاديمي: هو اعتقاد الطالب المُعلم غير الواقعي بأنه يستحق امتيازات ومكافآت ومُعاملة خاصة، وأنه يستحق النجاح، ودرجاتٍ مرتفعةً أكثر مما يستحقه زملاؤه الآخرون بغض النظر عن قدراته وأدائه ومُجهوده، وينعكس هذا الاعتقاد على سلوكياته غير المرغوبة، والمُطالبة بدرجات أعلى من المكتسبة دون وجود مسئولية شخصية. **أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي:**

أ- **معتقدات الاستحقاق الأكاديمي:** هي أفكار وتصورات غير واقعية لدى الطالب المُعلم بأن القواعد الأكاديمية لا تنطبق عليه، وتُوقعاته بالحُصول على امتيازات ومكافآت ومُعاملة خاصة وعلى النجاح، ودرجات مرتفعة أكثر مما يستحقه أقرانه الآخرون بصرف النظر عن جهده وأدائه وقدراته، وإرجاعه

إخفاقه إلى أساتذة المواد.

ب- **سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي:** تشمل تصرفات الطالب المُعلم غير المرغوبة التي تُؤيد الاتجاه نحو الاستحقاق، وتُقلل المسئولية الشخصية عن النجاح الأكاديمي. ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته على بُنود كل بُعد من أبعاد المقياس المستخدم.

التعريف الإجرائي للذكاء الأخلاقي: هو قُدرة الطالب المعلم على التمييز بين الخطأ والصواب، واحترام القيم الأخلاقية للمجتمع، والتصرف بطريقة مقبولة أخلاقيًّا ودينيًّا. **أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي: ضبط الذات** (تحكم الطالب المُعلم في انفعالاته والتفكير في سُلوكه قبل فعله)، و**الاحترام** (أن يعُامل الطالب المُعلم الناس بالطريقة التي يُحب أن يُعامَل بها، بطريقة ودية ومُهذبة ومُحترمة)، و**التعاطُف** (إحساس الطالب المُعلم بمشاعر وحاجات الآخرين ومُساعدتهم)، **والعدل** (أن يُدرك الطالب المُعلم حُقوقه وواجباته، ويُعامل الآخرين بطريقة عادلة وغير متحيزة)، و**اللُطف** (تَفَهُّم الطالب المُعلم مشاعر وأحاسيس وحاجات الآخرين، ومُساعدة من أصابهم الأذى)، و**الضمير** (الصُوت الداخلي القوي الذي يُساعد على جعل الطالب المُعلم على الطريق القويم لفعل الصواب، ويُشحنه بالإحساس بالذنب حينما يتمادى في الخطأ)، و**التسامح** (احترام كرامة وحُقوق جميع الناس؛ حتى الذين يختلفون عنه في مُعتقداته وسلوكياته). ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته على بُنود كل بُعد من أبعاد المقياس المستخدم.

طُلاب الدبلوم العام في التربية: مجموعة من خريجي الكليات الجامعية والحاصلين على درجة الليسانس أو البكالوريوس من غير كليات التربية، ويتم إعدادهم في كلية الدراسات العليا للتربية وفقًا للنظام التتابعي لمدة عام واحد للعمل في مهنة التدريس.

حدود البحث: حدود مكانية: (كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة). **حدود زمانية:** (طُبِّق البحث في الفترة من شهر ديسمبر ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م حتى شهر مايو ٢٠٢٣/٢٠٢٤م). **حدود بشرية:** (عينة من طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية). **حدود موضوعية:** (الغش الأكاديمي الإلكتروني، والاستحقاق الأكاديمي، والذكاء الأخلاقي).

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة: أولًا: الغش الأكاديمي الإلكتروني: يأخذ الغش الأكاديمي أشكالًا جديدةً لم تكن معهودة من قبل نتيجةً لسوء استغلال مميزات التقنيات الإلكترونية لممارسة أعمال غير مشروعة لإنهاء المُتطلبات الأكاديمية، والحُصول على تقديرات أكاديمية لا تعكس استحقاق الطالب المُعلم (المنيع، ٢٠١٨، ١٢٢).

تعريف الغش الأكاديمي الإلكتروني: يُعد الغش الإلكتروني عملًا أكاديميًّا غير أخلاقي، ونوعًا من الخداع والتحايل، واستغلالًا لمميزات التطبيقات الإلكترونية (فلوح، ٢٠١٨)، واستخدامًا لوسائل غير مشروعة من قِبَل الطالب المُعلم أثناء أداء الاختبارات الإلكترونية عن بُعد من أجل الحُصول على إجابة أسئلة الاختبار لتحقيق كسب مادي أو معنوي، أو من أجل إشباع بعض الحاجات والرغبات دون الاعتماد على النفس أو الاجتهاد (كريم والكبيسي والبدري، ٢٠٢٠).

أسباب انتشار الغش الأكاديمي الإلكتروني: واكب تطورَ وسائل التقنية والاتصال تطورٌ في أساليب وأشكال الغش الإلكتروني، ولهذا يصعب حصر كل الأسباب التي تؤدي إليه أو تساعد على حدوثه. وقد أشار (Merton,1968) إلى أن الوسائل المشروعة ليست هي الوحيدة التي تصل بنا إلى تحقيق الأهداف؛ فهناك وسائل غير مشروعة قد تكون متوفرة، وعندما يُواجه الطالب المُعلم ضُغوط البناء الاجتماعي، وضُغوط النجاح وتحقيق الأهداف، ولا تتوافر الوسائل المشروعة لتحقيق هذه الأهداف قد يلجأ إلى نمط تكيفي مُنحرف، ورأى (Sutherland) في نظرية الترابط الفارقي أن سلوك الغش المنحرف يُعبر عن حاجاتٍ وقيمٍ، وأن الطالب المعلم يقوم بالغش إذا فضل فرصة عدم احترام القوانين على احترامها (الساكت، ٢٠٠٧). ويُمكن أن يغش الطالب المُعلم في ضوء النظرية العامة للجريمة لجتفردسون وهيرشي (Gottfredson & Hirschi, 1990) بسبب وجود الفرصة مع توفر شخصية تتصف بانخفاض الضبط الذاتي، ومن ثم فإنه يصل إلى أن المنفعة الفورية التي سيحصل عليها تفوق الثمن الذي سيدفعه.

وقد أوضح (المنيع،٢٠١٨) أن المُنافسة الشديدة بين الطُلاب، ومطالب

المجتمع من الحُصول على المعرفة والشهادات العليا لتحقيق مكاسب مالية مرتفعة، مع انخفاض قُدرات الطلاب، فضلًا عن نظام التقديرات الذي لا يُعزز التنافسية بين الطُلاب ولا يُركز على اكتشاف قُدرات ومواهب الطلاب الفردية من أهم أسباب انتشار الغش الأكاديمي الإلكتروني، فضلًا إلى ضعف إعداد الاختبارات وتأثير الأقران السلبي، وضعف الثقة بالنفس (Ruto, et al., 2011)، ونقص كفاية الوقت للاستعداد للاختبار، مع الرغبة الشديدة في اجتيازه والنجاح فيه، والحاجة إلى تقديرات مرتفعة للمُحافظة على التميز على الآخرين، وامتلاك مهارات تقنية عالية للغش (Jiamin, et al., 2015). وقد توصل (David, et al.,2015) إلى أن (٦٠%) من عينة البحث من الطلاب أكدوا أن استخدام الجوال والإنترنت في حل الاختبارات لا يعد عملًا غير أخلاقي، فالمسألة الأخلاقية تظهر عند ممارسة الطُلاب الغش باستخدام تقنيات الاتصال. وحدد (Strom &Strom ,2007) عدة أسباب للغش الإلكتروني، منها: أسباب ذاتية (عدم الأمانة، وضعف الأخلاق الحميدة عند بعض الطلاب خاصةً أصحاب الدرجات المنخفضة)، وأسباب تعود إلى صُعوبة الواجبات المدرسية. كما ذكر (الكندري، ٢٠١٠) أن تَعَوُّد الطالب على سلوك الغش في مراحل التعليم السابقة من أبرز أسباب الوقوع في الغش في المرحلة الجامعية، وأشار (البرجاوي ٢٠١٥؛ عبد الله، ٢٠١٩) إلى أن الغش الإلكتروني يُعد من مظاهر نقص الشُعور بالمسئولية، وسببًا لتكاسل الطلبة وعزوفهم عن أداء واجبهم الدراسي.

وثمةَ عدةُ أسبابٍ تجعل الطالب المُعلم يلجأ للغش الإلكتروني، منها: ضعف استعداد الطالب المعلم الجيد للاختبار الإلكتروني، وضعف قدرته على تنظيم الوقت، وتَعَوُّده على الغش في المراحل التعليمية السابقة، وضعف مُستواه العلمي، وانشغاله بمواقع التواصل الاجتماعي، ووجود أكثر من اختبار إلكتروني واحد في نفس اليوم، وغياب الرقابة، وكثرة المناهج والمقررات الدراسية، وكِبَر حجم المُقرر الدراسي، وانتشار الهواتف الذكية، وانشغال الطالب بالعمل لصعوبة الحياة، ونسيانه للمادة العلمية، وصُعوبة أسئلة الاختبار الإلكتروني من أهم الأسباب التي قد تجعل الطالب المعلم يلجأ للغش الإلكتروني. وقد توصل (Jordan,2001) إلى أن الطالب

الغشاش أقل في المهارة وأعلى في التُوجه الخارجي، وأنه يختلف عن غير الغشاش في إدراكه للمعايير والقواعد الاجتماعية، ونظرته واتجاهه نحو الغش (محمد، ٢٠٢١).

أشكال الغش الأكاديمي الإلكتروني: ساعد تطور تكنولوجيا وسائل الاتصال الحديثة، ووجود طرق إلكترونية حديثة وأكثر مرونةً وتقنيةً في تطور أشكال الغش بين الطلاب (عالم، ٢٠١١). وقد حدد (Moten, et al.,2013) أهم أشكال الغش في استخدام حاسبين في نفس الوقت للإنترنت، أحدهما لحل الاختبار، والآخر للبحث عن الإجابة، أو القص واللصق للعبارات من على الإنترنت، أو طباعة شاشة الاختبار وإرسالها لفرد آخر يقوم بإرسال الإجابة، أو شراء الإجابة مباشرةً من بعض المواقع التي تسمح بذلك.

بينما أشار (شوابكة، ٢٠٢٠) إلى أن أهم أشكال الغش هي أن يقوم الطُلاب بالعمل في مجموعات، ويتكفل كلٌّ منهم بحل جزء من الاختبار، ومشاركة الحل معًا، والحُصول على إجابات الأسئلة عن طريق البحث على الإنترنت، سواء في محرك البحث جوجل أو عبر مواقع مخصصة للإجابة عن الأسئلة، أو من مصادر تعليمية أخرى كالكتاب، وأن يقوم طُلاب قُدَامَى أو أساتذة بالمساعدة في حل الاختبار، وقد يَدْفَع الطالب لهؤلاء المال مقابل قيامهم بحل الاختبار، حيث يستغل الطلاب تعدد التطبيقات الإلكترونية في الغش؛ كإجراء النَّسْخ واللصق من الوسائط الإلكترونية باستخدام برنامج (Word)، أو استخدام المسح الضوئي من خلال الماسحات الضوئية المحمولة، والتقاط الصور، والحصول على المعلومات بكل سُهولة باستخدام مُحركات البحث المختلفة على الإنترنت، وتبادُل المعلومات بينهم من خلال برامج التواصل الاجتماعي، فضلًا عن انتشار المواقع التي تشجع على الغش وتُسهل المعلومات والبيانات.

ومما يؤكد النتائج السابقة ما ذكره (عبد القادر، ٢٠٢١) من لُجوء الطلاب إلى الكتب لنقل الإجابات منها، أو اللجوء إلى مواقع الإنترنت المختلفة للبحث عن إجابات بعض الأسئلة، أو يقوم شخص آخر بحل الاختبار بدلًا من الطالب.

وهناك اثنا عشر شكلًا يتبعها الطُلاب المُعلمون في الغش كما ذكروها هم أنفسهم، وهي: تبادل الإجابات بين الطُلاب عبر وسائل التواصل الاجتماعي خلال الاختبارات الإلكترونية، وإرسال نسخة من الأسئلة إلى أقران يستعدون لخَوض الاختبارات ذاتها في وقت لاحق، والتواصل مع الأقران من خلال الرسائل القصيرة خلال الاختبارات الإلكترونية، وتصوير الشاشة باستخدام الجوال وإرسالها لشخصٍ ما واستقبال الإجابة، واستخدام الكتاب الخاص بالمُقرر الدراسي أثناء أداء الاختبار الإلكتروني، وقيام الطُلاب بالعمل في مجموعات بحيث يتكفل كلٌّ منهم بحل جزء من الاختبار، ومشاركة الحل معًا، واستخدام الجوال للبحث مباشرةً عن إجابات عبر الإنترنت خلال الاختبارات، وتخزين المعلومات على الجوال واستخدامها خلال الاختبارات الإلكترونية، والحصول على إجابات الأسئلة عن طريق البحث على الإنترنت، والاستعانة بشخص آخر يُؤدي الاختبار الإلكتروني بدلًا من الطالب، وإرسال أسئلة الاختبار بالبريد الإلكتروني من الجوال إلى شبكة الإنترنت وطلب إجابات عنها، واستخدام القص واللصق للعبارات من على الإنترنت (محمد، ٢٠٢١).

ثانيًا: الاستحقاق الأكاديمي: يُعَدُّ الاستحقاق الأكاديمي مُصطلحًا حديثًا نسبيًّا، وقد ظهر لأول مرة في الأدبيات كجزء من النرجسية في علم النفس الشخصية في ثمانينيات القرن الماضي عندما لاحظ (Morrow,1994) تَغَيُّر ثقافة ونظرة الطُلاب إلى التعليم باعتباره سلعةً (Brant&Castro,2019)، وطَرَحَهُ (Achacoso,2002)، وقدم أول محاولة لقياسه، وعرفه بأنه: "الاعتقادات غير الواقعية عما ينبغي منحه للطالب المُعلم من استحقاقات، والأفعال والسلوكيات التي تُؤيد الاتجاه نحو الاستحقاق".

وقد تناول (Campbell.,2004) مفهوم الاستحقاق مشيرين إلى أنه متغير ثابت ومستقل في الشخصية عبر المواقف والزمن، بينما أوضح(Kopp et al.,2011؛ الضبع ٢٠١٨) أن مُعتقدات الاستحقاق قد تختلف عبر سياقات محددة، وبالتالي فإن هناك حاجةً إلى تطوير أدوات لقياسه في تلك السياقات.

ومن الضروري التفرقة بين النمط التكيفي من مشاعر الاستحقاق

الأكاديمي، وذلك عندما يتعلق الطالب بما يستحقه بناءً على القواعد المجتمعية والثقافية، وما يعتقد في استحقاقه بسبب النتائج الإيجابية الواقعية التي حققها دون استغلال الآخرين أو الاعتماد عليهم، وهو إحساس ينبع من الشعور بالجدارة الذاتية وتحقيق الإنجازات السابقة، والاستعداد لبذل الجهد، ويرتبط الاستحقاق غير الاستغلالي إيجابيًّا بتقدير الذات المرتفع، وتوقعات العمل الإيجابية؛ حيث يسعى الطالب إلى النجاح برغبته، ويكون مستعدًّا للعمل لتحقيق النجاح كما أوضح(Greenberger, et al.2011؛الضبع٢٠٢٠,٢٧)، وبين الاستحقاق الأكاديمي غير الواقعي، وهو ما تتناوله الباحثة بالدراسة.

ومن المُؤسف أن يرتبط مفهوم الاستحقاق الأكاديمي بمفهوم "الاستهلاكية" والتي تمثل وجهة نظر الطالب المُعلم بأنه عميل يدفع للمؤسسة التعليمية ثمن تعليمه، وأن هناك منفعة متبادَلة بين الطالب والجامعة، وأنه ينبغي أن يترتب على دفعه للرسوم الدراسية درجات مرتفعة، وينبغي أن تسعى الكلية إلى رضاه عن الخدمة التعليمية التي تُقدمها له، وأنه في ذلك مثل أي نوع آخر من المستهلِكين(Seipel & Brooks, 2019 ؛ Sohr & Boswell, 2015؛ الضبع، ٢٠٢٠).

إن هذه النظرة تعني اعتقاد الطالب المُعلم أنه عميل يدفع للجامعة ثمن تعليمه، وأن له الحق في الحصول على النجاح والتفوق، وأنه يستحق التعلُّم، ويجب ألا تكون عملية التعلم شاقة، وأن المعرفة حقٌّ، ولا ينبغي أن تتطلب جهدًا من المتعلم، وأنه يستحق الحصول على نتائج جيدة بصرف النظر عما إذا كان أداؤه يستحق بالفعل تلك النتائج أم لا، وأنه هو الذي ينبغي أن يضع الخطط التي يجب على أستاذ المادة تنفيذها أثناء المحاضرات، وأن أستاذ المادة هو المسئول عن عملية التعلم دون أن يبذل الطالب المُعلم أي جهد في ذلك، وأن مشكلات التعلم ترجع إلى قصور أستاذ المادة أو المُقرر الدراسي أو النظام التعليمي نفسه أكثر من الجهد المبذول من قِبَل المتعلم (Jeffres, et al.2014؛ Kopp et al.,2011؛ الضبع، ٢٠٢٠، ٧). وقد يكون الاستحقاق

الأكاديمي سمة شخصية مستقرة أو حالة تختلف عبر الوقت (Kopp,et.al 2011)؛ حيث قد يتوقع الطالب المتعلم تَلَقِّي كل شيء رغم عدم تقديمه أي شيء (Frey,2015).

تعريف الاستحقاق الأكاديمي: عرَّف (الضبع، ٢٠١٨) الاستحقاق الأكاديمي بأنه: الاعتقاد غير الواقعي في استحقاق الطالب ما لا يستحقه الآخرون، وينعكس هذا الاعتقاد في سلوكيات غير مرغوبة في المجال الأكاديمي، حيث يعتقد الطالب أن له حقًّا في الحصول على معاملة تفضيلية واستحقاقات غير واقعية بغض النظر عن مجهوده وأدائه وقدراته الذاتية. ويتفق مع التعريف السابق تعريف (عبد العزيز، ٢٠٢١)؛ حيث عرفه بأنه مُعتقدات الطالب حول استحقاقه الحصول على نتائج أكاديمية إيجابية على الرغم من قلة ما يبذله من مجهود دراسي، فهو يتوقع باستمرار أنه يستحق الحصول على أعلى الدرجات، ويرى أن السبب الرئيسي في فشله الدراسي أو حُصوله على درجات متدنية يقع على عاتق القائمين بالتدريس فقط.

قد اتفق عدد كبير من الباحثين (Campbell, et.al. 2004؛ Greenberger, et.al. 2008؛ Campbell, 2009؛ Whatley, et al., 2019؛ الضبع ٢٠٢٠) على تعريف الاستحقاق الأكاديمي بأنه: تَوَقُّع غير واقعي للمكافآت والخدمات بصرف النظر عن الأداء الفعلي للطالب المُعلم في الإطار الأكاديمي، واتخاذ اتجاه سلبي نحو أساتذة المواد عندما تأتي النتائج مخيبةً لتوقعاته، وتَوَقُّع الحصول على درجات مرتفعة بأقل مجهود، وتَوَقُّع النجاح الأكاديمي بصرف النظر عن المجهود المبذول لتحقيق ذلك النجاح أو المسئولية الشخصية، والتركيز على الذات في مقابل التركيز على الآخرين، أي أن الطالب يميل إلى الانخراط في المقارنة الاجتماعية لقياس ما إذا كان يحصل على مكافآت وخدمات أفضل من التي يستحقها الآخرون أم لا. وأوضح (إبراهيم، ٢٠٢١) المعاني السابقة لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي بقوله: إنه يعنى ميول الطالب وتوقعاته غير الواقعية بأنه يستحق من أساتذته أو مؤسسته التعليمية معاملة

متميزة أو امتيازات خاصة غير مبرَّرَة (كالحصول على تقديرات أعلى، أو إمكانية وصوله إلى المحاضرات في موعد متأخر، أو الحصول على استثناءات خاصة) بالرغم من أن هذه الامتيازات لا تعتبر من مسئوليات أساتذته، وبالرغم من أن الطالب غير جدير بها، لأنها لا تتكافأ مع جُهده وأدائه الأكاديمي.

التفسير النظري لمفهوم الاستحقاق الأكاديمي: علم نفس الشخصية: يشير الاستحقاق الأكاديمي إلى صفة نفسية غير سوية ضمن سمات الشخصية النرجسية أو السلبية، وسلوك استغلال غير مرغوب فيه اجتماعيًّا (Zemojtel-Piotrowska, et.al.2015). **نظرية الاستحقاق لكامبل** Campbell,et al.2004 يعكس الاستحقاق الفكرة الشائعة بأن الطالب يجب أن يحصل على شيء في مقابل مساهمته في عملٍ ما، وعندما لا يحصل على ما يشعر بأنه يستحقه فإنه يَعُدُّ ذلك الوضع غيرَ عادل، وقد ينزعج أو يغضب ويُطالب بالإنصاف، وأن هناك فرق بين الاستحقاق (المكافأة التي يجب أن يحصل عليها الفرد نتيجةً لعقد اجتماعي) والجدارة (المكافأة التي يجب أن يحصل عليها الفرد نتيجةً لجهوده الشخصية). **نموذج معتقدات الاستحقاق لتوملينسون** Tomlinson, 2013 أشار توملينسون إلى دور الأُطر الخارجية (القوانين والقواعد الرسمية والأعراف الاجتماعية) في تحديد الامتيازات ودرجة الإحساس بالاستحقاق، وفرَّق بين سمة الاستحقاق (الجانب الثابت من الشخصية) ومُعتقدات الاستحقاق (الامتيازات والحُقوق في موقف معين، وهي نوعان: استحقاق مُفرط، واستحقاق شرعي، وهذا يعتمد على كيفية إدارة عدة عوامل؛ كالظرف المكاني والزماني، وطبيعة العمل، والتوقعات الإيجابية والسلبية من قِبَل الطالب المُعلم داخل الكلية، وتفاعل الطُلاب المُعلمين مع بعضهم البعض، فالتوقعات غير المُلَبَّاة تُحَوِّل الاستحقاق من شرعي إلى مُفرط، وتُعَدُّ العدالة الاجتماعية والدراسية وقوانين الجامعة ونظام المكافآت ونوع ضُغوط الدراسة عوامل مؤثرة في الاستحقاق ومُعتقداته، وترتبط النتائج السلبية بسلوكيات انخفاض المواطنة، وتَعَثُّر الأداء الدراسي، مع تأثيرات سلبية متمثلة في القلق والاكتئاب.

مكونات الاستحقاق الأكاديمي: يتضمن الاستحقاق الأكاديمي ثلاثة مكونات، هي: (١) اتجاه الطالب نحو الحصول على المكافآت التي لا علاقة لها بأدائه وجُهده. (٢) تقليل المسئُولية الشخصية عن النجاح الأكاديمي. (٣) التوقعات غير الواقعية لدَوْر المُعلمين والمؤسسات التعليمية.

ثالثًا/ الذكاء الأخلاقي: نبذة تاريخية عن ظهور الذكاء الأخلاقي: ظهر مفهوم الذكاء الأخلاقي (١٩٩٧م) عندما نشر العالم (كولز Coles) بنشر أول مقالة علمية تحت عنوان (الذكاء الأخلاقي للأطفال) والتي تضمنت تحديدًا وتعريفًا لمفهوم الذكاء الأخلاقي بأنه: القُدرة على التمييز بين الصحيح والخطأ، وبعد ذلك قدَّم (جاردنر، ٢٠٠٥) الذكاء الأخلاقي باعتباره أحدث أنواع الذكاءات. ومن أشهر التربويين الذين اهتمُوا بنظرية الذكاء الأخلاقي ميشيل بُوربا (Borba,2001)، وهي مُربية وخبيرة تربوية عالمية شهيرة بكاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد لاحظت التدني الأخلاقي في مختلف المجتمعات، وأطلقت عليه التآكل الأخلاقي، وقد عرفت الذكاء الأخلاقي بأنه: القُدرة على فهم الصواب من الخطأ، وأن يمتلك الفرد قناعات أخلاقية قوية تجعله يتصرف بطريقة صحيحة ومُهذبة، وتضم هذه القُدرة عدة سمات جوهرية، وهي: إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام بالأعمال غير الخُلقية، والسيطرة على النفس، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحُكم، وتقبل الاختلاف، وتقدير الفُروق، والوُقوف في وجه الظُلم، ومُعاملة الآخرين بالحُب والاحترام (Borba, 2007).

تعريف الذكاء الأخلاقي: عرف جاردنر٢٠٠٣ الذكاء الأخلاقي بأنه: احترام الطالب لذاته وللآخرين، وامتلاكه قناعات أخلاقية ليتصرف بالطريقة الأخلاقية الصحيحة، أي: قُدرته على ردع النفس عن القيام ببعض الأعمال غير الأخلاقية، والسيطرة على الدوافع، وقد اعتقد جاردنر أن الذكاء الأخلاقي لا ينفصل عن الذكاء الاجتماعي بما يتضمنه من القيم والميول والفضائل والضمير واحترام الآخرين والعطف عليهم والتسامح معهم والعدالة، وهذه الخصائص جميعها تنبثق من العلاقات الاجتماعية للطالب مع الآخرين.

ويتشابه هذا المفهوم مع مفهوم (بياجيه) عن العملية الخُلقية كاحترام متبادَل بين الآخرين (حسين، ٢٠٠٣).

عرفه (Gullickson,2004) بأنه ما يُقدمه الآباء من قُدوة متمثلة في السُلوك الحسن والمقبول للأبناء، وما يحدده المجتمع من معايير لتنمية العطف والرحمة والاحترام. بينما عرفه (Schulaka,2013) بأنه القُدرة العقلية على تحديد كيفية تطبيق المبادئ الأخلاقية على القيم الخاصة والإجراءات والأهداف، وأن تلك المبادئ تُشكل النزاهة والمسئُولية والرحمة والمغفرة. ومن زاوية أخرى رأى (محمد، ٢٠١٢) أن الذكاء الأخلاقي هو مُكون فرضي يعبِّر عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والسُلوك الأخلاقي، وأنه يرتبط بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده، وينمو بالتدريب المبكر، ويتأثر بالقُدوة، ويحتاج إليه الفرد لمُواجهة مُواقف الحياة اليومية في التفريق بين الصواب والخطأ والحلال والحرام دون الحاجة إلى المُتابعة والمُراقبة الخارجية، مما يبعث لديه الشعور بالرضا والثقة بالنفس، ويُؤثر في صحته النفسية والاجتماعية. واتفق بعض الباحثين (Nobahar &Nobahar, 2013، Moghadas & Khaleghi, 2013، Gardner,2003؛ الديب، ٢٠٠٦؛ ومحمد،٢٠١٢؛ونوفل،٢٠١٠) حول تعريف **الذكاء الأخلاقي** بأنه: القُدرة على التمييز بين الصواب والخطأ من خلال توافر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بناء الفرد المعرفي تُمكنه من التصرف بطريقة أخلاقية صحيحة.

الفلسفة النظرية للذكاء الأخلاقي: تتبنى الباحثة **نظرية الذكاء الأخلاقي لبوربا** (Borba,2003) لما فيها من دقة في طرح مفهوم الذكاء الأخلاقي وتناوله بشكل مُستفيض؛ حددت بوربا الذكاء الأخلاقي كقُدرة تتضمن سبعة مكونات أو فضائل جوهرية تُشكل الأساس الأخلاقي للطالب، وتعمل على حماية مُنظومته القيمية، وتشكل شخصيته وتُحصنه من الرذائل، وهذه الفضائل هي: **١- الضمير:** وهو الصوت الداخلي القوي الذي يجعل الطالب على الطريق القويم لفعل الصواب، ويُشحنه بالإحساس بالذنب حينما يتمادى في الخطأ، وهو

أساس المُواطنة الصالحة والسُلوك الأخلاقي وجوهر الأخلاق (Borba,2001).

٢- **ضبط الذات:** يُعد أساس بناء شخصية قوية لدى الطالب، فهو يُبعده عن الانغماس الزائد في الملذات، ويسمح له بالتركيز على المسئوليات، واستخدام عقله للسيطرة على عواطفه (Diestel & Schmidt,2009)، وهو آلية داخلية قوية تُعطي الطالب قُوة الإرادة، وتُقود سُلوكه الأخلاقي، وتجعله يُعيد توجيه دوافعه، ويُفكر في السُلوك قبل فعله؛ بحيث يتصرف بشكل صحيح، وقلما يقوم باختيارات طائشة تكون ذات نتائج خطيرة، ويصبح معتمدًا على ذاته ويُسيطر على أعماله، وتكون خياراته أكثر حِكمةً وأمنًا (Borba,2001). ٣- **التعاطُف:** هو التماثل مع اهتمامات الآخرين، والشُعور بمشاعرهم خاصةً مشاعر الألم والضيق، والوعي بجوانبهم الانفعالية، فهو عاطفة قوية تُزيد من وعي الفرد بأفكار الآخرين وآرائهم (Borba,2001)، وهذا ما يُردعه عن مُعاملة الآخرين بقسوة، ويُساعده على أن يُصبح أكثر حساسيةً إزاء حاجات ومشاعر الآخرين، ويكون قادرًا على مساعدة الذين أصابهم الأذى أو المتاعب (Fontaine,2011)، وتُحفزه للعمل لمصلحة شخص آخر (Argo,et al., 2008).

٤- **اللُّطف:** يمثل قُدرة الطالب على الفهم الودي لأفكار ودوافع وحاجات الآخرين، والاهتمام بسعادة ومشاعر الآخرين، وأن يصبح أقل أنانية، وأكثر تعاطفًا تجاه مَنْ أصابهم الأذى، ويفهم أن معاملة الآخرين بشكل عطُوف هو الشيء الصواب الذي يجب فعله، ويفكر أكثر في حاجات الآخرين، ويُبدي الاهتمام، ويُقوم على مُساعدة المحتاجين، ويظل قريبًا من أُولئك الذين أصابهم الأذى (Borba,2003).

٥- **التسامُح:** يُعد فضيلة أخلاقية أساسية تساعد الطالب على احترام كرامة وحقوق جميع الناس على أنهم أشخاص (Borba,2001) بغض النظر عن الفُروقات في النوُع أو المظهر أو الحضارة أو المُعتقدات أو القُدرات، حيث يُساعد التسامح الطالب على تقييم الصفات المختلفة لدى الآخرين، والانفتاح إزاء الآفاق الجديدة والمُعتقدات المختلفة (Govindaluri, et al., 2004)،

ومُعاملة الآخرين بلُطف وتفهم، ومقاومة الكراهية والعُنف والتعصب، وترسيخ مبدأ أن كل الأفراد يستحقُون المعاملة بُحب واحترام بغض النظر عن الفُروق بينهم، وإن لم نتفق مع مُعتقداتهم أو سلوكياتهم.

وقد حددت (Borba,2003) مظهرين للتسامح، هما: (أ) احترام كرامة الإنسان وحقه في صنع قراراته الأخلاقية بحيث لا تتعدى على حُقوق الآخرين. (ب) تقديم الحالة الإنسانية وإدراك الصفات الإيجابية واحترام الأفراد بعضهم بعضًا.

٦-**الاحترام:** يُعد الاحترام نوعًا من أنواع إدارة الذات، وهو أن يُقَيِّم الفرد الآخرين ويُعطيهم قدرهم من خلال مُعاملتهم بالطريقة التي يُحب أن يُعامله الآخرون بها بشكل ودي ومهذب، لأنه يَعُدُّهم جديرين بذلك، وأن يراعي حُقوق ومشاعر الآخرين من أجل ردع العُنف والظُلم والكراهية، وتنمية العلاقات الرصينة بين الأفراد (Nadeem, 2010). ٧- **العدل:** هو مُعاملة الآخرين بطريقة عادلة وغير مُتحيزة، وهو أن يكون الفرد على دراية بحُقوقه وواجباته، ويكون ذا ذهنية متفتحة، ويعمل بطريقة مُنصفة لنفسه ولغيره، ويكون مبادرًا بأخذ الُدور والمُشاركة الفعالة، والاستماع بانفتاح إلى كافة الأطراف قبل إصدار الأحكام عليهم، ويكون أكثر تسامحًا وتحضرًا وفهمًا، ويعمل بصورة مُنضبطة حتى في غياب الإشراف الخارجي.

إجراءات البحث: منهج البحث : تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة وهدف البحث؛ حيث يهتم بدراسة المُشكلة كما هي في الواقع العملي، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا وتحليلها، وربط المعلومات حول المشكلة وتفسيرها وتحليلها بطريقة تُؤدي إلى الاستنتاجات الدقيقة حول المشكلة، ومعرفة اتجاه وقوة العلاقة بين المُتغير المُستقل أو الُمنبئ والمُتغير التابع أو الناتج نتيجةً لمُتغير ثالث مُعدِّل.

مجتمع البحث: تَكَوَّن مجتمع البحث من جميع طُلاب الدبلُوم العام في التربية بكلية الدراسات العليا للتربية، وهم الطُلاب المقيدون بالعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

عينة البحث: عينة التحقق من الخصائص السيكُومترية لأدوات البحث:
تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكُومترية لمقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني من (١٥٩) طالبًا وطالبة بواقع (٢٢) طالبًا، و(١٣٧) طالبةً بمتوسط حسابي (١,٨٧) وانحراف معياري (٠,٣٤١).وتكونت عينة التحقق من الخصائص السيكُومترية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي من (٢٥٢) طالبًا وطالبة بواقع (٣٨) طالبًا، و(٢١٤) طالبةً بمتوسط حسابي (١,٨٥)، وانحراف معياري (٠,٣٥٩)، وتكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي من (٢٨١) طالبًا وطالبةً بواقع (٥٣) طالبًا و(٢٢٨) طالبةً. **تكونت عينة البحث الأساسية:** من (٤٥٩) طالبًا وطالبة بواقع (١٨٤) طالبًا، و(٢٧٥) طالبةً من مجتمع البحث بمتوسط حسابي (١,٦٠) وانحراف معياري (٠,٤٩١)، وهم الطُلاب الذين أتموا الإجابة على أدوات البحث الحالي.

ثالثًا: أدوات البحث : لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

(١) مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني (إعداد الباحثة): قامت الباحثة بصياغة (٤٢) عبارة لقياس الغش لدى الطُلاب المُعلمين، وقد تكونت مُفردات المقياس من بُعدين: معتقدات الغش، وسلوكيات الغش، ثم تم عرض المقياس في صُورته الأولية على مجموعة من المُحكمين، للحُكم على مدى ملائمة بنود المقياس من حيث المحتوى، والصياغة، كما تم تطبيق المقياس على عينة من الطُلاب المعلمين للحُكم على مدى وُضوح العبارات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الغش: أولًا/الصدق: تم التحقق من **صدق المقياس** بإجراء **التحليل العاملي الاستكشافي** بطريقة تحليل المكونات الأساسية، كما أُجْرِيَ التدوير المتعامد للأبعاد من خلال طريقة الفاريماكس، وذلك لافتراض استقلالية العوامل المستخلصة، وتم اعتماد (محك كايزر)، وهو من أكثر المحكات شيوعًا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن واحدًا صحيحًا أو أكثر، وتم حساب مصفوفة الارتباطات ببنُود المقياس، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي وُجود عاملين، وأن قيم تَشَبُّع البنود على العامل تزيد عن 0.4))، وهي أقل قيمة للتشبعات الدالة، وكانت قيمة مؤشر Kaieser-Meger-Olkin (KMO) لحساب مدى كفاية حجم

العينة لإجراء التحليل العاملي هي (0.916)، وهي تزيد على الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل وهي (٠,٦) وهي مناسبة للتحليل، وبالتالي يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وبلغت درجة المعنوية للقياس (٠,٠٠٠)، وتم حساب درجة تَشَبُّع كل عبارة من عبارات المقياس على البُعدين الأساسيين، ونسبة التباين لكل بُعد، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتج عن ذلك محوران فسرا مُجتمعين ما مجموعه (50.366) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية.

جدول (١) التشبعات الجوهرية على بُعدي مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني

	رقم الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل	رقم الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل	رقم الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل	رقم الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل
معتقدات	١	٠,٨٥٩	٢	٠,٨٥٦	٣	٠,٨٤٧	٤	٠,٨٣٤
الغش	٥	٠,٨٠٠	٦	٠,٧٥٢	٧	٠,٧٤٧	٨	٠,٧٣٦
الأكاديمي	٩	٠,٦٦٠	١٠	٠,٦٣٢	١١	٠,٦٢٠	١٢	٠,٦١٧
سلوكيات	١	٠,٦٠٠	٢	٠,٥٥٤	٣	٠,٦٨٥	٤	٠,٦٧١
الغش	٥	٠,٦٥٤	٦	٠,٥٩٣	٧	٠,٥٩٠	٨	٠,٥٧٠
الأكاديمي	٩	٠,٥٥٨	١٠	٠,٥٥٦	١١	٠,٥٠٧	١٢	٠,٤٩٤
	١٣	٠,٤٧٥	١٤	٠,٤٦٣	١٥	٠,٤٣٤	١٦	٠,٤٣١
	الجذر الكامن		٨,٧٢٧	٥,٣٧٦	نسبة التباين		%٣١,١٦٧	%٥٠,٣٦٦

وجاءت النتائج على النحو التالي: البعد الأول: وجذره الكامن (٨,٧٢٧) :فسر حوالي (٣١,١٦٧%) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبعًا موجبًا لـ (١٢) مُفردة من مُفردات المقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٨٥٩)، (٠,٦١٧)، وتعكس هذه الفقرات مُعتقدات الغش. البعد الثاني: وجذره الكامن (٥,٣٧٦) : فسر نحو (٥٠,٣٦٦%) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبعًا موجبًا لـ (١٦) مُفردة من مُفردات المقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٦٠٠)، (٠,٤٣١)، وتعكس هذه الفقرات سلوكيات الغش.

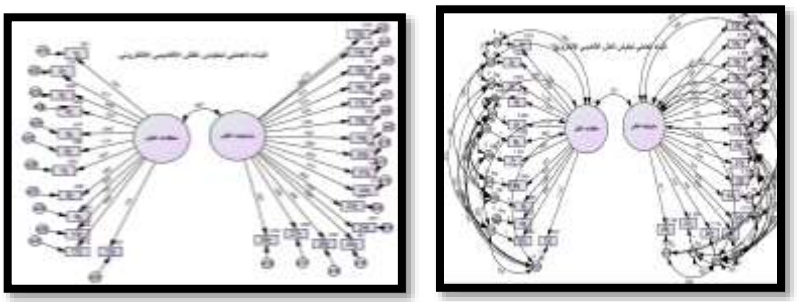
التحليل العاملي التوكيدي: يوضح جدول (٢) صدق البنية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني:

جدول (٢) مؤشرات حُسن المطابقة لبُنود، وبُعدَي مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني

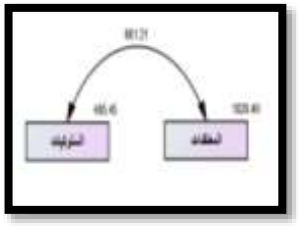
المُؤشر	بُنود المقياس قيمة المُؤشر الناتج قبل التعديل	قيمة المُؤشر الناتج بعد التعديل	بُعدى المقياس قيمة المُؤشر	المدى المثالي لأفضل مُطابقة
كا٢ X2 ومستوى الدلالة	٢١٢٦,٨٤٢ دالة	٤٦٦,٥٦٥دالة	٠,٠٠٠ دالة	تكون كا٢ صغيرة وغير دالة
د.ح df/ نسبة كا٢ (X2/df)	٨,٣٧٣ / ٢٥٤	٢,١٤٠ / ٢١٨		١ ـ ٥
جذر متوسط مربعات البواقي RMSEA	٠,١٢٧	٠,٠٥٠	١,٤٤٣	صفر – ٠,١ الصفر أفضل
مُؤشر حسن المطابقة المعياري NFI	٠,٢٢٥	٠,٨٣٠		صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر حسن المطابقة المقارن CFI	٠,٢٤١	٠,٨٩٩	١,٠٠٠	صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر جودة المطابقة GFI	٠,٨٦٦	٠,٩٣٣	١,٠٠٠	يساوي أو أكبر من ٠,٠٩٠
مُؤشر المطابقة المقارن AGFI	٠,٨٤١	٠,٩٣٣		صفر- ١ الأفضل ١
مُؤشر حسن المطابقة المتزايد IFI	٠,٢٤٨	٠,٩٠٢	١,٠٠٠	صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر حسن المطابقة النسبي RFI	٠,١٥٨	٠,٧٨٥		صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر تاكر لويس TLI	٠,١٧٦	٠,٨٧٣		صفر – ١ الأفضل ١

يتضح من الجدول السابق أن جميع مُؤشرات المُطابقة في المدى المثالي؛ حيث نجد أن الدلالة الإحصائية (باستعمال مربع كاي في سياق النمذجة بالمعادلة البنائية) تدل على مُصفوفة التباين للنمُوذج المفترض وتختلف عن مُصفوفة التباين لعينة البحث، وكانت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًّا، ولم تتعدَّ القيمة الحرجة ٢ أو ٣، مما يدل على عدم وجود فُروق بين مصفوفة التباين للنموذج المفترض ومصفوفة التباين لعينة البحث، أي أن النموذج المُفترض يتطابق مع العينة، وقد تحسنت المؤشرات بعد تعديل النموذج؛ فانخفضت قيمة رامسي RMSEA (٠,٠٥٠)، وهي قيمة تدل على مُطابقة النموذج بدرجة كبيرة لبيانات العينة، وارتفعت قيم حُسن المطابقة؛ حيث بلغت قيمة مؤشر حُسن المُطابقة المعياري NFI (٠,٨٣٠)، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة المقارن CFI (٠,٨٩٩)، ومُؤشر حُسن المُطابقة GFI (٠,٩٣٣)، ومُؤشر حُسن المُطابقة المُقارن AGFI (٠,٩٣٣)، ومُؤشر حُسن المُطابقة المتزايد IFI (٠,٩٠٢)، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة النسبي RFI (٠,٧٨٥)، وقيمة مُؤشر تاكر لويس TLI (٠,٨٧٣)، كما جاءت جميع مُؤشرات مُطابقة النموذج الخاص ببعدي المقياس في المدى المثالي، ولم تظهر فُروق بين مصفوفة التباين للنمُوذج المفترض

ومصفوفة التباين لعينة البحث، أي أن النموذج المُفترض يتطابق مع العينة، وقد ارتفعت قيم حُسن المُطابقة؛ حيث بلغت قيمة مُؤشر حُسن المُطابقة المُقارن CFI، ومُؤشر حُسن المُطابقة GFI، ومُؤشر حُسن المُطابقة الُمتزايد IFI (١،٠٠٠)؛ مما يُؤكد تطابق النموذج مع بيانات العينة، وقُبول النموذج المقترح. ومما سبق يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلًا قويًّا على صدق البناء لمقياس الغش.



شكل (٢) التحليل العاملي التوكيدي لبُنود مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني قبل وبعد التعديل



شكل (٣) التحليل العاملي التوكيدي لبعدي مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني

ثانيًا/ ثبات مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني: تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية؛ (حيث اعتمدت الباحثة على معادلة جوتمان؛ نظرًا لعدم تحقيق شرطي تساوي تباين نصفي المقياس، وعدم تساوي معامل ثبات ألفا لنصفي المقياس)، وإعادة التطبيق لبُعدي المقياس والدرجة الكلية. واتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة بصورة دالة إحصائيًّا ومقبولة؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يُبرر إمكانية

استخدامه في قياس ما وُضِعَ لقياسه، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق النهائي للبحث بحسب مقياس نانلي، والذي أُعتمد (٠,٧٠) كحد أدنى للثبات.

جدول (٣) قيم مُعاملات ثبات مقياس الغش باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية (ن= ١٥٩)، وطريقة إعادة التطبيق (ن= ٧٥)

بُعدا المقياس والدرجة الكلية	قيم معاملات الثبات		
	ألفا كرونباخ (ن= ١٥٩)	التجزئة النصفية (ن= ١٥٩)	إعادة التطبيق (ن= ٧٥)
مُعتقدات الغش الأكاديمي الإلكتروني	٠,٨٤٦	٠,٨٤٩	٠,٩٩٤**
سلوكيات الغش الأكاديمي الإلكتروني	٠,٩٣٤	٠,٩٤٢	٠,٩١٣**
الدرجة الكلية للغش الأكاديمي الإلكتروني	٠,٩٤١	٠,٩٥٤	٠,٩٢٦**

**** مستوى الدلالة عند (٠,٠١)**

ثالثًا/ الاتساق الداخلي لمقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني: قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل بند بالمجموع الكلي لبنود كل بُعْد.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البُعْد الذي تنتمي إليه في مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني (ن= ١٥٩)

البعد الأول (مُعتقدات الغش الأكاديمي الإلكتروني)									
رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر
١	٠,٥٥٩**	٢	٠,٤٥٩**	٣	٠,٤٧٣**	٤	٠,٤٧١**	٥	٠,٥١٥**
٦	٠,٧١٩**	٧	٠,٦٤٦**	٨	٠,٧١٩**	٩	٠,٥٨٠**	١٠	٠,٥٦٣**
١١	٠,٥٠٥**	١٢	٠,٦٦٠**	**دال عند مستوى ٠,٠١					
البعد الثاني (سلوكيات الغش الأكاديمي الإلكتروني)								١	٠,٦٩٩**
٢	٠,٦٨٢**	٣	٠,٦٥٧**	٤	٠,٦٦٦**	٥	٠,٢٣٢**	٦	٠,٦٧١**
٧	٠,٧٠٨**	٨	٠,٦٩٩**	٩	٠,٧١٠**	١٠	٠,٧٦١**	١١	٠,٧٥١**
١٢	٠,٧٥٩**	١٣	٠,٧٤٠**	١٤	٠,٧٦٣**	١٥	٠,٨٠٧**	١٦	٠,٧٢٢**

اتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات بُعدَي المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلية، يوضحه جدول (٥)

جدول (٥) معاملات ارتباط بُعدي مقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	مُعتقدات الغش	سلوكيات الغش	الدرجة الكلية للغش الاكاديمي الإلكتروني
مُعتقدات الغش	———	٠,٧٣٨**	٠,٩٠٣**
سلوكيات الغش	٠,٧٣٨**	———	٠,٩٥٦**

**** دال عند مستوى ٠,٠١**

اتضح من الجدول السابق أن بُعدي المقياس تتسق مع المقياس بشكل كلي، وأن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وُجود اتساق بين بُعدَي المقياس.

الصورة النهائية لمقياس الغش الأكاديمي الإلكتروني: تكوَّن مقياس الاستحقاق الأكاديمي في صُورته النهائية من (٢٨) مُفردة مُوزعة على بُعدين كالتالي: البُعد الأول (مُعتقدات الغش الأكاديمي الإلكتروني): تكون من (١٢) مفردة، أدنى درجة (١٢)، وأقصى درجة (٦٠). البُعد الثاني (سلوكيات الغش الأكاديمي الإلكتروني): تكون من (١٦) مُفردة أدنى درجة (١٦)، وأقصى درجة (٨٠)، أقصى درجة على المقياس ككل (١٤٠)، وأدنى درجة (٢٨).

(٢) مقياس الاستحقاق الأكاديمي (إعداد الباحثة): قامت الباحثة بصياغة (٣٩) عبارة لقياس الاستحقاق الأكاديمي لدى الطُلاب المُعلمين، وقد تكونت مفردات المقياس من بُعدين: مُعتقدات الاستحقاق (٢٣) عبارة، وسلوكيات الاستحقاق (١٦) عبارة، ثم تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المُحكمين، للحُكم على مدى ملائمة بُنود المقياس من حيث المحتوى، والصياغة، كما تم تطبيق المقياس على عينة من الطُلاب المعلمين للحُكم على مدى وُضوح العبارات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي: أولًا/ صدق المقياس: تم التحقق من **الصدق** بإجراء **التحليل العاملي الاستكشافي** بطريقة تحليل المكونات الأساسية، كما أُجْرِيَ التدوير المتعامد للأبعاد من خلال طريقة ألفاريماكس، وذلك لافتراض استقلالية العوامل المستخلصة، وتم اعتماد محك كايزر، وهو من أكثر المحكات شيوعًا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وتم حساب مصفوفة الارتباطات بمفردات المقياس، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود عاملين قيم الجذور الكامنة لها أكبر من الواحد الصحيح، وقيم تشبع البنود على العامل تزيد على 0.4، وهي أقل قيمة للتشبعات الدالة، وقد تشبعت (٣١) مُفردة من أصل (٣٩) مُفردة، وكانت قيمة مُؤشر Kaieser-Meger-Olkin (KMO) لحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي هي (0.902)، وهي تزيد عن الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل، وهي (٠,٦) وهي مناسبة للتحليل، وبالتالي يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل،

وبلغت درجة المعنوية للقياس (٠,٠٠٠)، وتم حساب درجة تَشَبُّع كل عبارة من عبارات المقياس على البُعدين الأساسيين، ونسبة التباين لكل بُعد، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتج عن ذلك محوران فسرا مجتمعين ما مجموعه (48.645) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية.

جدول (٦) التشبعات الجوهرية على بُعدَي مقياس الاستحقاق الأكاديمي

	رقم الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل	الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل	رقم الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل	رقم الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل
سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي	١	٠,٨٧٣	٢	٠,٨٦٥	٣	٠,٨٤٧	٤	٠,٨٣٨
	٥	٠,٧٧٨	٦	٠,٧٣٤	٧	٠,٧١٧	٨	٠,٦٥٥
	٩	٠,٦٢٩	١٠	٠,٥٨٧	١١	٠,٥٦٢	١٢	٠,٥٣٦
	١٣	٠,٥٢٧	١٤	٠,٥١٢	١٥	٠,٤٧٥		
مُعتقدات الاستحقاق الأكاديمي	١	٠,٦٨٨	٢	٠,٦٣٧	٣	٠,٥٩٨	٤	٠,٥٧٧
	٥	٠,٥٦٦	٦	٠,٥٥١	٧	٠,٥٤٧	٨	٠,٥٤٣
	٩	٠,٥٤٠	١٠	٠,٥٣٣	١١	٠,٥٢٦	١٢	٠,٤٨٣
	١٣	٠,٤٨٢	١٤	٠,٤٤٤	١٥	٠,٤٣٦	١٦	٠,٤٣٢
الجذر الكامن		٩,٠٧٧	٦,٤٩٠		نسبة التباين		٢٨,٣٦٤	٢٠,٢٨١

وقد جاءت النتائج على النحو التالي: البُعد الأول: وجذره الكامن (٩,٠٧٧): فسر نحو (٢٨,٣٦٤) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبعًا موجبًا لـ (١٥) مُفردة من مُفردات المقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٨٧٣)، (٠,٤٧٥)، وتعكس هذه الفقرات سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي. البُعد الثاني: وجذره الكامن (٦,٤٩٠): فسر نحو (٢٠,٢٨١) من التباين الكلي للمصفوفة وتشبعًا موجبًا لـ (١٦) مُفردة من مُفردات المقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٦٨٨)، (٠,٤٣٢)، وتعكس هذه الفقرات مُعتقدات الاستحقاق الأكاديمي.

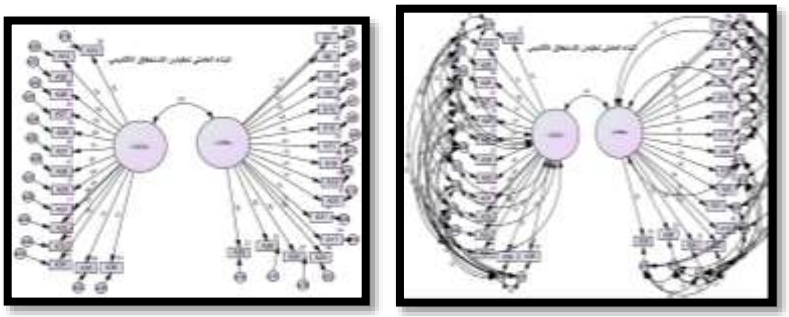
التحليل العاملي التوكيدي: يوضح جدول (٧) صدق البنية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

جدول (٧) مُؤشرات حُسن المُطابقة لبُنود، وبُعدي مقياس الاستحقاق الأكاديمي

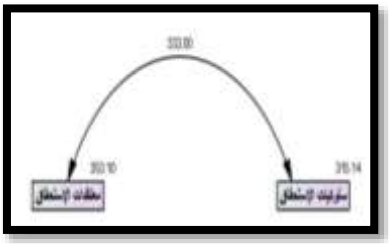
المُؤشر	بُنود المقياس: قيمة المُؤشر الناتج قبل التعديل	بُنود المقياس: قيمة المُؤشر الناتج بعد التعديل	بُعدي المقياس: قيمة المُؤشر	المدى المثالي لأفضل مُطابقة
كا٢ X2 ومستوى الدلالة	٢١١١,٣٥ ٤ دالة	١٨٩٦,٦٢٣دالة	٠,٠٠٠	تكون كا٢ صغيرة وغير دالة
د.ح df/ نسبة كا٢ (X2/df)	٥,٦٤٥	٥,٤٠٣		١ ـ ٥
جذر متوسط مربعات البواقي RMSEA	٠,١٠١	٠,٠٨٩	٢,٣٧٨	صفر – ٠,١ الصفر أفضل
مُؤشر حُسن المُطابقة المعياري NFI	٠,٧٨٢	٠,٨٧٤		صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر حُسن المُطابقة المقارن CFI	٠,٨١٢	٠,٨٨٣	١,٠٠٠	صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر جودة المُطابقة GFI	٠,٨٦٠	٠,٨٨٠	١,٠٠٠٠	يساوى أو أكبر من ٠,٠٩٠
مُؤشر المُطابقة المُقارن AGFI	٠,٨٤٠	٠,٨٨٠		صفر- ١ الأفضل ١
مُؤشر حُسن المُطابقة المُتزايد IFI	٠,٨١٤	٠,٨٣٥	١,٠٠٠	صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر حُسن المُطابقة النسبي RFI	٠,٧٢٩	٠,٧٤١		صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر تاكر لويس TLI	٠,٧٦٦	٠,٨٥٤		صفر – ١ الأفضل ١

يتضح من الجدول السابق أن جميع مُؤشرات مُطابقة النموذج الخاص ببُنود المقياس جيدة؛ حيث نجد أن الدلالة الإحصائية (باستعمال مُربع كاي في سياق النمذجة بالمعادلة البنائية) تدل على مصفوفة التباين للنموذج المُفترض وتختلف عن مصفوفة التباين لعينة البحث، وكانت قيمة مربع كاي دالة إحصائيًّا، وقد تحسنت المؤشرات بعد تعديل النموذج؛ فانخفضت قيمة رامسي RMSEA (٠,٠٨٩)، وهي قيمة تدل على مُطابقة النموذج بدرجة جيدة لبيانات العينة، وارتفعت قيم حُسن المُطابقة؛ حيث بلغت قيمة مؤشر حُسن المُطابقة المعياري NFI (٠,٨٧٤)، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة المُقارن CFI (٠,٨٧٤)، ومُؤشر حُسن المُطابقة GFI (٠,٨٨٠)، ومُؤشر حُسن المُطابقة المُقارن AGFI (٠,٨٨٠)، ومُؤشر حُسن المُطابقة المُتزايد IFI (٠,٨٣٥)، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة النسبي RFI (٠,٧٤١)، وقيمة مُؤشر تاكر لويس TLI (٠,٨٥٤).

وجاءت جميع مُؤشرات مُطابقة النموذج الخاص ببُعدي المقياس في المدى المثالي، ولم تظهر فُروق بين مصفوفة التباين للنموذج المفترض ومصفوفة التباين لعينة البحث، أي أن النموذج المُفترض يتطابق مع العينة، وقد ارتفعت قيم حُسن المُطابقة؛ حيث بلغت قيمة مُؤشر حُسن المُطابقة المُقارن CFI، ومُؤشر حُسن المُطابقة GFI، ومُؤشر حُسن المُطابقة المُتزايد IFI (١,٠٠٠)؛ مما يُؤكد تطابق النموذج مع بيانات العينة، وقُبول النموذج المُقترح. مما سبق يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلًا مقبولًا على صدق البناء لمقياس الاستحقاق الأكاديمي.



شكل (٤) التحليل العاملي التوكيدي لبُنود مقياس الاستحقاق الأكاديمي قبل وبعد التعديل



شكل (٥) التحليل العاملي التوكيدي لبُعدي مقياس الاستحقاق الأكاديمي

الصدق التلازمي: تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس مع الدرجة الكلية لمقياس (فتحي الضبع ٢٠٢٠)، وبلغ معامل الارتباط (٠,٦٨٤**) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي تُعبر عن درجة مقبولة من الصدق التلازمي للمقياس المُستخدم في البحث.

ثانيًا/ ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي: تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق لبُعدي المقياس والدرجة الكلية، وكانت جميع معاملات الثبات مُرتفعة بصورة دالة إحصائيًّا ومقبُولة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تُبرر إمكانية استخدامه في قياس ما وُضِعَ لقياسه، وامكانية الاعتماد عليه في التطبيق النهائي للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد (٠,٧٠) كحد أدنى للثبات.

جدول (٨) قيم معاملات ثبات مقياس الاستحقاق الأكاديمي باستخدام مُعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية (ن= ٢٥٢)، وطريقة إعادة التطبيق (ن= ٧٠) ** مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي	معامل ألفا كرونباخ (ن= ٢٥٢)	طريقة التجزئة النصفية (ن= ٢٥٢)	طريقة إعادة التطبيق (ن= ٧٠)
سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطالب المعلم	٠,٩٤٧	٠,٩٤٧	٠,٨٢٧**
مُعتقدات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطالب المعلم	٠,٨٨٢	٠,٨٠٥	٠,٨٦١**
الدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي	٠,٩٥٠	٠,٨٧٠	٠,٨٧٥**

ثالثًا/ الاتساق الداخلي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي: للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية لبنود كل بُعد.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه في مقياس الاستحقاق الأكاديمي (ن= ٢٥٢)

البعد الأول (سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي)									
رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر	رقم البند	قيمة ر
١	٠,٧٧٨**	٢	٠,٨٤٠**	٣	٠,٧٢٢**	٤	٠,٨٤٩**	٥	٠,٧١٤**
٦	٠,٨٤٠**	٧	٠,٧٤٢**	٨	٠,٨٢٩**	٩	٠,٨٤٩**	١٠	٠,٧٩٣**
١١	٠,٦٩٧**	١٢	٠,٧٢١**	١٣	٠,٦٥٩**	١٤	٠,٧١٧**	١٥	٠,٦١٧**
البعد الثاني (مُعتقدات الاستحقاق الأكاديمي)									
١٦	٠,٦٤٦**	١٧	٠,٦٨٣**	١٨	٠,٦٢٦*	١٩	٠,٦١١**	٢٠	٠,٤٩٥**
٢١	٠,٦٤٢**	٢٢	٠,٦٢٦**	٢٣	٠,٥٠٣**	٢٤	٠,٦٧٧**	٢٥	٠,٧٠١**
٢٦	٠,٥١٤**	٢٧	٠,٦٣٠**	٢٨	٠,٦١١**	٢٩	٠,٦٧٤**	٣٠	٠,٤٨٣**
٣١	٠,٥٥٤**								

** مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

اتضح من الجدول السابق أن جميع مُفردات بُعدي المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما تم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بحساب مُعامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية، يوضحه جدول (١٠)

جدول (١٠) معاملات ارتباط بُعْدَي مقياس الاستحقاق الأكاديمي والدرجة الكلية

أبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي	سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي	مُعتقدات الاستحقاق الأكاديمي	الدرجة الكلية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي
سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي	———	٠,٧٥٥**	٠,٩٤٤**
مُعتقدات الاستحقاق الأكاديمي	٠,٧٥٥**	———	٠,٩١٩**

** مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

اتضح من الجدول السابق أن بُعدي المقياس تتسق مع المقياس بشكل كُلي، وأن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يُشير إلى وُجود اتساق بين بُعدي المقياس.

الصورة النهائية لمقياس الاستحقاق الأكاديمي: تكون مقياس الاستحقاق الأكاديمي في صُورته النهائية من (٣١) مُفردة مُوزعة على بُعدين كالتالي: البُعد الأول (سلوكيات الاستحقاق الأكاديمي): تكون من (١٥) مفردة، أدنى درجة (١٥)، وأقصى درجة (٧٥). البُعد الثاني (مُعتقدات الاستحقاق الأكاديمي): تكون من (١٦) مُفردة أدنى درجة (١٦)، وأقصى درجة (٨٠).

أقصى درجة على المقياس ككل (١٥٥)، وأدنى درجة (٣١).

(٣) مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحثة): قامت الباحثة بصياغة (٤٥)

موقفًا لقياس الأبعاد السبعة للذكاء الأخلاقي في ضوء نظرية بُوربا لدى الطُلاب المُعلمين، ثم تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المُحكمين؛ للحُكم على مدى ملائمة مواقف المقياس من حيث المُحتوى، والصياغة، كما تم تطبيق المقياس على عينة من الطُلاب المُعلمين للحُكم على مدى وُضوح المواقف.

الخصائص السُيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي: أولًا/ صدق مقياس الذكاء الأخلاقي: تم التحقق من صدق المقياس بإجراء **التحليل العاملي الاستكشافي** بطريقة تحليل المكونات الأساسية، كما أُجْرِيَ التدوير المتعامد للأبعاد من خلال طريقة الفاريماكس، وذلك لافتراض استقلالية العوامل المستخلصة، وتم اعتماد محك كايزر، وهو من أكثر المحكات شُيوعًا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن واحدًا صحيحًا أو أكثر، وتم حساب مصفوفة الارتباطات بمواقف المقياس، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود سبعة عوامل قيم الجذور الكامنة لها أكبر من الواحد الصحيح، وأن قيم تشبع المواقف على العامل تزيد على (0.3)، وهي أقل قيمة للتشبعات الدالة، وقد تشبع (٤٥) موقفًا، وكانت قيمة مُؤشر Kaieser-Meger-Olkin (KMO) لحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي هي (٠,٨٣٥)، وهي تزيد عن الحد الأدنى لمقبولية البيانات للتحليل، وهي (٠,٦)، وهي مناسبة للتحليل؛ وبالتالي يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وبلغت درجة المعنوية للقياس (٠,٠٠٠)، وتم حساب درجة تشبع كل موقف من مواقف المقياس على الأبعاد الأساسية، ونسبة التباين لكل بُعد، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتج عن ذلك سبعة محاور فسرت مجتمعةً ما مجموعه (٤٢,٣٠٠) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية.

جدول (١١) التشبعات الجوهرية على أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

	رقم الموقف	مقدار تشبع الموقف بالعامل	رقم الموقف	مقدار تشبع الموقف بالعامل	رقم الموقف	مقدار تشبع الموقف بالعامل	رقم الموقف	مقدار تشبع الموقف بالعامل
ضبط الذات	١	٠,٦٨٢	٢	٠,٥٩٩	٣	٠,٥٦٠	٤	٠,٥٥٥
	٥	٠,٥٣٥	٦	٠,٥١٢	٧	٠,٤٦٤	٨	٠,٤٦٣
	٩	٠,٤٣٠	١٠	٠,٤٢٠	١١	٠,٣٧١		
الاحترام	١٢	٠,٦٢٠	١٣	٠,٦٠٣	١٤	٠,٥٦٧	١٥	٠,٥٦٦
	١٦	٠,٥١٩	١٧	٠,٥٠٤	١٨	٠,٤٩٣	١٩	٠,٤٨٠
	٢٠	٠,٣٧٧						
التعاطف	٢١	٠,٦٦٥	٢٢	٠,٥٢٢	٢٣	٠,٤٩٥	٢٤	٠,٤٥٣
	٢٥	٠,٤١٩	٢٦	٠,٣٤٢				
العدل	٢٧	٠,٥٨٢	٢٨	٠,٥٤١	٢٩	٠,٣٩٢	٣٠	٠,٣٨١
	٣١	٠,٣٨٠	٣٢	٠,٣٧٩	٣٣	٠,٣٧٨	٣٤	٠,٣٦٥
اللطف	٣٥	٠,٥٩٦	٣٦	٠,٥٨٨	٣٧	٠,٤٧٣	٣٨	٠,٤٤٨
الضمير	٣٩	٠,٥٥٤	٤٠	٠,٥٢٥	٤١	٠,٥٢١	٤٢	٠,٥٠٤
التسامح	٤٣	٠,٦٥٩	٤٤	٠,٦١٣	٤٥	٠,٥٢٧		
الجذر الكامن	٤,١٦٧	٣,٨٤٩	٢,٧٢٢	٢,٥٠٩	٢,٠٥٤	١,٩٧٤	١,٧٦١	
نسبة التباين	٩,٢٦٠	٨,٥٥٢	٦,٠٥٠	٥,٥٧٥	٤,٥٦٤	٤,٣٨٦	٣,٩١٣	

وقد جاءت النتائج على النحو التالي: البُعد الأول: وجذره الكامن (٤,١٦٧): فسر حوالي (٩,٢٦٠) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبعًا موجبًا لـ (١١) موقفًا من مواقف المقياس تراوحت تشبعاتها بين (0.682)، (0.371)، وتعكس هذه المواقف ضبط الذات. البُعد الثاني: وجذره الكامن (٣,٨٤٩): فسر حوالي (٨,٥٥٢) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبعًا موجبًا لـ (٩) مواقف من مواقف المقياس تراوحت تشبعاتها بين (0.620)، (0.377)، وتعكس هذه المواقف الاحترام. البُعد الثالث: وجذره الكامن (٢,٧٢٢): فسر نحو (٦,٠٥٠) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبعًا موجبًا لـ (٦) مواقف من المقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٦٦٥)، (٠,٣٤٢)، وتعكس هذه المواقف التعاطُف. البُعد الرابع: وجذره الكامن (٢,٥٠٩): فسر حوالي (٥,٥٧٥) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبعًا موجبًا لـ (٨) مواقف من مواقف المقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٥٨٢)، (٠,٣٦٥)، وتعكس هذه المواقف العدل. البُعد الخامس: وجذره الكامن (٢,٠٥٤): فسر نحو (٤,٥٦٤) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبعًا موجبًا لـ (٤) مواقف من المقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٥٩٦)، (٠,٤٤٨)، وتعكس هذه المواقف اللُطف. البُعد السادس: وجذره الكامن (١,٩٧٤): فسر حوالي (٤,٣٨٦) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبعًا موجبًا لـ (٤) مواقف من المقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٥٥٤)، (٠,٥٠٤)، وتعكس هذه المواقف الضمير. البُعد السابع: وجذره الكامن (١,٧٦١): فسر نحو (٣,٩١٣) من التباين الكلي للمصفوفة، وتشبعًا موجبًا لـ

(٣) مواقف من المقياس تراوحت تشبعاتها بين (٠,٦٥٩)، (٠,٥٢٧)، وتعكس هذه المواقف التسامُح.

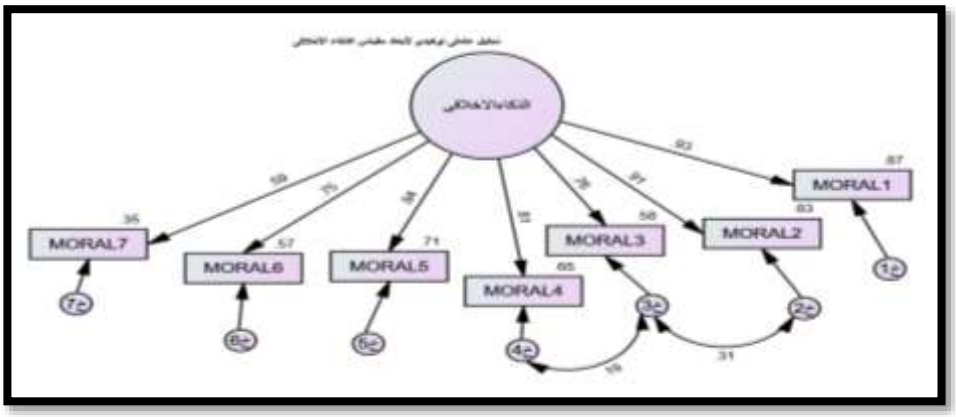
التحليل العاملي التوكيدي: يوضح جدول (١٢) صدق البنية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الذكاء الأخلاقي

جدول (١٢) مؤشرات حُسن المُطابقة لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

المؤشر	قيمة المُؤشر الناتج	المدى المثالي لأفضل مُطابقة
كا٢ X2 ومستوى الدلالة	٣١,٠٩٤ دالة	تكون كا٢ صغيرة وغير دالة
د.ح df/ نسبة كا٢ (X2/df)	٢,٥٩١	١ - ٥
مُؤشر حُسن المُطابقة المعياري NFI	٠,٩٨٨	صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر حُسن المُطابقة المُقارن CFI	٠,٩٩٢	صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر جودة المُطابقة GFI	٠,٩٨٢	يساوى أو أكبر من ٠,٠٩٠
مُؤشر حُسن المُطابقة المُتزايد IFI	٠,٩٩٢	صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر المُطابقة المُقارن AGFI	٠,٩٥٨	صفر- ١ الأفضل ١
مُؤشر حُسن المُطابقة النسبي RFI	٠,٩٧٨	صفر – ١ الأفضل ١
مُؤشر تاكر لويس TLI	٠,٩٨٧	صفر – ١ الأفضل ١
جذر متوسط مربعات البواقي RMSEA	٠,٠٥٩	صفر – ٠,١ الصفر أفضل

ويوضح الجدول السابق أن جميع مُؤشرات المطابقة في المدى المثالي؛ حيث نجد أن الدلالة الإحصائية –باستعمال مُربع كاي في سياق النمذجة بالمعادلة البنائية– تدل على مصفوفة التباين للنموذج المُفترض وتختلف عن مصفوفة التباين لعينة البحث، إلا أن قيمة مُربع كاي دالة إحصائيًّا، ولكنها لم تتعدَّ القيمة الحرجة ٣؛ مما يدل على عدم وجود فُروق بين مصفوفة التباين للنموذج المفترض ومصفوفة التباين لعينة البحث، أي أن النموذج المُفترض يتطابق مع العينة، وكانت قيمة رامسي RMSEA (٠,٠٥٩)، وهي قيمة تدل على مُطابقة النموذج بدرجة كبيرة لبيانات العينة، وارتفعت قيم حُسن المُطابقة؛ حيث بلغت قيمة مُؤشر حُسن المُطابقة المعياري NFI (٠,٩٨٨)، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة المُقارن CFI (٠,٩٩٢)، ومُؤشر حُسن المُطابقة GFI (٠,٩٨٢)، ومُؤشر حُسن المُطابقة المُقارن AGFI (٠,٩٥٨)، ومُؤشر حُسن المُطابقة المُتزايد IFI (٠,٩٩٢)، وقيمة مُؤشر حُسن المُطابقة النسبي RFI (٠,٩٧٨)، وقيمة مُؤشر

تاكر لويس TLI (٠,٩٨٧)؛ مما يُؤكد تطابق النموذج مع بيانات العينة، وقُبول النموذج المُقترح. ومما سبق يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قدمت دليلًا قويًّا على صدق البناء لمقياس الذكاء الأخلاقي.



شكل (٦) التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي

ثانيًا/ ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية (حيث اعتمدت الباحثة على معادلة جوتمان؛ نظرًا لعدم تحقيق شرطي تساوي تباين نصفي المقياس، وعدم تساوي معامل ثبات ألفا لنصفي المقياس)، وإعادة التطبيق لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، وكانت جميع معاملات الثبات مُرتفعة بصورة دالة إحصائيًّا ومقبولة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تُبرر إمكانية استخدامه في قياس ما وُضِعَ لقياسه، وإمكانية الاعتماد عليه في التطبيق النهائي للبحث بحسب مقياس نانلي والذى اعتمد (٠,٧٠) كحد أدنى للثبات.

جدول (١٣) قيم معاملات ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (ن= ١٥٩)، والتجزئة النصفية (ن= ٢٨١)، وإعادة التطبيق (ن= ٦٠)

أبعاد المقياس والدرجة الكلية	قيم معاملات الثبات		
	ألفا كرونباخ (ن=١٥٩)	التجزئة النصفية (ن=٢٨١)	إعادة التطبيق (ن=٦٠)
ضبط الذات	٠,٧٤٣	٠,٧٦٠	٠,٩٢٠**
الاحترام	٠,٧٥٤	٠,٧٨٢	٠,٩١٥**
التعاطف	٠,٧٤٤	٠,٦١٥	٠,٩٠٢**
العدل	٠,٧١٤	٠,٦٠٠	٠,٩٦٥**
اللطف	٠,٧٥٧	٠,٥٤٠	٠,٩٧٢**
الضمير	٠,٧٤١	٠,٤٠٧	٠,٩٧٣**
التسامُح	٠,٧٧١	٠,٤٥٢	٠,٩٤٣**
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي	٠,٨٩٨	٠,٨٤٠	٠,٩٤٧**

**مستوى الدلالة عند (٠,٠١)

ثالثًا/ الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الأخلاقي: قامت الباحثة بحساب مُعامل ارتباط درجة كل موقف بالمجموع الكلي لمواقف كل بُعد.

جدول (١٤) مُعاملات الارتباط بين درجة كل موقف ودرجة البعد الذي ينتمي إليه في مقياس الذكاء الأخلاقي (ن= ٢٨١) ** دال عند مستوى ٠,٠١

البعد الأول (ضبط الذات)									
رقم الموقف	قيمة ر	رقم الموقف	قيمة ر	رقم الموقف	قيمة ر	رقم الموقف	قيمة ر	رقم الموقف	قيمة ر
١	٠,٥٤٨**	٢	٠,٦٠٠**	٣	٠,٦٣٨**	٤	٠,٥٣٣**	٥	٠,٥٨٠**
٦	٠,٥٩٨**	٧	٠,٤٦٩**	٨	٠,٥٧٣**	٩	٠,٦٧٢**	١٠	٠,٥٥٩**
١١	٠,٦٠٠**	البعد الثاني (الاحترام)							
١٢	٠,٧١١**	١٣	٠,٦١٤**	١٤	٠,٦٢٣**	١٥	٠,٤٤٥**	١٦	٠,٦٠٦**
١٧	٠,٦٨٠**	١٨	٠,٦٦٦**	١٩	٠,٥٩٢**	٢٠	٠,٦٨٤**		
البعد الثالث (التعاطُف)								٢١	٠,٥٣٦**
٢٢	٠,٦٣٢**	٢٣	٠,٦٠٩**	٢٤	٠,٦٢٣**	٢٥	٠,٦٣٥**	٢٦	٠,٦٢٧**
البعد الرابع (العدل)				٢٧	٠,٥٧٣**	٢٨	٠,٤٨١**	٢٩	٠,٥٥٧**
٣٠	٠,٥١٧**	٣١	٠,٦١٤**	٣٢	٠,٥٤٨**	٣٣	٠,٤٦٥**	٣٤	٠,٣٩١**
البعد الخامس (اللُطف)		٣٥	٠,٧٠٤**	٣٦	٠,٦٨٧**	٣٧	٠,٦٢٧**	٣٨	٠,٦٢٠**
البعد السادس (الضمير)		٣٩	٠,٦٤٥**	٤٠	٠,٦٠٨**	٤١	٠,٦٧٦**	٤٢	٠,٥٩٨**
البعد السابع (التسامُح)				٤٣	٠,٦٩٤**	٤٤	٠,٦٩٣**	٤٥	٠,٧٠٥**

اتضح من الجدول السابق أن جميع مواقف أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما تم حساب الاتساق الداخلي لمواقف المقياس بحساب مُعامل الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلية يوضحها جدول (١٥)

جدول (١٥) مُعاملات ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الأخلاقي السبعة والدرجة الكلية (ن= ٢٨١) ** دال عند مستوى ٠,٠١

أبعاد المقياس	ضبط الذات	الاحترام	التعاطُف	العدل	اللُطف	الضمير	التسامُح	الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي
ضبط الذات	ـــــ	٠,٦٢١**	٠,٤٧٨**	٠,٥٣٦**	٠,٤١٢**	٠,٣٩٣**	٠,٢٢٦**	٠,٨٢٢**
الاحترام	٠,٦٢١**	ـــــ	٠,٥٦٨**	٠,٥٠٨**	٠,٤٤٤**	٠,٣٩٧**	٠,١٩٠**	٠,٨٢١**
التعاطُف	٠,٤٧٨**	٠,٥٦٨**	ـــــ	٠,٥٠٩**	٠,٣٢٦**	٠,٣٢٥**	٠,٢٦٨**	٠,٧٣٨**
العدل	٠,٥٣٦**	٠,٥٠٨**	٠,٥٠٩**	ـــــ	٠,٣٨٦**	٠,٢٨٧	٠,٢٩٧**	٠,٧٦٠**
اللُطف	٠,٤١٢**	٠,٤٤٤**	٠,٣٢٦**	٠,٣٨٦**	ـــــ	٠,٢٩١**	٠,٢٧٨**	٠,٦٠٨**
الضمير	٠,٣٩٣**	٠,٣٩٧**	٠,٣٢٥**	٠,٢٨٧**	٠,٢٩١**	ـــــ	٠,١٦٥**	٠,٥٥٥**
التسامُح	٠,٢٢٦**	٠,١٩٠**	٠,٢٦٨**	٠,٢٩٧**	٠,٢٧٨**	٠,١٦٥**	ـــــ	٠,٤٢١**
الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي	٠,٨٢٢**	٠,٨٢١**	٠,٧٣٨**	٠,٦٧٠**	٠,٦٠٨**	٠,٥٥٥**	٠,٤٢١**	ـــــ

اتضح من الجدول السابق أن أبعاد المقياس السبعة تتسق مع المقياس بشكل كلي، وأن جميع قيم مُعاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وُجود اتساق بين أبعاد المقياس.

الصُورة النهائية لمقياس الذكاء الأخلاقي: أصبح المقياس مكونًا من (٤٥) موقفًا، أقصى درجة للمقياس ككل (٢٢٥)، وأدنى درجة (٤٥)، البعد الأول تكون من (١١) موقفًا، أقصى درجة (٥٥)، وأدنى درجة (١١)، والبعد الثاني تكون من (٩) مواقف، أقصى درجة (٤٥)، وأدنى درجة (٩)، والبعد الثالث تكون من (٦) مواقف، أقصى درجة (٣٠)، وأدنى درجة (٦) درجات، والبعد الرابع تكون من (٨) مواقف، أقصى درجة (٤٠)، وأدنى درجة (٨)، والبعد الخامس تكون من (٤) مواقف، أقصى درجة (٢٠) وأدنى درجة (٤)، والبعد السادس تكون من (٤) مواقف، أقصى درجة (٢٠) وأدنى درجة (٤)، والبعد السابع تكون من (٣) مواقف، أقصى درجة (١٥)، وأدنى درجة (٣).

طريقة تصحيح أدوات البحث: يتم التصحيح باستخدام طريقة ليكرت على مقياس خماسي متدرج كما يلي: أُوافق بشدة (٥)، أوُافق (٤)، بين بين (٣)، أرفض (٢)، أرفض بشدة (١).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث: المتوسط الحسابي– الانحراف المعياري– معامل ارتباط بيرسون– معامل ألفا كرونباخ– التحليل العاملي الاستكشافي– التحليل العاملي التوكيدي– تحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد– Ananlyze- Regression-Process v4.5 by Andrew F.Hayes- تحليل المسار باستخدام Amos24.

عرض النتائج وتفسيرها:١– الفرض الأول: "لا تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الذكاء الأخلاقي (ضبط الذات، الاحترام، التعاطف، العدل، اللطف، الضمير، التسامُح، والدرجة الكلية)، والاستحقاق الأكاديمي (المُعتقدات والسلوكيات والدرجة الكلية)، والغش الأكاديمي الإلكتروني (المُعتقدات والسلوكيات والدرجة الكلية)، لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض الصفري قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مُتغير الذكاء الأخلاقي (ضبط الذات، الاحترام، التعاطُف، العدل، اللُطف، الضمير، التسامُح، والدرجة الكلية)، ومُتغير الاستحقاق الأكاديمي (المُعتقدات والسلوكيات والدرجة الكلية)، ومُتغير الغش (المُعتقدات والسلوكيات والدرجة الكلية). ويوضح جدول (١٦) قيم مُعاملات الارتباط.

جدول (١٦) قيم مصفوفة الارتباط بين الذكاء الأخلاقي والغش والاستحقاق الأكاديمي (ن= ٤٥٩)

** الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي: **أولًا: بالنسبة لمتغير الغش الأكاديمي الإلكتروني:** اتسمت مُعاملات ارتباط بيرسون بين مُتغير الغش (المُعتقدات والسلوكيات والدرجة الكُلية) ومُتغير الاستحقاق (المُعتقدات والسلوكيات والدرجة الكُلية) بكونها مُعاملات ارتباط إيجابية، في حين اتسمت مُعاملات ارتباط بيرسون بين مُتغير الغش الأكاديمي الإلكتروني (المُعتقدات والسلوكيات والدرجة الكُلية) ومُتغير الذكاء الأخلاقي (ضبط الذات، الاحترام، التعاطُف، العدل، اللُطف، الضمير، التسامُح، والدرجة الكلية) بكونها سالبة، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وفيما يلي تُلقي الباحثة الضُوء على تلك المُعاملات بشيء من التفصيل.

يتضح من النتائج السابقة **وُجود علاقة ارتباط موجبة ذات دلالة إحصائية بين مُعتقدات وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي والدرجة الكُلية، وبين مُعتقدات وسلوكيات الغش الأكاديمي الإلكتروني والدرجة الكُلية؛** حيث تراوحت قيمة مُعامل الارتباط بين (٠,٧٩٠، ٠,٨٦٦) عند مُستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهذا يدل على أنه كلما زادت مُعتقدات وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي زاد مستوى مُعتقدات وسلوكيات الغش لدى الطُلاب المُعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت

إليه(Stiles, et al.,2017؛ Beverly, et al.,2017 ؛Elias,2017) من وُجود علاقة ارتباطية مُوجبة دالة إحصائيًّا بين الاستحقاق الأكاديمي والغش في الاختبارات؛ حيث ينعكس شُعور الطالب المُعلم بالاستحقاق في قيامه بسلوكيات غير مرغُوبة في المجال الأكاديمي (Campbell, et al.2004؛ والضبع، ٢٠١٨).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التوقعات غير الواقعية التي قد يمتلكها الطالب المُعلم مُرتفع الاستحقاق الأكاديمي بشأن أدائه الأكاديمي والتي قد تُزيد خُوفه من الفشل عندما يُواجه صُعوبة في تحقيق الأداء المطلوب بطُرق مشروعة، وقد يعتقد أنه يستحق النجاح ويجب أن يحصل على درجات مُرتفعة بغض النظر عن مستوى قُدراته الحقيقية والجُهد المبذول، وقد يفقد الثقة بنفسه وبقُدراته الحقيقية، ويعتمد على وسائل غير مشروعة ليُحقق الدرجات المرتفعة في الاختبارات التي يتوقعها ويتوقعها منه الآخرون، ومع التقدم في التكنولوجيا واستخدام الهواتف المحمولة وسُهولة الوصُول إلى مصادر الغش من الإنترنت أو التطبيقات التي يمكن استخدامها للحصول على إجابات في أثناء أداء الاختبار الإلكتروني والافتقار إلى الإشراف والرقابة المباشرة، يعتقد أنه يستطيع الغش دون أن يتم اكتشافه. وبالإضافة إلى ما سبق يُلاحَظ ما قد يتسم به الطالب المُعلم من التقليل من قيمة العلم والمعرفة والتعلم، وتركيزه على النجاح الأكاديمي بغض النظر عن النمو المعرفي أو الوسيلة للحصول على شهادة الدبلوم العام في التربية للحصول على الاستحقاق الوظيفي. وقد يُبرر الطالب المُعلم الذي يشعر بالاستحقاق الأكاديمي المُرتفع لنفسه الغش بطُرق مختلفة، فقد يعتقد أن النظام التعليمي غير عادل، أو أن الاختبار لا يقيس قُدراته الحقيقية في ظل كثرة عدد المواد المُقررة مع ضيق الوقت المُتاح؛ فقد يُطلَب من الطالب المُعلم اجتياز أكثر من اختبارين في اليوم الواحد، إلى جانب رؤية زملائه يحصلون على درجات مرتفعة بمساعدة بعضهم البعض على جروبات الواتس المخصصة لهم، وبهذا التبرير قد يلجأ إلى الغش.

كما يتضح من النتائج السابقة **وُجود علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة**

إحصائية بين مُعتقدات وسلوكيات الغش الأكاديمي الإلكتروني والدرجة الكُلية وأبعاد الذكاء الأخلاقي (ضبط الذات، والاحترام، والتعاطُف، والعدل، واللطف، والضمير، والتسامُح) ودرجته الكُلية؛ حيث ارتبطت مُعتقدات وسلوكيات الغش والدرجة الكُلية سلبًا بأبعاد الذكاء الأخلاقي (ضبط الذات، والاحترام، والتعاطُف، والعدل، واللُطف، والضمير، والتسامُح) والدرجة الكُلية؛ أي إن من يتمتع بقدر كبير من الذكاء الأخلاقي هو الأقل ممارسةً لسلوك الغش، وكلما ارتفعت درجة أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى الطالب المُعلم، انخفضت درجة امتلاكه لمُعتقدات الغش ومُمارسته لسلوك الغش، والعكس صحيح. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (حسين، وآخرون، ٢٠٢٢) من وُجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي وسلوك الغش الأكاديمي في الاختبارات، وما توصل إليه (Olusola,2015؛ والبلاح والشحات ٢٠١٨) من أن طُلاب الجامعة ذوي الذكاء الأخلاقي المرتفع يُدركون المُمارسات الخاطئة في الاختبارات ولا يمارسونها؛ حيث تُساعد أبعاد الذكاء الأخلاقي الطُلاب على عمل الأشياء الصحيحة، ومقاومتهم للضُغوط التي يتعرضون لها في تشكيل الشخصية الجيدة، وما توصل إليه (Olusola&Samson,2015) من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سلبية بين الذكاء الأخلاقي ومُمارسات الطُلاب الخاطئة في أثناء الاختبار، ودراسة (Lim&see,2001) من وجود ازدواج أخلاقي حول الغش الأكاديمي والتساهل حيال عدم الأمانة العلمية بين الطلاب، ودراسة (الشربيني ، ٢٠٠٥) من وجود ارتباط سالب بين درجات الطُلاب على مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي ودرجاتهم على مقياس الشعور بالذنب، ودراسة (Tavani&Losh,2003) من أن زيادة درجة الثقة بالنفس لدى الطُلاب تُخفض لديهم درجة التوجه نحو الاعتماد على الغش في اجتياز الاختبارات، وهذا يرتبط بالذكاء الأخلاقي وفن التعامل مع الورقة الاختبارية، ودراسة (Malinowski& Smith,1985) من وجود ارتباط سلبي بين درجة الحُكم الخُلقي وعدد مُحاولات الغش والإقدام عليه؛ حيث كان

الطُلاب أصحاب الدرجات المرتفعة على الحُكم الخُلقي أقل غشًّا وأكثر تأخُّرًا في الإقدام عليه، ودراسة (Stephens,2004) من أن إدراك الطُلاب لسُلوك الغش لدى الأقران ينتج من خلال افتراض التفاعل بين الحُكم الخُلقي والغش، وميل الطالب إلى الاستفادة من الغش رغم اعتقاده أنه سُلوك خاطئ أخلاقيًّا، ودراسة (Michael,2011) التي أوضحت أن الفُروق في الحُكم الخُلقي وإجراءات منع الغش كانت دالة إحصائيًّا، وكانت درجات مجموعة المُعلمين في أثناء الخدمة أعلى في مستويات الحُكم الخُلقي منها قبل الخدمة، وكانت اتجاهات المُعلمين في أثناء الخدمة أكثر صرامةً نحو إجراءات عُقوبة الغشاشين منها قبل الخدمة، وما توصل إليه (شقير ١٩٩٩؛ Olayiwola, & Ajayi, 2015؛ والبلاح والشحات ٢٠١٨) من أن التدريب على مُكونات الذكاء الأخلاقي ينعكس على تغيير اتجاهات الطُلاب نحو الغش، ودراسة (حسين وآخرون ٢٠٢٢؛ Olusola&Samson,2015) من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي ومُمارسات الطلاب الخاطئة في أثناء الاختبار، ودراسة (Dewidar, 2021) التي توصلت إلى أنه كلما ظهرت مُمارسات جديدة للاختبار؛ فسوف يجد الطُلاب طُرقًا جديدة للغش متناسين أن الغش سلوك لا أخلاقي، ويتعارض مع قيمة الأمانة كفضيلة سامية تسعى الجامعة إلى غرسها في نفوس طلابها، وأنَّ من يتعود على الغش من الطلاب تتكون لديه عادة التزييف والغش في كثير من جوانب حياته العملية بعد التخرج.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يتميز به الطالب المُعلم مُرتفع الذكاء الأخلاقي من فهم عميق للأخلاق والقيم، وميل أقل إلى تجاوز القواعد، والقُدرة على تطبيقها في الُسلوكيات اليومية واتخاذ القرارات الصائبة، والامتثال للقواعد الأخلاقية والاجتهاد والتحدي والبحث عن حلول بديلة للتحديات الأكاديمية بدلًا من اللُجوء إلى ممارسة الغش، والعكس بالعكس، فمن الممكن أن يساعد ضبط الذات الطالب المُعلم على تذكر دوره وتطوير استراتيجيات بديلة (كطلب المُساعدة من زملائه أو أستاذ المقرر أو الاستفادة من مراجع إضافية أو موارد تعليمية) تُساعده على التفوق في الاختبارات، وتحديد أهدافه الأكاديمية بوضوح

والتركيز على تحقيقها بنزاهة، ومن الممكن أن يعزز الضمير شعوره بالذنب، ومستوى المسئولية الشخصية حول أفعاله وقراراته، واتخاذه قراراتٍ تتماشى مع القيم الأخلاقية، ويُصبح أكثر انخراطًا في السلوك النزيه، ويعي النتائج طويلة الأمد لسلوكه، فيفهم أن الغش قد يؤثر سلبًا في مستقبله المهني والأكاديمي، ومن الممكن أن يشعره اللطف بأنه في بيئة داعمة ولطيفة مُشجعة على التعاون والتواصل الإيجابي، وبأنه مُحاط بأساتذة مواد لُطفاء ومُشجعين، وبأن الجهد الذي يبذله يُقَدَّر ويُحْتَرَم فيصبح أكثر قُدرةً على تنظيم أوقاته، والتعامل مع الضغوط بشكل صحيح والامتثال للقواعد الأخلاقية، ومن الممكن أن يُشعره العدل أن هناك نظامًا عادلًا يسير على مساره ويُعامل الجميع بنفس القدر، وأن العمل والجهد سيؤديان إلى نتائج عادلة مستحقة، وأن التعاون والعمل الجماعي المُشجع على تبادل المعرفة والتجارب يحظيان بدعم واعتراف، ومن الممكن أن يُشعره التعاطف بأن أساتذة المواد يفهمون تحدياته ويقفُون بجانبه ويشجعونه على استغلال إمكاناته الحقيقية وتحسين أدائه بأنفسهم دون اللجوء إلى الغش، وتقديم الدعم والمساعدة عند الحاجة، ويعلم أن البيئة الأكاديمية تؤكد هذه القيم الأخلاقية كأولويات مهمة؛ وإنه سيتمكن من أن يعبر بأمان عن صعوباته ويبحث عن الدعم. ويُسْهِم بُعد التسامح في بناء ثقة الطالب الذاتية بنفسه، وشعوره بالُقدرة على التعامل مع التحديات، ويُشجعه على الشفافية والمُشاركة الصادقة بين أساتذة المواد، وعلى التعلم الحقيقي الفعال والتطوير المستمر لمهاراته، والاستفادة من الأخطاء والتعلم منها، ومُحاولة تقديم أفضل ما لديه دون خوف من فشل أو عقوبة أو انتقادات قاسية، ويُصبح أكثر ميلًا إلى استكشاف المواضيع والتعلم بصدق، فتقل حدة الضُغوط النفسية التي تدفعه إلى الغش. ويشعره بُعد الاحترام بالانتماء إلى المجتمع الأكاديمي وأنه مُحترم ومحُبوب في البيئة الأكاديمية المُشجِّعة على التعلم الصادق والنزاهة والتعاون بين الطلاب وأساتذة المواد وبين الطُلاب المُعلمين أنفسهم وتوفير الدعم والمساعدة المتبادلة، وعندما يكون أساتذة المواد قُدوة في احترام القيم الأخلاقية

فإن هذا يؤثر في سلوك الطُلاب المُعلمين ويُشجعهم على اتباع نفس النهج، وعندما تكون المعايير معروفة وواضحة، ويتم التعامل مع الجميع بنفس الطريقة فإن هذا يُزيد من احترام القواعد، ويُزيد مستوى الثقة بين الطُلاب المُعلمين وبين أساتذة المواد، ويجعلهم أكثر ميلًا إلى احترام القواعد والنزاهة الأكاديمية.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير الاستحقاق الأكاديمي: اتسمت معاملات ارتباط بيرسون بين مُتغير الاستحقاق الأكاديمي (المُعتقدات والسلوكيات والدرجة الكلية) ومُتغير الذكاء الأخلاقي (ضبط الذات، الاحترام، التعاطُف، العدل، اللُطف، الضمير، التسامُح، والدرجة الكُلية) بكونها مُعاملات ارتباط سالبة ؛ أي يتضح **وُجود علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين مُعتقدات وسلوكيات الاستحقاق الأكاديمي والدرجة الُكلية وأبعاد الذكاء الأخلاقي (ضبط الذات، والاحترام، والتعاطُف، والعدل، واللُطف، والضمير، والتسامُح) ودرجته الكُلية؛** أي إن من يتمتع بقدر كبير من الذكاء الأخلاقي هو الأقل ممارسةً لسلوك الاستحقاق الأكاديمي، وكلما ارتفعت درجة أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى الطالب المُعلم انخفضت درجة امتلاكه لمُعتقدات الاستحقاق ومُمارسته لسُلوك الاستحقاق الأكاديمي، والعكس صحيح.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (السيد،٢٠٢١؛وعبد اللطيف، ٢٠٢٢) من وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي، ودراسة (Chowning & Campbell,2009؛ Bonaccio,et al.,2016؛ McLellan& Jackson,2017؛ والضبع ٢٠١٨) من وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًّا بين الاستحقاق الأكاديمي ويقظة الضمير، ودراسة (Stiles, et.al,2018) من أن الاستحقاق الأكاديمي يتعارض مع بعض القيم الأخلاقية، ودراسة (Menon & Sharland,2011؛ Sohr-Preston & Boswell,2015؛ Elias,2017) من وجود علاقة ارتباطية مُوجبة بين الاستحقاق الأكاديمي والسلوكيات غير الأخلاقية كالغش وعدم الأمانة الأكاديمية، فكلما زادت درجة الاستحقاق الأكاديمي ارتفعت درجة عدم الأمانة

الأكاديمية، ودراسة (Stiles,et.al.2018) من وجود علاقة ارتباط إيجابية بين الاستحقاق الأكاديمي وضعف الأمانة الأكاديمية والقيم الأخلاقية لدى طلاب الجامعة في المجتمع التعليمي بسبب التنافسية وأفكار الفوز بأي طريقة وثمن حتى لو كانت هذه الطريقة هي اللُجوء إلى الغش؛ وقد يؤدي هذا إلى تقويض التميز في التعليم، وتقويض رؤية إعداد تربويين مهنيين صادقين وجديرين بالثقة في المستقبل، وقد ربطت دراسة (Knepp& Knepp,2022) بين الاستحقاق الأكاديمي وتجاوزات النزاهة الأكاديمية.

وفي هذا الصدد أوضح (Greenberger,et al,2008) أن الطلاب الذين حصلوا على درجات مرتفعة على الاستحقاق الأكاديمي مُؤهلون لاكتساب أفكار وخبرات جديدة قد تكون مخالفة لبعض المعايير والقيم، وتتضاءل القيم الأخلاقية في المجتمع التعليمي بسبب التنافسية وأفكار الفوز بأي ثمن وطريقة حتى لو لجأ الطالب للغش والخداع؛ حيث يَعُدُّ الطالب سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، سلوكيات مُباحة ويُمارسها جميع الطلاب، ويمكن تفسير هذه العلاقة وفقًا لنظرية القُوة الأخلاقية لباندورا من حيث ميل الطالب إلى استخدام بعض الآليات التي تسمح له بالقيام ببعض السلوكيات المخالفة للأعراف والقواعد عن طريق فك الارتباط الأخلاقي؛ حيث يسمح له التبرير الأخلاقي والمسميات المُلطفة بإعادة صياغة معرفية لمعنى وخُطورة أخطائه مما يجعلها مقبولة أخلاقيًا واجتماعيًا، ويسمح هذا التبرير والتشويه وتقليل عواقب سلوكه إلى تقليل التأثير الملحوظ لسوء سلوكه (Barbaranelli, 2018).

ويمكن تفسير هذه العلاقة في إطار نظرية تقرير المصير التي توضح أهمية الميول الجوهرية للطالب لتطوير التنظيم الذاتي لسُلوكه، وكيفية عمل الاحتياجات النفسية البشرية كأساس لإدارة الدوافع الذاتية، وهذا التركيز على الدوافع الداخلية يُعَدُّ أساسًا لفهم الاستحقاق الأكاديمي؛ حيث تعني الدوافع الداخلية الرغبة المتأصلة لدى الطالب في التعلم المُستمر والبحث عن التحديات وزيادة القُدرات، وقد وجد (Deci, et al., 1999) أن الطلاب ذوي الدوافع

الخارجية يكونون مدفوعين إلى التعلم من أجل الحصول على المكافآت وليس برغبة داخلية في التعلم (عبد العزيز، ٢٠٢١).

وقد أشار (Curtis et al,2022) أنه يُمكن الحد من سُوء السُلوك الأكاديمي وتجاوزات النزاهة عن طريق تعديل مُعتقدات الاستحقاق الأكاديمي لدى الطُلاب.

ويُعد الذكاء الأخلاقي ضابطًا لسلوك الطالب المُعلم في عدم مُطالبته ما لا يستحقه، وهو يتضمن ضبط الذات والعدل واحترام الآخرين وتحمل المسئولية والضمير، وكلها خصائص ترتبط سلبًا بالاستحقاق الأكاديمي المرتفع؛ فالطُلاب مرتفعو الاستحقاق الأكاديمي يُظهرون سلوكيات غير أخلاقية (عبد اللطيف، ٢٠٢٢)، وإذا لم يتم الاعتراض على هذه السلوكيات فإن ذلك يمكن أن يُزيد من تضخيم مُعتقدات الاستحقاق، وفي بعض الأحيان قد يتخذ أساتذة المواد خيار عدم المقاومة ويستجيبون لمطالبهم. (Chowning &Campbell,2009 ، Reysen, et. Al,2020، عبد العزيز ٢٠٢١)؛ لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

٢- الفرض الثاني: "لا يُمكن التنبؤ من خلال الاستحقاق الأكاديمي بالغش الأكاديمي الإلكتروني لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب تحليل الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression (SLP) باستخدام طريقة (inter) للتنبؤ بالغش الأكاديمي الإلكتروني (المتغير التابع) من خلال الاستحقاق الأكاديمي (المُتغير المستقل)، وقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير للاستحقاق الأكاديمي في التنبؤ بالدرجة الكلية للغش. ويوضح جدول (٢٣) نتائج تحليل الانحدار البسيط لتعرف المُتغير المستقل (الاستحقاق الأكاديمي) الذي تنبأ بدرجة الغش.

جدول (١٧) نتائج تحليل الانحدار البسيط لتعرف المُتغير المستقل (الاستحقاق الأكاديمي) الذي تنبأ بدرجة الغش الأكاديمي الإلكتروني (ن=٤٥٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	Derbin-Watson	معامل الارتباط	معامل التحديدR2
ثابت الانحدار	٥٥٦٤٨٠,٢٠٣	١	٥٥٦٤٨٠,٢٠٣					
البواقي	٢٤٦٧٨٨,٥٤٧	٤٥٧	٥٤٠,٠١٩	١٠٣٠,٤٨٣	٠,٠٠٠	١,٧٤٠	٠,٨٣٥	٠,٦٩٣
الكلي	٨٠٣٢٦٨,٧٤٩	٤٥٨						

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للاستحقاق الأكاديمي في التنبؤ بالدرجة الكلية للغش الأكاديمي الإلكتروني، وقد بلغت قيمة Derbin-Watson (١,٧٤٠)، وهي تساوي أو أقل من ٢، أي: يتم الإقرار بعدم وجود ارتباط ذاتي من الدرجة الأولى بين الأخطاء الإحصائية (Le,1950)، وبلغت قيمة معامل التحديد R2 (٠,٦٩٣) أي إن الاستحقاق الأكاديمي فَسَّر نسبة (٦٩%) من التباين الكلي للدرجة الكلية للغش.

جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار لمُتغير الغش الأكاديمي الإلكتروني على المُتغير المنبئ (الاستحقاق الأكاديمي)

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت(	الدلالة	معامل التسامح	معامل تضخم التباينVIF
ثابت الانحدار	-١٤,٢٥١	٣,٢٠٣		-٤,٤٤٩	٠,٠٠٠		
الاستحقاق الأكاديمي	١,٩٦١	٠,٠٦١	٠,٨٣٢	٣٢,١٠١	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	١,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق أنه يوجد تأثير موجب (دال عند مستوى ٠,٠١) لمُتغير الاستحقاق الأكاديمي في الدرجة الكُلية للغش؛ أي إنه كلما ارتفعت درجة الاستحقاق الأكاديمي ارتفعت الدرجة الكلية الغش لدى الطالب المُعلم. ويمكن صياغة معادلة انحدار مُتغير الغش الأكاديمي الإلكتروني على المُتغير المُنبئ (الاستحقاق الأكاديمي) على النحو التالي:

الغش الأكاديمي الإلكتروني = -١٤,٢٥١ + ١,٩٦١ الاستحقاق الأكاديمي

ويتضح من الجدول السابق وتحديدًا من قيم بيتا المعيارية أن مُتغير الاستحقاق الأكاديمي كانت له القُدرة على التنبؤ بالمُتغير التابع (الغش)؛ فقد أثبتت نتائج الفرض السابق أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاستحقاق الأكاديمي وبين متوسطات درجات الغش، أي إنه كلما ارتفعت درجة الاستحقاق الأكاديمي زادت درجة الغش، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Brown,er al, 2009) من أن مواقف الاستحقاق الأكاديمي تُنبئ بمحاولات الغش المتعمدة، وما توصل إليه (Menon & Sharland,2011؛ Sohr-Preston&Boswell,2015؛ Stiles, et.al,2018؛ الضبع ٢٠١٨) من أن الاستحقاق الأكاديمي يُؤدي دورًا مُهمًّا في التنبؤ بالغش لدى طُلاب الجامعة، وما توصل إليه (Stiles, et.al.2017) من أن الاستحقاق الأكاديمي يُعد مؤشرًا على الغش الأكاديمي.

ويمكن أن يرجع هذا التأثير للاستحقاق الأكاديمي في التنبؤ بالغش إلى خصائص الطالب المُعلم مُرتفع الاستحقاق الأكاديمي من حيث كُونه يُعطي قيمة أكبر لمجرد النجاح بغض النظر عما إذا كان مصحوبًا بالتعلم أم لا (Tyndale-Maticka & Peirone,2017)، ويتوقع تَلَقِّي مكافآت مُرتفعة عن جُهده المنخفض، ولا يتحمل مسئولية نجاحه الأكاديمي، ويُوجه اللُوم إلى أساتذة المواد إذا حصل على درجات منخفضة (Taylor.et al.,2015)، ويعتقد أنه يستحق النجاح والتقديرات المرتفعة رغم قدرته الضعيفة (Keener,2020)، وفي هذا الصدد حدد (Elias,2017) بعض السلوكيات التي يتسم بها الطُلاب مُرتفعو الاستحقاق الأكاديمي، وهي تتعلق بعدم الأمانة الأكاديمية كالغش والتي تعتبر مقبولة لديهم؛ لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

٣- الفرض الثالث: "لا يمكن التنبؤ من خلال الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني بالذكاء الأخلاقي لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiplue Linear Regression (MLP) باستخدام طريقة (inter) للتنبؤ بالذكاء

الأخلاقي (المتغير التابع) من خلال المُتغيرات المستقلة (الاستحقاق الأكاديمي، والغش الأكاديمي الإلكتروني)، وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن إدراج المُتغيرات المُستقلة في مُعادلة الانحدار المتعدد؛ إذ كان لها تأثير في التنبؤ بالدرجة الكُلية للذكاء الأخلاقي. ويوضح الجدولان (١٩)، و(٢٠) نتائج تحليل الانحدار المُتعدد لتعرُّف المُتغيرات المُستقلة التي تتنبأ بدرجة الذكاء الأخلاقي.

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتعرُّف المُتغيرات المُستقلة التي تتنبأ بدرجة الذكاء الأخلاقي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	Derbin-Watson	معامل الارتباط	معامل التحديدR2
ثابت الانحدار	١٨٨٣٠٤,٦٤٦	٢	٩٤١٥٢,٣٢٣	٤٠٣,٨٦٠	٠,٠٠٠	١,٨٩٨	٠,٧٩٩	٠,٦٣٩
البواقي	١٠٦٣٠٧,٦٨٥	٤٥٦	٢٣٣,١٣١					
الكلي	٢٩٤٦١٢,٣٣١	٤٥٨						

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة عند مستوى(٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكلٍّ من الاستحقاق الأكاديمي والغش في التنبؤ بالدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، وبلغت قيمة Derbin-Watson (1.898)، وهي تساوي أو أقل من ٢، أي: يتم الإقرار بعدم وجود ارتباط ذاتي من الدرجة الأولى بين الأخطاء الإحصائية (Le,1950)، وبلغت قيمة معامل التحديد R2 (٠,٦٣) أي إن الاستحقاق الأكاديمي والغش فسرا معًا (٦٣%) من التباين الكلي للدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي.

جدول (٢٠) نتائج تحليل الانحدار لمتغير الذكاء الأخلاقي على المُتغيرات المُنبئة

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	الدلالة	معامل التسامح	معامل تضخم التباينVIF
ثابت الانحدار	١٤٣,٢٦٩	٢,١٥٠		٦٦,٦٤٦	٠,٠٠		
الاستحقاق الأكاديمي	-٠,٧٥١	٠,٠٧٢	-٠,٥٢٦	-٠,١٠٣٦٢	٠,٠٠٠	٠,٣٠٧	٣,٢٥٥
الغش الأكاديمي الإلكتروني	-٠,١٨٦	٠,٠٣١	-٠,٣٠٧	-٦,٠٤٤	٠,٠٠٠	٠,٣٠٧	٣,٢٥٥

ويتضح من الجدول السابق أنه يوجد تأثير موجب (دال عند مستوى ٠,٠١) لكلٍّ من متغيرات الاستحقاق الأكاديمي والغش في الدرجة الكُلية للذكاء الأخلاقي؛ أي إنه كلما انخفضت درجة كلٍّ من الاستحقاق الأكاديمي والغش

ارتفعت الدرجة الكلية الذكاء الأخلاقي لدى الطالب المُعلم، ويمكن صياغة معادلة انحدار مُتغير الذكاء الأخلاقي على المُتغيرات المُنبئة على النحو التالي:

الذكاء الأخلاقي = ١٤٣,٢٦٩ – ٠,٧٥١ الاستحقاق الأكاديمي – ٠,١٨٦ الغش الأكاديمي الإلكتروني

ويتضح من الجدول السابق وتحديدًا من قيم بيتا المعيارية أن مُتغير الاستحقاق الأكاديمي كان المتغير الأكثر قُدرةً على التنبؤ بالمُتغير التابع (الذكاء الأخلاقي)، ثم تلاه مُتغير الغش؛ فقد أثبتت نتائج الفرض السابق أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطات درجات الاستحقاق الأكاديمي ومُتوسطات درجات الذكاء الأخلاقي، أي إنه كلما زادت درجة الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني انخفضت درجة الذكاء الأخلاقي. وكان المُتغير التالي في القُدرة على التنبؤ بالذكاء الأخلاقي هو الغش؛ إذ كان مُعامل بيتا (-٠,١٨٦)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١)، بمعنى أنه أمكن التنبؤ بأنه كلما قل الغش زاد الذكاء الأخلاقي، وهذا يتفق مع نتائج الفرض السابق من أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الغش والذكاء الأخلاقي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Sohr&Bowsel,2015؛وعبد العزيز ٢٠٢١) من أنه يُمكن التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي من سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وما توصل إليه (Greenberger, et.al.2008) من أن الطالب مُرتفع الاستحقاق الأكاديمي يَعُدُّ نفسه أكثر استحقاقًا للمكافآت الأكاديمية، ويضع تركيزًا أقل على قيم التعليم الجوهرية كالتعلم المستمر والتطوير الذاتي، وتكون لديه عقلية "الغاية تبرر الوسيلة" لتحقيق النجاح الأكاديمي، وما توصل إليه (Wester,et al.,2008) من أن السلوكيات الأكاديمية غير النزيهة قد تنبأت بمواقف الاستحقاق الأكاديمي، وما توصل إليه (Bertl, et.al.2019) من

انخفاض استحقاق الطالب الأكثر نزاهةً؛ حيث كانت تحليلات الانحدار المتعددة عن الأمانة الأكاديمية والتواضع أقوى مؤشرٍ على الاستحقاق الأكاديمي، وما توصل إليه (Sohr,2019) من أن الطالب مُرتفع الاستحقاق الأكاديمي يُقلل من قيمة التعليم ويُبالغ في تقدير النتائج، ويميل إلى إظهار قدر أكبر من عدم الأمانة الأكاديمية، وما توصل إليه (Ximenes,2022) من أن الاستحقاق الأكاديمي تنبأ بالغش وتَجاوُز النزاهة الأكاديمية في الاختبارات والمهام.

وفي هذا الصدد أوضح (Lennick, et al., 2011) أن الطُلاب مرتفعي الذكاء الأخلاقي يقومون بالأشياء الصحيحة دون أن تكون هناك سُلطة مفروضة عليهم تدفعهم إلى التصرف أخلاقيًّا، فهم يُطورون مجموعة من المبادئ التي تجعلهم يُظْهِرون السلوك الأخلاقي مهما كانت المُتطلبات المُفروضة عليهم في السياقات المختلفة. كما أشار (Fard,2012) إلى أن الطُلاب مُرتفعي الذكاء الأخلاقي عليهم مسئولية كبيرة ويُكونون مُسئولين عن أفعالهم، وعن نتائج هذه الأفعال؛ لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

٥- **الفرض الرابع: "لا يُوجد تأثير ذو دلالة معنوية للذكاء الأخلاقي كمُتغير مُعَدل على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي (كمُتغير مُستقل) والغش الإلكتروني الأكاديمي (كمُتغير تابع) لدى طُلاب الدبلوم العام في التربية"**. وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض بطريقتين: **الطريقة الأولى:** استخدمت الباحثة **ماكرو** (Macro Process) الذي أعده Hayes في برنامج SPSS بعد إضافة الماكرو من الإنترنت (Ananlyze-Regression-Process v4.5 by Andrew F.Hayes-)، وباستخدام موديل ١ (Model 1 (one moderator

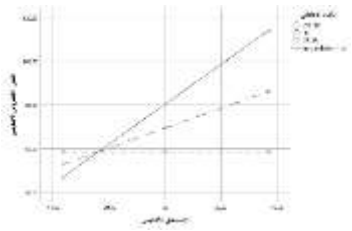
جدول (٢١) الذكاء الأخلاقي كمُتغير مُعدل للعلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والغش الإلكتروني الأكاديمي

دلالة النموذج (قيمة ف)		ر	ر٢	قيمة ف	دلالة ف
		٠,٨٨٦	٠,٧٨٥	٥٥٥,٠٦١	٠,٠٠٠
المتغير المتنبأ به	المتغيرات المنبئة	معامل التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	دلالة التأثير
الغش الإلكتروني الأكاديمي	الاستحقاق الأكاديمي	٠,٤٥٨	٠,٠٤٨	٩,٤٥٢	٠,٠٠٠
	الذكاء الأخلاقي	-٠,٤٣٢	٠,٠٥٨	-٧,٤٥٢	٠,٠٠٠
	التفاعل	-٠,٠١٨	٠,٠٠٢	-١١,١٨١	٠,٠٠٠
دلالة قيمة التغير نتيجة التفاعل R2chng			R2chng	قيمة ف	دلالة ف
			٠,٠٥٩	١٢٥,٠١٨	٠,٠٠٠
العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والغش الإلكتروني الأكاديمي في ظل المستويات المختلفة من الذكاء الأخلاقي	مستوى المتغير المعدل	معامل التأثير	الخطأ المعياري	قيمة ت	دلالة التأثير
	المنخفض (-٢٥,٣٦٣)	٠,٩١٧	٠,٠٤٢	٢١,٦٩٥	٠,٠٠٠
	المتوسط (صفر)	٠,٤٥٨	٠,٠٤٨	٩,٤٥٢	٠,٠٠٠
	المرتفع (٢٥,٣٦٣)	٠,٠٠٠	٠,٠٧٩	-٠,٠٠٦	٠,٩٩٥
خلاصة النتائج	يقوم مُتغير الذكاء الأخلاقي بتعديل العلاقة بين متغيري الاستحقاق الأكاديمي والغش الإلكتروني الأكاديمي، مثلما اتضح من دلالة التفاعل بين المُتغيرين المستقل والتابع				

وقد اتضح أن النموذج دال بشكل عام، لأن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠١) كما أشارت نتائج تحليل ماكرو هايز؛ مما يشير إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للمُتغير المستقل (الاستحقاق الأكاديمي) بصورة دالة وإيجابية في المُتغير التابع (الغش)، ووجود تأثير ذي دلالة إحصائية للمُتغير المستقل (الاستحقاق الأكاديمي) والمُتغير المُعدل (الذكاء الأخلاقي)، والتفاعل بين الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي في التنبؤ بالدرجة الكُلية للغش، وقد بلغت قيمة معامل التحديد R2 (٠,٧٨٥)، أي أن التفاعل بين الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي فسر (٧٨%) من التباين الكلي للدرجة الكُلية للغش، وبما أن التفاعل دال بين المُتغيرين المُستقل (الاستحقاق الأكاديمي) والمُعدل (الذكاء الأخلاقي) إذن يقوم المُتغير المُعدل (الذكاء الأخلاقي) بتعديل العلاقة بين المُتغيرين المُستقل (الاستحقاق الأكاديمي) والتابع (الغش)، والتفاعل السلبي يعني أن درجة الارتباط بين الاستحقاق الأكاديمي والغش تكون أعلى عندما تكون درجة الذكاء الأخلاقي منخفضة، ويُوجد أعلى قدر من الغش في ظل ارتفاع الاستحقاق الأكاديمي وانخفاض الذكاء الأخلاقي، ويوجد أقل قدر من الغش في ظل انخفاض الاستحقاق الأكاديمي وارتفاع الذكاء الأخلاقي.

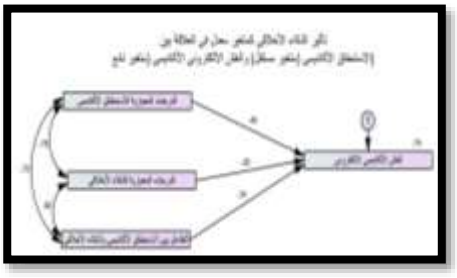
وفيما يلي رسم للتفاعل بين المُتغير المستقل والمُعدل (الذكاء الأخلاقي) من خلال

بيانات النتائج في ماكرو هايز. **الطريقة الثانية:** قامت الباحثة باستخدام برنامج أموس Amos بعد إضافة مُتغير التفاعل (بين الذكاء والاستحقاق الأكاديمي) بضرب الدرجات المعيارية لكلٍّ من المتغيرين المستقل (الاستحقاق الأكاديمي) والمُعدل (الذكاء الأخلاقي)؛ للحصول على قيم الإسهامات الموزونة على الأسهم للمتغيرات المستقلة (الاستحقاق الأكاديمي) والمُعدل (الذكاء الأخلاقي)، ويوضح الشكل التالي التفاعل (بين الذكاء الأخلاقي والاستحقاق الأكاديمي) عند تحليل المُتغير المُعدل:



شكل (٧)

التفاعل بين المُتغير المُستقل والمُتغير المُعدل من خلال بيانات النتائج في ماكرو هايز



وشكل (٨)

نموذج اختبار تأثير المُغير المُعدل للعلاقة بين المُتغير المُستقل والمُتغير التابع

ويتبين من شكل (٧) أن التفاعل سلبي دال، وهذا يعني أن درجة المُتغير التابع (الغش) ترتفع مع المستوى المنخفض من المُتغير المعدل (الذكاء الأخلاقي) بقيمة (٢٥,٣٦). ويتبين من شكل (٨) أن التأثيرات المباشرة توضح تأثير المُتغير المُستقل (الاستحقاق الأكاديمي) على المُتغير التابع (الغش) بعلاقة تأثير موجبة ذات دلالة إحصائية؛ حيث إنه كلما زادت درجة الاستحقاق الأكاديمي وحدة واحدة زادت درجة الغش بنسبة (٠,٤٠%)، وكذلك وجود علاقة تأثير سالبة للمُتغير المُعدل (الذكاء الأخلاقي)؛ حيث إنه كلما قلت درجة الذكاء الأخلاقي بوحدة واحدة زاد الغش بنسبة (٠,٢٦%)، ووجود علاقة تأثير عكسية للتفاعل بين المُتغير المستقل (الاستحقاق الأكاديمي) مع المُتغير المُعدل (الذكاء الأخلاقي) على المُتغير التابع (الغش) بنسبة (٠,٣٤%)، فمع وجود مستويات منخفضة من الذكاء الأخلاقي يحدث تزايد في تأثير الاستحقاق

الأكاديمي على زيادة الغش، والعكس صحيح. ويبين جدول (٢٢) مُخرجات البرنامج الإحصائي spss-Amos v024.

جدول (٢٢) نتائج تحليل المُتغير المُعدل وتقديرات المُتغير المُستقل والتابع لعينة الدراسة (مخرجات البرنامج الإحصائي spss-Amos v024 *معنوية ٠,٠٥)

المتغيرات	التقديرات Estimate	S.E.	C.R	P-value*	التقديرات Estimate
الاستحقاق الأكاديمي ---> الغش الإلكتروني الأكاديمي	١٦,٧٥٠	١,٧٦٦	٩,٤٨٣	***	٠,٤٠٠
الذكاء الأخلاقي ---> الغش الإلكتروني الأكاديمي	١٠,٩٥٣-	١,٤٦٥	٧,٤٧٧-	***	٠,٢٦٢-
تفاعل الاستحقاق الأكاديمي والذكاء الأخلاقي --> الغش الإلكتروني الأكاديمي	١٦,٧٦٨-	١,٤٩٥	١١,٢١٨-	***	٠,٣٤٠-

ويبين الجدول السابق أن العلاقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) من حيث تأثير الاستحقاق الأكاديمي كمُتغير مُستقل أو الذكاء الأخلاقي أو تفاعلهما في تأثيرهما في الغش كمُتغير مُعَدِل لدى الطلاب المعلمين؛ حيث بلغت (p-value=0.000) عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، وكلما زاد الاستحقاق الأكاديمي زاد الغش في ظل انخفاض الذكاء الأخلاقي بقيمة (-١٦,٧٦٨). قيمة CR تزيد عن (١,٩٦). ويمكن أن تعكس هذه النتيجة الحاجة الماسة إلى وجود الذكاء الأخلاقي ليتمكن الطالب المُعلم من مُواجهة التحديات والتعامل معها والتكيف مع ما يُستجد، وتحقيق الأمن المُجتمعي (الدوسري، ٢٠٢٣؛ Hong & Fengyan,2012)؛ حيث يُعَدُّ الذكاء الأخلاقي الضابط لكل أنواع الذكاءات المتعددة، ويُربي الذكاء الأخلاقي الطالب المُعلم أخلاقيًا، ويُطور من شخصيته؛ فمن يمتلك أحد أنواع الذكاءات المتعددة لا بد أن يتصف بالذكاء الأخلاقي للسير نحو الإيجابية (الخفاف، ٢٠١١)، كما يضع الذكاء الأخلاقي الأساس للسُلوك الأخلاقي والمواطنة الصالحة وضبط الذات ليتمكن الطالب المُعلم من السيطرة على أفعاله، ومُواجهة الضغوط المختلفة، والتحكم في الغضب، والتسامُح، ومُعاملة طُلابه باحترام وعطف، والبعد عن

الحقد والعُنف والكراهية، والعدل في مراقبة القرارات المختلفة، والبعد عن الانحياز والمحاباة (مصطفى، ٢٠١٦).

ويُساعد الذكاء الأخلاقي على تحكم الطالب المُعلم في دوافعه وانفعالاته، وأن يمنع نفسه من القيام بأي أعمال غير أخلاقية (الدوسري، ٢٠٢٣)، ويُنمِّي القيم الإيجابية لديه (Bozaci,2014)، ويُعزز قُدرته على المُواجهة والحُكم على المُغريات والمُتغيرات بشكل أكثر عقلانية وإيجابية (المنتشري،٢٠١٩). ويُعد الذكاء الأخلاقي من الكفايات المُهمة للطالب المُعلم التي تُسمو بها نفسه، وتجعل شخصيته أكثر جمالًا وكمالًا (David,2004)، ويساعده على بذل أقصى جُهده وزيادة إنتاجيته المهنية (Brown, et al.,2005)، ويُسْهِم في القُدرة على مُواجهة تحديات العصر (Gerjolj,2008)؛ حيث تحقق القيم الأخلاقية التوافق النفسي والاجتماعي؛ مما يكفل للطالب المُعلم السعادة الداخلية الناتجة عن إرضاء ضميره.

وفي هذا الصدد أوضحت (Borba,2001) أن الذكاء الأخلاقي يُسْهِم في تقليل مُمارسة السلوكيات الخاطئة؛ فلا يُقْدِم الطالب مُرتفع الذكاء الأخلاقي على مُمارسة سُلوك الغش، وتنمو لديه الرغبة في الانضباط وتحقيق العدالة ومُراقبة الضمير حتى يأخذ كل طالب حقه، في حين أن الطالب مُنخفض الذكاء الأخلاقي قد لا يتحلى بفضائل الذكاء الأخلاقي، ويكون أكثر عرضةً لمُمارسة السلوكيات الخاطئة، ومنها سُلوك الغش في الاختبارات.

كما أوضح (Olayiwaola & Ajiayi, 2015) أهمية الذكاء الأخلاقي الكبيرة في الوقاية من المُمارسات والسلوكيات الخاطئة كالغش في الاختبارات. وقد يعتقد البعض أنه من الأفضل مُراقبة الطُلاب بواسطة الذكاء الاصطناعي في أثناء أداء الاختبارات الإلكترونية عن بُعْد لضمان نزاهة الاختبارات ومُواجهة المخاوف المتعلقة بالغش الأكاديمي الإلكتروني، والتأكد من مُراقبة أداء الطلاب بشكل موحد وتحقيق العدالة؛ إلا أن الباحثة ترى أن الطالب المعلم ليس في حاجة إلى كاميرات تراقب سلوكياته وتصرفاته بقدر ما يحتاج

إلى رفع درجة ذكائه الأخلاقي ليكون الصُوت الذي يقُود حياته، فالحضارة والارتقاء لا يمكن أن تكون دون بناءٍ للإنسان ذي الذكاء الأخلاقي المُرتفع أولًا لمُلاحقة التطور التكنولوجي المتسارع ومُواجهة آثاره السلبية، فنحن في حاجة إلى تربية الأخلاق قبل تعليم الطلاب، وللوصول إلى نهوض البلاد وتطورها الاقتصادي لا بد من الاعتماد على التعليم والأخلاق معًا لمُواجهة التدني الأخلاقي الذي لاحظته (Borba,2001)؛ لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي تُقدم الباحثة بعض التوصيات التربوية التالية التي ربما تكون مفيدة لمؤسساتنا التربوية:

– إقامة ندوات وورش عمل لتوعية الطلاب بتأثير الاتجاه الإيجابي نحو الغش وخطورته الأخلاقية على الفرد والمجتمع، والتعريف بالآثار السلبية للاستحقاق الأكاديمي.

– توفير بيئة جامعية ثرية أخلاقيًّا وسلوكيًّا لتكون قُدوة لكل الطُلاب في اكتساب الأمانة الأخلاقية، والتي تضمن لهم الجدية في التعامل بكل شفافية عند مُواجهة المجتمع الخارجي، وتأكيد استناد السلوك الإنساني إلى المبادئ الأخلاقية في كافة الممارسات الأكاديمية اليومية بالجامعات المصرية، وتنظيم الفعاليات الجامعية التي تُنمي السُلوك الأخلاقي لدى الطُلاب المُعلمين.

– إعداد دورات تدريبية لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الطُلاب المُعلمين، وتوظيف المناهج الدراسية وطرائق التدريس والأنشطة في العملية التعليمية، والاستمرار في تقديم النشاطات المنهجية واللامنهجية التي تُبْقِي مستوى الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة مرتفعًا.

– تأكيد جميع المُقررات الدراسية على تنمية القيم الأخلاقية من خلال أنشطتها وفق استراتيجية العمل الجماعي بين جميع الأساتذة.

– إضافة مقرر الذكاء الأخلاقي ليتم تدريسه ضمن مقررات المراحل التعليمية

المختلفة، وتضمين القيم الأخلاقية في المناهج الدراسية والتدريب عليها في الأنشطة الصفية واللاصفية.

-إطلاق مبادرة "نعم للذكاء الأخلاقي" بحيث تهتم بالدعوة لمنع الاستحقاق الأكاديمي والغش الأكاديمي الإلكتروني في كل مراحل التعليم حتى نستطيع تكوين أجيال قادرة على بناء مصر المستقبل ٢٠٣٠.

- استحداث جائزة سنوية عن أفضل البُحوث التي تُقدم مُقترحات تطبيقية للحد من ظاهرة الغش الأكاديمي الإلكتروني في الجامعات المصرية.

- إدراج مُكونات الذكاء الأخلاقي في ورش عمل تدريبية للمعلمين وأساتذة الجامعة لغرس الفضائل الأخلاقية لدى المُتعلمين.

مقترحات بحثية:

في ضوء نتائج البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء بعض البُحوث ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي، ومنها:

- دور الذكاء الأخلاقي كمُغير وسيط بين الاستحقاق الأكاديمي وكيفية مواجهته لدى الطُلاب المُعلمين.

- دور الذكاء الأخلاقي كمُتغير وسيط بين الغش الأكاديمي الإلكتروني وكيفية مواجهته لدى الطُلاب المُعلمين.

- دراسة العوامل السببية البنائية المسئُولة عن الاستحقاق الأكاديمي والغش الإلكتروني الأكاديمي لدى طُلاب الجامعة.

- نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الأخلاقي والغش الأكاديمي الإلكتروني والاستحقاق الأكاديمي لدى مراحل عمرية مختلفة.

- فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الأخلاقي وأثره على خفض مستوى الغش الأكاديمي الإلكتروني والاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب.

المراجع:

إبراهيم، تامر. (٢٠٢١). بروفيلات توجهات أهداف التحصيل وعلاقتها بكل من الاستحقاق الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي، ٦٨ (٣)*، ٢٧٦-٣٥٨.

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/
https://cpc.journals.ekb.eg/article_..._cfdcaaf_be_e..._b...pdf

أبو النور، محمد ؛ محمد، سيد. (٢٠٠٣). مدى إسهام بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في نشأة الاتجاه نحو بعض أشكال الغش لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة عبر ثقافية". *المؤتمر الدولي الرابع (الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للشباب في مجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي)*، الكويت، ١٣-١٥ ديسمبر.

أبو علي، وفقي ؛ الأحمد، عبد الرحمن. (٢٠١٨). الاتجاه نحو الغش الدراسي والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر عينة من طلبة التعليم العالي بدولة الكويت، جامعة الكويت مجلس النشر العلمي *"مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ١٧١. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي.

أبو عواد، سعدية. (٢٠١١). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

الأحمد، عبدالرحمن. (٢٠١٦). الاتجاه نحو الغش الدراسي لدى عينة من طلبة التعليم الجامعي بدولة الكويت وعلاقته باتجاهاتهم نحو بعض أشكال الغش الأخرى في المجتمع، *المجلة التربوية*، الكويت، ٣(١١٨)، ١٣-٧٠.

البرجاوي، مولاي. (٢٠١٥). الغش وانحراف التعليم، *مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت، ٥٣ (٦٠٣)*، ٧٠-٧٣.

البلاح، خالد ؛ والشحات، مجدي. (٢٠١٨). تحسين أبعاد الذكاء الأخلاقي وأثره في الاتجاه نحو الغش والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية، ٤ (٢)*، ١٠٥-١٣٩.

بوربا، ميشيل. (٢٠٠٣). *بناء الذكاء الأخلاقي*. العين الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

جاردنر، هوارد. (٢٠٠٥). *الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين*. دار الفجر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجنزوري، فريحة. (٢٠١٦). ظاهرة الغش لدى طلاب الجامعة أسبابها وسبل علاجها "دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية التربية المرج"، *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، كلية الآداب والعلوم بالمرج، جامعة بنغازي، ليبيا*، ١٢، ١- ٣٨.

حسين، محمد. (٢٠٠٣). *تربويات المخ البشري*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

حسين، عبدالمنعم ؛ وأحمد، عبدالحليم ؛ ومحروس، فرغلي ؛ ومحمد، ناصر؛ ومحمد، أحمد. (٢٠٢٢). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالغش الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية الأزهرية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، ١٠، ٥٥٠ -٥٩١.

http://search.mandumah.com/Record/1294106

الخفاف، إيمان. (٢٠١١). *الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي*. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

درويش، دعاء. (٢٠١٨). فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في تنمية مهارات المدافعة البيئية والذكاء الأخلاقي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١٠٤، سبتمبر، ١٧٥-٢٥٨. http://search.mandumah.com/Record/941979

الدوسري، مشاعل. (٢٠٢٣). تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة البحوث التربوية والنوعية، يناير*، ١٦ *(١)*، ١-٢٩.

https://jeor.journals.ekb.eg/article_279668_2aec7bd3c53316bcce34bf2d7d3b287f.pdf

الديب، أيمن. (٢٠٠٦). تنمية الذكاء الأخلاقي لجيل المستقبل، *مجلة الوطن، عمان، السنة الأولى، ١*، ٢٢-٤١.

الزوايدة، حسن ؛ والريماوي، محمد. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج كولز في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان الأردن، *رسالة دكتوراه*. الجامعة الأردنية، عمان.

الساكت، ميساء. (٢٠٠٧). فحص فروض نظرية الفرصة على سلوك الغش في الامتحانات في الجامعة، *رسالة ماجستير*. جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا، الأردن.

سالم، سحر ؛ عواد، خولة ؛ خليلة، شهد ؛ العمد، عبد الله ؛ شديد، نور. (٢٠٢٠). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (حضوري)، *المجلة العربية للنشر العلمي، ٢١*، ٣٦٥-٣٨٩.

السيد، هبة. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الأخلاقي وتأكيد الذات في تعديل بعض السلوكيات الدالة على الجنوح الكامن لدى عينة من المراهقين الصم، رسالة دكتوراه*. جامعة سوهاج.

السيد، فاتن. (٢٠٢١). النزاهة الأكاديمية وعلاقتها بالاستحقاق الأكاديمي ودافعية الإتقان لدى عينة من طلبة الجامعة المقبلين على التخرج، *كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١ (٤)*، يناير، ١٣٦-١٩٠.

الشربيني، هانم . (٢٠٠٥). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طُلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٥٩ (٢)* سبتمبر، ٣٤٦-٣٨٢.

شقير، زينب. (١٩٩٩). *رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين*. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

شوابكة، عبد العزيز.(٢٠٢٠). *الامتحانات الإلكترونية والحد من الغش*. جامعة بيرزيت. https://www.birzeit.edu/ar/blogs/Electronic-exams-and-fraud-reduction

الضبع، فتحي.(٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤ (١٠)*، أُكتوبر، ٣٣٦-٤٠٦.

الضبع، فتحي.(٢٠٢٠). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٧، سبتمبر، ١-٣٦.

عالم، عمر.(٢٠١١). ظاهرة الغش في الامتحانات أسبابها وطرق الحد منها، *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية*، ١٨، أغسطس.

عبد العزيز، أسماء. (٢٠٢١).الإسهام النسبي لعدم الأمانة الأكاديمية والميكيافيلية في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٢ (٢٢)*، ديسمبر، ١٨٢-٢١٢.

عبد القادر، محمود. (٢٠٢١). أزمة كورونا "Covid 19" وإشكاليات التعليم عن بعد: تحديات ومتطلبات، كلية التربية، *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ١*، مارس، ١-١٧.

عبد الله، مجدي.(٢٠١٩). رؤى تطويرية لتفعيل النزاهة الأكاديمية في الجامعات المصرية، *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٢٦، ٢٥٤-٣٧٦.

https://journals.ekb.eg/article_61800_66a7d54821cbe2e3e60930844bbac2d0.pdf

عبد اللطيف، محمد. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي للطلاب المراهقين بالبيئة العربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بالاستحقاق الأكاديمي والأداء الأكاديمي، *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٧ (٢)*، يونيو، ١١٧-١٩٦.

العبيدي، عفراء ؛ الأنصاري، سهام. (٢٠١١). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٣١، ٧٤- ٩٦.

فلوح، أحمد. (٢٠١٨). آراء الطلبة نحو ظاهرة الغش في الوسط الجامعي، *مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٧ (٢)*، ٩٠-١١١.

القصابي، خليفة. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج ارشادي معرفي جمعي لتعديل اتجاه طلبة الجامعة نحو الغش في الامتحانات، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٨ (١)*، ٩١-١٠٣.

قناوي، أمل.(٢٠٠٥). الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية جامعة بني سويف، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٢٨*، ٢٣٥-٢٩٠.

كريم، نوفل ؛ والكبيسي، عبد الواحد؛ والبدري، فائدة. (٢٠٢٠). الغش الإلكتروني وتأثيره على مستوى التعليم من وجهة نظر تدريسي الجامعة، *مجلة أكاديمية شمال أوربا المحكمة للدراسات والبحوث، أكاديمية شمال أوربا للعلوم والبحث العلمي، ٢ (٨)*، ٧٠-٩٤.

الكندري، لطيفة. (٢٠١٠). *ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في الكويت*. كلية التربية الأساسية في الكويت، قسم الأصول والإدارة التربوية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.

الليثي، سامح.(٢٠١٥). *فاعلية برنامج قائم على أبعاد المسئولية الاجتماعية في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى التلاميذ العدوانيين بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة دمياط.

محمد، هند. (٢٠٢١). معتقدات الطلاب المعلمين نحو الغش الأكاديمي الإلكتروني وأسبابه وأشكاله وأساليب مواجهته من وجهة نظر طلاب الدبلوم العام في التربية، *المجلة العربية للقياس والتقويم، ٢(٤)*، يوليو، ١-٦٨.

محمد، مسعد. (٢٠١٤). دراسة مكونات الذكاء الأخلاقي وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة أسوان*، ٢٨، ٣٨١-٤٣٠.

محمد، أسماء. (٢٠١٢). الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٣، ٨٧-١٠٤.

مصطفى، محمد. (٢٠١٦). إسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها، *مجلة التربية الخاصة، كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق*، ١٥، ٣٠ أبريل، ٣٦٤-٤٤٢.

المنتشري، غيثة .(٢٠١٩). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة العرضيات، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٥ (١١)*، الجزء الثاني، ٣٥٧-٤٠١.

المنيع، عثمان.(٢٠١٨). الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ١٦، ١١٣-١٧٥.

نوفل، محمد. (٢٠١٠). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف النظرية والتطبيق*، ط٢. دار المسيرة، عمان.

همام، نجوان ؛ وجاد الرب، غادة. (٢٠١٨). برنامج تدريبي قائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي لخفض السلوك التنمري لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ٥ (١)*، ٦١-١٤٣.

Argo, J. & Zhu , R. & Dahl , D. (2008). Fact or Fiction: An Investigation of Empathy Differences in Response to Emotional Melodramatic Entertainment , *Journal of consumer Research,* Inc. 34.

Beheshtifar, M., Esmaeli, Z., & Moghadam, M. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. *European Journal of Economics,Finance and Administrative Sciences, 43 (1)* , 6-11.

Barbaranelli, C., Farnese, M., Tramontano, C., Fida, R., Ghezzi, V., Paciello, M. & Long, P. (2018). *Machiavellian Ways to Academic Cheating: A Mediational and InteractionalModel*. *Front. Psychol*. 9,695. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.00695

Bello, M., Yusuf, A., Amali, I. (2017). Teachers' Emotional Intelligence and Moral Character as Predictors of Secondary School Students' Moral Character in Ilorin South, Nigeria. *The New Educational Review,47 (1)* ,211–224.

Bertl, B., Andrzejewski, D., Hyland, L., Shrivastava, A., Russell, D., &Pietschnig, J. (2019**).** *My grade, my right: linking academic entitlement to academic performance*. *Social Psychology of Education, 22 (4)* , 775-793.

Beverly L., Newman C. W. & Emily E. (2017) : College Cheating Thirty Years Later: The Role of Academic Entitlement. ISSN: 0163-9625 (Print) 1521-0456
http://www.tandfonline.com/loi/udbh

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

Borba, M. (2001). *Building moral intelligence. the seven essential virtues that teach kids to do the right thing jossey. Bass*: san Francisco.

Borba, M. (2003).*Esteem Builders***.** San Francisco: Jalmar press.

Borba, M. (2007).*Building moral intelligence the seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Think*.

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

Bozaci, I. (2014). *Moral Intelligence and Sustainable Consumption: A Field Research on Young Consumers*. International Journal of Academic Research in Business and Social *Sciences, 4 (11*) , 306-321.

Brant, K., & Castro, S. (2019). *You can't ignore millennials: Needed changes and a new way forward in entitlement research*. Human Resource Management Journal, *29 (4)* 527-538.

Brown .D, Anda. R, Tiemeier H, Felitti. V, Edwards. V, Croft .J, Giles. W. (2009).*Adverse childhood experiences and the risk of premature mortality.* Am J Prev Med. *37 (5)* :389-96**.** doi: 10.1016/j.amepre.2009.06.021. PMID: 19840693.

Brown, M., Trevino, L., & Harrison, D. (2005). *Ethical Leadership: A Social Learning Perspective for Construct Development and Testing*. Organizational Human Behavior and Human Decision Processes, *97*, 117-134 .https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002

Campbell, W., Bonacci, A., Shelton, J., Exline, J., & Bushman, B (2004).*Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure***.** Journal of Personality Assessment, *8,* 29–45.

Chowning, K., & Campbell, N. (2009). *Development and validation of a measure of academic entitlement: Individual differences in students' externalized responsibility and entitled expectations*. Journal Of Educational Psychology,*101 (4)* , 982-997.

Clarken, .(2010).*Considering Moral Intelligence as Part of a Holistic Education, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Denver, CO, April 30-May 4. https://files.eric.ed.gov/ full text/ED509643.pdf

Clarken, R. (2009). *Moral Intelligence in the schools, paper presented at the annual of Michigan Academy of sciences ,arts and letters*, Wayne State University, Detroit, MI, March 20.

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

Curtis, G., Correia, H., & Davis, M. (2022). *Entitlement mediates the relationship between dark triad traits and academic misconduct.* Personality and Individual Differences, *191*, 111563.

Darwin L., & Carl J., (2014). *E Cheating: Incidence and Trends among College Students*, Issues *in Information Systems*. *15* (I) 20-27.

David, M. Douglas, R. Karen, P, Robert, M, & Adnan, C, .(2015). *Student perspectives of Cheating in Online classes*. *Issues in Information Systems*. *16*. 215-223.

David, S. (2004). *Pragmatist representationalism and the aesthetics of moral intelligence*. Contemporarg Pragmatism,*2 (1.1)* , 171-178.

Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin, 125,* 627–668

Dewidar. A, .(2021). *Founder and President of Validity-Canada for Research & Professor of International Development at the Business School, Centennial College, Canada. Validity and reliability of online assessment of learning: challenges and solutions.* The Second International Conference of the Curricula Department, in cooperation with the Arab Society, "The future of curriculum development in light of the requirements of the knowledge economy",17-18 Feb.

Diestel , S. & Schmidt , Klaus-Helmut , .(2009). *Mediator and moderator effects of demands on self-control in the relationship between work load and indicators of job strain , Work & Stress,23 (1)*

Donenberg, G. & Hoffman, L. (1988).*Gender Differences in Moral Development. Journal of Sex Roles.18 (11)* 701-717.

Elias,R.(2017). *Academic entitlement and its relationship with perception of cheating ethics*. Journal of Education for Business, *92 (4)* , 194-199, DOI: 10.1080/08832323.2017.1328383

Fontaine, J. (2011). *A fourfold conceptual framework for cultural and cross-cultural psychology: Relativism, construct universalism, repertoire universalism and absolutism*. In R. van de Vijver, A. Chasiotis, & S. M. Breugelmans (Eds.) , *Fundamental questions in cross-cultural psychology*.165–189. Cambridge University Press.

Freis, S., & Hansen-Brown, A. (2021). *Justifications of entitlement in grandiose and vulnerable narcissism: The roles of injustice and superiority*. Personality and Individual Differences, 168 (110345).1-11.
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/
https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2020/09/1-s2.0-S0191886920305365-main.pdf

Fard, S. (2012).*Ethical Leadership and Moral Intelligenc*e. Oman Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review, *2*, 105-110.

Fromuth, M., Bass, J., Kelly, D., Davis, T. and Chan, K.(2019). *Academic entitlement: its relationship with academic behaviors*

and attitudes, Social Psychology of Education, *22 (5)* , 1153-1167.

Gardner, H. (2003). *Multiple Intelligences after Twenty Years.* Paper Presented at the American Educational Research Association, Chicago, April 21.

Gerjolj,S. (2008).*The Relevance of Moral Intelligence in EducationalProcesses*. Journal of Contemporary Research in Business,*8 (3)* , 1- 13.

Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990). *A General theory of crime*, California Stanford University Press.

Govindaluri, M.& Shin, S. & Cho, B. (2004). *Tolerance optimization using the Lambert W function: an empirical approach*, International Journal of Production Research , *42 (16).*

Greenberger, E., Lessard, J., Chen, C., & Farruggia, S. (2008). *Self-entitled college students: Contributions of personality, parenting, and motivational factors.* Journal of Youth and Adolescence, *37 (10)* , 1193-1204.

Guiab, M. & Andaya,O., .(2015).*Moral intelligence of faculty and prospective teacher gradutes of pnu northluzon: basis for the development of a framework for a values training program for pre-service teachers* , Journal on Teacher Education. *9 (1).*

Gullickson, T. (2004). *The Moral Intelligence of Children, How to Raise a Moral Child*. New York. Bantam Books.

Heather.E & Kaufman. (2008). *Moral and Ethical Issues related to Academic Dishonesty on College Campuses*. Journal of College & Character. *4 (5)* , 1-8.

Hong,Z.& Fengyan,W. (2012). *A New Theory of Wisdom: Integrating Intelligence and Morality.Online Submission*, Psychology Research**.** Jan.*2 (1)* ,64-75.

Ifill-Fraser,. (2019).*An Examination of The Relationship between Entitlement and Education Financing among Undergraduate Students*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education.Liberty University.

Jeffiner, S. & Miller, A. (2012). *The Effects of Instructor Fear Appeals and Moral Appeals on Cheating -related Attitudes and Behavior of university students*, Ethics & Behavior,*22 (3)* ,196-207.

Jeffres, M., Barclay, S., & Stolte, S. (2014). *Academic entitlement and academic performance in graduating pharmacy students*. American Journal of Pharmaceutical Education, *78 (6)* , 1-9.

Jiamin, W. Ye Tong, M. L. Anting. Z, Liping. H,& Xingsen, L.i. (2015).*Analysis on Test Cheating and its Solutions Based on Extenics and Information Technology, Procedia Computer Science*. 55,1009 – 1014.

Jordan,E. (2001).*College Students Cheating:the role of Motivation,Perceived Norms,Attitudes,and Knowledge of Institutional Policy*.Ethics& Behavior.Lawrence Erlbaum Associates,Inc.July, *(3)* ,33-247. https://www.researchgate.net/publication/247521222_College_Student_Cheating_The_Role_of_Motivation_Perceived_Norms_Attitudes_and_Knowledge_of_Institutional_Policy?enrichId=rgreq-8536633c8e9fa05fe73d3c3396bb1304-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI0NzUyMTIyMjtBUzozNjI3MzM0MzU0MDgzODVAMTQ2MzQ5Mzc5ODM4Mw%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf

Kavussanu, M., Stanger, N. & Ring, C. (2015). *The Effects of Moral Identity on Moral Emotion and Antisocial Behavior in Sport.* Working paper presented to University of Birmingham, Leeds Beckett University, UK.

Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and nonmillennial college students. *Psychology in the Schools,*57,572–582.

Knepp, K. & Knepp, M. (2022). *Academic entitlement decreases engagement in and out of the classroom and increases classroom incivility attitudes.* Social Psychology of Education, *25 (5)* , 1113-1134.

Kopp, J., Zinn, T, Finney, S., & Jurich, D. (2011).*The development and evaluation of the academic entitlement questionnaire*. Measurement and Evaluation in Counseling and Development ,*44 (2)* 105– 129

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

Le test de Durbin et Watson .(1950). *permet de détecter une auto-corrélation des erreurs d'ordre un. Il repose sur l'estimation d'un modèle autorégressif de premier ordre pour les résidus estimés***.** http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id= lyon2.2007.brunel_j&part=127977

Lennick, D., Kiel, F. & Jordan, K. (2011). *Moral Intelligence 2.0 Enhancing Business Performance and Leadership Success in Turbulent Times*. USA, Prentice Hall, NJ.

Lessard, J., Greenberger, E., Chen, C., & Farruggia, S. (2011*). Are youths' feelings of entitlement always "bad"? Evidence for adistinction between exploitive and non-exploitive dimensions of entitlement.* Journal of Adolescence, *34*, 521-529.

Lim, V; See, S. (2001). *Attitudes Toward, And Intentions to Report, Academic Cheating Among Students in Singapore.* Ethics & Behavior,*11 (3)* ,.261-274.

Malinowski, C., Smith, C. (1985). *Moral Reasoning and Moral Conduct:An Investigation Prompted by Kohlberg's Theory*. Journal Of Personality And Social Psychology. *49 (4)* , 1016-1027.

Tyndale- Maticka- & Peirone,. (2017). *Modeling Beliefs, Attitudes, and Intentions of Condom Use Among Secondary School Students in Kenya*. Arch Sex Behav. Oct;46 (7) :1949-1960. doi: 10.1007/s10508-017-0966-9. Epub 2017 Apr 27. PMID: 28451836.

McLellan, C., & Jackson, D. (2017). *Personality, self-regulated learning, and academic entitlement*. Social Psychology of Education, *20*, 159-178.

Menon, M., & Sharland, A. (2011). *Narcissism, Exploitative Attitudes, and Academic Dishonesty: An Exploratory Investigation of Reality Versus Myth***.** Journal Of Education For Business**,** *86*, 50-55.

Merton, K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York, The Free Press, 3rd Edition.

Michael, G. (2011). *The Relationship between Cognitive Moral Development and Attitudes toward Cheating among Preserves and In-Service High School Teachers*.Degree of Doctor, The University of Child Study Journal. *33 (3).* 141-151.

Moghadas,M.& Khaleghi,M. (2013).*Investigate of relationship between Moral Intelligence and Distress Tolerance in Isfahan.*Journal of Research in Social Science.*2 (2)* ,26-31.

Moten, J. Fitterer, A. Brazier, E. Leonard, J. & Brown, A. (2013).*Examining online college cyber cheating methods and prevention measures*.The Electronic Journal of e-Learning.*11 (2)*, 139-146.

Nadeem,M. (2010). *Role of Training in Determining the Employee Corporate Behavior with Respect to Organizational Productivity: Developing and Proposing a Conceptual Model*. International Journal of Business and Management. *5 (12).* 206-211.

Naqashzadeh, M.; Sabahizadeh, M. (2016).*The effectiveness of the moral intelligence components training on the social interaction of female junior high school students*. Academic Journal of Psychological Studies. *5 (2)* , 128-134, National Transformation Program
https://www.yesser.gov.sa/ar/Documents/NTP_en-2.pdf, retrieved 2/2 // 2019-2020.

Nath, L.& Lovaglia, M. (2009). *Ceating on multiple choice exams, College Teaching, 57*.

Nobahar, N & Nobahar, M. (2013). *A study of Moral Intelligence in the library Staff of Sina University*.Advances in Environmental Biology. *7 (11)* ,Oct, 3444-3447.

Olayiwola, O. & Ajayi, O. (2015). *Moral Intelligence: An Antidote to Examination Malpractices in Nigerian School*. Journal of Educational Research, *3 (1)*. 32-38.

Olusola, O. & Ajayi, O. (2015). *Moral intelligence: An antidote to examination malpractices in Nigerian schools, Universal Journal of Educational Research, 3 (1)* ,32- 38.

Peirone, A., & Maticka-Tyndale, E. (2017). *"I bought my degree, now i want my job!" Is academic entitlement related to prospective workplace entitlement? Innovative Higher Education, 42*,3–18.
doi: 10.1007/s10755-016-9365-8.

Reysen, R., Degges-White, S. & Reysen, M.(2020). *Exploring the Interrelationships Among Academic Entitlement, Academic Performance, and Satisfaction With Life in a College Student Sample.* Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, *22 (2)* ,186204.
https://doi.org/10.1177/1521025117735292

Ruto, D. Kipkoech, L. & Rambaei, D. (2011). *Student Factors Influencing Cheating In Undergraduate Examinations in Universities in Kenya. Problems of Management in the 21st Century, 2,* 173-181.

Saleh ,k. (2018).*Moral Intelligence and its Role in Formulating Children Characters Multi-Knowledge Electronic Comprehensive.* Journal For Education And Science Publications,

(MECSJ) ISSUE *(7)* , Apr , ISSN : 2616-9185.

Schulaka, C . (2013). Doug Len rick on Moral Intelligence and the Value of Behavioral Advice , Journal of Financial Planning, May, *(1)* , 12-17.

Seipel, S., & Brooks, N. (2019). *Academic entitlement beliefs of Information systems students: A comparison with other business majors and an exploration of key demographic variables and outcomes.* Proceedings of the EDSIG Conference. Cleveland Ohio, 2473- 3857.

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

Stiles, B., Wong, N., & LaBeff, E. (2018). *College Cheating Thirty Years Later: The Role of Academic Entitlement*. Deviant Behavior, *39 (7)* , 823-834.

Stiles, Beverly L. Pan, Minqi, LaBeff, Emily E. Wong, Newman. (2017) .*The Role of Academic Entitlement in College Cheating: A Comparison between China and the United States*. Research in Higher Education Journal, *33* .
chromextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1178415.pdf

Strom, P. & Strom, R. (2007).*Curbing cheating raising integrity.* In the education digest. *72 (8)* , April.

Tavani, C. & Losh, S.(2003).*Motivation, Self-Confidence, and Expectations as Predictors of the Academic Performances among Our High School Students*. Child Study Journal, *33,* 141-151.

Taylor, J. Bailey, S. & Barber, L. (2015). *Academic entitlement and ounterproductive research behavior*.Personality and Individual Differences, *85, (15*) 13–18.

Tomlinson, E. (2013). *An integrative model of entitlement beliefs*. Employee Responsibilities and Rights Journal, *25 (2)* , 67-87.

Veronica, E. (2000). *Moral Disengagement and Academic Cheating : The role of Individual Differene and Situational Variables.*The Degree of Doctoral.The City University of New York.
http://alrai.com/article/511139.html

Watson, G.& Sattile, J. (2010).*Cheating in the Digital Age: Do Students Cheat More in Online Courses?. Online Journal of Distance Learning Administration.13 (1)* , 1-10.

Wester,L. Davis,S. & King,B. (2008). *Narcissism, Entitlement, and Questionable Research Practices in Counseling: A Pilot Study*.Journal of Counseling & Development. *86 (2)* ,200-210.

Whatley, M., Wasieleski, D., Wood, M., & Breneiser, J. (2019). Understanding academic entitlement: Gender classification, self-esteem, and covert narcissism. Educational Research Quarterly, *42 (3)* , 49-70.

Ximenes, M. (2022). *Stress, Burnout, and Academic Entitlement: ssociations with Academic Dishonesty*,1-33.

Zemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J., Cieciuch, J., Calogero, R., Van Hiel, A., Argentero, P., Letovancova, E. (2015). Measurement of psychological entitlement in 28 countries**.** *European Journal of Psychological Assessment,33(3),* 2151-2426. http://doi.org/10.1027/1015-5759/a000286