

ظاهرة الغش في الامتحانات : حجمها وأسبابها كما يدركها طلبة جامعة اليرموك في الأردن

الدكتور أحمد سليمان عودة

قسم التربية

الدكتور نصر يوسف مقابلة

قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية

كلية الآداب - جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن حجم ظاهرة الغش في الامتحانات، وإدراك الطلبة لسلوك الغش في الامتحان، ومعرفة الأسباب التي تدفعهم لممارسة الغش. وللإجابة على هذه الأسئلة حللت إجابات ١٠٤١ طالب (تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة الحصصية العشوائية من جامعة اليرموك)، من فقرات استبيان يتكون من قسمين، الأول، ويتضمن فقرات حول حجم المشكلة، وإدراك الطلبة لسلوك الغش في الامتحان. والقسم الثاني يتكون من ٢٢ فقرة تقيس دوافع الغش عند الطلبة.

أشارت النتائج إلى أن حجم ظاهرة الغش دون المتوسط حيث كانت نسبة من قدروها دون المتوسط ٧٨٪ من الطلبة. وقد أشارت إلى الإدراك الخاطئ لسلوك الغش في الامتحان، كما أشارت أيضاً إلى أن أهم الدوافع رغبة الطالب بالحصول على معدل مرتفع، في حين كان عدم معرفة الطالب بالجزاءات التي توقع عليه في حالة الغش أضعف الدوافع.

أوصت الدراسة بضرورة توعية الطلبة بالآثار السلبية بسلوك الغش في الامتحانات، كما أوصت بضرورة إجراء دراسات تتبعية للكشف عن التغير الذي يطرأ على سلوك الطالب في ضوء الإجراءات التي تتخذها المؤسسة التعليمية، للتغلب عليها بالاستفادة من الدوافع المشار إليها في النتائج.

خلفية الدراسة

تعد ممارسة الطالب للغش في الامتحانات مظهراً من مظاهر عدم الشعور بالمسؤولية. فالطالب الذي يمارس هذا السلوك يحصل على مكافأة دون جهد يبذل، ومن المسلم به أن لجوء الطالب إلى ممارسة مثل هذا السلوك يقلل من أهمية الدافع الذي يعمل

على زيادة قدرات الفرد، وتحقيق التحصيل المتميز لمستويات مختلفة من الأهداف التربوية، وأن اللجوء، إلى الغش في الامتحانات يقلل من أهمية الاختبارات في اتخاذ القرارات التربوية.

ويتضمن سلوك الغش في الامتحانات قيام الطالب بعدد من الأنماط السلوكية، مثل : استخدام بعض الإشارات المتفق عليها مسبقاً بين الطلبة، وحمل أوراق صغيرة، بها أجزاء من المقرر، ونقل الإجابة من الطالب المجاور، والكتابة على أوراق الأسئلة وتبادلها، ودخول طالب بدلا من طالب آخر في مقرر ما، وتقسيم المقرر فيما بينهم مع الالتزام بالتعاون خلال الامتحان . . . الخ.

ولقد حاولت بعض الدراسات أن تتفحص العلاقة بين بعض خصائص الشخصية والاختلافات السلوكية بين الطلبة الذين يمارسون سلوك الغش، والذين يتجنبونه، ومعرفة الأسباب والدوافع التي تدفع بالطالب إلى ممارسة الغش في الامتحانات، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات (Kanfer and Duerfeldt, 1968; Bonjean and McGee, 1965, Hains, et. al, 1986.) إلى أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يمارسون الغش أكثر من الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

وقد توصلت بعض الدراسات، هوستن (Houston, 1978, Houston 1977) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين توقع النجاح والإخفاق وسلوك الغش في الامتحانات، إلى أن سلوك الغش له علاقة انحنائية مع توقع النجاح (منخفض، مرتفع، متوسط)، إذ إن الطلاب الذين توقعوا نجاحا متوسطا في الامتحان كانوا أكثر الطلبة محاولة للغش، وكانت محاولة الغش عند الطلاب الذين توقعوا نجاحا منخفضا ضعيفة. بينما كانت ظاهرة الغش قليلة بين الطلاب الذين توقعوا نجاحا مرتفعا، وقد فسرت النتائج بأن الطلاب الذين يتوقعون نجاحا متوسطا يرون في الغش فائدة أو قيمة أكبر من الطلاب الذين يتوقعون نجاحا منخفضا، إذ يمكنهم أن يعملوا على تعديل أو تغيير ترتيبهم من خلال تحسين علاماتهم على الاختبار بسهولة أكثر من الطلبة الآخرين، أو المحافظة على موقعهم بين الطلبة الآخرين مما يدفعهم إلى ممارسة الغش.

وتشير نتائج بعض الدراسات (Jacobson,et. al., 1970, Hillham, 1974, Vitro and Schocr 1972) إلى أن محاولات الغش تزداد عند الطلاب الذين يتوقعون نتيجة منخفضة في الاختبار، والذين يشعرون بعدم ضبطهم في أثناء ممارستهم لهذا السلوك، وكذلك عند شعور الطالب بأهمية الامتحان بالنسبة إلى السلطة أو المؤسسة المشرفة عليه.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات أيضا إلى أن الخصائص الشخصية للمعلم، وطريقة التعليم من المتغيرات المهمة التي تشجع الطلبة لممارسة الغش في الامتحانات. فقد بينت نتائج دراسة ستينجر (Steininger, et. al, 1964) إلى أن المدرسين، ذوي الشخصية الضعيفة، الذين يتصفون باللين، يشجعون الطلاب على ممارسة الغش، وقد توصل كذلك شيرك وهوفمان (Shirk & Hoffman) إلى أن المعلم الذي يتصف بالقسوة، والذي يعلن لطلابه أنه يعرف إجاباتهم ودرجة تحصيلهم على الاختبار مسبقا، ويهتمهم بالضعف والكسل، وأن تصحيحه لإجاباتهم يتصف بالموضوعية والدقة، وأن علاماتهم على الاختبار تعكس درجة ذكائهم وقدراتهم، يدفع الطلاب لممارسة الغش أكثر من غيره من المعلمين.

وكذلك حاول ولدون (Weldon, 1966) أن يدرس العلاقة بين سلوك الغش والمعلم الذي يتصف بالديمقراطية مع طلابه، وقد بينت نتائج الدراسة أن ممارسة الطلبة للغش يقل بشكل ملحوظ بين الطلاب، إذا سمح لهم أن يعبروا عن آرائهم وأعمالهم بحرية، وفي الوقت نفسه إذا لم يتصف بالليونة في أثناء تطبيق الامتحانات، وكذلك أشارت دراسة جونسون وكلورس (Johnson and Klores, 1968) إلى أن عدم رضا الطلاب عن سلوك المعلم وتصرفاته داخل الصف الدراسي يؤدي إلى زيادة سلوك الغش.

وقد حاولت بعض الدراسات معرفة الأسباب، كما يدركها الطلاب أنفسهم، التي قد تدفعهم لممارسة الغش في الامتحانات. فقد أشارت نتائج بعض الدراسات (Mono-tor, 1971, Schab, 1869, Gage & Berliner 1984, Hains, et. al, 1986). إلى أن «ضغط العلامة» أي الرغبة القوية في الحصول على علامة لتحقيق قبول في كلية أو معهد أو للمحافظة على معدل تراكمي جيد يتماشى مع متوسط علامات الطلاب - تدفع كثيراً من الطلبة لممارسة الغش في الامتحانات، وقد يؤثر ضغط العلامة في سلوك الغش بشكل آخر فربما كان دافع الحصول على العلامة باعثاً قوياً على إثارة القلق لدى الطالب، حيث أشارت نتائج دراسة شيلدون وهل (Sheldon and Hill, 1969) إلى أن هناك علاقة بين درجة قلق الطالب وتحصيله الأكاديمي، وبين ممارسته لسلوك الغش. فالطلاب الذين يتصفون بدرجة قلق مرتفعة على تحصيلهم الأكاديمي، يميلون إلى ممارسة الغش بصورة أكبر من غيرهم من الطلبة الذين تكون درجة القلق لديهم متوسطة أو منخفضة.

كما بينت نتائج دراسات عديدة (Uhlrig and Howes, 1967, Monoter, 1971) إلى أن كثيراً من الطلبة يمارسون الغش، لأنهم لا يدركون لماذا يعد الغش سلوكاً غير مرغوب فيه. وكذلك أشار وودز (Woods, 1957) إلى أن ممارسة الغش تظهر عند الطلبة

الذين يتجاهلون أو لم تكن عندهم رغبة أو ميل لمعرفة تأثير الغش في سلوكهم في المدى القريب أو البعيد. وقد بحثت بعض الدراسات العربية في الأسباب التي تدفع الطلبة للغش في الامتحانات، فقد أشارت دراسة حمدان، ١٩٧٦، ودراسة الخطيب، ١٩٨٥ إلى أن أهم الأسباب التي تدفع الطلبة للغش في الامتحانات كانت : الرغبة في الحصول على معدلات مرتفعة، وصعوبة أسئلة الاختبار، وعدم الاستعداد الكافي للامتحان، والخوف من الرسوب في الامتحان.

مشكلة الدراسة

لقد كثر الحديث في الآونة الأخيرة عن زيادة عدد حالات أو الممارسات المتعلقة بالغش بين الطلبة في جامعة اليرموك، ومما يعزز هذا الشعور الشكوى المستمرة من ممارسة هذه الظاهرة، ومحاولة المدرسين زيادة عدد المراقبين في أثناء الامتحانات، ومحاولتهم البحث عن قاعات واسعة تمكنهم من توزيع الطلبة بطريقة ملائمة بحيث لا يسمح لهم بممارسة الغش، وكذلك من خلال إعدادهم نماذج متكافئة من الاختبار، ولجوتهم إلى نقل الكثير من الطلبة من أماكنهم في أثناء الامتحان ، وإعطاء تنبيهات متكررة... إلخ.

كما أن محاولة الوصول أو تعرف الطالب الذي يمارس الغش ليست بالعملية السهلة أحيانا، فقد يلجأ الطالب إلى ممارسة الغش، وقد يصعب على المدرس اكتشافه وخصوصا عند بعض الطلبة الذين أصبح عندهم هذا السلوك عادة. بالإضافة إلى أنه يطلب من المدرس إبراز وثائق إثباتات تشير إلى ممارسة الطالب لسلوك الغش، خاصة عندما يحاول الطالب إلى لجنة قضايا الطلبة ولذلك على الأغلب يحاول المدرس ما أمكن أن يستوعب مظاهر الغش المختلفة دون وصولها إلى مستوى أن تسجل رسميا على الطالب، ويتحمل الأعباء التي تتطلبها الإجراءات المختلفة، التي بوساطتها يعتقد المدرس أنه يخفف من حجم هذه الظاهرة. ولذلك تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تحديد حجم ظاهرة الغش بين الطلبة، ومعرفة الأساليب التي تدفعهم إلى ممارسة هذا السلوك، وبالتحديد، فإن هدف الدراسة هو الإجابة على الأسئلة التالية :

- ١ - ما حجم ظاهرة الغش في الامتحان كما يدركها الطلبة أنفسهم؟
- ٢ - ما أسباب أو دوافع الطلبة لممارسة الغش في الامتحانات؟
- ٣ - كيف يدرك الطلبة سلوك الغش في الامتحانات؟

تعريف الغش

يمكن تعريف الغش بالامتحانات بأنه ممارسة الطالب لسلوك أو أكثر من أنواع السلوك المختلفة في أثناء الامتحان، التي تشير إلى أنها سلوك غير مرغوب فيه وفقا للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، ولهذا قد نجد أن تعريف هذا المفهوم يختلف من ثقافة إلى أخرى وفقا للمعايير الاجتماعية السائدة في ثقافة ما.

مجتمع عينة الدراسة :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في جامعة اليرموك خلال الفصل الصيفي ١٩٨٧/٨٦ الموزعين على ٢٠٠ شعبة في مختلف كليات الجامعة ودوائرها. وقد بلغ عدد الطلبة (٨٠٠٠) طالب وطالبة، وذلك حسب السجلات الرسمية لدائرة القبول والتسجيل في الجامعة. أما عينة الدراسة فقد تألفت من ١٢٠٠ طالب وطالبة في خمسين شعبة، وقد اختيرت هذه الشعب بشكل عشوائي، بحيث تمثل أعداد الطلبة في كليات الجامعة المختلفة، ووزع الاستبيان على العينة، حيث أعطي كل طالب وطالبة نسخة من الاستبيان للإجابة عليه داخل غرفة الصف ثم جمعت الاستبيانات وعند تفريغ البيانات تم استبعاد (١٥٩) استبيان نظرا لعدم تقيد المشاركين من الطلبة بالتعليمات الواردة فيه، وهكذا بلغ عدد الطلبة الذين شاركوا في هذه الدراسة (١٠٤١) طالب وطالبة.

أداة الدراسة

تركز الاهتمام في تطوير الأداة على تضمينها جميع الأسباب التي قد تدفع الطلبة إلى الغش في الامتحان بصورة استبيان، لتحقيق درجة عالية من صدق المحتوى، وذلك بالرجوع إلى الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة (Houston, 1977, Bushway and Nash, 1977, Fischer, 1970, Heitherrington and Feldman, 1964, Johnson, 1968, Monotor, 1971, Steininger et, all, 1964, Vitro, 1971, الخطيب ١٩٨٥) بالإضافة إلى ملاحظات الطلبة وتعبيراتهم الشفوية خلال المحاضرات. وقد أمكن حصر هذه الأسباب في اثنتين وعشرين فقرة (انظر الملحق).

أما من حيث مؤشرات ثبات الأداة، التي تعكس مدى ثبات الاختيار للسبب أو الأسباب التي تدفع الطلبة إلى الغش فقد حسبت بطريقة الإعادة حيث تم إعادة تطبيق الأداة بعد ثلاثة أسابيع على عينة مكونة من (٨٠) طالبا وطالبة، وباستخدام معامل ارتباط

بيرسون بين درجات أفراد العينة في المرة الأولى والثانية، وجد أن معامل الثبات للأداة يساوي (٧٤)، وتعد قيمة مقبولة لأغراض البحث في هذا النوع من المقاييس.

تحليل النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على ثلاثة أسئلة، وتتلخص في الكشف عن حجم ظاهرة الغش في الامتحانات، كما يراه الطلبة أنفسهم، ونظرتهم أو إدراكهم لسلوك الغش في الامتحان، ومعرفة العوامل التي تدفعهم لممارسة الغش. وللإجابة على هذه الأسئلة، حللت إجابات الطلبة عن فقرات الاستبيان المتعلقة بكل منها، وتلخصت هذه التحليلات في إيجاد التكرارات، والأهمية النسبية (مجموع التقديرات على الفقرة مقسوماً على أقصى مجموع) والمتوسط الحسابي، ومعامل الارتباط الرتبي. وسيتضح موقع كل منها عند مناقشة النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة.

بينت إجابات الطلبة على السؤال الأول من القسم الأول في الاستبيان أن حجم مشكلة ظاهرة الغش أقل من المتوسط، فقد كان الوسط الحسابي لتقديراتهم على مقياس من ست فئات يساوي ٤,٤، وكان توزيع نسب الطلبة على كل فئة في المقياس كما يلي: ٥٪ كبير جداً، ٤٪ كبير، ١٣٪ متوسط، ٢٩٪ قليل، ٢٨٪ قليل جداً، ٢١٪ ليس بمشكلة. وبالنظر إلى هذه النسب يلاحظ أن نسبة من قدروا حجم ظاهرة الغش بمتوسط فما فوق، كان ٢٢٪. ولكن بالنظر إلى نتائج السؤال الثاني في الاستبيان لوحظ أن ٧٢٪ من الطلبة ذكروا أنهم ساعدوا زملاءهم على الغش في الامتحانات. وفي الفقرة الخامسة من القسم الأول في الاستبيان لوحظ أن ٥٢٪ من الطلبة يعدون سلوك الغش من الامتحانات سلوكاً عادياً، وأن ١٤٪ من الطلبة يعدونه سلوكاً مرغوباً فيه، بينما كانت نسبة الذين عدوه سلوكاً لا أخلاقياً ٣٤٪ فقط، ولعل هذا هو السبب في وصفهم حجم ظاهرة الغش بالمستوى الذي أشرنا إليه، وذلك لإدراكهم الخاطئ لمعنى ظاهرة الغش في الامتحانات، خاصة أن نسبة عالية من الطلبة يعدون مساعدة الآخرين في الامتحانات سلوكاً عادياً أو مرغوباً فيه. ويلاحظ ذلك من خلال نسب إجابات الطلبة عن الأسباب التي دفعتهم لتقديم المساعدة في الامتحان ونسب الإجابات للطلبة على الأسباب التي منعتهم من تقديم المساعدة للآخرين في الامتحان، فقد كانت النسبة لفئة الذين فكروا بأنهم قدموا مساعدة في ممارستهم لسلوك الغش كما يلي: - تقديم المساعدة لشخص محتاج (٥٤٪)، رفض المساعدة بسبب له الحرج (٢١٪)، ورابطة الصداقة بينه وبين الآخرين (٢٣٪).

أما النسبة الباقية، وهي ٢٪ فليست ذات أهمية تذكر، لأن جزءا منها كان يتعلق بالسبب الرابع وهو تهديد الآخرين في حالة عدم المساعدة، والجزء الآخر لأولئك الذين لا رأي لهم.

أما الأسباب بالنسبة لفئة الذين لم يقدموا مساعدة وتوزيع نسب اختيارها فكانت كما يلي : الخوف من العقاب (٧٪)، الغش سلوك لا أخلاقي (٥٤٪)، ومساعدة الآخرين تمنعني من التركيز في الإجابة (٣٢٪)، أما بالنسبة للطلبة الذين لم يجدوا سببا معينا فكانت ٧٪.

تشير هذه النسب أيضا إلى الإدراك الخاطئ لسلوك الغش في الامتحان، لأن عدد ٥٤٪ من الطلبة لسلوك الغش أنه تقديم مساعدة لشخص محتاج، يعني أنه تعلم مفهوم مساعدة المحتاجين تعلمًا خاطئًا، كما أن النسب الدالة على الحرج من رفض المساعدة، وتأثير رابطة الصداقة، كما يفسرونها، تدل على حاجة الطلبة لتعديل مفهومهم للقيم والعلاقات الاجتماعية، التي تعمل كموجه لسلوك الفرد في أثناء الامتحان، أو في المواقف الحياتية الأخرى.

وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة المتعلق بتحديد أهم الأسباب التي تدفع الطلبة إلى الغش في الامتحان، فقد تم حساب معامل الارتباط الرتبي للأسباب لدى الطلبة، الذين أجابوا بأنهم ساعدوا زملاءهم على الغش (ونسبتهم ٧٢٪)، وأولئك الذين لم يقدموا مثل هذه المساعدة (ونسبتهم ٢٨٪)، وذلك بغرض الكشف عن اختلاف أهمية الأسباب التي تدفعهم إلى الغش في الامتحان. وقد كانت قيمة هذا المعامل (٠,٩٣٪)، مما يشير إلى التوافق في ترتيبهم للأسباب التي تدفعهم إلى الغش في الامتحان. ولذلك فإن تحديد الأسباب وتصنيفها حسب أهميتها سيتم في ضوء الأهمية النسبية لكل سبب في المجموعة دون النظر إلى تقسيم الطلبة حسب تقديمهم للمساعدة؛ لأن تقديم الطالب لمساعدة الآخرين في الامتحان لا يعني أن الطالب لا يمارس الغش كما بينت النتائج على الفقرات الأخرى من القسم الأول - كما أنه لا يعني أن هؤلاء يدركون ظاهرة الغش بشكل مختلف عن المجموعة الأخرى؛ لأن تقديم المساعدة هو بحد ذاته ممارسة لسلوك الغش. وفي ضوء هذا التفسير تم تصنيف الأسباب الواردة في القسم الثاني من الاستبيان، حسب الأهمية النسبية لكل منها في أربع مجموعات هي :

مجموعة العوامل من الدرجة الأولى

وهي التي حظيت بأهمية نسبة ٨٠ فما فوق. ويلاحظ أن هذه المجموعة تتكون من

فقرة واحدة فقط وهي الفقرة الثانية «رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع» وهو عامل منطقي، لأن الطالب عندما يتخرج يعد المعدل التراكمي الذي يحصل عليه مرآة تحصيله، وأنه يعكس قدراته ومكانته بين الأقران والأسرة والمجتمع، بصرف النظر عن التلوث الذي يمكن أن يكون قد حصل على هذا المعدل، الذي قد يكون الغش مصدرا من مصادره. كما أنه يتم اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بقبول الطالب في المؤسسات على اختلاف أنواعها في ضوء المعدلات التي تطلبها، ولذلك، فإن هذا العامل لا يقتصر على فئة معينة من الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسات عديدة (Drake, 1941, Monotor, 1971, Schab, 1969, Gage & Berliner, 1984) من الدافع الرئيسي لممارسة الطلاب الغش في الامتحان يكمن في الرغبة القوية في الحصول على علامة عالية، للمحافظة على معدل تراكمي جيد.

مجموعة العوامل من الدرجة الثانية

وهي العوامل التي تراوحت قيم الأهمية النسبية لها بين (٧٠ - ٧٩)٪. وتشمل الفقرات التالية :

- ٢١ - أداء الطالب لأكثر من امتحان في اليوم الواحد.
- ١١ - الخوف من الفصل أو الإندار في حالة نقص المعدل عن الحد الأدنى.
- ١٣ - نوع الأسئلة في الامتحان، كونها موضوعية أو إنشائية.
- ١٢ - حجم المادة الداخلة في الامتحان.
- ١٧ - مبالغة المدرس في أهمية العامة.
- ١٨ - مبالغة المؤسسة التعليمية في تقدير مستوى الطالب، مثل رفع الحد الأدنى لعلامة النجاح.

يلاحظ من هذه العوامل صعوبة عزوها إلى متغير واحد من المتغيرات المتعلقة بالامتحان، كأن تعزى إلى الطالب وخصائصه الشخصية، مثل استعداده ومفهومه لذاته، أو إلى المادة الدراسية والامتحانات، من حيث تطويرها وتطبيقها، وحجم المادة الداخلة فيها، وصعوبتها، ونوعية الأسئلة : أو إلى المؤسسة التعليمية ونظمها المتعلقة بالامتحانات، بل هي خليط من هذه المتغيرات؛ بمعنى أن كل متغير من هذه المتغيرات يرتبط به مجموعة من العوامل بدرجات متفاوتة من حيث قوة تأثيرها، ولذلك يمكن أن يكون في كل مجموعة عامل أو أكثر يرتبط بكل متغير من هذه المتغيرات، إلا أن محصلة الأسباب ضمن هذه العوامل ظهرت في العامل الوحيد الذي انفردت به المجموعة الأولى.

وبما أن الحديث هنا عن العوامل في المجموعة الثانية يلاحظ أن المؤسسة التعليمية تلعب دورا في ظهورها، فقد تبالغ في تقدير مستوى طلابها وتطلب منهم أكثر من قدراتهم، وذلك برفع الحد الأدنى لعلامة النجاح. أو المعدل التراكمي الذي قد يترتب عليه الفصل أو الإنذار، ويساهم المدرس أيضا في ذلك من خلال شعور الطلبة باهتمام المدرس بالعلامة بشكل غير عادي، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة مثل (Jacobson, et. all. 1970, Millham, 1974 Vitro and Schoer, 1972, Haines, et. al, 1986). الذين توصلوا في دراستهم إلى أن إدراك الطلاب لمدى أهمية الامتحان بالنسبة إلى السلطة المشرفة عليه يزيد من ممارستهم لسلوك الغش. وكذلك شعورهم بزخم المادة التعليمية الداخلة في الامتحان، التي يمكن أن تكون فوق قدراتهم، سواء في المساق الواحد، أو نتيجة لتعدد المساقات التي يمتحنون بها بشكل متلاحق دون فاصل زمني معقول بين الامتحانات لهذه المساقات.

ظهر في هذه المجموعة عامل منطقي يمكن أن يسهل على الطلبة ممارسة الغش في الامتحان، وهو نوع أو طبيعة الأسئلة، فإذا توفرت الدوافع السابقة، وتوفرت الظروف التي تسمح بالغش فقد تزيد دافعيته أو يشجع على ممارسة الغش، فمن السهل تداخل إجابات الطلبة في الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة (الموضوعية) أكثر منها في الأسئلة الإنشائية.

مجموعة العوامل من الدرجة الثالثة

وهي العوامل التي تراوحت في أهميتها النسبية بين (٦٠ - ٦٩)٪. وقد أشرنا في بداية الحديث عن العوامل الواردة في المجموعة الثانية أنها تعزى إلى متغيرات مختلفة، ضمن كل مجموعة، ولكن في عدة مستويات، فهناك عوامل قوية، وعوامل ضعيفة، ضمن كل مجموعة. ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن العوامل ضمن كل مجموعة مرتبة أيضا حسب أهميتها (من الأهم إلى الأقل أهمية). أما العوامل التي تضمنتها هذه المجموعة فهي :

- ١٠ - صعوبة أسئلة الامتحانات مقارنة بقدرات الطلبة.
- ٨ - ظروف صعبة أدت إلى عدم التركيز في دراسة المادة.
- ١٤ - ليونة المدرس أو قسوته وتشدده.
- ٥ - ضعف القدرات الأكاديمية للطلاب.
- ٦ - توقع أسرة الطالب لمعدل مرتفع.
- ٢٢ - عدم شعور الطالب بعقاب رادع نتيجة لممارسة الغش.
- ١٠ - تهاون المراقبين في أثناء الامتحان.

٥ - الغش سلوك عادي تم التعود عليه في المراحل الدراسية السابقة.

٣ - توفر فرص الغش بسهولة في أثناء الامتحان.

يلاحظ تركيز هذه العوامل على خصائص الطالب الشخصية، ومفهومه لذاته ومفهوم الآخرين له، وتوقعاتهم منه في ظل الظروف التعليمية التي يعيشها، حيث تدل النتائج على أن ضعف قدرة الطالب، وصعوبة الأسئلة في الامتحانات بالنسبة له، والظروف الخاصة الأسرية أو الصحية أو غيرها من العوامل التي تدفع الطالب إلى الغش.

أما الفئة الأخرى من العوامل ضمن هذه المجموعة فتتعلق بإدراك الطالب لظاهرة الغش، وما يترتب عليها من عقوبات، فقد يلاحظ الطالب من خلال خبرته أنه لا يترتب على الغش عقاب مؤثر، خاصة عندما يلاحظ توفر فرص الغش في الامتحان، أو تهاون المراقبين في أثناء الامتحان. وقد ينظر الطالب إلى الغش على أنه سلوك عادي، لا يرتبط بمعايير أخلاقية، ويظهر الاتفاق بين نتائج هذه الدراسة ونتائج بعض الدراسات السابقة، التي حاولت الكشف عن دوافع الغش لدى الطلبة حيث أشارت دراسة (shirk and Hoffman, 1961) إلى أن المعلم الذي يتصف بالقسوة، والذي يعلن لطلابه أنه يعرف علاماتهم على الاختبار مسبقاً وأنهم طلاب ضعفاء. . وأن علاماتهم على الامتحان تعكس درجة ذكائهم، يؤدي إلى زيادة ممارسة الغش بين الطلاب. وكذلك أكدت دراسة (Weldon, 1966) أن اتصاف المعلم بالليونة في أثناء تطبيق الاختبار يؤدي إلى زيادة ممارسة سلوك الغش بين الطلبة، هذا وقد توصل (Johnson & Klores, 1968) إلى أن عدم رضا الطلاب عن سلوك المعلم وتصرفاته قد تؤدي إلى زيادة الغش وقد أشارت نتائج بعض الدراسات مثل (Uhlilg & Howes, 1967, Monotor, 1971, Singhak, 1982, Baird, 1980) كثيراً من الطلبة يمارسون الغش؛ لأنهم لا يدركون لماذا يعد الغش سلوكاً غير مرغوب فيه، وقد أشارت نتائج دراسات أخرى، (Woods, 1957, Singhal, 1982) إلى أن إعطاء المعلم امتحاناً يتصف بالصعوبة العالية يساهم في زيادة الغش بين الطلبة.

مجموعة العوامل من الدرجة الرابعة

وهي العوامل التي تقل قيمة الأهمية النسبية لكل منها عن ٦٠٪ وهي من العوامل الضعيفة (نسبياً) التي تدفع الطلبة إلى الغش. وهذه العوامل هي :

١ - الشعور بعدم الثقة.

١٥ - تحديد بعض جوانب المقرر كموضوعات للامتحان.

٧ - الخوف من العقوبة الأسرية المترتبة على الغش في الامتحان.

١٦ - تكرار نوعية الأسئلة في الامتحانات.

١٩ - قلة عدد المراقبين بالنسبة لعدد الطلاب الممتحنين.

٩ - عدم المعرفة بالجزاءات التي توقع في حالات الغش.

يلاحظ أن هذه العوامل كغيرها من العوامل في المجموعة السابقة أنها ترتبط بالعوامل التي أشرنا إليها في المجموعات السابقة. كما أنها ترتبط ببعض الإجراءات النادرة التي قد يمارسها المدرسون في امتحاناتهم، مثل تكرار بعض أو نماذج من أسئلة الامتحانات السابقة للمادة نفسها، أو تحديد جزء من المادة كمقرر في الامتحان مما يعطي الطالب الفرصة لتخمين أو توقع أسئلة الامتحان. وكذلك بالنسبة لقلة عدد المراقبين، الذي قد يحدث لأسباب طارئة ومؤقتة لدى بعض المدرسين في المؤسسة التعليمية. إلا أن الأهم من عدد المراقبين أو وجود المراقب هو اهتمامه أو تهاونه في المراقبة، وهو ما ورد ضمن مجموعة العوامل من الدرجة الثالثة. وقد وردت بعض هذه الدوافع في نتائج بعض الدراسات السابقة، فقد بينت بعض من الدراسات أهمية هذه العوامل كدوافع لممارسة الطالب سلوك الغش في الامتحانات، فقد أشارت دراسة (Ficher, 1970)، ودراسة (Hous-ton, 1978)، ودراسة (Houston, 1977) إلى أن هناك علاقة بين توقع النجاح والاختفاق وسلوك الغش عند الطلاب، حيث إن الطلاب الذين يتوقعون الاختفاق في الامتحان يميلون إلى ممارسة سلوك الغش بدرجة أكبر، وكذلك أشارت دراسة (Uhligh & Howes, 1967) أن نسبة كبيرة من الطلبة يلجؤون إلى ممارسة الغش في الامتحان إذا أتاحت لهم الفرصة، وعند ممارسة الضغط عليهم في أثناء تطبيق الاختبار.

وفي الوقت الذي احتلت فيه الفقرة رقم (٢) السبب الأكثر أهمية من بين العوامل، وهو «رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع» جاء السبب رقم (٩) وهو عدم معرفة الطالب بالجزاءات التي توقع عليه في حالة الغش كأضعف سبب من بين الأسباب في الأداة، وهذا يعني أن الطالب قد يسعى إلى رفع المعدل من خلال سلوك الغش دون أية محاولة لتعرف الجزاءات المترتبة على سلوك الغش، خاصة أن الطالب قد يتعرف هذه الجزاءات بالخبرة، فقد يكتشف من خلال تكرار مثل هذا السلوك أن الجزاء لا يتعدى أكثر من النقل من مكان إلى آخر، أو بوضع إشارة على ورقة الامتحان دون أن يترتب عليها أي إجراء ينسجم مع درجة ممارسته لهذه الظاهرة. ويتضح من النتائج السابقة ضرورة توعية الطلبة بالآثار السلبية التي تلحق الطالب من خلال تأثيرها في نتائج الامتحانات ودورها في العملية التربوية، وتوفير كل ما من شأنه التقليل أو الحد من هذه الظاهرة، وإجراء

دراسات تتبعية للكشف عن التغير في هذه الظاهرة، في ضوء الإجراءات التي تحددها المؤسسة التعليمية للتغلب عليها، بالاستفادة من العوامل المشار إليها في نتائج هذه الدراسة.

الخلاصة

تعد هذه الدراسة محاولة أولية لتعرف حجم ظاهرة الغش، والعوامل التي تدفع الطلبة لممارسة سلوك الغش كخطوة أولى وأساسية للتفكير في وسائل وطرق معالجة هذه المشكلة، والتخفيف من أثرها في نتائج الطلبة، وما يترتب عليها من قرارات خاطئة في ضوء تأثيرها في الخصائص السيكومترية للاختبارات. ولذلك وبعد أن بينت نتائج هذه الدراسة أن الغش في الامتحانات يشكل مشكلة بارزة يواجهها المدرسون، ويشعر بها الطلبة أنفسهم، فإن ما يستحق الإشارة إليه هو ضرورة إجراء دراسات أخرى تتناول مختلف جوانب هذا السلوك، من حيث المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر فيه، ومدى تأثير الغش كمصدر من مصادر تباين الخطأ في علامات الطلبة، وما يترتب عليه من اتخاذ قرارات خاطئة في ضوء تأثيره في الخصائص السيكومترية للاختبارات.

المراجع

- ١ - حمدان، فائق عامر: «الطلاب والغش في الامتحانات المدرسية»، رسالة المعلم، عدد ٢، ١٩٧٦.
- ٢ - الخطيب، محمد إبراهيم: «اتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات المدرسية» رسالة المعلم، عدد ٢، ١٩٨٥.
- 3 - Baird, J.S. Current trends in college cheating. **Psychology in the Schools**, (17) 1980, 512-522.
- 4 - Bonjean, C.M. & McGee, R. Scholastic dishonesty among undergraduates in differing systems of social control. **Sociology of Education**. (38) 1965, 127-137.
- 5 - Bushway, A. & Nash, W.R. School cheating behavior. **Review of Educational Research**, 47 (4) 1977, 623-632.
- 6 - Drake, C.A. Why Student cheat. **Journal of Higher Education**, 1941, 418-420.

- 7 - Fischer, C.T. Levels of cheating under conditions of informative appeal to honesty, public affirmation of value and threats of punishment, **Journal of Educational Research**, (64) 1970, 12-16.
- 8 - Gage, N.L. & Berliner, D.C. **Educational Psychology**, third edition, Boston Houghton Mifflin Company, 1984.
- 9 - Hains, V.J. & Deikhoff, G.D. and Clark, R. College Cheating Immaturity. Lack of Commitments, and the Neutralizing Attitude, **Research in Higher Education**, 25, (4) 1986, 242-353.
- 10 - Hetherington, E.M. & Feldman, S.E. college Cheating as a function of subject and situational variables. **Journal of Educational psychology**, (55), 1964, 212-218.
- 11 - Houston, J.P. Cheating behavior, anticipated success-failure, Confidence, and test importance. **Journal of Educational psychology**, (69) 1, 1977, 55-60.
- 12 - Houston, J.P. Curvilinear relationships among anticipated Success, Cheating behavior, temptation to cheat, and perceived instrumentality of cheating **Journal of Educational psychology**, 70, (5) 1978, 760-762.
- 13 - Jacobson, L.F. Berger S.E. & Millham, J. individual differences in cheating during attemptation period when confronting failure, **Journal of personality and social psychology**, (15), 1970, 48-56.
- 14 - Johnson, R.E., & Klores, M.S. Attitudes toward cheating as a function of classroom dissatisfaction and peer norms. **Journal of Educational Research**, (62), 1968, 60-64.
- 15 - Kanfer, F.H. & Duerfeldt, P.H. Age, Class standing and commitment as determinants of cheating in children, **Child Development**, (69) 1968, 545-557.
- 16 - Millham, J. Two components of need for approval score and their relationship to cheating following success and failure, **Journal of Research in personality** (8), 1974, 378-392.
- 17 - Monotor, K. Cheating in high school, **School and Society**, (56) 1971, 96-98.

- 18 - Schab, F. Cheating in high school, Differences between the Sexes. **Journal of the National Association of Women Deans and Counselors**, (33), 1969, 36-42.
- 19 - Sheldon, E.B. and Hill, F. Why college students cheat. **Journal of College Student Personal** (22), 1969, 545-551.
- 20 - Shirk, E., & Hoffman, R.W. The academic setting of the dishonest student. **Improving College and University Teaching**, (9) 1961, 130-134.
- 21 - Singhal, A.C. Factors in student dishonesty. **Psychology Reports**, 51, 1982, 770-780.
- 22 - Steininger, M. Johnson, R.E., & Kirts, D.K. cheating on College examinations as a function of situationally aroused anxiety and hostility. **Journal of Educational psychology**, (55), 1964, 317-324.
- 23 - Uhlig, G.E. and Howes, B. Attitude toward cheating and opportunistic behavior. **Journal of Educational research**, (60), 1967, 411-421.
- 24 - Vitro, F.T. The relationship of classroom dishonesty to perceived parental discipline. **Journal of college Student personal**, (12), 1971, 427-429.
- 25 - Vitro, F.T. & Schoor, L.A. The effects of probability of test success, test importance, and risk of detection on the incidence of cheating, **Journal of School psychology**, (10) 1971, 269-277.
- 26 - Weldon, L.L. cheating in School Teachers are partners in crime, **Clearing House**, (40) 1966, 462-463.
- 17 - Woods, R.C. Factors affecting cheating and their control. West Virginia academy of science proceedings, 29, 1957, 79-82. (cited in Review of Educational Research, Vol. (47) No. 4, 1977, p. 623-632)