التنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لطلاب جامعة الزقازيق

إعـداد

د/أميـرة محمــد بـدر محمــد

مــدرس علــم النفــس التربــوى

كليــة التربيــة- جامعــة الزقازيــق

الكبرى للشخصية لطلاب جامعة الزقازيق

إع-داد
د/أميرة محمد بدر محمد
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية- جامعة الزقازيق

مستخلص

هدف البحث الحالى إلي التنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديميۃ من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ، والتعرف على نسبة انتشار عدم الأمانة الأكاديمية بين طلاب جامعة الزقازيق ، وكذلك الكشف عن الفروق فى سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية التى ترجع للنوع (ذكور-اناث)، والكلية (الآداب-التربية- الزراعة- التجارة- الهندسة- الطب البيطرى- العلوم) وتمثلت عينة البحث فى (٩٤٤) طالباً بكليات الجامعة ، مقسمين إلى (٣٠٨) ذكور، (٦٣٦) اناث، وقد أعدت الباحثة مقياس لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، واستعانت بمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية اعداد (Goldeberg, 1999) تعريب وترجمة (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٧) وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية أظهرت نتائج البحث أن مستوى سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية منخفض، وباستخدام تحليل الانحدار الخطى ذى القياسات المتكررة وجد أن الاحتيال هو الشكل الأكثر ممارسة وشيوعاً بين الطلاب، وكانت الفروق فى سلوكيات عدم الأ مانة الأكاديمية لصالح الذكور، وباستخدام تحليل الانحدار تبين أنه يمكن التنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من كل من المقبولية والانبساطية والعصابية كالتالى:

سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية = ٩١.٣٥٦ + (-٠.٨٨٩ × المقبوليه)+ (٠.٤٤٧× الانبساطية)+ (٠.٥٣٣ × العصابية)

الكلمات المفتاحية: سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية- العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

مقـــدمـــة:

مصرنا الحبيبة التى نتطلع إليها هى التى يجب أن يكون قلب نظامها التعليمى هو الاخلاق، فلا قيمة للحياه دون معايير أخلاقية تسودها وتصون حقوق افرادها، فقد لمس الجميع ما انتشر من سلوكيات أكاديمية غير أخلاقية تُمارس بالمدارس اثناء امتحانات الثانوية العامة، ليس هذا فقط بل امتدت هذه الثقافة لتُمارس بالحرم الجامعى، فقد أصبحت وباء سريع الانتشار، ومثل هذه الممارسات الأكاديمية غير الاخلاقية تُعرف بسلوكيات عدم الأم انة الأكاديمية التى تعدت شكل الغش الى أشكال أخرى يُمارسها الطلاب عن عمد أو سوء فهم لها.

وأشار (Giluk & Postlethwaite, 2015, p.59) أن هذه السلوكيات اللاأخلاقية واسعة الانتشار وتتضمن الغش والانتحال والمساعدة غير المصرح بها.

وقد ازداد الاهتمام بالسلوك الأخلاقي بوجه عام وسوء السلوك علي وجه الخصوص في السنوات الأخيرة؛ ويرجع ذلك إلي نشر فضائح أخلاقية في الأوساط الأكاديمية، كما أن حدوث هذه الظاهرة والمؤشرات التي تتزايد بمرور السنين يبدو أن له ما يبرره وهو حقيقه أن الغش أصبح عادي بين الطلاب (Miranda, &.Freire, 2011, p.2).

وقد يكون هذا الانتشار السريع بسبب الانترنت الذى اتاح الوصول إلي المعلومات بصورة آليه ومريحة وسهله ؛ مما أدي إلي نسخ ولصق ، وممارسة العديد من السلوكيات غير الأمينة (الانتحال، الاحتيال). ولا سيما تلك التي تنطوي علي المهارات الأكاديمية، ويُشكل الاستخدام غير المسئول لهذه الموارد تهديداً هائلاً للمجتمع التقنى والمجتمع ككل (karim, zamzuri & Nor, 2009, p.87).

كما أشار كل من (Baran, 2015, p.1) و (Peled., Eshet, & Grinautski, 2013, P.69) إلى أن مشكلة السلوكيات غير الأمينة أصبحت قضية ذات أهمية متزايدة في مجال علم النفس بسبب الارقام المثيرة للقلق من انتشارها، كما تزداد سوءاً علي مر السنين وخاصة مع ظهور الانترنت والتعليم الالكتروني.

فقد نشرت الوكالة الوطنية السويدية للتعليم العالي (SNAHE) The Swedish national Agency for Higher Education تقارير سنوية عن القضايا التأديبية في الجامعات السويدية، ووجدت ازدياد عدد الأحكام الصادرة للطلاب عن مجالس التأديب من عام (٢٠٠١) إلي عام (٢٠١٣)، كما يشير التقرير الصادر عام (٢٠٠٥) إلي وجود نسبه

(٢٢.٧%) زيادة عن عام (٢٠٠١)، وكذلك ازدياد عدد الحالات بنسبة ٤٨% فى عام (٢٠١٠) عن عام (٢٠٠٩) (Witmer & Johansson ,2015, p.2).

وبالرغم من تزايد نسب الانتشار الا ان نتائج البحوث تناقضت فى تحديد مستوى ممارسة هذه السلوكيات غير الأمينة، حيث توصلت نتائج بحوث كل من Keçeci, Bulduk, (oruç, & çelik, 2011)، (Šorgo, Vavdi, Cigler, & Kralj, 2015) إلى أن مستوى ممارسة أشكال عدم الأمانة الأكاديمية متوسطاً، بينما نتائج بحث (Babu, Joseph, & Sharmila, 2011) توصل الى ان مستواه مرتفعاً، بينما توصلت نتائج بحوث كل من (Schrimsher, Northrup, & Alverson , 2011) و Oran, can , Senol & (Hamdimili, 2016) إلى أن مستوى ممارستها منخفض.

كما اختلفت الكليات فيما بينها فيما يتعلق بمدى شيوع أشكالها، ف قد أشار (New stead and Colleagues, 1992) (Miller, Murdock, Anderman, Poindexter, 2007, p.17) أن الغش أكثر ممارسة وشيوعاً بين طلاب كليتى العلوم والتكنولوجيا عن الكليات الأخري كالصحة والعلوم الاجتماعية والانسانية.

بينما أشار (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005, p.3) إلى أن طلاب قسم المحاسبة أقل عُرضة للانخراط بالسلوكيات الأكاديمية السيئة من الطلاب غير المسجلين بقسم المحاسبة باستثناء أحد الأشكال التى تعتبر أكثر خطورة وهى أخذ مواد غير مصر ح بها إلي الامتحان، كما أنه بوجه عام لايرغب الطلاب فى الإبلاغ عن الآخرين ممن هم مشتبه بهم في الانخراط في السلوكيات السيئة.

كما توصلت نتائج معظم البحوث الأجنبية مثل (Keçeci, et al, 2011) و (Yang, Huang, Chen, &An sing, 2013) ، (Masood, Mazahir, & Danish. 2015)، (Witmer & Johansson ,2015.)، إلى وجود فروق بين الذكور والاناث فى ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لصالح الذكور، ومن هنا دعت الحاجة الى تناولها بالبيئة المصرية حيث أن ما تم تناوله بالبيئة المصرية اقتصر على سلوك الغش فى الامتحانات، ولم يتم التطرق لباقى أشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

وأضاف (Louder & Schmidt, 2013 p.11) أنه ينبغى اعادة تقييم سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بشكل مستمر؛ نظراً لتعدد القيم الثقافية والأخلاقية والتقدم التكنولوجي.

وبفهم المؤثرات الرئيسية في قرارت الأفراد لارتكاب س لوك عدم الأمانة الأكاديمية؛ قد تتمكن مؤسسات التعليم العالي من تقليص هذا السلوك وضمان النزاهة الأكاديمية Miranda (&Freire, 2011, p3)

كما ذكر (Louder & Schmidt, 2013, p.3) أنه لا توجد محاولات منهجية لاستخدام سمات الشخصية كمنبئات عن عدم الأمانة الأكاديمية جنباً إلي جنب مع المتغيرات الديموغرافية والبيئية.

وفي ظل غياب البحوث المنهجية عن الفروق الفردية التي يمكن أن تتنبأ بعدم الأمانة الأكاديمية يبدو مبرراً لدراسة مثل هذه العلاقة جنباً إلى جنب مع المتغيرات الديموجرافية والكشف عن نسب انتشارها (Okanovic, Okanovic, Mitrovic,& Majstorovic, 2013, p.62).

كما أن التدخلات المنهجية للحد من احتمال الانتحال لا تضع في اعتباره ا فهم السمات الشخصية المتعلقة بارتكاب الانتحال، فإن أُخذت فى الاعتبار؛ فسوف تساعد الجهود المبذولة لتطوير التدخلات لتعزيز ثقافة الصدق في المؤسسات الأكا ديمية، فالبنية الشخصية تلعب دوراً في الاستعداد للانخراط في السلوكيات غير الأخلاقية ؛ وبالتالي تؤثر علي قرار الانتحال .(Wilks, Cruz, & souse, 2016, P.238).

واضاف إلى ذلك (Correa- pamirez, 2017, p. 125) بقوله أن الحلول لمشكلة الانتحال مرتبطة بالكشف عن الخصائص الشخصية ذات العلاقة بمثل هذه السلوكيات؛ نظرا لأن الاستخدام الواسع الانتشار لبرامج الانتحال جعل هذه المسألة أكثر تعقيداً.

وفى محاولة لتناول العلاقة بين سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية أشارت نتائج بحث (Peled et al, 2013) إلي أن المقبوليه ذا علاقة سلبية مع عدم الأمانة الأكاديمية لدى الطلاب الأمريكين، بينما يرتبط الضمير الحي والثبات الانفعالي سلبياً مع عدم الأمانة الأكاديمية لدي الطلاب الا سرائليين، كما يرتبط الضمير الحى والثبات الانفعالى ايجابياً مع عدم الأمانة الأكاديمية بالنسبة للطلاب الامريكين.

فى حين توصلت نتائج بحثى كل من (Correa- pamirez, 2017) (karim et al, 2009) إلى ارتباط الانفتاح علي الخبرة سلبياً وبشكل ملحوظ بشبكة الانترنت وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وقد اختلفت مع نتائج بحث (Aslam & nazir, 2011) الذى توصل الى

علاقة ايجابية للانفتاح على الخبرة مع سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، بينما توصل بحث (Curtis, 2013) إلى عدم ارتباط الانفتاح على الخبرة بالغش، كما اختلفت نتائج العلاقة بين العصابية وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، فمثلا توصلت نتائج بحث (Aslam & nazir, 2011) إلى علاقة ايجابية بينهما، بينما توصلت نتائج بحث (Clariana, 2013) إلى علاقة سلبية ضعيفة بينهما، وكذلك الأمر بالنسبة لعلاقة الانبساطية بسلوكيات عدم الأمانة، حيث توصلت نتائج بحث (Peled, et al, 2013) الى ارتباط ايجابى بينهما، وتناقضت مع نتيجة بحث (Aslam & nazir, 2011) الذى توصل إلى علاقة سلبية بينهما.

وقد اتفقت نتائج بحوث كل من (Giluk & Postlethwaite, 2015) ، (karim, et al, 2009) إلي أن الضمير الحى والمقبولية أقوي منبئات سلوكيات عدم الأمانة، واختلف ذلك مع نتائج بحث (Nathanson, Paulhus, & Williams, 2006) الذى توصل إلى اخفاق العوامل الخمسة الكبرى بالتنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

مشكلـــة البحـــث:

ومما سبق طرحه ونظراً لما تُمثله ظاهرة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من خطورة بالغة على المجتمع وأفراده ومؤسساته، حيث ان انتشارها بين الطلاب ينتج عنه عدم الثقة فى مخرجاتنا التعليمية، ويضر بأداء الطالب المجتهد ومبدأ تكافؤ الفرص، ويؤثر على سمعة المؤسسة التعليمية ككل؛ بل يضر بمستوى وكفاءة المؤسسة المهنية المنتمين اليها هؤلاء الطلاب؛ مما يتطلب تناولها بالبحث والدراسة للوقوف على واقع نسب انتشارها ، وأكثر أشكالها شيوعاً، بالاضافة إلى الكشف عن دور سمات الشخصية كمنبئات قوية لممارسة هذه السلوكيات لدى طلاب الفرقة الرابعة بالكليات باعتبارهم أكثر دراية وفهما لهذه الممارسات السلوكية.

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي فى الأسئلة الآتية:

١ ما نسب انتشار سلوكيات عدم الأمانة الأ كاديمية المُمارسة فعلياً لدى طلاب جامعة الزقازيق؟.

٢ ما مستوى ممارسة أشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الزقازيق؟.

٣ ما الشكل الأكثر شيوعاً وممارسة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الزقازيق؟.

٤ -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًة بين متوسطات درجات الطلاب فى ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ترجع إلى النوع (ذكور- اناث)؟.

٥ -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ترجع إلى نوع الكلية (التربية- الأداب- الزراعة- التجارة- الهندسة- الطب البيطرى- العلوم)؟

٦ -هل توجد علاقة دالة احصائية بين الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية؟

٧ -هل يمكن التنبؤ بممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية؟

أه ـــداف البحـــث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف نسب انتشار ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الزقازيق، والتعرف على مستوى ممارستها، وأشكالها الأكثر ممارسة، ومدى اختلافها باختلاف كل من نوع الطالب ونوع الكلية، وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وأخيراً الكشف عن العوامل الشخصية المنبئة بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث:

- وفر البحث أدبيات (تراث علمي) حول متغير من متغيرات علم النفس التربوي، ألا وهو سلوكيات عدم الأمانة الاكاديمية، واشتملت تحديد مفهومه ومكوناته وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- وفر البحث أداة جديدة في البيئة العربية وهى مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية تصلح في إجراء واثراء بحوث أخرى حول هذا المتغير.
- إن الكشف عن نسب انتشار سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ومستوها وأكثر أشكالها شيوعاً وممارسة يُمثل محاولة للتأكد من مد ى واقعية النسب المطروحة بالبحوث السابقة.

- إن الكشف عن أكثر الاشكال شيوعاً وممارسة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمة، يفيد فى قيام المؤسسة الجامعية باتخاذ التدابير الوقائية الخاصة بكل شكل وفقاً لأولوية ممارسته، مما يمثل محاولة لانخفاض ممارسته.
- ان التنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من سمات الشخصية يمكن أن يُفيد فى: تقديم بطارية استعدادات لدخول الكليات تقيس سمات الشخصية المنبئة بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وتخصص لها نسبة من فرص الالتحاق بالكلية بجانب مسار مكتب التنسيق.
- ان ما يسفر عنه البحث من نتائج للكشف عن الفروق بين الذكور والاناث يمكن أن يفيد فى اتخاذ قرار حول امكانية توفير مراقبين من العنصر النسائى او الرجالى للتفتيش الذاتى، وكذلك فى ضوء نسب الذكور والاناث المقيدين بالكلية.

حـــــدود البحـــــث:

يتحدد البحث بالحدود التالية:

١- **الحد الموضوعي :** تناول البحث التنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب جامعة الزقازيق .
وتقتصر العوامل الشخصية على (المقبولية- الانبساطية- العصابية- الضمير الحى- الانفتاح على الخبرة)

٢- **الحد المكاني :** بعض كليات جامعة الزقازيق (التربية- الآداب- التجارة- الزراعة – الهندسة- العلوم- الطب البيطرى)

٣- **الحد الزماني:** العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

٤- ويقتصر مجتمع البحث على طلبة الفرقة الرابعة بالكليات السابق ذكرها.

مصطلحـــات البحـــث:

سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية Academic Dishonesty Behaviors

هى أفعال غير مقبولة أخلاقياً تصدر عن المتعلم بقصد وتعمد خلال الموقف الامتحانى أو للوفاء بمتطلبات المهام الأكاديمية بغرض تحقيق مكاسب أكاديمية غير مُستحقه

تخل بمبدأ تكافؤ الفرص، وتُمثل انتهاك لحقوق الآخرين ومواثيق الشرف الأخلاقية المعمول بها بالمؤسسة الجامعية.

وتتضمن مجموعة من الأشكال منها:

الغش فى الامتحانات Cheating in Exam

حيازة (اصطحاب) مواد وأدوات غير مسموح بها تتضمن معلومات أكاديمية، واعطاء وتلقى مساعدات، واستخدام اشارات، وعقد اتفاقيات تُيسر اكتساب فوائد غير مستحقة خلال الموقف الامتحانى.

الانتحال plagiarism

ادعاء الطالب لشئ م ا لنفسه وهو لغيره أواعادة تقديم مهمة تم اعدادها لتقييم آخر .

وتتضمن أشكال مختلفة وهى :

- الانتحال العلمى "السرقة العلمية ": وفيها ينسب الطالب كتابات ومؤلفات وأفكار الآخرين كما لو كانت من انتاجه الخاص دون الاشارة الكاملة إلى مصدرها بصورة متعمدة؛ مما يمُثل خرق لحقوق الملكية الفكرية.
- الانتحال الشخصى : نسب هوية طالب لآخر؛ بقصد جلب المنفعة له خلال موقف اختبارى.
- الانتحال الذاتى (المزاوجة): اعادة تقديم متطلبات أكاديمية تم تقديمها مسبقاً كلها أو جزء منها لمواد مختلفة أو عبر سنوات مختلفة.

الاحتيال fabrication

العبث عمداً بوثيقة مكتوبة، وتلفيق نتائج التجارب المعملية، والتحايل لتحقيق درجة أكاديمية غير مستحقة.

الخداع Deception

هو تحريف أو تمويه وتحويل المعلومات عن مؤداها الطبيعى؛ بغرض التأثير على عضو هيئة التدريس واخفاء معلومات ونشر أكاذيب والتلاعب بالمعلومات.

وقد تم قياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من اعداد الباحثة.

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية : Big Five Factors

أشار (السيد محمد ابو هاشم، ٢٠٠٧، ص ص.٢٢٢-٢٢٤) أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من أهم النماذج التى فسرت سمات الشخصية (Goldberg, 1998) ويتكون من نموذج هرمى لخمسة عوامل وهى:

- **المقبولية Agreeableness** تعكس التواصل مع الآخرين، فالدرجة المرتفعه تدل علي أن الأفراد ذو ثقة وعطوفين ومتعاونين وايثارين ومتواضعين ويحترمون مشاعر وتقاليد الآخرين، بينما تدل الدرجة المنخفضة علي العدوانية وعدم التعاون.
- **الانبساطية Extraversion** تعكس التفضيل للمواقف الاجتماعية والتعامل معها، فالدرجة المرتفعة تدل علي أن الأفراد نش يطون ويبحثون عن الجماعة ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على العزلة والهدوء والتحفظ.
- **الضمير الحى Conscientiousness** يعكس المثابرة والتنظيم لتحقيق الأهداف المنشودة، فالدرجة المرتفعة تدل علي أن الفرد مُ رتب، ويؤدى مهامه المختلفة باستمرار وبإخلاص ، بينما تدل الدرجة المنخفضة علي أن الفرد أقل تركيز أثناء أداء مهامه المختلفة.
- **العصابية Neuroticism يعكس** الميل إلي الأفكار والمشاعر الحزينة ، فالدرجة المرتفعة تدل علي أن الأفراد متميزون بالعصبية ، ولذلك فهم أكثر عُرضة لعدم الأمان والأحزان ، بينما تدل الدرجة المنخفضة علي أن الأفراد يتميزون بالثبات الانفعالي والمرونة وأقل عُرضة للشعور بالحزن أو عدم الأمان.
- **الانفتاح على ا لخبرة Openness to experience** يعكس هذا العامل النضج العقلي والاهتمام بالثقافة ، والدرجة المرتفعة تدل علي أن الأفراد خياليون ومبدعون، ويُشير إلى

الحاجة للمعرفة، بينما تدل الدرجة المنخفضة علي أن الأفراد يهتمون بدرجة أقل بالفنون وأنهم عمليون.

وتقاس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على كل عامل على حده من مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية اعداد (Goldberg, 1999) تعريب وتقنيين (السيد ابو هاشم ،٢٠٠٧).

أدبيـــات البحـــث:

أولاً: سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

ستتناول الباحثة فى هذا الجزء مفهوم سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وأشكالها، وأسبابها وآثارها السلبية ، والتدابير الوقائية لمنعها

مفهوم سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

يُعرف (Babu, et al, 2011. P.759) عدم الأمانة الأكاديمية بأنها فعل مقصود من الغش أو أي شكل من الخداع للوفاء بالمتطلبات الأكاديمية.

كما يشير (Masood, et al, 2015, p.71) إلى أن عدم الأمانة الأكاديمية هي عمل متعمد من قبل الطالب والذى من خلاله يحاول اكتساب ميزة غير مستحقة وغير عادلة عن طريق انتهاك القواعد المعمول بها، حيث أن الفعل غير العادل يقود الطالب إلي المساومة علي خبرة عادلة بالنسبة لطلاب آخرين، ويمثل احتمال لم يكن يمتلكه فعلياً أو كان قد حصل عليه بسبب ممارساته اللئيمة .

كما تشير الكلية الليبرالية للفنون والعلوم فى جامعة كولورادو (University of Colorado Denver, 2018) أن مفهوم عدم الأمانة الأكاديمية هو استخ دم الطلاب لأى مساعدة غير مسموح بها لخداع مدرب أو أي شخص آخر تم تكليفه بتقييم عمل الطالب في تلبيه متطلبات الدورة أو الدرجة التي سيحصل عليها، وتتضمن (الانتحال– الغش– الفبركة والاحتيال)

كما تُعرف جامعة (Northern Illinois university, 2017) عدم الأمانة الأكاديمية بأنها ارتكاب أو مساهمة في أعمال غير شريفة من قبل أولئك الذين يعملون في التعليم والتعلم والبحث والأنشطة الأكاديمية ولا ينطبق فقط علي الطلاب، ولكن جميع من في البيئة التعليمية، وتعتبر جامعة بورترن الينويس عدم الأمانة الأكاديمية جريمة خطيرة بغض النظر عما إذا كان ارتكبت عمداً أم لا وتمثل أشكال عدم الأمانة في الغش، الانتحال، التزييف/ الفبركة، التخريب.

وأشار (Kioler, 1993) أن عدم الأمانة الأكاديمية شكل كامن من أشكال الغش، يتم من خلاله الحصول علي مساعدات غير مصرح بها (Masood, et al, 2015, p.71).

بينما يشير (Wilks, et al, 2016, p. 233-234) أن مصطلح عدم الأمانة الأكاديمية يغطي سلوكيات مختلفة من أشكال انتهاك النزاهة الأكاديمية وقد يكون قرار الانتحال قيمة لقرار اتخذ بعد ترجيح التكاليف والفوائد.

ومما سبق يتضح أن تعريف سلوكيات عدم الأمانة يفتقر إلى تعريف موحد ودقيق وخاصة لما تناوله البعض كمفهوم يماثل الغش فقط او الخداع فقط او اعتباره أحد الاشكال الكامنه للغش أو كونه مفهوم يغطى مجموعة مختلفة من السلوكيات غير الأخلاقية . ولذلك خلصت الباحثة فى تعريف سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بأنها أفعال غير مقبولة أخلاقياً تصدر عن المتعلم بقصد وتعمد خلال الموقف الامتحانى، أو للوفاء بمتطبات المهام الأكاديمية بغرض تحقيق مكاسب أكاديمية غير مُستحقه تخل بمبدأ تكافؤ الفرص، وتمثل انتهاك لحقوق الآخرين ومواثيق الشرف الأخلاقية المعمول بها بالمؤسسة الجامعية .وتتعدد أشكاله لتشمل على سبيل المثال (الغش فى الامتحانات، الانتحال، الاحتيال، الخداع).

سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ومفاهيم مشابهة

سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وسوء السلوك الأكاديمى Academic dishonest and Academic misconduct

يُعرف سوء السلوك الأكاديمي Academic Misconduct بأنه الفعل المتعمد المقصود أو باستخدام كلمات أو أفكار آخرين من الانترنت أو أي مصدر دون الاقتباس السليم من المصدر، ويسمي عادة سرقة أدبية، وتلقي مساعدات خارجية اثناء أي ممارسة أكاديمية، وتقديم نفس العمل أكثر من مرة دون استلام اذن من المدرب، أو تزوير معلومات لإدراجها في ورقة أو مشروع يحاول من خلالها التأثير أو تغيير أي تقييم أكاديمي أو مهام أو سجل أكاديمي، أو تزوير الأنشطة أو خبرة ميدانية أو سريرية، أو محاولة استخدام شخص بديل في أي تقييم أكاديمي .(Olafson, Schraw, & Kehrwald, 2014, p.66).

وقد عرف مركز المعايير الأكاديمية وتعزيز الجودة . (Center for academic standards & Quality enhancement, 2015, p.3) سوء السلوك الأكاديمي بأنه أي عمل يقوم به الطالب للحصول علي ميزة غير عادلة في أي تقييم ، ويمثل الانتحال الجرائم المتعلقة بالأعمال المقررة غير الامتحانات المكتوبة ، علي سبيل المثال لا الحصر دمج غير

معترف به من عمل شخص آخر ، تلخيص غير معترف به من عمل شخص آخر ، استخدام غير مصرح به لأفكار شخص آخر ، نسخ عمل شخص آخر دون معرفة أو اتفاق وتقديمه باعتبارة خاص به ، وعرض البيانات في التقارير أو المشاريع أو اطروحات البحث استناداً إلى عمل تجريبي تم الزعم بأنه نُفذ، وتقديم عمل تم اتمامه بصورة جماعية بينما من المفترض أن يُقدم بشكل فردي ، واستخدام طرف ثالث لمحاولة شراء التقيمات أو الإجابات لمجموعة من الأسئلة، والوصول إلي المواد المتعلقة بالتقيم قبل تاريخ إصدارها.

وقد عرف (Schrimsher, et al, 2011, p. 16) سوء السلوك الأكاديمي Academic Misconduct بأنه جميع سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية أو الغش، التحريض، الانتحال.... ألخ.

ودعم ذلك (Olafson, et al ,2014, p.661) بقوله أن عدم الأمانة الأكاديمية، والمعروفة أيضاً باسم سوء السلوك الأكاديمي يشمل مجموعة متنوعة من الإجراءات مثل الانتحال والغش علي الاختبار باستخدام الرسائل النصية أو الملاحظات المخيفة، وتبادل العمل مع الطلاب الآخرين، وشراء المقالات من الطلاب أو من علي الانترنت، وتعتبر عدم الأمانة الأكاديمية واسعة الانتشار بين طلاب الجامعات . إلا أن عدد قليل ممن يُمارسو ن هذا السلوك يتم الكشف عنهم ومعاقبتهم، ويتضمن مصطلح عدم الأمانة الاكاديمية Academic Dishonesty الانتحال والغش بالامتحانات واستخدام الرسائل النصية والملاحظات المخيفة ومحاولة تغيير أي تقييم أكاديمي أو تحريف أو تزوير ساعات أو أنشطة وتجربة أكاديمية والتسهيلات الوهمية التي قد يحصل عليها.

ولذلك يتضح استخدام البعض مفهوم سوء السلوك الأكاديمى كبديل لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لتماثله فى أشكاله وممارساته.

سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والنزاهة الأكاديمية Academic dishonesty and academic integrity

عرف مكتب نائب الرئيس للشئون الأكاديمية (Office of Vice president for academic affairs, 2014) النزاهة الأكاديمية كالتزام في مواجهة الشدائد بخمس قيم أساسية

وهي (الصدق، الثقة، الانصاف، الاحترام، المسئولية)، ومن هذه القيم تتدفق المبادئ التي تحكم سلوكيات المجتمع الأكاديمي من ترجمه المثل العليا إلي عمل.

وأشار (jones, 2001, p.3) أن النزاهة الأكاديمية تُجسد المبادئ الأخلاقية التي تتعلق بجميع أعضاء الوسط الأكاديمي، فهى تُمثل شرف وشكل من "العقد الاجتماعي" التى تعني أن على الأفراد اتباع قواعد ومعايير الأوساط الأكاديمية كواجب لضمان اتباع أقرانهم لهذه القواعد والمعايير.

وعرفت جامعة "الجولف" (University of Guelph, 2017) النزاهة الأكاديمية بأنها مُدونه أخلاقية للمعلمين والطلاب والباحثين والكُتاب، ويعتبر الثقة في نزاهة وسلامة العمل العلمي هي أساس الحياة الأكاديمية وقيمة جامعية.

فقواعد النزاهة الأكاديمية تُعبر عن أنك خاضع للمساءلة عن عملك من خلال اتخاذ قرار شخصى بالالتزم به . فمعايير السلوك الأخلاقي مهمة لتحقيق النجاح الأكاديمي والثقة والاحترام بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وهى مكونات أساسية للتعليم، وتمثل النزاهة الأكاديمية الأساس للمهنة (Texas tech university Ethics Center,2014,p.1)

فى حين عرف (Okanovic, et al, 2013, P. 61) النزاهة الأكاديمية بأنها الميل المستقر نسبياً لإظهار سلوك صادق أثناء التعلم الأكاديمي. وأسهل طريقة لشرح هذا المصطلح هو الإشارة إلى عكسها مباشرة وهو عدم الأمانة الأكاديمية، والذي ينطوي علي مشاركة واعية في الإجراءات غير المشروعة المتعلقة بالتعلم الأكاديمي، ويشمل مجموعة من السلوكيات العكسية Counterproductive behaviors مثل الانتحال والكذب ونسخ عمل الآخرين وتزوير الوثائق وانتحال الهوية ومساعدة الآخرين علي ارتكاب الاحتيال وما إلي ذلك.

وقد عرف (Jensen, Arnett, Feldman.& Cauffuman, 2002, p.210) سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بأنها محاولة تقديم عمل الآخرين الأكاديمى كعمل شخصى.

وتُوصف منظمة البكالوريا الدولية (International Baccalaureate organization, 2014, p.3-4) الأمانة الأكاديمية بأنها سمة شخصة للمتعلم حيث يسعي المتعلمين إلي العمل علي النزاهة والصدق، ويتضمن سياسية الصدق الأكاديمي أن تكون اجراءات المدرسة لهذه الممارس ات تتسم بالشفافية والانصاف، وهو يصف حقوق ومسئوليات

جميع أعضاء المجتمع المدرسى حتي يتسني للجميع فهم ذلك مما يشكل ممارسة جيدة وما هي الأجراءات التي يتعين اتخاذها إذا كان هناك تجاوزات وينبغي أن تكون السياسية ديناميكية.

كما يعتبر الطلاب الذين لا يمارسون النزاهة الأكاديمية منتهكى لنظم القيم بالجامعة، والتى تشمل مجالات رئيسية وهى (تغيير أو تزوير مستندات السجل الأكاديمي للطالب مثل تغيير الدرجة، وتقديم أعذار مضللة، واعطاء أو تلقي مساعدة غير مصرح بها بالاختبار أو مهمة أكاديمية، وتلفيق أو تزييف أو تحريف البيانات أو النتائج أو التحليلات والتي لم يتم تنفيذها، والانتحال) وتتمثل سلوكيات الانتحال في نسخ الواجبات م ن الكتاب الخاص به وتسليمها، ونقل من النص، والقيام بالواجبات المنزلية دون الاستشهاد بالمصدر، تقديم أي ورقة تم شراؤها من خدمة أو من الانترنت، وتقديم مشروع شخص أخر علي أنه خاص بي (Samford, 2017, p.13).

ومما سبق يتضح أن النزاهة الأكاديمية تُمثل المبادئ والقواعد الأخلاقية وميثاق الشرف الخاص بجميع العاملين والأكاديمين، ومن خلاله تُوزن تصرفات وسلوكيات أعضائه، وتُمثل كعقد اجتماعى يلتزم به كل الاطراف المعنيه به، وكل من لايلتزم بهذه المبادئ يُعرض نفسه للمساءله، كما تُمثل المظلة الاخلاقية . واختراق وانتهاك مبادئها وقيمها يُمثل اشكال من عدم الأمانة الأكاديمية.

أشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

أشار Gilbert, Pedhazur Schmelkin, Levine, & Silva, 2011, P. (157) أنه لا يوجد أي شكل من أشكال سلوكيات عدم الأمانة وافق الطلاب عليها بالإجماع علي أنه غش.

وتُمثل انتهاكات الطلا ب للنزاهة الأكاديمية فى عدة أشكال مثل التواطؤ والانتحال، ويُعتبر الأخير من أكثر أشكال عدم الأمانة الأكاديمية شيوعاً (Louder & Schmidt, 2013,p. 5).

كما اشار مكتب نائب الرئيس للشئون الأكاديمية (Office of vice president for academic affairs, 2014) إلى أن الممارسات التي تنتهك معايير النزاهة الأكاديمية ما يلي:

- تقديم عمل الآخرين كما لو كان خاص بي بغض النظر عن الاستئذان من صاحب العمل أو دفع المال مقابل ذلك.
- شراء المهمة المكلف بها عن من مكاتب الوكالات المهنية.
- تقديم نفس العمل أو عمل مماثل لأكثر من تقييم واحد.
- تزوير نتائج البحوث أو البيانات أو المقابلات أو المواد البحثية.
- تقديم معلومات كاذبة للحصول علي تنازلات غير مبررة.

كما توصلت نتائج بحث (Yang, 2014, p.228) أنه باستخدام التحليل العاملى الاستكشافي لاستخراج العوامل التي تُشكل سلوكيات عدم الأمانة الأكاديميةِ؛ تبين وجود أربع عوامل وهي الاحتيال Fabrication والانتحال plagiarism والغش cheating ، والجنوح delinquency، وقد فسرت العوامل الأربعة ما يقرب من ٦٦.٣١% من التباين.

واضاف (Akbulut, Sendag, Brinci, Kilice, sahin, & odabasi, 2008, P.464) أن هناك عدة أنواع من س لوكيات عدم الأمانة الأكاديمية يمكن ربطها باستخدم الانترنت من بينها الاحتيال والانتحال والجنوح والمساعدة غير المصرح بها.

فى حين طرح مكتب النزاهة الأكاديمية (Academic integrity officer, 2016, p.6) أمثلة تتضمن سلوكيات غير أمينة مثل تغيير درجة علي العمل الأكاد يمي بعد أن تم وضع علامة ، واستخدام المواد المعدلة، ومنع طالب آخر من اكمال مهم ة للتقييم الأكاديمي، وتحريف أوراق الاعتماد الأكاديمي من المؤسسات الأخري أو تقديم معلومات كاذبة بغرض الحصول علي القبول أو الاعتمادات، وتقديم شهادة طبية كاذبة للحصول علي تأجيل أو مبرر لأي عمل أكاديمي، وتلفيق وثائق جامعيةِ وتلفيق الحروف أو النصوص أو الحروف المرجعية لوثائق رسمية، انتحال شخصية طالب آخر لغرض أكاديمي، وتقديم توقيع كاذب للحصول علي ميزة أكاديمية، واستخدام غير سليم للمعدات واللوازم والمرافق، عدم احترام سياسة الجامعة بشأن استخدام الانسان أو الموضوعات أو الحيوانات.

فى حين توصل (Yang, et al, 2013, p.506) باستخدام التحليل العاملى الاستكشافي إلى مكونات مختلفة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وهى الانتحال Plagiarism ، التعدي الخداع Deceptive infringement، الغش في الامتحانات Cheating on an

exam، التعاون غير المناسب Improper cooperation، الاخفاء والعبث Concealment and Tampering، سوء استخدام ائتمان Misuse of credit، العمل وراء الكواليس Behind-the-science works.

ودعم ذلك ما طرحه (Akbulut, et al, 2008, P.464) بخصوص اقتراح مجلس البحوث العلمية والتكنولوجية في تركيا أن البنية الأساسية لعدم الأمانة الأكاديمية هى "الاحتيال Fabrication ، تجنب الابلاغ Finagling ، الانتحال Plagiarism، الازدواجية Duplication، تقسيم الوحدات القابلة للنشر least Publishable units، اهمال الدعم Neglecting support ، اساءة استخدام ائتمان misusing credit".

وقد أضاف (Moeck, 2002, p. 481) أن هناك أشكال مختلفة من عدم الأمانة الأكاديمي مثل سرقة مواد من المكتبة لمنع الأخرين من الحصول على المعلومات، أو تدبير أو تلف المعدات بحيث لا يستطيع الزملاء الحصول عليها، أوتثبيت فيروس لتدمير وتخريب برامج الكمبيوتر أو التواطؤ لمساعدة طالب آخر علي الغش.

وفيما يلى طرح لأهم أشكال عدم الأمانة الأكاديمية تناولاً من قبل البحوث والدراسات السابقة.

أولاً: الغش فى الامتحانات Cheating in Exam

أشار (Hsiao & Yang, 2009, p.281) إلى أن الغش هو أخطر شكل من أشكال سلوكيات عدم الأمانة الاكاديمية ومُعترف به علي أنه مشكلة متفشية ومنتشرة ومستمرة للغاية في التعليم العالي.

وتُعرف جامعة "كولورادو دنفر" (University of Colorado Denver, 2018) الغش Cheating على أنه حيازة أو استخدام معلومات أو مواد أو ملاحظات أو مسائ ل أو أجهزة غير مصرح بها في ممارسة أكاديمية، أو التواصل مع شخص آخر خلال هذه العملية مثل النسخ من ورقة آخر أو تلقي مساعدة غير مصرح بها، واستخدام آله حاسبه حال عدم السماح بذلك، والتعاون مع طالب آخر دون موافقة المدرب.

كما عرف (Whitley & Keith- Spiegel, 2002, P.17) الغش على أنه محاولة استخدام عن قصد مواد غير مصرح بها أو أي مواد للدراسة في أي ممارسة أكاديمية، ويشمل

مصطلح الممارسة الأكاديمية جميع أشكال العمل المقدم للحصول علي الدرجة أو ضمن ساعات معتمدة.

بينما تناولت "كلية مدينة بيركلى " (Berkeley city college, 2017) الغش على أنه محاولة لإعطاء أو الحصول علي مساعدة في ممارسة أكاديمية رسمية (الاختبار).

أما (Dick, Shenrd, Baieiss, Carter, Joyce, Harding & Claxer, 2003, p. 172) فقد عرف الغش من خلال الإجابة علي سؤالين هما، هل السلوك ينتهك القواعد التى تم تحديدها لمُ همة التقييم؟ ، وهل السلوك ينتهك المعيار المقبول لسلوك الطالب في المؤسسه؟ وفي كلتا الحالتين يُفترض أنه تم وضع معايير واضحة للطلاب.

كما عدَّد (Dick, et al, 2003, P. 176) أمثلة للغش فى الامتحانات Cheating: in Exam مثل استخدام ورقة غش لمذكرات المحاضرة أو الكتاب المدرسي، والتحدث باشارات أثناء الامتحان، والنظر في ورقة زميل مجاور، وطباعة أو إرسال الاختبار عبر الانترنت، وسرقة ورقة الامتحان من مكتب الأكاديمية.

ومما سبق يمكن تعريف الغش فى الامتحانات Cheating in Exam بأنه حيازة (اصطحاب) مواد وأدوات غير مسموح بها تتضمن معلومات أكاديمية، واعطاء وتلقى مساعدات واستخدام اشارات وعقد اتفاقيات تُيسر اكتساب فوائد غير مستحقة خلال الموقف الامتحانى.

ثانياً: الانتحال plagiarism

تعرف جامعة "كولورادو دنفر " (University of Colorado Denver, 2018) الانتحال بأنه استخدام أفكار شخص آخر أو بعض الكلمات دون الاعتراف بصاحبها، حيث أن إدراج عمل شخص أخر في عمله يتطلب تحديد الهوية والاعتراف بها . بغض النظر عن الوسائل التي اعتمد عليها، وتتمثل أشكاله فى نسخ كلمة أو أفكار شخص أخر، وأن يتخلل كتاباته كلمات خاصة بفرد ما، واختراع مراجع لم يستعين بها، وتقديم عمل شخص آخر كما لو هو من قام بها.

بينما تناولت كلية مدينة بيركلى (Berkeley city college, 2017) الانتحال بأنه إعادة انتاج أفكار أو كلمات أو بيانات لفرد ما دون الاعتراف الواجب.

وقد أشار مركز المعايير الأكاديمية وتعزيز الجودة (Center for academic standards & Quality enhancement, 2015, p.5) أن الانتحال Plagiarism هو تمثيل لشخص آخر العمل دون الاعتراف بالمصدر ؛ لغرض تلبيه متطلبات التقييم ، ويشمل الأعمال المنشورة والمعلومات المأخوذة من الانترنت مثل نسخ عمل شخص آخر دون الاعتراف بالمصدر أو الاستشهاد به بالشكل المناسب ، تلخيص عمل شخص آخر عن طريق تغيير بعض الكلمات أو تغيير ترتيب العرض دون الاعتراف به، واستخدام الأفكار أو البيانات الفكرية لشخص آخر دون الاقرار بالمصدر، أو تقديم أو عرض العمل كما لو كان للطالب نفسه، تقديم دورات الدراسية وما يُنسب إليها من صور رقمية مثل رسوم بيانات وجداول وصور وما إلي ذلك مأخوذه من الكتب أو المقالات من عمل شخص آخر.

كما تعرف جامعة شمال إلينوي (Northern Illinois university,2017) الانتحال بأنه استخدام عمل الآخرين، وتحريفه دون الحصول على اذن من المؤلف، وهذا يتضمن الأفكار والكلمات وشفرة الحاسوب، وكلمات وتصميميات وفن وموسيقى، وعلي سبيل المثال نسخ ولصق مواد من موقع الويب إلي المستند الخاص بك دون الاستشهاد السليم " وذلك وفقاً لمدونه قواعد سلوك الطلاب الجدد (NIU, 2017) وكذلك اعتماد وكالة تعمل لبيع أوراق مواد أكاديمية، وما لا يعتبر انتحال هو أنه إذا اصبحت فكرة معروفه (أو مقبوله) علي نطاق واسع كما هي قد لا تحتاج إلي الاستشهاد بها، وتختلف المعرفة المُسلم بها من مجال لآخر ولتحديد المعرفة المُسلم بها أم لا اسأل نفسك هل هذه المعلومه معروفة من قبل معظم الناس في مجال عملي؟ هل هذه الفكرة مُتفق عليها عموماً و مقبوله علي أنها صحيحة لم يعد نقاش حول صحتها أم لا، وهل يمكن العثور علي هذه المعلومة من مصدر مرجعي عام مثل الموسوعات.

وقد أشار (Neufeld & Dianda, 2007, p.4) أن جامعات اونتاريو تُعرف الانتحال بأنه تمثيل الكلمات أو الأفكار من أى مصدراً دون اشارة كافية إلي فـعل الاقتراض " علامات الاقتباس ، المسلمة البادئة ، .....الخ) ودون اسناد مناسب (توثيق المصدر وفقاً للمعايير) وإدراج الكلمات أو الأفكار أو بعض العبارات المماثلة.

ودعمه ما طرحه مكتب النزاهة الأكاديمية (Academic integrity officer, 2016, p.6) بأن الانتحال هو نسخ عمل كلياً أو جزئياً مكتوب من قبل شخص آخر دون الاعتراف

الصحيح، وتقديم نفس العمل الأكاديمي لأكثر من دورة واحدة، وتقديم العمل الأكاديمي للتقييم أكثر من مرة.

ورأت (Mary Jeanette clement, 2001, p. 259) أن الانتحال يُمثل دمج كلمة لكلمة من عمل آخر في ورقة، وعدم الاستشهاد بهذه الكلمات أو جعلها بين قوسين، ومن خلال الكشف عن (٥٠) حالة غير أمينة، تم وصف الانتحال من خلال عدم الاستشهاد بالمصدر، وكذلك الاستشهاد بالمصدر مع عدم وضع أرقام الصفحات.

كما عرف مكتب نائب الرئيس للشئون الأكاديمية (Office of vice president for academic affairs, 2014) الانتحال بأنه أخذ واستخدم عمل شخص آخر وتقديمه دون اشارة كافية لمصدره، وتشمل إعادة إنتاج عمل آخر حتي مع تغييرات صغيرة دون الاستشهاد بالمرجع (كتب، مجلات) ودون استخدام الاقتباس أو نقلاً عن مذكرات المحاضرات)، التواطؤ من قبل مجموعة من الطلاب لانتاج عمل أو جزء كبير منه بينما يُقيمه المُدرب كونه فردي.

كما أشار . (Akbulut, et al, 2008, P.464) أن مجلس البحوث العلمية والتكنولوجية في تركيا عرف الانتحال بأنه الاستخدام غير المصرح به للأفكار والأساليب واللغة والأرقام من مؤلف آخر دون الاعتراف بالمصدر.

ويشير (Batane, 2010, p.2) أن الانتحال يحدث بين الطلاب في أشكال مختلفة منها الاقتباس غير الصحيح، وسرقة أفكار شخص آخر ونسبها له، ويحدث من مصادر مختلفة تشمل المجلات والكتب والانترنت والصحف وعمل الزملاء، وقد أصبح انتحال هو الأكثر شعبية بين الطلاب، وهناك العديد من الأسباب التي تجعل من المهم للمؤسسات مكافحة الانتحال بين الطلاب، فالانتحال لا يؤثر فقط علي الطلاب بصفة فردية، ولكن أيضاً سلامة المؤسسة ككل وجودة منتجاتها؛ وبالتالي من المهم أن تقوم كل جامعة بالتصدي لهذه المشكلة من أجلها ومن أجل طلابها، فالكليات والجامعات لديها مسئولية لنقل القيم الأخلاقية للطلاب، والانتحال صفة غير أخلاقية وبالتالي يجب عدم تشجيع الطلاب على الانخراط فيها.

وصنف (Howard, 2016, p. 499) الانتحال بكونه سلوك غير اخلاقي ولهذا السبب تم إدراجه ضمن سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، فسياسات الانتحال قد عُرفت تقليديا أنه عندما ينتحل الكاتب عن غير قصد فإنه مذنب، والانتحال يسمي تقليدياً عندما ينطبق علي

عدد من الممارسات مثل النسخ كاقتباس وعدم ذكر المصدر، والتعاقد مع الآخرين للقيام بالكتابة تحت اسم واحد، ونسخ نص عمل كامل مكتوب من قبل آخر.

وطرح (Neufeld & Dianda, 2007, pp.4-5) قضيتان تعريفيتان تتعلق بالانتحال يتعلق التعريف الأول بأعمال الآخرين والتي هي أبعد من مجرد نقل كلمات أو أفكار بل تمتد لتشمل الصور المرئية والأفكار الموسيقية وجميع جوانب الأداء، ويحدث الانتحال عندما يأخذ الطالب ويستخدم جميع كتابات شخ ص آخر مثل الاختراعات والبيانات والأفكار والحُ جج والحسابات والصور والتصاميم وتقديمها كعمله الخاص دون الاسناد أو الانتماء المناسب، وينطبق علي جميع أشكال عمل الطلاب على سبيل المثال لا الحصر مشاريع التصميم، تقارير البرمجيات، وصياغة الرسوم البيانية، والعروض والمنشآت والهياكل والصور والأفلام والأشرطة السمعية وأشرطة الفيديو، وهكذا فإن نسخ أو إعادة انتاج أو إعادة صياغة أجزاء مواد منشورة أو غير منشورة ولكنها مستندات أصلية أو شخصية المواد، من خلال عدم الاعتراف بالمصدر المناسب أو عدم استخدام الوثائق الأكاديمية المناسبة يعتبر سلوك أكاديمي غير مقبول ، بينما يتعلق التعريف الثانى بظهور الانترنت وطبيعة تبادل المعلومات علي شبكة الانترنت العالمية، حيث تقر العديد من سياسات جامعة أويتايون أن رموز الحاسب شكل من أشكال النص الوارد في تعريف الانتحال.

وهناك نوعاً اخر من الانتحال يسمى الانتحال الذاتي Self -plagiarism هو إعادة تدوير مهام مختلفة بتقديمها كمهمة أكاديمية في عام دراسي، حيث يرغب أعضاء هيئة التدريس من الطلاب خلق منتج جديد تماماً في كل دورة دراسية ، حيث يعتبر الطلاب نسخ جمل أو عبارات من مؤلفين دون الاستشهاد بها انتحال، وقد نشر مكتب النزاهة البحثية في عام ٢٠١٣ أن ما يُمثل الانتحال الذاتي هو سلوكيات ضمن عدم الأمانة الأكاديمية ويشار إليه باسم الازدواجية Doubling، ويحدث عندما يُقدم الطالب ورقة كاملة أو جزء كبير منها لتلبية متطلبات الدورة علي الرغم من أن تلك الورقة كانت قد قدمت ف ي وقت سابق لتلبية متطلبات دورة أُخري دُرست بطريقة مختلفة، والعديد من طلاب الجامعات وحتي بعض طلاب الدراسات العليا لا يُدركون ذلك النوع من الممارسة والذي يمثل جريمة خطيرة ، وهو مقبول تماماً إذا كان المعلمون من كلا الدورتين لديهم علم عن ذلك ، ولكن بعض المؤسسات لديها تحذير عن هذه

الممارسة، فللانتحال تعاون غير لائق بالمهام أو تقديم نفس المقال إلى اثنين من المدربين دون موافقة صريحة من كلاهما (Halupa, 2014, p. 122).

وقد أدرج (Whitley &Keith- Spiegel, 2002, P.17) الازدواجية ضمن أمثلة الانتحال حيث عرف الانتحال بأنه التبنى المُتعمد لأفكار أو كلمات أو تصرفات شخص آخر له دون الاعتراف بها؛ وبذلك فهو يتضمن تحويل ورقة كتبها طالب ما باسمه، وكذلك تقديم نفس الورقة في أكثر من دورة " انتحال ذاتي " أو شراء ورقة من أي مصدر تجاري.

كما عرف مركز المعايير الأكاديمية وتعزيز الجودة (Center for academic standards & Quality enhancement, 2015, p.5) الانتحال الذاتى تحت مسمى الإزدواجية Dublication بأنها اداراج أي مادة متطابقة في العمل علي غرار المواد التي سبق أن قدمها الطالب لتقييم آخر داخل الجامعة أو في أي مكان آخر، أي تقديم التكليف نفسه إلي مادتين مختلفتين.

وأشار . (Akbulut, et al, 2008, P464) أن مجلس البحوث العلمية والتكنولوجية في تركيا عرف الازدواجية Duplication بأنها تقديم عمل الفرد الواحد لمختلف المواد الأكاديمية.

ومما سبق يمكن تعريف الانتحال plagiarism بأنه ادعاء الطالب شئ ما لنفسه وه و لغيره و اعادة استخدام مهمة تم تقديمها لتقييم اخر وتتضمن أشكال مختلفة وهى :

- **الانتحال العلمى** "**السرقة العلمية**": وفيها تنسب كتابات ومؤلفات وأفكار الأخرين كما لو كانت من انتاج الطالب الخاص دون الاشارة الكاملة إلى مصدرها بصورة متعمدة مما يمُثل خرق لحقوق الملكية الفكرية.
- **الانتحال الشخصى** : نسب هوية طالب لآخر بقصد جلب المنفعة له خلال موقف اختبارى.
- **الانتحال الذاتى (المزاوجة):** اعادة تقديم متطلبات أكاديمية قُدمت مسبقاً كلها أو جزء منها لمواد مختلفة أو عبر سنوات مختلفة.

ثالثاً: الاحتيال Fabrication

يذكر (Whitley & Keith-Spiegel, 2002, P.17) أن تعريف الاحتيال Fabrication هو اختلاق متعمد وغير مصرح به أو اختراع أي معلومات، أو تشكيل قائمة بيلوغرافيا أو تزوير نتائج.

كما تعرف جامعة "كولورادو دنفر" (University of Colorado Denver, 2018) الاحتيال بأنه التوصل لنتائج لم يتم الحصول عليها من دراسة أو تجربة مختبرية به، أو تغير متعمد في النتائج لتتناسب مع احتياجات الفرد في تجربه أو تمرين أكاديمي.

بينما يعرف (Akbulut, et al, 2008, P.464) الاحتيال بأنه التلاعب في الأدوات والمعالجات والإجراءات والتحليلات بطريقة تؤدي إلي نتائج غير صحيحة، ولكنها مفصله

كما أشارت جامعة "شمال إيلينوي" (Northern illinois university, 2017) أن الاحتيال ينطوي علي انشاء أو تغيير غير مصرح به للمعلومات في وثيقة أو نشاط أكاديمي.

وقد أشار مكتب المعايير الأكاديمية وتعزيز الجودة (Center for academic standards & Quality enhancement, 2015, p.5) أن الاحتيال هو تزوير البيانات سواء كانت نوعية أو كمية، من خلال الاختراع أو التعديل ثم يتم تقديمها كما لو تم جمعها بشكل مشروع بما يتماشي مع معايير الانضباط المعنية .

ومما سبق يمكن تعريف الاحتيال fabrication بأنه العبث عمداً بوثيقة مكتوبة، وتلفيق نتائج التجارب المعملية، والتحايل لتحقيق درجة أكاديمية غير مستحقة.

رابعاً: الخداع Deception

تناولت كلية "مدينة بيركلى" (Berkeley city college, 2017) الخداع بأنه تقديم معلومات كاذبة إلى مدرب بشأن ممارسة أكاديمية رسمية.

فى حين أشار (Dick et al, 2003, P. 1706) أن فى الخداع يحاول الطالب تضليل من يقومون بتقييمه؛ من أجل تحقيق أفضلية غير عادلة، مثل الحصول علي تمديد فترة الامتحان بسبب ظروف خادعة.

ومن ثم يمكن تعريف الخداع Deception بأنه تحريف أو تمويه وتحويل المعلومات عن مؤداها الطبيعى؛ بغرض التأثير على عضو هيئة التدريس واخفاء معلومات ونشر أكاذيب والتلاعب بالمعلومات.

وفى علاقة الأشكال المختلفة لسلوكيات عدم الأمانة ببعضها البعض أشار (Marsden, Carroll & Neill. 2005, p.2-3) إلى أن انواع الغش في الأدبيات تنقسم إلي مجموعتين وهى الغش في المهام والغش في الاختبارات ، ويرتبط الغش فى المهام بشكل كبير بالانتحال، ويشمل نسخ أجزاء من المهام لنص دون الاستشهاد بالمرجع ، ولكن هناك نوع آخر من الانتحال ينطوي علي التعاون مع طلاب آخرين لتقديم عمل ما من المفترض أن يُقدم فردياً، كما اوضح أن هناك اختلافاً بين الغش والانتحال، حيث يُعرف الغش بأنه سلوك غير شريف في الاختبار أو الامتحان ، ومن سلوكيات الغش النسخ من طلاب آخرين ، وأخذ ملاحظات غير مسموح بها والحصول علي معلومات حول الاختبار من شخص حضر جلسة سابقة، بينما يمتد الانتحال من اهمال الإشارة إلي المرجع إلى نسخ مقاطع قصيرة من النص إلى نسخ عمل كامل ، أما الاحتيال يتم تصنيفه بأنه سلوك مُ تعمد لاكتساب ميزة أكاديمية من خلال سوء التصرف، علي سبيل المثال تزوير سجلات الحضور ، أو التظاهر بالمرض للحصول علي تمديد لمهمة أكاديمية لم يتم الانتهاء منها في موعدها المحدد مسبقاً ، ومن ثم تصنف سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية إلى ثلاث وهى الغش والانتحال والاحتيال.

فى حين أشارت نتائج بحث (Miranda & Freire, 2011) إلي أن النسخ في الاختبار أو الانتحال كلاهما يمثل سلوكيات أكاديمية غير أمينة إلا أنهما مختلفان عن بعضهما البعض؛ حيث أن الفرق هو مشاركة الخصوصية ف ي النسخ عن انتحال ورقة، وبالتالي فهى مشاركة فى الانحراف الاجتماعي؛ ومن ثم يمكن توقع أن الغش في الاختبارات يتأثر أكثر بالمتغيرات الظرفية والموقفية والسياقية، فبعض النتائج تُشير إلى أن النسخ من اختبار هو عذر مقبول عن طريق الصداقة وتطبيع الفعل، كما ينظر الطلا ب إلي الغش علي أنه مُعتاد، بينما الانتحال هو عادة نشاط خاص، ويُمثل بدوافع فردية أكثر من كونه دافع ظرفى أو موقفي، ولذلك فيمكن أن يكون أكبر من الغش فى الاختبارات، كما يعتقد الطلاب أن النسخ في الاختبار هو أكثر قبولاً اجتماعياً عن الانتحال.

ومما سبق يتضح اختلاف الغش فى الامتحانات عن الانتحال، فالغش فى الامتحانات قد يتم فى صورة فردية باستعانة الفرد بأدوات ومواد غير مسموح بها بلجنة الامتحان، وقد يتم بصورة جماعية كشكل من تبادل المنفعة بين الزملاء، بينما الانتحال يتم دائما بصورة فردية،

وفيها ينسب الفرد مؤلفات وكتابات وأفكار له وهى خاصة بغيره، وإن كان أحد أشكالها جماعى والمتمثل فى "التعاون فى مهمة من المفترض أن يتم أداؤها بشكل فردى "، كما يتم الغش أثناء الموقف الامتحانى، بينما يحدث الانتحال يتم حين يطلب تكليفات من الطالب كمهمة دراسية يُقيَم عليها، كما تتمثل عناصر الا نتحال فى كتابات ومؤلفات وأفكار الاخرين ومواد الانترنت كمصدر للمعلومات من خلال النسخ واللصق، بينما تتمثل مصادر الغش فى تلقى مساعدة من زميل أواستخدام أدوات غير مسموح بها باللجنة، أو استخدام الموبايل لتناقل اجوبة أسئلة الامتحان، كما أنه بصفة دائمة يتم الغش بح صول الطالب الغشاش على اذن بالسماح بنقل الاجوبة، فى حين الانتحال يتم دون اذن أو تصريح عدا الانتحال الشخصى.

ونتيجة للعرض السابق واختلاف الأشكال عن بعضها البعض ستتناول الباحثة (الغش فى الامتحانات، الانتحال، الاحتيال، الخداع) كأشكال لعدم الأمانة باعتبارها الأ كثر تناولاً بين البحوث والدراسات.

أسباب ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

قسم (Dick et al, 2003, P. 175, 177) أسباب ممارسة سلوكيات عدم الأمانة إلى داخلية وخارجية، وتُمثل العوامل الداخلية بالقدرة علي اتخاذ القرارات ومواجهة الضغوط الخارجية، بينما تتمثل العوامل الخارجية فى أربعة فئات وهي العامل التكنولوجي، والسياق المجتمعي ويشمل (تأثير الأقران والأسرة ووسائل الإعلام والنماذج التي يُ حتذي بها وثقافة المؤسسة)، والعوامل الموقفيه مثل عدم كفاية التدريس من قبل المدرب، والعوامل الديموغرافية بما في ذلك (العمر ، النوع، المكانة الاجتماعية ، المكانة المادية، المكانة التعليمية)، كما أشار بعض أفراد عينة البحث إلي أن الضمير أصبح أقل الأخلاق أهمية، وأشار نسبة (٢٤%) من الطلاب أن استخدام التكنولوجيا وخاصة برامج معالجة النصوص جعلت نسخ المهام غير الدمج أسهل علي مدي الثمانية سنوات الماضية.

كما توصلت نتائج بحث (SZABO & underwood, 2004) إلى أن الخوف من الفشل هو أهم العوامل التي تدفع الطلاب إلي الغش وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، كما انهم ينظروا إلي الغش كوسيلة للحياة ؛ ومن ثم يلجأوا إليه في أي وقت، كما أن فوائده تفوق

مخاطره، وأولئك هم الذين يقومون بسلوك الانتحال، وأيضاً الشكوك حول قدرات مُ علميهم في الكشف عن سوء الممارسة.

وقد اهتم بحث (Miranda & Freire, 2011) بالكشف عن المبررات التي يُقدمها طلاب الجامعة للقيام بسلوكيات غير أمينة، وجد أن فى سلوكيات الغش يكون النسخ أكبر عندما يكون الغرض هو مساعدة صديق، وعندما تكون المقررات أكثر صعوبة، وللحصول علي درجات أعلي كما يبرز السياق كأثر مهم في اتخاذ قرار الغش، وعدم توافر الوقت الكافي هو الذى يعتبر سبباً رئيسياً يُبرر سلوك الغش.

بينما اهتمت دراسة (Imran & Ayobami, 2011, pp. 9-10) بالكشف عن المتغيرات التي تؤثر على سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي ، وقد اشارت النتائج إلي أن عوامل نظامية مثل سياسة الصدق الأكاديمي، وموقف إدارة الكليات ، لها آثار مباشرة وغير مباشرة علي السلوك الأخلاقي للطالب، كما أن المواقف غير المدركة من أعضاء هيئة التدريس والسياسات غير الأكاديمية الفعالة لها دور في مشاركة الطالب في عدم الأمانة الأكاديمية، كما يمكن أن تكمُن دوافع الغش فى جانب التقييم والنظام الأكاديمي المسئول عن التمييز بين المرتفعين والمنخفضين من الطلاب ؛ الأمر الذي يترتب عليه آثار لاحقه في اختيار الحياة المقبلة، وعلي الرغم من أن الطالب لا يمكن أن يتفوق إلا من خلال مزيج من العمل الشاق والقدرة، فقد يسعي الطلاب الذين هم أقل في القدرة الأكاديمية أو الذين لايجتهدون في الدراسة إلي الحصول علي درجات عالية من خلال الغش.

كما توصلت نتائج بحث (Yang, et al, 2013, pp.506- 507) أن دوافع ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية هي عدم وجود عقوبات للحالات المشاركة في مثل هذه السلوكيات أو وجود معايير لتحديد ومعاقبة المتورطين، والانتهازية Oppartunism والتى تشير إلي الحالات التي يحصل فيها الطلاب علي فوائد من خلال طريقة غير مناسبة وبأقل جهد مثل المشاركة في التعاون مع الآخرين من أجل تبادل الفائدة، وعدم الشعور بالكفاية في التعامل مع مهام التعليم، وعدم الاهتمام بالعمل المدرسي ومحتوي المناهج ونتائج التعليم، والترويج الذاتي والذى يشير إلي الحالات التي يسعى فيها الطلاب تحقيق توقعات الأسرة.

ومن ثم يتضح ان أسباب الاندماج فى مثل هذه السلوكيات ترجع الى عدة عوامل بعضها من الطالب نفسه مثل الانتهازية، الحصول على الدرجات، انخفاض القيم والضمير

وبعضها من المؤسسة الجامعية مثل نقص السياسة الأكاديمية، تراخى تنفيذ العقوبات والأساليب الرادعة وبعضها من تأثير الأقران والتأثر بسلوكياتهم، وبعضها من ادارة الموقف الامتحانى مثل تراخى الاشراف أثناء الموقف الامتحانى، أو يمكن أن تنقسم إلى عوامل شخصية، وعوامل مؤسسية، وعوامل مجتمعية، وترى الباحثة أن أكثر الأسباب أهمية لتفسير ممارسات عدم الأمانة هى تراخى الأدوار الاجتماعية، فالاب أو الام فى الأسرة ورجل الدين ورجل الاعلام اذا ما أعطو الاهتمام لغرس القيم الأخلاقية الرصينة فى نفوس الصغار لن يضطر الفرد الى الغش مها حدث تراخى وتسيب فى اللجان الامتحانية أو فساد بالمؤسسة المهنية التى يعمل بها، فهناك مبادئ توجهه وتحكم تصرفاته وبها يزن الفرد أفعاله.

آثار ممارسة الطلاب لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

أشار (Dick, et al, 2003, p.173) أن ظاهرة الغش في التعليم العالي فى غاية الخطورة؛ لأنه من المرجح أن لا يمتلك الطلاب الم نخرطين في مثل هذه السلوكيات المهارات اللازمة لمستقبلهم وحياتهم المهنية، ومنح درجات لهؤلاء الأفراد قد يؤدي إلي مستويات مختلفة من الضر ر، فدخول المهنيين غير المؤهلين لسوق العمل قد يؤدي إلي عدد من الأمراض الاجتماعية؛ نظراً لأنه في جميع الاحتمالات لن يكون هؤلاء الأفراد قادرين علي الأداء بشكل صحيح مما قد ي ؤدي إلي ضرر إلي كل من المهنيين الآ خرين في نفس المنطقة وإلي المؤسسة التي دربتهم ، وأكثر من ذلك تأثر البنية التعليمية بأكملها، كما يضروا زملائهم الطلاب الذين لم يغشوا من خلال اكتسابهم ميزة غير عادلة . وما يترتب عليها من منح دراسية وعمل في المستقبل .

كما ذكر (Aslam & Nazir, 2011, p50) أن سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية تُمثل مصدر قلق كبير في التعليم العالي، ولقد أصبحت تُمارس علي مستوى الدراسات العليا، مما أدي إلي كونها قضية مهمه لقطاع التعليم وقطاع الأعمال، وخاصة عندما يمارس الطلاب الممارسات نفسها في وظائفهم ؛ ومن ثم يجب وضع السياسات المناسبة من قبل المسئولون الأكاديميين لحل هذه المسألة.

ويبرر (Whitley, & Keith-Spiegel, 2002, PP.4-6) لماذا يجب علينا كأعضاء بالجامعة وإداريين أن نهتم بموضوع الغش والأشكال الأخري لعدم الأمانة الاكاديمية وذلك لعدة أسباب وهى:

١ - **سمعة المؤسسة:** حيث يرتبط اسم المؤسسة ارتباطاً بارزاً بالأنشطة غير الشريفة، فالخبرات المتكررة للغش تشوه سمعة وصورة المؤسسة بشكل دائم.

٢ - **التقييم:** حيث يحصل الطلاب الغشاشون علي درجات أعلي مما يستحقوا؛ وبالتالى تتضخم الدرجات؛ ومن ثم يحصل الطالب الذي لم يغش علي مستوي أقل م ن متوسط الصف الذي ارتفع بسبب عمليات الغش.

٣ - **الحفاظ على رأس المال الاخلاقي** : الذي يتطلبه المجتمع من أجل تنمية المشاركة والتقدم فكل مؤسسة جامعية تقوم ببعثات لنقل المعرفة والمحافظة عليها، والبحث عنها، ونقلها من جيل إلي جيل؛ من أجل تنمية الشخصية الإجتماعية والثقافية والفكرية؛ ومن ثم عند الغش لن تجدى هذه البعثات لأن الطريق ميسر من خلال الغش والانتحال .

٤ - **معنويات الطلاب:** فعندما يري الطلاب زملائهم يغشوا يُصابوا بالاحباط والغضب، وخاصة عندما يجدوا أن الآخرين اكتسبوا نفس المكافأت والمزايا بالغش؛ ومن ثم يصبحوا غير راضين عن التعلم ويصاحب ذلك دافع أقل للدراسة، وقد يتخلي الطالب عن الجهد كاستراتيجية ويشترك في الغش لمواكبة الجميع.

٥ - **سلوك الطالب المستقبلي** : فالطالب الذي يغش بالكلية كثيراً ما يقوم بهذا السلوك في الجامعة والدراسات العليا والانحراف إلى سلوكيات غير أخلاقية بالمهنة؛ ومن ثم فسلوكيات عدم الأمانة وعواقبها لا تُشكل ضرر فقط علي المجتمع الأكاديمي بل علي المجتمع بشكل عام.

كما عَدد (Sideridis, tsaousis & AL Harbi, 2015, p.3) الأسباب التي تجعل عدم الأمانة الأكاديمة موضع اهتمام ليس فقط بالمجال الأكاديمي وإنما علي مستوي المجتمع بوجه عام وهى:

- لأنه يمثل سلوكاً غير أخلاقي فالغش يُهدد تطوير القادة والمواطنين الصالحين جنباً إلي جنب مع المهنية الأخلاقية.
- الأفراد الذين يميلون للغش في الكلية لديهم احتمال متزايد للغش بالدراسات العليا أو المدراس المهنية.

- أن الغش هو تهديد خطير لكفاءة نظا م التعليم في البلاد؛ لأنه يشوه المنافسة الصادقة بين الطلاب، ويُعرض إيماننا بصحة ومصداقية المؤهلات الممنوحة للخطر .
- يخلق الغش حالة من عدم تكافؤ الفرص للأفراد الذين لا يملكون المهارات والقدرات اللازمة ومن ثم يصبح الانجاز غير حقيقي.

ومن ثم يتضح من خلال العرض السابق أهمية تناول موضوع سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لما له من اضرار ليست فقط على مستوى الفرد وانما على مستوى المؤسسة التعليمية وتهديد لكفاءة نظامها التعليمى ومستواها الأخلاقى والمجتمع بأكمله.

التدابير الوقائية لمنع اندماج الطلاب فى ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

١ تفعيل وتغليظ العقوبات وسن قوانين وتشريعات ضد ممارسى سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

أشار (Halupa, 2014, p.125) أن هناك حاجة ماسة إلي سياسات وإجراءات مكتوبه لضمان الامتثال لهذه السياسات لسد هذه الفجوة ودون مثل هذه التدابير سيكون الاحبلط مُنتشر بين الطلاب وخاصة الطلاب غير المُ مارسين لهذه السلوكيات، فالجامعات يتم تدعيمها لتوفير تعليم عالي الجودة وبتكلفة أقل، ليشمل ذلك تعظيم نجاح الطالب والاستمرار فيه، وكذلك وجود سياسات واضحة للصدق الأكاديمي، وما يرتبط به من عقوبات وخاصة الانتحال الذاتي، ويجب علي المؤسسات أن تنشر الوعي بين الطلاب وبين أعضاء هيئة التدريس حول هذه الممارسات والعقوبات القائمة عليها.

كما ذكر (Imran & Ayobami, 2011, pp. 9-10) أنه لابد من اضفاء الطابع المؤسسى علي سياسة النزاهة الأكاديمية، وكون النظام المدرسي امر حتمي لمعالجة عدم الأمانة الأكاديمية، وينبغي لهذا الجهد أن يتجه نحو التنفيذ الفعً ال والشامل لسياسات النزاهة الأكاديمية، كما أنه لا يكفي صياغة سياسة موحدة ، وإنما ترجمة السياسة إلي عمل هادف من خلال التنفيذ الحكيم، كما أن النظام الاجتماعي والممارسات الاجتماعية مُهمة أيضاً ، فالمعايير وتوجهات القيمة لها تأثير غير مباشر علي السلوك الاخلاقي من خلال العمليات المعرفية ، وبذلك فإن المجتمع يوثر علي هذه الممارسات من خلال الطريقة التي يفكر بها الطالب ، وبالتالي تتحدد أفعاله وسلوكياته، كما أن هناك بعض الدراسات اسفرت عن وجود علاقة بين

مستوي الغش في الكلية ومؤشر الفساد في البلاد، فالمجتمع هو عامل قوي يمكن الاعتماد عليه في معالجة ممارسات عدم الأمانة في التعليم العالي.

٢- اهتمام المؤسسة التعليمية بعملية التعليم والتعلم ونشر ثقافة ميثاق الشرف الأخلاقى.

فقد أشار (Okoro, 2011, P.117).أن الحفاظ علي النزاهة الأكاديمية أمر بالغ الأهمية لإستدامة المجتمع المدني، ومن الضروري تطوير طرق داعمة لتمك ين الطلاب ليصبحوا كُتاباً أكثر استقلالية في عملية التعليم، وذلك لأن الافتراض القائم علي أن الطلاب يأتون إلى الصف الدراسي وهم مُ جهزون بقواعد الكتابة الفعالة هو أمر خاطئ وغير صحيح ومُضلل؛ حيث يمكن إجراء مقابلات فردية مع الطلاب للتحقق مع مسودات المهام المكلفين بها وهو أمر مهم للحفاظ علي النزاهة الأكاديمية، كما أن استخدام الموارد الالكترونية لمنع الانتحال والتحقق من الأصالة ليس علاجاً تصحيحاً أو رادعاً ، وإنما الأفضل هو تعليم الطلاب كيفية الكتابة بدلاً من الاعتماد علي الموارد الالكترونية، مما أدى إلى ارتفاع، شعار "التحسن في مهام الكتابة".

وقد يكون الطريقة الأنسب للتعامل مع عدم الأمانة الأكاديمية هى شموليه النهج الذي يُركز علي الحد من الفرص المتاحة لانخراط الطالب في مثل هذه السلوكيات، ومن خلال التقييم المصمم بدقة، والاشراف الدقيق علي الامتحانات، وتطبيق عقوبات أكثر صرامه علي أولئك الذين ينخرطون في سلوك غير شريف، والنمذجة الأخلاقية لسلوكيات أعضاء هيئه التدريس، ونجاح هذه الاستراتيجية سيعتمد علي كونها تتم بطريقة منسقة ومنطقية علي مستوي الإدارات والمؤسسات بدلاً من تطبيقها علي المستوي الفردى (Brimble & Stevenson-Clarke, 2011, p.13).

كما أضافت (Mary Jeanette clement, 2001, p. 262) أنه يمكن تقليل السلوكيات من خلال العروض التعليمية التي تُ قدم في برامج التوجيه والاعداد التمهيدي للطلاب، وهذا النهج من العروض يستخدم تأثير سلوك الأقران مثل تقديم نماذج من الأفراد الذين تم التعامل معهم قانونياً لانتهاك قانون الشرف.

بينما ذكر (Davis, Grover, Becker,& Mc Gregerel, 1992, p.19) أنه علي الرغم من أن التدابير الوقائية لردع الغش محددة . فإنها لن تن جح علي المدي الطويل إذا لم يكن لدي الطلاب التزام قوي نحو عملية التربية ، وأن يكون لديهم تفعيل داخلي لمدونه

الأخلاق التي تُعارض سلوك الغش، ومن غير المحتمل تحقيق هذا الهدف طالما يظل النظام التعليمي دون تغيير .

ودعم ذلك ما أشار اليه (Batane, 2010, P. 8) بأن الانتحال كأحد سلوكيات عدم الأمانة ليس مشكلة أنما هو عرض لمشكلة أكبر، وهي عدم مسئولية الطلاب نحو تعلمهم؛ لذلك لا ينبغي التركيز فقط علي تحديد ومعاقبة المنتحلين، وإنما ينبغي أكثر من ذلك تضافر الجهود لمعالجة مواقف الطالب تجاه تعلمهم، فالمؤسسة يمكن أن تضع كل التدابير اللازمة في مكانها من أجل اكتشاف أو منع ذلك، ولكن ان لم يرى الطلاب ضرورة الحاجة إلي العمل الجاد، سيكون من الصعب كسب المعركة ضد الانتحال، فاستخدام البرامج يمكن أن يُساعد علي تخويف الطلاب من الانتحال، ولكن لن يؤدي بالضرورة إلي غرس الشعور بالمسئولية تجاه تعلمهم.

٣- الكشف عن الانتحال والغش من خلال البرامج التكنولوجية.

أشار (Dick, et al, 2003, PP.179-180) أنه يمكن استخدام التكنولوجيا لتقليل الانتحال من خلال برامج مستخدمة للكشف عن الانتحال والتي تتراوح بين التي لديها قدرة محدودة للبحث والمقارنة مثل المقارنة بين مهام الزملاء واستفادتهم من مواقع الويب وتلك التي تبحث في الويب بأكمله ووسط قاعدة بيانات تحتوي علي جميع التخصصات مثل برامج eg.jplay, Moss, Eve2, Ferret, copy catch , course master , Turnitin.com

وفى محاولة للكشف عن الغش الالكترونى من خلال الموبايل، ابتكر محمد أحمد فريد جهاز مبتكر وذو حجم مناسب للكشف عن الغش، ويستطيع الكشف على الترددات المختلفة عن طريق عمل موازنة بين شدة المجالين الكهربى والمغناطيسى للاشارة المُستقبلة، ويتم ذلك بسرعة (٥) مللى ثانية لكل نطاق ترددى، وقد أشار ان الجهاز يتميز بامكانية استخدامه مع كل أجهزة وطرق الغش المستخدمة منها : نطاق الترددات التى يتم الكشف عليها هى **AM-FM – UHF – VHF –GSM –2G – 3G**، كما يتم استخدامه دون التأثير على سير العملية الامتحانية، وذو تحديد عالى الدقة (صالح رمضان، ٢٠١٦).

وعلى الرغم مما بُذل من محاولات للكشف عن الغش والانتحال الا أن (Oran, et al, 2016, p.919) أشار إلى ان مؤخراً ممارسات عدم الأمانة الأكاديمية قد ضللت التقنيات الأكاديمية مما مثّلت تحديات أكثر اشكالية في الحياة الأكاديمية.

ثانياً: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

ستتناول الباحثة فى هذا الجزء نشأة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والمفهوم، واخيراً عرض نموذج العوامل الخمسة الكبرى

نشأة العوامل الخمسة الكبرى:

قد أشار (عبد الله صالح الرويتع وحمود هزاع الشريفي، ٢٠٠٧، ص. ٤٧١) أن نظريات الشخصية متعددة حيث تتباين في مناحي الرؤية والتناول والتركيز، ومن تلك النظريات ما اعتمد علي أسلوب احصائي في اختزال السمات المتعددة، تلك النظريات هي نظريات التحليل العاملي للشخصية ومن أبرزها نظرية "رايموند كاتل" Raymond cattle و"هانز ايزنك" Hans Eysenck، هاتان النظريتان تمُثلان توجها ن مختلفان في التحليل العاملي "التوجه الامريكي والتوجه الانجليزي" وفي التعامل مع الظاهرة النفسية تحليلاً واختزالاً، فنظريه كاتل تأخذ العوامل الأولية التي تخرج من التحليل العاملي مباشرة ، أما نظرية أيزنك فتأخذ العوامل الراقية أو عوامل الدرجة الثانية، حيث وجد أن العوامل الأولية مرتبطة ببعضها البعض وبشكل قوي مما يجعل حسب أيزنك تحليلها عاملياً أمراً ضرورياً ، وأن هدف التحليل العاملي الاختزال بقدر الإمكان، وهذا التناول لدي ايزنك أدى إلي عوامل قليلة مقارنه بكاتل . وتنحصر عوامل ايزنك في العصابية Neuroticism والانبساط Extraversion والذهانية Psychoticism وهذه العوامل أبعاد بمعني أن الاختلاف فيها كمي وأن لكل فرد درجة علي البعد.

وذكر (John & Srivastava, 1999, P.2, 7) أنه بعد عقود من البحث اقترب العلماء من توافق الآراء حول تصنيف عام للشخصية إلي خمس صفات كبار، هذه الأبعاد لا تمثل نظرية معينة ، ولكنها مستمدة من تحليلات لمصطلحات اللغات التي يستخدمها الناس لوصف انفسهم، وبدلاً من استبدال جميع الأنظمة السابقة للشخصية فإن تصنيف الشخص ية إلي عوامل خمس كبار يُقدم وظيفة تكاملية ؛ لأنها تمثل النظم المختلفة والمتنوعة لوصف الشخصية في إطار مشترك ، وقد سميت هذه العوامل بالخمسة الكبار ، وهى تسمية اختيرت ليس فقط لتعكس أن الاختلافات في الشخصية يمكن أن تُخفض إلي خمس سمات، ولكن بدلاً

من تمثيلها مستوي واسع من التحرير ، ويلخص كل بعد عدد كبير ومميز لخصائص الشخصية الأكثر تحديداً .

وقد أشار (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٧،ص. ٢٣٧) أنه يمكن القول بوجود نموذجين للعوامل الخمسة الكبري للشخصية، احدهما طوره "كوستا وماكري" (١٩٨٥-١٩٨٧) وتم بناء قائمة للتحقق منه، والأخر مرتبط بدراسات مستندة للمنحي النفسي المعجمي Psych lexical ومقاس اجرائيا بعدد من الاختبارات العاملية التي طورها جولدبرج (١٩٩٠-١٩٩٢)، والنموذجان يتشابهان في عدد العوامل وفي محتوي العامل الثالث الضمير الحي والرابع الاتزان الانفعالي، ولكنهما يختلفان في موقع العاملين الأول والثاني، إذ أن الدفء Facet من صفات الانبساطية في NEO ومن صفات المقبولية في نموذج جولدبرج، والعامل الخامس تم اعتباره الانفتاح علي الخبرة في NEO والعقلية في نموذج جولدبرج.

مفهوم العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

يشير (Laverdiere, Marin,& st-Hilaire, 2013, p.739) أن العوامل الخمسة الكبري للشخصية هو النموذج المهيمن المستخدم في دراسة الشخص ية العادية عبر العمر الافتراضي لعلم النفس كسمة، وقد تحقق من صحة هذا النموذج مجموعة كبيرة من البحوث لاستكشاف صحته وأهميته.

كما يشير (Gosling, Rentrfrow, & swann, 2003, P.504) أن الإطار العام للعوامل الخمسة الكبري للشخص ية هو نموذج هرمي لصفات الشخصية بعوامل خمسة واسعة تُمثل الشخص علي نطاق أوسع من التجريد، و يشير اطار العوامل الخمسة الكبري للشخص إلي أن معظم الاختلافات الفردية في الشخص ية البشرية يمكن تصنيفها إل ي خمسة مجالات مستمدة تجريبياً .

كما رأى (Wilks, et al, 2016, p. 232) أنه يمكن وصف الشخص من خلال الصفات الرئيسية والتي هي أبعاد الفروق الفردية في الميول ؛ لإظهار انماط متسقة من الأفكار والمشاعر والإجراءات ، وهي الهيكل الذي يُ نظم صفات محددة من العوامل الخمسة الكبري للشخصية وهي الانفتاح علي الخبرة، الضمير الحي، الانبساطية، المقبولية، العصابية.

وأضاف (John & Srivastava, 1999, PP. 17, 30) أن المقبوليه سُميت بالقدرة علي التكيف الاجتماعي والمرونه والامتثال بصورة ودودة، والقبول والحب ، بينما يظهر عامل الضمير تحت أسماء كالاعتماد والاستمتاع بالمهمة، التحكم الاندفاعي، والعمل، الاستعداد للانجاز، بينما العصابية نقيض الاستقرار الانفعالي، أما الانفتاح علي الخبرة سميت بالفكر والثقافة والذكاء والاستمتاع الفكري ، وتتناقض المقبوليه، مع العداء المجتمعي نحو الآ خرين وتشمل صفات مثل الثقة والتواضع، بيما يصف الضمير اجتماعياً التحكم ، والضبط الانفعالي، والتوجه نحو المهام ، مثل التفكير قبل التصرف ، وتأجيل الاشباع ، واتباع المعايير والقواعد ، والتخطيط والتنظيم، وتحديد أولويات المهام، بينما تصف العصابية الشعور بالقلق والعصبية والتوتر والحزن، واحياناً يتناقض الانفتاح علي الخبرة مع الانغلاق والذي يصف اتساع وعمق وأصالة تجارب الفرد الحياتيه والعقلية.

نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

أشار (karim, et al, 2009, pp.87-88) أن نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بواسطة (Goldberg, 1982) تم تأكيد نموذجه عام (١٩٩٠). واقترح أن الخصائص الفردية وأنماط التفكير والشعور والسلوك والاستجابة إلي المطالب البيئة يمكن وصفها من حيث درجاتها إلي خمسة مجالات للشخصية هي (الانبساطية والمقبوليه والعصابية والضمير الحي والانفتاح علي الخبرة). وتتضمن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ما يلى:

اولاً: القبوليه Agreeableness

وقد أشار (Goldberg, 1989) إلى أن المقبولية تشير إلى السلوك الودي والمُ راعي للآخرين والمتواضع ، كما أن الأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية منه لديهم قيم تعاونية ، ويفضلن العلاقات الإيجابية بين الأشخاص، كما أنه يخشى أو يخاف من الملاحقة القضائية أو المعاقبة علي عدم امتثال القوانين أوالسياسات والإجراءات ؛ مما يجعل الشخص صادقاً ولائقاً وجدير بالثقة، أما الشخص الذي يُهمل القوانين أو السياسات أو الإجراءات والمعايير الثقافية يميل إلي أن يكون ذو قبول منخفض، ومن المتوقع أن ذوى درجة المقبولية المرتفعه يميلوا إلي تجنب الانخراط في سلوكيات الانترنت غير الأخلاقي أو عدم الأمانة الالكترونية . (karim, et al, 2009, p.88).

كما يميل الفرد الذين يتسم ب درجة مرتفعة من المقبوليه بالاهتمام بالآخرين والشعور بالتعاطف نحوهم، كما يستمتع بمساهمته فى سعادة الاخرين، وتتضمن سمات مثل الثقة والايثار واللطف والمودة والتوافق، بينما يتسم ذو الدرجات المنخفضة باهانة الآخرين والتقليل من شأنهم، وعدم الاهتمام بمشاكل الآخرين (Cherry, 2018)

ثانياً: الانبساطية Extraversion

تشير الانبساطية إلي النشاط المرتفع والحزم والميل نحو السلوك يات الاجتماعية، والافراد ذوا المستويات المرتفعة من الانبساطية يستمتعوا بالتفاعلات والأنشطة التي تنطوي علي اللقاءات الاجتماعية الكبرى، ويُمثل الانترنت بالنسبة اليهم وسيلة لزيادة وتوسيع شبكات التواصل الاجتماعي ، في المقابل من المرجح أن يستمتع الشخص الانطوائي بقضاء وقته بمفرده، الأمر الذى يدفعه إلى مزيد من الوقت يقضيه علي الانترنت والمزيد من الميل للانخراط في سلوكيات غير مقبولة اجتماعياً مثل استخدام الانت رنت غير الاخلاقي (karim et al, 2009, p.88).

وعرف (John & Srivastava, 1999, p. 30) الانبساطية ضمنياً بأنه منهج حيوي تجاه العالم الاجتماعي والمادي ، ويشمل سمات مثل المؤانسة والنشاط والتأكيد والعاطفة الإيجابية.

بينما عدَّد (Costa & Mccrae, 1992, p.15) سمات الانبساطين بصفات مثل المؤانسة والحزم والتفاؤل، بحيث يشعر الأفراد بالانخراط في المحادثات، وكونه جزء من مجتمع كبير وغالباُ ما يتصرف ببهجة.

كما يتميز الانبساطيون بالاثارة والحياة الاجتماعية، والتحدث والشعور بالكمالية، ويستشعر ذوى الدرجات المرتفعة بالاستمتاع بوقته مركز اهتمام، والرغبة فى بدء المحادثات ومقابلة أشخاص جُدد، كما له دائرة اجتماعية واسعة من الأصدقاء، ويستطيع بسهولة تكوين صداقات، ويستشعر بالنشاط، بينما الافراد ذوى الدرجات المنخفضة يتسمون بالعزلة ويجدون صعوبة فى المحادثات، ويشعرون بالارهاق عندما يكون مختطين بالآخرين(Cherry, 2018).

ثالثا: الضمير الحى Conscientiousness

يعرف (karim, et al, 2009, p.88) الضمير الحي بأنه درجة الفرد فى التنظيم والمثابرة والعمل الشاق ، والدافع للسعي نحو تحقيق الهدف . فالشخص ذوي الضمير يُفضل أن يتوافق مع القواعد والكتابات من أولئك الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة من الضمير الذين هم أكثر ضعفاً وأقل توجهاً نحو الهدف وأقل اندفاعاً نحو النجاح ، كما يمتلك القيم والأخلاق والشعور بالولاء والطاعة الملزمة للمعايير الثقافية، وذلك فالأفراد ذوي الضمير الحي لن يتجهوا نحو الاستخدام غير الأخلاقي للانترنت أو عدم الأمانة الأكاديمية،

كما يشير كل من (Masood, et al, 2015, p.71). Costa & Mccrae, 1992, (Cherry, 2018) (p.16) أن الشخص ذو سمه الضمير الحي يتميز بأنه مسئول ، ويُمكن الاعتماد عليه ، ولديه توجه للانجاز ، ويمتلك الدافعية ،وقادر علي التفكير الموجه ومثا بر وصادق، ومثل هذا الطالب لديه قدرة أفضل علي ضبط النفس، كما يقوم برصد فعال لتصرفاته بالتالي فهو يقاوم الغش ، ويتسم بالتنظيم، ويضع فى اعتباره التفاصيل، ويقضى بعض الوقت فى المهام، ويضع جدول زمنى محدد، وينتهى من المهام على الفور، وهذه المهارات تساعده علي التحكم فى اندفاعاته وغالباً ما توجد لدي الأفراد المتفوقين.

رابعاً: العصابية Neuroticism

يشير (Felman, 2018) إلى أن العصابية سمة سلبية، فالاشخاص ذوى العصابية يميلون الى أن يكون مزاجهم مكتئب ويشعرون بالذنب والغضب والقلق بشكل أكثر تكراراً وأكثر حدة من غيرهم من الافراد، كما يرون مواقف الحياة اليومية على أنها خطيرة، كما أن هناك أدلة متزايدة على أن العصابية لها علاقة بالصحة العامة، حيث أنها مُنبئة عن بعض الاضطرابات العقلية والجسدية المختلفة.

كما يشير (Cherry, 2018) أن العصابية سمة تتسم بالحزن والمزاجية وعدم الاستقرا ر العاطفى، والافراد ذوى العصابية يميلون إلى تجربة تقلبات المزاج والقلق والتهيج والحزن، بينما أولئك المنخفضون فى هذه السمة يميلون إلى أن يكونوا أكثر استقراراً ومرونة عاطفياً، ويتعاملون بشكل جيد مع الاجهاد، ونادراً ما يشعرون بالاكتئاب.

خامساً: الانفتاح على الخبرة openness to experience

يشير (Wilks, et al, 2016, p. 232) أن الإنفتاح علي الخبرة سمة تتميز بالانفتاح علي الأوهام والأفكار الجديدة فضلاً عن السعي النشط لخوض التجارب.

كما أشار (Costa & Mccrae, 1992, p.15) أن الانفتاح علي الخبرة يتضمن عناصر مثل الخيا ل النشط، والجمالية، والحساسية، والانتباه إلي المشاعر الداخلية ، وتفضيل التنوع، والفضول الفكري، واستقلال الحكم.

كما يتسم الأفراد ذوى الانفتاح على الخبرة بالبصيرة والابداع، ويميلون إلى تجربة الاشياء الجديدة والمتحدية، وكونهم سعيدين بالتفكير فى المفاهيم المجرد ة، بينما منخفضى هذه السمة يكرهون التغيير، ويقاومون الأفكار الجديدة، ويكرهون المفاهيم النظرية (Cherry, 2018)

ثالثاً: علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

استند (Bolin, 2004) فى ابحاثه إلى نظريه "الجريمة العامة "في محاولته للكشف عن علاقة السمات الشخصية بعدم الأمانة الأكاديمية، حيث تفترض النظرية أن السلوكيات المنحرفة تحدث بالأوساط الأكاديمية ؛ لأن الطلاب لديهم مستويات مرتفعة من الانفتاح ومستوى منخفض من ضبط النفس، بالإضافة إلي توافر الفرص المُيسره للغش (Masood, et al, 2015, p.72).

كما أشار (Giluk & Postlethwaite, 2015, p.60) أن الأفراد العُصابين لديهم ميل لاختبار الحالات الانفعالية السلبية مثل القلق والذنب والشفقة بالذات ، كما أن مزاجهم متقلب ، وهم أكثر عُ رضة للاجهاد النفسي ، كما يُفسروا الأوضاع العادية علي أنها تهديد وبالنسبة إليهم الاحباطات الصغيرة كا لو كانت مواقف يائسة ، وهم أكثر عرضة للغش في الامتحانات والانخراط في سلوكيات مثل استخدام الملاحظات المُ عدة مسبقاً في الامتحانات ، وتبادل الاجابات مع الطلاب الآ خرين، حيث من المرجح أن يُفسر ذوي الدرجات المرتفعة من العصابية الامتحانات أنها ليست تحدياٍ ، ولكن باعتبارها تهديد ، كما انهم يتغلبوا علي مطالب الموقف من خلال استراتيجيات تكيف قائمة علي الهروب من الموقف لتجنب الاجهاد والقلق ولكنها ليست فعالة علي المدي الطويل.

وقد أشار (Wilks et al, 2016, pp.234-235) إنه يمكن تلخيص النتائج المتعلقة بالبحوث التي تناولت علاقة العوامل الخمسة الكبري والسلوكيات المنحرفة كما يلى:

١ -الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الضمير هم أقل عرضة لكسر القواعد؛ ومن ثم فهم أقل عُرضه للانخراط في الانتحال من أولئك ذوي المستويات المنخفضة من الضمير.

٢ -ترتبط المستويات المرتفعة من المقبولية بكون الفرد جدير بالثقة ومهتم برفاهية الآخرين، ولذلك قد يكون الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من المقبولية أقل عرضه للمشاركة في عدم الأمانة الأكاديمية، مع الأخذ بعين الاعتبار الحصول على مزايا غير عادلة وهي الصراعات مع المعلمين والزملاء.

٣ -الأفراد الذين يتسمون بمستويات مرتفعة من العصابية يميلون إلى تجربه الحالات العاطفية السلبية ويكونوا أقل تسامحاً، ويروا أن الامتحانات والواجبات هي مرهقة للغاية ومن ثم يروا الغش وسيله للتعامل مع الاجهاد.

ولذلك تتوقع الباحثة استناداً إلي ما تقدم أن الأفراد الأكثر ميلاً إلي ممارسة سلوكيات عدم الأمانة لديهم مستويات ضمير منخفضه ومستويات عالية من العصابية.

رابعاً: البحـــوث والدراسـات السابقـة:

صنفت الباحثة البحوث السابقة إلى ثلاثة محاور . يتضمن المحور الأول نسب انتشار سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بين الطلاب، بينما يتضمن المحور الثانى علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، ويتضمن المحور الثالث قدرة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على التنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

أولاً: البحوث التى تناولت نسب انتشار سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

هدف بحث (Bjorklund & Wenestam, 1999) إلى الكشف عن سلوك الغش الأكاديمى لدى (١٦٠) طالب جامعى من كليات مختلفة (التعليم- الاقتصاد)، والكشف عن الأسباب الرئيسية للغش وعدم الغش فى السياق الفنلندى، وباستخدام مقياس (Franklyn, Stoked,& Armstead, 1995)، توصلت النتائج إلى أن ٧٥% من أفراد العينة أقروا بالاندماج والمشاركة فى واحدة على الأقل مرة واحدة من هذه السلوكيات، بينما ٦٣.٥% من الطلاب أقروا بالاحتيال، وقد أقر نسبة ٥٣.٤% أنهم لم يشتركوا أبداً فى ممارسة سلوكيات

الغش، وقد اتضح أن أكثر سلوكيات الغش ممارسة من قبل الطلاب هى "السماح للطلاب الآخرين بالغش منى "وذلك بنسبة ٧٢% يليها "اعادة صياغة قطعة دون كتابة المراجع " بنسبة ٦٦% يليها "السماح بالنسخ " بنسبة ٦٤% وذلك لدى الطلاب الأمريكين، بينما لدى الطلاب الفينلندين أعلاها كان "النسخ دون كتابة المرجع " بنسبة ٣٥.٨% يليها "اعادة صياغة قطعة دون كتابة المرجع" بنسبة ٢٧%.

كما اهتم بحث (Marsden, et al, 2005) بالكشف عن انتشار السلوكيات الأكاديمية غير الأمينة بين طلاب الجامعات الاسترالية، وتم البحث علي عينة مكونة من (٩٥٤) طالب وطالبة فى أربع جامعات استرالية ، وباستخدام مقياس (McCabe, 2001) لقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ومقياس (Roedel et al, 1994) لتوجه الهدف، توصلت النتائج إلى أن النوع والعمر فسرا ١٠.٦% من التباين في الانتحال، وأقر نسبة ٤١% من الطلاب بالغش، ونسبة ٨١% من الطلاب بالانتحال ، ونسبة ٢٥% من الطلاب بالاحتيال في السجلات، كما توصلت النتائج وجود فروق بين الذكور والاناث فى ممارسات عدم الأمانة الأكاديمية لصالح الاناث لدى طلاب كلية الصحافة.

اهتم بحث (Passow, Mayhew, fineli, Harding, & Carpenter, 2006) باختبار نظرية السلوك المخطط للتنبؤ بسلوك الغش والتي تتضمن الالتزام الأخلاقي بعدم الغش، الموقف حول الغش، تقييم التكاليف والفوائد، الضغوط الاجتماعية للغش وعدم الغش، وتكونت عينة البحث من (٦٥) خريج من كلية هندسة، وتمثلت أداة البحث في مقياس (McCabe & trevino, 1993) لسلوكيات عدم الأمانة، وقد توصلت النتائج أن أكثر سلوكيات تكراراً هى "نسخ الاجابات من طالب آخر أثناء الاختبار " بنسبة ٩٦%، يليها "انتحال شخصية طالب بالامتحان بدلاً منه" بنسبة ٩٢%، يليها "تخزين الإجابات الخاصة بالاختبار علي آلة حاسبة " بنسبة ٧٣.٦%، وكان أقلها تكراراً "نسخ فقرات من الكتاب المدرسى في الواجبات المنزلية " بنسبة ١٩.٥%، واخيراً "العمل في مجموعات علي الاختبارات المستندة إلى الويب " بنسبة ٤١.٢%.

كشف بحث (McCabe, 2009) عن سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لدى (١٢) مدرسة تمريض، وتكونت العينة من (١.٥٩٨) طالب بالتمريض، واستخدم مقياس من اعداد الباحث، وكانت أعلى نسبة مشاركة لطلاب مدرسة التمريض فى "التعاون فى مهمة من

المفترض أن يتم أداؤها بشكل فردى" بنسبة ٣٨%، تليها "سلوك نسخ بعض الفقرات من خلال موقع الكترونى دون توثيق" بنسبة ٢٨%، تليها "نسخ بعض الفقرات من ورقة دون التوثيق"، كما أقر حوالى ٥٨% من الطلاب بالمشاركة فى واحدة على الأ قل من (١٦) سلوك، كما أن النوع ليس مميزا لممارسة سلوك الغش، وبالكشف عن مدى خطورة السلوكيات تبين أن أكثرها خطوره على الترتيب "النسخ من شخص آخر بالاختبار "، ثم "استخدام مذكرات للغش منها "، وأقلها خطورة "التعاون فى مهمة من المفتوض أن يتم أداؤها بشكل فردى".

اهتم بحث (Babu, et al, 2011) بتقييم ممارسات عدم الأمانة الأكاديمية بين طلاب كلية الطب الخاصة في الهند ، وقام الباحثين بإعداد استبيان يحتوي علي (١٠) ممارسات شائعة لعدم الأمانة الأكاديمية، وتمثلت العينة في (١٧٨) طالب وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى أن نسبة ٤٩% من العينة قاموا بالنسخ من دراسة آخرين خلال الامتحان النظري، ونسبة ٧٤% قد نسخوا من أصدقائهم، و٥% قد اثروا علي معلميهم بوسائل غير عادلة للحصول علي درجات مرتفعة بالجانب العملي، ونسبة ٨١% منهم حصلوا على مساعدة فنية، ونسبة ٤٥% لديهم معرفة مسبقة عن الامتحان، ونسبة ٥٤% قد زورا النتائج، وقد اعتبر ٥٠ -٦٠% من أفراد العينة أن تسجيل زميل بسجل الحضور ، والسماح بالنسخ من آخرين، والحصول علي مساعدة تقنية خلال الامتحانات العملية لم تكن خاطئة، كما تنتشر عدم الأمانة الأكاديمي بشكل مرتفع بين طلاب كلية الطب.

فحص بحث (Brimble & Stevenson-Clarke, 2011) ميل الطلاب والأكاديمين للإبلاغ عن عدم الأمانة الأكاديمية والأسباب لذلك، وتم الحصول عليها من استطلاعات (١٢٠٦) طالب و (١٩٠) عضو هيئة تدريس في أربع جامعات رئيسية فى كويزلاند، وقد توصلت النتائج أن نسبة ٧٢% من الطلاب اعترفوا بالانخراط في أحد أشكال سلوكيات عدم الأمانة، وبالمقارنة أشار نسبة ٩٢% من الطلاب أنهم لم يتم القبض عليهم ابداً أثناء ممارسة هذا السلوك، ونسبة ٧% من الطلاب أقروا بأنهم تم القبض عليهم مرة واحدة، ونسبة ١% من الطلاب اعترفوا بأنه تم القبض عليهم في أكثر من مناسبة.

كما استهدف بحث (Schrimsher, et al, 2011) الكشف عن اتجاهات الطلاب وأرائهم حول الانتحال والسلوكيات الأكاديمية السيئة ، وقد تم استخدام مقياس يخص جامع ة سامفورد تم تطبيقه علي (٦٨١) من الطلاب الجامعيين والدراسات العليا من كليات الفنون

والعلوم والأعمال والتعليم والقانون والتمريض والصيدلة، توصلت النتائج أن نسبة ١٤.٣% من الطلاب ذكروا أنهم قد مارسوا سلوكيات أكاديمية سيئة في جميع التخصصات الجامعية، وكان من أكثر الحوادث الكلاسيكية حدوثاً هو "تقديم ورقة مكتوبه أعدها آخر "، كما توصلت النتائج أن مستوي الغش منخفض، كما أن غالبية المشاركين اشاروا أن النسخ واللصق دون استشهاد أمر غير مقبول.

اهتم بحث (Keçeci, et al, 2011) بتقييم سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لدي طلاب التمريض بتركيا، وتكونت العينة من (١٩٦) طالب لدي جامعتين ,وتم جمع البيانات من خلال مقياس الميل نحو عدم الأمانة الأكاديمية إ عداد (Emnog'lu & Nartgun)، وقد توصلت النتائج أن مستوي سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية متوسطاً (٢.٦٠-٣.٩)، كما أن الاتجاه الأكبر في كلتا الجامعتين لسلوك "عدم الأمانة في المراجع"، كما وجد فروق بين الطلاب والطالبات بالغش لصالح الطلاب، كما أن الميل نحو عدم الأم انة الأكاديمية في المراجع والمهام مثل الواجبات المنزلية والمشاريع البحثية مرتفع في كلتا الجامعتين (مؤسسة جامعية في استنبول وجامعة حكومية في دوتشه).

تناول بحث (Miranda, & Freire, 2011) الكشف عن مبررات القيام بسلوكيات غير أمينة لدى (١٢٧٧) طالب بالمرحلة الج امعية فى اثنين من الجامعات البرتغالية، وقد توصلت النتائج أن نسبة ٤٠% من الطلاب اعترفوا بسوء السلوك، كما أقر نسبة ٧٤.٢% أنهم نسخوا عمل من اختبار أو امتحان، بينما نسبة ٦٤% من الطلاب أقروا بقبول مساعدة غير مصرح بها في الامتحان، ونسبة ٤٢.٢ % من الطلاب اعترفوا بالانتحال باستخدام الانترنت ونسبة ٣٧.٧% من الطلاب اعترفوا بامكانية كتابة ورقة بحثية لطالب ما، كما أن ٥٥.٣% من الطلاب اعتبروا النسخ بين الزملاء سلوك عادي.

اهتم بحث (Aaron & Roche, 2013) بالكشف عن أنواع الغش وتأثير التكنولوجيا على ممارسة سلوكيات عدم الأمان ة، وطرق الحد منها، لدى عينة مكونة من (١٧١) عضو هيئة تدريس، و (١١٣) طالب جامعى، طلب منهم تحديد أنواع الغش الأكثر شيوعا وممارسة من قبل زملائهم، وباستخدام تسعة أسئلة من اعداد الباحثين، توصلت النتائج أن سلوك "نسخ جزء من مهمة إلى دفع شخص ما لكتابة ورقة كاملة" هى أكثر السلوكيات شيوعاً، وذلك بنسبة

٥٣% من أعضاء هيئة التدريس ونسبة ٧١% من الطلاب، كما اندمج الطلاب فى سلوكيات الغش بنسبة ٢٤% من العينة، وهى تمثل نسبة منخفضة مقارنة بما طُرح بالادبيات.

وقام بحث (Nelson, Nelson & Tichenor, 2013) بالكشف عن فهم طلاب كلية العلوم لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والمشاركة فيها، وقد تم اعداد أداة تشمل على (١٧) سلوك غير أمين بواسطة الباحثين، وتمثلت العينة فى (٥١٤) طالب، ومن بين السلوكيات كان "نسخ الواجبات المنزلية التى يقوم بها الطلاب " هى الأكثر ممارسة بنسبة ٣٨.٩% من الطلاب، يليها "نسخ معلومات من اختبار شخص اخر" بنسبة ٣٣.٣% .

اهتم بحث (Yang, et al, 2013) بتصورات الطلاب نحو عدم الأمانة الأكاديمية، وأسباب خداعهم الأكاديمي وأهدافهم للانجاز ، واستعدادهم للابلاغ عن مثل هذه الممارسات ، وتكونت عينه البحث من (٤٣١) طالب بكليات مختلفة (الأعمال – العلوم – الهندسة – العلوم الاجتماعية) في جامعات دولية في جنوب تايوان، وتم استخدام الأدوات التالية مقياس Academic dishonesty scole- ADS من إعداد (Akbulut et al's, 2008) ومقياس Internet integrered academic dishonse من إعداد Rettinger & Kramer's 2009، وكذلك تم استخدام مقياس الأستعداد لإقرار سلوكيات غير أمنية ، وتوصلت النتائج أن الطلاب لديهم ميل كبير للانخراط في ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، ولم يؤثر النوع أو الكلية المنتمي لها الطالب علي استعداده نحو الانخراط في سلوكيات غير معينة ، كما توصلت النتائج أيضاً إلى أن معدلات التعاون غير المناسب والغش والعمل وراء الكواليس كانت أعلي بكثير للطلاب عن الطالبات، كما وجد أن طلاب كلية العلوم الاجتماعية أكثر إقراراً بالكذب والخداع مقارنة بطلاب الهندسة و ادارة الأعمال، وعند مقارنة طلاب الهندسة ب ادارة الأعمال فإن طلاب ادارة الأعمال أكثر إقراراً بالاخفاء والتلاعب واساءة استخدام الائتمان، وعند مقارنة طلاب الهندسة بالعلوم الاجتماعية فطلاب الهندسة أكثر إقراراً بالاعتراف بالمشاركة في العمل وراء الكواليس، وكانت الذكور أعلي من الاناث في ثلاث أشكال من سوء السلوك.

كشف بحث (Olafson, et al, 2014) عن أنواع الانتهاكات الأكاديمية التي تحدث بين الطلاب و يتم الإبلاغ عنها ، وما هي دوافع الطلاب نحو الممارسة، والتعرف علي أنواع الجزاءات التي يُعاقب بها الطلاب ، وما العلاقة بين هذه الجزاءات (العقوبات) والاستمرار في ممارسة مثل هذه السلو كيات، وقد اعتمدت هذه الدراسة علي الوثائق كمصدر للبيانات ، حيث

شملت العينة (٤٢١) حالة شاركت فى سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وقد توصلت نتائج البحث إلي أن الانتحال هو النوع الأكثر شيوعاً وانتشاراً من بين سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية الذي يتم الإبلاغ عنه، وهى ما تمثل ما يقرب من (٤٩%) من الانتهاكات ، وكانت أكثر من ثلث حالات الانتحال هى ممارسة سلوك "استخدام مصادر من الانترنت دون توثيقها" ، واحياناً سلوك "شراء مهمه ونسخ ولصق المعلومات من مجموعة متنوعة من المصادر في المهام المكتوبة" ، والنوع الثاني الأكثر شيوعاً من الانتهاكات التى تم ممارستها بنسبة (٣٣%) وهى أن "يحصل الطلاب علي مساعدة خارجية "، كما تمتد اشكال المساعدة من بين التعاون مع الآخرين إلى النسخ من شخص آخر أو باستخدم المواد التي لم يؤذن بها ، وتصفح مواقع أخري لاستكمال مهام أكاديمية، بينما الأقل تكراراً هى الانتهاكات المتعلقة بتزوير المعلومات (٦.٤%)، وتسهيل ممارسة عدم الأمانة الأكاديمية بنسبة (٣.٤%).

اهتم بحث (Yang, 2014) بالكشف عن اتجاهات طلاب جامعة تايوان نحو الاندماج بممارسة السلوكيات غير الأمينة، وقد تكونت عينة البحث من (٥٨٦) طالب من كليات العلوم والهندسة و العلوم الانسانية والإدارة الحاصلين علي الماجستير والدكتوراه ، وباستخدم مقياس academic Dishonesty scaie إعداد (Akbulut, et al, 2008)، توصلت النتائج إلى اقرار نسبة ٣٥ % من الطلاب بالتزوير في النتائج، كما أشار نسبة ٣٥% من أفراد العينة أن عدد كبير من زملائهم اندمجوا في سلوكيات غير أمينه ، كما أن نسبة ١١.٩% من المستجيبين اعتقدوا أن نصف اقرانهم اندمجوا في سلوكيات غير أمينة ، ونسبة ١.٢ – ٤.٦% من المستجيبين اقروا بأن معظم زملائهم أندمجوا في سلوكيات غير أمينة، كما وجد أن الذكور أكثر اندماجاً في الاحتيال عن الاناث ، ولا توجد فروق بين الذكور والاناث في الممارسات الاخرى لعدم الأمانة ، وكانت الاناث أكثر ادراكاً ب أن الاحتيال هو أكثر السلوكيات انتهاكاً للنزاهة الأكاديمية عن الذكور ، كما لم توجد فروق بين الكليات المختلفة في الا ندماج في سلوكيات عدم الأمانة ، والاختلاف الوحيد وجد بين كلية العلوم الهندسة و العلوم الانسانية فيما يتعلق بإدراك بالاحتيال، كما اعرب المستجيبون بكلية العلوم الانسانية عن خطورة واحكام اشد بشأن الأفعال اللاأخلاقية مقارنة بكلية الهندسة.

اهتم بحث (Witmer & Johansson ,2015) بالفروق بين الجنسين في سلوكيا ت عدم الأمانة الأكاديمية معتمداً علي البيانات الصادرة عن الوكالة الوطنية السويدية للتعليم

العالي، وقد كان الشكل الأكثر شيوعاً لاتخاذ إجراءات تأديبية علي مدي العشر سنوات الماضية هو الانتحال، ووفقاً للاحصاءات السويديه لعام (٢٠١٠) كان الاناث أقل تعرضاً لمجالس التأديب؛ الأمر الذي قد يشير إلي أن النساء أقل عرضة لممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، حيث وفقاً لهذه الاحصاءات وجد أن نسبة (٥٩%) من الأحكام التأديبية للذكور، ونسبة (٤٢%) من الأحكام التأديبية للاناث.

تناول بحث (Oran, et al, 2016) عدد مرات تكرار سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، والعوامل التي تؤثر علي ميل الطلاب نحو عدم الأمانة لدي عينة مكونه من (٤٩٩) طالباً من كلية العلوم الصحية في تركيا، وباستخدام مقياس Academic Dishonesty إعداد (Eminoglu & Nartgin) وتوصلت النتائج أن نسبة ٨٠% من الطلاب ادعي أنه استخدم الانترنت أثناء إعداد الواجبات المنزلية، وأفاد نسبة ٤٩.١% بأن المراجع في نهاية المقال مسروقة وأقر نسبة ٥٦.١% بأنهم لم يغشوا أبداً في الامتحانات، كما تبين أن ميل الطلاب نحو عدم الأمانة الأكاديمية منخفض جزئياً (١.٨٠ – ٢.٥٩)، كما توصلت النتائج أن نسبة ٥٦.١% من الطلاب لم يمارسوه أبدا، وأعرب ما يقرب من نصف الطلاب عن كون طرق الغش المستخدمة هى "البحث عن اجابه في ورقة زميل آخر "، كما أن نسبة ٤٣.٩% قد غشوا في الامتحان.

كشف بحث (Ives, Alama, Cosmin Mosora, Mosora, Grosu-Radulescu, Clinciu & Amalia, 2017) عن ممارسا ت سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وتكونت العينة من (١١٢٧) طالب وطالبة بالسنوات الدراسية المختلفة فى ست جامعات برومانيا، وكذلك طلاب بمرحلتى الماجستير والدكتوراه، وقد تم اعداد مقياس يتكون من (٢٢) سلوك، وقد اسفرت نتائج التحليل العاملى عن (٥) عوامل تُفسر مجتمعة ٥٦.٦٦% من التباين، وقد أقر حوالى نسبة ٩٥% من الطلاب بالمشاركة فى هذه السلوكيات وهو مايمثل معدل مرتفع مقارنة بالدراسات الاخرى، كما أن حوالى نسبة ٦٨.٢% من الطلاب نسخوا من آخرين بالاختبار، ونسبة ٣٠.٦% من الطلاب يقدمون عمل شخص ما كأنه عملى الشخصى، بينما شارك نسبة ٧٠.٣% من الطلاب فى عمل من المفترض تقديمه بصفة فردية، كما شارك نسبة ٣٣.٩% من الطلاب فى تقديم مهمة فى دورة دراسية تم تقديمها مسبقاً دون اذن من المدرب.

حلل بحث (Hellen, Japheth, Millicent, & Zipporah, 2017) الأسباب الرئيسية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وأشكاله المختلفة، والعوامل التى تسهم فى المشاركة فى مثل هذه السلوكيات من خلال اسلوب التحليل البعدى، وقد تمثلت العينة فى استعراض المقالات التى تناولت سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من المكتبة العالمية و Google Scholar, Pub Med، ومجلة الطب الحيوى المركزى ، ومن خلال استعراض (٣٧) مقالة ركزت (٢٥) منها على الغش، وجدت أن طرق الغش التقليدية المنتشرة هى "النظر فى ورقة شخص آخر او طالب يجلس بجوارى"، و"اعداد أوراق للغش والكتابة على الجدران "، كما لوحظ على نطاق واسع "استخدام الأساليب التكنولوجية غير المسموحة أثناء الا متحان"، وقد كشفت ادبيات البحث أن الأشكال الرئيسية للغش هى "النسخ من مذكرات صغيرة"، و"النسخ من طلاب آخرين"، وأسباب الغش تتمثل فى "افتقار الاستعداد والثقة والاقران "، وضغط الوالدين للحصول على درجات عالية.

كشف بحث (Martinez & Enrique- Ramírez, 2017) عن عدد مرا ت ارتكاب الاحتيال الأكاديمى بين طلاب الجامعة وأنواع سلوكيات الاحتيال، والأسباب التى قدمها الطلاب للمشاركة فى هذا السلوك، وبمشاركة عينة مكونة من (٣٣٠٠) طالب من أربع جامعات كولومبية ذات مرتبة اكاديمية عالية بين الجامعات، ومنها ثلاث جامعات خاصة، أظهرت النتائج أن أكثر من (٩٠%) من الطلاب اعترفوا بأنهم مارسوا الاحتيال خلال سنوات دراستهم الجامعية، وأن أكثر السلوكيات شيوعاً هى "تضمين شخص ما فى مجموعة دون أن يعمل"، أو التعاون فى مهمة من المفترض أن يتم أداؤها بشكل فردى، وقد توصلت النتائج أن ادراك الطلاب للأنواع المختلفة للاحتيال تمثلت بالنسب التالية "تضمين شخص ما فى مجموعة دون أن يعمل" بنسبة ٩٢% من الطلاب، كما أقر نسبة ٦٠% من الطلاب بالجامعة (A) انهم قدموا شهادة طبية مزورة لتبرير الغياب، بينما فى الجامعة (D) تم ممارسة هذا السلوك بنسبة ٥%، وقد كانت أكثر الكليات مُمَارسة للاحتيال هى (الهندسة- الاقتصاد- الحقوق- العلوم)، بينما فى عام ٢٠٠٣ كانت اعلى الكليات مشاركة بسلوك الاحتيال هى كليات الادارة والحقوق والهندسة المعمارية بالجامعة (A) وأقلها كليات الفنون والعلوم الانسانية والاقتصاد، وهذه الاختلافات الملحوظة تستحق مزيد من الا هتمام؛ لأنها تعبر أنه بمرور الوقت يصبح الطلاب أكثر تراخياً عندما يتعلق الأمر بالسلوك غير الملائم أخلاقياً، وقد توصلت نتائج البحث أيضاً

أن انتحال شخص لآخر فى الامتحال، وتحميل ورقة من الانترنت دون الاقتباس هى السلوكيات الأكثر انتشاراً بين الطلاب، والأكثر خطورة من وجهة نظرهم بينما يمثل سلوك وجود شخص فى مهمة دون أن يتعاون يمثل أقله خطورة.

ثانياً: البحوث التى تناولت سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

تَعرف بحث (Karim, et al, 2009) على مدي مشاركة طلاب مؤسسة التعليم العالي في ماليزيا بسلوكيات الانترنت غير الأخلاقية، وعلاقتها بسمات الشخصية، واستخدمت هذه الدراسة منهج دراسة الحالة كأسلوب لجميع البيانات ، وتمثلت الأدوات في مقياس (Golderberg, 1990) للعوامل الخمسة الكبري للشخص ية، و(٢٥) عبارة تقيس مخاوف الانترنت المتعلقة إعداد (Akbulut et al, 2008)، وقد تم إجراء المسح لـ (٢٥٢) طالب في ثلاث كليات أكاديمية مختلفة، وقد اشارت النتائج إلي أن عوامل الشخصية الكبرى مثل المقبولية والضمير الحي ترتبط ان سلبياً وبدلالة بسلوك الانترنت غير الاخلاقى، كما وجد أن الانفتاح علي الخبرة ليس لها علاقة بسلو ك الانترنت غير الأخلاقي، كما ارتبطت المقبولية سلبياً بالاحتيال، وتشير النتائج إلي أن الأفراد ذوي المقبولية أقل احتمالاً للانخراط في سوء استخدام الانترنت، وبالمثل فإن الأفراد ذوي الضمير الحى المرتفع هم أقل عرضة للإنحراط في سلوك الاحتيال والانتحال وسوء الاستخدام، وقد ظهر كل من الضمير والمقبولية خلال التنبؤ بالسلوك من العوامل الخمسة الكبري للشخصية، ومن ناحية أخري ظهر الاستقرار العاطفي والانبساط مرة واحدة فقط، ولم يظهر الانفتاح الفكري علي الاطلاق.

اهتم بحث (Aslam & Nazir, 2011) بالعلاقة بين سمات شخصية الطالب ، وممارسة السلوكيات غير الأمينه أكاديمياً ، وتمثلت العينة في (٩٣٢) طالب علي مستوي البكالوريوس والدراسات العليا في الجامعات الباكستانية المختلفة، وقد توصلت النتائج أن ذوي المستوي المرتفع من الضمير والانفتاح يأخذ موضوع عدم الأمانة الأكاديمية علي محمل الجد، وينظر اليه باعتباره سلوك لا أخلاقى ينبغى عدم ممارسته، مقارنة بذوي الدرجات المرتفعة من الانبساطية والعصابية، كما أن الأفراد ذوي المستوي المرتفع من العصابية والانفتاح على الخبرة يوصون بعقوبه منخفض ة لممارسات عدم الأمانة الأكاديمية، بينما وجد أن الطلاب ذوي

المستوي المرتفع من الانبساط ية والضمير الحي يوصون بعقوبات عالية المستوي لممارسات عدم الأمانة الأكاديمية.

تناول بحث (Clariana, 2013) العلاقة الارتباطية بين تأجيل المهام الأكاديمية وسمات الشخصية والسلوك غير الأمين في الجامعات لدي عينة مكونه من (٦٢٠) طالب في أربع جامعات وهي الهندسة والاقتصاد والعلوم الانسانية والتعليم ، باستخدام النسخة S لمقياس Big Five inventory للشخصية، وتوصلت النتائج أن الطلاب بالجامعات المختلفة لديهم خصائص شخصية تجاه الغش، كما وجد علاقة ضعيفة وسلبية بين العصابية وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، كما وجدت علاقة سلبية بين المقبولية وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

كشف بحث (Peled, et al, 2013) عن سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية في سياق التعليم التقليدي والتعليم عند بعد في التعليم العالي، وذلك لدي عينة مكونه من (١٣٦٥) طالب بالمعاهد الأمريكية في الولايا ت المتحدة الأمريكية واسرائيل لتقييم استعدادهم لارتكاب مختلف السلوكيات الأكاديمية السيئة، وقد ارتبطت السمات الشخصية للطلاب الأمريكين والاسرائلين سلبياً بسلوك عدم الأمانة الأكاديمية، فلدي الطلاب الاسرائلين علاقة سلبية بين المقبولية وعدم الأمانة الأكاديمية، كما أن لكل من الضمير الحي والاتزان الانفعالي علاقة سلبيه مع عدم الأمانة الأكاديمية، بينما ارتبطت الانبساطية لدي الطلاب الأمريكين بعلاقة موجبه مع السلوكيات الأكاديمية السيئة.

تحقق بحث (STÃNESCU & IORGA, 2013) من انخراط الطلاب فى جامعة عامة "بوخاريست" فى السلوكيات غير الاخلاقية فى البيئة الأكاديمية مثل الاحتيال والانتحال والتزييف أو المساعدة غير المصرح بها، وتمت الدراسة على (٢٥٢) طالب فى مرحلة الدراسات العليا، وكذلك علاقة الأشكال المختلفة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بالسمات الشخصية الخمسة، وباستخدام مقياس (NEO- PU-R) اعداد (Costa& McCrae, 1992) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس سلوكيات عدم الأمانة الاكاديمية اعداد (CIZEK,2003)، توصلت النتائج إلى ارتباط الضمير سلبياً مع السلوك غير الاخلاقى، كما ارتبطت العصابية ارتباط ايجابى ذو دلالة مع كل من الانتحال والاحتيال، وقد وجدت فروق فى سلوك الاحتيال بين الخريجين والدراسات العليا، وان نسبة ٦٣% من الطلاب أقروا بأنهم يسروا ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، و نسبة ٥٨% من الطلاب أقروا بالانتحال، ونسبة ٥٣%

من الطلاب شاركوا بالغش، وعند الكشف عن المتوسطات الوزني ة، احتلت المساعدة غير المصرح بها المستوى الأول يليها الانتحال ثم الاحتيال وأخيراً الخداع، كما توصلت النتائج أن الانتحال يرتبط ايجابى بكل من العصابية وسلبياً بالضمير الحى.

اهتم بحث (Hendy, 2017) بتحديد ما إذا كان نوع قياس الشخصية يؤثر في الفعالية التنؤية لممارسات عدم الأمانة الأكاديمية، وذلك بمقارنة مفردات تدابير التحفيز والاختبار العشري للشخصية باستخدام عينة مكونه من (٢٧٨) طالب جامعي في جامعتين أمريكيتين، وقد تمثلت أدوات البحث فى مقياس العوامل الخمسة الكبري للشخصية المكون من ٥٠ مفرده وهي (IPIP) (جولديبرج ، ١٩٩٠)، ومقياس الاختبار العشري لقياس الشخصية المنخفضة المكون من (٣٢) بنداً (OPQ32r) ومقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من اعداد (Newstead et al, 1996) وقد توصلت النتائج إلي ارتباط المقبولية سلبياً بعدم الأمانة الأكاديمية وذوي دلالة احصائية بمعامل بائ ي (0.145- = B)، بعد ضبط متغير الجنس والعمر، كما توجد علاقة دالة احصائياً بين سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية (الدرجة الكلية) والضمير، ولا توجد علاقة بين سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والانبساطية والمقبولية، كما تفسر المقبولية والنوع (٢.٩)% من التباين فى سلوكيات عدم الأمانة، بينما يفسر الضمير الحي (٣.٣)% من التباين فى سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

ثالثاً : البحوث التى تنبأت بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

عدَّد بحث (Jackson, Levine, furn ham, & Burr, 2002) العوامل الشخصية والديموجرافية والتعليمية المرتبطة بالغش بالجامعي لدي عينة مكونة من (١٠٧) طالب ذوى تخصصات أكاديمية مختلفة، وباستخدام مقياس Eysenck personality (EPG-R1975) لقياس سمات الشخصية، ومقياس الغش للطلاب من أعداد (Waugh, Godfrey, Evans , craig, 1995) توصلت النتائج أن نسبة ٥٠.٥% من الطلاب أقروا الغش، كما يُفسر الغش بواسطة المتغيرات الديمجرافية (النوع) والقسم التعليمي وبعض المتغيرات مثل الكذب والعصابية، كما ارتبط كل من الانبساطية والعصابية باقرار الغش، بينما يرتبط الكذب ارتباطاً سلبياً بالغش، كما يتنبأ النوع تنبأً ذو دلالة بالغش، كما تنبأت العصابية تنبأ سلبي ذو دلالة بالغش، بينما تنبأ

الكذب تنبأ إيجابياً بالغش، كما لم تتنبأ الانساطية بالغش، وقد فسرت هذه العوامل ٠.٦٣ % باقرار بالغش.

كشف بحث (Nathanson, et al, 2006) عن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية المنبئة بالغش، و ذلك لدى عينة مكونة من (٧٧٠) تلميذ من اوروبا واسيا، وباستخدامه برمجيات وأدوات ملاحظة تشخيصية ومجموعة من المقاييس وهى مقياس (BFI-44 item) إعداد (John & Srivastava, 1999) توصلت النتائج إلى اخفاق العوامل الخمسة الكبرى فى التنبؤ بالغش.

تناول بحث (Gallagher, 2010) علاقة النزاهة الأكاديمية بللعوامل الخمسة الكبري للشخصية والمرغوبية الاجتماعية لدى عينة مكونة من (٢١٠) طالب جامعى، وقد تم قياس النزاهة الأكاديمية، كما تمثلت أدوات البحث في مقياس (McCabe) Academic integrity (AIA) والذي يتكون من (٣٠) مفردة لقياس النزاهة، و(٢٦) مفردة تقيس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ، وكذلك مقياس العوامل الخمسة الكبري للشخصية إعداد Costa & (McCrare, 1992)، وقد توصلت النتائج إلى أن نسبة (٦٨)% من المشاركين اعترفوا بالغش علي الأقل خلال العام الماضي، وأن ذوي سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية الم رتفعين لديهم مستوي مرتفع من العصابية والانفتاح علي الخبرة وقلق الحالة والاكتئاب ، بينما المنخفضين من ذوي سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لديهم مستوي مرتفع من المرغوبية الاجتماعية، وأن العوامل المنبئة بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية هى العصابية، الانفتاح علي الخبرة، حالة القلق، الاكتئاب، مركز الضبط، الضبط الذاتى، المرغوبية الاجتماعية، كما أن النوع له تأثير ذو دلالة علي سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ، فقد سجل الذكور مستويات مرتفعة مقارنة بالاناث.

اهتمت الدراسة الأولى ببحث (Williams, Nathanson, & Paulhus, 2010). بالكشف عن المنبئات الشخصية المرتبطة بالغش وذلك لدى عينة مكونة من (٢٤٩) طالب بالفرقة الثانية بتخصص علم النفس بجامعة كولومبيا، وتم استخدام مقياس John& Strivastava, 1999) (BFI) للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتم قياس الغش من خلال سؤالين تقرير ذاتى، وقد تو صلت النتائج إلى ارتباط كل من المقبولية والضمير الحى سلبياً

بالغش، بينما لم يرتبط الغش بكل من الانبساطية والانفتاح على الخبرة والثبات الانفعالى، ولذلك تنبأ كل من المقبولية والضمير الحى بالغش بينما أخفق كل من الثبات الانفعالى، والانبساطية والانفتاح على الخبرة بالتنبؤ بالغش.

كشف بحث (Masood, et al, 2015) عن السمات الشخصية المرتبطة بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وذلك لعينة مكونه من (١٠٠) طالب جامعي من جامعة "البنجاب لاهور " بباكستان، وباستخدام مقياس (Gosling, et al, 2003) لسمات الشخصية، ومقياس العوامل الدافعية المرتبطة بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من إعداد (Cizek, 2003)، توصلت النتائج إلي أن هناك ارتباط سلبي كبير لكل من الانبساط والانفتاح علي الخبرة وضبط النفس مع عدم الأمانة الأكاديمية، بينما تنبأ كل من الانبساطية والضمير الحي والانفتاح علي الخبرة وضبط الذات المنخفض تنبأً ذو دلالة بالغش الأكاديمي، وارتبط الضمير الحي بعلاقة عكسية مع عدم الأمانة الأكاديمية ، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في الغش والمساعدة الخارجية، وكان الغش لصالح الذكور، كما لم توجد فروق بين الذكور والاناث في الانتحال، وتوصلت النتائج إلي أن كل من الانبساطية والضمير الحي والانفتاح علي الخبرة تنبأوا تنبأً ذو دلالة بسلوك عدم الأمانة الاكاديمية.

اهتم بحث (Wilks, et al, 2016) بدراسة علاقة العوامل الخمسة الكبري للشخصية والسلوك المنحرف، وتكونت عينة البحث من (٣٧٣) طالب بالمرحلة الجامعية المسجليـن في القانون ودرجة علم الإجرام في جامعة "بورتو"، وبلستخدام مقياس الشخصية (NEO. Pi-R) (Costa and MCcrae, 1992 up date in 2010) المكون من (٢٤٠) مفردة، توصلت نتائج البحث باستخدام تحليل ا لانحدار إلى أن الضمير الحي وال مقبولية منبأن ذا دلالة للانتحال وخاصة أن المشاركين ذوى الدرجات المنخفضة من الضمير الحي يميلوا إلي ارتكاب الانتحال بنسبة (٩٠.٢%) وهى أعلي من المشاركين ذوي الدرجات المرتفعة من الضمير الحي، وكذلك سجل المشاركين ذوي المستويات المنخفضة من المقبولية نسبة مرتفعة من الانتحال، كما تعتبر المقبولية هو أعلي وأقوى مؤشر منبئ للانتحال.

اهتم بحث (Correa- pamirez, 2017) بدراسة العلاقة بين الانتحال السيبراني والعوامل الخمسة الكبري للشخصية لعينة من طلاب الجامعة التشيلية

وعددهم (١٠٦) وباستخدام استبيان مكون من (٤٤) مفردة لقياس العوامل الخمسة الكبري للشخصية وثلاثة بن ود للانتحال السيبراني، توصلت النتائج إلى تنبأ المستويات المنخفضة من الضمير الحى والمستويات المرتفعة من العصابية بالانتحال، كما لم يتنبأ المستوى المنخفض من المقبولية بالانتحال.

يمكن التعليق على البحوث السابقة بوجه عام.

- **من حيث الهدف** :تعددت البحوث من حيث هدفه ا منها من اهتم بتناول نسب انتشار سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ومنها من تناول العلاقة بين سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والقدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بسلوكيات عدم الأمانة.
- **من حيث العينة** : تمثلت معظمها فى طلا ب بالمرحلة الجامعية بكليات مختلفة (الطب- الهندسة- الاقتصاد- التعليم- التمريض- ادارة الاعمال- العلوم الاجتماعية والانسانية- العلوم الصحية).
- **من حيث النتائج:**
  - امتدت نسب مشاركة الطلاب فى سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من خلال التقرير الذاتى من ٣٥% إلى ٩٥%، فى حين امتدت نسب اندماج ومشاركة الطلاب فى سلوك واحد على الأقل من سلوكيات عدم الأمانة من ٤٠% إلى ٧٩.٧%، بينما نسب الاقرار الذاتى عن مشاركة الزملاء فى سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من ١٦% إلى ٩٥%، كما امتدت نسب الاقرار الذاتى بعدم المشاركة فى سلوكيات عدم الأم انة الأكاديمية من ٢٠.٢% إلى ٥٣.٤%
  - كما تناقضت نتائج البحوث فى تحديد مستوى ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية حيث توصلت نتائج بحث (Keçeci, et al, 2011) إلى ان مستوى ممارسة أشكال عدم الأمانة الأكاديمية متوسطاً، بينما اختلفت مع نتيجة بحث (Babu, et al, 2011) الذى توصل الى ان مستواه مرتفع، فى حين توصلت نتائج بحوث كل من (Schrimsher, et al ,2011) و(Oran, et al, 2016) إلى أن مستوى ممارستها منخفض.

- كما امتدت نسب مشاركة الطلاب بالغش من ٤١% إلى ٦٨.٢%، ومشاركة الطلاب بالانتحال من ٤٩% إلى ٨١% التى تمثل أكثر الانتهاكات شيوعاً، كما أشارت احصاءات الوكالة الوطنية السويدية للتعليم العالى باعتبار الانتحال هو الأكثر شيوعاً وممارسة، بينما نسب المشاركة بسلوكيات الاحتيال من ٢٥% إلى ٩٠%، بينما كانت مشاركة الطلاب بسلوك الخداع منخفضة.
- ومن خلال البحوث السابقة كانت أكثر الممارسات الم تعلقة بالغش انتشاراً هى على الترتيب "السماح بالنسخ منى " والتى تمثل تيسير عملية الغش، والتى اعتبرتها بعض نتائج البحوث بأنها ممارسة مثل الغش وهو ما اتبعته الباحثة فى بناء مفردات مقياس الغش، "النسخ فى الاختبارات "، "المساعدة غير المصرح " ، بينما كانت أكثر الم مارسات شيوعاً بالانتحال هى "اعادة صياغة قطعة دون كتابة المراجع "، "النسخ واللصق دون اسناد المرجع "، "الانتحال خلال الانترنت " "امكانية كتابة ورقة بحثية لصديق " "تقديم عمل شخص آخر كأنه عملى الشخصى "، بينما كانت أكثر سلوكيات الاحتيال ممارسة هى "الحصول على مساعدة فنية دون الاعتراف بذلك "، "تزوير النتائج "، "تسجيل زميل بسجل الحضور"، "تضمين شخص ما فى مجموعة دون أن يعمل".
- وقد توصلت جميع نتائج البحوث أن الذكور أكثر ممارسة لسلوكيات عدم الأمانة مقارنة بالاناث.
- كما اختلفت نتائج البحوث فى تناول العلاقة بين سلوكيات عدم الأما نة الأكاديمة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، حيث توصلت نتائج كل من (Correa-pamirez, 2017) (karim, et al, 2009) أن الانفتاح علي الخبرة يرتبط سلبياً بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ، وقد اختلفت مع نتائج بحث (Aslam & nazir, 2011) الذى توصل الى علاقة موجبة مع سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، بينما توصل بحث (Curtis, 2013) إلى عدم ارتباط الانفتاح على الخبرة بالغش، كما اختلفت نتائج العلاقة بين العصابية وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، فمثلا توصلت نتائج بحث (Aslam & nazir, 2011) إلى علاقة ايجابية بين العصابية وعدم الأمانة، بينما توصل بحث (Clariana, 2013) إلى علاقة سلبية ضعيفة، وكذلك الأمر بالنسبة لعلاقة الانبساطية بسلوكيات عدم الأمانة حيث توصلت نتائج بحث

(peled, et al, 2013,) الى ارتباط ايجابى وتناقضت مع نتيجة بحث (Aslam & nazir, 2011) الذى توصل إلى علاقة سلبية بينهما، كما اتفقت نتائج بحوث كل من (Giluk & Postlethwaite, 2015) ، (karim, et al, 2009) على أن الضمير الحى والمقبولية أقوي منبئات سلوكيات عدم الأمانة، واختلف ذلك مع نتائج بحث (Nathanson, Paulhus, & Williams, 2006) الذى وصل إلى فشل العوامل الخمسة بالتنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

وبذلك يمكن صياغة فروض البحث الحالى كما يلى:

لقد سبق للباحثة أن حددت مشكلة البحث فى سبعة أسئلة، منها ثلاثة أسئلة لا تحتاج إلى صياغة فروض [١]،حيث سيتم الاجابة عليها فى الجزء الخاص بالنتائج ومناقشتها، بينما الاسئلة الأربع الاخرى تم صياغة فروض لها على الوجه التالى.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الذكور والاناث في سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بين طلاب الكليات.
- توجد علاقة دالة احصائية بين الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.
- يمكن التنبؤ بممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من خلال الانبساطية والعصابية والمقبولية والضمير الحى.

(١) أشار (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠١، ص ص١٤٧-١٤٨) أنه ليس من الضرورى أن يشتمل كل بحث على فروض، فهناك بحوث لا يحتاج فيها البا حث إلى فروض، وفى هذه الحالة تُستبدل الفروض بمجموعة من الاسئلة، وبالرغم من أن الفروض تفيد فى عدة أغراض، الا انها ليست ضرورية فى جميع البحوث، مثال ذلك الدراسات المسحية التى تهدف الى وصف خصائص الظاهرة أو تسعى الى تحديد اتجاهات واراء الجماعات، مثل هذه الدراسا ت تتم دون اللجوء إلى فروض ويتم طرح اسئلة، كما أضاف (آرى دونالد وجاكوبس لكى ورازافى اشجار، ٢٠٠٤، ص. ١١٣) أنه يتحتم على الفرضية ان تُخمن العلاقة بين اثنين أو أكثر من المتغيرات؛ ولذلك لم تطرح الباحثة فروض للثلاث أسئلة الأولى التى تتناول نسب الانتشار والمستوى والشكل الاكثر ممارسة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية واكتفت فقط بطرح اسئلة لهم.

منهجيـــة واجـــراءات البحـــث:

منهجية البحث وإجراءاته :

أولاً: عينـــة البحـــث:

تناولت الباحثة عينة من طلاب الفرقة الرابعة بجميع الكليات للمبررات التالية:

- نظراً لما أشار اليه (Ahmad, Isimun, & Mohammad, 2008, p. 159). أن عدد السنوات التي يقضيها الطالب بالكلية تؤثر علي أداء الطلاب لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.
- وأضاف (SZABO & underwood, 2004, p196) أن الانتحال يختلف باختلاف السنوات الدراسية فطلاب السن ه الأولي ليس لديهم تعريف واضح للانتحال ، ومن ثم فهم يتفاجئون بالعثور علي أنشطة يقوموا به بها يتم تصنيفها بأنها غير شرعية . ولكن في غضون ثلاثة سنوات ظلوا بها في المؤسسة التي جمعت إليهم العديد من الروايات حول بعض الأقران ، ومناقشة سوء الممارسة مع زملائهم، اصبحوا قادرين علي تشكيل صورة واقعية عن الانتحال ، كما ذكر (Marsden, et al, 2005) أن طلاب السنة الأولى أقل عُرضة للغش مقارنة بطلاب جميع السنوات الاخرى وأقل عرضة للانتحال، و أشار أيضاً (Keçeci, et al, 2011) أن طلاب السنة الثالثة لديهم ميل مرتفع نحو سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

ومن ثَّم قد تمثَّلت عينة البحث النهائية فى (١٠٥٢) طالباً وطالبة بجامعة الزقازيق مقيدين بالفرقة الرابعة بكليات (التربية – العلوم – الاداب– الزراعة– الهندسة– الطب البيطرى – التجارة)، وقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس كشف الكذب اعداد (أبو المجد الشوربجى، ٢٠٠٩) والذى يتكون من (١٤) مفردة منها (٦) مفردات موجبة تتمثل استجابتها فى "نعم" وتأخذ الدرجة" ١" والباقى (٨) مفردات سالبة تتمثل استجابتها فى "لا" وتأخذ الدرجة "صفر"، مع أدوات بحثها (مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) ثم قامت بترتيب درجات أفراد عينة البحث وفقاً للدرجة الكلية لمقياس كشف الكذب الذى تم تطبيقه ؛ وبناء عليه تم حذف عينة الطلاب الذين تزيد درجاتهم عن ٨٠ % من الدرجة الكلية لمقياس كشف الكذب والتى تساوى تقريباً (١١) درجة، وذلك وفقاً لما توصلت اليه نتائج بحث (أبو المجد الشوربجى، ٢٠٠٩، ص. ٢٤٠) بامكانية تأثر بنية المقاييس النفسية والاستجابة عليها بالكذب، كما اوصى باستخدام مقياس الكذب عند تطبيق المقاييس الشخصية بهدف استبعاد الأفراد الذين لديهم ميل مرتفع إلى الكذب، كما ترى الباحثة انه يمكن أن تتأث ر كذلك الاستجابة على مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بالمرغوبية الاجتماعية، مما

يستوجب معه استخدام مقياس كشف الكذب، ومن ثم وصل عدد طلاب العينة النهائية بعد الحذف إلى (٩٤٤) طالب وطالبة. وتمثل بيانات هذه العينة في الجدول التالي.

جدول (١) التوصيف العددي لعينة البحث النهائية (ن=٩٤٤)

النوع		الكليـــــــــة						
ذكر	انثى	التربية	الآداب	الطب البيطرى	العلوم	الزراعة	التجارة	الهندسة
٣٠٨	٦٣٦	٣٢٦	١٨٧	٧١	٦١	١١٠	١٤٢	٤٧
٩٤٤		٩٤٤						

ثانياً: أدوات البحث

١- مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

قامت الباحثة باعدا د مقياس مكون من (٥٣) مفردة في صورته الأولية وتم صياغة جميع عبارات المقياس بشكل إيجابي وبجانب كل عبارة خمس استجابات (تنطبق تماما – تنطبق– تنطبق إلى حد ما – لاتنطبق– لاتنطبق تماماً) .وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥– ٤ – ٣ – ٢ –١)، بالاضافة إلى سؤال جانبى يذ كر فيه الطالب عدد مرات المشاركة الفعلية لكل سلوك عدم أمانة مارسه الطالب خلال العام الماضى له، واعطيت لها الاستجابات الرقمية (٠–١–٢–٣)، حيث تشير القيمة (٠) إلى عدم ممارسة هذا السلوك، وتشير القيمة (١) إلى ممارسته مرة واحدة، وتشير القيمة (٢) إلى ممارسته مرتين ، بينما تشير القيمة (٣) إلى ممارسته أكثر من ثلاث مرات، كما تمتد الدرجة علي المقياس من (٥٣– ٢٦٥) درجة، وتتوزع المفردات على أبعاد المقياس كالتالى: الغش فى الامتحانات (١٣) عبارة، والانتحال (٢٢) عبارة ، والاحتيال (١١) عبارة، والخداع يقاس (٧) عبارة، طبقا للأهمية النسبية للأبعاد المطروحة بالبحوث والدراسات السابقة، وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة استطلاعية مكونة من (٣٨٢) طالب وطالبة من جامعة الزقازيق.

جدول (٢) التوصيف العددي لعينة البحث الاستطلاعية (ن=٣٨٢)

النوع		الكلية						
ذكر	انثى	التربية	الآداب	الطب البيطرى	العلوم	الزراعة	التجارة	الهندسة
١٢٠	٢٦٢	١٣٥	٦٥	٣٢	١٧	٦٠	٦٣	١٠
٣٨٢		٣٨٢						

وللتحقق من الثبات والصدق والاتساق الداخلي لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية تم إتباع الخطوات الآتية:

أولاً: حساب الثبات:

وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ) ثبات مفردات مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات مقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ "، حيث حُسبت معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة If item deleted – وكانت النتائج موضحة من الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية حالة حذف المفردة.

الغش فى الامتحانات				الانتحال				الاحتيال		الخداع	
رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا بعد حذف المفردة
١	٠,٨٢٥	١١	٠,٨٠٩	١	٠,٨٠٩	١٢	٠,٨٠٢	١	٠,٥١٤	١	٠,٦٠٠
٢	٠,٨٢١	١٢	٠,٨١٢	٢	٠,٨٠١	١٣	٠,٨٦٦	٢	٠,٦٦٤	٢	٠,٦٤٣
٣	٠,٨٢٠	١٣	٠,٨٢١	٣	٠.٨٠٣	١٤	٠,٧٩٨	٣	٠,٥٢٤	٣	٠,٥٠١
٤	٠,٨٠٩			٤	٠,٧٩٧	١٥	٠,٧٩٤	٤	٠,٤٨٠	٤	٠,٥٣٣
٥	٠,٨١٦			٥	٠,٨٠١	١٦	٠,٨٠٨	٥	٠,٤٩٩	٥	٠,٤٨٣
٦	٠,٨١٩			٦	٠,٨٠٧	١٧	٠,٨٠٢	٦	٠,٥٢٠	٦	٠,٤٦٩
٧	٠,٨٢٥			٧	٠,٧٩٧	١٨	٠,٧٩٩	٧	٠,٥٢٥	٧	٠,٥٠٢
٨	٠,٨٣١			٨	٠,٨٠٢	١٩	٠,٧٩٩	٨	٠,٥١٣		
٩	٠,٨٢٥			٩	٠,٨٠٣	٢٠	٠,٨٠٠	٩	٠,٥٣٠		
١٠	٠,٨٣٣			١٠	٠,٨٠٣	٢١	٠,٨٠٧	١٠	٠,٥١٥		
				١١	٠,٨٠٦	٢٢	٠,٧٩٩	١١	٠,٥٠١		
معامل ألفا العام للغش فى الامتحانات=٠,٨٣٣				معامل ألفا العام للانتحال=٠,٨١٢				معامل ألفا العام للاحتيال= ٠,٥٤٨		معامل ألفا العام للخداع=٠,٥٦٧	

الغش فى الامتحانات				الانتحال				الاحتيال		الخداع	
رقم المفردة	حذف المفردة معامل ألفا بعد	رقم المفردة	حذف المفردة معامل ألفا بعد	رقم المفردة	حذف المفردة معامل ألفا بعد	رقم المفردة	حذف المفردة معامل ألفا بعد	رقم المفردة	حذف المفردة معامل ألفا بعد	رقم المفردة	حذف المفردة معامل ألفا بعد
معامل الفا العام لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية = ٠,٨٧٩											

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه عدا المفردة رقم (١٣) ببعد الانتحال والمفردة (٢) ببعد الاحتيال، والمفردتين (١،٢) ببعد الخداع، فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلي خفض معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ " للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، وبإعادة حساب معامل ألفا للأبعاد بعد حذف المفردات أصبح معامل ألفا لبعد الانتحال (٠.٨٦٦) ولبعد الخداع (٠,٧٥٦)، ولبعد الاحتيال (٠,٦٦٤)، وكانت قيمة معامل ألفا لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية ككل هى (٠.٩١٤).

ب-ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بطريقة التجزئة النصفية لـ " جتمان" فكانت النتائج كما بالجدول رقم(٤) .

جدول (٤) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس عدم الأمانة الأكاديمية

أبعاد سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	الغش فى الامتحات	الانتحال	الاحتيال	الخداع	الدرجة الكلية للمقياس
التجزئة النصفية	٠,٨٢٧	٠,٨٣٦	٠,٥٩٦	٠,٧٦٥	٠,٩٢٠

ويتضح من الجدول رقم (٤) ثبات أبعاد مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وثبات المقياس ككل. وعموما يتمتع المقياس ككل بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: صدق مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

أ) صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات مقياس سلوكيات عدم الأمانة الاكاديمية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد مح كاً للمفردة، وكانت حدود دلالة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) هي (٠.١١٣) وعند مستوي (٠.٠١) هي (٠.١٤٨)(فؤاد البهي السيد، (د.ت)، ص.١٧٠).

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف المفردة لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

الغش فى الامتحانات				الانتحال				الاحتيال		الخداع	
رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة
١	**٠,٤١٦	١٢	**٠,٥٩٧	١	**٠,٢٧٦	١٢	**٠,٤٣٣	١	**٠,٢٦٨	١	*٠,١٢٥
٢	**٠,٥٤٤	١٣	**٠,٥٠٠	٢	**٠,٤٧٣	١٣	**٠,٢١١	٢	٠,٠٨٨	٢	**٠,٢٥٩
٣	**٠,٥٤١			٣	**٠,٤٠٠	١٤	**٠,٥٤١	٣	**٠,٢٩٦	٣	**٠,٥٠١
٤	**٠,٦٢١			٤	**٠,٥٤٨	١٥	**٠,٥٨٧	٤	**٠,٤٢١	٤	**٠,٤١٩
٥	**٠,٥٤٠			٥	**٠,٤٥٥	١٦	**٠,٣٠٢	٥	**٠,٣٥٢	٥	**٠,٥٣٠
٦	**٠,٥٠٠			٦	**٠,٣٣٨	١٧	**٠,٤٤١	٦	**٠,٢٤٢	٦	**٠,٤٤٨
٧	**٠,٤١٣			٧	**٠,٥١٨	١٨	**٠,٤٦٠	٧	**٠,٣١٥	٧	**٠,٤٥٤
٨	**٠,٣١٤			٨	**٠,٤٣٠	١٩	**٠,٥٧٧	٨	**٠,٣٢٥		
٩	**٠,٤٣٢			٩	**٠,٣٩٨	٢٠	**٠,٤٥٠	٩	**٠,٢١٦		
١٠	**٠,٢٥١			١٠	**٠,٣٩٤	٢١	**٠,٣٣٤	١٠	**٠,٢٦١		
١١	**٠,٦١٧			١١	**٠,٣٦٣	٢٢	**٠,٤٩٠	١١	**٠,٣٤٣		

ويتضح من جدول رقم (٥) امتداد قيم معاملات الارتباط المحسوبة بعد حذف المفردة لمفردات المقاييس الفرعية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من ٠.٠٨٨ إلى ٠.٦١٧، وكانت جميع معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في حالة حذف المفردة عدا المفردة (١) ببعد الخداع فهى دالة عند مستوى(٠.٠٥)، بينما وجد أن معامل الارتباط الخاص بالمفردة (٢) ببعد الاحتيال غير دال احصائياً؛ لهذا تم حذف هذه المفردة.

ب) الصدق العاملى التوكيدى لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية:

تم التحقق من صدق مقياس عدم الأمانة الأكاديمية من خلال التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لدى (٣٨٢) طالباً وطالبة بكليات جامعة الزقازيق، و عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام ، حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية تنتظم حول عامل كامن واحد، أسفرت النتائج على تشبع الأبعاد الاربعة على العامل الكامن الواحد كما بالجدول التالي:

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات الأبعاد الأربعة بمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

أبعاد مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)
الغش فى الامتحانات	٠,٦٦٠	٠,٠٥٠٤	**١٣,١٠٢
الانتحال	٠,٨٠٧	٠,٠٤٨٧	**١٦,٥٧٧
الاحتيال	٠,٧٥٧	٠,٠٤٩٢	**١٥,٣٩٢
الخداع	٠,٥٤٧	٠,٠٥٢٣	**١٠,٤٥١

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن الانتحال هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن(سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية)؛ حيث إن معامل تشبعه كان(٠.٨٠٧) ويليه الاحتيال.

جدول (٧) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التى تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا٢ X^2	٣,٩٤	أن تكون غير دالة
درجات الحرية Df	٢	
نسبة كا٢ X^2/df	١,٩٧	٥-١
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٥	١-٠
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٩٧٤	١-٠
معيار معلومات أكيك AIC	١٩,٩٤٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
اتساق معيار معلومات أليك CAIC	٥٩,٥٠٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر المطابقة المعيارى NFI	٠,٩٩٢	١-٠
مؤشر المطابقة غير المعيارى NNFI	٠,٩٨٨	١-٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٦	١-٠
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠,٩٧٧	١-٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٩٦	١-٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعيارى PNFI	٠,٣٣١	١-٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,١٩٩	١-٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٥٠	٠,١-٠
جذر متوسط مربع البواقى RMSR	٠,٠١٦٤	٠,١-٠

وبذلك أشارت النتائج فى جدول رقم (٧) إلى صدق هذا النموذج ؛ حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة فكانت قيمة كا ^{2}(٣.٩٤) ومستوى دلالتها (٠.١٣٩٤) وهي غير دالة إحصائية بدرجات حرية (٢)، ومن ثم يتضح من جدول رقم (٧) مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار.

ثالثًا : الاتساق الداخلي لمفردات مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية:

- تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح بالجدول رقم (٨).

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى اليه المفردة لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

الغش فى الامتحانات				الانتحال				الاحتيال				الخداع	
رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد
١	**٠,٤٩٤	١٢	**٠,٦٥١	١	**٠,٣٧٦	١٢	**٠,٥٤٧	١	**٠,٤٧٣	٣	**٠,٧٦٧		
٢	**٠,٦٦٧	١٣	**٠,٥٨٣	٢	**٠,٥٠٦	١٤	**٠,٦٢٨	٣	**٠,٤١٨	٤	**٠,٧٣٩		
٣	**٠,٥٤٥			٣	**٠,٥٢٠	١٥	**٠,٦٢٩	٤	**٠,٤٣٧	٥	**٠,٧٩٩		
٤	**٠,٦٩٥			٤	**٠,٦٤٠	١٦	**٠,٤٢٤	٥	**٠,٥٩١	٦	**٠,٧٤٤		
٥	**٠,٦٣٥			٥	**٠,٥٥٣	١٧	**٠,٤٩١	٦	**٠,٤١٣	٧	**٠,٨٣٢		
٦	**٠,٦٤٩			٦	**٠,٤٤٠	١٨	**٠,٣٤٦	٧	**٠,٥٠٠				
٧	**٠,٦٠٨			٧	**٠,٦١٢	١٩	**٠,٦٠١	٨	**٠,٥١٥				
٨	**٠,٤٩٩			٨	**٠,٤٩٣	٢٠	**٠,٥٥٥	٩	**٠,٤٦٣				
٩	**٠,٥٥٨			٩	**٠,٥٠٦	٢١	**٠,٤٣٣	١٠	**٠,٤٧٩				
١٠	**٠,٤٣٣			١٠	**٠,٤٩٠	٢٢	**٠,٥٦٢	١١	**٠,٥١٣				
١١	**٠,٦٧٧			١١	**٠,٤٥٧								

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة لمفردات المقاييس الفرعية لسلوكيات عدم الأما نة الأكاديمية امتدت من ٠.٣٧٦ إلى ٠.٨٣٢ وكانت جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١)؛ مما يدل علي الاتساق الداخلي لمفردات مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

- كما تم حساب الاتساق الداخلى لأبعاد سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وذلك طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٩) يوضح معاملات ارتباط مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية

أبعاد مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	الغش فى الامتحانات	الانتحال	الاحتيال	الخداع
الدرجة الكلية للمقياس	**٠,٧٨٤	**٠,٩١٢	**٠,٨١٣	**٠,٥٥٣

** مستوى الدلالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل علي أن صدق جميع أبعاد مقياس سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

وفي ضوء ما تم حسابه من الثبات والصدق والاتساق الداخلى نتج عنهما حذف (٤) مفردات من أصل (٥٣) مفردة لتصل عدد مفردات المقياس إلى (٤٩) مفردة ؛ وتمتعه بدرجة عالية من الثبات والصدق والاتساق؛ مما يسمح بتطبيقه على العينة النهائية لاختبار فروض البحث الحالي.

٢- مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

أعد جولدبيرج Goldberg (1999) هذه القائمة وتتكون من (٥٠) مفردة بواقع (١٠) عبارات لكل عامل (المقبولية- الضمير الحى- الانبساطية- العصابية- الانفتاح على الخبرة) وهى من نوع التقرير الذاتى الذى يُجيب عليه الأفراد فى ضوء مقياس خماسى التدريج (لاينطبق

على اطلاقاً- ينطبق على قليلاً- ينطبق على احياناً- ينطبق على كثيراً- ينطبق على تماماً)، وأعطيت لهذه الاستجابات الدرجات (٥- ٤ – ٣ – ٢ –١) فى حالة العبارات الموجبة والعكس فى حالة العبارات السالبة، وقد تم تعريب هذه القائمة بواسطة (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٧) مع تعديل الباحثة لبعض العبارات لتتناسب مع الوضع الحالى بمصر باستشارة وموافقة معرب ومترجم المقياس، فقد تم تغيير العبارة " أميل إلى انتخاب المرشحيين السياسيين التابعين للحزب الوطنى " إلى " أميل إلى انتخاب المرشحين السياسيين التابعين للحزب الحاكم " ويتمثل توزيع العبارات على قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كما بالجدول .

جدول (١٠) توزيع عبارات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية على أبعاده

أبعاد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	أرقام العبارات
المقبولية	٤-١٤-٢٠-٣٧-٤٤-١٣-٢٤-٣١-٤٥-٤٨
الضمير الحى	٢٦-٢٧-٣٦-٤١-٤٦-١٠-١١-١٨-٣٣-٣٨
الانبساطية	١٥-١٧-٣٤-٣٩-٥٠-٨-٩-٢١-٢٣-٤٧
العصابية	٣-١٦-٢٥-٣٥-٤٩-٢-١٢-٢٩-٤٠-٤٣
الانفتاح على الخبرة	١-١٩-٣٠-٣٢-٤٢-٥-٦-٧-٢٢-٢٨
حيث تمثل العبارات السالبة بخط سميك	

وقد تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية علي عينة مكونة من (٣٨٢) طالب وطالبة من جامعة الزقازيق، وللتحقق من الثبات والصدق والاتساق الداخلي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، تم إتباع الخطوات الآتية:

أولاً: حساب الثبات: وتم حساب الثبات بعدة طرق وهى:

أ) ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عن طريق معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مفردات مقياس باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ "، حيث حُسبت معاملات ثبات المفردات عن طريق حساب ثبات المقياس ككل في حالة حذف درجة المفردة If item deleted – وكانت النتائج موضحة من الجدول التالي:

جدول (١١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية فى حالة حذف المفردة.

المقبولية		الضمير الحى		الانبساطية		العصابية		الانفتاح على الخبرة	
رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا	رقم المفردة	معامل الفا
٤	٠,٤٥٥	١٨	٠,٤٧٦	١٥	٠,٦٩٩	٣	٠,٦٤٦	١	٠,٦٢٥
١٤	٠,٤٢٩	١١	٠,٤٥٠	١٧	٠,٦٩٦	١٦	٠,٥٩٩	٥	٠,٥٣٢
١٣	٠,٤٠٠	١٠	٠,٥٠٣	٨	٠,٦٤١	٢٥	٠,٤٨١	٦	٠,٤٩٦
٢٠	٠,٤٤٥	٢٦	٠,٦٤٩	٩	٠,٦٥٥	٣٥	٠,٥٢٨	٧	٠,٥٧٤
٣٧	٠,٥٣٩	٢٧	٠,٥٨١	٢١	٠,٦٣٨	٤٩	٠,٤٤٤	١٩	٠,٥٨٨
٤٤	٠,٥٩٥	٣٣	٠,٥٣٦	٢٣	٠,٦٦٥	٤٠	٠,٤٣٣	٢٢	.٠٥٩٧
٤٥	٠,٤٤٦	٣٦	٠,٤٨٧	٣٤	٠,٦٨٠	٢	٠,٤٨٥	٣٠	٠,٥٨٠
٤٨	٠,٤٧٥	٤١	٠,٤٩٤	٣٩	٠,٦٩٣	١٢	٠,٤٤٦	٣٢	٠,٥١٣
٣١	٠,٤٥٥	٤٦	٠,٥٥٦	٥٠	٠,٦٩٠	٢٩	٠,٤١٤	٤٢	٠,٥٣٥
٢٤	٠,٥٠٥	٣٨	٠,٤٨٣	٤٧	٠,٦٨٣	٤٣	٠,٤٢٨	٢٨	٠,٥٦٩
معامل ألفا العام للمقبولية= ٠,٥٠٦		**معامل ألفا العام للضمير الحى=٠,٥٥٣**		**معامل ألفا العام للانبساطية=٠,٦٩٨**		**معامل ألفا العام العصابية=٠,٥٣٢**		**معامل ألفا العام الانفتاح على الخبرة=٠,٥٨٩**	

ويتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة معامل ألفا للبعد الفرعي في حالة حذف كل مفردة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه عدا المفردات (١-٣-١٦-٢٢-٢٦-٢٧-٣٧-٤٤-٤٦) بأبعاد كل من المقبولية والضمير الحى والعصابية والانفتاح على الخبرة، فقد وجد أن تدخل هذه المفردات يؤدي إلي خفض معامل ثبات ألفا لـ "كرونباخ " للبعد الذي تنتمي إليه المفردة؛ ولذلك فقد تم حذف هذه المفردات، ولكن ببعد الانبساطية نظراً لكون الثبات الكلى للمقياس بعد حذف المفردة رقم (١٥) هو ٠.٦٩٩ أى أن معدل ارتفاع الثبات بسيط ويساوى ٠.٠٠١؛ لذلك تم الابقاء على المفردة رقم (١٥) ببعد الانبساطية للحفاظ

على بنية المقياس، وبإعادة حساب معامل ألفا للأبعاد بعد حذف المفردات أصبح معامل ألفا لبعد المقبولية (٠,٦٤٧)، ولبعد الضمير الحى (٠,٧٢٢)، وبعد العصابية (٠.٦٦١) وبعد الانفتاح على الخبرة (٠.٦٢٥).

ب) ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بطريقة التجزئة النصفية.

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بطريقة التجزئة النصفية لـ " سبيرمان / براون" فكانت النتائج كما بالجدول رقم (١٢) .

جدول (١٢) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى

العوامل الخمسة الكبرى للشخصية	المقبولية	الضمير الحى	الانبساطية	العصابية	الانفتاح على الخبرة
التجزئة النصفية	٠,٥٩٧	٠,٦٧٥	٠,٦٨٣	٠,٦٦٦	٠,٦٣٢

ويتضح من الجدول رقم (١٢) ثبات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

ثانيا: صدق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

أ) صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات مقياس **العوامل الخمسة الكبرى للشخصية** عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة فى حالة حذف درجة ال مفردة من الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، باعتبار أن بقية مفردات البعد مح كاً للمفردة، وكانت حدود دلالة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) هي (٠.١١٣) و عند مستوي (٠.٠١) هي (٠.١٤٨)(فؤاد البهي السيد، (د.ت)، ص١٧٠)، ويوضح جدول(١٣) قيم معاملات الارتباط المحسوبة.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد مع حذف درجة المفردة من درجة البعد لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المقبولية		الضمير الحى		الانبساطية		العصابية		الانفتاح على الخبرة	
رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة	رقم المفردة	معامل الارتباط بعد حذف المفردة
٤	**٠,٢٨٣	١٨	**٠,٤٣٩	١٥	**٠,٢٠٣	٣	٠,٣٣١-	١	٠,٠١٥-
١٤	**٠,٣٩٣	١١	**٠,٤٩٦	١٧	**٠,٢٤٥	١٦	٠,١٢٩-	٥	**٠,٤٢٧
١٣	**٠,٤٦١	١٠	**٠,٣٥٢	٨	**٠,٥٣٦	٢٥	**٠,٣١٧	٦	**٠,٥٢٠
٢٠	**٠,٣١١	٢٦	٠,٣٠٤-	٩	**٠,٤٧٠	٣٥	*٠,١٣٦	٧	**٠,٢١٨
٣٧	٠,٠٠٢	٢٧	٠,٠٩٣	٢١	**٠,٥٥٠	٤٩	**٠,٢٦٨	١٩	**٠,١٥٥
٤٤	٠,٢١١-	٣٣	**٠,٢١٩	٢٣	**٠,٤١٠	٤٠	**٠,٤٤٩	٢٢	**٠,١٧١
٤٥	**٠,٣١١	٣٦	**٠,٣٧٦	٣٤	**٠,٣٢٨	٢	**٠,٢٩٣	٣٠	**٠,٢٠١
٤٨	**٠,٢٢٩	٤١	**٠,٣٦٧	٣٩	**٠,٢٥٨	١٢	**٠,٤١٩	٣٢	**٠,٤٤٤
٣١	**٠,٢٨٣	٤٦	*٠,١٣٣	٥٠	**٠,٢٧٣	٢٩	**٠,٤٨٥	٤٢	**٠,٣٩٣
٢٤	*٠,١١٨	٣٨	**٠,٤٢٥	٤٧	**٠,٣٠٦	٤٣	**٠,٤٧٠	٢٨	**٠,٢٤٥

ويتضح من الجدول رقم (١٣) أن معظم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ماعدا المفردات (٢٤-٣٥-٤٦) فهى دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، بينما المفردات (١-٣-١٦-٣٧-٤٤-٢٦-٢٧) بأبعاد المقياس وجد أن معامل الارتباط الخاص بهما غير دال إحصائياً، لهذا تم حذفهم.

ب) الصدق العاملى التوكيدى لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

تم التحقق من صدق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من خلال التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى (٣٨٢) طالباً وطالبة بكليات جامعة الزقازيق وعن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام ، حيث افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس العوامل الخمسة الكبرى

للشخصية تنتظم حول عامل كامن واحد، أسفرت النتائج على تشبع الأبعاد الخمسة على العامل الكامن الواحد كما بالجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتشبعات العوامل الخمسة بالعامل الكامن العام

أبعاد مقياس العوامل الخمسة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)
المقبولية	٠,٦٤١	٠,٠٥٣٩	**١١,٩٠١
الضمير الحى	٠,٦٩٠	٠,٠٥٣٤	**١٢,٩١٨
الانبساطية	٠,٤٩٦	٠,٠٥٥٧	**٨,٨٩٩
العصابية	-٠,٥٧٥	٠,٠٥٤٦	**-١٠,٥٢٩
الانفتاح على الخبرة	٠,٦٠٧	٠,٠٥٤٣	**١١,١٨٥

ويتضح من الجدول رقم (١٤) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المكونة للمقياس، ويلاحظ أن بُعد الضمير الحى هو أفضل مؤشر صدق لل متغير الكامن (العوامل الخمسة الكبرى للشخصية) حيث إن معامل تشبعه كان (٠.٦٩٠) ويليه بعد المقبولية.

جدول (١٥) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالى للمؤشر
X^2	١٦,٥٥	أن تكون غير دالة
Df	٥	
X^2/df	٣,٣١	١-٥
GFI	٠,٩٨٣	٠-١
AGFI	٠,٩٤٩	٠-١
AIC	٣٦,٥٤٩	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
CAIC	٣٦,٠٠٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
ECVI	٠,٠٩٥٩	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشبع
NFI	٠,٩٦٧	٠-١
NNFI	٠,٩٥٣	٠-١
CFI	٠,٩٧٦	٠-١
RFI	٠,٩٣٤	٠-١
IFI	٠,٩٧٧	٠-١
PNFI	٠,٤٨٤	٠-١
PGFI	٠,٣٢٨	٠-١
RMSEA	٠,٠٧٨	٠-٠,١
RMSR	٠,٠٣٣١	٠-٠,١

ومن ثم أشارت النتائج بالجدول رقم (١٥) إلى صدق هذا النموذج حيث حقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة فكانت قيمة كا٢(١٦.٥٥) ومستوى دلالتها (٠.٠٠٠٥٤٤) ومن ثم فهى دالة إحصائية بدرجات حرية (٥)، وقد برر دلالة كا ٢ ما أشار اليه (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١٦ب، ٣٦٢). ان مؤشر كا ٢ (X^2) يكون مقياساً مناسباً لمطابقة النموذج لحجم عينة يتراوح من (١٠٠ الى ٢٠٠) وان الدلالة الاحصائية تكون أقل استقراراً مع حج م عينة أكبر من (٢٠٠) ويُنصح باستخدام مؤشرات اخرى للمطابقة بجانب هذا المؤش ر، وفى ضوء ما تم عرضه بالجدول رقم (١٥) يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار ، حيث أن معظمها تقع بالمدى المثالى لكل مؤشر.

ثالثًا: الاتساق الداخلي لمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:

- تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح جدول (١٦) قيم معاملات الارتباط المحسوبة.

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد بمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

المقبولية		الضمير الحى		الانبساطية		العصابية		الانفتاح على الخبرة	
رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل الارتباط المفردة بالبعد
٤	.٠٣٧٤**	٣٦	٠,٥٠٧**	١٥	٠,٣٦٧**	٢	٠,٥٦٦**	٥	٠,٥١٤**
١٤	.٥٣٩٠**	٤١	٠,٥٥٣**	١٧	٠,٤٣٦**	١٢	٠,٥٨٨**	٦	٠,٦٣٩**
٢٠	.٤٧٠٠**	١٠	٠,٥٦٨**	٢١	٠,٦٨٣**	٢٩	٠,٦٠٣**	٧	٠,٤٤٩**
٤٥	.٠٥٤٩**	١١	٠,٧١٦**	٢٣	٠,٥٧٦**	٢٥	٠,٤٣٢**	١٩	٠,٣٨٢**
٤٨	.**٥٦٦	١٨	٠,٦٧٦**	٣٤	٠,٥٠٣**	٣٥	٠,٣٠٢**	٢٨	٠,٤٣٥**
٣١	٠,٤٦٣**	٣٣	٠,٤٥٥**	٣٩	٠,٤٥٣**	٤٩	٠,٤١٠**	٣٠	٠,٤٢٣**
١٣	٠,٦٠٧**	٣٨	٠,٦٢٦**	٥٠	٠,٤٦٥**	٤٠	٠,٦١٠**	٣٢	٠,٦٢١**
٢٤	٠,٥٢٨**			٤٧	٠,٤٧٣**	٤٣	٠,٤٧٢**	٤٢	٠٥٧٥**
				٨	٠,٦٧٢**				
				٩	٠,٦٠٩**				

ويتضح من الجدول رقم (١٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١)

مما يدل علي الاتساق الداخلي لمفردات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعد التحقق من ثبات مفردات المقياس وصدقه الذى نتج عنهما حذف عدد (٩) عبارات من أصل (٥٠) عبارة ليصبح عدد مفردات المقياس (٤١) عبارة.

ثالثاً: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.

نتائج السؤال الأول:الذى كان نصه" ما نسب انتشار سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية الُممارسة فعلياً لدى طلاب جامعة الزقازيق؟

وللاجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للمشاركين وغير المشاركين فى سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بالجدول رقم (١٧).

أولاً: نسب انتشار سلوكيات الغش فى الامتحانات

جدول (١٧). التكرارات والنسب المئوية لسلوكيات الغش فى الامتحانات.

م	التكرارات والنسب المئوية	سلوكيات الغش فى الامتحانات	
		لم يشترك ابدا	اشترك من مرة واحدة الى أكثر من ٣ مرات
١	التكرارات	٥٠٠	٤٤٤
	النسبة المئوية	٥٣٪	٤٧٪
٢	التكرارات	٣٠٩	٦٣٥
	النسبة المئوية	٣٢,٧٪	٦٧,٢٦٪
٣	التكرارات	٥٧٨	٣٦٦
	النسبة المئوية	٦١,٢٪	٣٨,٧٧٪
٤	التكرارات	٣٧٤	٥٧٠
	النسبة المئوية	٣٩,٦٪	٦٠,٣٨٪
٥	التكرارات	٤٥٥	٤٨٩
	النسبة المئوية	٤٨,٢٪	٥١,٨٪
٦	التكرارات	٤٨٥	٤٥٩
	النسبة المئوية	٥١,٤٪	٤٨,٦٢٪
٧	التكرارات	٤٩٢	٤٥٢
	النسبة المئوية	٥٢,١٪	٤٧,٨٨٪
٨	التكرارات	٥٥٦	٣٨٨
	النسبة المئوية	٥٨,٩٪	٤١,١٠٪
٩	التكرارات	٥٥٦	٣٨٨
	النسبة المئوية	٥٨,٩٪	٤١,١٠٪
١٠	التكرارات	٥٦٤	٣٨٠
	النسبة المئوية	٥٩,٧٪	٤٠,٢٥٪
١١	التكرارات	٢٥٠	٦٩٤
	النسبة المئوية	٢٦,٥٪	٧٣,٥٪

١٢	التكرارات	٢٧٨	٦٦٦
	النسبة المئوية	٪٢٩,٤	٪٧٠,٥٥
١٣	التكرارات	٥٥٦	٣٨٨
	النسبة المئوية	٪٥٨,٩	٪٤١,١٠
السلوكيات الأقل نسبة تكرار	السلوكيات الأكثر نسبة تكرار		

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن نسبة مشاركة الطلاب فى سلوكيات الغش فى الامتحانات تمتد من ٤١.١٠% إلى ٧٣.٥% ، كما أن نسبة ٥١.٤٩% من إجمالى أفراد العينة مشاركين فعليين فى ممارسة سلوكيات الغش فى الامتحانات، فى حين أن نسبة ٤٨.٥١% من أجمالى أفراد العينة لم يشاركوا أبداً فى ممارسة سلوكيات الغش، وقد اختلفت مع نتيجة بحث (Sideridis, et al, 2015) الذى توصل أن نسبة المشاركة الفعلية للطلاب بالغش هى ٩٣.٥٦ %.

تفسير السلوكيات الأكثر تكرار بالغش فى الامتحانات

تمثلت السلوكيات الأكثر تكراراً بالغش فى الامتحانات فى **(أطلب مساعدة من زميل أثناء الامتحان- أسمح لزميل بنقل اجابات الأسئلة منى أثناء الامتحان)**، ومن ثم تُعبر معظم (المفردات) الأكثر تكراراً عن نمط المساعدة والمساندة مثل "السماح لزميل بنقل اجابات الاسئلة منى" وقد أشار بعض الباحثين أن سلوك تيسير ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لا تعتبر غش؛ حيث ذكر(Whitley & Keith-Spiegel, 2002, p. 19) أن نسبة ٢٦% من الطلاب اشاروا أن مساعدة شخصاً ما للغش هو لا يعتبر خداع أو سلوكيات غير أمينه، كما أن سلوك "استخدام الاشارات أثناء الامتحان" يمثل أنسب وسيلة للغش بشكل يتماشى مع طبيعة الامتحانات السائدة بجامعة الزقازيق والمصححة الكترونياً "الموضوعية"وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحوث كل من (Bjorklund & Wenestam, 1999)، (Passow, et al, 2006) حيث توصلت نتائجهما أن أكثر السلوكيات تكراراً هى "السماح لأخر بنقل الاجابات منى " ،كما اتفق مع نتيجة بحث (Babu, etal, 2011) الذى توصل إلى أن نسبة ٤٩% من العينة قاموا بالنسخ من آخرين خلال الامتحان النظري، ونسبة ٧٤% قد نسخوا من أصدقائهم ، كما توصلت نتائج بحث (Miranda, & Freir, 2011) ان حوالى نسبة ٥٥% من أفراد العينة أشاروا ان النسخ سلوك عادى.

تفسير السلوكيات الأقل تكرار بالغش فى الامتحانات.

تتمثل السلوكيات الأقل ممارسة بالغش بالامتحانات هى **(استخدم سماعات البلوتوث للغش أثناء الامتحان- استخدم رسائل الموبايل حول أسئلة الامتحان أثناء اللجنة- أحصل بشكل غير قانونى على نسخة من الامتحان قبل موعده)**، ويمكن تفسيره من خلال كثرة اللافتات المعروضة باللجان الامتحانية حول عدم وضع الموبايل أو استخدامه والعقوبات التي قد ترتب عليه، وكذلك القرار الحكيم لمجلس جامعة الزقازيق رقم (٥٠٣) بشأن عدم اصطحاب الموبايل باللجان الامتحانية، أدي إلي تقليل استخدامه كوسيلة للغش، كما أنه يمكن تفسيره أيضاً وفقاً لطبيعة الاسئلة الامتحانات والتى تتمثل معظمها فى "اختيار من متعدد " ؛الأمر الذي خفَّض استخدام الموبايل كوسيلة لنقل ومراسلة أجوبة الأسئلة، وكذلك لاختلاف النماذج الامتحانية بين الطلاب، وأن كانت سماعا ت البلوتوث تُستخدم من قبل كوسيلة أساسية لحل الاسئلة المقالية، كما يُمثل سلوك الحصول علي نسخة من الامتحان قبل موعده من الأمور صعبة الحدوث نظراً للسرية التامة للكنترولات، وضمان تسليم الامتحانات قبل موعد الاختبارات بفترة كافية، وأن يُقدم عضو هيئة التدريس نموذ جين احداهما أساسي والأخر احتياطي حال تسرب أسئلة الامتحان.

ثانيا: نسب انتشار سلوكيات الانتحال:

جدول (١٨). التكرارات والنسب المئوية لسلوكيات الانتحال.

م[1]	التكرارات والنسب المئوية	سلوكيات الانتحال	
		لم يشترك ابداً	اشترك من مرة واحدة الى أكثر من ٣ مرات
١	التكرارات	٥٤٠	٤٠٤
	النسبة المئوية	٥٧,٢٪	٤٢,٧٩٪
٢	التكرارات	٥٤٩	٣٩٥
	النسبة المئوية	٥٨,٢٪	٤١,٨٤٪
٣	التكرارات	٤٤٤	٥٠٠
	النسبة المئوية	٤٧٪	٥٣٪
٤	التكرارات	٤٩٣	٤٥١
	النسبة المئوية	٥٢,٢٪	٤٧,٧٧٪
٥	التكرارات	٤٨٠	٤٦٤

(١) حتفظت الباحثة بنفس ترقيم المفردات بصورة المقياس الأولية وقبل حذف العبارات غير الثابتة والصادقة، وقد تم طرحها بالجدول مع حذف المفردات غير الثابتة وغير الصادقة دون تغيير التقيم.

م[1]	التكرارات والنسب المئوية	سلوكيات الانتحال	
		لم يشترك ابداً	اشترك من مرة واحدة الى أكثر من ٣ مرات
	النسبة المئوية	٥٠,٨٪	٤٩,١٥٪
٦	التكرارات	٥٥٨	٣٨٦
	النسبة المئوية	٥٩,١٪	٤٠,٨٨٪
٧	التكرارات	٣٠٢	٦٤٢
	النسبة المئوية	٣٢٪	٦٨٪
٨	التكرارات	٥٠١	٤٤٣
	النسبة المئوية	٥٣,١٪	٤٦,٩٢٪
٩	التكرارات	٣٨٤	٥٦٠
	النسبة المئوية	٤٠,٧٪	٥٩,٣٢٪
١٠	التكرارات	٣٢٤	٦٢٠
	النسبة المئوية	٣٤,٣٪	٦٥,٦٧٪
١١	التكرارات	٥٢٠	٤٢٤
	النسبة المئوية	٥٥,١٪	٤٤,٩١٪
١٢	التكرارات	٥١٦	٤٢٨
	النسبة المئوية	٥٤,٧٪	٤٥,٣٣٪
١٤	التكرارات	٤٤٠	٥٠٤
	النسبة المئوية	٤٦,٦٪	٥٣,٣٨٪
١٥	التكرارات	٤٤٣	٥٠١
	النسبة المئوية	٤٦,٩٪	٥٣٪
١٦	التكرارات	٥١٧	٤٢٧
	النسبة المئوية	٥٤,٨٪	٤٥,٢٣٪
١٧	التكرارات	٤٨٥	٤٥٩
	النسبة المئوية	٥١,٤٪	٤٨,٦٢٪
١٨	التكرارات	٢٢٨	٧١٦
	النسبة المئوية	٢٤,٢٪	٧٥,٨٤٪
١٩	التكرارات	٥٥٢	٣٩٢
	النسبة المئوية	٥٨,٥٪	٤١,٥٢٪
٢٠	التكرارات	٣٠٩	٦٣٥
	النسبة المئوية	٣٢,٧٪	٦٧,٢٦٪
٢١	التكرارات	٥٤٧	٣٩٧
	النسبة المئوية	٥٧,٩٪	٤٢٪

م[1]	التكرارات والنسب المئوية	سلوكيات الانتحال	
		لم يشترك ابداً	اشترك من مرة واحدة الى أكثر من ٣ مرات
٢٢	التكرارات	٤٤٩	٤٩٥
	النسبة المئوية	٤٧,٦٪	٥٢,٤٣٪

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن نسبة مشاركة الطلاب فى سلوكيات الانتحال تمتد من (٤٠.٨٨%) إلى (٧٥.٨٤%)، كما أن نسبة ٥١.٦٧% من اجمالى أفراد العينة مشاركين فعليين فى ممارسة سلوكيات الانتحال، فى حين أن نسبة ٤٨.٣٣% من أجمالى أفراد العينة لم يشاركوا أبداً فى ممارسة سلوكيات الانتحال.

تفسير السلوكيات الأكثر تكراراً بالانتحال.

تتمثل سلوكيات الانتحال الأكثر تكراراً فى (استخدم غرف الدردشة على الانترنت لحل أسئلة مهامى الدراسية- أحصل على مساعدة فى مهمة ما من المفترض أن تتم بصورة فردية- استخدم مواقع الانترنت للحصول على قائمة مراجع لموضوعى البحثى دون الاستعانة بها)، وتتعلق هذه السلوكيات باستخدام الانترنت باعتباره أيسر وسيلة لاتمام المهام البحثية دون اللجوء المكتبة، او الاستعانة بزميل، او اللجوء للمراكز البحثية فهو أوفر فى الوقت والجهد والمال؛ ولذلك يستخدمها الطلاب كثيراً، كما اتفقت هذه الممارسات مع ما توصل اليه بحث (SZABO & underwood, 2004) بأن أكثر من ٥٠% من العينة بالبحث اشاروا إلي استخدام الانترنت للأنشطة غير الأمينة أكاديمياً، كما أن نسبة ٣٢% من الطلاب اعترفوا بالانتحال باستخدام الانترنت لتحقق أهدافهم الأكاديمة، وأقروا بأن اساءة استخدام الانترنت يمكن أن توفر لهم وسيلة لاتمام مهامهم الأكاديمية، حيث أشار واحد من كل خمس طلاب أنه يمكن أن يفعل ذلك، كما يعتبر عدد كبير من الطلاب سلوك طلب مساعدة في مهمة ما، هو نوع من قبل المساندة، فالزملاء يلبون دعوات بعضهم البعض حفاظاً علي روابط العلاقة ودوامها . وقد اتفق ذلك مع نتائج بحثى كل من (Muhsin, kardoyo, Arief, Nurkhin, & pramusinto, 2018)، (McCabe, 2009) حيث أشارا إلى أن أكثر السلوكيات انتشاراً هو "التعاون في مهمة من المفترض أن يتم اداؤها بشكل فردي "، وكذلك اتفق مع نتائج بحث (Olafson, et al, 2014) الذى توصل إلى أن أكثر من ثلث سلوكيات الانتحال انتشاراً هى "استخدام مصادر الانترنت دون توثيق "، وكذلك نتائج بحث Martinez & Enrique-Ramírez, 2017)، بينما اختلفت مع نتائج بحث (Schrimsher, et al, 2011) الذى توصل إلى أن أكثر السلوكيات انتشاراً هى "تقديم ورقة مكتوبة من زميل آخر "، وأيضاً اختلفت

مع نتائج بحث (Aaron,& Roche, 2013) الذى توصل أن سلوك نسخ جزء من مهمة إلى دفع شخص ما لكتابة المهمة هى الأكثر تكراراً، وايضاً بحث (Nelson, et al, 2013) الذى أشار إلى أن نسخ الواجبات المنزلية هى الأكثر انتشاراً.

تفسير السلوكيات الأقل تكراراً بالانتحال.

تمثلت السلوكيات الأقل تكراراً بالانتحال فى (انتحل هوية زميل لى وامتحن بدلاً منه- أنسخ معلومات من مهام زميل لى دون موافقته- أخذ مشروع تخرج لزميل لى بالعام السابق وأقدمه كأنه مشر وعى)، ويمكن تفسير انخفاض نسبة تكرار انتحال هويه زميل ما؛ لازدياد الرقابة المشددة من قبل الكنترولات للتحقق من شخصية الطالب بالامتحان؛ نظراً للظروف الأمنية التي تمر بها البلاد مما يُحتَّم علي رؤساء الكنترولات التشديد علي أعضائها في الرقابة المشددة علي شخصية المُمتحن، كما يعتبر سلوك نسخ معلومات من أحد الزملاء دون موافقته أقلها ممارسة بين الطلاب، حيث ان الطالب عندما يبذل جهداً فى اعداد مهامه الدراسية، وحتى إن لم تكن جهد حقيقى فقد دفع من اجل اعدادها المال لاتمامها؛ ولذلك فيحاول المحافظة عليه قدر الامكان، أما فيها يتعلق بالاستعانة بمشروع تخرج لزميل له بالعام السابق يعتبر أقل الممارسات تكراراً؛ نظراً لاختلاف المشاريع البحثية التى يُقررها عضو هيئة التدريس على الطلاب كل عام أو يمكن تفسيرها باختلاف القائم بتدريس مقرر المشروع من عام لعام؛ مما يؤدي إلي اختلاف الأفكار التي يطرحها علي الطلاب لاستخدامها في أعداد مشاريع التخرج.

ثالثاً: نسب انتشار السلوكيات الممارسة بالاحتيال .

جدول (١٩). التكرارات والنسب المئوية لسلوكيات الاحتيال.

م	التكرارات والنسب المئوية	سلوكيات الاحتيال	
		لم يشترك ابداً	اشترك من مرة واحدة الى أكثر من ٣ مرات
١	التكرارات	٤٠٤	٥٤٠
	النسبة المئوية	٪٤٢,٨	٪٥٧,٢٠
٣	التكرارات	٥٦٩	٣٧٥
	النسبة المئوية	٪٦٠,٣	٪٣٩,٧٢
٤	التكرارات	٢٨٧	٦٥٧
	النسبة المئوية	٪٣٠,٤	٪٦٩,٥٩
٥	التكرارات	٤٤٦	٤٩٨
	النسبة المئوية	٪٤٧,٢	٪٥٢,٧٥
٦	التكرارات	٢٢٣	٧٢١

	النسبة المئوية	٪٢٣,٦	٪٧٦ ٣٧
٧	التكرارات	٥٧٨	٣٦٦
	النسبة المئوية	٪٦١,٢	٪٣٨,٧٧
٨	التكرارات	٥٥٥	٣٨٩
	النسبة المئوية	٪٥٨,٨	٪٤١,٢٠
٩	التكرارات	٥٦١	٣٨٣
	النسبة المئوية	٪٥٩,٤	٪٤٠,٥٧
١٠	التكرارات	٢٤٣	٧٠١
	النسبة المئوية	٪٢٥,٧	٪٧٤,٢٥
١١	التكرارات	٣٩٨	٥٤٦
	النسبة المئوية	٪٤٢,٢	٪٥٧ ٨٣

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن نسب المشاركة فى سلوكيات الاحتيال تمتد من ٣٨.٧٧% إلى ٧٦.٣٧%، كما ان نسبة ٥٤.٨٣% من اجمالى أفراد العينة مشاركين فعليين فى ممارسة سلوكيات الاحتيال، فى حين أن نسبة ٤٥.١% من أجمالى أفراد العينة لم يشاركوا أبداً فى ممارسة سلوكيات الاحتيال

تفسير السلوكيات الأكثر تكرار بالاحتيال.

تتمثل السلوكيات الأكثر تكراراً بالاحتيال فى(استخدم السنتر فى اعداد مهامى البحثية –أكتب اسم زميل لى بسجل الحضور حال غيابه– أتعاون بشكل غير عادل فى مهمة جماعية)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن سلوك استخدام السرتر في اعداد المهام البحثية يتم بغرض توفير الوقت والجهد المبذول في اعداد هذه المهام، كما يُمثل كتابة اسم زميل في سجل الحضور حالة غيابه تعاون؛ حيث يمثل نوع من المقايضة فهو كمطلب سيرده له زميله حال غيابه أيضاً، كما لمست الباحثة بحكم مهنتها بالتدريس شكوى الطلا ب حال تكليفهم بعمل جماعى من عدم فاعلية بعض الافراد بالمجموعة لاتمام المهام المكلفين بها، وذلك يمكن تفسيره من خلال اعتقاد مثل هؤلاء الطلاب غير القائمين بأدوارهم ان استاذ المادة سيُقيم المهمة بشكل جماعى ككل، وليس بشكل فردى لكل عضو من أعضاء المجموعة، مما يجعل ه يستهين بدوره ويعتمد على الآخرين بالمجموعة.

تفسير السلوكيات الأقل تكراراً بالاحتيال.

تتمثل السلوكيات الأقل تكراراً بالاحتيال فى (أبدل نماذج أوراق الاجابة الامتحانية مع زملائى- أقدم شهادة مزورة إلى المسئولين بالجامعة لاستكمال متطلب- أزور البحث الاجتماعى للحصول على مزايا دعم الكتاب وغيرها)، ويمكن تفسير ذلك بأن يعتقد من يمارس سلوك تقديم شهادة مزورة إلي المسئولين بالجامعة أنه سوف يُنقذه من مشكلة ملحة، ومعظم هذه الشهادات تكون طبيه مفبركة تُقدم لأستاذ المادة حالة تخلف الطالب عن موعد امتحان منتصف الترم أو الشفو ي أو خاص بالجوانب العملية، ويمكن تفسير انخفاض المشاركة بها للتقيد والتشديد الأمني واحالة المخطئ للعقاب، مما انخفض معه الانحرافات السلوكية للأفراد نظراً لتشديد العقوبات.

كما يعتبر سلوك تبديل نماذج أوراق الاجابة الامتحانية أقل نسبة تكراراً؛ نظرا لإمضاء الطالب على رقم نموذج ورقة الاجابة الامتحانية الذى استلمه، ومن ثم لا مجال لتبديل الأوراق فهو مسئول مسئولية تامة عن أى تجاوز فيما يتعلق باستبدال هذه الورقة، ويمكن تفسير انخفاض نسبة تكرار سلوك تزوير البحث الاجتماعى بأن الفائدة المترتبة علي تقديم بحث اجتماعي هى رمزية للغاية وقيمة تكاد لا تذكر من ثمن الكتاب؛ مما تنخفض معه الحاجة إلي تزوير "البحث الاجتماعى" فالدافع والغاية أو المنحة المترتبة علي تلفيق الشهادة ليس قوي، كما يمكن تفسير ذلك أيضاً بأن تقديم الطالب لبحث اجتماعي يشير إلي تدنى مستواه المادى، وأنه من أسرة محدودة الدخل مما يسئ إلي سمعة الطالب بين زملائه . وخاصة ان نتيجة من تُقبل بحوثهم الاجتماعية توضع فى كشف بالاسماء يراه الطلاب الآخرين؛ ولذلك لا يلجأ له.

كما يمكن تفسيره أيضاً من خلال أن اعداد هذا البحث الاجتماعي ينتابه الروتين وتعقد الاجراءات المتعبة لاتمامه مثل الذهاب إلي الشئون الاجتماعية المختصة بمحل السكن الخاص بالطلب، وتقديم مفردات مرتب الوالدين وغيرها من الاجراءات المعقدة التي تُخفض من دافع الطالب لإعداده.

رابعاً: نسب انتشار السلوكيات الممارسة بالخداع

جدول (٢٠). التكرارات والنسب المئوية لسلوكيات الخداع.

م	التكرارات والنسب المئوية	سلوكيات الخداع	
		لم يشترك ابداً	اشترك من مرة واحدة الى أكثر من ٣ مرات

٣	التكرارات	٥٧٥	٣٦٩
	النسبة المئوية	٪٦٠,٩	٪٣٩,٠٨
٤	التكرارات	٥٧٩	٣٦٥
	النسبة المئوية	٪٦١,٣	٪٣٨,٦٦
٥	التكرارات	٥٦٧	٣٧٧
	النسبة المئوية	٪٦٠,١	٪٣٩,٩٣
٦	التكرارات	٤٨٩	٤٥٥
	النسبة المئوية	٪٥١,٨	٪٤٨,١٩
٧	التكرارات	٥٧٠	٣٧٤
	النسبة المئوية	٪٦٠,٤	٪٣٩,٦١

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن نسبة مشاركة الطلاب فى سلوكيات الخداع تمتد من (٣٨.٦٦%) إلى (٤٨.١٩%)، كما ان نسبة ٤١.١٠% من اجمالى أفراد العينة مشاركين فعليين فى ممارسة سلوكيات الخداع، فى حين أن نسبة ٥٨.٨٩% من أجمالى أفراد العينة لم يشاركوا أبداً فى ممارسة سلوكيات الخداع

تفسير السلوكيات الأكثر تكراراً بالخداع

تتمثل السلوكيات الأكثر تكراراً بالخداع فى (أجامل استاذ المادة بغرض التأثير عليه فى وضع درجاتى- أدعى بأنى سلمت مهمة بحثية مطلوبة وهو لم يحدث- أضع الكتب بالمكتبة بغير أماكنها حتى لايصل إليها زملائى) ويمكن تفسير سلوك مجامله استاذ المادة كنوع من التبريرات وكأسلوب مخادع للحصول علي تقدير جيد من الدكتور، وكسب وده بجانب أن سلوك مجامله استاذ المادة هو اسلوب اعتاد الطالب عليه، وخاصة مع جيل مواقع التواصل الاجتماعى، فقد تعود الطلاب علي مصادقة ومصاحبة اعضاء هيئة التدريس لدرجة ازالة الفوارق معهم، فالعلاقة بين أستاذ الجامعة والطالب لا تنتهى بمجرد انتهاء المحاضرة بل امتدت لطرح الطالب لمشكلاته وحياته الشخصية عبر مواقع التواصل الا جتماعى، وجعلها مجال للنقاش مع أعضاء هيئة التدريس عبر صفحته الشخصية، بل واصبحت حياة الدكتور أيضاً صفحة مفتوحة عبر مواقع التواصل الاجتماعى يشاركه أصدقائه وطلابه الخصوصية، وفيها يتم مشاركة الطلاب ليوميات الاستاذ بما يتفق مع اهتماماته ورغباته وما يود ان يسمعه فى أحزانه أو أفراحه أو حالاته، كما يمكن تفسيرها لاعتقاد الطالب أن عضو هيئة التدريس يمتلك من

الصلاحيات والسلطات؛ ما يُمكِّنه من مساعدة الطالب المُجامل والودود فى أى مأزق أو تيسير تنفيذ أى طلب له، كما يمكن تفسيرها من خلال غرضها وهو الحصول على الدرجات، والتي تدفع الطالب لممارسة هذه السلوك لضمان الحصول علي قدر من الدرجات يساعده في حالة انخفاض درجاته بالجانب التحريرى، والتي قد يعتقد أنه ضَمن الحصول عليها بهذه المجاملة.

كما لمست الباحثة عن قرب اثناء تكليف الطلاب بمهام دراسية سلوك ادعاء البعض تقديم المهمة وهو لم يفعل، ويمكن تفسيره من خلال اعتقاد الطالب بأن استاذ المادة ليس لديه الوقت الكافي لرصد جميع تكليفات الطلاب والاطلاع عليها، وأن مصيرها إلي صندوق القمامة ولا فائدة منها، واعتقاده الخاطئ بأن الدرجة توضع حال شراء الكتاب فقط.

ويمكن تفسير سلوك وضع الطالب للكتب فى غي ر أماكنها حتى لايصل اليها زملائه للأسباب التالية: انخفاض وقت الراحة بين المحاضرات، والذى لن يتمكن من خلاله اتمام عمله البحثى، انخفاض النسخ المتاحة بالمكتبة للاطلاع والاستعارة، انخفاض عدد ساعات ممارسة المكتبة لمهامها وعدم وجود فترة مسائية.

تفسير السلوكيات الأقل تكراراً بالخداع

تتمثل السلوكيات الأقل تكراراً بالخداع فى (اعطى زميل لى توقيت خطأ عن موعد الامتحان عمداً-أبْلغ استاذ المادة عن أحاديث كاذبة فى حقه عن زميل لى)، ويمكن تفسير قيام الطالب بابلاغ زميل له توقيت خطأ عن موعد الامتحان يُفهم منه كفعل مُتعمد، وخا صة بعد أن أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك والواتس أدوات شائعة ومليئة بالاخبار والجروبات الخاصة بكل فرقة التي تنقل كل ما يتعلق بالدراسة او الامتحانات، فهي لم تعد غامضة مخفية عن البعض حتي يستطيع البعض نقل مواعيد خطأ فوسائل التواصل الاجتماعي تضج بلاخبار الدراسية في كل لحظة، ولا مجال هنا للخداع.

ويمكن تفسير انخفاض مشاركة الطلاب فى سلوك نقل احاديث كاذبة فى حق استاذ المادة عن زميل ما، لكون الاستاذ الجامعى وصل لدرجة من الحكمة والعقلانية والحكم الصائب ان يتفهم مثل هذه الأساليب الخادعة والمنافقة وأن يوقفها؛ وهو ما انخفضت معه ممارسة هذا السلوك من قبل الطلاب.

ومما سبق يتضح أن يمكن ترتيب أشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية فى ضوء نسب مشاركة الطلاب بها من أكثرهما مشاركة إلى أقلها مشاركة إلى (الاحتيال

(٥٤.٨٣%)-الانتحال (٥١.٦٧%)- الغش فى الامتحانات (٥١.٤٩%)- الخداع (٤١.١٠%))

وبالنسبة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بصورة كلية تبين أن نسبة ٥١.١٨% من اجمالى أفراد العينة مشاركين فعليين فى ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، فى حين أن نسبة ٤٨.٨١% من أجمالى أفراد العينة لم يشاركوا أبداً فى ممارسة سلوكيات عدم الأ مانة الأكاديمية؛ ومن ثم يتضح تقارب نسبة المشاركين وغير المشاركين فى عدم الأمانة الأكاديمية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصل اليه بحث (Brimble & Stevenson-Clarke, 2011) وهى اقرار نسبة ٧٢% من أفراد العينة بالانخراط فى ممارسات عدم الأمانة الأكاديمية، وأيضاً مع نتيجة بحث (Ives, et al , 2017) الذى توصل إلى اقرارا نسبة ٩٥% من الطلاب بالمشاركة ، كما تناقضت مع نتيجة بحث (Oran, et al, 2016) الذى توصل إلى اقرار نسبة ٥٦.١% من الطلاب بعدم المشاركة فى ممارسات عدم الأمانة الأكاديمية.

كما يتضح أن أكثر السلوكيات مشاركة فعلية بين الطلاب بوجه عام هى على الترتيب (نقل مهمة بحثية من زميل لى كما هى وكتابة اسمى عليها، واستخدام السنتر فى اعداد مهامى البحثية، وكتابة اسم زميل لى بسجل الحضور حال غيابه، والسماح لزميل بنقل اجابات الاسئلة منى أثناء الامتحان)، بينما أقل سلوكيات عدم الأ مانة الأكاديمية مشاركة فعلية هى على الترتيب (اعطاء زميل توقيت خطأ عن موعد الامتحان عمداً، تبديل نماذج اجابة الأوراق الامتحانية مع زملائى، واستخدام سماعات البلوتوث للغش أثناء الامتحان، وضع كتب بالمكتبة بغير أماكنها حتى لايصل اليها زملائى).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجه عام كما يلى:

أشار (Whitley & Keith-Spiegel, 2002, p. 18-19) أن البحوث التي تمت حول سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية يتضح منها خمسة معايير تؤدي إلي حد كبير إلي اعتبار الطلاب أنها ليست سلوك غير أمين.

١ تُمثل الاختبارات المقدمة للطلاب لعبة غير عادلة.

٢ علي الرغم من أن عدد كبير من الطلاب فسر تيسير ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية كسلوك غير أمين، إلا أن ممارسة هذه السلوكيات لها ما يبررها وهي مساعدة صديق.

٣ -تسامح المعلمين في قبول اعذار زائفة من قبل الطلاب أو التأخر عن مواعيد الامتحان أو وضع درجات علي أكثر من بديل وضعه الطالب واعتباره صحيح.

٤ -يمكن أن تكون هذه السلوكيات نتيجة للجهل وعدم اليقين أو فهم ما هو مسموح به، وعدم فهم ما هو محظور، فالطلاب واعضاء هيئة التدريس لم يتفقوا علي السلوكيات التي تُشكل عدم الأمانة الأكاديمية.

٥ -كما أن ثقافة الشرق الأوسط وآسيا وافريقيا مُحيرة لفكرة امتلاك الفرد للأفكار؛ لأن ثقافة هذه البلدان تعتبر الكلمات والأفكار مثل ممتلكات جماعية للكل، وليس كممتلكات فردية ونتيجة لكون المعرفة مجتمعية؛ يري الطلاب أنه ليس من الخطأ أن يستخدموا كلمات وأفكار الأخرين دون ذكر المصدر.

٦ -كما أن سبب مشار كة الطلاب بالغش أو انخراطهم فيه هى التوقعات المنخفضة للكشف عنهم.

نتائج السؤال الثانى الذى مؤداه "ما مستوى ممارسة أشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الزقازيق؟"

تم تحديد المستوي بناء علي فئات الاستجابة كما بالجدول التالي (٢١) ويتم اختبار مستوي درجات سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه الدرجات، واستنادا لخصائص المنحنى الاعتدالي؛ فالقاعدة في الوسط دائما تكون أكبر منها في الطرفين، ومن هنا اعتمدت الباحثة على فكرة الوسط مضافاً أو مطروحا منه (+) و(−) الانحراف المعياري النظري (٠.٥) = ٢.٥ و٣.٥ نقطتان لتحديد المدى الكلي إلى ثلاثة مستويات منخفض، متوسط، مرتفع كالآتي.

١.....منخفض .....×(٢.٥) .... متوسط .....×٣.٥.....مرتفع....٥

ولتحديد المستوى النظري لكل بعد يتم ضرب عدد مفرداته في ٢.٥ و٣.٥ لتحديد نقاط المستويات.

جدول (٢١) المستوى النظرى لأشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والدرجة الكلية.

البعد وعدد مفرداته	المستوى النظري المعياري

	منخفض	متوسط	مرتفع
الغش فى الامتحانات (١٣)	١٣.....٣٢	٣٣.....٤٥	٤٦.....٦٥
الانتحال (٢١)	٢١.....٥٢	٥٣.....٧٣	٧٤.....١٠٥
الاحتيال (١٠)	١٠.....٢٥	٢٦.....٣٥	٣٦.....٥٠
الخداع (٥)	٥.....١٢	١٣.....١٧	١٨.....٢٥
الدرجة الكلية (٤٩)	٤٩.....١٢٢	١٢٣.....١٧١	١٧٢.....٢٤٥

جدول (٢٢) المستوى الواقعى لأشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والدرجة الكلية بناء على المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى.

البعد وعدد مفرداته	المستوى الواقعي		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة.....أعلى درجة
الغش فى الامتحانات (١٣)	٢٣,٣١٩٩	٧,٧٧٠٣٩	١٥,٥٥.....٣١,٠٩
الانتحال (٢١)	٤١,٦٧٩٠	١١,٥٢٩٥٦	٣٠,١٥.....٥٣,٢١
الاحتيال (١٠)	٢٠,٥٤٣٤	٥,٩٩٣٤	١٤,٥٥.....٢٦,٥٣
الخداع (٥)	٧,١٣٦٧	٣,١٠٨٠	٤,٠٣.....١٠,٢٥
الدرجة الكلية (٤٩)	٩٢,٦٧٩٠	٢٢,٩٩١٤	٦٩,٦٩.....١١٥,٦٧

من الجدولين السابقين وجد أن مستوى ممارسة:

الغش فى الامتحانات يقع في المستوى المنخفض .والانتحال تقريباً يقع في المستوى المنخفض والاحتيال تقريباً يقع في المستوى المنخفض، والخداع يقع في المستوى المنخفض وسلوكيات عدم الأمانة بصورة كلية تقع في المستوى المنخفض.

ومن ثم يمكن تفسير انخفاض مستويات جميع أشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية كما يلى:

١ -وجود نماذج امتحانية مختلفة بين الطلاب مما انخفض معه ممارسة سلوك الغش.

٢ -انتشار الاعلانات وثقافة العقوبات المترتبة علي مم ارسة الغش بين الطلاب والقرارات الحكيمة (رقم ٥٠٣ لعام ٢٠١٨) لمجلس جامعة الزقازيق بمنع اصطحاب الموبايل داخل اللجان الامتحانية؛ مما انخفض معه ممارسة هذه السلوكيات.

٣- شاع مؤخراً في بعض الكليات استخدام كاميرات مراقبة أثناء عقد اللجان الامتحانية واصبح الطالب علي علم بهذا الأمر؛ الأمر الذى يستوجب معه المذاكرة لانه لا مجال للغش.

٤- قيام بعض الكليات بالجامعة بتفعيل نظام الكنترول الموحد أثناء عملية مراقبة ومتابعة سير العملية الامتحانية، وفيها يشترك جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية في متابعة ورقابة اللجان الامتحانية مما انخفض معه ممارسات عدم الأمانة، ثم ينفصل بعد ذلك عند رصد الدرجات بالكنترول الخاص به.

٥- تشديد أعضاء هيئة التدريس على ضرورة طرح ما استند اليه الطالب من مراجع استفاد منها فى اعداده لأى تكليف دراسى، وخاصة بعد ما استشعر أعضاء هيئة التدريس أن الطالب لايبذل أى جهد فيما يكلف به من مهام لاعدادها، فما عليه سوى دفع المال للمراكز البحثية للحصول عليها، أويمكن تفسيره بطريقة اخرى وهى أن التكليفات أو المهام التى طرحها أعضاء هيئة التدريس للطلاب مؤخراً هى اعداد أسئلة على المقررات الدراسية بدلاً عن اعداد مهام كتابية.

٦- فى ظل القيادة الحكيمة التى تتولى أمور البلاد وازدياد قيمة العمل كطريق لنهضة البلاد والتشديد على المخطأ، وتقديمه للعقاب وتوقيع الجزاءات عليه؛ أدى إلى انخفاض مستوى ممارسة السلوكيات اللاخلاقية بوجه عام.

نتائج السؤال الثالث[1]: ما الشكل الأكثر شيوعاً وممارسة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الزقازيق؟

لاختبار هذا السؤال ت م استخدام تحليل التباين ذو القياسات المتكررة Repeated Measure Anova للكشف عنه.

نظراً لاختلاف عدد مفردات أشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية فقد تم تحويل الدرجة الكلية لكل شكل لكى تكون (٥) درجات " وهى عدد الاستجابات علي كل عبارة أو اقصي درجة علي العبارة الواحدة " وذلك من خلال قسم الدرجة الكلية لكل شكل علي عدد عباراته، وذلك لتوحيد الحد الأعلى لدرجة الأشكال الأربعة؛ لكى تصبح المقارنة منطقية بين

(١) طُرح هذا السؤال يُمثل مقارنة بين الأشكال الاربعة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وخاصة بعد تقارب نسب انتشارها.

الاشكال الأربعة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية . ثم تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى للأبعاد الجديدة.

- وقد تم اتباع الخطوات التالية لإجراء تحليل التباين ذى القياسات المتكررة ومن النتائج التى تم الحصول عليها، جدول اختبار فرض الكروانية التالى:

جدول (٢٣) اختبار فرض الكروانية Mauchly's test sphericity

Withinsubjects Effects	Mauchly's W	Approx. chi square	Df	Sig	Epsilon		
					Greenhouse –Geisser	Huynh-feldt	Lower-bound
سلوكيات عدم الأمانة	٠,٨٨٨	١١١,٩٧٥	٥	٠,٠٠٠	٠,٩٣١	٠,٩٣٤	Bound

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن قيمة Epsilon في حالة تصحيح Greenhouse وكذلك Huyuh-feldt قريبة جداً (من الواحدة الصحيح) فهما علي الترتيب (٠.٩٣١-٠.٩٣٤)، مما يدل علي تحقق فرض الكروانية علي الرغم من أن اختيار Mauchly يشير إلي عكس ذلك، والجدولان التاليان يوضحان بقية نتائج هذا الفرض (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦ أ، ص. ٣٦٦)

جدول (٢٤). Tests of within-subjects Effects

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة	Partial eta squared
بين سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	١٢٤٣٩,٧٧٨	١	١٢٤٣٩,٧٧٨	١٤٤٢٠	٠.٠٠	٠,٩٣٩
داخل سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	٨١٣,٥٤٩	٩٤٣	٠,٨٦٣			

يتضح من الجدول رقم (٢٤) ما يلي:

- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوي (٠.٠١) في ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية الأربعة لدي طلاب وطالبات جامعة الزقازيق.

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة احصائياً يتم استخدام اختبار Bonferrani للمقارنات المتعددة المعروض بالجدول رقم (٢٥).

جدول (٢٥) Pariwise comparisons (Bonferroni)

م	سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	المتوسط	الانحراف المعياري	١ (الاحتيال)	٢ (الانتحال)	٣ (الغش فى الامتحانات)	٤ (الخداع)
١	**الاحتيال**	٢,٠٥٤	٠,٥٩٩٣	-	٠,٠٧٠*	٠,٢٦١*	٠,٦٢٧*
٢	**الانتحال**	١,٩٨٥	٠,٥٤٩٠٣	٠,٠٧٠*	-	٠,١٩١*	٠,٥٥٧*
٣	**الغش فى الامتحانات**	١,٧٩٤	٠,٥٩٧٧٢	٠,٢٦١*	٠,١٩١*	-	٠٣٦٧*
٤	**الخداع**	١,٤٢٧	٠,٦٢١٦١	٠,٦٢٧*	٠,٥٥٧*	٠,٣٦٧*	-

*يشير إلي أن الفرق بين المتوسطين دال احصائياً عند مستوي (٠.٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٢٥) ما يلى:

- وجود فروق دالة احصائياً عند مستو ي دلالة (٠.٠٥) بين الاحتيال وجميع أشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية الثلاثة لصالح الاحتيال. أي أن الطلاب والطالبات أكثر ممارسة لسلوك الاحتيال كأحد أشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية عن ممارستهم للأشكال الثلاثة الأخري لسلوكيات عدم الأمانة.
- وجود فروق دالة احصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين استخدام سلوك الانتحال وكل من سلوك الغش فى الامتحانات وسلوك الخداع لصالح سلوك الانتحال، أي أن الطلاب والطالبات أكثر ممارسة لسلوك الانتحال كأحد سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية عن مشاركتهم في سلوكي الغش فى الامتحانات أو الخداع.
- وجود فروق دالة احصائياً بين عند مستوي (٠.٠٥) بين سلوك الغش فى الامتحانات والخداع لصالح سلوك الغش فى الامتحانات أي أن الطلاب والطالبات أكثر مشاركة في سلوك الغش فى الامتحانات عن مشاركتهم في الخداع.

ومن ثَّم توصلت النتائج إلى احتلال الاحتيال المستوي الأول من حيث الانتشار ثم تلاه الانتحال ثم الغش فى الامتحانات وأخيراً الخداع لدى طلاب جامعة الزقازيق، وهو ما اتفق مع نتائج بحث (Martinez & Enrique- Ramírez, 2017)، واختلفت مع نتائج بحث (STÃNESCU, & IORG,. 2013)، والذى توصل إلى احتلال المساعدة غير المصرح بها المستوى الأول، فى حين احتل الاحتيال المستوى الثالث، وأيضاً اختلف مع نتائج بحوث كل

من (Olafson, et al, 2014، (Witmer & Johansson ,2015.) اللذين توصلا الى أن الانتحال هو النوع الأكثر شيوعاً من بين أشكال عدم الأمانة الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك من خلال أ ن سلوكيات الاحتيال يعتبرها عدد كبير بين الطلاب بأنها مقبوله ولا تندرج تحت السلوكيات غير الأخلاقية كما هو الحال في كتابة اسم زميل في سجل الحضور حال غيابه، وإعادة تسليم مهمة مرة اخرى محاولة لتغير الدرجة، حيث عند تطبيق الباحثة أدوات بحثها وخاصة الكليات العلميةٍ مثل الهندسة والعلوم . أشار الطلاب أن مثل هذه السلوكيات لا تُشكل وجه انتقاد أو اعتراض من قبل استاذ المادة، بل بالعكس يُبدى قبولاً عند تبديل أو تغيير الطالب مهام ثم تسليمها من قبل وهذا يعبر عن عدم ادراك عضو هيئة التدريس ان مثل هذه الممارسة تُشكل سلوك غير أم ين، وفيما يتعلق بفبركة النتائج المعملية؛ فليس هناك خيار للطالب غير ذلك بسبب سوء وتلف الأجهزة والأدوات المعملية مما يستدعى معها تلفيق النتائج في ضوء ما تم تعمله، كما يعتقد الطلاب مثل هذه الممارسات هى سلوكيات **تعاونيه** مثل كتابة اسم زميل في سجل الحضور أو استخد ام السنتر في إعداد المهام أو **تكيفيه مثل** تلفيق نتائج التجارب، تبديل مهمة لإعادة تغيير الدرجة، تبديل أوراق الأجابة الامتحانية نماذج A,B).

كما يمكن أيضاً تفسير شيوع الاحتيال بين الطلاب للأسباب التالية:

١ -علي الرغم من العقوبات الصارمة واحتمال الجزاءات القانوني ة إلا أنها من الناحية العملية عند ممارستها لا يتم الابلاغ عن المنخرط بها رسمياً، وأن تم الإبلاغ فيصبح هناك فرصة للتفاوض والطعن؛ الأمر الذي ينتهي بعدم انتاج أى تأثير؛ ومن ثَم "فمن أمن العقوبة أساء الأدب"كما يُشكل من نوع الدعم لممارستها من قبل الآخرين.

٢ -ما ترسخ في ثقافتنا من أفكار وأمثلة شعبية عن كسر القواعد مثل "كلمة باطل تجبر الخاطر" ، "ايد واحدة ما تسقفش "، "كل قانون له ثغرة " فالمثل العامي يعبر عن واقع ومعيار لما يحدث، بل وانتشار ثقافة الاعجاب بمن يُمارس سلوك غير اخلاقي واعتباره متميز "فهلوى" وقادر على كسر القواعد دون كشفه.

٣ -في ضوء " الغاية تبرر الوسيلة" يتحدد سلوك الطالب، واستخدامه لطرق غير مشروعه لتحقيق غرضه.

٤ -كما أشار بحث (Muhsin, et al, 2018, P.37) أن كل من الضغط المرتبط بالحصول علي درجات مرتفعة، وتوفير الفرص لممارسة مثل هذه السلوكيات والتبريرات

التي يضعه ا الفرد لنفسه لتيسير ممارسة هذه السلوكيات تفسر حوالي (٧٨%) من ممارسة هذه السلوكيات.

ويمكن تفسير اتخاذ الانتحال ثانى السلوكيات شيوعاً بين الطلاب بأن سلوكيات مثل نسخ مراجع من أحد الباحثين أو نقل فقرة دون توثيقها لا يعطيها عضو هيئة التدريس الاهتمام الكافى فيما يقدمه الطالب من مهام، كما يفتقد الطالب الجامعي لمهارات الكتابة العلمية، حيث يتعرض لهذا الأمر عند استكماله لدرجة الماجستير أو الدكتوراه، وليس على مستوى سنوات دراسته بالكلية . وعدم وجود توجيه صحيح لما يُقدمه الطالب من كتابات، وعدم تفعيل البرامج التي تكشف الا نتحال وحتي علي مرحلة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، كما أن الطلاب لازالوا غير قادرين على فهم الممارسات التى تُشكل الانتحال، وعدم نشر ثقافة ميثاق شرف للطالب الجامعي يحكم سلوكياته بمجموعة من القواعد الواجب عليه اتباعها.

– نتائج الفرض الأول والذى نصه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الذكور والاناث في سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية لصالح الذكور"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدى عينتين مستقلتين

جدول (٢٦) نتائج اختبار"ت" لدى عينتين مستقلتين سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والدرجة الكلية.

م	البعد	النوع	قيمة (ت)	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
١	الغش فى الامتحانات	ذكر	٣٠٨	٢٥,٤١٢٣	٩,٢٠٣٢١	٣٢,٢٨	٥,٢٧٥	٤٧٢,٢٩٧	٠,٠٠
		انثى	٦٣٦	٢٢,٣٠٦٦	٦,٧٥٠١٢				
٢	الانتحال	ذكر	٣٠٨	٤٤,٤٩٣٥	١٢,٧١٧٣	١١,٩٢٢	٤,٩٨٠	٥٢٢,٠١١	٠,٠٠
		انثى	٦٣٦	٤٠,٣١٦٠	١٠,٦٥٤٣٠				
٣	الخداع	ذكر	٣٠٨	٧,٦٢٠١	٣,٦٩٣٧	٢٢,١٣٢	٣,٠٢٧	٤٧٧,٧٢٦	٠,٠٠
		انثى	٦٣٦	٦,٩٠٢٥	٢,٧٥٣٣				
٤	الاحتيال	ذكر	٣٠٨	٢١,٤٠٩١	٦,٣٨٢٠	٩,٨٥٤	٢,٩٩٣	٥٥٤,٧٥١	٠,٠٠
		انثى	٦٣٦	٢٠,١٢٤٢	٥,٧٥٤٤٥				
٥	الدرجة الكلية	ذكر	٣٠٨	٩٨,٩٣٥١	٢٦,٤٥٢٠٢	٢٣,١٤٢	٥,٤٢٥	٤٩٠,٧١٥	٠,٠٠
		انثى	٦٣٦	٨٩,٦٤٩٤	٢٠,٤٥٨٢				

يتضح من الجدول رقم (٢٦) اتفاق الفرض مع ما تم التوصل اليه من نتائج حيث وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في جميع ابعاد سلوكيات عدم الأمانة

الأكاديمية والدرجة الكلية لصالح الذكور ذوى المتوسط الأكبر. واتفقت مع نتائج بحوث كل من (Keçeci, et al, 2011) و(Yang, et al, 2013,) ، (Masood, et al, 2015)، (Witmer & Johansson ,2015.)، فى حين تناقضت هذه النتائج مع نتيجة بحث (Marsden, et al. 2005) الذى توصل إلى وجود فروق بين طلاب وطالبات كلية الصحافة لصالح الطالبات، وكذلك بحوث كل من (McCabe, 2009)، (Yang, 2014) اللذين توصلا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في ممارسات عدم الأمانة الأكاديمية، وان كان البحث الاخير وجد فروق فى شكل واحد وهو الاحتيال لصالح الذكور.

ويمكن تفسير وجود فروق في جميع أشكال سلوكيات الأ مانة الأكاديمية والدرجة الكلية لصالح الذكور من خلال:

١ -اختلاف الدور الاجتماعي للذكر عن الانثى . فيتحمل الذكر من الأعباء والمسئوليات مالاتتحمله الاناث، فعدد كبير من الذكور يعمل في فترة الدراسة أن لم يكن معظمهم ؛ومن ثم لا يتوفر لديه الوقت الكافي للاستذكار؛ وبذ لك يتخذ من السلوكيات الخادعة وسيلة للحصول علي الشهادة والدرجة الجامعية.

٢ -يعتبر الذكور أن الدرجة الجامعية مجرد تحصيل حاصل؛ ومن ثم استباح من الطرق ما يُمكنه من اجتيازها بأقل مستوي من الجهد، فجهده موجه إلي جانب أخر وهو العمل المنتمي إليه حالياً والذي من خلال شهادته الجامعية سيحصل على ترقية فيه.

٣ -تتميز الاناث بالمثابرة والاجتهاد والعزيمة مقارنة بالذكور، فهي بحاجة دائمة إلي إثبات ذاتها، وأن تستشعر بتفوقها علي الذكور في مجالات العمل، وبخاصة أصبح هناك قدوة لها فالمرأة الآن احتلت مراكز قيادية ومكانه مرموقة بالعمل، والشاهد علي ذلك أن عدد كبير من اوائل الكليات هم من الاناث.

نتائج الفرض الثانى والذى مؤداه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بين طلاب الكليات "، وقد تم اختبار صحة الفرض باستخدام تحليل التباين الاحادى.

جدول (٢٧) تحليل التباين لتأثير نوع الكلية علي سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والدرجة الكلية

أبعاد سلوكيات عدم	مصدر التباين	مجموع	درجات	متوسط	النسبة	الدلالة

الأمانة الأكاديمية		المربعات	الحرية	المربعات	الفائية	
الغش فى الامتحانات	بين المجموعات داخل المجموعة الكلي	٣٨٧٩,٢٨٥ ٥٣٠٥٨,١٠١ ٥٦٩٩٣٧,٣٨٦	٦ ٩٣٧ ٩٤٣	٦٤٦,٥٤٧ ٥٦,٦٢٦	١١,٠٤١٨	٠,٠٠
الانتحال	بين المجموعات داخل المجموعة الكلي	١٤٧٩,٤٩٨ ١٢٣٨٧٤,٢٤٧ ١٢٥٣٥٣,٧٤٥	٦ ٩٣٧ ٩٤٣	٢٤٦,٥٨٣ ١٣٢,٢٠٣	١,٨٦٥	غير دالة
الخداع	بين المجموعات داخل المجموعة الكلي	١٠٠,٣٨٣ ٩٠٠٨,٩٨٩ ٩١٠٩,٣٧٢	٦ ٩٣٧ ٩٤٣	١٦,٧٣١ ٩,٦١٥	١٠,٧٤٠	غير دالة
الاحتيال	بين المجموعات داخل المجموعة الكلي	٩٢٦,٥٦٠ ٣٢٩٤٧,٦٥٩ ٣٣٨٧٤,٢١٩	٦ ٩٣٧ ٩٤٣	١٥٤,٤٢٧ ٣٥,١٦٣	٤,٣٩٢	٠,٠٠
الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	بين المجموعات داخل المجموعة الكلي	٩٨٥٧,٧٦١ ٤٨٨٦١٧,٩٨ ٤٩٨٤٧٥,٧٤٥	٦ ٩٣٧ ٦٤٣	١٦٤٢,٩٦٠ ٥٢١,٤٧١	٣,١٥١	٠,٠٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢٧) توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين طلاب الكليات السبع في كل من الغش فى الامتحانات والاحتيال و الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب الكلي ات السبع في كل من الانتحال والخداع، وللكشف عن اتجاه الفروق سيتم استخدام اختبار شيفيه.

جدول (٢٨) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق الدالة في الغش فى الامتحانات وفقاً لمتغير الكلية (ن = ٩٤٤)

المتغير	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	كلية الآداب	كلية التربية	كلية العلوم	كلية الزراعة	كلية الهندسة	كلية الطب البيطري	كلية التجارة
الغش فى الامتحانات	كلية الآداب ن=١٨٧	٢٤,٧٥٩٤	٨,٢١٨١	-	١,٧٣٤٨ ** ٢	-١,٦٣٤٠	-١,٣٠٤٢	٢,٧٨٠٦*	٥,٩٠٠٢*	٣,٤٢٨٣٧ **
	كلية التربية ن=٣٢٦	٢٣,٠٢٤٥	٦,٦٨٦		-	٣,٣٦٨٩ ** -	٣,٠٣٩١** -	١,٠٤٥٨	٤,١٦٥٣**	١,٦٩٣٥٥ *

	كلية العلوم ن=٦١	٢٦,٣٩٣٤	١١,٠٨٤٩			–	٠,٣٢٩٨	٤,٤١٤٧**	٧,٥٣٤**	٥,٠٦٢٤٦**
	كلية الزراعة ن=١١٠	٢٦,٠٦٣	٦,٦٥٥٧				–	٤,٠٨٤٩**	٧,٢٠٤٤**	٤,٧٣٢٦٥**
	كلية الهندسة ن=٤٧	٢١,٩٧٨	٨,٦٥٣					–	٣,١١٩٥٧*	٠,٦٤٧٧٤
	كلية الطب البيطري ن=٧١	١٨,٨٥٩٢	٦,٢٠٢						–	٢,٤٧١٨٣*
	كلية التجارة ن=١٤٢	٢١,٣٣١٠	٧,٣٥٣٩							–

جدول (٢٩) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق الدالة في سلوك الاحتيال وفقاً لمتغير الكلية (ن = ٩٤٤).

المتغير	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	كلية الآداب	كلية التربية	كلية العلوم	كلية الزراعة	كلية الهندسة	كلية الطب البيطري	كلية التجارة
الاحتيال	الآداب	٢٠,٠٠٥٣	٦,٣٥٩٣	–	٠,٥١٣٦	-٢,١٧٤٩**	-٢,٦٣١٠**	٠,٨٩٨٩	-١,٠٢٢٨	-٠,٥٠٨٧٤
	التربية	١٩,٦٥٤٠	٤,٧٨٩١		–	٢,٢٢٦٣**	-٢,٦٨٢٣**	٠,٨٤٧٦	-١,٠٧٤١	-٠,٥٦٠١٠
	العلوم	٢٢,١٨,٣	٥,١٥٥٩			–	-٠,٤٥٦٠٤	٣,٠٧٣٩**	١,١٥٢١٦	١,٦٦٦٤
	الزراعة	٢٢,٦٣٦٤	٦,٦٢٠٤				–	-٣,٥٢٠٩٩**	١,٦٠٨١٩	٢,١٢٢٢**
	الهندسة	١٩,١٠٦٤	٦,١٥٤٦					–	-١,٩٢١٧	-١,٤٠٧٧
	الطب البيطري	٢١,٠٢٨٢	٥٩٧٨٤						–	٠,٥١٤٠٨
	التجارة	٢٠,٥١٤١	٧,٢٢٥							–

جدول (٣٠) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق الدالة فى الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وفقاً لمتغير الكلية (ن = ٩٤٤).

الدرجة الكلية لسلوكيات عدم	المجموعات	المتوسط	الانحراف	كلية	كلية التربية	كلية	كلية	كلية الهندسة	كلية الطب	كلية

الأمانة الأكاديمية			المعياري	الآداب		العلوم	الزراعة		البيطري	التجارة
الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	كلية الآداب	٩٤,٦٧٩١	٢٦,١٤١٩	-	٤,٢٠٦٧*	-٥,٠٧٤	-٢,١٧٥٤	٤,٨٩١٩	٧,٥١٠١*	٢,١٢٩٨
	كلية التربية	٩٠,٤٧٢٤	٢٠,٠٥٢١		-	٩,٢٨١٧١**	-٦,٣٨٢**	٠,٦٨٥١	٣,٣٠٣٣	-٢,٠٧٦٥
	كلية العلوم	٩٩,٧٥٤١	٢٢,٦٧٣٥			-	٢,٨٩٩٥	٩,٩٦٦٨*	١٢,٥٨٥**	٧,٢٠٤٨*
	كلية الزراعة	٩٦,٨٥٤٥	٢٠,٩٠٣٨				-	٧,٠٦٧٣	٩,٦٨٥٥**	٤,٣٠٥٢
	كلية الهندسة	٨٩,٧٨٢٧٢	٢٦,٩٨٨٦					-	٢,٦١٨٢	-٢,٧٦٢
	كلية الطب البيطري	١٧,١٦٩	٢٢,٦٦٣٣						-	-٥,٣٨٠٢
	كلية التجارة	٩٢,٥٤٩٣	٢٤,٢٤٦٢٥							-

يتضح من الجدول أرقام (٢٧)، (٢٨)، (٢٩) ما يلى:

أولاً: نتائج الفروق بين طلاب الكليات فى سلوك الغش فى الامتحانات

١ توجد فروق بين طلاب كلية الآداب وطلاب كل من (التربية – الهندسة – الطب البيطري – التجارة) لصالح طلاب كلية الآداب .

٢ توجد فروق بين طلاب كلية التربية و طلاب كل من كليتي الطب البيطري والتجارة لصالح طلاب كلية التربية.

٣ توجد فروق بين طلاب كلية العلوم وطلاب كل من التربية والهندسة البيطري والتجارة لصالح طلاب كلية العلوم .

٤ توجد فروق بين طلاب كلية الزراعة وطلاب كل من التربية والهندسة والبيطري والتجارة لصالح طلاب كلية الزارعة

٥ توجد فروق بين طلاب كلية الهندسة وطلاب كل من الطب البيطري والتجارة لصالح طلاب الهندسة.

٦ توجد فروق بين طلاب كلية الطب البيطري و طلاب كل من التجارة لصالح طلاب التجارة

ثانياً: نتائج الفروق بين طلاب الكليات فى سلوك الاحتيال

١ توجد فروق بين طلاب كلية العلوم وطلاب كل من الآداب ، التربية، الهندسة، لصالح طلاب كلية العلوم.

٢ توجد فروق بين طلاب كلية الزراعة وطلاب كل من الآداب، التربية، الهندسة، التجارة لصالح طلاب كلية الزراعة .

ثالثاً: نتائج الفروق بين طلاب الكليات فى الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

١ توجد فروق بين طلاب كلية العلوم وطلاب كل من التربية ، الهندسة، والطب البيطري والتجارة لصالح طلاب كلية العلوم .

٢ توجد فروق بين طلاب كلية الزراعة وطلاب كل من التربية، والهندسة، والطب البيطري لصالح طلاب كلية الزراعة

٣ توجد فروق بين طلاب كليتي الآداب والبيطري لصالح طلاب كلية الآداب.

رابعاً: لا توجد فروق بين طلاب الكليات فى شكلى الخداع والانتحال. والتى قد اتفقت مع نتيجة بحث (Yang, 2014) الذى توصل إلى عدم وجود فروق بين طلاب الكليات فى ممارسات عدم الأمانة الأكاديمية.

تفسير نتائج الفروق بين طلاب الكليات فى سلوك الغش فى الامتحانات

يمكن تفسير الفروق بالغش فى الامتحانات لصالح طلاب كلية الآداب كما يلي:

- فى ضوء أعداد المنتسبين للكلية : فكلية الآداب تتضمن أكبر عدد من الطلاب مقارنة بأعداد الطلاب المقيدين بالكليات الأخرى، وكذلك حال مقارنتهم أعضاء هيئة التدريس العاملين بالكلية ، وذلك ووفقاً لبيان الادارة العامة لشئون التعليم والطلاب بجامعة الزقازيق فأعداد الملتحقين بالفرقة الرابعة بالجدول التالى.

جدول(٣١). أعداد الطلاب المقيدين بالفرقة الرابعة على مستوى الكليات لعام ٢٠١٦-٢٠١٧

الآداب	التربية	الهندسة	الطب البيطرى	التجارة	الزراعة	العلوم
٦٠٤٧	١٦٩٤	١١٩٦	٣٠١	٤١٢٢	٥٢٧	١٠١٤

- معظم موادها نظرية تحتاج إلي حفظ وسهلة الغش مقارنة بالكليات العملية

- بها قسمين انتساب وانتظام ، والملتجقى بها عن طريق الانتساب يتسموا بانخفاض قدراتهم مما يدفعهم إلى ممارسة سلوكيات غش، وانتقال هذه الممارسة إلى طلاب الانتظام.
- تعتبر كلية الآداب أقل الكليات تنسيقاً ومجموعاً مقارنة بكليات التربية والهندسة والطب البيطري ومن ثم من يلتحقون بها منخفضى القدرات.
- حصول كلية الهندسة والبيطري علي الجودة مقارنة بكليتى الآداب والتربية والتى احدى معاييرها المُحققة الميثاق الأخلاقى والفاعلية التعليمية.

ويمكن تفسير وجود فروق بين طلاب كلية التربية و طلاب كل من الطب البيطري والتجارة لصالح طلاب التربية للأسباب التالية.

- تم اعتماد كلية الطب البيطري مقارنة بكلية التربية والتجارة ، وتفوق طلاب كلية التربية علي التجارة فى الغش نظراً لمشاركة كلية التجارة في مشروع بنوك الأسئلة من حوالي عامين سابقين؛ مقارنة بطلاب التربية المطبقين نظام الاختبار الالكترونية بدءاً عام ٢٠١٦/ ٢٠١٧.
- وكذلك اتبعت كلية التجارة نظام عمل مختلف بالكنترول مقارنة بالكليات الأخرى، وهي أن تجعل جميع المعيدين واعضاء هيئة التدريس باللكلية يراقبوا سير العملية الامتحانية لجميع الشعب بجميع الفرقة، وليس هناك ما يسمي بتقسيم أعضاء هيئة التدريس علي الكنترولات ، فالجميع متعاون في عمليه المراقبة ، ثم يتم توزيعهم فيما بعد على الكنترولات أثناءعملية الرصد.

ويمكن تفسير وجود فروق بين طلاب كلية العلوم وطلاب كل من التربية والهندسة والبيطري والتجارة لصالح طلاب كلية العلوم.

- تعتبر كلية العلوم من أصعب الكليات بالجامعة فهي تجمع بين مقررات العلوم والصيدلة وذلك مقارنة بكليتى الهندسة والطب البيطري ، وعند مقارنة كلية العلوم بالنسبة لكليتى التربية والتجارة فنجد انخ فاض نسبة اعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم مقارنة بنسبة الطلاب المقيدين بالفرقة الرابعة مقارنة بنسبة اعضاء هيئة التدريس لكلية التربية والتجارة.

ويمكن تفسير الفروق بين طلاب كلية الزراعة و طلاب كل من التربية والهندسة والبيطري والتجارة لصالح طلاب كلية الزارعة.

وذلك نظراً لأن طلاب كلية الزراعة تعتبر من أقل الكليات المذكورة تنسيقاً من حيث المجموع بالثانوية العامة، يتسم المقيدين بها بأنهم ذوى قدرات محدودة مقارنه بطلاب كلية الهندسة والطب البيطري اللتان من كليات القمة، ويتم قبول طلاب الثانوية العامة ذوى المجاميع المرتفعة للتقيد بها، بالإضافة إلي حصول كل من كليتي الهندسة والطب البيطري علي الجودة والاعتماد، ومن ثم تنخفض بهما نسبة الغش مقارنة بكلية الزراعة، أما عند مقارنة كلية الزراعة بكلية التجارة ك م ا ذكرت مسبقاً فإن كلية التجارة لها السبق في ممارسة نظام التصحيح الالكتروني منذ عامين سابقين، وبذلك فقد ألف طلابها هذا النظام من الامتحانات، ومن ثم تنخفض درجة الضغوط المتعلقة برهبة خوض نظام امتحانات جديد والذى يدفعهم الى الغش وذلك مقارنة بكلية الزراعة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين طلاب كلية الهندسة و طلاب كل من الطب البيطري والتجارة لصالح طلاب الهندسة:

بأنه عند مقارنة كلية الهندسة بكلية الطب البيطري فنجد أن اعداد الطلاب المقيدين بكلية الهندسة بالفرقة الرابعة أكثر من أعداد طلاب كلية الطب البيطري كما هو موضح بالجدول رقم (٣١)، كما أنه يمكن تفسير الفروق لصالح الهندسة نظراً لصعوبة كلية الهندسة مقارنة بكليتى التجارة والطب البيطرى والشاهد على ذلك انتشار الدروس الخصوصية بها بصورة كبيرة.

ويمكن تفسير وجود فروق بين طلاب كلية الطب البيطري وطلاب كلية التجارة لصالح طلاب كلية التجارة.

بأن كلية التجارة نظرية بينما كلية البيطري عملية ، كذلك يعتبر كلية التجارة واحدة من أهم الكليات ذات الأقبال الكبير من الطلاب فيطلق عليها كلية (الشعب) لكثير التحاق الطلاب بها

ثانياً: تفسير نتائج الفروق بين طلاب الكليات فى سلوك الاحتيال.

١ وجود فروق بين طلاب كلية العلوم و طلاب كل من الآداب والتربية والهندسة لصالح طلاب العلوم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة بحث (Yang, 2014) الذى توصل إلى وجود فروق بين كلية العلوم والهندسة فى الاحتيال، وكذلك مع نتيجة بحث (Martinez & Enrique-Ramírez, 2017) الذى توصل إلى أن أكثر السلوكيات ممارسات الاحتيال تحدث بكليتى العلوم والهندسة، **يمكن تفسير الاختلاف بين طلاب كلية العلوم وطلاب الهندسة لصالح طلاب العلوم** فكلا الكليتين عمليتين بها جوانب عملية وبها سكاشن عملية؛ وبذلك فسلوكيات مثل كتابة اسم زميل غير موجود بالسكش، واستخدام السنتر في إعداد المهام البحثية وذلك لمشاريع التخرج باعتباره عمل يُرد له فيما بعد، تتم بصورة كبيرة بالكليات العملية مثل كلية العلوم أو كلية الهندسة ، وكذلك تلفيق نتائج المعمل والتي تحدث بصفة مستمرة نظرا لعجز الأدوات وتلفها وعجزها عن إعطاء نتائج دقيقة، ويمكن تفسير الفروق بين كليتي العلوم والهندسة لصالح العلوم، وقد تكون هذه النتيجة بسبب خصائص أفراد طلاب قسم الجيولوجيا الذين اقتصر تطبيق الأدوات عليهم بكلية العلوم، والذي عجز عدد كبير منهم عن الالتحاق بالتخصصات الأكثر إقبالاً الاخري بالكلية مثل الكيمياء والفيزياء، فهذا القسم يمثل اليأس بالنسبة إليهم، وبذلك فهدفهم هو اجتياز هذه الدراسة بأى وسيلة، كما يختلف قسم الجيولوجيا عن باقى أقسام الكلية باجراء رحلات بحثية وتدريبات عملية عبر مراكز تدريب خارجية، وبذلك يزداد اعباء التكليفات العملية المكلف بها الطالب؛ وبذلك قد يلجأ إلي الاحتيال كوسيلة تنفده من مشكلات متوقعه.

أما عند مقارنة طلاب كلية العلوم بطلاب كليتى الأداب والتربية فكما ذكرت مسبقاً أن سلوك الاحتيال شائع كما تمثل عباراته في الجوانب العملية وحيث أن كليتي الآداب والتربية كليتان ذات طابع نظري؛ وبذلك تنخفض بها ممارسة هذا السلوك مقارنة بكلية العلوم.

ويمكن تفسير وجود فروق بين طلاب كل من الزراعة والآداب والتربية والهندسة والتجارة لصالح طلاب الزراعة كما يلى: تعتبر كلية الزراعة ليست هي الخيار الأفضل وليست الكلية المثلي بالنسبة للكثير. فمستواها يقع ضمن المراتب المتأخرة في تنسيق كليات الجامعات الحكومية، وكذلك تتضمن نسبة كبيرة من طلاب الدور الثاني بمرحلة الثانوية العامة . وبالتالي فخصائص الطلاب المقيدين بها ذوى قدرات عقلية أقل مقارنة ببقي الكليات الأخري ، وكما ذكرت مسبقاً أن سلوكيات الاحتيال يغلُب عليها ما يُمارس بالجانب العملي ؛ ولذلك تنخفض ممارسة هذا السلوك بكليات الآداب والتربية والتجارة مقارنة بالزراعة.

أما عند مقارنة طلاب الزراعة وطلاب الهندسة في سلوك الاحتيال فهو لصالح طلاب كلية الزراعة حيث تعتبر كلية الهندسة ضمن كليات القمة التي يتوفر لدى المقيدين بها استعدادات وقدرات عقلية عليا مقارنته بالطلاب المقيدين بكلية الزراعة ؛ ومن ثم تنخفض ممارستهم لهذه السلوكيات

تفسير نتائج الفروق فى الدرجة الكلية لممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بين الكليات

- توجد فروق بين طلاب كلية العلوم وطلاب كل من التربية ، الهندسة، البيطري، التجارة لصالح طلاب العلوم فكما ذكرت مسبقاً تعتبر الدراسة بكلية العلوم صعبة وتتطلب مجهود بدنياً مقارنة بباقي الكليات الأخري ؛ مما يدفع من يل تحقون بها إلي الغش واستخدام سلوكيات مخادعة، كما تمتاز الدراسة بكلية العلوم عن باقي الكليات المُقارنة بنظام الساعات المعتمدة التى تعتبر صعبة ويشتكى منها عدد كبير من الطلاب؛ وهو ما يترتب عليه ممارستهم لسلوكيات غير أمينة، كما أنه مقارنة طلاب كليات الهندسة وطلاب الطب البيطري وطلاب العلوم فكليتي الهندسة والبيطري قد حصلوا علي الجودة والاعتماد من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد ؛ وهو ما يعتبر مؤشر اً علي انخفاض ممارسة مثل هذه السلوكيات بها مقارنة بالكليات التى لم تحصل علي الجودة والاعتماد مثل كلية العلوم .
- **ويمكن تفسير وجود فروق بين طلاب كلية الزراعة و طلاب كل من التربية الهندسة والطب البيطري لصالح طلاب كلية الزراعة** لأنه كلية الزراعة من أقل الكليات تنسيقاً بالثانوية العامة، مقارنة بكل من كلية التربية والهندسة والبيطري ، كما يمكن تفسير الفروق بين كليتي الآداب والبيطري لصالح كلية الآداب من حيث نسبة إعداد المقبولين بالفرقة الرابعة بكلية الآداب فهى أكثر ولاتقارن بمن يلتحقون بكلية البيطري ، مما يشير لممارسة مثل هذه السلوكيات وكذلك يتشر الغش بكلية الآداب مقارنة بالطب ا لبيطري لطبيعة الدراسة النظرية بها .

تفسير نتائج عدم وجود فروق بين طلاب الكليات في الانتحال والخداع

أولاً: الانتحال

يمكن تفسير ذلك بأن ثقافة الانتحال كسلوك غير أمين غير منتشر بين الطلاب، لدرجة أنه أثناء تطبيق الباحثة لأدوات بحثها في بعض الكليات العملية ك العلوم والهندسة اعترف الطلاب عامة بممارسة مثل هذه السلوكيات ، وأنهم لم يواجهوا بالانتقاد من أعضاء هيئة

التدريس ؛ ومن ثم اعتبروه سلوك مقبول، وقد يكون ذلك بسبب ارجاء توجيه اعضاء هيئة التدريس للطلاب نحو عدم ممارسة هذا السلوك إلى مرحلة الدراسات العليا وبشكل الزامى.

ثانياً: الخداع

يعتبر أى فرد أن الخداع هو مبرر للخروج من مشكلة ما ، وهي ما تمثل لديهم ميكانيزمات دفاعية يستخدم ها عند الحاجة، وينظر البعض إليها كذكاء شخ صى وميزة وليست عيب أو سلوك غير مقبول.

نتائج الفرض الثالث والذى ينص على " توجد علاقة دالة احصائية بين الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية". وتم التحقق من هذا الفرض باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

جدول (٣٢) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات العوامل الخمسة الكبرى والدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

العوامل الخمسة الكبري للشخصية	الانبساطية	المقبولية	الضمير الحي	الانفتاح على الخبرة	العصابية
سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	٠,٠٦٨*	-٠,٢١٥**	-٠,٠٧٤*	-٠,١٠٨**	٠,١٧١**

يتضح من الجدول رقم (٣٢) اتفاق الفرض مع ما تم التوصل اليه من نتائج، حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوي (٠.٠١) بين العصابية والدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، بينما ارتبطت الانبساطية بالدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين كل من المق بولية والضمير الحى والانفتاح على الخبرة كُل على حده والدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية عند مستوى دلالة احصائية (٠.٠١).

وقد اتفقت نتيجة الارتباط الايجابى للانبساطية بالدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية مع نتائج بحوث كل من (Curtis,2013)، (Peled, et al, 2013)، وتختلف مع نتائج بحوث كل من (aslam,& Nazir,2011)، (Correa- pamirez, 2017) اللذين توصلا الى علاقة سلبية بين الانبساطية وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، كما اتفقت نتيجة الارتباط الايجابى بين العصابية وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية مع نتائج بحوث كل من (Correa- pamirez, 2017)، (STÃNESCU & IORGA, 2013)، (aslam,& Nazir,2011) واختلفت مع نتيجة بحث (Clariana, 2013) الذى توصل الى علاقة سلبية وضعيفة بين العصابية وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وكذلك مع نتيجة بحث (Curtis,

2013) الذى توصل الى عدم وجود علاقة بين العصابية وممارسة هذه السلوكيات، كما اتفقت نتيجة الارتباط السلبى بين الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وكل من المقبولية والضمير الحي مع نتائج بحوث كل من (Curtis ,2013)، (karim, et al, 2009)، (STÃNESCU, & IORGA, 2013)، أما فيما يتعلق بالعلاقة السالبة بين الانفتاح على الخبرة وسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بحث (Correa-pamirez, 2017) بينما اختلفت مع نتائج بحث (Curtis, 2013) الذى توصل إلى عدم ارتباط الانفتاح على الخبرة بسلوكيات عدم الأمانة.

ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة وكل من الانبساطية والعصابية، وهى أن الأفراد العصابيين يتسموا بعدد من الخصائص كالقلق والغضب والاندفاعية والعصبية والتقلب، والتوتر؛ ومن ثم يصَعب على من يتسم بها عليه أن يكون فى موقف ضاغط مثل الاختبار ا و مهمات دراسية المطلوب اعدادها وتقديمها فى موعد محدد؛ ومن ثم يبحث عن سُبل أو وسائل لحل هذه المواقف الضاغطة؛ وبذلك يلجأ الى ممارسة سلوكيات غير أمينة، وكذلك من سمات الشخص المُنبسط كثرة الكلام والنشاط الإجتماعي؛ ومن ثم يمكن ان تُيسر علاقاته الاجتماعية ممارسة هذه السلوكيات مع زملائه، والتى تعتبر نوع من التعاون الذى يُفرض كالتزام نحو الجماعة.

ووجود علاقة سالبة بين الدرجة الكلية لسلوكيات عدم الأمانة والضمير الحي والانفتاح علي الخبرة والمقبولية وفقاً لما أشار اليه كل من (بدر محمد الانصاري، ١٩٩٧، ص ص.٢٨٧ –٢٨٨) (أحمد محمد عبد الخالق وبدر محمد الانصاري، ١٩٩٦، ص. ١٤) بأن الافراد ذوى يقطة الضمير من سماتهم التنظيم والتمكن والثقة، والكفاءة، والالتزام، والنضال فى سبيل الانجاز، وضبط الذات، ومتأنين وذو رأى؛ ومن ثم بهذه السمات تنخفض ممارستهم لسلوكيات غير أمينة.

كما أن ذوى الانفتاح علي الخبرة من سماتهم أنهم أذكياء ومبتكرين وواسعى الخيال ومحبى الاستطلاع وذوى قيم؛ ولذلك فمن الصعب فى ضوء هذه الخصائص والسمات ان يُمارس أصحابها سلوكيات غير أمينة، كما أن ذوى المقبولية يتسموا بالاذعان واتباع القوانين والقواعد ولذلك يعتبروا غير ممارسين لسلوكيات تمثل انتهاك للقواعد والنظم.

نتائج الفرض الرابع وهو" يمكن التنبؤ بممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية".

تم اختبار صحة هذا الفرض باستخدام تحليل الانحدار متعدد المتغيرات التابعة Stepwise Multiple Regression analysis حيث تم ادراج المتغيرات المستقل ة في معادلة الانحدار خطوة خطوة.

وقد اسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراج المقبولية باعتبارها أقوي المتغيرات المستقلة تأثيراً علي المتغير التابع " سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية "، وفي الخطوة الثانية تم إدارج الانبساطية باعتبارها ثاني أقوي المتغيرات المستقلة تأثيراً علي المتغير التابع " سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية"، وفي الخطوة الثالثة تم إدراج العصابية باعتبارها ثالث أقوي المتغيرات تاثيراً علي المتغيرات التابع، وتوقف البرنامج عند الخطوة الثالثة، ولم يُدرِج باقي العوام ل الخمسة الكبري للشخصية (الضمير الحي – الانفتاح علي الخبرة) نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال احصائياً علي المتغير التابع، أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جداً من التباين في درجات المتغير التابع ويتضح النتائج في الجداول التالية :

جدول(٣٣) ملخص نموذج تحليل الانحدار المتعدد حسب أهمية تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية) :

المتغير	R	R square "معامل التحديد"
المقبولية	٠,٢١٥	٠,٠٤٦
الانبساطية	٠,٢٥٠	٠,٠٦٣
العصابية	٠,٢٧٧	٠,٠٧٧

يتضح من الجدول رقم (٣٣) أن مربع معامل الارتباط المتعدد R-square أو معامل التحديد في الخطوة الثالثة يساوي (٠.٠٧٧) وذلك في حالة النموذج الذي يحتوي علي المتغيرات الثلاثة (المقبولية، الانبساطية، العصابية) وهذا يعني أن هذه المتغيرات تفسر مجتمعه ٧.٧% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع " سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية" وهي كمية قليله من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرات المستقلة .

جدول (٣٤) نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة

سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية	المنسوب إلي	٣٨٢٠٤,٨٩٢	٣	١٢٧٣٤,٩٦	٢٦,٠٠٨	٠,٠٠
	البواقى	٤٦٠٢٧٠,٨٥٢	٩٤٠	٤٨٩,٦٥٠		
	الكلى	٤٩٨٤٧٥,٧٤٥	٩٤٣	-		

يتضح من الجدول رقم (٣٤) وجود تأثير دالة احصائياً (عند مستوي أقل من ٠.٠١) للمتغيرات الثلاثة (المقبولية، الانبساطية، العصابية) علي درجات سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية .

جدول (٣٥) معاملات الانحدار المتعدد التدريجى لمتغيرات العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

المتغيرات المستقلة	العامل البائي (B)	الخطأ المعياري للعامل البائي	قيمة بيتا B	قيمة ت	الدلالة
ثابت الانحدار	٩١,٣٥٦	٦,٥٦٥		١٣,٩١٦	٠,٠٠
المقبولية	-٠,٨٨٩	٠,١٣٩	-٠,٢١٥	-٦,٣٩١	٠,٠٠
الانبساطية	٠,٤٤٧	٠,١٠٧	٠,١٣٥	٤,١٦٧	٠,٠٠
العصابية	٠,٥٣٣	٠,١٤١	٠,١٢٣	٣,٧٧١	٠,٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣٥) أن الثابت دال احصائياً، وأن تأثير المتغيرات المستقلة الثلاثة علي المتغير التابع دالة احصائياً أيضاً، ومن هذا الجدول يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين علي التنبؤ بدرجة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية بمعلومية درجات المستجيب علي المتغيرات المستقلة الثلاثة، وذلك بالصورة التالية

سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية = ٩١.٣٥٦ + (-٠.٨٨٩ × المقبوليه) + (٠.٤٤٧ × الانبساطية) + (٠.٥٣٣ × العصابية)

وتشير هذه المعادلة أنه كلما ارتفعت درجات المستجيب علي كل من العصابية والانبساطية ارتفعت ممارساته لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، كما أنه كلما انخفضت درجات المستجيب علي المقبولية ارتفعت ممارساته لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، كما أن ترتيب المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد يعكس قوة تأثير كل منها علي المتغير التابع (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١٦أ، ص. ٤٥١)، وبذلك فقد تم التحقق من صحة الفرض حيث تنبأ كل من المقبولية والانبساطية والعصابية بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث (karim, et al ,2009) الذى توصل إلى تنبأ المقبولية بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وعدم تنبأ الانفتاح على الخبرة بها، ونتائج بحث

(Gallagher, 2010)الذى توصل إلى تنبأ العصابية بسلوكيات عدم الأمانة، ونتائج بحث (Masood, et al, 2015) الذى توصل إلى تنبأ الانبساطية بسلوكيات عدم الأمانة، واتفق معه بحث (wilks, etal, 2016) فى تنبأ المقبولية بالانتحال، بينما اختلفت مع نتائج بحث (Nathanson, et al, 2006) الذى توصل الى عدم تنبأ العوامل الخمسة بسلوكيات عدم الأمانة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أشار اليه (STÃNESCU & IORGA, 2013, pp. 137 - 138) بأن أشكال معينة من الغش في الأوساط الأكاديمية غالباً ما تنطوي علي مانح ومتلقي ؛ ومن ثم فإن جوانب المقبولية يمكن أن تُقدم رؤي قيِّمة فيما يتعلق بالمزيد من الجوانب التي يمكن أن تؤثر علي السلوكيات غير الأخلاقية بالجامعة، فالافراد الذين يميلون إلي أن يكونوا أكثر استقراراً، وصرحاء، ومخلصين في علاقته م مع الآخرين هم أقل عرضة للانخراط في الانتحال والاحتيال أو سوء السلوك، وأن ميل الطلاب إلي الاعتقاد ب أن الأخرين صادقين النية يرتبط سلبياً بالاحتيال، ولذلك تعتبر المقبولي همن أكثر العوامل الشخصية تنبأً بالأشكال المختلفة لسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.

التـــوصيـــات:

- مناقشة أعضاء هيئة التدريس لأشكال سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية مع الطلاب وبشكل صريح، وتقديم ندوات عن أشكال السلوكيات الأكاديمية السيئة والعقوبات المترتبة عليها، وقواعد ومهارات الكتابة العلمية.
- وضع تصور مقترح لميثاق أخلاقى لكل كلية يتضمن جميع أشكال ممارسات عدم الأمانة الأكاديمية الشائعة منها، والاشارة إلى حظر ممارستها ويتم عرضها فى صورة بوسترات فى أماكن مُشاهدة.
- توظيف المقررات الدراسية بصورة تطبيقية وليست نظرية قد ر الامكان وربطها بسوق العمل.
- أن يوقع الطلاب عقد قبل بداية كل سنة دراسية منصوص هذا العقد ان ما يقوم به من مهام او تكليفات من ادائه بنفسه.

- ابلاغ تقارير ممارسات عدم الأمانة الأكاديمية عن كل عام دراسى للطلاب، وإلى أى مدى تم تقديم الطالب غير الأمين للعقاب حتى يَ عتبر الآخرين وتتآكل ثقافة تقبل ممارسة مثل هذه السلوكيات بين الطلاب.
- تعدد نماذج الأسئلة الامتحانية، ويكون التعدد قائم على الصور المتكافئة واعداد بنوك أسئلة وليست اختلاف فى ترتيب الأسئلة.
- تدريب القائمين على العملية الامتحانية على حُسن ادارة الموقف الاختبارى.
- تفعيل القوانين والتشريعات لكل غشاش او ملاحظ يُيسر ممارسة هذه السلوكيات.
- تجهيز القاعات الامتحانية بطريقة مناسبة؛ بحيث تتباعد فيها أماكن جلوس الطلاب عن بعضهم البعض، وتزويدها بكاميرات مراقبة.
- يجب أن لا تكون أسئلة الامتحان مبنية على الحفظ بل يجب ان تكون مبن ية على التفكير واعمال العقل.
- تفعيل امتحانات الميدتيرم؛ لتأهب الطلاب واستعدداهم قبل الامتحان النهائى وتقليل رهبة بعض الطلاب، مما ينخفض معه ممارسات الغش بالامتحانات.
- توزيع نماذج الأسئلة على اللجان بطريقة عشوائية، ويُفضل مضاعفة عدد النماذج الامتحانية.
- ايقاف المكاتب التى توزع اوراق مصغرة للغش عن ممارسة عملها غير المشروع من بالحرم الجامعى بداخله وخارجه.

البحـــــوث المقترحـــــة:

- العزو السببى لممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وعلاقتها بتصورات الطلاب حول خطورة ممارستها.
- الاستعداد للابلاغ عن ممارسات سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وعلاقتها بالمشاركة الفعلية لممارسات عدم الأمانة الأكاديمية.
- التحقق من فروض نظرية السلوك المخطط لتفسير ممارسة سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.
- الذكاء الاخلاقى وعلاقته بممارسات النزاهة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- الاتجاه نحو سلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية وعلاقتها بعدد مرات تكرار سلوك الغش.

- فاعلية الذات ومركز الضبط وعلاقتهما بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية.
- مدى اتفاق واختلاف تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول السلوكيات غير الأمينة وعلاقتها بنسب انتشار هذه السلوكيات.
- دراسة الانتحال وبشكل متعمق بكافة أشكاله (الأدبى- الشخصى- الذاتى- السيبرانى) لدى طلاب الدراسات العليا.
- تكرار البحث الحالى بنفس متغيراته كما يلى"التنبؤ بسلوكيات عدم الأمانة الأكاديمية من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلاب كما يدركها أعضاء هيئة التدريس".

مراجـــــــــع البحـــــــــث

- أبو المجد ابراهيم الشوربجى (٢٠٠٩). أثر تعليمات كشف الكذب فى الاستجابة والبنية العاملية لكل من قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية ومقياس الكذب لدى طلاب الدبلوم الخاص فى التربية، *مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق*، (٦٣)، ٢١٧-٢٤٧.
- أحمد محمد عبد الخالق وبدر محمد الانصاري (١٩٩٦). العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية، *الهيئة المصرية العامة للكتاب*، ١٠ (٣٨) ، ٦-١٩.
- آرى دونالد وجاكوبس لكى ورازافى اشجار (٢٠٠٤). *مقدمة للبحث فى التربية* ، ترجمة سعد الحسينى، مراجعة عادل عبد الكريم، العين، الامار ات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعى.
- بدر محمد الانصاري (١٩٩٧) مدي كفاءة قائمة العومل الخمسة الكبري للشخصية في المجتمع الكويتي، *دراسات نفسيه تصدر عن رابطة الاخصائين النفسيين المصريين*، ٧(٢)، ٢٧٧- ٣١٠.
- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٧). المكونات الأساسية للشخصيةِ في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدي طلاب الجامعة (دراسة عاملية)، *مجلة كلية التربية جامعة بنها* ، ١٧(٧٠)، ٢١١-٢٧٣.
- عبد الله صالح الرويتع وحمود هزاع الشريفي (٢٠٠٢) صورة سعودية لمقياس أيزنك المعدل للشخصية (EPQ - R)، *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، بحوث ودراسات اللقاء السنوى العاشر، ٤٦٨-٥٠٨.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦أ). *الاحصاء النفسى والتربوى "تطبيقات باستخدام برنامج SPSS, 18*"،القاهرة: دار الفكر العربى.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦ب). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام برامج Lisrel 8.8*، القاهرة: دار الفكر العربى.
- فؤاد البهى السيد (د.ت). *علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى* ، ط ٣، القاهرة ، مصر: دار الفكر العربى.
- صالح رمضان (٢٠١٦). بالصور جهاز كشف الغش يضبط أول حالة بـ"آداب المنصورة"، *جريدة الوطن*، ٦/٢٨ https://www.elwatannews.com/news/details/1242916
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠١). *مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية* ، القاهرة: دار النشر للجامعات.

- Academic integrity officer (2016). Academic integrity policy, university secretariat, McMaster university policies, procedures and Guidelines. https://www.mcmaster.ca/policy/Students AcademicStudies/AcademicIntegrity.pdf
- Ahmad, z., Isimun, M; & Mohammad, J. (2008). Malaysian university student attitudes to academic dishonesty and business ethics Asia pacific, journal of Education, 28(2). 149-160.
- Akbulut, Y; Sendag, S.; Brinci, G; Kilice, K; sahin, M. & odabasi, H (2008). Exploring the types and reasons of internet triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of internet triggered Academic Dishonesty scale (ITADS), computers & education, 51, 463- 473.
- Aaron, L. S., & Roche, C. M. (2013). Stemming the tide of academic dishonesty in higher education: It takes a village, Journal of Educational Technology Systems, 42(2), 161-196.
- Aslam, M.; & Nazir, S. (2011). The impact of personality traits. On academic. Dishonesty among Pakistan students, the journal of commerce, 3 (2), 50-61.
- Babu, T. A., Joseph, N. M., & Sharmila, V. (2011). Academic dishonesty among undergraduates from private medical schools in India. Are we on the right track?. Medical Teacher, 33(9), 759-761
- Baran, L. (2015). Predicting dishonest behaviors in the academic context, ACBS Annual world conference 13, Berlin, Germany, 14-19 July.
- Batane, T. (2010). Turning to Turnitin to Fight Plagiarism among University Students. Educational Technology & Society, 13, 1-12.
- Berkeley City College (2017). What is academic dishonesty. http://www.berkeleycitycollege.edu/wp/de/what-is-academic-dishonesty/

- Bjorklund, M.;& Wenestam, G.(1999). Academic cheating , frequency, Methods, and causes, paper presented at the European conference on educational research, Lahti, Finland, 22-25 September.
- Brimble, M., & Stevenson-Clarke, P. (2011). Managing Academic Dishonesty in Australian Universities: Implications for Teaching, Learning and Scholarship.PP.1-33.
- Brimble, M., & Stevenson-Clarke, P. (2005). Prevalence of and penalties for academic dishonesty: Perceptions of Australian accounting students. Paper presented at the AFAANZ Conference, Melbourne. http://www98. griffith. edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/2757/31700_1. PP.1-32.
- Center for academic standards & Quality enhancement(ASQE) (2015). Procedure for handling academic Misconduct, Academic quality & standards, Manchester metropolitan university Version, 1.0.
- cherry,k.(2018). The Big five personality traits, reviewed by Steven,G. 11/april https://www.verywellmind.com/the-big-five-personality-dimensions-2795422.
- Clariana, M. (2013). Pesonalidad, procra stinaciony conducta deshonesta an alumnado. De distintos crados universtiarios. Electronic journal of research in educational psychology, 11(2), 451-172.
- Correa- pamirez. (2017). Relationship between cyber plagiarism and the Big five personality trait: An Empirical study in Chilean university, Holos, (05) 33, 125-135.
- Costa, P. T. & McCrae, R. (1992). Revised NFO personality inventory (NEO- PIR) and NEO five factor Model (NEO FFl professional manual odes, Fl; psychological Assessment Paul McCrae center.
- Curtis, S.(2013). Breaking the Rules: Astudy on psychopathy, Thesis submitted to the honors college in partial fulfillonent of the Bachelors degree with honors in psychology, the university of Arizona.

- Davis, S.: Grover, C.; Becker, A;& Mc Gregerel (1992) Academic dishonesty: prevalence, Determinates techniques, and punishments, Teaching of psychology, 19, 16-19.
- Dick, M.; Shenrd, J.; Baieiss, C; Carter, J., Joyce, D. Harding, T. & Claxer, C. (2003). Addressing student cheating Dehinitions and solutions, in ACM sigcse Bulletin, 35(2). 172-184.
- Felman,A.(2018).Neuroses and neuroticism, what the difference?, 9/ January https://www.medicalnewstoday.com/articles/246608.php.
- Gallagher, J. (2010) Academic integrity and personality, thesis submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of master of Arts in psychology California state university, sacraments.
- Gilbert, K., Pedhazur Schmelkin, L., Levine, N., & Silva, R. (2011). A Multidimensional Scaling Analysis of Perceptions of Academic Dishonesty Among Fifth-Grade Students. Ethics & Behavior, 21(6), 471-480. doi: 10.1080/10508422.2011.622179.
- Giluk, T. L., & Postlethwaite, B. E. (2015). Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. Personality and Individual Differences, 72, 59-67. doi: 10.1016/j.paid.2014.08.027.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. Journal of Research in Personality, 37(6), 504-528. doi: 10.1016/s0092-6566(03)00046-1.
- Halupa, C. M. (2014). Exploring Student Self-Plagiarism. International Journal of Higher Education, 3(1). doi: 10.5430/ijhe.v3n1p121
- Hellen, J.; Japheth, C.; Millicent, K.; & Zipporah, M.(2017). Academic dishonesty among university health sciences student: A Desktop Review, International journal of scientific research and innovative technology, 4(5), 17-27.
- Hendy, N. T. (2017). Forced-Choice Personality Measures and Academic Dishonesty: a Comparative Study. Journal of Academic Ethics, 15(4), 293-306.
- Howard, R. M. (2016). Plagiarism in Higher Education: An Academic Literacies Issue?-Introduction, Handbook of Academic Integrity. (PP.499-501): Springer.

- Hsiao, C.-H., & Yang, C. (2009). The influence of professional ethical beliefs on academic dishonest with the theory of planned behavior. Paper presented at the Computer Science and Information Technology-Spring Conference, 2009. IACSITSC'09. International Association,281-285.
- Imran, A. M., & Ayobami, O. R. (2011). Academic Dishonesty among Tertiary Institution Students: An Exploration of the Societal Influences Using SEM Analysis, International Journal of Education, 3(2). doi: 10.5296/ije.v3i2.636.
- International Baccalaureate organization (uk) (2014). The IB Programme continuum of international education. Academic honesty in the IB Educational context. Petersonhouse, Malthouse avenue, Cardiff gate, united kingdom.
- Ives, B., Alama, M., Mosora, L. C., Mosora, M., Grosu-Radulescu, L., Clinciu, A. I,Diaconu, M. (2017). Patterns and predictors of academic dishonesty in Romanian university students. Higher Education, 74(5), 815-831.
- Jackson, C; Levine, s.; furn ham, A.;& Burr, N. (2002) predictors of cheating Behavior at university: Alisson from the psychology of work, journal of Applied social psychology,32 (5), 1031-1046
- Jensen, L,; Arnett, J, Feldman,S.& Cauffuman, E.(2002) its wrong but every body does it: academic dishonesty among high school and college student, Contemporary educational psychology, 27, 209-228.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big-five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Berkeley, CA: University of California, in L. Pervin and O.P. John (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (2nd ed.). NewYork: Guilford (in press).
- Jones, L. R. (2001). Academic integrity & academic dishonesty: A handbook about cheating & plagiarism. Revised and Expanded edition of Florida institute of technology.
- Karim, N. S. A., Zamzuri, N. H. A., & Nor, Y. M. (2009). Exploring the relationship between Internet ethics in university students and the big five model of personality. Computers & Education, 53(1), 86-93. doi: 10.1016/j.compedu.2009.01.001

- Keçeci, A.; Bulduk, S.; oruç, D., çelik, S.(2011). Academic dishonesty among nursing students: A descriptive study, Nursing Ethics, 18 (5), 725-733.
- Laverdiere, O; Marin, A., St- Hilaire, F. (2013). Factor structure and measurement invariance of a short measure of the Big five personality traits, personality and individual difference, 55, 739 – 793.
- Louder, J., Schmidt, M.(2013). Assessing the understanding of academic integrity of university students, paper presented at the annual meeting of the south west educational research association, san Antonio, 6, 1-21
- Masood; f, &. Mazahir, & Danish. (2015). Personality Traits and Self-Control as Predictors of Motivational Correlates of Academic Dishonesty. Figshare, Danish Journal of Psychology Sciences, 2, 70-78.
- Marsden, H., Carroll, M., & Neill, J. T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. Australian Journal of Psychology, 57(1), 1-10. doi: 10.1080/00049530412331283426
- Martinez, L., & Enrique Ramírez.(2017). Academic Fraud by University Students in Colombia: How Chronic is the Illness? Educação e Pesquisa,AHEAD, 44, e 161579, 1-17.
- Mary Jeanette clement (2001). Academic dishonesty: to be or not to be?, Journal of criminal justice education, 2 (2), 253-270.
- McCabe, D. L. (2009). Academic dishonesty in nursing schools: An empirical investigation. Journal of Nursing Education, 48(11), 614-623.
- Miller, A.; Murdock,T, Anderman,E& Poindexter, A.(2007). Who all theses cheaters? Characteristics of academically dishonest students, In "Anderman, E. M., & Murdock, T. B.(Eds)". Psychology of academic cheating. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Miranda, S. M. L., & Freire, C. (2011). Academic dishonesty:Understanding how undergraduate students think and act. Proceedings of the 15th ISATT 2011-Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research, Universidad do Minho, Braga.

- Moeck, P. (2002). Academic dishonesty: cheating among community college students, journal of research and reactive, 26, 479-491.
- Muhsin , kardoyo, Ariefs. Nurkhin, A pramusinto, (2018). An analysis of students's academic froud behavior, Advances in social science , Education and Humanities Research, 164, 34-38.
- Nathanson, C., Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2006). Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics. Contemporary Educational Psychology, 31(1), 97-122.
- Neufeld,j & Dianda, j.(2007). Academic Dishonesty: asurvey of policies and procedures at Ontario universities, for the academic colleagues, council of Ontario university, 29, 1-24.
- Nelson, L. P., Nelson, R. K., & Tichenor, L. (2013). Understanding today's students: Entry-level science student involvement in academic dishonesty. Journal of College Science Teaching, 42(3), 52-57.
- Northern Illinois University.(2017). Academic Dishonesty Definition and types. https://www.niu.edu/academicintegrity/faculty/types/index.shtml.
- Office of Vice president for academic affairs (2014). Academic integrity & Plagarism policy, primary policy category, secondary academic category, version 4, www.dcu.ielnode/46060, Dublin city university.
- Okanovic, P., Okanovic, D., Mitrovic, D., & Majstorovic, N. (2013). Academic integrity "captured" by a personality-based test. Psihologija, 46(1), 61-75. doi: 10.2298/psi1301061o.
- Okoro, E. (2011). Academic Integrity and Student Plagiarism: Guided Instructional Strategies for Business Communication Assignments. Business Communication Quarterly, 74(2), 173-178.
- Olafson, L; Schraw, G.; Kehrwald, N. (2014). Academic Dishonesty: Behaviors, sanctions, and Retention of Adjeudicated college students, jounal of college student development , 55(7), 661-674
- Oran, N.; can , H.; Senol, S.; & Hamdimili, A. (2016). Academic dishonesty amony heath science school students, Nursing ethics, 23 (8), 919- 931.

- Passow, H. J., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., Harding, T. S., & Carpenter, D. D. (2006). Factors influencing engineering students' deceisions to cheat dy type of assessment,. Research in Higher Education, 47(6), 643-684.
- Peled, Y., Eshet, Y., & Grinautski, K. (2013). Perceptions regarding the seriousness of academic dishonesty amongst students–A comparison between face-to-face and online courses. Paper presented at the Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research,.69-74.
- Samford university (2017). Student Handbook 2017- 2018, https://www.samford.edu/files/Student-Handbook.pdf
- Schrimsher, R. H., Northrup, L. A., & Alverson, S. P. (2011). A survey of Samford University students regarding plagiarism and academic misconduct. International Journal for Educational Integrity, 7(1), 3-17.
- Sideridis, G; Tsaousis, l; & Al Harbi, K. (2015). Predicting Academic Dishonest on National Examination: The Roles of Gender, Previous Performance, Examination Center Change, City change and Region Change, Ethics & Behavior,00(00)1-24.
- Šorgo, A., Vavdi, M., Cigler, U., & Kralj, M. (2015). Opportunity makes the cheater: High school students and academic dishonesty. CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal, 5(4), 51-71.
- STÃNESCU, D. F., & IORGA, E. M. (2013). Personality and Academic Dishonesty. Evidence from an Exploratory Pilot Study. Romanian Journal of Communication & Public Relations, 15(1).131-141
- SZABO, A.;& underwood, (2004). cybercheats is information and communication technoaogy fuelling academic dishonesty? Active learning in higher education, the institute for learning and teaching in higher education , sage publications London thousead.oaks, Ca and New Delhi, 5 (2), 180-199
- Texas tech university Ethics Center.(2014). Arbor Day academic integrity survey report,.1-13.www.ethisc.ttu.edu

- Whitley, B; & Keith-Spiegel, P.(2002). Academic Dishonesty an educators guide, Lawrence Erlbaum associates, publishers Mahwah, NJ, London.
- Wilks, D., Cruz, J., & souse, P. (2016). Personality traits and plagiarism an Empirtical study with Portuguese under graduate students, journal of Academic ethics, 14(3), 231-241.
- Williams, K. M., Nathanson, C., & Paulhus, D. L. (2010). Identifying and profiling scholastic cheaters: their personality, cognitive ability, and motivation. J Exp Psychol Appl, 16(3), 293-307. doi: 10.1037/a0020773.
- Witmer, H., & Johansson, J. (2015). Disciplinary action for academic dishonesty: does the student's gender matter?. International Journal for Educational Integrity, 11(6), 1-10.
- University of Colorado Denver (2018). Definition of Academic Dishonesty. http://www.ucdenver.edu/academics/colleges/CLAS/faculty-staff/policies/HandlingAcademicDishonesty/Pages/Definition-of-Academic-Dishonesty.aspx
- University of Guelph (2017). Academic integrity univ7100* academic integrity for graduate student. https://www.uoguelph.ca/graduatestudies/current/academics/academic_integrity
- Yang, S. (2014). Attitudes and Beinaviors elated to Academic Dishonesty: Asurvey of Taiwanese Graduate students, Ethices & Behavior, 22(3), 218-237.
- Yang, s; Huang, C.; Chen, An sing(2013). An Investigation of college students' perceptions of Academic Dishonesty, Reasons for Dishonest Achievement Goals, and willingness to Report dishonest Behavior, Ethics & Behavior, 23(6). 501- 522.

Predicting Academic Dishonesty Behavior by the Big five factor of personality among Zagazig University students.

The present research aims to predicting academic Dishonesty behavior among the Big five factors of personality, identifying the prevalence rate of academic Dishonesty behavior among the students of Zagazig University, as well as detecting the differences in the academic Dishonesty behaviors that are related to sex (Male and Female), college (Arts - Education - Agriculture - Commerce - Engineering - Veterinary Medicine - Science), The research sample consisted of (944) students in the faculties of the university, divided into (308) males, (636) females. The researcher prepared a measure of the academic Dishonesty behavior, and Using the measure of the Big five factors of the personality of (Goldberg, 1999), translation and translation (Elsayed Mohammed Abu Hashim., 2007).Using averages and standard deviations, the results showed that the level of academic behavior was low, Using repeated regression analysis, it was found that fabrication is the most common among students, Differences in the academic dishonesty behavior were in favor of males, Using regression analysis, it was found that the academic Dishonesty can be predicted from both Aggreableness, Extraversion and Neuroticism, as follow

Academic Dishonesty Behaviors = 91.356 + (-0.889 × Aggreableness) + (0.447 x Extraversion) + (0.533 × Neuroticism