جامعة مولود معمري تيزي- وزو

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته بالعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين

دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية

بجامعة مولود معمري-تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

من إعداد الطالبتين:

أيت علي سميلة

دحموني صونيا

الأستاذة المشرفة:

أ-د. محدب رزيقة

السنة الجامعية: 2022/2021

كلمة الشكر

يا ربي لك الحمد والشكر كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك لك الحمد والشكر حتى ترضى ولك الشكر إذا رضيت ولك الشكر بعد الرضا والحمد لله على كل حال والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن دعا بدعوته إلى يوم الدين وبعد.

أتقدم بالشكر والتقدير الى الأستاذة المشرفة "محدب رزيقة" على ما بذلته من جهد طيب من خلال اشرافها على هذا العمل المتواضع، والتي لم تبخل علينا من وقتها لإتمام هذا الجهد أشكرها على آرائها السديدة وأفكارها النيرة.

"سميلة" و"صونيا"

الإهداء

نحمد الله عزّ وجل الذي وفقنا في إتمام هذا العمل والذي ألهمنا الصحة والعافية والعزيمة.

أهدي هذا العمل المتواضع:

لمن أنارت حياتي ورحلتي كدليل على الحب والحنان والتي أعطتني كل شيء ولمن أدين لها بكل شيء شكرا لك "أمي العزيزة".

ولمن أتيت بفضله إلى العالم وجعلني ما أنا عليه دون ادّخار أي جهد أو تضحيات من أجل مستقبلي وسعادتي حفظه الله "أبي".

(أنا هنا بتعب أمي وشيب أبي، فشكرا)

وإلى أختي الغالية "مونيرة" وزوجها "علي" وأولادهما "اسلام" و "إيمان".

وإلى أخي الغالي حفظه الله "سفيان".

وإلى جدي العزيز رحمه الله وأسكنه فسيح جناته.

وإلى من شاركتني هذا العمل "صونيا".

وإلى أعز شخص في حياتي "سيد علي"

وإلى أصدقائي كل من "فريد" و "ياسمين".

وإلى من ساعداني في كل صغيرة وكبيرة في إتمام المذكرة "محمد" و"قادر".

سميلة

الإهداء

الحمد لله الذي وفقني لتحقيق خطوة من أهم الخطوات في مسيرتي الدراسية بمذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، هذه ثمرة الجهد والتعب طيلة السنين.

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

الوالدين الكريمين ويعود الفضل لهما لمساعدتي طيلة هذا المشوار.

إلى كل أفراد عائلتي "دحموني" و "طابش".

إلى روح جدتي الطاهرة "تسعديت" وجدي "سعيد" رحمهما الله.

إلى كل أصدقائي والأحباب وكل من ساندني من قريب أو من بعيد.

صونيا

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين ظاهرة الغش في الامتحانات والعجز المكتسب لدى عينة من طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري "قطب تامدة".

أجريت الدراسة الأساسية على عينة من طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري "قطب تامدة" حيث بلغ قوامها 150 طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وبما أن الدراسة تناولت ظاهرة سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته بالعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لمناسبة الموضوع. وقد تم جمع البيانات وتحليلها وفق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss v.25)

وذلك من خلال الاستعانة بالأساليب الإحصائية الآتية: (المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وذلك لتحديد استجابات أفراد العينة، معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة، واختبار (ت) لاختبار وجود الفروقات ذات الدلالة الاحصائية في وجود حالة وجود مجموعتين).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-لا توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والذاتية لدى الطلبة الجامعيين.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والثبات لدى الطلبة الجامعيين.

-لا توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والشمولية لدى الطلبة الجامعيين

-توجد فروق دالة احصائيا في سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق دالة احصائيا في اكتساب العجز لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس.

Résumé de l'étude :

La présente étude visait à identifier l'étendue d'une relation entre le phénomène de tricherie aux examens et l'impuissance apprise d'un échantillon d'étudiants de la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université de Mouloud Mammeri «Tamda ».

Pour vérifier les objectifs de l'étude, les chercheurs ont appliqué le questionnaire du comportement de tricherie aux examens et la mesure de l'impuissance apprise à un échantillon d'enquête de 50 étudiants.

L'enquête a abouti à la pertinence du questionnaire et de l'échelle aux fins de l'étude, et ils ont bénéficié d'une grande stabilité et honnêteté, où la sincérité de la comparaison terminale a été adoptée pour vérifier la véracité du questionnaire et de l'échelle, et le coefficient de corrélation de Pearson et le coefficient alpha de Cronbach pour calculer la stabilité.

L'étude de base a été menée sur un échantillon d'étudiants de la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université Mouloud Mammeri «Tamda », où elle a atteint 150 étudiants sélectionnés au hasard. Étant donné que l'étude traitait du phénomène du comportement de tricherie aux examens et de sa relation avec l'impuissance apprise des étudiants universitaires, l'approche descriptive et analytique a été adoptée en fonction du sujet. Les données ont été collectées et analysées conformément au programme de paquets statistiques pour les sciences sociales (Spss v.25).

Pour ce faire, on utilise les méthodes statistiques suivantes : (moyennes arithmétiques et écart-type pour déterminer les réponses des membres de l'échantillon, coefficient de corrélation de Pearson pour mesurer la relation entre les variables de l'étude et test (T test) pour tester la présence de différences statistiquement significatives en présence de deux groupes).

L'étude est parvenue aux conclusions suivantes :

Il n'y a pas de corrélation entre le comportement de tricherie aux examens et la subjectivité chez les étudiants universitaires.

- Il n'y a pas de corrélation entre le comportement de tricherie aux examens et la persistance chez les étudiants universitaires.

- Il n'y a pas de corrélation entre le comportement de tricherie aux examens et l'exhaustivité chez les étudiants universitaires.

-Il existe des différences statistiquement significatives dans le comportement de tricherie des étudiants universitaires aux examens en fonction de la variable de genre.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'acquisition de l'incapacité chez les étudiants universitaires selon la variable de genre.

فهرس المحتويات

كلمة الشكر	
إهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ
الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية	
1- إشكالية الدراسة.....	5
2-فرضيات الدراسة.....	12
3-أسباب اختيار الموضوع.....	13
4-أهمية الدراسة.....	14
5-أهداف الدراسة.....	14
6-تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا.....	15
7-الدراسات السابقة.....	16
الجانب النظري	
الفصل الأول:سلوك الغش في الامتحانات	
تمهيد.....	25
1-تعريف سلوك الغش في الامتحانات.....	26
2-مدى انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات.....	27
3--أسباب الغش في الامتحانات.....	29
4-أنواع الغش في الامتحانات.....	32
5- أساليب الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين.....	33
6- آثار ظاهرة الغش في الامتحانات.....	36

7-الطرق العلاجية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين.....	37
خلاصة.....	41
الفصل الثاني: العجز المكتسب	
تمهيد.....	43
1-مفهوم العجز المكتسب.....	44
2-الاتجاهات المفسرة للعجز المكتسب.....	47
3-مكونات العجز المكتسب.....	51
4-خصائص ذوي العجز المكتسب.....	53
5-أبعاد العجز المكتسب.....	56
6-أسباب العجز المكتسب.....	57
7-علاج العجز المكتسب.....	59
خلاصة.....	62
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد.....	65
1-التذكير بفرضيات الدراسة.....	66
2- الدراسة الاستطلاعية.....	66
2-1-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....	66
2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية.....	67
2-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية.....	67
3- الدراسة الأساسية.....	71
3-1- منهج الدراسة الأساسية.....	71
3-2-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....	71
3-3- عينة الدراسة الأساسية.....	71
3-4- خصائص عينة الدراسة الأساسية.....	73

3-5- أدوات الدراسة الأساسية.....	77
3-6- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة	79
خلاصة	80
الفصل الرابع: تحليل وتفسير ومناقشة النتائج	
1-عرض وتحليل نتائج الدراسة.....	81
1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.....	81
1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	81
1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....	82
1-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....	82
1-5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....	83
1-6-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....	83
2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.....	84
2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....	84
2-2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	85
2-3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....	86
2-4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....	87
2-5-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....	89
2-6-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....	91
الاستنتاج العام للدراسة.....	93
خاتمة.....	97
الإقتراحات.....	102
قائمة المراجع	104
الملاحق	

فهرس الجداول

عنوان الجدول	الصفحة
الجدول رقم (1) يوضح طريقة تصحيح استبيان سلوك الغش	67
الجدول رقم (2) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان سلوك الغش	68
الجدول رقم (3) يوضح قيم ألفا كرونباخ لاستبيان سلوك الغش	68
الجدول رقم (4) يوضح طريقة تصحيح مقياس العجز المكتسب	69
الجدول رقم (5) يوضح الصدق البنائي لمقياس العجز المكتسب	70
الجدول رقم (6) يوضح قيم ألفا كرونباخ لمقياس العجز المكتسب	71
الجدول رقم (7): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	73
الجدول رقم (8): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن	74
الجدول رقم (9): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	75
الجدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى	76
الجدول رقم (11) يوضح طريقة تصحيح استبيان سلوك الغش	78
الجدول رقم (12) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان سلوك الغش	79
الجدول رقم (13) يوضح قيم ألفا كرونباخ لاستبيان سلوك الغش	79
الجدول رقم (14) يوضح طريقة تصحيح مقياس العجز المكتسب	80
الجدول رقم (15) يوضح الصدق البنائي لمقياس العجز المكتسب	81
الجدول رقم (16) يوضح قيم ألفا كرونباخ لمقياس العجز المكتسب	82
الجدول رقم (17) يوضح نتائج اختبار الفرضية العامة	85
الجدول رقم (18) يوضح نتائج اختبار الفرضية الاولى	85

الجدول رقم (19): يبين نتائج الفرضية الثانية	86
الجدول رقم (20): يبين نتائج الفرضية الثالثة	86
الجدول رقم (21): يبين نتائج الفرضية الرابعة	87
الجدول رقم (22): يبين نتائج الفرضية الخامسة	87

فهرس الأشكال

عنوان الشكل	الصفحة
الشكل رقم (1): يوضح تفسير سيليجمان وزملائه لحدوث سلوك العجز المكتسب	47
الشكل رقم (2): يوضح تغيير هيدر لحدوث سلوك	49
الشكل رقم (3): يوضح آلية تفسير "كيلي" للعجز المتعلم	50
الشكل رقم (4) يوضح مكونات العجز المكتسب	53
الشكل رقم (5): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	73
الشكل رقم (6): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن	74
الشكل رقم (8): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى	75
الشكل رقم (7): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص	77

مقدمة:

تعتبر مشكلة الغش في الامتحانات من بين أهم وأخطر القضايا التي تواجه العملية التعليمية في جميع أطوارها، ولا ينحصر خطرها على المتعلم فقط، وإنما على المؤسسة التعليمية والمجتمع كافة، فقد تفاقمت هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة في الوسط الجامعي طارحة معها أسئلة كثيرة عن أهم أسبابها ودوافعها وحتى طرقها واتجاهات الطلبة نحوها، وصولا إلى البحث عن الحلول التي يمكن من خلالها وضع استراتيجيات وقائية وعلاجية فعالة للتخلص من هذه الظاهرة والدفع بالعملية التعليمية إلى ما هو أفضل، خاصة وأن الجامعة تعرف بوصف " التعليم العالي " أين ينبغي ألا تكون فيه مثل هذه الظواهر السلبية مسيطرة من جهة، ومن جهة أخرى فإن الاهتمام بدراسة الاتجاهات نحو المسائل والقضايا الحساسة من شأنه أن يساعد وبشكل سريع لمعالجة الظواهر أو أحد منها وإضعاف تأثيرها وانتشارها قبل استفحالها في المجال المدروس.

فإن الغش سلوك لا أخلاقي وغير تربوي ينم عن شخصية غير سوية وغير ناضجة تتصف بالخوف، القلق، السلبية، ضعف الإرادة وضعف الثقة بالنفس والعجز عن التعلم.

وهذا السلوك على اختلاف أشكاله ومستوياته حرم دينيا وأخلاقيا واجتماعيا، كما تعتبر ظاهرة الغش في الامتحانات من الظواهر التي لا يخلو منها مجتمع من المجتمعات المعاصرة، وتعدد وسائل الغش وطرقه وفقا لثقافة المجتمع ودرجة تحضره، فالمجتمعات البسيطة تستخدم وسائل تتناسب وإمكانات تلك المجتمعات، بينما يستخدم طلاب المجتمعات الأكثر تحضرا وسائل أكثر تطورا ويشهد العصر الحالي تغيرات هائلة و تطورات كبيرة التي حققها العلم من وسائل وطرق جديدة للتعلم تستخدم لأغراض أخرى كالغش مما قد يولد عدة ظواهر سلبية ومن أبرزها ظاهرة لوحظت حديثا تكاد تسيطر على سلوكيات الأفراد بمختلف شرائحه الا و هي ظاهرة تعلم العجز وهي احد العوامل البيئية المؤثرة في سلوك الإنسان وهي ظاهرة مكتسبة اي يتعلمها الفرد من خلال تعامله مع بيئته، سميت بالعجز المكتسب أو العجز المتعلم، يمكن تعريفها على أنها حالة نفسية سلبية أو هي عبارة عن تصور إدراكي معرفي يكمن في تكون

فكرة لدى الفرد بان افعاله ومجهوداته ليس لها تأثير إيجابي على نتائجه وأن استجابته لها لا تغير شيء من النتيجة مما يؤدي به إلى الشعور بالإحباط وانعدام القدرة على التحكم بالذات وعلى تسيير أموره وعدم الاستطاعة على محاولة انجاز مهامه بسبب تكرار الفشل ورسوبه عدة مرات.

ويرى سيليجمان وزملاءه (هيروتو وسيليجمان 1975، ماير 1976)، أن عندما يتعرض الفرد عدة مرات لأحداث لا يمكن السيطرة عليها يتعلم أن إجابته مهما كانت والأحداث التي تحدث له ليس لها صلة بينهما، يتعلم أن هذه الأخيرة لا يمكن السيطرة عليها وهذا ما يولد عنده توقعات أن كل المواقف التي تحدث مستقبلا ستكون بنفس النتيجة، حسب هؤلاء العلماء هذه التوقعات تسبب له عجزا في الدافعية، الإدراك والعواطف على وجه التحديد وأنها تقلل من الدافعية لبدأ السلوكيات التي تسمح بالسيطرة على الوضع

في الأصل لوحظت هذه الظاهرة في المختبر على فئة من الكلاب بعد أن تعرضت لسلسلة من الصدمات الكهربائية التي لا مفر منها (سيليجمان 1967)، والأخيرة وضعت في حالة تجريبية جديدة حيث كان تجنب الصدمات ممكنا، لم تستطع تعلم السلوكيات اللازمة لهروبها وهذا على عكس المجموعات الأخرى من الكلاب، الذين تلقوا صدمات يمكن الوقاية منها وأولئك الذين لم يتلقوا أي صدمة في الواقع، خلال هذه المرحلة التجريبية الثانية لاحظ الباحثون أن سلوكيات الكلاب في المجموعة الأولى تعكس عجزا مختلفا في البداية حيث أشارت محاولتهم النادرة لتجنب المحفزات المترددة إلى نقص في الدافع، ثم على الرغم من أنهم نجحوا في بعض الأحيان إلا أنهم لم الاستفادة عليهم، كما أنهم لم يدركوا أن استجابتهم لهم بالفعل بالهروب منه، أظهر هذا الموقف نقصا في الإدراك أخيرا بشكل سلبي و بدون أدنى علامة عاطفية، تحملت الكلاب الصدمات مما يعني وفقا للمراقبين، عجزا من حيث العواطف. بعد هذه التجربة، خلص سيليجمان وماير (1967) بسرعة إلى أن عدم قابلية الصدمات الكهربائية الأولى كانت مسؤولة عن العجز الذي لوحظ في هذه الكلاب. (lydia soulard, p 36, 1996)

ركزت الدراسات والتحليلات لسيليجمان وزملائه على كيفية فقدان السيطرة على الأحداث من خلال تعلم العجز الذي يعيق نجاح الفرد في حياته العلمية والعملية مما قد يؤدي به الى ممارسة سلوكيات سلبية كسلوك الغش بحيث يعتبر طريقة سهلة للوصول إلى الأهداف رغم أنها طريقة انحرافيه ولا أخلاقية.

ولهذا فقد جاءت فكرة هذه الدراسة التي من خلالها تحاول الباحثتان إلقاء الضوء على سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين بحيث انتشرت هذه الظاهرة بكثرة وإلقاء الضوء على ظاهرة العجز المكتسب أو المتعلم الذي ظهر بكثرة حديثا.

ولدراسة ظاهرة سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته بالعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين قمنا بتقسيم دراستنا إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي.

فالجانب النظري نجد فيه ثلاثة فصول، الأول تطرقنا فيه الى التعريف بالبحث وصياغة إشكالية الدراسة، والثاني خصصناه للمتغير الأول الذي هو سلوك الغش في الامتحانات، والثالث تطرقنا فيه إلى المتغير الثاني ألا وهو العجز المكتسب.

أما الجانب التطبيقي فهو مخصص لفصلين فصل للمنهجية المعتمدة خلال الدراسة، والفصل الأخير فصل مناقشة وتفسير وتحليل النتائج المتوصل إليها في الدراسة.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة

2-فرضيات الدراسة

3-أسباب اختيار الموضوع

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا

7-الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

لقد شاع في الآونة الأخيرة وبالتحديد في المجتمع العربي استياء أفراد المجتمع من أصحاب المراكز والمناصب المرموقة بأنه لا يجيدون عملهم والكل يعتمد على بعضهم البعض الآخر لا يبالي، فمثلا نجد الطبيب لا يحسن التشخيص والمعلم لا يجيد كيفية إيصال المعلومة أو الفكرة إلى المتعلم، والمهندس لا يعرف حتى أساسيات عمله مما لفت الانتباه إلى هذا الموضوع وأنه هناك تناقض كبير كيف لهؤلاء الأفراد أن لا يتقنون عملهم بالرغم من أنهم تلقوا تعليمهم الجامعي وتحصلوا على شهادات عليا تسمح لهم بالتولي بتلك المناصب وبالرغم من أن تلك الشهادات لم يتحصلوا عليها بسهولة، بل اجتازوا عدة اختبارات تسمح لهم بالحصول على هذه الأخيرة.

ومن خلال قراءتنا واطلاعنا على العديد من الكتب والأطروحات وجدنا أن هناك مشكلات عديدة يعاني منها المتعلم، منها ما تخص التعليم ومنها ما تخص المتعلم بحد ذاته والخصائص التي يتمتع بها كالكسل أو الاتكالية أو طبيعة التنشئة التي تلقاها المتعلم، ومنها ما تتعلق بالعوامل الخارجية والمشاكل الأسرية أو ضيق الوقت تزامنا وسوء الظروف الاقتصادية، أو التعليم الذي بدوره يعاني العديد من المشكلات حيث أن هناك عديد من الدراسات التي أكدت ذلك.

ففي دراسة (ردادي،2000) التي أتت بعنوان: "العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلاب الجامعة" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الدراسية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية والأسرية المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلاب الجامعة، فأكدت نتائج الدراسة على أن أهم العوامل الدراسية المرتبطة بظاهرة الغش هي: الخوف من الرسوب، الإحساس بالظلم والاعتقاد بعدم عدالة الأستاذ في تقدير الدرجات، الرغبة في إبهار الزملاء، أما العوامل الأسرية والاجتماعية المرتبطة بظاهرة الغش فكانت:

نظرة الأسرة السلبية للطالب الراسب، ضغوط الوالدين على الطالب لتحقيق النجاح، المشكلات الأسرية وعدم توفر الجو المناسب للمذاكرة. وقدمت الدراسة بعض التوصيات للحد من ظاهرة الغش وهي الاهتمام بالتوجيه والإرشاد الديني والأخلاقي للطلاب، إرشاد الطلاب إلى أساليب الاستذكار الجيد وتنوع طرق التدريس، الاهتمام بالإرشاد النفسي للطلاب للمساهمة في حل المشكلات النفسية التي تشجع الطلاب على الغش (مرزوقي وجاب الله، 2021، ص:158)

ودراسة سعد علي الصالح غسان (2000) بعنوان: اتجاهات طلبة الجامعة نحو ظاهرة الغش في الامتحان، دراسة ميدانية، حيث هدفت الدراسة على التعرف على اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة الغش من خلال علاقتها بمجموعة من المتغيرات، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (229) طالبا وطالبة تمثل (14.37) من المجتمع الأصلي منهم (42) طالبا ذكورا و(187) طالبة إناثا تم اختيارهم بطريقة عرضية، وقد توصلت إلى مجموعة من نتائج منها أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) على مقياس الاتجاه ككل وفي كل بعد من أبعاده والتي تعزي متغير الجنس والتخصص.

كما أكدت كذلك دراسة مرعي، توفيق أحمد وعبد الحق زهرية إبراهيم (2006): بعنوان: أثر الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء الخاصة، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس والتخصص والمستوى والتحصيل في أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر الطلبة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (398) طالبا وطالبة من الكليات الإنسانية والعلمية، تكونت أداة البحث من (54) فقرة. وجاءت النتائج كما يلي: أسباب ظاهرة الغش التي أحرزت على درجات متوسطة هي : ظروف الامتحان، والطالب والمدرس والعادات الدراسية، وظروف الحياة والمواد الدراسية كما أن هناك (14) سببا لظاهرة الغش

جاءت بدرجة قليلة، ولم تكن هناك فروق في أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء تعزي إلى الجنس والتخصص والمستوى التعليمي.(فلوح،2018، ص:97).

فالمتعلم هنا يجد الفرصة من أجل أن يحقق مبتغاه بطريقة غير مباشرة، ليس هذا فقط بل بينت الدراسات أن التعليم الجامعي يحتوي على مشكلات تفوق تلك السابقة كعدم تهيئة البيئة الدراسية بما يتناسب مع هذا النوع من الدراسة مثل القاعات والمعامل وعدم وجود تسيير مالي واضح تعتمد عليه الجامعات في تنفيذ برامجها المختلفة، وكذلك ضعف النشاطات اللاصفية في معظم الجامعات، ويضاف إلى ذلك ندرة المراجع العلمية الرصينة، إضافة إلى سوء التسيير في القامات الجامعية مما أثقل العبء على الأسرة من أجل توفير المستلزمات لأبنائهم أثناء التعليم الجامعي، مما أدى إلى ظهور الكثير من الشائعات حول التعليم العالي منها انتشار بعض السلوكات الشاذة والمنحرفة وسط الطلبة، وهذه تؤثر بشكل سلبي على المسار الدراسي لدى الطلاب فنجده لا يركز على دروسه بل في كثير من الأحيان لا يحظرون المحاضرات ويقدمون أعذارا بعدم مهارة الأستاذ وبانشغالاته الأخرى، ثم في فترة الامتحانات نلاحظ ظهور بسلوكات غريبة عند بعض الطلاب من عنف أو محاولة التأثير على الزملاء للقيام بالإضرابات فيقوم بسلوكات تتنافى والمعايير الاجتماعية المتفق عليها في المجتمع.

فنجد الطالب عند اجتيازه للامتحانات يتمادى إلى المساس بالأمانة العلمية الخاصة بها ويتجرأ دون خوف من العقاب أو تأنيب الضمير أو حتى الإحساس بالذنب في القيام بأخذ معلومات أو يجيب على بعض الأسئلة بإجابات ليست له ولا يدري أصلا ما معناها بل نجد غايته الوحيدة الإجابة على الأسئلة فقط حيث تعتبر هذه العملية بعملية تزييف المعلومات وعدم وجود مصداقية لها لأن الطالب هنا يغش في نفسه قبل أن يغش الآخرين، فهذا الأمر يعد من أخطر المشاكل التي يواجهها التعليم العالي والتي لها تأثير على حياة

الطالب الجامعي والمجتمع الذي يتواجد فيه، وبالتالي تعتبر هذه الظاهرة من أهم الظواهر الملفتة للانتباه والتي تحيز الكثير من الطلبة والأساتذة وهي في حقيقة الأمر تخلق مشكلة كبيرة في المجتمع وتفتح المجال لأي كان أن ينقص من أهمية الدراسات الجامعية ودورها الفعال في إنتاج أفراد مسؤولين ولهم بصمتهم الخاصة وتخلق ذلك الطبيب الذي لا يتقن عمله والمهندس الذي لا يؤدي صنعته.

فدراسة (عودة ومقابلة، 1989) هدفت إلى الكشف عن حجم ظاهرة الغش في الامتحانات، وإدراك الطلبة لسلوك الغش في الامتحانات ومعرفة الأسباب التي تدفع لممارسة الغش، فقد صنفت الدراسة الأسباب المؤدية إلى ظاهرة الغش إلى أربعة عوامل وهي على النحو التالي: المجموعة الأولى تحصلت على نسبة 80%فما فوق وهي: "رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع، المجموعة الثانية تحصلت على نسبة ما بين (90- 80%) وتشمل الفقرات التالية: أداء الطالب لأكثر من امتحان في اليوم الواحد، الخوف من الفصل أو الإنذار في حالة نقص المعدل عند الحد الأدنى، نوع أسئلة الامتحان، مبالغة المؤسسة التعليمية في تقدير مستوى الطالب، المجموعة الثالثة تحصلت على نسبة ما بين(60-69%) قد تضمنت عوامل عديدة منها: صعوبة أسئلة الامتحان، ليونة أو قسوة المدرس، ضعف القدرات الأكاديمية للطالب، تهاون المراقبين أثناء الامتحان، المجموعة الرابعة تحصلت على نسبة 60% وقد تناولت عدة عوامل منها: الشعور بعدم الثقة، تحديد جوانب المقرر كموضوعات للامتحان، الخوف من العقوبة الأسرية المترتبة عن الغش، تكرار نوعية أسئلة الامتحان(العيد والعربي، 2020، ص:418).

وبعد التطلع على الكثير من الأبحاث والدراسات العلمية عن الأسباب التي أدت بالطالب للقيام بسلوك الغش، فالمشكل الرئيسي يمكن أن يكون نتيجة للمشكلات النفسية كالاتكالية، والمشكلات الانفعالية كالقلق والضغط، الاقتصادية كالضعف المادي والاجتماعية كالمشاكل الأسرية، وهي تتمثل في تصور إدراكي معرفي مكتسب من الحياة اليومية وهي ما

يسمى بالعجز المكتسب أو العجز المتعلم، حيث يعاني طالب الجامعة في بعض الأحيان من عجز في تحقيق التوازن بين دوافعه الملحة وضغوط الحياة والتي بدورها تؤثر على صحته النفسية، فطالب الجامعة يمر بمرحلة الشباب وما يتخلل هذه المرحلة من مشكلات وصراعات ناجمة عن سوء التوافق في مساره الجامعي وكلما تعرض إلى الرسوب ينظر إليه بمنظار التهميش سواء من طرف الأسرة الاجتماعية أو الطاقم التربوي مما يؤدي إلى تشكيل تصورات وأفكار سلبية عن ذاته ثم يفقد الرغبة في الاستمرار في العملية المعرفية لاعتقاده أن هناك عجزا شبه دائم في قدراته التي تمنعه من إنجاز وتحقيق أهدافه التعليمية، وهذا ما يؤدي به إلى التخلي عن بذل الجهد مما يولد العجز المكتسب الذي يعد ظاهرة انتقالية تعمم إلى مواقف أخرى وبدرجة كبيرة، فعندما يتعلم الفرد أن فشله غير مقبول ويتم تهميشه بعده سيؤثر عليه سلبا ويؤدي به إلى الاستسلام للفشل ، أما إذا تعلم أنه مقبول رغم الرسوب ووجد تعزيزا فهذا حتما سيؤثر عليه إيجابا.

استخدم سيليجمان مفهوم العجز المكتسب في تجاربه منذ السبعينات من القرن الماضي واستخلص منها أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث يجلس الكائن الحي ساكنا عند حدوث الصدمة وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز معرفي وانفعالي، أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها سيليجمان بأنها حالة عجز مكتسب لأن الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر في النتيجة(الناهي، أيت عبد الأمير ، 2017، ص:72).

ولقد لوحظت ظاهرة العجز المكتسب في الكلاب، ثم أصبحت نظرية مقترحة دراستها على الإنسان، وتم ربطها بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، أبرزها سلوك الغش في الامتحانات، بحيث توصلت دراسة "محمد زيان حمدان 1995" إلى أن العديد من العوامل الاجتماعية الفردية الشخصية والنفسية التي تدفع الطالب إلى الغش ويذكرها كالتالي:

-تواكل التلميذ وتكاسله عن بذل الجهد الضروري لتقدمه الدراسي.

-ضعف قدرة التلميذ على القراءة والمثابرة والتركيز.

-عدم رغبة التلميذ وعدم الاهتمام بالدراسة والتحصيل.

-الظروف الأسرية التي لا تساعد التلميذ على المراجعة.

-انشغال الطالب بالمشاكل العاطفية.

-صعوبة المادة الدراسية جزئيا أو كليا بالإضافة إلى تحدي سلطة المعلم. (عزاق وعريف، 2020، ص: 278)

كما يميز (الفرحاتي السيد، 2009) بين نوعين من العجز هما: العجز الحقيقي وهذا النوع حقيقي وفعلي، أما النوع الثاني فهو مجرد الشعور بالعجز، وهذا النوع تصور إدراكي، حيث يتصور الفرد أنه عاجز علما أنه في الحقيقة غير عاجز، والنوع الأول موضوعي أما الثاني ذاتي ويضيف أيضا أن العديد من الأفراد يكتسبون العجز في حياتهم العادية وأن استجابة العجز ليس نتيجة مرض عقلي ولكنها عرض لعملية عامة تؤدي إلى عدد من الأعراض المختلفة مثل الاكتئاب، إدراك الفشل ونقص التوكيدية والنظرة التشاؤمية للحياة والكسل.

وقد أظهرت العديد من الدراسات التي طبقت على المجتمعات العربية مثل دراسة (الفرحاني السيد 2009، نجمة الزهراني 2013، مصطفى أبو المجد وياسر عبدالله 2015)، انتشار ظاهرة العجز المتعلم وقد يكون بمثابة جرس انذار يحذر من العواقب الوخيمة على مستوى قدرة الأجيال الصاعدة على خوض تحديات التي تواجه العالم المتأجج بالصراعات القاسية والمنافسات الشرسة.

كما أكد (محمد أبو حلاوة، 2010) على أن العجز المتعلم يبدأ مع الأطفال مبكرا منذ مرحلة الطفولة المبكرة إذ عايشوا خبرات تفاعل يرون في ضوئها وجود ارتباط بين الأفعال ونتائجها. وعندما يشعرون من خلالها بالإحباط نتيجة تكرار الفشل في تحقيق أهدافهم سواء في الروضة أو في المنزل مع وجود بعض العوامل الداخلية الذاتية مثل الحرمان العاطفي وفقدان الثقة في النفس والإحباط وانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والانعزالية فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم. (عبد الغني وراوي، 2019، ص:19-20-21).

فكل هذه الدراسات التي سبق وذكرناها تلخصها دراسة سيليجمان التي مفادها التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم وبالذات إذا حاول الفرد دائما أن يتجنب هذه الصدمة، أن العجز المتعلم ما هو إلا يقين الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على نتائج سلوكه، مما يترتب عليه عدم المحاولة، والذي ينتج عنه اعتقاد الفرد بفقدان السيطرة على الأحداث التي يمر بها.(ابن هداية والسفاسفة، 2021، ص: 422-223).

وعليه جاءت دراستنا هذه لتسلط الضوء على الكشف عن مدى وجود علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين، وعليه قمنا بطرح التساؤل المركزي التالي:

1-هل توجد علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب وأبعاده (الذاتية، الشمولية والثبات) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة مولود معمري؟

والذي تتفرع عليه الأسئلة التالية:

1-1 هل توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والذاتية لدى الطلبة الجامعيين؟

1-2- هل توجد علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والثبات لدى الطلبة الجامعيين؟

1-3- هل توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والشمولية لدى الطلبة الجامعيين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك الغش في الامتحانات وفقا للجنس (ذكور-إناث)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب العجز وفقا للجنس (ذكور-إناث)؟

2-فرضيات الدراسة:

وعلى هذا الأساس قمنا بصياغة الفرضية العامة التالية:

1-توجد علاقة دالة إحصائيا بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب وأبعاده (الذاتية، الشمولية والثبات) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة مولود معمري.

وتتفرع عن هذه الفرضية العامة الفرضيات الجزئية التالية:

1-1- توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والذاتية لدى الطلبة الجامعيين.

1-2- توجد علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والثبات لدى الطلبة الجامعيين.

1-3- توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والشمولية لدى الطلبة الجامعيين.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك الغش في الامتحانات وفقا للجنس (ذكور-إناث).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب العجز وفقا للجنس (ذكور-إناث).

3-أسباب اختيار الموضوع:

إن اختيار موضوع الدراسة يخضع لجملة من الأسباب الذاتية والموضوعية التي تجعل من الباحث أن يختار موضوع بحثه.

ومن الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع هي:

3-1-الأسباب الذاتية:

- إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي.

- الرغبة في إثراء الرصيد العلمي والمعرفي بمختلف المعارف والمعلومات حول موضوع الدراسة.

- الرغبة في معرفة المزيد عن تأثير سلوك الغش في الامتحانات على الطلبة الجامعيين وعلاقته باكتساب العجز.

- خوض تجربة بحث ميداني حول هذا الموضوع.

- اعتبار هذا الموضوع مشكلة تستلزم الدراسة.

3-2-الأسباب الموضوعية:

- تزايد انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات في كل المجتمعات بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة.

– قيمة الموضوع من الناحية النفس اجتماعية.

– تكوين نظرة علمية حول موضوع الدراسة.

– قابلية الدراسة العلمية باعتبارها ظاهرة ملموسة في الواقع، حيث يمكن تطبيق بعض الإجراءات المنهجية وأدوات جمع البيانات لدراستها.

4-أهمية الدراسة:

– تكمن أهمية هذه الدراسة في إلقاء الضوء على متغير العجز المكتسب الذي يعتبر المفسر للعديد من أشكال السلوك اللاتوافقي عند الأفراد والجماعات عامة وطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري خاصة.

– إلقاء الضوء على متغير سلوك الغش في الامتحانات الذي يعد من الظواهر الشائعة عند الأفراد بصفة عامة وعند الطلبة الجامعيين بصفة خاصة، مما يترك أثرا سلبيا على مظاهر الحياة الاجتماعية.

– تدعيم هذه الدراسة بالبحوث والدراسات السابقة، كما تسعى في توفير إطار نظري حول المتغيران سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب وذلك لقلة الدراسات حول هذان المتغيران.

– تتجلى أهمية هذه الدراسة كونها طبقت على الطلبة الجامعيين، فالشباب الجامعيون يشكلون قطاعا هاما كونهم عمال المستقبل.

5-أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة مولود معمري من خلال الكشف على:

- التعرف على علاقة سلوك الغش في الامتحانات بالذاتية لدى الطلبة الجامعيين.

- التعرف على علاقة سلوك الغش في الامتحانات بالثبات لدى الطلبة الجامعيين.

- التعرف على علاقة سلوك الغش في الامتحانات بالشمولية لدى الطلبة الجامعيين.

-التعرف على الفروق الاحصائية في سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس.

- التعرف على الفروق الاحصائية في العجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس.

6-تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا:

6-1-الغش: Tricherie

الغش في الامتحان هو ظاهرة شائعة لدى الطلبة يستخدمها أثناء الامتحان بغية نيل الإجابات عن الأسئلة التي تطرح عليهم في تلك المادة الممتحنة، وذلك بطرق عديدة إما عن طريق التكنولوجيا أو باستخدام طريقة الكتابة على الطاولة أو بقصاصات الأوراق وكل هذا لتحقيق كسب مادي أو معنوي ولكن بدون الاعتماد على النفس ولا اجتهاد، فهو عمل أكاديمي غير أخلاقي.

6-2-الامتحان: Examen

هو عملية تقويم التحصيل الدراسي، كما أنه قياس مدى ما تحصل عليه الطالب في ذلك التقويم.

6-3-سلوك الغش في الامتحانات: Comportement de Tricherie aux Examens

هو سلوك انحرافي يهدف إلى تزييف الواقع لتحقيق كسب مادي أو معنوي غير مشروع لإرضاء الحاجة النفسية. وهو كل محاولة يقوم بها الطالب بهدف الحصول على إجابات الأسئلة المطروحة في الامتحان لا يعرفها أو التي لم يفهمها وذلك بأخذ الإجابة من الزميل أو استعمال طريقة من الطرق العديدة للغش. وهذا ما سيظهر من خلال النتائج المتحصل عليها من استبيان سلوك الغش في الامتحانات المصمم من طرف الطالبتين الباحثتين بمساعدة الأستاذة المشرفة المطبق على دراستنا الحالية.

6-4-العجز المكتسب: L'impuissance Apprise

هي حالة نفسية سلبية تكون صعوبة في حياة الفرد وهي عبارة عن تصور إدراكي معرفي يكمن في تكون فكرة عند الفرد بأن أفعاله ومجهوداته ليس لها تأثير إيجابي على نتائجه وأن استجابته لها لا تغير شيء من النتيجة مما ينتج فقدان السيطرة على تسيير أموره وعدم الاستطاعة على محاولة انجاز مهامه بسبب تكرار الفشل ورسوبه عدة مرات. وهذا ما سيظهر من خلال النتائج المتحصل عليها من مقياس العجز المكتسب لبترسون وآخرون (1982) الذي طبقته (صباح الرفاعي سنة 2002) على البيئة السعودية، المطبق على عينة دراستنا.

7-الدراسات السابقة:

7-1-دراسات سلوك الغش في الامتحانات:

7-1-1-دراسة (عودة ومقابلة، 1989):

هدفت إلى الكشف عن حجم ظاهرة الغش في الامتحانات، وإدراك الطلبة لسلوك الغش في الامتحانات ومعرفة الأسباب التي تدفع لممارسة الغش، فقد صنفت الدراسة الأسباب المؤدية إلى ظاهرة الغش إلى أربعة عوامل وهي على النحو التالي: المجموعة الأولى تحصلت على نسبة 80%فما فوق وهي: "رغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع، المجموعة الثانية تحصلت على نسبة ما بين (90- 80%)وتشمل الفقرات التالية: أداء الطالب لأكثر من امتحان في اليوم الواحد، الخوف من الفصل أو الإنذار في حالة نقص المعدل عند الحد الأدنى، نوع أسئلة الامتحان، مبالغة المؤسسة التعليمية في تقدير مستوى الطالب، المجموعة الثالثة تحصلت على نسبة ما بين(60-69 %) قد تضمنت عوامل عديدة منها: صعوبة أسئلة الامتحان، ليونة أو قسوة المدرس، ضعف القدرات الأكاديمية للطالب، تهاون المراقبين أثناء الامتحان، المجموعة الرابعة تحصلت على نسبة 60% وقد تناولت عدة عوامل منها: الشعور بعدم الثقة، تحديد جوانب المقرر كموضوعات للامتحان، الخوف من العقوبة الأسرية المترتبة عن الغش، تكرار نوعية أسئلة الامتحان. (العيد، العربي، 2020، ص:418).

7-1-2-دراسة (ردادي،2000):

أتت بعنوان: "العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلاب الجامعة" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الدراسية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية والأسرية المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلاب الجامعة، فأكدت نتائج الدراسة على أن أهم العوامل الدراسية المرتبطة بظاهرة الغش هي: الخوف من الرسوب، الإحساس بالظلم والاعتقاد بعدم عدالة الأستاذ في تقدير الدرجات، الرغبة في إبهار الزملاء، أما العوامل الأسرية والاجتماعية المرتبطة بظاهرة الغش فكانت: نظرة الأسرة السلبية للطالب الراسب،

ضغوط الوالدين على الطالب لتحقيق النجاح، المشكلات الأسرية وعدم توفر الجو المناسب للمذاكرة. وقدمت الدراسة بعض التوصيات للحد من ظاهرة الغش وهي الاهتمام بالتوجيه والإرشاد الديني والأخلاقي للطلاب، إرشاد الطلاب إلى أساليب الاستذكار الجيد وتنوع طرق التدريس، الاهتمام بالإرشاد النفسي للطلاب للمساهمة في حل المشكلات النفسية التي تشجع الطلاب على الغش (مرزوقي، جاب الله، 2021، ص:158).

7-1-3- دراسة سعد علي الصالح غسان (2000):

بعنوان: اتجاهات طلبة الجامعة نحو ظاهرة الغش في الامتحان، دراسة ميدانية، حيث هدفت الدراسة على التعرف على اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة الغش من خلال علاقتها بمجموعة من المتغيرات، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (229) طالبا وطالبة تمثل (14.37) من المجتمع الأصلي منهم (42) طالبا ذكورا و(187) طالبة إناثا تم اختيارهم بطريقة عرضية، وقد توصلت إلى مجموعة من نتائج منها أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) على مقياس الاتجاه ككل وفي كل بعد من أبعاده والتي تعزي متغير الجنس والتخصص.

7-1-4- دراسة مرعي، توفيق أحمد وعبد الحق زهرية إبراهيم (2006):

بعنوان: أثر الجنس والتخصص ومستوى التحصيل في أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء الخاصة، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس والتخصص والمستوى والتحصيل في أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر الطلبة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (398) طالبا وطالبة من الكليات الإنسانية والعلمية، تكونت أداة البحث من (54) فقرة. وجاءت النتائج كما يلي: أسباب ظاهرة الغش التي أحرزت على درجات متوسطة هي : ظروف الامتحان، والطالب والمدرس والعادات الدراسية، وظروف الحياة والمواد الدراسية كما أن هناك (14) سببا لظاهرة

الغش جاءت بدرجة قليلة، ولم تكن هناك فروق في أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر طلبة جامعة الإسراء تعزي إلى الجنس والتخصص والمستوى التعليمي. (فلوح،2018، ص:97).

7-2- دراسات العجز المكتسب:

7-2-1- دراسة سيليجمان:

استخدم سيليجمان مفهوم العجز المكتسب في تجاربه منذ السبعينات من القرن الماضي واستخلص منها أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث يجلس الكائن الحي ساكنا عند حدوث الصدمة وفسرت هذه النتائج كإشارات لعجز معرفي وانفعالي، أي أن توقف الكائن الحي عن إصدار أي استجابة عرفها سيليجمان بأنها حالة عجز مكتسب لأن الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر في النتيجة. (الناهي، أيت عبد الأمير ، 2017، ص:72).

7-2-2-دراسة (محمد زيان حمدان، 1995):

لقد لوحظت ظاهرة العجز المكتسب في الكلاب، ثم أصبحت نظرية مقترحة دراستها على الإنسان، وتم ربطها بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، أبرزها سلوك الغش في الامتحانات، بحيث توصلت دراسة "محمد زيان حمدان 1995" إلى أن العديد من العوامل الاجتماعية الفردية الشخصية والنفسية التي تدفع الطالب إلى الغش ويذكرها كالتالي:

- تواكل التلميذ وتكاسله عن بذل الجهد الضروري لتقدمه الدراسي.

- ضعف قدرة التلميذ على القراءة والمثابرة والتركيز.
- عدم رغبة التلميذ وعدم الاهتمام بالدراسة والتحصيل.
- الظروف الأسرية التي لا تساعد التلميذ على المراجعة
- انشغال الطالب بالمشاكل العاطفية.
- صعوبة المادة الدراسية جزئيا أو كليا بالإضافة إلى تحدي سلطة المعلم. (عزاق، عريف، 2020، ص: 278).

7-2-3- دراسة (الفرحاتي السيد، 2009):

كما يميز (الفرحاتي السيد، 2009) بين نوعين من العجز هما: العجز الحقيقي وهذا النوع حقيقي وفعلي، أما النوع الثاني فهو مجرد الشعور بالعجز، وهذا النوع تصور إدراكي، حيث يتصور الفرد أنه عاجز علما أنه في الحقيقة غير عاجز، والنوع الأول موضوعي أما الثاني ذاتي ويضيف أيضا أن العديد من الأفراد يكتسبون العجز في حياتهم العادية وأن استجابة العجز ليس نتيجة مرض عقلي ولكنها عرض لعملية عامة تؤدي إلى عدد من الأعراض المختلفة مثل الاكتئاب، إدراك الفشل ونقص التوكيدية والنظرة التشاؤمية للحياة والكسل.

7-2-4- دراسة (محمد أبو حلاوة، 2010):

كما أكد (محمد أبو حلاوة، 2010) على أن العجز المتعلم يبدأ مع الأطفال مبكرا منذ مرحلة الطفولة المبكرة إذ عايشوا خبرات تفاعل يرون في ضوئها وجود ارتباط بين الأفعال ونتائجها. وعندما يشعرون من خلالها بالإحباط نتيجة تكرار الفشل في تحقيق أهدافهم سواء في الروضة أو في المنزل مع وجود بعض العوامل الداخلية الذاتية مثل الحرمان العاطفي وفقدان الثقة في النفس والإحباط وانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والانعزالية

فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم. (عبد الغني، راوي، 2019، ص:19-21).

وقد أظهرت العديد من الدراسات التي طبقت على المجتمعات العربية مثل دراسة (الفرحاتي 2009، الزهراني 2013، أبو المجد وياسر عبد الله 2015) انتشار ظاهرة العجز المتعلم وقد يكون بمثابة جرس انذار يحذر من العواقب الوخيمة على مستوى قدرة الأجيال الصاعدة على خوض تحديات التي تواجه العالم المتأجج بالصراعات القاسية والمنافسات الشرسة.

7-3-التعقيب على الدراسات السابقة:

نجد أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية تناولت موضوع سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته بالعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين، من هنا يمكن التعرف على بعض الدراسات التي تناولت كلا الجانبين:

مثل دراسة (عودة ومقابلة 1989) حيث تناولت موضوع الغش في الامتحان، وإدراك الطلبة لسلوك الغش في الامتحانات ومعرفة الأسباب التي تدفع لممارسة الغش، كما جاءت دراسة (سعد علي الصالح غسان 2000) لدراسة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة الغش في الامتحانات ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة الغش من خلال علاقتها بمجموعة من المتغيرات، تكونت العينة من 229 طالب وطالبة منهم 42 ذكور و187 اناث، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث على مستوى اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة الغش، بالإضافة إلى دراسة (ردادي 2000) تحت عنوان العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلبة الجامعة، وهدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعة. ودراسة (توفيق و احمد عبد الحق زهرية ابراهيم 2006) درست أثر الجنس والتخصص ومستوى

التحصيل في أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر الطلبة، هدفت الدراسة إلى التعرف على إثر متغيرات الجنس في كل ما ذكر أعلاه حيث بلغ عدد أفراد العينة 398 طالبا وطالبة، حيث توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في أسباب ظاهرة الغش في الامتحانات بالنسبة لمتغير الجنس ذكور اناث.

كما توصلت أيضا دراسات العجز المكتسب إلى ما يلي:

دراسة سيليجمان التي تناولت مفهوم العجز المكتسب في تجاربه منذ السبعينات من القرن الماضي واستخلص منها أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم، أما دراسة (محمد زيان حمدان 1995) التي مفادها أن ظاهرة العجز المكتسب قد لوحظت على الكلاب، ثم أصبحت نظرية مقترحة دراستها على الإنسان وتم ربطها بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، كما قد ظهرت العديد من الدراسات التي طبقت على المجتمعات العربية مثل دراسة (الفرحاتي 2009) و(الزهراني 2013) و(أبو المجد وياسر عبد الله 2015) التي تقول أن انتشار ظاهرة العجز المكتسب وظاهرة الغش في الامتحانات ظاهرة شائعة في العالم العربي نسبة إلى الدول المتقدمة، ودراسة (محمد ابو حلاوة 2010) أكدت على أن العجز المتعلم يبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، توصلت الدراسة إلى أن عندما يعيش الأطفال خبرات ثم يشعرون من خلالها بالإحباط و الفشل المتكرر في تحقيق أهدافهم مع تأثير بعض العوامل كالإحساس بالوحدة أو الحرمان العاطفي يولد لديهم الشعور بالغضب والتوتر والانفعال مما يؤدي بهم إلى عدم تحقيق أهدافهم،

فقد توصلنا من خلال هذه الدراسات السابقة إلى ما يلي:

-اتفاق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي تعتمد على المنهج الوصفي الذي يصف ظاهرة الغش لدى طلبة الجامعة وظاهرة العجز المكتسب.

-استفدنا من الدراسات السابقة وذلك من نتائج كل دراسة التي تطرقنا لها.

-جميع الدراسات التي تناولناها لها علاقة بموضوعنا الذي اخترناه وهو سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته بالعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين.

الجانب النظري

الفصل الأول

سلوك الغش في الامتحانات

تمهيد

1-تعريف سلوك الغش في الامتحانات.

2-مدى انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات

3--أسباب الغش في الامتحانات.

4-أنواع الغش في الامتحانات.

5- أساليب الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين.

6- آثار ظاهرة الغش في الامتحانات.

7-الطرق العلاجية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين.

خلاصة

تمهيد:

ظاهرة الغش ليست خاصة بأمة أو بلد أو مجتمع معين، وهي ظاهرة إنسانية عالمية، فهي من طبيعة الإنسان ومميزاته السلبية، ومن الأخلاق المنحرفة غير السليمة التي تطبع الأفراد في مختلف أنحاء العالم عندما تضعف التربية والأخلاق. وهي ليست وليدة الساعة فهي موجودة منذ وجود الإنسان، لكن في الآونة الأخيرة أخذت أبعادا أخرى خطيرة وتوسعت حيث أصبحت سلوكا اجتماعيا يمارسه الكثير من الأفراد دون حرج ولا خجل ولا حتى عقاب له، حيث توصلت إلى المساس بالنظم الاجتماعية، بما فيها النظم التربوية، خاصة الجامعات. فسلوك الغش في الامتحانات الجامعية تعد من أخطر المشاكل الأكاديمية، حيث يعتبر قلة أذب وخيانة بالنسبة للنفس أو المجتمع بحيث أنها تحدد مصير الطالب ومستقبله المهني.

1- تعريف سلوك الغش في الامتحانات:

1-1- لغة: غش، يغش، غشا.

الغش: الخداع، الغش والغشاش: المخادع. (فلوح، 2018، ص: 95).

1-2- اصطلاحا: هو إحدى الظواهر المنحرفة، والتي تظهر في المجتمع، وهي تدل على الخروج عن قيم ومعايير الشرع، مما يترك أثرا سلبيا على مظاهر الحياة الاجتماعية. (فلوح، 2018 ، ص: 95).

الغش هو ذلك السلوك الذي يظهر لدى الطالب الجامعي على شكل إجابة صحيحة (كتابة، قول، عملا)، تحصل عليها أثناء الامتحان بطريقة غير مشروعة.

ترى "رقية السيد الطيب العباس وآخرون" : أن ظاهرة الغش يمكن أن نعرفها كما عرفها "محمد العبدلي" (2004): بأنها محاولة الطالب غير المشروعة للحصول على معلومات من الآخر، يدونها في ورقة الإجابة لإبهام الأستاذ بما كتبه وهو حصيلة علم استفاد منها خلال دراسته (العيد والعربي، 2020، ص: 420-421).

تعريف رافده عمر الحريري وزهرة بن رجب: الغش في الامتحان هي مشكلة المجتمع الذي يتقبل حصول الفرد على مكانة من غير مجهود، فمشكلة الغش، هي مشكلة اجتماعية على كافة المستويات، والحل الأنجع لها هو تفسير نظرة المجتمع إلى قيمة العمل واستحكام الضمير الداخلي بدلا من المراقبة الخارجية... والتأكيد على أنها ليست غاية كما يصفها البعض لكنها وسيلة للوصول إلى هدف أو أهداف معينة والامتحانات إلا وسيلة من وسائل التقويم، لا تقويم المتعلم فحسب بل تقويم عمل المدرس داخل حجرة الدراسة وتقييم المنهج والوسائل وكل ما يتعلق بالعملية التربوية ككل. (عزاق و عريف ، 2020، ص: 276).

فسلوك الغش في الامتحانات هو محاولة غير سوية وسلوك منحرف يحاول أو المتعلم من خلاله الحصول على الإجابات المختلفة لأسئلة الاختبارات أو الحصول على الامتحانات نفسها قبل الإجراء وهذا باستخدام طرق غير مشروعة، للحصول على نتائج جيدة مصدرها المعلومات التي نقولها ودونوها علة قصاصات صغيرة. (العيد والعربي، 2020، ص: 421).

تعريف أحمد بن حسن كرزون: الغش سلوك يهدف إلى تزييف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادي أو معنوي، أو إرضاء لحاجة نفسية، والغش هو تزييف نتائج التقويم، الذي هو من أهم عناصر المنهج. نجد أن مصطلح الغش قد تم تناوله من عدة اتجاهات بحيث كل اتجاه كان له رأي، وعرف الغش من وجهة نظر محددة وخاصة، وكذلك تختلف مفاهيم الغش بتعدد واختلاف مجالات استعمالها وتداولها لكنها تستقر في مجملها من حيث الممارسة والوسيلة والغاية وهذا التنوع في الآراء دليل على حجم وأهمية وشيوع هذه الظاهرة السلبية .(حلاسي وعزيزي ، 2016، ص:19).

مما سبق نستخلص أن ظاهرة الغش في الامتحانات بأنها سلوك غير مرغوب، يجمع ما بين السرقة والخداع، الكذب والاحتيال، كما يتبين منها أنها عملية منظمة معد لها مسبقا، فإن الغش سلوك غير مشروع وغير أخلاقي يقوم به الطالب، وذلك لتحقيق غاية معينة، غير أن أسبابه متعددة لكن في الأخير تبقى نتيجته أو هدفه واحد، بحيث أنه تختلف طرقه وأساليبه من طالب إلى آخر. فمن هنا نستنتج أن الغش في الامتحانات ظاهرة متعددة ومختلفة الجوانب في الأخير تبقى ظاهرة سلبية منهى عنها.

2- مدى انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات:

يعد الغش في الامتحانات ظاهرة كونية فهي ترافق الامتحان أينما وجد ولا يخلو أي نظام تربوي من هذه الظاهرة، أصبح الغش يشكل عائقا لتحقيق أهداف العملية التعليمية،

ومن المشكلات المعاصرة التي تمس جميع المستويات، فصحيح أنه عادة قديمة لكنها أصبحت ملفتة للنظر كما أنها أصبحت مثيرة للقلق في جميع المستويات، كما أنها تمس كلا المجتمعات المتقدمة منها والمتخلفة وفي جميع الأزمنة والأخطر من ذلك أنها تمس جميع المستويات التعليمية من الابتدائي إلى المتوسطة والثانوية، بل الآن غزت الجامعات. فهذه الظاهرة انتشرت إلى حد أنها أصبحت عادة مألوفة يمارسها السواد الأعظم من الطلبة الجامعيين، وما يثير الجدل أنه قد تطور الأمر إلى الإبداع والابتكار والتفنن في الوسائل والطرق التي لا يمكن تصورها على أنها وسيلة للغش.

تزايد اندفاع الطلبة الجامعيين إلى الغش نتيجة لعدة أسباب منها تطور التكنولوجيا والاستغلال السلبي لها وانتشار ثقافة الغش الالكتروني، حيث أصبح الطالب لا يجد أي صعوبة أو عيب أثناء ممارسته للغش بل وأنه يفتخر بالنتيجة أمام الطلبة الذين لم يمارسوا الغش. وفي الآونة الأخيرة تطور الأمر إلى ارتفاع حالات العنف والتهديد ضد الأساتذة الذين أصبحوا يشعرون أنهم يقومون بمهامهم في غياب الحماية اللازمة في مثل هذه الحالات الأمر الذي رسخ فكرة وثقافة خاطئة عنوانها أن في الجامعة الكل يغش، تم استخلاصها من التجارب الناجحة للغش داخل الجامعات.(بن زرقة، 2016، ص: 93).

إن الانتشار الواسع لهذه الظاهرة أكسبها شرعية الفعل وأسقط عن ممارسيها الشعور بالإثم الذي ينتج عنه تأنيب الضمير، وأضحى الجسد التعليمي جسدا مريضا ومنهوكا يعاني أمراض مزمنة حيث فقد الامتحان صورته وقيمته ولم يعد ذلك المعيار الصحيح والحقيقي لتقويم مستوى المتعلم بسبب تفشي مرض الغش، بل بالعكس خلق شريحة من الطلبة المحتالين في أوساط الجامعات، والطالب المحتال هو الذي ينجح دوما بدون أن يجهد نفسه بعناء الدراسة الجادة والمستمرة ليلا ونهارا في مذاكرة دروسه بل يهتم أولا وأخيرا بالنجاح الشكلي وتحقيق المظهر الخارجي، الذي يأتي مع هذا النجاح، لذلك نراه يلجأ إلى جميع الحيل والسبل اللامشروعة ليحصل على النجاح والغش في الامتحانات بالنسبة له هو أقصر

الطرق وأسرعها لتحقيق هدف معين أو غاية معينة مع تجنب العناء والجد المطلوبين عادة في اجتياز العقاب، ويبدأ ذلك بأن ينشأ المتعلم على الغش في الامتحانات أو نقل الواجبات من غيره وهي عملية لا يصلح أن يقوم بها الشخص السوي ولذلك لا بد أن يتعامل مع هذه الفئة المنتشرة بصرامة حتى يعتاد المتعلم على احترام حقوق الآخرين في أبسط الأشياء. (بن زرقة، 2016، ص: 93-94).

مما سبق أن ظاهرة الغش في الامتحانات انتشرت بكثرة بحيث لا يخلو أي نظام تربوي من هذه الظاهرة التي تمس المجتمعات المتخلفة بل حتى المتقدمة في جميع المستويات من الابتدائي حتى الجامعة والأخطر من ذلك أن هناك تطور في وسائل الغش وطرقه حيث أصبح التلميذ أو الطالب يظن أنه حق من حقوقه وليست بجريمة أكاديمية، ما أفقد الامتحان صورته وقيمته وأدى إلى تدني ملحوظ في المستوى التعليمي.

3-أسباب سلوك الغش في الامتحانات:

3-1- أسباب معرفية:

- إعطاء المتعلم حكما بضعف قدراته العقلية.
- الإدراك الخاطئ للمتعلم لسلوك الغش في الامتحانات.
- عدم قدرة المتعلم على تنظيم وقته واستعماله بشكل مفيد وبناء.
- عدم تمكن المتعلم من توظيف القدرات العقلية توظيفا صحيحا. (عزاق، عريف، 2020، ص:280).

3-2-أسباب نفسية:

- عدم الرغبة في الدراسة.
- الملل من الدراسة.
- الخوف من المدرسة.

- ضعف الاستعداد والتهيؤ قبل إجراء الامتحانات.
- الخوف من الرسوب في الدراسة.
- عدم التحكم في نسبة القلق من الامتحانات.
- الخوف من العقاب الأسري من طرف الأولياء وخصوصا عند الإناث.
- عدم وجود حلول حقيقية لمشكلة التأخر والفشل والتسرب الدراسي في جانبها النفسي.

3-3-أسباب سلوكية:

- عدم معرفة المتعلم بالجزاء والعقاب من جراء الغش.
- عدم تقدير المسؤولية للمتعلم.
- ضعف شخصية المتعلم والتي توصف بالشخصية اللاسوية.

3-4- أسباب الأسرية:

- أسلوب التحفيز الخاطئ الذي يمارسه الأولياء مع الأبناء.
- التمييز بين الأبناء داخل الأسرة الواحدة.
- ضعف المراقبة الأسرية وقلة المتابعة اليومية.
- عدم قدرة الوالدين من متابعة الطفل خلال مراحل النمو المختلفة.
- ضعف الاتصال الأسري مع المعالجين النفسانيين والمختصين قبل تفاقم الأمور.

3-5- أسباب اجتماعية:

- مخالطة أقران السوء.
- الإيحاءات السلبية المكتسبة من المجتمع.
- ضعف انخراط الشباب في الجمعيات الخيرية لخدمة المجتمع.
- غياب دور المرشدين الاجتماعيين والنفسانيين في رفع وعي المتعلم. (عزاق، عريف، 2020، ص: 281).

3-6- أسباب مدرسية:

- ضعف مستوى التحصيل الدراسي.
- كره المادة الدراسية.
- كثرة المطالبة بالواجبات.
- ضعف التكوين والتأهيل التربوي للمدرس.
- غياب الجانب التطبيقي للبرامج التعليمية.
- عدم وضوح معايير التصحيح.
- وجود مشكلة الاتصال الإيحائي بين المعلم والمتعلم.

3-7- أسباب إدارية:

- كثرة الاكتظاظ داخل المؤسسات التربوية وعدم قدرة الإدارة على التحكم.
- تهاون المراقبين أثناء إجراء الامتحانات.
- غياب الحزم أثناء المحاسبة الإدارية مما يسبب من فقدان هيبتها. (عزاق و عريف ، 2020، ص: 280).

نستنتج مما سبق أن هناك عدة أسباب لسلوك الغش في الامتحانات حيث تنقسم إلى سبعة أنواع المتمثلة في أسباب معرفية كعدم تمكن المتعلم من توظيف قدراته العقلية توظيفا صحيحا، أسباب نفسية كالملل من الدراسة والخوف من النتائج، أسباب سلوكية كعدم تقدير المسؤولية للمتعلم، أسباب أسرية كأسلوب التحفيز الخاطئ الذي يمارسه الأولياء مع أبنائهم، أسباب اجتماعية كجماعة رفاق السوء وغياب دور المرشدين النفسانيين في رفع من وعي المتعلم، أسباب مدرسية ككره المادة التعليمية وضعف التكوين وغياب الجانب التطبيقي الذي يعتبر كمحفز للمادة، وأخيرا أسباب ادارية منها كثرة الاكتظاظ داخل المؤسسات التربوية وتهاون المراقبين أثناء إجراء الامتحانات.

4- أنواع الغش في الامتحانات:

إن الغش في الامتحانات كما تعددت أسبابه وأساليبه حتما تتعدد أنواعه، حيث يختلف كل نوع عن آخر. كما أن الغش لا يقتصر على مرحلة معينة دون أخرى في المؤسسات التعليمية بمختلف مجالاتها العلمية والإنسانية وقد تنوع الغش حسب الغاية أو الحاجة له، فمنه ما هو التباسي، تقليدي، غش المزاح والغش الإنتفاعي وآخرها الغش المرضي، وقد يكون الغش فرديا أو جماعيا ويحدث هذا من أجل التغطية على الشخص المسبب وأبعاد العقوبة وبالتالي استفادة الكل مما يحدث داخل الامتحان وهذا ما أوردته (عمارة ،2015، ص: 20-21) بذكر الأنواع التالية:

4-1- غش الالتباس: حيث يلتبس على الطالب عدد من الأمور من غير قصد نتيجة قصور عقلي أو إدراكي ولا ينطوي هذا النوع من السلوك على أي نوع من الانحرافات.

4-2- غش التقليد: يمارس هذا النوع من السلوك عند الأطفال أو الطلبة من أجل تحقيق غايات وإذ استمر هذا النوع من السلوك عند الطفل أو الطالب يصبح عادة سلوكية تقليدا لما يحدث حوله من الكبار أو أقرانه فهو يشكل خطرا عليه وعلى مجتمعه.

4-3- غش المزاح: يمارسه الطلبة بهدف المزاح او بقاء الاخرين في المأزق دون الخشية او الخجل منهم و من الممكن ان يتطور هذا السلوك مع العمر ليصبح عادة سلوكية غير مسموح بها قانونيا او اجتماعيا او تربويا.(شيماء، 2020، ص: 396).

4-4- الغش الانتفاعي: هذا النوع من الغش هو من اكثر الانواع انتشارا في الوسط التعليمي بين الطلبة، بحيث يقومون به من اجل منع عقوبة تقع عليهم، بهدف تحقيق مكاسب على حساب الغير ويحدث على الطلبة بمختلف فئاتهم واعمارهم.

4-5- الغش المرضى: يحدث هذا النوع من الغش بطريقة لاشعورية في نطاق خارج عن اراداته، كما يسمى الكذب اي يقوم به الطالب دون وعي عنه.(شيماء، 2020، ص: 397).

مما سبق نستنتج أن للغش عدة أنواع حيث تنقسم إلى غش الالتباس وهو من غير قصد نتيجة لقصور ادراكي وغش التقليد بحيث يصبح عادة سلوكية، غش المزاح يمارسه الطالب قصد المزاح أو إزعاج الآخرين، كذلك هناك نوع من الغش الذي هو الغش الانتفاعي وهو الأكثر انتشارا بحيث يقوم به الطالب من أجل الحصول على هدفهم التعليمي بأسهل طريقة رغم ادراكهم بأنه سلوك منحرف و ممنوع وأخيرا الغش المرضي وهو يحدث بطريقة لاشعورية.

5- أساليب الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين:

لقد تعددت أساليب الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين بحيث لم تعد تقتصر على وسائل الغش المعروفة قديما بل وصلت إلى استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة المتطورة التي تستوجب على الأستاذ الحارس إعادة النظر في مكتسباته القبلية في كيفية الحراسة واكتشاف وضبط الطالب المتلبس بالغش، ومن هنا يمكن التطرق إلى أنواع هذه الأساليب المستخدمة من طرف الطلبة للوصول إلى الهدف المخطط له ألا وهو النجاح بأي طريقة.(بن مبارك، بن فليس، 2020، ص: 1035).

5-1- أساليب الغش على الأسس التقليدية والحديثة:

5-1-1- الأساليب التقليدية:

- قصاصات صغيرة من الورق، تكتب فيها المادة بحروف صغيرة تعارف الطلاب على تسميتها "حجابات".
- الكتابة على أجزاء الجسم وعلى الأدوات الهندسية وعلى المقاعد، الصبورة وعلى الجدران وعلى كل شيء يمكن الكتابة عليه.
- نسخ التلميذ إجابة على سؤال الاختبار عن ورقة زميله في الأمام أو الخلف أو الجنب، وكذا سؤال الطالب لزميله عن إجابة السؤال أو أخذها منه.
- إعداد الطالب إجابات بعض الأسئلة المتوقعة على ورقة صغيرة أو راحة اليد، وجه المقعد أو الحائط ثم تنقل الإجابة المطلوبة من المصدر الذي أعده.
- استغلال الطالب انشغال الحراس لمعرفة الإجابات من ورقة الزملاء أثناء غفلة المراقبين.
- وضع القبعة الرياضية لأن ناصيتها تخفي الجزء الأعلى للوجه، مما يسمح للطالب إبقاء بصره على ورقة زميله بسهولة، دون كشف أمره.
- استخدام الإشارات وخاصة في الأسئلة الموضوعية التي تتطلب وضع علامة خطأ أو صحيح أو خيار متعدد، حيث يلجأ الطلاب إلى استخدام القلم، مثلا إن كان سن القلم للأعلى معناها خطأ وإذا كان إلى الأسفل معناها صحيح ويمكن استخدام اليد.(بن مبارك، بن فليس،2020، ص: 1036-1037).

5-1- 2- الأساليب الحديثة:

بدخول المجتمع الجزائري إلى عالم الرقمية وحرية الاتصالات خطى خطوة نوعية نحو الرفاهية، وتحسين مستوى المعيشة، لكن ذلك لم يكن ليمر بسلام دون أن تكوم آثار

خسارة ساهمت في قلب موازين المجتمع الجزائري وطمس مبادئه وتقاليده، إذ لا ينكر أحد التدهور اللاأخلاقي للمجتمع وذلك بسبب عدم الاستعمال اللائق للتكنولوجيا وخير دليل على ذلك تسخير الوسائل التقنية والرقمية للغش في الامتحانات، لدرجة أن الطلبة أصبحوا يتنافسون فيما بينهم حول الابتكار والاختراع لوسائل الغش، الذي يساير التطور بحيث أصبحت لا تنفع معها طرق الحراسة والمراقبة التقليدية، فسنعرض بعض أحدث وأغرب هذه الطرق التي لا يتوقف تطورها:

- سماعة الأذن المتناهية الصغر: هذا النوع من السماعات صغيرة جدا يدخل الأذن ولا يمكن رؤيته مباشرة، الأمر الذي يصعب عملية المراقبة ويسهل عملية الغش لذا يتوجب على القائمين بالحراسة تكثيف عمليات المراقبة.
- النظارات الذكية: هذه النظارات من أحدث أجهزة الغش فهي تحتوي على سماعة في أطرافها الخلفية بالإضافة إلى كاميرا في مقدمتها.
- أقلام الغش: لقد أصبح للقلم مهام عديدة فبعد أن كان مجرد وسيلة للكتابة ها هو يساهم بدوره في عمليات الغش، حيث يتم تجهيزه بكاميرات بلوتوث أو تجهيزه لحمل قصاصات الغش.
- الساعات الذكية: مع ظهور الهواتف الذكية انتشرت ظاهرة تحميل الكتب والمطبوعات بداخل ذاكرتها الالكترونية، ثم الاستعانة بها يوم الامتحان، لينتقل الأمر بعد ذلك إلى الساعات الذكية والتي يتم تزويدها بذاكرة التحميل.
- طرف اصطناعي: اخترع في الصين، إذ قام أحد الممتحنين بتركيب ذراع اصطناعي، لتبدو للمراقبين أنها يده بينما في الحقيقة اليد البشرية تعبث في الهاتف الذكي عن الإجابات أسفل الدرج. (بن مبارك وبن فليس، 2020، ص: 1038).

نستنتج مما سبق أن أساليب الغش نوعان هما أساليب حديثة وأساليب تقليدية، بالنسبة للطرق التقليدية هي طرق بسيطة وسهلة كملصقات تكتب عليها المعلومات والكتابة على

الطاولات والجدران أو النقل من عند الزملاء، أما الطريقة الحديثة هي طرق مبتكرة ومعقدة نوعا ما لكنها سهلة الاستعمال كالنظارات الالكترونية والسماعات وحتى الأقلام كلها تحتوي على معلومات داخلها، صنعت خصيصا للغش مما يسهل للطالب الغش.

6- أثار ظاهرة الغش في الامتحانات:

تتحدد الآثار السلبية للغش واضح على الفرد والمجتمع كالآتي:

6-1-آثار الغش على الفرد:

يرى الدكتور سعد الدراجي (2004) أن الغش له أشكال متعددة، ويدخل في شتى المجالات، ولكن من أخطر أنواع الغش هو الغش في الأمور التعليمية، وذلك لعظيم أثره

-إن ممارسة الغش في الامتحانات تعد مظهر من مظاهر عدم الشعور بالمسؤولية وسببا لتكاسل الطلبة وعزوفهم عن استذكار المقررات الدراسية.

-إن الغش يؤدي إلى قتل روح المنافسة بين الطلبة .

-يقلل من أهمية الامتحانات في تقويم التحصيل، ويؤدي إلى إعطاء عائد غير حقيقي وصورة مزيفة لنتائج العملية التعليمية تنتهي إلى تخرج طلبة ناقصي الكفاءة وأقل انضباطا في أعمالهم.(فلوح،2018، ص: 90).

6-2-آثار الغش على المجتمع:

إن مضار الغش تمتد إلى ما بعد الدراسة، فالموظف أو المهني الذي اعتاد الغش أثناء تعليمه قد يستحل المال العام ويمارس الكسب غير المشروع والتزوير في الأوراق الرسمية كما قد يصل إلى الرشوة، فإن الغش يعد سبب تأخر الأمة وعدم تقدمها ورقيها وذلك لأن الأمم تتقدم إل بالعلم والشاب المتعلم، وإن الغاش غدا سيتولى منصبا أو يكون معلما وبالتالي

حتما سوف يمارس سلوكه المعتاد عليه على الجيل الآتي، بل ربما علم طلابه الغش (فلوح،2018، ص: 90).

مما سبق نستنتج أن للغش آثار سلبية على الفرد والمجتمع لاسيما على الطالب الجامعي الذي يعتبر أحد الأعمدة الأساسية لبناء مستقبل متطور ومزدهر به تتطور الأمة عكس ما إذا كان منحرف وغشاش يؤدي إلى فساد الأمة بأكملها والمواصلة في طريق الجهل والتخلف.

7- الطرق العلاجية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين:

7-1-العلاج الإرشادي التوجيهي:

لما لم تقتصر مهمة الأستاذ عل ى تلقين المعلومات للطلبة كانت مهمة إرشاد وتوجيه الطلبة والنظر في جميع مشكلاتهم الجامعية، الأسرة، الاجتماعية والصحية، ومن أهم المهمات التي تقع على عاتق الأستاذ تكمن في إلقاء المعلومات العلمية وتلقينها، إذ تلك المهمة الموكلة إليه أو إلى المرشد الاجتماعي أو حتى إلى ولي الأمر يجعل الطالب المنحرف سلوكيا أكثر تفهما ووعيا بسلوكه، فيذلك الإرشاد والتوجيه يمكن الكشف عن قدرات الفرد وإمكاناته ومهاراته، فيتم توجيهها بالشكل الصحيح، فعندما يهيئ الجو أمام الطالب المنحرف سلوكيا ليفصح عن مشكلته ومشاعره، يسهل توجيهه إلى الصواب.

إلا أن ذلك لا يعني أن يقف المرشد أو الموجه بصورة سلبية حيال مبررات الطالب التي يقدمها، بل يعتمد على إيجاد الحلول المناسبة لمثل هذا السلوك، مع التركيز على السلوك الصحيح البديل، فتعزز ثقة الطالب بنفسه، ويزول عنه إحساسه بالخوف والقلق والفشل.(فلوح،2018، ص: 1051).

7-2-العلاج النفسي:

وينقسم إلى ما يلي:

7-2-1- العلاج النفسي السلوكي: يعتمد العلاج النفسي السلوكي إلى تصويب العادات السلوكية المنحرفة لدى الفرد على وجه العموم، والطالب على الوجه الخصوص، والبحث في سبب تكونها لديه، والنظر فيها إذا كان بالإمكان استبدالها بالسلوك الصحيح، وقد حاول العديد من النفسانيين السلوكيين إيجاد طريقة يمكن من خلالها علاج السلوك المنحرف، وصولا إلى السلوك السوي، ومنها طريقة العلاج التنفيري، والذي يعتمد بدوره على تكوين فعل منعكس شرطي جديد:

- فإن كانت العوامل دافعة تدفع الفرد إلى سلوك الغش في الامتحان فنجح الطالب ويتحقق الهدف من الغش في الامتحانات.
- وإن كانت العوامل تدفع الطالب إلى الغش مع وجود الرقابة المشددة يفشل الطالب في الامتحان، فلا ينجح الطالب ولا يتحقق الهدف مع الإحساس بالفشل.
- وإن كانت العوامل تدفع الطالب إلى الغش مع وجود مواقف أدت إلى فشل السلوك بفشل الطالب في الامتحان، فلا ينجح الطالب ولا يتحقق الهدف مع توقع العقوبة.

وفي هذه الحالة يلاحظ إحباط الطالب وشعوره بالفشل، فينطفئ هذا السلوك إلى أن يكف عنه، فيجب المتابعة هنا من المعالج، للتأكد من ذلك، فإن علم المعالج أن السبب المؤدي إلى هذا السلوك المنحرف هو القلق من الاختبار مثلا يمكن أن يلجأ طريقة الكف بالتبغيض، حيث يتم تدريب الطالب على مواقف الاختبار والانتقال تدريجيا من المواقف الأقل إثارة إلى أعلاها وأقواها كلما قرب موعد الامتحان، فإن تكمن المعالج من تعريض الطالب إلى المثيرات دون أن تحدث أو تظهر أعراض الخوف عليه، فإن الرابطة بين موقف

الامتحان والقلق أو الخوف سوف تضعف وستنطفئ الاستجابة تدريجيا، الذال على انطفاء الفعل الشرطي المنعكس. (فلوح،2018، ص: 1051).

7-2-2- العلاج النفسي العقلاني: يسعى العلاج النفسي العقلاني إلى مساعدة الطالب غلى مواجهة أفكاره ومعتقداته الخاطئة بأفكار ومعتقدات وتصورات عقلية ومنطقية سليمة، مما يؤذي إلى تغيير سلوكه، فهذه الطريقة في العلاج تعتمد على الجانب العاطفي أكثر من أي جانب آخر للطالب ومدى تأثير هذا الجانب على أفكاره ومعتقداته واضطراباته النفسية أو السلوكية، واستمرار هذا الاضطراب، فالغرض من هذا النوع من العلاج هو أن يتعلم المرء بشكل عام أن تأويلاته ومعتقداته حول الموقف الذي مر به هي تأويلات ومعتقدات خاطئة، ليصل إلى التأويل والتفسير الصحيح لتلك المعتقدات، حيال المواقف التي مر بها، ويتم هذا العلاج على فترات متتابعة، والتي يشار إليها بالأحرف اللاتينية (A B C D E) حيث يمثل كل حرف من مرحلة من المراحل التي يمر بها الطالب في المواقف المؤثرة، فقد يرمز لمرحلة المؤثر الخارجي الذي يثير الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى الطالب بالرمز (A) ويشار إلى مرحلة تفسير الطالب لهذه الأفكار والمعتقدات الخاطئة بالرمز (B)، وهكذا تتم الطريقة...

وفي هذا النوع من العلاجات يقوم المعالج بمقابلة المريض أو الطالب شخصيا، ليزوده بالتقنيات اللازمة التي تساعده في تبديل أفكاره الخاطئة، ولو لم تتم هذه المقابلات الشخصية، فإن تبديل السلوك الخاطئ لدى الطالب لن يكون بالمستوى المطلوب أو المتوقع، كما أن حرص الطالب على تغيير سلوكه المنحرف يلعب دورا كبيرا في ذلك إذ ليس للمعالج أن يجبر الطالب على تغيير سلوكه المنحرف إن لم تكن الرغبة نابعة منه، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن حالات العلاج النفسي العقلاني تكون أكثر انفتاحا عندما تتوفر الصراحة والثقة المتبادلة بين المريض والمعالج ورغبته في العلاج.(فلوح، 2018، ص: 1052).

7-2-3- العلاج الاجتماعي: يسعى العلاج الاجتماعي البيئي إلى تحسين وظيفة الفرد أو مساعدة الطالب على استعادة نشاطه بشكل سوي متزن، داخل الجامعة أو خارجها، ومن خلال نقل الطالب على بيئة اجتماعية أخرى غير البيئة التي ينتمي إليها، فتتحسن سلوكياته ويتحرر من أغلب المشكلات التي كانت تواجهه في بيئته السابقة، والتي كانت بدورها أحد الأسباب التي تحد من تركيز الطالب في دروسه وتقلل من قدرته على الاجتهاد والمثابرة ويتناول هذا النوع من العلاجات المشكلات التي يواجهها الطالب في بيئته الاجتماعية، فلو أمكن التعرف لها وعلاجها، لكان بالإمكان علاج الكثير من المشكلات الشخصية التي يعاني منها الطالب، على اعتبار أن المشكلات قسمان: مشكل شخصي ومشكل اجتماعي بيئي. (فلوح، 2018، ص: 1053).

نستخلص مما سبق أن هناك عدة طرق علاجية لظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين والتي ترتكز على ما يلي: العلاج الارشادي التوجيهي يكون عن طريق الارشاد والتوجيه والاهتمام بمشاكل الطلبة، العلاج النفسي وينقسم إلى ثلاثة أنواع العلاج النفسي السلوكي ويكون بتصحيح العادات السلوكية المنحرفة، العلاج النفسي العقلاني يكون عن طريق مساعدة الطالب علة مواجهة أفكاره ومعتقداته الخاطئة بأفكار ومعتقدات ايجابية، والعلاج الاجتماعي وهو العلاج البيئي بحيث ينص على تحسين وظيفة الفرد في بيئته ومجتمعه وجعل منه شخص متزن.

خلاصة:

من خلال ما سبق ذكره ، نستنتج أن الغش ظاهرة اجتماعية منحرفة وذلك لخروجها عن المعايير والقيم الاجتماعية، كما أنها تعد ظاهرة منتشرة في الجامعات، بحيث تؤثر على الطالب الجامعي وعلى المجتمع ككل.

فللغش عدة أسباب ودوافع منها الشخصية والتربوية وكذا جملة من الأساليب والمظاهر والأنواع التي تترك آثار على الأجيال، وللحد منها يمكن وضع حلول أو حدود لمنع تفشي هذه الظاهرة التي تشكل خطر على مستقبل الطالب بصفة خاصة وعلى المجتمع بصفة عامة.

الفصل الثاني

العجز المكتسب

تمهيد

1-مفهوم العجز المكتسب

2-الاتجاهات المفسرة للعجز المكتسب

3-مكونات العجز المكتسب

4-خصائص ذوي العجز المكتسب

5-أبعاد العجز المكتسب

6-أسباب العجز المكتسب

7-علاج العجز المكتسب

خلاصة

تمهيد:

خلال عملية التعلم التي يمارسها الإنسان طيلة حياته، وفي خطواته المتتابعة في مسارات التربية من أجل تحقيق أهدافه في النمو والتقدم والتوافق مع البيئة والسيطرة عليها، فإنه ينخرط في المؤسسات التربوية والتعليمية، وأثناء مسيرة الفرد تبرز صعوبات ومعوقات تعمل على إعاقة إمكانيات تحقيق الأهداف التي تكون نتيجتها الفشل غالبا في تحصيل المعارف والمعلومات، وهنا يشعر الفرد بأن عدم كفايته وضعف قدراته هو السبب في فشله ثم يعتمد الرغبة في الاستمرار في العملية التعلمية لاعتقاده بأن هناك عجز شبه دائم في قدراته التي لا يمكن أن تسعفه على تحقيق النجاح مهما بذل من جهد.

مع تكرار تعرض الفرد إلى الضغوط وخبرات الفشل تزامنا مع وجود استعداد وتوقع بعدم القدرة على التحكم بالصعوبات والمواقف الضاغطة، فهذا الوضع كفيل أن يجعل الفرد يشعر بالعجز ويدفعه إلى المبالغة في تقييم الأحداث التي يمر بها، بالتالي يشعر بالقلق والتمديد فيدرك أن عدم القدرة على حل الصعوبة في الماضي والحاضر ويستمر معه الأمر في المستقبل مع مختلف المواقف الاجتماعية والأكاديمية، مما ينتج ما يسمى بالعجز المكتسب أو المتعلم.

1- مفهوم العجز المكتسب:

تتفق أغلب الدراسات أن العجز المكتسب أو المتعلم على أنها ظاهرة مكتسبة، أي أن الفرد يتعلم العجز والاستسلام لظروف الحياة، وفيما يلي محاولة لتقديم مفهوم للعجز المكتسب:

1-1-لغة:

بعد مراجعة بعض معاجم اللغة العربية اتضح أن العجز يعني الضعف وقلة الحيلة.

ورد في معجم لسان العرب العجز: تفيض الحزم، الضعف عدم القدرة أي ترك ما يجب فعله بالتسويف، وكذلك عجز عن حل الصعوبة أو الفهم. (نادية، عاشور،2014، ص:26).

وعرفه قاموس "حامد زهران": على أنه قلة الحيلة أو الشعور بالعجز وفقدان الأمل. (نادية، عاشور،2014، ص:26).

1-2-اصطلاحا:

فقد أشار إليه الدليل الموحد للإعاقة بانه: حالات العجز التي لا تكون موجودة منذ لحظة الولادة، وإنما تحدث في مرحلة لاحقة من عمر الفرد، فيتطور شعوره بالفقدان والخسارة لأن الشخص يكون قد مر بخبرات ومراحل تطورية طبيعية من قبل. ويذكر أنه عبارة عن انفعال ناتج عن وعي الأنا المفاجئ بعجزه وعدم الكفاية في مواجهة الأحداث الضاغطة، ويبين "ميكولينسر" بأنه حالة تنتاب الفرد عن إدراكه بأن الأحداث التي يمر بها تجري بشكل إجباري، فمهما كان الجهد المبذول فالنتيجة هي الفشل.

وعرّفه "محمود جاد" بأنه حالة من انخفاض المثابرة والاستسلام السريع في مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة، والاستجابة لتلك المواقف بمستوى أدنى مما تسمح به قدرات

الفرد، وتتكون الحالة من اعتقاد الفرد بضعف قدراته في السيطرة على تلك المواقف وتوقعاته للفشل الذي يسبق توقعاته للنجاح (نادية، عاشور،2014، ص:26-27).

وما أشار إليه "سيليجمان" بأن العجز المتعلم يتمثل في إدراك الفرد أن دور استجابته لن تؤثر في النتيجة، والذي يتمثل في ثلاث جوانب:

1- عجز دافعي: ويتجسد في كف دافع التعلم من خلال استجابة الفرد الإرادية، نتيجة لاعتقاد الفرد بعدم امتلاكه معطيات التحكم في آليات التعلم وهذا بعد تكرار تجارب الفشل لذا يستسلم ولا يقدم على أي محاولة.

2-عجز معرفي: ضعف قدرة الفرد على التعلم من الخبرات السابقة، فتتشوه معارفه عندما يدرك أن قدراته غير كافية لتغيير المواقف الضاغطة.

3-عجز انفعالي: الذي يتمثل في انفعالات سلبية مثل التوتر والغضب بالإضافة إلى ظهور مشاعر اكتئابيه نتيجة فقدان الأمل في السيطرة على الأحداث والمواقف الضاغطة

وما ذهبت إليه "دويك" في وصفها للأفراد ذوي العجز المتعلم فإنهم أكثر انسحابا عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعا للفشل وأقل تحملا للمسؤولية، والاعتقاد بعدم جدوى الجهود المبذولة في تغيير النتيجة، بالإضافة الى استخدام استراتيجيات مكيفة فيحل الصعوبات، وبالتالي تتشكل لديهم رسائل ايحائية والتي تتمثل في الشعور بالدونية وقلة الحيل. (نادية، عاشور،2014، ص:27).

يستخدم بعض علماء علم النفس مصطلح العجز المتعلم لتفسير المشكلات التي قد يتعرض لها الانسان مثل القلق والوحدة النفسية وبعض المشكلات الصحية، وقد يكون العجز المتعلّم نتيجة أزمة مفاجئة مثل الأزمات التي تحدث مع الأسرة كالطلاق والهجر أو مع السلطة القانونية كالاعتقال والسجن، أو الأزمات الناتجة عن اعتداء مجتمع على آخر كما

في الحروب، وما ينجم عنها من تغيرات كالتعذيب والتشريد، وبالتالي يشعرون تجاه هذه المواقف بالعجز وعدم القدرة على التعامل معها، ويدركون أنهم لا حول ولا قوة.

وتختلف طريقة إدراك خبرات الفشل من طالب لآخر وأيضا يختلف تأثيره فيهم، وقد يرجع الطلاب فشلهم إلى عوامل ومؤثرات خارجية ويدركون استقلالية النتائج عن جهدهم المبذول، مما يؤدي بهم إلى انخفاض في مستوى الدافعية والانجاز، ومن ثم شعورهم بالإحباط والياس وتوقفهم عن عملية التعلم، وذلك محاولة منهم لتجنب الإحساس بالفشل أو التقليل منه ويسمى ذلك بالعجز المتعلم.(القاضي، أبو النور،2020، ص: 341).

يعرّف العجز المتعلم على أنه استجابة شرطية متعلمة تقضي إلى قصور معرفي، انفعالي، دافعي لدى المبتلى بها وتصل إلى الدخول في حالة عامة من التبلد العام، مع الاعتقاد بعدم جدوى أي مجهود ومحاولة للتعلم أو التغلب على المشكلات الحياتية البسيطة، مما يترتب قصورا من الذات واستهجانا مكبوتا لها يولد بذاته انسحابا تدريجيا من فعاليات وأنشطة التعلم، والعلاقات الاجتماعية، فإنّ ذلك يشعرهم بالعجز، وهو حالة من الفتور والسلبية تحدث نتيجة تكرار تعرض الفرد لمواقف وأحداق غير قابلة للتحكم تنفصل فيها النتيجة عن الاستجابة، وعلى ضوء ذلك أن العجز المتعلم يشير إلى ثلاثة أشياء متشابكة موضحة كالآتي:

الأول: البيئة التي يكون فيها بعض النتائج الهامة خارجة عن نطاق التحكم

الثاني: استجابة الإقلاع أو الانسحاب

الثالث: معارف مصاحبة توقع عدم وجود أفعال إرادية يمكن من خلالها السيطرة على الأحداث. (الطيباني، 2019، ص: 32).

بالتالي يعدّ العجز المكتسب استجابة شرطية متعلمة تنتج عن صدمة مؤلمة لدى الشخص، والتي تقضي إلى الاستسلام والهروب من مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة،

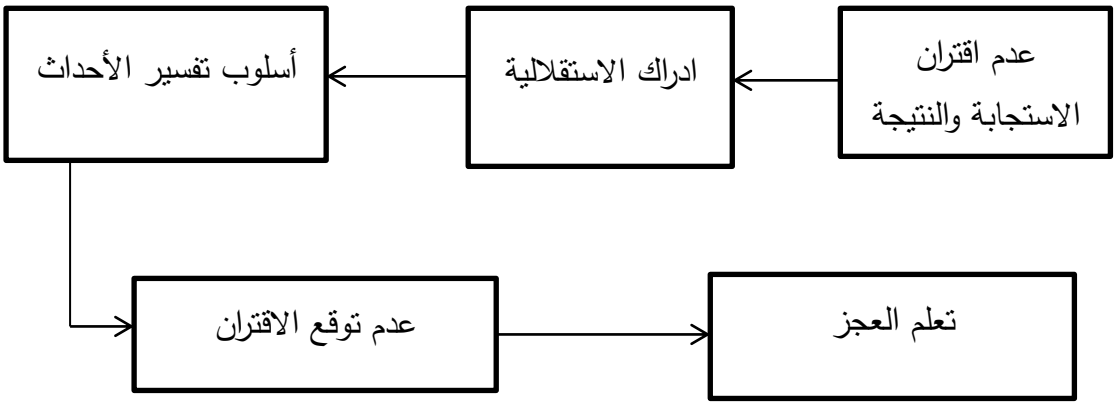
ومن ثم اعتقاد الفرد بضعف قدراته في السيطرة وعدم جدوى استجاباته تجاه المواقف المستقبلية.

مما سبق نستخلص أن العجز المكتسب هو ظاهرة مكتسبة، وهي الاعتقاد التام للفرد أن بذل مجهود للوصول إلى هدفه أو عدم بذله يؤدي إلى نفس النتيجة رغم أنه يمتلك كل القدرات التي تمكنه من الوصول إلى هدفه، أي إدراك أن دور استجابته لن تؤثر في النتيجة بسبب تكرار الفشل في حياته اليومية مما يترتب عن ذلك مشكلات انفعالية، اجتماعية وصحية لدرجة الاستسلام للفشل والتوقف عن التعلم.

2- الاتجاهات المفسرة للعجز المكتسب:

2-1-تفسير سيليجمان وزملائه:

هذا النموذج يوضح سيرورة سلوك العجز والذي يبدأ من عدم الاقتران بين الاستجابة والنتائج مرورا بإدراك الفرد استقلالية الاستجابة عن النتيجة مع موقف ما، فيبحث عن تفسير سببي لحدوث هذه النتيجة وبالتالي يؤثر هذا التغيير على توقع استقلالية الاستجابة والنتيجة مع مواقف جديدة في الحياة، وفي الأخير يتجدد طبيعة ونوع سلوك العجز.



الشكل (1): يوضح تفسير سيليجمان وزملائه لحدوث سلوك العجز المكتسب

تركز هذه النظرية في ظهور سلوك العجز لدى الفرد على مسالة أسلوب التفسير الذي يستخدمه الفرد في تفسير الأحداث، والطي يعزز سلوكيات العجز المتعلم وهذا التفسير بدوره يتجسد في أن أعراضه تتمثل في:

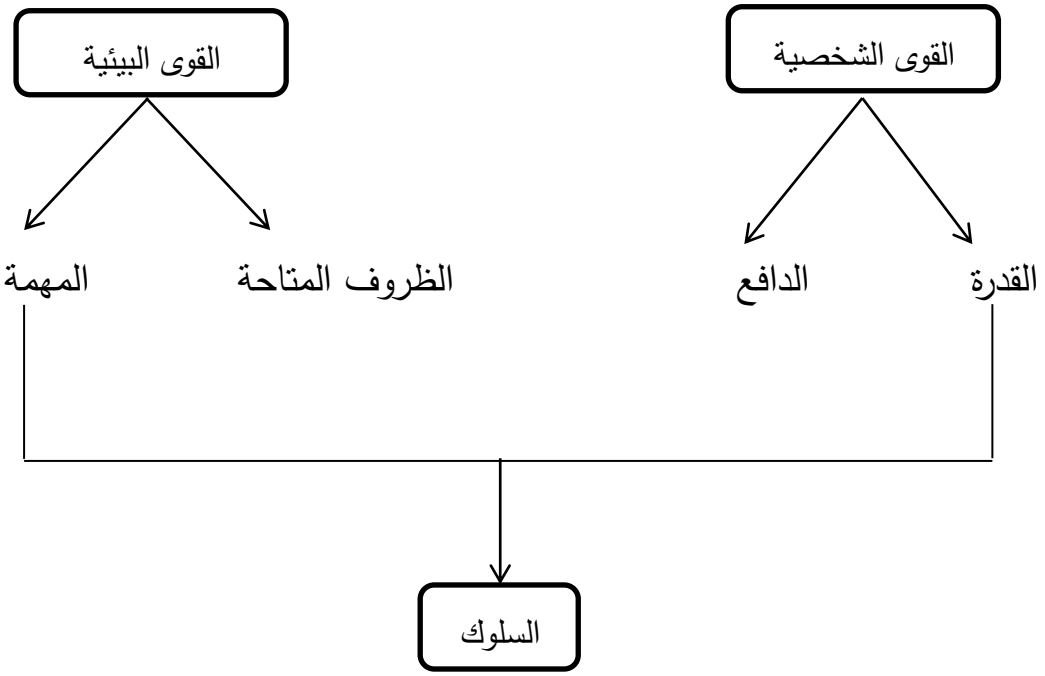
تقدير منخفض للذات وتوقعات منخفضة للنجاح في المستقبل، أي بتجسيد الاضطراب الناتج عن العجز المتعلم في خلل معرفي ودافعي وانفعالي.

فالفرد مثلا لما يتكرر فشله في انجاز مهام معينة يدرك فشله هو نتيجة لضعف قدراته، فتتشكل لديه خبرات سيئة وسلبية وضعف الثقة بالنفس وبالتالي يتوقع أداء غير جيد في أداء مهام متشابهة.(الفرحاتي،2005، ص:136).

2-2- تفسير هيدر Hieder:

يرى Hieder أن السلوك دالة للقوى البيئية والقوى الشخصية أي أن التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل بين قوتين، كما أن أسباب النجاح والفشل هي القدرة وسهولة أو صعوبة المهمة، فمثلا يعدّ الخمل في كثير من الأحيان عامل للنجاح والفشل، وهذا يدل أن إدراك التحكم في النتائج دالة لعوامل القدرة والجهد والمهمة والحظ (الفرحاتي، 2005، ص: 136).

حيث تتمثل القوى الشخصية في القدرة والذكاء والقوى البيئية تتمثل في المهمة والظروف المحيطة بها لإنجازها، فغذا كانت إحدى من القوى الشخصية أو القوى البيئية ضعيفة فالسلوك يمكن حدوثه هو سلوك العجز، ويمكن توضيح هذا التغيير في الشكل التالي



الشكل رقم (2): يوضح تغيير هيدر لحدوث سلوك

يتضح من خلال الشكل رقم (1) أنه كلما توفرت البيئة على عنصر الدعم والمساندة الاجتماعية والتغذية الرجعة الغيابة نجد المواقف الضاغطة تعزز لدى الفرد ميكانيزمات التحصين ضد سلوكيات العجز.(نبيل غصن، 2018، ص: 35).

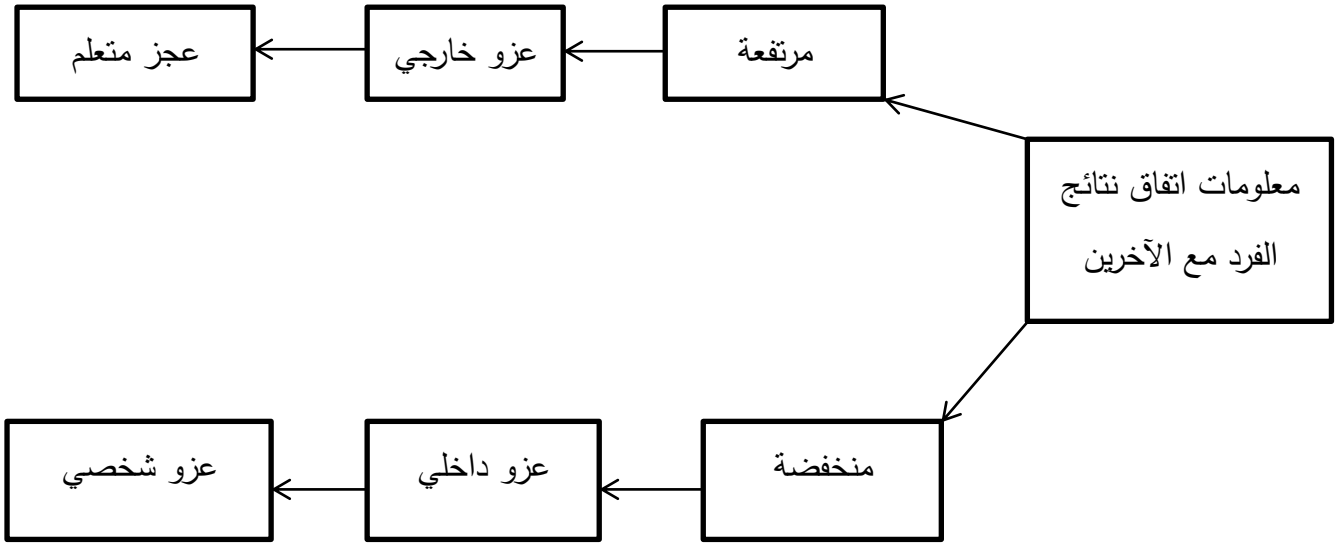
2-3-نموذج تفسير كيلي" Kelley":

تفسر هذه النظرية ظاهرة العجز المتعلم من خلال التميز بين الحالة التي يكون عليها الفرد والآخرون ويمكنهم التحكم في نتائج الأحداث التي تسمى بعجز عام، والحالة التي يكون عليها الفرد دون الآخرين لا يستطيع التحكم في نتائج الاحداث التي تسمى بعجز شخصي.

هذا ينطوي على دلائل اتفاق مع نتائج أحداث الفرد والآخرين، أي يكون معلومة الاتفاق عالية إذا اتفقت نتيجة الفرد في انجاز المهمة مع نتائج الآخرين في نفس المهمة، فهو في

هذه الحالة عجز عام وتكون معلومات الاتفاق منخفضة إذا اختلفت نتيجة الفرد مع الآخرين في انجاز نفس المهمة فهو في هذه الحالة عجز شخصي.

فالشكل التالي يوضح هذا الاتجاه:



الشكل رقم (3): يوضح آلية تفسير "كيلي" للعجز المتعلم

يظهر من خلال الشكل رقم (3) أن تعلم العجز لدى الفرد يتمثل في المقارنة بالآخرين فيعتقد أن الآخرين لديهم القدرة الملائمة لتخطي العقبات التي تواجههم مقارنة بهم، بالتالي يكون تقييمه لذاته تقييما سلبيا وتقييمه للآخر تقييم إيجابي.(نبيل غصن،2018، ص: 34-36).

مما سبق نستخلص أن العلماء قد اختلفوا في تفسير اتجاهاتهم للعجز المكتسب فكل واحد فسرها على طريقته الخاصة، فسيليجمان فسرها على أن العجز المتعلم يعود إلى أسلوب التفسير الذي يستخدمه الفرد للأحداث فعندما يفسر أن فشله في بعض مهامه يعني ضعف قدراته يؤدي به إلى التوقع غير الجيد في أداء مهامه، أما بالنسبة ل "هيدار" فسره على أنه كلما توفرت البيئة على عنصر الدعم والمساندة تعزز لدى الفرد قدراته وتكون حماية ضد العجز المكتسب والعكس صحيح، أما "كيلي" فقد فسر هذا الأخير على أن سببه يكون في

المقارنة بالآخرين فيولد لديه الاعتقاد أن الأفراد الآخرين لديهم القدرة الملائمة لتخطي العقبات التي تواجههم مقارنة به بالتالي يكون معتقد سلبي في نفسه.

3-مكونات العجز المكتسب:

يتكون العجز المتعلم بشكل واضح من ثلاث خطوات هي:

-الظروف البيئية غير المواتية التي يتعرض لها الكائن الحي.

-تحويل هذه الظروف إلى توقعات.

-ظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم من خلال هذه التوقعات.

ويحول الكائن الحي البيئة الموضوعية فما يتعلق بدرجة التحكم إلى تمثيلات معرفية من خلال مرحلتين:

-إدراك الكائن الحي للاقتران.

-توقع الكائن الحي درجة الاقتران في المستقبل، فالتوقع هنا وسيط معرفي يتوسط الأحداث البيئية واستجابات العجز المتعلم، وتقوم المعتقدات والمعارف والعزو السببي بدور مهم في الانتقال من ادراك عدم القدرة على التحكم إلى توقع عدم القدرة على التحكم في المستقبل وبشكل عام تتكون ظاهرة العجز المتعلم من ثلاثة مكونات أساسية هي: الاقتران، المعرفة، والسلوك، حيث يعرف الاقتران في ضوء التحكم فالحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الارادية على نتائج الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ولا يمكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الارادية على مترتبات الحدث. أو تحدث النتيجة عندما يؤدي الشخص سلوكيات الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) ويحدث العجز المتعلم عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة. (الفرحاتي، 2009، ص: 27).

وتشير المعرفة إلى الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران، وبالتالي تتكون عملية التمثيل المعرفي للعجز المتعلم من ثلاث خطوات هي:

-إدراك الشخص للعلاقة بين الاستجابة والنتيجة.

-تفسير الشخص هذا الادراك، فالفشل قد يعزوه الشخص للحظ أو للقدرة.

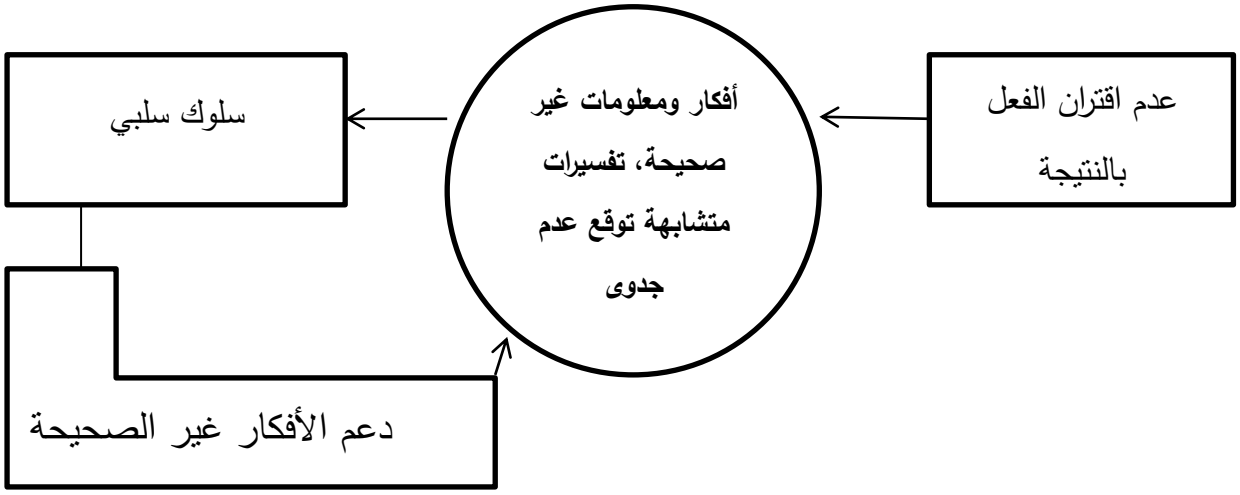
-يستخدم الشخص إدراكه وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل، فإذا اعتقد الشخص أن قدرته هي السبب في فشله فسوف يتكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف، ويشير السلوك إلى الآثار الممكن ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتران أو عدم إدراك الاقتران بين النتيجة والاستجابة كسلوك سلبي في الموقف، وتعلم الانسحاب، والكسل (الفرحاتي السيد، 2009، ص: 27).

كما يشير بيترسون وآخرون إلى أن نموذج العجز المكتسب يتكون من:

-الاقتران: كما ذكر من قبل والذي يعني العلاقة الموضوعية بين النتيجة والاستجابة، ويحدث ويتكون العجز عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة.

-المعرفة: أي الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران، وتتكون هذه العملية من ثلاثة خطوات هي: إدراك الشخص بالاقتران أو العلاقة بين الاستجابة والنتيجة، تفسير الإدراك حيث أن الفشل قد يفسره الشخص على أنه نتيجة للحظ أو القدرة، وأخيرا تفسير الشخص للتوقع عن العلاقة في المستقبل، فإذا اعتقد أن قدرته هي السبب في فشله يكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وقع في نفس الموقف.

-السلوك: هي النتائج والآثار الممكن ملاحظتها لإدراك الاقتران وعدم الاقتران بين النتيجة والاستجابة.(نبيل غصن، 2018، ص: 39).



الشكل رقم (4) يوضح مكونات العجز المكتسب

يوضح الشكل رقم (4) أعلاه علاقة عدم اقتران الفعل بالنتيجة مما يؤدي إلى السلوك السلبي مباشرة وقد يؤدي عدم الاقتران بين العقل والنتيجة إلى السلوك السلبي من خلال وسيط يسمى الأفكار والمعلومات الغير الصحيحة.(نبيل غصن،2018، ص: 39).

نستخلص مما سبق أن العجز المتعلم يتضح من خلال ثلاثة خطوات وهي: الظروف البيئية غير المناسبة، كذلك تبني السلوك السلبي وتحوله إلى سلوكيات تدل على العجز المكتسب بسبب التوقعات والمعتقدات الخاطئة والسلبية، وتحول الظروف إلى توقعات صحيحة.

4-خصائص ذوي العجز المتعلم:

4-1-الخصائص الدافعية:

لدى ذوي العجز المتعلم مجموعة من الخصائص الدافعية منها:

-انخفاض دافعية الفرد في الاستجابة على المواقف الضاغطة.

-انخفاض درجة المثابرة في مواجهة الفشل.

-انخفاض مستوى المبادرة الشخصية.

-استخدام استراتيجيات غير فعالة في مواجهة المشكلات.

-السلبية والاعتمادية والاستسلام.(جاد محمود،2004، ص: 15).

4-2-الخصائص المعرفية:

نموذج العجز السلبي للأحداث يرتبط بالمهارات المشوهة ومدركات التحكم غير سوية

ويقدم Edmondsson مجموعة من التشوهات المعرفية المرتبطة بالعجز المتعلم منها:

-انخفاض مستوى تحكم الفرد في النتائج.

-توقع الفشل

-توقع الكوارث والشرور

-تغيير مشوه للمواقف الحياتية

-تشدد الفرد فيما يضعه من معايير يقيم على أساسها سلوكياته

-الرؤية الانتقالية

4-3-تدني تقدير الذات:

تفترض النموذج المعدل للعجز المتعلم أن الافراد الذين يعتقدون بعدم قدرتهم في السيطرة على الأحداث المرتقبة بحياتهم تولد لديهم إحساس بالعجز بعدم القيمة ويسيطر عليهم الشعور بالنقص ولديهم نظرة سلبية للذات والعالم الخارجي.(جاد محمود، 2004، ص: 16).

4-4-الإكتئاب:

ينظر النموذج المبكر للعجز المتعلم للاكتئاب على أنه خبرات متعلمة يكون الفرد قد عجز عن تجنب مواقف الضغط فيلجأ للاستسلام ويتكون لديه اعتقاد بأنه لا يستطيع السيطرة على أمور حياته.

ونفس النموذج المعدل مع العجز المكتسب الاكتئاب بالإغراءات السلبية التشاؤمية التي يتبناها الفرد في تفسير أحداث حياته والنموذج المعدل يبدي اهتماما واضحا بالحالة الانفعالية للفرد. (جاد محمود، 2004، ص: 16).

ويلخص سيليجمان خصائص ذي العجز المكتسب فيما يلي:

-لومه المفرط لذاته عند أي فشل يصيبه.

-تعلمه للسلبية من جراء تفسيره المعرفي المشوه لإيجابياته.

-اعتقاده في استراتيجيات الحظ والقضاء والقدر.

-ارتكازه واعتماده على الآخرين وادراكه لتوقع الفشل.

-مبالغته في طلبه للكمال الشخصي، أو ما يسمى بفقدان الكمال المطلق الذي ليس من السهل بلوغه وبالتالي تتكرر خبرات الفشل لديه التي تهيء لتعلم سلوك العجز.

-تمويله للسلبيات وتموينه للإيجابيات وانتقاده السلبي للأحداث.

-توجهاته في التعلم ترتكز على جلب المكانات الخارجية والتفوق على الآخرين.

-ينسحب بسرعة عند مواجهة الصعوبات ويميل للكسل.

-يؤمن بأن أي نجاح يصيبه يأتي من عوامل لا دخل له فيها.

-عندما يفشل في أحد أمور الحياة يدرك أنه سيفشل في الأمور المقبلة.

-عدم الرغبة في اتخاذ القرارات أو خطوات أو أي التزام. (نبيل غصن،2018، ص: 42-43).

نستنتج مما سبق أن خصائص العجز المتعلم تنقسم إلى ثلاثة أنواع: الأول الذي يمثل الخصائص الدافعية كانخفاض دافعية الفرد في الاستجابة على المواقف الضاغطة، النوع الثاني الخصائص المعرفية كتوقع الفشل والمواقف السلبية، أما الثالث والأخير تدني تقدير الذات ونعني بذلك اعتقاد الفرد لعدم التمكن من التحكم بالأحداث اليومية في حياته مما يولد لديهم الإحساس بالعجز.

5-أبعاد العجز المكتسب:

يرى أبرامسون وزملاؤه أن هناك ثلاثة أبعاد يعلل على أساسها الأفراد ذوو العجز المكتسب النتائج غير السارة للمواقف التي يواجهونها، وتسير وفقا لهذه الأبعاد تفسيراتهم، ويمكن إيجاد هذه الأبعاد فيما يلي:

5-1-الثبات:Stability

يشير هذا الأخير إلى الاعتقاد بأن الأحداث السلبية لها طابع الدوام والاستمرار حتى وإن كانت الشواهد والمنطق والخبرة السابقة تشير إلى اكتمال أن تكون طارئة أو مؤقتة، أي أن الشخص هنا يرى بأن السبب في الحدث عاملا مستمرا عبر الزمن.

5-2-التعميم والشمول:Globality

عندما يفشل الفرد في أحد المواقف ثم يعممها على كل المواقف الأخرى أي عندما يرسب في الإمتحان لا يعتقده خطأ يمكن إصلاحه بل يعتقد أنه غير ذكي و لا يمكنه النجاح حتى في الإمتحانات الأخرى .(نبيل غصن، 2018، ص: 40).

5-3-الذاتية:Internality

وهنا يميل القول إلى عزو الأحداث السلبية إما إلى قدراته ومهاراته الشخصية أو إلى الظروف الخارجية المحيطة أو إلى التصرفات الصادرة من الأخرين، وعلى الرغم من أهمية تحمل جزء من المسؤولية عن أخطائه وإخفاقاته يميل ذي العجز المكتسب إلى لوم أنفسهم عن كل شيء وفي كل الأحوال هو ميل مرتبط بكل من انخفاض تقدير الذات والاكتئاب. (نبيل غصن، 2018، ص: 40).

مما سبق نستنتج أن أبعاد العجز المكتسب ترتكز على ثلاثة أبعاد وهي: الاستقرار أي الاعتقاد أن الأحداث السلبية مستمرة عبر الزمن، والتعميم والشمول الذي يعني ميل الفرد لانتقاد نفسه، وأخيرا الذاتية تعني عندما لا يتحمل الفرد مسؤولية أفعاله ويحاول أن يلقي اللوم على الآخرين

6-أسباب العجز المكتسب:

6-1-أسباب فيزيولوجية :

أكد سيلجمان الربط بين حالات العجز المتعلم وأعراض الاكتئاب جزء ظروف الحياة وإحساسه بفقدان السيطرة على كل ما يحيط به والى عدم الاستجابة المباشرة ويربط ذلك إلى بعض عوامل البيولوجية الناتجة عن انخفاض مستوى بعض الإفرازات في الدماغ خاصة السيروتونين.

6-2-أسباب نفسية :

يبدأ العجز المتعلم كمشكلة اتصال بين الطفل وأسرته فعليه أن يتقبل ما يقوله الاخرون فيما يتعلق بقيمة نفسية فمع افتقاد الدعم وكثرة الرسائل يصبح الطفل فورا ضحية للعجز المتعلم

يؤكد ديان هيس عدة كلمات وعبارات لا يجب إن يسمعها الطفل أو أي شخص اخر في سياق هذا الموضوع ومن بينها :

غبي، كسول، مخبول، اخرس، دعني أنا أقوم بذلك، لماذا تذهب إلى المدرسة؟

أو الرسائل المشوشة مثل : حصلت على هذه العلامات فقط ؟ من أين أتت هذه العلامة ؟

حيث أن مثل هذه العوامل تعتبر كعوامل لظهور العجز المكتسب في مرحلة الرشد، كما انه ممكن أن ينشا الطفل في أسرة متزنة لكن هناك عوامل بيئية عديدة قد لا يستطيع السيطرة عليها، ما يتكون لديه العجز المكتسب كاستجابة تفاعلية قد تتجاوز العجز المكتسب الى اضطراب نفسي كالاكتئاب والقلق.

ويوضح الشكل التالي باختصار ما ذكره بعض الباحثين حول عوامل ومصادر العجز المكتسب :

ديان هيس :

-التفريغ بالكلمات السالبة المثبطة للهمم.

-إشارات السخرية.

-الرسائل المشوشة كالعبارات المتكررة التي تعزز فكرة الطفل عن نفسه انه عاجز

النموذج الأصلي:

-اغلب العوامل المسببة للعجز تنتج عن اعتقاد الفرد ان استجابته غير فعالة ولا تؤثر في احتمالية النتائج. .(اخلاص، جنان، 2020، ص: 2009).

نصار :

-الخبرة السابقة للاستقلالية والاستجابة عن النتيجة.

-الأهمية النسبية للموقف.

-عدم القدرة على التمييز بين الموقف التي يستطيع الفرد الاستجابة لها والموقف التي لا يستطيع الاستجابة لها.

أرونسون وآخرون:

-تفسيرات عدة لظاهرة العجز منها التفسير البيولوجي، الاجتماعي، النفسي

-الفروق بين الأفراد وأسلوبهم في تعبير الأحداث ويعرف الأحداث السلبية إلى الأسباب ذاتية ثانية وعامة التأثير ويغزو الأحداث الإيجابية إلى أسباب خارجية غير ثابتة ومحدودة التأثير فانه سيكون أكثر عرضة للإصابة بحالة العجز المكتسب من الفرد الذي يستخدم أسلوب الغزو المعاكس للأسلوب السابق. (اخلاص، جنان، 2020، ص: 2009).

مما سبق نستنتج أن أسباب العجز المكتسب تنقسم إلى قسمين: القسم الأول أسباب فيسيولوجية وسيما العوامل البيولوجية، أما القسم الثاني أسباب نفسية، أولهما نقص الاتصال بين الفرد وعائلته وكذلك العبارات التي يتلقاها الطفل يجسدها على نفسه، من ثم تؤثر عليه سلبا وتولد لديه العجز الذي يتحول إلى اضطرابات نفسية.

7-علاج العجز المكتسب:

توجد ثلاث ركائز لعلاج العجز المتعلم لمساعدة ذوي العجز المتعلم وهي:

أن تفهم بشكل مناسب مكونات العجز المتعلم حتى يتم علاجها

يجب تقديم الوسائل والأدوات التي تساعد على التخلص من تلك المعتقدات المشوشة وبالتالي تقليل الاضطرابات.

كما أن يرى سيلجمان علاج العجز المتعلم ليس فقط إعادة اكتشاف قدرة وطاقة التفكير الإيجابي وهو لا يحتوي فقط على تعلم أن تقول لنفسك أشياء إيجابية، إن العبارات الإيجابية لوحدها دون توضيح للجوانب السلبية يكون لها تأثير ضئيل، هذا كان تأثير من الأصل

إذا العامل الحاسم هذا هو الاعتقاد وتغير الأشياء المدمرة التي تقولها لذاتك عندما تفشل وما يتوجب أن تتذكره في العجز المتعلم هو أن إدراك الفرد ما يجعله يفشل وأن الطريقة التي يفرز بها فشله مما يؤدي إلى حدوث اضطراب وفشل، بمعنى آخر أنه ليس فقط العجز والفشل ولكنه أيضا الطريقة التي يرى بها الفشل وهذا ما يكون أحد الأسباب في معالجة العجز المتعلم. (اخلاص، جنان، 2020، ص: 2010).

الإرشاد والتحصين من العجز المكتسب:

يحدد سيلجمان بعض فنيات التحصين من العجز المكتسب فيما يلي:

1-إعادة العزو العلاجي.

2-التعرض لظروف النجاح المعتمد على الاستجابة.

3-الإيحاء للفرد بأن عجزه عام أن الأفراد كلهم في مثل حالته يعجزون عن التحكم.

4-وضع الفرد في مواقف مضمونة النجاح لكي يكتسب القدرة على التحكم والتعرض للتغذية المرتدة المعتمدة على الاستجابة.

وذكر زوت عدد من الاستراتيجيات للوقاية من العجز المتعلم وهي كالتالي:

-التدريب على النجاح والتدريب على إعادة المحاولة

-وضع الأفراد في مواقف تتطلب تنفيذ القرار وذلك لتتعلم المسؤولية عن القرار.

-تنمية الدافعية الذاتية للأفراد والصلابة النفسية.

ومن أهم العوامل للنجاح في الإرشاد المعرفي في هذه المرحلة:

-التعاطف والتعزيز الموجب وحميمية العلاقة وسهولة التواصل. (غصن، 2018، ص: 44).

نستخلص مما سبق أن هناك ثلاثة ركائز لعلاج العجز المكتسب وهي كالتالي: فهم مكوناته بشكل مناسب وتقديم الوسائل التي تساعد على التخلص من المعتقدات السلبية، تعزيز العبارات الايجابية، والأهم من ذلك هو الحماية والتحصين من العجز عن طريق النجاح المعتمد لتعزيز القدرات والأفكار الايجابية، أ ن يفهم الفرد أن فشله لا يعني الضعف بل وضع الفرد في مواقف مضمونة النجاح كي يكتسب القدرة على التحكم في الاستجابة، وتعليمه تحمل المسؤولية وتسهيل طرق التواصل والتفاهم.

خلاصة:

اتفقت أغلب الدراسات أن العجز المكتسب أو المتعلم هو ظاهرة مكتسبة أي يتعلمها الفرد من محيطه وبيئته من خلال المعتقدات والأفكار السلبية التي تتجسد فيه منذ طفولته ويتمثل العجز المكتسب في ادراك الفرد أن دور استجابته لا تؤثر في النتيجة أي القيام بمجهود أو عدمه للوصول إلى أهدافه يعني به نفس المعنى ويكون متأكد من فشله رغم المحاولة، من أهم أسبابه هو نقص التواصل مع العائلة والعبارات التي تقال للطفل، ولتجنب العجز المكتسب يجب التحصين منه وفي حالة حدوثه يمكن علاجه ومن أهم أساليب علاجه هو النجاح المعتمد، وتحميل الفرد المسؤولية وتعزيز العلاقة معه وتعزيز العبارات الايجابية.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1-التذكير بفرضيات الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية

2-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

3-1- منهج الدراسة الأساسية

3-2-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية

3-3- عينة الدراسة الأساسية

3-4- خصائص عينة الدراسة الأساسية

3-5- أدوات الدراسة الأساسية

3-6- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري لبحثنا أين تناولنا الإطار العام للإشكالية والتطرق للمتغيرات الأساسية، سوف نتطرق إلى دراسة الجانب التطبيقي الذي يعتبر تكملة وتأكيد لما جاء في الجانب النظري أين سنقوم بعرض منهجية الدراسة الميدانية التي قمنا بها والمتمثلة في: الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية، منهج البحث، مكان وزمان إجراء الدراسة، عينة البحث وخصائصها، الأدوات المعتمدة لجمع البيانات وأخيرا عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة.

1-التذكير بفرضيات الدراسة:

-توجد علاقة دالة إحصائيا بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة مولود معمري -تيزي وزو.

-توجد علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والذاتية لدى الطلبة الجامعيين.

-توجد علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والثبات لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والشمولية لدى الطلبة الجامعيين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك الغش في الامتحانات وفقا للجنس (ذكور-إناث).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب العجز وفقا للجنس (ذكور-إناث).

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بحث يقوم على أساس الموضوعية والمنطق اللذان يمكننا من التوصل إلى الفرضيات التي تتعرض بدورها للنقد والتحليل، كما أنها تعد مرحلة تمهيدية قبل التطرق إلى الدراسة الأساسية لأي بحث علمي.(محمد فهمي السيد، 2000، ص:69)

2-1-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

2-1-1- مكان إجراء الدراسة الإستطلاعية:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو.

2-1-2-زمان إجراء الدراسة الإستطلاعية:

قمنا بتطبيق الدراسة الاستطلاعية خلال الفترة الممتدة من 08 ماي 2022 إلى غاية 30 ماي سنة 2022 للسنة الدراسية (2022/2021)

2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

لإجراء دراستنا الاستطلاعية قمنا بتطبيق استبيانات سلوك الغش في الامتحانات ومقياس العجز المكتسب على عينة استطلاعية مكونة من 50 طالب وطالبة يدرسون بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تيزي وزو (قطب تامدة) ولاية تيزي وزو، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

2-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

2-3-1- استبيان سلوك الغش في الامتحانات:

أ- وصف استبيان سلوك الغش في الامتحانات:

تم استخدام استبيان سلوك الغش في الامتحانات المصمم من طرف الطالبتين بمساعدة الأستاذة المشرفة، حيث يتكون الاستبيان من 51 عبارة.

ب- طريقة تصحيح استبيان سلوك الغش في الامتحانات:

تم تصحيح استبيان سلوك الغش وفق سلم ليكرت الثنائي كما يلي:

الجدول رقم (1) يوضح طريقة تصحيح استبيان سلوك الغش

غير موافق	موافق
1	2

ج- الخصائص السيكومترية لاستبيان سلوك الغش في الامتحانات:

- **الصدق:**

للتحقق من صدق استبيان سلوك الغش، تم حساب صدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي عرض لنتائج ذلك:

الجدول رقم (2) يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان سلوك الغش

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T-test	قيمة (Sig)
المجموعة العليا	14	88.35	2.97	10.788	0.000
المجموعة الدنيا	14	70.50	5.43		

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة (Sig) تساوي 0.000 وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة 0.01، وهذا يدل على أن استبيان سلوك الغش قادر على التمييز بين الإجابات المرتفعة والإجابات المنخفضة وبالتالي فهو يتمتع بدرجة عالية من صدق المقارنة الطرفية.

- **الثبات:**

من أجل التحقق من ثبات استبيان سلوك الغش قمنا بحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (3) يوضح قيم ألفا كرونباخ لاستبيان سلوك الغش

الاستبيان	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
سلوك الغش	51	0.818

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ألفا كرومباخ لجميع فقرات استبيان سلوك الغش بلغ القيمة 0.818، وتدل هذه النتائج على ثبات الاستبيان، ومنه نستنتج أن استبيان سلوك الغش صادق وثابت وجاهز للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

2-3-2- مقياس العجز المكتسب:

أ- وصف مقياس العجز المكتسب:

أعد مقياس بترسون وآخرون (1982)، وقام محمود (1997) بترجمته للعربية وتعديله وتقنينه، وطبقته صباح الرفاعي (2002) على البيئة السعودية ويهدف المقياس إلى حساب النمط السائد لدى الأفراد في عزو الأحداث الإيجابية والسلبية وذلك بعرض سلسلة من المواقف المفترضة ذات الطبيعة الإنسانية والاجتماعية ثم يطلب من المفحوص إعطاء السبب الذي أدى إلى النتيجة.

ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد: الشمولية والذاتية والثبات، موزعة على 36 عبارة حيث إن الأسباب التي يعزو إليها الأفراد، الأحداث تختلف غلى حسب أسلوب التفسير أو العزو الذي ينتابه الفرد في تعليله لما يمر به من مواقف وما يتخذه من نتائج، وتلك التعديلات هي التي تحدد ما إذا كان الفرد يستعرض حالة العجز المكتسب (وهي الحالة التي تمثل افتقاد الفرد القدرة على التحكم ويحدد استمرارية هذه الحالة وشموليتها).

ب- طريقة تصحيح مقياس العجز المكتسب:

تم تصحيح مقياس العجز المكتسب وفق سلم ليكرت الخماسي كما يلي:

الجدول رقم (4) يوضح طريقة تصحيح مقياس العجز المكتسب

لا تنطبق	تنطبق نادرا	تنطبق أحيانا	تنطبق كثيرا	تنطبق دائما
1	2	3	4	5

ج- الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المكتسب:

- **الصدق:**

للتحقق من مدى الصدق البنائي لعبارات مقياس العجز المكتسب، تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الأبعاد، وفيما يلي عرض لنتائج ذلك:

الجدول رقم (5) يوضح الصدق البنائي لمقياس العجز المكتسب

الأبعاد	معامل الارتباط	القيمة (Sig)
الذاتية	**0.891**	**000.0**
الثبات	**0.934**	**000.0**
الشمولية	**0.937**	**000.0**

من خلال نتائج الجدول أعلاه والذي يوضح الصدق البنائي لمقياس العجز المكتسب، نلاحظ أن معاملات ارتباط أبعاد مقياس العجز المكتسب كلها مرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، وبالتالي فهي تتمتع بدرجة عالية جدا من الصدق.

- **الثبات:**

من أجل التحقق من ثبات مقياس العجز المكتسب قمنا بحساب معامل الثبات ألفا كرومباخ كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (6) يوضح قيم ألفا كرونباخ لمقياس العجز المكتسب

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
العجز المكتسب	36	0.909

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات مقياس العجز المكتسب بلغ القيمة 0.909،وتدل هذه النتائج على ثبات المقياس، ومنه نستنتج أن مقياس العجز المكتسب صادق وثابت وجاهز للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- منهج الدراسة الأساسية:

إن أهمية البحث العلمي الاجتماعي لا تكتمل إلا بعد ربطه بواقع معين والتأكيد من نتائجه من خلال جمع البيانات التي تحيط بموضوع الدراسة من مختلف جوانبها ولا يتم ذلك إلا بالاستعانة بأدوات منهجية مناسبة ومن هنا تكمن أهمية منهج البحث وأدواته باعتباره همزة وصل بين الجزء النظري والجزء التطبيقي.

إن موضوع البحث الذي يجريه الباحث يحرص عليه في كثير من الأحيان باستخدام منهج معين دون غيره ، يتلاءم مع معطيات بحثه ويمكنه من دراسة موضوعة دراسة علمية، لذلك تحديد المنهج يعتبر أهم الخطوات وضرورية لتوضيح الطريق الذي ينتهجه الباحث في مشوار بحثه للوصول إلى إجابات عن الأسئلة التي طرحها في بداية البحث.

وما دام أن محور دراستنا يعالج قضية تربوية التي هي "سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته بالعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين" فإن المنهج المناسب لها هو المنهج الوصفي التحليلي، على اعتبار أنه يهتم بوصف دقيق وتفصيل لظاهرة أو موضوع محدد

سواء في صورة كيفية نوعية أو في صورة كمية رقمية كما أنه قد يقتصر على وصف الوضع القائم الذي توجد عليه الظاهرة في فترة زمنية محددة أو في فترات زمنية تطويرية.

3-2- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

3-2-1- مكان إجراء الدراسة الأساسية:

قمنا بإجراء الدراسة الأساسية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو.

3-2-2-زمان إجراء الدراسة الأساسية:

قمنا بتطبيق الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من 05 جوان 2022 إلى غاية 21 جوان 2022 للسنة الجامعية 2022/2021.

3-3- عينة الدراسة الأساسية:

من أجل دراسة علمية لابد من وضع منهجية تتوافق مع طبيعة الدراسة. في إطار هذه المنهجية يتم تحديد نوع العينة المختارة كأساس للدراسة. حيث عرفها "موريس أنجرس" أنها مجموعة فرعية من عناصر مجتمع الدراسة (در محمد، 2017، ص: 312).

وفي دراستنا هذه قمنا باختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية متنظمة حسب تواجدهم بالصدفة في مكان إجراء الدراسة الميداني، حيث تكونت عينة الدراسة من150 طالب وطالبة يدرسون بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من جامعة مولود معمري خلال السنة الجامعية 2021-2022.

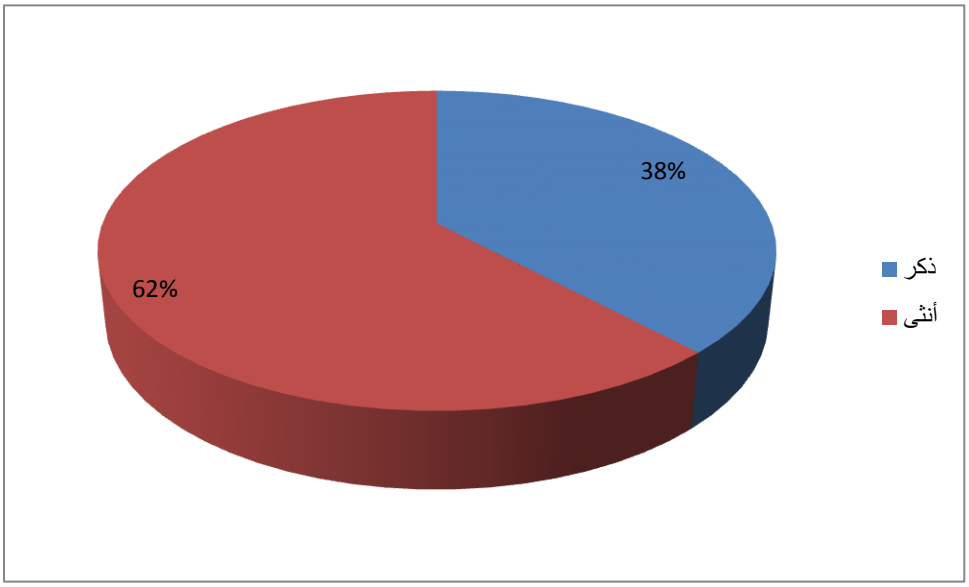
3-4- خصائص عينة الدراسة الأساسية

إن دراستنا احتوت على متغيرين يصفان خصائص العينة وهم: الجنس، السن، التخصص والمستوى الدراسي الذي سوف نمثله في الجداول كالآتي:

3-4-1-الجنس:

الجدول رقم (7): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

التوزيع / الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	57	%38
أنثى	93	%62
المجموع	150	%100



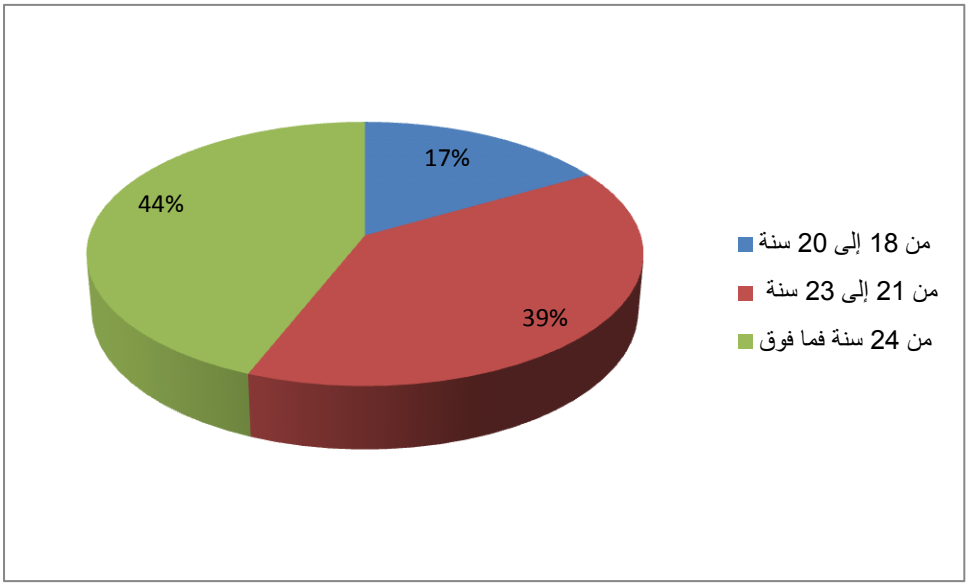
الشكل رقم (5): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) والذي يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس أن نسبة 62% من الطالبات أي إناث، في مقابل نسبة 38% من الطلبة أي ذكور، وتظهر النتائج أن عدد الإناث يفوق بكثير عدد الذكور.

3-4-2-السن

الجدول رقم (8): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

التوزيع / السن	التكرار	النسبة
من 18 إلى 20 سنة	25	%16.70
من 21 إلى 23 سنة	59	%39.30
من 24 سنة فما فوق	66	%44.00
المجموع	150	%100



الشكل رقم (6): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن

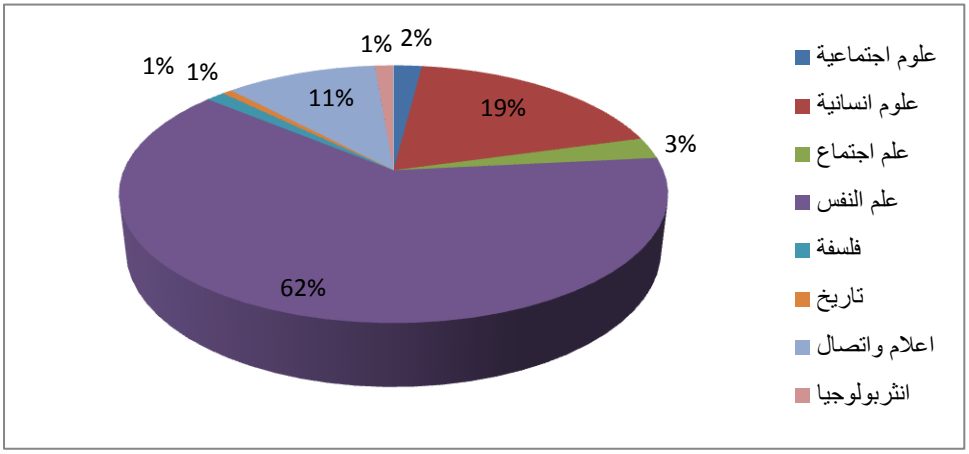
نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) والذي يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير السن أن نسبة 44%أعمارهم تفوق 24 سنة، في حين أن نسبة 39.30% تتراوح أعمارهم

من 21 سنة إلى 23 سنة، وأخيرا نسبة16.70% تتروح أعمارهم من 18 سنة إلى 20 سنة.

3-4-3-التخصص:

الجدول رقم (9): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

التوزيع / التخصص	التكرار	النسبة
جذع مشترك علوم اجتماعية	03	%02.00
جذع مشترك علوم إنسانية	28	%18.70
علم اجتماع	04	%02.70
علم النفس	94	%62.70
فلسفة	02	%01.30
تاريخ	01	%00.70
إعلام واتصال	16	%10.70
انثروبولوجيا	02	%01.30
المجموع	150	%100



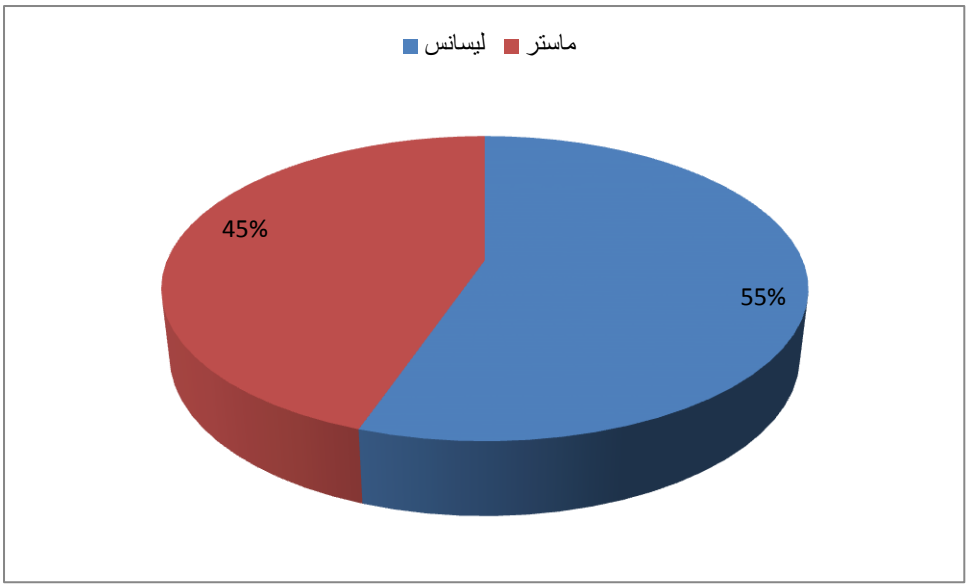
الشكل رقم (7): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الطلبة في علم النفس يقدر بـ (94) طالب وطالبة بنسبة تقدر بـ (62.70%) وهي أكبر نسبة، يليها في المرتبة الثانية طلبة جذع مشترك علوم إنسانية بحيث يقدر عدد الطلبة بـ (28) طالب وطالبة بنسبة مئوية تقدر بـ (18.70%)، يليها في المرتبة الثالثة تخصص إعلام واتصال إذ يقدر عدد الطلبة بـ (16) طالب وطالبة بنسبة تقدر بـ (10.70%)، ثم في المرتبة الرابعة طلبة جذع مشترك علوم اجتماعية، إذ يقدر عدد الطلبة بـ (03) طالب وطالبة بنسبة مئوية قدرت بـ (02%)،ثم في المرتبة الخامسة كل من تخصصي الفلسفة والأنثروبولوجيا، إذ يقدر عدد الطلبة في كلا من هذين التخصصين بـ (02) طالب وطالبة بنسبة مئوية قدرت بـ (01.30%)، وأخيرا تخصص تاريخ بنسبة تقدر بـ (00.70%).

3-4-4- المستوى:

الجدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى

التوزيع / المستوى	التكرار	النسبة
ليسانس	**83**	**%55.30**
ماستر	**67**	**%44.70**
المجموع	**150**	**%100**



الشكل رقم (8): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) والذي يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى الدراسي أن نسبة 55.30%من الطلبة يدرسون في طور ليسانس، في حين أن نسبة 44.70% من الطلبة يدرسون في طور الماستر.

3-5- أدوات الدراسة الأساسية:

يركز الباحث على تقنيات وأدوات لجمع المعطيات والبيانات الخاصة بالظاهرة المراد دراستها واختيار التقنية أو الوسيلة المعتمد عليها يتوقف أساسا على طبيعة موضوع الدراسة، والهدف المراد تحقيقه والوصول إليه، وبما أننا بصدد معرفة العلاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين، ولغرض اختبار فرضيات الدراسة الحالية وقياسها كميا، اعتمدنا على الأدوات التالية:

3-5-1- استبيان سلوك الغش في الامتحانات:

أ- وصف استبيان سلوك الغش في الامتحانات:

تم استخدام استبيان سلوك الغش في الامتحانات المصمم من طرف الطالبتين بمساعدة الأستاذة المشرفة، حيث يتكون الاستبيان من 51 عبارة.

ب- طريقة تصحيح استبيان سلوك الغش في الامتحانات:

تم تصحيح استبيان سلوك الغش وفق سلم ليكرت الثنائي كما يلي:

الجدول رقم (11) يوضح طريقة تصحيح استبيان سلوك الغش

غير موافق	موافق
1	2

3-5-2- مقياس العجز المكتسب:

أ- وصف مقياس العجز المكتسب:

أعد مقياس بترسون وآخرون (1982)، وقام محمود (1997) بترجمته للعربية وتعديله وتقنينه، وطبقته صباح الرفاعي (2002) على البيئة السعودية ويهدف المقياس إلى حساب النمط السائد لدى الأفراد في عزو الأحداث الإيجابية والسلبية وذلك بعرض سلسلة من المواقف المفترضة ذات الطبيعة الإنسانية والاجتماعية ثم يطلب من المفحوص إعطاء السبب الذي أدى إلى النتيجة.

ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد: الشمولية والذاتية والثبات، موزعة على 36 عبارة حيث إن الأسباب التي يعزو إليها الأفراد، الأحداث تختلف غلى حسب أسلوب التفسير أو العزو الذي

ينتابه الفرد في تعليله لما يمر به من مواقف وما يتخذه من نتائج، وتلك التعديلات هي التي تحدد ما إذا كان الفرد يستعرض حالة العجز المكتسب (وهي الحالة التي تمثل افتقاد الفرد القدرة على التحكم ويحدد استمرارية هذه الحالة وشموليتها).

ب- طريقة تصحيح مقياس العجز المكتسب:

تم تصحيح مقياس العجز المكتسب وفق سلم ليكرت الخماسي كما يلي:

الجدول رقم (14) يوضح طريقة تصحيح مقياس العجز المكتسب

لا تنطبق	تنطبق نادرا	تنطبق أحيانا	تنطبق كثيرا	تنطبق دائما
1	2	3	4	5

3-6- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

لتحليل بيانات البحث التي تحصلنا عليها اعتمدنا على برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS V.25)، وذلك من خلال الاستعانة بالأساليب الإحصائية الأتية:

- **المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري:** لتحديد استجابات أفراد العينة.

- **معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation):** لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة.

- **اختبار (Independent Samples T-test):** وذلك لاختبار وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في حالة وجود مجموعتين.

خلاصة:

من ضروريات البحث العلمي، الإجراءات المنهجية فهي تعتبر دليل لصحة البحث. وفي هذا الفصل تم تحديد المنهج المناسب، مع الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والعينة المختارة، مع ذكر الوسائل الإحصائية المستخدمة ومجالات الدراسة (المكانية والزمانية) حتى تتضح منهجية الدراسة.

الفصل الرابع

تحليل وتفسير ومناقشة النتائج

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

1-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

1-5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

1-6-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

2-2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2-3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

2-4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

2-5-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

2-6-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

- **الاستنتاج العام للدراسة.**

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة للدراسة:

الجدول رقم (17) يوضح نتائج اختبار الفرضية العامة

حجم العينة	متغيرات الفرضية	معامل إرتباط بيرسون	قيمة Sig	الدلالة الإحصائية
150	سلوك الغش العجز المكتسب	-0.032	0.698	0.05

يتضح من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمته 0.032-،في حين أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.698، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وبالتالي لا توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين.

1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

الجدول رقم (18) يوضح نتائج اختبار الفرضية الجزئية الاولى

حجم العينة	متغيرات الفرضية	معامل إرتباط بيرسون	قيمة Sig	الدلالة الإحصائية
150	سلوك الغش الذاتية	-0.082	0.317	0.05

يتضح من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمته 0.082-،في حين أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.317، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وبالتالي لا توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والذاتية لدى الطلبة الجامعيين.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

الجدول رقم (19): يبين نتائج الفرضية الجزئية الثانية

حجم العينة	متغيرات الفرضية	معامل إرتباط بيرسون	قيمة Sig	الدلالة الإحصائية
150	سلوك الغش الثبات	0.033	0.688	0.05

يتضح من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمته 0.033 في حين أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.688، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وبالتالي لا توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والثبات لدى الطلبة الجامعيين.

1-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

الجدول رقم (20): يبين نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

حجم العينة	متغيرات الفرضية	معامل إرتباط بيرسون	قيمة Sig	الدلالة الإحصائية
150	سلوك الغش الشمولية	-0.042	0.607	0.05

يتضح من خلال الجدول أن معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمته 0.042-،في حين أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.607، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وبالتالي لا توجد علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والشمولية لدى الطلبة الجامعيين.

5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

الجدول رقم (21): يبين نتائج الفرضية الثانية

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الذكور	57	82.31	6.37	2.395	0.018	0.05
الإناث	93	79.45	8.16			

يتبين من خلال الجدول أن القيمة الاحتمالية sig والتي تساوي (0.018) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه توجد فروق دالة احصائيا في سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس.

وبما أن متوسط الرتب عند الذكور يساوي 82.31 وهو أكبر منه عند الاناث والذي يساوي 79.45 وعليه توجد فروق دالة احصائيا في سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

1-6-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (22): يبين نتائج الفرضية الثالثة

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	مستوى الدلالة
الذكور	57	80.61	23.02	1.956	0.052	0.05
الإناث	93	73.09	22.74			

يتبين من خلال الجدول أن القيمة الاحتمالية sig والتي تساوي (0.052) أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه لا توجد فروق دالة احصائيا في اكتساب العجز لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

حيث يمكن تفسير نتيجة أن سلوك الغش في الامتحانات ليس له أي علاقة بالعجز المكتسب لدى الطالب الجامعي، بحيث يعتبر سلوك الغش في الامتحانات من بين أهم الظواهر السلبية في العملية التعليمية والتي يسعى مختلف الفاعلين والأكاديميين على القضاء عليها من خلال البحث في الأسباب والمصادر التي تشكل عائق بالنسبة للتحصيل الدراسي لدى الطالب والتي تدفع به إلى ممارسة سلوك الغش، ومن ناحية أخرى فقد دلت نتائج الدراسة على أن سلوك الغش لا يؤدي إلى ظهور العجز المكتسب لدى الطالب الجامعي، إن العجز قد يصيب الطالب عندما يتعرض لمشكلة مما يؤدي به إلى الانسحاب من الأنشطة وعدم بذل الجهد الكافي للتغلب على تلك المشكلات التي تواجهه سواء كانت حياتية أو عملية أو دراسية وحسب نتائج دراستنا حتى وإن اكتسب الطالب العجز الا انه لا يكون سبب رئيسي يؤدي به إلى سلوك الغش بل ما يدفع الطالب إلى الغش عوامل أخرى من اهمها الخوف من الرسوب في الامتحانات والذي يؤثر عليه سلبا ويخلق لديه مشكلة دراسية ويخلق له مشاكل اجتماعية بحيث سيعاني من النظرة السلبية للراسب سواء من طرف الأسرة أو الزملاء او يمكن من الأساتذة، ليأتي بعدها الضغط الأسري بحيث يضغط الأولياء على أبنائهم للنجاح في دراستهم وقد يصلون إلى درجة التهديد مما يخلق ضغط نفسي لديهم، كما توجد فئة من الطلبة الذين يرغبون في إبهار الزملاء لكن بدون جهد منهم فيلجؤون إلى أسهل طريقة الا وهي الغش، وقد توصلت دراسة لطيفة حسين الكندري (2010) إلى ان من

أهم أسباب الغش الخوف من الرسوب بالامتحان ورغبة الطالب في الحصول على معدل مرتفع (الكندري، 2010، ص:178)، وتوصلت دراسة (الرفوع عاطف عيد،2007) إلى أن أسباب سلوك الغش جاء في المرتبة الأولى صعوبة الامتحان وفي المرتبة الثانية الخوف من الفشل. (الرفوع عاطف، 2007،ص: 98).

كما أكدت دراسة ردادي (2000) التي توصلت إلى ان اهم العوامل المرتبطة بظاهرة الغش هي : الخوف من الرسوب، الإحساس بالظلم والاعتقاد بعدم عدالة الأستاذ في تقدير الدرجات، الرغبة في إبهار الزملاء، أما العوامل الأسرية والاجتماعية المرتبطة بظاهرة الغش فكانت نظرة الأسرة السلبية للطالب الراسب، ضغوط الوالدين على الطالب لتحقيق النجاح، المشكلات الأسرية وعدم توفر الجو المناسب للمذاكرة. (مرزوقي جاب الله، 2021، ص: 158).

2-2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

ويمكن تفسير النتيجة بأن سلوك الغش لا يتأثر بالذاتية باعتبار أن الطالب الجامعي الذي يعاني من غزو الأحداث السلبية لتفكير هو التي تؤثر سلبا على قدراته ومهارته الشخصية والاجتماعية، وعلى الرغم من أن هذا الطالب يقوم بمحاسبة نفسه على اخطائه الصادرة منه او يقوم بالاعتراف بها ويتحمل مسؤولية تصرفاته واخفاقاته، إلا أن هذا العجز لا يرتبط أساسا بسلوك الغش بل هو ميل قد يكون مرتبط بالشعور بالاكتئاب أو انخفاض مستوى تقدير الذات وهو ما ينعكس على نفسية الطالب وعلى شخصيته لأنه في حالة عدم ممارسة سلوك الغش يتعرض الطالب إلى الرسوب مما قد يؤدي به إلى السخرية أو النظرة السلبية من طرف الزملاء، الأساتذة او الأولياء فيكون له الرسوب عقابا نفسيا ومعنويا، ولذلك قد يستخدم الطالب سلوك الغش استراتيجية لتجنب الوقوع في المواقف الاجتماعية السلبية التي تولد لديهم شاعر الحزن، القلق، والغضب، الذي ينعكس على شخصيته ونفسيته كما يوجد عوامل أخرى تأثر عليه سلبا وتدفعه لممارسة الغش كصعوبة الامتحان أو صعوبة المناهج

الدراسية، كما تعتبر أيضا منهجية الأستاذ مهمة ففي بعض الأحيان عندما تكون منهجية الأستاذ في التدريس عقيمة يصعب على الطالب الفهم ويؤدي به إلى ممارسة سلوك الغش (الكندري، 2010، ص: 09).

و قد أكدت دراسة تشاب (1999) أن الأسباب المؤدية للغش تأتي في مقدمتها إضطراب العلاقات الأسرية و يليها الخوف من الرسوب و بعدها الرغبة في إبهار الزملاء(تشاب ، 2020، ص419)، كما نصت دراسة (خابور رشا سامي، وحجازي عبد الحكيم ياسين 2015) على أن الأسباب المؤدية للغش تتعلق بالمناهج بالمرتبة الأولى وتتعلق بالأستاذ بالمرتبة الثانية، ثم الأسباب التي تتعلق بالطالب بالمرتبة الثالثة، بينما جاءت الأسباب التي تتعلق بالمجتمع بالمرتبة الأخيرة. (مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2018،ص: 99)

2-3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

ويمكن تفسير نتيجة بأن سلوك الغش الذي يعد من الظواهر الداخلية لا يؤدي إلى ظهور الثبات لدى الطالب الجامعي ولا يؤدي إلى اعتقاد الطالب الجامعي بأن السبب في عجزه يرتبط بالأحداث السيئة التي يواجهها في حياته الجامعية وحياته الشخصية سوف تستمر لفترات زمنية طويلة جدا وأن فشله في حياته الجامعية والعملية والشخصية سوف يستمر ويرتبط به مدى الحياة ،وبل أن الثبات التي يعاني منها ترتبط بأزمات ونكبات سابقة يعاني منها الطالب وكان قد تعرض لها سابقا، كمشاكل اجتماعية او نفسية كرسوب متكرر او خوف من الفشل أو عدم توفر الجو المناسب أو الإمكانيات للمذاكرة وكل هذه العوامل قد تؤدي بالفرد إلى الاعتقاد ان مشاكله ثابتة ومستمرة عبر الزمن ورغم كل هذه العوامل الا ان نتيجة الفرضية نفيت تأثير الثبات على سلوك الغش بحيث أكدت ان سلوك الغش متعلق بعوامل أخرى مثل الخوف من الرسوب، الضغط الاسري، ونظرة المجتمع السلبية للراسب كما نصت عليه دراسة (لطيفة حسين الكندري 2010) التي توصلت إلى أن ظاهرة الغش في الامتحانات من أهم أسبابها الخوف من الرسوب بالامتحان ورغبة الطالب في الحصول على

معدل مرتفع (الكندري،2010، ص: 98) ودراسة (الدجاني،2013) ان سلوك الغش هو عادة أو سمة شخصية لدى الطالب وان الطالب الذي يعتمد على الغش فإنه أكيد سيصبح له عادة ويعتمده في كل امتحاناته، ولذلك يتبين ان سلوك الغش متعلق بهذه العوامل التي أكدت عليها الدراسات والتي تعتبر عوامل نفسية وعوامل اجتماعية وعوامل شخصية وليس لسلوك الغش علاقة بالثبات. (مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، 2020، ص: 398).

2-4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية على عدم وجود علاقة ارتباطية بين سلوك الغش في الامتحانات والشمولية لدى الطلبة الجامعيين، فمن خلال الجدول السابق يمكن تفسير النتيجة بأن سلوك الغش لا يتأثر بالشمولية باعتبار أن الطالب الجامعي الذي يعاني من العجز المكتسب الذي يظهر في ميل هذا الطالب إلى تعميم الجوانب السلبية المرتبطة بأحد المواقف المعينة إلى كافة المواقف التي يواجهها على الرغم من أن تلك المواقف لا تتطلب التفكير بنحو سلبي بل تحتاج إلى التفكير الايجابي، هذا ما يجعل نظرة الطالب للحياة على أنها نظرة سوداوية وسلبية وهذا الشعور لا يرتبط أساسا بسلوك الغش بل هو مرتبط بالمواقف المتراكمة والمشاكل التي يعاني منها الطالب والتي تحتاج إلى حلول إلا أن تراكمها يجعل الطالب يفكر بهذا التفكير.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الطالب الجامعي عندما يعتقد في أن صورته سلبية لدى الآخرين وأنهم يرونه فاشل وغير قادر على اتمام أي استحقاق، وأنهم يعتقدون في فشله، فإن هذا يؤدي به بالشعور بضغط نفسي مما يؤدي به إلى عدم توافقه وسوء تكيفه مع ذاته بل ومع البيئة التي يعيش فيها، مما يجعله عاجز عن التعلم فإنه فاقد للثقة بنفسه أو بذاته، فكلما حدث له موقف سلبي يعممه على جميع المواقف التي تلي بعد ذلك الأخير.

فمن هذا المنبر يمكن أن نستدل بدراسة (محمد أبو الحلاوة، 2010) حيث أكد أن العجز المتعلم يبدأ مع الطفولة مبكرا منذ مرحلة الطفولة المبكرة إذ عايشوا خبرات تفاعل يرون في ضوئها وجود ارتباط بين الأفعال ونتائجها، وعندما يشعرون من خلالها بالإحباط نتيجة الفشل في تحقيق أهدافهم سواء في الروضة أو في المنزل مع وجود بعض العوامل الداخلية الذاتية مثل الحرمان العاطفي وفقدان الثقة في النفس والاحباط وانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والانعزالية فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم، فكل هدا يدفع بهم لاكتساب العجز والأخذ بالطرق السهلة والممتنعة للحصول على رغباتهم. (عبد الغني وراوي، 2019، ص: 20-21).

يمكن القول بأن الطالب يعمم ويشمل جميع أحداثه بالأحداث السلبية التي قد طرأت عليه من قبل، فدراسة سيليجمان تقول أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم وبالذات إذا حول الفرد دائما أن يتجنب هذه الصدمة أن العجز المتعلم ما هو إلا يقين الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على نتائج سلوكه، مما يترتب عليه عدم المحاولة، والذي ينتج عنه اعتقاد الفرد بفقدان السيطرة على الأحداث التي يمر بها. (إبن هداية والسفاسفة، 2021، ص: 422-423).

وفي دراسة (ردادي 2000) أيضا التي أتت بعنوان: "العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلاب الجامعة" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الدراسية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية والأسرية المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلاب الجامعة، فأكدت نتائج الدراسة على أن أهم العوامل الدراسية المرتبطة بظاهرة الغش هي: الخوف من الرسوب، الإحساس بالظلم والاعتقاد بعدم عدالة الأستاذ في تقدير الدرجات، الرغبة في إبهار الزملاء، أما العوامل الأسرية والاجتماعية المرتبطة بظاهرة الغش فكانت: نظرة الأسرة السلبية للطالب الراسب، ضغوط الوالدين على الطالب لتحقيق النجاح،

المشكلات الأسرية وعدم توفر الجو المناسب للمذاكرة. وقدمت الدراسة بعض التوصيات للحد من ظاهرة الغش وهي الاهتمام بالتوجيه والإرشاد الديني والأخلاقي للطلاب، إرشاد الطلاب إلى أساليب الاستذكار الجيد وتنوع طرق التدريس، الاهتمام بالإرشاد النفسي للطلاب للمساهمة في حل المشكلات النفسية التي تشجع الطلاب على الغش.(مرزوقي وجاب الله، 2021، ص: 158).

2-5-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على وجود علاقة ذات دلالة احصائية في سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور أكثر مجازفة ومغامرة من الإناث وهو ما جعل وجود فروق دالة احصائيا في سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، فالرغبة في النجاح والتفوق الدراسي بكل الطرق والوسائل على حساب القيم والضمير لدى الذكور أكثر من الإناث.

في هذه الحالة نجد أن سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين يعزي جنس الذكور أكثر من الإناث فيمكن أن نفسر هذا الأمر بأن الطالب الجامعي لا يكترث لأي عقوبة بل وأنه يتهرب من عقوبة الخدمة الوطنية مثلا كما يفسرونها، وأن سلوك الغش هو الحل الوحيد الدي يمنعهم من أداء تلك الخدمة، بحيث يطلبون فقط المعدل المتوسط رغبة الانتقال من سنة إلى أخرى دون أن يتعبوا أنفسهم بالدراسة والبحوث العلمية التي هي ملزمة الإنجاز عكس الإناث اللواتي لا يتجرؤون لسلك مثل هذا السلوك خوفا من العقاب إما إداريا أو أسريا أو اجتماعيا كونها ترى أن المجتمع يذلها من جراء سلكها هذا السلوك لكن العكس لدى الذكور، حيث أكدت دراسة (جاسم الكندري وآخرون، 1990)

هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات اعضاء هيئة التدريس والطلبة حول ظاهرة الغش بجامعة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (1075) طالبا و(98) عضوا، واوضحت النتائج

غياب الرقابة والاحترام بين الطالب والاستاذ، وتغاضي عضو هيئة التدريس عن محاولة منع الغش يؤدي إلى زيادة انتشاره، ووافق على ذلك 83 % من العينتين ووافق أيضا 89 % من الطلبة و 49 % من اعضاء هيئة التدريس على أنهم يجهلون النظام الخاص بالغش أو الشروع فيه، و 59 % من اعضاء هيئة التدريس و 61 % من الطلبة يعتقدون أن الغش يزداد في الامتحانات الموضوعية عن غيرها، واسلوب البراشيم هو الاكثر انتشارا.

واسفرت النتائج أيضا ان 65 % مارسوا الغش خلال سنوات دراستهم الماضية، وأن البيئة المدرسية والحالة الاجتماعية والجنس والعمر له علاقة بممارسة سلوك الغش، وقدرت نسبة الغش في الكلية الطبية ب: 77 % اكثر من كلية الشريعة التي قدرت نسبتها ب: 39 %،واكدت الدراسة ان نسبة سلوك الغش عند الذكور اكثر من نسبة الإناث. (عزاق وعريف، 2020، ص: 277-278).

عندما تصبح الغاية وسيلو وتصبح الامتحانات بدورها غاية في حد ذاتها، ويسعى كثير من الطلبة وبمختلف الوسائل غير المسموح بها أو غير المشروعة للحصول على العلامة فقط دون اكتساب المعرفة والتفوق والنجاح، دون الأخذ بعين الاعتبار القيم الأخلاقية والجامعية وكذا الاجتماعية يؤدي حتما إلى تفاقم نسبة الغش في الامتحانات، بحيث قام (قاسم حسين صالح، وعلي قاسم الزبيدي، 2006) بدراسة حول ظاهرة الغش في الامتحانات الجامعية وأسبابها وأساليب معالجتها، هدفت إلى التعرف على أسباب وأساليب الغش في الامتحانات، تكونت العينة من (150) طالبا وطالبة من جامعة بغداد طبق عليهم استبيان متكون من (13) سؤالا، وأسفرت النتائج التالية: أن 85 %من الطلبة أجابوا أن الغش شائع بين الطلبة، وأن 56% منهم حاولوا الغش في الامتحانات، و 65% مارسوا الغش، وأن 57% يعتبرون الغش ذكاء ومهارة، وأن الذكور أكثر ممارسة للغش من الإناث، وعن دوافع الغش فإن العوامل المتعلقة بالطالب من حيث ضعف الاهتمام وعدم التحضير للامتحانات أحرزت 75% عن باقي العوامل. (فلوح، 2018، ص: 98).

كما يمكن الاستدلال أيضا بدراسة (الكندري حسين لطيفة 2006) التي أتت بعنوان: ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، بحث ممول من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، هدفت للتعرف على أسباب وأشكال ظاهرة الغش، تكونت العينة من (800) طالبا وطالبة، طبق عليهم استبيان متكون من (34) عبارة وتوصلت إلى عدة نتائج منها أن 92% من عينة الدراسة يرون أن ظاهرة الغش منتشرة بين الطلبة وأن أكثر أساليب الغش استخداما هي النظرة إلى أوراق الآخرين والكتابة في أوراق صغيرة، وأنه توجد فروق في المستوى والجنس وأن أسبا0 الغش تعود لخوف الطلبة من الرسوب والرغبة في الحصول على معدل مرتفع. (فلوح، 2018، ص: 98).

من هنا يمكن القول أن معظم الدراسات أكدت أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث في التعرض لظاهرة الغش والسبب يعود إلى أن الذكور يستعملون القوة اتجاه الأساتذة والإداريين عكس الإناث اللواتي لا يتجرؤون بالفعل.

2-6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اكتساب العجز لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس، وهذا ما يؤكد أن العجز المكتسب ظاهرة يمكن أن يعاني منها الجميع، بغض النظر عن كون الفرد (ذكر أو أنثى)، فهم يتعرضون لنفس الضغوط ونفس الظروف، خاصة أنهم يدرسون في مكان واحد وكل منهم يعيش نفس المصير ألا وهو السعي للدراسة والحصول على شهادة جامعية يوظفها في حياته العملية والعلمية، ومن ناحية أخرى فإن ضعف الترابط الاجتماعي بين الطلبة والطالبات مع أساتذتهم يؤدي بهم إلى الشعور بالعجز داخل الجامعة.

فدراسة(Valas et Herald) التي أتت بعنوان: العجز المتعلم وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والتكيف النفسي، (تقدير الذات والاكتئاب)، حيث جريت الدراسة على عينة قوامها (1580) طالبا، وبينت النتائج أن التحصيل الأكاديمي كان مرتبطا بشكل مباشر وغير مباشر بنمط العزو، التوقعات والعجز المتعلم والتكيف النفسي إضافة إلى ذلك ظهرت علاقة واضحة بين العجز والتحصيل الأكاديمي من جهة والتكيف النفسي من جهة أخرى وأظهرت النتائج بشكل واضح أن سلوك العجز كان أكثر حضورا عند الذكور كما قيم ذلك لمعلمون بصورة أكثر من البنات من ناحية أخرى كانت الإناث أقل قدرة على التكيف النفسي. (غالب الناهي، أيت عبد الأمير، 2017، ص: 80-81) هنا يمكن القول أن العجز المكتسب ظاهرة يمكن أن يصاب بها كلا الجنسين، كما قال سيلجمان أن العجز المكتسب هو التعرض لصدمة مؤلمة تؤدي إلى عائق في التعلم وبالذات أذا حاول الفرد دائما أن يتجنب هذه الصدمة، وأن العجز المكتسب ما هو إلا يقين الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على نتائج سلوكه، مما يترتب عليه عدم المحاولة ثانية، إذا العجز المكتسب هي ظاهرة يمكن أن تصيب الجميع على عكس ظاهرة الغش التي هي ظاهرة يمكن على الطالب منع نفسه من الوقوع فيها أما ظاهرة العجز تأتي على شكل فشل وانعدام الثقة بالنفس فهنا الطالب لا يمكنه التحكم في ذاته .

كما أكدته دراسة (ماكين 1994) إلى أتت بعنوان: أثر العوامل الخطرة المتعددة السلوكية، المعرفية والوجدانية في العجز المكتسب حيث هدفت إلى التعرف على أثر العوامل العاطفية والمعرفية على العجز المكتسب عند الطلاب، لدى عينة من (56) طالبا و (122) طالبة من طلاب جامعة جنوب أوهايو، حيث بلغ متوسط أعمارهم (20) سنة فأسفرا نتائج هذه الدراسة على كشف الارتباطات الإحصائية عن وجود علاقة بين العوامل (العاطفية والمعرفية) والعجز المكتسب. (نبيل غصن، 2018، ص: 16).

الاستنتاج العام للدراسة:

خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج، تم تفسيرها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة المتاحة، وهذا من خلال دراسة طبيعة العلاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين وهذا من خلال دراسة دلالة الفروق بين المتغيرات الاكاديمية والديموغرافية، وقد استخدمت الأدوات الاحصائية المناسبة لعرض النتائج ويمكن إجمال ما خلصت إليه الدراسة فيما يلي:

استهدفت الفرضية الأولى إلى معرفة مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين سلوك الغش في الامتحانات والذاتية لدى الطلبة الجامعيين وقد جاءت النتيجة غير مؤيدة لهذه الفرضية ونصت النتيجة على عدم وجود تفاعل بين المتغيرين سلوك الغش والذاتية ، بحيث لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين والذاتية، وقد اتفقت دراستنا مع دراسة (لطيفة حسين الكندري 2010) التي هدفت إلى دراسة اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة الغش في الامتحانات ودراسة (خابور رشا سامي 2015) التي هدفت إلى دراسة آراء الطلبة نحو ظاهرة الغش في الوسط الجامعي بحيث تبين أن سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين مرتبط بعوامل أخرى ولم يرتبط بالذاتية.

استهدفت الفرضية الثانية الى معرفة مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين والثبات وقد نفيت نتائج الدراسة هذه الفرضية بحيث تنص النتيجة على عدم وجود تفاعل بين المتغيرين سلوك الغش والثبات وبذلك عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين و الثبات و قد أيدت دراسة (لطيفة حسين الكندري 2010) التي درست اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة الغش ودراسة (الدجاني 2013) التي درست آراء

الطلبة نحو الغش هذه النتيجة، وبذلك نستنتج عدم وجود علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين والثبات بل هو مرتبط بعوامل أخرى غير الثبات.

هدفت الفرضية الثالثة إلى معرفة مدى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين والشمولية، فجاءت نتائج الدراسة لتنفي صحة الفرضية بحيث توصلت الدراسة إلى نتيجة أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين والشمولية فقد أتت دراسة (ردادي 2000) التي هدفت إلى التعرف على العوامل الدراسية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية والأسرية المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين مختلفة لنتيجة الدراسة الحالية بحيث فسرته على أن جل هذه العوامل المذكورة أعلاه تساهم في دفع الطالب للغش في امتحاناته، وكذلك اختلاف نتائج دراسة (محمد أبو الحلاوة 2010) التي أكد فيها أن العجز المتعلم يبدأ مع الطفولة المبكرة مع نتائج الدراسة الحالية.

أما الفرضية الرابعة فقد هدفت إلى معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية في سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس (ذكور وإناث) بحيث جاءت نتائج الدراسة مؤيدة للفرضية، وتنص النتيجة على وجود فروق ذات دلالة احصائية في سلوك الغش في الامتحانات تعزي متغير الجنس (ذكور وإناث)، كما أكدته دراسة (جاسم الكندري وآخرون 1990) التي هدفت إلى قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول ظاهرة الغش بجامعة الكويت التي توصلت إلى نتيجة أن نسبة سلوك الغش عند الذكور أكبر من نسبة الغش لدى الإناث وكذلك دراسة (قاسم حسين صالح وعلي قاسم الزبيدي 2006) التي هدفت إلى التعرف على أسباب وأساليب ظاهرة الغش في الامتحانات الجامعية وأسفرت النتائج هي بدورها إلى أن الذكور أكثر ممارسة للغش من الإناث، وتليها أيضا دراسة (الكندري حسين لطيفة 2006) لتتفق مع نتائج الدراسة الحالية حيث هدفت للتعرف

على أسباب وأشكال ظاهرة الغش وتوصلت إلى عدة نتائج التي تخلصت إلى أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث في التعرض لظاهرة الغش في الامتحانات.

وأخيرا الفرضية الخامسة التي استهدفت إلى التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب العجز لدى الطلبة الجامعيين حسب متغير الجنس (ذكور وإناث) إلا أنه توصلت نتائج الدراسة إلى نفي الفرضية على أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في اكتساب العجز لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس والتي أكدته دراسة (ماكين 1994) التي هدفت إلى التعرف على أثر العوامل العاطفية والمعرفية على العجز المكتسب عند الطلاب بالتوافق على أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في اكتساب العجز لدى الطلبة الجامعيين التي تعزي متغير الجنس (ذكور وإناث).

ودراسة (Valas et Herald 2001) التي هدفت إلى قياس العلاقة بين التحصيل الاكاديمي والعجز المكتسب والتكيف النفسي التي أسفرت نتائجها إلى أن سلوك العجز كان أكثر حضورا لدى الذكور على عكس الإناث، والتي تتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

خاتمـــــــــــــــة

خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج، تم تفسيرها في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة المتاحة، وهذا من خلال دراسة الدلالة وطبيعة العلاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين، وهذا من خلال دراسة دلالة الفروق بين بعض المتغيرات الاكاديمية والديموغرافية.

وقد استخدمت الأدوات الاحصائية المناسبة لعرض النتائج، فيمكن إجمال ما خلصت إليه الدراسة فيما يلي:

استهدفت الفرضية العامة إلى تحديد وجود علاقة دالة احصائيا بين سلوك الغش في الامتحانات والعجز المكتسب لدى طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية لجامعة مولود معمري تيزي وزو، وقد جاءت النتيجة غير مؤيدة لهذه الفرضية حيث يمكن تفسير نتيجة أن سلوك الغش في الامتحانات ليس لديه أي علاقة بالعجز المكتسب لدى الطالب الجامعي، فقد دلت نتائج الدراسة عن سلوك الغش لا يؤدي إلى ظهور العجز المكتسب لدى الطالب الجامعي وإنما العجز قد يصيب الطالب عندما يتعرض لمشكلة ما.

الفرضية الأولى هدفت إلى معرفة مدى وجود علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والذاتية لدى الطلبة الجامعيين وقد جاءت النتيجة غير مؤيدة لهذه الفرضية، ويمكن تفسير النتيجة بأن سلوك الغش في الامتحانات لا يتأثر بالذاتية بحيث يقوم الطالب بمحاسبة نفسه وتحمل مسؤوليته وأن سلوك الغش قد يكون مرتبط بعوامل أخرى.

الفرضية الثانية هدفت إلى معرفة مدى وجود علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والثبات لدى الطلبة الجامعيين وقد جاءت كذلك النتيجة غير مؤيدة للفرضية ويمكن تفسير النتيجة بأن سلوك الغش لا يؤدي إلى ظهور الثبات لدى الطالب الجامعي ولا يؤدي إلى ربط الطالب لعجزه بالأحداث السيئة التي يمر بها.

الفرضية الثالثة هدفت إلى معرفة مدى وجود علاقة بين سلوك الغش في الامتحانات والشمولية لدى الطلبة الجامعيين ولم تتفق النتيجة مع هذه الفرضية بحيث يمكن تفسير

نتيجتها بأن سلوك الغش لا يتأثر بالشمولية بل يتأثر بالعوامل الدراسية كالخوف من الرسوب أو العوامل الأسرية والاجتماعية كعدم توفر الجو المناسب للمذاكرة.

الفرضية الرابعة هدفت إلى معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية في سلوك الغش في الامتحانات وفقا لمتغير الجنس (ذكور وإناث) وقد جاءت النتيجة مؤيدة للفرضية بحيث توجد فروق دالة احصائيا في سلوك الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

الفرضية الخامسة هدفت إلى معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة احصائية في اكتساب العجز وفقا لمتغير الجنس (ذكور وإناث) وقد جاءت النتيجة غير مؤيدة للفرضية بحيث لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين، وهذا ما يؤكد أن ظاهرة العجز المكتسب ظاهرة يمكن أن يعاني منها الجميع بغض النظر عن الجنس.

الاقتراحات:

بالنسبة لسلوك الغش في الامتحانات:

-التوجيه والارشاد: من الضروري أن يقوم الأولياء والقائمين على العملية التعليمية بتوعية الطلاب إلى ضرورة الابتعاد عن الغش وتذكيرهم بالعواقب السلبية لمن يكشف أمره.

-تكريس القيم الأخلاقية في أذهان الطلاب.

-تغيير تعريف النجاح بحيث يجب أن يتخلص المدرسون من فكرة أن الطلاب الجيدين يتحصلون على درجات جيدة والطلاب السيئين يحصلون بدورهم على درجات سيئة لأن ذلك يدفع بالطالب إلى الاهتمام بالتحصيل أكثر من المعرفة مما يحثه في أغلب الاحيان إلى الغش.

-وضع امتحانات في متناول الجميع وكذلك زيادة فرص في التدريس أي زيادة ساعات التدريس لإتاحة الطلاب فرصة في التميز أو على الأقل فهم مضامين الدروس فهم جيد.

-تفعيل دور المرشد النفسي والتربوي في مساعدة الطلبة على الاستعداد الجيد للامتحان والتخفيف من القلق.

-تشديد عقوبة الغش في الامتحانات.

بالنسبة للعجز المكتسب:

-تعديل تفكير الفرد واقتراحاته واتجاهاته ومساعدته على ادراك أفكاره اللاعقلانية واستبدالها بأفكار واقعية.

-تشجيع الفرد على تحسين نظرته نحو ذاته ونحو الاخرين ونحو المستقبل.

-تدريب الفرد على التغلب على المخاوف والقلق وتعزيز ثقته بنفسه.

-تذكير الفرد بقدراته ونقاط قوته والاستفادة منها.

-تدريب الافراد على حل المشاكل واكتشاف وابتكار أساليب للتعامل مع المشكلات التي يواجهها.

-الانتباه للألفاظ التي تقال للأطفال والتي ستصبح معتقدات وأفكار ذهنية، فيستحسن التركيز على الايجابية.

-تذكير الأفراد بالصفات الايجابية الموجودة فيهم وتشجيعهم على تنميتها وتطويرها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية :

1- فلوح أحمد ، (2018)، آراء **الطلبة نحو ظاهرة الغش في الوسط الجامعي**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد (4)، العدد (4)، الصفحات 90-111، الجزائر.

2-اخلاص علي حسين، جنان صالح محمد، (2020)، **العجز المتعلم وعلاقته بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة ديالي، كلية التربية الأساسية، المجلد (4)، الصفحات (2005-2020).

3-الدجاني رزق الله، عبد الله، (2013)، آراء **الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة الغش**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 47،عدد2،ملحق،1،صفحة 398.

4-الرفوع عاطف عيد، (2007)، **اسباب تفشي ظاهرة الغش في الاختبارات بين الطلبة**، مجلة العلوم النفسية و التربوية،

5-الفرحاتي السيد محمود، (2005)، **سيكولوجية العجز المتعلم** – مفاهيم – نظريات – تطبيقات، الطبعة (1)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

6-الفرحاتي السيد محمود، (2009)، **العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية**، الطبعة (1)، مكتبة الأنقلو مصرية، القاهرة.

7-أنور محمد شفيع علي القاضي، أبو النور محمد عبد التواب ، (2021)، **العجز المتعلم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية (عام-فني) دراسة سيكوميترية – إكلينيكية**، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجيستير في التربية، تخصص الصحة النفسية.

8-بن زرقة ليلى، (2016)، **تفعيل إدارة الامتحانات من أجل الحد من ظاهرة الغش في صفوف الطلبة الجامعيين**، مجلة الإبداع، المجلد (6)، العدد (6)، الصفحات (82-103)، جامعة المدية.

9-بن مبارك نسيمة، بن فليس خديجة،(2020)، **أساليب الغش في الامتحانات لدى الطلبة الجامعيين وأهم الحلول الردعية والعلاجية المقترحة**، مجلة الإحياء، المجلد (20)، العدد (25)، الجزائر.

10-تشاب، (2020)، **سلوك الغش في البيئة المدرسية** ،مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية صفحة 419.

11-حلاسي هاجر، عزيزي أميرة، (2016)، **العوامل النفس اجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر الطالب الجامع**، دراسة ميدانية بجامعة 8 ماي 1945، قالمة.

12-خابور رشا سامي و حجازي عبد الحكيم ياسين، (2015)، **أراء الطلبة نحو ظاهرة الغش في الوسط الجامعي**، مجلة العلوم الانسانية والتربوية، الصفحة 99.

13-در محمد، (2017)، **أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد (9)، الصفحات 309-325، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

14-سعودي زينب، (2020)، **العجز المكتسب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة** – دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية: تخصص: إرشاد وتوجيه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، تخصص ارشاد وتوجيه، الجزائر.

15- عبد السلام عبد الغني سلوى، رشاد راوي وفاء ، **العجز المتعلم كمنبئ للتنمر لدى أطفال الروضة العاديين**، مجلة الطفولة والتربية، العدد (40)، الجزء الثالث، المجلد (11)، اكتوبر 2019.

16- عدنان تاية شيماء، (2020)، **دور طبيعة المادة الدراسية وأسلوب التدريس وموتيفات الطالب بالاتجاه نحو الغش**، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الأنبار، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (47)، العدد (2)، الملحق(1).صفحة 98.

17- جاد محمود عبد الله ، (2004)، **بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم، مجلة بحوث التربية النوعية**، العدد (4)، الصفحات (1-52).

18-عزاق فاكية، عريف عبد الرزاق، (2020)، **الغش في المجال المدرسي بين الحاجة والتعود (دراسة في الأسباب والحلول)**، مجلة المداد، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

19-علا محمد ذكي الطيباني، (2019)، **استخدام الدراما العلاجية في الحد من العجز المتعلم لدى الأطفال المعاقين سمعيا**، مجلة الطفولة والتربية، العدد (40)، الجزء (3).

20-عمارة سميرة، (2015)، **ظاهرة الغش أسباب وأساليب وطرق العلاج وأثرها على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط**، مذكرة منشورة.

21-لطيفة حسين الكندري، (2010)، **اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة الغش في الوسط الجامعي** ،مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، الكويت، الصفحات 9، 98، 178.

22- فهمي محمد السيد، (2000)، **قواعد البحث في الخدمة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

23-مرزوقي هاجر نسرين، جاب الله زهية، (2021)، **الغش الالكتروني في الامتحانات الجامعية**، دراسة على عينة من طلبة جامعة الجزائر الممارسين للغش في الامتحانات، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، مجلة آفاق وأفكار، المجلد (9)، العدد (2)، الجزائر.

24- نبيل غصن مريم ، (2018)، **العجز المكتسب وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى عينة من مرضى السرطان في محافظة دمشق**. رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة دمشق.

25- عاشور نادية ، (2014)، **العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي، دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر.

26- ابن هداية وصال دحيلان، السفاسفة محمد إبراهيم، **الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى الطالبات اللاجئات السوريات في محافظة الكرك**، مجلة التربية، العدد (189)، الجزء (3)، قسم الإرشاد والتوجيه،كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، 2021 .

27- العيد وليد ، العربي سمير، (2020)، **سلوك الغش في البيئة المدرسية (الأسباب والحلول)**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (5)، العدد (2).

المراجع باللغات الأجنبية :

28- Soulard Lydia, 1996, **l'indice de dépression des victimes de harcèlement sexuel en relation avec le style attributionnel, le type de self-blâme-, la durée du harcèlement vécu et la sévérité des comportements subis.**

الملاحق

الملحق رقم (01): استبيان سلوك الغش

التعليمة:

نحن طلبة السنة الثانية ماستر علم النفس المدرسي في صدد تحضير مذكرة تخرج تحت عنوان سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته بالعجز المكتسب لدى الطلبة الجامعيين

نرجو منكم مساعدتنا في الإجابة على عبارة المقياس بوضع علامة (*) في الخانة التي تراها مناسبة

شكرا مسبقا على تعاونكم

السن: ☐

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

التخصص: ☐

المستوى: **ليسانس** ☐ **ماستر** ☐

استبيان حول الغش

رقم	العبارة	موافق	غير موافق
01	عدم المذاكرة		
02	ضعف الوازع الديني		
03	ضعف الدافع للمذاكرة		
04	ضعف القدرة على التذكر		
05	نسيان المعلومات نتيجة الخوف من الامتحانات		
06	ضعف الأخلاق		
07	عدم توفي الرغبة في التعلم		
08	المباهاة والافتخار بالخروج على القانون وخدمة المراقبين		
09	عدم الثقة بالنفس		
10	التعود على الغش منذ الصغر حيث يقدم المعلمون الإجابات للتلاميذ في الامتحانات		
11	ارتباط الغش بالذكاء والقدرة على خداع المسؤولين		
12	عدم التأكد من صحة الإجابة مما يدفع الى الغش للتأكد منها		
13	العلاقة القوية ببضع الملاحظين مما يجعل الغش عملية مأمونة		
14	الإحساس بان البعض يحصل عل ى درجات عالية عن طريق الغش		
15	الخوف من الرسوب		
16	صعوبة بعض الامتحانات		
17	عدم وضوح بعض اسئلة الامتحانات		
18	تركز الامتحانات على التذكر والاسترجاع فقط (الحفظ)		
19	وجود نوعية من الأسئلة التي تسهل عملية الغش (الأسئلة الموضوعية)		
20	خروج الأسئلة عن حدود المقرر الذي سبقت دراسته		
21	وجود اسئلة غير مباشرة		
22	خلو الأسئلة من الجانب التطبيقي		
23	خلو الامتحانات من الأسئلة التي تقيس قدرة الطالب على حل المشكلة وابداء الرأي		
24	التركيز على موضوعات المذكرة في الأسئلة وليس على القرارات الخارجية		

25	صعوبة بعض المقررات الدراسية		
26	عدم فهم المادة الدراسية		
27	الحشو الزائد في بعض المقررات الدراسية		
28	ازدحام المقررات الدراسية بالحقائق		
29	طريقة التدريس التي تعتمد على الحفظ و التلقين		
30	ازدحام الطلبة في القاعات والمدرجات واقتراب المسافة بينهم		
31	التهاون في عقاب الغشاشين		
32	تساهل الملاحظين مع بعض الطلاب		
33	بعض الملاحظين يتساهلون مع الطلاب حتى لا يوصفوا بالقسوة		
34	المحسوبية في معاقبة الغشاشين		
35	عدم وجود الجزاء الرادع للغشاشين		
36	رؤية الطلاب الذين يغشون من حولي تدفعني الى الغش		
37	عدم القدرة على ضبط اللجان اثناء سير الامتحانات		
38	عدم اكتشاف المصحح للطلاب الغشاشين		
39	حتمية النجاح		
40	القيمة الاجتماعية للنجاح		
41	ضغوط أولياء الأمور على أبنائم بالنجاح		
42	القدوة السيئة من الأهل و المنزل		
43	النتائج السيئة المترتبة على الرسوب		
44	الضغوط الاقتصادية تدفع الى الغش		
45	سوء التربية الأسرية		
46	القيمة الاجتماعية للحصول على التقدير في الامتحانات		
47	انتشار الغش في كافة جوانب الحياة اجتماعية دون عقاب رادع		
48	المنافسة الشديدة على الدرجات العالية و التقديرات		
49	عدم اكتمال شرح المقرر الدراسي		
50	الغياب المتكرر للمحاضرين عن محاضراتهم		
51	التهديد و الوعيد من قبل اعضاء هيئة التدريس بالرسوب		

الملحق 02: مقياس العجز المكتسب

العبارة	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
1-يعتمد النجاح في هذه الحياة على الحظ أكثر من اعتماده على القدرة الحقيقية للفرد					
2-هناك من يخطط لحياتي وأنا لا أخطط لشيء					
3-فشلي في التقرب من المدرسين يؤثر على علاقتي بزملائي					
4-أعتمد في اتخاذ قراراتي على الحظ والصدفة					
5-أعتقد في صحة القول (أتركها للظروف)					
6-ليس من مقدوري أن أفعل شيء عندما أواجه مشكلات صعبة					
7-التقرب لمراكز السلطة يشعرني بالأمان					
8-حياتي كلها بين يدي الأخرين و لا أستطيع التحكم فيها					
9-أشعر أنني على الهامش في دائرة أسرتي بسبب عدم تفوقي					
10-لا أشارك في الأنشطة الاجتماعية لاعتقادي بالفشل في تكوين النتيجة التي تكون حتما الفشل					
11-لا أعتقد أن فرصة للتفوق مهما بذلت من جهد					
12-أشعر أن تأثيري محدود على الأحداث التي تقع في الكلية بسبب أنني غير متفوق					
13-النجاح بدون مساعدة الأخرين مستحيلة					
14-فشلي في كل أموري الشخصية يؤدي حتما إلى فشلي في المستقبل					
15-أشعر في كل أمور حياتي أن بذل الجهد ليس مهما في احراز النجاح					
16-دافعي للنجاح ليس ذاتيا					
17-أشعر أن لي تأثير محدود على الطريق التي يتصرف بها زملائي					

18-أجد من الصعب أن أتمسك بحقوقي					
19-أرى فرص النجاح غير محسوبة في الحياة					
20-فشلي في تكوين صداقات داخل الكلية يؤثر في تحصيلي الدراسي					
21-لا أتوقع النجاح مهما بذلت من جهد لأمور خارجة عن ارادتي					
22-لا أستطيع التفوق مهما بذلت من جهد لعدم ثقتي في قدراتي					
23-لاشيء في حياة الإنسان تحت سيطرته					
24-أكتشف أن الذي يحدث لي من نجاح أو فشل يحدث دون أي اعتبار لما أفعله					
25-المستقبل أمر لا يخضع للسيطرة					
26-كل الأشياء المحيطة في حياتي بها عنصر كبير في الحظ					
27-لا أملك الكفاءة على عمل أي شيء					
28-أشعر أن مستقبلي غير واضح و غير محدد					
29-فشلي في دخولي الكلية التي أرغبها سيؤثر على كل حياتي					
30-لا أملك تأثير على زملائي					
31-أجد من الصعب أن أحدد لنفسي ما أريده في المستقبل					
32-أشعر بخيبة أمل لعدم قدرتي على مشاركة زملائي في الأنشطة الاجتماعية					
33-النجاح نصيب فئة معينة والفشل نصيب فئة أخرى من الناس					
34-أعتقد أنه لا جدوى من المحاولة فإنا متأكد من فشلي					
35-فشلي يشعرني بأنني لا حول ولا قوة لي					
36-أعتقد أن مستقبلي ما هو إلا محاولة (يا نصيب – يا نجيب) ولا دخل لي فيه					

الملحق رقم (03)

نتائج الدراسة الاستطلاعية

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
سلوك الغش	العليا	14	88,3571	2,97702	,79564
	الدنيا	14	70,5000	5,43139	1,45160

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
سلوك الغش	Equal variances assumed	1,592	,218	10,788	26
	Equal variances not assumed			10,788	20,164

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
سلوك الغش	Equal variances assumed	,000	17,85714	1,65535
	Equal variances not assumed	,000	17,85714	1,65535

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
سلوك الغش	Equal variances assumed	14,45452	21,25977
	Equal variances not assumed	14,40595	21,30834

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,818	51

Correlations

		العجز المكتسب	الذاتية	الثبات	الشمولية
العجز المكتسب	Pearson Correlation	1	,891**	,934**	,937**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	50	50	50	50
الذاتية	Pearson Correlation	,891**	1	,734**	,731**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	50	50	50	50
الثبات	Pearson Correlation	,934**	,734**	1	,847**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	50	50	50	50
الشمولية	Pearson Correlation	,937**	,731**	,847**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	50	50	50	50

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,909	36

الملحق رقم (04)

نتائج الدراسة الاساسية

خصائص العينة

Statistiques

		السن	الجنس	التخصص	المستوى
N	Valide	150	150	150	150
	Manquant	0	0	0	0

توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

السن

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 18 إلى 20 سنة	25	16,7	16,7	16,7
	من 21 إلى 23سنة	59	39,3	39,3	56,0
	من 24سنة فما فوق	66	44,0	44,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	57	38,0	38,0	38,0
	انثى	93	62,0	62,0	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص

التخصص

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ج م علوم اجتماعية	3	2,0	2,0	2,0
	ج م علوم انسانية	28	18,7	18,7	20,7
	علم اجتماع	4	2,7	2,7	23,3
	علم النفس	94	62,7	62,7	86,0
	فلسفة	2	1,3	1,3	87,3
	تاريخ	1	,7	,7	88,0
	اعلام واتصال	16	10,7	10,7	98,7
	أنثروبولوجيا	2	1,3	1,3	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى

المستوى

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ليسانس	83	55,3	55,3	55,3
	ماستر	67	44,7	44,7	100,0
	Total	150	100,0	100,0	

اختبار الفرضيات

اختبار الفرضية الاولى

Corrélations

		سلوك الغش	الذاتية
سلوك الغش	Corrélation de Pearson	1	-,082
	Sig. (bilatérale)		,317
	N	150	150
الذاتية	Corrélation de Pearson	-,082	1
	Sig. (bilatérale)	,317	
	N	150	150

اختبار الفرضية الثانية

Corrélations

		سلوك الغش	الثبات
سلوك الغش	Corrélation de Pearson	1	,033
	Sig. (bilatérale)		,688
	N	150	150
الثبات	Corrélation de Pearson	,033	1
	Sig. (bilatérale)	,688	
	N	150	150

اختبار الفرضية الثالثة

Corrélations

		سلوك الغش	الشمولية
سلوك الغش	Corrélation de Pearson	1	-,042
	Sig. (bilatérale)		,607
	N	150	150
الشمولية	Corrélation de Pearson	-,042	1

	Sig. (bilatérale)	,607	
	N	150	150

اختبار الفرضية العامة

Corrélations

		سلوك الغش	العجز المكتسب
سلوك الغش	Corrélation de Pearson	1	-,032
	Sig. (bilatérale)		,698
	N	150	150
العجز المكتسب	Corrélation de Pearson	-,032	1
	Sig. (bilatérale)	,698	
	N	150	150

اختبار الفرضية الرابعة

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
سلوك الغش	ذكر	57	82,3158	6,37842	,84484
	انثى	93	79,4516	8,16210	,84637

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
سلوك الغش	Hypothèse de variances égales	4,273	,040	2,259	148
	Hypothèse de variances inégales			2,395	139,365

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
سلوك الغش	Hypothèse de variances égales	,025	2,86418	1,26784
	Hypothèse de variances inégales	,018	2,86418	1,19587

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur

سلوك الغش	Hypothèse de variances égales	,35876	5,36959
	Hypothèse de variances inégales	,49979	5,22857

اختبار الفرضية الخامسة

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العجز المكتسب	ذكر	57	80,6140	23,02076	3,04917
	انثى	93	73,0968	22,74340	2,35838

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
العجز المكتسب	Hypothèse de variances égales	,002	,966	1,956	148
	Hypothèse de variances inégales			1,950	117,456

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
العجز المكتسب	Hypothèse de variances égales	,052	7,51726	3,84352
	Hypothèse de variances inégales	,054	7,51726	3,85479

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
العجز المكتسب	Hypothèse de variances égales	-,07800	15,11253
	Hypothèse de variances inégales	-,11664	15,15117