ظاهرة الغش في الاختبارات . أسبابها . آثارها . كما يراها طلاب واعضاء هيئة تدريس جامعة تبوك في المملكه العربيه السعوديه

اعداد

دكتور/مصطفى حسيب محمد أبو زيد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية بأسوان-جامعة جنوب الوادي

دكتور/ناصر أحمد طه أبو زريق
أستاذ أصول التربية الاسلامية المساعد
كلية المعلمين-جامعة تبوك- السعودية

مقدمة:

تعد الاختبارات إحدى المهارات التي يجب أن يتقنها المختصون في مختلف مراحل التعليم، ونظراً لكونها الوسيلة المفضلة للتحقق من نتاج وجودة العملية التعليمية، فيجب التحقق من مدى كفاءتها، وفوائدها ودقة معاييرها، والأمانة في الأداء عليها.

ويختلف معظم الناس في فهم مدلول الامتحانات والاختبارات، فالاختبارات tests: هي أداة القياس، بينما الامتحانات Examinations: هي إجراء القياس بهدف التقويم، وهو بمثابة مجموعة من الترتيبات والإجراءات والمواد التي تستعمل لتنفيذ عملية التقويم، في حين أن الاختبار هو مجموعة أسئلة يطلب من المفحوص أن يجيب عليها (أبو سماحة،١٩٩٢، ١٢٠).

والاختبارات التحصيلية تصنف من حيث وظيفتها إلى اختبارات تمكنيه، مسحية، تشخيصية وأخيراً اختبارات قوة، ومن حيث البناء إلى: اختبارات موضوعية، مقاليه، عملية، مقننة(أبو سماحة،١٩٩٢، ١٢١، ١٣٢).

ويركز علماء القياس والتقويم على عدة أمور تتعلق بكفاءة الاختبار، كعدد الأسئلة والفقرات، زمن الاختبار، التباين، التخمين، صياغة

الأسئلة، حالة الفرد المفحوص، إجراء الاختبار، التطبيق المتآني للاختبار (عبد السلام، ب ت، ١٨).

وقد أجرى العديد من الدراسات في مجال الاختبارات انصبت معظم اهتماماتها في حدود علم الباحثين على صدق وثبات الاختبار، ومدى تأثير كل منها على الأخر كدراسة السبيت (١٤٠٢) ، (1997) feldt، (2001) fitzp _qtricket، (2000) frary.

واهتم البعض الآخر بدراسة اتجاهات الطلبة والمعلمين نحو الأسئلة المقالية والموضوعية وارتباطها بتحصيل الطلاب كدراسة الدوغان (١٤١٥)، ودراسة صابر (١٩٩٦)، (2003) EL –Badarin، وفريق ثالث تناول موضوع الأسئلة الموضوعية بإسهاب كدراسة (2002) holdyna etal والتي استعرضت، وناقشت ملخصات عدد من الأبحاث والكتابات بعد عام ١٩٩٠، وفريق رابع تناول، وضع أساليب احصئية معينه لتحديد معايير لبعض الاختبارات كدراسة (1999) patelis، وفريق خامس اهتم بإحداث تغيرات جوهريه على مضمون بعض الأحتبارات المقننة والمخصصة لتقييم كفاءة المتقدمين لمهنة ما كدراسة (1992) Rsheter etal، (1988) word.

ورغم هذا التعدد وهذا الاهتمام إلا أن هذه الدراسات أغفلت جانب هام وجدير بالمعالجة وله تأثير مباشر على كفاءة الاختبار ونتائجه مما ينعكس على جودة المنتج وهو مرتبط بطبيعة الفرد المختبر ومدى جديته والتزامه وأمانته ألا وهو ظاهرة الغش في الاختبارات وخاصة التحصيلية.

فممارسة الطلبة لسلوك الغش في الاختبارات لا يعد مظهرا من مظاهر غير اللامبالاة أو عدم تحمل المسؤلية فقط وإنما هو إفساد لعملية

القياس وتشويه النتائج والاختبارات، وبالتالي عدم تحقيق أهداف التقويم في مجال التحصيل الدراسي (علي سعد، غسان،٢٠٠٠،١٦٢)، فهو سلوك انحرافي يخل بالعملية التعليمية، ويهدم احد أركانها وهو عملية التقويم (أحمد،المغيصب،١٩٨٨، ١١)

لقد برزت ظاهرة الغش في الآونة الأخيرة حتى أصبحت تجرى على ألسنة المتخصصين وغير المتخصصين - فهي مشكلة ذات أبعاد تربوية واجتماعية وتقنية – وهى عامة – بمعنى إنها موجودة في عالمنا العربي وفي غيره، وعلى كل المستويات التعليمية إبتداءاً من تلميذ المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية.

وظاهرة الغش في الاختبارات تعد من أخطر المشكلات التربوية، ومن أكبر المآسي التعليمية التي تتعرض لها مسيرة التعليم فتعرقل تقدمها، وتضعف نهضتها، وتخل بموازين العدالة والمساواة، وتسئ إلى سمعة الإدارات التعليمية ومكانتها، كما تؤدي بالطالب الغشاش إلى حياة الخمول و التقاعس والانحراف والفساد.

والغش صفة مذمومة دينياً وخلقياً واجتماعياً بكل أشكاله، فإذا تفشى في المؤسسات التربوية التي أنشأها المجتمع لصياغة أبناءه صياغة سليمة لحمتها الأخلاق، وسداتها العلم والمعرفة، فهي ليست مذمومة فحسب، بل هي تحدي لتلك المؤسسات كذلك.

ويؤمن بعض المربيين بأن الاختبارات بصورتها الراهنة لم تحقق الغاية الفاعلة المنشودة منها، إلا أنها ضرورة قصوى لقياس ما أسهمت به المناهج بمفهومها الواسع من أهداف، وما تحققه للمتعلمين من مقاصد حتى

يتأتى لهم حشد طاقاتهم وقدراتهم، ومضاعفة فاعليتهم وايجابيتهم، وتوظيف ذلك مورداً بشرياً لاستثمار إمكانات المجتمع ومعطياته موردا طبيعياً لحياة تتسم بالرخاء والتقدم.

إن قياس النمو المعرفي بجانب النمو الوجداني والنفس حركي وما يحققه من تصنيف للمستويات التقدمية – عن طريق الاختبارات ليس إلا وسيلة كذلك لأمور شتى من بينها: الاطمئنان على جودة ومنتج العملية التعليمية، وعلى جهود التربية المبذولة لتسير في مسارها الصحيح، وعلى اكتساب قدرات معينه والذي يعد شرطاً لانتقال التلميذ إلى مراحل تالية، وللكشف عن ميول واتجاهات ومواهب الطلاب، وما بينهم من فروق فردية لتحديد المسافات التعليمية المناسبة، وأيضاً للاطمئنان على مدى ما تقدمه المناهج والبرامج الدراسية من وفاء بالتزاماتها التربوية، وما قد تنطوي عليه من قصور وخلل والعمل على تلافيه– إن وجد– والنظر المستمر في إمكانية تجويده وتحسين أدائه، وهذا لايتأتى إلا من خلال دراسة، وفحص كل العقبات التي تقف حائل دون تحقيق ذلك، ومن أهمها عدم الأمانة العلمية لدى المتعلم المتمثلة في ظاهرة الغش، فهذه الدراسة محاولة لدراسة هذه الظاهرة من حيث أسبابها – آثارها كدراسة تشخيصية وعلاجية، حيث إن هذه الظاهرة في ازدياد ملحوظ مع تقدم الأعوام، وهذا ما أكده Anderman etal (1998,87) في دراسته لمقارنة انتشار ظاهرة الغش بين طلاب المدارس العليا في أمريكا.

مشكلة الدراسة:

شهد علم القياس والتقويم وخاصة في مجال التعليم تغيرات جوهرية في مفاهيمه ومبادئه الأساسية، وفى منهجياته وأساليبه وتقنياته خلال العقود

القليلة الماضية، فقد اهتم الخبراء بابتكار طرق وأساليب ترشد وتوجه عمليات التقويم والقياس المعاصر، وقد واكب ذلك تطورات ملحوظة في أسس بناء أدوات القياس المتنوعة، وفي طرق جمع وتحليل وتفسير البيانات المستمدة من هذه الأدوات (صلاح علام، ٢٠٠٧، ١٩).

ويلاحظ في غالبية الأحيان وجود خطأ في القياس قد يرجع لعوامل متعددة منها ما يرتبط بالمفحوص أو بظروف التطبيق أو ببيئة المفحوص وما يحيط بها، ويفترض أن هذا الخطأ يتوزع اعتداليا، وقد تطورت الأساليب الإحصائية للوصول إلى معادلات إحصائية ملائمة للحد من هذا الخطأ، وعلى الرغم من ذلك فأن هناك مشكلات أخرى ترتبط بهذا الخطأ حددتها بحوث ودراسات سابقة منها:

- صعوبة إحداث تكافؤ بين عدة أنواع من الاختبارات.
- صعوبة تحديد مصادر الخطأ خاصة ما يرتبط منها بخصائص أداة القياس.
- اعتماد الخصائص السيكومترية للاختبارات على خصائص عينة التقنيين وعلى خصائص عينة المفردات مما يؤدي إلى قياس غير مستقر (شكري سيد أحمد، ٢٠٠١،٣٣-٣٩)، ويشير الطريري (١٩٩٧، ٣٤ – ٣٥) إلى ابرز العوامل المؤثرة على درجة الفرد والتي تسبب خطأ القياس في:
- درجة الفرد هي نتاج نوعين من الدرجات (حقيقية- خاطئة).
- الدرجة الحقيقة يفترض أن تكون ثابتة لأنها تمثل قدرة الفرد المقاسة.
- زيادة خطأ القياس يقلل من الدرجة الحقيقية والعكس صحيح.
- الدرجة الحقيقية يمكن معرفتها من خلال تكرار تطبيق الاختبار عدة مرات (متوسط مرات التطبيق).
- لايوجد اقتران بين الدرجات التي يحققها الأفراد وبين الدرجات الخاطئة.

ورغم ذلك فإن المفحوص ذاته من حيث طبيعته وأمانته في حاجة إلى دراسة وبحث وتنقيب، لأن هذه الأمانة متمثلة في ظاهرة الغش من وجهة نظر الباحثين هي من أهم أسباب خطأ القياس، وهذا بدوره يؤدي إلى نتائج غير حقيقية تكون عقبه وراء أي مجتمع في تقدمه وتحضره.

إن السلوك البشري تحكمه عدة اعتبارات منها ما هو على مستوى الفرد في مشاعره وأحاسيسه وأفكاره وميوله وحاجاته وقيمه وطريقة إدراكه لما هو محيط به، ومنها ما هو مرتبط بالمجتمع، وما فيه من نظم ومبادئ وقيم تعمل عملها وتؤثر على الفرد بصورة أو بأخرى، مما يجعل استجابات الفرد أو سلوكه الذي يقدم عليه محكوما بهذه الاعتبارات الفردية والاجتماعية (عبدا الرحمن سليمان،١٩٩٦، ٢٥٣).

ومن السلوك البشري الذي يرتبط بأمانة الفرد وتحكمه هذه الاعتبارات الذاتية والمجتمعية ظاهرة الغش الدراسي للجوء إلى أي الوسائل حتى وان كانت غير مقبولة اجتماعياً وخلقياً في سبيل المنفعة التي من الصعب الحصول عليها بطريقة مشروعة، ويظهر تأثير هذا الاتجاه على سلوكيات الفرد في ممارسة جوانب حياته العملية والعامة (TOM&BORIN،1988) وآثار هذه العلة الأخلاقية الوسيلة تمتد مع الطالب إلى ما بعد الانتهاء من التعليم، وخروجه إلى الحياة العملية والمهنية ليصبح لدينا جيل من الأفراد يتسم بالتهاون الأخلاقي وعدم الأمانة والتهرب من المسؤليه والتماس الطرق الملتوية والمنحرفة في قضاء الأمور بالوساطة والمحسوبية والرشوة (فؤاد أبو حطب،١٩٨٣، ٥٧٨).

من أجل ذلك نحن في حاجة لمثل هذه الدراسة للوقوف على الأسباب الرئيسية وراء ظهور هذه الظاهرة الخطيرة، وخاصة بين طلاب الجامعات

ومحاولة، وضع الحلول المناسبة للقضاء عليها حتى يتسنى لنا الوصول إلى نتائج حقيقة بقدر الإمكان في التحصيل الدراسي والأكاديمي، وعلى هذا تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

- هل الغش ظاهرة متفشية بين الطلاب بشكل ملحوظ؟
- على من تقع مسؤوليتها – على الطالب، أم المؤسسات التربوية؟ أم تكمن الأسباب في طبيعة المناهج وطرق التدريس؟
- هل للمعلم دور في ظهور مثل هذه الظاهرة؟
- هل للأسرة أثر في تفش هذه الظاهرة؟
- هل لطبيعة الطالب ذاته أثر في تفش هذه الظاهرة؟

أهمية الدراسة:

أن ظاهرة الغش في الاختبارات من الظواهر التي لاتهدد العملية التربوية فحسب، بل والمجتمع بأسره، فهي في تزايد مستمر من حيث الكم والكيف، فقد تزايد إعداد الطلاب الغشاشين بصورة واضحة للعيان، كما تطورت أساليب وأدوات الغش، وإزاء هذا التسارع وازدياد الحيل والأساليب الفاسدة، أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية بدل الجهد لتحجيم هذه الظاهرة المنحرفة – والتي لانتوقع أن تقف عند حدود المدرسة والكلية، وإنما ستمتد إلى المجتمع بأسرة عندما يتخرج هذا النوع من الطلاب، وينتشرون في مرافقه العامة فيفسدونها كل بأسلوبه وطريقته المنحرفة.

تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها ستعمل على وضع أشارات ضوئية تحدد الخلل وأوجه القصور، وكذلك الأساليب وطرق العلاج لهذه الظاهرة حتى يتسنى الحصول على نتائج حقيقية بقدر الإمكان للقياس في مراحل التعليم المختلفة، كذلك مساعدة القائمين على شئون الاختبارات والتقويم في

في ضوء وسائل التكنولوجيا الحديثة بهدف تمرير متطلبات دراسية دون اعتبار يذكر لتعلم المادة أو الشعور الذاتي بمدى أهميتها لحياته ومستقبلة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تعد ظاهرة الغش من الظواهر السلبية التي تؤرق المجتمعات، وتؤثر على مستقبلها، وأصبحت شكلاً من الأشكال الخطيرة التي تؤثر على درجة القياس في الاختبارات ومصداقيتها، فإذا كان الغش آفة من الآفات الضارة والتي تهدد الناس في تعاملهم مع بعضهم البعض، فهي في المقابل أشد ضرراً وتدميراً في المجال التعليمي والتربوي، لهذا قام العديد من الباحثين بإجراء الدراسات والبحوث للوقوف على أسباب وتداعيات هذه الظاهرة، وكذلك اتجاهات الطلاب نحوها أوعلاقتها ببعض المتغيرات لكي يتم محاصرتها والقضاء عليها.

فقد أكدت دراسة كل من(Tom & Borin (1988 ومحمد المرى (١٩٨٩)، وعلي عبد ربه(١٩٩٤)، وهانم ياركندي (١٩٩٣)، و(1999) Biess، جابر عبد الحميد، وسليمان الخضري(١٩٨٠)، أن ظاهرة الغش تنتشر بين طلاب الجامعة وتتراوح نسبتها مابين ٤٠% - ٧٨% بين الطلاب كل على حسب ما توصل إليه.

كما أكدت بعض الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة في ضوء متغير الجنس كدراسة محمد المري(١٩٨٩)، صلاح معوض(١٩٩١) على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، أما دراسة محمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٩)، محمد عوض الله (١٩٩٩)، ;Davis(1993) ; Tippets(1999) Anderman et al(1998)، أشارت إلى أن هناك فروق دالة لصالح الذكور، بينما أشارت دراسة أحمد الزغاليل (٢٠٠١) إلى أن الإناث أكثر

موافقة في الرأي من الذكور على أن الغش في الاختبارات شـــيء مقبـــول، بينما كان الذكور أكثر ممارسة لسلوك الغش.

وقد أشارت بعض الدراسات التي تناولت اتجاهـــات الطـــلاب نحـــو ظاهرة الغش كدراسة الخطيب (١٩٨٥) إلى أن ٣٠ % من طلاب المرحلـــة الإعدادية يعارضون بشدة مبدأ الغش، بينما ٤٠% يعارضون مبدأ الغش وان ٢٠% لا رأي لهم ، ٩% يوافقون على مبدأ الغش، ١% يوافقون بشدة على مبدأ الغش في الاختبارات، بينما وجد عبـــد الـــرحمن عـــسيري والـــشتري (١٩٩٩) أن ٢٦% من طلاب الجامعة يمارســـون الغـــش بـــصفة دائمـــة، ٣٢,٦% مرتين فأكثر، ٢٤,٥% مرة واحدة، ١٦,٨% لم يمارســـوا هـــذه الظاهرة أبداً وهذه نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بالنسب الأخرى، كما وجـــد ماجد المومني (ب٠ ت) أن ٨٢,٥ % من الطلاب في المدرســـة الثانويـــة الشاملة بعمان يلجئون إلى الغش في الاختبارات، ١٧,٥% المتبقية لا يلجأن إلى الغش، وبعد تطبيق الفرضيات تقلصت نسبة الغش مـــن ٨٢,٥ % إلـــى ٢٩% وهذا مؤثر ايجابي عالي الدلالة.

كما كانت هناك بعض الدراسات التي تناولت أسباب انتـــشار هـــذه الظاهرة، والعوامل المرتبطة بها من هذه الدراسات دراسة Moffat (1990) والتي وجدت أن أهم أسباب ممارسة الغش هو حـــصول الطـــلاب الغيـــر جادين على درجات مرتفعه، ومن أكثر الوسائل المستخدمة من هذه الظاهرة هي النظر في إجابة الطلاب الآخرين، محاولة الحصول على الاختبار قبـــل الامتحان، استخدام البرشام.

وكذلك دراسة (Jensen , et al 2002)، والتي كانت تهدف الى معرفة اتجاهات طلبة المدارس نحو الغش الأكاديمي من خلال ١٩ موقفاً وأظهرت نتائجها أن الغش شائع ومنتشر عند الطلبة الذين ينظرون إلى ممارسة الغش بمرونة وتساهلاً، وتبين أن نسبة هذه الظاهرة عند الذكور أعلى منها عند الإناث، وعند طلبة المدارس الثانوية أكثر إذا ما قورنت بطلبة المرحلة الإعدادية والجامعة، وأن هذه الظاهرة مقبولة عند المتساهلين ومرفوضة تماما عند الملتزمين.

وأيضاً دراسة علي سعد وغسان الصالح (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تحديد الاتجاهات نحو الغش في الامتحانات من خلال تطبيق فرضيات الدراسة، والمتمثلة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للجنس أو التخصص، وتوصلت إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزي للجنس أو التخصص.

وفي دراسة Anderman & Midgley (2004) والتي هدفت معرفة سلوك الغش في الرياضيات ومستوى الدافعية نحو تعلمها، توصلت الى أن الغش يمارس بشكل ملحوظ في مرحلة ما قبل المدرسة الثانوية، وأن نسبته زادت لدى طلاب هذه المدارس.

وفي دراسة لعادل عبد الله (١٩٩٠) والتي كانت تهدف إلي التعرف على أبعاد الشخصية لدى عينة من الطلاب الغشاشين بالمرحلة الثانوية بالكويت، ومقارنتهم بآخرين غير غشاشين وتوصلت إلى:

- تفوق الطلاب الغشاشين على غير الغشاشين في سمة الانبساطية والعصابية.
- تفوق الطلاب الغير غشاشين على أقرانهم الغشاشين في الانطواء والاتزان.

وفي دراسة لعبد الرحمن أحمد والسر أحمد (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو الغش في الاختبارات وعلاقته بالتحصيل والتخصص الدراسي لدى طلاب كلية المعلمين بحائل، وكذلك معرفة الفرق في الاتجاه نحو الغش لدى الطلاب في المساقات الأدبية والعلمية، ومن أهم ما توصلت إليه وجود اتجاهات سلبية نحو الغش في الاختبارات لدى طلاب المستوى السابع، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في الاتجاه نحو الغش بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، وأيضا عدم وجود فروق دالة في الاتجاه نحو الغش بين الطلاب باختلاف المساقات الدراسية.

وفي دراسة لهانم الشربيني(٢٠٠٥)والتي كانت تهدف إلى التعرف على الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلبة وطالبات بعض الكليات العملية والنظرية بجامعة المنصورة، وتوصلت الى مجموعة من النتائج هي:

- وجود تأثير دال إحصائياً لمتغيري(النوع – الفرقة الدراسية)، بينما لا يوجد تأثير دال للتفاعل بين النوع والفرقة الدراسية على اتجاه الطلاب نحو الغش الدراسي.
- عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتخصص الأكاديمي على اتجاه الطلاب نحو الغش.
- وجود ارتباط سالب دال بين درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو الغش ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية"الالتزام – التحكم – التحدي– الدرجة الكلية"، بينما وجدت ارتباط سالب غير دال بين درجات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو الغش الدراسي ودرجاتهم على مقياس الشعور بالذنب.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاتجاه نحو الغش الدراسي في الصلابة النفسية لصالح منخفضي الاتجاه نحو الغش، بينما لم تجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي الاتجاه نحو الغش الدراسي في الشعور بالذنب.

يتضح من العرض السابق للدراسات والأبحاث ما يلي:

١- ارتفاع نسبة هذه الظاهرة بين الطلاب، وخاصة طلاب الجامعة، والتي انحصرت مابين ٤٠%- ٧٨% وهذا مؤشر خطير يهدد العملية التعليمية ومستوى الجودة فيها، وكذلك على الجانب المهني، وأثره على المجتمع الأمر الذي يستدعي القيام بالعديد من الدراسات لمعرفة طبيعة هذا اللغز وأسبابه وآثاره على المجتمع، بمعنى أننا في حاجة لمثل هذه الدراسة.

٢- أن الذكور أكثر ممارسة لهذه الظاهرة من الإناث رغم تأكيد بعض الإناث على أن هذه الظاهرة شئ مقبول الأمر الذي دعا الباحثان يركزان في هذه الدراسة على الذكور بدلاً من الإناث لمعرفة ما أسباب ممارسة العديد من الطلاب الذكور لهذه الظاهرة الغير خلقية، ومعرفة أيضا أثرها على جودة المنتج من العملية التعليمية.

٣- اختلاف في نسب اتجاهات الطلاب نحو هذه الظاهرة بين معارض ومؤيد وممارس لهذه الظاهرة، الأمر الذي يحتاج أيضاً إلى دراسات تعمل على وضع العلاج اللازم لهذه الظاهرة حتى يتسنى تعديل اتجاهات الطلاب نحو هذه الظاهرة إلى الأفضل، وهذا لا يتأنى إلا بالوقوف على أسبابها ومحاولة تلافيها.

٤- تباينت وجهات النظر في تحديد أسبابها والعوامل التي ورائهـا، والتـي دارت حول مجموعة من العوامل أو المتغيرات كـالجنس، والمـستوى، والتخصص الدراسي، والبرامج الدراسية، وبعـض الـضغوط النفـسية والمجتمعية، وعدم التمسك بالقيم الدينية، ومستوى التحصيل الدراسـي، وأساليب المعاملة الوالدية، وبعض سمات الشخصية كالانطواء والاتـزان والصلابة النفسية، وعدم الشعور بالذنب بمعنى أن هنـاك جملـة مـن العوامل لها دور في المساهمة في هذه الظاهرة بنسب متفاوتة من أهمها بعض العوامل الدراسية و الأسرية المجتمعية، الدينية والشخصية .

فروض الدراسة:

من العرض السابق لمشكلة وأهمية وهدف الدراسة، وكذلك الدراسات السابقة تتحدد الفروض فيما يلي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظاهرة الغش في الامتحانات والمناهج الدراسية وطرق التدريس.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظاهرة الغش في الامتحانات وتساهل النظام الإداري في الكلية في تنفيذ اللوائح العقابية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين ضغوط الآباء والأسـر علـى الأبناء، وظاهرة الغش في الامتحانات.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظاهرة الغش في الامتحانات ومدخلات الطلاب السلوكية.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بـين ظـاهرة الغـش فـي الامتحانـات والمؤثرات السيكولوجية على شخصية الطالب الغشاش.

إجراءات الدراسة:

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثان بالإجراءات التالية:

أولاً: بناء الاستبانتين (أ) و (ب).

أما الاستبانة (أ) فهي خاصة بطلاب كلية المعلمين-بتبوك، وتتضمن سبعة وعشرين بنداً، تدور حول ظاهرة الغش في الامتحانات ستة وعشرون منها من النوع مغلق الطرف (CLOSE ENDED) يجيب عليها الطالب بنعم أو لا، وسؤال آخر مفتوح الطرف (Open ENDED) يطلب من الطالب التعبير فيه عن رأيه وإضافة ما لم تستوعبه الفقرات السابقة.

وقد تم حصر فقرات الاستبانة في خمسة أبعاد.. كل بعد منها مشبع بالمشكلات الخاصة به وهي كما يلي:

أ- المشكلات المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس.

ب. المشكلات المتعلقة بالنظام التربوي والإداري.

ج- المشكلات المتعلقة بالأسرة.

د- المشكلات المتعلقة بمدخلات الطلاب.

هـ- المشكلات المتعلقة بالمؤثرات السيكولوجية للطالب.

ثانياً: صدق الأداة:

قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من خمس وثلاثين طالباً- طُلب منهم توضيح ما إذا كانت الاستبانة واضحة من حيث المعنى والصياغة، وقد كانت استجاباتهم إيجابية تفيد بأنها واضحة إلا في حالات قليلة شابهها بعض الغموض في الصياغة، وبعضها في المعنى، فقمنا بإعادة الصياغة وتصحيح ما أجمعوا على غموضه- ثم عرضنا الاستمارة على مجموعة من أستاذة الكلية من ذوي الاختصاص في هذا المجال لمعرفة

رأيهم نحو الصدق الظاهري للاستبانة، فأبدوا ملاحظات فنية تتصل بمدى قدرة بعض البنود على قياس الحالة المطلوب قياسها- فقمنا بإعادة صياغة بغض تلك البنود وحذفنا البعض الآخر حسب ما جاء في توصياتهم.

ثالثاً: ثبات الاستبانة:

تم حساب ألفاُ لمعرفة ثبات الاستبانة باستخدام معادلة KUDER-RISHARDSON وكانت قيمة ألفا ٠,٨٩٦، وهي درجة عالية تدل على ثبات الاستبانة.

اختيار العينة (أ):

تتكون العينة (أ) من ١٧٠ طالباً من طلاب كلية المعلمين-بتبوك تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية STRATIFIED RANDOM SAMPLE وتم اختيارهم من أقسام الكلية المختلفة، ولتسهيل العمل وتبسيطه قمنا بدمج بعض الشعب المتشابهة في بعضها مثل شعبة القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، وشعبة التربية الرياضية والتربية الفنية، حيث يتمركز أداء الأخيرتين كليهما في المجال النفس حركي حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية-وقام فريق البحث بالإشراف على توزيع الاستمارة وجمعها.. ومن ثم قام الباحثان بفحص وتفريغ الاستمارات في جداول بعد استبعاد التي لم تستوف الشروط المطلوبة- وتم الاستبعاد بعدة أسباب منها:

- لجأ بعض الطلاب الى استخدام طريقة نمطية STEREOTYPE حيث يجيب الطالب على عمود واحد مكرراً " نعم" أو "لا" ثم يعيد نفس الشيء على العمود الآخر.
- تهرب بعض الطلاب من الإجابة على بعض البنود المباشرة مثل العبارات (٣)، (٤)، (٩)، (١٣).

- بعض آخر لم يجب على العبارات في الأماكن المحددة لها -كما طلب منه- بل علق عليها تعليقاً لا يفي بالغرض-لهذا السبب تقلص عدد الفقرات إلى ٢٨ فقرة وهي العبارات الصحيحة التي اعتمدت بالإضافة إلى استجابات متنوعة السؤال المفتوح سنوردها لاحقاً.

الاستبانة (ب):

لتدعيم ما توصلنا إليه من المعلومات من العينة (أ) رأينا أن نعد استمارة أخرى توزع على عينة من أساتذة الكلية لاستطلاع آرائهم في ظاهرة الغش في الكلية، وقد مر تصميم الاستبانة بالخطوات التالية:

أولاً: لكي يتأكد الباحثان من تحقيق الأهداف التي حدداها سابقاً، فقد تم تصميم استبانه مكونة من خمسة وثلاثين بنداً تبحث في أسباب ظاهرة الغش في كلية المعلمين بتبوك.. وضعت مفردات الاستمارة مبعثرة دون ترتيب على الرغم من أن كل مجموعة منها مشبعة بموضوعات محددة تشكل بُعداً معيناً-فبعضها يتمركز حول الطالب، وبعضها الآخر حول المناهج والإدارة التربوية والأسرة والمؤثرات السيكولوجية للطالب.

ثانياً: قبل طباعة الاستبانة، اتبع الباحثان نفس الأسلوب الذي اتبعاه في الاستمارة (أ)- فعرضنا الاستبانة على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس قوامها ١٥ عضو وتم الأخذ بالملحوظات التي أبدوها ثم تم توزيع الاستمارة على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص، وقد تقدموا بملاحظاتهم الفنية وبموجبها تم حذف ثمانية بنود وأعيدت صياغة خمسة بنود أخرى ليصبح عدد الفقرات النهائية للاستمارة ٢٧ بنداً كلها من النوع مغلق الطرف عدا البند الأخير فهو بند غير مقيد يتيح للأستاذ توضيح رأيه مطولاً في الحالات التي لم تتعرض الاستبانة أو تلك التي يرى أنها في حاجة

لتوضيح أكثر. جاءت صياغة الاستبانة على نمط مقياس ليكرت الثلاثي (أوافق-غير متأكد-لا أوافق).

ثالثاً: وزعت الاستبانة على عينة مكونة من هيئة التدريس بالكلية وعددهم ٨٥عضوا. وقد تمكّنا من الحصول على ٥٦ استمارة منها معبأة تعبئة صحيحة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العوامل المؤثرة على تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات في كلية المعلمين بتبوك. وللتحقق من صحة هذا التأثير، قام الباحثان بفحص متغيرات البحث المتضمنة في فروض الدراسة وهي: المناهج الدراسية وطرق التدريس، والإدارة التربوية، والآباء والأسرة، ومدخلات الطالب، والمشكلات السيكولوجية التي يتعرض لها الطالب.

وفي ضوء مشكلة الدراسة وطبيعة البيانات التي تم جمعها والمنهج المستخدم تعتمد المعالجة الإحصائية للبيانات على المعالجة الوصفية (STATISTICS DESCRIPTIVE) كأسلوب للمقارنة المباشرة بين تكرارات العينة لكل متغير من متغيرات الدراسة حيث يتم حساب كل واحد من الوسائل الإحصائية التالي: التكرار(ك)، والنسبة المئوية(%)،ومقاس حسن المطابقة (كا^{٢}) كما هو مبين في الجداول:من (١-٥)،وهي عبارة عن استجابات طلاب الكلية على الاستبانة (أ) ملحق رقم "١" و (٦-١٠)، وهي استجابة الأساتذة العاملين بالكلية - ومن ثم ظهرت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (١)

يبين قيمة (كا^2) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات المشبعة بمتغير "المناهج وطرق التدريس" في ظاهرة الغش في الامتحانات عينة (أ)

أرقام الفقرات	الاستجابات				كـــا^2	مستوى الدلالة
	نعم		لا			
	ك	%	ك	%		
٥	١٢٢	٨١,٣	٢٨	١٨,٧	٥٨,٩١	دالة**
١١	٩٥	٦٣,٣	٥٥	٣٦,٧	١٠,٦١	دالة**
١٤	١٠٣	٦٨,٦	٤٧	٣١,٤	٢٠,٩٠	دالة**
١٥	١٠٦	٧٠,٦	٤٤	٢٩,٤	٢٥,٦٢	دالة**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول رقم (١) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الفقرات الأربع التي يتضمنها هـــذا المتغيـــر إذ أن قيمـــة مقياس حسن التطابق (كا^2) بلغت في أقل مستوى لها ١٠,٦١ الفقرة(١١) في حين أن قيمة (كا^2) بلغت في أقل مستوى لها١٠,٦١ الفقرة (١١) في حـــين أن قيمة (كا^2) الجدولية ٩,٢١- وهذه الفروق لصالح الطلاب الغشاشين.

جدول رقم (٢)

يبين قيمة (كا٢) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات المشبعة بمتغير "لإدارة التربوية" في ظاهرة الغش في الامتحانات عينة (أ)

أرقام الفقرات	الاستجابات				كـــا٢	مستوى الدلالة
	نعم		لا			
	ك	%	ك	%		
١	١٠٢	٦٨,٦	٤٨	٣٩,٤	٢٠,٨٠	دالة**
٢	١٠٠	٦٤,٦	٥٠	٣٥,٤	١٢,٩١	دالة**
٦	٩٧	٦٦,٦	٥٣	٣٣,٣	١٦,٦٦	دالة**
١٢	٨٠	٥٣,٣	٧٠	٤٦,٧	٦,٦٦	دالة**
١٧	٩٢	٦١,٣	٥٨	٣٨,٧	٧,٧٠	دالة**
١٨	٨١	٥٤	٦٩	٤٦,٠	٠,٩٦	غير دالة
٢٢	٩٢	٦١,٣	٥٨	٣٨,٧	٧,٧٠	دالة**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

من الجدول أعلاه يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب على النحو التالي:

١. الفقرات ١،٢،٣ دالة عند مستوى ٠,٠١

٢. الفقرات ١٢، ١٧، ٢٢ دالة عند مستوى ٠,٠٥

٣. الفقرة ١٨ غير دالة.

ومن الواضح أن محتوى العبارات المشبعة بهذا العامل تشير إلى أثر هذا المتغير في الغش في الاختبارات.

جدول رقم (٣) يبين قيمة (كا٢) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات المشبعة بمتغير "مسؤولية الأسرة" في ظاهرة الغش في الامتحانات عينة (أ)

أرقام الفقرات	الاستجابات				كـــا٢	مستوى الدلالة
	نعم		لا			
	ك	%	ك	%		
٨	٦٩	٤٦	٨١	٥٤	٠,٩٦	غير دالة
٩	١١٦	٧٧,٣	٣٤	٢٢,٧	٤٤,٨٢	دالة**
٢٦	٩٧	٦٤,٤	٥٣	٣٥,٦	١٢,٩٠	دالة**
٢١	٨٦	٥٧,٣٠	٦٤	٤٢,٧	٣,٧٢	غير دالة
١٦	٨١	٥٤	٦٩	٤٦	٠,٩٢	غير دالة

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

من قراءة استجابات الطلاب ونتائجها من الجدول أعلاه يتبين لنا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الفقرتين ٩،٢٦، وهذه الفروق لصالح التكرار الأكبر التي تقع تحت الاستجابة "نعم" بينما نجـد أن الفقرات ٨،١٦،٢١ ليست لها دلالة إحصائية، وبهذا ينفي الطلاب مـسؤولية الأسرة عن انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات.

جدول رقم (٤) يبين قيمة (كا٢) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات المشبعة بمتغير "الطالب" في ظاهرة الغش في الامتحانات عينة (أ)

أرقام الفقرات	الاستجابات				كـــا٢	مستوى الدلالة
	نعم		لا			
	ك	%	ك	%		
٣	٨٧	٥٨	٦٣	٤٢	٣,٨٤	غير دالة
٧	١٠٠	٦٦,٦	٥٠	٣٣,٤	١٦,٦٦	دالة**
١٣	٧١	٤٧,٤	٧٩	٥٢,٦	٠,٤٢	غير دالة
١٩	١١١	٧٤,٠	٤٩	٢٦	٢٦,٢٩	دالة**
٢٥	٧١	٤٧,٣	٧٩	٤٧,٧	٠,٤٢	غير دالة
٢٧	١٠٥	٧٠	٤٥	٣٠	٢٤,٠٠	دالة**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الفقرات ٧،١٩،٣٧، وكلها لصالح الاستجابة "نعم". أما الفقرات ٣،١٣،٢٥ فليست بذات دلالة إحصائية بمعنى أنه ليست هناك فروق جوهرية بين الاستجابتين "نعم"، "لا"

جدول رقم (٥) يبين قيمة (كا٢) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات المشبعة بمتغير " لأسباب السيكولوجية" في ظاهرة الغش في الامتحانات عينة (أ)

أرقام الفقرات	الاستجابات				كـــا٢	مستوى الدلالة
	نعم		لا			
	ك	%	ك	%		
٤	٧٩	٥٢,٦	٧١	٤٧,٤	٦,٢١	دالة**
١٠	١٢١	٨٠,٦	٢٩	١٩,٤	٥٦,٤٢	دالة**
٢٠	٩٠	٦٠	٦٠	٤٠	٦,٠٠	دالة**
٢٣	١٢٤	٨٢,٦	٢٦	١٧,٤	٦٤,٠٢	دالة**
٢٤	١١٨	٧٨,٦	٣٢	٢١,٤	٤٩,٣٠	دالة**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من استجابات الطلاب على الفقرات المشبعة بهذا المتغير أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الفقرات (١٠،٢٣،٢٤) وعند مستوى ٠,٠٥ في الفقرتين (٤،٢٠).

جدول رقم (٦) يبين قيمة (كا^{2}) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات المشبعة بمتغير"المناهج وطرق التدريس"في ظاهرة الغش في الامتحانات عينة (ب)

أرقام الفقرات	الاستجابات						كـــا٢	مستوى الدلالة
	موافق		غير متأكد		لا أوافق			
	ك	%	ك	%	ك	%		
٣	٢٧	٤٨,٢	١١	١٩,٦		٣٢,١	٦,٨٩	دالة**
٨	١١	١٩,٦	٨	١٤,٢		٦٤,٢	٢٧,٣٣	دالة**
١٣	١٦	٢٨,٥	١١	١٩,٦		٥١,٧	٩,٢٥	دالة**
١٤	٢٧	٤٨,٢	٢	٣,٥		٤٨,٢	٢,٢٣	غير دالة

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من استجابات الطلاب من أساتذة الكلية في الجدول رقم (٦) تجاه الفقرات الخاصة بمتغير المناهج وطرق التدريس أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الفقرتين (٨،٣)، وكلاهما لصالح التكرار الأكبر الذي يقع تحت الاستجابة "لا أوافق" وهذا يعنين أن الأساتذة يرون أن المناهج وطرق التدريس بالكلية غير مسؤولة عن تفشي ظاهرة الغش، وكذلك الحال بالنسبة لكثرة المواد الدراسية، أما الفقرة (٣) فهي دالة عند مستوى ٠,٠٥، وهي تشير إلى وجود علاقة جوهرية بين صعوبة المواد وتفشي ظاهرة الغش.

جدول رقم (٧) يبين قيمة (كا٢) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات الخاصة بمتغير "الإدارة التربوية" في ظاهرة الغش في الامتحانات (العينة "ب")

أرقام الفقرات	الاستجابات						كـا٢	مستوى الدلالة
	موافق		غير متأكد		لا أوافق			
	ك	%	ك	%	ك	%		
١	٣٠	٥٣,٦	٦	١٠,٧	٢٠	٣٥,٧	١٥,٥٧	دالة**
٤	٤٠	٧١,٤	٢	٣,٥	١٤	٢٥	٤٠,٤٢	دالة**
١١	٣٤	٦٠,٧	١٠	١٧,٤	١٢	٢١,٤	١٩,٠٠	دالة**
١٦	٤٩	٨٧,٥	٢	٣,٥	٥	٨,٩	٧٤,٧	دالة**
١٧	١٠	١٧,٥	٩	١٦	٣٧	٦٦	٢٧,٠٣	دالة**
٢١	٢٦	٤٦,٤	٣	٥,٣	٢٢	٣٩,٢	١٦,٦٢	دالة**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

من استجابات أساتذة الكلية على الفقرات المتعلقة بمتغير الإدارة التربوية يتضح لنا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ في كل

الفقرات، وأنها كلها لصالح التكرار الأكبر الذي يقع تحت الاستجابة "نعم"، عدا الفقرة (١٧) تحت الاستجابة "لا" وهذا يعني أن هيئة التدريس بالكلية تؤكد وجود ظاهرة الغش، وأن التساهل الإداري والتساهل في المراقبة وطريقة جلوس الطلاب في القاعات أثناء الاختبار بالإضافة إلى ضعف التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي-مجتمعة قد تكون سبباً مدعماً لظهور مشكلة الغش في الاختبارات.

جدول رقم (٨) يبين قيمة (كا٢) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات المشبعة بمتغير "الأسرة" في ظاهرة الغش في الامتحانات(العينة "ب")

أرقام الفقرات	الاستجابات						كـا٢	مستوى الدلالة
	موافق		غير متأكد		لا أوافق			
	ك	%	ك	%	ك	%		
٦	١١	١٩,٦	١٣	٢٣,٢	٣٢	٥٧,١	١٤,٣٩	دالة**
٧	٤١	٧٣,٢	٨	١٤,٢	٧	١٢,٥	٤٠,١٠	دالة**
١٠	٣١	٥٥,٣	١٥	٢٦,٧	١٠	١٧,٨	١٢,٨٩	دالة**
٢٥	٢١	٣٧,٥	١٣	٢٣,٢	٢٢	٣٥,٢	٢,٦٠	غير دالة
١٥	١٧	٣٠,٣	١٠	١٧,٨	٢٩	٥١,٧	٩,٨٩	دالة**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة الكلية حول متغيرة "الأسرة"، ومدى مسؤوليتها عن الغش عند مستوى ٠,٠١ في كل الفقرات المشبعة بمتغير الأسرة عند الفقرة (٢٥) وهي غير دالة، وأن الآراء تقاسمت حولها، ومن جهة أخرى كانت

الاستجابات ٢٦،١٠،٧ تحت الاستجابة "أوافق". إما ١٥،٦ فكانتا تحت الاستجابة "لا أوافق".

جدول رقم (٩) يبين قيمة (كا٢) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات المشبعة بمتغير "الطالب" في ظاهرة الغش في الامتحانات(العينة "ب")

أرقام الفقرات	الاستجابات						كـــا٢	مستوى الدلالة
	موافق		غير متأكد		لا أوافق			
	ك	%	ك	%	ك	%		
٥	٣٧	٦٦,١	٢	٣,٥	١٧	٣٠,٣	٢٣,٥٦	دالة**
٩	١٨	٣٢,١	٨	١٤,٢	٣٠	٥٣,٦	١٤,٨١	دالة**
١٢	٣٦	٦٤,٢	١٢	٢١,٤	٨	١٤,٢	٢٤,٥٧	دالة**
١٨	٣٦	٦٤,٢	٥	٨,٩	١٥	٢٦,٧	٢٦,٨٢	دالة**
١٩	٢٧	٤٨,٢	١٤	٢٥	١٥	٢٦,٨	٥,٦٠	غير دالة
٢٠	٢٣	٤١,١	١١	١٩,٦	٢٢	٣٩,٢	٤,٧٥	غير دالة
٢٤	٣١	٥٥,٣	٦	١٠,٧	١٩	٣٣,٩	١٦,٧٥	دالة**
٢٦	٤٤	٧٨,٥	٣	٥,٣	٩	١٦,١	٥٢,٥٣	دالة**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠١ في كل الفقرات عدا الفقرتين٢٠،١٩اليست لهما دلالة إحصائية إذ أن قيمة(كـــا^{٢}) المحـــسوبة= ٥,٦٠ و ٤,٧٥، على التوالي بينما نجد (كـــا^{٢}) الجدوليـــة = ٥,٩٩ عنـــد مستوى ٠,٠٥.

- أن كل الفقرات ذات الدلالة الإحصائية تقع تحت الاستجابة "نعم" عدا الفقرة (٩) والتي كانت تحت الاستجابة "لا" التي تنفي ضعف ميول الطلاب في المادة التي يدرسها الأستاذ المعني.

جدول رقم (١٠) يبين قيمة (كا٢) ومستوى دلالتها الإحصائية في الفقرات المشبعة بمتغير "الطالب" في ظاهرة الغش في الامتحانات(العينة "ب")

أرقام الفقرات	الاستجابات						كـــا٢	مستوى الدلالة
	موافق		غير متأكد		لا أوافق			
	ك	%	ك	%	ك	%		
٢	٣٩	٦٩,٦	١٢	٢١,٤	٥	٨,٩	٣٤,٥٣	دالة**
٢٢	٢٧	٤٨,٢	٦	١٠,٧	٢٣	٤١	١٣,٣٢	دالة**
٢٣	٢٤	٤٢,٨	٦	١٠,٧	٢٦	٤٦,٤	١٣,٠٠	دالة**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ . ** دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في كل الفقرات المكونة لمتغير المؤثرات السيكولوجية.. الفقرتان ٢،٢٢ كانت استجابتهما "بنعم"، أما الفقرة (٢٣) فكانت بعدم الموافقة.

تفسير نتائج الدراسة وفرضياتها:

في ضوء الفرضيات والنتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن مناقشتها على النحو الآتي:

الفرض الأول: ونصه "توجد علاقة بين ظاهرة الغش في الاختبارات بالكلية والمناهج وطرق التدريس"، تشير نتائج الدراسة

المستخلصة من الجدولين (٦/١) الأول هو عبارة عن تكرار استجابات الطلاب على المتغير المشبع بفقرات تدور حول مستوى المناهج بمعناها الواسع وصلتها بظاهرة الغش- والثاني على التوالي، فهو تكرار استجابات أساتذة الكلية حول هذا المتغير، قيمة مقياس حسن التطابق (كا^{2}) تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية جوهرية تتراوح ما بين ٠,٠٥، ٠,٠١ وأن مستوى الاستجابة على الفقرات كان عالياً جداً، وكانت كلها تحت الاستجابة "نعم" وتراوحت نسبتها ما بين ٦٣,٣% ٨١,٣، وقيمة (كا^{2}) بلغة ٥٨,٩١ في الفقرة التي تؤكد وجود ظاهرة الغش وخاصة في حالة المواد الأكثر صعوبة، والتي أشار إليها بعض أفراد العينة في استجابتهم للسؤال المفتوح (٢٨).

ويشير الجداول رقم (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في كل فقرات هذا المتغير عدا الفقرة رقم (٣)، والتي بلغ مستوى دلالتها ٠,٠٥ والجدير بالملاحظة أن هذه النتيجة جاءت متفقة إلى حد كبير مع استجابات طلاب الكلية على فقرات الاستبانة (أ)، وهذا ما يجعلنا نؤمّن على أن الفرض الأول قد تحقق، وهذه النتيجة تتفق مع ماجاءت به دراسة شكري سيد والمغيصب (١٩٨٨) في أن هناك فروق دالة بين الطلاب والطالبات تعزى ألى نوع البرامج الدراسية والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي.

وكذالك دراسة Burns etal (1988) والتي وجدت أن الاتجاه نحو الغش يزداد كلما تدرجنا في التعليم وأيضا Jensen etal (2002) والتي وجدت أن نسبة الغش في المرحلة الثانوية مرتفعة أذا ما قورنت بالمرحلة الإعدادية ويرجع الباحثان ذلك إلى مجموعة من العوامل منها، صعوبة

المناهج واختلاف طرائق التدريس، كما اختلفت مع ما جاءت به دراسة علي سعد وغسان صالح (٢٠٠٠)، والتي لم تجد فروق ذات دلالة تعزى ألي التخصص

وكذلك دراسة عبد الرحمن أحمد و السر أحمد (٢٠٠٢) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الاتجاه نحو الغش باختلاف المساقات الدراسية بينما اتفقت معها في وجود فروق دالة بين الطلاب في الاتجاه نحو الغش بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض وهذا قد يرجع إلى طبيعة المناهج وطرائق التدريس؛ كما اختلفت مع ما جاءت به دراسة توفيق مرعى و زهرة عبد الخالق (٢٠٠٦)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في أسباب ظاهرة الغش من وجهة نظر الطلاب تعزى إلى التخصص ومستوى التحصيل، وقد تتفق معها بدرجة لاتصل إلى حد الدلالة فيما توصلت إليه أيضا في أن العادات الدراسية وطبيعة المواد الدراسيةوالمعلم _ _ من الأسباب التي جاء تعلقها بظاهرة الغش بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع دراسة zimmerman (1999)، والتي وجدت أن الطلاب المسجلين في الأقسام الأدبية اقل اتجاها نحو الغش من طلاب الأقسام الأخرى.

واختلفت مع دراسة هانم الشربيني (٢٠٠٥) في عدم وجود تأثير دال للتخصص الأكاديمي على الاتجاه نحو الغش.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ظاهرة الغش وضعف الأداء الإداري.

بعد الإطلاع على النتائج المستخلصة من الجدولين (٢) و (٧) نجد أن قيم مقياس حسن المطابقة (كا٢) يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية جوهرة حيث نجد أن الجدول (٢) الذي يمثل استجابات طلاب الكلية على فقرات الاستبانة المشبعة بالموضوعات المتعلقة بالإدارة والتي يتوقع أن يكون لها علاقة ما بظاهرة الغش مثل طريقة جلوس الطلاب في القاعات للامتحان وعدم تطبيق لوائح تأديب الطلاب، وضعف وسائل التوجيه والإرشاد، وعدم توفر الكتاب الجامعي.. فقد جاءت استجابات الطلاب كلها تؤيد الاستجابات "نعم" بدرجة مضطردة وقوية تصل في بعض الفقرات إلى أكثر من ٦٠%.

وقد جاءت استجابات أساتذة الكلية مؤيدة تماماً لاستجابات الطلاب ويتضح ذلك في موافقتهم على أن طريقة جلوس الطلاب في القاعات للامتحانات تساعد على الغش، إذا أنها بلغت نسبتها ٨٧,٥% وكانت نسبة تأييد الطلاب لهذه الفقرة بلغت ٦١,٣%.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها عادل عبد الله محمد (١٩٩٠)، وتتلخص الدراسة في أن هناك من السلبيات ما يظهر في العملية التربوية، وبالتالي يعوق عملية البناء هذه، وتعتبر ظاهرة الغش في الامتحانات من أكثر هذه السلبيات خطورة، إذ انتشرت تلك الظاهرة في الآونة الأخيرة انتشاراً كبيراً - وأصبح يتقبلها العديد من الطلاب ويسعون إليها - بل إن منهم من يعتبر حالة الغش حقاً له ويرى فيه تعاوناً بين الزملاء - ومن هنا فهي تؤرق فيها الجهاز التربوي ورجال التربية، حيث أن أخطارها تنذر بتخطي حدودها المدرسية إلى المجتمع بأسره حيث يعمل هؤلاء الطلاب بعد تخرجهم في مؤسسات المجتمع المختلفة، وليس لنا ما

يضمن تعففهم عن الغش في معاملاتهم بعد أن أدركوا أيسر السبل وأسهلها لتحقيق مآربهم مما يدفعهم إلى الرشوة والاستغلال والفساد والتسيب حيث أنهم أيضاً لم يكتسبوا من المهارات والخبرات من يساعدهم على إيجاد مردود إيجابي لأدائهم الوظيفي.

وكذلك دراسة Jendrek (1992) والتي وجدت أن اتجاهات إدارات الجامعات نحو الغش لها تأثير مباشر ومهم على ممارسة الغش،وكذلك دراسة Anderman etal (1998) والتى وجدت أن الطلاب ذوى الاتجاهات الايجابية نحو الغش يدركون أن مدارسهم تهتم بمستوى تحصيلهم فقط لذا يسعون لتحسينه بأي أسلوب.

الفرض الثالث: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين ضغط الآباء والأسرة على الأبناء، وظاهرة الغش.

إذا نظرنا إلى هذا الفرض في ضوء النتائج التي توصلنا إليها من الجدولين (٣) و (٨) وهو عبارة عن استجابات الطلاب لفقرات الاستبانة في متغير الأسرة، فإننا نلاحظ أن الاستجابات كلها بنعم، وبدرجة عالية – فهي تؤيد وجود الضغوط التي تمارسها الأسرة على الطالب ليحصل على درجة عالية في المواد الدراسية حتى يحصل على شهادة بدرجة جيدة. غاضين النظر عن المستوى الأكاديمي والقدرات العقلية التي قد لا تساعده على ذلك – وأن الطالب يجد نفسه مدفوعاً بهذه الرغبة لممارسة الغش وقد أجاب الطلاب على هذه الفقرة والتي تنص "أحياناً أجد نفسي مضطراً لممارسة الغش في الامتحانات" بنعم، بنسبة ٥٨%.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما جاءت به دراسة شكري سيد وعبد العزيز المغيصب (١٩٨٨)في أن أساليب المعاملة الو الدية من العوامل التي وراء وجود فروق دالة إحصائية بعملية الغش، وهذا يعني أنه على الطلاب أن يخصصوا وقتاً كافياً للدراسة في المكتبة والقيام بالواجبات المنزلية (ASSIGNMENTS) بالإضافة إلى الإطلاع الخارجي.. فالطلاب الذين يشعرون بالاغتراب في البيئة الأكاديمية لا يحبون كلياتهم ولا العمل الأكاديمي بشكل عام، أو أنه لبعض الأسباب المتعلقة بقدراتهم العقلية يلجئون إلى الغش كأسلوب لحل العقدة.

ويتضح أيضا من الجدول رقم (٨) الخاص باستجابات أساتذة الكلية، المتعلقة بمتغير الأسرة – هناك أربع فقرات كانت لها دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وفقرة واحدة غير دالة إحصائياً.. والجدير بالملاحظة أن فقرتين من تلك الفقرات ذات الدلالة الإحصائية العالية تحت التكرار –نعم– فالأولى توافق على أثر ضعف الوازع الديني وتأثيره على تفشي ظاهرة الغش والأخرى تشير إلى أن هذه المشكلة قد تنتج بسبب القطيعة بين الإدارات التربوية وأسر الطلاب المنسوبين لتلك المؤسسات.. ولم يوافق الأساتذة على الفقرتين اللتين تشيران إلى أن الأجواء العامة التي تعلي من شأن الوظيفة لها أثر في زيادة ظاهرة الغش، ويرفضون كذلك أثر ضغوط الأسرة على الطالب للحصول على نتائج متقدمة – ومن الملاحظ أن هذين الرأيين يتناقضان مع آراء الطلاب، ومع آراء بعض الباحثين ونتائج الباحثين ونتائج البحث التي أشرنا إليها.. ومهما يكن من أمر فإن التناقض يجب أن يوضع في الاعتبار ولاسيما أن هناك تناقضات في فقرات أخرى، وبهذا يكون الفرض الثالث قد تحقق.

الفرض الرابع: وينص هذا الفرض على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظاهرة الغش وطبيعة الطالب.

بالنظر لنتائج الجدولين (٤،٩) يتضح لنا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الجدولين. ففي الجدول رقم (٤) المتعلق باستجابات الطلبة على الفقرات المشبعة بمتغير الطالب هناك ثلاث فقرات بلغ مستوى دلالتها ٠,٠١، وهي الفقرات (٧،١٩،٢٥) وكان أعلاها الفقرة (١٩) التي تنص على "أعتقد أن عدم التفرغ التام للدراسة له أثر في تفشي حالات الغش" تلتها العبارة التي تشير إلى أن الطلاب يقضون وقتاً طويلاً في مجالات الترفيه المختلفة الأمر الذي يحول بينهم واستذكار دروسهم، وهذا بالطبع يعرضهم للغش عندما يواجهون بالامتحانات.

وهناك ثلاث فقرات ليست لها دلالة إحصائية أهمها في تقديري رقم (٢٥) التي ينفي فيها الطلاب – عدم قناعتهم بفائدة التعليم الذي يتلقونه في الكلية، وهذا مؤشر إيجابي على الرغم من أن نسبة الذي أجابوا "بنعم" أكثر من تكرار "لا" بقليل.

وإذا أمعنا النظر في الجدول الآخر الخاص باستجابات أساتذة الكلية على الفقرات المشبعة بنفس المتغير (الطالب) نجد ست منها لها دلالة إحصائية عالية هي الفقرات (٥، ٩، ١٢، ١٨، ٢٤، ٢٦) فقد اتفقت في جملتها مع ما جاء في استجابات الطلاب – فقط برز خلاف في الفقرة التي تشير إلى عدم قناعة الطالب بفائدة التعليم الذي يتلقاه الطالب في حين أن الطلاب نفوا ذلك.

وجاءت هذه النتائج ممتفقه مع ما جاءت به دراسة Moffat(1990) في أن من أكثر الطلاب ممارسة هم الغير جادين وكذلك دراسة صلاح معوض (١٩٩٠) والتي وجدت ازدياد للاتجاه نحو الغش لدى الطالب الأقل تمسكا بالقيم الدينية.

بينما اختلفت مع Zimmerman (1999) والذي وجد أن الطلاب الأكثر مشاركة في أنماط السلوك السلبي كانت اتجاهاتهم سلبية نحو الغش، وكذلك دراسة توفيق مرعى وزهرة عبد الخالق (٢٠٠٦) والتي وجدت أن صدق الطالب وأمانته من الأسباب التي جاءت بدرجة متوسطة لظاهرة الغش، وجاءت متفقه مع ما جاءت به دراسة Jensen etal (2002) في أن هذه الظاهرة مقبولة لدى المتساهلين ومرفوضة لدى الملتزمين.

الفرض الخامس: والذي ينص على الآتي:

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظاهرة الغش وسيكولوجية الطالب الغشاش وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام مقياس حسن المطابقة (كا٢) لهذا المتغير والمتغيرات الأربعة الأخرى. والجدول(٥) يوضح النتائج التي يمكن تفسيرها على النحو التالي:

يتضح من جدول رقم (٥) المتعلق باستجابات طلبة الكلية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية - ثلاث منها عند مستوى ٠,٠١ واثنان عند مستوى ٠,٠٥ يشير سياق الفقرات التي شبعت بهذا المتغير أن هناك علاقة قوية بين ظاهرة الغش وطبيعة الطالب الغشاش.. جاء في الفقرة رقم (٤) "أعتقد أن أكثر الغشاشين هم الطلاب الأقل ذكاء"، وقد وافق الطلاب على هذا الافتراض بنسبة ٥٢,٦% مقابل ٤٧,٤%. وجاء في الفقرة رقم (١٠) أن

الغش ضرب من ضروب خداع النفس والآخرين، وقد وافق عليه ١٢٢ مفحوصاً، وهذا يعادل ٦٠،٨٠% وبدرجة جوهرية. الفقرة (٢٠) تشير إلى أن جو الطلاب في عمومه لا يرفض الغش كوسيلة آنية، ولكن ربما يرفضه كمبدأ، وقد وضح ذلك في إشارة سابقة في هذا البحث (أنظر الفقرة رقم ٣) أما الفقرة رقم (٢٣) فتشير إلى جو الامتحانات وما يكتنفه من قلق وخوف ينذر بالفشل الذي يهدد مستقبل الطالب وتجعله يقدم على المغامرة بالغش في الامتحان، وقد وافق الطلاب على هذه الفقرة بنسبة ٨٢,٦%، واعترض عليها فقط ١٧,٤%. وهذا يعني أن الطالب يعاني من حالة نفسية وشد عصبي يجعله في وضع محرج ولا يستبعد أن يدفعه إلى تخطي العقبة مصدر القلق وهي ممارسة الغش.

ويصنف علماء النفس التربوي هذا الأسلوب ضمن الأساليب الانسحابية؛ وجاء في الفقرة (٢٤) أن الحكم القاسي الذي يعقب الامتحان يدفع الطالب لممارسة الغش؛ وقد وافق على ذلك ١١٨ طالباً، ولم يوافق عليه ٣٢؛- ويمكن أن ينطبق كل ما ذكرناه بالنسبه للفقرة السابقة على هذه الفقرة؛ وبذا يتحقق هذا الفرض، وهذه النتائج تتفق مع ماتوصل إليه كل من Jendrek (1992)، وعادل عبد الله (١٩٩٠) و(1998) Anderman etal ، وتوفيق مرعى، وزهرة عبد الخالق (٢٠٠٦) و(2004) Hidgley و Anderman، وهانم الشربينى (٢٠٠٥).

التوصيات

بناء على النتائج التي وصلت إليها الدراسة والتي أشارت إلى وجود ظاهرة الغش في كلية المعلمين بتبوك، وأن هناك جهات كثيرة داخل الكلية وخارجها مسئولة عن هذه الظاهرة، وبناء على ذلك نتقدم بالتوصيات التالية:

١- للجانب الروحي أثر كبير جداً في ترقية الشعور بالمسؤولية ومحاسبة النفس – لهذا نوصي بأن تضاعف الكلية من جهة والأسرة من جهة أخرى الاهتمام بالجانب الروحي حتى يكون ترياقاً لهذه المشكلة المتعاظمة.

٢- تبين من استجابات الطلبة أن بعضهم غير متفرغ للدراسة، ومما لاشك فيه أن هذه الثنائية في الأدوار تشتت الجهد- فالطالب غير المتفرغ لا يجد الوقت الكافي للدراسة فيضطر للغش لسد النقص الذي نتج بسبب عامل الزمن وعليه نوصي بأن يلزم الطالب بالتفرغ التام للدراسة، وأن تضع الكلية من الضوابط ما يضمن ذلك.

٣- أصبحت الاختبارات هاجساً مقلقاً يخيف الدارسين على كل مستوياتهم وقد أكد على ذلك كثير من التربويين هذا القصور، ولكنهم في نفس الوقت يرون أنها ضرورة تحتمها استمرارية العملية التربوية، وحتى يتوصل رجال التربية إلى نقطة في منتصف الطريق – يطلب من إدارات المؤسسات التربوية وأعضاء هيئة التدريس التقليل من حدة الاختبارات وتجنب الاختبارات التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، فقد ثبت ان هذا النوع من الاختبارات سبب هام جداً في إصرار الطلاب على الغش.

٤- العقاب ليس هدفاً في حد ذاته، ولكنه وسيلة للإصلاح، وبما أن الغش أصبح ظاهرة ترى بالعين المجردة وبدأ بعض الطلاب يقدمون عليه وكأنه من الأمور المشروعة، ومن طرف آخر يشعر الطلاب المحافظون الملتزمون بالقوانين واللوائح أنهم يعاقبون بتحرزهم من الغش؛ غير أن زملاءهم الغشاشين يكافئون بحصولهم على درجات كبيرة لا باجتهادهم ولكن بجرأتهم على اللوائح والنظم – لهذا توصي

الدراسة بأن تعمل المؤسسات التربوية على تنفيذ اللوائح بصرامة حتى تتمكن من كبح جماح هذه المشكلة المتزايدة.

٥- توصي الدراسة المسئولين عن إدارة الاختبارات بالعمل على تهيئة الجو المناسب للاختبار لسد الثغرات التي تتيح فرص الغش وذلك من خلال:

- توفير المكان المناسب ، وتحديد اماكن الجلوس بحيث لا تمكن ولاتغري الطالب بالاستفاده من جاره.
- حث الطلاب على الامانه العلمية والتحلي بالقيم الاسلامية والاخلاقية.
- مراقبة الطلاب مراقبة دقيقة اثناء الاختبارات اثناء الامتحانات وذلك من خلال ملاحظين اكفاء لديهم القدره على منع هذه الظاهرة.
- حث الطلاب على حشد قدراتهم ومضاعفة فاعلياتهم وايجابياتهم وتوضيف امكانياتهم العلمية في الاجابه على الاختبارات معتمدين على هذه القدرات والامكانات التي تم حشدها وليس على أي وسائل أخرى.
- اكساب الطلاب عادات باستذكار واتجاهات دراسية جيده تتناسب وطبيعتهم وامكاناتهم.
- حث الاساتذه على وضع الاختبارات موضوعية مقننه تتناسب وطبيعة الطلاب والمقررات الدراسيه،وتساعد على عدم تفشي هذه الظاهره.
- العمل على الحد من قلق الاختبارات وذلك من خلال بعض البرامج والجلسات الحواريه والتفاعل معهم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد الزغاليل(٢٠٠١): الغش الأكاديمي في الجامعة والاختلاف في الاتجاهات العامة للطلبة نحو ذلك تبعاً لمتغيرات الكلية الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢- ١٧ (١)، ص ص ٧٦ -١١٠.

٣- أحمد السعد (١٩٩٦): ظاهرة الغش في الامتحانات العامة والمدرسية، مجلة التربية، (١١٦)، ص ص ١٤٧ - ٢٠٣.

٤- توفيق احمد مرعي،زهرية إبراهيم عبد الحق (٢٠٠٦): اثر الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء الخاصة ، مجلة إربد للبحوث والدراسات ، جامعة إربد الأهلية، ٩ (٢)، ص ص ٤٧ - ٧٢.

٥- جابر عبد الحميد، و سليمان الخضري (١٩٨٠): بعض العوامل المرتبطة بالغش المدرسي.، دراسات في علم النفس التربوي، القاهرة، عالم الكتب، ص ص ٣٤٥ - ٣٧٩.

٦- جابر عبد الحميد وآخرون (٢٠٠٤): دراسة اتجاهات الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور نحو الغش في الامتحانات ، أسبابه ووسائله "دراسة ميدانية " المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ص ص ٢ - ٢١١.

٧- حسن منصور(٢٠٠٣): الاختبار التحصيلي، ط١، الزقازيق ، المركز التربوي للكمبيوتر.

٨- شكري سيد أحمد(٢٠٠١): العلاقة بين ثلاثة اتجاهات معاصرة في مجال القياس التربوي والنفسي ومشكلات تعميمها والإفادة منها. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ،بحوث المؤتمر العربي الأول: الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية ،ص ص ٣٣ – ٣٩.

٩- شكري سيد احمد،و عبد العزيز المغيصب (١٩٨٨): سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والنفسية والاجتماعية لدى بعض طلاب التعليم العالي ، دراسات في علم النفس، (م ٢٤)، ص ص ٩ – ١٦.

١٠-صالح سليم باقارش & عبد الله علي الآنسي (١٩٩٦): مشكلات وقضايا تربوية معاصرة ، ط ٢ ، حائل ، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

١١-صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٧): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٢-صلاح الدين معوض(١٩٩١): الاتجاه نحو الغش في الامتحانات لدى طلاب التعليم الثانوي العام في ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية، المؤتمر العلمي السادس لرابطة التربية الحديثة، التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل، الجزء الثاني، ص ص ٥٦٧ – ٥٩٢.

١٣-عادل عبد الله محمد(١٩٩٠): دراسة لبعض إبعاد الشخصية المرتبطة بالغش في الامتحانات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالكويت، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الثالث عشر، السنة الخامسة، ص ص ١٥٧ -.١٨٦

١٤-عبد الرحمن أحمد عبد الله و السر أحمد محمد(٢٠٠٢): الاتجاه نحو الغش في الاختبارات وعلاقته بالتحصيل والتخصص الدراسي

لدى طلاب كلية المعلمين بحائل، مجلة كلية المعلمين، م ٢ع ٢، ص ص١- ٢٤.

١٥-عبد الرحمن السبيت(١٤٠٢): الاختبارات النفسية والاختبارات للخدمة العسكرية، مجلة كلية الملك خالد العسكريه، العدد ٣، ص ص٦٤ - ٦٨.

١٦-عبد الرحمن سليمان الطريري (١٩٩٦): الميل للمعايير الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات ، دراسات نفسية ، ٦ (٢) ، ص ٢٥٣ - ٢٧٣

١٧-عبد الرحمن سليمان الطريري (١٩٩٧): القياس النفسي والتربوي "نظريته - أسسه - تطبيقاته " الرياض، مكتبة الرشد.

١٨-عبد الرحمن عسيري، وعبد العزيز الشتري (١٩٩٩): الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلاب، دراسة تطبيقية على الطلبة الجامعيين، المجلة التربوية، العدد ٥٣، ص ص ١٠٣ - ١٥٠.

١٩-عبد العزيز كايلي،و حامد الخطيب (٢٠٠٦): دراسة تحليلية للعوامل المؤثرة في الوقت المخصص للإجابة على أسئلة الامتحانات النهائية بكلية المعلمين بالمدينة المنورة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، العدد الأول السنة الحادية والعشرون ص ص ١٨٠ - ٢٠٢.

٢٠-علي سعد، وغسان الصالح(٢٠٠٠): اتجاهات طلبة الجامعة نحو ظاهرة الغش الامتحاني، المجلة العربية للتربية،(١، م ٢٠) ص ص١٥٩- ١٩٨.

٢١-علي عبد ربه (١٩٩٤): انتشار ظاهرة الغش بين طلاب الجامعة واثرها على مستواهم العلمي، وعلاقتها بالكفاية الإنتاجية للنظام التعليمي، دراسات تربوية، ٩ (٦٣)، ص ص ٦٥ - ١٠٧.

٢٢-فاروق عبد السلام (ب - ت): ثبات الاختبارات: مفهومه، طرق حسابه، طرق استخدامه، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة الملك عبد العزيز، مكة المكرمة.

٢٣-فهيمة كريم المشهداني(١٩٨٩): الأسباب الدافعة إلى الغش في الامتحانات، دراسة ميدانية على طلبة كلية الآداب بجامعة الموصل، مجلة آداب الرافدين، العدد التاسع عشر، ص ص ١٥٩ - ١٨٧.

٢٤-فؤاد عبد اللطيف أبو حطب(١٩٨٣):القدرات العقلية، ط ٤، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢٥-كمال أبو سماحة(١٩٩٢): الاختبارات الكتابية: أنواعها وخصائصها وتحليل نتائجها، المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية، العدد ٢٦، ص ص ١٢١ - ١٢٧

٢٦-محمد إبراهيم الخطيب(١٩٨٥): اتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات المدرسية، رسالة المعلم، ٢(٢٦)، الأردن ، وزارة التربية والتعليم.

٢٧-محمد السيد عبد الرحمن(١٩٩٨): دراسات في الصحة النفسية، التوافق الزواجي- فعالية الذات- الاضطرابات النفسية والسلوكية، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع، ص ص ٨٩ - ١٣٣.

٢٨-محمد المري محمد(١٩٨٩): الغش الدراسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٤٣٧ - ٤٦١.

٢٩-محمد زياد حمدان(١٩٨٦): الغش في الامتحانات وأداء الواجبات المدرسية، ماهيته وأصوله وتشخيصه وعلاجه، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، عمان، دار التراث الحديثة.

٣٠-محمد عوض الله سالم(١٩٩٩): دراسة للاتجاه نحو الغش في الامتحانات وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، المجلة المصرية للتقويم التربوي،٦ (١)، ص ص ٥ -٦٣.

٣١-هانم أبو الخير الشربيني (٢٠٠٥): الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بالصلابة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد التاسع والخمسون، الجزء الثاني ، ص ص ٣٤٦ - ٢٨٢.

٣٢-هانم حامد باركندي (١٩٩٣): دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالغش الدراسي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٧)، ص ص ٤٩ - ٦٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

33- Anderman, E. , Griesinger, T., & Weterfield. G., (1998): Motivation and Cheating During Early Adolescence, Journal of educational Psychology ,v. 90, N.1, PP.84– 93.

34- Anderman, E. M & Medgely, c., (2004): Changes in Self-reported Academic Cheating Across the Transition from middle school to higher school, Educational Psychology, (29) , PP. 499 – 517.

35- Biess.J.B., (1999): Faculty Attitudes Toward Academic Dishonesty; a Private Midwestern Collage Perspective , Diss. Abs. Int. A,59 , 12 , P 4374.

36- Burns-S. , Davis. S., Hoshino. J., & Miller. R., (1998):Academic Dishonesty ; A Delineation of Cross-Cultural Patterns, Collage Students Journal, v.32 , N. 4., PP590 – 596.

37- Davis, Steven (1993): Cheating in a collage is for a career, ERIC – No: ED 358382.
38- El- Badarin, M., (2003): Teacher Reaction to Short AnswerOpen-Ended Test Formats, Damascus university Journal, v. 19 , N. 2 , PP. 17 - 31
39- Feldt, L. , (1997): Can Validity Rise When Reliability Declines? Applied Measurement in Education, V.10 ,pp-17- 377 – 387.
40- Fitzpatrick , A & Wenedy ,M. ,(2001):The Effects of Test Length and Sample Size of the Reliability and Equating of Tests composed of Constructed-Response item, Applied measurement in Education, v.14 , PP.31 – 57.
41- Frary, R., (2000): Higher Validity in The Face of Lower
42- Reliability: Another look, Haladyna, v. 13 , PP. 249 – 253
43- Haladyna, T., Steven, M., & Michael , R., (2002): A Review of Multiple Choice Item- Writing Guidelines for Classroom Assessment, Applied Measurement in Education, v.15, PP.309 – 334.
44- (11)Jendrek. M.P, (1992): Students Reaction to Academic Dishonesty, Journal Of Collage Students Development,33 , PP. 260 – 273.
45- Jensen, L.A. , Arnett,d.f & Cauffman, E. , (2002): Academic Dishonesty among higher school and collage students, contemporary Educational Psychology , (27) , PP.209 – 227.
46- Moffat. M. ,(1990): Undergraduate Cheating, Reports- Research , University Of New Jersey, PP. 143 -160
47- Resheter , R.A. , Judy ,A.S , & JoJn , J.n , (1992):An Adaptive Testing for a certifying examination, Annual meeting of American Education Research Association , San Francisco CA. U.S.A

48- Swift, C.O & Nonis, S. , (1998): When no one is watching ;Cheating Behavior in Projects and Assignment, Marketing Education Review, 8(1), spring 1998.
49- Tibbets, Steven (1999): Differences Between Women and Men Regarding Decisions to Commit Test Cheating, Eric- No; EJ571160
50- Tom, G., & Borin, N., (1988): Cheating in Academic, Journal of Education for Business, v. 63, PP. 153- 157.
51- (18)Word , W.C , (1988): the collage Board computerized placement test: A computerized Adaptive testing, Machine-Mediated learning, v.2 , PP 271 – 282.
52- (19) Zimmerman, J., (1999): Academic Dishonesty Attitudes and Self-Reported Behavior In A University Population (cheating) , Diss. Abs. Int. A, ll , 59, P.4083.