



جامعة المنصورة
كلية التربية



تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة وسلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ سعيد خيرى زكى
مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

د/ محمد عوض أحمد حمدون
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

د/ رضا محمد عبدالفتاح هريدي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة
العدد ١٢٧ - العدد الثالث - يوليو ٢٠٢٤م

تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة وسلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

د/ سعيد خيرى زكي¹
د/ محمد عوض أحمد حمدون²
د/ رضا محمد عبدالفتاح هريدي³

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن إمكانية تحقيق النموذج المقترح للعلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة كمتغير مستقل وسلوك الغش الأكاديمي كمتغير تابع من خلال تقدير الذات كمتغير وسيط، كذا الكشف عن التأثيرات المباشرة، وغير المباشرة لمتغيرات البحث لدى عينة من طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٥٤٩) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من طلاب الجامعة، بواقع (٢٩٢) من الذكور، (٢٥٧) من الإناث تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٣) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٨٩) عامًا، وانحراف معياري (٣,٨١) واستخدم الباحثون مقاييس: التوقعات الوالدية المدركة، وسلوك الغش الأكاديمي، تقدير الذات، وجميعهم من (إعداد الباحثين)، مع استخدام المنهج الوصفي. وباستخدام الأسلوب الإحصائي "تحليل المسار" للتحقق من النموذج باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS. V.26)، وتوصلت النتائج إلى وجود مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار وبيانات المشاركين في البحث: أن جميع قيم مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار للتوقعات الوالدية المدركة كمتغير مستقل، وتقدير الذات كمتغير وسيط، وسلوك الغش الأكاديمي كمتغير تابع، جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة ودرجات جيدة، كما أظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة موجبة للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة سالبة لتقدير الذات في سلوك الغش الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة سالبة للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات، كما أوضحت النتائج أن تقدير الذات يتوسط جزئيًا العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي، وهو ما يؤكد أن للتوقعات الوالدية المدركة تأثيرًا كبيرًا سواء بصورة مباشرة أو عبر تقدير الذات كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة.

كلمات مفتاحية: تقدير الذات، التوقعات الوالدية المدركة، سلوك الغش الأكاديمي، طلاب الجامعة.

^١ مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

^٢ مدرس الصحة النفسية، كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

^٣ مدرس الصحة النفسية، كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

البريد الإلكتروني: saidalnagar67@gmail.com & MohamadHamdoun.197@azhar.edu.eg redam0312@gmail.com

Abstract

The aim of the research was to reveal the possibility of achieving the proposed model of the relationship between perceived parental expectations as an independent variable and academic cheating behavior as a dependent variable through self-esteem as a mediating variable. Additionally, the research aimed to uncover the direct and indirect effects of the research variables among a sample of university students. The sample consisted of (549) male and female students, selected from university students, with (292) males and (257) females, whose ages ranged between (18-23) years, with a mean age of (20.89) years and a standard deviation of (3.81). The researchers used measures: perceived parental expectations, academic cheating behavior, self-esteem, all of which were (prepared by the researchers), using the descriptive approach. Using the statistical method "Path Analysis" to verify the model using the statistical program (AMOS. V.26), the results found a good fit between the path analysis model and the research participants' data: All values of the fit indices for the path analysis model of perceived parental expectations as an independent variable, self-esteem as a mediating variable, and academic cheating behavior as a dependent variable, were in the acceptable range for good fit and with good degrees. The results also showed that there were statistically significant positive direct effects of perceived parental expectations on academic cheating behavior, statistically significant negative direct effects of self-esteem on academic cheating behavior, and statistically significant negative direct effects of perceived parental expectations on self-esteem. The results also indicated that self-esteem partially mediates the relationship between perceived parental expectations and academic cheating, which confirms that perceived parental expectations have a significant impact, either directly or through self-esteem as a mediating variable among university students.

Key Words: Self-Esteem, Perceived Parental Expectations, Academic Cheating behavior, University Students.

مقدمة:

يُعد تقدير الذات أحد أهم الاحتياجات الإنسانية الأساسية، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية الفرد، كما أنه سبب رئيس في شعور الفرد بالرضا عن الذات أو عدم الرضا، ووفقاً لذلك فإن تقدير الذات هو المنظور الإيجابي أو السلبي الذي يمتلكه المرء تجاه نفسه، وتقييم أفكاره ومشاعره، ولذا يُعد سمة نفسية شخصية مرتبطة بالحكم على الذات بناءً على قيم المرء حول ما يدور في بيئته. ويشير مفهوم تقدير الذات إلى تقييم الفرد لمهاراته وصفاته على أنها إيجابية أو سلبية، ويؤثر هذا الجانب التقييمي على كيفية إدراك المرء للتحديات في بيئته والاستجابة لها، وقد تم تحديد تقدير الذات كظاهرة نفسية حاسمة تؤثر بشكل كبير على الأبعاد العاطفية والمعرفية المختلفة للبشر، مما يؤثر في النهاية على رضا الحياة والسعادة الأكاديمية والشخصية (Norazman et al., 2023).

وعلى مستوى المجال الأكاديمي، يبدو أن تقدير الذات متغير ذو صلة وثيقة، لأنه يرتبط بالنتائج الدراسية الجيدة والدافع الداخلي نحو التعلم، وبالتالي يرتبط انخفاض تقدير الذات اللجوء للعديد من النقاط السلبية كالبحت عن أي وسيلة غير صحيحة أو الفشل والتسرب الدراسي (Jayanthi et al., 2018). إذ يميل أولئك الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات إلى اتخاذ مواقف سلبية أو عدم التأكد من مشاعر تقدير الذات لديهم، أما الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذاتي مرتفع؛ لديهم مواقف إيجابية نسبياً تجاه أنفسهم (Zeigler-Hill et al., 2016).

وقد أوضح (Chen, 2022) أن تقدير الطلاب لذواتهم عامل مهم في مشاركتهم الأكاديمية ونجاحهم؛ حيث يميل الطلاب ذوو تقدير الذات المرتفع إلى امتلاك مشاركة أكاديمية وفعالية ذاتية أعلى؛ مما قد يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي، من ناحية أخرى، يمكن أن يؤدي انخفاض تقدير الذات إلى انخفاض الرغبة في التعلم والقدرة على التركيز والاستعداد للمخاطرة.

وقد أبرزت نتائج دراسة (Ketata et al., 2021) أن تدني تقدير الذات يُصنف بمعدل مُقلق بين الطلاب في الولايات المتحدة - لذا، أشارت النتائج إلى ضرورة توفير برامج تعليمية داخل المجال الأكاديمي أو عبر الإنترنت تهدف إلى تعزيز تقدير الذات لدى الطلاب ومهاراتهم في التعامل مع مسيرتهم الأكاديمية وثقتهم بأنفسهم بشكل استباقي.

فالطلاب الذين لديهم تقدير عالي للذات وشعور عالي بالسيطرة الذاتية يتعرضون بشكل أقل لسلوك الغش الأكاديمي، وهذا يعني أن أولئك الذين يُقدِّرون أنفسهم ولديهم شعور ذاتي بالسيطرة والتوقع، يعتقدون أن نتائج الفعل تعتمد بشكل أكبر على أفعالهم الخاصة، بدلاً من اللجوء لعوامل أخرى (David, 2015).

وبعد أولياء الأمور والطلاب شركاء أساسيين في التعاون التعليمي- على وجه الخصوص-، كما تُعدّ توقعات أولياء الأمور شرطاً أساسياً لتحقيق الطالب للأهداف الأكاديمية، مع التأكيد على الدور الداعم للبيئة المنزلية في التعليم، وفي مجال العلوم التربوية والنفسية، دُرست مسألة توقعات الشركاء التعليميين والعوامل التي تؤثر على إنجازات الطلاب التعليمية وتُعززها، بالإضافة إلى العوامل التي تُعيقها، على نطاق واسع، إذ تشير توقعات الأهداف التعليمية إلى مستوى المعرفة والمهارات والمواقف التي ينبغي أن يحققها الطالب؛ شريطة أن تكون هذه التوقعات مُحفزة ومُوجّهة نحو تحقيق الأهداف التعليمية (Barone, 2023).

وقد أهملت الأبحاث السابقة -عادة- دور الوالدين عند مراعاة المسافة المادية بين الجامعة والمنزل، وفي الواقع لا تزال هناك قوة دافعة أساسية في التعلم، يمكن وصفها بأنها متأصلة في العلاقة بين الوالدين والطلاب، حتى في مرحلة الجامعة (Xu, Ma & Duan, 2022).

إن من أحد أهم التطورات في بحوث التدخل الأسري الحديثة هو اكتشاف أن أهم مكونات التدخل الأسري هي أكثرها خفاء (مثل التوقعات المرتفعة)، وفي سلسلة من ثلاث تحليلات تجميعية قام بها جينز Jeynes تبين أن الجوانب الخفية لمشاركة أولياء الأمور كانت أكثر بروزاً من التعبيرات الصريحة، ومن بين جميع التعبيرات الخفية والصريحة للمشاركة الأسرية، برزت التوقعات الوالدية كونها تملك العلاقة الأقوى مع المخرجات الأكاديمية للطلاب (Redding, Murphy & Sheley, 2011).

كما أنّ العديد من الآباء والأمهات لديهم توقعات عالية من أبنائهم، حيث يتوقعون منهم إظهار تفوق وأداء متميز دون ارتكاب أية أخطاء، وهذه التوقعات تضع الأبناء في مواقف يشعرون فيها بالعجز عن تلبية تلك التوقعات، مما يؤدي إلى مشاعر الضغط النفسي لديهم؛ نتيجة لذلك، يصبح الأبناء أكثر حساسية تجاه الأخطاء، ويعانون من انتقاد ذاتي، ويفتقرون إلى الثقة بالنفس (فتحي، ٢٠١٧).

وقد توصلت دراسة المنذرية (٢٠١٤) إلى أن التوقعات الوالدية تعد من العوامل التي تؤثر في النمو المعرفي والاجتماعي للأبناء في النواحي الأكاديمية، وتؤدي هذه التوقعات دوراً مهماً في تعديل سلوك الأبناء وتكيفهم مع المواقف التعليمية، كما تؤثر على طموحاتهم، واختياراتهم المهنية وحياتهم الاجتماعية، هذا بالإضافة إلى أن التوقعات الوالدية المبالغ بها وغير الواقعية يمكن أن تؤدي إلى آثار سلبية على الأبناء.

ويؤيد ما سبق ما جاء في دراسة (Tatlah et al., 2019) التي كان هدفها البحث في توقعات الوالدين ومفهوم الذات الأكاديمي للأبناء وتأثيرها على التحصيل الدراسي لهم، واستخدمت

أيضاً المقابلة مع الوالدين، وأسفرت نتائجها عن أن لدى أولياء الأمور توقعات عالية بشأن التحصيل الدراسي لأبنائهم، كما وجد أثراً لتوقعاتهم في المفهوم الذاتي الأكاديمي للطلاب.

ويعد سلوك الغش في المجال الأكاديمي من الآفات الاجتماعية التي تضرّ بالمجتمع وتنشّو قيمه فيؤدي لسلب الحقوق ويشجع على انتشار الفساد، ومن أحد أنواع الغش -وأكثرها شيوعاً- هو الغش في الامتحانات سواء في المدرسة أو الجامعة، وأن ظاهرة الغش سلوك ينمو لدى الفرد من خلال عوامل التنشئة الأسرية والاجتماعية، وغالباً ما يتطور من خلال بيئة تربوية واجتماعية توفر المناخ المناسب لذلك، والتغاضي عنها يعد أكبر خديعة ترتكب في حق المجتمع فينتشر الغش ويصبح مصدراً من مصادر الظلم الاجتماعي والاحتقار الذاتي للفرد هذا ما لا يقود إلى تحسين الوضع العلمي للشخص بالإضافة للتأثير السيء على المجتمع الذي يطال تأثيره المحيط الذي يعيش فيه وينعكس على سلوكياته اليومية و حتى في تعاملاته مع الآخرين هذا ما يفتح المجال أمام انتشار الفساد في المجتمع (Tlidi, 2025).

ويعد الغش الأكاديمي نوع من سوء السلوك الأكاديمي بين الطلاب، ومشكلة خطيرة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، كما أن معدل الغش الأكاديمي أخذ في الازدياد في جميع أنحاء العالم، وعلى جميع المستويات الأكاديمية، وبين جميع الطلاب، وفي جميع الجامعات، وقد أفادت دراسات دولية مختلفة أن ما بين ٢% و ١٠٠% من الطلاب أفادوا بأنهم مارسوا الغش أو سوء السلوك الأكاديمي مرةً واحدةً على الأقل (Falleur, 1990).

وقد يقوم بعض الطلاب بالغش لاهتمامهم بالحفاظ على صورة معينة لأنفسهم أو لأقرانهم، ويغش آخرون لافتقارهم إلى الثقة بالنفس اللازمة للقيام بمهام معقدة، بينما يغش آخرون لأنهم يركزون بشدة على النتائج الخارجية كالحصول على درجات معينة (Anderman & Murdock, 2011). ويعني ذلك أن الغش في حد ذاته يحيطه من الدوافع ما يسمح للطلاب بالغش تبعاً لقصد الغش، واستحضار النية للغش، أو لتحقيق رغبة داخلية، تغلفها دوافع نفسية بداخله، ويكون الهدف منها هو الحفاظ على الذات وعدم انهيارها.

وقد ينخرط الطلاب في الغش لأنهم يرون فيه طريقة بديلة للتغلب على العقبات الأكاديمية؛ على سبيل المثال، عندما يكونون غير مستعدين أو غير قادرين على الإجابة على الأسئلة أثناء الامتحان أو تحت الضغط. فغالبية الطلاب قد اعترفوا بأنهم شاركوا بالفعل في الغش (Fernandez, 2019).

وقد أشارت دراسة (Saeidi et al., 2022) إلى أن الغش ينتشر بين طلاب الجامعات، لا سيما في المواد والمقررات الصعبة، وقد تعرّض ما بين ١٠% و ٨٠% من الطلاب للغش مرةً واحدةً على الأقل خلال دراستهم، ويرجع ذلك إلى عامل التوقعات غير المعقولة، ومنها توقعات من

الأساتذة نحو الطلاب، والخوف من الرفض أو الرسوب في المواد الدراسية، وصعوبة المقرر/المادة، وكثرة المحتوى، وهناك عوامل مثبطة تُحد من الغش، مثل الضمير الفردي، والمعتقدات الفردية، ومن أكثر أساليب الغش شيوعاً التي ذكرها الطلاب الاطلاع على أوراق زملائهم ونسخ إجاباتهم، وعرض أوراقهم الامتحانية على زملائهم، وتبادل الإجابات من خلال إيماءات معينة، وكان الغش أكثر شيوعاً بين الطلاب الذكور مقارنةً بالإناث، وكذلك بين الطلاب في الفئة العمرية ١٨-٢٤ عاماً، ويمكن الحد من هذه الظاهرة من خلال تعزيز المعتقدات الشخصية والدينية، وتغيير نوعية أسئلة الامتحانات.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن طلاب الجامعة لا يمكن لهم أن يفتقدوا لتقدير ذواتهم، طالما كانت سلوكياتهم الأكاديمية صحيحة، وإقبالهم على العملية التعليمية بالشكل الأخلاقي اللائق، بعيداً عن التفكير في السلوكيات غير الصحيحة كسلوك الغش الأكاديمي، وكذلك طالما كان إدراكهم لما يطمح إليه والديهم عبارة عن هدف ونتيجة يسعى إليها الطلاب بكل ثقة وبدون خوف أو قلق. ونظراً لانتشار الغش بشكل كبير، فإن أحد أهم المخاوف لدى المعنيين بالشؤون التعليمية والمخططين التعليميين هو فهم أسباب الغش، وخلفية هذه الظاهرة التعليمية المؤسفة، من المرجح أن يكون التصرف بشكل غير أخلاقي في بيئات العمل مرتبطاً بالتصرف بشكل غير أخلاقي في البيئة الأكاديمية والتعليمية، لذلك من الضروري البحث عن جذور الغش وتثقيف الناس بشأنه (Auger & Waters, 2020).

وفي هذا الصدد تشير دراسة (Huang, Hash, Cummings, & Prena, 2025) إلى أن فهم ظاهرة الغش الأكاديمي - والعوامل المؤدية إلى هذا السلوك - أمراً بالغ الأهمية للأنظمة التعليمية التي تسعى إلى تعزيز النزاهة الأكاديمية وتنمية المهارات والمواهب والقدرات لدى الطلاب، خصوصاً وأنهم يعيشون في عصر الذكاء الاصطناعي.

ومن خلال ما سبق من سرد لمتغيرات البحث يرى الباحثون ضرورة فهم المزيد حول المتغيرات الثلاثة لدى طلاب الجامعة، والأسباب الكامنة خلفها، في ظل بيئات أسرية تتصف بطبيعة وتنشئة وطموحات معينة، بالإضافة إلى رغبات تهدف إلى رؤية أبنائهم في نجاحات وتفوق، ويتبع ذلك تبني تقدير ذات لديهم.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال الاهتمام البحثي والتربوي والنفسي، ومن خلال ما لاحظته الباحثون - بوصفهم أعضاء هيئة تدريس بالجامعة - خلال المقابلات والتفاعل المباشر مع الطلاب، وتصورات الطلاب حول توقعات والديهم عنهم، ومدى ارتباط هذه التصورات المدركة بمواقفهم الشخصية والنفسية، وكذلك مفهومهم الأكاديمي الذاتي، بما يترك أثراً سلبياً في أنفسهم حول

البنية النفسية والشخصية، ولجوء العديد منهم إلى سلوكيات الغش تلبية لجوانب نفسية داخلهم، وظهورهم بمظهر لائق أمام أنفسهم ووالديهم.

وباطلاع الباحثين على العديد من البحوث والدراسات السابقة في هذا الصدد تبين أن لجوء طلاب الجامعة للغش الأكاديمي يرجع إلى عدة أسباب تتعلق بتفسيرات حول توقعات الوالدين عنهم، من حيث النجاح والفشل، وكذلك لدفع مشاعر سلبية كثيرة أهمها القلق والخوف والوصول للنجاح بأي وسيلة كانت، واستخدام أي حيلة نفسية من شأنها أن تعمل على حالة التوازن النفسي، حتى ولو كانت هذه الوسائل غير أخلاقية كالإقدام على الغش في الامتحانات أو غيرها من الوسائل في هذا الصدد.

كما أن تقدير الذات يؤثر ويتأثر بالتوقعات الوالدين المرتفعة والمدركة، كما كانت هذه التوقعات مرتبطة سلباً بالمعدل التراكمي للطلاب في الجامعة، وأشارت هذه النتائج إلى أن العلاقة بين التوقعات الوالدية وتقدير الذات والتحصيل الدراسي دقيقة، وتتأثر أيضاً بالعديد من الجوانب الثقافية (Hari, 2022).

ويشير زكي (٢٠١٦) إلى أن الفرد يمكن أن يكون لديه القيم الخلقية ولكنه يصدر سلوكاً مخالفاً لتلك القيم، فهو يدرك أن الغش في الامتحانات غير أخلاقي لكنه ينتهز الفرصة لكي يغش، وحكمه الخُلقي هنا يشير أن الفرد لديه تلك القيم، لكنه يستخدم عقله حتى يصل إلى وجود انسجام بين ما يعتقده وما يصدره من سلوك، ولكي يكون الفرد على دراية بذلك وما يقوم به لا بد أن يكون لديه درجة مناسبة من تقدير لذاته، خاصة أن لكل فرد شخصيته الخاصة التي تميزه عن غيره من أبناء جنسه، ولهذا فإن امتلاك تقدير الذات يؤدي إلى زيادة ثقة الفرد بنفسه، وفهم قواه الشخصية والتركيز على كفاءته السلوكية، وكيف يمكن أن يوجه نفسه نحو السلوك السليم، فكلما كان الفرد لديه تقدير ذاتي عال سيزيد من إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات، أما إذا كان لديه تقدير ذاتي منخفض نجد أن لديه الشكوى في قدرته الذاتية فتقل مجهوداته وإصراره على مواجهة المواقف ويلجأ إلى حل المشكلات بطريقة غير ناجحة.

من هنا تمت ملاحظة وجود تحديات لدى الطلاب تتعلق بتقدير الذات، إذ وُجد أن في هذا المفهوم النفسي السياق الأكاديمي، مرتبط بانخراط طلاب الجامعة في ممارسات الغش الأكاديمي، حيث أظهرت النتائج أنه كلما ارتفع تقدير الذات انخفض ميل طلاب الجامعة إلى الانخراط في الغش الأكاديمي، وكشفت أيضاً أن الطلاب الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات لديهم ميل أكبر للانخراط في الغش الأكاديمي (Ancheta et al., 2024). وأشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة (McManus et al., 2022)، ودراسة (Sayadi et al., 2025) إلى أن هناك علاقة ارتباطية مهمة بين تقدير الذات والغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

كما وجدت العديد من الدراسات والبحوث علاقة بين التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي مثل دراسة (Bassey & Iruoje, 2016) التي كشفت عن أن تأثير الوالدين تنبأ بشكل كبير باتجاهات الغش لدى الطلاب في الامتحان. أظهرت النتيجة أيضًا أن حوالي ٣٤,٢٪ من التباين الإجمالي في اتجاهات الغش يرجع إلى تأثير الوالدين. وكذلك دراسة (Patnayakuni, 2022) التي أظهرت عن أن أبرز أسباب الغش الأكاديمي بين الطلاب كانت بسبب توقعات الوالدين.

وبينت دراسة (Kimanzi, 2024) كيفية مساهمة والتوقعات المجتمعية (أولياء الأمور والمؤسسات التعليمية) في الغش الأكاديمي بين الطلاب، توصلت نتائج الدراسة إلى أن التوقعات الوالدية كأحد أشكال التوقعات المجتمعية أثرت بشكل كبير على الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

أما دراسة (Farid & Mosleh, 2025) فقد توصلت إلى تحديد الأدوار المحددة والعلاقة لكل من التنافر بين المنزل والجامعة في سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وبناءً على النتائج، كان لمتغيرات التنافر بين المنزل والجامعة علاقة بسلوك الغش الأكاديمي. بل هما مؤثران مهمان ومنبئان بسلوك الغش الأكاديمي. أما فيما يتعلق بالاختلاف بين الجنسين في انتشار الغش، فقد أفادت دراسة (Chala, 2021) عن عدم وجود أي فروق بين الذكور والإناث بينما أفاد حوالي ٨١٪ من الذكور المشاركين بأنهم قاموا بالغش مرة واحدة على الأقل، وبالمثل، أقرت ٨٠٪ من الإناث المشاركات بأنهن مارسن أحد سلوكيات الغش مرة واحدة على الأقل، وهذا يُظهر أنه على الرغم من أن الإناث يعتبرن سلوكيات الغش الأكاديمي أكثر خطورة من نظرائهن، إلا أنهن مارسن هذه الأنشطة بنفس القدر الذي مارسه الذكور.

ومن خلال ما سبق تظهر أهمية متغيرات البحث مجتمعة بمنطقتيها المعروضة، إذ يمكن القول بأن تقدير طلاب الجامعة لذواتهم سواء المرتفع أو المتدني يتوقف على عوامل عدة، وقد يكون هذا التقدير الذاتي مزيفاً نتيجة جوانب نفسية سلبية متراكمة في شخصياتهم، ويلجأ هؤلاء الطلاب للغش الأكاديمي تلبية لهذه الجوانب، ومن أهمها مفهوم التوقعات الوالدية المدركة، بما يستشعره الطلاب من طموحات والديهم فيهم، وما ينتظرونه منهم، ويفسر هؤلاء الطلاب هذه التوقعات وفقاً لأنماط شخصياتهم وتنشئتهم الاجتماعية، فمنهم من يراها على أنها توقعات مشجعة وداعمة ومنهم من يراها على أنها مهيدة.

ووفقاً لما سبق؛ تبرز الحاجة إلى فهم أعمق لهذه المشكلة -التي قد تصل إلى حد الظاهرة-، بهدف تقديم استراتيجيات وتوصيات فعالة لتقليل الآثار السلبية للتوقعات الوالدية كما يدركها الأبناء، وكذلك الآثار السلبية لسلوك الغش الأكاديمي، وتدني التقدير الذاتي؛ بما يساعدهم

لاحقا على تحقيق النجاح والتفوق في حياتهم الأكاديمية والدراسية، ونظرا لعدم وجود دراسات وبحوث سابقة توضح الحاجة الماسة للعلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة وسلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتوضيح دور تقدير الذات كمتغير وسيط بين التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي، فقد وجد الباحثون ثمة مبرر لإجراء هذا البحث؛ في محاولة يمكن توضيحها بشكل أكثر دقة، من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما إمكانية تحقيق النموذج المقترح للعلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة كمتغير مستقل، وسلوك الغش الأكاديمي كمتغير تابع، وتقدير الذات كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة؟
- ٢- هل توجد تأثيرات مباشرة للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟
- ٣- هل توجد تأثيرات مباشرة لتقدير الذات في سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟
- ٤- هل توجد تأثيرات مباشرة للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات لدى طلاب الجامعة؟
- ٥- هل توجد تأثيرات غير مباشرة للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي من خلال تقدير الذات كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث: هدف البحث إلى الكشف عن:

- دراسة وجود مؤشرات مقبولة لنموذج تحليل المسار بين التوقعات الوالدية المدركة وسلوك الغش الأكاديمي وتقدير الذات كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة.
- الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تلك المتغيرات لدى طلاب الجامعة.
- التحقق من دور تقدير الذات كمتغير وسيط بين التوقعات الوالدية المدركة كمتغير مستقل، وسلوك الغش الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث: نبعت أهمية البحث من زاويتين هما:

١- الأهمية النظرية:

- قد يسهم هذا البحث في توجيه لأهمية تقدير الذات لدى طلاب الجامعة؛ بما يؤثر في شخصياتهم وحياتهم ككل.
- فهم كيفية تأثير التوقعات الوالدية المدركة (الداعمة- المهددة) على لجوء طلاب الجامعة لسلوكيات الغش في المجال الأكاديمي، وبيان الآثار الناتجة عنه.
- جذب الانتباه لمفهوم سلوك الغش الأكاديمي الذي تمت ملاحظة انتشاره في الآونة الأخيرة بشكل كبير، ولما لهذا المفهوم من تأثير واضح ودور مهم في العملية التعليمية والشخصية والاجتماعية والأخلاقية للطلاب.

- التقديم لإطارٍ نظريٍّ يوضح الرابطة النظرية للعلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي وتقدير الذات، وتقديم ثلاث أدوات التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي وتقدير الذات لطلاب الجامعة، إيماناً بأهمية المرحلة الجامعية، وهي مرحلة لبناء قادة المستقبل.

٢- الأهمية التطبيقية:

- يمكن استخدام نتائج البحث من قبل الأخصائيين النفسيين في تطوير استراتيجيات تساعد طلاب الجامعة الذين يعانون من تدني تقدير الذات الناتج عن عوامل أسرية والدية.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في توجيه أولياء الأمور والمعلمين إلى تنمية الأثر الإيجابي للتوقعات الوالدية المدركة لدى طلبة الجامعة، بما ينعكس على سلوكياتهم الإيجابية الأكاديمية.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في بناء برامج تستهدف تنمية القيم الأخلاقية والتوعية بالآثار السلبية لسلوكيات الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- إقامة ورش عمل وندوات توعوية للآباء والأمهات بأهمية توظيف التوقعات الوالدية بشكل إيجابي تقادياً لعدم لجوء الأبناء لسلوكيات الغش الأكاديمي، والشعور بمشاعر الفشل، وتنمية تقدير الذات الإيجابي لديهم، تقادياً لحدوث مشكلات وظواهر تتعلق بتعرض هؤلاء الطلاب للتخلص من حياتهم، كما في طلاب المرحلة الثانوية والجامعية.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

- ١- تقدير الذات: Self Esteem عرفه الباحثان بأنه: التقييم الذي يضعه الفرد لذاته، ويتضح من خلال نظرته الوجدانية عن ذاته كما يقيمها بنفسه إما بطريقة إيجابية أو سلبية من خلال تقديره لذاته وقيمه الشخصية والاجتماعية والأسرية والأكاديمية.
- ٢- التوقعات الوالدية المدركة: Perceived Parental Expectations عرفه الباحثان بأنه: ما يدركه ويتوقعه الأبناء من والديهم حول دراستهم الأكاديمية، وطموحات الوالدين وخططهم المستقبلية التي ينتظرونها من الأبناء، دون مراعاة لقدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية والشخصية؛ مما يضع الأبناء في مأزق وتذبذب ما بين ما يتوقعه الآباء وبين قدراتهم الفعلية؛ الأمر الذي يولد لديهم صراعات وضغوط شخصية وأسرية وأكاديمية.
- ٣- سلوك الغش الأكاديمي: Academic Cheating عرفه الباحثان بأنه: أسلوب يلجأ إليه الطالب الجامعي، ويتخذه بناء على نية ومعايير ذاتية ودوافع معينة، كسلوك للبحث عن النجاح في الامتحان مهما كلفه ذلك، ودون النظر للضمير والجانب الأخلاقي؛ من أجل تحقيق نتيجة مزيفة مطلوبة لنشاط تعليمي دراسي معين يواجه به ذاته ومجتمعه المحيط.
- ٤- طلاب الجامعة: ويقصد بهم فئة الطلاب الذين يدرسون بمختلف فِرَق كليات جامعة الأزهر النظرية والعلمية.

محددات البحث: تحددت نتائج البحث بالمحددات الآتية:

- أ- **محددات بشرية:** تحددت بالمشاركين في البحث من بعض طلاب الجامعة، حيث بلغ عدد المشاركين في البحث (٥٤٩) طالبا وطالبة.
- ب- **محددات زمنية:** تحددت بالفترة الزمنية لتطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٤م-٢٠٢٥م، حيث امتدت لحوالي شهر تقريبا، بدأت من ١٥ / ٣ / ٢٠٢٤م وحتى ١٤ / ٤ / ٢٠٢٤م.
- ج - **محددات مكانية:** تمثلت في بعض كليات جامعة الأزهر: كليات التربية بنين وبنات بالقاهرة وأسيوط من الشعب الأدبية والعلمية- جامعة الأزهر بالقاهرة وأسيوط.
- د- **محددات موضوعية:** تحددت بموضوع البحث الحالي ومتغيراته والعينة المشاركة فيه.

الإطار النظري للبحث:

أولا: تقدير الذات: Self-Esteem

إن تقدم الأمم وتطورها وتتميتها في جميع المجالات يعتمد بشكل أساسي على جودة نظامها، تعليميا وثقافيا واجتماعيا وتربويا، ولا يمكن أن يتم ذلك بعيدا عن جامعاتها، وطلابها الذين يتوقع منهم قيادة عجلة التقدم، والتمسك بزمam المستقبل والأوطان.

ويعد موضوع الذات من الموضوعات المهمة في حياة الأفراد بصفة عامة، والطلاب بصفة خاصة، لكونه مفهوما أساسيا في الشخصية، إذ يعد من القواعد الأساسية للحاجات النفسية في بناء الشخصية، وعلى أساسه يتم تنفيذ وتوضيح العديد من النقاط المهمة حول الشخصية وتكوينها وأوجه سلوكها في المواقف الحياتية المختلفة التي يسلكها الأفراد.

ومنذ ظهور أعمال ديجوري (١٩٦٦) وغيره من علماء النفس الاجتماعي شاع استخدام ذلك المفهوم، حيث يعد مفهوم تقدير الذات من الأبعاد المهمة للشخصية، بل يعده العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية وتأثيراً في السلوك فلا يمكن أن نحقق فهماً واضحاً للشخصية أو السلوك الإنساني بوجه عام، دون أن تشمل ضمن متغيراتها الوسيطة مفهوم تقدير الذات، ويعتمد تقدير الذات على التقويم الذي يجريه الفرد في وصفه لذاته، وهو يعكس الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأنه مقبل لذاته (موسى، ٢٠١٩، ٢٥٩).

ويتشكل ويتطور تقدير الذات متأثراً بممارسة الوالدين والمحيطين، ومع التقدم في العمر يصبح لإدراك الفرد لذاته دور كبير في تشكيل تقدير الذات لديه، فإذا كان التقدير إيجابياً شكل درعا للفرد لمواجهة التغيرات والضغوط التي يمر بها، ووفر له قدرة للسيطرة على الصراعات التي تتعرض لحياتها، فيكون الفرد أكثر واقعية وتقاؤلاً واستمتاعاً بالحياة، بعكس الفرد الذي تشكل لديه

تقدير منخفض لذاته، وتتوقف نشأة تقدير الذات على العلاقة بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به، فيكتسب الفرد تقديره لذاته عن طريق التنشئة الاجتماعية (الصقيران، ٢٠١٨).

ويشير (Dubois, 2003) إلى أن تقدير الذات هو أحد جوانب مفهوم أوسع وأقدم وهو "مفهوم الذات" أو على الأرجح هو أحد مشتقات هذا المفهوم. وتقدير الذات عبارة عن التقييم الذي يقوم به الفرد تجاه ذاته ويحافظ عليه، متضمنًا الاتجاهات والمعتقدات الشخصية التي يكونها الفرد عن نفسه عندما يواجه العالم المحيط فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل والقبول والقوة الشخصية (Heatherton & Wyland, 2003).

وأشارت علي (٢٠١٩) إلى أن تقدير الفرد لذاته يعد من الأساسيات التي يقام عليها البناء النفسي السوي للشخصية؛ وبالتالي فإن شعور الفرد بذاته الإيجابي أو المرتفع يكون مؤشرا لنجاح الفرد في حياته، بالإضافة إلى تكوين القدرة على تحمل المسؤولية، ويتسم بالإنجاز في أي عمل يقوم، ويستطيع التأقلم مع جميع المواقف والأعباء المسندة إليه، وفي المقابل إذا كان تقديره لذاته منخفضا فإنه يؤثر عليه في كافة جوانب حياته، وشعوره بالتدني والعجز والنقص وعدم تقبل الآخرين له؛ مما يجعله يدخل في دائرة الإحباط، وقلة الإنتاجية.

ويعرف تقدير الذات بمفهومه الواسع من وجهة نظر (Avila, 2014, 31) بأنه عبارة عن "إدراكات الفرد عن ذاته، والتي يتم تكوينها من خلال الخبرات الشخصية التي يكتسبها من خلال تعامله مع البيئة المحيطة".

كما يشير تقدير الذات إلى أنه "عبارة عن مقدار التقييم الذاتي لقيمة الفرد نحو ذاته، ويتوقف تقدير الفرد واحترامه لذاته ومشاعره وفقا لهذا التقييم (3-4, Orth & Robins, 2019).

ويعرف (De Moor, et. Al., 2021, 5) تقدير الذات بأنه "التقييمات الذاتية التي يضعها الأفراد لقدراتهم ولذواتهم كما يستحقونها كأفراد".

أما في البيئة التعليمية، فيعرف تقدير الذات بأنه "تصور الطلاب الإيجابي أو السلبي لقيمة الذات وقدراتها، وبذلك بعرف بأنه الموقف الإيجابي أو السلبي تجاه الذات، وهو سمة من سمات الإعجاب بالذات أو كرهها، ويُعتبر أيضًا مستوى إيمان الطالب بقدرته على الحصول على درجات جيدة، بحيث يتضمن التقييم الذاتي خصائص أساسية، مثل احترام الذات والكفاءة الذاتية، وكلاهما يؤثر على رفاهية الطلاب ودوافعهم وسلوكهم وأدائهم في المجالات التعليمية والعملية (Acosta-Gonzaga, 2023, 348).

ويعني تقدير الذات "تقييم الأفراد لأنفسهم تقييماً إيجابياً أو سلبياً، فالأفراد الذين يتمتعون بقيمة الذات وتقديرها، ويعتبرون أنفسهم جديرين وذوي معنى، هم أكثر امتلاكاً لتقدير أعلى للذات (Amat et al., 2024, 352).

ويتضح من خلال ما سبق أن تقدير الذات عبارة عن أنه تقييم الفرد لذاته إيجاباً أو سلباً، ويتوقف هذا الحكم على العديد من العوامل التي تتضح في إدراك الفرد ومعتقداته وتقييماته لذاته، ومن خلال الآخرين في البيئة المحيطة، مع نظرتهم لمشاعره وأحاسيسه وخبراته الشخصية، أي: يتوقف نوع التقدير الذاتي الذي يتخذه الفرد على المقدار الذي يضعه الفرد عن نفسه من خلال مجموعة من العوامل والخبرات الذاتية والاجتماعية.

أما عن مكونات وأبعاد تقدير الذات فأولها، مفهوم تقدير الذات أحادي البعد: حيث يعد هذا الاتجاه الأقدم والأكثر تعبيراً عن وجهات النظر التقليدية في النظر إلى مفهوم تقدير الذات ربما لأن الفكرة الأحادية تحمل في طياتها العمومية أو الشمولية، ويعد أنصار هذا الاتجاه أن مفهوم تقدير الذات يمكن تصويره على أنه مركب شامل يتكون من عدد من البيانات المتداخلة عن الذات وبمعنى آخر يؤكد هذا النموذج على أن أداة القياس في هذا البعد تتضمن مجالات أو مضامين مختلفة تشكل مفهوم تقدير الذات الأحادي البعد (الألوسي، ٢٠١٤).

أما (مالهي و رينزر، ٢٠٠٥: ٣-٤) فيشير إلى أن تقدير الذات له مكونين أساسيين وهما:

أ. الكفاءة الذاتية: وتعني تمتع الفرد بثقته بنفسه وإيمانه بأنه قادر على التكيف والتعامل مع التأثيرات الخارجية وما تفرضه عليه بيئته من تحديات.

ب. قيمة الذات: وتعني تقبل الفرد لنفسه دون قيود أو شروط ويكون لديه شعور بأنه أهل للسعادة واستحقاقه للحياة، أي أنه ذو شأن وقيمة لوجوده.

وفي البحث الحالي فقد قام الباحثون بتحديد أبعاد تقدير الذات وفقاً لطبيعة أهداف البحث وهي كالتالي:

١- تقدير الذات الشخصي: ويعني شعور الطالب بتقييمه لذاته وقيمه الشخصية ومظهره الشخصي، وقدرته على اتخاذ قراراته وإقامة علاقات ناجحة ومؤثرة، والاستقلالية في كل شؤونه وتصرفاته.

٢- تقدير الذات الاجتماعي والأسري: ويعني شعور الطالب بتقييمه لذاته وقيمه الاجتماعية واتجاهاته المتبادلة نحو أفراد أسرته، وقدرته على التناغم والتوافق في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق الإشباع المطلوب.

٣- تقدير الذات الأكاديمي: ويعني شعور الطالب بتقييمه لذاته وقيمه وقدراته الأكاديمية واتجاهاته ومواقفه نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي، ومواقفه التعليمية وطموحاته المنشودة.

وبالنسبة للنظريات المفسرة لتقدير الذات فمن أشهرها نظرية الذات عند روجرز: حيث تقوم فكرة هذه النظرية على النظرة لطبيعة الإنسان، إذ تفترض هذه النظرية وجود قوة دافعة لدى الإنسان، وهي النزعة لتحقيق الذات، ويتأثر مفهوم تقدير الذات بخبرات الفرد وقيم الآباء وأهدافهم ونظرتهم لأنفسهم

وفكرة الفرد عن نفسه، وهي فكرة ارتقائية تتسم بالتدرج خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، ويرى أن هناك ثلاثة مصادر يمكن للفرد من خلالها معرفة تكوين صورته لذاته، وهي:

١. قيم الآباء وآرائهم وأهدافهم، والتصورات التي يواجهها الفرد للمجتمع المحيط.
 ٢. خبرات الفرد المباشرة.
 ٣. التصورات التي تكون الصورة المثالية التي يرغب الفرد أن يكون عليها (مليكة، ١٩٩٤).
- أما عن نظرية روزنبرغ Rosenberg: الذي أشار إلى أن تقدير الذات عبارة خليط من تقييم الذات يتأثر بالقيم الشخصية، فالتقدير الشخصي للفرد يتوقف على المكانة الاجتماعية المدركة، وأن العديد من المكونات الشخصية يتم تقييمها اجتماعيا، كما أن الشخص في المجتمع قد يتغير تبعا للمتغيرات الاجتماعية؛ فالمكانة التي يمتلكها الشخص تعد عاملا غاية في الأهمية في مفهوم تقدير ذات الشخص (Avila, 2014).
- في حين ميز كوبر سميث في نظريته بين نوعين من تقدير الذات كما ورد في (البطائنة، ٢٠٠٧):

- تقدير الذات الحقيقي: ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة.
 - تقدير الذات الدفاعي: ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة.
- وقد افترض "سميث" في سبيل ذلك أربع مجموعات من التغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، والقيم والطموحات والتفاعلات؛ وقد بين أن هناك ثلاثة مجالات للرعاية الوالدية تبدو له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأبناء من جانب الآباء، وتدعيم سلوك الأبناء الإيجابي من جانب الآباء، واحترام مبادرة الأبناء وحريتهم في التعبير من جانب الآباء (حسين، ٢٠٠٤).

ومن خلال ما طُرح من وجهات نظر حول مفهوم تقدير الذات، ورغم اختلاف الرؤى حول الرؤية النظرية لتقدير الذات إلا أنها تجتمع كلها على الأهمية البالغة لهذا العنصر في تكوين شخصية الإنسان ونجاحه مستقبلاً في حياته، فبإمكان الإنسان أن يغير من سلوكه ويطور من شخصيته ويتجاوز كل العقبات التي من شأنها أن تعيقه عن تحقيق ذاته، ويصبح تقديره لذاته تقديراً إيجابياً فعالاً.

وبناء على ما تقدم، يرى الباحثون أهمية وضرورة مفهوم تقدير الذات للطالب الجامعي؛ فهو بمثابة الدافع الرئيس، والقوى المحركة لمشاعره وسلوكياته وتصرفاته، وبدون التقييم الإيجابي لذاته تتأثر العملية التعليمية ككل، حيث يفقد حينها الدوافع النفسية اللازمة لشخصيته، واحترامه لذاته ومشاعره، وإدراكه الإيجابي في العديد من التوقعات الأسرية الوالدية؛ ولذلك فإن تقدير الذات المرتفع هو التقييم والنظرة التي تدعو للمواصلة والتقدم في العملية التعليمية، والتفاهم والتواصل والترابط في البيئة الأسرية، ولا يمكن إغفالها بأي حال من الأحوال.

ثانيا: التوقعات الوالدية المُدرّكة: Perceived Parental Expectations

تعد الأسرة بما تشمله من آباء وأمهات وأبناء بيئة خصبة لنمو المظاهر النمائية النفسية والاجتماعية والعقلية والأكاديمية المختلفة، ولا شك أن لهذه الجوانب تأثير كبير على شخصيات هؤلاء الأبناء، ويتوقف عليها العديد من التوجهات المستقبلية المؤثرة، والتي لا تتفصل عن الأبناء في البيئات التي يتواجدون فيها، والتحديات التي يواجهونها سواء على المستوى الشخصي، أو على مستوى الأسرة المدرسة والمجتمع ككل.

ولهذا فقد أشار (Choudhur & Jaiswali, 2017) إلى أن التوقعات الأكاديمية للآباء تعد متغيراً مهماً في العديد من الدراسات حول مشاركة الوالدين في الناحية التعليمية، وبالمقارنة مع أنواع أخرى من مشاركة الوالدين، مثل المشاركة في الأنشطة المدرسية والتواصل بين الوالدين والطالب، وقد كان للتوقعات الأكاديمية للآباء التأثير الأكبر على الأداء الأكاديمي للطلاب. حيث تُسهم توقعات أولياء الأمور بشكل غير مباشر في الأداء الأكاديمي للطلاب. وقد ركزت الأبحاث الحديثة في علم النفس التربوي على المتغيرات التي تُخفف من آثار هذه التوقعات (Wang & Tambi, 2024).

ومن هنا فإن التوقعات الوالدية تُعدّ أمراً بالغ الأهمية للمشاركة في التعليم الجامعي، نظراً لرصدهم الدقيق ومعرفتهم بقدرات أبنائهم، بالإضافة إلى بيئاتهم المنزلية والمدرسة والمجتمعية، وبالتالي، ترتبط آراء الوالدين بشأن التحصيل التعليمي المستقبلي لأبنائهم ارتباطاً وثيقاً بالنتائج التعليمية النهائية (Pinquart & Ebeling, 2020).

ولذلك يمكن اعتبار توقعات الوالدين لالتحاق أبنائهم بالتعليم العالي بمثابة مدى تفاعل العوامل المؤثرة على الطموح، مع تصوراتهم لقدرات الأبناء الأكاديمية، وعوامل أخرى تُحدد احتمالية التحاقهم بالجامعة، وتعد هذه التوقعات مهمة في انعكاس نتائج الأبناء وتشكيلها؛ كما أنها تُمثل متغيرات مهمة للفهم حول الانتقال للمزايا والعيوب بين الأجيال (Archer et al., 2014). ويعود ذلك جزئياً إلى الطريقة التي تتحدد بها تصورات الوالدين لهذه العوامل؛ لتحديد مواقفهم وآرائهم فيما يتعلق بالمسارات التعليمية لأبنائهم.

كما أشارت دراسة (المصري، ٢٠١٦) إلى أن توقعات الوالدين المرتفعة التي لا يستطيع الأبناء تحقيقها تجعلهم محاصرين بمواصفات أقرب إلى الكمال، مما يتسبب في إصابة الطفل بحالة من الإحباط بسبب عدم قدرته على الارتقاء إلى مستوى توقعات ورغبات الوالدين، مما يضعف ثقة الطفل بنفسه، ويضعف مقاومة الطفل الداخلية، ومن ثم تكوين صورة ونظرة سلبية عن نفسه.

وتعد توقعات الوالدين ضرورية لنمو الطلاب ورفاهيتهم، ولكن قد تكون هذه التوقعات إيجابية أو سلبية، مبررة أو غير مبررة، ويمكن أن تعزز نمو الطالب أو تعيقه، ويرتبط جوهر توقعات الوالدين بأنماط التربية التي تُقدّر مشاركة الوالدين معهم نفسياً وأسريراً واجتماعياً، بالإضافة إلى مطالب الوالدين

المتعلقة بأهداف الطالب التعليمية (Maccoby, 1983). وتحدد توقعات الوالدين غير المعقولة، سواءً أكانت عالية أو منخفضة، مُحَقَّزة أو مُتطلبة، أسلوب التربية الذي يُكَمِّله مشاركة الوالدين في عملية تعلم الطالب، ويجب على الوالدين إدراك توقعاتهم من هذه العوامل ومراعاة مزاج الطالب وتعاونهم مع المعلم والجهات التعليمية الأخرى، وقد قِيمَت الدراسات مزاج الطلاب ومطالبهم تجاه الوالدين، والتي تُعزِّزها توقعات الوالدين العالية والمعقولة، ومع ذلك لا يستطيع جميع الطلاب التوافق مع هذه التوقعات (Phillipson, 2014).

ويعد ضغط الوالدين أحد الأسباب الرئيسة لانخراط الطلاب في الغش، ففي كثير من الأحيان، يرغب الأبناء في أن يفخر آبائهم بهم ليشعروا بالأمل في نيل مكافآت أو حتى مجرد مجاملة، كما يلجأ الطلاب عادةً إلى الغش ليتمكنوا من تلبية توقعات آبائهم العالية، ويعتقد الطلاب أن الغش سيمكنهم من الحصول على درجات عالية؛ مما يؤدي إلى ظهور مشاعر سلبية وصراعات؛ نتيجة معاناتهم من مستويات عالية من الضغط (Guanzon, 2005). إن الخوف من خذلان آبائهم وتوبيخهم بسبب رسوبهم في المدرسة يجعل كل طالب مستعداً لفعل أي شيء، حتى الغش (Fernandez, 2019).

وتؤثر التوقعات الوالدية المدركة لدى الأبناء في نظرتهم لأنفسهم وقدراتهم وإمكانياتهم، وقد تكون هذه التوقعات إيجابية أو سلبية؛ وفي الحالتين لها أثرها على تقدير الذات لدى الأبناء، خاصة إذا كانت التوقعات الوالدية غير متطابقة مع توقعات ورغبات الأبناء (Zelkowitz, 2007).

وتلخص دراسة المصري، أمين، عبد الباقي (٢٠١٦) الاختلاف حول تأثير التوقعات الوالدية على الأبناء في أنها سلاح ذو حدين، يمكن أن تدفع الأبناء إلى التفكير الحر والمبادرة والإبداع، وتعزز ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للإنجاز، أو قد تكون مصدر إحباط وضغط، وتضعف ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم الإيجابي للذات، وتنمي فيهم الخوف من الفشل، ويتوقف تأثيرها على واقعية التوقعات وإدراك الأبناء لها وأسلوب الوالدين في التعبير عنها، حيث يمكن أن تكون التوقعات الداعمة والمشجعة عاملاً محفزاً للنمو الإيجابي، بينما التوقعات غير الواقعية أو السلبية قد تؤدي إلى نتائج عكسية وتؤثر سلباً على نفسية الطفل وتطوره.

ويمكن أن تكون التوقعات الوالدية المرتفعة مصدراً للضغط النفسي على الأبناء، خاصة عندما لا تتوافق هذه التوقعات مع قدراتهم وإمكانياتهم، وهذا يمكن أن يؤدي إلى خيبة الأمل وعدم الرضا، وأحياناً الفشل، فالأبناء يواجهون تحديات وتهديدات مختلفة في مسارهم الاجتماعي والتعليمي، مثل التحديات الأكاديمية أو النشاطات التي لا تحقق النجاح المتوقع، وهذه المواقف يمكن أن تولد ضغوطاً نفسية لدى الأبناء وتؤثر على تحفيزهم ودعمهم، واللجوء لطرق تحقق لهم إشباعاً نفسياً سلبياً (Jensen, 2005).

يختلف استجابة الأفراد للتهديدات، فبعضهم قد لا يهتم بها، بينما البعض الآخر قد يعتبرها تحديًا ويواجهها بنجاح. في المقابل، قد يشعر البعض الآخر أن التهديدات تعرض بقاءهم للخطر ولا يستطيعون تجاوزها بسهولة. من المهم أن نفهم هذه الاختلافات وندرك كيفية دعم الأبناء في مواجهة التحديات والضغوط النفسية.

ويُشتق أصل مفهوم التوقعات من الكلمة اللاتينية "expectare"، والتي تعني "الرؤية، البحث، التنبؤ، القصد، والتوقع" (Gavrilovs, 2012). وتُميز التوقعات العالية ثقة الوالدين وجهودهم لتعزيز الأهداف التعليمية لأطفالهم، وتشجيع الإنجازات الأكاديمية، والسلوك، والنمو الشخصي (Hattie & Zierer, 2019).

ويشير معنى التوقع إلى الانتظار والأمل في مستقبل شخص أو شيء ما، ويستند عمومًا إلى الطلب الجزئي أو الخبرة التي تعكس البيئة الموضوعية المحيطة بالأفراد (Suckert, 2022).

ويُعرّف مفهوم التوقعات في علم النفس بأنه حالة عاطفية مبنية على حدس عاطفي واعتقاد راسخ بأن هناك نية مُخطط لها ستُحقَّق (Wallace, 2015).

أما في المجال التعليمي الأكاديمي، يُميز هذا المفهوم رغبات أو مطالب الجهة التعليمية الفاعلة (الوالد، الطالب، المعلم، أو صانع السياسات التعليمية) فيما يتعلق بالإنجازات الأكاديمية للطالب، وسلوكه، ومواقفه (Lopez Agudo-et al., 2023).

ويعرفها wang (2002) بأنها المدركات المعرفية لدى الأبناء المتعلقة برغبات الوالدين في تشكيل مستقبلهم بنواحي الحياة المرتبطة بنمط المعيشة والإنجاز الأكاديمي، والقائمة على الاعتقاد التوقعي بقدرات الأبناء وكفاءتهم الذاتية المتوقعة التي قد تكون أعلى من الواقعية لديهم.

والتوقعات الوالدية هي رسائل يتلقاها الأبناء من الآباء من أجل بذل الجهد لتحقيق النجاح وإبراز الأفضل، وقد تكون لدى البعض بمثابة دافع حافز تدعيمي، ولدى آخرين تحديات وضغوط، ولدى فئة ثالثة تهديدات تثير الخوف والتشكك وتزعزع ثقة الفرد في نفسه (جواب الله، ٢٠٠٩، ٣١١).

ويعرفها الشريف، محمد، إبراهيم (٢٠٢٤، ٢٣٧) بأنها التصورات أو الرسائل المعرفية التي يتلقاها الأبناء من الآباء بشكل مباشر أو غير مباشر حول نمط معيشتهم وكيفية تعاملهم مع المواقف الحياتية والتي تقوم على اعتقادهم وحكمهم بتدني قدرات وكفاءه الأبناء في التعامل مع المشكلات الشخصية سواء كانت اجتماعية، الفعالية أو الأكاديمية.

وتعليقًا على ما سبق من تعريفات للتوقعات الوالدية المدركة يمكن القول بأن التعريفات المذكورة للتوقعات تظهر تعدد الجوانب التي يمكن أن يُنظر إليها من خلال علم النفس، المجال التعليمي الأكاديمي، أو فيما يتعلق بالتوقعات الوالدية كالتالي:

- التوقع كحالة عاطفية واعتقاد: يُعرّف التوقع في علم النفس بأنه حالة عاطفية مبنية على حدس عاطفي واعتقاد بوجود نية مُخطط لها ستُنَفَّذ وتُحَقَّق.
- التوقعات في المجال التعليمي الأكاديمي: في هذا السياق، التوقعات تتعلق برغبات أو مطالب الجهات الفاعلة في التعليم (مثل الوالدين، الطلاب، المعلمين، صانعي السياسات) فيما يتعلق بالإنجازات الأكاديمية وسلوك الطلاب ومواقفهم.
- التوقعات الوالدية: هي المدركات المعرفية لدى الأبناء حول رغبات الوالدين في تشكيل مستقبلهم، وتقوم على الاعتقاد التوقعي بقدرات الأبناء وكفاءتهم الذاتية، يمكن أن تكون هذه التوقعات دافعاً حافزاً أو ضغوطات أو تهديدات تؤثر على ثقة الأبناء بأنفسهم.
- تأثير التوقعات، خاصة الوالدية، تلعب دوراً مهماً في تشكيل سلوك الأبناء ومواقفهم تجاه الإنجاز الأكاديمي والتعامل مع تحديات الحياة. يمكن أن تكون هذه التوقعات إيجابية وتحفيزية أو سلبية وتسبب ضغطاً نفسياً.

وبالنسبة لقياس التوقعات الوالدية المدركة فقد قام (Eisen et al., 2004) باستخدام مقياس توقعات الوالدين المُعدّل (PES)، وهو أداة لتقرير الوالدين الذاتي مكونة من عشرين بنداً، حيث تُقيّم العناصر على مقياس ليكرت من ٥ نقاط، ويُقيّم هذا المقياس في خمسة أبعاد، وهي التحصيل الدراسي، والأنشطة اللامنهجية، والمسؤوليات المنزلية، وأنشطة الأقران، والنجاح العام، ونظراً لاهتمام الدراسة فقط بالتوقعات الأكاديمية، فقد قامت الدراسة باستخدام الجزء الذي تناول التحصيلات الأكاديمية، وفي هذه الدراسة، أكمل الطلاب المقياس بأنفسهم بدلاً من والديهم.

أما دراسة (Sasikala & Karunanidhi, 2011) فقد سعت إلى تطوير وإثبات صحة قائمة لتقييم تصورات أولياء الأمور لتوقعات الطلاب، وتم إعداد بنود هذه القائمة بناءً على مراجعة الأدبيات، ومناقشات المجموعات المقصودة مع أولياء الأمور والطلاب، والمقابلات الشخصية مع أولياء الأمور، والتشاور مع خبراء في مجال قضايا الوالدين والأبناء، والمعلمين، ومديري المدارس، بعد إنشاء البنود، تم تحديد صلاحية المحتوى وموثوقية كل بند، وأجري تحليل استكشافي باستخدام بيانات جُمعت من ٥١٨ طالباً تم استخراج أربعة عوامل، وهي: التوقعات الأكاديمية، والتوقعات الشخصية، والتوقعات المهنية، وطموحات الوالدين.

وصنفت دراسة المصري وآخرون (٢٠١٦) أبعاد التوقعات الوالدية المدركة في العناصر التالية:

- ١- التوقعات الوالدية طويلة المدى وقصيرة المدى: وهي توقعات تتوقف على لما يتمنى الآباء أن يصل إليه الأبناء من درجات علمية عليا أو وظائف مهنية معينة، مقابل التوقعات المرتبطة بالوقت الراهن؛ كالحصول على درجة معينة في اختبار معين.

-
- ٢- التوقعات الوالدية الواقعية وغير الواقعية (المثالية): وهي توقعات تتم بناء على تنبؤات الآباء لحصول الأبناء على درجة معينة؛ بناء على كفاءاتهم الذاتية، في حين تتمثل التوقعات المثالية في طموحات الأبناء؛ تاركة وراءها مستويات الأبناء التعليمية وأدائهم التعليمي.
- ٣- التوقعات الوالدية المشجعة والمثبطة: وهي توقعات تحث على بذل المزيد من الجهد، وتحفيز الإنجاز، أو توقعات تثبط الإنجاز، وتقلل من الجهد واحترام الطالب لذاته.

وقد قام (Carpenter, 2016) بالتوصل لأبعاد التوقعات الوالدية كما يلي:

- ١- التوقعات الوالدية الداعمة: وهي بمثابة الموجه والدليل للسعي قدما نحو التميز والتقدم، وتؤثر أيضاً على المعتقدات الذاتية الإيجابية من حيث تأصيلها وتنميتها، بفضل الدعم والتشجيع، والإيمان بقدراتهم وإمكاناتهم؛ وبذلك تسهم بإيجابية في التحصيل الدراسي للأبناء؛ لأنها تخلق الظروف التي تشجع على التميز الأكاديمي، والدافعية للتعلم، واكتساب المهارات المختلفة.
- ٢- التوقعات الوالدية المهددة: يوصف مصطلح الدعم الوالدي أحياناً للتعبير عن طموحات، وتوقعات، وتوجهات، أو تشجيع الوالدين؛ وقد يتحول إلى تهديد للأبناء خاصة مع وجود الضغط الوالدي والتوقعات المرتفعة التي تفوق قدرات الأبناء غالباً، وقد تؤثر التوقعات الوالدية السلبية (المهددة) المتعلقة بالسلوك الاجتماعي للأبناء، ولا يقتصر تأثير التوقعات الوالدية على الجوانب المعرفية والتربوية للأبناء فقط، بل يتعدى ذلك إلى الجوانب المرتبطة بالتنمية الاجتماعية والعاطفية، مثل التعاطف والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

وقد حددت دراسة (Leung & Shek, 2019) أبعاداً للتوقعات الوالدية لمستقبل الأبناء:

- ١- التحصيل الدراسي: هو الذي يتوقعه الوالدان من الأبناء، ويختلف من أسرة إلى أخرى، فهناك من يطلب من الأبناء تحصيلاً دراسياً يفوق قدراتهم وإمكاناتهم، وهناك بعض الآباء الذين يراعون هذه القدرات والإمكانات بشكل عاطفي.
- ٢- الاعتماد على الذات: ما يتوقعه الوالدان من اعتماد الأبناء على أنفسهم، وأن يتحملوا مسؤولية قراراتهم وأفعالهم، بشكل يلائم التوقعات الوالدية.
- ٣- الالتزام الأسري: توقعات الوالدية من أبنائهم بأن يلتزموا بقواعد وضوابط الأسرة من جميع النواحي العقائدية، والاجتماعية، والقيمية، والعادات والتقاليد.
- ٤- حسن التصرف: توقعات الوالدية من الأبناء بحسن التصرف في المواقف التي يتعرضون لها سواء أكانت مواقف إيجابية أم سلبية بشكل يرقى لهذه التوقعات.

وقامت دراسة الشريف وآخرون (٢٠٢٤) بتحديد أبعاد التوقعات الوالدية المدركة في ثلاثة أبعاد

هي:

- ١- توقعات شخصية وانفعالية: تتناول توقعات الآباء تجاه سلوكيات أبنائهم التنبؤات حول سلوكياتهم المتسمة بالتهور، الاندفاع، التهرب من المسؤولية، الخجل، الحساسية، والنقلبات المزاجية. كما تشمل هذه التوقعات العجز عن التكيف مع صعوبات الحياة، وحل المشكلات الشخصية، وتشتت الانتباه، وقلة التركيز. يتم بناء هذه التوقعات استنادًا إلى النصيح والإرشاد الأبوي كمدخلات معرفية لبناء خطط واضحة للمستقبل.
 - ٢- توقعات اجتماعية: تتمثل في ميل الوالدين إلى تعليم أبنائهم المعايير الاجتماعية السائدة في الأسرة والمجتمع، مع تقبل غير نقدي للمعلومات التي تُقدم لهم في مختلف المواقف الحياتية. يتم التعبير عن هذه التنبؤات من خلال استجابات الأبناء التي تتماشى مع السلوك الاجتماعي والتصرفات وردود الفعل المتوقعة، وتتجلى في جوانب مثل العلاقات مع الأقران، احترام الآخرين، العلاقات الأسرية، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية.
 - ٣- توقعات أكاديمية: وهي عبارة عن تنبؤات وحكم الآباء حول قدرة أبنائهم على تحسين مستوى إنجازاتهم الأكاديمية، هذه التوقعات تشمل تنظيم الوقت، بذل الجهد، استغلال الوقت بشكل فعال، والمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، كما تتضمن الاندماج مع الأقران والتوافق معهم، والالتزام بنظم وقواعد المكان الذي يتم التعلم فيه.
- وبعد العرض السابق لأبعاد ومكونات التوقعات الوالدية المدركة يمكن القول بأن الباحثان قد استخدما في البحث الحالي مقياسا معدا للتوقعات الوالدية المدركة كدرجة كلية تضم في طياتها عبارات تشمل التوقعات الوالدية الداعمة أو المهددة، بناء على إدراك الطلاب لفهم هذه التوقعات، وهي تؤثر بشكل أو بآخر في شخصياتهم.
- ويشير الباحثون لأهم النظريات المفسرة للتوقعات الوالدية، فمنذ أن اقترح Rosenthal (and Jacobson, 1968) نظرية تأثير التوقع؛ فقد حظي دور التوقعات باهتمام متزايد من الباحثين، حيث تتضمن الأعمال ذات الصلة بتوقعات الوالدين للطلاب؛ فوفقًا لهذه النظرية فإن التوقعات البشرية، كحالة نفسية متغيرة، لا تعزز سلوكيات الآخرين فحسب، بل تؤثر عليها أيضًا.
- ومن النظريات المهمة المفسرة والمتعلقة بالتوقعات الوالدية نظرية القيمة المتوقعة، التي تتعلق بالتحصيل الأكاديمي (Eccles & Wigfield, 2020). وبالإشارة إلى نموذج القيمة المتوقعة لإكلز، تتأثر مواقف أولياء الأمور تجاه أبنائهم بمعتقداتهم وقيمهم؛ مما يؤثر على مشاركتهم الأكاديمية، فبمجرد أن يُظهر الطلاب استعدادًا أكبر للأنشطة الأكاديمية، فإنهم يُكوّنون كفاءة ذاتية أكاديمية وقيمًا وظيفية أقوى (Lee., Shin & Bong, 2020).

وتقدم نظرية القيمة المتوقعة خيارات الأفراد لإجراءات مختلفة، أي أن الخطة الأنسب تُختار وفقاً للتكاليف والفوائد المتوقعة (Vroom, 1964). ولتوقعات الوالدين تأثير مختلف على أداء الطلاب، ولكن هناك أيضاً العديد من الدراسات التي تُشير إلى أن التوقعات غير الملائمة للوالدين سبب مشكلات نفسية وسلوكية للطلاب (Curran & Hill, 2022).

وتستند آلية التوقعات إلى نظرية قيمة التوقعات التي أوردتها (Vroom, 1964) والتي تُشير إلى أن بعض المواقف أو الأفعال مدفوعة بعاملين: الأول منه هو إمكانية التنبؤ وإمكانية تحقيق النتيجة المرجوة (الهدف)، والثاني هو قيمة النتيجة المرجوة (الهدف) كنتيجة لذلك. ويؤيد ذلك ما أشارت إليه الأبحاث حول نظرية قيمة التوقعات، والتي قام بها (Eccles, 1983) إلى أن الخيارات (الأهداف) المتعلقة بالإنجازات الأكاديمية تتشكل من خلال الجمع بين توقعات النجاح وقيمة هدف محدد في مجال معين، ووفقاً لنظرية قيمة التوقعات، تتكون التوقعات من العناصر التالية: (١) البيئة الثقافية (أدوار النوع والقوالب النمطية الثقافية)؛ (٢) توقعات الوالدين (مقدمي الرعاية) ومواقفهم ومعتقداتهم وقناعاتهم؛ (٣) موقف الطالب تجاه التعليم، ومعتقداته حول توقعات الوالدين، وتجارب التحصيل الأكاديمي السابقة؛ (٤) أهداف الطالب قصيرة وطويلة المدى؛ (٥) قيمة هدف تعليمي محدد؛ (٦) توقعات الجهات الفاعلة للنجاح (Vroom, 1964).

وقد وُجد أيضاً أن توقعات الوالدين تؤثر بشكل كبير على النمو النفسي والاجتماعي للطلاب (Pinquart & Ebeling, 2020). كما وُجد أيضاً أنه عندما تكون هناك فجوة توقعات أكبر بين طلاب الجامعات وأولياء أمورهم فإن شعور طلاب الجامعات بقيمتهم الذاتية وقدرتهم على التكيف يتضاءل، والدليل على ذلك أن الدراسات الوطنية والعابرة للثقافات توصلت إلى أن أحد مصادر الضغط الأكاديمي لطلاب شرق آسيا هو توقعات الوالدين (Rappleye & Komatsu, 2018).

وترتبط توقعات الوالدين المُدركة لدى الطلاب ومدى اعتقادهم بتحقيقها ارتباطاً وثيقاً بالصحة النفسية للطلاب، ويرتبط وجود توقعات عالية من الوالدين ارتباطاً وثيقاً بزيادة طموحات وتوقعات الطلاب أنفسهم؛ مما يشير إلى تأثير كبير لمواقف الوالدين على طموح الطلاب (Almroth et al., 2020). وإذا اختلفت توقعات الوالدين المُدركة لدى الطلاب عن أدائهم، فسوف تتخفف الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب ((Cross et al., 2019).

وهذا ما أشارت إليه ماكلنتير (MacIntyre, 2018) من أن التوقعات تعد جزءاً من التجربة الإنسانية، حيث إنها تؤثر في تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية، وتعد أفكاراً لما يمكن أن يحمله المستقبل، ومن الممكن أن تكون هذه التوقعات إيجابية أو سلبية، وتستند إلى أهداف الحياة أو مشروطة بالتجارب.

ثالثاً: سلوك الغش الأكاديمي: Academic Cheating

تعد مشكلة الغش ظاهرة عالمية في المؤسسات الأكاديمية، تزيف الواقع، تهدد نزاهة التعليم وتوجد بيئة غير عادلة وتقوض الثقة في المؤسسات التعليمية، وتمثل تحدياً لأخلاقيات البحث والتعليم، وهو سلوك منحرف يخرج عن المعايير والقيم المؤسسية والاجتماعية والأخلاقية والشخصية؛ من أجل إشباع حاجات أو رغبات معينة لدى بعض الطلاب.

وأشار (Desalegn & Berhan, 2014) إلى أن سلوك الغش الأكاديمي في الامتحانات يعد مشكلة عالمية، وقد أصبح مصدر قلق متزايد، نظراً لتأثيره السلبي على تعليم الطلاب، فالغش وخاصة أثناء الامتحانات يُقلل من قيمة التعليم ويُفسد جوهره وغايته.

ولطالما كان سلوك الغش الأكاديمي مشكلةً مزمنةً في جميع مستويات التعليم حول العالم، فإنه تزداد هذه المشكلة انتشاراً في الوقت الحالي، لا سيما بين طلاب الكليات والجامعات (Shariff & Ahamed, 2014). ويتفاوت مدى ارتكاب الطلاب للغش الأكاديمي تفاوتاً كبيراً في مختلف أنحاء العالم، ومع ذلك فإن حجم مشكلة الغش الأكاديمي أمراً ما زال يُثير القلق (Mustapha & Ali, 2017).

ويعد الغش الأكاديمي سلوكاً متعمداً ومخططاً له، حيث ينخرط الطلاب في هذا السلوك دون خوف من العواقب نظراً للمزايا التي يمنحها لهم من حيث تحصيلهم الأكاديمي، وله شكلان رئيسان: الغش في الامتحانات والاختبارات القصيرة، والسرقة الأدبية (Antenucci, Tackett, Wolf & Claypool, 2009).

وبالنسبة لتعريف سلوك الغش الأكاديمي، من الناحية اللغوية، يقال: غشّه ويغشّه غشاً أي لم ينصحه، وأظهر له خلاف ما أضمره، وزين له غير المصلحة، كما يدل على الغل والحدق والخيانة والخداع (خير الزرّاد، ٢٠٠٢، ٢٠).

أما عن التعريفات الاصطلاحية فيرى (Davis et al., 2009, 3) أن الغش الأكاديمي عبارة عن خداع أو احتيال أو تضليل أو خداع الآخرين، وهو سوء استخدام السلوك الأكاديمي الذي يشير إلى أفعال يرتكبها الطلاب تخدع أو تضلل المعلم، فتجعله يعتقد أن العمل الأكاديمي الذي قدمه الطالب - بأي شكل كان - هو عمله الخاص.

ويعرفه (Rana & Ajmal, 2013, 57) بأنه "محاولة الطلاب تقديم العمل الأكاديمي للآخرين على أنه عملهم الخاص، ويشمل العديد من الأنشطة مثل الغش (طلب المساعدة من الأقران) في الامتحان، ونسخ إجابات الطلاب الآخرين، واستخدام مواد غير مصرح بها أثناء الامتحان.

ويعرف سلوك الغش الأكاديمي عمومًا بأنه "السلوكيات التي تنتهك القواعد أو المعايير المؤسسية، بما في ذلك المساعدة غير المصرح بها في الامتحانات والانتحال، وبشكل أكثر تحديدًا، يُعرّف الغش في الامتحانات بأنه تلقي المساعدة من أفراد و/أو تقنيات خارجية، مثل استخدام الهواتف المحمولة للحصول على معلومات دون إذن (Bachore, 2016, 15).

ويُشار إلى سلوك الغش الأكاديمي بأنه "فعل غير أخلاقي يقوم به الطلاب للتفوق في تعليمهم الأكاديمي دون عناء، والذي يتراوح بين الانتحال والغش في الاختبارات والواجبات، وقد اعتُبر هذا الغش اختصارًا لا يتطلب الكثير من المجهود أو التفكير" (Rusdi et al., 2019, 514).

ويعرف سلوك الغش الأكاديمي بأنه أسلوب من انعدام الثقة، والنفاق، والخداع، والخيانة، وعدم الأمانة عندما يستخدم الطالب المعلومات أو الأدوات بطريقة غير مسموح بها، ويقصد تحقيق نتيجة مزيفة مطلوبة لنشاط تعليمي أو بحثي (Saeidi et al., 2022).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن سلوك الغش الأكاديمي في الامتحان عبارة عن سلوك غير أخلاقي يعبر عن انتهاك لقواعد مؤسسية تربوية وجامعية تضع أسس معينة للنزاهة الأكاديمية، فيتخذ بعض الطلاب حيلًا وأساليبًا غير مصرح بها؛ سواء أكانت تكنولوجية أو غير تكنولوجية؛ من أجل الحصول على نتيجة معينة، أو من أجل تحقيق هدف مزيف.

أما بالنسبة لتعريف سلوك الغش الأكاديمي إجرائيًا في البحث الحالي: يقصد بسلوك الغش الأكاديمي في الامتحانات الجامعية بأنه: أسلوب يلجأ إليه الطالب الجامعي، ويتخذه بناءً على نية ومعايير ذاتية ودوافع معينة، كسلوك للبحث عن النجاح في الامتحان مهما كلفه ذلك، ودون النظر للضمير والجانب الأخلاقي؛ من أجل تحقيق نتيجة مزيفة مطلوبة لنشاط تعليمي دراسي معين يواجه به ذاته ومجتمعه المحيط.

وأما عن أشكال الغش الأكاديمي في الامتحانات، فلا يمكن إغفال دور التكنولوجيا الحديثة في هذا الصدد، فلقد تسبب تأثير تكنولوجيا المعلومات على طريقة استخدام الطلاب للمعلومات وتفاعلهم معها في تزايد المخاوف بشأن الغش الأكاديمي.

فتشير الأبحاث إلى أن استخدام التكنولوجيا للغش آخذ في الازدياد أيضًا، وهناك أدلة واضحة على أنها فتحت آفاقًا جديدة للغش، وتشمل الاستخدامات الشائعة للتكنولوجيا للغش من الإنترنت، واستخدام الهواتف المحمولة للبحث عن أسئلة أثناء الاختبارات، وبرمجة الإجابات في الآلات الحاسبة دون إذن، وإعطاء أو تلقي معلومات حول الامتحانات من خلال الهواتف المحمولة مثل: إرسال صور للأسئلة أو الرسائل النصية (Dejene, 2021). ووجدت دراسة أجرتها مجموعة بيننسون الاستراتيجية (Benenson Strategy Group, 2009) أن ٣٥٪ من المراهقين الذين

لديهم هواتف محمولة أفادوا باستخدامها للغش مرة واحدة على الأقل، وأفاد ٦٥٪ منهم أنهم كانوا على دراية بأن الآخرين في بيئتهم الأكاديمية يغشون باستخدام الهواتف المحمولة، بالإضافة إلى ذلك، أفاد ٥٢٪ من الطلاب الذين شملهم الاستطلاع أنهم قاموا بالغش من خلال الإنترنت. ووفقاً لما أورده (Sayed & Lento, 2015) فإن الغش الأكاديمي يتمثل في أشكال ثلاثة هي:

- (أ) استخدام أفكار دون مراجع مناسبة.
- (ب) استخدام مواد غير مصرح بها أثناء الامتحانات.
- (ج) تكليف شخص آخر بإكمال واجب أو استخدام واجبات طالب آخر من فصل دراسي سابق.

أما دراسة (Dejene, 2021) فتشير إلى أن الغش قد تطور ليتخذ أشكالاً مختلفة عديدة، تشمل بعض سلوكيات الغش الشائعة التي درسها الباحثون مؤخرًا ومنها: إعطاء واستلام إجابات الاختبار، والكتابة على الحائط أو المكتب، والتواصل بالرموز؛ والعيون المتجولة أثناء إجراء الاختبارات؛ واستخدام أوراق سرية، والكتابة على الذراعين أو الساقين أو اليدين؛ وتسليم العمل الذي أنجزه شخص آخر؛ والانتحال حرفياً، والتعاون عند طلب العمل بشكل فردي، والسماح لشخص آخر بالنسخ في الاختبار، وتزييف البيانات والإجابات.

وتعليقاً على أشكال ومظاهر سلوك الغش الأكاديمي، فيمكن القول بأن هذه الأشكال تتطور وتتغير وفقاً للأساليب المختلفة الناتجة عن التطور الزمني والتكنولوجي السريع، فمع ظهور الإنترنت والتطبيقات الحديثة والهواتف الذكية، والسماعات الذكية والدقيقة أمكن تطوير أساليب ومظاهر وأشكال الغش في الامتحانات، وهذا بدوره يقود إلى ضرورة التصدي لهذه الظاهرة، والانتباه لها جيداً من قبل المعنيين والمختصين.

وفيما يختص بأسباب الغش الأكاديمي، فإن الغش الأكاديمي ظاهرة متعددة الأوجه ذات أسباب متعددة، ولا يمكن إرجاعها إلى سبب محدد منطقياً وعلمياً، فالعوامل السياقية والشخصية والمُجتمعة يمكن أن تؤثر بشكل كبير على هذه الظاهرة.

أما الأسباب المؤدية لظاهرة الغش في الاختبارات فتتمثل في الأسباب الاجتماعية الدافعة للغش في الأسرة بصفة خاصة، كالضغط الأسري على الطالب للحصول على نتائج عالية، وبهذا يمثل الغش انعكاساً لما يعانيه الطالب من مشكلات مع أسرته؛ ونتيجة أيضاً لعدم الرعاية الأسرية وانشغال الوالدين عنه وما يترتب من إهمال، واختفاء السلوكيات الإيجابية بالأسرة لمركز الطفل في الأسرة وظروفه الأسرية، ومعاملة الوالدين له تنعكس على سلوكه والخوف من عقاب الوالدين والمقارنة بين الطفل وإخوته من شأنه أن يحفز الطفل على الغش وعمل سلوكيات خاطئة، وتقبل

الأسرة السلوك الفتن من الابن والتغاضي عنه دون رفض يعزز السلوك السيئ لدى الابن ويشجعه على الغش، وأيضاً السلوكيات الصادرة من الأسرة التي تشجع على الغش مثل قيام الأم بعمل الواجبات المدرسية (Boufatih, 2018).

ويؤيد ما سبق ما ذكره (المسيحدين، الرفوع، ٢٠١٩) من أن الغش الأكاديمي يمثل انعكاساً لما يعانيه الطالب من مشكلات مع أسرته، واختفاء السلوكيات الإيجابية بالأسرة لمركز الطفل فيها، ومعاملة الوالدين له تنعكس على سلوكه، والخوف من عقاب الوالدين من شأنه أن يحفز الطفل على الغش وعمل سلوكيات خاطئة، وتقبل الأسرة لسلوك الغش من الابن، والتغاضي عنه دون رفض يعزز هذا السلوك السيئ، وكذلك الضغط الأسري على الطالب للحصول على نتائج عالية.

وهناك أيضاً أسباب شخصية ونفسية لظاهرة الغش في الاختبارات، وقد يبدأ الغش عند الطفل في وقت مبكر من حياته؛ لتحقيق المكاسب المادية كالطعام والملابس، والمكاسب غير المادية كالنجاح في اللعب، والمقارنة بين الطفل وإخوته في التقدم الدراسي؛ مما يجعل الطفل يمارس سلوك الغش؛ ليحصل على الرضا، وأحياناً أخرى يمارس الطفل الغش خوفاً من فقدانه للعطف والحنان والحب؛ وبالتالي يرى أن الغش هو الملاذ والملجأ الذي يحتفظ من خلاله بالدفع والمحبة من جانب الأسرة، وكذلك يلعب الكسل وضعف الشخصية دوراً كبيراً في ممارسة سلوك الغش (بطرس، ٢٠٠٨).

وقد ذكرت دراسة (Farid, A., & Mosleh, 2025) الأسباب التالية للغش الأكاديمي: اعتراف الأقران بسلوك الغش، وقلة خطورة الغش في نظر مرتكبيه، وصعوبة مواد الامتحان، والعمر والجنس، ومحاولات تحييد المواقف، والخوف من الفشل الأكاديمي، والتسويف، والتوتر، وانخفاض الثقة بالنفس، والتشجيع على الغش، والتاريخ والخبرة السابقة في الغش الأكاديمي، والانطواء على الذات، والميل إلى الملل الأكاديمي، والسعي إلى الكمال، وتعزيز الذات، والرغبة في القبول الاجتماعي.

ويعد الغش في الأوساط الجامعية ضاراً لأسباب متعددة:

أولاً: أنه يُقوّض الغش الهدف الأساسي من التعليم، وهو اكتساب المعرفة والمهارات، فعندما يلجأ الطلاب إلى الغش غالباً ما يتجاوزون عملية التعلم؛ مما يؤدي إلى نقص الكفاءة في المجال الذي يختارونه، وقد يكون لهذا النقص عواقب وخيمة، لا سيما في مهنٍ مثل الطب والهندسة، حيث تُعدّ الخبرة والسلوك الأخلاقي أمرًا بالغ الأهمية، كما يُمكن أن يُقلّل انتشار الغش من سمعة المؤسسات الأكاديمية؛ مما يؤثر سلباً على جودة خريجها (Dick et al., 2022).

ثانيًا، أنه يُنشئ الغش بيئةً أكاديميةً غير عادلة، إذ يُضَرُّ بالطلاب الشرفاء الذين يُكرسون وقتهم وجهدهم لدراستهم، مما يُقَوِّض مبدأ الجدارة في الإنجازات الأكاديمية (Josien & Broderick, 2013).

وفيما يختص بمكونات الغش الأكاديمي، فقد قامت دراسة (Ljubin-Golub, 2020) بتقييم سلوك الغش الأكاديمي باستخدام مقياس سلوكيات الغش الأكاديمي (ACBS) المكون من ٢٠ بندًا. عُدِّل أربعة عشر بندًا بناءً على دراسة (Šimić Šašić and Klarin (2009) وأضيفت ستة بنود أخرى لتوسيع نطاق سلوكيات الغش في السياق الأكاديمي، حيث يقيم المقياس تكرار سلوكيات الغش المختلفة بما في ذلك استخدام ملاحظات الغش، والنسخ من الطلاب الآخرين وتسليم ورقة كتبها شخص آخر، والسماح للآخرين بنسخ إجابة الاختبار الخاصة بالطلاب، وكان من بين مهام المقياس سؤال المستجيبين عن عدد المرات التي انخرطوا فيها في سلوك غش معين أثناء دراستهم في الكلية.

كما قامت دراسة (العززي، الهبيدة، ٢٠٢٣) بتحديد مكونات الغش الأكاديمي كما يلي:

- ١- الغش في الامتحانات: لجوء بعض طلاب الجامعات للغش في الامتحان عن طريق استخدام بعض الأجهزة الإلكترونية، أو لغة الإشارة، وتبادل الإجابات، أو حل الامتحان في ورقة خارجية وإعطائها للزميل في اللجنة الامتحانية؛ بهدف الحصول على درجات أعلى وتقديرات غير مستحقة، وتحسين الدرجة والنتيجة النهائية.
- ٢- المساعدات الخارجية: رغبة بعض الطلاب في طلب مساعدات خارجية من الزملاء، مثل حل الامتحان أثناء اللجنة الامتحانية مقابل مبلغ مالي، أو هدايا، أو تقديم رشوة معينة؛ من أجل الحصول على درجات مرتفعة.
- ٣- الكذب في أداء المهام: وتشمل تبادل أوراق الإجابة أثناء الامتحان بعد عدم كتابة الأسماء عليها، أو تقديم مهام علمية أو تكليفات قام بإعدادها أفرادا آخرين غير أصحابها؛ من أجل الحصول على درجة معينة في أعمال فصلية أو أنشطة تتطلب درجة معينة مساعدة لدرجة الامتحان النهائي.
- ٤- الانتحال العلمي (السراقات العلمية): كتشمل أخذ أجزاء معينة من كتاب أو مرجع معين، دون أن تنسب هذه الأعمال لأصحابها، أو القيام بتعديل أجزاء معينة من عمل علمي معين، وإضافة هذه الأعمال لمن قام بالتعديل دون الرجوع للمؤلف الحقيقي.

أما دراسة (Alotaibi, 2024) فقد استخلصت بنود استبيان من مجموعة من الدراسات السابقة، وقد تم اختيار هذه الدراسات بعناية شديدة؛ لتحديد بنود الاستبيان؛ ولتقييم أسباب سلوك الغش بين الطلاب، وبعد الاختيار والصياغة وتعديلها، وترجمتها إلى العربية وإعادة ترجمتها مرة

أخرى، كان لهذه الأداة ثلاثة أبعاد للغش الأكاديمي تمثلت في: الأسباب الشخصية للغش، والأسباب الاجتماعية للغش، والأسباب الأكاديمية للغش، وفق مجموعة من البنود بلغ عددها ٣٣ بندا، مثل: الرغبة في إرضاء الأسرة بالنجاح والتفوق، الخوف من التوبيخ والتنمر من الأهل والأصدقاء، تقارب المقاعد في لجنة الامتحان، لا تختبر الامتحانات ما تعلمته، بعض أسئلة الامتحان غير واضحة، عدم كفاءة المعلم في شرح المادة، الخوف من الرسوب، عدم الرغبة في الدراسة، إلخ.. وبناءً على تكرار الأسباب المبلغ عنها ذاتيًا للغش يتم تحديد درجة وأسباب الغش الأكاديمي.

واستخدم البحث الحالي مجموعة من الأبعاد المكونة لسلوك للغش الأكاديمي بناءً على طبيعة وأهداف البحث، وكذلك نظرا لبعض العوامل النظرية والإحصائية، وهي كالتالي:

١- الرغبة في الغش: تطلع الطالب الجامعي لاستخدام وسائل غير مشروعة أكاديميا أو أخلاقيا وبدون وجه حق؛ ومن أجل الحصول على إجابات صحيحة، وفقا لأسباب وهمية أو مزيفة يعتقد أنها مستباحة ومستحقة له.

٢- التحايل من أجل النجاح: ويعني السلوك الذي يقدم عليه الطالب الجامعي من خلال أي عمل أكاديمي غير مصرح به؛ يهدف بصورة أساسية إلى تحقيق الإشباع المطلوب والمزيف، وبأي وسيلة غير مشروعة.

٣- الانفصال الأخلاقي: وهو عملية سلبية تتضح في الجانب الأخلاقي النفسي؛ تتيح للطالب الجامعي القيام بسلوكيات لا أخلاقية تلبي الجانب النفسي السلبي كمشاعر الخوف من الوالدين أو مشاعر الندم والذنب، وقلق المستقبل؛ مما ينتج عنها فجوة بين الاعتقاد الأخلاقي وغير الأخلاقي .

وبينما تُعرّف الجامعات الغش عادةً بأنه سلوكيات تنتهك القواعد المؤسسية أو المعايير الأكاديمية المتعارف عليها، فغالبًا ما يُفسّر الطلاب الغش ويُبرّرونه من منظور شخصي متأثر بالسياق أو الغموض فعلى سبيل المثال، قد يرى الطلاب بعض الأفعال - مثل استغلال ظروف قهرية (مثل وفاة أحد أفراد الأسرة) - على أنها مقبولة أخلاقياً أو مبررة ظرفياً، وتُبرز هذه التناقضات ضرورة إعطاء الأولوية لوجهات نظر الطلاب عند تحليل سلوك الغش، لا سيما في الدراسات التي تُركّز على عمليات اتخاذ القرار لديهم (Huang et al., 2025).

وهذا بدوره، يقدم نظرية السلوك المخطط المعدلة (TPB) كإطار للتحقيق في العوامل التي تؤدي في نهاية المطاف إلى قرارات الطلاب بالانخراط في سلوك الغش الأكاديمي باستخدام مثل هذه الأدوات.

أما عن نظرية السلوك المُخطّط، التي تُحدّد العوامل التي تُسهم في قرار الفرد بالتصرف بطريقة مُعينة، في الأبحاث المتعلقة بمُحددات الغش الأكاديمي وسوء السلوك الأكاديمي (Alleyne)

(Phillips, 2011). وتُشير الأدلة المُتاحة إلى أن هذه النظرية مفيدة للغاية في تفسير التباين في نية التصرف بطريقة غير نزيهة، بما في ذلك نوايا الطلاب في الانخراط في الغش الأكاديمي (Meng, Othman, D'Silva, & Omar, 2014).

واستنادًا إلى نظرية السلوك المُخطط (TPB)، تبين أن هناك عوامل مرتبطة بانخراط طلاب الجامعات في الغش الأكاديمي ومن أهمها: ضعف عملية ضبط النفس، والموقف تجاه سوء السلوك الأكاديمي، والمعايير الذاتية، وقد تبين أيضًا أن الموقف تجاه الغش الأكاديمي يتوسط العلاقة بين ضعف ضبط النفس والغش الأكاديمي للطلاب (Yu, Glazer & Johnson, 2021).

وتُشتق نظرية السلوك المُخطط من نظرية الفعل المُعقّد، وتفترض هذه النظرية أن نوايا السلوك المُحدد تتبع من المواقف تجاه هذا السلوك ومن المعايير الذاتية، أي من الافتراضات المتعلقة بكيفية استجابة الآخرين لسلوك الفرد (Fishbein & Ajzen, 1977).

وتوسع نظرية Ajzen للسلوك المُخطّط نطاق هذين التأثيرين ليشمل ثلاثة عوامل، وترى أن سلوكيات الفرد تتحدد من خلال: المواقف تجاه السلوك، والمعايير الذاتية المتعلقة بمواقف من حولنا، والتحكم المُتصور في هذا السلوك، وتعكس المواقف تجاه سلوك مُحدّد المعتقدات الشخصية المتعلقة بهذا السلوك وتداعياته، وتنشأ هذه المواقف من تجارب الناس السابقة، ومن تقييم الآثار الإيجابية والسلبية المحتملة للسلوك، أما المعايير الذاتية فتتأثر من الطرق المُحددة اجتماعيًا لتفسير سلوك مُعَيّن، والتي تُشير إلى ما إذا كان الآخرون قد يعتبرونه مناسبًا أم غير مناسب، وأخيرًا يتعلق التحكم السلوكي المُدرَك بالتقييم الذاتي لمستوى الصعوبة المرتبط بأداء سلوك معين (Ajzen, 1991). ويشير (Alleyne & Phillips, 2011) إلى أن الأبحاث تدعم فكرة أن المعايير الاجتماعية تؤدي دورًا مهمًا في تشكيل المواقف والسلوكيات البشرية، وينبع رأي الفرد حول ما إذا كان الغش أخلاقيًا وصحيحًا من الاستجابة المتوقعة، وحكم الآخرين على سلوكه، ولا سيما الأقارب (الآباء) والأصدقاء والزملاء.

وبناء على ماسبق يرى الباحثون أن سلوك الغش الأكاديمي من السلوكيات السلبية في النطاق البيئي الأكاديمي، وهو عبارة عن سوء استخدام وتصرف غير لائق مع المتطلبات الأكاديمية، وأداء الامتحان مصحوبًا بنية غير أخلاقية وغير نزيهة؛ حرصًا على الحصول على درجات مرتفعة، ويعتمد الطلاب إلى اللجوء لمجموعة من الحيل والانتهاكات الأكاديمية، بناءً على عدة معتقدات شخصية ومعرفية، ومبررات واهية تبرهن على النية السلوكية الخاطئة، والتصرفات والسلوكيات المبررة، تبنياً لاتجاهات معينة نحو سلوكيات الغش، وبحثًا وراء النجاح والتفوق،

وانفصالاً بين الجوانب الأخلاقية من عدمها، وفيها يقوم الطلاب الجامعيين بناء على معايير معرفية ونفسية وشخصية بفصل بعض المعايير الأخلاقية عن السلوك الملائم.

❖ **العلاقة النظرية بين التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي لطلاب الجامعة وفقاً لتقدير ذواتهم.**

وجدت العديد من الدراسات ومنها دراسة (Hari, 2022) أن هناك علاقة وطيدة بين التوقعات الوالدية وتقدير الذات لدى الطلاب، بل إن لتقدير الذات الدور الوسيط بين التوقعات الوالدية والضغوط التي يتعرض لها هؤلاء الطلاب، بينما أدت التوقعات الوالدية والضغوط المدركة إلى انخفاض تقدير الذات بشكل رئيسي لدى الطلاب.

واعتمدت دراسة (Sieman, 2009) بشكل عام على نظرية القيمة المتوقعة، وبشكل خاص على نظرية السلوك المخطط، لاستكشاف كيفية تأثير الأهداف والتوقعات على قرارات طلاب الجامعة نحو الغش، وهدفت الدراسة إلى سد هذه الفجوة في الأدبيات الحالية من خلال اقتراح واختبار نموذج مفاهيمي قائم على النظرية للتنبؤات التحفيزية للغش الأكاديمي، باستخدام عينة من طلاب السنة الأولى في الجامعة، وأظهرت النتائج أن الأهداف والتوقعات مهمة لفهم كيفية إدراك الطلاب للتكاليف التعليمية الأكاديمية.

وقد وجدت بالفعل أدبيات كثيرة حول الغش الأكاديمي عالمياً ومحلياً، يُشير الكثير منها إلى بعض الدوافع المؤدية إلى هذا السلوك، بينما يُركز البعض الآخر على العوامل المرتبطة به وسبل علاجه، ومن العوامل التي ساهمت في انتشار الغش الأكاديمي، سوء تحضير الطلاب للامتحانات، وضعف مهاراتهم في الإلتقان، وازدحام قاعات الامتحانات، وسوء الإشراف عليها، ونقص المرافق الأساسية، وانعدام الثقة بالنفس أثناء الامتحان (Makau, 2017).

ووفقاً لما أورده (Masa and Mila, 2017) من أن للوالدين دورٌ بالغ الأهمية في سلوك أبنائهم وأدائهم الأكاديمي في المؤسسات التعليمية، وكثيراً ما لم يُوفّر عددٌ من الآباء الموارد الأساسية التي تُمكن أبنائهم من التعلم، وعندما لم يُؤدّوا على النحو المتوقع، بدأ الآباء في الضغط عليهم، وإلقاء اللوم على المعلمين، أو اللجوء إلى أساليب مُضلّلة لمساعدة أبنائهم على اجتياز الامتحانات.

حيث يمارس الوالدين ضغطاً كبيراً على الطلاب لتلبية توقعات المجتمع بالتفوق الأكاديمي، وتوقع النتائج المتقدمة، وعندما يفشلون في تحقيق هذه التوقعات، يواجهون انتقادات وخيبة أمل، بل وحتى إجراءات عقابية؛ مما يدفعهم إلى الغش الأكاديمي كوسيلة لتجنب الفشل (Nyamwange et al., 2019).

وغالباً ما تُعطي التوقعات المجتمعية - بصفة عامة- الأولوية للتفوق الأكاديمي كوسيلة للارتقاء الاجتماعي والنجاح الاقتصادي. وقد شجّع الضغط المجتمعي الشديد للحصول على درجات جيدة على الغش الأكاديمي كوسيلة لتلبية هذه التوقعات. وقد أبرز (Nyakundi, 2018) أن ثقافة النجاح -مهما كلف الأمر- التي غرستها الأسر والمجتمعات ساهمت بشكل كبير في تطبيع الغش في البيئات الأكاديمية وكثيراً ما أغفل التمجيد المجتمعي للإنجاز الأكاديمي أهمية النزاهة الكامنة وراء هذه الإنجازات.

وتؤدي توقعات الأسرة دوراً محورياً في تشكيل مواقف الطلاب تجاه التعليم. وكشفت دراسة (Kimanzi, 2024) عن أن الآباء غالباً ما يطالبون بأداء أكاديمي عالٍ دون مراعاة التحديات التي يواجهها الطلاب بشكل كافٍ، مما يُشجع، دون قصد، الممارسات غير النزيهة. بل إن بعض الآباء امتثلوا لتوفير موارد مثل الإجابات المُعدّة مسبقاً أثناء الامتحانات، مما يعكس تسامحاً مجتمعياً أوسع مع الغش طالما أنه يُحقق نتائج معينة.

وقد اتضحت الرابطة النظرية لدى الباحثين من خلال الافتراض القائم على أن تقدير الذات قد يلعب دوراً وسيطاً ومحورياً في العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة بأنواعها المختلفة وسلوك الغش الأكاديمي، فالتوقعات الوالدية المدركة قد تكون سبباً واضحاً يكمن خلف سلوك الغش الأكاديمي في الامتحانات الجامعية، بما يشمل من جوانب نفسية خفية في نفوس كل من الوالدين والطلاب على حد سواء، بالرغم مما سبق - وبعد نظرة متأنية للتراث النظري النفسي - يتضح أنه لم تُشر هذه الدراسات بوضوح إلى كيفية تأثير المعايير المجتمعية المُحدّدة للغش الأكاديمي، وهو ما يُمثّل الفجوة البحثية في هذا الصدد، والتي ينبغي استكشافها، من خلال إجراء المزيد من الدراسات في هذا الصدد.

- دراسات وبحوث ذات صلة بمتغيرات البحث الحالي:

أولاً: دراسات وبحوث تناولت تقدير الذات لدى طلاب الجامعة:

أجريت دراسة (Arshad et al., 2015) بهدف تقييم تقدير الذات والأداء الأكاديمي بين طلاب الجامعة بعد ظهور العديد من المشكلات السلوكية والتعليمية، تم اختيار إجمالي عدد ٨٠ طالباً و ٤٠ طالباً و ٤٠ طالبة من خلال أخذ عينات مقصودة من جامعة جي سي فيصل آباد. تم تطبيق مقياس روزنبرغ لتقدير الذات ومقياس تقييم الأداء الأكاديمي على المشاركين لقياس تقديرهم لذاتهم وأدائهم الأكاديمي، تمت مقارنة درجات الطلاب والطالبات، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والأداء الأكاديمي، علاوة على ذلك، وجد فرق كبير بين الطلاب والطالبات في درجات تقدير الذات والأداء الأكاديمي، مما يشير إلى أن الطالبات لديهن درجات

عالية في الأداء الأكاديمي مقارنة بالطلاب والطلاب لديهم درجات عالية في تقدير الذات مقارنة بالطلّابات.

وقامت دراسة (Ümmet, 2015) بفحص تقدير الذات لدى طلاب الجامعات وفقاً لإشباع احتياجاتهم النفسية الأساسية وبعض الفروق المحددة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٤٢ طالباً يدرسون بالجامعة، تم جمع البيانات من خلال اختبار تقدير الذات لكوورسميث ومقياس الاحتياجات النفسية الأساسية واستمارة معلومات طورته الباحثة، وعند فحص البيانات التي تم الحصول عليها، وجد أن إشباع احتياجات الاستقلالية والارتباط لدى الطلاب تنبأ بشكل كبير بتقديرهم لذاتهم، في حين أن إشباع حاجة الكفاءة لم يتنبأ بتقدير الذات، كما أظهر تقدير الذات لدى الطلاب فروقاً كبيرة فيما يتعلق بالمستوى التعليمي للأمر ومستوى الدخل ومواقف الوالدين المتوقعة من قبلهم، في حين لم يكن للمستوى التعليمي للآب والجنس تأثير على تقدير الذات.

وهدف دراسة (التركيت، الموزري، ٢٠١٥) إلى التعرف على بعض العوامل المسؤولة عن تقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، وتتمثل في عدد من العوامل البيئية والديموقراطية، كطبيعة الفروق بين الجنسين، والفروق بين المراحل العمرية المختلفة، وطبيعة الفروق بين الحالة الاجتماعية للعينة، والفروق الثقافية بين أفراد محافظات الكويت في تشكيل تقدير الذات لديهم، وتكونت عينة الدراسة الأولية من (٥٩٧) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية بمختلف التخصصات، بواقع (٣١٥ أنثى، ٢٨٢ ذكراً)، وقد استخدمت الدراسة مقياس روزنبرج لتقدير الذات، واستمارة البيانات الأولية، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط استجابة الذكور في مقابل الإناث على مقياس تقدير الذات لروزنبرج، وذلك في اتجاه الذكور. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعات العمرية الأربع، وهي (١٨-٢٢) (٢٣-٢٧)، (٢٨-٣٢)، (٣٣ فأكثر). - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد محافظات الكويت في متغير تقدير الذات. - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط مجموعة محافظة الأحمدية وكل من محافظات الفروانية وحولي ومبارك الكبير في مستوى تقدير الذات. - توجد فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط مجموعة محافظة الجهراء وكل من محافظات الفروانية وحولي ومبارك الكبير في مستوى تقدير الذات. - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين محافظتي الأحمدية والجهراء وكل من محافظات الفروانية وحولي ومبارك الكبير في مستوى تقدير الذات.

وكان الهدف من دراسة (Mulyadi et al., 2016) هو قياس تأثير العلاقة بين الوالدين والأبناء وتقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية على الضغط الأكاديمي لدى طلاب التعليم المنزلي، حيث أمكن رؤية التأثير المباشر وغير المباشر من النموذج التجريبي عند ملاءمة البيانات، وكان المشاركون عددهم ٨٧ طالباً يدرسون في المنزل في تانجيرانج، وتم استخدام المقاييس المرتبطة

بالدراسة، كما تم استخدام نموذج المعادلة الهيكلية لتحليل البيانات، والذي أوضح تأثير علاقة الوالدين بالأبناء، وتقدير الذات، والكفاءة الأكاديمية على الضغوط الأكاديمية لدى طلاب التعليم المنزلي، وأظهرت النتائج أن علاقة الوالدين بالأبناء ليس لها تأثير مباشر على الضغوط الأكاديمية، أو تأثير غير مباشر من خلال الكفاءة الأكاديمية، في المقابل، هناك تأثير غير مباشر من علاقة الوالدين بالأبناء على الضغوط الأكاديمية من خلال تقدير الذات، وبالرغم من ذلك أوضحت النتائج أيضاً أن تدني تقدير الذات والكفاءة الأكاديمية بمثابة مؤشر مؤثر لحدوث التوتر الأكاديمي لدى الطلاب.

وسعت دراسة (Ling & Ee, 2023) إلى التحقق من العلاقة بين تقدير الذات والرضا عن الحياة بين طلاب برنامج علم النفس في إحدى جامعات الملك صباح. كانت الأداتان المستخدمتان في هذه الدراسة هما مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (RSES) ومقياس الرضا عن الحياة (SWLS). شارك في هذه الدراسة ما مجموعه ٢٤٣ طالباً في برنامج علم النفس، أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية كبيرة بين تقدير الذات والرضا عن الحياة بين طلاب برنامج علم النفس، مع ذلك، لم تُلاحظ فروق جوهريّة بين تقدير الذات والرضا عن الحياة بناءً على الجنس والعمر وسنة الدراسة، لذا، يُعدّ تعزيز تقدير الذات أمراً بالغ الأهمية، إذ سيزيد مباشرةً من الرضا عن الحياة بغض النظر عن الجنس والعمر وسنة الدراسة.

وهدف البحث الذي أجراه (المبروك، ٢٠٢٤) إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الجامعية بمدينة الأصابعة والتعرف على العلاقة بين تقدير الذات والصحة النفسية لتلك العينة، والكشف عن الفروق بين الطلاب في متغيري تقدير الذات والصحة النفسية وفق متغير الجنس، تكون مجتمع البحث من (٤٣٩) طالباً وطالبة، حيث تم سحب عينة البحث بحجم (٢١٠) طالب وطالبة، منهم (٨٠) ذكور، و (١٣٠) إناث، ثم استخدم مقياس تقدير الذات من إعداد محمد إبراهيم عبد (٢٠٠١)، ومقياس الصحة النفسية من إعداد كامل عنوان الزبيدي، وسناء مجول الهزاع (١٩٩٧). ثم استخدم الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل البيانات ومعالجتها، منها الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) توصلت نتائج البحث إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى طلاب الجامعة عينة البحث، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متغير تقدير الذات ومتغير الصحة النفسية، في حين بينت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياسي تقدير الذات والصحة النفسية وفق متغير الجنس.

وكان الهدف الرئيس من دراسة (De Prada et al., 2024) هو تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين مهارات العمل الجماعي وتقدير الذات، وهو عامل وجداني أساسي في التعليم، بالإضافة إلى ذلك، قامت الدراسة بتحليل كيفية ارتباط تقدير الذات بعوامل اجتماعية وأكاديمية أخرى (العمر

والجنس والمعدل التراكمي). تم توزيع استبيان على طلاب العلوم الاجتماعية في الجامعات، واستُخدم مقياس روزنبرغ المكون من ١٠ بنود، والذي يهدف إلى قياس مشاعر القيمة الشخصية وتقدير الذات، وقد أشار نموذج تحليل الانحدار إلى أن مؤشرات تقدير الذات المرتبطة بمهارات العمل الجماعي تتمثل في اتخاذ القرار والقيادة والتواصل، وقد أشارت النتائج إلى فروق جوهريّة في بعض المتغيرات الفردية، مثل الجنس والعمر، مع ملاحظة انخفاض تقدير الذات لدى الإناث والطلاب الأكبر سنًا، كما أشارت النتائج إلى أن التدريب على العمل الجماعي وتعزيز تقدير الذات في الجامعة يزود الطلاب بكفاءات تدوم مدى الحياة لتحقيق نجاحهم الأكاديمي والمستقبلي.

وهدف البحث الذي قام به (عابدين، عبدالقادر، السيد، ٢٠٢٤) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة، وأيضاً التعرف على الاختلافات والفروق بينهم في متغيري البحث الصلابة النفسية - تقدير الذات تبعاً للنوع والفرقة والتخصص، وتكونت مجموعة البحث المشاركون في البحث من (١٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة تعليم أساسي بكلية التربية جامعة مطروح ومن التخصصات العلمية والأدبية، بواقع (٦٥) طالباً، و (٨٥) طالبة، ووفقاً للفرقة الدراسية (٨٠) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى، و(٧٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة، ووفقاً للتخصص: (٩٠) طالباً وطالبة من التخصصات الأدبية، و(٦٠) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية، تمتد أعمارهم الزمنية ما بين (١٨) (٢٢) سنة، بمتوسط (١٩٨٩) وانحراف معياري (١٠٦٠)، وتم استخدام مقياس الصلابة النفسية إعداد الباحثين، ومقياس تقدير الذات إعداد مجدي الدسوقي (٢٠٠٤)، وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الصلابة النفسية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

ثانياً: دراسات وبحوث تناولت التوقعات الوالدية المدركة لدى طلاب الجامعة:

هدفت دراسة (Oishi & Sullivan, 2005) إلى فحص دور التوقعات الوالدية المدركة في الرفاهية الذاتية لطلاب الجامعات، في الدراسة ١، وجد أن طلاب الجامعات الأمريكية أفادوا بأن لديهم مستويات أعلى من الرضا عن الحياة وتقدير الذات مقارنة بطلاب الجامعات اليابانية/ كما أفاد طلاب الجامعات الأمريكية بأنهم قد حققوا التوقعات الوالدية بدرجة أكبر من طلاب الجامعات اليابانية، والأهم من ذلك، أن الاختلاف الثقافي في الرفاهية كان بوساطة التوقعات الوالدية المدركة، أما في الدراسة ٢، فقد تم التوصل إلى أن إدراك المشاركون الأمريكيون الآسيويون أن توقعات والديهم بشأن أدائهم الأكاديمي كانت أكثر تحديداً من الأمريكيين الأوروبيين، وهو ما ارتبط بالاختلاف الثقافي وفقاً للتوقعات الوالدية المدركة. وأخيراً أثبتت الدراسة أن التوقعات الوالدية المدركة دوراً مهماً في الاختلاف الثقافي في رفاهية الطلاب الآسيويين والأمريكيين الأوروبيين.

وتناولت دراسة (Leung, Hou, Gati & Li, 2011) أثر الصراع بين القيم الثقافية والتوقعات الوالدية المدركة على صعوبات اتخاذ القرارات المهنية لدى طلاب الجامعات في ثلاث مدن في الصين (بكين، ووهان، وهونغ كونغ، وبلغت عينة الدراسة ١٣٤٢، واستخدمت المقاييس متعددة الأبعاد للتقاليد الفردية والحدثة (Yang, Yu, & Ye, 1989) كمقياس للصراع بين القيم الثقافية والتوجه الثقافي، واستخدمت قائمة الوفاء بتوقعات الوالدين (Wang & Heppner, 2002) لقياس توقعات الوالدين، واستخدم استبيان صعوبات اتخاذ القرارات المهنية (Gati & Saka, 2001) كمقياس تابع، وقد وُجد أن التوقعات الوالدية المدركة والأداء الذاتي المدرك في المجالات المتوقعة يمكن التنبؤ بها لصعوبات اتخاذ القرارات المهنية، وُجد أن التوجه نحو القيم الثقافية، وخاصةً تأييد القيم الصينية التقليدية، يُخفف من حدة العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة وصعوبات اتخاذ القرارات المهنية.

وأُجريت دراسة (Rizwan, Talha & Qi, 2020) بهدف معرفة التأثير الثقافي للتوقعات الوالدية المدركة على الضغوط الأكاديمية للطلاب، وأُجريت الدراسة الاستقصائية باستخدام الاستبيانات كطريقة لجمع البيانات، واستخدمت تقنية أخذ العينات متعددة المراحل للوصول إلى المستجيبين، واختيرت عينة الدراسة بواقع ٩٧٧ طالباً، واستخدمت الدراسة مقياس للتوقعات الوالدية المدركة (Wang, & Heppner, 2002) واستبيان الضغوط الأكاديمية (Garcia-Ros, 2018)، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين توقعات الوالدين والضغط الأكاديمي، ويظهر نموذج الانحدار القياسي تأثيراً كبيراً لتوقعات الوالدين على الضغط الأكاديمي واختلاف توقعات الوالدين المدركة والضغط الأكاديمي فيما يتعلق بجنس الطلاب، وقد تم الإبلاغ عن الاختلافات في النتيجة لصالح الطلاب الذكور للحصول على توقعات وضغط أعلى، وأفاد الطلاب الذين كان آباؤهم عاطلين عن العمل بأنهم يدركون مستوى أعلى من توقعات الوالدين والضغط الأكاديمي.

وهدفَت الدراسة التي قام بها (سليم، الكبير، ٢٠٢١) إلى الكشف عن الفروق في الحساسية الانفعالية وتقدير الذات وفقاً لمستوى التنظيم السلوكي (منخفض، متوسط، مرتفع) ومستوى التوقعات الوالدية (منخفض، متوسط، مرتفع)، وكذلك معرفة العلاقة بين الحساسية الانفعالية وتقدير الذات، وبلغت عينة الدراسة ٤٨٠ طالباً وطالبة من جامعة الأزهر بكلية التربية بنين بالقاهرة، وكلية الدراسات الإنسانية بنات بالقاهرة، ووفقاً لمقياس التنظيم السلوكي والتوقعات الوالدية (من إعداد الباحثين) تم تقسيمهم إلى ثلاثة مستويات، يمثل الإرباعي الأدنى المستوى المنخفض، والإرباعي الأعلى المستوى المرتفع، وباقي الأفراد يمثلون المستوى المتوسط، طبق عليهم مقياس الحساسية الانفعالية (إعداد الباحثين) ومقياس تقدير الذات (إعداد حسين الدريني وآخرين)، وأوضحت النتائج أن ذوي التنظيم السلوكي المرتفع هم الأعلى في الحساسية الانفعالية وأبعادها (

الحساسية الانفعالية السلبية، الحساسية من النقد، الحساسية القائمة على الشك) وتقدير الذات مقارنة بذوى المستوى المنخفض والمتوسط، كما كان ذوو التوقعات الوالدية المرتفع هم الأعلى فى الحساسية الانفعالية عن ذوى التوقعات المتوسطة والمنخفضة، ولم توجد فروق فى تقدير الذات وفقا لمستوى التوقعات الوالدية الثلاثة، أيضا وجد ارتباط دال سالب بين الحساسية الانفعالية وتقدير الذات وخاصة لدى ذوى المستوى المتوسط من التنظيم الذاتى والتوقعات الوالدية.

وقامت دراسة (Khanam, Akram & Kamran, 2022) بهدف الكشف عن العلاقة بين الاهتمامات الأكاديمية للطلاب في مجالاتهم والتوقعات الوالدية، وبتطبيق أسلوب العينة العشوائية البسيطة، وُزعت الاستبيانات على ١٥١ طالبًا وطالبة من مختلف أقسام الجامعة الإسلامية في بهاولبور، وتم تحليل البيانات باستخدام عدة اختبارات إحصائية وصفية واستنتاجية وكشفت النتائج عن ارتفاع مستوى الاهتمام الأكاديمي لدى الطلاب، ووجود فروق جوهريّة تبعًا لجنسهم وأقسامهم، علاوة على ذلك، ارتبطت توقعات الوالدين سلبًا بالاهتمام الأكاديمي، وكانت أعلى لدى الطلاب الذكور مقارنةً بالطالبات، وبناءً على النتائج، توصي الدراسة بشدة باحترام الآباء لرغبات واهتمامات أبنائهم ومعاملتهم على قدم المساواة من خلال فهم قدراتهم واستعداداتهم، كما ينبغي على المعلمين توعية أولياء الأمور بأهمية الاهتمامات الأكاديمية للطلاب في دراستهم.

وهدف دراسة (Xu, Ma & Duan, 2022) إلى استكشاف العلاقات بين التوقعات الأكاديمية المدركة للوالدين، والتوجه نحو هدف الإلتقان، والتأمل الذاتي، والقدرة على التعلم المنظم ذاتيًا لطلاب الجامعات. وتكونت العينة من ٦٩١ طالبًا جامعيًا، تشير النتائج إلى أن التوجه نحو هدف الإلتقان يتوسط جزئيًا العلاقة بين التوقعات الأكاديمية المدركة للوالدين والتعلم المنظم ذاتيًا، بالإضافة إلى ذلك، يعمل التأمل الذاتي على تعديل العلاقة بين التوقعات الأكاديمية المدركة للوالدين والتعلم المنظم ذاتيًا، ويكون الارتباط الإيجابي بين التوقعات الأكاديمية المدركة للوالدين والتعلم المنظم ذاتيًا أقوى لدى الطلاب ذوي التأمل الذاتي المنخفض مقارنةً بذوي التأمل الذاتي العالي.

وسعت دراسة (Hangen, Elliot & Jamieson, 2024) إلى فهم العلاقة الارتباطية بين التوقعات الوالدية بمستويات الضغوط، وانخفاض التحصيل الدراسي بين طلاب الجامعات، ومن أجل فهم هذه العلاقة تم التحقق من صحة مقياس التوقعات العالية للأداء الأكاديمي (HEAP) لدى الطلاب الجامعيين، وفي هذا المقياس تم التمييز بين تصورات طلاب الجامعات لثلاثة أنواع من التوقعات الأكاديمية العالية الموضوعية التي يحملها الوالدين: (١) معتقدات الوالدين حول قدرة الطلاب على الحصول على أعلى الدرجات (معتقدات القدرة)، (٢) توقعات الوالدين الواقعية بأنهم سيحصلون على أعلى الدرجات (التوقعات)، و(٣) مطالب الوالدين المفروضة عليهم للحصول على أعلى الدرجات (المطالب). أما عن ارتباط كل من هذه التوقعات المتصورة بالتحصيل الدراسي للطلاب فقد ارتبط أداء الطالب بشكل أقوى بتوقعات الوالدين المدركة بأن الطلاب سيحصلون على

أعلى الدرجات، يليه معتقدات الوالدين المدركة بأن الطلاب يمكنهم الحصول على أعلى الدرجات، في المقابل لم تكن مطالب الوالدين المدركة للحصول على أعلى الدرجات مرتبطة بشكل كبير بالأداء.

هدفت دراسة (Wang & Tambi, 2024) إلى استكشاف العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة للطلاب والكفاءة الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية بناءً على نظرية قيمة التوقع، وعلى وجه التحديد، دمجت هذه الدراسة بشكل مبتكر توقعات الوالدين والكفاءة الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية من وجهات نظر الطلاب في نموذج واحد واستكشفت العلاقات بينهما، واعتمدت هذه الدراسة استنباطاً كمياً، كما اعتمدت هذه الدراسة على مقياس التوقعات الوالدية المدركة ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس The Utrecht للمشاركة في العمل للطلاب لتقييم توقعات الوالدين المدركة للطلاب والكفاءة الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية. تم تحليل البيانات الكمية باستخدام أسلوب الإحصاء الوصفي وأسلوب الإحصاء المرجعي أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية متوسطة الدلالة بين التوقعات الوالدية المدركة من الطلاب والمشاركة الأكاديمية، وبالمثل، هناك علاقة إيجابية متوسطة الدلالة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية، كما توصلت نتائج اختبار الفرضيات إلى رفض الفرضية المتعلقة بالتأثيرات المباشرة المهمة للتوقعات الوالدية المدركة للطلاب على المشاركة الأكاديمية، مما يشير إلى التأثيرات الوسيطة للكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وقامت دراسة (Katsantonis, 2025) بتقصي نموذجاً مبتكراً يتتبع المسارات التعليمية للمراهقين نحو الجامعة في إنجلترا من خلال ديناميكيات النمو للمشاركة العاطفية في المدرسة، وتوقعات الوالدين التعليمية، وتطلعات المراهقين. جاءت البيانات من ٩١٧٣ مراهقاً (٥١,٦٣٪ إناث)، وتحليل البيانات كشفت نتائج النمذجة عن علاقات متبادلة إيجابية داخل الشخص بين المشاركة العاطفية، وتوقعات الوالدين التعليمية، وتطلعات المراهقين الجامعية فقط بين أعمار محددة، كما أظهر تحليل الانحدار الكامن أن ارتفاع مستويات التوقعات الوالدية المستدامة، والتفاعل العاطفي مع المدرسة، وطموحات المراهقين الجامعية ارتبطت بزيادة احتمالية خوضهم امتحانات القبول الجامعي (المستوى المتقدم، سن ١٧). ولم يكن للتفاعل المستمر تأثير مباشر على الالتحاق بالجامعة إلا من خلال امتحانات القبول الجامعي والمثابرة الدراسية (سن ١٨). وكانت التوقعات التعليمية العالية المستدامة للوالدين هي المؤشر الأكثر مباشرة وقوة على التحاق المراهقين بالجامعة، وتؤكد النتائج على وجود تأثير تآزري بين التوقعات الوالدية المستدامة، والتفاعل العاطفي مع المدرسة، وطموحات المراهقين الجامعية كآليات تقود المراهقين إلى الدراسة الجامعية.

وتناولت دراسة (Khan, 2025) تأثير العزيمة والتوقعات الوالدية على التفكير الناقد بين طلاب الجامعات مع الدور الوسي للذكاء الانفعالي، وتكونت العينة من ٢٣٠ طالباً جامعياً بواقع

(إناث = ١١٥، ذكور = ١١٥) وتم انتقاؤهم من جامعات مختلفة في إسلام آباد، وتم استخدام مقياس العزيمة المختصر (Duckworth et al., 2007)، ومخزون الوفاء بتوقعات الوالدين (Wang & Heppner, 2002)، ومقياس الذكاء الانفعالي المختصر (Davies et al., 2010)، ومقياس التفكير الناقد (Edward, 2013) لقياس العزيمة وتوقعات الوالدين والذكاء الانفعالي والتفكير النقدي. كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية كبيرة بين العزيمة وتوقعات الوالدين والذكاء الانفعالي والتفكير الناقد. كانت العزيمة وتوقعات الوالدين منبئين مهمين للتفكير الناقد. كان الذكاء الانفعالي وسيطاً غير مهم بين متغيرات الدراسة. تم العثور على فروق غير مهمة بين الجنسين وطلاب الجامعات في متغيرات الدراسة، وتؤكد النتائج على أهمية تعزيز العزيمة وتوقعات الوالدين في تعزيز التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات.

ثالثاً: دراسات وبحوث تناولت سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة:

هدفت دراسة فلوح (٢٠١٨) إلى التعرف على آراء الطلبة نحو ظاهرة الغش في الوسط الجامعي، وكذلك التعرف على تأثير متغيرات الجنس، المستوى، التخصص، والمؤسسة الجامعية على نظرة أفراد العينة لظاهرة الغش، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات طبق على عينة من طلبة الجامعة، وأسفرت الدراسة النتائج التالية: يوجد درجة مرتفعة من الغش في الوسط الجامعي حسب وجهة نظر الطلاب، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في استجاباتهم تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص، ووجدت فروق دالة إحصائية بين الطلبة في استجاباتهم تعزى لمتغيري التخصص، والمؤسسة الجامعية.

كما هدفت دراسة (Muhammad & Rabbani, 2021) إلى تحديد العلاقة بين النزاهة الأكاديمية والغش والأداء الأكاديمي للطلاب والطالبات في مختلف برامج الجامعات الحكومية والخاصة K وقد تم اختيار ١٥٠ طالباً وطالبة (٧٢ طالباً و٧٨ طالبة) من الجامعات الحكومية والخاصة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الغش الأكاديمي والأداء الأكاديمي، بينما لا توجد علاقة سلبية دالة إحصائية بين النزاهة الأكاديمية والغش الأكاديمي والأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات، كما كشفت النتائج أن المستوى التعليمي يُعدّ وسيطاً إيجابياً ذا دلالة إحصائية بين الغش الأكاديمي والأداء الأكاديمي، وأظهرت الدراسة أن للغش الأكاديمي دوراً مهماً في الأداء الأكاديمي.

وركزت دراسة (Kassim et al., 2022) على الكشف عن تأثير أسلوب الغش، والعوامل الفردية، والبيئة الأكاديمية، والعوامل الأخلاقية، والتكنولوجيا، والسلوكيات على سلوك الغش. شارك في هذه الدراسة ٣٨٠ طالباً من طلاب الجامعات الحكومية في شمال ماليزيا، واستغرقت الدراسة ستة أشهر، وتم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار، وأظهرت النتائج

أن البيئة الأكاديمية وأسلوب الغش هما العاملان الأكثر تأثيرًا على سلوك الغش بين طلاب الجامعات.

وقامت دراسة (Zhao et al., 2022) بمراجعة للأدبيات لاستكشاف التأثير المدرك للغش بين الأقران كمياً، وتضمن هذا التحليل التلوي دراسات أفادت بوجود ارتباطات بين غش الطلاب أنفسهم وإدراكهم للغش لدى أقرانهم، وتألّفت العينة من ٤٣ حجم تأثير (٣٨ دراسة) بناءً على حجم عينة إجمالي قدره ٢٤١٨١ مشاركاً متنوعاً ديموغرافياً من بلدان متعددة (٦٥٪ إناث) من أوراق بحثية نُشرت من عام ١٩٤١ إلى عام ٢٠٢١، وأظهرت النتائج تأثيراً مدركاً للغش بين الأقران بحجم تأثير متوسط، وأن الغش المدرك بين الأقران من بين أقوى العوامل المعروفة المرتبطة بالغش الأكاديمي للطلاب، وكشفت تحليلات المتوسطات باستخدام مقاييس على مستوى الدولة أن هذا التأثير أقوى في الثقافات التي تتميز بارتفاع مسافة القوة والجماعية والتوجه طويل الأمد وضبط النفس وانخفاض تجنب عدم اليقين والتدين، كما أشارت النتائج إلى أن سلوك الأقران يلعب دوراً مهماً في الغش الأكاديمي لدى الطلاب، مما يشير إلى أن الاستراتيجيات الفعالة لتعزيز النزاهة الأكاديمية ستحتاج إلى مراعاة تأثيرات الأقران بالإضافة إلى الثقافة التي ينشأ فيها الطلاب.

وسعت دراسة (Hangen, Elliot & Jamieson, 2024) إلى فهم العلاقة الارتباطية بين التوقعات الوالدية بمستويات الضغوط، وانخفاض التحصيل الدراسي بين طلاب الجامعات، ومن أجل فهم هذه العلاقة تم التحقق من صحة مقياس التوقعات العالية للأداء الأكاديمي (HEAP) لدى الطلاب الجامعيين، وفي هذا المقياس تم التمييز بين تصورات طلاب الجامعات لثلاثة أنواع من التوقعات الأكاديمية العالية الموضوعية التي يحملها الوالدين: (١) معتقدات الوالدين حول قدرة الطلاب على الحصول على أعلى الدرجات (معتقدات القدرة)، (٢) توقعات الوالدين الواقعية بأنهم سيحصلون على أعلى الدرجات (التوقعات)، و(٣) مطالب الوالدين المفروضة عليهم للحصول على أعلى الدرجات (المطالب). أما عن ارتباط كل من هذه التوقعات المدركة بالتحصيل الدراسي للطلاب فقد ارتبط أداء الطالب بشكل أقوى بتوقعات الوالدين المدركة بأن الطلاب سيحصلون على أعلى الدرجات، يليه معتقدات الوالدين المدركة بأن الطلاب يمكنهم الحصول على أعلى الدرجات، في المقابل لم تكن مطالب الوالدين المدركة للحصول على أعلى الدرجات مرتبطة بشكل كبير بالأداء.

وسعت دراسة (Kamarudin et al., 2024) إلى تحديد العوامل التي تحفز الطلاب على الانخراط في الغش الأكاديمي، واستندت أداة الدراسة إلى نظرية (Beck and Azjen's, 1991) المعدلة للسلوك المخطط، والتي تتكون من خمسة مكونات: الالتزام الأخلاقي، والموقف تجاه الغش، والمعايير الذاتية، والتحكم السلوكي المدرك، ومركز التحكم المدرك، وأجري الاستبيان على ٣٠٠ مُستجيب في مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة في ملقا. وكشفت النتائج عن وجود ثلاثة

عوامل تؤثر بشكل كبير على نية ارتكاب الغش الأكاديمي: الالتزام الأخلاقي، والموقف تجاه الغش، ومركز التحكم المُدرَك، في المقابل، لم يكن للمعايير الذاتية والتحكم السلوكي المُدرَك أي أثر يُذكر في التنبؤ بنية ارتكاب الغش الأكاديمي بين الطلاب، وقد أدت هذه النتائج إلى تطوير النموذج التكاملي للغش الأكاديمي، والذي قد يُساعد في الحد من انتشاره.

وهدفَت دراسة (Uyun, Khodijah & Warna, 2024) إلى تحليل العوامل الأكثر تأثيرًا التي تسبب الغش الأكاديمي بين طلاب السنة النهائية، مع التركيز على الدور المعتدل المحتمل للتدين، وشارك في الدراسة ٦٧٤ طالبًا جامعيًا في السنة النهائية لاستكشاف انتشار ومحددات السلوك الأكاديمي المنحرف، ووجدت النتائج أن ٨٣,٨٪ من التباين في سلوكيات الغش الأكاديمي يمكن أن يعزى إلى الانضباط والمنافسة والدافع الخارجي والعقاب والتدين على وجه التحديد، وأثرت المنافسة بشكل كبير على الغش الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك، لم يكن التدين معديلاً مهماً في العلاقة بين شدة العقوبة والغش الأكاديمي كما أشارت النتائج إلى أن التدخلات للحد من الغش الأكاديمي تتطلب نهجاً متعدد الأوجه يتجاوز مجرد تعزيز التدين، يجب أن تطبق الأبحاث المستقبلية عوامل تعديل محتملة أخرى بشكل أكبر وأن تطور استراتيجيات شاملة لمعالجة الغش الأكاديمي بشكل فعال.

واستكشفت دراسة (Zouaoui, 2025) ظاهرة الغش الرقمي في الجامعات وأبعادها الاجتماعية في ظل التحولات التكنولوجية الراهنة، وبناءً على مقابلات مع طلاب وأساتذة من كلية العلوم الاجتماعية بجامعة وهران تمت الاستجابة على أن الغش الذي كان يُعتبر فعلاً فردياً أصبح ممارسة جماعية مقبولة لدى الطلاب، وتعكس تراجع قيم الجهد والدقة التقليدية، ويؤثر هذا التغيير سلباً على جودة التعليم، وي طرح تحدياً كبيراً أمام الجامعات: إما مواصلة هذا التوجه أو إعادة بناء قيم أكاديمية راسخة للحفاظ على دورها المجتمعي.

وقامت دراسة المسيعدين والرفوع (٢٠٢٥) بالتعرف على مستوى التفكير الأخلاقي واتجاهات الطلبة نحو الغش في الاختبارات والكشف عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغش في الاختبارات الجامعية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مختلف التخصصات المرحلة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية، وتم تطوير مقياسين هما مقياس التفكير الأخلاقي، ومقياس الاتجاه نحو الغش، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة عن فقرات مقياس الاتجاه نحو الغش مجتمعة كان متوسطاً، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغش، وأنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو الغش من خلال التفكير الأخلاقي، ووجود فروق على مقياس الاتجاه نحو الفتن تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ولمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية، وللتفاعل بين النوع الاجتماعي للطالب وكتلته لصالح الذكور من الكليات الإنسانية.

رابعاً: دراسات وبحوث تناولت علاقة التوقعات الوالدية المدركة بسلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة:

كان الغرض الرئيس من دراسة (Sarita, 2015) هو تسليط الضوء على مساهمة أولياء الأمور والنزاهة الأكاديمية في مكافحة الغش الأكاديمي، وكذلك التنبؤ بالغش الأكاديمي، من خلال بعض العوامل (البيئة المنزلية (المقارنات الوالدية بالإخوة)، وضغط الأقران، والبيئة المدرسية، والقلق الأكاديمي، وأسلوب التعلم). قد يزيد الآباء والمعلمون أيضاً من الضغط على أطفالهم عند مقارنتهم بإخوتهم.

وبحثت دراسة (Bassey & Iruoje, 2016) قلق الاختبار والموقف تجاه الدراسة وتأثير الوالدين وضغط الأقران كمتنبئات لاتجاهات الغش في الامتحانات بين طلاب المدارس الثانوية في ولاية إيدو، نيجيريا، وتم اختيار ١٢٠٠ طالب بالمرحلة الثانوية، وتم استخدام استبيان من نوع ليكرت مكون من ٦٠ بنداً وأربع نقاط تم تطويره من قبل الباحثين لجمع البيانات، تم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، كشفت النتائج أن قلق الاختبار والموقف تجاه الدراسة وتأثير الوالدين وضغط الأقران تتنبأ بشكل كبير باتجاهات الغش لدى الطلاب في الامتحان. أظهرت النتيجة أيضاً أن حوالي ٣٤,٢٪ من التباين الإجمالي في اتجاهات الغش يرجع إلى تأثير الوالدين.

واستكشفت دراسة (Patnayakuni Anitha, 2022) انتشار سلوك الغش بين الطلاب، والأسباب التي تُحرّض على الغش، ومن خلال التحليل النوعي بينت النتائج إلى أن سلوك الغش منتشر بين عينة من ١٥٢ طالباً من المدارس الريفية والحضرية بنسبة ٢٥٪ و ٢٨٪ على التوالي، وأجري تحليل نوعي لاستكشاف أسباب الغش الأكاديمي، وقد تبين أن لدى ١٤٠ طالباً أظهرت النتائج أن أبرز أسباب الغش الأكاديمي بين الطلاب كانت بسبب توقعات الوالدين، وتأثير الأقران، ودافعية الإنجاز، والمشاكل السلوكية.

وتناولت دراسة (Prodan, Moldovan, Cacuci & Visu-Petra, 2022) ممارسات التربية الأبوية فيما يتعلق بسلوك الغش والكذب لدى الطلاب، شارك ١٩٦ طالباً، كشفت النتائج أن قرار الأطفال بالغش والكذب كان مرتبطاً بشكل إيجابي بفهمهم للطبيعة البناءة للعقل البشري ورفض الوالدين، كان الطلاب الذين لديهم آباء رافضون أكثر عرضة للكذب مقارنة بنظرائهم، وقد يشير هذا إلى أن فهم التفاعلات الاجتماعية والعلاقة مع مقدمي الرعاية يمكن أن يؤثر على سلوك الغش لدى الطلاب ومدى استعدادهم له.

وبحثت دراسة (Kimanzi, 2024) كيفية مساهمة الضغوط والتوقعات المجتمعية (أولياء الأمور والمؤسسات التعليمية) في الغش الأكاديمي بين الطلاب في مقاطعة ماكوني بكينيا، وكان حجم العينة ٨٠٢ والذي يتكون من ٧٥٠ طالباً تم اختيارهم عشوائياً و ٢٥ مديراً و ٢٥ معلماً تم

اختيارهم بشكل مقصود، وكانت أدوات البحث المستخدمة هي استبيانات لمديري المدارس والمعلمين والطلاب ومقابلات لـ SCDEs ومدير التعليم بالمقاطعة. وتم تحليل الإحصاءات الاستدلالية من خلال الانحدار الخطي وعرضها من خلال الجداول بينما تم تحليل البيانات النوعية موضوعياً وعرضها من خلال السرد والاستشهادات الحرفية. أظهرت نتائج الدراسة أن التوقعات المجتمعية أثّرت بشكل كبير على الغش الأكاديمي، مما يشير إلى ضرورة اتباع نهج متعدد الجوانب لمعالجة هذه المشكلة. وأوصت الدراسة بضرورة توقف أولياء الأمور والمدارس عن ممارسة ضغوط مفرطة على الأداء الأكاديمي للطلاب، لما قد يلحقه ذلك من ضرر بسلامتهم ويُحفّز على الغش الأكاديمي.

وبحثت دراسة (Wilson et al., 2024) العلاقة بين تقارير الوالدين عن مشكلات الأطفال السلوكية وسلوكيات الغش لدى الطلاب في الاختبارات الأكاديمية، وقد تم افتراض أن سلوكيات الأطفال المُشكلة تنبئ بالغش الأكاديمي لديهم، لاختبار هذه الفرضيات، شارك الطلاب ممن تصل أعمارهم إلى ١٢ عاماً في ستة اختبارات أكاديمية غير مراقبة لقياس سلوكيات الغش لديهم بينما أكمل أبائهم قائمة التحقق من سلوك الطالب واستبيان نقاط القوة والصعوبات في مكان آخر، وكشفت الانحدارات الخطية الهرمية المنفصلة أن سلوكيات الأطفال كما أبلغ عنها الآباء تنبأ بشكل كبير بسلوكيات الغش لديهم، حتى بعد مراعاة المتغيرات الديموغرافية مثل العمر والجنس والعرق وتدين الوالدين، على وجه التحديد، وتُقدم هذه النتائج رؤية جديدة حول محاكاة الغش الأكاديمي في مرحلة الطفولة وعلاقته بالسلوكيات الإشكالية التي يتم ملاحظتها من خلال الآباء.

وهدف دراسة (Farid & Mosleh, 2025) إلى تحديد الأدوار المحددة لكل من التصور الذاتي للتحصيل الدراسي المتدني، والضغط الأكاديمي، والتنافر بين المنزل والجامعة في سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب كلية الطب، وشمل مجتمعها الإحصائي جميع طلاب الطب في جامعة تبريز للعلوم الطبية في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، اختيرت العينة الإحصائية المكونة من ٣٧٢ طالباً باستخدام العينة العشوائية الطبقية، تم قياس متغيرات سلوك الغش الأكاديمي، والضغط الأكاديمي، والتنافر بين المنزل والجامعة، والتصور الذاتي للتحصيل الدراسي المتدني من خلال المقاييس الفرعية لمقياس PALS، وبناءً على النتائج، كان لمتغيرات التنافر بين المنزل والجامعة (٠,٣٩)، والضغط الأكاديمي (٠,١٤)، والتصور الذاتي لانخفاض التحصيل الدراسي (٠,٣٣) وجود علاقة ارتباطية بين التصور الذاتي للتحصيل الدراسي المتدني وسلوك الغش الأكاديمي. أظهر فحص الفرق بين الجنسين في سلوك الغش الأكاديمي أن الطلاب الذكور يمارسون سلوك الغش أكثر من الطالبات أظهرت نتائج الانحدار أن تقديم الذات للتحصيل الدراسي المنخفض والتنافر بين المنزل والجامعة هما مؤشران مهمان لسلوك الغش الأكاديمي؛ حيث تمكنت متغيرات التنبؤ من تفسير ١٧٪ من تباين الغش الأكاديمي.

تعقيب على محاور الدراسات والبحوث السابقة: يلاحظ من الأبحاث السابقة أنها سعت إلى:

- استكشاف متغيرات تقدير الذات والغش الأكاديمي، والتوقعات الوالدية المدركة لدى طلاب الجامعة كل على حده مع بعض المتغيرات المرتبطة به، ثم علاقة كل من التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي، وكان الهدف من ذلك هو توضيح مدى تناسب هذه المتغيرات في فكرتها أو تأثيراتها المختلفة على طلاب الجامعة.
- كان الهدف من توضيح العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي هو توضيح جوهر هذه العلاقة؛ إذ إن العلاقة بينهما في حاجة إلى إيضاح؛ فكلاهما يرتبط بالآخر للدخول في جوانب تشتمل على مختلف العوامل النفسية والخُلقية؛ قد تصل بهؤلاء الطلاب إلى مشكلات واضطرابات نفسية لاحقاً؛ إذا لم توجد لها الحلول المناسبة.
- كما كان الهدف من وجود متغير تقدير الذات، - كما أشارت العديد من البحوث والدراسات- إلى توضيح مدى أهمية هذا المتغير الفعال في توسطه أو تأثيراته في العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي؛ بما يسمح بتغيير أسلوب هؤلاء الطلاب لفهم تقدير الذات لديهم، وكذلك التوجه الصحيح لإدراك التوقعات الوالدية والإقبال أو عدم الإقبال على سلوكيات الغش الأكاديمي.
- وتكونت العينات في هذه الدراسات والأبحاث- في الأغلب- من طلاب جامعيين، وقد تراوحت أعداد هذه العينات بما يدع مجالاً للباحثين من الاسترشاد بتحديد العينة ومواصفاتها المناسبة للبحث.
- استفاد الباحثون من نتائج الأبحاث والدراسات السابقة في تحديد اتجاه ومسار وعوامل هذه النتائج وفقاً للمحاور؛ مما يشير إلى أهمية تعزيز هذه الاتجاهات والعوامل والوصول لنتائج تحدد تأثير التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي.
- كما حددت بعض البحوث والدراسات الفروق بين الفئات المختلفة متمثلة في النوع والتخصص الدراسي؛ مما يفتح المجال لتخصيص التدخلات وفقاً للاحتياجات الفردية والدراسية؛ الأمر الذي يؤتي بثماره العلمية المنهجية بطريقة أكثر تحديداً.
- استطاع الباحثون من خلال هذه المحاور تحديد موقع البحث الحالي من بين البحوث والدراسات السابقة، وتوضيح أهداف هذا البحث بما يتضمنه من فروض يتم اختبارها.
- استفاد الباحثون من نتائج محاور البحوث والدراسات السابقة المتضمنة في البحث الحالي؛ بما ساهم في المساعدة على تفسير نتائج البحث الحالي، وتحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما، وفي ضوء ما سبق تمت صياغة فروض البحث الحالي، وهي كالتالي:

فروض البحث:

- ١- لا توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار بين التوقعات الوالدية المدركة (كمتغير مستقل)، وتقدير الذات (كمتغير وسيط)، وسلوك الغش الأكاديمي (كمتغير تابع) لدى طلاب الجامعة.
- ٢- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- ٣- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية لتقدير الذات في سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- ٤- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات لدى طلاب الجامعة.
- ٥- لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي من خلال تقدير الذات كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة.

إجراءات البحث:

- **منهج البحث:** استخدم البحث المنهج الوصفي، نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث الذي يهدف إلى دراسة الظواهر والعلاقات التي تربط بين المتغيرات موضوع البحث.
- **عينة البحث:** تكونت العينة من طلاب بعض كليات جامعة الأزهر: كليتي التربية بنين وبنات بالقاهرة- وكليتي التربية بنين وبنات بأسسوط- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ م.
- ١- عينة الخصائص السيكومترية (التحقق من كفاءة الأدوات): للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، تم تطبيق المقاييس على عينة سيكومترية تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة الأزهر من خارج العينة الأساسية.
- ٢- العينة الأساسية للبحث: بلغ حجم العينة الأساسية (٥٤٩) طالباً وطالبة بكليات جامعة الأزهر بالقاهرة (كليتي التربية بنين وبنات بالقاهرة- وكليتي التربية بنين وبنات بأسسوط-)، من بعض الشعب الأدبية والعلمية، تراوحت أعمارهم من (١٨- ٢٣) عاماً، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٨٩)، وانحراف معياري قدره (٣,٨١)، ويوضح جدول (١) توزيع المشاركين في العينة الأساسية.

جدول (١) توزيع المشاركين في العينة الأساسية للبحث (ن=٥٤٩)

١٧٣	التربية بنين بالقاهرة
١٢١	التربية بنات بالقاهرة
١١٩	التربية بنين بأسسيوط
١٣٦	التربية بنات بأسسيوط
٢٥٧= الإناث	الذكور = ٢٩٢
الإجمالي: ٥٤٩	

❖ أدوات البحث:

١ - مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثين):

- الهدف من المقياس: قياس مستوى تقدير الذات لدى طلاب الجامعة.
- مبررات إعداد المقياس: قلة وجود مقياس يقيس تقدير الذات لدى طلاب الجامعة وفقا لما يسعى إليه هذا البحث من أهداف في البيئة العربية، فأغلب المقاييس موجودة في البيئة غير العربية، وطبقت على عينات تختلف في خصائصها عن خصائص فئة طلاب الجامعة، كما أنها لا تغطي كل الأبعاد المشار إليها في البحث الحالي، والتي تتوافق مع باقي المقاييس في هذا البحث.
- تم الاعتماد على الإطار النظري للعديد من مقاييس تقدير الذات التي تمت دراستها، على سبيل المثال: استبيان تقدير الذات من إعداد (Rosenberg, 1956)، ومقياس تقدير الذات (سليمان، ١٩٩٩)، ومقياس تقدير الذات (نمر، ٢٠١١)، ومقياس تقدير الذات (بن عمور، ٢٠١٨). وقد اشتمل المقياس في نسخته الأولى على (٢٦) عبارة، وقد استفاد الباحثون مما سبق - وخصوصا النظريات المفسرة لتقدير الذات - في صياغة تعريف تقدير الذات، وكانت العبارات السلبية هي (٢-٩-١١-١٧، ١٩).

❖ الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات: استخدم الباحثون

الخصائص السيكومترية الآتية:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

أ - الصدق العاملي الاستكشافي: تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتتباع الخطوات الآتية :

- ١- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن = ١٠٠)، ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو - ١) ، أو تساوي صفر، أو أقل من ٠,٢٥ أو أكبر من ٠,٩٠.
- ٢- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو ٠,٥٠ حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة ، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٦٤٥) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser، وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- ٣- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- ٤- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس ل Kaiser، واتبع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠,٣٠ أو أكثر تشبعات دالة.
- ٥- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ثلاثة عوامل، ويوضح الجدول (٢) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير.

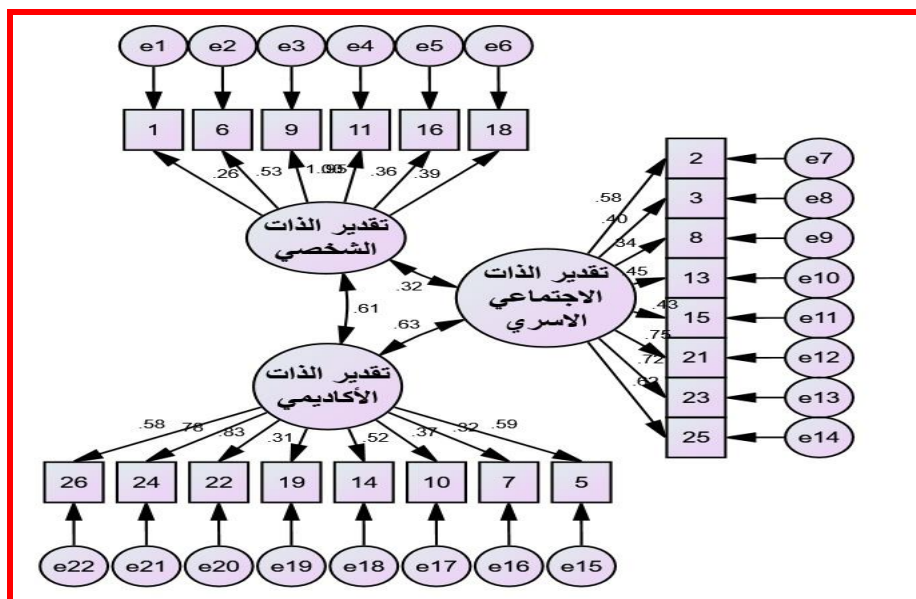
جدول (٢) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس تقدير الذات

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث
١	٠,٦٤١	٢	٠,٥٢٧	٥	٠,٥٢١
٦	٠,٦٤٨	٣	٠,٥٤٤	٧	٠,٦٤٧
٩	٠,٣٦٣	٨	٠,٥٥٨	١٠	٠,٥٢٨
١١	٠,٥٩٩	١٣	٠,٣٣٥	١٤	٠,٤٥١
١٦	٠,٤٧٠	١٥	٠,٥٥٩	١٩	٠,٤٠٥
١٨	٠,٤٥٣	٢١	٠,٣٧١	٢٢	٠,٤٢٧
		٢٣	٠,٥١٩	٢٤	٠,٦٠٩
		٢٥	٠,٤٩٢	٢٦	٠,٥٨٤
الجذر الكامن	٣,٨٧٨	الجذر الكامن	٣,٥٩٨	الجذر الكامن	٣,١٢٢
التباين	١٧,٦٢٨	التباين	١٦,٣٥٤	التباين	١٤,١٩٣

- اتضح من الجدول السابق تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل: بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير اتضح ما يلي:
- أن العامل الأول قد تشبع عليه (٦) عبارات، وهي (١-٦-٩-١١-١٦-١٨)، وكان الجذر الكامن (٣,٨٧٨) بنسبة تباين (١٧,٦٢٨%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن شعور الطالب بتقييمه لذاته وقيمه الشخصية ومظهره الشخصي، وقدرته على اتخاذ قراراته وإقامة علاقات ناجحة ومؤثرة، والاستقلالية في كل شؤونه وتصرفاته، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (تقدير الذات الشخصي).
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (٨) مفردات، وهي (٢-٣-٨-١٣-١٥-٢١-٢٣-٢٥)، وكان الجذر الكامن (٣,٥٩٨) بنسبة تباين (١٦,٣٥٤%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن شعور الطالب بتقييمه لذاته وقيمه الاجتماعية واتجاهاته المتبادلة نحو أفراد أسرته، وقدرته على التناغم والتوافق في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق الإشباع المطلوب، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (تقدير الذات الاجتماعي والأسري).
- أما العامل الثالث فقد تشبع عليه (٨) مفردات، وهي (٥-٧-١٠-١٤-١٩-٢٢-٢٤-٢٦)، وكان الجذر الكامن (٣,١٢٢) بنسبة تباين (١٤,١٩٣%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن شعور الطالب بتقييمه لذاته وقيمه وقدراته الأكاديمية واتجاهاته ومواقفه نحو التعلم والتحصيل الأكاديمي، ومواقفه التعليمية وطموحاته المنشودة، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (تقدير الذات الأكاديمي).
- لم تشبع العبارات رقم: ٤، ١٢، ١٧، ٢٠ على أي عامل من العوامل السابقة؛ وبالتالي تم حذفهم، ليصبح عدد مفردات المقياس (٢٢) مفردة، بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

ب- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة السيكمترية والمكونة من (١٠٠) من الطلاب.



شكل (١) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تقدير الذات

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس تقدير الذات

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	تقدير الذات الشخصي	٠,٢٥٨	١			
٦		٠,٥٣١	٢,١٣٤	٠,٥٣٤	٣,٩٩٦	***
٩		٠,٩٩٨	٣,٦٧٧	٠,٨٤٩	٤,٣٣١	***
١١		٠,٩٥٢	٣,٥٧٤	٠,٨٢٦	٤,٣٢٧	***
١٦		٠,٣٥٦	١,٣٣٩	٠,٣٧٧	٣,٥٥٦	***
١٨		٠,٣٩٥	١,٤٣٣	٠,٣٨٩	٣,٦٨٩	***
٢	تقدير الذات الاجتماعي والأسري	٠,٥٨١	١			
٣		٠,٤٠٥	٠,٧٣١	٠,١٣٣	٥,٥١٤	***
٨		٠,٣٤٢	٠,٥٦٢	٠,١١٨	٤,٧٦٣	***
١٣		٠,٤٤٩	٠,٧٦٧	٠,١٢٨	٦,٠٠٧	***

رقم العبرة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الدرجة	مستوى الدلالة
١٥		٠,٤٣٢	٠,٧٣٧	٠,١٢٦	٥,٨٢٨	***
٢١		٠,٧٤٩	١,٢٦٩	٠,١٤٨	٨,٥٩٦	***
٢٣		٠,٧١٩	١,٣٤٤	٠,١٦٠	٨,٤١١	***
٢٥		٠,٦١٥	١,١٢٢	٠,١٤٧	٧,٦١٨	***
٥		٠,٥٨٧	١			
٧		٠,٣٢٢	٠,٥٨٣	٠,١٢٥	٤,٦٦٧	***
١٠	قيمة الانحدار المعيارية	٠,٣٧٥	٠,٥٩١	٠,١١١	٥,٣٤٣	***
١٤		٠,٥٢١	٠,٩٣٧	٠,١٣٣	٧,٠٢٨	***
١٩		٠,٣١٣	٠,٤٩٦	٠,١٠٩	٤,٥٤٢	***
٢٢		٠,٨٢٧	١,٤١٩	٠,١٤٨	٩,٦٠٧	***
٢٤		٠,٧٧٩	١,٤١٧	٠,١٥٢	٩,٣١٢	***
٢٦		٠,٥٨٣	١,٠٣٧	٠,١٣٥	٧,٦٦٠	***

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس. كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٤) مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العائلي التوكيدي لمقياس تقدير الذات

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٢,٥٨٧	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٥	الاقترب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٣٤	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بـ درجات الحرية (AGFI)	٠,٨٤٤	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٩٣	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٨٦	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٢٣	صفر إلى ١	مقبول

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨٤٣	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٦٤	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦١	٠,٠٨ فأقل	مقبول

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس تقدير الذات مع بيانات العينة السيكونومترية.

ج- صدق المحك: تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات الطلاب على المقياس الحالي (إعداد الباحثون) ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات إعداد: صالح (٢٠٢٢) كمحك خارجي، وأبعاده: (١- تقدير الذات الشخصي: ١٠ عبارات، ٢- تقدير الذات الاجتماعي: ٥ عبارات، ٣- تقدير الذات الأسري: ٨ عبارات) وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٩٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي: مع الأخذ في الاعتبار أن الاتساق الداخلي إجراء إحصائي لا يدخل تحت نطاق الصدق أو الثبات. وقد تم ذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول التالي (٥) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس تقدير الذات

تقدير الذات الشخصي		تقدير الذات الاجتماعي والأسري		تقدير الذات الأكاديمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٨٧**	٢	٠,٦٥٤**	٥	٠,٦٨٠**
٦	٠,٦٠٩**	٣	٠,٥٦٧**	٧	٠,٦٩٨**
٩	٠,٥١٢**	٨	٠,٥٨٩**	١٠	٠,٦٦٧**
١١	٠,٧١١**	١٣	٠,٥٣٤**	١٤	٠,٥٧٣**
١٦	٠,٥٣٩**	١٥	٠,٦٤٤**	١٩	٠,٥٧٨**
١٨	٠,٥١٠**	٢١	٠,٧١٣**	٢٢	٠,٥٣٨**
		٢٣	٠,٥١٥**	٢٤	٠,٦٣٤**
		٢٥	٠,٦٥١**	٢٦	٠,٧٢١**

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (٦) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

الأبعاد	تقدير الذات الشخصي	تقدير الذات الاجتماعي والأسري	تقدير الذات الأكاديمي
تقدير الذات الشخصي	-		
تقدير الذات الاجتماعي والأسري	**٠,٦٣١	-	
تقدير الذات الأكاديمي	**٠,٦٩٨	*٠,٦٦٨	-
الدرجة الكلية	**٠,٧٧٩	**٠,٧٣٤	**٠,٧٨٨

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات: قام الباحثون بحساب ثبات مقياس تقدير الذات من خلال ما يلي:

١- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق: تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من جدول (٧):

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس تقدير الذات

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا - كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	التجزئة النصفية قبل التصحيح	بعد التصحيح
تقدير الذات الشخصي	٠,٧٦٠	**٠,٧٤٤	٠,٥٩٨	٠,٧٩١
تقدير الذات الاجتماعي والأسري	٠,٧٧٦	**٠,٦٢٩	٠,٥٢٩	٠,٧٣٣
تقدير الذات الأكاديمي	٠,٨١٠	**٠,٧٧٥	٠,٥٠٩	٠,٧٧١
الدرجة الكلية	٠,٨٣٥	**٠,٨٣٦	٠,٥٩٧	٠,٨٢١

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس تقدير الذات، تراوحت ما بين ٠,٧٦٠ إلى ٠,٨١٠، كما بلغ معامل ألفا الكلي للمقياس ٠,٨٣٥، وبلغ

معامل الارتباط بإعادة التطبيق ٠,٨٣٦، في حين بلغ معامل التجزئة النصفية ٠,٨٢١، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى الثقة في استخدام المقياس.

– الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات: بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، والجدول التالي (٨) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد: وتم ترتيب التسلسل للعبارات كالتالي:

جدول (٨) الصور النهائية لمقياس تقدير الذات

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	تقدير الذات الشخصي	١-٢-٣-٤-٥-٦	٦
٢	تقدير الذات الاجتماعي والأسري	٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤	٨
٣	تقدير الذات الأكاديمي	١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢	٨
		الدرجة الكلية	٢٢

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائماً، و(٢ درجات) إذا وضع علامة تحت أحياناً، و(درجة) إذا وضع علامة تحت نادراً؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٢٢ إلى ٦٦)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى تقدير الذات، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى تقدير الذات.

٢- مقياس التوقعات الوالدية المدركة (إعداد الباحثين):

- الهدف من المقياس: قياس مستوى التوقعات الوالدية المدركة لدى طلاب الجامعة.
- مبررات إعداد المقياس: قلة وجود مقياس يقيس التوقعات الوالدية المدركة لدى طلاب الجامعة وفقاً لما يسعى إليه هذا البحث من أهداف في البيئة العربية، فأغلب المقاييس موجودة في البيئة غير العربية، وطُبقت على عينات تختلف في خصائصها عن خصائص فئة طلاب الجامعة، كما أنها لا تغطي كل الأبعاد المشار إليها في البحث الحالي، والتي تتوافق مع باقي المقاييس في هذا البحث.
- تم الاعتماد على الإطار النظري للعديد من مقاييس التوقعات الوالدية المدركة التي تمت دراستها، على سبيل المثال: مقياس التوقعات الوالدية المدركة من إعداد (Eisen et al.,)

2004، ومقياس التوقعات الوالدية المدركة (Carpenter, 2016)، ومقياس التوقعات الوالدية المدركة (مندوه وآخرون، ٢٠١٦)، (الغندور، ٢٠٢٢)، وقد اشتمل المقياس في نسخته الأولى على (١٩) عبارة، وقد استفاد الباحثون مما سبق - وخصوصا النظريات المفسرة للتوقعات الوالدية المدركة - في صياغة تعريف التوقعات الوالدية المدركة، وكانت جميع العبارات المقياس سلبية؛ إذ يقصد الباحثون الجزء السلبي والمهدد من التوقعات الوالدية المدركة.

- الخصائص السيكمترية لمقياس التوقعات الوالدية المدركة:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على ما يلي:

أ- الصدق العاملي الاستكشافي: تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية :

- حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن = ١٠٠)، ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو - ١) ، أو تساوي صفر، أو أقل من ٠,٢٥ أو أكبر من ٠,٩٠.
- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو ٠,٥٠ حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة ، وبلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٨٢١) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser، وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
- تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفارماكس ل Kaiser، واتباع الباحث محك Kaiser لاختيار تشعبات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشعبات التي تصل إلى ٠,٣٠ أو أكثر تشعبات دالة.
- وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود عامل واحد، ويوضح الجدول (٩) العوامل المستخرجة وتشعباتها بعد التدوير.

جدول (٩) العوامل المستخرجة وتشبعانها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس التوقعات الوالدية المدركة

رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع
١	٠,٦٤١	٣	٠,٥٢٧
٤	٠,٦٤٨	٥	٠,٥٤٤
٦	٠,٣٦٣	٨	٠,٥٥٨
٩	٠,٥٩٩	١٠	٠,٣٣٥
١١	٠,٤٧٠	١٢	٠,٥٥٩
١٤	٠,٤٥٣	١٥	٠,٣٧١
١٦	٠,٥١٩	١٧	٠,٥١٩
١٨	٠,٤٩٢	١٩	٠,٤٩٢
الجزر الكامن		٦,٩٩٤	
التباين		٤٣,٧١٢	

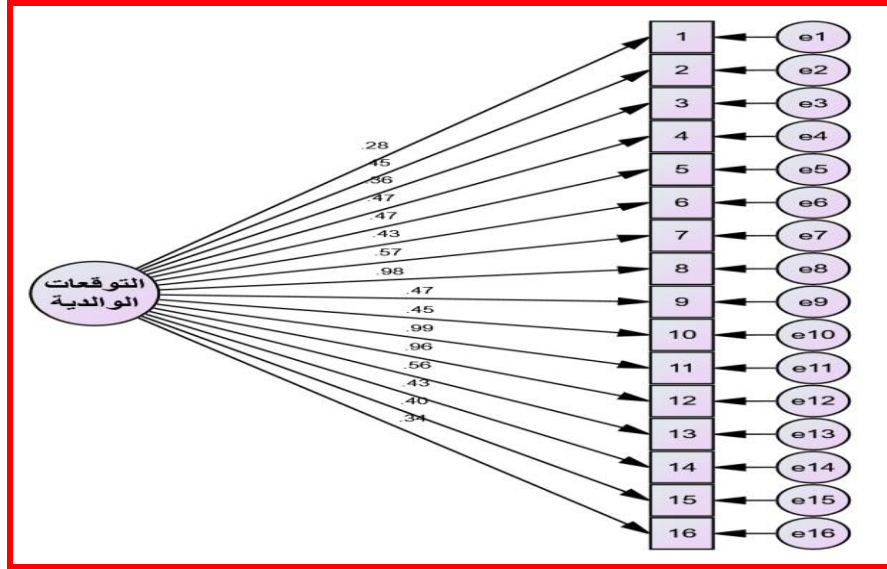
- تحديد المفردات التي تشبعت على العامل: بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير، اتضح ما يلي :

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٦) عبارة، وهي (١-٣-٤-٥-٦-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩)، وكان الجزر الكامن (٦,٩٩٤) بنسبة تباين (٤٣,٧١٢%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن ما يدركه ويتوقعه الأبناء من والديهم حول دراستهم الأكاديمية، وطموحات الوالدين وخططهم المستقبلية التي ينتظرونها من الأبناء، دون مراعاة لقدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية والشخصية؛ مما يضع الأبناء في مأزق وتذبذب ما بين ما يتوقعه الآباء وبين قدراتهم الفعلية؛ الأمر الذي يولد لديهم صراعات وضغوط شخصية وأسرية وأكاديمية، وبالتالي فقد انتظمت جميع العبارات تحت عامل واحد، يمكن تسميته (التوقعات الوالدية المدركة من قبل الأبناء).

- لم تشبع العبارات رقم: ٢، ٧، ١٣ على أي العامل السابق؛ وبالتالي تم حذفهم، ليصبح عدد مفردات المقياس (١٦) مفردة، بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

ب- التحليل العاملي التوكيدي: استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج

المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة السيكومترية والمكونة من (١٠٠) من الطلاب.



شكل (٢) مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوقعات الوالدية المدركة
كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري،
والقيمة الحرجة ودلالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (١٠) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس التوقعات الوالدية المدركة

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٢٧٧	١			
٣	التوقعات الوالدية المدركة	٠,٤٥٢	١,٦٩٥	٠,٤١٨	٤,٠٥٨	***
٤		٠,٣٥٦	١,١٩٩	٠,٣٢٢	٣,٧٢٤	***
٥		٠,٤٧٢	١,٨٠٨	٠,٤٤٠	٤,١١١	***
٦		٠,٤٧١	١,٨١٥	٠,٤٤٢	٤,١٠٩	***
٨		٠,٤٣٣	١,٥٧٥	٠,٣٩٣	٤,٠٠٤	***
٩		٠,٥٧١	٢,١٧٠	٠,٥٠٣	٤,٣١٤	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الدرجة	مستوى الدلالة
١٠		٠,٩٧٦	٣,٦٢٧	٠,٧٧٨	٤,٦٦٠	***
١١		٠,٤٧٠	١,٨١٣	٠,٤٤١	٤,١٠٧	***
١٢		٠,٤٥٤	١,٧٢٤	٠,٤٢٤	٤,٠٦٣	***
١٤		٠,٩٨٨	٣,٦٧٥	٠,٧٨٨	٤,٦٦٥	***
١٥		٠,٩٥٦	٣,٦١١	٠,٧٧٦	٤,٦٥٢	***
١٦		٠,٥٦٤	٢,١٣٧	٠,٤٩٧	٤,٣٠٢	***
١٧		٠,٤٢٧	١,٦٢١	٠,٤٠٧	٣,٩٨٥	***
١٨		٠,٤٠١	١,٤٦٩	٠,٣٧٧	٣,٩٠٢	***
١٩		٠,٣٤١	١,١٣٥	٠,٣١٠	٣,٦٥٥	***

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول

التالي:

جدول (١١) مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوقعات الوالدية المدركة

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٣,٥٣٨	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٥	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٧٦	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٤٢	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٢٣	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٩٨	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٨٢	صفر إلى ١	مقبول

٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٩٤	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٥٥	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوقعات الوالدية المدركة مع بيانات العينة السيكونترية.

ج- **صدق المحك:** تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات على المقياس الحالي (إعداد الباحث) ودرجاتهم على مقياس التوقعات الوالدية المدركة إعداد: بسيوني، الكبير (٢٠٢١) كمحك خارجي، وأبعاده: (التوقعات الوالدية المدركة: ٨ عبارات) وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٢٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول التالي (١٢) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التوقعات الوالدية المدركة

التوقعات الوالدية المدركة			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٩٠	٣	**٠,٤١٠
٤	**٠,٧٩١	٥	**٠,٦٣٧
٦	**٠,٥٣٢	٨	**٠,٥٠٣
٩	**٠,٧٤٩	١٠	**٠,٧٢٥
١١	**٠,٥٤٣	١٢	**٠,٥٦٠
١٤	**٠,٦٢٣	١٥	**٠,٥٧٣
١٦	**٠,٤٣٢	١٧	**٠,٤٢٨
١٨	**٠,٦٣٢	١٩	**٠,٦٨٢

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى اتساق المقياس.

ثالثاً: الثبات: قام الباحثون بحساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

٣- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات مقياس التوقعات الوالدية المدركة، ويتضح ذلك من خلال جدول (١٣):

جدول (١٣) معاملات ثبات مقياس التوقعات الوالدية المدركة

الدرجة الكلية	معامل ألفا - كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	التجزئة النصفية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح
التوقعات الوالدية المدركة	٠,٧٨٩	٠,٧٥٦**	٠,٥٧٨	٠,٧٨٢

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات الخاصة بمقياس التوقعات الوالدية المدركة بلغت لمعامل ألفا الكلي للمقياس ٠,٧٨٩، وبلغ معامل الارتباط بإعادة التطبيق ٠,٧٥٦، في حين بلغ معامل التجزئة النصفية ٠,٧٨٢، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى الثقة في استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (١٦) عبارة معبرة عن عامل واحد، والجدول التالي (١٤) يوضح توزيع العبارات على البعد: وتم ترتيب التسلسل للعبارات كالتالي:

جدول (١٤) الصور النهائية لمقياس التوقعات الوالدية المدركة

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١ -	التوقعات الوالدية المدركة	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢ ١٣-١٤-١٥-١٦	١٦
	الدرجة الكلية		١٦

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائماً، و(٢ درجات) إذا وضع علامة تحت أحياناً، و(درجة) إذا وضع علامة تحت نادراً، في حالة

العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (١٦ إلى ٤٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على الدرجة السلبية لمستوى التوقعات الوالدية المدركة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الدرجة الإيجابية لمستوى التوقعات الوالدية المدركة.

٣- مقياس سلوك الغش الأكاديمي (إعداد الباحثين):

- الهدف من المقياس: قياس مستوى سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
 - مبررات إعداد المقياس: قلة وجود مقياس يقيس سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وفقا لما يسعى إليه هذا البحث من أهداف في البيئة العربية، فأغلب المقاييس موجودة في البيئة غير العربية، وطُبقت على عينات تختلف في خصائصها عن خصائص فئة طلاب الجامعة، كما أنها لا تغطي كل الأبعاد المشار إليها في البحث الحالي، والتي تتوافق مع باقي المقاييس في هذا البحث.
 - تم الاعتماد على الإطار النظري للعديد من مقاييس التوقعات الوالدية المدركة التي تمت دراستها، على سبيل المثال: مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي الذي أعدته (الشربيني، ٢٠٠٥)، ومقياس الغش الأكاديمي من إعداد (Ljubin-Golub, 2020)، ومقياس الغش الأكاديمي من إعداد (العنزي، الهبيدة، ٢٠٢٣)، وقد اشتمل المقياس في نسخته الأولى على (٢٦) عبارة، وقد استفاد الباحثون مما سبق - وخصوصا النظريات المفسرة للغش الأكاديمي - في صياغة تعريف سلوك الغش الأكاديمي، وكانت جميع العبارات المقياس سلبية؛ ما عدا العبارات (١٣ - ١٧ - ٢٠ - ٢٢ - ٢٣) فكانت عبارات إيجابية.
 - الخصائص السيكومترية لمقياس سلوك الغش الأكاديمي:
- أولاً: الصدق:** اعتمد الباحثون في حساب صدق المقياس على ما يلي:
- أ- الصدق العاملي الاستكشافي: تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية :
 - حساب مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار على عينة التقنين (ن = ١٠٠)، ومن خلال هذه المصفوفة تأكد الباحث أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم العبارات قيمته (+ أو - ١) ، أو تساوي صفر، أو أقل من ٠,٢٥ أو أكبر من ٠,٩٠.
 - حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار KMO Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح ، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي نحصل عليها من التحليل ، ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) في (أسامة ربيع، ٢٠٠٨، ١٨٧)، إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو ٠,٥٠ حتى يمكن الحكم بكفاية حجم العينة ، وبلغت

- قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٨٢٥) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser، وبالتالي فإنه يمكن أن نحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل.
- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.
 - تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة الفاريماكس ل Kaiser، واتباع الباحث محك Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى ٠,٣٠ أو أكثر تشبعات دالة.
 - وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ثلاثة عوامل، ويوضح الجدول (١٥) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير.

جدول (١٥) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس سلوك الغش الأكاديمي

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث
١	٠,٦٤١	٢	٠,٥٢٧	٣	٠,٥٢١
٥	٠,٦٤٨	٤	٠,٥٤٤	٦	٠,٦٤٧
٨	٠,٣٦٣	٧	٠,٥٥٨	٩	٠,٥٢٨
١٠	٠,٥٩٩	١٢	٠,٣٣٥	١١	٠,٤٥١
١٣	٠,٤٧٠	١٥	٠,٥٥٩	١٤	٠,٤٠٥
١٦	٠,٤٥٣	١٨	٠,٣٧١	١٧	٠,٤٢٧
١٩	٠,٦٨٢	٢١	٠,٥١٩	٢٠	٠,٦٠٩
٢٣	٠,٤٥٠	٢٥	٠,٤٩٢	٢٦	٠,٥٨٤
الجذر الكامن	٣,٦٨٩	الجذر الكامن	٣,٣٠٢	الجذر الكامن	٢,٧٧٨
التباين	١٦,٦٠٧	التباين	١٣,٧٥٧	التباين	١١,٥٧٦

- تحديد المفردات التي تشبعت على كل عامل: بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير اتضح ما يلي :
- أن العامل الأول قد تشبع عليه (٨) عبارات، وهي (١-٥-٨-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٣)، وكان الجذر الكامن (٣,٦٨٩) بنسبة تباين (١٦,٦٠٧%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن تحديد اعتقاد الطالب الجامعي في استخدام وسائل غير مشروعة أكاديميا أو أخلاقيا

وبدون وجه حق؛ ومن أجل الحصول على إجابات صحيحة، وفقا لأسباب وهمية أو مزيفة يعتقد أنها مستبحة ومستحقة له وغيرها، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الرغبة في الغش).

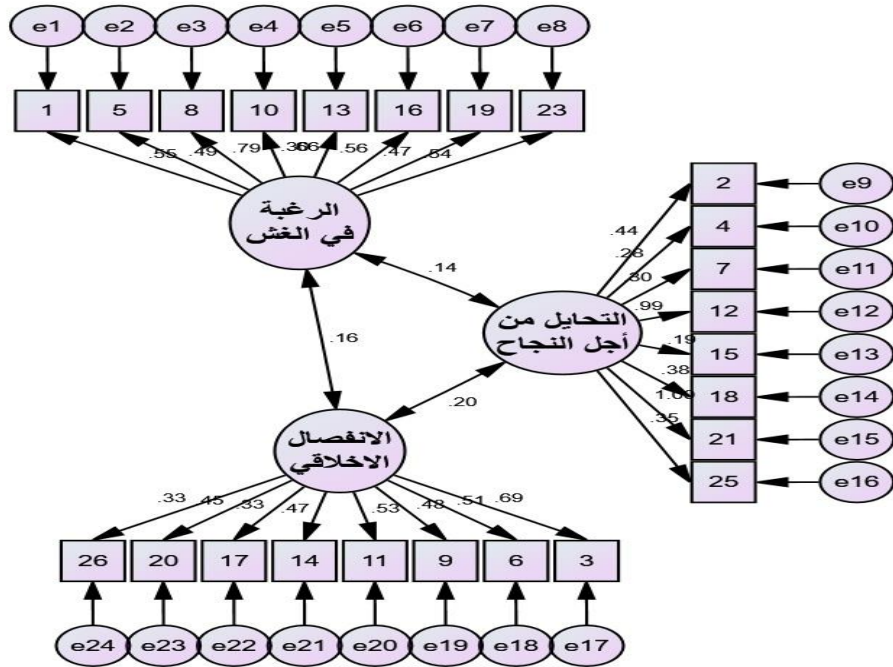
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (٨) مفردات، وهي (٢-٤-٧-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٥)، وكان الجذر الكامن (٣,٣٠٢) بنسبة تباين (١٣,٧٥٧%) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن تحديد السلوك الذي يقدم عليه الطالب الجامعي من خلال أي عمل أكاديمي غير مصرح به؛ يهدف بصورة أساسية إلى تحقيق الإشباع المطلوب والمزيف، وبأي وسيلة غير مشروعة، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (التحايل من أجل النجاح).

- أما العامل الثالث فقد تشبع عليه (٨) مفردات، وهي (٣-٦-٩-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٦)، وكان الجذر الكامن (٢,٧٧٨) بنسبة تباين (١١,٥٧٦%) ، وتكشف مضامين هذه العبارات عن عملية سلبية تتضح في الجانب الأخلاقي النفسي؛ تتيح للطالب الجامعي القيام بسلوكيات لا أخلاقية تلبيه للجانب النفسي السلبي كمشاعر الخوف من الوالدين أو مشاعر الندم والذنب، وقلق المستقبل؛ مما ينتج عنها فجوة بين الاعتقاد الخلاقي وغير الأخلاقي، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الانفصال الأخلاقي).

- لم تشبع العبارتان رقم: ٢٢، ٢٤ على أي عامل من العوامل السابقة؛ وبالتالي تم حذفهما، ليصبح عدد مفردات المقياس (٢٤) مفردة، بعد التحليل العملي الاستكشافي.

ب- التحليل العملي التوكيدي:

استخدم الباحثون التحليل العملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.26 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة السيكمترية والمكونة من (١٠٠) من الطلاب.



شكل (٣) مسار التحليل العائلي التوكيدي لمقياس سلوك الغش الأكاديمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها كما في الجدول التالي:

جدول (١٦) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس سلوك الغش الأكاديمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	الرغبة في الغش	٠,٥٤٧	١			
٥		٠,٤٩٤	٠,٨٢٨	٠,١٣٣	٦,٢١١	***
٨		٠,٧٨٨	١,١٦٩	٠,١٤٤	٨,١٤٢	***
١٠		٠,٣٠٤	٠,٥١٨	٠,١٢٣	٤,١٩٨	***
١٣		٠,٦٦٤	١,٠٣٢	٠,١٣٧	٧,٥٢٦	***
١٦		٠,٥٦٤	٠,٩٩٢	٠,١٤٦	٦,٨١٢	***
١٩		٠,٤٧٣	٠,٨٠٤	٠,١٣٤	٦,٠١٢	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرية	مستوى الدلالة
٢٣	التحليل من أجل النجاح	٠,٥٤٣	٠,٩٨٥	٠,١٤٨	٦,٦٣٥	***
٢		٠,٤٣٨	١,٠٠٠			
٤		٠,٢٨١	٠,٥٨٩	٠,١٤٤	٤,٠٨٠	***
٧		٠,٢٩٨	٠,٦٣٠	٠,١٤٧	٤,٢٧٨	***
١٢		٠,٩٩٣	٢,٠٨٩	٠,٢٦٤	٧,٩١٢	***
١٥		٠,١٩٥	٠,٤٢٥	٠,١٤٢	٢,٩٩٣	***
١٨		٠,٣٧٧	٠,٨١٨	٠,١٦١	٥,٠٨٤	***
٢١		٠,٩٩٧	٢,٠٨٠	٠,٢٦٣	٧,٩١١	***
٢٥		٠,٣٥٠	٠,٧٣٧	٠,١٥٣	٤,٨٢٢	***
٣		٠,٦٩٣	١,٠٠٠			
٦	الانفصال الأخلاقي	٠,٥١١	٠,٧٧٧	٠,١١٩	٦,٥٢٣	***
٩		٠,٤٨٤	٠,٦٩٦	٠,١١٢	٦,٢٤١	***
١١		٠,٥٣١	٠,٨١٣	٠,١٢١	٦,٧٢٦	***
١٤		٠,٤٧١	٠,٧٠٨	٠,١١٦	٦,١٠٨	***
١٧		٠,٣٣٣	٠,٤٤٧	٠,٠٩٩	٤,٤٩٣	***
٢٠		٠,٤٤٩	٠,٦٦٤	٠,١١٣	٥,٨٦٧	***
٢٦		٠,٣٣٢	٠,٥٠٥	٠,١١٣	٤,٤٨٤	***

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول

التالي:

جدول (١٧) مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس سلوك الغش الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين $CMIN/DF$ ودرجات الحرية X^2	٣,١٢٢	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤١	الاقترب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٣٤	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بـ درجات الحرية (AGFI)	٠,٧٠٥	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٦٧	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٨٣	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٦٦٣	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٢٦	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٩١	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٩	٠,٠٨ فأقل	مقبول

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس سلوك الغش الأكاديمي مع بيانات العينة السيكمترية.

ج- صدق المحك: تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات على المقياس الحالي (إعداد الباحث) ودرجاتهم على مقياس الاتجاه نحو الغش الأكاديمي إعداد: القصابي (٢٠٢٠) كمحك خارجي، وأبعاده: (١- ظروف تطبيق الامتحان: ١٠ عبارات، ٢- ضغط المستقبل: ٩ عبارات، ٣- الأخلاق: ٩ عبارات) وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٣٥) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، والجدول التالي (١٨) يوضح معاملات الارتباط بين العبارة والبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس سلوك الغش الأكاديمي

الانفصال الأخلاقي		التحاييل من أجل النجاح		الرغبة في الغش	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٦٤٣	٣	**٠,٥٨٧	٢	**٠,٥٢٦	١
**٠,٧٢٢	٦	**٠,٥٤٣	٤	**٠,٥٤٠	٥
**٠,٦٩٤	٩	**٠,٥٩٠	٧	**٠,٤٨٧	٨
**٠,٥٩٣	١١	**٠,٥٤٩	١٢	**٠,٤٠١	١٠
**٠,٤٧٨	١٤	**٠,٦٢١	١٥	**٠,٦٣٢	١٣
**٠,٦٣٧	١٧	**٠,٤٩٩	١٨	**٠,٥٦٧	١٦
**٠,٥٧٤	٢٠	**٠,٥٦٦	٢١	**٠,٧٦٢	١٩
**٠,٥٣٠	٢٦	**٠,٦٦٥	٢٥	**٠,٦٣٩	٢٣

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط مقبولة إحصائياً، مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول التالي (١٩) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٩) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس سلوك الغش الأكاديمي

الأبعاد	الرغبة في الغش	التحاييل من أجل النجاح	الانفصال الأخلاقي
الرغبة في الغش	-		
التحاييل من أجل النجاح	**٠,٥٢٠	-	
الانفصال الأخلاقي	**٠,٦٧٧	*٠,٥١٢	-
الدرجة الكلية	**٠,٧٨٣	**٠,٦٥٤	**٠,٧٨٩

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبالتالي من صدقه.

ثالثاً: الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

٢ - الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق لحساب ثبات مقياس سلوك الغش الأكاديمي، ويتضح ذلك من خلال جدول (٢٠):

جدول (٢٠) معاملات ثبات مقياس سلوك الغش الأكاديمي

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	التجزئة النصفية
			قبل التصحيح
			بعد التصحيح
الرغبة في الغش	٠,٧٩٥	٠,٧١٤ **	٠,٥٤٠
التحاييل من أجل النجاح	٠,٧٨٨	٠,٦٠٨ **	٠,٥٨٧
الانفصال الأخلاقي	٠,٨١٩	٠,٧٦٣ **	٠,٥١١
الدرجة الكلية	٠,٨٩٨	٠,٨٥٧ **	٠,٦٦١

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس سلوك الغش الأكاديمي تراوحت ما بين ٠,٧٨٨ إلى ٠,٨١٩. كما بلغ معامل ألفا الكلي للمقياس ٠,٨٩٨، وبلغ معامل الارتباط بإعادة التطبيق ٠,٨٥٧، في حين بلغ معامل التجزئة النصفية ٠,٨٦٠، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى الثقة في استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب الخصائص السيكمترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، والجدول (٢١) يوضح توزيع العبارات على تلك الأبعاد: وتم ترتيب التسلسل للعبارات كالتالي:

جدول (٢١) الصور النهائية لمقياس سلوك الغش الأكاديمي

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	الرغبة في الغش	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨	٨
٢	التحاييل من أجل النجاح	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦	٨
٣	الانفصال الأخلاقي	١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤	٨
	الدرجة الكلية		٢٤

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائماً، و(٢ درجات) إذا وضع علامة تحت أحياناً، و(درجة) إذا وضع علامة تحت نادراً، ؛ وذلك في حالة

العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٢٤ إلى ٧٢)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى سلوك الغش الأكاديمي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى سلوك الغش الأكاديمي.

- المعالجات الإحصائية:

تم التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات وصحة الفروض من خلال استخدام برنامج (AMOS. V.26) وبرنامج (Spss. V.26)، وذلك باستخدام تحليل المسار، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، معاملات الارتباط، طرق حساب الثبات: ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، إعادة التطبيق.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد مطابقة لنموذج تحليل المسار بين التوقعات الوالدية المدركة (ممتغير مستقل)، وتقدير الذات (ممتغير وسيط)، وسلوك الغش الأكاديمي (ممتغير تابع)" لدى طلاب الجامعة.

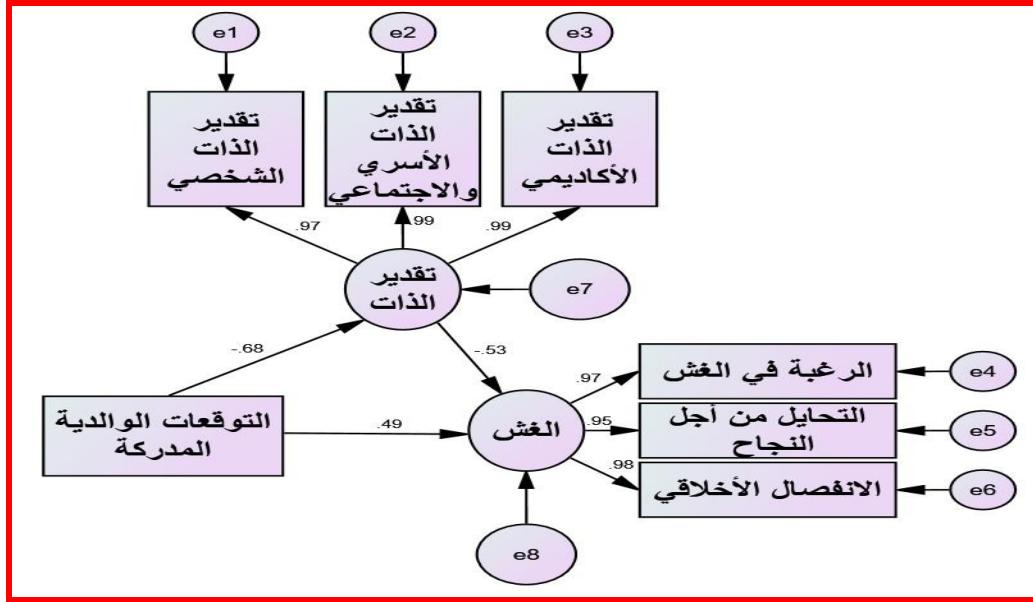
وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثون (تحليل المسار) ليفسر العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة. كما تم التأكد قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود علاقات قوية بين هذه المكونات وبعضها البعض، كما في جدول (٢٢).

جدول (٢٢) مصفوفة الارتباط بين التوقعات الوالدية المدركة وتقدير الذات وسلوك الغش الأكاديمي

المتغيرات	تقدير الذات	التوقعات الوالدية المدركة	الغش الأكاديمي
تقدير الذات	-		
التوقعات الوالدية المدركة	-٠,٦٧٩**	-	
الغش الأكاديمي	-٠,٨٥٤**	-٠,٨٤٥**	-

اتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال سالب بين المتغير المستقل (التوقعات الوالدية المدركة) والمتغير الوسيط (تقدير الذات)، وارتباط دال موجب بين المتغير المستقل (التوقعات الوالدية المدركة) والمتغير التابع (سلوك الغش الأكاديمي) ووجود ارتباط دال سالب بين المتغير

التابع (سلوك الغش الأكاديمي) والمتغير الوسيط (تقدير الذات)، ومن خلال ذلك تم التحقق من تحليل المسار ببرنامج Amos v.26 للتحقق من مطابقة النموذج وهذا ما يوضحه شكل رقم (٤).



شكل (٤) تحليل المسار المستخرج للتوقعات الوالدية المدركة وتقدير الذات و سلوك الغش الأكاديمي
كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:
جدول (٢٣) مؤشرات مطابقة نموذج تحليل المسار للتوقعات الوالدية المدركة وتقدير الذات و
سلوك الغش الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	مؤشر قيمة كاي ٢ (CMIN)	١٢,٩٠٧ (غير دالة)	غير دالة إحصائيًا	مقبول
٢	النسبة بين χ^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	٤,٣٠٢	أقل من (٥)	مقبول
٣	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٤	الاقتراب من الصفر	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧١٥	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٥٩٦	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٤٩	صفر إلى ١	مقبول

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٩١	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٦٤	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٠٨	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٦٣	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، مما يدل على مطابقة نموذج تحليل المسار للتوقعات الوالدية المدركة وتقدير الذات وسلوك الغش الأكاديمي مع بيانات العينة الأساسية بدرجة مرتفعة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه "توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار وبيانات المشاركين في البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين التوقعات الوالدية المدركة وتقدير الذات و سلوك الغش الأكاديمي".

- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

يستند الفرض الأول إلى اختبار مدى مطابقة نموذج تحليل المسار الذي يربط بين التوقعات الوالدية المدركة كمتغير مستقل، وتقدير الذات كمتغير وسيط، وسلوك الغش الأكاديمي كمتغير تابع، وقد أظهرت نتائج الارتباطات أن التوقعات الوالدية المدركة ترتبط سلباً بتقدير الذات، وترتبط إيجابياً بسلوك الغش الأكاديمي، بينما يرتبط تقدير الذات سلباً بسلوك الغش الأكاديمي، وهو ما يعكس انسجام العلاقات بين هذه المتغيرات مع ما أوضحته الأدبيات النظرية والبحوث السابقة، وكذلك الافتراض الذي قام الباحثون بافتراضه من أن تقدير الذات يعد عاملاً وسيطاً يمكن أن يكون له دور الوساطة المهمة والتأثير في العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة كمتغير مستقل، والغش الأكاديمي كمتغير تابع.

من المنظور النظري، أوضحت الأدبيات أن التوقعات تمثل جزءاً أساسياً من التجربة الإنسانية، حيث تشكل تفاعلات الفرد مع بيئته الاجتماعية (MacIntyre, 2018). وقد بينت دراسة (Hari, 2022) وجود علاقة قوية بين التوقعات الوالدية وتقدير الذات، حيث يؤثر ضغط التوقعات الوالدية سلباً على تقدير الذات لدى الطلاب. كما دعمت دراسة (Sieman, 2009) هذا التصور بالاستناد إلى نظرية القيمة المتوقعة ونظرية السلوك المخطط، إذ بينت كيف أن الأهداف والتوقعات تحدد قرارات الطلاب نحو سلوكيات مثل الغش الأكاديمي، من خلال إعادة تشكيل إدراكهم للتكاليف والفوائد الأكاديمية.

وعلى مستوى العديد من الدراسات والبحوث، توصلت أبحاث متعددة إلى أن التوقعات الوالدية تسهم في زيادة الميل إلى سلوك الغش الأكاديمي. فقد بينت دراسة (Bassey & Iruoje, 2016) أن تأثير الوالدين تنبأ بنسبة ٣٤,٢٪ من اتجاهات الغش لدى الطلاب، فيما أكدت دراسة (Patnayakuni Anitha, 2022) أن توقعات الوالدين كانت السبب الأبرز في انتشار سلوكيات الغش بين الطلاب. كما كشفت أيضاً دراسة (Kimanzi, 2024) أن التوقعات المجتمعية بما فيها توقعات الوالدين، لعبت دوراً محورياً في تفسير لجوء الطلاب للغش الأكاديمي، بينما أبرزت دراسة (Farid & Mosleh, 2025) دور التناظر بين البيت والجامعة كمؤشر قوي لسلوك الغش الأكاديمي.

أما بالنسبة للمتغير الوسيط، فقد أكدت بحوث عديدة العلاقة العكسية بين تقدير الذات وسلوك الغش الأكاديمي. حيث أوضحت دراسة (Ancheta et al., 2024) أن الطلاب ذوي تقدير الذات المنخفض هم الأكثر ميلاً للغش، بينما يقل هذا الميل لدى ذوي التقدير المرتفع. وأكدت دراسات أخرى كدراسة (McManus et al., 2022)، ودراسة (Sayadi et al., 2025) أن هناك علاقة ارتباطية وثيقة بين تدني تقدير الذات والانخراط في الغش الأكاديمي.

كما أبرزت بعض الدراسات بُعد المزدوج للتوقعات الوالدية. فبحسب (Zelkowitz, 2007) و(المصري وآخرون، ٢٠١٦)، يمكن أن تكون التوقعات عاملاً محفزاً داعماً للنمو والثقة بالنفس إذا كانت واقعية ومشجعة، لكنها تتحول إلى مصدر إحباط وضغط نفسي حين تكون مبالغاً فيها أو غير متوافقة مع قدرات الأبناء، وهو ما يضعف تقدير الذات، ويزيد من احتمالات اللجوء إلى أساليب غير مشروعة مثل الغش في الامتحانات.

وبناءً على ذلك، يتضح أن مطابقة النموذج لم تكن نتيجة إحصائية شكلية، بل هي انعكاس منطقي للإطار النظري: إذ تؤدي التوقعات الوالدية المرتفعة وغير الواقعية إلى إضعاف تقدير الذات، وهذا بدوره يزيد من احتمالية الغش الأكاديمي، مع وجود تأثير مباشر أيضاً للتوقعات على الغش عبر الضغوط المعيارية والاجتماعية. وبالتالي، فإن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل يعكس انسجام العلاقات التجريبية مع ما أوضحته النظريات المفسرة والدراسات السابقة، ويؤكد على أن تقدير الذات يمثل حلقة وسيطة جوهرية في العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة وسلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تحمل دلالات تربوية ونفسية مهمة، فهي تؤكد أن التوقعات الوالدية ليست دائماً عاملاً إيجابياً في حياة الطالب الجامعي، بل قد تتحول إلى عامل ضاغط إذا تجاوزت حدود إمكاناته وقدراته، مما يضعف من تقديره لذاته ويدفعه إلى البحث عن طرق غير مشروعة لتحقيق النجاح، مثل الغش الأكاديمي. وهذا يتوافق مع الأدبيات البحثية والنظرية من أن

التوقعات الأسرية قد تكون سلاحاً ذا حدين: فهي إذا كانت واقعية وداعمة أسهمت في تعزيز الثقة بالنفس ورفع مستوى الدافعية الأكاديمية، أما إذا كانت مبالغاً فيها وغير منسجمة مع قدرات الطالب فإنها تُقضي إلى نتائج عكسية كضعف تقدير الذات واللجوء إلى سلوكيات غير أخلاقية، وبناءً على ذلك، يرى الباحثون أن من الضروري العمل على توعية أولياء الأمور بآثار التوقعات غير الواقعية، وبناء برامج إرشادية تستهدف تعزيز تقدير الذات لدى الطلاب كوسيلة وقائية للحد من سلوكيات الغش الأكاديمي.

- ثانياً: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودالاتها كما في جدول (٢٤).

جدول (٢٤) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية

للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التفسير	من	إلى	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
التوقعات الوالدية المدركة	سلوك الغش الأكاديمي	٠,٤٩٠	٠,٢١٥	٠,٠١٠	٢٢,٥٦٢	***	

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

اتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي تساوي (٠,٢١٥) ومعاملات الانحدار المعيارية تساوي (٠,٤٩٠) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة".

- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

انطلق الفرض الثاني من افتراض صفري مؤداه أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي، غير أن نتائج تحليل المسار جاءت لتثبت العكس، حيث تبين أن معامل الانحدار اللامعاري للتوقعات الوالدية المدركة في الغش الأكاديمي بلغ (٠,٢١٥)، والمعامل المعياري (٠,٤٩٠)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يدل على أن التوقعات الوالدية المدركة تسهم بشكل مباشر في زيادة احتمالية ممارسة الطلاب لسلوك الغش الأكاديمي.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن الباحثين - في البحث الحالي - قد تبنا الجانب السلبي أو المهدد من التوقعات الوالدية المدركة، والتي تمثل ضغطا والديا، وإدراكا من قبل الطلاب الجامعيين بأن والديهم ينتظرون منهم نتيجة أكاديمية معينة، وتقوفا في دراستهم الجامعية، دون أدنى استخدام للمعاملة الوالدية الإيجابية من طمأنة وثقة، وأمن نفسي، وإشباع للاحتياجات النفسية المطلوبة للأبناء، فيضع الآباء سقفا عاليا للتوقعات، ويدرك الأبناء هذه التوقعات بشكل سلبي.

ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behavior)، التي تفترض أن السلوك يتحدد من خلال ثلاثة عناصر أساسية: الموقف من السلوك، والمعايير الذاتية (الاجتماعية)، والإدراك الضبطي للسلوك، ومن هذا المنظور، تمثل التوقعات الوالدية أحد أقوى أشكال "المعايير الذاتية" التي تضغط على الطالب ليتوافق مع توقعات الأسرة، حتى وإن كان ذلك عبر سلوك غير أخلاقي كسلوك الغش، فحين يرى الطالب أن الغش يساعده على تلبية توقعات والديه وتحقيق معدلات مرتفعة، فقد يتبنى هذا السلوك مباشرة دون المرور بمراحل وسيطة.

كما تدعم نظرية القيمة - التوقع (Expectancy-Value Theory) هذا التفسير؛ إذ تنص على أن سلوك الأفراد يتحدد من خلال القيمة التي يعطونها للنتيجة المتوقعة، ومدى إدراكهم لقدرتهم على تحقيقها، وفي الحالة الراهنة، حين يمنح الطالب قيمة عالية لتحقيق رضا الوالدين وبلوغ طموحاتهم، لكنه يدرك أن قدراته قد لا تؤهله للأداء ولإلحاق الأكاديمي بالطرق المشروعة، فإنه قد يرى في الغش وسيلة عملية وسريعة لتقليل الفجوة بين الواقع وما هو متوقع منه، وهنا يكون تأثير التوقعات الوالدية تأثيراً مباشراً على السلوك، لأنها تدفعه إلى اتخاذ قرار الغش دون الحاجة لتدخل وسيط نفسي.

وتأتي هذه النتيجة مدعومة بالعديد من الدراسات السابقة التي وردت في هذا الصدد، فقد أظهرت دراسة (Bassey & Iruoje, 2016) أن تأثير الوالدين تنبأ بما يقارب بثلاث اتجاهات الغش لدى الطلاب، مما يشير بوضوح إلى الدور المباشر للوالدين في تشكيل هذا السلوك. كما

بينت أيضا دراسة (Patnayakuni Anitha, 2022) أن توقعات الوالدين تمثل السبب الأبرز لانتشار سلوك الغش، حيث يسعى الأبناء لتحقيق توقعات أسرهم بأي وسيلة ممكنة. كما أكدت دراسة (Kimanzi, 2024) أن التوقعات المجتمعية بما فيها توقعات الوالدين تلعب دورا مباشرا في دفع الطلاب نحو سلوكيات الغش، بينما أبرزت دراسة (Farid & Mosleh, 2025) أن التنافر بين بيئة البيت ومتطلبات الجامعة يرفع من احتمالية لجوء الطالب للغش الأكاديمي كآلية للتكيف مع الضغط.

ومن زاوية أخرى، فإن هذه النتيجة تكشف عن الطبيعة المزدوجة للتوقعات الوالدية، فالتوقعات إذا كانت واقعية ومبنية على إدراك لقدرات الطالب؛ فإنها تسهم في تعزيز دافعيته وتحصيله، أما إذا كانت مبالغاً فيها وغير ملائمة لقدراته؛ فإنها تتحول إلى ضغط مباشر يدفعه إلى سلوكيات سلبية كالخداع والغش وأي سلوك انتهازي. وقد أشار إلى ذلك كل من (Zelkowitz, 2007)، (المصري وآخرون، ٢٠١٦)، حيث أوضحنا أن التوقعات غير الواقعية قد تُحدث فجوة نفسية لدى الطالب تدفعه إلى تبني ممارسات غير نزيهة لتحقيق رضا الأسرة وتلبية توقعاتها.

ومن وجهة نظر الباحثون، فإن هذه النتيجة تؤكد أن التوقعات الوالدية المهددة وغير الواقعية تُعد عاملاً ضاعطاً مباشراً يسهم في تشكيل سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إذ قد يُنظر إليها من قبل الأبناء كمعيار قيمي لا يقبل التفاوض؛ مما يدفعهم إلى تبني استراتيجيات غير أخلاقية لتحقيق رضا الوالدين، فتتولد لدى الأبناء الجامعيين فجوة بين الجانب الأخلاقي والسلوك الصحيح النابع من الذات، وهذا يفرض الحاجة إلى تدخلات تربوية ونفسية تستهدف توعية الوالدين بخطورة التوقعات غير الواقعية، وضرورة اتساقها مع قدرات الأبناء، إلى جانب برامج إرشادية جامعية؛ تهدف إلى دعم الطلاب في تنمية مهارات مواجهة الضغوط والتعامل مع التوقعات بطريقة أكثر إيجابية.

كما يرى الباحثون وجود عامل مهم من العوامل ذات الصلة بالتوقعات الضاغطة من الوالدين كما يدركها الأبناء، ونزعة هؤلاء الأبناء لسلوك الغش الأكاديمي، ألا وهو عامل الإحباط، إذ يشعر هؤلاء الطلاب بالإحباطات والصراعات التي لا يجدوا لها حلاً؛ ومن ثم الدخول في بيئة نفسية أكثر صعوبة، أهمها ضعف تقدير هؤلاء الطلاب لذواتهم، وافتقادهم الثقة بالنفس والقدرات.

وفي هذا الصدد تؤيد دراسة (Naureen et al., 2024) هذه الفرضية، إذ ترى أن الإحباط ما هو إلا نتيجة حتمية في البيئة الأكاديمية، ناتجا عن توقعات والدية عالية، فتتولد صراعات داخلية تقوم بعزل هؤلاء الطلاب أخلاقيا عن قيمهم الأخلاقية، والتجرد منها، والانخراط في سلوك الغش الأكاديمي، وهو أسلوب انتحالي توافقي وقد يكون لا شعوري لمحاولة النجاح والتفوق في المساعي التعليمية في الامتحانات والواجبات الدراسية وغيرها.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية لتقدير الذات في سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها كما في جدول (٢٥).

جدول (٢٥) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية

لتقدير الذات في سلوك الغش الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التفسير	من	إلى	معاملات الانحدار المعياري	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
سلوك الغش الأكاديمي	تقدير الذات		-٠,٥٣٤	-٠,٦٠٧	٠,٠٢٥	-٢٣,٨١٧	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

اتضح من الجدول السابق أن قيمة معاملات الانحدار تقدير الذات في سلوك الغش الأكاديمي هي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة لتقدير الذات في سلوك الغش الأكاديمي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية لتقدير الذات في الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة".

- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية لتقدير الذات في الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة". غير أن نتائج تحليل المسار أظهرت عكس ذلك؛ إذ تبين أن معامل الانحدار اللامعيارى لتقدير الذات في سلوك الغش الأكاديمي بلغ (-٠,٦٠٧)، بينما بلغ المعامل المعياري (-٠,٥٣٤)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١). وهذا يشير إلى أن تقدير الذات يُعد من أبرز العوامل المؤثرة مباشرة في سلوك الغش الأكاديمي، حيث جاء تأثيره سالباً، أي أن ارتفاع تقدير الذات لدى الطالب يرتبط بانخفاض ميله إلى ممارسة الغش الأكاديمي، في حين أن تدني تقدير الذات يزيد من احتمالية الإقدام على هذا السلوك.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الإطار النظري للبحث، من حيث إن تقدير الذات يمثل آلية نفسية مركزية توجه استجابات الطالب لمواقف التحدي والضغط. فالفرد ذو التقدير المرتفع لذاته

يميل إلى مواجهة المواقف الدراسية بثقة أكبر وباستراتيجيات قائمة على الجهد والالتزام، في حين أن انخفاض تقدير الذات يولد شعوراً بالعجز وفقدان الكفاءة؛ مما يدفع الطالب إلى البحث عن استراتيجيات تعويضية قد تكون غير مشروعة مثل سلوك الغش الأكاديمي.

وفي هذا الصدد يرى (Murdock & Anderman, 2006) أن التقدير الذاتي يدفع بالقدرة الأكاديمية (التقدير الذاتي الأكاديمي) إلى الاعتقاد بقدرته على النجاح؛ مما قد يثنيه عن السلوك غير النزيه أكاديمياً، والإقبال على سلوكيات غير صحيحة أكاديمياً كسلوك الغش في الامتحانات.

كما يرى (Rahmati et al., 2025) أن تقدير الذات يعد عاملاً مؤثراً على العديد من السلوكيات الأكاديمية والأخلاقية للطلاب الجامعيين، إذ إن ارتفاع تقدير الذات يرتبط بانخفاض الغش الأكاديمي بين طلاب الجامعة، ولهذا فإن التدخلات التعليمية ينبغي أن تهدف إلى تعزيز تقدير الذات؛ مما قد يساعد في الحد من السلوكيات غير الأخلاقية في الأوساط الأكاديمية، ومن أبرزها سلوك الغش الأكاديمي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية السلوك المخطط، التي تفترض أن إدراك الفرد لقدرته الذاتية (Perceived Behavioral Control) يعد عاملاً حاسماً في تشكيل السلوك. وبما أن تقدير الذات يعكس هذا الإدراك، فإن ارتفاعه يقلل من لجوء الطالب إلى سلوك الغش؛ لاعتقاده بقدرته على تحقيق النجاح بالطرق المشروعة، بينما يسهم انخفاضه في زيادة الاعتماد على الغش كخيار بديل لهذا السلوك.

وتؤكد بعض الدراسات والبحوث السابقة -الواردة في البحث الحالي- هذا التوجه. فقد أوضحت دراسة كل من (Williamson & Assadi, 2005)، (Ancheta et al., 2024) أن الطلاب ذوي تقدير الذات المنخفض هم الأكثر ميلاً إلى الغش مقارنة بأقرانهم ذوي التقدير المرتفع. كما أكدت دراسات أخرى مثل (McManus et al., 2022)، ودراسة (Sayadi et al., 2025) وجود ارتباط عكسي بين تقدير الذات وممارسة الغش الأكاديمي. ويعزز ذلك من أن تقدير الذات العالي يرتبط بالالتزام بالقيم الأكاديمية والسلوكيات الأخلاقية، بينما يسهم التدني في تعزيز الاتجاهات السلبية نحو سلوك الغش الأكاديمي.

وبذلك يمكن القول إن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل يتفق مع كل من الأسس النظرية والشواهد التجريبية؛ حيث يثبت أن تقدير الذات له تأثير مباشر وواضح في سلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وهذه النتيجة تعكس أهمية تعزيز تقدير الذات كمدخل وقائي وتربوي ونفسي للحد من انتشار ظاهرة الغش، وذلك من خلال برامج إرشادية وتربوية تدعم ثقة الطلاب بأنفسهم وتساعدهم على تبني استراتيجيات مواجهة فعالة بديلة عن السلوكيات التي تتصف بعدم النزاهة الأكاديمية.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودالاتها كما في جدول (٢٦).

جدول (٢٦) التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات

المتغيرات واتجاه التفسير	من	إلى	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
التوقعات الوالدية المدركة	تقدير الذات	٠,٦٨٠-	٠,٢٦٢-	٠,٠١٢	٢١,٧٨٣-	***	

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من جدول () أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات هي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات لدى طلاب الجامعة".

- مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات". غير أن نتائج تحليل المسار أوضحت عكس ذلك؛ إذ تبين أن معامل الانحدار اللامعيارية للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات بلغ (٠,٢٦٢-)، بينما بلغ المعامل المعياري (٠,٦٨٠-)، وجاءت القيمة الحرجة (٢١,٧٨٣-) دالة عند مستوى (٠,٠٠١). وتشير هذه النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للتوقعات الوالدية المدركة في تقدير الذات لدى طلاب الجامعة، بما يعني أن ارتفاع مستوى التوقعات الوالدية، ولا سيما غير الواقعية منها أو التي تفوق قدرات الأبناء، يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات لديهم.

وتتسق هذه النتيجة مع ما طرحه (Rosenthal & Jacobson, 1968) في "نظرية تأثير التوقع"، التي بينت أن توقعات الآخرين - ومن بينهم الوالدين - لا تؤثر فقط في سلوك الفرد، بل تمتد لتشكيل إدراكه لذاته وشعوره بكفاءته. كما يوضح نموذج القيمة المتوقعة (Eccles & Wigfield, 2020) أن قيم الوالدين وتوقعاتهم الأكاديمية تترجم إلى معتقدات ذاتية لدى الأبناء، بحيث يشعر الطالب بالثقة حين تكون التوقعات واقعية وداعمة، بينما يتعرض لانخفاض تقدير الذات إذا كانت هذه التوقعات مبالغاً فيها أو بعيدة عن قدراته الفعلية.

وتدعم الأدبيات العربية والأجنبية هذا التوجه، فقد أشارت دراسة (المصري وآخرون، ٢٠١٦) إلى أن التوقعات الواقعية للأهل تعزز الثقة بالنفس وتدفع إلى الإنجاز، بينما التوقعات المبالغ فيها تُشعر الأبناء بالإحباط وتؤدي إلى ضعف تقدير الذات. كما أوضح (Zelkowitz, 2007) أن التوقعات غير المتطابقة مع قدرات ورغبات الأبناء تولد فجوة بين "الذات الحقيقية" و"الذات المتوقعة"، وهي فجوة من أبرز أسباب ضعف تقدير الذات. وأكدت دراسة (Mulyadi et al., 2016) أن علاقة الوالدين بأبنائهم تشكل عاملاً محورياً في تحديد مستوى تقدير الذات، حيث يسهم الضغط الأسري المرتفع في خفضه، بينما أشارت دراسات أخرى مثل سليم، الكبير (٢٠٢١) إلى أن ارتفاع التوقعات الوالدية يرتبط بزيادة الحساسية الانفعالية للأبناء، مما يضعف تقديرهم لذواتهم.

ومن ثم، فإن هذه النتيجة لا تعكس فقط علاقة إحصائية، بل تؤكد من جديد ما طرحه الإطار النظري من أن تقدير الذات ليس مفهوماً مستقلاً عن السياق الأسري، بل يتشكل في ضوء التفاعلات الأسرية وصورة الأبناء عن توقعات والديهم، فكلما ازدادت حدة هذه التوقعات دون مراعاة قدرات الأبناء، انعكس ذلك سلباً على شعورهم بالتقدير الذاتي والكفاءة الذاتية واحترامهم لذواتهم.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تكشف عن خطورة التوقعات الوالدية المهددة وغير الواقعية، والتي قد تتحول من قوة تتسم بالتحفيز إلى عامل مثبط؛ يضعف من ثقة الطالب بنفسه، ويقوض تقديره لذاته، وهذا يستلزم العمل على توعية الوالدين بضرورة أن تكون توقعاتهم من أبنائهم متدرجة وواقعية ومبنية على إدراك لقدراتهم الحقيقية، بدلاً من فرض طموحات تفوق إمكاناتهم، كما يرى الباحثون أن المؤسسات الجامعية ينبغي أن تسهم بدورها من خلال برامج إرشادية نفسية وتربوية؛ تستهدف تعزيز تقدير الذات لدى الطلاب، بما يساعدهم على مواجهة الضغوط الأسرية بطريقة إيجابية، ويحميهم من الآثار السلبية للتوقعات المبالغ فيها. فتعزيز تقدير الذات يعد مدخلاً أساسياً ليس فقط لخفض مشاعر العجز، بل كذلك لتقليل السلوكيات غير التوافقية المرتبطة به في البيئة الجامعية.

ويلخص الباحثون تفسير هذه النتيجة من خلال القول بأن التوقعات الوالدية المهددة أو الضاغطة يمكن أن تكون مؤثرة على تقدير الذات لدى الطلاب بعدة طرق عندما يشعر الطلاب بأن التوقعات الوالدية عالية جدًا أو غير واقعية، أو عندما ترتبط تلك التوقعات بتهديدات مثل العقاب أو الانتقاد في حال عدم تحقيقها، يمكن أن يؤدي ذلك إلى:

- الشعور بالضغط النفسي: يمكن أن يؤدي الضغط لتحقيق التوقعات العالية إلى شعور الطلاب بالإجهاد والقلق؛ مما قد يؤثر سلبًا على تقديرهم لذواتهم.

- الشعور بانعدام الكفاءة: إذا يشعر الطلاب بأنهم غير قادرين على تلبية التوقعات، قد يؤدي ذلك إلى شعورهم بالفشل؛ مما يؤثر على مستوى تقدير الذات لديهم.

- زيادة عوامل لتوتر في العلاقات الأسرية: إن التوقعات المهددة قد تؤدي إلى توتر العلاقة بين الطلاب ووالديهم؛ مما قد يزيد من الضغط النفسي ويؤثر على تقديرهم لذواتهم.

- ومن ناحية أخرى فإن التوقعات الوالدية المتوازنة والداعمة والمحفزة يمكن أن تعزز تقدير الذات من خلال تشجيع الطلاب ودعمهم لتحقيق أهدافهم وفق قدراتهم وإمكاناتهم الحقيقية، بل وتعزيزها والارتقاء بها إلى أقصى درجة ممكنة، بالحب والتقبل والرضا والتفاهم.

خامسا: نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائية للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي من خلال تقدير الذات كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان طريقة Bootstrap في أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية كما في جدول (٢٧).

جدول (٢٧) التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي من خلال تقدير الذات

المتغيرات واتجاه التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الأثر الكلي	الأثر المباشر	الأثر غير المباشر	حدود الثقة (٩٥%)		مستوى الدلالة
						الحد الأدنى	الحد الأعلى	
التوقعات الوالدية المدركة	٠,٨٤٥	٠,٤٩٠	١,١٥٢	٠,٦٧٠	٠,٤٨٣	٠,٣٣٢	٠,٦٣٣	**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

اتضح من الجدول السابق أن معاملات الانحدار اللامعيارية للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي من خلال تقدير الذات جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وبمستوى ثقة (٩٥%)، حيث بلغ الأثر الكلي (١,١٥٢)، في حين بلغ الأثر المباشر (٠,٦٧٠)، بينما بلغ الأثر غير المباشر (٠,٤٨٣). كما أظهرت معاملات الانحدار المعيارية أن الأثر الكلي يساوي (٠,٨٤٥) والأثر المباشر (٠,٤٩٠)، وهو ما يؤكد أن للتوقعات الوالدية المدركة تأثيراً كبيراً سواء بصورة مباشرة أو عبر تقدير الذات كمتغير وسيط. وقد تراوحت حدود الثقة للأثر غير المباشر بين (٠,٣٣٢ - ٠,٦٣٣) دون أن تتضمن الصفر، الأمر الذي يثبت دلالاته الإحصائية وفق أسلوب Bootstrap وبناءً على ذلك يتضح أن تقدير الذات يتوسط جزئياً العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة والغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ مما يؤكد صلاحية نموذج تحليل المسار المطبق ويؤدي إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بوجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً.

– مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً للتوقعات الوالدية المدركة في الغش الأكاديمي من خلال تقدير الذات كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة". غير أن نتائج التحليل أوضحت أن الأثر الكلي للتوقعات الوالدية المدركة في سلوك الغش الأكاديمي بلغ (١,١٥٢) بقيمة معيارية (٠,٨٤٥)، بينما بلغ الأثر المباشر (٠,٦٧٠) بقيمة معيارية (٠,٤٩٠)، في حين بلغ الأثر غير المباشر من خلال تقدير الذات (٠,٤٨٣)، وتراوحت حدود الثقة بين (٠,٣٣٢ - ٠,٦٣٣) دون أن تتضمن الصفر، مما يثبت أن الأثر غير المباشر دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وتشير هذه النتيجة إلى أن تقدير الذات يؤدي دور الوسيط الجزئي بين التوقعات الوالدية المدركة وسلوك الغش الأكاديمي، أي أن التوقعات تؤثر في سلوك الغش الأكاديمي بشكل مباشر، وأيضاً بشكل غير مباشر عبر تأثيرها على تقدير الذات.

ويتفق هذا التفسير مع ما طرحه (Rosenthal & Jacobson, 1968) في "نظرية التوقع" التي تؤكد أن توقعات الآخرين — لا سيما الوالدين — يمكن أن تشكل إدراك الأبناء لذواتهم وتعيد صياغة تقديرهم لذواتهم، مما ينعكس بدوره على سلوكياتهم. فإذا كانت التوقعات مرتفعة بشكل لا يتناسب مع قدرات الطالب، فإنها تُضعف تقديره لذاته وتزيد من احتمالية تبنيه استراتيجيات غير مشروعة مثل الغش لتحقيق النجاح.

كما يفسر نموذج القيمة – التوقع (Expectancy-Value Theory) هذه النتيجة، حيث يوضح أن سلوكيات الأفراد تحددها قيمة الهدف وإدراكهم لقدرتهم على بلوغه. فإذا أعطى الطالب قيمة عالية لتحقيق رضا الوالدين وبلوغ توقعاتهم، لكنه شعر بضعف قدرته على تحقيق ذلك عبر

الجهد المشروع، فإن ضعف تقديره لذاته يدفعه إلى الغش كبديل لتحقيق الهدف. ومن هنا يتضح دور تقدير الذات كآلية نفسية وسيطة تعكس العلاقة بين التوقعات الأسرية وسلوك الغش الأكاديمي.

ومن الدراسات ذات التقارب في هذا الصدد دراسة (Yaffe, 2020) التي بحثت الدور الوسيط الذي يلعبه تقدير الذات بين أنماط الأبوة والأمومة والسلوكيات الاحتياطية بين الطالبات البالغات، وقد كشفت نتائج الدراسة الرعاية الأبوية والحماية المفرطة مرتبطة بالسلوكيات الاحتياطية لدى الطالبات لأنها تزيد وتقلل (على التوالي) من تقديرهن لأنفسهن؛ مما يؤثر بدوره على مشاعرهن، أي أن الرعاية الأبوية ترتبط بشكل مباشر وغير مباشر (خلال تقدير الذات) بانخفاض درجات شخصية الطالبات في السلوكيات الانتحالية، وأن الحماية الأبوية المفرطة ترتبط بشكل مباشر وغير مباشر (أي من خلال تقدير الذات) بارتفاع درجات هذه السلوكيات، وتُعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي توضح الدور الوسيط الذي يلعبه تقدير الذات في الارتباط المذكور بشكل منفصل بالنسبة للأمهات والآباء، مما يسهم في تسهيل فهم آلية سبب السلوكيات الاحتياطية.

وقد دعمت أيضاً العديد من البحوث والدراسات السابقة هذا التوجه. فدراسة (Hari, 2022) أوضحت أن التوقعات الوالدية المرتفعة ترتبط بتدني تقدير الذات لدى الطلاب. كما بينت دراسة (Ancheta et al., 2024) أن انخفاض تقدير الذات يرتبط بارتفاع الميل للغش الأكاديمي. وأكدت دراسات أخرى مثل (McManus et al., 2022)، ودراسة (Sayadi et al., 2025) أن تقدير الذات يمثل عاملاً حاسماً في تفسير الاتجاهات نحو الغش، حيث كلما انخفض تقدير الذات زادت احتمالية تبني هذا السلوك. كذلك أشارت دراسات مثل (Patnayakuni, 2022) ودراسة (Anitha, 2022) ودراسة (Kimanzi, 2024) إلى أن التوقعات الوالدية والمجتمعية تشكل ضغطاً مباشرة وغير مباشرة تدفع الطلاب نحو الغش، خاصة إذا لم يمتلكوا استراتيجيات نفسية قوية للتكيف معها.

وبناءً على ذلك، فإن النتائج الحالية لا تثبت فقط وجود علاقة مباشرة بين التوقعات الوالدية والغش، بل تكشف أيضاً عن الدور الحاسم الذي يلعبه تقدير الذات كآلية وسيطة، فالطالب الذي يتعرض لتوقعات أسرية مرتفعة ولا يمتلك تقديراً إيجابياً لذاته يكون أكثر عرضة للغش الأكاديمي، بينما قد يحمي تقدير الذات المرتفع الطالب من الاستسلام لهذه الضغوط.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة تمثل دلالة مهمة على أن الغش الأكاديمي لا يُفهم فقط كسلوك فردي مرتبط بالتحصيل، بل هو نتاج معقد لتفاعل العوامل الأسرية والنفسية، فالتوقعات الوالدية المرتفعة قد تتحول إلى قوة ضاغطة تهدد تقدير الذات، ومن ثم تدفع إلى الغش، وهذا يشير إلى ضرورة تصميم برامج إرشادية وتربوية مزدوجة: الأولى موجهة للوالدين لتوعيتهم بأهمية التوقعات الواقعية والداعمة لقدرات الأبناء، والثانية موجهة للطلاب لتعزيز تقدير الذات وتنمية

مهارات التكيف مع الضغوط الأسرية والأكاديمية، إن تعزيز تقدير الذات يمثل ركيزة أساسية للحد من الغش الأكاديمي، حيث يعمل كدرع واقٍ أمام الضغوط الأسرية غير الواقعية وغير المبررة. وتلخيصاً لما سبق يمكن القول بأن العلاقة المباشرة والموجبة بين التوقعات الوالدية المدركة من قبل الطلاب الجامعيين، بما تحمله من تهديدات وضغوطات قد يدفع هؤلاء الطلاب إلى اللجوء للممارسات وسلوكيات الغش الأكاديمي، وخصوصاً إذا ما افترق هؤلاء الطلاب لقوة وتأثير تقدير الذات، أما إذا كان لدى الطلاب درجة من تقدير الذات؛ فإنهم يستطيعون التحكم في إدراك التوقعات الوالدية، وتغيير مسارها، بحيث تدرك على أنها ممارسات والدية طموحة، وبالتالي فإن أثر تقدير الذات سوف يتغلب على اللجوء لسلوك الغش الأكاديمي، وقد يكون امتلاك تقدير الذات بمثابة القوة الدافعة لممارسات النجاح والتفوق بشكل نزيه ومفهوم، وبالتالي فإن التقدير الذاتي يعد عاملاً لا يستهان به في الوساطة ما بين التوقعات الوالدية المدركة وسلوك الغش الأكاديمي بشكل غير مباشر.

- توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، والتي بينت وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتوقعات الوالدية المدركة على سلوك الغش الأكاديمي من خلال تقدير الذات، وما لذلك من انعكاسات تربوية ونفسية عميقة، فإن الدراسة ترى ضرورة ترجمة هذه النتائج إلى توصيات عملية موجّهة للفئات الأكثر ارتباطاً بالموضوع. وتتمثل هذه التوصيات فيما يلي:

أولاً: توصيات موجّهة للوالدين:

- التيقظ لسلوكيات الوالدين تجاه أبنائهم، والتفكر في طرق تعاملهم مع الأبناء، وبيان مدى الأثر الذي قد ينشأ بسبب توقعاتهم السلبية التي قد تؤدي بأبنائهم إلى عواقب وخيمة.
- ضرورة أن تكون توقعاتهم من أبنائهم واقعية ومبنية على إدراك صحيح لقدراتهم وإمكاناتهم.
- تجنب ممارسة الضغوط المبالغ فيها لتحقيق إنجازات تفوق قدرات الأبناء؛ لما لذلك من أثر سلبي على تقدير الذات وزيادة الميل إلى الغش.
- تشجيع الأبناء على بذل الجهد والاعتماد على الذات مع تقديم الدعم النفسي والاجتماعي المستمر.
- إمداد الآباء بتقدير ذات إيجابي لأبنائهم، مبني على غرس ثقتهم في أنفسهم، وترك مساحة لهم لبناء شخصياتهم وفق ميولهم ورغباتهم ومواهبهم.

ثانياً: توصيات موجهة للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس:

- تقديم الدعم الكامل للحالات التي تعاني من انخفاض تقدير الذات، وتوجيههم لوحداث الدعم النفسي في حالة إذا كان الأمر يحتاج للمزيد من الدعم.
- الانتباه للطلاب ذوي التقدير الذاتي المنخفض، والحديث معهم عن إيجابيات وسلبيات التقدير الذاتي المزيف الذي قد ينشأ نتيجة تحايل أو انتهاك قوانين مؤسسية وأكاديمية.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في التقييم والتكليفات الدراسية.
- دعم الطلاب ذوي تقدير الذات المنخفض من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتشجيعهم على الإنجاز الذاتي، والتحول من بؤرة الشفقة بالذات السلبية إلى الفهم الأعماق، والارتباط بالواقع.
- تقديم نماذج تربوية إيجابية تركز على القيم الأخلاقية والالتزام الأكاديمي، والبعد عن الغش.

ثالثاً: توصيات موجهة لإدارة الكليات:

- الاستعانة بالكليات المتخصصة في المجال النفسي، وتقديم الدعم اللازم والوقائي للطلاب، حتى لو لم يكن هناك حالات تعاني من مشكلات معينة.
- وضع برامج إرشادية وتوعوية تستهدف تعزيز تقدير الذات لدى الطلاب، خاصة أولئك الذين يعانون من ضغوط والدية وأسرية.
- تنظيم ورش عمل لأولياء الأمور لتوعيتهم بآثار التوقعات غير الواقعية على الصحة النفسية والسلوك الأكاديمي لأبنائهم.
- تفعيل سياسات أكاديمية واضحة لمواجهة سلوكيات الغش والحد منها من خلال إجراءات وقائية وتربوية.

رابعاً: توصيات موجهة للطلاب:

- ضرورة المواظبة على تلقي الدعم النفسي الفعال من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس، واستكشاف العديد من الجوانب السلبية، والممارسات الضاغطة التي قد تؤثر سلباً على مفهوم الذات الشخصي والأسري والاجتماعي والأكاديمي.
- تبني استراتيجيات مواجهة إيجابية للعمل على تنمية تقدير الذات مثل: التنظيم الجيد للوقت وبذل الجهد الحقيقي في التحصيل، وتفهم التوقعات الوالدية بشكل إيجابي وداعم.

- السعي للحصول على الدعم النفسي والإرشادي عند مواجهة ضغوط أسرية أو أكاديمية تؤثر على الثقة بالنفس.
- تعزيز الوعي بالقيم الأكاديمية وأهمية النزاهة في بناء المستقبل الشخصي والمهني.
- تفهم أن الغش ما هو إلا حيلة مرفوضة، ووسيلة خادعة للذات، وميكانيزم دفاعي للمحافظة على صورة الشخصية، وسيتضح أثر هذا الخداع في الحياة العامة والأكاديمية لاحقاً.

- بحوث ودراسات مقترحة

- انطلاقاً من النتائج التي توصل إليها البحث، والتي أبرزت الدور المحوري للتوقعات الوالدية المدركة في تشكيل سلوك الغش الأكاديمي بشكل مباشر وغير مباشر من خلال تقدير الذات، فضلاً عن العلاقة السلبية بين تقدير الذات والغش، والعلاقة السلبية بين التوقعات الوالدية وتقدير الذات، فإن هناك حاجة ماسة إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تتناول هذه المتغيرات في سياقات وفئات مختلفة، وباستخدام مناهج وأساليب إحصائية متنوعة، بما يسهم في تعميق الفهم العلمي والعملية لهذه العلاقات وتطبيقاتها التربوية والنفسية، وفي ضوء ذلك يقترح البحث الموضوعات البحثية التالية:
- أثر برامج إرشادي أسري في تعديل التوقعات الوالدية غير الواقعية وأثرها على تقدير الذات والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- العلاقة بين ضغوط الوالدية وسلوك الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي في تعزيز تقدير الذات وخفض سلوكيات الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- الإسهام النسبي للتوقعات الوالدية المدركة بالضغوط الأكاديمية وتقدير الذات لطلاب الجامعة.
- تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الدعم الأسري والالتزام الأكاديمي لطلاب الجامعة.
- العلاقة بين التوقعات الوالدية المدركة والاتجاهات نحو القيم الأكاديمية والالتزام التنظيمي لدى طلاب الجامعة.
- التوقعات الوالدية المدركة وسلوكيات الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة: دراسة عبر ثقافية.
- تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الضغوط الأسرية والشعور بالرفاهية النفسية والأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين.
- دراسة نمائية طويلة حول تأثير التوقعات الوالدية عبر مراحل التعليم على تقدير الذات وسلوكيات الغش الأكاديمي.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- الألوسي، أحمد إسماعيل (٢٠١٤). *فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة* دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي". عمان: دار الكتب العلمية.
- البطينة، أسامة محمد (٢٠٠٧). *علم نفس الطفل غير العادي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بطرس، حافظ (٢٠٠٨). *المشكلات النفسية وعلاجها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بن عمور، جميلة (٢٠١٨). *البنية العاملية لمقياس تقدير الذات لدى المراهقين*. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، *مجلة كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران* ٢ (١٩)، ٥٥-٤٧.
- التركيت، فوزية عبدالله؛ الموزير، ناصر شباب (٢٠١٥). *بعض العوامل المسؤولة عن تقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة*. *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي* ٤٣ (٤)، ١٤٠-١٩٩.
- جانب الله، منال عبد الخالق (٢٠٠٩). *التوجهات المستقبلية كدالة للتنبؤ بالكفاءة الذاتية والتوقعات الوالدية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين*. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٩ (٦٤)، ٣٠٧-٣٥٧.
- حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٤). *الإرشاد النفسي النظرية- التطبيق- التكنولوجيا*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- خير الزراد، فيصل محمد (٢٠٠٢). *ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات التشخيص والعلاج*. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.
- زكي، محمود محمد (٢٠١٦). *فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المزدوج لتنمية الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم النفس*. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (٧٨)، ٣٦٩-٤٠٢.
- سليم، بسيوني بسيوني؛ الكبير، أحمد علي (٢٠٢١). *الحساسية الانفعالية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة ذوي مستويات متباينة من التنظيم السلوكي التوقعات الوالدية*. *مجلة كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر*، ج ١٩٢ (٤٠)، ٤٧-٢.
- سليمان، عبد الرحمن السيد (١٩٩٩). *مقياس تقدير الذات في مرحلة الطفولة مقارنة بين أربع مقاييس*. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (١١)، ٨٧-٩٣.

الشربيني، هانم أبو الخير (٢٠٠٥). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلاية النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ج ٢ (٥٩)، ٣٤٦-٣٨٢.

الشريف، علاء فريد؛ هاجر، عادل عبدالرازق؛ إبراهيم، هاجر التابعي (٢٠٢٤). التوقعات الوالدية المدركة وعلاقتها بالحساسية الانفعالية والانسحاب الاجتماعي لدى المراهقين المبتسرين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٤ (١٢٥)، ٢٣٣-٢٦٨.

صالح، نوري عصمت (٢٠٢٢). *النكاء الأخلاقي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وتقدير الذات والسعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة في نمذجة العلاقات)*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة الدول العربية.

الصقيران، نوف سعود (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مكونات الذكاء الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الابتدائية ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ١ (٤)، ٢١١-٢٤٩.

عابدين، حسن سعد؛ عبدالقادر، أيمن مصطفى؛ السيد، سمر عادل (٢٠٢٤). الصلاية النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*، ٥ (٧)، ج ٢، ١٣٢-١٦٠.

علي، علا عبدالرحمن (٢٠١٩). النوموفوبيا وعلاقتها بالسعادة النفسية وتقدير الذات لدى الطالبات الملمات بالطفولة المبكرة بالجامعة. *مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا بجامعة عين شمس*، ٢٢ (٨٤)، ٢١-٣٢.

العنزي، فيصل خليف؛ الهبيدة، جابر مبارك (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للفعالية الذاتية الأكاديمية والغش الأكاديمي في التنبؤ بالاستحقاق الأكاديمي لطلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية* (٣)، ج ٢، ٤٠١-٤٧٤.

الغندور، نورا إبراهيم (٢٠٢٢). التوقعات الوالدية المدركة وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (١١٧)، ١٢٦٢-١٢٩٩.

فتحي، دعاء (٢٠١٧). علاقة القلق الاجتماعي وتقدير الذات بالكمالية العصابية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تنبؤية مقارنة. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٦٧ (٣)، ١٨٥-٢٢٥.

فلوح، أحمد (٢٠١٨). آراء الطلبة نحو ظاهرة الغش في الوسط الجامعي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي - كلية العلوم الاجتماعية والانسانية*، ٤ (٤)، ٩٠-١١١.

- القصابي، خليفة أحمد (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي معرفي جمعي لتعديل اتجاه طلبة الجامعة نحو الغش في الامتحانات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رقاد للدراسات والأبحاث*، ٨ (١)، ٩١-١٠٣.
- مالهي، رانجيت سينج؛ ريزنر، روبيرت دبليو (٢٠٠٥). تعزيز تقدير الذات "إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة". *السعودية: مكتبة جرير*.
- المبروك، عبدالله المختار (٢٠٢٤). تقدير الذات وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة بمدينة الأصابعة. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية، الجامعة الأسمرية الإسلامية بليبيا*، ٥ (١)، ٣٢٩-٣٥٧.
- المسيعيين، أريج إبراهيم؛ الرفوع، محمد أحمد (٢٠٢٥). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالاتجاه نحو الغش في الاختبارات الجامعية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ٥ (١٤)، ٧١-١١٠.
- المصري، فاطمة الزهراء محمد؛ أمين، سهير محمود؛ عبد الباقي، سلوى محمد (٢٠١٦). التوقعات الوالدية المدركة وعلاقتها بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليا. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٢ (٤)، ٨٧١-٩٠٨.
- ملكية، لويس كامل (١٩٩٤). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- مندوه، محمود؛ خيرالله، سيد حسن؛ البناء، إسعاد عبدالعظيم؛ الطراونة، عبدالله محمود (٢٠١٦). التوقعات الوالدية المدركة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتوافق النفسي لدى الطلاب المتفوقين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، ٤٢ (٤)، ٨٩-١١٩.
- المنذرية، ليلي (٢٠١٤). *العلاقة بين إدراك التوقعات الوالدية والتأجيل الأكاديمي للإشباع والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- موسى، هاجر سيد (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي متعدد المداخل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأحداث الجانحين. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، ٣٢ (٦٩)، ٢٧٧-٣١٢.
- نمر، سهام كاظم (٢٠١١). أحلام النقطة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم النفسية*، ١٩ (١)، ٢٠١-٢٤٨.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

- Acosta-Gonzaga, E. (2023). The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Alleyne, P., & Phillips, K. (2011). Exploring academic dishonesty among university students in Barbados: An extension to the theory of planned behaviour. *Journal of Academic Ethics*, 9(4), 323-338.
- Almroth, M., László, K. D., Kosidou, K., & Galanti, M. R. (2020). Individual and familial factors predict formation and improvement of adolescents' academic expectations: A longitudinal study in Sweden. *Plos one*, 15(2), <https://doi.org/10.1371/journal.pone. e0229505>.
- Alotaibi, J. S., Alotaibi, A. O., Manzar, M. D., Almansour, A. M., Alasiry, S., Alrasheadi, B. A., ... & Kashoo, F. Z. (2024). Development and validation of a questionnaire about reasons for academic cheating by nursing students: A cross-sectional study. *Medicine*, 103(23), e38243.
- Amat, M. A. C., Tugiman, N., & Sarah, A. (2024). The Relationship between life satisfaction, self-esteem, fear of missing out (FOMO), and social media addiction among university students in Malaysia. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 22(1), 22-46.
- Ancheta, G. J., Fulgencio, L., Santor, K. E., Capagalan, S. M., Enriquez, C., Santiago, A. M., ... & Tus, J. (2024). Self-esteem, self-efficacy, and academic dishonesty among freshmen college students: A mixed-method study. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 22(1), 61-81.
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2011). *Psychology of academic cheating*. Elsevier.
- Antenucci, J., Tackett, J., Wolf, F., & Claypool, G. (2010). The rationalization of academic dishonesty in business students. *Journal of Business and Accounting*, 2(1), 77-92.
- Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2014). Spheres of influence: What shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy*, 29(1), 58–85. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.790079>.

-
-
- Arshad, M., Zaidi, S. M. I. H., & Mahmood, K. (2015). Self-esteem & academic performance among university students. *Journal of education and practice*, 6(1), 156-162.
- Auger, G. A., & Waters, R. D. (2020). An analysis of discussions on academic dishonesty in journalism & mass communication educator, volumes 1 through 74. *Journalism & Mass Communication Educator*, 75(4), 483-499.
- Avila, F. M. (2014). *Self-esteem, spirituality, and acculturation and the Denver relationship with depression in latinos*. Ph. D. Thesis. University of, Denver.
- Bachore, M. (2016). The nature, causes and practices of academic dishonesty/cheating in higher education: The case of Hawassa University. *Journal of education and practice*, 7(19), 14-20.
- Barone, I. (2023). Definition, Structure, and Formation of Parental Expectations: Literature Analysis. *Human, Technologies and Quality of Education*, 140-154.
- Bassey, B. A., & Iruoje, J. (2016). Test anxiety, attitude to schooling, parental influence, and peer pressure as predictors of students cheating tendencies in examination in Edo state, Nigeria. *Global journal of social sciences*, 15(1), 39-46.
- Benenson Strategy Group. (2009). Hi-tech cheating: Cell phones and cheating in schools. <http://www.common sense media.org/hi-tech-cheating>(open in a new window).
- Boufatih, I. (2018). *Social and cultural determinants of the phenomenon of cheating in the school environment from the point of view of professors*. (unpublished master's thesis). Mohamed Boudiaf Universit.
- Carpenter, D. M. (2014). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. In *Family factors and the educational success of children*. 161-182, Routledge.
- Chala, W. D. (2021). Perceived seriousness of academic cheating behaviors among undergraduate students: an Ethiopian experience. *International Journal for Educational Integrity*, 17(1), 2.
- Chen, K. (2022, July). Using group psychology counseling to reduce the test anxiety of pupils. In *2022 3rd International Conference on Mental Health, Education and Human Development*, 137-140, Atlantis Press.
-

-
-
- Cross, F. L., Marchand, A. D., Medina, M., Villafuerte, A., & Rivas-Drake, D. (2019). Academic socialization, parental educational expectations, and academic self-efficacy among Latino adolescents. *Psychology in the Schools, 56*(4), 483-496.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2022). Young people's perceptions of their parents' expectations and criticism are increasing over time: Implications for perfectionism. *Psychological Bulletin, 148*(1-2), 107-128.
- David, L. T. (2015). Academic cheating in college students: relations among personal values, self-esteem and mastery. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 187*, 88-92.
- Davis, S. F., Drinan, P. F., & Gallant, T. B. (2011). *Cheating in school: What we know and what we can do*. John Wiley & Sons.
- De Moor, E. L., Denissen, J. J., Emons, W. H., Bleidorn, W., Luhmann, M., Orth, U., & Chung, J. M. (2021). Self-esteem and satisfaction with social relationships across time. *Journal of Personality and Social Psychology, 120*(1), 173.
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2024). Self-esteem among university students: How it can be improved through teamwork skills. *Education Sciences, 14*(1), 108.
- Dejene, W. (2021). Academic cheating in Ethiopian secondary schools: Prevalence, perceived severity, and justifications. *Cogent Education, 8*(1), 1866803.
- Desalegn, A. A., & Berhan, A. (2014). Cheating on examinations and its predictors among undergraduate students at Hawassa University College of Medicine and Health Science, Hawassa, Ethiopia. *BMC medical education, 14*, 1-11.
- Dick, M., Sheard, J., Bareiss, C., Carter, J., Joyce, D., Harding, T., & Laxer, C. (2002). Addressing student cheating: definitions and solutions. *ACM SigCSE Bulletin, 35*(2), 172-184.
- Dubois, D. L. (2003). Self-esteem, adolescence. In *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 953-961). Springer, Boston, MA.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In *Achievement and achievement motives*. 75-146. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive,
-

-
- and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859.
- Eisen, A. R., Spasaro, S. A., Brien, L. K., Kearney, C. A., and Albano, A. M. (2004). Parental expectancies and childhood anxiety disorders: psychometric properties of the parental expectancies scale. *J. Anxiety Disord.* 18, 89–109. doi: 10.1016/j.janxdis.2001.10.001.
- Falleur, D. (1990). An investigation of academic dishonesty in allied health: incidence and definitions. *Journal of allied health*, 19(4), 313-324.
- Farid, A., & Mosleh, S. Q. (2025). The Role of Self-presentation of Low Achievement, Academic Pressure, and Home-University Dissonance on Academic Cheating Among Medical Students. *IJ Psychiatry and Behavioral Sciences*, 19(19).
- Farid, A., & Mosleh, S. Q. (2025). The Role of Self-presentation of Low Achievement, Academic Pressure, and Home-University Dissonance on Academic Cheating Among Medical Students. *IJ Psychiatry and Behavioral Sciences*, 19(19).
- Fernandez, J. (2019). The effects of parental pressure and peer pressure on the academic dishonesty of college students during examinations. *College Academic Skills in English*.
- Fernandez, J. (2019). The effects of parental pressure and peer pressure on the academic dishonesty of college students during examinations. *College Academic Skills in English*.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric* 10 (2),130-132.
- Gavrilovs, A. (2012). *Latīņu-latviešu vārdnīca. Latin-Latvian dictionary.* Zvaigzne ABC.
- Guanzon, M. A. (2005). “The role of perceived parental expectations and involvement in child’s academic achievement.” *Ateneo de Manila University*. Quezon City, Metro Manila, Philippines.
- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2024). A HEAP of Perceived Parental Expectations: College Students’ Experience of High Expectations. *The Journal of Experimental Education*, 1-22.
- Hari, R. (2022). *Effect of parental expectations and parental pressure on self-esteem and academic achievement of students.* (Doctoral dissertation, Pace University).
-

-
-
- Hattie, J., & Zierer, K. (2017). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge.
- Heatherton, T. F., & Wyland, C. L. (2003). Assessing self-esteem. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 219–233). American Psychological Association.
- Huang, D., Hash, N., Cummings, J. J., & Prena, K. (2025). Academic cheating with generative AI: Exploring a moral extension of the theory of planned behavior. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100424.
- Jaiswal, S. K., and Choudhuri, R. (2017). A review of the relationship between parental involvement and students' academic performance. *Int. J. Indian Psychol.* 4, 110–123. doi: 10.25215/0403.052.
- Jayanthi, M. A., Kumar, R. L., & Swathi, S. (2018). Investigation on association of self-esteem and students' performance in academics. *International Journal of Grid and Utility Computing*, 9(3), 211-219.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.
- Josien, L., & Broderick, B. (2013). Cheating in higher education: The case of multi-methods cheaters. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(3).
- Kamarudin, N. A., Sopian, A., Hamzah, F., & Sharifudin, M. A. S. (2024). Motivational Perspectives on Student Cheating Behaviour: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty. *International of Academic Research in Business & Social Sciences*, 14(3), 1103-1112.
- Kassim, A. S., Fuad, A., Ahmad A., Ismadee, N. L. (2022). Cheating among college and university students: A North American perspective. *Current Research in Psychology and Behavioral Science, (CRPBS)* 3(3). Faculty of Business and Management, Universiti Teknologi MARA, Perlis <https://doi.org/10.21913/IJEL.v1i1.14>.
- Katsantonis, I. (2025). Tracking adolescent students' educational pathways to university through school engagement, parental expectations, and student aspirations. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 4.
- Ketata, N., Ben Ayed, H., Baklouti, M., Trigui, M., Yaich, S., Abdelmoula, M., ... & Damak, J. (2021). Self-esteem and university students:
-

Findings from a multi-center study. *European Journal of Public Health*, 31(Supplement_3), ckab165-593.

- Khan, D. M. J., Asif, A., Noureen, I., Sarfaraz, F., Noor, A., & Jahangir, A. (2025). effect of Grit and Parental Expectations on Critical Thinking among University Students: Emotional Intelligence as a moderator. *International Research Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 2(02), 451-463.
- Khanam, L., Akram, H., & Kamran, M. (2022). Parental Expectations and Students' Academic Interests: A Case Study of the Islamia University of Bahawalpur, Pakistan. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 42(1).
- Kimanzi, L. M. (2024). Influence of Students' Societal Expectations on Academic Dishonesty in Public Secondary Schools in Makueni County, Kenya. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 8(4), 315-338.
- Lee, M., Shin, D. D., & Bong, M. (2020). Boys are affected by their parents more than girls are: Parents' utility value socialization in science. *Journal of youth and adolescence*, 49(1), 87-101.
- Leung, J. T., & Shek, D. T. (2019). The influence of parental expectations and parental control on adolescent well-being in poor Chinese families. *Applied Research in Quality of Life*, 14, 847-865.
- Leung, S. A., Hou, Z. J., Gati, I., & Li, X. (2011). Effects of parental expectations and cultural-values orientation on career decision-making difficulties of Chinese university students. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 11-20.
- Ling, P. M., & Ee, G. T. (2023). Self-esteem and life satisfaction among university students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(1), 393-401.
- Ljubin-Golub, T., Petričević, E., & Sokić, K. (2020). Predicting academic cheating with triarchic psychopathy and cheating attitudes. *Journal of Academic Ethics*, 18(4), 377-393.
- Lopez-Agudo, L. A., Prieto-Latorre, C., & Marcenaro-Gutierrez, Ó. D. (2021). The power of expectations on students' years of schooling. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 295-312.
- Maccoby, E. E. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*, 4.

-
-
- MacIntyre, S. (2018). *Parents' expectations and experiences of child focused speech-language therapy in New Zealand*. Thesis Degree of Master, University of Canterbury, New Zealand.
- Makau, M. (2017). *School based factors influencing management of examination of Kenya Certificate of secondary education in Makueni county, Kenya*. University of Nairobi Thesis & dissertations Faculty of Education.
- McManus, K. C., Pillow, D. R., & Coyle, T. R. (2022). Narcissism and academic performance: A case of suppression. *Personality and Individual Differences*, 199, 111820.
- Muhammad, H. J., & Rabbani, A. (2021). Academic Integrity, Cheating and Academic Performance among University Students GC University Lahore, Pakistan. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 43-49.
- Mulyadi, S., Rahardjo, W., & Basuki, A. H. (2016). The role of parent-child relationship, self-esteem, academic self-efficacy to academic stress. *Procedia-social and behavioral sciences*, 217, 603-608.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational psychologist*, 41.(3): 129-145.
- Mustapha, R., & Ali, N. A. N. (2017). An empirical survey of an academic dishonesty at a major public universities in recent years: The Malaysian evidence. *Asian Journal of Educational Research*, 5(3). 43- 49.
- Naureen, S., Rashid, S., & Tariq, F. (2024). Parental Expectations and Student's Morality: Mediating Role of Frustration Intolerance. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 4(2), 236-248.
- Norazman, D. N., Rahim, I. R. A., Rahman, A. A., Razak, N. A., & Rifim, S. A. M. (2023). The Importance Of Self-Esteem Among Students. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*.
- Nyakundi, G. M. (2018). *Influence of teacher performance on learning achievement in public secondary schools in Kisii County, Kenya*.
- Oishi, S., & Sullivan, H. W. (2005). The mediating role of parental expectations in culture and well-being. *Journal of personality*, 73(5), 1267-1294.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2019). *Development of self-esteem across the lifespan*. In D. P. McAdams, R. L. Shiner, & J. L. Tackett (Eds.),
-

-
- Handbook of personality development,. 328-344. New York, NY: Guilford.Perennial.
- Patnayakuni Anitha, D. S. S. (2022). Experimental investigation of cheating behavior and qualitative analysis of antecedents of academic dishonesty among school students. *Journal of Positive School Psychology*, 2506-2515.
- Phillipson, S. (2014). Parental expectations: The influence of the significant other on school achievement. In *Constructing Educational Achievement*. 87-104. Routledge.
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 463–480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>.
- Prodan, N., Moldovan, M., Cacuci, S. A., & Visu-Petra, L. (2022). Interpretive diversity understanding, parental practices, and contextual factors involved in primary school-age children's cheating and lying behavior. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(11), 1621-1643.
- Rahmati, D., Nikjo, P., Zahabi, H., Solouki, L., & Karimi, Z. (2025). The relationship between academic dishonesty and self-esteem among nursing students. *International Journal of Ethics Education*, 1-10.
- Rana R, Ajmal W (2013) Ethical Perception of University Students: Study of Academic Dishonesty in Pakistan. *Middle-East J Sci Res* 13(1):55–63.
- Rappleye, J., & Komatsu, H. (2018). Stereotypes as Anglo-American exam ritual? Comparisons of students' exam anxiety in East Asia, America, Australia, and the United Kingdom. *Oxford Review of Education*, 44(6), 730-754.
- Rizwan, M., Talha, M. A., & Qi, X. (2020). Cultural impact of perceived parental expectations on students' academic stress. *Annals of Social Sciences and Perspective*, 1(2), 53-65.
- Rosenberg, M . (1965) .Society and the Adolescent Self-Image. New Jersey : Princeton University Press .
- Rosenthal, R., and Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev.* 3, 16–20. doi: 10.1007/BF02322211.
- Rusdi, S. D., Hussein, N., Rahman, N. A. A., Noordin, F., Aziz, Z. Z. A., & Aziz, Z. Z. A. (2019). Academic dishonesty among tertiary students
-

-
- in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(3), 512-520.
- Saeidi, M., Noori, M., Jajarmi Khayyat, H., Ashraf Azimi, M., Bolourian, M., & Mirzaei, M. (2022). Examining effective factors, inhibitory factors and the most common methods of cheating in students: A systematic review. *Medical Education Bulletin*, 3(1), 407-416.
- Sarita, R. D. (2015). Academic cheating among students: Pressure of parents and teachers. *International Journal of Applied Research*, 1(10), 793-797.
- Sasikala, S., & Karunanidhi, S. (2011). Development and validation of perception of parental expectations inventory. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(1), 114-124.
- Sayadi, A., Ghiasi, S., & Mousavi, A. (2025). The relationship between self-esteem and academic dishonesty with the mediating role of happiness in second secondary students of Ilam city. *Mental Health in School*, 3(1), 28-36.
- Sayed, N., & Lento, C. (2015). The impact of technology on academic dishonesty: Perspectives from accounting faculty. *Available at SSRN* 2655615.
- Shariff, H., & Ahamed, R. (2014). Academic dishonesty on the internet and suggested strategies to be used by academic staff to minimize the trend. *International Journal of Information Systems and Engineering*, 2(1), 32-40.
- Sieman, A. M. (2009). *Motivational predictors of academic cheating among first-year college students: Goals, expectations, and costs*. North Carolina State University.
- Suckert, L. (2022). Back to the future. sociological perspectives on expectations, aspirations and imagined futures. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, 63(3), 393-428.
- Tatlah, I., Masood, S. & Amin, M. (2019). Impact of parental expectations and students' academic self-concept on their academic achievements. *Journal of Research and Reflections in Education*, 13(2), 172-184.
- Tlidjani, N. (2025). Post-Cheating in the University Environment: Consequences and Solutions. *Erriwak, Journal of Social and Human Studies. laboratory of Social, Psychological and Anthropological Studies* 11(1), 816-835.
-

-
-
- Ümmet, D. (2015). Self esteem among college students: a study of satisfaction of basic psychological needs and some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1623-1629.
- Uyun, M., Khodijah, N., & Warna, D. (2024). Impact of Competition, Discipline and Religiosity on Academic Cheating in Undergraduates. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 39(2), 329-349.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley & Sons.
- Wallace, S. (2015). *A Dictionary of Education*. Oxford University Press.
- Wang, L. F., & Heppner, P. P. (2002). Assessing the impact of parental expectations and psychological distress on Taiwanese college students. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 582-608.
- Wang, Y., & Tambi, F. B. (2024). Correlation between students' perceived parental expectations and students' academic engagement: The intermediary effect of academic self-efficacy. *Journal of Pedagogical Research*, 8(3), 16-33.
- Williamson, W. P., & Assadi, A. (2005). Religious orientation, incentive, self-esteem, and gender as predictors of academic dishonesty: An experimental approach. *Archive for the Psychology of Religion*, 27(1), 137-158.
- Wilson, K., Batool, K., Duan, T. Y., Cameron, C. A., & Lee, K. (2024). Cheating in childhood: Exploring the link between parental reports of problem behaviors and dishonesty on simulated academic tests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, 105948.
- Xu, L., Ma, L., & Duan, P. (2022). Relationship Between Perceived Parental Academic Expectations and Students' Self-Regulated Learning Ability: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Psychology*, 13, 786298.
- Yaffe, Y. (2020). Does self-esteem mediate the association between parenting styles and imposter feelings among female education students?. *Personality and Individual differences*, 156, 109789.
- Yu, H., Glanzer, P. L., & Johnson, B. R. (2021). Examining the relationship between student attitude and academic cheating. *Ethics & Behavior*, 31(7), 475-487.
-

-
- Zeigler-Hill, V., Holden, C. J., Southard, A. C., Noser, A. E., Enjaian, B., & Pollock, N. C. (2016). The dark sides of high and low self-esteem. In V. Zeigler-Hill & D. K. Marcus (Eds.), *The dark side of personality: Science and practice in social, personality, and clinical psychology* (pp. 325–340). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14854-017>.
- Zelkowitz, P (2007). Prematurity and its impact on psychosocial and emotional development in children, . *Pediatrics* ,150, 110-135.
- Zhao, L., Mao, H., Compton, B. J., Peng, J., Fu, G., Fang, F., ... & Lee, K. (2022). Academic dishonesty and its relations to peer cheating and culture: A meta-analysis of the perceived peer cheating effect. *Educational Research Review*, 36, 100455.
- Zouaoui, N. (2025). The Phenomenon of Cheating Among Students in the Era of Artificial Intelligence. *Journal of Human and Society Sciences*, 14(1), 1097-1117.