

الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلاب دراسة تطبيقية على الطلبة الجامعيين

إعداد

د. عبدالرحمن محمد عسيري*

د. عبدالعزيز حمود الشثري*

* قسم الاجتماع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية.

الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلاب دراسة تطبيقية على الطلبة الجامعيين



ملخص الدراسة

ظاهرة الغش في الامتحانات أصبحت مشكلة حقيقية تعاني منها معظم المؤسسات التربوية والتعليمية في العالم. وفي هذه الدراسة الاستطلاعية التي شملت ٢٧٣ طالباً من طلاب السنة النهائية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. اتضح أن غالبيتهم قد مارسوا الغش بشكل أو بآخر أثناء حياتهم الدراسية.

لم توضح نتائج اختبار كا^٢ وجود فروق في الممارسة تعزى لأي من المتغيرات الأسرية، مثل تعليم الأبوين، أو مهنتهما، أو مستوى الدخل، أو نوع التعليم في المرحلة الثانوية، والتحصيل الدراسي، باستثناء مكان النشأة (بادية، ريف، حضر). كذلك أوضحت الدراسة العوامل الدافعة للغش من وجهة نظر الطلاب، والأساليب المستخدمة في الغش، وكذلك الوسائل الرادعة عن الغش.

مقدمة

تعتبر ظاهرة الغش في الامتحانات والواجبات المدرسية من الظواهر التي قلما يخلو منها مجتمع مدرسي من المجتمعات المعاصرة. وتتعدد وسائل الغش وطرقه، وفقاً لثقافة المجتمع، ودرجة تحضره فالمجتمعات البسيطة تستخدم وسائلاً تناسب وإمكانات ذلك المجتمع. بينما يستخدم طلاب المجتمعات الأكثر تحضراً وسائل أكثر تطوراً. وبالرغم من أن الغش في المجتمع الطلابي ظاهرة منتشرة في العديد من المجتمعات، ألا أن الدراسات التي تناولت الموضوع قليلة إلى حد ما مقارنة بالمواضيع الأخرى التي تناولت جوانب عديدة من الحياة الطلابية، ومجتمع المدرسة: مثل التحصيل الدراسي، والغياب، والتسرب وغيرها.

والجدير بالذكر أن ندرة الدراسات التي تناولت ظاهرة الغش لا تقتصر على العالم العربي فقط بل تتجاوزه إلى مجتمعات أخرى فقد أشار إيفانز وكرايك (Evans and Craig) «إلى أنه ليس هناك سوى (٤٣) دراسة نشرت منذ عام ١٩٧٦ وحتى عام ١٩٨٨ حول الظاهرة، معظمها ركزت على الخصائص الشخصية للطلبة الذين يرتكبون الغش وتحليلات تجريبية للعوامل المساعدة على الغش في الامتحانات» في (السعد، ١٩٩٦ : ١٥١).

ويعد الغش ظاهرة دخيلة على التعليم في المجتمع الإسلامي الذي يحث على العلم وطلبه، فالإسلام قد بدأ بفرضية العلم وجعل طلب العلم فريضة وعبادة موصلة إلى الفوز بالجنة، قال رسول الله ﷺ: «من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة» رواه مسلم. وعند تتبع ظاهرة الغش الدراسي يتضح أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتحول أنظمة التعليم العالمية من أنظمة لنشر الثقافة العامة والتحصيل المعرفي إلى أنظمة تمنح الشهادات التعليمية التي تعتبر رخصة للحصول على المركز، والوظيفة، والجاه. فعندما تغير الهدف من السعي لطلب العلم إلى السعي للحصول على الشهادة تغيرت الوسائل التي تساعد على ذلك، سواء بالطرق المشروعة أو غير المشروعة (الغش). فظهرت أساليب متعددة للغش في الامتحانات ثم تطورت تلك الأساليب من جيل إلى آخر حتى أصبحت الآن أكثر تعقيداً وأكثر تنوعاً بل أن الأمر تجاوز الأفراد ليصل إلى منظمات ومؤسسات تساعد في عملية الغش، وتدعمه بتسهيل الحصول على وسيلة الغش، وإعدادها للطلاب مقابل مبالغ مالية.

مشكلة الدراسة

بالرغم من الجهود الكبيرة التي يبذلها المربون والعاملون في قطاع التعليم للحد من ظاهرة الغش. إضافة إلى احتمالية ارتفاع مستوى الوعي بين الآباء كنتيجة لارتفاع المستوى التعليمي في المجتمع مما يجعل كثيراً من الآباء يتابعون أبناءهم ويحرصون على تقويم سلوكهم. وبالرغم من الجهود المتعددة من أجهزة

التعليم للارتفاع بمستوى التعليم وأساليب التلقي والامتحانات. إلا أننا كعاملين في حقل التعليم نلاحظ أن ظاهرة الغش أصبحت تتفشى بين صفوف الطلبة بشكل ربما يكون أكثر مما كانت عليه من قبل. كما أنها بدأت تأخذ أبعاداً أخرى تتصف بعدم المبالاة أو الإحساس بالخوف من قبل الطلاب تجاه الجهات التعليمية أو المجتمع. ومن خلال عملنا في حقل التعليم نواجه يومياً العديد من حالات الغش كما نكتشف يومياً العديد من الأساليب المختلفة التي يتبعها الطلاب لممارسة الغش والتي ربما يوصف بعضها بالتقليدية، بينما يوصف البعض الآخر بالجددة والحداثة. مما يوحي بأن الظاهرة في تطور مستمر وبأنها تأخذ أساليباً وأنماطاً متجددة عاماً بعد آخر مستفيدة من كل التطورات العصرية وتسخيرها للقيام بالغش. ونظراً لخطورة هذه الظاهرة اجتماعياً ودينياً فإن هذه الدراسة تحاول تتبع أبعاد هذه الظاهرة في المجتمع الجامعي ومعرفة حجم هذه الظاهرة. والخصائص الاجتماعية للممارسين لها، وعن الأساليب التي يمارسونها، والدوافع التي تدفعهم إلى ذلك. ولذا تعد هذه الدراسة دراسة استطلاعية لتحديد أبعاد الظاهرة وحجمها ودوافعها.

مفهوم الغش

يعرف (حمدان، ١٩٨٥ : ١٤٧): «الغش في الاختبارات أو الواجبات المدرسية بأنه حصول التلميذ على الإجابة المطلوبة لسؤال أو واجب تربوي من قرين أو كتاب أو مذكرة أو كتابة على مقعد أو جدار أو جزء من الجسم لهدف تمرير متطلبات دراسية دون اعتبار يذكر لتعلم المادة أو شعور ذاتي بأهميتها لحياته ومستقبله. بينما ترى (المشهداني، ١٩٨٩ : ١٦١) أنه ليس هناك تعريف محدد للغش إلا إنها ترى أن الغش كما يراه البعض أحد أشكال السلوك المنحرف وهو يتناقض مع القيم الأساسية والتربوية». أما (عودة ومقابلة، ١٩٨٩) فيريان أن الغش «هو ممارسة الطالب لسلوك أو أكثر من أنواع السلوك المختلفة في الامتحان التي تشير إلى أنها 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.

أما في هذه الدراسة فيمكن تعريف الغش إجرائياً بأنه:

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.

تساؤلات الدراسة

س ١ - ما حجم ظاهرة الغش في المجتمع الطلابي؟، س ٢ - ما الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للطلاب الممارسين للغش؟ س ٣ - ما أهم الدوافع التي تشجع الطلاب على ممارسة الغش؟ س ٤ - ما الأساليب التي يتبعها الطلاب للغش في الامتحانات؟ س ٥ - ما المواد التي يكثر فيها الغش؟ س ٦ - ما طبيعة الأسئلة التي تساعد الطلاب على الغش؟ س ٧ - ما أهم الضوابط التي يمكن أن تساعد على الحد من ظاهرة الغش؟ س ٨ - ما مستوى وعي الطلاب بالعقوبات المرتبطة بالغش؟ س ٩ - ما مستوى الوعي الديني للطلاب بالأحكام الشرعية المتعلقة بالغش؟ س ١٠ - ما الشعور الذي ينتاب الطلاب بعد ممارستهم للغش؟

الاطار النظري للدراسة:

لا يمكن اعتبار الغش في الامتحانات مشكلة تربوية تقتصر أبعادها على المتطلبات المدرسية فقط بل إنها مشكلة دينية واجتماعية وقيمية تتعلق بقيم الأمة ومبادئها. فالمجتمع الإسلامي الذي يؤكد على الأمانة والجد يرفض الغش بكافة أنواعه وأبعاده. «فالغش بالإضافة لمساهمته في ضعف التحصيل الدراسي سلوك غير خلقي ينم عن شخصية غير سوية وغير مؤهلة للقيام بالمسؤوليات الأسرية والاجتماعية»؛ (حمدان، ب ت: ٥). والغش سلوك منحرف ومستهجن اجتماعياً ويتعارض مع القيم الأخلاقية التي يجب أن تسود المجتمع، كما أنه يتنافى مع التعاليم الدينية للمجتمع المسلم ونظراً لخطورة هذه الظاهرة في انحراف

السلوك لدى البعض من التلاميذ فقد أفتى بعض العلماء بحرمة مما يجعله جريمة شرعية، حيث يرى ابن باز (١٣٩٠هـ) أنه لا يجوز للطلبة والطالبات الغش في جميع المواد استناداً إلى حديث رسول الله ﷺ «من غشنا فليس منا». وهذا يعم الغش في المعاملات والغش في الامتحان^(١).

ولتفسير ظاهرة الغش في ضوء النظريات الاجتماعية المرتبطة بالجريمة والانحراف فتشير نظرية التقليد الاجتماعي إلى أن التقليد هو أساس تعلم السلوك بوجه عام وأن الإنسان يتعلم السلوك الإجرامي إذا قلده غيره وكان هذا الغير مجرمًا ولذا فإنه كلما كانت البيئة إجرامية أو منحلة كان ذلك أدعى إلى ميل الفرد نحو السلوك الإجرامي لتقليد سلوك أفراد البيئة والعكس بالعكس. ويؤكد تارد (Tard, 1912) على أن مدى تقليد أي سلوك ودرجة انتشاره في أي مجتمع يتوقف على مدى الاحتكاك بين الناس واختلاطهم ببعض وعلى ذلك فكلما زادت درجة الاختلاط بين الأفراد كان ذلك أدعى إلى انتشار هذا السلوك سواء كان سلوكاً إجرامياً أو غير إجرامي. وفيما يتعلق بظاهرة الغش في الامتحانات فقد تصدق هذه النظرية على شريحة من الطلاب الذين قد يكون دافعهم الأول إلى الغش هو تقليد الطلاب الآخرين ممن يمارسونه ولكن نظرية تارد هذه تعجز عن إعطاء تفسير لإقدام هؤلاء الآخرين على الغش للمرة الأولى؛ أي كيف نشأت الظاهرة ابتداءً؟

أما نظريات الاختلاط التفاضلي، فتري أن السلوك الجانح متعلم ومكتسب كأى سلوك آخر. فالجانح شخص مرتبط مع أشخاص جانحين (رفاق السوء) يجزونه على ولائه لهم ومشاركته لهم في جنوحهم وينطلق «سذرلاند» (Sutherland 1955) من فرضية أساسية، مفادها أن 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

(١) الشيخ عبدالعزيز بن باز هو مفتي المملكة العربية السعودية وكبير العلماء بها.

المجتمع الواحد، ويتم مثل هذا التواصل الاجتماعي بالاتصال اللفظي، أي أنه لا يجري بين أطرف متباينين وبصورة عشوائية. بل أن مثل هذا الاتصال لا يتم إلا بين أشخاص على درجة متينة من الصلة الشخصية، أو على درجة واضحة من الصداقة أو الزمالة. وهذا يعني أن يكون بين هؤلاء الأفراد علاقات أولية مباشرة (primary relationships). وفي ما يتعلق بظاهرة الغش فقد يستفاد من هذه النظرية في تفسير إقدام بعض الطلبة على الغش واكتساب وسائله وأساليبه والافتناع بجدواه وضرورته من بعضهم البعض كما تفيد في تفسير درجات تأثر بعض الطلبة بهذا السلوك من غيرهم بناءً على طول مدة المزملة لمن يمارسونه. وتكرار الاتصال بهم وعمق العلاقة بهم إلى غير ذلك.

أما نظرية الثقافة الفرعية؛ وحسب تعريف ميردوك (Murdoch, 1974) «الثقافات الفرعية» عبارة عن أنظمة إدراكية وتعبيرية تنميها مجموعات في مواقع معينة في التركيب الاجتماعي، وذلك من خلال محاولاتها الجماعية التكيف مع التناقضات في أوضاعها الاجتماعية المشتركة. وبوجه أدق تمثل الثقافات الفرعية إدراكات ووسائل تعبير تتراكم في مسيرة مجموعات تبعية نحو مقايضة أو مناهضة النظام الإدراكي السائد في المجتمع وعلى هذا فإن الثقافات الفرعية تكون للأفراد والجماعات بمثابة موارد رمزية تساعد على فهم أوضاعهم وتقوية هوياتهم في وجه النظام السائد؛ (في الملك، ١٤١١هـ: ٣٥). ويرى كوهين (Cohen, 1955) أن نشأة الثقافة الفرعية الجانحة مرده في الغالب إلى الطرق المتبعة في تنشئة الأطفال في الطبقة الاجتماعية، ويركز في تفسيره هذا على إبراز مجموعة من العناصر الأساسية لدى ثقافة الطبقة الدنيا - حسب تعبيره - والتي يرى أنها تشجع وتغذي السلوك المنحرف لدى أبناء هذه الطبقة في حين يختلف الأمر لدى الطبقة الوسطى التي تربي أبناءها بوحى من الثقافة السائدة لديها على احترام الآخرين وملكياتهم وبالتالي تقف حائلاً وراذعاً عن اقتراف الجرائم وارتكاب المخالفات. وفي هذا ما يدعو إلى أخذ الخلفية الاجتماعية والأسرية في الاعتبار عند دراسة ظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلاب.

أما النظرية الموقفية؛ فقد برزت كرد فعل للنظريات النفسية والحيوية التي ترجع أسباب الجنوح إلى عوامل في داخل الفرد، وتنكر أثر المواقف التي يكون فيها الفرد. ويرى أصحاب هذه النظرية مثل هوف (Hough, 1980) إن السلوك الجانح يأتي دائماً كاستجابة لمواقف معينة قد تستوجب الجنوح أو تشجعه وذلك بتوفير الظروف المادية والمعنوية للجريمة. وعلى هذا فالجنوح قد يكون ظاهرة عابرة وليس خاصية ثابتة في الفرد الجانح، وعلى الرغم من منطقية هذه النظرية فإنها تؤاخذ على أنها لا تفسر ظاهرة العود إلى الجنوح كما أنها تفشل في تحديد طبيعة التفاعل بين شخصية الجانح ومواقف الجنوح؛ (الملك، ١٤١١هـ : ٣٩). ورغم ما يوجه إلى هذه النظرية من انتقادات فهي قد تفسر ولو جزئياً أثر الموقف في خلق السلوك الجامح ويصدق ذلك على الغش في الامتحانات إذا تهيأت الفرصة لذلك حيث قد يشترك كثير من الطلبة في ممارسة هذا السلوك حتى غير المعتادين له.

التفسير الإسلامي لظاهرة الغش: حيث أن الحكمة ضالة المؤمن كما يقرره الإسلام فإن كل ما جاء في النظريات السابقة من أوجه صائبة وإيجابية فهو معتبر ويؤخذ به من وجهة النظر الإسلامية. ولكن الفرق يبدو واضحاً بين تلك النظريات التي تركز كل منها على جانب من الجوانب النفسية أو الاجتماعية وتحاول اختزال التفسير النهائي للسلوك الجانح فيه وحده، وبين النظرة الإسلامية التي تنظر إلى الإنسان كمخلوق بشري اجتماعي مكلف، ممتحن بالخير والشر في هذه الحياة الدنيا، لما ينتظره من حياة أخرى يتحدد مصيره فيها بناءً على ما فعل في هذه الحياة. ومن هنا فإن التفسير الإسلامي لنشأة وانتشار السلوك الجانح عموماً والغش خصوصاً، يركز أولاً على الجانب الإيماني والتقوى في ضمير الفرد كعامل هام وأساسي يترتب على قوته وضعفه تدخل العوامل الأخرى مثل الموقف والصحة والقدوة وغيرها. فكلما قوى إيمان الشخص ومعرفته بربه كان تأثيره في الصحبة أكبر من تأثره بهم وخاصة فيما يتعلم أنه سلوك غير شرعي كما أن الموقف وتهيؤ الفرصة لم تكن دافعاً لنبي الله يوسف عليه السلام إلى اقتراف الرذيلة رغم تكامل مقوماتها بل قال (معاذ الله) وذلك أن إيمانه ومعرفته بالله كانت

أقوى من كل ذلك. والواقع أن التفسير الإسلامي للانحراف يأخذ مع ذلك بجميع العوامل السابقة في الاعتبار. حيث أنها قد تشترك في صنع السلوك الجانح وقد ينفرد واحد منها أو أكثر في ذلك مع أن المعول أولاً وأخيراً في فعاليتها أو عدمها على الإيمان قوة وضعفاً. فعلى سبيل المثال فيما يتعلق بالبيئة الاجتماعية. يقول النبي ﷺ (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه) رواه مسلم. وفيما يتعلق بالأصحاب على وجه الخصوص يقول ﷺ: (مثل الجلوس الصالح والجلوس السوء كحامل المسك ونافخ الكير فحامل المسك أما أن يحذيك وإما أن تبتاع منه وأما أن تجد منه ريحاً طيباً، ونافخ الكير أما أن يحرق ثيابك وأما أن تجد منه ريحاً متنتنة)؛ متفق عليه. وفيما يتعلق بالتقليد أو الاقتداء فإن الإسلام يقره كأخذ الأساليب الهامة في تعليم السلوم ومن ذلك قوله تعالى ﴿لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر...﴾ الأحزاب (٢١)، كما لم يقر الإسلام ضلال من ضلوا عن سبيل الله تعالى لمجرد تقليد الآباء والأجداد في آيات كثيرة من القرآن الكريم.

أما ما يتعلق بالزلل الذي ينتج عنه اقتراف الخطيئة ولو لم تكن سلوكاً معتاداً للشخص، والذي ترمي إليه النظرية الموقفية، فالإسلام قد نظر إليه واعتبره أيضاً كنزعة من الشيطان أو استجابة لضعف النفس البشرية الأمانة بالسوء ولكن المؤمن حين يقع منه ذلك فإنه يسارع إلى التوبة التي تعيده إلى دائرة الاستقامة، ولا يحكم عليه بأنه من أهل الفسق أو المجرمين إذا تاب وأناب قال الله تعالى في صفات المؤمنين: ﴿والذين إذا فعلوا فاحشة أو ظلموا أنفسهم ذكروا الله فاستغفروا لذنوبهم ومن يغفر الذنوب إلا الله ولم يصروا على ما فعلوا وهم يعلمون﴾ آل عمران (١٣٥). وهذه مجرد أمثلة لتكامل النظرة الإسلامية في تفسير السلوك الجانح وإلا فإن جميع العوامل التي قد تقود إلى الانحراف مأخوذة في الاعتبار وذلك مردّه إلى أن هذه الشريعة مصدرها هو كتاب الله تعالى وسنة نبيه ﷺ التي هي جزء من الوحي الموحى به إليه من الله سبحانه وتعالى الذي خلق الإنسان ويعلم جميع أحواله وتقلبات حياته خلال مراحل الحياة ومن قبل

أن يولد إلى ما بعد مماته. فلذلك جاءت النظرة الإسلامية متكاملة لم تغفل جانباً ولم تبالغ في جانب على حساب غيره. وينسحب كل ما سبق على تفسيره ممارسة الطالب للغش في الامتحانات. حيث أن الأصل هو الإيمان ودرجة التقوى والورع في قلب الطالب والتي كلما زادت كان أبعد عن ممارسة الغش حتى ولو لم يكن عليه مراقب من البشر. وكذا فإن التقليد للآخرين لدى ضعف الإيمان أو قللي التقوى قد يجر إلى ممارسة هذا السلوك غير الشرعي وأيضاً ضعف التربية الإيمانية من قبل الأسرة له دور ذو شأن في هذا ومثل ذلك يقال في مخالطة الذين يمارسون الغش والتعرض لمواقف أو فرص يتهيأ فيها ممارسته إلى غير ذلك.

الدراسات السابقة:

الغش ظاهرة عالمية في الوسط الطلابي فقد أثبتت الدراسات وجود ظاهرة الغش في العديد من المجتمعات في مختلف المراحل الدراسية. فعن حجم ظاهرة الغش في المجتمع الطلابي أوضحت العديد من الدراسات ارتفاع حجم الظاهرة حيث أوضح هينس وآخرون (Haines et al., 1986) من خلال دراساتهم المتعددة على بعض طلاب المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن ظاهرة الغش موجودة بين الطلبة بشكل يستدعي النظر بجدية إلى إيجاد برامج جديدة للامتحانات تجمع بين عدة أنواع من الامتحانات لقياس مستويات مختلفة من التحصيل العلمي مما يقلل فرص الغش لدى الطلاب في ظل الأساليب التقليدية الحالية. وفي دراسة أخرى أوضح هينس وآخرون (Haines et al., 1986) أن حجم ظاهرة الغش في بعض الجامعات الأمريكية مرتفع جداً فقد وجد أن ٥٠٪ من الطلبة الذين شملتهم الدراسة قد مارسوا الغش على الأقل مرة واحدة سواء كان ذلك في الامتحانات، أو في الواجبات المنزلية. أما دراسة ميكسن وآخرين (Mixon et al., 1996) والتي طبقت على ١٥٧ طالب من طلبة قسم الاقتصاد في إحدى الجامعات الأمريكية فقد أوضحت أن ٣٧٪ من الطلاب الذي شملتهم الدراسة قد مارسوا الغش في الامتحانات أو في الواجبات المنزلية. كما أفاد ٢٥٪ منهم أنهم يعرفون بعض الطلاب الذين يمارسون الغش بصفة روتينية. وتشير

دراسة لاييف وآخرون (LaBeff et al., 1990) والتي طبقت على ٣٨٠ طالبا في إحدى الجامعات الأمريكية إلى أن ٥٤٪ من الطلاب الذين شملتهم الدراسة قد مارسوا الغش على الأقل مرة واحدة خلال الستة شهور التي سبقت الدراسة. وفي دراسة أخرى قام بها كارلنس وآخرون (Karlins et al., 1988) شملت ١٣٧٤ طالبا جامعيًا اتضح أن ٣٪ من مجموع الطلاب يمارسون الغش كما مارسوا الغش في نقل الواجبات المدرسية من زملائهم. وتؤكد دراسة ميشليز وميثا (Mchaels & Miethe, 1989) ارتفاع نسبة الطلاب الذين يقدمون على الغش في الواجبات المنزلية ونقلها من زملائهم حيث وصلت نسبة من يقوم بذلك ٧٨٪ من مجموع الطلبة الذين شملتهم الدراسة وعددهم ٦٨٥ طالبا.

أما في العالم العربي فتوضح دراسة (عودة ومقابلة، ١٩٨٩) عن المجتمع الأردني والتي شملت ١٠٤١ من طلاب جامعة اليرموك أن حجم ظاهرة الغش بلغت ٧٨٪ من الطلبة. أما من حيث نظرة الطلاب أنفسهم للغش كظاهرة فقد أوضحت الدراسة أن حوالي ٥٢٪ من الطلبة أفراد العينة يعتبرون الغش سلوكا عاديا بينما ١٤٪ يعدونه سلوكا مرغوبا فيه في حين لم يوجد سوى ٣٤٪ من الطلبة يعتبرونه سلوكا لا أخلاقي. وفي مصر تشير دراسة (فليه (ب ت)) والتي شملت عينة من الطلاب، وأولياء الأمور، والملاحظين والمراقبين ورؤساء اللجان إلى أن ٦٨,٤٪ من مجموع المشاركين ككل يرون أن الغش أصبح ظاهرة شائعة. في حين لا يرى ذلك سوى ٢٤٪ من عينة الطلاب وترتفع النسبة لتصل إلى ٥٨,٣٪ من أولياء الأمور وتشير الدراسة إلى أن المراقبين والإداريين كانوا أصدق في استجاباتهم من الطلاب وأولياء الأمور في أن الظاهرة أصبحت ظاهرة شائعة.

أما أهم الدوافع التي تدفع بعض الطلاب إلى الغش فقد أوضحت دراسة سهاب (Schab, 1991) في المجتمع الأمريكي والتي شملت ٤٠٢٠ طالبا أن الخوف من الرسوب في الامتحان يعد أهم العوامل التي تدفع الطلاب إلى الإقدام على الغش. كما أوضحت دراسة (عودة ومقابلة، ١٩٨٩) السابقة أن هناك العديد من العوامل التي تدفع الطلاب للغش في المجتمع الطلابي حيث

قسمت الدراسة تلك الدوافع إلى ثلاث مجموعات حسب أهميتها: المجموعة الأولى وهي التي حظيت بنسبة ٨٠٪ فأعلى وقد اشتملت على فقرة واحدة وهي رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع، وتبرر الدراسة بأن ذلك يعد عاملاً منطقياً لأن المعدل التراكمي يعد المؤشر الذي يترتب عليه العديد من الأمور المتعلقة بمستقبل الطالب. أما المجموعة الثانية فهي التي تراوحت قيمة الأهمية بين (٧٠٪ - ٧٩٪) وتشمل الفقرات التالية: ١ - أداء الطالب لأكثر من امتحان في اليوم الواحد ٢ - الخوف من الفصل أو الإنذار في حالة نقص المعدل عن الحد الأدنى ٣ - نوع الأسئلة في الامتحان كونها موضوعية أو إنشائية ٤ - حجم المادة الداخلة في الامتحان ٥ - مبالغة المدرس في أهمية المادة. ٦ - مبالغة المؤسسة في تقدير مستوى الطالب في رفع الحد الأدنى لعلامة النجاح. وتشتمل المجموعة الثالثة التي تراوحت نسبة أهميتها بين (٦٠٪ - ٦٩٪) على مجموعة من العوامل هي كالتالي: ١ - صعوبة أسئلة الامتحانات مقارنة بقدرات الطلبة ٢ - ظروف صعبة أدت إلى عدم التركيز في دراسة المادة، ٣ - تساهل المدرس أو تشدده. ٤ - ضعف القدرات الأكاديمية للطالب. ٥ - توقع أسرة الطالب لمعدل مرتفع، ٦ - عدم شعور الطالب بعقاب رادع نتيجة لممارسة الغش، ٧ - تهاون المراقبين في أثناء الامتحان. ٨ - اعتبار الغش سلوكاً عادياً تم التعود عليه في المراحل السابقة، توفر فرص الغش بسهولة في أثناء الامتحان.

وتشير دراسة (المشهداني، ١٩٨٩) إلى أن الطالب يقدم على الغش نتيجة لعوامل يعزى بعضها إلى المحيط العائلي للطالب، فقد يؤثر المحيط العائلي في الطالب من خلال ما يعانيه من عدم تفاهم وانسجام بين والديه، أو أن الطالب يعيش في وضع اقتصادي منخفض مما يجعله يشعر بالنقص بين أقرانه، أو العيش مع أحد والديه فقط. أما العوامل الأخرى التي تعزى إلى المحيط الدراسي فقد قسمتها الدراسة إلى قسمين: قسم يعزى الدور الأكبر فيه إلى الاستاذ ويتمثل في كون بعض المدرسين لهم أسلوب صعب في التدريس والشرح قد لا يفهمه بعض الطلبة مما يؤثر فيهم ويجعلهم يكرهون تلك المادة، وعدم قدرة بعض المدرسين على إيصال المادة العلمية للطلاب مما يجعل بعض الطلاب لا يفهم المادة ويضطر إلى الغش.

أما القسم الآخر فيتمثل في رغبة بعض الطلاب في الحصول على درجات عالية بأي طريقة كانت. وقد اعتبرت الدراسة أن هذا العامل يعد من أهم العوامل حيث أشار إلى ذلك ٧٦٪ من الطالبات، و٥٦٪ من الطلاب الذين شملتهم الدراسة. أما العامل الثاني فهو شعور بعض الطلبة بالفخر والتباهي نتيجة قيامهم بعملية الغش بنجاح وقد أشار إلى ذلك ٦٠٪ من الطالبات إلى جانب ٣٦٪ من الطلاب. ويتمثل العامل الثالث في سوء صحة الطالب وعدم رغبته في الدراسة نتيجة اعتلال صحته حيث أكد ذلك ٢٢٪ من الطلاب و٤٠٪ من الطالبات. أما العامل الرابع فيتمثل في تعود الطالب على الغش منذ بداية حياته الدراسية مما يدفعه إلى الغش أيضاً في المرحلة الجامعية وقد أجاب ٤٢٪ من الطلاب إلى جانب ٣٤٪ من الطالبات بأهمية هذا العامل في دفع الطلاب على الغش في الجامعة. ومن العوامل الدافعة للغش في المجتمع الطلابي أوضحت الدراسة أن عدم سيطرة الطالب على مادة الامتحان من الأسباب المهمة الدافعة للغش حيث أشار إلى أهمية ذلك ٥٢٪ من الطلاب و٥٢٪ من الطالبات. وتشير الدراسة إلى أن عدم سيطرة الطالب على مادة الامتحان يأتي من خلال إهمال الطالب للمادة طوال العام الدراسي مما يجعله مرتبكاً أيام الامتحان وغير متمكن من المادة مما يجعله يلجأ إلى الغش من أجل تحقيق النجاح. كما أوضحت الدراسة العديد من العوامل الأخرى التي تدفع الطالب إلى الغش منها فقدان ثقة الطالب بنفسه حيث يعتمد اعتماداً كلياً على المحيطين به، ويكون ذلك نتيجة لطريقة التربية التي تلقاها في مراحل حياته الأولى. ويدفع مثل هذا النوع من التربية التي تعتمد على توفير كافة الاحتياجات للفرد دون مجهود إلى فقدان الفرد الثقة بنفسه واعتماده على الآخرين مما جعله يشعر بالنقص لاحقاً، ولذا يلجأ إلى الغش في الامتحان لكي يحصل على درجة عالية يظهر فيها بأنه متفوق على أقرانه من الطلبة. وتشير الدراسة أيضاً إلى أن معاناة الطالب من المشكلات الاجتماعية في محيط الأسرة سبب يدفع الطالب للغش في الامتحان. إضافة إلى ذلك فقد اتضح أن من الأسباب الدافعة للغش كثرة الواجبات المدرسية، وأسلوب المدرس، والامتحانات الفجائية، وصعوبة الأسئلة وعدم منح الطالب فرصة

ثانية لأداء الامتحان. كما أوضحت دراسة (Pollio, 1991) أن إلحاح الآباء على الأبناء وطلباتهم المستمرة في أن يحصل أبنائهم على درجات عالية في الامتحانات ربما يقود إلى ارتكاب الأبناء للغش في حالة عدم مقدرتهم على الحصول على درجات مرضية بجهدهم الخاص. فقد أشارت الدراسة التي شملت ٤٣٦٥ طالباً و٥٨٤ من الآباء والأمهات في الولايات المتحدة الأمريكية. أن ردود فعل الآباء حول الدرجات التي يحصل عليها أبنائهم قد انقسمت إلى خمسة أقسام. القسم الأول يرى أن الدرجات العالية هامة بالنسبة لهم ويرون أن الدرجات المنخفضة لأبنائهم تؤدي إلى نتائج سلبية. أما القسم الثاني فيرون أن حصول أبنائهم على درجات عالية مهم بالنسبة لهم ولكن في حالة عدم حصول أبنائهم على درجات عالية فإنهم سوف يساعدونهم ويشجعونهم على تجاوز المشكلة. أما القسم الثالث فيرون أن الدرجات غير العالية تجعلهم يشعرون بالغضب. ويرى القسم الرابع أنهم يطلبون من أبنائهم أن يعملوا ما في وسعهم ولكن في حالة عدم استطاعتهم فإنهم يشعرونهم أن الحصول على الدرجات ليس كل شيء في الحياة. أما القسم الخامس فيرون أن الحصول على الدرجات العالية أهم شيء بالنسبة لهم. وقد أوضحت نتائج العلاقة بين ردود فعل الآباء وتصرفات الأبناء أن تصرف الأب مع الابن لا يعكس فقط رغبات الآباء وإنما يعكس أيضاً سلوك الأبناء حيث يضطر بعض الأبناء إلى إرضاء رغبات آبائهم ولو كان ذلك بطرق غير مشروعة كالغش. مما يعني أن بعض الآباء يدفعون بأبنائهم إلى ممارسة بعض السلوك السلبي عن غير قصد حينما يطلبون منهم أكثر من إمكانياتهم. كما تشير دراسة حمدان (ب ت: ١٧ - ١٩) إلى أن هناك العديد من العوامل الاجتماعية الفردية والشخصية والنفسية التي تدفع بالطالب إلى الغش حيث ذكر منها: ١ - توافر التلميذ أو تكاسله عن بذل الجهد الضروري لنموه وتقدمه المدرسي. ٢ - عدم صلاحية الاختبارات أو عدم هادفتها التربوية فصعوبتها الواضحة أحياناً وعموميتها أحياناً أخرى تدفع الطالب إلى الغش. ٣ - ضعف قدرة التلميذ على القراءة. ٤ - ضعف قدرة التلميذ على المثابرة والتركيز. ٥ - عدم رغبة التلميذ بالدراسة والجد. ٦ - عدم الاهتمام بالدراسة والتحصيل

لأسباب مرتبطة بالأقران كسنتهم وطبقتهم أو سلوكهم العام. ٧ - عدم دراسة التلميذ لمادة الاختبار كلياً أو جزئياً لظروف أسرية. ٨ - انشغال التلميذ بمشكلات عاطفية. ٩ - ضغط الأسرة والمعلم على الطالب لمزيد من التحصيل دون مراعاة لقدراته الذاتية. ١٠ - تأثير التلميذ ببعض أفراد أسرته وأقرانه وتبنيه لعادة الغش دون وعي منه بمخاطرها. ١١ - صعوبة المادة الدراسية جزئياً أو كلياً. ١٢ - تحدى سلطة المعلم. ١٣ - تعدد متطلبات المادة.

وفي استعراض للدراسات المتعلقة بالظاهرة أشار (السعد، ١٩٩٦) إلى مجموعة من الدراسات التي تناولت هذا الجانب حيث أشار إلى دراسة هوستن (Houston) التي ترى أن سلوك الغش له علاقة انحنائية مع توقع النجاح، فالطلاب الذين يتوقعون نجاحاً متوسطاً في الامتحان كانوا أكثر الطلبة محاولة للغش. كما استعرض دراسة ستينجر (Stieninger) والتي أظهرت أن شخصية المعلم وطريقة التعليم من المتغيرات المهمة التي تشجع الطلبة على ممارسة الغش. فالمدرسون ذوو الشخصية الضعيفة الذين يتصفون باللين يشجعون الطلاب على ممارسة الغش. وعلى العكس من ذلك وجد أن دراسة شيراك وهوفمان تشير إلى أن المعلم الذي يتصف بالتشدد والذي يعلن لطلابه أنه يعرف إجاباتهم ودرجة تحصيلهم على الاختبار مسبقاً ويتهمهم بالضعف والكسل يدفع الطلاب لممارسة الغش أكثر من غيره من المعلمين. كما أشار إلى نتائج دراسات كل من (Monotor 1971, Schab 1969, Gage and Berliner 1984, Haines et al., 1986) التي أوضحت أن من الأسباب الدافعة إلى الغش ما أسموه بضغط العلامة أي الرغبة القوية في الحصول على علامة لتحقيق قبول في كلية أو معهد أو للمحافظة على معدل تراكمي يتماشى مع متوسط علامات الطالب؛ في (السعد ١٩٩٦: ١٥٠ - ١٥١). أما عن الحد من ظاهرة الغش في المجتمع الطلابي فقد أظهرت الدراسات الميدانية أن هناك العديد من العوامل التي ربما تؤدي إلى الحد من هذه الظاهرة. فعن دور المراقبة في الحد من الغش أجرى ميكوليك (Mikolajewaka, 1978) دراسة تجريبية على طلاب المرحلة المتوسطة في وارسو حيث طلب من الطلاب

التخمين بنوعية أوراق اللعب الموضوعة على الطاولة أمامهم، وقام بتلك التجربة في خمس مرات مختلفة. في المرة الأولى أجريت التجربة في حضور مراقبين. وفي المرة الثانية أجريت التجربة على طلاب جدد ولكن في حضور بعض الطلاب المشاركين في التجربة السابقة. وفي المرة الثالثة شارك الطلاب الجدد بعض الطلاب المشاركين في المرات السابقة واستطاعوا تخمين الأوراق تخميناً صحيحاً، أما في المرة الرابعة أضاف بعض المراقبين الجدد. وفي المرة الخامسة أضاف بعض الأشخاص الذين يشجعون الطلاب على الغش وفتح الأوراق لمعرفة نوعيتها بدلاً من التخمين. وقد توصلت الدراسة إلى أن التجربة الخامسة في حالة وجود بعض المشجعين على الغش كانت أكثر المراحل التي مارس فيها الطلاب الغش. بينما كانت التجربة الثانية أقل المراحل التي حاول فيها الطلاب الغش. وتعزو الدراسة السبب في ذلك إلى أن خوف الطلاب من المراقبين في المرة الثانية يتضاعف حيث يخشون من المراقبين، وفي الوقت ذاته يخشون من الخروج من المنافسة والتجربة في وجود بعض الطلاب الجدد. وفي الدراسة التي قام بها ديكوف (Diekhoff, 1996) كامتداد للدراسة التتبعية للغش بين الطلبة في الجامعة التي امتدت عشر سنوات والتي قام بها فليري وآخرون (Valerie et al.) وجد ديكوف أن الغش بين الطلاب بدأ يأخذ في السنوات الأخيرة منحني جديد حيث وجد ارتفاعاً ملحوظاً في نسبة الطلاب الذين يمارسون الغش يزداد مستواه سنوياً، كما وجد أن الأمر لا يتوقف عند ذلك بل أن الطلاب أصبحوا أقل مبالاة بعواقب الغش الاجتماعية، ولم يعد الغش في نظرهم يمثل سلوكاً ينجلون منه أو يشعرون بالذنب من ممارسته. ولذا أصبحوا أكثر خوفاً من الأنظمة العقابية التي تطبقها الجامعة كعقوبة للممارسين الغش وليس من انفضاح أمرهم كسلوك غير مرغوب في المجتمع. وعليه تشير الدراسة أن الخوف من العقاب هو الرادع الوحيد للتقليل من حجم الظاهرة وليس السلوك الشخصي للطلاب. كما أوضحت دراسة سلوس وآخرين (Sloss et al., 1995) والتي قارنت الطرق التقليدية في الامتحانات مع الطرق الحديثة المعتمدة على الحاسب الآلي إلى أن استخدام الحاسب في الامتحانات قد أظهر درجات منخفضة للطلبة مقارنة بالطرق التقليدية. وقد عزت الدراسة

السبب في ذلك إلى كون الغش في الامتحانات التي تستخدم الحاسب يندر فيها الغش حيث أنه من الصعوبة الغش في تلك الامتحانات مقارنة بالطرق التقليدية مما جعل الباحثين يأملون أن يعمم استخدام الحاسب الآلي في الامتحانات المدرسية حتى يمكن الحد من ظاهرة الغش.

أما عن الوعي بأضرار الغش فقد أوضحت دراسة كرول (Kroll, 1988) التي أجراها على بعض طلبة جامعة بلمنقتون بالولايات المتحدة الأمريكية. أن الطلاب يعون العديد من الأضرار التي ربما تترتب على الغش في الامتحانات بالرغم من ممارستهم له، فقد أشاروا إلى أن هناك العديد من العواقب التي منها ما يعود بالضرر على مرتكب الغش ذاته ومنها ما يعود بالضرر على الآخرين. فمن الأضرار التي يرون أنها ربما تلحق بمن يمارس الغش تعود الفرد على الكسل والإتكالية والانتهازية، والاعتماد على الآخرين في إنجاز مهامه وعدم استطاعته إنجاز الأعمال التي تطلب منه دون مساعدة الآخرين أو الاعتماد عليهم. كما أن الغش يؤدي إلى جعل الفرد دائم الخوف والحذر من الآخرين مما قد يؤثر على اندماجه مع الآخرين أو الاندماج مع الطلاب من حوله. كما أوضح الطلاب أن الغش يؤدي بالفرد إلى عدم احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم فالغش يعد سرقة لأفكار الآخرين وقدراتهم العلمية.

وعن العلاقة بين النوع وممارسة الغش أوضحت بعض الدراسات أن الذكور أكثر ممارسة للغش من الإناث، وعزت الأسباب في ذلك إلى أنه ربما يعود ذلك إلى طبيعة الذكور التي تميل إلى المغامرة أكثر من النساء. فقد أوضحت دراسة كالبرس (Calabress, 1990) التي شملت ١٥٣٤ طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية والخاصة من طلاب المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة. أن الطالبات أقل احتمالاً لممارسة الغش من الذكور. إلا أن الدراسة أوضحت أيضاً «أن الطالبات أحياناً» يمارسن الغش في حالة طلب أحد ما مساعدهن فهن يقمن بالمساعدة على الغش وهو ما يمكن أن يطلق عليه (التغشيش للآخرين) أكثر من قيامهن بالغش من الآخرين. كما أثبتت دراسة وارد (Ward, 1990) النتيجة ذاتها

حيث ترى أن النساء أقل احتمالاً لممارسة الغش في حالة توافر إمكانية الغش من الذكور، وقد أرجعت الدراسة السبب إلى كون الفتيات يخضعن لأساليب تنشئة اجتماعية صارمة تعودهن على احترام الأنظمة أكثر من الذكور.

الإجراءات المنهجية:

استخدم في هذه الدراسة، منهج المسح الاجتماعي لاستطلاع آراء كافة طلاب السنة النهائية الذكور^(٢) بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض في أقسام الاجتماع، وعلم النفس، والتاريخ، والجغرافيا، والخدمة الاجتماعية، والمكتبات. وتكونت أداة الدراسة من استمارة استبيان اشتملت على مجموعة من الأسئلة لتحديد الخصائص الاجتماعية للمبحوثين هي: ١- مكان النشأة (بادية، ريف، حضر). ٢- نوع التعليم في المرحلة الثانوية (شرعي، علمي، أدبي، تطبيقي). ٣- التقدير الدراسي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول). ٤- الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؛ ويشتمل هذا المتغير على العديد من المحددات هي: مستوى تعليم الأبوين (أمي، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي فأعلى)، مهنة الأب (لا يعمل، موظف مدني، عسكري، أعمال حرة، أعمال أخرى)، مهنة الأم (ربت بيت، موظفة)، دخل الأسرة الشهري (٥٠٠٠ ألف فأقل، ٥ - ١٠ آلاف، ١٠ - ١٥ ألف، ١٥ ألف فأكثر). بالإضافة إلى مجموعة أسئلة تتناول ١- ممارسة الغش (نعم، لا). ٢- عدد مرات ممارسة الغش في الجامعة وقبل الجامعة (دائماً، مرتين فأكثر، مرة واحدة، أبداً). ٣- العمر عند ممارسة الغش لأول مرة. ٤- الشخص الذي يخبره الطالب بأنه مارس الغش. ٥- موقف الأسرة عندما يعلمون بأن ابنهم غش في الامتحان. ٦- الدوافع التي تدفع الطالب إلى ممارسة الغش، ٧- الوعي بالحكم الشرعي لممارسة الغش. ٨- الأساليب التي يستخدمها الطلاب في الغش. ٩- العوامل التي تحد من ممارسة الغش من وجهة نظر الطلاب، ١٠- المواد التي يكثر

(٢) لا يوجد طالبات في كلية العلوم الاجتماعية سوى في قسم المكتبات ولا يمثلن سوى عدد قليل جداً لا يمكن الاعتماد عليه في المقارنة ولذا استبعد متغير النوع من هذه الدراسة.

فيها الغش. ١١- طبيعة الأسئلة التي يكثر فيها الغش. وقد تم قياس هذه المتغيرات بوضع سؤال أو أكثر في استبانة الدراسة لقياس كل متغير من المتغيرات. بالإضافة إلى سؤال مفتوح لإعطاء المبحوثين فرصة التعبير الحر عن مشاعرهم واحساسهم تجاه ممارسة الظاهرة.

ولاختبار مدى وضوح الاستبانة وصدقها في قياس الظاهرة المراد دراستها تم توزيع استبانة الدراسة على عينة استطلاعية شملت ٩٣ طالباً. ثم تم تعديل وتصحيح الاستبانة في ضوء الملاحظات التي اتضحت بناء على نتائج الاختبار المبدئي للاستبانة. كما تم تحكيمها من قبل بعض أساتذة قسم الاجتماع. وبعد أن أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي استخدم أسلوب توزيع تحت إشراف الباحثين حيث وزعت استبانة الدراسة على الطلاب في الفصول الدراسية أثناء المحاضرة، بحضور أحد الباحثين. وجمعت منهم مباشرة في نفس الوقت، بعد القيام بشرح الاستبانة والهدف منها، إضافة إلى طمأنة الطلاب لذلك حتى يضمن منهم مشاركة فعليه وتجاوباً صريحاً مع أسئلة الدراسة. وقد بلغ مجموع الطلاب الذين شملتهم الدراسة (٢٨١) طالباً يمثلون كافة طلاب المستوى النهائي بكلية العلوم الاجتماعية ممن كان حاضراً وقت توزيع الاستبانة إلا أنه بعد فحص الاستبيانات استبعدت بعض الاستبيانات لوجود نقص واضح في الكثير من البيانات وقد تبقى (٢٧٣) استبانة صالحة للتفريغ وهي ما تكونت منه عينة هذه الدراسة. تم بعد ذلك سحب عينة عشوائية مقدارها عشرة في المائة من مجموع الطلاب لإجراء مقابلات متعمقة معهم لاستجلاء الطرق والكيفية والأساليب التي يتم بها الغش بالوصف الشفهي والعملي أمام الباحثين وذلك لتكوين صورة واضحة عن كل وسيلة من وسائل الغش وقد أبدى الطلاب تجاوباً واضحاً مع المبحوثين. ولعرض بيانات الدراسة، وقياس متغيراتها تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية. فقد تم استخدام النسب والتكرارات المئوية لتحديد حجم الظاهرة. إضافة إلى استخدام كاي^٢ لتحديد الفروق في ممارسة الغش وفقاً للخصائص الاجتماعية والاقتصادية. كما استخدمت الجداول المركبة لتفسير ممارسة الظاهرة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

حدود الدراسة

بالرغم من كون هذه الدراسة قد طبقت بشكل علمي يضمن مصداقية النتائج التي توصلت إليها. وذلك بصدق الأداة والتأكد من دقة إدخال وتحليل البيانات إلا أن نتائجها تظل محدودة على المجتمع الذي طبقت عليه ولا يمكن تعميم هذه النتائج على كافة طلاب المجتمع السعودي أو طلاب الجامعات السعودية. وذلك لكون مجتمع الدراسة لا يمثل إلا شريحة بسيطة من المجتمع الطلابي مما يجعل نتائج هذه الدراسة يمكن الاسترشاد بها لدراسة الظاهرة إلا أنه لا يمكن تعميمها.

نتائج الدراسة:

أولاً: خصائص العينة

اتضح من توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مكان النشأة أن غالبية الطلاب جاءوا من مدن وقرى وهجر خارج مدينة الرياض، وقد توزعوا إلى ٤٨٪ درسوا ما قبل الجامعة في إحدى مدن المملكة ومن بينها مدينة الرياض، و٤٢,٩٪ درسوا ما قبل الجامعة في إحدى القرى، بينما أفاد ٩,٢٪ فقط أنهم درسوا ما قبل الجامعة في إحدى الهجر ذات الطابع البدوي. وعن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التقديرات الدراسية في المرحلتين الثانوية والجامعية. فيلاحظ قلة المتفوقين دراسياً حيث لم يوجد سوى ١,١٪ بالنسبة للمرحلة الثانوية و٢,٢٪ بالنسبة للمرحلة الجامعية. أما عن توزيع أفراد العينة حسب مستوى تعليم الوالدين فيتين تدني مستوى تعليم الوالدين بشكل عام لأفراد عينة الدراسة وخاصة الأمهات حيث بلغت نسبة الأمية لدى الأباء ٤٤٪ ولدى الأمهات ٧١,٨٪، ورغم عدم توافر إحصائية دقيقة وحديثة عن الأمية في المملكة إلا أنه يستبعد أن تصل إلى هذا الحد وربما يكون السبب في هذا هو انتماء أكثر من نصف عينة الدراسة إلى مناطق ريفية وبدوية.

أما توزيع أفراد العينة حسب مهنة كل من الأب والأم فيلاحظ أن الغالبية العظمى من أمهات الطلاب يعملن حيث بلغت نسبتهن ٩٣,٤٪، ولا غرابة في

ذلك باعتبار أن نسبة الحاصلات على الثانوية فأعلى من بينهم لم تزد على ٤,٤٪. أما الأباء فرغم تدني مستوى التعليم لديهم أيضاً إلا أن غالبيتهم توزعوا على بعض المهن تمثل التجارة النسبة الكبرى بالإضافة إلى الأعمال حرة كالمقاولات ونحوها. وأما المهنة الثانية فكانت العمل في القطاع الحكومي موزعة على الأعمال الكتابية والتدريس، وأعمال المستخدمين والسائقين في الجهات الحكومية. وعن حجم الأسرة التي ينتمي لها أفراد العينة الدراسة إتضح أن معظمهم ينتمون إلى أسر كبيرة الحجم نسبياً حيث أن نسبة من أفادوا بأن عدد أفراد الأسرة لديهم أقل من خمسة أفراد لم تتجاوز ١٥٪ من المجموع الكلي للعينة، بينما أفاد حوالي ثلث عينة الدراسة بأن أفراد الأسرة لديهم من عشرة إلى أكثر من خمسة عشر فرداً. والواقع أن حجم الأسرة يرتبط بأمور اجتماعية ودينية كثيرة لا يتسع المجال هنا للحديث عنها، فبينما نرى أن الأسرة المكونة من خمسة أفراد في المجتمع السعودي تعد أسرة صغيرة نجد أنها تعتبر كبيرة عند الحديث عن الأسرة الأوروبية والأمريكية على سبيل المثال. وبهذا المقياس يكون جميع أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى أسر كبيرة الحجم. أما عن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي (الدخل الشهري لجميع أفراد الأسرة بالريال السعودي) فيتبين تدني مستوى الدخل لغالبية أفراد العينة حيث أن ٧٩,٩٪ منهم لم تزد دخول أسرهم عن ١٠٠٠٠ عشرة آلاف ريال في الشهر.

ثانياً: حجم ظاهرة الغش

جدول رقم (١) حجم ممارسة الغش

ممارسة الغش	ك	٪
نعم	٢٣١	٨٤,٦
لا	٤٢	١٥,٤

يوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إجاباتهم عن السؤال التالي:

هل سبق أن جربت الغش في أحد الامتحانات خلال سنوات دراستك من الأولى الابتدائية إلى المرحلة الحالية؟ وقد اعترف الغالبية العظمى منهم - كما يشير الجدول - بأنهم مارسوا الغش مرة واحدة على الأقل بينما أفاد ١٥,٤٪ منهم فقط أنهم لم يسبق لهم أن جربوا الغش في الامتحانات على الإطلاق وهذا يعتبر مؤشراً على انتشار هذه الظاهرة السيئة في صفوف الطلبة.

جدول رقم (٢) عدد مرات ممارسة الغش

أثناء الجامعة	قبل الجامعة	ممارسة الغش
٢٦,٠	٢٥,٦	دائماً
٣٢,٦	٤١,٤	مرتين فأكثر
٢٤,٥	٢٥,٦	مرة واحدة
١٦,٨	٧,٣	أبداً
٪١٠٠	٪١٠٠	المجموع

بالتعمن في بيانات الجدول رقم (٢) يتبين أن ممارسة الغش في المراحل التي تسبق الجامعة يميل إلى أن يكون أكثر وضوحاً بالمقارنة مع الوضع في المرحلة الجامعية حيث أفاد ٦٧٪ من الطلاب بأنهم مارسوا الغش مرتين فأكثر ودائماً في مقابل ٥٨,٦٪ فقط أجابوا بنفس الإجابتين فيما يتعلق بالمرحلة الجامعية. وأيضاً الذين أجابوا بـ أبداً بالنسبة للمرحلة الجامعية كانت نسبتهم ١٦,٨٪ مقابل ٧,٣٪ فقط أعطوا نفس الإجابة بالنسبة لمراحل ما قبل الجامعة. وهذا مؤشر إلى أن ذلك السلوك قد يكون أكثر انتشاراً بين طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطة حيث سن المراهقة وبداية مرحلة الشباب وما يصاحبها من تغيرات قد تحمل دوافع مثل هذا السلوك.

جدول رقم (٢ ب) عمر الطالب عند ممارسة الغش لأول مرة

المجموع	٢٠ فأكثر	١٥ - ٢٠	١٠ - ١٥	١٠ سنوات فأقل	العمر
٪١٠٠	٤,٠	٢٢,٠	٤٨,٤	٢٥,٤	٪

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة، الذين سبق لهم ممارسة الغش، حسب السن التي بدءوا فيها ممارسة هذا السلوك. وتشير بيانات الجدول

إلى أن غالبية هؤلاء الطلبة (حوالي الثلثين) قد بدءوا ممارسة الغش في الامتحانات في سن مبكرة أقل من ١٥ سنة، وأن من بينهم ٢٥,٦٪ مارسوا الغش وهم في سن ١٠ سنوات، مما يدل على تأصل هذا السلوك لديهم حيث تم اكتسابه في وقت مبكر من حياتهم التعليمية.

يتضح من الجدول رقم (٣) والذي يبين الفروق في ممارسة الغش بين أفراد العينة وفقاً لبعض الخصائص الاجتماعية والاقتصادية في المرحلتين الجامعية وقبل الجامعية. أظهرت نتائج اختبار مربع كاي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة الغش وفقاً لمكان النشأة فقد بلغت قيمة كاي^٢ (١٣,٨٢٧٥٧) ودرجة حرية (٦) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)^(٣). وكما يلاحظ من بيانات الجدول فإن الذين نشئوا في بيئات بدوية كانوا أقل إقداماً على الغش في الامتحانات من الذين نشئوا في المدن أو الريف. فنسبة الذين لم يمارسوا الغش مطلقاً من بينهم بلغت ١٦٪ في حين لم تبلغ لدى أبناء المدن سوى ٦,٩٪ وأبناء الريف ٦٪ فقط. كذلك اتضح وجود فروق في حجم ممارسة الغش بين الطلاب وفقاً لمكان النشأة في المرحلة الجامعية، حيث أن قيمة مربع كاي بلغت (١٤,٣٧٧١٢) بدرجة حرية (٦) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ومن ملاحظة بيانات الجدول يتبين أن أبناء البادية في المرحلة الجامعية بدوا أكثر ممارسة للغش مما كانوا عليه خلال المرحلة السابقة لها، وذلك قد يرجع إلى الاختلاط بغيرهم وانتقالهم للعيش في المدينة حيث توجد الجامعة ومن ثم اكتساب بعض القيم وأنماط السلوك الشائعة بين الشباب في المدينة.

(٣) تم قياس مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) فأقل لجميع الجداول.

جدول رقم (٣) الفروق في حجم ظاهرة الغش وفقاً لبعض الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للطلبة

مرحلة ما قبل الجامعة				مرحلة الجامعة			
قيمة كاي ^٢	أبداً	مرة	مرتين	قيمة كاي ^٢	أبداً	مرة	مرتين
دائماً	دائماً	دائماً	دائماً	دائماً	دائماً	دائماً	دائماً
فأكثر	فأكثر	فأكثر	فأكثر	فأكثر	فأكثر	فأكثر	فأكثر
اسم المتغير	اسم المتغير	اسم المتغير	اسم المتغير	اسم المتغير	اسم المتغير	اسم المتغير	اسم المتغير
مكان النشأة							
كاي ^٢ = ١٤,٣٧١٢	١٢,٠	٤٠,٠	٢٤,٠	كاي ^٢ = ١٣,٨٢٧٥٧	١٦,٠	٢٤,٠	٢٤,٠
دح = ٦	١٧,١	٢٦,٥	٢٣,٩	دح = ٦	١٧,١	٢٦,٥	٢٣,٩
مستوى الدلالة = ٠,٠٢٥٧	١٧,٦	١٩,٨	٤٢,٠	مستوى الدلالة = ٠,٠٣١٦٢	١٧,٦	١٩,٨	٤٢,٠
كاي ^٢ = ١٣,٠٥١٢٢	١٦,٧	٢٢,٢	٣٣,٣	كاي ^٢ = ٣,٧٩١٥٤	١٦,٧	٢٢,٢	٣٣,٣
دح = ٩	٢١,٠	٣٢,١	٢٤,٧	دح = ٩	٢١,٠	٣٢,١	٢٤,٧
مستوى الدلالة = ٠,١٦٠٣	١٥,٠	١٩,٧	٣٣,٩	مستوى الدلالة = ٠,٩٢٤٥٩	١٥,٠	١٩,٧	٣٣,٩
كاي ^٢ = ١٢,٠٦٠١١	٢٢,٣	٢٦,٤	٣٣,٣	كاي ^٢ = ١١,٨٣٣٣	٢٢,٣	٢٦,٤	٣٣,٣
دح = ٩	١٢,٧	٣٤,٨	٤٣,٥	دح = ٩	١٢,٧	٣٤,٨	٤٣,٥
مستوى الدلالة = ٠,٢٠٩٩٤	٨,٧	٣٤,٨	٤٣,٥	مستوى الدلالة = ٠,٢٢٢٨٧	٨,٧	٣٤,٨	٤٣,٥
كاي ^٢ = ١١,٥٦٥٤٥	٢٠,٠	٢٧,٥	٢٥,٨	كاي ^٢ = ١٢,٠٠٠	٢٠,٠	٢٧,٥	٢٥,٨
دح = ١٢	١٧,٣	٢٢,٢	٣٧,٠	دح = ١٢	١٧,٣	٢٢,٢	٣٧,٠
مستوى الدلالة = ٠,٤٨١١٨	١٠,٧	٣٥,٧	٣١,٤	مستوى الدلالة = ٠,٤٤٥٦٨	١٠,٧	٣٥,٧	٣١,٤
كاي ^٢ = ١٠,٠٢٢٢	١٨,٩	٢٤,٥	٢٩,١	كاي ^٢ = ١٣,١٤٤٦٥	١٨,٩	٢٤,٥	٢٩,١
دح = ١٢	١٢,٣	٢٦,٣	٣٨,٦	دح = ١٢	١٢,٣	٢٦,٣	٣٨,٦
مستوى الدلالة = ٠,٦١٤٠١	١٢,٥	٣٧,٥	٣٧,٥	مستوى الدلالة = ٠,٣٥٨٦٢	١٢,٥	٣٧,٥	٣٧,٥
كاي ^٢ = ٩,٤٦١٠٠	١٨,٥	٢١,١	٣٣,٣	كاي ^٢ = ٢٤,٤٠٣١	١٨,٥	٢١,١	٣٣,٣
دح = ١٥	١١,٨	١٩,١	٣٦,٨	دح = ١٥	١١,٨	١٩,١	٣٦,٨
مستوى الدلالة = ٠,٠٨٥٢٢١	١٢,٠	٣٦,٠	٣٢,٠	مستوى الدلالة = ٠,٠٨٥٦	١٢,٠	٣٦,٠	٣٢,٠
كاي ^٢ = ٥,٠٦٢٤٨	١٧,٦٧	٢٥,٥	٣١,٤	كاي ^٢ = ١,٩٨٧٦٩	١٧,٦٧	٢٥,٥	٣١,٤
دح = ٣	٥,٦	١١,١	٥٠,٠	دح = ٣	٥,٦	١١,١	٥٠,٠
مستوى الدلالة = ٠,١٦٧٢٨	١٤,١	٢٤,٣	٣٠,٧	مستوى الدلالة = ٠,٥٧٤٩٦	١٤,١	٢٤,٣	٣٠,٧
كاي ^٢ = ٩,٢٧٩٣٧	١٤,١	٢٤,٣	٣٠,٧	كاي ^٢ = ١٢,١٣٠١	١٤,١	٢٤,٣	٣٠,٧
دح = ٩	١٤,١	٢٤,٣	٣٠,٧	دح = ٩	١٤,١	٢٤,٣	٣٠,٧
مستوى الدلالة = ٠,٠٤١١٩	٢٦,٥	٢٦,٥	٢٠,٦	مستوى الدلالة = ٠,٠٢٠٦٧	٢٦,٥	٢٦,٥	٢٠,٦
	١٩,٠	٤٧,٦	٣٣,٣		١٩,٠	٤٧,٦	٣٣,٣

وعلى عكس المتوقع فلم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الطالب للغش وفقاً لنوع التعليم الذي تلقاه الطالب في المرحلة الثانوية سواء في مرحلة ما قبل الجامعة أو في مرحلة الجامعة حيث كانت قيمة مربع كاي في الحالتين غير دالة إحصائياً فقد بلغت في مرحلة ما قبل الجامعة (٣,٧٩١٥٤) ودرجة حرية (٩) بينما بلغت في مرحلة الجامعة (١٣,٠٥١٢٢) ودرجة حرية (٩) وكلاهما غير دالتين إحصائياً. وقد يكون من المتوقع أن يُظهر طلاب المعاهد العلمية^(٤) إقداماً على الغش أقل من غيرهم لما يتميز به منهج التعليم في تلك المعاهد من تكثيف المواد الشرعية والتركيز على الالتزام الأخلاقي للطلبة من قبل الأساتذة وإدارة تلك المعاهد بشكل أكبر من غيرها من المدارس المتوسطة والثانوية الأخرى، ولكن نتائج الدراسة لم توضح شيئاً من ذلك.

وعن التقدير الدراسي في المرحلة الثانوية وممارسة الغش في المرحلة الجامعية وما قبلها، تبين من اختبار مربع كاي أنه على العكس مما كان متوقعاً لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى ممارسة الغش وفقاً للتقدير الدراسي. حيث بلغت درجة كاي^٢ في مرحلة ما قبل الجامعة (١١,٨٣٣٣) ودرجة حرية (٩) بينما بلغت في مرحلة الجامعة (١٢,٠٦٠١١) ودرجة حرية (٩) وكلاهما غير دالتين. وقد يعزى ذلك إلى أن ممارسة الغش كما أشير سابقاً أصبحت ظاهرة عامة يشارك فيها معظم الطلبة بمختلف فئاتهم.

وعن الفروق في مستوى ممارسة الغش وفقاً لمستوى تعليم الأبوين تبين من نتيجة اختبار مربع كاي عدم وجود فروق إحصائية ذات دلالة بين درجة ممارسة الغش وبين تعليم أي من الأبوين سواء في المرحلة الجامعية أو ما قبلها. فقد بلغت قيمة كاي^٢ وفقاً لتعليم الأب في مرحلة ما قبل الجامعة (١٢,٠٠٠) ودرجة حرية (١٢) وفي مرحلة الجامعة (١١,٥٦٥٤٥) بينما بلغت قيمة كاي^٢ وفقاً لتعليم الأم في مرحلة ما قبل الجامعة (١٣,١٤٤٦٥) ودرجة حرية (١٢) بينما بلغت في مرحلة الجامعة (١٠,٢٢٢) ودرجة حرية (١٢). وربما يعزى ذلك إلى

(٤) المعاهد العلمية يقصد بها المعاهد الدينية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتي يركز فيها على مواد الشريعة واللغة العربية.

أن الغش ظاهرة طلابية نشأت وترعرعت في أوساط الطلاب ومجتمعات الشباب داخل المدارس وأن الأسرة ليست على علم بما يمارسه الطالب داخل الفصل الدراسي وخاصة الأبوين، وإلا لو كانوا على علم بذلك فربما تختلف ردود أفعالهم بناءً على مستوى التعليم والوعي الديني والاجتماعي لديهما. أما عن الفروق في مستوى ممارسة الغش حسب مهنة الأبوين فلم توضح نتائج اختبار مربع كاي وجود فروق إحصائية في مستوى ممارسة الغش بين الطلاب وفقاً لمهنة الأب أو الأم في أي من المراحل الدراسية سواء في مرحلة الجامعة أو ما قبلها حيث بلغت قيمة كاي^٢ وفقاً لمهنة الأب (٢٤,٤٠٣١) ودرجة حرية (١٥) في مرحلة ما قبل الجامعة. و (٩,٤٦١٠٠) ودرجة حرية (١٢) في مرحلة الجامعة وكلاهما غير داليتين إحصائياً. بينما بلغت قيمة كاي^٢ وفقاً لمهنة الأم في مرحلة ما قبل الجامعة (١,٩٨٧٦٩) ودرجة حرية (٣) بينما بلغت في مرحلة الجامعة (٥,٠٦٢٤٨) ودرجة حرية (١٥) وهما غير داليتين. كذلك لم يوضح اختبار كاي^٢ وجود فروق إحصائية بين متغير الدخل الشهري للأسرة وبين مستوى ممارسة الغش في مرحلة الجامعة أو ما قبلها، حيث بلغت قيمة كاي^٢ (١٢,١٣٠١) ودرجة حرية (٩) في مرحلة ما قبل الجامعة و (٩,٢٧٩٣) ودرجة حرية (٣) في مرحلة الجامعة وكلاهما غير داليتين إحصائياً.

جدول رقم (٤) الشخص الذي يخبره الطالب بأنه غش

النسبة	الشخص الذي يخبره الطالب بأنه غش
٩,٢	جميع الأسرة
٣٥,٥	بعض الأخوة
٦,٦	بعض أفراد الأسرة غير الأخوة
٥٧,١	لا يخبر أحد مطلقاً
٥,٩	لم يبين
١٠٠٪	المجموع

الجدول رقم (٤) يوضح أن هناك اتجاهاً بين الطلبة للتكتم على موضوع الغش في الامتحانات خاصة داخل الأسرة فإن أكثر من نصف الطلبة (٥٧,١٪) لا يخبرون أحداً من أفراد الأسرة بما يفعلون، بينما نسبة قليلة جداً منهم هم

الذين أفادوا بأنهم يخبرون جميع أفراد الأسرة (٩,٢٪). أما الذين يخبرون بعض الأخوة فقد بلغت نسبتهم ٣٥,٥٪.

جدول رقم (٥) موقف الأسرة عندما يعلمون بأن إبنهم غش في الامتحان

الموقف	%
لا يهتمون لذلك	٤٠,٣
يغضبون ويلومون	٥٧,٠٪
أخرى	٢,٧
المجموع	١٠٠٪

يوضح الجدول رقم (٥) ردود أفعال الأسرة أو بعض أعضائها عندما يعلمون عن ممارسة ابنهم للغش في الامتحان ورغم أن غالبية من يتم إخبارهم من الأخوة نجد وجود نسبة كبيرة منهم يغضبون ويلومون الطالب لإقدامه على هذا الفعل، حيث أفاد ٥٧٪ من هؤلاء الطلبة أنهم يواجهون غضب ولوم أفراد الأسرة إذا علموا بذلك، ولكن من جانب آخر نسبة كبيرة أيضا وهي ٤٠,٣٪ أفادوا بأن من يتم إخباره من أفراد الأسرة لا يهتم لذلك ولا يبدون أية ردود فعل إيجابية نحو توجيه الإبن أو زجره عن تكرار هذا الفعل وقد يكون السبب في هذا أن من يعلمون من هؤلاء هم من صغار الأخوة والأخوات كما سبق ذكره.

ثالثاً: دوافع الغش

جدول رقم (٦) الدوافع المساعدة على الغش مرتبة حسب أهميتها كما يراها الطلبة

الترتيب	%	التكرار	الدافع
١	٨٣,٩	٢٢٩	الرغبة في النجاح بدون جهد
٢	٨٢,١	٢٢٤	شدة أستاذ المادة
٣	٨١,٣	٢٢٢	إرضاء الأهل
٤	٧٦,٦	٢٠٩	تقليد بعض الزملاء
٥	٧٤,٧	٢٠٤	الرغبة في الحصول على درجات عالية
٦	٦٥,٢	١٧٨	صعوبة الأسئلة
٧	٥٥,٣	١٥١	عدم استيعاب المادة

يوضح هذا الجدول أهم سبعة أسباب ذكرها الطلبة كدوافع لممارسة الغش في الامتحانات. وقد تميزت إجاباتهم هنا بالصراحة حيث جاء في المرتبة الأولى ونسبة ٨٣,٩٪ قولهم: (الرغبة في النجاح بدون جهد) وجاء في المرتبة الثانية (شدة أستاذ المادة) وإن كنا لا نعلم هل القصد الشدة أثناء التدريس والمطالبة بالواجبات أم الشدة في المراقبة والتي قد تدفع بعضهم إلى تحدي الأستاذ ومحاولة التفوق عليه بالغش رغم شدته - كما سيتضح من عبارات لاحقة. ثم جاء في المرتبة الثالثة من دوافع الغش كما يراها الطلبة (إرضاء الأهل) وهنا لا بد من وقفة حيث أن الأسرة التي تشدد محاسبتها للطلاب على سجله الشهري أو الفصلي للدرجات دون اعتبار لمستوى هذا الطالب العقلي وقدراته التحصيلية قد تدفعه إلى ممارسة مثل هذا السلوك وأحياناً الإحباط وترك الدراسة نهائياً. وقد جاءت عبارة تقليد زملاء في المرتبة الرابعة ونسبة عالية (٧٦,٦٪) وهو ما كنا نتوقعه وقد أشير إليه في الإطار النظري عند الحديث عن نظرية تارد والتفسير الإسلامي لهذه الظاهرة وأما صعوبة الأسئلة فقد برر بها مجموعة من الطلبة إقدامهم على الغش وبلغت نسبتهم (٦٥,٢٪) وإن كانت المسألة كما نراها من خلال المنظور الإسلامي مسألة مبدأ؛ أي أن الذي يقدم على الغش متخطياً الحدود الشرعية والأنظمة الرسمية لن يكون لديه مانع من ممارسته على أية وضع وتحت أي ظرف متى سنحت له الفرصة بغض النظر عن المبررات التي يقدمها.

رابعاً: أساليب الغش

جدول رقم (٧) الأساليب المستخدمة في الغش مرتبة حسب نسبة أهميتها كما يرى الطلاب

الترتيب	٪	التكرار	أسلوب الغش
١	٨١,٣	٢٢٢	الكتاب في الأوراق الصغيرة (برشام)
٢	٥٨,٦	١٦٠	الكتابة على الأدوات المدرسية
٣	٥٧,٩	١٥٨	النظر إلى أوراق الزملاء
٤	٥٦,٠	١٥٣	الكتابة على الملابس
٥	٥٣,٥	١٤٦	الكتابة على الجدران والمقاعد
٦	٣٩,٩	١٠٩	تبادل الإشارات مع الزميل

تابع جدول رقم (٧) الأساليب المستخدمة في الغش مرتبة حسب نسبة أهميتها كما يرى الطلاب

الترتيب	%	التكرار	أسلوب الغش
٧	٣٨,٥	١٠٥	الكتابة على أعضاء الجسم
٧ م	٣٨,٥	١٠٥	استخدام أجهزة الاتصال (جوال، بيجر)
٧م	٣٨,٥	١٠٥	أساليب أخرى
١٠	٣٦,٦	١٠٠	استخدام الأجهزة الإلكترونية
١١	٣١,٥	٨٦	فتح الكتاب
١٢	٣١,١	٨٥	تبادل الأوراق مع الزميل

يوضح هذا الجدول أهم وأشهر الأساليب التي ذكر الطلبة أنهم يتبعونها في الغش. وقد جاء في المرتبة الأولى ونسبة (٨١,٣٪) الكتابة في أوراق صغيرة وهي ما تعارف عليها الطلبة بـ (البراشيم). وقد ذكر بعضهم أنهم يقومون بتصوير أوراق من الكتاب أو المذكرة أو أوراق يتم إعدادها خصيصاً في موضوع معين، وتصور بشكل مصغر جداً لدى بعض المكتبات مما يجعلها صغيرة في الحجم يسهل إخفاؤها، وفي نفس الوقت تحتوي على معلومات كثيرة جداً. وقد جاء في المرتبة الثانية ولكن بفارق كبير الكتابة على الأدوات المدرسية وتشمل المساطر والأقلام والآلة الحاسبة ومما ذكره الطلبة في هذا الشأن (النقش بالدبوس على القلم أو بعض الأدوات) وذلك إمعاناً في إخفائها على المراقب، وهذا قد لا يحمل كثيراً من المعلومات مثل البراشيم ولكن قد يستفاد منه في بعض المعادلات العلمية والإحصائية واللغة الإنجليزية. وفي المرتبة الثالثة من أساليب الغش جاء (النظر إلى أوراق زملاء) وهذه يصعب على المراقب التحكم فيها وخاصة إذا كان عدد الطلبة كبيراً في القاعة الواحدة. وبعدها في المرتبة الرابعة ذكروا الكتابة على الملابس وتشمل الثوب والشماع (العترة) وحتى الملابس الداخلية. ونسبة أقل ذكر الطلبة في المرتبة الخامسة (الكتابة على المقاعد والجدران) وهذه واضحة لمن يتتبع جدران القاعات ومقاعد الطلبة بعد الامتحانات حيث لا تكاد تخلو من الكتابات التي تحمل كثيراً من المعلومات المتعلقة بالامتحانات. ولذا فإن دخول الطلبة إلى القاعات قبل المراقبين قد يعطيهم الفرصة لعمل مثل ذلك. وأخيراً ذكر الطلبة بعض الأساليب بنسب تقل عن ٤٠٪ ومنها على التوالي:

- ١ - تبادل الإشارات مع الزملاء، الكتابة على أعضاء الجسم. ٢ - استخدام أجهزة الاتصال، ٣ - أساليب أخرى مفرقة. ٤ - استخدام الأجهزة الإلكترونية. ٥ - فتح الكتاب. ٦ - تبادل الأوراق مع الزميل.

خامساً: المواد ونوع الأسئلة التي يكثر فيها الغش

جدول رقم (٨) المواد التي يكثر فيها الغش

المواد	التكرار	%
اللغة العربية	٦	٢,٢
المواد العلمية	٥٥	٢٠,١
مواد اللغة الإنجليزية	١١٩	٤٣,٦
المجموع	٢٧٣	٣٤,١

يوضح الجدول أعلاه المواد التي يكثر الغش في امتحاناتها حسبما أفاد به أفراد عينة الدراسة من الطلبة. وجاءت اللغة الإنجليزية في المقدمة بنسبة ٤٣,٦٪، وذلك قد يرجع إلى صعوبتها بالنسبة للطلبة واعتماد الاختبارات فيها على الإجابات القصيرة التي يمكن الحصول عليها بكثير من الوسائل السابق ذكرها؛ ومن بينها الإشارات الخاصة التي يمكن تنفيذها باليد والرأس أو حتى الرجل (كما يقول بعض الطلبة) وكذلك وسائل الاتصال مثل البيجر حيث يتم إدخال أرقام الإجابات الخاصة بملء الفراغان مثلاً مرتبة حسبما يتطلبه السؤال. وجاءت المواد العلمية في المرتبة الثانية بفارق كبير بنسبة (٢٠,١٪) بينما أفاد أكثر من ثلث العينة بأنه لا فرق بين المواد فجميعها يمارس فيها الغش.

جدول رقم (٩) نوع الأسئلة التي يكثر فيها الغش كما يرى الطلاب

نوع الأسئلة	التكرار	%
الأسئلة المقالية	٩	٣,٣
الصح والخطأ وتعبئة الفراغات	١٣٧	٥٠,٢
أي أسئلة قابلة للغش	١٢٤	٤٥,٤
لم يبين	٣	١,١
المجموع	٢٧٣	١٠٠٪

وفي هذا الجدول يوضح الطلبة أي أنواع الاختبارات (الأسئلة) قابلة لممارسة الغش وكما يلاحظ من بيانات الجدول فإن نصف أفراد العينة قد أفادوا بأن الأسئلة التي تسمى (الموضوعية) أو التي تعتمد على الإشارة بالصحيح والخطأ أو ملء الفراغات أو الاختيار بين بدائل الإجابات هي أكثر الأسئلة ملائمة للغش وذلك كما سبق لأنه يمكن التقاط الإشارة إلى إجاباتها بعدد من الوسائل والإشارات السريعة في وقت قصير وفي غفلات المراقب. هذا وقد أفاد ٤٥,٤٪ من العينة أن أي أسئلة قابلة للغش وهؤلاء قد يكونون من المتمرسين على هذا السلوك الذين يعدون لكل شيء عدته الخاصة به.

سادساً: العوامل الرادعة للغش

جدول رقم (١٠) الحكم الشرعي للغش كما يتوقعه الطلاب

النسبة	التكرار	الحكم الشرعي
٥٣,١	١٤٥	محرم
٥,٥	١٥	مباح
٨,٨	٢٤	مباح عند الضرورة
١٤,٣	٣٩	مكروه
١٨,٣	٥٠	لا يعرف الحكم
١٠٠٪	٢٧٣	المجموع

يوضح الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إفادتهم حول الحكم الشرعي للغش كما يعتقدونه، ومع الأسف نجد أن أكثر من نصف هؤلاء الطلبة يرون بأنه محرم شرعاً بالإضافة إلى ١٤,٣٪ يرون أنه مكروه، ومع ذلك لم يكن هذا رادعاً لهم عن ممارسته كما تفيد البيانات الأخرى لهذه الدراسة. ولم يكن من بينهم سوى (٥,٥٪) الذين كانوا يظنون أنه مباح. في حين أفاد (٨,٣٪) منهم أنهم كانوا لا يعرفون بالحكم الشرعي للغش في الامتحانات.

جدول رقم (١١) العلم بالعقوبة النظامية

العلم بالعقوبة النظامية عند الإقدام على الغش	التكرار	%
يعلم بالعقوبة	١٧٥	٦٤,١
لا يعلم بالعقوبة	٩٨	٣٥,٩
المجموع	٢٧٣	١٠٠%

كما يتضح من الجدول أعلاه الذي يوضح توزيع أفراد العينة الذين مارسوا الغش حسب علمهم بالعقوبة النظامية لمن يقوم بمثل هذا الفعل أن أغلبية الطلاب بنسبة (٦٤,١%) يعلمون مسبقاً بالعقاب الذي ينتظرهم في حال اكتشافهم متلبسين بالغش في الامتحان ولكن قد يكون بعض هذه العقوبات غير رادعة بالقدر الكافي وقد يكتفي في بعض الأحيان بحرمان الطالب من درجة المادة فقط ولذا فإنه في حال عجزه عن النجاح سيحاول الغش ولن يخسر شيئاً أكثر مما هو خاسره أصلاً في حال تقديم الورقة فارغة. كما أن ذلك قد يفهم منه أن الطالب يعلم بالعقوبة ولكن ثقته في نفسه وفي نجاح الأسلوب الذي يتبعه هي التي تدفعه إلى ذلك بكل اطمئنان.

جدول رقم (١٢) العوامل الرادعة عن الغش من وجهة نظر الطلاب

الترتيب	%	التكرار	العوامل الرادعة عن الغش
١	٨٨,٦	٢٤٢	معرفة المراقب الشديد مسبقاً
٢	٧٩,٩	٢١٨	شدة المراقبة
٣	٧٦,٦	٢٠٩	احترام استاذ المادة
٤	٧١,٤	١٩٥	تأنيب الضمير
٥	٧٠,٣	١٩٢	الاقتناع بعدم جدوى الغش
٦	٦٧,٤	١٨٤	حسن الاستعداد للمادة
٧	٦٥,٦	١٧٩	الخوف من الفضيحة
٨	٦٤,٥	١٧٦	الخوف من الكسب الحرام
٩	٥٣,٥	١٤٦	الخوف من الله

يوضح الجدول رقم (١٢) عدداً من العوامل الرادعة عن الغش كما ذكرها الطلاب أنفسهم، ومما يؤسف له في بيانات هذا الجدول أن (الخوف من الله)

جاء في المرتبة التاسعة والأخيرة في حين كان الخوف من المراقب - والذي تمثل في العبارتين الأولى والثانية - في المرتبة الأولى بنسبة (٨٨,٦٪) للعبارة الأولى ونسبة (٧٩,٩٪) للعبارة الثانية. وهذا يشير إلى أن الطلاب هنا بحاجة إلى المزيد من التوعية الدينية بشكل عام وعلى وجه الخصوص تجاه ما يتعلق بالغش خاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن أفراد عينة الدراسة هم من طلاب السنة النهائية في الكلية والذين هم على أبواب التخرج واستلام مهام مهنية وتربوية وغيرها.

بعض التعبيرات الحرة للطلاب لما يشعرون به بعد ممارستهم للغش

لمعرفة ما يختلج في نفس الطالب بعد ممارسته للغش مما يعتبر مؤشراً لرواسب التنشئة الأسرية والتربية الدينية التي تلقاها منذ صغره، فقد تركنا للطلاب حرية التعبير وكتابة ما يحسون به بعد الإقدام على هذا السلوك بخط أيديهم وبعباراتهم الشخصية. كان هناك بعض العبارات الإيجابية التي تحمل الندم والخجل مما فعل والخوف من الله وتأنيب الضمير ومن هذه العبارات:

أشعر بالألم وعدم الثقة بالنفس، أشعر إنني على خطأ وهذا الخطأ يترتب عليه مستوى تعليمي في المستقبل، أحس إنني لم استحق النجاح وإنني أخذت مجهود غيري، أشعر بالندم لأنني أقدمت على أمر منهي عنه، أشعر بالندم، أشعر بالذنب وأنني ارتكبت جريمة كبيرة ووعدت نفسي بعدم تكرار ذلك، ألوم نفسي وأعاهد الله بعدم الغش مرة أخرى واستر على نفسي حتى زميلي الذي جنبي لا يعلم عني شيئاً، أشعر بالذنب والمعصية، أشعر بتأنيب الضمير، أشعر بالخجل والذنب، أشعر بحزن شديد، أشعر بأنني لم استفد شيئاً وأنى قد أسأت إلى نفسي.

أما العبارات السلبية فقد كان كثير منها يحمل التحدي والإصرار على ما فعل والإحساس بأنه تفوق على المراقب والأستاذ والفرح بأنه لم ينكشف واعتبار ذلك نجاحاً له، إلى غير ذلك. ومن تلك العبارات:

أشعر بالفرحة ليس لأنني غشيت ولكن لأنني تمكنت من الإجابة الصحيحة، أشعر بكل سرور وسعة صدر، أشعر بالنجاح والفوز والانتصار عندما أخرج من القاعة، أشعر بالفوز وإنني استطعت الحصول على درجات لم أكن سأحصل عليها لولا الغش، أشعر بالراحة النفسية إذا كان ما غشيت به صحيحاً، أشعر بالزهو لأنني استغفلت من حولي، أشعر بالاطمئنان والفخر، أشعر بالسرور والارتياح وعدم تضيق الوقت في المذاكرة، أشعر بأنني قد حققت إنجازاً، أنسى كل شيء واعتبر ذلك مهارة وخبرة وحرفة، ولا أشعر بالندم، الشعور الحسن حيث أنني قمت بعمل صعب على أحسن وجه، أحس بالارتياح النفسي تجاه المادة التي امتحنت فيها وخاصة إذا كانت صعبة ولذا أقدم الشاي للزملاء لأنني استطعت الغش أمام المدرس الفولاني، أحس بأنني ذئب واحس كذلك أنني أنجزت شيئاً مستحيلاً أو لا يقدر عليه غيري.

مناقشة النتائج:

توضح نتائج هذه الدراسة أن معظم الطلاب الذين شملتهم الدراسة ينتمون إلى أسر تقليدية تمتاز بكبر الحجم، وانخفاض مستوى التعليم إضافة إلى انخفاض الدخل. وربما يفسر لنا ذلك الكثير من نتائج هذه الدراسة التي أوضحت ارتفاع نسبة الغش بين الطلاب. فالأسر التقليدية ربما تكون أقل متابعة لأبنائها وأقل اهتماماً بتصرفاتهم خارج المنزل مما يؤدي إلى خلق عزلة بين الابن وأسرته تتمثل في عدم مصارحته لهم أو إخبارهم بما يقوم به خارج المنزل أو بما يحدث منه من سلوك في الجامعة أو المدرسة فقد أشار ٥٧,١٪ إلى أنهم لا يخبرون أسرهم عندما يقدمون على الغش ولذا لا يعلم الآباء بما يقوم به الأبناء مما يوضح انعدام المتابعة بين الابن والأسرة. كما أن الأسر التقليدية التي تمتاز بمثل الخصائص السابقة ربما تكون أيضاً أقل وعياً بخطورة ظاهرة الغش وربما أقل تفهماً في الأمور الشرعية مما يجعلهم لا يستنكرون على أبنائهم مثل ذلك السلوك في حالة اكتشافهم له. فقد اتضح أن ٤٠,٣٪ من أفراد مجتمع الدراسة يشيرون إلى أن أسرهم لا تهتم عندما يخبرونهم بأنهم قد أقدموا على الغش. وتعد

هذه النتيجة خطيرة إلى حد ما حيث تكشف أن أساليب التنشئة الاجتماعية لدى بعض الأسر لا زالت تشتمل على العديد من القيم السلبية التي تمجد الحصول على الأشياء التي يريدها الشخص بالقوة أو الحيلة حيث يعد مثل ذلك التصرف من باب النباهة والرجولة.

ولعل الغش في الامتحانات يفسر من هذا القبيل. ويتضح ذلك في بعض من التعبيرات الحرة للطلاب الذين يرون أن استطاعة الغش ما هو الا تصرف يدل على النباهة والرجولة والفتنة أو كما أشار أحدهم بقوله:

«أحس بأنني ذئب كما أحس أنني أنجزت شيئاً مستحيلاً أو لا يقدر عليه غيري». في حين أشار الآخر إلى ذلك بقوله: «أحس أنني قد فعلت أمراً خارجاً عن العادة أي عملاً بطولياً». مثل هذه التعبيرات توضح بجلاء أن طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها هؤلاء الطلاب تفتقد إلى تعزيز الجانب الديني والضبط النفسي الداخلي. وهذا ربما لا يمكن توفره في ضوء الخصائص السابقة لأسر المبحوثين التي تتصف بالبساطة والتقليدية.

ولعل هذه النتيجة تدعم ما ذهب إليه كوهين (Cohen, 1955) في كون الثقافة الفرعية الجانحة مردها في الغالب إلى الطرق المتبعة في تنشئة الأطفال في الطبقة الاجتماعية، حيث يرى أن أبناء الطبقة الاجتماعية الدنيا ربما يكونوا أكثر انحرافاً من أبناء الطبقة الوسطى التي تربي أبناءها بوحي من الثقافة السائدة فيها القائمة على احترام الآخرين وملكياتهم وبالتالي تقف حائلاً ورا دعاً عن اقتراف الجرائم وارتكاب المخالفات.

وعن حجم الظاهرة فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من هاينس وآخرون (Haines et al., 1986) ميكسن وآخرون (Mixon et al., 1996)؛ لابييف وآخرون (Labiff et al., 1990)؛ كارلينس وآخرون (Karlins et al., 1988)؛ عودة ومقابلة (١٩٨٩)؛ فلييه (ب ت)؛ ميشيلز وميثا (Michaels & Miethe, 1989) في ارتفاع حجم ظاهرة الغش في المجتمع الطلابي. حيث أكدت نتائج هذه

الدراسة أن هناك اتجاهاً عاماً بين الطلاب لممارسة الغش في الامتحانات لا يكاد يسلم منه إلا عدد قليل جداً حيث أشار (٨٤,٦٪) إلى أنهم سبق لهم تجربة الغش في الامتحانات بأي شكل من الأشكال. كما أن ممارسة الغش في المراحل الثلاث التي تسبق الجامعة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) كان أكثر مقارنة بالمرحلة الجامعية فقد أوضح (٩٢,٧٪) أنهم مارسوا الغش بنسب متفاوتة في مرحلة ما قبل الجامعة تتراوح من مرة واحدة إلى دائماً. بينما تنخفض هذه النسبة إلى (٧٤,٢٪) في الجامعة. ورغم انخفاض حجم الظاهرة في المرحلة الجامعية مقارنة بما قبلها إلا أن النسبة تظل مرتفعة جداً، مع الأخذ في الاعتبار أن الدراسة طبقت في جامعة الإمام التي تطبق أشد أنواع العقوبة على من يضبط متلبساً بالغش حيث تصل العقوبة في بعض الأحيان إلى ترسيب الطالب فضلاً دراسياً في العديد من المواد إضافة إلى المادة التي حاول فيها الغش، كما أن الطالب يحاكم محاكمة شرعية بحضور أحد القضاة وعميد الكلية وبعض المسؤولين. وتكشف هذه النتيجة العديد من الجوانب السلبية سواء في السلوك الشخصي للطلاب أو في أساليب التعليم الحديثة، التي تجعل من الامتحانات محكاً وحيداً للترقي والترفع من مستوى إلى آخر حيث يرتبط مستقبل الشخص المهني بالحصول على الشهادة مما يجعل التعليم بشكل عام وسيلة للحصول على غاية أهم مما يدفع الطلاب إلى تبني المبدأ الميكافيلي (الغاية تبرر الوسيلة)، وقد أشار أحد الطلاب إلى هذه النتيجة بصراحة حيث يقول:

«أهم شيء النجاح بأي وسيلة كانت لأن المهم تعبئة الورقة وليس المهم الفهم، لأن أسلوب التعليم خاطيء فهو يحدد مصير الطالب في امتحان لمدة ساعة، ولذا أحاول أن أفعل أي شيء لكي أنجح بأي وسيلة كانت!!»

ولعل الإحساس بمثل هذا الشعور عند الطلاب يفسر أسباب ارتفاع حجم الظاهرة سواء في هذه الدراسة أو في الدراسات السابقة في المجتمعات الأخرى.

وعن الفروق في حجم ظاهرة الغش وفقاً لبعض المتغيرات الاجتماعية

والاقتصادية أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم الممارسة لظاهرة الغش بين الطلاب وفقاً لمكان النشأة (بادية، ريف، حضر)، فقد اتضح أن الطلاب الذين نشئوا في البادية أقل الفئات ممارسة للغش خاصة في مرحلة ما قبل الجامعة. بينما نجدهم يمثلون أكثر الفئات ممارسة للغش في المرحلة الجامعية. وربما لا يعزى هذا التناقض في السلوك إلى عوامل التنشئة الاجتماعية في البادية والمدينة أو الريف حيث أن الثقافات الثلاث في المجتمع السعودي تمتاز بالكثير من التشابه في القيم والمعايير. كما لا يعزى ذلك إلى طبيعة التدريس في تلك البيئات وذلك لتشابه طرق التدريس أيضاً. وإنما ربما يعزى ذلك إلى عوامل الغربة والرغبة في إثبات الذات التي يشعر بها الطالب القادم من البادية، أو القرية، فهو عندما يترك أسرته في القرية أو في البادية ويهاجر للالتحاق بالجامعة يضع الهدف في الحصول على الشهادة هاجسه الأول، كما أن أسرته غالباً ما تسأله عن نتائج دراسته وعن وضعه التعليمي في الجامعة، وربما لا يحدث مثل ذلك السؤال في المراحل ما قبل الجامعة. فارتباط التعليم بالغربة يجعل الأهل أو الأسرة في المجتمع التقليدي خارج المدينة يهتمون بحصول أبنائهم على الشهادة ويتنظرون تخرجهم، ولذا يحرص الأبناء على الحصول على الدرجات بأي وسيلة كانت سواء كانت مشروعة أو غير مشروعة (الغش).

كما أنه يجب الأخذ في الاعتبار أن القيم السلبية التي لا يمكن للفرد ممارستها في حضور معارفه وعشيرته يمكن أن يمارسها في غياب مثل تلك الرقابة المجتمعية المباشرة من العشيرة، ولذا غالباً ما نجد أن البدوي أو القروي - الذي يترفع عن العمل في بعض المهن في قريته أو عشيرته أو لا يقدم على بعض الأعمال - يقبل العمل بها خارجها زاعماً أنه غير معروف في تلك الجهات. وهذا ربما يفسر لنا النتيجة السابقة.

كما اتضح عدم وجود فروق بين الطلاب تعزى لمتغيري نوع التعليم في المرحلة الثانوية أو إلى التقدير الدراسي سواء في المرحلة الجامعية أو في المرحلة قبل الجامعية. كما اتضح عدم وجود فروق في ممارسة الغش تعزى إلى مستوى

تعليم الأبوين أو مهنتهما أو دخل الأسرة سواء في المرحلة الجامعية أو في مرحلة ما قبل الجامعة باستثناء مهنة الأب في مرحلة ما قبل الجامعة. حيث أوضحت نتائج اختبار كاي^٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى العوامل السابقة. وربما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معطيات نظريتي التقليد الاجتماعي لتارد (Tard, 1912) ونظرية التفاضل الاجتماعي عند سذرلاند (Sutherland). فمن خلال نظرية التقليد الاجتماعي نرى أنه كلما زادت درجة الاختلاط بين الناس كان ذلك أدعى إلى انتشار السلوك سواء كان سلوكاً إجرامياً أو غير إجرامياً. أما نظرية الاختلاط التفاضلي فتري أن السلوك مكتسب غير موروث يتعلمه الفرد من خلال اختلاطه بأفراد آخرين. فمجتمع الطلاب يمثل مجتمعاً يمتاز بالكثير من الصفات التي تساعد على انتقال الخبرات الإيجابية والسلبية بينهم مما يجعل فرصة الفروق في ممارسة تلك الأمور تكاد تكون ضئيلة نتيجة للعوامل الخارجية الأخرى. فعوامل المحاكاة، والتقليد، والتنافس الشريف وغير الشريف كلها أمور تساعد انتشار مثل تلك القيم السلبية.

فعلى سبيل المثال ربما تؤدي ممارسة الغش من قبل الطلاب غير المتميزين علمياً إلى إثارة حفيظة الطلاب المتميزين الذين يجدون أنفسهم في منافسة غير شريفة مما يجعلهم يرتكبون السلوك ذاته حتى لو كانوا غير مقتنعين به، حيث اتضح أن هناك نسبة لا بأس بها من الطلاب المتفوقين دراسياً (ممتاز، جيد جداً) ممن شملتهم الدراسة قد مارسوا الغش أو لا زالوا. وتعد هذه النتيجة غاية في الخطورة حيث أنها تشير إلى أن ممارسة الغش ليس بهدف الحصول على النجاح فقط وإنما أيضاً وسيلة للحصول على مراكز متقدمة. ولذا فإن انتشار الظاهرة بين الطلاب بصورة كبيرة تدفع الكثير من الطلاب إلى ممارستها من باب التقليد أو من باب التجربة ويتضح ذلك من خلال العديد من تعليقات الطلاب الذين يشيرون إلى أنهم يقدمون على الغش في بعض الأحيان رغم عدم اقتناعهم به أو حاجتهم إليه.

ولعل مما يزيد من خطورة المشكلة هو تمثل الطلاب لهذا السلوك الانحرافي

في ظل غياب الرقابة الأسرية وهم لا زالوا في سن مبكرة. فقد تبين أن غالبية أفراد عينة الدراسة قد بدءوا ممارسة الغش في سن مبكرة (أقل من ١٥ سنة) وعدد منهم قد مارس الغش قبل بلوغ العاشرة من العمر وهذا يعني أن الممارسات الأولى لهذا السلوك تتركز في مرحلة ما قبل الجامعة وخاصة المتوسطة. مما يجعل البعض يستمرءون مثل هذا السلوك ويصبح بالنسبة إليهم أمراً عادياً. وهذا ما أشار إليه البعض منهم من خلال التعبيرات الحرة عن أحاسيسهم وشعورهم بعد ممارسة الغش حيث يقول البعض: «شعور طبيعي»، أو «لم أشعر بشيء»، أو «أشعر بالراحة». إلى غير ذلك من التعبيرات التي توحى بأن سلوك الغش قد أصبح جزءاً من سلوكهم التعليمي بحيث لا يجدون غضاضة في ممارسته بل لا يشعرون بأي تأنيب للضمير أو خوف من المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: العودة ومقابله (١٩٨٩) والمشهداني (١٩٨٩) (Diekhoff, 1996) في تبلد الشعور العام لدى الطلاب نحو خطورة هذه المشكلة، والتعامل معها على أنها ليست مشكلة أخلاقية على الإطلاق.

أما أهم الأسباب التي تدفع بالطلاب إلى الغش فقد أوضحت نتائج الدراسة أن الرغبة في النجاح دون بذل مجهود تأتي في المرتبة الأولى. ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة (حمدان ب ت) في أن تواكل التلميذ أو تكاسله عن بذل الجهد الضروري لنموه وتقدمه الدراسي يعد من أهم الأسباب الدافعة للغش. وقد أتى في المرتبة الثانية (شدة أستاذ المادة) وهذا يؤكد ما ذهب إليه شيرام وهوفمان (موثق في السعد ١٩٩٦) إلى أن المعلم الذي يتصف بالقسوة والذي يعلن لطلابه أنه يعرف إجاباتهم ودرجة تحصيلهم على الاختبار مسبقاً ويتهمهم بالضعف والكسل يدفع الطالب لممارسة الغش أكثر من غيره من المعلمين. وربما يمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (حمدان، ب ت) إلى أن التلميذ الشاب يهدف في الغالب من جراء ممارسة الغش تحقيق رغبة شخصية طارئة لديه تتمثل في إثبات ذكائه أو شطارته على عمل ما يريد. وقد أكد بعض الطلبة هذا الشعور كدافع هام وقوي، حيث أشار بعضهم إلى أنه يشعر بالسعادة

بعد ممارسته الغش لأنه يحس أنه «استغفل من حوله»، كما أشار البعض إلى أنه «يشعر بالاطمئنان والفخر». كما توصل إلى النتيجة ذاتها عودة ومقابلة (١٩٨٩) في كون شدة أستاذ المادة ومبالغته في أهمية المادة من العوامل الهامة في دفع الطلاب إلى الغش. كما أشارت دراسة المشهداني (١٩٨٩) إلى أهمية هذا العامل حيث ترى أن الدور الأكبر في دفع الطلاب للغش يعود إلى المدرس. فالمدرس ذو الأسلوب الصعب في التدريس والشرح يجعل الطلبة لا يفهمون المادة بل ويكرهونها مما يجعلهم يقدمون على الغش طلباً للنجاح في تلك المادة.

وقد أتى إرضاء الأهل، في المرتبة الثالثة من بين الدوافع المؤدية للغش في هذه الدراسة. ويعد هذا العامل من أكثر العوامل التي أشارت إليها معظم الدراسات التي تناولت ظاهرة الغش فقد أشار إلى هذه النتيجة كل من بولو (Pollio, 1991)، حمدان (ب ت)، عودة ومقابلة (١٩٨٩) حيث تؤكد دراسة بولو أن إلحاح الآباء على الأبناء وطلباتهم المستمرة في أن يحصل أبنائهم على درجات عالية في الامتحانات ربما يقود إلى ارتكاب الأبناء للغش في حالة عدم مقدرتهم على الحصول على درجات مرضية بجهدهم الخاص.

أما تقليد الزملاء فقد أتى في المرتبة الرابعة حيث أفاد أكثر من ثلاثة أرباع العينة بأن تقليد الزملاء من بين الدوافع التي تؤدي بهم إلى ممارسة الغش وتدعم هذه النتيجة ما تذهب إليه نظرية تارد Tard في تأثير عامل التقليد كعامل هام في ممارسة السلوك المنحرف المتمثل هنا في الغش. وقد تكون النشأة الأولى والتعود على الغش منذ المراحل الدراسية الأولى كما اتضح من نتائج هذه الدراسة سبب هام في تقليد الطلاب لبعضهم البعض في البدايات الأولى من مراحلهم الدراسية الأولى كما تشير نتائج دراسة حمدان (ب ت) فالطالب يقدم على الغش في البداية دون وعي حقيقي لمفهوم الغش وسلوكه ونتائجه السلبية، إلا أنه خلال مراحل العمرية اللاحقة يصبح جزءاً من سلوكه وتعامله مع الآخرين.

أما الرغبة في الحصول على درجات عالية فقد أتت في المرتبة الخامسة في

هذه الدراسة في حين أتى هذا الدافع كدافع رئيس في مقدمة الدوافع الباعثة على الغش بين الطلاب في المجتمع الأردني كما أشارت إلى ذلك دراسة عودة ومقابلة (١٩٨٩). ويأتي في المرتبتين الأخيرتين صعوبة الأسئلة، وعدم استيعاب المادة، وقد أتى هذان العاملان في مراتب متأخرة أيضا في نتائج دراسة عودة ومقابلة السابقة. وعن الأساليب التي يتبعها الطلبة في الغش كان الطلبة الذين شملتهم الدراسة على درجة عالية من الوضوح والمصارحة عند الحديث عن الأساليب التي يتبعونها في الغش. فقد ذكروا أساليب وطرقا متعددة زادت على أربعين وسيلة كان أكثرها استخداما الكتابة على أوراق صغيرة ومحاولة إخفائها ثم استخدامها أثناء الإجابة في غفلة من المراقبين وهي ما يتعارف عليها اصطلاحا بين الطلاب بـ(البراشيم)*، وهذا المصطلح ربما يكون مصري المنشأ فالبرشامة في اللهجة المصرية تعني «حبة الدواء» ولعل الأمر اشتق من ذلك. ونظرا لشيوع استخدام هذه الوسيلة في المجتمعات الطلابية فقد أصبحت مثل هذه البراشيم تكتب بواسطة خبراء متمرسين في بعض «مراكز خدمة الطالب» حيث تكتب بخط صغير جدا مما يساعد على استيعاب قدر كبير من المعلومات، كما أنها أصبحت تغلف بأغلفة بلاستيكية حتى لا تتعرض للتلف أو الغرق، ومن خلال ضبط بعض تلك القصاصات الورقية مع بعض الطلاب اتضح مقدار الإتيان والجهد الذي يبذل في مثل تلك «البراشيم» مما يوحي أن هناك جهات محددة تساعد على تفشي المشكلة وتساهم في انتشارها مستفيدة من كل الوسائل الحديثة من أجهزة تقنية للتصوير والتكبير.

أما الكتابة على الأدوات المدرسية فقد أتت في المرتبة الثانية. وتتمثل هذه الوسيلة في الكتابة على المساطر، والاقلام، وعلب الهندسة، والممحاة، وقد تطور الأمر أخيرا إلى الكتابة بالنقش على بعض الأنواع من الأقلام الشفافة أو

* يشير أحد الطلبة إلى أهمية هذه الوسيلة التي يقول أنها شعاره في الحياة! حيث يذكر ذلك في نوع من الرجز، أو ما يسمى بالزجل حيث يقول: «الطالب بدون براشيم كالسمكة بلا خياشيم» و«الطالب بلا برشومة في الفصل كالجرثومة».

أقلام الرصاص، حيث ضبطت بعض هذه الأقلام التي تعمل في مراكز خاصة بدرجة عالية من الاحتراف والإتقان. مما يصعب معها اكتشاف الكتابة على القلم إلا لذوي البصر الحاد من المراقبين، أو العارفين بمثل تلك الوسائل.

ثم يأتي في المرتبة الثالثة النظر إلى أوراق زملاء وتعد هذه الطريقة من الطرق التقليدية القديمة والتي يصعب ضبطها بسهولة ما لم يكن هناك مراقبة شديدة. وذلك لكون بعض الطلاب لديه من قوة النظر ما يجعله يستطيع كشف ورقة طالب يبعد عنه أكثر من مترين. وقد يساعد الطلاب بعضهم البعض في ذلك بحيث يرفع الطالب ورقته بشكل يسمح للآخر بقراءتها، أو أنه يجلس بطريقة تمكن زميله من النظر إلى ورقته.

أما الكتابة على الملابس فقد أتت في المرتبة الرابعة، وقد تكون هذه الطريقة من الطرق أو الوسائل التي ربما يسهل استخدامها في بعض المجتمعات مثل دول الخليج نظراً لكون الزي الشعبي يساعد على ذلك حيث يوجد الثوب الذي يمكن لابسها من قراءة بعض الكتابات إلى تكتب على الملابس الداخلية (السروال) ويتفنن الطلاب في ذلك بشكل يصعب اكتشافهم. وقد يكتب البعض على ملابسهم الداخلية ويطلب الذهاب أثناء أداء الامتحان إلى دورات المياه ويطلع على تلك الكتابات التي على ملابسها الداخلية. ولا يمكن ضبطه وذلك لعدم وضوحها وخفاء أماكنها. بينما يقوم البعض من الطلاب بالكتابة على غطاء الرأس (الغتر) ويلبسونها بطريقة معينة تسمح لهم برؤية الكتابة ولكن لا يمكن كشفها من المراقب بسهولة ما لم يكن خبيراً بمثل تلك الأمور، كما أن البعض من الطلاب يستخدم الكوفية (غطاء للرأس) أيضاً للكتابة، كما تستخدم الساعة أيضاً للكتابة عليها، بينما يستخدم بعض الطلاب الأحذية للكتابة، وحيث أن الأحذية في دول الخليج يمكن نزعها ولبسها دون أن تثير شكاً فإن الطالب قد ينزع حذاءه ويضعها بطريقة معينة تحت الكرسي الذي يجلس عليه وحينما يلاحظ أن المراقب يقترب منه يقوم بلبس حذائه دون أن يكتشف، ويستخدم الطلاب في بعض المجتمعات التي تستخدم الزي

الإفرنجي أكمم القميص للكتابة. أما الكتابة على الجدران والمقاعد فتعد من الطرق الشائعة الاستخدام بين الطلاب بالرغم من أنها من الطرق غير المضمونة وذلك لسهولة كشفها ولذا أتت في المرتبة الخامسة ويشير معظم الطلاب أنها من الطرق التي يشجع استخدامها في الامتحانات الشهرية وليس في الامتحانات النهائية ويعد ذلك صحيحاً إلى حد كبير وبالرغم من الأنظمة الصارمة في كافة مؤسسات التعليم تقريباً إلا أنه يندر أن يوجد طاولة أو جدران قاعة دراسية في أي مكان في العالم تخلو من الكتابة.

أما في المرتبة السادسة فيأتي تبادل الإشارات بين الطلاب بالأيدي والأرجل، والرؤوس. ويتفنن الطلاب في هذه الطريقة ويتدعون العديد من الطرق التي يصعب كشفها حتى على أمهر المراقبين وأحذقهم حيث يتفقدون على بعض الإشارات والرموز السرية مما يوحي أن مسألة الغش أصبحت تنظم بشكل جماعي متقن وأنها تتطور مع الزمن من جيل إلى آخر. ويأتي في المرتبة السابعة الكتابة على أعضاء الجسم حيث يلاحظ أن بعض الطلاب يحولون أجسامهم إلى صحائف للكتابة. وتعد الأطراف (اليدين، والرجلين) من أكثر أعضاء الجسم استخداماً للكتابة حتى أن البعض أشار إلى أنه يقوم بالكتابة بين أصابع يديه ورجليه، بحيث يمكنه ضم أصابعه في حالة الخوف من انكشاف أمره مما يجعله في مأمن. وقد يقوم البعض بالكتابة على أماكن خفية من أجسامهم لا يمكن الاطلاع عليها من المراقب كالكتابة على فخوذ أرجلهم ومن ثم يطلبون الذهاب إلى دورة المياه للاطلاع عليها هناك كما أشير إلى ذلك سابقاً.

ويأتي استخدام بعض أجهزة الاتصال الحديثة في المرتبة السابعة، وتعد هذه الوسيلة من الوسائل الحديثة نسبياً فالهاتف النقال و(البيجر) يعدان من الوسائل الحديثة. وقد اكتشفت العديد من الحالات وتم ضبطها وهي تقوم بممارسة الغش بواسطة هذه الوسائل. ويتوقف استخدام هذه الوسائل على وجود طرف آخر يساعد على ذلك من خارج قاعة الامتحان ويكون على علم بنوعية الأسئلة وكذلك الإجابة وغالباً ما يكون أحد الزملاء. ففي حالة البيجر

يقوم الطالب الذي في الخارج بالاتصال بالطالب الذي في القاعة ويدخل تسلسل أرقام الإجابة خاصة في الامتحانات التي تقتضي صح أو خطأ أو تعبئة فراغات، فيقوم الطالب بإدخال أرقام الإجابات أو تسلسلها كرقم إضافي (توصيلة) يفهمها الطالب الذي في القاعة.

أما الهاتف النقال فإنه قليل الاستخدام بعد اكتشاف استخدامه في الغش ولكنه يستخدم في بعض الأحيان. ويأتي أيضاً في المرتبة السابعة بعض الأساليب الأخرى التي ليست شائعة الاستخدام ولكنها موجودة من ضمن الأساليب المستخدمة. فعلى سبيل المثال ذكر الطلاب العديد من الوسائل التي توحى بأن ظاهرة الغش بدأت تمارس بطرق احترافية، توحى بالمهارة والاحتتيال، فمن تلك الطرق ذكر الطلاب أن البعض يقوم بوضع بعض الجبائر على بعض أطرافه وكأنها مكسورة وبالتالي تستخدم تلك الجبائر للكتابة عليها. والبعض الآخر يقوم بوضع بعض اللزقات الطبية ومن ثم يقوم بإخفاء البراشيم داخلها أو الكتابة عليها مباشرة. ويتفنن الطلاب في ابتكار وسائل الغش حتى أن المراقب ذاته لم يسلم من ذلك حيث أن بعض الطلاب ربما يلصق الإجابة بطريقة خاصة وبحركة خفيفة على ظهر المراقب الذي يتجول في القاعة بينما الجميع يقرأ الإجابة الملصقة على ظهره وحين يتم نقلها من قبل الطالب تسحب بنفس الطريقة. ورغم خطورة هذه الطريقة وجرأتها، إلا أن بعض الطلاب لديه من الجرأة وخفة اليد ما يمكنه من القيام بذلك دون أن يشعر به. ولا يمكن استخدام هذه الوسيلة إلا في حالة وجود المراقب الواحد. كذلك من الطرق التي ذكرها الطلاب إعداد الإجابة لبعض الأسئلة المتوقعة مسبقاً في المنزل وإحضارها وفي حالة إتيان ذلك السؤال يقوم الطالب بتبديل ورقة إجابته بالورقة المعدة مسبقاً في المنزل في حين غفلة من المراقب وتصلح هذه الطريقة ربما في الامتحانات الشهرية أكثر منها في الامتحانات النهائية. أما استخدام الأجهزة الإلكترونية، كالألة الحاسبة، والمسجلات فقد شاع استخدامها مؤخراً بين بعض الطلبة وقد ضبطت العديد من الحالات، حيث يقوم البعض بتسجيل المادة العلمية على جهاز تسجيل ويضعه في أحد جيوب ثوبه، أو يقوم البعض بربطه على فخذه ومن ثم وضع سماعات صغيرة على أذنيه من تحت الغترة. ويقم بالتالي بتشغيل الجهاز بواسطة الضغط

عليه من داخل جيوب الثوب. ولذا يلاحظ أن الزي ربما يكون أحد العوامل المساعدة على انتشار وسيلة من الوسائل أو عدمه، فالزي الخليجي ربما يساعد على انتشار مثل هذه الوسيلة أكثر من غيره فلا يمكن للطالب الذي يرتدي البنطال وهو كاشف الرأس أن يستخدم آلة التسجيل. ويشرح الطلاب أنهم يقومون بالتمارض ولف الغترة على الرأس بشكل يظهر فيه وكأنهم مصابون بالبرد أو الرشح ومن ثم ينكسون رؤوسهم بطريقة توشي بأنهم يشعرون بالبرد والمرض مما يجعل المراقب يتعاطف معهم ولا يشك في أمرهم.

أما الآلة الحاسبة فإنها أكثر شيوعاً من آلة التسجيل نظراً لسهولة استخدامها وصعوبة اكتشافها، لدرجة أن بعض المراقبين يقوم بالمساعدة على الغش بنفسه وذلك بإيصال ونقل الآلة من طالب إلى آخر. ويتم ذلك بتخزين المعلومات والمعادلات في الآلة بطرق سرية ومن ثم يتم استدعائها وقت الحاجة. أو يقوم الطالب بتخزين الإجابة وبالتالي إعطاء الآلة إلى زميله وهي مقفلة ويقوم هو بفتحها واستدعاء المعلومات بطريقة لا تثير أي شك لدى المراقب. ويأتي في المرتبتين الأخيرتين فتح الكتاب وتبادل الأوراق مع الزميل وهي من الطرق القليلة الاستخدام نظراً لسهولة كشفها من المراقب.

ومن خلال استعراض الوسائل السابقة المستخدمة في الغش يتضح أن الظاهرة رغم عالميتها وشيوعها في المجتمع الطلابي العالمي إلا أن هناك بعض الخصوصيات لكل مجتمع. فقد اتضح أن هناك بعض الأساليب المستخدمة في المجتمع السعودي ربما قد لا توجد في مجتمعات عربية أخرى لا تتماثل معه في الزي أو المستوى الاقتصادي. كما أن المجتمع السعودي ربما لا زال أفضل حظاً من بعض المجتمعات الأخرى التي يمارس فيها الغش تحت التهديد واستخدام القوة أو السلطة كما يحدث في بعض المجتمعات العربية. فكما أشار البعض أن الغش في بعض المحافظات المصرية يمارس تحت التهديد للمراقبين وذكر العديد من الحالات كأن يقوم أحد الطلبة بوضع سكين (مديه) أمامه وهو يمتحن أو مسدس، ويهدد كل من يقوم بالاقتراب منه. ويقوم بعض الطلبة بإلقاء الإجابات للطلبة من زجاج النوافذ بعد كسره، كذلك يساعد الأهالي في عملية

الغش، بينما يقوم بعض الطلبة بوضع «البراشيم» في علب السجائر. بينما يقوم بعض العمال المسئولون داخل المدرسة بتوصيل الإجابات للطلاب داخل اللجان؛ (فليه، ب ت: ١٢٢ - ١٢٣). وبالرغم من الخصوصية المجتمعية التي سبق وأن أشير إليها إلا أن وسائل وأساليب الغش تنتشر بين الطلاب على اختلاف المجتمعات والمستويات الدراسية حيث يتبادل الطلاب المعلومات عن أحدث الوسائل والأساليب، وربما تساعد بعض وسائل الاعلام من تلفزة، وأفلام في نقل بعض الأساليب من مجتمع إلى آخر مثلها في ذلك مثل وسائل ارتكاب الجريمة التي ربما يقوم التلفزيون بدور رئيس في نقل الكثير من الأفكار والأساليب من مجتمع إلى آخر. بل إن الأخوة والأصدقاء والزلاء ينقلون لبعضهم البعض ما يستجد من أساليب في عالم الغش أولا بأول حيث تظهر وسائل جديدة تضاف إلى الوسائل السابقة بين فترة وأخرى.

أما عن طبيعة المواد التي يكثر فيها الغش ونوعية الأسئلة فقد تبين من الدراسة أن ممارسة الغش تكون أكثر في مادة اللغة الإنجليزية والمواد التي تكون الأسئلة فيها من قبيل ملء الفراغات أو الصحيح والخطأ، إلا أن ذلك بالنسبة لبعض الطلبة المبتدئين أما المتمرسين منهم فقد أشاروا إلى أنهم يستطيعون الغش في أي مادة مهما كانت نوعية الأسئلة، ويمثل هؤلاء (٤٥,٤٪) وهي نسبة عالية نسبيا مما يزيد من خطورة المشكلة وصعوبة القضاء عليها. وبما أن الغش يعد نوعا من العمل الإجرامي أو انحرافا في السلوك فإنه ينطبق عليه ما ينطبق على الجريمة بشكل عام، بحيث يمكن القول بأنه أينما وجد مجتمع بشري وجدت الجريمة، وأينما وجد مجتمع طلابي وجد الغش. ولذا فقد يكون من الصعوبة بمكان القضاء على ظاهرة الغش نهائيا وإنما يمكن التخفيف منها أو محاربتها مثلها في ذلك مثل أي انحراف في السلوك أو عمل إجرامي.

وقد ذكر الطلبة الذين شملتهم الدراسة العديد من العوامل التي يرون بأنها ربما تحد من ممارسة الغش حيث أتت معرفة المراقب الشديد في المرتبة الأولى، يليه في ذلك شدة المراقبة في المرتبة الثانية. بينما أتت - مع الأسف - الخوف من الله والخوف من الكسب الحرام في مؤخرة الأسباب التي تمنعهم من

الغش حسبما ذكروا. مما يعني أنهم بحاجة إلى مزيد من التوعية الدينية في هذا المجال بالرغم من أنهم ذكروا أن العلم بالحكم الشرعي لممارسة الغش معروف لدى الأكثر من النصف منهم (٥٣,١٪). إضافة إلى أن الأغلبية (٦٤,١٪) يعلمون مسبقا بالعقوبة النظامية لمن يرتكب الغش أيضا ومع ذلك أقدموا عليه وهذا يدل على استهانتهم بهذه العقوبات الدنيوية أو بالأحكام الشرعية.

ولذا يبرز دور المراقبة كضابط قوى للحد من الغش. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ميكوليكا (Mikolajewaka, 1978) وديكوف (Diekoff, 1996) في أهمية دور المراقبة في الحد من ظاهرة الغش).

وبالرغم من أهمية دور المراقبة كضابط خارجي قوى له تأثير مباشر في الحد من الظاهرة إلا أن ذلك يعد وقتيا ينتهي بانتهاء وجود المراقبة الشديدة، كما أن ذلك يحتاج إلى طاقات بشرية هائلة في القاعات الكبيرة. ولذا فإن البعض من الطلبة قد أشاروا في التعبيرات الحرة لاستطلاع الرأي عن رأيهم في العوامل التي يرون أنها ربما تساعد في القضاء أو الحد على من الظاهرة إلى أهمية تقوية الوازع الديني لدى الطلاب. وتذكيرهم وإرشادهم بالحكم الشرعي للغش وما يترتب عليه من عواقب مستقبلية للفرد والمجتمع. فتقوية الوازع الديني يجعل من الفرد رقيها على ذاته في كل الأوقات وبدون تقوية الوازع الداخلي للطلاب وغرسه في نفوس النشء عن طريق التنشئة السليمة الصحيحة، ومراجعة أنظمة الامتحانات الحديثة التي تجعل من الامتحان شبحا يهدد مستقبل الأفراد، وانحصار الامتحانات في تقييم القدرة على التذكر والحفظ، مما يجعل الحاجة ماسة إلى مراجعة أنظمة الامتحانات في البلدان العربية التي تعتمد على الحفظ والتذكر بشكل كبير مما يجعل الطلاب يلجأون إلى الغش عندما يعجزون عن التذكر. فبدون مراجعة شاملة لكل ذلك لن تنتهي هذه المشكلة بل أنها سوف تتطور مع الزمن وتأخذ أبعاداً مختلفة تهدد مستقبل الأمة وقيمها ومبادئها.

المراجع

المراجع العربية:

- ١ - ابن باز، عبدالعزيز (٤٠٤هـ). الغش في الامتحانات. مجلة المجتمع، العدد (٦٥٤)، ٤٣.
- ٢ - السعد، أحمد (١٩٩٦). ظاهرة الغش في الامتحانات العامة والمدرسية. مجلة التربية (١١٦)، ١٤٧ - ٢٠٣.
- ٣ - المشهداني، فهمية كريم (١٩٨٩). الأسباب الدافعة إلى الغش في الامتحانات: دراسة ميدانية على طلبة كلية الآداب بجامعة الموصل. مجلة آداب الرافدين، العدد (١٩)، ١٥٩ - ١٨٧.
- ٤ - جبره، محمد علي (١٩٩٠). ظاهرة الغش في الامتحانات. مجلة منار الإسلام، (٩)، ٨٧ - ٩٣.
- ٥ - حمدان، محمد زياد (١٩٨٥). الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية. مجلة الباحث، (٤٠)، ١٤٧ - ١٥٧.
- ٦ - حمدان، محمد زياد (ب. ت). الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية، ماهيته وأصوله وتشخيصه وعلاجه. الأردن: عمان، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، دار التربية الحديثة.
- ٧ - عودة، أحمد سليمان يوسف ومقابلة نصر (١٩٨٩). ظاهرة الغش في الامتحانات: حجمها وأسبابها كما يدركها طلبة جامعة اليرموك في الأردن. المجلة التربوية، ٦(٢١)، ٩٣ - ١٠٥.
- ٨ - فليه، فاروق عبده (ب. ت). ظاهرة الغش في الامتحانات التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٩ - الملك، شرف الدين (١٤١١هـ). جنوح الأحداث ومحدداته في المملكة العربية السعودية. الرياض، مركز أبحاث مكافحة الجريمة.

المراجع الأجنبية :

- Calabrese, Raymond I. & Cochran, John, K. (1990). The Relationship of Alienation to Cheating among a sample of American Adolescents. **Journal of Research and Development in Education**, 23 (2), (Winter) 65 - 72.
- Cohen, A. (1955). **Delinquent Boys**. New York: Free Press.
- Diekhoff, G.; LaBeff, E. & Clark, R. (1996). College Cheating: Ten years later. **Research in Higher Education**, 37, 4, (Aug) 487-502.
- Haines, V.J.; LaBeff, E.E.; Clark, R.E. & Diekhoff, G.M. (1986). Student Cheating and Perceived Social control by College students, Free Inquiry. **Creative Sociology**, 14, 1, (May) 13-16.
- Haines, V.J.; LaBeff, E.E.; Clark, R.E. & Diekhoff, G.M. (1986). College cheating Immaturity: Lack of commitment, and the neutralizing attitude. **Research in Higher Education**, 25 (4), (Dec), 342 - 354.
- Karlins, M.; Micheals, C. and Podlogar, S. (1988). An Empirical Investigation of Actual cheating in a large sample of Undergraduates. **Research in Higher Education**, 29 (4), (Dec), 359 - 364.
- Kroll, B.M. (1988). How college Freshmen View Plagiarism. **Written Communication**, 5 (2), (April), 203 - 221.
- LaBeff, E.E.; Clark, R.E.; Haines, V.J. and Diekhoff, G.M. (1990). Situational Ethic and College Student Cheating. **Sociological Inquiry**, 60 (2), (spring), 190 - 198.
- Michaels, J.W. & Miethe, T.D. (1989). Applying Theories of Deviance to Academic Cheating. **Social Science Quarterly**, 70 (4), (Dec), 870 - 885.
- Mikolajewska, B. (1978). The Presence of Other people as a factor Stimulating Immoral Behavior. **Polish Sociological Bulletin**, 3-4 (43-44) 165 - 176.
- Mixon, F.G. JR. & Mixon, D.C. (1996). The economics of Illegitimate Activities: Further Evidence. **Journal of Social Economics**, 25 (3), 373 - 381.
- Pollio, H.; Humphreys, N., and Eison, J. A. (1991). Patterns of Parental Reaction to Student Grades. **Higher Education**, 22 (1), (July), 31 - 42.
- Schab, F. (1991). Schooling Without Learning: Years of Cheating in High School. **Adolescence**, 26 (104), (Winter), 839 - 847.
- Soloss, G.S.; Gigliotti, R.J.; Smerglia, V.L. & Falk, R.F. (1995). comment: Is Computer Based Testing a Solution to Students Cheating?. **Teaching Sociology**, 23 (1), (Jan) 56 - 59.
- Sutherland, E. (1955). **Principles of Criminology**. Lippincott, Co.
- Tard, G. (1912). **Penal Philosophy**. Little.
- Ward, D.A.; Beck, W.L. & Wendy L. (1990). Gender and Dishonesty. **Journal of Social Psychology**, 130 (3), (Jun), 333 - 339.