وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الموضوع

اتجاه الطالب نحو الغش المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة

مذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص : علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:
– بلحوت وفاء
–غزال يسرى

إشراف الأستاذة:
– د/ النوعي بدرية

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	العضوية
د/ بدوي عائشة	رئيسا
د/ النوعي بدرية	مشرفا و مقرر
د/ القني عبد الباسط	مناقشا

السنة الجامعية 2021/2020

تشكر وعرفان

الحمد لله وحده لا شريك على فضله ونعمه أن هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ،وحده لا شريك له .

نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة **"د/ النوعي بدرية "المشرفة** على هذا الموضوع بتوجيهاتها ومجهودها ، كما نتقدم بالشكر لكل أساتذة الجامعة ، على مد يد العون بالمساعدة لنا خاصة توجيهاتهم

كما نتقدم بالشكر لكل من كان له دور في انجاز هذا الموضوع

ولو بكلمة طيبة

إهداء

نهدي هذا العمل المتواضع إلى الله تعالى و نسأله عز و جل شأنه أن يجعله في ميزان حسناتنا

وإلى رسولنا الحبيب مُحَمَّد صلى الله عليه و سلم الذي علمنا أن عزتنا و قوتنا في تمسكنا بكتاب الله فقال "إن الله يرفع بهذا الكتاب أقواما و يضع به آخرين لله"

إلى نبع الحب و الحنان و الأمل و إلى شمس عمرنا و نور حياتنا

إلى مشجعينا بدون ملل ... و الذين انتظرونا على أمل...إلى من تعبوا من أجل راحة أولادها ...

والدينا الغالين

أرجو من الله أن يسدد خطايا إلى كل ما يحبه و يرضاه

.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ظاهرة الغش عند طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط، وظاهرة قلق الامتحان لديهم بالإضافة إلى العلاقة بينهما .

وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

هل توجد علاقة بين قلق الامتحان واتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط؟

ما مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة؟

هل يوجد اتجاه إيجابي نحو الغش في الامتحانات لدى أفراد عينة الدراسة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو الغش في الامتحانات تبعا لمتغير الجنس؟

وللإجابة على هاته التساؤلات تم الاستعانة بالمنهج الوصفي، مستخدمين أداة الاستبيان المتمثلة في مقياسي قلق الامتحان، والاتجاه نحو الغش في الامتحان على عينة قوامها 30 طالب وطالبة لنستخلص في الأخير النتائج التالية :

أن إتجاه الطلبة عينة الدراسة نحو الغش إيجابي ليس شديدا بل قريب من المتوسط. أي أنه ليس بالاتجاه الشديد ولا الضعيف.

كما بينت النتائج أن الذكور ايجابيون أكثر في اتجاهاتهم نحو الغش .

كما أظهرت النتائج أنه توجد علاقة طردية بين قلق الامتحان واتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط.

الكلمات المفتاحية : قلق الامتحان–الغش في الامتحانات

Study summary:
The current study aims to identify the phenomenon of cheating among students of Ammar Thilji University in Laghouat, and the phenomenon of exam anxiety among them, in addition to the relationship between them.
This is done by answering the following questions:
Is there a relationship between exam anxiety and students' attitudes towards cheating in exams among a sample of students of the Faculty of Social Sciences at Ammar Tilji University, Laghouat?
What is the level of exam anxiety among the study sample members?
Is there a positive trend towards cheating in exams among the study sample members?
Are there statistically significant differences between the study sample members in the trend towards cheating in exams according to the gender variable?
In order to answer these questions, the descriptive approach was used, using the questionnaire tool represented in the two exam anxiety scales, and the tendency towards cheating in the exam on a sample of 30 male and female students, to conclude in the end the following results:
The attitude of the students in the study sample towards cheating is positive, not severe, but rather close to the average. That is, it is neither strong nor weak.
The results also showed that males are more positive in their attitudes towards cheating.
The results also showed that there is a direct relationship between exam anxiety and students' attitudes towards cheating in exams among a sample of students of the Faculty of Social Sciences at Ammar Tilji University, Laghouat.
Keywords: exam anxiety, cheating in exams

الفهرس

الفهرس

قائمة المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	د
الفهرس	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ح
مقدمة	1
الفصل الأول: إشكالية الدراسة واعتباراتها	
1-إشكالية الدراسة :	5
2-فرضيات الدراسة:	7
3- اهداف الدراسة:	7
4-مفاهيم ومصطلحات الدراسة:	7
5-الدراسات السابقة:	8
6-تعقيب على الدراسات السابقة:	15
الفصل الثاني: قلق الامتحان	
تمهيد	18
1-قلق الامتحان:	19
2-تصنيف قلق الامتحان :	22
3-مكونات قلق الامتحان:	23
4-الأسباب و العوامل المؤدية لقلق الامتحان	27
5-النظريات المفسرة لقلق الامتحان (النماذج)	28
6-الإجراءات و الأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان	32
خلاصة الفصل:	36
الفصل الثالث: الغش في الامتحانات	
تمهيد :	38

1-تعريف الغش:	39
2-مدى انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات والمواقف منها:	40
3-أسباب الغش المدرسي:	42
4-أنواع الغش المدرسي:	44
5-مراحل تطور انتشار ظاهرة الغش المدرسي:	46
6-أساليب ومظاهر الغش :	48
7-أثار ظاهرة الغش في الامتحانات:	49
8-الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الغش :	50
خلاصة الفصل:	53
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
1-المنهج المستخدم:	55
2-حدود الدراسة:	55
3-مجتمع وعينة الدراسة وخصائصها:	56
4-وصف أداة القياس في الدراسة:	57
5-الدراسة الاستطلاعية:	59
6-الخصائص السيكومترية لاستبياني الدراسة:	59
7-الأساليب الإحصائية المستعملة:	60
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:	62
2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:	63
3-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:	64
4-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:	65
الاستنتاج العام:	67
خاتمة	70
قائمة المراجع	72
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	خصائص العينة حسب مؤشر نوع الجنس	56
02	ثبات استبيان قلق الامتحان عن طريق ألفا كرونباخ	59
03	ثبات استبيان قلق الامتحان عن طريق معامل جوتمان	59
04	ثبات استبيان اتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات عن طريق ألفا كرونباخ	60
05	ثبات استبيان اتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات عن طريق معامل جوتمان	60
06	علاقة قلق الامتحان باتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط	62
07	اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة	63
08	اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة	64
09	اختبار"ت" لدلالة الفروق في اتجاه الطلبة نحو الغش في الامتحانات تبعا لمتغير الجنس.	65

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق.	26
02	العلاقة ببن مستوى القلق والأداء.	30

مقدمة

يعتبر القلق ظاهرة قديمة صاحبت الإنسان منذ مولده الأول ،كما أن العصر الذي نعيشه بما صاحبه من تغيرات ، وضغوط جعل الإنسان يشعر بأن القلق يلازمه في كل جانب من جوانب حياته، فالقلق يعصف بمواهب الإنسان وإبداعاته ،ولذلك لا غرابة أن نرى اتفاقا لدى معظم علماء النفس على أن القلق هو المحور والمحرك الأساسي بل هو أيضا أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة .

ولقد أدرك علماء النفس منذ الخمسينيات أهمية دراسة العلاقة بين القلق والتعلم ، وكشف الكثير من نتائج الدراسات السابقة النقاب على أن بعض الطلاب ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الإختبارات وأطلقوا على القلق في هذه المواقف تسمية قلق الإختبار بإعتباره يشير إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف Test Anxiety الإختبارات والتقويم بصفة عامة حيث نجد الطلاب في هذه المواقف يشعرون بالإضطراب والتوتر والضيق.

(الضامن ،2003: 220).

لذلك تلعب الإختبارات دورا هاما في حياة الطلاب ،بيد أنها أحد أساليب التقيم الضرورية إلا أنها قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة .ويتخذ قلق الإختبار أهمية خاصة ، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي ، ومكانته في المجتمع .

وفي دراسة قام بها جانس Janice(1996)والتي أجريت على 103 طالبا وطالبة من المدارس الثانوية الموهوبين أكاديميا، حيث طبق عليهم مقياس قلق الإمتحان في بعدية الإضطرابية والإنفعالية . ووجد أن الطلاب الذين يعانون من قلق الإمتحان المرتفع كان أداؤهم الأكاديمي منخفض (Janice ,1996,p156).

ويشير تيبك وجانز Tipek ,Ganz X Ganz(1988) إلى أن ذوي القلق المرتفع يغلب عليهم التفكير السلبي أثناء أدائهم للإمتحان، ويجعلهم يركزون على خوفهم بدل أدائه. ومن بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها التلاميذ، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح وهي : ، Timothy a (Donna,1992) p147

- لا يمكنني القيام بهذا الامتحان .

- أنا ليست مستعدة كفاية .
- الجميع أنهى قبلي .

فقلق الإختبار من المواضيع المهمة التي تؤثر على الطلاب سلبيا أو إيجابيا، فالقلق الذي يعتري غالبية الطلاب قبل وأثناء الاختبارات هو أمر طبيعي وسلوك عرضي مألوف مادام في درجاته المقبولة ، ويعد دافعا إيجابيا، وهو مطلوب لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز المثمر .

إن النظر التعليم بمختلف إجرائته ووسائطه يعتبر إحدى المصار الأساسية بالنسبة للطالب ، وهذا ينسحب على الجامعة والتعليم دور مهم على حياة الطالب بإعتبار سلسلة وشبكة متكاملة من القيم والأفعال والسلوكات في التعليم هو أداة البناء ، ومن هنا كان الإهتمام جدا واسع في توفير فرصة للتربية بشتى صورها وذلك من منطلق الإيمان والإبتعاد عن والسلوكات المذمومة كالغش في الإمتحانات . فإن البحث في هذا النوع الموضوعات هام جدا لأنه يكتشف عن خطايا الظاهرة ومعرفة أسبابها وأثار على الطالب والمجتمع خاصة أن هذه الظاهرة موضوع يمس التعليم .

حيث أجريت عدة دراسات في هذا المجال منها دراسة "بكيش " التي هدفت للتعرف على ظاهرة الغش في الإمتحانات بين الطلاب والطالبات الجامعة ومن أهم العوامل المسببة لهذه الظاهرةمن وجهة نظر طلبة الجامعة عمار ثلجي بالأغواط كانت قلق الإمتحان فظاهرة الغش سلوك لا أخلاقي مذموم يرفضه الدين والمجتمع لأنه يتعارض مع القانون الداخلي بحيث أصبح عادة سلوكية يتعامل معها النظام التعليمي للجامعات عامة . حيث تختلف اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة الغش من طالب إلى آخر حسب درجة قلقه من الامتحان .

فقد تم إختيارنا لدراسة إتجاه الطالب نحو الغش يقلق امتحان لدى عينة طلاب الجامعة بعد ملاحظتنا إنها أخذت تتوسع كثير على مستوى التعليم الجامعي .

ومن أجل معالجة موضوع الدراسة قمنا بتقسيم مذكرتنا إلى جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي وقد اشتمل القسم النظري إلى ثلاث فصول .

الفصل الأول : يحتوي على مدخل الدراسة يتضمن إشكالية البحث _ فرضية البحث _ أهداف وأهمية الدراسات والدراسات السابقة .

الفصل الثاني : قلق الإمتحان حيث تطرق إلى قلق الإمتحان _ مفهوم القلق العام _

مفهوم قلق الإمتحان _ تصنيف قلق الإمتحان _ مكونات قلق الإمتحان _ أسباب والعوامل المؤدية لقلق الإمتحان _ نظاريات المفسرة قلق الإمتحان (النماذج)

_ الإجراءات والأساليب الإرشادية لخفض قلق الإمتحان .

الفصل الثالث : إتجاه الغش حيث تطرقنا إلى مدى إنتشار ظاهرة الغش في الإمتحانات والمواقف منها _ أسباب الغش _ أنواع الغش _ مراحل تطور إنتشار ظاهرة الغش _ أساليب ومظاهر الغش _ أثار ظاهرة الغش في الإمتحانات _ الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الغش .

القسم التطبيقي لقد قسمناه إلى فصلين :

الفصل الرابع : عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وتم أتطرق فيه إلى خصائص السيكومترية .....إلخ .

الفصل الخامس : وتم التطرق فيه إلى عرض تحليل نتائج الفرضيات بإضافة إلى الإستنتاج العام .

وفي آخير اختتمنا الدراسة خاتمة ومجموعة من التوصيات والإقتراحات .

الفصل الأول

إشكالية الدراسة واعتباراتها

1- إشكالية الدراسة :

تعد مشكلة الغش في الامتحانات من أبرز المشكلات التي يعاني منها التعليم بصفة عامة والجامعة بصفة خاصة ،وأوسعها تأثيرا على حياة الطالب والمجتمع حوله ،والغش حلقة متلازمة معروفة تتكون من الكذب والخيانة للنفس وخيانة الأخرين ، فظاهرة الغش تبدأ جذورها من الابتدائي وتستمر حتى الجامعة والذي أصبح يشكوا كثير من المدرسين والتربويين من انتشاره فأصبح يتنامى بشكل ملفت للنظر كما أصبح مثير للقلق في مجتمعات معينة دون أخرى مما قد يؤثر على التكوين الجامعي وعلى مساره المهني وتدهور المستوى الجامعي ، فظاهرة الغش في الامتحانات سلوك انحرافي يخل بالعملية التعليمية والذي قد يؤثر سلبا على المدى الطويل على المجتمع .

ونظرا لخطورة هذه الظاهرة قام العديد من العلماء و الباحثين بالعديد من الدراسات نذكر منها دراسة "**حامد زهران واخرون**"**(1975)** التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الاتجاه اللفظي نحو الغش وبين السلوك الفعلي للغش وأسفرت النتائج على أن الطلاب يستنكرون سلوك الغش لفظيا، كما تبين أيضا أن نسبة الغش في مجتمع الطلاب اكبر من مثيلها في مجتمع الطالبات .

أما دراسة عبد الخالق وسليمان (1993) التي أجريت على الطلاب الدارسين بكليات العلوم الاساسية والتربية البدنية والهندسة والآداب بجامعة السابع من إبريل خلال السنة الجامعية (1992-1993) ، فقد هدفت الى معرفة أسباب لجوء الطلاب الى الغش ، ومعرفة الاساليب المستخدمة فيه .

فيما يتعلق بأسباب ظاهرة الغش في الامتحانات تبين ان 95% من الطلبة يغشون بسبب الخوف من الرسوب لأسباب نفسية واجتماعية وان 93% منهم يغشون بسبب تراكم المعلومات، ويغش 91% من الطلاب لرغبتهم في النجاح وعدم رغبتهم في اعادة الاختبار وسبب صعوبة المنهج الدراسي ،وبسبب تعود اكثرية الطلبة على ممارسة الغش في مراحل سابقة.

في حين أشارت دراسة جابر والخضري (1979) التي هدفت للتعرف على علاقة الغش ببعض المتغيرات كالجنس ومستوى التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء والقيم.

حيث يعتبر التحصيل الدراسي من بين أهم الموضوعات التي نالت اهتمام كبير من قبل الباحثين والعلماء التربويين في مجال الدراسات التربوية والنفسية ، خاصة أن التطور العلمي والتقني الهائل و المتسارع ، أصبح يفرض علينا ضرورة الاهتمام بالمردود الكيفي للتعليم لمواكبة هذا التطور الذي مس جميع المجالات خاصة التربوية منها. لذلك يعد قياس التحصيل من بين اهم المعايير للحكم على مدى نجاح وفشل عملية التعلم ، ويرتبط التحصيل الدراسي بالعديد من العوامل النفسية والتربوية، حيث يتأثر بمجموعة من المتغيرات التي تؤثر سلبا أو ايجابا عليه ، ومن هذه العوامل أو المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي نجد : قلق الامتحان ومصدر الضغط (داخلي – خارجي).

حيث أن قلق الامتحان يعد من بين اكثر المتضررات المرتبطة به و المؤثرة عليه فهو :" حالة نفسية انفعالية تؤثر على اتزان الطالب النفسي وقدرته على استدعاء المادة الدراسية والشعور بالخوف والارتباك وضعف الثقة في النفس " .**(سايحي ،2004، ص :6)**

ولقد أثبتت العديد من الدراسات من بينها دراسة مرسى (1982) ان هناك علاقة بين القلق وتحصيل الدراسي، بحث توصل الى ان الطلبة ذوي القلق المرتفع يكون ادائهم في الامتحانات مرتفعا. كما توصل الطواب (1992) من خلال دراسته التي أجريت على 400 طالب وطالبة من طلاب جامعة الامارات العربية المتحدة، الى نفس النتيجة التي توصل اليها مرسى بانه : كلما ارتفع قلق الامتحان لدى الطلبة كلما أدى ذلك الى انخفاض التحصيل الدراسي والعكس. وقد اتضح من خلال هاتين الدراستين وجود علاقة عكسية سالبة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي. وفي نفس الاطار توصل عماد حسن (2006) الى نفس النتيجة من خلال دراسته التي أجريت على 200 طالب وطالبة من طلاب كلية التربية في جامعة سيوط ، بحيث توصلت الى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية ومهارات الاستذكار والتحصيل الدراسي. **(جديد، 2010، ص ص :107-109)**

بمعنى كلما كان القلق منخفضا ادى ذلك الى تحسن التحصيل ، إذ يكون الطالب مرتاحا أثناء المراجعة، وكذا أثناء موقف الامتحان ، في حين أنه إذا زاد القلق أو ارتفع أدى الى انخفاض التحصيل الدراسي، إذ هذا الاخير يرتبط بمستوى القلق ، هذا من جهة ومن

جهة اخرى يرتبط التحصيل الدراسي أيضا بمتغير نفسي أخر يعتبر سمة ثابتة من سمات شخصيات الفرد ، وهذا ما يطلق عليه بوجهة الضبط باعتباره متغير سيكولوجي.

ومن خلال الدراسة حول موضوع الغش في الامتحانات وقلق الامتحانات من خلال دراسة اتجاهات الطلبة نحو الظاهرة المدروسة و منه نطرح التساؤل التالي:

هل توجد علاقة بين قلق الامتحان واتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط؟

ومن خلال ما تم طرحه سابقا تحاول الدراسة الحالية الاجابة على التساؤلات التالية:

ما مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة؟

هل يوجد اتجاه إيجابي نحو الغش في الامتحانات لدى أفراد عينة الدراسة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو الغش في الامتحانات تبعا لمتغير الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: هناك علاقة طردية إيجابية بين قلق الامتحان واتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط

1- يوجد اتجاه ايجابي للطلبة على مقياس الاتجاه نحو الغش .

2- توجد فروق في اتجاه الطلبة نحو الغش تعزي لمتغير (الجنس والتخصصات العلمية والاجتماعية).

3- نتوقع ارتفاع في درجة مستوى قلق الامتحان لدى طلبة جامعة عمار الثليجي .

3- اهداف الدراسة:

- التعرف على ظاهرة الغش عند طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط
- التعرف على الفروق في متغير الجنس والتخصص للظاهرة
- التعرف على ظاهرة قلق الامتحان و أهم المصادر المؤدية اليها
- التعرف على درجات مستويات قلق الامتحان عند الطلبة بجامعة عمار ثليجي

4- مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

4-1- التعريف الإجرائي للغش: هو سلوك لا أخلاقي يتنافى مع قيم المجتمع الدينية والاجتماعية والأخلاقية والقانونية، تحكمه مجموعة من الدوافع والحاجات والاتجاهات، والتي يحاول الطالب بمختلف الوسائل والطرق الوصول إلى نتيجة واحدة، وهو أخذ نجاح غير مستحق فهو سرقة وخيانة للنفس وللآخرين يبدأ في الامتحان ويمتد لمختلف مجالات الحياة.

4-2-التعريف الإجرائي لقلق الامتحان: هي حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تعتري بعض الطلبة قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلباً على المهام العقلية في موقف الامتحان.

5- الدراسات السابقة:

5-1- الدراسات المتعلقة بالغش في الامتحانات

الدراسة الاولى:هدفت دراسة فضيلة عرفات محمد السبعاوي إلى التعرف على مستوى الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة مرحلة الاعدادية ، العينة تكونت من 684 طالب، وقد توصلت الدراسة إلى أن : الاساليب التي يتبعها الطلبة في الغش كان عددها 22 اسلوبا أولها استعمال قصاصات ورق صغيرة... وأخرها استخدام بعض الاشارات المتفق عليها مع الزملاء. كما وجدت فروق دالة بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لأداة أسباب الغش في الامتحانات ولصالح القيمة المتحققة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين متغير اسباب الغش في الامتحانات ومتغير الجنس ولصالح الذكور.

الدراسة الثانية: توصلت دراسة لطيفة حسين الكندري (2010) بكلية التربية الاساسية في دولة الكويت وعينتها 800 طالب إلى عدة نتائج أهمها:

- طغيان ظاهرة الغش في الامتحان إذ يوافق 92.3%من عينة الدراسة على أن ظاهرة الغش في الامتحانات منتشرة في جميع المراحل التعليمية. ويرى ما يقارب من نصف العينة ان المرحلة الثانوية تشيع فيها ظاهرة الغش وهذا مؤشر مهم لأن أثره يمتد إلى المرحلة التالية ألا وهي المرحلة الجامعية. ومن اهم أسبابه الخوف من الرسوب بالامتحان ورغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع.

الدراسة الثالثة: هدفت دراسة رشا سامي خابور وعبد الحكيم ياسين حجازي إلى التعرف على أسباب انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الرمثا ، على عينة مكونة من 300 معلم وطالب. وأظهرت النتائج أن الأسباب التي تتعلق بالطلبة جاءت بالمرتبة الاولى، والاسباب التي تتعلق بالمعلم بالمرتبة الاخيرة حسب المعلمين. أما حسب الطلبة فقد جاءت الاسباب التي تتعلق بالمناهج والادارة المدرسية بالمرتبة الاولىبينما جاءت الاسباب التي تتعلق بالمجتمع المحلي بالمرتبة الاخيرة.

الدراسة الرابعة: اجريت دراسة كريم خضير جدران وأخرون على طلبة محافظة ذي قار من 2005-2006 وشمل البحث عينة تقدر ب (100625) طالب. وبينت النتائج تباين في أسباب الظاهرة ونسبتها من مؤسسة تعليمية إلى أخرى وكذلك تباين بين إجابات الطلبة و الطالبات ففي المرحلة المتوسطة بلغت نسبة الغش (23%) وفي المرحلة الاعدادية (28%) وفي معاهد المعلمين (27%) وفي المعاهد التقنية (24%) وفي الكليات (26%).

الدراسة الخامسة:تكونت عينة دراسة محمد طاليبي من 122 طالب من قسم علوم إنسانية واجتماعية وعلوم وتكنولوجيا. وكانت النتائج كالتالي:

- للعملية التعليمية بأركانها الأربعة (أهداف، برامج تعليمية، طرائق تدريس وأساليب تقويم) دورا بارزا في تحديد اتجاه الطلبة نحو الغش. ويختلف اتجاه الطلبة نحو الغش باختلاف تخصصهم الدراسي.

الدراسة السادسة:هدفت دراسة جنسن آرنتوكوفمان Jensen Arnett and Cauffman(2002) إلى معرفة اتجاهات طلبة المدارس نحو الغش الأكاديمي ، وتكونت عينة الدراسة من 490 طالب. وأظهرت النتائج أن الغش شائع ومنتشر عند الطلبة الذين ينظرون إلى ممارسة الغش بمرونة وتساهل، وان نسبة الغش في الامتحانات عند الذكور أعلى منها عند الاناث، ونسبة الغش عند طلبة المدارس الثانوية مرتفعة مقارنة مع طلبة الإعدادي و الجامعة، ومقبولا عند المتساهلين ومرفوضا عند الملتزمين.

5-2- الدراسات المتعلقة بقلق الامتحان

الدراسة الأولى: . دراسة غربي عبد الناصر، 2014:

بعنوان برنامج إرشادي في ضوء نظرية "ألبرت أليس" العقلانية الانفعالية السلوكية في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.هدفت إلى معرفة فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض مستوى قلق الامتحان لدى الفئات الأربعة المدروسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ذكور، إناث، معيد، غير معيد، طبقت الدراسة على عينة قوامها 32 تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، واستخدم مقياس قلق الامتحان من إعداد الباحث، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم عينتين ضابطة وتجريبية و03 قياسات قبلي بعدي تتبعي "تحليل التغاير" ANCOVA"، وتحليل التباين الثنائي "ANOVA "، واختبار مان ويتني، واختبار ويلكوكسون.

توصلت الدراسة للنتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بأبعاده الثلاثة بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بأبعاده الثلاثة بين متوسطات درجات إفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي، تبعا لمتغير الجنس وإعادة السنة والتفاعل بينهما.كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بأبعاده الثلاثة بين نتائج القياس البعدي، ونتائج القياس التتبعي، للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

الدراسة الثانية: دراسة: داهم، 2015:

بعنوان؛ جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الوادي.

هدفت الدراسة إلى، الكشف عن علاقة جودة الحياة بالأفكار اللأعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدي تلاميذ السنة الثلاثة ثانوي، و معرفة مستوي جودة الحياة ولأفكار اللأعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.و التعرف على الفروق

في جودة الحياة والأفكار اللأعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق المتغيرات الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي

إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة عشوائية طبقية قواما 80 تلميذ وتلميذة وفق المتغيرات الجنس، الشعبة، إعادة السنة الثالثة ثانوي، .باستخدام مقياس قلق الإمتحان ومقياس جودة الحياة، وبعد تحليل النتائج ومعالجتها بإستخدام معامل إرتباط بيرسون وإختبار تحليل التباين الأحادي بالحزمة الإحصائية.

توصلت الدراسة إلى وجود مستوي متوسط لكل من جودة الحياة وقلق الإمتحان لدى أفراد العينة، لا توجد علاقة بين جودة الحياة والأفكار اللأعقلانية المرتبطة بقلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

الدراسة الثالثة . دراسة سليمة سايحي، 2004:

بعنوان فاعلية برنامج أرشادي لخفض قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

تهدف الدراسة إلى: معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان " في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات السنة الثانية ثانوي، ومن ثم فاعليته في تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

المنهج: استخدمت المنهج التجريبي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من28 تلميذة بواقع 14 تلميذة في المجموعة التجريبية في ثانويتين المبارك الميلي وعلي ملاح بور قلة.

الأدوات: 1. مقياس قلق الامتحان إعداد محمد زهران 1999.2. البرنامج الإرشادي 3. مقياس المصفوفات المتتابعة المقنن للذكاء.4. استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

الأساليب الإحصائية: 1 . المتوسط 2. الانحراف المعياري 3. اختبارات.

النتائج:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

3-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

4-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

5-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان.

6-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل أفرد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح بعد البرنامج.

1. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحانات لصالح المجموعة التجريبية.

2. توجد فروق دلالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس قلق الامتحان، والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

الدراسة الرابعة: دراسة علي بن محمد مرعي مجمحي 2006:

بعنوان، دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان.

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين دافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار في، والكشف عن طبيعة الفروق في الدافعية الانجاز الدراسي وقلق الاختبار بين مجموعات متباينة من الطلاب في مستوى التحصيل الدراسي مرتفعي التحصيل، ومنخفضي التحصيل، ومتباينة كذلك في التخصص الدراسي علمي، أدبي، والفرقة الدراسية مبتدئين، متقدمين، وذلك لدى عينة من طلاب كلية المعلمين في منطقة جازان.

استخدم الباحث المنهج الوصفي، فقام الباحث بتطبيق مقياس دافعية الانجاز "للحامد"1996 على عينة مكونة من 345 طالبا من كلية المعلمين في جازان، باستخدام

مقياس قلق الامتحان الطريري، 1992 وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا، بين دافعية الانجاز الدراسي، وقلق الاختبار لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، وذلك لصالح الطلاب مرتفعي التحصل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي، بين فرقة الطلاب المبتدئين، وفرقة الطلاب المتقدمين، وذلك لصالح فرقة الطلاب المبتدئين.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز الدراسي، بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان، بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، ومن جهة أخرى، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الاختبار، بين فرقة الطلاب المبتدئين، وفرقة الطلاب المتقدمين.

الدراسة الخامسة: دارسة أبو عزب، نائل إبراهيم، 2008:

بعنوان؛ فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلةالثانوية بمحافظات غزة

هدفت الدارسة إلى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة الفلسطينية، والتعرف على مدى فعالية البرنامج الإرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة.

كما هدفت الدارسة للتعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان، حسب متغير الجنس، متغير التخصص الدارسي متغير مستويات تعليم الأب، متغير مستويات تعليم الأم، متغير مكان السكن، متغير الترتيب الولائي، ومتغير عدد أفراد الأسرة.

استخدم الباحث منهجين في دارسته هما؛ المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، لذا قام باختيار عينة عشوائية طبقية من مجموعة الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع وبلغ عددهم 542 طالبا، ثم اختار منهم 30 طالبا توزعوا على مجموعتين 15 فردا في

المجموعة التجريبية، و 15 فردا في المجموعة الضابطة، بمحافظة خان يونس الفلسطينية موزعة على قسمين العلمي والأدبي.

واستخدم لهذا الغرض مقياس قلق الامتحان إعداد الباحث، والبرنامج الإرشادي، وتمت معالجة البيانات باستخدام التكرارات، النسب المئوية، اختبار ألفا كرونباخ، معاملات الارتباط، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار ت، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة البعدية، اختبار ويلكوكسون، واختبار مان ويتني.

وتوصلت الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيراتالجنس، المستوى التعليمي للأب، مكان السكن، وحجم أفراد العائلة.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات التخصص العلمي للطلبة، والمستوى التعليمي للأم، والترتيب الولادي للطالب .

وتوصلت الدراسة . أيضا . إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

الدراسة السادسة: دراسة أبو حجلة (2007)

بعنوان؛ أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية.

هدفت الدراسة لمحاولة التعرف على أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الإختبار لدى طلبة الصف السابع.

إعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، على عينة قوامها 137 طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، موزعين على أربع شعب في أربع مدارس مختلفة بطريقة عشوائية.

إستخدمت اختبار التحصيل المعرفي العلمي، والمكون من ست فعاليات فيزياء ثلاث فعاليات في الكيمياء، وثلاث فعاليات في الأحياء، إضافة إلى دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الإختبار، وتمت معالجة البيانات باستخدام تحليل الأحادي، وتحليل التباين معتمد المتغيرات التابعة بطريقة هوتلنج، واختبار ت.

وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية في التحصيل ومفهوم الذات بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم، والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافع الإنجاز، وقلق الإختبار بين الطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، دافع الإنجاز، مفهوم الذات وقلق الإختبار لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ومتغير التفاعل بين طريقة التعليم والجنس، وتوصلت كذلك لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل، ودافع الإنجاز، وقلق الإختبار في اختبار المعرفة البعدى الأئي، ومتوسطات تحصيلهم في اختبار المعرفة البعدى المؤجل، بينما يوجد فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأئي، ومتوسطات مفهوم الذات المؤجل.

بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي، ومفهوم الذات الإجتماعي للطلبة الذين تعلموا العلوم بنموذج تسريع التعليم والذين تعلموا العلوم بالطريقة التقليدية.

6- تعقيب على الدراسات السابقة: من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن تلخيص ما جاء فيها في النقاط التالية:

- ✓ **الهدف:** هدفت كل الدراسات إلى تناول ظاهرة الغش في الامتحانات، وقد ركزت كل دراسة على جانب أو مجموعة من الجوانب للظاهرة والتي تراها مهمة، منها : قياس

مستوى الغش في الامتحانات المدرسية لدى الطلبة، التعرف على أسباب انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات، وإلى معرفة اتجاهات طلبة المدارس نحو الغش الأكاديمي.

- ✓ **العينة:** تنوعت حجوم عينات الدراسات السابقة، حيث كان أصغر عدد هو 122 طالبا في دراسة وأكبر عدد هو 100625 طالبا كما تنوعت المستويات الدراسية لأفراد العينة من المرحلة الاعدادية و الثانوية على المرحلة الجامعية، كما أجريت في دول مختلفة.
- ✓ **النتائج:** توصلت الدراسات السابقة إلى جملة من النتائج من أهمها ما جاء في دراسة السبعاوي (2007) وهي أن الطلبة يتبعون أساليب متنوعة في الغش، كما أنه توجد علاقة ارتباطية بين متغير أسباب الغش في الامتحانات ومتغير الجنس ولصالح الذكور وهي بهذا تتفق مع الدراسة الحالية. كما توصلت دراسة الكندري (2010) إلى عدة نتائج أهمها: ان 92.3% من عينة الدراسة يوافقون على أن ظاهرة الغش في الامتحانات منتشرة في جميع المراحل التعليمية. ومن أهم أسبابه الخوف من الرسوب بالامتحان ورغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع وهي أسباب تتعلق بالطلبة بالدرجة الاولى. وأن للعملية التعليمية دورا بارزا في تحديد اتجاه الطلبة نحو الغش. و يختلف اتجاه الطلبة نحو الغش باختلاف تخصصهم الدراسي وهذا ما بينت الدراسة الحالية عكسه، وان نسبة الغش في الامتحانات عند الذكور أعلى منها عند الاناث، ونسبة الغش عند طلبة المدارس الثانوية مرتفعة مقارنة مع طلبة الإعدادي والجامعة ، ومقبولا عند المتساهلين ومرفوضة عند الملتزمين.

الفصل الثاني

قلق الامتحان

تمهيد:

يعتبر موضوع قلق الامتحان من المواضيع المهمة ذات الأثر الكبير في حياة المتعلم الدراسية ، نظرا للضغوط التي تواجه الفرد في العصر المعروف بعصر القلق، التي أدت إلى ظهور مشاكل نفسية متعددة. يعتبر قلق الامتحان من أهم و أعقد المشاكل النفسية التي تواجه المتعلم(التلميذ) و أيضا تواجه الأسرة بأكملها. سنحاول في هذا الفصل تقديم إطلالة نظرية لهذا المتغير وذلك بالتطرق أولا إلى القلق العام كمدخل، تقديم تعاريف حول قلق الامتحانّ وتصنيفه و مكوناته، العوامل و الأسباب المؤدية إليه، ثم تفسيره بالرجوع إلى التوجهات النظرية المختلفة، و الطرق الإرشادية و العلاجية المتبعة لخفض قلق الامتحان.

1- قلق الامتحان:

لقد تعددت تعاريف قلق الامتحان و ذلك لتعدد التوجهات النظرية المختلفة، فسنتطرق لبعض منها، وذلك من خلال تسليط الضوء على جوانبه المختلفة، فسنقدم أولا تعريف القلق العام باعتباره المصدر الأساسي لمختلف أنواع القلق.

1.1- مفهوم القلق العام:

فالقلق« يمثل حالة من الشعور بعدم الارتياح و الاضطراب و الهم المتعلق بحوادث المستقبل، و تتضمن حالة القلق شعورا بالضيق و انشغال الفكر و ترقب الشر و عدم الارتياح حيال مشكلة متوقعة أو وشبكة الوقوع.»**(القمش والمعايطة، 2011 ،ص:255)كما يقولهبنر(Hepner)أنه:**« عبارة عن استجابة انفعالية لموقف معين كمواقف الصراع أو المواقف المشكلة التي يبدو أنه لا يوجد حل مقبول لها، و يثير القلق في الشخص الذي يعاني منه بأنه لا حول ولا قوة له أو أنه عاجز عن التصرف، وعلى ذلك فإن كل منايمر بخبرات من القلق، و لكن بدراجات متفاوتة من الشدة والكثافة»

(العيسوي، 2002 ، ص: 52)

بحيث اختلف العلماء حول أصل نشوء القلق عند الأفراد (نشوء القلق: بين دور كل من البيئةو الوراثة في القلق، و قد ذكر كاتل**(Cattell 1973)**نتيجة لدراسته المعتمدة على التحليل العاملي أن القلق يرجع 35 %منه إلى الو راثة، وانللبيئة الأثر الأكبر. كما أشارت دراسات كل من أيزنك**(Eysenck 1967)**و سلاتر**(Slater 1971)**،أنلظروف البيئة السيئة الدور الرئيسي في تنمية سمة القلق العالي. و قد أشارت دراسات أخرى ارتباط سمة القلق العالي في سن الرشد بالخبرات المؤلمة في الطفولة المبكرة.**(آغا، 1988 ،ص ص :12-13)**، كما نرى أن القلق إذا تجاوز حدا أقصى معين فسيعوق أداء الطفل عوض عن تعزيز هذا الأداء فمستوى التحصيل للأطفال ذوي القلق المرتفع ينخفض عن مستوى تحصيل الأطفال غير القلقين في المدارس الابتدائية و الثانوية على السواء. إن العلاقة بين الاستعداد والقلق التأخر الدراسي لاترجع إلى ظروف المراهقة بقدر ما ترجع إلى عوامل التنشئة والظروف التي يمر بها المتأخرون دراسيا، و الخبرات التي يتعرضون لها بسبب فشلهم الدراسي. **(آغا، 1988 ،ص: 14)**

في حينيربفرويد (Freud)أن القلق: «عبارة عن نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد و يكونه خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف لإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد و أخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح.» **(الجلالي ،2011 ،ص: 286)**

1-2مفهوم قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق، و هو الآن ظاهرة منتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت العديد من نتائج الدراسات انتشار ظاهرة قلق الامتحان بين طلاب المدارس و الجامعات، الأمر الذي يؤدي إلى هروب و تسرب الكثير من الطلاب بصورة واضحة، وهذا ما أثبتته دراسة كل من محمد جودة ودراسة اعتدال حسانين**(1996) (عطاالله، 2001 ،ص 2)**

و من خلال ذلك سنتطرق إلى بعض التعاريف العامة لقلق الامتحان، و وجهة نظر بعض الباحثين حول مفهوم هذا المصطلح و سيتم عرضها كالآتي:

قلق الامتحان:"حالةنفسيةانفعالية قد يمر بها التلميذ، و تصاحبها ردود فعل نفسيةجسميةغير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الامتحان أو سوء الأداء فيه، أو الخوف من الرسوب أو ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه، أو لرغبته في التفوق على الآخرين أو ربمالمعوقات صحية."بحيث أن هناك حد أدنى من القلق هو أمر طبيعي و لا داعي للخوف منه مطلقا ، بل ينبغيتشجيع الطفل على استثماره في الدراسة و المذاكرة و جعله قوة دافعهللتحصيل و الإنجاز ، لإرضاء حاجته للنجاح و التفوق و إثبات الذات وتحقيق الطموحات، أما إذا زاد عن الحد المطلوب فهو بذلك يعطل أداء المتعلم.

(مجيد، 2008 ،ص: 88)

ويعرف كذلك بأنه:« حالة نفسية تتصف بالخوف و التوقع، أي أنه حالة انفعاليةتصيببعضالطلاب قبل و أثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز و حدة انفعال و انشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقليةفي موقف الامتحان.

(ربيع و الغول، 2007 ،ص: 56)

يشير**عبد الخالق (1987)**:إلى أن قلق الامتحان هو:« نوع من القلق العام الذي يظهر في حالة موقفية مؤقتة مرتبطة بمواقف الامتحان الأكاديمية، بحيثتثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف و الهم العظيم عند مواجهة الامتحانات.**(سايحي، 2013 ،ص ص15-16)**

و يوجد قلق الامتحان بدرجات متفاوتة بينالأفراد،وذلك لأن درجة الشعور بقلق الامتحان تتأثر بعوامل عديدة منها: مستوى الأداء، ومستوى التحصيل، طريقة الاستذكار، الاستعداد للامتحان، وجنس الفرد، كما عرفه **جودريسبيلبرجر(1971 Gaudry) Spielberger&**بأنه:« عبارة عن حالة انفعالية عابرة لا تتسمفيها المشاعر بالموضوعية، حيثيسيطر على الفرد في فترات الامتحان نوع من الخوف مرتقب مع توتر، و ارتفاع نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي.»

(سايحي، 2004 ،ص:73).

أما**ساراسون(1980 Sarason)**فيرى بأنه:« تلك الاستجابات الفينومولوجية الفيزيولوجية و السلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفرد للفشل.»

و تصف **لمعان الجلالي (1989):** مفهوم قلق الامتحان على أنه: « حالة شعور التلميذ بالتوتر و عدم الارتياح، نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوب بأعراض فسيولوجية، ونفسية قد تظهر عليه، أو يحس به عند مواجهته لموقف الامتحان، أو تذكره له، أو استثارة خبراته للمواقف الإختبارية.»

(الخالدي، 2009 ،ص: 130)

من خلال التعاريف السابقة يتضح بأن: قلق الامتحان هو شكل خاص من القلق العام يواجه التلميذ قبل و أثناء و بعد الامتحان و يتصف بما يلي :

- عبارة عن حالة انفعالية نفسية يمر بها التلميذ و تصاحبها أعراض أخرى نفسية وجسمية
- ينتاب التلاميذ قبل و أثناء الامتحانات.
- قلق الامتحان يرتبط بمستوى الأداء للتلميذ.

- تختلف درجة قلق الامتحان من فرد لآخر، و يصاحبه مجموعة من الأعراض: من الشعور بالخوف من الفشل و الهم العظيم، و ارتفاع نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي.

ومنه نخلص بأنقلق الامتحان : هو حالة نفسية انفعالية معرفية تنتاب التلاميذ قبل الامتحان أو حينما يقفون في موقف الامتحان أو بعد، وتكون مصحوبة باضطراب في النواحي المعرفية والانفعالية والجسمية والسلوكية .

2- تصنيف قلق الامتحان :

توصلت مجموعة من الدراسات من بينها دراسة**(Spielberger 1962)**ساراسون **(Sarason1960)** وغيرها، الى أن التلاميذ بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان مستوى أدائهم منخفض ويتحصلون على درجات منخفضة، و ذلك على العكس منها عند الطلبة ذوي القلق المنخفض، وبناءا على ذلك يصنف قلق الامتحان إلى: **(أبو زيتون،1988 ، ص ص:18 -19)**

2-1 قلق الامتحان الميسر:هو قلق معتدل ذو أثر إيجابي المساعد، و الذي يعتبر قلق إيجابي يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، ينشطه و يحفزه على الاستعداد للامتحانات و ييسر أداء الامتحان ، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة و في الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير. **(السنباطي و آخرون، دس، ص:16)**

2-2 قلق الامتحان المعسر:هو قلق مرتفع ذو أثر سلبي معوق، حيث تتوتر الأعصاب و يزداد الخوف و الانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان. وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر**(الزائد أو المرتفع)**، قلق غير ضروري و يجب خفضه و ترشيده.

(لسنباطي و آخرون، دس، ص: 17)

إذ يعتبر القلق في مواجهة الامتحان من الأمور الطبيعية، قد يعجب البعض حينيعلم أن القلق أمر إيجابيومفيدللغاية، وهذا ما يعرف بالقلق الطبيعي الذي يحدث استجابة لمواجهالمواقف التي تتطلب استعدادا إضافيا، من أجل بذل مزيد من الجهد فيجمع من طاقاته و يزيد من حالات اليقظة والانتباه و التركيز بما يساعده على إنجاز ما هو مطلوب منه، فالطالب الذي يستعد للامتحان فقليل من القلق يدفعه إلى زيادة ساعات

الاستذكار والاجتهاد في التحصيل و المراجعة، على عكس من ذلك فإن القلق عندما يزيد عن الحدود المعقولة يتحول إلى حالة مرضية.فبدلا من أن يساعد على الاستعداد يصبح معوق يتسبب في الشرود و ضعف التركيز و الهروب إلى أحلام اليقظة بدلا من المذاكرة، و هذا يؤكد أن القليل من الشيء قد يكون لازما ومفيدا بينما الكثير منه يسبب الضرر.

(الشربيني 2010 ، ص:207-208)

تستخلص الباحثة من خلال عرض تصنيف قلق الامتحان إلى أن كل من القلق المنخفض والقلق المرتفع لهما تأثير سلبي على الأداء ومنه على التحصيل الدراسي هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى لقلق الامتحان المعتدل دور إيجابي في رفع مستوى الأداء وبمثابة الحافز للاستذكار والتفوق الدراسي.

3- مكونات قلق الامتحان:

يتكون قلق الامتحان من مجموعة من المكو نات التي تتضح من خلال الأعراض المختلفة، التي تظهر في سلوك المتعلم أثناء تعرضه لموقف مهدد، و التي تم استخلاصها من خلال التعاريف المختلفة للباحثين أمثال سبيلبرجر ساراسون و لمعان الجلالي (1989)و تتمثل في المكونات التالية :

3-1 المكون الانفعالي أو الوجداني :يتمثل في مشاعر الخوف والتوجس والتوتر والهلع الذاتي والانزعاج. فيعرفه **سبيلبرجر (Spielberger 1980)**بأنه : « ردود الفعل التي تصدر الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي.»

(منيرة وريم، 2009 ، ص:113)

فيشيرالمكون الانفعالي الى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن الاثارةالتلقائية، و التي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر و الضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف أن للقلقّ التقويم. و يتفق كل من **سراسون (1960) وفهمي (1967) ،وزهران (1974)**ان للقلق أعراض متنوعة منها: الأعراض التي تتمثل في الشعور بالضيقالنرفزة من الامتحان و انتظار نتيجة الامتحان بتخوف، و عدم الرضا عن النفس والشعور بالتقليل من الذات و الإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز و الخوف، الذي يصل إلى درجة الفزع و ضعف القدرة على العمل و الإنجاز. فالجانب الانفعالي يؤثر في جميع

الجوانب لاسيما الجانب المعرفي أن المعلوماتّ حيث أكدت دراسة **(كلانسميث و كابلن kaplan&Kleinsmith 1963)** ان المعلومات التي يتلقاها الفرد في أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف، و هذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب و تشتت للانتباه .

(سايحي، 2013 ،ص:27)

3-2 المكون المعرفي:يتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف والتفكير الموضوعي، و الانتباه و التركيز والتذكر و حل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد، والشعور بالعجز وعدم الكفاءة و التفكير في عواقب الفشل و الخيبة من فقدان التقدير.

(منيرة و ريم، 2009 ،ص: 113)

و يعرف **سبيلبرجر(Spielberger 1980)** المكون المعرفي بأنه:"اهتمام بالخوف من الفشل و الانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق(الرسوب) و هو يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداؤها في موقف الامتحان، حيث يفكر الطالب في عواقب النجاح و الفشل، أو المقارنة ما يحصل من درجات بما يمكن أن يحصل عليه الآخرون، أوالشعور بعدم الكفاءة و فقدان الثقة بالنفس، وغيرها من الأفكار التي لا صلة لها بموقف الامتحان، و لذلك يكون تأثير الانزعاج على التحصيل الدراسي سلبا نتيجة هذا الانشغال المعرفي، كما تلعب العوامل المعرفية دورافي عملية القلق ، لأن القلق يثار عندما يدركالفرد موضوعا باعتباره مثير للخطر.فالإدراك هنا عملية وسيطة بين القلق حيث يؤكد العديد من المنظرين على المكونات المعرفية لقلق الامتحان خصوصا عمليات التركيز والانتباه. إذ أن ذوي قلق الامتحان المرتفع يكون تفكيرهم وانتباههم مرتكزا حول ذواتهم أكثرّ من المهمات الواجب إنجازها،في حين ذوي القلق المنخفض يكون اهتمامهم مرتكزا حول المهام الواجب إنجازها.**(سايحي، 2004 ،ص: 70)**؛ فلقد اتفق كل من **أبو صبحة (1974) وساراسون و زاتزوشاسن و أحمد عبد الخالق (1990)**بأن الطلاب ذوي قلق الامتحان المرتفع يعانون من:**(سايحي، 2004 ،ص: 71)**

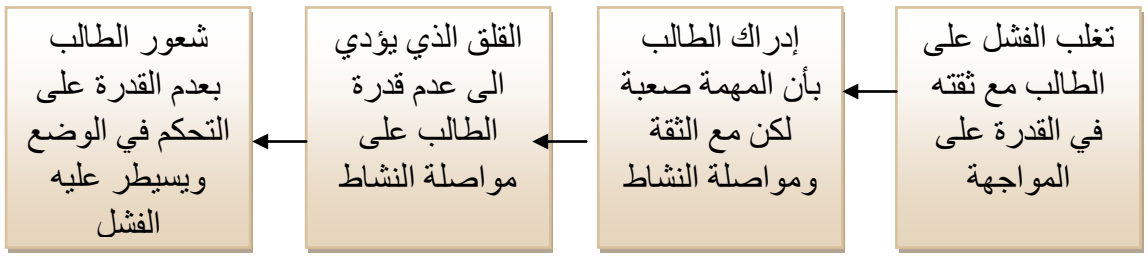
- الشعور بالنسيان للمعلومات التي سبق حفظها، و ضعف التركيز و شرود الذهن.
- ان الانشغال المعرفي يظهر في موقف الامتحان عندما يفقد الطالب الإجابة المطلوبة.
- . أن تقييم ذوي القلق العالي لذواتهم يكون سلبيا، مع افتقار إلى التركيز والرغبة في الهرب من الامتحانعلى خلاف ذوي قلق الامتحان المنخفض. إذ يرجع انخفاض تحصيلهم الدراسي إلى التداخل المعرفي مما يصعب العمليات العقلية لدى هؤلاء الطلاب فيشوبها التشويه و الاضطراب.

3-3المكون الفسيولوجي: يتمثل المكون الفسيولوجي في الأعراض الجسمية والتغيرات الفسيولوجية التي تظهر على التلميذ أثناء تأدية الامتحان أو قبل الامتحان، أي في أوقاتّ المراجعة و الاستذكار و ما يصاحب ذلك من مظاهر ناتجة عن القلق. و يتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة و تنشيط الجهاز العصبي المستقل اللاإرادي مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية، وزيادة معدلات ضربات القلب وسرعة التنفس. يصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل ارتعاش الأيدي، الغثيان، آلام في الأكتاف و الظهر والرقبة، جفاف الفم.(**سايحي، 2004 ،ص: 80)**

و تقترح دراسات أخرى كدراسة **بروش و زملائه(kafloivity&jister& Brush) 1983**ودراسة**هـ ولاندزورت واخرون (Hollandsworth& all 1979)**إن: " الاثارة الفسيولوجيةقد لا تختلف بين الذين يعانون من قلق الاختبار العالي وبين منخفضي القلق و ذلك قبل أو أثناء تقديم الاختبار، لكن ما يختلفون فيه هو إدراكهم و رد فعلهم لمستوى الإثارة لديهم، ففي المواقف الإختباريةى ميل ذوي الدرجات المرتفعة في قلق الاختبار إلى الانشغال بأنفسهم و بردود أفعالهم أكثر من انتباههم لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان.**(سايحي، 2013 ،ص: 28)**

3-4 المكون السلوكي:يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلا في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة وقصور في تدوين الملاحظات و إدارة الوقت والاستعداد الجيد للامتحان وكذلك نقص أداء مهارات الامتحان، بحيث اتفقت مجموع ذلك من بينها:

دراسة ويتماير(Witmaier 1972) ،**وزكريا أحمد (1986) وماهر الهواريّ ومحمد الشناوي(1987)**حيث أوضحت هذه الدراسات أن التلاميذ الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي قلق المنخفض . و يقدم **كولر و هولان(Holan &Quller 1980)** تفسير تأثير سلوك الاستذكار على ارتفاع قلق الامتحان وانخفاض الأداء، أن الطلبة الذين يمتلكون مهارة جيدة في الدراسة و التحضير،يكون قلقهم أقل في مواقف الامتحانات وأن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الامتحان، إنما هي نتيجة لكل من القلق المتزايد وعدم الإعداد الجيد للامتحان.**(سايحي، 2013،ص: 29)** ؛ و لتوضيح عمل هذه المكونات الأربعة أثناء التعامل مع الامتحان باعتباره من الوضعيات الضاغطة التي يعيشها الطالب، من خلال عرض نموذج **شفارزار** و آخرون**(all &chuvarzer)** من التقييم المعرفي للانفعال و الضغط الذي حدده **لازروس(Lazarus)**مع إدماج مفهوم العجز المكتسب الذي حدده **سليغمان(Seligman)**،لتوضيح المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان و المسببة للقلق من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (01) يبين: المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على الامتحان المؤدية للقلق. **(سايحي 2004،ص 84)**

يوضح هذا النموذج عمل المكونات الثلاثة أثناء أداء الامتحان، يحدث أثناء موقف الامتحان التقييم السلبي للموقف، فيدرك على أنه موقف صعب، وتظهر مشاعر القلق والتوتر وبعض المصاحبات الفسيولوجية، وينعكس ذلك على التفكير ويصبح منشغلا بالفشل، وهذا ما يؤثر على مهمة الامتحان بحيث لا يكرس الوقت الكافي لأداء المهمة.

4- الأسباب و العوامل المؤدية لقلق الامتحان:توجد مجموعة من الأسباب و العوامل التي تدفع بالطالب إلى الشعور بحالة القلق أثناء الامتحانات من أهمها ما يلي: **(أبو سعد، 2009،ص: 284)** حيث أن هذهّ

4-1 الشخصية القلقة: قد تكون شخصية الطالب من الشخصيات القلقة، حيث أن هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق، فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان لديها كموقف أكثر من غيره.

4-2عدم استعداد الطالب للامتحان:يعد هذا العامل في كثير من الأحيان من أهم أسباب مروربحالة القلق أثناء الامتحانات، و يتمثل عدم استعداد الطالب لأداء الامتحانات، بعدم الاستذكار الجيد، وبعدم التهيؤ النفسي والعقلي، وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية. بالإضافة إلى أسباب أخرى تتمثل في: **(ربيع والغول، 2007 ،ص/ ص:62/59)**

4-3 الأفكار و التصورات الخاطئة عن الامتحانات:كثيرا ما يحمل الطالب تصورات خاطئة عن الامتحان وهذه التصورات تقوم على أساس أن الامتحان عبارة عن موقف تهديد للشخصية،وهو المحدد للمستقبل من التصورات، مما يكون سببا في كثير من الأحيانّ لشعوره بالقلق.

4-4 طريقة إجراء الاختبارات: تعد طريقة إجراء الامتحانات و خصوصا في بيئتنا العربية في كثير من الأحيان دافعا لشعور الطالب بالقلق، فمن المعروف أن طريقة إجراء الامتحانات من حيث طبيعة الأسئلة، و ما تحاط به من سرية و تكتم، و انشغال الجميع به ما يبعث على الرهبة و الخوف.

4-5 عامل الأسرة: قد تكون الأسرة من بين الأسباب التي تؤدي بالطالب إلى الشعور بالقلق أثناء الامتحانات، و ذلك بفعل ما تستخدمه معه من أساليب التنشئة التقليدية كالتهديد بالعقاب ، أو الحرمان من أمور معينة ما لم ينجح في الامتحان،مما يؤدي إلى خوفه من النتائج السيئة و بالتالي شعوره بالقلق.

4-6 المعلم: المعلم يعد كذلك في كثير من الأحيان من أسباب شعور التلميذ بالقلق و ذلك من خلال ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس التلاميذ عن الامتحانات في

بعض الأحيان، و استخدامها كوسيلة للعقاب في أحيان أخرى.**(أبو سعد، 2009 ،ص ص:285-286)**

4-7 مواقف التقويم ذاتها:الفرد مجرد أن يشعر بأنه موضع تقويم في أي موقف من مواقف الحياة فإن ذلك يشعره بالقلق، والطالب هو كذلك إذا شعر أنه موضع تقويم واختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.**(ربيع و الغول، 2007 ، ص: 69)** ونستخلص من خلال عرض الباحثة لمجموعة من النقاط الأساسية المسببة لقلق بأنه تتضافر مجموعة من العوامل المتعددة التي لها علاقة بالطالب في حد ذاته من عدم استعداده الجيد للامتحان والافكار الخاطئة عن الامتحانات، التي تؤثر على المتعلم و كذلكعلىأدائه الدراسي، و تعد الاسرة سببا من الاسباب من خلال ما تتبعه من أساليب التنشئة (من عقاب و تهديد)، و كذلك المواقف التقويمية التي يوضع فيها الطالب.

5- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:(النماذج)

لقد تعددت النظريات الحديثة التي حاولت تفسير قلق الامتحان، وسيتم عرضها كما يلي :

5-1 نظرية التداخل: يرى **ماندلر و ساراسون(Sarason&Mandler 1952)** أن: "القلق يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات و المهام داخل موقف الاختبارات مثل التفكير في الانقطاع عن الدراسة أو الانشغال بالنجاح، و هذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب والضرورية للإنجاز الجيد في الاختبار أي بمعنى آخر القلق يشتت الانتباه داخل الاختبار".ويصف **واين(Wine 1970)** الطلاب ذوي القلق المرتفع بأنهم:يركزون انتباههم بالاستجابات التي ترتبط بالموقف الاختباري كالاضطراب و نقد الذات. وأضاف أن الآثار السلبية لقلق الاختبار بالنسبة للأداء في الاختبارات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه وفسر ذلك بأن الطّلاب ذوي القلق المرتفع في الاختبارات يكونون منشغلين بالأمور المرتبطة بالمهمة والأمور المرتبطة بالذات و هذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الاختبار.**(العجمي، 1999،ص: 21)**

5-2نظريةتجهيز المعلومات:يربنجامين و آخرون**(all & Benjamin 1981)**أن الطلاب ذوي القلق الاختباري المرتفع يعانون من مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، و هذا يعود إلى اعتمادهم على الحفظ أو استدعاء هذه

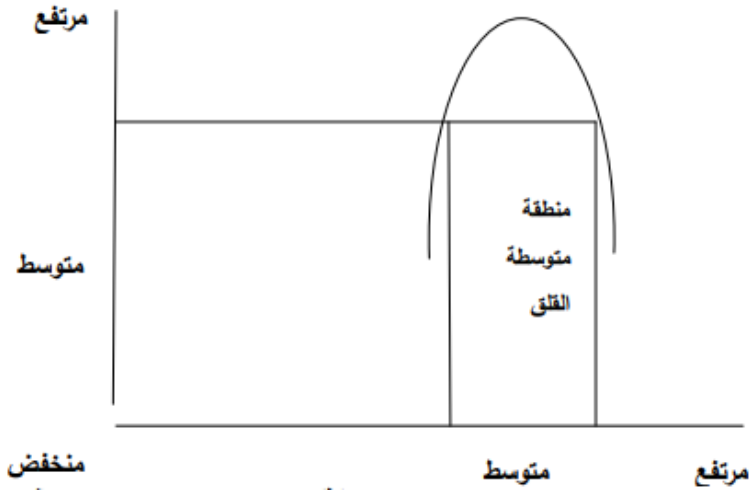
المعلومات في موقف الاختبار ذاته وبالتالي فإن التحصيل المنخفض يعود سببه إلى قصور فيعمليةالترميزأو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الاختبار. **(العجمي،1999،ص:21)** وهذا ما ركزت عليه دراسة كل من بنجامين ومكينولين **(lin &Mcheachine Benjamin 1987)** لتأكيده**(سايحي، 2004 ،ص: 93)**

5-3 نظرية القلق الدافع:يمكن اعتبار القلق دافعا من الدوافع الهامة التي تساعد على الإنجاز و النجاح و التفوق. و تؤكد نظريات التعلم على أهميةالدافعية في التعلم، فالدافع عامل انفعالي يوجه سلوك المتعلم و تتمثل وظيفة الدافعية في:

(السيد عثمان، 2001 ،ص: 26)

- **القلق عامل توجيهي:** أي يوجه السلوك نحو غرض معين، فالطالب الذي لديه امتحان تنشأ لديه حالة من القلق تساعده على الاستذكار.
- **القلق يعتبر صفة تعزيزيه:**و ذلك بعد إنجاز العمل فإن الاتزان يعود إلى ما كان عليه. و في نفس السياق ذهب كل من **تايلور(Taylor Jو سبنس w. Spence K.)**إلى أن القلق دافع منشط للتعلم، و اتفقا مع نظرية**(هلHill)**في التعلم على أنه كلما زاد القلق زاد الأداء للتعلم، و افترضوا في نظرية القلق الدافع أن الطالب في مواقف التعلم يشعر بالقلق و هذا الشعور ينمي لديه الدافع للتعلم لتخفيض القلق و التخلص منه، فالقلق من وجهة نظرهم صفة حسنة تدل على الدافع للتعلم ،فكلما زاد القلق نمى الدافع للتعلم و تحسن**(منيرةوريم، 2009،ص:)113** ، و تؤكد الحقائق التجريبية على وجود علاقة بين مستوى القلق و مستوى الأداء، بحيث مستوى يصل مستوى الأداء إلى الذروة عندما يكون مستوى القلق في المستوى المتوسط، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

(السيد عثمان، 2001 ،ص: 2)



يوضح الشكل رقم (02) العلاقة ببن مستوى القلق والأداء.

يوضح الشكل العلاقة بين مستوى الأداء والقلق، أثناء الامتحان إذ يصل الأداء إلى أعلى درجاته عندما يكون القلق في المستوى المتوسط.

و يتفق ذلك مع ما وصفه **(بازوفيتر1955 Basaovitre)** ، لمستويات القلق المنخفضة و المتوسطة و العالية: **(السيد عثمان، 2001 ،ص: 28)**

أ- **المستوى المنخفض:**يحدث حالة التنبيه العام ويزداد تيقظه و ترتفع لديها لحساسية للأحداث الخارجية كما تزداد قدرته على مقاومة الخطر، ويكون الفرد في حالة تحفز و تأهب لمواجهة مصادر الخطر في البيئة التي يعيش فيها، و لهذا يكون القلق في هذا المستوى إشارة إنذار لخطر وشيك الوقوع.

ب- المستوى المتوسط: في هذا المستوى يصبح الفرد أكثر قدرة على السيطرة حيث يزداد السلوك في مرونة و تلقائية، و تسيطر المرونة الكافية بوجه عام على تصرفات الفرد في مواقف الحياة وتكون استجابته و عاداته هي تلك العادات الجديدة، و تزداد لدى الفرد القدرة على الابتكار و يزداد الجهد المبذول للمحافظة على السلوك المناسب والملائم في مواقف الحياة المتعددة.

ت- المستوى العالي:أما في المستوى العالي فيحدث اضمحلال و انهيار للتنظيم السلوكي للفرد و يحدث نكوص إلى أساليب بدائية كان يمارسها الفرد وهو في مرحلة الطفولة و ينخفض التآزر و التكامل انخفاضا كبير او بالتالي لم يعد الفرد قادرا على التمييز الصحيحبين المنبهات الضارة و غير الضارة، و بالتالي لم يعد الفرد العصابي في

ذهوله، و تشتت فكرته، حدته سرعة تهيجه و عشوائية سلوكه، و أجهزة الضبط المركزيةلديه قد اختلفت.**(السيد عثمان، 2001 ،ص28)** فهناك دراسات أخرى تناقضت نتائجها مع نتائج دراسات كل **من تايلوروسبينس و هل ... الخ**، بحيث توصلت إلى نتائج مؤداها :القلق ليس دافعا و لا يدل على وجود الدافع أن للتعلم أو العمل المبدع لأنه عامل تصدع و تفكك في شخصية الإنسان، يفسد دوافعه ويشتت طاقاته النفسية والجسمية، ومن أهم هذه الدراسات دراسة كل **منماندرو ساراسون (Sarason&Mandlor 1902)**و قد قدم الباحثان نموذجين للتعرف على درجة تأثير القلق على أداء الفرد **(منيرة و ريم، 2009 ،ص ص: 114 -115)**

5-4نظرية القلق الحالة – السمة:سنتطرق أولا إلى تعريف حالة القلق و سمة القلق أولا ثم ذكر ما جاء في هذه النظرية، فنجد أن حالة القلق هي:" حالة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية من التوتر والكدر أو الهم، ، وتنشط (أو إثارة) الجهاز العصبي اللاإرادي أو المستقل و تحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص مثيرامعينا أو موقفا على أنه يمكن أن يحدث الأذى أو الخطر أو التهديد بالنسبة له،و تختلف حالة القلق في الشدة و تتغير عبر الزمن. "من جهة أخرى نجد أن سمة القلق تشير: "إلى فروق فردية ثابتة نسبيا في الاستهداف للقلق بوصفه سمة في الشخصية، ولا تظهر مباشرة في السلوك و لكن يمكن استخلاصها من تكرار ارتفاع حالة القلق لدى الفرد عبر الزمن و شدة الحالة." **(فايد،2001 ،صص:46 -47)** فقد وضع سبيلبرجر **(Spielberger1970)**مجموعة من الافتراضات الأساسية في نظرية يمكن تلخيصها باختصار فيما يلي: **(منيرة وريم، 2009 ،ص 115)**

1- أن المواقف التي يدركها الفرد على أنها تهديدية تستثير حالة القلق لديه.
2- يتناسب مستوى حالة القلق مع مقدار التهديد للمواقف التي يتعرض لها الفرد.
3- يميل الأفراد ذوي سمة القلق العالية إلى إدراك المواقف أو الظروف التي تتضمن الفشل أو التهديد على أكثر تهديدا من ذوي سمة القلق المنخفض.
4- في حالة تكرار تعرض الفرد للمواقف التي يشعر على أنها ضاغطة له تنمي لديه استجابات كمحاولة للتغلب على المصاعب أو تكون حيل دفاعية لتجنب أو خفض حالة

القلق. إن نظرية**سبيلبرجر(Spielberger)** تفسر القلق الناشئ أثناء الاختبارات في ضوء. السمة والحالة وهذا ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كثيرة من عاملين أساسيين، أحدها عامل الانزعاج والانفعالية فالانزعاج يقابل سمة القلق والانفعالية تشير إلى الحالة الوجدانية والناتجة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة على الإحساس بالضيق والتوتر.

(منيرة وريم، 2009 ،ص116)

في ضوء ما تقدم تستخلص الباحثة:أن لكل نظرية من نظريات قلق الامتحان منطلق واتجاه تبنته وانطلقت منه وذلك من خلال نتائج بعض الدراسات لمجموعة من الباحثين بحيث ركزت معظمها على الطلاب ذوي القلق المرتفع، فنجد نظرية التداخل وضحت بأن انشغال التلاميذ بالنجاح يتداخل مع الموقف الاختباري ويثير القلق لديهم، و بدوره يؤثر على تحصيلهم، في حين نرى بأن نظرية تجهيز المعلومات تركز على طريقة تنظيم وترميز المعلومات و مراجعتها قبل الاختبار، التي تستثير القلق لدى التلاميذ، حيث أن التحصيل المنخفض يعود إلى القصور في عملية ترميز واستدعاء المعلومات، و من جهة أخرى ترى نظرية القلق الدافع بأن للقلق دور إيجابي في الرفع من مستوى الأداء، **أما** نظرية الحالة والسمة فتناولت القلق من كونه صفة ملازمة للفرد أو مجرد موقف عارض له.

6- الإجراءات و الأساليب الإرشادية لخفض قلق الامتحان:

تعددت التقنيات و الإجراءات الإرشادية المساعدة على خفض قلق الامتحان بحيث تتمثل في الأساليب و التقنيات التالية:

6-1 تطوير قدرة الفرد على الفهم و حل المشكلات:حيث أن فهم الذات و الآخرين الأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق؛ و معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث وكيفية التدريب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات و التعامل مع المشكلات.

6-2 مساعدة الفرد على الشعور بالأمن و الثقة بالذات (أسلوب توكيد الذات):من خلال تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق و الخوف بشكل تدريجي.

6-3 التدريب على الاسترخاء:كالتدريب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات و الشعور بالاسترخاء. و هناك أساليب كثيرة للتدرب على الاسترخاء لكل مجموعة من مجموعات العضلات من الجسم. **(أبو عزب، 2008 ، ص ص:64-65)**

ولقد قام **سليمان الريحاني (1982)** بدراسة تثبت أهميةالتدريب على الاسترخاء في خفضقلق الامتحان: أظهرت النتائج مدى فاعلية فنية الاسترخاء العضلي في خفض قلق الامتحان لدى عينة المجموعة التجريبية. **(عبد القادر وبدر،2001 ،ص: 17)**

6-4 تقليل الحساسية التدريجي:و تقوم على فرضية أنه بالإمكان محو استجابة انفعاليةغير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) من خلال إحداث استجابة مضادة لها، فالاستجابات المتناقضة لا يمكن أن تحدث في آن واحد،و هذا ما يطلق عليه بالكف المتبادل، فالفرد لا يستطيع أن يشعر بالخوف أو القلقو هو في حالة استرخاء تام ، إذ أن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية و تشمل هذه التقنية على ثلاث مراحل:**(أبو عزب، 2001 ،ص ص:60-61)**

- إعداد هرم القلق لدى المسترشد: حيث يتخيل المسترشد المواقف التي تبعث على القلق لديه و هو في حالة الاسترخاء التام، و يتم ترتيب المواقف بالتسلسل بدءا بأقلها إثارة و إنهائها بأشدها إثارة.
- الاسترخاء و تدريب المسترشد عليه.
- إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى المسترشد بالاستجابة البديلة للقلق (أي الاسترخاء) أي أن المسترشد يتخيل المواقف تدريجيا بدءا بأقلها إثارة وانهاءا بأكثرها إثارة و هو في حالة الاسترخاء،بحيث لوحظ أن معظم الدراسات السابقة لجأت إلى استخدام فنية التحصين التدريجي الذي طورها **ولبي(wolpe 1958)** لعلاج قلق الامتحان ، ومن هذه الدراسات دراسة أبونتي و أبونتي**(Aponte&Aponte 1971)**،حيث حاول الباحثان استخدام فنية التحصين التدريجي مع فنية الاسترخاء العضلي و أظهرت النتائج أن فنية التحصين التدريجي المقترنة بالاسترخاء العضلي أكثر فاعلية من كونها وحدها في التقليل من قلق الامتحان لدى التلميذ.**(عبد القادر وبدر، 2001 ،ص: 1)** ونستخلص من خلال دراسة كل من **سليمان الريحاني (1982)**و دراسة كل من **أبونتي و أبونتي**

(1971) ، بأن لكل من هاتين التقنيتين (الاسترخاء العضلي و التحصين التدريجي) دور فعال في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة، إلا أن اقترانهما مع ا أكثر فاعلية من كون كل فنية على حدى.

6-5 الحديث الإيجابي مع الذات :تشجيع على استخدام عبارات إيجابية في الحديث مع الذات.

6-6 تشجيع التعبير عن الإنفعلات: إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق. ومن خلال اللعب و تمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن أن تحدث عمليا تتفريغ انفعالي.

6-7 التدريب على مهارات الامتحان:الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به وإتباع أساليب فعالة عند المذاكر له من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل النجاح و التفوق، ومن هذا المنطلق يرى المختصين في هذا المجال أنه لابد من اكتساب بعضالمهارات و هي المهارات اللازمة لكل تلميذ يتقدم إلى الامتحانات و تسمى هذه المهارات(بمهارات الامتحان) و من هذه المهارات ما يلي:

6-7-1 مهارة المراجعة:من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي متعلم يمر بالامتحانات، و تحتاج هذه المهارة إلى التركيز و المتابعة. و تكمن أهمية المراجعة في سهولة استحضار المعلومات من الذاكرة، و خاصة أثناء الإجابة على الأسئلة، و تقلل أيضا من رهبة الامتحانات، وتعمل على زيادة ثقة التلميذ بنفسه .**(أبو عزب، 2001 ،ص ص:66-6)**

6-7-2 مهارة الاستعداد للامتحان:يتم الاستعداد للامتحان على المدى البعيد،حيث يحدد التلميذ أهدافه من المذاكرة و يتقن المهارات المختلفة و يحسن قدرته على التركيز يعد جدول المذاكرة و ينفذه، وعلى المدى القريب يراجع التلميذ الملخصات والملاحظات والمخططات التلخيصية التي جمعها أثناء المذاكرة و يقوم بالإجابة على عدة نماذج من الامتحانات إجابات مختصرة. **(سايحي، 2004 ،ص 60)**

6-7-3 مهارة أداء الامتحان:يقصد بها الالتزام بآداب أداء الامتحان أثناء تواجد التلميذ في قاعة الامتحان و يرتبط الأداء الأكاديمي المرتفع ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في

الامتحان، وفي نفس الوقت يرتبط الأداء الأكاديمي المنخفض سلبا بالأداء الجيد في الامتحان.

ما يؤكد ذلك دراسة **سناء محمد سليمان(1989)**التي تؤكد على ضرورة التدريب على أداء الامتحان.**(سايحي، 2004 ،ص ص:60-61)** بالإضافة إلى مهارات أخرى مثل مهارة الإجابة مهارة تنظيم المراجعة، التي لم يسعنا ذكرها والتطرق اليها جميعا.

يتضح مما سبق أن للتقنيات الارشادية المتعددة دور فعال في التقليل من مستوى القلق الامتحان لدى التلاميذ،والتي أُثبتت فعاليتها من خلال الدراسات التي تم التطرق إليها في هذا العنصر.

خلاصة الفصل

اتضح من خلال عرض الباحثة لعناصر هذا الفصل، أن قلق الامتحان من بين أعقد المشكلات النفسية المدرسية ذات التأثير المباشر على التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية ألا أن تأثيره البالغ يظهر بوضوح في مرحلة التعليم الثانوي. إذ يعتبر حالة انفعالية تنتاب التلميذ ويصاحبها اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية مصحوبة بأعراض فسيولوجية، وللقلق جانبين جانب ايجابي وآخر سلبي فالأول يعمل كدافع وحافر يساعد الفرد على الاجتهاد؛ اما الثاني فيعيق الأداء المتوقع من التلميذ،فقلق الامتحان يؤثر على عوامل عديدة منها التحصيل الدراسي؛ بحيث يعود إلى أسباب وعوامل متعددة منها ما هو مرتبط بشخصية التلميذ في حد ذاته ومنها ما يعود إلى الاسرة، مما يستدعي تقديم خدمات إرشادية للتغلب على هذه المشكلة.

الفصل الثالث

الغش في الامتحانات

تمهيد :

يعد الغش من الظواهر القديمة والحديثة التي انتشرت في المؤسسات التربوية والتعليمية والغش هو سرقة الطالب معلومات عن ورقة زميله في الامتحانات أو الاستعانة بأوراق صغيرة يخفيها في ملابسه تتضمن إجابات صحيحة لأسئلة الامتحان وذلك من أجل الحصول على الإجابة ويعد سلوك الغش من السلوكيات غير السوية وغير الأخلاقية فهي تنامي جميع معاني الإنسانية التي تدعوا إلى الصدق في الأمور كلها.

1- تعريف الغش:

لغة :من غش يغش غشا وغشا اي خدعه وأظهر له حبا ونصيحة وهو يضمر له الباطل ويزين له غير المصلحة والغش مصدر غش وهو الخداع ووردت كلمة الغش في قاموس المورد بمعنى يخدع ، يغش ، يحتال على ، خداع ، غش ، احتيال ، الخادع ، الغشاش المختال ، الشيء الزائف . **(أبو أسعد أحمد عبد اللطيف، 2009، ص15).**

اصطلاحا: يتنوع التعريف الاصطلاحي للغش بتنوع المجال الذي يدرس الغش في إطاره، ذلك لأن الغش كلمة واسعة المعنى، فالغش في البيع يعني كتمان العيب في السلعة مع العلم به ، وهناك الغش في البيع والشراء ، والغش في الوظيفة والغش في القول والعمل.

وقد عرف الباحثون الذين اهتموا بدراسة الظاهرة نمط السلوك الدال عليها بعدة تعريفات ، فقد عرف في إحدى أولى الدراسات أن الغش بكافة أشكاله يعني استخدام الطلاب لكافة الوسائل المألوفة التي تمكنهم من النجاح أو من الحصول على تقديرات جيدة ، أو إنجاز المتطلبات بدون القيام بعمل أمين ، ويطلق الغش على كل النشاطات غير المسموح بها في الامتحانات ، مثل النقل من الكتب أو من الطلاب الأخرين ، أو مساعدة طالب أخر ، أو استخدام قصاصات الورق المنقولة ، كما يتضمن الغش الاقتباس من مواد منشورة أو غير منشورة دون الإشارة إلى المؤلف الأصلي أو سرقة بحث اعده طالب اخر أو كتابة بحث الطالب اخر. **(التير، 1980،ص 16)**

يعرف الغش الدراسي بأنه:محاولة الطالب غير المشروعة للحصول على معلومات يدونها في ورقة الإجابة ، لإيهام الأستاذ بأن ما كتبه في الورقة هو حصيلة العلم الذي إستفاده خلال دراسته لهذه المادة كما عرف بأنه سلوك يهدف إلى تزييف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادي أو معنوي ، أو إرضاء لحاجةنفسية. ويتضح من ذلك أنه يمكن القول أن الغش الدراسي هو نشاط مكتسب لتزييف الحقيقة يهدف التلميذ من ذلك تعديل درجاته إلى افضل

مما حققه في الواقع بدافع تغيير تقديره إلى أعلى للحصول على مكتسب معنوي. **(الحارثي، 1999،ص .8)**

الغش أو التزوير من العادات التي تظهر لدى الأطفال والراشدين الذكور والإناث على حد السواء وإظهار حقائق الأمور بشكل غير حقيقيبغرض الوصول إلى غاية معينة أو تغطية العجز أو التقصير أو الإهمال وتبدأ هذه العادة عند الطفل في وقت مبكر وتلازمه في المنزل أو المدرسة وغالبا ما يحقق الطفل بهذا الأسلوب مكاسب مؤقتة منها المادية كالطعام و غير المادية كالنجاح في اللعب والامتحان وأكثر الأمثلة على غش الأطفال هو ما يحدث داخل المدرسة وفي غرفة الصف أثناء الامتحان. **(بطرس ، 2008،ص 469)**

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن ظاهرة الغش تعتبر مرضا تربويا وهي من أخطر المشاكل التي يواجهها التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة فهو خيانة للنفس وللأخرين.

2- مدى انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات والمواقف منها:

اليوم ومع التطور التكنولوجي ، أصبحت عملية الغش في الامتحانات عملية سهلة ومتاحة أكثر بواسطة الهواتف النقالة أو الإبحار بالشبكة العنكبوتية يمكن الحصول على الأجوبة التي يريدها الطلاب بسهولة أو اقتناء الوظائف الجاهزة، أو حتى استعمال الطلاب الثانويين قلم حبر خاص يختفي بعد الكتابة ويمكن رؤية الكلمات المكتوبة فيما بعد بواسطة فانوس مع إضاءة فوق بنفسجية . **(بطرس ، نفس المرجع ،ص 470)**

انتشار الظاهرة مع تقدم التكنولوجيا تشير إلى ارتفاع نسب الغش بنسب عالية جدا، وفي بحث أجري سنة 2003 على طلاب مدارس ثانوية في الولايات المتحدة اعترف74%منهم أنهم غشوا على الأقل مرة واحدة خلال السنة الدراسية زيادة بنسبة61% بالمقارنة مع سنة 1992. المقلق أكثر أن حوالي نصف الطلاب وافقوا مع التوجه بأن من يريد التقدم عليه أن يغش أحيانا برغم البحث الحثيث في الولايات المتحدة الأمريكية حول الظاهرة ، إلا أنه هناك تقارير عديدة أيضا حول الظاهرة في جهاز التربية والتعليم الاسرائيلي ، كما أن ونشرت مقالات علمية عديدة تتعلق بهذه الظاهرة في المدارس الابتدائية ، فوق الابتدائية وحتى الأكاديمية في البلاد فمثلا سنة 1996 كتب مقالا بالمجلة العلمية " بموضوع الغش بالجامعات حيث قابل طلابا من كلية الاقتصاد في القدس وتوصل لنتيجة مفادها أن ظاهرة الغش قد شملت تقريبا جميع الطلاب في كلية الاقتصاد. كما وأجرى **حيشين**

2006بحثين بموضوع النزاهة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل في البحث الأول تم فحص أربع كليات في جامعات البلاد وهي إدارة الأعمال، الحقوق، العمل الاجتماعيو الزراعة ووجد أن89% من الطلاب سمحوا لزملائهم الاستعانة بوظائفهم، % 83 منهم شاركوا بعمليات الغش في الامتحانات و55% نسخوا من وظائف جاهزة في البحث الثاني اشتركت تسع كليات الحقوق في البلاد، ووجد أن% 95 من الطلاب كانوا مشاركين في عمليات غش بسيطة (مثل اقتباس مصدر بيبليوغرافي دون ذكر المصدر ، إعطاء وظيفة جاهزة لصديق بالرغم من المعرفة بأن الصديق قد ينسخ منها) ، وحوالي 60% منهم كانوا مشاركين بعمليات نقل فعالة خلال الامتحان بالإضافة **الحيشين أيضا تولكين وجليك 2007** أجريا بحثا حول مواقف طلاب الطب من موضوع الغش في الامتحانات ، وسلوكياتهم المعلنة والخلفية الثقافية التي قد تؤثر على مواقفهم .وكان هدف البحث هو التوصل إلى نتائج عملية حول التربية للقيم بكليات الطب ، وقد تم توزيع استمارة اسئلة ل **193**طالبا من السنوات الأولى والثانية في كلية الطب في جامعة بن غوريون وتبين من النتائج بأن93%من الطلاب قد توجهوا بشكل أو بأخر لظاهرة الغش في الامتحانات و (% 85)لظاهرة النسخ من الوظائف الجاهزة كظواهر سلبية أكثر.ولكن وجد أيضا أن60% منهم اعتقدوا أن كتابة أسئلة الامتحان من جديد بعد إنهائه هو عمل مقبول وقانوني ، وقد تبين وجود علاقة بين توجه الطلاب ومواقفهم تجاه عملية الغش وبين خلفيتهم الثقافية والديموغرافية .فمثلا يعتقد الطلاب المتزوجون أن ظاهرة الغش سلبية أكثر من غير المتزوجين ، كما وتبين أنه كلما كان الطالب متدينا أكثر كلما كان موقفه تجاه الغش سلبيا أكثر ، كذلك تشير نتائج البحث إلى أن الطلاب الذين اعتادوا على الغش بمرحلة الثانوية يعتقدون أكثر من غيرهم أن الغش في الامتحانات عمل مقبول أخلاقيا ولا يضر أحدا وأنه سوف يستمر بذلك إذا كان متأكدا أنه لن يضبط .وقد توصل سيرليس **1980** في هذه الدراسة أن هناك علاقة بين التوجه الأخلاقي للطلاب وبين إمكانية الغش في الامتحانات منطرفهم وأيضا وجد علاقة بين الغش في الامتحانات وبين عدم مصداقية الطلاب بأمور أخرى. **(أبو عصبة وأخرون، 2011، ص 54-55)**

في بحث أخر حول ظاهرة الغش في الامتحانات أجري على طلاب بكليات تأهيل المعلمين ونشرت نتائجه في موقع صحيفة **ههآرتس** سنة 2008، أجراه خوالدي وجد أن25%من الطلاب اعترفوا بأنهم غشوا بامتحانات التي أجريت في مرحلة الثانوية .وأن حوالي 40%منهم أقروا أنهم يخشون بامتحانات الكلية .وتبين أيضا أن60%من المجيبين يعتقدون أن ظاهرة الغش في الامتحانات منتشرة بشكل واسع في جهاز التعليم.أما أسباب اللجوء إلى الغش فتشير نتائج البحث إلى أن السبب الأساسي هو الخوف من الفشل (68%) و 54%ضغط الأهل للحصول على علامات عالية و47% الخوف من الامتحانات و40% غياب قيم الولاء والاستقامة ويلقي60%من الطلاب المجبيين اللوم على جهاز التعليم ويتهمونه بالتسبب في ازدياد هذه الظاهرة كما يعتقد58% منهم أن ظاهرة الغش تدل أن جهاز التعليم قد فشل بإكساب وتزويد الطلاب بالقيم الأخلاقية .ويبين40%من الطلاب أنالمعلمين والمراقبين يساعدون الطلاب على الغش وتشير الإحصائيات أنه في كل سنة يتم اكتشاف زيادة بمعدلات الغش في الامتحانات .

فحسب معطيات وزارة المعارف في صيف 2002من بين1, 122,934دفتر امتحان كان مشكوكا ب 525 ,9دفتر ألغي منها8,356أي حوالي0,74%من الدفاتر.وهذا يدل على ارتفاع في عدد الدفاتر الملغية نسبة للسنة التي سبقتها أي2001حيث ألغي0.64% من الدفاتر.**(أبو عصبة وأخرون، مرجع سابق،ص ص60-62)**

3- أسباب الغش المدرسي:

يوجد العديد من الأسباب لمشكلة الغش وقد حدد الباحثون مجموعة متنوعة لعوامل الغش وهي على النحو التالي:

- **العوامل الأسرية:**

إن الأسرة بما يسود فيها من قيم وعادات ومفاهيم وأفكار ومعايير ومحاكاة أخلاقية تلعب دورا مهما في تعليم وتربية الطفل واكتساب مجموعة من الأخلاق التربوية والدينية والاجتماعية، واعتبار الأسرة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

وتلعب أيضا دورا في تكوين شخصية الطفل وفي نمو قدراته المعرفية بالشكل الصحيح والسليم ، وعليه فدور الوالدين واتجاهاتهما في التنشئة الأسرية لأطفالهم مثل التقبل

والإهمال والرفض أو الحب وغيرها وهي عوامل تساهم بشكل آخر في اكتساب الطفل سلوكيات معينة سواء إيجابية مثل الصدق والتعاون أو السلبية مثل عادات الكذب والغش والعنف والخداع وإن أهم عامل يساهم في تنمية سلوك الغش لدى الطفل هو مشاهدة أو سماعه لوالديه يقومون بهذا السلوك سواء في تربيته أو في معاملته أو علاقاته لأن الوالدين هما قدوة لأبنائهم.(**الجيلالي، لمعان مصطفى، 2011، ص 85)**

- **العوامل التربوية (البيداغوجية) ونجد منها:**

✓ **نظام الامتحانات:**

نظام الامتحانات إحدى العوامل المساهمة في تنامي سلوك الغش لدى التلاميذ بحيث إن صعوبة الامتحانات وعدم وضوحها وكذلك وعدم الاستعداد الكافي لها والحرص الكبير على الحصول على نتائج ودرجات جيدة وأعلى وعدم استيعاب المادة الدراسية وكرهها بالإضافة إلى تهاون المراقب في حراسة يؤدي حتما إلى ظهور سلوك الغش وتفشيه في الوسط المدرسي ، يلجأ التلاميذ إلى ممارسة الغش بهدف الحصول على نتائج جيدة ، كما أكدت بعض الدراسات أن ضغط العلامة بمعنى الرغبة القوية في الحصول على نتائج جيدةوشغل مكانة اجتماعية مناسبة من أجل الحفاظ على الكرامة و الحفاظ على معدل تراكمي جديد يتماشى مع متوسط درجات التلاميذ تدفع أعداد كبيرة من التلاميذ إلى ممارسة الغش المدرسي في الاختبارات أو أداء الواجبات . **(نفس المرجع، ص86)**

✓ **الوسط المدرسي في فترة الامتحانات:**

إن جو التوتر والقلق والانفعال الذي يسود نظام الامتحانات وتغير نظام الدروس العادية ، الذي يصبح عن الانضباط وكذلك بسبب اهتمام الإدارة بالإعداد والتحضير للامتحانات المدرسية هذا الجو المشحون بهذه المشاكل والصعوبات يدفع التلميذ بأن يجعل شغله الشاغل والوحيد هو الحصول على درجات عالية بشتى الوسائل الممكنة مما يشجع على ممارسة سلوك الغش المدرسي وتفشيه بين التلاميذ في المدارس .

✓ **أسلوب وكفاءة المعلم:**

يعتبر المعلم محور العملية التعليمية وكذلك عضو رئيسي فيها ، وبإمكانه أن يكون مسؤول في دفع التلاميذ إلى ممارسة سلوك الغش في الاختبارات وأداء الواجبات ، فعدم

تمتعه بالكفاءة الازمة للتدريس أو عدم كفاءته في نقل المعلومات بشكل واضح ومفهوم يجعل التلاميذ لا يستعد الاستعداد الكافي والجيد للامتحانات يصحبه الشعور بالقلق والخوف والتوتر بحيث عندما يستخدم المعلم الامتحانات كوسيلة للعقاب واخضاعها لسلطة وإدارته وتعليماته كل هذه الأمور تدفع التلاميذ من قبل المعلم تجاه التلاميذ تدفعهم إلى ممارسة سلوك الغش كوسيلة للهروب من العقاب وتخطي الصعوبات وتجاوزتها ، بهدف الحصول على نتائج جيدة تتجنب العقاب باستعمال كل التقنيات والطرق الممكنة في ذلك . **(محمد الأحمد الرشيد، 2010، ص 79)**

- **العوامل الاجتماعية والاقتصادية:**

تعتبر العوامل الاجتماعية والاقتصادية هي الخلفية الاجتماعية للتلميذ التي تساهم هي الأخرى بدورها في دفع التلميذ إلى ممارسة الغش ، كما تلعب الفئات الاجتماعية دورا بارزا في تنامي هذه السلوك بين التلاميذ في المدارس حيث أن الفئات العليا في المجتمع غالبا ما تشجع على ذلك لأنها تضغط على أبنائها في الحصول على درجات عالية على عكس أسر الفئات الدنيا في المجتمع ، التي يكون أبنائها أقل حظا في متابعة أبنائها الدراسة أي في متابعة التعليم العالي ، أو تولي مناصب اجتماعية مناسبة وتتصف هذه الأسرة بالحفاظ والتمسك بالقيم والعادات الاجتماعية كما لا ينفي أبناء الأسر الفقيرة من ممارسة هذا السلوك أو السلوكيات الانحراف لأن صعوبة الغش وصعوبة الحصول على الرغبات والحاجات تدفع بهم إلى ممارسة الغش المدرسي.**(عمارة، 2014،ص 17،20)**

4- أنواع الغش المدرسي:

إن الغش المدرسي كما تعددت أسبابه وأساليبه ووسائله تتعدد أيضا أنواعه ، حيث يختلف كل نوع عن الاخر.

4-1 على أساس طبيعة الغش:

- **غش الالتباس:**حيث يلتبس الطفل عدد من الأمور من غير قصد نتيجة قصور عقلي أو إدراكي.
- **غش التقليد:**يمارس هذا النوع من السلوك عند الأطفال أو التلاميذ لتحقيق غايات وإذا استمر هذا النوع من السلوك عند الطفل أو التلميذ يصبح عادة سلوكية تقليدا لما حوله

من الكبار أو من أقرانه يشكل خطرا عليه ، ويتعرض لعواقب نتيجة هذا الفعل سواء من الوالدين أو من المعلم أو من القانون الداخلي للمدرسة.

❖ **غش المزاح** :يمارسه التلاميذ أو الأطفال بهدف المزاح أو إبقاء الأخرين في المأزق دون خشية أو خجل منهم ومن الممكن أن يتطور هذا السلوك مع العمر ليصبح عادة سلوكية غير مسموحة به قانونيا أو اجتماعيا أو تربويا.

❖ **الغش الانتفاعي:**هذا النوع من السلوك هو من أكثر أنواع الغش انتشارا في الوسط المدرسي بين التلاميذ بحيث يقومون به لمنع عقوبة تقع عليهم ، بهدف تحقيق مكاسب على حساب الغير ، ويحدث لدى تلاميذ أو الأطفال بين فئات العمر6- 12سنة، كالغش في الامتحانات.

❖ **الغش المرضي:**يحدث هذا النوع من السلوك بطريقة لا شعورية في نطاق خارج عن إرادته، كما يسمى الكذب المرضي أي يقوم به التلميذ دون وعي منه.

الغش الدعائي:يهدف إلى تغيير مكانة التلميذ وموقعه بين أقرانه وتعزيز النجاح خوفا من الغش والضعف الدراسي، وهذا السلوك يحدث لدى التلاميذ نتيجة الشعور بالنقص.

(محمد الأحمد الرشيد، مرجع سابق، ص 80)

2-4 **على أساس عدد المشاركين :**

❖ **الغش الفردي:**هو الغش الذي يقوم به التلميذ بمفرده دون اشتراك التلاميذ الأخرين معه كالنقل أو استعمال وسائل وتقنيات متنوعة مثل : الكتابة على الطاولة التي يجلس عليها لأداء الامتحان أو الواجب ، لتحقيق مكاسب مادية أو معنوية تعود عليه بالفائدة كتحقيق نتائج جيدة .

❖ **الغش الجماعي:**هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة والمهارات والسلوكيات الغير المسموح بها والممنوعة قانونيا وتربويا كالتحاليل والغش الجماعي يشترك فيهمجموعة من التلاميذ لتمرير مادة دراسية ، وأيضا استعمال الهاتف النقال ، هذه المكاسب التي تحقق من وراء ذلك تعود بالفائدة على الجميع.**(عمارة ، 2015،ص 20-21)**

5- مراحل تطور انتشار ظاهرة الغش المدرسي:

ذكر الباحث زياد حمدان في دراسته (الغش المدرسي ، الأسباب والأثار والحلول 1986) إن الغش يمر في تطوره بأربع مراحل هي على النحو التالي طبقا للمرحلة العمرية التي يمر بها الفرد الذي يمارس سلوك الغش :

- ✓ **مرحلة الغش البريء أو العشوائي 1- 7 سنوات:**

وهذه 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 ما يراه أو يحس به ليدرك مفهومه ووسائله ليكتشف طبيعة نتائجه عليه وردود فعل من حوله تجاه ذلك.

- ✓ **مراحل غش الحاجة 8- 12سنة:**

وهنا يلجأ الطفل إلى الغش دون وعي حقيقي لمفهوم هذا الغش وسلوكه ونواتجه السلبية ، فهو قد ينتقل واجب الحساب مثلا بسبب عدم تمكنه من القيام به في المنزل ، أو عدم قدرتهعلى حل مسائل أو تمارين هذا الواجب دون أن يدرك بأن ما يقوم به هو غش .إن الغش هنا الذي يلجأ إليه الطفل خلال هذه المرحلة ليس بسبب عجز دائم في التحصيل لديه وإنما يتم القضاء حاجة مؤقتة لإرضاء السلطة المسؤولة سواء هذه السلطة في المعلم أو الأب أو الأم أو الأخ الأكبر ، ويلاحظ أن الغش على هذا النحو لا يستمر تماما بل يتحول إلى سلوك مؤقت شبه مقصود تتحقق منفعة أو رغبة فردية مرحلية .

(عمارة ، 2015،ص 22)

- ✓ **مرحلة الغش الشخصي أو التجريبي 13- 12سنة:**

تعرف هذه المرحلة العمرية بمرحلة المراهقة أو الشباب المبكر ويقاوم الفرد خلالها اي شيء لا يتصل برغباته الشخصية أو لا يرى فيه عائدا مباشرا يعود عليه. ويهدف التلميذ خلال هذه المرحلة في الغالب من جراء قيامه بالغش إلى تحقيق رغبة شخصية طارئة لديه تتمثل في إثبات ذاته أو تفوقه في أداء ما يريد من عمل الغش يتم لدى الطلاب خلال هذه المرحلة لتحقيق حاجات نفسية أو تحصيلية لديهم دون أن يكون الغش صفة أو عادة متأصلة عندهم غالبا ، وتكرار الغش للحصول على ما يريده التلميذ أو يحتاجه وبخاصة

مع ذلك التشجيع الساذج لهذا النجاح وفي غيبة انتباه الأسرة والمدرسة له لتصحيحه أو لفت الانتباه لخطورته وسوء عواقبه على شخصية التلميذ ومستقبله ، تسمح لها بأن يتحول الغش تدريجيا من حالة مؤقتة إلى عادة متكررة لها أهدافها وأسلوبها ونتائجها المنشودة ، ومن ثم يدخل الطالب المرحلة الرابعة من مراحل الغش .

(عمارة ، مرجع سابق،ص 23)

- ✓ **مرحلة الغش المنظم 19سنة فأكثر:**

يصبح الغش لدى الطالب خلال هذه المرحلة العمرية عادة متواصلة هادفة أو متخصصة أو إطارا عمليا غير سوي لفلسفة حياته وتعامله مع الآخرين حيث لا يقتصر الغش فقط على مجال الامتحانات ، وهكذا يصبح الغش عادة سلوكية غير سوية ، ويمثل مشكلة تربوية يعاني منها الفرد والنظام التعليمي ككل مما يتوجب تشخيصها ومعالجتها.

- ✓ **مرحلة الغش الغير الهادف:**

تتميز هذه المرحلة بأن سلوك الغش لا يكون منظما بدون تخطيط أو أهداف ونجده لدى الأطفال دون عمر السابع سنوات حيث يقوم به الطفل دون وعيه وبأبعاد هذا السلوك ، كالغش في اللعب وإخفاء بعض الأشياء وهذه المحاولات الغير الهادفة للغش يمكنها ان تقوى بفضل بعض المعززات مما يجعل بعض هذا السلوك يتطور ويتحول فيما بعد إلى شبه عادة ثانية . **(نفس المرجع، ص 23-24)**

- ✓ **مرحلة الغش العرضي:**

ويكون هذا السلوك مؤقتا من أجل تحقيق بعض الحاجات وبسبب ظروف أسرية صعبة ، وغالبا ما يكرر هذه الخبرة السابقة في مواقف مشابهة أو قد يتخلى عن سلوك الغش إذا وجد بديلا عن ذلك مثل الاجتهاد أو تشجيع من قبل الأخرين وبسبب عدم اتقان 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 يتأثر بعامل الثواب والعقاب أو بعامل التعزيز. **(نفس المرجع، ص24)**

✓ **مرحلة الغش التجريبي:**

تكون مع وصول الدراسة إلى مرحلة متقدمة ونجدها لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعة حيث يصبح الطالب الذي سبق له الغش في هذه المرحلة أفضل إدراك المعنى الغش ومخاطره وأساليبه ويتميز سلوك الغش بأنه وسيلة لتحقيق النجاح وتأكيد الذات ، التحدي ، الانتقام من المعلم القاسي ، النجاح دون جهد كما يظهر الغش الجماعي لدى الطلبة ويأخذ شكل التعاون الجماعي من خلال هذه المرحلة السابقة للغش يمكن أن نستنتج أن سلوك الغش يمكن أن يصبح عادة يصعب التخلص منها فتجب الوقاية منها من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية قبل أن يصبح غير سوية يصعب إصلاحها وقد وسع التقدم التكنولوجي الطرق التي يمكن من خلالها للناس تحقيق هدف الغش وقبل عام2002كان من المتوقع أنه لن يكون طويلا قبل إدراك الطلاب الذين ستخدمون هواتفهم الخلوية للبحث على شبكة الأنترنت خلال الامتحان .

وقد وجدت دراسة استقصائية أمريكية أن:

– اعترف80% من طلبة المدارس الثانوية اعترفوا الذين حققوا مستوى عالي وجيد أنهم قاموا بالغش أثناء الامتحان.

– 51% من طلاب المدارس الثانوية لا يعتقدون أن الغش كان خطأ.

– 95%من طلاب المدارس الثانوية الذين اعترفوا بالخيانة قالوا إنهم لم يتم القبض عليهم.

– اعترف75% من طلاب الجامعات بالغش في الامتحان .

– 90% من طلاب الجامعات لا يعتقدون أن الغشاشين سيتم القبض عليهم.

– وقال85% من طلاب الجامعات أن الغش كان ضروريا للمضي قدما فالأساليب التقليدية الغش لم تعد تلبي احتياجات أولئك الذين يحاولون الغش في الامتحانات.

سبب ذلك هو أن هناك حاجة إلى مزيد من المعلومات الآن للامتحانات وقد جعلت التكنولوجيا الغش في الامتحانات ببساطة أسهل بكثير وهذا أيضا بمثابة إغراء للطلاب الذين كانوا صادقين عند أخذ الامتحان وهناك أيضا العديد من المواقع مع تعليمات خطوة بخطوة وتقنيات مختلفة للغش.**(روابحي وصنداي ، 2016، ص 27– 30)**

6- أساليب ومظاهر الغش :

إن الهدف من ممارسة التلاميذ لسلوك الغش في الوسط المدرسي هو حصولهم على نتائج جيدة وامتيازات بإتباعهم كافة الأساليب والوسائل الممكنة ، الطرق والتقنيات ومن بينها :
يظهر من خلال نقل التلميذ الواجب المدرسي من كراس زميله بشكل تلقائي للمعلومات وأجوبة الأسئلة دون إدراك مواطن الصواب والخطأ فيها أو محاولة تعلم ما يجده مفاهيم ومبادئ وأفكار وحلول أو يقوم التلميذ بنسخ الإجابة السؤال الاختياري عن سؤال الامتحان من ورقة زميله له في الأمام، أو خلفه في قاعة الامتحان أو يقوم بفتح الكتاب المقرر أو المذكرة ويقوم بنسخ الإجابة حرفيا . **(صواقي، 2014،ص 25)**

وأحيانا أخرى يستخدم التلميذ طرق أخرى للغش عن طريق النقل في أوراق أو قصاصات صغيرة أو يقوم بالكتابة على الجدران أو أطراف الجسم كالأيدي والأرجل وأحيانا أخرى يقوم بكتابتها على الأحذية، كما ظهرت وسائل تعبيرية ورموز لغوية خاصة بتقنيات الغش كالحرز أي وضع قصاصات ورقية في مكان من جسمه أو تحت الحجاب ، فهذه التقنية تعتمد على تصغير الكتابات. **(صواقي، 2014،ص 25- 26)**

وهناك وسيلة أخرى تقوم على نوع من التعاون بين التلاميذ والاستفادة من آلات النسخ حيث يتقاسم التلاميذ العمل فيما بينهم ، ويكتب كل منهما دروس مادة واحدة على أشرطة طويلة من ورق والبقاء عشية الامتحان عند محل النسخ ليحصل على جميع المواد من خلال التبادل للنسخ استعمال أجهزة التسجيل المصغرة كما تطورت هذه الظاهرة بشكل كبير بين التلاميذ حيث أصبح التلميذ يخاطر بحياته المستقبلية من أجل الحصول على نتائج جيدة ، هذه الطريقة امتدت حتى إلى الطور الجامعي بحيث أن الطالب يقوم بإعطاء هويته وبطاقته. **(صواقي، 2014،ص 26)**

7- أثار ظاهرة الغش في الامتحانات:

الظاهرة الغش في الامتحانات أثر على تحطيم البناء القيمي والخلقي لأجيال متتابعة ، وقد تمتد أثار هذه العلة الأخلاقية إلى ما بعد الانتهاء من التعليم والخروج إلى الحياة ، ليصبح لدينا جيل من المواطنين يتسمون بالتهاون الأخلاقي والتهرب من المسؤولية والتماسك الطرق الملتوية والمنحرفة في قضاء الأمور سواء بالوساطة أو المحسوبية أو الرشوة بسبب

الغش تأخر الأمة ، وعدم تقدمها وعدم رقيها ، وذلك لأن الأمم لا تتقدم إلا بالعلم والشباب المتعلم فإذا كان شبابها لا يحصل على الشهادات العلمية إلا بالغش .

- ✓ يؤدي إلى إهدار الطاقات والإمكانيات المادية والبشرية وزيادة الأعباء والمشاكل الاجتماعية وغير الاجتماعية في المجتمع .
- ✓ يؤدي الغش إلى جعل التلميذ يستمر في الضعف المدرسي ، وزيادة التخلف الدراسي ، مما يسبب في إعاقة عملية التعليم والتعلم ، وبالتالي حدوث صعوبات في مجال التعليم . **(زغلاش ، 2016، ص 50)**
- ✓ يعتبر الغش كعملية لتزييف الحقائق والمعلومات التي تتعلق بمستوى الطلاب ونتائجهم في الامتحانات والذي يؤدي إلى التقليل من أهمية عمليات التقويم والقياس بين الطلاب .
- ✓ يعمل على إحداث خلل في نظام التعليمي والذي بدوره يعكس تدني مستوى الطلاب العلمي ومستوى طموحاتهم بشكل سلبي.
- ✓ يولد الغش في نفوس الطلاب عدم احترام الأنظمة والقوانين التي تقرها اللوائح والأنظمة التعليمية . **(زغلاش ، 2016، ص 50-51)**
- ✓ إن لظاهرة الغش انعكاسات سلبية على المستقبل الدراسي للمتعلم .
- ✓ الغش يؤدي إلى الفقدان المعياري والتفكك الاجتماعي التي تسبب زيادة في الجريمة كما أن استخدام الغش في إطار المدرسي يفسر فقدان الشعور بأهداف المدرسة وتخفيف المتطلبات – الأكاديمية وإضعاف السلطة التدريس.**(زغلاش ، 2016، ص 51)**

8- الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الغش :

التقليل من مفعول هذه الظاهرة ومحاربتها بشكل جذري تستلزم عدة إجراءات تربوية وتنظيمية تتكاثف فيها جهود جميع أطراف الجماعة التربوية .

8- 1- الاجراءات التربوية :

- تحسين وتوعية التلاميذ والأولياء والمربين جميعا بالأهمية التربوية الامتحانات والاختبارات ودورها في تقدير المستوى الدراسي ومعرفة جوانب النقص والقوة وتحسيسهم حول خطورة ظاهرة الغش على المستوى العلمي للمتعلمين.

- مساعدة التلاميذ عن طريق تعريفهم بمنهجية واستراتيجية المراجعة من خلال وضع جدول للمراجعة المستمرة لجميع الدروس قصد تعزيز ثقتهم بأنفسهم وضمان استعدادهم الدائم لكل الأسئلة والفروض أو الاختبارات .
- تجنب الأسئلة التقليدية التي تعتمد على الحفظ الببغائي للدروس مع الاعتماد على الأسئلة التي تقيس المستويات العقلية الأخرى كالفهم ، التركيب ، التحليل التدريب المتعلمين على كيفية توظيف المعلومات التي تعلموها واستوعبوها في حل مشكلات مطروحة ، والبعد عن الأسئلة الموضوعية وذلك لأن الأسئلة المقالية تتيح للطالب عرض ما استوعبه من المادة ، أما الثانية فإنها قد تحصره في جزئية بسطة وبشكل يضيق على الطالب فرصة التعبير عما حصله من المادة ومن أمثلة الأسئلة الموضوعية ، أجب بنعم أو لا، | اختر الإجابة الصحيحة إلخ ، كما أن الأسئلة الموضوعية تسهل على الطالب ممارسة الغش في الاختبارات .

(ابو عصبة، اميرة قراقره ابرهيم، خالد، مرجع سابق،ص12)

- وضع سلم تصحيح دقيق لكل أبعاد كل سؤال مع الاجابات النموذجية المحتملة الكل سؤال من أجل الموضوعية في التقييم والسماح حتى للمتعلم بتنقيط نفسه بنفسه .
- تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات مع المدرسين والإدارة وتبادل المعلومات وتعزيز الثقة بين البيت والمدرسة من أجل التخفيف والحد من انتشار السلوكيات الخاطئة لدى أبنائنا الطلبة والتخلص منها .
- أحياء الوازع الأخلاقي وتنمية الضمير الداخلي بأن الله رقيب على عباده حسيب لهم فيما يأتون من أعمال.

8-2- الإجراءات التنظيمية :

اجراء الامتحانات في قاعات الدراسة مع تجنب القاعات الكبيرة والمدرجات بهدف التحكم في عملية المراقبة . **(نفس المرجع،ص13)**

- التقليل من عدد التلاميذ في كل صف أو قاعدة امتحانيه على أقصى حد كلما أمكن،20 تلميذ في كل قاعة على الأكثر.

- تجنب الجلوس الثنائي والمتقارب بين التلاميذ الممتحنين سواء في الفروض أو الاختبارات أو المسابقات لمنع أي شكل من أشكال الاتصالات.
- عدم التسامح مع الذين يتساهلون أو يتواطؤون في عملية الغش المدرسي تشديد العقوبة على من يمارس الغش من الطلاب أو من يسمح بالغش من المراقبين ، وهنا لا يكفي إلغاء اختبار الطالب بل لا بد من عقاب رادع .
- إقامة الندوات الدينية لتوضيح مخاطر الغش وتعارضه مع مبادئ الدين ومع القيم والغايات التربوية وتوعية الطلبة بالالتزام وبتعاليم الدين الحنيف وأخلاقه وجعلها ممارسة في حياته اليومية والتركيز على تكريم الطلبة المتفوقين في أدائهم داخل الصف وليس على أدائهم في ورقة الامتحان فقط .
- إقامة الندوات داخل المدرسة مع أولياء الأمور وتكريم الطلبة والأسر التي تعزز من تواصل أبنائها وانتظامهم على الدراسة وذلك بشهادات تكريم معنوية ومادية مما قد يسهم في الحد من تفشي هذه الظاهرة.(**زركوشي ، 2013**)

خلاصة الفصل:

يعتبر الغش أفة اجتماعية ومصدر جميع الأمراض الاجتماعية تحول دون رقي وتقدم المجتمعات ، فالغش هو أحد عوامل ضعف التنشئة الأسرية التربوية وعدم نمو الضمير لدى الطالب الغاش مع ضعف في الإيمان ، فإن بناء أمة واعية مثقفة متعلمة لا يمكن إلا بالقضاء على المعوقات التي تقف حال دون تحقيق هذا الهدف وإن الغش من أخطر هذه المعوقات .

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1) **المنهج المستخدم:**

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لموضوع الدراسة من حيث طبيعة البيانات وتعداد العينة، فالمنهج الوصفي يعبر عن جمع البيانات بنوعيها الكمي والكيفي حول ظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقات بينهما وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى تعميمات.(**كوثر بوسبسي:44،2020**)

2) **حدود الدراسة:**

- **الحدود المكانية:**

تم إجراء هذا البحث في بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

- **الحدود الزمانية:**

أجريت الدراسة الميدانية في السنة الجامعية (2020-2021) في الفترة الممتدة من 2021/05/03 إلى غاية 2021/05/10.

- **الحدود البشرية:**

بلغت عينة الدراسة (30) طالب وطالبة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

3-مجتمع وعينة الدراسة وخصائصها:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية تكونت من 30 طالب وطالبة

الجدول(01): يوضح خصائص العينة حسب مؤشر نوع الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية؟%
ذكور	**13**	**%43.3**
إناث	**17**	**%56.7**
المجموع	**30**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عدد الطالبات إناث أعلى من عدد الذكور حيث قدروا ب 17 طالبة مقابل 13 طالب بنسبة 56.7% مقابل 43.3%

4-وصف أداة القياس في الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على استبياني قلق المتحان، واتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات.

4-1-استبيان قلق الامتحان :

التعريف باستبيان قلق الامتحان:

مقياس قلق الامتحان معد من طرف سارسون يتضمن هذه الاختبار مجموعة من العبارات حول ما تفكر به أو تشعر به في مواقف معينة علما بان مشاعر كل انسان تختلف عن مشاعر الأخر هو أداة جمع البيانات وإجراء منظم لملاحظة سلوك الفرد قبل وأثناء وبعد الامتحان ووصفه بمساعدة استبيان رقمي، كما أنه استبيان موضوعي مقنن لعينة من السلوك في ظل ظروف مضبوطة وهو يقيس مستوى قلق الامتحان وهو مكون من 38 عبارة تم التعديل فيه ليتلاءم مع موضوع الدراسة وطبيعتهن وكذا خصائص عينة الدراسة.

4-2-استبيان اتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات :

- **التعريف باستبيان اتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات:**

هو أداة جمع البيانات وإجراء منظم لملاحظة اتجاه الفرد نحو الغش في الامتحان ووصفه بمساعدة استبيان رقمي، كما أنه استبيان موضوعي مقنن لعينة من السلوك في ظل ظروف مضبوطة وهو يقيس مستوى قلق الامتحان وهو معد من طرف كل من خزاني محبوب ومحمد العربي لومي وفريدة يحي سنة 2011 وتم التأكد من صلاحيته في الدراسة الاستطلاعية وذلك من خلال حساب صدقه وثباته.

5-الأساليب الإحصائية المستعملة:

بعد تفريغ البيانات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام برنامج SPSS والمعالجة الإحصائية المستعملة.

الإحصاء الاستدلالي: اختبار T "ت" - المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري- تحليل التباين- النسبة المئوية، معامل الارتباط R بيرسون، المتوسط الفرضي....

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على: "**هناك علاقة طردية إيجابية بين قلق الامتحان واتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط**" وقد تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار الارتباط بيرسون R وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (02): يوضح علاقة قلق الامتحان باتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	قيمة الارتباط "ر"	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
قلق الامتحان	43.26	4.24	30	0.753	0.004	0.05
اتجاهات الغش	40.06	5.09				

من خلال الجدول نلاحظ أنه عند حساب معامل الارتباط بيرسون وجدنا أن r=0.753 عند Sig=0.004 أي أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين قلق الامتحان واتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات عند ألفا= 0.05 .

من خلال النتائج أعلاه يتضح لنا أنه توجد علاقة طردية بين قلق الامتحان واتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط، حيث ينعكس قلق الامتحان ويظهر لدى الطالب الذي يسعى للحصول على نتائج جيدة في الامتحان، وقد يكون غير جاهزا للامتحان مما يدفعه إلى الغش، والنجاح بأي ثمن فيسعى إلى استعمال أساليب كثيرة في الغش تساعده على النجاح الوهمي، حيث يضطر الطالب إلى مواجهة مواقف الامتحانات وإمكانية الفشل فيها فهو يحاول حماية نفسه من هذه الموقف التي يشعر بأنها مهدد له، ويكون ذلك عن طريق

هذا التصرف السلبي ألا وهو الغش وذلك خوفا من أن يسقط في الامتحان وما تليه من عواقب أخرى خاصة لدى الطلبة الذين يتهاونون في استذكار ومراجعة الدروس والحرص على الحضور الدائم للمحاضرات والأعمال التوجيهية مما يجعل هاته الدروس تتراكم وقلقهم من السقوط في الامتحان يؤدي بهم إلى الإسراع في إيجاد الحل السريع ألا وهو الاتجاه نحو استعمال الغش في الامتحان.

2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى على أن: "**مستوى قلق الامتحان مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة** " وللإجابة على هذا التساؤل، تم الاعتماد على اختبار"**ت**" لعينة واحدة فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يوضح اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة.

المقياس	عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية "P"	القرار
قلق الامتحان	30	43.5	45,26	4,24	2,238	29	0.033	دال عند 0.05

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن قيمة (**ت**) في قلق الامتحان بلغت (45.26) عند مستوى دلالة (0.033) وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والفرضي، وبمقارنة المتوسط الحسابي الذي بلغ (45.26) بالمتوسط الفرضي الذي قدر ب(43.5) نجد أن مستوى قلق الامتحان مرتفع عند عينة الدراسة، ومنه تحققت فرضية الدراسة القائلة "**مستوى قلق الامتحان مرتفع لدى عينة الدراسة** "

من خلال النتائج السابقة أعلاه نجد أن مستوى قلق الامتحان مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة طلبة كلية العلوم الاجتماعية وذلك راجع إلى العديد من أسباب قلق الامتحان. أسباب تعود للطالب نفسه: ومنها قلة الثقة بالنفس والتنافس مع أحد الزملاء أو الأقارب والرغبة في

التفوق عليهم. الخوف من ردة فعل الأهل و خيبة أملهم. عدم الاستعداد الكافي للامتحان وشعور الطالب بضيق الوقت المتبقي للامتحان: ومنها مقارنة الطالب بأحد الأقارب أو الأصدقاء المتفوقين عليه مما يؤدي إلى إحباطه توبيخ الطالب والضغط عليه وفرض تخصص معين على الطالب دون مراعاة ميوله التوقعات المرتفعة للأب من الطالب و التي تفوق قدراته الحقيقية، إرهاق الطالب بأعمال تؤثر على الوقت المخصص للدراسة.

3-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الأولى على أن: "**يوجد اتجاه إيجابي نحو الغش في الامتحانات لدى أفراد عينة الدراسة** " وللإجابة على هذا التساؤل، تم الاعتماد على اختبار"**ت**" لعينة واحدة فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح اختبار "ت" لعينة واحدة للكشف عن الاتجاه نحو الغش لدى أفراد عينة الدراسة.

المقياس	عدد الأفراد	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية "P"	القرار
اتجاه نحو الغش	30	40.5	43.06	5.09	2.223	29	0.034	دال عند 0.05

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن قيمة (**ت**) في اتجاه الطلبة أفراد العينة نحو الغش في الامتحانات بلغت (43.06) عند مستوى دلالة (0.034) وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والفرضي، وبمقارنة المتوسط الحسابي الذي بلغ (43.06) بالمتوسط الفرضي الذي قدر ب(40.5) نجد أن اتجاه الطلبة أفراد العينة نحو الغش في الامتحانات إيجابي عند عينة الدراسة، ومنه تحققت فرضية الدراسة القائلة " **يوجد اتجاه إيجابي نحو الغش في الامتحانات لدى أفراد عينة الدراسة** "

ويمكن تفسر النتيجة المتوصل إليها من عدة جوانب: ويبرز الدور الفعال في تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الغش بين الطلبة، ومن جانب آخر فإن غياب الوازع الديني واستشعار مراقبة الله، وكثافة المناهج الدراسية التي تصبح عبئا ثقيلا على عاتق الطالب مما تجعله يقع في سلوك الغش في الامتحانات، إن خطورة الغش في مرحلة التعليم الجامعي تكمن في أن فشل الطالب في تكوين عادات الاستقامة والأمانة مما يعني أنه بعد تخرجه والتحاقه بسوق العمل "العالم الحقيقي" سيمارس الغش بصورة جديدة، وهذا الأمر لا يحتمل التراخي فيه لأنه يهدد بل يهدم قيم الفرد ومصلحة المجتمع

4-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو الغش في الامتحانات تبعا لمتغير الجنس**"

وللتحقق من هذه الفرضية، تم اللجوء إلى اختبار"**ت**" لدلالة الفروق بين المتوسطات وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (05):يوضح اختبار"ت" لدلالة الفروق في اتجاه الطلبة نحو الغش في الامتحانات تبعا لمتغير الجنس.

المتغير / المقياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية ddf	قيمة ت	قيمة sig	القرار
الغش في الامتحانات	ذكور	13	45.76	5.38	28	14.99	0.004	دالة عند 0.05
	إناث	17	38.76	4.58				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة "**ت**" بلغت(14.99) عند مستوى الدلالة (0.004) وهي قيمة أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي تحققت الفرضية القائلة " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو الغش في الامتحانات تبعا لمتغير الجنس** " ومنه يمكن القول بأنه قد تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود

الفروق، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو الغش في الامتحانات تبعا لمتغير الجنس** ، عند مستوى الدلالة تساوي 0.05

من خلال النتائج السابقة نستطيع القول أنه توجد فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو الغش ولصالح الذكور ومرده مجموعة من الأسباب منها الخصائص النفسية والهرمونية لكل جنس، حيث نجد أن فئة من الذكور أقل اهتماما بمستقبلهم الأكاديمي من الإناث، كما أنهم أقل اهتمام للعواقب التي قد تنجم عن محاولتهم الغش في الامتحان. أضف إلى ذلك أن الغش يعتبر شكل من أشكال العدوانية والتعدي وهي من خصائص الذكورة أكثر من الأنوثة. كما أن الطلبة الذكور يهمهم الخروج من الجامعة بسرعة للحصول على فرص عمل أكثر من الإناث وهذا راجع للدور الاجتماعي والاقتصادي الذي يلعبه كل جنس في الحياة الاجتماعية.

الاستنتاج العام:

لقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتحديد مجموعة من الأهداف والتي أرادت التحقق منها من خلال الدراسة، وقد تمثلت في الكشف عن مستوى الاتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين، وكذا معرفة الفروق في الاتجاه تبعا للجنس، وإلى جانب ذلك الكشف عن العلاقة التي تربط بين المتغير الرئيسي ألا وهو الاتجاه نحو سلوك الغش مع قلق الامتحان، بالإضافة إلى محاولة معرفة مستوى قلق الامتحان لدى الطلبة الجامعيين بكلية العلوم الاجتماعية لجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

لتتوصل الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها: أن إتجاه الطلبة عينة الدراسة نحو الغش إيجابي ليس شديدا بل قريب من المتوسط. أي أنه ليس بالاتجاه الشديد ولا الضعيف، بحيث أن الطلبة تتأرجح مواقفهم بين عدم الموافقة على بعض المواقف التي يكون فيها سلوك الغش صريح، أو ضياع لحق الطالب كما يتصورون. في حين أنه لا يكون لديهم اعتراض شديد فيما يخص بعض المواقف التي يكون فيها الطالب غير مسئول عن محاولة الغش في حد ذاتها أو يكون هو الضحية وهنا تتداخل مشاعر الشعور بالمسئولية مع مشاعر التعاون لتتغلب مشاعر الشفقة على الزميل... والتي تحدد فيما بعد مجتمعة اتجاه الطالب نحو الغش في الامتحان.

كما بينت النتائج أن الذكور ايجابيون أكثر في اتجاهاتهم نحو الغش ومرد هذا قد يكون لما يميز كل جنس عن الأخر واهتماماتهم الأكاديمية والمهنية والاجتماعية، حيث أنه من المفروض أن الرجل هو المسئول فلا يهتم بكيفية الحصول على الشهادة بقدر اهتمامه بالحصول على وظيفة عكس الإناث اللواتي عادة يتحملن مسؤولية أقل.

كما أظهرت النتائج أنه توجد علاقة طردية بين قلق الامتحان واتجاهات الطلبة نحو الغش في الامتحانات لدى عينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة عمار ثليجي الأغواط هناك عوامل متنوعة نفسية واجتماعية ومحصورة بين عوامل ذاتية- شخصية،

والعوامل الخارجية– أسرية واجتماعية، والعوامل الأكاديمية التي تزيد من مستوى قلق الامتحان لدى الطالب وبالتالي تؤدي به إلى الغش في الامتحان.

كما توصلت الباحثة إلى ارتفاع مستوى قلق الامتحان وذلك راجع إلى العديد من أسباب قلق الامتحان. أسباب تعود للطالب نفسه: ومنها قلة الثقة بالنفس والتنافس مع أحد الزملاء أو الأقارب والرغبة في التفوق عليهم. الخوف من ردة فعل الأهل و خيبة أملهم. عدم الاستعداد الكافي للامتحان وشعور الطالب بضيق الوقت المتبقي للامتحان: ومنها مقارنة الطالب بأحد الأقارب أو الأصدقاء المتفوقين عليه مما يؤدي إلى إحباطه توبيخ الطالب والضغط عليه وفرض تخصص معين على الطالب دون مراعاة ميوله التوقعات المرتفعة للأب من الطالب والتي تفوق قدراته الحقيقية، إرهاق الطالب بأعمال تؤثر على الوقت المخصص للدراسة.

خاتمة

تناولنا في هذه الدراسة موضوع قلق الإمتحان وظاهرة الغش في الإمتحانات وهو موضوع يعكس العلاقة بين قلق الإمتحان وظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطالب الجامعي وتدهور القيم الأخلاقية من خلال سبب يدفع بالطالب إلى إتباع سلوك الغش الغير السوي من أجل الوصول إلى النجاح ونيل أعلى الشهادات على حساب الآخرين لهذا وجب ضرورة وضع مجموعة من الحلول للحد من هذه الظاهرة وقد حاولنا من خلال دراستنا هذه الإلمام بجميع جوانبها ووضع أهم الأسباب المؤدية إليها في محاولة استدراكها قبل تفاقمها وذلك من خلال تكافئ جهود كل الجهات المعينة وبشكل جاد تطبيق نظام منع الغش وتطوير نظام الإمتحانات بحيث يرتكز على قواعد صلبة لا مكان للغش فيها واستخدام الوسائل الحديثة في محاربة هذه الظاهرة .

فتراحات :

-ضرورة إنشاء مراكز للمساعدة النفسية ،بحيث يكون ضمن أهدافها تبصير الطلبة بالطرق النفسية والتربوية الصحيحة في التعامل مع الإمتحانات.

-ضرورة تكاتف المؤسسات الجامعية والإعلامية والمجتمعية لنشر ثقافة عامة تنظر الإمتحانات على أنها عملية تقيم عادية .

-اهتمام وسائل الإعلام بتوعية المجتمع بأضرار الغش وعواقبه عن طريق إعداد البرامج الهادفة والتي تساهم في علاج مشكلة الغش.

-التجديد على مستوى إجراءات الاختبارات وذلك بإدخال الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل كاميرات المراقبة وقطع شبكات الإرسال في أقسام الامتحانات.

-تنويع أساليب التقويم للطلبة، ويفعل هذا التقسيم الدرجات وطريقة الأسئلة في الاختبارات.

-القيام بنشر وتوزيع القوانين والقرارات الخاصة بأحكام الغش، وأن تأخذ العقوبات المتعلقة به مجمل الجد وتنفذ بصرامة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا-الكتب

1-أبو أسعد أحمد عبداللطيف 2009: الإرشاد المدرسي، ط1 عمان الأردن ،دار المسيرة.

2-التير،مصطفي عمر وايمن عثمان علي.2003.التغير في انساق القيم ووسائل تحقيق الاهداف نموذج الغش في الامتحانات.ط1.لبنان:دارالكتاب للنشر والتوزيع والطباعة.

3-الجيلالي، لمعان مصطفى 2011: التحصيل الدراسي، ط1 عمان الأردن، دار المسيرة.

4-الخالدي، أديب محمد 2009: المرجع في الصحة النفسية، نظرية جديدة ط 3 عمان الأردن.

5-بطرس،حافظ بطرس.2008.المشكلات النفسية وعلاجها.ط1. عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

6-سايحي، سليمة 2013: مقياس قلق الإمتحان إطلالة ميدانية في علم النفس المدرسي، عمان الأردن، دار بطوطة

7-السنباطي، السيد مصطفى وآخرون د س: دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى قلق الإمتحان ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.

8-السيد عثمان، فاروق السيد2001: القلق وإدارة الضغوط النفسية ،ط 1 , القاهرة مصر دار الفكر العربي.

9-الشربيني، لطفي 2010: المرجع الشامل في علاج القلق، بيروت لبنان دار النهضة

10-العيسوي، محمد عبد الرحمان . 2001_2002: موسوعة علم النفس الحديث، ط 1 المجلد التاسع، جامعة الإسكندرية وجامعة بيروت العربية دار الراتب

11-فايد، حسين 2001: الاظطربات السلوكية تشخيصها، أسبابها وعلاجها، جامعة دار طيبة للنشر والتوزيع.

12-القمش مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن 2011: الإظطربات السلوكية والإنفعالية ط 3 عمان الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع

13-مشعان، ربيع الهادي والغول، إسماعيل محمد 2007: المرشد التربوية ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة ط 1، عمان الأردن دار عالم الثقافة للنشر.

14-أبو زيد مدحت عبد الحميد، 2003 علم النفس الطفل قلق الأطفال ط، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
15-أبو شعيرة خالد محمد وآخرون، 2010مناهج البحث التربوي ، ط ،1عمان، مكتبة المجتمع العربي.
16-أحمد مذكور على ،1997مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها،ط ،1القاهرة، دارالفكر.
17-بن مرسلي أحمد ،2009مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام و الاتصال،دون طبعة، الجزائر ، ديوان المعلومات الجامعية
18-جواد الجبوري حسين محمد ،2011منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية، ط،1عمان ،دار صفاء.
19-الدعيلج إبراهيم بن عبد العزيز،2010مناهج و طرق البحث العلمي، ط،1عمان، دار صفاء.
20-دلال القاضي و آخرون، 2007منهجية أساليب البحث العلمي و تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي ،ط، 1الأردن ،دار حامد
21-الضامن منذر ،2007أساسيات البحث العلمي ، ط ،1عمان،دار المسيرة.
22-عبد الحميد إبراهيم مروان ، 2011أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، دون طبعة ،عمان الأردن ،مؤسسسة الوراق
23-عبد الخالق رؤوف امل إبراهيم ، 2013قلق التفاعل ، ط ،1عمان ، دار صفاء.
24-عزت عطوي جودة ، 2007أساليب البحث العلمي ،ط، 1عمان ،دار الثقافة.
25-كماش يوسف لازم،، 2016البحث العلمي ومناهجه وأقسامه وأساليبه الإحصائية ، ط،1عمان ، دار حجلة.

ثانيا-الرسائل والأطروحات

26-أبو زيتون ،موسى سليمان صالح 1988: العلاقة بين قلق الإمتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك أربد الأردن .
27-أبو عزب، نائل إبراهيم 2008: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الإختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة .رسالة ماجستير منشورة

28-الحارثي،صبحي سعيد عوض1999.الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضابط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الاول الثانوية .مذكرة تخرج منشورة جامعة ام القرى.
29-العجمي،ملحم1999 "معرفة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالاحساء للاقسام الادبية ودرجة القلق لديهن"، الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة.
30-صواقي روابحي ،صنداعي العالية هاجر.2016. استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصال في الغش المدرسي دراسة ميدانية لطلبة سنة اولى جامعية. مذكرة تخرج منشورة.جامعة8 ماي 1945.
31-زركوشي، نبيل ابرهيم.2013. ظاهرة الغش المدرسي اسبابه وانواعه ودوافعه مذكرة تخرج منشورة.
32-زغلاش ليندة 2016. استخدام مواقع الاتصال الاجتماعي وعلاقته بانتشار ظاهرة الغش في الامتحانات لدي التلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية. مذكرة تخرج منشورة.
33-سايحي، سلمية 2004: فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان لدي تلاميذ ثانوية، رسالة ماجستير منشورة كلية الآداب والعلوم والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة
34-عمارة،سميرة.2015. ظاهرة الغش اسباب واساليب وطرق العلاج واثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة المتوسط.مذكرة.تخرج منشورة.
35-مرزوق 2014. علاقة الغش الدراسي بالتحصيل الدراسي دراسة ارتباطية فرقية لتلاميذ السنة الثانية التعليم المتوسط.مذكرة تخرج منشورة .جامعة سعيدة

ثالثا-المجلات والندوات العلمية

36-ابو عصبة، اميرة قراقره ابرهيم، خالد.2011. ظاهرة الغش في الامتحانات في جهاز التعليم العربي وجهة نظر ذوي العلاقة مواقف واقترحات الحد منها.جامعة العدد.
37-آغا، كاظم ولي، 1988: القلق والتحصيل دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدي الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية قسم علم النفس المجلد 4، العدد 14 الجزء الأول جامعة دمشق في العلوم الإنسانية، العين .

38-عبد القادر، أحمد وبدر إسماعيل إبراهيم 2001: فعالية إستراتيجية دراسة للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة، مجلد الإرشاد النفسي، العدد 14، جامعة عين شمس بالقاهرة.

39-منيرة، بنت صالح ريم، بنت سالم على 2009: قلق الإختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز مجلة كلية التربية، المجلد 25 , العدد 5 الجزء الأول، جامعة أسيوط.

40-محمد الأحمد الرشيد، مجلة تربوية ثقافية جامعية أكاديمية علم النفس، ، 2010الدولة الجديدة

41-محمد إبراهيم القريوتي ووائل مسعود1999: القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا ، مجلة شؤون اجتماعية ، جمعية الاجتماعيين بالكويت ، العدد ، 62السنة السادسة .

42-عدنان فرح وآخرون 1993 قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية ، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد ، 26أفريل ، ماي ، جوان .

الملاحق

الملحق رقم (1): يوضح استبيان اتجاهات نحو ظاهرة الغش في الإمتحانات

استبيان

- أخي الطالب ,أختي الطالبة :

في إيطار إعداد تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس ,تخصص علم النفس المدرسي , يسرني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من العبارات.

فالرجاء منكم الإجابة على العبارات المقدمة لكم بتمعن, واضعا علامة (x) أمام الجواب المناسب, واعلم أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة, وإنما هي تعبير عن رأيكم فقط.

الجنس : **ذكر( )** **انثى ( )**

المستوى التعليمي: **ليسانس ( )** **ماستر( )**

التخصص:.....

العبارة	موافق	محايد	معارض
1 ارى بان الغاية تبرر الوسيلة في تحقيق النجاح في الدراسة			
2 مساعدة الصديق في الامتحان يعد من واجبات الصداقة			
3اخاف من الله عند محاولتي للغش			
4 اعتبر الطالب الذي يغش في الامتحان شخص ذكي			
5 العلامة التي احصل عليها بالغش لايمكن الحصول عليها بالحفظ			
6 اشعر بتوتر في الامتحانات عندما احاول الغش			
7 اعتقد ان الاطارات التي حققت نجاحا في دراستها اعتمدت على الغش			
8 اتنافس مع زملائي في عملية الغش			
9 لا ينتابني أي فضول لرؤية ورقة زميلي اثناء الامتحان			
10 اعتقد ان معظم الطلاب يغشون في الامتحان			
11 اتباهى امام زملائي عندما اغش في الامتحان			
12 احب الاصدقاء الذين يشاركونني في الغش			
13 انصح زملائي الذين يغشون بالابتعاد عن هده الظاهرة			
14 اعتقد بان بعض المراقبين يساعدون الطلبة في الغش			
15 لا احترم الاستاد المتساهل والمتسامح مع الغش			
16 ارى ان قلة الردع تؤدي في زيادة الغش			
17 تدفع صعوبة الامتحان الطالب الى ممارسة الغش			
18 يهمني من سيحرص وعدد الحراس في الامتحان			
19 يسعدني الحصول على علامة عالية حتى وان كانت عن طريق الغش			
20 ارى انه لايعيب ان يكتشف الاستاذ اني اغش			
21 اعتقد انني لا استطيع ان احقق المستوى المطلوب لنتائج الامتحان الا بالغش			

22 اسرتي تشجعني على الغش في الامتحان			
23 اعتقد ان الشخص الذي يغش يحظي بنفس المكانة الاجتماعية للشخص الامين			
24 الجا الى الغش لان الامتحان يمثل المعيار الوحيد للحكم على مستوى الطالب			
25 اعتقد ان التفوق والنجاح يتحقق لكثير من الطلبة بالغش			
26 اعتقد على زملائي في الاجابة اثناء الامتحان			
27 اعتقد ان الخوف الذي ينتابني من المستقبل يجعلني الجا الى الغش			
28 ارى ان الغش في الامتحان يتطلب الشجاعة			
29 اخجل عندما يكتشف الاستاذ اني اغش			
30 اعتقد ان تضخم المناهج المقررة يستوجب اللجوء الى الغش			
31 الغش سلوك غير لائق			
32 اقوم بالغش كبديل عن حفظ الدروس المتراكمة			
33 لا اشعر بالرضا عن نفسي عندما اقوم بالغش			
34 اشمئز من رؤية احد وهو يغش			
35 صعوبة بعض الامتحانات تبرز ان يلجا الطالب الى الغش			

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	13	43,3	43,3	43,3
	أنثى	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

التخصص

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الاجتماع علم	9	30,0	30,0	30,0
	النفس علم	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,660	29

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,610
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,479
		Nombre d'éléments	14[b]
	Nombre total d'éléments		29
Corrélation entre les sous-échelles			,346

Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale	,514
	Longueur inégale	,514
Coefficient de Guttman split-half		,512

a. Les éléments sont : قلق1, قلق2, قلق3, قلق4, قلق5, قلق6, قلق7, قلق8, قلق9, قلق10, قلق11, قلق12, قلق13, قلق14, قلق15.

b. Les éléments sont : قلق15, قلق16, قلق17, قلق18, قلق19, قلق20, قلق21, قلق22, قلق23, قلق24, قلق25, قلق26, قلق27, قلق28, قلق29.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,702
		Nombre d'éléments	14[a]
	Partie 2	Valeur	,692
		Nombre d'éléments	13[b]
	Nombre total d'éléments		27
Corrélation entre les sous-échelles			,568
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,724
	Longueur inégale		,725
Coefficient de Guttman split-half			,722

a. Les éléments sont : الغش1, الغش2, الغش3, الغش4, الغش5, الغش6, الغش7, الغش8, الغش9, الغش10, الغش11, الغش12, الغش13, الغش14.

b. Les éléments sont : الغش14, الغش15, الغش16, الغش17, الغش18, الغش19, الغش20, الغش21, الغش22, الغش23, الغش24, الغش25, الغش26, الغش27.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,803	27

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الامتحان_قلق	43,2667	4,24210	30
الغش	40,0667	5,09180	30

Corrélations

		الامتحان_قلق	الغش
الامتحان_قلق	Corrélation de Pearson	1	,753
	Sig. (bilatérale)		,004**
	N	30	30
الغش	Corrélation de Pearson	,753	1
	Sig. (bilatérale)	,004**	
	N	30	30

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الامتحان_قلق	30	48,2667	4,24210	,77450

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 45					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الامتحان_قلق	2,238	29	,033	-1,73333	-3,3174	-,1493

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الغش	30	40,0667	5,09180	,92963

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 38					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الغش	2,223	29	,034	2,06667	,1654	3,9680

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الغش	ذكر	13	41,7692	5,38754	1,49424
	أنثى	17	38,7647	4,58979	1,11319

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الغش	Hypothèse de variances égales	,998	,326	1,648	28	,110	3,00452	1,82283	-,72938	6,73843
	Hypothèse de variances inégales			1,612	23,571	,120	3,00452	1,86331	-,84487	6,85392