



الاتجاه نحو الغش الدراسي والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر عينة من طلبة التعليم العالي بدولة الكويت

د. وفقي حامد أبو علي*

أ. د. عبدالرحمن أحمد الأحمد**

ملخص:

استهدفت الدراسة تعرّف الاتجاه نحو الغش الدراسي، والوقوف على أهم العوامل التي تدفع لممارسة سلوك الغش الدراسي من وجهة نظر عينة من طلبة التعليم العالي بدولة الكويت، والكشف عن أثر متغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأُم) على اتجاه الطلبة للغش، وعلى تقديرهم للعوامل المؤثرة في انتشاره.

ولأجل ذلك تم إعداد أداة تضمنت في الجزء الأول منها مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي، وتكون من (١٠) عبارات، والجزء الثاني تضمن (٤٧) عبارة وزعت على (٥) محاور، تتعلق بالعوامل التي تقف وراء ظاهرة الغش الدراسي. طبقت الأداة على عينة قوامها (٢٠٠٠) طالب وطالبة، من كليات جامعة الكويت من معظم الفرق الدراسية، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن اتجاه الطلبة الجامعيين نحو الغش الدراسي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي بدولة الكويت هو اتجاه بدرجة متوسطة، وأن مجموعة العوامل التي تؤثر في انتشار الغش مرتبة بحسب درجة تأثيرها، كانت: العوامل النفسية، العوامل الأخلاقية، العوامل الأسرية، وتأثيرها مرتفع، ثم العوامل الدراسية، وأخيراً العوامل المجتمعية، ودرجة تأثيرها متوسطة. وقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول اتجاههم نحو

* أستاذ التربية المساعد، وزارة التربية، دولة الكويت.

** أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت، دولة الكويت.

الغش الدراسي، تعزى لمتغير النوع، ومتغير نوع الكلية، ومتغير مستوى تعليم الأب. بينما وجد أن الطلبة الذين حصلت أمهاتهم على مؤهلات جامعية لديهم اتجاه أعلى للغش. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول العوامل التي تسهم في انتشار الغش، لصالح مجموعة الإناث، ولصالح مجموعة الطلبة الذين يدرسون في الكليات ذات التخصصات العلمية، وكذلك لصالح الطلبة ممن حصل أبواهم على مؤهل الدبلوم فقط.

مقدمة:

أصبح الغش في الامتحانات من الظواهر التي انتشرت بين الطلبة في الوقت الحاضر، لدرجة أنه أصبح مشكلة تعاني منها معظم المؤسسات التعليمية في العالم، وفي جميع المراحل.

ومما يؤكد انتشار الغش بين الطلبة، ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات في هذا الشأن؛ فعلى سبيل المثال أشارت نتائج دراسة الزغاليل (٢٠٠١) إلى أن نسبة (٩٠,٦٪) من الطلبة شاهدوا حالات غش، وأن الغش في ازدياد مستمر، حيث قرر نحو (٨٠٪) من الطلبة أنهم قد لجؤوا للغش مرات متعددة. كما أشارت نتائج دراسة هاستينجس Hastings (٢٠٠٢) إلى أن نحو (٧١٪) من طلبة التعليم العالي قد لجؤوا إلى الغش بأشكاله المختلفة. كما كشفت نتائج دراسة (المطوع وآخرون، ١٩٨٧) التي أجرتها الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت إلى أن (٧٨,٨٪) من الطلاب، و(٨٨,٤٪) من الطالبات، و(٩٠,٧٪) من أعضاء هيئة التدريس يرون أن ظاهرة الغش في الامتحانات منتشرة بين طلبة الكليات التابعة للهيئة. وأن الأساليب والأدوات التي يتبعها الطلبة للغش في الامتحانات عديدة، ومخططة. وكشفت دراسة زكري (٢٠١١) التي أجريت على عينة من (٢٥٦) من الطلبة و(٢٨٧) من المعلمين، عن أن الاتجاه العام لدى طلبة التعليم الثانوي في مصر نحو الغش في الامتحانات كان بنسبة (٥٩٪)؛ حيث أفاد (٦٥٪) من عينة الطلبة بأنهم مارسوا الغش. وكشفت نتائج دراسة (حجازي، ٢٠١١) أن ظاهرة الغش تنتشر بدرجة

كبيرة في كليات البنات بالسعودية؛ حيث كانت النسبة في الكلية الأدبية (٥٨٪) بينما كانت في الكلية العلمية (٤٢٪).

وتأتي خطورة الغش في الامتحانات من حيث كونه سلوكاً انحرافياً يُخل بالعملية التعليمية، ويهدم أحد أركانها الأساسية، وهو ركن التقويم؛ إذ إنه يكون من نتيجة الغش في الامتحانات تزيف نتائج التقويم؛ مما يضعف من فاعلية النظام التعليمي ككل، ويعوقه عن تحقيق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها (سيد أحمد والمغيصيب، ١٩٨٨، ١١). ومن هنا يعكس الغش في المجال التعليمي نتائج غير حقيقية للعملية التعليمية، وغير واقعية، ومن ثم يعد إفساداً لعملية القياس والتقويم، وتشويهاً لنتائج الاختبارات؛ فضلاً عن أنه ينتج عنه مخرجات مهنية ومعرفية وعلمية ومؤهلات غير حقيقية تضر باقتصاد المجتمع وأمنه (أبو النور؛ ومحمد، ٢٠٠٣، ٣-٤).

كما أن الغش في الامتحانات في ذاته يكشف عن سلوك غير أخلاقي، فإنه ينم عن شخصية غير أمينة، أو غير سوية، وغير مؤهلة للقيام بالمسؤوليات المتوقعة من صاحبها في الحياة مستقبلاً؛ إذ يعد نوعاً من الكذب والسرقة والتلون، وهذه الصفات مؤشرات لسلوكيات سلبية خطيرة، وسمات تنسم به الشخصية المتدنية في مواصفاتها الإدراكية والخلقية والاجتماعية (ياسين والصوري، ١٩٨٩، ٧)، التي يكون لها انعكاسات في قتل روح المنافسة، وانتشار اللامعيارية لدى الطلبة، وفساد العلاقة بينهم، وضعف التحصيل الدراسي (حجازي، ٢٠١١). وحينما تكون هذه الانعكاسات على الفرد، فإنها تنذر بتجاوز حدود المنظومة التعليمية، لتتحول إلى تهديد خطير لمستقبل المجتمع كله؛ حيث يؤدي الغش إلى غيره من ألوان السلوك اللااجتماعية واللاأخلاقية؛ فالشخص الغشّاش لا يستطيع فهم ذاته، ولا يقوى على فهم السلوك الذي يقوم به؛ كما أنه لا يستطيع أن يقيّم نفسه؛ ومن هنا يسهل عليه تبني أي أسلوب غير سوي؛ وذلك لضعف شخصيته وتبعيته التلقائية للآخرين والتقليد الأعمى لهم (حمدان، ١٩٨٩، ٢١). ولذا فنتائج الغش

السيئة لا تقتصر على المنظومة التعليمية فحسب، بل تتعدى آثارها لتشمل المجتمع بأسره، من حيث إنها تعد تهديداً لبنيانته وكيانه، وقتلاً لروح التنافس، وضيقاً للعدالة الاجتماعية فيه، وعدم تكافؤ الفرص بين أفرادها.

والشيء المثير للقلق، الأكثر خطورة؛ تلك النظرة التي يرى بعض الطلبة بها سلوك الغش؛ حيث يرونه نوعاً من المساعدة، ونوعاً من السلوك الذي لا ضير في أن يسلكه الفرد لتحقيق غايته، ولا يرى أنه بمثابة اتباع أساليب الخداع والنفاق واللجوء إلى أساليب غير مشروعة لتحقيق النجاح الدراسي، بل لا يعد ذلك غشاً، وإنما دليل على الكفاءة والذكاء الاجتماعي. يزيد خطورة الأمر أنه أصبح هناك استثمار للمنجزات العلمية والتكنولوجية في إجراء سلوك الغش؛ إذ يلاحظ تعدد وسائل الغش وطرقه (عسيري والشترى، ١٩٩٩، ١٠٣).

وعلى الرغم من أن الغش الدراسي أصبح ظاهرة منتشرة في العديد من المجتمعات، فإن الدراسات التي تناولت الموضوع في بيئتنا العربية عامة والكويتية خاصة قليلة إلى حد ما، لا تتناسب مع خطورة هذه الظاهرة على الفرد والمجتمع.

وعلى صعيد الدراسات التي استهدفت الكشف عن الاتجاه نحو الغش الدراسي؛ أجرى عودة ومقابلة (١٩٨٩) دراسة استهدفت تعرّف درجة الاتجاه نحو الغش الدراسي والعوامل الدافعة له، وتم تطبيقها على (١٠٤١) طالباً. وكشفت نتائجها عن أن الطلبة لديهم اتجاه متوسط نحو الغش الدراسي؛ حيث كانت نسبة من قدروها بذلك نحو (٧٨٪) من الطلبة، وأن درجة معرفة الطالب بأن الجزاءات التي تُوقع عليه في حالة الغش ضعيفة.

وقام سعد والصالح (٢٠٠٠) بدراسة استهدفت معرفة الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو ظاهرة الغش الامتحاني لدى عينة، قوامها (٤٢) من الذكور و(١٨٧) من الإناث، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو الغش.

واستهدفت دراسة جوردان Jordan (٢٠٠١) معرفة الفروق بين الجنسين

في سلوك الغش، والعلاقة بين سلوك الغش، والاتجاه نحوه، لدى عينة قوامها (١٧٥) طالباً من طلبة الجامعة، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج : عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الغش، كما وجد أن الاتجاه نحو الغش منبئ مهم بالنسبة لسلوك الغش في المجتمع.

واهتمت دراسة وايتلي Whitley (٢٠٠١) ببحث الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو الغش لدى عينة قوامها (١٧٠) طالباً من طلبة التعليم العالي تضم (٩٢) إناثاً (٧٨) ذكوراً، وقد أشارت النتائج إلى أن الذكور لديهم اتجاهات نحو الغش أكثر من الإناث.

وفيما يتعلق بالعوامل التي تكمن وراء تفشي ظاهرة الغش الدراسي، فقد توصل فلييه (١٩٨٨) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تكمن وراء غش الطلبة في الامتحانات؛ فهناك عوامل أخلاقية دينية مثل ضعف الوازع الديني، وضعف الإطار القيمي لدى الطلاب. وهناك عوامل تتعلق بالمجتمع منها عدم وجود الضوابط الرادعة لكل من يغش، واهتزاز الإطار القيمي في المجتمع، وتغيير المعايير، وتفكك المجتمع الأسري، والمدرسي، وهناك عوامل مدرسية مثل تهاون بعض الملاحظين وصعوبة المناهج، وسوء نظام الامتحانات، وزيادة كثافة الطلبة في الفصول وقاعات الامتحان، فضلاً عن بعض العوامل الأمنية، مثل عدم توافر الإجراءات الأمنية داخل اللجان، وخارجها.

وانتقدت دراسات (حمدان، ١٩٨٩؛ إسماعيل، ١٩٨٩؛ حافظ، ١٩٩٠؛ ردادي، ٢٠٠٠؛ Satterlee, 2002؛ الشربيني، ٢٠٠٥) على أن طموحات وتطلعات الوالدين الذين يضغطون على أبنائهم لكي يحققوا النجاح ربما تدفع الأبناء ذوي القدرات العقلية المحدودة إلى اللجوء للغش. وأن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة قد يشكل ضغطاً على أبنائها لتحسينه بالحصول على الشهادات العليا التي تؤهل حاملها لوظيفة ذات مركز ودخل كبير، فإذا لم تكن القدرات العقلية كافية والظروف المعيشية ملائمة فإن الابن قد يلجأ إلى وسائل ملتوية لتحقيق ذاته، من بينها الغش في الامتحان؛ خاصة حينما تتصف المناهج

الدراسية بالصعوبة، وعدم مراعاتها للمستوى العقلي للطلبة، واهتمامها بالكم، وافتقارها لعنصر التشويق، وهنا تتزايد بين الطلبة ظاهرة الغش.

وقد أشار موفات (Moffat, 1990) إلى أن أهم أسباب ممارسة الغش الدراسي من قبل الطلبة تتمثل في رغبتهم في الحصول على درجات مرتفعة. وأن كثيراً من الطلبة لديهم اتجاه للغش لكن قد يدفعهم للإحجام عن القيام به خوفهم من ضبطهم متلبسين بالغش؛ مما ينعكس عليهم بالرسوب، والفصل، أو الحرمان من الدراسة.

وأشار جندرك (Jendrek, 1992) إلى وجود عدة متغيرات لها تأثير على ممارسة الغش في الامتحانات، منها: الضغوط التي يواجهها الطالب، من أجل النجاح، ونوع الامتحان، ودرجة الصعوبة المتوقعة، واتجاه المدرسين نحو الغش، والخوف من المساءلة والمحاسبة، وشدة المنافسة بين الطلاب.

ومن النتائج التي توصل إليها إبراهيم (١٩٩٦) أن العوامل الشخصية للطلاب تعد سبباً رئيساً من أسباب الغش، تليها العوامل المدرسية.

وكشفت نتائج دراسة الزغاليل (٢٠٠١) عن أن أهم أسباب لجوء الطلبة إلى ممارسة سلوك الغش في الامتحانات تتركز في: تساهل المراقبين في قاعة الامتحان مع من يحاول الغش، وكثرة عدد الطلبة داخل قاعة الامتحان، وجهل الطالب بالعقوبة التي سوف يتعرض لها في حالة الغش، وطبيعة الأسئلة؛ حيث هناك تركيز على الأسئلة التي تقيس القدرات المرتبطة بالحفظ والاستظهار، مع وجود قصور في الضوابط الرادعة للغش في المؤسسات التعليمية، في الوقت الذي يوجد فيه ضعف في الوازع الديني.

وتوصلت دراسة ساترلي (Satterlee, 2002) إلى أن ثمة أسباباً متنوعة للغش الدراسي، من أهمها: الخوف من الفشل، والرغبة في تحقيق درجات أفضل، وتدني مستوى الكفاءة والمنافسة. فضلاً عن مجموعة من العوامل الثقافية المرتبطة بالمؤسسات التعليمية؛ حيث إن أدائها الفعلي يسهم أيضاً في عدم النزاهة الأكاديمية في الفصول الدراسية.

وأكدت نتائج دراسة هوفز وآخرون (Hughes and others, 2007) أن ظاهرة الغش في الاختبارات عند الطلبة لها عدة أسباب أهمها: كثرة المقررات الإلزامية، وكثرة الاختبارات التي يستعد لها الطالب في اليوم نفسه، وضعف مراقبة الطلبة في أثناء أداء الاختبارات، وضعف الإعداد للاختبار، وتذبذب عملية وضع الدرجات وعدم ثباتها.

وكشفت نتائج دراسة ستروم وستروم (Strom & Strom, 2007) عن عدة أسباب لهذه الظاهرة، منها أسباب ذاتية ترجع إلى عدم الأمانة وضعف الأخلاق عند بعض الطلبة في المدرسة، وكذلك هناك أسباب ترجع إلى صعوبة الواجبات المدرسية. وأكدت نتائج دراسة أبو زيد، وأبو زريق (٢٠٠٨) تفشي ظاهرة الغش، وأن هناك جهات كثيرة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها مسؤولة عن تفشي هذه الظاهرة، من أهمها الاختبارات التي أصبحت تمثل هاجساً مقلقاً يُخيف الدارسين على كل مستوياتهم.

ورصدت دراسة الكندري (٢٠١٠) أسباب ظاهرة الغش وأشكالها في الاختبارات عند الطلبة، وكشفت النتائج عن أن هذه الظاهرة بمختلف درجاتها وأنواعها تنم عن ضعف القيم لدى الطلبة، وضياح مقاصد التعليم الكبرى، وعدم كفاءة النظام التعليمي، وأن الخوف من الرسوب والرغبة في الحصول على معدلات عالية أهم دوافع الطلبة لممارسة سلوك الغش.

وبين زكري (٢٠١١) أن أهم أسباب الغش ودوافعه لدى الطلبة كانت الرغبة في الحصول على درجات عالية، وتهاون بعض الملاحظين، والخوف من الفشل، وهناك أسباب ودوافع للغش في الامتحانات لدى الطلبة تتعلق بطبيعة الامتحانات ونظمها، وكذلك أسباب تتعلق بالفرد نفسه الذي يغش.

وبينت حجازي (٢٠١١) أن العوامل الخاصة بالامتحان من حيث شكله، ونوعية الأسئلة، ومدى اتصالها بالمقرر الدراسي، كانت في مقدمة الأسباب التي تدفع الطلبة للغش، تلتها العوامل الإدارية المتعلقة بتقرير العقوبات للغشاشين، ودرجة تطبيقها عليهم، تلى ذلك العوامل الشخصية المرتبطة بسمات الطلبة، ومقدرتهم على الدراسة،

وخوفهم من الرسوب، ثم جاءت بعد ذلك العوامل المرتبطة بالمقررات الدراسية، بما فيها من حشو زائد، وطرق تدريس في نهاية تلك العوامل.

وقد تمت بعض الدراسات عدداً من الآليات والرؤى التي يمكن من خلالها معالجة ظاهرة الغش الدراسي. فقد عرضت دراسة دودين (٢٠٠٦) بعض الآليات لمواجهة قلق الاختبار أو الحد منه، والحد من الاتجاه نحو الغش كمخرج لمواجهة هذا القلق، منها: المذاكرة الفاعلة، والاستعداد الجيد وإدارة قلق الاختبار، وتخطيط الوقت، وإعادة ترتيب الأولويات، والحوار الذاتي والتفكير المنطقي والإيجابي.

وأشار زهران (١٩٩٥) إلى ضرورة تطوير نظام التعليم وأساليب الاختبارات الحالية، والاهتمام بعملية التنشئة الاجتماعية والعملية التربوية بتنمية الضمير الاجتماعي الحي لدى الطلبة، وتعزيز القيم الدينية، والمعايير الأخلاقية والاجتماعية. وأشار اللقاني (١٩٨٣) إلى ضرورة مراجعة المناهج الدراسية وعدم تضخمها، والحد من غلبة الطابع النظري عليها، والحد من كثافة الفصول، وعدد الطلبة في قاعات الامتحان، مع ضرورة تشديد العقوبة على الطالب الغشاش. وأشار فلية (١٩٨٨) إلى ضرورة نشر القيم الأخلاقية الدينية التي تُعلي من قيم الأمانة، وتوعية المجتمع بمخاطر الغش على الفرد والمجتمع، من خلال وسائل الإعلام والمسجد، مع ضرورة تغيير المناهج الدراسية وتحديثها وتنقيتها من الحشو، وتغيير أساليب الامتحانات. وأشار حافظ (١٩٩٠) وزكري (٢٠١١) إلى ضرورة تفعيل دور الاختصاصي الاجتماعي في تكوين عادات الاستذكار وتنظيم الوقت لدى الطالب، وعلاج مشكلاته الدراسية، ومحاولة تعديل أساليب الامتحانات لإزالة جو الرهبة منها، وتعديل السياسات التعليمية بشكل عام، وبشكل خاص التي تتعلق بالمناهج وطرق التدريس ونظم الامتحانات، وتفعيل دور الأسرة فيما يتعلق بوضع مستوى طموح يناسب قدرات أبنائهم، وعدم مطالبهم بتحقيق مستويات إنجاز تفوق قدراتهم العقلية، وحفزهم على الاستذكار، وتشجيعهم على التحصيل الفعلي، مع مراقبتهم لعدم اللجوء إلى ممارسة سلوكيات الغش، والإعداد له من المنزل. وبينت حجازي

(٢٠١١) ضرورة اعتماد مجموعة من الإجراءات الإدارية التي تزيد من محاصرة الظاهرة وتشديد العقوبات على الغشاشين، مع تأكيد تنمية القيم الدينية والأخلاقية لدى الطلبة، والبحث عن بدائل للامتحانات يمكن من خلالها تقييم الطالب، واتباع أساليب التقويم الشامل.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود الكبيرة التي يبذلها المربون في قطاع التعليم للحد من ظاهرة الغش، وعلى الرغم من الجهود المتعددة من أجهزة التعليم للارتفاع بمستوى التعليم وأساليب التلقي والامتحانات؛ فإن الملاحظ أن ظاهرة الغش أصبحت تتفشى بين صفوف الطلبة بشكل مطرد. وبدأت تأخذ أبعاداً أخرى تتصف بعدم المبالاة أو الإحساس بالخوف من قبل الطلبة، تجاه الجهات التعليمية أو المجتمع؛ حيث تظهر العديد من حالات الغش بشكل مستمر، وتكشف العديد من الأساليب التي يتبعها الطلبة لممارسة الغش، التي ربما يُوصف بعضها بالتقليدية، بينما يُوصف بعضها الآخر بالجدة والحدثة؛ مما يوحي بأن الظاهرة في تطور مستمر، وبأنها تأخذ أساليب وأنماطاً متجددة عاماً بعد آخر، مستفيدة من كل التطورات التكنولوجية العصرية، وتسخيرها للقيام بالغش (عسيري والشتري، ١٩٩٤، ١٠٥).

وفي الوقت الذي يتم فيه تشديد العقوبات على الطلبة الغشاشين، أو الذين يحاولون الغش، التي قد تصل إلى الفصل النهائي من الدراسة، فإن المشكلة مازالت في زيادة متنامية؛ مما يشير إلى أن ذلك لم يعد رادعاً لهؤلاء الطلبة. ومن هنا تأتي إشكالية هذه الدراسة، وتصبح الحاجة ملحة لتتبع أبعاد هذه الظاهرة في المجتمع الطلابي، ومعرفة الدوافع التي تدفعهم إلى ذلك.

على جانب آخر.. على الرغم من خطورة هذه الظاهرة، على الفرد والمجتمع، فإنها لم تحظ بمعالجة كافية في الأدب التربوي بمنطقتنا العربية. ومن هنا نرى ضرورة التصدي لهذه الظاهرة، وكشف أبعادها؛ لأجل وضع حلول جذرية لها. ومن

هنا كانت هذه الدراسة التي تقيس اتجاه طلبة التعليم العالي بدولة الكويت نحو الغش الدراسي، ورصد العوامل التي تقف وراء تفاقم هذه الظاهرة.

أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية :

- ١ - ما درجة اتجاه طلبة التعليم العالي بدولة الكويت نحو الغش الدراسي ؟
- ٢ - ما العوامل التي تؤدي إلى انتشار الغش الدراسي من وجهة نظر الطلبة في جامعة الكويت؟
- ٣ - هل يختلف الاتجاه نحو الغش الدراسي باختلاف (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم) ؟
- ٤ - هل يختلف تقدير الطلبة في جامعة الكويت للعوامل المؤثرة في انتشار الغش تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم) ؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة :

- تعرف درجة الاتجاه نحو الغش الدراسي لدى طلبة التعليم العالي بدولة الكويت.
- الوقوف على أهم العوامل التي تدفع لممارسة سلوك الغش الدراسي من وجهة نظر عينة من طلبة التعليم العالي بدولة الكويت.
- الكشف عن أثر المتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم) في الاتجاه للغش الدراسي لدى طلبة التعليم العالي بدولة الكويت.
- الكشف عن أثر كل من (النوع، نوع الكلية، مستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم) في تقدير طلبة التعليم العالي بدولة الكويت للعوامل المؤثرة في ظاهرة الغش الدراسي.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة والحاجة إليها في ضوء الآتي :

- أن الغش أصبح ظاهرة موجودة في جميع المؤسسات بالمجتمع وبين جميع الطبقات، ويزداد بصورة ملحوظة لدى الطلبة؛ الأمر الذي يدعو لدراسته.
- أن الدراسة تفيد في الكشف عن أسباب ظاهرة الغش الدراسي كخطوة أولى في سبيل مواجهة هذه الظاهرة وعلاجها.
- أن نتائج الدراسة تفيد في الكشف عن حجم الظاهرة ومدى انتشار هذا السلوك بين الطلبة الجامعيين بما قد يدفع المسؤولين إلى اتخاذ القرارات المناسبة للحد من انتشار هذه الظاهرة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي سبيلاً للإجابة عن تساؤلاتها، وهو المنهج الذي يقوم على دراسة الواقع وتحليله وإبراز العلاقات بين المتغيرات، ومعرفة الأسباب وما يسمح بفهمها وتحليلها وتطورها والتنبؤ بما يحدث من هذا الواقع أو الظاهرة في المستقبل. ومن خلاله يمكن تقديم صورة وصفية لاتجاه طلبة التعليم العالي بدولة الكويت نحو الغش الأكاديمي، كما هو في الواقع، ويكشف عن الأسباب التي يرى طلبة التعليم العالي بدولة الكويت أنها تمثل أهم العوامل الدافعة للاتجاه نحو الغش، وقد تم الاستعانة بأداة الاستبانة، لجمع البيانات المطلوبة من عينة الدراسة؛ لأجل تحليلها واستخراج أهم دلالاتها، للإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: حددت الدراسة بالكشف عن الاتجاه نحو الغش الدراسي، والوقوف على الأسباب التي تسهم في انتشاره.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من طلبة

التعليم العالي بدولة الكويت، في الكليات المختلفة، ومن الفرق الدراسية المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

الغش في اللغة :

الغش في السياق المعجمي، يتضمن جملة من المعاني، مجملها يدور حول إظهار خلاف ما يُضمَر، وعدم تحمص النصيحة، والمشرَب الكَر، والغَلّ، والحدق، والظلمة، والخلط (تاج العروس، ج ٢، ٢٨٩).

الغش في الاصطلاح:

الغش في الاصطلاح التربوي، يشير إلى أنها عملية تزييف لنتائج التقويم، أو هو محاولة غير سوية لحصول الطالب على الإجابة من الأسئلة باستخدام طريقة غير مشروعة.

ويرى عودة ومقابلة (١٩٨٩) أن الغش الدراسي "هو ممارسة الطالب لسلوك أو أكثر من أنواع السلوك المختلفة في الامتحان، الذي يشير إلى أنه سلوك غير مرغوب فيه وفقاً للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، ولهذا نجد أن تعريف هذا المفهوم يختلف من ثقافة إلى أخرى وفقاً للمعايير السائدة في ثقافة ما".

ويرى "خليفة" أن المقصود بالغش في الامتحانات هو جلب التلميذ لمعلومات معينة في أثناء الامتحان من مصادر غير مشروعة، ووضعها في ورقة الإجابة، على خلاف ما يعكسه مستواه المعرفي والتحصيلي (خليفة، ١٩٩٤، ٧٣).

ويرى عسيري والشترى (١٩٩٩) أن الغش في الامتحانات، هو استخدام الطالب لأي وسيلة كانت تمكنه من الحصول على إجابات أو درجات في الامتحان بصفة غير شرعية، سواء كانت تلك الوسيلة خطية، أو شفوية أو حركية.

وفي سياق نمط التعريف الاجتماعي للجريمة يظهر التعريف الاجتماعي للغش، الذي يشير إلى أنه فعل مخالف لنصوص القانون الجزائي الذي يضعه المشرع، ويحدد العقوبات المقرر تطبيقها ضد من يخالف أوامره بالفعل أو الامتناع (فلية، ١٩٨٨، ١٩)؛ وترى المشهداني (١٩٨٩، ١٦١) أن الغش أحد

أشكال السلوك المنحرف، وهو يتناقض مع القيم الأساسية والتربوية، ولذا يعد الغش في اصطلاح علم الاجتماع ظاهرة اجتماعية منحرفة؛ لخروجها عن المعايير والقيم الشرعية، ولما تتركه من آثار سلبية تنعكس بصورة واضحة على مظاهر الحياة الاجتماعية في المجتمع.

وإجرائياً يعرف الغش بأنه: سرقة جهود الآخرين من خلال قيام الطالب بنقل معلومات منهم، والاستفادة من جهودهم وأعمالهم في الحصول على درجات وتقديرات دون بذل جهد منه.

الاتجاه نحو الغش :

هو استعداد مسبق ونزعة كامنة نحو الغش لدى الفرد، غالباً ما يدفعه نحو الحصول على متطلباته المختلفة بطريقة غير مشروعة، لا تعكس - في الغالب - مستوى إمكانياته وقدراته الحقيقية، ويعتمد على معتقدات الفرد ومشاعره نحو التسامح مع الغش أو إدانته، ويحاول تحقيق ذلك بإحدى الوسائل غير المشروعة (حمدان، ١٩٨٩، ١١). وأن الاتجاه نحو الغش هو استجابات القبول أو الرفض لسلوك الغش (عبد الحميد والخضري، ٢٠٠٤، ١٢)

وإجرائياً: يقصد به نظرة الفرد إلى هذا السلوك ومدى تشجيعه له أو العكس، وميله إلى ممارسته تحت تأثير كل من العوامل الأخلاقية، العوامل المجتمعية، العوامل الأسرية، العوامل الدراسية، العوامل النفسية. ويقاس الاتجاه نحو الغش في هذه الدراسة بمجموع الاستجابات لعبارات المحور الأول (الاتجاه نحو الغش)، التي تضمنتها الأداة.

وإجرائياً يقصد بالعوامل المؤثرة في الغش: مجموعة المسببات التي تسهم في تكوين قناعات لدى الطالب لممارسة سلوك الغش الدراسي، وترجع إلى الجوانب الأخلاقية والمجتمعية والأسرية والدراسية والنفسية لدى الطالب.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠٠) طالب وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً، من كليات جامعة الكويت من معظم الفرق الدراسية؛ حيث تم توزيع (٢٤٠٠) استمارة من

الاستبانة، وعلى مدار شهر، لاستقصاء آراء العينة المطلوبة، تم تجميع (٢٢٢٠) استمارة فقط بنسبة (٩٢,٥ %) من الاستثمارات التي وزّعت، وقد وجد من بينها (٢٢٠) استمارة، بعضها غير مكتملة الإجابات، وبعضها الآخر لوحظ عليه عدم الجدية في الاختيارات، ولذا تم استبعادها، وبذلك أصبح عدد الاستثمارات الصحيحة القابلة للإدخال والتحليل هو (٢٠٠٠) استمارة.

الجدول (١) توزيع العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	العدد	%
النوع	ذكر	٤١,٥
	أنثى	٥٨,٥
المؤسسة التعليمية	جامعة الكويت	٩٠,٤
	الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب	٣٤,٦
	جامعات خاصة	٢٠,٢
نوع الكلية	علمية	٣٢,٨
	علوم إنسانية	٦٧,٢
المستوى التعليمي	لا يقرأ ولا يكتب	٢,٥
للأب	أقل من الثانوي	١٤,٩
	ثانوي	٢٩,٢
	دبلوم	١٤,٤
	جامعي	٣١,٥
	دراسات عليا	٧,٥
المستوى التعليمي	لا يقرأ ولا يكتب	٧,٩
للأم	أقل من الثانوي	١٨,٣
	ثانوي	٢٢,١
	دبلوم	١٦,٨
	جامعي	٣٢,٢
	دراسات عليا	٢,٧
المجموع	٢٠٠٠	١٠٠

أداة الدراسة:

بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية، أعدت أداة للدراسة بالاستعانة بأدوات تلك الدراسات السابقة، وهي استبانة، قسمت إلى قسمين رئيسين:

- القسم الأول: اشتمل على البيانات العامة لأفراد العينة، وهي تتعلق بالنوع، ونوع الكلية، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم.

- واشتمل القسم الثاني على جزأين، الأول: مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي، وقد تكون من (١٠) عبارات، والثاني: اشتمل على (٤٧) عبارة تتعلق بالعوامل التي تقف وراء ظاهرة الغش الدراسي الجامعي، وكانت (العوامل الأخلاقية، العوامل المجتمعية، العوامل الأسرية، العوامل الدراسية، العوامل النفسية).

صدق الأداة:

اعتمد على صدق المحكمين (الصدق الظاهري)، للتحقق من صدق الأداة. وقد عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الكويت؛ للتأكد من وضوح العبارات، ومدى مناسبة الأداة للهدف الذي أعدت لأجله، وملاءمتها لجمع البيانات المرغوب في الحصول عليها، وقد أبدى المحكمون آراءهم وملاحظاتهم، وأشار بعضهم إلى إجراء تعديلات على عبارات من الأداة، ومن ثم أجريت التعديلات في ضوء تلك الآراء، حتى أصبحت الأداة في شكلها النهائي، وبعد ذلك طرحت للتطبيق.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً من مجتمع الدراسة، وقد سجلت بياناتهم الشخصية والدراسية، وأعطوا أرقاماً متسلسلة من ١ - ٥٠. وبعد مضي أسبوعين طبقت الاستبانة على العينة نفسها، وبالأرقام نفسها التي أعطيت في المرة الأولى، وبعد ذلك حسب

معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين النتائج المحصلة في المرتين، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٧)، وهو معامل مرتفع يدل على ثبات جيد للأداة.

وللتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة حسب معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) بين درجة الطالب على كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والجدولان (٢- أ، ٢- ب) يوضحان قيم معامل الثبات :

الجدول (٢- أ)

قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي
(المحور الأول)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
الاتجاه نحو الغش الدراسي	١٠	٠,٨٣٠

الجدول (٢- ب)

قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ للعوامل المؤثرة في انتشار الغش؛
المحوران (الثاني - السادس)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
العوامل الأخلاقية	١١	٠,٨٧٠
العوامل المجتمعية	٩	٠,٨٣٥
العوامل الأسرية	٩	٠,٨٢٦
العوامل الدراسية	٨	٠,٨٣١
العوامل النفسية	١٠	٠,٨٨٧
المجموع	٤٧	٠,٩٤٨

يتضح من الجدولين (٢- أ) و (٢- ب) أن قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ

هي معاملات مرتفعة؛ إذ كانت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل (٠,٩٤٨)، وهو معامل ثبات مرتفع، يدل على أن هناك اتساقاً داخلياً بين عبارات الاستبانة، وهذا يؤكد أن الأداة صالحة للتطبيق، ويعتمد عليها لتحقيق أهداف الدراسة، ويمكن بواسطتها تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

مقياس الحكم على درجة الاتجاه نحو الغش والعوامل المؤثرة فيه:

عند إدخال البيانات التي تمثل إجابات أفراد العينة على أداة الدراسة للحاسب الشخصي، حوت اختيارات أفراد العينة إلى درجات رقمية، وقد صيغت جميع عبارات الاستبانة بصورة إيجابية، أعطي لكل عبارة من عباراتها وزن متدرج وفق سلم ليكرت الثلاثي لتقدير درجة الموافقة على العبارة، وقد أعطيت القيمة الرقمية (٣) للاختيار أوافق تماماً، والقيمة (٢) للاختيار أوافق إلى حد ما، والقيمة (١) للاختيار لا أوافق، ومن ثم كانت الدرجات التي أعطيت للاختيارات هي (٣، ٢، ١) على الترتيب، وتم استخراج المتوسط الحسابي لها، من أجل تعرف اتجاه الشباب الجامعي نحو الغش؛ وقد اعتمد المتوسط الحسابي (٢) ليدل على حيادية الإجابة : حيث كان المتوسط الفرضي $= (١ + ٢ + ٣) \div ٣ = ٢$ ، وبناء عليه تم :

• اعتبار المتوسط الحسابي الأكبر من (٢) دالاً على اتجاه مرتفع نحو الغش، بينما المتوسط الحسابي أقل من (٢) يدل على اتجاه ضعيف نحو الغش.

• تم تقسيم المدى (٣ - ١ = ٢) إلى ثلاث فترات متساوية الطول، طول كل منها (٠,٦٧) تقريباً، وعليه:

- اعتبر المتوسط الحسابي (من ١ - أقل من ١,٦٧) متوسطاً حسابياً مستواه منخفض.

- اعتبر المتوسط الحسابي (من ١,٦٧ - أقل من ٢,٣٤) متوسطاً حسابياً مستواه متوسط.

- اعتبر المتوسط الحسابي (من ٢,٣٤ - ٣,٠٠) متوسطاً حسابياً مستواه مرتفع.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وكانت على النحو الآتي:

١ - حسب معامل الارتباط الخطي لبيرسون للوقوف على ثبات الأداة، وحساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach- Alpha؛ وذلك لاستخراج درجة ثبات الأداة، وبيان مدى الاتساق الداخلي بين العبارات.

٢ - حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف خصائص العينة، وللإجابة عن السؤالين الأول والثالث من أسئلة الدراسة.

٣ - أساليب الإحصاء الاستدلالي، وكانت الاختبار التائي (ت) للعينات المستقلة (T-test)، وذلك لاختبار الفروق بين متوسطات فئتين مستقلتين وهو متغير النوع، ونوع الكلية، كما استخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ONE-WAY ANVOVA)؛ وذلك لاختبار الفروق بين متوسطات أكثر من فئتين مستقلتين فيما يتعلق بالمتغيرين: مستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم. وذلك لأجل الإجابة عن السؤالين الثاني والرابع من أسئلة الدراسة، وقد تم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، في المجالات التي ظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً - الاتجاه نحو الغش الدراسي:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما درجة اتجاه طلبة التعليم العالي بدولة الكويت نحو الغش الدراسي؟ حسب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي، وتم رصد نتائج ذلك في جدول (٣) الآتي:

الجدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة
حول الاتجاه نحو " الغش الدراسي "
مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	الاختيارات						المتوسط الحسابي	المستوى
		أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٨	لا ضرر يقع على الآخرين من جراء اتباع سلوك الغش	٥٨١٠	٥٢,٩	٧١٦	٣٥,٨	٢٢٦	١١,٣	٢,٤٢	مرتفع
١	الغش نوع من التعاون بين الطلبة	١٠٠٥	٥٠,٣	٧٥٦	٣٧,٨	٢٣٩	١١,٩	٢,٣٨	مرتفع
٢	لا أعد طلب معلومات من الزميل في أثناء الامتحان غشاً	٩٩٤	٤٩,٧	٧٦٠	٣٨,٠	٢٤٦	١٢,٣	٢,٣٧	مرتفع
٣	ينبغي التسامح مع الطالب الذي يغش	٨٩٨	٤٤,٩	٨٠٥	٤٠,٣	٢٩٧	١٤,٨	٢,٣٠	متوسط
٤	لا ضرر في الغش في المقررات غير المهمة	٩٤٦	٤٧,٣	٦٧٤	٣٣,٧	٣٨٠	١٩,٠	٢,٢٨	متوسط
٧	لا أرى الغش سلوكاً انحرافياً	٩١٨	٤٥,٩	٧٠٢	٣٥,١	٣٨٠	١٩,٠	٢,٢٧	متوسط
٥	أميل للغش لأتجنب اللوم من الأسرة والأصدقاء	٩٠٤	٤٥,٢	٧٠٤	٣٥,٢	٣٩٢	١٩,٦	٢,٢٦	متوسط
٦	الغش يجنب الفرد الآثار السلبية المترتبة على أدائه السيئ في الدراسة	٨٤٨	٤٢,٤	٧٠٩	٣٥,٥	٤٤٣	٢٢,١	٢,٢٠	متوسط
١٠	لا يضرني أن يقال عني أنني أغش بالاختبارات	٧٥٢	٣٧,٦	٨٠٦	٤٠,٣	٤٤٢	٢٢,١	٢,١٦	متوسط
٩	لا أنفر من ممارسة سلوك الغش	٨٢٤	٤١,٢	٦٤٨	٣٢,٤	٥٢٨	٢٦,٤	٢,١٥	متوسط
الإجمالي		٤٥,٧%		٣٦,٤%		١٧,٩%		٢,٢٨	متوسط

تشير النتائج الواردة في جدول (٣) إلى أن إجابات العينة على مقياس

الاتجاه نحو الغش الدراسي، قد جاءت بمتوسط حسابي إجمالي قدره (٢,٢٨) من أصل (٣) درجات، وهو متوسط حسابي مستواه متوسط تبعاً للتصنيف الذي تم اعتماده لتصنيف مستويات المتوسط الحسابي، وذلك يعادل وزناً نسبياً مقداره (٧٦٪)، وتكشف هذه النتائج عن أن طلبة التعليم الجامعي لديهم اتجاه إيجابي نحو الغش الدراسي؛ حيث يزيد المتوسط الحسابي على الدرجة (٢)، وهو الوسط الفرضي الفارق بين حدي الاتجاه نحو الغش. وتشير النتائج إلى أن (٤٥,٧٪) من أفراد العينة لديهم اتجاه قوي نحو الغش الدراسي، و(٣٦,٤٪) من أفراد العينة لديهم اتجاه متوسط نحوه، بينما (١٧,٩٪) فقط من إجمالي العينة لديهم اتجاه ضعيف نحوه.

ويتضح الاتجاه الإيجابي نحو الغش الدراسي فيما أشارت إليه إجابات الطلبة، التي تكشف قناعاتهم تجاه ممارسة سلوك الغش في الامتحانات؛ فقد جاءت موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة إجمالاً على أنه لا ضرر يقع على الآخرين من جراء اتباع سلوك الغش، وأن الغش نوع من التعاون وتبادل المعلومات بين الطلبة، وأن طلب معلومات من الزميل في أثناء الامتحان لا يعد غشاً، وأنه ينبغي التسامح مع الطالب الذي يغش، وأنه لا ضرر في الغش في المقررات غير المهمة، وهذا ناتج مما ترسخ لديهم من أن الغش ليس سلوكاً انحرافياً؛ فهم يلجؤون إليه ليجنبهم اللوم الذي قد يتعرضون له من الأسرة والأصدقاء، فضلاً عن قناعاتهم بأنه يجنب الفرد الآثار السلبية المترتبة على أدائهم السيئ في الدراسة والامتحان، ولذا لا يضر الطالب أن يقال عنه إنه يغش بالاختبارات؛ فالنجاح أهم من ذلك، ومن ثم فهم لا ينفرون من ممارسة سلوك الغش.

وفي إطار هذا السياق تشير دراسات (ردادي، ٢٠٠٠؛ Satterlee, 2002؛ وأبو زيد وأبو رزيق، ٢٠٠٨؛ وحجازي، ٢٠١١) إلى أن سلوك الغش في الامتحان من جانب الطلبة قد يكون بمثابة استجابة تجنبية تنتج من محاولة تجنب الفرد الآثار السلبية المترتبة على أدائه السيئ في الامتحان؛ كالفشل أو الرسوب في الامتحان، أو اللوم الذي قد يتعرض له، أو يلقاه من جانب الغير إذا

ما فشل في الامتحان. ويرجع البعض سلوك الغش في الامتحانات من جانب الطلبة إلى الضغط عليهم من جانب أسرهم لحصولهم على درجات أو معدلات تحصيل دراسي عالية قد تفوق مستوياتهم أو قدراتهم، أو قد يكون هناك من الظروف ما يحول دون إمكانهم تحقيق هذه المعدلات المأمولة.

ويمكن تفسير الاتجاه الإيجابي نحو الغش الدراسي في ضوء مفهوم الطالب عن الغش، ومن منطلق نظريته إلى هذا السلوك؛ حيث ينظر إليه البعض على أنه ليس سلوكاً انحرافياً غير مسموح به في المجتمع، أو غير مقبول، وإنما ينظرون إليه على أنه نوع من التعاون بين الطلبة، أو أنه مجرد تبادل معلومات بينهم، ومن ثم فهو حق مشروع يمكن لأي منهم ممارسته متى استطاع. ومن منطلق نظرتهم إلى هذا السلوك وتشجيعه له أو العكس، فقد يشجع البعض اتباع هذا السلوك، ولا ينفر منه، ظناً منه أنه لا ضرر من جراء اتباعه، ومن ثم فإن اتجاهاتهم نحوه تتسم بالإيجابية.

ثانياً - النتائج المتعلقة بالفروق بين اتجاهات الطلبة للغش تبعاً لمتغيرات الدراسة:

الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: هل يختلف الاتجاه نحو الغش الدراسي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي بدولة الكويت باختلاف (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم)؟ استخدمت أساليب الإحصاء الاستدلالي؛ لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد درجات إجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي، وكانت النتائج على النحو الآتي:

١- بالنسبة لمتغير النوع:

استخدم اختبار (T. test) لحساب قيمة (ت)، ورصدت نتائج ذلك في الجدول (٤) الآتي:

الجدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول الاتجاه للغش تبعاً لمتغير النوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الاتجاه نحو الغش الدراسي	ذكر	٨٣٠	١١,٥٤٥٨	٥,٣٣٤١٦	٠,٣١٧	١٩٩٨	٠,٨٢٨	غير دالة
	أنثى	١١٧٠	١١,٥٩٧٤	٥,١٩٥٢٠				

تكشف النتائج في الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول اتجاههم للغش الدراسي تعزى لمتغير النوع؛ حيث كانت قيمة (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وهذا يدل على أن أفراد العينة من الجنسين لديهم الاتجاه نفسه نحو الغش الدراسي، الذي كشفت عنه النتائج السابقة أنه بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (Jordan, 2001؛ وسعد والصالح، ٢٠٠٠)، بينما تختلف مع نتائج دراسات (Whitley, 2001؛ والزغاليل، ٢٠٠١) التي توصلت إلى أن الذكور أكثر اتجاهًا للغش الدراسي من الإناث.

٢- بالنسبة لمتغير نوع الكلية:

استخدم اختبار (T. test) لحساب قيمة (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي، وكانت النتائج على نحو ما هو موضح في الجدول (٥) الآتي:

الجدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول اتجاهاتهم للغش الدراسي تبعاً لمتغير نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الاتجاه نحو الغش الدراسي	علمية	٦٥٦	١١,٢٨٤	٥,٢٥٢٥٨	١,١٤١	١٩٩٨	٠,٢٥٤	غير دالة
	علوم إنسانية	١٣٤٤	١١,٦٦٩	٥,٢٥١٢٠				

تكشف النتائج في الجدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول الاتجاه نحو الغش الدراسي، تعزى لمتغير نوع الكلية؛ حيث كانت قيم (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وهذا يعني أن أفراد العينة ممن يدرسون في كليات علمية (علوم طبيعية) أو كليات تدرس العلوم الإنسانية لديهم الدرجة نفسها للاتجاه نحو الغش، الذي كشفت النتائج السابقة عن أنه اتجاه موجب، وأن درجته متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عسيري والشعري، ١٩٩٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الطلاب تعزى لمتغير نوع التعليم في المرحلة الجامعية.

٣- بالنسبة لمتغير مستوى تعليم الأب:

استخدم اختبار (ONE WAY ANOVA)، ورصدت النتائج في الجدول (٦) الآتي:

الجدول (٦)

نتائج اختبار (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول الاتجاه للغش الدراسي تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الاتجاه نحو الغش الدراسي	بين المجموعات	٢١٥,٨٥٣	٥	٤٣,١٧١	١,٥٦٧	٠,١٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٩٢٤,٥٩٥	١٩٩٤	٢٧,٥٤٥			
	المجموع	٥٥١٤٠,٤٤٨	١٩٩٩				

توضح النتائج في الجدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول الاتجاه للغش الدراسي، تعزى لمتغير مستوى تعليم الأب؛ حيث كانت قيمة (ف) غير دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، ومنه يستدل على أن مستوى تعليم الأب غير مؤثر في تحديد اتجاه الطالب للغش الدراسي، أو تحديد درجته؛ فالطلبة على اختلاف

المستويات التعليمية للأب لديهم الاتجاه الموجب للغش الدراسي، وبالدرجة نفسها التي كشفت النتائج السابقة أنه بدرجة متوسطة.

٤ - بالنسبة لمتغير مستوى تعليم الأم:

استخدم اختبار (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين إجابات العينة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم، وكانت على نحو ما هو موضح في جدول (٧) الآتي:

الجدول (٧)

نتائج اختبار (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول الاتجاه للغش تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
الاتجاه نحو الغش الدراسي	بين المجموعات	٦٥٨,٣٨٠	٥	١٣١,٦٧٦	٤,٨١٩	٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٥٤٤٨٢,٠٦٨	١٩٩٤	٢٧,٣٢٣			
	المجموع	٥٥١٤٠,٤٤٨	١٩٩٩				

توضح النتائج في الجدول (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اتجاهات طلبة التعليم العالي بدولة الكويت نحو الغش الدراسي، تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم؛ حيث كانت قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني أن آراء أفراد العينة تختلف حول الاتجاه نحو الغش، والقيام بسلوك الغش في المحيط الجامعي تبعاً لمستوى تعليم الأم. ولتعرف اتجاهات الفروق لصالح أي المستويات التعليمية، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، ورصدت نتائج ذلك في الجدول (٨) الآتي:

الجدول (٨)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق بين متوسطات أفراد العينة حول اتجاهات طلبة التعليم العالي بدولة الكويت نحو الغش الدراسي تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

المحور	المستوى (I) التعليمي	المستوى (J) التعليمي	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
الاتجاه نحو الغش الدراسي	جامعي	ثانوي	١,٢٣٩٤٨	٠,٠١٢

من الجدول (٨) يتضح أن الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات الطلبة نحو الغش الدراسي، قد تركزت بين الطلبة ممن تنحصر المستويات التعليمية لأمهماتهم في مستوى التعليم الجامعي، وبين الطلبة ممن وصلت أهمهماتهم لمستوى التعليم الثانوي فقط، وكانت الفروق لصالح المجموعة الأولى (الجامعي)؛ وهذا يعني أن الطلبة الذين ترتفع المستويات التعليمية لأهمهماتهم يتجهون للغش الدراسي أكثر من الطلبة الذين حصلت أهمهماتهم على الثانوية العامة فقط. وقد يكون الاتجاه نحو الغش الدراسي لدى هؤلاء الطلبة مبعثه الضغوط الأسرية من قبل الأمهات على الأبناء لأجل التفوق والامتنياز، وليحذوا حذوهم في الحصول على الدرجات العليا، وقد لا يبذل الطالب جهداً يتناسب مع المستوى المأمول، وقد يشعر أنه سيكون في موقف محرج ينال فيه من العنف والتوبيخ والتهديد بمنع الامتيازات عنه من قبل الأمهات، هنا قد يلجأ الطالب للغش الدراسي على أمل تحقيق مستوى مرضٍ من النجاح لأمه التي تطالبه بذلك.

ثالثاً- العوامل التي تسهم في تفشي ظاهرة الغش الدراسي:

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، ونصه: ما العوامل التي تؤدي إلى انتشار الغش الدراسي من وجهة نظر الطلبة في جامعة الكويت؟ حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على عبارات الأداة في المحورين (الثاني - السادس)، وكانت على نحو ما هو موضح في الجدول (٩) الآتي:

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول عوامل تفشي ظاهرة
الغش لدى طلبة التعليم العالي بدولة الكويت

الترتيب	المستوى	المتوسط الحسابي	العوامل التي تقف وراء ظاهرة الغش الدراسي
١	مرتفع	٢,٤٦٧	عوامل نفسية
٢	مرتفع	٢,٣٩١	عوامل الأخلاقية
٣	مرتفع	٢,٣٥٨	عوامل أسرية
٤	متوسط	٢,٣٣٠	عوامل دراسية
٥	متوسط	٢,٢٨٧	عوامل مجتمعية

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى أن مجموعة العوامل التي تقف وراء انتشار الغش الدراسي لدى طلبة التعليم العالي بدولة الكويت مرتبة بحسب درجة تأثيرها، كانت على النحو: العوامل النفسية، العوامل الأخلاقية، العوامل الأسرية، ومستوى تأثيرها مرتفع، ثم تأتي بعد ذلك العوامل الدراسية، وأخيراً العوامل المجتمعية، ودرجة تأثيرها متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء النظريات التي تفسر السلوك الانحرافي وسحبها على سلوك الغش، باعتباره سلوكاً انحرافياً. ومن هذه النظريات: نظرية التقليد الاجتماعي؛ حيث يمكن تفسير الغش على أنه نوع من التقليد؛ الذي يعد أساس تعلم السلوك بوجه عام، وأن الإنسان يتعلم السلوك المنحرف إذا قلّد غيره، وكان هذا الغير منحرفاً، ولذا فإنه كلما كانت البيئة انحرافية أو منحلة كان ذلك أدعى إلى ميل الفرد نحو السلوك الانحرافي، لتقليد سلوك أفراد البيئة، والعكس بالعكس. وفيما يتعلق بظاهرة الغش الدراسي فقد تصدق هذه النظرية على شريحة من الأفراد الذين قد يكون دافعهم الأول إلى الغش هو تقليد الآخرين ممن يمارسونه.

وتفسر نظرية الاختلاط التفاضلي، السلوك الجانح على أنه سلوك مُتعلّم ومكتسب، كأى سلوك آخر. وأن السلوك مكتسب غير موروث، يتعلمه الفرد من خلال اختلاطه بأفراد آخرين، وذلك بعملية تواصل أو عملية تفاعل اجتماعي بين

الأفراد الذين ينتمون إلى الجماعة الواحدة أو المجتمع الواحد. وينسحب الأمر على ظاهرة الغش؛ إذ يمكن تفسير إقدام بعض الأفراد على الغش واكتساب وسائله وأساليبه والاعتناء بجذواه وضرورته في تأثر بعضهم من بعض؛ كما تفيد في تفسير درجات تأثر بعض الشباب بهذا السلوك من غيرهم بناء على طول مدة المزاولة لمن يمارسونه، وتكرار الاتصال بهم وعمق العلاقة بهم، إلى غير ذلك.

أما نظرية الثقافة الفرعية، فإنها ترجع نشأة الثقافة الفرعية الجانحة في الغالب إلى الطرق المتبعة في تنشئة الأطفال في الطبقة الاجتماعية، وتركز في تفسيرها هذا على إبراز مجموعة من العناصر الأساسية تغذي السلوك المنحرف لدى أبناء هذه الطبقة، في حين يختلف الأمر لدى الطبقة الوسطى التي تربي أبنائها بوحى من الثقافة السائدة لديها على احترام الآخرين وملكياتهم؛ ومن ثم تقف حائلاً ورا دعاً عن اقتراح الجرائم وارتكاب المخالفات، ومنها سلوك الغش؛ وهذا ما يدعونا إلى أخذ الخلفية الاجتماعية والاعتبارات الأسرية في الحسبان عند دراسة ظاهرة الغش في المجتمع، أياً كان نوع الغش وشكله.

أما النظرية الموقفية، فترى أن السلوك الجانح يأتي دائماً استجابة لمواقف معينة، قد تستوجب الجنوح أو تشجعه، وذلك بتوفير الظروف المادية والمعنوية للانحراف؛ ويصدق ذلك على اتجاه البعض لممارسة سلوك الغش في بعض المواقف، إذا تهيأت الفرصة والظروف الملائمة لذلك؛ حيث قد يشترك كثير من الأفراد في ممارسة هذا السلوك حتى غير المعتادين له في أحيان ومواقف معينة.

أما التفسير الإسلامي لنشأة السلوك الجانح وانتشاره عموماً والغش خصوصاً، فإنه يركز أولاً على الجانب الإيماني والتقوى في ضمير الفرد كعامل مهم وأساسي يترتب على قوته وضعفه تدخل العوامل الأخرى، مثل الموقف والصحة والقنوة وغيرها. فالأصل هو الإيمان ودرجة التقوى والورع في قلب الطالب، التي كلما زادت كان أبعد عن ممارسة الغش، حتى ولو لم يكن عليه مراقب من البشر. وكذا فإن التقليد للآخرين لدى ضعفاء الإيمان أو قليلي التقوى قد يجر إلى ممارسة هذا السلوك غير الشرعي، وضعف التربية الإيمانية من قبل الأسرة أيضاً له دور ذو شأن في هذا (سيد أحمد والمغيص، ١٩٨٨، ٢١ - ٢٣؛ عسيري والشتري، ١٩٩٩، ١٠٧ - ١٠٨).

ولتحديد تأثير العوامل التي تقف وراء انتشار الغش كل على حدة، وبيان مكوناتها، فقد حسبت التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على العبارات المتضمنة في تلك المحاور، وكشفت النتائج عن الآتي:

(١) فيما يتعلق بالعوامل النفسية:

حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول عبارات هذا المحور، وكانت على نحو ما هو موضح في الجدول (١٠) الآتي:

الجدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول العوامل النفسية التي تقف وراء انتشار الغش الدراسي مرتبة تنازلياً بحسب متوسطها الحسابي

م	العبارات	الاختيارات						المتوسط الحسابي	المستوى
		أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	الخوف من الفشل	١٢٨٤	٦٩,٢	٤٧٨	٢٣,٩	١٣٨	٦,٩	٢,٦٢	مرتفع
٢	سوء التوافق	٨٤٨	٤٢,٤	٨٢٨	٤١,٤	٣٢٤	١٦,٢	٢,٦٢	مرتفع
٣	القلق الزائد في الحياة	١١٩٤	٥٩,٧	٦٦٤	٣٣,٢	١٤٢	٧,١	٢,٥٣	مرتفع
٤	الإحباطات المتتالية بسبب الفشل في تحقيق الأهداف	١١٩٨	٥٩,٩	٦٦٠	٣٣,٠	١٤٢	٧,١	٢,٥٣	مرتفع
٥	الضغوط الأسرية على الشاب لتحقيق نجاحات مبهرة	١١٢٤	٥٦,٢	٦٧٦	٣٣,٨	٢٠٠	١٠,٠	٢,٤٦	مرتفع
٦	وجود نماذج سلبية تؤثر في شعور الشاب بالإحباط	١٠٨٨	٥٤,٤	٦٩٦	٣٤,٨	٢١٦	١٠,٨	٢,٤٤	مرتفع
٧	محاولة تحقيق الذات مهما كان الأسلوب المتبع لذلك	١٠٧٢	٥٣,٦	٧٢٤	٣٦,٢	٢٠٤	١٠,٢	٢,٤٣	مرتفع
٨	عدم الثقة بالنفس	١٠٧٢	٥٣,٦	٦٦٢	٣٣,١	٢٦٦	١٣,٣	٢,٤٠	مرتفع
٩	الغيرة من الاقران	١٠٣٨	٥١,٩	٦٤٤	٣٢,٢	٣١٨	١٥,٩	٢,٣٦	مرتفع
١٠	الرغبة في تحدي النظام في المجتمع	٨٧٨	٤٣,٩	٧٩٨	٣٩,٩	٣٢٤	١٦,٢	٢,٢٨	متوسط
	الإجمالي	٥٤,٥%		٣٤,١%		١١,٤%		٢,٤٦٧	مرتفع

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٠) إلى أن تأثير العوامل النفسية في انتشار ظاهرة الغش الدراسي من وجهة نظر الطلبة، هو تأثير مرتفع؛ حيث جاءت إجاباتهم على عبارات هذا المحور بمتوسط حسابي إجمالي قدره (٢,٤٦٧) يعادل نسبة (٨٢,٢٪)، وهو متوسط حسابي مستواه مرتفع تبعاً للتصنيف الذي تم اعتماده لتصنيف مستويات المتوسط الحسابي. وقد أفاد (٥٤,٥ ٪) من أفراد العينة بأنهم يوافقون على التأثير المرتفع لتلك العوامل في انتشار الغش، وأفاد (٣٤,١ ٪) من أفراد العينة بأنهم يوافقون بدرجة متوسطة على تأثير تلك العوامل في انتشار الغش، بينما أفاد (١١,٤ ٪) من إجمالي العينة بأنهم يرون أن تأثير تلك العوامل هو تأثير ضعيف على انتشار الغش الدراسي أو تأثير محدود.

وبصفة عامة تكشف هذه النتائج عن أن طلبة التعليم العالي بدولة الكويت يرون أن العوامل النفسية التي تسهم في انتشار الغش الدراسي تتركز في الخوف من الفشل، وسوء التوافق النفسي، والغيرة من الأقران، وعدم الثقة بالنفس، والرغبة في تحدي النظام في المجتمع سواء الأسري أو المجتمع المحيط، مع وجود الإحباطات المتتالية بسبب الفشل في تحقيق الأهداف، ومع وجود نماذج سلبية تؤثر في شعور الطالب بالإحباط؛ كل ذلك يخلف لدى الطالب القلق الزائد في الحياة؛ مما يدفعه لمحاولة الخروج من هذه المواقف العسيرة على النفس، ومحاولة تحقيق نجاحات تخفف من حدة التوتر والقلق لدى الفرد، وقد يحاول بعض الطلبة تحقيق هذه النجاحات بما يتوافر لديه من إمكانيات وقدرات متميزة، وحينما يفتقد الطالب مثل هذه القدرات قد يلجأ للقيام بحيل نفسية وتصرفات عشوائية غير محسوبة العواقب، لأجل تحقيق الذات مهما كان الأسلوب المتبع لذلك، وهنا قد يلجأ إلى ممارسة أساليب الغش، وقد يعزز هذا التوجه لديه حينما تكون هناك ضغوط أسرية على الشاب لتحقيق نجاحات، خاصة في ظل وجود مقارنات مع أخوة له، أو أقارب.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (فلية، ١٩٨٨؛ Jendrek, 1992؛

رمضان، ١٩٩٩؛ وردادي، ٢٠٠٠؛ الشربيني، ٢٠٠٥) التي كشفت عن أن الطلبة الذين يعانون من العوامل النفسية يدركون أن موقف الاختبار من المواقف المهددة لهم ومن ثم فإنهم قد يلجؤون إلى الغش للتغلب على تلك المشاعر النفسية والإحباطات والتهديد وتجنبه، التي أشارت إلى أن الغش يحدث بدرجة أكبر لدى الطلبة منخفضي التحصيل الذين يكونون في الغالب من الطلبة غير الجادين في دراستهم، والذين لم يدرسوا بجدية وانتظام، لذلك كان من الطبيعي بالنسبة لهم اللجوء أكثر إلى الغش لتعويض النقص في الدراسة والاستذكار، وهم لا يخافون على أنفسهم من الضبط أو إلغاء نتيجة المقرر مقارنة بالطلبة الأعلى تحصيلاً، وهؤلاء غالباً تسيطر عليهم قيم الانتهازية، والخيانة، وغيرها من القيم السلبية التي تظهر في مواقف حياتية عدة مشابهة للمواقف الدراسية التي مارسوا فيها الغش.

(٢) فيما يتعلق بالعوامل الأخلاقية:

حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول عبارات هذا المحور، وكانت على نحو ما هو موضح في الجدول (١١) الآتي:

الجدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول العوامل الأخلاقية التي تسهم في انتشار الغش الدراسي مرتبة تنازلياً بحسب متوسطها الحسابي

م	العبارات	الإجابات						المتوسط الحسابي	المستوى
		أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	ضعف الوازع الديني عند الشخص الذي يغش	١٢٧٦	٦٣,٨	٥٠٤	٢٥,٢	٢٢٠	١١,٠	٢,٥٣	مرتفع
٢	عدم الإحساس بتأنيب الضمير	١٢٠٨	٦٠,٤	٤٩٢	٢٤,٦	٣٠٠	١٥,٠	٢,٤٥	مرتفع

تابع / الجدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة
حول العوامل الأخلاقية التي تسهم في انتشار الغش الدراسي مرتبة
تنازلياً بحسب متوسطها الحسابي

م	العبارات	الإجابات						المتوسط الحسابي	المستوى
		أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق			
		ت	%	ت	%	ت	%		
٣	عدم إدراك الآثار السلبية للغش علي الآخري.	١١٠٨	٥٥,٤	٦٢٢	٣١,١	٢٧٠	١٣,٥	٢,٤٢	مرتفع
٤	الرغبة في الحصول على درجات أعلي بأي وسيلة	١١٠٠	٥٥,٠	٦١٦	٣٠,٨	٢٨٤	١٤,٢	٢,٤١	مرتفع
٥	ضعف الإطار القيمي للشخص	١٠٧٠	٥٣,٥	٦٥٢	٣٢,٦	٢٧٨	١٣,٩	٢,٤٠	مرتفع
٦	عدم استيعاب معاني الأمانة بشكل عام	١٠٧٨	٥٣,٩	٦٥٠	٣٢,٥	٢٧٢	١٣,٦	٢,٤٠	مرتفع
٧	تذبذب منظومة القيم الأخلاقية لدى الشبا.	١٠٢٢	٥١,١	٧٦٠	٣٨,٠	٢١٨	١٠,٩	٢,٤٠	مرتفع
٨	التأثر بالنماذج السالبة التي يشاهدها الشباب في وسائل الإعلام المرئي.	٩٦٨	٤٨,٤	٨٠٤	٤٠,٢	٢٢٨	١١,٤	٢,٣٧	مرتفع
٩	قناعة الطالب بأن الغش هو مجرد تعاون مع الآخري.	١٠١٠	٥٠,٥	٦٦٢	٣٣,١	٣٢٨	١٦,٤	٢,٣٤	مرتفع
١٠	الفصل بين المعتقدات الدينية للشخص وسلوكه الأخلاق.	٩٤٦	٤٧,٣	٧٢٢	٣٦,١	٣٣٢	١٦,٦	٢,٣١	متوسط
١١	اعتقاد الطالب أن ممارسة الغش دون تعرضه للكشف يعد موضع تفاخر بين الأقرار.	٩٢٨	٤٦,٤	٦٧٤	٣٣,٧	٣٩٨	١٩,٩	٢,٢٧	متوسط
الإجمالي		٥٣,٣	٣٢,٥	١٤,٢				٢,٣٩١	مرتفع

تشير النتائج في الجدول (١١) إلى أن تأثير العوامل الأخلاقية في انتشار
ظاهرة الغش الدراسي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي بدولة الكويت، هو تأثير

مرتفع؛ حيث جاءت إجاباتهم على عبارات هذا المحور بمتوسط حسابي إجمالي قدره (٢,٣٩١)، وهو يعادل وزناً نسبياً (٧٩,٧٪)، وهو متوسط حسابي مستواه مرتفع، وقد أشار (٥٣,٣ ٪) من أفراد العينة إلى أنهم يوافقون على التأثير المرتفع لهذه العوامل نحو اتجاه الشباب للغش الدراسي، وأشار (٣٢,٥ ٪) من أفراد العينة إلى أنهم يوافقون على التأثير المتوسط لهذه العوامل على الاتجاه نحو الغش، بينما أشار (١٤,٢ ٪) من إجمالي العينة إلى أن تأثير هذه العوامل ضعيف على توجه الطلبة نحو الغش.

وتكشف الإجابات عن أن أهم العوامل الأخلاقية التي تؤثر في اتجاه طلبة التعليم العالي نحو الغش الدراسي تتمثل في ضعف الوازع الديني عند الطالب الذي يغش، والفصل بين المعتقدات الدينية للطلاب وسلوكه الأخلاقي، وعدم الإحساس بتأنيب الضمير، وعدم إدراك الآثار السلبية للغش على الآخرين، والرغبة في الحصول على درجات أعلى بأي وسيلة، وضعف الإطار القيمي للطلاب، وعدم استيعاب معاني الأمانة بشكل عام، وتذبذب منظومة القيم الأخلاقية لديه، كذلك التأثير بالنماذج السالبة التي يشاهدها الطلبة في وسائل الإعلام المرئية، وتكوين قناعة لدى الطالب بأن الغش هو مجرد تعاون مع الآخرين، واعتقاد الطالب أن ممارسة الغش دون تعرضه للكشف يعد موضع تفاخر بين الأقران. ويتفق ذلك مع نتائج دراسات (سيد أحمد والمغيصيب، ١٩٨٨؛ رمضان، ١٩٩٩؛ عسيري والشتري، ١٩٩٩) التي أكدت وجود قناعات لا أخلاقية لدى الطالب تدفعه لممارسة سلوك الغش الدراسي.

(٣) فيما يتعلق بالعوامل الأسرية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول عبارات هذا المحور، وكانت على نحو ما هو موضح في الجدول (١٢) الآتي:

الجدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول العوامل الأسرية التي تسهم في انتشار الغش الدراسي مرتبة تنازلياً بحسب متوسطها الحسابي

م	العبارات	الاختيارات						المتوسط الحسابي	المستوى
		أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	ضغوط الوالدين على الابن لتحقيق النجاح بدرجات عالية	١٠٥٤	٥٢,٧	٧٦٦	٣٨,٣	١٨٠	٩,٠	٢,٤٤	مرتفع
٢	مبالغة تقدير الأسرة لمن يحملون الشهادات الجامعية	١٠٣٨	٥١,٩	٧٩٠	٣٩,٥	١٧٢	٨,٦	٢,٤٣	مرتفع
٣	إحساس الشباب بأهمية المؤهل الجامعي عند التقدم للزواج	١٠٤٠	٥٢,٠	٧٦٦	٣٨,٣	١٩٤	٩,٧	٢,٤٢	مرتفع
٤	حدوث بعض الظروف الأسرية الطارئة للطالب	٩٤٨	٤٧,٤	٨٩٢	٤٤,٦	١٦٠	٨,٠	٢,٣٩	مرتفع
٥	نظرة المجتمع السالبة للشباب الذي يرسب في الاختبارات	١٠٣٦	٥١,٨	٦٩٠	٣٤,٥	٢٧٤	١٣,٧	٢,٣٨	مرتفع
٦	زيادة تطلعات الآباء بالنسبة لمستويات أبنائهم الدراسية بما لا يتناسب مع واقعهم	٩٢٨	٤٦,٤	٨٦٦	٤٣,٣	٢٠٦	١٠,٣	٢,٣٦	مرتفع
٧	عدم محاسبة الأسرة للطالب الذي يعد أدوات الغش بالمنزل	٩٦٠	٤٨,٠	٧٤٨	٣٧,٤	٢٩٢	١٤,٦	٢,٣٣	متوسط
٨	ضعف الرقابة الأسرية	٨٧٢	٤٣,٦	٨٠٨	٤٠,٤	٣٢٠	١٦,٠	٢,٢٨	متوسط
٩	اتجاهات الوالدين الإيجابية نحو الغش	٨٣٦	٤١,٨	٧٠٠	٣٥,٠	٤٦٤	٢٣,٢	٢,١٩	متوسط
الإجمالي		٤٨,٤ %	٣٩ %	١٢,٦ %				٢,٣٥٨	مرتفع

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٢) إلى أن العوامل الأسرية ذات تأثير مرتفع في انتشار ظاهرة الغش الدراسي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي

بدولة الكويت؛ حيث جاءت إجابات العينة على عبارات هذا المحور بمتوسط حسابي إجمالي قدره (٢,٣٥٨)، وهو يعادل وزناً نسبياً (٧٨,٦٪)، وهو متوسط حسابي مستواه مرتفع، وقد جاءت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على جميع العبارات في الشريحة من (٢,١٩ - ٢,٤٤)، وهي متوسطات حسابية تقع في المستويين المتوسط والمرتفع لتصنيف قيم المتوسطات الحسابية. وقد أشار (٤٨,٤٪) من أفراد العينة إلى أنهم يرون أن تأثير هذه العوامل على توجه الطلبة نحو الغش الدراسي هو تأثير مرتفع، وأشار (٣٩٪) من أفراد العينة إلى أنهم يرون أن تأثير تلك العوامل هو تأثير متوسط، بينما أشار (١٢,٦٪) من إجمالي العينة إلى أنهم يرون أن تأثير تلك العوامل ضعيف ومحدود.

وتتركز هذه العوامل في: ضغوط الوالدين على الابن لتحقيق النجاح بدرجات عالية، ومبالغة تقدير الأسرة لمن يحملون الشهادات الجامعية، وإحساس الشباب بأهمية المؤهل الجامعي عند التقدم للزواج، وحدوث بعض الظروف الأسرية الطارئة للطلاب، ونظرة المجتمع السالبة للشباب الذي يرسب في الاختبارات، وزيادة تطلعات الآباء بالنسبة لمستويات أبنائهم الدراسية بما لا يتناسب مع واقعهم، وعدم محاسبة الأسرة للطلاب الذي يعد أدوات الغش بالمنزل، وضعف الرقابة الأسرية، واتجاهات الوالدين الإيجابية نحو الغش. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (حمدان، ١٩٨٩، Satterlee, 2002، الشربيني، ٢٠٠٥، وزكري، ٢٠١١)

(٤) فيما يتعلق بالعوامل الدراسية:

حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول عبارات هذا المحور، وكانت على نحو ما هو موضح في الجدول (١٣) الآتي:

الجدول (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول العوامل الدراسية التي تسهم في انتشار الغش الدراسي مرتبة تنازلياً بحسب متوسطها الحسابي

م	العبارات	الاختبارات						المتوسط الحسابي	المستوى
		أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	تمييز أعضاء هيئة التدريس بعض الطلبة في إعطاء الدرجات	١٠٤٦	٥٢,٣	٧٢٢	٣٦,١	٢٢٢	١١,٦	٢,٤١	مرتفع
٢	اعتبار درجات الامتحانات النهائية معياراً وحيداً لتقدير مستويات الطلبة	١٠١٨	٥٠,٩	٧٥٠	٣٧,٥	٢٢٢	١١,٦	٢,٣٩	مرتفع
٣	تركيز أسئلة الامتحان على قياس الحفظ والاستظهار.	٩٧٨	٤٨,٩	٧٨٨	٣٩,٤	٢٣٤	١١,٧	٢,٣٧	مرتفع
٤	قيام المراقبين بتسهيل ممارسة الغش في قاعة الامتحان	١٠٠٨	٥٠,٤	٦٧٢	٣٣,٦	٣٢٠	١٦,٠	٢,٣٤	مرتفع
٥	كثرة عدد الطلبة داخل قاعة الامتحان	٩٩٠	٤٩,٥	٦٩٠	٣٤,٥	٣٢٠	١٦,٠	٢,٣٤	متوسط
٦	وجود قصور في الضوابط الرادعة للغش في المؤسسات التعليمية	٨٩٦	٤٤,٨	٨٠٦	٤٠,٣	٢٩٨	١٤,٩	٢,٣٠	متوسط
٧	طبيعة بعض أنواع الأسئلة التي تسهل عملية الغش.	٨٨٠	٤٤,٠	٧٣٠	٣٦,٥	٣٩٠	١٩,٥	٢,٢٥	متوسط
٨	جهل الطالب للعقوبة التي سوف يتعرض لها في حالة الغش	٨٣٤	٤١,٧	٨٠٤	٤٠,٢	٣٦٢	١٨,١	٢,٢٤	متوسط
الإجمالي		٤٧,٨ %		٣٧,٣ %		١٤,٩ %		٢,٣٣٠	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٣) إلى مدى تأثير العوامل الدراسية في انتشار ظاهرة الغش الدراسي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي بدولة

الكويت، ويستنتج من إجابات الطلبة أن هذه العوامل ذات تأثير متوسط على اتجاه الطلبة نحو الغش؛ إذ جاءت إجاباتهم على عبارات هذا المحور بمتوسط حسابي إجمالي قدره (٢,٣٣٠) بما يعادل وزناً نسبياً (٧,٧٧٪)، وهو متوسط حسابي مستواه متوسط. وقد أفاد (٨,٤٧٪) من أفراد العينة بأنهم يوافقون على التأثير المرتفع لهذه العوامل، وأفاد (٣,٣٧٪) من أفراد العينة بأنهم يرون أن لتلك العوامل تأثيراً متوسطاً في اتجاه الطلبة نحو الغش، بينما أفاد (٩,١٤٪) من إجمالي العينة بأنهم يرون أن هذه العوامل تؤثر بدرجة ضعيفة في اتجاه الطلبة نحو ممارسة الغش.

وقد تركزت تلك العوامل في ما يكون من تمييز أعضاء هيئة التدريس بعض الطلبة في إعطاء الدرجات، أو في التعامل مع بعض الطلبة؛ مما يدفع بعضهم إلى سلوك الغش كرد فعل لذلك، ومما يسهم في شيوع الغش في الجامعات اتباع أساليب تقويم تركز على جانب التحصيل الدراسي، وليس التقويم الشامل، واعتبار درجات الامتحانات النهائية معياراً وحيداً لتقدير مستويات الطلبة، فحينما يشعر الطالب أن الدرجة التي يحصل عليها في الاختبار هي فقط التي تحدد مصيره، سواء العلمي اللاحق أو مصيره في المجتمع فيما بعد، حيث تحدد مجالات التحاقه فيما بعد، وكذلك وظيفته وعمله مستقبلاً. هنا يرى الطالب أنه ينبغي أن يحصل على المزيد من هذه الدرجات، ومع فترات المراهقة التي يمر بها الطلبة وهم في مراحلهم التعليمية، قد لا يميزون طريق تحصيل هذه الدرجات، وتكون الغاية والهدف أمامهم هو الحصول على الدرجات فقط، فمنهم من يعرف الطريق القويم والصواب لجمع هذه الدرجات، وهو الجد والاجتهاد، ومنهم من يرى الحصول على الدرجات فقط، أيّاً كان السبيل لذلك، مشروعاً أو غير مشروع، وهنا قد يلجأ الطالب لاتباع أساليب الغش الدراسي بغية الحصول على الدرجات. ومما يسهم في تفشي ظاهرة الغش الدراسي أيضاً طبيعة بعض أنواع الأسئلة التي تسهل عملية الغش، فالأسئلة الموضوعية - التي تكون الإجابات فيها باختيار أحد الاختيارات المعطاة، أو تحديد الصواب والخطأ مما

الجدول (١٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول العوامل المجتمعية التي تقف وراء انتشار الغش الدراسي مرتبة تنازلياً بحسب متوسطها الحسابي

م	العبارات	الإجابات						المستوى الحسابي	
		أوافق تماماً		أوافق إلى حد ما		لا أوافق			
		ت	%	ت	%	ت	%		
١	الواسطة تحرم البعض من حقوق مشروعة لهم قد يلجؤون لتعويضها بالغش	١٣٢٨	٦٦,٤	٤٦٠	٢٣,٠	٢١٢	١٠,٦	٢,٥٦	مرتفع
٢	ضعف الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية للشخص	١٠٥٤	٥٢,٧	٧٨٠	٣٩,٠	١٦٦	٨,٣	٢,٤٤	مرتفع
٣	عدم وجود الضوابط الرادعة لكل من يغش في المجتمع	١٠٥٨	٥٢,٩	٧١٨	٣٥,٩	٢٢٤	١١,٢	٢,٤٢	مرتفع
٤	تغيير معايير المجتمع في تقدير السلوك الانحرافي عن قيم المجتمع	٨٩٠	٤٤,٥	٨٩٦	٤٤,٨	٢١٤	١٠,٧	٢,٣٤	مرتفع
٥	الإحساس بالتمييز الطبقي بين الأفراد في المجتمع	٩٣٠	٤٦,٥	٧٧٤	٣٨,٧	٢٩٦	١٤,٨	٢,٣٢	متوسط
٦	المجتمع لم يعد يرفض سلوك الغش	٧٨٠	٣٩,٠	٩١٨	٤٥,٩	٣٠٢	١٥,١	٢,٢٤	متوسط
٧	الإحساس بالتمييز المذهبي بين الأفراد في المجتمع	٨٢٠	٤١,٠	٧٦٤	٣٨,٢	٤١٦	٢٠,٨	٢,٢٠	متوسط
٨	المناخ الإعلامي في المجتمع يظهر بعض الغشاشين كنماذج قدوة للشباب	٧٧٢	٣٨,٦	٨٥٠	٤٢,٥	٣٧٨	١٨,٩	٢,٢٠	متوسط
٩	المجتمع يقدرّ الذين يقومون بالغش ويجعلهم في صدر المجالس والمنتديات	٧٧٦	٣٨,٨	٧١٠	٣٥,٥	٥١٤	٢٥,٧	٢,١٣	متوسط
الإجمالي		% ٤٦,٧		% ٣٨,٢		% ١٥,١		٢,٢٨٧	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٤) إلى أن العوامل المجتمعية ذات تأثير متوسط على انتشار ظاهرة الغش من وجهة نظر طلبة التعليم العالي بدولة الكويت؛ حيث جاءت إجابات الطلبة على عبارات هذا المحور بمتوسط حسابي إجمالي قدره (٢,٢٨٧) بما يعادل (٧٦,٢٪)، وهو متوسط حسابي مستواه متوسط، وقد أفاد (٤٦,٧٪) من أفراد العينة بأنهم يرون أن تأثير تلك العوامل قوي على الاتجاه نحو الغش وممارسته، وأفاد (٣٨,٢٪) من أفراد العينة بأنهم يرون أنها ذات تأثير متوسط، بينما أفاد (١٥,١٪) من إجمالي العينة بأن تأثير هذه العوامل ضعيف على اتجاه طلبة التعليم العالي نحو الغش.

وتتمثل هذه العوامل في: الوسطة التي تحرم البعض من حقوق مشروعة لهم قد يلجؤون لتعويضها بالغش، وضعف الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية للطلاب، وعدم وجود الضوابط الرادعة لكل من يغش، وتغيير معايير المجتمع في تقدير السلوك الانحرافي عن قيم المجتمع، والإحساس بالتمييز الطبقي وبالتمييز المذهبي بين الأفراد في المجتمع، وأن المجتمع لم يعد يرفض سلوك الغش، ويزيد من تأثير ذلك أن المناخ الإعلامي في المجتمع يظهر بعض الغشاشين كنماذج قدوة للشباب، وأن المجتمع يقدر الذين يقومون بالغش ويجعلهم في صدر المجالس والمنتديات. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (فلية، ١٩٨٨؛ الزغاليل، ٢٠٠١، Satterlee, 2002) التي أشارت إلى تغير النظرة المجتمعية لدى البعض من أفراد المجتمع حول الغش، وأن الغشاشين في المجتمع أصبحوا كثرًا ويتصدرون المجالس والمنتديات، ومراكز كبيرة لاتخاذ القرارات، وهذه السلوكيات ليست بعيدة عن طلبة الجامعة، وقد تدفعهم لارتداد السلوك نفسه في المواقف الحياتية المختلفة، ومنها مواقف الامتحانات في المؤسسات التعليمية.

رابعاً - النتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات الشباب للعوامل المؤثرة في الغش:

الإجابة عن السؤال الرابع، ونصه: هل يختلف تقدير الطلبة في جامعة

الكويت للعوامل المؤثرة في انتشار الغش تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم) ؟. استخدمت أساليب الإحصاء الاستدلالي المناسبة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

١- بالنسبة لمتغير النوع:

استخدم اختبار (T. test) لحساب قيمة (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول العوامل التي تقف وراء انتشار ظاهرة الغش الدراسي، وكانت النتائج على النحو ما هو موضح في الجدول (١٥) الآتي:

الجدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول العوامل التي تسهم في الغش تبعاً لمتغير النوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
العوامل النفسية	ذكر	٨٣٠	١٣,٤٩١٦	٤,٩٦٢٧٦	٦,٥١٤	١٩٩٨	٠,٠٠٠	دالة
	أنثى	١١٧٠	١٤,٨٩٢٣	٤,٥٧٢٢٤				
العوامل الأخلاقية	ذكر	٨٣٠	١٤,٥٨٨٠	٥,٢٢٢٥٦	٥,١١٨	١٩٩٨	٠,٠٠٠	دالة
	أنثى	١١٧٠	١٥,٧٩٣٢	٥,١٦٤٣٦				
العوامل الأسرية	ذكر	٨٣٠	١١,٦٨٩٢	٤,١٠٣٢٨	٥,٠٦٠	١٩٩٨	٠,٠٠٢	دالة
	أنثى	١١٧٠	١٢,٦٠٥١	٣,٩٠٦٠٤				
العوامل الدراسية	ذكر	٨٣٠	٩,٩٧٣٥	٣,٩٧٢٩٨	٦,٤٣٣	١٩٩٨	٠,٠٠٠	دالة
	أنثى	١١٧٠	١١,٠٩٧٤	٣,٧٦٠٠٠				
العوامل المجتمعية	ذكر	٨٣٠	١١,٤٩٨٨	٤,٢٤٦٨٣	٣,١٠٦	١٩٩٨	٠,٠٠٠	دالة
	أنثى	١١٧٠	١٢,٠٨٧٢	٤,١٢١٠٤				

توضح النتائج في الجدول (١٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول العوامل التي تسهم في انتشار الغش في جميع المحاور؛ حيث كانت قيم (ت) دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥). وهذا يعني أن آراء أفراد العينة من الجنسين تختلف حول درجة تأثير العوامل المختلفة التي تضمنتها الأداة على تقدير العوامل التي تسهم في انتشار

الغش الدراسي، وكانت الفروق لصالح آراء أفراد العينة من الإناث؛ إذ كانت المتوسطات الحسابية لإجابات الإناث أكبر من مثيلاتها عند الذكور في جميع المحاور. وهذا التأثير الذي كشفت عنه النتائج السابقة هو أنه يأتي بدرجة متوسطة في مجمله، ولكن هناك بعض العوامل ذات التأثير المرتفع.

وقد يرجع ذلك إلى أن العوامل المؤدية إلى سلوك الغش والاتجاه إليه تتضمن عوامل شخصية ذاتية، وأخرى اجتماعية ثقافية بيئية محيطة بالفرد، ومما لاشك فيه أنه قد يكون هناك اختلاف بين الجنسين في كثير من العوامل الذاتية الشخصية التي تؤثر في تقدير الطالب للعوامل التي يمكن أن تؤدي إلى الغش، من مثل: المنافسة، الثقة بالنفس، وبعض المعتقدات المتعلقة بالغش، وقد تعزى الفروق إلى أن الذكور والإناث قد يختلفون في معتقداتهم تجاه الغش، وذلك ينعكس في صورة وجود اختلاف واضح في السلوك الفعلي للغش وممارسته في الواقع الحياتي. على الرغم من أنهم قد يختلفون في العوامل الاجتماعية والبيئية والثقافية التي يقعون تحت تأثيرها والتي قد تسهم في نشأة الاتجاه نحو الغش أو العوامل المؤدية له، واستمراره، من مثل: التنشئة الاجتماعية، التربية الأسرية، تأثير الأقران، مفهوم السلطة، الأحكام الأخلاقية. وقد يعزى ارتفاع تقدير الإناث للعوامل التي تسهم في انتشار الغش إلى إدراكهن لفعالية تلك العوامل في حدوث الغش في الواقع، على عكس الذكور الذين قد يكون تقديرهم المنخفض لتلك العوامل مرتبطاً بمدى قناعتهم حول سلوك الغش بأنه نوع من السلوك التعاوني، والمساعدة، وأنه ليس سلوكاً مخالفاً لما اعتاده من الآخرين في المجتمع، بحكم اتصاله بدرجة أكبر مع أفراد المجتمع خارج النطاق الجامعي.

٢- بالنسبة لمتغير نوع الكلية:

استخدم اختبار (T.test) لحساب قيمة (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة على المحاور المختلفة للعوامل التي تسهم في انتشار الغش، ورصدت نتائج ذلك في الجدول (١٦) الآتي:

الجدول (١٦)

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول أسباب سلوك الغش تبعاً لمتغير نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
العوامل النفسية	علمية	٦٥٦	١٤,٥٠٩١	٤,٥٩٢٠٥	١,٢٩٣	١٩٩٨	١,٩٦	غير دالة
	علوم إنسانية	١٣٤٤	١٤,٢١٤٣	٤,٨٧٨١٣				
العوامل الأخلاقية	علمية	٦٥٦	١٥,٧٥٣٠	٤,٧٢٧٣٨	٢,٧٥٨	١٩٩٨	٠,٠٦	دالة
	علوم إنسانية	١٣٤٤	١٥,٠٦٨٥	٥,٤٣٣٥٣				
العوامل الأسرية	علمية	٦٥٦	١٢,٧٢٨٧	٣,٩٩٦٥١	٣,٩٣٥	١٩٩٨	٠,٠٠	دالة
	علوم إنسانية	١٣٤٤	١١,٩٧٩٢	٤,٠٠٣٢				
العوامل الدراسية	علمية	٦٥٦	١٠,٧٨٣٥	٣,٩٨٣٠٣	١,٢٢٦	١٩٩٨	٢٢٠	غير دالة
	علوم إنسانية	١٣٤٤	١٠,٥٥٦٥	٣,٨٤٠٨١				
العوامل المجتمعية	علمية	٦٥٦	١٢,١٠٦٧	٣,٩٩٨١٩	١,٩٧١	١٩٩٨	٠,٤٩	دالة
	علوم إنسانية	١٣٤٤	١١,٧١٤٣	٤,٢٦٥٤٢				

تبين النتائج في الجدول (١٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول العوامل (الأخلاقية، المجتمعية، الأسرية)؛ حيث كانت قيم (ت) دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) في هذه المجالات، وكانت الفروق لصالح مجموعة الطلبة الذين يدرسون في الكليات ذات التخصصات العلمية التي تدرس العلوم الطبيعية.

وهذا يعني أن أفراد العينة ممن يدرسون تخصصات علمية لديهم تقدير أكبر لتأثير العوامل الأخلاقية والاجتماعية والأسرية التي تقف وراء ظاهرة الغش الدراسي، أكثر من تقدير مجموعة الطلبة ممن يدرسون في الأقسام الأدبية، وربما يعود ذلك إلى أن طلبة القسم العلمي الذين يدرسون مقررات علمية

بحثة، ومقررات عديدة تتصف ببعض التجريد، يلتبس فيها بعض الصعوبات، وهنا قد يلجأ للغش عند أداء الاختبارات فيها، وفي الغالب يعاني طلبة الأقسام العلمية من ضغوط الوالدين عليهم لتحقيق النجاح والتفوق في المجالات العلمية مثل الطب والهندسة، وأن هناك زيادة في تطلعات الآباء بالنسبة لمستويات أبنائهم الدراسية، وقد لا تتوافر القدرات التي تحقق ذلك لدى الأبناء، وخوفاً من الفشل، قد يتجه الطالب للغش، خاصة مع وجود نظرة المجتمع السالبة للطالب الذي يرسب في الاختبارات، في الوقت الذي يوجد فيه مبالغة في تقدير الأسرة لمن يحملون الشهادات الجامعية.

وربما يعود انخفاض مستوى شعور طلبة الأقسام الأدبية بأثر هذه العوامل إلى دراستهم مواد نظرية تتعلق بالمواد الدينية، والقانون، وعلم الاجتماع وعلم النفس والتاريخ والفلسفة، وغيرها من المواد التي تكون لديهم خلفية نظرية تتناول موضوع القيم وسلوك الغش والنظريات المفسرة له، والتي تظهر بعض نتائجها على الفرد والمجتمع، فقد يكون من نتيجة ذلك تقديرهم لتأثير تلك العوامل بشكل يختلف عن تقدير غيرهم من طلبة الكليات العلمية.

٣- بالنسبة لمتغير مستوى تعليم الأب:

لتعرف مدى وجود فروق بين آراء أفراد العينة حول الأسباب التي تسهم في توجه طلبة التعليم العالي بدولة الكويت لممارسة سلوك الغش تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب، استخدم اختبار (ONE WAY ANOVA) لحساب قيم (ف) وكانت على نحو ما هو موضح في الجدول (١٧) الآتي :

الجدول (١٧)

نتائج اختبار (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول العوامل التي تسهم في انتشار الغش تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
العوامل النفسية	بين المجموعات	٢٥٢,٢٨٥	٥	٥٠,٤٥٧			
	داخل المجموعات	٤٥٥٦,٢٧٣	١٩٩٤	٢٢,٨٤٧	٢,٢٠٩	٠,٠٥١	غير دالة
	المجموع	٤٥٨٠٨,٥٥٨	١٩٩٩				
العوامل الأخلاقية	بين المجموعات	٩٧,٧٦١	٥	١٩,٥٥٢			
	داخل المجموعات	٥٤٣٩٦,٥٤١	١٩٩٤	٢٧,٢٨٠	٠,٧١٧	٠,٦١١	غير دالة
	المجموع	٥٤٤٩٤,٣٠٢	١٩٩٩				
العوامل الأسرية	بين المجموعات	٤٠٢,٣٧٩	٥	٨٠,٤٧٦			
	داخل المجموعات	٣١٧٩٨,٣٧١	١٩٩٤	١٥,٩٤٧	٥,٠٤٦	٠,٠٠٠	دالة
	المجموع	٣٢٢٠٠,٧٥٠	١٩٩٩				
العوامل الدراسية	بين المجموعات	٣٤٧,١٣٧	٥	٦٩,٤٢٧			
	داخل المجموعات	٢٩٨٧٨,٥٤١	١٩٩٤	١٤,٩٨٤	٤,٦٣٣	٠,٠٠٠	دالة
	المجموع	٣٠٢٢٥,٦٧٨	١٩٩٩				
العوامل المجتمعية	بين المجموعات	٣١٨,٣١٧	٥	٦٣,٦٦٣			
	داخل المجموعات	٣٤٦٥٤,٣٨٥	١٩٩٤	١٧,٣٧٩	٣,٦٦٣	٠,٠٠٣	دالة
	المجموع	٣٤٩٧٢,٧٠٢	١٩٩٩				

تكشف النتائج في الجدول (١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول الأسباب التي تسهم في التوجه للغش تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، والتي تتعلق بالعوامل الأسرية والدراسية والمجتمعية، وهذا يعني أن هناك تأثيراً لمستوى تعليم الأب في مدى تقدير الطالب لتأثير تلك العوامل في الغش؛ حيث كانت قيم (ف) المحسوبة لهذه الأبعاد دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ولتعرف اتجاهات الفروق لصالح أي المستويات التعليمية لآباء هؤلاء الطلبة، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، وكانت النتائج على نحو ما هو موضح في الجدول (١٨) الآتي :

الجدول (١٨)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق حول متوسطات أفراد العينة لأسباب سلوك الغش تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

المحور	المستوى التعليمي (I)	المستوى التعليمي (J)	الفرق بين المتوسطين (I-J)	Sig.
العوامل الأسرية	أقل من ثانوي	ثانوي	٠,٩٧٦٤٢	٠,٠٣٨
		جامعي	١,٣٧٩٤٠	٠,٠٠٠
العوامل الدراسية	دبلوم	جامعي	٠,٩٧٢٤٢	٠,٠٤١
العوامل المجتمعية	دبلوم	جامعي	٠,٩٨٨١٠	٠,٠٢٩

تكشف النتائج في الجدول (١٨) أن الفروق بين آراء العينة حول تأثير مستوى تعليم الأب في تقدير فعالية الأسباب التي تقف وراء ظاهرة الغش المرتبطة بالعوامل الدراسية والمجتمعية، قد تركزت بين متوسطات الطلبة ممن يصنف المستوى التعليمي لأبائهم ضمن مستوى (دبلوم) من ناحية وبين متوسطات الطلبة ممن يعد المستوى التعليمي لأبائهم ضمن المستوى (جامعي) من ناحية أخرى، وكانت الفروق لصالح متوسطات الطلبة ممن حصل أبائهم على مؤهل الدبلوم فقط. أما الفروق بين آراء العينة فيما يتعلق بالعوامل الأسرية فقد تركزت بين متوسطات الطلبة ممن حصل أبائهم على مؤهلات أقل من ثانوي في مقابل الطلبة ممن حصل أبائهم على مؤهلات (ثانوي - جامعي)؛ وهذا يعني أن الآباء من ذوي المؤهلات الدنيا في التعليم يسهمون في إحساس أبنائهم بفعالية أسباب سلوك الغش بشكل أكثر من قرنائهم الحاصلين على مؤهلات جامعية، وبشكل خاص فيما يتعلق بالعوامل المجتمعية والأسرية والدراسية، ولعل السبب في ذلك أن الآباء من المستويات التعليمية الدنيا قد لا يمتلكون أساليب تربوية جيدة تعينهم على التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي الصحيح لأبنائهم؛ إذ لم يدرسوا مثل هذه النظريات من قبل على الأرجح، وكذلك قد لا يكون لديهم المهارة في توجيه أبنائهم لكيفية مواجهة

القضايا الدراسية التي تتطلب رأياً فكرياً وثقافة، كما أن هؤلاء الآباء قد يتضاءل لديهم مستوى فهم الرسائل الإعلامية التي تكون موجهة بقصد تربية الأبناء على قيم المجتمع وتقاليده، وقد يشاهدون أبنائهم يعدون وسائل للغش الدراسي في المنزل فلا يمنعونهم من ذلك، بل قد يتصرفون بعض التصرفات غير الجيدة التي تشتمل ضمنياً على سلوكيات للغش دون دراية منهم، فيقلدهم أبنائهم.

٤- بالنسبة لمتغير مستوى تعليم الأم:

استخدم اختبار (ONE WAY ANOVA)، ورصدت النتائج في الجدول (١٩) الآتي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة حول العوامل التي تسهم في انتشار الغش تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
العوامل النفسية	بين المجموعات	٧٠٧,٢٠٢	٥	١٤١,٤٤٠	٦,٢٥٣	٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٤٥١٠١,٣٥٦	١٩٩٤	٢٢,٦١٩			
المجموع		٤٥٨٠٨,٥٥٨	١٩٩٩				
العوامل الأخلاقية	بين المجموعات	٥٧٢,٢٢٦	٥	١١٤,٤٤٥	٤,٢٣٢	٠,٠٠١	دالة
	داخل المجموعات	٥٣٩٢٢,٠٧٦	١٩٩٤	٢٧,٠٤٢			
المجموع		٥٤٤٩٤,٣٠٢	١٩٩٩				
العوامل الأسرية	بين المجموعات	٣٩١,٨١٩	٥	٧٨,٣٦٤	٤,٩١٢	٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٣١٨٠٨,٩٣١	١٩٩٤	١٥,٩٥٢			
المجموع		٣٢٢٠٠,٧٥٠	١٩٩٩				
العوامل الدراسية	بين المجموعات	١١٨,٢٤٧	٥	٢٣,٦٤٩	١,٥٦٦	٠,١٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠١٠٧,٤٣١	١٩٩٤	١٥,٠٩٩			
المجموع		٣٠٢٢٥,٦٧٨	١٩٩٩				
العوامل المجتمعية	بين المجموعات	١١١,٥٧٨	٥	٢٢,٣١٦	١,٢٧٦	٠,٢٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٨٦١,١٢٤	١٩٩٤	١٧,٤٨٣			
المجموع		٣٤٩٧٢,٧٠٢	١٩٩٩				

تشير النتائج في الجدول (١٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد المتعلقة بالعوامل النفسية والأخلاقية والأسرية؛ حيث كانت قيم (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) في هذه المحاور، وهذا يعني أن آراء أفراد العينة تختلف حول أثر مستوى تعليم الأم على تقدير الطلبة لفعالية الأسباب (النفسية والأخلاقية، والأسرية) التي تسهم في توجّه الطلبة لممارسة سلوك الغش.

ولتعرف اتجاهات الفروق وأي من المستويات التعليمية لمهات الطلبة أكثر إسهاماً في تقدير الطلبة للعوامل التي تؤثر في تنامي ظاهرة الغش الدراسي، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، وكانت النتائج على نحو ما هو موضح في الجدول (٢٠) الآتي:

الجدول (٢٠)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة للفروق حول متوسطات أفراد العينة حول العوامل التي تسهم في انتشار الغش تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

المحور	المستوى التعليمي (I)	المستوى التعليمي (J)	الفرق بين المتوسطين (I-J)	Sig.
العوامل النفسية	أقل من ثانوي	جامعي	١,٦٢٩٩٠	٠,٠٠٠
	ثانوي	جامعي	١,٤٩٩٤٣	٠,٠٠٢
العوامل الأسرية	أقل من ثانوي	جامعي	٠,٩٣٠٤٠	٠,٠٣٣
	دبلوم	جامعي	٠,٩٨٣٧٠	٠,٠٢٠
العوامل الأخلاقية	ثانوي	جامعي	١,٥١٨٦٧	٠,٠٠٦

توضح النتائج في الجدول (٢٠) أن الفروق بين آراء أفراد العينة حول تأثير مستوى تعليم الأم في تقدير الأبناء للعوامل التي تقف وراء ظاهرة الغش الدراسي، وتحديداً فيما يتعلق بالعوامل (النفسية والأخلاقية والأسرية)، قد تركزت بين متوسطات الطلبة ممن تنحصر أمهاتهم في المستويات التعليمية (أقل من ثانوي - دبلوم) من ناحية، وبين متوسطات الذين تنحصر أمهاتهم في

المستوى التعليمي (جامعي) من ناحية أخرى، وكانت الفروق لصالح المستويات التعليمية في المجموعة الأولى؛ وهذا يعني أن مستوى تعليم الأمهات الأدنى له أثر بارز في تقدير أبنائهن للعوامل المؤثرة في الغش، على عكس الأمهات من المستويات التعليمية العليا، ولعل السبب في ذلك قد يكون مرجعه إلى أن الأمهات من المستويات التعليمية الدنيا، قد لا يمتلكن أساليب تربوية فعالة تعينهن على تنشئة أبنائهن تنشئة صحيحة، ولم يمتلكن القدرة الجيدة على غرس القيم الأصيلة وخاصة الخلقية والدينية والاجتماعية التي تحصن أبناءهن من الاتجاه لممارسة سلوك الغش، بخلاف الحاصلات على المؤهلات العليا، وكذلك قد لا يكون لدى الأمهات ذوات المستويات التعليمية الدنيا المهارة في كيفية توجيه أبنائهن إلى الالتزام بالقيم الأصيلة، التي تنمي قيم الأمانة، على العكس من الأمهات من ذوات المستويات التعليمية العليا اللاتي يمتلكن المقدرة على ذلك، بل قد يصل الأمر إلى العكس حينما تقوم تلك الأمهات بتشجيع أبنائهن على اقتراف سلوك الغش، من خلال التوجيهات الخاطئة لاجتياز الاختبارات الدراسية، أو مواجهة القضايا الحياتية، وقد يكون ذلك بسبب تدني مستوى الثقافة المتعلقة بالأمور الحياتية والفكرية لديهم.

خلاصة نتائج الدراسة:

أفرزت الدراسة مجموعة النتائج الآتية:

- الاتجاه نحو الغش الدراسي لدى طلبة التعليم العالي بدولة الكويت هو اتجاه بدرجة متوسطة.
- مجموعة العوامل التي تقف وراء انتشار الغش مرتبة بحسب درجة تأثيرها، كانت على النحو الآتي: العوامل النفسية، العوامل الأخلاقية، العوامل الأسرية، ومستوى تأثيرها مرتفع، ثم تأتي بعد ذلك العوامل الدراسية، وأخيراً العوامل المجتمعية، ودرجة تأثيرها متوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول تقدير درجة الاتجاه نحو الغش الدراسي تعزى لمتغير النوع،

ومتغير نوع الكلية، ومتغير مستوى تعليم الأب. بينما وجد أن الطلبة الذين حصلت أمهاتهم على مؤهلات جامعية لديهم اتجاه أعلى نحو الغش مقارنة بباقي الطلبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول أسباب الغش المختلفة، وكانت الفروق لصالح آراء أفراد العينة من الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول العوامل (الأخلاقية، المجتمعية، الأسرية)، لصالح مجموعة الطلبة الذين يدرسون في الكليات ذات التخصصات العلمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول الأسباب التي تسهم في التوجه للغش والتي تتعلق بالعوامل المجتمعية والأسرية والدراسية لصالح متوسطات الطلبة ممن حصل آبائهم على مؤهل الدبلوم فقط.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول تأثير مستوى تعليم الأم على فعالية أسباب سلوك الغش التي ظهر أثرها في العوامل (الأخلاقية والأسرية والنفسية)، لصالح متوسطات الطلبة ممن كانت المستويات التعليمية لأمهاتهم (أقل من ثانوي - دبلوم).

وبصفة عامة فإن النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة الميدانية تنسجم مع ما طرحته أدبيات الدراسة إلى درجة كبيرة، وقد تبين أن الغش ليست مشكلة ذات بعد واحد، يمكن قصر جذورها على أنها مشكلة تربوية، بل هي مشكلة دينية، اجتماعية، قيمية، ثقافية قانونية تتعلق بقيم المجتمع ومبادئه في آن واحد. وأن الغش الدراسي هو نتاج لواقع اجتماعي معتل، شوهته قيم سلبية، وسلوكيات مدمرة أفرزتها ظروف متشابكة ومعقدة اجتماعية وثقافية وأخلاقية.

وبذلك نكون قد حققنا هدف الدراسة؛ إذ تعرفنا درجة اتجاه الشباب نحو الغش الدراسي، ورصدنا أهم العوامل التي تقف وراء ظاهرة الغش، وقد كشفنا عن أن هناك فروقاً بين اتجاهات طلبة التعليم العالي نحو الغش، وكذلك حول

تقديرات أفراد العينة للعوامل المؤثرة فيه، مع تقديم بعض التعليقات والتبريرات التي قادت إلى تلك النتائج. وبذلك نكون قد أجبنا بشكلٍ شاملٍ على تساؤلات الدراسة، وقد حققنا أهدافها.

التوصيات والمقترحات:

على ضوء النتائج التي أفرزتها الدراسة، نوصي بمجموعة التوصيات الآتية:

* فيما يتعلق بدور الأسرة:

- أن تقوم الأسرة بواجبها كاملاً في عملية التنشئة الاجتماعية والاهتمام بغرس مبادئ الدين والقيم الأخلاقية في نفوس الأبناء وتربيتهم على أن الفرد إذا غش من زملائه فإنه يغش نفسه في الحقيقة، وإذا نجح بالغش فلن ينجح في المستقبل، ولن يشعر بالنجاح الحقيقي.
- ينبغي إعداد مجموعة من البرامج الأسرية والندوات والمحاضرات، تختص بها الجهات المعنية؛ لتأكيد دور الأسرة في مواجهة تنامي ظاهرة الغش.
- الاهتمام بالتوجيه والإرشاد الأسري الموجه للآباء والأمهات حول تعرفهم قدرات أبنائهم العقلية، حتى يدركوا إمكاناتهم الدراسية؛ فذلك يساهم كثيراً في التخفيف من ضغوط الوالدين على الأبناء لتحقيق معدلات تحصيلية أكثر من قدراتهم العقلية والعلمية والتحصيلية.
- أن توفر الأسرة البيئة المنزلية المناسبة لاستذكار الطلاب لدروسهم، ومتابعتهم حتى لا يتجهوا لإعداد وسائل الغش في المنزل.

* فيما يتعلق بدور الجامعة:

على الجامعة دور كبير في مواجهة ظاهرة الغش، والقضاء عليها، ويمكن لها أن تقوم بذلك في مجالات عدة:

(أ) في المجال التوعوي:

- توعية الطلبة في أثناء العام الدراسي، وقبل أداء الاختبارات بخطورة ارتكاب سلوك الغش لعواقبه السيئة على الطالب نفسه والمجتمع.
- الاهتمام بتنمية القيم التربوية لدى الطلبة؛ لما لها من دور في حمايتهم من اللجوء إلى الغش وممارسته.
- الاهتمام بتوجيه التنافس والجوانب الايجابية له، وتدعيم الروح التعاونية بين الطلبة من خلال الأنشطة المختلفة.
- الاهتمام بالإرشاد النفسي للطلبة للمساهمة في حل المشكلات النفسية التي تدفعهم إلى الغش في الامتحانات.
- تقديم برامج إرشادية لخفض مستويات الانزعاج وقلق الاختبار لدى الطلبة قبل موعد الاختبارات.

(ب) في مجال أعضاء هيئات التدريس:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على مناقشة أسباب الغش.
- مراعاة الإيجاز والتركيز في التكاليفات التي يكلف الطلبة القيام بها وأن تتناسب مع المدى الزمني المطلوب إنجازها فيه.

(ج) في مجال الضبط والإشراف:

- وضع التشريعات الكافية لمحاصرة ظاهرة الغش ومنعها.
- تطبيق العقوبات على الطلبة عند ضبطهم بالغش وبشكل فوري.

(د) في مجال التقويم والامتحانات:

- العمل على تطوير المقررات الدراسية، وأسلوب عرضها؛ بحيث يتم إزالة الحشو فيها وأن يراعى فيها قدرات الطلاب واهتماماتهم.
- تنويع طرق التدريس المتبعة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وإعانتهم على استيعاب المقررات الدراسية.
- تدريب الطلبة منذ وقت مبكر على مهارات الدراسة وأساليب الاستذكار الجيدة التي تساعد على التذكر.

- الاهتمام بأساليب التقويم الشامل لتناسب معظم الطلبة، وتقيس الجوانب المختلفة لديهم؛ بحيث يكون الاختبار وسيلة لتحقيق أهداف موضوعية بدلاً من أن يكون مقياساً للحفظ والاستظهار فقط.
- التنوع في شكل أسئلة الامتحانات وأنواعها.
 - خفض أعداد الطلبة في قاعات الامتحانات مع زيادة عدد المراقبين داخل لجان الامتحانات.
 - أن يكون هناك فاصل زمني كافٍ بين مواد الاختبار.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- إبراهيم، عبدالله سليمان. (١٩٩٦). الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية وأساليب التعلم. مجلة دراسات تربوية. ٩ (٦٤). القاهرة. رابطة التربية الحديثة. ص ص ١٥٢ - ٢٠٣.
- أبو النور، محمد عبدالتواب؛ محمد، سيد عبدالعظيم. (٢٠٠٣). مدى إسهام بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في نشأة الاتجاه نحو بعض أشكال الغش لدى عينة من طلبة الجامعة. المؤتمر الدولي الرابع: الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية للشباب في مجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي. مكتب الإنماء الاجتماعي. دولة الكويت. ١٣-١٥ ديسمبر.
- أبو زيد، مصطفى حسيب محمد؛ وأبو زريق، ناصر أحمد طه. (٢٠٠٨). ظاهرة الغش في الاختبارات: أسبابها وآثارها كما يراها طلاب وأعضاء هيئة تدريس جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة بني سويف. ج ٢ (١٠). يناير. ص ص ٤٢ - ٨٣.
- إسماعيل، محمد المري محمد. (١٩٨٩). الغش الدراسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة. المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية. القاهرة. ص ص ٤٣٧ - ٤٥٩.
- حافظ، نبيل عبدالفتاح. (١٩٩٠). الاتجاه نحو الغش لدى طلاب الجامعة وعلاقته بحاجة الإنجاز ووظيفة ولي الأمر. مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي "آفاق مستقبلية". كلية التربية. عين شمس. ٨-١٠ يوليو. ص ص ٥٢٩ - ٥٥٥.
- حجازي، اعتدال بنت عبدالرحمن بن علي. (٢٠١١). ظاهرة الغش في الاختبارات في كليات البنات: دراسة مقارنة بين طالبات الكليات الأدبية والكليات العملية. في: زكري، لورنس بسطا؛ حجازي، اعتدال بنت

- عبدالرحمن. (٢٠١١). الغش في الامتحانات: أسبابه، نتائجه، مقترحات للحد منه. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٨٩). الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية. ماهيته وأصوله وتشخيصه وعلاجه. الأردن. عمان: دار التربية الحديثة.
- خليفة، عبدالقادر حسن. (١٩٩٤). الغش في الامتحانات: مدخل لفهم دوافعه الاجتماعية في ضوء تصورات الأسرة لوظيفة التعليم. مجلة كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق. ٥. ص ص ٧١ - ٩١.
- دودين، حمزة. (٢٠٠٦). مشكلات الطلبة في الاختبارات وطرق علاجها (الغش، وإستراتيجيات تقديم الاختبارات، وقلق الاختبار). الكويت: مكتبة الفلاح.
- ردادي، زين حسن. (٢٠٠٠). العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلبة التعليم العالي (دراسة استطلاعية). مجلة جامعة الملك عبدالعزيز : العلوم التربوية. ١٣. ص ص ٣-٤٦.
- رمضان، رمضان محمد. (١٩٩٩). دراسة لبعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بالغش في الاختبارات. مجلة الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. ٧ (١١). ص ص ٤١-٨٥.
- الزبيدي، مرتضى. (١٩٩٤). تاج العروس من جواهر القاموس. المجلد التاسع، دراسة (علي شيري: محقق). دمشق: المكتبة التجارية ودار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزغاليل، أحمد سليمان. (٢٠٠١). الغش الأكاديمي في الجامعة والاختلاف في الاتجاهات العامة للطلبة نحو ذلك تبعاً لمتغيرات الكلية والجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. ص ص ٧٥-١١٠.
- زكري، لورنس بسطا. (٢٠١١). الغش في امتحانات التعليم الثانوي

العام، أسبابه وأساليب مواجهته واتجاه الطلبة نحوه: دراسة ميدانية، في: زكري، لورنس بسطا؛ حجازي، اعتدال بنت عبدالرحمن. (٢٠١١).
الغش في الامتحانات: أسبابه، نتائجه، مقترحات للحد منه. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- زهران، حامد عبدالسلام، وآخرون. (١٩٩٥). ظاهرة الغش في الامتحانات: بحث تجريبي للعلاقة بين الاتجاه اللفظي نحو الغش وبين السلوك الفعلي للغش. (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

- سعد، علي؛ الصالح، غسان. (٢٠٠٠). اتجاهات طلبة التعليم العالي نحو ظاهرة الغش الامتحاني: دراسة ميدانية. المجلة العربية للتربية ٢٠(١). ربيع الأول ١٤٢١هـ/ يونيو. ص ص ١٥٩-١٩٨.

- سيد أحمد، شكري؛ المغيصيب، عبدالعزيز عبدالقادر. (١٩٨٨). سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والنفسية والاجتماعية لدى بعض طلبة التعليم العالي. مجلة دراسات في علم النفس. مركز الدراسات النفسية. جامعة قطر. ٢٤. ص ص ١١٠-١٦١.

- الشربيني، هانم أبو الخير. (٢٠٠٥). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. ٢(٥٩). سبتمبر. ص ص ٣٤٥-٣٨٢.

- عبدالحميد، جابر؛ الخضري، سليمان. (٢٠٠٤). بعض العوامل المرتبطة بالغش المدرسي: دراسات في علم النفس التربوي. القاهرة: عالم الكتب.

- عبدالله، عبدالرحمن أحمد؛ سليمان، السر أحمد. (رجب ١٤٢٣هـ، سبتمبر ٢٠٠٢م). الاتجاه نحو الغش وعلاقته بالتحصيل والتخصص الدراسي لدى طلبة كلية المعلمين بحائل. مجلة كلية المعلمين. ٢(٢).

- عسيري، عبدالرحمن محمد؛ الشثري، عبدالعزيز حمود. (١٩٩٩).

- الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلاب دراسة تطبيقية على الطلبة الجامعيين. المجلة التربوية. ١٤ (٥٣). مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت. ص ص ١٠١ - ١٥٠.
- عودة، أحمد سليمان؛ مقابلة، نصر. (١٩٨٩). ظاهرة الغش في الامتحانات: حجمها وأسبابها كما يدركها طلبة جامعة اليرموك في الأردن. المجلة التربوية. ٦ (٢١). مجلس النشر العلمي. جامعة الكويت. ص ص ٩٣ - ١٠٦.
- فلية، فاروق عبده. (١٩٨٨). ظاهرة الغش في الامتحانات: التشخيص والعلاج. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- الكندري، لطيفة حسين. (٢٠١٠). ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. بحث ممول من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، رقم BE-09-32.
- اللقاني، فاروق عبد الحميد. (يناير ١٩٨٣). مشكلة الغش في الامتحانات. صحيفة المكتبة. ١٥ (١). القاهرة. ص ص ٧ - ٤٣.
- المشهداني، فهيمة كريم. (١٩٨٩). الأسباب الدافعة إلى الغش في الامتحانات: دراسة ميدانية على طلبة كلية الآداب بجامعة الموصل. مجلة آداب الرافدين. (١٩). ص ص ١٥٩ - ١٨٧.
- المطوع، هشام؛ محفوظ، سعيد؛ الشلبي، مها؛ العسال، نادية. (١٩٨٧). ظاهرة الغش في الامتحانات بكلّيات ومعاهد الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت. مطبوعات الهيئة.
- ياسين، عادل عبدالكريم؛ الصوري، أسعد. (١٩٨٩). الغش في الامتحانات، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الثاني للتعليم العام. الكويت. مركز البحوث التربوية ١ - ٤ / إبريل.

ثانياً – المراجع الأجنبية:

- Hughes, T. A and others. (2007). Cheating in Examinations in two polish Higher Education Schools. Online Submission, Lamar University Electronic *Journal of Student Research*, V.4, Spr. 2007.
- Hastings, M. (2002). *Defeating cheating*. *Scholastic Scope*, 50 (10), 5- 6.
- Jenderk, M. P. (1992). Student's reactions to academic dishonesty. *Journal of college students Development*, 33, PP. 260-273.
- Jordan, A. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics and Behavior*, 11 (3), 233- 247
- Moffat, M. (1990). *Undergraduate cheating, Reports - Research m University of New Jersey*, PP. 143-160.
- Romanowski, M. H. (2008). What school can do to sight Cheating. Prakken Publication.
- Satterlee, A. (2002). *Academic Dishonesty among Students*. Consequences and Interventions. ERIC.
- Strom, P.S & Strom, R. S (2007). Curbing Cheating raising integrity. *In the education digest*. V.72, No. 8 April 2007.
- Whitley, B. E. (2001). Gender differences in affective responses to having cheated: The mediating role of attitudes. *Ethics and behavior*, 11 (3), 249- 259.

