Journal of King Abdulaziz University: Arts and Humanities

Volume 33 | Issue 4 Article 1

8-31-2025

Reasons for Cheating in Online Assessments and Strategies for Mitigating It: A Specific Study from the Perspectives of English Language Teachers in Jeddah Governorate

Abdulelah M. Alqarni
Department of Educational Psychology and counselling, College of education, King Abdulaziz University, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia, amsalqrni@kau.edu.sa

Follow this and additional works at: https://kauj.researchcommons.org/jah

Part of the Arts and Humanities Commons

Recommended Citation

Alqarni, Abdulelah M. (2025) "Reasons for Cheating in Online Assessments and Strategies for Mitigating It: A Specific Study from the Perspectives of English Language Teachers in Jeddah Governorate," *Journal of King Abdulaziz University: Arts and Humanities*: Vol. 33: Iss. 4, Article 1.
DOI: https://doi.org/10.64064/1658-4295.1037

This Article is brought to you for free and open access by King Abdulaziz University Journals. It has been accepted for inclusion in Journal of King Abdulaziz University: Arts and Humanities by an authorized editor of King Abdulaziz University Journals.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م (٣٣)، ع (٤)، ص ص: ١ – ٣٠، (٢٠٢٥م)
DOI: 10.64064/1658-4295.1037

أسباب الغش في التقييم عبر الانترنت واستراتيجيات الحد منه

دراسة نوعية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية بمحافظة جدة

عبدالاله محمد صالح القرني

أستاذ القياس والتقويم والإحصاء المشارك، قسم علم النفس التربوي والإرشاد، كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز –جدة–المملكة العربية السعودية

amsalqrni@kau.edu.sa

المستخلص

يُعدّ التقييم أحد التحديات التي تواجه التعليم عبر الإنترنت (Internet)، إذ قد تُنتهك النزاهة الأكاديمية بسبب سلوكيات الغش لدى الطلبة. وقد سعى البحث النوعي الحالي لدراسة تصورات معلمي اللغة الإنجليزية حول أسباب غش الطلاب في التقييمات عبر الإنترنت. كما سعى إلى اقتراح استراتيجيات للحد من الغش في هذه التقييمات. شارك في الدراسة ثلاثة عشر معلمًا (سبعة ذكور وست إناث) ممن لديهم خبرة تدريس لا تقل عن خمس سنوات في مدارس ثانوية مختلفة في محافظة جدة التعليمية. جُمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة، وحُللت باستخدام برنامج MAXQDA إصدار ٢٠٢٤. وكشف تحليل البيانات عن بعض أسباب الغش في التقييمات الإلكترونية، ومنها: الحرية في غياب المراقبين، وعدم الاستعداد للتقييم، والحصول على درجات/نتائج أفضل، وانخفاض تقدير الذات/الثقة بالنفس، وضيق الوقت/سوء إدارة الوقت، وتأثير الأقران أو المنافسة، وعدم أخذ التقييم على محمل الجد، والخوف من الرسوب/سوء نتائج التقييم، وعدم احترام القواعد الأكاديمية/المعلم. اقترح المعلمون استراتيجيات للحد من الغش في التقييم عبر الإنترنت، مثل اختيار الأسئلة عشوائيًا، واستخدام أسئلة مفتوحة ومقالية، وتصميم أساليب وأنواع مختلفة من الأسئلة، وتحديد وقت الامتحان، وتصميم أسئلة خاصة بالمتعلم، وعرض سؤال واحد في كل مرة، وتوفير تعليمات واضحة للاختبارات. وللدراسة بعض الآثار التربوية على أعضاء هيئة التدريس والإداريين.

الكلمات المفتاحية: الغش الأكاديمي، الغش، استراتيجيات الحد من الغش، التقييم عبر الإنترنت، التدابير الأمنية.

المقدمة

مع ظهور التكنولوجيا، أحدث التعليم عبر الإنترنت تغييرات في المشهد الأكاديمي، وانتشرت أساليب التدريس عبر الإنترنت في جميع أنحاء العالم، مما أتاح المجال لتساؤلات حول كيفية ضمان النزاهة في الفصول الدراسية عبر الإنترنت، وخاصةً أثناء التقييمات (Holden et al., 2021). وبالتالي، تُعدّ النزاهة الأكاديمية جانبًا صعبًا من جوانب التعليم، يتطلب من صانعي السياسات والمعلمين والمربين اعتماد سياسات مناسبة (Alqarni,2021)، (Morris, 2023). ومع ذلك، وعلى الرغم من الفوائد العديدة للفصول الدراسية عبر الإنترنت، والتي تُؤدي إلى استمرار التعليم والتعلم عبر الإنترنت، فقد ازداد الغش في التقييمات عبر الإنترنت، حيث يجد الطلاب سهولة في الحصول على إجابات الامتحانات أو الحصول على مساعدة غير مسموح بها من الآخرين (Bilen& Matros, 2021 ; Derakhshan & Shakki, 2024).

ينبغي إعطاء الأولوية للنزاهة الأكاديمية في التقييم الإلكتروني نظرًا للدور الحاسم للتقييم في حياة الطلاب ومسيرتهم المهنية المستقبلية. يُصر بعض المتعلمين على تقديم صورة زائفة عن أنفسهم، مما يُؤدي إلى ظروف صعبة تُصعّب الحفاظ على مستوى عالٍ من النزاهة الأكاديمية (Holden et al., 2021). كما تُفاقم طبيعة التقييم الإلكتروني غير المُراقَبة المشكلة وتُتيح المزيد من فرص الغش لدى الطلاب (Walsh et al. 2021) ; (King et al., 2009)، حيث يحصل ممارسو الغش من الطلبة على درجات أعلى من غيرهم (Goff et al., 2020). وبالتالي، فإن عدم العدالة والظلم الناتج عن عدم النزاهة الأكاديمية يُمكن أن يُشجع على الغش بين الطلاب، مما يُؤدي إلى مشكلة فساد أعم في الأنظمة التعليمية (Benson & Enstroem, 2023).

يعود تاريخ الغش أو عدم الأمانة الأكاديمية كمشكلة خطيرة إلى بدايات التدريس والتعليم (Ababneh et al. 2022 ; Ahmed, 2018)، وله عواقب سلبية خطيرة على المستوى الشخصي والمؤسسي والمجتمعي (Anderman & Midgley, 2004); (Zhao et al., 2021). على المستوى الشخصي، يؤدي الغش إلى سوء تقييم تعلم المتعلمين، ويقلل من فرص تلقي التغذية الراجعة وإعادة التعلم من جانب المتعلم (Chance et al., 2015). على المستوى المؤسسي، يمكن أن يخلق الغش حالة من عدم العدالة تُحبط المتعلمين الذين لا يغشون، مما يُلوث جوهر وثقافة التعلم (Zhao et al., 2023). على المستوى المجتمعي، يؤدي الغش إلى انعدام الثقة في عامة الناس، وأصحاب العمل في الجامعات، والطلاب، والخريجين (Norris, 2019).

على الرغم من أن الدراسات الحديثة قد عززت فهمنا للغش الإلكتروني عبر الإنترنت، إلا أن الباحث يعتقد أن المسألة لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث. تُجرى معظم الدراسات حول الغش في الدول الغربية (Walsh et al.,2021; Bilen & Matros, 2021; Janke et al., 2021)، في حين أن السياق الثقافي قد يؤثر بشكل فعال

على الاختلال الأكاديمي لدى المتعلمين (Aljurf et al., 2020). علاوةً على ذلك، وكما هو الحال في عديد من المجالات المشابهة المتعلقة بالسلوك البشري، يتطلب هذا الموضوع دراسات متعددة لاكتشاف دوافع الأفراد للغش في التقييمات الإلكترونية عبر الإنترنت. ويمكن لدراسة المسألة من وجهات نظر مختلفة أن تكشف عن المتغيرات المعقدة المتشابكة والقوى الدافعة للأفراد نحو سوء السلوك في السياقات الأكاديمية. هناك جانب آخر للغش في التقييم عبر الإنترنت، وهو إيجاد حلول للمشكلة، وهو أمر لا يمكن تحقيقه إلا عندما ينظر باحثون من مختلف البيئات والخلفيات في القضية. لذلك، فقد ركزت الدراسة النوعية الحالية على وجهات نظر معلمي المدارس الثانوية الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لاكتشاف أسباب غش الطلاب في التقييمات عبر الإنترنت، وهدفت إلى إيجاد استراتيجيات للحد الغش كسلوك أكاديمي مرفوض بين طلاب المدارس الثانوية السعودية.

مراجعة الأدبيات

الخلفية النظرية

الغش سلوكٌ سيءٌ يميل الأفراد من خلاله إلى إعطاء أو تلقي معلومات من الآخرين، خاصةً عندما يكون هدفهم تحسين أدائهم في الامتحانات، أو تقديم صورة مختلفة عن معارفهم، أو الحصول على درجات جيدة. وكما يعتقد العديد من الباحثين، فإن الغش ظاهرة عالمية أثّرت سلبًا على الأنظمة التعليمية في مختلف المستويات المدرسية والجامعية (Anderman & Midgley,,2004 ; Baran & Jonason, 2020 ; Staro voytova Madara et al. 2016) تُظهر مراجعة الدراسات السابقة أن معظم الدراسات التي تناولت الغش حاولت إيجاد المتغيرات (الديموغرافية والاجتماعية والنفسية والظرفية) التي قد يكون لها علاقة بمثل هذا السلوك (Pramadi et al. 2017,). ومع ذلك، فإن الأبحاث التي أُجريت بشكل مباشر حول الأسس النظرية للغش الأكاديمي نادرة، نظرًا لطبيعته المعقدة متعددة الأبعاد، فلا توجد نظرية واحدة يمكنها تفسير الأسباب الكامنة وراء الغش. فعلى سبيل المثال، تُشير دراسة (Starovoytova Madara et al., 2016) إلى تسع عشرة نظرية، وعشرة نماذج، وثلاثة مناهج من مجالات متعددة، مثل علم النفس وعلم الاجتماع ونظرية التنظيم، لتفسير سلوك الغش الأكاديمي نظريًا. علاوةً على ذلك تؤكد الدراسة على أن دمج النظريات، وليس الاعتماد على نظرية واحدة، لا يكفي أيضاً لتفسير هذا السلوك السيء، نظرًا لتعقده وتعدد جوانبه.

تناولت معظم الدراسات القضايا الأخلاقية أو النظريات المتعلقة بالأخلاق عند مناقشة الغش الأكاديمي، ومن هذه النظريات التي تشرح جوهر الغش نظرية التطور الأخلاقي لكمبرج (Kohlberg،1958). يعتقد Kohlberg أن على الأفراد أن يتعلموا العدالة وتجنب الظلم، ويؤكد في ذلك على مسؤولية الوالدين في تعليم أطفالهم القضايا

الأخلاقية، مما يمكنهم من التمييز بين الخطأ والصواب. كما يرى Kohlberg دور المعلمين في تطوير العلاقات الشخصية للأطفال وتعليمهم الحفاظ على النظام الاجتماعي. تُفسر تجارب Dienstbier et al حول تأثير النظريات الأخلاقية على الغش أن الغش يحدث كنتيجة "لتفاعل المخططات الأخلاقية وعمليات الإسناد العاطفي" (١٩٨٠، ٢١٤). كما يقدم Dienstbier et al, بناءً على أبحاثهم وتحقيقاتهم نموذجًا؛ لشرح الأسباب الأخلاقية للغش، يعتمدون في ذلك على علم النفس السلوكي ويعتبرون الغش سلوكًا مشروطًا ينشأ من استجابة عاطفية لتنشئة اجتماعية سابقة. ويعتقدون أن الصدق/الكذب ينتجان عن إثارة عاطفية تنشط المخططات الأخلاقية، وتتفاعل هذه المخططات والعواطف في المواقف المُغرية، وتُجبر المتعلمين على التصرف بأمانة أو بغير أمانة. يُعرّف Moeck (٢٠٠٢) الغش ضمن نظريات الانحراف في علم الاجتماع، مُعتبرًا إياه سلوكًا غير أخلاقي، ويعتقد أن الغش علامة على العصيان والتمرد على الأعراف الاجتماعية. بمعنى آخر أن الغش انحراف عن المعايير الاجتماعية المُتعارف عليها التي تُدين الغش باعتباره غير أمين وغير أخلاقي.

وفي هذا السياق تُفسر النظرية الديناميكية النفسية المُستمدة من آراء فرويد النفسية سلوك الغش، حيث تُركز هذه النظرية على تجارب الأفراد السابقة، وتُؤكد أن السلوك البشري يعكس هذه التجارب، وتأخذ النظرية في الاعتبار مشاعر الأفراد وعواطفهم وحوافزهم المُتجذرة في عقولهم اللاواعية لتفسير سلوك الغش (Gab bard & Rachal, 2012). ويمكن تعريف الغش أيضًا ضمن إطار نظرية الصراع، كما اقترحها ماركس (Barkan, 2018)، الذي يعتقد أن نقص الموارد يُؤدي إلى صراعات، مما يُجبر الناس على التنافس على المزيد من الحصص، ففي إطار هذه النظرية يمكن افتراض أن التقييم يُسبب التنافس بين المتعلمين، وبالتالي فإنهم في سعيهم وراء فرص مستقبلية يميلون إلى الغش لتحقيق التفوق على أقرانهم.

الغش والتقييم الإلكتروني عبر الإنترنت

يُعد الغش الأكاديمي سلوك غير عادل قد يُهدد صحة التقييمات الإلكترونية، لذا يُعدّ كشف غش الطلبة ومنعهم منه في التقييمات الإلكترونية أمرًا في غاية الأهمية للحفاظ عن النزاهة والعدالة. وجد Watson وSottile (٢٠١٠) أن الطلاب أكثر عرضة للغش في الاختبارات الإلكترونية عبر الإنترنت مقارنةً بالامتحانات التقليدية، مما يُشير إلى التحديات التي تواجهها الجهات المسؤولة في التقييمات الإلكترونية عبر الإنترنت للحفاظ على نزاهتها (Alqarni, 2021). وقد أفادت العديد من الدراسات بمعدلات الغش بين الطلاب في مختلف المجالات والمستويات، فعلى سبيل المثال، أفاد Ebaid (٢٠٢١) أن الغش في التقييمات الإلكترونية كان شائعًا بين ٩٣% من طلاب المحاسبة في الجامعات السعودية. كما وجد Elsalem et al (٢٠٢١) أن ٤٥% من طلاب العلوم الطبية في إحدى الجامعات الأردنية مارسوا الغش في التقييمات الإلكترونية عبر الإنترنت.

وبالمثل، أفاد Bernardi et al. (٢٠١٢) بتوافر الأدلة على وجود زيادة مبالغ فيها في الغش بين طلاب الجامعات حول العالم. تُحذّر هذه النتائج الباحثين من الغش وتشجع على البحث عن خطوات عملية للقضاء على سلوكيات الغش من خلال التركيز على العوامل التي تؤثر على الغش الأكاديمي. أحد أسباب هذه الجهود هو أن سهولة الغش في التقييمات عبر الإنترنت مقارنةً بالتقييمات الحضورية وجهاً لوجه تقلل من مصداقية التعليم عبر الإنترنت (Noorbehbahani et al، ٢٠٢٢)، مما قد يحرم على المدى الطويل العديد من الأفراد الذين يُواجهون مشاكل في حضور الفصول الدراسية وجهاً لوجه من تعليم أنفسهم. إلى جانب ذلك، ستكون لدى الممارسين لسلوك الغش في التقييمات عبر الإنترنت فرص أكبر للانضمام إلى القوى العاملة في المستقبل دون امتلاك المؤهلات المطلوبة، مما قد يكون له عواقب سلبية على المجتمع. وجد Henderson et al (٢٠٢٣) في بحثهم واسع النطاق، أن الغش الأكاديمي يحدث على الرغم من التدابير الإدارية والرقابية والأمنية ورفع ضوابط وشروط وظروف تطبيق التقييم، كما أشاروا إلى أن خصائص الطلاب، مثل العمر والجنس والإدراك والدافع، تُشكل عوامل حاسمة في ميلهم نحو الغش في التقييمات عبر الإنترنت.

على العكس من ذلك، وجد Pramadi et al. (٢٠١٧) في دراستهم التي أجريت على ١٣٩ طالبًا في المرحلة الثانوية أن الخصائص الفردية ليست العامل الوحيد للتنبؤ بسلوك الغش، فهناك العديد من المتغيرات الأخرى بما في ذلك المعلمون وزملاء الدراسة ومستوى المخاطرة وأولياء الأمور والمدرسة والفصل، تتفاعل مع عوامل الشخصية. ولهذا السبب، يحتاج المعلمون إلى تعليمات واضحة بشأن التقييم، وخاصة التقييم عبر الإنترنت، ليكون لديهم تصور عميق للتقييم واستخدام العديد من التقنيات لإجراء تقييم ناجح عبر الإنترنت. ويمكن أن يؤثر تحسين هوية تقييم المعلمين على سلوك الطلاب أثناء التقييمات عبر الإنترنت (Ghiasvand &Estaji، ٢٠٢٤).

يتحمل زملاء الدراسة أيضًا مسؤولية سلوك الغش، فقد وجدت دراسة Bernardi et al (٢٠١٢) أن سلوك الغش يمكن تحفيزه من خلال مشاهدة زملاء الدراسة وهم يغشون. كما أظهرت دراسة Muthili Kimanzi et al (٢٠٢٣) أيضًا أن الغش في التقييمات عبر الإنترنت يحدث لأسباب متنوعة، مثل ضغط الأقران والخوف من الفشل. ومن السمات الأخرى التي يمكن ربطها بغش المتعلمين قلقهم وتوترهم بشأن الحصول على درجات أعلى (Awdry & Ives، ٢٠٢٢). علاوةً على ذلك فإنه يمكن أيضًا النظر إلى الغش الأكاديمي من منظور ثقافي وفي هذا الإطار يعتقد Aljurf et al (٢٠٢٠) أن القضايا الثقافية يمكن أن تؤدي إلى تصورات مختلفة للغش، مما يزيد من احتمالية حدوثه بين المتعلمين.

وبناءً على ذلك، تتطلب مسألة النزاهة الأكاديمية في التقييم عبر الإنترنت تبني استراتيجيات فعالة (Alqarni, 2021)، فعلى سبيل المثال وجدت دراسة Bretag et al. (٢٠١٩) أن الطلاب الذين لم تكن اللغة الإنجليزية لغتهم الأم غشوا أكثر أثناء التقييمات عبر الإنترنت بسبب العبء المعرفي للتعامل مع الامتحانات بلغة غير لغتهم الأم. أجرى Novick et al. (٢٠٢٢) استطلاعًا على ٥٠٠ طالب جامعي وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التقييم عبر الإنترنت والغش، وكشفت دراستهم أن توزيع الأسئلة عشوائيًا وتجنب استخدام صيغ أسئلة الاختيار من متعدد هما أكثر الطرق فعالية للحد من معدلات الغش. وفي دراسة أخرى خلص Sevnarayan وMaphoto (٢٠٢٤) إلى أن افتقار الطلاب إلى المثابرة في الدراسة، والقدرات المعرفية غير الكافية، وصعوبة إدارة إجراءات التعلم الخاصة بهم تدفع بهم إلى الغش الأكاديمي.

إدارة الغش في التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت:

دفعت مخاطر الغش في تقييم التعلم عبر الإنترنت المؤسسات التعليمية كالجامعات والمدارس والكليات إلى اتخاذ تدابير وقائية (Hen derson et al.، ٢٠٢٣). وقد استُخدمت تدابير أمنية وشروط تقييم متغيرة للتحكم في عملية التقييم الإلكتروني. تختلف أساليب الغش الإلكتروني عن التقييم التقليدي ومن أمثلتها اختراق الأنظمة، والوصول الاحتيالي إلى الأنظمة لانتحال الشخصية، والوصول إلى الموارد الإلكترونية (Dawson، ٢٠٢٠). وبناء عليه تستخدم المؤسسات الأكاديمية أجهزة مختلفة للتحقق من الهوية بما في ذلك التحقق من صور الطلاب، والمصادقة متعددة العوامل، والتحقق من بصمات الأصابع والوجه، وكشف استخدام المواد المصرح بها من خلال التحكم في المتصفح ومراقبة وضعية الرأس، وكشف تلقي المساعدة غير المصرح بها من خلال استخدام الميكروفون أو كاميرات الويب للتحكم في بيئة التقييم (Asep وBandung، ٢٠١٩). وكما يرى Newton وEssex (٢٠٢٤)، فإن استخدام أنظمة المراقبة عن بُعد هو استجابة للمخاوف بشأن الغش في التقييمات الإلكترونية بحيث يمكن مراقبة الطلاب عبر كاميرات الويب ومتصفحات الإنترنت المغلقة في هذه الأنظمة.

وحيث لم تتضح بعد فعالية هذه الإجراءات والأنظمة؛ تدور نقاشات وجدل حول توظيفها، ويعتقد البعض أن الطلاب قد يشعرون بالقلق من خضوعهم للمراقبة، والحكم عليهم ظلماً بتهمة الغش (Marano وآخرون، ٢٠٢٤). تُشير معركة قانونية مطولة بين شركات المراقبة ومنتقديها إلى أنه لا يزال من غير الواضح ما إذا كان استخدام أنظمة مراقبة مختلفة يمكن أن يقلل من الغش (Lawson، ٢٠٢٠). يقترح Whisenhunt وآخرون (٢٠٢٢) طرقاً متنوعة لتقليل فرص الغش مثل توجيه الطلاب للتحضير للامتحانات عبر الإنترنت.

ركزت العديد من الدراسات على أنواع أنظمة الأمن ومستويات المراقبة التي تؤثر على سلوك الغش لدى الطلاب (Atoum وآخرون، ٢٠١٧؛ Gudiño Paredes وآخرون، ٢٠٢١)، واستكشف بعضها تصورات الطلاب لفرص الغش (Alqarni, 2021)، (Chirumamilla وآخرون، ٢٠٢٠). إلى جانب ذلك، تناول بعض الباحثين الآثار المختلفة لاستخدام أدوات المراقبة في تقليل احتمالية الغش (Bilen وMatros، ٢٠٢١؛ Fask وآخرون، ٢٠١٤). أفاد Zhao وآخرون (٢٠٢٣) أن بعض الجامعات استخدمت أساليب توعوية مختلفة للميثاق الأخلاقي المهني للحد من الغش أثناء التقييمات. وقد أكدت بعض الدراسات فعاليتها في تعزيز النزاهة الأكاديمية (Tatum، ٢٠٢٢). وبناء على ما سبق، تُوضح مراجعة الأدبيات أن الغش في التقييم عبر الإنترنت قضية عالمية تحتاج إلى مزيد من الدراسات. يُعرف الباحث الغش في الدراسة الحالية بأنه الحصول على مساعدة غير مناسبة، مثل استخدام مواد غير مسموحة أثناء التقييمات عبر الإنترنت، وطلب مساعدة الآخرين في الإجابة على الأسئلة لإعطاء انطباع خاطئ عن الأداء الأكاديمي والحصول على درجات أفضل. وبالتالي فإن النزاهة الأكاديمية تعادل اتباع المبادئ والقيم الأخلاقية، مثل الصدق والمسؤولية، التي يجب على الطلاب اتباعها عند تقييم نتائجهم الأكاديمية. ركزت الدراسة الحالية على أسباب الغش في التقييمات عبر الإنترنت من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية واستكشفت تصوراتهم فيما يتعلق باستراتيجيات المواجهة للحد من الغش. وبالتالي، هدفت الدراسة إلى الإجابة على أسئلة البحث الآتية:

سؤال البحث ١: ما الأسباب الرئيسية للغش في التقييمات عبر الإنترنت؟

سؤال البحث ٢: ما هي استراتيجيات المواجهة التي يمكن أن تقلل من الغش في التقييم عبر الإنترنت؟

المنهجية:

تصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي الظاهري، واستخدمت المقابلات كطريقة أساسية لجمع البيانات المطلوبة. استخدم الباحث التحليل الظاهري التفسيري Interpretive Phenomenological Analysis(IPA)، وهو منهج استقرائي، لجمع أمثلة على الظاهرة قيد الدراسة، ثم تطويرها إلى وجهات نظر أوسع بناءً على تجارب المشاركين وخبراتهم فيما يتعلق بالغش الأكاديمي (Smith وNizza، ٢٠٢٢). تساعد طريقة التحليل الظاهري التفسيري الباحث على ضمان أن تكون البيانات التي يجمعها من المشاركين غنية، وشاملة، وعميقة. أشار Smith وآخرون (٢٠١٩) إلى أن التحليل الظاهري التفسيري يُستخدم عادةً لتطوير نماذج تُعزز بشكل كبير فهم المعنى الذي يُنسبه الأفراد إلى تجاربهم. في هذه الدراسة، حاول الباحث التعمق في التجارب الفردية لمعلمي

اللغات للحصول على رؤى تُعزز فهم الأسباب المحتملة للغش في التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت من خلال استخدام التحليل الظاهري التفسيري.

العينة:

استخدم الباحث أسلوب العينة القصدية لاختيار ١٣ معلمًا ومعلمة للغة الإنجليزية من مدارس ثانوية مختلفة في منطقة جدة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. ووفقًا لدراسة Palmer وآخرون (٢٠٠٥)، كان معيار اختيار العينة هو امتلاك خبرة تدريسية لا تقل عن ٥ سنوات، إذ تتطلب الدراسة معلمين ذوي خبرة. تألفت العينة من سبعة ذكور وست إناث، تتراوح أعمارهم بين ٢٥ و٣٤ عامًا. شرح الباحث أهداف الدراسة، وأبلغ المشاركين بإمكانية انسحابهم منها في أي مرحلة. كما طمئنهم بأن إجاباتهم ستُعامل بسرية تامة. يعرض الجدول رقم (١) معلوماتهم الديموغرافية.

جدول رقم (١) البيانات الديمغرافية للمشاركين:

المتغيرات الديمغرافية	الفئات	الأعداد والنسب
المؤهل التعليمي	بكالوريوس في الفنون (BA)	٨ (٦١,٥٤%)
	ماجستير في الفنون (MA)	٥ (٣٨,٤٦%)
الجنس	ذكر	٧ (٥٣,٨٥%)
	أنثى	٦ (٤٦,١٥%)
سنوات الخبرة	٣–٧ سنوات	٥ (٣٨,٤٦%)
	أكثر من ٧ –١٠ سنوات	٤ (٣٠,٧٧%)
	أعلى من ١٠ سنوات	٤ (٣٠,٧٧%)

الأدوات:

استُخدمت المقابلات شبه المنظمة لفهم وجهات نظر المشاركين والإجابة على أسئلة البحث المقترحة. تُعدّ المقابلات مناسبةً لدراسة مواضيع حساسة وتشجيع المشاركين على الاستجابة بحرية والتعبير عن آرائهم (Sarantakos، ٢٠٠٥). وضع الباحث تسعة أسئلة للمقابلات بعد مراجعة شاملة للأدبيات ذات الصلة. ثم طلب من خمسة أساتذة جامعيين لديهم خبرة تدريسية تزيد عن ١٠ سنوات تقييم مدى أهمية الأسئلة وملاءمتها. استُخدمت معادلة لاوشي Lawshe's لحساب نسبة صلاحية المحتوى (CVR) لأسئلة المقابلات (Gilbert

وPrion، ٢٠١٦). حيث اعتبر الخبراء ستة بنود أساسية، وبالتالي فقد تم حذف ثلاثة أسئلة (انظر الملحق رقم ١).

الإجراءات

استخدم الباحث منصة التواصل Google Meet للتواصل مع المشاركين. ورُتب جلسات المقابلات، التي أجراها الباحث باللغة العربية وجهاً لوجه، بالتنسيق مع تفضيلات كل فرد من حيث الوقت والتاريخ. استغرقت كل مقابلة حوالي ٤٥ دقيقة، وتراوحت مدة النقاشات العامة بين ٥٥ و٨٠ دقيقة. في البداية، قدّم الباحث –المُقابل– الدراسة بإيجاز، وطلب من المشاركين مناقشة تجاربهم مع التقييمات الإلكترونية (السؤال الأول من المقابلة). وكان الهدف من ذلك تهيئة جو ودي وتشجيع الحوار. أما السؤالان الثاني والثالث، فقد استطلعا التصورات العامة للمشاركين حول التقييم الإلكتروني. وخلال المقابلات، أجاب المشاركون على الأسئلة بعناية واهتمام. سُجِّلت المقابلات بموافقة المشاركين، ثم نُسخت لاحقًا لتحليل البيانات

بعد النُسخ، وللحد من التحيز المحتمل وزيادة مصداقية الدراسة (Guba، ١٩٨١)، أرسل الباحث ومساعديه البيانات إلى المشاركين للتأكد من موافقتهم على محتوى النُسخ. وأُتيحت لهم فرصة تغيير آرائهم أو تعديل البيانات المُنسوخة. مكّن فحص الأعضاء الباحث ومساعديه من تعزيز مصداقية البيانات. لم تكشف النتائج عن أي تغييرات في البيانات الأصلية المنقولة، على الرغم من أن اثنين من المشاركين في المقابلات أضافا بعض المشكلات الإضافية. بعد إدخال المعلومات الجديدة، حلل الباحث البيانات باتباع تحليل IPA على عدة مراحل: أولاً، قراءة النصوص المنقولة لفهم المحتوى، وتحديد المواضيع الرئيسية، وتجميعها، واكتشاف العلاقات المتبادلة بينها. في الخطوة التالية، طُلب من مراجعين خارجيين أحدهما خبير في تحليل البيانات النوعية والثاني أستاذ جامعي فحص البيانات والتحقق من موافقتهما على المواضيع المستخرجة. وافق المراجعان على معظم الرموز والفئات، على الرغم من وجود تناقضات بين وجهات نظرهما. وبعد مناقشات مطولة اتفقا على المواضيع المستخرجة، ودُمجت وجهات نظرهما مع وجهات نظر الباحث. بعد ذلك، لخّص الباحث المواضيع مع أمثلة داعمة (Smith وآخرون، ٢٠١٩). في المرحلة النهائية، استخدم الباحث برنامج تحليل البيانات النوعية MAX (MAXQDA) الإصدار ٢٠٢٤ لإنشاء الرموز والفئات والموضوعات، واستخراج ثماني فئات تحتوي على ٣٦٢ رمزًا.

تحليل البيانات

حُلّلت البيانات عبر التحليل الموضوعي الاستقرائي (Braun & Clarke، ٢٠٠٦). وكانت النتيجة الحصول على 362 رمزًا (F = 362) مُدمجة لإنشاء ثماني فئات (F = 8). وأخيرًا، صُنّفت الفئات ذات الصلة ضمن موضوعين رئيسين هما أعلى مستوى (F = 2). ولضمان مصداقية نتائج تحليل البيانات، قام مُبرمج خارجي خبير في التحليل الموضوعي وحاصل على درجة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية بمراجعة ٢٥% من الرموز، اختلف المُبرمج الخارجي مع المُبرمج الأول (الباحث) في أربعة رموز، ثم راجع المُبرمجون هذه الرموز وناقشوها وعدّلوها، واتفقوا على النسخة النهائية، مما أدى إلى معامل اتفاق بين المُبرمجين بنسبة ٩٨%.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

نتائج الدراسة:

أظهرت إجابات المشاركين على أسئلة المقابلات الأولى والثانية والثالثة إلمامًا جيدًا بالتقييم الإلكتروني عبر الإنترنت ومزاياه وعيوبه. وأكدوا أن الغش يُهدد التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت ويُعرّض صدق وموثوقية الاختبارات والدرجات للخطر. كما أعربوا عن اعتقادهم بأن للغش في هذه التقييمات أسبابًا متعددة، وأكدوا تفضيلهم للامتحانات الحضورية حتى يتم ضمان أمن ونزاهة التقييمات الإلكترونية عبر الإنترنت. علاوة على ذلك، اعتقدوا جميعًا أن معظم الطلاب يغشون عند إجراء التقييم عبر الإنترنت، معتبرين أن هذا التقييم قد يُشكك في قيمة التعليم ويُسبب ظلمًا في المجتمع.

الموضوع الأول: أسباب الغش في التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت

أدى تحليل إجابات المشاركين حول أسباب الغش في التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت (السؤال الخامس من المقابلة) إلى استخلاص أربع فئات رئيسية، كما هو موضح في الجدول ٢ والشكل ١: العوامل الموجهة نحو المتعلم (F = 125)، والعوامل الموجهة نحو التعليم والتقييم (F = 29)، والعوامل الموجهة نحو الإنترنت(F = 34، والعوامل الموجهة نحو المعلم والوالدين (F = 16).

تضمنت الفئة الأولى، فئة العوامل الموجهة نحو المتعلم ١٩ رمزًا، وكان أكثرها شيوعًا: التقييم الإلكتروني والقلق/التوتر (F = 22)، والحرية في غياب المراقب (F = 19)، وعدم الاستعداد للتقييم (F = 14)، والحصول على درجات/نتائج أفضل (F = 13)، وانخفاض تقدير الذات/الثقة بالنفس (F = 9)، وضيق الوقت/سوء إدارته (F = 9)، وتأثير الأقران أو المنافسة .(F = 8) شملت الرموز الأخرى الأقل شيوعًا: نقص اللوائح الصارمة/عواقب الغش (F = 5)، وعدم أخذ التقييم على محمل الجد (F = 4)، والاندفاعية (F = 4)، والخوف من الفشل/نتائج

التقييم السيئة (F = 3)، وعدم احترام القواعد الأكاديمية/المعلم (F = 3)، ونقص مهارات الدراسة العملية (F = 3)، والإحباط الناتج عن نقص المساعدة الفورية (F = 2)، والكسل (F = 2)، وانعدام الأخلاق (F = 2) والتصورات السلبية للتقييم (F = 2)، أما الرموز الأقل شيوعًا فكانت: ونقص المسؤولية (F = 1)، والمبالغة في تقدير المعرفة (F = 1)، والمشاكل الشخصية .(F = 1) وفيما يلي بعض الاقتباسات من المشاركين فيما يتعلق بالعوامل الموجهة نحو المتعلم: "قد يُجبر الخوف من الفشل المتعلمين على تكريس وقتهم لتصميم استراتيجيات الغش بدلاً من الدراسة."

غياب المراقبين يُساعدهم على استخدام مصادرهم للغش دون بذل جهود حثيثة.

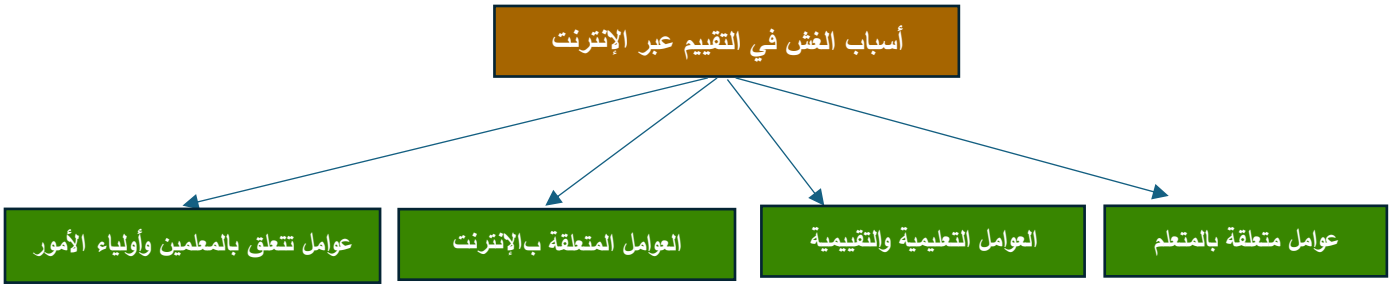
لا يملك المعلمون سيطرة كبيرة على كيفية أداء الطلاب للامتحان عبر الإنترنت.

قد يكون الغش نتيجةً للقلق الذي يُعاني منه الممتحَنون بسبب صعوبة الإجابة على الأسئلة عبر الإنترنت.

جدول رقم (٢) يوضح أسباب الغش في التقييم عبر الإنترنت

الفئات والرموز	Frequency (F) التكرار (ت)
عوامل متعلقة بالمتعلم	١٢٥
التقييم الإلكتروني والقلق/التوتر	٢٢
الحرية في غياب مراقب	١٩
عدم الاستعداد للتقييم	١٤
الحصول على درجات/نتائج أفضل	١٣
تدني احترام الذات/الثقة بالنفس	٩
ضيق الوقت/سوء إدارة الوقت	٩
تأثير الأقران أو المنافسة	٨
عدم وجود لوائح صارمة/عواقب للغش	٥
عدم أخذ التقييم على محمل الجد	٤
الاندفاعية	٤
الخوف من الفشل/نتائج تقييم سيئة	٣
عدم احترام القواعد الأكاديمية/المعلم	٤
نقص مهارات الدراسة العملية	٣
الإحباط بسبب نقص المساعدة الفورية	٢
الضعف الأخلاقي	٢
التصورات السلبية للتقييم	٢
ضعف المسؤولية	١
المبالغة في تقدير المعرفة	١
المشاكل الشخصية	١
العوامل التعليمية والتقييمية	٢٩
إجراءات الامتحانات غير العادلة	٧
صعوبة أسئلة الامتحان/التقييم	٦

٥	كثرة مواد الامتحانات
٣	تدني جودة نظام التعلم الإلكتروني
٣	ضعف التواصل بين المعلم والطالب
٢	سوء تصميم الامتحانات
٢	أسئلة اختبار غير مترابطة
١	استخدام التقييم التجميعي/النهائي
٣٦	العوامل المتعلقة بـالإنترنت
١٩	سهولة الغش في المنصات الإلكترونية
١٤	سهولة الوصول إلى المعلومات العالمية الويب
٣	عدم الكشف عن الهوية أثناء الامتحانات
١٢	عوامل تتعلق بالمعلمين وأولياء الأمور
٦	ضغوط/توقعات الوالدين
٤	تساهل المعلمين مع الغش
١	دعم أولياء الأمور للغش
١	تصرفات المعلمين غير الأخلاقية



الشكل رقم (١) يوضح أسباب الغش في التقييم عبر الإنترنت

الفئة الثانية، العوامل التعليمية والتقييمية، تضمنت ثمانية رموز. الرمز الأكثر شيوعًا الذي أشار إليه المشاركون هو إجراءات الامتحان غير العادلة (F = 7)، يليه صعوبة أسئلة الاختبار/التقييم (F = 6) والضغط الزائد على المواد الدراسية للامتحانات (F = 5) الرموز الأخرى الأقل شيوعًا هي: تدني جودة نظام التعلم عبر الإنترنت (F = 3)، وقلة التواصل بين المعلم والطالب (F = 3)، أشار بعض المشاركين إلى أسئلة اختبار غير مرتبطة (F = 2) وسوء تصميم الامتحان (F = 2)، بينما رأى أحد المشاركين أن التقييم النهائي (F = 1) قد يكون سببًا للغش. فيما يلي بعض الاقتباسات التي ذكرها المشاركون بشأن العوامل المتعلقة بالجانب التعليمي والتقييمي:

"يُجبر الطلاب على الغش في الامتحانات الإلكترونية عندما تكون الأسئلة صعبة للغاية وغير مرتبطة بموضوع المقرر".

"لا توجد عواقب وخيمة في حال اكتشاف الغش".

"يغش بعض الطلاب لأن المواد الدراسية مُرهقة لدرجة أنهم لا يستطيعون دراستها بالكامل".

"الشعور بتلقي معاملة غير عادلة".

الفئة الثالثة تتعلق بالعوامل المتعلقة بـالإنترنت، وتشمل ثلاثة معايير: سهولة الغش في المنصات الإلكترونية (F = 19)، وسهولة الوصول إلى شبكة الإنترنت (F = 14)، وعدم الكشف عن الهوية أثناء الامتحانات (F =3) تشير المقتطفات التالية إلى آراء المشاركين حول العوامل المرتبطة بـالإنترنت:

"تلعب سهولة الغش في سياق التقييم الإلكتروني، بمساعدة التكنولوجيا، دورًا كبيرًا في زيادة حالات الغش في الفضاءات الافتراضية".

"يُصبح الغش أكثر شيوعًا وأسهل في الدورات التدريبية عبر الإنترنت".

"إنّ ضعف السيطرة على أنشطة المتعلمين وسهولة الوصول إلى المصادر الموثوقة يمنحان الممتحنين فرصةً مناسبةً للغش".

كانت الفئة الرابعة والأخيرة ضمن المحور الأول هي "العوامل المرتبطة بالمعلم والوالدين"، والتي تضمنت أربعة رموز: ضغط/توقعات الوالدين (F = 6)، وتساهل المعلمين تجاه الغش (F = 4)، ودعم الوالدين للغش(F = 1)، وتصرفات المعلمين غير الأخلاقية (F = 1). فيما يلي بعض المقتطفات لتوضيح آراء المشاركين:

"يتعرض بعض الطلاب لضغوط من عائلاتهم للحصول على تقارير أفضل".

"يختار العديد من المعلمين عدم الإبلاغ عن حالات الغش عبر الإنترنت".

السبب الآخر الذي يدفع الطلاب للغش في الامتحانات الإلكترونية هو توقعات الأسرة. فعندما يتلقى الشخص دعمًا عائليًا لدراسته، يرى نفسه ملزمًا بتلبية توقعات الأسرة وأن يكون طالبًا متفوقًا؛ فالغش وسيلة لتحسين وضعه التعليم.

الموضوع الثاني: استراتيجيات للحد من الغش في التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت

الموضوع الثاني الناتج عن تحليل البيانات هو استراتيجيات التأقلم والحد من الغش في التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت، والذي طرحه سؤال المقابلة السادس. وكما يوضح الجدول ٣ والشكل ٢، برزت أربع فئات تحت هذا

الموضوع هي: تحسين تصميم التقييم الإلكتروني وأسئلته (F = 87)، وتحسين أمان التقييم الإلكتروني (F =37)، وتعزيز السلوك النزيه في التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت (F = 22)، ومساعدة المعلمين للطلاب وحسن معاملتهم (F = 14).

استراتيجية تحسين تصميم التقييم الإلكتروني وأسئلته تضمنت الرموز الأكثر شيوعًا شمل ذلك وضع أسئلة تتطلب مستويات تفكير أعلى (F = 12)، واختيار الأسئلة عشوائيًا (F = 11)، واستخدام أسئلة مفتوحة ومقالية (F = 10)، وتصميم أساليب/أنواع مختلفة من الأسئلة (F = 9)، وتقييد وقت الامتحان (F =7) وكانت الرموز ذات التكرارات الأقل مما سبق هي تصميم أسئلة خاصة بالمتعلم (F = 6)، وعرض سؤال واحد في كل مرة (F = 5)، وتوظيف تصميم اختبار الجودة (F = 4)، وتوظيف التقييم الشفهي (F = 3)، واستخدام التقييم القائم على الأداء(F = 3) . فيما كانت الرموز ذات التكرارات الأقل في مهارات استخدام أسئلة حل المشكلات (F = 2) وتخصيص المزيد من الدرجات لأداء الفصل وأقل للامتحان (F = 2)، وتوفير تعليمات واضحة للامتحان (F =2)، وإعطاء وقت كافٍ للامتحان (F = 2)، واستخدام اختبارات الكتاب المفتوح (F = 2)، وتحديد أطر زمنية منفصلة لكل مهمة/سؤال تقييم (F = 2)، واستخدام التقييم الشامل (F = 1)، وتحديد الواجبات بدلاً من الاختبارات (F = 1)، وإعطاء اختبارات نموذجية للطلاب (F = 1)، واستخدام نظام تصنيف مناسب (F = 1)، وتوظيف متطلبات التفكير بصوت عالٍ أثناء الامتحان(F = 1) . وفيما يلي بعض الاقتباسات من آراء المشاركين حول استراتيجية تحسين تصميم أسئلة التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت:

"يمكن للمعلمين تخصيص درجات أعلى لمشاركة الطلاب في الحصة، وتخفيض درجات التقييم النهائي كاستراتيجية للحد من الغش".

"طرح أسئلة تتطلب مستوى تفكير أعلى".

"ينبغي على المعلمين تخصيص وقت كافٍ لتصميم أنواع مختلفة من الأسئلة".

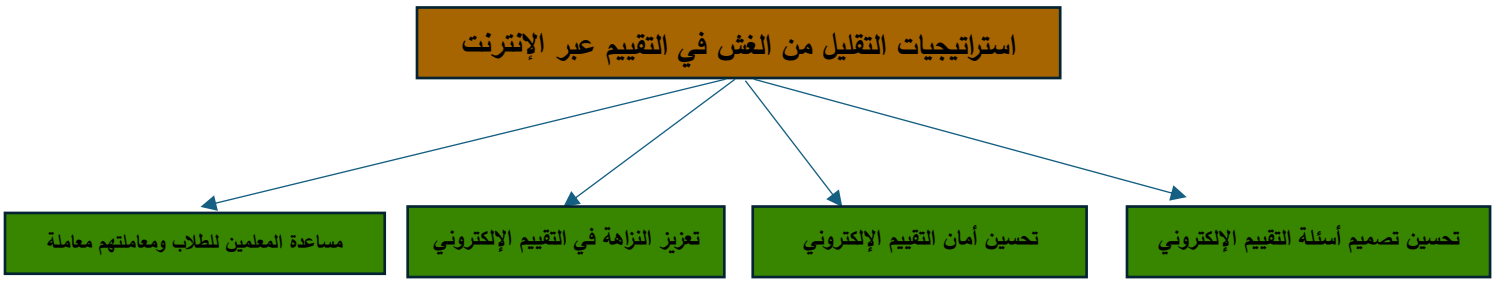
"بالإضافة إلى ذلك، فمن المهم ضمان توقيت التقييم المناسب، ووضوح التعليمات، وتصحيح التقييم بشكل صحيح".

جدول رقم (٣) استراتيجيات التقليل من الغش في التقييم عبر الإنترنت

Frequency (F) التكرار (ت)	الفئات والرموز
٨٧	تحسين تصميم وأسئلة التقييم الإلكتروني
١٢	إنشاء أسئلة تتطلب مستويات تفكير أعلى
١١	توزيع الأسئلة عشوائيًا

١٠	استخدام أسئلة مفتوحة ومقالية
٩	تصميم أساليب/أنواع مختلفة من الأسئلة للاختبار
٧	تحديد وقت الاختبار
٦	تصميم أسئلة خاصة بالمتعلم
٥	عرض سؤال واحد في كل مرة
٤	استخدام تصميم اختبار عالي الجودة
٣	استخدام التقييم الشفهي
٣	استخدام التقييم القائم على الأداء
٢	استخدام أسئلة حل المشكلات
٢	تخصيص درجات أكثر لأداء الفصل ودرجات أقل للاختبار
٢	توفير تعليمات واضحة للاختبار
٢	إعطاء وقت كافٍ للاختبار
٢	استخدام اختبارات الكتاب المفتوح
٢	تحديد أطر زمنية منفصلة لكل مهمة/سؤال تقييم
١	استخدام التقييم الشامل
١	إعطاء الواجبات بدلًا من الاختبارات
١	إعطاء اختبارات نموذجية للطلاب
١	استخدام نظام تصحيح مناسب
١	استخدام فنية التفكير بصوت عالٍ أثناء الاختبار
٣٧	تحسين أمان التقييم الإلكتروني
١٥	وضع سياسة الكاميرا المفتوحة
١٠	استخدام أنظمة/برامج كشف الأنشطة المشبوهة/الانتحال
٤	تعطيل ميزات النسخ واللصق
٣	استخدام سياسة مشاركة سطح المكتب
٢	وضع لوائح صارمة لمكافحة الغش
٢	طلب من الطلاب إلغاء كتم صوت الميكروفونات
١	استخدام مُولّد كلمات مرور عشوائي
١	استخدام متصفحات امتحانات آمنة
٢٢	تعزيز السلوك النزيه في التقييم الإلكتروني
٨	تعزيز الالتزام بالنزاهة الأكاديمية
٥	التحدث مع الطلاب حول عواقب الغش
٥	تعليمهم ثقافة التقييم
٣	دمج قواعد الشرف في التقييم الإلكتروني
١	توعية الطلاب بأن الاجتهاد أهم من الدرجات
١٤	مساعدة المعلمين للطلاب ومعاملتهم معاملة حسنة

٥	محاولة تخفيف توتر الطلاب
٣	خلق جو أكثر تفاعلية وودية
٢	وضع توقعات واقعية للطلاب
١	توفير الموارد التي تساعد الطلاب على الاستعداد للتقييم
١	تغيير آراء الطلاب حول التعلم
١	محاولة بناء علاقات مع الطلاب
١	زيادة شعور الطلاب بالانتماء للمجتمع



الشكل رقم (٢) يوضح استراتيجيات التقليل من الغش في التقييم عبر الإنترنت

"الاستراتيجية الثانية هي تحديد الوقت، فعندما يُمنح وقت أكثر من اللازم، يمكن للطلاب الاستفادة منه والتحقق من إجاباتهم من مصادر موثوقة".

"الفئة الثانية، تحسين أمان ومراقبة التقييم الإلكتروني، شملت رموزًا لوضع سياسة الكاميرا المفتوحة (F = 15)، واستخدام أنظمة/برامج كشف الأنشطة المشبوهة/الانتحال (F = 10)، وتعطيل ميزات النسخ واللصق (F = 4)، واستخدام سياسة مشاركة سطح المكتب (F = 3)، ووضع لوائح صارمة لمكافحة الغش (F = 2)، ومطالبة الطلاب بإلغاء كتم صوت الميكروفونات (F = 2)، واستخدام مولد كلمات مرور عشوائي (F = 1)، واستخدام متصفحات امتحان آمنة .(F = 1) ومن بين الاقتباسات التي ذكرها المشاركون:

"تعطيل ميزات النسخ واللصق"

"يمكن للمعلمين استخدام سياسة مثل فتح الكاميرات أثناء الامتحان أو استخدام برامج مزودة بخاصية كشف الضوضاء".

"يمكن أن تعمل برامج التحقق من الانتحال والمصادقات لصالح المعلمين".

"يمكن تجنب بعض أنواع الغش تلقائيًا باستخدام أنظمة مقاومة للغش".

الفئة الثالثة هي تعزيز السلوك النزيه في التقييم الإلكتروني عبر الإنترنت وشملت تعزيز الالتزام بالنزاهة الأكاديمية (F = 8)، والتحدث إلى الطلاب حول عواقب الغش (F = 5)، وتعليم ثقافة التقييم للطلاب (F = 5)، ودمج قواعد الشرف في التقييم الإلكتروني (F = 3)، وتوعية الطلاب بأن الاجتهاد أهم من الدرجات (F = 1). وفيما يلي بعض الاقتباسات من آراء المشاركين:

"يتحمل المدرسون مسؤولية تعزيز النزاهة الأكاديمية من خلال إرساء قواعد الشرف".

"يُعد التزام المؤسسة بالنزاهة الأكاديمية أسلوبًا آخر قد يكون مفيدًا في الحد من الغش في البيئات الإلكترونية".

"يجب على المعلمين تحذير طلابهم من العواقب الوخيمة للغش".

"من المهم التأكيد على أهمية النزاهة والأمانة الأكاديمية".

"الفئة الأخيرة هي مساعدة المعلمين وحسن معاملة الطلاب، وقد شملت محاولة تخفيف توتر الطلاب (F =5)، خلق أجواء وبيئة أكثر تفاعلًا ومودة (F=3)، وضع توقعات واقعية للطلاب (F = 2)، وتوفير الموارد لمساعدة الطلاب للاستعداد للتقييم (F = 1)، تغيير آراء الطلاب حول التعلم (F = 1)، محاولة بناء علاقات مع الطلاب (F = 1)، وتعزيز شعور الطلاب بالانتماء للمجتمع (F = 1). فيما يلي بعض الاقتباسات من آراء المشاركين المتعلقة بمساعدة المعلمين وحسن معاملة الطلاب:

"الخطوة التالية التي يمكن للمعلمين القيام بها للحد من الغش في التقييمات الإلكترونية هي توفير فصول دراسية أكثر تفاعلًا وإثارة للاهتمام."

"من بين هذه الحلول البحث عن سبل لتعزيز روح الجماعة لدى الطلاب في الفصول الدراسية عبر الإنترنت. سيشعر الطلاب في الفصول الدراسية عبر الإنترنت بشعور أقل بالعزلة وبأنهم جزء من مجتمعهم إذا أتيحت لهم فرص التقرب من المعلم وزملائهم".

"يمكن للمعلمين تقليل فرص الغش بالعمل على تقليل مستوى التوتر لدى الطلاب".

مناقشة النتائج:

تضمن السؤال الأول من الدراسة والخامس من المقابلة إجابات المشاركين حول وجهات نظرهم بشأن أسباب غش الطلاب في التقييمات الإلكترونية. حيث قدم المشاركون اقتراحات قيّمة بشأن استراتيجيات تعزيز نزاهة التقييمات الإلكترونية. ويُظهر استعراض إجابات المشاركين (كما هو موضح في الجدول ٢) أن التوتر والقلق

كانا أبرز أسباب غش الطلاب، وربما يعود ذلك إلى غياب التواصل المباشر مع المعلم والشعور بالوحدة. ويمكن أن يمنح وجود المعلمين في جلسات الامتحانات الطلاب شعورًا بالأمان، إذ يشعرون بإمكانية الحصول على توضيحات عند الارتباك. ومن الأسباب الأخرى لتوتر الطلاب الضغط الذي يتعرضون له للحصول على درجات جيدة، مما يدفعهم إلى الغش. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسات سابقة (Muthili Kimanzi، ٢٠٢٣) و(Jalilzadeh et al.، ٢٠٢٤) وفي المقابل، وجد Varble (٢٠١٤) أن الطلاب حصلوا على درجات أفضل في التقييمات الإلكترونية مقارنةً بجلسات الامتحانات التقليدية، ليس لأنهم غشوا، بل لأنهم شعروا براحة أكبر.

وأشار رمز آخر تم التوصل إليه من تحليل البيانات إلى نقص المساعدة الفورية، ومع ذلك، وبتكرار أقل من التوتر والقلق، يشير أيضًا إلى أن التقييم عبر الإنترنت يسبب التوتر. يفترض الباحثون الحاليون أن المتعلمين يحاولون التغلب على مشاعرهم السلبية عن طريق الغش. وفي نفس السياق، وجد Putwain (٢٠٠٩) أن الامتحانات مصدر للتوتر لأن الطلاب يربطون نجاحهم المستقبلي بنتائج الاختبارات التي يجب عليهم إجراؤها. وبالمثل، يؤكد Abdelrahim (٢٠٢٢) أن الامتحانات يمكن أن تسبب التوتر، مما يزيد من انخراط الطلاب في الغش، وخاصة أثناء الاختبارات عبر الإنترنت.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن المشاركين يعزون غش المتعلمين إلى عوامل شخصية مثل تدني احترام الذات، والمبالغة في تقدير المعرفة، والاندفاع. المتعلمون المندفعون أكثر عرضة للغش من المتعلمين المتأملين لأنهم يميلون إلى المخاطرة دون التفكير مرتين في أفعالهم (Vorauer et al.، ٢٠٠٩). تتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة .Mcternan et al (٢٠١٤)، التي وجدت أن الاندفاع والمشاعر التعاطفية مثل انخفاض احترام الذات ترتبط بسلوكيات الغش. إلى جانب ذلك، فإن الافتقار إلى الدافع والمسؤولية والتحضير، والذي يمكن أن ينتج عن مشاكل شخصية، يمكن أن يجبر المتعلمين أيضًا على الغش في الامتحانات، وخاصة عندما يكون هناك إشراف غير كافٍ أثناء جلسات التقييم عبر الإنترنت (Sevnarayan & Maphoto، ٢٠٢٤). تشير مشاكل الطلاب إلى أن أولوياتهم الأخرى لا تترك مجالًا للمثابرة. يمكن أن يكون الدافع المنخفض أيضًا بسبب عدم التعلم (Dişlen، ٢٠١٣). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة .Kim et al (٢٠١٣) حيث أوضحت الدراسة الحالية أن مسؤولية المعلمين عن استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة يمكن أن تسهل التعلم. يجب أن يكون لدى المعلمين أيضًا موقف داعم تجاه المتعلمين لمنحهم الثقة بالنفس وتشجيعهم على تحسين استعدادهم للتعلم. كما ناقشت دراسة Henderson et al (٢٠٢٣) أن الموقف الداعم والشعور بالمسؤولية تجاه تعليم المتعلمين يمكن أن يزيد من دافعهم لعدم الغش.

وأظهرت النتائج أن تأثير الأقران يُعد سبباً آخر للغش، وذلك يمكن أن يحدث لسببين: التنافس للحصول على درجات أفضل وضغط الأقران. وعليه فيمكن أن يفسر التنافس على الحصول على درجات أفضل وإحراز تقدم دون الحصول على المؤهلات المطلوبة غش الطلاب في التقييمات عبر الإنترنت. ويُعد Marx (Barkan، ٢٠١٨) نقص الموارد افتراضًا محتملًا لتفسير الغش، وقد تحفز محاولات الطلاب لتوفير فرص مستقبلية لأنفسهم على الغش، وخاصة في التقييمات عبر الإنترنت، حيث يوجد إجماع على أن الغش عبر الإنترنت أسهل من التقييمات وجهاً لوجه (Walsh et al.، ٢٠٢١). كما ناقشت دراسة Pulfrey et al. (٢٠١٨) أن البيئة التنافسية تؤثر على غش الطلاب، وتؤكد أن الطلاب أكثر عرضة للغش عندما يرون أنفسهم في منافسة مع الآخرين مقارنةً بمن يرون أنفسهم في بيئة أقل تنافسية.

وبالمثل، يمكن أن يُفسر ضغط الأقران زيادة الغش في التقييمات عبر الإنترنت (Akbulut et al.، ٢٠٠٨). في حين قد يحصل الطلاب على مساعدة من أقرانهم للإجابة على الأسئلة، إلا أنهم يلتزمون الصمت ولا يبلغون عن سوء سلوك أقرانهم لأنهم يريدون البقاء مخلصين لأقرانهم أو يخشون الحكم عليهم بالخيانة. (Muthili Kimanzi et al., 2023)

وعلاوة على ذلك، تُظهر الدراسات أن مشاهدة غش زملائهم في الفصل يمكن أن يشجع على مثل هذا السلوك السيئ بين الطلاب (Bernardi et al., 2012; Pulfrey et al., 2018) وتشير هذه النتائج إلى أنه يجب على المعلمين أن يكونوا على درجة عالية من الحرص والجدية في التعامل مع ممارسي الغش من الطلبة وأن يتبنوا موقفًا أكاديمياً حازماً من هذه السلوكيات.

بالإضافة إلى ذلك، يبدو أن الافتقار إلى الأخلاقيات بين المتعلمين هو أحد أسباب الغش في التقييمات عبر الإنترنت. وفي اتفاق مع ما أشار إليه Kohlberg (١٩٥٨)، يفترض الباحث الحالي أن رفع وعي المتعلمين تجاه قضايا العدالة يمكن أن يرفع وعيهم وإدراكهم للمعايير المقبولة اجتماعيًا. أحد العوامل الأساسية للحد من الغش هو تذكير الأفراد بالعواقب السلبية للغش في الامتحانات عبر الإنترنت، كما طرحته الدراسات السابقة مثل (Zhao et al.، ٢٠٢٣). وبالتالي، ينبغي للمعلمين تثقيف الطلاب حول الجوانب غير الأخلاقية للغش وتأثيره السلبي على الطلاب وأماكن العمل والمجتمع. كما أن بناء علاقات ودية مع المتعلمين بدلاً من تبني نبرة تعليمية حادة يمكن أن يشجع بشكل أكثر فعالية المواقف غير الملائمة تجاه الغش (Ababneh et al.، ٢٠٢٢). يمكن أن تتم هذه الجهود من خلال المناهج الدراسية ودورات الأخلاقيات ووضع قواعد الشرف ولجنة الأخلاقيات/مجلس الشرف (McCabe، ٢٠١٦). أظهرت نتائج دراسة Ives et al. (٢٠١٧) أن عدم معاقبة الطلاب المتورطين في الغش يعزز مثل هذا السلوك بينهم، لذا فإنه يجب على المعلمين ومديري المدارس وصانعي السياسات النظر في العقوبات والعواقب السلبية لأولئك المتورطين في الغش الأكاديمي. بالنسبة

لبعض الطلاب، يُعدّ الغش علامة على عدم احترام القواعد الأكاديمية والتقييمات والمعلمين. ويُمكن لرأي Moeck (٢٠٠٢) بشأن نظريات الانحراف أن يُفسّر هذه المشكلة على أفضل وجه، فمن خلال انتهاك معايير المجتمع، ينوي بعض الطلاب إظهار معارضتهم للأعراف الاجتماعية أو الأنظمة القانونية. وتُشير الأبحاث إلى أن مراقبة الامتحانات الإلكترونية قد تكون وسيلة فعّالة لمواجهة مخالفة القواعد والحد من الغش فيها (Alessio et al.,. ٢٠١٧؛ Arnold، ٢٠١٦). كما يُمكن لتنمية العلاقات الشخصية (Kohlberg، ١٩٥٨)، وتعزيز التفاهم بين الطلاب وأقرانهم (Stogner et al.. ٢٠١٣)، والتأكيد على القيم الثقافية (Hendyet al.، ٢٠٢١) أن تُقلّل من معدلات الغش بين الطلاب.

كما أشارت النتائج إلى سبب آخر للغش وهو ضغط الوقت في الامتحانات والخوف من الرسوب، وهي نتيجة تتفق مع الدراسات السابقة مثل دراسة (Anderman & Won, 2019)، والتي وجدت أن الطلاب الذين كانوا تحت ضغط الوقت لإكمال الامتحان وشعروا بالخوف من الرسوب كانوا أكثر عرضة للغش. بالنسبة لبعض الطلاب، تسود الحاجة إلى الحصول على درجة جيدة على اكتساب المعرفة. وبالتالي، كما أظهرت الدراسات السابقة، فإن الإشراف على الطلاب من خلال المراقبة المرئية/الصوتية عبر الإنترنت والمراقبة عبر الإنترنت يمكن أن يقلل من معدل الغش (Dendir & Maxwell, 2020; Dyer et al., 2020; Gudiño Paredes et al., 2021) يجب على المراكز التعليمية دمج المراقبة لجميع التقييمات والامتحانات عند إنشاء مناهج الدورات الدراسية عبر الإنترنت. كما أشارت دراسة .Dyer et al إلى أنه "لا ينبغي لأعضاء هيئة التدريس والموظفين ارتكاب الخطأ الفادح المتمثل في الاعتقاد بأن ميثاق الشرف، أو بيان النزاهة الذي تم توقيعه، أو القبول الشفهي لتوقعات المناهج، أو أي قبول ضمني آخر كافٍ وحده للتأثير على الغش الأكاديمي في المقررات عبر الإنترنت" (ص ١٩). ففي حين تكشف مراقبة التقييمات عبر الإنترنت عن التزام المؤسسة بضمان جودة نتائج الامتحانات عبر الإنترنت، ومن ناحية أخرى، يمكن تفسير عدم اتخاذ أي تدابير من المؤسسات التعليمية لتوفير إدارة آمنة للامتحان على أنه عدم مراعاة الغش وأمن الاختبار بما يعكس أهميته وأهمية النتائج المترتبة على ذلك.

وفيما يتعلق بالعامل الثاني المتضمن العوامل التعليمية والتقييمية، ففيه تضع إجابات المشاركين المسؤولية على عاتق المعلمين. وتشير قوانين وتنظيمات إجراءات الامتحانات غير العادلة، وصعوبة الاختبارات، وسوء تصميم الامتحانات، والحمل الزائد للمواد (الجدول ٢) إلى أنه يجب على المعلمين اتباع قواعد الاختبار والتقييم بدقة في تدريس اللغة. يمكن للمعلمين تجنب إدارة الامتحانات غير العادلة من خلال اتباع قواعد بناء الاختبارات، مثل إعداد جداول المواصفات (Fives & DiDonato-Barnes، ٢٠١٩). الأسئلة التي تتطلب مهارات تفكير متقدمة، واختيار الأسئلة عشوائيًا، واستخدام أسئلة المقال هي حلول أخرى يمكن أن تقلل من معدل الغش في

التقييمات عبر الإنترنت (Novick et al.، ٢٠٢٢). بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمعلمين تقليل فرص الغش في التقييمات عبر الإنترنت من خلال تحديد أهداف المقررات، والتدريس في نطاق المناهج، وطلب من الزملاء مراجعة أسئلة الامتحانات للتأكد من ملاءمتها ومستوى صعوبتها قبل تطبيقها.

وعلاوة على ذلك، يمكن لاستراتيجيات التدريس عبر الإنترنت الفعالة، مثل طرح الأسئلة والإجابة عبر الإنترنت، أن تقلل من معدلات الغش في التقييمات عبر الإنترنت. كما أنه يمكن للمعلمين تقييم قدرات طلابهم من خلال تصميم واجبات ومهام تتطلب الإبداع بدلاً من سرقة وانتحال أعمال الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، استخدام فنيات التقييم التكويني، حيث أنه يمكن للمعلمين تقييم طلابهم على فترات زمنية مختلفة وتقليل دور الامتحان النهائي. التدريس والاختبار ليسا منفصلين؛ وبالتالي، فإن الدراسة الحالية، تماشيًا مع دراسة Stogner et al. (٢٠١٣)، التي ناقشت أهمية دمج أساليب التدريس الفعّالة، مثل مكالمات الفيديو الجماعية من حين لآخر، بحيث يُمكن للمعلمين زيادة التواصل بين الطلاب، وبناء علاقة وطيدة، وتشجيع الطلاب على احترام معلميهم، مما قد يُؤثر على معدلات الغش في التقييم الإلكتروني.

من ناحية أخرى، من الضروري مساعدة الطلاب على وضع أهداف التعلم من خلال تحديد احتياجاتهم واهتماماتهم عند التخطيط للتدريس. الطلاب الذين لديهم أهداف تعلم قوية أقل عرضة للغش في الامتحانات (Zhao et al. ٢٠٢٣) لأنهم يعتبرون الغش عاملاً مُقوّضًا للفهم السليم. يجب على المعلمين دعم المتعلمين في تحديد أهدافهم التعليمية من خلال تقديم ملاحظات قيّمة، وخلق بيئات تعلم تعاونية، وتعزيز التعلم الذاتي (Dişlen، ٢٠١٣). على الرغم من التحديات، يُمكن لبيئة التعلم هذه أن تُقلل بشكل فعال من معدلات الغش.

الموضوع الثالث المتعلق بأسباب الغش ينشأ من طبيعة التقييم الإلكتروني. إن سهولة الغش واستخدام الإنترنت تتطلب مزيدًا من الرقابة على مثل هذه الامتحانات، مما يتطلب من المؤسسات التعليمية والمعلمين تحمل مسؤولية الحد من فرص الغش. وقد تم استعراض فعالية التعليم المناسب (Estaji & Ghias vand، ٢٠٢٤)، والتواصل المستمر (Khan، ٢٠١٧)، وميثاق الأخلاقيات (Tatum et al.، ٢٠١٨)، والتدابير الأمنية أثناء الامتحانات (Lepp، ٢٠١٧)، واستخدام أدوات الكشف عن الانتحال والاستلال (Jones، ٢٠١١). يجب على المؤسسات التعليمية والمعلمين تحذير الطلاب من أن الغش ليس بالأمر السهل وأن العديد من الأدوات يمكنها اكتشاف منتهكي النزاهة الأكاديمية ومعاقبتهم (Hosseini et al.، ٢٠٢١). وتضيف الدراسة الحالية إلى ذلك من خلال التأكيد على أهمية البيئات المراقبة وجلسات الامتحانات الخاضعة للرقابة. يجب على المؤسسات التعليمية تطبيق الأدوات اللازمة لتعزيز التزامها بالنزاهة الأكاديمية.

المصدر الأخير للغش الأكاديمي الذي يحتاج إلى اهتمام خاص هو العوامل المتعلقة بالمعلمين وأولياء الأمور. ينبغي على المؤسسات التعليمية عقد اجتماعات مدرسية مستمرة مع أولياء الأمور لشرح مخاطر الغش، لأنه لا يمكن حل مشكلة الغش الأكاديمي إلا بتعاون المدارس والمعلمين وأولياء الأمور. يجب تذكير أولياء الأمور بمساوئ الغش الأكاديمي وطلب التحدث مع أبنائهم (Pramadi et al.، ٢٠١٧). تحتاج سلوكيات المعلمين غير الأخلاقية إلى مزيد من الاهتمام من المؤسسات التعليمية، وينبغي تذكيرهم بقيمة عملهم كمعلمين للأجيال. كما يجب دعوتهم إلى اتخاذ إجراءات صارمة ضد الغش واتخاذ خطوات عملية لتعزيز نزاهة مهنتهم.

الخلاصة

يُمثل الغش الأكاديمي تحديًا واسع الانتشار، وينبغي على المسؤولين الأكاديميين والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب اتخاذ تدابير غير مشروطة للتخفيف منه، ولا تقتصر الآثار السلبية للغش الأكاديمي على الفصل الدراسي؛ بل لها عواقب سلبية على المجتمع والنظام التعليمي وبيئة العمل. يتطلب الإشراف على التقييمات الإلكترونية، بكل الوسائل الممكنة، تعاون المؤسسات الأكاديمية وصانعي السياسات والمعلمين وأولياء الأمور. ويمكن أن يُسهم تعزيز القيم الأخلاقية بين الطلاب والمعلمين في تجنب مثل هذه السلوكيات الخاطئة. كما أن استخدام استراتيجيات مناسبة لتصميم المناهج الدراسية والتدريس والاختبارات يُقلل من ميل الطلاب إلى الغش. ومع ذلك، فإن هذه الإجراءات لا تُلغي دور الامتحانات المُراقَبة. وللأسف، فإن قضاء الكثير من الوقت في مراقبة الطلاب بدلاً من تعليمهم يُقلل من حماس المعلمين وطاقتهم، مما يُؤدي إلى تراجع جودة التعليم. ومن المُرجح أن يستمر التقييم الإلكتروني؛ لذا، يُقترح تطبيق إجراءات للحد من الغش من خلال زيادة المساءلة.

أظهرت الدراسة الحالية أنه لا يوجد سبب واحد يُمكن أن يُفسر الغش؛ وبالتالي، من الضروري إجراء المزيد من الدراسات الثالوثية مع أولياء الأمور ومديري المدارس والإداريين. ويمكن للدراسات المستقبلية دراسة تأثير التعليمات الأخلاقية وعناصر التفكير النقدي، مثل الإنصاف والعدالة والصدق، على سلوكيات الغش لدى الطلاب. كانت هذه الدراسة محدودة في عدد المشاركين واختيارهم؛ لذا، ينبغي الحذر عند تعميم النتائج. وعلى الرغم من أن الدراسات النوعية لا تهدف إلى تعميم النتائج، فإن إجراء مقابلات مع المزيد من المعلمين من مناطق أخرى وثقافات وخلفيات متنوعة يمكن أن يعمق وجهات النظر بشأن أسباب الغش وكيفية التعامل معها.

المصادر والمراجع

المراجع الأجنبية

Alqarni, A. (2021), Students' perceptions of online remote tests during the Covid-19 pandemic: Acceptance, fairness, and reliability in light of some demographic variables. Journal of the College of Education in Psychological Sciences, 45(1), 105-160. doi: 10.21608/jfeps.2021.180063.

Ababneh, K., Ahmed, K., & Dedousis, E. (2022). Predictors of cheating in online exams among business students during the COVID pandemic: Testing the theory of planned behavior. The International Journal of Management Education, 20, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100713

Abdelrahim, Y. (2022). The impacts of COVID-19 pandemic on online exam cheating: A test of COVID-19 theoretical framework. In T. Ahram & R. Taiar (Eds.), Human interaction, emerging technologies and future systems V (pp. 443–453). Springer.

Ahmed, K. (2018). Student perceptions of academic dishonesty in a private Middle Eastern university. Higher Learning Research Communications, 8(1), 1–11. https://doi.org/10.18870/hlrc.v8i1.400

Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M. C., & Odabaşı, H. F. (2008). Exploring the types and reasons of internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). Computers & Education, 51(1), 463–473. https://doi.org/10.1016/j.compe du.2007.06.003

Alessio, H., Malay, N., Maurer, K., Bailer, A. J., & Rubin, B. (2017). Examining the effect of proctoring on online test scores. Online Learning, 21(1), 146–61.

Aljurf, S., Kemp, L. J., & Williams, P. (2020). Exploring academic dishonesty in the Middle East: A qualitative analysis of students' perceptions. Studies in Higher Education, 45(7), 1461–1473. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564262

Anderman, E.M., & Won, S. (2019). Academic cheating in disliked classes. Ethics & Behavior 29 (1), 1–22. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10508422.2017.1373648

Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. Contemporary Educational Psychology, 29, 499–517. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.02.002

Arnold, I. J. (2016). Cheating at online formative tests: Does it pay off? Internet and Higher Education, 29, 98–106. https:// doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.02.001

Asep, H.S., & Bandung, Y. (2019, July 9-10). A design of continuous user verification for online exam proctoring on m-learning. [Paper presentation]. International Conference on Electrical Engineering and Informatics (ICEEI), Bandung, Indonesia. https://doi.org/10.1109/ICEEI47359.2019.8988786

Atoum, Y., Chen, L., Liu, A. X., Hsu, S. D. H., & Liu, X. (2017). Automated online exam proctoring. IEEE Transactions on Multimedia, 19(7), 1609–1624. https://doi.org/10.1109/TMM.2017.2656064

Awdry, R., & Ives, B. (2022). International predictors of contract cheating in higher education. Journal of Academic Ethics, 21(1), 1–20. https://doi.org/10.1007/s10805-022-09449-1

Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic dishonesty among university students: The roles of the psychopathy, motivation, and self-efficacy. PLOS One, 15(8), e0238141. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141

Barkan, S. E. (2018). The conflict approach. In A. J. Treviño (Ed.), The Cambridge handbook of social problems (pp. 241–285). Cambridge University Press.

Benson, L., & Enstroem, R. (2023). A model for preventing academic misconduct: Evidence from a large-scale intervention. International Journal for Educational Integrity, 19(25), 1–17. https://doi.org/10.1007/s40979-023-00147-y

Bernardi, R. A., Banzhoff, C. A., Martino, A. M., & Savasta, K. J. (2012). Challenges to academic integrity: Identifying the factors associated with the cheating chain. Accounting Education, 21(3), 247–263. https://doi.org/10.1080/09639284.2011.598719

Bilen, E., & Matros, A. (2021). Online cheating amid COVID-19. Journal of Economic Behavior & Organization, 182, 196–211. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2020.12.004

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3, 77–101. https:// doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., Saddiqui, S., & van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: a survey of Australian university students. Studies in Higher Education, 44(11), 1837–1856. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788

Chance, Z., Gino, F., Norton, M. I., & Ariely, D. (2015). The slow decay and quick revival of self-deception. Frontiers in Psychology, 6, 1075. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01075

Chirumamilla, A., Sindre, G., & Nguyen-Duc, A. (2020). Cheating in e-exams and paper exams: The perceptions of engineering students and teachers in Norway. Assessment & Evaluation in Higher Education, 45(7), 940–957.

Dawson, R.J. (2020). Defending assessment security in a digital world: Preventing e-cheating and supporting academic integrity in higher education. Routledge.

Dendir, S., & Maxwell, R. S. (2020). Cheating in online courses: Evidence from online proctoring. Computers in Human Behavior Reports, 2, 100033.

Derakhshan, A., & Shakki, F. (2024). Opportunities and challenges of implementing online English courses in Iranian public and private schools. Journal of Research in Applied Linguistics, 15(1), 17–31. https://doi.org/10.22055/RALS.2023.44418.3111

Dienstbier, R. A., Kahle, R. L., Willis, K. A., & Tunnell, G. B. (1980). The impact of moral theories on cheating studies of emotion attribution and schema activation. Motivation and Emotion, 4(3), 193–216.

Dişlen, G. (2013). The reasons of lack of motivation from the students' and teachers' voices. The Journal of Academic Social Sciences, 1(1), 35–45. https://doi.org/10.16992/ASOS.13

Dyer, J. M., Pettyjohn, H. C., & Saladin, S. (2020). Academic dishonesty and testing: how student beliefs and test settings impact decisions to cheat. Journal of the National College Testing Association, 4(1), 1–31.

Ebaid, I.E.-S. (2021). Cheating among accounting students in online exams during COVID-19 pandemic: exploratory evidence from Saudi Arabia. Asian Journal of Economics Finance and Management, 3(1), 211–221.

Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., & Obeidat, N. (2021). Remote e-exams during COVID-19 pandemic: a cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. Annals of Medicine and Surgery, 62, 326–333. https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.01.054

Estaji, M., & Ghiasvand, F. (2024). Expanding novice and experienced Iranian EFL teachers' assessment identity landscape: Does online explicit instruction make a difference? International Journal of Language Testing, 14(1), 131–149. https://doi.org/10.22034/IJLT.2023.413583.1279

Fask, A., Englander, F., & Wang, Z. (2014). Do online exams facilitate cheating? An experiment designed to separate possible cheating from the effect of the online test taking environment. Journal of Academic Ethics, 12(2), 101–112. https://doi.org/10.1007/s10805-014-9207-1

Fives, H., & DiDonato-Barnes, N. (2019). Classroom test construction: the power of a table of specifications. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 18(1), 1–7. https://doi.org/10.7275/cztt-7109

Gilbert, G. E., & Prion, S. (2016). Making sense of methods and measurement: Lawshe's content validity index. Clinical Simulation in Nursing, 12(12), 530–531.

Goff, D., Johnston, J., & Bouboulis, B. S. (2020). Maintaining academic standards and integrity in online business courses. International Journal of Higher Education, 9(2), 248–257. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p248

Gudiño Paredes, S., de Jasso Peña, F. J., & de La Fuente Alcazar, J. M. (2021). Remote proctored exams: integrity assurance in online education? Distance Education, 42(2), 200–218. https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1910495

Henderson, M., Chung, J., Awdry, R., Mundy, M., Bryant, M., Ashford, C., & Ryan, K. (2023). Factors associated with online examination cheating. Assessment & Evaluation in Higher Education, 48(7), 980–994. https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2144802

Hendy, N. T., Montargot, N., & Papadimitriou, A. (2021). Cultural differences in academic dishonesty: a social learning perspective. Journal of Academic Ethics, 19, 49–70. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09391-8

Holden, O. L., Norris, M. E., & Kuhlmeier, V. A. (2021). Academic integrity in online assessment: a research review. Frontiers in Education, 6, 639814. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.639814

Hosseini, M. M., Egodawatte, G., & Ruzgar, N. S. (2021). Online assessment in a business department during COVID-19: Challenges and practices. International Journal of Management in Education, 19(3), 100556. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100556

Ives, B., Alama, M., Mosora, L. C., Mosora, M., Grosu-Radulescu, L., Clinciu, A. I., Cazan, A.-M., Badescu, G., Tufis, C., Diaconu, M., & Dutu, A. (2017). Patterns and predictors of academic dishonesty in Romanian university students. Higher Education, 74(5), 815–831. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0079-8.

Jalilzadeh, K., Rashtchi, M. & Mirzapour, F. Cheating in online assessment: a qualitative study on reasons and coping strategies focusing on EFL teachers' perceptions. *Lang Test Asia* **14**, 29 (2024). https://doi.org/10.1186/s40468-024-00304-1

Janke, S., Rudert, S. C., Petersen, A., Fritz, T. M., & Daumiller, M. (2021). Cheating in the wake of COVID-19: How dangerous is ad-hoc online testing for academic integrity? Computers and Education Open, 2, 100055. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100055

Jones, D. (2011). Academic dishonesty: are more students cheating? Business Communication Quarterly, 74(2), 141–150. https://doi.org/10.1177/1080569911404059

Khan, Z. (2017). What category are they anyway?: Proposing a new taxonomy for factors that may influence students' likelihood to e-cheat. In D. Velliaris (Ed.), Handbook of research on academic misconduct in higher education (pp. 131–158). IGI Global.

Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. Teaching & Teacher Education, 29, 76–85. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005

Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years 10-16 [Doctoral dissertation, University of Chicago, Chicago].

Lawson, S. (2020). Are schools forcing students to install spyware that invades their privacy as a result of the coronavirus lockdown? Forbes. Retrieved from https://www.forbes.com/sites/seanlawson/2020/04/24/are-schools-forcing-students-to-install-spyware-that-invades-their- privacy-as-a-result-of-the-coronavirus-lockdown/

Lepp, L. (2017). Undergraduate students' views on academic dishonesty. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 3(1), 41–51. https://doi.org/10.18844/gjhss.v3i1.1728

Marano, E., Newton, P.M., Birch, Z., Croombs, M., Gilbert, C., & Draper, M.J. (2024). What is the student experience of remote proctoring? A pragmatic scoping review. Higher Education Quarterly, Article e12506. https://doi.org/10.1111/hequ.12506

McCabe, D. L. (2016). Cheating and honor: Lessons from a long-term research project. In T. Bretag (Ed.), Handbook of academic integrity (pp. 187–198). Springer.

McTernan, M., Love, P., & Rettinger, D. (2014). The influence of personality on the decision to cheat. Ethics & Behavior, 24(1), 53–72. https://doi.org/10.1080/10508422.2013.819783

Moeck, P. G. (2002). Academic dishonesty: Cheating among community college students. Community College Journal of Research and Practice, 26(6), 479–491. https://doi.org/10.1080/02776770290041846

Morris, E.J. (2023). Integrating academic integrity: An educational approach. In S.E. Eaton (Ed.). Handbook of academic integrity (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_96-1

Muthili Kimanzi, L., Muiru, A., & Thinguri, R. (2023). Influence of students' peer pressure on academic dishonesty in public secondary schools in Makueni County, Kenya. East African Journal of Education Studies, 6(3), 161–173. https://doi.org/10.37284/eajes.6.3.1520

Newton, P. M., & Essex, K. (2024). How common is cheating in online exams and did it increase during the COVID-19 pandemic? A systematic review. Journal of Academic Ethics, 22, 323–343. https://doi.org/10.1007/s10805-023-09485-5

Noorbehbahani, F., Mohammadi, A., & Aminazadeh, M. (2022). A systematic review of research on cheating in online exams from 2010 to 2021. Education and Information Technologies, 27, 8413–8460. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10927-7

Norris, M. (2019). University online cheating-how to mitigate the damage. Research in Higher Education Journal, 37, 1–20.

Novick, P. A., Lee, J., Wei, S., Mundorff, E. C., Santangelo, J. R., & Timothy, M. (2022). Maximizing academic integrity while minimizing stress in the virtual classroom. Journal of Microbiology & Biology Education, 23(1), e00292-21. https://doi.org/10.1128/jmbe.00292-21.

Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: an examination of researchers' decision making. Educational Psychologist, 40(1), 13–25. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_2.

Pramadi, A., Pali, M., Hanurawan, F., & Atmoki, A. (2017). Academic cheating in school: a process of dissonance between knowledge and conduct. Mediterranean Journal of Social Sciences, 8(6), 155–162. https://doi.org/10.1515/mjss-2017-0052

Pulfrey, C., Durussel, K., & Butera, F. (2018). The good cheat: Benevolence and the justification of collective cheating. Journal of Educational Psychology, 110(6), 764–784. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000247

Putwain, D. (2009). Assessment and examination stress in Key Stage 4. British Educational Research Journal, 35(3), 391–411. https://doi.org/10.1080/01411920802044404

Sarantakos, S. (2005). Social research. Palgrave Macmillan.

Sevnarayan, K., & Maphoto, K. B. (2024). Exploring the dark side of online distance learning: Cheating behaviours, contributing factors, and strategies to enhance the integrity of online assessment. Journal of Academic Ethics, 22, 51–70. https://doi.org/10.1007/s10805-023-09501-8

Smith, J., & Nizza, I. E. (2022). Essentials of interpretative phenomenological analysis. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000259-000

Smith, J., Jones, M., & Brown, T. (2019). Technology and teacher wellbeing: a review of the literature. Journal of Educational Technology, 5(3), 23–34.

Starovoytova Madara, D., Sitati Namango, S., & Katana, H. (2016). Theories and models relevant to cheating-behavior. Research on Humanities and Social Sciences, 6(17), 108–139.

Stogner, J., Miller, B., & Marcum, C. (2013). Learning to e-cheat: A criminological test of internet facilitated academic cheating. Journal of Criminal Justice Education, 24(2), 175–199. https://doi.org/10.1080/10511253.2012.693516

Tatum, H. E. (2022). Honor codes and academic integrity: Three decades of research. Journal of College and Character, 23(1), 32–47. https://doi.org/10.1080/2194587X.2021.2017977

Tatum, H., Schwartz, B., Hageman, M., & Koretke, S. (2018). College students' perceptions of and responses to academic dishonesty: An investigation of type of honor code, institution size, and student-faculty ratio. Ethics & Behavior, 28(4), 302–315. https://doi.org/10.1080/10508422.2017.1331132

Varble, D. (2014). Reducing cheating opportunities in online test. Atlantic Marketing Journal, 3(3), 131–149.

Vorauer, J. D., Martens, V., & Sasaki, Stacey J. (2009). When trying to understand detracts from trying to behave: Effects of perspective taking in intergroup interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 96, 811–827. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013411

Walsh, L. L., Lichti, D. A., Zambrano-Varghese, C. M., Borgaonkar, A. D., Sodhi, J. S., Moon, S., & Callis-Duehl, K. L. (2021). Why and how science students in the United States think their peers cheat more frequently online: Perspectives during the COVID-19 pandemic. International Journal for Educational Integrity, 17(1), 1–18. https://doi.org/10.1007/ s40979-021-00089-3

Watson, G., & Sottile, J. (2010). Cheating in the digital age: Do students cheat more in online courses? Online Journal of Distance Learning Administration, 13(1). Retrieved from https://core.ac.uk/download/pdf/232714568.pdf

Whisenhunt, B.L., Cathey, C.L., Hudson, D.L., & Needy, L.M. (2022). Maximizing learning while minimizing cheating: New evidence and advice for online multiple-choice exams. Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 8(2), 140–153. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/stl0000242

Zhao, L., Zheng, J., Mao, H., Yu, X., Ye, J., Chen, H., & Lee, K. (2021). Effects of trust and threat messaging on academic cheating: A field study. Psychological Science, 32, 735–742. https://doi.org/10.1177/0956797620977513

Zhao, L., Zheng, Y., Zhao, J., Li, G., Compton, B. J., Zhang, R., & Lee, K. (2023). Cheating among elementary school children: a machine learning approach. Child Development, 94, 922–940. https://doi.org/10.1111/cdev.13910

الملاحق:

ملحق (١)

أسئلة المقابلة:

١. هل لديك أي خبرة في التقييمات الإلكترونية في فصولك الدراسية؟
٢. ما هي مزايا التقييم الإلكتروني؟
٣. ما هي عيوب التقييم الإلكتروني؟
٤. هل تعتقد أن الطلاب يغشون في التقييمات الإلكترونية؟
٥. هل لديك أي فكرة عن سبب غش بعض الطلاب في الامتحانات؟
٦. هل لديك أي فكرة عن كيفية الحد من الغش؟

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م (٣٣)، ع (٤)، ص ص: ١ – ٣٠، (٢٠٢٥م)
DOI: 10.64064/1658-4295.1037

Reasons for Cheating in Online Assessments and Strategies for Mitigating It: A Specific Study from the Perspectives of English Language Teachers in Jeddah Governorate

Abdulelah Mohammed Saleh Alqarni

Associate Professor of Measurement, Evaluation and Statistics, Department of Educational Psychology and counselling, College of education, King Abdulaziz University, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia

amsalqrni@kau.edu.sa

Abstract

Assessment is one of the challenges facing online education, as academic integrity can be compromised due to students' cheating behavior. The current qualitative research sought to examine English language teachers' perceptions of the reasons why students cheat on online assessments. It also sought to find strategies to reduce cheating in these assessments. Thirteen teachers (seven males and six females) with at least five years of teaching experience in various secondary schools in the Jeddah Education Governorate participated in the study. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using MAXQDA software, version 2024. Data analysis revealed several reasons for cheating on online assessments, including: freedom in the absence of proctors, lack of preparation for assessment, obtaining better grades/results, low self-esteem/confidence, time constraints/poor time management, peer influence or competition, not taking assessment seriously, fear of failing/poor assessment results, and disrespect for academic rules/teachers. Educators suggested strategies to reduce cheating in online assessments, such as randomly selecting questions, using open-ended and essay questions, designing different question styles and types, setting exam time limits, designing learner-specific questions, presenting one question at a time, and providing clear test instructions. The study has some pedagogical implications for faculty and administrators.

Keywords: Academic cheating, cheating, multiple cheating, online assessment, security investigation