نموذج سببي للعلاقات بين توجهات الأهداف وسوء السلوك الأكاديمي في ضوء متغيرات نظرية السلوك المخطط لدي طلبة الجامعة

اعداد

د/ هناء محمد زكي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية ببنها

د/ رانيا محمد محمد سالم
مدرس بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية ببنها

مستخلص البحث : [1]

يهدف البحث الحالي إلي التحقق من نموذج سببي مقترح يوضح علاقات التأثير والتأثر في إطار العلاقات القائمة بين توجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء إحجام) كمتغيرات مستقلة وسوء السلوك الأكاديمي كمتغير تابع في ضوء متغيرات نظرية السلوك المخطط (الإتجاه والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك والالتزام الأخلاقي والنية السلوكية) كمتغيرات وسيطة لدي عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها بلغ عددها (٣٨٠) طالبا وطالبة بمتوسط عمري ٢١.٨ سنة وانحراف معياري ١.٢ سنة ، وتم استخدام أدوات الدراسة المتمثلة في : مقياس توجهات الأهداف إعداد مسعد ربيع أبو العلا (٢٠٠٣) ، ومقاييس (سوء السلوك الأكاديمي إعداد (Hartley, 2018) ، والإتجاه إعداد (Stone et al.,2010) ، والمعايير الذاتية إعداد(Harding et al.,2007) ، والضبط السلوكي المدرك إعداد (Harding et al.,2007) ، ومقياس الالتزام الأخلاقي إعداد (Anders, et al., 2017) ، والنية إعداد (Stone et al.,2010) وتم تعريبهم جميعا بواسطة الباحثتان ، وباستخدام تحليل المسار أشارت نتائج الدراسة إلي عدم مطابقة البيانات للنموذج المقترح وتم التوصل لأفضل نموذج يحقق مؤشرات حسن المطابقة ويفسر مسار العلاقات بين متغيرات البحث الحالي.

الكلمات المفتاحية : توجهات الأهداف – سوء السلوك الأكاديمي – نظرية السلوك المخطط

[1] hana.fathallah@fedu.bu.edu.eg

[1] rania.salem@fedu.bu.edu.eg

A CAUSAL MODEL FOR THE RELATIONSHIP BETWEEN GOAL ORIENTATIONS AND ACADEMIC MISCONDUCT IN LIGHT OF THE VARIABLES OF THE THEORY OF PLANNED BEHAVIOR AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract:
he aim of the current research is to model the causal relationships among goal orientations (mastery, performance/approach, performance/ avoidance) as independent variables and academic misconduct as a dependent variable within the framework of the variables of theory of planned behavior (attitude, subjective norms ; perceived behavioral control ;Moral obligation and behavioral intention) as mediating variables among a sample of fourth year Faculty of Education students, Benha University, the sample consisted of (380) male and female students, with mean age of 21.8 years and a standard deviation of 1.2 years. The study tools were : goal orientation scale (Mossad Rabie,2003); academic misconduct scale (Hartley, 2018), attitude scale (Stone et al., 2010), subjective norms scale (Harding et al., 2007); perceived behavioral control scale (Harding et al., 2007), moral obligation scale (Anders, et al., 2017), intention scale (Stone et al., 2010) translated into Arabic by the researchers. By using path analysis, the results of the study indicated that the data did not match the proposed model and reached to the best model that achieves indicators of good fit and explains the path of relationships between the variables of the current research.
Keywords: Goal orientations, Academic misconduct, Theory of planned behavior

مقدمة البحث :

يتطلب النجاح الأكاديمي في الجامعة مجموعة من المهارات مثل الاستماع الفعال والتفكير النقدي وكتابة التقارير والأبحاث وعادات الدراسة الفعالة والتعلم الذاتي وتدوين الملاحظات والعروض الشفهية والتدقيق اللغوي ومراجعة الاستراتيجيات وإدارة الوقت وكل ذلك أمثلة للمهارات الأكاديمية التي يجب أن يتمتع بها طالب الجامعة الذي يواجه العديد من الصعوبات والتحديات أثناء التعلم والتي تدفع ببعضهم إلى الإعتماد علي سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية Academic Dishonesty أو سوء السلوك الأكاديمي Academic misconduct رغم آثار هذه السلوكيات السلبية علي إتقانه لهذه المهارات وغيرها .

وتنتشر سلوكيات سوء السلوك الأكاديمي علي نطاق واسع في البرامج الأكاديمية الجامعية ويعتبر ذلك تكلفة على المجتمع بشكل عام فمن المفترض أن يطور الطلاب المعرفة والمهارات الهامة التي من شأنها أن تعدهم لمهن هادفة كمعلمين مسئولين ومشاركين في العملية التعليمية ويجب أن يكونوا علي مستوي مرتفع من المسئولية والوعي حتي لا يؤثر ذلك سلبا علي المجتمع (Chudzicka-Czupała et al.,2016; Zhao et al., 2022) .كما أشار المركز الدولي للنزاهة الأكاديمية International center for academic Integrity إلي إنتشار هذه السلوكيات عالميا بين طلاب الجامعة(DiPaulo, 2021). وتفاقمت هذه المشكلة نظرا لانتشار استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي مما أدي لتحديات أخلاقية كبيرة أمام أصحاب القرارات في الجامعات وأصبحت قضية مهمة للأكاديميين وغير الأكاديميين فالآثار السلبية لهذه المشكلة تقع علي الفرد وسمعة المؤسسة الأكاديمية وتضعف ثقة المجتمع في المنظمات التعليمية الجامعية (Harding et al., 2007; Meng et al., 2014; Nuriddin, 2019; Zhao et al.,2022) .

لذلك تؤخذ النزاهة الأكاديمية علي محمل الجد في الحياة الجامعية حيث تعد أساسا للعمل الأكاديمي والبحث العلمي وتطوير المعرفة والالتزام بالمعايير السلوكية لأداء المساعي الأكاديمية Academic endeavors ولسوء الحظ ينخرط بعض الطلاب في سلوكيات تنتهك هذه النزاهة مثل الغش والانتحال والتعاون غير المصرح به وغيرها وهذه الانتهاكات يطلق عليها سوء السلوك الأكاديمي الذي يعد نوعا من السلوك وليس وصفا لفعل معين (Bertram Gallant et ,2015;Velliaris, 2016,5;Hartley, 2018; Yusliza et al., 2020) .ويستخدم سوء السلوك الأكاديمي بالتبادل مع عدم الأمانة الأكاديمية والتزوير المتعمد أو غير المصرح به Intentional or unauthorized falsification أو الانتحال Plagiarism (Velliaris 2016,4; DiPaulo, 2021) . وتعرف سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بأنها سلوكيات يهدف الطالب من خلالها الحصول علي درجات أعلي علي حساب

العدالة والإنصاف باستخدام الغش أو الانتحال وسرقة أفكار الآخرين وتجاهل القيم الأخلاقية (Meng et al.,2014; Nuriddin, 2019; Koc & Memduhoglu, 2020).

ويمكن دراسة سوء السلوك الأكاديمى فى إطار متغيرات نظرية السلوك المخطط ل (Ajzen,1991; Beck &Ajzen,1991) حيث تخضع سلوكيات الفرد لعوامل ومتغيرات محددة تتضمنها النظرية وهى الاتجاه نحو السلوك والمعايير الذاتية والضبط السلوكى المدرك والالتزام الأخلاقى وهذه المتغيرات مستقلة نظريا إلا أنها تؤثر مجتمعة علي نية الفرد للقيام بسلوك معين ومن ثم السلوك الفعلى (Ajzen ,2020 ;Koc & Memduhoglu,2020) . ووفقا للنظرية فإن النوايا والأفعال هى التى تحددها معتقدات الفرد فيما يتعلق بالعواقب المحتملة لسلوك ما والحكم الإيجابى أو السلبى تجاه السلوك (الاتجاه نحو السلوك) والتوقعات المعيارية للآخرين المهمين بالنسبة للفرد مثل الأصدقاء والآباء والمعلمين وتمثل ضغوطا عليه (المعايير الذاتية) ، وكذلك المعتقدات التى تتحكم فى الأداء السلوكى وتشير لادراك سهولة أو صعوبة القيام بسلوك معين (الضبط السلوكى المدرك) ، بالإضافة إلى الالتزام الأخلاقى الذى يعبر عن المشاعر الفردية حول السلوك الأخلاقى الذى يرتبط بالمسئولية مثل الشعور بالذنب والخجل ، كما أن النية هى السوابق المباشرة للسلوك وهى فى حد ذاتها وظيفة للاتجاه نحو السلوك والمعيار الذاتى والضبط السلوكى المدرك وتصبح الأخلاق الشخصية ونظم المعتقدات لدى الطالب اعتبارا مهما فى أى مناقشة حول سوء السلوك الأكاديمى (Ajzen,2012,441) . كما أشار (Ajzen,1991;Ajzen,2020) إلى أن الضبط السلوكي المدرك قد يؤثر مباشرة علي السلوك الفعلي وقد تكون النية وسيط لهذه العلاقة .

وفي هذا الإطار يشير (Chudzicka-Czupała et al.,2016) إلي ملاءمة النظرية مفاهيميا لشرح عدم الأمانة الأكاديمية. كما يعتقد (Yusliza et al., 2020) أنها أكثر فاعلية فى شرح نية الغش مقارنة بالنظريات الأخرى ذات الصلة. كما يرى (Meng et al.,2014) أن سوء السلوك الأكاديمى هو نتيجة للإختيار المنطقى rational choice تحت السيطرة الإرادية Volitional control ولذلك يمكن تطبيق نظرية السلوك المخطط عليه. وعندما يعتقد الطلاب أنه يمكنهم التصرف بناء على اتجاهاتهم أو معتقداتهم المعيارية بما فى ذلك تأثير الضغوط الخاصة بالأقران والمقربين فضلا عن سهولة الغش وتوافره ويصبحون أكثر ميلا نحو نية الغش يسلكون سوء السلوك الأكاديمي (Yusliza et al., 2020).

ويرى (Niiya et al.,2008;Kamboj & Kohli, 2021; Krou et al.,2021) أن توجهات الأهداف أحد الأسباب التي تجعل الطلاب ينغمسون في سلوكيات مثل عدم الأمانة

الأكاديمية فهى سلوكيات مدفوعة Motivated فعلى الطالب أن يختار ما إذا كان يريد الغش أم لا وعندما يكون موجه نحو الإتقان فهو معنى فقط بتحسين الذات والجهد المتواصل واستخدام الاستراتيجيات الفعالة لاتمام المهام الأكاديمية على أكمل وجه ، وعندما يكون موجها نحو الأداء فيركز على مطابقة أدائه مع الآخرين وعلي استعداد لانتهاك النزاهة الأكاديمية من أجل مظهره أمام الآخرين .

وتعتبر نظرية توجه الهدف Goal Orientation Theory إحدى نظريات الدافعية التى تطورت نتيجة لظهور الاتجاه الاجتماعى- المعرفى فى تفسير الدافعية وترتكز النظرية على اعتقاد الأفراد عن أنفسهم وعن المهام وأنشطة التعلم التى يقومون بأدائها كما يعتبر الهدف ركيزة معرفية دينامية لمشاركة الفرد فى أداء هذه المهام؛ وتسهم توجهات الأهداف فى تفسير الأفراد للمواقف الأكاديمية وموجها للعمليات المرتبطة بالإنجاز والمحدد لمخرجات التعلم (Elliot et al., 1999, 551). وتعرف بأنها أهداف ومقاصد الفرد المدركة تجاه عملية التعلم حيث تعمل الأهداف كإطار يتخذ من خلاله الطلاب قرارات بشأن الجهد والعمل والمثابرة واختيار الاستراتيجيات والتنظيم الذاتي ومعالجة المعلومات (Putarek & Pavlin-Bernardić,2020) . ويؤكد النموذج الثلاثي علي ثلاثة أبعاد لتوجهات الأهداف هي: الإتقان والأداء / اقدام ، والأداء/ إحجام (Kamboj& Kohli, 2021)، وتشير أهداف الإتقان Mastery goals لرغبة الفرد في تطوير معارفه ومهاراته والوصول لدرجة الإتقان في المهام التي يقوم بها والفهم وتطوير الكفاءة وتطوير الذات وهي إحدي العوامل الدافعية التكيفية ، وتشير أهداف الأداء اقدام Performance approach لميل الفرد لاظهار قدراته أمام الآخرين وانتظار الأحكام الإيجابية منهم وتجنب كل ما هو سلبي والتركيز علي التفوق عليهم ، أما توجه الأداء إحجام Performance avoidance فيشير للميل لتجنب الظهور بمظهر أقل من الآخرين واستخدام معايير للمقارنة لتجنب الحصول علي درجات منخفضة (Yang et al.,2013).

ويهتم البحث الحالي بدراسة سوء السلوك الأكاديمي في إطار كل من توجهات الأهداف ومتغيرات نظرية السلوك المخطط .

مشكلة البحث :

وفي ظل الانتقادات الشديدة التي توجه للطلاب فيما يتعلق بالغش وإظهار السلوك غير الأخلاقي أثناء الامتحانات أو المحاضرات أو التكليفات والسرقة الأدبية والتغيب عن الامتحانات والحصول علي تفاصيل عن الامتحان من مصدر غير مصرح به والإنتحال وغيرها من السلوكيات التي أصبح لزاما علي الباحثين في التربية وعلم النفس مواجهة ظاهرة ذات خطورة بالغة علي الفرد والمجتمع والمؤسسة التعليمية حيث تضر بأداء الطالب المجتهد

ومبدأ تكافؤ الفرص وسمعة المؤسسة كما تضر المجتمع بتخريج طلاب يتوجهون نحو ممارسة هذه السلوكيات في الحياة العملية مما يتطلب دراستها والعوامل التي تقف وراءها لذلك سوف يهتم البحث الحالي بدراسته في إطار كل من توجهات الأهداف ومتغيرات نظرية السلوك المخطط .

ويشير (Stone et al., 2010) إلي أن هناك تأثيرات لمتغيرات مختلفة غير متغيرات نظرية السلوك المخطط علي السلوك مثل خصائص الشخصية وبعض الخصائص الفردية الأخرى ولكن هذا التأثير قد يحدث بوساطة متغيرات النظرية المتمثلة في: (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي) وبالتالي يمكن تضمين متغيراتها كوسيط للعلاقات بين متغيرات مستقلة والسلوك الفعلي. كما يشير (Harding et al.,2007) إلي أنه علي الرغم من الدعم الكبير للنظرية كوسيلة للتنبؤ بالسلوك يستمر البحث في دراسة المتغيرات الإضافية التي قد تعزز من القدرات التنبؤية لها. وقد استخدمت العديد من الدراسات البحثية نظرية السلوك المخطط كإطار عمل مفاهيمي للتحقق من مشكلة سوء السلوك الأكاديمي وأشارت إلي أن متغيرات النظرية يمكن أن تساعد في شرح نوايا الطلاب وقراراتهم للغش وكذلك سلوكهم الفعلي وتختلف نتائج هذه الدراسات في متغيرات النظرية الأكثر اسهاما في السلوك مثل دراسات (Beck&Ajzen,1991;Whitely,1998; Harding et al., 2007; Stone et al.,2010; Alleyne & Phillips, 2011 ; Meng et al.,2014; Rajah-Kanagasabai & Roberts,2015; Chudzicka-Czupała et al.,2016; Hendy & Montargot, 2019; Dewnti et al.,2020 ;Koc & Memduhoglu, 2020; Yusliza et al., 2020) . كما تم إدخال متغيرات خارجية علي نظرية السلوك المخطط مع متغيرات النظرية في إطار سلوك معين مثل دراسات (Harding et al., 2007; Meng et al.,2014; Yusliza et al., 2020) .

وفي هذا الإطار يشير (Tan, 2002) أن نظرية السلوك المخطط ونظرية التوجه نحو الهدف متوافقة ومتكاملة حيث يرتبط توجه الهدف بالاتجاهات نحو السلوك ومن المرجح أن يؤدي الفرد سلوكا من أجل الحصول علي انطباعات إيجابية وتجنب الأحكام السلبية لسلوكه من الآخرين وهذا ما يتطابق مع المعايير الذاتية ، كما ترتبط توجهات الأهداف بنوايا الشخص لأداء السلوك ومن المرجح أن يكون هناك تأثير سالب مباشر لتوجهات أهداف الإتقان علي الاتجاه نحو الغش والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك حيث يهتم أصحاب هذا التوجه بالتعلم والكفاءة والإتقان ولا يهتمون بأحكام الآخرين ولا يستخدمون الغش كاستراتيجية كما يوجد تأثير موجب مباشر لتوجه الإتقان علي الالتزام الأخلاقي، علي الجانب

الآخر فهناك تأثير موجب مباشر لتوجهات أهداف الأداء علي الاتجاه نحو الغش وكذلك تأثير موجب مباشر علي المعايير الذاتية فذوي توجهات الأداء يسلكون سلوكيات معينة من أجل الحصول علي إنطباعات إيجابية وتجنب الأحكام السلبية ومن المحتمل أن ينخرطوا في سلوكيات غش لذلك فقد يقل التزامهم الأخلاقي لذلك فتأثير هذا التوجه علي الالتزام الأخلاقي سلبيا .

وفي سياق ذلك أشار (Ajzen, 2020) أن قد تم استخدام النظرية بنجاح في شرح وتوقع العديد من المجالات السلوكية بشرط تحديد السلوك موضع الدراسة وتوافقه مع جميع متغيرات النظرية الأربعة ، ويحدد ذلك الإطار العام لقياس متغيرات النظرية في إطار هذا السلوك فالنظرية مفتوحة من حيث المبدأ لإدراج منبئات أخري ليست جزءا من النظرية ولكن يجب أن يتم إقتراحها وإدراجها في النظرية بحذر ثم تخضع بعد ذلك للتحقق . وهذا يتوافق مع دراسة (Keong & Hirst, 2010) في بناء نموذج سببي لتوجهات الأهداف ونظرية السلوك المخطط وسلوك تبني الابداع . ودراسة (Du & Li, 2021) تم دمج نظرية التوجه نحو الهدف مع النظرية أيضا لاستكشاف تأثير المعايير الذاتية علي السلوك التنظيمي .

ويأتي النموذج المقترح في البحث الحالي بالتوسع في نظرية السلوك المخطط لتشمل بناء فردي آخر وهو توجهات الأهداف لارتباطه بسوء السلوك الأكاديمي . وفي هذا الإطار يشير (Suralaga, et al.,2021) إلي أن توجهات الأهداف تشير لمجموعة من الأهداف السلوكية التي تحدد نهج الطالب ومشاركته في أنشطة التعلم وبالتالي فهو يعكس المعايير الذاتية لتحقيق النجاح فتوجهات أهداف التعلم تركز علي التمكن واتقان المهام علي أساس قواعد المعايير الذاتية وتحسين الذات وتطوير الكفاءة أما التوجه نحو الأداء فيركز علي المظهر والحصول علي درجات مرتفعة فمظهرهم الذكي محاولة لإظهارهم أفضل من الآخرين وينم عن إنجاز دون أي جهد والحصول علي درجات جيدة أو مدح أو مكانة أكاديمية مرتفعة.

ومما لاشك فيه أن طلاب الجامعة تتباين أهدافهم التي يسعون لتحقيقها وتتنوع طرقهم واستراتيجياتهم في الوصول لتلك الأهداف ويسهم هذا التباين في تحديد استجاباتهم المعرفية والسلوكية(Chiao-ling huang et al.,2015; Krou et al.,2021) . وفي هذا الإطار يشير (Zhao et al.,2022) إلي أن سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ترتبط بأهداف الفرد ومعتقدات الكفاءة لديه وتصوراته لعواقب ذلك السلوك. وهذا ليس من قبيل المصادفة حيث تركز نظرية التوجه نحو الهدف في جوهرها علي الأنواع المحددة من الكفاءة لتحقيقها في بيئة إنجاز معينة ، ويعتقد الباحثون الذين يدرسون سوء السلوك الأكاديمي في إطار توجهات الأهداف أنها تؤثر علي أنواع الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لإكمال المهام

ويمكن استخدام الغش كواحدة من هذه الاستراتيجيات (Anderman & Danner, 2008; Putarek & Pavlin-Bernardić,2020).

وفى إطار العلاقة بين توجهات الأهداف وسوء السلوك الأكاديمى أشارت نتائج الدراسات إلى دورها فى التنبؤ بهذه السلوكيات وأن ذوى توجهات أهداف الإتقان لا يسلكون سلوكيات أكاديمية غير أخلاقية ، أما ذوى توجهات الأداء فارتبط توجههم هذا ببعض سلوكيات سوء السلوك الأكاديمى كما فى دراسات (Bong ,2008; Niiya et al.,2008; Songsriwittaya et al.,2010; Tas & Tekkaya, 2010; Alt & Geiger, 2012; Chiao-Ling Huang et al.,2015; Sicak & Arslan, 2016; Putarek & Pavlin-Bernardić,2020; Suralaga et al.,2021 ; Kamboj & Kohli, 2021 .)

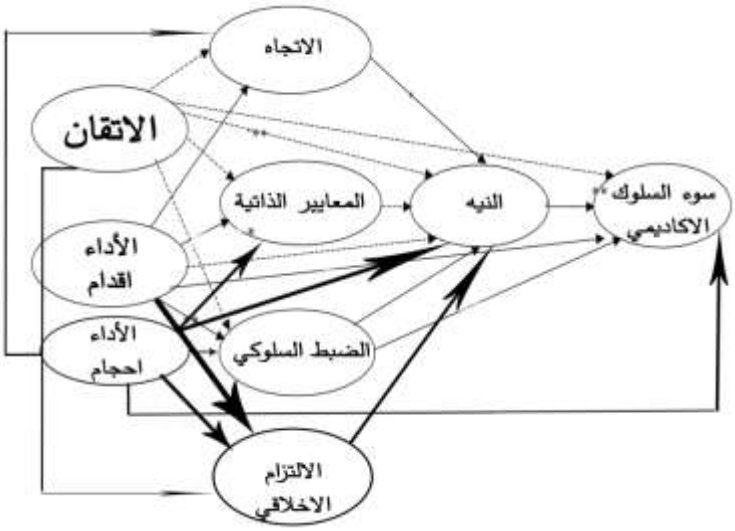
ومن العرض السابق تجدر الإشارة إلي :

- أهمية دراسة سوء السلوك الأكاديمي في المرحلة الجامعية حيث ينتشر هذا السلوك بين طلاب الجامعة وله آثاره السلبية علي الفرد والمجتمع والمؤسسات التعليمية علي حد سواء .
- هناك حاجة ماسة لبحث العوامل المرتبطة بسوء السلوك الأكاديمي لندرة الدراسات وتناقضها من جهة أخري (Krou et al.,2021).
- تعتبر متغيرات نظرية السلوك المخطط عدسة يمكن النظر من خلالها لتوقع وتحليل سوء السلوك الأكاديمي حيث لم تستخدم علي نطاق واسع في استكشاف هذا السلوك خاصة علي مستوي الدراسات العربية. خاصة مع تناقض نتائج بعض الدراسات حول اختلاف درجة اسهام المتغيرات الأربعة في النية والسلوك الفعلي.
- إمكانية إضافة متغيرات للمتغيرات التي تتضمنها نظرية السلوك المخطط مع اخضاع ذلك للتحقق وفقا لما طرحه (Ajzen,2020) .
- نظرية السلوك المخطط ونظرية التوجه نحو الهدف متوافقة ومتكاملة (Tan, 2002).
- ندرة الدراسات العربية التي تتناول متغيرات نظرية السلوك المخطط في تفسير سوء السلوك الأكاديمي.
- ندرة الدراسات التي تتناول توجهات الأهداف وسوء السلوك الأكاديمي خاصة علي مستوي الدراسات العربية .

- هناك العديد من الدراسات التي تناولت عدم الأمانة الأكاديمية عند طلاب الجامعة ولكن القليل منها اهتم بالاتجاهات نحو هذه السلوكيات والنية نحو هذا السلوك وفقا لتوجه نظري يفسر هذه السلوكيات (DiPaulo, 2021).
- عدم وجود دراسة عربية في حدود علم الباحثتان تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعة في نموذج بنائي مقترح والتحقق منه .

وبافتراض أن المتغيرات والعلاقات المرتبطة بنظرية السلوك المخطط ونظرية التوجه نحو الهدف تكمل بعضها البعض في التنبؤ بسوء السلوك الأكاديمي من خلال النية يهدف البحث بناء نموذج أفضل يساعد في فهم أسباب تباين الطلاب في هذا السلوك لذلك **يسعي البحث الحالي للتحقق من نموذج سببي مقترح يوضح علاقات التأثير والتأثر في إطار العلاقات القائمة بين توجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء/ إحجام) كمتغيرات مستقلة ومتغيرات نظرية السلوك المخطط (الاتجاه نحو السلوك والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك و الالتزام الأخلاقي والنية) كمتغيرات وسيطة وسوء السلوك الأكاديمي كمغير تابع ؟ والشكل (١) يوضح النموذج المقترح :**

شكل (١) : النموذج السببي المقترح في البحث الحالي



وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

١. ما مدي مطابقة النموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث للعلاقة بين توجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء إحجام) كمتغيرات مستقلة ومتغيرات

نظريـة السـلوك المخطـط (الاتجاهـات والمعـايير الذاتيـة والضـبط السـلوكي المـدرك والالتزام الأخلاقي والنية) كمتغيرات وسيطة وسوء السلوك الأكاديمي كمغير تابع؟

٢. هل يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء / إحجام) علـي (الاتجاهـات – المعـايير الذاتيـة – الضـبط السـلوكي المـدرك – الالتـزام الأخلاقي) ؟

٣. هل يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء/ إحجام) علي النيه ؟

٤. هل يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء إحجام) علي سوء السلوك الأكاديمي ؟

٥. هل يوجد تـأثير غيـر مباشـر لتوجهـات الأهـداف (الإتقـان ، الأداء / إقـدام ، الأداء إحجام) علي النيه عبر (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي) ؟

٦. هل يوجد تـأثير غيـر مباشـر لتوجهـات الأهـداف (الإتقـان ، الأداء / إقـدام ، الأداء /إحجام) علي سوء السلوك الأكاديمي عبر النية ؟

٧. هل يوجد تأثير مباشر للمتغيرات (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي) في النية ؟

٨. هل يوجد تـأثير غيـر مباشـر للمتغيـرات (الاتجاهـات – المعـايير الذاتيـة – الضـبط السـلوكي المـدرك – الالتـزام الأخلاقـي) علـي سـوء السـلوك الأكـاديمي عبـر النيـة كوسيط ؟

٩. هل يوجد تأثير مباشر للنية علي سوء السلوك الأكاديمي ؟

١٠. هل يوجد تأثير مباشر للضبط السلوكي المدرك علي سوء السلوك الأكاديمي ؟

أهداف البحث :

يتمثل هدف البحث الحالي في وصف وتفسير وفهم العلاقات بين متغيرات البحث من خلال كشف العلاقة بين توجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء إحجام) كمتغيرات مستقلة ومتغيرات نظرية السلوك المخطط المتمثلة في : (الاتجاهات والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك و الالتزام الأخلاقي والنية) كمتغيرات وسيطة وسوء السلوك الأكاديمي كمتغير تابع لدي طلبة الجامعة ، والتعرف علي أفضل نموذج يمكن استخراجه من هذه المتغيرات واختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بينها.

أهمية البحث :

تتمثل الأهمية النظرية للبحث فيما يلي :

- يكتسب البحث الحالي أهميته من خلال المتغيرات التي يتناولها من حيث حداثتها أو جدة البحث فيها حيث تتمثل الأهمية النظرية له في تدعيم التصورات النظرية المرتبطة بموضوع مهم من موضوعات علم النفس وهو سوء السلوك الأكاديمي والذي لم ينل الحظ الوافر من الدراسة في البيئة العربية ، وكذلك تدعيم التصورات النظرية لمتغير توجهات الأهداف كمتغير يؤثر في هذا السلوك ومحاولة تضمين ذلك في إطار متغيرات نظرية السلوك المخطط والتي لم تنل الاهتمام الكافي في البيئة العربية في إطار هذا السلوك .
- تطوير فهم الأساس المنطقي الكامن وراء سوء السلوك الأكاديمي في ضوء نظرية السلوك المخطط ، وتوجيه نظر الباحثين للنظرية التي يمكن أن تساعد في فهم السلوك الإنساني على نحو أفضل، حيث تعتمد على ملاحظة وتحليل السلوك من خلال فهم الدوافع والنوايا المسببة له وهنا تتجلى أهمية النظرية الأمر الذي يساهم في تحسين عملية تغيير السلوك إلى الأفضل.
- فهم العوامل التي تؤثر علي مشاركة طلاب الجامعة في سوء السلوك الأكاديمي .

كما تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي :

- معرفة تأثير متغيرات البحث المستقلة والوسيطة في سوء السلوك الأكاديمي مما يتيح الفرصة أمام الباحثين لإعداد برامج للحد من السلوكيات غير الأخلاقية في الجانب الأكاديمي .
- الاستفادة من نتائج البحث في تحديد وسيلة فعالة للحد من سوء السلوك الأكاديمي .
- استخدام نظرية السلوك المخطط في إجراء بحوث وصفية لفهم وتفسير سلوكيات عديدة مرتبطة بالجانب الأكاديمي والإجتماعي والأخلاقي للطلاب .
- إضافة مقاييس للبيئة العربية تقيس سوء السلوك الأكاديمي وقياس متغيرات نظرية السلوك المخطط مما يساعد علي إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال .

مصطلحات البحث :

أولا : توجهات الأهداف Goal Orientation

وتعرف علي أنها توجه عام نحو المهام الأكاديمية المختلفة ويتضمن معتقدات الطالب للغرض من سلوك الأداء وتبني الأهداف المختلفة يولد أنماط استجابات متباينة وهذه الأنماط تتضمن مكونات معرفية وإنفعالية وسلوكية (مسعد ربيع أبوالعلا،٢٠٠٣) . وتعبر توجهات الأهداف عن إدراك الطلاب لمهام التعلم ومشاركتهم فيها وتنقسم وفقا للنموذج الثلاثي الذي يتبناه البحث الحالي إلي :

- توجهات أهداف الإتقان Orientation towards the goals of mastery: وهي إدراك الطالب لخبرة التعلم باعتباها فرصة لاكتساب المعارف والمهارات وإتقان المعلومات ويحكم الطالب علي قدراته ومهارته وفقا لمرجعيته الذاتية فالتمكن والإتقان معيارا للذات .
- توجهات أهداف الأداء / إقدام Orientation toward Performance goal approach : وفيها يركز الطالب علي المعايير الخارجية للكفاءة خاصة فيما يتعلق بالمقارنة مع الآخرين والسعي للحصول علي الدرجات المرتفعة لإظهار قدراته أمام الآخرين وإعجابهم به .
- توجهات أهداف الأداء / إحجام Orientation toward Performance goal Avoidance وفيها يركز الطالب علي تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة خاصة الظهور بمظهر العجز والضعف أمام الآخرين لذلك فهي تمثل الرغبة في فعل أي شيء لتجنب الظهور بالغباء والعجز أمام الآخرين (رافع الزغلول ، ٢٠٠٦) . وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد علي مقياس (مسعد ربيع أبوالعلا،٢٠٠٣) المستخدم في البحث الحالي .

ثانيا : سوء السلوك الأكاديمي Academic misconduct

ويعرفه (Hartley, 2018) علي أنه مجموعة من السلوكيات المتعمدة وغير المقبولة التي تنتهك قواعد النزاهة الأكاديمية يستخدمها طلاب الجامعة للحصول علي إمتيازات غير مطابقة للواقع في الاختبارات والتكليفات الأكاديمية والبحثية وهناك العديد من أشكال سوء السلوك الأكاديمي مثل خيانة الأمانة والغش في الامتحان والإنتحال والإحتيال والتعاون غير المصرح به والمساعدة الخارجية والتزوير والكذب وغيرها وينظر إلي هذه الانتهاكات علي أنها سلوكيات غير أخلاقية لها عواقب سلبية علي كل من الفرد والمجتمع والمؤسسة التعليمية . ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد علي مقياس سوء السلوك الأكاديمي من إعداد (Hartley, 2018) وتعريب الباحثتان .

ثالثا : متغيرات نظرية السلوك المخطط Theory of Planned behavior (Ajzen,1991; Beck& Ajzen, 1991).

تؤكد هذه النظرية على أهمية نوايا الفرد ودوافعه فى تشكيل السلوك وتفترض أن الأفراد عقلانين فى اتخاذ قرارات الانخراط فى سلوكيات محددة ، وأن أى سلوك يمكن التنبؤ به خلال النية تجاه هذا السلوك كما أن النية السلوكية محددة بعدة عوامل هى : الاتجاه نحو السلوك ، والمعايير الذاتية والضبط السلوكي و الالتزام الأخلاقي (Ajzen,2020) . ويتبني البحث

الحالى النسخة المعدلة للنظرية التي اقترحها (Beck & Ajzen, 1991) وتتمثل متغيرات النظرية على النحو التالى :

- **الاتجاه نحو السلوك** (المعتقدات السلوكية) Attitude toward the behavior: ويشير للمعتقدات حول النتائج المحتملة للسلوك وتقييم أهمية العواقب بالنسبة للفرد ويشير لاستعداده لقبول أو رفض الشروع في الفعل . ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس من إعداد (Stone et al.,2010) وتعريب الباحثتان.
- **المعايير الذاتية** (المعتقدات المعيارية) Subjective norms : وتتمثل فى رؤية الآخرين لهذا السلوك وتوقعاتهم من الفرد، بالإضافة إلى الدوافع التى تحمل الفرد على الإمتثال لتوقعاتهم والسير وفقا رؤيتهم وهؤلاء الآخرين المرجعيين يمثلون مصدر ضغوط على الفرد لتبنى سلوك معين وتتوقف النية على مقدار ذلك الضغط . وتتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس(Harding et al.,2007) تعريب الباحثتان.
- **الضبط السلوكى المدرك** (معتقدات الضبط) Perceived behavioral control: وتشير لمعتقدات الفرد عن قدرته على فعل أو عدم أداء الفعل المطلوب، أى أنه يشير إلى السهولة أو الصعوبة المدركة فى أداء الفعل السلوكى الذى يفترض أنه يعكس خبرات الفرد السابقة بالإضافة إلى العوائق والعقبات المتوقعة (Ajzen,2020). ويتحدد بالدرجة التى يحصل عليها الفرد على مقياس (Harding et al.,2007) تعريب الباحثتان.
- **الالتزام الأخلاقى** The moral obligation ويرتبط هذا العنصر بالمشاعر الفردية حول السلوك الأخلاقى الذى يرتبط بالمسئولية (Koc & Memduhoglu, 2020) . ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد علي مقياس (Anders, et al., 2017) وتعريب الباحثتان.
- **النية السلوكية** :Behavioral intention وتتحدد النية وفقا للأربعة عناصر السابقة وتسبق السلوك الفعلى مباشرة وتشير لكل ما ينوي ويعتزم الفرد فعله . وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد علي مقياس (Stone et al.,2010) وتعريب الباحثتان.

حدود البحث : تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي :

- **الحد الموضوعي** : ويتمثل في موضوع الدراسة والمتغيرات قيد البحث وهي : توجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء / إحجام) ، وسوء السلوك الأكاديمي ونظرية السلوك المخطط .
- **الحد البشري** : ويتمثل في المجتمع الذي تم اختيار عينة البحث منه وهو طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها من تخصصات مختلفة.
- **الحد المكاني** : ويتمثل في كلية التربية جامعة بنها .

- **الحد الزماني** ويتمثل في وقت تطبيق أدوات البحث وهو الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢ م) .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

وفي الجزء التالي يتم تناول متغيرات البحث الحالي والدراسات السابقة كما يلي :

أولا : توجهات الأهداف Goal Orientation : (المفهوم – التوجهات النظرية – الخصائص المميزة لذوي توجهات الأهداف المختلفة)

مفهوم توجهات الأهداف:

اقترح كل من (Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988) مفهوم توجهات الأهداف فالأهداف التى يسعى الأفراد إليها تعتبر بعدا شخصيا ، كما أنهم يمتلكون تفضيلات فى توجهات أهدافهم فى المواقف التحصيلية أو الإنجازية ويتم تفسير التوجه نحو الهدف على أنه الدافع أو الأسباب التي يكمل الطلاب من أجلها مهام التعلم المحددة ، ويوجد نمطين منها : توجه أهداف التعلم ويركز علي الكفاءة من خلال تطوير قدرات ومهارات الفرد بواسطة إتقان وتعلم المواقف التي تمثل تحديا بالإضافة إلي توجه أهداف الأداء ويركز على إظهار كفاءة الفرد من خلال التماس الأحكام المفضلة والإيجابية وتجنب الأحكام السالبة (As cited in : Dweck & Leggett, 1988; Putarek & Pavlin-Bernardić, 2020; Miller et al., 2021; Miller, 2022).

وتوجد مداخل متعددة لتفسير توجهات الأهداف حيث يري المدخل الأول أنه غرض أو هدف الاندماج والمشاركة فى السلوك الإنجازى والأكاديمي وأنه مزيج لأسباب الاندماج فى المواقف الأكاديمية والأهداف التى يتم السعى إليها وتحقيقها ويتم تضمين السبب لهذا الاندماج فى السلوك الإنجازى (لتحسين أو إظهار الكفاءة) ، وأحيانا يتم تضمين الهدف الذى يتم السعى إليه أثناء الاندماج فى السلوك الإنجازى (الكفاءة الموضوعية أو المعيارية) ووفقًا لذلك فإن هذا الاتجاه قد يمثل إشكالية لأنه يُعرف مفهوم توجهات الأهداف بطريقتين مختلفتين (Elliot et al., 2011; Miller, 2022). كما يميز التوجه الثانى على أنها نمط متكامل من المشاعر والمعتقدات المتعلقة بالإنجاز والجهد، والقدرة، والتغذية الراجعة، ومعايير التقييم التى تقدم معًا إطار نظرى شامل النطاق ومخطط تجاه المهام االأكاديمية (Murayama et al., 2012, 195). وفى هذا الإطار يعرف رافع الزغلول (٢٠٠٦) توجهات الأهداف على أنها: نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والوجدان والتفضيلات والدوافع والاهتمامات والأهداف والغايات التي تعمل على تحفيز السلوك الإنجازى وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد صيغته ومستواه واستمراره حتي تحقيق الهدف وتنقسم هذه الأهداف إلي أهداف الإتقان أو التمكن وأهداف الأداء / اقدام وأهداف الأدء/ إحجام .

أما التوجه الثالث فينظر لتوجهات الأهداف باعتبارها أهداف معرفية دينامية تركز على جوهر الكفاءة ونتج عن ذلك ظهور النماذج الثلاثية والرباعية التى تعتمدعلى تعريف توجهات الأهداف فيما يتعلق بالهدف المبنى على الكفاءة لتوجية السلوكيات حيث تتمايز التوجهات في ضوء بعدين للكفاءة هما: تعريف الكفاءة (الإتقان فى مقابل الأداء)، وتوازن الكفاءة (الإقدام فى مقابل الإحجام) (Elliot et al., 2011). ويقدم هذا المدخل توضيح مفاهيميا لها كما يميز أيضًا بينها والعديد من النزعات، والميول، والعمليات، والمخرجات المختلفة التى يرتبط بها (Murayama et al., 2012, 196). وفى إطار هذه التوجه تعرف توجهات الأهداف بأنها التمثيل المعرفى للإمكانية المبنية على الكفاءة التى يسعى الفرد لتحقيقها وتعبر عن المظاهر المعرفية دينامية لاثنين من الدوافع الكامنة ذات الصلة بالكفاءة هما الحاجة إلى الإنجاز والحاجة إلى تجنب الفشل (Krou et al.,2021; Miller, 2022).

وفي هذا الإطار يعرف ماجد محمد عثمان ومنال محمد الخولي (٢٠٢١) توجهات أهداف الإنجاز بأنها معتقدات الطالب وتصوراته وتفضيلاته التي توجه أهدافه وتحدد سلوكه الانجازي وتنعكس علي أدائه في التعلم والدراسة وتشمل التوجه نحو أهداف الإتقان وتشير لاعتقاد الطالب بقيمة التعلم ودور الجهد الذاتي فيه وتركيز المشاركة في التعلم لغرض الإتقان وتطوير الكفاءة ، والتوجه نحو أهداف الأداء / إقدام وتشير لتركيز الطالب علي المشاركة في التعلم بغرض اثبات الكفاءة علي الآخرين حيث ينظر لأدائه في ضوء مقارنته بأداء زملاء الدراسة وفي ضوء كيف ينظرون إليه ، أما توجه أهداف الأداء /إحجام يكون تركيز الطالب فيها علي المشاركة في التعلم بغرض تجنب ظهور فشله أو ضعف كفاءته .

ويتبنى البحث الحالي تعريف توجهات الأهداف على أنها: " توجهًا عامًا نحو المهام الأكاديمية، ويتضمن اعتقادات الفرد للغرض من سلوك الأداء، وتبنى الأهداف المختلفة يولد أنماط استجابات مختلفة، وهذه الأنماط تتضمن مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية" (مسعد ربيع أبو العلا، ٢٠٠٣). وتقاس إجرائيًا بدرجات الطلاب على مقياس توجهات الأهداف المستخدم فى البحث الحالي.

- **النماذج النظرية المفسرة لتوجهات الأهداف:**
  - وفيما يلي عرضا لأهم التوجهات النظرية لتوجهات الأهداف :
  - النموذج الثنائي لتوجهات الأهداف نظرية Dweck : ووفقًا لذلك النموذج فقد تم تحديد نوعين من الأهداف هما: أهداف الأداء (ويسعى الأفراد فيها إلى الحصول على الأحكام المفضلة لكفاءتهم)، وأهداف التعلم (ويسعى الأفراد من خلالها إلى تحسين كفاءتهم). وتؤدي هذه الأهداف لأنماط متباينة من الاستجابات الخاصة بالفرد ؛ حيث تعزز أهداف

الأداء (أحكام الكفاءة) الحساسية نحو نمط العجز، بينما يعزز السعى نحو أهداف التعلم (تحسين الكفاءة) فى نفس الموقف من نمط استجابة التوجه نحو الإتقان (Dweck & Leggett, 1988). وطبقًا لنظرية Dweck، فإن الطلاب الذين يتبنون أهداف التعلم يرون مساعى التحصيل achievement pursuits كفرصة للتعلم وتحسين الكفاءة، وينظرون للفشل كتغذية راجعة لتقدم إنجازهم بدلاً من التشكيك فى قدراتهم ، وبالتالى فإن خبرة الفشل تؤدى بذوى توجهات أهداف التعلم إلى مزيد من الجهد ، والتى تتسق مع نمط الاستجابة الخاصة بالإتقان أما الذين يتبنون توجهات أهداف الأداء يرون هذه المساعى نحو الإنجاز كفرص فقط لإظهار كفاءتهم وبالنسبة لهؤلاء الطلاب فإن الفشل هو إشارة بأنهم لا يمتلكون القدرة على النجاح ويضعفون جهودهم، والتى تتسق مع نمط استجابة العجز (Murayama et al., 2012, 192; Putarek, & Pavlin-Bernardić, 2020; Miller et al., 2021). ويشير Putarek, & Pavlin-Bernardić, (2020إلى أن أدبيات توجهات الأهداف يمكن أن توحد داخل إطار نظرى واحد يميز بين نوعين من الأهداف هما: توجه الإتقان وتوجه الأداء.

النموذج الثلاثى لتوجهات الأهداف لقد ظهر هذا التصنيف الثلاثى كمحاولة للتغلب على أوجه النقد المتعلقة بمخرجات أهداف الأداء والتى أسفرت عن نتائج متباينة وكذلك لزيادة التمايز بين توجهى الإتقان– الأداء(Miller et al.,2021) ولتحقيق ذلك، سعى كل من (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) لدمج التمايز بين كل من ميول الإقدام والإحجام في أدبيات توجهات الأهداف خاصة أهداف الأداء ويتركز هذا التمايز على ما إذا كان الفرد يسعى نحو الاقتراب من الإمكانية الموجبة كالنجاح أو تجنب الإمكانية السالبة كالفشل. وتم التأكيد على أهمية التمايز بين الإقدام والإحجام كجزء مركزى لتوجهات الأهداف حيث اقترح Lewin أن الأفراد يختلفون فى ميولهم نحو نوعين من النزعات الدافعية المستقلة هما: الرغبة فى النجاح والرغبة فى تجنب الفشل كمحددات حاسمة لسلوك الطموح كما افترض McClelland أن تمايز الإقدام– الإحجام يمثل نوعين مختلفين من دافعية الإنجاز (Murayama et al., 2012, 194; Miller et al., 2021). ووفقًا لذلك افترض (Elliot & Church, 1997) إطارا نظريا ثلاثيا لتوجهات الأهداف يعطى تمييزًا لتوجه الأداء إلى أهداف الإقدام والإحجام ويتم النظر إلى توجهى الأداء/ إقدام، والأداء/ إحجام على أنهما توجهات دافعية منفصلة؛ حيث يكون الأفراد ذوى توجه الأداء/ إقدام موجهين نحو الإمكانية المرغوبة لإظهار القدرة المرتفعة، والاندماج فى المهام ، بينما يتوجه الأفراد ذوى توجه الأداء/ إحجام نحو الإمكانية غير المرغوبة لإظهار القدرة المنخفضة، والاندماج فى المهمة مع غرض تجنب مثل هذا الإظهار. ويتضمن هذا التوجه ثلاثة أنواع من توجهات الأهداف هي : توجه

الإتقان: ويهتم الفرد فيها على تحسين الكفاءة وإتقان محتوي أو مهمة ما ،وتوجه الأداء/ إقدام: وتتوجه نحو الحصول على أحكام مفضلة للكفاءة والرغبة في التفوق علي الأقران والزملاء ،وتوجه الأداء/ إحجام: وتركز على تجنب الأحكام غير المفضلة للكفاءة والرغبة في تجنب الأداء الضعيف مقارنة بالزملاء (Miller et al.,2021) .

ويتميز توجهى الإتقان والأداء/ إقدام على أنهما تنظيم ذاتى وفقًا للمخرجات الموجبة المحتملة (إتقان المهمة والكفاءة المعيارية، على الترتيب)، ويفترض أن توجهات الإقدام تعزز عمليات تؤدى إلى نمط الإتقان للمخرجات الخاصة بالإنجاز ، بينما يركز توجه الأداء/ إحجام على التنظيم الذاتى وفقًا للمخرجات السالبة المحتملة ويفترض أن توجه الإحجام ينتج عمليات (مثل القلق والتشتت عن المهمة) التى تنتج نمط العجز للمخرجات التحصيلية (Elliot & Church, 1997;Datu et al., 2020 ; Miller et al.,2021). وقد دعمت نتائج العديد من الدراسات صدق وفائدة هذا الإطار النظرى الثلاثى لأهداف الإنجاز؛ حيث أشارت نتائج التحليل العاملى إلى تمايز مفاهيم الهدف الثلاثة كما في دراسة سامح حسن حرب (٢٠١٥)

النموذج الرباعى (٢×٢) لتوجهات الأهداف: يشير هذا التوجه إلي أن أهداف الإتقان يمكن أن تنقسم إلى توجهات الإقدام والإحجام كما تم التقسيم بالنسبة لتوجهات أهداف الأداء مع اعتبار التفاعل بين التمايزات التقليدية للإتقان– الأداء وتمايز الإقدام– الإحجام للمجموعة الواسعة من المساعى المبنية على الكفاءة حيث تُعد الكفاءة المفهوم المركزى لتوجهات الأهداف ومن ثم فإنه يمكن تصنيف الكفاءة وكذلك أهداف الإنجاز فى بعدين أساسيين وفقًا لكيفية تحديد أو تعريف الكفاءة ، والمكون النفسى لها ويمكن تحديد ثلاثة معايير مختلفة لتعريف الكفاءة هى: المعيار المطلق (متطلبات المهمة فى حد ذاتها)، والمعيار البينشخصى (الإنجاز السابق الخاص بالفرد أو أقصى إنجاز محتمل والمعيارى (أداء الآخرين) ويمكن تقييم الكفاءة ومن ثم تعريفها طبقًا لما إذا كان الفرد يسعى إلى الفهم أو إتقان المهمة (معيار مطلق)، أو يهدف إلى تحسين الأداء أو التنمية الكاملة لمعارفه ومهاراته (معيار شخصى)، أو الأداء بشكل أفضل من الآخرين (معيار معيارى)-(Elliot,1999;Putarek & Pavlin-Bernardić, 2020; Datu et al.,2020). ويتكون النموذج الرباعي من أربعة توجهات هى: أهداف الإتقان/ إقدام: وفيها تُعرف الكفاءة من خلال معايير مطلقة/ شخصية وتتكافؤ على نحو موجب ،و أهداف الأداء/ إقدام: وفيها تُعرف الكفاءة بمصطلحات معيارية وتتكافؤ على نحو موجب ،وأهداف الأداء/ إحجام: وفيها تُعرف الكفاءة بمصطلحات معيارية وتتكافؤ على نحو سالب ،وأهداف الإتقان/ إحجام: وفيها تُعرف الكفاءة بمصطلحات مطلقة/ شخصية وتتكافؤ على نحو سالب(Elliot et al.,2011) .

التصنيف السداسى (٣×٢) لتوجهات الأهداف اقترح (Elliot et al., 2011) ستة أنماط هي:

- **هدف المهمة/ إقدام** Task- Approach Goal: ويركز على إنجاز الكفاءة المعتمدة على المهمة (مثل: أداء المهمة بشكل صحيح).
- **هدف المهمة/ إحجام** Task- Avoidance Goal: ويركز على تجنب عدم الكفاءة المعتمدة على المهمة (مثل: تجنب أداء المهمة بشكل خاطئ).
- **هدف الذات/ إقدام** Self- Approach Goal: ويركز على إنجاز الكفاءة المبنية على الذات (مثل: الأداء بشكل جيد).
- **هدف الذات/ إحجام** Self- Avoidance Goal: ويركز على تجنب عدم الكفاءة المعتمدة على الذات (مثل: تجنب الأداء بشكل أسوأ مما سبق).
- **هدف الآخر/ إقدام** Other- Approach Goal: ويركز على إنجاز الكفاءة المعتمدة على الآخر (مثل: الأداء بشكل أفضل من الآخرين).
- **هدف الآخر/ إحجام** Other- Avoidance Goal: ويركز على تجنب عدم الكفاءة المعتمدة على الآخر (مثل: تجنب الأداء بشكل أسوأ من الآخرين).

من خلال العرض السابق لنماذج توجهات الأهداف يتضح أن توجهات الأهداف التي يتبناها الطلاب في المواقف الأكاديمية تسفر عن أنماط متباينة من الاستجابات، وردود الأفعال المعرفية والإنفعالية والسلوكية المتعلقة بالمواقف الأكاديمية والانجازية ويرتبط توجه الإتقان بالمثابرة والتحدي، والفعالية المرتفعة، ، والدافعية الداخلية، والرضا عن التعلم والرفاه النفسي والتنظيم الذاتي والرغبة فى التعلم والاستمتاع، وزيادة مستوى الإنتباه على المهام وهو ما ينعكس أثره على الشعور بالرضا الأكاديمي والتحصيل الدراسي ، ويتبني البحث الحالي التوجه الثلاثي لتوجهات الأهداف .

الخصائص المميزة لذوي توجهات الأهداف المختلفة

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت توجهات الأهداف يمكن استنتاج خصائص كل توجه في الدراسة الحالية وفقا للنموذج الثلاثي الذي يتبناها البحث الحالي :

وتتميز **توجهات أهداف الإتقان** بأن لديها الرغبة في تعلم واتقان محتوي أو مادة معينة، كما أنها توجهات مرغوب فيها في الأوساط الأكاديمية وترتبط بالنتائج الإيجابية مثل الكفاءة والاهتمام والجهد والمثابرة ونواتج التعلم الإيجابية والحماية من انفعالات الإنجاز والسلوكيات السلبية بعد خبرات الفشل ولديهم مستوي مرتفع من الرضا الأكاديمي وتشير نتائج الدراسات إلى ارتباط هذا التوجه بفعالية الذات، والتحصيل الدراسي ، وزيادة الاستمتاع بالعمل والاعتقاد بأن الجهد مرتبط بالتعلم ونتائجه وهذا التصور يجعلهم في حالة مثابرة مستمرة

وتطوير الكفاءة والتغلب علي العقبات من خلال الفهم واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي واستخدام استراتيجيات التعلم العميقة ولديهم توقع نجاح ومستوي طموح مرتفع ولا يهتمون بالمقارنة بين أدائهم وأداء أقرانهم وينظرون للدرجات باعتبارها وسيلة لتحقيق كفاءتهم في التعلم ، ولديهم دافعية مستقلة تحفزهم في مواقف التعلم والتركيز على التعلم والتمكن من محتوى التعلم والانفعالات الموجبة كما يرتبط برغبة الفرد فى زيادة كفاءة المهمة وهذه المشاعر الموجبة تمنحهم الرفاه النفسي والقدرة علي توسيع ذخيرة الفكر والعمل واكتساب الموارد المادية والاجتماعية والنفسية ، فضلاً عن الرغبة فى تطوير المعرفة، وأصحاب هذا التوجه يتسمون بالمرونة ويتجهون نحو المهمة لتنمية قدراتهم ومهاراتهم والأخطاء بالنسبة إليهم فرصة للتعلم وبذل مزيد من الجهد وإعادة تنظيم استراتيجيات المواجهة للمواقف الأكاديمية والاستمرارية في مواجهة الإخفاق المعرفي كما أن لديهم مهارات تكيفية ويندمجون في التعلم ويستمتعون به ومن الصعب أن ينخرطوا في سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية (Elliot & Church, 1997 ;Elliot et al.,2011; Alt & Geiger,2012; Sicak & Arslan, 2016;Datu, et al.,2020; Putarek & Pavlin-Bernardić, 2020; Du & Li, 2021; Kamboj & Kohli, 2021; Miller et al.,2021; Miller, 2022)

.

بينما يتضمن **توجه الأداء** بشكل عام الرغبة فى النجاح السهل والحصول على المكافأة وفيه ينصب تركيز الأفراد على قدراتهم وأدائهم مقارنة بقدرات وأداء الآخرين فى إنجاز المهام الأكاديمية على نحو أفضل تجنبًا للشعور بعدم الكفاءة، أو الشعور بالإمكانيات الأقل ومن ثم الإحساس بقوة الذات كما يرتبط بالرغبة فى الأداء الجيد والتقييم الإيجابى من جانب الآخرين وبالدافعية الخارجية تلك التى تتمثل فى التنوع السلوكى الذى يرتبط بالمعنى فى النهاية وليس امتلاك أو اقتناء هذا المعنى ، والسعى نحو المهمة بغية الأداء الجيد فضلاً عن التركيز على الأحكام التى تصدر إليهم من قبل الآخرين ويكيفون دفاعاتهم من خلال استخدام استراتيجيات تجنب الفشل كما يميلون إلى استخدام أقصر الطرق لإنهاء المهمة أو محاولة الانتهاء بدون عمل ما هو مطلوب حيث يتطلب العمل تعلم واتقان هذا العمل ويتركز هدفهم في الحصول على تقديرات عالية، ويختارون المهام ذات النتائج الإيجابية عند التقويم، ويبدون عدم راحة بالنسبة للأعمال ذات محكات التقويم غير الواضحة (كمال إسماعيل عطية، ٢٠٠٤). وقد ترتبط توجهات أهداف الأداء بأنماط سلوكية غير سوية كسوء التكيف والانسحاب وإعاقة ذاتية أكاديمية ، ومن المحتمل أن يشاركوا في سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية (Datu et al.,2020).

وبالنسبة للطلبة ذوي توجهات أهداف الأداء/ اقدام فإن لديهم رغبة في التعلم من أجل التفوق علي الأقران أو زملاء الدراسة في البيئة الأكاديمية ،وغالبا ما يتجنبون المشاركة في التعلم والمهام الصعبة لاحتمالية فشلهم فيها وخوفهم من مواجهة المزيد من الضغوط ، كما أن لديهم دافعية خارجية تحفزهم في مواقف التعلم ، ويسعون للحصول علي أحكام مقبولة فيما يتعلق بكفاءتهم ومحاولة التفوق علي الآخرين ويمكن أن يرتبط هذا التوجه بأنماط تكيفية إيجابية ، ويركز أصحاب هذا التوجه علي التفوق وأن يكونوا الأفضل والأذكي مقارنة بالآخرين ويستخدم محكات معيارية مثل الأفضل والأعلي درجة مقارنة بالزملاء وأن يكون في قمة الترتيب (Elliot & Church, 1997; Murayama et al., 2012;Putarek & Pavlin-Bernardić, 2020; Du & Li, 2021; Kamboj & Kohli, 2021; Miller et al.,2021; Miller, 2022) .

كما أن الطلاب ذوي توجهات أهداف الأداء / إحجام فلديهم رغبة في تجنب الأداء الضعيف مقارنة بالأقران كما أن لديهم مستوي مرتفع من الانهماك الأكاديمي Academic exhaustion ويرتبط توجه الأداء بعدم الاستغراق فى المهمة، والأعراض البدنية، والخوف من الأخطاء، والشك السلوكى ، وقلق الاختبار وأهم ما يميزهم تجنب إظهار فشلهم وعجزهم في مهمة ما ولديهم مستوي مرتفع من القلق وتوقع الكفاءة المنخفض وتحصيلهم الدراسي منخفض ويرغبون بشكل مستمر للهروب من التعلم ، ويحاولون تجنب الفشل بكل الطرق حتي لو تجنبوا العمل في المهمة ، ولديهم فعالية ذات منخفضة ويتجنبون طلب المساعدة ولديهم قلق من الاختبارات وسوء التوافق الدراسي وتجنب الأداء المنخفض أو النظر إليه نظرة دونية أقل من الزملاء وأهم ما يصبوا إليه ألا يكون الأقل بين زملائه (Elliot & Church, 1997; Murayama et al., 2012 ; Putarek & Pavlin-Bernardić, 2020; Du & Li, 2021; Kamboj & Kohli, 2021; Miller et al.,2021; Miller, 2022) .

ثانيا سوء السلوك الأكاديمي Academic misconduct (تطور المفهوم – ماهية المفهوم وأشكاله – الأسباب – الآثار السلبية) .

تطور المفهوم : قبل تناول مفهوم سوء السلوك الأكاديمي يتم تناول نظرة عامة مرتبة زمنيا للأدب السيكولوجي الذي يركز علي الغش حيث بدأ البحث العلمي عن عدم الأمانة الأكاديمية في أوائل القرن العشرين على سبيل المثال (e.g., Barnes, 1904; Hartshorne & May 1928; Voelker, 1921) بعد وقت قصير من تأسيس البحث التربوي كنظام علمي ومنذ ذلك الحين قام الباحثون بالتحقيق في انتشار عدم الأمانة الأكاديمية والعوامل المرتبطة به (As cited in: Zhao et al.,2022) .

كما تعود تاريخ دراسة الغش إلي التسعينات حيث أكد (Fass,1990,171) أن الغش يشمل عدة مجالات بما في ذلك الوصول للموارد الأكاديمية Academic resources ومساعدة الآخرين وجمع البيانات والابلاغ عنها وأخلاقيات استخدام الكمبيوتر واحترام عمل الآخرين وأخلاقيات الامتحانات واستخدام المصادر في الأوراق البحثية والمساعدة في الكتابة و الالتزام العام باللوائح الأكاديمية . وتوقع (Brown,1995 as cited in Brown& Emmett, 2001) أن أكثر أشكال الغش ممارسة تحدث خارج الفصل الدراسي متي وأين يكون لدي أعضاء هيئة التدريس سيطرة أقل علي سلوك طلابه .

كما شرح (Kvam, 1996) كيفية استخدام المعلمون تقنيات متنوعة للمساعدة في التخفيف من المشكلات المرتبطة بالغش مثل إنشاء أسئلة لا تتبع نمطا محددا من الكتب الدراسية والامتحانات السابقة ومحاولة إبعاد الطلاب جسديا قدر الإمكان واستخدام الكتاب المفتوح والملاحظات المفتوحة لإثناء الطلاب عن إخفاء المذكرات غير المصرح بها خلال فترة الاختبار . وقد عرف (Jones et al.,2001) الغش بأنه أي محاولة خادعة أو احتيالية للتهرب من القواعد والمعايير والممارسات والعادات والأعراف للحصول علي ميزة غير عادلة أو لحماية شخص فعل ذلك ويولد ذلك إحساسا بالظلم لدي الآخرين وخفض معنوياتهم ودافعيتهم للتعلم. كما فسر (Eisenberg, 2004) أن الطلاب قد ينظرون للغش من منظور مختلف فقد يراه بعضهم علي أنه سلوك غير أخلاقي ويراه آخرون علي أنه مجرد وسيلة للوصول للهدف.

ماهية سوء السلوك الأكاديمي : تم استخدام مصطلحات عدم الأمانة الأكاديمية والغش وسوء السلوك الأكاديمي في التراث النفسي بالتبادل (Velliaris, 2016) . ويري (Yu et al.,2017,37) أن أحد التحديات المهمة عند دراسة سوء السلوك الأكاديمي هو تحديد المصطلح فهناك دراسات ركزت علي الغش أو الانتحال فقط ولكن هو في النهاية مجموعة من الأفعال والسلوكيات التي تقوض النزاهة الأكاديمية .

وتعتبر مشكلات الغش cheating والانتحال Plagiarism وعدم الحضور للامتحان دون عذر مقبول ، والحصول على تفاصيل حول ورقة الامتحان قبل أخذها ، ومشاركة المعلومات أثناء الاختبار وأشكال أخري من سوء السلوك الأكاديمي مشكلة كبيرة في المدارس والجامعات علي حد سواء ووصلت معدلاتها في أمريكا لنسبة تصل (٧١ %) وتنتشر هذه السلوكيات في أوقات مبكرة من الحياة الأكاديمية ويعتبر هذا من الأمور المقلقة لزيادة هذا السلوك الأكاديمي وغيره من السلوكيات غير الأخلاقية (Stone et al.,2010; Alleyne & Phillips, 2011) . وترتبط النزاهة الأكاديمية بتجنب الانتهاك الأكاديمي وتتكون من أربعة مؤشرات وهي الأمانة في الاختبار والأمانة في أداء المهام والاستقلالية في المهام وعدم تسهيل

الاحتيال الأكاديمي لذلك فالنزاهة تشير للإلتزام بالمسئولية والشجاعة في تحقيق تلك القيم حتي في المواقف الصعبة (Awasthi, 2019;Suralaga et al.,2021). وتشير النزاهة الأكاديمية إلي إلتزام الفرد حتي في مواجهة الشدائد وتتضمن خمس قيم أساسية هي الصدق والثقة والانصاف والإحترام والمسئولية وإذا فقدت المؤسسة هذه النزاهة سيتم المساس بسمعتها (Hartley, 2018). وقد تم الاعتراف علي نطاق واسع بالقيم الأخلاقية كعنصر حاسم في أنظمة التعليم المختلفة إنها رغبة كل جامعة في غرس الأخلاق الحميدة من خلالها وتنمية ثقافة الأمانة والنزاهة الأكاديمية (Meng et al.,2014).

وتشير عدم الأمانة الأكاديمية Academic dishonesty إلي السلوك الاحتيالي وغير الأخلاقي من قبل الطالب بما في ذلك الغش (استخدام وسائل الدعم غير مصرح بها أثناء الاختبار) أو فبركة المعلومات أو الاقتباس المتعلق بالمهام الأكاديمية أو تسهيل مساعدة الآخرين في المشاركة في سلوكيات غير أخلاقية (DiPaulo,2021) . كما يؤكد (Chudzicka-Czupała et al.,2016) علي أن الغش الأكاديمي يشير لأي عمل أو سلوك ينتهك القواعد المعمول بها. كما يشير مصطلح عدم الأمانة الأكاديمية إلي مجموعة متنوعة من الأنشطة غير المشروعة خلال عملية التقييم للحصول علي درجات أعلي (Nuriddin, ,2019). كما تصف السلوكيات التي تستهدف سرقة المعرفة من الآخرين والاستفادة من المحتوي غير المملوك وتخريب عملية التقييم المعتمد داخل المؤسسة التعليمية (Kamboj & Kohli, 2021). كما يعرفه(Putarek & Pavlin-Bernardić,2020) بأنه سلوك متعمد ينتهك القواعد المعمول بها التي تحكم إكمال اختبار أو مهمة أكاديمية ما ويمنح من خلاله الطلاب ميزة غير عادلة عن الطلاب الآخرين في الاختبار ويقلل من دقة التقييم .

وتشير أميرة محمد بدر (٢٠١٨) أن سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية هي أفعال غير مقبولة أخلاقيا تصدر عن المتعلم بقصد وتعمد خلال الموقف الامتحاني أو الوفاء بمتطلبات المهام الأكاديمية بغرض تحقيق مكاسب أكاديمية غير مستحقة تخل بمبدأ تكافؤ الفرص وتمثل انتهاكا لحقوق الآخرين ومواثيق الشرف الأخلاقية الجامعية ويتضمن مجموعة من الأشكال منها : الغش cheating وهو حيازة أوإصطحاب مواد وأدوات غير مسموح بها تتضمن معلومات أكاديمية وتلقي المساعدات واستخدام إشارات وعقد اتفاقيات تيسر إكتساب فوائد غير مستحقة خلال الموقف الامتحاني ، كما تتضمن الاحتيال Plagiarism ويشير لإدعاء الطالب شيء ما لنفسه وهو في الحقيقة لغيره أو تقديم مهمة تم إعدادها لتقييم آخر وتتضمن الانتحال العلمي (ينسب الطالب لنفسه كتابات مؤلف آخر) ، والانتحال الشخصي (نسب هوية طالب لآخر بقصد جلب المنفعة له خلال موقف اختباري) ، والإنتحال الذاتي

(إعادة تقديم متطلبات أكاديمية تم تقديمها مسبقا كلها أو جزء منها لمواد مختلفة أو عبر سنوات مختلفة) ، والإحتيال Fabrication وهو العبث عمدا بوثيقة مكتوبة وتلفيق نتائج التجارب المعملية والتحايل لتحقيق درجة أكاديمية غير مستحقة والخداع Deception وهو تحريف أو تمويه وتحويل المعلومات عن مؤداها الطبيعي بغرض التأثير علي عضو هيئة التدريس واخفاء معلومات ونشر أكاذيب والتلاعب بالمعلومات .

كما يشير (Koul et al.,2009;Meng et al.,2014; Sicak & Arslan, 2016;Velliaris,2016,16-18; Boafo-Arthur & Brown, 2017,237; Krou et al.,2021) أن سوء السلوك الأكاديمي أفعال ضد الأخلاق الأكاديمية academic ethics وتتضمن النسخ Copying وتقليد عمل الآخرين وكسر القواعد في الاختبارات ، والسرقة Stealing وهي الحصول غير الأخلاقي علي عمل شخص آخر وسرقة الأعمال والأفكار والأبحاث وينسبها لنفسه والخداع Deceiving الذي يحدث من خلال الغش والإحتيال لتحريف وتمويه المعلومات عن مؤداها الحقيقي ، وتتصف هذه الأفعال بأنها غير مقبولة وغير عادلة وغير أمينة وتحدث غالبا في سياق الامتحانات والتكليفات والإحتيال Fabrication: تكوين البيانات أو النتائج أو المعلومات أو الأرقام وتسجيلها والتحريف فيها، والتزوير Falsification : والتلاعب بالبحوث أو البيانات أو النتائج لتصوير المعلومات بشكل غير دقيق في التقارير البحثية أو المهام الأكاديمية وسوء السلوكMisbehavior : ويشير للتصرف بطرق تتعارض مع السلوك السائد ، والتضليلMisrepresentation : ويعبر عن تمثيل الذات أو الجهود بشكل زائف ، والإنتحالPlagiarism : استخدام كلمات أو أفكار شخص آخر دون الإسناد المناسب أو دون اتباع معايير الاقتباس ، وتعزيز مشروع الفصل الدراسي الذي أكمله طالب آخر باستخدام نفس المهمة لدورات مختلفة وتمزيق صفحة من ورقة الامتحان لصديق أو تمزيق ورقة من المصدر في المكتبة بقصد استخدامه في المستقبل .

ويري (Velliaris, 2016,5-6; Zhao et al.,2022) سوء السلوك الأكاديمي هو سلوك غير نزيه يستخدم طرق غير شريفة لجني الفوائد وغالبًا ما يغش الطلاب للحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات دون بذل أي مجهود ، وهو أمر غير عادل بالنسبة للطلاب الذين يبذلون الكثير من الجهد. ويتضمن الفهم المقبول له أربعة أنواع من السلوكيات غير الأخلاقية مثل الغش المتعمد ومحاولة الفرد لاستخدام مواد غير معتمدة في عملية التقييم وإختلاق الاستشهادات وإختراع المعلومات ومساعدة الآخرين علي الغش وتقديم إجابات شفهية أو كتابية لزميل والإنتحال دون الاعتراف بالمصدر الأصلي للمعلومات (Nuriddin, 2019; Krou et al.,2021). ويضيف (Putarek & Pavlin-Bernardić,2020) أن

هناك نوعين من الغش الأول الغش النشط Active cheating ويهدف لتحسين نجاح الفرد مثل نسخ الإجابات من الطلاب الآخرين ، والثاني هو الغش من طرف ثان Second party cheating ويشير لتيسير الغش بهدف مساعدة الآخرين والسماح لطالب آخر بنسخ ملف أو الامتحان أو الواجب المنزلي أو البحث وإكمال الاختبارات .

يتضح مما سبق أن لا يوجد تعريف محدد لسوء السلوك الأكاديمي في الأطر النظرية فالبعض تناوله كفهوم يماثل سلوكيات الغش أو الخداع والكذب والاقتباس والاحتيال والانتحال وغيرها من السلوكيات غير الأخلاقية التي تنتهك قواعد النزاهة الأكاديمية المنتشرة في المجتمع الجامعي ولذلك تتبني الباحثتان تعريف سوء السلوك الأكاديمي علي أنه مفهوم يتضمن مجموعة من السلوكيات غير الأخلاقية المختلفة في المجال الأكاديمي وتم استخدام مقياس البحث الحالي يتضمن مجموعة كبيرة من السلوكيات مثل الغش في الامتحانات والإنتحال والاقتباس والخداع والكذب والتلفيق وغيرها .

أسباب سوء السلوك الأكاديمي : يري (Meng et al.,2014;Kamboj & Kohli, 2021;Zhao et al.,2022) أن هناك مجموعة من الأسباب قد تتعلق بسوء السلوك الأكاديمي منها ضغط الوقت والصعوبات والكسل والمنافسة مع الآخرين والتعامل مع الاجهاد والامتحانات الصعبة ، والفرصة الضعيفة للنجاح، والعقوبات غير الجادة من جانب المؤسسة والرغبة في تحسين الدرجات وضغط الأقران وضغوط الوالدين والخوف من الفشل وإغتنام الفرص وعدم إهتمام القائمين بالتدريس وضعف عادات الدراسة الفعالة وبيئة التعلم غير الجيدة وتحقيق القبول الإجتماعي ونقص الدافعية للتعلم . كما توجد أسباب أخري مثل اعتقاد الطلاب أن ما تعلموه ليس له علاقة بأهدافهم المستقبلية ورغبتهم للوصول لهذه الأهداف حتي لو تتطلب ذلك تغيير القيم الأخلاقية التي لديهم ورغبة معظمهم الالتحاق للحصول علي الدرجات والتسيب وقلة المخاطر التي يتعرضون لها وبالتالي يقع الطلاب فى سلوكيات غش متكررة هذا إلي جانب الضغوط الأكاديمية والإجتماعية (Meng et al.,2014;Alleyne & Phillips, 2011;Kiviniemi, 2015) .

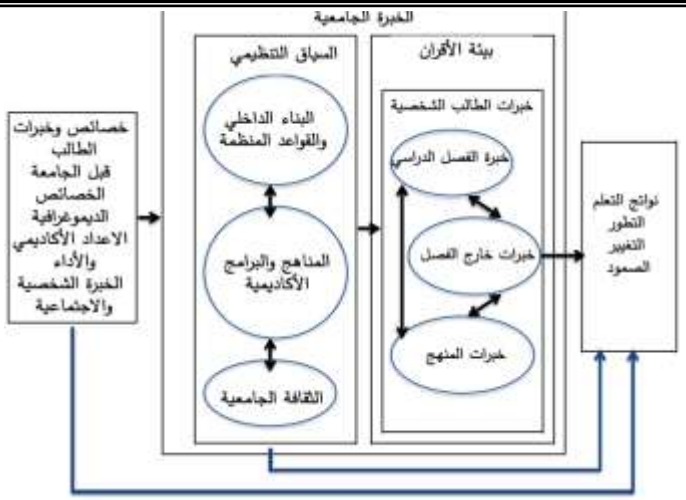
كما يضيف (Chiao-ling huang et al.,2015) أن عوامل الشخصية وتوجهات الأهداف من أهم العوامل المهمة التي يمكن أن تسهم في سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية. كما يشير (Velliaris, 2016,4) أن معتقدات الطلاب حول أعضاء هيئة التدريس وسلوكياتهم غير النزيهة واستخدام التكنولوجيا والمعايير الثقافية من مسببات هذا السلوك بالإضافة إلي القائم بالتدريس خاصة إذا كان متساهلا غير مبالا كل ذلك يضع المؤسسة أمام إشكالية يصعب حلها . ويري (Awasthi, 2019) إلي افتقار ضبط الذات والفروق بين الجنسين ونقص مهارات الكتابة ومهارة الوقت والتطور التكنولوجي وسهولة النسخ والوصول

إلي المواد علي شبكة الانترنت الدولية من مسببات هذا السلوك. ويشير (Koul et al.,2009) إلي الشعور بالإرهاقfeel overwhelmed والخوف من طلب المساعدة في المهام ، وصعوبة العثور على مواد البحث وتحليلها ، والاعتقاد بأن المعاملة غير العادلة أو غير المتعاطفة من الأستاذ تبرر الغش ، أو الوقوع في الاشتراك البحثي غير المصرح به بالإضافة إلي أسباب تتعلق بالكسل أو الاستسلام للفكرة الخاطئة القائلة بأن "شراء" ورقة لا يختلف عن الدفع مقابل الحصول على تعليم. وقد يجبر المنهج القائم على الجدارة في التعليم الطلاب على السعي للحصول على درجات أكاديمية مرتفعة للوصول إلى مستويات مرتفعة من التعليم يؤدي هذا غالبا إلى الغش لأن بعض الطلاب يحاولون تحقيق التميز الأكاديمي من خلال استراتيجيات غير أخلاقية (Sidi et al.,2019) .

وقد أشارت نتائج دراسة أميرة محمد بدر (٢٠١٨) إلي أن مستوي سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية منخفض لدي طلاب وطالبات جامعة الزقازيق ، وأنه يمكن التنبؤ بها من خلال عوامل الشخصية (المقبولية والانبساطية والعصابية ، وتري أن أسباب هذه السلوكيات ترجع لعوامل تتعلق بالطالب نفسه مثل الانتهازية والحصول علي الدرجات وانخفاض القيم والضمير وبعضها مؤسسي يتعلق بنقص السياسة الأكاديمية وتراخي تنفيذ العقوبات والأساليب الرادعة وبعضها من تأثير الأقران والتأثر بسلوكياتهم وبعضها من إدارة الموقف الامتحاني مثل تراخي الإشراف بالإضافة إلي دور الوالدين .

وقد حددت نتائج الدراسات عن أهم العوامل التي تؤثر على تعلم الطلاب وسلوكهم وهي خصائص وخبرات الطالب قبل الجامعية بما في ذلك السمات الاجتماعية والديموغرافية والأكاديمية والإعداد والتحصيل ، والخبرات الشخصية والاجتماعية والسياق التنظيمي Organizational contextويشمل الهياكل والسياسات والممارسات الداخلية والأكاديمية والمشتركة في المناهج الدراسية والبرامج والسياسات والممارسات وثقافة أعضاء هيئة التدريس كما تمثل بيئة الأقران Peer environment وخبرات الطلاب الشخصية وتشمل الخبرات الأكاديمية والمناهج الدراسية(Yu et al.,2017,38) . ويوضح الشكل (٢) هذه العوامل :

شكل (٢) : يوضح العوامل المؤثرة علي تعلم طلاب الجامعة وسلوكهم نقلا عن: (Yu et al.,2017,38)



ويتضح من الشكل(٢) : إمكانية أن يكون لخبرات الطلاب وخصائصهم الفردية تأثير علي تعلمهم وسلوكهم اللاحق ويشمل الجنس والعمر والمستوي الأكاديمي للوالدين وبعض السمات الشخصية والتوجهات الدينية والأكاديمية والأخلاقية مثل ضبط الذات والتفكير الأخلاقي والنفور من الغش بالإضافة الي تجاربهم السابقة في الغش كما أن بيئة الأقران تمارس قوة معيارية علي سلوك الطلاب والهيكل التنظيمي لقواعد المؤسسة التعليمية (Yu et al.,2017,40) .

الآثار السلبية لسوء السلوك الأكاديمي : لا ينطوي سوء السلوك الأكاديمي علي منح درجات مستحقة للطلاب غير الشرفاء فحسب بل يؤدي أيضا لعيوب مثل ضعف الروح المعنوية للطلاب المتميزين (Yusliza et al., 2020). وفشل الطلاب في اكتساب المهارات الأكاديمية والمهنية وتشويه القيم لديهم ونقص الدافعية نحو التعلم الهادف (Alt & Geiger, 2012). فالغش غير مقبول لأن الغشاشين يحصلون عل مكانة لا تتناسب ومستواهم الحقيقي ويمثل هذا الخداع في بعض الأحيان خطر علي الآخرين فلن تثق في طيار يقود طائرتك وهو كان يغش في الاختبارات (Velliaris 2016,5-6; Zhao et al.,2022) . وتؤدي عدم الأمانة الأكاديمية إلى تقويض العالم الأكاديمي وتتعارض مع المهمة الأساسية للتعلم ألا وهي نقل المعرفة من خلال السماح للطلاب بالنجاح دون الحاجة إلى إتقان المعرفة علاوة على ذلك فإن عدم الأمانة الأكاديمية تخلق جوا لا يفضي إلى عملية التعلم مما يؤثر على الطلاب الشرفاء أيضًا عندما يرى الطلاب الصادقون أن الغشاشين يحصلون علي نفس درجاتهم دون عقاب ، فقد يؤدي ذلك إلى تثبيط معنويات الطلاب لأنهم يرون أن المكافآت مقابل عملهم تتضاءل ويقوض الغش أيضًا الأوساط الأكاديمية عندما يسرق الطلاب الأفكار

فالأفكار هي رأس مال وهوية المؤلف المحترف وإذا سُرقت أفكار الشخص فإن ذلك يؤخر السعي وراء المعرفة(Boafo-Arthur & Brown, 2017,290-291) .

وسوء السلوك الأكاديمي هو نوع من السلوك المنحرف وسيكون له تأثر ضار علي تنمية شخصية الطالب وإيذاء الآخرين وتعريض النزاهة الأكاديمية للمؤسسة التعليمية للخطر ، كما أن الطلاب الذين يقومون بهذه السلوكيات يضعون مصلحتهم الفردية في الاعتبار علي حساب مصالح الآخرين ويؤسسون لسلوكيات غير أخلاقية لاحقة ويقوضون عملية التعليم ويفشلون عمل القائم بالتدريس في تقييم فهم الطلاب وتصنيفهم (Meng et al.,2014). كما يشير (Krou et al.,2021) إلي إرتباط عدم الأمانة الأكاديمية بالعديد من النتائج السلبية ، بما في ذلك تدهور الأهداف التعليمية لتنمية مهارات الطلاب الفكرية والنفسية والاجتماعية ويعيق المشاركة الأكاديمية وتنمية القيم الإيجابية مثل النزاهة والإنصاف .

ويري (Sidi et al.,2019) أن سوء السلوك الأكاديمي يحد من قدرة الطالب علي تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة كما يواجه الطلاب المدانون بالغش إجراءات تأديبية خطيرة مثل الفصل والطرد وفقدان الثقة وقد يقوم الطلاب غير الشرفاء بتشجيع زملائهم بشكل مباشر أو غير مباشر علي الغش الأكاديمي والإضرار بسمعة المؤسسة التعليمية وقد لا يرغب أصحاب العمل في توظيف أفراد من هذه المؤسسة وغالبا ما ينخرط الطلاب غير الشرفاء في جرائم مثل السرقة أو الاحتيال كما أن أداءهم غير جيد في حياتهم المهنية بسبب نقص الكفاءة.

ومن الآثار السلبية لهذا السلوك أيضا شعور الطلاب الذين يغشون من تدني تقدير الذات ويمكن أن يؤدي فقدان تقدير الذات إلى مجموعة من المشاكل الأخرى بما في ذلك الصعوبات في حياتهم المهنية والاجتماعية وغيرها من جوانب الحياة المهمة ، كما تنخفض الروح المعنوية للقائمين بالتدريس لأن مخرجات التعلم لم تتحقق بالإضافة الي طلاب معاقبين أكاديميا (Kiviniemi, 2015) .

ثالثا : نظرية السلوك المخطط Theory of planned behavior

تعتبر نظرية السلوك المخطط لعالم النفس (Ajzen,1985 -1991) واحدة من أشهر النظريات المفسرة للسلوك الإنساني. ويمثل السلوك وفقا للنظرية بأنه الاستجابة تجاه هدف محدد في سياق محدد و تفترض النظرية أن الفرد لديه المنطق في استخدام كل ما هو متاح من معلومات وموارد ينتج عنها السلوك وترتكز علي مجموعة من المكونات الداخلية للفرد كالمعايير الذاتية والاتجاهات والضبط السلوكي لشرح كيف يمكن التنبؤ بسلوك معين (Ajzen,1991;Ajzen,2020 ;Chen, 2020) . كما تتنبأ هذه المكونات بنية الفرد في الانخراط في السلوك ، كما تتنبأ النية بالسلوك الفعلي ويشير الاتجاه لمعتقدات الفرد حول سلوك معين وعواقبه ، كما تشير المعايير الذاتية للتوقعات المعيارية للأشخاص الآخرين

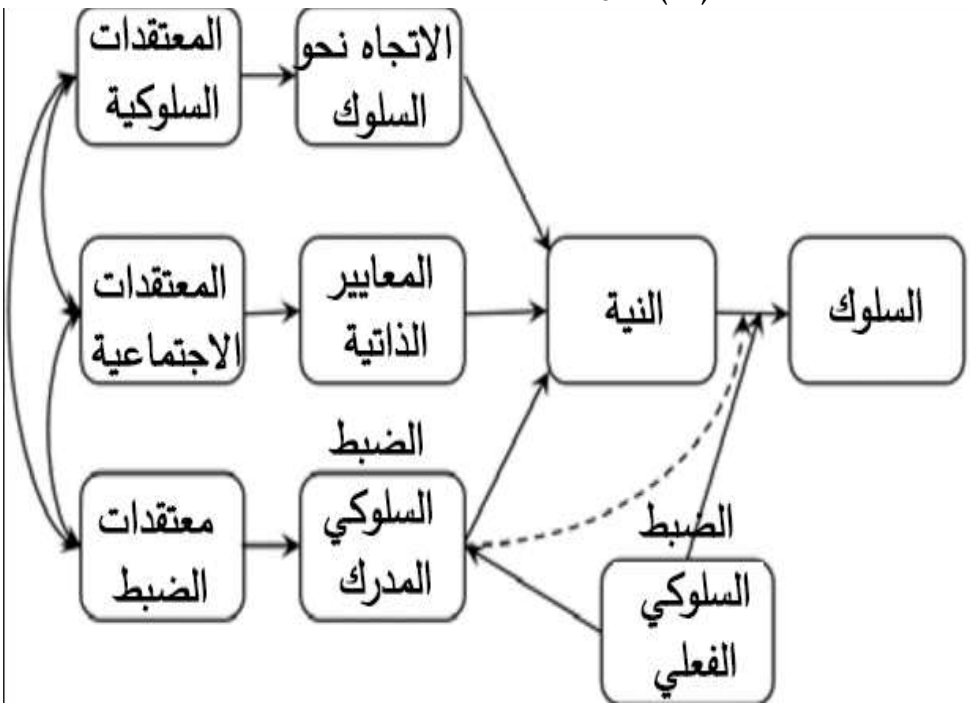
المهمين بالنسبة للفرد أما الضبط السلوكي المدرك فقد تمت اضافته لتعزيز التنبؤ بالسلوك فالسلوك ليس بالكامل تحت التحكم الإرادي للشخص كما هو الحال في المواقف التي قد يكون فيها السلوك مقيدا أو ينتهك القواعد أو كلاهما وعنصر الضبط السلوكي يأخذ في الاعتبار ما إذا كان الشخص لديه حق الوصول إلي الموارد اللازمة ولديه الفرصة للمشاركة في السلوك ويشير للسهولة المتصورة حول القيام بالسلوك (Stone et al.,2010).

ويعد السلوك وفقا للنظرية دالة لمجموعة من المعتقدات المرتبطة بهذا السلوك والدور الذي يلعبه كل معتقد في تشكيل نية سلوك معين وقد يختلف ذلك تماما طبقا لسلوكيات معينة وكلما كانت معتقداته التي ينظر من خلالها إلي رغبته الذاتية والاجتماعية للقيام بعمل أو سلوك ما كلما كان مقتنعا بأن يتمتع بالكفاءات والمهارات والقدرات المطلوبة لفعل السلوك واحتمال تصرفه بطريقة ما (Tan,2002; Du & Li, 2021) . وفي هذا الإطار يشير (Meng et al.,2014) أن متغيرات النظرية تعمل بشكل مختلف لتحديد النية السلوكية حيث تؤدى الاتجاهات الإيجابية والمعايير الذاتية لنية قوية لتنفيذ السلوك كما أن الضبط السلوكي المدرك (السهولة أو الصعوبة المدركة لأداءالسلوك). وتشرح النظرية عملية اتخاذ القرار للسلوك الفردي من منظور معالجة المعلومات ونظرية القيمة المتوقعة (Du & Li, 2021) .

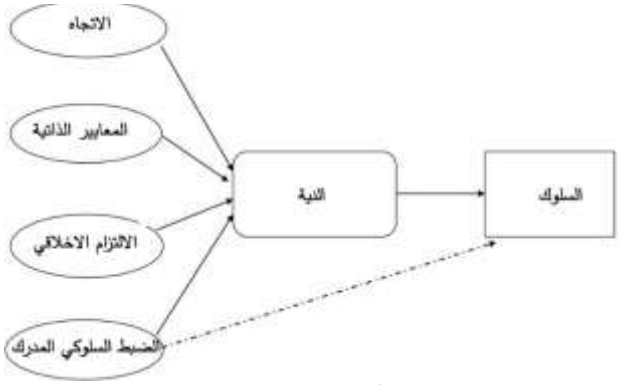
وتعد هذه النظرية توسيعاً لنظرية Ajzen السابقة والتي تعرف بنظرية الفعل المنطقي (Theory of reasoned action) حيث قدم(Fishbein & Ajzen) (١٩٧٥) لأول مرة نظرية الفعل المنطقي التي اقترح فيها أن نية الفرد لأداء سلوك معين تتأثر بمواقفه تجاه السلوك والمعايير الذاتية وتم إضافة العنصر الخاص بالضبط السلوكي المدرك في نظرية السلوك المخطط التي طرحها ١٩٩١ (Alleyne & Phillips, 2011;Ajzen,2020) .

وتفترض النظرية أن الأفراد عقلانيين في اتخاذ قرارات الانخراط في سلوكيات محددة بناء علي معتقداتهم حول السلوكيات وتوقعهم نتيجة إيجابية بعد المشاركة في السلوك ويتم تحديد النية من خلال المتغيرات الأربعة والنية بدورها تؤدي للسلوك الفعلي ، ومن الممكن أن يؤثر الضبط السلوكي بشكل مباشر علي السلوك الفعلي (Ajzen,1991; Beck & Ajzen, 1991;Harding et al.,2007) .ويمثل الاتجاه المعتقد السلوكي والمعايير الذاتية تمثل المعتقد الاجتماعي أما الضبط السلوكي فيمثل معتقد الضبط وهذه المتغيرات مستقلة نظريا إلا أنها تؤثر مجتمعة علي نية الفرد للقيام بسلوك معين وبالتالي تلعب النية الدور الوسيط بين هذه العوامل والسلوك الفعلي (Ajzen,2020) . وقد تم تعديل النظرية بواسطة (Beck & Ajzen, 1991) وتم إضافة الالتزام الأخلاقي من ضمن العناصر التي تؤثر علي النية وفي الشكلين (٣) ، (٤) توضيح الاصدارين .

شكل (٣) نظرية السلوك المخطط Ajzen,1991



شكل (٤) يوضح نظرية السلوك المخطط وفقا لتعديل (Beck & Ajzen, 1991)



وفيما يلي عرض مختصر لعناصر نظرية السلوك المخطط :

الاتجاه نحو السلوك : أول بناء في النظرية ويعتقد أنه يؤثر علي نية الفرد وعمله ويعبر عن معتقدات الفرد حول الفعل وكيفية تقييمه للعواقب النهائية المتوقعة للفعل وسواء كانت النتائج سلبية أو إيجابية فإن هذه المعتقدات والتقييمات تتحد لانتاج الاتجاه العام الإيجابي أو السلبي تجاه السلوك (Ajzen , 2012,441) .ويشير العديد من الباحثين إلي أن الاتجاه منبأ قوي بالسلوك (Koc & Memduhoglu, 2020) . ووفقا للنظرية فالفرد الذي يقيم سلوكا معينا بشكل إيجابي هو أكثر عرضة لإظهار النوايا السلوكية تجاه الفعل والسلوك الفعلي (Alleyne & Phillips, 2011). ويشير الاتجاه لاستعداد الفرد لقبول أو رفض شيء أو شخص أو حدث وهو استعداد وجداني وتقييمي فالاتجاهات لها خصائص فريدة وموجهة نحو الهدف ويعبر الاتجاه عن حكم الفرد بالقبول أو رفض الشروع في الفعل (Ajzen,2020). ويطلق علي الاتجاه المعتقدات السلوكية لأنها تؤثر علي مواقف الفرد تجاه السلوك (Tan, 2002; Hartley, 2018) .

المعايير الذاتية : تسهم المعايير الذاتية في النية وقرار الانخراط في سلوك أو فعل معين وتخلق هذه المعايير ضغطا اجتماعيا علي الفرد وأداءه السلوكي المتوقع ، ولأن الفرد يؤمن بشئ معين يريده الآخرون (المرجع بالنسبة له) القيام بسلوك معين فهذا لايعني أن سيمتثل مع زيادة الضغط الاجتماعي لأداء السلوك فقط عندما يكون الفرد لديه دافع للامتثال للأعراف الاجتماعية والسلوك المطلوب (Ajzen 2012,442) . ويركز هذا العنصر علي توقعات الشخص والآخرين المهمين لأداء السلوك وهذا الضغط الاجتماعي الذي تمثله المجموعات المعيارية له تأثير علي النية والسلوك الفعلي (Ajzen,2002; Koc & Memduhoglu, 2020) .ويعبر هذا العنصر عن معتقدات الفرد عن مدي أهمية رؤية الآخرين للسلوك والسؤال عما إذا كانوا سيؤيدون السلوك أم لا (Alleyne & Phillips, 2011).وهذه الضغوط المدركة من جانب الفرد حول القيام بفعل معين من جانب الأشخاص المهمين له مثل الأصدقاء والمعلمين والوالدين وهؤلاء الأشخاص المرجعيين تجعل الفرد يتبني فعل معين وتتوقف النية على مقدار هذا الضغط (Ajzen,2020).

الضبط السلوكي المدرك : وتم إضافته للنظرية لتعزيز التنبؤ في المواقف التي قد يكون فيها السلوك مقيد أو ينتهك قواعد النزاهة الأكاديمية وتعرف علي أنها السهولة المدركة في أداء السلوك بناءً على التجارب السابقة والعوائق المتوقعة واقترح أنه عندما يدرك الأفراد قيودًا على السلوكيات المقصودة فإنهم يدركون الضبط السلوكي الذي يمكن أن يساعد في تفسير التناقضات بين النوايا والسلوك(Azjen ,1991) . وعندما تكون الاتجاهات والمعايير الذاتية قوية قد يكون للضبط السلوكي تأثير ضئيل على السلوكيات الفعلية وعندما يُنظر إلى السلوكيات على أنها صعبة أو توجد حواجز تحول دون ذلك الفعل يصبح الضبط السلوكي

المدرك عاملاً أكثر أهمية في التنبؤ بالسلوك (McCabe et al.,2002) .ويشير (Beck & Ajzen, 1991;Tan,2002) إليه علي أنه الدرجة التي يعتقد فيها الفرد بأن بإمكانه أداء الفعل بنجاح إذا كان لديه الدافع لذلك ويرتبط هذا البعد بالكفاءة الذاتية فكلما اعتقد الفرد بأنه قادر علي أداء السلوك كلما كانت نواياه أقوي للتصرف وهذه التصورات يمكن أن تكون بمثابة منبأ للسلوك (Ajzen , 2012,442) . ويتداخل هذا المفهوم مع مفهومين في علم النفس هما الكفاءة الذاتية ومركز التحكم حيث يجمع الضبط السلوكي بين المفهومين ومن الناحية المفاهيمية فإن هذا العامل يتنبأ بالنية السلوكية بصفة مستقلة عن الاتجاه نحو السلوك وعن إدراك المعايير الاجتماعية ويمكن التنبؤ بالسلوك الفعلي بشكل مباشر من خلاله (Ajzen,2020) .

الالتزام الأخلاقي The moral obligation : تمت إضافة هذا العنصر في النظرية في تعديل (Beck & Ajzen, 1991) ويرتبط بالمشاعر الفردية حول السلوك الأخلاقي الذي يرتبط بالمسئولية (Koc & Memduhoglu, 2020) . وتتمثل هذه المشاعر الشخصية في الشعور بالواجب أو رفض القيام به علي سبيل المثال الشعور بالذنب أو الإحساس بأن السلوك غير متوافق مع قيم الفرد ومبادئه (Chudzicka-Czupał a et al.,2016) . ويشير (Chen, 2020) إلي أن علي الرغم من أن النظرية مفيدة في التنبؤ بالسلوك تم إضافة الالتزام الأخلاقي لزيادة قوة النظرية في التنبؤ بالسلوكيات ذات الصلة بالقضايا الأخلاقية ويعرف بأنه قاعدة شخصية بناء علي المسئولية و الالتزام الشخصي بالقواعد وسيظهر الفرد الاستعداد والنية لفعل معين ويشعر بواجب أداء فعل ما في سياق أخلاقي .

النية السلوكية Behavioral intention : هي عنصر يشمل العوامل التحفيزية التي تؤثر علي السلوك وتظهر الجهد والحماس لأدائه (Meng et al.,2014;Koc & Memduhoglu, 2020) .وتشير لكل ما يفكر فيه الفرد ويعزم القيام به وتسبق النية السلوك مباشرة وتعد عاملا أساسيا للقيام بالفعل ووفقا للنظرية تتحدد النية وفقا للاتجاه والمعايير الذاتية والضبط السلوكي والالتزام الأخلاقي (Ajzen,2002; Ajzen,2020) . والنية السلوكية هي مفهوم محوري في النظرية التي تفترض أن جميع سلوكيات الفرد تعتمد علي نواياه وأن هذه النوايا هي المؤشر علي الاستعداد للفعل ووضع الخطط من أجل أداء هذا الفعل وتظل النوايا لدي الفرد حتي تكون لديه إرادة الفعل (Tan, 2002) . وقد عرّف (Ajzen ,1991)النية على أنها مؤشر لرغبة الأفراد في المحاولة ومقدار الجهد المبذول الذي يخططون له من أجل أداء السلوك، وهذا العنصر بمثابة سابقة فورية للسلوك ويعتبر عاملاً مركزياً في النظرية لأنها تجسد الدافع للسلوك .

ويشير (Ajzen, 2020) إلي أن هناك عددا من القضايا قد أثيرت حول هذه النظرية منها الفرق بينها ونظرية الفعل المنطقي Theory of reasoned action ، والفرق بين الضبط السلوكي المدرك وفاعلية الذات وموضع التحكم Locus of control ومدي إمكانية تضمين تنبؤات إضافية إلي النظرية والتنبؤ بالسلوك في موقف الاختيار ، والفجوة بين النية والسلوك فمن الناحية المفاهيمية لا يوجد فرق بين الضبط السلوكي المدرك والكفاءة الذاتية فكلاهما يشير إلي معتقدات الأفراد بأنهم قادرين علي أداء سلوك معين أما من الناحية العملية عادة ما يتم تقييم الضبط السلوكي والكفاءة الذاتية بطرق مختلفة فوفقا لباندورا (١٩٧٧) تعرف الكفاءة الذاتية علي أنها سلسلة متدرجة من العوائق المحتملة للأداء السلوكي ويطلب من المشاركين تحديد مدي احتمالية تغلبهم علي كل عقبة أما تقييم الضبط السلوكي عادة يتم تقييم إلي أي مدي لديهم القدرة علي أداء السلوك وهل هذا السلوك تحت السيطرة أم لا ، كما يوجد فرق بين مركز التحكم والضبط السلوكي حيث ينطوي مفهوم مركز التحكم علي المحددات الداخلية والخارجية للأحداث ويفترض الأفراد أن الأحداث في حياتهم مسيطر عليها من خلال عوامل داخلية مثل قدراتهم ودوافعهم وسمات شخصيتهم وعوامل خارجية مثل سلوك الآخرين أما مركز التحكم يتم تحديد في مجال معين في المقابل يتعامل الضبط السلوكي مع سلوك معين يثير الاهتمام ويشير للدرجة المتصورة للضغط السلوكي بغض النظر عما إذا كانت العوامل التي تحدد درجة التحكم داخلية أو خارجية لذلك فلا ينبغي معادلة المفهومين .

وفيما يتعلق بالفرق بين نظرية السلوك المخطط ونظرية الفعل المنطقى يرى (Ajzen,2020) أن هناك فرق بين النظريتين حيث تقوم نظرية الفعل المنطقى على أن كل سلوك يحدث تحت التحكم الإرادى Volitional control ولكن أشارت بعض الدراسات أن ضعف التحكم يعيق الفرد من أجل تكريس نيته نحو سلوك معين لذلك تم إضافة الضبط السلوكي المدرك وسميت باسم نظرية السلوك المخطط .

ومن خلال عرض النظرية يتضح أن الاتجاه نحو السلوك الدرجة التي يقيم بها الفرد السلوك تقييما إيجابيا أو سلبيا ، كما تشير المعايير الذاتية للضغط الاجتماعي المدرك من المحيطين المهمين بالنسبة للفرد لأداء أو عدم أداء السلوك كما يعبر الضبط السلوكي المدرك للسهولة أو الصعوبة المدركة في أداء السلوك الذي يفترض أنه يعكس الخبرة السابقة للفرد بالإضافة إلي العوائق والعقبات المتوقعة ، كما يرتبط الالتزام الأخلاقي بالمشاعر المرتبطة بالسلوك وهو علي ذات القدر من الأهمية كبقية العناصر خاصة مع طبيعة سوء السلوك الأكاديمي .

رابعا العلاقة بين توجهات الأهداف وسوء السلوك الأكاديمي:

وتعتبر العوامل الدافعية من المنبآت الفردية المهمة التي ترتبط بسوء السلوك الأكاديمي حيث تعتمد نية الطالب في الغش علي عدد من البني الدافعية مثل توجهات الأهداف والكفاءة الذاتية كما أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم يعرفون كيف يتعلمون ويشاركون في التعلم (توجه الإتقان) أقل ميلا للغش ويكتسبون المعرفة الكافية اللازمة للإمتحانات من خلال استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي المناسبة ولا يشعرون أنهم بحاجة لأية سلوكيات أكاديمية غير أخلاقية ويقلقون من الإحراج أمام أنفسهم من وراء أي سلوك ينتهك قواعد النزاهة الأكاديمية ، أما ذوو توجه الأداء فلديهم قلق مستمر من الإحراج أمام الآخرين بسبب درجاتهم وهذا يجعلهم علي استعداد للغش Putarek & Pavlin-Bernardić,2020; (Krou et al.,2021) . فالتركيز علي الأداء يتنبأ بمعدلات مرتفعة من الغش والاتجاه نحو الغش (Niiya et al.,2008).

وفي هذا الإطار يشير (Suralaga et al.,2021) إلي أن الطلاب الذين لديهم توجه اتقان سيكون لديهم تنظيم ذاتي لتوجيه سلوك التعلم الخاصة بهم وفقا لمعاييرهم الذاتية وسوف يرصدون ويقيمون أنفسهم ويحافظون علي سلوكهم الأخلاقي في حين أن توجه الهدف نحو الأداء يظهر آثارا سلبية علي النزاهة الأكاديمية فكلما ارتفع اتجاه هدف الأداء انخفض التنظيم الذاتي ويتوافق ذلك مع دراسات تشير إلي أن توجه هدف الأداء كان مرتبطا باستراتيجيات التعلم الضحل Shallow learning strategies وإقناع الآخرين للحصول علي درجات جيدة والدافع لتحقيق درجات مرتفعة ويشير هذا لموقف غش محتمل ، كما أن لديهم دافعا خارجيا قد يدفعهم للتصرف بطريقة غير شريفة للحصول علي الدرجات المرتفعة . ويمكن استخدام توجه هدف الأداء للتنبؤ بعدم الأمانة الأكاديمية (Suralaga et al.,2021).

ووفقًا للنظريات الاجتماعية المعرفية فإن سعي الفرد لهدف ما يخلق إطارًا لتفسير الأحداث التي تحدث أو غالبا ما تحدث والاستجابة لها مما ينتج عنه أنماط مرتبطة بالإدراك والشعورر والسلوك(Koul et al.,2009). كما يشير (Anderman & Danner, 2008) إلي أن توجهات الأهداف ترتبط ارتباطا مباشرا بعمليات صنع القرار التي يستخدمها الطلاب عند تقرير الغش من عدمه فإذا كان الطالب مهتما بإثبات القدرة أو تجنب الظهور الغير كفء (أداء / إتقان أو أداء / إحجام) فيمكن أن يكون الغش وسيلة تكيفية لتحقيق هذا الهدف فقد لا يهتم الطلاب الذين يركزون فقط علي المظاهر ولا يهتمون بالتعلم بحقيقية أنهم لن يتعلموا المادة جيدا إذا قاموا بالغش في المقابل عندما يكون الطالب متمكنا حقا من تحقيق الهدف فإن الغش لا يوفر أي مزايا فإذا كان توجه الهدف هو التعلم والإتقان فلماذا سوء السلوك الأكاديمي ؟ إنه ببساطة لا معني للغش فلن يساعد شخصا مهتما حقا بتعلم المواد اللازمة

لتعلمه. وفي هذا الإطار يشير (Alt & Geiger, 2012) إلي ارتباط توجه هدف الإتقان بالدافعية الداخلية التي تبعث علي الحماس والرضا عن التعلم أما توجهات أهداف الأداء فترتبط بالدافعية الخارجية التي ينصب اهتمامها علي أن الدرجات هي المصدر الوحيد للرضا والمتعة وينعكس علي سلوكيات الغش الأكاديمي.

كما يشير (Niiya et al.,2008) إلي أن أهداف الطلاب تؤثر علي سلوكياتهم الأكاديمية وتشير نتائج الدراسات في هذا الإطار إلي ارتباط توجهات الأداء (أي إظهار الكفاءة من خلال التفوق علي الآخرين) إيجابيا مع الغش وسلبا بتوجهات الإتقان (أي التعلم واتقان المهام) كما وجد أن الخوف من الفشل هو السبب الأكثر شيوعا لغش طلاب الجامعة فتوجهات الأداء / إحجام المتمثلة في تجنب الظهور بمظهر غير كفء تتنبأ بمزيد من الغش. حيث تركز نظرية توجه الهدف علي أهداف الفرد تجاه المشاركة في هذه المهمة والأداء عليها وتركز أهداف الإتقان علي إتقان المحتوي وزيادة الفهم من أجل تحقيق التحديات الأكاديمية وتجنب الفشل وبذل الجهد واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ولذلك فاحتمالية مشاركتهم للغش ضعيفة عكس توجهات الأداء التي تركز لإظهار القدرة مقارنة بالأقران ولديهم الاستعداد للقيام بأفعال غير أخلاقية من أجل ذلك (Murdock & Beauchamp, 2008,430;Sicak & Arslan, 2016;Krou et al.,2021).

وفى إطار العلاقة بين توجهات الأهداف وسلوكيات سوء السلوك الأكاديمى اتفقت دراستي (Bong ,2008; Niiya et al.,2008) علي ارتباط توجهات أهداف الإتقان سلبيا بالغش ، بينما ارتبطت توجهات الأداء سواء اقدام أو إحجام ايجابيا بسلوك الغش الأكاديمي لدي طلاب الجامعة. كما هدفت دراسة (Songsriwittaya et al.,2010) لبحث العلاقة بين توجهات وسلوك النسخ copying behavior المبلغ عنه ذاتيًا بين طلاب الجامعات المسجلين في تخصصات مختلفة وأظهرت النتائج أن توجهات الأهداف الأداء / إقدام وتوجهات الأهداف الأداء / إحجام كانت من أكثر المتغيرات اسهاما في سلوك النسخ. كما أشارت نتائج دراسة (Tas & Tekkaya, 2010) أن توجهات الأهداف الإتقان تنبأت سلبا بسلوك الغش الأكاديمي كما ارتبط سلوك الغش بشكل مباشر وموجب باستراتيجيات الإعاقة الأكاديمية لدي طلاب المرحلة الثانوية. وفي هذا الإطار أشارت نتائج دراسة (Alt & Geiger, 2012) إلي أن العامل الرئيسي الذي يتنبأ بالغش الأكاديمي هو توجه هدف الأداء عبر وسيط هو الدافعية الخارجية لدي عينة جامعية .

كما هدفت دراسة(Chiao-Ling Huang et al.,2015) بحث العلاقة بين توجهات الأهداف والاستعداد للإبلاغ عن عدم الأمانة الأكاديمية لدي طلبة الجامعة وأشارت النتائج أن الطلاب ذوي توجه الإتقان أكثر استعداد للإبلاغ عن الغش بينما توجه أهداف الأداء فشاركوا

في هذه السلوكيات من أجل المصلحة الذاتية. كما كان الغرض من دراسة (Sicak & Arslan, 2016) هو بحث العلاقة بين توجهات الأهدف للمعلمين قبل الخدمة وسلوكيات عدم الأمانة الإلكترونية الأكاديمية وكذلك آثار توجهات أهدافهم على هذه السلوكيات وأشارت النتائج عن تأثير سلبي مباشر ذا دلالة إحصائية بين التوجه نحو هدف التعلم والانتحال والتزوير والاحتيال والمساعدة غير المصرح بها بالإضافة إلى ذلك تم التوصل إلي تأثير موجب دال بين توجه الأداء/ إحجام وعدم الأمانة الأكاديمية الإلكترونية كما تنبأ توجه أداء / إحجام بجميع الأبعاد الفرعية لها.

وفي دراسة (Putarek & Pavlin-Bernardić,2020) تم اختبار العلاقات بين المعتقدات الدافعية للكفاءة الذاتية للتعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف والاندماج والغش في المرحلة الثانوية وأظهرت النتائج أن الإناث أظهرن مستوي أعلي من الكفاءة الذاتية وتوجهات أهداف الإتقان ،كما أن توجهات أهداف الإتقان لها تأثير سلبي مباشر علي الغش النشط ، كما ارتبطت أهداف الأداء / إحجام بشكل إيجابي بالغش، كما لعبت توجهات الأهداف كوسيط بين توجهات الأهداف والاندماج الأكاديمي . كما هدفت دراسة (Suralaga et al.,2021) بحث الدور الوسيط للتنظيم الذاتي الأخلاقي في العلاقة بين توجهات الأهداف (الأداء – الإتقان) والنزاهة الأكاديمية لدي طلبة الجامعة وتم استخدام نمذجة المعادلة البنائية وأشارت النتائج لتوسطه بين المتغيرين ، بالإضافة الي تأثير مباشر موجب لتوجه الإتقان علي النزاهة الأكاديمية. أما دراسة (Kamboj & Kohli, 2021) فقد هدفت لاستكشاف دور توجهات الأهداف ومركز التحكم في عدم الأمانة الأكاديمية في المرحلة الثانوية وأشارت النتائج لارتباط سالب دال إحصائيا لأهداف الإتقان ومركز التحكم مع الغش الأكاديمي ، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أهداف الأداء / إحجام والغش الأكاديمي .

ومن خلال عرض الدراسات السابقة التي تتناول العلاقة بين توجهات الأهداف وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية مثل الغش الأكاديمي والانتحال والنسخ وغيره من السلوكيات التي تنتهك قواعد النزاهة الأكاديمية أنها تركز علي المرحلتين الثانوية والجامعية وإن كانت المرحلة الجامعية هي التي تنال الحظ الأوفر من الدراسات ، وتشير هذه الدراسات إلي دور توجهات الأهداف في استجابات الطلاب وسلوكياتهم في الجانب الأكاديمي وتتفق هذه الدراسات علي أن توجهات أهداف الإتقان قد تحد من سلوكيات سوء السلوك الأكاديمي ، كما أن توجهات أهداف الأداء قد توجه الفرد للإنخراط في سلوكيات غير أخلاقية ولكن غير معروف إلي أي مدي مدي تؤثر هذه التوجهات علي النية السلوكية نحو سوء السلوك الأكاديمي ومدي تأثير النية علي السلوك الفعلي تحت مظلة نظرية السلوك المخطط وهذا ما يحاول البحث الحالي التحقق منه .

خامسا : نظرية السلوك المخطط وسوء السلوك الأكاديمى :

يشير (Meng et al.,2014; Dewnti et al.,2020) إلى أنه يمكن اعتبار نظرية السلوك المخطط منبأ بمشاركة الطلاب فى سلوكيات عدم الأمانة لأكاديمية (الغش والانتحال والاحتيال وغيرها) علاوة على ذلك فهي بمثابة نموذج لعملية صنع القرار التي يستخدمها الطلاب عند تكوين نية سلوكية . ووفقًا لنظرية السلوك المخطط فإن السلوك الفعلي ناتج عن النية والتي تسببها الموقف تجاه السلوك (الاتجاه) ويشير إلى التقييم المعرفي والانفعالي لسلوك معين (على سبيل المثال ، أعتقد أن الغش في مهمة خاطئ ؛ لا أحب الغش في الامتحان). كما تشير المعايير الذاتية إلى التوقعات المعيارية لهؤلاء الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد فيما يتعلق بالسلوك (على سبيل المثال ، رأيت أصدقائي يغشون في أحد الاختبارات) أما الضبط السلوكى فيشير إلى السهولة أو الصعوبة المدركة فى أداء السلوك (على سبيل المثال ، من السهل الغش في الامتحان) (Beck & Ajzen ,1991;Hartley, 2018 ;Hendy & Montargot , 2019) .

ويشير (Harding et al.,2007; Dewnti et al.,2020) إلي أن الطلاب الذين لديهم اتجاهات موجبة نحو الغش هم أكثر عرضة للغش من الطلاب ذوي الاتجاهات السلبية نحوه ، كما أن الطلاب الذين يرون الأعراف الاجتماعية تسمح بالغش يفعلون ذلك لمدي أكبر من الطلاب الآخرين (المعيار الذاتي) كما أن الطلاب الذين يدركون أن الغشاشين أكثر فاعلية هم أكثر عرضة للغش (ضبط السلوك المدرك) ويأتي المزيد من الدعم للنظرية كنموذج تنبؤي للغش من دراسة (Beck &Ajzen,1991) التي أشارت لقدرة النموذج علي التنبؤ بالنية للغش ، وسلوك الغش الفعلي وأضافت البعد الخاص بالالتزام الأخلاقي الذي يعد مؤشرا مهما لسلوك الغش وتشكيل النية نحوه . ومعظم الدراسات التي تناولت سوء السلوك الأكاديمي والنزاهة الأكاديمية اعتمدت علي المتغيرات الديموغرافية والشخصية للتنبؤ بانتهاكات النزاهة الأكاديمية غير أن النظرية قد توفر الإجراء المناسب للتحقق منه كسلوك غير أخلاقي وفهم أسباب الانخراط في هذا السلوك (Stone et al.,2010; Alleyne & Phillips, 2011) ويمكن توقع عدم الأمانة الأكاديمية من خلال النظرية لأنها تتضمن الضبط السلوكي المدرك الذي يأخذ في الاعتبار معتقدات الفرد حول إمكانية قيامه بعدم الأمانة الأكاديمية أو القيود أو العوائق التي تحول دون أداء السلوك (على سبيل المثال ، المراقبة الصارمة للامتحان ؛ إصدارات متعددة من نفس الامتحان) يجعل من الصعب على الطلاب الذين لديهم موقف إيجابي تجاه الغش أن يقوموا بالغش تبعا للضبط السلوكي المدرك (Hendy & Montargot 2019) ., ويشير (Hartley, 2018) إلي أن مشاركة الطلاب في سوء السلوك الأكاديمي نتيجة إتجاهاتهم إيجابيا نحوه ويتصورون ضغطا إجتماعيا أعلي ويدركون سهولة أكبر

للمشاركة فيه وإذا شارك الطالب بالفعل فإنه قد قام بالفعل بمواءمة اتجاهه مع تبرير مثل هذا السلوك وهو كذلك علي دراية بالمخاطر المنخفضة للإمساك أو المعاقبة علي مثل هذه السلوكيات وهذا يزيد من احتمالية انخراط الطلاب في مثل هذه السلوكيات في المستقبل . كما يشير (Alleyne & Phillips, 2011) أن الإتجاهات مؤشر للغش وهذا يعطي مصداقية لهذا الجانب من النظرية . ويتعارض ذلك مع دراسة (Simon et al.,2003) إلي أن الطلاب ذوي الاتجاهات الموجبة تجاه النزاهة الأكاديمية من المحتمل أن يبلغوا عن سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

وقد لاحظ (Whitley, 1998) أن المعايير الذاتية لها تأثير علي الغش فالطلاب الذين يدركون أن الغش أمر شائع هم أكثر عرضة للغش من أولئك الذين يعتقدون أنه ليس شائعا. ويتفق هذا مع الدراسات التي أجراها (McCabe et al.,2002,2003) حيث كانت معتقدات الطلاب لسلوك أقرانهم أفضل مؤشر علي عدم الأمانة الأكاديمية بغض النظر عن وجود أو عدم وجود مدونة شرف وهذا يوضح أن المعايير الإجتماعية تفوق المحظورات السلوكية الموضحة في السياسة المؤسسية وكذلك الأخلاق والمعايير المقبولة .

ولتحديد العلاقة بين الاتجاه نحو الغش والمعايير الذاتية والضبط السلوكي في إطار النظرية تحت تأثير النوايا التي تظهر قبل السلوك اقترح بعض الباحثين أن السلوكيات البشرية تبدأ من خلال العادة أو التقليد من خلال الأعراف الاجتماعية المعتمدة وكذلك الضروريات ويتم التلاعب بالأهداف نحو إتجاه معين ويمكن القول أن السلوك البشري ينشأ تماشيا مع صعوبة شرح العوامل الكامنة وراءه وهذا يحدث من خلال الحاجات النفسية والدوافع وعمليات التعلم والإتجاهات والمعتقدات تجاه الإدراك الذاتي في ضوء العوامل الاجتماعية والسياقية (Koc & Memduhoglu, 2020) . وفي هذا الإطار يوضح (Velliaris, 2016,3) أن إقتناع الطلاب بأن أقرانهم يغشون وأن أعضاء هيئة التدريس الأكاديميين يتجاهلون مثل هذا السلوك فقد يبررون ذلك لأنفسهم .ويشير (Yu et al.,2017,40) إلي أهم العوامل التي تؤثر في سوء السلوك الأكاديمي وهي المعايير الإجتماعية غير الرسمية المتمثلة في بيئة الأقران حيث وجدت علاقات موجبة بين تصور الأقران للغش وسوء السلوك الأكاديمي . وفي هذا الإطار أشارت دراسة (Zhao et al.,2022) إلى أن سلوك الزملاء يلعب دورًا مهمًا في الغش الأكاديمي للطلاب ، مما يشير إلى أن الاستراتيجيات الفعالة لتعزيز النزاهة الأكاديمية ستحتاج إلى مراعاة تأثيرات الأقران بالإضافة إلى الثقافة التي يتفاعل فيها الطلاب اجتماعيًا.

وعندما يري الفرد أن السلوك يمثل تحديا أو عندما يواجهه عقبات فقد يصبح ضعف الضبط السوكي عاملا مهما قد يثنيه عن القيام بهذا السلوك حتي لو كان لديه إتجاها إيجابيا نحوه ، كما أن المعايير الذاتية الإجتماعية تدعم السلوك بقوة وفي السياق الأكاديمي فإن النتائج

المتعلقة بدور الضبط السلوكي المدرك متضاربة كما أن الالتزام الأخلاقي يعد من المتغيرات المهمة في هذا الإطار فبعض المشاعر مثل الشعور بالذنب والخجل قد تعتبر رادع مهم للغش (Chudzicka-Czupała et al.,2016) .

وتشير الدراسات إلي ازدياد احتمالية الطلاب للغش عند ادراكهم لقدرتهم علي تحقيق الأهداف من خلال الجهد الشخصي تكون منخفضة أي أن الإدراك المرتفع للفعالية الذاتية للغش الأكاديمي لمزيد من الغش (Alt & Geiger, 2012) . وهناك عاملان يؤثران على نوايا الطلاب في الغش وهما الفوائد المركة perceived benefits للغش والمخاطر المتصورة المرتبطة بالقبض عليه فالطلاب الذين سيستفيدون أكثر من الغش هم أولئك الذين لديهم احتياجات عالية للموافقة والذين يشكل النجاح لهم غاية ولديهم أسباب للشك في قدرتهم على تحقيق المستوى المطلوب من الأداء وتحدد كل من العوامل الفردية مثل الكمال والإنجاز المسبق والعوامل السياقية مثل ضغط الوالدين والوقت المتاح للدراسة والقدرة التنافسية للفصول الدراسية الفوائد المتوقعة من الغش وبالمثل فإن المخاطر المتصورة للغش هي وظيفة لمهارة الغش المقدرة للفرد إلى جانب الظروف في الفصل الدراسي التي تجعل الغش أسهل أو أكثر صعوبة بالإضافة إلى العقوبة المرتبطة بالقبض عليه أما العوامل الظرفية التي تؤثر على السهولة التي يمكن بها إتمام الغش دون اكتشاف تعمل على ضعف العلاقة بين النوايا والسلوك (Murdock & Beauchamp, 2008,427).

وفي إطار سوء السلوك الأكاديمي في سياق نظرية السلوك المخطط : طور (Whitely,1998) نموذجًا لسلوك الغش يرتكز على نظرية Azjen للسلوك المخطط كما هو مطبق على سلوكيات عدم الأمانة وفقا لهذا النموذج فإن نوايا الأفراد في الغش هي المحدد الرئيسي لسلوكهم الفعلي وتتطور هذه النوايا كنتيجة للتفاعلات بين الشخص والبيئة التي تساهم في اتخاذ الطلاب للقرارات الأخلاقية ،والمعايير الذاتية المتعلقة بالغش ، والإتجاهات نحو الغش فالطلاب الذين يشعرون بقدر أقل من الالتزام الأخلاقي والذين يرون أن الغش يمكن تبريره أو تحييده بسهولة باعتباره "حسنًا" سيكون لديهم نوايا أقوى للغش. وفي دراسة (Harding et al., 2007) تم اختبار نموذج معدل لنظرية السلوك المخطط في كليات الهندسة لفهم سلوك الغش في الامتحانات وتم ادخال متغيرات علي النظرية تم اختبارها وهي الاستدلال الأخلاقي وبعض المتغيرات الديموغرافية وأشارت النتائج إلي أن أولئك الذين لديهم إلتزام أخلاقي أقل يميلون نحو المستويات المرتفعة من الغش ، كما وجدت تأثيرات للاستدلال الأخلاقي علي النية عبر متغيرات النظرية. كما أشارت (Stone et al.,2010) إلي فاعلية نظرية السلوك المخطط في التنبؤ بنوايا الغش وسلوكياته لدي طلبة الجامعة وتم استخدام نمذجة المعادلة البنائية مع بعض عوامل الشخصية مثل التوافق adjustment

والتعقل Prudence وتم استخدام متغيرات النظرية كوسيط بين خصائص الشخصية ونوايا الغش وسلوكياته حيث ترتبط هذه المتغيرات ارتباطا وثيقا بمكونات النموذج ، كما أشارت النتائج أن متغيرت النظرية فسرت ما نسبته (٢١ %) من التباين في النية ، و(٣٦ %) من التباين في سلوكيات الغش ، كما وجدت تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لخصائص الشخصية عبر متغيرات النظرية كوسيط .

كما تم تطبيق نظرية السلوك المخطط المعدلة في دراسة (Alleyne & Phillips, 2011) بمتغيراتها (الاتجاه – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي – الالتزام الأخلاقي) في سياق سلوك عدم الأمانة الأكاديمية لدي طلاب الجامعة وأشارت النتائج إلي أن الاتجاهات والضبط السلوكي و الالتزام الأخلاقي من العوامل المنبأة بنوايا عدم الأمانة الأكاديمية (الغش والكذب). وفي دراسة (Yang, 2012) تم تطبيق النظرية في التنبؤ بسلوك الغش لطلاب الأعمال في الصين وأشارت النتائج أن الاتجاهات والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك تؤثر بشكل مباشر علي نية الغش والسلوك الفعلي كما أن الضبط السلوكي كان له تأثير مباشر علي السلوك الفعلي للغش لكنه لم يؤثر علي السلوك من خلال النية كوسيط .

وفي دراسة (Meng et al.,2014) تم تطبيق نظرية السلوك المخطط علي سلوك عدم الأمانة الأكاديمية مع ادخال متغير وسيط بين النية والسلوك الفعلي تمثل الأيدولوجيات الأخلاقية وقد تحققت الدراسة من فروض النظرية كما توسطت الايدولوجيات الأخلاقية العلاقة بين النية والسلوك .وقد تم استخدام نظرية السلوك المخطط بنجاح للمساعدة في فهم لماذا ينخرط الطلاب في سوء السلوك الأكاديمي حيث تم التوصل أنه ٦٧ % من التباين في نية الغش و٥٥ % من التباين في سلوك الغش كما في دراسة (Rajah-Kanagasabai & Roberts,2015). كما أشارت نتائج دراسة (Chudzicka-Czupała et al.,2016) أن الاتجاهات والضبط السلوكي المدرك و الالتزام الأخلاقي يتنبأ بنوايا الطلاب للانخراط في سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لدي عينة من طلاب جامعيين في سبع دول مختلفة الثقافة.

وهدفت دراسة (Hendy & Montargot, 2019) دراسة متغيرات نظرية لسلوك المخطط ويقظة الضمير conscientiousness وعدم الأمانة الأكاديمية لدي طلاب الجامعة وقد توسطت متغيرات النظرية في العلاقة بين الضمير الأكاديمي وعدم الأمانة الأكاديمية وأوضحت النتائج أن متغيرات النظرية فسرت (٣٣ %) من التباين في سلوك عدم الأمانة الأكاديمية ، أما يقظة الضمير ففسرت (٤,٢ %) من التباين في عدم الأمانة الأكاديمية .

كما هدفت دراسة (Koc & Memduhoglu, 2020) للتعرف علي العلاقات السببية بين الاتجاهات والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك و الالتزام الأخلاقي والنية تجاه الغش من خلال نظرية السلوك المخطط لدي عينة كبيرة من طلاب الجامعة وباستخدام تحليل

المسار تم التوصل إلي أن النظرية قادرة علي تفسير سلوك الغش والنية نحوه وكانت الاتجاهات أكثر المتغيرات تأثيرا فى النية نحو الغش . وفى دراسة (Yusliza et al., 2020) تمت دراسة الغش لدى طلبة الجامعة فى إطار النظرية وتم إضافة متغير التبرير للغش Justification to cheat كمتغير وسيط وتم استخدام نمذجة المعادلة البنائية وأشارت النتائج لتأثير متغير التبرير للغش جنبا إلى جنب مع المعايير الذاتية والضبط السلوكي علي النية نحو الغش. كما أشارت نتائج دراسة Dewnti et al.,2020 أن المعايير الذاتية كانت من أكثر المتنبآت بالغش ثم الالتزام الأخلاقي ثم الضبط السلوكي لدي عينة من طلاب الجامعة.

ومن العرض السابق للدراسات التي تتناول سلوكيات سوء السلوك الأكاديمي يلاحظ أنه يمكن دراسة النظرية في إطار هذه السلوكيات وأن متغيرات النظرية المتمثلة في الاتجاه والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك و الالتزام الأخلاقي كانت منبأة بالنية وسوء السلوك الأكاديمي وتختلف درجة اسهام هذه المتغيرات في الدراسات المختلفة ، ومن الملاحظ أن يمكن إدخال متغيرات خارجية علي نظرية السلوك المخطط مع متغيرات النظرية في إطار سلوك معين مثل دراستى (Harding et al., 2007; Meng et al.,2014; Yusliza et al., 2020). وفى البحث الحالى يتم دمج متغيرات النظرية مع توجهات الأهداف في إطار سوء السلوك الأكاديمي في نموذج واحد ثم اختبار النموذج .

سادسا : نظرية السلوك المخطط وتوجهات الأهداف :يشير (Tan, 2002) أن نظرية السلوك المخطط ونظرية التوجه نحو الهدف متوافقة ومتكاملة حيث يرتبط توجه الهدف بالاتجاهات نحو السلوك ، ومن المرجح أن يؤدي الفرد سلوكا من أجل الحصول علي إنطباعات إيجابية وتجنب الأحكام السلبية لسلوكه من الآخرين المهمين وهذا ما يتطابق مع المعايير الذاتية ، كما ترتبط توجهات الأهداف بنوايا الشخص لأداء السلوك .

كما يشير (Tan, 2002; Keong & Hirst, 2010) إلي إرتباط توجه الهدف بالاتجاه نحو السلوك ومن المرجح أن يؤدي الفرد سلوكا من أجل الحصول علي إنطباعات إيجابية وتجنب الأحكام السلبية لسلوكه من الآخرين المهمين وهذا ما يتطابق مع المعايير الذاتية ، كما ترتبط توجهات الأهداف بنوايا الشخص لأداء السلوك ويكون هناك تأثير سالب مباشر لتوجهات أهداف الإتقان علي الاتجاه نحو الغش والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك حيث يهتم أصحاب هذا التوجه بالتعلم والكفاءة والإتقان ولا يهتمون بأحكام الآخرين ولا يستخدمون الغش كاستراتيجية كما يوجد تأثير موجب مباشر لتوجه الإتقان علي الالتزام الأخلاقي، علي الجانب الآخر فهناك تأثير موجب مباشر لتوجهات أهداف الأداء علي الاتجاه نحو الغش وكذلك تأثير موجب مباشر علي المعايير الذاتية فذوي توجهات الأداء

يسلكون سلوكيات معينة لتجنب الأحكام السلبية ومن الممكن أن ينخرطوا في سلوكيات غش لذلك فقد يقل إلتزامهم الأخلاقي لذلك فتأثير هذا التوجه علي الالتزام الأخلاقي سلبي .

وقد قامت دراسة (Keong & Hirst, 2010) بدمج توجه الهدف مع متغيرات نظرية السلوك المخطط في التنبؤ بسلوكيات الإبداع Innovation adoption behavior وأظهرت النتائج أن معظم العلاقات المفترضة تدعم النظرية وكانت الإتجاهات والمعايير الذاتية تتنبأ بشكل كبير بالنوايا والتي تتوقع لاحقا بسلوك تبني الابداع بالإضافة إلي أن توجه هدف التعلم كان مؤشرا إيجابيا مهما للنوايا وتبني الابداع وقد توسطت هذه العلاقة جزئيا الاتجاهات . وفي دراسة (Du & Li, 2021) تم دمج نظرية التوجه نحو الهدف مع نظرية السلوك المخطط لاستكشاف تأثير المعايير الذاتية علي السلوك التنظيمي .

ويلاحظ ندرة الدراسات التي دمجت توجهات الأهداف مع متغيرات نظرية السلوك المخطط في إطار سلوكيات سوء السلوك الأكاديمي لذلك يحاول البحث الحالي لاختبار نموذج سببي يفسر العلاقات بين توجهات الأهداف كمتغير مستقل ومتغيرات النظرية كوسيط وسوء السلوك الأكاديمي كتغير تابع .

فروض البحث : تتمثل فروض البحث الحالي فيما يلي :

١. لا توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث للعلاقة بين توجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء إحجام) كمتغيرات مستقلة ومتغيرات نظرية السلوك المخطط (الاتجاه والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك والالتزام الأخلاقي والنية) كمتغيرات وسيطة وسوء السلوك الأكاديمي كمغير تابع؟
٢. لا يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام) على (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي).
٣. لا يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام) على النية .
٤. لا يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء إحجام) على سوء السلوك الأكاديمي.
٥. لا يوجد تأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء إحجام) على النية عبر (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي).
٦. لا يوجد تأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء/إحجام) على سوء السلوك الأكاديمي عبر النية.
٧. لا يوجد تأثير مباشر للمتغيرات (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي) في النية .

٨. لا يوجد تأثير غير مباشر للمتغيرات (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي) على سوء السلوك الأكاديمي عبر النية كوسيط.
٩. لا يوجد تأثير مباشر للنية على سوء السلوك الأكاديمي.
١٠. لا يوجد تأثير مباشر للضبط السلوكي المدرك على سوء السلوك الأكاديمي .

الطريقة والإجراءات :

أولا : منهج البحث : تم استخدام المنهج الوصفي في البحث الحالي لمناسبته لموضوع البحث وأهدافه .

ثانيا : مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بأقسام التعليم العام الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة بنها المقيدين في العام الجامعي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م .

ثالثا عينة الدراسة :

– **عينة البحث الاستطلاعية :** وتكونت من (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في حساب ثبات وصدق أدوات البحث.

–**عينة البحث النهائية :** وتكونت من (٣٨٠) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها، امتدت أعمارهم من ٢١ إلى ٢٣ سنة بمتوسط عمر ٢١.٨ سنة وانحراف معياري قدره ١.٢ سنة،(٤٧ذكور ، ٣٣٣ إناث) ، وقد أُستخدمت بيانات هذه العينة في الإجابة عن أسئلة البحث. والجدول (١) يوضح توزيع عينة البحث النهائية علي التخصصات المختلفة .

جدول (١) : توزيع عينة الدراسة النهائية علي الشعب المختلفة

الشعبة	ذكور	اناث	عدد الطلاب
لغة عربية	١٣	١٤٠	١٥٣
لغة انجليزية	١٥	٨٠	٩٥
رياضيات	٥	٤٥	٥٠
كيمياء	٨	٣٥	٤٣
بيولوجي	٤	٢٤	٢٨
فيزياء	٢	٩	١١
إجمالي	٤٧	٣٣٣	٣٨٠

رابعا : أدوات البحث : تشتمل أدوات البحث الحالي علي المقاييس التالية :

١- مقياس توجهات الأهداف Goal Orientation من اعداد مسعد ربيع أبوالعلا (٢٠٠٣)

وصف المقياس : يتكون المقياس من (٢٤) عبارة موزعة بالتساوي علي ثلاثة أبعاد هي هدف الإتقان (١-٨) ، هدف الأداء /إقدام (العبارات ٩- ١٦) وهدف الأداء إحجام وتمثله العبارات(١٧-٢٤) .

طريقة الاستجابة علي المقياس : تتم الاستجابة باستخدام مقياس رباعي حيث توضع أمام كل عبارة أربعة بدائل اختيارية هي (لا تنطبق أبدا – نادرا – غالبا – تنطبق تماما) وتحصل هذه الاستجابات علي الدرجات (١- ٢- ٣ -٤) علي الترتيب .

الخصائص السيكومترية للمقياس : قام معد المقياس من التحقق من البنية العاملية له باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وقد أسفر عن تشبع عبارات المقياس علي ثلاثة عوامل متسقا مع التصور النظري للمقياس ، كما تحقق معد المقياس من ثبات أبعاد المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيم معاملات الثبات (٠,٨٢ ، ٠,٨٤ ، ٠,٧٩ علي الترتيب) مما يشير لدرجة مقبولة من الثبات . وقد تم حساب معاملات ثبات وصدق مقياس توجهات الأهداف، وذلك بعد تطبيقه على عينة البحث الحالي الاستطلاعية (١٢٠ طالبًا وطالبة)، حيث تم حساب ثباته وصدقه بالطرق التالية:

ثبات عبارات مقياس توجهات الأهداف بطريقتين هما:معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد (بعدد عبارات كل البُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد ، كما تم حساب **الاتساق الداخلي:** عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تقيسه ، فكانت النتائج كما بالجدول (٢) :

جدول (٢): معاملات ثبات مقياس توجهات الأهداف (ن = ١٢٠)

م	هدف الإتقان		هدف الأداء/إقدام		وهدف الأداء/ إحجام	
	معامل ألفا لـ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد	معامل ألفا لـ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد	معامل ألفا لـ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبُعد

	كرونباخ	ر١ في حالة وجود درجة العبارة (ثبات)	عند حذف درجة العبارة (صدق)	كرونباخ	في حالة وجود درجة العبارة (ثبات)	ر٢ عند حذف درجة العبارة (صدق)	كرونباخ	ر١ في حالة وجود درجة العبارة(ثبات)	ر٢ عند حذف درجة العبارة (صدق)
١	٠.٧٧٠	٠.٥٠**	٠.٣٧**	٠.٨١٣	٠.٥٨**	٠.٤٧	٠.٨٢٤	٠.٦٢**	٠.٥٢**
٢	٠.٧٧٨	٠.٥٢**	٠.٣٤**	٠.٨١٠	٠.٦٨**	٠.٥٢	٠.٨١١	٠.٧٣**	٠.٦١**
٣	٠.٧٥٩	٠.٦١**	٠.٤٥**	٠.٨٠٣	٠.٦٧**	٠.٥٥	٠.٨٠٧	٠.٧٥**	٠.٦٥**
٤	٠.٧٦٤	٠.٥٨**	٠.٤٢**	٠.٧٩٩	٠.٦٩**	٠.٥٩	٠.٨٠٨	٠.٧٤**	٠.٦٥**
٥	٠.٧٤٣	٠.٦٧**	٠.٥٥**	٠.٨٠٤	٠.٦٦**	٠.٥٦	٠.٨٢٢	٠.٦٤**	٠.٥٤**
٦	٠.٧٢٩	٠.٧٥**	٠.٦١**	٠.٧٩٣	٠.٧٥**	٠.٦٢	٠.٨١٢	٠.٧٤**	٠.٦١**
٧	٠.٧٣٦	٠.٧١**	٠.٥٨**	٠.٧٨٧	٠.٧٦**	٠.٦٧	٠.٨٣٧	٠.٥٨**	٠.٤١**
٨	٠.٧٤٥	٠.٦٦**	٠.٥٤**	٠.٨١٦	٠.٦٠**	٠.٤٥	٠.٨١٤	٠.٧٠**	٠.٥٩**
	معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي = ٠.٧٧٨			معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي = ٠.٨٢٤			معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي = ٠.٨٣٧		
	معامل الثبات للبُعد بطريقة التجزئة النصفية = ٠.٧٩١			معامل الثبات للبُعد بطريقة التجزئة النصفية = ٠.٨٤٧			معامل الثبات للبُعد بطريقة التجزئة النصفية = ٠.٨٨٢		

ر١ = معامل ارتباط العبارة بالبُعد عند وجود درجتها في الدرجة الكلية للبُعد. ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)
ر٢ = معامل ارتباط العبارة بالبُعد عند حذف درجتها من الدرجة الكلية للبُعد.

يتضح من الجدول (٢) :إن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس في حالة حذف أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا الكلي للبُعد في حالة وجود جميع عباراته وهذا يشير إلى أن وجود كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للبُعد الذي تقيسه العبارة. كما أن معاملات الثبات الكلي لأبعاد مقياس توجهات الأهداف بالطريقتين: معامل ألفا لـ كرونباخ، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون، هي معاملات مرتفعة مما يدل على الثبات الكلي للمقياس . وجاءت جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة وجودها ضمن الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على **الاتساق الداخلي** وثبات جميع عبارات مقياس توجهات الأهداف.

صدق عبارات مقياس توجهات الأهداف: عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تقيسه عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه بإعتبار بقية عبارات البُعد محكًا لصدق العبارة ،ويتضح من جدول (٢) : أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه (في حالة حذفها من الدرجة

الكلية للبُعد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس توجهات الأهداف.

٢- مقياس سوء السلوك الأكاديمي من اعداد (Hartley, 2018) وتعريب الباحثتان

وصف المقياس : تم اعداد هذا المقياس لقياس سوء السلوك الأكاديمي لدي طلاب الجامعة وفي هذا المقياس يتم سؤال الطلاب للإشارة إلي عدد المرات التي شاركوا فيها في سلوكيات سوء السلوك الأكاديمي خلال العام الماضي وتم الإعتماد علي قائمة من (١٦ سلوك) تم اقتباسهم من الدراسات السابقة في هذا الإطار وكانت االعبارات المستخدمة لاثبات مشاركة الطلاب في السلوكيات المختلفة التي تندرج تحت سوء السلوك الأكاديمي .

طريقة الاستجابة علي المقياس : تتم الاستجابة علي المقياس من خلال رباعي حيث تمثل الدرجة (١) عدم المشاركة في السلوك مطلقا ، وتمثل الدرجة (٤) المشاركة بشكل متكرر

الخصائص السيكومترية للمقياس : وقام معد المقياس من التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨١) ، كما قام بالتحقق من الصدق باستخدام الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي . وقامت الباحثتان بترجمة المقياس وعرضه علي مجموعة من المحكمين تخصص لغة انجليزية وعلم النفس أيضا للتأكد من سلامة الترجمة ، وفي البحث الحالي تم حساب الصدق والثبات بعد تطبيقه علي عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (١٢٠ طالبا وطالبة) كما يلي :

ثبات مقياس سوء السلوك الأكاديمي : وتم حسابه عن طريق : معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل عبارة من عبارات المقياس وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية. كذلك تم حساب ثبات المقياس الكلي باستخدام طريقتي الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية . كما تم حساب **الاتساق الداخلي:** عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للمقياس ، فكانت النتائج كما بالجدول (٣)

جدول (٣): معاملات ثبات مقياس سوء السلوك الأكاديمي (ن = ١٢٠)

م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٩١٤	**٠.٦٦	٩	٠.٩١٠	**٠.٨٣
٢	٠.٩١٧	**٠.٥٩	١٠	٠.٩٠٩	**٠.٨٦
٣	٠.٩١٧	**٠.٥٦	١١	٠.٩١٠	**٠.٧٩
٤	٠.٩١٨	**٠.٤٩	١٢	٠.٩١٠	**٠.٨٢
٥	٠.٩١٦	**٠.٦٣	١٣	٠.٩١٠	**٠.٨١
٦	٠.٩١١	**٠.٧٥	١٤	٠.٩١١	**٠.٧٦
٧	٠.٩١٨	**٠.٥٦	١٥	٠.٩١٠	**٠.٨١

م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
٨	٠.٩١٧	**٠.٦٢	١٦	٠.٩١١	**٠.٧٨
معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للمقياس= ٠.٩١٨					
معامل الثبات للبُعد بطريقة التجزئة النصفية للمقياس = ٠.٩٤٥					

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول(٣) : إن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا الكلي للمقياس في حالة وجود جميع عباراته وهذا يشير إلى أن وجود كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي له ، كما أن جميع معاملات إرتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس (في حالة وجودها ضمن الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على **الاتساق الداخلي** وثبات جميع عبارات المقياس ،بالإضافة إلي أن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين: معامل ألفا لـ كرونباخ، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون كانت٠.٩١٨ ، ٠.٩٤٥علي الترتيب وهي معاملات مرتفعة مما يدل على الثبات الكلي للمقياس.

صدق مقياس سوء السلوك الأكاديمي : وتم حسابه عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كما يلي :

– **الصدق العاملي لمقياس سوء السلوك الأكاديمي** : وتم باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ، حيث أسفر التحليل العاملي الأولي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعًا دالاً إحصائيًا بعامل واحد هو العامل الأول جذره الكامن ٨.٤٢ وقد فسر هذا العامل ٥٢.٦٢% من التباين الكلي بين درجات عبارات المقياس، وهي كمية كبيرة من التباين المُفسر بواسطة هذا العامل، ولذا تم الاقتصار على هذا العامل نظرًا لأن العوامل الأخرى كانت غير جوهرية وغير قابلة للتفسير. ويوضح الجدول (٤) تشبعات عبارات المقياس بهذا العامل:

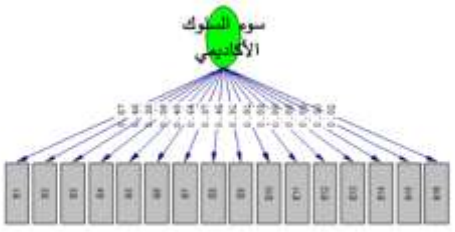
جدول (٤): تشبعات عبارات مقياس سوء السلوك الأكاديمي بالعامل الواحد (ن = ١٢٠)

م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع	م	التشبع
١	٠.٦٥	٥	٠.٥٩	٩	٠.٨٦	١٣	٠.٨٦
٢	٠.٥٥	٦	٠.٧٣	١٠	٠.٩٢	١٤	٠.٨٢
٣	٠.٤٨	٧	٠.٤٦	١١	٠.٨٣	١٥	٠.٨٧
٤	٠.٤٢	٨	٠.٥٥	١٢	٠.٨٧	١٦	٠.٨٣
الجذر الكامن للعامل الأول = ٨.٤٢							
نسبة التباين المفسر بواسطة العامل الأول = ٥٢.٦٢							

يتضح من الجدول (٤): أن تشبعات عبارات المقياس بالعامل الواحد مرتفعة وجميعها أكبر من (٠.٣٠) مما يدل على صدق جميع عباراته.

الصدق العاملي التوكيدي لمقياس سوء السلوك الأكاديمي : تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس سوء السلوك الأكاديمي عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للعينة الاستطلاعية حيث تم إفتراض أن عبارات المقياس تتشبع بعامل كامن واحد هو (سوءالسلوك الأكاديمي)، كما بالشكل (٥) : والجدول (٥) .

شكل (٥): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس سوء السلوك الأكاديمي



جدول (٥): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج ذو العامل الكامن الواحد وتشبعات العبارات علي العامل الكامن لمقياس سوء السلوك الأكاديمي

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	رقم العبارة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوي الدلالة
الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	١٠٦.٩٩ ٨٧ ٠.٠٧	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا	١	٠.٥٧	٠.٠٨	٦.٨٢	٠.٠١
نسبة كا^2 X^2 / df	١.٢٣	(صفر) إلى (٥)	٢	٠.٤٦	٠.٠٩	٥.٣٠	٠.٠١
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٠	(صفر) إلى (١)	٣	٠.٣٨	٠.٠٩	٤.٣٣	٠.٠١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٨٤	(صفر) إلى (١)	٤	٠.٣٦	٠.٠٩	٣.٩٩	٠.٠١
جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠٥	(صفر) إلى (٠.١)	٥	٠.٤٨	٠.٠٩	٥.٥٥	٠.٠١
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٤	(صفر) إلى (٠.١)	٦	٠.٦٤	٠.٠٨	٧.٩٠	٠.٠١
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	١.٧٢ ٢.٢٩	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع	٧	٠.٣٧	٠.٠٨	٤.١٦	٠.٠١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٧	(صفر) إلى (١)	٨	٠.٤٥	٠.٠٨	٥.١٦	٠.٠١
مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)	٩	٠.٩١	٠.٠٩	١٢.٧٩	٠.٠١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)	١٠	٠.٩١	٠.٠٩	١٢.٧٩	٠.٠١
			١١	٠.٨٣	٠.٠٧	١١.٠٦	٠.٠١
			١٢	٠.٨٨	٠.٠٧	١٢.٢٤	٠.٠١
			١٣	٠.٨٨	٠.٠٧	١٢.٢٤	٠.٠١
			١٤	٠.٨٥	٠.٠٧	١١.٣٨	٠.٠١
			١٥	٠.٩٠	٠.٠٧	١٢.٤٦	٠.٠١
			١٦	٠.٨٣	٠.٠٨	١٠.٩١	٠.٠١

يتضح من الجدول(٥) ما يلي: أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس سوء السلوك الأكاديمي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث إن قيمة مربع كاي (كا^{٢}) غير دالة إحصائيًا، وقيمة مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج العامل الكامن الواحد) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار . كما أن أن كل معاملات الصدق أو تشبعات عبارات المقياس بالعامل الكامن الواحد دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) مما يدل على صدق جميع عباراته. وبهذا فقد قدم التحليل العاملي التوكيدي دليلاً قويًا على صدق البناء الكامن للمقياس .

٣- مقياس الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي اعداد (Stone et al.,2010)

وتعريب الباحثتان

وصف المقياس : ويتكون من سبع عبارات تقيم معتقدات المشاركين بخصوص الغش والاستعداد للإبلاغ عن الغش من قبل الطلاب الآخرين ، ومساعدة الآخرين في الغش وتشير الدرجات المرتفعة إلى الاتجاه نحو سلوك سوء السلوك الأكاديمي ،وجميع العبارات صيغت في الاتجاه الايجابي ما عدا العبارات (٦ ، ٧) صيغت في الاتجاه االسلبي .

طريقة الاستجابة علي المقياس : تتم الاستجابة علي المقياس باستخدام مقياس خماسي حيث تأخذ لا أوافق علي الإطلاق وتأخذ الدرجة ١ إلي أوافق تماما وتأخذ الدرجة ٥ في حالة العبارات الإيجابية وتعكس في حالة العبارات العكسية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي :

قام معدوا المقياس بحساب الثبات باستخدام معامل الفا وبلغت قيمته (٠,٨١) وهومعامل ثبات مرتفع يدل علي ثبات المقياس ، كما تم حساب الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وتشبعت عباراته علي عامل واحد ، وقامت الباحثتان في البحث الحالي بترجمة المقياس وعرضه علي محكمين تخصص لغة إنجليزية وعلم نفس تربوي لإبداء آرائهم في سلامة الترجمة وصياغة العبارات وتم تعديل ما أشاروا إليه ، وقد تم حساب ثبات وصدق هذا المقياس كما يلي :

ثبات مقياس الإتجاه نحو سوء سلوك الأكاديمي: تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات ألفا لكل عبارة وكذلك حسابها للمقياس ككل باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، كما تم حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس للتحقق من **الاتساق الداخلي** ويتضح ذلك من جدول (٦) :

جدول (٦): معاملات ثبات مقياس الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي (ن = ١٢٠)

م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٨٢٧	٠.٥٨**
٢	٠.٨٠٨	٠.٦٧**
٣	٠.٧٨٣	٠.٨٠**
٤	٠.٧٩٣	٠.٧٨**
٥	٠.٧٧٦	٠.٨٢**
٦	٠.٨١٨	٠.٦١**
٧	٠.٨١٥	٠.٦٣**
معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للمقياس= ٠.٨٢٧		
معامل الثبات للبُعد بطريقة التجزئة النصفية للمقياس = ٠.٨٨٢		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٦) :أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ في حالة حذف أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا الكلي للمقياس في حالة وجود جميع عباراته وهذا يشير إلى أن وجود كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي له ، كما أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس (في حالة وجودها ضمن الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على **الاتساق الداخلي** وثبات جميع العبارات. بالإضافة إلي إن معاملات الثبات الكلي للمقياس بمعامل ألفا لـ كرونباخ، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون، هي معاملات مرتفعة مما يدل على الثبات الكلي له .

الصدق العاملي لمقياس الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي : تم التحقق منه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي حيث أسفر التحليل الأولي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعًا دالاً إحصائيًا بعامل واحد هو العامل الأول جذره الكامن ٣.٤٨ وقد فسر هذا العامل ٤٩.٦٦من التباين الكلي بين درجات عبارات المقياس، وهي كمية كبيرة من التباين المُفسر بواسطته ، ولذا تم الاقتصار على هذا العامل نظرًا لأن العوامل الأخرى كانت غير جوهرية وغير قابلة للتفسير.

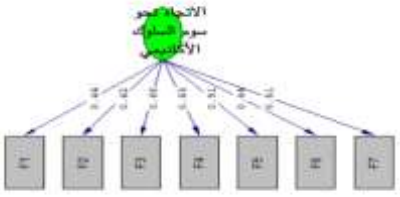
جدول (٧) : تشبعات عبارات مقياس الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي بالعامل الواحد (ن = ١٢٠)

العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
تشبع العبارات بالعامل الأول	٠.٥٥	٠.٧٠	٠.٧٨	٠.٧٥	٠.٨٤	٠.٦٣	٠.٦٥
الجذر الكامن للعامل الأول = ٣.٤٨							
نسبة التباين المفسر بالعامل الأول = ٤٩.٦٦							

ويتضح من جدول (٧) أن تشبعات عبارات المقياس بالعامل الواحد مرتفعة وجميعها أكبر من (٠.٣٠) مما يدل على صدق جميع عباراته .

الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي تم التحقق من صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي حيث تم افتراض أن عبارات المقياس تتشبع بعامل كامن واحد هو (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي)، كما بالشكل (٦) :

شكل (٦): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس الاتجاه نحو سوء السلوك



جدول (٨) : مؤشرات حسن المطابقة وتشبعات عبارات مقياس الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي بالعامل الواحد

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي	رقم العبارة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوي الدلالة
X^2 df مستوى دلالة X^2	١٧.٧٨ ١٢ ٠.١٧	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا	١	٠.٤٤	٠.٠٩	٤.٧١	٠.٠١
X^2 / df	١.٤٨	(صفر) إلى (٥)	٢	٠.٦٢	٠.٠٩	٦.٩٣	٠.٠١
GFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)	٣	٠.٦٦	٠.٠٩	٧.٤٤	٠.٠١
AGFI	٠.٩١	(صفر) إلى (١)	٤	٠.٦٣	٠.٠٩	٧.٠٣	٠.٠١
RMSR	٠.٠٦	(صفر) إلى (٠.١)	٥	٠.٩١	٠.٠٨	١٠.٩٥	٠.٠١
RMSEA	٠.٠٦	(صفر) إلى (٠.١)	٦	٠.٤٤	٠.٠٩	٤.٧٩	٠.٠١
ECVI للنموذج **ECVI للنموذج المشبع**	٠.٤١ ٠.٤٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع	٧	٠.٥١	٠.٠٩	٥.٥٢	٠.٠١
NFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)					
CFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)					
RFI	٠.٩٤	(صفر) إلى (١)					

ومن الجدول (٨) : يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الواحد قد حظي بمؤشرات حسن مطابقة جيدة وأن النموذج حظي علي قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة وجاءت جميع قيم المؤشرات في المدي المثالي لكل مؤشر مما يدل علي مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار ، كما جاءت جميع قيم التشبعات بالعامل الكامن دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) مما يدل على صدق البناء الكامن للمقياس .

٤-مقياس المعايير الذاتية (Harding et al.,2007) وتعريب الباحثتان

ويتكون المقياس من ٨ عبارات تقيس المعايير الذاتية وفقا لنظرية السلوك المخطط في اطار سوء السلوك الأكاديمي لدي طلاب الجامعة ، العبارات(٥ ، ٧ ،٨) صيغت في الاتجاه الايجابي ، والعبارات (١ ، ٢ ، ٣ ،٤، ٦) صيغت في الاتجاه السلبي.

طريقة الاستجابة علي المقياس : مقياس مكون من ٥ نقاط: من ١ = أوافق بشدة على ٥ = أرفض بشدة في حالات المفردات السلبية وتعكس مع المفردات ذات الاتجاه الإيجابي .

الخصائص السيكومترية للمقياس : قام معدوا المقياس بحساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته (٠,٨٥٥) وهي قيمة مقبولة تدل علي ثبات المقياس ، كما تم عمل تحليل عاملي استكشافي وتراوحت قيم تشبعات العبارات ما بين (٠,٥٩٩ و ٠.٨٥٥) كما تم عمل تحليل عاملي توكيدي للتأكد من العبارات تتجمع علي عامل كامن واحد وهو المعايير الذاتية وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق والثبات بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (١٢٠ طالبًا وطالبة) كما يلي :

ثبات مقياس المعايير الذاتية تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات ألفا لكل عبارة وكذلك حسابها للمقياس ككل باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، كما تم حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس للتحقق من **الاتساق الداخلي** ويتضح ذلك من جدول (٩) .

جدول (٩): معاملات ثبات مقياس المعايير الذاتية (ن = ١٢٠)

م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٨٦٤	**٠.٨٣
٢	٠.٨٦٣	**٠.٨٤
٣	٠.٨٦١	**٠.٨٥
٤	٠.٨٦٤	**٠.٨٣
٥	٠.٨٨٨	**٠.٦٢
٦	٠.٨٦١	**٠.٨٥
٧	٠.٨٨٨	**٠.٥٧

م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
٨	٠.٨٨٧	٠.٦٢**
معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للمقياس= ٠.٨٨٨		
معامل الثبات للبُعد بطريقة التجزئة النصفية للمقياس = ٠.٩٣١		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

ومن جدول (٩) يتضح : إن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا الكلي للمقياس في حالة وجود جميع عباراته وهذا يشير إلى أن وجود كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي له ، كما أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على **الاتساق الداخلي** للمقياس ، كما أن معاملات الثبات الكلي له بالطريقتين: معامل ألفا لـ كرونباخ، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون، هي معاملات مرتفعة مما يدل على الثبات الكلي للمقياس.

الصدق العاملي لمقياس المعايير الذاتية : وتم التحقق منه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي حيث أسفر التحليل العاملي الأولي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعًا دالاً إحصائيًا بعامل واحد هو العامل الأول جذره الكامن(٤.٧٤) وقد فسر هذا العامل(٥٩.٢٤) من التباين الكلي بين درجات عباراته ، وهي كمية كبيرة من التباين المُفسر بواسطة هذا العامل، ولذا تم الاقتصار على هذا العامل نظرًا لأن العوامل الأخرى كانت غير جوهرية وغير قابلة للتفسير .

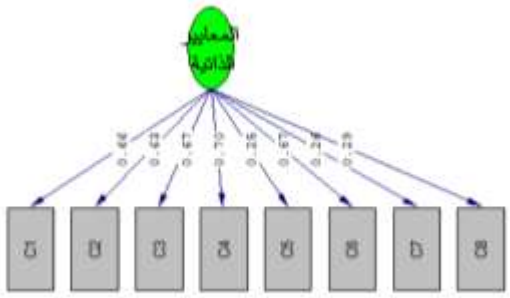
جدول (١٠) : تشبعات مقياس المعايير الذاتية بالعامل الواحد (ن = ١٢٠)

العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
تشبع العبارات بالعامل الأول	٠.٩٢	٠.٩٢	٠.٩٤	٠.٩٢	٠.٣٩	٠.٩٤	٠.٣٥	٠.٣٩
الجذر الكامن للعامل الأول = ٤.٧٤								
نسبة التباين المفسر بالعامل الأول = ٥٩.٢٤								

ويتضح من جدول (١٠) أن تشبعات عباراته بالعامل الواحد مرتفعة وجميعها أكبر من (٠.٣٠) مما يدل على صدق جميع عبارات المقياس.

الصدق العاملي التوكيدي لمقياس المعايير الذاتية وتم التحقق من صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي حيث تم إفتراض أن عبارات المقياس تتشبع بعامل كامن واحد هو (المعايير الذاتية)، كما بالشكل (٧) :

شكل (٧): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس المعايير الذاتية



جدول (١١) : مؤشرات حسن المطابقة وتشبعات عبارات مقياس المعايير الذاتية بالعامل الواحد

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي	رقم العبارة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوي الدلالة
X^2 df مستوى دلالة X^2	٦.٥٢ ١٦ ٠.٩٨	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا	١	٠.٦٦	٠.٠٩	٧.٠٩	٠.٠١
X^2 / df	٠.٤١	(صفر) إلى (٥)	٢	٠.٦٣	٠.٠٩	٦.٧٢	٠.٠١
GFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)	٣	٠.٦٧	٠.٠٩	٧.٤٠	٠.٠١
AGFI	٠.٩٧	(صفر) إلى (١)	٤	٠.٧٠	٠.٠٩	٧.٨٤	٠.٠١
RMSR	٠.٠٢	(صفر) إلى (٠.١)	٥	٠.٢٥	٠.٠٨	٣.١٣	٠.٠١
RMSEA	٠.٠٠	(صفر) إلى (٠.١)	٦	٠.٦٧	٠.٠٩	٧.٤١	٠.٠١
ECVI للنموذج **ECVI للنموذج المشبع**	٠.٤٧ ٠.٦١	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع	٧	٠.٢٦	٠.٠٩	٢.٨٩	٠.٠١
NFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)	٨	٠.٢٩	٠.٠٩	٣.٢٢	٠.٠١
CFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)					
RFI	٠.٩٧	(صفر) إلى (١)					

ومن الشكل (٧) والجدول (١١) : يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد للمقياس حظي علي مؤشرات حسن مطابقة جيدة وجاءت جميع قيم المؤشرات في المدي المثالي لكل مؤشر مما يدل علي مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار ، وأن

معاملات الصدق أو تشبعات العبارات علي المقياس دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ مما يدل علي صدق البناء الكامن له .

٥-مقياس الضبط السلوكى المدرك (Harding et al.,2007) وتعريب الباحثتان

وصف المقياس : يتكون من أربع عبارات صيغت في الإتجاه السلبي ما عدا العبارة ٤ صيغت في الاتجاه الإيجابي . وتتم **الاستجابة علي المقياس** وفقا لمقياس مكون من ٥ نقاط: من ١ = أوافق بشدة على ٥ = لا أوافق بشدة في حالة العبارات السلبية وتعكس في حالة العبارات الإيجابية .

الخصائص السيكومترية للمقياس : قام معدوا المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٦٦٧) وهو معامل ثبات مقبول ، كما تم عمل تحليل عاملي استكشافي وتراوحت قيم تشبعات العبارات ما بين (٠,٦١٤ و٠,٨٤٠) ، كما تم عمل تحليل عاملي توكيدي للتأكد من العبارات تتجمع علي عامل كامن واحد وهو الضبط السلوكي المدرك وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق والثبات كما يلي بعد تطبيقه علي العينة ا الاستطلاعية كما يلي :

ثبات مقياس الضبط السلوكي المدرك تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات ألفا لكل عبارة وكذلك حسابها للمقياس ككل باستخدام طريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس للتحقق من **الاتساق الداخلي** كما في جدول جدول(١٢) .

جدول (١٢): معاملات ثبات مقياس الضبط السلوكي المُدرك (ن = ١٢٠)

م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٧٧٧	٠.٨٥**
٢	٠.٧٦٠	٠.٨٨**
٣	٠.٧٧٣	٠.٨٦**
٤	٠.٨٤٢	٠.٧٥**
معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للمقياس= ٠.٨٤٢		
معامل الثبات للبُعد بطريقة التجزئة النصفية للمقياس = ٠.٨٧٠		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

ومن جدول (١٢) يتضح : أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا الكلية في حالة وجود جميع عباراته، وهذا يشير إلى أن وجود كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس . كما أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية (في حالة وجودها ضمن الدرجة الكلية له) دالة

إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على **الاتساق الداخلي** وثبات جميع العبارات ، كما إن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين: معامل ألفا لـ كرونباخ، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون، هي معاملات مرتفعة مما يدل على الثبات الكلي له.

الصدق العاملي لمقياس الضبط السلوكي المدرك : وتم التحقق من باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي حيث أسفر التحليل العاملي الأولي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعًا دالاً إحصائيًا بعامل واحد هو العامل الأول جذره الكامن ٢.٨٤وقد فسر هذا العامل ٧٠.٩٢من التباين الكلي بين درجات عبارات المقياس، وهي كمية كبيرة من التباين المُفسر للعامل، ولذا تم الاقتصار عليه نظرًا لأن العوامل الأخرى كانت غير جوهرية وغير قابلة للتفسير .

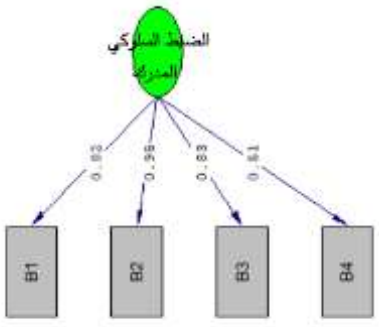
جدول (١٣) : تشبع عبارات مقياس الضبط السلوكي المدرك بالعامل الواحد ن = ١٢٠

العبارة	١	٢	٣	٤
تشبع العبارات بالعامل الأول	٠.٨٨	٠.٩٢	٠.٨٨	٠.٦٨
الجذر الكامن للعامل الأول = ٢.٨٤ نسبة التباين المفسر بالعامل الأول = ٧٠.٩٢				

ويتضح من جدول (١٣) أن تشبعات العبارات بالعامل الواحد مرتفعة وجميعها أكبر من (٠.٣٠) مما يدل على صدق جميع عبارات المقياس .

الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الضبط السلوكي المدرك: تم التحقق من صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي حيث تم افتراض أن عبارات المقياس تتشبع بعامل كامن واحد هو (الضبط السلوكي المدرك)، كما بالشكل (٨) :

شكل (٨): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس الضبط السلوكي



جدول (١٤) : مؤشرات حسن المطابقة وتشبعات عبارات مقياس الضبط السلوكي المدرك بالعامل الواحد

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي	رقم العبارة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوي الدلالة
X^2 df مستوى دلالة X^2	٤.٤٧ ٢ ٠.١١	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا	١	٠.٨٢	٠.٠٨	١٠.٦٦	٠.٠١
X^2 / df	٢.٢٤	(صفر) إلى (٥)	٢	٠.٩٥	٠.٠٧	١٣.٢٣	٠.٠١
GFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)	٣	٠.٨٣	٠.٠٨	١٠.٧٠	٠.٠١
AGFI	٠.٩١	(صفر) إلى (١)	٤	٠.٥١	٠.٠٩	٥.٧٦	٠.٠١
RMSR	٠.٠٣	(صفر) إلى (٠.١)					
RMSEA	٠.٠٤	(صفر) إلى (٠.١)					
ECVI للنموذج **ECVI للنموذج المشبع**	٠.١٦ ٠.١٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع					
NFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)					
CFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)					
RFI	٠.٩٥	(صفر) إلى (١)					

ومن شكل (٨) ، وجدول (١٤) يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد للمقياس حظي بمؤشرات حسن مطابقة جيدة وجاءت جميع قيم المؤشرات في المدي المثالي لكل مؤشر مما يدل علي مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار ، وأن معاملات الصدق أو تشبعات العبارات علي المقياس دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ مما يدل علي صدق البناء التحتي أو الكامن له.

٦-مقياس الالتزام الأخلاقي اعداد (Anders et al.,2017) وتعريب الباحثتان

وصف المقياس : يهدف المقياس لقياس الالتزام الأخلاقي ويتكون من أربع عبارت. و تتم **الاستجابة** علي المقياس باستخدام مقياس خماسي حيث تأخذ لا أوافق علي الإطلاق الدرجة(١) إلي أوافق تماما وتأخذ الدرجة(٥) حيث صيغت العبارات الأربع في الاتجاه الإيجابي .

الخصائص السيكومترية للمقياس : قام معدوا المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٧٣٧) وهو معامل ثبات مقبول ،كما تم حساب الاتساق الداخلي كما تم عمل تحليل عاملي استكشافي وتراوحت قيم تشبعات العبارات ما بين

(٠,٥٢٨ و ٠,٧٢٠) وقد تشبعت العبارات علي عامل واحد وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق والثبات كما يلي :

ثبات مقياس الالتزام الأخلاقي : تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات ألفا لكل عبارة وكذلك حسابها للمقياس ككل باستخدام طريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس للتحقق من **الاتساق الداخلي** كما يتضح من جدول جدول(١٥)

جدول (١٥): معاملات ثبات مقياس الالتزام الأخلاقي (ن = ١٢٠)

م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٨٦٤	٠.٨١**
٢	٠.٨١٤	٠.٨٧**
٣	٠.٨١٨	٠.٨٧**
٤	٠.٨٣٧	٠.٨٤**
معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للمقياس= ٠.٨٧٠		
معامل الثبات للبُعد بطريقة التجزئة النصفية للمقياس = ٠.٩٠٤		

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (١٥) يتضح : أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا الكلي له في حالة وجود جميع عباراته ، وهذا يشير إلى أن وجود كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي له. كما أن أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية (في حالة وجودها ضمن الدرجة الكلية) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على **الاتساق الداخلي** وثبات جميع العبارات ، كما إن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين: معامل ألفا لـ كرونباخ، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون بلغت ٠.٨٧٠ ، ٠.٩٠٤ علي الترتيب هي معاملات تدل على الثبات الكلي.

الصدق العاملي لمقياس الالتزام الأخلاقي : وتم التحقق منه صدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ، حيث أسفر التحليل العاملي الأولي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعًا دالاً إحصائيًا بعامل واحد هو العامل الأول جذره الكامن ٢.٨٩وقد فسر هذا العامل ٧٢.١٧من التباين الكلي بين درجات عبارات المقياس، وهي كمية كبيرة من التباين المُفسر بواسطة هذا العامل، ولذا تم الاقتصار على هذا العامل نظرًا لأن العوامل الأخرى كانت غير جوهرية وغير قابلة للتفسير .

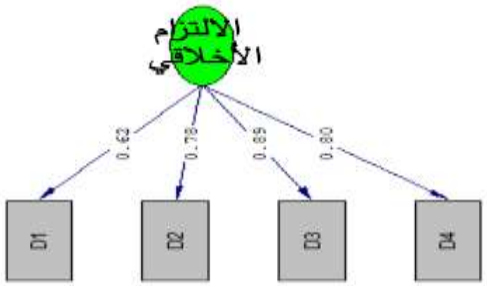
جدول (١٦) : تشبع عبارات مقياس الالتزام الأخلاقي بالعامل الواحد ن = ١٢٠

العبارة	١	٢	٣	٤
تشبع العبارات بالعامل الأول	٠.٨٠	٠.٨٨	٠.٨٨	٠.٨٤
الجذر الكامن للعامل الأول = ٢.٨٩ نسبة التباين المفسر بالعامل الأول = ٧٢.١٧				

ويتضح من جدول (١٦) أن تشبعات عباراته بالعامل الواحد مرتفعة وجميعها أكبر من (٠.٣٠) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الالتزام الأخلاقي .

الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الالتزام الأخلاقي : تم التحقق من صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لدى العينة الاستطلاعية حيث تم افتراض أن عبارات المقياس تتشبع بعامل كامن واحد هو (الالتزام الأخلاقي)، كما بالشكل (٩) والجدول :

شكل (٩): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس الالتزام الأخلاقي –



جدول (١٧) : مؤشرات حسن المطابقة وتشبعات عبارات مقياس الالتزام الأخلاقي بالعامل الواحد

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي	رقم العبارة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوي الدلالة
X^2 df مستوى دلالة X^2	١.٢٠ ٢ ٠.٥٥	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا	١	٠.٦٢	٠.٠٩	٧.٠٢	٠.٠١
X^2 / df	٠.٦٠	(صفر) إلى (٥)	٢	٠.٧٨	٠.٠٨	٩.٥٥	٠.٠١
GFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)	٣	٠.٨٩	٠.٠٨	١١.٦٢	٠.٠١
AGFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)	٤	٠.٨٠	٠.٠٨	١٠.٣٣	٠.٠١
RMSR	٠.٠١	(صفر) إلى (٠.١)					

RMSEA	٠.٠٠٠	(صفر) إلى (٠.١)					
ECVI للنموذج **ECVI للنموذج المشبع**	٠.١٥ ٠.١٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع					
NFI	١.٠٠٠	(صفر) إلى (١)					
CFI	١.٠٠٠	(صفر) إلى (١)					
RFI	٠.٩٩٠	(صفر) إلى (١)					

ومن شكل (٩) ، وجدول (١٧) يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد للمقياس حظي بمؤشرات حسن مطابقة جيدة وجاءت جميع قيم المؤشرات في المدي المثالي لكل مؤشر مما يدل علي مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار ، وأن معاملات الصدق أو تشبعات العبارات علي المقياس دالة إحصائيا عند مستوي(٠.٠١) مما يدل علي صدق البناء الكامن له.

٧-مقياس النية السلوكية إعداد (Stone et al., 2010) وتعريب الباحثتان

وصف المقياس : يتكون المقياس من(٨) عبارات تقيس نية الفرد لانتهاكات النزاهة الأكاديمية وهي عبارة عن مجموعة من السلوكيات مثل الغش في الامتحان وتسليم بحث طالب آخر علي أنه بحثه والإقتباس والسرقة العلمية وغيرها ويسأل الطالب عن إحتمالية قيامه بهذا السلوك في المستقبل .

طريقة الاستجابة علي المقياس : تتم الاستجابة علي المقياس باستخدام مقياس خماسي يتراوح مابين غير محتمل علي الإطلاق وتأخذ الدرجة(١) إلي محتمل تماما ويأخذ الدرجة(٥) ، وتشير الدرجات المرتفعة إلى النية السلوكية .

الخصائص السيكومترية للمقياس : قام معدوا المقياس بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٨٣١) وهو معامل ثبات مقبول ،كما تم حساب الاتساق الداخلي كما تم عمل تحليل عاملي استكشافي وتراوحت قيم تشبعات العبارات ما بين (٠,٦٢٥ و٠,٨٢٨) وقد تشبعت العبارات علي عامل واحد وفي البحث الحالي تم التحقق من الصدق والثبات كما يلي :

ثبات مقياس النية السلوكية: تم حساب الثبات عن طريق حساب معاملات الفا لكل عبارة وكذلك حسابها للمقياس ككل باستخدام طريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس للتحقق من **الاتساق الداخلي** ويتضح ذلك من جدول (١٨) :

جدول (١٨): معاملات ثبات مقياس النية السلوكية (ن = ١٢٠)

م	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٨٤٨	**٠.٧٥
٢	٠.٨٥٩	**٠.٦٤
٣	٠.٨٦٧	**٠.٦٠
٤	٠.٨٦٣	**٠.٦٣
٥	٠.٨٤٠	**٠.٧٩
٦	٠.٨٤١	**٠.٧٨
٧	٠.٨٣٦	**٠.٨٢
٨	٠.٨٤٦	**٠.٧٥
معامل ألفا لـ كرونباخ الكلي للمقياس= ٠.٨٦٦		
معامل الثبات للبُعد بطريقة التجزئة النصفية للمقياس = ٠.٨٨٧		

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول(١٨) : أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ للمقياس في حالة حذف أي عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا الكلي له في حالة وجود جميع عباراته ، وهذا يشير إلى أن وجود كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي له. كما أن جميع معاملات ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية (في حالة وجودها ضمن الدرجة الكلية) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع العبارات ، كما إن معاملات الثبات الكلي للمقياس بالطريقتين: معامل ألفا لـ كرونباخ، والتجزئة النصفية لـ سبيرمان/براون بلغت ٠.٨٦٦ ، ٠.٨٨٧ علي الترتيب هي معاملات تدل على الثبات الكلي.

الصدق العاملي لمقياس النية السلوكية : وتم التحقق منه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي حيث أسفر التحليل العاملي الأولي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعًا دالاً إحصائيًا بعامل واحد هو العامل الأول جذره الكامن ٤.٢٢وقد فسر ٥٢.٧٣من التباين الكلي بين درجات عبارات المقياس، وهي كمية كبيرة من التباين المُفسر بواسطة هذا العامل، ولذا تم الاقتصار عليه .

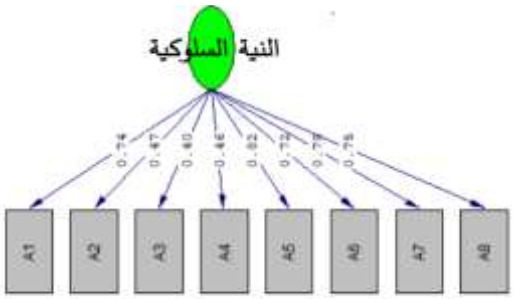
جدول (١٩) : تشبعات مقياس النية السلوكية بالعامل الواحد ن =١٢٠

العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
تشبع العبارات بالعامل الأول	٠.٧٥	٠.٦٢	٠.٥٦	٠.٥٨	٠.٨١	٠.٨٢	٠.٨٥	٠.٧٦
الجذر الكامن للعامل الأول = ٤.٢٢								
نسبة التباين المفسر بالعامل الأول = ٥٢.٧٣								

ويتضح من جدول (١٩) أن تشبعات عبارات المقياس بالعامل الواحد مرتفعة وجميعها أكبر من (٠.٣٠) مما يدل على صدق جميع العبارات .

الصدق العاملي التوكيدي لمقياس النية السلوكية : تم التحقق من صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي لدى العينة الاستطلاعية حيث تم افتراض أن عبارات المقياس تتشبع بعامل كامن واحد هو (النية السلوكية)، كما بالشكل (١٠) والجدول (٢٠)

شكل (١٠): نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد لمقياس النية السلوكية



جدول (٢٠) : مؤشرات حسن المطابقة وتشبعات عبارات مقياس النية السلوكية بالعامل الواحد

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدي المثالي	رقم العبارة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوي الدلالة
X^2 df مستوى دلالة X^2	١٨.٩٦ ١٦ ٠.٢٧	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا	١	٠.٧٤	٠.٠٨	٨.٨٤	٠.٠١
X^2 / df	١.١٩	(صفر) إلى (٥)	٢	٠.٤٧	٠.٠٩	٥.١٤	٠.٠١
GFI	٠.٩٦	(صفر) إلى (١)	٣	٠.٤٠	٠.٠٩	٤.٢٦	٠.٠١
AGFI	٠.٩١	(صفر) إلى (١)	٤	٠.٤٦	٠.٠٩	٤.٩٥	٠.٠١
RMSR	٠.٠٣	(صفر) إلى (٠.١)	٥	٠.٨٢	٠.٠٨	١٠.٢٨	٠.٠١
RMSEA	٠.٠٤	(صفر) إلى (٠.١)	٦	٠.٧٢	٠.٠٨	٨.٥٥	٠.٠١
ECVI للنموذج **ECVI للنموذج المشبع**	٠.٥٠ ٠.٦١	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع	٧	٠.٧٨	٠.٠٨	٩.٥٨	٠.٠١
NFI	٠.٩٧	(صفر) إلى (١)	٨	٠.٧٥	٠.٠٨	٩.١٤	٠.٠١
CFI	٠.٩٩	(صفر) إلى (١)					

RFI	٠.٩٥	(صفر) إلى (١)					

ومن شكل (١٠) ، وجدول (٢٠) يتضح أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي ذو العامل الكامن الواحد للمقياس حظي بمؤشرات حسن مطابقة جيدة وجاءت جميع قيم المؤشرات في المدي المثالي لكل مؤشر مما يدل علي مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار ، وأن معاملات الصدق أو تشبعات العبارات علي المقياس دالة إحصائيا عند مستوي(٠.٠١) مما يدل علي صدق البناء التحتي أو الكامن له.

خامسا : إجراءات البحث : سارت إجراءات البحث كما يلي :

- إختيار عينة الدراسة الأساسية من بين طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة بنها من المقيدين بالعام الجامعي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م.
- تطبيق أدوات البحث في صورتها النهائية (مقياس توجهات الأهداف ، ومقياس الاتجاه نحو السلوك الأكاديمي ومقياس المعايير الذاتية ومقياس الضبط السلوكي المدرك ومقياس النية السلوكية) علي عينة البحث الأساسية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢١ /٢٠٢٢ م.
- تفريغ وتصحيح استجابات الطلاب علي أدوات البحث .
- حساب العلاقات السببية بين متغيرات البحث توجهات الأهداف كمتغير مستقل ومتغيرات نظرية السلوك المخطط كوسيط وسوء السلوك الأكاديمي كمتغير تابع في نموذج بنائي باستخدام برنامج Lisrel8,8 .
- استخراج أفضل نموذج من هذه المتغيرات قيد البحث.
- اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث .
- الحصول علي نتائج البحث وتفسيرها .

سادسا : الأساليب الإحصائية المستخدمة :

اعتمد البحث الحالي علي استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis الموجود ببرنامج ليزرل Lisrel8,8 كأسلوب إحصائي يتم استخدامه لوضع احتمال للعلاقات السببية بين متغيرات البحث حيث يعتمد علي نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات المختلفة بناء علي البحوث والدراسات السابقة والنظريات المتعلقة بمتغيرات البحث .

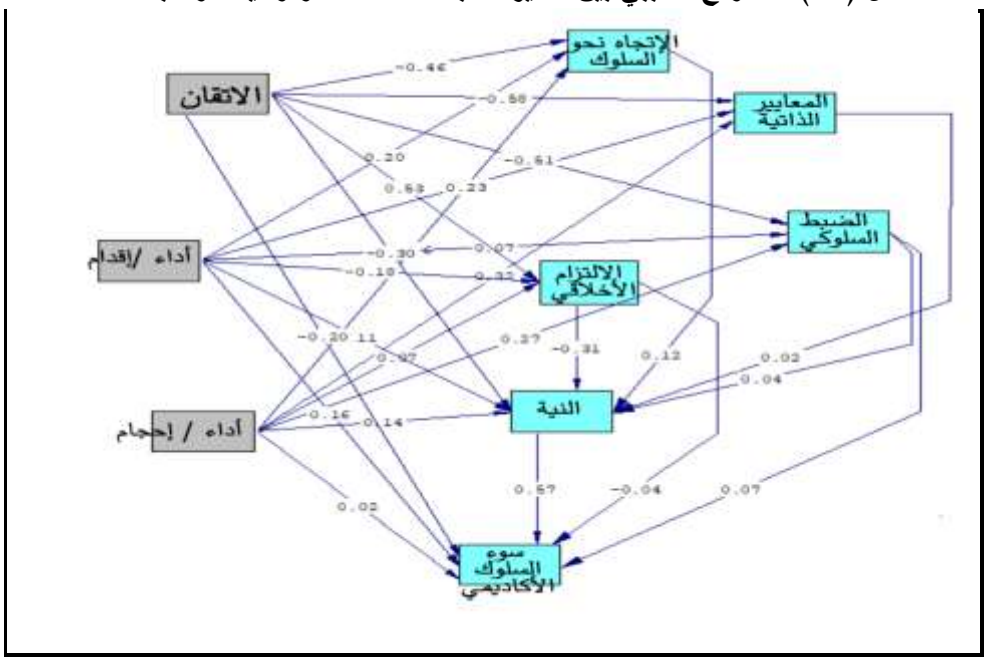
نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول وتفسيرها : ينص الفرض الأول علي : لا توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث للعلاقة بين توجهات الأهداف (الإتقان ، الأداء / إقدام ، الأداء /إحجام) كمتغيرات مستقلة ومتغيرات نظرية السلوك المخطط (الاتجاهات والمعايير

الذاتية والضبط السلوكي المدرك و الالتزام الأخلاقي والنية) كمتغيرات وسيطة وسوء السلوك الأكاديمي كمغير تابع .

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis ببرنامج ليزرل LISREL لنمذجة العلاقات السببية بين توجهات الأهداف كمتغيرات مستقلة ومتغيرات نظرية السلوك المخطط كمتغيرات وسيطة وسوء السلوك الأكاديمي كمتغير تابع وعند اختبار مطابقة النموذج السببي الموضح بالشكل (١) أشارت النتائج إلى سوء مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار، واحتواء النموذج على تأثيرات كثيرة غير دالة إحصائيًا. ولذلك تم اللجوء إلى استخدام بعض مؤشرات التعديل التي اقترحها برنامج LISREL حتى تم التوصل إلى النموذج الموضح بالشكل (١١) وهو النموذج الذي حقق أفضل مؤشرات حسن مطابقة؛ حيث اشتمل هذا النموذج على ٢٥ تأثيرًا مباشرًا، ١٠ تأثيرات غير مباشرة ومعظم هذه التأثيرات دالة إحصائيًا سواء المباشرة أو غير المباشرة. وبالتالي تحقق الفرض الأول .

شكل (١١): النموذج السببي بين متغيرات البحث المستقلة والوسيطة والتابعة



وقد حظي النموذج السببي الموضح بالشكل رقم (١١) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول (٢١)؛ حيث إن قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج السببي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية

المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار

جدول (٢١): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي بين متغيرات البحث

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي مربع كاي X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة مربع كاي	٥.٢٤ ٤ ٠.٢٦	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	١.٣١	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٩٧	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠.٠١	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٣	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠.٢٣ ٠.٢٤	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	١.٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٨	(صفر) إلى (١)

ويوضح الجدول (٢٢) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج السببي في الشكل (١١).

جدول (٢٢): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يحتوي عليها النموذج السببي (ن = ٣٨٠)

المتغيرات المؤثرة	نوع التأثير		المتغيرات المتأثرة (التابعة والوسيطة)					
			الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي Y1	المعايير الذاتية Y2	الضبط السلوكي المدرك Y3	الالتزام الأخلاقي Y4	النية السلوكية Y5	سوء السلوك الأكاديمي Y6
هدف الإتقان	مباشر	التأثير	-٠.٤٦	-٠.٥٨	-٠.٥١	٠.٥٣	-٠.٣٠	-٠.٢٠
		خ	٠.٠٥	٠.٠٤	٠.٠٥	٠.٠٥	٠.٠٦	٠.٠٥
		قيمة (ت)	**٩.٩٥	**١٣.٨٧	**١١.٠٥	**١١.٣٩	**٤.٩٢	**٤.١٧
	غير مباشر	التأثير					-٠.٢٦	-٠.٣٨
		خ					٠.٠٥	٠.٠٤
		قيمة (ت)					**٥.٦٣	**٨.٨٩
هدف الأداء	مباشر	التأثير	٠.٢٠	٠.٢٣	٠.٠٧	-٠.١٨	٠.١١	٠.١٦

المتغيرات المؤثرة	نوع التأثير		المتغيرات المتأثرة (التابعة والوسيطة)					
			الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي Y1	المعايير الذاتية Y2	الضبط السلوكي المدرك Y3	الالتزام الأخلاقي Y4	النية السلوكية Y5	سوء السلوك الأكاديمي Y6
اقدام		خ	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٥
		قيمة (ت)	٣.١٦**	٣.٩٣**	١.٠٥	٢.٧٨**	١.٧٣	٣.٢٠**
	غير مباشر	التأثير					٠.٠٩	٠.١٢
		خ					٠.٠٣	٠.٠٤
		قيمة (ت)					٣.٣٠**	٣.١٨**
هدف الأداء إحجام	مباشر	التأثير	٠.٢٦	٠.٣٢	٠.٢٧	٠.٠٧	٠.١٤	٠.٠٢
		خ	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٦	٠.٠٥
		قيمة (ت)	٤.٢٢**	٥.٦٨**	٤.٣٤**	١.٠٥	٢.٢٦*	٠.٤٢
	غير مباشر	التأثير					٠.٠٣	٠.١١
		خ					٠.٠٣	٠.٠٤
		قيمة (ت)					١.٠٩	٢.٨٩**
الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي	مباشر	التأثير					٠.١٢	
		خ					٠.٠٦	
		قيمة (ت)					٢.٢٥*	
	غير مباشر	التأثير						٠.٠٧
		خ						٠.٠٣
		قيمة (ت)						٢.٢٢*
المعايير الذاتية	مباشر	التأثير					٠.٠٢	
		خ					٠.٠٧	
		قيمة (ت)					٠.٣٣	
	غير مباشر	التأثير						٠.٠١
		خ						٠.٠٤
		قيمة (ت)						٠.٣٣

المتغيرات المؤثرة	نوع التأثير		المتغيرات المتأثرة (التابعة والوسيطة)					
			الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي Y1	المعايير الذاتية Y2	الضبط السلوكي المدرك Y3	الالتزام الأخلاقي Y4	النية السلوكية Y5	سوء السلوك الأكاديمي Y6
الضبط السلوكي المدرك	مباشر	التأثير					٠.٠٤	٠.٠٧
		خ					٠.٠٥	٠.٠٣
		قيمة (ت)					٠.٨٠	*٢.٣٣
	غير مباشر	التأثير						٠.٠٢
		خ						٠.٠٣
		قيمة (ت)						٠.٨٠
الالتزام الأخلاقي	مباشر	التأثير					-٠.٣١	-٠.٠٤
		خ					٠.٠٥	٠.٠٤
		قيمة (ت)					**٦.٤٣	٠.٩٨
	غير مباشر	التأثير						-٠.١٨
		خ						٠.٠٣
		قيمة (ت)						**٥.٨٢
النية السلوكية	مباشر	التأثير						٠.٥٧
		خ						٠.٠٤
		قيمة (ت)						**١٣.٧٦

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير * دال عند مستوى (٠.٠٥) ** دال عند مستوى (٠.٠١)

ومن الشكل رقم (١١) والجدول رقم (٢٢) يمكن صياغة المعادلات البنائية الست (التي تحتوي على التأثيرات المباشرة فقط) للنموذج السببي في الصور التالية:

الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي = - ٠.٤٦ (هدف الإتقان) + ٠.٢٠ (هدف الأداء/اقدام) + ٠.٢٦ (هدف الأداء/إحجام) ... (١)

المعايير الذاتية = - ٠.٥٨ (هدف الإتقان) + ٠.٢٣ (هدف الأداء/اقدام) + ٠.٣٢ (هدف الأداء/إحجام) (٢)

الضبط السلوكي المُدرك = - ٠.٥١ (هدف الإتقان) + ٠.٠٨ (هدف الأداء/اقدام) + ٠.٢٧ (هدف الأداء/إحجام) .... (٣)

الالتزام الأخلاقي = + ٠.٥٣ (هدف الإتقان) – ٠.١٨ (هدف الأداء/اقدام) + ٠.٠٧ (هدف الأداء/إحجام) ... (٤)

النية السلوكية = – ٠.٣٠ (هدف الإتقان) + ٠.١١ (هدف الأداء/اقدام) + ٠.١٤ (هدف الأداء/إحجام) + ٠.١٢ (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي) + ٠.٠٢ (المعايير الذاتية) + ٠.٠٤ (الضبط السلوكي المُدرك) – ٠.٣١ (الالتزام الأخلاقي) ... (٥)

سوء السلوك الأكاديمي = –٠.٢٠ (هدف الإتقان) + ٠.١٦ (هدف الأداء/اقدام) + ٠.٠٢ (هدف الأداء/إحجام) + ٠.٠٧ (الضبط السلوكي المُدرك) – ٠.٠٤ (الالتزام الأخلاقي) + ٠.٥٧ (النية السلوكية) .... (٦)

وقد بلغ مربع معامل الارتباط المتعدد للمعادلات البنائية الست السابقة: (٠.٢٧)، (٠.٤١)، (٠.٢٧)، (٠.٢٦)، (٠.٣٨)، (٠.٥٩) على الترتيب، وهي مربعات معاملات مرتفعة نسبيًا، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناءات الموصوفة في هذه المعادلات البنائية ، ويمكن تفسير الفرض الأول من خلال تفسير المسارات المباشرة وغير المباشرة في الجزء التالي:

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها : وينص علي : **لايوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام) على (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي)** . ويتضح من الجدول (٢٢) والشكل (١١) ما يلي:

- وجود تأثير **سالب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الإتقان** كمتغير مستقل على المتغيرات (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي، المعايير الذاتية، الضبط السلوكي المدرك). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الإتقان انخفضت درجات المتغيرات (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي، المعايير الذاتية، الضبط السلوكي المدرك) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث.
- وجود تأثير **موجب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الإتقان** كمتغير مستقل على متغير (الالتزام الأخلاقي). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الإتقان ارتفعت درجات متغير(الالتزام الأخلاقي) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث.
- وجود تأثير **موجب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الأداء/إقدام** كمتغير مستقل على المتغيرين (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي، المعايير الذاتية). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الأداء/إقدام ارتفعت درجات المتغيرين (الاتجاه نحو سوء

السلوك الأكاديمي، المعايير الذاتية) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث. في حين أن التأثير المباشر لهدف الأداء/إقدام على متغير (الضبط السلوكي المدرك) غير دالة إحصائيًا.

- وجود تأثير **سالب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الأداء/إقدام** كمتغير مستقل على المتغير (الالتزام الأخلاقي). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الأداء/إقدام انخفضت درجات متغير (الالتزام الأخلاقي) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث.
- وجود تأثير **موجب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الأداء/إحجام** كمتغير مستقل على المتغيرات (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي، المعايير الذاتية، الضبط السلوكي المدرك). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الأداء/إحجام ارتفعت درجات المتغيرات (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي، المعايير الذاتية، الضبط السلوكي المدرك) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث . في حين أن التأثير المباشر لهدف الأداء/إحجام على متغير (الالتزام الأخلاقي) غير دال إحصائيًا.

ومن اجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح وجود ١٠ تأثيرات مباشرة دالة إحصائية من بين ١٢ تأثيرًا محتملاً لتوجهات الأهداف على (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي). وبالتالي لم يتحقق هذا الفرض في معظم الحالات .

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء خصائص توجهات الأهداف وهذه المتغيرات فتوجه أهداف الإتقان يركز علي التعلم والتمكن واكتساب المهارات ولا ينظر للغش كوسيلة لإظهار كفاءته ولذلك فهم لديهم اتجاهات سلبية نحو سوء السلوك الأكاديمي وتوجهات أهداف الأداء من المفترض أن تكون علاقتها موجبة مع الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي لاعتبارات تخص اهتمام ودوافع هذا التوجه وفيما يتعلق بالمعايير الذاتية فهي التي تعكس الضغوط الخارجية لأداء السلوك وبالتالي توجهات أهداف الأداء من الممكن أن توجه سلوك الفرد للحصول علي انطباعات إيجابية وتجنب الأحكام السلبية من الآخرين المهمين بالنسبة للفرد، أما بالنسبة لتوجهات أهداف الإتقان فهؤلاء الأفراد يهتمون أكثر بتحسين التمكن بدلا من الحصول علي تقييمات إيجابية أو تجنب التقييمات السلبية لكفاءتهم ، فكلما كانت اتجاهات الطلاب موجبة نحو سوء السلوك الأكاديمي ومعاييرهم الذاتية قوية وتصورهم ومعتقداتهم حول سهولة أداء الغش والتزامهم الأخلاقي منخفض تكون النية السلوكية قوية لأداء السلوك الفعلي (سوء السلوك الأكاديمي) . وتتوافق نتائج هذا الفرض مع ما طرحه (Tan, 2002) من أن توجهات الأهداف يمكن أن تؤثر علي متغيرات نظرية السلوك المخطط ، وهذا يتوافق مع دراسة (Keong & Hirst, 2010) في بناء نموذج سببي لتوجهات الأهداف ونظرية السلوك المخطط وسلوك تبني الابداع . ودراسة (Du & Li, 2021) تم دمج نظرية التوجه

نحو الهدف مع نظرية السلوك المخطط لاستكشاف تأثير المعايير الذاتية علي السلوك التنظيمي .

ويمكن تفسير التأثير السالب المباشر لتوجهات الإتقان علي الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي والتأثير الموجب المباشر لتوجهات الإتقان علي الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي من خلال ما طرحه بعض الباحثين من أن توجهات الأهداف وأنماطها المختلفة يمكن أن تقود لتباينات في الاتجاه نحو السلوك فعند التركيز علي أهداف الإتقان يكون الدافع داخلي ويركز علي التعلم والجهد واكتساب المهارات وحينما يكون التركيز علي الأداء يقود ذلك لدافعية خارجية تهتم بالتركيز علي تحصيل الدرجات مما ينعكس بشكل عام علي السلوكيات الأكاديمية Alt & Geiger, 2012. وهذا ما يفسر أيضا التأثير السلبي المباشر لتوجهات الأداء / اقدام علي الإتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي والمعايير الذاتية لأن ذوي هذا التوجه يهتمون بالحصول علي الدرجات بأي طريقة رغبة في إظهار الذات وكأنها الأفضل بصرف عن الاستراتيجية المستخدمة وهي الغش ، كما يؤثر ذلك أيضا علي رضوخهم للضغوط الاجتماعية المفروضة عليهم من الخارج .

كما يمكن تفسير التأثير الموجب المباشر لتوجهات الإتقان علي الالتزام الأخلاقي من خلال أن الأفراد ذوي توجه الإتقان لا يهمهم نظرة الآخرين لهم وأهم مايميزهم أحكامهم الذاتية فهم منخرطون في التعلم ويسعون وراء الكفاءة ويدركون أن السلوكيات غي الأخلاقية خاصة في الإطار الأكاديمي لا تضيف لهم شيئا بل ستضرهم وتضر باهتماماتهم لذلك جاء تأثير توجه الإتقان الموجب والمباشر علي الالتزام الأخلاقي ، ووفقا لما أشار إليه (Suralaga et al.,2021) من أن الطلاب ذوي توجهات الإتقان لديهم القدر الكافي من التنظيم الذاتي لتوجيه سلوكيات التعلم الخاصة بهم ويحافظون علي سلوكياتهم الأخلاقية ولا يعطون مبررات للغش ولا يقدمون علي انتهاك القواعد أما توجهات الأداء فلديهم مستوي منخفض من التنظيم الذاتي وقد يستخدون الغش كاستراتيجية للوصول علي درجات مرتفعة دون الاهتمام بانتهاك قواعد النزاهة الأكاديمية. وهذا يفسر أيضا التأثير السلبي لتوجهات الأداء /إقدام علي الالتزام الأخلاقي حيث تسعي توجهات الأداء لاستخدام أي وسيلة حتي لو كانت الغش حتي يظهروا أمام الآخرين بصورة ترضيهم ، وتري الباحثتان أن هذا الجانب يحتاج المزيد من البحث والدراسة لأن الدراسات نادرة فيما يتعلق بتوجهات الأهداف والجانب الأخلاقي في سياق الجانب الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها : وينص علي: لا **يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام) على النية السلوكية.** ويتضح من الجدول (٢٢) والشكل (١١) ما يلي:

- وجود تأثير **سالب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الإتقان** كمتغير مستقل على (النية السلوكية). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الإتقان انخفضت درجات متغير (النية السلوكية) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث.
- وجود تأثير **موجب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) **لهدف الأداء/إحجام** كمتغير مستقل على متغير (النية السلوكية). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف **الأداء/إحجام** ارتفعت درجات (النية السلوكية) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث. في حين أن التأثير المباشر لهدف الأداء/اقدام على متغير (النية السلوكية) غير دال إحصائيًا. ومن اجمالي نتائج االفرض الثالث يتضح وجود ٢ تأثير مباشر دال إحصائيًا من بين ٣ تأثيرات محتملة لتوجهات الأهداف على (النية السلوكية). وبالتالي تحقق هذا الفرض جزئيا .

وتعد توجهات الأهداف من المتغيرات الدافعية المهمة التي أشار إليها الباحثون في علاقتها بمشكلات سوء السلوك الأكاديمي ، وفي ضوء تعريف توجهات الأهداف الذي يشير إليها علي أنها نمط متكامل من المعتقدات والانفعالات والاعزاءات التي تؤثر علي إنتاج السلوك ويمكن تصور العلاقة بين توجهات الأهداف وسوء السلوك الأكاديمي فهذه التوجهات من الممكن أن يكون لها تأثير علي السلوك لأنها تحدد الإطار الشخصي للفرد الذي بدوره يؤثر علي استجابات الفرد المعرفية والوجدانية والسلوكية في المواقف الأكاديمية . وفي هذا الإطار يمكن طرح تساؤل لماذا اختار العلماء مؤخرا فحص هذه السلوكيات في إطار نظرية التوجه نحو الهدف وهذا ليس مصادفة لأنها تركز علي مفهوم الكفاءة التي يسعي الطلاب لتحقيقها في بيئة التعلم وبالتالي فإن توجهات الأهداف التي يتبناها الطلاب تؤثر علي استراتيجياتهم التي يستخدمونها لإكمال المهام ومن المهم أن يكون الغش أو الاحتيال أو الإنتحال أحد هذه الاستراتيجيات وهذا ما يفسر نتائج البحث الحالي حيث أشارت نتائج الفرض لوجود تأثير سالب مباشر لتوجهات أهداف الإتقان علي النية وتأثير موجب مباشر لتوجهات الأداء / إحجام علي النية السلوكيةحيث تتميز أهداف الأداء / إحجام علي التركيز على تجنب ظهور عدم الكفاءة من خلال الوصول إلى مستوى معين ويرى الطلاب الذين لديهم توجهات حول أهداف الأداء عمومًا أن الواجبات كعقبات تعترض طريقهم ويمكن أن يكافحوا مع المثابرة في مواجهة التحديات. ومع ذلك ، فإن توجيه الأداء له بعض الفوائد: على سبيل المثال ، يعد تعلم كيفية تلبية التوقعات الخارجية مهارة حياتية أساسية طالما أنها لا تحل تمامًا محل

التوجهات نحو الإتقان وتتوافق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التى اهتمت بدراسة توجهات الأهداف وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية مثل (Bong ,2008; Niiya et al.,2008; Songsriwittaya et al.,2010; Tas & Tekkaya, 2010; Alt & Geiger, 2012; Chiao-Ling Huang et al.,2015; Sicak & Arslan, 2016; Putarek & Pavlin-Bernardić,2020; Suralaga et al.,2021 ; Kamboj & Kohli, 2021)

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها : وينص على: لا **يوجد تأثير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء إحجام) على سوء السلوك الأكاديمي.** ويتضح من الجدول (١٦) والشكل (١١) ما يلي:

- وجود تأثير **سالب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الإتقان** كمتغير مستقل على متغير (سوء السلوك الأكاديمي). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الإتقان انخفضت درجات متغير (سوء السلوك الأكاديمي) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث .
- وجود تأثير **موجب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) **لهدف الأداء/اقدام** كمتغير مستقل على متغير (سوء السلوك الأكاديمي). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف **الأداء/إحجام** ارتفعت درجات متغير (سوء السلوك الأكاديمي) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث. في حين أن التأثير المباشر لهدف الأداء/إحجام على متغير (سوء السلوك الأكاديمي) غير دال إحصائيًا.

ومن اجمالي نتائج الفرض الرابع يتضح وجود ٢ تأثير مباشر دال إحصائيًا من بين ٣ تأثيرات محتملة لتوجهات الأهداف على (سوء السلوك الأكاديمي). وبالتالي تحقق هذا الفرض جزئيا .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص توجهات الأهداف فذوي توجهات الإتقان يشاركون في المهام الأكاديمية من أجل اتقانها المهمة ويهتمون فقط بتحسين الذات ويركزون علي الجهد وغالبا ما يستخدمون استراتيجيات معرفية فعالة لإكمال هذه المهام ولا يقدم لهم الغش أو أي من سلوكيات سوء السلوك الأكاديمي أية مزايا تضيف لهم فلن تساعدهم هذه السلوكيات في تعلم ما يريدون تعلمه ، في المقابل فإن الطلاب الذين يركزون علي أهداف الأداء يهتمون بكيفية مقارنة قدراتهم بقدرات الطلاب الآخرين كما أن هناك أدلة مختلطة تتعلق بالطبيعة التكيفية بأهداف الأداء بالإضافة إلي ذلك قام بعض الباحثين بتفعيل أهداف الأداء كدوافع خارجية حيث يكون الهدف هو الحصول علي مكافأة خارجية مثل المال أو الدرجة العلمية ، كما يهتمون فقط بالأحكام الإيجابية من الآخرين وتجنب الأحكام السلبية كما يعطي الطلاب الموجهون نحو الأداء أهمية إلى المقارنة الاجتماعية ويحاولون أن يظهروا بأنهم اكثر نجاحًا

من الآخرين في المهام الأكاديمية ، أو يتجنبون الفشل اكثر من الآخرين، ويستخدمون الاستراتيجيات السطحية في التعلم وبالتالي فهم عرضة للإنخراط في سلوكيات غير أخلاقية من أجل الحصول علي أعلي الدرجات .

ويتبني البحث الحالي النموذج الثلاثي لتوجهات الأهداف التي تتمايز في ثلاثة أنماط هي توجهات أهداف الإتقان حيث يكون الهدف هو إتقان المهمة حقا وتوجهات أهداف الأداء/ إقدام حيث يكون الهدف هو إظهار قدرة الفرد بالنسبة للآخرين في مهمة ما وتوجهات أهداف الأداء / إحجام حيث يكون الهدف هو تجنب الظهور غير الكفء في مهمة معينة ويتفق معظم الباحثين علي أن توجهات أهداف الإتقان قابلة للتكيف حيث أنهم يتوقعون نتائج تكيفية مثل استراتيجيات المعالجة المعرفية الفعالة والجهد والدافع المستمر وأن توجهات أهداف الأداء إحجام لا تؤدي إلي فوائد تعليمية للطالب أما الأداء إقدام قد يرتبط بشكل إيجابي بالتعلم والإنجاز . وهذا يتوافق مع (Anderman & Danner, 2008; Krou et al.,2021) الذي يشير إلي ارتباط توجهات أهداف الأداء مع السلوكيات التعليمية الإشكالية Problematic educational behaviors. ويفسر هذا التأثير السالب والمباشر لتوجهات أهداف الإتقان علي سوء السلوك الأكاديمي ، كما يفسر التأثير السالب المباشر لتوجهي الأداء / إقدام والأداء / إحجام لسوء السلوك الأكاديمي .

كما تتوافق الأسباب المتعلقة بسلوكيات سوء السلوك الأكاديمي مع توجهات أهداف الأداء مثل الرغبة في الحصول علي درجات مرتفعة وعدم فهم واستيعاب المادة الدراسية والخوف من الرسوب أو الفشل وأحيانا أخري من أجل القبول الإجتماعي أو إرضاء الوالدين أو الطالب لديه خصائص شخصية تسمح له بفعل هذه السلوكيات وقد أشار العديد من الباحثين أن الغش هو سلوك ذو دوافع حيث يتعين علي الفرد إتخاذ قرار الغش من عدمه وتتوافق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التي اهتمت بدراسة توجهات الأهداف وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية مثل (Bong ,2008; Niiya et al.,2008; Songsriwittaya et al.,2010; Tas & Tekkaya, 2010; Alt & Geiger, 2012; Chiao-Ling Huang et al.,2015; Sicak & Arslan, 2016; Putarek & Pavlin-Bernardić,2020; Suralaga et al.,2021 ; Kamboj & Kohli, 2021).

نتائج الفرض الخامس وينص علي: لا **يوجد تأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء إحجام) على النية عبر (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي)**. ويتضح من الجدول (٢٢) والشكل (١١) ما يلي:

- وجود تأثير **سالب غير مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الإتقان** كمتغير مستقل على متغير (النية السلوكية). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الإتقان انخفضت

درجات متغير (النية السلوكية) بطريقة غير مباشرة عن طريق المتغيرات الوسيطة (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي، المعايير الذاتية، الضبط السلوكي المدرك، الالتزام الأخلاقي) لدى عينة البحث .

- وجود تأثير **موجب غير مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الأداء/اقدام** كمتغير مستقل على متغير (النية السلوكية). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الأداء/اقدام ارتفعت درجات متغير (النية السلوكية) بطريقة غير مباشرة عن طريق المتغيرات الوسيطة (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي، المعايير الذاتية، الضبط السلوكي المدرك، الالتزام الأخلاقي) لدى عينة البحث. أما التأثير غير المباشر لهدف الأداء/إحجام على متغير (النية السلوكية) غير دال إحصائيًا.

ومن اجمالي نتائج الفرض الخامس يتضح وجود ٢ تأثير غير مباشر دال إحصائيًا من بين ٣ تأثيرات محتملة لتوجهات الأهداف على (سوء السلوك الأكاديمي). وبالتالي يتحقق هذا الفرض جزئيا .

وتشير نتائج هذا الفرض أن المتغيرات (الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي، المعايير الذاتية، الضبط السلوكي المدرك، الالتزام الأخلاقي) متغيرات وسيطة بين توجهات الأهداف كمتغيرات مستقلة وسوء السلوك الأكاديمي كمتغير تابع وهذا يشير ضمنيا أن إضافة توجهات الأهداف لنظرية السلوك المخطط كان اختيار صائب وأن توجهات الأهداف تضيف قوة تنبؤية لمتغيرات النظرية علي التنبؤ بنوايا الغش عبر هذه المتغيرات الأربعة ووفقا لنتائج البحث الحالي فإن النية السلوكيةهو نتيجة الاختيار العقلاني بناء علي معتقدات الفرد السلوكية واتجاه نحو هذا السلوك والمعايير الذاتية ومدي الضغوط الاجتماعية التي تفرضها الجماعات المعيارية للفرد وكلما زادت هذه الضغوط زادت النية واحتمالية أداء السلوك وكذلك معتقدات الفرد حول سهولة وصعوبة القيام بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ومدي التزام الفرد الأخلاقي واتباع القيم . وتتوافق نتائج هذا الفرض مع ما طرحه (Tan, 2002) من أن نظرية السلوك المخطط ونظرية التوجه نحو الهدف متوافقة ومتكاملة حيث يرتبط توجه الهدف بالاتجاهات نحو السلوك ، ومن المرجح أن يؤدي الفرد سلوكا من أجل الحصول علي انطباعات إيجابية وتجنب الأحكام السلبية لسلوكه من الآخرين المهمين وهذا ما يتطابق مع المعايير الذاتية وهذا يتوافق مع دراسة (Keong & Hirst, 2010) في بناء نموذج سببي لتوجهات الأهداف ونظرية السلوك المخطط وسلوك تبني الابداع . ودراسة (Du & Li, 2021) تم دمج نظرية التوجه نحو الهدف مع نظرية السلوك المخطط لاستكشاف تأثير المعايير الذاتية علي السلوك التنظيمي .

نتائج الفرض السادس وتفسيرها :وينص علي: لا **يوجد تأثير غير مباشر لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء/إحجام) على سوء السلوك الأكاديمي عبر النية**. ويتضح من الجدول (٢٢) والشكل (١١) ما يلي:

- وجود تأثير **سالب غير مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الإتقان** كمتغير مستقل على متغير (سوء السلوك الأكاديمي). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الإتقان انخفضت درجات متغير (سوء السلوك الأكاديمي) بطريقة غير مباشرة عن طريق متغير (النية السلوكية) لدى عينة البحث.
- وجود تأثير **موجب غير مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **لهدف الأداء/اقدام** كمتغير مستقل على متغير (سوء السلوك الأكاديمي). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الأداء/اقدام ارتفعت درجات متغير (سوء السلوك الأكاديمي) بطريقة غير مباشرة عن طريق متغير (النية السلوكية) لدى عينة البحث.
- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) لهدف الأداء/إحجام كمتغير مستقل على متغير (سوء السلوك الأكاديمي). أي أنه كلما ارتفعت درجات هدف الأداء/إحجام ارتفعت درجات متغير (سوء السلوك الأكاديمي) بطريقة غير مباشرة عن طريق متغير (النية السلوكية) لدى عينة البحث.

ومن اجمالي نتائج الفرض السادس يتضح أن جميع التأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا (٣ تأثيرات محتملة) لتوجهات الأهداف على (سوء السلوك الأكاديمي) عن طريق متغير (النية السلوكية) وبالتالي لم يتحقق هذا الفرض بشكل كلي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص توجهات الأهداف أيضا فذوي توجهات الإتقان يرغبون فقط في تحسين ذواتهم وبذل المزيد من الجهد والتعلم العميق دون التركيز علي مقارنة الأداء بالآخرين وغير مضطرين لانتهاك قواعد النزاهة الأكاديمية من أجل المظهر العام أمام الآخرين وبالتالي لم تتوافر نوايا للغش أو الاحتيال أو أى سلوك يبعدهم عن مستوى الكفاءة الذي يسعون دائما من أجله ويتفق ذلك مع (Niiya et al.,2008;Kamboj & Kohli, 2021; Krou et al.,2021) ، حيث تعمل توجهات الإتقان كإطار عمل يتخذ الفرد من خلاله قرارات بشأن الجهد والعمل والمثابرة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والمعالجة العميقة للمعلومات ، كما تهتم توجهات الأداء/ إقدام بإظهار قدرات الفرد ومهاراته أمام الآخرين وانتظار الأحكام الإيجابية وفي هذه الحالة قد تتوفر النية للغش أو أي سلوك قد يساعد في ذلك ، كما يهتم توجه الأداء / إحجام بتجنب الظهور بمظهر غير كفء وأقل من الآخرين وهذا قد يولد أيضا نية سلوكية نحو سوء السلوك الأكاديمي ، وهذا يفس ما أشار إليه (Zhao et al.,2022 من أن سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ترتبط بأهداف الفرد ومعتقداته وهذا

هو جوهر نظرية التوجه نحو الهدف وهذا يتوافق أيضا مع ما طرحه Putarek & Pavlin–Bernardić,2020 من أن توجهات الأهداف من البني الدافعية المرتبطة بنية الطالب نحو الغش . وجاءت أيضا متوافقة مع الدراسات التى تتناول عدم الأمانة الأكاديمية وتوجهات الأهداف مثل (Bong ,2008; Niiya et al.,2008; Songsriwittaya et al.,2010; Tas & Tekkaya, 2010; Alt & Geiger, 2012; Chiao-Ling Huang et al.,2015; Sicak & Arslan, 2016; Putarek & Pavlin-Bernardić,2020; Suralaga et al.,2021 ; Kamboj & Kohli, 2021)

نتائج الفرض السابع وتفسيرها : وينص على: **لا يوجد تأثير مباشر للمتغيرات (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي) على النية.** ويتضح من الجدول (١٦) والشكل (١١) ما يلي:

- وجود تأثير **موجب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) **للاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي** على متغير (النية السلوكية). أي أنه كلما ارتفعت درجات الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي ارتفعت درجات متغير (النية السلوكية) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث ..
- وجود تأثير **سالب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **للالتزام الأخلاقي** على متغير (النية السلوكية). أي أنه كلما ارتفعت درجات الالتزام الأخلاقي ارتفعت درجات متغير (النية السلوكية) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث أما التأثير المباشر لكل من: (المعايير الذاتية، والضبط السلوكي) فهي غير دالة إحصائيًا.

ومن اجمالي نتائج الفرض السابع يتضح وجود ٢ تأثير مباشر دال إحصائيًا من بين ٤ تأثيرات محتملة مباشر للمتغيرات (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي) على النية. وبالتالي يتحقق هذا الفرض جزئيا.

ويتضح من نتائج هذا الفرض أن الاتجاهات نحو سوء السلوك الأكاديمي كان لها تأثير مباشر موجب علي النية السلوكية و الالتزام الأخلاقي كان له تأثير سالب مباشر علي النية السلوكية وتتفق نتائج هذا الفرض جزئيا مع الدراسات التي تناولت نظرية السلوك المخطط في إطار نظرية السلوك المخطط ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهمية الاتجاهات نحو سلوك معين والنية تجاه السلوك حيث يعتبر المعتقد السلوكي والذي ينشأ من التجارب الفردية والتقييمات السابقة من قبل الأفراد وما إذا الفعل سيسبب آثارا إيجابية أو سلبية أو شيء مفيد أو مريح وهذا يتوافق مع وجهة نظر (Dewanti et al.,2020) الذي يشير لأهمية الاتجاه نحو سلوك الغش في توافر النية كذلك يشير لأهمية الالتزام الأخلاقي في النية ويري أن المعتقدات الأخلاقية مرتبطة بطبيعة السلوك فإذا كان السلوك يوصف بأنه غير أخلاقي فإن

هذا البعد سيظهر أثره في مدي توافر النية وكذلك السلوك الفعلي ، ووفقا لما طرحه (Beck &Ajzen,1991) فإن الالتزام الأخلاقي يوضح أن هناك توجه أخلاقي للقيام بسلوك معين ويتعلق بمشاعر الفرد الشخصية مثل الشعور بالذنب أو الإحجام عن عن ممارسة السلوك أو الشعور بأن هذا السلوك لا تتبع مباديء وقيم الفرد وهذا ما يؤكد التأثير المباشر السالب لنتائج البحث الحالي . وتتوافق وتتناقض نتيجة هذا الفرض جزئيا مع الدراسات التي تناولت سلوكيات الغش مع متغيرات نظرية سوء السلوك المخطط (Beck&Ajzen,1991;Whitely,1998; Harding et al., 2007; Stone et al.,2010; Alleyne & Phillips, 2011 ; Meng et al.,2014; Rajah-Kanagasabai & Roberts,2015; Chudzicka-Czupała et al.,2016; Hendy & Montargot, 2019; Dewnti et al.,2020 ;Koc & Memduhoglu, 2020; Yusliza et al., 2020) .

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها : وينص علي: لا **يوجد تأثير غير مباشر للمتغيرات (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي) على سوء السلوك الأكاديمي عبر النية كوسيط** . ويتضح من الجدول (١٦) والشكل (١١) ما يلي:

- وجود تأثير **موجب غير مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) **للاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي** على متغير (سوء السلوك الأكاديمي). أي أنه كلما ارتفعت درجات الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي ارتفعت درجات متغير (سوء السلوك الأكاديمي) بطريقة غير مباشرة عن طريق متغير (النية السلوكية) لدى عينة البحث.
- وجود تأثير **سالب غير مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **للالتزام الأخلاقي** على متغير (سوء السلوك الأكاديمي). أي أنه كلما ارتفعت درجات الالتزام الأخلاقي انخفضت درجات متغير (سوء السلوك الأكاديمي) بطريقة غير مباشرة عن طريق متغير (النية السلوكية). أما التأثيرات غير المباشرة لكل من: (المعايير الذاتية، والضبط السلوكي المدرك) على متغير (سوء السلوك الأكاديمي) عن طريق متغير (النية السلوكية) فهي تأثيرات غير دالة إحصائيًا.

ومن اجمالي نتائج الفرض الثامن يتضح وجود ٢ تأثير غير مباشر دال إحصائيًا من بين ٤ تأثيرات محتملة غير مباشرة للمتغيرات (الاتجاهات – المعايير الذاتية – الضبط السلوكي المدرك – الالتزام الأخلاقي) على متغير (سوء السلوك الأكاديمي) عبر (النية السلوكية) كمتغير وسيط. وبالتالي تحقق هذا الفرض جزئيا .

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء افتراضات نظرية السلوك المخطط التي تشير إلي الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي يتعلق بشكل مباشر بالنية نحو السلوك فكلما زاد الاتجاه

نحوه كانت النية أقوي لأداء السلوك والمعايير الذاتية سيكون لها تأثير موجب علي نوايا سوء السلوك الأكاديمي فكلما زادت الضغوط المعيارية المدركة يترافق ذلك مع نية لسوء السلوك الأكاديمي وكلما زادت النية نحو السلوك كلما كان مؤشرا علي السلوكيات الفعلية ، كما أن الضبط السلوكي الفعلي يؤثر بشكل مباشر وهذا من فرضيات نظرية السلوك المخطط وتمت اضافته للنظرية لقدرته علي التنبؤ بالسلوكيات التي تكن تقع تحت السيطرة الإرادية وكلما كان الإلنزام الأخلاقي مرتفع كانت نوايا الطلاب نحو سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية منخفضة حيث يعتبر سوء السلوك الأكاديمي مشكلة أخلاقية ترتبط بالجانب الأخلاقي ونمو التفكير الأخلاقي وارضاء الآخرين واتباع القواعد والتركيز علي مبادئ الانصاف والعدالة ولذلك تم استخدام النموذج المعدل (Beck &Ajzen,1991) الذي يتضمن لإلتزام الأخلاقي لطبيعة السلوك في البحث الحالي وهو سوء السلوك الأكاديمي فقرار الغش هو في نهاية الأمر هو قرار أخلاقي وهذا يتوافق مع بعض الدراسات التي اهتمت بسلوكيات الغش في إطار النظرية خاصة مع دراسة (Harding et al., 2007; Dewnti et al.,2020) . غير أن نتائج هذا الفرض لم تكن متوافقة فيما يتعلق بالمتغيرين (المعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك) وبالتالي تحققت النظرية جزئيا في هذا البحث . وفي البحث الحالي أظهرت النتائج أن النية السلوكية وسيط للعلاقة بين كل من الاتجاه نحو سوء السلوك الأكاديمي والالتزام الأخلاقي والسلوك الفعلي . وتتفق نتيجة البحث جزئيا وتتناقض أيضا جزئيا مع نتائج الدراسات التي تناولت النية كوسيط للعلاقة بين (الاتجاه والمعايير الذاتية والضبط السلوكي المدرك و الالتزام الأخلاقي) وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية (Beck&Ajzen,1991;Whitely,1998; Harding et al., 2007; Stone et al.,2010; Alleyne & Phillips, 2011 ; Meng et al.,2014; Rajah-Kanagasabai & Roberts,2015; Chudzicka-Czupała et al.,2016; Hendy & Montargot, 2019; Dewnti et al.,2020 ;Koc & Memduhoglu, 2020; Yusliza et al., 2020)

نتائج الفرض التاسع وتفسيرها : وينص على: لا **يوجد تأثير مباشر للنية على سوء السلوك الأكاديمي.** ويتضح من الجدول (٢٢) والشكل (١١) ما يلي:

- وجود تأثير **موجب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠١) **للنية نحو السلوك الأكاديمي** على متغير (سوء السلوك الأكاديمي). أي أنه كلما ارتفعت درجات النية السلوكية ارتفعت درجات متغير (سوء السلوك الأكاديمي) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث. ويشير ذلك لعدم تحقق الفرض .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية السلوك المخطط حيث تعتبر النية هي العامل السابق للسلوك وتؤثر عليه مباشر ونتيجة هذا الفرض تدعم فروض النظرية في حالة سوء السلوك الأكاديمي ، وتعد النية السلوكية من العوامل التحفيزية التي تؤثر على سلوك معين حيث كلما كانت النية أقوى لأداء السلوك ، زادت احتمالية تنفيذ السلوك ، وبرغم أن النوايا تمثل الدافع والاتجاه إلا أن هناك بعض الإشكاليات في القياس خاصة الخلط في القياس بين النية والسلوك الفعلي علي اعتبار أن النية دالة للسلوك . وتتفق نتيجة هذا الفرض مع الدراسات التي تناولت نظرية السلوك المخطط في أن النية لها تأثير مباشر علي سوء السلوك الأكاديمي مثل دراسات Beck&Ajzen,1991;Whitely,1998; Harding et al., 2007; Stone et al.,2010; Alleyne & Phillips, 2011 ; Meng et al.,2014; Rajah-Kanagasabai & Roberts,2015; Chudzicka-Czupała et al.,2016; Hendy & Montargot, 2019; Dewnti et al.,2020 ;Koc & Memduhoglu, 2020; Yusliza et al., 2020)

نتائج الفرض العاشر وتفسيرها

وينص علي: لا **يوجد تأثير مباشر للضبط السلوكي المُدرك على سوء السلوك الأكاديمي**. ويتضح من الجدول (٢٢) والشكل (١١) ما يلي:

- وجود تأثير **موجب مباشر** دال إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) **للضبط السلوكي المُدرك** على متغير (سوء السلوك الأكاديمي). أي أنه كلما ارتفعت درجات الضبط السلوكي المُدرك ارتفعت درجات متغير (سوء السلوك الأكاديمي) بطريقة مباشرة لدى عينة البحث. وبالتالي لم يتحقق هذا الفرض .

ويمكن تفسير ذلك في ضوء فروض نظرية السلوك المخطط حيث افترضت النظرية أن الضبط السلوكي المدرك له تأثير مباشر علي النية ومن الممكن أن يكون له تأثير مباشر علي السلوك الفعلي ويرتبط هذا العنصر بالكفاءة الذاتية ويشير للسهولة المدركة في أداء سوء السلوك الأكاديمي ويشير للدرجة التي يعتقد فيها الفرد بأنه بإمكانه أداء الفعل بنجاح إذا كان لديه الدافع لذلك ويرتبط هذا البعد بالكفاءة الذاتية فكلما اعتقد الفرد بأنه قادر علي أداء السلوك كلما كانت نواياه أقوي للتصرف وهذه التصورات يمكن أن تكون بمثابة منبأ بالسلوك ، كما يشير لإدراك الفرد لسهولة أو صعوبة قيامهم بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ، وقد أضاف (Ajzen,2020) هذا المتغير لقدرته علي التنبؤ بالسلوكيات . وتتوافق نتيجة هذا الفرض مع نتائج الدراسات مثل Beck&Ajzen,1991;Whitely,1998; Harding et al., 2007; Stone et al.,2010; Alleyne & Phillips, 2011 ; Meng et al.,2014; Rajah-Kanagasabai & Roberts,2015; Chudzicka-Czupał a

et al.,2016; Hendy & Montargot, 2019; Dewnti et al.,2020 ;Koc & Memduhoglu, 2020; Yusliza et al., 2020) .

خلاصة : يعتبر سوء السلوك الأكاديمي بكافة أشكاله من الظواهر الملاحظة في الجامعة ويرتبط هذا السلوك بكل ما هو غير أخلاقي في مجال العمل لاحقا وقد حان الوقت لإجراء مزيدا من البحث في هذا الإطار وفهم لماذا يغش الطلاب وتطوير برامج للحد من هذا السلوك وتنمية الجانب الأخلاقي بناء علي التوجهات الدافعية للطلاب حيث تعد نظرية التوجه نحو الهدف إطارا مفيدا لدراسة العلاقة بين الدوافع الأكاديمية وسوء السلوك الأكاديمي نظرا لأن هذه السلوكيات كانت ولا زالت تمثل مشكلة خطيرة في المجتمع الجامعي ومن المرجح أن تستمر الدراسات لكشف المزيد من أسباب هذا السلوك ، كما كان اتجاها مفيدا دمج نظرية التوجه نحو الهدف مع نظرية السلوك المخطط في نموذج واحد في محاولة لفهم أكثر شمولية للسلوك الأكاديمي غير الأخلاقي في ضوء أبعاد نظرية Beck&Ajzen,1991، كما تلفت الدراسة الحالية انتباه الباحثين لأهمية نظرية السلوك المخطط في تفسير السلوك بشكل عام والسلوك الأكاديمي بشكل خاص .

توصيات وبحوث مقترحة :

التوصيات : في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثتان بما يلي :

- تطوير ممارسات تعليمية وسياسات أكاديمية مختلفة يمكن من خلالها تعزيز المعتقدات الدافعية الإيجابية مثل توجه الإتقان مما يقلل عدم الأمانة الأكاديمية .
- تصميم برامج توعوية وتدريبية للطلاب الذين يمارسون سلوكيات أكاديمية غير أخلاقية .
- تفعيل قواعد النزاهة الأكاديمية بصرامة في مؤسسات التعليم العالي .
- التركيز علي التعلم والإتقان والتحصيل الدراسي باستخدام ممارسات التقييم العادلة أو اعداد التقارير المساهمة في تعلم الطلاب .
- توفير مبدأ تكافؤ الفرص والتأكد من أن جميع تقييمات الطلاب تعبر عن المستوي الحقيقي للطالب .
- يجب تحديد الحد الأدني من المعايير المقبولة والوفاء بها من قبل الطلاب وإخطار الطلاب بمباديء وقيم النزاهة الأكاديمية للمؤسسة التعليمية .
- تعزيز الاحترام والتعاون من خلال استخدام معيار للتصنيف قائم علي التنافسية بين الطلاب وفقا لمستواهم الحقيقي
- تشجيع الطلاب علي التعلم والإتقان والابداع وأن يكونوا مشاركين نشطين في عملية التقييم

- يجب أن تكون عملية تقييم الطالب شاملة وأن تنقل إنجازا أكاديميا حقيقيا دقيقا لدرجة الطالب لتفسر من قبل أولئك الذين لديهم اهتمام بمساعي الطالب المستقبلية .
- بناء ثقافة الأمانة والنزاهة الأكاديمية في الحرم الجامعي فثمة دور للتجربة الجامعية في النمو المعرفي والأخلاقي للطلاب.
- تكريس مزيد من الاهتمام لدراسة بيانات الغش الأكاديمي المستمدة من المستوي المؤسسي .
- الاستفادة من نتائج الدراسات التربوية في إطار سوء السلوك الأكاديمي ومحاولة تطبيقها واقعيا.
- تبني نهجا شاملا لمعالجة مشكلات سوء السلوك الأكاديمي من خلال التأثير علي خبرة الطلاب الجامعية من خلال الأنشطة المنهجية وغير المنهجية وتأثير الأقران والثقافة والسياسة التنظيمية لبناء ثقافة النزاهة الأكاديمية .

البحوث المقترحة : يمكن إجراء البحوث والدراسات الآتية :

- التنظيم الذاتي الأخلاقي كوسيط بين توجهات الأهداف وسوء السلوك الأكاديمي .
- فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التنظيم الذاتي الأخلاقي في النزاهة الأكاديمية لدي طلبة الجامعة .
- نموذج بنائي للعلاقات بين الذكاء الوجداني وسوء السلوك الأكاديمي في ضوء نظرية السلوك المخطط .
- استخدام نظرية السلوك المخطط في التنبؤ بسلوكيات أخري مثل السلوك الاجتماعي الإيجابي .
- نمذجة العلاقات بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وسوء السلوك الأكاديمي في ضوء نظرية السلوك المخطط .
- أثر تفاعل أنماط الدافعية وتوجهات الأهداف في سوء السلوك الأكاديمي لدي ذوي صعوبات التعلم .
- نمذجة العلاقات بين ضبط الذات والسلوك الأكاديمي في ضوء نظرية السلوك المخطط .
- الاسهام النسبي للتوجهات الأخلاقية في سوء السلوك الأكاديمي لدي طلاب الجامعة .
- دراسة لأنماط الدافعية وفقا لتقرير المصير وسوء السلوك الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص .
- نمذجة العلاقات بين الشخصية الأخلاقية وسوء السلوك الأكاديمي في ضوء نظرية السلوك المخطط .
- الدور الوسيط لكفاءة الإرادة في العلاقة بين النية وسوء السلوك الأكاديمي .

مراجع البحث :

أميرة محمد بدر محمد (٢٠١٨) . التنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لطلاب جامعة الزقازيق ، *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق* ، ١٤ ، ٢ ، ٣١٩- ٤٢٦ .

رافع الزغلول (٢٠٠٦).أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٢ ،٣، ١١٥ -١٢٧ .

سامح حسن حرب (٢٠١٥) . نمذجة العلاقات بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار وأنماط الدافعية والإرجاء الأكاديمي والتدفق والتحصيل الدراسي . رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة بنها.

كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمفهوم الرجاء . *مجلة كلية التربية ببنها* ، ١٤، ٥٨، ٣١-٧٤ .

ماجد محمد عثمان ومنال محمد الخولى (٢٠٢١).الاحتراق الأكاديمى لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد ١٩ فى ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز . *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر* ، ٤٠ ،١٨٩، ١٠٠ -١٧٣ .

مسعد ربيع أبو العلا (٢٠٠٣) . الفروق الفردية بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، *كلية التربية جامعة المنوفية* ،٢ ، ١٨ ، ٩٩- ١٣٣ .

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.

Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior 1. *Journal of applied social psychology*, *32*(4), 665-683.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T.Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 438-459). Sage.

Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, *2*(4), 314-324.

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.

Alt, D., & Geiger, B. (2012). Goal orientations and tendency to neutralize academic cheating: An ecological perspective. *Psychological Studies*, *57*(4), 404-416.

Anderman, E. M., & Danner, F. (2008). Achievement goals and academic cheating. *Revue internationale de psychologie sociale*, *21*(1), 155-180.

Anders, L., Strahm, S., & Zhou, Y. (2017). What drives purchase intention towards ethical products?: A study using modified theory of planned behaviour. Linnaeus University

Awasthi, S. (2019). Plagiarism and academic misconduct: A systematic review. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, *39*(2), 13622.

Beck, L., & Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. *Journal of research in personality*, *25*(3), 285-301.

Bertram Gallant, T., Binkin, N., & Donohue, M. (2015). Students at risk for being reported for cheating. *Journal of Academic Ethics*, *13*(3), 217-228.

Boafo-Arthur, S., & Brown, K. E. (2017). International Students and Academic Misconduct: Personal, Cultural, and Situational Variables. In *Handbook of Research on Academic Misconduct in Higher Education* (pp. 286-305). IGI Global.

Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The journal of experimental education*, *76*(2), 191-217.

Brown, B. S., & Emmett, D. (2001). Explaining variations in the level of academic dishonesty in studies of college students: Some new evidence. *College Student Journal*, *35*(4), 529-53

Chen, M. F. (2020). The impacts of perceived moral obligation and sustainability self-identity on sustainability development: A theory of planned behavior purchase intention model of sustainability-labeled coffee and the moderating effect of climate change skepticism. *Business Strategy and the Environment*, *29*(6), 2404-2417.

CHIAO-LING HUANG, SHU CHING YANG, & AN-SING CHEN. (2015). The Relationships among Students' Achievement Goals, Willingness to Report Academic Dishonesty, and Engaging in Academic Dishonesty. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 43(1), 27–37

Chudzicka-Czupała, A., Grabowski, D., Mello, A. L., Kuntz, J., Zaharia, D. V., Hapon, N., ... & Börü, D. (2016). Application of the theory of planned behavior in academic cheating research–cross-cultural comparison. *Ethics & Behavior*, *26*(8), 638-659.

Datu, J. A. D., Labarda, C. E., & Salanga, M. G. C. (2020). Flourishing is Associated with Achievement Goal Orientations and Academic Delay of Gratification in a Collectivist Context. Journal of Happiness Studies, 21(4), 1171–1182.

Dewanti, P. W., Purnama, I. A., Siregar, M. N., & Sukirno, S. (2020). Cheating Intention of Students Based on Theory of Planned Behavior. *Jurnal Ilmiah Akuntansi dan Bisnis*, 15(2), 268-279.

DiPaulo, D. (2021). Academic Integrity Among *Pre-Service Teachers* (Doctoral dissertation, Cabrini University).

Du, Y., & Li, Z. (2021). Employee Characteristics, Subjective Norms and Work Performance: Integrating the Achievement Goal Orientation Theory and the Theory of Planned Behavior. *Humanities and Social Sciences Letters*, *9*(2), 196-208.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, *95*(2), 256.

Eisenberg*, J. (2004). To cheat or not to cheat: effects of moral perspective and situational variables on students' attitudes. *Journal of moral education*, *33*(2), 163-178.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, *34*(3), 169-189.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, *72*(1), 218-232.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. Journal of personality and social psychology, 70(3), 461 -475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, *80*(3), 501-.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of educational psychology*, *103*(3), 632-648.

Fass, R. A. (1990). Cheating and plagiarism. In W. M. May (ed.), *Ethics and Higher Education*(pp. 170-183). New York: Macmillan

Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., & Carpenter, D. D. (2007). The theory of planned behavior as a model of academic dishonesty in engineering and humanities undergraduates. *Ethics & Behavior*, *17*(3), 255-279.

Hartley, A. (2018). *Receiver apprehension and academic misconduct* (Order No. 10808273). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2271954405). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/receiver-apprehension-academic-misconduct/docview/2271954405/se-2?accountid=178282

Hendy, N. T., & Montargot, N. (2019). Understanding Academic dishonesty among business school students in France using the theory of planned behavior. *The International Journal of Management Education*, *17*(1), 85-93.

Ison, D. (2019). Academic misconduct and the internet. In *Scholarly Ethics and Publishing: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 22-51). IGI Global.

Jones, L., Taylor, R., Irvin, S., & Faircloth, L. (2001). Academic dishonesty, cheating, and plagiarism. *Retrieved November*, *23*, 2005.

Kam, C. C. S., Hue, M. T., & Cheung, H. Y. (2018). Academic dishonesty among Hong Kong secondary school students: application of theory of planned behaviour. *Educational Psychology*, *38*(7), 945-963.

Kamboj, S., & Kohli, S. (2021). Role of achievement goals and locus of control in academic dishonesty among adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 12(2), 188–192.

Keong, Y. O., & Hirst, G. (2010). An empirical integration of goal orientation and the theory of planned behaviour: Predicting innovation adoption behaviour. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, *11*(1), 5-18.

Kiviniemi, M. T. (2015). The case for consequences for academic dishonesty. *College Teaching*, *63*(2), 37-39.

Koc, S., & Memduhoglu, H. B. (2020). A Model Test towards University Students' Cheating Behaviour in the Context of the Theory of Planned Behaviour. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *15*(4), 727-747.

Koul, R., Clariana, R. B., Jitgarun, K., & Songsriwittaya, A. (2009). The influence of achievement goal orientation on plagiarism. *Learning and Individual Differences*, *19*(4), 506-512.

Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement Motivation and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Investigation. Educational *Psychology Review*, 33(2), 427–458.

Kvam, P. H. (1996). Using exam scores to estimate the prevalence of classroom cheating. *The American Statistician*, *50*(3), 238-242.

McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2003). Faculty and academic integrity: The influence of current honor codes and past honor code experiences. *Research in Higher Education*, 44(3), 367-385. http://dx.doi.org/10.1023/A:1023033916853

McCabe, D. L., Trevino, L. K., & Butterfield, K. D. (2002). Honor codes and other contextual influences on academic integrity: A replication and extension of modified honor code settings. *Research in Higher Education*, 43, 357-378. http://dx.doi.org/10.1023/A:1014893102151.

Meng, C. L., Othman, J., D'Silva, J. L., & Omar, Z. (2014). Ethical Decision Making in Academic Dishonesty with Application of Modified Theory of Planned Behavior: A Review. *International Education Studies*, *7*(3), 126-139.

Miller, A. L. (2022). Reconsidering Achievement Goal Orientation for Undergraduate Honors Students. *Journal of Advanced Academics*, 1932202X221086139.

Miller, A. L., Fassett, K. T., & Palmer, D. L. (2021). Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education. *Motivation and Emotion*, 45(3), 327–344.

Murayama, K., Elliot, A. J., & Friedman, R. (2012). Achievement goals.In R.M.Ryan(Ed.),The Oxford Handbook of Human Motivation,(pp.191-207),Oxford Library of Psychology.

MURDOCK, T., & Beauchamp, A. (2008). Cheating in academic contexts. In T. L. Good *21st century education: A reference handbook* (Vol. 2, pp. II-426-II-433). SAGE Publications, Inc., https://dx.doi.org/10.4135/9781412964012.n95

Niiya, Y. (1,2), Ballantyne, R. (1), North, M. S. (1), & Crocker, J. (1). (2008.). Gender, contingencies of self-worth, and achievement goals as predictors of academic cheating in a controlled laboratory setting. *Basic and Applied Social Psychology*, 30(1), 76–83

Nuriddin, A. (2019). *Academic dishonesty among Saudi preparatory year program students: Their perceptions and suggestions to promote academic integrity* (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Psychology, *38*(7), 945-963. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1454588

Putarek, V., & Pavlin-Bernardić, N. (2020). The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating. European Journal of Psychology of Education: *A Journal of Education and Development*, 35(3), 647–671.

Rajah-Kanagasabai, C. J., & Roberts, L. D. (2015). Predicting self-reported research misconduct and questionable research practices in university students using an augmented theory of planned behavior. *Frontiers in psychology*, *6*, 535.

secondary school students: Application of theory of planned behavior. *Educational*

Sicak, A., & Arslan, A. (2016). The Relation between Prospective Teachers' Goal Orientations and Academic E-Dishonesty. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1660–1666.

Sidi, Y., Blau, I., & Eshet-Alkalai, Y. (2019). How is the ethical dissonance index affected by technology, academic dishonesty type and individual differences?. *British Journal of Educational Technology*, *50*(6), 3300-3314.

Simon, C. A., Carr, J. R., McCullough, S. M., & Oleson, T. R., M. (2003). The other side of academic dishonesty: The relationship between the faculty scepticism, gender and strategies for managing student academic dishonesty cases. Assessment and Evaluation in Higher Education, 28(2), 193. http://dx.doi.org/10.1080/02602930301669

Songsriwittaya, A., Koul, R., & Kongsuwan, S. (2010). Achievement goal orientation and differences in self-reported copying behaviour across academic programmes. *Journal of Further and Higher Education*, *34*(3), 419-430.

Stone, T. H., Jawahar, I. M., & Kisamore, J. L. (2010). Predicting academic misconduct intentions and behavior using the theory of planned behavior and personality. *Basic and Applied Social Psychology*, *32*(1), 35-45.

Suralaga, F., Azkiyah, S. N., Dhowi, B., Nisa, Y. F., & Rahmawati, Y. (2021). The Role of Moral Self-Regulation in Mediating the Effect of Goal Orientation on Academic Integrity. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(2), 902-915.

Tan, J. A. (2002). The role of planned behavior and goal orientation theory in a training context. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, *62*(7-B), 3409.

Tas, Y., & Tekkaya, C. (2010). Personal and contextual factors associated with students' cheating in science. Journal of Experimental Education, 78(4), 440–463.

Van Yperen, N. W., Hamstra, M. R. W., & van der Klauw, M. (2011). To Win, or Not to Lose, At Any Cost: The Impact of Achievement Goals on Cheating. *British Journal of Management*. 22. S5–S15.

Velliaris, D. M. (Ed.). (2016). *Handbook of research on academic misconduct in higher education*. IGI Global.

Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in higher education*. *39*(3), 235-274.

Yang, J. (2012). Predicting cheating behavior: A longitudinal study with Chinese business students. *Social Behavior and Personality: an international journal*. *40*(6), 933-944.

Yang, S., Huang, C.-L., & Chen, A.-S. (2013). An Investigation of College Students' Perceptions of Academic Dishonesty, Reasons for Dishonesty, Achievement Goals, and Willingness to Report Dishonest Behavior. *Ethics & Behavior*. 23(6), 501–522

Yu, H., Glanzer, P. L., & Johnson, B. (2017). Why students cheat: A conceptual framework of personal, contextual, and situational factors. In *Handbook of research on academic misconduct in higher education* (pp. 35-59). IGI Global.

Yusliza, M., Saputra, J., Fawehinmi, O., Mat, N., & Mohamed, M. (2020). The mediating role of justification on the relationship of subjective norms, perceived behavioral control and attitude on intention to cheat among students. *Management science letters*. *10*(16), 3767-3776.

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*. 100455.https://ezproxy.bue.edu.eg:2086/10.1016/j.edurev.2022.100455.