عمادة الدِّراسات العليا

جامعة القدس

"العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس في محافظة بيت لحم".

معتز كمال محمَّد ثوابتة

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1445هـ - 2024م

العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس في محافظة بيت لحم

إعداد:

معتز كمال محمَّد ثوابتة

بكالوريوس الخدمة الاجْتِمَاعيّة/ جامعة القدس المفتوحة- فرع بيت لحم/ فلسطين

المشرف: د.عصام الأطرش

قُـدِّمت هــذه الدِّرَاسةُ؛ استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم الجريمة، كليَّة الآداب/ جامعة القدس.

1445هـ - 2024م

جامعة القدس

عمادة الدِّراسات العليا

برنامج ماجستير علم الجريمة

إجازة الرسالة

"العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس في محافظة بيت لحم".

اسم الطَّالب: معتز كمال محمَّد ثوابتة

الرقم الجامعي: 21912177

المشرف: د. عصام الأطرش

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 25 / 5 /2024م م. من قبل لجنة المناقشةِ المُدْرَجَةِ أسماؤُهم وتواقيعُهم:

رئيس لجنة المناقشة: د. عصام الأطرش التوقيع:

ممتحناً داخلياً: د. علا الحسين التوقيع:

ممتحناً خارجياً: د. محمَّد الفرارجة التوقيع:

القدس– فلسطين

1445هـ - 2024م

الإهداء

أقدِّم رسالتي هذه، وتعبي خلالَ السَّنوات الدِّراسيّة؛ هديَّة متواضعةً وعربون وفاء.

* إلى مَنْ أمسكَ بيدي بقوَّة منذُ صغري، ولم يسمح أنْ أقع أو أقف، إلى قدوتي الأوَّلى، من ينير دربي، وأعطاني–ولم يَزَلْ يعطِيني بلا حدود، إلى مَنْ رفعتُ رأسي عاليًا افتخارًا به، إلى (أبي العزيز والغالي).

* كما أهدي رسالتي إلى تلك المرأةِ العظيمة الَّتي ربَّت وعلَّمَتْ، الَّتي لطالما نظرتُ لعينيها؛ لأستمد منها قوَّتي لإكمال مسيرتي العِلْمِيّة، والَّتي تقفُ كُلَّمَاتي عاجزةً عن الشُّكر لك يا حبيبة القلب...إليك (أمي الحنون والغالية) أطال الله عمرك.

* إلى الَّتي بوجودها كلَّ يوم معي، حقَّقْتُ الكثيرَ من أحلامي بفضل دعمِها من بعدِ كرَمِ الله، وإنِّي لأسعد كثيرًا أن نتشارك معًا أجمل اللحظات في الحياة...إلى خطيبتي ورفيقةِ دربي بارك الله فيها.

* إلى جِسْرِ محبَّتي ومصدرِ قوَّتي... إلى رفقاءِ دربي، وأجملِ شيءٍ في حياتي.... إلى نجوم سمائي المتلألئة.... وسندي بالحياة(إخوتي وأخواتي الأحبَّة).

* كما أهدي رسالتي إلى مصدر سعادتي وسندي بالحياة أصدقائي الأعزَّاء

إقرار

أقر أنا –مُعِدَّ – هذه الرِّسالةَ– بأنَّها قُدِّمَتْ لجامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنَّها نتيجةُ أبحاثي الخاصَّة، باستثناء ما تمَّ الإشارة له حيثما ورد، وأنَّ هذه الدِّرَاسةَ، أو أيَّ جزءٍ منها، لم يقدَّمْ؛ لنيل درجةٍ عليا، لأيِّ جامعةٍ أو معهدٍ آخرَ.

التوقيع: معتز الثوابته.

اسم الطَّالب: معتز كمال محمَّد الثوابته.

التاريخ: 25 / 5 /2024م.

الشُّكر والتَّقدير

انطلاقا من قول رسولنا الكريم – صلَّى الله عليه وسلَّم– " لَا يَشْكُرُ اللهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ"، لا يسعني إلا أنْ أتقدَّم بأسمى آيات الشُّكر ومعاني التَّقدير وعظيمِ الامتنان من الأستاذ الفاضل

د. عصام الأطرش

الَّذِي ساندني في إتمام هذا البحث، حتَّى خروجه إلى النور على أكمل وجه، فلم يبخلْ عليَّ بالنُّصح والمشُورة، فالشكر والتقدير مجدداً لك أستاذي الجليل؛ لجميل فضلك ورعة عطائك.

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان من أفراد محكمي الاستبانة كافَّةً، ومَنْ قام على هذا العمل من تنسيق وطباعة وإخراج فَنِّيّ.

هذا وبالله التوفيق

الملخص

هذه الدِّرَاسة إلى العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس في محافظة بيت لحم، حيث استخدم الباحث المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ، واعتمد على الاستبيان، أداة للدِّرَاسة. وتشكلت عيّنَة الدِّرَاسة من عيّنَة عشوائيَّة بسيطة بلغت (100) من أعضاء هيئة التَّدْرِيس في جامعات محافظة بيت لحم. وقد خرجت الدِّرَاسة بعدد من النَّتائج، كان أهمها أنَّ العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ الخاصَّة بالطَّلَبَة وإدارة الجامعات كانت مرتفعة، وكذلك فإنَّ آليَّات مكافحة الغِش غير الرَّسميَّة كانت (مرتفعة)، أمَّا الرَّسميَّة فكانت (منخفضة)، كذلك أشارت نتائج الدِّرَاسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حَسْبَ مُتَغَيِّرات الجنس ومكان العمل، في حين كانت هناك فروقٌ في آليَّات المواجهة، حَسْبَ مُتَغَيِّر المُؤَهِّل ولصالح مستوى (ماجستير ودكتوراه)، وفروق في العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش تُعْزَى لمُتَغَيِّر سنوات الخبرة ، ولصالح الخبرات الكبيرة، وقد أوصت الدِّرَاسة بضرورة البحث في موضوع العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش، والتأثيرات السَّلبيَّة لها، وإجراء المزيد من الدِّراسات.

الكُلَّمَات المِفْتاحيَّة: الغِش الأكَادِيميّ، الجامعات الفلسطينيَّة، آليَّات المواجهة.

Factors Leading to Academic Cheating in Palestinian Universities and Coping Mechanisms From of Faculty Members' Perspective in Bethlehem Governorate

Prepared by: Motaz Kamal Mohammad Thawabtah

Supervised by: Dr. Esam El-Atrash

Abstract

This study aimed to identify factors leading to academic cheating in Palestinian universities and coping mechanisms from of faculty members' perspective in Bethlehem Governorate . Also, it aims to identify the effect of some demographic variables such as gender, qualification, experience and place of work. Analytical descriptive approach was used, by using the questionnaire as tools for the study. The sample of the study consisted of sample of (100) individuals chosen by simple random individuals. In addition,. The results, showed that that the total degree of factors leading to academic cheating in Palestinian universities and coping mechanisms from of faculty members' perspective in Bethlehem Governorate was high on the four domains. Moreover, there are statistically no significant differences attributed to the variables of gender and place of work. On the other hand, statistically significant differences in factors leading to academic cheating attributed to the variable of, qualification in favor of M.A and Ph.D and to experience in favor of high levels. The study recommended the necessity of researching the issue of factors leading to fraud, its negative effects, and conducting further studies.

Key words: Academic Cheating, Palestinian Universities, Coping Mechanisms

.

الفصل الأوَّل

الإطار العام للدِّرَاسة

1.1 المقدِّمَة

2.1 مشكلة الدِّرَاسة

3.1 أهداف الدِّرَاسة

4.1 أهميَّة الدِّرَاسة

5.1 فرضيَّات الدِّرَاسة

6.1 حدود الدِّرَاسة

7.1 هيكل الدِّرَاسة (خُطَّة الدِّرَاسة)

الفصل الأوَّل

الإطار العام للدِّرَاسة

1.1 المقدِّمَة:

تُعد ظاهرة الغِش في الاختبارات من أخطر الظواهر الَّتي يواجهها التَّعليم الجامعيّ، وأوسعها انتشاراً في حياة الطَّلبَة، فانخفاض المستوى التَّحصيلي للطَّلَبَةِ، ورغبتهم في الحصول على درجات مرتفعة، وعدم التركيز أثناء المحاضرات، والاتكالية والتكاسل وعدم الاستعداد الجيد للاختبارات، والتهاون في تطبيق عقوبة الغِش، بالإضافة إلى ضعف الوازع الدِّينيّ، جميعها أسباب رَئِيسَة في انتشار هذه الظَّاهرة لدى طلبة الجامعات. (أبو زيد وأبو زريق، 2008، ص 112).

إنَّ ظاهِرَةَ الغِش في الاختبارات ليست مشكلةً تعليميَّة فقط، بل هي مشكلة تربويَّة ودينيَّة لا تقتصر أضرارها على المؤسَّسة التَّعليميّة فقط، بل تمتد آثارها إلى الطَّلَبَة والمجتمع وسوق العمل، فظاهرة الغِش في الاختبارات تعدُّ مشكلةً أخلاقيَّة خطيرة، من شأنَّها تدمير عقول الطَّلَبَة، كما تغرس لديهم عاداتٍ سيِّئةً قد تصبح سلوكاً ممارساً لديهم في أي وقت، كما أنَّها تتناقض مع أهم مبادئ التَّربية مِنْ حيثُ تكافؤُ الفُرَصِ التَّعليميّة، كما أنَّها تعدُّ ظاهرة انحرافيَّة في المجتمع، كما أنَّ التنشئة الاجْتِمَاعيّة الَّتي تَعَرَّضَ لها الطَّلَبَة طوال حياتهم، بالإضافة إلى النِّظام التَّعليميّ بجميع مكوناته أسباب رَئِيسَةٌ في انتشار هذه الظَّاهرة، فسلبيَّة أولياء الأمور في متابعة أبنائهم، والابتعاد عنهم، قد يكون سبباً آخرَ من أسباب انتشار ظاهرة الغِش في الاختبارات(السَّبعاويّ، 2007، ص 59).

عند الحديث عن الغِش يتبادر إلى الذِّهن أن الطَّالب هو المقصود أوَّلاً وأخيراً، لكن الطَّالب ليس المسؤول الوحيد عن هذه الظَّاهرة وتفشيها بين أفراد المجتمع، حَيْثُ إنَّ الغِش لا يظهر فجاءة بين عشية وضحاها، إنما تراكم خبرات، وتشجيع أو تساهل، من جهة أو أكثرَ، كالأقران وولي الأمر والمعلم وغيرهم، وكذلك تلعب بعض مكونات المنظومة التَّعليميّة التَّعلُّميَّة دوراً فاعلاً في ظهور هذه الظَّاهرة وتفشيها.

كما وأفردت العديد من الدِّراسات مساحاتٍ واسعةً لمواجهة ظاهرة الغِش الأكَادِيميّ، بحيث ينحصر علاج ظاهرة الغِش في القضاء على الأسباب فَيُدْرَسُ كلُّ سببٍ على حدى؛ للوصول إلى علاج، فإذا بطلت المسببات فستنتهي هذه الظَّاهرة بانتهاء أسبابها مع تكاثف جهود كل الجهات المعنيَّة، وبشكل جاد في تطبيق نظام منع الغِش، وكذلك يمكن تطوير نظام التَّقويم التَّرْبَوِيّ (الامتحانات)، بحيث يرتكز على قواعدَ صُلْبَةٍ، لا مكان لِلْغِشِّ فيها، واستخدام الوسائل الحديثة في التَّقويم (القواسمة، 2020، ص 52).

2.1 مشكلة الدِّرَاسة:

حاولت بعض الدِّراسات معرفة الأسباب الحقيقيَّة لِلْغِشِّ، كما يدركها الطَّلبَة أنفسهم، إلا أنَّ تعقُّدَ الأسباب وتنوُّعَها أدَّى إلى وجود أسباب مختلفة ومتنوعة للجوء الطَّالب إلى هذا السُّلوك، حيث أكَّدت العديد من الدِّراسات أنَّ ظاهِرَةَ الغِش في تنامٍ وتزايدٍ مستمرّيْنِ، وبصورة لافتةٍ للانتباه في الجَامعَاتِ، وكذلك فإنَّ انتشار الغِش ناجمٌ عن تراجع المنظومة القِيَميّةِ في المجتمع، بشكل عام، وإنَّ دوافع استخدام الطَّلبَة الجامعيّين تكنولوجيا الاتِّصال في الغِش الجامعيّ؛ نتيجة عدم ثقة الطَّالب في نفسه، أو بسبب اللَّامبالاة عند مراجعة الامتحانات، كما أنَّ هناك مراحلَ لتطور سلوك الغِش لدى الطَّالب، حيث يبدأ الغِش المنظَّمُ في سن التاسعةَ عَشْرَةَ، ثم يتزايد ويتبلور في المرحلة الجامعيَّة، وهي المرحلة الَّتي يصبح فيها الغِش عادةً متأصِّلة هادفة، تتم بتبرير مسبق وعن عمد، وتتعدى مجال أداء الواجباتِ الدِّراسيّة إلى مجالات أخرى اجتماعيَّة واقتصاديَّة وسياسيَّة وإداريَّة، فالأشخاص المنحرفون والخارجون عن القانون ما هم إلا نِتَاجٌ مباشر لِلْغِشِّ الَّذِي نما فيهم خلال المراحل المبكرة من تطورهم الشَّخْصِيّ، مما يجعله عادة سلوكيَّة غير سوية ومشكلة تربويَّة واجتماعيَّة، مما يتوجب تشخيصها وعلاجها لصالح

الطَّلَبَة، والمجتمع، ويرى الباحث أنَّ ظاهِرَةَ الغِش في الاختبارات الجامعيَّة سلوك انحرافي يفسد العمليَّة التَّعليميّة، ويهدم أحد أهم أركانها، وهو التَّقويم؛ إذ يعد الغِش بمثابة تزييف لنتائج التَّقويم، مما يضعف فاعلية النِّظام التَّعليميّ، ويعوقه عن تحقيق أهدافه الَّتي يسعى إليها بغض النظر عن أسبابه ومبرراته، فالغِش سلوك مخالف لقواعد الأخلاق وأعراف المجتمعات؛ لأنَّه إهدار للحق وتحطيم للقِيَم .

وبناءً على ما سبق، فإن مشكلة البحث تتمثل في الإجابة عن السُّؤَال الرَّئيس الآتي:

ما هي العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في جامعات محافظة بيت لحم وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟

ومن السُّؤَال السَّابق، ينبثق الأسئلة الفرعيَّة الآتية:

- ما العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ، والخاصَّةُ بالطَّلَبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟
- ما العوامل المُؤَدِّيةُ إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّةُ بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟
- ما الآليَّات الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟
- ما الآليَّات غير الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟
- هل يوجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى دَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة تُعْزَى لكل مُتَغَيِّر (الجنس، المُؤَهِّل العِلْمِيّ، عدد سنوات الخبرة، مكان العمل)؟

3.1 أهداف الدِّرَاسة

تتمثل أهداف الدِّرَاسة في النِّقَاط الآتية:

- التَّعرُّف على العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بالطَّلَبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس.
- الكشف عن العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّةِ بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس.
- التَّعرُّف على الآليَّات الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟
- التَّعرُّف على الآليَّات غير الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟
- التَّعرُّف على فروقات بين متوسِّطات آراء المستجيبين، حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة حَسْبَ مُتَغَيِّرات (الجنس، المُؤَهِّل العِلْمِيّ، سنوات الخبرة، مكان العمل)؟

4.1 أهميَّة الدِّرَاسة

تكون من خلال ما يأتي:

1.4.1 الأهميَّة النَّظَرِيّة:

- ندرة هذه الدِّرَاسة في البيئة الفلسطينيَّة الَّتي تناولت ظاهرة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة (حَسْبَ علم الباحث واطلاعه على العديد من الدِّراسات).
- أهميَّة نشر القِيَم التَّرْبَوِيّة الصَّحيحة في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة.
- أهميَّة التَّعرُّف على العوامل والدوافع لممارسة الغِش الأكَادِيميّ، والتشخيص السليم، هذا يكون مقدِّمَة للعلاج السليم.

- تكمن أهميَّة الدِّرَاسة في امكانية الاستفادة منها من قبل الباحثين في كليَّات التنمية، والإدارة وعلم النَّفْس.

2.4.1 الأهميَّة العمليَّة:

- من خلال النَّتائج العمليَّة لهذه الدِّرَاسة، يتم الكشف عن أفضل الآليَّات الَّتي يمكن اتِّخاذها؛ لمواجهة ظاهرة الغِش الأكَادِيميّ، حيث يستفيد من نتائج الدِّرَاسة إدارات الجامعات لوضع آليَّات وإجراءات تساهم في التغلب على ظاهرة الغِش الأكَادِيميّ، لخطورة هذه الظَّاهرة على المجتمع وعلى المسيرة التَّعليميّة، وكذلك يستفيد من النَّتائج العمليَّة لهذه الدِّرَاسة جميع العاملين في مجال الدِّرَاسة.

5.1 فرضيَّات الدِّرَاسة

الفرض الرئيس الأوَّل:

- يوجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى دَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة، تُعْزَى لكلِّ مُتَغَيِّر (الجنس، المُؤَهِّل العِلْمِيّ، عدد سنوات الخبرة، مكان العمل)؟

وينبثق منه الفرضيَّات الفرعيَّة الآتية:

- يوجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى دَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة، تُعْزَى لمُتَغَيِّر الجنس(ذكر، أنثى).
- يوجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى دَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة، تُعْزَى لمُتَغَيِّر المُؤَهِّل العِلْمِيّ (بكالوريوس، ماجستير، دكتوارة).
- يوجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى دَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات

المواجهة تُعْزَى لمُتَغَيِّر عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

- يوجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى دَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة تُعْزَى لمُتَغَيِّر مكان العمل (جامعة بيت لحم، جامعة فلسطين الأهليَّة، جامعة القدس المفتوحة–فرع بيت لحم).

6.1 حدود الدِّرَاسة

تتمثل حدود هذه الدارسة فيما يأتي:

الحد الزمانيّ: العام 2022–2023.

الحد المكانيّ: محافظة بيت لحم.

الحد البشريّ: المحاضرين العاملين في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، في محافظة بيت لحم.

الحد الموضوعيّ: العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة.

الفصل الثَّاني

الإطار النَّظَرِيّ والدِّراسات السَّابقة

1.2 مقدِّمَة

2.2 الإطار النَّظَرِيّ

1.2.2 تعريف الغِش

2.2.2 عوامل انتشار الغِش

3.2.2 آثار ظاهرة الغِش

4.2.2 مراحل تطور الغِش

5.2.2 آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ

6.2.2 النَّظَرِيّات المُفَسِّرَة للسُّلُوك الإجْرَاميّ

3.2 الدِّراسات السَّابقة والتَّعليق عليها

1.3.2 الدِّراسات العربيَّة

2.3.2 الدِّراسات الأجنبيَّة

3.3.2 التَّعليق على الدِّراسات السَّابقة

الفصل الثَّاني

الإطار النَّظَرِيّ والدِّراسات السَّابقة

1.2 مقدِّمَة:

تعد ظاهرة الغِش في الاختبارات من أخطر الظواهر الَّتي يواجهها التَّعليم الجامعيّ، وأوسعها تأثيراً في حياة الطَّلَبَة، فانخفاض المستوى التَّحصيلي للطَّلَبَةِ، ورغبتهم في الحصول على درجات مرتفعة، وعدم التركيز أثناء المحاضرات، والاتكالية والتكاسل وعدم الاستعداد الجيد للاختبارات، والتهاون في تطبيق عقوبة الغِش، بالإضافة إلى ضعف الوازع الدِّينيّ، جميعها أسباب رَئِيسَة في انتشار هذه الظَّاهرة لدى طلبة الجامعات (حاجي، 2022)

كما تُعَدُّ هذه ظاهرة من أخطر المشاكل الأكاديميَّة، بحيث يُعَدُّ الغِشُّ خيانةً للنفس وللمجتمع، كذلك بحيث له عوامل كانت سببًا في ظهوره، حيث يبدأ في مراحل متقدمة من عمر الفرد، قد يقتصر على الغِش في الامتحانات، وينتهي إلى كلِّ مناحي الحياة، حَيْثُ إنَّ الامتحانات الجامعيَّة هي امتحانات تحدد مصير الطَّلَبَة ومستقبلهم المِهْنِيّ، وإن الانتشار المخيف لِلْغِشِّ يستدعي الدِّرَاسة العِلْمِيّة؛ لفهمه، وتفسيره، والوقوف على الأسباب الدافعة له، مع التحكم في التِّقْنِيَات الممارسة أو المساعدة للقيام به. (حلاسي وعزيزي، 2015، ص15)

ويرى البحث أنَّ هذا السُلوك السلبي الهدام يلازم الطَّلبَة ضعاف الشَّخْصِيّة، ويعدُّ بالنسبة لهم الملاذ الوحيد للنجاح في الامتحانات الجامعيَّة، وسلوك الغِش لا يأتي دفعة واحدةً، بل يمر بمراحلَ عدَّةٍ، وكذلك له آثار وخيمة في الطَّالب نفسه، وفي المجتمع الَّذِي يوجد به، وعلى المدى القريب، والبعيد.

2.2 الإطار النَّظَرِيّ

فيما يأتي تعريف الغِش وآثاره ومراحل تطور الغِش الأكَادِيميّ وعوامل انتشار الغِش والنَّظَرِيّات المُفَسِّرَة له، وآليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ:

1.2.2 تعريف الغِش:

يعرف على أنَّه سلوك غير تربوي ينم عن شخصية غير سوية أو غير ناضجة، تتصف بالخوف، والقلق والعجز والسَّلبيَّة والتواكل، وضعف الإرادة والثِّقَة بالنَّفْس(ربيع، 2008، ص29)

ويعرف على أنَّه سلوك يقوم به الطَّالب بطريقة غير مقَبُولة لا قانونيا ولا اجتماعيا ولا حتى أخلاقيا، حيث يتبع كل الطرق؛ منْ أَجْل الحصول على المعلومات بطريقة غير مشروعة(بيزوش، 2020، 6).

ويعرف أيضا على أنَّه ظاهرة كثيرة الانتشار لدى التَّلاميذ أو الأطفال أو الراشدين من الجنسين مع اختلاف الطريقة المتبعة ونوع المكاسب الَّتي تتحقق من ذلك، حيث أصبح عادة سلوكيَّة تهدف إلى التحايل على واقع الحال، ممَّا يُؤَدِّي إلى إظهار حقائق الأمور بشكل غير حقيقي للوصول إلى هدف معين أو تغطية العجز أو التقصير أو الإهمال(ملحم، 2007).

كما يعرف الغِش على أنَّه ظاهرة واسعة الانتشار داخل المجتمعات، وأصبح يمارس في المؤسَّسات التَّرْبَوِيّة الموجودة في المجتمع كافَّةً، كنسق عام، بحيث يمارسون هذا السُلوك بهدف الحصول على نتائجَ جيِّدَةٍ ودرجات ومعدلات تراكمية. (لشهب، 2000)

<u>وبناءً على التعريفات السَّابقة، يعرف الباحث الغِش الأكَاديميّ بأنَّه</u>: ظاهرة منتشرة في المدارس والجامعات –حَسْبَ العديد من الدِّراسات–؛ بهدف الحصول على درجات أعلى عن طريق الغِش والخداع في الامتحانات بعدَّةِ أساليبَ، ربما تكون الأساليب الإلكترونيَّة هي الغالبة؛ نتيجة لسهولة استخدامها، وصغر حجمها.

2.2.2 عوامل انتشار الغِش:

هناك العديد من العوامل الَّتي تدفع الطَّالب أو تهيئ له أمر الغِش، ونذكرها على سبيل الذكر لا الحصر، وهي كما يأتي (محمَّد، 2021، ص 203):

1.2.2.2 عوامل ذاتيَّة (نفسيَّة):

من أهم العوامل الَّتي تُؤَثِّر في الطَّالب، وتجعله يفكِّر في الغِش ويلجأ إليه هي العوامل النَّفسيَّة؛ فالإنسان عبارة عن وَحْدَة نفسيَّة تظهر، وتتضح من خلال تفاعله وعلاقته مع الآخرين، حيث يؤكِّد علماء النَّفْس التَّرْبَوِيّ، بأنَّ الإضراباتِ النَّفسيَّة لها تأثير كبير في الطَّالب، خاصَّة في فترة الامتحانات، مما يجعله يفكِّر في الغِش؛ لأنَّه أسهل الطرق للنَّجاح، ومن هذه الإضرابات النَّفسيَّة الَّتي يعاني منها الطُّلَّاب أثناء فترة الامتحانات، وتدفعهم في التفكير في اللُّجُوء إلى الغِش القلق، والخوف، وضعف الدافعيَّة للدِّرَاسة، وفقدان الثِّقَة بالنَّفْس. (شاكر، 2021)

– **القلق من الامتحان:** ويمكن أن نفرق بين نوعين من القلق: القلق السَّوي العادي، وهو محتمل الشعور به وقت الامتحان ويزول بعد ذلك، والقلق العنيف، وهو الأشد خطًار، ويكون خارج قدرة الطَّالب مما يُؤَثِّر في نجاح الطَّالب، وعلى صحته النَّفسيَّة والعقليَّة، فحَسْبَ منظور علم النَّفْس، هناك مفاهيم تعبِّر عن الأمراض النَّفسيَّة مثل القلق، منها مفاهيم السَّواء واللَّا سواء، حيث يكون الطَّالب أكثر تكيفا كُلَّمَا أستطاع التحكم في نفسه، وخفض نسبة القلق والتَّوتر الَّذِي يشعر به أوقات الامتحان، وأكثر قدرة على التَّكيُّف مع الموقف الَّذِي يتعرَّض له، على عكس طالبٍ آخرَ يسيطر عليه القلق وقت الامتحان، ويتعثر في استرجاع المعلومات الَّتي يعرفها، وغالباً ما تزداد عنده حالة القلق والتَّوتر، فيلجأ إلى الغِش، كحل بديل يضمن له النَّجاح. (الحياني، 2020).

– **الخوف من الرُّسُوب:** ويشعر الطَّالب بالخوف من الرُّسُوب؛ لاعتقاده بأنَّ الامتحان هو المعيار الوحيد لتقييم قدراته ومستواه التَّعليميّ، وبالتالي فإن هذا الامتحان يتوقف عليه مصيرُه، فيُؤَدِّي ذلك إلى إحساسه بالخوف من عدم اجتياز هذا الامتحان، كما وتشير دراسة تشارلز شيفر وهوارد بـأن

أكثر من 20% من الطَّلبَة يشعرون بالخوف أثناء الامتحان، ممَّا يُؤَدّي إلى انخفاض أدائِهم؛ بسبب ما يشعرون به من خوف، رغم أنَّهم بإمكانهم أن يفعلوا شيئاً أفضل من ذلك، كما أنَّ شعورهم بالخوف له تأثير في عمليَّة التذكر واسترجاع المعلومات الَّتي قاموا بحفظها. (عماوي والسيد، 2020، ص 120)

– **ضعف الدافعيَّة للدِّرَاسة:** لا يقوم الإنسان بفعل شيء إلا إذا كان هناك دافع يشجعه على القيام بهذا الفعل، فنجد مثلاً الأطفال يفعلون الشَّيْء عند ما يجدون مكافأة من الآخرين سواءٌ أكَانَتْ مكافأة مادية أم معنوية، فالدافعيَّة هي حالة داخل الإنسان تحركه وتوجهه نحو القيام بعمل ما.

2.2.2.2 عوامل عقليَّة:

– **نسبة الذكاء:** وأشارت الدِّراسات إلى أنَّ هناك ارتباطًا بين الذكاء والنَّجاح الدِّراسيّ، فعادة يتعثر الطَّالب في النَّجاح نتيجة انخفاض نسبة الذكاء عنده، أو عدم قدرته على استيعاب المادَّة الدِّراسيّة، فيكون اللُّجُوء إلى الغِش هو الحل؛ منْ أَجْل تحقيق النَّجاح.

– **ضعف الانتباه:** وفي علم النَّفْس التَّرْبَوِيّ نجد من المواضيع المرتبطة بالعوامل العقليَّة، ولها تأثير في الطَّالب هي قدرته على الانتباه، فالانتباه عبارة عن قدرة الإنسان على ملاحظة شيء والتركيز فيه؛ ونتيجة لما يشعر به الطَّالب أثناء الامتحان من خوف وقلق وتوتر كما سبق وذكرنا، فإن ذلك يُؤَدّي إلى تشتت انتباه الطَّالب وضعف تركيزه، فيلجأ إلى الغِش كمهرب له. (خضير، 2021).

– **ضعف الاستذكار:** كثيراً ما يحاول الطَّالب أن يراجع المادَّة العِلْمِيّة ويركِّز على أهم النِّقَاط، إلا أنَّه لا يسترجع شيئًا مما حفظة، ممَّا يولد عنده اضطراباتٍ نفسيَّةً، وذلك بكره الدِّرَاسة، ولومِه نفسَه، وترتبط مشكلة الاستذكار بمشكلة سرحان الذِّهن وشروده، حيث يعاني كثير من الطَّلبَة الجامعيِّين من حالة الشرود الذِّهني والسرحان، وتشتت الانتباه، وعندما يجد نفسه لا يستطيع أن يتذكر شيئًا مما قام بحفظه، يفكِّر في الغِش، ويراهُ ملجأً له.

3.2.2.2 عوامل اجتماعيَّة:

– **ضعف الضَّبْط الاجْتِمَاعيّ:** فالضَّبْط الاجْتِمَاعيّ أحد وظائف العمليَّة التَّرْبَوِيّة، ويطلق عليه ابن خلدون "الرقابة الاجْتِمَاعيّة،" وهي جميع التدابير الَّتي يتخذها المجتمع؛ لحمل الأفراد على السُّلوك السوي دون انحراف أو اعتداء؛ ونظرا لتدهور الضَّبْط الاجْتِمَاعيّ أدى ذلك إلى ظهور العديد من أشكال الفساد والانحرافات والسُّلوكات غير المرغوبة، مثل الغِش والعنف وإدمان المخدرات والتعصب والسَّلبيَّة واللَّامبالاة. (الحياني، 2020)

– **اهتزاز الإطار القِيَم يّ، وتغيير المعايير في المجتمع:** وتعرضت منظومة القِيَم الاجْتِمَاعيّة إلى هزات وتحولات غير مرغوب فيها، وانتابها نوع من الخلل؛ نتيجةَ عواملَ وظروفٍ محدَّدة، أدى ذلك إلى فقد النِّظام الاجْتِمَاعيّ قدرتَه على البقاء والالتزام، وتزايدت ألوان الانحراف والفساد، مما جعل بعض الطُّلَّاب يستبيحون عمليَّة ممارسة الغِش، وقد يفتخرون بما قاموا به، لأنَّه أصبح أمراً عادياً في المجتمع الَّذِي يعيشون فيه. (أحمد، 2021)

– **انتشار البطالة وتأثيرها في سلوك الطُّلَّاب:** وعندما يجد طلاب الجامعة أن زملاءَهم الخريجين أصبح مصريهم الجلوسَ على المقاهي، أو عدم وجود فرص عمل تتناسب مع الشَّهادة الجامعيَّة الَّتي حصلوا عليها، سوف يقل عندهم دافع المذاكرة والإنجاز، ويصابون بنوع من اليأس والإحباط. ولاقتناعهم بعدم الاستفادة بهذه الشَّهادة الجامعيَّة بعد التَّخرُّج، فيفكِّرون في الحصول عليها دون بذل مجهود أو تعب يذكر، وذلك بوساطة الغِش. (عماوي والسيد، 2020، ص 120)

– **ثقافة الوالدين:** وتندرج أيضا تحت العوامل الأُسَرِيَّة ضعف المستوى التَّعليميّ والثَّقافيّ للوالدين، وعدم متابعة أحوال أبنائهم التَّعليميّة، أو تهاونهم في تحذير أبنائهم من خطورة الغِش، أو تشجيعهم على ممارسة هذا السُّلوك، بل ومساعدتهم في ذلك، أو الضغط على الأبناء؛ لتحقيق التَّفوُّق والنَّجاح، أو الضغط عليهم لدخول قسم معين أو كمية معيّنَة دون رغبة الابن لها...إلخ، كل ذلك من العوامل الَّتي تدفع الطَّلَبَة إلى المنافسة غير المشروعة، وممارسة الغِش(خضير، 2021).

4.2.2.2 عوامل اقتصاديَّة:

إنَّ الظُّروف الاقتصاديَّة للطالب لها دورٌ كبير في تشكيل شخصيَّته، الَّتي تنعكس أيضا على حياته الدِّراسيّة، وما يقوم به من سلوك أثناء الدِّرَاسة، ومن تلك الأمور المتعلِّقة بالناحية الاقتصاديَّة ما يأتي:

– **ضعف دخل الأسرة:** فضعف دخل الأسرة وعجزها عن تلبية احتياجات ابنها؛ فعدم قدرة الطَّالب على دفع مصاريف الجامعة، أو شراء ما يحتاج إليه من كتب أو مذكرات...إلخ، يجعله يضطر إلى اللُّجُوء لأي عمل يقوم به، إلى جانب الدِّرَاسة؛ لكي يكون مصدر دخل له، فيبذل كثير من الوقت والجهد في العمل وكسب العيش، ممَّا يُؤَدِّي إلى الانشغال عن دراسته الجامعيَّة، فيأتي يوم الامتحان، وهو غير مستعد له، مما قد يضطر إلى ممارسة الغِش. (عماوي والسيد، 2020، ص 121)

– **عدم توافر سكن مناسب:** كما أنَّ بعد سكن بعض الطُّلَّاب عن الجامعة، وعدم قدرة الأسرة على توفير سكن له يستطيع فيه الدِّرَاسة بارتياح، مما يتسبب في إرهاق الطَّالب نفسيّاً وبدنيّاً، فيجعله غير قادر على متابعة الدِّرَاسة جيّداً، وحضوره المحاضرات بشكل مستمر، كل تلك الأمور تشكل عواملَ يجد فيها الطَّالب أنَّ الغِش هو المخرج من هذا الوضع، والسَّبِيل إلى تحقيق النَّجاح.

5.2.2.2 عوامل تعليميَّة:

– **عدم وضوح الهدف من التَّعليم:** فكثيرا ما يتبادر إلى ذهن الطَّالب ما الهدف من التَّعليم؟ وما فائدة الشَّهادة الجامعيَّة الَّتي سوف أحصل عليها؟، وماذا سأفعل بعد التَّخرُّج؟...إلخ، وأحيانا لا يجد الطَّالب إجابة شافية على كل هذه الأسئلة الَّتي تتبادر إلى ذهنه؛ ولعدم وضوح الهدف من التَّعليم، قلَّل من قِيَم ته في نظر الطَّالب، وأصبح التَّعليم الجامعيّ مرحلة لابد من المرور عليها؛ لعدم وجود بديلٍ أخرَ، وأنَّها فقط مجرد شهادة جامعية سوف يحصل عليها، والَّتي من المعتقد في ذهنه عدم الاستفادة منها بعد التَّخرُّج، فيفكِّر في الحصول عليها بطرق غير مشروعة دون تعب أو إرهاق. (أحمد، 2021)

– **نظام التنسيق يحرم الطُّلَّاب من دخول كليَّات تناسب مع إمكاناتهم:** فاختيار الطَّالب التَّخصُّص أو الكليَّة الَّتي لا تتَّفق مع ميوله واستعداداته وإمكاناته الحقيقيَّة، يجعله يفشل دراسيّاً، والتعثر الدِّراسيّ

بداية لمشكلات عدة، قد لا يستطيع تحملها نفسيّاً واجتماعيّاً، مما يصيبه بالإحباط، فيلجأ إلى الْغِشِّ؛ لتحقيق النَّجاح.

– **طبيعة المادَّة العِلْمِيّة:** تلعب طبيعة المادَّة العِلْمِيّة دوراً كبيراً في قَبُول الطَّلبَة لدراستها أو النفور منها، فكثير ما تعتمد دراسة المادَّة العِلْمِيّة على الحفظ وحشو أدمغة الطَّالب بالمعلومات دون كيفية استخدامها، وعدم تضمنها لأنواع من أنماط التفكير المختلفة، وكبر حجم المحتوى العِلْمِيّ بها، فضلاً عن ضعف ارتباطها بحاجات الطَّالب وميوله ورغباته، وبالمشكلات الَّتي تهمه، فيُؤَدِّي ذلك إلى كره الطَّالب للمادة العِلْمِيّة والنفور منها، وعدم الرغبة في مذاكرتها، والحل في الغِش؛ لتحقيق النَّجاح فيها. (الحياني، 2020)

– **طبيعة الامتحان:** وهو من أهم العوامل الَّتي تُؤَدِّي إلى الغِش الأكَادِيميّ وذبك عندما يتعلَّق الأمر بمستوى صعوبة الامتحان، وعدم مراعاته قدرات الطَّلبَة، وإمكاناتهم وكذلك عدم الالتزام بمبادئ القياس والتَّقويم الحديثة في وضع الامتحان. (خضير، 2021)

6.2.2.2 عوامل خاصَّة تتعلَّق بالجامعة:

يسود في جامعاتنا خلال فترة الامتحانات جوًا مشحونًا بالتَّوترات والانفعالات، والاهتمام بالإعداد والتحضير لها، وهناك بعض الأسباب الَّتي تتعلَّق بالجامعة قد تساهم في تشجيع بعض الطَّلبَة على ممارسة الغِش الإلكترونيّ منها:

- **عوامل تتعلَّق بنظام الجامعة:** ضيق أماكن الامتحانات وجلوس الطُّلَّاب بصورة خاطئة، حيث نجد الطُّلَّاب في الامتحانات يجلسون على مقاعدَ خلف بعضهم بعضًا، دون وجود المسافة الكافية بين الطَّالب والآخر؛ مما يسهِّل في عمليَّة الغِش.
    - قلَّة أعضاء هيئة التَّدْرِيس ومعاونيهم في لجان الامتحانات، فنجد داخل اللجنة وما بها من عدد كبير من الطُّلَّاب يؤدُّون الامتحان، ولا يوجد سوى مراقب واحد أو اثنين، فكيف لمراقب واحد يستطيع مراقبة كل ذلك العدد من الطُّلَّاب؟!

- تهاون بعض الملاحظين وعدم درايتهم بأساليب الغِش الحديثة؛ وذلك لكون المراقبين من جيل استخدام الطرق التقليديَّة مثل "القصاصات" الورقيَّة وغيرها؛ لذلك نجد الطَّلَبَة يستغلون عدم دراية المراقبين، ويستخدمون وسائل الغِش الإلكترونيّ بأريحية ودون الخوف من العواقب.

- تهاون إدارة الكليَّات في تطبيق العقوبات الرَّادِعة لِلْغِشِّ، فنجد في بعض الأحيان أنَّ المسؤولين يرون أنَّ العقوباتِ الرَّادِعة لِلْغِشّ الإلكترونيّ صارمة أكثر من أللازم، وتتهاون في تطبيقها، وبالتَّالي فهي تكون قد شجعت عليه بطريقة غير مباشرة.

- عدم اهتمام الجامعة بنشر لوائحَ بخصوص معاقبةِ الطُّلَّاب الغِشَّاشين، وتعريفهم بالإجْرَاءَات الَّتي تترتب على ذلك.

- ترتيب المواد الدِّراسيّة بطريقة غير صحيحة ضمن الجدول النِّهائيّ للامتحانات، فنجد كثيرًا من الطَّلَبَة تشتكي من سوء جداول الامتحانات، وعدم ترتيب المواد بشكل جيد، يريح الطَّلَبَة في المذاكرة، فنجد مادة سهلةً يسيرةً يضعونها في أول يوم من أيام الامتحانات، في حين مادة أخرى صعبة وذات حجم أكبرَ يضعونها في منتصف الامتحانات، ولا يكون هناك فاصلٌ كافٍ بينها وبين المادَّة الَّتي تسبقها سوى يوم أو اثنين، ممَّا يُؤَدِّي إلى ضغط الطَّالب في هذه المادَّة، وأحيانا عدم قدرته على الإنجاز وأنَّهاء المادَّة الدِّراسيّة قبل الوقت المحدَّد للامتحان.

- ضعف آليَّات التنسيق بين الكليَّة وأسر الطَّلَبَة، فلا يوجد اتِّصال بين الكليَّة وأُسَر الطُّلَّاب؛ لتخبرَهم بمستوى أبنائهم التَّعليميّة والأخلاقيّة، وأي سلوك يقومون به؛ لكي يكونوا على علم بذلك، فنجد الأسرة لا تعلم شيئًا عن أخبار أبنائها في الجامعة، وما هو التقدير الَّذِي حصل عليه الطَّالب، أو ما هو السُّلوك الَّذِي أرتكبه.

- **الاكتظاظ داخل الأقسام ونقص الأنشطة الثَّقافيّة:** زيادة عدد الطُّلَّاب في القسم الواحد أو الشعبة الواحدة، حيث أحيانا يصل عدد الطُّلَّاب إلى أكثر من ألف طالب في بعض الكليَّات النَّظَرِيّة، مما يعطل إلقاء المحاضرة بصورة صحيحة، ويحول دون الاستفادة المرجوة، وكثيراً لا تستوعب القاعة أو المكان المخصص لإلقاء المحاضرة كل ذلك العدد من الطُّلَّاب، فقد يضطر بعض الطُّلَّاب إلى الوقوف طول وقت المحاضرة؛ لعدم توفر مكان للجلوس عليه. هذا بالإضافة إلى ضعف الوسائل السَّمعيَّة والبصريَّة المستخدمة في إلقاء المحاضرات، مما يتيح فرصة التشويش وعدم الانتباه، وفي النهاية قد يلجأ إلى التفكير في الغِش الإلكترونيّ؛ لتعويض ما لم يتم إدراكه.

- **عوامل خاصَّة بأعضاء هيئة التَّدْرِيس:** إنَّ شخصية عضو هيئة التَّدْرِيس وطريقة تدريسه من العوامل المُهِمَّة، والَّتي من المكن أنْ تكون لها علاقة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بممارسة الطَّالب لِلْغِشِّ الإلكترونيّ، ومن تلك الأمور الَّتي يرى الباحث أنَّها تتعلَّق بأعضاء هيئة التَّدْرِيس بالكليَّات:
  - سوء العلاقة بين بعض الأساتذة والطُّلَّاب.
  - توبيخ عضو هيئة التَّدْرِيس الطَّالب، مما قد يجعله يكره المادَّة الدِّراسيّة، فيفشل بها.
  - ضعف شخصية عضو هيئة التَّدْرِيس أثناء المراقبة في الامتحانات.

7.2.2.2 عوامل تكنولوجيَّة

ومن العوامل التكنولوجيَّة الَّتي كانت عامل من عوامل انتشار الغِش الإلكترونيّ بين الطُّلَّاب:

- تنوُّع الحصول على الوسائل التكنولوجيَّة المُؤَدِّية لِلْغِشِّ الإلكترونيّ وسهولتها، (كالهاتف المحمول، وسماعة البلوتوث، والنَّظارات الطبيَّة...إلخ.
- إساءة استخدام الطَّالب هذه الوسائل، كما تحدثنا عن ذلك بالتفصيل في الفصل السَّابق.
- إمكانية القرصنة واختراق أجهزة الأساتذة، وسرقة الامتحانات منها، وتسريبها للطلاب عن طريق شبكة الإنترنت.

8.2.2.2 عوامل دينيَّة:

- **ضعف الإيمان:** فالقلوب إذا ملئت بالإيمان بالله، لا يمكن أن تقدم على الغِش الإلكترونيّ، وهي تعلم أنَّ الله –سبحانه وتعالى– حرَّم الغِش بوجه عام، وأنَّ القيام بهذا السُّلوك يغضب الله.
- **الأمر بالسُّوء:** وهو عامل داخليّ، حَيْثُ إنَّ النَّفْس الأمَّارة بالسوء والشَّيطان الَّذِي يزين لكثير من الطُّلَّاب أنَّ الأسئلة سوف تكون صعبة، ولا سبيل إلى تحقيق النَّجاح إلا بوَسَاطَةِ الغِش الإلكترونيّ.

- **غياب الوعي الدِّينيّ:** إنَّ غياب الوعي الدِّينيّ في المجتمع جعل الطُّلَّاب لا يعرفون الكثير في أمور دينهم، حيثُ أنَّه قليل ما تتحدث البرامج الدينيَّة عن موضوع الغِش الإلكترونيّ، أو توعي الطُّلَّاب بمخاطره، وتشجعهم على عدم القيام بهذا السُّلوك، أدَّى ذلك إلى ضعف الوازع الدِّينيّ والأخلاقيّ لدى بعض الطُّلَّاب.

9.2.2.2 العوامل الإعلامية:

ومن الأمثلة على تأثير وسائل الأعلام في سُلُوكَات الطَّلبَة، وخاصَّةً في فترة الامتحانات:

- **اهتمام وسائل الإعلام بشكل مبالغ فيه بموضوع الامتحانات:** وعلى الرَّغم من اهتمام وسائل الإعلام بالامتحانات بصورة مبالغة، إلا أنَّهم لا يعطون موضوع الغِش الإلكترونيّ الاهتمام الكافي، والتوعية بالمخاطر المترتبة عليه.
- **تقديم بعض الأعمال الفنية الَّتي قد تساهم في دفع الطَّلبَة إلى ممارسة الغِش:** كثير من الأعمال الفنية (مسلسلات، مسرحيات، منوعات فكاهيَّة...الخ)، تتضمن ممارسة سُلُوكَات سيِّئة تحث على الغِش وتشجع الطُّلَّاب على التمرد، مثل مسرحية مدرسة المشاغبين، وبعض الأفلام والمسلسلات الَّتي تحتوي على مشاهد يقوم فيها الشخص بالغِش داخل لجنة الامتحان، مستخدمًا الهاتف المحمول، وإخفاءه داخل الملابس، برغم أنَّها تكون بهدف التشويق، إلا أنَّها تعلّم المشاهد طريق الغِش الإلكترونيّ، وتشجعه على ممارسته.

3.2.2 آثار ظاهرة الغِش:

ويمكن تقسيمها كما يأتي (مراد وسليمان، 2000):

أ-آثار تتعلَّق بالطَّالب

- يُؤَدِّي الغِش إلى جعل الطَّالب يستمر في الضعف المدرسيّ، وزيادة التخلف الدِّراسيّ؛ مما يسبِّبُ في إعاقة عمليَّة التَّعليم والتعلم، وبالتَّالي حدوث صعوبات في مجال التَّعليم.

- يُعَدُّ الغِش عمليَّة لتزييف الحقائق والمعلومات الَّتي تتعلَّق بمستوى الطُّلَّاب ونتائجهم في الامتحانات، هو الَّذِي يُؤَدّي إلى التقليل من أهميَّة عمليات التَّقويم والقياس بين الطُّلَّاب.
- يعمل الغِش على إحداث خلل في النِّظام التَّعليميّ والَّذِي بدوره يعكس تدني مستوى الطَّالب أو الطَّالب العِلْمِيّ ومستوى طموحاتهم بشكل سلبي.
- يولّد الغِش في نفوس الطُّلَّاب عدم احترام الأنظمة والقوانين الَّتي تقرها اللوائح والأنظمة التَّعليميّة.
- إنَّ لظاهرة الغِش انعكاساتٍ سلبيَّةً على المستقبل الدِّراسيّ للمتعلم. (أحمد، 2021)

ب-آثار تتعلَّق بالمجتمع

- إنَّ انتشار ظاهرة الغِش في الامتحانات له أثر في البناء القِيَم يّ والخُلُقِيّ لأجيال متتابعة، وقد تمتد آثار هذه العلَّة الأخلاقيّة إلى ما بعد الانتهاء من التَّعليم، والخروج إلى الحياة ليصبح لدينا جيل من المواطنين يتَّسمون بالتهاون الأخلاقيّ، والتهرب من المسؤولية، والتماس الطرق الملتوية والمنحرفة في قضاء الأمور سواءٌ أكانَ بالوساطة أو المحسوبية أو الرِّشْوَة.
- يسبِّبُ الغِش تأخر الأمة وعدم تقدمها وعدم رقيها؛ وذلك لأن الأمم لا تتقدم إلا بالعلم وبالشباب المتعلِّم، فإذا كان شبابها لا يحصل على الشهادات العِلْمِيّة إلا بالغِش فسيُؤَدّي ذلك إلى إهدار الطاقات والإمكانات المادية والبشريَّة، وزيادة الأعباء والمشاكل الاجْتِمَاعيّة وغير الاجْتِمَاعيّة في المجتمع.
- الغِش يُؤَدّي إلى الفقدان المعياريّ والتَّفكُّك الاجْتِمَاعيّ الَّذِي يسبِّبُ زيادة في الجريمة، كما أنَّ استخدام الغِش في الإطار المدرسيّ يفسِّر فقدان الشعور بأهداف الجامعة، وتخفيف المتطلبات الأكاديميَّة، وإضعاف السلطة التَّدْرِيسية. (مراد وسليمان، 2000)

ويرى الباحث، أن الآثار السَّلبيَّة الَّتي تعود على المجتمع نتيجة الغِش لا حصر لها، بحيث ينتشر في المجتمع السخط وعدم الرضا؛ نتيجة لتبوُّؤِ بعض الفاشلين دراسياً الَّذِين حصلوا على شهاداتٍ عن طريق الغِش، وهذا يُؤَدّي إلى انتشار الفساد والمحسوبيات.

4.2.2 مراحل تطور الغِش:

وقد قسمت (أحمد، 2021) الغِش إلى أربع مراحلَ طبقا للمراحل العُمُريَّة:

1.4.2.2 مرحلة الغِش البريء أو العشوائي 1ـ7 سنوات:

ويمكن تحديدها في مرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة رياض الأطفال، حيث يكون الطِّفْل قليل الخبرة، ليس لديه الكثيرُ من التَّجارِب. وبالتَّالي فإنّ التلميذ في هذه المرحلة لا يعرف الطرق المعقدة في الغِش، ولا يفهم معنى الغِش نفسِه، وإذا قام بأي فعل من ذلك فهو يفعله بطريقة بريئة غير مقصودة، عن طريق تقليد زميلٍ آخرَ له بطريقة تِلْقائيَّة.

2.4.2.2 مرحلة غش الحاجة 8 ـ 12 سنة:

ويمكن تحديدها في مرحلة التَّعليم الابتدائيّ، حيث لا يكون لدى التلميذ مفهوم حقيقي عن الغِش الإلكترونيّ، بتِقنيَّاته ووسائله التكنولوجيَّة الحديثة، ولكن يمكن أنْ تكون مظاهر الغِش في هذه المرحلة عن طريق قيام التلميذ بنقل الواجب من زميلٍ آخرَ له، دون إدراك منه بأن ما يفعله أو يقوم به خطأ، وله نتائُج سلبيَّة.

ولا يستمر الغِش البريء بهذه الصورة وقتًا طويلًا، بل سوف يتطور ويأخذ أشكالا أخرى، حيث نجد في نهاية هذه المرحلة (التَّعليم الابتدائيّ) يقوم التلميذ بالغِش بطرق بسيطة، قد تكون شفهيَّة أو حركيَّة أو خطيَّة.

3.4.2.2 مرحلة الغِش الشَّخْصِيّ 13ـ 18 سنة:

ويمكن تحديدها في مرحلة التَّعليم الإعدادي، حيث تتميز هذه الفترة بأنَّها غير مستقرَّة، تتكون فيها شخصية الطَّالب، ويقوم الطَّالب بالمقاومة والتمرد على أي شيء لا يعجبه، كما تُعرف هذه المرحلة أيضا بمرحلة المراهقة، حيث يقوم الطَّالب في هذه المرحلة بالغِش؛ لكي يثبت أنَّه الأكثر ذكاءً بين أصدقائِه، أو بسبب ظروف أُسَرِيَّة جعلته لا يستطيع المذاكرة ومواصلة التَّعليم، وأنَّ الطَّالب في هذه المرحلة يرغب في التجريب، ومعرفة مردود ذلك السُّلوك عليه، فإذا حقَّق رغباتِهِ من وراء هذا السُّلوك استمرَّ فيه، وأصبحت ضمن شخصيَّته، يتبعها بعد ذلك ويلجأ إليها.

4.4.2.2 مرحلة الغِش المنظم 19 سنة فأكثر:

ويمكن تحديدها في مرحلة التَّعليم الثانوي والتَّعليم الجامعي، حيث يمارس الطَّالب الغِش في هذا المرحلة بطريقة منظَّمة؛ منْ أَجْل تحقيق هدف معين، دون خوف من اللوائح أو القوانين، ودون خجل أو إحراج. وبعد أن كان الطَّالب يقوم بالنقل من زميلٍ آخرَ له، أصبح يمارس الغِش الإلكترونيّ، حيث يتفنَّن الطَّالب في ممارسة أحدث طرق الغِش مستغلًا ما لديه من أجهزة تكنولوجيَّة حديثة.

يرى الباحث أنَّ مراحل تطور الغِش جاءت منطقية ومتسلسلة، فكل سنٍّ لها أساليبُ الغِش الخاصَّةِ بها، ويضيف الباحث أنَّ أخطر أنواع الغِش هو الغِش المنظَّم؛ وذلك لأن الفرد يكون بحاجة إلى تحقيق ذاته، فيلجأ إلى أساليبَ ملتويَةٍ، ويمكن أن يلجأ إلى تقديم الرِّشَى؛ منْ أَجْل ذلك، الأمر الَّذِي يسبِّبُ انتشار الفساد داخل المجتمع.

5.2.2 آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ

أصبحت ظاهرة الغِش في المدارس والجامعات تؤرق المجتمعات، وخصوصاً مع تطور التكنولوجيا وظهور الاجهزة الدقيقة، والَّتي بالقطع تساعد على هذا النوع من الغِش دون اكتشافها، الأمر الَّذِي حذا بالجميع –دون استثناء– للنهوض لمواجهة هذه الظَّاهرة في شتى المجالات، وذلك وفق النِّقَاطِ الثَّلاثِ الآتِيَة:

1.5.2.2 آليَّات خاصَّة بالمجتمع

الوازع الدِّينيّ: حيث نهى ديننا الحنيف عن الغِش: حيث يتمثَّل في دور الأوقاف والأئمة والوُعَّاظ في المساجد في التنبيه على مخاطر ظاهرة الغِش في الدُّنيَا وفي الآخرة، وأن يتضمَّن مساق الثقافة الإسلاميَّة في الجَامعَاتِ هذا الجانب فالغِش حرام بإجماع أهل العلم من خلال الادلة القطعية، والبراهين الساطعة من الكتاب والسنة، أقوال العلماء(العصيمي، 2002)، ومن النصوص والشواهد الَّتي تحرم الغِش ما يأتي:

قال الله تعالى في محكم التنزيل: "**وَيْلٌ لِلْمُطَفِّفِينَ(1) الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ (2) وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ**(3) [سورة المطففين، آية: 1–3]، ذم الله تعالى الغِشَّ وأهلَه وتوعدهم بالويل، والغِش المذكور في الآيات أعلاه مثال فقط، فالغِش يشمل مناحي الحياة كلِّها، والغِش المذكور في الآية الكريمة مع حرمته وخطورته إلا أنَّه أقل ضرراً من غش المجتمع وممارسة بعض المهن الَّتي تُؤَثِّر في حياة الناس مباشرةً، من تعليم وطب وهندسة وصناعة خبز وغيرها من المهن.

وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ" [سورة الأنفال، آية: 27]، والأمانة تشمل كل ما اؤتمن عليه الفرد.

وأفرد الإمامُ مسلمٌ باباً في صحيحه أسماه (بَاب النَّهْيِ عَنْ التَّزْوِيرِ فِي اللِّبَاسِ وَغَيْرِهِ والتشبع مما لم يعط، إن امرأة قالت يا رسول الله أقول "إن زوجي أعطاني مالم يُعْطِنِي فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ المتشبع بما لم يعط كَلَابِسِ ثَوْبَيْ زُورٍ "(مسلم، د.ت، ج1، ص69).

وعن أبي هريرة –رضي الله عنه– قال، قال رسول الله –صلَّى الله عليه وسلَّم: "**مَنْ غَشَّنَا فَلَيْسَ مِنَّا**". (مسلم، د.ت، ج1، ص69).

وعموم نهيه صلَّى الله عليه وسلَّم عن الخديعة وتقليب الأمور وتغييرها بالمنظر الحسن عند الظرف الثَّاني؛ لأنَّها مدعاة للغبن وحصول الضرر وضياع الحق، وهذا بعينه مقتضى الغِش في الامتحانات، فأنَّه سببٌ لنجاح الكسلان، وغبن الطَّالب الذكي المجتهد.

سئل الشيخ ابن عثيمين عن الغِش قال: في ظني أن السائل ينبئ عن الجواب، بحَيْثُ إنَّ السائل يقول: ما حكم الغِش في الامتحان؟ فالسائل مقر بأنَّه غش، والغِش أمره بيّن وحكمه ظاهر، وقد قال النبي– صلَّى الله عليه وسلَّم–:" من غشَّنا فليس منا"، ثم إن الغِش في الامتحان من أعظم ما يكون خطراً؛ لأن خطره ليس كخطر المال الَّذِي؛ منْ أَجْله ورد الحديث، بل هو أعظم؛ لأنَّه خيانة للأمة جميعاً، فالطَّالب الَّذِي ينجح بالغِش معناه أنَّه هيَّأ نفسَه لأنْ يتبوَّأَ مركزاً عظيماً بقدر ما تؤهله هذه الشَّهادة، وهو في الواقع لا يستحقه، وحينئذ يكون وجوده في هذا المركز الَّذِي لا يناله إلا من نال هذه الشَّهادة ضرراً على المجتمع، وضرر آخر لِلْغِشِّ وهو من الناحية الثَّقافيّة، فالأمة إذا خرجت مثقَّفيها بالغِش صار مستواهم الثَّقافيّ هابطاً، لا ينبئ عن علم، فيكونون عالة على غيرهم؛ لأنَّه من المعلوم أن من ينجح بالغِش لا يستطيع أن يجابه الطَّالب في التَّعليم والتثقيف، ناهيك عما في ذلك من غش للدولة الَّتي لا ترضى بهذا أبداً، فاتخذت الاحتياطات اللَّازمة؛ لمنع هذا الغِش من المراقبين وغيرهم، فإن غش أحد فقد ناقض الحكومة في هدفها وخانَها، وقال الله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ"[الأنفال، آية: 27]، ولا فرق في هذا بين مادة وأخرى، فلا فرق مثلاً بين أن نغش في مادة التفسير أو مادة اللُّغة الإنجليزية؛ لأنَّ الكل يترتب عليه صعود الطَّالب من مرحلة إلى أخرى، ويتوقف عليه إعطاء الطَّالب وثيقة الشَّهادة، فالكل غش والكل محرم، وإني أربأ بشبابنا أن يكونوا منحطِّين إلى هذا الحد، وأهيب بهم أن يكونوا حريصين جداً على أن ينالوا المراتب بجدارة، فذلك خير لهم في دينهم ودنياهم(ابن عثيمين، 1992).

قال الإمام الغزالي رحمه الله ": لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديب، ولما قال رسول الله –صلَّى الله عليه وسلَّم– (حسِّنُوا أخلاقَكُم)، وَكَيْفَ يُنْكَرُ هَذَا فِي حَقِّ الْآدَمِيِّ وَتَغْيِيرُ خُلُقِ الْبَهِيمَةِ مُمْكِنٌ إِذْ يُنْقَلُ الْبَازِي مِنَ الِاسْتِيحَاشِ إلى الأنْسِ، والكلبُ من شرَهِ الأكْلِ إلى التأدُّبِ،

والإمساك والتخلية وَالْفَرَسُ مِنَ الْجِمَاحِ إِلَى السَّلَاسَةِ وَالِانْقِيَادِ وَكُلُّ ذَلِكَ تَغْيِيرٌ لِلْأَخْلَاقِ، نَعَمْ الْجِبِلَّاتُ مُخْتَلِفَةٌ بَعْضُهَا سَرِيعَةُ الْقَبُولِ، وَبَعْضُهَا بَطِيئَةُ الْقَبُولِ(الغزالي، د.ت،ج4، ص 74).

وممن قال بتحريم الغِش في الامتحانات كبارُ علماء هذا العصر منهم العلامة الشيخ عبد الملك السعدي وهذا نص فتواه: "الغِش من المحرمات المعلومة من الدِّين بالضرورة، لقوله صلَّى الله عليه وسلَّم "من غشَّنا فليس منا"، وسواءٌ أكانَ الغِش في الأمور الماديَّة أم المعنويَّة، وهي أشد ضرراً من المادية؛ لما يترتب على ذلك من ضرر على الأفراد أو على المجتمع؛ لذا يحرم على الطَّالب أن يغش في الامتحان، ويحرم على المراقب أن يسمح له أو يتغافل عنه، أو يلقِّنه لما يترتب عليه من الأضرار الآتية حسب (السعدي، 2010):

- انعدام الفرق بين من يحفظ المادَّة، ويتقنها وبين من يُجيب غشاً.
- إهدار جهود الطَّالب المجتهد، حيث يساوي الغِشَّاش والمجتهد، أو يفوق عليه في الدَّرجة أو العلامة.
- الغاش هو من سيأخذ شهادة أو رتبة لا يستحقها فتكون مزورة، والله تعالى يقول: "قل هَلْ يستوِي الَّذِين يعلَمُونَ والَّذِين لا يَعْلَمُونَ".
- يُؤَدِّي الغِش إلى إضعاف المستوى العِلْمِيّ؛ لأن الغَاشَّ قد يوكل إليه تعليم المادَّة، وهو جاهل بها لا يدرسها بوجهها الصَّحيح، وقد يقوم بعمل من خلال شهاداته فلا يُحسنه فيُؤَدِّي إلى ضرر في الناس، ولا سيما عالم الطلب فأنَّه سيضر الناس بأبدانِهم، وعالم الشريعة فأنَّه سيقوم بفتاوى لا صحةَ لها، ويضلّ الناس بها، وعالم الهندسة قد يُؤَدِّي إلى عدم إتقان العمل وتصاميمه.
- الراتب الَّذِي يتقاضاه وهو ليس مؤهلاً شرعياً لتلك الوظيفة سيأكله سُحْتاً وحراماً، إلا إذا أعاد النّظر في ضبط تلك المادَّة، وصار أهلاً لها بعد التَّخرُّج.

2.5.2.2 القوانين الوضعيَّة:

في مصر: تم استصدار القانون رقم 205 لسنة 2020 بشأن مكافحة أعمال الإخلال بالامتحانات، الذي وافق عليه مجلس النواب، ونشر في الجريدة الرَّسميَّة، ويدخل القانون حيز التنفيذ من اليوم التَّالي لنشره، أي أنَّه يطبق من اليوم.

ويأتي إصدار القانون في إطار سياسة الدولة الَّتي تهدف إلى مكافحة الغِش في الامتحانات، والقضاء على كل الوسائل الَّتي تساعد على الغِش، بتغليظ العقوبات على من يطبع أو يروج أسئلة الامتحانات بأي وسيلة أو في أي نظم تقييم سواء في مدارسَ مصريَّةٍ أم أجنبيَّةٍ، أو امتحانات المعادلة، وتشمل العقوبات الحبس والغرامة والحرمان من الامتحانات، وعاقب أيضًا مَنْ يحوز أجهزةً محمولةً أو أي نوع من أجهزة الاتِّصال.

أما في المغرب: حيث أصدر المشرّع المغربيّ الظهير الشريف رقم(1.16.126) صادر في(21 من ذي القعدة 1437) الموافق(25 أغسطس 2016) بتنفيذ القانون رقم 02.13 المتعلق بزجر الغِش في الامتحانات المدرسيّة، والَّذِي جرم من خلاله مجموعة من الأفعال ذات علاقة بعمليَّة الغِش سواءٌ داخل مكان الامتحان أم خارجه (الجريدة الرَّسميَّة عدد 6501 بتاريخ 17 ذو الحجة 1437/ 19 سبتمبر 2016).

وكذلك في الامارات: جاءت المادَّة 29 من قانون المعاملات والتجارة الإلكترونيَّة رقم 1 لسنة 2006، المتعلِّقة بجريمة الغِش في الامتحانات، الَّتي تنص على أنَّه "يعاقب بالحبس لمدة لا تزيد على ستة أشهر، وبالغرامة الَّتي لا تزيد على مائة ألف درهم أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من ارتكب فعلاً يشكل جريمة بموجب التشريعات النافذة، باستخدام وسيلة إلكترونيَّة"، موضحاً أنَّ ذلك ينطبق على أي حالة غِشٍّ تقع في الامتحانات، تكون وسيلتها "الإنترنت"، وهو ما يعني الامتحانات الَّتي تتم (أونلاين)، حَسْبَ ما يقول.

ويرى الباحث أنَّ العديد من الدول لم تضع القوانين لتجريم الغِش، لكنْ مع تزايد هذه الظَّاهرة، من المتوقع أن تقوم جميع الدول بسن القوانين والعواقب لمن يثبت أنَّه غَشَّ، أو زوَّر شهادة، وكذلك سحب الترقية أو إرغامه على الاستقالة من المنصب الَّذِي حصل عليه بالغِش، لأي شخص دون وجه حق، وإنزال العقاب الرادع.

3.5.2.2 آليَّات خاصَّةٌ بإدارة الجامعة

يجب أن تقوم الجامعة بإتباع جميع الأساليب الوقائيَّة الممكنة؛ لتجنب ظاهرة الغِش الأكَادِيميّ، ومنها

-الأساليب التِّقنيَّة الحديثة:

وتتمثل في المراقبة والضَّبْط داخل قاعات الامتحانات، الَّتي تتمثَّل بتركيب الكاميرات والأجهزة التِّقنيَّة الحديثة الَّتي تمكن المسؤولين من مراقبة الامتحانات.

4.5.2.2 الإجْرَاءَات الوقائيَّة التَّرْبَويّة لمشكلة الغِش:

قبل الحديث عن الإجْرَاءَات الوقائيَّة التَّرْبَوِيّة لشكلة الغِش، لابد أن نعلم أوَّلا أنَّ الغِش ليس سلوكًا فطريًّا، جُبِلَ عليه الإنسانُ، بل هو سلوك مكتسب يمكن للإنسان تغييرُه. (الكندري، 2010)

أفادت دراسة (بيزوش، 2020) أنَّ طرق التَّدْرِيس المتبعة في جميع مراحل الدِّرَاسة تحتاج إلى إعادة النظر، فطريقة التلقين والحفظ ليست مجدية، وإنَّما يجب أن يحرص المعلم على غرس الثِّقَة في نَفْسِ كلِّ طالب، مهما كان شأنَّه وتشجيعه على التحليل والسُّؤَال، فالمدرِّس الناجح هو ذلك الَّذِي يسأل بكل الطرق والوسائل، ويشوِّق ويشجع ويصنع من درسه حلقة علمية، ويستخدم كلَّ الوسائل الممكنة لتقريب المعلومات إلى الأذهان، حيث يشوِّق التَّلاميذ/ الطُّلَّاب لأداء الامتحان بالإكثار من الأسئلة اليومية في الدرس، والتأكد من أنَّ كلَّ طالب استوعب ما تقدم من المعلومات اليوميَّة، ومحاولة توعية الطُّلَّاب بهدف الامتحان مع ضرورة إعادة تفعيل المرشد التَّرْبَوِيّ والنَّفْسيّ في مساعدة الطَّلبَة على كيفيَّة الاستعداد للامتحان والتخفيف من القلق الناجم عنه؛ لما لذلك مِنْ أثرٍ في أداء الطَّالب في الموقف الاختباري، ومن شأن إحياء الوازع الأخلاقيّ، وتنمية الضمير الدَّاخليّ بأنَّ الله رقيبٌ على عباده حسيبٌ لهم فيما يأتون من أعمال أن يقلِّل من عمليَّة الغِش، وتبصير التَّلاميذ/ الطُّلَّاب بالأضرار الناجمة عن هذا السُّلوك الخاطئ؛ ؛ منْ أَجْل الوصول إلى مستوى عالٍ من الأخلاق والسُّلوك الإيجابيّ، وإمكانية الاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة في إعداد برامجَ هادفةٍ تعالج ظاهرة الغِش في الامتحانات، وتأثيرها في الطَّالب وعلى مستواه التَّعليميّ والتَّحصيلي والسُّلوكيّ، والتعريف بالإجْرَاءَات

الَّتي يتعرَّض لها التلميذ في حالة الغِش، وتكييف المناهج مع الواقع المعيشي ومتطلبات العصر ومُتَغَيِّراته والابتعاد عن الطرق التقليدية، ونحصر علاج ظاهرة الغِش في القضاء على الأسباب بحيث يدرس كل سبب على حدى؛ للوصول إلى علاج، فإذا بطلت الأسباب فستنتهي هذه الظَّاهرة بانتهاء أسبابها، مع تكاثف جهود كل الجهات المعنيَّة، وبشكل جاد في تطبيق نظام منع الغِش .

كما ذكرت دراسة (علي، 2020) بعض الحلول لظاهرة الغِش، وهي:

- عقد النَّدوات التثقيفيَّة والمحاضرات الَّتي تنمي منظومة القِيَم الأخلاقيّة.
- تصميم برامج إرشاد جماعيٍّ؛ للتعريف بأضرار الغِش في الامتحانات وطرق علاجه.
- السعي لدراسة أسباب الغِش بشكل مفصَّل وإيجاد حلول مناسبة لها.

كذلك قدَّمت دراسة (أحمد، 2021) بعض الحلول للتغلُّب على ظاهرة الغِش، وخاصَّة الَّتي تستخدم التكنولوجيا، وذلك وَفْقاً لما يأتي:

أن توفر الجامعة برامج الحماية الكافية لشبكة المعلومات؛ لضمان الحفاظ عل البيانات والمعلومات الَّتي تحتويها الجامعة، والحد من قدرة القراصنة والمخترقين من الوصول إلى تلك المعلومات، ومنها الامتحانات الَّتي يتتبعها الكثير من الطَّلبَة؛ للحصول على الامتحانات عبر تلك الشبكة، وحُسن اختيار المتخصِّصين في تكنولوجيا الاتِّصال والمعلومات العاملين في شبكة معلومات الجامعة؛ حتى لا يلجأ أصحاب النفوس المريضة إلى التواطؤ مع مجموعات الغِش أو بعض الطَّلبَة على قرصنة الامتحانات من على أجهزة الأساتذة المرتبطة بشبكة حواسيب الجامعة، وكذلك توفير المتخصِّصين في تكنولوجيا الاتِّصال والمعلومات في تتبع شبكة مجموعات الغِش الَّتي تنشط في أيام الامتحانات ومراقبتها، ويكون هدفها التواصل والحصول على الأسئلة بأي من الطرق الممكنة، ومِنْ ثَمَّ إرسالها مرة أخرى إلى الممتحنين في قاعات الامتحان.

وأفادت دراسة (القواسمة، 2020) بأن توعية الطَّلبَة بظاهرة الغِش وحرمَتِها في الإسلام، والعمل على نشر الوعي الدِّينيّ بين الطُّلَّاب؛ للحد من انتشار هذه الظَّاهرة، وكذلك توعية أعضاء هيئة التَّدْرِيس بدورهم الكبير والمهم في الحد من انتشار هذه الظَّاهرة، والحزم في معالجة حالات الغِش، واتِّخاذ العقوبات المناسبة والفورية، وإرشاد إرشاد الطُّلَّاب والطَّالبات إلى مهارات التعلم الحقيقيَّة والصَّحيحة، هذا من شأنَّه أن يحد من عمليَّة الغِش الَّتي تنبع من داخل الطَّالب وليس بالإجبار.

يمكن الوقاية من الغِش في الامتحان من خلال اتباع القائمين على العمليَّة التَّعليميّة سواءٌ الأساتذة أم إدارة المدرسة والجامعة أم الأهالي النَّصائح، وتقديمها للطلاب، وتكمن في التوجيه والإرشاد بضرورة الابتعاد عن الغِش وتذكيرهم بالعواقب السَّلبيَّة لمَنْ يُكشف أمره، وكذلك يمكن أيضاً تقديم التقييم المستمر للطلاب من خلال إجراء الاختبارات وتكليف الطُّلَّاب القيام بالوظائف في المنزل أو في الصف، وهذا سيجبر الطَّالب على قراءة المادَّة ودراستها بدقَّة، ويساهم في ارتفاع مستوى تفكير الطَّالب، وكذلك يجب تكريس القِيَم الأخلاقيّة في أذهان الطُّلَّاب، فهي جوهر تعلم السُّلوك الجيد، وتدفع الطُّلَّاب لنبذ الغِش وعدم الاعتماد عليه وسيلة للنجاح سواءٌ في المدرسة أم في الجامعة الَّتي يدرسون فيها، وأيضاً يجب التوعية بأهميَّة الصدق والأمانة بحيث تكون هذه نقطة البداية لكل معلم للحدِّ من الغِش في المدرسة. قد يكون الطُّلَّاب سمعوا عن الصدق والنزاهة من قبلُ، ولكن يحتاج المعلمون إلى مناقشتها بالتفصيل وتذكير الطُّلَّاب، وسوف يفكِّرون مرَّتَيْنِ على الأقل قبلَ الغِش. في الوقت نفسِه، فإنَّ خَلْقَ الوعي وتثقيف الطُّلَّاب حول أخطاء الغِش في المدرسة يساعدهم على القيام بالشَّيْء الصَّحيح، ويجب التأكيد على أن الغِش في الامتحان شيءٌ سلبيٌّ للغاية؛ لذا عليك تجنبه وعدم اعتماده وسيلةً للنَّجاح، سواء في المدرسة أم في الجامعة، وتذكّر أنَّه في حال كُشِفَ أمرُك فستتعرضُ لعقوبات قاسية، وستعاني من وصمة عار، وستكون معرَّضاً للرسوب؛ لذا اعتمدْ على نفسك وجهدِك، فهو خيرٌ من الغِش. (أحمد، 2021)

وفي سياق ما سبق تبيَّنَ أنَّه ينبغي أن يكون التَّعليم تثقيفاً للعقل، أي تقويماً واصلاحاً، وتبصيرا بحقائق الكون والحياة، ومِصْبَاحاً يهدي الفكر إلى المُثُلِ الإنسانيَّة العليا الَّتي طمح الأنبياء والحكماء إلى إقامتها في الأرض، وأن يكون المعلم هو الدليل وحامل المصباح أمام الأجيال، لا أنْ يكون ملقِّناً يُميتُ العقول. (الكندري، 2010)

ويقدم (الشوابكة، 2000) هذه النِّقَاط؛ للتغلُّب على الغِش الأكَادِيميّ:

- تذكير الطَّلَبَة على الدوام بالأمانة الأكاديميَّة، والطلب منهم التوقيع على نموذج خاص بالأمانة الأكاديميَّة قبل أخذِهِم الامتحان.
- إعطاء الامتحان الإلكترونيّ لجميع الطَّلَبَة في الوقت نفسِه، وهذا يحد من إمكانية نقل الأسئلة أو الحلول للطَّلَبَةِ الَّذِين يقدمون الامتحان لاحقاً.

- تحديد وقت مناسب ومنصف للامتحان، بحيث يستطيع الطَّلَبَة الإجابة دون ضغط عامل الوقت، وألا يعطى متسعًا من الوقت، بحيث يسمح للطَّلَبَةِ القيام بعمليات غش على نطاق واسع، واستخدام قاعدة 1–3، بحيث إذا احتاج المدرس دقيقة إلى حل السُّؤَال، يعطى الطَّالب 3 دقائق لحله.
- استخدام أسئلة عشوائيَّة من بنك أسئلة، بحيث تظهر أسئلة مختلفة عند كل طالب، مع مراعاة مستوى الأسئلة، ويتم ذلك بأخذ الأسئلة من بنك تصنف فيه الأسئلة في فئات حَسْبَ مستوى صعوبتها.
- استخدام نمط الأسئلة التَّتَابعيَّة Sequential ذات الاتجاه الواحد في مجموعات، وليس كل سؤال على حدى؛ وذلك لإنصاف الطَّلَبَة، والحد من عمليَّة الغِش في الوقت نفسِه، بحيث تظهر مجموعة صغيرة (3–5 سؤال) أمام الطَّالب في المرة الواحدة، يستطيع التحرك بينها بسهولة، ولا يستطيع العودة إلى المجموعة السَّابقة بعد الانتهاء من الإجابة على أي مجموعة.
- وضع الأسئلة على شكل صورة، وليس على شكلِ نص؛ وذلك للحد من إمكانية البحث عن جواب لها باستخدام محركات البحث على "الإنترنت" مثل جوجل.
- اعتماد نمط الأسئلة الحسابيّة مُتَغَيِّرة الجواب، الَّتي تأخذ مدخلاتها من مصفوفات من القِيَم، ما يعني ظهور أسئلة متشابهة بأجوبة مختلفة عند الطَّلَبَة.
- استخدام الخاصية العشوائيَّة Randomization سواءٌ في ترتيب الأسئلة، أم في ترتيب الإجابات.
- التنوع في نمط الأسئلة، بحيث تقيس أسئلة الامتحان مهاراتٍ ذاتَ مستوًى عالٍ، مثل التحليل والتركيب والاستنباط، والتقليل من استخدام الأسئلة الَّتي تقيس مهاراتٍ ذاتَ مستوًى منخفضٍ، مثل أسئلة التذكر والصح والخطأ وغيرها.
- الابتعاد عن استخدام أسئلة من "الإنترنت" أو من بنك أسئلة من قبل الناشر، وفي حال الضرورة، يمكن استخدام هذه الأسئلة، بعد إجراء بعض التعديلات في مطالبها.
- استخدام أنماط مختلفة من التقييم بالإضافة للامتحانات مثل المشاريع، ودراسة الحالات، والعروض.
- نسج طرق فعالة للتواصل مع الطَّلَبَة، والإجابة عن استفساراتهم، والرد على تساؤلاتهم، ما يزيد من قوَّة العلاقة بين الطَّالب والمدرِّس، وتقلل من دافعيَّة الطَّالب لِلْغِشّ.

- استخدام امتحان تجريبي ليتدرب عليه الطَّلَبَة، وجعل الامتحان مفتوحاً، بحيث يمكن للطالب إعادته عدة مرات.
- عمل امتحان يحتوي على بعض الأسئلة الذاتيَّة (Subjective) أي أسئلة مقاليَّة، بالإضافة إلى الأسئلة الموضوعية (objective) مثل اختيار من متعدّد، أو صح/ خطأ، وتصحيح هذه الأسئلة يدويّاً.
- إعطاء امتحانات كثيرة، بأوزان قليلة، تقلل الدَّافعيَّة لدى الطَّلَبَة لِلْغِشِّ خاصَّة إذا كان الغِش يتم عن طريق الاستعانة بمَنْ لديهم الخبرة أو مقابل دفع المال.
- تشديد العقوبة، وتطبيق تعليمات الأمانة الأكاديميَّة في المؤسَّسة على مَنْ يثبت فعلاً قيامُه بالغِش.

6.2.2 النَّظَرِيّات المُفَسِّرَة للسُّلُوك الإجْرَاميّ:

السُّلوك غير السَّويّ ما هو إلا خلاصة لتفاعل العديد من العوامل، ومنها العوامل الناجمة عن مظاهر النشاط النَّفْسيّ غير المتوازن، وهذا المفهوم ترتكز نظريَّة التَّفسير النَّفْسيّ على أن السُّلوكات الإجْرَاميّة محصّلة لخصوصيَّة الشَّخْصِيّة المميزة للمجرم، والَّتي تعكس نمط تفكيره، أو اضطراب شخصيته، أو لاختلال في النظم الأساسيَّة المكونة لشخصيته، أو نتيجة تباين في سلوكه، أو لفتور الغرائز السامية بسبب اعتلاله النَّفْسيّ، أو لشذوذه الغريزيّ، الَّذِي بسبب ذلك سينحرف عن السُّلوك السَّويّ، وتكون أفعاله مضادة الاجْتِمَاعيّة والثَّقافيّة داخل المجتمع. (عودة، 2014)

ويوجد العديد من النَّظَرِيّات لتفسير السُّلوك الإجْرَاميّ، وهي:

1.6.2.2 نظرية التحليل النَّفْسيّ: قرها (سيغموند فرويد Sigmund Freud)، الَّتي أبرزت أهميَّة الجانب اللَّاشعوريّ أو غير الواعي في بناء الشَّخْصِيّة الإجْرَاميّة (المراغي، 2018)، فالسُّلوك الإجْرَاميّ مرتبط بعدم التوازن في النظم الأساسيَّة المكونة للشخصيَّة الإنسانيَّة (تتنوع الشَّخْصِيّات غير المتوازنة منها: الشَّخْصِيّة السيكوباتية، وهي الشَّخْصِيّة المعتلة نفسيًّا، وغير الناضجة انفعاليا، وغير القامعةِ رغباتِهَا، وغير المحترمةِ الأنماطَ المقَبُولةَ اجتماعيًّا، والشَّخْصِيّة التجنُّبيَّة، وهي الشَّخْصِيّة القلقة بشكل دائم، والحسَّاسة جدا للنقد، والَّتي تتجنب الاحتكاك بالآخرين، وكذا الشَّخْصِيّة الاعتماديَّة، وهي

الشَّخْصِيّة غير الواثقة بقدراتها في اتِّخاذ القرارات، أو القيام بعمل، والشَّخْصِيّة الشكَّاكة، وهي الشَّخْصِيّة الَّتي تكون علاقاتها محدودة؛ بسبب شكِّها الدَّائم بالآخرين، وردة فعلها المبنية على الانتقام؛ بسبب التوجس من أي إشارة أو كلمة أو فعل صادر من الآخر، بالإضافة للشَّخصية الوسواسيَّة، وهي الشَّخْصِيّة الَّتي تبحث عن المثاليَّة المبالغ فيها في أعمالها أو تصرفاتها أو علاقاتها، والشَّخْصِيّة الانعزاليَّة، وهي الشَّخْصِيّة غير الآبهة بالآخرين، ولا تقِيَم علاقاتٍ اجتماعيَّةً، وأيضا الشَّخْصِيّة الانعزاليَّة غريبة الأطوار في تفكيرها، أو كلامها، أو مفرداتها، أو علاقاتها، أو بحياتها، والشَّخْصِيّة المضادَّة للمجتمع، وهي الشَّخْصِيّة عديمة الضمير، المتعدِّية على الأخلاق والقوانين؛ لتحقيق مصالحها الخاصَّة على حساب مصالح الآخرين، وأيضا الشَّخْصِيّة الحديَّة، وهي الشَّخْصِيّة الَّتي لا تطيق الوَحْدَة، والمندفعة والمتهوِّرة في صرف المال، أو الدخول في علاقات محرَّمة، أو حوادث المرور، أو الكل بنهم، أو الإحساس بالملل والفراغ، والشَّخْصِيّة الهِسْتِيريَّة، القائمة على جذب الاهتمام، وسلوك طريق الإغراء، ولفت الانتباه داخل المجتمع. (عطاء الله، 2016)

يرجع فرويد في تفسير السُّلوك الإنساني عامَّةً، ومنه السُّلوك الإجْرَاميّ أن هناك صراعًا بين الذَّات الدُّنيَا بما تمثله من غرائزَ ونزعاتٍ وميولٍ فطريَّة، والذَّات المثاليَّة "الأنا العليا" أو الضمير بما يمثله من قِيَم مكتسبَةٍ ومبادئَ سائدَةٍ في المجتمع. وهو صراع للذَّات الشُّعوريَّة "الأنا" دورٌ فيه يتمثل في محاولة التَّوفيق بين الرغبات الصَّادرة عن شهوات الذَّات الدُّنيَا وبين أوامر الذات المثاليَّة، وقِيَم المجتمع . (ربيع، 1994)

الطَّالب تحت الضغوطات الأُسَرِيَّة والمجتمعيَّة الَّتي تفقده الثِّقَة بالنَّفْس، والاتزان النَّفْسيّ يبدأ بالتَّفكير في مصلحته الشَّخْصِيّة بعيداً عن مصالح الآخرين، والقِيَم الاجْتِمَاعيّة السائدة في المجتمع وفي الحياة الأكاديميَّة، وبالتَّالي اللُّجُوء إلى الغِش الأكَادِيميّ؛ وذلك للتخلُّص من الضغوط الأُسَرِيَّة المجتمعيَّة، وتحقيق النَّجاح، ولو بطُرُقٍ غيرِ شرعيَّة مثل الغِش.

2.6.2.2 نظريات الضَّبْط الاجْتِمَاعيّ: تفترض نظريات الضَّبْط أنَّ دافع الانحراف يكون ساكنًا لدى جميع الناس؛ لذلك نجد أنَّ بعض الناس يمكن أن يسلكوا سلوكًا مضادًّا للمجتمع، إذا لم يتعلَّم أو يتدرب على أن يفعل عكس ذلك، وبعض الناس لا يمكنه تكوينَ علاقاتٍ أو روابطَ أو صلاتِ مودَّةٍ مع الناس ذوي التأثير الإيجابي، وفيما يأتي عرض لنموذجين من نماذج نظريات الضَّبْط:

*نموذج هايرشي :(**Hirschi**) يؤكد هايرشي أن هناك أربعةَ مُتَغَيِّراتً للضَّبْطِ، يمثل كل منها رابطةً اجتماعيَّة رَئِيسَة، وهي المودَّة والالتزام والاندماج والاعتقاد، وهذه المُتَغَيِّرات من شأنَّها أنْ تساعد على عدم تفشي الجرائم في المجتمع، ويرتبط الشباب الصغير بالمجتمع بمستويات عديدة، ومِنْ ثَمَّ فهم يختلفون فيما بينهم فيما يأتي: (محي الدين، 2017).

- الدَّرجة الَّتي يتأثرون بها بتوقعات وآراء الآخرين.
- المكافآت الَّتي يحصلون عليها؛ نتيجة لسلوكهم المحافظ.
- مدى التزامهم بالمعايير السَّائدة.

*نظرية الاحتواء: قدمها "ريكلز " Reckless الَّذِي افترض أنَّه كُلَّمَا كان هناك احتواءٌ خارجي كبير في المجتمع (متمثلا في الضَّبْط الاجْتِمَاعيّ) أمكن التحكم في معدل الجرائم. فإذا كان المجتمع متكاملا بصورة جيدة، مع تحديد دقيق للأدوار الاجْتِمَاعيّة، وحدود السُّلوك، والنِّظام العائلي الفعال والإشراف وتدعيم الأفعال الإيجابيَّة، فيمكن إذن احتواء انتشار الجرائم. ولكن إذا كانت أساليب الضَّبْط الخارجية هذه ضعيفة أو غير موجودة، فإن الاحتواء الدَّاخليّ (ممثلا في القيود الدَّاخليّة والأنا الأعلى) يصبح هو المهمّ في الوقاية من الانزلاق نحو الانحراف والجنوح.

وترتكز نظرية الضَّبْط الاجْتِمَاعيّ أساسًا على النِّقَاط الآتية: (معتوق، 2001)

- تعد حماية الذات وتحقيق الإشباع من خصائص الطبيعة البشريَّة؛ ولهذا يهتم السُّلوك الإنساني بتحقيق مصلحة ذاتيَّة .
- يجب أن يكون السُّلوك البشري مقيدا ومنظم؛ منْ أَجْل مصلحة المجتمع.
- تشكل قواعد ونظم الحياة الاجْتِمَاعيّة في مجتمع النِّظام الأخلاقيّ.
- يرتبط الأفراد بالنِّظام الأخلاقيّ من مجموع عناصر تحافظ وتزيد من قوَّة التوافق.
- عناصر الارتباط تتضمن الارتباط بالأفراد الآخرين والمؤسَّسات والالتزام في المجتمع التقليدي، والاندماج في الأنشطة التقليدية والإيمان بقِيَم المجتمع.
- توجد هذه العناصر بدرجات مختلفة، وعندما تصاب هذه العناصر بالضعف أو تختفي، يصبح الفرد أكثر حرية في أن يسعى وراء تحقيق مصلحته وارتكاب السُّلوك المنحرف.

فغياب الرَّدْع وعدم الامتثال إلى الضوابط الاجْتِمَاعيّة داخل الأسرة يجعل من المستحيل تجنب الخلافات الأُسَرِيَّة وظهور التنشئة الخاطئة القائمة على عدم تعليم الأفراد حل الخلافات بالحوار

والمسامحة ما يشجع العنف الأسري خاصَّة ضد المرآة ويفسر استفحال ظاهرة الطلاق والخيانة الزوجية بسبب غياب الخوف والامتثال للقواعد الاجْتِمَاعيّة، فتجعل من المرآة ضحية حينا ومجرمة في حين آخر.

فعند ارتكاب المرآة لجريمة الزنا يعدُّ ذلك خروجا عن عرف الجماعة وانحراف عن العادات والتقاليد بسبب غياب الضَّبْط الاجْتِمَاعيّ وعدم احترامه من طرف المرآة والامتثال له، فيلجأ أفراد الجماعة إلى التطبيق المفرط لهذا الضَّبْط بوساطة تفعيل وسائله بصرامة ،ما يُؤَدِّي في مناسبات كثيرا على انعكاسات سلبية على المرآة كهروبها من المنزل ولجوئها إلى ممارسة سُلُوكَات أكثرَ انحرافًا.

وبحَسْبَ هذه النَّظَرِيّة، فإن الطَّالب يلجأ لِلْغِشِّ أحياناً لنتيجة لغياب الرَّدْع، فغياب الرَّدْع في البداية من التنشئة الأُسَرِيَّة ينشأ الطِّفْل في اسرة لا يكون فيها رادع أو لا يوجد عقاب أثناء التنشئة، ويستمر هذا من خلال قوانين الجامعات والمدارس الَّتي تستهان بعمليَّة الغِش ولا تعمل على وجود عواقب رادعة لكل من يغش في الامتحان، وبالتَّالي يتجرأ ويرتكب الغِش الأكَادِيميّ في المدرسة أو الجامعة.

3.6.2.2 نظرية الاختيار العقلاني: نظرية العمل او نظرية الاختيار والمعروفة أيضا باسم نظرية الاختيار العقلاني المنطقي وكان التركيز فيها على الوسائل هي منهج لفهم المقاصد والوسائل، وتعود جذور هذا المدخل الواسع الانتشار إلى " كورنيش وكلارك" وعلى عكس نظريات علم الجريمة الوضعي الَّتي رأت ان المجرم شخص غير طبيعي ومريض وعديم الإحساس ويختلف عن الشخص السوي، فقد انطلق هذا المدخل افتراضات اهمها (Comish and Clark, 1986).

- أن الناس يمارسون الإرادة الحرة بشكل جزئي.
- الظُّروف الحياتية هي المحدَّدات الأساسيَّة للتفاعل والنشاط الاجْتِمَاعيّ بين الإفراد.
- التغيرات الاجْتِمَاعيّة تدفع باتجاه الأنماط الحياتية وأساليب المعيشة.

وقد أشار العالمان إلى ثلاث ركائز تقوم عليهما هذه النَّظَرِيّة:

- المجرم يرغب من فعله الإجْرَاميّ للحصول على غنيمة وفائدة كبيرة ذات قِيمة عالية.
- يقوم المجرم باتِّخاذ القرار المناسب المتعلق بالوقت الدقيق لارتكاب الفعل الإجْرَاميّ من وجهة نظره قبل ارتكاب الجريمة.

- المجرم يعمل على جمع المعلومات الكافية لاختيار الدقيق لنوع الجريمة بناء على تفكير منطقي.

وتبعا لذلك تتغير خطورة تعرض الأشخاص للجريمة، وأن يقوموا بالجريمة، ويركِّز هذا المدخل على الحدث أي الجريمة نفسها، وعلى العوامل المَوْقِفِيَّة في أثناء حدوث الجريمة بدلا من التركيز في صفات المجرم وخصائصه النَّفسيَّة والاجْتِمَاعيّة.

وبتفسير آخر يمكن القول كذلك: إنَّ المجرم يرغب من خلال فعله الإجْرَاميّ الحصول على غنيمة عالية لهذا يجب أن يتخذ قرارا عقلانيا مناسبا لنوع الجريمة وتوقيتها، ويحدد ما سيحتاجه من قدرات وما سيلزمه من مساندة وما سيتطلبه من معلومات، ومن هنا يتبيَّنَ أنَّ الجريمة مقيدة بعدة شروط أهمها:

- وقت معين ومحدد يختاره المجرم.
- قدرة لازمة لارتكابها.
- معلومات كافية حول ظروف ارتكاب الجريمة.

وقد ركز كل من كورنيش وكلارك من خلال مقابلاتهما مع بعض المجرمين على الأمر الَّذِي شجعهم على ارتكاب الجريمة، وما هي الفكرة الأساسيَّة الَّتي دارت في أذهانهم أو الطريقة الَّتي فكروبها لاختيار الوقت المناسب واتِّخاذ القرار، لهذا فقد فرقا بين أمرين رئيسيين هما:

- الأوَّل: تورط المجرم بالعمل أو بالفعل الإجْرَاميّ من خلال الإجْرَاءَات أو الخطوات الَّتي قام بها وبفضلها والَّتي ترجع للتربية أو لعوامل اجتماعيَّة مشابهة.
- الثَّاني: الوقت القصير أو المدة القصيرة الَّتي اتخذ بها قراره والَّتي تتناسب مع الظُّروف المحيطة، الَّتي ترجع إلى عوامل بيئية الَّتي تحيط بمسرح الجريمة.

واعتبرت النَّظَرِيّة أن الفعل الإجْرَاميّ يتم اختياره عقلانيا حَسْبَ الفرصة الَّتي تسمح بذلك والمرتبطة بأمرين:

- وجود حراسة أو عدم وجود حراسة.
- مقدار المنفعة أو الغنيمة الَّتي يغتنمها من الفعل الإجْرَاميّ.

وفي الأخير كخلاصة للنظرية يمكن القول: إنَّ الجريمة هي عبارة عن تفاعل بين ردة فعل المجرم والفعل الإجْرَاميّ بطرقة منطقية ومعقولة من وجهة نظر المجرم للفرصة المتاحة والدافعة لارتكاب

الجريمة، وعليه فإنَّ عمليَّة اتِّخاذ القرار لارتكاب جريمة ما يتوقف على تفاعل الصفات الطبيعية الموجودة في البيئة مع اختيار الفرد.

وبحَسْبَ هذه النَّظَرِيّة، فإنَّ الطَّالب يرغب من الغِش الأكَادِيميّ للحصول على غنيمة وفائدة كبيرة ذات قِيمة عالية، وهي النَّجاح في الامتحان بلا تعب أو معاناة، حيث تستحوذ الملهيات والملذات على جل وقته، وبالتَّالي لا يجد فرصة للقراءة؛ وعليه فأنَّه يقوم باتِّخاذ القرار بالغِش واختيار الأدوات، والوسائل، التوقيت الدقيق لِلْغِشّ من خلال العمل على جمع المعلومات الكافية لممارسة الغِش الأكَادِيميّ في الامتحانات، وبالتَّالي وحَسْبَ هذه النَّظَرِيّة فإنَّ أي تدخل أو تغيير في الأنظمة والقوانين والإجْرَاءَات لا تكون مرتبطة بالطَّالب، كفيلة أن تضيق الخناق عليه وتُؤَدِّي إلى التقليل من فرص حدوث الغِش الأكَادِيميّ.

4.6.2.2 نظرية الاختلاط التفاضلي: يعد Edwin Sutherland من رواد المدرسة الأمريكية "مدرسة شيكاغو" ورائد الاتجاه التفاضلي تلك النَّظَرِيّة الَّتي وضعها سنة، 1939 في كتابه الشهير "مبادئ علم الإجرام " الَّذِي طوره فيما بعد تلميذه Cressey، ذلك أنَّ النَّظَرِيّة بنيت على أساس تحليل نفسي اجتماعي لطبيعة بيئة الجماعة وأثرها في سلوك الأفراد.

اهتم بدراسة رجال الأعمال وأهمها دراسته عن "اللص المحترف" حيث تعمق في وصف نموذج حياته وتدريبه على الانحراف وتدرجه فيه، كما وصف جماعة اللصوص المحترفين روحية الفريق بينهم، ومواثيق الشرف الَّتي تحكم تصرفاتهم، وعلاقتهم مع المجتمع الكلي، حيث تعد هذه النَّظَرِيّة أكثر النَّظَرِيّات شهرة في علم الإجرام، إذ يلخصها في عبارات يصبح الشخص جانحا بسبب توصله إلى تعريفات أو تحديدات ملائمة لمخالفة القانون " وبأن السُّلوك الانحرافي سلوك مكتسب ومتعلم غير مورث، حيث ويشير كذلك إلى دور الموقف إذ إنَّه مرتبط بالشخص؛ لأنَّ موقفا معينا ربما يُؤَدِّي إلى ارتكاب شخص معين لجريمة ما، ولكنَّه لا يُؤَدِّي بأخر إلى ذات الفعل(حجازي، 1995).

تنظر هذه النَّظَرِيّة للفرد على أنَّه جزء من جماعته الَّتي ينتمي إليها، وبالتَّالي فهو يتبين كل مواقفها وتصرفاتها، واتجاهاتها ومن هنا يتعلم كراهية القانون أو عدم احترامه من خلال نظرته لموقف جماعته من هذا القانون، فكراهية الجماعة للقانون أو عدم احترامه يجعل الفرد يخالف القانون كل ما سنحت له

الفرصة، انطلاقا من تصوره أنَّ هذا الفعل مألوف لدى جماعته وغير منبوذ، والعكس قد يتربى الفرد على احترام القانون وعدم مخالفته إذا كانت الجماعة الَّتي ينتمي إليها تحترم هذا القانون.

ومن هنا تتضح حالة التفاضل بين احترام القانون أو عدم احترامه حيث تتوقف تلك الحالة التفاضلية من قبل الفرد وعلى نوعية وماهية التركيب الاجْتِمَاعيّ الخاص بكل جماعة، وموقفها بالنسبة للقانون ومدى احترامه له من عدمه، حيث اعترض سترلاند على الدِّراسات البيولوجية والفردية وانتقدها؛ لعدم تقديم مفهوم واضح للجريمة والمجرم، وعدم التفريق بين السُّلوك السوي والإجْرَاميّ اذ يقول: إنَّ " المجرم يريد الحصول على المال وأهدافه بأسلم الطرق، وبدون إلحاق الأذى بالمجتمع أو بنفسه، وكذلك العامل يريد الحصول على المال بالطرق الصَّحيحة والشرعيَّة".

لكنه يستدرك قائلا " قبل تنفيذ الفعل الإجْرَاميّ يجب أن يتوفر الأذى الفردي أو الجماعي، وليس القصد فقط؛ لأنَّ الَّذِي فكَّر في ارتكاب فعل إجرامي ثم عدل عنه لا يعدُّ مجرما؛ لأنَّه لم ينتج عن تفكيره أي أذى وبتالي لا نحكم على التفكير لنجعل منها أفعالا إجرامية.

إنَّ التفسير العِلْمِيّ للجريمة والسُّلوك الإجْرَاميّ حَسْبَ سترلاند وتلميذه "كريسي " Cressy يمكن صياغته وفهمه باعتماد طريقتين:

الأوَّلى في ضَوْءِ العمليات الَّتي تحدث لحظة حدوث الجريمة (الموقف) والأخرى في ضَوْءِ التطور التاريخي للشخص المجرم.

وعلى هذا الأساس قدم سترلاند وكريس: التفسير الميكانيكي الموقفي أو ما سماه " الموقف لحظة حدوث الجريمة " بمعنى ان الجريمة لا تحدث إلا بوجود فرصة مواتية لارتكاب الفعل الإجْرَاميّ، أي الجرم لا يحدث إلا إذا توفرت الظُّروف المباشرة والمناسبة لذلك، اذن الموقف لحظة حدوث الجريمة عنصر أساسيا في تفسير السُّلوك الإجْرَاميّ حَسْبَ سترلند التفسير التطوري للشخصية الإجْرَاميّة، أو تأثير التطور الأوَّلي في حياة الفرد المجرم (الاختلاط التفاضلي) أو دراسة شخصية المجرم، مِنْ حيثُ التنشئةُ والمحيطُ والثقافة السائدة.

يصاغ هذا النمط الثَّاني في ضوء التاريخ الفردي والتطوري للشخص المجرم (فحص تطور شخصية الفرد، البحث في سماته واستعداداته البيولوجية) اي الاهتمام بالفرد المجرم كشخصية اجتماعيَّة وليس كوَحْدَة نفسيَّة، يعني أنَّ المجتمع(أفراد أو مؤسسات) هو الَّذِي يوفر الشروط والفرصة المناسبة للجريمة، وبذلك فهو المسئول عنها.

وقد أعطوا أمثلة على ذلك بان اللص (المجرم) يسرق الفاكهة المعروضة إذا كان صاحبها لا يحرس بضاعته أو غير موجود في المحل، لكنه لا يسرق إذا لاحظ حراسة جيدة أو إذا كان متواجد في المحل، وكذا الشَّيْء نفسه بالنسبة لسرقة البنوك.

كذلك فإنَّ الأشخاص ضحايا الجريمة هم في الغالب من يوفر المناسبة لذلك، أما تحديد الموقف المناسب للجريمة، فيحدد الشخص المجرم نفسه انطلاقا من خبرته السَّابقة النَّفسيَّة والتنشئيَّة والاجْتِمَاعيّة، وانطلاقا من الظُّروف (الفرص) الَّتي يوفرها المجتمع.

أسس سترلاند نظرية الاختلاط التفاضلي على تسعة فروض أساسية:

- السُّلوك الانحرافي مكتسب ومتعلم، يكتسبه الفرد بالتعلم ولا يورث فالفرد الَّذِي لا يتدرب على الجريمة لا يقدم الجريمة.
- السُّلوك الإجْرَاميّ يتم تعلمه عن طريق الاحتكاك والتفاعل مع أشخاص آخرين. قد يكون لفظيا أو بالإشارات والرموز.
- يتم تعلم السُّلوك الإجْرَاميّ في إطار جماعات أولية حميمية الَّتي يكون بين بعضها البعض علاقات متينة قوية، تهيئ الاتِّصال الشَّخْصِيّ المباشر بين أفرادها بدرجة كبيرة.
- عمليَّة تعلم السُّلوك الانحرافي لدى الفرد يشمل جانبين اثنين:
  - فن ارتكاب الجريمة وأساليبها.
  - توجيه الدوافع والميول والتفكير والاتجاهات نحو الانحراف، أي تبرير السُّلوك الإجْرَاميّ.
- إن دافعيَّة الجريمة وبواعثها تتحدد من خلال تقبل أو عدم تقبل القواعد والقوانين، أي أن الفرد يصبح جانحاً أو مجرماً إذا كان تعرضه للاتجاهات المحبذة للسُّلُوك الإجْرَاميّ أكثر من تعرضه للاتجاهات المضادة له والعكس.
- يصبح الفرد جانحا عندما تطغى التفسيرات المضادة للقانون على التفسيرات الَّتي تحترمه، بل ترى في انتهاك القوانين واجب (رأي الأغلبية)
- تتباين الاختلاط التفاضلي نسبيا Relative حَسْبَ أربع عمليات:
  - التكرار: يعني كمية التعرض للموقف.

- الاستمرارية: يعني مدة وقت التعرض للموقف.
- الأسبقية: يعني الاقدمية للتعرض للموقف.
- العمق: ويرتبط بعدة أمور مثل المكانة وأهميَّة النمط الَّذِي يتعلم منه الفرد سلوكه (النموذج) وكذلك العلاقات ربما قرابة ، جهوية ...إلخ.

- إن تعلم السُّلوك الإجْرَاميّ مثل تعلم أي سلوك يتضمن آليَّات وميكانزمات عمليَّة التعلم، ذلك يعني أنَّها ليست عمليَّة التقليد الآلي، بل عن وعي.
- يعبر السُّلوك الإجْرَاميّ عن احتياجات وقِيَم عامة، إلا أنَّه لا يفسر من خلالها لان السُّلوك السوي هو أيضا تعبير عن نفس الحاجات والقِيَم، فالسارق يسرق ؛ منْ أَجْل الحصول على النقود، والعامل يعمل؛ منْ أَجْل الغاية نفسِها.

في الأخير نقول: إن نظرية المخالطة الفارقة اهتمت كثيرا بجرائم الطبقة العليا من خلال التطرق لجرائم الياقات البيضاء، وأعطت أهميَّة بالغة للعوامل الاجْتِمَاعيّة؛ لفهم السُّلوك الانحرافي والإجْرَاميّ.

وبحَسْبَ هذه النَّظَرِيّة، هناك بعض الطُّلَّاب يسلكون الغِش الأكَادِيميّ؛ نتيجة لسهولة المراقبة، أو نتيجة لاحترافهم اخفاء جهاز الكتروني يساعدهم على الغِش، وبالتَّالي سهولة المراقبة، أو سهو المراقب يتيح لهم الغِش، وبحَسْبَ هذه النَّظَرِيّة أيضاً فإن عندما يكون الفرد جزءًا من جماعته ينتمي إليها، وبالتَّالي فهو يتبين كل مواقفها وتصرفاتها، واتجاهاتها ومن هنا يتعلم الغِش عندما تكون هذه الجماعة تسعى إلى الغِش وتلقنه الخبرات والأساليب فهو يتبع لها ويمتهن مهنتها.

5.6.2.2 نظرية النشاط الرتيب: تعد قضية الخطورة أمرا أساسيا في الاتجاه النَّظَرِيّ الَّذِي طرحه كل من Michael Hindelang و Michael gotterdesang حيث كانوا يسعون باختصار إلى الوقوف على الأسباب الَّتي تجعل من مجموعات معيّنَة من الأفراد الأكثر عرضة لمخاطر الوقوع كضحايا الجريمة أكثر من غيرهم كانت إجابتهم تذهب إلى أنَّ هناك أنشطةً معيّنَة Mode de Vie نمط حياة يمارسها الأفراد تُؤَدِّي إلى تباين معدلات وقوعهم ضحايا الجريمة، وتتميز أنماط حياة بالوظائف اليومية الَّتي تتضمن كل من أنشطة العمل وأنشطة قضاء أوقات الفراغ، حيث تتأثر أنماط الحياة بثلاثة عناصر أساسية :(الوربكات، 2004).

- العنصر الأوَّل: الأدوار الاجْتِمَاعيّة الَّتي يمارسها في المجتمع حيث يصرف الأفراد أمورهم بطرق معيّنَة في ضَوْءِ توقعات الآخرين، ويشكلون أنماط حياتهم لاعتبارها تبعدهم وتقربهم من الوقوع كضحايا؛ ولهذا السبب فمن الموقع أن يكون صغار السن (الشباب) عرضة للوقوع ضحايا أكثر من غيرهم؛ لأنَّهم يمارسون أدوارا اجتماعيَّة تتطلب أنشطة اجتماعيَّة مجال ممارستها خارج نطاق المنزل، وتقع في أوقات متأخرة ليلا.
- العنصر الثَّاني: هو مركز الشخص داخل البناء الاجْتِمَاعيّ، فيصفه عامة كُلَّمَا ارتفع مركز الفرد قلّ احتمال المخاطر أن يصبح ضحية، ويرجع ذلك إلى نوع الأنشطة الَّتي يمارسها الفرد، والأماكن الَّتي يتواجد فيها.
- العنصر الثَّالث: هو عامل الرشد، الَّذِي من خلاله يتم اتِّخاذ القرارات بشأن أنماط سلوكيَّة مرغوبة، ففي ضَوْءِ الدور الاجْتِمَاعيّ للفرد ووضعه داخل البناء الاجْتِمَاعيّ فإنَّ القرارات الَّتي يتم اتِّخاذها يمكن أن تقتصر على أنشطة روتينية تجعل الفرد آمنا دون ما ضرورة إلى التعرض للمخاطرة، عكس الشباب الَّذِين يختارون ممارسة أنشطة في مكان وزمان يتسمان بدرجة عالية من المخاطرة مثل النوادي الليلية، والملاهي وفي فترات متأخرة من الليل كل ذلك يزيد من احتمالات ووقوعهم ضحايا الجريمة.

وبحَسْبَ هذه النَّظَرِيّة، فإن الكثير من الشباب وطلاب الجامعات يرغبون في ممارسة الأدوار الخطرة، الَّتي تتمثل بالغِش الممنوع والمحرم داخل الحرم الجامعي والمدرسيّ، وكذلك وتحدي المراقب، وقوانين المدرسة والجامعات، الأمر الَّذِي يشكل تحدٍ للواقع الَّذِي يعيشه الطَّالب ويعمل على كسره بكل ما أوتي من قوَّة، وليس بعيداً عنه أن يتفاخر بعد ذلك بأنَّه كان من تمرد وكسر القوانين وهذا يرضي غروره، ويجعله راضِيًا عن نفسه الفاشلة، الَّتي تسعى إلى إرضاء نفسها، بكسر القوانين والتمر عليها.

6.5.2.2 نظرية الرَّدْع : نظرية الرَّدْع ، تعدُّ من النَّظَرِيّات المُهِمَّة في مجال القضاء على ظاهرة الغِش في البيئة الأكاديميَّة، وتقترح هذه النَّظَرِيّة أنَّ العقاب المحتمل والعواقب السَّلبيَّة للقيام بالغِش، هي عامل رئيسٌ في إنقاص معدلات الغِش في المؤسَّسات التَّعليميّة، ووفقًا لهذه النَّظَرِيّة، يجب أن يكون هناك نظام عقوبات صارم وعادل للطلاب الَّذِين يقومون بالغِش، يتضمن ذلك تأديبهم أو إيقاع عقوبات فعلية عليهم. كما يجب أن يتم تطبيق هذه المعاقبة بشكل منتظم ومتَّسق؛ لتعزيز التوجه السُّلوكيّ القائم على النزاهة والأخلاق في البيئة الأكاديميَّة. (الوريكات، 2013)

قد تشمل طرق تنفيذ نظرية الرَّدْع في بحث الغِش الأكَادِيميّ توعية الطُّلَّاب بأخلاقيات العمل الأكاديمي، والآثار السَّلبيَّة لِلْغِشّ، وإجراء تحقيقات واستجوابات للطلاب المشتبه بهم في الغِش، واستخدام تقنيات متقدِّمة لاكتشاف الغِش مثل البرامج المضادة لِلْغِشّ الإلكترونيّ، والمراقبة الاحترافيَّة.

3.2 الدِّراسات السَّابقة والتَّعليق عليها:

من خلال اطِّلاع الباحث على الدِّراسات السَّابقة الَّتي تناولت المواضيع الَّتي تخص هذه الدِّرَاسة، حيث تم تقسيم الدِّراسات السَّابقة إلى محورَيْنِ رئيسَيْنِ: المحورِ الأوَّل: الدِّراسات العربيَّة، والمحور الآخر: الدِّراسات الأجنبيَّة، وقد تم ترتيبهم من الدِّرَاسة الأحدث فالأقدم، وسوف يتبعهم تعليق عام على الدِّراسات السَّابقة، وذلك وَفْقَ ما يأتِي:

1.3.2 الدِّراسات العربيَّة:

أمين (2022): دراسة بعنوان: "تأثير تكنولوجيا الاتِّصال على قِيَم الشباب الجامعي "الغِش الإلكترونيّ نموذجا". هدفت الدِّرَاسة إلى التَّعرُّف على دور تقنية الاتِّصال في انتشار ظاهرة الاحتيال الإلكترونيّ بالأنماط المستخدمة والمتطورة؛ للكشف عن أهم المُتَغَيِّرات الاجْتِمَاعيّة المؤثرة في الاحتيال. الفترة من يناير إلى يونيو 2021 في مدينة المنصورة بمصر، وخلصت الدِّرَاسة إلى أنَّ العوامل الاجْتِمَاعيّة الَّتي تُؤَثِّر في قِيَم الطُّلَّاب، وخاصَّة الغِشَّ الإلكترونيّ، هي الأسرة، يليها الرِّفاق، ثم وسائل تكنولوجيا الاتِّصال، ومن بين الأدوات الحديثة المستخدمة: ماستر كارد. وسماعة صغيرة وغيرها. وأثرت تكنولوجيا الاتِّصال في ضياع الوقت في مجتمع الدِّرَاسة، وأصبحت الدِّرَاسة توجّه الجامعة؛ لاستخدام الأساليب الحديثة، وتشديد العقوبات للحد من ظاهرة الاحتيال الإلكترونيّ.

بو عموشة (2022): دراسة بعنوان: "ظاهرة الغِش في الامتحانات من وجهة نظر الطَّلبَة –دراسة ميدانيَّة على عيِّنَة من الطَّلبَة بكليَّة العلوم الإنسانيَّة والاجْتِمَاعيّة بجامعة جيجل بالجزائر"، هدفت هذه الدِّرَاسة إلى التَّعرُّف على أسباب ظاهرة الغِش في الامتحانات وأشكالها من وجهة نظر الطَّلبَة، من خلال دراسة على عيِّنَة من طلبة كليَّة العلوم الإنسانيَّة والاجْتِمَاعيّة بجامعة جل. وقد استخدم الباحث المَنْهَج الوصْفِيّ، وأداة الاستبيان لجمع البيانات من المبحوثين الَّذِين قدر عددهم بـ 220 طالبًا. وقد توصلت الدِّرَاسة إلى مجموعة من النَّتائج، أهمها: جاءت أسباب الغِش في الامتحانات الَّتي تتعلَّق بالطَّالب في المرتبة الأوَّلى، تليها أسباب الغِش في الامتحانات الَّتي تتعلَّق بالمناهج والإدارة الجامعيَّة في المرتبة الثَّانية، بعدها أسباب الغِش في الامتحانات الَّتي تتعلَّق بالأستاذ في المرتبة الثَّالثة. أما

أشكال الغِش في الامتحانات من وجهة نظر الطَّلَبَة فتتمثل أساسًا في الكتابة على الطاولة، واستعمال قصاصات ورق صغيرة، الكتابة على راحة اليد، واستعمال أجهزة الاتِّصال كالهاتف، وسماعات الأذن، والكتابة على الجدار، النظر إلى ورقة إجابة أحد الزملاء، والكتابة على الأدوات المدرسيّة (الآلة الحاسبة، المسطرة ...الخ)، فتح الكراريس أو الاستعانة بمطبوعات الدُّروس، التحدث مع الزُّملاء، استعمال إشارات اليد.

خضير (2021): دراسة بعنوان: "الغِش الإلكترونيّ في الاختبارات عن بعد وتأثيره السلبي في المستقبل المِهْنِيّ لطلبة الجامعات العراقيَّة من وجهة نظرهم –جامعة الأنبار نموذجاً"، هدفت الدِّرَاسة إلى التَّعرُّف على الأسباب وراء الغِش الإلكترونيّ وآثاره في الطَّلَبَة والمجتمع، حيث استخدم الباحث المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ، وكانت أداة الدِّرَاسة عبارة عن استبانة مكوَّنة من (20) فقرة، تم تطبيقها على عيِّنَة الدِّرَاسة المكوَّنة من (170) طالبًا وطالبة من جامعة الأنباء، ومن التَّخصُّصاتِ كافَّةً، تم اختيارهم بطريقة عشوائيَّة، حيث تم تحليل النَّتائج على برنامج التحليل الإحصَائيّ (SPSS)، وأهم ما توصلت إليه الدِّرَاسة من نتائجَ، هو تأثير الغِش الإلكترونيّ في المستقبل جاء بدرجة مرتفعة، هناك تأثير ذو دَلَالَة إحصائيَّة بالنسبة لمُتَغَيِّر الجنس لصالح الذكر، وبالنسبة للتخصص لصالح العلوم الإنسانيَّة ، حول آثار الغِش الإلكترونيّ في الطَّلَبَة والمجتمع، وأهم ما تم تقديمه من توصيات، ضرورة العمل على الابتعاد قدر الامكان عن وضع الأسئلة المباشرة، وكذلك تصميم منصَّات إلكترونيَّة آمنةٍ لأداء الامتحانات.

السمان (2021): دراسة بعنوان: "دور بعض العوامل الثَّقافيّة في نمو ظاهرة الغِش الإلكترونيّ لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانيَّة" على الجامعات المِصْريَّة، هدفت هذه الدِّرَاسة بصورة رئيسةٍ إلى التَّعرُّف على أهم العوامل الثَّقافيّة الَّتي تساهم في نمو ظاهرة الغِش الإلكترونيّ في كليَّات جامعة أسيوط. وقد استخدمت الباحثة المَنْهَج الوصْفِيّ المناسب لطبيعة هذه الدِّرَاسة. كما صمَّمت الباحثة استبانة اشتملت على أربعةِ محاورَ رئيسةٍ، تتعلَّق بأهمّ العوامل الثَّقافيّة الَّتي تشكل دوافعَ لِلْغِشّ الإلكترونيّ، وقد تم تطبيق الاستبانة على عيِّنَة بلغت 900 فرد من طلبة الكليَّات النَّظَرِيّة والعمليَّة في جامعة أسيوط. وقد توصَّلت الباحثة إلى عدةِ نتائجَ، كان من أهمّها التَّعرُّف على تحديد مفهوم الغِش الإلكترونيّ ووسائله وأدواته. التَّعرُّف على أهمّ العوامل الثَّقافيّة الَّتي تشكِّل دوافعَ للممارسة الغِش

الإلكترونيّ، وبيان أهمِّ مظاهر الغِش الإلكترونيّ، والتَّعرُّف على أهم الأثار الَّتي تترتب على ممارسة الغِش الإلكترونيّ، وبيان أهم طرق مكافحة الغِش الإلكترونيّ.

أحمد وآخرون (2021): دراسة بعنوان: "دور بعض العوامل الثَّقافيّة في نمو ظاهرة الغِش الإلكترونيّ لدى طلاب الجامعة –دراسة ميدانيَّة على الجامعات المِصْريَّة"، هدفت الراسة إلى التَّعرُّف على أهم العوامل الثَّقافيّة الَّتي تساهم في نمو ظاهرة الغِش الإلكترونيّ في كليَّات جامعة أسيوط، حيث تم استخدام المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ، وكانت أداة الدِّرَاسة عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عيّنَة الدِّرَاسة المكونة من (900) طالب وطالبة من الكليَّات النَّظَرِيّة والعمليَّة في جامعة أسيوط، وأهم ما تمَّ التَّوصُّل إليه من نتائجَ، وجودُ فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة بين فئتي العيّنَة (طلبة الكليَّات النَّظَرِيّة وطلبة الكليَّات العمليَّة) لصالح طلبة الكليَّات العمليَّة فيما يخص المحور الأوَّل (العوامل الثَّقافيّة)، الَّتي تشكل الأسباب والدوافع؛ لممارسة الغِش الإلكترونيّ، وأهم ما قدمته الدِّرَاسة من توصيات، ضرورة العمل على مكافحة ظاهرة الغِش الأكَادِيميّ من خلال توعية الطُّلَّاب بمخاطر هذه الظَّاهرة.

علي (2020): دراسة بعنوان: "أسباب ظاهرة الغِش في الامتحانات من وجهة نظر طلبة كليَّة التَّربية قسمي اللُّغة العربيَّة والعلوم التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة أنموذجاً "، هدف البحث إلى تعرف أسباب ظاهرة الغِش في الامتحانات من وجهة طلبة كليَّة التَّربية قسمي اللُّغة العربيَّة والعلوم التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة نموذجاً في مصر مجتمع البحث، جامعة القادسيَّة، كليَّة التَّربية، قسمي اللُّغة العربيَّة والعلوم التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة أنموذجاً، وقد وقع اختيار الباحث على هذين القسمين بشكل قصدي؛ لأنَّه حاضر فيهما لأكثرَ من خمسِ سنوات، للعام الدِّراسيّ ، 2018–2017، واختار الباحث دراسات سابقة لها علاقة مباشرة بالبحث الحالي، وقد اعتمد الباحث المَنْهَج الوصْفِيّ، وكانت أداة البحث الاستبانة، وقد تكونت من 38فقرة، وعيّنَة تكونت من 300طالب وطالبة من طلبة قسمي اللُّغة العربيَّة والعلوم التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة، وقد اظهرت النَّتائج فروقًا، تبعا لمُتَغَيّر الجنس، وأبرز ما أوصت به الدِّرَاسة عقد الندوات التثقيفيَّة والمحاضرات الَّتي تنمّي منظومة القِيَم الأخلاقيّة، ولإدارة الوقت، وتصميم برامج إرشاد جماعيّ؛ للتعريف بأضرار الغِش في الامتحانات وبيانِ طُرُقِ علاجِه.

بيزوش (2020): دراسة بعنوان: "التَّربية الأُسَرِيَّة وعلاقتها باستفحال ظاهرة الغِش –دراسة ميدانيَّة على عيّنَة من التَّلاميذ الَّذين مارسوا الغِش". هدفت هذه الدِّرَاسة إلى التَّعرُّف على العلاقة الكامنة ما بين التَّربية الأُسَرِيَّة واستفحال ظاهرة الغِش في المؤسَّسة التَّعليميّة، ومعرفة مختلف الطرق والأساليب

التي استخدمها الوالدان في مراقبة أطفالهم ومتابعتهم، ومعرفةِ الأكثر انتشاراً وتأثيراً في سلوكات الطِّفْل، ومحاولته الوصول إلى أهم الدوافع الَّتي تعزِّز لدى التلميذ ممارسة سلوك الغِش في الامتحان؛ ومنْ أَجْل ذلك تم الاعتماد على الفرضيَّة الرَئِيسَة الآتية: "التَّربية الأُسَرِيَّة وعلاقتها باستفحال ظاهرة الغِش"، وتكمن أهميَّة هذه الدِّرَاسة أنَّها أتت في وقت تعاني فيه المدرسة الجزائريَّة من تفشي هذه الظَّاهرة في الصُّفوف الدِّراسيّة لأبنائها، ومن خلال معرفة العلاقة الموجودة ما بين أساليب التَّربية الأُسَرِيَّة أو المعاملة الوالديَّة، واستفحال ظاهرة الغِش في التَّعليميّة يمكننا اختيار الأساليب المناسبة الَّتي تساعدنا في إنتاج منظومة تعليميَّة قيِّمَةٍ، وذات مستوى جيد، وبغرض اختبار فرضيَّات الدِّرَاسة، تم استعمال المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ، أمَّا العيِّنَة الَّتي اخترناها فكانت عيِّنَة عشوائيَّة قصديَّة، وتضمَّنَتْ (30 تلميذ) من المرحلة الثَّانويَّة، وقد اعتمدنا على الاستمارة الَّتي هي أداة لجمع البيانات، وبعد المعالجة الإحصَائيّة للبيانات توصلت دراستنا للنَّتائج الآتية: القِيَم الأخلاقيّة الأُسَرِيَّة ليست لها علاقة باستفحال ظاهرة الغِش في الامتحانات، وذلك من خلال الإجابات الَّتي تم توصل إليها من قبل المبحوثين، وتشير بدورها إلى عواملَ أخرى غير القِيَم الأخلاقيّة الأُسَرِيَّة، الَّتي هي دافع لممارسة مثل هذه السُّلوكات، وهناك علاقةٌ ما بين الأساليب التَّرْبَوِيّة غير السَّويَّة، وتبني ثقافة الغِش لدى الأبناء في الامتحانات فطبيعة الأسلوب المتبَّع، ويقوم به الوالدان؛ لتربية أبنائِهم، وهو ما يُؤَدِّي بطبيعة الحال إلى تحديد نوع معين من السُّلوك لدى الأبناء.

تايه (2020) دراسة بعنوان: "دور طبيعة المادَّة الدِّراسيّة وأسلوب التَّدْرِيس وموتيفات الطَّالب بالاتجاه نحو الغِش دراسة ميدانيَّة على عيِّنَة من طلبة جامعة الأنبار". هدف هذا البحث التَّعرُّف على دور طبيعة المادَّة الدِّراسيّة وأسلوب التَّدْرِيس وموتيفات الطَّالب بالاتجاه نحو الغِش؛ ومنْ أَجْل تحقيق الأهداف المنشودة للبحث تم اختيار مجتمع البحث من طالبات قسم الجغرافية في كليَّة التَّربية للبنات/ جامعة الأنبار وعلى وجه الخصوص المرحلتين الثَّالثة والرَّابعة وتم اختيار العيِّنَة بشكل قصدي، حيث استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات قامت بإعدادها لتحقيق هدف البحث، حيث تكونت من 30 فقرة قسمت على مجالين، هما مجال طبيعة المادَّة الدِّراسيّة وأسلوب التَّدْرِيس ومجال الثَّاني فيتعلق بموتيفات الطَّالب، وقد توصلت نتائج البحث على المستوى الكلي للأداة واستناداً لمقياس ليكرت الخماسي. بأن هناك دور لطبيعة المادَّة الدِّراسيّة وأسلوب التَّدْرِيس وموتيفات الطَّالب بالاتجاه نحو الغِش. وقد تصدر مجال موتيفات الطَّالب المرتبة الأوَّلى بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.40 في حين احتل مجال طبيعة المادَّة الدِّراسيّة وأسلوب التَّدْرِيس المرتبة الثَّانية بمتوسط حسابي

3.43وانحراف معياري 0.40 وفي ضَوْءِ النَّتائج المتحققة توصلت الباحثة إلى بعض التَّوصيات أهمها مراعاة الظُّروف الَّتي يمر بها الطَّالب، وبسبب ما يمر به البلاد من أزمات لا تساعد الطَّالب على التركيز في دراسته، من خلال اختيار الموضوعات الَّتي تتناسب مع الظرف والمرحلة الدِّراسيّة فضلاً عن العمل على تحديد القدر المناسب من الموضوعات الَّتي يحددها التَّدْرِيسي؛ منْ أَجْل أداء الامتحانات. والعمل على تنويع الأسئلة وتضمينها جميع المستويات المعرفية الَّتي أكد عليها بلوم، وعدم التركيز على نوع واحد؛ منْ أَجْل مساعدة جميع الطَّلبَة وتمكينهم من اجتياز الامتحان.

القواسمة (2020): دراسة بعنوان" العوامل التَّعليميّة المُؤَدِّية إلى انتشار ظاهرة الغِش في الاختبارات لدى طلبة جامعة طيبة فرع العلا بالمملكة العربيَّة السعودية"، هدفت الدِّرَاسة إلى التَّعرُّف على العوامل التَّعليميّة المُؤَدِّية إلى انتشار ظاهرة الغِش في الاختبارات لدى طلبة جامعة طيبة فرع العلا، حيث تكونت عيِّنَة الدِّرَاسة من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائيَّة؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ لتطوير وبناء أداة الدِّرَاسة الَّتي تكونت من (40) فقرة تمثل أربعة محاور للعوامل التَّعليميّة المُؤَدِّية إلى انتشار ظاهرة الغِش في الاختبارات، وأظهرت نتائج الدِّرَاسة أن العوامل التَّعليميّة المُؤَدِّية إلى ذلك جاءت بمستوى درجة مرتفع، كما أظهرت النَّتائج أن محور الاختبارات جاء بالرتبة الأوَّلى بمتوسط حسابي مقداره (4.69) ثم محور الطَّالب بمتوسط حسابي مقداره (4.28) فالمنهاج بمتوسط حسابي مقداره (3.52) وأخيراً عضو هيئة التَّدْرِيس بمتوسط حسابي مقداره (3.34) وأظهرت النَّتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة للعوامل التَّعليميّة المُؤَدِّية لانتشار ظاهرة الغِش في الاختبارات تُعْزَى لمُتَغَيِّر الجنس (طالب، طالبة) ووجود فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة تُعْزَى لمُتَغَيِّر التَّخصُّص ولصالح الكليَّات الإنسانيَّة ، كما وأشارت الدِّرَاسة إلى عدد من التَّوصيات منها توعية الطَّلبَة بظاهرة الغِش وحرمتها في الإسلام، والعمل على نشر الوعي الدِّينيّ والقِيَم يّ بين الطَّلبَة، وتوعية أعضاء هيئة التَّدْرِيس بدورهم الكبير والمهم في الحد من انتشار هذه الظَّاهرة .

هارون وبو مهرة (2020): دراسة بعنوان "استراتيجية مكافحة الغِش الامتحانية مطلب لتحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية دراسة ميدانيَّة بكليَّة العلوم الاجْتِمَاعيّة والإنسانيَّة بجامعة سكيكدة"، هدفت الدِّرَاسة إلى تسليط الضوء على أهم معوقات تحقيق جودة العمليَّة التَّعليميّة في الجامعة الجزائرية، والَّتي تؤثر سلبا في فعاليتها وكفايَتِها وعلى المستوى الأكاديمي للطلاب، وهو الغِش الامتحاني، الَّذِي

انتشر بشكل متزايد وبكل الوسائل، لدرجة أنَّه أصبح ظاهرة تتأقلم حَسْبَ الظُّروف والأزمنة من جهة وقد تتحول إلى عنف سلوكي من جهة ثانية . وهنا ظهرت الحاجة لتناول هده الظَّاهرة بتحليل علمي يسمح بالكشف عن الأسباب والدوافع وراء هدا السُّلوك اللاأخلاقي، وإبراز تأثيراته السَّلبيَّة في جامعتنا اليوم؛ حتى نستطيع رصد واقع هده الظَّاهرة فقد اعتمدنا على المنهج الاثنوغرافي القائم على الملاحظة بالمشاركة لسُلُوكَات الطَّلبَة في قاعة الامتحانات، وما قد يترتب عنهم من حالات غش وتسجيل كل الملاحظات والآراء والأفكار داخلها، وحتى نتمكن من جمع أكبر قدر من المعلومات فقد استخدمنا أداة الاستمارة، الَّتي وزعت على عيِّنَة من طلبة كليَّة العلوم الاجْتِمَاعيّة والإنسانيَّة؛ لنقوم بتحليل مضامين تلك الإجابات وعرضها وتقديمها على شكل أفكار محورية . توصلنا من خلالها إلا أنَّ سلوك الغِش عند الطَّالب وراءه عواملُ نفسيَّةٌ واجتماعيَّةٌ وبيداغوجية، تشرِّع كلَّ الوسائل والطرق لبلوغ النَّجاح، كما كشفت الدِّرَاسة بأنَّ هذا السُّلوك قد يتحول إلى عنف ومواجهة مع المراقبين، وهذا يعدُّ تدميرًا لقِيَم العلاقات داخل الجامعة.

<u>رديف وآخرون (2018):</u> دراسة بعنوان "الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ العراقية –الأسباب والمعالجات من وجهة نظر التَّدْرِيسيين والطَّلبَة"، هدفت الدِّرَاسة إلى التَّعرُّف على الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ (الأسباب والمعالجات)، من وجهة نظر الطَّلبَة والمدرسيّن، حيث تمَّ استخدام المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ، وكانت أداة الدِّرَاسة عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عيِّنَة الدِّرَاسة المكونة من (267) طالب وطالبة، وكذلك (200) محاضر أكاديمّي، وأهم ما توصلت إليه الدِّرَاسة من نتائج: أنَّ أبرز الأسباب الَّتي تدفع الطَّالب لِلْغِشِّ هو النَّجاح المضمون، والحصول على درجات عالية، وكذلك اقترح الطُّلَّاب والمحاضرين أن تقليل الامتحانات، واتباع أسس حديثة في التَّعليم، وخلف أجواء ودية علاقة إنسانية طيبة بين الطَّلبَة والمدرسيّن من شأنَّه أن يحد من عمليَّة الغِش في الامتحان، وأهم ما أوصت به الدِّرَاسة: إقامة محاضرات توعوية للطلاب، يقدِّمها الأساتذة المتخصِّصون في علم النَّفْس والإرشاد النَّفْسيّ، تبين خطورة اللُّجُوء إلى الغِش الأكَادِيميّ ومضارَّه على الطَّالب، وعلى تطور المجتمع برمته.

<u>كتاب (2018):</u> دراسة بعنوان "أسباب الغِش في الامتحانات لدى طلبة كليَّة التَّربية من وجهة نظر الطَّلبَة"، هدفت هذه الدِّرَاسة إلى التَّعرُّف على أسباب الغِش في الامتحانات لدى طلبة كليَّة التَّربية من

وجهة نظر الطَّلبَة، حيث استخدمت الباحثة المَنْهَج الوصْفِيّ، ومن خلال تطبيق استبانة الدِّرَاسة على عيِّنَة مقدارها (697) طالب وطالبة من قسم العلوم التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة بجامعة القادسيَّة بالعراق، وأظهرت نتائج الدِّرَاسة أنَّ قلة مذاكرة الطَّلبَة وصعوبة المواد الدِّراسيّة وعدم توافر وسائل الإيضاح والرغبة في الحصول على معدلات عالية من أكثر الأسباب المُؤَدِّية إلى انتشار ظاهرة الغِش لدى الطَّلبَة، كما أشارت النَّتائج إلى أنَّ خوف الطَّلبَة من الرُّسُوب والإرهاق والتعب واكتظاظ قاعات الاختبار من الأسباب المُؤَدِّية أيضاً غلى ممارسة الغِش لديهم.

<u>زقاوة وبلقاسم (2018):</u> دراسة بعنوان "توقعات الكفاية الذاتيَّة وعلاقتها بالتوجه نحو الغِش كسلوك سلبي –دراسة ميدانيَّة على عيِّنَة من تلاميذ التَّعليم المتوسِّط والتَّعليم الثانوي"، هدفت الدِّرَاسة إلى الكشف عن مستوى كلّ من الكفاية الذاتيَّة المدركة وعلاقتها بالتوجه نحو الغِش، الَّذي هو سلوك سلبي لدى عيِّنَة من تلاميذ التَّعليم الثانوي والتَّعليم المتوسِّط، و؛ منْ أَجْل تحقيق أهداف البحث تم اعتماد المَنْهَج الوصْفِيّ الارتباطي، من خلال استخدام مقياس توقعات الكفاية الذاتيَّة (Self–efficacy)ومقياس التوجه نحو الغِش في الوسط المدرسيّ من إعداد الباحثَيْنِ، وقد تكونت عيِّنَة الدِّرَاسة من (167) تلميذ وتلميذة من التَّعليم المتوسِّط والثانوي بمحافظة وهران بالجزائر، وأظهرت النَّتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين توقعات الكفاية الذاتيَّة والتوجه نحو الغِش، كما دلت النَّتائج أن ارتفاع مستوى الكفاية الذاتيَّة لدى التَّلاميذ كان مرتفعا، وأنَّ مستوى إدراك ظاهرة الغِش الَّتي هي سلوك سلبي كان أيضا مرتفعا في نظر التَّلاميذ، وأشارت النَّتائج ايضاً عن وجود فروق دالة في مُتَغَيِّر الجنس لصالح الإناث، والمستوى الد ارسي لصالح السنة الرَّابعة متوسط، ومُتَغَيِّر الإعادة كان لصالح.

<u>كوسة وبن قاسمي (2016):</u> دراسة بعنوان "الأسباب المُؤَدِّية بالطَّالب الجامعي إلى الاتجاه نحو الغِش في الامتحانات وتأثيرها في التَّحصيل الأكاديمي"، هدفت الدِّرَاسة إلى محاولة الوقوف على أسباب اتجاه الطَّالب الجامعي نحو الغِش في الامتحانات، ومدى تأثير ذلك في مساره التَّعليميّ والأكاديمي، حيث تمَّ استخدام المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ في هذه الدِّرَاسة، وكانت أداة الدِّرَاسة عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عيِّنَة الدِّرَاسة المكونة من طلاب أربع جامعات جزائرية وطالباتها، تقع في الشمال بعدد 1000طالب وطالبة من مختلف التَّخصُّصات، تم اختيارها بطريقة عشوائيَّة، وأهم ما توصلت إليه الدِّرَاسة من نتائج: أنَّ ظاهِرَةَ الغِش ظاهرة منتشرة بين الجنسين، وهي ظاهرة اجتماعيَّة في التَّعليم العالي الجامعي بشكل عام، وأهم ما قدمته الدِّرَاسة من توصيات: ضرورة العمل على تعليم

الطَّالب مبادئ تنظيم وقته أثناء فترة الامتحانات، وبناء برامجَ ذاتِ فائدةٍ وتطويرها، وعلى علاقة عمليَّة بإشراك المتخصِّصين؛ للحد من هذه الظَّاهرة.

2.3.2 الدِّراسات الأجنبيَّة:

(Chirumamilla,et al., 2020): دراسة بعنوان: "الغِش في الامتحانات الإلكترونيَّة والورقيَّة: تصوُّرات طلاب الهندسة والمعلمين في النرويج"، هدفت الدِّرَاسة إلى التَّعرُّف على تصورات طلبة كليَّة الهندسة وأساتذتهم للاختلاف في الغِش بين الامتحانات الورقيَّة والإلكترونيَّة داخل الجامعة، والامتحانات عن بعد في النرويج، حيث استخدمت الدِّرَاسة المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ، وكانت أدوات الدِّرَاسة عبارة عن استبانة مقابلة، تم تطبيها على (212) طالب وطالبة، و(162) محاضراً أكاديمياً، وأهم ما توصلت إليه الدِّرَاسة من نتائج: أن الغِش في الامتحانات الإلكترونيَّة أسهل ما هو عليه في الامتحانات الورقيَّة، وأوصت الدِّرَاسة: بضرورة توعية الطُّلَّاب بمخاطر الغِش.

(Ramos, et,al, 2020): دراسة بعنوان: "الغِش الأكَادِيميّ –تصوّرات طلاب التَّعليم العالي البرتغالي"، هدفت الدِّرَاسة تفسير التَّصوّر بأن الغِش الأكَادِيميّ منتشر في التَّعليم العالي يُؤَثِّر في مصداقية مدارس التَّعليم العالي، مما يثير الشكوك بشأن جودة التعلم والطُّلَّاب، التحضير لحياتهم المِهْنِيّة. يعد سوء السُّلوك الأكاديمي حاليًا مجال بحث شائع، ومع ذلك لا تزال مدارس التَّعليم العالي غيرَ قادرة على احتواء الاحتيال الأكاديمي، نظرًا لانتشاره واسع النِّطاق؛ لذلك يظل فهم تصورات الطُّلَّاب ومواقفهم أمرًا بالغ الأهميَّة بالنسبة للمدارس؛ لتحديد السِّياسات الفعَّالة في تعزيز النَّزاهة الأكاديميَّة والدفاع عنها؛ ولتحقيق هذا الهدف، تم جمع البيانات من خلال استبانة طُبِّقَتْ على عيِّنَة الدِّرَاسة المكونة من مجموعة من طلاب الجامعات في البرتغال، يتم تقديم النَّتائج من مجموعة من مجموعات التركيز من الطُّلَّاب من مدرسة التَّعليم العالي، ولا يربط الطُّلَّاب بين الاحتيال الأكاديميّ والسُّلوك المِهْنِيّ غير الأخلاقيّ، ويقترحون المزيد من العقوبات على أولئك الَّذِين يرتكبون الاحتيال الأكاديمي، ويعدُّون أن بعض طرق التقييم تفضل السُّلوك غير الأخلاقيّ.

(Kyle et.al, 2019): دراسة بعنوان: "الغِش الأكَادِيميّ والفهم المتطور لسوء السُّلوك الأكاديمي – التَّعليم العالي نموذجا"، هدفت الدِّرَاسة على التَّعرُّف إلى مفهوم الغِش في المقررات الَّتي تدرس من خلال الانترنت، وبيان أهم طرق وأساليب الغِش ومدى تفشي الغِش في الأوساط الجامعيَّة، حيث

استخدم الباحثون المنج الوَصْفِيّ التَّحليليّ، وكانت أداة الدِّرَاسة عبارة استبانة طبقت على مجموعتين الأوَّلي مكونة من عدد من الطُّلَّاب الجامعيِّين العاديين يدرسون مقررات في كليَّة الحقوق والمجموعة الأخرى من الطُّلَّاب الَّذِين يدرسون مقرَّرات في القانون الجنائي، ويعملون في وظائفَ طول الوقت في وِزَارَة العدل، وقد توصل الباحثون إلي أن نسبة مئوية كبيرة من المجموعتين قد مارست سلوكاً، يدخل في نطاق الغِش الأكَادِيميّ وقد أشاروا إلي أنَّ هذا السُلوك لا يعرض العمليَّة الأكاديميَّة للخطر، وقد قدم الباحثون عدة مقترحات من شأنَّها الإقلال من الغِش في الامتحانات على الإنترنت.

(Chio,2019): دراسة بعنوان: "سُلُوكَات الغِش والعوامل ذات الصلة في مدرسة طب الأسنان الكورية"، تناولت موضوع سُلُوكَات الغِش والعوامل المتعلِّقة بها في كليَّة طب الأسنان الكوريَّة، وقد طبقت على عيِّنَة تكونت من 375 طالب من طلبة كليَّة الأسنان في جامعة دانكوك في كوريا، حيث استخدمت الدِّرَاسة الاستبانة في جمع البيانات وتوصلت النَّتائج إلى أنَّ 92.2% من الطَّلبَة اعترفوا بالغِش، أي أن الغِش لم يعد مقتصراً على مجال دون أخر، فحتى في كليَّات الطب يعتمد الطَّالب على الغِش؛ ويعدُّها وسيلةً للنَّجاح؛ لاختصار الجهد والوقت.

(Johan, et.al,2019): دراسة بعنوان: "مدى تعرض الطُّلَّاب لِلْغِشِّ في الامتحان وسبل العلاج – نموذج من غانا"، هدفت هذه الدِّرَاسة إلي عرض رؤية سوسيولوجية لِلْغِشِّ باستخدام نظريات الانحراف للكشف عن الغِش بين طلاب جامعة حكومية في غانا؛ ولتحقيق هدف الدِّرَاسة استخدم الباحثون مقابلات شبه مقننة لجمع المادَّة العِلْمِيّة أجريت على طلاب مرحلة البكالوريوس، وقد توصل الباحثون إلي نتائج كان من أهمها: أنَّ كلا من الطُّلَّاب والمسئولين في الجامعة لهم رؤيتهم الخاصَّة عن ما يشكل السُلوك المقَبُول أثناء الامتحانات، وأن كثيرًا من الطُّلَّاب يفسِّرون بعض أشكال التواصل فيما بينهم على أنَّها عمل جماعي Team work ، وأنَّها تشكل مصدرا من مصادر التحفيز على الإجابات الصَّحيحة وذلك يفسر شيوع تلك السُلوكات بين الطُّلَّاب، وأن الطُّلَّاب يتبعون القواعد الجامعيَّة المتعارف عميها إذا تم مساعدتهم على فهم أن تلك القواعد مفيدة لهم في حياتهم الأكاديميَّة والعامة.

(Best and Donald, 2018) دراسة بعنوان: " عدم الصدق الأكاديمي: هل تسمح وسائل التواصل الاجْتِمَاعيّ بمستويات متزايدة ومتطورة من غش الطُّلَّاب"، هدف البحث إلى التَّعرُّف على تأثير تطبيقات وسائل التواصل الاجْتِمَاعيّ الفيسبوك، وتويتر، وسناب شات، وانستقرام، وتطبيقات الهواتف الذَّكيَّة على الغِش الأكاديميَّة في مؤسسات التَّعليم العالي؛ ولتحقيق أهداف تلك الدِّرَاسة قام

الباحثان باستخدام طريقة مركبة، نفذت باستخدام البريد الإلكترونيّ للوصول لعيّنَة البحث، وتمثلت في استبانة احتوت على عشرين بندًا، تتعلَّق بأهداف الدِّرَاسة، وقد توصل الباحثان إلى نتائجَ، كان من أهمها أنَّ غالبية الطُّلَّاب في مؤسسات التَّعليم العالي يستخدمون وسائل التواصل الاجْتِمَاعيّ (فيسبوك– تويتر– سناب شات– انستقرام– والهواتف الذَّكيَّة) في إنجاز مهامهم الأكاديميَّة، وعلى الرَّغم من أنَّ الطُّلَّاب يقرون باستخدام منصَّات التَّواصل الاجْتِمَاعيّ في المساعدة في إتمام مهامهم الأكاديميَّة، فإنَّ معظمهم لا يستخدمها في الغِش في الامتحانات أو أي شيء مرتبط بالغِش الأكَادِيميّ، وعلى الرَّغم من ذلك توجد رغبة متزايدة لدى الطُّلَّاب في استخدام النصوص الإلكترونيَّة والنصوص المأخوذة من شاشات المحمول الفيديوهات والتسجيلات الصوتية في الغِش في الامتحانات، وفي الأعمال الأكاديميَّة الأخرى.

3.3.2 التَّعليق على الدِّراسات السَّابقة:

من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة تنوعت ما بين دراسات عربية وأخرى أجنبية، حيث جاءت الدِّراسات حديثة فكانت أحدث دراسة عام (2022) وهي دراسة (أمين: 2022)، أما أقدم دراسات فكانت عام (2016)، وهي دراسة (كوسة وبن قاسمي: 2016)، كذلك استخدمت جميع الدِّراسات السَّابقة المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ، وكذلك استخدمت جميع الدِّراسات السَّابقة الاستبانة كأداة رَئِيسَة لجمع البيانات، أما مِنْ حيثُ التَّطْبيقُ فقد طبقت بعض الدِّراسات السَّابقة على طلاب سواء في المدارس، غير أن دراسة (رديف وآخرون: 2018) طبَّقت على المحاضرين والطُّلَّاب، أمَّا من حيثُ بيئةُ التَّطبيقِ فقد تنوَّعت، فمنها ما طُبِّقَ في العراق، ومنها ما طُبِّقَ في مصر، ومنها ما طُبِّقَ في السعودية، ومنها ما طُبِّقَ في الجزائر، ومنها ما طُبِّقَ في النرويج، ومنها ما طُبِّقَ في البرتغال، ومنها ما طُبِّقَ في كوريا ومنها ما طُبِّقَ في غانا.

ولكن ما يميِّز هذه الدِّرَاسة عن الدِّراسات السَّابقة، أنَّها تناولت العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، ففي الدِّراسات السَّابقة كان التركيز على العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش، أو آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ دون جمع المُتَغَيِّرين، وكما أنَّ جميع الدِّراسات تم تطبيقها في بيئات مختلفة سواءٌ أكانَتِ العربية أم الأجنبيَّة، ولا يوجد أي دراسة طبقت في البيئة الفلسطينيَّة –حَسْبَ علم الباحث واطِّلاعه–، وكذلك ما يميِّز هذه الدِّرَاسة في تطبيقها على أكثرَ من جامعة فلسطينيَّة، للعام الجامعي 2024.

الفصل الثَّالث

الإجْرَاءَات المنهجيَّة للدِّرَاسة

1.3 مقدِّمَة.

2.3 منهج الدِّرَاسة.

3.3 مجتمع الدِّرَاسة.

4.3 عيِّنَة الدِّرَاسة.

5.3 أداة الدِّرَاسة.

6.3 صدق أداة الدِّرَاسة.

7.3 ثبات أداة الدِّرَاسة.

8.3 مُتَغَيِّرات الدِّرَاسة.

9.3 إجراءات الدِّرَاسة.

10.3 المعالجة الإحصَائيّة.

الفصل الثَّالث

الإجْرَاءَات المنهجيَّة للدِّرَاسة

1.3 مقدِّمَة:

يتضمّن الفصل وصفًا مفصّلا وكاملًا لمنهجية الدِّرَاسة وإجراءاتها الَّتي اتّبعها الباحث في تنفيذ الدِّرَاسة من حيثُ تحديد منهج الدِّرَاسة، وصف مجتمع الدِّرَاسة وعينتها، وإعداد أدوات الدِّرَاسة الَّتي استُخدمت، وإجراءات التحقّق من صدقها وثباتها (خصائصها السيكومترية) والتحليل الإحصَائيّ لخصائص الكمي لعيِّنَة الدِّرَاسة، وفيما يأتي وصفاً لهذه الإجْرَاءَات.

2.3 منهج الدِّرَاسة:

بناءً على البيانات والمعلومات اللَّازمة لهذه الدِّرَاسة وطبيعتها؛ ولتحقيق أهداف الدِّرَاسة تم استخدام المَنْهَج الوصْفِيّ التَّحليليّ، وتم جمع البيانات عن طريق أداة الاستبانة؛ وذلك لملاءَمته لطبيعة الدِّرَاسة، من خلال جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها؛ لاستخلاص الدلالات، والوصول إلى النَّتائج الَّتي يمكن تعميمها، إذ إنّ المَنْهَج الوصْفِيّ يرتبط غالبًا بدراسات العلوم الاجْتِمَاعيّة والإنسانيَّة، ويعتمدُ على وصف الظَّاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات والمعلومات اللَّازمة عنها، وتصنيف هذه المعلومات وتنظيمها، بالإضافة إلى الكتب والمراجع والدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّرَاسة.

3.3 مجتمع الدِّرَاسة:

تكوّن مجتمع الدِّرَاسة من جميع أعضاء هيئة التَّدْرِيس في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة في محافظة بيت لحم، والبالغ عددهم (500) فرداً، خلال الفصل العام 2024م؛ وذلك وفقًا لإحصاءات أعضاء هيئة التَّدْرِيس في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة في محافظة بيت لحم (جامعة بيت لحم، وجامعة فلسطين الأهليَّة، وجامعة القدس المفتوحة) في دائرة الموارد البشريَّة منها.

4.3 عيّنَة الدِّرَاسة:

اختار الباحث أفراد العيّنَة من أعضاء هيئة التَّدْرِيس في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة العاملة في محافظة بيت لحم خلال العام 2024م، وتمثَّلت في (جامعة بيت لحم، جامعة فلسطين الأهليَّة، جامعة القدس المفتوحة (فرع بيت لحم) لكون الباحث أحد سكان تلك المنطقة، ولسهولة الوصول إلى تلك الجامعات، حيث بلغ عدد أفراد عيّنَة الدِّرَاسة (100) من أعضاء هيئة التَّدْرِيس في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة العاملة في محافظة بيت لحم، تمَّ اختيارهم بأسلوب العيّنَة العشوائيَّة الطبقية، من خلال توزيع الاستبانة بشكل إلكتروني، والجدول الآتي يبين خصائص العيّنَة الدِّيموغرافيَّة.

جدول رقم (1.3): خصائص العيّنَة الدِّيموغرافيَّة:

المُتَغَيِّر	مستويات المُتَغَيِّر	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	47	47
	أنثى	53	53
المُؤَهِّل العِلْمِيّ	بكالوريوس	33	33
	ماجستير	21	21
	دكتوراه	46	46
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	26
	من 5 إلى 10 سنوات	40	40
	أكثر من 10 سنوات	34	34
مكان العمل	جامعة بيت لحم	26	26
	جامعة فلسطين الأهليَّة	45	45
	جامعة القدس المفتوحة (فرع بيت لحم)	29	29

تشير المعطيات الواردة في الجدول السَّابق إلى أنَّ عيِّنَة الدِّرَاسة النِّهائيّة الَّتي خضعت للتحليل الإحصَائيّ بلغت (100) فرداً، وتشير المعطيات الواردة أيضاً إلى أنَّ (47%) من أفراد العيِّنَة هم من الذكور، مقابل (53.0%) منهم إناث، ونسبة أفراد العيِّنَة الَّذِين يحملون درجة بكالوريوس (.33%)، و(21 %) يحملون درجة ماجستير، (46%) من أفراد عيِّنَة الدِّرَاسة يحملون درجة دكتوراه، وتبلغ نسبة أفراد العيِّنَة من ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات (26%)، وتبلغ نسبة أفراد العيِّنَة من ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات (40%) ونسبة من خبرتهم أكثر من 10 سنوات (34%) من أفراد عيِّنَة الدِّرَاسة، بينما تبلغ نسبة المدرسيّن من جامعة بيت لحم (26%) ونسبة المدرسيّن من جامعة فلسطين الأهليَّة (45%) من أفراد عيِّنَة الدِّرَاسة، ومن يعملون في جامعة القدس المفتوحة (فرع بيت لحم) نسبتهم (29%) من أفراد العيِّنَة.

5.3 أداة الدِّرَاسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداةً؛ لجمع البيانات والمعلومات، وتمّ تطويرها بعد الرجوع إلى الأدبيات والدِّراسات السَّابقة والكتب والمراجع العِلْمِيّة والأطروحات ذات العلاقة موضع الدِّرَاسة الحاليّ ؛ منْ أَجْل بناء أداة الدِّرَاسة؛ لدراسة العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس.

وتضمّنت الاستبانة قسمَيْنِ رئيسَيْنِ، كما هو موضّح في الملحق رقم (1)، حيث تناول القسم الأوَّل المعلومات العامةَ لأفراد عيِّنَة الدِّرَاسة، وهي (الجنس، المُؤَهِّل العِلْمِيّ، سنوات الخبرة، مكان العمل)، في حين ضم القسم الآخر (56) فقرة كانت مُوزّعةً على مجالين، فقد تكون المجال الأوَّل من (32) فقرة تقيس العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ، قسمت إلى محورين الأوَّل يضم (16) فقرة تقيس عوامل خاصَّة بالطَّالب، والمحور الآخر ضم (16) فقرة تقيس عوامل خاصَّة بإدارة الجامعة، أما المجال الآخر فتكون من (24) فقرة تقيس آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ، كانت مُوزّعةً على محورين، فقد تكون المحور الأوَّل من (11) فقرة تقيس الآليَّات الرَّسميَّة لمواجهة لغش الأكاديمي، والمحور الآخر ضم (13) فقرة تقيس الآليَّات الغير رسمية لمواجهة الغِش الأكَادِيميّ، وكانت جميعها تشترك في قياس العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من

وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، علمًا بأنّ طريقة الإجابة تركّزت في الاختيار من سُلم ليكرت الخماسيّ (Likert Scale)، كما في الجدول (2.3):

جدول رقم (2.3): سُلّم ليكرت الخماسيّ (Likert Scale)

التصنيف	موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
الترميز	5	4	3	2	1

6.3 صدق أداة الدِّرَاسة:

تأكدّ الباحث من صدق أداة الدِّرَاسة بطريقتين، هما:

1.6.3 الصّدق الظاهريّ للأداة (صدق المحكّمين):

صمّم الباحث الاستبانة بالصورة الأوَّلية، ومِنْ ثَمَّ تم عرضها على المشرف، ومجموعةٍ من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة، تألفت من (5) مُحكّمين من مُدرّسين ومُشرفين وأعضاء هيئة تدريس في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، ويوضّح الملحق رقم (2) أسماء المحكّمين الَّذِين قاموا بتحكيم أداة الدِّرَاسة، وتمّ إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الأداة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغويّا، وشموليتها للجانب المدروس، إضافة أيّ معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، وتمّ أخذها بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النِّهائيّ.

2.6.3 صدق الاتساق الدَّاخليّ: تحقّق الباحث من صدق أداة الدِّرَاسة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الاستبانة مع الدَّرجة الكليَّة لكلّ مجال من مجالات أداة الدِّرَاسة، كما هو واضح في الجدول (3.3).

جدول رقم (3.3-أ): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كلّ مجال من مجالات الدِّرَاسة مع الدَّرجة الكليَّة له.

الرقم	قِيمة (ر)	الدَلَالَة الإحصَائيّة	الرقم	قِيمة (ر)	الدَلَالَة الإحصَائيّة
العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ الخاصَّة بالطَّالب					
1	0.383**	0.000	9	0.655**	0.000
2	0.456**	0.000	10	0.582**	0.000
3	0.447**	0.000	11	0.525**	0.000
4	0.630**	0.000	12	0.567**	0.000
5	0.546**	0.000	13	0.653**	0.000
6	0.495**	0.000	14	0.662**	0.000
7	0.356**	0.000	15	0.587**	0.000
8	0.481**	0.000	16	0.452**	0.000
العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ الخاصَّة بإدارة الجامعة					
1	0.553**	0.000	9	0.653**	0.000
2	0.485**	0.000	10	0.566**	0.000
3	0.487**	0.000	11	0.562**	0.000
4	0.609**	0.000	12	0.553**	0.000
5	0.500**	0.000	13	0.548**	0.000
6	0.321**	0.000	14	0.587**	0.000
7	0.550**	0.000	15	0.585**	0.000
8	0.598**	0.000	16	0.498**	0.000
الآليَّات الرَّسميَّة لمواجهة لغش الأكاديميّ					
1	0.476**	0.000	7	0.510**	0.000
2	0.338**	0.000	8	0.447**	0.000
3	0.432**	0.000	9	0.506**	0.000
4	0.543**	0.000	10	0.542**	0.000
5	0.468**	0.000	11	0.453**	0.000
6	0.391**	0.000			

جدول رقم (3.3-أ): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات كلّ مجال من مجالات الدِّرَاسة مع الدَّرجة الكليَّة له.

الرقم	قِيمة (ر)	الدَلَالَة الإحصَائيّة	الرقم	قِيمة (ر)	الدَلَالَة الإحصَائيّة
الآليَّات غير الرَّسمية لمواجهة الغِش الأكَادِيميّ					
1	0.396**	0.000	8	0.352**	0.000
2	0.330**	0.000	9	0.411**	0.000
3	0.340**	0.000	10	0.453**	0.000
4	0.324**	0.000	11	0.430**	0.000
5	0.361**	0.000	12	0.338**	0.000
6	0.630**	0.000	13	0.562**	0.000
7	0.391**	0.000			

تشير المعطيات في الجدول السَّابق إلى أنَّ جميع قِيَم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدِّرَاسة مع الدَّرجة الكليَّة لأداة الدِّرَاسة دالة إحصائيًّا، ممّا يُنبِئُ عن قوَّة الاتِّساق الدَّاخليّ، وأنَّها تشترك معًا في قياس العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس.

7.3 ثبات أداة الدِّرَاسة:

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ، وذلك بغرض التحقق من ثبات أداة الدِّرَاسة، ويعتمد ألفا كرونباخ على حساب تباينات الفقرات، حيث بلغت قِيمة الثبات للاستبانة ككل (0.940)، أي أنَّها قادرة على استرجاع (64.0%) من النَّتائج في حال إعادة تطبيق الأداة مرة أخرى، وهذا يشير إلى أنَّ أداة الدِّرَاسة تتمتع بدرجة من الثبات، قادرةٍ على تحقيق أهداف الدِّرَاسة، كما بلغت قِيمة الثبات للعوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ ككل (0.939)، وبلغت قِيمة الثبات لآليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ ككل (0.875).

8.3 مُتَغَيّرات الدِّرَاسة:

1.8.3 المُتَغَيّر المستقلّ: الجنس، المُؤَهِّل العِلْمِيّ، سنوات الخبرة، مكان العمل.

2.8.3 المُتَغَيّر التابع: العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس.

9.3 إجراءات الدِّرَاسة:

لتحقيق أهداف الدِّرَاسة أجرى الباحث العديد منَ الإجْرَاءَات المنظّمة، وهي كالآتي:

1. تحديد موضوع الدِّرَاسة، والمتمثل في التَّعرُّف على درجة العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس.
2. ثمّ الرجوع إلى الأدب النَّظَرِيّ، والاطّلاع على العديد من الدِّراسات ذات الصّلة، والاسترشاد بها.
3. بناء أداة الدِّرَاسة والتأكد من صدقها وثباتها، والحصول على كتاب التوزيع من جامعة الفلسطينيَّة في محافظة بيت لحم، وإعداد استبانة وُزِّعت على مجموعة من أفراد عيِّنَة الدِّرَاسة المستهدفة.
4. عبّأَ أفراد عيِّنَة الدِّرَاسة الاستبانة بما هو مطلوب منهم، وبعد ذلك تحقّق الباحث من الاستجابات، وذلك تمهيدًا لتفريغها إلى برنامج التحليل الإحصَائيّSPSS.
5. التَّوصُّل إلى النَّتائج وتفسيرها واستخلاصها؛ وصولًا إلى التَّوصيات.

10.3 المعالجة الإحصَائيّة:

بعد جمع الاستبانات الإلكترونيَّة، والتأكد من صلاحيَّتها للتَّحليل، راجعها الباحث؛ وذلك تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصَائيّة للبيانات، وقد أُدخلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقامًا مُعيّنَة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقميّة، حيث أُعطيت الإجابة موافق بدرجة كبيرة (5) درجات، وموافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتين، غير موافق بدرجة كبيرة (1) درجة واحدة، بحيث كُلَّمَا زادت الدَّرجة زاد العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس.

وقد تمت المعالجة الإحصَائيّة للبيانات باستخدام برنامج الرّزم الإحصَائيّة للعلوم الاجْتِمَاعيّة (SPSS: Version (25)،Statistical Package for the Social Sciences):

- باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسِّطات الحسابيّة، الانحرافات المعياريَّة.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation).
- اختبار ت (t-test)، لمُتَغَيّرات (الجنس).
- اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لمُتَغَيّر المُؤَهّل العِلْمِيّ، سنوات الخبرة، مكان العمل.
- معادلة الثبات كرونباخ ألفا.

11.3 تصحيح المقياس (مِفْتَاح المتوسِّطات الحسابيّة لنتائج الدِّرَاسة):

تمّ استخدم مقياس ليكرت الخماسيّ، وهو أسلوب لقياس السُّلوكات، ويستعمل في الاستبانات وبخاصَّة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدلّ على درجة الموافقة أو الاعتراض على العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، بناءً على المتوسِّطات الحسابيّة كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (4.3): مفاتيح التَّصحيح

المتوسِّط الحسابيّ	الدَّرجة
2.33 – 1.00	منخفضة
3.67 – 2.34	متوسِّطة
5.00 – 3.68	مرتفعة

الفصل الرَّابع

عرض النَّتائج ومناقشتها

1.4 مقدِّمَة

2.4 نتائج الدِّرَاسة

الفصل الرَّابع

عرض النَّتائج ومناقشتها

1.4 مقدِّمَة:

يتضمّن الفصل عرضاً كاملًا ومفصّلًا لأهمّ النَّتائج الَّتي توصّلت إليها الدِّرَاسة الَّتي بنيت حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس في محافظة بيت لحم، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدِّرَاسة، والتحقق من صحّة فرضيَّاتها باستخدام الأساليب الإحصَائيّة المناسبة.

2.4 نتائج الدِّرَاسة:

تم الإجابة عن السُّؤَال الرئيس من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعيَّة:

نتائج السُّؤَال الأوَّل: ما العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ، والخاصَّة بالطَّلبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟

للإجابة عن السُّؤَال تمّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ، والخاصَّةِ بالطَّلبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم (1.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بالطَّلَبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، مرتبة حَسْبَ المتوسِّط الحسابيّ.

الرقم	الفقرات	متوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدَّرجة
.1	خوف الطَّلَبَة من الرُّسُوب.	4.49	0.66	مرتفعة
.2	عدم استعداد الطَّالب الكافي للامتحان.	4.21	0.70	مرتفعة
.3	اللَّامبالاة لدى الطَّالب.	4.13	0.75	مرتفعة
.4	عدم تركيز الطَّالب المحاضرات.	4.11	0.87	مرتفعة
.5	ضعف مستوى الدافعيَّة للتعليم لدى الطَّالب.	4.07	0.76	مرتفعة
.6	ضعف مستوى التَّحصيل الدِّراسيّ لدى الطَّالب.	4.06	0.81	مرتفعة
.7	تأثر الطَّلَبَة برفاق السوء.	4.02	0.95	مرتفعة
.8	خوف الطَّالب من التوبيخ والازدراء من الأهل.	3.96	1.00	مرتفعة
.9	كره الطَّالبِ المادَّة الدِّراسيّة.	3.94	0.94	مرتفعة
.10	شعور الطَّالب بضغط من الأهل للحصول على علامات عالية.	3.87	0.97	مرتفعة
.11	جهل الطَّلَبَة بالطريقة الصَّحيحة للدِّرَاسة.	3.87	0.84	مرتفعة
.12	ضعف الثِّقَة بالنَّفْس لدى الطَّالب.	3.81	1.05	مرتفعة
.13	تدني المستوى الأخلاقيّ عند الطَّالب	3.80	1.10	مرتفعة
.14	عدم توفر الوقت الكافي لدى الطَّالب للدِّرَاسة على الامتحان.	3.73	1.22	مرتفعة
.15	رغبة الطُّلَّاب بالتمرد على القوانين.	3.66	1.04	متوسِّطة
.16	وسيلة لدى الطَّالب لجذب انتباه الجنس الآخر.	3.32	1.12	متوسِّطة
الدَّرجة الكليَّة		**3.94**	**0.58**	**مرتفعة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (1.4) إلى أنَّ العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّةِ بالطَّلَبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسِّط الحسابيّ (3.94) مع انحراف معياريّ (0.58).

وجاءت أهمّ أكثر العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّةِ بالطَّلَبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس هي الفقرة (خوف الطَّلَبَة من الرُّسُوب) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.49)، مع انحراف معياريّ (0.66)، تلاها الفقرة (عدم استعداد الطَّالب الكافي للامتحان) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.21)، مع انحراف معياريّ (0.70)، تلاها الفقرة (اللَّامبالاة لدى الطَّالب) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.13)، مع انحراف معياريّ (0.75)، وأقل الفقرات أهميَّة الفقرة (وسيلة لدى الطَّالب لجذب انتباه الجنس الآخر) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.32)، مع انحراف معياريّ (1.12).

نتائج السُّؤَال الثَّاني: ما العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟

للإجابة عن السُّؤَال تمّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم (2.4): المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، مرتبة حَسْبَ المتوسِّط الحسابيّ.

الرقم	الفقرات	متوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدَّرجة
.1	عدم وجود ضوابط رادعة في الجامعة.	3.94	0.95	مرتفعة
.2	تفتقر الإدارة إلى إيجاد بيئة تنافسية بين الطُّلَّاب.	3.91	0.82	مرتفعة
.3	عدم كفاية في التوعية بأخطار الغِش.	3.89	0.76	مرتفعة
.4	نقص في تحفيز الطُّلَّاب لتحقيق النَّجاح الأكاديمي	3.84	0.93	مرتفعة
.5	التفرقة في التعامل مع حالات الغِش بين الطُّلَّاب.	3.84	1.01	مرتفعة
.6	تقصير في استماع الإدارة لشكاوى الطُّلَّاب.	3.79	0.84	مرتفعة
.7	عدم وجود فاصل زمني كافي بين الامتحانات.	3.70	0.90	مرتفعة
.8	تقديم كمية كبيرة من المعلومات في وقت قصير.	3.69	0.86	مرتفعة
.9	أسئلة الامتحان لا تراعي الفروق الفردية لدى الطَّلَبَة.	3.68	0.93	مرتفعة
.10	عدم توفير نماذج مختلفة للامتحان.	3.65	0.91	متوسِّطة
.11	ضيق وقت الامتحان.	3.61	1.00	متوسِّطة
.12	تقارب المقاعد في قاعة الامتحان.	3.61	0.93	متوسِّطة
.13	عدم تناسب مساحة القاعة مع أعداد الطُّلَّاب.	3.57	0.99	متوسِّطة
.14	نقص في المراقبين على الامتحانات.	3.55	1.10	متوسِّطة
.15	صعوبة المقررات الدِّراسيّة.	3.53	0.89	متوسِّطة
.16	عدم كفاية المراقبين على الامتحانات.	3.41	0.89	متوسِّطة
الدَّرجة الكليَّة		**3.70**	**0.61**	**مرتفعة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.4) إلى أنَّ العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسِّط الحسابيّ (3.70) مع انحراف معياريّ (0.61).

وجاءت أهمّ أكثر العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، هي الفقرة (عدم وجود ضوابط رادعة في الجامعة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ

(3.94)، مع انحراف معياريّ (0.95)، تلاها الفقرة (تفتقر الإدارة إلى إيجاد بيئة تنافسية بين الطُّلَّاب)، حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.91)، مع انحراف معياريّ (0.82)، تلاها الفقرة (عدم كفاية في التوعية بأخطار الغِش) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.89)، مع انحراف معياريّ (0.76)، وأقل الفقرات أهميَّة الفقرة (عدم كفاية المراقبين على الامتحانات) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.41)، مع انحراف معياريّ (0.89).

نتائج السُّؤَال الثَّالث: ما الآليَّات الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟

للإجابة عن السُّؤَال تمّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الآليَّات الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم (3.4): المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الآليَّات الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، مرتبة حَسْبَ المتوسِّط الحسابيّ.

الرقم	الفقرات	متوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدَّرجة
.1	الحزم في تطبيق القوانين الخاصَّة بحالات الغِش.	4.26	0.71	مرتفعة
.2	تجنب الإدارة أن يكون هناك أكثر من امتحان على الطَّالب في اليوم نفسِه.	4.22	0.64	مرتفعة
.3	إجراء تقييم دوري للسياسات المتبعة لمكافحة الغِش، للتأكد من تكاملها مع التطورات الحديثة.	4.08	0.72	مرتفعة
.4	وضع برامج نوعية منذ بداية العام الدِّراسيّ حول عقوبات الغِش.	4.05	0.69	مرتفعة
.5	تشكيل لجان خاصَّةٍ لمعالجة حالات الغِش.	4.01	0.81	مرتفعة
.6	وضع ضوابطَ صارمَةٍ على المراقبين المتساهلين أثناء المراقبة في الامتحانات.	3.95	0.90	مرتفعة
.7	تفعيل دور مجالس الآباء في الجَامعَاتِ.	3.91	0.73	مرتفعة
.8	التقليل من نسبة الأسئلة الموضوعية في الامتحان.	3.85	0.83	مرتفعة
.9	إنشاء نظام يتيح للطلاب الإبلاغ عن حالات الغِش بشكل سري.	3.59	1.13	متوسّطة
.10	تبنّي تقنيات متقدمة للكشف عن الغِش مثل وضع الكاميرات.	3.42	1.02	متوسّطة
.11	وضع كاميرات مراقبة في قاعات الامتحانات.	3.24	1.09	متوسّطة
الدَّرجة الكليَّة		**3.87**	**0.52**	**مرتفعة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.4) إلى أنَّ الآليَّاتِ الرَّسميَّةَ لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسِّط الحسابيّ (3.87) مع انحراف معياريّ (0.52).

وجاءت أهمّ أكثر الآليَّاتِ الرَّسميَّةِ لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس هي الفقرة (الحزم في تطبيق القوانين الخاصَّةِ بحالات الغِش) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.26)، مع انحراف معياريّ (0.71)، تلاها الفقرة (تجنب الإدارة أن يكون هناك أكثرُ من امتحان على الطَّالب في اليوم نفسِه)، حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.22)، مع انحراف معياريّ (0.64)، تلاها الفقرة (إجراء تقييم دوريٍّ للسِّياسات المتَّبعة؛ لمكافحة الغِش للتأكد من تكاملها مع التطورات الحديثة) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.08)، مع انحراف معياريّ (0.72)، وأقلّ الفقرات أهميَّة الفقرة (وضع كاميرات مراقبة في قاعات الامتحانات) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.24)، مع انحراف معياريّ (1.09).

نتائج السُّؤَال الرَّابع: ما الآليَّات غير الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟

للإجابة عن السُّؤَال تمّ استخراج المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الآليَّات غير الرَّسمية؛ لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، وذلك كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول رقم (4.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الآليَّات غير الرَّسمية؛ لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، مرتبة حَسْبَ المتوسّط الحسابيّ.

الرقم	الفقرات	متوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدَّرجة
.1	خلق بيئة إيجابيَّة داخل الجامعة تشجع على التَّعليم.	4.31	0.58	مرتفعة
.2	مشاركة قصص النَّجاح للطلاب الَّذِين تغلبوا على التحديات الأكاديميَّة بدون اللُّجُوء إلى الغِش.	4.30	0.63	مرتفعة
.3	توجيه الطُّلَّاب نحو فهم كيف يرتبط التعلم بمستقبلهم المِهْنِيّ.	4.27	0.58	مرتفعة
.4	توجيه الطُّلَّاب نحو تطوير مهارات الدِّرَاسة.	4.26	0.68	مرتفعة
.5	تشجيع الروح التنافسية الصحية.	4.22	0.60	مرتفعة
.6	تقديم خدمات الدعم النَّفْسيّ للطلاب.	4.21	0.57	مرتفعة
.7	توجيه الطُّلَّاب نحو بناء قِيَم شخصية تعزز النزاهة.	4.18	0.56	مرتفعة
.8	استخدام أساليب متنوعة لتقييم الطُّلَّاب.	4.18	0.67	مرتفعة
.9	الاستفادة من وسائل التواصل الاجْتِمَاعيّ، لنشر حملات توعية حول أخطار الغِش.	4.14	0.67	مرتفعة
.10	إضافة آليَّات أخرى مناسبة لاعتمادها لمعالجة الغِش الأكَادِيميّ	4.13	0.61	مرتفعة
.11	تقديم دعم خاص للطلاب الَّذِين يعانون من ضعف في التَّحصيل الدِّراسيّ.	4.10	0.66	مرتفعة
.12	التفاعل مع الأهل، وتشجيعهم على دعم أبنائهم في التعلم.	4.07	0.64	مرتفعة
.13	تقديم برامجَ لدعم الطُّلَّاب اللذين يواجهون ضغوطاً أكاديمية.	3.97	0.70	مرتفعة
الدَّرجة الكليَّة		**4.18**	**0.39**	**مرتفعة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.4) إلى أنَّ الآليَّاتِ غيرَ الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ (4.18) مع انحراف معياريّ (0.39).

وجاءت أهمّ أكثر الآليَّات الغير رسمية لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس هي الفقرة (خلق بيئة إيجابيَّة داخل الجامعة تشجع على التَّعليم)، حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.31)، مع انحراف معياريّ (0.58)، تلاها الفقرة (مشاركة قصص النَّجاح للطلاب الَّذِين

تغلبوا على التحديات الأكاديميَّة بدون اللُّجُوء إلى الغِش) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.30)، مع انحراف معياريّ (0.63)، تلاها الفقرة (توجيه الطُّلَّاب نحو فهم كيف يرتبط التعلم بمستقبلهم المِهْنِيّ) حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (4.27)، مع انحراف معياريّ (0.58)، وأقل الفقرات أهميَّة الفقرة (تقديم برامج لدعم الطُّلَّاب اللذين يواجهون ضغوطاً أكاديمية)، حيث جاءت بمتوسّط حسابيّ (3.97)، مع انحراف معياريّ (0.70).

نتائج السُّؤَال الخامس: هل يوجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى دَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى لكل مُتَغَيِّر (الجنس، المُؤَهِّل العِلْمِيّ، سنوات الخبرة، مكان العمل)؟
تم الإجابة عن هذا السُّؤَال، من خلال الإجابة عن فرضيَّات الدِّرَاسة وهي:

النَّتائج الفرضيَّة الأوَّلى: توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى الدَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر الجنس.

للإجابة عن الفرضيَّة السَّابقة تمّ استخدام اختبار(ت) بين متوسِّطات استجابات المبحوثين حول بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر الجنس، وقد حصل الباحث على النَّتائج كما هي موضحة في جدول (5.4):

جدول رقم (5.4): نتائج اختبار (ت) بين متوسِّطات استجابات المبحوثين حول بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسِّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحريّة	قِيمَة ت المحسوبة	الدالة الإحصَائيّة
العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ	ذكر	47	3.79	0.59	98	-0.493	0.623
	أنثى	53	3.84	0.50			
آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ	ذكر	47	4.05	0.39	98	0.671	0.504
	أنثى	53	4.00	0.37			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5.4)، إلى أنَّه لا توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات المبحوثين، حول العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيّر الجنس، وذلك لأنّ قِيمَة الدّالة الإحصَائيّة بلغت للعوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ (0.623)، وقِيمَة الدّالة الإحصَائيّة بلغت لآليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ (0.504)، أي أنّ هذه القِيَم أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتم قَبُول الفرضيَّة الصِّفريَّة.

النَّتائج الفرضيَّة الثَّانية: توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى الدَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيّر المُؤَهّل العِلْمِيّ.

تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات حول العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيّر المُؤَهّل العِلْمِيّ، وقد توصل الباحث إلى النَّتائج كما هو موضّح في الجدول رقم (10).

جدول رقم (6.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسّطات حول العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة تُعْزَى إلى مُتَغَيّر المُؤَهّل العِلْمِيّ

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	المتوسّط المربعات	قِيمة ف	الدَلَالَة الإحصَائيّة
العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ	بين المجموعات	1.284	2	0.642	2.199	0.116
	داخل المجموعات	28.322	97	0.292		
	المجموع	29.607	99			
آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ	بين المجموعات	1.438	2	0.719	5.331	0.006
	داخل المجموعات	13.078	97	0.135		
	المجموع	14.516	99			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4) إلى أنَّه لا توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العِلْمِيّ؛ وذلك لأنّ قِيمة الدّالة الإحصَائيّة بلغت (0.116) أي أنّ هذه القِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتم قَبُول الفرضيَّة الصِّفرِيَّة.

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (6.4) إلى أنَّه توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العِلْمِيّ؛ وذلك لأنّ قِيمة الدّالة الإحصَائيّة بلغت (0.006) أي أنّ هذه القِيمة أقل من قِيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتم قَبُول الفرضيَّة البديلة.

ولمعرفة الفروق في متوسِّطات آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العِلْمِيّ، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات الثّنائية البعديَّة، حيث تمثل الأرقام في الجدول الفروق في الأوساط الحسابيّة.

جدول رقم (7.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثّنائية البعديَّة في متوسِّطات آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العِلْمِيّ.

المجال	المُتَغَيِّر	المتوسِّط الحسابيّ	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ	بكالوريوس	3.85		0.243393-	0.259782-
	ماجستير	4.09	0.243393		
	دكتوراة	4.11	0.259782		

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

من خلال الجدول (7.4) كانت الفروق بين حملة درجة بكالوريوس من جهة، وبين حملة درجة ماجستير من جهة أخرى، لصالح حملة درجة ماجستير؛ لأن المتوسِّط الحسابيّ لديهم أكبر، كما تبيَّنَ

أنَّ هناك فروقًا بين حملة درجة بكالوريوس من جهة وبين حملة درجة دكتوراة من جهة أخرى، لصالح حملة درجة دكتوراة؛ لأن المتوسِّط الحسابيّ لديهم أكبر.

النَّتائج الفرضيَّة الثَّالثة: توجد فروقٌ ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى الدَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر سنوات الخبرة.

تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسِّطات حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر سنوات الخبرة، وقد توصَّل الباحث إلى النَّتائج، كما هو موضّح في الجدول رقم (8.4).

جدول رقم (8.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسِّطات حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	المتوسِّط المربعات	قِيمة ف	الدَلَالَة الإحصَائيّة
العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ	بين المجموعات	3.681	2	1.841	6.887	0.002
	داخل المجموعات	25.925	97	0.267		
	المجموع	29.607	99			
آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ	بين المجموعات	0.838	2	0.419	2.970	0.056
	داخل المجموعات	13.678	97	0.141		
	المجموع	14.516	99			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) إلى أنَّه توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، تُعْزَى إلى

مُتَغَيِّر سنوات الخبرة؛ وذلك لأنّ قِيمة الدّالة الإحصَائيّة بلغت (0.002)، أي أنّ هذه القِيمة أقلُّ من قِيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتم قَبُول الفرضيَّة البديلة.

وتشير المعطيات الواردة في الجدول (8.4) إلى أنَّه لا توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر سنوات الخبرة؛ وذلك لأنّ قِيمة الدّالة الإحصَائيّة بلغت (0.056)، أي أنّ هذه القِيمة أكبر من قِيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتم قَبُول الفرضيَّة الصِّفرِيَّة.

ولمعرفة الفروق في متوسِّطات العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات الثنائيَّة البعديَّة، حيث تمثل الأرقام في الجدول الفروق في الأوساط الحسابيّة.

جدول رقم (9.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية في متوسِّطات العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر سنوات الخبرة.

المجال	المُتَغَيِّر	المتوسِّط الحسابيّ	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ	أقل من 5 سنوات	3.63		-0.415264	-0.370864
	من 5 إلى 10 سنوات	4.05	0.415264		
	أكثر من 10 سنوات	3.98	0.370864		

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05.

من خلال الجدول (9.4) كانت الفروق بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات من جهة وبين ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات من جهة أخرى، لصالح ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات؛ لأن المتوسِّط الحسابيّ لديهم أكبر، كما تبيَّنَ أنَّ هناك فروق بين الخبرة أقل من 5 سنوات من جهة وبين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات من جهة أخرى، لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات؛ لأن المتوسِّط الحسابيّ لديهم أكبر.

النَّتائج الفرضيَّة الرَّابعة: توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى الدَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر مكان العمل.

تمّ استخدام اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسِّطات حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر مكان العمل، وقد توصل الباحث إلى النَّتائج كما هو موضّح في الجدول رقم (10.4).

جدول رقم (10.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسِّطات حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر مكان العمل

المجال	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	المتوسِّط المربعات	قِيمة ف	الدَلَالَة الإحصَائيّة
العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ	بين المجموعات	1.274	2	0.637	2.181	0.115
	داخل المجموعات	28.332	97	0.292		
	المجموع	29.607	99			
آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ	بين المجموعات	0.130	2	0.065	0.439	0.646
	داخل المجموعات	14.385	97	0.148		
	المجموع	14.516	99			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (10.4) إلى أنَّه لا توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات المبحوثين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة؟ تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر الجنس؛ وذلك لأنّ قِيمة الدّالة الإحصَائيّة بلغت للعوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ (0.115)، وقِيمة الدّالة الإحصَائيّة بلغت لآليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ (0.646)، أي أنّ هذه القِيَم أكبرُ من قِيمة ألفا (0.05)، وبذلك يتم قَبُول الفرضيَّة الصِّفرِيَّة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدِّرَاسة وتوصياتها

1.5 مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بأسئلة الدِّرَاسة .

2.5 مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بفرضيَّات الدِّرَاسة.

3.5 النَّتائج.

4.5 التَّوصيات.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدِّرَاسة وتوصياتها

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدِّرَاسة الَّتي تمّ التَّوصُّل لها بعد إجراء التحليل الإحصَائيّ لبيانات الدِّرَاسة.

1.5 مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بأسئلة الدِّرَاسة

مناقشة نتائج السُّؤَال الأوَّل: **ما العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بالطَّلبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟**

أظهرت نتائج الجدول (5) أنّ ال **العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بالطَّلبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟** جاءت مرتفعة، وأنَّ أعلى الفقرات استجابة هي: خوف الطَّلبَة من الرُّسُوب، وعدم استعداد الطَّالب الكافي للامتحان، واللَّامبالاة لدى الطَّالب، وعدم تركيز الطَّالب المحاضرات، في المقابل كانت أدنى الفقرات استجابة هي: وسيلة لدى الطَّالب لجذب انتباه الجنس الآخر، ورغبة الطُّلَّاب بالتمرد على القوانين، وعدم توفر الوقت الكافي لدى الطَّالب للدِّرَاسة على الامتحان.

وتعزو الدِّرَاسة هذه النتيجة إلى وجود مشاكل نفسيَّة واجتماعيَّة واقتصاديَّة تعاني منها أسر الطَّلبَة الجامعيِّين الَّتي بدورها تنعكس سلباً على أبنائها الطَّلبَة فيتولد لديهم خوف من الرُّسُوب، وعدم الاستعداد الكافي للامتحان، وظهور صفات اللَّامبالاة، وعدم التركيز في المحاضرات وفي الدِّرَاسة البيتية نتيجة لوجود القلق لدى الطَّلبَة والخوف من المستقبل والخوف من الأهل وضغوطاتهم على الطَّلبَة الأمر الَّذِي يُؤَدِّي إلى ضعف الثِّقَة بالنَّفْس وبالتَّالي لجوء الطَّلبَة إلى الغِش الأكَادِيميّ . فالضغوط النَّفسيَّة والاجْتِمَاعيّة الَّتي تمارسها الأسرة على الطَّالب تكون سبباً كبيراً في تولد حالة من الخوف والقلق النَّفْسيّ عند الطَّالب، وخاصَّة عندما تكون قدراته الأكاديميَّة والتَّعليميّة والاستيعابية للمادة الدِّراسيّة محدودة، ويكون ما هو مطلوب منه أكبر مما يستطيع أن ينجزه، مما يتسبب في لجوئه إلى الغِش الأكَادِيميّ، ومحاولته تخطي الخوف من الأهل، وتوبيخهم له على التَّحصيل المتدني الَّذِي يمكن له أن ينجزَه، وهو أمر شديد الحساسية وخاصَّة أن ضغط الأهل والأسرة على الطَّالب ناجم عن المجتمع، ومحاولة الأسرة تخطي ضغط المجتمع الَّذِي يجب على الأسرة أن تظهر تحصيل أبنائها وإنجازاتهم الأكاديميَّة؛ لكي تتجنب مثل تلك الضغوط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حاجي: 2022) الَّتي أظهرت وجودَ عواملَ تُؤَدِّي إلى لجوء الطَّلبَة إلى الطرق الحديثة، وكذلك التقليدية في عمليَّة الغِش أثناء الامتحان، دراسة (أمين: 2022) الَّتي كشفت العوامل الاجْتِمَاعيّة الَّتي تُؤَثِّر في قِيَم الطُّلَّاب، وخاصَّة الغِش الإلكترونيّ، هي الأسرة، يليها الرفاق، ثم وسائل تكنولوجيا الاتِّصال، ومع نتيجة دراسة (بو عموشة: 2022) الَّتي أظهرت أسباب الغِش في الامتحانات الَّتي تتعلَّق بالطَّالب ومع نتيجة دراسة (بيزوش: 2020) الَّتي أظهرت وجودَ عواملَ تُؤَدِّي إلى ظاهرة الغِش، ونتيجة دراسة (القواسمة: 2020) الَّتي أظهرت انتشار ظاهرة الغِش في الاختبارات، ومع نتيجة دراسة (هارون وبو مهرة: 2020) الَّتي أظهرت أنَّ سلوك الغِش عند الطَّالب، وراءه عواملُ نفسيَّةٌ واجتماعيَّةٌ، ومع نتيجة دراسة (كتاب: 2018) الَّتي كشفت أنَّ قلة مذاكرة الطَّلبَة، وصعوبة المواد الدِّراسيّة وعدم توافر وسائل الإيضاح والرغبة في الحصول على معدلات عالية من أكثر الأسباب المُؤَدِّية إلى انتشار ظاهرة الغِش لدى الطَّلبَة، ومع نتيجة دراسة (زقاوة وبلقاسم: 2018) الَّتي أظهرت أنَّ مستوى إدراك ظاهرة الغِش الَّتي هي سلوك سلبيٌّ كان أيضا مرتفعا.

وتتفق هذه النتيجة مع تطرحه نظرية التحليل النَّفْسيّ، الَّتي ترى أنّ الجانب اللاشعوري أو غير الواعي في بناء الشَّخْصِيّة مرتبط بعدم التوازن في النظم الأساسيَّة المكونة للشخصية الإنسانيَّة الشَّخْصِيّة

القلقة بشكل دائم، والحساسة جدا للنقد، وهي الَّتي تتجنب الاحتكاك بالآخرين، وكذا الشَّخْصِيّة الاعتمادية، وهي الشَّخْصِيّة غير الواثقة بقدراتها في اتِّخاذ القرارات، وهي الَّتي يتم إسقاطها على الطَّالب تحت الضغوطات الأُسَرِيَّة والمجتمعيَّة، وهي الَّتي تفقده الثِّقَة بالنَّفْس، وبالتَّالي اللُّجُوء إلى الغِش الأكَادِيميّ، كذلك تتفق مع نظريات الضَّبْط الاجْتِمَاعيّ الَّتي ترى أن بعض الناس يمكن أن يسلكوا سلوكا مضادا للمجتمع، إذا لم يتعلم أو يتدرب على أن يفعل عكس ذلك، وفي حالة الغِش الأكَادِيميّ عند الطَّلبَة يمارس الطَّالب سلوكاً مغايراً لسلوك المجتمع عند تعرضه لضغط أسريٍّ أمو من المجتمع عند عدم قدرته على تلبية رغباتهم بالحصول على تحصيل جيد، وعدم تلبية توقعات الآخرين. كذلك تتَّفق مع نظرية الاختيار العقلاني الَّتي ترى أن الظُّروف الحياتية هي المحدَّدات الأساسيَّة للتفاعل والنشاط الاجْتِمَاعيّ بين الإفراد، وأنَّ الشخص المرتكب للسُّلُوك غيرِ السَّويّ يرغب من فعله الحصول على غنيمة وفائدة كبيرة ذات قيمَة عالية، وهي النَّجاح في الامتحان بلا تعب أو معاناة، حيث تستحوذ الملهيات والملذات على جلِّ وقته، وبالتَّالي لا يجد فرصة للقراءة؛ وعليه فأنَّه يقوم باتِّخاذ القرار بالغِش واختيار الأدوات، والوسائل، التوقيت الدقيق لِلْغِشّ من خلال العمل على جمع المعلومات الكافية؛ لممارسة الغِش الأكَادِيميّ في الامتحانات، وبالتَّالي وحَسْبَ هذه النَّظَرِيّة فإنَّ أي تدخُّل أو تغيير في الأنظمة والقوانين والإجْرَاءَات لا تكون مرتبطة بالطَّالب، كفيلة أن تضيِّق الخناق عليه، وتُؤَدِّي إلى التقليل من فُرَصِ حدوث الغِش الأكَادِيميّ، ومع نظرية الاختلاط التفاضليّ الَّتي تقوم على أساس تحليل نفسيّ اجتماعيّ لطبيعة بيئة الجماعة، وأثرها في سلوك الأفراد، وبحَسْبَ هذه النَّظَرِيّة، هناك بعض الطُّلَّاب يسلكون الغِش الأكَادِيميّ؛ نتيجة لعدم وجود أنظمة مراقبة حازمة، وهذا ما تدل عليه نتيجة الفقرة الَّتي نصت على أنَّ من أسباب الغِش الأكَادِيميّ "رغبة الطُّلَّاب بالتمرد على القوانين"، وتتَّفق أيضاً مع نظرية النَّشاط الرَّتيب الَّتي ترى أنَّ من أسباب الغِش الأكَادِيميّ رغبةَ الطَّالب في تحدي القوانين، وتحدي الواقع الَّذِي يعيشه الطَّالب، ويعمل على كسره بكل ما أوتي من قوَّة؛ نتيجة للضغط الأسريّ الَّذِي يخضع له.

مناقشة نتائج السُّؤَال الثَّاني: **ما العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟**

تبيَّنَ أنَّ العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس مرتفعة، وأنَّ أعلى الفقرات استجابة هي عدم وجود ضوابطَ رادعةٍ في الجامعة، وتفتقر

الإدارة إلى إيجاد بيئة تنافسيَّةٍ بين الطُّلَّاب، وعدم كفاية في التوعية بأخطار الغِش، في المقابل كانت أدنى الفقرات استجابة هي عدم كفايةِ المراقبين على الامتحانات، وصعوبة المقرَّرات الدِّراسيّة، ونقص في المراقبين على الامتحانات.

وتعزو الدِّرَاسة هذه النتيجة إلى أنَّ الدَّرجة المرتفعة من الاستجابات على الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّةَ بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس، هي عدم وجود ضوابطَ رادعةٍ للطَّلَبَةِ، وهي الَّتي يمكن تفسيرُها بأن الجامعات ومؤسساتِ التَّعليم العالي تمنح الطَّالب مزيداً من الحريَّة والثِّقَة بالنَّفْس، على عكس المدارس والمؤسَّسات التَّعليميّة السَّابقة، وبالتَّالي تكون عوامل العقاب والرَّدْع والمخالفات غير شديدة، مما يدفع ببعض الطَّلَبَة اللُّجُوء لحالة الغِش الأكَادِيميّ علماً منهم بأنَّ القوانين والمخالفات غيرُ رادعَةٍ، وعدم الاهتمام بشكاوى الطَّلَبَة وذلك لوجود سياسات في الجامعة تنطبق على الجميع من الطَّلَبَة، كذلك صعوبات الامتحانات، وعدم مراعاتها الفروقَ الفرديَّةَ بين مختلف مستويات الطَّلَبَة؛ وذلك لأنَّ مؤسسات التَّعليم العالي لديها برامجُ أكاديميَّةٌ موَحْدَة لجميع الطَّلَبَة، ولا تراعي الاختلافات في مستويات الطَّلَبَة، كما هو الحال في المدارس، وتقارب أوقاتها، وعدم وجود توجيه وإرشاد كافيَيْنِ، الأمر الَّذِي ينعكس على الجامعاتِ الَّتي هي مؤسَّسات تعليميَّة عُلْيَا تمتلك البيئة لهذه العوامل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بو عموشة: 2022) الَّتي أظهرت أسباب الغِش في الامتحانات الَّتي تتعلَّق بالمؤسَّسة التَّعليميّة، ومع نتيجة دراسة (السمان: 2021) الَّتي أظهرت العوامل الثَّقافيّة الَّتي تشكل دوافعَ للممارسة الغِش، ومع نتائج دراسة (تايه: 2020) الَّتي أظهرت وجود عواملَ ترتبط ودورَ طبيعة المادَّة الدِّراسيّة، وأسلوب التَّدْرِيس، الَّتي وجِّت الطَّالب بالاتجاه نحو الغِش.

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الرَّدْع، ووفقًا لهذه النَّظَرِيّة، يجب أن يكون هناك نظامُ عقوبات صارم وعادل للطلاب الَّذِين يقومون بالغِش، يتضمن ذلك تأديبهم أو إيقاع عقوبات فعلية عليهم. وتدل عليها نتيجة الفقرة المرتفعة الَّتي نصَّت على عدم وجود ضوابطَ رادعةٍ في الجامعة.

مناقشة نتائج السُّؤَال الثَّالث: **ما الآليَّات الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟**

تبيَّنَ أنَّ الآليَّاتِ الرَّسميَّةَ؛ لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس مرتفعة، وأنَّ أعلى الفقرات استجابة هي الحزم في تطبيق القوانين الخاصَّة بحالات الغِش، وتجنب الإدارة أنْ يكونَ هناك أكثرُ من امتحان على الطَّالب في اليوم نفسِه، وإجراء تقييم دوريٍّ للسَّياسات المتَّبعة؛ لمكافحة الغِش للتأكد من تكاملها مع التطورات الحديثة، في المقابل كانت أدنى الفقرات استجابة هي وضع كاميرات مراقبة في قاعات الامتحانات، وتبنّي تقنياتٍ متقدِّمَةٍ؛ للكشف عن الغِش، مثل وضع الكاميرات، وإنشاء نظام يتيح للطلاب الإبلاغ عن حالات الغِش بشكلٍ سرّيٍّ.

وتعزو الدِّرَاسة هذه النتيجة إلى كون الجامعات، الَّتي هي مؤسسات تعليميَّة عليا، تمتلك مثل هذه الآليَّات؛ لأنَّ الغِش الأكَادِيميّ آفةٌ خطيرة من وجهة نظرِها تتوجب مقاومتَها؛ نظراً لأنَّها تضرُّ بسمعتِهَا الأكاديميَّة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أمين: 2022) الَّتي كشفت توجُّهَ الجامعة لاستخدام الأساليب الحديثة، وتشديد العقوبات؛ للحدِّ من ظاهرةِ الاحتيال الإلكترونيّ.

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الرَّدْع، ووفقًا لهذه النَّظَرِيّة، يجب أنْ يكونَ هناك نظامُ عقوباتٍ صارمٍ وعادلٍ للطلاب الَّذِين يقومون بالغِش، يتضمَّن ذلك تأديبهم أو إيقاع عقوبات فعلية عليهم، وتدل عليها نتيجة الفقرة المرتفعة، الَّتي نصَّت على عدم وجود ضوابطَ رادعةٍ في الجامعة.

مناقشة نتائج السُّؤَال الرَّابع: **ما الآليَّات غير الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس؟**

تبيَّنَ أنَّ **الآليَّات غير الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس،** وأنَّ أعلى الآليَّات استجابة هي خَلْقُ بيئة إيجابيَّة داخل الجامعة تشجع على التَّعليم، ومشاركة قصص النَّجاح للطلاب الَّذِين تغلَّبوا على التحدِّيات الأكاديميَّة، دون اللُّجُوء إلى الغِش، وتوجيه الطُّلَّاب نحو فهم كيف يرتبط التعلم بمستقبلهم المِهْنِيّ؟ في الجهة الأخرى كانت أدنى الآليَّات استجابة، هي تقديمُ برامجَ لدعم الطُّلَّاب الذين يواجهون ضغوطاً أكاديميَّة، والتفاعل مع الأهل،

وتشجيعهم على دعم أبنائهم في التَّعلُّم، وتقديم دعم خاص للطلاب الَّذِين يعانون من ضعف في التَّحصيل الدِّراسيّ.

وتعزو الدِّرَاسة هذه النتيجة إلى أنَّ الجامعاتِ في العصر الحديث تهتم بطلبتها، وبمشوارها الأكاديميّ، وسمعتها الأكاديميَّة الَّتي تعدُّ من أولويات عملِهَا، وبالتَّالي فإنَّها تمتلك آليَّاتٍ رسميَّةً تتمثل في قدرتها على عقد دورات إرشاديَّة وتوعويَّة للطَّلَبَةِ داخل الجامعة، وغير رسميَّة؛ لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ؛ نظراً لتطوُّرِ وسائل الاتِّصال والتواصل مع الطَّلبَة والمجتمع الخارجي، من خلال امتلاكها قنواتِ تواصُلٍ تقنيَّةً تمكِّنُها حتى من التواصل مع البيت والمجتمع، من خلال التواصل الاجْتِمَاعيّ، الَّتي هي طرقٌ غيرُ رسميَّةٍ؛ لحل هذه المشكلة. ووجود وحدات وأقسام تتخصَّصُ في هذا المجال، مثل أقسام الإرشاد النَّفْسيّ والاجْتِمَاعيّ والمجتمعيّ، وكذلك العلاقات العامَّة الَّتي تعمل على تفعيل الدَّورات المختلفة، الَّتي تخاطب الطَّالب والمجتمع، وهي الَّتي يمكن من خلالها التنبيه على خطورة ظاهرة الغِش الأكَادِيميّ ونتائجها السَّلبيَّة على الفرد والمجتمع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (رديف وآخرون: 2018) الَّتي أظهرت أنَّ تقليل الامتحانات، واتباع أسس حديثة في التَّعليم، وخلف أجواء وديَّة علاقة إنسانية طيِّبة بين الطَّلَبَة والمدرسيّن آليَّاتٌ من شأنَّها أن تحدَّ من عمليَّة الغِش في الامتحانات.

مناقشة نتائج السُّؤَال الخامس: **هل يوجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى دَلَالَة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى لكل مُتَغَيِّر (الجنس، المُؤَهِّل العِلْمِيّ، سنوات الخبرة، مكان العمل)؟**

لمناقشة نتائج هذا السُّؤَال، تم مناقشة نتائج الفرضيَّات كما هو أتٍ.

2.5 مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بفرضيَّات الدِّرَاسة

مناقشة نتائج الفرضيَّة الأوَّلى: **توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى الدَلَالَة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات المبحوثين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة تُعْزَى لمُتَغَيِّر الجنس.**

تبيَّن بأنَّه لا توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى الدَلَالَة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات المبحوثين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى لمُتَغَيِّر الجنس، وبالتَّالي لا نقبل الفرضيَّة .

وتعزو الدِّرَاسة هذه النتيجة إلى كون الذكور الإناث من المبحوثين لديهم النظرةُ نفسُها، نحو العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة كونهم طلبة يدرسون في نفس الظُّروف الأكاديميَّة في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وكونهم من بيئات اجتماعيَّة تكاد تكون شبه متشابهة، ويخضعون لضغوط نفسيَّة واقتصاديَّة متشابهة، بالإضافة إلى كونهم يتلقَّوْنَ الموادَّ التَّعليميّةَ نفسَها، الَّتي تتشابه في صعوبتها أو سهولتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (كوسة وبن قاسمي: 2016) الَّتي أظهرت أنَّ ظاهِرَةَ الغِش ظاهرة منتشرة بين الجنسين .

وتختلف هذه النَّتيجةُ مع نتيجة دراسة (خضير: 2021) أنَّ هناك تأثيرًا ذا دَلَالَة إحصائيَّةٍ بالنسبة لمُتَغَيِّر الجنس لصالح الذُّكور، ومع نتيجة دراسة (علي: 2020) الَّتي أظهرت فروقًا، تبعا لمُتَغَيِّر الجنس، ومع نتيجة دراسة (القواسمة: 2020) الَّتي أظهرت وجود فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة للعوامل التَّعليميّة المُؤَدِّية لانتشار ظاهرة الغِش في الاختبارات، تُعْزَى لمُتَغَيِّر الجنس (طالب، طالبة).

مناقشة نتائج الفرضيَّة الثَّانية: **توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى الدَلَالَة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطات استجابات المبحوثين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى لمُتَغَيِّر المُؤَهِّل العِلْمِيّ.**

تبيَّنَ أنَّه لا توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة في إجابات أفراد العيِّنَة حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة (الدَلَالَة أكبر من 0.05) وبالتَّالي يتم قَبُول الفرضيَّة الصِّفرِيَّة، بينما توجد فروق في محور الدِّرَاسة آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ (مستوى الدَلَالَة أقل من 0.05)، وبالتَّالي يستنتج قَبُول الفرضيَّة البديلة. وإنَّ هذه الفروقَ تعود إلى مستوى ماجستير ودكتوراة.

وتعزو الدِّرَاسة هذه النتيجة عدم وجود فروق حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، بالرَّغم من الاختلافات في المُؤَهِّلات العِلْمِيّة إلى تشابه نظرة المبحوثين حول العوامل المُؤَدِّية إلى غش الطَّلبَة، وإنفاقهم على تأثيرها فيهم.

وتعزو الدِّرَاسة هذه النتيجةُ وجودَ فروق حول آليَّات المواجهة إلى أنَّ حملةَ المُؤَهِّلات العليا، لديهم نظرةٌ أوسعُ حول مدى مواجهة هذه الطاهرة في الجامعة؛ لكونهم درسوا مساقاتٍ أكثرَ، وبالتَّالي لديهم نظرةٌ أكبرُ حول هذا الموضوع.

مناقشة نتائج الفرضيَّة الثَّالثة: **توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى الدَلَالَة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات المبحوثين، حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة، تُعْزَى لمُتَغَيِّر سنوات الخبرة.**

تبيَّنَ أنَّه توجد فروقٌ ذاتُ دَلَالَة إحصائيَّة في إجابات أفراد العيِّنَة حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، تُعْزَى لمُتَغَيِّر سنوات الخبرة في محور الدِّرَاسة العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ (مستوى الدَلَالَة أقل من 0.05، وبالتَّالي يستنتج قَبُول الفرضيَّة البديلة، وأنَّ هذه الفروق لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكبر.

بينما لا توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة في إجابات أفراد العيِّنَة، تُعْزَى لمُتَغَيِّر سنوات الخبرة في محور الدِّرَاسة آليَّات المواجهة (مستوى الدَلَالَة أكبر من 0.05)، وبالتَّالي يستنتج قَبُول الفرضيَّة الصِّفرِيَّة.

وتعزو الدِّرَاسة عدم قَبُول النَّظَرِيّة الصِّفرِيَّة الخاصَّةِ بمحور العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، إلى أنَّ ذوي الخبرة الأكبر، لديهم نظرةٌ أوسعُ حول العوامل المُؤَدِّية لِلْغِشّ، من خلال سنوات تعاملهم مع الطَّلَبَة، ومعرفة مشاكلهم الأكاديميَّة والنَّفسيَّة والاجْتِمَاعيّة، بينما تتشابه نظرتُهُم حول آليَّات المواجهة مع غيرهم من ذوي الخبرات المتدنية لتشابه طرق مواجهة الغِش الَّتي تطرحها الجهاتُ المسؤولة، الَّتي تهتمُّ بهذا الموضوع.

مناقشة نتائج الفرضيَّة الرَّابعة: **توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة عند مستوى الدَلَالَة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات استجابات المبحوثين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة تُعْزَى لمُتَغَيِّر مكان العمل.**

تبيَّنَ أنَّه لا توجد فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة، في إجابات أفراد العيِّنَة حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى لمُتَغَيِّر مكان العمل عند جميع محاور

الدِّرَاسة (مستوى الدَلَالَة أكبر من 0.05 عند جميع المحاور وفي الدَّرجة الكليَّة)، وبالتَّالي يستنتج عدم قَبُول الفرضيَّة الصِّفرِيَّة.

تعزو الدِّرَاسة عدم وجود فروق في إجابات أفراد العيِّنَة، بناءً على مُتَغَيِّر مكان العمل إلى أنَّ مكان العمل، وهو الجامعات الفلسطينيَّة المختلفة (جامعة بيت لحم، جامعة فلسطين الأهليَّة، وجامعة القدس المفتوحة (فرع بيت لحم) يتجمَّعُ بها أفراد ذوو اختصاص أكاديميٍّ وإداريٍّ يتبعون سياساتٍ أكاديميَّةً وإداريَّةً واحدةً، ويقومون بأعمال معيِّنَة، كل في مجال تخصُّصِه، حَسْبَ ما يمليه عليهم واجبُهم، وما يتلقَّوْنَه من تعليمات منْ جهات اختصاصٍ عليا، وبالتَّالي لا يوجد للاختلاف بين تلك الأماكن في مدى معرفتهم العواملُ المُؤَدِّيةُ إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهَة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أحمد وآخرون: 2021)، الَّتي أظهرت وجود فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة بينَ فئتي العيِّنَة:(طلبةِ الكليَّات النَّظَرِيّة وطلبةِ الكليَّات العمليَّة)، لصالح طلبة الكليَّات العمليَّة.

3.5 النَّتائج

1. إنَّ العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ، الخاصَّة بالطَّلبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس جاءت مرتفعة؛ نظراً لتوفر الظُّروف المُؤَدِّية لها في المجتمع، وأهمها الضغوطات الأُسَرِيَّة على الطَّالب.
2. إنَّ العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّة بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس جاءت مرتفعة؛ نظراً لعدم وجود حلول واضحة لهذه الظَّاهرة.
3. إنَّ الآليَّات الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس (مرتفعة). وذلك لتوفرها وقدرة الجامعات على تطبيقها.
4. إنَّ الآليَّات غير الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس. (منخفضة) وذلك لسهولة تطبيقها.
5. تبين عدم وجود فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة تُعْزَى لمُتَغَيِّر الجنس. وبالتَّالي لا نقبل الفرضيَّة.

6. تبين عدم وجود فروق ذات دَلَالَة إحصائيَّة في إجابات أفراد العيّنَة حول العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة حَسْبَ مُتَغَيّر المُؤَهّل العِلْمِيّ.

7. تبيَّنَ أنَّ حملة مؤهلات الماجستير والدّكتوراة على دراية أكبرَ بآليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة من غيرهم من حملة المُؤَهّلات.

8. تبيَّنَ أنَّ ذوي الخبرة العالية على دراية أكبر بآليَّات بالعوامل المُؤَدّية لِلْغِشّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة من غيرهم من ذوي الخبرة المتوسّطة والقليلة، وأنَّ ذوي الخبرة المختلفة لهم النظرة نفسُها، حول آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ.

9. تبيَّنَ أنَّ المبحوثين في الجَامعَاتِ المختلفة في محافظة بيت لحم لديهم نفس النظرة والدراية حول العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة بغض النظر عن الاختلاف في الجَامعَاتِ.

4.5 التَّوصيات

بناءً على النَّتائج السَّابقة توصي الدِّرَاسة:

1. العمل على رفع الضغوطات الأُسَرِيَّة عن الطُّلَّاب، وتوفير لهم بيئة مناسبة للدِّرَاسة.

2. قيام ادارة الجامعة برفع الضغوط عن الطَّالب، وحث المحاضرين بتنوع وسائل التَّقويم وعدم الاعتماد على الامتحان فقط، وكذلك ضرورة تفعيل دور الإرشاد النَّفْسيّ في البحث عن مسببات ظاهرة الغِش الأكَادِيميّ عند الطَّلَبَة ومعالجتها.

3. يجب العمل على تكثيف عقد اللقاءات التثقيفية للطلاب؛ وذلك منْ أَجْل دراسة بعض العوامل الَّتي تُؤَدّي لِلْغِشّ الأكاديمي مثل الخوف من الرُّسُوب، وكيفية الاستعداد الجيد للامتحان، وتحذير الطَّلَبَة من اللَّامبالاة في الموضوع الأكاديمي، والعمل على تقليل العوامل المُؤَدّية لِلْغِشّ الأكاديمي من خلال الحزم في القوانين وتنبيه الطَّلَبَة لذلك. تستبدل وبالتَّالي تشديد العقوبات على الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ؛ لتصل إلى حد الفصل، بالإضافة أن يكون هنالك عقوباتٌ من قبل نظام العدالة الجنائيَّة الفلسطينيّ.

4. العمل على تهيئة الظُّروف المكانية لتقديم الامتحانات والَّتي تشعر الطَّلَبَة بالراحة النَّفسيَّة.

5. ضرورة إعادة تفعيل دور مراكز القياس والتَّقويم في الجَامعَاتِ لإعادة النظر في الامتحانات وصعوبتها وان تتلاءم مع المستويات المختلفة للطَّلَبَةِ؛ منْ أَجْل تقديم حافز النَّجاح للطَّلَبَةِ الجامعيّين.

6. العمل على الاستماع لشكاوى الطَّلبَة المتعلِّقة بالجانب الأكاديمي والامتحانات ودراستها، ووضع الحلول لها، وهي آلية من آليَّات الحد من اللُّجُوء النَّجاح بالغِش.

7. استخدام الوسائل التكنولوجيَّة للرقابة على الامتحانات مثل الكاميرات.

8. توعية المراقبين بأهميَّة الرقابة على الامتحانات بالطريقة الَّتي تمنع حالات الغِش، وعدم التَّسَاهل مع الطَّلبَة والتمييز بينهم.

9. التنسيق ما بين الجامعات والمؤسَّسات المختلفة، كوِزَارَة التَّربية والتَّعليم ووِزَارَة الأوقاف؛ للحد من هذه الظَّاهرة.

10. التنوع في استخدام وسائل القياس والتَّقويم.

المراجع:

***القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم.**

ابن عثيمين، محمَّد.(1992). فتاوى إسلاميَّة، المجلد الرَّابع، دار الوطن للنشر.

أبو زيد، مصطفى وأبو زريق، ناصر.(2008). ظاهرة الغِش في الاختبارات، أسبابها، آثارها، كما يراها طلاب وأعضاء هيئة التَّدْرِيس بجامعة تبوك، مجلة كليَّة التَّربية، العدد10، الجزء الثَّاني، جامعة بني سويف، مصر.

أحمد، هاجر.(2021). دور بعض العوامل الثَّقافيّة في نمو ظاهرة الغِش الإلكترونيّ لدى طلاب الجامعة –دراسة ميدانيَّة، المجلة التَّرْبَوِيّة لتعليم الكبار، كليَّة التَّربية، جامعة أسيوط، المجلد الثَّالث، العدد الأوَّل، يناير، ص 192–220.

أحمد، هاجر وعبد المعطي، أحمد وإسماعيل، أحمد.(2021). "دور بعض العوامل الثَّقافيّة في نمو ظاهرة الغِش الإلكترونيّ لدى طلاب الجامعة –دراسة ميدانيَّة"، مجلة كليَّة التَّربية، جامعة أسيوط، المجلد الثَّالث، العدد الأوَّل، ص 192–220.

امبارك، نهاري.(2009). ظاهرة الغِش –انعكاساتها وأثرها على الفرد والمجتمع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مكناس، المغرب.

أمين، أميمة.(2022). تأثير تكنولوجيا الاتِّصال على قِيَم الشباب الجامعي "الغِش الإلكترونيّ نموذجا، مجلة كليَّة الآداب جامعة المنصورة، المجلد70، العدد70.

بطرس، حافظ بطرس.(2008). المشكلات النَّفسيَّة وعلاجها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الاردن.

بو عموشة، نعيم.(2022). ظاهرة الغِش في الامتحانات من وجهة نظر الطَّلبَة –دراسة ميدانيَّة على عيِّنَة من الطَّلبَة بكليَّة العلوم الإنسانيَّة والاجْتِمَاعيّة بجامعة جيجل–، مجلة القياس والدِّراسات النَّفسيَّة، المجلد الأوَّل، العدد05، الصفحات 38–50.

بوالماين، نجيب.(2007). الجريمة والمسألة السسيولوجية –دراسة بأبعادها السوسيوثقافية والقانونية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

بيزوش، وردة.(2020). التَّربية الأُسَرِيَّة وعلاقتها باستفحال ظاهرة الغِش –دراسة ميدانيَّة على عيِّنَة من التَّلاميذ الَّذِين مارسوا الغِش، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمَّد الصديق بن يحيى – جيجل–، الجزائر.

تايه، شيماء عدنان.(2020). دور طبيعة المادَّة الدِّراسيّة وأسلوب التَّدْرِيس وموتيفات الطَّالب بالاتجاه نحو الغِش دراسة ميدانيَّة على عيِّنَة من طلبة جامعة الأنبار، مجلة دراسات العلوم الإنسانيَّة والاجْتِمَاعيّة، المجلد 47، العدد2، ملحق، 1، ص 393–406.

حاجي، سمية.(2022)."استخدام تكنولوجيا الاتِّصال في الغِش الجامعي –دراسة ميدانيَّة على عيِّنَة من طلبة قسم علوم الإعلام والاتِّصال جامعة قاصدي مرباح ورقلة–"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح –ورقة–، الجزائر.

حجازي، مصطفى.(1995). تأهيل الطفولة غير المتكيفة –الاحداث الجانحون، دار الفكر اللبناني، بيروت.

حلاسي هاجر وعزيزي، أميرة.(2015). العوامل النَّفْسيَّة والاجتماعيَّة لظاهرة الغِش في الامتحانات من وجهة نظر الطَّالب الجامعي: دراسة ميدانيَّة بجامعة "8 مايو 1945 بقالمة، رسالة ماجستير، جامعة قالمة 8 مايو 1945م، ليبيا.

الحياني، صبري.(2020). مشكلة العصر–الغِش في الامتحانات المدرسيّة –أسبابه وأنواعه وطرق علاجه، مركز البحوث النَّفسيَّة، العدد 26، ص 1061–1082.

خضير، بلال.(2021). الغِش الإلكترونيّ في الاختبارات عن بعد وتأثيره السلبي على المستقبل المِهْنِيّ لطلبة الجامعات العراقية من وجهة نظرهم –جامعة الأنبار نموذجاً، مجلة الدِّراسات المستدامة، السنة الثَّالثة، المجلد الثَّالث، العدد الثَّالث، ملحق1، ص 523–545.

ربيع، محمَّد.(1994). علم النَّفْس الجنائي، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

ربيع، هادي.(2005). الإرشاد التَّرْبَوِيّ والنَّفْسيّ من المنظور الحديث، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

ربيع، هادي.(2008). علم النَّفْس التَّرْبَوِيّ، مكتبة المجتمع العربي، ط1، الأردن.

رديف، سيف وضاري، ميسون ومكي، لطيف.(2018). الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ العراقية – الأسباب والمعالجات من وجهة نظر التَّدْرِيسيين والطَّلَبَة، المؤتمر العِلْمِيّ السنوي: يوم الصحة النَّفسيَّة، ص 98–126.

زقاوة، أحمد وبلقاسم، محمَّد.(2018). توقعات الكفاية الذاتيَّة وعلاقتها بالتوجه نحو الغِش كسلوك سلبي: دراسة ميدانيَّة على عيِّنَة من تلاميذ التَّعليم المتوسِّط والتَّعليم الثانوي، منبر تطوير الممارسات النَّفسيَّة والتَّرْبَوِيّة، مج11، ع2، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

الساكت، ميساء.(2007). فحص فروض نظرية الفرصة على سلوك الغِش في الامتحانات في الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

السَّبعاويّ، فضيلة.(2007). ظاهرة الغِش في الامتحانات المدرسيّة لدى طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها وأساليبها وطرق علاجها، مجلة التَّربية والتَّعليم، المجلد الرَّابع عشر (3)، الموصل، العراق.

سذرلاند، ادوين وكريسي، دونالد.(1968). مبادئ علم الإجرام، ت: محمود السباعي، وحسن المرصفاوي، مكتبة الانجلو المِصْريَّة.

السمري، عدلي.(2009) علم الاجتماع الجنائيّ، الطبعة الأوَّلي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

شاكر، اسامة.(2021). أسباب ظاهرة الغِش في الامتحانات وعلاجها، مجلة العلوم الإسلاميَّة، المجلد12، العدد9، ص 1–19.

شكري، مايسة.(1993). الخصائص الشَّخْصِيّة لدى عيِّنَة من مرتكبي جرائم النَّفْس الاغتصاب وأخرى من مرتكبي جرائم المال التزوير، مجلة دراسات نفسيَّة، أبريل، 1993.

عرفات، فضيلة والسَّبعاويّ، محمَّد.(2007). ظاهرة الغِش في الامتحانات المدرسيّة لدى طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها وطرق علاجها، مجلة التَّربية والعلم، المجلد14، العدد3، قسم العلوم التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة.

العصيمي، متعب بن سريان. (2002). ليس منا، دار القاسم للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

عطا الله، سليمان محمود. (2016). علم النَّفْس الجنائي، الرمال للنشر والتوزيع، الأكاديميون للنشر والتوزيع.

علي، صدام.(2020). أسباب ظاهرة الغِش في الامتحانات، من وجهة نظر طلبة كليَّة التَّربية، قسمي، اللُّغة العربيَّة، والعلوم التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة ، أنموذجا، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التَّرْبَوِيّة ، العدد4، الجزء 3، ص 359-397.

عماوي، اياد والسيد، أحمد.(2020). الأسباب المُؤَدِّية غلى الغِش في الامتحان من وجهة نظر خريجي الجامعات الفلسطينيَّة في محافظة طولكم، مجلة جامعة القدس المفتوحة، للأبحاث والدِّراسات التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة، المجلد11، العدد31، ص 117-128.

عودة، يحيى.(2014). البيئة والسُّلوك الإجْرَاميّ -دراسة نظرية في الانثروبولوجيا الجنائية، مجلة الآداب، العدد،108.

العيسوي، عبد الرحمن.(2004). دراسات في علم النَّفْس الاجْتِمَاعيّ، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان.

الغزالي، أبي حامد محمَّد.(ب.ت): احياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت.

القواسمة، أحمد.(2020). "العوامل التَّعليميّة المُؤَدِّية إلى انتشار ظاهرة الغِش في الاختبارات لدى طلبة جامعة طيبة فرع العلا بالمملكة العربيَّة السعودية"، مجلة الجامعة الإسلاميَّة للدراسات التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة، المجلد28، العدد3، ص 43-64.

كتاب، رحاب.(2018). أسباب الغِش في الامتحانات لدى طلبة كليَّة التَّربية من وجهة نظر الطَّلبَة، مجلة جامعة القادسية، كليَّة التَّربية، قسم العلوم التَّرْبَوِيّة والنَّفسيَّة، بغداد، العراق.

الكندري، لطيفة.(2010). ظاهرة الغِش في الاختبارات -أسبابها وأشكالها، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.

كوسة، فاطمة الزهراء وبن قاسمي، ضاوية.(2016). "الأسباب المُؤَدِّية بالطَّالب الجامعي إلى الاتجاه نحو الغِش في الامتحانات وتأثيرها على التَّحصيل الأكاديمي"، بحث مقدم إلى الملتقى الوطني حول: تشخيص واقع الطَّالب الجامعي، مجلة الوقاية والأرغنوميا، جامعة الجزائر2، العدد 6، ص 191-203.

لشهب، محمَّد. (2000). المدرسة والسُّلوك الانحرافيّ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، المغرب.

محي الدين، مؤمنة.(2017). أزمة الهوية وعلاقتها بالسُّلوك الإجْرَاميّ لدى الجانحين بإصلاحية الجريف بالخرطوم، مذكرة ماجستير في علم النَّفْس الجنائي، جامعة الرباط الوطني، السودان.

مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي.(2000). الاختبارات والمقاييس في العلوم النَّفسيَّة والتَّرْبَوِيّة –خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، مصر.

المراغي، أحمد.(2018). الظَّاهرة الإجْرَاميّة –دراسة تحليلية تأصيلية مقارنة لأسباب الجريمة، مركز الدِّراسات العربيَّة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

مسلم بن الحجاج.(د.ت). صحيح مسلم، تحقيق: فؤاد محمَّد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

معتوق، جمال.(2001). مدخل إلى سوسيولوجية العنف، دار بن مربط، الجزائر.

ملحم، سامي.(2007). المشكلات النَّفسيَّة عند الأطفال، د ط، الفكر العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

هارون، أسماء وبومهرة، نور الدين.(2020). استراتيجية مكافحة الغِش الامتحاني مطلب؛ لتحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية دراسة ميدانيَّة بكليَّة العلوم الاجْتِمَاعيّة والإنسانيَّة بجامعة سكيكدة، مجلة آفاق للعلوم، المجلد 1، العدد العاشر، ص 155–168.

الوريكات، عايد.(2013). نظريات علم الجريمة، الطبعة الثَّانية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

وريكات، محمَّد.(2009). أصول علم الإجرام والعقاب، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ويليامز، فرانك ومكشاين، ماريلين.(2013). نظرية علم الجريمة، ترجمة: ذياب البداينة وآخرون، عمان– الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

المراجع الأجنبيَّة:

Best, Linda M. and Donald J. Shelley, (2018): " Academic Dishonesty: Does Social Media Allow for Increased and More Sophisticated Levels of Student Cheating," International Journal of Information and Communication Technology Education. Vol. 14m No. 3, Article 1.

Burgason, Kyle A. Ophir Sefiha, and Lisa Briggs, (2019) Cheating is in the Eye of the Beholder: And Evolving Understanding of Academic Misconduct, "Innovative Higher Education", Vol.44,NO. 3,Jun 2019.

Chirumamilla, Aparna, Sindre, Guttorm, Due, Anh (2020). Cheating in eexams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway, Assessment and Evaluation in Higher Education.

Choi. J. (2019). Cheating behaviors & related factors at Korean dental school Published research in KJME Korean educational medical journal.

Cornish, and Clark R. (1986): Understanding Crime dis placement An application of rational choice theory criminology.

Forkuor, John Boulard , Jessica Amarteifio, Douglas Gdango Attoh, and Mavis Ama Buari, (2019): Students Perception of Cheating and the Best Time to Cheat during the Examinations, "Urban Review: Issues and Ideas in Public Education", vol. 51, No. 3.

Forkuor, John Boulard , Jessica Amarteifio, Douglas Gdango Attoh, and Mavis Ama Buari, (2019) Students Perception of Cheating and the Best Time to Cheat during the Examinations, "Urban Review: Issues and Ideas in Public Education", vol. 51, No. 3,Sep.

Ramos, Rosária. Gonçalves. Joaquim and Gonçalves. Sónia P. (2020): The Unbearable Lightness of Academic Fraud: Portuguese Higher Education Students' Perceptions, Journal of Education sciences MDPI, 10, 351, pp. 1-16.

الملاحق

ملحق رقم (1)

استمارة الاستبيان

جامعة القدس

كليَّة الدِّراسات العليا

برنامج علم الجريمة

استبانــة (قائمة استقصاء)

الأستاذ/ الأستاذة الفاضل/ـة

تحية وبعد

يقوم الطَّالب معتز كمال محمَّد الثوابتة بعمل رسالة ماجستير بعنوان: " **العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس**، حيث نأمل من سيادتكم الاجابة عن هذه الاستبانة لتحقيق أهداف البحث.

علماً بأن اجاباتكم سوف تحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العِلْمِيّ فقط

شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا..

اسم الطَّالب: معتز كمال محمَّد الثوابتة

اسم المشرف: عصام الأطرش

اولاً: البيانات الشَّخْصِيّة:

ضع إشار (X) حول الإجابة المناسبة.

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المُؤَهِّل العِلْمِيّ: ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوارة

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5- 10سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

مكان العمل: ☐جامعة بيت لحم ☐ جامعة فلسطين الأهليَّة ☐ جامعة القدس المفتوحة (فرع بيت لحم)

ثانياً: العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ:

فيما يأتي مجموعة من العبارات الَّتي تبين العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس. الرجاء تحديد الإجابة المناسبة، وذلك بوضع علامة (X) أمامها.

م	الفقرة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
	المحور الأوّل: عوامل (خاصَّة بالطَّالب)					
.1	خوف الطَّلَبَة من الرُّسُوب.					
.2	عدم توفر الوقت الكافي لدى الطَّالب للدِّرَاسة على الامتحان.					
.3	عدم تركيز الطَّالب المحاضرات.					
.4	جهل الطَّلَبَة بالطريقة الصَّحيحة للدِّرَاسة.					
.5	ضعف الثِّقَة بالنَّفْس لدى الطَّالب.					
.6	شعور الطَّالب بضغط من الأهل للحصول على علامات عالية.					
.7	تأثر الطَّلَبَة برفاق السوء.					
.8	عدم استعداد الطَّالب الكافي للامتحان.					
.9	كره المادَّة الدِّراسيّة من قبل الطَّالب.					

م	الفقرة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
.10	ضعف مستوى التَّحصيل الدِّراسيّ لدى الطَّالب.					
.11	رغبة الطُّلَّاب بالتمرد على القوانين.					
.12	تدني المستوى الأخلاقيّ عند الطَّالب					
.13	وسيلة لدى الطَّالب لجذب انتباه الجنس الآخر.					
.14	ضعف مستوى الدافعيَّة للتعليم لدى الطَّالب.					
.15	خوف الطَّالب من التوبيخ والازدراء من الأهل.					
.16	اللَّامبالاة لدى الطَّالب.					
	المحور الثَّاني: عوامل (خاصَّة بإدارة الجامعة)					
.1	عدم وجود ضوابط رادعة في الجامعة.					
.2	صعوبة المقررات الدِّراسيّة.					
.3	أسئلة الامتحان لا تراعي الفروق الفردية لدى الطَّلَبَة.					
.4	تقارب المقاعد في قاعة الامتحان.					
.5	عدم وجود فاصل زمني كافي بين الامتحانات.					
.6	ضيق وقت الامتحان.					
.7	عدم كفاية في التوعية بأخطار الغِش.					
.8	التفرقة في التعامل مع حالات الغِش بين الطُّلَّاب.					
.9	نقص في المراقبين على الامتحانات.					
.10	تقديم كمية كبيرة من المعلومات في وقت قصير.					
.11	نقص في تحفيز الطُّلَّاب لتحقيق النَّجاح الأكاديميّ					
.12	تفتقر الإدارة إلى إيجاد بيئة تنافسية بين الطُّلَّاب.					
.13	تقصير في استماع الإدارة لشكاوى الطُّلَّاب.					
.14	عدم كفاية المراقبين على الامتحانات.					
.15	عدم تناسب مساحة القاعة مع أعداد الطُّلَّاب.					
.16	عدم توفير نماذج مختلفة للامتحان.					

ثالثاً: آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ (الرَّسميَّة، غير الرَّسميَّة)

فيما يأتي مجموعة من العبارات الَّتي تبين آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ (الرَّسميَّة، غير الرَّسميَّة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس. الرجاء تحديد الإجابة المناسبة، وذلك بوضع علامة (X) أمامها.

م	الفقرة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
	المحور الأوَّل: الآليَّات الرَّسميَّة لمواجهة لغش الأكاديمي:					
1	الحزم في تطبيق القوانين الخاصَّة بحالات الغِش.					
2	وضع كاميرات مراقبة في قاعات الامتحانات.					
3	وضع ضوابط صارمة على المراقبين المتساهلين أثناء المراقبة في الامتحانات.					
4	التقليل من نسبة الأسئلة الموضوعية في الامتحان.					
5	وضع برامج نوعية منذ بداية العام الدِّراسيّ حول عقوبات الغِش.					
6	تجنب الإدارة أن يكون هناك أكثر من امتحان على الطَّالب في اليوم نفسه.					
7	تفعيل دور مجالس الآباء في الجَامعَاتِ.					
8	تبني تقنيات متقدمة للكشف عن الغِش مثل وضع الكاميرات.					
9	تشكيل لجان خاصَّة لمعالجة حالات الغِش.					
10	إنشاء نظام يتيح للطلاب الإبلاغ عن حالات الغِش بشكل سري.					
11	إجراء تقييم دوري للسياسات المتبعة لمكافحة الغِش للتأكد من تكاملها مع التطورات الحديثة.					
	المحور الثَّاني: الآليَّات الغير رسمية لمواجهة الغِش الأكَادِيميّ:					
1	تشجيع الروح التنافسية الصحية.					
2	توجيه الطُّلَّاب نحو بناء قِيَم شخصية تعزِّز النزاهة.					

م	الفقرة	موافق بدرجة كبيرة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بدرجة كبيرة
3	تقديم خدمات الدعم النَّفْسيّ للطلاب.					
4	توجيه الطُّلَّاب نحو تطوير مهارات الدِّرَاسة.					
5	استخدام أساليب متنوعة لتقييم الطُّلَّاب.					
6	خلق بيئة إيجابيَّة داخل الجامعة تشجع على التَّعليم.					
7	التفاعل مع الأهل وتشجيعهم على دعم أبنائهم في التعلم					
8	توجيه الطُّلَّاب نحو فهم كيف يرتبط التعلم بمستقبلهم المِهْنِيّ.					
9	تقديم دعم خاص للطلاب الَّذِين يعانون من ضعف في التَّحصيل الدِّراسيّ.					
10	تقديم برامج لدعم الطُّلَّاب اللذين يواجهون ضغوطاً أكاديمية.					
11	مشاركة قصص النَّجاح للطلاب الَّذِين تغلبوا على التحديات الأكاديميَّة بدون اللُّجُوء إلى الغِش.					
12	الاستفادة من وسائل التواصل الاجْتِمَاعيّ لنشر حملات توعية حول أخطار الغِش.					
13	إضافة آليَّات أخرى مناسبة لاعتمادها لمعالجة الغِش الأكَادِيميّ					

مع جزيل الشُّكر لكم على حُسن تعاونكم ،،،،

ملحق رقم (2)

رسالة تحكيم الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
برنامج العدالة الجنائية وعلم الجريمة

AL-QUDS University
Criminal Justice and Criminology

الثلاثاء الموافق: ٢٠٢٤/١/٩

حضرة أ.د. سمير النجدي رئيس جامعة القدس المفتوحة المحترم.
حضرة د.محمد ذويب مدير فرع جامعة القدس المفتوحة في بيت لحم المحترم.
بعد التحيّة،،،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب معتز كمال محمد الثوابته ورقمه الجامعي (٢١٩١٢١٧٧)

أرجو تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه بالحصول على المعلومات وتعبئة الإستبانات الخاصة بدراسته المُعنونة بـ**(العوامل المؤدية الى الغش الأكاديمي في الجامعات الفلسطينيّة وآليات المواجهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس)**، وذلك لغرض إستكمال رسالة الماجستير في برنامج علم الجريمة/ جامعة القدس.

مرفق صورة من اداة الإستبيان.

لأي إستفسار الرجاء الإتصال على جوال رقم ٠٥٦٨٧٥٧٦٢٢.

مع فائق الإحترام والتقدير

د. وفاء الخطيب

منسقة برنامج علم الجريمة

Tel.02-2793872
Fax: 02-2793872, P.O.Box:20002

هاتف : ٢٧٩٣٨٧٢
فاكس: ٠٢-٢٧٩٣٨٧٢، ص.ب٢٠٠٠٢

ملحق رقم (3)

قائمة المحكّمين

الاسم	الجامعة
الدُّكتور محمَّد عساف	جامعة الاستقلال
الدُّكتور جمال ثوابتة	جامعة فلسطين الأهليَّة
الدُّكتورة وفاء الخطيب	جامعة القدس
الدُّكتور عبدالكريم مزعل	جامعة القدس المفتوحة
الدُّكتورة فلير الكركي	جامعة بير زيت

فِهْرِس الملاحق

ملحق رقم (1) استمارة الاستبيان.....91

ملحق رقم (2) رسالة تحكيم الاستبانة 96

ملحق رقم (3) قائمة المحكمين.....97

فِهْرِس الجداول

جدول (1.3): خصائص العيّنَة الدِّيموغرافيَّة..... 52

جدول (2.3): سُلّم ليكرت الخماسيّ..... 54

جدول (3.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات كل مجال من مجالات الدِّرَاسة. .. 55

جدول (4.3): مفاتيح التصحيح..... 58

جدول (1.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ، والخاصَّة بالطَّلبَة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس..... 61

جدول (2.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ والخاصَّةِ بإدارات الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس..... 62

جدول (3.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الآليَّات الرَّسميَّة لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس..... 63

جدول (4.4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الآليَّات الغير رسمية لمكافحة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدْرِيس..... 65

جدول (5.4): نتائج اختبار(ت) بين متوسّطات استجابات المبحوثين حول بين متوسّطات آراء المستجيبين حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر الجنس..... 66

جدول (6.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسّطات حول العوامل المُؤَدِّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العِلْمِيّ..... 67

جدول (7.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية في متوسّطات آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر المُؤَهِّل العِلْمِيّ..... 68

جدول (8.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسّطات حول العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر سنوات الخبرة 69

جدول (9.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية في متوسّطات العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر سنوات الخبرة. 70

جدول (10.4): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسّطات حول العوامل المُؤَدّية إلى الغِش الأكَادِيميّ في الجَامعَاتِ الفلسطينيَّة وآليَّات المواجهة، تُعْزَى إلى مُتَغَيِّر مكان العمل 71

فِهْرِس المحتويات

إقرار ..... أ

الشُّكر والتقدير ..... ب

الملخص ..... ج

Abstract ..... د

الفصل الأوَّل الإطار العام للدِّرَاسة **1**

1.1 المقدِّمَة: 2

2.1 مشكلة الدِّرَاسة: 3

3.1 أهداف الدِّرَاسة 5

4.1 أهميَّة الدِّرَاسة 5

5.1 فرضيَّات الدِّرَاسة 6

6.1 حدود الدِّرَاسة 7

الفصل الثَّاني الإطار النَّظَرِيّ والدِّراسات السَّابقة **8**

1.2 مقدِّمَة: 9

2.2 الإطار النَّظَرِيّ 10

1.2.2 تعريف الغِش: 10

2.2.2 عوامل انتشار الغِش: 11

3.2.2 آثار ظاهرة الغِش: 18

4.2.2 مراحل تطور الغِش: 20

5.2.2 آليَّات مواجهة الغِش الأكَادِيميّ 22

2.5.2.2 القوانين الوضعية: 24

4.5.2.2 الإجْرَاءَات الوقائيَّة التَّرْبَوِيّة لمشكلة الغِش: 26

6.2.2 النَّظَرِيّات المُفَسِّرَة للسُّلُوك الإجْرَاميّ: 30

3.2 الدِّراسات السَّابقة والتَّعليق عليها: 40

1.3.2 الدِّراسات العربيَّة: 40

2.3.2 الدِّراسات الأجنبيَّة: 47

3.3.2 التَّعليق على الدِّراسات السَّابقة: 49

الفصل الثَّالث الإجْرَاءَات المنهجيَّة للدِّرَاسة **50**

1.3 مقدِّمَة:.....51
2.3 منهج الدِّرَاسة:.....51
3.3 مجتمع الدِّرَاسة:.....52
4.3 عيِّنَة الدِّرَاسة:.....52
5.3 أداة الدِّرَاسة: 53
6.3 صدق أداة الدِّرَاسة:.....54
7.3 ثبات أداة الدِّرَاسة:.....56
8.3 مُتَغَيِّرات الدِّرَاسة:.....57
9.3 إجراءات الدِّرَاسة:.....57
10.3 المعالجة الإحصَائيّة:.....57
الفصل الرَّابع عرض النَّتائج ومناقشتها..... 59
1.4 مقدِّمَة:.....60
2.4 نتائج الدِّرَاسة:.....60
الفصل الخامس مناقشة نتائج الدِّرَاسة وتوصياتها..... 72
1.5 مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بأسئلة الدِّرَاسة.....73
2.5 مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بفرضيَّات الدِّرَاسة.....78
3.5 النَّتائج.....81
4.5 التَّوصيات 82
5.5 المراجع:.....84
الملاحق 90
فِهْرِس الملاحق.....98
فِهْرِس الجداول 99
فِهْرِس المحتويات..... 101