العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش في الاختبارات في المرحلة الجامعية من وجهة نظر طلاب كليات محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية

إعداد

أ.د. عبد الرحمن إبراهيم المحبوب — أستاذ الإدارة التعليمية المشارك

أ.د. سليمان صالح القرعاوي — أستاذ الدراسات الإسلامية

جامعة الملك فيصل

فهرس الدراسة

الموضوعات رقم الصفحة

- ملخص الدراسة
- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة وأهميتها
- منهج الدراسة
- أسئلة الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- الإطار النظري
- الدراسات السابقة
- الدراسة الميدانية

الاستبانة

الصدق الداخلي للاستبانة

ثبات الاستبانة

عينة الدراسة

إجراءات الدراسة

المعالجة الإحصائية

- نتائج الدراسة وتفسيرها
- ملخص نتائج الدراسة
- توصيات الدراسة

- دراسات مستقبلية
- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

بسم الله الرحمن الرحيم

العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش في الاختبارات في المرحلة الجامعية من وجهة نظر طلاب كليات محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الرحمن إبراهيم المحبوب — أستاذ الإدارة التعليمية المشارك — جامعة الملك فيصل

أ.د. سليمان صالح القرعاوي — أستاذ الدراسات الإسلامية — جامعة الملك فيصل

مجال الدراسة (إدارة شئون الطلاب في المرحلة الجامعية)

عدد الصفحات (٥٢ صفحة)

الملخص

استهدفت الدراسة التعرف على العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش، في الاختبارات، في المرحلة الجامعية، وكانت عينة الدراسة (٤١٥) طالبة من طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكلية التربية، جامعة الملك فيصل، وكلية إعداد المعلمين، في محافظة الأحساء، من المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان استبانة، صُممت من قِبَلهما، لجمع بيانات هذه الدراسة، بعد استخراج درجة الصدق والثبات، كما استُخدمت وسائل إحصائية مناسبة لتحليل النتائج، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

١- يرى أفراد الدراسة أن العامل الذاتي، من أقوى العوامل تأثيرًا في سلوك الغش، يليه العامل المؤسسي، ثم العامل الأسري، وقد كانت إجاباتهم تجاه هذه العوامل أكبر من المتوسط.

٢- تصورات طلاب كلية المعلمين، وكلية التربية، أكبر من تصورات كلية الشريعة، حول مسببات الغش.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى المتغير التقدير العلمي في الثانوية العامة، تجاه مسوغات الغش في الاختبار، لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير ممتاز في الثانوية

العامة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه عوامل الغش تعزى لمتغيرات التخصص، أو المستوى الدراسي أو السكن.

هذا، وقدمت الدراسة توصيات: إدارية، وفنية، وإشرافية مناسبة تفيد أصحاب القرار بالجامعات في معالجة تلك الظاهرة؛ حتى يتحقق الهدف المنشود من التعليم الجامعي.

Factors contributing to cheating in examminations from the viewpoint of college students in AL-Hassa province in Saudi Arabia

Dr, Abdulrahman I, Almahboob
Associate professor of Educational Administration
King Faisal University

Dr, Suliaman S, Al- Qarawewi
Professor of Islamic Studies
King faisal University

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the principal factors contributing to the phenomenon of cheating in examinations as perceive by college students, The sample consists of representatve groups of students from three different instiutions in the Eastern province of Saudi Arabia: College of Education, King Faisal University, Teacher Training College, AlHasa and College of Sharia and Islamic Studies, Imam Mohamed Bin Saud University - Al Hassa,

The researchers applied appropriate questionnaire for data collection and used suitable statistical techniques to analyze the data, Results indicated that the primary factors in cheating were (1) personal factor (2) academic factor and (3) family factor where the personal factor is the most effective one,

The study showed that students of the Training college had the greatest perception of these factors, followed by those of College of Education with those of Imam Mohamed Bin Saud showing the least perception,

Also the study indicated that other factors such as the area of specialization, the academic level, and the type of student housing / accommodation showed no significant correlation with the incidence of cheating, while high - School GPA showed a significant correlation to this phenomenon,

Recommendations were put forward to assist decision makers at Saudi institutions in Treating this problem,

العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش في الاختبارات في المرحلة الجامعية من وجهة نظر طلاب كليات محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الرحمن إبراهيم المحبوب — أستاذ الإدارة التعليمية المشارك — جامعة الملك فيصل

أ.د. سليمان صالح القرعاوي — أستاذ الدراسات الإسلامية — جامعة الملك فيصل

المقدمة :

تهدف الجامعة في المقام الأول إلى تزويد طلابها بالخبرات والمعلومات، والمهارات والسلوكيات اللازمة من أجل إعدادهم؛ ليكونوا مؤهلين قادرين على تحمل مسئولياتهم المستقبلية تجاه أمتهم، والإسهام في نهضة وطنهم.

وتعمد الجامعة بين فترة وأخرى إلى تقويم برامجها المختلفة؛ لتسير جنبًا إلى جنب مع حاجات الطلاب ورغباتهم، ولتواكب خطط التنمية، وتحقق أهدافها المرسومة.

وتكتفي الجامعة في التعرف على المستوى العلمي لطلابها ما يحصلون عليه من علامات في المقررات الدراسية بعد تأدية الاختبارات في نهاية كل فصل دراسي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتصور بعض الطلاب أن الدراسة الجامعية تكمن في استكمالهم لمتطلبات التخرج، وحصولهم على علامات في المقررات الدراسية، ولتحقيق هذا المطلب يسعون للقيام بسلوكيات مخالفة لأنظمة الجامعة تتمثل في القيام بالغش في الاختبارات بصور متعددة دون اكتساب المعلومات والخبرات والمهارات المؤهلة لذلك.

لذلك أصبحت ظاهرة الغش في الاختبارات بين طلاب المرحلة الجامعية من الظواهر التي تستحق الدراسة، والتي يمكن أن تحدد مصداقية الجامعة إذا لم تعالج.

وفي هذا السياق يرى (الكندري وآخرون ،١٩٩٠م) أن ظاهرة الغش في الاختبارات بين طلاب الجامعة تكمن في اتجاهين:

الأول: موضوعي؛ حيث يعطي انطباعًا مخالفًا للواقع الذي يحققه الطالب.

الثاني: ذاتي مرتبط بسلوك الغش ذاته، ويساعد على سيادة مفاهيم اجتماعية تسوغ للمواطن اغتنام الفرصة السانحة؛ لكي يحقق موقعًا أفضل بغض النظر عن مدى ملائمة تلك الفرصة مع اللوائح، وهو في حد ذاته انتهاك لقيم المجتمع بالإضافة لذلك، فإن ممارسة الطلاب للغش في الاختبارات يعد من مظاهر عدم الشعور بالمسؤولية، فالطالب الذي يمارس الغش يحصل على مكافأة دون جهد، كما أن اللجوء إلى هذا السلوك يقلل من أهمية الدافع الذي يعمل على زيادة قدرات الفرد، ويتسبب في التقاعس عن التحصيل المتميز لمستويات مختلفة من الأهداف التربوية كما أنه يقلل من أهمية الاختبارات في اتخاذ القرارات التربوية، ويعطي تقديرات خاطئة، ويؤدي إلى الهدر التربوي، وضعف المؤسسة الجامعية، وإنتاجيتها، وتحقيق أهدافها المرجوة (عودة ومقابلة، ١٩٨٩م).

وينبثق اهتمام الباحثين بالتعرف على أسباب الغش في الاختبارات بين الطلاب في الجامعات بالمملكة العربية السعودية من دورهما: التربوي، والتعليمي في إعداد الطلاب من أجل الإسهام في تحقيق التنمية في المجالات المختلفة، والإرشاد الطلابي، وإجراء البحوث التربوية، ولما كان الباحثان يدركان أهمية وجهة نظر الطلاب في دراسة أسباب قيام الطلاب بالغش في الاختبارات في المرحلة الجامعية، فقد قاما بهذه الدراسة؛ لتقصي آراء الطلاب حول العوامل المؤدية إلى الغش في الاختبارات في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

أصبحت ظاهرة الغش بوسائله المختلفة من السلوكيات التي انتشرت في المؤسسات الجامعية حيث أكدت الكثير من الدراسات التربوية أن هذه الظاهرة منتشرة في أغلب المجتمعات سواء النامية منها، أو المتقدمة (الكندري وآخرون، ١٩٩٠ م)، نيوستد (Newstead، 1996) (كيرفت Kerviet، 1994)، وفي جامعة الملك فيصل ضُبط (٦٤) طالبًا وطالبة في أثناء الاختبارات يمارسون الغش خلال الفصل الدراسي الأول ١٤١٨هـ،

(جامعة الملك فيصل، ١٤١٩هـ)، كما أشارت دراسة رمضان، ١٩٩٩م) أن حجم ظاهرة الغش بين الطلبة في كلية التربية بجامعة الملك فيصل دون المتوسط (٣٦,٦%)،

وأسفرت دراسة (عودة ومقابلة ، ١٩٨٩م) التي أجريت على طلبة جامعة اليرموك أن حجم ظاهرة الغش دون المتوسط حيث كانت نسبة من قدرها دون المتوسط (٧٨٪) من الطلبة، وفي جامعة الكويت منع ٢٣ طالباً وطالبة من التسجيل في الفصل الدراسي الثاني ١٩٨٨م بسبب ممارستهم الغش في الاختبارات ، الكندري وآخرون ،١٩٩٠م).

وتشير الدراسات الأجنبية إلى أن هذه الظاهرة عالمية وتزداد بصورة مذهلة، وأنها أصبحت من الأمراض المستوطنة التي تهدد مصداقية الجامعة، فقد ارتفعت نسبة الغش في الاختبارات بين طلبة الجامعات الأمريكية، ممن شملتهم دراسة ديكوف ولابيف (1996 Dickhoff and Laberr،) ودراسة كارلتر وبودجر (Karlins and , 1988 Podlogar) من ٥١ % إلى أكثر من ٧٥% خلال الأعوام ١٩٦٠، ١٩٨٠، ومن ٥٤% إلى ٦١ % خلال الأعوام ١٩٨٤، ١٩٩٤م، كما توصلت دراسة كيركفلت (١٩٩٤ ، Kerkvliet) إلى أن ٤٢% من عينة دراسته مارست الغش مرة على الأقل وبصور مختلفة.

لقد بات تحديد مسببات هذه الظاهرة ضرورة ملحة من أجل أن تحتل الجامعة مكانتها المرموقة، وتحقق أهدافها المرسومة لبناء المواطن المتكامل لتحقيق التنمية الشاملة.

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش في الاختبارات من وجهة نظر طلاب كلية التربية، كلية الشريعة، كلية إعداد المعلمين في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية ؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

تهدف الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش في الاختبارات في المرحلة الجامعية من وجهة نظر طلاب كل من: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- فرع الأحساء-، وكلية التربية بجامعة الملك فيصل،

وكلية إعداد المعلمين في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وإلى تقديم التوصيات المناسبة في ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة رغبة في أن تسهم هذه التوصيات في معالجة هذه الظاهرة؛ لكي تحقق المؤسسة الجامعية أهدافها.

وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال صلتها بدور الجامعات في تربية الطالب تربية متكاملة: جسميًّا، ونفسيًّا، وعقليًّا، وسلوكيًّا بخاصة أن تأدية هذا الدور بالصورة الفاعلة لا يتأتى إلا بمعرفة الدافع، وإجراء التحسين، كما تنبثق أهميتها من قلة الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة، وفي كونها تناولت ثلاث مؤسسات تعليمية جامعية في المجتمع السعودي، ومن إثارة اهتمام المسؤولين في التعليم الجامعي بتطوير الأساليب المختلفة للحد من هذه الظاهرة، وتحسين مكانة الجامعة التعليمية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في تحليل وتفسير نتائج الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش في الاختبارات في المرحلة الجامعية من وجهة نظر كل من طلاب: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- فرع الأحساء، وكلية التربية بجامعة الملك فيصل، وكلية إعداد المعلمين في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية ؟.

ومن هذا السؤال الرئيسي تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

٢- هل توجد فروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية للغش تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي؟.

٣- هل توجد فروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية للغش تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟.

٤ – هل توجد فروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية للغش تعزى لمتغير السكن؟.

٥– هل توجد فروق بين تصـــورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية للغش تعزى لمتغير التقدير العلمي للثانوية العامة؟.

حدود الدراسة:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على ثلاث كليات في محافظة الأحساء، هي: كلية الشريعة والدراسـات الإسـلامية، وكلية التربية بجامعة الملك فيصـل، وكلية إعداد المعلمين التابعة لوزارة المعارف، كما اقتصر على تقصي وجهة نظر الطلاب في المستويين الأول والرابع في تخصصي العلوم والآداب خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٢٠هـ،

مصطلحات الدراسة:

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية: أحد كليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتضـــم تخصـــصـــات: في الشـــريعة، والاجتماع، والتاريخ، والجغرافيا، والتربية، وتمنح درجة البكالوريوس في العلوم الشرعية، والاجتماعية، ومدة الدراسة بها أربع سنوات، ويعمل خريجوها في ميدان التعليم، أو مجالات أخرى.

كلية التربية: أحد كليات جامعة الملك فيصل، وتضم تخصصات علمية وأدبية، وتمنح درجة البكالوريوس في العلوم والتربية، والآداب والتربية، ومدة الدراســـة بها أربع ســـنوات، ويعمل خريجوها في حقل التعليم.

كلية إعداد المعلمين: وتشرف عليها وزارة المعارف، وتضم تخصصات علمية وأدبية، وتمنح درجة البكالوريوس في العلوم التربوية، والآداب والتربية، ومدة الدراسة بها أربع سنوات، ويعمل خريجوها في حقل التعليم الابتدائي على الأخص.

التقدير العلمي في الثانوية العامة: هو التقدير الذي حصـــل عليه الطالب عند التحاقه بالكلية، والذي ربما يكون ممتاز، أو جيد جدًّا، أو جيد.

التخصص الأكاديمي: كون الطالب يدرس في أحد التخصصات التي تقدمها الكلية التي ينتسب إليها في المجالات الأدبية، مثل: الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، أو المجالات العلمية، مثل: الكيمياء، أو الفيزياء.

المستوى الدراسي: كون الطالب يدرس في المستوى الدراسي الأول، أو المستوى الدراسي الرابع عند تعبئته الاستبانة الخاصة بالدراسة.

سكن الطالب: كون الطالب يسكن مع والديه أو أسرته، أو يسكن في سكن خاص مع زملاء له.

الغش في الاختبارات: هي الممارسة التي يقوم بها الطالب خلال الاختبارات النهائية، أو الدوري، مثل: نقل المعلومات من زميل، أو من خلال قصاصات ورق صغيرة، أو غيرها.

الإطار النظري:

يقصـــد بمفهوم الغش في اللغة نقيض النصـــح، يقال: غش صـــاحبه: إذا زين له غير المصلحة، وأظهر له غير ما أضمر، ولبن مغشوش، أي: مخلوط بالماء، (ابن منظور، المجلد ٢، د،ت، مادة غشش).

وتشير كثير من الكتابات إلى خصائص وصفات طالب العلم الذي يجب أن يتحلى بها في ضـوء الهدى الإسـلامي الحنيف، ومكانته الاجتماعية، حيث اهتم الإسـلام بالعلم والمتعلم وميزه عن الجاهل، فقال سـبحانه: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾ (فاطر:٢٨)، وقال تعالى:﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (الزمر : ٩)،

وقد انتشر الإسلام في أصقاع المعمورة، واقترن انتشاره بانتشار التعليم الإسلامي، وأدت المسـاجد دور العبادة والعلم، حتى أصـبحت مسـاجد المسـلمين دورًا للعلم، ومدارس للتعليم، فما من مسـجد أنشـئ إلا أصـبحت فيه حلقة، أو أكثر، يجلس فيها طلبة العلم إلى شـيوخهم في علوم الدين، أو اللغة، أو التاريخ، أو غيرها مما يهم الناس في دينهم ودنياهم، (كرزون، ١٤١٧هـ، ص٢٠)، وكـان هؤلاء الشـــيوخ لا يأخـذون أجرًا على التعليم من الـدولـة، ولا يأخذون صـدقة أو زكاة، كما لم يكن هناك لأي منهم منهج مقرر، بل كان كل منهم يقرر ما يريد تعليمه، والطالب يختار الدرس الذي يريده، وعندما يختم الطالب دروس أسـتاذه يحصـل على إجازة منه تؤهله للتدريس (الحقيل، ١٤٢٠هـ، ص ٨).

واهتم العلماء جميعًا بالإجازة؛ لكونها إشـــعارًا بالصـــلاحية، وأهلية المجاز للتعليم، أو الفتيا، أو الرواية، وكانت صـور الإجازة إذن بالتعليم، والفتيا، أو الرواية: شـفهية، أو خطية، وكانت هذه الصـــورة هي الســـائدة عند العلماء، من الفقهاء، والأصـــوليين، والمفســـرين، واللغويين، وغيرهم، غير أن المحدثين لهم اهتمام خاص بالإجازة، حيث جعلوها أنواع متعددة، وصورًا مختلفة ذات ضوابط؛ نظرًا لكون السنة المصدر الثاني للتشريع مما يستدعي ضبط الأمر

ضمانًا لسلامة سلسلة الإسناد من الانقطاع، قال مالك بن أنس – رحمه الله –: "ما أفتيت حتى شهد لي سبعون أني أهلٌ لذلك" (الخطيب البغدادي، ١٣٨٩هـ، ١٥٤/٢)،

وقد ظلت هذه الصلة الشخصية الوثيقة بين الأستاذ والطالب هي الأساس لكل تقويم علمي، أو تزكية سلوكية حتى بعد انتشار المدارس النظامية في مسيرة التعليم الإسلامي، وتأتي المقابلات الشخصية، والمناقشات الفكرية، والاختبارات الشفوية، أو التحريرية معايير إضافية، وضوابط سليمة في طريق السلامة، والعدالة، وأداء الأمانة (كرزون ،١٤١٧هـ، ص٢٣).

كما أنها تهدف إلى التأكيد من سلامة سير الطلاب التعليمي، ومعرفة مستوى تحصيلهم الدراسي خلال فترة زمنية محددة، والتمييز بين الطالب المجدِّ الذي يقضي وقته، ويصرف جهده، في متابعة تحصيله؛ لينال الحوافز المشجعة، والشهادة التقديرية، وبين الطالب المتقاعس عن دراسته الذي يُشغِل جل وقته بالعبث، واللهو، والكسل، ليراجع نفسه، ويكون محل تأنيب أستاذه، وعتاب ذويه؛ لعله يعود إلى رشده، وإصلاح أمره (كرزون ١٤١٧هـ، ص ٢٤).

ومن هنا كانت الاختبارات الدورية والنهائية التي تجريها الجامعات في مختلف مراحلها لها أهمية كبرى في تحقيق سلامة العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها التربوية المنشودة، لذا عمدت الأجهزة المعنية إلى وضع ضوابط نظامية، وإجراءات احتياطية للحيلولة دون انحراف الطلاب، وفساد النتائج من خلال عمليات الغش، والتزوير، والاحتيال (كرزون ١٤١٣هـ، ص ٢٥).

وفي نظرة متأنية لحكم الإسلام في الغش نجده يحرمه، ويحرم الخداع بكل صورة من صوره في بيع، أو شراء، أو في سائر أنواع المعاملات الإنسانية، والمسلم مطالب بالتزام الصدق في كل شؤونه، والنصيحة في الدين أغلى من كل كسب دنيوي (القرضاوي، ١٤٠٠هـ، ص ٢٥٠).

وقد ورد في تحريم الغش ما رواه أبو هريرة – رضي الله عنه – عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أنه "مر على صُبرة طعام فأدخل يده فيها، فنالت أصابعه بللًا فقال: أفلا جعلته فوق الطعام كي يراه الناس، من غشنا فليس مني" ، وفي حديث آخر "من غشنا فليس منا". (مسلم ٩٩/١) ، وقد ذهب جمهور الفقهاء إلى أن هذا الحديث وأمثاله غير محمول على الظاهر، فالغش لا يخرج الغاش عن الإسلام، قال الخطابي: معناه ليس على سيرتنا ومذهبنا (المباركفوري، ١٤١٤هـ، ٤ / ٥٤٤) ، (وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويتية، ١٤١٤هـ، ٢١٩/٣١).

وقد رجح أكثر الفقهاء القول بأن الغش كبيرة، وصرح بعضهم بأنه يفسق فاعله وترد شهادته، وقد علل ابن عابدين هذا الترجيح بقوله: لأن الغش من أكل أموال الناس بالباطل، (ابن عابدين، ١٣٢٥هـ، ٩٨/٤)، (وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية الكويتية، ١٤١٤هـ، ٢٢٠/٣١).

من هنا نعلم أن الغش، والخداع، والتضليل، والتزوير، والتزييف، والتمويه كلها ألفاظ تفيد معاني متقاربة تصلح أن تصب في قالب واحد يسمى الضلال؛ لأن هذه الأشياء كلها انحراف عن الطريق المستقيم، وإسقاط له، والفرد الذي يصاب بهذه الأمراض شخص موبوء يجب علاجه؛ كي ينصلح، وإلا وجب عزله، وإبعاده عن الناس اتقاء شره وضرره، وتفشي مرضه.

ويعتبر الغش في الاختبارات بمثابة إهدار لحقوق الآخرين من الذين أضنوا أنفسهم بالسهر ليلًا؛ حتى يحصلوا العلم المنشود فضلًا عن كونه خيانة للنفس، قال تعالى: ﴿لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُم ﴾(الأنفال: ٢٧) وأكثر الأحاديث النبوية الداعية إلى اجتناب الغش يدخل فيها جانب الغش في الامتحانات، وما ذاك إلا حرص من الإسلام على أن لا تقوم حياة الفرد المسلم على أرض هشة، وبالتالي يتداعى ويسقط.

وهكذا نجد حرص الإسلام على تربية الفرد المسلم على الصدق، والمملكة العربية السعودية تنبثق سياستها التعليمية من الشرع الإسلامي الحنيف عقيدة هذه الأمة ومنهاجها في جميع جوانب الحياة.

وتشير وثيقة سياسة التعليم في المملكة إلى الأسس التي يقوم عليها التعليم، والتي جاء أول بنودها: ((الإيمان بالله ربًّا، وبالإسلام دينًا، وبمحمد – صلى الله عليه وسلم – نبيًّا ورسولًا))، (الحقيل ١٤٢٠، ص ٦٥) وأن غاية التعليم كما حددته تلك السياسة في الفقرة (٢٨) : "فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية، وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف، والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع: اقتصاديًّا، واجتماعيًّا، وثقافيًّا، وتهيئة الفرد؛ ليكون عضوًا نافعة في بناء مجتمعه"، (الحقيل ١٤٢٠، ص ٩٥).

وتناول متولي أهم جوانب أهداف التعليم في المملكة وهي:

١- أهداف إسلامية تتضمن ترسيخ الإيمان بالله رباً، وبالإسلام دينًا، وبمحمد نبيًّا ورسولًا، واحترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام، وشرع حمايتها، وتزويد الفرد بالأفكار، والمشاعر والقدرات اللازمة لحمل رسالة الإسلام، والدعوة لها، وتكوين الفكر المنهجي لدى الأفراد مما يمكنهم من وضع تصور إسلامي موحد للكون، والإنسان، والمعرفة؛ ليكونوا لبنةً صالحةً في المجتمع الإسلامي.

٢ – أهداف معرفية نابعة من دراسة ما في الكون؛ لاكتشاف أسراره التي تبرز قدرة الخالق، وتوسع المعرفة، وفهم البيئة، وتنمية مهاراتهم اللغوية، وتزويدها بلغة أجنبية تمكنهم من الاتصال بالحضارات، والثقافات الأخرى.

٣- أهداف تتصل باكتساب المهارات سواء كانت علمية، أو عملية، أو سلوكية، والاهتمام بتنمية التفكير العلمي، والبحث الاستدلالي، والتعرف والاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب.

٤ - أهداف تتصل بالميول مما يساعد الطلاب على اكتساب الميول الصحيحة، والاهتمامات المقبولة، وتهذيب السلوك، ومساعدة النشء على النمو المتكامل المتزن: جسميًّا، وعقليًّا، واجتماعيًّا، ونفسيًّا، وروحيًّا.

٥ - أهداف تتصل بالاتجاهات، والقيم؛ ليتعرف الطلاب على الأمجاد الإسلامية، والتاريخية، والحضارية للأمة الإسلامية، وتنمية إحساسهم مشكلات المجتمع، واحترام العمل وتقديره، ودعم التكافل الاجتماعي بين الأفراد (١٤٠٧هـ ص ٥٥).

وتشير المادة الأولى من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات في المملكة إلى أن الجامعات: مؤسسات علمية، وثقافية، تعمل على هدي الشريعة الإسلامية، وتقوم بتنفيذ السياسة التعليمية، بتوفير التعليم الجامعي والدراسات العليا، والنهوض بالبحث العلمي، والقيام بالتأليف والترجمة والنشر، وخدمة المجتمع في نطاق اختصاصها (وزارة التعليم العالي ١٤١٤هـ).

كما تؤكد وثيقة التعليم على أن " التعليم العالي هو مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته رعاية لذوي النبوغ، وتنمية لمواهبهم، وسد حاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة، وغايتها النبيلة (سياسة التعليم ١٣٩٠ هـ، البند ١٠٨).

وتهدف الاختبارات التي تجريها الجامعات بين فترة وأخرى في المقام الأول إلى الكشف عن مستوى الأداء التحصيلي لطلابها، ومعرفة سلامة سير الطلاب التعليمي، والتمييز بين الطالب المجد والطالب المتقاعس (كروزن، ١٤١٧، ص٢٤).

ولأهمية الاختبارات بأنواعها المختلفة قامت الأجهزة التعليمية بوضع الأنظمة الضرورية التي تحول دون القيام بمخالفات تفسد عملية الاختبارات من خلال القيام بالغش، ولذلك نصت المادة (٣٨) من لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية الصادرة بقرار من مجلس التعليم العالي على أن "الغش في الاختبار، أو الشروع فيه، أو مخالفة التعليمات، وقواعد إجراء الاختبار أمور يعاقب عليها الطالب وفق لائحة تأديب الطلاب التي يصدرها مجلس الجامعة (وزارة التعليم العالي ، ١٤١٤هـ، ص ٦٣).

وقد صدرت عن جامعة الملك فيصل لائحة تفسيرية؛ لتأديب الطلاب الذين يمارسون الغش في الاختبارات ما نصه: "جميع الطلاب الدارسين بالجامعة خاضعين للنظام التأديبي وفق المواد من الثانية إلى التاسعة، من هذه اللائحة: (جامعة الملك فيصل، ١٤١٨هـ، ص ٣٣).

ومن ثَّم، فالغش في الاختبارات له أخطار مهنية تكمن في وضع الرجل في المكان غير المناسب، وهذا في حد ذاته جريمة بحق المجتمع، أما الأخطار الاجتماعية فتتمثل في التعامل بالخداع بين أفراد المجتمع، ويترتب على ذلك تعذر قيام الحياة الشريفة، وفقد الناس ثقتهم ببعض، أما الأخطار النفسية فيتولد عنها عدم ثقة الطالب في نفسه وقدراته، ونظرته القيمية والأخلاقية للوسيلة التي تحمله إلى تحقيق أهدافه، وبالتالي يتكون لدى الطالب حب الاتكال على الغير، وهذا بحد ذاته مرض يصعب استئصاله إذا تنامى واستمر دون علاج (أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، ١٤١٥، ص ٢٢).

ويضع حمدان الأسباب المباشرة لقيام الطلاب بالغش في الاختبارات في ثلاثة محاور:

الأول: ذو صلة بالطالب نفسه، من حيث: تكاسله، وضعف شخصيته، وما يساوره من قلق وانزعاج، ونزعته الانتهازية وضعف حاجز التحصيل لديه.

الثاني: ذو صلة بالظروف الأسرية، والتنشئة الاجتماعية، وفقدان التوجيه السليم.

الثالث: ذو صلة بالاختبارات، والمادة العلمية، من حيث: صعوبتها، وكثافتها التي لا تنسجم وقدرات الطالب، وأهدافه، وميوله (حمدان، ١٤١٩هـ، ص ٨٠ -٨٢).

الدراسات السابقة:

تُعَدُّ الدراسات التي أجريت في البيئة العربية بعامة، وفي المملكة العربية السعودية خاصة، ذات الصلة هذه الدراسة قليلة جدًّا، وتناولت بعض المتغيرات والعوامل مثل: الأكاديمية، والشخصية والأسرية، والإدارية، فقد حاولت دراسة: (عودة ومقابلة ، ١٩٨٩م) بعنوان: "ظاهرة الغش في الامتحانات: أسبابها، وحجمها، كما يدركها طلبة جامعة اليرموك في الأردن"، الكشف عن حجم ظاهرة الغش في الاختبارات، والدوافع المؤدية إليها، وإدراك سلوكها من وجهة نظر الطلبة، وكانت عينة الدراسة ١٠٤١ طالبًا وطالبةً من كليات جامعة اليرموك في الأردن، طُلب منهم الإجابة على استبانة مكونةٍ من اثنتين وعشرين فقرة أسفرت الدراسة عن نتائج منها: أن حجم ظاهرة الغش دون المتوسط، حيث كانت نسبة من قدروها دون المتوسط (٧٨ %) من المشاركين في الدراسة.

أما الأسباب التي تدعو لقيام الطلبة بالغش، فقد أشار التحليل الإحصائي إلى تصنيفها بحسب منظور الطلاب إلى أربع مجموعات هي:

- رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع بنسبة: (٨٠%).
- أداء الطالب لأكثر من امتحان في اليوم الواحد، والخوف من الفصل من الجامعة لتدني المعدل التراكمي، ونوعية الأسئلة، ورفع الحد الأدنى لعلامة النجاح بنسبة مئوية تراوحت بين: (٧٠ – ٧٩ %).
- صعوبة أسئلة الاختبار، وعدم التركيز في دراسة المادة، وتساهل الأستاذ، وضعف قدرات الطالب الأكاديمية، وتوقع أسرة الطالب معدلات مرتفعة، وعدم شعور الطالب بعقاب رادع لممارسته الغش، وتهاون المراقبين بنسبة بين: (٦٠ – ٦٩ %).

– عدم ثقة الطالب في قدراته، وتحديد بعض جوانب المقرر كموضوعات للامتحان، والخوف من عقوبة الأسرة، وقلة المراقبين، وعدم المعرفة بالعقوبة التي توقع على حالات الغش بنسبة: (٦٠% فأقل).

واستهدفت دراسة (رمضان ،١٩٩٩م) التعرف على نسبة انتشار سلوك الغش في الاختبارات بين طلاب الجامعة من الجنسين، المقارنة بين الطلبة الغشاشين وغير الغشاشين، في ضوء متغيرات: قلق الاختبار، الاتجاه نحو الغش، المعدل التراكمي، ومن ثم التنبؤ بسلوك الغش في الاختبارات في ضوء المتغيرات السابقة، وكانت عينة الدراسة ٢٨٤ طالبًا وطالبةً من مختلف التخصصات: العلمية، والأدبية، من المستوى الدراسي الثاني، من طلاب كلية التربية، بجامعة الملك فيصل، وتوصل الباحث إلى نتائج منها:

١– كانت نسبة الغش بين عينة الدراسة متوسطة، حيث وصلت إلى: (٣٦,٦ %) من حجم العينة.

٢– وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسط درجات الطلاب الغشاشين والطلاب غير الغشاشين، تعزى لمتغيرات: الانزعاج، والانفعالية، وقلق الاختبار، والتحصيل الدراسي، ولصالح الطلبة الغشاشين.

٣– يمكن التنبؤ بالغش في ضوء متغير الاتجاه نحو الغش، بينما لا توجد دلالة إحصائية في أثر متغيرات الانفعالية، والانزعاج، والمعدل التراكمي على حدوث الغش.

وتوصلت دراسة (السكران ، ١٤١٦هـ) إلى نتائج منها: أن مشكلة الغش منتشرة بين الطلبة، وتعزى إلى: الرفاهية المفرطة، وإلى عوامل أكاديمية، شخصية، دينية، إدارية، وتنظيمية.

وتناولت دراسة (الكندري وآخرون ،١٩٩٠م): استقصاء العوامل المؤثرة في الغش، والوسائل التي يلجأ إليها الطلبة لممارسة الغش، وموقف الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس من هذه الظاهرة، مدى فاعلية الأنظمة للحد منه، وكانت عينة الدراسة ١٠٧٥ طالبًا وطالبةً،

٩٨ عضـــو هيئة تدريس بجامعة الكويت، واســـتخدمت الاســـتبانة لجمع البيانات المطلوبة، وأسفرت الدراسة عن نتائج منها:

١- وافق ٨٣ % من المفحوصـين على أن الأسـباب الرئيسـية لقيام الطلبة بالغش في الاختبارات يكمن في غياب الرقابة، والاحترام بين الطالب والأسـتاذ، وتغاضـي عضـــو هيئة التدريس عن محاولة منع الغش، والجهل بالأنظمة الخاصـــة بالغش، واستخدام الأسئلة الموضوعية.

٢ - طلبة الكليات العلمية أكثر ممارســـة للغش (٧٧ %)، من طلبة كلية الشـــريعة (٣٩ %).

ومن مراجعة الدراســـات الأجنبية يتبين أن معظمها اهتم باســـتقصـــاء وجهة نظر طلبة الجامعات؛ للتعرف على أثر العوامل الشـــخصـــية، والاجتماعية، والاقتصـــادية على ســـلوك الغش، فضـــلًا عن كشـــف الوســـائل التي يســـتخدمها الطلبة للقيام بالغش، وأثر المتغيرات الديموغرافية الأخرى على هذا السـلوك، فقد قام لوف (Love، 1997) بإجراء مقابلة طلاب الدراسـات العليا ممن يدرسـون في تخصـصـات التربية الصـحية، والإرشـاد العلاجي، والإرشـاد الاجتماعي؛ للتعرف على وجهات نظرهم إزاء قيام الطلبة بالغش في الاختبارات، وأشـــارت نتائج الدراســة أن مســوغات الغش تكمن في الضــغوط التي تواجه الطالب للحصــول على علامات مرتفعة، وكثرة الواجبات الدراســـية التي يقررها الأســـاتذة، ومضـــي الوقت دون اسـتكمالها، والتسـاهل من قبل بعض الأسـاتذة، وعدم اهتمامهم بهذه الظاهرة، وجهل بعض الطلبة بالعقوبات المترتبة على الغش، وعدم جديتهم تجاه بعض المقررات الدراسـية، ومن جهة ثانية أوضـــحت النتائج أن العوامل التي تحد من الغش في الشـــعور بالخوف والذنب، وثقة الطالب في قدراته الذاتية، ورغبته في التعلم.

واستهدفت دراسة كليسون (Cllison، 1990) الكشف عن عدد مرات الغش التي يمارسها الطلبة، والأسباب المؤدية إليه، وذلك من خلال مقارنته بكليتين: إحداهما كانت كلية دينية، وأسفرت النتائج عن الآتي:

١- أفادت نسبة عالية من المفحوصين قيامهم بالغش في الاختبارات.

٢ - الطلاب في الكليات الدينية أقل ممارسة للغش.

٣- تقل نسبة الغش بين الطلبة عند معاملة الأستاذ لهم معاملة حسنة.

٤ - يزداد سلوك الغش في حال عدم الالتزام بالأعراف الأكاديمية.

ويقترح الباحث بعض الإجراءات للحد من الغش، تتمثل في: مراقبة الطلبة أثناء الاختبار عن قرب، وتشديد الإجراءات بحق القائمين بالغش، وتغيير نماذج الاختبارات الموضوعية من وقت لآخر.

وأثارت دراسة أندرمان (Anderman، 1997) الفرضية التالية: "يحدث الغش بشكل كبير عندما يدرك الطلبة ضعف قدراتهم الذاتية، مقارنةً بأولئك ذوي القدرات العالية"، وخلصت الدراسة إلى أن سلوك الغش مرتبط برؤية الطلبة اهتمام الكلية بمقدار العلامات التي يحصلون عليها في المقررات الدراسية، والتركيز على أداء وقدرات الطلبة، وإعطائهما أهميةً بالغةً بالإضافة إلى القلق والإحباط؛ نتيجة ضعف القدرات الشخصية.

وتفيد دراسة نيوستد (Newstead، 1996) أن ظاهرة الغش بين الطلبة الجامعيين واسعة الانتشار، لكنها أكثر شيوعًا بين الطلاب الذكور، وذوي القدرات التعليمية المتدنية، وبين التخصصات العلمية، والتقنية بخاصة، ويعتبر مستوى الحافزية التي تقدمها الجامعة للطلبة عاملاً رئيسيًّا في تفشي الغش، وشيوعه، والتميز بين الطلبة.

وفي دراسة تتبعية أجراها ديكوف (Diekhoff،1996) على ٤٧٤ طالبًا؛ للتعرف على موقفهم من الغش في الاختبارات تبين أن متغيري الخوف من العقاب والعوائق المالية من

العوامل الرئيسية المؤدية للغش بينما لم يكن استهجان الطلبة لأصدقائهم عند قيامهم بالغش عاملًا مهمًّا في حدوث الغش.

وأكدت دراسة نول ولوفر (Nowll and Laufer، 1997) وجود علاقة ارتباطية بين حدوث الغش بين الطلبة، وضعف قدراتهم التحصيلية، بينما لم تشر النتائج إلى وجود أثر لمتغيرات المعدل التراكمي، والديانة، والجنس، وقيام الطلبة بالغش في الاختبارات بينما توصلت دراسة مكسون (Mixon، 1996) إلى أن متغيري انخفاض المعدل التراكمي، ورؤية الآخرين يقومون بالغش يسهمان في بروز ظاهرة الغش بين الطلبة.

وأشارت دراسة فرانكلن وأرلن (Franklyn and Arlene، 1995) على ١٢٨ طالبة من طلبة الدراسات العليا إلى أثر متغيرات: السن، والجنس، والتخصص، وطرائق التدريس في حدوث الغش.

واستهدفت دراسة كارلتر وآخرين (Karlins and Others، 1988) إبراز أحد وسائل الغش التي يستخدمها الطلبة، والتي أطلق عليها مسمى: (انتحال الشخصية Plagiarism) عند إعدادهم البحوث، وأبانت نتائج الدراسة أن الطلاب يقومون بنسخ البحوث التي سبق أن قدمها زملاؤهم في الفصل الدراسي السابق، كما كانت نسبة من يقوم بسرقة الأبحاث السابقة (٨٠ %) من عينة الدراسة، وأضافت دراسة كرتس (Curtis، 1996) مظاهر أخرى للغش تتمثل في: استخدام قصاصات الورق، ونقل المعلومات من الزميل إلا أن دراسة شيرز وديتون (Scheers and Dyaton, 1987) أوضحت عدم وجود ارتباط بين متغيرات انخفاض المعدل التراكمي، وشراء البحوث، والحصول على نسخ من أسئلة الاختبار، ونقل المعلومات من الزميل في القاعة، وحدوث الغش.

وأشارت نتائج دراسة هانس وأميلي (Haines and Emily، 1986) على ٣٨٠ طالبًا وطالبةً في المستويين الأول والثاني إلى وجود ارتباط بين بروز الغش بين الطلبة، ومتغيرات العمر R = 0.40، الحالة الاجتماعية R= 0.33 ، المعدل التراكمي R= 0.23،

الدعم المالي R = 0.17 ، المشتركين في أنشطة الجامعة R = 0.12 كما أن نسب قيام الطلبة بالغش تتراوح بين ٢٤% في الاختبارات النهائية، ٢٢ % في الاختبارات الفصلية، ٣٤% في الواجبات الفصلية.

واستعرض وايتلي (Whitley، 1998) ملخصًا للدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة الغش في المجتمع الأمريكي، واستخلص أن معظم هذه الدراسات أشارت إلى أن قيام الطالب بالغش في الاختبارات مرتبط بمجموعة من العوامل هي:

١- الخصائص الديموغرافية، مثل: النوع، الجنس، والحالة الاجتماعية، والعمر، والاعتماد على معونة الوالدين المالية، والعمل خلال فترة الدراسة، ومقر السكن.

٢- قدرات الطالب، مثل: المعدل التراكمي، ومدى إنجازه للمهام المكلف بها من قبل الأساتذة.

٣- السلوكيات الأكاديمية، مثل: الانتظام في حضور المحاضرات، والتعود على الغش منذ مرحلة الثانوية.

٤ - الأنشطة غير المنهجية: مثل اشتراك الطالب في أنشطة الجامعة من عدمها.

٥ - العوامل الشخصية، مثل: مدى التحلي بالصدق والموضوعية، ومستوى الدافعية، والانعزالية، والتهور والاندفاع.

٦- العوامل الموقفية، مثل: حجم الواجبات المكلف بها، ودرجة المنافسة بين الطلبة، وحجم الفصل الدراسي.

٧- عوامل أخرى، مثل: توقع المكافأة على النجاحات التي يحققها الطالب، والعدل في تصحيح الاختبار.

وقام جينر كس ومكلود (Genereux and Mcleod،1995) باستطلاع آراء ٣٦٥ طالبًا وطالبةً من أجل التعرف على وجهة نظرهم تجاه مسببات الغش في الاختبارات، مستخدمين استبانه مكونة من ٢١ فقرة، وخلص الباحثان إلى نتائج منها: أن عوامل ضعف

يقظة الأســاتذة أثناء ســير الاختبار، وعدم اهتمامهم، وعدم العدل في تصــحيح الاختبار، والاعتماد على المعونات المالية التي يقدمها الوالدين، الضــغوط النفســية التي تواجه الطلبة، وتدني المعدل التراكمي تسهم في الغش، كما أشار (٨٣ %) من المفحوصين ممارستهم للغش في الاختبارات من خلال نقل المعلومات من طلاب آخرين.

الدراسة الميدانية

أولًا: الاستبانة:

قام الباحثان بتصميم استبانة العوامل المؤدية إلى قيام الطلبة بالغش في الاختبارات في ضوء مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا الموضوع، إضافة إلى خبرهما في المجال التربوي، وقد مر بناء الاستبانة بعدة مراحل من أجل تحقيق أعلى درجة من الصدق والثبات، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ٥٦ فقرة تدور حول ثلاثة أبعاد، هي: الذاتي، المؤسسي، الأسري، ومن ثم عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، والإدارة التعليمية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك فيصل من أجل مراجعتها، وتعديل فقراتها، وإبداء ملاحظاتهم، وفي ضوء مقترحاتهم عدلت فقراتها، واعتبرت هذه الخطوة التي مر ها بناء الاستبانة بمثابة صدق المحكمين عليها، وتكونت الاستبانة في صورها النهائية من ٤٥ فقرة، بعد استبعاد الفقرات الأخرى؛ لعدم صلاحيتها، إما للتشابه، أو التكرار بين عباراتها، وقد طلب من أفراد عينة الدراسة الإجابة على فقرات الاستبانة من خلال ميزان تقدير، ذي خمس درجات يتدرج من: "أوافق تمامًا" (وتعطى له خمس درجات)، و"أوافق" (تعطى له أربع درجات)، و"متردد" (تعطى له ثلاث درجات)، و"غير موافق" (وتعطى له درجتان)، و"غير موافق تمامًا" (تعطى له درجة واحدة)، إضافة إلى ذلك طلب من المشاركين في الدراسة: تحديد اسم الكلية التي يدرس بها المستوى الدراسي، المعدل في الثانوية العامة، مقر سكن الطالب، إضافة إلى ذلك تحديد العوامل الأخرى التي تؤدي للغش، ولم يرد ذكرها في الاستبانة.

الصدق الداخلي للاستبانة:

إضافة إلى هذا، تم إيجاد صدق الاستبانة الداخلي باستخدام طريقة الصدق الداخلي (Validity Internal) وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة أخرى مكونة من ١٣٥

طالبًا، ويبين الجدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الدراســـية والدرجة الكلية.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الدراسة، والدرجة الكلية

الأبعاد	المؤسسية	الذاتية	الأسرية
المؤسسية	--	--	--
الذاتية	٠,٧٦	--	--
الأسرية	٠,٧١	٠,٦٩	--
المجموع الكلى	٠,٧٣	٠,٧٤	٠,٧٧

تبين النتائج الموضحة في الجدول (١) أن معاملات الارتباط تمتد من (٠,٦٩) إلى (٠,٧٧) وكلها معاملات دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، ويوضح الجدول (٢) معاملات الثبات الأبعاد الدراسة.

جدول (٢)

معاملات ثبات أبعاد الدراسة، ودلالتها الإحصائية

أبعاد الدراسة	معاملات الثبات
البعد المؤسسي	٠,٨٤
البعد الذاتي	٠,٧٢
البعد الأسري	٠,٧٩
الدرجة الكلية	٠,٨٠

وتشـير نتائج الجدول (٢) أن معاملات الثبات الأبعاد الدراسـة تمتد من ٠,٨٤ وحتى ٠,٧٢ ، وهي معاملات دالة إحصـائيًّا عند مسـتوى الدلالة ٠,٠١ ، وفي ضـوء هذه النتائج يمكن القول أن استبانة العوامل المؤدية للغش في الاختبارات تتمتع بصدق وثبات مرتفعين.

ثانيًا: عينة الدراسة:

عمد الباحثان إلى تطبيق الدراسة على عينة من طلاب كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وكلية التربية، وكلية إعداد المعلمين في محافظة الأحساء من المملكة العربية السعودية، وتم توزيع استمارات أداة الدراسة، وجمعها من قبل إدارة كل كلية، وقد بلغ عدد الاستمارات (٤١٥) استمارة تمثل: (٩٤,٣ %) من مجموع الاستمارات الموزعة، منها (١٥٢) استمارة لطلاب كلية التربية بنسبة: (٣٦,٦)، و(٨١) استمارة لطلاب كلية الشريعة بنسبة: (٢٠ %)، و (١٨٢) استمارة لطلاب كلية إعداد المعلمين بنسبة: (٤٤%)، والجدول رقم: (٣) يوضح توزيع أفراد الدراسة، تبعًا للتخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، التقدير العلمي في الثانوية العامة، السكن.

جدول (٣)

خصائص أفراد الدراسة حسب: متغيرات التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي، التقدير العلمي في الثانوية العامة، والسكن.

المتغيرات		العدد	النسبة	المجموع
التخصص الأكاديمي	علمي	١٥٧	٣٧,٨	٤١٥
	أدبي	٢٥٨	٦٢,٢	
المستوى الدراسي	الأول	٢١٤	٥١,٦	٤١٥
	الرابع	٢٠١	٤٨,٤	
التقدير العلمي في الثانوية العامة	ممتاز	١٣٣	٣٢	٤١٥
	جيد جدًّا	٢٨٢	٦٨	
السكن	مع الأسرة	٢٠٨	٥٠,١	٤١٥

	آخر	٢٠٧	٤٩,٩	
الكلية	التربية	١٥٢	٣٦,٦	٤١٥
	الشريعة	٨١	٢٠	
	إعداد المعلمين	١٨٢	٤٤	

ومن الجدول (٣) يتضح أن الغالبية من أفراد الدراسة من كلية إعداد المعلمين (٤٤%)، وتقع تخصصاتهم في المجال الأدبي (٦٢ %)، وكانت تقديراتهم في الثانوية العامة جيد جداً (٦٨ %)، ويدرس معظمهم في المستوى الدراسي الأول (١,٦ %٠)، ويقيمون مع والديهم (٥٠٫١ %).

ثالثًا: إجراءات الدراسة:

تم أخذ الموافقات الرسمية من قبل إدارة كل كلية بشأن تطبيق الاستبانة، وطُلب من إدارة كل كلية توزيعها على طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع في تخصص العلوم والآداب، ثم جُمعت وسُلِّمت للباحثين، وتم اختيار العينة عشوائيًّا طبقيًّا، ومن ثم فُحصت الاستمارات بعد تعبئتها، واستُبعد (٢٥) استمارة؛ لعدم استكمال بياناتها.

رابعًا: المعالجة الإحصائية:

بعد استعادة استمارات الاستبانة، قام الباحثان بتفريغ بياناتها، ومعالجتها إحصائيًّا في مركز الحاسب الآلي بجامعة الملك فيصل باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط، الانحراف المعياري، معامل الفا كرونباخ، معامل الارتباط، اختبار (ت)، النسب المئوية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: "ما العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش في الاختبارات في المرحلة الجامعية من وجهة نظر طلاب كليات: الشريعة، التربية، إعداد المعلمين في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية؟"، وقد عمد الباحثان إلى ترتيب العبارات في كل بعد تنازليًّا حسب المتوسط

الحسابي بحيث تكون العبارات الخمس الأول والأكبر متوسطًا أكثر إسهامًا في الغش، والعبارات الخمس الأقل متوسط أقل إسهامًا في الغش.

وللإجابة عن هذا السؤال: استخدم المتوسط والانحراف المعياري؛ للتعرف على هذه العوامل تبعًا لإجابات طلاب كل كلية.

أولًا: كلية الشريعة:

العامل الأول: (الذاتي)

تشير بيانات الجدول (٤) إلى إجابات عينة الدراسة على عبارات العامل الأول، ومنه يتضح أن تصوراتهم عن العوامل الأكبر إسهامًا في الغش، والتي حصلت على متوسطات تمتد من (م = ٤,٢٠)، و (م = ٤,١٠) كانت عن العبارات التالية: الانتماء إلى مجموعة الزملاء الذين اعتادوا القيام بالغش، التصور الناقص بأن الالتحاق بالجامعة يهدف للحصول على درجة علمية فقط، عدم الاهتمام بتنظيم الوقت، ضعف الاستعداد للدراسة الجامعية، الخوف من الطرد من الجامعة؛ لتدني المعدل التراكمي، بينما تفيد تقديراتهم عن العوامل الأقل إسهامًا في الغش، والتي حصلت على متوسطات تمتد من (م= ٣,٤٨)، و(م = ٢,٧٥) تتمحور في العبارات التالية: عدم المعرفة بأهداف التعليم الجامعي، الالتزام بمواعيد المحاضرات، إدراك متطلبات الدراسة الجامعية، الإلمام بأنظمة الجامعة، عدم التوافق مع زملاء الدراسة، والشعور بالانطواء.

جدول (٤)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات طلاب كلية الشريعة عن عبارات العامل الذاتي (ن =٨١)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
الانتماء إلى مجموعة من الزملاء اعتادوا القيام بالغش	**٤,٢٠**	**١,١٦**
التصور الناقص بأن الالتحاق بالجامعة يهدف للحصول على درجة علمية فقط	**٤,١٦**	**١,١٥**

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
عدم الاهتمام بتنظيم الوقت	٤,١١	١,١٧
ضعف الاستعداد للدراسة الجامعية عند بعض الطلاب	٤,١١	١,١٦
الخوف من الطرد من الجامعة لتدني المعدل التراكمي	٤,١٠	١,١٤
الشعور بالإحباط بسبب الفشل الدراسي وتدني المعدل التراكمي	٣,٩٤	١,٣٣
اختيار الطالب لكلية لا تناسب قدراته وميوله	٣,٨٦	١,١٧
ضعف قدرات بعض الطلاب العلمية	٣,٨٠	٠,٩٨
التشتت الذهني وعدم التركيز أثناء المحاضرات	٣,٧٠	١,١٩
ضعف الصلة بين الأستاذ والطالب	٣,٧٠	١,٣٥
محاولة بعض الطلاب مجاراة الآخرين للحصول على علامات مرتفعة	٣,٤٩	١,٢٤
عدم ثقة بعض الطلاب في قدراتهم العلمية	٣,٤٤	١,٢٣
عدم معرفة بعض الطلاب الأهداف التعليم الجامعي	٣,٣٨	١,٤٢
عدم الالتزام بمواعيد المحاضرات	٣,٢٦	١,٢٩
عدم إدراك بعض الطلاب لمتطلبات الدراسة الجامعية	٣,٢١	١,٢٩
عدم الإلمام الجيد بأنظمة الجامعة ذات العلاقة بالنواحي الأكاديمية	٣,٠٤	١,٣٦
عدم التوافق مع زملاء الدراسة والشعور بالانطواء	٢,٧٥	١,٢٣

العامل الثاني (الأسري)

توضح بيانات الجدول (٥) إجابات المفحوصين عن عبارات العامل الأسري، ومنه يتبين أن متوسطات تقديراتهم لأهم مسوغات الغش تمتد من (م =٤,٥٤) و (م= ٣,٦٨) عن العبارات: ضعف الوعي الديني الصحيح، نقص توجيه الوالدين، إهمال الوالدين في متابعة أبنائهم، استخدام الوالدين طرق غير صحيحة في مساعدة أبنائهم، خوف الأبناء من والديهم في حالة الفشل الدراسي، وتدني المعدل التراكمي، في حين أظهرت النتائج أن مرئيات الطلاب التي حصلت على متوسط يمتد (م = ٣,٠١) و (م = ٢,٥١) كانت عن العبارات التي تدور

حول: كثرة الأعباء الأسرية التي يكلف بها الطالب، تدني المستوى الاقتصادي للأسرة، إشراك الوالد لأبنائه في أعماله الخاصة، عدم التوافق بين الأخوة داخل الأسرة، كثرة أعداد أفراد الأسرة.

جدول (٥)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات طلاب كلية الشريعة، عن عبارات العامل الأسرى (ن= ٨١).

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
ضعف الوعي الديني الصحيح	٤,٥٤	١,٠٦
نقص التوجيه الصحيح من الأبوين فيما يتصل بأمور الدراسة	٣,٩٠	١,١٠
إهمال الوالدين الإشراف والمتابعة على تحصيل أبنائهم	٣,٧٥	١,١٩
استخدام بعض الآباء طرقة غير صحيحة لمساعدة أبنائهم في دراستهم	٣,٧٠	١,١٧
الخوف من الوالدين في حالة الفشل وتدني المستوى	٣,٦٨	١,٢٠
المنافسة غير الصحيحة بين الأخوة	٣,٥٢	١,١٦
عدم فهم الوالدين للهدف الصحيح من التعليم الجامعي	٣,٤٨	١,٢٥
عدم الاستقرار الأسري ووجود خلافات بين الوالدين	٣,٤٢	١,٢٨
التحاق بعض الطلاب بالعمل لأسباب مختلفة	٣,٣٧	١,١١
عدم تخصيص أماكن مستقلة للدراسة في المترل	٣,٣٥	١,١٥
الرفاهية المفرطة التي يعيشها الأبناء في أسرهم	٣,٢٨	١,٣٣
كثرة الأعباء الأسرية التي يكلف بها الطالب	٣,٠١	١,١٠
تدني المستوى الاقتصادي للأسرة	٢,٩١	١,٣٠
إشراك الوالد لأبنائه في أعماله الخاصة	٢,٧٧	١,١٩
عدم التوافق بين الأخوة داخل الأسرة	٢,٥٧	١,٢١
كثرة أعداد أفراد الأسرة في المنزل	٢,٥١	١,٠٩

العامل الثالث: (المؤسسي)

توضح إحصائيات الجدول (٦) إجابات أفراد الدراسة عن عبارات العامل المؤسسي، ويتبين أن متوسطات تقديراتهم يمتد بين (م = ٤,٠٢) و (م ٣,٨٣) عن أبرز عوامل مسببات الغش، والتي تتمحور في العبارات: عدم الموضوعية في تصحيح الاختبارات، ازدحام القاعة بالطلاب أثناء الاختبارات، ضعف الرقابة من بعض الأساتذة في أثناء سير الاختبار، الاعتماد على درجات الاختبارات فقط معيارًا لتقويم أداء الطلاب، وضع جدول الاختبارات في أيام متتابعة، لا تراعى فيها ظروف الطالب الدراسية، إلا أن مرئياتهم التي حصلت على متوسط (م = ٣,٦٤) و(م= ٢,٦٧) تكمن في العبارات التالية: عدم اطلاع الطلاب على إجاباتهم بعد تصحيح الاختبار، صعوبة أسئلة الاختبارات، عدم انسجام أسئلة الاختبار مع الزمن المعطى للمادة الدراسية، تكليف الطالب بواجبات كثيرة خلال الفصل الدراسي، التساهل من بعض الأساتذة في غياب الطلاب عن حضور المحاضرات.

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات طلاب كلية الشريعة، عن عبارات العامل المؤسسي (ن = ٨١)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
عدم الموضوعية أحيانًا في تصحيح الاختبارات	٤,٠٢	١,١٣
ازدحام القاعة بالطلاب أثناء الاختبار	٤,٠٠	١,٠٢
ضعف الرقابة من بعض الأساتذة أثناء سير الاختبار	٣,٩٠	١,٢٤
الاعتماد على درجات الاختبارات معيارا لتقويم أداء الطلاب فقط	٣,٨٣	١,٢٦
وضع جدول الاختبارات في أيام متتابعة لا تراعي فيها ظروف الطالب الدراسية	٣,٨٣	١,١٩
صعوبة بعض المقررات الدراسية	٣,٨٠	١,١٧
الغموض في محتوى أسئلة الاختبارات أحيانًا	٣,٧٠	١,١٥
عدم اطلاع الطلاب على إجاباتهم بعد تصحيح الاختبار	٣,٦٤	١,٢٨
صعوبة أسئلة الاختبارات	٣,٣٨	١,٢١

عدم انسجام أسئلة الاختبار مع الزمن المعطي للمادة الدراسية	٣,٣٥	١,٢٩
تكليف الطالب بواجبات كثيرة خلال الفصل الدراسي	٢,٩٤	١,٣٨
التساهل من بعض الأساتذة في غياب بعض الطلاب من حضور المحاضرات	٢,٦٧	١,٢٦

ثانيًا: إجابات طلاب كلية التربية:

العامل الأول: (الذاتي)

تفيد بيانات الجدول (٧) أن إجابات الطلاب عن أهم العوامل المؤدية للغش حصلت على متوسطات تمتد بين (م = ٤,٢١ و ٤,٠٠) عن العبارات: ضعف الصلة بين الأستاذ والطالب، عدم الاهتمام بتنظيم الوقت، الشعور بالإحباط لتدني المعدل التراكمي، الخوف من الطرد من الجامعة، ضعف المعدل التراكمي، التشتت الذهني، وعدم التركيز أثناء المحاضرات، بينما تشير إجاباتهم عن العوامل الأقل إسهامًا في الغش حصلت على متوسطات تمتد من (م= ٣,٥٧) و (م = ٣,٠٠) عن العبارات: عدم الثقة في القدرات العلمية، الانتماء إلى مجموعة اعتادوا الغش، عدم الإلمام بأنظمة الجامعة الأكاديمية، عدم الالتزام بمواعيد المحاضرات، عدم التوافق مع زملاء الدراسة، والشعور بالانطواء.

جدول (٧)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات طلاب كلية التربية عن عبارات العامل الذاتي (ن = ١٥٢)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
ضعف الصلة بين الأستاذ والطالب	٤,٢١	١,١٣
عدم الاهتمام بتنظيم الوقت	٤,١٦	١,٠٦
الشعور بالإحباط بسبب الفشل الدراسي وتدني المعدل التراكمي	٤,١٥	٠,٩٦
الخوف من الطرد من الجامعة لتدني المعدل التراكمي	٤,١١	١,١٣
التشتت الذهني وعدم التركيز أثناء المحاضرات	٤,٠٠	٠,٨٥
ضعف الاستعداد للدراسة الجامعية عند بعض الطلاب	٣,٩٤	١,٢٠
التصور الناقص بأن الالتحاق بالجامعة يهدف فقط للحصول على درجة علمية	٣,٨٤	١,٢٩
اختيار الطالب لكلية لا تناسب قدراته وميوله	٣,٨٣	١,٢٥
عدم معرفة بعض الطلاب لأهداف التعليم الجامعي	٣,٧٦	١,٢١
ضعف قدرات بعض الطلاب العلمية	٣,٧٠	١,١٠

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
محاولة بعض الطلاب مجاراة الآخرين للحصول على علامات مرتفعة	٣,٦٨	١,١٨
عدم إدراك بعض الطلاب لمتطلبات الدراسة الجامعية	٣,٥٧	١,٢٠
عدم ثقة بعض الطلاب في قدراتهم العلمية	٣,٥٧	١,١٦
الانتماء إلى مجموعة من الزملاء اعتادوا القيام بالغش	٣,٤٥	١,٣٠
عدم الإلمام الجيد بأنظمة الجامعة ذات العلاقة بالنواحي الأكاديمية	٣,٣٨	١,٢٦
عدم الالتزام بمواعيد المحاضرات	٣,١٩	١,٢٣
عدم التوافق مع زملاء الدارسة والشعور بالانطواء	٣,٠٠	١,٢٩

العامل الثاني: (الأسري)

توضح بيانات الجدول (٨) إجابات المفحوصين عن عبارات العامل الأسري، ومنه يتبين أن متوسطات تقديراتهم لأهم مسوغات الغش يمتد بين (م = ٣,٦٤، م = ٣,٤٠) عن العبارات: التحاق بعض الطلاب بالعمل لأسباب مختلفة، ضعف الوعي الديني الصحيح، كثرة الأعباء الأسرية التي يكلف بها الطالب، الخوف من الوالدين في حالة الفشل، أو تدني المستوى، ونقص التوجيه الصحيح من الأبوين فيما يتصل بأمور الدراسة، في حين أظهرت النتائج أن مرئياتهم عن العوامل الأقل إسهامًا في الغش تمتد متوسطاته بين (م = ٢,٩٩)، (م =٢,٥٥) عن العبارات التي تدور حول: الرفاهية المفرطة التي يعيشها الأبناء في أسرهم، تدني المستوى الاقتصادي للأسرة، المنافسة غير الصحيحة بين الأخوة، كثرة أفراد الأسرة في المنزل، عدم التوافق بين الأخوة داخل الأسرة.

جدول (٨)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات طلاب كلية التربية، عن عبارات العامل الأسري (ن = ١٥٢)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
التحاق بعض الطلاب بالعمل لأسباب مختلفة	٣,٦٤	١,٢٢
ضعف الوعي الديني الصحيح	٣,٥٦	١,٥٣
كثرة الأعباء الأسرية التي يكلف بها الطالب	٣,٥٠	١,١٤
الخوف من الوالدين في حالة الفشل أو تدني المستوى	٣,٤٩	١,٢٦
نقص التوجيه الصحيح من الأبوين فيما يتصل بأمور الدراسة	٣,٤٠	١,٢٩
إهمال الوالدين الأشراف والمتابعة على تحصيل أبنائهم	٣,٣٦	١,٣١
عدم تخصيص أماكن مستقلة للدراسة في المنزل	٣,٣٤	١,٢٤
استخدام بعض الآباء طرقًا غير صحيحة لمساعدة أبنائهم في دراستهم	٣,٢٤	١,٢٩
عدم الاستقرار الأسري ووجود خلافات بين الوالدين	٣,٢٣	١,٤٣
عدم فهم الوالدين للهدف الصحيح من التعليم الجامعي	٣,٢٢	١,٣٣
إشراك الوالدين لأبنائه في أعماله الخاصة	٣,١٨	١,٢٤
الرفاهية المفرطة التي يعيشها الأبناء في أسرهم	٢,٩٩	١,٤٤
تدني المستوى الاقتصادي للأسرة	٢,٩٧	١,٤٢
المنافسة غير الصحيحة بين الأخوة	٢,٨٩	١,٢٨
كثرة أعداد أفراد الأسرة في المنزل	٢,٨١	١,٢٦
عدم التوافق بين الأخوة داخل الأسرة	٢,٥٥	١,٠٩

العامل الثالث: (المؤسسي)

توضح إحصائيات الجدول (٩) إجابات أفراد الدراسة عن عبارات العامل المؤسسي، ويتبين أن متوسطات تقديراتهم تمتد بين (م = ٤,٥٠)، (م = ٤,٠٢) عن أبرز مسببات الغش، والتي تتمحور في العبارات: وضع جدول الاختبارات في أيام متتابعة، لا تراعى فيها ظروف الطالب

الدراسية، عدم الموضوعية في تصحيح الاختبارات، الاعتماد على درجات الاختبارات فقط معيارًا لتقويم أداء الطالب، صعوبة بعض المقررات الدراسية، الغموض في محتوى أسئلة الاختبارات، إلا أن مرئياتهم حول العوامل الأقل تأثيرًا في الغش (م = ٣,٧٨)، (م = ٢,٨٧)، تدور حول عدم اطلاع الطلاب على إجاباتهم بعد تصحيح الاختبار، ازدحام القاعة بالطلاب أثناء الاختبارات، ضعف الرقابة من بعض الأساتذة أثناء سير الاختبار، تكليف الطالب بواجبات كثيرة خلال الفصل الدراسي، التساهل من الأساتذة في غياب الطلاب عن حضور المحاضرات.

جدول (٩)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات طلاب كلية التربية، عن عبارات العامل المؤسسي (ن= ١٥٢)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
وضع جدول الاختبارات في أيام متتابعة، لا تراعي فيها ظروف الطالب الدراسية	٤,٥٠	٠,٩١
عدم الموضوعية أحيانًا في تصحيح الاختبارات	٤,٢٧	٠,٩٦
الاعتماد على درجات الاختبارات معيارًا التقييم أداء الطالب فقط	٤,١٤	١,٢٢
صعوبة بعض المقررات الدراسية	٤,١١	١,٠٨
الغموض في محتوى أسئلة الاختبارات أحيانًا	٤,٠٢	١,١١
عدم انسجام أسئلة الاختبار مع الزمن المعطى للمادة الدراسية	٣,٨٨	١,١٦
صعوبة أسئلة الاختبار	٣,٨٥	١,٢٩
عدم اطلاع الطلاب على إجابات بعد تصحيح الاختبار	٣,٧٨	١,٢٩
ازدحام القاعة بالطلاب أثناء الاختبارات	٣,٥٧	١,٢٨
ضعف الرقابة من بعض الأساتذة أثناء سير الاختبار	٣,٢٤	١,٤١
تكليف الطالب بواجبات كثيرة خلال الفصل الدراسي	٣,٠٧	١,٤٠
التساهل من بعض الأساتذة في غياب الطلاب من حضور المحاضرات	٢,٨٧	١,٤٨

ثالثاً: إجابات طلاب كلية المعلمين:

العامل الأول: (الذاتي)

توضح بيانات الجدول (١٠) أن إجابات الطلاب عن أهم العوامل المؤدية للغش حصلت على متوسطات تمتد من (م = ٤,٣٧) ، (م =٤,٠٤) عن العبارات: عدم الاهتمام بتنظيم الوقت، الشعور بالإحباط بسبب الفشل الدراسي وتدني المعدل التراكمي، ضعف الاستعداد للدراسة الجامعية، التشتت الذهني وعدم التركيز أثناء المحاضرات، الخوف من الطرد من الجامعة لتدني المعدل التراكمي، بينما تفيد إجابات عينة الدراسة عن العوامل الأقل إسهامًا في الغش، حصلت على متوسطات تمتد من (م = ٣'٠٠)، (م = ٣'٢١) عن العبارات: عدم إدراك متطلبات الدراسة الجامعية، عدم معرفة أهداف التعليم الجامعي، عدم الالتزام بمواعيد المحاضرات، عدم الإلمام بأنظمة الجامعة الأكاديمية، عدم التوافق مع زملاء الدراسة والشعور بالانطواء.

جدول (١٠)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات طلاب كلية المعلمين، عن عبارات العامل الذاتي

(ن = ١٨٢)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
عدم الاهتمام بتنظيم الوقت	٤,٣٧	١,٠١
الشعور بالإحباط بسبب الفشل الدراسي وتدني المعدل التراكمي	٤,١٨	١,٠١
ضعف الاستعداد للدراسة الجامعية عند بعض الطلاب	٤,٠٩	١,١٦
التشتت الذهني وعدم التركيز في أثناء المحاضرات	٤,٠٤	٠,٩٨
الخوف من الطرد من الجامعة لتدني المعدل التراكمي	٤,٠٤	١,١٢
اختيار الطالب لكلية لا تناسب قدراته وميوله	٣,٨٨	١,٢٨
ضعف الصلة بين الأستاذ والطالب	٣,٨٢	١,٣٨
محاولة بعض الطلاب مجاراة الآخرين للحصول على علامات مرتفعة	٣,٧٧	١,٢٤
الانتماء إلى مجموعة الزملاء اعتادوا القيام بالغش	٣,٧٧	١,٢٩
ضعف قدرات بعض الطلاب العلمية	٣,٦٩	١,٢٦
عدم ثقة بعض الطلاب في قدراتهم العلمية	٣,٦٩	١,٢٣
التصور الناقص بأن الالتحاق بالجامعة بهدف الحصول على درجة علمية فقط	٣,٥٧	١,٣٣
عدم إدراك بعض الطلاب لمتطلبات الدراسة الجامعية	٣,٥٥	١,٢٥
عدم معرفة بعض الطلاب لأهداف التعليم الجامعي	٣,٥٥	١,٢٦
عدم الالتزام بمواعيد المحاضرات	٣,٤٦	١,٣١
عدم الإلمام الجيد بأنظمة الجامعة ذات العلاقة بالنواحي الأكاديمية	٣,٢٧	١,٢٨
عدم التوافق مع زملاء الدراسة والشعور بالانطواء	٣,٢١	١,٣٤

العامل الثاني: (الأسري)

توضح بيانات الجدول (١١) إجابات المفحوصين عن عبارات العامل الأسري، ومنه يتبين أن متوسطات تقديراتهم لأهم مسوغات الغش يمتد من (م =٣٬٨٨)، (م = ٣,٥٥) عن العبارات: ضعف الوعي الديني الصحيح، الخوف من الوالدين في حالة الفشل، أو تدني المستوى، كثرة الأعباء الأسرية التي يكلف بها الطالب، نقص التوجيه الصحيح من الأبوين فيما يتصل بأمور الدراسة، إهمال الوالدين متابعة أبنائهم دراسيًّا، في حين أظهرت النتائج أن العوامل الأقل إسهامًا في الغش، حصلت على متوسطات تمتد من (م =٣٬٢٤)، (م =٢٬٨٣) عن العبارات التي تدور حول: الرفاهية المفرطة التي يعيشها الأبناء، إشراك الوالد لأبنائه في أعماله الخاصة، تدني المستوى الاقتصادي للأسرة، كثرة أعداد أفراد الأسرة في المنزل، عدم التوافق بين الأخوة داخل الأسرة.

جدول (١١)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات طلاب كلية المعلمين عن عبارات العامل الأسري (ن = ١٨٢)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
ضعف الوعي الديني الصحيح	٣,٨٨	١,٤١
الخوف من الوالدين في حالة الفشل أو تدني المستوى	٣,٧٣	١,٣٤
كثرة الأعباء الأسرية التي يكلف بها الطالب	٣,٦٦	١,١٥
نقص التوجيه الصحيح من الأبوين فيما يتصل بأمور الدراسة	٣,٥٨	١,٣٤
إهمال الوالدين الإشراف والمتابعة على تحصيل أبنائهم	٣,٥٥	١,٣٩
استخدام بعض الآباء طرقًا غير صحيحة لمساعدة أبنائهم في دراستهم	٣,٥٣	١,٣٠
عدم تخصيص أماكن مستقلة للدراسة في المنزل	٣,٥٢	١,٢٦
التحاق بعض الطلاب بالعمل لأسباب مختلفة	٣,٥٠	١,٢٠
عدم الاستقرار الأسري ووجود خلافات بين الوالدين	٣,٢٦	١,٥١
عدم فهم الوالدين للهدف الصحيح من التعليم الجامعي	٣,٢٦	١,٤٢

المنافسة غير الصحيحة بين الأخوة	٣,٢٥	١,٣٠
الرفاهية المفرطة التي يعيشها الأبناء مع أسرهم	٣,٢٤	١,٤٢
إشراك الوالد لأبنائه في أعماله الخاصة	٣,١٦	١,٣٣
تدني المستوى الاقتصادي للأسرة	٣,١٣	١,٣٧
كثرة أعداد أفراد الأسرة في المنزل	٢,٩٠	١,٣٩
عدم التوافق بين الأخوة داخل الأسرة	٢,٨٣	١,٣٢

العامل الثالث: (المؤسسي)

توضح إحصائيات الجدول (١٢) إجابات أفراد الدراسة عن عبارات العامل المؤسسي، ويتبين أن متوسطات تقديراتهم تمتد من (م = ٤,٢٣) ، (م= ٣,٨٥) عن أبرز عوامل مسببات الغش، والتي تتمحور في العبارات: وضع جدول الاختبارات في أيام متتابعة، لا تراعي فيها ظروف الطالب الدراسية، صعوبة بعض المقررات الدراسية، عدم الموضوعية أحيانًا في تصحيح الاختبارات، الغموض في محتوى أسئلة الاختبارات، الاعتماد على درجات الاختبارات معيارًا لتقويم أداء الطالب فقط، إلا أن مرئياتهم حول العوامل الأقل إسهامًا في الغش، امتدت متوسطاتها بين (م = ٣,٧١)، (م = ٢,٨٦) عن العبارات التالية: عدم انسجام أسئلة الاختبار مع الزمن المعطى للمادة الدراسية، ازدحام القاعة بالطلاب أثناء الاختبار، ضعف الرقابة من بعض الأساتذة أثناء سير الاختبار، تكليف الطالب بواجبات كثيرة خلال الفصل الدراسي، التساهل من بعض الأساتذة في غياب الطلاب عن حضور المحاضرات.

جدول (١٢)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات طلاب كلية المعلمين، عن عبارات العامل المؤسسي

(ن= ١٨٢)

العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
وضع جدول الاختبارات في أيام متتابعة، لا تراعي فيها ظروف الطالب الدراسية	٤,٢٣	١,٠٢
صعوبة بعض المقررات الدراسية	٤,١٦	١,٠٥
عدم الموضوعية أحيانًا في تصحيح الاختبارات	٤,١٤	١,١٢
الغموض في محتوى أسئلة الاختبارات أحيانًا	٤,٠٩	٠,٩٣٦
الاعتماد على درجات الاختبارات معيارًا لتقويم أداء الطالب فقط	٣,٨٥	١,٣٠
عدم إطلاع الطلاب على إجاباتهم بعد تصحيح الاختبار	٣,٧٤	١,٢٨
صعوبة أسئلة الاختبار	٣,٧١	١,٢٥
عدم انسجام أسئلة الاختبار مع الزمن المعطى للمادة الدراسية	٣,٧١	١,٢٨
ازدحام القاعة بالطلاب أثناء الاختبار	٣,٦٦	١,٣٦
ضعف الرقابية من بعض الأساتذة أثناء سير الاختبار	٣,٤٥	١,٤٠
تكليف الطالب بواجبات كثيرة خلال الفصل الدراسي	٣,٢٥	١,٤٦
التساهل من بعض الأساتذة في غياب الطلاب من حضور المحاضرات	٢,٨٦	١,٢٧

ويشـــير الجدول رقم (١٣) إلى متوســـطات إجابات طلاب الكليات الثلاث على عوامل مسببات الغش، ومنه يتضح متوسط إجابات طلاب كلية المعلمين عن العامل الذاتي، (م = ٣٬٧٦)، العامل المؤســـســـي (م = ٣,٧٤)، العامل الأســـري م = ٣,٣٨)، في حين كان متوسط مرئيات طلاب كلية التربية (م = ٣,٧٤) عن العامل الأول، (م = ٣,٧٨) ثم العامل الثاني، (م =٣,٢١) عن العامل الثالث، بينما رتب طلاب كلية الشريعة هذه العوامل حسب الأهمية في كون العامل الذاتي يأخذ المرتبة الأولى (م =٣,٦٦)، والعامل المؤســـســـي، (م=

٣٫٥٩) في المرتبة الثانية، وجاء العامل الثالث الأسـري في المرتبة الثالثة (م = ٣٫٣٦) ، ومن جهة ثانية، تتفق إجابات المفحوصـــين في الكليات الثلاث على أن العامل الذاتي من أكبر مسـببات الغش، يليه العامل المؤسـسـي، ثم العامل الأسـري، وإن كانت متوسـطات إجاباتهم عنها متقاربة إلى حد ما.

جدول (١٣)

المتوسط والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة، على عوامل الغش، حسب الكليات:

	التربية		الشريعة		المعلمين		المجموع	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الذاتية	٣,٧٤	٠,٥٢	٣,٦٦	٠,٥٤	٣,٧٦	٠,٥٩	٣,٧٣	٠,٥٥
المؤسسية	٣,٧٨	٠,٥٢	٣,٥٩	٠,٥٦	٣,٧٤	٠,٥٦	٣,٧٢	٠,٥٥
الأسرية	٣,٢١	٠,٦٣	٣,٣٦	٠,٥٤	٣,٣٨	٠,٧٤	٣,٣١	٠,٦٧

وفي ضوء نتائج التحليل الإحصائي لإجابات طلاب الكليات الثلاث عن السؤال الأول كما وردت في الجداول (٤ حتى ١٣) ويمكن القول أن مرئيات عينة الدراسة، كانت متشابهة إلى حد كبير، في ترتيب العوامل المؤدية للغش، وإن اختلف ترتيبهم لعبارات كل محور من محاور الدراسة، فقد أفادت الغالبية العظمي من الطلاب، في تلك الكليات، أن أبرز العوامل الذاتية المسببة لسلوك الغش، تتمحور في: تدني المعدل التراكمي، والخوف من الطرد من الجامعة بسبب تدني المعدل، وعدم الاهتمام بتنظيم الوقت، وضعف الاستعداد للدراسة الجامعية، وضعف الصلة بين الأستاذ والطالب، وعدم التركيز أثناء المحاضرة نتيجة التشتت الذهني، وهذه النتيجة تعطي مؤشرًا قويًا على أن العامل الذاتي يعد من أكبر العوامل المؤدية لسلوك الغش، بحسب منظور الطلاب؛ لحصول هذا العامل على متوسط (م = ٣,٧٣).

هذه النتيجة تستدعي القائمين على شؤون الطلاب الأكاديمية، والتعليمية، والإرشادية، في هذه الكليات، وتوجب العمل على مساندة الطلاب؛ لتخطي العقبات التعليمية التي قد تواجههم، للحد من سلوكيات الغش بينهم، وتبصيرهم بأهمية التقيد بأنظمة الجامعة في هذا الخصوص، من أجل أن يحققوا أهدافهم الشخصية، والتعليمية من التحاقهم بالجامعة بجدارة، خاصة أن نتائج الدراسة تشير في الجانب الآخر عن هذا المحور: حصول بعض العوامل على متوسطات أقل من المتوسط، وربما كان إسهامها في الغش قليلًا جدًّا، مثل: الثقة في القدرات العلمية، والمعرفة بأنظمة الجامعة الأكاديمية، والالتزام بمواعيد

المحاضـــرات، وهذه النتيجة تتفق جزئيًّا مع نتائج دراســـة (عودة ومقابلة ،١٩٨٩) و لوف (Love, 1997) وجينر كس ومكلود (Genereux and Mcload, 1999) التي توصلت إلى أن "الرغبة في الحصول على معدل تراكمي مرتفع، يسهم في قيام الطلاب بالغش"، ومن جهة ثانية، تختلف هذه النتيجة عن ما توصل إليه (رمضان، ١٩٩٩م) في كون حجم ظاهرة الغش بين طلبة كلية التربية دون المتوسط.

وتتفق أراء المفحوصين تجاه جوانب من العامل المؤسسي (الثاني) على ارتباطها بحدوث ظاهرة الغش بين الطلاب، مثل: عدم مراعاة ظروف الطلاب، عند إعداد جدول الاختبارات، وعدم الموضـوعية في تصـحيح إجابات الطلاب، وصـعوبة المقررات الدراسـية، والغموض في محتوى أسـئلة الاختبارات، وربما تعزى لأسـباب: تنظيمية، وتقويمية داخل المؤسـسـة التعليمية نفســـها، وذلك يتطلب من الجامعة إعادة النظر بصـــورة دورية في الإجراءات المتبعة حيال الخطط الخاصـة بالاختبارات، ومحتويات المناهج الدراسـية، ومدى ملاءمتها لأهداف الجامعة، والكشـــف عن قـدرات الطلاب التعليميـة، وبـذلـك تحـافظ الجـامعـة على دورهـا التربوي، والتعليمي، والتوجيهي المطلوب منها، وتتفق هذه النتائج جزئيًّا مع ما أســـفرت عنه نتائج دراســـة: (عودة ومقـابلـة ، ١٩٨٩م)، (والكنـدري وآخرون ، ١٩٩٠م) وايتلي (١٩٩٨ ،Whitly) في كون "عدم العدل في التقييم، صـعوبة أسـئلة الاختبارات متغيرات، تسـهم في الإقدام على الغش".

وفي ضـوء إجابات الطلاب عن العامل الثالث (الأسرى) يتبين أيضًـا التشـابه بين أفراد عينة الدراســة لتقديرات بنود هذا العامل، فقد جاء ترتيب هذه البنود بشــيء من الاختلاف أحيانًا إلا أن المفحوصـــين يتفقون على مجموعة من العوامل باعتبارها أهم المســـببات للغش حيث كان: "ضــعف الوعي الديني الصــحيح" على قمة العوامل، وليس من شــك أن هذا العامل يعتبر حاسمًا في تصـرفات الطالب تجاه المؤسـسـية التعليمية وسـائر سـلوكياته الأخرى؛ لأن الطالب يتلقى تعليمه وتوجيهه الأول من الأسـرة، والأسـرة هي القدوة التي يحتذى بها في

تصـرفاته، وجميع سـلوكياته عندما يكبر، وتنعكس آثارها سـواء كانت سـلبية، أو إيجابية على كافة معاملاته، وعلاقاته مع الآخرين، إضافة إلى ذلك سجلت تصورات الطلاب متوسطات كبيرة على بعض بنود هذا العامل، مثل: "نقص التوجيه الصـحيح من الأبوين فيما يتصـل بأمور الدراسـة" وهذا العامل يتطلب عدم إغفاله من قبل المسـئولين في الكلية في كونه يسـهم بدرجة كبيرة في الغش حسـب مرئيات الطلبة، وربما يعزى للخلفية العلمية المتواضـعة لبعض الوالدين، أو انشـغالهما بأعمالهما الخاصـة، وتحمل أبنائهم الملتحقين بالجامعة بعض الأعباء الأسـرية، وهنا يبرز دور الجامعات التثقيفي والإرشـادي للطلبة – بصـفة مسـتمرة – أثناء المحاضرات، وتنمية عملية التواصل مع الآباء، وتقديم كل مشورة ومساندة فيما يخص أبناءهم خاصـة وأن بعض الجوانب الأخرى لهذا العامل تشـير إلى محدودية إسـهامها في الغش، مثل: حجم الأسرة، درجة رفاهيتها، الوضع الاقتصادي الأسرى، وربما يعزى للمكافأة المحددة التي تقدمها الجامعة لكل طالب، والوضع الاقتصادي الجيد التي تمتع به معظم الأسر مقارنة ببعض المجتمعات الأخرى التي يقدم أفرادها رسومًا باهظة عند التحاق أبنائهم بالجامعة.

وبالرغم من أن العامل الأسـري يأتي في المرتبة الثالثة في الترتيب في كونه يسـهم في قيام الطلبة بالغش إلا أن متوسـط إجابات عينة الدراسـة كانت أكبر من المتوسـط (م =٣٫٣١)، مما قد يؤكد وجود عوامل أخرى ربما أسـهمت في الغش لم تتطرق لها هذه الدراسـة يسـتوجب استقصـائها، والكشـف عنها في دراسـات لاحقة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عودة ومقابلة ، ١٩٨٩م) التي توصـلت إلى أن "الخوف من عقاب الوالدين يسـهم في حدوث الغش" في حين لا تتفق مع نتائج دراسة ديكوف (Diekhoff، 1996) التي توصلت إلى أن "العوائق المالية التي تواجه الطالب تسهم في سلوكيات الغش".

ومن ثم يتبين من اسـتقراء الجدول (١٣) التشـابه إلى حد ما بين متوسـطات إجابات طلاب الكليات الثلاث تجاه كل عامل من هذه العوامل إلا أن إدراك طلاب كلية المعلمين وكلية التربية تجاه هذه العوامل أكبر منها نسـبية من طلاب كلية الشـريعة ربما يعزى هذا

للضوابط المتخذة عند عملية القبول في كل كلية، وإلى خصائص وصفات الطلبة في كل كلية، وخلفيتهم الاجتماعية، والأسرية، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (الكندري وآخرون ،١٩٩٠م) ودراسة كليسون (Cllison، 1999) في كون "طلاب كلية الشريعة والكليات الدينية أقل ممارسة للغش"

السؤال الثاني: "هل توجد فروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية إلى قيام الطلبة بالغش تعزى المتغير التخصص الأكاديمي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال: استخدم اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية للغش تبعًا للتخصص الأكاديمي.

ويتبين من التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات طلاب التخصص العلمي (م=١٦٠٬٧٨)، وطلاب التخصص الأدبي م = ١٦١٬٧٤) مما يعني أن تصورات المجموعتين متشابه تجاه مسببات الغش كما توضحه بيانات الجدول (١٤)، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة نيوستد (Newstead، 1996) في كون "سلوك الغش يظهر بين طلاب التخصصات العلمية والتقنية".

جدول (١٤)

قيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متغيري التخصص تجاه عوامل الغش

التخصص	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علوم	٢٥٨	١٦٠,٧٨	٢١,٢٦	٠,٤٧٨	٠,٦٣٣ غير دالة
آداب	١٥٧	١٦١,٧٤	١٨,٧٧		

السؤال الثالث: "هل توجد فروق بين تصورات الطلاب، تجاه العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش تعزى المتغير المستوى الدراسي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال: استخدم اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية إلى الغش تبعًا للمستوى الدراسي، ويشير التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات طلاب المستوى الدراسي الأول، وطلاب المستوى الدراسي الرابع كما توضحه بيانات الجدول (١)، ومنه يتضح أن وجهات نظر طلاب المستوى الأول (م = ١٦٢٬٠٧) تتفق مع وجهات نظر طلاب المستوى الرابع (م ١٦٠,١٦) تجاه العوامل المؤدية إلى الغش.

جدول (١٥)

قيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متغيري المستوى الدراسي تجاه عوامل الغش

المستوى الدراسي	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول	٢١٤	١٦٢,٠٧	٢٠,٥٣	٠,٩٦٦	٠,٣٣٩ غير دالة
الرابع	٢٠١	١٦٠,١٦	٢,١٤		

السؤال الرابع: "هل توجد فروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش تعزى لمتغير السكن؟".

وللإجابة عن هذا السؤال: استخدم اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية إلى الغش تبعًا لمتغير السكن.

ويشير التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات الطلاب الذين يقيمون مع والديهم (م = ١٥٩٬٩٣)، والطلاب الذين يقيمون في مساكن خارج منازلهم (ربما يكون سكن الجامعة، أو سكن خاص) م = ١٦٢٬٣٦) مما يعني تشابه مرئيات المجموعتين تجاه عوامل الغش كما توضحه بيانات الجدول (١٦)، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة وايتلي (Whitley,1998).

جدول (١٦)

قيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متغيري السكن تجاه عوامل الغش

نقر السكن	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مع الوالدين	٢٠٨	١٥٩,٩٣	٢٠,٨٤	١,٢٢	٠,٢٢٤ غير دالة
خاص	٢٠٧	١٦٢,٣٦	١٩,٨٩		

السؤال الخامس: "هل توجد فروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية إلى قيام الطلاب بالغش تعزى لمتغير التقدير العلمي للثانوية العامة ؟".

وللإجابة عن هذا السؤال: استخدم اختبار (ت) للتعرف على الفروق بين تصورات الطلاب تجاه العوامل المؤدية إلى الغش،تبعًا لمتغير التقدير العلمي.

ويشير التحليل الإحصائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المجموعتين عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠٢) كما توضحه بيانات الجدول (١٧)، ومنه يتضح أن تصورات الطلاب الحاصلين على تقديرات (جيد جدًّا) في الثانوية العامة (م = ١٦٣٬٨٧) أكثر إدراكًا لعوامل الغش من الطلاب الحاصلين على تقديرات ممتاز (م = ١٥٥,٣٦) ولصالح المجموعة الأولى ربما يعزى لإدراكهم أهمية حصول الطالب على تقديرات عالية تتناسب واستمراريته في الدراسة بالكلية، والحصول على عمل مناسب يتناسب والمعدل التراكمي الذي يحصل عليه عند استكماله الدراسة الجامعية.

جدول (١٧)

قيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متغيري التقدير العلمي تجاه عوامل الغش

التقدير العلمي للثانوية	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ممتاز	١٣٣	١٥٥,٣٦	٢٣,٠٢٣	٣,٧٣	٠,٠٠٠٢ غير دالة
جيد جدًّا	٢٨٢	١٦٣,٨٧	١٨,٣٦		

وهذه النتيجة تكون منطقية؛ حيث أن الطلاب ذوي القدرات العلمية المميزة لا يقدمون على ارتكاب سلوكيات الغش لثقتهم في قدراتهم العلمية، واستعدادهم للدراسة الجامعية، وما تتطلبه من جهود ومثابرة، وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة نيوستد (Newstead, 1996) التي توصلت إلى "شيوع الغش بين الطلاب ذوي القدرات التعليمية المتدنية"، وفيما يتصل بالسؤال المفتوح الذي طُلب من أفراد العينة بموجبه تحديد عوامل أخرى تسهم في سلوكيات الغش لم يرد لها ذكر في الاستبانة.

فقد قام الباحثان مراجعة ما دوَّنه المفحوصين في كل استمارة، حيث أشار ٦٢ % من أفراد الدراسة إلى العوامل التالية: كما هو موضح بالجدول (١٨).

جدول (١٨)

نتائج إجابات عينة الدراسة على السؤال المفتوح

العوامل	%
التركيز في الأسئلة على ما يقوم الأستاذ بذكره في المحاضرة	٧٢
عدم مراعاة الفروق الفردية عند وضع الأسئلة	٦٩
تقيد بعض الأساتذة بإجابات معينة	٦٤
تهديد بعض الأساتذة لطلابهم بالرسوب في مقرراتهم	٦١
عدم تمكن بعض الأساتذة من مادتهم العلمية	٦٠
عدم توضيح بعض الجوانب الهامة من قبل بعض الأساتذة	٦٠
التأخر في وضع جدول الاختبارات النهائية	٥٨
عدم استخدام بعض الأساتذة لوسائل تدريسية تسهل فهم المادة	٥٧
تأجيل مراجعة المقررات الدراسية حتى قبل موعد الاختبارات	٥٤
عدم محاسبة المقصرين القائمين على الملاحظات أثناء سير الاختبار	٥١
التعود على سلوك الغش في مراحل التعليم العام	٥٠
مباهاة بعض الطلاب أمام زملائهم عند قيامهم بالغش	٤٩

ومن بيانات الجدول (١٨) يتبين أن الطلاب حددوا بعض الجوانب الأخرى التي تسهم في الغش، والتي تدور حول علاقة المعلم بالطالب، ودرجة قدرات ومهارات الأستاذ التدريسية

إضافة إلى عوامل ذاتية مختلفة، وهذه النتيجة تؤكد أن إسهام العوامل المؤسسية كانت من وجهة نظرهم أكبر مسببات الغش، حيث انحصرت نسبة إجاباهم بين ٧٢ %- ٥٧ %،

ملخص نتائج الدراسة

أسفرت هذه الدراسة عن نتائج مهمة تتلخص فيما يلي:

١- يعتبر العامل الذاتي من أقوى العوامل المسببة لقيام الطلاب بالغش بين طلاب الكليات الثلاث في الجوانب التالية:

- ضعف الاستعداد للدراسة الجامعية عند بعض الطلبة.
- عدم تنظيم الوقت.
- الخوف من الطرد من الجامعة؛ لتدني المعدل التراكمي.
- تدني المعدل التراكمي.
- ضعف الصلة بين الأستاذ والطالب.
- التشتت الذهني، وعدم التركيز أثناء المحاضرات.

ويأتي العامل المؤسسي في المرتبة الثانية من حيث الترتيب في جوانب:

- ضعف الرقابة من قبل الأساتذة خلال الاختبارات.
- عدم الموضوعية أحيانًا في تصحيح الاختبار.
- ازدحام جدول الاختبارات بمواد لا تناسب ظروف الطالب.
- الاعتماد على درجات الاختبار معيارًا لتقويم أداء الطالب.
- صعوبة المقررات الدراسية.
- غموض محتوى الاختبارات.

ثم العامل الأسري في المرتبة الثالثة في جوانب:

- ضعف الوعي الديني الصحيح.
- نقص التوجيه الصحيح في متابعة الأبناء من قبل والديهم.
- الخوف من الوالدين في حالة تدني المستوى الدراسي.

٢- كشفت نتائج الدراسة عن متوسطات متباينة بين محاور هذه الدراسة بحسب منظور المفحوصين كان أكبرها تقديرًا بين طلاب كلية المعلمين يليها طلاب كلية التربية، ثم طلاب كلية الشريعة.

٣- أشار التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التقدير العلمي في الثانوية العامة تجاه مسوغات الغش.

٤- لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات التخصص، والمستوى الدراسي، والسكن تجاه سلوكيات الغش.

٥- أشار التحليل الإحصائي إلى أن متوسطات إجابة عينة الدراسة كانت أكبر من المتوسط على معظم بنود كل عامل.

توصيات الدراسة

ناقشَــتْ هذه الدراســة موضــوعًا حيويًّا يتصــل بالأمة والمجتمع، ويهم القائمين على العملية التعليمية بالكليات الجامعية وطلابها، وتوصَّــلَتْ إلى نتائج مفيدة يتعين الاهتمام بها، ووضــع الحلول الصــحيحة؛ لمعالجة هذه الظاهرة التي تخلُّ بالمســيرة التعليمية في جامعاتنا، وتفقدها الدور المنوط بها تجاه المجتمع.

وفيما يلي أهم التوصـيات الإدارية، والأكاديمية، والتنظيمية التي تفيد أصـحاب القرار في الجامعات:

١- ضــرورة معرفة مســتويات الطلاب، وقدراتهم العلمية عند التحاقهم بالكليات، ومن ثم متابعتهم دراسيًّا، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تعزيز برامج الإرشاد الأكاديمي بالجامعة، ووضـع آلية مناسـبة في عملية قبولهم وفق اختبارات قبول مقننة، والعمل على إرشـادهم، وتبصيرهم متطلبات الدراسة الجامعية، وتعريفهم بالأنظمة، واللوائح التي تقدمهم، ويمكن أن يكون ذلك خلال أسبوع التهيئة قبل بدء دراستهم الجامعية.

٢- تبصــير أولياء أمور الطلاب بالدور المنوط بهم تجاه أبنائهم الملتحقين بالكليات الجامعية، وذلك من خلال برامج خدمة المجتمع التي تقدمها الجامعة بحيث تشــمل محاضــرات، ولقاءات مخطط لها بعناية مســبقة، من حيث: المحتوى، والأهداف، ومخاطبتها كافة شــرائح المجتمع، مع تركيزهـا على دور الجـامعـة: الأكـاديمي، والتعليمي، والتربوي، والإجراءات الكفيلة لتوعيتهم إلى الوسـائل المناسبة التي تعمل على تعديل سـلوك الأبناء داخل، وخارج الجامعة.

٣ - أن تعمد الكليات الجامعية إلى القيام بمراجعة شــاملة لبرامجها، وأنشــطتها، وطرق تدريسها، وأنظمة اختباراتها بصفة دورية التي من شأنها معالجة المشكلات التي تؤدي إلى سـلوك الغش بين الطلاب، ويمكن الاسـتفادة من خبرات الأسـاتذة في مجال التخطيط،

والإدارة التربوية، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، والدراسات الإسلامية لتوجيه الطلاب الوجهة الصحيحة نحو الدراسة الجامعية المطلوبة.

٤ – قيام الأقسام الأكاديمية بالكليات بالعمل على مراجعة محتوى أسئلة الاختبارات، والتأكد من صلتها بالمادة العلمية للمقرر الدراسي، والزمن المعطى للإجابة عليها، وتحديد إجابات نموذجية لها، مع ضرورة حث الأساتذة على توخي الدقة، والموضوعية عند تصحيح الاختبارات وفق معايير موضوعية محددة.

٥– رعاية وتشجيع الطلاب ذوي القدرات التحصيلية المميزة من خلال وسائل علمية مؤثرة؛ لأن في ذلك التوجه ضمانًا لاستمراريتهم على بذل المزيد من العطاء والتفوق الإيجابي من جهة، ودفع الآخرين من الطلبة المتقاعسين إلى العمل الجاد والمثمر من جهة ثانية.

٦– ضرورة وضع الملصقات الإرشادية التي تقلل من رهبة الاختبارات، وتشجيع الطالب الاعتماد على قدراته الذاتية.

٧ – العمل على فتح قناة اتصال مباشرة بين الكلية وأسر الطلبة يمكن الاستفادة منها لتوضيح مستوى الطالب، وإنجازه ونحوهما.

دراسات مستقبلية:

يوصي الباحثان بإجراء الدراسات المستقبلية التالية:

١- إجراء دراسة تقوم على الموازنة بين الكليات الجامعية للبنات، والكليات الجامعية للطلاب من أجل الكشـــف عن الفروق بين إدراكات الطلبة تجاه مســـببات الغش تبعًا للجنس والكلية.

٢- استقصاء أراء أعضاء هيئة التدريس للكشف عن عوامل أخرى تسبب الغش.

٣- الكشف عن حجم ظاهرة الغش وسبل علاجها.

٤ - الكشف عن عوامل أخرى تسهم في الغش.

المراجع العربية:

١ – أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية (١٤١٥هـ)، " الأمن والحياة "، العدد ١٤١٦هـ ، ص ٢٢، مطابع أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٢ – ابن عابدين، محمد أمين، (١٣٢٥هـ) "رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار" (حاشية ابن عابدين)، المطبعة الكبرى الأميرية، القاهرة، الطبعة الثالثة، المجلد الرابع، ص ٩٨، جمهورية مصر العربية.

٣– ابن منظور، محمد بن مكرم، (د. ت) لسان العرب" دار صادر، بيروت، المجلد الثاني مادة غشش، بيروت، لبنان.

٤ – الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن، (١٤٢٠هـ)، "نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية" الطبعة الثالثة عشرة، مطابع التقنية، الرياض، ص ٨، ٦٥، ٩٥ الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥ – الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت، (١٣٨٩ هـ)، كتاب الفقيه والمتفقه، قام بتصحيحه، والتعليق عليه: إسماعيل الأنصاري، الأولى، مطابع القصيم، ص ١٥٤، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٦ – السكران، عبد الله فالح، (١٤١٦هـ) "العوامل المؤثرة في مشكلة الغش في الاختبارات بالمرحلة المتوسطة للبنين، وسبل علاجها "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٧– متولي، مصطفى السنبل، عبد العزيز، الخطيب، محمد شحات، (١٤٠٩ هـ) نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، مكتبة الخريجي، الرياض، في زهير الكاظمي "المشكلات التعليمية التي تواجه طالبات جامعة أم القرى" مركز البحوث التربوية

والنفسية، جامعة أم القرى، ١٤١٤هـ، ص ٢٠ – ٢١، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٨ – القرضاوي، يوسف، (١٤٠٠هـ)، "الحلال والحرام في الإسلام"، الطبعة الثالثة عشر، المكتب الإسلامي، بيروت، ص ٢٥٠، بيروت، لبنان.

٩ – الكندري، جاسم، غائم النجار، وبدر العيسى، (١٩٩٠م) "قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس حول ظاهرة الغش بجامعة الكويت" المجلة التربوية كلية التربية، جامعة الكويت، العدد ٢٢، المجلد السادس، ص ١٧٣ – ٢٢٦، دولة الكويت.

١٠ – المباركفوري، محمد بن عبد الرحمن ،(١٤١٤هـ) "تحفة الأحوذي شرح جامع الترمذي" دار الكتاب العربي، ج ٤، ص ٥٤٤ ، بيروت، لبنان.

١١ – حمدان، محمد زياد (١٤١٩هـ) "الاختبارات والتقييم" دار التربية الحديثة، ص ٢، عمان، الأردن.

١٢ – جامعة الملك فيصل، (١٤١٨هـ) "لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية والقواعد التنفيذية لجامعة الملك فيصل"، مطبعة جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

١٣ – جامعة الملك فيصل، (١٤١٩هـ)، الإدارة القانونية بجامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

١٤ – رمضان، محمد رمضان، (١٩٩٩م)، "دراسة بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بالغش في الاختبارات" بمجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ١٤ – ٢٥، جمهورية مصر العربية.

١٥ – سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط ٢، ١٣٩٤ هـ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٦ – عودة، أحمد ونصـــر مقابلة، (١٩٨٩م) " ظاهرة الغش في الامتحانات: حجمها وأســـبابها، كما يدركها طلبة جامعة اليرموك في الأردن"، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، العدد ٢١، المجلد السادس، ص ٩٣ – ١٠٦، دولة الكويت.

١٧ – كرزون، أحمد حســـن، (١٤١٧هـ)، الغش في الاختبار خيانة وانهيار، الطبعة الثانية، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.

١٨ – مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري، (١٤٠١هـ)، "صحيح مسلم" دار الدعوة، المجلد الأول، ص ٩٩، تركيا.

١٩ – وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت "الموسوعة الفقهية" (١٤١٤)، الطبعة الأولى، مطابع دار الصـــفوة، الجزء الحادي والثلاثون، ص ٢١٨ – ٢٢٠، دولة الكويت.

٢٠ – وزارة التعليم العالي، (١٤٢٠هـ)، "نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه"، الطبعة الأولى، مطابع جامعة الإمام محمد بن ســـعود الإســـلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

1. Whitley, B, (1998) " Factors Associated With Cheating Among
2. College Students: A Review, Research in Higher Education,
3. Vol,39, No, 3, pp 23S- 274, 2 - Genereux, R, and Mcleod, B, (1995) "Circumstances Surrounding
4. Cheating : Questionnaire study of College Students ", Research in
5. Higher Education ,, Vol,, 36, No, 6, pp,687-704, 3 - Love, F,(1997) « The Meaning and Mediated Nature of Cheating
6. and Plagiarism Among Graduate Students in Cheating of Education Paper Presented at the Annual Meeting of Association
7. for the study of Higher Education, Albuquerque, NM, p, 1-19, 4 - Cllison, M, (1990) « Survey at Rutgers Suggests that Cheating May
8. be on the Rise at Large University", The Chronicle Higher
9. Education, 37, pp, 31 - 32, 5 - Alderman, E, (1997) "Motivation and Cheating During Early
10. Adolescence," Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago IL,
11. March- 24 - 28 , 6- Newstead, S,(1996) "Individual Differences in Student Cheating"
12. Journal of Educational Psychology, Vol,88 n2 pp 229-41, 7- Diekhoff, G, (1996) " College Cheating : Ten Years Later Research
13. in Higher Education, Volt, 37, No4 PP 487-502
14. Newell, G, and Laufer, D, (1997) " Undergraduate Cheating in the
15. Fields of Business and Economics " Journal of Economic
16. Education, Vol, 28, n1, pp-3-12, 9 - Mixon, F, (1996) " Crime in the Classroom: An Extension"
17. Journal of Economic Education Vol, 27, n3, pp, 195-200 10 - Franklyn, S, and Arlene, E, (1995) " Undergraduate Cheating:
18. Who Do, What and Why, Studies in Higher Education, Vol, 20
19. No2 pp, 159-72, 11 - Karlins, M, and Michaels, C, and Podlogar, S, (1988) " An
20. Empirical Investigation of Actual Cheating in a alarge Sample of Undergraduates, "Reseearch in Higher Education, Vol, 29, No4،

21. pp, 359-365, 12 - Curtis, J, (1996) " Cheating - Let's Face It," International School
22. Journal, Vol,15, n,2- pp, 37 - 44, 13 - Scheers, N, and Dayton, M, (1987) " Improved Estimation of
23. Academic Cheating Behavior Using The Randomized Response Technique," Research in higher Education, Vol, 26, No, 1,pp 61-
24. Kerkvliet, J, (1994)" Cheating By Economics Students:
25. Comparison of Suervey Results," Journal of Economic, Education
26. Vol, 25, n2, pp, 21-33, 15 - Haines, V, and Emily, G, (1986) " College Cheating: Immaturity،
27. lack of Commitment and Neutralizing Attitude," Research in Higher Education, Vol, 25, No, 4, pp, 342 - 354,