المقدمة:

مرّ استخدام التقنية في التعليم بتطورات عديدة بدايةً من استخدام الحاسب كوسيلة مساعدة في العملية التعليمية حتى ظهر ما يعرف بالتعلم الإلكتروني الذي يعتمد على التقنية لتقديم المحتوى التعليمي بطريقة جذابة وفعالة، ويحقق مزايا وفوائد من أهمها: فعالية العملية التعليمية، واختصار الجهد والوقت والتكلفة، وتوفير بيئة تعليمية لا تعتمد على الزمان والمكان.

وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات التي تناولت مميزات تطبيقات التعلم الالكتروني، فقد أشارت دراسة باردن (Barden.J,2015ad) إلى أن التعلم الإلكتروني يُعطي خيارات متقدمة للتعلم من خلال أدوات رقمية متعددة ومتنوعة تسمح للطلاب بالدخول إلى معارف لا حصر لها في الموضوعات والمقررات التدريسية، وتناولها بطرق متنوعة ومتعددة تزيد من فهم الطالب للمقررات مما يؤدي إلى تقليل الضغوط عليه، ويؤدي إلى زيادة اندماج الطالب مع أقرانه، ومع الأكاديميين الذين يقدمون المقررات من خلال مجموعات التعلم على الإنترنت باستخدام وسائط التواصل المتنوعة، وزيادة الإنجاز الأكاديمي للطلاب، ويقلل تكلفة التعلم، ويربط المعرفة بأهداف ومخرجات التعلم، وأشارت دراسة إبقنوسس (Epignosis, 2014ad,) إلى أن استخدام آليات الاتصال الحديثة في التعلم الإلكتروني قد مكّن من إرسال واستقبال الوسائط المتعددة من صوتٍ وصورةٍ ورسوماتٍ وروابطٍ، وساعد على توصيل المعلومة للمتعلم بأقصر وقت، وأقل جهد، وأكبر فائدة.

وعلى الرغم مما حققه التعلم الإلكتروني من مميزات لا حصر لها في التعليم الجامعي إلا أن الكثير من الدراسات أثبتت تحديات تواجه التعلم الإلكتروني، أهمها انتشار الغش الأكاديمي حيث أشارت دراسة دارون

وكارل (Darwin & Carl, 2014ad) إلى أن الغش في التعلم الإلكتروني في تزايد، فحسب نتائج الدراسة التي طُبقت على عشرة فصول دراسية من عام (٢٠٠٩م) إلى عام(٢٠١٣م) بأن الغش الأكاديمي الإلكتروني زاد ثلاثة أضعاف، كما كشفت دراسة كل من واتسون وساتل (Watson,G.&Sattile,J.2010ad) بأن ٦١٪ من أفراد العينة يرون إمكانية الغش في مقررات الدراسية عن بعد؛ لأن الطلاب الذين يتعاملون مع تقنيات التعلم الإلكتروني لديهم طرق وفرص عديدة لممارسة أنواع من الغش الأكاديمي مقارنة بطرق الغش التقليدية، كما أشارت دراسة ليفي وهاكني (Levy& Hackney, 2013ad) إلى أن (٩٠٪) من الطلاب الذين يتعلمون من خلال أنظمة التعلم الإلكتروني يستشعرون الخطر من اختراق هذه الأنظمة وسرقة محتوياتها، كما توصلت إلى انتشار الغش الأكاديمي بين الذكور عن الإناث.

يتصف التعامل مع تقنيات التعلم الإلكتروني بالسهولة واليسر مما قد يساهم في انتشار الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني فبواسطة ضغط زر يتوفر لديك محتوى علمي يمكن نقله بسهولة وسرعة من الإنترنت، كما يوجد عدد من الأشخاص والمؤسسات على صفحات الإنترنت يقدمون المساعدة للطالب نظير مُقابل مادي.

وقد أشارت دراسة مايكل ووليليم (Michael, & Williams, 2013ad) إلى أن التوسع في برامج الدراسة عن بعد في الجامعات التقليدية وضع أعضاء هيئة التدريس في تحديات جديدة متعلقة بالغش الأكاديمي، وأوجد صعوبة في ضبط الاختبارات والواجبات عن بعد، وكذلك تشير دراسة دبوره وآخرين (Deborah, et al, 2011ad) إلى أن أبرز التحديات التي تواجه أعضاء هيئة

التدريس الجامعات الذين يدرسون المقررات بالتعلم الالكتروني هو زيادة احتمالات الغش الأكاديمي في هذه المقررات مما يؤثر على جودة التعليم وخبرات المتعلمين.

وتأتي الحاجة إلى دراسة ظاهرة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والتعرف على أشكاله، والأساليب المناسبة للحد من هذه الظاهرة في بيئة التعليم الجامعي، نظراً للتوسع في تبني التعلم الإلكتروني، وطرح مقررات عن بعد في الجامعات التقليدية.

مشكلة الدراسة:

تشير العديد من الدراسات إلى أن انتشار ظاهرة الغش الأكاديمي تهدد النظام التعليمي بأكمله بالانهيار (عبود، ٢٠١٤م) كما أشارت العديد من الدراسات الأجنبية إلى قلة البحوث التي تناولت الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، مثل دراسة واتسون وساتل (Watson, G.&Sattile,J.2010ad) ودراسة دارون وكارل (Darwin & Carl, 2014ad)، وإذا كانت الدراسات الأجنبية قليلة فإن الدراسات العربية قد تكون نادرة حسب اطلاع الباحث على البحوث العربية في مجال الغش الأكاديمي.

وفي ظل توجه التعليم الجامعي في السعودية نحو التعلم الإلكتروني من خلال إنشاء جامعة إلكترونية، وفتح عمادات للتعلم الإلكتروني في الجامعات التقليدية تظهر تحديات تواجه هذا التوسع من أبرزها الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني الذي لم يحظَ بالدراسة والبحث، وتأتي هذ الدراسة للتعرف على أشكال الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة للحد من هذه الظاهرة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي "ما أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني وما الأساليب لمواجهته؟ " ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

أسئلة الدراسة:

ما أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني؟

ما الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الرتبة العلمية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات العلمية والكليات الصحية نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الكلية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الجنس؟

أهداف الدراسة:

تحديد أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

الكشف عن الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

التعرف على دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الرتبة العلمية.

التعرف على دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الكلية.

التعرف على دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الجنس.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في معالجتها لمشكلة الغش الأكاديمي في التعلم الأكاديمي والتي تعتبر من الظواهر الخطيرة التي تؤثر بشكل سلبي على جودة المخرجات التعليمية، وتحقيق القيم والمبادئ الإسلامية، أما من الناحية التطبيقية فيمكن أن تسهم نتائج الدراسة في عدد من الجوانب الآتية:

تزويد مراكز التعلم الإلكتروني وعمادة التعلم الإلكتروني في الجامعات بحالات الغش المتكررة والأساليب المناسبة لمواجهة هذه الحالات.

تبصير أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون تدريس المقررات عبر التعلم الإلكتروني بالأساليب المناسبة لتفادي حالات الغش في التعليم الإلكتروني.

مساعدة الجهات القانونية والتنظيمية في صياغة لوائح لتأديب الطلبة الذي يمارسون الغش عبر الوسائل الإلكترونية.

مصطلحات الدراسة:

الغش الأكاديمي:

ويعرف جونز (Jones, et al, 2001) الغش الأكاديمي بأن سرقة الأفكار أو أشكال الممتلكات الفكرية المنشورة وغير المنشورة .

وعرفته جامعة هارفارد(Harvard university, 2013ad) بأنه استخدام الفرد كلمات أو أفكار شخص آخر بدون الاعتراف بالمصدر، ونسبتها إلى نفسه، وهو مثل الكذب والسرقة والخداع.

وتعرف الدراسة الحالية الغش الأكاديمي بأنه استغلال الطالب مميزات التقنيات الإلكترونية لممارسة أعمال غير مشروعة لإنهاء المتطلبات الأكاديمية أو الحصول على تقديرات أكاديمية لا تعكس استحقاق الطالب.

التعلم الإلكتروني:

يعرف (Epignosis, 2014) التعلم الإلكتروني بأنه أداة تعليمية أو نظام تعليمي مؤسس على الحاسب الآلي يمكن المتعلم من التعلم في أي مكان وفي أي زمان من خلال الشبكة المحلية أو الشبكة العنكبوتية العالمية.

وتعرف الدراسة الحالية التعلم الإلكتروني بأنه نظام تعليمي يعتمد على التطبيقات الإلكترونية التي تمكّن طالب الجامعة من دراسة كل أو بعض المقررات الدراسية عن بعد عبر الإنترنت

حدود البحث:

تشتمل حدود البحث على ما يأتي:

الحد الموضوعي: اقتصر البحث الحالي على حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني الذي يطبق عن بعد والأساليب المناسبة لمواجهتها.

الحد البشرى: اقتصر على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين يدرِّسون مقررات عن بعد فقط.

الحد الزمني: أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ

أدبيات الدراسة:

الغش بمعناه اللغوي إظهار الشيء على غير حقيقته في أي مجال من المجالات، والغش الدراسي هو أي نشاط لطالب أو مجموعة من الطلاب، يكون الهدف منه الحصول على درجات أعلى مما يمكن أن يحصل عليه بدون هذا النشاط وبناءً على تحصيله الدراسي فقط. (زكري ، ٢٠١٢ م)

وفي المجالات الأكاديمية المختلفة يعرف الغش بأن ينسب عضو المجتمع الأكاديمي المصادر التي ساهمت في صياغة الأفكار أو الأساليب، أو التفسيرات، أو الاستنتاجات، إلى نفسه، وعدم نسبها إلى العمل الأصلي الذي أخذت منه سواءً كانت أعمال منشورة أم غير منشورة، وتتضمن تلك المصادر، الكتب والدوريات، والمحاضرات، ومواقع الإنترنت، أو المناقشات، أو المعادلات الرياضية، أو الملخصات وغيرها. (city university of New York,2012ad,)

ومن جهة أخرى يعد مفهوم التعليم الإلكتروني من المفاهيم الحديثة التي يشوبها عدم الوضوح، يرجع ذلك إلى اختلاف آراء المتخصصين حول تعريفه حيث لم يستقروا بعد على تعريف محدد له، ويظهر ذلك جلياً في الكتب والدراسات والندوات، التي تناولت التعلم الالكتروني، ويتطلب الأمر عرض عدد من التعاريف المختلفة.

عُرف التعلم الإلكتروني بأنه " تفاعلات تزامنية أو غير تزامنية بوساطة تقنية الإنترنت وتطبيقاتها في الشبكة العنكبوتية "(الصالح، بدر، ٢٠٠٥م).

كما عرف منظمة الفاو التعلم الإلكتروني بأنه استخدام تقنيات الحاسب الآلي، والإنترنت لتقديم مجموعة حلول واسعة تساعد على التمكن من التعلم، وتحسين الإنجاز.(FAO, 2011)

ويتضح من خلال مفهوم الغش الأكاديمي ومفهوم التعلم الإلكتروني بأن الغش الأكاديمي في التعلم الالكتروني يعد نوعاً من الغش الأكاديمي الذي يأخذ أشكالاً وأنماط جديدة لم تكون معهودةً من قبل وذلك بواسطة سوء توظيف التقنيات الالكترونية في التعلم الألكتروني.

أسباب انتشار الغش الأكاديمي في التعلم الالكتروني:

يعود انتشار الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني إلى عوامل عديدة، منها: عوامل تقنية، وتنظيمية، وتربوية، وتعليمية، وتبرز العوامل التقنية في قضية الغش الأكاديمي لتعدد مميزات التقنية وسهولة التعامل معها، وتتميز التطبيقات التقنية بالدقة والاحترافية العالية، وسهولة استخدامها في الغش على يد المخالفين من الطلبة الذين لا يفعلون شيئاً سوى إصدار الإيعازات، والأوامر لجهاز الحاسب الآلي ليقوم بتنفيذ العملية المطلوبة خلال لحظات وبدقة متناهية دون أن يبذلوا جهداً فيزيائياً جديراً بالتنويه أو الملاحظة، في الوقت الذي يحيطون فيه أنفسهم بسرية تامة يصعب معها اكتشاف أفعالهم، وتعقب آثارهم، وتحديد أمكنتهم، والتحري عنهم. (العنبكي، ٢٠١٣م)

وتتعدد التطبيقات الإلكترونية التي يستخدمها الطلاب في التعلم الإلكتروني، ويمكن أن يستغلها الطالب في ممارسة الغش، على سبيل المثال مميزات برنامج الكتابة (Word) يسهل الغش الأكاديمي من خلال خاصية النسخ واللصق للبيانات من الوسائط الإلكترونية، وسهولة استخدام تقنية المسح الضوئي من خلال الماسحات الضوئية المحمولة، والتقاط الصور، كما إن الإنترنت تسهل وتسرع الحصول على البحوث والمعلومات والبيانات من خلال محركات البحث المختلفة، وكذلك دور برامج التواصل الاجتماعي التي سهلت وسرعت كثيراً التواصل وتبادل المعلومات والبيانات بين

الطلاب، وكذلك التواصل مع المكاتب عبر الإنترنت لشراء الأوراق البحثية، وانتشار المواقع التي تشجع على الغش الأكاديمي وتسهل المعلومات والبيانات اللازمة لذلك مثل: موقع http://www.cheathouse.com .

وقد يرجع الغش الأكاديمي إلى عوامل ترتبط بتربية الطفل في المدرسة والبيت، فقد أشارت جامعة هارفارد (Harvard University,2013ad,) إلى أن الغش الأكاديمي لطلاب الجامعة يبدأ في المرحلة الابتدائية عندما يسمح للأطفال بتكسير القواعد في استخدام الألعاب، ومحاولة الغش في هذه الألعاب، وكما أشار المقال إلى مجموعة عوامل أخرى للغش في التعلم الإلكتروني أهمها: ضعف إدارة الحياة، الضغوطات التي تمارس من العائلة ، المنافسة الشديدة بين الطلاب، مطالب المجتمع من الحصول على معرفة وشهادات أعلى لتحقيق مكاسب مالية مرتفعة مع انخفاض في قدرات الطلاب الذي لا يتناسب مع الخطة الأكاديمية، ونظام التقديرات الذي يعزز التنافسية بين الطلاب فيجعل البعض خاسراً، والبعض رابحاً، ولا يركز على اكتشاف مواهب وقدرات الطلاب الفردية. وقد ترجع ممارسة الطلبة للغش في المدارس والجامعات إلى أسلوب المعلم في تقييمه للطلبة الذي يعتمد على الأساليب التقليدية والمتكررة، وهذا ما تؤكده دراسة ريتو (Ruto,D et al,2011ad) إلى أن العوامل التي تتسبب في الغش الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، هي: أن الغالبية العظمى لا يتواصلون مع الأساتذة بشكل جيد، وضعف إعداد و إدارة الاختبارات، وتأثير الأقران السلبي، وضعف الثقة في النفس. وأوضحت دراسة جيمين وآخرين (Jiamin, w. et al, 2015ad) أن أسباب الغش الأكاديمي كما يراها طلبة الجامعة تتمثل في الآتي: عدم كفاية الوقت

للاستعداد للاختبار مع الرغبة الشديدة في اجتيازه والنجاح فيه، الحاجة لتقدير عالٍ ومراتب الشرف للمحافظة على التميز على الآخرين، فقد يكون هذا دليلاً قوياً على امتلاك مهارات تقنية عالية للغش. كما أشارت دراسة ديفد وآخرين (David M. et al 2015ad) إلى أن المسألة الأخلاقية تظهر بشكل بارز عند ممارسة الطلبة الغش الأكاديمي بواسطة تقنيات الاتصال؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن (٦١٪) من عينة من الطلبة يؤكدون أن استخدام الهاتف النقال والانترنت في المساعدة في حل الاختبارات لا يُعد عملاً غير أخلاقي.

حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني:

إن تعدد تطبيقات التعلم الإلكتروني وتنوع مميزاتها يتيح لبعض الطلاب توظيفها في عمليات الغش الأكاديمي، وبذلك تتنوع أساليب الغش بفضل هذه المميزات وتتغير بفضل التطور المتسارع في تقنيات التعلم الإلكتروني، كما أن الثورة التقنية ساعدت على ابتكار أساليب جديدة تستخدم في الغش الأكاديمي، وهذا ما أشار إليه حسين (٢٠١٣م) إلى تطور ابتكارات جديدة للغش في الاختبارات المدرسية وفقاً لأحدث التطورات التقنية خاصة الهواتف الذكية المتصلة بخدمة الإنترنت، وسماعات البلوتوث والنظارات الطبية والأقلام الضوئية، واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، واستخدام المحمول في تصوير المادة العلمية واستدعائها، أو التواصل مع الأقران من خلال الرسائل النصية.

وأشارت عدد من الدراسات إلى أبرز أساليب الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني المنتشرة بين الطلاب الذين يدرسون عن بعد بواسطة التطبيقات الإلكترونية، فقد كشفت دراسة كل من واتسون وساتل

(Watson,G.&Sattile,J.2010ad) عـن الطـرق السـائدة للغـش الأكـاديمي في تـدريس المقـررات مـن خـلال شـبكة الإنترنـت أهمهـا: (تبـادل الإجابـات بـين الطـلاب في الاختبـارات النهائيـة، ونسـب الأعمـال الأكاديميـة الـتي يملكـه الآخرون للطالـب نفسـه، والاسـتعانة بشـخص آخـر يـؤدي الاختبـار عـن بعـد بدلاً عن الطالب، ونسـخ أعمـال الطـلاب الآخـرين في الواجبـات الأكاديميـة، ونسخ فقرات من المراجع والبحوث بدون تدوين اسم المؤلـف أو الباحـث، أو الاستعانة بمكاتب الخدمات المتوفرة في الإنترنت لكتابة البحوث، والواجبات الأكاديمية المطلوبة).

كمـــا قارنـــت دراســـة كـــل مـــن كســـر وكريســـتري (Keresztury,B.&Cser,L.2013ad) بـين أسـاليب الغـش الأكـاديمي بـالطرق التقليديـة وبـالطرق الإلكترونيـة، وأظهـرت الدراسـة محدوديـة أسـاليب الغـش التقليدي، إذ انحصرت أساليبه في استخدام المواد المخفية في الملابس أو الآلـة الحاسـبة، أو التحايـل والخـداع مـن خـلال النقـل مـن الـزملاء، أمـا الطـرق الإلكترونية فقد تنوعت من خلال تصوير الاختبار باستخدام الجوال وإرسـاله لشخص ما، واستقبال الإجابة، أو من خلال تخزين المعلومات على الحاسـب الآلـي، واسـتخدام خاصـية البحـث في الاختبـارات المؤتمتـة أو في اختبـارات الكتاب المفتوح وطلب المساعدة عبر أجهزة لاسلكية دقيقة، وتبادل المعلومات بين الطلبة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

وكشـفت دراسـة مـوتن وآخـرين (Moten,J. et al 2013ad) عـن صـور متعددة للغش الأكاديمي منها استخدام الإنترنـت باسـتخدام حاسـبين في نفـس الوقت أحدهما لحل الاختبار والآخر للبحث عن الإجابة، أو القص واللصـق

للعبارات من على الإنترنت، وبخاصة عند عمل الواجبات الأكاديمية، أو طباعة الاختبار من خلال خاصية طباعة الشاشة وإرسالها إلى شخص آخر يقوم بإرسال الإجابة، أو شراء الإجابة مُباشرة من بعض المواقع التي تسمح بذلك.

كما كشفت جامعة مدينة نيويورك (city university of New York,2012ad,7) إلى أساليب متعددة للغش الأكاديمي، منها: الغش المباشر من خلال نسخ العبارات أو الفقرات من المصدر الأصلي بدون الإشارة إليه، أو غير مباشر مثل كتابة الأفكار بدون ذكر النصوص الأصلية التي بنيت عليها، أو التضليل في كتابة مصدر المعلومات أو البيانات، أو كتابة المصدر بشكل منقوص.

وأشارت دراسة دارون و كارل (Darwin & Carl, 2014ad) إلى وجود أساليب متعددة ومتنوعة لدى الطلاب الذين يدرسون عن بعد لممارسة الغش الإلكتروني، ومن أكثر الأساليب اِنتشاراً لدى طلبة الجامعات تنزيل الملفات، والأوراق البحثية، والمشاريع من الإنترنت (Downloading) وتقديمها على أساس أنها من أعمال الطالب، وبعدها يأتي تبادل الواجبات بين الطلاب عبر وسائل التواصل الإلكتروني، والغش في الاختبارات عن بعد.

ومن الأساليب الأخرى التي تستخدم في الغش الأكاديمي سرقة كلمة المرور الخاصة بالمعلم، أو فكها من خلال برامج تقنية لفك الشفرات، وتغيير الدرجات الخاصة بالطلاب، أو التجسس على الاختبارات المعدة من قبل المعلمين ("High Tech Cheating", 2016ad).

ويتضح مما سبق تنوع أساليب الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وانتشاره بين الطلاب الذين يدرسون مقررات عبر نظام التعلم الإلكتروني، ومن أبرز هذه الأساليب النقل من الإنترنت لعمل الواجبات والمتطلبات الدراسية بدون تحديد المصدر، تنزيل الأوراق البحثية مباشرةً من الإنترنت، وتقديمها كعمل قام به الطالب، وتبادل الأعمال الأكاديمية بين الطلاب عبر وسائل التواصل الاجتماعي، والغش في البيانات من خلال إضافة بيانات غير حقيقية بالتبديل أو الحذف أو الإضافة، وشراء الأبحاث من المراكز البحثية المتاحة على الإنترنت، وإجراء الاختبارات من قبل أشخاص آخرين للطالب.

أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الالكتروني:

أشار موتن وآخرين (Moten,J. et al 2013ad) إلى أن التحديات في التعلم الإلكتروني أوجد جدلاً واسعاً بين الأساتذة، والإداريين بالجامعات حول كيفية منع الغش الإلكتروني من خلال دراسات علمية وتبادل الخبرات للحد من ظاهرة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد قدمت العديد من الدراسات بعض الأساليب الهامة للحد من تلك الظاهرة منها دراسة مايكل وويليم (Michael & Williams, 2013ad) التي قدمت أساليب متنوعة لمواجهة هذا النوع من الغش منها أساليب متعلقة بالتقويم مثل إعطاء واجبات تتصف بالتحدي لبناء ثقة الطلبة في أنفسهم والمحافظة على سريتهم الخاصة، وأساليب متعلقة بوضوح سياسات الجامعة حول الغش الإلكتروني، وأساليب تقنية تتمثل في توفير الجامعة برمجيات قادرة على كشف النقل من الإنترنت ونسبة النقل، كما توجد برامج تستخدم في إدارة نظم التعلم الإلكتروني مثل (Blackboard) الذي يسمح للطالب بتحويل أعماله الأكاديمية إلكترونياً، ويتم التأكيد أن هذه الأعمال لم يسبق إرسالها من أحد

الطلبة من قبل ولم تنقل من مصادر عبر الإنترنت، كما توجد برامج حاسوبية للكشف عن الغش الأكاديمي مثل (Turnitin plagiarism detection package)إذ يستطيع البرنامج تحديد حجم النصوص التي نُسِخت من الإنترنت وتحديد مصادرها في مواقع الإنترنت.

وفي إجراء يعدُّ الأول من نوعه في تاريخ العملية التعليمية بمصر، تعاقدت وزارة التعليم مع إحدى أكبر شركات التقنية الصينية، لوقف استخدام الطلاب التقنيات داخل اللجان، وأهمها الهاتف المحمول ونظارات التجسس الذي يستخدمه الطالب لتصوير ورقة الأسئلة، ثم إرسالها إلى آخرين خارج اللجنة، عبر برامج التواصل الاجتماعي لإعداد الإجابات النموذجية عليها ثم إعادة إرسالها للطالب عبر قنوات التواصل نفسه، وأشارت وزارة التعليم إلى أن أساليب الغش بالتقنيات الحديثة كثيرة، وكل يوم نكتشف طرقاً جديدة (حافظ، ٢٠١٥م)

وأشار فريمان (Ferriman,J. 2014ad) إلى أربع استراتيجيات لمنع الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني هي الأولى: تيسير الاختبارات في أماكن متعددة مجهزة بتقنيات حديثة على مستوى الإقليم، الثانية: المراقبة من خلال كاميرا الويب، الثالثة: برامج التعرف على بصمات الضغط على لوحة المفاتيح إذ يتم تسجيل ضغطة المفاتيح لكل طالب، ويقوم البرنامج بكشف الغش إذا استخدم طالب آخر للكتابة باستخدام لوحة المفاتيح، الرابعة: استبدال الاختبارات النهائية الواحدة باختبارات قصيرة متعددة.

وقد كشفت دراسة جيمن وآخرين (Jiamin, w. et al, 2015ad) عن مجموعة من العوامل للوقاية من الغش، أهمها: تغيير ذهن الطالب من أن

الغش يؤدي إلى رفعة الطالب وتفوقه على الآخرين إلى أن الغش قد يدمر مستقبله، ويهدد قيمة الأمانة لديه، ووضع معايير متعددة للطالب من خلال تقييم الطالب لنفسه، وتقييم الطالب لأقرانه، أو تفريد الاختبارات وأساليب التقويم لتقييس نفس المعارف والمهارات، أو وضع أسئلة متسلسلة كل سؤال مرتبط بالذي يليه، وتدريب الأساتذة على استخدام أساليب تقنية متطورة ومتنوعة لعرض المقررات بطريقة جذابة وكذلك بناء الاختبارات وأساليب التقويم لتكون جزءاً من العملية التعليمية.

كما كشفت دراسة ونرو (Winrow, 2015ad) إلى أن الجامعات التي تطبق الوثيقة الأخلاقية يقل فيها الغش الأكاديمي، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الطلاب الذين يغشون أكاديمياً وبين عدم التزامهم بالسلوك الأخلاقي، كما أشارت دراسة مارك والقزاندر (Mark &Alexander, 2010ad) إلى أن الطلاب الذين قرروا عدم الغش، ولم يمارسوا سلوك الغش لديهم قيم أخلاقية أعلى من الآخرين، كما كشفت دراسة إلن (Alan T., 2010ad) عن الدور التربوي الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عن الوقاية من الغش بصفة عامة، والغش الأكاديمي بصفة خاصة من خلال برامج تتناول مواضيع الغش، ومناقشتها مع الطلاب في المحاضرات الخاصة بالمقررات الدراسية، وتأثيرها السلبي على المهنة المستقبلية للفرد، وعلى المجتمع من خلال عرض الدراسات والبراهين التي تدلل على ذلك، كما وضعت بعض الجامعات بوابات إلكترونية على موقع الجامعة على الإنترنت خاصة بالنزاهة الأكاديمية، وهي تمكن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من الكشف عن الغش الأكاديمي، وتقوم بتوعيتهم بأخطار الغش الأكاديمي

وكيفية الوقاية منهُ، مثل جامعة كنت (University of Kent, 2015ad) ووضعت جامعة ويتواترساند (University of Witwatersrand, 2015ad) بوابات إلكترونية على موقع الجامعة يضم فيديوهات وعروضاً تقديمية جذابة للوقاية من الغش الأكاديمي في التعليم، ويضم المفاهيم الآتية: تعريفات وأنماط الغش الأكاديمي، سياسة الجامعة للحد من الغش الأكاديمي، الكشف عن الغش، كيفية تجنب الغش الأكاديمي، الأخلاقيات الأكاديمية، وثيقة الأخلاقيات الأكاديمية، قوانين وعقوبات الغش الأكاديمي.

وإذا كانت الدراسات الأجنبية، والجامعات في الدول غير المسلمة تركز على الأخلاق والقيم في منع الغش الأكاديمي فإن الدراسة العربية والإسلامية تؤكد بوضوح على ضرورة العمل على غرس القيم الدينية في نفوس الطلاب من جانب الأسرة والمدرسة والجامعة ومختلف المؤسسات الاجتماعية الموجودة في المجتمع لمنع الغش الدراسي. (زكرى و حجازي ، ٢٠١٢م)

وقدمت جامعة هارفارد (Harvard University, 2013ad) أساليب يمكن من خلالها التقليل من الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من خلال: الفصول الافتراضية، والمعامل الافتراضية، ونشر المقررات من خلال الوسائط المتعددة التي تجعلها جذابة للطلاب في أي وقت، والاختبارات الفردية المحوسبة للطلبة، والسماح للطلبة بإعادة الاختبار عدة مرات مما يقلل الضغط عليهم، وتجعل اكتساب المعارف والمهارات سهلة في أي وقت على حسب حالة الطالب. كما تم تطوير بوابات التعلم الإلكتروني لتضمن الكشف عن الغش الأكاديمي، والوقاية منه من خلال: المراقبة النشطة للطالب من بعد، وتغذية النظام بكمية كبيرة من الأسئلة وبناء الاختبارات، وإعطاء الدرجة

والتغذية الراجعة بطريقة آلية يسمح لآلاف الطلاب بالاختبار في نفس الوقت بدون توقع لأسئلة الاختبار أو محاولة الغش، وتشجيع الطلاب الأقران على تقييم بعضهم بعضاً وتدريبهم على ذلك خصوصاً تقييم الواجبات والأنشطة، وإعلان الميثاق الأخلاقي للأمانة العلمية على مواقع التعلم الإلكتروني (e-Learning Portal,2012ad).

كما قدمت جامعة ولاية كنساس (Kansas State University,2015ad) مجموعة من الحلول لوقاية الطلبة من الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من خلال التوعية والتثقيف الذي يشتمل على تقديم أمثلة من الغش الأكاديمي للطلبة، وتوضيح الأدوات التي تستخدم لتقييم الأعمال الكتابية، ونشر معلومات عن الغش الأكاديمي والمواقع التي تصف الغش الأكاديمي، ونشر الوعي بين الطلاب بعواقب الغش الأكاديمي، وتعليم الطلبة كيفية حماية أعمالهم من خلال استخدام تقنية متطورة، ومن الناحية التقنية يتم كشف الغش باستخدام بعض مواقع الكشف عن الغش الأكاديمي المنتشرة على مواقع الإنترنت، تسجيل جميع أعمال الطلبة على قاعدة بيانات المكتبات، وعلى محركات البحث، وتدريب الطلبة على كيفية حماية أعمالهم الكتابية من السرقة أو النسخ.

ويتضح مما سبق أن هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن أن تساعد على الحد من الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني، أهمها: وضع سياسات للحد من الغش الأكاديمي مثل تعريف الطلبة بأنواع الغش الإلكتروني، وإعداد قانون عقاب رادع للغش، وإعلان وثيقة أخلاقية، ومن الأساليب للحد من ظاهرة الغش استخدام برمجيات إلكترونية متقدمة لتصميم نماذج

اختبارات تقلل من الغش، وتطوير تصميم الدروس والأنشطة التعليمية في التعلم الإلكتروني بشكل يجذب الطلاب للتعلم، واختبار عملية التعليم بالإضافة لنواتج التعلم، واستخدام تقنيات وبرمجيات متقدمة لكشف حالات الغش .

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ؛ وذلك لملاءمته تحقيق أهداف الدراسة، ومن خلاله يمكن الحصول على معلومات عن آراء أفراد المجتمع حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهتها.

مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين درّسوا مقررات عن بعد (Online)، في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، والبالغ عددهم (١٢٦) عضواً حسب إفادة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الملك سعود.

عينة الدراسة

استخدمت الدراسة طريقة العينة العمدية وذلك لملاءمتها لأهداف الدراسة التي تتطلب معرفة حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين يمارسون التعلم الإلكتروني من خلال تدريسهم مقررات عن بعد (Online) فقط، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، وقدرة الباحث على الوصول إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة، فإن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة، وقد بلغ مجموع من أجاب على أداة الدراسة (١٠٩) أعضاء.

أداة الدراسة :

استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (١٤) عبارةً عن المحور الأول

حالات الغش الأكاديمي و (٢٦) عبارةً عن المحور الثاني الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي وأعطيت أوزاناً بدرجة: موافق بشدة (٤)، موافق (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١)، وتم حساب أوزان كل فقرة على النحو الآتي:

المدى = أكبر درجة معطاة للحد الأعلى لبدائل الدراسة – أقل درجة معطاة للحد الأدنى لبدائل الدراسة.

المدى= ٤ -١= ٣.

طول الفئةخارج قسمة المدى على عدد الفئات = ٣/٣=١

وعليه يكون الحد الأدنى = ١+١= ٢، الحد المتوسط= ٢+١=٣، الحد الأعلى=٣+١=٤.

وبذلك يكون معيار الحكم على فقرات الاستبانة كالآتي:

الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (١إلى٢) تعني أن مستوى درجة العبارة منخفض.

الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (أكبر من ٢ إلى ٣) تعني أن مستوى درجة العبارة متوسط.

الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (أكبر من ٣ إلى ٤) تعني أن مستوى درجة العبارة مرتفع.

صدق المُحَكِّمين: عُرضت الاستبانة على عدد من المحكِّمين بلغ عددهم (١٥) محكماً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، في تخصصات أصول التربية وعلم النفس والمناهج، وتقنيات التعليم، وقد أبدى المحكّمون جملة من الملاحظات التي تتعلق بانتماء بنود الاستبانة إلى مجالاتها، وإعادة

صياغة بعض البنود، وحذف بعضها الآخر، وبذلك صارت عبارات الاستبانة بعد التحكيم للمحور الأول (حالات الغش الأكاديمي) (١٤) عبارةً والمحور الثاني (الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي) (٢٤) عبارةً.

الاتساق الداخلي: للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة تم احتساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون لقياس قيمة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، فكانت معاملات الارتباط للمحور الأول (حالات الغش الأكاديمي) تراوح القيم بين (٠,٥٧٣ - ٠,٨٤٧)، وللمحور الثاني (الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي) تتراوح القيم بين (٠,٦٨١ -٠,٨٩٣)، وجميع قيم معاملات الارتباط للمحورين دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يؤكد اتساق العبارات وهذا يشير إلى صدق الاستبانة، بحيث يمكن الثقة في البيانات التي يمكن أن تجمع بواسطتها.

ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معدل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الدراسة، فقد كانت قيمة معاملات الثبات للمحور الأول (حالات الغش الأكاديمي) تساوي (٠,٩٣٦) لمجموع عبارات المحور البالغة (١٤) عبارة، وكانت قيمة معاملات الثبات للمحور الثاني (الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي) تساوي (٠,٩٣٥) لمجموع عبارات المحور البالغة (٢٤) عبارةً، ويُعد معامل الثبات لهذه الاستبانة من معاملات الثبات المرتفعة، وبذلك تكون مقبولة لأغراض الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل وعرض وتلخيص البيانات التي تتطلبها الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي:

التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، تحليل التباين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: الذي نصه (ما أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني؟ فقد عرضت أداة الدراسة حالات الغش الأكاديمي لمعرفة آراء عينة الدراسة حول ممارسة الطلبة لهذه الحالات، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) التكرارات والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تبادل الواجبات والمتطلبات الدراسية بين الطلاب إلكترونياً.	ت	٤٦	٤٥	١٧	١	٣,٢٤	٠,٧٤٧	٣
		٪	٤٢,٢	٤١,٣	١٥,٦	٠,٩			
٢	اقتباس الواجبات والمتطلبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد	ت	٦٨	٢٤	١٠	٧	٣,٤٠	٠,٩٠٣	١
		٪	٦٢,٤	٢٢	٩,٢	٦,٤			

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	المصدر.								
٣	تعامل الطلاب مع أفراد أو مؤسسات عبر الإنترنت لعمل المتطلبات الدراسية.	ت	٣٢	٤٣	٢٦	٨	٢,٠٩	٠,٩٠٨	١٣
		٪	٢٩,٤	٣٩,٤	٣٢,٩	٧,٣			
٤	تزوير الوثائق الأكاديمية الإلكترونية.	ت	١٢	٢٧	٥٦	١٤	٢,٣٣	٠,٨٤١	١١
		٪	١١,٠	٢٤,٨	٥١,٤	١٢,٨			
٥	تزوير شهادات تدريبية لتخفيف المتطلبات الدراسية.	ت	١٣	٢١	٥٦	١٩	٢,٢٥	٠,٨٨٦	١٢
		٪	١١,٩	١٩,٣	٥١,٤	١٧,٤			
٦	قيام شخص بأداء اختبار	ت	١٦	٤٧	٣٣	١٣	٢,٦٠	٠,٨٨٢	٩
		٪	١٤,٧	٤٣,١	٣٠,٣	١١,٩			

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	إلكترونياً عن أحد الطلاب								
٧	تبديل البيانات والمعالجات الإحصائية باستخدام برمجيات تحقق الدلالة الإحصائية	ت	١٧	٤٦	٣٧	٩	٢,٦٥	٠,٨٤٣	٨
		٪	١٥,٦	٤٢,٢	٣٣,٩	٨,٣			
٨	قيام الطلاب باختراق النظام الأكاديمي لتغيير التقديرات.	ت	١٢	٧	٤٦	٤٤	١,٨٨	٠,٩٤٩	١٤
		٪	١١,٠	٦,٤	٤٢,٢	٤٠,٤			
٩	تعبئة نماذج أكاديمية بمعلومات غير صادقة.	ت	٢٣	٤٦	٢٩	١١	٢,٧٤	٠,٩٠٦	٧
		٪	٢١,١	٤٢,٢	٢٦,٦	١٠,١			
١٠	نسخ عبارات من	ت	٥٩	٣٥	٩	٦	٣,٣٤	٠,٨٥٣	٢
		٪	٥٤,١	٣٢,١	٨,٣	٥,٥			

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	الإنترنت ووضعها جنباً إلى جنب دون إضافات من الطالب.								
١١	استخدام أدوات إلكترونية (كاميرات، جوالات، أدوات تسجيل) وقت الاختبارات	ت	٣٤	٣٩	٢٦	١٠	٢,٨٩	٠,٩٥٥	٥
		٪	٣١,٢	٣٥,٨	٢٣,٩	٩,٢			
١٢	الاستعانة بالتقنية أو الأفراد أثناء تأدية الاختبارات عن بعد.	ت	٣١	٤٦	٢٣	٩	٢,٩٠	٠,٩٠٨	٤
		٪	٢٨,٤	٤٢,٢	٢١,١	٨,٣			
١٣	استخدام برمجيات	ت	٢٠	٥٥	٢٨	٦	٢ ٨١.	٠, ٧٩٥	٦
		٪	١٨,٣	٥٠,٥	٢٥,٧	٥,٥			

م	حالات الغش الأكاديمي		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	حاسوبية لتعديل الرسومات، والأشكال، ونسبها لعمل الطالب								
١٤	تطفل أحد الطلاب على أجهزة زملائه الإلكترونية، وسرقة الأنشطة الأكاديمية.	ت	١٩	٢٤	٤٦	٢٠	٢,٣٨	٠,٩٨٠	١٠
		٪	١٧,٤	٢٢,٠	٤٢,٢	١٨,٣			
المتوسط العام							٢,٧٤	٠,٦٥٤	

يتضح من الجدول رقم (١) أن المتوسط العام لآراء أفراد العينة عن أبرز حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني بلغ (٢,٧٤) من (٤)، وهو يقع في المستوى المتوسط، والذي يقرب إلى المستوى المرتفع، ويشير إلى أن حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني في مستوى غير مقبول، من منطلق أن حالات الغش من المفترض عدم ممارستها نهائياً.

في حين تقع معظم متوسطات آراء أفراد العينة عن حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني بين (١,٨٨ -٣,٤٠) من أصل (٤)، وهي تقع بين المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، مما يعني أن حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني حسب آراء أفراد العينة متباينة بين المستوى المنخفض والمستوى المرتفع، وهذا يعود إلى أن بعض حالات الغش قد تتكرر على أفراد العينة والبعض الآخر تكون نادرة الحدوث، ولكن بشكل عام تعطي هذه النتيجة مؤشراً بوجود حالات من الغش تتكرر على أعضاء هيئة التدريس، وقد يعود تفسير ذلك إلى مميزات التطبيقات الإلكترونية، وسهولة التعامل معها مما يدفع الطلبة إلى توظيف هذه المميزات في ممارسة الغش.

ومن جهة أخرى كانت أبرز حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني التي يمارسها الطلبة كما يراها أفراد العينة حالة " اقتباس الواجبات والمتطلبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد المصدر" بمتوسط يساوي (٣,٤٠) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة قد يجهلون ضرورة تحديد مصادر اقتباساتهم أو أنهم لا يهتمون بكتابة المصادر لقلة معرفتهم أو أن كتابتها تحرمهم بعض الدرجات أو أنهم نقلوها بشكل يخالف طرق الاقتباس الصحيحة، وتأتي حالة "نسخ عبارات من الإنترنت ووضعها جنباً إلى جنب دون إضافات من الطالب" كثاني أبرز حالة غش يراها أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣,٣٤) من أصل (٤). وقد يعود ذلك إلى سهولة عمل هذه الحالة من الغش من قبل الطالب وتوفر المواد العلمية على الإنترنت، وتأتي حالة "تبادل الواجبات والمتطلبات الدراسية بين الطلاب إلكترونياً " كثالث أبرز حالة

غش يراها أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣,٢٤) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى توفر وسائل الاتصال الإلكتروني بين الطلاب والسرعة التي توفرها هذه الوسائل لتبادل الواجبات والمتطلبات الدراسية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الحالات الثلاث السابقة من الغش جميعها تقع ضمن مستوى الممارسة المرتفع حسب آراء أفراد العينة. وفي الجانب الآخر كانت أقل حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني كما يراها أفراد العينة هي حالة "قيام الطلاب باختراق النظام الأكاديمي لتغيير التقديرات" بمتوسط يساوي (١,٨٨) من أصل (٤)، وتقع ضمن مستوى الممارسة المنخفض حسب آراء أفراد العينة وقد يكون السبب وراء قلة حدوث مثل هذا الحالة صعوبة تنفيذه من قبل الطلبة، وتحتاج خبرات تقنية عالية، وكذلك يعد عملاً خطيراً وعواقبه وخيمة. تليها حالة " تعامل الطلاب مع أفراد أو مؤسسات عبر الإنترنت لعمل المتطلبات الدراسية." بمتوسط يساوي (٢,٠٩) من أصل (٤)، وتقع ضمن مستوى الممارسة المتوسط حسب آراء أفراد العينة ولكنها قريبة جداً من المستوى المنخفض وقد يكون السبب وراء قلة حدوث مثل هذه الحالة صعوبة التعامل مع مؤسسات عبر الإنترنت لعمل المتطلبات الدراسية وعدم وضوحها، وخوف الطلبة من إفشاء أسمائهم، تليها حالة " تزوير شهادات تدريبية لتخفيف المتطلبات الدراسية." بمتوسط يساوي (٢,٢٥) من أصل (٤)، وتقع ضمن مستوى الممارسة المتوسط حسب آراء أفراد العينة وقد يكون السبب وراء قلة حدوث مثل هذه الحالة لصعوبة عمل التزوير والخطورة القانونية المترتبة على الطلبة المزورين.

ويتضح مما سبق وجود ظاهرة ممارسة الطلبة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني حسب آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين يدرِّسون المقررات عن بعد (Online)، إذ كانت آراؤهم نحو حالات الغش تقع في المستوى المرتفع والمتوسط، وقلة وجود حالات في المستوى المنخفض، ولعل السبب يعود إلى استغلال الطلبة مميزات التقنية في ممارسة الغش الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Watson, G.& Sattile, J., 2010ad) ودراسة (Moten,J. et al 2013ad) ودراسة (Darwin & Carl, 2014ad) في أن النسخ والاقتباس من الإنترنت والمصادر الأصلية، وتبادل الواجبات بين الطلبة، وحل الاختبارات من قبل طلبة آخرين من أبرز حالات الغش الأكاديمي كما اتفقت الدراسة مع نشرة جامعة نيويورك (city university of New York,2012,4) المتعلقة بالغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، والتي تشير إلى أن أبرز حالات الغش تتم من خلال النسخ أو النقل أو تبادل الواجبات الأكاديمية باستخدام الإنترنت بدون ذكر المصدر الأصلي.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه (ما الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني؟) عرضت أداة الدراسة أساليب مختلفة لمواجهة الغش الأكاديمي لل‌تعرف على آراء عينة الدراسة نحو الأساليب المناسب لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(٢):

جدول رقم (٢) التكرارات والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

المحاور الفرعية	م	أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
الأساليب التربوية	١	تنمية الوازع الديني الذي يسهم في ابتعاد الطلاب عن الغش	ت	٨٤	١٧	٦	٢	٣.٦٧	٠.٥٦٥	١
			٪	٧٧.١	١٥.٦	٥.٥	١.٨			
	٢	عقد الندوات والمؤتمرات للتوعية والتثقيف باللوائح لاستخدام تقنية المعلومات	ت	٧٠	٣٣	٤	٢	٣.٥٦	٠.٦٥٧	١٣
			٪	٦٤.٢	٣٠.٣	٣.٧	١.٨			
	٣	صياغة ميثاق أخلاقي أكاديمي يلتزم به الطلاب	ت	٧٢	٣٣	٣	١	٣.٦١	٠.٥٩١	
			٪	٦٦.١	٣٠.٣	٢.٨	٠.٩			
	٤	التعريف بحالات الغش في بيئة التعلم الإلكتروني	ت	٧١	٢٦	١٠	٢	٣.٥٢	٠.٧٤٠	٦
			٪	٦٥.١	٢٣.٩	٩.٢	١.٨			
	٥	إعلان حالات الغش ونوع العقاب في المواقع الإلكترونية دون ذكر الأسماء.	ت	٧٤	٢٦	٧	٢	٣.٥٧	٠.٦٩٧	٢
			٪	٦٧.٩	٢٣.٩	٦.٤	١.٨			
الأساليب التنظيمية	٦	فرض سياسات وقوانين لمكافحة الغش تكون مرنة وتتماشى مع التغيرات التقنية.	ت	٨٢	٢٥	٠	٢	٣.٦١	٠.٥٦	
			٪	٧٥.٢	٢٢.٩	٠	١.٨			
	٧	تكوين لجنة لمتابعة الغش الأكاديمي بالمؤسسة التعليمية لتقديم الدراسات والمقترحات	ت	٧٢	٣٣	٣	١	٣.٦١	٠.٥٩١	
			٪	٦٦.١	٣٠.٣	٢.٨	٠.٩			
	٨	تحديد الإجراءات العقابية لمرتكبي الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني	ت	٧٧	٣٠	٠	٢	٣.٦٧	٠.٥٦٨	
			٪	٧٠.٦	٢٧.٥	٠	١.٨			
	٩	التنسيق بين الجهات المعنية بتقنية	ت	٧١	٣٢	٥	١	٣.٥٨	٠.٦٢٦	١
			٪	٦٥.١	٢٩.٤	٤.٦	٠.٩			

المحاور الفرعية	م	أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		المعلومات على مستوى الجامعات لمنع الغش الأكاديمي								
	١٠	تضافر الجهود والتنسيق بين مؤسسات المجتمع التنظيمية لتحقيق الوقاية من الغش الأكاديمي	ت	٦٥	٣٧	٤	٣	٣.٥٠	٠.٧٠٢	٧
			٪	٥٩.٦	٣٣.٩	٣.٧	٢.٨			
الأساليب التدريسية	١١	التنويع في الواجبات والمتطلبات والاختبارات الدراسية	ت	٧٦	٣٠	١	٢	٣.٦٥	٠.٥٩٩	
			٪	٦٩.٧	٢٧.٥	٠.٩	١.٨			
	١٢	استخدام المجموعات الطلابية لعمل الواجبات والمتطلبات الدراسية	ت	٤٤	٤٢	١٩	٤	٣.١٥	٠.٨٤٠	١
			٪	٤٠.٤	٣٨.٥	١٧.٤	٣.٧			
	١٣	التجديد في عمل الواجبات والمتطلبات والاختبارات الدراسية	ت	٧٤	٢٩	٤	٢	٣.٦٠	٠.٦٥٢	
			٪	٦٧.٩	٢٦.٦	٣.٧	١.٨			
	١٤	استخدام تقويم واحد للطلاب يكون وجهاً لوجه	ت	٤١	٣٧	٢٧	٤	٣.٠٥	٠.٨٨٠	٤
			٪	٣٧.٦	٣٣.٩	٢٤.٨	٣.٧			
	١٥	ربط التقييمات بالخبرات الشخصية للطلاب	ت	٤٠	٣٨	٢٨	٣	٣.٠٥	٠.٨٥٨	٣
			٪	٣٦.٧	٣٤.٩	٢٥.٧	٢.٨			
	١٦	تركيز التقويم على عملية التعلم بدلاً من المعدل	ت	٤٨	٣٨	٢٢	١	٣.٢٢	٠.٧٩٧	٠
			٪	٤٤.٠	٣٤.٩	٢٠.٢	٠.٩			
	١٧	التأكيد على تحديد المصادر في المتطلبات الدراسية.	ت	٦٢	٣٩	٦	٢	٣.٤٧	٠.٦٨٨	٨
			٪	٥٦.٩	٣٥.٨	٥.٥	١.٨			
	١٨	استخدام التقويم المستمر الذي يعتمد على الوصف بدلاً من إعطاء قيمة.	ت	٤٢	٤٤	٢٠	٣	٣.١٤	٠.٨١٤	٢
			٪	٣٨.٥	٤٠.٤	١٨.٣	٢.٨			
الأساليب التقنية	١٩	توفير أنظمة إلكترونية لتفادي	ت	٦٦	٣٩	٢	٢	٣.٥٥	٠.٦٣٠	٤
			٪	٦٠.٦	٣٥.٨	١.٨	١.٨			

المحاور الفرعية	م	أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
		عمليات الغش								
	٢٠	استخدام برمجيات تكشف الطلاب الذين يمارسون الغش	ت	٧٣	٣٢	٣	١	٣.٦٢	٠.٥٨٩	
			٪	٦٧.٠	٢٩.٤	٢.٨	٠.٩			
	٢١	التجديد والتطوير في أنظمة التعلم الإلكتروني	ت	٧٣	٣٢	١	٢	٣.٦٢	٠.٦٠٥	
			٪	٦٧.٠	٣٠.٠	٠.٩	١.٨			
	٢٢	الاحتفاظ بجميع العمليات الإلكترونية للطالب	ت	٥٨	٤٣	٦	٢	٣.٤٤	٠.٦٨٦	٩
			٪	٥٣.٢	٣٩.٤	٥.٥	١.٨			
	٢٣	تأسيس وحدة دعم تقني تكون متصلة مع أستاذ المقرر لمساعدته	ت	٦٧	٣٦	٤	٢	٣.٥٤	٠.٦٦٠	٥
			٪	٥ز٦١	٣٣.٠	٣.٧	١.٨			
	٢٤	توفر برمجيات الحماية ضد السرقات للطلاب.	ت	٧٢	٣٢	٣	٢	٣.٥٩	٠.٦٤٠	٠
			٪	٦٦.١	٢٩.٤	٢.٨	١.٨			
		المتوسط العام						٣.٤٩	٠.٤٣٦	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسط العام لآراء أفراد العينة عن الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني بلغ (٣.٤٩) من (٤)، ويقع في المستوى المرتفع، ويشير إلى أن أفراد العينة يتفقون على أن الأساليب المقترحة مناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

في حين تقع متوسطات آراء أفراد العينة عن الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني بين (٣.٠٥ -٣.٦٧) من أصل (٤)، وهي جميعها في مستوى مرتفع، ولعل السبب وراء حصول هذه

الأساليب على مستوى مرتفع وفقاً لآراء أفراد العينة شمولها للأبعاد التربوية والتنظيمية والتدريسية والتقنية المرتبطة بالغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

ومن جهة أخرى كانت أفضل الأساليب المقترحة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني التي يمارسها الطلبة كما يراها أفراد العينة أسلوب " تنمية الوازع الديني الذي يسهم في ابتعاد الطلاب عن الغش" بمتوسط يساوي (٣.٦٧) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى أن هذا الأسلوب يتعامل مع العاطفة الدينية التي تعد من أقوى العواطف التي تؤثر على الطلبة وتمنعهم من الإقدام على ممارسة الغش لاسيما أن الغش المرتبط بالتعلم الإلكتروني قد يمارس في الخفاء بعيداً عن أستاذ المقرر والجهات الرقابية بالجامعة مما يعزز أهمية المراقبة الذاتية ، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التربوية .

ويأتي أسلوب" تحديد الإجراءات العقابية لمرتكبي الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني " كثاني أفضل أسلوب لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني كما يراه أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣.٦٧) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى قدرة العقاب على ردع مرتكبي الغش من ممارسته وخوف الطلبة من عواقب الغش من خلال الإجراءات العقابية التي يمكن أن تكون صارمة مثل فصل الطالب من الجامعة، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التنظيمية.

كما يأتي أسلوب "التنويع في الواجبات والمتطلبات والاختبارات الدراسية " كثالث أفضل أسلوب يراه أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣.٦٥) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى توافر الواجبات والاختبارات السابقة بين الطلبة ويسهم التواصل الإلكتروني في تبادلها بينهم، ويحد التنوع في الواجبات

والاختبارات من تكرار استخدامها بين الطلاب، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التدريسية.

ويأتي أسلوب " استخدام برمجيات تكشف الطلاب الذين يمارسون الغش " كرابع أفضل أسلوب يراه أفراد العينة بمتوسط يساوي (٣,٦٢) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك إلى قدرة البرامج التقنية على كشف حالات غش الطلبة، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التقنية.

وفي الجانب الآخر احتل أسلوب " استخدام تقويم واحد للطلاب يكون وجهاً لوجه " الترتيب الأخير بمتوسط يساوي (٣,٠٥) من أصل (٤) من أساليب مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني كما يراها أفراد العينة وقد يكون السبب أن بعض أنظمة التعلم الإلكتروني تتطلب أن تكون جميع الاختبارات والأنشطة التعليمية تمارس عن بعد.

وجاء أسلوب "ربط التقييمات بالخبرات الشخصية للطلاب" متراجعاً بمتوسط يساوي (٣,٠٥) من أصل (٤)، كما يراه أفراد العينة وقد يعود السبب في ذلك إلى صعوبة تطبيق التقويم بالخبرات الشخصية، كما جاء أسلوب "استخدام التقويم المستمر الذي يعتمد على الوصف بدلاً من إعطاء قيمة" متراجعاً بمتوسط يساوي (٣,١٤) من أصل (٤)، كما يراه أفراد العينة وقد يكون السبب في ذلك صعوبة تطبيق التقويم المستمر في ظل التعلم الإلكتروني، وتعد جميع هذا الأساليب المتراجعة من الأساليب التدريسية، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأساليب المتراجعة تقع في مستوى مرتفع، ولكنها متراجعة مقارنة مع غيرها من الأساليب الأخرى.

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو المحاور الفرعية للأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

م	المحاور الفرعية للأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الأساليب التنظيمية	٣,٦٢	٠,٥١٣	١
٢	الأساليب التربوية	٣,٥٩	٠,٤٧٦	٢
٤	الأساليب التقنية	٣,٥٦	٠,٤٩	٣
٣	الأساليب التدريسية	٣,٣٠	٠,٥٠٣	٤

يوضح الجدول رقم (٣) مقارنة بين المحاور الفرعية للأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، إذ يشير إلى أن أفضل الأساليب المقترحة لمواجهة الغش الأكاديمي وفقاً لآراء عينة الدراسة (الأساليب التنظيمية) بمتوسط يساوي (٣,٥٩) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك على أن بيئة التعلم الإلكتروني ينقصها التنظيمات، والتعليمات الخاصة بالغش، وتحتاج هذه البيئة إلى مثل هذه التنظيمات، ويأتي بعد الأساليب التنظيمية بفارق يسير (الأساليب التربوية) بمتوسط يساوي (٣,٥٩) من أصل (٤)، وقد يعود ذلك لأهمية الأساليب التربوية في تنمية الرقابة الذاتية للطالب التي يمكن أن تمنعه من ممارسة الغش لاسيما أن هذه الممارسة تتم في الخفاء وبعيد عن أنظار الآخرين مما يعول على الرقابة الذاتية، ويأتي بعد الأساليب التربوية بفارق يسير أيضاً (الأساليب التقنية) بمتوسط يساوي (٣,٥٦) من أصل (٤)، ويعود ذلك إلى قدرة التقنية

الإلكترونية على منع بعض حالات الغش التي تتم عبر الوسائل التقنية، وتجدر الإشارة إلى متوسطات الأساليب الثلاثة السابقة متقاربة فيما بينها، ويأتي آخر الأساليب المقترحة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني (الأساليب التدريسية) بمتوسط (٣,٣) أصل (٤) وهو متراجع نسبياً عن الأساليب الأخرى وقد يعود ذلك إلى أن الأساليب التدريسية محكومة بإجراءات ومتطلبات التعلم الإلكتروني.

ويتضح مما سبق أن أعضاء هيئة التدريس الذين درَّسوا مقررات عن بعد (Online) يرون بأن الأساليب المقترحة لمواجهة الغش الأكاديمي التي يمارسه الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني تسهم إسهاماً فاعلاً في الحد من ظاهرة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، فقد كانت آراؤهم نحو هذه الأساليب تقع في المستوى المرتفع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (زكري وحجازي، ٢٠١٢م) حول أهمية تنمية القيم الدينية لدى الطلبة، ودراسة (Winrow, 2015ad) عن أهمية الأساليب التنظيمية مثل الوثيقة الأخلاقية، ودراسة (Alan,T.,2010ad) التي كشفت عن دور الحل التربوي الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في توعية الطلبة بمخاطر الغش الأكاديمي والوقاية منه، كما تتفق مع نشرة جامعة ولاية كنساس (Kansas state university, 2015) في الحل التقني، والحل التربوي للوقاية من الغش الأكاديمي .

للإجابة عن السؤال الثالث: الذي نصه (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في

الرتبة العلمية؟) يعرض الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهتها وفقاً لدرجاتهم العلمية (أستاذ -أستاذ مشارك -أستاذ مساعد -محاضر).

جدول رقم (٤) الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهتها يعزى للاختلاف في الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		بين المجموعات	٣	٢,٤٩١	٠,٨٣٠	١,٩٩	٠,١١
		داخل المجموعات	١٠٥	٤٣,٧٠٢	٠,٤١٦		
		المجموع الكلي	١٠٨	٤٦,١٩٣			
الأساليب المناسبة لمواجهة الغش	الأساليب التربوية	بين المجموعات	٣	٠,٤٨١	٠,١٦٠	٠,٧٠٢	٠,٥٥
		داخل المجموعات	١٠٥	٢٣,٩٩٣	٢٢٩		
		المجموع	١٠٨	٢٤,٤٧٤			

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		الكلي					
	الأساليب التنظيمية	بين المجموعات	٣	١,٥٣٩	٠,٥١٣	٢,٠٠	٠,١١٨
		داخل المجموعات	١٠٥	٢٦,٩٠٤	٠,٢٥٦		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٨,٤٤٣			
	الأساليب التدريسية	بين المجموعات	٣	١,٠٩٨	٠,٣٦٦	١,٤٦	٠,٢٣٠
		داخل المجموعات	١٠٥	٢٦,٣٢٩	٠,٢٥١		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٧,٤٢٧			
	الأساليب التقنية	بين المجموعات	٣	٠,٨٠٥	٠,٢٦٨	١,١١	٠,٣٤٥
		داخل المجموعات	١٠٥	٢٥,١٨٣	٠,٢٤٠		
		المجموع	١٠٨	٢٥,٩٨٨			

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		الكلي					
	مجموع الأساليب	بين المجموعات	٣	٠,٧٦٢	٠,٢٤٥	١,٣٤	٠,٢٦٣
		داخل المجموعات	١٠٥	١٩,٧٨٩	٠,١٨٨		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٠,٥٥١			

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود الذين درَّسوا مقررات عن بعد حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهتها تعزى للاختلاف في رتبهم العلمية (أستاذ - أستاذ مشارك -أستاذ مساعد -محاضر)، إذ تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة في التعلم الإلكتروني غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (١,٩٩)، ومستوى دلالة يساوي (٠,١١٩)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية لا يفرقون بين حالات الغش الأكاديمي من حيث انتشارها بين الطلبة، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة الذين يمارسون الغش لا يأخذون في اعتبارهم رتبة أستاذ المقرر. وفي

الجانب الآخر تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (٠,٧٠٢)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٥٥)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على أهمية الأساليب التربوية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى دور الأساليب التربوية في تنمية الرقابة الذاتية للطلبة، وكذلك تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب التنظيمية لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (٢,٠٠)، ومستوى دلالة يساوي (٠,١١٨)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على أهمية الأساليب التنظيمية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، ويكون ذلك راجعاً إلى خلو بيئة التعليم الإلكتروني من التنظيمات التي يحتاجها، وكذلك تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب التدريسية لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (١,٦٤)، ومستوى دلالة يساوي (٠,١١٨)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على دور الأساليب التدريسية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، ويرجع ذلك إلى معرفة أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الممكنة في بيئة التعلم الإلكتروني. وكذلك تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب التقنية لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف)

تساوي (١,١٩)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٣٤٥)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على أهمية الأساليب التقنية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، ويرجع ذلك إلى معرفة دور البرمجيات في اكتشاف أو منع بعض حالات الغش.

وأخيراً تشير آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الأساليب السابقة مجتمعةً لمواجهة الغش الأكاديمي غير دالة إحصائياً وفقاً لاختلافهم في الرتبة العلمية عند قيمة (ف) تساوي (١,٣٤)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٢٦٣)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم العلمية يتفقون على دور الأساليب السابقة في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، ويرجع ذلك إلى فعالية هذه الأساليب وارتباطها بعملية الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Michael & Williams, 2013) ودراسة (Moten,J. et al 2013) اللتين تريان أن جميع أعضاء هيئة التدريس يواجهون تحديات مع حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني ويجب تقديم حلول متنوعة للحد من هذه الظاهرة .

للإجابة عن السؤال الرابع: والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات العلمية والكليات الصحية نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الكلية؟". يعرض الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق

الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهتها وفقاً لنوع كلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس.

جدول رقم (٥) الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته تعزى لاختلافهم حسب الكلية.

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		بين المجموعات	٢	٣,٩٠٤	١,٩٥٢	٤,٨٩	٠,٠٠٩❖
		داخل المجموعات	١٠٦	٤٢,١٨٩	٠,٣٩٩		
		المجموع الكلي	١٠٨	٤٦,١٩٣			
الأساليب المناسبة لمواجهة الغش	الأساليب التربوية	بين المجموعات	٢	١,٤٢١	٠,٧١٠	٣,٢٦	٠,٠٤٢❖
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٣,٠٥٣	٠,٢١٧		
		المجموع	١٠٨	٢٤,٤٧٤			

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		الكلي					
	الأساليب التنظيمية	بين المجموعات	٢	٢,١٤٨	١,٠٧٤	٤,٣٣	٠,٠١٦❖
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٦,٢٩٥	٠,٢٤٨		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٨,٤٤٣			
	الأساليب التدريسية	بين المجموعات	٢	٠,٩٢١	٠,٤٦١	١,٨٤٢	٠,١٦
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٦,٥٠٦	٠,٢٥٠		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٧,٤٢٧			
	الأساليب التقنية	بين المجموعات	٢	١,١٢٣	٠,٥٦٢	٢,٣٩	٠,٠٩٦
		داخل المجموعات	١٠٦	٢٤,٨٦	٠,٢٣٥		
		المجموع	١٠٨	٢٥,٩٨٨			

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
		الكلي					
	مجموع الأساليب	بين المجموعات	٢	١,٢٨٢	٠,٦٤١	٣,٥٢	❖٠,٠٣٣
		داخل المجموعات	١٠٦	١٩,٢٧٠	٠,١٨٢		
		المجموع الكلي	١٠٨	٢٠,٥٥١			

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة في التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٤,٨٩)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٩)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف كلياتهم يفرقون بين حالات الغش الأكاديمي من حيث انتشارها بين الطلبة، وقد يعود ذلك إلى أن ممارسة الطلبة للغش يختلف من كلية إلى أخرى من حيث نوعية الغش أو نسبة انتشاره، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن الأساليب التربوية لمواجهة الغش

الأكاديمي كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٣,٢٦)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٤٢)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس حسب اختلاف كلياتهم يختلفون في تحديد الأساليب التربوية المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى أن منسوبي الكليات العلمية يفضلون الأساليب العملية والتقنية في حين أن منسوبي الكليات الإنسانية يفضلون الأساليب التربوية والتثقيفية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود حول الأساليب التنظيمية الملائمة لمواجهة الغش الأكاديمي لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٤,٣٣)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠١٦)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس حسب اختلاف كلياتهم يختلفون في تحديد الأساليب التنظيمية الملائمة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى منسوبي الكليات العلمية يفضلون الأساليب والإجراءات العملية في حين أن الكليات الإنسانية تفضل الأساليب التنظيمية.

ومن جهة أخرى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن الأساليب التدريسية لمواجهة الغش الأكاديمي لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (١,٨٤)، ومستوى دلالة يساوي (٠,١٦)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس حسب اختلاف كلياتهم يتفقون على تحديد الأساليب التدريسية لمواجهة الغش

الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى تشابه طرق التدريس في جميع الكليات. وإضافة إلى ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن الأساليب التقنية لمواجهة الغش الأكاديمي لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٢,٣٩)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٩٦)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف كلياتهم يتفقون على تحديد الأساليب التقنية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى قدرة الأساليب التقنية الواضحة للحد من ظاهرة الغش في التطبيقات الإلكترونية .

وفي النهاية يشير الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود عن تحديد الأساليب السابقة مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي لاختلاف نوع كلية عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق دالة إحصائياً عند قيمة (ف) تساوي (٣,٥٢)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٣٣)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس حسب اختلاف كلياتهم يختلفون في تحديد الأساليب السابقة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات يفضلون بعض الأساليب في حين قد تكون هذه الأساليب متراجعة عند أعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى، وذلك راجع لاختلاف منهجية وطرق وفلسفة أعضاء هيئة تدريس في كلية عن الأخرى .

ونظراً لوجود فروق دالة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وبعض الأساليب المختلفة لمواجهتها تعزى للاختلاف في نوع كلية عضو هيئة التدريس، لذا يتطلب الأمر معرفة مصدر هذه الفروق الدالة يعرض الجدول رقم (٦) مصدر التباين عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني وبعض الأساليب المختلفة لمواجهتها وفقاً لنوع كلية عضو هيئة التدريس.

جدول رقم (٦) مصدر الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو حالات الغش الأكاديمي وبعض الأساليب المناسبة لمواجهتها يعزى للاختلاف في نوع كلية عضو هيئة التدريس

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتغير (نوع الكلية)	العدد	المتوسط	كليات إنسانية	كليات علمية	كليات صحية
حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		كليات إنسانية	٦٦	٢,٨٨٤	١	٠,٢٦٧	٠,٠١٤❖
		كليات علمية	٢٢	٢,٦٢٩		١	٠,٥٢٨
		كليات صحية	٢١	٢,٤١١			١
الأساليب المناسبة لمواجهة الغش	الأساليب التربوية	كليات إنسانية	٦٦	٣,٦٧٢	١	٠,٠٤٤❖	٠,٦٣٩
		كليات علمية	٢٢	٣,٣٨١		١	٠,٤٥٢
		كليات صحية	٢١	٣,٥٦١			١
	الأساليب	كليات إنسانية	٦٦	٣,٧٠٦	١	٠,٠١٦❖	٠,٨٢٥
		كليات علمية	٢٢	٣,٣٤٥		١	٠,١٨١

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتغير (نوع الكلية)	العدد	المتوسط	كليات إنسانية	كليات علمية	كليات صحية
	التنظيمية	كليات صحية	٢١	٣,٦٢٨			١
	مجموع الأساليب	كليات إنسانية	٦٦	٣,٥٥٨	١	٠,٠٣٣*	٠,٨٦٩
		كليات علمية	٢٢	٣,٢٨٠		١	٠,٢٣٩
		كليات صحية	٢١	٣,٥٠٢			١

يتضح من الجدول رقم (٦) بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، والكليات الصحية في حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني عند مستوى الدلالة (٠,٠١٤)، وهي أقل من (٠,٠٥)، وذلك لصالح الكليات الإنسانية، وهذا يتضح من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية إذ بلغ قيمة تساوي (٢,٨٨) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الصحية بلغ قيمة تساوي (٢,٤١)، وقد يعود ذلك إلى ارتباط حالات الغش بالمستوى التعليمي على افتراض أن طلاب الكليات الصحية أفضل علمياً من طلاب الكليات الإنسانية، ومن ثم أصبحت حالات الغش أقل في الكليات الصحية مقارنة بالإنسانية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (زكري وحجازي، ٢٠١٢م) التي ترى بأن حالة الغش لدى الطالبات في الكليات الأدبية أعلى من الكليات العلمية، ومن ناحية الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الأكاديمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات العلمية

في الأساليب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني عند مستوى الدلالة (٠,٠٤٤) وهي أقل من (٠,٠٥)، وذلك لصالح الكليات الإنسانية وهذا يتضح من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية إذ بلغ قيمة تساوي (٣,٦٧) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فقد بلغ قيمة تساوي (٢,٤١)، وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية يميلون إلى الأساليب التي تتعامل مع الإنسان وقيمه وتوجهاته، أما أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فيميلون للإجراءات العملية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات العلمية في الأساليب التنظيمية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني عند مستوى الدلالة (٠,٠١٦) وهي أقل من (٠,٠٥)، وذلك لصالح الكليات الإنسانية وهذا يتضح من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، إذ بلغ قيمة تساوي (٣,٧٠٦) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فقد بلغ قيمة تساوي (٣,٣٤٥)، وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية يميلون إلى أساليب التعليمات والتوجيهات اللفظية، وأما أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فيميلون للإجراءات العملية.

وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، والكليات العلمية في الأساليب مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني عند مستوى الدلالة (٠,٠٣٣) وهي أقل من (٠,٠٥)، وذلك لصالح الكليات الإنسانية وهذا يتضح من

المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية، إذ بلغ قيمة تساوي (٣,٥٥٨) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية فقد بلغ قيمة تساوي (٣,٢٨٠)، وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية يميلون إلى الأساليب التي تعتمد على التوجيهات والإجراءات النظرية في حين نجد أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية يميلون إلى الأساليب التي تعتمد على إجراءات عملية.

للإجابة عن السؤال الخامس: والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني والأساليب المناسبة لمواجهته حسب اختلافهم في الجنس؟ "عرض الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة حول حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، والأساليب المناسبة لمواجهتها وفقاً للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس (ذكر أو أنثى).

جدول رقم (٧) الفروق بين لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو حالات الغش الأكاديمي والأساليب المناسبة لمواجهتها يعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتغير (الجنس)	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني		ذكر	٦٦	٢,٥٩	٠,٦٨٣	٠,٨٨٦	٠,٣٧
		أنثى	٤٣	٢,٨١	٠,٦٠٦	-	
الأساليب المناسبة لمواجهة الغش الدراسي الغش	الأساليب التربوية	ذكر	٦٦	٣,٥٤	٠,٥١٩	- ١,٢٨	٠,٢٠
		أنثى	٤٣	٣,٦٦	٠,٣٩٤		
	الأساليب التنظيمية	ذكر	٦٦	٣,٥٤	٠,٥٦٦	- ١,٧٧	٠,٠٧٨
		أنثى	٤٣	٣,٧٢	٠,٤٠٢		
	الأساليب التدريسية	ذكر	٦٦	٣,٢٠	٠,٤١٨	- ٢,٢٩	❖٠,٠٢٤
		أنثى	٤٣	٣,٤٣	٠,٤٥٤		
	الأساليب التقنية	ذكر	٦٦	٣,٤٤	٠,٥٤٦	٣,١٠٢	❖٠,٠٠٢
		أنثى	٤٣	٣,٧٣	٠,٣٢١	-	
	مجموع الأساليب	ذكر	٦٦	٣,٤٠	٠,٤٨٢	- ٢,٤٨	❖٠,٠١٥
		أنثى	٤٣	٣,٦١	٠,٣٢٠		

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في حالات الغش

الأكاديمي التي يمارسها الطلبة في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ت) تساوي (-٠,٨٨٦)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٣٧)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم لا يفرقون بين حالات الغش الأكاديمي من حيث انتشارها بين الطلبة، وقد يعود ذلك إلى أن حالات الغش متفق عليها من أعضاء هيئة التدريس سواءً أكانوا ذكوراً أم إناثاً. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في الأساليب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ت) تساوي(١,٢٨ -)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٢٠)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يتفقون على تحديد الأساليب التربوية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى أهمية الجوانب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في الأساليب التنظيمية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس، وهذه الفروق غير دالة إحصائياً عند قيمة (ت) تساوي(١,٧٧ -)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٧٨)، وهي أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يتفقون على تحديد الأساليب التنظيمية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم

الإلكتروني، وقد يعود ذلك إلى أن اللوائح المنظمة للتعامل مع تطبيقات التعلم الإلكتروني ضرورة لهذه البيئة الجديدة.

ومن جهة أخرى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في الأساليب التدريسية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس عند قيمة (ت) تساوي (٢,٢٩ -) ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٢٤)، وهي أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يختلفون في تحديد الأساليب التدريسية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وهذه الفروق تكون لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث مقارنةً بالذكور، يتضح ذلك من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث الذي يساوي (٣,٤٣) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس من الذكور فيساوي (٣,٢٠)، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الإناث التي تعول على أهمية التعامل والتواصل مع الطلبة خلال عملية التدريس، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في الأساليب التقنية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس عند قيمة (ت) تساوي (٣,١٠٢ -) ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٢)، وهي أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يختلفون في تحديد الأساليب التقنية في مواجهة الغش الأكاديمي في التعليم الإلكتروني، وهذه الفروق تكون لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث مقارنةً بالذكور، ويتضح ذلك من المتوسط الحسابي

لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث الذي يساوي (٣,٧٣) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس من الذكور فيساوي (٣,٤٤)، وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة الإناث تتوافق مع الإجراءات التقنية التي تتسم بالسهولة واليسر.

وفي العموم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في مجموع الأساليب السابقة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس عند قيمة (ت) تساوي (٢,٤٨ -) ومستوى دلالة يساوي (٠,٠١٥)، وهي أقل من (٠,٠٥) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم يختلفون في تحديد الأساليب بشكل عام في مواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وهذه الفروق تكون لصالح أعضاء هيئة التدريس من الإناث مقارنةً بالذكور، ويتضح ذلك من المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس الإناث الذي يساوي (٣,٦١) أما متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس من الذكور فيساوي (٣,٤٠)، وقد يعود ذلك إلى رغبة الإناث وحماسهن في تطبيق الأساليب للتصدي للغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة(Levy & Hackney, 2013) التي تشير إلى أن تصورات الذكور حول الممارسات الغير أخلاقية المرتبطة بالغش الالكتروني أقل حدة من الإناث.

ملخص النتائج والتوصيات

أظهرت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج الجديرة بالاهتمام، يمكن استعراضها في النقاط الآتية:

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود حالات للغش الأكاديمي يمارسها الطلبة باستخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، وكان أبرزها اقتباس الواجبات والمتطلبات الدراسية من الإنترنت دون تحديد المصدر، ونسخ عبارات من الإنترنت ووضعها جنباً إلى جنب دون إضافات منهم، وكذلك تبادل الواجبات والمتطلبات الدراسية بين الطلبة إلكترونياً.

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى فعالية الأساليب التنظيمية والتربوية والتقنية والتدريسية مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني، وكانت الأساليب التنظيمية والتربوية أكثر الأساليب فعالية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني ومن أفضلها تنمية الوازع الديني الذي يسهم في ابتعاد الطلبة عن الغش وكذلك أسلوب تحديد الإجراءات العقابية لمرتكبي الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني وأسلوب التنويع في الواجبات والمتطلبات والاختبارات الدراسية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في الرتب العلمية لعضو هيئة التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن الأساليب التنظيمية والتربوية والتقنية والتدريسية مجتمعةً أو منفردةً لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في الرتبة العلمية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في نوع الكلية، إذ كانت الكليات الإنسانية أكثر حالات غشاً من الكليات الصحية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التنظيمية والتربوية والتقنية والتدريسية مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في نوع الكلية، لصالح الكليات الإنسانية مقارنةً بالكليات العلمية، وبالنظر إلى الأساليب منفردة تشير نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التقنية والتدريسية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في نوع الكلية ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التنظيمية والتربوية لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني لصالح الكليات الإنسانية مقارنةً بالكليات العلمية.

أشارت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حالات الغش الأكاديمي التي يمارسها الطلبة في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس.

أشارت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التنظيمية والتربوية والتقنية والتدريسية مجتمعة لمواجهة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني تعزى للاختلاف في جنس عضو هيئة التدريس لصالح الإناث مقارنةً بالذكور وتحديداً تبرز الفروق في الأساليب التقنية والتدريسية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب التربوية والأساليب التنظيمية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية فقد توصلت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات منها:

الحاجة إلى تحديد حالات الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني، وتعريف الطلبة وأعضاء هيئة التدريس عنها.

إعداد اللوائح التي تنظم استخدام الطلبة لتطبيقات التعلم الإلكتروني، ونشرها بينهم وتوضيح الإجراءات العقابية لمخالفيها.

العمل على تطبيق الأساليب التربوية والتنظيمية والتدريسية والتقنية مجتمعة لمعالجة ظاهرة الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

التركيز على الأساليب التربوية لمواجهة الغش الأكاديمي في الكليات العلمية.

تحتاج الكليات الإنسانية إلى متابعة الغش الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني أكثر منها في الكليات الصحية والكليات العلمية.

يجب توفير متطلبات الأساليب التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الإناث؛ لقدرتهم على توظيفها في الحد من حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

مقترحات الدراسة:

إجراء دراسة عن ميثاق شرف مقترح لطلبة التعلم الالكتروني

أجراء دراسة عن العوامل المؤدية لزيادة حالات الغش الأكاديمي في التعلم الإلكتروني.

إجراء دراسة متابعة لمثل هذه الدراسة في بيئات تعليم مختلفة.

المراجع العربية:

زكري، لورانس ؛ حجازي، اعتدال. (٢٠١٢م). المشكلات السلوكية في المؤسسات التربوية: الغش في الامتحانات. الجزء الأول، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

الصالح بدر بن عبد الله (٢٠٠٥م). التعلم الإلكتروني والتصميم التعليمي: شراكة من أجل الجودة. المؤتمر العلمي العاشر لجمعية تكنولوجيا التعليم المصرية. كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الكندي، لطيفة حسين (٢٠١٠م). ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. عالم التربية، ١١ (٣١)، ٨٤ -١٣٠.

عبود، سحر عبد الغني (٢٠١٤م). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض ظاهرة الغش لدى عينة من طلاب الجامعة العمالية. مجلة الإرشاد النفسي، (٣٩)، ٤٣١ -٤٦٧.

العنبكي، نزار (٢٠١٣م). نحو قانون جنائي دولي لجرائم المعلوماتية والإنترنت ذات الصفة الدولية. مجلة العلوم القانونية والسياسية، ٣ (٥)، ٣١ -٩٠.

حسين، أسامة ماهر (٢٠١٣ م). تصور مقترح للحد من ظاهرة الغش الإلكتروني في الاختبارات المدرسية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بمصر.

حافظ أحمد (٢٠١٥م). مصر تتجند لمنع زحف الغش الإلكتروني في الامتحانات. صحيفة العرب، المركز العرب للنشر، لندن، العدد ٩٩١٨.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

Alan T. Lord. (2010). The Prevalence of Fraud: What Should We As Academics, Be Doing To Address the Problem?, *Accounting and Management Information Systems*, 9(1). pp.4-21.

Barden, Jessica. (2015). Tech tools for 21st century students. Retrieved 24 November, 2015, from http://www.onlinecultus.com/why-tech-tools-are-must-for-21st-century-students/.

City university of New York.(2012). Avoiding and Detecting Plagiarism, the Office of the Provost and the Office of the Vice President for Student Affairs in City university of New York.

Darwin L. King, & Carl J. Case, (2014). E Cheating: Incidence and Trends among College Students, Issues *in Information Systems*, Vol. 15, Issue I, pp. 20-27,

David M. Douglas, Robert Morris, Karen Paullet, Robert Morris, and Adnan Chawdhry,(2015). Student perspectives of Cheating in Online classes, *Issues in Information Systems*, Volume 16, Issue IV, pp. 215-223.

Deborah. Raines, Peter Ricci, Susan. Brown, Terry Eggenberger, Tobin Hindle, and Mara Schiff. (2011) Cheating In Online Courses: The Student Definition, *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 11, No. 1, 80-89

Epignosis LLC.(2014). E-learning : concepts , trends , applications. San Francisco: Epignosis LLC. Retrieved 25 November, 2015, from http://www.talentlms.com/elearning/elearning-101-jan2014-v1.1.pdf.

Ferriman, Justin.(2014). Ways to Fight Cheating in ELearning. Retrieved 2 December, 2015. From http://www.learndash.com/4-ways-to-fight-cheating-in-elearning/.

Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO).(2011). E-learning methodologies: A guide for designing and developing e-learning courses. Rome: FAO.

Harvard University.(2013). Can e-learning make the academic cheating ahistory?. Retrieved 23 November, 2015. from http://www.onlinecultus.com/can-e-learning-make-the-academic-cheating-a-history/

High Tech Cheating. 123HelpMe.com. 16 Nov 2015 http://www.123HelpMe.com/view.asp?id=158834.

Jiamin Wang, Ye Tong, Mindan Ling, Anting Zhang, Liping Hao, Xingsen Li (2015). Analysis on Test Cheating and its Solutions Based on Extenics and Information Technology, Procedia Computer Science (55). pp. 1009 – 1014

Kansas State University. (2015). A quick Guide to Plagiarism Detection, Information Technology Assistance Center. Retrieved 18 November, 2015 from https://www.k-state.edu/its/training/pdfs/plagiarism.pdf.

Keresztury, B. & Cser, L. (2013). New cheating methods in the electronic teaching era, *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 93, pp. 1516-1520.

Levy, Y., Ramim, M. M., & Hackney, R.A. (2013). Assessing ethical severity of e-learning systems security attacks. *Journal of Computer Information Systems*, 53(3),pp 75-84.

Michael. Timothy. & Williams. Melissa A. (2013). Student Equity: Discouraging Cheating in Online Courses. *Administrative issues Journal: Educations and Research*. Vol 3, ISSUE 2

Moten, J. Jr., Fitterer, A., Brazier, E., Leonard, J. & Brown, A.(2013). Examining online college cyber cheating methods and prevention measures, *The Electronic Journal of e-Learning*, 11 (2), pp.139-146.

Mark, Simkin & Alexander McLeod. (2010).Why Do College Students Cheat, *Journal of Business Ethics*, 94 (3), pp. 441-453.

Ruto, D. , Kipkoech, L. and Rambaei, D. (2011). Student Factors Influencing Cheating In Undergraduate Examinations in Universities in Kenya, *Problems of Management in the 21st Century*, 2, pp. 173-181.

University of Kent. (2015). Academic Integrity. Retrieved 21 November, 2015 from http://www.kent.ac.uk/ai/.

University of Witwatersrand.(2015). Plagiarism, Citation and Referencing Styles: Plagiarism Tutorials. Retrieved 22 November 2015, from http://libguides.wits.ac.za/plagiarism_citation_and_referencing/Plagiarism_Tutorials.

Watson, G.& Sattile, J.(2010).Cheating in the Digital Age: Do Students Cheat More in Online Courses?. Online Journal of Distance Learning Administration, 13(1), 1-10.

Winrow, Amanda R. (2015). Academic Integrity and the Heterogeneous Student Body. *Global Education Journal*, 2015(2),77-91.

❊ ❊ ❊