الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et populair
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère delEnseignement Supérieur
جامعة باتنة
Université-BATNA 01-
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي لدى الطالب الجامعي

-دراسة ميدانية ببعض اقسام جامعة باتنة-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية تخصص توجيه وإرشاد

إعداد الطالبة
بن مبارك نسيمة

إشراف الأستاذة الدكتورة
ا.د. بن فليس خديجة

أمام اللجنة المكونة من السادة

اللقب و الاسم	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.د/ هلايلي يسمينة	استاذ التعليم العالي	باتنة -1-	رئيسا
ا.د/ بن فليس خديجة	استاذ التعليم العالي	باتنة -1-	مشرفا ومقررا
أ/ سلطاني لويزة	استاذ محاضر- أ-	باتنة -1-	عضوا مناقشا
أ/ بومجان ناديا	استاذ محاضر- أ-	بسكرة	عضوا مناقشا
أ.د/ ضياف زين الدين	استاذ التعليم العالي	المسيلة	عضوا مناقشا
أ/ بن غذفة شريفة	استاذ محاضر- أ-	سطيف	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2020-2021

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

الحمد لله القائل في كتابه العزيز"لأن شكرتم لأزيدنكم" والصلاة والسلام على خاتم النبيين والمرسلين محمد صل الله عليه وسلم.

بعد شكر الله سبحانه وتعالى الذي وفقنا في إتمام هذا البحث المتواضع.

لايسعني في هذا المقام إلا أن أقف وقفة إحترام وتقدير أمام الأستاذة الكريمة بن فليس خديجةالتي كانت حريصة على هذا العمل حتى النهاية بصدر رحب فكانت بحق نعم الأستاذة والموجهة والرفيقة.

كمالا يفوتني أن أقدم جزيل الشكر والأمتنان لكل أساتذة الكلية على وجه العموم،وأساتذة قسم علم النفس على وجه الخصوص. لاسيما من تشرفنا بالاستزادة العلمية على أيديهم..

كل الشكر والتقدير، نقدمه كذلك لكل من ساهم معنا،من قريب أو بعيد في سبيل إنجاز هذا العمل وأخص بالذكر أختي عمران ليلى.

إهداء

إلى روح أبي الطاهرة

إلى أمي العزيزة

إلى أخي الغالي بدر الدين

إلى زوجي الغالي

إلى كل أفراد عائلتي الكريمة

أهدي لكم هذا المجهود العلمي.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على إتجاه الطلبة الجامعيين نحو سلوك الغش الدراسي وكذا معرفة الفروق بين الطلبة في الإتجاه نحو الغش الدراسي تبعا لمتغير الجنس والتخصص، بالإضافة إلى الكشف عن بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية التي لها علاقة بالغش الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، ومن ثم معرفة مستوى كل منها لدى الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش الدراسي. وقد إنطلقت الدراسة من الفرضيات التالية:

- نتوقع وجود إتجاه سلبي نحو سلوك الغش الدراسي لدى أفراد العينة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص
- نتوقع أن يكون مستوى الكفاءة الذاتية متوسطا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.
- نتوقع أن يكون التوجه نحو الحياة سلبيا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.
- نتوقع أن يكون مستوى قلق المستقبل مرتفعا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.
- نتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز منخفضا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.
- لا توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.
- لا توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من قلق المستقبل والتوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة.

ولإختبار هذه الفرضيات تم إجراء دراسة طبقت على عينة الدراسة 159 طالب وطالبة تم إختيارهم بطريقة قصدية بعد غربلة العينة المكونة من 195 طالب من مختلف المستويات (ليسانس، ماستر 1-2) في التخصصات العلمية والأدبية (علم النفس- حقوق- اقتصاد- تكنولوجيا) للموسم الدراسي 2019-2020. حيث تم إستخدام مجموعة من المقاييس والإستبيانات تمثلت في: إستبيان الغش الدراسي من إعداد الباحثة، مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد محمود عبد القادر، مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد عادل العدل، ومقياس قلق المستقبل من إعداد الخالدي، ومقياس التوجه نحو الحياة الذي قام بتعريبه بدر محمد الأنصاري.

وقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي (الإرتباطي-الفارقي)، ولمعالجة النتائج إستخدمت عدة أساليب إحصائية وفق الحزمة الإحصائية SPSS24

في الأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1-أظهر أفراد العينة إتجاها إيجابيا نحو سلوك الغش الدراسي.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

3-مستوى الكفاءة الذاتية متوسط لدى الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.

4- مستوى التوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة متوسط.

5-مستوى قلق المستقبل مرتفع لدى أفراد العينة .

6-مستوى الدافعية منخفض لدى أفراد العينة.

7-لا توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.

8- تحققت الفرضية في جزئها الأول ألا وهي انه لا توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش والتوجه نحو الحياة، بينما لم تتحقق في جزءها الثاني حيث توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش و قلق المستقبل.

الكلمات المفتاحية: المتغيرات المعرفية (الكفاءة الذاتية، الدافعية للإنجاز)، المتغيرات الوجدانية (قلق المستقبل، التوجه نحو الحياة)، الغش الدراسي، الطلبة الجامعيين.

The study of some cognitive and emotional variables related to the trend toward the academic cheating behavior among student

Abstract

The current study aimed to identify the university students 'trend towards the academic cheating behavior, as well as the differences between students in the trend toward school cheating according to gender and specialization, in addition to determine of some cognitive and emotional variables related to academic cheating among university students, and then to identify the level of both self-efficacy, achievement motivation, future anxiety, and orientation towards life among students with a positive trend towards academic cheating.

The study hypotheses were :

• We expect a negative trend towards the academic cheating behavior among the sample members.

• There are no statistically significant differences on the trend towards academic cheating behavior among university students according to gender and specialization.

• We expect the self-efficacy level to be moderate among students with a positive trend towards cheating.

• We expect that the orientation towards life will be negative among the students with a positive trend towards cheating.

• We expect the future anxiety level to be high among students with a positive trend towards cheating.

• We expect that the achievement motivation level will be low among students with a positive trend towards cheating.

• There is no correlation between the trend towards cheating behavior and both self-efficacy and achievement motivation among the sample members.

• There is no correlation between the trend towards academic cheating behavior and both future anxiety and orientation towards life among the sample members.

The purposive sample of this correlation and comparative study consisted of 159 students, selected from the university education stage (BA, Master 1-2) in scientific and literary disciplines (Psychology - low – Economiy - Technology) for the academic year 2019-2020.

Study tools were : Academic cheating behavior questionnaire prepared by the researcher, Achievement motivation questionnaire prepared by Mahmoud Abdel Qader, Self-efficacy questionnaire prepared by Adel Al-Adl, Future anxiety questionnaire prepared by Al-Khalidi, and Orientation towards life questionnaire adopted by Badr Muhammad Al-Ansari. The results are :

1- The sample members show a positive trend towards academic cheating behavior.

2- There are no statistically significant differences in the trend towards cheating behavior among university students according to gender and specialization.

3- The self-efficacy level is average among the sample members.

4- The orientation towards life among the sample members is average.

5- The future anxiety level is high among students with a positive trend towards cheating.

6- The achievement motivation level is low among the sample members.

7 - There is no correlation between the trend towards cheating behavior and both self-efficacy and achievement motivation among the sample members.

8- There is no correlation between the trend towards cheating behavior and orientation towards life, while there is a correlation between the trend towards cheating behavior and future anxiety.

Key words: Cognitive variables (self-efficacy, achievement motivation), Emotional variables (future anxiety, orientation toward life), Academic cheating, university students.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	
فهرس الموضوعات	**V-I**
فهرس الأشكال والرسومات البيانية	VI
فهرس الجداول	VIII – VII
مقدمة	أ–د
الفصل الأول: إشكالية الدراسة ومنطلقاتها	
1–الدراسات السابقة والتعقيب عليها	2
2–إشكالية الدراسة وتساؤلاتها	40
3–فرضيات الدراسة	46
4–أهداف الدراسة	47
5–أهمية الدراسة	47
6–التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	48
الإطار النظري للدراسة	
الفصل الثاني: الغش الدراسي	
تمهيد	53
1–مفهوم الغش الدراسي	54
2–أسباب الغش الدراسي	56
3–أساليب الغش الدراسي	79
4–سيكولوجية الغش الدراسي	91

5-مراحل الغش الدراسي	94
6-آثار الغش الدراسي	98
7-قصور العقوبات المقررة للغش في الإمتحانات الجامعية وبعض الطرق الوقائية المقترة لعلاج ذلك	103
خلاصة	120
الفصل الثالث: التعليم العالي في الجزائر	
تمهيد	122
أولا: التعليم العالي	123
1-مفهوم التعليم العالي	123
2-أهداف التعليم العالي	124
3-مظاهر التعليم العالي الناجح	127
ثانيا: التعليم العالي في الجزائر	134
1-تطوير التعليم العالي الناجح	134
2-الإشكاليات والرهانات المنتظرة من ل.م.د	138
3-نظام تقويم الإمتحانات في الجامعة الجزائرية	142
خلاصة	148
الفصل الرابع: (المتغيرات المعرفية) 1- الكفاءة الذاتية	
تمهيد	150
1-تعريف الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة بها	151
2-خصائص الكفاءة الذاتية	161
3-أبعاد الكفاءة الذاتية	163
4-مصادر الكفاءة الذاتية	167
5-أنواع الكفاءة الذاتية	171
6-نظرية الكفاءة الذاتية	173
7-محددات قياس الكفاءة الذاتية	178

خلاصة	181
الفصل الخامس: (المتغيرات المعرفية) :2-الدافعية للإنجاز	
تمهيد	183
أولا: الدافعية	184
1-تعريف الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	184
4-وظائف الدافعية	187
5-تصنيف الدافعية	188
ثانيا: الدافعية للإنجاز	191
1-تعريف الدافعية للإنجاز	191
2-منشأ دافعية الإنجاز	194
3-بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز	196
4-الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية المرتفعة وذوي دافعية الإنجاز المنخفضة	202
5- المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح	203
خلاصة	205
الفصل السادس: (المتغيرات الوجدانية):1- قلق المستقبل	
تمهيد	207
أولا: القلق	208
1-مفهوم القلق	208
2-أنواع القلق	210
3-مصادر القلق	213
ثانيا: قلق المستقبل	214
1-تعريف قلق المستقبل	214
2-أهم مؤشرات قلق المستقبل	215
3-مظاهر قلق المستقبل	216

4-أسباب قلق المستقبل	217
5-سمات ذوي قلق المستقبل	218
6-إستراتيجيات التعامل مع قلق المستقبل	219
خلاصة	222
الفصل السابع: (المتغيرات الوجدانية):2- التوجه نحو الحياة	
تمهيد	224
1- مفهوم التوجه نحو الحياة	225
2- تحديد مصطلحات التوجه نحو الحياة	226
3-نظريات التوجه نحو الحياة	227
4-العوامل المؤثرة في التفاؤل والتشاؤم	231
5-معوقات السعادة والتوجه نحو الحياة	232
6-الحالة الإجتماعية والوحدة النفسية والتوجه الحياتي	233
خلاصة	234
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الثامن: إجراءات الدراسة الميدانية	
أولا: الدراسة الإستطلاعية	237
1-أهداف الدراسة الإستطلاعية	237
2-إجراءات الدراسة الإستطلاعية	237
3- أدوات الدراسة الإستطلاعية	238
4- عينة الدراسة الإستطلاعية	240
5-نتائج الدراسة الإستطلاعية	241
ثانيا: الدراسة الأساسية	242
1-منهج الدراسة	242
2-حدود الدراسة	243
3-عينة الدراسة	244

4-أدوات الدراسة	246
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	260
الفصل التاسع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة	
1-عرض ومناقشة نتائج الدراسة	263
1-1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	263
1-2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	269
1-3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	274
1-4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	278
1-5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	283
1-6-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة	286
1-7-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة	289
1-8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة	295
2- مناقشة عامة	301
التوصيات والاقتراحات	304
الخاتمة	307
قائمة المراجع والمصادر	310
الملاحق	325

فهرس الأشكال والرسومات البيانية

الرقم	عنوان الشكل أو الرسم البياني	ص
01	يمثل النموذج النظري للقيمة –التوقع لشفارتسر–	158
02	يوضح مصادر الكفاءة الذاتية	170
03	يوضح نموذج الحتمية التبادلية	176
04	يوضح الفرق بين فاعلية الذات وتوقعات النتائج	177
05	يمثل مستويات لنظام الحاجات الأساسية	190
06	يمثل دائرة نسبية لخصائص العينة وفق الجنس	245
07	اعمدة بيانية لخصائص العينة وفق متغير التخصص	246

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	ص
01	يوضح خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	240
02	يوضح خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص	240
03	يمثل خصائص العينة من ناحية الجنس	244
04	يمثل خصائص العينة في ضوء متغير التخصص	245
05	يوضح العبارات السلبية والإيجابية في إستبيان الإتجاه نحو سلوك الغش	247
06	يوضح صدق المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على الإستبيان	247
07	يوضح حساب تباينات البنود لإستبيان الإتجاه نحو سلوك الغش	248
08	يوضح معامل الإرتباط بين أبعاد إستبيان الدافع للإنجاز	250
09	يوضح الصدق التمييزي لعينة الذكور في مقياس الدافع للإنجاز	251
10	يوضح الصدق التمييزي لعينة الإناث في إستبيان الدافع للإنجاز	251
11	يوضح معاملات الإرتباط للإستبيانات الأربعة (الصدق الإتفاقي)	252
12	يوضح معاملات الإرتباط بين الإستبيانات الثلاثة (الصدق التعارضي)	253
13	يوضح معاملات الثبات بكلتا الطريقتين التجزءة النصفية و آلفا كرونباخ لمقياس الدافعية للإنجاز	253
14	يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على إستبيان الدافع إلى الإنجاز	254
15	يوضح نتائج الثبات عن طريق آلفا كرونباخ لمقياس الدافع للإنجاز	255
16	يوضح توزيع العبارات السلبية والإيجابية على مقياس الكفاءة الذاتية	255
17	يوضح الفروق بين طرفي مقياس الكفاءة الذاتية	256
18	يوضح قيمة الثبات بطريقة آلفا كرونباخ لمقياس الكفاءة الذاتية	257
19	يوضح الفروق بين طرفي مقياس قلق المستقبل	258
20	يوضح قيمة الثبات بطريقة آلفا كرونباخ لمقياس قلق المستقبل	258

21	يوضح الفروق بين طرفي مقياس التوجه نحو الحياة	260
22	يوضح قيمة القبات بطريقة آلفا كرونباخ لمقياس التوجه نحو الحياة	260
23	يبين نتائج إختبار T لعينة واحدة للفروق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط النموذجي على مستوى سلوك الغش الدراسي	263
24	يمثل إختبار ت لعينتين مستقلتين للفروق بين المتوسطين	269
25	يبين نتائج تحليل التباين احادي للفروق في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو سلوك الغش تبعا لمتغير التخصص	270
26	يبين نتائج المتوسطات والإنحرافات المعيارية للعينة على مقياس الكفاءة الذاتية	274
27	يبين نتائج المتوسطات والإنحرافات المعيارية للعينة على مقياس التوجه نحو الحياة	279
28	يبين نتائج إختبار T لعينة واحدة للفروق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط النموذجي على مستوى قلق المستقبل	283
29	يبين نتائج إختبار T لعينة واحدة للفروق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط النموذجي على مستوى الدافعية للإنجاز	286
30	يمثل إختبار معامل الإرتباط بيرسون بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من الكفاءة والدافيعة للإنجاز	289
31	يمثل إختبار معامل الإرتباط بيرسون بين الإتجاه نحو سلوك الغش والتوجه نحو الحياة	295
32	يمثل إختبار معامل الإرتباط بيرسون بين الإتجاه نحوسلوك الغش وقلق المستقبل.	297

مقدمة

مقدمـــــــــــة:

تعتبر الجامعة المرآة العاكسة لواقع الأمة فهي كالعقل بالنسبة لباقي أعضاء البدن، تعد الكفاءات والباحثين والمخترعين والمنظرين وتصنع الأفكار والنظريات وتسترشد بما يجد العالم ويكتشف من إبداعات واختراعات فتواكب حركة التطور العالمية.

لذا نجد أن قضية تطور التعليم الجامعي في المجتمع ليس قضية كم بقدر ماهي قضية جوهر التعليم ومضمونه ومحتواه وطرائقه وكفايتها في خلق الكوادر العلمية التي تتماشى مع التطور التكنولوجي، والقادرة على الإسهام في تطوير المجتمع العصري وتفعيله والنهوض به في المستقبل، وكذا الشعور بقيمة ذاته من خلال الخدمة التي يقدمها لمجتمعه، وبالتالي الشعور بالإنتماء وسط هذا المجتمع.

ومن مظاهر التعليم الجامعي الناجح هو ما يحققه من نتائج مفيدة و مدى الإستفادة التي يحصل عليها الطالب وما يجنيه أو يحققه في حياته المستقبلية،لأن هذا الأخير يعتبر محور العملية التعليمية. والهدف الأساسي من التعليم في الجامعة هو الإسهام في بناء شخصية الطالب بحيث تصل هذه الشخصية إلى أبعادها المتكاملة في النمو،ولكي يسهم الطالب في بناء شخصيته.

ولكن مع التطور السريع في هذا العصر الحديث أصبح الإنسان بصفة عامة يواجه ظروفا صعبة وأكثر شدة، فهو يعاني من مواجهة التعقيد الحضاري وسرعة التغير الإجتماعي والتفكك الإسري بمختلف أشكاله وضعف القيم الدينية والخلقية وزيادة أعباء الحياة ومتطلباتها وإنتشار الفقر والجهل والصراع الطبقي والطائفي، وبالتالي مع إستمرار هذه الضغوط النفسية تؤدي بالطالب الجامعي بإعتباره جزء من المجتمع وثقافته فهو يتأثر بكل مايدور حوله، إلى فقدان الطاقة على المواجهة، وذلك بإعتبار الحياة الجامعية بجوانبها الأكاديمية والإجتماعية والنفسية تمثل مصادر للضغوط يتعرض لها الطالب في هذه

المرحلة،لذا نجد أن الطالب الجامعي يعاني من مواقف وأزمات عديدة تعزى أساسا إلى المرحلة العمرية وخصوصيتها،وتعود ثانيا إلى مواجهة الإمتحانات والمنافسة من أجل النجاح.

ومع تحول أنظمة التعليم العالمية من أنظمة لنشر الثقافة العامة، والتحصيل المعرفي إلى أنظمة تمنح الشهادات التعليمية التي تعد رخصة للحصول على منصب عمل أو درجة علمية، جعلت بعض السلوكات مباحة لدى بعض الطلبة من بينها سلوك الغش الذي أصبح إتجاه الطلبة الجامعيين نحوه بالمباح بل أصبح من بين الحقوق التي يطالب بها الطالب بإعتباره مجردة مساعدة لا دخل لها بالقيم والدين حيث يفسره البعض في إطار (الغاية تبرر الوسيلة) ويفسره الآخرون بأنه بمثابة إستجابة تجنبية يحاول الطالب عن طريقها التخفيف من الضغط الذي يواجهه تجنبا للآثار التي ينتج عنها الغش في الإمتحان، والمتتبع لهذه الظاهرة يجدها بأنها سلوك إنحرافي يخل بالعملية التعليمية ويهدم أحد أركانها الأساسية وهو ركن التقويم، إذ يعد الغش في الإمتحانات بمثابة تزييف لنتائج التقويم مما يضعف فاعلية النظام التعليمي ككل ويعوقه عن تحقيق أهدافه التي يسعى إليها.

ومع إنتشار هذا الإتجاه الإيجابي نحو الغش، وجب على المهتمين بهذا المجال ولكل العاملين على النهوض بالتعليم العالي وتطويره معرفة الجوانب أو المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في بروز الإتجاه الإيجابي نحو الغش لدى الطلبة الجامعيين، وذلك من البحث والتقصي في بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية التي يمكن أن تكون لها علاقة بالغش الدراسي لديهم ، فقد اكدت دراسة عبد الله سنة 2012 بان للعوامل المعرفية والوجدانية علاقة بظاهرة إنتشار الغش لذا حاولنا في هذه الدراسة تناول بعض المتغيرات المعرفية (الكفاءة الذاتية و الدافعية للإنجاز) والمتغيرات الوجدانية (قلق المستقبل والتوجه نحو الحياة) التي لها علاقة بظهور الإتجاه الإيجابي نحو الغش الدراسي لدى الطلبة

الجامعيين. ولهذا الغرض جاءت هذه الدراسة و المعنونة بـ دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي لدى الطالب، للكشف عن إتجاه الطالب الجامعي نحو الغش الدراسي، وأيضا معرفة مستوى كل من المتغيرات المعرفية والوجدانية المقترحة في هذه الدراسة و علاقة هذه المتغيرات بالغش الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

الفصل الأول
إشكالية الدراسة ومنطلقاتها

1-الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

2-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

3-فرضيات الدراسة

4-أهداف الدراسة

5-أهمية الدراسة

6-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1-الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

1-1-دراسات تناولت متغير الغش الدراسي:

أ-الدراسات العربية:

دراسة خطار زهية وبوشدوب شهرزاد (2016) بعنوان: أهمية التوجيه والإرشاد للتحلي بالضمير الأخلاقي وتحمل المسؤولية للحد من ظاهرة الغش في الإمتحانات.

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية التوجيه والإرشاد للتحلي بالضمير الأخلاقي وتحمل المسؤولية للحد من ظاهرة الغش في الامتحانات، وقد إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة هذه الظاهرة، حيث قامت الباحثتان بتطبيق إستبيان الغش وكذا مقياس المسؤولية الإجتماعية على عينة قوامها (132) طالبا وطالبة.

وقد أسفرت النتائج على أن (67,42) من الطلبة إستعملوا الغش في الإمتحان، أما البقية فلم يستعملوه كما خلصت الدراسة إلى نتائج جد مهمة وهي الكشف عن تميز الطلبة الذين لم يمارسوا سلوك الغش في الإمتحان بالشعور بالمسؤولية الذاتية والأخلاقية ، وكذا توصلت الدراسة إلى حقيقة مفادها أن الطلبة الذين مارسوا سلوك الغش وشعروا بالندم من ذلك هم أكثر الطلبة يشعرون بالمسؤولية الأخلاقية(**عبيد، 2007: 5**).

دراسة الجنزوري فريحة مفتاح(2016) بعنوان: أسباب إنتشار ظاهرة الغش على طلبة كلية التربية المرج.

وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أهم أسباب إنتشار ظاهرة الغش في الإمتحانات، وكذا التعرف على العوامل الكامنة وراء ظاهرة الغش في الإمتحان، وكيفية التغلب عليها، كما هدفت إلى معرفة أهم العوامل المسببة لانتشار ظاهرة الغش من وجهة نظر الطلبة، مع تقديم إستراتيجيات لكيفية التغلب على هذه الظاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وقد إستخدم الباحث المنهج الوصفي إعتمادا على أداة الإستبيان من إعداد الباحث، والمنهج الكيفي إعتمادا على أداة المقابلة، وقد تم إختيار عينة الدراسة بإستخدام العينة العشوائية الطبقية النسبية، وبهذا تم تطبيق على عينة عددها (192) طالب وطالبة من كلية التربية المرج.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ان أكثر العوامل تأثيرا كانت العوامل ذات علاقة بالتقييم وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (52,6)، ويليها العوامل ذات علاقة بالأستاذ بمتوسط حسابي (43,1) وفي المرتبة الثالثة جاءت الأسباب الشخصية بمتوسط حسابي (41,1)، وفي المرتبة الرابعة جاءت العوامل ذات العلاقة بنظام التعليم، وفي المرتبة الخامسة جاءت طرائق التدريس، وأخيرا جاءت العوامل ذات العلاقة بالمادة العلمية بمتوسط (19,2) ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعوامل الكامنة وراء هذا السلوك تعزى لمتغير التخصص أو الجنس(**الجنزوري، 2016: 7**)

دراسة: كريم عبد ساجر وآخرون (2012) تحت عنوان: إتجاهات الطلبة نحو الغش الأكاديمي في الكلية التقنية بغداد.

هدفت الدراسة إلى معرفة إتجاهات الطلبة نحو الغش الأكاديمي، وقد تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (88) طالبا وطالبة المراحلة الرابعة، وتم إختيارهم بصورة عشوائية من كافة الأقسام العلمية في الكلية، وقد استخدم الباحثان إستبانة الغش الأكاديمي.

وقد كشفت نتائج البحث أن هناك إتجاها قويا بين الطلبة بالرفض لظاهرة الغش وأن (72,72%) من أفراد العينة لايرون وجود مبرر في ممارسة الغش، إضافة إلى تحديد أساليب وأسباب الغش لدى الطلبة وكذلك تحديد المردودات السلبية لتلك الظاهرة(**المتولي، 2011: 548**)

دراسة: باتول وآخرون (2011):بعنوان: سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين.

هدفت الدراسة إلى تحليل الأسباب التي تقنع الطلاب بالغش في المستوى الجامعي، حيث أن العوامل التي تم أخذها في الإعتبار هي الضغط الوالدي، قلة الإستعداد للإمتحان، إستغراق طالب وقته في أنشطة آخرى غير الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من 300 طالب جامعي من خمس جامعات مختلفة.

وقد توصلت الدراسة إلى الأسباب التي تكون وراء الغش لدى الطالب هي : الفوائد التي قد يحصل عليها الطلاب من الغش ، الحصول على درجة عالية في الإمتحان، الإنتقال إلى مستوى دراسي أعلي، وربما الحصول على عرض عمل أفضل بعد التخرج(**(Batool, 2011, 248**

دراسة إسماعيل محمد عبد الله أحمد المتولي(2011): بعنوان الإتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بمهارات الإستذكار لدى طلبة كليتي التربية الرياضية بالمنصورة و دمياط.

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بمهارات الإستذكار. وذلك من خلال التعرف على الفروق بين الطلاب عينة البحث في متغير الإتجاه نحو الغش الدراسي وكذا متغير مهارات الإستذكار وفقا للمتغيرات التابعة (الجنس, الفرقة, التخصص, التحصيل الدراسي).

وقد إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بإستخدام الأسلوب المسحي، وكذا المنهج الشبه التجريبي، وقد تم إجراء الدراسة على عينة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة لطلاب كليتي التربية الرياضية جامعة المنصورة وفرع دمياط (مصر)، كما إعتمدت الدراسة الأدوات التالية لجمع البيانات (السجلات الموجودة بالكلية، مقياس مهارات الإستذكار الدولي، إستبيان الإتجاه نحو الغش من إعداد منصور أحمد عبد النبي).

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في متغير الإتجاه نحو الغش وفقا للفرقة وقد تم التأكد من أن الإختلاف في الفرقة ليس له تأثير على الإتجاه نحو الغش لديهم، حيث تتفق إتجاهات طلاب الفرقة الثالثة مع طلاب الفرقة الرابعة في الإتجاه نحو الغش الأكاديمي(**الجنزوري، 2016: 9**).

كريم خضير جدران وآخرون 2009:بعنوان: أسباب بعض الظواهر السلوكية الخاطئة ظاهرتي الغش في الإمتحان واللجوء إلى التدخين عند الطلبة في محافظة ذي قار.

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب بعض الظواهر السلوكية الخاطئة سلوك الغش في الإمتحان وسلوك اللجوء إلى التدخين، وقد شملت الدراسة طلبة المؤسسات التعليمية والبالغ عددهم (5414) طالب وطالبة موزعين على على (70) مؤسسة تعليمية أي شكلت (22%) من حجم المؤسسات التعليمية الكلية، وقد إعتمدت الدراسة على جمع البيانات والمعلومات من خلال توزيع الإستبيان الذي يتكون من (31) فقرة.

وقد تبين من خلال تحليل النتائج تباين في أسباب الظاهرة ونسبتها من مؤسسة تعليمية إلى آخرى، وكذلك تباين بين إجابات الطلبة والطالبات ففي المرحلة المتوسطة بلغت نسبة الغش (23%) وفي المرحلة الإعدادية (28%) وفي معاهد المعلمين (27%) وفي المعاهد التقنية (24%)(**عبيد، 2007: 10**).

دراسة الرفوع عاطف عبيد 2007: بعنوان أسباب تفشي ظاهرة الغش في الإختبارات بين طلبة جامعة الحسين بن طلال.

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أهم أسباب تفشي ظاهرة الغش في الإختبارات، وقد تكونت عينة الدراسة من (614) طالبا وطالبة أي مانسبته حوالي (10%) من أفراد مجتمع الدراسة، حيث تم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتصميم

أداة البحث للكشف عن هذه الدوافع وتكونت الاداة من (16) فقرة تمثل الأسباب المحتملة للغش، وقد أعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلى.

وقد أظهرت النتائج أن صعوبة الإختبار قد جاءت في المرتبة الأولى في كليات الجامعة، كما جاء الخوف من الفشل في المرتبة الثانية في خمس كليات....إلخ من ترتيب أهم الأسباب المؤدية للغش، كما أسفرت الدراسة على لم تكن هناك فروق في أسباب تفشي ظاهرة الغش في الإختبارات من وجهة نظر طلبة جامعة الحسين بن طلال تعزى إلى الجنس(**عبيد، 2007: 2**).

دراسة فاضل عبيد حسون وآخرون 2007:بعنوان أثر اساليب المعاملة الوالدية في ظاهرة الغش والدافع للإنجاز والتخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة في ليبيا

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أثر المعاملة الوالدية و ظاهرة الغش والدافع للإنجاز وكذا التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وشملت عينة البحث (220) طالب وطالبة موزعين على معهدي إعداد المعلمين في (تيجي ، وناوت وقسم اللغات من جامعة صقر)، وذلك بعد تحديد اساليب المعاملة الوالدية (الأسلوب التسلطي، الحماية الزائدة و القسوة) ومن خلال المقابلات وتدريسهم مادة علم النفس العام تم إجراء إختبارات لهم ثم صححت من قبل الباحثين ولم توضع علامة على ورقة الإمتحان، ثم وزعت الاوراق مع الأجوبة النموذجية للطلبة، ثم طلبنا من كل طالب تصحيح ورقته وبعدها تم نقل الدرجات في كشوف التقديرات ومقارنة درجة كل طالب على الورقة من قبل الطالب نفسه والمدرس وعند ذلك حددنا الفرق بين التقديرين الذي إعتبر مقدار الغش.

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: إنتشار ظاهرة الغش في التخصصات الإنسانية أكثر مما موجود لدى طلبة التخصصات العلمية، ظاهرة الغش تكون لدى طلبة ذوي الدافعية للإنجاز المنخفض أكثر من ذوي الدافعية للانجاز الموتفع، أن الغش يكون لدى الطلبة الذين

يعانون من الضعف في القسوة والحماية أكثر من غيرهم، كما توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يحاولون الغش متى أتاحت لهم الفرصة أو شعروا بالضعف في المراقبة(**المتولي، 2011: 545**).

دراسة فضيلة عرفات محمد السبعاوي(2007):بعنوان : ظاهرة الغش في الإمتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الغش في الإمتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بشكل عام، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين متغير أسباب الغش في الإمتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ومتغير الجنس (طلاب وطالبات) وتحديد أسبابها وأساليبها الكامنة وراء لجوء الطلبة إلى الغش في الإمتحانات المدرسية، أما عينة الدراسة فكانت نسبتهم مايقارب (62,27%) من المجتمع البحث الأصلي، وإستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتفسير نتائج الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الأساليب التي يتبعها الطلبة في الغش كما ذكروها كان عددها (22) أسلوبا وهي مرتبة كالأتي:(إستعمال قصاصات ورق صغيرة، النظر إلى الجدار والنقل منه، الكتابة على المقعد الذي يجلس عليه، النقل من الكتاب، الإستعانة بأوراق مكتوبة من زميل قريب، الكتابة على ظهر الدفتر الذي يكتب عليه الطالب، الكتابة على راحة اليد، كتابة الكلمات العربية بأحرف إنجليزية، إستعمال الإشارات باليد أو بغيرها، كتابة الحروف الأولى لبعض الكلمات،الكتابة على المسطرة، تبادل بعض الأوراق مع زميل آخر، إستخدام الآلات الحاسبة المبرمجة، الذهاب إلى المرافق الصحية بحجة قضاء حاجة مع الكتابة المسبقة على أبواب المرافق، كما توصلت وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري للأداة في أسباب الغش في الإمتحانات لصالح القيمة المتحققة،

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية بين متغير أسباب الغش في الإمتحانات ومتغير الجنس لصالح الذكور(**السبعاوي،2007: 3**).

دراسة مرعي توفيق أحمد و زهرية إبراهيم عبد الحق (2006):بعنوان أسباب ظاهرة الغش في الإمتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء الخاصة.

هدفت الدراسة للتعرف على أثر كل من الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في أسباب ظاهرة الغش في الإمتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء الخاصة، ولتحقيق تم التحقق من الاسئلة التالية :

-ما أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات؟

-هل هناك فروق في أسباب ظاهرة الغش في الإمتحانات تعزى لكل من: الجنس والتخصص ومستوى التحصيل؟

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (398) طالبا وطالبة من (الكليات الإنسانية والعلمية، ومن مستويات التحصيل(جيد فمافوق، ومقبول وأقل)، وقد إعتمد في الدراسة على إستبانة مكونة من (54) فقرة وكان على المستجيب أن يحدد درجة ظاهرة أسباب الغش (كبيرا، متوسطة، قليلة).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:كانت هناك خمسة أسباب لظاهرة الغش جاءت بدرجة كبيرة وجميعها تتعلق بالخوف والقلق من الإمتحانات ومايتصل بها، كما أن هناك (33) سببا من أسباب ظاهرة الغش جاءت بدرجة متوسطة وجميعها يمكن معالجتها وتدور حول ظروف الإمتحان والطالب والمدرس والعادات الدراسية وظروف الحياة والمواد الدراسية وصدق الطالب، كما أن هناك (14) سببا لظاهرة الغش جاءت بدرجة قليلة، كما أنه لم تكن هناك فروق في أسباب ظاهرة الغش في الإمتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء تعزى إلى الجنس والتخصص ومستوى التحصيل(**السعد، 1996: 15**).

دارسةعبد الرحمن أحمد عبد الله و السر أحمد محمد سليمان (2002):بعنوان الإتجاه نحو الغش في الإمتحان وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي والتخصص الدراسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الغش في الإمتحان بكل من التحصيل الدراسي وكذا التخصص الدراسي، وذلك على عينة تكونت من (242) طالبا من كلية المعلمين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة إرتباطية عكسية بين الإتجاه نحو الغش في الإمتحان ومستوى التحصيل الدراسي، وقد يرجع ذلك إلى وجود إجراءات حاسمة إستخدمتها إدارة الكلية نحو من حاولوا الغش، كما توصلت الدراسة إلى أن إتجاهات الطلاب ذوي التحصيل المرتفع نحو الغش أكثر سلبية من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، بمعنى أن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض أكثر ميلا إلى الغش من ذويهم ذوي التحصيل المرتفع، كما أكدت الدراسة أنه لاتوجد علاقة إحصائية دالة بين تخصصات الطلاب والإتجاه نحو الغش(**السعد، 1996: 16)**

دراسة الزغاليل (2001):بعنوان اتجاهات طلبة جامعة مؤتة نحو الغش.

هدفت الدراسة إلى معرفة إتجاهات طلبة مؤتة نحو الغش، وبينت نتائج الدراسة مدى شيوع ظاهرة الغش الأكاديمي المستفحل بين الطلبة بنسبة (90%) لدى أفراد عينة الدراسة البالغ (650) طالبا وطالبة، وإرتفعت ممارسة الطلبة للغش بزيادة المستوى الدراسي، كما أكدت الدراسة على أنه لايوجد إختلاف يعزى إلى الكلية والجنس أو المعدل التراكمي للطالب(**عرفات، 2007: 282).**

دراسة منصور أحمد عبد النبي (2001):بعنوان الإتجاه نحو الغش في الإمتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية.

هدفت الدراسة إلى معرفة الإتجاه نحو الغش في الإمتحانات لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (421) طالب وطالبة من كليات الصيدلة والهندسة والخدمة الإجتماعية والآداب بجامعة حلوان، وقد إستخدمت الدراسة مقياس الإتجاه نحو الغش، كما إعتمد الباحث على المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة.وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور وبين الإناث في درجات الإتجاه نحو الغش في الامتحانات، كما لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات الكليات الأدبية وبين أقرانهم بالكليات العلمية فيما يخص الإتجاه نحو الغش في الإمتحانات، كما أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي الإتجاه الموجب وبين ذوي الإتجاه السالب نحو الغش في الإمتحانات في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي الإتجاه السالب نحو الغش.

دراسة راشد (2000):بعنوان ظاهرة الغش في الإمتحانات وفنونها وتداعياتها على سلوك الطلبة في الامارات العربية المتحدة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على ظاهرة الغش لدى الطلبة الجامعيين في الإمارات العربية المتحدة وفنونها وتداعياتها على سلوك الطلبة، وقد أجريت الدراسة على عينة متكونة من (200) طالبا، وكشفت الدراسة عن نسبة (48%) يرى أن الغش في الإمتحانات نوع من التعاون لاغبار عليه، وإعتبرت نسبة (41,2%) منهن أنه أشبه بمراجعة جماعية لماتم إستذكاره طوال العام الدراسي، كما أكدت الدراسة أن نسبة (57,6%) يشعرون بتأنيب الضمير عندما يتحقق نجاحهن بالغش، وبهذا خلصت الدراسة إلى أن الطلاب المتورطون في الغش معرضون للإصابة بإضطرابات نفسية وسلوكية.

دراسة سعد علي وآخرون (2000):بعنوان إتجاهات طلبة الجامعة نحو ظاهرة الغش في الإمتحان.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين البعد النفسي والإتجاه نحو الغش عند الطلبة وكذا العلاقة بين شخصية المدرس وعلاقته بظاهرة الغش لدى الطلبة، وكذا التعرف على العلاقة بين البعد المعرفي الأكاديمي وبين الإتجاه نحو الغش وكذا التعرف على العلاقة بين البعد الإجتماعي والأسري وبين الإتجاه نحو الغش وكذا التعرف على العلاقة بين بعد الأنظمة والقوانيين الجامعية وبين الإتجاه نحو الغش، إضافة إلى التعرف على العلاقة بين بعد الأحكام الأخلاقية والإتجاه نحو الغش عند الطلبة.

وقد إعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على إتجاهات الطلبة نحو الغش من خلال علاقتها بمجموعة من المتغيرات، وقد تكون مجتمع البحث من طلبة كلية الآداب، وقد بلغت عينة الدراسة (229) طالبا وطالبة من المجتمع الأصلي منهم (42) ذكر و (187) إنثى، تم إختيارهم بطريقة عرضية وفق كل قسم، وقد تضمنت أدوات البحث إستبانة حول إتجاه الطلاب نحو الغش في الإمتحانات أعدت من قبل الباحثين وقد شملت الإستبانة (38) بند موزعة على ستة أبعاد.

وقد توصلت النتائج إلى مايلي: لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مقياس الإتجاه نحو الغش والتي تعز إلى الجنس- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين الطلاب يعز إلى الإختصاص- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإناث في مختلف الإختصاصات على مقياس الإتجاه بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور في مختلف الاختصاصات على مقياس الإتجاه بالنسبة إلى كل بعد من أبعاد المقياس(**الجنزوري، 2016: 8**).

ب-الدراسات الأجنبية:

دراسة ديسالقان وبيرهان (2014) يعنوان: ظاهرة الغش في الإمتحانات ومنبئاتها لدى الطلبة الجامعيين.

هدفت الدراسة إلى معرفة ظاهرة الغش لدى طلبة جامعة هواسا "Hawassa" بأثيوبيا، وقد قامت الدراسة بتحديد العوامل التي تؤثر على الغش بين الطلاب بكلية الطب بجامعة هواسا للطب والعلوم الصحية، وقد شملت هذه الدراسة المستعرضة جميع طلاب المرحلة الجامعية الذين مكثوا في الكلية لمدة فصل دراسي واحد على الأقل، لقد تم تطبيق الإستبيان على 1366 طالب جامعي من إجمالي 1732 طالب، حيث طبق عليهم إستبيان الغش.

وقد أظهرت النتائج أن إنتشار الغش المعترف به من طرف الطلبة قدر بـ 19.8% وحوالي 12.1% من الطلاب كشف عن الغش في أيام الإمتحان، كما قدرت نسبة 80.1% أنهم لم يبلغوا عن الغش للأساتذة المراقبين حتى لو كانوا قد شاهدوه في وقت الإمتحان، كما أكدت النتائج بواسطة نماذج الإنحدار المتعدد أن الطلاب الذين غشوا في المدرسة الثانوية كانوا أكثر ممارسة للغش في الإمتحانات الجامعية وأن الغش كان أقل بين الطلاب الذين لم يغشوا في الإمتحانات من قبل المرحلة الجامعية، كما أكدت النتائج أن إحتمالات الغش بين الطلاب أعلى بكثير لدى الذين انتسبوا للمدارس الثانوية الخاصة، حيث تعاطوا المخدرات ولم يلتزموا بحضور الدروس على عكس أولئك الذين انتسبوا للمدارس الحكومية ولم يتعاطوا المخدرات والتزموا بحضور الدروس.**(Desalegn & Berhan,2014, 2).**

دراسة: شريف الدين وهولمز (shariffuddin & Holmes) (2009): بعنوان الدراسة: ظاهرة الغش الأكاديمي بين طلاب كلية تيرنيجانو (Terengganu)

هدفت هذه الدراسة لإستكشاف الغش الأكاديمي بين الطلاب في كلية تيرنيجاتو بمعهد التقني المتقدم (TATIVC). في ماليزيا، حث تم فحص تقنيات الغش والتدابير الوقائية والدعم المطلوب من قبل الأساتذة للتعامل مع حوادث الغش، وقد شارك في الدراسة 6 طلاب تم تأكيد ممارسة الغش لديهم مع أستاذين وإداريين ف (TATIVC)، كما تم جمع البيانات بإستخدام المقابلات.

وقد أظهرت النتائج أن التقنيات الإبداعية المبتكرة كانت تستخدم للغش بنجاح، وقد وجد ايضا أن المشاركين يعتقدون أنه حتى لو تم إتخاذ تدابير وقائية، لم يكن من الممكن وقف الغش الأكاديمي تماما على الرغم من أنه يمكن ردعه إلى حدما، كما تم إكتشاف وجود إختلافات في تنفيذ قواعد وأنظمة الإمتحان من قبل الأساتذة، وأخيرا إكتشفت الدراسة أن الدعم من حيث التدريب والدورات التدريبية ضروري للتعامل مع الغش الأكاديمي. **(Shariffuddin & Holmes, 2009, 102)**.

دراسة سيمكين وماك ليد (Simkin&Mc Leod)(2009):بعنوان: لماذا يغش طلاب الكلية؟.

هدفت الدراسة إلى تطبيق نظرية الفعل المنطقي ومنهجية المربعات الصغرى الجزئية لتحليل ردود 144 طالبا على إستطلاع حول سلوك الغش.

وقد أقر ما يقارب من 60% من طلاب الأعمال و64% من الطلاب من تخصصات أخرى يمثل هذا السلوك لدى الطلبة الذين يمارسون الغش، حيث كانت الرغبة في المضي قدما هي أهم العوامل التي تم إختيارها في هذه الدراسة، وأكثر الأسباب التي تجعل الطلبة لا يغشون هي الوازع الأخلاقي. **(Mc Cabe et al., 2006**

دراسة كولوهان (Gollohan) (2006):بعنوان أفضل الإستراتيجيات لمنع الغش لدى الطلاب الجامعيين.

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى أفضل طريقة لمنع الغش لدى الطلاب، حيث أشار الباحث إلى أنه من خلال القيام بمسح الجامعات فإن النتائج تشير إلى مايلي:

ان 80% من الطلاب يقومون بالغش، ويشير الباحث إلى أن ماينقص الأغلبية ليس الردع المادي ولكن إستخدام الحجج الأخلاقية التي تجبر الطلاب على التوقف عن الغش، وأن يفهموا قيمة النزاهة الأكاديمية، ويشير الباحث أيضا إلى أفضل وسيلة لوقف الغش:

-إعتبار الغش كقضية العدالة، لأن الطلاب يهتمون بأهمية الانصاف في المعاملة.
-أن الذين يساعدون أقرانهم لابد أن يفهموا تكافؤ الفرص.
-أن الغشاشون يحصلون على مكافآت وأنهم لايستحقون ذلك لأنه نقيض.
-حاول أن تصور الحاجة لوجود فرص متكافئة للجميع.
-إهتم بضمير الطالب وتفكيره الأخلاقي.

من خلال مساعدة تحفيز الطلاب على مراقبة الغش فإن أعضاء هيئة التدريس يكونون قادرين على أداء أدوارهم.

***دراسة انتيون وميشيل 1983 Antton, Micheal** : بعنوان سلوك الغش وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية و الشخصية والمعرفية لدى طلبة الجامعة

وقد هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية و الشخصية والمعرفية بالغش الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من 148 طالب، وإستخدمت الدراسة إستبيان لقياس دافعية الإنجاز وإختبار تحصيلي في مقرر مقدمة علم النفس.

وأسفرت نتائج الدراسة بأنه لايوجد إرتباط دال إحصائيا بين سلوك الغش والدافع للإنجاز.

دراسات هوستن 1977-1978 Houston :بعنوان سلوك الغش وعلاقته بتوقع النجاح والفشل

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين توقع النجاح والفشل وسلوك الغش في الإمتحانات،وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن سلوك الغش له علاقة إنحنائية مع توقع النجاح (منخفض، متوسط، مرتفع)، إذ أن الطلاب الذين توقعوا نجاحا متوسطا على الإمتحان كانوا أكثر الطلبة محاولة للغش، وكانت محاولة الغش عند الطلاب الذين توقعوا نجاحا منخفضا ضعيفة، بينما كانت ظاهرة الغش قليلة عند الطلاب الذين توقعوا نجاحا متوسطا يرون في الغش فائدة أوقيمة أكبر من الطلاب الذين يتوقعون نجاحا منخفضا وذلك لأن الغش يساعدهم على تغيير وترتيبهم من خلال تحسين علاماتهم على الإختبار بسهولة أكثر من الطلبة الأخرين، أو المحافظة على موقعهم بين الطلبة الأخرين مما يدفعهم لممارسة الغش، وهكذا يمكن القول أن هناك علاقة إنحنائية بين الغش وتوقع النجاح فيمارس الطالب إذا كان يتوقع نجاحا متوسطا وبدرجة قليلة إذا كان يتوقع نجاحا عليا أو منخفضا.

دراسة مليكاهي (1968) Mulcahy :بعنوان الإستجابة اللفظية التي تعكس الإتجاهات نحو سلوك الغش في الإختبارات والحاجة للتحصيل.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين كل من الإستجابة اللفظية التي تعكس الإتجاهات نحو سلوك الغش في الإختبارات والحاجة للتحصيل في مواقف الإختبارات، كما تهدف أيضا إلى التعرف على العلاقة بين درجات التحصيل وسلوك الغش.

وتكونت عينة الدراسة من 66 طالبا جامعيا، وتم حساب الغش عن طريق إتاحة الفرصة لهم بالقيام بتصحيح إختبارهم ثم تطبيقه عليهم، وإبلاغ المعلم بالدرجة التي تحصلوا عليها وإيجاد الفرق بين إكلاؤها والدرجة الحقيقية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: نسبة الطلبة الذين غشو كانت 50% من افراد العينة، لاتوجد فروق دالة في درجات الحاجة إلى التحصيل (الإنجاز) بين الطلبة الذين غشوا في الإختبارات وبين أولئك الذين لم يغشوا فيها.

دراسة سميث وآخرون 1972 ,Smith , et, ai :بعنوان ظاهرة الغش في الإختبارات وعلاقتها بالدافعية نحو التجصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على ظاهرة الغش في الإختبارات وعلاقتها بالدافعية نحو التحصيل الدراسي، أو الإنجاز للحصول على معدل تحصيلي عالي في الإختبارات.

تكونت العينة من 112 طالبا وطالبة، منها 44 طالب و68 طالبة بإحدى الجامعات الإمريكية، تم تطبيق إختبار الدافعية للإنجاز وإستبيان قلق الإختبار، وإستبيان الإتجاهات نحو الغش وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن الطلبة ذوي دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي المرتفعة يستعدون للإختبارات رغبة منهم في تحقيق النجاح والحصول على معدلات تحصيل عالية، ولا يلجأون إلى الغش في مواقف الإختبارات، وأن الطلبة ذوي الدافعية للإنجاز المنخفض يغشون في الإختبارات خوفا من الفشل والحصول على معدلات تحصيل منخفضة(**عبيد، 2007: 5**).

1-2-الدراسات التي تناولت المتغيرات المعرفية محل الدراسة:

1-2-1-الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية:

أ-الدراسات باللغة العربية:

دراسة لبنى حديد 2014: بعنوان فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الإنجاز الاكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح.

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية، ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراة في كلية التربية بجامعة تشرين، إلى جانب الكشف عن الفروق في مستوى فعالية الذات تبعا للتخصص الدراسي في المرحلة الثانوية والتقدم في السنوات الدراسية، إتبعت الباحثة المنهج الوصفي وإختارت عينة من الطلبة بلغ عددهم 28 طالب وطالبة تم إختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من أربع مستويات دراسية (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) في نظام التعليم المفتوح بقسم رياض الأطفال للموسم الدراسي 2014، وذلك بإستخدام مقياس صورة فعالية الذات في التعلم إعداد "باري زميرمان و أناستاسيا كيتسانتاس "Anastasia Kitsantas j .Zimmerman f Barruy " ومقياس دافع الإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحثة (جديد: 2009).

وبينت النتائج: إمتلاك طلبة رياض الاطفال في نظام التعليم المفتوح لمستوى جيد من فعالية الذات، وجود علاقة إرتباطية إيجابية بينهما، كما بينت عدم وجود فروق في فعالية الذات الأكاديمية تبعا للتخصص في المرحلة الثانوية، في حين وجدت فروق فيها تبعا للسنة الدراسية الأعلى حيث تكون في أدنى مستوياتها في السنة الأولى ثم تواصل إرتفاعها في السنوات اللاحقة(**هامل، 2019: 6**).

دراسة "ناقد نايف يعقوب 2011:بعنوان الكفاءة الذاتية المدركة ةعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشتة (المملكة العربية السعودية)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلاب وعلاقتها بكل من متغير الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، إتبع الباحث المنهج الوصفي وطبق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي طوره الصقر (2005)، والذي يضم 8 ابعاد منها البعد المعرفي الأكاديمي، المعدلات التراكمية ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحث على عينة بلغت 776 طالب وطالبة تم إختيارهم بالطريقة العرضية، عالج الباحث بيانات الدراسة بالأساليب الإحصائية الوصفية والإستدلالية التالية: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية و تحليل الإنحدار التدريجي، معامل الإرتباط المتعدد.

وأظهرت النتائج المتوصل إليها: مستوى متوسط من الكفاءة المدركة لدى عينة الدراسة، وجود علاقة إرتباطية بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز **(هامل، 2019: 7)**.

دراسة أحمد يحي الزق 2007: بعنوان الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية و المستوى الدراسي والتفاعلات بينها، إتبع الباحث المنهج الوصفي وطبق بجمع البيانات مقياس الكفاءة الذاتية الذي أعده وطوره لأغراض البحث، على عينة تألفت من 400 طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، نصفهم من الكليات العلمية ونصفهم من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي من السنة الأولى حتى السنة الرابعة، منهم 160 ذكورا و 240 إناثا، إختارهم بطريقة العينة

العشوائية الطبقية وإستخدم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي لمعالجة البيانات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة كان متوسطا، وجود فروق دالة في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، بحيث تكون في أدنى مستوياتها في السنة الثانية وترتفع تدريجيا حتى تصل إلى أعلى مستوياتها في السنة الرابعة، في حين لم تسجل أية فروق تعزى للجنس، أما التفاعلات بينها فقد أظهرت بشكل دال بين الجنس والمستوى الدراسي وأيضا بين الكلية والمستوى الدراسي**(هامل، 2019: 8)**.

دراسة ليلى المزروع (2006):بعنوان فعالية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة الذات بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (238) طالبة من طالبات جامعة ام القرى حيث تم اختيارهم عشوائيا وقد تراوحت أعمارهم بين (7–24) سنة، حيث طبق عليهم ثلاث مقاييس وبعد تحليل بيانات الدراسة بإستخدام معامل الإرتباط بيرسون وإختبار "ت" لإيجاد دلالة الفروق إحصائيا بين المتوسطات.

أسفرت النتائج عن: وجود إرتباط إيجابي بدلالة إحصائية بين درجات فعالية الذات وكل من درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بإبعاده المختلفة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فعالية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني**(بن دراجي، 2013،22)**.

ب-الدراسات الأجنبية:

دراسة مليح تورجت Melih Turgut 2011 :تحت عنوان معتقدات الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب معلمي الرياضيات بالمرحلة الجامعية الأولى

بحثت هذه الدراسة معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب تعلم الرياضيات في المرحلة الجامعية وفقا لمتغيرات الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي والتفاعلات بينها، تكونت عينة الدراسة من 244 طالب جامعي (195 إناث و49 ذكور) مسجلين في قسم تعليم الرياضيات (57 طالبا في السنة الأولى، 106 طالب في السنة الثانية و81 في السنة النهائية) من جامعة حكومية تقع غرب تركيا، تم جمع البيانات بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ASES) وتحليلها بإستخدام تحليل التباين الثلاي وفقا للمصفوفة (2×3×3).

وأوضحت النتائج أن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب كانت متوسط المستوى، وكان هناك تأثير معتبر للأداء الأكاديمي ومستوى الصف الدراسي على درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تفاعلات كبيرة ودالة بين الجنس و التحصيل الأكاديمي، وعدم دلالة الفروق أو تفاعلات فيما تبقى بين المتغيرات(**هامل، 2019: 5**).

دراسة إلياس وآخرون Elias et al,2010 : تحت عنوان الخصائص النفسية وآثرها على فعالية الذات والدافعية للإنجاز لدى الطلاب في جامعة ماليزيا.

وقد هدفت هذه الدراسة لفحص بعض الخصائص النفسية لطلاب الجامعة والتي قد يكون لها تأثير على فاعلية الطلاب في البيئة الجامعية. وكيف يمكن أن نرفع فعالية الذات لدى الطلاب أنفسهم خاصة في السنوات الأولى في الجامعة. تم إجراء مسح عبر الأنترنت على 178 طالبًا من الصغار إلى كبار الطلاب المسجلين في الدروس بجامعة في ماليزيا.

تم قياس الدافع للإنجاز والفعالية الذاتية وتكيف الطلاب باستخدام الإستبيانات المتاحة على الإنترنت.

أظهرت النتائج أن مستوى تكيف الطلاب بشكل عام كان معتدلاً، مما يشير إلى أنهم يواجهون بعض المشكلات في التكيف مع بيئة الحرم الجامعي. تتراوح دوافع الإنجاز والفعالية الذاتية بين مستويات معتدلة إلى مستويات عالية. مما يشير إلى أن لديهم إمكانيات للنجاح. تم إيجاد أن المتغيرات الثلاثة وهي التكيف، الدافع الإنجاز والكفاءة الذاتية مرتبطة بشكل إيجابي مع بعضها البعض **(Elias. 2010 . Pp 333-339)**

.

دراسة لونت وآخرون Lent et Autre (1984):بعنوان توقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالإنجاز المدرسي والمثابرة لدى طلبة الجامعة.

تكونت عينة الدراسة من 42 طالبا وطالبة بالجامعة وأجاب أفراد العينة على عدة مقاييس للكفاءة الذاتية التي تتضمن قدرتهم على الوفاء بالمتطلبات التعليمية والواجبات الوظيفية، وتوصلت إلى عدة نتائج كان منها ان الطلاب الذين تميزوا بكفاءة ذاتية عالية للمتطلبات التعليمية أنجزوا بصفة عامة درجة أعلى وثابروا لفترة أطول من الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، كما وجدت علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والإستعداد الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى ان توقعات الكفاءة الشخصية قد يكون لها تأثيرات قوية على القرارات المهنية(**الدردير، 2004، 211**).

1-2-2 الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

أ-الدراسات العربية.

دراسة المجممي(2006): بعنوان الدافعية للإنجاز وعلاقتها بقلق الإختبار وبعض المتغيرات بفلسطين

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية(كالتحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الفرقة الدراسية)، فقام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز إعداد"الحامد"، ومقياس قلق الإختبار إعداد الطريري، وتكونت العينة من (340) طالبا من كلية المعلمين في "جازان".

وكان من نتائج هذه الدراسة مايلي:وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي.

دراسة الحامد(1995): بعنوان العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي الرياض:

حيث بلغت عينة الدراسة (229) من الطلاب الذكور في "جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" بالرياض من مختلف كليات الجامعة، وقد إستخدم مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، ومقياس المستوى الإجتماعي والإقتصادي، وإستبانة المعلومات الذاتية.

وأوضحت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أنه لا يوجد إرتباطا ذو دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي ومتغير العمر، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز الدراسي بحسب الإختلاف في نوع الكلية التي ينتمي إليها الطالب، ونوع التخصص الذي يدرسه، وبالمقابل فقد توصلت الدراسة إلى أن هناك بعض العوامل التي لها تأثير واضح في دافعية الإنجاز الدراسي، حيث تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز عند مستوى دلالة(0,01) بين الراغبين في التخصص وغير الراغبين، كما تبين تفوق الطلاب الراغبين في التخصص على غيرهم في الدافعية الإنجاز، كما تم التوصل إلى أن هناك ارتباطاً إيجابياً ذو دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز الدراسي للطالب مع تحصيله الأكاديمي.

دراسة محمد المري إسماعيل:1989:تحت عنوان الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات.

تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض سمات والجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة بمصر، حيث شملت العينة 322، وقد طبق إستبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز، وقائمة الشخصية من إعداد (جوردن Gordon) لقياس السمات التالية: الحرص، التفكير الأصيل، العلاقات الشخصية، الحيوية وإستخدام البروفيل الشخصي من إعداد (جوردنGordon) لقياس السمات الآتية: السيطرة، المسؤولية، الإتزان الإنفعالي، الإجتماعية.

وكشفت النتائج عن الآتي: وجود فروق دالة إحصائية في درجة الدافع إلى الإنجاز لصالح الطلبة الذكور، وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافع إلى الإنجاز لصالح طلبة التخصص العلمي، وجود إرتباطات موجبة ودالة بين الدافع إلى الإنجاز وسمات الشخصية المتمثلة في السيطرة، المسؤولية، الإتزان الانفعالي.

دراسة مصطفى تركي 1988:تحت عنوان معالم الدافعية للإنجاز

هدفت إلى دراسة معالم الدافعية إلى الإنجاز في المجتمع العربي حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتية في الدافعية للإنجاز في موقف محايد وموقف منافسة في الثقافة العربية، وتكونت عينة الدراسة من 85 طالبا وطالبة بلغ متوسط أعمارهم 20 سنة وبإستخدام إختبار " مهربيان"Meherbien لدافعية للإنجاز في ضوء تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الآولى: طلاب فقط، المجموعة الثانية: طالبات فقط، المجموعة الثالثة: مختلطة (طلاب، طالبات) في مواقف محايدة ثم مواقف منافسة، تم تحصيل النتائج الآتية:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للإنجاز في مواقف الإختلاط أو دون الإختلاط، لم تتأثر درجات الذكور والإناث بمواقف الإثارة والمنافسة.

دراسة صفاء الأعسر، ابراهيم قشقوش 1983: تحت عنوان الدافيعة الإنجاز وعلاقتها ببعض المتعيرات العقلية والشخصية والإجتماعية.

بحثت في العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز ومتغيرات عقلية وشخصية وإجتماعية، حيث تمثلت المتغيرات العقلية: مستوى الذكاء اللغوي، التحصيل الدراسي، بينما تمثلت المتغيرات الشخصية في: مصدر الضبط ومفهوم الذات التحصيلية، القيم والحاجات، أما المتغيرات الإجتماعية فكانت: المعاملة الوالدية، التوافق الأسري، التوافق مع البيئة الجامعية، قام الباحثان بتصميم إستبيان لقياس الدافع غلى الإنجاز مكون 144 بندا تقيس عدة أبعاد منها: الإستقلالية، المثابرة، إحترام الذات، التوجه للمستقبل، الإستغراق في العمل، المنافسة، القلق التحصيلي وغيرها، وتكونت عينة الدراسة من 106 طالب وطالبة جامعية، من جامعة

قطر، ولقد كشفت الدراسة عن النتيجة الآتية:وجود علاقة إرتباطية بين الدافع إلى الإنجاز والمتغيرات الإجتماعية والعقلية والشخصية.

دراسة محمود عبد القادر 1978:تحت عنوان دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية والنجاح الأكاديمي.

هدفت إلى معرفة دوافع الإنجاز وعلاقتها ببعض عوامل الشخصية و النجاح الأكاديمي عند طلاب جامعة الكويت، تكونت العينة من 475 طالبا وطالبة من جامعة الكويت، ومعهد المعلمين وبإستخدام مقياس دافعية الإنجاز ومقاييس المتغيرات الآتية: النشاط العام، الموضوعية مقابل الحساسية الزائدة، الثقة مقابل الشعور بالنقص، السيطرة مقابل الخضوع، وبحساب المعدل العام لتقديرات النجاح في نهاية الفصل الدراسي.

تم تحصيل النتائج التالية:وجود علاقة دالة إحصائيا بين دوافع الإنجاز والنجاح الأكاديمي، وجود إرتباطات دالة إحصائيا بين دوافع الإنجاز وكل من المعدل العام لتقديرات النجاح، النشاط العام، الثقة مقابل الشعور بالنقص والموضوعية مقابل الحساسية الزائدة**(بلدية،2017 ، 35)**.

ب-الدراسات الأجنبية:

دراسة "ميزوتا Mizote (2012):تحت عنوان الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمفهوم الذات

تناولت التعرف على العلاقة بين الدافع إلى الإنجاز ومفهوم الذات لدى طلاب الجامعة، ولقد تكونت عينة الدراسة من 608 طالبا بأمريكا، تراوحت أعمارهم بين 18-20 سنة، وتم تطبيق إستبيان لقياس الدافع إلى الإنجاز وآخر للكشف عن مفهوم الذات، وقد بينت النتائج مايلي:

- الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في الدافع إلى الإنجاز أظهروا مفهوما إيجابيا لذواتهم مقارنة بالطلبة ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة.

دراسة"Raynor""رينور" 1970: بعنوان المستقبل المهني وأثره في شحذ دوافع الإنجاز.

والتي إهتمت بالمستقبل المهني وأثره في شحذ دوافع الإنجاز لدى الطلاب حيث أكدت نتائجها: أن هناك علاقة بين دوافع النجاح والمستقبل المهني حيث كانت دوافع النجاح لدى الطلاب التي ترتبط مقراراتهم الدراسي بأهمية خاصة بالنسبة لمستقبلهم المهني أعلى من الطلاب الذين يعتقدون أن هذه المقررات لا تمثل أهمية بالنسبة لمستقبلهم.**(بن سعد،1990، 40)**

دراسة إسيسكون"Isaascon" (1964): بعنوان نمط الدافعية للإنجاز وعلاقته بدرجة صعوبة المنهج.

وهي من الدراسات التي ربطت بين نمط دافعية الإنجاز ودرجة صعوبة المنهج المختار، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن الطلاب الذين تكون دوافع النجاح لديهم أكبر من دوافع تجنب الفشل يختارون مناهج متوسطة الصعوبة إلى صعبة، بينما يختار الطلاب الذين تكون دوافع تجنب الفشل لديهم أكبر من دوافع النجاح مقررات دراسية سهلة.

1-3-الدراسات التي تناولت المتغيرات الوجدانية محل الدراسة :

1-3-1-الدراسات التي تناولت قلق المستقبل:

أ-الدراسات العربية:

دراسة المومني ونعيم 2013 الأردن : بعنوان:قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات، وقد هدفت الدراسة للكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، وقد بلغت عينة 439 طالبا وطالبة، منهم 207 ذكور، و232 إناث، وقد إعتمدت الباحثة على الأدوات التالية مقياس قلق

المستقبل من إعداد الباحثين، وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية :أن مستوى القلق لدى أفراد العينة كان مرتفعا ، حيث جاء المجال الإقتصادي في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة في حين جاء المجال الأسري ،في المرتبة الأخيرة وبدرجة مرتفعة ، أيضا وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل الكلي تعزى لإختلاف الجنس لصالح الذكور، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل عزى لمتغير المستوى الدراسي.

دراسة القريشي 2012: بعنوان الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلاب جامعة أم القرى، حيث هدفت الدراسة للتحقق من وجود علاقة بين الدافع للإنجاز وقلق المستقبل، وللتحقق من وجود فروق في الدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة طبقا لكل من المستوى الدراسي (أول-رابع) التخصص (علمي-أدبي)، إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال الدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، وقد بلغت عينة الدراسة من 300 طالبا من الكليات العلمية و150 طالبا من الكليات النظرية بجامعة أم القرى، وقد إستخدم في أدوات الدراسة مقياس الدافعية للإنجاز إعداد د.موسى 1981، مع إجراء بعض التعديلات ليتناسب مع العينة، مقياس قلق المستقبل إعداد أ.د. شقير 2005 مع إجراء التعديلات ، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى طلاب جامعة أو القرى مرتفعا، عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات قلق المستقبل تبعا لكل من متغيري التخصص والمستوى الدراسي، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال الدافع للإنجاز فكلما زاد الدافع للإنجاز زاد معه القلق تجاه المستقبل.

دراسة محمد 2010 العراق :بعنوان قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد هدفت الدراسة إلى قياس مستوى قلق المستقبل عند الشباب والتعرف على الفروق بينهم وفق متغيرات العمر، الجنس، الحالة الإجتماعية، والمهنة، وقد بلغت عينة الدراسة 151 شابا وشابة والذين تتراوح أعمارهم من 18-30، وقد إستخدمت الدراسة الادوات التتالية: مقياس قلق المستقبل الذي أعده مسعود 2006، وتم التوصل إلى النتائج التالية أن لدى

العينة مستوى عال من قلق المستقبل، هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل وفق الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين، وليس هناك فروق دالة وفقا لمتغير المهنة.

دراسة مندوه، محمود 2006: بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، **والتي** هدفت إلى التعرف على الفروق بين طلاب الجامعة وفقا لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي والفرقة الدراسية في قلق المستقبل، وعلاقة قلق المستقبل بالتوافق الدراسي، توكمن عينة الدراسة من 600 طالبا وطالبة من طلاب جامعة المنصورة منهم 300 طالبا وطالبة من كلية العلوم و 300 طالبا وطالبة من كلية نظرية "التربية" ومن فرق دراسية مختلفة، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل، والتوافق الدراسي إعداد الباحث وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ذكور وإناث، وطلاب التخصصات العلمية والأدبية، والفرق الدراسية من الفرقة الأولى إلى الفرقة الرابعة في قلق المستقبل المهني بابعاده المختلفة (القلق المهني، القلق الإقتصادي، القلق العام) لصالح الذكور، وطلاب التخصصات الادبية وطلاب الفرقة الرابعة بمعنى أن الطلاب الذكور ذوي التخصصات الأدبية وطلاب الفرقة الرابعة هم الاكثر قلقا، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود إرتباط سالب دال إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل بابعاده المختلفة ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي بأبعاده المختلفة **(الحربي، 2007: 10).**

دراسة السبعاوي 2006 العراق: بعنوان:قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي،وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية بشكل عام، والتعرف على العلاقة بين قلق المستقبل ومتغيري الجنس والتخصص الدراسي (علمي، وإنساني) لدى أفراد العينة، وقد تكونت عينة الدراسة من 578 طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية، وإستخدمت الأدوات التالية في البحث مقياس (الخالدي

2002) لقلق المستقبل، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية وجود مستوى عل من قلق المستقبل لدى أفراد العينة، وجود علاقة إرتباطية دالة بين قلق المستقبل ومتغير الجنس لصالح الإناث، وجود علاقة إرتباطية غير دالة بين قلق المستقبل ومتغير التخصص لصالح التخصص العلمي(**الحديبي، 2007: 12**).

دراسة سعود، ناهد شريف 2005: بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم،هدفت الدراسة إلى تحديد أكثر مجالات قلق المستقبل إنتشارا عند شباب الجامعة، ومدى إنتشار السمات التفاؤلية والتشامية لدى طلاب الجامعة وعلافتها بقلق المستقبل، ودلالة الفروق الإحصائية في قلق المستقبل والتشاؤم والتفاؤل تبعا لمتغيرات النوع، الدخل، التخصص (علوم طبيعية، إنسانية)، والعمر، وتكونت عينة الدراسة من 2284 طالبا وطالبة من كليات جامعة دمشق جميعها من مختلف السنوات الدراسية ، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل إعداد الباحثة، والقائمة العربية للتفاؤل والتشام إعداد أحمد عبد الخالق 1996 ومقياس جامعة الكويت للقلق، ومقياس سمة القلق تليف "سبيلبرجر" وترعيب أحمد عبد الخالق، مقياس الأمل لـ: Sny der 1991، وأسفرت نتائج الدراسة عن إرتفاع نسبة الإناث المتشائمات مقارنة مع نسبة الذكور، وإرتفاع نسبة القلقين من المستقبل في كليات العلوم الإنسانية مقارنة بالكليات العلمية، وأن المجال الإقتصادي والعمل يشكل مركز تفاعلات الأبعاد الأخرى للقلق لماله من إنعكاسات لسوء الوضع الإقتصادي من إنخفاض مستوى دخل الفرد وتاثيراته الإجتماعية والنفسية في السلوكيات الشخصية للفرد خلال الرؤى الضبابية للمستقبل، وفقدان الامل والتشاؤم(**تونسي، 2014: 23**).

دراسة احمد علي كنعان، وعبد الله المجيدل 1998: بعنوان صورة المستقبل كما يدركها طلاب جامعة دمشق،وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة صورة المستقبل المهني والعلمي لدى طلاب الجامعة والفرق بينهم في تلك الصورة بإختلاف التخصص (علوم أساسية، علوم إنسانية، علوم طبيعية)، الجنس ،البيئة الإجتماعية (ريف، حضر)، وتكونت عينة الدراسة

من ثلاث مجموعات هي: مجموعة العلوم الاساسية، مجموعة العلوم الطبيعية، مجموعة كليات العلوم الإنسانية، وقد حددت العينة بـ 600 طالبا وطالبة لكل مجموعة من هذه المجموعات بواقع (324) طالبا، (276) طالبة، طبق عليهم إستمارة حول المستقبل المهني الإقتصادي، الإجتماعي، وأشارت النتائج إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب قلقه على مستقبلهم المهني، حيث عبر 79% من طلاب العلوم الإنسانية و الأساسية و 66% من العلوم الطبية عن ذلك، ورأوا أن سبب هذا القلق يعود إلى الظروف الإقتصادية وقلة فرص العمل مع أسباب اخرى، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب العلوم الطبية وطلاب العلوم الإنسانية بشأن مهنة المستقبل التي يرغب الشباب بمزاولتها مستقبلا لصالح العلوم الإنسانية،وأرجع الباحثان ذلك إلى أن المستقبل المهني لطلاب العلوم الإنسانية يرتبط بتوافر فرص عمل أو إعلان مسابقة إنتقاء مدرسين، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بشأن قلق المستقبل المهني **(الحديبي. 125. 2007)**.

1-3-2-الدراسات التي تتعلق بالتوجه نحو الحياة:

أ-الدراسات العربية

دراسة نور جيز ونورياه وبرافين(2014) :بعنوان التوجه نحو الحياة وعلاقته بالضغوط والإكتئاب والقلق، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الإرتباطية بين التوجه نحو الحياة والضغوط والإكتئاب والقلق،لدى عينة مكونة من (240) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الإمام الخميني بإيران،وإستخدم الباحثون مقياس التوجه نحو الحياة من إعداد شاير وكارفر (1985) وأظهرت نتائج لدراسة وجود علاقة إرتباطية إيجابية بين التشاؤم والضغوط والإكتئاب والقلق،من جانب آخر بينت النتائج وجود علاقة إرتباطية سلبية بين التفاؤل والضغوط والإكتئاب والقلق،ولم تشر النتائج إلى وجود فرق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في التفاؤل والتشاؤم.

دراسة نفين فتحي رقة 2011 :بعنوان التوجه نحو الحياة وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة الأردنية، هدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأردنية ومعرفة الفروق في التوجه نحو الحياة حسب متغيري الجنس والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من 200 طالب وطالبة، وتم تطبيق مقياس التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح، ولقد أشارت النتائج إلى أن التوجه نحو الحياة ومستوى الطموح متوسطا، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في الجنس ووجود فروق في التحصيل الدراسي لصالح ممتاز جدا**(بن السايح، 2018.ص 47)**

دراسة أحمد 2010: بعنوان التوجه نحو الحياة (التشاؤم –التفاؤل) لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وهدفت الدراسة لتعرف إلى التوجه نحو الحياة لدى طلبة الجامعة في علاقتها بعدد من المتغيرات وهي الجنس (ذكر، انثى) والتخصص الدراسي (إنساني– علمي) والسكن (محافظات، بغداد) والمستوى الإقتصادي للأسرة (ضعيف، متوسط، عال) وتكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى التوجه نحو الحياة كان عاليا لدى الطلبة الذكور، كما كشفت عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التوجه نحو الحياة والمستوى الإقتصادي للطلبة.

دراسة علي 2010: بعنوان التوجه نحو الحياة وعلاقته بسمات الشخصية، وقد هدفت هذه الدراسة للتعرف على علاقة التوجه نحو الحياة بسمات الشخصية التالية: الثبات الإنفعالي والسيطرة والإندفاعية والإرتياب لدى طلبة الجامع وتكونت العينة من 120 طالبا وطالبة وبينت النتائج ان الذكور اكثر توجها إيجابيا نحو الحياة أثر ثباتا إنفعاليا وإندفاعية وأنهم يتوقعون الأفضل في الأوقات التي لا تكون فيها الأمور واضحة، وأنهم متفائلون بشأن مستقبلهم وأن الإناث لا يتوقعون أن تسير الأمور في صالحهن دوما كما بينت النتائج أن التوجه نحو الحياة يرتبط إيجابيا بكل من الثبات الانفعالي والسيطرة والإندفاعية بينما يرتبط سلبيا بسمة الإرتياب**(جودة، 2015. 44)**

1-3-التعقيب على الدراسات السابقة:

- **التعقيب على الدراسات التي تناولت الغش الدراسي.**

-من حيث الأهداف: منها ما كان هدفها معرفة أسباب إنتشار الغش الدراسي مثل دراسة فريحة 2016 ودراسة ديسالقان وبيرهان 2014، ودراسة باتول وآخرون 2011....إلخ ومنها ما ركز على معرفة الإتجاهات كل من الطلبة والأساتذة نحو الغش مثل دراسة كريم عبد ساجر وآخرون 2012، ودراسة إسماعيل محمد عبد الله أحمد المتولي 2012، ودراسة هانم أبو الخيرة 2005، وكذا نجد أنه هناك من الدراسات ما كان هدفها معرفة الغش الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات التي يمكن أن تكون هي السبب في هذا السلوك مثل دراسة هانم ابو الخير2005، ودراسة عبد الرحمن احمد 2002 ودراسة منصور أحمد عبد النتي 2001

-من حيث المتغيرات المدروسة :نلاحظ وجود إختلاف بين الدراسات في طبيعة المتغيرات المدروسة : ومن بين هذه المتغيرات (التحصيل الدراسي، التخصص الدراسي، الصلابة النفسية، الدافعية للإنجاز.....إلخ)، كما تناولت هذه الدراسات الفروقات، فقد كانت هذه الفروقات التي تم تناولها حسب كل دراسة (الجنس، السن، الخبرة، التخصص، الوضع الإقتصادي، الإجتماعي....)

-من حيث العينة :لقد تشابهت مختلف الدراسات التي تناولت الغش من حيث المرحلة الدراسة فمعظم الدراسات كانت عينتها في المرحلة الجامعية للغش سواء كانت دراسات عربية أو أجنبية مثل دراسة "خطار زهية 2016" ودراسة " الجنزوري فريحة" 2016 وكذا دراسة "ديسالقان"2014 ودراسة سميكن ماك 2009 ، غير أن هناك دراسة كل من الرفوع عاطف عبيد سنة 2007" ودراسة فضيلة عرفات 2007 كانتا في المرحلة الثانوية،كما إختلفت هذه الدراسات من حيث حجم العينة المطبق عليه، منهم من كانت العينة صغيرة مثل دراسة "مليكاهي" سنة 1968 و دراسة كريم عبد الساجر سنة 2012، ومنهم من كانت عينته

متوسطة مثل دراسة دراسة " باتول" 2011 ودراسة راشد سنة 2000 ودراسة الجنزوري وكذا دراسة" سيمكين" سنة 2009، ومنهم أيضا من كانت عينته كبيرة الحجم مثل دراسة "ديسالقان"2014 حيث كانت 1366 وكذا دراسة منصور أحمد سنة 2001 ودراسة الرفوع عاطف سنة 2007 حيث تراوحت أكثر من 600 عدد من طلبة الجامعة.

-**من حيث المنهج** :نجد أن معظم الدراسات السابقة إعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي كما أن هناك دراسات تناولت المنهج الوصفي الإرتباطي والفارقي،إلا أنه توجد دراستان تناولتا المنهج الكيفي وذلك من خلال الإعتماد على المقابلة كدراسة الجنزوري التي دمجت المنهج الوصفي مع المنهج الكيفي بالإعتماد على المقابلة، وكذا دراسة "شريف الدين وهولمز" 2009.

-**من حيث الأدوات** : معظم الأدوات المستخدم في هذه الدراسات هي الإستبيانات وكذا المقاييس، إلا أننا نجد بعض الدراسات قد إعتمدت على الإستبيان إضافة إلى إعتمادهم على المقابلة كأداة لدراسة مثل دراسة "شريف الدين وهولمز" 2009 ودراسة " الجنزوري فريحة" 2016.

-**من حيث النتائج** : لقد إختلفت النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسات وفقا لإختلافها في الهدف المحدد للدراسة، كما إختلفت هذه الدراسات من حيث الإشتراك في نفس الهدف المحدد، فنجد مثلا أن الدراسات التي تناولت الإتجاهات نحو الغش فمنهم من كانت نتائجها انه لا توجد فروق في الإتجاهات تبعا لمتغير الجنس أو التخصص، وكذا منها من وجدت أن هناك إتجاه مرتفع في الإتجاه نحو الغش ومنها من توصلت أن إتجاه الطلبة نحو الغش كان سالبا، وكذا هناك من الدراسات من إتفقت في ربط متغير الغش ببعض المتغيرات، لكن إختلفت في النتائج االمتصل إليها حيث هناك متغرات تابعة كانت لها علاقة بظاهرة الغش مثل التحصيل الدراسي وهناك متغيرات لم يكن لها علاقة بالغش مثل الدافعية للإنجاز،

إضافة إلى أن هذه الدراسات إتفقت في البحث في أسباب الغش لكن إختلفت في النتائج المتوصل إليها فمنهم من يرى أن التقويم هو أهم الأسباب المؤدية إلى الغش وهناك دراسة توصلت إلى أن الفوائد التي يتحصل عليها الطالب من خلال ممارسته للغش هي ماتشجعه على ممارسة الغش، وأيضا منها ما جعلت صعوبة الإختبار هي العامل الأساسي إلى إنتشار الغش...إلخ.

- **بالنسبة للدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية:**

-**من حيث الهدف:**معظم الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية كان هدفها إيجاد العلاقة بين الكفاءة الذاتية و المتغيرات التابعة وقد إختلفت هذه الدراسات في إختار المتغير التابع الذي تم ربطه بالكفاءة الذاتية وكان:(الدافعية للإنجاز، الذكاء الوجداني، المساندة الإجتماعية، حل المشكلات، التوافق والتحصيل....إلخ)، كما تناولت هذه الدراسات الفروق فمنهم من درس الفروق من حيث الجنس أو من حيث الخصائص الذاتية، ومن حيث التخصص الدراسي....إلخ).

-**من حيث العينة:** لقد شملت عينة جميع الدراسات التي تناولنها في دراستنا الحالية على عينة من طلبة الجامعة، ولقد إختلفت في عدد الطلبة المطبق عليهم حيث تراوح بين عينة صغيرة وأخرى كبيرة مثل دراسة لبنى حديد سنة 2014 تراوحت العينة حوالي 28 طالب وطالبة، كما نجد أن دراسة ناقد نايف" سنة 2011 تراوحت عينتها 776 طالب وطالبة، كما نجد أن معظم الدراسات التي تم تناولها تم إختيار عينة دراستهم بطريقة العشوائية الطبقة، مثل دراسة "احمد يحي الزق" سنة 2007 وكذا دراسة ليلى المزروع" سنة 2006.

-**من حيث المنهج:** تقريبا نجد أن الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية والتي إعتمدنا عليها في دراستنا إتبعت المنهج الوصفي، سواء كان الإرتباطي أو الفارقي.

-**من حيث الأدوات:** كل الدراسات السابقة تناولت مقاييس في أدواتها، لكن إختلفت من حيث إنتقاء هذه المقاييس، حيث أن هناك دراسات إعتمدت على مقاييس عربية مثل دراسة "ناقد نايف يعقوب" والتي إعتمد على مقياس الكفاءة الذاتية الذي عدله الصقر سنة 2005، ومنها من إعتمدت على مقاييس أجنبية مثل دراسة لبنى حديد" التي إعتمدت على مقياس Barry، كما نجد أن هناك دراسات إعتمدت على مقياس واحد فقط في دراستها، وهناك دراسات إعتمد على أكثر من مقياسين مثل دراسة "ليلى المزروع" سنة 2006، ودراسة "لونت وآخرون"سنة 1984، كما نجد أن هناك دراسة إعتمدت على الإستبيانات الموجودة في الأنترنت وهي دراسة "إلياس وآخرون" 2010.

-**من حيث النتائج:** نجد ان معظم الدراسات التي كان هدفها ربط متغير الكفاءة مع الدافعية للإنجاز أنها توصلت إلى نفس النتيجة بأن توجد علاقة إرتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز، كما أن معظم الدراسات التي تناولنها وجدت أن مستوى الكفاءة الذاتية كان متوسطا مثل دراسة "ناقد نايف يعقوب" سنة 2011 و دراسة " تورجت" 2011 ماعدا دراسة لبنى حديد 2014 وجدت أن مستوى الكفاءة كان مرتفع لدى الطلبة، أيضا هناك إختلاف في النتائج المتحصل عليها فيما يخص دراسة الفروق فمنها من وجد أنه يوجد فروق مل دراسة " أحمد يحي الزق" سنة 2007 وذلك فيما يخص المتغيرات التالية (الجنس، المستوى الدراسي)، ومنها من لم يجد أن هناك فروق مثل دراسة "ليلى المزروع" سنة 2006 لم تجد فروق فيما يخص الجنس والتخصص لمتغير الكفاءة الذاتية.

- **بالنسبة للدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:**

-**من حيث الهدف:** وقد إختلفت الدراسات السابقة من حيث الهدف من الموضوع فهناك دراسات تناولت قياس مستوى الدافعية لدى الطلبة ومنهم من كان الهدف منها إيجاد العلاقة بين متغير الدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات التي إختلفت من دراسة إلى خرى (قلق

المستقبل، صعوبة المنهج، قلق الإختبارات، مفهوم الذات، النجاح الأكاديمي....إلخ)، كما تناولت هذه الدراسات الفروقات، وقد إختلفت فيما بينها (الجنس، العمر، المستوى الدراسي، التخصص...إلخ).

-**من حيث العينة:** فقد إشتركت مجمل الدراسات على إتخاذ الطلبة الجامعيين كعينة لدراساتهم، كما نجد أن هناك تفاوت في عدد العينة منهم من كانت عينته تتراوح بين 300 و300 فما فوق مثل دراسة كل من "المجممي، محمد المري،....إلخ)، ومنهم من كان عددها أكبر من 300 مثل دراسة كل من "Mizote" وأيضا منهم من إعتمد على عينة صغيرة مثل دراسة" مصطفى تركي" سنة 1988.

-**من حيث المنهج:** مجمل الدراسات المعتمدة في دراستنا الحالية كان منهجها وصفي لأنها إعتمدت في هدفها على دراسة العلاقات والفروق، إلا دراسة "مصطفى تركي" سنة 1988 كان المنهج المعتمد فيها هو المنهج التجريبي.

-**من الأدوات:** منها من إستخدم مقاييس ومنها من إستخدام إختبارات مثل دراسة " مصطفى تركي" التي إعتمدت على إختبار مربيان Meherbien ، وكذا هناك من الدراسات من إعتمد على إستبيانات مصممة من طرف الباحث مثل دراسة "ميزوتا Mizote " سنة 2012، أيضا هناك دراسة إستخدمت أكثر من أداة، كما أن هناك دراسات إعتمدت على أداة واحدة في دراستها.

-**من حيث النتائج:** نجد أن معظم الدراسات التي تناولت العلاقة الإرتباطية بين المتغير الرئيسي الذي هو الدافعية للإنجاز بمتغيرات تابعة وجدت أن هناك علاقة إرتباطية، فقد توصلت إلى نفس النتائج رغم إختلاف المتغيرات التابعة فمنهم من تناولت (قلق الإختبار، متغير العمر، التحصيل الأكاديمي، سمات الشخصية، المتغيرات الإجتماعية والشخصية و العقلية.....) كلها وجدت أن هناك علاقة إرتباطية بينها وبين الدافع للإنجاز،أيضا نجد أن

الدراسات التي تناولت الفروق في دراستها، فمنهم من وجد أن هناك فروق ومنهم من لم يتوصل إلى ذلك، وذلك حسب المتغيرات التابعة المختارة من طرف الباحث.

- **بالنسبة للدراسات التي تناولت قلق المستقبل:**

- **من حيث الهدف:** نجد معظم الدراسات تناولت قلق المستقبل إختلفت في الطرح وذلك من خلال تحدد أهداف كل دراسة فمنهم من إختلف في ربط متغير قلق المستقبل بمتغيرات تابعة (تقدير الذات، الدافعية للإنجاز، التوافق الدراسي، التخصص الدراسي)، كما أن هناك دراسات كان هدفها معرفة أسباب إنتشار قلق المستقبل، وأيضا من كان هدفه معرفة مستوى القلق لدى الطلبة وهناك من كان هدفه كل مماسبق.

- **من حيث العينة:** إتفقت جميع الدراسات التي تناولت قلق المستقبل على تطبيق دراستها على الطلبة الجامعيين، كما أنها تفاوت في عدد الطلبة المطبق عليهم منها من إعتمدت على عينة 400 فما فوق مثل دراسة " المومني 2013" ومنها من كان أقل من 400 مثل دراسة كل من "القريشي، و دراسة محمد...إلخ)، ومنها من كان أكبر من 400 مثل دراسة "مندوه محمود" سنة 2006 ، إلا أنها إتفقت أيضا من حيث كيفية إختيار العينة، حيث إعتمدت جميعها على العينة العشوائية.

-**من حيث المنهج:** جميع الدراسات التي تناولت هذا المتغير إعتمدت على المنهج الوصفي سواء كان إرتباطي أو فارقي أو الإثنين معا وذلك من أجل البحث عن العلاقة والفروق بين هذا المتغير والمتغيرات التابعة له.

-**من حيث الأدوات:**نجد أن أغلب الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات إعتمدت على المقاييس، لكن إختلفت من حيث إختيار هذه المقياس، بحيث هناك دراسات إعتمدت على مقاييس أجنبية في دراساتها مثل دراسة "سعود، ناهد شريف" سنة 2005، ومنها من إعتمدت على مقاييس عربية مثل دراسة " القريشي، و دراسة محمد و دراسة السبعاوي"

وأيضا هناك من الدراسات من إعتمد الباحث على أداة قام بتصميمه بنفسه مثل دراسة " المومني ونعيم سنة 2013، أيضا هناك دراسات إعتمدت على مقياس واحد وهناك من إعتمدت على أكثر من مقياس في البحث، وهناك ايضا من الدراسات من إعتمدت على القوائم والإختبارات بالإضافة إلى المقاييس.

-**من حيث النتائج:** توصلت الدراسات التي تناولت قلق المستقبل إلى أن الطلبة مستواهم مرتفع في قلق المستقبل مثل دراسة" المومني، و القريشي،و محمد،و السبعاوي....إلخ)، كما أن الدراسات التي درسة العلاقات الإرتباطية مع قلق المستقبل توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة، أيضا فيما يخص الدراسات التي درست الفروق في قلق المستقبل فمنهم من توصل إلى أنه هناك فروق دالة إحصائية مثل دراسة كل من " المومني، و دراسة محمد، و سعود...إلخ)، وذلك تبعا لمتغيرات تعزى أغلبها إلى الجنس، وهناك من لم تتوصل إلى فروق مثل دراسة" القريشي، ودراسة المنومي..إلخ) وذلك تبعا لمتغيرات تعزى إلى (المستوى الدراسي، التخصص).

- **بالنسبة للدراسات التي تناولت التوجه نحو الحياة:**

- **من حيث الهدف:** لقد إختلفت الدراسات السابقة التي تناولت التوجه نحو الحياة من حيث الهدف من الدراسة فمنهم من ربط التوجه نحو الحياة بمتغيرات تابعة وقد إختلفت من دراسة إلى آخرى (الإدراك، التشاؤم، التفاؤل، مستوى الطموح، الضغوط، الإكتئاب....إلخ)، كما نجد ان هناك دراسات كان هدفها قياس أو معرفة إتجاه الطلبة نحو التوجه نحو الحياة، كما تناولت هذه الدراسات الفروقات فمنهم من تناول في طرحه (الجنس، المستوى الإقتصادي، السكن.....إلخ).

- **من حيث العينة:** تراوحت عدد عينة الدراسات التي تناولت التوجه نحو الحياة مابين (200 و 400)، كما أن العينة المختارة أغلبها من الوسط الجامعي، وقد تم إختيارها بطريقة عشوائية.

- **من حيث المنهج:** تقريبا المنهج المتبع في هذه الدراسات كان منهج وصفي وذلك بإختلاف كل دراسة منهم من تناولت المنهج الوصفي بشقيه الإرتباطي والفارقي ومنهم من إعتمدت على النهج الوصفي الإرتباطي.

- **من حيث الأدوات:**إستخدمت في هذه الدراسات منها ماهو أجنبي مثل دراسة" نور جيز سنة 2014ط التي إستخدمت مقياس "شاير وكارفر" المصمم سنة 1985، ومنها ماهو عربي مثل "دراسة نفين فتحي" سنة 2011،أيضا هناك من الدراسات من إعتمدت على أكثر من مقياس مثل دراسة " أحمد" سنة 2010.

- **من حيث النتائج:**معظم الدراسات التي تناولت العلاقة الإرتباطية مع المتغير الرئيسي التوجه نحو الحياة كانت هناك علاقة إرتباطية موجبة وذلك لأن المتغيرات التابعة لهذا المتغير كانت موجبة، أيضا بالنسبة للفروق هناك من الدراسات من توصل إلى وجود فروق وهناك من توصلت إلى عدم وجود فروق وذلك حسب المتغيرات التابعة المختارة في كل دراسة.

➢ **مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

من خلال إستعراض الدراسات السابقة نجد أن أغلبها قد تناولت موضوع الغش المدرسي من خلال ربطه بجملة من المتغيرات (التحصيل الدراسي مثلا) أو تناول الموضوع في شكل دراسة وصفية تحليلية تبحث في الإتجاهات أو الأسباب أو نسبة الشيوع ، في حين تأتي الدراسة الحالية لتناول موضوع الغش الدراسي من خلال ربطه ببعض المتغيرات الوجدانية

التي لم يتم التطرق لها كثيرا وهي قلق المستقبل والتوجه نحو الحياة وكذا ربطه ببعض المتغيرات المعرفية الكفاءة الذاتية والدافع للإنجاز عند الطلبة الجامعيين .

2-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تعتبر الجامعة في مختلف الأنظمة الإجتماعية المصدر الأساسي للخبرة، فوظيفتها الرئيسية هي التعليم بفاعلية وإتقان، لهذا يحظى التعليم العالي بإهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء بإعتباره الرصيد الإستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل إحتياجاته من الكوادر البشرية التي يحتاج إليها للنهضة والرقي، ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة المجالات، ولهذا فإن التعليم العالي والبحث العلمي يعد من القطاعات الإستراتيجية الأولى وأهمها، لهذا نجد أن معظم الدول تعمل على تطويره بإستمرار في ظل مراقبة شديدة لما توصلت إليه الدول عبر العالم، خاصة في ظل التحديات التي تواجهه في المحيط التعليمي ومشكلاته المتنوعة والمختلفة،وفي هذا السياق نجد ان التعليم العالي في الجزائر رغم محاولته لمسايرة ومواكبة التطور والنهوض به إلا أنه مازال يعاني من مشكلات كثيرة ومن أزمات علمية وبيداغوجية، وتربوية ونفسية عديدة، وهي أزمات تتطلب معالجة حقيقية وموضوعية، حيث نجد أن الجامعة اليوم تنتج بكثرة وبشكل عفوي وكذلك بدون فائدة، مادام الأغلبية العظمى من المتخرجين لا يجدون وظيفة في سوق العمل.(**بوعشة، 2000 : 32**). وهذا يعد من أهم الأسباب التي تجعل أغلب الطلبة الجامعيين في الجزائر غير راضًيين عن الدراسة بصفة عامة والتخصص الذي يزاولونه بصفة خاصة، الشيء الذي يجعل همهم الوحيد هو الحصول على الشهادة العلمية بأية طريقة بحجة أنه لا فائدة من بذل جهد مادام التعليم الجامعي لايواكب المحيط الإقتصادي وسوق العمل مماقد يترتب عنه سلوكيات منحرفة لدى الطلبة من بينها سلوك الغش في الإمتحانات. ذلك أن الطالب كجزء هام من النظام التربوي يتعرض إلى عمليات تحويل مختلفة ليؤدي ناتجا تعليميا مرغوبا فيه، هذا الناتج الذي

يتم تقييمه من خلال الإمتحان الذي يحدد نجاح الطالب من عدمه ، و النجاح إما أن يكون نتيجة المجهود الشخصي للطالب أو بطرق ملتوية مثل سلوك الغش .

إن الغش في الإمتحانات ليس وليد اليوم، بل إن تاريخه بدأ مع الإمتحانات التحريرية وتعد ظاهرة الغش من الظواهر التي إنتشرت بين طلبة الجامعات شيئا فشيئا، حتى أصبحت ظاهرة تقلق معظم المسؤولين على التعليم العالي، ومصدرا للشكوى من الإداريين والأساتذة، ومشكلة تستحق الدراسة والتحليل بكل جوانبها،ولا يخلو إمتحان من الإمتحانات من محاولات للغش يقوم بها الطلبة، وقد يمضي بعضهم دون عقوبة، ويقدم بعضهم الآخر للإجراءات التأديبية المنصوص عليها في لوائح الإمتحانات وللأسف فإن ظاهرة الغش منتشرة بكثرة لدى الطلبة وبشكل فردي وجماعي وبين المتفوقين وضعاف التحصيل.

إن المتتبع لظاهرة الغش الدراسي يلاحظ بأنها ترتبط بتحول أنظمة التعليم من أنظمة لنشر الثقافة العامة والتحصيل المعرفي إلى أنظمة تمنح الشهادات التعليمية التي تعد رخصة للحصول على مركز أو وظيفة أو جاه **(خابور، 2015: 265)** ،وهذا مايلاحظ بشكل لافت في الجامعة الجزائرية خاصة بعد إستحداث نظام ل.م.د حيث عرفت ظاهرة الغش منحا تصاعديا وأضحت وكأنها حق مشروع للطالب، حيث يعتقد البعض من الطلبة ان الغش وسيلة تساعد الطلبة على إجتياز العقبات،كما نجد أن بعض الأساتذة يبررون الغش بدوافع إنسانية فيزعمون أن الطلبة يمرون بظروف صعبة، وأن مجال العمل مغلق وبالتالي لا بأس من مساعدة الطلبة ماداموا سيتخرجون ليقفوا في طابور إنتظار الوظيفة.**(مرعي.2006: 49)** ، وبعضهم يفسر موقفه كرد فعل على سلوك الإدارة التعليمية التي لاتوفر شروط مناسبة لإجراء الإمتحانات، ولاتتجاوب مع مطالب الأساتذة، ولاتمنح تعويضات عن المراقبة أو تصحيح الأوراق، فلما يزعجون أنفسهم أو يدخلون في صراع مع الطلبة، مادام معظم الأساتذة غير راضيين عن النظام التعليمي الجديد الذي لم تطبق معظم النصوص التي جاءت من أجله**(بوقرين. 2015: 391)**.

وظاهرة الغش في الإمتحانات الجامعية سلوك إنحرافي يخل بالعملية التعليمية ويهدم أحد أركانها الأساسية وهو ركن التقويم إذ يعد الغش في الإمتحانات بمثابة تزييف لنتائج التقويم ممايضعف من فاعلية النظام التعليمي ككل ويعوقه عن تحقيق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها،و لقد إختلفت الآراء حول تفسير هذا النوع من السلوك، حيث يفسره بعضهم في إطار "الغاية تبرر الوسيلة" بمعنى إضطرار الشخص إلى اللجوء إليه لسبب أو لآخر ،ويفسره البعض الآخر أنه بمثابة إستجابة تجنبه من النتائج المترتبة عن أدائه السئ في الإمتحانات كالفشل والرسوب، في حين يرجع بعضهم سلوك الغش من جانب الطلبة إلى الضغط عليهم وسوء المعاملة من جانب الآخر، لكي يحصلوا على درجات تحصيل عالية في الإمتحانات، قد تفوق قدراتهم أو قد يكون هناك من الظروف مايحول دون تمكنهم من تحقيق هذه المعدلات المرجو تحقيقها ، كما يرى آخرون بأن إتباع سلوك الغش يرجع إلى طبيعة الأساليب التعليمية عينها، حيث يفسر"**مونتر**"**Monter** **(عبيد، وآخرون.2007: 2)**هذه الظاهرة على أساس ان أسلوب التقويم المتبع والذي يقوم على منح تقديرات للطلبة هو الذي يدفعهم أساسا إلى هذا لأسلوب، أضف إلى ذلك التسامح والتهاون مع الطلبة الغشاشين أثناء وبعد الإمتحان يجعل الطالب يستسهل الأمر في كل مرة يريد الغش فيها.وعليه فقد تعددت الأسباب التي تقف وراء سلوك الغش في الإمتحانات، حيث أنه هناك أسباب تعود إلى طبيعة الإمتحانات وظروفها وطريقة التقويم مثل صعوبة الإمتحان، وجود أكثر من إمتحان في اليوم الواحد، وكذا زمن الإجابة الذي لا يلائم أسئلة الإمتحان، أضف إلى ذلك الأسباب المتعلقة بطريقة تدريس الأستاذ، وكذا عدم تطبيق إجراءات صارمة بالنسبة لمن يضبطون متلبسين بجريمة الغش،إضافة إلى كل هذا أسباب وظروف إجتماعية قد تعرقل الطالب على إجتياز والتحضير الجيد للإمتحانات. دون أن ننسى تلك المتعلقة بالطالب ذاته مثل قلة المذاكرة، وعدم الإكتراث بالدراسة، وعدم القدرة على إستيعاب المادة الدراسية، وعدم الثقة في النفس، بالإضافة إلى بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية التي تلعب دورا مهما في نشوء

هذه الظاهرة ، فالطالب الذي غش ولم يتم ضبطه وتحصل على درجة جيدة يكون قد حصل على مكافأة دون بذل جهد مما يضعف دافع التعلم ويعزز لديه هذا السلوك الذي يؤدي إلى الحصول على نفس النتيجة و بدون جهد يبذل الشيء الذي سيساعد في النهاية على التقليل من دوافع الإنجاز في العملية التعليمية،**(الكندري، 1990: 174)**. وفي هذا الصدد نجد أن العديد من الدراسات تناولت العلاقة بين تكرار حدوث سلوك الغش ودافعية الإنجاز و توصلت إلى أن الطلبة ذوي الدافعية العالية للإنجاز أقل غشا في الإختبارات من أقرانهم ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، حيث يرى أصحاب هذا الرأي ان الدافعية للإنجاز تدفع الطالب إلى الإستعداد للإختبار لرغبته في الحصول على تقديرات مرتفعة مما يجعله لا يلجأ إلى الغش في الإختبارات، بعكس دافعية الإنجاز المنخفضة التي تجعل الطالب ليس له رغبة في الحصول على تقديرات مرتفعة في الإختبارات فلا يستعد لها، لذا يلجأ إلى الغش في الإختبارات.**(عبيد، وآخرون، 2007: 2)**. رغم أن لكل طالب جامعي قدرات كامنة تعكس كفاءته الذاتية في إنجاز العديد من المهام ، هذه الكفاءة التي تحتاج إلى من يوجهها إلى الطريق السليم لكي يوظفها في تحقيق أهدافه وخدمة مجتمعه ، والكفاءة الذاتية لها تأثير على الفرد الذي يؤمن بقدرته على ممارسة السيطرة على حوادث حياته ، لأنه يهتم بما يمكن أن يفعله بمهاراته وليس فقط إمتلاك هذه المهارات فقط، والعكس فإن عدم الشعور بالمسؤولية وعدم اللامبالاة وايضا الشعور بالنقص يؤدي إلى النقص في الكفاءة الذاتية وبالتالي اللجوء إلى الطرق الملتوية للحصول على مايرغب فيه الطالب دون الشعور بلذة النجاح لأن همه الوحيد هو ضرورة الإنتهاء من دراسته الجامعية وذلك من أجل التخلص من الضغوط التي يواجهها في دراسته.

ولما كان طلبة الجامعة هم ذخيرة المستقبل الذين سيتحملون مسؤولية المجتمع، وهم أكثر فئة تفكر في المستقبل وذلك لما يخبأ لهم هذا الأخير من أمور غامضة تشعرهم بالقلق نحو مستقبلهم، فقد أثبتت الدراسات أن غالبية الطلبة لديهم ترقب وخوف من المستقبل يكون

نابعا من عدم تحقيق أهدافهم التعليمية والمادية والمعنوية(**المصري، 2011: 2**). هذا الخوف الذي قد يؤثر سلبا على سلوكاتهم من أجل الوصول إلى مايطمحون إليه، وقد أشارت "**ناهد سعود**"(**2005**) إلى أن قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الجامعة مرتفع، ويشكل ظاهرة واضحة بمجتمع ملئ بالتغيرات مشحون بعوامل مثيرة مجهولة المصير،تؤدي تفاعلاتها الإقتصادية والإجتماعية والصحية والبيئية وغيرها إلى نتائج تنعكس على سلوكيات الأفراد(**المشيخي، 2009: 2**). حيث أن هذه الظاهرة تمس وجود الفرد والمجتمع، وبالتالي أصبح عدم الوثوق بالمستقبل سمة نفسية تمر بالعنصر البشري وخصوصا شريحة الشباب الجامعي، بحيث يتملكهم حالة من التوتر وعدم الإطمئنان، حيث يكون لدى الطالب توقعات سلبية حول نجاحه الدراسي، مما يفقده قدرته على تحقيق المثابرة والنجاح الذاتي خاصة إذا واجه عقبات وصعوبات دراسية وإجتماعية تزيد من الضغوط المختلفة فلا تمكنه من تحقيق ذاته في الدراسة بطريقة مثالية سليمة، وإنما يضطرب ويعجز عن التحضير للإمتحانات وينعكس هذا العجز في مظاهر متعددة يسلكها الطالب من أجل الخروج من هذا الضغط وإختيار طرق ملتوية من أجل الشعور بتحقيق أهدافه، وفي مقدمة هذه الأساليب والحيل النفسية من أجل الشعور بالتوافق النفسي و التخفيض من حدة التوتر والقلق هي الإقدام على الغش كوسيلة للنجاح والشعور بالأمان النفسي الذي يحققه له النجاح في الدراسة ومواكبة زملائه في دفعته الدراسية.

لذلك فإن قدرة الطلبة الجامعيين على التوافق ومواجهة الحياة بنجاح يعتمد على التوظيف المتكامل لقدراته العقلية والإنفعالية، فقد يواجه هؤلاء الطلبة في حياتهم اليومية مجموعة من التحديات في بيئتهم التعليمية مما يستدعي منهم فهم طبيعة هذه التحديات، وتوظيف مختلف الإمكانات المعرفية والإنفعالية من أجل مواجهتها وحلها بطريقة تحقق لهم توجههم نحو الحياة بصورة إيجابية، لذا نجد ان التوجه نحو الحياة سواء كان إيجابيا ام سلبيا يكون سمة تعكس التوقعات الإيجابية والسلبية للأحداث لدى الأفراد بصفة عامة والطلبة

الجامعيين بصفة خاصة، ذلك أن تعرض الطلبة للصراعات والجو المشحون نتيجة أسباب (إجتماعية، إقتصادية. تربوية...إلخ) يكون له دون شك الأثر في حياتهم الدراسية حيث ينجر عنها الشعور بمجهولية أهدافهم المستقبيلة و توجههم للحياة، الأمر الذي ينتج عنه شعورهم بالقلق والتعاسة وضعف القدرة على مواجهة المشكلات الدراسية من بينها عدم القدرة على التحضير للإمتحانات وبذلك تصبح هذه الأسباب ذريعة لتشويه فكر الطالب واللجوء إلى سبل غير شرعية لإثبات وجوده في هذه الحياة المليئة بالصعوبات فيكون الغش هو السبيل الوحيد للنجاح ومواكبة زملائه من نفس الدفعة ونفس التخصص، وبالتالي فيكون توجهه نحو الحياة سلبي مما يؤدي إلى عدم توافقه مع الحياة بطريقة صحيحة وناجحة تجعله يستطيع مواجهة الحياة من خلال توظيفه لقدراته العقلية والإنفعالية. وتأسيسا على كل ماسبق تأتي الدراسة الحالية للكشف عن بعض المتغيرات الوجدانية والمعرفية المرتبطة بالإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين ، وعليه يمكن صياغة إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

1 – ماهي طبيعة إتجاه الطلبة الجامعيين نحو سلوك الغش الدراسي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص؟

3- ماهو مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش؟

4- مامستوى التوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش؟

5- ما مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش؟

6- مامستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش؟

7- هل توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة؟

8- هل توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش و قلق المستقبل والتوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة؟

3- فرضيات الدراسة: يمكن صياغة فرضيات الدراسة فيما يلي:

- نتوقع وجود إتجاه سلبي نحو سلوك الغش الدراسي لدى أفراد العينة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص
- نتوقع أن يكون مستوى الكفاءة الذاتية متوسطا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.
- نتوقع أن يكون التوجه نحو الحياة سلبيا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.
- نتوقع أن يكون مستوى قلق المستقبل مرتفعا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.
- نتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز منخفضا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.
- لا توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.
- لاتوجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من قلق المستقبل والتوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة.

4-أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن مدى وجود إتجاه إيجابي نحو سلوك الغش الدراسي لدى أفراد العينة .

- الكشف عما إذا كان هناك فروق في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.
- الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو سلوك الغش.
- الكشف عن مستوى التوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو سلوك الغش.
- الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو سلوك الغش.
- الكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو سلوك الغش.
- الكشف عن مدى وجود علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من و الكفاءة الذاتية والدافعية للأنجاز لدى أفراد العينة.
- الكشف عن مدى وجود علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من التوجه نحو الحياة و قلق المستقبل لدى أفراد العينة.

5-أهمية الدراسة : تتحدد أهمية الدراسة في شقين:

5-1-الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية وخطورة الظاهرة التي تتناولها الغش في الدراسة الذي أصبح يشهد إرتفاعا كبيرا في الوسط الجامعي والذي أصبح يشكل خطرا على المجتمع ككل. الشيء الذي يستدعي ضرورة الإهتمام بالطلبة الجامعيين لأنهم يمثلون عصب الحياة وذلك لأهمية الدور المنتظر منهم القيام به في المستقبل لتطوير المجتمع.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من إنتشار مظاهر الإستهتار وعدم الجدية في موضوع الغش الدراسي خاصة في الوسط الجامعي، والتساهل مع أحداث الغش الواقعة في مدرجات الجامعة أثناء الإمتحانات ، سواء من طرف الطالب الذي أصبح يعتبره أمر عادي وأيضا من طرف الأساتذة والإدارة. هذه الظاهرة التي من شأنها التأثير على مصداقية التعليم الجامعي والشهادات التي يمنحها بصفة عامة والتأثير على عملية التقويم بصفة خاصة.

5-2-الأهمية التطبيقية :

- تعد النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة ذات أهمية ميدانية لأنها سوف تكشف الأسباب الحقيقة التي أدت إلى توجه الطلبة نحو الغش بحدة.
- لفت إنتباه كل العاملين في قطاع التعليم العالي إلى ضرورة إيلاء هذه الظاهرة إهتماما كبيرا لردعها والحد منها.
- لفت إنتباه الأساتذة إلى ضرورة إعادة النظر في طرائق التدريس وأساليب التقويم للحد من ظاهرة الغش.

6-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

6-1-سلوك الغش:

عرفه بكيش 1979:بأنه سلوك يهدف إلى تزييف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادي أو معنوي أو إرضاء لحاجة نفسية وبالتالي **الغش الدراسي:**هو تزييف نتائج التقويم الذي هو من أهم عناصر المنهج **(عرفات. 2015: 277).**

ويحدد إجرائيا: من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب (الطالبة أو الطالب) في ضوء إستجابته للفقرات المصممة من طرف الباحثة في مقياس إتجاهات الطلبة نحو الغش الدراسي.

6-2-المتغيرا ت المعرفية:

وقد عرفها " عرفه نيسر" Neisser 1967 : هي العمليات التي من خلالها تدخل المعلومات الحسية إلى الدماغ وكيف يتم تنظيمها وخزنها وإستعادتها وإستخدامها في مجالات الحياة اليومية(**العتوم. 2012: 24)**

في هذه الدراسة تم إختيار المتغيرات التالية :

6-2-1-الكفاءة الذاتية: وقد عرفها عادل العدل 2001:بأنها ثقة الفرد الكامنة في قدرته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة **(عدودة. 2015: 41)**، وعليه نقول أن الكفاءة الذاتية لدى الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش بأنها ثقة وقدرة الطلبة الجامعيين وخاصة الذين لديهم توجه إيجابي نحو الغش على حل مشكلاتهم التعليمية و خاصة في فترة الإمتحانات دون اللجوء إلى أساليب غير مشروعة مثل الغش.

ويحدد إجرائيا:بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب أو الطالبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في الدراسة.

6-2-2-الدافعية للإنجاز:

وقد عرفها "جابر عبد الحميد وعلاء كفافي 1987: الدافع للإنجاز بأنه الرغبة في النجاح وتحقيق السبق على الآخرين وإتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدد

بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعوره بالرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه **(عطية.2008: 7)**.

ويحدد إجرائيا:الدرجة التي يتحصل عليها الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش من خلال مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة.

6-3-المتغيرات الوجدانية:

هي مجموعة من العمليات الوجدانية التي تساهم في ترشيد التفكير والإبداع وحل المشكلات إذا كانت المشاعر إيجابية، وذلك من خلال قدرة الفرد على إدراك إنفعالاته، ويكون العكس من ذلك إذا لم يستطع الفرد التعرف على دلالة إنفعالاته وتحديدها وفهمها جيدا وتنظيمها**(قشطة. 2009: 3)**.

في هذه الدراسة تم إختيار المتغيرات التالية:

6-3-1-قلق المستقبل:

يشير زاليسكي Zaleski 1996 :إلى أن المستقبل عنصر واضح في أغلب أنواع القلق حيث: أن كل أنواع القلق لها بعد مستقبلي ولكن هذا المستقبل محدود للغاية بدقائق أو ساعات، وهو شكل من أشكال **(رزق. 2015: 9)**.

ويحدد إجرائيا:بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس قلق المستقبل.

6-3-2-التوجه نحو الحياة:

وهو تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها والنظرة الإيجابية والإعتقاد بان جميع الأشياء والأحداث والمواقف والتصرفات تنزع نحو الخير والسعادة أو العكس من ذلك، وكذا الإقبال على الحياة والإعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل بالإضافة إلى الإعتقاد بإحتمال حدوث الخير أو العكس من ذلك. **(جبار. 2012: 271)**.

ويحدد إجرائيا:بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس التوجه نحو الحياة المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني
الغش الدراسي في المرحلة الجامعية

تمهيـــــــد.

1-مفهوم الغش الدراسي

2- أسباب الغش الدراسي

3-أساليب الغش الدراسي

4-سيكولوجية الغش الدراسي

5- مراحل الغش في الدراسي

6-آثار الغش الدراسي

7-قصور العقوبات المقررة للغش في الامتحانات الجامعية و بعض الطرق الوقائية والردعية المقترحة لعلاج ذلك.

خلاصـــــــــــة.

تمهيـــــــــــد:

إن الغش في الإمتحانات لم يعد شقاوة طالب، ورأفة أستاذ، أو حرص ولي أمر على نجاح إبنه، بل بات مرضا مستعصيا أصاب الضمير العام، تحول في بعض الأحيان من صورته الفردية إلى الجماعة، ولم يعد مجرد قضية تربوية، بل أصبح قضية مجتمعية ،الغش أصبح عادة وشائعا إلى حد كبير في كثير من وسائط التعليم، والأخطر من ذلك أنه أصبح في بعض المواقع مأمورا به أو على الأقل تقديرا مسكوتا عنه،وما يزيد الطن بلة عندما ترى أولياء الأمور يخرجون الى الأسواق بحثا عن التقنيات الحديثة لتغشيش أبنائهم في الإمتحانات وبهذا اعلم يقينا أن ظاهرة الغش قد تغلغلت في المجتمع الجزائري وأصبحت أمرا عاديا، لهذا أردنا في هذا الفص التعرف على هذه الظاهرة والتعمق فيها والبحث في أسبابها المعقدة والتي قد تختلف من طالب لآخر، من أجل اقتراح حلول مستقبلية لتخفيف من إنتشار هذه الظاهرة وتغلغلها.

1-تعريف الغش الدراسي:

يعرف الغش بتعريفات مختلفة تبعا لإختلاف المجالات التي يستخدم بها، فله معنى عند القانونيين والقضائيين، وكذا عند الشرعيين، وايضا عند النفسانيين والتربويين، وما يهمنا في هذا الصدد الغش في المجال التربوي. وقد ميز التربويين في تعريفهم للغش بين مفهوم الفرد، ومفهوم الإتجاه نحو الغش، والسلوك الفعلى عند القيام به.

أ-مفهوم الفرد للغش cheating Defintion:ويقصد به نظرة الفرد إلى هذا السلوك، حيث ينظر بعضهم إليه على أنه نوع من التعاون بين الطلبة، أو مجرد تبادل معلومات بينهم، لذا فهو حق مشروع يمكن لأي منهم ممارسة وقت الضرورة وعندما تسمح له الظروف، رغم المبدأ المتفق عليه بأنه سلوك منحرف إجتماعيا وأخلاقيا ودينيا فهو سلوك غير سوي، يسقط عملية التوافق الإجتماعي والنفسي بين الفرد والجماعة والبيئة من جهة أخرى.

ب-الإتجاه نحو الغشcheating attitude:يقصد به نظرة الفرد الى هذا السلوك وتشخيص له، أي الإتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو هذا النمط من السلوك.

ج-السلوك الفعلي للغشcheating behaviour:ويقصد به ممارسة الفرد لظاهرة الغش فعليا وهو ماقد يختلف عن مفهومه أومدركاته للغش أو إتجاهاته نحو الغش، أي بمعنى أن الفرد رغم إعترافه بضرر الغش وإثاره السيئة إلا أنه يمارس هذا السلوك بالفعل. **(فاضل وآخرون2007: 3- 4).**

- ✓ **وقد عرّفه بيكش(1979)**:الغش بأنه سلوك يهدف الى تزييف الواقع لتحقيق كسب مادي أو معنوي غير مشروع أو إرضاء لحاجة نفسية وهو عملية تزييف لنتائج التقويم الفعلية**(عرفات، 2007: 38).**

- ✓ **ويعرف أيضا** أنه" على أنه إمتلاك أو نسخ من مواد أو أدوات تم جلبها إلى الإمتحان والتي يكون غير مرخص بها، ولا يسمح للطالب بالنسخ من ورقة إمتحان شخص أخر سواء شفويا ورمزيا وكتابيا وإلكترونيا أم باستخدام أية وسيلة أخرى .(**Desalegn & Berhan,2014, 2)**
- ✓ **عرّفه مصطفى النير 1980:**هي كل النشاطات غير المسموح بها في الإمتحانات للحصول على تقديرات جيدة أو تحقيق بعض المتطلبات ومن أمثلتها النقل من الكتب أو مساعدة طالب آخر وإستخدام قصاصات الورق المنقولة أو الإقتباس دون الإشارة إلى المؤلف الأصلي أو سرقة بحث أعده طالب آخر او كتابة بعض المعلومات لطالب آخر.**(عرفات، 2007: 39).**
- ✓ **ويذكر أحمد سليمان عودة ومقابلة نصر 1989:**أن الغش هو ممارسة الطالب لسلوك أو أكثر في الإمتحان تشير إلى انها سلوكيات غير مرغوب فيها وفقا للمعايير الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد، لهذا نجد ان تعريف هذا المفهوم يختلف من ثقافة الى آخر وفقا للمعايير السائدة في ثقافة ما.**(حسين، 2015: 34).**
- ✓ **ويرى الشحات (1991):**الغش في الإختبارات هو إستقبال أوتسرب معلومات أثناء الإمتحان وهو إستخدام مادة ليست من تعبير الشخص في الإمتحان وهو عمل أكاديمي غير أخلاقي.**(الشحات.1991:210)**
- ✓ **وعرّفه محمد زياد حمدان(1995):** الغش في الإمتحان على أنه حصول الطالب على الإجابة المطلوبة من قرين أو كتاب أو مذكرة أو الكتابة على المقعد أو على جدار أو جزء من الجسم بهدف تمرير متطلبات دراسية دون إعتبار يذكر لتعلم المادة أو شعور ذاتي بأهميتها لحياته ومستقبله.**(حسين.2015: 35)**

- ✓**ويرى محمد العبدلي(2004)**:أن الغش هو محاولة الطالب غير المشروعة للحصول على معلومات يدونها في مرقة الإجابة لإيهام الأستاذ بأن مكتبه في الورقة هو حصيلة العلم الذي إستفاد منه خلال دراسته لهذه المادة.**(دفع الله.دس: 4)**
- ✓ **كما عرّفه المعايطة(2005)**: بأنه سلوك غير خلقي، يتم عن تفسية غير أمينة أو غير سوية، لا يصلح صاحبها للقيام بأية مهمة تخص المجتمع مهما كان نوعها سياسية أو إدراية أو إجتماعية أو تربوية.
- ✓ **ويعرفه العمايرة(2007)**:بأنه ممارسة الطالب لسلوك أو أكثر من أنواع السلوك المختلفة في الامتحان والتي تشير إلى أنها سلوك غير مرغوب فيه وفقا للمعايير الإجتماعية التي يعيش فيها الفرد.**بن (زعموش.دس : 65)**

وترى الباحثة أن مفهوم الغش هو: عدم قدرة الطالب على إستيعاب المدخلات التعليمية في الوسط الجامعي لأسباب متعددة، مما يجعله يسلك أسهل الطرق للحصول على النجاح،الشيء الذي يؤدئ إلى إفساد عملية التقويم بصفة خاصة ومصداقية التعليم الجامعي بصفة عامة.

2-أسباب الغـــــــش الدراسي:

إن لكل داء دواء والغش داء سلوكي، يرجع إلى عدة أسباب لاتنحصر في جانب واحد، بل يرجع بعضها إلى الشخصية الفردية الخاصة بالطالب، وبعضها الى ظروف الطالب الإجتماعية، ومنها مايرجع الى العوامل التربوية،حيث ترى مالايرضيك أيام الإمتحانات حيث تجد الحرم الجامعي يعج بالطلبة خارج المبنى وفي الرواقات وحتى في المراحيض يحملون الهواتف ويغششون زملاءهم داخل غرف الإمتحانات،ناهيك عن المحلات التي تبيع الأجهزة التكنولوجية الحديثة التي تساعد الطالب على الغش من أجل تحقيق أرباح هائلة بسبب هذه المناسبة ألا وهي فترة إجراء الإمتحانات ومن هنا يمكن القول

يجب معرفة الأسباب التى أدت الى تفاقم هذه الظاهرة وإنتشارها، وهذا ماسيتم تفصيله فيما يلي:

2-1-الأسبـــــاب الشخصية:

يعتبر الطالب الجامعي محور العملية التعليمية، ومحور عملية الغش أيضا ومحركها، فبدون اهتمام الطالب وإستعداده، لايكون هناك غش لأن هذا الأخير يصب في ورقة ولفائدة الطالب، والأسباب الشخصية لطالب هي كل مايتعلق بذاته من حالة نفسية وصحية وفكرية وكذا قدرات وإستعدادات لإجتياز الإمتحانات، ويمكن تفسير دوافعه للغش فيمايلي:

قد يكون الغش في البداية ليس واضحا، حيث نجد الطالب يلجأ إليه في بعض الظروف الصعبة مؤقتا من أجل تحقيق بعض الحاجات، فإذا تحققت الحاجة لدى الطالب نجده غالبا مايكرر هذه الخبرة السابقة التي إكتسبها من مواقف مشابهة، وفي هذه المرحلة قد يتحول الغش ليصبح عادة تثبت في المستقبل أو تعمم في معظم مجالات حياة الفرد، ومن ذلك يتضح أن عادة الغش هي عادة تكتسب تدريجيا وتحت تأثير عوامل شخصية وإستعداد نفسي وفكري لدى الطالب الذي يقوم بالغش وقد اعتبر علماء التربية وعلماء النفس عادة الغش بمثابة عادة غير سوية وقد وجد العلماء ان عادة الغش تتأثر بخبرات الغش السابقة، وتوقعات الفرد، وكذا عدد مرات تكرار هذه العادة، وأسلوب المحاولة والخطأ في عملية الإكتساب وايضا الثواب والعقاب، وعمليات التعزيز **(سعد، 2015: 10)**.

كما يمكن أن تؤثر درجة الخوف والقلق لدى الطالب على رغبته في تجربة هذه الظاهرة وإحترافها، أو ما قد يطرأ عليه من مرض أو الإصابة بحادث أو وفاة قريب، فلا يرى سبيلا للنجاة، وتدارك خطر الفشل أو الرسوب سوى اللجوء إلى عملية الغش، وبذلك ينساق الطالب الفاشل وراء أهوائه المنحرفة، متجاهلا أن الطالب المجد في دراسته وتحصيله العلمي

يكون مرتاح النفس، واثقا من قدراته العلمية أثناء دخوله الإمتحان لا يرهبه شبحا مهما طرأت عليه ظروف مفاجئة أو إعاقات عابرة(**المشموم. 2013 :1180**).

إن ممارسة الغش لدى الطالب تزداد بإزدياد الخبرة في توقع النجاح على الإمتحان وتقل مع إزدياد الخبرة في توقع الفشل، وقد يعزى السبب في ذلك الى ان الطلاب الذين فشلوا في إجتياز الإمتحان يكتشفون أنه ليست هناك فرصة لتحسين علاماتهم، وبذلك لايكون هناك فائدة من ممارسة الغش، أما الطلبة الذين يتوقعون النجاح في الإمتحان يكتشفون ان تحقيق الفشل بعد تحقيق النجاح يعني انهم غير اكفياء ويتعارض مع ماحققوه سابقا، وبذلك يلجأون إلى الغش للمحافظة على انجازاتهم السابقة.(**مقابلة، 1990: 128**).

أضف الى ذلك هناك عدت أسباب شخصيية يمكن ذكرها في النقاط التالية:

- توهم الطلبة ضعاف الشخصية، والذين لايثقون في أنفسهم بأن أسئلة الإمتحان ستكون صعبة، وللتأكد من صحة إجابة أسئلة الإمتحان لايكون إلا بالغش، فيلزمهم الخوف من الرسوب ويكون سببا يقف خلف معظم حالات الغش، ما أدى إلى وقوع المتفوق والضعيف في فخ الغش، هذا السبيل الخطير الذي يزيد من مشكلة الطالب أكثر من حلها، فيقلد الطالب زملائه الغشاشين وفي تصوره أن جل الطالبة يغشون.
- عدم القدرة على تنظيم الوقت وإستعماله بشكل مفيد وبناء، وإعتقاد الطلبة الذين يغشون في الإمتحان بأن زملائهم يغشون ويحصلون على معدلات عالية(**محمد.2007: 169**).
- يحاول الطالب أن يخفي قصوره وأن يبرئ نفسه من لوم الآخرين له، وكذا يحاول من خلال غشه أن يهزم أو يتفوق على صديقه ويخفف عنه الإحساس بالخوف أو القلق، يأمل أن يحقق نصرا، وأن يتجنب المواقف الصعبة أو المحرجة(**فيصل.2002: 11**)

- الطالب الذي لايرى فائدة من تعلم بعض المواد الدراسية، أو بعض الموضوعات المحددة فيها وبذلك شعور الطالب بعدم إرتباط ما يتعلمه بالواقع، مما يسمح له بالتفكير ببدائل لإجتياز هذه العقبات من وجهة نظره عن طريق الغش.
- الرغبة القوية في الحصول على درجات مرتفعة لتحقيق القبول في الكليات العالية تدفع كثيرا من الطلبة لممارسة الغش في الإمتحانات
- الغياب عن المحاضرات **(معمرية.2018: 97)**
- هبوط أهمية المعرفة، حيث لم تعد للمعرفة واتساعها أهمية لان الشغل الشاغل للغالبية من الطلاب هي الدرجات التي تؤهلك للوصول إلى غايتك وهدفك مما يغرس في نفس الطالب الأنانية المفرطة التى لاترى للكون موكزا سواها
- توفير الطاقة، لأن الانسان بطبعه يميل الى توفير اقصى مايمكن من الطاقة بحيث أصبح ما توفره التكنولوجيا المعاصرة مخدرا فكل وسائل الراحة متوفرة والحياة تسير على مايرام دون الحاجة إلى بذل جهود خارقة، فلماذا يبذل الطالب كل الجهود من أجل الحصول على درجات العالية بينما بإستطاعته الحصول عليها بأسهل وأقصر طرق الغش
- الأنانية وبذلك تكون الغاية تبرر الوسيلة لايهم أي وسيلة تتبع المهم أن تحقق أهدافك الأنانية المفرطة التى لاترى للكون مركزا سواها
- المغامرة حيث يميل الطلاب عادة إلى حب المغامرة وتجربة أشياء جديدة وخرق القوانين فقد يكون ممن يغشون في الإمتحان يبحثون عن الإثارة والمغامرة والخروج عن المآلوف من القواعد والقوانين.
- "الرغبة في النجاح". إذا كان "الفوز هو كل شيء"، يصبح الغش ببساطة أداة يجب إستخدامها لتحقيق هذا الهدف.

- الإعتقاد بأن الغش جزء طبيعي من ثقافة الطالب – قد يعزز هذا التفكير **Simkin (& Mc) Leod, 2009, 4).**
- بعض الطلبة يغشون ليس لأنهم لا يعرفون بل ليتأكدوا من صحة الإجابة
- نقص الوعي والإدراك بحيث نجد أن عدم وعي الطالب ونقص إدراكه بما يفعل والإساءة التي سوف تلحق به
- ضعف الوازع الديني الذي يردع الإنسان عن هذا العمل القبيح حيث يظن أن من حقه الغش طالما قدر عليه**(عبد ساجر وآخرون، 2012: 663).**
- الطلاب يغشون لأنهم يخشون الفشل، ويريدون الحصول على درجات أفضل، ويقبلون الغش كقاعدة عامة، ويعتقدون أنهم لن يلقوا القبض عليهم ولا يوجد قانون صارم خاص بالغش. **(Shafie & Nayan, 2012, 181)**

2-2 الأسبـــــــاب الاجتماعية:

تتمثل الأسباب الإجتماعية الدافعة للغش، سواء المباشرة أو غير المباشرة في كل ما يرتبط بالمجتمع بصفة عامة وبالأسرة بصفة خاصة، وأغلب من عالج موضوع الغش في الإمتحان لم يهمل هذا الجانب لما له من آثر على ظهور هذا السلوك، غالبا مانجد بأن الفرد الغاش ليس هو المسؤول الأول والأخير عن سلوك الغش، بل أن المجتمع المحيط بالغاش بما فيه من علاقات إجتماعية وقيم وعادات قد ساهم أيضا في نمو سلوك الغش.**(الزراد، 2002: 83).**

يمكن أن يصنف المجتمع كأحد الأطراف في تفشي ظاهرة الغش لأنه لم يعر لها إهتمام ولا أهمية، فتتكرر دون خلق ضوابط وسن القوانين التي تحد منها، فتمتد في ذوات الأفراد لتصبح منهجا يتبعونه لأن المجتمع لم ينظر اليها بجدية وحزم.

فالغش أصبح سلوكا متفشيا في جميع مظاهر الحياة الإجتماعية بمختلف أبعادهاو إتجاهاتها، وإذا رجعنا لتاريخ المجتمع الجزائري قد نجده يوحي لنا بمراحل هامة من التغيرات والأزمات التي ميزت هذا الأخير خاصة بعد فترة الإستعمار الفرنسي الذي طمس شخصية الأفراد وهويتهم والإنفتاح على مرحلة جديدة مستقلة حيث تحطمت كل أساور الضعف والخوف وأعادت للشعب الجزائري ثقته بنفسه وفي قدراته على أحداث التغيير وبناء نفسه من جديد إعتمادا على ذاته وطاقاته خاصة بإكتشافه في كوامن نفسه قدرات هائلة من العطاء وعلى هذا الأساس فجرت فيه روح البناء والتنمية من أجل تحقيق طموحاته المستقبلية.

لكن هذه الإرادات والمبتغيات إنعكست سلبا خاصة بعد تفتحنا على الدول الكبرى والإعتماد على مايسمى بالإستيراد إضافة إلى ذلك إنتهاج سياسة الإنفتاح الإستهلاكي الذي لربما أحدث إنقلابا مجتمعيا نتيجة طغيان طبقات طفيلية من المتلاعبين والمرتشين، وأصبح الربا أساس الإقتصاد الحديث والتجارة عملا مساويا للفساد والإستقلال وإنعدام الأخلاق وصارت السياسة مناورات من أجل الوصول الى السلطة، حيث إختلط العمل بالمصلحة الشخصية وأصبح الغش هو معيار الحق، والغاية تبرر الوسيلة.

فليس من الغرابة أن نرى الحصول على المؤهل العلمي هو الغاية الموجودة في الدراسة، حيث أصبح الغش في الإمتحانات أمر شائعا له كل المبررات عند الطالب هذا كله أدى الى إختلال توازن قيمي وسلوكي للمجتمع وعليه فربما هذه التحولات الإجتماعية الإقتصادية التربوية قد رسبت قيما فاسدة من الأنانية واللامبالاة والإنتهازية عند بعض الطلاب والدليل على ذلك أن الغش في الإمتحانات كأسلوب يحقق الكثير من المكاسب(النجاح، الوظيفة، التقدير)، فالطلبة في حد ذاتهم أفراد في المجتمع ويتأثرون بهذا الإنقلاب القيمي السلوكي اللأخلاقي فبطريقة مباشرة أو غيرمباشرة يتلقون عمليات التطبيع الإجتماعي فيتشربون تلك المعايير الإجتماعية الهدامة.

اذاً ماذا نتوقع من الطلبة الذين ينشؤون في ضوء هذه المتغيرات والأحداث فهم يتعرضون لمواقف إجتماعية صعبة والتي قد تكون حاجزا ومانعا أمام مايرغبون في تحقيقه فيجدون أنفسهم مرغمين على إجتياز هذه العقبة بأي وسيلة حتى ولوكانت لا أخلاقية كالغش في الإمتحانات فأصبحنا نرى الغش في الإمتحانات لدى البعض يتماشى والمعتقدات المجتمعية الجديدة.**(النجار. 1980. 11-12)**

ان تقبل المجتمع لظاهرة الغش، ولعل هذا من أكثر الأسباب التي ساهمت في تزايد ظاهرة الغش خاصة في الإمتحان، حيث نجد أن الأب والأم يساهمون في هذا الفعل الدنئ، ولا يقف الأسلوب عند هذا الحد فقط بل إن حتى بعض النخبة من المجتمع من تقبل فكرة الغش مكرها على أساس أن الكل يغش**(بوقرين.2015.385)**.

ان البحث عن الأسباب الكامنة وراء الغش، والتي قد يرجع الى ماضي عميق منشأه فساد المجتمع وبالتالي يآثر هذا الأخير على الأسرة التي تعتبر المنشأ الأول لتربية والأخلاق لأفراد المجتمع فإذا كانت الأسرى تعاني من ماضي اليم يرجع إلى مراحل مبكرة من حياة التلميذ، حيث لم يتعلم أو يكتسب معنى الصح والخطأ، الباطل والحق أو الخير والشر، وأن يقوم بواجباته ويتحمل مسؤولياته.

ونجد هناك سبب إجتماعي أسري في غاية الخطورة، حيث إذا كان أحد أفراد الأسرة يمارس الغش في مختلف مجالات الحياة، ومن هنا يتعلم الطالب سلوك الغش بدون أي إحراج ويعتبر أهم عامل يساهم في تنمية سلوك الغش لدى الطفل هو مشاهدتهم أو سماعهم للأفراد الذين يقومون بتربيتهم وهم يغشون في أعمالهم أو علاقاتهم فيكتسبون هذا السلوك**(مشعان.2005.218)**، لهذا نجد أن الأسرة هي المحيط الأول الذي يتشرب منه الطفل القيم والأخلاق، كما تلعب المشاكل الإجتماعية والإقتصادية الأسرية السيئة دورا كبيرا في شخصية التلميذ والطالب لإنتهاج سلوك الغش.

- **الأسلوب المتبع في تربية الابناء:**

فعادة مانجد العلاقة بين الأبوين تتصف بالمشاجرات حيث تنعدم العلاقات الإجتماعية المنسجمة داخل البيت، وعدم الانسجام هذا يأتي نتيجة تناقض الأب والأم في أسلوب تربية الأبناء.

فنجد من ينتهج أسلوب إثارة الألم النفسي ويكون عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما فعل سلوك غير مرغوب فيه يقوم بتحقيره أو التقليل من شأنه مهما كان نوع سلوكه وإبداء ملاحظات نقدية جارحة مما يجعل الطفل خائف، متردد في أي عمل، كذلك نجد عدم توافق الأب والأم على أسلوب واحد للتربية وإختيار طريقة واحدة للثواب والعقاب مايزيد من صعوبة الأمر، حيث أكدت دراسات نفسية وإجتماعية أن هناك إرتباط قوي بين النزوع العدواني الإجتماعي ونقص المحبة والحنان في البيت وأظهرت دراسات آخرى أن الأطفال العدوانيين والمضطربين عاطفيا والمتآخرين دراسيا قد تعرضوا للقسوة والنبذ من الوالدين **(همشري.2003.335)**.

ويرى الكثير من العلماء أن الإتجاه نحو الغش هو مؤشر على وجود آباء وأمهات يعانون من مشكلات تجعلهم ينشغلون عن تربية أبنائهم أو توجيههم التوجيه السليم،وكذلك فإن مثل هؤلاء الأباء لايعطون لأبنائهم الوقت الكافي والبيئة المناسبة للمذاكرة، وبالإضافة إلى ذلك فإن سوء توجيه الأباء لأبنائهم أو إلحاحهم الشديد للحصول على درجات مرتفعة والتفوق مقارنين أبنائهم بغيرهم من الزملاء من شأنه أن يزيد من إتجاه الطالب نحو الغش من اجل إرضاء الأسرة **(حسين. 2015. 17-18)**.

وهناك أسر أخرى تبدي إهتماما كبيراً بالتعليم وبالتالي تخصص الوقت الكبير وكذا الجهد والإمكانيات، وهو ما يعد أمر جيد في كثير من الأحيان، إلا أن الإفراط في إهتمام الأسرة بالتعليم والمذاكرة ودفعها لأبنائهم دفعاً من أجل المذاكرة وتحصيل العلم قد يشكل عبئا

وضغط كبيراً على الأبناء،حيث أن الأبناء مطالبين ولا أعذار في ذلك، وهو ماقد يدفع الأبناء في بعض الأحيان إلى اللجوء إلى الغش وذلك من أجل التخلص من الضغط الكبير الذي يلاقونه من الآباء.

- **الحالة الإجتماعية والإقتصادية والثقافية للآسرة:**

إن الظروف الإجتماعية والإقتصادية للاسرة دور هاما في العملية التربوية التعليمية، وهي مرتبطة بالتحصيل الدراسي، فالمستوى الإجتماعي والإقتصادي له تأثير من حيث القدرات العقلية والنفسية للطالب،حيث أكدت دراسات كثير ان الفروقات في الذكاء بين التلاميذ له علاقة بالمستوى الإجتماعي والإقتصادي لدى الطالب،وبالتالي جل الدراسات التي بحثت في ظاهرة الغش وجدت أن الضغوط والمشكلات الآسرية لها تأثير على المستوى للطالب وتسبب له صعوبة في المراجعة المنزلية للإمتحان**(ابو النيل.دس.250)**.

البيت الذي يعاني فيه الطالب من علاقات آسرية مفككة يخلق جو غير ملائم للدراسة، فيدفعه أحيان لإستخدام الغش في الإمتحانات.

كما يعاني بعض الطلاب من ظروف آسرية غير مستقرة تؤثر في حياتهم الدراسية، تحول دون توفير الوقت اللازم للتعلم، أولديهم أعمال إضافية لظروف إقتصادية وتحت ضغط الدراسة ومتطلباتها وعدم توفر الوقت والجهد يجد البعض في إتباع الغش مخرجا من هذا الوضع.

عدم تخصيص مكان للمراجعة أونقص الهدوء والراحة في المنزل يعرقل مراجعة الطالب لدروسه، فيبتعد عن الدراسة ويواجه الإمتحان بالغش فيه، حيث أن هناك بيوت كثيرة لايوجد فيها مكان صالح ومخصص لأبناء الأسرة يراجعون فيها دروسهم فيذاكروا في حجرة الطعام أو في حجرة النوم، أو في بهو البيت المتصل بعدة حجرات به مذياع أو تلفاز مفتوح

يصدر أصوات عالية،تمنع الطالب من التركيز والإهتمام، هذا بالنسبة للطلبة الغير مقيمين في الأحياء الجامعية أما الطلبة المقيمين في الأحياء الجامعية حدث ولاحرج.

كذلك نجد من الأسباب عدم دراسة الطالب لمادة الإختبار كليا أو جزئيا نتيجة لظروف أسرية كماهو الحال في الزيارات المتكررة،أو انفصال الوالدين نتيجة هجر أو زواج ثاني أو طلاق، مما يقتضي من الطالب إستهلاك جزء من وقته في تدبير شؤون منزلية والإعتناء بالاخوة ورعايتهم(**العمايرة.2007.169**).

2-3-الأسبـــــاب التربوية:

تلعب الجامعة دورا كبيرا في تنبيه سلوكيات سوية والعكس إذ تساهم في دفع وتعزيز سلوكات غير سوية لدى الطالب، كالغش في الإمتحانات فذلك الكل المتكامل من الاساتذة، والإدارة، البرنامج الدراسي ، وكذا الإمتحانات ...إلخ.(**المعايطة و آخرون، 2000: 40**). والذي يعتبر تخطيط تربوي تعليمي يتم من خلاله النهوض بأي جامعة وتكوين طلبتها مستقبليا قد يساهم بشكل مباشر أو غير مباشر في عملية الغش لدى الطلبة الجامعيين.

كما أن العملية التعليمية وحدة مترابطة لايمكن فصلها أو تجزئتها، وهي تعتمد أساسا على ثلاثة أركان (المدرس، الطالب ، والمنهج) والقصور في أي منها يؤثر في الآخر إذا فالطالب ليس بمعزل عن العاملين الآخرين، كما أن الطلبة لايثابون عادة على أمانتهم ولكن يثابون على إجتيازهم للإمتحانات بآية صورة من الصور،(**عرفات. 2007.274**) وإنتشار الغش في الإمتحانات وغيرها رذيلة من أخطر الرذائل التى تقع في الوسط الجامعي.

ولما كان سلوك الغش من أهم السلوكات الذميمة، التى تظهر آثارها بشكل واضح في المحيط الجامعي، والذي اصبح مؤخرا مشكلة واقعية تواجه الجامعة وتفقدها مصداقية نتائجها التعليمية، وبذلك أردنا معرفة أهم الأسباب الكامنة وراء إنتشار هذا السلوك الذي بايت ينخر الجامعات العربية بصفة عامة والجامعة الجزائرية بصفة خاصة.

- **دور الأستاذ:**

تختص الجامعة بكل مايتعلق بالتعليم الجامعي، والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها في سبيل خدمة المجتمع والإرتقاء به حضاريا، متوخية في ذلك المساهمة في رقي الفكر، وتقدم العلم، وتنمية القيم الإنسانية، وتزويد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبراء في مختلف المجالات، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة، وطرائق البحث المتقدمة، والقيم الرفيعة ليساهم في بناء المجتمع وتدعيمه، وصنع مستقبل الوطن وخدمة الإنسانية.

والجامعات تعتبر بذلك منبع للفكر الإنساني في أرفع مستوياته، ومصدر الإستثمار وتنمية أهم ثروات المجتمع وأغلاها وهي الثروة البشرية، وتهتم الجامعة كذلك ببعث الحضارة العربية والتراث التاريخي للشعب العربي، وتقاليده الأصيلة، ومراعاة المستوى الرفيع للتربية الإسلامية والخلقية والوطنية، وتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الآخرى، والهيئات العلمية العربية والأجنبية، وتكفل الدولة إستقلال الجامعات بما يحقق الربط بين التعليم الجامعي وحاجات المجتمع والإنتاج.

وأستاذ الجامعة يعمل معلما وباحثا وإداريا،**(حسن.127.2001)**،وبالتالي فهو العمود الفقري للتعليم بكامله، وبمقدار صلاح الأستاذ يكون صلاح التعليم، فالمباني والمناهج الدراسية والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر الأستاذ الصالح بل إن وجود هذا الأستاذ يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من النقص في هذه النواحي.**(الرشدان، جعنيني، دس: 291)**،وبالتالي المسؤولية المكلف بأدائه الأستاذ الجامعي ليست بالهينة فهو مكلف بإعداد طلبة أكفاء يستطيعون تجسيد لغة العلم ميدنيا وليس فقط إرجاع كلما هو نظري دون فهم وإستعاب مما يجعلهم سلبيا منزوعي الدافعية للإنجاز غير مقتنعين تماما بما يتعلمونه في الوسط الجامعي مما يؤدي بهم الى الإتكالية والإعتماد على الطرق الملتوية للنجاح.

ان الأستاذ الجامعي يعمل معلما وباحثا وإداريا، ويترتب على وظيفة التعليم واجبات فرعية تمتد لتشمل لقاء الطلاب في قاعات الدراسة، وإعداد المادة العلمية وتحديد مصادر التعلم، والقيام بأعباء التدريس وإعداد الإمتحانات، وتقويم أبحاث الطلاب ، وتسجيل نتائج الطلاب في أعمال السنة والإمتحانات الدورية والنهائية.

والأستاذ الجامعي يأثر ويتأثر مع طلبته فهو يحرص على مشاركتهم في الأنشطة الثقافية والرياضية والإجتماعية إضافة إلى آرائه البناءة على مستويات الإدارة الجامعية،فمن خلاله تتولد لدى الطلاب قيم المعرفة وتصقل المواهب وتطلق القدرات والإبداعات، ويتأكد إنتماء الطلاب لقيم مجتمعهم وأهدافه وتوجهاته وإقدارهم على المشاركة الفاعلة فالأستاذ منهج خارج الجامعة وداخلها، وبالتالي فهو قدوة لطلابه و مثلهم الأعلى، ينتهجون سلوكه، ويهتدون بفكره، ويسترشدون بنصحه، ومن هذا المنطلق يحمل مسؤولية تلقى على عاتقه للإلتزام بأن يكون على مستوى القدرة سلوكا وخلقت وفكرا وعلما ورأيا، إن من الأدوار المحورية المنوطة بالأستاذ الجامعي أن يكون حريصا على نشر العلم في عقول الطلاب بامانة وحيدة كاملة، فيعرض لهم الآراء المختلفة المؤيدة والمعارضة ثم يبدي رأيه دون أن يحاول التأثير فيهم للميل بهم إلى فكر معين، وإنما يكتفي بمل يساند كل رأي من حجج وأسانيد ويترك للطالب حرية التقييم،فليس للأستاذ الجامعي أن يستغل موقعه في الجامعة ليشكل عقلية الطالب وفق ميوله وإتجاهاته وأفكاره، فقد يكون بعضها متطرفا ضارا بالمصلحة العامة فتنحرف مهمته عندئذ عن المسار السليم ويمسى ضرره أكثر من نفعه.

فالتعليم الجامعي ليس مجرد إكتساب معلومات، بل هو تغيير في السلوك الإنساني وليس التدريس عملية تلقين الطلاب معلومات مختلفة أوتدريبهم على بعض العمليات، بل هو تنظيم المواقف وتوجيه الطلاب نحو كيفية الإفادة من هذه المواقف، والتدريس علاقة إنسانية هادفة ومقصودة،إنه يتضمن الأهداف، وإختيار الإستراتيجيات التى تؤدي إلى تحقيق

تلك الأهداف وترجمتها إلى سلوك وأعمال، وتقويم نجاح هذا السلوك في الوصول إلى الأهداف.

أين نحن الآن في جامعاتنا من تلك الإتجاهات التدريسية؟ الإتجاه التسلطي في التدريس هو السائد،وهو إتجاه على اساس أن هناك مصدرا واحدا يقدم للطلاب المعرفة، وينظم لهم تفهمها، ويرسم لهم الطرق نحو القيام التدريبات العلمية اللازمة لهم، هذه التربية القمعية التى تؤمن بالرأي الواحد والفكر الواحد وأحادية الرؤية،تربية المقهورين التي تقوم على التعليم البنكي وتخزين المعلومات في أدمغة الطلاب بعد نقلها من رؤوس الأساتذة أو من صفحات الكتاب الواحد لتخلق جيلا من الحفظة وأحادي الرؤية، المبرمجين لأنها لا تعترف بالآخر وتقتل الإبداع والتفكير والتعددية والنقد وإبداء الرأي وحق الإختلاف.

وصدق الأداء قيمة ينبغي أن تشرق بها نفس الأستاذ الجامعي بحيث يؤدي واجباته خير أداء، ويتسم عمله بالجدية وإحترام النفس وإنكار الذات والسعى الدءوب نحو الأفضل، وكذا يلتزم بدقة المواعيد، وحسن تقديم العلم والحرص على إنتظام الطلاب ، ويوجه من يتجاوز منهم حدود الأدب أو النظام التوجيه الصالح، مع الحرص على كرامة الطلاب أمام زملائهم وأمام أنفسهم.

أيضا الموضوعية في الأداء أمر ضروري في التقييم الطلابي والمصلحة العامة هي منارته التي ترشده، فالأسئلة تكون مقياسا مميزا لقدرات الطلاب بمستوياتهم، وحتى يحس الطلاب المتفوقون بالجدارة والتميز وتبث الثقة في أنفسهم وفي الأستاذ ، إن هذا الأخير يجب ان ينظر إلى المستقبل ويضمن مقومات التفكير المطلوبة في سياق العولمة والتجديد، يركز على تحقيق نقلة نوعية من مجرد التعليم القائم على الحفظ والتلقين المنغلق إلى واقع الحياة بتضاريسها الإنسانية والمادية والطبيعية، بإعتبار أن المتعلم كائن ثقافي يصنع حياته كما تصنعه الحياة، وان سعيه الدؤوب من خلال العلم ومناهجه يستهدف إقداره على مزيد

من المعرفة الفاعلة ليوظفها من أجل المستقبل، من أجل تنمية التفكير الملائم لعصر المعلومات يستخدم في ذلك التقنيات المتقدمة التي تنظم المعلومات ودلالاتها توسع آفاقها وتنوع مصادرها، وتنمية التفكير في أبسط صوره تتمثل في معرفة مصادر المعلومات وتقييمها ونقدها وفرز مصادرها ، وتبدأ عمليات التفكير حول المعلومات القائمة ومحاولة توليد معرفة جديدة أو إثراءها بالإضافات أو تصحيحات ، مما يتطلب إستخدام عمليات التفكير التحليلي والمقارن والعلائقي الذي يربط بين المعلومات، ثم عمليات التصنيف والتركيب والتخيل والتجربة والإختبار والتوظيف مع الخبرات السابقة أو الواقع المادي أو الإجتماعي، وتتصاعد عمليات التفكير وصولا إلى المستوى الإبداعي الذي يولد من المعلومات سابقة. وبالتالي إرهان من خلال ماسبق من المراحل الحقيقية والفعلية التي يجب ان يتخذها الأستاذ كأهداف يجب تحقيقها والحصول على نتائج فعلية مجسدة في تعلم الطالب أن تجعل هذا الأخير يشعر بالملل أو تسول له نفسه بإتخاذ الأساليب البسيطة للنجاح كالغش والإعتماد على الغير، وبالتالي فإذا كانت الإنطلاقة التعليمية سليمة والأهداف المسطرة من طرف الأستاذ والطالب منسجمة مع بعضها البعض فلايمكن أن تكون هناك سلوكات تربوية غير مرغوبة فيها مثل سلوك الغش في الامتحانات.

لأن تربية الغد لابد أن تسعى لإكتساب الفرد أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير، وقابلية التنقل بمعناه الواسع: التنقل الجغرافي ، والتنقل الفكري كنتيجة لإنفجار المعرفة وسرعة تغيير المفاهيم، أن ثورة المعلومات بإعتبارها من أهم خصائص العولمة تتطلب ترسيخ مقومات التفكير العلمي ومناهجه وتداخل نتاجه من التخصصات، حتى يتحقق التحرر من إنغلاق التفكير الإجتراري البنكي، وهو ما يستلزم الإنعطاف بالعملية التعليمية، لكي تكون أداة تجديد الواقع وتطويره من خلال فهمه وتحليله ونقده وحل مشكلاته وصولا إلى الإبداع في تقديم البدائل.

إن إستمرار منهج الحفظ والإتباع والطاعة المعرفية في عصر الثورات العلمية والتكنولوجية، معناه إحتمال مالا يحتمل، (**شحاته.2001: 133**) كيف لاونحن نرى أن هذا الجيل يعيش تناقض بين مايعيشه خارج المحيط الجامعي من عمليات تكنولوجية عالية وبين مايتعلمه داخل اقسام الجامعة من أسلوب تقليدي يعتمد فقط على المدخلات والمخرجات بعيدا عن الإبداع والتفكير هذا مايزيد في فقدان الثقة التعليمية لدى الطالب في محيطه الدراسي مما يؤدي به إلى الروتين وإكتساب عادات وسلوكات تربوية سيئة تجعل منه طالب شهادة وليس طالب علم وبالتالي الغاية تبرر الوسيلة مدام الأستاذ لايقوم بدوره الكامل ويتحمل مسؤولية نقل العلم وتطبيق قواعده التي تتطلب السير وفق التكنولوجية العلمية الحديثة.

ولهذا لابد من تحرير التعليم من كل القيود التى تعطل مسيرة التفكير العلمي الدينامي المنظومي بكل أبعاده وتجلياته وإمتداد آفاقه،و يمكن القول أن ضعف مستوى المدرسين وفساد طرقهم وقلة تفرغهم لعملهم التربوي وعدم إعداد الدروس جيدا وبالطرق الحديثة، وتساهلهم في الإمتحانات حيث أصبحنا نرى التيسير والتسهيل والإسراع في إنهاء المقررات الدراسية الهم الوحيد لكل أستاذ، إضافة الى ذلك أن معظم الأساتذة لم يتأهلوا جيدا للتعليم ولم يتمرنوا على طرق التدريس وآساليبه حيث يعجزون على إثارة إهتمام وتنمية النشاط وتوليد حب البحث في نفوس طلابهم فيقومون بالحشو العشوائي حيث يعطى ويرد في إجاباتهم التي تدل على عدم الفهم والإستعاب الكامل للمعلومة أيام الإمتحانات.

وقد تحدث عن ذلك (**محمد بوعشة**)في كتابه أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي قائلا"إن طالب يكون طالبا أصبح يمثل قاعدة في الكثير من التخصصات، وهي الكارثة التي ستعصف بالعديد من جامعتنا إذا لم يعالج الأمر بسرعة لضمان الحد الأدنى مما هو مطلوب بيداغوجيا وعلميا للتكوين في هذا التخصص أو ذاك، ونحن هنا لسنا ضد المتخرجين الجدد وتوظيفهم، فقد نجد من بينهم فعلا كفاءات أفضل بكثير من حملة حتى

بعض شهادات الدكتوراه، إذا كان الأساتذة الدائمون عاجزون عن التأليف، بالرغم من مرور سنين طويلة بسلك التعليم، لأسباب عديدة نعرفها جميعا، فكيف يمكن أن نقنع طالب جامعي بالبحث العلمي والجهد الشخصي، كيف يمكن لأستاذ أن يعطي لطلابه عندما يعجز عن قراءة جريدة، ولانقول كتابا، ليس لفقره إنما لأن مكانه ليس بسلك التعليم العالي، وقد دخل هذا القطاع ربما لأنه لم يجد شيئا آخر؟كيف يمكن أن يعطي عندما يكون يشرف على 12 حصة بيداغوجية (حصص قانونية وإضافية) تتسع إلى 24ساعة في الأسبوع، في حين أن المطلوب قانونا هو 10ساعات-كأقصى حد؟ كيف يمكن أن يكون منصفا في تقييمه وهو الذي لم يتعد في محاضراته أو إشرافه على فرقة بيداغوجية تنظيم ثلاث أواربع حصص، في حين أن المطلوب دوليا هو تغطية 12حصة في السداسي؟ كيف يمكن أن يكون محترما بين طلابه وهو لايقدم معرفة حتى وان إتسعت حصصه إلى النصاب القانوني أو أكثر.

وعلى حد قوله ايضا: إن هذا ولاشك يمثل صنفا من أصناف الجهل والتحايل المتفشيين بجامعاتنا، وهذا أمر ينذر بحظر مرحلة جديدة من سماتها "**أساتذة لا يقرؤون في وسط أمة يعم فيها الجهل**"، أن مثل هذا الأستاذ يمكن أن يكون حامل شهادة الدكتوراه، وترقيات أخرى، في حين أن الرداءة تعم الجامعة، وبكلام آخر فإن شهادة الدكتوراه قد لاتعكس مستواها، كما أنها نهاية لمرحلة وبداية لآخرى، هي مرحلة التكوين (البعيدة عن الشهادات) والإحتكاك بأهل الإختصاص والمبارزة العلمية في الملتقيات الأكاديمية في الداخل والخارج، وما إلى ذلك وهذه وتلك يمكن إعتبارها بمثابة أعظم تجربة للأستاذ الجامعي، فيعطي ويأخذ، يفيد ويستفيد، ومن هذا قد يظهر مختصون وخبراء يتحلون بقدرات علمية عالية....، ومن الضروري أن تحرص مؤسسات التعليم العالي على ترقية هذا النوع من الأعمال، وتشجيع الطرق المؤدية إلى المهارة والكفاءة، والإبداع والتفكير المستقل والعمل الفردي والجماعي...

لقد وظفت مؤسسات التعليم العالي، لاسيما في مرحلة سياسة جزأرة الإطارات، من هب ودب بالمئات، أناس غير مؤهلين لاأخلاقيا ولاعلميا، للتدريس في الجامعات ولا حتى في كيفية صياغة أسئلة الإمتحانات صياغة سليمة، مكتفين بأسئلة تعكس منهجا تلقنيا لايعطي فرصة للتفكير والمجادلة والشك والتي تعتبر من أهم الأسباب المؤدية بالطالب الى إستغلال أساليب الغش المتنوعة،ومثل هؤلاء الأساتذة يشكلون اليوم قوة عددية على مستوى هذا الفضاء، ومن ثم فإن ضرورة التكوين المتواصل تطرح نفسها بثقل، ولكن التفكير فيها يجب ان يكون بمعايير جديدة، حتى تكون النتائج مرضية ولو نسبيا.**(بوعشة. 2000: 63-64)**

أضف إلى ذلك إحجام العديد من الأساتذة الآن عن تطبيق القاونيين في حالة إمساك الطلاب الغشاشين – وهو إتجاه يعزز مرة أخرى لمثل هذا السلوك. على سبيل المثال، يجب على الأساتذة توثيق سوء سلوك الطلاب، إذا ثبت أن الطالب (الطلاب) المتهمين قد أثبت عليهم الغش في المجلس التأديب أنهم قد غشوا(**Simkin & Mc Leod, 2009, 4**).

ومن خلال ماتطرقنا إليه نجد أن طريقة الأستاذ ودوره السلبي قديساهم بدرجة كبيرة في إنتشار ظاهرة الغش بين الطلبة.

- **المناهج الدراسية:**

يمثل المضمون الدراسي أو المقرر الدراسي الذي يتلقاه الطالب في المؤسسات الجامعية بمختلف مراحلها أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فالمضمون الدراسي جملة المهارات الذهنية واليدوية والإجتماعية التي تمكن المتعلم من إكتشاف طريقه في الحياة وتسلحه بوسائل التلاؤم مع البيئة المادية والمعنوية وتدفعه للتأثر فيهما بواسطة ما تقترحه عليه من مناهج وقيم ومعايير سلوكية، فالمقررات الدراسية الجامعية لجميع المراحل نجدها تعاني من الكثافة ومقرر دراسي طويل مما يسبب الإرهاق للطالب في حد ذاته ويجد

الأساتذة أنفسهم عاجزين عن إتمامه في الوقت المحدد، إضافة الى الغيابات والعطل الدينية والوطنية التي تعرقل سير البرنامج ويلجأ الأساتذة إضافة الى ماقلنا سابقا إما طبع الدروس أو الإلقاء دون شرح،وتعويض في ساعات إضافية لستدراك الوقت وبالتالي الإعتماد على نظام العصف الذهني والحشو المعرفي،مما يرهق الطالب جسميا وذهنيا ولا يستوعب هذا الكم الهائل من المعلومات فيعوضها بعدم السهر والتعب واللجوء إلى الغش كأسهل السبل(**جعينيني.دس .319**).

يظل التعليم أحد المفاتيح السحرية نحو الرقي والتقدم، وفي ظل ثورة المعلومات التي يعيشها العالم الآن لا مفر من مراجعة برامج التعليم بإستمرار لإكسابها المرونة، التي تجعلها قادرة على التعامل من الواقع الذي ليس من فيه إلا التغير، صحيح أن الحديث عن تطوير التعليم فرض نفسه منذ وقت بعيد، لكن الصحيح أيضا أن العملية التعليمية لم ترق بعد إلى مستوى الطموح.

ان تحقيق المناهج الهادفة والتي تساير التطور المعرفي لابد من تدريب الطالب على العمل الذي سيزاوله في أعقاب التخرج من الجامعة، وربما يكون ضروريا ألا يسمح له بالعمل قبل أن يجتاز إختبارا لتحديد قدرته على مزاولة المهنة وبجودة عالية،وبهذا لقد آن الاوان لربط المناهج الدراسية عندنا بالمناهج العالمية، لأن رسالة المؤسسة التعليمية يجب ان تركز على التربية الوظيفية والتربية البيئية المتكاملة، بمعنى أن تركزالمناهج على الحاضر والمستقبل وترتبط بسوق العمل سريع التغير، الأمر الذي يجعلنا نطالب بضرورة وضع خطة زمنية ثلاثية أو خمسية تراعي حركة المستقبل ونوعية المتخرجين من مراحل التعليم.

ومن المهم ان ترتكز المناهج على المنشآت التعليمية وتزويدها بتكنولوجيا التعليم وتجهيز المعامل مع توثيق العلاقة بين المحيط الجامعي وأماكن التدريب مثل المصانع

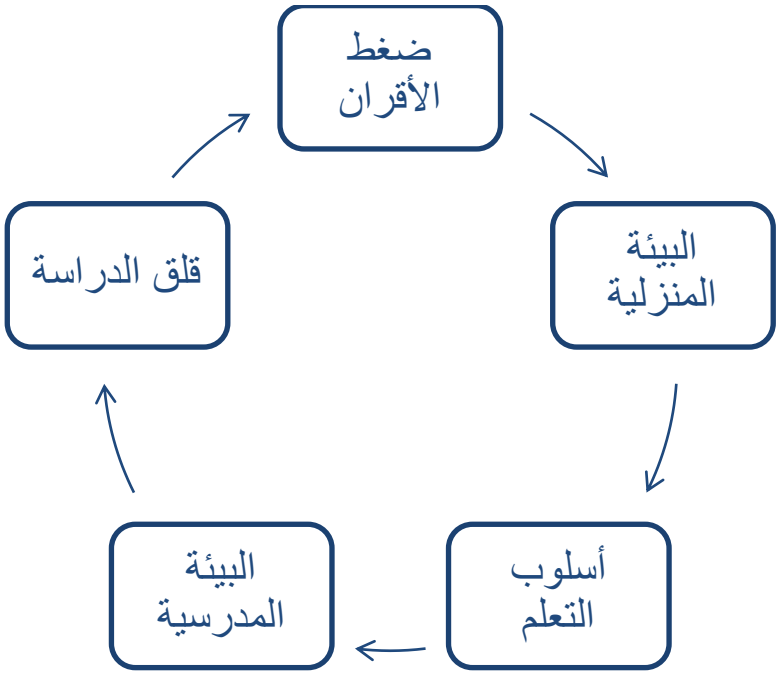
والشركات والمزارع حتى يتم تدريبهم داخل المؤسسات التي يفترض أن يعملوا بها في المستقبل(**شحاتة. 2001. 32**).

ان غياب البعد المستقبلي عن مناهج التعليم الجامعي قضية تحتاج إلى حوار ومناقشة بين أعضاء هيئات التدريس في جامعاتنا العربية، والفكرية المحورية التي آن الأوان أن تنشغل بها قيادات التعليم الجامعي لتحقيق التغيير المنشود في مناهج كليات الجامعات العربية، وحتى تتناغم مناهجنا مع مطالب التقدم القومي والوطني، وتخدم طموحات التنمية ومشروعاتها الكبرى،وترسخ قيم الإبتكار والمبادأة وتجديد الأداء وإتقانه، وإحترام روح العلم والعمل معا،لابد من مناهج جديدة تمهد لعبور جديد، عبور في المكان والزمان عبور من الوادي الضيق إلى واد جديد، عبور من آلفية إلى آلفية أخرى، ومن نظام إلى نظام عالمي جديد.

كيف نعد أبناء الأمة العربية وبناتها في جامعات لم تتغير مناهجها منذ نصف قرن من الزمان؟نعدهم في إطار ثقافة (المذكرات) وبفلسفة ماضوية تغلب عليها ثقافة الذاكرة لا ثقافة الإبداع، وتسيطر عليها ثلاثية التلقين والحفظ والإسترجاع،كيف ونحن نعيش في ظل المكتبة الإلكترونية وفي ظل التكاثر المعرفي غير المسبوق، وكلها أمور تفرض علينا أن يكون المستقبل أساسا لتطوير مناهج الجامعات ولنستوعب عصر الإلكترونيات الدقيقة، والعلوم البيئية، والتكنولوجيا الحيوية، والكمبيوتر، والوسائط المتعددة، كلها مجالات حاكمة تحدد قيمة الدولة وتجعل العلم والمعرفة هما المصدر الأساسي للقوة الإقتصادية،(**شحاته. 2001: 36**) ولهذا كان لابد للجامعة الجزائرية قبل أن تبحث في أسباب الغش وترجع كل أسبابه لشخصية الطالب وحده وتحمله المسؤولية الكلية ولتربية المجتمع، أن تلقي نظرة على المناهج المستعملة الخالية من كل عوامل الدافعية والطموح.

يجب على هيئة التدريس القيام بدراسة معمقة حول المناهج في الكليات الجامعية، للكشف عما يكون قد شابها من خلل وقصور، وتأكيد على أدوارها في خدمة التنمية الشاملة وصناعة إنسان جديد لمجتمع جديد.

وقد إختصر(Sarita, 2015) الغش في الإمتحانات في المؤسسات الأكاديمية في مخطط مصغر يوضح أهم الأسباب المؤدية بالطلاب إلى الغش، وقد إعتبر ان الغش هو قضية عالمية.



الشكل 1 : العوامل التي تساعد على الغش الدراسي لسارتا (Sarita, 2015)

ضغط الأقران هو المحرك الرئيسي للغش. يتأثرالطلبة الجامعيين بما يفعله أقرانهم ويشكلون مجموعات أقران حول إهتمامات مماثلة. حيث يكون تأثير الأقران في أعلى مستوياته في هذه المرحلة من حياتهم.

البيئة المنزلية، والتي تشير إلى الظروف التي يعيش فيها الأفراد، هي عامل آخر في الغش. من الملاحظ أن الأبناء يقتدون مع من يعيشون معهم ،ويتعلمون أشياء كثيرة في المنزل ليس فقط في المحيط الدراسي، خاصة فيما يتعلق بالقيم مثل الصدق بشكل خاص.

أساليب التعلم، حيث نجد بعض الطلاب طبيعيون بينما البعض الآخر بصري وسمعي. تقدم أساليب التعلم مثل المعرفي والعاطفي والسلوك الفسيولوجي مؤشرات مستقرة نسبيًا لكيفية إدراك المتعلمين لبيئة التعلم والتفاعل معها والإستجابة لها.

البيئة الدراسية حيث أن هناك بيئة تحدث التنافس الخطأ بين طلبتها, مما يجشع حدوث الغش الأكاديمي،و هناك العديد من الأسباب التي تجعل الطلبة يختارون الغش الأكاديمي على الأمانة الأكاديمية، وذلك بسبب تنافس الطلبة ضد بعضهم البعض للحصول على مرتبة صفية، وللأساتذة أيضا بعض التاثير في بروز هذه الظاهرة،وذلك من خلال كيفية إعداد فصولهم الدراسية، وكذلك الأهداف المحددة والتي تم تحقيقها خلال العام الدراسي،لهذا وجب على الأساتذة إتقان بناء الهدف أو بناء الهدف الإجرائي في فصولهم الدراسية.و يرتكز إتقان الأهداف على التعلم والتحسين، في حين تستند الأهداف الإجرائية على الدرجات وما يمكن للمرء فعله ليكون في المقدمة. أشارت ساريتا (Sarita,2015).

أشارت ساريتا (Sarita,2015) أن القلق التربوي يوجد لدى العديد من الطلاب،وذلك بسبب الضغط من طرف الآباء والأساتذة، لتحقيق أعلى الدرجات التي خلقت مستويات من الإجهاد بين الطلاب. يعلم الطلاب أن الغش خطأ ولكنهم يشعرون أن أهم شيء يفعلونه هو الحصول على علامات في الواقع (**Diego,2017, 125**).

ويمكن أيضا توضيح أهم العوامل المسببة في ظهور الغش في الإمتحانات وفقًا لنظرية كولبرج (Kohlberg, 1976)،أنه يجب أولاً فهم الجانب الأخلاقي للفرد، أو نظام القيمي. لهذا، يمكن النظر في ثلاثة مستويات أخلاقية أساسية و التي تتكون من ست فئات فرعية مذكورة في(watson &Sottile, 2010) ، فالمستوى الأول من الفهم الأخلاقي، تتشكل القرارات الأخلاقية للإنسان حول الإحتياجات الإنسانية الأساسية والقواعد الثقافية،و في المستوى الثاني تتشكل القرارات الأخلاقية في الغالب وفقًا للظروف والتوقعات المتصورة للعائلة أو المجتمع أو الأمة، بينما في المستوى الثالث من الفهم الأخلاقي، فإن القيم

الأخلاقية للشخص هي أيضًا قيم ملزمة وصحيحة لكل فرد أو مجموعة أخرى في نفس الوقت،وبالتالي، إذا كان الطالب يغش في الإمتحان حسب نظرية كولبرج، فقد يكون سلوك الطالب مؤشر على أنه ربما لا يزال في المستوى الأول من الأخلاق السببية ولديه فهم أخلاقي ضعيف بعبارة أخرى، يمكن القول أن الطلاب الذين يظهرون سلوكيات غش في الإمتحانات بهذا الفهم ربما يكونون قد شكلوا فهمهم الأخلاقي فقط حول الإحتياجات الإنسانية الأساسية والقواعد الثقافية، ومع ذلك ووفقًا للنتائج للعديد من الدراسات المختلفة حول سلوك الغش في الإمتحانات، يمكن القول أن العوامل التي تؤثر على سلوك الغش في الإمتحانات لدى الأفراد يتم تجميعها عمومًا في ثلاثة أبعاد فرعية. يتم توضيح هذه العناصر الفرعية مثل العوامل فردية (الجنس والعمر ومستوى التعليم، إلخ)، والعوامل الظرفية أو عوامل الموقف (مجارات الأقران، حضور الصف، إلخ)، وتنفيذ سياسات الجماعة أو المؤسسة التعليمية (قواعد الإمتحانات، قواعد،أخلاق الجماعة)،وعلى سبيل المثال عند دراسة النوع الإجتماعي (الجنس)، كأحد العوامل الفردية، يتم النظر إلى أن متغير الجنس له تأثير على سلوك الغش في الإمتحانات،وعليه فإن الذكور لديهم ميل أكثر لإظهار سلوكيات الغش في الإمتحانات أكثر من الإناث ،بمعنى آخر لدى الذكور مواقف أكثر إيجابية تجاه الغش في الإمتحانات أكثر من الإناث من حيث قيمهم الأخلاقية، على الرغم من ادعاء بعض الأبحاث أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين الجنسين، إلا أنه يمكن أن نجد في بعض الأحيان الإناث لديهم ميل أكثر من الذكور لإظهار سلوكيات الغش في الإمتحانات، إلا أنه أثبتت العديد من الدراسات أن الذكور لديهم ميل أكثر إلى إظهار سلوكيات الغش في الإمتحانات من الإناث من ناحية أخرى، كما نجد وفقًا لتراث النظري،أن هناك علاقة سلبية بين العمر وسلوك الغش في الإمتحانات، بحيث،أظهرت الأبحاث أن الطلاب الأصغر سنا لديهم ميل أكثر لعرض سلوك الغش في الإمتحانات من الطلاب الأكبر سنا، وبشكل عام يمكن القول ان ميل الشخص إلى إظهار سلوكيات الغش في الإمتحانات يتناقص مع النضج،كما وجد

أيضًا جنسن وآخرون (Jensen et al., 2001) في دراستهم أن الطلاب يعتبرون سلوك الغش في الإمتحانات سلوكًا طبيعيًا بسبب ضغط الأقران مع أنه "خطأ، ولكن الجميع يفعلونه" على الرغم من إعتقاد العديد من طلاب الجامعة أن الغش في الإمتحانات هو سلوك خاطئ حقًا. من الواضح أيضًا أن بعض الأبحاث توصلت إلى إستنتاج مفاده أن أحد العوامل الظرفية هو حجم قاعات الإمتحان، وهو عامل مهم للطلاب بحيث يساهم في إظهار سلوك الغش في الإمتحان. على سبيل المثال، يزداد ميل الطلاب إلى إظهار سلوك الغش في الإمتحانات في القاعات التي تضم أكثر من 100طالبا بمعنى آخر، يكون لدى الطلاب ميل أقل للغش في الإمتحانات عندما تكون قاعات الإمتحانات كبيرة وفيها عدد معتبر من الطلاب حتى يتمكن الأستاذة بالقيام بدوره على أكمل وجه **(Polat, 2017 206)**

يمكن القول من خلال ماسبق من المستحيل ان تتفشى ظاهرة الغش بين الطلبة إذا كانت الجامعة تهتم بالمناهج الدراسية وتعطيها طابع الميدني ، وتربط الطالب بالميدان مباشرة وبالتالي يكون له الحظ الأوفر في البحث عن المعلومة وإكتشافها بنفسه مما يزيد في طموح الطالب وإرتفاع تقديريه لذاته مما يجعله واثق فيما إكتسبه من معلومات وبالتالي لايحتاج الطالب إلى الأساليب السهلة لنجاح في الإمتحان مثل الغش مادام متمكن من معرفته التي حصل عليها بنفسه وكان الأستاذ كمرشد وموجه فقط لهذه المعلومات، وبهذا يمكن القول شتانا بين المناهج المراد تطبيقها في جامعتنا وبين ماهو موجود فعلا في الجامعات الجزائرية من مناهج تحمل في طياتها التلقين والحفظ وإسترجاع المعلومات من دون فهم ولا إستعاب، وكيف لا ونحن نرى أنا أستاذ يعتمد على محاضراتها التي يلقنها لطلبته سنوات عديدة دون البحث عن الجديد أوحتى السامح لطالب بإعطاء وجهة نظر مخالفة لمايقوله الأستاذ، والأدهى والأمر من ذلك نجد أساتذة يحتكرون مقاييس معينة لسنوات يدرسونها لأنهم لوتعطى لهم مقاييس أخرى في نفس المجال لايستطيعون تدريسها وذلك لإعتيادهم على سياسة إجترار المحاضرات القديمة، إذا كان الأستاذ وللأسف سلوكه

بهذه الطريقة كيف يمكننا ان نلوم الطالب على هروبه من قاعات المحاضرات وتفكيره في الغش.

- **أساليـــــب التقويم:**

التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المسطرة ومعرفة نقاط القوة والضعف لمعالجتهما والتركيز عليها، وللتقويم عدة أهداف كقياس قدرة الطالب ،تشخيص مواطن الضعف والقوة لديه، الوقوف على نتائج مدى تحقيق الأهداف المسطرة.....ألخ **(جعينيني.دس.319)**، وهنا يمكن أن تتدخل مع ماسبق ذكره من العوامل المؤثرة في أسلوب الأستاذ وذلك في كيفية طرحه لعمليات التقويم ومدى أخذها على محمل الجد والإعتماد كليا أو نفي قدرات ومؤهلات الطالب فهذا الشئ يصيب الطالب بالخيبة والإحساس بالفشل فيدفعه إلى الحل البديل.

وان مانقوم به في جامعتنا هو عملية تقييم الطالب، حيث نجد أن الإمتحانات هي الأداة الوحيدة التي يمكن لها السماح بإنتقال الطالب من مرحلة لآخرى من التعليم أو مخزونه المعرفي فالعلامة وحدها المؤهل لفشلهم أو ترشيحهم ضمن قائمة الناجحين فمعظم الدراسات النقدية للإمتحانات التقليدية أثبتت عدم قدرتها على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، فالإمتحانات هي المعيار الوحيد الذي يسمح بالإعتراف لشخص مابقدرته وإعطائه الحق في القيام بدور معين أما إذا لم يجتز هذه المرحلة فإن المجتمع لايعترف به لذلك نجد الأغلبية تعمل من أجل الإمتحان والحصول على العلامات بأي طريقة كانت **(أرزقي. دس. 21)**.

وظاهرة الغش في الإمتحانات سلوك إنحرافي، يخل بالعملية التعليمية ويهدم أحد أركانها الأساسية وهو ركن التقييم إذ يعد الغش في الإمتحانات بمثابة تزييف لنتائج التقويم مما يضعف من فاعلية النظام التعليمي ككل ويعوقه عن تحقيق أهدافه التي يسعى إلى

تحقيقها ويفسره البعض في إطار الغاية تبرر الوسيلة. بمعنى إضطرار الطالب إلى اللجوء إليه بسبب أو لآخر ويفسره الآخرون بأنه بمثابة إستجابة تجنبية يحاول الطالب عن طريقها التخفيف من الضغط الذي يواجهه تجنبا للآثار التي تنتج عن فشله في الإمتحان **(عرفات.274.2007)**، وهذا كله كان بسبب نوعية الإمتحانات التي تعود عليها الطالب والتي تعتمد إرجاع ماأخذه حرفيا من قاعات المحاضرة وفي بعض الحالات أو في معظمها لايحضرا الطالب أصلا المحاضرة مدام هناك مايعرف بالمحاضرات الورقية التي تباع في المكتبات يحاول الطالب شراءه لمراجعة تلك الدروس دون فهم أو وعي بما يدرسه،مما يجعله يشعر بالملل فيفكر في أسهل طريقة لنجاح في الإمتحانات الا وهي الإعتماد على الغش بكل أنواعه.

ان إمتحانات النصف الدراسي ونهاية العام بهذا الشكل التقليدي الذي تسير عليه منذ سنوات طويلة أمر مكلف جدا ماليا للجامعات، وعبء نفسي وبدني على أعضاء هيئة التدريس وأرقام سرية وكنترولات ورهبة إمتحان وأسئلة وشكوى وإجابة وتصحيح مشكوك في دقته،إن التقويم جزء مهم من العملية التعليمية ويشترط أن يكون التقويم للقدرات العقلية العليا، ولإختبار القدرة على التفكير وحل المشكلات والتطبيقات العملية، وتوظيف العلم في المجتمع والقدرة على الإستنتاج وإبداء الرأي والنقد.

إن الإمتحانات وسيلة وليست غاية، وأنها أداة للتقويم والحكم على مستويات لابد له من وقاية، ويجب ان يعقبها علاج، أي ان الإمتحانات تشخيص لابد له من وقاية، فالإختبارات تشخيص وعلاج ووقاية، لأنها تكشف عن جوانب القصور والقوة، وتضع التدريبات المناسبة للعلاج وطرح القضايا التي يمكن خلالها الإرتقاء بمستوى التفكير والتحصيل معا، إن التعليم الجامعي يجب أن يقيس شخصية المتعلم كلها ويعدلها وليس فقط التركيز على الجانب المعرفي، وليس فقط التركيز على الحفظ بلاتركيز على ثقافة التفكير والإبداع، حتى يصبح خريج الجامعة قادرا على التفاعل بنجاح مع معطيات المستقبل، ولهذا

لايمكن أن يقتصر التقويم على الإمتحانات في نهاية السنة الدراسية، بل لابد أن يكون مستمرا وعتمد على أدوات وإختبارات موضوعية تقيس الجوانب العلمية والشفوية والتحريرية، وأن يتعرض للاختبار داخل المعمل، وأن يوظف ما تعلمه في حياته اليومية(**شحاته2001. 62**).

ان صعوبة الإمتحانات، ووجود أكثر من إختبار في اليوم من شأنه ان يضعف مصادقية التقييم، وبالتالي من أهم الأسباب الممهدة للغش لدى الطلبة الجامعيين، كما أن الوقت الذي يسود فيه الإمتحان، وعدد الطلبة، وضعف الرقابة، والتهاون في تطبيق العقوبات الرادعة على كل من تسول له نفسه للغش ، وعدم إعطاء الصلاحية للمراقب لإتخاذ الإجراءات اللازمة بحق من يغش ، وغيرها تعد دوافع رئيسية في تشجيع الطلب على عملية الغش بالتالي فقدان مصداقية التقويم في الإمتحانات(**المشموم، 182.2013**)،لان العملية التقويمية تحدد درجة إتقان الطالب للأهداف التربوية والتعليمية في كل مبحث من المباحث المقررة، كما أنها تقرر من سينتقل من مرحلة الى آخرى، ومن سيعيد نفس السنة من التخصص، وتعتبر الإختبارات أحد أهم الوسائل لإجراء عملية التقويم، وأثناء عملية تطبيق الإختبارات يلاحظ لجوء بعض الطلبة للغش كوسيلة للحصول على بعض العلامات التي لايستحقونها والتي قد تساعدهم على النجاح دون محاولة الإستعداد للإختبار، فالغش في الإمتحانات سلوك مخل وغير مقبول، فالطالب الذي ينهج هذا السلوك يكون قد حصل على مكافأة دون مقابل، وبالتالي يضعف الباعث إلى التعلم عند الطالب نفسه وأيضا عند الطلاب الآخرين فالنتيجة الإيجابية التي يحصل عليها الطالب تترك أثر طيبا في نفسه، وربما في نفس زميله أيضا، كما قد يشجعه على تقبل هذا السلوك وبالتالي ممارسته،لأنه قد يؤدي إلى الحصول على نفس النتيجة ولكن بدون جهد يبذل مما سيساعد في النهاية على التقليل من دوافع الإنجاز والتحصيل الدراسي في العملية التعليمية، فضلا عن إنتشار ظاهرة الغش في الإمتحانات تفسد صدق الإختبارات في تقويم تحصيل الطلبة(**مقابلة.1990.117**).

3-أساليب الغش في الإمتحانات الجامعية:

يمارس الطلاب الغش في الإمتحانات بطرق مختلفة، منها ماهو قديم كتقنيات التقليدية التي أستعملت منذ زمن، والتي لازالت تستعمل إلى غاية يومنا هذا، خاصة عند الطلبة الجدد في عالم الغش وغير المتمرسين لعدم خبرتهم في إستعمال التقنيات الحديثة، خوفا من كشف أمرهم، وقد قام الباحثين بتصنيف أساليب الغش إلى عدة أنواع سوف نذكر منها:

3-1:أساليب تقليدية و حديثة:

أ-الآساليب التقليدية:

- ✓ قصاصات صغيرة من الورق، تكتب فيها المادة بحروف صغيرة تعارف الطلاب على تسميتها "حجابات".

- ✓ الكتابة على اجزاء الجسم وعلى الأدوات الهندسية وعلى المقاعد وعلى السبورة، وعلى الجدران وعلى كل شئ يمكن الكتابة عليه.

- ✓ وكذلك نسخ التلميذ إجابة السؤال الإختباري عن ورقة قرين له في الأمام أو الجنب،وكذا سؤال الطالب قرين له عن إجابة السؤال وأخذها شفويا منه **(العمايرية.2007.167)**.
- ✓ إعداد الطالب إجابات بعض الأسئلة المتوقعة على ورقة صغيرة أوراحة اليد أو على وجه المقعد أو الحائط الذي بجانبه، ثم ينقل الإجاة المطلوة من المصدر الذي أعده.

- ✓ وهناك من الطلبة من يستغل هفوة الحراس أو إنشغالهم التحدث فيما بينهم ليغش في الإمتحان إختلاس النظر لمعرفة الإجابات من ورقة الزملاء أثناء غفلة المراقبيين.

- ✓ وهناك بعض الطلبة يفضلون الطرق الأسهل دون مخاطرة، وذلك بوضع قبعة رياضية لأن ناصيتها تخفي الجزء الأعلى من الوجه، مما يسمح للطالب إبقاء بصره على ورقة زميله بسهولة، دون كشف أمره.
- ✓ إستخدام الإشارات وخاصة في الأسئلة الموضوعية التي تتطلب وضع علامة (//) أو (×) أو إختيار من متعدد، حيث يلجأ الطلاب إلى إستخدام القلم، فإذا كان سن القلم لأعلى معناها(//) وإذا كان للأسفل (×)، ويمكن إستخدام اليد(**المرشدي.دس.2**).

ب-الآساليب الحديثة:

بدخول المجتمع الجزائري إلى عالم الرقمية، وحرية الإتصالات خطى خطوة نوعية نحو الرفاهية، وتحسين مستوى المعيشة، لكن ذلك لم يكن ليمر بسلام دون أن تكون آثار ضارة ساهمت في قلب موازين المجتمع الجزائري وطمس مبادئه وتقاليده، إذ لا ينكر أحد التدهور الأخلاقي للمجتمع وذلك بسبب عدم الإستعمال اللائق للتكنولوجيا، وخير دليل على ذلك تسخير الوسائل التقنية والرقمية للغش في الإمتحانات، لدرجة أن الطلبة أصبحو يتنافسون فيما بينهم حول الإبتكار والإختراع لوسائل الغش، الذي يساير التطور، لدرجة أنه أصلح لاتنفع معها طرق الحراسة والمراقبة التقليدية، فسنعرض بعض أحدث وأغرب هذه الطرق التي لا يتوقف تطورها.

- ✓ سماعة الأذن المتناهية الصغر: هذا النوع من السماعات صغيرا جدا، يدخل الاذن ولايمكن رؤيته مباشرة، الأمر الذي يصعب عملية المراقبة، ويسهل عملية الغش لذا يتوجب على القائمين على الحراسة تكثيف عمليات المراقبة.

- ✓ النظرات الذكية:هذه النظرات من أحدث أجهزة الغش فهي تحتوي على سماعة في أطرافها الخلفية، بالإضافة إلى كاميرا في مقدمتها.

- ✓ أقلام للغش:لقد أصح للقلم مهام عديدة فبعد أن كان مجرد وسيلة للكتابة هاهو يساهم بدوره في عمليات الغش، حيث تم تجهيزه بكاميرات وبلوتوث أو تجهيزه لحمل قصاصات الغش كما هو في الصوره أدناه.

- ✓ الساعات الذكية:مع ظهور الهواتف الذكية إنتشرت ظاهرة تحميل الكتب والمطبوعات بداخل ذاكرتها الإلكترونية، ثم الإستعانة بها يوم الإمتحان، لينتقل الأمر بعد ذلك إلى هذه الساعات الذكية والتي تم تزويدها بذاكرة تحميل.

- ✓ أظافر اصطناعية: تقوم بعض الطالبات بإضافة ورقة صغيرة مكتوب عليها الدرس، يمكن تخبئتها تحت الأظافر الإصطناعية(**بوقرين.2015.387**).
- ✓ طرف إصطناعي: اخترع في الصين، إذا قام أحد الممتحنين بتركيب ذراع إصطناعي، لتبدوا للمراقبين أنها يده بينما في الحقيقة اليد البشرية تعبث في الهاتف الذكي عن الإجابات أسفل الدرج.

3-2-أساليب الغش على أساس أخذ أو إعطاء المعلومات ، وعلى أساس إستعمال مواد مخفية، وعلى أساس استغلال ظروف الإمتحان وإجراءاته.

أ-أخذ أو إعطاء المعلومات للآخرين:

- ✓ إستراق النظر إلى ورقة زميل لنقل الإجابة الصحيحة منها.
- ✓ تعمد المتجاوران الراغبان في الغش الإمتحاني إسقاط ورقتي إجاباتهما فيتبادلاهما فيقوما بتعديل الإجابة وتصحيحها.
- ✓ تحريك بعض الأصابع للدلالة على رقم السؤال أو رقم الإجابة.
- ✓ وضع مرآة صغيرة في اليد وتوجيهيها إلى الخلف، لرؤية ورقة إجابة الزميل في الخلف ومن ثم ينقل الإجابة الصحيحة منها.
- ✓ تحريك الرأس والرقبة بهدف تمرينهما، وأثناء ذلك يختلس النظر في ورقة زميله فيتمكن من النقل منهما.
- ✓ إشغال الأستاذ المراقب بفتح باب الحوار والمناقشة، مما يفسح المجال لطالب أو طلاب آخرين بالغش ، وخاصة في القاعات الكبيرة مع قلة المراقبين.
- ✓ يحدث هذا في أسئلة الإختبار من متعدد، حين يتفق الطلبة قبل إجراء الإمتحان على سؤال المعلم المراقب ومناقشته في البديل الذي تقع فيه الإجابة، كأن يكون البديل هو "ب" فيقصدون بذلك تنبيه زملائهم أن الإجابة الصحيحة هي البديل "ب".
- ✓ تبادل الإشارات الحركية مع الزملاء.
- ✓ النظر في الأوراق مع زميل قريب في الجلوس.
- ✓ تبادل الأوراق مع زميل قريب في الجلوس.
- ✓ التحدث مع زميل.
- ✓ إستعمال إشارات متفق عليها بين الزملاء.

- ✓ الضرب على الأرض بالقدم، أو النقر بالقلم على ورقة الإجابة للدلالة على شئ مسبق تم الإتفاق عليه قبل الإمتحان.

ب-إستعمال مواد مخفية:

- ✓ إستعمال أوراق صغيرة فتكتب عليها المعلومات التي يتوقع أن ترد عليها أسئلة الإمتحان وتخفى في الملابس، أو الحذاء، أوساعة اليد،أو في غطاء الآلة الحاسبة، وتستخرج وقت الحاجة إليها لتنقل منها المعلومات المطلوبة.
- ✓ إستعمال أجهزة الهاتف النقال وغيرها من الأجهزة الصغيرة القابلة لإخفاء صوتها وإغلاق أي منبه بها، وتحويلها إلى وضعية الإهتزاز، فيسهل على الطلبة تبادل الأجوبة عن طريقها.
- ✓ إستعمال الأدوات المسموح بإدخالها غلى قاعة الإمتحان، كالآلة الحاسبة أو المسطرة والممحاة، تكتب عليها الإجابة ويتم تبادلها بين الطلبة الممتحنين.
- ✓ الكتابة على أشياء أو أدوات غير الأوراق، كالكتابة على كف اليد أو الذراع أو الممحاة أو زجاجة الماء أو المناديل الورقية، أو الأوراق البلاستيكية الشفافة التي تصعب رؤيتها، فتوضع في الملابس أو في ورقة الإجابة.
- ✓ تسجيل المعلومات في المسجلة الصوتية، ومن تشغيلها يتم إسترجاع المعلومات وتدزينها، وهذا في بعض الإمتحانات التي يسمح للطالب فيها إستعمال مثل هذا النوع من الأجهزة.
- ✓ إخفاء المعلومات في جهاز الحاسب الآلي في الإمتحانات التي يسمح فيها للطالب بإستعماله.
- ✓ الذهاب إلى المرافق الصحية بحجة قضاء حاجة مع الكتابة السابقة على جدرانها أو إخراج أوراق معدة سلفا.
- ✓ وضع أوراق داخل الحجاب بالنسبة للطالبات.

- ✓ إدخال شخص آخر لآداء الاختبار.
- ✓ الكتابة على راحة اليد، وكذا كتابة الحروف الأولى لبعض الكلمات.
- ✓ الكتابة على راحة اليد، والكتابة على القدم.

ج-إستغلال ظروف الإمتحان وإجراءاته:

- ✓ كتابة الإجابة في الفراغ المحدد لها، بعد تصحيح أوراق الإجابة، عندئذ يقوم الطالب بإيهام الأستاذ بأنه نسى تصحيح الإجابة.
- ✓ عدم تسليم ورقة الإجابة ثم الإدعاء بتسليمها.
- ✓ خروج المراقب من قاعة الإمتحان لسبب ما، فيتبادل الطلاب المعلومات المتعلقة بالإجابات الصحيحة.
- ✓ يجيب الطالب أكثر من إجابة على سؤال واحد دونما شطب، فيختار المصحح الإجابة الصحيحة مساعدة للطالب.
- ✓ تسريب الأسئلة من قبل المشرفين على طباعتها.
- ✓ تعمد التخلف عن الحضور إلى الإمتحان على آمل إعادة الإمتحان بنفس الأسئلة أو مايشبهها.
- ✓ الإلحاح على الأستاذ لتقديم بعض الأسئلة المساعدة قبل الإمتحان للحصول على مؤشرات للأسئلة التي قد يرد ذكرها في الإمتحان.
- ✓ إعادة الأسئلة التي سبق وأن قدمت للطلبة في مراحل سابقة دون تحديث لها، أو تغيير فيعطى الطالب فرصة كبيرة لمعرفة الأسئلة والأجوبة قبل الإمتحان، بإطلاعه على أسئلة زملائه السابقين.
- ✓ قلة عدد المراقبين.
- ✓ تقارب مقاعد جلوس الطلبة.
- ✓ تهاون المراقبين في الحراسة **(معمرية.2018.14-15)**.

3-3-أساليب الغش على أساس الداخلية و الخارجية:

أ-الداخلية(بدائية):وتبدأ داخل قاعة الإمتحان ومن داخل مركز الإمتحان وتكون على أشكال وطرق متعددة:

- ✓ وريقات صغيرة يحملها الممتحن (الطالب)، بحيث يسهل إستعمالها واللجوء إليها عند الحاجة، وهي طريقة بدائية وقديمة وهي الأكثر شيوعا.
- ✓ الكتابة على المقالم والمساطر والطاولات، ويكتفي بكتابة القوانين والنظريات والمعادلات والتواريخ بهدف التذكر.
- ✓ الكتابة على أوراق بيضاء، حتى لا يكتشفها المراقب.
- ✓ إستعمال بعض الحاسبات الإلكترونية(**عبود.2014.436**).

ب-الخارجية (حديثة): وهذه جاءت مع التطور والنقلة الحديثة لوسائل الإتصال العصرية:

- ✓ إستخدام الهاتف النقال عبر الرسائل القصيرة ورسائل الوسائط أو إستخدام البلوتوث، وذلك بتلقي الإجابات مع أشخاص ثم التنسيق معهم مسبقا.
- ✓ المراقب (الأستاذ) يقوم بدور المغشش الجمعي، إما من خلال معلوماته الشخصية أو نقل الإجابات من طالب متميز بالقاعة، أو بعد تلقيه هو الآخر للإجابات عبر الهاتف النقال فيقوم بتغشيش باقي الطلاب(**الدراجي.دس.2004**).

وقد تأكيد ان من أكثر طرق الغش شيوعًا، هي النسخ من إختبارات أخرى والتحدث إلى الزملاء المقربين أثناء الإمتحان، إلى جانب إستخدام بعض الأساليب الإشارية للحصول على إجابات من الآخرين(**Diego,2017, 125**)

ومما سبق يمكن القول ان للغش في الإمتحانات آساليب وطرق متعددة، تجعل الطالب يتفنن بما يقوم به دون دراية الأستاذ الحارس، لذا فعلى الأستاذ الجامعي ان ينتبه

إلى هذه الأساليب ويعمل على إكتشافها، وإكتشاف كل مايروج له في السوق من وسائل تكنولوجية حديثة تباع من أجل إتمام عملية الغش بسلام ، كما يجب على الأساتذة الجامعيين كمربيين وناصحين حث الطلبة عن الإبتعاد عن الغش، لأنه ليس المهم إكتشاف هذه الوسائل من أجل ضبط الطالب في حالة غش في الإمتحانات، لأننا نحتاج ان نحافظ على سلوك طلبتنا، ولهذا نجد أن الأستاذ الذي مهمته فقط هو ضبط الطالب دون التفكير في مكافحة هذه الظاهرة قبل وقوعه سيزيد من الأمر تعقيدا، وبالتالي سيؤدي إلى فصله أو عدم نجاحه مما يؤثر على شخصيته بشكل سلبي وعلى المستوى الإقتصادي،والإجتماعي.

4-ســـــيكولوجية الغش الدراسي:

4-1-طبيعة ودوافع من يغش:

من يقوم بفعل الغش يمكن أن يندرج تحت أحد الأنماط التالية:

أ-وهو الذي يريد أن يأخذ أكثر مما يستحق وأكثر مما تسمح به ملكاته وقدراته.

ب-اللص: وهو الذي يسلب الآخرين ممتلكاتهم وحقوقهم (الفكرية في هذه الحالة).

ج-المغامر:وهو الذي يجد في الغش نوعا من المغامرة والمخاطرة يسعد بها لأنها خروج عن المألوف يعطي شعورا بالقدرة على الأعمال الإستثنائية وعلى إختراق الحواجز.

د-المتمرد: فالغش هنا خروج على السلطة (الجامعية أو الإجتماعية أو السياسية) وكسر لقوانينها وخداع لها، وكل هذا يعطي الإحساس بكسر سلطة الجامعة والمجتمع والحكومة.

هـ- السيكوباتي: الذي لا يحترم نظم وقوانين المجتمع ويعيش لرغباته ومكاسبه ولا يتعلم من أخطائه.

و-**السلبي:** الإعتمادي، الذي لايحب أن يتعب أو يجتهد في تحصيل العلم ولكنه يعتمد دائما على جهود الآخرين ومساندتهم.

ر-**الإنتهازي:** الذي ربما لايمارس سلوك الغش طول الوقت ولكنه على إستعداد في ظروف معينة أن يغير قيمه ومبادئه إذا وجد أن هذا سيحقق مصالحه في ظروف معينة.

4-2-طبيعة من يغشش: أما من يتطوع بإعطاء المعلومات للآخرين أثناء الإمتحانات فيمكن أن يكون أحد الإحتمالات التالية:

أ-**فاقد الثقة بنفسه:** لذلك يريد أن يثبت للآخرين أنه يعرف مالا يعرفونه وأنه بإستطاعته تقديم العون لهم.

ب-**المتسول للحب:** وهو شخص يفتقد الحب من الناس (أو على الأقل يشعر بذلك) لذلك فهو يتطوع لخدمتهم إستنجادا لحبهم وإهتمامهم.

ج-**صاحب المروءة الكاذبة:** والذي يتخيل أن مساعدة الزملاء والأصدقاء في الإمتحان نوع من المروءة والشهامة.

4-3-طبيعة من يرضى بالغش من إدرايين: هؤلاء يمكن ان يندرجوا تحت أحد الإحتمالات التالية:

أ- المشوه أخلاقيا والذي اختطلت لديه الأمور،فلم يعد يرى في الغش أي مشكلة بل بالعكس ربما يراه نوعا من الرآفة والرحمة للطالب ولآسرته وخدمة للمجتمع بأن ينجح أكبر عدد من الطلاب.

ب- المجامل الذي ربما لايرغب في تسهيل الغش ولكنه يحب المجاملات ويضعف أمامها فلا يستطيع أن يقول لا لمن يطلب منه شيئا.

ج- السلبي المستسلم الضعيف الذي لا يستطيع أن يقول لا رغم رفضه الداخلي لهذا الأمر ومعرفته بعدم مشروعيته إلا أنه يؤثر السلامة ويتجنب المواجهة ويترك الأمور تسير كما يريد الأخرون.

د- السيكوباتي الذي يحقق منافع من وراء تسهيل الغش سواء كانت مكاسب مادية او وظيفية أو إجتماعية أو غيرها وهو في سبيل ذلك يتغاضي عن النظم والقوانيين والقيم لأنه منذ البداية لا يحترمها ويعتبرها قيود منطقية على سلوكه.

4-4-طبيعة المجتمع الذي ينتشر فيه الغش:

هو مجتمع سقطت فيه قيم كثيرة أهمها الصدق والعدالة وإحترام العمل الجاد وجعله وسيلة للإرتقاء في السلم العلمي والمهني والإجتماعي، وهو مجتمع أصبح ضميره العام معتلا فأصبح لا يستنكر مثل هذه الظواهر بل يراها أمور بسيطة لاتستدعي القلق والإستنفار وأنها مجرد شقاوة طلاب لا تستدعي أكثر من التنبيه أو الزجر اللطيف في أصعب الأحوال وهو مجتمع يقبل الرشوة والكذب ويقبل تزوير الأوراق الرسمية وتزوير الإنتخابات وتلفيق القضايا وتشويه سمعة الناس، وهو مجتمع لم يعد للمصلحين فيه صوت مسموع،بل علا فيه الباطل وتوحض وأصبح يفرض قيمه وموازينه بلا حرج أوخجل.

والطالب حين يمارس الغش منذ صغره فإنما هو يتعلم هذا السلوك كل تفاصيله، وفي كل عام يتفنن في وسائل جديدة للغش مما يكسبه مهارات سيكوباتية تتراكم معه مع الزمن حتى إذا كبر صار سيكوباتيا كبيرا يخدع الناس ويسطو على حقوقهم دون أن يتمكنوا من فضحه أو إيقافه عن ذلك لأنه يكون مسلحا بقدرات غير عادية إكتسبها على مدار السنين من خبرات الغش المدرسي، والغش الحياتي، وربما يصل هذا الغشاش الذكي الطماع السيكوباتي المحترف إلى مناصب قيادية تمكنه من نشر قيمه ومفاهيمه على مستوى أوسع في المجتمع، وبهذا يهيئ وجود قواعد أخلاقية فاسدة تحتمي بقشرة زائفة من الأخلاق الواهية

يخدع بها الأخرين، ومع تزايد أعداد الغشاشين في مواقع مختلفة نجد أن المجتمع يصبح مخترقا وقائما على أخلاق نفعية إنتهازية غير أخلاقية، وربما يكون التبرير لهذا التدهور الأخلاقي ان الحياة العصرية تستلزم المرونة والتعامل بواقعية وان مادون ذلك هو المثالية الرومانسية التي لا تصلح للحياة اليومية بتعقيدتها، وهكذا يتدهور الميزان الأخلاقي للمجتمع ككل تحت دعوى الأمر الواقع الذي فرضه مجموعة من الغشاشين الذين سكت عن غشهم المجتمع أو تواطأ معهم فيه، وفي المقابل نجد المكافحين والجادين والصادقين يكابدون مصاعب جمة حيث أصبحت المنظومة الإجتماعية في صالح الكذابين والمنافقين والمخادعين واللصوص ومن يدور في فلكهم أو ينتفع منهم، وبهذا تسقط أو تضعف مع الوقت تلك الرابطة المقدسة بين العمل وقيمة العائد، فتنتشر قيم الفهلوة والنفاق والخداع(**عبد ساجد وآخرون.2012.662**).

5-مراحل الغش الدراسي:

يرى "زياد حمدان" في دراسته المعنونةب(الغش المدرسي الأسباب والآثار والحلول) سنة 1986م أن الغش يمر في تطوره بأربع مراحل هي على النحو التالي تبعا للمرحلة العمرية التي يمر بها الفرد الذي يمارس سلوك الغش:

5-1-مرحلة الغش البريئ العشوائي 1-7سنوات:

وهذا المرحلة العمرية تعتبر مرحلة تعلم الحقائق والمفاهيم بمختلف أنواعها بالنسبة للطفل بما في ذلك مفهومه لذاته، والطفل خلال هذه المرحلة حينما يقوم بالغش لا يقوم به بشكل واع مقصود، بل يقوم به بشكل يقلد من خلاله مايراه أو يحس به ليدرك مفهومه ووسائله ليكتشف طبيعة نتائجه عليه وردود فعل من حوله تجاه ذلك.

5-2-مرحلة غش الحاجة 8-12-سنة:

حينما يلجأ الطفل إلى الغش خلال هذه المرحلة من عمره فإنه يلجأ إليه دون وعي حقيقي لمفهوم هذا الغش وسلوكه ونواتجه السلبية، فهو قد ينقل واجب الحساب مثلا بسبب عدم تمكنه من القيام به في المنزل، أو عدم قدرته على حل مسائل أو تمارين هذا الواجب دون أن يدرك بأن مايقوم به هو غش، إن الغش هنا الذي يلجأ إليه الطفل خلال هذه المرحلة ليس بسبب عجز دائم في التحصيل لديه وإنما يتم لقضاء حاجة مؤقتة لإرضاء السلطة المسؤولة سواء هذه السلطة تتمثل في الأستاذأو الأب أو الأم أو الأخ أو ولي الأمر، ويلاحظ أن الغش على هذا النحو لا يستمر بريئا تمام بل يتحول إلى سلوك مؤقت شبه مقصود تتحقق به منفعة أو رغبة فردية مرحلية(**الزركوشي.2013.6**).

5-3-مرحلة الغش الشخصي أو الغش التجريبي 13-18سنة:

تعرف هذه المرحلة العمرية بمرحلة المراهقة أو الشباب المبكر ويقاوم الفرد خلالها أي شئ لا يتصل برغباته الشخصية أو لا يرى فيه عائدا مباشرا يعود عليه، ويهدف الطالب خلال هذه المرحلة في الغالب، من جراء قيامه بالغش إلى تحقيق رغبة شخصية طارئة لديه تتمثل في إثبات ذاته أو تفوقه في آداء مايريد من عمل.

الغش يتم لدى الطلبة خلال هذه المرحلة لتحقيق حاجات نفسية أو تحصيلية لديهم دون أن يكون الغش صفة أوعادة متأصلة عندهم غالبا، وتكرار الغش للحصول على مايريده الطالب أو يحتاجه وبخاصة مع ذلك التشجيع الساذج لهذا النجاح، وفي غيبة إنتباه الأسرة والمدرسة له لتصحيحه أولفت الإنتباه لخطورته وسوء عواقبه على شخصية الطالب ومستقبله، تسمح كلها بأن يتحول الغش تدريجيا من حالة مؤقتة إلى عادة متكررة لها أهدافها وأسلوبها ونتائجها المنشودة، ومن ثم يدخل الطالب المرحلة الرابعة من الغش.

5-4-مرحلة الغش المنظم 19سنة فأكثر:

يصبح الغش لدى الطالب خلال هذه المرحلة العمرية عادة متأصلة هادفة أو متخصصة أو إطار عمليا غير سوي لفلسفة حياته وتعامله مع الآخرين حيث لا يقتصر الغش فقط على مجال الإمتحانات، وإنما يتعداه لمجالات حياتية آخرى، وهكذا يصبح الغش عادة سلوكية غير سوية، ويمثل مشكلة تربوية يعاني منها الفرد والنظام التعليمي ككل مما يتوجب تشخيصها ومعالجتها**(الزركوشي، 2013: 2)**.

وقد إعترض كل من " أحمد والمغيصيب" في دراستهما على الطرح السابق الذكر من حيث تقسيم مراحل الغش الذي حدده "زياد حمدان" في دراسته لأنه بالنسبة لهما يخالف الواقع في كثير من الجوانب، والتي من أهمها:

- ليس من المعقول أن نعتبر ما يقوم به الطفل خلال سنين عمره الآولى بمثابة غش دراسي، وإنما هو بمثابة تقليد للآخرين، ويمكن تفسيره بالعديد من التفسيرات التي يتعدها هن كونه غشا دراسيا.
- يدل هذا التصنيف بهذه الصورة على أن الغش الدراسي يتواجد لدى جميع الأفراد وخلال كافة مراحل نموهم، وهذا ليس صحيحا، إذ من غير المعقول أن يعتبر الغش الدراسي يلازم الأفراد خلال جميع مراحل النمو.
- ليست هناك دلائل تشير إلى ربط مايقوم عليه التصنيف المذكور من أفكار بأحد الأطر النظرية الراسخة، التي تناولت مراحل نمو السلوك الخلقي لدى الأفراد**(المغيصيب.33.1988)**.

وقد تبنى "فيصل محمد خير الزراد" تقسيما مغاير دون ربطه بالعمر الزمني للمتعلم أو الطالب الغاش وكان تقسيمه كالتالي:

5-5-مرحلة الغش الغير الهادف:

تتميز هذه المرحلة بأن سلوك الغش لا يكون منظما بدون تخطيط أو اهداف، ونجده لدى الأطفال دون عمر السبع سنوات، حيث يقوم به الطفل دون وعيه بأبعاد هذا السلوك، كالغش في اللعب وإخفاء بعض الأشياء، وهذا المحاولات الغير الهادفة للغش يمكنها ان تقوي بفضل المعززات، مما يجعل بعض هذا السلوك يتطور ويتحول فيما بعد إلى شبه عادة ثابة.

5-6-مرحلة الغش المرضي:

ويكون هذا السلوك مؤقتا من أجل تحقيق بعض الحاجات وبسبب ظروف سرية صعبة، وغالبا مايكرر هذه الخبرة السابقة في مواقف مشابهة أو قد يتخلى عن سلوك الغش إذا وجد بديلا عن ذلك مثل الإجتهاد، أوتشجيع من قبل الأخرين وبسبب عدم إتقان هذه العملية وضعف الخبرة في مجال الغش ويصاحبه من قلق وخوف وتوتر، وفي هذه المرحلة يكون سلوك الغش ضعيفا وسهل الكشف، ولكنه يعتبر مرحلة هامة في تكوين عادة الغش، وعادة الغش يتاثر بعامل الثواب والعقاب أو بعامل التعزيز.

5-7-مرحلة الغش التجريبي:

تكون مع وصول الدراسة الى مرحلة متقدمة ونجدها لدى طلاب الثانوية والجامعة، حيث يصبح الطالب الذي سبق له الغش في هذه المرحلة، أفضل إدراك لمعنى الغش، ومخاطره واساليبه، ويتميز سلوك الغش بانه وسيلة لتحقيق النجاح وتأكيد الذات، وكذا التحدي والإنتقام من الأستاذ القاسي، والنجاح دون جهد، كما يظهر الغش الجماعي لدى الطلبة ويأخذ شكل التعاون الجماعي(**الزراد.2002.37-42**).

ومن خلال هذه المراحل السابقة للغش يمكن ان نستنتج ان سلوك الغش يمكن ان يصبح عادة يصعب التخلص منها، خاصة إذا كانت البيئة التي يعيش فيها هذا التلميذ أو طالب تشجع على ذلك بحجة ان الفساد طائل كل شئ، وان الغاية تبرر الوسيلة وغيرها من المصطلحات الفاشلة التي تلقي اللوم على المجتمع وعلى النظام ككل، لذا وجب ترسيخ مبادئ القيم الحميدة وكل هذا يكون للأستاذ والطاقم الإداري دور كبير فيه، من حيث تطوير المناهج الدراسية وكذا طرق التدريس بالإضافة إلى تجاوز نظام الإمتحان التقليدي الذي يعتمد فقط على إستدعاء ذاكرة الطالب ممايؤدي إلى الملل والفتور والتقليل من الجانب الإبداعي والتفكير.

6-آثار الغش الدراسي:

يتطور الغش حسب المراحل المتطرق إليها سابقا، من مرحلة الغش العفوي الغير مقصودة، إلى مرحلة منظم لها من طرف الطالب لبلوغ الهدف المراد الوصول إليه، وهذا كله ينعكس سلبا على الفرد والتعليم والمجتمع بصفة عامة.

6-1-على الفرد:

- تتمثل الإنعكاسات السلبية لهذه الظاهرة على المستقبل الدراسي للمتعلم"كلما يغش الطالب، تقل الدافعية للإنجاز خلال مساره الدراسي"، ان الطالب الغاش لا يتعلم شيئا. وتكون قيمة شهادته محل شك.

- الطالب الغاش سوف يرتكب عدة مخالفات إضافة إلى جريمة الغش منها السرقة، والخداع، والذب، وأعظمها الإستهانة بالله، وترك الإخلاص، وترك التوكل على الله.

- الوظيفة التي يحصل عليها بهذه الشهادة المزورة، أو التي حصل عليها بالغش سوف يكون راتبها حراما، "وإيما جسد نبت من حرام فالنار أولى به"

- تعود الطالب على الغش في الإمتحانات، يسهل له الغش في مواضيع أخرى لاحقا في الحياة،أوربما أيضا في علاقاته الشخصية مع الآخرين(**العمايرة.2002.167**).

- ينمي في شخصية الطالب الغش، بعض الصفات السلبية مثل التواكل،ضعف الثقة بالنفس، ضعف العزيمة، الكسل، عدم القدرة على تحمل المسؤولية وكراهية النظام، واللجوء المستمر إلى الأساليب المنحرفة في المعاملات، هذا بالإضافة إلى القلق والتوتر والخوف(**الزراد.2002.46**).

- الإستمرار في الغش من شأنه أن يعطي صورة سلبية عن الطالب وتربيته، وتحط من قيمته لدى المجتمع، وكذا الطالب الغاش يبعث اليأس والقنوط في نفس الطالب المجتهد.

- أن نجاح الطالب في مساره الدراسي يبقى مشكوك فيه، وغير مضمون نتيجة الصعوبات التي سوف تواجهه في المستويات العليا التي إنتقل اليها نتيجة فقدانه للقاعدة الأساسية في المواد التعليمية التي درسها.

- بالنسبة للضرر الذي يعود على الفرد، فمنه تحطم البناء القيمي وإفساد الكيان الخلقي، ومنه أيضا الشعور بالذنب، وتحقير الذات.

- يعتبر سبب لتأخر الأمة، وعدم تقدمها وعدم رقيها، وذلك لأن الأمم لا تتقدم إلا بالعلم، وبالشباب المتعلم، والذي يغش سوف يرتكب عدة مخالفات(**كانس.2009: 67**).

- قدم كل من بريمبل وستيفنسون كلارك (Brimble & Stevenson-Clarke, 2005) وويليامز وهوسيك (Williams & Hosek, 2003) ملاحظات مفادها أن الطلاب الذين يفتقرون إلى أخلاقيات أكاديمية لن يحترموا النزاهة في مهنهم وكذلك في علاقاتهم الشخصية. هؤلاء الأفراد أصبح جزءا من عقليتهم لأن الغش هو سلوك إجتماعي مقبول

حتى يغشوا صاحب العمل والمشرف والزوج والآباء وأي شخص آخر يتعامل معهم . **(Taderera et al, 2007.3)**

- تدني المستوى التعليمي، ذلك أن الطالب كلما أعفى نفسه من التذكر والإهتمام بالدروس داخل الفصل وخارجه، وأعفى نفسه من المراجعة والتثبيت والتمرن على الإنجاز والكتابة والبحث، فإن مستواه المعرفي لن يزيد إلا تدهورا، وسوف يحصل على الشهادة وهو خاوي أكاديميا غير مؤهل مهنيا للقيام بأي عمل، فتفقد الثقة في الشهادات وفي قدرات حاملها ومؤهلاته الفكرية والمعرفية.

-تعاون الطلبة على الغش هو من باب التعاون على الإثم والعدوان والخيانة والمعصية والمنكر، وغير ذلك من الصفات الذميمة، حيث يؤدي الغش إلى إنحطاط الأخلاق وتدنيها.

- ضعف روح المنافسة بين الطلبة.

-التقليل من أهمية الإمتحانات في تقويم التحصيل الدراسي للطلاب**(المرشدي.دس.3)**.

6-2-على التربية والتعليم:

- الغش يعيق عملية التعلم والتعليم، ويساهم في الإستمرار في الضعف الدراسي من سنة إلى آخرـ وزيادة التأخر الدراسي.

- يؤدي تفشي الغش في الإمتحانات إلى إعطاءنا صور غير موضوعية عن نتائج التقويم التربوي، وعن مدى تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها**(الزراد.2002.45)**.

- الغش من شأنه أن يفسد علاقة الثقة الموجودة بين الأستاذ والطالب.

- تفاقم ظاهرة ضعف المستوى الدراسي وتكريس الرداءة والسلبية في العمل التربوي **(العمايرة.2007.167)**

- فقدان السمعة الطيبة والمصداقية للجامعة الجزائرية كما هي عليه.

- الغش يجعل التعليم الجامعي في خطر محليا وعلى المستوى الدولي.

- إعطاء عائد غير حقيقي وصورة مزيفة لنتائج العملية التعليمية تنتهي إلى تخريج أفراد نلقصين الكفاءة وأقل انضباطا في أعمالهم.

6-3-على المجتمع:

- يسبب الغش تأخر الأمة، وعدم تقدمها وعدم رقيها، ذلك لأن الأمم لا تتقدم إلا بالعلم وبالشباب المتعلم، فإذا كان شبابها لا يحصل على الشهادات العلمية إلابالغش.

- إن تفشي ظاهرة الغش في الإمتحانات من شأنه تخريج طلبة ناقصي الكفاءة في مجال الإعداد العلمي والعملي، مما يؤدي إلى إهدار الطاقات والإمكانيات المادية والبشرية وزيادة الأعباء والمشاكل الإجتماعية بحيث يولد شباب لا ينتج.

- الغش يجمد التطور ويهدم ضمير أجيال المستقبل.

- إنتشار الغش في الإمتحانات يساهم في اللاعدالة الإجتماعية، بالنسبة للطلبة الذين لايغشون.

- سلوك الغش في الإمتحانات والتغاضي عنه أكبر خدعة ترتكب بحق المجتمع، فالطالب الغاش يمكن أن يتخرج من كلية الطب ليكون طبيبا لا يعرف معنى الأمانة، أو من كلية الحقوق ليكون قاضيا مرتشيا غير عادل، أو صيدلي يمارس بيع الأدوية المغشوشة، أو الأستاذ يبيع الأسئلة فلا تتوقع ممن كان وصوله عن طريق الغش أن يكون مستقيما.

- يصبح لدينا جيل من المواطنيين يتسم بالتهاون الأخلاقي، والتهرب من المسؤولية وإلتماس الطرق الملتوية في قضاء الأمور بالوساطة والمحسوبية.

- الغش في الإمتحانات يساهم في التأخر وعدم الرقي، فالمجتمعات تتقدم بالعلم و الكفاءات المؤهلة مهنيا والسوية أخلاقيا، فإذا كان المجتمع لا يحصلون على الشهادات إلا بالغش، فماذا سوف ينتج المعتمدون على الغش؟ وماهو الدور الذي سيقومون به للمساهمة في بناء المجتمع؟ والنتيجة لاشئ، لأن غايتهم الحصول على وظيفة بتلك الشهادة المزورة، يحققون من خلالها مآربهم والأهداف التي رسموها بالغش، وهكذا تبقى الأمة متعثرة لا تتقدم بسبب الغش الذي ينخر جسدها وينهك جسمها(**كانس.2009: 68**).

وبإختصار مجمل ماقيل سابقا، الغش في الإمتحانات يمثل مشكلة خطيرة لها آثار تعليمية وإجتماعية ونفسية سلبية من الناحية التعليمية، فإن الغش يتعارض مع روح التعليم العالي، وخاصة في تطوير القيم والمواقف الأخلاقية وتعزيزها، علاوة على ذلك فإنه ينتهك اللوائح المؤسسية، وهو مؤشر على عجز الجامعة عن توفير عملية تعليمية توفر فرصًا متساوية لجميع الطلاب للتعلم، بالإضافة إلى ذلك يؤثر الغش سلبًا على دقة عملية التقييم عن طريق إضافة المزيد من مصادر الأخطاء التي تقلل من صلاحية الإختبارات ومصداقيتها (Cizek, 1999)، والغش إجتماعيا هو سلوك غير مقبول للحصول على شيء بدون حق، فالغش لا يؤثر فقط على الطلاب الذين قاموا بالغش ولكن أيضًا على الطلاب الآخرين لأنه يجبرهم على العيش في نظام غير عادل، ربما الأهم من ذلك هو أن سلوك الغش قد يستمر بعد التخرج (Lupton & Chapman, 2002)،و من الناحية النفسية قد يسبب الغش عدم إستقرار في قيم الطالب، مما قد يؤدي إلى مشاكل نفسية خطيرة مثل الشعور بالذنب والعار، وهذا بدوره سيكون له آثار سلبية على إحترام الطالب لذاته وتقديره لذاته ومستوى دافعيته وقدرته على التعلم.

الغش في الإمتحانات هو مشكلة واسعة الإنتشار في التعليم العالي، وقد لوحظ أن معدل إنتشار هذه المشكلة في إزدياد (Cizek, 1999). هذا ببساطة لأن الإختبارات هي أكثر طرق التقييم شيوعًا في معظم النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم (**Dodeen, 2012, 38**).

مما سبق يمكن القول على الرغم من القوانيين التي تصدر من طرف وزارة التعليم العالي، والتي تأكد عقوبة كل من يتجرأ على الغش في الإمتحانات، إلا أننا نجد أن إنتشار هذه الظاهرة في تزايد، هذا وإن دل يدل على إهمال هذه القوانيين وعدم تجسيدها واقعيا وهذا ما سنتطرق اليه في العنصر الموالي.

7- قصور العقوبات المقررة للغش في الإمتحانات الجامعية و بعض الطرق الوقائية والردعية المقترحة لعلاج لذلك:

7-1- قصور العقوبات المقررة للغس في الإمتحانات الجامعية:

جاء النظام الداخلي للجامعة ببعض الإجراءات والجزاءات كمحاولة للوقاية والحد من ظارة الغش، في الإمتحانات، ومن أجل ذلك فإنه يتوجب على الطالب اللألتزام بالقوانين المنصوص عليها، ومن أهم العقوبات المنصوص عليها في القانون الداخلي للجامعة مايلي:

7-1- 1-العقوبات المفروضة في حالة الغش في إمتحانات الجامعة:

في حالة وقوع حالة غش في إحدى الإمتحانات الجامعة فإنه يتم تكييفها حسب التصنيف الوارد في النظام الداخلي للجامعة والذي جاء فيه نوعين من المخالفات من الدرجة الأولى، ومخالفات من الدرجة الثانية.

أ-المخالفات من الدرجة الأولى وتضم مايلي:

- محاولة الغش أو الغش المثبت في الإمتحانات"تمرير أوراق المسودة أو اوراق الإمتحان، إملاء، عرض وثائق الإمتحان قصد ترك الزملاء النظر إليها والنظر منها".
- تعدي لفظي أو حركي تجاه كافة المستخدمين.
- عدم الإمتثال للتوجيهات المقدمة من قبل هيئة التدريس أو المكلفين بالأمن.
- طلب غير مسموح لتصحيح ثان لورقة الإمتحان.

وعند ثبوت إحدى هذه الحالات، يتوجب على الأستاذ القائم بالحراسة بكتابة تقرير حول الواقعة بالتاريخ والساعة، مع إرفاقها بالوسائل المستعملة في حالة الغش، بالإضافة إلى بطاقة الطالب، ويتولى مجلس التأديبي على مستوى القسم النظر في هذه المخالفات عن طريق إستدعاء الطلبة المعنيين، ويمكن للمجلس أن يتخذ إحدى القرارات التالية:

- الإنذار الشفهي.
- الإنذار الكتابي ويدرج في ملف الطالب البيداغوجي.
- التوبيخ ويدرج في ملف الطالب البيداغوجي.
- تمنح علامة 00 من 20 للطالب الذي يثبت عنده الغش.

ب-المخالفات من الدرجة الثانية وتضم مايلي:

- تكرار مخالفات الدرجة الاولى.
- عرقلة السير الحسن للجامعة بإستعمال العنف والتهديد كل السبل المؤدية إليه والفوضى المنظمة.

- إنتحال شخصية الغير والتزوير.
- التزوير بإستعمال مزور وتحوير محتوى الوثائق البيداغوجية والإدارية.
- القذف في حق كافة مستخدمي الجامعة والطلبة.
- القيام بسلوك متعمد من شأنه خلال الفوضى الموصوفة والمساس بالسير الحسن للنشاطات البيداغوجية.
- إتلاف ممتلكات المؤسسة(تكسير الكراسي، الطاولات، الأبواب، النوافذ، الحنفيات،و ألواح الملصقات...إلخ).
- الشتم والكلام البذئ في حق كافة مستخدمي الجامعة، الأساتذة الباحثين، التقنيين، وأعوان المصالح والطلبة.
- رفض الإمتثال والخضوع للمراقبة القانونية داخل الحرم الجامعي(**بوقرين. 2015. 90**)

وبعد قيام الأستاذ القائم على الحراسة بالإجراءات اللازمة والضرورية، يتم إستدعاء الطلبة المعنيين،من طرف مجلس تأديب الجامعة،ويمكن للمجلس أن يتخذ إحدى القرارات التالية:

- الإقصاء من المادة أو الوحدة المعنية، ويؤدي هذا الإقصاء حتما إلى عدم المصادقة على النتائج التي يكون قد حصل عليها الطالب في هذه المادة أو الوحدة.
- الإقصاء من السداسي أو من السنة الجارية حسب ما إذا كان التدرج سداسيا أو سنويا، يؤدي هذا الإقصاء حتما غلى عدم المصادقة على النتائج التي يكون قد حصل عليها في هذا السداسي أو في هذه السنة.

-الإقصاء لسداسيين أو سنتين بإحتساب السداسي أو السنة الجارية، حسب ما إذا كان التدرج سداسيا أو سنويا،في كل مؤسسة للتعليم العالي، يؤدي هذا الإقصاء حتما إلى عدم المصادقة على النتائج التي يكون قد حصل عليها في هذا السداسي أو في هذه السنة(**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.2014**).

7-1-2-مظاهر القصور في العقوبات المقررة في إمتحانات الجامعة:

تزايد حدة الغش في إمتحانات الجامعة وتعدد صوره، يجعلنا نتساءل عن مدى فاعلية الجزاءات المفروضة في حالة الغش؟، وهل هو خلل في جسامة هذه الجزاءات أم في عدم تفعيلها؟

بالرجوع غلى المخالفات من الدرجة الأولى نجد أن العقوبات تنحصر في مجرد الإنذار الشفوي، أو الكتابي أو التوبيخ، وهي عقوبات لا تتناسب مع فعل الغش المنافي للقيم الإخلاقية،أو التصرفات التي لا تليق بطالب جامعي.

كما أن العقوبات المقررة في حالة الغش من الدرجة الثانية، قد لا يفي بالغرض ومن هنا يتوجب إعادة النظر في هذه العقوبات، عن طريق إضافة عقوبات أخرى مثل الإحالة إلى الدورة الإستدراكية في جميع المواد، أو الإقصاء من المادة المعنية، أو تشديد العقوبات في حالة إستعمال الوسائل الحديثة المذكورة سلفا، بالإضافة إلى بعض العقوبات التكميلية الأخرى مثل:

-الحرمان من الدراسات بعد التدرج حتى في حالة الإنذار الشفهي.
-الحرمان من الإستفادة من مزايا الطلبة الأوائل.
-الحرمان من التسجيل في البكالوريا مرة آخرى.
-الحرمان من الإنقاذ.
-الحرمان من تمثيل الطلبة(**بوقرين.2015.392**).

وقد أكد كل من ستروك وستروك (Stroch & Stroch, 2003) على أنه توجد علاقة إيجابية قوية بين إستعداد الطالب نحو إتجاه السلوك غير الأخلاقي (الغش)، والموافقة على هذا السلوك ، من طرف الهيئة المسيرة، أي يعني كلما زاد السكوت عن هذه الظاهرة كلما تمدى الطلبة في إبراز أحدث الأساليب للغش في الإمتحانات (**Chudzicka-Czupała, 2014, 78**).

ثم إن هذه العقوبات لن تكون مجدية إن لم تفعل وتطبق على أرض الواقع، ولذا يتوجب على الإدارة توفير جميع الوسائل اللازمة للأساتذة من أجل القيام بأعمالهم على أحسن وجه، لأن مانلاحظه في الواقع هو إحجام الكثير من الأساتذة عن التبليغ عن حالات محققة للغش، لمعرفتهم أن معظم حالات الغش تنتهي بإنذار شفوي، وحتى ان طبقت بقرار صارم نجدها تطبق على الطالب الذي ليس لديه محسوبية، أما الطالب الذي يعتمد على المحسوبية نجده يخرج من العقوبة بطريقة سهلة وكأنه لم يفعل شئ، وهوما لا يحقق الردع المنشود، وقد يرجع السبب أمور أخرى كعدم توفر الأمن بالقرب من مكان الإمتحان.....إلخ وهذا ما أدى في بعض الأحيان إلى تعرض الأساتذة إلى الضرب والشتم أثناء قيامه بعمله، كما أنه في كثير من الأحيان لا يتم عقد هذه المجالس لسبب أو لآخر خاصة عند تدخل المنظمات الطلابية التي قد تضغط في سبيل عدم تحقق ذلك.

7-2-الطرق الوقائية والردعية لتقليل من ظاهرة الغش في الإمتحانات وإقتراح حلول علاجية لها:

7-2-1-طرق الوقائية للحد من ظاهرة الغش في الإمتحانات:

ضرورة المعرفة التامة بسلوكيات الغش: يقول الأستاذ "**عبد الحليم بوقرين** يمكن معرفة حالة الغش من خلال بعض السلوكيات الدالة على أن الطالب في حالة غش " سنذكر منها مايلي:

- بروز مظاهر القلق والإضطراب على وجه الطالب ويظهر ذلك في كثرة حركته والإلتفات يمينا وشمالا وعدم الجلوس بإعتدال وعدم الإستقرار بصفة عامة.
- التركيز بالنظر على الأستاذ الحارس لترقب غفلته وإلتفاته إلى جهات آخرى أو إهتمامه بأمر معين.
- كثرة طرح الأسئلة و الإستفسارات على الأساتذة المكلفين بالحراسة، حول بعض الأسئلة، أو المصطلحات غير المفهومة أو حول الوقت.
- وضع الهاتف النقال أمام الطالب والنظر إليه يوحي بأنه سيستعمله في الغش.
- الإحتفاظ بأكثر من ورقة مسودة بهدف إستخراج أوراق مشابهة لها معدة سلفا بينها حتى لا تلفت الإنتباه.
- كثرة مطالبة زملائهم بتسليم قلم أو مسطرة أو آلة حاسبة بإذن من الأستاذ ليقوم خلالها بإلتقاط بعض الأفكار أو المعلومات أو لتمرير بعض الإجابات.
- التظاهر بأنهم يفكرون في الإجابة عن طريق النظر إلى الحائط أو السبورة، وفي الحقيقة أن أعينهم مركزة على أوراق زملائهم الجالسين أمامهم لإلتقاط بعض المعلومات خاصة في مدرجات الجامعة أو عندما يكون هناك إكتظاظ داخل القسم.
- الكتابة بسرعة وبدون توقف وهو أمر يوحي بأن الطالب يضع سماعات للأذن وخاصة عند الطالبات، وما يساعدهم في ذلك هو إرتداء الحجاب(**بوقرين.2015.394**).

ضرورة إتخاذ بعض التدابير اللازمة:لتوفير جو خال من الغش يتوجب على الإدارة والأساتذة المراقبين توفير مايلي:

- لقد أكدت بعض الدراسات المعالجة لموضوع الغش في الإمتحانات أن ليونة شخصية الأستاذ وطريقة حراسته في الإمتحان، والتساهل في مواجهة حالات الغش يشجع الطلبة على ممارسة الغش لذا يجب أن لا يهمل هذا العنصر الهام، وذلك بإجراء دورات تدريبية، وحملات تحسيسية لإظهار خطورة الغش على المدى القصير والبعيد على الفرد والمجتمع على حد سواء، وذلك بالإكثار من الدورات أثناء العمل للإداريين والأساتذة لرفع من مستوياتهم وقدراتهم مع العناية بالتأكيد على محاربة ظاهرة الغش(**التير، اميمن.2002.239**).

- تكييف مناهج التدريس مع الواقع المعيشي ومع متغيرات العصر والإبتعاد عن الطرق التقليدية، المرتبطة بالتلقين والحفظ وكثرة المقررات، وتجنب الإمتحانات التي ترتكز على مستويات معرفية بسيطة.

- تشديد العقوبة، بحيث تصل إلى الفصل عن الدراسة لمن يثبت غشه في الإمتحان

- تعديل أسلوب الأستاذ وطريقة تدريسه وتعامله مع الطلبة.

- إجراء مناقشة وإتفاق بين الأساتذة والإدارة والطلبة حول تحديد يوم الإمتحان، وكفاية زمنه، وكمية المادة المناسبة في الوقت المحدد.

- تعديل في طريقة إعطاء الدرجة وتقويم جهد الطالب من خلال توزيع الدرجة على نشاطات مختلفة وليس بالإمتحان التحريري وحده، مثل التحضير اليومي وكتابة التقارير والحضور اليومي(**صالح.2006 : 89**).

- ضرورة المزاوجة بين الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية في الإمتحانات، وذلك لأن الأسئلة المقالية تتيح للطالب عرض ما إستوعبه من المادة، أما الثانية فإنها قد

تحصره في جزئية بسيطة وبشكل يضيق على الطالب فرصة التعبير عما حصله من المادة.

- الإحتفاظ بفاصل زمني بين مواد الإمتحان ولو لمدة يوم، فهذا أفضل لتمكين الطالب من التركيز والإستعداد للإمتحان.

- توضيح عن طريق الإعلام مخاطر الغش وتعارضه مع مبادئ الإسلام الحنيف ومع القيم والأهداف التربوية، من خلال الإعلانات والملصقات والمطويات التي يمكن أن تقدم للطالب، ومن خلال تفعيل الإرشاد التربوي في المدارس والمنابر في المساجد**(المرشدي.دس.5)**.

-أن يسود الصمت والهدوء داخل قاعات الإمتحان أثنا تأديته.

-إعتماد الإختبارات الشفهية مقياسا رئيسيا في تقييم الطالب وعدم الإكتفاء بالإختبار التحريري.

- مراعاة الضوابط الأساسية في وضع الأسئلة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

- منع التدخلات العصبية والمحسوبية أثناء حدوث الغش في الإمتحانات.

- وضع أجهزة مراقبة في قاعة الإمتحانات.

- أن يتجول المراقبون بين الصفوف والمقاعد من حين لآخر.

- إنتداب ملاحظين من خارج الجامعة كملاحظين.

- تعريف الطالب بإلاجراءات التي سوف يتعرض لها في حالة إرتكابه للغش في الإمتحانات**(معمرية.18.2017)**.

أما بالنسبة للطلبة ندعوهم إلى مايلي:إن الطالب هو محور دراستنا ومعظم القضايا التربوية، يكون هو الهدف الغاية الأساسية، ومن أجله نسلك كل السبل التي نعتقد أنها ستوصله إلى بر الأمان، حيث يكون ملما بالعلم والمعرفة، بعيد عن كل السلوكات الملتية للوصول إلى الشهادة، وبالتالي يجب ان يدرك بعقله ان الغش هو سلوك خطير ومنبوذ، ومن أجل ذلك نقترح بعض الإجراءات التي يمكن ان تساعده للإبتعاد عن هذه الظاهرة.

- توفير نماذج للإختبارات من السنوات الماضية،إضافة إلى المذكرات والملخصات بالمقررات الدراسية.

-الثقة في النفس، بحيث ترتبط إرتباطا موجبا بالآداء الجيد في الإمتحان.

- على الطالب مراجعة المادة الدراسية دوريا، وأن لا يجعل المادة تتراكم لفترة طويلة مما يؤدي إلى صعوبة فهمها، وحفظها وسرعة نسيانها.

- العمل على إعداد جدول منظم يحدد فيه الأوقات المناسبة للمذاكرة تتناسب مع ظروفه الأسرية والجامعية وأوقات فراغه **(الزراد.2002.209)**.

- ننصح بتجنب حفظ كل ماهو مكتوب لأن ذلك فيه إرهاق وهدر للوقت، مثل جمل الربط والتمهيدات والأفكار العامة والمعلومات المتعرف عليها لاتحفظ، إنما تحفظ المعلومات الأساسية والجوهرية أو الأفكار،فالمحاضرات عبارة عن مجموعة من الأفكار فقط.

- ولفهم الموضوع وترسيخه، يتوجب على الطالب محاولة شرح موضوع المحاضرات لزملائه، الذين يدرسون معه أو غيرهم أوحتى إلى أفراد عائلته، لأن ذلك يساعد الطالب على إيجاد أسلوب لفهم أوحفظ الأفكار وبالتالي تترسخ لديه.

-يتوجب على الطالب تجنب الجلوس بالقرب من الطلبة المعروفين بإستعمالهم للغش.

- يتوجب على الطالب التجاوب مع الأستاذ المراقب(**بوقرين.2015.395**).

7-2-2- الطرق الردعية لظاهرة الغش في الإمتحانات:

ومن خلال العنوان العام نطرح السؤال التالي:هل يمكن تجريم الغش في الإمتحانات؟وهذا السؤال نطرحه ليس لأن ظاهرة الغش في الإمتحانات لا تستدعي التجريم أو لأن الغش ليس بالأمر الخطير بل بالعكس، لكن لأن الغش في الإمتحانات لم يكن منتشرا بهذه الصورة التي نحن عليها الأن، ومن ذلك يمكن ان نقول أن القانون الجنائي يتدخل بالتجريم والعقاب لحماية المصالح الجوهرية للمجتمع، وهاهي ظاهرة الغش تضرب قيم المجتمع الجزائري بعرض الحائط، وتهز من مصداقية مؤسساتها وأفرادها، ومن هنا يكون التدخل الجنائي مطلبا جماهريا وغاية ملحة يجب الإستجابة لها من طرف الهيئة المعنية.

مدى إمكانية تكييف الغش في الإمتحانات كجريمة:الحقيقة أن المشرع لم يجرم الغش في الإمتحانات وإنما حاول مواجهته ببعض العقوبات التأديبية. أما عن وجود قانون خاص بذلك فلا يوجد، ولكن بالرجوع إلى قانون العقوبات وبالتحديد نص المادة 459 نجد المشرع يتكلم عن مخالفة القررات والمراسيم المتخذة من السلطة العامة، حيث جاء في المادة " يعاقب بغرامة من 30إلى 100 دج ويجوز أن يعاقب بالحبس ثلاثة أيام على الأكثر كل من يخالف المراسيم والقرارات المتخذة قانونيا من طرف السلطة الإدراية، إذا لم تكن الجوائم الواردة بها معاقبا عليها بتصوص خاصة"

وبالتالي نجد أن هذا هو النص الوحيد الذي يمكن تكييف فعل الغش على أنه جريمة بناءا عليه، ومع ذلك يبدوا أن الأمر ليس يهذه السهولة، فحتى وإن كان مرتكب الغش يخلف القرارات المتخذة من طرف الجامعة حسب كل حالة، وبالتالي يدخل ضمنيا في مضمون المادة، لكن مبدأ الشرعية الجزائية قد لا يتناسب مع هذا الطرح وذلك من عدة نواحي نذكر منها:

- ان المشرع ذكر مصطلح قرارات ومراسيم ولم يذكر تعليمات أو مناشير أو تنظيمات، على إعتبار أن تنظيم مسألة سير الإمتحانات والغش لم يكن بموجب قرارات ، وإنما كان بموجب نظام خاص في الجامعة وتعليمات صادرة من وزارة التعليم العالي.

- أن المشرع ذكر في نهاية نص المادة إستثناء وهو عدم العقاب على الأفعال المرتكبة بنصوص خاصة، وهو أمر يمكن أن يفهم من عدة نواحي، ولكن الأمر المؤكد أن التجريم والعقاب لا يكون بنصوص تنظيمية ولعل المشرع يقصد عقوبات تأديبية، إلا أن إستعمال مصطلح جرائم يفهم منه أنه لا تكون النصوص التنظيمية تحيل إلى نصوص تجريمية خاصة.

- ولو فرضنا أن الغش يمكن تكييفه على أساس هذه الجريمة فإن العقوبات المقررة تبدو تافهة، بالمقارنة مع جرم الغش.

الدعوة إلى سن نصوص خاصة تجريم الغش في الإمتحانات:يتوجب على المشرع في ضل تفشي ظاهرة الغش في الإمتحانات أن يسارع إلى سن نصوص خاصة تطال المرتكبين لأفعال الغش، سوا كانوا طلاب أو تلاميذ أو مراقبين أو حتى شركاء مساعدين، وكخطوة أولى سنحاول وضع نصوص نموذجية للموضوع محل الدراسة:

نص خاص بجريمة الغش يكون على النحو التالي:يعاقب بالحبس من شهرين إلى ثلاث سنوات، وغرامة من 20الف إلى 200الف دج كل من يرتكب الغش أو يحاول ان يغش في الإمتحانات الجامعية.ويعتبر غشا كل تبادل للمعلومات كتابيا أو شفويا بين المترشحين داخل مكان الإمتحان، أو من خارجه، أو حيازة المترشح على أي مخطوط أو ويقة لها إرتباط بموضوع الإمتحان، أو إستعمال آلات أو وثائق غير مرخص بها داخل مكان الإمتحان، أو إستعمال الوسائل الإلكترونية الحديثة.

تضاعف العقوبات المذكورة أعلاه في حالة إستعمال المترشح للوسائل التكنولوجية الحديثة في الغش.

نص خاص بالإشتراك والمساعدة على الغش يكون على النحو التالي:يعتبر شريكا في هذه الجريمة ويعاقب بنفس العقوبة الأشخاص الذين يساعدون المترشحين على الغش، عن طريق إرسال الوثائق أو الرسائل الإلكترونية ذات الصلة بموضوع الإمتحان، أو الإتصال بهم لتسريب المعلومات إليهم، كما يعاقب بنفس عقوبة الشريك كل من يجتاز إمتحان في مكان المترشح

نص خاص بالغش الصادر من المراقبين يكون على النحو التالي:يعاقب بالحبس من سنة إلى خمس سنوات وبغرامة من 100ألف إلى 500ألف دج المراقبين والمكلفين بالإشراف على سير الإمتحان الذين يساهمون في عملية الغش بأية طريقة أو وسيلة كانت.

نص خاص بحالة الغش المنظم يكون على النحو التالي:يعاقب بالسجن من خمس سنوات إلى عشر سنوات وبغرامة من 500ألف إلى مليون دج كل من يعمل لحساب كيان منظم هدفه تسريب مواضيع الإمتحان أو الحلول أو تسهيل عملية الغش بين المترشحين.

نص خاص بتسريب مواضيع الإمتحان يكون على النحو التالي:بغض النظر عن العقوبات المنصوص عليها في قوانين أخرى يعاقب بالسجن من خمس سنوات إلى عشر سنوات وبغرامة من 100ألف إلى 500 ألف دج كل من عهد إليه حفظ مواضيع الإمتحان وقام بتسريبها قبل إنتهاء الإمتحان(**بوقرين.2015**).

ان تفعيل هذه القوانيين والنصوص في أرض الواقع شئ صعب سوف يجد إنتقدات كثيرة من الطلبة وأوليا أمورهم ، وحتى المراقبين المسؤولين على سير الإمتحان لما سيجدونه من صعوبة ومواجهة مشاكل في تطبيق هذه النصوص خاصة ونحن نرى ان الغش أصبح حق مشروع بين الطلبة، وفي نظر بعض الأساتذة المراقبين مجرد مساعدة لاغير.

7-3-الحلول العلاجية لظاهرة الغش في الإمتحانات:

لاتنحصر طرق علاج هذه الظاهرة في جانب واحد، بل هي متعددة ومختلفة بتعدد وإختلاف الفئات العمرية الممثلة لهذا السلوك، وإختلاف بيئاتها، وظروفها الأسرية، والإجتماعية والنفسية والدينية، فمنها مايحتاج إلى الإرشاد التوجيهي، ومنها مايحتاج إلى العلاج النفسي بأنواعه، ومنها العلاج البيئي الإجتماعي، ومنها الديني وهذا ماسيتم توضيحه على النحو التالي:

7-3-1-العلاج الإرشادي التوجيهي:

لما تقتصر مهمة الأستاذ على تلقين المعلومات للطلبة كانت مهمة إرشاد وتوجيه الطلبة والنظر في جميع مشكلاتهم الجامعية والأسرية و الإجتماعية والصحية، ومن أهم المهمات التي تقع على عاتق الستاذ بعد إلقاء المعلومات العلمية وتلقينها، إذ تلك المهمة الموكلة إليه أو إلى المرشد الإجتماعي، أو إلى حتى ولي الأمر تجعل الطالب المنحرف سلوكيا أكثر تفهما ووعيا بسلوكه، فبذلك الإرشاد والتوجيه يمكن الكشف عن قدرات الفرد ومهاراته وإمكاناته، فيتم توجيهها بالشكل الصحيح، فعندما يهيأ الجو أمام الطالب المنحرف سلوكيا ليفصح عن مشكلته ومشاعره، يسهل توجيهه إلى الصواب.

إلا أن ذلك لا يعني أن يقف المرشد أو الموجه بصورة سلبية حيال مبررات الطالب التي يقدمها، بل يعمد إلى إيجاد الحلول المناسبة لمثل هذا السلوك، مع التركيز على السلوك الصحيح البديل، فتعزز ثقة الطالب بنفسه، ويزول عنه إحساسه بالخوف والقلق والفشل.

7-3-2-العلاج النفسي:وينقسم إلى مايلي:

- **العلاج النفسي السلوكي:**

يعمد العلاج النفسي السلوكي إلى تصويب العادات السلوكية المنحرفة لدى الفرد على وجه العموم، والطالب على وجه الخصوص، والبحث في سبب تكونها لديه، والنظر فيما إذا كان بالإمكان إستبدالها بالسلوك الصحيح، وقد حاول العديد من النفسانين السلوكيين إيجاد طريقة يمكن من خلالها علاج السلوك المنحرف، وصولا إلى السلوك السوي، ومنها طريقة العلاج التنفيري، والذي يعتمد بدوره على تكوين فعل منعكس شرطي جديد:

-فإن كانت العوامل دافعة تدفع الفرد إلى ← سلوك الغش في الإمتحان ← فنجح الطالب ويتحقق الهدف من الغش في الإمتحانات.

-وإن كانت العوامل تدفع الطالب إلى ← الغش ← مع وجود الرقابة المشددة يفشل الطالب في الإمتحان، فلا ينجح الطالب ولا يتحقق الهدف مع الإحساس بالفشل.

-وإن كانت العوامل تدفع الطالب إلى ← الغش ← مع وجود مواقف أدت إلى فشل السلوك، يفشل الطالب في الإمتحان، فلا ينجح الطالب ولا يتحقق الهدف مع توقع العقوبة.

ففي هذه الحالة يلاحظ إحباط الطالب وشعوره بالفشل، فينطفئ هذا السلوك إلى أن يكف عنه، فيجب المتابعة هنا من المعالج، للتأكد من ذلك، فإن علم المعالج أن سبب المؤدي إلى هذا السلوك المنحرف هو القلق من الإختبار مثلا يمكن أن يلجأ إلى طريقة الكف بالنقيض، حيث يتم تدريب الطالب على مواقف الإختبار والإنتقال تدريجيا من المواقف الأقل إثارة إلى أعلاها وأقواها كلما قرب موعد الإمتحان، فإن تمكن المعالج من تعريض

الطالب إلى المثيرات دون أن تحدث أو تظهر أعراض الخوف عليه، فإن الرابطة بين موقف الإمتحان والقلق أو الخوف سوف تضعف، وستنطفئ الإستجابة تدريجيا، الدال على إنطفا الفعل الشرطي المنعكس.

- **العلاج النفسي العقلاني:**

يسعى المعالج النفسي العقلاني إلى مساعدة الطالب على مواجهة أفكار ومعتقداته الخاطئة بأفكار ومعتقدات وتصورات عقلية ومنطقية سليمة، مما يؤدي إلى تغيير سلوكه، فهذه الطريقة في العلاج تعتمد على الجانب العاطفي أكثر من أي جانب آخر للطالب، ومدى تأثير هذا الجانب على أفكاره ومعتقداته وإضطراباته النفسية أو السلوكية، وإستمرار هذا الإضطراب.

فالغرض من هذا النوع من العلاج هو أن يتعلم المري بشكل عام أن تأويلاته ومعتقداته حول الموقف الذي مربه، هي تأويلات ومعتقدات خاطئة، ليصل إلى التأويل أو التفسير الصحيح لتلك المعتقدات، حيال المواقف التي مر بها، ويتم هذا العلاج على فترات متتابعة، والتي يشار إليها بالأحرف اللاتينية (A ,B,C ,D,E)، حيث يمثل كل حرف مرحلة من المراحل التي يمر بها الطالب في المواقف المؤثرة، فقد يرمز لمرحلة المؤثر الخارجي الذي يثير الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى الطالب بالرمز A ، ويشار إلى المرحلة تفسير الطالب لهذه الأفكار والمعتقدات الخاطئة بالرمز B ، وهكذا.

وفي هذا النوع من العلاجات يقوم المعالج بمقابلة المريض أو الطالب شخصيا، ليزوده بالتقنيات اللازمة التي تساعده في تبديل أفكاره الخاطئة،فلو لم تتم هذه المقابلات الشخصية، فإن تبديل السلوك الخطأ لدى الطالب لن يكون بالمستوى المطلوب أو المتوقع، كما أن حرص الطالب على تغيير سلوكه المنحرف يلعب دورا كبيرا في ذلك، إذ ليس للمعالج أن يجبر الطالب على تبديل سلوكه إن لم تكن الرغبة نابعة من شخصه، فقد أثبتت

العديد من الدراسات أن حالات العلاج النفسي العقلاني تكون أكثر إنفتاحا عندما تتوفر الصراحة والثقة المتبادلة بين المريض والمعالج، ومدى درجة تفاعل المريض مع المعالج، ورغبته في العلاج.

7-3-3-العلاج الإجتماعي:

يرمي العلاج الإجتماعي البيئي إلى تحسين وظيفة الفرد أو مساعدة الطالب على إستعادة نشاطه بشكل سوي متزن، داخل الجامعة أو خارجها، ومن خلال نقل الطالب إلى بيئة إجتماعية أخرى، غير البيئة التي ينتمي إليها، فتتحسن سلوكياته، ويتحرر من أغلب المشكلات التي كانت تواجهه في بيئته السابقة، والتي كانت بدورها أحد الأسباب التي تحد من تركيز الطالب في دروسه وتقلل من قدرته على الإجتهاد والمثابرة.

ويتناول هذا النوع من العلاجات المشكلات التي يواجهها الطالب في بيئته الإجتماعية، فلو أمكن التعرض لها وعلاجها، لكان بالإمكان علاج الكثير من المشكلات الشخصية التي يعاني منها الطالب، على إعتبار أن المشكلات قسمان: شخصي و إجتماعي بيئي.

7-3-4-العلاج الديني:

لما كان سلوك الغش غير مقبول إجتماعيا وأخلاقيا، فلا يكون غير مقبول شرعيا من باب أولى، فكلما كان الفرد بعيدا عن تعاليم الدين، وغير عامل بما جاء في كتاب الله تعالى وثبت في سنة نبيه صلى الله عليه وسلم، جاءت أفعاله منحرفة أخلاقيا وإجتماعيا ودينيا، لذا كان التوجه الديني مهما لعلاج العديد من السلوكيات المنحرفة أيا كان نوعها، ولما للدين من الآثر الواضح في النوم الفكري والنفسي والإجتماعي فإن تغلغل الدين في نفس الفرد وتعمقه، وشعور الفرد بالطمأنينة والإستقرار، فلو نظر إلى الدين كأحد أبعاد الشخصية،لتبين أنه يتناول في الحقيقة جميع أبعاد حياة الفرد، وبتدبر ما جاء في كتاب الله تعال يتجلى ماجاء

في القرآن من توجيهات ونصح وإرشاد، والذي يؤكد على أن العلاج الديني لم يكن من أنواع العلاجات المستحدثة والأدلة على ذلك من إرشاد لقمان لإبنه، وقوله وهو يعظه كما جا في قوله تعالى "**وإذ قال لقمان لإبنه وهو يعظه يبني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم ووصينا الإنسان بوالديه حملته أمه، وهنا على وهن وفصاله، في عامين أن أشكر لي ولوالديك إلى المصير وإن جهداك على أن تشرك بى ماليس لك به علم، فلا تطعهما وصاحبهما في الدنيا معروفا وإتبع سبيل من أناب إلى ثم إلى مرجعكم فأنبئكم بما كنتم تعملون، يبني إنها إن تك مثقال حبة من خردل فتكن في صخرة أو في السموات أو في الأرض يأت بها الله إن الله لطيف خبير، يبني أقم الصلاة وأمر بالمعروف وأنه عن المنكر واصبر على ما أصابك إن ذلك من عزم الأمو ولا تصغر خدك للناس ولا تمشى في الأرض مرحا إن الله لا يحب كل مختال فخور وأقصد في مشيك وأغضض من صوتك إن أنكر الأصوات لصوت الحمير**" **((لقمان: 13-19)).**

لقد دلت هذه الآية الكريمة على إهتمام الأبوين بضرورة تعليم أبنائهم السلوك الديني الصحيح منذ الصغر، حتى إذا خرجوا إلى الحياة في كبرهم، إستطاعوا السيطرة على نزواتهم ورغباتهم وميولهم، وفق المنهج الديني السلوكي الصحيح، وهذا أهم الطرق العلاجية التي سلكها النفسانيون التربويون في علاج السلوك المنحرف أخلاقيا، وإجتماعيا، ودينيا، وتربويا، سواء كان في إطار الإختبارات الأكاديمية كالغش ونحوه، أم ما سواها**(المشموم 2013. 185-187).**

خـــــــــلاصة:

إن قضية الغش لم تعد قضية يتحملها الطالب لوحده،بل قضية الجميع من أول عنصر لتنشأ الإجتماعية ألا وهي الأسرة إلى غاية السلطة الحاكمة، خاصة عندما نرى أن هذه الظاهرة أصبح ينظر إليها نظرة عادية والتساهل في التعامل معها وكأنه شئ لم يكن هنا يجب ان نعلم ان المسؤولية لا تقتصر على الطالب فقط بل على المجتمع ككل، وبالتالي يجب إعادة النظر في كل أسباب إنتشارها والإسراع في إقتراح حلول ردعية وعلاجية تمس كل الأطراف المسؤولين على ذلك.

الفصل الثالث
التعليم العالي

تمهيد:

أولا: التعليم العالي:

1-مفهوم التعليم العالي

2-أهداف التعليم العالي

3-مظاهر التعليم العالي الناجح

ثانيا:التعليم العالي في الجزائر

1-تطور التعليم العالي في الجزائر

2-الإشكاليات والرهانات المنتظرة من نظام ل.م.د

3-نظام تقويم الإمتحانات في الجامعة الجزائرية

4-علاقة الطالب بالجامعة والمعرفة.

خلاصة

تمهيـــــــــد:

تعتبر الجامعة في مختلف الأنظمة الإجتماعية المصدر الأساسي للخبرة، فوظيفتها الرئيسية هي التعليم بفاعلية وإتقان، لهذا يحظى التعليم العالي بإهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء بإعتباره الرصيد الإستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل إحتياجاته من الكوادر البشرية التي يحتاج إليها للنهضة والرقي، ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة المجالات.

أولا: التعليم العالي

1/مفهوم التعليم العالي:

لقد تعددت تعاريف التعليم العالي بتعدد وجهات نظر المختصين في التربية والإقتصاد والإجتماع ....إلخ ، وسنحاول إستعراض بعضها فيما يلي :

- ✓ **تعرف الجامعة** على أنها معقل الفكر الإنساني في أرفع مستوياته ، ومصدر الاستثمار وتنمية الثروة البشرية وبعث الحضارة والتراث،ومراعاة المستوى الرفيع للتربية.**(شحاتة.2001.ص13)**
- ✓ **كما عرفها** "**رابح تركي**" على أنها عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة والسعي لإكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات .**(تركي. 1990. ص.73)**
- ✓ **ويقصد بالتعليم العالي:**كمفهوم كل أنواع الدراسات ، التكوين أو التكوين الموجه للبحث التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة .**(بوعشة .2000.ص.10)**
- ✓ **وتعرف** "**ثورة دريدي**"**التعليم العالي فتقول:**التعليم العالي ليس مجرد إمتداد للأعلى بمعنى تكملة مابعد مرحلة التعليم الثانوي، بل هو تكملة للجهود الإنسانية بغرض الرقي بالإنسان وتحقيق طموحاته المعرفية ، فضلا عن كون التعليم العالي يسد حاجات المجتمع من خبرات و مهارات معينة بغرض التنمية والتطور**(دريدي.1999. ص. 77)**
- ✓ ونجد"**مراد آشنهو**"في تأملاته للجامعة الجزائرية يعرفه:

"...هو التكوين التدريجي ، ويشمل على حجم من المعلومات تتدرج في دروس علمية مختلفة ، يستوعبها الطالب وتهدف مجموع هذه المعلومات إلى إعطائه القدرة للسيطرة الجزئية على قطاع علمي أو تقني محدد " .**(معارشة. دس. ص 76)**

ومما سبق يمكن القول أن المعايير الهامة التي يقاس بها تقدم أي دولة هو تطورها التكنولوجي وعملية تطور مجتمعها كما أن هناك إرتباطات وثيقة بين التعليم والتكنولوجيا،

ولذلك فإن أي جهد يبذل لتحقيق هذا المفهوم الأساسي في الدولة والمجتمع العصري يجب أن يتجه أولا إلى التعليم وإلى الفلسفة التربوية والسياسة التعليمية ومناهج وطرق التدريس والنظام التعليمي .ومن ثم نتدارك ما قد نجده فيها من نقص ، و عليه فقد أصبح تطوير التعليم الجامعي ضرورة ملحة خاصة في ظل ما فرضه الواقع المعاصر من تحديات وإستشرافات مستقبلية.

2-أهداف التعليم العالي:

إن أهم ما يهدف إليه التعليم العالي أوالجامعي هو خدمة المجتمع والإرتقاء به، وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة،وطرق البحث من أجل المساهمة في بناء المجتمع.ولذلك كانت هذه الأهداف نقطة البداية التي يجب أن ننطلق منها **(شحاتة.2001.ص.13)**،وهي:

- نقل المعرفة عن طريق التدريس في مرحلتي الليسانس والدراسات العليا.
- نقد المعرفة عن طريق الدراسات التحليلية الناقدة في ضوء النظريات الحديثة.
- إعداد الباحثين عن طريق برامج الدراسات العليا، بحيث يقوم عدد من هؤلاء الباحثين بالبحث والتدريس في الجامعة.

- مشاركة الهيئات المختصة في القيام ببحوث مشتركة أو مستقلة لحل المشكلات الأساسية التي تواجه المجتمع.
- الإستفادة من نتائج هذه البحوث وترجمتها إلى مقررات دراسية.
- تنمية شخصية طلابها تنمية متكاملة تشمل الجوانب العقلية والاجتماعية والترويحية ليصبح مسارا تنتهجه الجامعة في بحث شؤونها وتربية طلابها.
- الإعداد لتخصصات مستقبلية تفرضها تطورات العلم وإحتياجات العصرومطالب المجتمع المستقبلية.

كما يرى" **رابح تركي**"، أن أهداف التعليم العالي والجامعي تنحصر في المبادئ التالية :

***المبدأ الأول:**

هو أن الغاية الأساسية من الجامعة هي البحث العلمي أي تحري الحقيقة ويعتبر ذلك الرسالة الأولى للجامعة، أما التعليم فهو يأتي كنتيجة لهذا البحث.

والجامعة تحوي فريقين من الناس أساتذة وطلاب متفقين في مهمتهما الأساسية وهي أن كلا منهما طالب للحقيقة وباحث عنها أحدهما أكثر خبرة وأوسع معرفة، وأشد تملكا لأصول وأساليب البحث العلمي، وبالتالي فهو يرشد الآخر في العمل الواحد المشترك في البحث عن بواطن الأمور وكلياتها، وهذا الإرشاد جوهر العلم.**(تركي.1990.ص 74)**

***المبدأ الثاني:**

هو السعي إلى الحقيقة الفاضلة والبحث عن الحقيقة ليس عملا عقليا فحسب بل هو إلى جانب ذلك عمل خلقي وأدبي كذلك، والعلم الصحيح يتطلب الأمانة والدقة والجد والمثابرة

والتضحية فإن رسالة التعليم تتطلب في الواقع الكثير من التضحية وإنكار الذات، كما تقتضي مثالية فائقة وتكريسا ذاتيا.(**تركي.1990.ص75**)

- والتعليم الجامعي في الواقع لا يكون صحيحا إلا إذا كان نظريا وعمليا في وقت واحد.

نظري: لأن غايته نشر المعرفة، والكشف عن الحقيقة بنية خالصة، وعزيمة صادقة بعيدة عن كل مصلحة شخصية وأنانية

عملي: لأن له وظيفة إجتماعية واضحة لايمكن تحقيقها إلا بالملاءمة بينه وبين حاجات الإنتاج.فكما ينبغي للجامعات الحديثة أن تنشر المعرفة وتكشف الحقيقة كذلك يجب عليها إعداد الأطباء والمهندسين والأساتذة ورجال الإدارة والأعمال الذين يحتاج إليهم المجتمع.

- معنى هذا أن التعليم الجامعي لايصل غايته إلا إذا جمع بين الناحيتين النظرية والعملية في صعيد واحد وأن لا يكون هناك انقطاع الإتصال بين الفكر والحياة أوبين النظري والعملي فمهمة الجامعة في المجتمع يمكن تلخيصها فيمايلي:

- تقوم الجامعة بنشر العلم.

- تقوم بالبحوث العلمية، وتعمل على رقي الآداب وتقدم العلوم.

- تعمل على تزويد البلاد بالإختصاصيين والخبراء والفنيين في مختلف الميادين للعمل والإنتاج.

- تسهم في خدمة المجتمع وأهدافه القومية.

- تعمل على بعث الحضارة العربية الإسلامية.

- تعمل على توثيق الروابط الثقافية بينها وبين الجامعات في الخارج **(تركي.1990.ص76)**

هذا وتختلف رسالة الجامعة وغايتها بإختلاف العصور والمجتمعات حيث يوجد لكل مجتمع الجامعة التي تناسبه وتعبر عن طموحاته وأمانيه، وتجمل بعض الأبحاث دور الجامعة بعدة وظائف منها مايلي:

- توفير التعليم لخريجي المدارس الثانوية.
- توفير السبل للترقي الإجتماعي.
- متابعة البحث والتعمق العلمي.
- إعداد النساء والرجال للأدوار القيادية في المجتمع.
- المساعدة في تلبية حاجات المجتمع من الطاقات البشرية المثقفة والمدربة.
- تقديم خدمات للمجتمعات والمناطق المحيطة .
- الحفاظ على هوية المجتمع والتجديد في هذه الهوية باتجاه تحديات المستقبل.**(الأسعد.2000.ص 139)**

3-مظاهر التعليم العالي الناجح:

يقاس نجاح التعليم بمدى ما يحققه من نتائج مفيدة وبمدى الإستفادة التي يحصل عليها الطالب وما يجنيه أويحققه في حياته المستقبلية إلا أن هناك مظاهر عامة لكي يكون التعليم ناجح:

المناقشة:

يعتمد التعليم في الجامعة على المحاضرات التي يلقيها أعضاء هيئة التدريس وهي رغم فائدتها الكبيرة إلا أن كثيراً من الطلبة لا يمكنهم إستعاب موضوع المحاضرة وفهم كل جوانبها، وذلك لأسباب متنوعة أبرزها زيادة عدد الطلاب، وإزدحام الفصول والقاعات وإرتفاع كثفاتها مما قد يجعل من الصعب إستخدام إستراتيجيات آخرى، ويمثل التخطيط والإعداد الجيد للمحاضرة نقطة البداية اللازمة لتقديم محاضرة جيدة أوفاعلة ويمكن تصور الفرق بين حالة محاضر يقدم محاضرة أعدها جيدا، وآخر يتصدى لهذا العمل دون أي إعداد أوتخطيط، لذا نجد من التعريفات الفكاهية للمحاضرة على أنها هي فرصة جيدة للنوم عندما يتحدث شخص بلا انقطاع،**(كلية المعلمين.2003 . ص4)**، لذا وجب إستخدام أسلوب المناقشة، حيث تظهر من خلال هذه الطريقة الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء المجموعة والتدريب على طرق التفكير السليم، إثبات الآثار التعليمية وإكتساب روح التعاون والديمقراطية، وأساليب العمل الجماعي والتفاعل بين الأستاذ والطالب، والطلاب بعضهم ببعض، وتشمل كل المناشط االتي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار، كما تقوم هذه الطريقة في جوهرها على الحوار، وفيها يعتمد الأستاذ على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدما الأسئلة المتنوعة وإجابات الطلبة لتحقيق أهداف درسه، ففيها إثارة للمعارف السابقة، وتثبيت لمعارف جديدة، والتأكيد من فهم هذا وذاك، وفيها استثار للنشاط العقلي الفعال عند الطلاب، وتنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل.

***ارتباط الطالب بالمنهج:**

أصبحت القناعة السائدة لدينا وللأسف أن الجودة مرتبطة بالكمية فكلما زاد عدد المفردات في المادة وكلما زاد عدد الوحدات الدراسية في المنهج،تكرست الجودة، ولكننا ونحن في عصر تتقدم فيه العلوم وتتغير المتطلبات بسرعة وطيدة فإن الأهم هو تدريب الطالب

ليس على التلقي وحشو الذهن بالمعلومات،بل على البحث عن هذه المعلومات في مظامينها والتفاعل الإبداعي معها،ومن أبرز السمات التي يجب أن تتسم بها المناهج الجامعية في ظل مفهوم الجودة هي تنوع مصادر التعلم، ومصادر الحصول على المعلومات **(ردمان. 2008. ص 189)**

لهذا يحتاج كل تخصص دراسي إلى مجموعة من المناهج تخدم هذا التخصص إلا أن المنهج الذي يثير حماس الطلاب هو ذلك المنهج الذي له علاقة مباشرة بحياة الطلاب ما أمكن ذلك أو الذي يخدم منهجاً أخراً محبب إلى عقلية الطالب فذلك الأسلوب له القدرة على جلب إنتباهه ويجعله مرتبطاً بهذه الدراسة**(.(العبادي والطائي.2009.ص53)**، وهذا يتطلب من عضو هيئة التدريس:

- القدرة على رسم جوانب المنهج وتقويمه، وتوجيهه نحو خدمة المجتمع في حدود ماتسمح به المعايير الدولية المعتبرة.
- القدرة على التخطيط والتحليل، وتشخيص الخلل ومواقع الضعف،وتحديد تفاصيل البرنامج من حيث عدد الوحدات الدراسية ونوعية المواد المطلوبة للتخرج، وموائمة المنهج ومفردات مواده لمتطلبات التخصص وسوق العمل.
- القدرة على تخطيط المناهج الدراسية على أسس تربوية.

***مستوى الذكاء:**

ينبغي أن يتم التدريس لمستوى الطالب المتوسط وليس الطالب ذو الذكاء المرتفع وهذا من شأنه أن يشجع الطلاب على الدرس والتحصيل و الإستزادة من المعلومات ومن ثم الحصول على نتائج مرتفعة والإرتقاء بالمستوى المتوسط تدريجيا حتى الوصول به إلى أفضل مستوى ممكن.

***الحماس التدريسي:**

يجب على من يقوم بالتدريس أن يحب مادته ويقوم بتدريسها ليس من قبيل تأدية الواجب فقط ولكن من منطلق عشقه لها ومحاولته الجادة أن يقدم هذه المعلومات لطلابه فيصل بهم إلى حبها وعشقهم لها، ويندرج أيضا تحت هذا العنوان حب الأستاذ للتدريس وحماسة للقيام به على أكمل وجه.

***الاحترام الشخصي:**

من الأساسيات الهامة في التعليم الناجح أن يكون المحاضر سواء أكان أستاذاً في أعلى سلم الدرجات العلمية أو معيداً في بداية السلم التدريسي متمتعاً بإحترامه لذاته في غير إسراف وأن يكون متمتعاً أيضاً باحترام طلابه.وهذا الأخير سوف يزداد عمقاً إذا أظهر الأساتذة إهتماماً بطلابهم ومشاكلهم بالإضافة إلى إحترام أفكارهم ومناقشتهم دون تسفيه لأراء أي منهم.

***الثقة بين المتعلم وأستاذه:**

يجب أن يثق الطلبة في أساتذتهم من حيث كفاءتهم في الإلمام بكافة جوانب المنهج الذي يقومون بتدريسه.كما أن الطلبة يجب أن يثقوا في دقة أساتذتهم عند الإمتحان وتقدير الدرجات.يضاف إلى ذلك أنه يجب أن يكون هناك ثقة بين الأستاذ وطلابه في أنه لا يفرق في المعاملة بينهم .

***تنظيم المنهج:**

يجب على الأستاذ أن يحدد الهدف من تدريسه المنهج الذي يقوم بشرحه للطلاب ويفضل أن يضع الأستاذ ملخصا لجميع نقاط المنهج على أن يحدد للطلاب كتاباً أو أكثر

يكون هو العمود الفقري للمنهج.ومعنى ذلك أنه يجب على الأستاذ أن يكون منظماً وهذا كفيل أن يوقظ شهية الطلاب لسماع محاضرته.

***التحضير:**

ينبغي على من يواجه الطلاب بغرض التدريس أن يقوم بالإعداد لما سوف يلقيه بعناية بالغة وإهتمام كبير بغض النظر عن تمكنه في هذا الفرع فإن التردد من جانب الأستاذ ولو للحظات سوف يفقد الطلاب ثقتهم في قدرته.إن الأستاذ الجامعي بحاجة إلى أن يخطط لكل محاضرة، وهنا لابد أن يكون الأستاذ الجامعي قادرا على أن:

- يختار أهدافا محددة للمحاضرة،بحيث تتضمن أهدافا معرفية ووجدانية ومهارية.
- يختار مفردات موضوع المحاضرة في ضوء المخطط العام للمساق،بحيث تكون ذات دلالة وأهمية بالنسبة للطلبة وأساسية في نجال التخصص.
- يحدد الواجبات المطلوب من الطلبة القيام بها، وبدائل أنشطة التعلم التي يمكن أن ترافق محتوى المساق،بما يهدف إلى تيسير تعلم المحتوى، وإكتساب خبرات معرفية وقيمية ومهارتية.
- يختار تقنيات التعلم والتعليم التي تلائم موضوع المحاضرة، وتجذب إنتباه الطلب، ويستطيع تصميم بعض التقنيات وإنتاجها مثل الشفافيات والشرائح، ويتمكن من إستخدام جهاز عرض الشفافيات، وبرنامج powerpoint ، والأجهزة التعليمية الأخرى.
- تحديد أسلوب التقويم المناسب لتقويم نواتج التعلم، وتقويم المتطلب السابق.
- يحدد نوعية التغذية الراجعة وكيفية تقديمها للطلبة، وفقا لنوعية إستجابات الطلبة، وبما يسهم في تعزيزها، وتحقيق إيجابية الطلبة والتواصل معهم.

- يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحارة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها،لذلك يجب أن يكون التخطيط للمحاضرة مرنا، فقد يحتاج الأستاذ الجامعي إلى التعديل في الوقت المخصص لإدارة نشاط ما، أو التفاصيل المناسبة لنعالجة جزء معين من محتوى المحاضرة(**خميس. دس . ص 289**).

***المواظبة:**

يجدر بالأستاذ إحترامه الشديد للمواعيد وتقديره الكامل لقيمة الوقت ومحاولة عدم الإعتذار عن ميعاد المحاضرة إلا لضرورة قصوى أو سبب قهري يقبله الطلاب عن إقتناع ويفضل عند الإعتذار أن يكون ذلك قبل ميعاد المحاضرة بوقت كاف.كما يجب على الأستاذ ألا ينهي محاضرته قبل الميعاد المحدد فيتعلم طلابه منه الإحترام والمواظبة وإحترام الوقت.

فالأستاذ الجامعي قدوة لطلابه، فهو مثلهم الأعلى، ينتهجون سلوكه، ويهتدون بفكره، ويسترشدون بنصحه، ومن هذا المنطلق يحمل مسئولية التاثير في أجيال من طلابه الذين يتزودون بعلمه ويتأثرون بشخصيته، وتلك مسئولية جسيمة تلقى على عاتقه الإلتزام بأن يكون على مستوى القدوة سلوكا وخلقا وفكرا وعلما ورأيا(**شحاته.2001.132**).

***التنوع:**

ينبغي على الأستاذ أن يستعين بأساليب متعددة للتعليم والتفسير والشرح مثل الوسائل السمعية والبصرية أو بعض التجارب التوضيحية فهذا يساعد الفهم والإستبصار خصوصاً عندما يقترن النظر بالسمع كما أنه يقضي على الرتابة ويساعد على شدة الانتباه.(**العبادي، والطائي.2009.ص53**).

إن تربية الغد لابد أن تسعى لإكتساب الفرد أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير، وقابلية التنقل بمعناه الواسع: التنقل الجغرافي، والتنقل الفكري، كنتيجة لإنفجار المعرفة

وسرعة تغيير المفاهيم، إن ثورة المعلومات بإعتبارها من أهم خصائص العولمة تتطلب ترسيخ مقومات التفكير العلمي ومناهجه وتداخل نتاجه من التخصصات، حتى يتحقق التحرير من إنغلاق التفكير الاجتراري البنكي، وهو ما يستلزم الإنعطاف بالعملية التعليمية، لكي تكون أداة تجديد الواقع وتطويره من خلال فهمه وتحليله ونقده وحل مشكلاته إلى الغبداع في تقديم البدائل(**شحاته.2001.133**).

***مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة:**

تظهر الدراسات في مجال الإنساني أننا جميعا نتواصل بأكثر مما نقوله بالكلمات، فنغمة الصوت وتغير نبرته وتعبيرات الوجه، والإشارات التي نستخدمها، كلها تساعد على توصيل الرسائل التي نريدها، تماما كالكلمات أو أبلغ منها، كما أن سياق بعض العبارات يمكن أن تؤثر في إستقبال المستمعين للرسالة، وقد تغيرها تماما، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مهارات التوصل مع الطلبة وإحترامهم والثقة بهم نالت أعلى ترتيب من حيث درجة الأهمية بالنسبة لمهارات التدريس الأخرى.

أما قاعة الدرس في الجامعات،بالإضافة إلى كونها حلبة للعروض الفكرية و المنطقية، فهي حلبة عاطفية تعج بالعلاقات البينية، وعلى أساتذة الجامعات أن يكونوا على وعي بطبيعة هذه العلاقات، وبمهاراتهم في التواصل مع الطلبة بأساليب تزيد من دافعيتهم للتعلم،وتسمى لديهم التعلم المستقل، وهنا يلزم تجنب إستثارة عواطف سلبية، وتطوير عواطف إيجابية، وفي هذا السياق ينبغي أن يكون الأستاذ الجامعي قادرا على أن:

-يطور علاقات إيجابية مع الطلبة، تقوم على الحميمية والإحترام المتبادل.

-يعترف بمشاعر الطلبة، ويشجعهم على التعبير عنها.

- يبدي إهتماما قويا بالطلبة، ولديه إحساس عل بارسائل الذاتية التي ترد منهم، فيما يتعلق بما يشعرون به تجاه المادة أو طريقة عرضها.
- يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه في تقديم رسائل للطلبة.
- يتعرف على أسماء الطلبة، ويحرص على حفظها ومناداة الطلبة بأسمائهم.
- يستخدم لغة لطيفة وكلمات مناسبة لتوجيه الطلبة،فقد أوضح البحث في مجال الإتصال الإنساني أن اللغة اللطيفة تؤثر بقوة في علاقات القيادة.
- يمتلك صوتا قويا ومسموعا بسهولة وبشكل مفهوم للطلبة، ويوظف صوته وحركاته لجذب إنتباه الطلبة، وإستثارة عواطفهم وإنفعالاتهم.
- يتمتع بحماسة ودافعية في عملية التدريس.
- يتكلم بوضوح وينوع من أساليب الخطاب بشكل يجذب المستمعين.
- يحافظ على الاتصال العيني مع الطلبة خلال المحاضرة.
- يحتفظ باتزانه الانفعالي(**خميس.دس. ص291).**

ثانيا:التعليم العالي في الجزائر.

1-تطور التعليم العالي في الجزائر:

منذ الإستقلال عرفت الجامعة عدة تطورات يمكن إستعراضها فيمايلي:

1-1-المرحلة الأولى:من 1962 إلى 1970 :

وهي تاريخ إنشاء أول وزارة مختصة في التعليم العالي والبحث العلمي، أين تم فتح جامعات في المدن الكبرى كجامعة "وهران" 1966 وكان النظام البيداغوجي المتبع هو ذلك

الموروث عن الفرنسيين.(**معارشة. دس. ص77**) ، ولم يتخرج من جامعة الجزائر قبل الإستقلال إلا عدد محدود من ال"جزائريين وكان غالبيتهم في الأدب والحقوق.وقد أعطت الجزائر المستقلة إهتماما خاصا بالتعليم العالي فقد شهدت تطورا محسوسا في أعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم ب **10.756** طالبا وطالبة مابين(**1967 -1970**)(**تركي. 1990 ص 152**).وقد أثار هذا التطور مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الإستقبال الجامعية التي أصبحت غير قادرة على الوفاء بالحاجة ولذلك تطلب الأمر فتح جامعات أخرى ويمكن أن نشير إلى تاريخ إنشاء عدة جامعات في هذه المرحلة:

-**في 30 ديسمبر1907** :تأسيس مدارس للتعليم العالي في الجزائر.

-**في 04أكتوبر 1961** :بناء مراكز جامعية بوهران وقسنطينة .

-**في 13 أفريل 1965** :فتح المراكز الجامعية بوهران وقسنطينة.

-**في01 أكتوبر 1967** :فتح جامعة وهران والتي تضم أربعة كليات.

-**في 17 جوان 1969**:فتح جامعة قسنطينة والتي تضم كذلك أربعة كليات.

(Ministere de l'enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique ;1997 ;p13)

1-2-المرحلة الثانية: تأتي هذه المرحلة بعد سنة**1970** وفيها تم إستحداث وزارة مختصة وإصلاح التعليم العالي وأهم ماميزهذه المرحلة:

- تقسيم الكليات إلى معاهد مختلفة تضم الدوائر المتجانسة.
- الإعتماد على نظام السداسيات المستقلة.(**معارشة. دس. ص 78**)

وقد إستحدثت الشهادات التالية:

***الليسانس:** مرحلة التدرج وتدوم (4 سنوات)

***الماجستير:** وهي مرحلة مابعد التدرج الأول وتدوم سنتين على الأقل يخصص جزءها الأول لمجموعة مقاييس نظرية وتعميق لمنهجية البحث،أما الجزء الثاني فهو إعداد رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير.

* **دكتوراه العلوم:** وهي مرحلة مابعد التدرج الثاني وتدوم 5سنوات من البحث العلمي أهم ما يميز هذه المرحلة هو إدخال الأشغال التطبيقية والميدانية.

1-3-المرحلة الثالثة:

ظهرت ملامحها عام **1983**وبرزت بصورة واضحة جلية عام **1984**،حيث سعت إلى تحقيق الأهداف التي سطرتها الدولة وتطلعت إلى مواكبة التطورات الحاصلة في العالم خاصة المتعلقة بقضايا التعليم العالي، كذلك التركيز على التخصصات التي يتطلبها سوق العمل والتي تستفيد منها الجزائر في مهامها الخاصة ببناء الإقتصاد الوطني كالتخصصات التكنولوجية وكذلك التقليص من التخصصات التي فيها فائض كالحقوق والطب لخلق التوازن.**(تركي.1990.ص 79).**

1-4-المرحلة الرابعة:

وهي الحقبة التي تداعت فيها آثار الإنفجار المعرفي والمعلوماتي كانت هي نفسها حقبة الجزائر الضائعة لما حفلت به من ظروف إقتصادية وإجتماعية وأمنية مزرية،وقد شهدت هذه المرحلة محاولة من جديد لربط أواصر العلاقة بين الجامعة والمحيط وذلك أن المؤسسات الإنتاجية تستعد لدخول إقتصاد السوق الحر، وقد شرعت الجامعات في إعادة النظر في سياسة التكوين التي كانت تتبناها حتى تتمكن من تخريج الأطر ذات الكفاءة العلمية والقادرة على النهوض بالقطاع الإنتاجي حيث تم إدخال تعديلات على البرامج

التكوينية، وقد تم بتاريخ 1993/01/01 إعتماد فرقة بحث لإنجاز سلسلة من الأبحاث حول تقويم العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية.(**طشوعة.دس. ص 105)**

1-5-المرحلة الخامسة:وهي مرحلة تبني نظام ل م د:.

ل. م. د أو (ليسانس.ماستر. دكتوراه)هو هيكل للتعليم العالي مستوحى من البلدان الأنجلو ساكسونية وقد بدأ العمل به تدريجيا في بلادنا منذ سبتمبر 2004 يتشكل هذا النظام من ثلاث مراحل تكوينية وتمنح شهادة جامعية لكل مرحلة:

-مرحلة أولى: البكالوريا+3سنوات تتوج بنيل شهادة الليسانس

-مرحلة الثانية: البكالوريا+5سنوات تتوج بنيل شهادة الماستر

-مرحلة الثالثة: البكالوريا +8 سنوات تتوج بنيل شهادة الدكتوراه. **(الدليل العلمي.2011)**

1-5-1- مرحلة الليسانس:

تتميز هذه المرحلة بدرجتين من التكوين، تكوين قاعدي متعدد الاختصاصات يمتد من سداسيين إلى أربع سداسيات ويحضر الطالب لإكتساب المبادئ الأساسية للتخصصات المرتبطة بالشهادة وكذلك لتلقي المنهجية الجامعية والعمل على اكتشافها**(الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د 2011)**

وتتبع هذه المرحلة بتكوين أكثر تخصصا ويمنح إختيارين:

***إختيار أكاديمي:** يتوج الطالب في نهاية مساره بشهادة ليسانس تسمح له بالالتحاق بالدراسات الجامعية لمدة طويلة وتخصص أكثر دقة .

***إختيار مهني:** ويتوج الطالب في نهاية مساره بشهادة ليسانس مهني تمكنه من الاندماج المباشر في عالم الشغل

1-5-2-مرحلة الماستر:

وتدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين وبإمكان أي طالب تحصل على الليسانس أكاديمية وتتوفر فيه شروط الإلتحاق بها كما لا يستبعد هذا التكوين أولئك الذين تحصلوا على ليسانس مهنية ويرغبون في العودة إلى الجامعة بعد مرورهم بالحياة المهنية.

1-5-3-مرحلة الدكتوراه:

يمثل التكوين بالدكتوراه ومدته ستة سداسيات كحد أدنى لبنية أساسية في ظل مايعرف بالتطور الهائل للمعارف والتخصصات التي أصبحت دقيقة أكثر فأكثر وهذا التكوين يضمن مايلي:

- تعميق المعارف ضمن مختلف التخصصات.
- التكوين للبحث ولأجله (تطور الإستعدادات للبحث، القابلية للعمل...)وفي نهاية هذا التكوين وبعد مناقشة الأطروحة تمنح شهادة الدكتوراه للطالب في هذه المرحلة التعليمية العليا .**(الدليل العلمي ،2011)**

2-الإشكاليات والرهانات المنتظرة من ل. م.د:

إنه و على الرغم من التشخيص الجيد لمواطن الخلل في الجامعة الجزائرية وعلى الرغم من جدية الإصلاحات وحجم الإمكانيات التي وفرتها الدولة لإنجاح العملية الإصلاحية، إلا أن هناك بعض الإشكاليات والرهانات من الواجب الإشارة إليها:

إن أهم إشكالية تطرح هنا حسب الخلفية الفلسفية لنظام ل.م.د في الدول الغربية هي فلسفة ليبرالية، فالفرد في الدول الغربية هو في الغالب الذي يدفع كل تكاليف دراسته وبالتالي فهو يتحمل مسؤولية كاملة تجاه مستقبله الدرا سي الأمر الذي يخلق له شئ من الدافعية نحو تكوينه بحكم تحمله نفقات تكوينه على العكس ما هو في الجزائر أين تتحمل الدولة كل نفقات دراسة الطالب الأمر الذي ينعكس سلبا على جانب تحمل المسؤولية من طرف الطالب وهذا الشئ طبيعي.ناهيك عن كون جودة التعليم تتعارض كليا مع الأعداد الهائلة من الطلبة(يصل بعض الطلبة في بعض التخصصات إلى أكثر من 500طالب في المحاضرة الواحدة) **(بوعشة. 2000. ص 35).**

إن الجامعة ومالديها من وظائف أصبح ينظر إليها من منظور التنظيم الرئيسي في المجتمع، على أنها المنتج للقوى البشرية التي سوف تعمل حسب حاجات المجتمع ومتطلباته، فالهدف الأساسي لها وبلاشك هو تنمية الإنسان.ومن المنطلق نجد أن هذه التنمية أصبحت مشكلة أساسية تزداد يوم بعد يوم، وخاصة في الدول النامية ألا وهي مشكلة اللاتوافق الحاصل بين نوعية التكوين ومتطلبات سوق العمل، وهذا بسبب التأخر الكبير في تقريب الجامعة من المحيط من خلال عدم إنشاء اتفاقيات بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية لإعداد ليسانس وماستر مهنيين،فالتكوين الغالب حاليا هو تكوين أكاديمي. **(تغليت. 2009. ص68)**

وفيما يتعلق بواقع التعليم العالي في الجزائر فنجد أن عدد الطلبة المنتسبين له حوالي 420 ألف طالب وهذا يمثل رقما ثقيلا ذو معان عديدة وأحيانا خطيرة على الدولة عندما يصبح نظامها المعرفي عرضة للتقلبات وعدم الإستقرار. ذلك أن النظام المعرفي في الجزائر بأبعاده الثلاثة التربوي والتعليمي والتكويني يعاني منذ وقت من أزمات علمية وبيداغوجية ، وهي أزمات تتطلب اليوم معالجة حقيقية وموضوعية، حيث نجد أن الجامعة اليوم تنتج بكثرة وبشكل عفوي وكذلك بدون فائدة مادام الأغلبية العظمى من المتخرجين لا

يجدون وظيفة في سوق العمل.(**بوعشة. 2000. ص 32**). وهو يعد من أهم الأسباب التي تجعل الطالب الجامعي في الجزائر غير راضا على الدراسة بصفة عامة والتخصص الذي يزاوله بصفة خاصة، ومادام كذلك فإن البحث العلمي في الجزائر لم يجد بعد طريقه في المجتمع عموما وبإتجاه المؤسسات الإقتصادية على وجه الدقة. وهذا ما يفسر واقع التعليم العالي في الجزائر الذي تعثر في خلق الكوادر المنتجة والمؤهلة، والقادرة على الاشتراك في مواجهة أزمات المجتمع.

والسبب لايرجع فقط إلى الطلبة الآتين من التعليم الثانوي ومستواهم الضعيف، على حد قول "**محمد بوعشة**" (حيث لا حظنا العكس تماما في العديد من الحالات فهناك طلبة يأتون وهم يتمتعون بتكوين معقول ومتشبعين بحماس للتعليم والبحث عن المعرفة، ولكن عند التحاقهم بالجامعة يصطدمون بواقع غير ملائم وبجامعة غير تلك التي كانت بأذهانهم، مما يؤدي إلى القضاء على الحماس الذي كان لديهم). **(بوعشة.2000.ص 35)**

بالإضافة إلى ذلك نظام التمييز بين التخصصات الذي أدى إلى الفصل التعسفي بين التخصصات في العلوم الإنسانية بشكل عام وتلك التخصصات المفتوحة على المهن الحرة(القانون الخاص، الصيدلة، التجارة، البيطرة...)، كما يبين واقع الجامعة الجزائرية أن مجموع المصطلحات أو المفاهيم في ميدان التعليم والبحث العلمي تعد مفاهيم قديمة لاتتماشى عموما والتطورات الحاصلة، فالتطور لا يكون في بناء جامعات جديدة أو وضع تخصصات جديدة، حيث تم فتح جامعات في مناطق نائية غريبة الشكل والمنظر أحيانا، لا تشجع حتى على الدراسة. **(بوعشة. 2000. ص61)**.

إن السياسة الشعبوية على حد قول "**محمد بوعشة**" المتمثلة في خلق العديد من المراكز والتخصصات والمخابر دون غطاء تأطيري وبيداغوجي ودون توفير الكتاب والمواد الضرورية للقيام بالتجارب تعد سياسة للشهرة والتباهي والدعاية والمغالطة، لذا نجد أن

الإصلاحات التي مر بها التعليم العالي في الجزائر تعد من الآفات المستقبلية التي يتعلق بها آمال التعليم العالي في الجزائر، لكن لابد أن نعلم أن أي إصلاح للتعليم العالي لا بد أن يندرج ضمن فلسفة عامة واضحة المعالم حتى تؤدي العملية على أكمل وجه.

إن أي إصلاح للتعليم العالي لابد وأن يندرج ضمن فلسفة عامة واضحة المعالم حتى تؤدي العملية على أكمل وجه، ولعل أولها المعاينة الدقيقة والموضوعية.إن الحديث عن الوضع السيئ الذي تعاني منه المنظومة التربوية بصفة عامة كانت حديث الجميع لكن القلة القليلة التي أعطت إقتراحات موضوعية لمعالجة هذه الحالة، فنجد أن الدائرة إتسعت فقط للنقد لدرجة أن هذا الأخير ساهم في تعميق التشويش الموجود ضمن هذا القطاع، لكن الإشكالية لا تكمن في النقد بل إنه يمثل ظاهرة صحية عندما نحسن إستعماله،وإنما عندما يكون النقد من أجل النقد.

فالجامعة الجزائرية تفتقر إلى إطار فلسفي واضح، فهناك تحولات أدخلت على المجتمع الجزائري ولكنها تمت بدون غطاء فلسفي، مما فتح المجال للإجتهادات المبالغ فيها، والتي إنتهت أحيانا إلى تقديم بعض الأطروحات الغربية والمتناقضة تماما مع مقومات هذا المجتمع، إن هذه الإجتهادات تتميز بالفوضى وعدم الموضوعية في العديد من القضايا التي إهتمت بها، وما كان لهذه الإجتهادات أن تكون كذلك لوكانت هناك فلسفة رسمية واضحة المعالم تحكم ما يسمى بالمنظومة التربوية ولاسيما التعليم العالي ولهذا كان من المفروض إذن أن تتم الإجتهادات في إطار البناء الفلسفي الموجود وإنطلاقا من تعاليمه الوظيفية والمنهجية، ومعنى ذلك أن أي نظام تربوي لا يقوم على أساس فلسفي واضح، سوف لن يكون إلا نظاما عشوائيا،لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف والمهام التي يطمح إليها المجتمع، وبالتالي فإن نتائجه الآنية والمتوسطة والبعيدة سوف تكون في خطوطها العامة بدون فائدة ملموسة، بل إنها ستساهم في تحطيم بعض التجارب الناجحة لدى هذا النظام أو ذاك ومن ثم إحتمال إنتاج تفكير نظري غريب ومتناقض وأسس المجتمع.

ولهذا فهناك ضرورة عاجلة لملء هذا الفراغ، وذلك بتحديد من جديد فلسفة واضحة، وبدون هذه الفلسفة فإن البلاد ستظل لاتدرك إدراكا واضحا طريقها في هذا المجال. **(بوعشة.2000.ص 87).**

فلايمكن رسم أو وضع المناهج المطلوبة، بدون بناء الإطار النظري الفلسفي، فالمناهج والبرامج تحدد عادة وفقا للفلسفة الموجودة، وهو فعلا الشغل الشاغل للعديد من الدول ولاسيما الراقية منها، التي تسهر على إدخال تعديلات منهجية من حين لآخر على نظامها التعليمي، ولكن بعد مراجعة أو إعادة ترتيب البناء الفلسفي.أما في الجزائر فقد أدخلت العديد من المعطيات والتحولات،ولكن هذا لم يرافقه للأسف مراجعة الإطار الفلسفي فالإطار القديم تم التخلي عنه بدون أن يعوض بفلسفة بديلة رسمية ومقننة،ومن ثم يحصل إدخال المنهجيات الملائمة لمعالجة أو تطويع المتغيرات الجديدة وفقا لإطار فلسفي بديل،فحدث التضارب بين القديم والجديد المبعثر.

ومما سبق يمكن القول أن تحديد وظيفة النظام التعليمي في الجزائر وذلك بعد تحديد الإطار الفلسفي هو الذي يحدد الغاية من النظام المعرفي كما يحدد نوع وشكل المنهج والأستاذ المراد،وطبيعة المخبر الذي نريد إقامته.

3- نظام التقويم والإمتحانات في الجامعة الجزائرية:

تزايدت في السنوات الأخيرة الدعوة إلى إعادة تصميم أساليب التقويم وتجريب أشكال بديلة عن الأساليب القديمة، متمثلة في التقويم القائم على الأداء تمثل قصور الاساليب التقليدية في تزايد العديد من المشكلات التربوية، فهناك عدم الارتياح من مخرجات التعليم كما ينعكس ذلك في مستوى الخرجين على مستوى التعليم الجامعي، بسبب ضآلة ما يبقى لدى الطلاب من معارف بعد التخرج وينصب اهتمامه بشكل أساسي على الاهتمام بالدرجات

ووضع التقديرات، كما تدل عليه الشهادات ونتائج الطلاب، ولا ينبئ عن الآداء ولا يعطي إشارة عن السمات الشخصية والمهارات الفعلية.

هناك نقد واسع الإنتشار موجه نحو الإمتحانات الموضوعية المقننة إنطلاقا من أنها لا تقيس قدرات الطلاب الكامنة، فضلا عن أنها تميل في مجملهاإلى قياس مستوى فهم المادة الدراسية، أو إلى نوعية تفكيرهم وأنها لا تولد مقاييس صادقة لاسيما الصدق المرتبط بالمحك الذي يدعم إستخدامها بصورة عامة لم يقتصر النقد على الإمتحانات والمقاييس فحسب، بل إمتد إلى الإختبارات المقالية وكان قصورها يتمثل في أنها لا توفر قياسا عادلا يتعلمه الطالب، حيث أن معظم الأسئلة تتطلب الحفظ، وأن الكثير من المصححين يفضلون الإجابة كما وردت في المقرر الدراسي، إضافة إلى ذلك فإن الطلاب يصرفون الوقت والجهد في الإجابة على سؤالين أو ثلاثة لا تبين إنجازاتهم في المنهج، وبذلك تفتقد إلى الصدق والثبات رغم كل هذه الإنتقادات الموجهة للأساتذة إلا عملية التقويم مازالت قائمة كما هي في الإختبارات المعمول بها في التعليم الجامعي وهذا قد يرجع إلى ضعف التكوين للأستاذ في حد ذاته(**عباسي. 2003. ص 134**).

مما سبق يمكن القول إن الممارسة التقويمية من أهم وأبرز مهام المدرس، فهي تتضمن تقدير قدرات الطلبة والوقوف عل مد تحصيلهم وتقدمهم الدراسي والفكري ويتم دور الأستاذ كمقوم في شمول وتكامل وتدرج بحيث لا يقتصر التقويم على جانب واحد من نمو الطلبة أو على إستخدام آداة واحدة لتقويم،ولتحقيق فعالية أكبر في الممارسة التقويمية لابد على المقوم أن يعتمد طرق منهجية في التقويم، وينوع في مصادره ووسائله، ولابد أيضا أن يكون ذو إطلاع واسع في مجال إستخدام نتائج التقويم وفوائدها والتحكم فيها وبناء وتصميم نماذج تقويمية فعالة

ومايمكن قوله عن الممارسة التقويمية في جامعتنا هو أنها تتبع أساليب تقليدية تضعها في حالة إنصياع للإمتحانات، مع العلم أن هذه الإمتحانات تندرج ضمن تصور التقويم العام وليس التقويم التكويني، وتبقى أهداف التكوين تنحصر في الترتيب والإنتقال، وإذا إنطلقنا من أن التقويم هو إستراتيجية لقياس فعالية التكوين والحكم على نوعية الطالب فأين سنجد النوعية بين المشكلات والظواهر السلبية التي تتخبط فيها الجامعة الجزائرية، على الرغم من الإصلاحات الأخيرة التي إتبعتها الجامعة الجزائرية وفق النظام الجديد نظام ل. م.د الذي جاء من أجل تغيير في نظام التقويم ونوعية التكوين وأيضا توجيه الطالب نحو سوق العمل أي إخراج طلبة جامعيين قادرين على الإندماج في المحيط العملي دون اللجوء إلى تكوينهم وذلك لأن الجامعة بنظامها الجديد هي التي سوف تساعد على تكوين الطالب من حيث تمكينه من القدرة على حل المشكلات في النظام التعليمي وبالتالي يجب أن تغير في طريقة تقوم الطالب بحيث لا ينحصر تقويمه على الإمتحانات التقليدية فقط، لكن للأسف المتأمل في النظام الجديد يلاحظ أنه لم يأتي بأيت حلول التي كان يتخبط فيها النظام القديم، بل بالعكس زاد الطين بلة وبالتالي دخول الجامعة الجزائرية في صراعات تربوية وتعليمة آخرى فيما يخص نظام التعويض الذي عرفه نظام ل.م.د، فبعد أن كان الطالب مطالبا بالحصول على المعدل 20/10 في كل مقياس يدرسه في سداسيين، حل نظام التعويض الذي يسمح للطالب بتعويض مقياس بمقياس آخر فالمهم هو الحصول على المعدل 20/10 في المقاييس كلها مجتمعة، هذا التغيير لم يكن مبنيا على معايير علمية، إنما كان غير مبرر على حساب نوعية تكوين الطالب، التي إنخفضت بشكل ملحوظ، أين أصبح هم الطالب هو تجاوز عتبة الاقصاء 20/05 والحصول عل المعدل 20/10 وبذلك يضمن إنتقاله إلى السنة الموالية، وبالتالي بهذه الطريقة التي بنتها جامعتنا أصبح الطالب يدرس مقياس في قت قصير في سداسي لي يتم إستبدال هذا المقايس بمقياس آخر في السداسي الثاني علما أن المقياس المدرس في السداسي الأول يحتاج إلى كثر من سنة لكي يستوعبه

الطالب وعند التعمق أكثر في تفسير هذه النتائج المتوصل إليها نجد أن ما يحتاجه الطالب الجامعي، ليس التغيير في إسم النظام وذلك من أجل التغيير فقط، وإنما النزول إلى الواقع التعليمي في الجامعة، وكل ما يحتويه من مشاكل يعاني منها الطالب والأستاذ معاً، وهو ما إنجر عليه مؤشرات خطيرة مست الإمتحانات في الجامعة الجزائرية في الوقت الراهن من أهمها:

***الإهمال الشبه الكلي للتقويم التشخيصي والتقويم التكويني:**يكون التركيز عادة على التقويم التجميعي، الذي يلجأ إليه الأستاذ في نهاية المشوار الذي يقطعه، وفي كثير من الأحيان يكتشف أن طلبته بحاجة إلى مكتسبات معارف و مهارات سابقة تفيد وتعين على إستيعاب المعلومات اللاحقة،وبالتالي غياب البنية التحتية التي يؤسس عليها المدرس التعليم الجديد لي يستفيد من تغذية راجعة أثناء عمله من جهة آخرى، هذه النقائص يمكن تجنبها بكل من التقويم التشخيصي والتكويني.

***الإفراط في إستعمال طريقة واحدة في التقويم:** المتصفح لأنواع وأساليب التقويم الممارسة في مؤسساتنا الجامعية فإنه بدون منازع سيجد ثلاثة أنواع من الإختبارات الكتابية لا رابع لها، إختبار المقال الذي يعتمد بشكل غالب في العلوم الإنسانية والإجتماعية، طرح مسألة طلب حلها بواسطة قانون أو نظرية معينة خاصة في الفروع التقنية والتكنولوجية، أما النمط الثالث فهو الأسئلة الموضوعية سواء الإختبارات من متعدد أو الصحيح والخطأ، التي تطبق على الفروع العلمية الطبية، مما تترتب على هذا الأمر

- تعود المتعلم على الحفظ والتذكر الآلي وتحويله إلى مطبوعة أو كتاب يتنقل من سنة إلى سنة إلى أن يتخرج
- إبتعاد المتعلمين عن التركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية وتركيزهم على النظريات وتكرارها فقط

***عدم إستعمال أدوات التقويم بشكل جيد:**فكثيرا ما يقع المردسن في أخطاء تقيمية تؤثر سلبا على نوعية التقويم ووظيفة الوسيلة المستعملة في ذلك:

- غموض التعليمات وتشعبها

- عدم وضوح الأسئلة، وعدم تحديد المطلوب وكذلك إتساع المفاهيم المطلوبة، وكثيرا ما تحدث هذه المشكلات خاصة في الأسئلة المقالية

***إهمال سلالم التصحيح:** إن كثيرا من الإختبارات توزع علاماتها بشكل عشوائي على البنود أو على جوانب الإستجابة، وهذا ناتج عن غياب سلم التصحيح الذي يبني على أساس جدول المواصفات الذي تحدد فيه الأوزان النسبية لكل موضوع أو محور في الإختبار وعلى أساسه تتحدد العلامة المناسبة له

***الوقت المستغرق:** إن الوقت الذي تستغرقه الإمتحانات وحدها طيلة السنة الدراسية طويل نسبيا ويمثل 40% من الوقت الذي تستغرقه الدروس في حالة سيرها العادي، وذلك في الجامعات ذات نظام الفصلين، أما الجامعات ذات نظام ثلاثة فصول فتستغرق 46% الوقت الضائع في الإختبارات طويل جدا لأن الدروس تتوقف خلالها فترة طويلة من الزمن، هذا من ناحية المعيار الزمني، أما إذا نظرنا أثر ذلك على نوعية التكوين فإن الوقت المستغرق في تصحيح الأكوام المتراكمة من الأوراق فيأخذ هو الآخر وقتا طويلا على حساب الإعداد الجيد للدرس ومتابعة الأبحاث هنا يظهر حجم خطورة الوضعية وتصدق عندئذ المقولة التالية" الدراسة في الجامعة سلسلة من الامتحانات المتعاقبة، تتخللها بعض الدروس أو المحاضرات"

***كابوس الامتحانات:**بمجرد إقتراب نهاية العام الدراسي ، تعلن حالة الطوارئ، فتتوتر أعصاب الطلبة يزداد نشاطهم وحيرتهم ويصيبهم الخوف من الرسوب، كل ذلك لأن الإمتحانات أصبحت غاية للعملية التكوينية فالإمتحان هو المستقبل وهو الأمل، والذي

يساعد على تهويل الأمر هو بعض الممارسات السلبية التي يلجأ إليها الأساتذة لترسيب الطلبة وتهديدهم بالعقاب في الإمتحانات لجذب إنتباههم وضمان إنضباطهم وحضور الدروس، أما البعض الآخر فيترك فرصة غير بعيدة عن الإمتحانات ويهجم على الطلبة بكومة من المطبوعات، هذا وغيرها من الممارسات تجعل من فترة التقويم حالة تأهب قصوى تدفع بالطلبة إلى ممارسة سلوكات لا تعكس مستواهم ومهاراتهم على الإطلاق

***الظواهر السلبية في الامتحانات:** لعل وأهمها أكثرها إنتشارا الغش بكل أنواعه (تبادل العبارات، القصاصات، الكتب، الكتابة على الطالات والجدران السبورة حتى على الأطراف، دخول طالب إلى الامتحان بدل آخر، الهاتف النقال، السماعات....إلخ) والغريب في كل هذه الظاهر هو الإحترافية والإبداع في آساليب الغش بدل الإبداع في التفكير في الإجابة وإستغلال المعلومات، وفي الكثير من الأحيان نجد كثير من الأساتذة يتساهلون أمام هذه الممارسات، بل وفي بعض الأحيان يتعاونون ويشجعون الطلبة على ذلك، ربما هذا سبب من الاسباب، أما السبب الثاني فهو الممارسة التقويمية في الجامعة والتي جعلت الإمتحانات بشكلها الحالي تركز على الجانب المعرفي وتهمل التقويم المستمر المتعدد المصادر

إن جملة هذه المظاهر التي تم عرضها وغيرها إذ دلت على شئ فإنما تدل على ضعف نظام ل.م. د . في تغيير ما فشل فيه النظام القديم، وعدم قدرته على تطبيق نظام التقويم الذي يتلائم مع جودة التكوين، إضافة إلى إنعدام الثقافة التقويمية السليمة في مؤسساتنا الجامعية، سواء لدى المدرسين الطلبة، الاداريين بصفة عامة، وإن كان هذا هو الحال فكيف سنتكلم أو نبحث عن النوعية في مخرجات الجامعة ونحن نفتقد إلى الميزان الحساس الذي يرصدها **(طشوعة. دس . ص 59)**.

خلاصـــــــة:

يعتبر التعليم الجامعي بحكم رسالته، وبحكم الأعداد الكبيرة المقبلة عليه، وما يخصص للإنفاق عليه من الميزانية المخصصة للتعليم ككل وبحكم ما يواجه الآن وفي المستقبل القريب من تحديات، جدير بكل إهتمام وبحث حتى يحقق الأهداف المرجوة منه، ويتخلص من بعض المشكلات التى تكبل حركته وتعوقه عن أداء رسالته، تلك الرسالة التى تزداد أهميتها وخطورتها في المجتمعات النامية، لهذا يجب توظيف كل الطاقات بأفضل طريقة ممكنة تمكن من إتخاذ تلك التدابير والقرارات التي نأمل أن تحول التعليم العالي في الجزائر وفي جميع الدول العربية إلى قوى تنهي وجودنا على هامش العالم.

الفصل الرابع
الكفاءة الذاتية

تمهيد

1-تعريف الكفاءة الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة بها

2-خصائص الكفاءة الذاتية

3- أبعاد الكفاءة الذاتية

4- مصادر الكفاءة الذاتية

5- أنواع الكفاءة الذاتية

6- نظرية الكفاءة الذاتية

7- محددات قياس الكفاءة الذاتية

خلاصة

تمهيـــــــد:

لكل منا قدرات ومؤهلات، نستطيع من خلالها الوصول إلى تحقيق أهدافنا دون اللجوء إلى الحيل الغير مشروعة لتحقيقها، لكن يمكن لهذه القدرات أن تختفي أو بالأحرى تبقى طاقة كامنة داخلنا دون إكتشافها ، وذلك لأسباب نفسية أو جسمية أو بسبب مشكلات إجتماعية تجعل الفرد غير واثق من قدراته وكفاءته التي يمكن من خلالها تحقيق طموحاته، وبمعرفتها تزداد دافعيته للعمل والإكتشاف وإثبات الذات،لهذا ظهرت دراسات عديدة تؤكد مدى تأثير الكفاءة الذاتية على الدافعية والتحصيل الدراسي،لأن الدافع لدى البشر يتولد إلى حد كبير من خلال الأفكار، فالكفاءة الذاتية لها تأثير على الفرد الذي يؤمن بقدرته على ممارسة السيطرة على حوادث حياته ، لأنه يهتم بما يمكن أن يفعله بمهاراته وليس فقط إمتلاك هذه المهارات.

1- تعريف الكفاءة الذاتية وبعض المفـــــــاهيم المرتبطة بها :

أ-تعريف الكفاءة الذاتية:

يشير مفهوم الكفاءة الذاتية (self-efficacy)إلى معتقدات الفرد حول امكانياته وقدراته، على النجاح وأداء المهام المعينة، وهي من المفاهيم التي ركز عليها العالم Albert (Bandura) في سياق نظريته التعلم الإجتماعي،والذي يشير فيها أن معتقدات الفرد عن كفاءته تظهر عند الإدراك المعرفي لقدرات الفرد وخبراته الذاتية، لذا فإن الكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد الإجراءات السلوكية المتوقعة بصورة فعالة أو بصورة أقل فعالية، إعتمادا على درجة إعتقاد الفرد بمستوى كفاءته، لذا فهي تعد الوسيلة الأساسية المحركة للسلوك الإنساني، فالفرد الذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية يمتلك الأصرار على حل المشكلات، أما الفرد الذي يمتلك كفاءة ذاتية متدنية فيحاول الهرب وعدم المواجهة(**البديري. 2017:51**)

ولقد تم شرح الكفاءة الذاتية في الإطار النظري للنظرية المعرفية الإجتماعية من قبل باندورا ,Bandura) (1986, 1997) والتي ذكرت أن الإنجاز البشري يعتمد على التفاعلات بين سلوك الفرد والعوامل الشخصية والظروف البيئية. سلوك الفرد يعتمد إلى حد كبير على التجارب المبكرة في المنزل. حيث تساعد البيئة المنزلية التي تثير الفضول في بناء الكفاءة الذاتية تمامًا كما أن عرض المزيد من ذلك الفضول، وإستكشاف الأنشطة سيدعو إلى التبادل الفعال والإيجابي. وتعزز هذه الإثارة البنى المعرفية والعاطفية للفرد والتي تشمل قدرته على التعاطف والتعلم من الآخرين والتخطيط لاستراتيجيات بديلة وتنظيم سلوكه والإنخراط في التفكير الذاتي (الفعالية الذاتية).

الكفاءة الذاتية تساعد على تحديد مقدار الجهد والمثابرة والمرونة التي يتم وضعها في مهمة. بمعنى آخر، كلما زاد الشعور بالفعالية، زاد الجهد والمثابرة والمرونة. تؤدي معتقدات الفعالية أيضًا إلى ردود فعل عاطفية. على سبيل المثال، يعتقد الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة أن المهمة صعبة، وبالتالي ينشأ الضغط والإكتئاب ورؤية ضيقة حول كيفية حل

المشاكل. من ناحية أخرى، فإن ذوي الفعالية العالية سيكونون أكثر راحة في حل المهام الصعبة. لذلك، فإن هذه التأثيرات هي محددات قوية لمستوى تحصيل الفرد.

كذلك يرى **باندورا (Bandura)(1977)** أن من بين المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل القيام بالسلوك، مايسمى بالتوقعات أو الأحكام، سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصةبإجراء السلوك أو الناتج النهائي له، وأطلق على هذه التوقعات مصطلح فاعلية الذات، ويعني أحكام الفرد على توقعاته عن القيام بالسلوك في وضعيات يسودها الغموض، وتنعكس هذه التوقعات على إختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول، والتصدي للصعاب وإنجاز السلوك **(Bandur.191.1977)**.

ويضيف **باندورا (Bandura)(1989)**أن الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) تؤثر في أنماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية أو عوائق ذاتية، و أن إدراك الأفراد لكفاءة الذات تؤثر على أنواع الخطط التي يرسموها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بكفاءة الذات يرسمون خططا ناجحة، والذين يصدرون على أنفسهم إنتقاء الكفاءة أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضئيل والإخفاق المتكرر، فالإحساس بالكفاءة ينشئ بناءات معرفية ذات أثر فعال، في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة(**Bandura .1175.1989**).

ذكرت **بينتريش وغروت (Pintrich & Groot, 1990)** أن الفعالية الذاتية الأكاديمية مرتبطة بالأداء الأكاديمي في الإمتحانات والإختبارات **(Mahyuddin, 2006, 63)**.

كما أبرز **باندورا (1993)** الدور الأساسي للكفاءة الذاتية في الدافعية. حيث إفترض باندورا أن الدافع لدى البشر يتولد إلى حد كبير من خلال الأفكار، التي هي مفيدة في عملية الدافعية. الدوافع المعرفية الثلاثة التي تعمل من خلالها معتقدات الكفاءة الذاتية هي: العزو السببي، وتوقع النتائج وتحديد الأهداف. وإقترح أن يحدد الأفراد أهدافًا بناءً على معتقداتهم

حول ما يمكنهم القيام به. كما تنظم معتقدات الكفاءة الذاتية مقدار الجهد والمثابرة التي يتم بذلها في تحقيق الأهداف (**Trpcevska, 2017, 28**).

- حسب **كتامي** (**Qatami, 2004**) :فإن الكفاءة الذاتية لها تأثير على الفرد بحيث تمكنه من أن يؤمن بقدراته على ممارسة السيطرة على حوادث حياته ، لأنه يهتم بما يمكن أن يفعله بمهاراته وليس فقط إمتلاك هذه المهارات. (**Alrekebat, 2016, 125**)
- **عرّفها** (**pajares .1996**) بأنها إعتقاد الفرد وثقته حول إمكاناته الذاتية ومعلوماته، ومدى تمكنه من تحقيق مستوى جيد في المهام الدراسية من خلال بذل الجهد المطلوب(**البديري.2017.51**).
- فيما يعرفها **دوفان و واكر** (**walker&Dovan**) بأنها القدرة أو الإمكانية على أداء السلوك المطلوب، ومن ثم التأثير في العمليات ومجريات الأمور لإحداث التغيير والتطور.
- وعرّفها "**رادوج وينكينتغ**" Bharadway and Wilkening :بأنها الإمكانية والقدرة على التأثير النشط وممارسة الضبط عبر مظاهر البيئة، و الإيجابية إتجاه الأحداث المختلفة، وهي مظاهر تسهم في شعور الفرد بالقدرة على الإنجاز وتقدير الذات(**عدودة.2015. 41**).
- ويذكر "إيجن" **Egan (1982)** أن الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) لها علاقة كبيرة برغبة الأفراد وإستعداداتهم لبذل وتقديم الجهد والتعامل مع الضغوطات ومواجهتها ومقدار الجهد الذي سيبذله (**الدردير.2004.209**).
- ويشير "شال" **Shell (1989)** إلى أن الكفاءة الذاتية هي الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والإجتماعية الموجودة على

أداء مهمة معينة، يعبر عنها على أنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين (**الدردير.2004.210**).

- ويعرف **الشعراوي (2000)** مفهوم الكفاءة الذاتية على أنه مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية التي أظهرها التحليل العاملي: الثقة بالنفس، والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية، والصمود أمام خبرات الفشل، و المثابرة للإنجاز (**الشعراوي.2000.279**).
- ويعرف **زيدان (2000)**الكفاءة الذاتية على أنها إدراك الفرد لقدرته على إنجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان ورغبته في أداء الأعمال الصعبة، و تعليم الأشياء الجديدة، والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات، وإعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرته وإصراره (**المشيخي.2009.70**).
- ويعرف **الملا إسماعيل (1990)** الشخص الكفء بأنه الشخص المناسب ذو الأهلية الذي يستطيع تحقيق الهدف (إنجاز المطلوب) بعزيمة وبحزم وتأكيد ولا يدع مزيدا يمكن تحقيقه، ويضيف إلى ذلك أن الشخص الكفء يكون عادة ذا حيوية مجتهدا يقظا (**الدردير . 2004.115-116**).
- ويشير (**السيد**)**(1998)** بأنها قدرة الفرد على التخطيط وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والتحكم في الأحداث والمواقف المؤثرة على حياته وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام وأنشطة معينة والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط (**السيد.1998.69**).

- وعرّفها **الزيات (1999)** بأن الكفاءة الذاتية هي ما يعتقد الفرد بأنه يملكه من إمكانيات تمكنه من أن يمارس ضبطا قياسيا ومعياريا لقدراته، وأفكاره ومشاعره و أفعاله وهذا الضبط القياسي أو المعياري للسلوكيات لهذه المحددات، يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئية المادية الإجتماعية(**الزيات.1999.90**).
- ويعرفها **العدل عادل (2001)** بأنها ثقة الفرد الكامنة في قدرته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة **(عدودة.2015.41)**.
- **وترى الباحثة** أن تعريف الكفاءة الذاتية يمكن تلخيصه فيمايلي:هي مدى معرفة الفرد لقدراته العقلية والنفسية،وكذا معرفته لنقاط القوة التي يحملها من خلال تركيبته الجينية والمكتسبة، التي تمكنه من مواجهة المشكلات الحياتية بنجاح، أي أنه كلما زادت ثقة الفرد في نفسه وفي إمكاناته كانت كفاءته الذاتية عالية، وكلما جهل الفرد مايملكه من قدارت إنخفضت ثقته بنفسه وبالتالي كانت كفاءته الذاتية ضعيفة تبعا لذلك.

ب-المفاهيم المرتبطة بالكفاءة الذاتية:

➢ **الكفاءة الذاتية العامة و الموقفية أو الخاصة:**

على الرغم من أن باندورا (Bandura.A) لم يقم بالتفريق بين توقعات الكفاءة الذاتية العامة والخاصة عندما قدم البناء للمرة الأولى، وإنما قام بالتعريف الإجرائي لتوقعات الكفاءة الذاتية الخاصة، مستخدما لوصف كلا الشكلين من توقعات الكفاءة الذاتية مصطلح "الكفاءة الذاتية المدركة".Perceived Selficacy ، والفرضية الكامنة وراء ذلك تتمثل في أنه في مجرى الحياة تكتسب قناعات الضبط الذاتية صفة سمات الشخصية، حيث تتغاير مرونتها وثباتها بصفة مختلفة في مواقف المتطلبات المختلفة، غير أن وجود أشخاص يحملون كفاءة خاصة بالنسبة لمجموعة كبيرة من القضايا، دفعت أيضا إفتراضية إمكانية جمع عدد كبير من هذه الكفاءات الخاصة في بناء عام وثابت (Schwarzer.1994)، وعليه نجد أن

مصطلح الكفاءة الذاتية خضع لتطورات متعددة، فقد رأى باندورا(1977) الكفاءة الذاتية على أنها متغيرة موقفية، وأن توقعات الكفاءة الذاتية النوعية أو الخاصة المختلفة لاترتبط ببعضها، ووجد أن رفع الكفاءة الذاتية يخفض من الرهابات، إلا أن رفع الكفاءة الذاتية النوعي أو الخاص في هذا المجال لم يكن له تأثير على المجالات الآخرى كالرياضة مثلا.

- **ويرى(Schwarzer)** سشوارزير: أن الكفاءة الذاتية العامة هي عبارة عن بعد شخصي، ثابت يعبر عن القناعة الذاتية بالتمكن من مواجهة المطالب الصعبة إستنادا إلى التصرفات الذاتية، وترتبط الكفاءة الذاتية إيجابيا بسمات كالتفاؤلية، ومشاعر القيمة الذاتية، والضبط الداخلي ودافعية الإنجاز، وسلبا مع سمات القلق والإكتئابية والعصابية، ويمكن التنبؤ بهذه المحكات عبر مساحات زمنية طويلة، ويؤكد هذا التعريف على أن الأمر يتعلق بمتغيرات مستمرة عبر الزمن إلى حد ما، والتي على الرغم من ثباتها إلا أنها ليست غير قابلة للتعديل، ومن هنا نستنتج أنه من المفيد العمل مع هذه المتغيرات للحكم على سلوك الشخص ما أوحتى للتنبؤ به أمبريقيا(**عدودة.2015.42**).

وعليه يمكن التفريق بين الكفاءة الذاتية العامة والكفاءة الذاتية النوعية والخاصة، بإعتبار ان الكفاءة الذاتية العامة هي عبارة عن مواقف عامة يمكن لأي فرد من الأفراد بذل جهد معين لتجاوزها، لكن الكفاءة الذاتية النوعية تتطلب كفاءة اكبر في مواقف معينة لتجاوزها مثل المشكلات التربوية التي يقع فيها الطلبة تتطلب قدر كبير من فهم الذات والثقة في النفس لإدراك قدراته وتجاوز هذه المشكلات.

- **الكفاءة الذاتية المدركة وتقدير الذات:**

يشير باندورا إلى أنه غالبا ما يستخدم مفهومي الكفاءة الذاتية المدركة و تقدير الذات بشكل متبادل أي أحدهما، يمكن أن يحل محل لآخر وعلى ذلك يتم تقديمهما لوصف الظاهرة النفسية، لكن في الواقع أن كلا منهما يشير إلى شئ مختلف تماما عن الآخر،فكفاءة الذات المدركة تعنى بالأحكام التي تدور حول قدرة الأفراد، في حين تقدير الذات يعنى

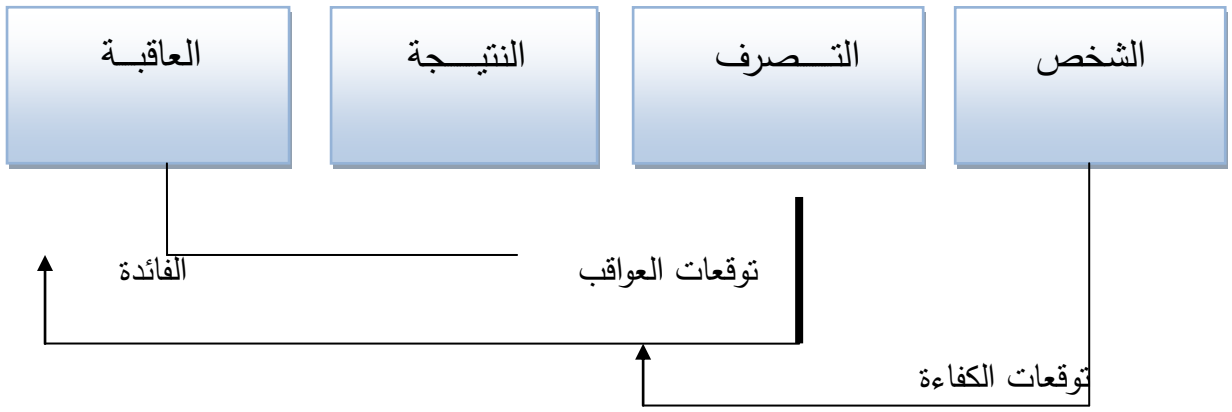
بالأحكام عن قيمة الذات، ولاتوجد علاقة خلط بين معتقدات الفرد عن قدراته، وما إذا كان راضيا عن نفسه أم لا، فقد يحكم الأفراد على أنفسهم بأنهم من المستحيل أن تكون لديهم كفاءة للقيام بنشاط معين دون أن يقلل ذلك من تقديرهم لذواتهم،لأنهم يرون أن قيمة ذواتهم ليست وقفا على القيام بهذا النشاط. **(عدودة.2015:ص 44).**

- ويرى **المشيخي (2009)** أن تقدير الذات يهتم بقياس ذات الشخص الحالية، بينما الكفاءة الذاتية تهت م بقياس نجاح الفرد المستقبلي، وان مفهوم تقدير الذات أحد الأبعاد المكونة لمفهوم الكفاءة الذاتية **(المشيخي.2009. 68-69)**

➢ **مفهوم توقعات كفاءة الذات ومفهوم توقعات العواقب:**

ويدل مفهوم توقعات الذات على إيمان الفرد بقدرته على أداء السلوك المطلوب لتحقيق النواتج، أما الثانية فهي تقديره أن هذا السلوك سوف يؤدي إلى نواتج معينة، فتوقعات النتائج أو العواقب وتوقعات الكفاءة مصطلحان مختلفان لأن الأفراد يمكنهم أن يعتقدوا بأن أفعالا معينة سوف ينتج عنها عواقب محددة، ولكن السؤال هنا عما إذا كانوا يستطيعون آداء هذه الافعال أو لا.

وقد أضاف "شفارتسر" العاقبةConcequence" ومن ثم الفائدة" Instrumentality" كتوقع جديد، والفائدة بالنسبة له هي توقعات النتيجة-العاقبة" Outcome-Concequence-Expectancy" أو هي مكون ذخيرة المعرفة، إلا أن الإرتباط بين التوقعات المنفردة مازالت غير مفسرة إلى مدى بعيد بالنسبة له، لأنه من الصعب جدا فحص الإستعرافات منفردة، ويفترض "شفارتسر(Schwarzer) نظريا أنه يمكن ترتيبها هرميا، وطبقا لذلك إذا كانت الفائدة بداية التي تبنى عليها توقعات العاقبة موجودة فإن توقعات الكفاءة تستند عندئذ على ما يبدو وعلى توقعات العواقب.



الشكل رقم (01):يمثل النموذج النظري للقيمة – التوقع لشفارتسر

ويوضح شفارتسر (schwarzer) هذا النموذج من خلال مثال حول التعلم من أجل الإمتحان، فمن أجل تجاوز إمتحان ما (عاقبة)،لابد للمرء أن يمتلك معرفة محددة (نتيجة)، ويطلق شفارتسر على هذا الإرتباط "توقعات النتيجة– العاقبة أو الفائدة" ويقصد بتوقعات العاقبة إمكانية تعلم المادة بغض النظر عما إذا كان الشخص يعد نفسه قادرا على تعلم المادة، فما يعتقد الشخص بأنه قادر عليه هو توقعات الكفاءة، وموضوع توقعات العاقبة هو تعلق التصرف بالنتيجة، أما توقعات الكفاءة فهي تعلق الشخص بالتصرف. **(عدودة.2015.45–46).**

- **الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات:**

على الرغم من أنه قد يبدو للوهلة الأولى أن الفرق بين مصطلحي مفهوم الذات والكفاءة الذاتية فرقا ضئيلا، إلا أنهما مكونان يصفان ظاهرتين مختلفتين، حيث يشير مصطلح مفهوم الذات إلى تقييم ذاتي شامل يتضمن الأرجاع الذاتية المتنوعة والمعتقدات، مثل آراء الفرد حول قيمة ذاته ومعتقداته العامة عن كفاءته، في حين أن معتقدات كفاءة الذات تتضمن أحكاما خاصة عن القدرة الشخصية على تنظيم مجموعة من الأفعال وتنفيذها للوصول إلى الهدف المنشود، فالكفاءة الذاتية تركز بشكل خاص على المهام أو النشاطات

التي يرى الفرد أنه قادر على أدائها أكثر من التركيز على التقييم العام لمدى جودة آدا الفرد لشيئ ما بوصفه أحد متطلبات تقييم مفهوم الذات، ويجب الإشارة في هذا الصدد إلى أن مفهوم الذات قد يتضمن فيما تتضمن كفاءة الذات، ولكنه أيضا لا يقتصر على ذلك بل يمتد أيضا ليشمل مفردات متصلة بتقدير الذات والإدراكات العامة للكفاءة.

ويرى "باجارس" (1996) .pagars" أن هناك الكثير من الباحثين من يستعملون المصطلحين كمترادفين، وآخرون يصفون "مفهوم الذات" على أنه شكل معمم للكفاءة الذاتية، ويختلف كلا منهما فيما يلي:

- الكفاءة الذاتية تهتم بالإعتقادات في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على آداء المهام المعطاة له أما مفهوم الذات فهو يحتوي على هذه الأحكام وأيضا على المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الآدا.
- إذا كان مفهوم الذات يهتم بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير. فإنه يعتمد في ذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها على مدى ملاءمة سلوك هذا الفرد للقواعد السلوكية المسموح بها، أما أحكام كفاءة الذات فهي ترتبط بأحكام الفرد حول قدراته الشخصية.
- ليست هناك علاقة ثابتة بين إعتقادات الفرد حول ما يستطيع أو ما لا يستطيع آداءه، وبين إحترامه أو عدم إحترامه لنفسه، فمثلا قد يعتقد فرد أنه يمتلك كفاءة ذاتية في الرياضيات قليلة جدا، ورغم ذلك لا يشعره هذا بعدم الإحترام لذاته.
- أحكام كفاءة الذات ترتبط بمهام محددة داخل ميدان محدد، كما أن لديها حساسية عالية للتأثر بالإختلافات القليلة حتى داخل المهمة الواحدة، فمثلا "الكفاءة الذاتية لقيادة سيارة" تختلف من القيادة داخل المدينة إلى القيادة على الطريق السريع، أما أحكام "مفهوم الذات" فهي أكثر عمومية حيث ترتبط بميدان محدد وليس بمهمة محددة، كما أن هذه الأحكام أقل حساسية للتآثر بالإختلافات.

- مفهوم ذات الفرد يتكون من خلال مدى نجاح هذا الفرد في تحقيق مطالبه، فإذا كان كانت هذه المطالب قليلة فإن تحقيق الفرد للقليل من النجاح يؤدي إلى شعوره بمستوى عال من مفهوم الذات، وبالمقابل قد يعاني الفرد من مفهوم الذات ضعيف لأنه يضع لنفسه متطلبات عالية يصعب عليه تحقيقها، ومن هنا يتضح أن "مفهوم الذات" العالي لا يؤدي بالضرورة إلى التنبؤ الجيد بنوعية الإنجاز في المهام المعطاة، ولكن كفاءة الذات العالية يكون لديها احتمال أكبر أن تؤدي الى هذا التنبؤ **(المشيخي.2009.67-86)**.

➢ **الفرق بين الكفاءة الذاتية وفعالية الذات:**

يرى "خو رشيد" أن بعض الباحثين والدارسين في مجال الإدارة قاموا بخلط بين مفهومي الكفاءة Efficiency والفاعلية Effectiveness ، إلا أن هناك شبه إجماع بين علما الإدارة على التمييز بين هذين المفهومين، فبينما يركز مفهوم الفاعلية على أسلوب تحقيق الأهداف المؤسسة، يقيس مفهوم الكفاة مدى تحقيق المخرجات والمدخلات (تكلفة الحصول على هذه المخرجات)، فكفاءة المنظمة هي مخرجات المنظمة بالقياس إلى مدخلاتها أى عن مخرجات المنظمة/مدخلات المنظمة. وقد فرق Etzioni بين هذين المفهومين ويؤكد أنه على الرغم من تلازمهما إلا أنه ليس بالضرورة أن تكون المنظمة فعالة وذات كفاءة عالية في ىن واحد، بل إن الكفاءة ربما تحد من حالات وأنشطة المنظمة، بإعتبارها تركز على التكلفة بينما قد تتطلب الفاعلية عدد أوفر من هذه الأنشطة. وميز جورجي""1984" بين مفهومي الكفاءة والفاعلية، حيث إعتبر الكفاءة داخلية وتقاس بالنسبة إلى الطاقة والنشاط والحيوية القائمة داخل المنظمة، مع الأخذ بعين الإعتبار الجانب الإقتصادي المتمثل في تناسب النتائج والموارد المستمرة، أما الفاعلية فيرى أنها خاصة، بمعنى نوعية الخدمة التي تؤثر في العالم الخارجي.

وتحديد الفرق الدقيق بين المفهومين، فالكفاءة هي توافر الإمكانات الشخصية للفرد والتي يتاح له عن طريقها بذل الجهد ليتمكن من حل المشاكل التي يواجهها والتغلب على العقبات التي لا يمكن لغيره تخطيها وتحقيق الأهداف التي لا يمكن لغيره بلوغها. بينما الفعالية هي السلوك الأدائي Instrumental الموجه نحو حل المشكلات ومقاومة الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشاكل والضغوط ومحاولة التغلب عليها وإتخاذ الأساليب الإيجابية لذلك ولما يصاحبها من توترات أو مخاوف ومحاولة الوصول إلى هذه الأهداف على الرغم من الصعوبات والتوترات حين تكون لهذه الأهداف قيمتها وأهدافها(**سلطاني.2013.78**).

2- خصائـــــص الكفاءة الذاتية: ويمكن ذكر خصائص الكفاءة الذاتية فيمايلي:

- مجموعة القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الشخص وإمكاناته ومشاعره
- ثقة الشخص في آداء عمل ما بجدارة
- توفر قدر من الإستطاعة سواء كانت فيزيولوجية أن عقلية أم نفسية، مع وجود دافعية في المواقف
- توقعات الشخص لأداء العمل في الحاضر و المستقبل
- الإعتقاد بأن الشخص يمكنه تنفيذ أحداث مطلوبة، أي أنها تشمل المهارات الممتلكة من طرف الشخص، وحكمه على ما يمكنه القيام به، مع ما يتوفر لديه من مهارات
- ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي، أي أنها مجموعة من الأحكام لا تتصل بما يقوم به الفرد فقط، بل تشمل أيضا الحكم على ما يمكن تحقيقه، وأنها نتيجة للقدرة الشخصية.
- أنها تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما أنها تنمو بالتدريب وإكتساب الخبرات المختلفة.

- إنها ترتبط بالتوقع والتنبؤ وليس بالضرورة إن تعكس توقعات قدرة الشخص وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن تكون إمكاناته قليلة ولديه توقع الكفاءة ذاتية مرتفعة.
- تتحدد بعدة عوامل مثل: صعوبة الموقف، كمية الجهد، مدى مواظبة الشخص
- هي إدراك وتوقع مترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج منشودة(**سرار،2017 : 59)**

ومن خلال هذه الخصائص يمكن إخضاع الكفاءة الذاتية الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة، وهناك عدة مظاهر لفاعلية الذات يتصف بها الشخص الفعال ومنها:

- **الثقة بالنفس وبالقدرات:** لعل من أهم صفات الشخص الواثق من نفسه وقدراته على تحديد أهدافه بنفسه، والواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بيسر بالغ، والفرد الفعال لديه القدرة على أن يثق فيما يسعى إليه، ومن ثم يصبر ويثابر على تحقيقه، والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة.

-**المثابرة:** المثابرة سمة فعالة تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله، إلى حيز الوجو د والمثابرة تعني الإستمرارية وإنتقال الفرد من نجاح إلى نجاح، والشخصية الفعالة نشطة حيوية لا تفتر همتها مهما صادفها من عقبات ومواقف محبطة.

-**القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين:** تعتمد كفاءة الفرد على تكوين علاقات قوية سليمة مع الآخرين، بما له من سمات المرونة و الشعور بالإنتماء، والذكاء الإجتماعي هو السلاح الفعال لدى الفرد في هذا المجال،وكلما كانت علاقات الفرد قوية مع الآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الإجتماعي، وعدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين من شأنه ان يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الإجتماعية.

-**القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية:** تحمل المسؤولية أمر له قيمته، فلا يقدر على حملها إلاشخص يكون مهيأ إنفعاليا لتقبل المسؤولية، ويبدع عند آداء واجبه مستخدما كل طاقاته

وقدراته، ويقدر على التأثير في الآخرين، ويتخذ قراراته بحكمه، ويثق الآخرون فيه وفي قدراته على تحمل المسؤولية، وفي كونه شخص يمكن الإعتماد عليه مستقبلا، ويختار الأهداف المناسبة القادر على تحمل مسؤوليتها و تنفيذها، ويتصف بالواقعية فيما يتعلق بقدراته أو ظروف بيئته، ويحكم سلوكه الإلتزام الخلقي، والشخص السوي هو الذي يعتبر نفسه مسؤولا عن أفعاله وتصرفاته ولديه القدرة على تحمل المسؤولية التي تساعده وتمكنه من الخروج عن حدود خبرته إلى الإستفادة من خبرة الآخرين بما يحقق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.

-**البراعة في التعامل مع المواقف الجديدة:** وهي من مظاهر الكفاءة الذاتية المرتفعة فالفرد ذو الكفاءة المرتفعة، يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة، ويعدل من نفسه وأهدافه وفق ظروف البيئة،مرن و إيجابي وقادر على مواجهة المشكلات غير المألوفة، فيدرك ببصيرته الأسلوب الأمثل لحل المشكلات، ويتقبل الآساليب والأفكار الجديدة في آداء الاعمال(**عدودة. 56.2015**).

3-أبعاد الكفاءة الذاتية:

حدد باندورا "Bandura" أبعاد الكفاءة الذاتية في ثلاثة أبعاد،وتتغير هذه الأبعاد وفقا لمعتقدات الفرد لكفاءته الذاتية.

3-1-قدرة الكفاءة الذاتية Magnitude :

ويقصد بها مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدوا قدرة الكفاءة بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة و الإختلافات بين الأفراد في توقعات الكفاءة، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها، ومع إرتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة **(ابوهاشم.2005.38)**.

ويذكر باندورا Bandura 1986 في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الكفاءة الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل مستوى الإتقان، وبذل الجهد والدقة والإنتاجية والتهديد والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة، ولكن القضية هي أن فردا لديه الكفاءة لينجز لنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء **(العبدلي.2009.38)**.

3-2-العمومية Generality :

ويشير هذا البعد إلى إنتقال كفاءة الذات من موقف إلى مواقف مشابهة، وتتباين درجة العمومية مابين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، بحيث تختلف بإختلاف عدد من الأبعاد مثل : درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية و كذا من خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، والخصائص الكيفية لشخص أو الموقف محور السلوك **(الجاسر. 2008.33)**.

3-3- الشدة أو القوة Strength :

فالمعتقدات الضعيفة عن الكفاءة الذاتية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثير بما يلاحظه، مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أويكون اداؤه ضعيفا فيها)، ولكن الأفراد مع قوة الإعتقاد بكفاءة ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، وتتحدد قوة الكفاءة الذاتية لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة، مدى ملاءمتها للموقف **(أبوهاشم.2005.38)**.

ويشير باندورا Bandura 1997 في هذا الصدد إلى أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من إختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة **(المشيخي.2009.78)**.

4-مصادر الكـــــــــــفاءة الذاتية:

إن الإحساس بالكفاءة الذاتية وإدراكها لا يأتي من فراغ،بل يعتمد على تفاعل الفرد مع بيئته الإجتماعية المحيطة به والخبرات التي يكتسبها من هذه الثقافة البيئية التي يعيش فيها،**(يخلف.2001.104)**،كما ان مقدار الجهد الذي يبذله الفرد طوال مثابرته في إنجاز شئ ما يزيد من قوة مواجهته للعوائق والعقبات، وأنه كلما كانت الكفاءة الذاتية أكثر قوة كانت جهود المثابرة والكفاح كان الناتج أكثر نشاطا وفعالية، كما أن الكفاءة الذاتية تتأثر بالأداء السابق والاقتداء بالآخرين **(سلطاني. 2013. 38)**. ويمكن تحديد مصادر الكفاءة الذاتية فيمايلي:

لقد إقترح باندورا (bandura1989) أربعة مصادر يستطيع الفرد من خلالها ان يكتسب الفرد كفاءته.

4-1-الإنجازات الآدائية performance Accomplishment :

ويقصد بالإنجازات الآدائية التجارب والخبرات التي يقوم بها الشخص ويذكر باندورا (bandura) أن هذا المصدر له تاثير خاص، لأنه يعتمد أساسا على الخبرات التي يمتلكها الشخص فالنجاح عادة يسمو بتوقعات الكفاءة، وبينما الإخفاق المتكرر يخفضها وبعد أن يتم تحقيق الكفاءة الذاتية المرتفعة من خلال النجاحات المتكررة، فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة ما يتناقص بل إن الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدؤوبة يمكن أن ترفع الدافعية الذاتية، ويمكن لفاعلية الذاتية أن تعمم إلى مواقف آخرى سبق وان كان الأداء فيها ضعيف لإنعدام الفاعلية الذاتية(**سرار. 2017: 42**).

وترى "لويد ويليامز(Loyd Williams) أنه بالرغم من أن الأفراد يعتمدون على إنجازاتهم الأدائية للحكم على كفاءتهم الذاتية،فإنهم يستخدمون مصادر أخرى للمعلومات، كمهارات الحكم الذاتي والتي تختلف عادة عن الإنجازات السابقة وعندما يقع هذا التناقض تصبح الكفاءة الذاتية أفضل منبع للإنجازات المستقبلية(**العتيبي. 2009: 29**).

ويتوقف المدى المحدد لإستقرار أو وعي الفرد بكفاءته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه لإنجازات على المحددات التالية:

الفكرة المسبقة: كلما مالت الفكرة المسبقة عن إمكانات الفرد وقدراته ومعلوماته نحو الإيجابية، كلما كان شعوره بإرتفاع مستوى كفاءته الذاتية أكبر.

صعوبة المهام: كلما كان إنجاز الفرد أو مستوى أدائه لمهام أكثر صعوبة غالبا، كلما كان شعوره بإرتفاع مستوى كفاءته الذاتية أكبر، والعكس بمعنى أنه كلما مالت المهام أو المشكلات إلى السهولة كلما كان شعوره بمستوى كفاءته الذاتية أقل.

الجهد الذاتي: كلما كان مستوى أداء أو إنجاز الفرد قائما على الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف أكبر، وعبر مدى واسع من الأنشطة والمهام والمواقف، كلما كان شعوره بإرتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديه أكبر، وهؤلاء الأشخاص يوصفون بأنهم ذوي كفاءة ذاتية عالية، وهم أكثر إصرارا عند مواجهة ما يعيق تقدمهم ونجاحهم.

المساعدات الخارجية:كلما كان حجم ونوع المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد خلال أدائه للمهام والأنشطة أكبر كلما تضاءل شعوره بإرتفاع مستوى كفاءته الذاتية.

ظروف الأداء: كلما كان مستوى الإنجاز أو الأداء أعلى في ظروف أقل إيجابية أو ضاغطة كلما كان شعور الفرد بإرتفاع مستوى كفاءته الذاتية أعلى، ومعنى ذلك أن الأفراد الذين يحققون إنجازا ملموسا،رغم ظروفهم الصعبة يكون إحساسهم بذواتهم أفضل وشعورهم بقوة كفاءتهم الذاتية أعلى.

مصداقية بناء الخبرة والوعي بها:تؤثر مصداقية بناء الخبرة والوعي بها في ظل تكرار خبرات الإنجاز أو إرتفاع مستوى الأداء على الشعور بالكفاءة الذاتية للفرد تأثيرا إيجابيا، فيزيد الشعور بإرتفاع مستوى الكفاءة الذاتية مع تزايد درجة المصداقية ويقل كلما إستند بناء الخبرةة والوعي بها على عوامل أو محددات زائفة أو أقل مصداقية.

طبيعة ومستوى المعرفة والمهارة: تؤثر طبيعة ومستوى المعرفة والمهارة التي يمتلكها الفرد على شعوره بكفاءته الذاتية فيزيد شعوره بإرتفاع مستوى كفاءته الذاتية بزيادة مستوى المعرفة والمهارة الذاتيتين لديه، ويقل هذا الشعور بإنخفاض مستواهما ومعنى ذلك أن المعرفة والمهارة الذاتيتين من العوامل القوية المدعمة للشعور بالكفاءة الذاتية(**عليوة. 87.2015**)

4-2- النمذجة أو الخبرات البديلة:

يرى باندورا (1986bandura) أن تقدير الكفاءة الذاتية يتأثر جزئيا بالخبرات البديلة، أو رؤية الآخرين يؤدون النشاط بنجاح وبالرغم من ضعف المكونات المدركة في الملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول فاعلية الذات والتنبؤ بالاحداث البيئية (**المشيخي.2009.81**)

ويضيف باندورا (1986bandura) أن نظرية المقارنة الإجتماعية نشأت لتفسير التقييم الذاتي للقدرة في ظل غياب محك محايد، فهناك العديد من العمليات التي من خلالها تؤثر الخبرات البديلة على التقييم الذاتي للكفاءة الذاتية ومن هذه العمليات المقارنة الإجتماعية، فأداء الآخرين المشابهة لأداء الفرد يشكل مصدرا مهما للحكم علي القدرة الذاتية، كما أن مراقبة الأفراد لأدائهم تحت ظروف معينة والذي يؤدي إلى نتائج ناجحة ويوضح بطريقة مباشرة حدود قدرات الفرد، وهذا مايطلق عليه محاكاة الذات (**العتيبي.2008.30**).

والتعلم بالملاحظة تتحكم فيه أربع عمليات فرعية :

أ.عملية الإنتباه:

وهي المعلومات المستخلصة من الأحداث المشاهد، وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على إكتشاف وفحص النماذج في البيئة الإجتماعية والرمزية، ومنها العملية المعرفية والتصورات السابقة، وقيم الملاحظ، والتكافؤ الفعال، والجاذبية، والقيم والأنشطة الملاحظة (**العبدلي. 2009.41**).

ب.عملية الذاكرة:

وتقوم بتحويل وبناء المعلومات التي تتعلق بالأحداث، ليعاد تمثيلها في الذاكرة على هيئة قواعد وتصورات، وتتولى التصورات السلوكية إنتاج القواعد التي تعمل على بناء الأحداث المناسبة للظروف المتغيرة، وقد تؤدي التصورات المسبقة والحالة الإنفعالية إلى إستحضار تأثيرات متحيزة على الأنشطة التي يقوم بها الفرد **(العتيبي. 31.2008)**.

ج.عملية إنتاج السلوك:

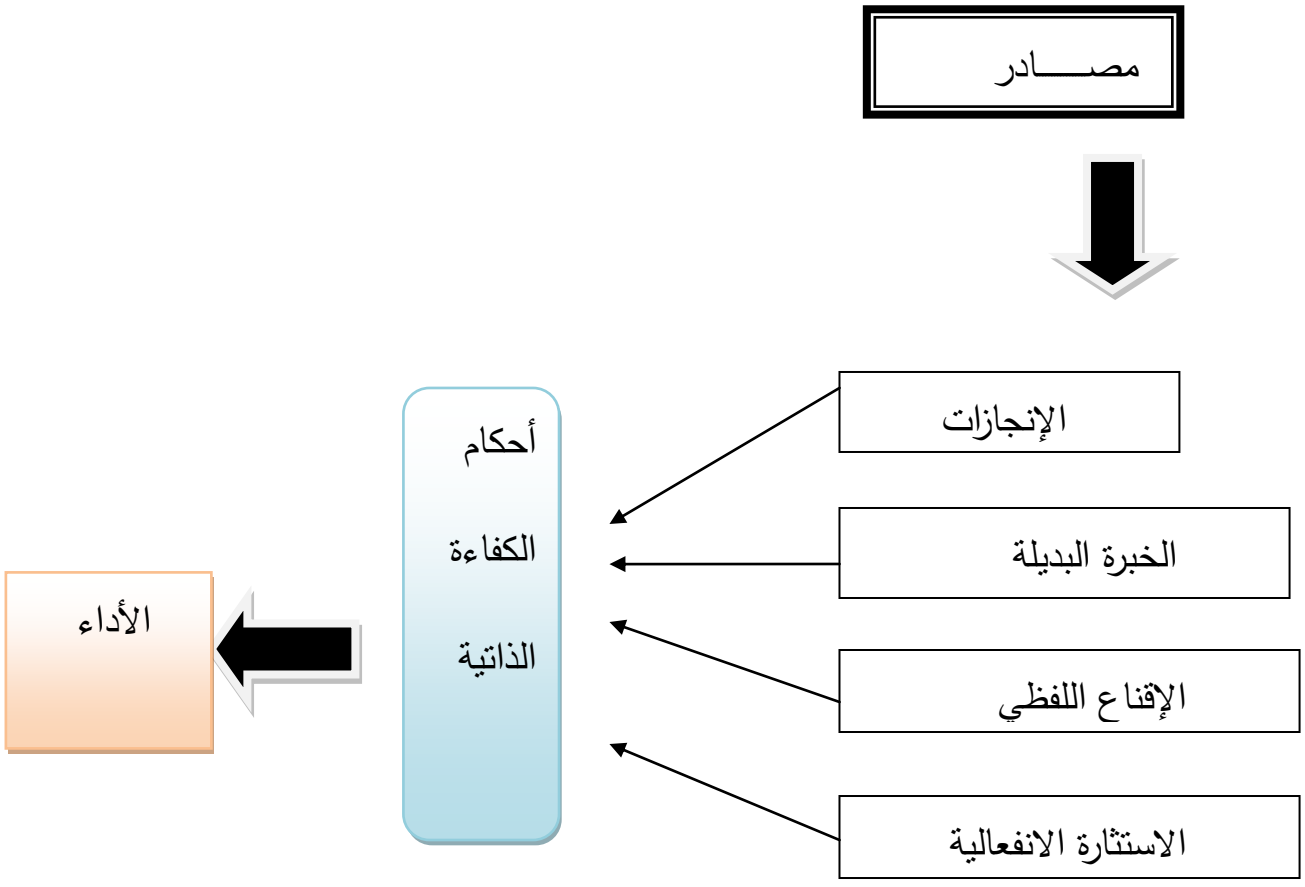
هناك إرتباط بين الفعل والتصورات المسبقة، وكلما إمتلك الفرد العديد من المهارات الفرعية كلما كان من السهل إستخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جيد **(العبدلي.41.2009)**.

د. العملية الدافعية:

ان تأثير الخبرات البديلة على الكفاءة الذاتية لا يتضمن فقط تعرض الأفراد لنماذج، فالنماذج تعمل من خلال شبكة معقدة من العمليات المعرفية، والنظرية المعرفية الإجتماعية توفر إطار تصوريا لكيفية إستخدام كل من عمليات الإنتباه والذاكرة، وإنتاج السلوك والدافعية لتعزيز الكفاءة الذاتية عن طريق الخبرات البديلة، وهناك طريقة أخرى يمكن للخبرات البديلة بموجبها التأثير على التقييم الذاتي للفاعلية، وهي الحالات الإنفعالية المستثارة ، فرؤية إنجازات الآخرين المشابهة قد تسعد أو تحبط الملاحظيين، وإعتمادا على تصور النجاح أو الإخفاق الناتج عن المقارنة الإجتماعية، والمقارنة التنافسية بآداء متفوق تؤدي إلى إنتقاص الذات واليأس، بينما تؤدي المقارنة بآدا أفراد لهم نفس القدر من الموهبة إلى إنتقاص ذاتي إيجابي، و الأفراد الذين يشعرون بعدم الأمان يتجنبون المقارنات الإجتماعية التي تحمل تهديدا كامنا لإحساسهم بتقدير الذات **(العتيبي. 31.2008)**.

4-3-. الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)

يذكر باندورا(bandura 1977) أن الإستثارة الإنفعالية للموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، هي مصدر رئيسي لمعلومات الكفاءة الذاتية وتؤثر عليها، فالأشخاص يعتمدون جزئيا على الإستثارة الفيزولوجية في تقييم فاعليتهم، فالقلق والضغط يؤثران على الكفاءة الذاتية والإستثارة الإنفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء كما يمكن خفض الإستثارة الإنفعالية بواسطة النمذجة، وبالإضافة إلى ذلك فهناك متغير مهم يعتبر أكثر تأثيرا في رفع فاعلية الذات وهو ظروف الموقف نفسه **(سرار. 47.2017)**.



شكل رقم (02): يوضح مصادر الكفاءة الذاتية.

5-أنـــــــــواع الكفاءة الذاتية:

صنف العلماء الكفاءة الذاتية إلى نواع منها:

5-1- الكفاءة القومية (population – Efficacy)

يرى جابر سنة (1990) أن الكفاءة الذاتية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل (إنتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، وكذا التغير الإجتماعي السريع في أحد المجتمعات) والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم بإعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد **(جابر.477.1990)**.

5-2- الكفاءة الجماعية Collective- Efficacy

هي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير "باندورا" إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين إجتماعيا، وأن من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة لإحداث أي تغيير فعال، وإدراك الأشخاص لكفاءتها الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات، ومقدار الجهد الذي يبذلونه، وقوتهم التي تبقى لديهم إذا أخفقوا في الوصول إلى النتائج، وإن جذور الكفاءة الجماعية تكمن في كفاءة أشخاص هذه الجماعات**(أبو هاشم.45.1994)**.

5-3- الكفاءة الذاتية العامة Generalized seld Efficacy:

ويعرفها "باندورا" بأنها قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومقبولة في موقف محدد، والسيطرة على الضغوط الحياتية التي تؤثر على السلوك الأشخاص، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية قيامه بالمهام والأنشطة التي أسندت إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكل إليه.

5-4- الكفاءة الذاتية الخاصة Specific seld Efficacy:

ويقصد بها أحكام الأشخاص الخاصة المنوطة بمقدرتهم على القيام بمهمة محددة في نشاط معين مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية)، أو في اللغة العربية (الإعراب، التعبير) (**أبو هاشم. 58.1994**)كما تتضمن مايلي:

-الوعي بالذات

-الوعي الإنفعالي

-الدقة في تقدير الذات

-الثقة في الذات (الثقة بالنفس)

ب- تنظيم الذات:وتتضمن الكفاءات التالية

- التحكم أو الضبط الذاتي
- الجدارة بالثقة (الموثوقية)
- الضمير الحي (يقظة الضمير)
- القدرة على التكيف

ج-الدافعية:وتتضمن الكفاءات التالية:

-الدافع للإنجاز أو التحصيل

- الإلتزام بالوعود والتعهدات

- المبادرة

- التفاؤل (**سلطاني.93.2013**)

5-5- الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic seld Efficacy:

ويقصد بالكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها إدراك الشخص لقدراته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الفرد الفعالة في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل القسم، وهي تؤثر بعدد من المتغيرات منها.

ويقدم "الزيات" محددات للكفاءة الأكاديمية التي تشير حسب رأيه إلى إعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته وأنه يملك من المقومات العقلية المعرفية والإنفعالية الدافعية، والحسية العصبية ما يمكنه من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يرتضيه أو يحقق له التوازن محددا جهوده وطاقاته في إطار هذا المستوى، ويضيف قائل: وقد ركزت الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة الذاتية في المجالات الأكاديمية على مجالين رئيسيين:

المجال الأول: ويستهدف إستكشاف العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية، والإختبارات الأكاديمية والمهنية الأساسية وخاصة في مجال العلوم والرياضيات وقد أشارت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تمثل منبئا جيدا للإختبارات الأكاديمية والمهنية للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة (الثانوية، والجامعية).

المجال الثاني: الذي ركزت عليه الدراسات والبحوث التي تناولت الكفاءة أو الفعالية الذاتية فهو بحث العلاقات القائمة بين الكفاءة المدركة وبين العديد من الأبنية التقنية والدافعية الأكاديمية أو دافعية الإنجاز والتحصيل أو الإنجاالأكاديمي(**سلطاني.2013.94**).

6-نظرية الكفاءة الذاتية:

تم شرح النظرية المعرفية الإجتماعية من قبل باندورا (Bandura, 1986, 1997) والتي ذكرت أن الإنجاز البشري يعتمد على التفاعلات بين سلوك الفرد والعوامل الشخصية والظروف البيئية،وسلوك الفرد يعتمد إلى حد كبير على التجارب المبكرة في المنزل،بحيث

تساعد البيئة المنزلية التي تثير الفضول في بناء الكفاءة الذاتية بدرجة عالية وتقوي الفضول لدى الطفل من أجل إكتشاف بيئته،وكذلك فإن إستكشاف الأنشطة سيدعو إلى التبادل الفعال والإيجابي،كما تعزز هذه الإثارة البنى المعرفية والعاطفية للفرد والتي تتمثل في قدرته على التعاطف والتعلم من الآخرين والتخطيط لإستراتيجيات بديلة وتنظيم سلوكه والإنخراط في التفكير الذاتي (الفعالية الذاتية) (**Mahyuddin, 2006, 63**).

ولقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد "باندورا"Banadura عندما نشر مقالة له بعنوان كفاءة الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، ولقي دعما متناميا ومطردا من العديد من نتائج هذه الدراسات، ثم طور هذا المفهوم بحيث ربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته المعرفية الإجتماعية، فقد أكد "باندورا"(1986) في كتابه" أسس التفكير والأداء" بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية و الشخصية والبيئية، وفيمايلي الإفتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الإجتماعية.بحيث يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والإختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والإتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

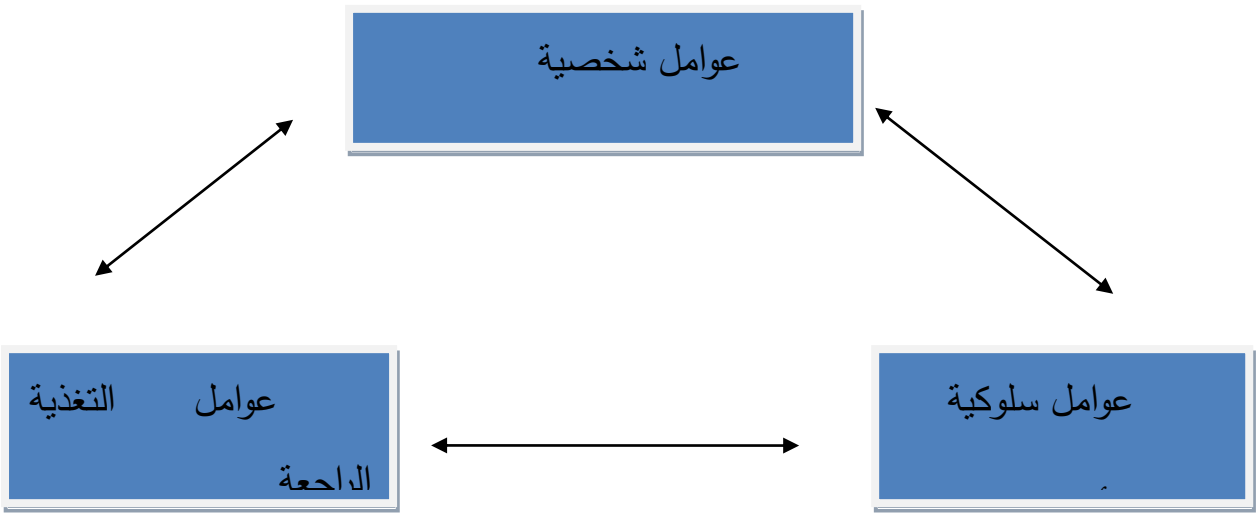
إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين،كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق إختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

يتعلم الافراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجهم، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الإعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالإكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

أن كل من الطرق السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، التنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية–العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية وإنفعالية و بيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يستجيبون معرفيا وإنفعاليا وسلوكيا إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية والإنفعالية والبيولوجية، ويعتبر مبدأ الحتمية التبادليةReciprocal Determinism من أهم إفتراضات النظرية المعرفية الإجتماعية(**عدودة.2015.46**).



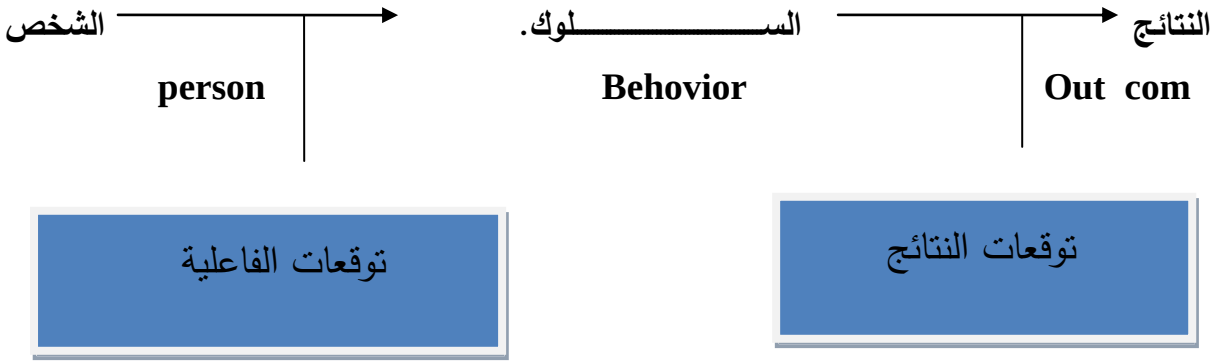
شكل رقم (03): يوضح نموذج الحتمية التبادلية.

وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنها ذات قوة متكافئة، وتهتم نظرية فاعلية الذات بشكل رئيسي بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة، التابع للنظرية المعرفية الإجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الإنفعال والسلوك، وتأثير كل من السلوك والإنفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية الفاعلية الذاتية إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، ففاعلية الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها، ويرى "باندورا" أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم وتنظيم سلوكهم الإختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات.

وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة، والإختيار المحدد للأهداف والأحداث ذات الأهداف الموجهة والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على مواجهة الصعوبات والخبرات الإنفعالية(**عدودة.2015. -47.46**).

وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى قدرته على تخقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها و الناتج عنها، وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية.

ويرى "الفرماوي حمدي علي" أن باندورا يفرق في نظريته بين توقعات الفاعلية الذاتية، والتوقعات الخاصة بالنتائج، ويبدوا ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل رقم(04): يوضح الفرق بين فاعلية الذات وتوقعات النتائج.

ويضيف باندورا(Bandura)(1982) أن الكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة، فعندما تكون الكفاءة مرتفعة والبيئة ملائمة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الكفاءة المنخفضة ببيئة غير ملائمة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأشخاص ذو الكفاءة المرتفعة مواقف بيئية غير ملائمة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة، وقد يستخدمون الإحتجاج و التنشيط الإجتماعي أو القوة لإثارة التغيير، ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسلكا جديدا، وحين ترتبط الكفاءة الذاتية المنخفضة مع بيئة غير ملائمة فثمة تنبؤ بعدم المبالات والخضوع واليأس **(Bandura.123.1982)**.

ويشير جابر (1990) إلى أن (Bandura) قد توصل في نظريته عن الكفاءة الذات (1977) إلى تحقيق التوازن بين مكونيين أساسيين لبناء النظرية وهما التأمل الإبداعي والملاحظة الدقيقة، وبذلك فهو يختلف عن كل من فرويد ويونج، وادلر (Freud,jung,adler)، حيث نجدهم قد وضعوا نظرياتهم بناءا على ملاحظاتهم وخبراتهم الأكاديمية، كما أنه يختلف عن كل من دولارد وميلر وسكينر (dollard,miller,skinner)، لأن نظرياتهم أقيمت على دراسات وتجارب أجريت على الحيوانات، بينما نظرية الكفاءة الذاتية تقوم على بيانات مستمدة بعناية من دراسة الإنسان **(جابر.441.1990)**

7-محددات قياس الكفاءة الذاتية:

7-1-البعد العام:يجب أن تتناول مقاييس الكفاءة الذاتية إعتقادات أو إدراكات الناس في قدراتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبة المهام، وتباين متطلبات أدائها وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئية.

7-2-البعد الاجتماعي:يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة إعتقادات أو إدراكات الأفراد داخل أطر أو سياقات إجتماعية تتدرج من البساطة إلى التعقيد ومن أكثر هذه الأطر أو السياقات مألوفة (الأسرة، المدرسة....إلخ)، أقلها مألوفية مثل (تباين العادات، والتقاليد، وحتى اللغة).

7-3-البعد الأكاديمي: يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة الذاتية إعتقادات أو إدراكات الأفراد في إمكاناتهم وقدراتهم عبر محتلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو النوعية وخلال المراحل العمرية.

7-4-بعد المستوى:يشير هذا البعد إلى مستوى إعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية، بمعنى مدى ثقة الفرد في قدراته ومعلوماته ويتدرج هذا المستوى مابين مرتفع إلى متوسط إلى منخفض، على ذلك فإن إعداد مقاييس الكفاءة الذاتية، يجب أن تتناول تحصيل مفاهيمي لمستوى الفرد في المعرفة الماهرة أو الخبرة التي تقود إلى النجاح و التفوق أو الإنجاز في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو المهنية، كما يجب أن يعكس القياس طبيعة ونوع التحديات التي يمكن على ضوئها الحكم على مستوى الكفاءة الذاتية والذي يتباين بتباين مايلي:

-مستوى الإبداع او المهارة أو البراعة

-مدى تحمل الإجهاد

-مستوى الدقة

-الإنتاجية

-مدى تحمل التهديدات أو الضغوط

-الضبط الذاتي المطلوب

ومن المهم هنا أن تعكس إعتقادات أو إدراكات الفرد تقديره لذاته بأن لديه مستوى من الكفاءة الذاتية تمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما وليس أحيانا، ولذا يمكن أن تشمل أدوات أو مقاييس الكفاءة الذاتية فقرات من نوع التقدير الذاتي، تصف الأشياء أو الأسباب التي تعوق الفرد عن القيام بالأنشطة أو المهام المختلفة على نحو دائم، وهذه المعوقات التي ينبغي أن تعكسها فقرات قياس الكفاءة الذاتية يجب أن تتجنب آثار الحدود القصوى للآداء.

7-6-العمومية:يشير هذا البعد إلى إتساع مدى الأنشطة والمهام التي يعتقد أو يدرك الفرد أن بإمكانه أدائها تحت مختلف الظروف وتتباين درجة العمومية مابين اللا محدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أونشاط أو مهام محددة وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية:

-درجة تماثل الأنشطة

-وسائط التعبير عن الإمكانية سلوكية معرفية إنفعالية

الخصائص الكيفية للمواقف: ومنها خصائص أو الموقف محور السلوك ومن المهم هنا أن تغطى فقرات مقاييس الكفاءة الذاتية المجالات أو الأنشطة الواقعية ذات دلالة في حياة الأفراد.

7-7-القوة أو الشدة:يشير هذا البعد إلى قوة أوشدة أو عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية، بمعنى قدرة أوشدة أو عمق إعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة موضوع القياس، وتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل بين قوي جدا إلى ضعيف جدا، ويجب أن

تعكس فقرات قياس بعد القوة أو الشدة في مقياس الكفاءة الذاتية من يعتقد الفرد أنه يمكنه عمله أو إنجاز بالفعل، لا ماسوف يعمله أو ينجزه ويتراوح مدى الإستجابة على الفقرات مابين متأكد تماما إلى غير متأكد تماما(**سلطاني.2013.94-95**).

خلاصة

الكفاءة الذاتية تساعد على تحديد مقدار الجهد والمثابرة والمرونة التي يتم وضعها في مهمة. بمعنى آخر، كلما زاد الشعور بالفعالية، زاد الجهد والمثابرة والمرونة. تؤدي معتقدات الفعالية أيضًا إلى ردود فعل عاطفية. على سبيل المثال، يعتقد الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة أن المهمة صعبة، وبالتالي ينشأ الضغط والاكتئاب ورؤية ضيقة حول كيفية حل المشاكل. من ناحية أخرى، فإن ذوي الفعالية العالية سيكونون أكثر راحة في حل المهام الصعبة. لذلك، فإن هذه التأثيرات هي محددات قويةللخروج من اي صعوبات تواجه الطالب الجامعي.

الفصل الخامس

الدافعية للإنجاز

تمهيد:

أولا:الدافعية

1.تعريف الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها.

2.وظائف الدافعية

3.تصنيف الدوافع

ثانيا:الدافعية للإنجاز

1.تعريف الدافعية للإنجاز

2.منشأ دافعية الإنجاز

3. بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز

4.الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة وذوي دافعية الإنجاز المنخفضة.

5. المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح

خلاصة

تمهيد:

يسعى الإنسان من خلال ممارسته لعمل ما إلى إشباع حاجات معينة لديه، والتي من بينها سعيه بإستمرار إلى محاولة تأكيد ذاته وإثبات مكانته في الوسط الذي ينتمي إليه، حيث يعمل على الإبتكار والإنجاز وتحقيق الأفضل.ويعتبر موضوع الدوافع بصفة عامة من المواضيع ذات الأهمية خاصة في المجال التربوي، وذلك كونها المحرك الرئيسي لعملية التعليم والتعلم، فإذا كان الهدف النهائي لعملية التعلم هو تحقيق التطور والإنجاز لدى المتعلم، فإن ذلك يتطلب توفر دافع الإنجاز لديه،وقد إرتأينا من خلال هذه الدراسة إلى محاولة تحديد مستوى هذا الدافع لدى الطلبة الجامعيين في بعض التخصصات،ومن خلال ذلك سنتطرق في هذا الفصل إلى مختلف الجوانب المتعلقة بالدوافع بصفة عامة والدافع للإنجاز بصفة خاصة.

أولا:الدافعية:

1.تعريف الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة به:

أ-تعريف الدافعية :

- ✓ يعرّف "**هب**" **d.o heeb .1949**" الدافعية بأنها عملية يتم بمقتضاها إثارة نشاط الكائن الحي، تنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد".**(ثائر،2008،16)**
- ✓ ويرى "**دريفر** . **j.drever. 1971** " أن الدافع عبارة عن عامل دافعي إنفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين.
- ✓ ويرى "**أنتكسون** . **j.atkenson . 1976** " أن الدافعية تعني إستعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معين.
- ✓ **وعرّف يونج YOUNG**: الدافعية من خلال المحددات الداخلية بأنها عبارة عن حالة إستثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.**(خليفة، 2000، 69)**
- ✓ **ويعرّف ماسلو A.H.MASLOW**: الدافعية بأنها خاصية ثابتة ومستمرة ومتغيرة ومركبة عامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي.
- ✓ **وعرّف ماكليلاند وأخرون**: الدافع بأنه يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط Red intégration ناتج عن التغير في الموقف الوجداني.
- ✓ ويعرّف **ستيرز وبورتر Steers&porter** الدافعية فيقول:هي مجموع العمليات التي تؤثر على مستوى الإثارة والإتجاه والحفاظ على السلوكيات ذات العلاقة بأماكن العمل.**(خويلد، دس ، 56)**

- ✓ وعرّف **موريه** " **murroy** " الدافعية بأنها عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل. مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير هذا السلوك.(**الداهري، 1999، 95)**
- ✓ ويعرّفها **فؤاد حيدر**: وهو كل ما يدفع السلوك ذهنيا كان هذا السلوك حركيا أم إنفعاليا، إذ لا سلوك بدون قوة دفع وتحريك.(**جابر.1982. 29)**
- ✓ وعرّفها **جابر عبد الحميد جابر**: الدافع حالة فيسولوجية وسيكولوجية . داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في إتجاه معين، وتهدف الدوافع إلى خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن، أي أن الكائن الحي يعمل على إزالة الظروف المثيرة وإشباع الدافع الذي يحركه.
- ✓ يعرّفها **أحمد بلقيس وتوفيق مرعي** بأنها: تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهيه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله، إهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء، الأشخاص، الموضوعات، الأفكار والأدوات). **(شوشان.2008. 74)**
- ✓ يعرّفها **عبد الرحمان عدس ونايفة قطامي:** بأنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي إختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية.
- ✓ يعرّفها **محمد سعيد أنور سلطان**:بأنها عامل هام يتفاعل مع قدرات الفرد ليؤثر على سلوك الأداء الذي يبديه الفرد في العمل، ويمثل القوة التي تحرك وتستثير الفرد لكي يؤدي العمل.(**سلطان، 2003: 119**).

-ومنه ترى الباحثة أن الدافعية هي عبارة عن مثيرات خارجية أو داخلية تعمل على إستثارت الفرد الذي يعمل على تجنيد كل طاقته من أجل تحقيق الهدف الذي يرغب في تحقيقه الفرد.

ب.بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

فإذا كان الدافع هو حالة داخلية جسمية أو نفسية أو فكرية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى إلى غايتها. هذا المعنى من ناحية التغطية العامة تستخدم كلمة الدافع في الحياة الجارية بمعان أشمل وأوضح من معناها السيكولوجي فتشمل بذلك الحاجات والحوافز والبواعث والرغبات والغرائز... إلخ وهناك فروق بين هذه المصطلحات.

***الحاجة:**حيث تشير الحاجة إلى حالة من النقص أو الإضطراب النفسي والبدني:كالحاجة إلى الأكل والشرب والأمن وغيرها **(علي الشرقاوي، 2002، 410)**

وهي كذلك حالة من النقص والإفتقار أو الإضطراب الجسمي والنفسي وعدم إشباعها يشير لدى الفرد نوعا من التوتر والضيق لا يزولا حتى يتم إشباع الحاجة وتتوقف كثير من خصائص الشخصية على حاجات الفرد ومدى إشباعها. **(جابر.1982. 29)**

***الحافز:** الدافع إستعداد ذو وجهين، وجه خارجي هو الهدف وآخر داخلي هو الحافز، وهو حالة من التوتر تولد إستعداد إلى النشاط العام وهو لايوجه السلوك إلى هدف معين لأنه مجرد طاقة من الداخل.

***الباعث:** موقف خارجي مادي وإجتماعي يستجيب له الدافع، فالطعام مثلا باعث يستجيب له دافع الجوع، ولا قيمة للباعث دون وجود دافع.**(جابر.1982. 30)**

***الرغبة:** تشير الرغبة إلى حالة من الشعور بالميل تجاه أشياء أو أشخاص معينين، حيث تختلف عن الحاجة في كونها لا تنشأ من نقص أو خلل، ولكنها تنشأ من تفكير الفرد فيها،

كما أنها تهدف إلى إلتماس اللذة عكس الحاجة التي تهدف إلى تجنب الألم **(الشرقاوي، 2002، 411)**

وهي أيضاالميل نحو شخص أو شيء معين، كرغبة الطالب في مواد دراسية معينة، والرغبة لا تنشأ من حالة نقص أو إفتقار كما هو الشأن في الحاجة، بل تنشأ من تفكير أو إدراك الأشياء المرغوبة، فالحاجة تستهدف تجنب الألم والتوتر في حين أن الرغبة تستهدف إلتماس اللذة.

***الغريزة**:يعرف ماكدوجال MCDOUGALL الغريزة على أنها إستعداد فطري نفسي يحمل الكائن الحي على الإنتباه إلى مثير معين يدركه إدراكا حسيا ويشعر بإنفعال خاص عند إدراكه.

***الإنفعال**: Emotion يعرف بأنه إضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية.(**خليفة،2000، 81**)، فالدوافع نتيجة مترتبة عن ظهور الإنفعالات والعكس.

2.وظائف الدافعية:لا يحدث السلوك عفويا، وإنما يحدث إستجابة لما يوجد لدى الفرد من دوافع، فالسلوك إذن عرضي يتجه نحو أهداف يعتبرها الفرد كفيلة بإشباع حاجاته وللدافع ثلاث وظائف وهي:

أ.الدوافع تمد السلوك بالطاقة وتنشط الكائن الحي:أي أن الدوافع تستثير النشاط، ويؤدي التوتر الذي يصحب إحباط الدافع لدى الكائن الحي إلى قيامه بالنشاط لتحقيق هدفه وإعادة توازنه.

ب.الدوافع تؤدي وظيفة الإختيار:أي أن الدوافع تختار النشاط وتحدده، فهي تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر، كما أنها تحدد إلى حد كبير الطريقة التي يستجيب بها لمواقف معينة.

ج.الدوافع توجه السلوك نحو هدف:أي لا يكفي أن يكون الكائن نشطا، فإن الطاقة التي يطلقها الجوع مثلا، والسلوك الذي يدفع إليه لا يفيدان إلا إذا وجه السلوك نحو هدف يشبع الدافع.**(جابر،1982 ، 30-31)**

3.تصنيف الدوافع:

لو أمعنا النظر في السلوك الإنساني لوجدنا أنه يصدر عن دوافع مختلفة والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام أيُ هذه الدوافع فطري، وأيّها مكتسب عن طريق الخبرة والتعلم.

وللإجابة على هذا السؤال حلول بعض العلماء تصنيف الدوافع على أسس نذكر منها:

3-1-.تصنيف الدوافع على أساس الوعي:

- دوافع شعورية: يشعر بها الفرد ويدركها.
- دوافع غير شعورية: لا يشعر بها الفرد ولا يدركها.

3-2-تصنيف الدوافع على أساس الخواص:

- **الدوافع الفطرية:**وهي التي يولد الفرد مزودا بها وفي إشباعها حفظ بقاء الكائن الحي مثل الحاجة إلى الطعام والحاجة إلى النوم والراحة والدافع الجنسي، والبعض يسميها بالدوافع الأولية وهي دوافع عامة بين أفراد النوع الواحد مهما إختلفت بيئاتهم وثقافاتهم.

ب/الدوافع المكتسبة:

وهي التي تضبط سلوكنا الإجتماعي، فهي مكتسبة أو متعلمة، وتأتي الدوافع الإجتماعية على رأس قائمة هذا النوع من الدوافع مثل الحاجة إلى الإنتماء إلى الجماعة والحاجة إلى الأمن... إلخ.

والدافع الإجتماعي عبارة عن دافع يثيره ويشبعه ولو جزئيا أشخاص أخرون على العكس من الدافع العضوي. وتأتي هذه الدوافع الذاتية (الشخصية) ضمن الدوافع الثانوية، ومن أمثلتها الحاجة إلى النجاح.

3-2.تصنيف الدوافع حسب النوع:

قسم مواري Murray الدوافع إلى:

-دوافع الجوع.

-دوافع الجنس.

-دوافع الحب.

-دوافع الفضول.

3-3-التصنيف الثلاثي للدوافع:

قسم العالم النفساني "ستاجر Stagher 1974" دوافع السلوك إلى ثلاثة أقسام هي:

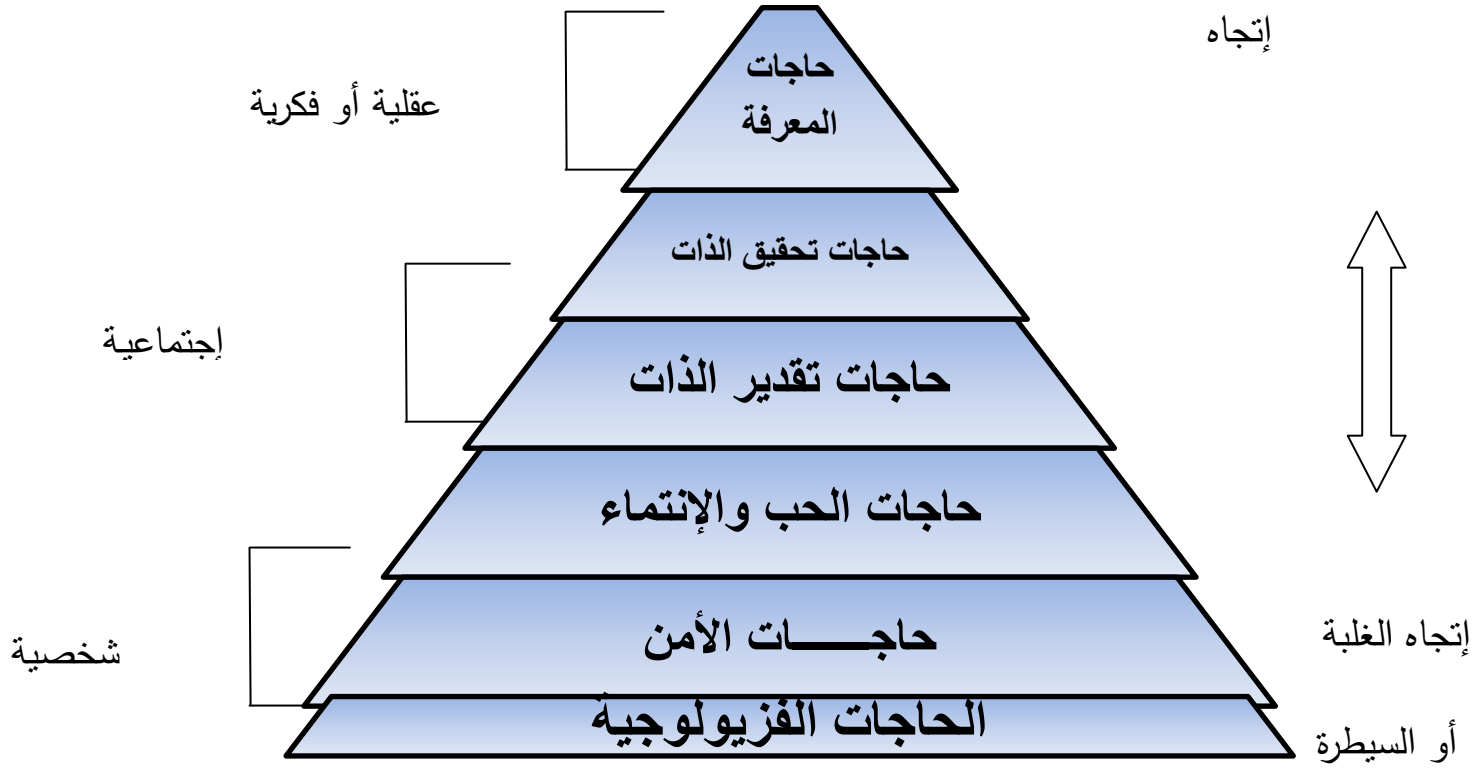
- الدوافع البيولوجية: تنشأ نتيجة لحاجة عضوية كالجوع والعطش.
- الدوافع الإنفعالية والعاطفية: وهذه الدوافع تشير إلى حالة داخلية تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكا معينا وأهم هذه الدوافع الخوف، الغضب، الفرح، الحب، الكراهية.
- القيم والميول: تعمل قيم وميول الفرد كدوافع أو محركات تدفع به إلى السلوك الذي يتفق مع ماله من قيم وما كوّن من ميول.(**جابر،1982،31-32)**

3-4-النظام الهرمي للدوافع أو نظرية maslou:

تعتبر نظرية العالم أبراهام ماسلو في الدافعية من أعظم النظريات الرائدة في هذا المجال ويرى هذه العالم أنه ينبغي أن تنظر إلى الفرد ككل مركب وأن أي سلوك مدفوع يمكن أن يشبع حاجات كثيرة في آن واحد.

ويقدم ماسلو مفهوم التصاعد الهرمي للغلبة أو السيطرة، إذ أنا الحاجة ذات المستوى الأرقى لا تظهر إلا حتى يتم إشباع حاجة أخرى أكثر غلبة وسيطرة.

ولهذا يرى أن الحاجات مركبة وفق نظام هرمي تمتد أكثر من الحاجات فسيولوجية إلى أكثر نضجا من الناحية النفسية، وهو يتفرض ستة مستويات لنظام الحاجات الأساسية.



شكل رقم (05) يمثل مستويات لنظام الحاجات الأساسية

ثانيا: الدافعية للإنجاز

تعتبر دافعية الإنجاز واحدة من الدوافع المكتسبة التي حصلت على الكثير من النقاش والجدل عن التربويين. وعلى الرغم من أن هذا الدافع يعتبر من الحاجات المتأصلة والمرتبطة بدافع الإستحسان، إلا أنه بدأ بالإستقلال. وإذا أمتلك الطلبة هذا الدافع يصبح لديهم رغبة في التحصيل من أجل التحصيل ذاته وليس من أجل أسباب أخرى.**(ثائر،2008،49)**

1.تعريف الدافعية للإنجاز:

يرجع إستخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر". "Adler" الذي أشار إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة "كورت ليفن" "Levin" الذي عرض هذا المصطلح حينما تناول مفهوم الطموح وذلك قبل إستخدام "موراي" لمصطلح الحاجة إلى الإنجاز.

لكن البداية الحقيقية كانت مع عالم النفس الأمريكي "هنري موراي" " H.Murrai" الذي يرجع الفضل إليه في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك في دراسة له بعنوان "إكتشافات في الشخصية" والتي تعرض فيها موراي لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة إلى الإنجاز.**(خليفة،2000،88-89)**

- ✓ وعرف **موراي** "**1983**" الحاجة إلى الإنجاز "الرغبة أو الإستعداد للقيام بعمل معين بأسرع وأحسن ما يمكن". ويذكر بأن الحاجة إلى الإنجاز تتمثل في حرص الفرد على تأدية أعمال معينة على نحو سليم وسريع قدر الإمكان، وتتعدد وتتنوع في نفس الوقت الأعمال التي يمكن أن تشبع الحاجة إلى الإنجاز وتتباين بين أداء أعمال بسيطة إلى أعمال صعبة.**(أديب،2003،215)**

- ✓ وإقتفى "**ماكليلاند**" **وزملاؤه** خطى موراي لإستعمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الإستعانة ببعض الإختبارات الإسقاطية مثل إختبار تفهم الموضوع TAT وقدموا نظرية لتفسير الدافعية للإنجاز، تعد من أولى النظريات التي قدمت في هذا الشأن.
- ✓ وعرف **ماكليلاند** " **Meclelland**" **وزملاؤه (1953)** الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى إستعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء .. وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح والميل إلى تحاشي الفشل.(**خليفة،2000،89)**
- ✓ وفي ضوء **تصور آتكنسون (1946)** "**Atkinson**" فإن الدافعية للإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى إحتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته لما يمثله من قيمة بالنسبة له. ويشير هذا التصور إلى أن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الاقل بعدة عوامل هي:

- مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف والإحساس بالفخر عند النجاح والخجل عند الفشل.

- توقعات الفرد المتعلقة بإحتمالية حدوث النجاح أو الفشل.

- قيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح أو الفشل.

وأوضح أتكنسون أن مؤشرات الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها تتمثل في الآتي:

-محاولة الوصول إلى الهدف والإصرار عليه.

-التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.

-أن يتم ذلك وفقا للإمتياز أو الجودة في الأداء.(**خليفة،2000،90-91**)

- ✓ وحدد "**هرمانز**" "**Hermans**" (1970) مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح، سلوك تقبل المخاطرة، الحراك الإجتماعي، المثابرة، توتر العمل او المهمة، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، إختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز .(**خليفة،2000،93**)
- ✓ وتوصل "**زكريا الشربيني**" **(1981)** إلى إحدى عشرة سمة تعبر عن الدافع للإنجاز هي: الطموح المثابرة، الإستقلال، قدر النفس، الإتقان، الحيوية، الفطنة، التفاؤل، المكانة، الجرأة الإجتماعية.
- ✓ وعرف "**أحمد عبد الخالق**" **(1991)** الدافع للإنجاز بأنه الأداء على ضوء مستوى الإمتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.
- ✓ كما عرف "**جولدن سون**" "**R.M.Goldenson**" الدافعية للإنجاز بأنها تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواضبة شديدة ومثابرة مستمرة.
- ✓ وأوضح **فاروق موسى (1981)** أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح.

من خلال عرضه للتعاريف السابقة توصل **الأستاذ** "**عبد اللطيف محمد خليفة**" في كتابه "الدافعية للإنجاز" إلى تعريف الدافعية للإنجاز على أنها: إستعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل".

ومن ثمة توصل إلى أن الدافعية للإنجاز تتضمن خمسة (5) مكونات أساسية هي:

-الشعور بالمسؤولية.

-السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى الطموح مرتفع.

-المثابرة.

-الشعور بأهمية الزمن.

-التخطيط للمستقبل.(**خليفة،2000،96-97)**

ومن هنا ترى **الباحثة** أن الدافعية للإنجاز:وهي تلك القدرة أو الطاقة التي تجعل الشخص، يثابر بإستمرار من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافه التي يرغب للوصول إليها وذلك بعد بذل جهد وإجتهاد متواصل.

2.منشأ دافعية الإنجاز:

من أين يأتي دافع الإنجاز العالي؟ وكيف ينشأ في الأفراد؟

لوحظ أن نمو الحاجة للإنجاز تتأثر بعدة عوامل تتضمن القيم الثقافية السائدة، والدور الإجتماعي للأفراد، والعمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة، والتفاعل بين أفراد الجماعة، وأساليب تنشئة الأطفال.

ففي دراسة "لونتر بوتوم" (1958) شملت 30من آباء الطبقة الوسطى لأولاد تتروح أعمارهم بين1-8سنوات.قامت الباحثة بتحديد قوة الحاجة للإنجاز باستخدام اختبار تفهم الموضوع(tAt)ودرست أساليب الأباء في تنشئة الأطفال، ووجدت أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المرتفع إختلف عن أمهات الأولاد ذوي داقع الإنجاز المنخفض في ثلاثة أساليب دالة هي:

أ/كنا يملن إلى أن يضعن مستويات عالية في الأداء لأبنائهن

ب/كنا يتوقعن السلوك الإستقلالي،وسلوك الإتقان من أبنائهن

ج/كنا يثبن أبنائهن إثابات يتميز فيها الجانب الإنفعالي وذلك عن طريق تقبيلهم وإحتضانهم وإظهار الحب لهم.

وأيدت هذه النتائج دراسات أخرى عديدة أجريت على ثقافات وأصول إثنولوجية مختلفة، ورغم ذلك فقد تبين من الدراسات المتعددة التي أجريت في هذا المجال أن التدريب القائم على الإعتماد على النفس أدى إلى وجود حاجة مرتفعة للإنجاز، على ألا يكون هذا التدريب مرتبط بعوامل التسلط أو النبذ من جانب الأبوين.

كما أشارت دراسات أخرى أن قيما ثقافية معينة تظهر في عادات وأساليب تنشئة الأطفال، وأن هذه القيم تساعد على تكوين دافع مرتفع للإنجاز في الأطفال.كما أن دافع الإنجاز المرتفع في الطفل يدي بدوره غالبا إلى مجموعة معينة من السلوك في الكبر تتميز بما وصفه"ماكليلاند" بالشخصية الملتزمة،وهي شخصية التي تتميز بمجموعة من السمات في الشخص ذي دافع الإنجاز المرتفع،ويمكن بشكل عام تلخيص نتائج البحوث التي أجريت حول نشأةدافع الإنجاز فيمايلي:

أ/وجد ن عوامل الطفولة المرتبطة بدافع الإنجاز تتضمن تشجيع الطفل على الإنجاز الفعلي،وعلى التدريب على الإعتماد على النفس والإستقلال،كما أن إرتفاع مستوى طموح الوالدين وإنتقال ذلك للطفل له أثر أيضا على إرتفاع دافع الإنجاز،وترتبط هذه العوامل بدورها بالصفات التي تتميز بها خلفية الأسرة، مثل مستواها الثقافي والإجتماعي وترتيب الطفل في الأسرة وبعدد الأفراد في الأسرة وبعمر الأم.

ب/تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الأمهات في الأسر المتوسطة الدخل ذات العائلات الصغيرة،يشجعن أولادهن على الإنجاز العالي، كذلك الأطفال الأوائل في الميلاد يميلون لأن يكونوا ذوي دافع مرتفع للإنجاز.

ج/لوحظ أن أمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز العالي يدفعن أبنائهن للإستقلال بأنفسهم ومحاولة إتقان العمل،(**رجاء،2004،264**) وذلك في وقت مبكر من حياتهم، إذا قورن بأمهات الأولاد ذوي دافع الإنجاز المنخفض.وقد لوحظ أن دافع الإنجاز العالي هو نتيجة لمحاولة الأم أن تجعل طفلها يهتم بقدرته على الإتقان والتفوق على أقرانه، وليس عندما يكون هدف الأم من إعتماد طفلها على نفسه والإستقلال هوإعفاؤها من مسئولياتها نحو الطفل.

3.بعض النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز:

3-1-الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع-القيمة:

هناك العديد من نظريات التوقع. ولكن أكثرها إرتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها "تولمان" "E.C.Tolman" في مجال الدافعية، والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من العوامل الداخلية والخارجية أو البيئية، كما أوضح أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات:

-المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

-متغير التوقع: الإعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

-متغير الباعث: أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود.

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الإنجاز ويمثل هذا التصور تطبيقا لإطار التوقع–القيمة في فهم الدافعية للإنجاز والسلوك الموجه نحو الإنجاز حيث يمكن الإستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس والمؤسسات، فالمكافآة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث الأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد، كما تبين أن حجم المجهود الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج مرغوبة، فهناك إذن إرتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها من وراء هذا العمل.(**خليفة،2000،107–108**)، وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز يتطلب منا معرفة:

- ✓ دافعية الشخص أو حاجته للإنجاز.
- ✓ توقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين.

مع الأخذ بعين الإعتبار أن هناك تفاعلا بين هذين المتغيرين، وهذا ما يتناوله إثنان من أهم الممثلين لهذا المنحى، وهما "دافيد ماكليلاند" و "جون أتكنسون".

ماكليلاند: يرى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل. أتكنسون: " إفترض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز والخوف من الفشل، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل يتعلق إثنان منها بخصال الفرد والآخران بخصائص المهمة.

3-2-الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها "ليون فستنجر" "L.Festinger" إمتدادا لمنحى التوقع-القيمة وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه، أهدافنا، ضروب سلوكنا) كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجوب أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه.

وتفرض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الإتساق بين معارفه ونسق معتقداته وبين أنساق معتقداته وسلوكه، وأشار "فستخير" إلى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الإتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

- ✓ آثار ما بعد إتخاذ القرار.
- ✓ آثار السلوك المضاد للمعتقدات والإتجاهات.

لقد ينشأ عدم الإتساق بين الإتجاهات والمعتقدات التي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظرا لأن الفرد إتخذ قرار دون تردد أو معرفة بالنتائج المترتبة على إتجاهاته وقيمه ومعارفه، أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للإتجاه فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة، فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي. ومن هنا ينشأ عدم الإتساق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال الإتساق هذه بأنها حالات من التناقض المعرفي.

وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الإتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الإتساق، ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد، وبالتالي

فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد إلى الإنجاز والظروف التي تحول دون ذلك.**(خليفة،2000،145-146)**

3-3-نظرية العزو وتطبيقاتها في مجال الدافعية للإنجاز:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية بوجه عام، والدافعية للإنجاز بوجه خاص، وتهتم نظرية العزو بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط ولكن أيضا للبيئة. وفيما يلي بعض تطبيقات هذه النظرية في مجال الدافعية للإنجاز.

أ/دوافع الإنجاز في علاقتها بالعزو:

تبين من خلال الدراسات أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، ويشعرون بالفخر فيما يحققونه من إنجازات، أما الأفراد الذين يوجد لديهم الدافع لتحاشي الفشل بدرجة أكبر من الدافع لتحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية، ولا يوجد لديهم هذا الفخر بالإعتزاز.

ب/نظرية العزو في مجال التنبؤ بالنجاح والفشل:

قام "وينر Weiner" "1971" وزملاؤه بمراجعة إفتراضات أتكنسون التي تقوم على أن الميول الموجهة نحو الهدف تستمر حتى الحصول عليه وأن الفشل في تحقيق هذا الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل أو إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف، ومن خلال مبدأ التلازم يمكن التنبؤ بما إذا كان الشخص سوف يعزي الناتج إلى سبب داخلي أم إلى سبب خارجي حيث أوضح " وينر. وكوكلا Weiner. Kukla" "1970" أنه عندما ينجح غالبية الأشخاص في أداء مهمة ما فإن المبحوث سوف يميل لأن يعزي

نجاحه إلى سبب خارجي (أنها مهمة سهلة) أما حينما يفشل الأغلبية فإنه سوف يعزي فشله إلى سبب داخلي (أنا غبي).(**خليفة، 163:2000)**

ج/نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز:

أظهرت نتائج البحوث في هذا المجال أن هناك فروقا بين الجنسين في عزو نتائج المهمة، فقد تبين أن الذكور أكثر من الإناث في عزو الفشل إلى الحظ، وأن الإناث أكثر من الذكور في عزو الفشل إلى إنخفاض القدرة، كما يوجد لدى الذكور إحتمالية عالية لتوقع النجاح مقارنة بالإناث.

هذا وقد تم تفسير الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز في ضوء مصدر الضبط (الداخلي–الخارجي) حيث أرجع بعض الباحثين إنخفاض الدافع إلى الإنجاز عند الإناث إلى إعتقادهن في العوامل الخارجية في حالة النجاح وفي العوامل الداخلية في حالة الفشل وأنهن يعتمدن على العوامل والمعايير الخارجية في تفسير سلوكهن أكثر من إعتمادهن على المعايير الداخلية كما كشفت دراسة "آمبر Ember" "1981" عن تميز الذكور بمستوى مرتفع من الطاقة بدرجة جوهرية عن الإناث، وذلك نظرا لإتسام الذكور بمصدر ضبط داخلي بالمقارنة مع الإناث وهذا من شأنه دفع الذكور للقيام بجهد أكبر مما تقوم به الإناث.

وقد إنعكس ذلك واضحا في العديد من الدراسات التي كشفت نتائجها عن تزايد الدافعية للإنجاز لدى الذكور بالمقارنة مع الإناث.

د–نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز:

كشفت الدراسات عن وجود فروق جوهرية بين أفراد الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز وتبين أن الفروق بين أنباء الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز شأنها شأن العديد

من المتغيرات النفسية هي إنعكاس للفروق في أساليب التنشئة الإجتماعية والقيم والإتجاهات والعادات التي يتسم بها كل مجتمع من المجتمعات، فقد أوضح "لاو. R.E.Louo" "1977" أن مصدر الضبط يختلف من مجتمع إلى آخر وأن أفراد المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر إعتمادا على ذواتهم وأقل تأثيرا بعوامل القدرة والحظ أي أنهم من ذوي مصدر الضبط الداخلي، ولذلك يشعرون بالقدرة على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة والتفاني في العمل، في حين يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر إعتماد على مصادر الضبط الخارجية وبالتالي هم مدفوعون للإنجاز والعمل معتمدين في ذلك على الصدفة والحظ والقدر. **(خليفة،2000: 171-172)**

هـ/نظرية العزو في مجال تفسير الفروق بين أفراد المجتمعات والثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز:

كشفت الدراسات عن وجود فروق جوهرية بين أفراد الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز، وتبين أن الفروق بين أبناء الثقافات المختلفة في الدافعية للإنجاز شأن العديد من المتغيرات النفسية هي إنعكاس للفروق في أساليب التنشئة الإجتماعية والقيم والإتجاهات والعادات التي يتسم بها كل مجتمع من المجتمعات،فقد أوضح"لاو"(1977)أن مصدر الضبط يختلف من مجتمع لآخر وأن أفراد المجتمعات الصناعية المتقدمة أكثر إعتمادا على ذواتهم وأقل تأثرا بعوامل القدر والحظ أي أنهم من ذوي مصدر الضبط الداخلي،لذلك يشعرون بالقدرة على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة والتفاني في العمل،في حين يتسم أفراد المجتمعات المتأخرة بأنهم أكثر إعتمادا على مصادر الضبط الخارجية وبالتالي هم مدفوعين للإنجاز والعمل معتمدين في ذلك على الصدفة والحظ والقدر.

4.الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة و ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة:

الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يهتمون بالإمتياز من أجل الإمتياز ذاته وليس من أجل الفوائد التي تترتب على هذا الإنجاز، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المواقف التي يتحملون فيها نواتج أعمالهم، كذلك يميلون إلى وضع أهداف ذات مخاطر معتدلة بحيث تكون حافز يستثير تحديهم، كما أن لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى. **(بن عطاس،2008: 57)**

كما يشير الباحث(حسن بن حسين) إلى أن موراي يرى أن من مميزات الشخص المنجز أنه يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية وينجز أشياء صعبة،وسرعة الفهم والتغلب على العوائق مهما كانت وأن ينافس ويتفوق على الآخرين، وبذل الجهود الشاقة المستمرة في إنجاز ما يقوم به والعمل بمفرده نحو تحقيق هدف سام ويستطيع معالجة أو تنظيم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار.

ويتفق كثير من علماء النفس على أن الدافعية للإنجاز هي سمة ديناميكية في الشخصية تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة في مراحل العمر الأخرى، وهي من السمات ذات البعدين وتمتد بين الدافعية نحو تحقيق النجاح والدافعية نحو تجنب الفشل

وترى الباحثة أن الشخص الذي يتميز بالدافعية للإنجاز يجب أن يكون له مستوى من الطموح العالي، الذي يمكن من خلاله أن يسطر أهداف واضحة مما يزيد ذلك من ثقته بنفسه.

وعلى طرف النقيض يرى الباحث(حسن بن حسين) أن المشعان(1993) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل

من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهوداً ومثابرة، وتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولوكانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافاً بسيطة سهلة لا تكلفهم جهداً أو مشقة، ويرفضون بماهم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة، وكثيراً ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجية خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة وهم ليسوا من المحظوظين.**(بن عطاس،2008: 58)**

5.المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح:

تعد الجامعة من أهم بيئات التفاعل الإجتماعي للطلاب، حيث تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم، والجامعة هي إحدى المؤسسات الإجتماعية الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية، وتشجيع القيم وتنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية.

فالمناخ الجامعي الذي يقابل إحتياجات الطلاب ويحقق توقعاتهم سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي، بينما المناخ الجامعي الذي يكرهه الطالب لعدم إحتوائه على خبرات محببة إلى نفسه ويفشل في مقابلة إحتياجاته ومتطلباته سوف يؤدي إلى سوء توافقه الجامعي.

ويذكر"جونسون"(1989) إن للبيئة الدراسية السلبية دلالات تبدو على الطالب التابع لها وهي ممثلة فيمايلي:

- ✓ عدم انجاز ما توكل إليه من مهمات ومتطلبات دراسية
- ✓ التغيب المستمر من المحاضرات وعن الجامعة أحياناً
- ✓ المستوى المنخفض لطموحات الطلبة

- ✓ عداء نحو المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية ورفض التعلم ورفض التعاون في أي عمل متعلق أو مرتبط بالمؤسسة التعليمية.

وتتوقف تنمية الدافع للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب على المناخ النفسي والإجتماعي السائد في الجامعة وفي حجرة الدراسة على وجه الخصوص، عضو هيئة التدريس هو أكثر الأشخاص مقدرة على خلق وتوفير المناخ الجامعي الملائم لرفع مستوى الدافعية، والطموح لدى الطلاب ومساعدتهم في إكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات. **(عواد، وعدنان، 2010: 43)**

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تم التعرف على ماهية الدافعية بصفة عامة والدافعية للإنجاز بصفة خاصة، وإتضح أن الباحثين أولوا إهتماماً كبيراً لهذا المفهوم، فقد حظي مفهوم الدافع بقدر كبير من الإهتمام حيث إستبدلوا مفهوم الحاجة إلى الإنجاز إلى دافع للإنجاز، أي من الحاجات البيولوجية إلى الدافعية للإنجاز في التعلم والتحصيل الدراسي.

الفصل السادس
قلق المستقبل

تمهيـد

أولا: القلق

1-مفهوم القلق

2-أنواع القلق

3-مصادر القلق

ثانيا:قلق المستقبل

1-تعريف قلق المستقبل

2-أهم مؤشرات قلق المستقبل

3-مظاهر قلق المستقبل

4-أسباب قلق المستقبل

5-سمات ذوي قلق المستقبل

6-إستراتيجيات التعامل مع قلق المستقبل.

خلاصة

تمهيد:

إن إنسان اليوم يعيش دائما في حيرة وقلق مع عالم متغير جعل من حياته معقدة تجعله غير قادر على نحقيق الأمن والطمأنينة، فالأوضاع الإقتصادية والإجتماعية كلها جعلت من الفرد قلقل على مستقبله وما يحمله من مفاجئات وتغيرات تتخطى قدرة الفرد على التوافق معها وهذا مايجعل هذا الأخير في توتر وحيرة وفوضى في تحقيق أهدافه، التي من خلالها تتحقق له الراحة النفسية عندما يرى أحلامه مجسدة في أرض الواقع.

أولا: القلق

1-مفهوم القلق:

تعتبر ظاهرة القلق عند الإنسان السوي بشكل عام تفاعلا طبيعيا لظروف الحياة العادية، وخاصة في مواقف التوقع: كدخول الإمتحان أو الإلتحاق بوظيفة، فالقلق في حدوده الطبيعية يعمل كدافع قوي نحو النجاح والتقدم عند الأفراد، ولكن إذا زاد عن حده وأصبح شديدا لدرجة الوقوف في سبيل التكيف وعرقلة التقدم،أصبح عرضا مرضيا، وذلك مايطلق عليه عصاب القلق، فالأحداث التي يراقبها الفرد بشكل مبالغ منه ستتحول إلى مصادر للضغط، وأن إدراك المثير على أنه سلبي يرجع إلى عدم قدرة الفرد على التحكم فيه مما يؤدي إلى الإحساس بالقلق،لهذا نجد ان المتتبع لمفهوم القلق لدى الباحثين والمختصين يجد تباينا ملحوظا في نظرتهم للقلق، ويرجع هذا الإختلاف إلى اختلاف مجالات دراسة القلق، وسنحاول من خلال هذا الجزء التعرف على آراء المختصين حول مفهوم القلق(**رزق،32، 2016**).

القلق من منظور علم النفس الإيجابي يعني ضعف المهارات والقوى الإيجابية التي يمتلكها جميع الأفراد، والتي تعتبر بمثابة حماية للأفراد من الإصابة بالمرض النفسي، وإن تحديد وتعظيم هذه المهارات يساعد الأفراد على الحماية من هذه الأمراض.

وقد تعددت تعريفات القلق وتنوعت لكن على الرغم من إختلافها في بعض النقاط فإنه من الهام الإحاطة بها لتقديم صورة أكثر وضوحا وشمولا للقلق ونستطيع تناول بعضها، ونبدأ بإتباع التحليل النفسي وذلك من خلال تعريف مؤسسها "فرويد" (1957): الذي يصفه"بأنه رد فعل عن خبرات مهددة لأمن الفرد ناشئة عن مواقف أو أحداث مؤلمة تبدأ منذ المراحل الأولى لنشأة الطفل، ومنها تضارب مشاعر الوالدين نحوه وتفضيل أح إخوته عليه أو رفضهم له، أو إنزال العقاب غير العادل به والسخرية منه"(**رزق. 2016: 33**).

- ✓ يرى "**سبلبيرجر**"**Spliberger**" بأن القلق نسقان: القلق كسمة والقلق كحالة، فالقلق كسمة هو إستعداد سلوكي مكتسب في معظمه يظل كامنا عند الإنسان حتى تنبهه، وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية، وقد يوجد القلق كسمة "أي إستعداد للقلق" عند جميع الناس بدرجات متفاوتة فيوجد عند قلة من الناس بدرجة منخفضة، وعند قلة أخرى بدرجة عالية، وعند الغالبية بدرجة متوسطة أو قريبة من الوسط، أما القلق كحالة فهو حالة إنفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان في موقف التهديد، فينشط جهازه العصبي المستقبل، وتتوتر عضلاته ويستعد لمواجهة هذا التهديد، وتزول هذا الحالة بزوال مصدر التهديد، فيعود الإنسان جسميا ونفسيا إلى حالته الطبيعية(**موسى. 1978. 38**).
- ✓ ويعتقد "**فهمي**" أن القلق يتعلق بوجود عدة مصادررئيسية تكمن في أشكال المعاملة داخل الأسرة الواحدة(**أبو عبيد، 2013: 28**)
- ✓ كذلك يرى" **الكفافي**" بأن القلق خبرة إنفعالية غير سارة يشعر بها الفرد عندما يتعر لمثير مهدد ومخيف، أوعندما يقع في موقف صراعي أو إحباط حاد، وكثيرا ما يصاحب هذه الحالة الإنفعالية الشعورية بعد المظاهر الفسيولوجية خاصة عندما تكون نوبة القلق حادة مثل زيادة ضربات القلب وزيادة التنفس وإرتفاع ضغط الدم إضافة إلى فقدان الشهية وإرتعاش في الأطراف كما قد يتأثر إدراك الفرد للموضوعات المحيطة به في موقف القلق(**أبو عبيد. 2013: 28**)
- ✓ ويعرف "**عكاشة**" **(1998):** القلق أنه شعور غامض لايبعث بالسرور بل بالتوجس والخوف والتوتر مصحوب بإحساس جسمي يعمل على زيادة النشاط العصبي اللإرادي الذي يأتي في نوبات تتكرر في نفس الفرد وذلك مثل ضيق التنفس، ونبضات القلب والصداع(**أبو عبيد.29. 2013**).

- ✓ ومن أكثر التعاريف شيوعا ما عرفته **الجمعية الأمريكية للطب النفسي** بأنه" خوف أوتوتر وضيق، ينبع من توقع خطر ما يكون مصدره مجهولا إلى درجة كبيرة، ويعد مصدره كذلك غير واضح، ويصاحب كلا من القلق والخوف وبعض التغيرات الفيزيولوجية لدى الفرد" (**American psychiatric Association.435 1994**) .
- ✓ ويعرفه **أحمد عبد الخالق**"بأنه شعور بالخشية أو أن هناك مصيبة وشيكة الوقوع أو تهديد غير معلوم المصدر مع شعور بالتوتر وخوف لا مبرر له من الناحية الموضوعية وغالبا ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل المجهول(**الفاعوري.9. 2007**).
- ✓ والقلق هو شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث، وهو إستجابة لتهديد غير محدد، وكثيرا مايصدر عن الصراعات اللاشعورية ومشاعر عدم الأمن والنزاعات الغريزية الممنوعة المنبعثة من داخل النفس وفي الحالتين يهيئ الجسم إمكانياته لمواجهة التهديد، فتتوتر العضلات، ويتسارع النفس ونبضات القلب (**هيام،24. 2015**).

وترى **الباحثة** أن القلق هو شعور غير إرادي يمتلك الفرد، بحيث يؤدي إلى شعور مزعج ينتاب الشخص أعراض نفسية مثل الخوف والتوتر، إضافة إلى ذلك أعراض جسمية مثل زيادة ضربات القلب وإرتعاش الجسم وكذا جفاف الفم...إلخ .

2-أنواع القـــــلق:

لقد إختلف العلماء المهتمين بدراسة القلق في أنواعه وتصنيفه، وهذا قد يرجع إلى إختلافهم حول مفهوم القلق، أو نظرا لإختلافهم في نظرتهم للقلق، ومن خلال ذلك سوف نتطرق لأهم الأنواع القلق.

2-1- القلق الموضوعي:حيث يكون هذا القلق خارجيا وموجودا فعلا، ويطلق عليه أحيانا إسم القلق الواقعي أو القلق الصحيح أو القلق السوي، وقد يطلق عليه القلق الدافع أو القلق الايجابي وذلك للإرتباط هذا النوع من القلق بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية، ولذا يكون القلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي بحيث يهيئ الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع، وتجنب مخاطره **(دبابنة.181. 1984)**.

2-2-القلق العام:يرى "كفافي"(1999): بأن القلق النفسي العام هو بمثابة إستعداد لدى الفرد يؤدي إلى معاناة من القلق الوجداني إذا ما تعرض لخطر خارجي يدركه، كما يطلق عليه الأخصائيون مصطلح "القلق الشامل" أي أنه غير محدد، حيث يتخلل جوانب عديدة من حياة الفرد وهو نقص في الإرتياح النفسي والجسمي، ويتميز هذا النوع من القلق في الناحية النفسية بخو منشر، وشعور كبير من النقص بالأمن، أما من الناحية الجسمية فيظهر على شكل إنقباضات صدرية أو تقلصات في المعدة، ويمكن القول أن القلق العام غير سوي، أي أنه مرضي لأنه غير محدد المصدر **(أبوعزب. 2008. 16)**.

2-3-القلق العصبي:وهوعبارة عن فوبيات شديدة من القلق تصاحبها بعض الأعراض كالصداع الخوف.....إلخ والقلق العصابي قد ينتقل إلى الإنسان السوي بالوراثة أو بسبب أزمة نفسية معينة، كما يرى الأخصائيون أن القلق المرضي أو العصابي يعتبر من المستويات المرتفعة من القلق، وتكمن الصعوبة في الإكتشاف المبكر له، حيث يظل كامنا داخل الشخص ثم يظهر المرض فجأة وبصورة حادة تدعو للإنزعاج كما أن هذا النوع من القلق يؤدي بصاحبه إلى الضيق والتوتر والإحساس بالعجز والفشل**(عزت. 1998. 42)**.

أما "جودة"(2012): فوضعت تصنيفا مفصلا للقلق كالتالي:

***من حيث وعي الفرد:**

-**قلق شعوري:**يعي الفرد أسبابه ويمكنه تحديدها والتصدي لها ويزول في الغالب بزوال تلك الأسباب

-**قلق لاشعوري:**لايدرك الفرد مبرراته رغم سيطرته على سلوكه.

من حيث شدته:

-قلق بسيط

-قلق حاد

-قلق مزمن

من حيث درجة تأثيره على آداء الفرد لواجباته ومهامه:

-قلق ميسر

-قلق منشط للآداء

-قلق مثبط ومضعف.

من حيث تأثيره على توافق الفرد وصحته النفسية:

-قلق عادي واقعي

-قلق خلقي خلقي ضميري

-قلق عصابي

ولا يمكن لباحث ما دراسة قلق المستقبل بعيدا عن القلق والتعرف على أنواعه وتصنيفاته ومفاهيمه، لاسيما وأن العديد من المختصين وعلماء النفس إعتبروا أن قلق المستقبل نوع من أنواع القلق فمنهم من ربط بين القلق وقلق المستقبل ومنهم من إهتم بالتفريق بين القلق وقلق المستقبل، حيث أشار البعض أن هناك فرقا بين القلق وقلق المستقبل، فالقلق شعور عام بالخوف والتهديد، وقلق المستقبل حالة من الإنشغال وعدم

الراحة والخوف بشأن التمثيل المعرفي للمستقبل الأكثر بعدا فالإنسان عندما ينظر للمستقبل يخشى مخاطره وأحداثه، ويؤكد "زاليسكي"(1996)،أن هناك العديد من أنواع القلق وقلق المستقبل هو أحد أنواع القلق المعروفة والمتعددة ويختلف على باقي أنواع القلق في أنه يختص بالمدى البعيد، وهوناتج عن توقع خطر ما أو كارة مستقبلية(**أبوعبيد. 2013. 33**).

3- مصـــــــــــادر القلق:

أشار "الأزرق" أنه لا يسلم من القلق إنسان على ظهر البسيطة فالحياة الواعية تعني القلق وإنما الفرق بين الأفراد في درجات القلق ومصادره، وتقبلهم للمؤثرات وإستجابتهم لها وردود أفعالهم عند وقبل وبعد القلق.

وقد ذكرت"جودة"(2012) مجموعة من مصادر القلق والتي تمثلت كأتي:

- ✓ الأذى أو الضرر الجسدي لبعض الأفراد في مواقف معينة تسيطر عليهم فكرة الإصابة ببعض الأمراض أو القتل في الحروب والكوارث.
- ✓ الرفض أو النبذ: فالخوف من رفض الآخر لنا ومن أنه لا يبادلنا مشاعر الحب والمودة، يجعلنا غير مطمئنيين في المواقف الإجتماعية.
- ✓ عدم الثقة:ويعد نقص الثقة في أنفسنا أو غيرنا في المواقف والخبرات الجديدة مصدرا للقلق.
- ✓ الإحباط والصراع : يعد القلق محصلة طبيعية لفشلنا سواء أكان في إرضاء دوافعنا أو تحقيق طموحتنا أو في فض المواقف الإجتماعية.
- ✓ الإستعداد الوراثي لبعض الأمراض
- ✓ الإستعداد النفسي: الضعف النفسي العام.
- ✓ مواقف الحياة الضاغطة: فالضغوط الناجمة عن التغيرات المتسارعة والعولمة.
- ✓ مشكلات الطفولة والمراهقة و الشيخوخة.

- ✓ عدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المالية وعدم تحقيق الذات.

وقد أضاف "الأزرق"(2002): بعض المصادر منها:

- ✓ تبني المرء لمعتقدات متناقضة أو مخالفة لسلوكه الظاهري
- ✓ عدم قدرة الفرد على إطلاق العنان لطاقاته النفسية والبدنية والديناميكية
- ✓ مقارنة الفرد لنفسه وخبراته بخبرات وقدرات الأخرين من نفس المستوى.
- ✓ تبني الفرد للمشاعر المكبوتة والتخيلات والتصورات الشاذة وبعض الذكريات اللاأخلاقية.
- ✓ الأفكار العدوانية والنزعات الجنسية(**أبوعبيد. 2013. 34**).

وترى الباحثة أن جميع المصادر السابقة تعتبر مثيرات لبروز القلق لدى الأفراد، ولكن مصادر ضغط هذه يختلف تأثيرها من فرد إلى آخر، وذلك حسب الصلابة النفسية لدى الفرد وكذا الثقة بالنفس بتجاوز المحن ولا ننسى الرضا بما قسمه الله لنا والإيمان بالقضاء والقدر، ومحاولة الإنسان تسطير أهداف لحياته والإصرار على تحقيقها ومحاولة التكيف مع ضغوطات الحياة ومصادر القلق وذلك من أجل المحافظة على صحته النفسية .

ثانيا: قلق المستقبل:

1-1- تعريف قلق المستقبل:

- ✓ **تعرفه"أمل الأحمد"** على أنه حالة إنفعال غير سارة يعود جزء منها إلى الوراثة لكنها متعلمة في الغالب ويرافقها الخشية والتوتر والتناقض والخوف من المجهول وعلى المستقبل وهذه الأمور لا مسوغ لها من الناحية الموضوعية ولكن صاحبها يستجيب لها كما لو أنها تمثل خطرا ملما أو مواقف تصعب مواجهتها.(**الاحمد، 2001: 114**)

- ✓ وتنظر "**زينب شقير**"لقلق المستقبل على أنه خلل أو إضطراب نفي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة مع تشويه وتخريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال إستحضار للذكريات والخبرات الماضية غير السارة مع تضخيم للسلبيات ودحضى الإيجابيات الخاصة بالذات والواقع تجعل صاحبها في حالة توتر وعدم الأمن مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث وتؤدي به إلى دخول في حالة تشاؤم من المستقبل.**(شقير، 2005: 5)**
- ✓ تعرفه"**إيمان محمد صبري**" بأنه يتغير إلى حالة من التوتر وعدم الإطمئنان والخوف من التغيرات الغير مرغوبة في المستقبل وفي حالته القصوى قد يكون تهديد بأن هناك شئ ما سوف يحدث**(محمد، 2013: 13)**.
- ✓ يعرفه"**الشرافي**"بأنه القلق الناتج عن التفكير في المستقبل والشخص الذي يعاني من قلق المستقبل هو الشخص الذي يعاني من التشاؤم من المستقبل والإكتئاب والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس كما أنه يتميز بحالة من السلبية والإنطواء والحزن والشك**(الشرافي، 2013، 35)**.

2-أهم مؤشرات قلق المستقبل:

- ✓ أنه نوع من الانفعالات غير السارة تحمل طياتها عدم الارتياح.
- ✓ رد فعل لأحداث غير متوقعة تحدث في المستقبل.
- ✓ أن أمور تأمين الحياة من عمل ودخل واسرة وأطفال مواضيع مهمة جدا تدفع الشاب أو الشابة إلى التفكير المستمر بمستقبل حياتهم بخوف وترقب
- ✓ المجهول شئ غامض وهام جدا لكل إنسان يعيش على الخوف منه بإستمرار
- ✓ يصاحب قلق المستقبل توقع دائم بالشر أو المكروه

- ✓ إذن هو حالة إنفعالية متمثلة في التوقع الغير مطمئن والشعور بالإنزعاج والتوتر والقلق لما تحمله الايام القادمة(المستقبل) في ظروف الحياة المتغيرة والغير المتوقع نتائجها.

من خلال التعاريف السابقة: يمكن القول بأن قلق المستقبل بأنه حالة انفعالية مضطربة غير سارة تحدث لدى الفرد م وقت لآخر تتميز هذه الحالة بعدة خصائص منها شعور بالتوتر والضيق والخوف وعدم الارتياح وفقدان الأمن النفسي تجاه الموضوعات التي تهدد قيمة أو كيانه بتوقع وترقب خطر يمكن حدوثه في المستقبل

3-مظاهر قلق المستقبل:

مظاهر قلق المستقبل ثلاثة مظاهر هي:

3-1-مظاهر معرفية: حالة من القلق تتعلق بالأفكار التي تدور في حاجات الشخص وتفكيره تكون متذبذبة لتجعل منه متشائم من الحياة قرب أجله بحيث أصبحت الحياة نهايتها وشيكة أو التخوف من فقدان السيطرة على وظائفه الجسدية أو العقلية(**الداهري، 2005: 328)**

3-2- مظاهر سلوكية:مظاهر تابعة م أعماق الفرد تتخذ أشكالا مختلفة تتمثل في سلوك الفرد مثل تجنب المواقف المحرجة للشخص وكذلك المواقف المثيرة للقلق(**أبو عبيد، 2013: 139).**

3-3-مظاهر جسدية:يمكن ملاحظة ذلك من خلال ما يظهر على الفرد من دور أفعال بيولوجية وفسيولوجية مثل: ضيق التنفس، جفاف الحلق، برودة الأطراف، إرتفاع الضغط الدم، إغماء، توتر عضلي، عسر الهضم. فالقلق لا يجعل الفرد يفقد إتصاله بالواقع بل لا

يمكنه من ممارسة أنشطته اليمية وعدم منطقية تصرفاته، أما في الحالات الحادة فإن الفرد يقضي معظم وقته للتغلب على مخاوفه ولكن دون فائدة**(عثمان، 1993: 328)**

ويرى"عاطف مسعد الحسيني" أن مظاهر قلق المستقبل هي:

- ✓ الإنطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد والبكاء لأسباب تافهة
- ✓ التشاؤم لأن الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشر
- ✓ صلابة الرأي والتعنت
- ✓ الخوف من التغيرات الإجتماعية والسياسية للمستقبل
- ✓ إنسحاب من الأنشطة البناءة
- ✓ عدم القدرة على مواجهة المستقبل
- ✓ عدم الثقة بالنفس أو بالأخرين
- ✓ الخائف من المستقبل يعبر عن خوفه من المستقبل بالرجوع إلى مرحلة سابقة من مراحل النمو أي يتسم بالنكوص ولذلك نشاهد الكبار يظهرون بمظاهر الأطفال في الإنفعال**(عاطف، 2011: 43)**.

4-أسباب قلق المستقبل:

يظهر قلق المستقبل نتيجة العوامل والأسباب الذاتية والموضوعية ويمكن ذكر بعضها فيمايلي:

- ✓ غموض المستقبل وعدم وضوحه يؤدي إلى إرتفاع نسبة القلق التوقعات السلبية للاحداث ولما هو آت.
- ✓ نقص المهارات الشخصية بما يفقد الشخص معنى الحياة ويسبب له إضطراب القلق
- ✓ نقص التخطيط للمستقبل والعجز عن التحكم في أدواته

- ✓ ضعف مهارات التنفيذ وإتخاذ القرار وهذه السلبية تجعل الفرد تحت سيطرة التردد والشك
- ✓ الخبرات البيئية الناتجة عن طبيعة التنشئة الإجتماعية التي مربها الشخص(**زقاوة، 213: 189**).
- ✓ عجز الفرد عن تحقيق أهدافه أو الفشل في إكتساب حب وإحترام الآخرين أو فشل الإنسان في عمل أو دراسة ما عند إضطهاده سواء في محيط أسرته أو عائلته أو حتى عندما يحاول تغيير بعض عاداته البيئية أو الإقلاع عنها ثم يجد نفسه عاجزا عن ذلك.
- ✓ الإحساس بان الحياة غير جديرة بالإهتمام
- ✓ الخوف الغامض من الغد وما يحمله من صعوبات
- ✓ كثرة الضغوط النفسية وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل(**الشرافي، 2013: 35-36**)
- ✓ عدم القدرة على التوافق مع المشكلات ووجود تفاوت بين مستوى طموحات الفرد وإمكاناته الواقعية
- ✓ التفكك الأسري ونقص الإنتماء الأسري أو المجتمعي والشعور بالتمزق
- ✓ غياب الوازع الديني والقيم الروحية والأخلاقية لدى الفرد
- ✓ قصور الرؤية نحو المستقبل وتشوه الأفكار(**القحطاني، 2016: 27**).

5- سمات ذوي قلق المستقبل:

- ✓ التركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي.
- ✓ الإنتظار السلبي لما قد يقع.
- ✓ الإنسحاب من الأنشطة البناءة ودون المخاطرة.
- ✓ الحفاظ على الظروف الروتينية والطرق المعروفة في التعامل مع مواقف الحياة.

- ✓ إتخاذ إجراءات وقائية من أجل الحفاظ على الوضع الراهن بدلا من المخاطرة من أجل زيادة الفرص في المستقبل.
- ✓ إستخدام آليات دفاعية ذاتية مثل الإزاحة والكبت من أجل التقليل من شأن الحالات السلبية.
- ✓ إستغلال العلاقات الإجتماعية لتأمين مستقبل الفرد الخاص.
- ✓ الإنطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.
- ✓ صلابة الرأي والتعنت.
- ✓ ظهور الانفعالات لأتفه الأسباب.
- ✓ التشاؤم وذلك لأن الخائف من المستقبل لا يتوقع إلا الشر ويهيأ له الأخطار محدقة به.
- ✓ عدم الثقة في أحد مما يؤدي إلى إصطدام بالآخرين**(ابراهيم،2019: 32)**

6-إستراتيجيات التعامل مع قلق المستقبل:

لقلق المستقبل تأثير كبير على صفة الفرد وإنتاجه لما له من أضرار نفسية وجسمية مما يستدعي مواجهته ومعالجته معا لذلك لا بد من إيجاد أساليب تهدف إلى التخلص من هذا القلق والحد منه حيث أشار"الأقصري" إلى أن هناك عدة طرق لمواجهة الخوف والقلق من المستقبل وبإستخدام فنيات العلاج السلوكي والتي عرضها كمايلي:

الطريقة الأولى: إزالة الحساسية المسببة للمخاوف بطريقة منتظمة هي أول أنواع العلاج السلوكي الهامة وتعتمد هذه الطريقة على الإسترخاء فقد ثبت أن أغلب المصابين بالقلق والخوف من المستقبل يعجزون عن الإسترخاء بطريقة فعالة بل يكونون في حاجة إلى ساعات طويلة من التدريب حتى يتمكنوا من إخضاع عضلاتهم للإسترخاء العميق عندما يريدون، وبعد الإسترخاء العميق يلزم إستحضار صورة بصرية حية للمخاوف التي تقلق الفرد

من المستقبل والإحنفاظ بهذه الصورة لمدة 10 ثواني فقط وتكرير مما سبق عدة مرات مؤكدة على مواجهة تلك المخاوف حتى لوحدثت إلى أن يتمكن الفرد من تخيل الأشياء التي كانت تثير مخاوفه وقلقه دون أن يشعر بالقلق

إن طريقة الحساسية المنتظمة في التخلص من المخاوف والقلق إما هي وسيلة ترتكز على المواجهة التدريجية لتلك المخاوف يصحبها إسترخاء عميق للعضلات وتكون المواجهة أولا في الخيال حتى إذا تم إزالة المخاوف تماما من الخيال فإنه يمكن بعد ذلك مواجهة الظروف على أرض الواقع إذا حدث ذلك(**بكار، 2013،: 86)**

الطريقة الثانية: طريقة إعادة التنظيم المعرفي:هذه الطريقة العلمية تمت متابعتها وحققت نجاحات كثيرة وبعد أن لوحظ الذين يعانون من القلق والخوف من المستقبل يشغلون أنفسهم دائما بالتفكير السلبي وهو يؤدي إلى حالة القلق والخوف وعلى هذا الأساس فإن هذه الطريقة قائمة على إستبدال الأفكار السلبية بآخرى إيجابية وعند التفكير السلبي في الأشياء التي تثير القلق والمخاوف ، فلماذا لا يتم التفكير بعد ذلك مباشرة في عكس ذلك في توقع إيجابيات بدل السلبيات وهذه لإعادة في تنظيم التفكير وإستبدال النتائج الإيجابية المتوقعة لتحل محل النتائج السلبية المقلقة هي التنظيم المعرفي للإنسان السوي الذي لابد له أن يتوقع النجاح تماما كما يتوقع الفشل فالهدف الأساسي من طريق إعادة تنظيم المعرفي هو تعديل أنماط التفكير السلبي وإحلال الأفكار الإيجابية المتفائلة مكانها(**القصري، 2002: 56)**.

ويوضح الحسيني (2016) أن إستخدام العلاج بالمعنى كأحد الطرق العلاجية يمكن أن يؤدي إلى تخفيف قلق المستقبل حيث يركز على الأفكار ويستخدم فنيات علاجية تعتمد على المناقشة والإقناع وذلك من خلال فنية الحوار السقراطي ويعتمد على تبصير المريض بمشكلته حتى يستطيع أن يكشف المعنى الموجود في حياته ومن خلال تكوين علاقة علاجية تتميز بالدفء والتعاطف يحدث التفاعل العلاجي الناجح الذي يستطيع المعالج فيه

مساعدة المريض على تحديد الأفكار المختلفة والمخططات سيئة التوافق والتي لها علاقة بقلق المستقبل ومساعدة المريض على تنمية قدراته على فصل الأماني من التوقعات والعمل على تنمية معلومات صحيحة لبناء الأفكار عن المستقبل (**الحسيني،2010: 49**).

خلاصة:

إن قلق المستقبل يعتبر خبرة تزيد من الصلابة النفسية وتصقل شخصية الفرد وقدرته كلما تعامل مع هذا القلق بإيجابية في تحقيق أهدافه،لأن القلق حالة طبيعية وإيجابية في حياة الإنسان خاصة إذا تعلقت بمستقبله، ولكن إستغل الظروف الجديدة وتحمل خبراتها والإنفتاح على أفكار جديدة بالرغم من قساوة كل الظروف المحيطة وما تحمله له من خبرات.

الفصل السابع
التوجه نحو الحياة

تمهيد

1- مفهوم التوجه نحو الحياة

2- تحديد المصطلحات المشابهة للتوجه نحو الحياة

3- النظريات المفسرة للتوجه نحو الحياة

4-العوامل المؤثرة في التفاؤل والتشاؤم

5- معوقات السعادة والتوجه نحو الحياة

6-الحالة الإجتماعية والوحدة النفسي والتوجه الحياتي

خلاصة.

تمهيد:

إن كلا منا له توجه إزاء الحياة،وكلا منا لديه القدرة على المشاركة في الحياة بتوازن وتناغم ومتعة،ولكن الحياة ملئية بالمتناقضات وهي السعادة والحزن،الفرح والغم،الإتزان أو الثبات الإنفعالي والتوتر، وحب السيطرة والتبعية،التفاؤل والتشاؤم،الرضا وعدم الرضا،الإندفاعية والتروي،الشك والريب أو الثقة واليقين،وهذا ما يدفع كل من إلى التوجه نحو الحياة سواء بإيجابية أم سلبية،ولقد ساهم الباحثون في علم النفس بدراساتهم لفحص مختلف جوانب الكدر والتعاسة في حياة البشر عموما ولكن الدراسات الحالية ساهمت في التوجه نحو الحياة من خلال منطلق علم النفس الإيجابي وبالتالي بدلا من الحديث عن التشاؤم ، والحزن بدأت هذه الدراسات في المساهمة في الجانب الثاني المضيئ في الحياة كالتوجه نحو الحياة بالسعادة،البهجة،التسامح،التفاؤل،الأمل ،والرضا،وكذلك الصمود والصبر على تحمل الشدائد،فضلا عن الجوانب الإنسانية الأكثر رقيا وتحضرا.

1-مفهوم التوجه نحو الحياة:

- ✓ **يرى شاير scheierو كارفر(1985) أن التوجه نحو الحياة** هو النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة والإعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل،بالإضافة إلى الإعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلا من حوث الشر أو الجانب السيئ.
- ✓ **تعريف تايجرTiger(1979)**: دافع بيولوجي يحافظ على بقاء الإنسان،ويعد الأساس الذي يمكن الأفراد من وضع الأهداف أو الالتزامات. **كما يعرفه بأنه** الأفعال أو السلوكيات التي تجعل أفراد المجتمع يتغلبون على الصعوبات والمحن التي قد تواجههم في معيشتهم (هادي،2،2008).
- ✓ **يعرف موسى (2001) التوجه نحو الحياة:** بأنه إتجاه من جانب فرد ما نحو الحياة أو نحو أحداث معينة،يميل أحيانا إلى حد مفرط للعيش على الأمل أونحو التركيز على الناحية المشرقة من الحياة أو الأحداث أو الجانب المفهم بالأمل والخير.
- ✓ **يرى رايف وآخرون (2006) أن التوجه نحو الحياة:** يعني الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على إرتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بشكل عام،وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له وإستقلاليته في تحديد وجهة حياته ومسارها،وإقامة علاقات إجتماعية إيجابية مع الآخرين كما يرتبط التوجه نحو الحياة بكل من الإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسية(**النواحجة،2016: 289**).
- ✓ **يعرفه فرانكل (1964)**:هي قدرة الإنسان على البحث عن المعاني الحياتية المتأصلة في سلوكه وفي مواقفه.
- ✓ **يعرفه راف (1989)**:التأكد على الإستيعاب الواضح لغرض الحياة والإحساس بإتجاه والقصدية بوصفها مؤشرات للشعور وبأن الحياة ذات هدف.

✓ **عرفه الدسوقي (1998):** سعي الإنسان لتحقيق أهدافه ولإضفاء قيمه لوجوده في الحياة.

وأخيرا يعرف التوجه نحو بأنه: النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة والإعتقاد بإحتمال حدوث الخير والجانب الجيد من الأشياء بدلا من حدوث الشر أو الجانب السئ. **(التميمي، 2018 : 28).**

وترى **الباحثة** أن التوجه نحو الحياة: هي تلك النظرة التي تسيطر على تفكير الفرد نحو الحياة التي يعيشها، وذلك من خلال إدراكه للمواقف المختلفة التي تحيط به، وبذلك إما ينظر إلى الحياة بتفاؤل أو بتشاؤم.

2-تحديد المصطلحات المشابهة للتوجه نحو الحياة:

2-1-الرضا عن الحياة:Life Satisfaction:يعرفه الديب بأنه:تقبل الفرد لذاته وأسلوب الحياة التي يحياها في المجال الحيوي المحيط به، ويبدو هذا الرضا في توافق الشخص مع ربه وذاته وأسرته وسعادته في العمل وتقبله لأصدقائه وزملائه،كما يتضمن الرضا عن الإنجازات الماضية والتفاؤل بالمستقبل والسيطرة على البيئة والقدرة على تحقيق الأهداف.

2-2-التفاؤلoptimism:فقد عرفه مارشال وزملاؤه(Kushas ، marshall wortman hervigvickers1992) التفاؤل بأنه إستعداد شخصي للتوقع الإيجابي للأحداث،ويرجع التفاؤل إلى الإعتقاد بأن المستقبل عبارة عن مخزن الرغبات أو الطموحات المطلوبة بغض النظر عن قدرة الفرد على السيطرة عليها أوتحقيقها (marshall lang.1990)،بينما يحدث التشاؤم كما بين شاورز(showes.1992) عندما يقوم الفرد بتركيز إنتباهه وحصرا إهتمامه في الإحتمالات السلبية للأحدات القادمة ،ويتخيل الجانب السلبي في النص أو السيناريو،كما يرى مارشال وزملائه (marshall.EtAl.1992) أن

التشاؤم إستعداد شخصي أوسمة كاضة داخل الفرد تؤدي إلى التوقع السلبي للأحداث **(أبوسعد،2010: 703).**

2-3-التشاؤم: يعرفه مارشال وآخرون:التشاؤم بأنه:هو إستعداد شخصي أوسمة كامنة داخل الفرد تؤدي إلى التوقع السلبي للأحداث المستقبلية.

ويشير عبد الخالق (1996) إلى أن التشاؤم توقع سلبي للأحداث القادمة يجعل الفرد ينتظرا حدوث الأسوا وتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل ويستبعد ماخلا ذلك.

ويعرف عبد الله التشاؤم(2012)بأنه:توقع الفرد للأحداث التي ستحصل له في المستقبل بأنها ستكون بشكل أسوا وستجلب الشر والتعاسة والفشل واليأس وخيبة الأمل(**العيوني،2015: 19-20).**

3-النظريات المفسرة للتوجه نحو الحياة:

3-1-النظريات المزاجية: ترجع هذه نظرية إلى العصر الذهبي للطب والفلسفة الإغريقية في القرن الخامس قبل الميلاد،وتظهر أول محاولة في هذا المجال التي قام بها الفيلسوف والطبيب اليوناني(هيبوقراط) (hippocrates) الذي عاش في القرن الرابع قبل الميلاد لإرجاع الإختلافات التي توجد في النواحي الإنفعالية للشخصية إلى إختلافات جسمية في الإنسان في حالة توجهه نحو الحياة وسماها بحسب نوع السائل في جسمه.

فالمزاج هوذلك الجانب من الشخصية، نولد مزودين به أو حتى قبل الميلاد،وظهرت هذه النظرية في عهد الحضارة الاغريقية على يد هيبوقراط ويقوم على إفتراض نوع السوائل في جسم الإنسان مثل الدم والغدد ودورها في تحديد الفروق الفردية في الحالة المزاجية والشخصية وعلى الرغم من أن نظرية هيبوقراط قديمة إلا أنها مهمة في علم النفس

المعاصر، فمثلا بعض المعاصرين يرون أن هناك علاقة بين الهرمونات والإنفعلات والسلوك، ويعود إلى ردود كيميائية في المخ.

3-2-نظرية التحليل النفسي: يرى فرويد أن التوجه الإيجابي هو قاعدة عامة للحياة،ويعتقد أن الشخص يكون ذا توجه إيجابي مالم يقع في حياته حدث يسبب له عقدة نفسية،والفرد قد يكون له توجها إيجابيا نحو الحياة أو متفائلا جدا إزاء أحد المواضيع أوالمواقف فتقع له حادثة مفاجئة وتجعله ذا توجه سلبي نحو الحياة متشائما جدا من الموضوع ذاته،ويرى فرويد أن منشأ التوجه نحو الحياة يرجع إلى مرحلة الفمية من الحياة بوصفة سمة أونمط شخصي الذي يكون ناتج عن عملية التثبيت فيه نتيجة التدليل في الإشباع الفمي أثناء رضاعته.وفقا لنظرية التحليل النفسي يرى فرويد أحد القواعد الأساسية لنظرية تتمثل في مكونات ثلاثة للشخصية التي تمثل شخصية الإنسان وهذه المكونات هي (الهو،والأنا،الأنا لأعلى) وحين تعمل متعاونة تيسر لصاحبها سبل التفاعل مع البيئة على نحو مرضي بحيث يتم إشباع حاجاته الأساسية ورغباته،أما إذا تنافرت وتشاحنت لهذه المكونات ساء توافق الفرد وقل رضاه عن نفسه وعن العالم ونقصت كفايته.

3-3-نظرية شايروكارفر: يشير كل من (شايروكارفرscheier caver) أن الأساس النظري حول نظريتهما في االتوجه نحو الحياة هو الضبط السلوكي للذات أو التنظيم في ربطها بالتوقعات المستقبلية لدى الفرد في الأحداث أو العواقب الأمور (strack1987) وقد يرى (شايروكارفر scheier caver) أن النظرة الإيجابية مرتبطة بمدى التوجه الإيجابي نحو تحقيق الأهداف،فالإنفعالات الإيجابية لا ترتبط بالخبرة الخاصة بمدى الإبتعاد عن الأهداف التي ترتبط بالتوقع النتائج السلبية للأحداث (النظرة السلبية).

3-4-نظرية السمات: إفترض إيزنك(Eyzenck) وجود أنواع من الشخصية لتقسيم الناس إلى إنبساطي هوإنسان إجتماعي،يكون توجهه إيجابيا نحو الحياة،فهو منفتح سريع في توقعه للأحداث وتكوين العلاقات الإجتماعية،أماالإنطوائي فعلى العكس من ذلك يكون توجهه سلبيا نحو الحياة فهو منعزل وحساس ويحاول تجنب الأحداث والعلاقات الإجتماعية غير الضرورية.

وقد وصف الشخصية من خلال عدد من السمات الاساسية ويرى أن هناك ثلاثة أنواع من السمات الشخصية وهي:

- ✓ **السمات المركزية:** وهي أكثر السمات تميز الشخصية الفرد يمكن أن تصف بها الفرد فكل شخص يتسم سلوكه بخمس إلى عشر سمات مركزية تعكس أسلوبه المميز في السلوك والتعامل مع الآخرين.والإستجابة للمواقف المختلفة زمن السمات المركزية التي كثيرا ما تتكرر لدى الأفراد الخجل،المنافسة.
- ✓ **السمات الأساسية:** وهي تلك السمة السائدة في سلوك الفرد مثل ذلك وجود ميل متطرف عند فرد ما نحو القوة والمتعة،و العدل بحيث نجد أن كل مايصدر عن الفرد من سلوكيات مصبوغ عند الميل وهذا النوع من السمات قليل،وكما أن الأفراد الذين يتسمون بهذا النوع من السمات قليل،وكما أن الأفراد الذين يتسمون بهذا النوع من السمات قلة.
- ✓ **السمات الثانوية:**يراد بها السمات المركزية والخاصة التي تظهر في مواقف مختلفة دون غيرها وهي أقل أهمية بالنسبة لجوهر الشخصية ويمكن للشخص أن يمتلك عدد كبيرا من هذه السمات مثال ذلك أن يتسم فرد ما بالسيطرة والعدوانية في البيت أثناء ممارسته لدوره كأب ويتسم بالإمتثال في تعامله مع رؤسائه في العمل كما يمكن أن تتدرج التفضيلات والعادات ضمن هذا النوع من السمات.

3-5-النظرية المعرفية: تؤكد النظرية المعرفية ومنهم (جورج كيلي) على أن الإنسان كائن إرادي عقلاني يتمتع بإرادة حرة وتمكنه من إتخاذ القرارات المناسبة في الحياة فهي تؤكد على العمليات الداخلية والتوقعات والأحداث والإهتمامات والنظرة الإيجابية نحو الحياة والخطط التي يسعى لأفراد إلى تحقيقها،ترى أن الأفراد نشطون ومثابرون وفعالون لذاتهم وتوجد لديهم حاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها والسيطرة عليها.

3-6-النظرية التعلم الإجتماعي: تنطلق هذه النظرية من إفتراضات رئيسية أن الإنسان كائن إجتماعي يعيش ضمن مجموعة يؤثر ويتأثر بها،وحيث يلاحظ سلوكيات الأخرين ويتعلم الكثير من الإتجاهات والخبرات والمعارف وتوقع الأحداث وأنماط السلوك الأخرى ومن خلال ملاحظة سلوك الأخرين،الأفراد الذين يضعون أهداف معينة يسعون إلى تحقيقها للنجاح في الحياة ويضعون الأفراد معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف وتمتعهم برؤية إيجابية نحوالحياة،الذي يشير لديهم الحماس وتكثيف الجهود المبذولة لتحقيق المعايير التي يضعونها،فإن تحقيق الأهداف يؤدي إلى الإشباع وتحقيق حالة من الرضا وأنهم متفائلون في توجههم نحو الحياة،الأمر الذي يدفع الأفراد إلى وضع أهداف جديدة والسعي من أجل تحقيقها(**العابدين، 2017: 40-47**).

4-العوامل المؤثرة في التفاؤل والتشاؤم:

4-1-العوامل البيولوجية:تتضمن المحددات والإستعدادات الوراثية وقد إفترض بعض الباحثين أن لهذه المحددات دورا في التفاؤل والتشاؤم.

4-2-العوامل الاجتماعية:تتمثل في التنشئة الإجتماعية التي تحيط الفرد وتساعده على إكتساب اللغة والعادات والقيم والإتجاهات السائدة في مجتمعه.

4-3-المواقف الإجتماعية المفاجئة:إن الشخص الذي يصادف في حياته سلسلة من المواقف العصبية المحيطة أو المفاجئة يميل في الغالب إلى التشاؤم والعكس صحيح إلى حد بعيد.

4-4-العوامل السياسة: كالحروب النفسية والعسكرية وما تخلقه من عوامل صراع وإضطراب نفسي فضلا عن إستغلال التطوروتقدم المخترعات لهيمنة الدول على غيرها من أجل إهلاك النوع الآدمي وتضاربها مع العوامل الثقافية والحضارية والإجتماعية السائدة في أي مجتمع مما يسبب ظهور صراعات نفسية لا تلبث أن تصبح مظاهر سلوكية للفرد كالخوف من المستقبل والتشاؤم والشعور بالنقص والتردد والشك.

4-5-العوامل الاقتصادية:وطبقا لما يقوله الأنصاري(1998) فإن روسيل (1989)ترى أن التراجع الإقتصادي المستمر الذي يقلل من إمكانات الإستخدام والعمل في معظم الدول الغربية قد أثر دون شك على أهداف الحياة التي يضعها صغار الشباب لحياتهم مما يؤثر بلاريب على معدلات التشاؤم والتفاؤل لديهم.

4-6- العوامل البيئية والثقافية: لها دور كبير في تحديد التفاؤل والتوجه نحو الحياة بين الجنسين فالذكور فرص أكبر في التعبيرعن آرائهم وإتجاهاتهم أكثر من الإناث فما زالت التقاليد الإجتماعية تحد من حرية المرأة في التعبيرعن آرائها وإتجاهاتها(**العبويني،2015: 20-21**).

5-معوقات السعادة والتوجه نحو الحياة:

5-1-القلق الإجتماعي:يعد القلق محورا أساسيا من محاور الدراسات النفسية على وجه العموم،والصحة النفسية على وجه الخصوص،وقد إكتسب موضوع القلق أهمية كبيرة،لأن الإنسان بطبيعته يخاف من المجهول ويتطلع إلى المستقبل،ويتجه إلى كل ما

يحقق له أهداف المستقبلية،ويعتبرالقلق الإجتماعي من أكثر أنواع القلق شيوعا وإنتشارا بين الأشخاص العاديين.

5-2-الاحباط: فالمعاق حركيا يشعر بإحباط أكثر تجاه أقرانه وقد يلجأ إلى كسبت رغباته،وقد تصدر عليه بعض السلوكيات العدوانية.

5-3- التعويض: نتيجة القصور الموجود لدى المعاقين حركيا،فإنهم يلجأون إلى التعويض عن عجزهم الجسمي، وعندما يستطيعون النجاح فإنهم يكونون أكثر موضوعيةوواقعية في تقييمهم للإعاقة،وتنموا لديهم الرغبة في تقبل إعاقتهم ويتضح مما سبق أن هناك معوقات عديدة تعوق الشخص المعاق حركيا من الشعور بالسعادة مثل الشعور بالوحدة النفسية،العزلة الإجتماعية،وسلبية صورة الذات،وعدم الإستقرار الإنفعالي،والشعور بالحزن والأسى نتيجة الإصابة،وكل هذه المشاكل تقلل من التكيف المعاق مع نفسه والآخرين،وبالتالي تنعكس على شعوره بالصحة النفسية،الأمر الذي يتطلب رعاية المؤسسات والأخرين وإهتمامهم به،بالإضافة إلى إتجاهات الآخرين إتجاههم يجب أن تكون إيجابية،لأن ذلك يشعرهم بثقتهم بأنفسهم ويزيد الدافعية لديهم،وبالتالي ينعم بالسعادة ولا يشعر بالنقص أوالعجز،كما يساعده ذلك على التوجه الإيجابي نحو الحياة.**(صالح،2013: 198-199).**

6-الحالة الإجتماعية والوحدة النفسية والتوجه الحياتي:

يؤكد أريكسون على علاقات الفرد بالآخرين طوال حياته،ففي المرحلة السادسة،وهي مرحلة الألفة مقابل العزلة(30-40سنة)،يرغب الفرد بالألفة والإرتباط بشخص آخر على مستوى عميق وتحقيق صلة مؤسسة على أكثر من مجرد الحاجة المتبادلة،وهي تعني العطاء والمشاركة دون السؤال عن المردود وإن لم يتح له أن يحقق حسا قويا بالهوية يخشى أن يتجاوزه شخص آخر ،فقد يرتد إلى العزلة ويبدأ الفرد بإحتلال دوره الإجتماعي كراشد في

مجتمعه،والمشاركة في علاقات مع شريك الحياة من الجنس الآخر من خلال الزواج،والإحساس بالألفة هنا يتم من خلال هوية مشتركة للزوجين مع كأسرة واحدة،ولكن الفشل قد يؤدي إلى الفشل في الزواج ويتجه للإنعزال، وتتسم وقتها علاقاته بالآخرين بعدم الود والتآلف (**أبو أسعد،2010: 704-705**).

خلاصـــة:

يمكن القول أنه من خلال النظرة الإيجابية للحياة يستطيع الفرد خلق الظروف المطلوبة للنجاح بواسطة التركيز على الإمكانيات وإستخدامها،فالإنسان المتفاؤل يجد في كل صعوبة فرصة فهو يركز على جوانب المتعة في الحياة وتجنب الشكوى والتذمر من المتاعب التي يصادفها في حياته،فهو يستطيع تحويل العثرات إلى نقاط جديد للأمل والنجاح،فالمساندة الإجتماعية كمتغير وسيط بين الأفكار اللاعقلانية والتوجه نحو الحياة والتعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية.

الجانب الميداني

الفصل الثامن
إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: الدراسة الإستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية

3-عينة الدراسة الاستطلاعية

4-أدوات الدراسة الاستطلاعية

5- نتائج الدراسة الإستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة

2-حدود الدراسة

3-عينة الدراسة

4-أدوات الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تكمن أهمية الدراسة الإستطلاعية في إستطلاع جميع المتغيرات المتعلقة بمشكلة البحث موضوع الدراسة، وتكون بمثابة متطلب أساسي يستند عليه بالتنبؤ بجوانب القصور والضعف والصعوبات في إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية من حيث المنهج وأدوات جمع البيانات لتلاشي الوقوع فيها في ضوء ما أسفرت عنها نتائج الدراسة الإستطلاعية، وبناءا عليه تحددت أهم أهدافها في مايلي:

- ✓ التعرف على طبيعة ميدان الدراسة وإستكشاف صعوباته ومشكلاته لتلافيها في الدراسة الأساسية .
- ✓ تحديد وضبط عينة الدراسة وخصائصها.
- ✓ تصميم الإستبيان الخاص بالإتجاه نحو سلوك الغش والتأكد من خصائصه السيكومترية.
- ✓ إختبار أدوات الدراسة والتأكد من مدى توافقها مع خصائص الدراسة من خلال التأكد من مدى صدقها وثباتها.

2-إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الميدانية الأساسية إرتأت الباحثة القيام بدراسة إستطلاعية من أجل الوصول إلى تصور شامل عما يجب فعله في الدراسة النهائية وقد مرت الدراسة الإستطلاعية بالخطوات التالية :

- **إستكشاف التخصصات التي يشيع بها الغش** : حيث قامت الباحثة بالتوجه إلى مسؤولي مصلحتي البيداغوجيا بجامعتي (الحاج لخضر بباتنة1 وجامعة مصطفى

بن بولعيد بباتنة2) وذلك بغرض التعرف على التخصصات التي يرتفع فيها سلوك الغش.

- **رصد وضبط الإحصائيات المتعلقة بالمجتمع الأصلي:** بعد تحديد التخصصات التي يكثر فيها ظاهرة الغش ، قامت الباحثة بالتوجه إلى أقسام هذه التخصصات من أجل رصد عدد الطلبة للتعرف على مجتمع الدراسة وذلك من أجل تحديد نسبة العينة التي يمكن إجراء الدراسة عليها، بالإضافة إلى معرفة البرنامج الدراسي للطلبة من أجل تحديد الوقت المناسب لتوزيع الإستمارات والمقاييس على الطلبة.
- **تطبيق الإستبيان** على عينة من طلبة هاته التخصصات.

3-أدوات الدراسة الإستطلاعية:

لقد إعتمدت الباحثة في الدراسة الإستطلاعية على جملة من الأدوات من بينها:

3-1- المقابلة: وتعد المقابلة وسيلة للحصول على إجابات على عدد من الأسئلة يلقيها الباحث على المجيب المقابل له وجها لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الاستجابات التي يحصل عليها.**(جابر و خيري،1990.247)**. وقد أجريت المقابلات مع:

أ-**المقابلة مع مسؤولي البيداغوجيا** : حيث قامت الباحثة بإجراء مقابلات نصف موجهة مع مسؤولي البيداغوجيا على مدار يومين وقد دارت حول المحاور التالية:

* مدى إنتشار سلوك الغش بين الطلبة الجامعيين والأقسام أو التخصصات التي تشهد أكبر نسبة.

*الأسباب التي تدفع الطلبة لسلوك الغش.

*الحلول المنتهجة من طرف الإدارة للتصدي للظاهرة.

ب-المقابلة مع الطلبة الجامعيين :

قامت الباحثة بإجراء مقابلات مفتوحة مع مجموعة من الطلبة الجامعيين في جميع الأطوار ليسانس بسنواته وكذا الماستر بسنواته والذين يزاولون دراستهم بالتخصصات التي تم تحديدها من قبل مسؤولي البيداغوجيا وقد إستغرقت المقابلات مدة أسبوع وركزت على المحاور التالية:

- ✓ إستقصاء آراء الطلبة الجامعيين حول سلوك الغش.
- ✓ رصد آراء الطلبة الجامعيين حول الأسباب التي تدفع الطالب إلى اللجوء إلى الغش.
- ✓ التعرف على أهم الأساليب الاكثر إستخداما في الغش في الإمتحانات.

3-2-الإستبيان: الإستبيان مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل إلى الأشخاص المعنيين أو يجرى تسليمها باليد تمهيداً للحصول على أجوبة للأسئلة الواردة فيها، والتي بواسطتها يمكن الوصول إلى بيانات جديدة أو التأكد من المعلومات المتعارف عليها لكنها غير مدعمة بالحقائق" **(شفيق،1999 : 124)**

لقد قامت الباحثة بتصميم إستبيان مفتوح موجه للطلبة وذلك بغرض جمع معلومات تمكنها من إخراج الإستبيان النهائي للإتجاه نحو سلوك الغش. وقد تضمن الإستبيان المفتوح الأسئلة التالية:

-كيف تنظر إلى سلوك الغش في الإمتحانات؟.

3-3- مقاييس الدراسة: وهي مقاييس جاهزة تم تصميمها من قبل و سيتم التحقق من خصائصها السيكومترية في هذه الدراسة وهي:

-مقياس الكفاءة الذاتية.

- مقياس قلق المستقبل.
- مقياس دافع الإنجاز .
- مقياس التوجه نحو الحياة .

4-عينة الدراسة الإستطلاعية :

لقد أجريت الدراسة الإستطلاعية على عينة مكونة من 50 طالب وطالبة من مختلف الأقسام التي تم تحديدها بعد التأكد من أن الغش يشيع فيها بكثرة ، ويمكن تمثيل خصائص العينة كمايلي:

جدول (01) يوضح خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس

العينة	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	**23**	**%46**
إناث	**27**	**%54**
المجموع	**50**	**%100**

التعليق على الجدول: من خلال ماسبق في الجدول أعلاه يتضح أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور، وذلك بنسبة 54% ، مقارنة مع نسبة الإناث 46 % ، وهذا قد يرجع إلى الغناث أكثر إقبال على التعليم العالي أكثر من الإناث.

جدول (02): يوضح خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص.

التخصصات	التكرار	النسبة المئوية
علم النفس	20	%40
علوم قانونية	10	%20
إقتصاد	10	%20
تكنولوجيا	10	%20

تعليق على الجدول: من خلال ماسبق يتضح أن أكثر إستجابة على الإستبيانات والمقاييس الموزع على الطلبة الجامعيين كانت في قسم علم النفس وذلك بنسبة 40% ، أما باقي التخصصات فكانت بنفس النسب أي 20%، وذلك قد يعود لإهتمام الطلبة أو عدم إهتماهم للإجابة على الإستبيانات الموزعة.

5- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

5-1-نتائج المقابلات:

- تم تحديد الأقسام والتخصصات التي سوف تجرى فيها الدراسة الأساسية وذلك حسب توجيهات مسؤولي البيداغوجيا. لكن ما إسترعى إهتمام الباحثة هو تصريحهم – بأن سلوك الغش موجود في كل التخصصات لكن بنسب متفاوتة –، وترجيح هذه التخصصات التي سوف تجرى عليها الدراسة جاء بناءا على إحصائيات السنوات الماضية فيما يخص الطرد من الإمتحانات أوالعقوبات الإدارية حسب الملفات الإدارية لمصلحة البيداغوجيا وهي:

- **جامعة باتنة1:** كانت التخصصات كالتالي :(علوم قانونية- علوم إجتماعية- علم النفس- علوم إقتصادية-)

- **جامعة باتنة2** : التخصصات كانت كالآتي:(علوم تكنولوجية).

بالنسبة لنتائج المقابلات التي أجريت مع الطلبة فقد قامت الباحثة بتفريغ إستجاباتهم من خلال المقابلة وكذلك السؤال المفتوح و إستعانت بها في تصميم الإستبيان النهائي حول الإتجاه نحو سلوك الغش . وعقب هذه الخطوة إتضحت جليا الخطوط العريضة التي ستدور حولها بنود الإستبيان، وبذلك قامت الباحثة بتصميم إستبيان بناءاً على أفكار الطلبة من جهة وعلى ما إطلعت عليها سابقا في المجال النظري لموضوع الغش الدراسي.

5-2- الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة :تم التأكد من الخصائص السيكومترية لكل أدوات الدراسة وسيتم عرض النتائج لاحقا في الدراسة الأساسية.

ثانيا: الدراسة الأسأسية:

1-منهج الدراسة:

تفرض طبيعة الموضوع على الباحث إتباع منهج دون آخر وذلك حسب أهداف الباحث من الدراسة، وبما أن الدراسة الحالية هدفها هو الوقوف على ظاهرة الغش وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية، وترى الباحثة بأن أنسب منهج يمكن إستخدامه أو الإعتماد عليه هو **المنهج الوصفي** كون هذا الأخير لا يقتصر فقط على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات ، وأهمية البحث الوصفي لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات وتحلل وتستخرج منها الإستنتاجات ذات دلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث ذلك أن المنهج الوصفي هو"مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع إعتمادا على "**جمع**" الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لإستخلاص والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أي الموضوع محل البحث . وتأسيسا على ذلك فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج **الوصفي بنوعيه (الإرتباطي –الفارقي)**.

2-حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بمايلي:

2-1- الحدود البشرية: تتمثل في مجموعة من طلبة جامعة باتنة 1 و2 من المستويات التالية: ليسانس بسنواته وكذا الماستر بسنواته، و التخصصات التالية: (علوم قانونية، علوم إقتصادية، علم النفس، العلوم التكنولوجية).

2-2- الحدود المكانية: تمت إجراءات الدراسة بولاية باتنة وبالضبط بجامعة باتنة1 (الحاج لخضر) وكذا بجامعة باتنة2 (مصطفى بن بولعيد).

2-3-الحدود الزمنية:امتدت الدراسة أربعة سنوات ونصف وذلك إبتداءا من سنة 2015إلى غاية 2020، وقد قسم العمل إلى ثلاث فترات كانت كالآتي:

- فترة جمع التراث النظري لمتغيرات الموضوع.من 2016إلى2018
- فترة النزول إلى الميدان والقيام بالدراسة الإستطلاعية والإستفادة من نتائجها للقيام بالدراسة الأساسية والنهائية. من 2018إلى2019
- فترة القيام بالدراسة الأساسية و تفريغ البيانات ومعالجتها وتحليل وتفسير النتائج. من 2019إلى2020

2-4-الحدود المفاهيمية: وتمثلت في مايلي:

-المتغيرات المعرفية (الكفاءة الذاتية- الدافعية للإنجاز)

-المتغيرات الوجدانية (قلق المستقبل- التوجه نحو الحياة).

-الغش الدراسي.

3-عينة الدراسة وخصائصها:

لقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من **196**طالب وطالبة تم إختيارهم بطريقة عمدية وقد جاء الإختيار العمدي للعينة بناءا على أن هؤلاء الطلبة يزاولون دراستهم بالتخصصات التي يشيع فيها سلوك الغش، بعد غربلة العينة بتطبيق إستبيان الإتجاه نحو سلوك الغش و باستخدام الأساليب الإحصائية (المتوسط -الإنحراف) أصبح حجم العينة **159** طالب وطالبة وهم الذين أظهروا إتجاها إيجابيا نحو الغش والذين طبقت عليهم باقي مقاييس الدراسة، وفيما يلي أهم خصائصها:

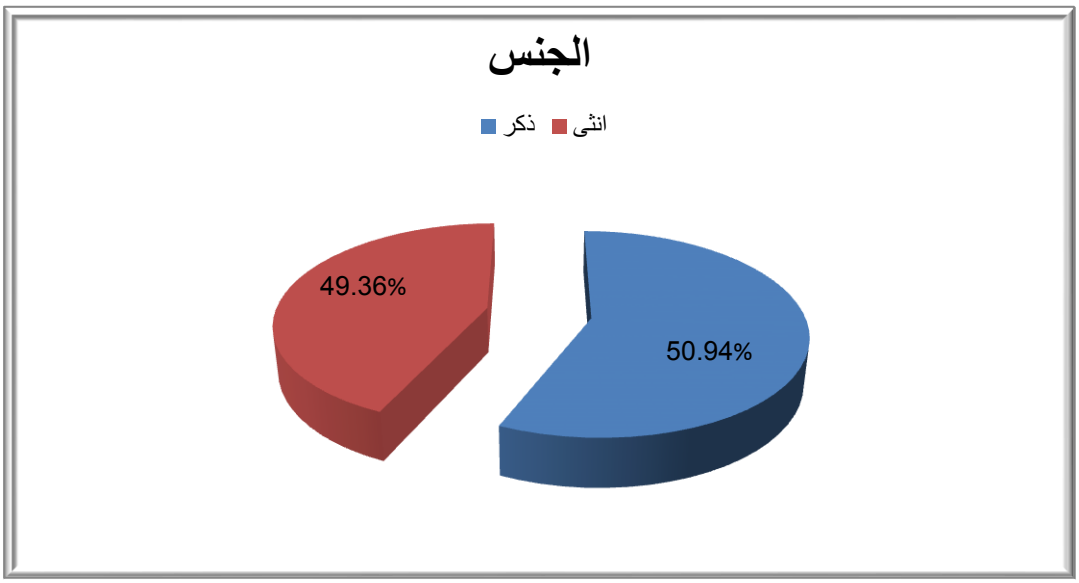
أ-خصائص العينة في ضوء متغير الجنس:

جدول (03) يمثل خصائص العينة من ناحية الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	81	%50.94
انثى	78	%49.36
المجموع	159	%100

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

تعليق على الجدول: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ان أغلبية العينة كانت من الذكور بنسبة مئوية بلغت 50.94% ،بينما نسبة الاناث بلغت 49.36% .



شكل (06): دائرة نسبية تمثل خصائص العينة وفق الجنس

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج EXEL

ب-خصائص العينة في ضوء متغير التخصص:

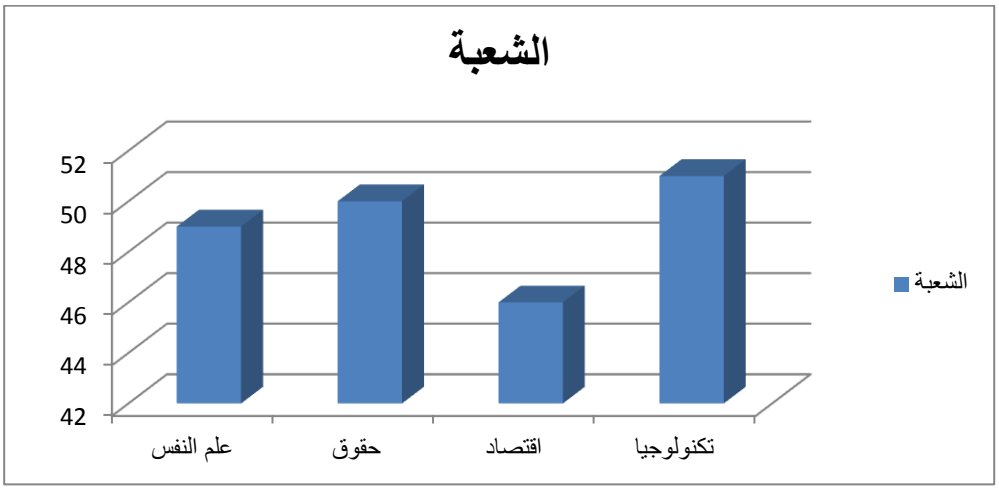
جدول (04) يمثل خصائص العينة في ضوء متغير التخصص

التخصصات	التكرار	النسبة المئوية
علم النفس	38	%23.89
حقوق	42	% 26.41
اقتصاد	34	%21.87
تكنولوجيا	45	% 28.30
المجموع	159	%100

المصدر:من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

تعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول اعلاه ان النسب متقاربة بين تخصصات الطلبة ،حيث كانت النسبة الغالبة لطلبة تكنولوجيا بنسبة بلغت 28.30% ،تليها نسبة 26.41% لطلبة الحقوق ،ونسبة23.89% لطلبة علم النفس ،ونسبة 21.87% لطلبة الاقتصاد.



شكل (07): اعمدة بيانية تمثل خصائص العينة وفق متغير التخصص

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج EXE

4-أدوات الدراســــــــــة:لقد تم الإعتماد على الأدوات التالية:

4-1- إستبيان الإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي:

أ-وصف الأداة:

يتكون إستبيان الإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي الذي تم تصميمه من طرف الباحثة من (47) عبارة من بينها 7 عبارة سلبية و 40 عبارة إيجابية، وقد تم بناءها إنطلاقا من نتائج المقابلة وكذا الإجابة على إستبيان الأسئلة المفتوحة التي تم توزيعها على الطلبة من أجل جعل بنود الإستبيان مستمدة من الواقع، بالإضافة إلى إستقاء بعض العبارات من بعض الإختبارات المستخدمة في الدراسات السابقة التي وجدنا أن بنودها تتناسب مع هذه الأبعاد.

جدول (06) يوضح العبارات الإيجابية والسلبية في إستبيان الإتجاه نحو سلوك الغش:

نوع العبارة	رقمها
العبارات السلبية	7.8.17.24.40.46.47
العبارات الإيجابية	1.2.3.4.5.6.9.10.11.12.13.14.15.16.18.19.20.21.22.23.25.26.27.28.29.30.31.32.33.34.35.36.37.38.39.41.42.43.44.45.

ب-طريقة التطبيق و التصحيح:

أما بالنسبة لطريقة التصحيح فقد تضمن كل بند (03) بدائل اختيارية هي (**أوافق- محايد- لا أوافق**)، والتي تمنح الدرجات الآتية على التوالي (**3-2-1**)، وعبارات الإستبيان كلها سلبية.

ج- الخصائص السيكومترية للإستبيان:

وقصد التأكد من مدى صلاحية الإستبيان للقياس، تم القيام بدراسة استطلاعية لتجريب الأداة على 30 فردا، والتحقق من خصائصها السيكومترية:

- **الصدق:**

✓ **الصدق التمييزي:**تم حساب الصدق التمييزي من خلال المقارنة الطرفية.

جدول (07) يوضح صدق المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على الاستبيان

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قـــيمة ت	مستوى الدلالة
مرتفعو الدرجات	124,5	1,11	17,79	دالة عند مستوى 0,01
منخفضو الدرجات	110,2	39,90		

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات، الأمر الذي يؤكد قدرة الإستبيان على التمييز وبالتالي تمتعه بالصدق.

- **الثبـــــات:**

✓ **طريقة آلفا كرونباخ:**ويعتمد آلفا كرونباخ على حساب تباينات الفقرات وتباين الاختبار، والمقصود بتباينات الفقرات: تباين استجابات المفحوصين على كل فقرة، أما تباين الاختبار فيقاس بتباين علامات المفحوصين على الاختبار بكامله **(الكيلاني، 1993:229)**.

$$\alpha \text{كثرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(1-\frac{\text{مج ع}^2\text{ب}}{\text{ع}^2\text{ك}}\right)$$

جدول (08): يوضح حساب تباينات البنود لإستبيان الإتجاه نحو سلوك الغش.

الرقم	التباين	الرقم	التباين	الرقم	التباين	الرقم	التباين	الرقم	التباين
1	1.69	11	1.82	21	1.82	31	1.76	41	2.01
2	2.01	12	1.87	22	1.87	32	1.87	42	2.04
3	0.81	13	1.82	23	1.76	33	1.82	43	1.51
4	1.76	14	1.36	24	1.27	34	1.90	44	1.71
5	1.71	15	1.84	25	1.90	35	1.87		
6	1.29	16	1.48	26	1.84	36	1.82		
7	1.96	17	2.04	27	1.74	37	1.82		
8	1.84	18	1.69	28	1.87	38	1.96		
9	1.71	19	1.98	29	1.58	39	1.98		
10	1.90	20	1.74	30	1.82	40	1.87		

ع²ك=3192,25

مج ع²ب =83,25

ومنه α كرونباخ=$\frac{44}{43}$ (1−$\frac{83,25}{3192,25}$)=1.02(0.98)=**0.99** وهو أكبر من 0.60

و هي قيمة دالة إحصائيا وبالتالي فالإستبيان يتمتع بالثبات .

4-2- إستبيان الدافعية للإنجاز:

أ-وصف الأداة:

إعتمدت الباحثة على الإستبيان الذي أعده محمود عبد القادر محمد عام (1977) في البيئةالمصرية، والذي قننه الأستاذ معمرية البشير على البيئة الجزائرية سنة (2011).

ويتكون في النسخة المقننة على البيئة الجزائرية من 38 بندا، تقيس الدافع للإنجاز، في ثلاثة أبعاد هي: الطموح، التحمل، المثابرة.

ب-طريقة التطبيق والتصحيح :

يطبق بطريقة جماعية ويجاب عليها بأسلوب تقريري ضمن أربعة بدائل هي: (لا، قليلا، متوسطا، كثيرا)، وتنال الدرجات من صفر إلى 3 على التوالي.

ج-الخصائص السيكومترية للاستبيان:

- **الصدق والثبات على عينات مصرية:**

✓ **الصدق:** تم حسابه بإستخراج معاملات الارتباط بين الابعاد الثلاثة الفرعي، حيث تراوحت بين **0.15** و **0.80**لدى الذكور وبين **0.38** و **0.92** لدى الإناث وبين **0.30** و **0.82** في العينة الكلية (ن=288).

✓ **الثبات:**وتم حسابه بطريقة تطبيق وإعادة التطبيق بعد فاصل زمني تراوح بين أسبوعين على عينة مصرية حجمها (136) طالبا و(160) طالبة، فجات معاملات الاستقرار كمايلي:

جدول (09): يوضح معامل الإرتباط بين أبعاد استبيان الدافع للإنجاز.

		الطموح	التحمل	المثابرة
ذكور	136	0.78	0.83	0.85
إناث	160	0.74	0.80	0.81

- **الصدق والثبات على العينة الجزائرية:**

وتكونت عينة التقنين من (444) فردا منهم (216) ذكرا تراوحت أعمارهم بين 18 و43 سنة و(288) أنثى تراوحت أعمارهم بين 18 و 39 سنة، شملت العينة تلاميذ

مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة، وطلبة وموظفين وأساتذة من جامعة باتنة ومراكز التكوين المهني والتكوين الشبه الطبي بمدينة باتنة.

تم تطبيق قائمة الدافع للإنجاز من قبل الأستاذ بشير معمرية، وإستغرقت العملية من 11 أكتوبر إلى غاية 12 مارس 2011.

✓ **الصدق:** وتم حسابه بثلاث طرق:

الصدق التمييزي: بإستعمال طريقة المقارنة الطرفية (ن=127)، فكانت النتائج لعينة الذكور والاناث كما هو موضح في الجدولين:

جدول رقم (10): يوضح الصدق التمييزي لعينة الذكور في مقياس الدافع للإنجاز.

	العينة العليا ن=34		العينة الدنيا ن=34		قيمة ت
	المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف	26.40
قائمة الدافع إلى الإنجاز	100.28	5.44	70.71	3.50	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول السابق نستنتج ان الإستبيان يتصف بمستوى عال من الصدق لدى عينة الذكور

جدول (11): يوضح الصدق التمييزي لعينة الإناث في إستبيان الدافع للإنجاز.

	العينة العليا ن=38		العينة الدنيا ن=38		قيمة ت
	المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف	23.89 دالة إحصائيا عند مستوى 0.01
قائمة الدافع إلى الإنجاز	102.67	4.88	75.67	4.83	

من خلال الجدول أعلاه وملاحظتنا لقيمة ت نستنتج ان الإستبيان يتصف بمستوى عال من الصدق لدى عينة الاناث.

-**الصدق الاتفاقي:** تم حساب معاملات الارتباط بين قائمة الدافع إلى الإنجاز وقائمة فعالية الذات ، إعداد "تبتون" و" ورثنجتون" عام (1984)، وكذا قائمة الصلابة النفسية وقائمة المثابرة من إعداد "اري كوهين" **(معمرية.2012. 333-335),**

جدول (12): يوضح معاملات الإرتباط للإستبيانات الأربعة (الصدق الإتفاقي)

		الجنس	العدد	معاملات الارتباط
قائمة الدافع إلى الإنجـاز	فعالية الذات	ذكور	27	0.652
		إناث	32	0.621
		ذكور وإناث	59	0.643
	الصلابة النفسية	ذكور	13	0.861
		إناث	22	0.511
		ذكور وإناث	35	0.681
	المثابرة	ذكور	36	0.897
		إناث	84	0.855
		ذكور وإناث	120	0.877

من خلال الجدول أعلاه :نلاحظ ان جميع القيم دالة احصائيا عند 0.01 وهي تبين ان قائمة الدافع إلى الإنجاز تتصف بمعاملات صدق مرتفعة.

-**الصدق التعارضي أو التناقضي:**تم حساب معاملات الارتباط بين قائمة الدافع إلى الإنجاز وقائمة التشاؤم، وقائمة اليأس **(معمرية.2012. 335-336).**

جدول (13): يوضح معاملات الإرتباط بين الإستبيانات الثلاثة (الصدق التعارضي).

		الجنس	العدد	معاملات الارتباط
قائمة الدافع الى الإنجاز	التشاؤم	ذكور	27	−0.561
		إناث	31	−0.567
		ذكور وإناث	58	−0.465
	اليأس	ذكور	27	−0.526
		اناث	33	−0.625
		ذكور وإناث	60	−0.521

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ:جميع القيم دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 مما يدي على ان قائمة الدافع إلى الإنجاز تتصف بمعاملات صدق مرتفعة.

- ✓ **الثبات:** وتم حسابه بطريقتين طريقة إعادة تطبيق الاختبار وطريقة معامل ألفا كرومباخ .

جدول (14): يوضح معاملات الثبات لكلتا الطريقتين.

	الجنس	العدد	معاملات الثبات
طريقة إعادة التطبيق (بعد اسبوعين)	ذكور	36	0.752*
	اناث	84	0.712*
	ذكور واناث	120	0.734*
معامل الفا كرومباخ	ذكور	36	0.938
	اناث	84	0.913
	ذكور واناث	120	0.936

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ ان القيم دالة احصائيا عند المستوى 0.01.

مما سبق نستنتج ان معاملات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها، ان قائمة الدافع إلى الإنجاز تتميز بشروط سيكومترية مرتفعة، على عينات من البيئة الجزائرية مما يجعله صالحا للاستعمال بكل اطمئنان في مجال البحث النفسي (**معمرية.2012. 336**).

- **الصدق والثبات حسب الباحثة:**

فقد قامت بحساب الخصائص السيكومترية بالاعتماد على برنامج spss /20

✓ **الصدق:** وقد اعتمدت الباحثة على الصدق التمييزي .

جدول (15): يوضح صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على إستبيان الدافع إلى الإنجاز.

الفئة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مرتفعو الدرجات	49.51	5.76	-19.673	54	دالة إحصائيا عند مستوى 0.01
منخفضو الدرجات	79.19	5			

**مستوى الدلالة 0.01

تعليق على الجدول: من خلال الجدول أعلاه يتبين وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات وذلك لصالح مرتفعي الدرجات الأمر الذي يؤكد قدرة الإختبار على التمييز وبالتالي تمتعه بالصدق.

- **الثبات: بحساب معامل ألفا كرونباخ:** حيث يرتبط ثبات الإختبار بثبات بنوده، وبعد المعالجة الإحصائية بإستخدام برنامج spss/20 تم التوصل إلى مايلي:

جدول رقم (16): يوضح نتائج الثبات عن طريق آلفا كرونباخ

الفا كرونباخ	عدد البنود
0.95	34

ومنه ان قيمة α كرونباخ دالة إحصائيا وبالتالي فإن الاختبار ثابت.

4-3- إختبار الكفاءة الذاتية:من إعداد "عادل العدل":

أ-وصف الأداة:

أعد هذا المقياس عادل العدل سنة (2001) في ضو الإطار النظري ومراجعة للدراسات السابقة، ثم قام بمراجعة الاختبارات التي أعدت سابقا لقياس الكفاءة في بيئات أجنبية كالمقياس الذي أعده "ويلرولاد" (Whee lroladd) (1982)، وهو يتضمن (36) عبارة وقد عبد الرحمان وهاشم بترجمة هذا المقياس وإعداده للتطبيق على عينة بحث في البيئة المصرية، وكذلك المقياس الذي أعده "سكوارزير وآخرون" (schwarzeret all) (1997)، ليناسب العديد من الثقافات والنسخة الأصلية أعدت باللغة الألمانية وتم تقنينه على ثلاث عينات (ألمانيا، اسبانيا، الصين)، وتم حساب صدقه العاملي.

وقد قام "عبد السلام" (1998) بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة المصرية ويحتوي على (10) عبارات، وبعد ذلك قام"عادل العدل" (2001) بوضع (50) عبارة حيث قام بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بهدف تقنينه.

جدول (17):يوضح توزيع العبارات السلبية والإيجابية على مقياس الكفاءة الذاتية.

نوع العبارة	توزيـــــــــــعها	عددها
السلبية	-27-26-24-23-22-19-17-15-14-12-9-7-5-4-1 .50-49-46-44-41-39-37-34-30	24
الإيجابية	-31-29-28-25-21-20-18-16-13-11-10-8-6-3-2 .48-47-45-43-42-40-38-36-35-33-32	26

ب-طريقة التطبيق والتصحيح:

بناءا على التعليمات الخاصة بالمقياس والتي تبين للمفحوص كيفية الإجابة على المقياس، بحيث يختار الإجابة التي تتفق مع رأيه، ويضع علامة (×) وتتم طريقة تصحيح المقياس كالتالي:

بالنسبة للعبارات الإيجابية تكون درجاتها **دائما (4)، غالبا(3)، أحيانا(2)، نادرا(1)**

بالنسبة للعبارات السلبية تكون درجاتها نادرا(4)، أحيانا(3)، غالبا(2)، دائما(1).

ج-الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **حساب الصدق:**وقد تم حساب:

✓ **الصدق التمييزي:**بعد حساب الصدق التمييزي بالمعالجة الإحصائية بإستخدام برنامج spss/20 توصلنا إلى مايلي:

جدول (18): يوضح الفروق بين طرفي مقياس الكفاءة الذاتية

المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعات العليا	13	2.58	0.82	12.83	24	دالة عند مستوى 0.01
المجموعات الدنيا	13	0.93	0.40			

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان قيمة ت= 12,83 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 مما يدل على صدق المقياس.

✓ **الثبات:** وقد تم حساب الثبات عن طريق**α كرونباخ** باستخدام البرنامج الاحصائي spss/20

جدول (19): يوضح قيمة الثبات بطريقة α كرونباخ

آلفا كرونباخ	عدد البنود
0.86	44

من خلال الجدول أعلاه يتبين ان المقياس يتميز بالثبات.

4-4- مقياس قلق المستقبل:

أ-وصف الأداة: مقياس "الخالدي" 2002 يتكون من 44 فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (المجال النفسي، المجال الإقتصادي، المجال الإجتماعي، المجال الصحي، المجال الأسري).

ب-طريقة التطبيق والتصحيح: تم تعيين نمط الإجابة على كل فقرة بحسب أسلوب (ليكرت) ذي البدائل الخمسة ومن أجل الحصول على الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل تم تحديد أمام كل فقرة خمسة بدائل (تعبر عني تماما، تعبر عني كثيرا، تعبر عني بدرجة متوسطة، تعبر عني بدرجة قليلة، لاتعبر عني على الإطلاق)، وأعطيت الدرجات لكل بديل من البدائل الخمسة على النحو الأتي:

الفقرات الإيجابية(0-1-2-3-4)

الفقرات السلبية(4-3-2-1-0)

جدول رقم (20): يوضح الفروق بين طرفي مقياس قلق المستقبل

المجموعات	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة عند مستوى 95%		
				قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العليا	13	119,58	12,85	9.62	24	0.001
الدنيا	13	97,83	6,27			

من خلال الجدول أعلاه يتبين ان الاستبيان يتميز بصدق لصالح المجموعة العليا وبالتالي قيمة (ت= 9,62).

4-2- الثبات

- **آلفا كرونباخ:** حيث يرتبط بات الاختبار بثبات بنوده وبعد المعالجة الاحصائية بإستخدام برنامج spss توصلنا إلى النتائج التالية

جدول رقم (21): يوضح قيمة الثبات بطريقة آلفا كرونباخ

الفا كرونياخ	عدد البنود
0.89	44

من خلال الجدول أعلاه يتضح ثبات الاختبار.

4-5-مقياس التوجه نحو الحياة:

أ-وصف الأداة: مقياس التوجه نحو الحياة تأليف " كار فر وشاير" تم تعريبه وإعداده من طرف "بدر محمد الأنصاري"،و يمكن تطبيق مقياس التوجه نحو الحياة سواء في الموقف الفردي أم الجمعي . ويستغرق معظم المفحوصين في الإجابة عنه حوالي ثلاث دقائق .

ويقترح المؤلف أن يذكر صراحة للمفحوص الهدف العام من المقياس بأسلوب مبسط وعام، وقد وضعت تعليمات للمقياس، وكانت مختصرة وبسيطة، وتحدد للمفحوص مباشرة المطلوب منه عند الإجابة.

ب- طريقة التطبيق والتصحيح: يعطى كل بند في مقياس التوجه نحو الحياة درجة موزونة تتراوح من 1 – 5 وتصحح البنود الدالة على وجود التفاؤل بإعطائها الأوزان ذاتها ، وهى الأرقام التى قام المفحوص بوضع دائرة عليها في نسخة الاختبار ، بينما تصحح البنود المشيرة إلى عدم وجود التفاؤل بإعطائها أوزانا معكوسة أى أن الاستجابات التى وضع حولها المفحوص في 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 تصحح بالترتيب 5، 4 ، 3 ، 2 ، 1 ، وأرقام بنود المقياس الدالة على عدم وجود التفاؤل (والتي تعطى أوزانا معكوسة) هى كما يلي 6 ، 7 ، 10 .

ولكي تستخرج الدرجة الكلية لمقياس ، تجمع – ببساطة الدرجات الموزونة للبنود العشر التى تكون هذا المقياس ، مع ملاحظة أن الدرجات تعكس بالنسبة للبنود التى أوردناها أعلاه . ويمكن أن تتفاوت الدرجات من 10 (الحد الأدنى) إلى 50 (الحد الأقصى).

ج-الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **حساب الصدق:**وقد تم حساب:

✓ **الصدق التمييزي:** بعد حساب الصدق التمييزي بالمعالجة الإحصائية بإستخدام برنامج spss/20 توصلنا إلى مايلي:

جدول (22): يوضح الفروق بين طرفي مقياس التوجه نحو الحياة

المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعات العليا	13	21.85	2.78	9.12	24	دالة عند مستوى 0.01
المجموعات الدنيا	13	19.23	0.40			

من خلال الجدول السابق نلاحظ ان قيمة ت= 9.12 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 مما يدل على صدق المقياس.

***الثبات:**

- **آلفا كرونباخ:** حيث يرتبط ثبات الاختبار بثبات بنوده وبعد المعالجة الاحصائية بإستخدام برنامج spss توصلنا إلى النتائج التالية

جدول رقم(23): يوضح قيمة الثبات بطريقة آلفا كرونباخ لمقياس التوجه نحو الحياة

الفا كرونياخ	عدد البنود
0.86	10

من خلال الجدول أعلاه يتضح ثبات الاختبار

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد إستعنا في هذه الدراسة الحالية على مجموعة من الأساليب الإحصائية من أجل حساب الخصائص السيكومترية لدراسة، وكذا من أجل حساب نتائج الفرضيات وذلك

بالإعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية Spss الإصدار العشرين وكانت الأساليب كالتالي:

1-التكرارات والنسب المئوية.

2-المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية.

3-معامل الإرتباط الخطي بيرسون.

4-معامل آلفا كرونباخ.

5-إختبار T-Test للعينات المستقلة.

6- تحليل التباين الأحادي.

الفصل التاسع
عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1-1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

1-2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

1-3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

1-4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

1-5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

1-6-عرض نتائج ومناقشة الفرضية السادسة

1-7-عرض نتائج ومناقشة الفرضية السابعة

1-8-عرض نتائج ومناقشة الفرضية الثامنة

2- مناقشة عامة

1-عرض ومناقشة نتائج الدراسة :

1-1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:والتي تنص على مايلي **:نتوقع وجود إتجاه سلبي نحو سلوك الغش الدراسي لدى أفراد العينة.**

أ-عرض نتائج الفرضية الأولى:

جدول (24): يبين نتائج اختبار T لعينة واحدة للفروق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط النموذجي على مستوى سلوك الغش الدراسي.

	العينة	المتوسط الحسابي x	الإنحراف المعياري s	قيمة ت	DF	المتوسط النموذجي	مستوى الدلالة	درجة المعنوية sig	دلالة فروق
الغش	**196**	**102.09**	**10.43**	**136.97**	**195**	**94**	**0.05**	**0.00**	**دالة**

المصدر:من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

القراءة الإحصائية للجدول :

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي بلغ 102.09 والإنحراف المعياري بلغ 10.43 وجاءت قيمة T 136.97 عند درجة الحرية 195 ،بينما المتوسط النموذجي 94 عند مستوى الدلالة 0.05 وقيمة معنوية بلغت 0.00 ، وبما ان قيمة الدلالة المعنوية اقل من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا دال احصائيا ،وبما ان قيمة المتوسط النموذجي اقل من المتوسط الحقيقي فان هذا يعني وجود إتجاه موجب نحو سلوك الغش الدراسي لدى أفراد العينة.

ب- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من خلال ماسبق يتضح أن هناك إتجاه إيجابي لدى طلبة الجامعة نحو الغش في الإختبارات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "االزغاليل 2001" حول إتجاهات الطلبة نحو الغش في الإمتحانات وقد بينت نتائج الدراسة مدى شيوع ظاهرة الغش الأكاديمي المستفحل بين

الطلبة بنسبة 90% **(مرعي. 2006. 57)** كما إتفقت هذه النتيجة مع ماوتوصلت إليه دراسة " الكندري وآخرون سنة 1990" وكذا دراسة " جنسين وآرنت وكوفمان سنة 2002 " Jensen, Arnett and Couffman" التي هدفت كل منهما إلى قياس إتجاهات الغش لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت حيث توصلت دراسة "مرعي" إلى أن 65 % من الطلبة لهم إتجاه إيجابي نحو الغش وأنهم مارسوا الغش خلال سنوات دراستهم، كما توصلت دراسة "جنسين وآخرون إلى أن الغش شائع ومنتشر ومتقبل من طرف الطلبة حيث ينظرون إليه بمرونة وتساهل.

وعند تفسير النتيجة المتحصل عليها في هذه الدراسة وذلك بعد الإطلاع على الخلفية النظرية والدراسات السابقة نجد أن الإتجاه هو دافع مكتسب يتضح في إستعداد وجداني له ثبات نسبي يحدد شعور الفرد ، ويكون سلوكه بالبيئة لموضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها، لذا نجد من خلال هذا المفهوم يمكننا الوقوف على ثلاث جوانب أساسية يكون لها الدور الرئيسي في تحديد أهم العوامل المسببة في تعزيز الإتجاه نحو الغش في الامتحانات هي: البعد المعرفي وكذا البعد النفسي والبعد الإجرائي للسلوك**(سعد. 164. 2000)**، لذا ترى الباحثة أن العوامل المعرفية والوجدانية المتعلقة بالطالب هي من أهم العوامل المعززة لإنتشار هذا الإتجاه نحو الغش، فقد أكدت دراسة "عبد الله" سنة 2012 بعنوان العوامل المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بسلوك الغش في الإمتحانات أن هناك عوامل معرفية وغير معرفية أي وجدانية لدى التلاميذ هي المسببة في إنتشار الغش في الإمتحانات ومن بينها إنخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطالب، والرغبة في النجاح بأية وسيلة وكذا الرغبة في الحصول على درجات مرتفعة والإتكالية والتكاسل، وكذا تقليد الزملاء وعدم الإستعداد الجيد للإمتحان.

كما ترى الباحثة حسب إطلاعها على التراث النظري والدراسات السابقة أن الإتجاه الإيجابي نحو الغش لدى الطلبة الجامعيين قد يكون بسبب قناعات الطلبة نحو إنتهاج

هذا السلوك كإستهانته بسلوك الغش وتفسيره في إطار التعاون بين الزملاء وذلك من أجل تخفيف الضغوطات التي يواجهها أثناء الإمتحان، فنجد أنه كلما غش الطالب في الإمتحان وتمت العملية بنجاح دون أن يتم ضبطه من طرف الأساتذة المكلفين بالحراسة يتكون لديه إتجاه إيجابي نحو الغش وبالتالي يزداد ترسخ هذا السلوك خاصة إذا علمنا أن بعض الطلبة الممارسين للغش لا يعتبرون أن هذا السلوك غير مرغوب فيه ولا يدركون ماهي العلاقة بين الغش و القيم الأخلاقية وهذا ما أكدته دراسة Howes , Monotor سنة 1971(**مقابلة. 3. 1990**)، وفي نفس سياق الحديث أكدت لنا دراسة "نونز وسويفت سنة 2001 Nonis and Swift التي أجريت على 10551 طالبا وطالبة من كليات التجارية، والتي أظهرت أن الطلبة الذين يعتقدون أن الغش في الإمتحانات مقبول وليس له أي علاقة بالأعمال غير الأخلاقية هم الأكثر ممارسة لعملية الغش وأكثر ممارسة للغش في العمل (**علي. 164. 2000**)، وبالتالي نرى أن نظرة الطلبة إلى سلوك الغش ليست سلبية كما يراها الأساتذة والإداريين، حيث يعد البعض من الطلبة أن الغش ليس له أضرار وأخطار على المجتمع بل هو يساعد الطلبة على إجتياز العقبات، وأنه عند الخروج إلى سوق العمل سيحكم عليهم بمستوى المعرفة والفعالية فقط وبالتالي يعتقد غالبيتهم أن الغش في الإمتحانات أصبح حقا مشروعا لهم.

ولا يترسخ هذا الإتجاه لدى الطلبة مرة واحدة، وإنما تتطور هذه الأفكار تدريجيا وتخضع لمبدأ المحاولة والخطأ ومبدأ الثواب والعقاب، كما تخضع لعملية التعزيز والدعم وإلى خبرات الفرد السابقة وأيضا تخضع لإتجاهات الفرد وأساليب التنشئة الأسرية والإجتماعية،وقد تبدأ المحاولة لهذا السلوك في بعض المواقف أو الإختبارات دون غيرها وقد ينتهج الطالب هذا السلوك بسبب ظروف بيئية أسرية صعبة تدفع الفرد نحو التفكير في الغش أو اللجوء إليه مؤقتا من أجل تحقيق بعض الحاجات، فإذا تحققت الحاجة لدى الطالب نجده غالبا ما يكرر هذه الخبرة السابقة التي إكتسبها من مواقف مشابهة، وفي هذه المرحلة

قد يتحول الغش ليصبح عادة تثبت في المستقبل أو تعمم في معظم مجالات حياة (**سعد.8. 2015**)، لذا فالطالب الذي ينهج هذا السلوك يكون قد حصل على مكافأة دون مقابل وبالتالي يضعف لديه الباعث إلى التعلم ويتكون لديه إتجاه إيجابي نحو هذا السلوك وأيضا يضعف باعث التعلم عند الطلاب الأخرين فالنتيجة الإيجابية التي يحصل عليها الطالب تترك أثرا طيبا في نفسه، وربما في نفس زميله أيضا،و هنا يؤثر هذا السلوك في الطلبة الآخرين الذين لم يمارسوا الغش من قبل، ومع مرور الوقت تتكون لديهم فكرة تجريب نفس الطريق الذي إنتهجه زملائهم في الإمتحان مادام الأمر أصبح سهل ويستهان به من كل الأطراف، الشيء الذي يجعل الطالب يقتنع بأن سلوك الغش أصبح مباحا في مجتمع تغيرت فيه كل المبادئ والقيم الإجتماعية، وهذا ما يجعل الغش سلوكا تنافسيا غير شريف بين الطلبة مادام البقاء للأقوى، وقد توصلت دراسة "بار بونجين ومك جيه 1965 parr ,Bonjean and ma Gee أن الطلبة الذين لديهم علاقة إتصال وتفاعل مع الطلبة الذين يغشون في الإمتحانات عادة يمارسون الغش كذلك أكثر من الطلاب الذين يصادقون ويتفاعلون مع الطلبة الذين يتجنبون ممارسة هذا السلوك(**مقابلة.123. 1990**)، كما أكدت دراسة "التير و أممين" سنة 2003 التي توصلت إلى أن الغش في الإمتحان له علاقة ببعض القناعات الداخلية للطالب ، كما أكدت دراسة "باكتور عام 1990 Bactor,S بأن سلوك الغش يصدر نتيجة لمواقف عقلية ونفسية داخلية للغشاشين مثل أفكارهم وعقيدتهم وإتجاهاتهم نتيجة لعوامل خارجية بيئية تعليمية أو إجتماعية أو إقتصادية تدفع بالطلاب إلى سلوك الغش لتجنب الآثار والنتائج السلبية الناتجة عن الفشل في الإمتحانات من لوم الوالدين أو التأخر في التخرج والحصول على فرصة عمل تشبع حاجاتهم الإقتصادية من مأكل وملبس وتكوين أسرة و حاجاتهم الإجتماعية من مكانة ومنزلة وحراك إجتماعي لأعلى (**عبد ربه. 75. 1994**)، كما أكدت نفس الدراسة إلى أن الإستعداد الداخلي قد يدفع الطالب لإنتهاج هذا السلوك متخذا من العوامل الخارجية مبررا لغشه خاصة إذا لاحظ

المتعلم بأن أنظمة التعليم العالمية قد تحولت من أنظمة لنشر الثقافة العامة، والتحصيل المعرفي إلى أنظمة تمنح الشهادات التعليمية التي تعد رخصة للحصول على مركز أو وظيفة أو جاه، وفي هذا الصدد أشار " ميرنون" إلى أن أنماط السلوك المنحرف، عبارة عن إستجابة عادية للمواقف الاجتماعية السائدة **(الجنذوري. 3. 2016)**.

كما أن الطلبة الذين لايثقون في أنفسهم ومن باب التأكد من صحة إجابة أسئلة الإمتحان يلجأون إلى الغش، الشيء الذي يؤدي إلى وقوع المتفوق والضعيف في فخ الغش، هذا الملجأ الخطير الذي يزيد من مشكلة الطالب أكثر من حلها، فيقلد الطالب زملائه الغشاشين وفي تصوره أن جل الطلبة يغشون**(محمد.2007.169)**، وهذا ما أكدته دراسة:الرفوع عاطف عبيد 2007 التي توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن أن صعوبة الاختبار قد جاءت في المرتبة الأولى في كليات الجامعة،أيضا ما يعزز هذا الإتجاه لدى الطلبة هو الرغبة القوية في الحصول على درجات مرتفعة لتحقيق القبول في الكليات العالية والتي تدفع كثيرا من الطلبة لممارسة الغش في الامتحانات، فقد حاولت بعض الدراسات لمعرفة الأسباب التي قد تدفع الطلبة لممارسة الغش في الإمتحانات كما يدركونها منها دراسة كل من "دريك ومونوتير، سكاب، قيج بيرلنر سنة Drake, Monotor, Schab, Goge, 1984 Berliner أن الضغط على العلامة و الرغبة القوية في الحصول على علامة لضمان القبول في كلية أومعهد أو المحافظة على معدل تراكمي جيد يتماشى مع متوسط علامات الطلاب تدفع كثيرا من الطلبة لممارسة الغش في الإمتحانات وهو سبب منطقي لأن الطالب عندما يتخرج يعتبر المعدل التراكمي الذي يحصل عليه مرآة تحصيله وأنه يعكس قدراته ومكانته بين الأقران والأسرة والمجتمع، بصرف النظر عن التلوث الذي يمكن أن يكون قد حصل من أجل هذا المعدل، والذي قد يكون الغش مصدره، كما أنه يتم إتخاذ بعض القرارات المتعلقة بقبول الطالب في المؤسسات على إختلاف أنواعها في ضوء المعدلات التي تطلبها ولذلك فإن هذا السبب لا يقتصر على فئة معينة من الطلبة**(مقابلة. 131. 1990)**، كما أشارت

"دراسة عبد الخالق وسليمان سنة 1973" أن 95% يغشون خوفا من الرسوب لأسباب نفسية وأن 93% منهم يغشون بسبب تراكم المعلومات **(بوضياف. 4. دس)**، وبالتالي يتكون مفهوم خاطئ عند الطالب عن حقيقة قدراته وإمكانته، حيث يعتقد أنه يمتلك قدرات أقل مما يتطلب عليه إنجازه، مما يجعله عرضة للإضطراب وسوء التوافق بإعتبار أن مفهوم الذات هو المحدد الرئيسي للسلوك وهذا ما أكدته دراسة كل من " هيثر نقتن، وفيلدمان وهينز Hetherngton&Feldman,Hains 1986 في دراستهم أن الغش أكثر إنتشارا وشيوعا بين الطلاب الذين يتصفون بعدم الكفاءة الشخصية وأقل إعتمادا على انفسهم.

أيضا يمكن القول أن من أهم الأسباب التي تزيد في تكوين هذا الإتجاه نحو الغش لدى الطالب حسب ماأكدته دراسة "عبد الله" سنة 2012 حيث توصلت إلى أن انخفاض مستوى التحصيل للطالب والرغبة في النجاح بأية وسيلة والرغبة في الحصول على درجات مرتفعة وعدم التركيز في أثناء الشرح والإتكالية والتكاسل وتقليد الزملاء وعدم الإستعداد الجيد للإمتحان كلها أسباب أدت بالطالب لإنتهاج سلوك الغش في الإختبارات**(علي. 269. 2000)**.

وعلى الرغم ماتوصلت إليه دراستنا من خلال الفرضية الأولى والتي أثبتت أن معظم عينة الدراسة له إتجاه إيجابي نحو الغش في الإختبارات، إلا أن هناك بعض الدراسات أثبتت عكس ذلك منها دراسة كل من "كريم عبد ساجر، فوزية محمد حسين و ومالية محمد فرحان" سنة 2012 حيث توصلت إلى أن هناك إتجاها قويا بين الطلبة بالرفض لظاهرة الغش، وأن 72.72% من أفراد العينة لا يرى وجود مبرر في ممارسة الغش**(عبد الساجر وآخرون. 2012. دس)**.وفي نفس السياق وجدت "دراسة الخطيب" سنة 1985 والتي كانت حول اتجاهات الطلبة نحو الغش في الإمتحانات بحيث توصلت إلى أن مايقارب 70% من الطلبة يعارضون مبدأ الغش في الإمتحان، إلا أن نتائج القياس العلمي أظهرت أن 80%

من الطلبة قد مارسوا الغش في الإمتحان أي أن هناك عدم توافق بين القول والفعل(**مرعي. 55. 2006**).

1-2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية : والتي تنص على مايلي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.**

أ-عرض نتائج الفرضية الثانية:

جدول (25) يمثل إختبار ت لعينتين مستقلتين للفروق بين المتوسطين.

الجنس	N	المتوسط الحسابيx	الإنحراف المعياري s	قيمة ت	DF	مستوى الدلالة α	كرجة المعنوية sig	دلالة الفروق
ذكر	81	103.34	10.25	1.92	194	0.05	0.69	غير دال
أنثى	78	100.47	10.50					

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

القراءة الإحصائية للجدول :

نلاحظ من خلال الجدول اعلان ان المتوسط الحسابي للذكور بلغ (103.34) بانحراف معياري (10.25) ،بينما الاناث المتوسط الحسابي (100.47) بانحراف معياري (10.50)، بينما قيمة T بلغت (192) بدرجة حرية (194)، وجاءت قيمة sig (0.69) عند مستوى الدلالة 0.05، ويما ان قيمة الدلالة المعنوية اكبر من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا غير دال احصائيا مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الإتجاه نحو سلوك الغش بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

جدول (26): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير التخصص .

	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	sig	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
بين المجموعات	339.37	03	113.12	1.039	0.37	0.05	
داخل المجموعات	20895.78	156	108.38				
المجموع		159					

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مجموع المربعات بين المجموعات بلغ (339.37) بينما داخل المجموعات (20895.78) ودرجة الحرية بين المجموعات (03) وداخل المجموعات (192) ومتوسطات المربعات بين المجموعات بلغ (113.12) وداخل المجموعات (108.38) فيما قيمة المعنوية Sig (0.37) عند مستوى الدلالة (0.05)وبما ان قيمة المعنوية Sig اكبر من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا غير دال احصائيا ،وعليه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير التخصص.

ب-مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من خلال ماسبق إتضح بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر الطلبة حول الإتجاه نحو الغش وبالتالي كلا من الجنسين لهما إتجاه إيجابي نحو الغش وهو

مايتفق مع دراسة كل من "منصور أحمد عبد النبي سنة 2001" حيث خلصت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاه نحو الغش في الإمتحانات تعزى لمتغير الجنس، وكذلك دراسة "الرجبي سنة 2005" التي أكدت أنه لاتوجد فروق في الغش تعزى لمتغير الجنس أو الكليات،وفي نفس السياق فقد أكدت دراسة"إنزلي وآخرون سنة 1999" inesely, Kendall and schreiner أنه لاتوجد فروق في الإتجاه نحو الغش تعزى لمتغير الجنس والكلية أو المعدل التراكمي، رغم ماأكدته الدراسات السابقة وأيضا الدراسة الحالية على أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الغش إلا أن دراسة " الكندري وآخرون سنة 1990" لا تتفق مع نتائج دراستنا حيث توصلت إلى أن الطلبة الذكور يمارسون الغش أكثر من الإناث.

ومن أهم الأسباب المفسرة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الغش لدى الطلبة والطالبات في الإمتحانات حسب وجهة نظر الباحثة إلى ان جميع طلبة العينة المدروسة ينتمون إلى بيئات إجتماعية متقاربةوبالتالي لديهم قيم إجتماعية متقاربة والتي للاسف نجدها تشجع الغش وتبرر فعله من باب التعاون ، أضف الى ذلك أن المتعلم مهما كان جنسه ذكر أو أنثى فإنه عندما يكون في موقف الامتحان يكون لديه هدف واحد ألا وهو النجاح بأية طريقة كانت وبالتالي يسعى جاهدا لتحقيق هذا الهدف ، وهذا ما أكدته دراسة "**شفيق فلاح**" والتي خلصت إلى عدم "وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقاومة الإغراء بإختلاف الجنس أي الإمتناع عن فعل أشياء مخالفة للقوانين الأخلاقية من بينها الغش" ، كما يرجع عدم وجود فروق بين الجنس في الغش إلى أن كلا الجنسين يتعرضون لضغوطات سواء كانت تربوية مثل عدم فهم شرح الاستاذ لدرس جيدا أو الضغط المدرسي من الاستاذ الذي يقوم بعملية تقويم الطالب بطريقة غير سليمة، أو كانت عوامل اجتماعية مثل الظروف الاجتماعية القاهرة التي تفرض على الطالب العمل لإكمال الدراسة بالإضافة إلى إتباع كلا من الجنس أسلوب التواكل والإعتماد على الأساليب الغير قانونية للوصول إلى النجاح بأسهل الطرق، وهذا ماأكدته دراسة كلا من "**للتير، و أميمين**" التي توصلت الى أن

الفروقات بين الجنسين في مجال الأنشطة المتعلقة بسلوك الغش في الامتحانات تكاد لاتكون موجودة إلا في حدود ضيقة.

وتتفق هذه النتائج مع **دراسة:** الجنزوري فريحة مفتاح(2016)حيث لم تتوصل هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية للعوامل الكامنة وراء هذا السلوك يعزى لمتغير التخصص أو الجنس ، **وكذا** دراسة "مرعي توفيق أحمد و زهرية إبراهيم عبد الحق" (2006) التي لم تجد فروق في أسباب ظاهرة الغش في الإمتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء تعزى إلى الجنس والتخصص ومستوى التحصيل، وأيضا **دارسة**عبد الرحمن أحمد عبد الله و السر أحمد محمد سليمان (2002) و دراسة " الزغاليل 2001"و"دراسة منصور أحمد عبد النبي" (2001) التي أكدتا أنه لاتوجد علاقة إحصائية دالة بين تخصصات الطلاب والإتجاه نحو الغش، وفي نفس السياق أيضا نجد **دراسة** سعد علي وآخرون (2000) والتي كانت تحت عنوان إتجاهات طلبة الجامعة نحو ظاهرة الغش في الإمتحان و توصلت إلى أنه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين الطلاب يعزى إلى الإختصاص- ، ولايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الإناث في مختلف الإختصاصات على مقياس الاتجاه بالنسبة لكل بعد من أبعاد المقياس ،كذلك لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور في مختلف الإختصاصات على مقياس الإتجاه بالنسبة إلى كل بعد من أبعاد المقياس، إلا أننا نجد أن دراسة "الكندري وآخرون سنة 1990 أكدت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الغش تعزى لمتغير التخصص.

ويمكن القول فيما يخص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الغش تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة عينة الدراسة الحالية إلى طريقة التدريس التي تتسم بالاتجاه التسلطي ،وهو اتجاه على اساس أن هناك مصدرا واحدا يقدم للطلاب المعرفة، ويرسم لهم الطرق نحو القيام بالتدريبات العلمية اللازمة لهم، هذه التربية القمعية التى تؤمن بالرأي الواحد والفكر الواحد وأحادية الرؤية،تربية المقهورين التي تقوم على التعليم البنكي وتخزين

المعلومات في أدمغة الطلاب بعد نقلها من رؤوس الأساتذة أو من صفحات الكتاب الواحد لتخلق جيلا من الحفظة أحاديي الرؤية، المبرمجين لأنها لا تعترف بالآخر وتقتل الإبداع والتفكير والتعددية والنقد وإبداء الرأي وحق الإختلاف، وهذا الإتجاه يعم جميع التخصصات، و يمكن القول أن ضعف مستوى المدرسين وطرقهم وقلة تفرغهم لعملهم التربوي وعدم إعداد الدروس جيدا بالطرق الحديثة، وتساهلهم في الإمتحانات، حيث أصبحنا نرى التيسير والتسهيل والإسراع في إنهاء المقررات الدراسية الهم الوحيد لأغلب الأساتذة، إضافة الى ذلك أن معظمهم لم يتأهلوا جيدا للتعليم ولم يتمرنوا على طرق التدريس وآساليبه حيث يعجزون على إثارة اهتمام وتنمية النشاط وتوليد حب البحث في نفوس طلابهم فيقومون بالحشو العشوائي حيث يعطى ويرد في إجاباتهم التي تدل على عدم الفهم والإستعاب الكامل للمعلومة أيام الإمتحانات.أيضا فالمقررات الدراسية الجامعية لجميع المراحل نجدها تعاني من الكثافة مما يسبب الإرهاق للطالب في حد ذاته ، ويجد الأساتذة أنفسهم عاجزين عن إتمامه في الوقت المحدد، إضافة الى الغيابات والعطل الدينية والوطنية التي تعرقل سير البرنامج ويلجأ الأساتذة إلى طبع الدروس أو الإلقاء دون شرح،والتعويض في ساعات إضافية لإستدراك الوقت وبالتالي الإعتماد على نظام العصف الذهني والحشو المعرفي،مما يرهق الطالب جسميا وذهنيا ولا يستوعب هذا الكم الهائل من المعلومات فيعوضها بعدم السهر والتعب واللجوء إلى الغش كأسهل السبل(**جعينيني.دس .319**).

إن هذا الجيل يعيش تناقض بين مايعيشه خارج المحيط الجامعي من عمليات تكنولوجية عالية وبين مايتعلمه داخل اقسام الجامعة من أسلوب تقليدي يعتمد فقط على المدخلات والمخرجات بعيدا عن الإبداع والتفكير هذا مايزيد في فقدان الثقة التعليمية لدى الطالب في محيطه الدراسي مهما كان تخصصه، مما يؤدي به إلى الروتين وإكتساب عادات وسلوكات تربوية سيئة تجعل منه طالب شهادة وليس طالب علم وبالتالي الغاية تبرر الوسيلة، ولهذا كان لابد للجامعة الجزائرية قبل ان تبحث في أسباب الغش وترجع كل أسبابه

لشخصية الطالب وحده وتحمله المسؤولية الكلية ولتربية المجتمع، ان تلقي نظرة على المناهج المستعملة الخالية من كل عوامل الدافعية والطموح وهذا ما أكدته دراسة "سيدني باكتور" سنة 1990 pactor,s " أن طبيعة وأسئلة الإمتحان وأنواعها من العوامل المسببة في إنتشار وشيوع ظاهرة الغش **(عبد ربه. 75. 1994)**، وهذا التحليل نجده يخص كل من الأستاذ و طرق التدريس و أسئلة الإمتحان، أما بالنسبة للطلبة في حد ذاتهم فقد نجد أن ظاهرة الغش أصبحت حق مشورع بين جميع التخصصات سواء كانت تخصصات أدبية أو علمية وهذا راجع إلى عدم تفعيل العقوبات فالقوانين لا تكون فعالة إلا عندما تقترن بالعقوبات وتطبقها على الطلاب.

1-3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: والتي تنص على مايلي: **نتوقع أن يكون مستوى الكفاءة الذاتية منخفضا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.**

أ-عرض نتائج الفرضية الثالثة :

جدول (27): يبين نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة على مقياس الكفاءة الذاتية

	N	اقل قيمة	أكبر قيمة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الكفاءة الذاتية	159	84.00	177.00	138.50	11.33

المصدر:من إعداد الطالبة بناءً على مخرجات (spss).

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمقياس ككل 138.50 وإنحراف معياري 11.33، بقيمة صغرى وصلت الى 84.00 وقيمة كبرى بلغت 177.00 ، وبما أن قيمة المتوسط الحسابي 138.50 فهي تقع ضمن المجال (100-

150) فإن هذا يعني أن مستوى الكفاءة الذاتية متوسط لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.

ب-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: نتوقع أن يكون مستوى الكفاءة الذاتية منخفضا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش، غير أن النتائج المتوصل إليها بعد المعالجة الحصائية لدرجات الطلبة الذين لديهم إتجاه إيجابي نحو الغش على مقياس الكفاءة الذاتية إتضح أن مستواهم متوسط، وهذه النتيجة تعني أن أغلبية عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية بخلاف ما كانت تتوقع الباحثة الت كانت حريصة على إختيارها لعينة الدراسة من خلال تصفية العينة الكلية لدراسة وأخذ فقط الطلبة الذين لديهم إتجاه إيجابي نحو الغش، وبذلك يمكن القول بأنه على الرغم من أن عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية التي يستطيعون من خلالها تجاوز المشكلات الدراسية دون اللجوء إلى الغش في الإمتحانات إلا أنهم لديهم إتجاهات إيجابية نحو ممارسة سلوك الغش، وهذا ما يتعارض مع أكده Bandura سنة 1977 بأن الكفاءة الذاتية تعد عامل حماية لأنها تتفاعل مع الأداء العالي للحد من إحتمالات الغش، فالطلاب ذوي الأداء الجيد لديهم كفاءة ذاتية تجعلهم أقل عرضة للغش، أما عند إنخفاض الكفاءة الذاتية فهذا يجعلهم أكثر عرضة للغش **(عبود. 432. 2014)**، كما أشارت العديد من الدراسات التي ربطت الكفاءة الذاتية بمستوى التحصيل والدافعية للإنجاز مثل دراسة المحسن و سلامة عقيل سلامة (2006) التي أكدت على أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية و التحصيل والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وبالتالي نجد أن مستوى الكفاءة الذاتية متعلق بالإنجاز،كما نجد أن الكفاءة الذاتية مرتبطة كثيرا بحل المشكلات التعليمية خاصة فيما يتعلق بالمواد التي تعتمد على العمليات العقلية العليا مثل الرياضيات وهذا ماأكدته دراسة محمد أحمد الرفوع وآخرون والتي كانت حول العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات، حيث

توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات، وهذا ما أكدته أيضا دراسة كل من "علاونة 2004- ودراسات اورمورد ormord1990 – وجراهام 2011 والذين كانت لهم أبحاث في مجال الكفاءة الذاتية، حيث وجدوا بأن المتعلمين بشكل عام من ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة لديهم ثقة وإيمان قوي في قدراتهم، وأحكام وتصورات ذاتية شخصية إيجابية حول قدراتهم وإمكاناتهم في مجال الدراسة والتعلم.**(هامل. 235. 2019)**، وهذا ما أكدت عليه أيضا دراسة "هيثر نقتن وفيلدمان وهينز" سنة 1986 Hetrerngton & Feldman ,Hains " في دراستهم أن الغش أكثر إنتشارا وشيوعا بين الطلاب الذين يتصفون بعدم الكفاءة الشخصية وأقل اعتمادا على أنفسهم **(مقابلة.12. 1962)**. هذا ما جعل الباحثة تتوقع حسب الجانب النظري والدراسات السابقة بأن الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش يكون لديهم كفاءة ذاتية ضعيفة.

وبما أن الدراسة الحالية جاءت متعارضة مع ما توقعانه، إلا أننا نجد من خلال الدراسات التي أجريت حول الكفاءة الذاتية و المواضيع المتعلقة بالتعليم هناك دراسات وجدت أن مستوى الكفاءة لدى الطلبة متوسط مثل دراسة مليح تورجت Melih turgut سنة 2011 بحيث توصلت الدراسة أن مستوى الطلبة متوسط في الكفاءة الذاتية، وكذا دراسة أحمد يحي الزق سنة 2007 كذا دراسة "نافذ نايف يعقوب" 2011 والتي كانت بعنوان الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث توصلت النتائج أن الطلبة لديهم مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة،وهذا ما نجده يتفق مع دراسات " هوستن Houston1987 " والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين توقع النجاح والفشل وسلوك الغش في الإمتحانات، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن سلوك الغش له علاقة إنحنائية مع توقع النجاح (منخفض- متوسط- مرتفع) إذأن الطلاب الذين توقعوا نجاحا متوسط على الامتحان كانوا أكثر الطلبة محاولة للغش، وكانت محاولة الغش عند

الطلاب الذين توقعوا نجاحا منخفضا ضعيفة، بينما كانت ظاهرة الغش قليلة عند الطلاب الذين توقعوا نجاحا مرتفعا، ويرى صاحب الدراسة أنه يمكن رد ذلك إلى أن الطلاب الذين يتوقعون نجاحا متوسطا يرون في الغش فائدة أو قيمة أكبر من الطلاب الذين يتوقعون نجاحا منخفضا وذلك لأن الغش يساعدهم على تغيير ترتيبهم من خلال تحسين علاماتهم على الاختبار بسهولة أكثر من الطلبة الأخرين، أو المحافظة على موقعهم بين الطلبة الأخرين مما يدفعهم لممارسة الغش.

إضافة إلى ما سبق أكدت **دراسة** "فولك وميشيل Voelk and Michael" (2004) والتي كانت حول العلاقة بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية، والغش، أن الرغبة في الغش وجدت لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية، وهذا ما يجعلنا نرجع نتائج فرضيتنا الحالية إلى عوامل أدت إلى الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش كفاءتهم متوسطة نذكر منها أن البيئة التعليمية لها دور في خلق التنافس الغير شريف بين الطلبة ولذلك تجد حتى الطلبة الذين لديهم كفاة ذاتية أكاديمية جيدة يفكرون في الإتجاه نحو الغش مادامت البيئة التي يدرسون فيها تشجع على الرداءة ولا تقوم بالدور المناسب للحد من هذه الظاهرة **(Sarita,2015)**. لاننا كما نعلم أن العملية التعليمية وحدة مترابطة لايمكن فصلها أو تجزئتها، وهي تعتمد أساسا على ثلاثة أركان (المدرس، الطالب ، والمنهج) والقصور في أي منها يؤثر في الآخر إذا فالطالب ليس بمعزل عن العاملين الآخرين، كما أن الطلبة لايثابون عادة على أمانتهم ولكن يثابون على اجتيازهم للامتحانات بآية صورة من الصور،**(عرفات. 2007.274)**، فالطالب الذي يبذل جهدها من أجل الحصول على علامة جيدة، عندما يرى زميله يحصل على علامة مثله أو أحسن منه بواسطة الغش فهذا السلوك يهز في نفسه، خاصة أننا نعلم في وقتنا الحالي هناك عقوبات صارمة حول الغش لكن للأسف غير مفعلة في الميدان وبالتالي هنا يضيع حق كل طالب مجتهد مما يجعل هذا الأخير يستحسن هذا السلوك مدام أصبح مباح ولا يعاقب عليه، وهذا ما أكدته دراسة "عودة" 1985 بأن الطالب

يشعر بأن سلوك الغش لا يترتب عليه أي عقاب أو عقابا أقل مما يستحق، كأن يقوم الأستاذ بنقله من مكان إلى آخر وشعوره بأنه لن يكون اكثر من ذلك حتى لو كرر المحاولة، خاصة إذا كان الطالب لا يجد هناك علاقة بين سلوك الغش والقيم الأخلاقية وبالتالي يصبح جميع الطلبة ينددون بالشعار القائل الغاية تبرر الوسيلة دون التفكير في إستغلال قدراتهم العقلية خاصة إذا كان نوع الإمتحان يحتوي على الحفظ وإسترجاع المعلومات أي إرجاع المدخلات التي قدمت لهم في المحاضرات كما أملية عليهم حرفيا، وهذا ما يجعل الطالب يلاح الفرق بين ما يتطلبه سوق العمل والمحيط الخارجي وما يقوم به داخل الجامعة من عصف ذهني لا يشجع على الإبداع والتفكير والتحليل وإستخدام العمليات العقلية العاليا، وفي هذه الحالية يصبح حتى الطالب المجتهد يحبذ الغش لأن طريقة الإمتحان تجعله مقيد ولا يستطيع إستغلال طاقاته الكامنة التي يريد توظيفها في دراسته.

وبالتالي المتصفح لأنواع وأساليب التقويم الممارسة في مؤسساتنا الجامعية فإنه بدن منازع سيجد ثلاثة أنواع من الإختبارات الكتابية لا رابع لها، اختبار المقال الذي يعتمد بشكل غالب في العلوم الإنسانية والاجتماعية، طرح مسألة طلب حلها بواسطة قانون أو نظرية معينة خاصة في الفروع التقنية والتكنولوجية، أما النمط الثالث فهو الأسئلة الموضوعية سواء الاختبارات من متعدد أو الصحيح والخطأ، التي تطبق على الفروع العلمية الطبية، مما تترتب على هذا الأمر تعود المتعلم على الحفظ والتذكر الآلي وتحويله إلى مطبوعة أو كتاب يتنقل من سنة إلى سنة إلى أن يتخرج، وهذا ما يجعل الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الجامعيين سواء كانت مرتفعة او متوسطة او منخفضة يتجهون نحو الغش وذلك لتدخل عوامل خارجية ساهمة في تبني هذا السلوك.

1-4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: والتي تنص على مايلي: **نتوقع أن يكون التوجه نحو الحياة سلبيا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش**

أ-عرض نتائج الفرضية الرابعة :

جدول (28): يبين نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة على مقياس التوجه نحو الحياة

	N	اقل قيمة	أكبر قيمة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التوجه نحو الحياة	159	19.00	47.00	35.16	5.09

المصدر: من إعداد الطالبة بناءً على مخرجات (spss).

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمقياس ككل 35.16 وانحراف معياري 5.09 ، بقيمة صغرى وصلت الى 19.00 وقيمة كبرى بلغت 47.00 ، وبما ان قيمة المتوسط الحسابي 35.16 فهي تقع ضمن المجال (23.33- 36.66) فان هذا يعني أن طبيعة التوجه نحو الحياة متوسط لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش .

ب-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

من خلال النتائج المتحصلة عليها نجد أن الفرضية لم تتحقق وبالتالي أن مستوى الطلبة في التوجه نحو الحياة كان متوسطا على الرغم من هؤلاء الطلبة لديهم إتجاه إيجابي نحو الغش، وهذا ماتوصلت إليه دراسة " نفين فتحي رقة" سنة 2011 بعنوان التوجه نحو الحياة وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، حيث توصلت إلى أن مستوى التوجه نحو الحياة لدى الطلبة الجامعيين كان متوسطا،وتتفق هذه النتيجة مع مسلمات نظرية "شاير وكارفر" سنة 1985 Scheier & Carver Perspective حيث ترى هذه النظرية أن

التوجه نحو الحياة هو التنظيم أو الضبط السلوكي للذات بحيث ربط التوجه نحو الحياة بالتفاؤل والتشاؤم كما ربطها بتوقعات الانسان للأهداف المستقبلية او لعواقب الامور، فقد اعتبر هذا الاخير أن المشاعر السلبية ترتبط بالتوقعات السلبية للتوجه نحو الحياة، كما أشار "شاير وكارفر" إلى وجود إرتباط بين التوجه نحو الحياة والمحاولات النشطة للتعامل مع الضغوط النفسية في الأساليب التي ترتكز على المشكلة، فعندما يواجه الانسان صعوبات او مشكلات معينة في حياته مما يؤدي إلى تشاؤمه من هذ الحياة نراه يتبع استراتيجيات مختلفة لتجاوز هذه المشكلات . فقد اعتبر "شاير وكارفر" أن التشاؤم بوصفه نزعة أو تنظيما في الشخصية إذ يتبع الانسان طرئقا توافقية لمواجهة ضغوطات الحياة، كما أكدعلى أنه هناك فرق بين المتفائلين والمتشائمين من نواحي عديدة في اسلوب مواجهتهم للتحديات عند توجههم نحو الحياة **(عبد الستار. 25. 2018)**، كما إتفقت هذه النتيجة مع ما يراه "كاتل" 1965 بأن التوجه نحو الحياة سمة يمكن ان تتأثر وتتغير بإختلاف استجابات الأفراد للمواقف فقد يكون الإنسان متفائلا أو متشائما في موقفا ما وتكون هذه السمات غير مستقرة وعرضة للتبديل والتغير حسب الظروف**(عبد الستار. 12. 2010)**، وبالتالي قد تتغير وجهة نظر الطالب نحو الحياة حسب الظروف المتوفرة إليه، فإذا مثلا وجد الطالب ما يجعله يشعر بتقدير ذاته فإنه يقبل على الحياة بأمل وتفاؤل والعكس صحيح ، بحيث توصلت "دراسة هاجر على محمد الصقر " سنة 2018 بأن التوجه نحو الحياة له علاقة بتقدير الذات اي كلما كان هناك تقدير للذات كان هناك توجه نحو الحياة موجبا، وقد ترجع هذه النتيجة المتحصلة عليها أن عينة الدراسة لديهم تفاؤل نحو الحياة على الرغم من الضغوط التي تواجههم في حياتهم الدراسية وكذا حياتهم الإجتماعية والإقتصادية...إلخ لأن الطالب لايمكن عزله عن باقي العوامل التي قد تثر في نفسيته مما يجعله مزاجي تارة يشعر بالتفاؤل وتارة يشعر بالتشاؤم وأن المستقبل مجهول خاصة فيما يخص مستقبله المهني الذي يعتبر غير واضح فقد أجريت دراسة من طرف "كريد وبار تروم" سنة B2002 " & GReed"

حيث هدفت إلى التعرف على التوجه نحو الحياة واثر التفاؤل والتشاؤم على صنع القرار والنضج الوظيفي، حيث كشفت هذه الدراسة أن التفاؤل لدى الطلبة يكون من خلال ثقة الطالب حول نفسه**(بن السايح. 34. 2018)**، وبالتالي هذه الثقة لاتأتي من العدم بل من المحيط الذي يعيش فيه الطالب، ولذا نجد أن الطالب الجامعي اليوم يشعر بأنه قليل القيمة خاصة أنه يعيش ضغط الحاضر وضغط المستقبل، وبالتالي فهو يعيش تناقض من حيث أنه يرد أنجد معنى لحياته بدءا بالتخصص الذي يزاوله وإنتهاءا بالوظيفة التي يمكن أتجعله يحفظ ماء الوجه لديه ويحقق من خلالها تقديرا نفسيا وماديا وهذا مايتفق مع مسلمات نظرية "شاير وكارفر" 1985 والتي أكدت على الرغم من الضغوطات التي يعيشها الفرد والتي تجعله يشعر بالتشاؤم إلا أنه لديه غريزة داخليه تجعله مدفوعا نحو التوجه والاقبال على الحياة وهذه تعتبر سمة انسانية يتم إكتشافها بواسطة الانسان نفسه.

وقد يكون السبب الحقيقي لهذا المستوى المتوسط في التوجه نحو الحياة لدى الطلبة، الجانب الإقتصادي لدى الطالب حيث أكدت دراسة " أحمد" سنة 2010 والتي هدفت إلى التعرف إلى التوجه نحو الحياة (التفاؤل–التشاؤم) لدى طلبة الجامعة في علاقتها بعدد من المتغيرات وهي (الجنس– والتخصص الدراسي والسكن– والمستوى الإقتصادي)، حيث توصلت النتائج أن كل من التخصص الدراسي و المستوى الإقتصادي له دور في رفع أو خفض التوجه نحو الحياة لدى الطلبة الجامعيين**(جودة. 44. 2015)**،وبالتالي الطالب الجامعي وليد بيئته وكل ما يوجد في المحيط الإجتماعي بصفة عامة والمحيط الجامعي بصفة خاصة يؤثر في توجهه نحو الحياة، لذا نجد أن الطالب الجامعي يحتاج إلى أخصائيين نفسانيين وإجتماعيين أكثر من الفئات الأخرى، ويحتاج إلى برامج إرشادية ترفع من طموحه وتوجهه نحو الحياة وهذا مايفسر النتيجة المتحصل عليها أن مستوى الطالب متوسط نحو توجهه نحوالحياة، فهو يحتاج إلى دعم أكثر وفهم أكثر لأهدافه التي يسعى إلى تحقيقه، خاصة أنه يعيش تناقض في مبادئه وقيمه التي تعلمها منذ بداية دخوله للمدرسة

وبين الواقع الإجتماعي المتناقض مع القيم والمبادئ، وهذا ما يجعل الطالب الجامعي يبرر بعض السلوكات الغير سوية كسلوك الغش إلى أن المجتمع هو المسؤول عن هذه التصرفات وبالتالي فهو يحاول التعامل مع الضغوطات النفسية بآساليب وإستراتيجيات مختلفة وذلك من أجل الشعور بالتوافق النفسي وتجاوز المشكلات التي تخرجه من حالة التشاؤم إلى حالة التفاؤل مهما كانت هذه الإستراتيجيات المتبع من طرفه سواء كانت سلوكات سوية أو غير سويه، خاصة إذا كان المجتمع الذي يعيش فيه يوافق عليها، لذا نجد الطالب الذي لديه نوع ما توجه نحو الحياة يرى بأن الغش وسيلة للحصول على فرصة للإلتحاق بكلية ما أو تخصص ما أو درجة علمية ما يستطيع من خلالها تحقيق مستقبله المهني، فقد أكدت دراسة "دريك ومونوتير"Drake & Monotor بحيث أكدت هذه الدراسة على الرغم من أن الطلبة مستواهم الدراسي جيدة ، إلا أن الضغط العلامة وأيضا الرغبة القوية في الحصول على علامة لضمان القبول في كلية أو معهد أو المحافظة على معدل تراكمي جيد يتماشى مع متوسط علامات الطلاب تدفع كثيرا من الطلبة لممارسة الغش في الإمتحانات وهو سبب منطقي لأن الطالب عندما يتخرج يعتبر المعدل التراكمي الذي يحصل عليه مرآة تحصيله وأنه يعكس قدراته ومكانته بين الأقران والأسرة والمجتمع، بصرف النظر عن التلوث الذي يمكن أن يكون قد حصل على هذا المعدل،والذي يكون الغش مصدرا من مصادره، كما أنه يتم اتخذ بعض القرارات المتعلقة بقبول الطالب في المؤسسات على إختلاف أنواعها في ضوء المعدلات التي تطلبها ولذلك فإن هذا السبب لا يقتصر على فئة معينة من الطلبة.**(مقابلة.131. 1990)**، ولذا نجد أن الغش ماهو إلا وسيلة للحصول على مايتطلبه المجتمع أن يتوفر في الطالب، فالغش ماهو إلا إستجابة يحاول من خلاله الطالب تجنب الضغوط التي تواجهه خاصة إذا علمنا أن الشهادات الممنوحة ماهي إلا رخصة للحصول على وظيفة أو جاه، وفي هذا الصدد أشار " ميرنون" إلى أن أنماط السلوك المنحرف عبارة عن إستجابة عادية للمواقف الاجتماعية السائدة يتعرض الفرد لضغوط إجتماعية تقوده في

إتجاه السلوك المنحرف، أي أن الإنسان يسعى لتحقيق رغباته عبر وسائل متعدد ويرى كذلك أن الإنحراف ينشأ من عدم قدرة الفرد على تحقيق تلك الطموحات المتضمنة في البناء الإجتماعي فيبحث عن أي وسيلة ممكنة، بما في ذلك غير الشرعية.**(الجنذوري. 4.2016)**

ولذا نجد أن عينة الدراسة على الرغم من أن لهم توجه نحو الحياة متوسط إلا أن لديهم رغبة في الغش،وبالتالي على الرغم من أن التوجه نحو الحياة مرتبط بالقيم الروحية والإيمان بالله وهذا ما أكدته دراسة " فونغ وستيلر" سنة 1999، إلا أن هناك بعض الضغوط التي جعلت من طلبة عينة الدراسة يشعروا ببعض التشاؤم خاصة أن الطلبة الجامعيين يعانون من أزمة الخوف من المستقبل وما يحمل لهم من ظروف ضاغطة جعلت توجههم نحو الحياة متوسط.

1-5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة: والتي تنص على مايلي: **نتوقع أن يكون مستوى قلق المستقبل مرتفعا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش**

أ-عرض نتائج الفرضية الخامسة:

جدول (29): يبين نتائج اختبار T لعينة واحدة للفروق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط النموذجي على مستوى قلق المستقبل.

	العينة	المتوسط الحسابي x	الإنحراف المعياري s	قيمة ت	DF	المتوسط النموذجي	مستوى الدلالة α	درجة المعنوية sig	دلالة الفروق
قلق المستقبل	**159**	**109.3**	**18.88**	**52.11**	**158**	**88**	**0.05**	**0.00**	**دال**

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

القراءة الإحصائية للجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي بلغ 109.3والانحراف المعياري بلغ 18.88 وجاءت قيمة T 52.11عند درجة الحرية 158 ،بينما المتوسط النموذجي 88 عند مستوى الدلالة 0.05 وقيمة معنوية بلغت 0.00 ، وبما ان قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا دال إحصائيا ،وبما أن قيمة المتوسط النموذجي أقل من المتوسط الحقيقي فإن هذا يعني وجود مستوى قلق المستقبل مرتفع لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.

ب-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

ومن النتائج المتحصل عليها نجد أن الطلبة الجامعيين بمختلف مستوياتهم يعانون من قلق المستقبل بمستوى عال أو مرتفع، وهذا ما إتفقت عليه الدراسات السابقة التي أجريت على الطلبة الجامعيين حيث أكدت أن لديهم قلق من المستقبل مرتفع مثل "دراسة أحمد سورية 2014""دراسة المومني ونعيم 2013""دراسة القرشي 2012"" دراسة محمد 2010""دراسة السبعاوي 2006""دراسةأحمد على كنعان، وعبد الله المجيدل 1998""دراسة جاسم 1996"، وقد ارجعت الباحثة هذا الارتفاع في قلق المستقبل لدى الطلبة حسب الخلفية النظرية والدراسات السابقة إلى أن تعقد الحياة الاجتماعية في هذا العصر الذي يتسم بالسرعة والتغير الذي يشهده العالم الخارجي مقارنة مع المحيط الدراسي، أصبح هذا العصر يطلق عليه عصر القلق والضغوطات، حيث نجد الطالب الجامعي يتخبط بين أهدافه الكيثرة والواقع المعاش وبالتالي تظل هناك فجوة قائمة مابين مايريده الطالب الجامعي وتحقق أمنيته، فإن كان امثاله من غير الجامعيين قد اختزلوا مراحل التكوين لكسب مبكر للمال والاستقلالية، يبقى مصير الطالب الجامعي متعلق في غالب الأحيان بنوع التخصص المختار بالجامعة،مدته ومدى فعالية تكوينه الذي يؤهله أو يقصيه من فرص العمل، ناهيك

هن معايير المحسوبية والوساطة المفاجئة التي لا تعمل حسابا للمهارة المهنية أو الكفاءة الأكاديمية، فللأسف نجد أن التعليم الجامعي قد فشل في هذا العصر على مواكبة العصر وفهو يخرج بطالين وبالتالي الطالب الجامعي يعلم جيدا وهو في بداية مشوراه الدراسي أن هذه الشهادة لا يحتاجها سوق العمل وبالتالي يجد نفسه مرغم لإكمال هذه الدراسة إرضاءا للأسرة أو للمجتمع.....إلخ

وبالتالي المعاني السامية التي كانت تحملها رسالة الجامعة للأجيال وهم الورثة على حد تعبير Bourdieu" قد ضاعت، وحل مكانها معنى خاص يتعلق أساسا بنظرة الطالب للظروف المحيطة به في أرض الواقع، فبعد أن كان هذا الأخير يعلق أمالا على دراسته، والشعبة التي إختارها، ويأمل أن يقوده إهتمامه بالمعرفة إلى تحقيق مشروعه الفردي، وإدماجه المهني ومكانته الاجتماعية المرغوبة، أصبح وكأنه فاقد لهذا الحق المشروع، وبالتالي يملك معاني خفية للتعلم وذلك من خلال التعبير عنها بسلوكات كعدم الإكتراث لكل مايدور حوله أو يقدم له في شكل خدمة جامعية، وبالتالي يعيش ضغط الواقع والمستقبل معا، لأن طالب الجامعة ليس في منأى عن الظروف والمواقف الحياتية والصراعات المختلفة،فهو يتعرض إلى تغيرات نمائية نفسية وإجتماعية وفسيولوجية ينتج عنها مطالب وحاجات تستدعي إشباعا، وطموحات تستدعي تحقيق ورغبة ملحة لتحقيق الاستقلالية والتفرد والبحث عن الذات ككيان مستقل ومتميز.

وفي هذا الصدد نجد أن "كيسكر" أكد أن الطالب الجامعي يتعرض ضغوطات أكاديمية ونفسية وإجتماعية وبالتالي تسبب له أزمات عديدة تعزى أساسا إلى المرحلة العمرية وخصوصيتها، وتعود ثانيا إلى مواجهة الامتحانات والمنافسة من أجل النجاح وأيضا تعزى للمشكلات العاطفية والتعامل مع مقتضياتالبيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها وما تفرضهم من قيود على حركتهم وحريتهم وأن من أهم الضغوطات التي يتعرض لها الطالب الجامعي هو محاولة تأكيد الذات وتحقيقها في المستقبل الذي يعتبره معظم الطلبة الجامعيين مجهول

وبالتالي أصبحت الاهداف غير واضحة مدام المستقبل المهني غير واضح أمام الطلبة عند تخرجهم من الجامعة وبالتالي ينعكس ذلك على وجود قلق دائم من المستقبل لدى هؤلاء الطلبة مهم إختلفت تخصصاتهم ومستوياتهم لأنهم يعيشون نفس التحدي المستقبلي ويواجهون نفس المصير المتعلق بإنتظار الحصول على وظيفة وهذا ما أكدته "دراسة أبو زيد نبيلة أمين سنة 1992" أن انه لا توجد فروق في نظرةشباب الجامعةلمستقبلهم بختلاف الوضع الإقتصادي والاجتماعي وكذا بين التحصيل المرتفع والمنخفض كما توصلت هذا الدراسة ان الشباب الجامعي في حالة قلق على حياته ومستقبله ونظرته المتشائمة نحو المستقبل بسبب عدم قدرته على تحقيق أهدافه ، وبالتالي يصبح الطالب الجامعي الذي كان يضرب به المثل في السابق عبارة عن إنسان يعاني من مشكلات نفسية مترجمة في سلوكه الغير سوي مثل إقباله على الغش في الإمتحانات ولا يتوقف الامر هنا فقط بل أصبح عبارة عن شاب يتعاطى المخدرات والمهلوسات وتروجيها حتى في محيطه التعليمي....إلخ

1-6-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة : والتي تنص على مايلي: **نتوقع أن يكون مستوى الدافعية للإنجاز منخفضا لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.**

أ-عرض نتائج الفرضية السادسة:

جدول (30): يبين نتائج اختبار T لعينة واحدة للفروق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط النموذجي على مستوى الدافعية للإنجاز

	العينة	المتوسط الحسابي x	الإنحراف المعياري s	قيمة ت	DF	المتوسط النموذجي	مستوى الدلالةα	درجة المعنويةsig	دلالة الفروق
الدافعية للإنجاز	159	73.24	14.20	72.02	158	76	0.05	0.00	دال

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج spss

القراءة الإحصائية للجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي بلغ 73.24 والإنحراف المعياري بلغ 14.20 وجاءت قيمة T 72.02 عند درجة الحرية 158 ،بينما المتوسط النموذجي 76 عند مستوى الدلالة 0.05 وقيمة معنوية بلغت 0.00 ،وبما ان قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا دال احصائيا ،وبما أن قيمة المتوسط النموذجي أقل من المتوسط الحقيقي فإن هذا يعني وجود مستوى مستوى الدافعية للإنجاز منخفض لدى أفراد العينة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش.

ب-مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

وبما أن المتوسط النموذجي أو الفرضي أقل من المتوسط الحقيقي فإن مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش منخفض وهذا مايؤكد صحة الفرضية المقترحة، وبالتالي فقد أيدت هذه النتيجة دراسة "سميث وآخرون" سنة Smith, et,ai1972 أن الطلبة ذوي دافعية الانجاز والتحصيل الدراسي المرتفع، يستعدون للإختبارات رغبة منهم في تحقيق النجاح والحصول على معدلات تحصيل عالية، لا يلجأون إلى الغش ففي مواقف الاختبارات، عكس الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المنخفض يغشون في الاختبارات خوفا من الفشل والحصول على معدلات تحصيل منخفضة **(حسنون. 3. 2007)**. ولذا نجد طلبة هذه العينة دافعيتهم للإنجاز منخفضة من خلال وتفسر الباحثة هذا المستوى المنخفض في الدافعية للإنجاز لدى طلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش في الإمتحانات ، بأن الطلبة يكونون أكثر دافعية عندما يلمسون أن هناك علاقة وارتباط بين مايقومون بتعلمه وبين حاجاتهم وإهتماماتهم، وبالتالي مايحب أن يتعلمه الطالب داخل قاعة المحاضرة يجب أن يلمس إهتمامه ويكون له فائدة مادية ومعنوية في حياته المستقبلية وأيضا له علاقة بالمحيط الخارجي وسوق العمل، أو بإختصار يكون له هدف يستطيع من خلاله تحقيق مستقبله، وأبسط مثال نجد أن الطلبة الذين يوجهون إلى مراكز التكوين المهني لديهم

رغبة أكثر من الطلبة الجامعيين الذين يقل إنجازهم وذلك قد يرجع أن طالب التكوين المهني يأهل من أجل الميدان الذي ينتظره عكس الطالب الجامعي الذي يجد نفسه غير مقبول في سوق العمل وهذا حقيقة لا يمكن أن ننكره بأن الجامعة غائب تماما عن مايسمى بجودة التعليم، لأنها وللأسف تقوم بإخراج بطالين يرفضهم سوق، وبالتالي نجد الطالب غير راضي عن الدراسة وعن التعليم بصفة عامة

وإذا قمنا بتفسير عملية الدافعية كعملية سيكولوجية يتم من خلالها الوصول إلى هدف معين خاصة إذا علمنا بأن الدوافع تتغير في المرحلة الجامعية حيث تصبح دوافع خارجية بحكم أن الطالب يتمتع بقدر كبير من الحرية، سواء كان ذلك على المستوى الشخصي فيما يتعلق بحضور المحاضرات والالتزام بالقواعد الجامعية أو فيما يتعلق بحريته في اختيار الدراسة الأكاديمية التي يرغب في الالتحاق بها وبالتالي فالدافعية للإنجازعند الطالب يمكن التنبؤ بها من خلال حضوره المحاضرات،وكذا تقبله للمنهج الدراسي ومتابعة الأستاذ عند شرحه للمحاضرة وهذا كله يعتبر من العوامل الداخلية التي تعبر عن إنجاز الطالب،فكلما تحققت حاجات الطالب فيما يرغب فيه.

والمتتبع للدراسات السابقة وأيضا المجال النظري يجد أن السبب في إنخفاض الدافعية للإنجاز ليس بسبب الغش وإنما بسبب التحصيل الأكاديمي أي كل ما كان التحصيل الأكاديمي منخفض كانت الدافعية للإنجاز منخفضة وهذا ماأكدته دراسة تيرنر، تشادلر، هافر Turner ,chandler,Heffer 2009 حيث أوضحت أن إنخفاض الدافعية ترتبط سلبا بالآداء الأكاديمي للطالب، والتحفيز الداخلي قد يكون مؤشرا هاما للأداء الأكاديمي **(جعفر، 2016، 24-26)**، وفي نفس الصدد فقد أكدت دراسة " محمد المري" سنة 1983والتي هدفت إلى التعرف على ظاهرة الغش الدراسي بين طلبة الجامعة وعلاقتها بدافع الانجاز، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لاتوجد علاقة بين الغش الدراسي والدافع للإنجاز مماقد يكون التحصيل الأكاديمي هو السبب في إنخفاض الدافع للإنجاز لدى الطلبة (حسنون. 5.

2007)، كما قد يكون السبب في إنخفاض الدافعية للإنجاز لدى طلبة العينة بسبب قلق المستقبل المهني وعدم الرضا عن التخصص حيث توصلت دراسة "رينو" سنة (1970) إلى أن هناك علاقة بين دوافع النجاح والمستقبل المهني حيث كانت دوافع النجاح لدى الطلاب التي تربطهم مقراراتهم الدراسية بأهمية خاصة بالمستقبل المهني أعلى من الطلاب الذين يعتقدون أن هذه المقررات لاتمثل أهمية بالنسبة لمستقبلهم المهني.

1-7-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة : والتي تنص على مايلي: **لاتوجد علاقة إرتباطية سلبية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.**

أ-عرض نتائج الفرضية السابعة:

جدول (31) يمثل اختبار معامل الإرتباط بيرسون بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من الكفاءة والدافعية للإنجاز

	الإتجاه نحو سلوك الغش	
	الإرتباط	الدلالة المعنوية
الكفاءة الذاتية	0.029	0.721
الدافعية للإنجاز	0.137	0.086
غير دال عند مستوى الدلالة 0.05		

القراءة الإحصائية للجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معامل الإرتباط بين الإتجاه نحو سلوك الغش والكفاءة الذاتية بلغ 0.029 ودلالة معنوية 0.72، وقيمة معامل الإرتباط بين الإتجاه نحو سلوك الغش والدافعية 0.13 بقيمة معنوية 0.08، وبما أن قيمة الدلالة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة 0.05 فان هذا غير دال إحصائيا مما يعني عدم وجود علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من الكفاءة والدافعية للإنجاز.

ب-مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

والتي نصت على أنه توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش و الكفاءة الذاتية والدافعية للأنجاز لدى أفراد العينة. **وبعد حساب معامل الإرتباط** بيرسون بين المتغير المستقل والذي هو الغش و المتغيرات التابعة (الكفاءة الذاتية و الدافعية للإنجاز) إتضح من خلال النتائج المتحصل عليها أنه لاتوجد علاقة بين المتغير المستقل والمتغيرات التابعة وذلك أن الدلالة Slg أكبر من 0.05 وبالتالي النتائج المتحصل عليها في كل من المتغيرات التابعة (0.13- 0.84- 0.056) تأكد بأنه لاتوجد علاقة إرتباطية بين الغش وكل من الكفاءة الذاتية و الدافعية للإنجاز الذي كاد أن يكون له علاقة ضعيفة مع الغش.

وبعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والخلفية النظرية، لم تجد الباحثة دراسات ميدانية تتعارض أو تتفق مع هذه النتيجة، وذلك لأنه لم يسبق من قبل ربط هذه المتغيرات التابعة معا مع ظاهرة الغش، أما من الناحية النظرية وذلك بعد الإطلاع على خصائص كل من الكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز نجد مايبرر صحة نتائج الفرضية الحالية خاصة أن الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي كان لهم مستوى متوسط في كل من الكفاءة الذاتية وبالتالي مادام الطالب لديه كفاءة ذاتية متوسطة يستطيع من خلالها تجاوز مشكلات الامتحان والإعتماد على نفسه، ولكن على الرغم من النتيجة التي تحصلت عليها الباحثة في الفرضية الثالثة والمتعلقة بمستوى الكفاءة الذاتية إلا ان طلبة العينة لديهم توجه إيجابي نحو الغش وهذا ما آثر في نتيجة الفرضية السابعة التي توصلت أنه لاتوجد علاقة بين الغش وهذه المتغيرات التابعة للدراسة، وهذا يجعلنا نرشح متغيرات وسيطة لم يتم ذكرها في هذه الدراسة كانت كاعامل في تعزيز إتجاه الغش في الإمتحانات لدى الطلبة الجامعيين.

أما فيما يخص مستوى الدافعية للإنجاز كمتغير تابع نجد أن مستوى الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش، إلا أننا لاحظنا انه تكاد توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز والغش في الإمتحانات وذلك من خلال النتيجة المتحصلة عليها والتي تمثلت في 0.056

مما يدل على أنه لاتوجد علاقة بين المتغييرين، ولتأييد صحة هذه الفرضية إطلعت الباحثة على الجانب النظري وكذا الدراسات السابقة فوجدت مايبرر هذه النتيجة فهناك بعض الدراسات أكدت أنه لاتوجد علاقة بين الدافيعة للإنجاز وكذا الغش في الإمتحان وأن الدافيعة للإنجاز مرتبطة بالتحصيل الأكاديمي أكثر من الغش وهذا ماتوصل إليه "المري " سنة 1989 وكذا " انتون ميشيل" 1983 " Antton mechael ودراسة "جونسون"Jonson 1981 بأن دافيعة الانجاز ترتبط بالأداء الأكاديمي للطالب أكثر من إرتباطها بالغش المدرسي، وأنه لاتوجد علاقة بين الغش المردسي والدافع للإنجاز لدى طلبة الجامعة.

ولذا ترى الباحثة أن هناك عوامل وسيطة لم نتطرق إليها في دراستنا الحالية كان لها الآثر في تعزيز إتجاه الطلبة نحو الغش في الإمتحانات عكس ما كانت الباحثة متوقعة الباحثة عند تحديد بعض المتغيرات المعرفية (الدافعية للإنجاز ، والكفاءة الذاتية) كسبب من أسباب إنتشار هذا الإتجاه لدى أفراد العينة، حيث نجد أن هذه المتغيرات المعرفية ارجعت كل العوامل لشخصية الطالب ، لكن ماتوصلت إليه هذه الفرضية أكد لنا أن هناك عوامل خارجة عن الجانب الشخصي للطالب وأن هناك عوامل وسيطة لم نتطرق إليها في هذه الدراسة أدت إلى تعزيز سلوك الغش لدى الطلبة على الرغم من توفر مستوى من الكفاءة الذاتية وعلى الرغم من أن هناك دراسات أكدت على أن ضعف الدافعية للإنجاز يؤدي إلى الغش في الإمتحانات، كما نجد أن دراسة "دريك ومونوتير ، سكاب ، قيج وبيرلنر" Drake 1984 1991,Monotor ,1971, Schab,1969,Gage اكدت على ان الضغط على العلامة والرغبة القوية في الحصول علىعلامة لضمان القبول في كلية أو معهد أو المحافة على معدل تراكمي جيد يتماشى مع متوسط علامات الطلاب تدفع كثيرا من الطلبة لممارسة الغش في الامتحانات وذلك على اختلاف مستوياتهم التحصيلية أي أن الغش قد يمارسه الطلبة الممتازين كما يمارسه الطلبة الذين مستواهم ضعيف(**مقابلة. 131. 1990**)، وهذا

ما تعتبره الباحثة كامبرر لنتائج المتحصل عليها فيما يخص مستوى الكفاءة والتوجه نحو الحياة لدى طلبة العينة .

ولذا نجد أن هناك عوامل اخرى لها علاقة إرتباطية بالغش لدى عينة هذه الدراسة قد تكون بسبب عوامل تربوية متعلقة بالأستاذ والإدارة أوعوامل إجتماعية متعلقة بالأسرة والمجتمع ككل.

لذا لا يتوقف الأمر هنا فقط بتحميل المسؤولية الكاملة للطالب من خلال إنتهاجه لسلوك الغش فقد يكون للأستاذ والإدارة وكذا المحيط الإجتماعي الذي يعيش فيه الطالب دورا في ترسيخ هذا الإتجاه لدى الطالب، فوضع الأسئلة من طرف الأستاذ وهي تعكس منهجا تلقنيا لايعطي فرصة للتفكير والمجادلة والشك والتي تعتبر من اهم الاسباب المؤدية بالطالب الى استغلال اساليب الغش المتنوعة وهذا ما أثبتته دراسة "مطاوع سنة 2012" حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من الإمتحانات تقيس المستويات المعرفية البسيطة مثل التذكر والفهم وتتجاهل المستويات العليا للتفكير كالتحليل والتركيب والتمييز مما إنعكس ذلك سلبا على العملية التعليمية بأكملها لأنها تشجع الطلبة على الغش وذلك لإعتمادها على ماهو مكتوب في المحاضرة فقط وبالتالي يكون الأستاذ قد ساهم في لجوء الطالب للغش من خلال إهماله لبعض العمليات العقلية العليا(**خابور. 280. 2015**)، ولا يتوقف الأمر هنا بل نجد أن الأستاذ يطالب الطالب بإرجاع المعلومات أو المدخلات التعليمية كما هي مكتوبة حرفيا في الكراس . ومثل هؤلاء الاساتذة يشكلون اليوم قوة عددية على مستوى هذا الفضاء (**بوعشة. 2000. 63-64**)، **فنجد أنه** وبمجرد اقتراب نهاية العام الدراسي ، تعلن حالة الطوارئ، فتتوتر أعصاب الطلبة يزداد نشاطهم وحيرتهم ويصيبهم الخوف من الرسوب، كل ذلك لأن الامتحانات أصبحت غاية للعملية التكوينية فالامتحان هو المستقبل وهو الامل، والذي يساعد على تهويل الامر هو بعض الممارسات السلبية التي يلجأ إليها الاساتذة لترسيب الطلبة وتهديدهم بالعقاب في الامتحانات لجذب انتباههم وضمان

انضباطهم وحضور الدروس، أما البعض الآخر فيترك فرصة غير بعيدة عن الامتحانات ويهجم على الطلبة بكومة من المطبوعات، هذا وغيرها من الممارسات تجعل من فترة التقويم حالة تأهب قصوى تدفع بالطلبة إلى ممارسة سلوكات لا تعكس مستواهم ومهاراتهم على الإطلاق.

أضف الى ذلك إحجام العديد من الأساتذة الآن عن تطبيق القاونيين في حالة امساك الطلاب الغشاشين – وهو اتجاه يعزز مرة أخرى لمثل هذا السلوك. على سبيل المثال، يجب على الأساتذة توثيق سوء سلوك الطلاب، إذا ثبت أن الطالب (الطلاب) المتهمين قد أثبت عليهم الغش في المجلس التأديب أنهم قد غشوا(**Simkin & Mc Leod, 2009, 4** ، حيث في الكثير من الاحيان نجد كثير من الأساتذة يتساهلون أمام هذه الممارسات، بل وفي بعض الأحيان يتعاونون ويشجعون الطلبة على ذلك، فقد اشارت العديد من الدراسات من بينهم دراسة "ستنجر وزملائه سنة 1964" Steininger et .al أن المدرسين ذوي الشخصية الضعيفة والذين يتصفون باللين قد يشجعون الطلبة على ممارسة الغش في الإمتحانات(**مقابلة. 130. 1990**)، محاولنا بذلك تبرير غش الطالب بدوافع إنسانية فيزعمون أن الطلبة يمرون بظروف صعبة، وأن مجال العمل مغلق وبالتالي لا بأس من مساعدة الطلبة مادامو سيتخرجون ليقفوا في طابور إنتظار الوظيفة و لا بعض يفسر موقفه كرد فعل على سلوك الإدارة التعليمية التي لا توفر شروطا مناسبة لإجراء الإمتحانات، ولا تتجاوب مع مطالب الأساتذة ولا تمنح تعويضات عن المراقبة أو تصحيح الأوراق، فلم يزعجون أنفسهم أو يدخلون في صراع مع الطلبة، نجد حتى طريقة الحراسة لدى الأستاذ تقليدية تعتمد على مراقبة الطالب على أساس الأساليب الغش القديمة مثل الكتابة على الطاولات والقصاصات....إلخ وبالتالي يتم ضبط الطلبة الذين يغشون بطريقة التقليدية،و اما من يستخدم الطرق الحديثة في جميع الاحوال لا يتم ضبطه ممايخلق شعور بعدم تحقيق العدالة الكافية بين الطلبة الغشاشين، وهذا ماأكدته دراسة"الكندري وآخرون1990)وقد

أوضحت النتائج غياب الرقابة والاحترام بين الطلبة والأساتذة وتغاضي عضو هيئة التدريس عن محاولة منع الغش يؤدي إلى زيادة إنتشاره.

ويمكن القول أن الإفراط في إستعمال طريقة واحدة في التقويم، فالمتصفح لأنواع وأساليب التقويم الممارسة في مؤسساتنا الجامعية فإنه بدن منازع سيجد ثلاثة أنواع من الإختبارات الكتابية لا رابع لها، اختبار المقال الذي يعتمد بشكل غالب في العلوم الإنسانية والاجتماعية، طرح مسألة طلب حلها بواسطة قانون أو نظرية معينة خاصة في الفروع التقنية والتكنولوجية، أما النمط الثالث فهو الأسئلة الموضوعية سواء الاختبارات من متعدد أو الصحيح والخطأ، التي تطبق على الفروع العلمية الطبية، مما تترتب على هذا الامر تعود المتعلم على الحفظ والتذكر الآلي وتحويله إلى مطبوعة أو كتاب يتنقل من سنة إلى سنة إلى أن يتخرج وهو من أهم المؤشرات على تكوين إتجاهات إيجابية نحو الغش. أما فيما يتعلق بطريقة التدريس فيغلب عليها الاتجاه التسلطي في التدريس هو السائد،وهو اتجاه على اساس أن هناك مصدرا واحدا يقدم للطلاب المعرفة، وينظم لهم تفهمها، ويرسم لهم الطرق نحو القيام التدريبات العلمية اللازمة لهم، هذه التربية القمعية التى تؤمن بالرأي الواحد والفكر الواحد وأحادية الرؤية،تربية المقهورين التي تقوم على التعليم البنكي وتخزين المعلومات في أدمغة الطلاب بعد نقلها من رؤوس الأساتذة أو من صفحات الكتاب الواحد لتخلق جيلا من الحفظة وأحادي الرؤية، المبرمجين لانها لا تعترف بالآخر وتقتل الإبداع والتفكير والتعددية والنقد وإبداء الرأي وحق الاختلاف تساعد كثيرا على انتشار الغش في اوساط الامتحانات.

أما فيما يتعلق بالجانب الإجتماعي فنجده يساهم في تكوين إتجاه إيجابي نحو الغش، فالمجتمع يعتبر كأحد الاطراف في تفشي ظاهرة الغش لأنه لم يعر لها اهتمام ولا أهمية، فتتكرر دون خلق ضوابط وسن القوانين التي تحد منها، فتمتد في ذوات الأفراد لتصبح منهجا يتبعونه لأن المجتمع لم ينظر اليها بجدية وحزم. اذاً ماذا نتوقع من الطلبة الذين ينشؤون في ضوء هذه المتغيرات والاحداث فهم يتعرضون لمواقف اجتماعية صعبة والتي قد تكون حاجزا

ومانعا أمام مايرغبون في تحقيقه فيجدون أنفسهم مرغمين على اجتياز هذه العقبة بأي وسيلة حتى ولوكانت لا أخلاقية كالغش في الامتحانات فأصبحنا نرى الغش في الامتحانات لدى البعض يتماشى والمعتقدات المجتمعية الجديدة. **(النجار. 1980. 11-12)**،ولعل هذا من اكثر الاسباب التي ساهمت في تزايد ظاهرة الغش خاصة في الامتحان، حيث نجد ان الأب والأم يساهمون في هذا الفعل الدنئ، ولا يقف الاسلوب عند هذا الحد فقط بل إن حتى بعض النخبة من المجتمع من تقبل فكرة الغش مكرها على اساس أن الكل يغش**(بوقرين.2015.385)**. ولا ننسى أيضاأن الظروف الاجتماعية والاقتصادية للاسرة دور هاما في العملية التربوية التعليمية، وهي مرتبطة بالتحصيل الدراسي، فالمستوى الاجتماعي والاقتصادي له تأثير من حيث القدرات العقلية والنفسية للطالب،حيث أكدت دراسات كثير ان الفروقات في الذكاء بين التلاميذ له علاقة بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى الطالب،وبالتالي جل الدراسات التي بحثت في ظاهرة الغش وجدت أن الضغوط والمشكلات الآسرية لها تأثير على المستوى للطالب وتسبب له صعوبة في المراجعة المنزلية للامتحان**(ابو النيل.دس.250)**.

- **1-8-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة :** والتي تنص على مايلي: **لاتوجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وكل من قلق المستقبل والتوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة.**

أ-عرض نتائج الفرضية الثامنة:

أ-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الثامنة:

لاتوجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش والتوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة.

جدول (32) يمثل قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الإتجاه نحو سلوك الغش و التوجه نحو الحياة.

	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الإرتباط	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
سلوك الغش	102	10.43	0.024	0.76	غير دال عند المستوى 0.05
التوجه نحو الحياة	29.30	5.07			

تعليق على الجدول :

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي لسلوك الغش 102.09 والإنحراف المعياري 10.43 بينما في التوجه نحو الحياة المتوسط الحسابي يساوي 29.30 والانحراف المعياري 5.07، في حين أن قيمة بيرسون 0.024 وقيمة الدلالة المعنوية 0.76 عند مستوى الدلالة 0.05، وبما أن قيمة sig أكبر من 0.05 فان هذا غير دال احصائيا مما يعني لاتوجود علاقة إرتباطية إيجابية بين الإتجاه نحو سلوك الغش و التوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة.

- **تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى من الفرضية الثامنة:**

من خلال النتائج المتحصل عليها فقد تحققت الفرضية في جزئها الاول وبالتالي لاتوجد علاقة بين الإتجاه نحو سلوك الغش والتوجه نحو الحياة،وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة المتوصل إليها إلى أن المشكل لا يكمن في عدم قدرته على الدراسة ولجوؤه إلى الغش، لأن الطالب الذي يمتلك كفاءة ذاتية متوسطة يستطيع أن يحل مشكلاته الدراسية، وإنما المشكل الحقيقي هو ما يعانيه هذا الطالب من تهميش من طرف المجتمع، الذي أصبح لا يلبي رغباته المستقبلية التي تعطي له تفاؤل، لذا نجد أن لا توجد علاقة بين الغش والتوجه نحو الحياة، لأن إرتفاع الإتجاه نحو سلوك الغش لدى أفراد عينة الدراسة في حد

ذاته، يعتبر كشعور الطالب من الملل الذي يعيشه من خلال مزاولته لدراسته في الجامعة، والتي أصبح يشعر من خلالها بأنه غير قادر على إبراز ذاته أمام الكم الهائل من الطلبة الذي يعتبر مستقبلهم مجهول إلى وقت غير معلوم، فقد توصل "فونغ وستيلر"(1999)، إلى أن التوجه نحو الحياة يجعل الإنسان أنه مفيد بشكل ما لذاته أو لأسرته أو للآخرين.وبالتالي الشعور باليأس يجعل الطالب غير قادر على آداء مهامه على أحسن وجه حتى وغن كان يمتلك قدرة وطاقة كامنة تأهله لأن يصبح طالب مجتهد وممتاز، إلا أن بعض الظروف وخاصة منها الإجتماعية والإقتصادية تجعله لا يقوم بأي دور إيجابي وبالتالي تظهر في تصرفاته وبعض السلوكات الغير سوية كتعبير عن سخطه وعدم رضاه عن هذا الواقع المعاش مثل الغش في الإمتحانات، فقد أكدت دراسة "كريد وبار تروم" Greed & B " 2002، ان التفاؤل والتشاؤم له بثر في صنع القرار لدى الفرد، كما أكدت الدراسة على أن التفاؤل يؤدي بصاحبه إلى شعوره بثقة في النفس والقدرة على إتخاذ القرار والتشاؤم يؤدي إلى عكس من ذلك(**عبد الستار، 29: 2018**).

أ-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثامنة :

لا توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش وقلق المستقبل لدى أفراد العينة.

جدول (33) يمثل قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الإتجاه نحو سلوك الغش و قلق المستقبل

	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الإرتباط	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
سلوك الغش	102.09	**10.43**	**0.53**	**0.025**	**دال عند المستوى 0.05**
قلق المستقبل	**109.03**	**18.88**			

المصدر: من إعداد الطالبة بناءً على مخرجات spss)

تعليق على الجدول:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسابي لسلوك الغش 102.09 والانحراف المعياري 10.43 بينما في قلق المستقبل المتوسط الحسابي يساوي 109.03والانحراف المعياري 18.88 بينما قيمة بيرسون 0.53وقيمة الدلالة المعنوية 0.025 عند مستوى الدلالة 0.05 ،وبما أن قيمة sig أصغر من 0.05 فإن هذا دال إحصائيا مما يعني وجود علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش و قلق المستقبل لدى أفراد العينة.

- **تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية من الفرضية الثامنة:**

من خلال ماسبق يتضح أن النتيجة المتحصل عليها في الفرضية الجزئية الثانية أثبتت أن هناك علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش و قلق المستقبل،وقد أيدت نتائج هذه الدراسة عدة دراسات سابقة خاصة نجد أن معظم الدراسات التي كانت حول قلق المستقبل طبقت على الطلبة الجامعيين وذلك بإعتبارهم مورد هذا التعليم العالي وعماده، ومستواهم إجابة واضحة عن مدى جودته وحسن استغلاله، ومعيار صادق لنجاعته يصبحون هم المستقبل الذي لا يمكن التلاعب به،لذا نجد أن الدراسة أو التعليم بصفة عامة له علاقة بقلق المستقبل لدى هذه الشريحة فقد أكدت دراسة "مندوه محمود 2006" تحت عنوان قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي بين طلاب الجامعة حيث أسفرت هذه الدراسة على أنه هناك علاقة بين التوافق الدراسي وقلق المستقبل أي كل مكان التخصص له أولوية في سوق العمل كان هناك توافق دراسي لدى الطالب وبالتالي يكون مستوى قلق المستقبل منخفض والعكس.وفي هذا الصدد أكدت دراسة "أبوزيد نبيلة " سنة 1992 أن الشباب الجامعي يعاني من عدم وجود فرص العمل، كما أجمع الطلبة على أنه توجد مجموعة من الصعوبات التي تنتظرهم في المستقبل منها البطالة(**خليل.947.**

2011)، هذا التفكير المستمر في المستقبل يؤدي حتما إلى خفض مستوى الدافعية للإنجاز حتى وإن كان الطالب لديه كفاءة ذاتية لحل المشكلات والصعوبة فهو لايستطيع الإكمال بصدق في هذا المشوار التعليمي مدام ليس هناك مقبال يعمل وينجز من أجله،

مما يؤكد على أن الطلبة يعانون من التفكير المستمر في مستقبلهم وذلك لعدة ظروف خارجية تتعلق بالبيئة الإجتماعية والمحيط الجامعي الذي يعتبر جزء من المجتمع الذي يعيش فيه الطلبة الجامعيين وهذا ما آثر على إتجاهات الطلبة نحو بعض السلوكات المنحرفة من بينها الغش في الإمتحان

ولذا نجد أن الطالب الجامعي اليوم يشعر بأنه قليل القيمة إذا ماقيس في ضوء قيمة التي كان يتمتع بها الجامعيون سابقا، حيث كان الطالب الجامعي سابقا يحس بأنه يرتاد آفاق جديدة لم يأتي بها من قبله أحد عكس الطالب الجامعي حاليا يجد نفسه نسخ تتكرر من آلاف النسخ الأخرى، مما يجعل القيمة الذاتية في نظر الشخص نفسه قيمة ضئيلة لا تشبع تقديره لذاته هذا الاخير الذي يجب ان يتوفر في طلبتنا من أجل الإقدام وبذل الجهد العقلي والثقافي وذلك لإستهداف أهداف متجددة بإستمرار.

والواقع أن المسألة ليست كثرة عدد الطلبة المقبلين على التعليم العالي، وليست فقط إستكشاف آفاق البحث العلمي التي لم يسبق أحد إليها، الواقع هو واقع مادي الذي يجده الطلبة الجامعيين مظلما أمامهم، ومن الطبيعي أن يعكس هذا الواقع الإقتصادي على نفسية الطلبة أو الشباب الجامعي وهذا ما اكدته دراسة " أحمد علي كنعان" 1998 والتي كانت تحت عنوان صورة المستقبل كما يدركها طلاب الجامعة ، حيث توصلت إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب قلقة على مستقبلهم المهني وأرجعوا سبب هذا القلق يعود إلى الظروف الإقتصادية وقلة فرص العمل (**الحديبي. 125. 2007**)، وخاصة نحن نعيش في عصر كل شئ يقاس فيه الناس بما لديهم من أموال، ولذا نجد أن مايبرر هذه النتيجة المتحصلة

عليها في هذه الدراسة هو أن الطلبة الجامعيين يعانون من أزمة الخوف من المستقبل وما يحمل لهم من ظروف ضاغطة جعلت توجههم نحو مستقبلهم الغير واضح(**عتيق. 2013: 11**)، لذا نجدهم يفكرون بشكل مستمر في الغد ويتخوفون مما يخفيه لهم المجهول ويتوترون لذلك خاصة أنهم يعيشون في عصر التكنولوجيا عصر السرعة الذي تتغير معه الحياة في كل ثانية، وبالتالي يعتبر المستقبل لدى الطالبة الجامعيين هاجسهم الأكبر الذي يشغلهم ويشعرهم بالقلق في مجتمع لاينصف أغلبيتهم وكيف لا وهو لايناقش قضاياهم بموضوعية حسب ظنهم، وهذا ما يجعل هذه الفئة تشعر بالتهميش وبالتالي تعزف عن الحياة بصفة عامة، لتبني أفكارا خاصة بها وبمعتقداتها وتصوراتها، ليفكر بعضهم في الهجرة، وليفكر الآخرين في الإنسحاب من الجامعة حتى قبل أخذ الشهادة، وليواصل البعض الآخر دراسته لكن بدون رغبة ولا دافيعة ;وهذا ماتوصلت إليه "Raynor""رينور" 1970والتي قامت بدراسة حول المستقبل المهني وأثره في شحذ دوافع الإنجاز "والتي اهتمت بالمستقبل المهني وأثره في شحذ دوافع الإنجاز لدى الطلاب حيث أكدت نتائجها: أن هناك علاقة بين دوافع النجاح والمستقبل المهني حيث كانت دوافع النجاح لدى الطلاب التي ترتبط مقراراتهم الدراسي بأهمية خاصة بالنسبة لمستقبلهم المهني أعلى من الطلاب الذين يعتقدون أن هذه المقررات لا تمثل أهمية بالنسبة لمستقبلهم.(**بن سعد،1990، ص.40**) ، وبذلك يكون التمرد هو الفكرة المسيطرة على عقله والذي يترجم في سلوكيات مختلفة كالغش في الإمتحانات، واللامبالاة والتغيب عن مقاعد الدراسة.....إلخ(**عتيق. 13. 2013**).وفي هذا الصدد أيضا "عودة ومرسي" في دراستهما التي قاما بها سنة 2000 حيث أكدا بأن الإنسان لا يفكر ولا يتعلم العلم، ولا يقوم بأي سلوك إلا إذا كان مدفوعا بحاجة ما تحركه إلى البحث والتقصي لتحقيق مايشبع هذه الحاجة، كما يرى " قرينشيك وبوستيلي 1999" Gvenchik, Oconnor& postellil أن هناك عدة عوامل من شأنها أن تؤثر على الدافع إلى التعلم لدى الطلبة، ومن بين هذه الحاجات هي الحاجات النفسية والإجتماعية والإقتصادية والتي هي مرتبطة بهوية

الطالب وإتجاهاته ومشاعره،وأيضا الإحساس بالتحكم الذاتي داخل البيئة الجامعية التي يمكن من خلالها الحصول على قيمته الإجتماعية **(عوينة وآخرون. 402. 2013)**.

ولكن بالرغم من وجود طلبة لديهم قلق مستقبل يعيقهم، إلا أن هناك طلبة لديهم العزيمة وروح التحدي ويخطط جيدا لمستقبله ابتداءا من اختياره لشعبة التخصص،الذي يستطيع تفريغ كل جهوده وكفاءته وذلك للوصول إلى نيل شهادة جامعية تضمن له مستقبل زاهر.

2-مناقشة عامة:

لقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتحديد مجموعة من الأهداف والتي أردت التحقق منها من خلال هذه الدراسة، وقد تمثلت في الكشف عن مستوى الإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، وكذا معرفة الفروق في هذا الإتجاه تبعا لمتغيرات تعزى إلى الجنس والتخصص، إلى جانب ذلك الكشف عن العلاقة التي قد تربط بين المتغير الرئيسي ألا وهو الإتجاه نحو الغش الدراسي ببعض المتغيرات المعرفية والتي تمثلت في (الكفاءة الذاتية، الدافعية للإنجاز) و بعض المتغيرات الوجدانية والتي تمثلت في (قلق المستقبل، التوجه نحو الحياة)، وكذا معرفة مستوى هذه المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش الدراسي، وبعد تطبيق الإستبيان المتمثل في الإتجاه نحو الغش الدراسي المصمم من طرف الباحثة وكذا تطبيق المقاييس المعتمد عليها من طرف باحثين آخرين، والحصول على درجات الخام لكل طالب وطالبة من أفراد عينة الدراسة، وبعد الإجراءات الإحصائية توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

1-يوجد مستوى مرتفع في الإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي لدى افراد عينة الدراسة، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى الإستعدادات القبيلية من طرف الطالب نحو الغش الدراسي، كما تعتبر الرغبة في النجاح، والإتكال والتكاسل، وتقليد الزملاء وعدم

الإستعداد الجيد للإمتحان، وعدم إدراك الطالب بأن الغش له علاقة بالقيم الروحية والأخلاقية، أضف إلى ذلك الإستهانة بأمر الغش من طرف كل من الطالب والأولياء وهيئة التدريسوالإدارة كلها تؤدي إلى التوجه نحو الغش الدراسي لدى الطالب.

2-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، وقد أرجعت إلى الأسباب التالية، أن جميع الطلبة ينتمون إلى بيئات إجتماعية متقاربة، أيضا أن كل من الجنسين يتعرضون إلى ضغوط متنوعة تؤدي بيهم إلى الغش، أضف إلى ذلك طريقة التدريس الغير مشجعة و نوعية الأسئلة الصعبة و الأسئلة التي تعتمد على الحفظ، وكثافة المقررات...إلخ كلها أدت كل من الجنسين وأيضا كل التخصصات سواء علميةأو أدبية إلى التوجه نحو الغش الدراسي.

3-مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة الجامعيين ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش الدراسي متوسطة، وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى دور البيئة في خلق التنافس الغير شريف، أيضا أن معظم الطلبة الذين مستواهم الدراسي متوسط يرغبون في الحفاظ على مركزهم من خلال اللجؤ إلى الغش، كذا عدم تفعيل العقوبات المحددة في حالة إمساك الطالب وهو يمارس الغش مما أصبح أمر عادي لدى الطلبة.

4-التوجه نحو الحياة لدى الطلبة الجامعيين ذوي الإتجاه الإيجابي نحو سلوك الغش الدراسي متوسط، وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى التناقض الذي يعيشه الطالب وذلك من خلال تغير في وجهة نظره نحو الحياة حسب الظروف المتوفرة إليه، إضافة إلى الأسباب الإقتصادية التي يعيشها الطالب، أزمة الخوف من المستقبل.

5-مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة الجامعيين ذوي الإتجاه الإيجابي نحو سلوك الغش مرتفع وقد وضحت الباحثة ذلك إلى الأسباب التالية: تعقد الحياة الإجتماعية، كثرة

الضغوطات والواقع المعاش، شبح البطالة، إهتزاز قيمة التعليم العالي في نظر الطلبة الجامعيين ذوي الإتجاه الإيجابي نحو سلوك الغش الدراسي.

6-لا توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي والمتغيرات المعرفية المحدد في الدراسة الحالية (الكفاءة الذاتية،الدافعية للإنجاز)، وذلك يرجع إلى أن هناك متغيرات وسيطة أثرت في الإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي، قد تكون الرغبة في الحصول على معدل تراكمي جيد يؤدي بالطلبة إلى الغش للحفاظ على مستواهم مهما كان مستوى تحصيلهم الدراسي، وكذا دور كل من هيئة التدريس والإدارة في عدم تفعيل قانون العقوبات المسطر من طرف وزارة التعليم العالي.

7-تحققت الفرضية الثامنة في جزءها الأول حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين الإتجاه نحو سلوك الغش و التوجه نحو الحياة، وقد أرجعت الباحثة ذلك لأن السبب لا يكمن في الغش الدراسي بل في المحيط الإقتصادي والإجتماعي الذي يعيشه الطالب مما يؤدي إلى فقدان الدافع لمواصلة الدراسة حتى وإن كان الطالب يمتلك قدرات جيدة لذا فإن التوجه نحو الحياة له علاقة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد والتي تعتبر أهم مدعماته للوصول إلى تحقيق أهدافها، كما توصلت الفرضية الثامنة والأخيرة في جزءها الثاني أنه توجد علاقة إرتباطية بين الإتجاهاه نحو سلوك الغش الدراسي و قلق المستقبل.

التوصيات والإقتراحات: في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بمايلي:

1-القيام بدراسات مقارنة في موضوع الغش بين الطلبة الجامعيين ومؤسسات التكوين المهني وذلك بالكشف عن الفروق بين هذين القطاعين في الغش خاصة أننا نعلم أن مؤسسات التكون المهني لها علاقة وطيدة بالمحيط الخارجي وسوق العمل أكثر من المؤسسات الجامعية وبالتالي يكون طالب التكوين المهني أكثر جدية وإهتمام من نظيره من الطلبة في مؤسسات التعليم العالي.

2-الإهتمام بجودة التعليم العالي وذلك من حيث طرق التدريس وكذا طرق التقويم الحديثة والتجديد في مناهج التعليم التي يجب أن تكون لها علاقة بالعالم الخارجي الذي يعيش فيه الطالب.

3-محاولة تجسيد ما جاء به نظام ل. م.د وهو ربط التعليم الجامعي بسوق العمل وذلك من أجل التخفيف من حدة قلق المستقبل لدى هذه الشريحة من الشباب الجامعي الذي يعتبر مستقبله مجهول.

4-القيام بمتابعات وإرشادات نفسية من طرف المختصين وذلك من أجل توضيح بعض النقاط التي قد تشغل تفكير الطالب نحو توجهه للحياة وتزيد من حدة الضغوطات النفسية لديه.

5-توعية الأساتذة بأهمية وخطورة المسؤولية التي يجب عليها تحملها عند قيامه بالحراسة وتدريبه على الوسائل المختلفة التي يمكن ان يمارسها الطالب في الغش في الإمتحانات.

6-تفعيل القوانين التي أصدرتها وزارة التعليم العالي في حالة ضبط الطالب يغش، وذلك من خلال تطبيقها على أرض الواقع وعدم التسامح لأين كان أن يتجاوز هذه القوانيين.

7-تطوير نظم وأساليب الإمتحانات.

8-فتح ملف وزاري يدرس فيه إنشغالات الطلبة، وعدم تجاهل إنشغالاتهم لأنهم يمثلون الشريحة التي يرتكز عليها المجتمع، وعدم رضاهم وكثرت ضغوطاتهم تسبب أزمات إجتماعية خطيرة لا تتمثل في الغش الدراسي فقط قد تؤدي إلى إنتشار أفات خطيرة مثل السرقة والقتل والإدمان ...إلخ

9- القيام بمحاضرات دينية نقوم من خلالها بتوعية الطالب بالجانب الروحي في حياته، كما ننبه بخطورة الغش الدراسي من الناحية الدينية.

10- القيام بدراسات مشابهة لدراستنا الحالية وذلك بتوسيع عينة الدرسة في جميع جامعات الوطن.

11-إقتراح دراسات تكون حول برنامج إرشادي علاجي لتخفيف من ظاهرة الغش الدراسي لدى الطلبة الجامعيين.

الخاتمـــة

الخـــــــــاتمة:

لقد كانت معظم الدراسات السابقة التي إعتمدت عليها الباحثة في مجال الغش في هذه الدراسة الحالية حول الطلبة الجامعيين، وهذا قد يرجع إلى شعور الباحثين بأهمية وخطورة هذه الظاهرة في الوسط الجامعي لأنها تمس مصداقية التعليم الجامعي وبالتالي تمس مصداقية عمل هذه الشريحة ميدانيا، فمنهم من بحث في الأسباب ومنهم من بحث في الإتجاه نحو هذا السلوك، وكذا الكشف عن الفروق تبعا لتخصص والتدرج والجنس، وقد توصولوا إلى نتائج مختلفة.

ونظرا للإهتمام الشخصي بهذا الموضوع حاولت دراستنا الحالية القيام بقياس مستوى الطلبة في الإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي وكذا بربط هذا المتغير الأخير ببعض المتغيرات المعرفية والوجدانية التي قد يكون لها الأثر في ظهور هذا الإتجاه لدى الطلبة الجامعيين، بالإضافة إلى معرفة مستوى هذه المتغيرات التابعة لدى الطلبة ذوي الإتجاه الإيجابي نحو الغش وذلك من أجل الوصول إلى حقائق دقيقة التي أدت إلى إنتشار هذا الإتجاه لدى الطلبة الجامعيين، وقد توصلت دراستنا الحالية إلى أنه لاتوجد علاقة بين المتغيرات المعرفية والوجدانية ما عدا قلق المستقبل بالغش الدراسي مما جعلتنا نرشح بعض المتغيرات الوسيطة التي قد يكون لها الأثر أكبر في ظهور هذا الإتجاه الإيجابي نحو الغش، على الرغم من ان مستوى الإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي كان إيجابيا لدى عينة الدراسة.

ومن ثم توصي الباحثة بدراسات معمقة أكثر وذلك من خلال ربط ظاهرة الغش بمتعيرات بديلة قد يكون لها السبب في إنتشار هذا الإتجاه، وكذا القيام بدراسات مقارنة مع مؤسسات أخرى مثل التكوين المهني والمؤسسات الجامعية وذلك للكشف عن الفروق في الغش تعزي لهذه المؤسسات، إضاقة إلى القيام بدراسات تحوي على برامج إرشادية وعلاجية لتخفيف من حدة إنتشار هذه الظاهرة.

قائمة المراجع

1-باللغة العربية:

1. إبراهيم، عبد الستار. 1994. العلاج النفسي السلوكي الحديث.ط1. مصر. دار الشروق الإسكندرية.
2. أبو النيل، محمد السيد (د س). علم النفس الاجتماعي.ط1. بيروت. دار النهضة العربية.
3. أبو عزب، نائل إبراهيم. 2008. فعالية برنامج إرشادي لخفض قلق الإختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. غزة.
4. أبو علام، محمود رجاء. 2004. التعليم أسسه وتطبيقاته. ط1. الاردن. دار المسيرة.
5. أبوأسعد،أحمد عبد اللطيف.2010.الفرق في الشعور بالوحدة والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل من مستويات إقتصادية مختلفة. دمشق. مجلة جامعة دمشق،المجلد 26العدد الثالث.
6. أبوعبيد، شعبان شعبان دعاء. 2013. الرضا عن الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى الأسرى المحررين المبعدين إلى قطاع غزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. فلسطين.
7. أبوهاشم، السيد محمد. 1994. آثر الأغذية الراجعة على فاعلية الذات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية.جامعة عين شمس. مصر.
8. أرزقي،بركان محمد.(د س)._تقويم الاهداف التربوية. مجلة الرواسي، العدد7 جامعة باتنة.
9. أزهري، أميرة. 1961.مفهوم القلق عند هورني. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات. جامعة عين شمس. مصر.

10. الأسعد، مصطفى محمد. 2000. التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث لبنان. ط1. المسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
11. بدر، إبراهيم. 2003. مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الإضطرابات لدى الشباب الجامعي.دارسة مقارنة بين عينات مصرية وسعودية.المجلة المصرية لدراسات النفسية. مجلد 13. العدد40
12. البديري،ناصرحيدر مظلوم. 2017.فاعلية المدونة الالكترونية ضمن مهمات علمية في التحصيل والكفاءة الاكاديمية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية.
13. بن دراجي، سعيدة. 2013. فعالية الذات وعلاقتها بإستراتيجيات مواجهة الضغط لدى نزلاء المؤسسات العقابية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باتنة1.
14. بن زعموش، بوضياف نادية و زهار، جمال. (دس). ظاهرة الغش في الامتحانات وأسبابه من وجهة نظر كل من المعلم والمتعلم، دراسة ميدانية في ملتقى وطني، مخبر جودة البرامج في التربية النفسية والتربوية.
15. بن سايح، مسعودة. 2018. مستوى التوجه نحو الحياة لدى عينة من العاملات بمدرسة المعاقين سمعيا. الأغواط. مجلة التكامل. عدد03.
16. بن عطاس، حسين بن حسين. 2008. الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة. بمحافظتي الليث والفندقة. فلسطين.
17. بن يحي، مسفر بن سعد. 1990. أثر التدريب على مفهوم الذات ودافعية الإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. السعودية.

18. بوعشة، محمد. 2000. أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وآمل المستقبل. ط1. بيروت. دار الجيل.
19. بوقرين، عبد الحليم. 2015._نحو تجريم ظاهرة الغش في الامتحانات، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد8،العدد2، جامعة عمار ثليجي، الاغواط.
20. بولعسل،رميسة. 2014.قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلبة المقبلين على التخرج. رسالة ماستر. جامعة العربي بن مهيدي.
21. تركي، رابح.1990. أصول التربية والتعليم.ط2.ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية.
22. تغليت، وردة. 2009. مدى مساهمة نظام ل. م.د . (ليسلنس–ماستر– دكتوراه) في تخفيض نسبة بطالة خريجي الجامعية. دراسة ميدانية بكلية العلوم الإجتماعية وعلوم التسيير. رسالة ماجستير منشورة. جامعة فرحات عباس. سطيف.
23. التميمي، ليث حمزة. 2018. التوجه نحو الحياة وعلاقته بالضغوط النفسية لدى الطلبة كلية الآداب في جامعة القادسية رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية الأداب، قسم علم النفس.
24. جابر،عبد الحميد.1990. نظرية الشخصية:البناء– الديناميات– النمو– طرق البحث– التقويم.ط1، دار النهضة.
25. الجاسر، البندري عبد الرحمان. 2008. الذكاء وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول– الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات. وسالة ماجستير. جامعة أم القرى.
26. **الجنزوري**،فريحة مفتاح. 2016. ظاهرة الغش لدى طلاب الجامعة أسبابها وسبل علاجها، دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية المرج. ليبيا.مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، جامعة بن غازي ، العدد 12أفريل.

27. حسن،محمد السيد ابو هاشم. 2005. مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية_باندورا.المملكة العربية السعودية مركز بحوث كلية التربية.
28. حسين،سعد محمد. 2015. الابعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات.دراسة تطبيقية على عينة من طلاب المرحلة الاعدادية بمدينة البيضاء، المجلة الليبية العالمية، كلية التربية بالمرج، جامعة بنغازي، العدد2 مارس، ليبيا.
29. حنتول، أحمد موسى .2012. فعالية برنامج إرشادي نفسي مقترح لتخفيف قلق المستقبل وأثره على دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب كلية المجتمع، جامعة جازان. رسالة دكتوراه. السعودية.
30. خابور، رشا سامي. 2015. الإمتحانات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية لواء الرمشا. فلسطين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. المجلد 3. العدد10.
31. دافيدوف، ليندا. 2000. الشخصية الدافعية والإنفعال (ترجمة سيد الطوب محمود عمر).ط1. مصر. الدار الدولية للإستثمارات الثقافية.
32. الداهري، صلاح حسين. 2005.مبادئ الصحة النفسية.ط1. عمان. دار وائل للنشر.
33. دبابنة، مشال. 1984. الطفولة.عمان. دار المستقبل للنشر والتوزيع.
34. الدراجي، سعدعجيل. 2004. ظاهرة الغش أسبابها–نتائجها–طرق معالجتها. المعهد العالي لإعداد المعلمين.
35. الدردير، عبد المنعم أحمد. 2004. دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي.ط1. مصر. عالم الكتب.

36. دريدي، نورة. 1999. خريج الجامعة بين التكوين والتشغيل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قسنطينة.
37. الدريدي،أحمد عبد النعم. 2004.دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ط1.القاهرة. عالم الكتب.
38. الراشدان،عبد الله و الجعنيني، نعيم. 1994. المدخل إلى التربية والتعليم. الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
39. الزراد،فيصل محمد خير. 2002.ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات التشحيص وآساليب الوقاية والعلاج، دار المريخ للنشر، الرياض.
40. الزركوشي، نبيل إبراهيم. 2013.ظاهرة الغش المدرسي أسبابه أنواعه دوافعه. مجلة الحوار المتمدن، العدد1.
41. زقاوة، أحمد. 2013.قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة التكوين المهني. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس. مجلد7. العدد2.
42. زيات، فتحي محمد. 1999. علم النفس المعرفي.ط1.مصر.دار النشر للجامعات.
43. السبعاوي، عرفات فضيلة. 2007 ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها وآساليبها وطرق علاجها، مجلة التربية والعلم، المجلد14، العدد3، العراق.
44. سرار،عائشة. 2017. فعالية برنامج علاجي سلوكي جدلي لرفع درجة الكفاءة الذاتية خفض سلوك التشويه الجسدي لدى المساجين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة1.

45. سعد، العبدلي حامد. 2009. الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المتزوجين.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
46. سلطاني، لويزة. 2013.الكفاءة الذاتية لدى أساتذة الإجتماعيات وعلاقتها بتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسط، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة.الجزائر.
47. سيجموند،فرويد.(ترجمة عثمان نجاتي). 1962. القلق. القاهية. دار النهضة العربية.
48. السيد، عبيد، و ماجدة، بهاء الدين. 2008. الضغط النفسي مشكلاته وأثره على الصحة النفسية.ط1. الأردن. دار الوفاء للنشر والتوزيع.
49. شحاته، حسن. 2001. التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق. ط1. مكتبة الدار العربية للكتاب.
50. شحاته، حسن. 2001. التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق.ط1. مصر. دار العربية للكتاب.
51. الشرقاوي، علي. 2002. العملية الإدارية وظائف المديرين. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة.
52. صالح،عايدة شعبان. 2013. الشعور بالسعادة وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركيا المتضررين من العدوان الإسرائلي على غزة،مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد السابع عشر،العدد الأول.
53. طشوعة، الويزة. (د س). تحديد الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة فرحات عباس. سطيف.

54. العابدي،نهلة عبد الهادي مسير. 2017.الإبداع الانفعالي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة الجامعة،رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية،جامعة القادسية.

55. العبادي، الطائي.2009. إدراة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر. الأردن. الوراق للنشر والتوزيع.

56. العباس، السيد الطيب و دفع الله، عبد الباقي أحمد.(د س). مخالة لوائح الإمتحانات وسط طلاب جامعة الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات.

57. عبد ساجر، كريم و آخرون. 2012._اتجاهات الطلبة نحو الغش الاكاديمي. مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 23، العدد3.

58. العبوني،آلاء ظاهر شحاذة. 2015.المعاناة النفسية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى النساء ذوات الإعاقة الحركية المتعرضات للإساءة في محافظات غزة ،جامعة الأقصى،غزة،عمادة الدراسات العليا،كلية التربية،قسم علم النفس–الإرشاد النفسي،قدم هذا البحث إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي.

59. العتيبي، بندر محمد. 2009. إتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة.

60. عثمان، فاروق. 1993. أنماط القلق وعلاقته بالتخصص الدراسي والجنس والبيئة. مجلة علم النفس. العدد25. القاهرة.

61. عثمان،فاروق السيد. 2001. قلق وإدارة الضغوط النفسية.ط1. مصر. دار الفكر العربي.

62. عدودة، صليحة. 2015.الكفاءة وعلاقتها بالالتزام للعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاجي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر .
63. عطية، عطية محمد. 2008. التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد. بحث مقد من طرف الاستاذ المساعد بقسم الصحة النفسية. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
64. علاء، الشعراوي محمود. 2000. فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.
65. عليوة،سمية. 2015 .علاقة كل من مصدر الضبط الصحي والكفاءة الذاتية بالسلوك الصحي لدى مرضى السكري النوع الاول. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة1.الجزائر.
66. العمايرة،محمدحسن. 2007. المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية مظاهرها وأسبابها، علاجها.ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
67. عواد، أيمن غريب،و العضايلة عدنان. 2010. المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الغنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين. الأردن. مجلة الثقافة والتنمية. العدد37. جامعة البلقاء التطبيقية.
68. غالب، رضوان ذياب مقداد.2015. قلق المستقبل لدى مرضى الفشل الكلوي وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير منشورة. كلية الربية. فلسطين.
69. الغني،سحر عبود. (2014). فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض ظاهرة الغش لدى عينة من طلاب الجامعة العمالية.مصر. مجلة الارشاد النفسي، العدد39.

70. الفاروعي، أيهم. 2007. قلق المستقبل لدى عينة من ذوي الإحتياجات الخاصة. كلية التربية. قسم التربية الخاصة. رسالة ماجستير. دمشق سوريا.
71. فاضل، عبيد حسون والشريفي، حسين شافي. 2007. آثر المعاملة الوالدية في ظاهرة الغش الدراسي والدافع للانجاز، على طلبة الجامعة في ليبيا العظمى، مجلة جامعة كربلا العلمية، المجلد 5، العدد4.
72. القحطاني،محمد. 2016. قلق المستقبل وعلاقته بالأفكار الغير عقلانية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات قسم علم النفس. الرياض. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماية. العدد41.
73. قدوري، خليفة. 2012. الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافيعة للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير منشورة. جامعة مولود معمري. تيزي وزو.
74. قريشي، فيصل. 2011. التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الإضطرابات الوعائية القلبية. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة باتنة.
75. كانس، أشرف.2009. ظاهرة الغش في الامتحان الأسباب و الانعكاسات.
76. كفافي، علاء الدين. 1990. الصحة النفسية. القاهية. دار هجر للنشر والتوزيع.
77. الكيلاني، عبد الله زيد. 1993. القياس والتقويم في التعلم والتعليم.ط1. الأردن. جامعة القدس المفتوحة.
78. مختار،حمزة جمال. 2005.قلق المستقبل لدى أبناء العاملين بالخارج.مصر. مجلة العلوم التربوية. العدد1. مجلد13،جامعة القاهرة.
79. المرشدي.عمادعبيد.(د س). ظاهرة الغش وآثارها على الطالب والمجتمع. محاضرة من مقياس علم النفس التربوي، جامعة بابل، العراق.

80. مرعي، توفيق أحمد. 2006. أثر الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في أسباب ظاهرة الغش في الإمتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الغسراء الخاصة. الأردن. مجلة غريد للبحوث والدراسات.

81. مشعان، ربيع هادي. 2005.الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

82. المشموم،إيمان عبد الرحمن. 2013. ظاهرة الغش التربوي الأسباب والوقاية والعلاج.أعمال المؤتمر الدولي الأولى لعمادة شؤون الطلبة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

83. المشيخي، غالب بن محمد. 2009.قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

84. المشيخي، غالب محمد علي. 2009. قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب الجامعة. ريالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة ام القرى

85. المصري، نفيف عبد الرحمن. 2011. قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الازهر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة الازهر. غزة.

86. المطيري، سهيل معصومة. 2005. الصحة النفسية مفهومها وإضطراباتها.ط1. عمان. مكتبة الفلاح.

87. معارشة، دليلة.(دس). دور المتغيرات السيكوبيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباز. سطيف.

88. المعايطة،عبد الرحمن خليل وآخرون. 2000. الموهبة والتفوق. الاردن. دار الفكر للطباعة والنشر.

89. معمرية، بشير.2008. الغش في الإمتحانات المدرسية دراسة تحليلية بعدية لمجموعة من الدراسات في المفاهيم والإجراءات المنهجية والنتائج،مجلة دراسات ومقالات عربية، جامعة محمد دباغين سطيف2. الجزائر.

90. المغيضب، عبد القادرعبد العزيز. 1988. سلوك الغش في الإمتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والنفسية والإجتماعية لدى بعض طلبة التعليم العالي، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

91. مقابلة، يوسف نصر.1990._ظاهرة الغش في الامتحانات. العراق. مجلة كلية الآداب، العدد38، جامعة بغداد.

92. المومني،أحمد مازن. 2013.قلق المستقبل لدى طلبة كليات مجتمع في منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات. الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد9. عدد2..

93. النجار،راغب زغلول محمد. 1980. أزمة التعليم المعاصر نظرة إسلامية،ط1. مكتبة الفلاح، الكويت.

94. النواجحة، زهير عبد الحميد. 2016.التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. القدس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،المجلد الرابع.

95. هاشم، فوزي وآخرون. 2009. إدارة التعليم الجامعي. الاردن. دار الورق للنشر والتوزيع.

96. همشري،عمر أحمد. 2003. التنشئة الاجتماعية للطفل. ط1. عمان. دار صفا للطباعة والنشر والتوزيع.

97. هيام، زياد عابد. 2015. قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة. رسالة ماجستير منشورتز كلية التربية. فلسطين.

98. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. 2011. الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل. م.د. الجزائر.

99. يخلف، عثمان. 2001.علم النفس الصحة الأسس النفسية والسلوكية للصحة.ط1.دار الثقافة . قطر.

2-باللغة الأجنبية

1. Alrekebat, Amjad Farhan. (2016). Internet Addiction and Its Relationship with Self-Efficacy Level among Al-Hussein Bin Talal University Students. Journal of Education and Practice. Vol.7. No.32.
2. American Psychiatric association.1994.Diagnostic and Statistical manual of mental disorders Washington dc : author.
3. Chemers, Martin M. Hu, Li-tze. Garcia, Ben F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. Journal of Educational Psychology. Vol. 93. No. 1. Pp . 55-64
4. Chudzicka-Czupała, Agata. (2014). Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland. Polish Journal of Applied Psychology. vol. 12 (1), pp
5. Desalegn, Anteneh Assefa. Berhan, Asres. (2014). Cheating on examinations and its predictors among undergraduate students at Hawassa University College of Medicine and Health Science, Hawassa, Ethiopia. BMC Medical Education
6. Dodeen, Hamzeh M. (2012). Undergraduate Student Cheating in Exams. Damascus University Journal. Vol. 28, No (1).
7. Elias, Habibah. Noordin , Nooreen. Mahyuddin, Rahil Hj. (2010). Achievement Motivation and Self-Efficacy in Relation to Adjustment among University Students. Journal of Social Sciences. 6 (3). Pp. 333-339

8. Goulão, Maria de Fátima. (2014). The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners. Athens Journal of Education - Volume 1. Issue 3. Pages 237-246.
9. Jácquez , Luis Fernando Hernández. (2016). The Evolution of Academic Self-Efficacy and Academic Stress on the University Students in Mexico. American Journal of Educational Research. Vol. 4. No. 7. Pp. 556-562.
10. Jordan, Augustus E. (2001). College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. Ethics & Behavior, 11(3), 233–247.
11. Karim, Sevari. Ghavam, Ebrahimi.- (2011). The Relationship between Self-control, Self-effectiveness,Academic Performance and Tendency towards Academic Cheating: A Case Report of a University Survey in Iran. Malaysian Journal of Distance Education. 13(2), 1□_
12. Mahyuddin, Rahil. Elias, Habibah. Loh Sau Cheong. Muhd Fauzi Muhamad. Nooreen Noordin. Maria Chong Abdullah. (2006). The Relationship Between Stusents' Self Efficacy and Their English Language Achievment. Jurnal Pendidik dan Pendidikan, Jil. 21. Pp. 61–71.
13. Ministere de l'enseignement Supérieur et de la Reherche Scientifique . 1997.Note préparatoire ausc rencontres de concetation inter.
14. Moke, Kingston K.F. Chang, Calvin K.W. Prihadi, Kususanto. Leong Goh, Chee. (2018). Mediation Effect of Resilience on The Relationship between Self-Efficacy and Competitiveness among University Students. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE). Vol.7. No.4. pp. 279_ 284.
15. Polat, Murat. (2017). Why do Students Cheat in Examinations in Turkey? A Meta-Synthesis Study. Journal of Educational Sciences Research. Vol. 7. No. 1.
16. Shafie, Latisha Asmaak .Nayan, Surina.- (2012).The Net Generation and Academic Dishonesty in Malaysia. Technology Innovations in Education
17. -Shariffuddin, Sara Asmawati. Holmes, Richard J. (2009). Cheating in Examinations: A Study of Academic Dishonesty in a Malaysian College. Asian Journal of University Education. Vol. 5 No. 2, pp 99-124
18. Simkin, Mark G. Mc Leod, Alexander. (2009). Why Do College Students Cheat?. Journal of Business Ethics. DOI 10.1007/s10551-009-0275-x
19. Taderera, Ever.- Nyikahadzoi, Loveness. Matamande, Wilson. Mandimika, Elinah. (2007).Exploring management strategies to reduce

cheating in written examinations: case study of Midlands State University. Journal of Case Studies in Education.

20. Trpcevska, Lidija. (2017). Predictors of psychological well-being, academic self-efficacy and resilience in university students, and their impact on academic motivation. Ph.D. Thesis.College of Health and Biomedicine.Victoria University.
21. Valdebenito, María Andrea Borzone. (2017). Self-efficacy and academic experiences with university students. Acta.colomb.psicol. 20 (1). PP. 275-283

الملاحـــق

الملحق رقم (1)

إستبيان الإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي

أولا:البيانات العامة:

الجنس:ذكر□ أنثى□ السن:

الشعبة: سنة التخصص:

ثانيا: تعليـــــمات:

فيمايلي عبارات تدور في مجملها حول إتجاه الطالب نحو سلوك الغش في الامتحانات، الرجاء منك قراءة العبارات بتمعن والاجابة فقط على واحد منها وذلك من خلال الاجابة بعبارة(×) على الاختيار الذي تراه مناسبة لك "موافق" "محايد" "لاأوافق".نتعهد لكم بالسرية التامة

االرقم	البنود	أوافق	محايد	لا أوافق
11	ضعف ثقتي بنفسي يدفعني للغش			
22	عدم القدرة على تذكر المعلومات يبرر غشي في بعض المقاييس			
33	محاولة جلب انتباه الأخرين تجعلني ألجأ للغش			
44	أغلبية الطلبة يغشون في الامتحان .			
55	التعود على الغش في مراحل الدراسة السابقة جعله سلوك عادي عندي			
66	الغش بالنسبة لي أسهل طريقة للنجاح			
77	الغش في الإمتحان مضاد لتعاليم ديننا			
88	الغش سلوك منحرف يعاقب عليه القانون			
99	عدم أهمية المقياس الذي أدرسه مستقبلا يجعلني أميل إلى الغش فيه.			

110	الإنشغال بأمور خارجة عن الدراسة يجبرني على الغش في الإمتحانات.			
111	غياب الرغبة في التعلم يدفعني للغش في الإمتحانات .			
112	الخوف من الامتحانات أهم ما يجعلني أغش فيها .			
113	عدم الرضا عن التخصص بشكل عام يبرر غش الطالب فيها .			
114	الغش ضروري في حالة المرض والتعب			
115	الغش سلوك تعاوني عادي بين الطلبة أثناء الإمتحانات			
116	الغش الدراسي يعكس كره الطالب لبعض المقاييس المدرسة.			
117	الغش سلوك فيه ظلم للطلبة المتفوقين			
118	انتشار وسائل الغش سهلت لي الغش في الإمتحان .			
219	بعض الأساتذة يساعدون الطلبة على الغش أثناء الإمتحانات			
220	الغش تحدي للزملاء الذين يحصلون على علامات جيدة			
221	الغش يدل على ضعف ثقة الطالب في قدراته .			
222	التفكير في تقليد الطلبة الغشاشين هاجس لايفارقني			
232	فضولي لرؤية ورقة زميلي أثناء الامتحان لايعد غشا .			
242	الغش سلوك يصدر من الطالب عندما لايكون واثقا من إجابته .			
252	وجود فرصة مناسبة للغش أهم ما أنتظره في كل إمتحان .			
262	الرغبة في الإنتقام من الأستاذ صاحب المقياس دافع مهم للغش في الإمتحانات.			
272	الخوف من العقاب الوالدي في حالة الإخفاق يجعلني أغش في الإمتحانات .			
282	الغش أفضل من تخصيص أوقات للمراجعة .			
293	الرغبة في المغامرة و المخاطرة من خلال ممارسة الغش تنتابني في كل إمتحان			
303	الأساتذة الغير أكفاء سبب سلوك الغش المنتشر بين الطلبة			
313	صعوبة الامتحان في مقياس معين تدفعني إلى الغش			
323	معظم اسئلة الامتحان تعتمد على الحفظ والاسترجاع لذلك			

	فالغش أفضل طريقة للإجابة الكاملة عنها.			
333	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة عند صياغة الاسئلة يجعل أغلب الطلبة يمارسون الغش الدراسي.			
343	كثرة الأسئلة وضيق الوقت يشجع على الغش .			
353	الغش في المواد ذات المعامل الأكبر أمر مشروع			
363	الغش ضرورة تعليمية للنجاح في الدراسة .			
373	العلامة التي أحصل عليها بالغش لا يمكن الحصول عليها بالمراجعة			
383	الغش ينبني على فكرة صحيحة وهي الغاية تبرر الوسيلة			
394	البيروقراطية والتمييز بين الطلبة من طرف الاساتذة والادارة تجعلني أفكر في الغش .			
404	الغش سلوك إجتماعي غير مقبول			
414	الرغبة في التأكد من الإجابة الصحيحة يحفزني على الغش .			
424	التفوق و النجاح يتحقق للكثير من الطلبة بالغش.			
434	الشعور بالفضول يدفعني لتقليد الطلبة الغشاشين			
444	التهاون في تطبيق العقوبات اللازمة يعزز سلوك الغش			
445	تأكيد الذات هدفي من ممارسة الغش			
446	تأنيب الضمير يحول دون ممارستي للغش			
447	تربيتي الأسرية لاتسمح لي بممارسة الغش			

الملحق رقم (2)

مقياس الكفاءة الذاتية (لعادل العدل)

	العبـــــــــارات	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	لا يمكنني التعامل مع جميع العقبات التي تواجهني				
2	إذا واجهتني عقبة ما فسوف أجد طريقة لحلها				
3	أستطيع وضع الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهني				
4	اتمكن من حل المشاكل السهلة إذا بذلت الجهد المناسب				
5	يمكن لبعض العقبات أن تحول بيني وبين تحقيق أهدافي				
6	يسهل علي الوصول إلى أي هدف مهما كان بعيدا				
7	لا يمكنني وضع الخطط المناسبة لتحقيق آمالي				
8	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم				
9	يسهل علي زملائي حل كثير من المشاكل التي يصعب علي حلها				
10	ثقة زملائي في مهارتي هي التي تدعوهم إلى اللجوء إلي				
11	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة				
12	لا أثق في مقدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة				
13	سيكون لي مستقبل باهرا				
14	عندي كثير من الطموحات التي سوف أنجزها				
15	أستطيع التعامل مع المواقف مضمونة العواقب				
16	يمكنني التفكير بطريقة عملية عندما أجدني في مأزق ما				
17	يصعب علي إقناع أي إنسان بأي شئ				
18	أستطيع المحافظة على أتزاني في المواقف الصعبة				

19	لا يمكنني ضبط انفعالاتي إذا استثارني أي إنسان				
20	يمكنني السيطرة على انفعالات الآخرين من زملائي				
21	يقتنع زملائي بآرائي لثقتهم الكبيرة في شخصيتي				
22	أتبع جميع إرشارات المرور طالما يلتزم بها الجميع				
23	التعامل مع الآخرين بجدية لا يجبرهم على اتباع نفس الاسلوب				
24	يصعب علي التفكير في حل أي مشكلة تواجهني				
25	أستطيع الوصول الى حلول منطقية لما يواجهني من مشكلات				
26	اري نظرات السخرية بقدراتي في عيون زملائي				
27	يصعب علي الوصول الى أهدافي وتحقيق غاياتي				
28	عند ما تواجهني مشكلة أجد عندي حلولا كثيرة				
29	يمكنني التعامل بكفاءة مع مستجدات الحياة				
30	يصعب على التوافق مع أي مجتمعات جديدة				
31	أعتمد على نفسي في حل كل ما يواجهني من مشكلات				
32	نظرا لقدرتي العالية يمكنني توقع نتائج الحلول التي اصل اليها				
33	وهبني اله عزوجل من القدرات ما يجعلني اعيش سعيدا				
34	إذ عارضني احد أكون انا الخاسر في النهاية				
35	إذا أعاقني أي انسان يصعب علي التغلب عليه				
36	أنتصر لنفسي في كثير من المواقف				
37	يصعب علي إيقاف أي إنسان عند حده				
38	لا أترك حقي مهما كان مع أي انسان				
39	ترك الانسان لحقوقه لايعد انهزامية أو سلبية				
40	على الانسان ان يضبط انفعالاته في المواقف التي تتطلب ذلك				
41	لا يمكنني تحقيق كثيرا من المفاجأت				

42	سوف اصل الى مكانة مرموقة في هذا المجتمع				
43	استطيع قيادة مجموعة من زملائي الى هدف محدد				
44	ليس من الصعب على اي انسان أن يقودني الى مايريد				
45	أستطيع تحمل الكثير من المسؤوليات				
46	يمكنني القيام بالقليل من الادوار في الحياة				
47	اشعر اسرتي بنقص ما في حالة عدم وجودي معهم				
48	وجودي في اي مكان كفيل بأن يجعله ممتعا ومشوقا				
49	يمكنني إضافة القليل لأي عمل أكلف به				
50	يكلفني جميع من حولي بالاعمال السهلة				

الملحق رقم (3)

إختبار الدافعية للانجاز

الجنس: **الشعبة:**

التخصص: **سنة التخصص:**

الرقم	العبـــــــــــتارات	لا	قليلا	متوسط	كثيرا
1	أعتقد في الجهد الشخصي كسبب في النجاح				
2	عندما أقدر القيام بعمل ما فإن الصعوبات لاتعوقني عن ذلك				
3	كلما بدأت عملا أستمر في إنجازه حتى أنهيه				
4	أسعى الى الحصول على ماأريده دون الاعتماد على أحد				
5	أكون سعيدا عندما أكون مشغولا باعمال كثيرة				
6	أميل إلى الاستمرار في العمل حتى ولو اعترضتني صعوبات				
7	أبذل قصارى جهدي لأكون أفضل من الآخرين				
8	أنا شخص صبور ومتحمل للصعوبات				
9	أشعر بالحيوية والنشاط عندما أبدأ في انجاز عمل ما				
10	أسعى بإستمرار لأكون في المقدمة				
11	أنزعج بقوة إذا فشلت في إنجاز عمل ما				
12	أتمنى أن أسعد الآخرين مهما كلفني ذلك من جهد				
13	عندما أنوي القيام بعمل ما أفكر فيه جديا قبل البدء في إنجازه				
14	تزداد رغبتي في العمل عندما تواجهني صعوبة أو عقبة				
15	أقضي ساعات طويلة في العمل دون شعور بالملل او التعب				
16	أميل الى تولي المسؤوليات والتكفل بالالتزامات				
17	لدي طاقة قوية على تحمل الصعاب والاعباء				
18	أستمر في التصدي للمشكلات التي تعترضني ولو كان الامل في حلها ضعيفا				
19	أعتقد أنني أستحق العقاب إذا قمت بعمل وأخطأت فيه				
20	يزعجني اولئك الذين لا يتقنون أعمالهم				

21	ألتزم بإنجاز ما تعهدت به مهما كانت الظروف صعبة				
22	أشعر بالاعتزاز كلما نجحت في إنجاز المهمة التي كلفت بها				
23	أستطيع الصمود في أي مناقشة للدفاع عن وجهة نظري				
24	أحب الاعمال التي تتطلب جهدا كبيرا لإنجازها				
25	أحب الاعمال التي يعتقد الآخرون انها تتطلب جهدا ومهارة				
26	أقبل على إنجاز الاعمال الصعبة				
27	أميل الى إنجاز الاعمال في وقتها ولا أتركها الى وقت آخر				
28	أحب انجاز ماهو متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد ووقت				
29	أحب أن أعمل ساعات إضافية لإتمام العمل الذي أقوم به				
30	عندما أشرع في عمل ما أركز فيه حتى أنهيه				
31	أتحمل مسؤولياتي كاملة فيما به من عمل				
32	عندما أجد العمل الذي كلفت به صعبا يزداد اصراري على إنجازه				
33	عندما أعد بإنجاز عمل ما أتعهد بالوفاء به				
34	أسعى الى إيجاد الفرص لتحقيق أهدافي بدلا من انتظارها				
35	أدافع عن وجهة نظري حتى ولو وجدت معارضة شديدة				
36	أعمل بجد لقضاء حاجات الآخرين عندما يقصدونني				
37	أحب مواجهة المشكلات التي يجد الآخرون صعوبة في التغلب عليها				
38	أتجنب الاعتماد على الآخرين في حل مشكلاتي حتى ولو كانوا ممن أثق فيهم				

الملحق رقم (4)

مقيـــــــاس قلق المستقبل

الرقم	العبـــــارات	تعبر عني تماما	تعبر عني كثيرا	تعبر عني بدرجة متوسطة	تعبر عني بدرجة قليلة	لاتعبر عني على الاطلاق
1	يراودني آمل في تحقيق اهدافي في الحياة					
2	أشعر أن فرص السعادة ستتضاءل في المستقبل					
3	أشعر أن حياتنا مقبلة على كوارث مختلفة					
4	خوفي من المستقبل يضعف دوافعي نحو الدراسة					
5	أشعر أنني سيئ الحظ الان وسيكون حظي أسوأ في المستقبل					
6	أخشى تكرر مشكلاتي الماضية في المستقبل					
7	أشعر بالثقة باي قرار اتخذه بشأن مستقبلي					
8	ينتابني الاحساس بالامل حين افكر في مستقبلي					
9	ينتابني الارق ليلا كلما تأملت في المستقبل					
10	يتملكني الشعور بالاحباط، اذ أن المستقبل الذي ينتظرني غير واضح					
11	اتوقع تزايد الشعور بالامن والطمأنينة في المستقبل					
12	اتوقع ان اسعار المواد تزداد زيادة عالية في الايام المقبلة					
13	يراودني أمل في الحصول على فرصة لإكمال دراستي العليا مستقبلا					
14	أرى أن التخطيط لعمل ما مضيعة للوقت					
15	أرى أن دراستي غير مجدية للمستقبل					
16	أتوقع ان اجد صعوبات ترهقني مستقبلا للحصول					

	على دخل معيشي					
17	يتيح لي عملي أن أكون عضوا نافعا في المستقبل					
18	أشعر أن الدراسة مصدر ضمان اقتصادي للغد					
19	أرى أن القيم الاخلاقية ترتقي يوما بعد آخر					
20	أرى أن الهجرة الى الخارج ستكون الحل الاخير لما اعانيه					
21	أخشى أن لا أوفق في حياتي الزوجية مستقبلا					
22	عندي امل أن أتكيف مع الجو الجامعي					
23	أثق بقدرتي على حل أية مشكلة اجتماعية تواجهني					
24	أرى أنني قادر على مواكبة تسارع الاحداث في الحياة					
25	لدي اصدقاء وصديقات أعتمد عليهم وقت الحاجة					
26	أخشى أن تجبرني ظروفي على التعامل مع افراد لا انسجم معهم					
27	أخشى أن تكون علاقات الاخرين معي نفعية					
28	أخشى من العدوان الخارجي على بلدي					
29	أرى أن العلاقات الاجتماعية غير صادقة كلما تقدم العمر بي					
30	أخشى استمرار تدهور العلاقات الاجتماعية بين الافراد في المستقبل					
31	أخاف على نفسي من غدر الذين من حولي					
32	عند مراجعتي للطبيب يؤكد أن ما أعانيه راجع الى اسباب نفسية					
33	أعاني من جفاف الفم عندما افكر في مستقبلي					
34	أخشى من الاصابة بعاهات بدنية					
35	ألاحظ ان يدي ترتعش عندما اقوم بعمل ما					

36	اعرق كثيرا وبسهولة حتى ايام البرد					
37	أشعر أن قلبي يدق بشدة وصدري مضغوط					
38	أتوقع استمرار الظروف الضاغطة مما يؤدي الى تدهور صحتي					
39	تحصل عندي آلام في المعدة كلما فكرت بمستقبلي					
40	يقلقني تدخل الاهل في تقرير مصيري					
41	أخشى أن افقد أحد أفراد أسرتي					
42	ارى أن دوري في الاسرة سيزداد قوة					
43	أتوقع ان تحصل لي خلافات أسرية مستقبلا					
44	يتملكني شعور بالاطمئنان على افراد آسرتي على الرغم من انتشار الظواهر السلوكية غير السليمة					

ملحق رقم (5)

مقياس التوجه نحو الحياة

أولا: البيانات العامة:

الجنس:ذكر □ أنثى □ الشعبة:

التخصص: سنة التخصص: السن:

ثانيا: التعليمات: عزيزي الطالب امامك عبارات حول توجه الطالب نحو الحياة، وكذا مقياس الكفاءة الذاتية لدى الطالب الجامعي، وعليه نرجوا منك قراءة كل عبارة بعناية والاجابة عليها بوضع علامة(×) أمام الاجابة التى ترى أنها تناسبك

مع العلم أنه لاتوجد إجابة صحيحة أو أخرى خاطئة، فالاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك، علما بأن إجابتك ستحاط بالسرية التامة وستكون لفائدة البحث العلمي فقط.

الرقم	العبـــــارات	لا	قليلا	متوسط	كثيرا	كثيرا جدا
1	أتوقع الأحسن عادة حتى في الظروف الصعبة					
2	من السهل على أن أسترخي					
3	أنظر عادة إلى الجانب المشرق من الأمور					
4	أنا متفائل دائما بالنسبة لمستقبلي					
5	أستمتع كثيرا بصحبة أصدقائي					
6	لم أتوقع مطلقا أن تسير الأمور في صالحي					
7	لن تتحقق الأمور أبدا بالطريقة التى أريدها					
8	ليس من السهل أن أصبح قلقا					
9	أؤمن بالفكرة القائلة : بعد العسر يسرا					
10	لا أهتم بالأشياء الطيبة التى تحدث لى					