الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العلي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945-قالمة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

دراسة ميدانية بمتوسطة مالك بن نبي -قالمة-

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطلبة:

- بن يخلف إكرام
- سعداوي زينب
- بن سعدون سارة

تحت إشراف:

أ. د. قرايرية /حرقاس وسيلة

لجنة المناقشة

رقم	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	العافري مليكة	أستاذ محاضر-أ-	8ماي 1945-قالمة-	رئيسا
02	قرايرية/حرقاس وسيلة	أستاذ التعليم العالي	8ماي 1945-قالمة-	مشرفا ومقررا
03	بورصاص فاطمة الزهراء	أستاذ محاضر-أ-	8ماي 1945-قالمة-	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022-2023

شكر وعرفان

الحمد و الشكر لله الحي القيوم أولا وأخيرا وامتثالا لقوله صلى الله عليه وسلم:

"من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

نتوجه بجزيل الشكر وجميل العرفان للأستاذة "أ.د .قرايرية/ حرقاس وسيلة" التي تكرمت بقبول الإشراف على هذه المذكرة وعلى جميع التوجيهات والملاحظات والنصائح كما لا يفوتنا أن نتقدم بوافر التقدير والاحترام لأعضاء اللجنة المحترمين على عناء قراءة المذكرة وقبولها وتصويبها

وكذلك نتقدم بخالص الشكر إلى كل من درسنا من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بكلية سويداني بوجمعة جزاهم الله كل خير.

وفي الأخير نشكر كل من قدم لنا يد العون والمساعدة من قريب أو بعيد

إهداء:

أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى:

الذي قال فيهما سبحانه وتعالى

" ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا"

إلى ملاك حياتي وقرة عيني التي علمتني الحياة وسقتني حليب الأخلاق إلى من سهرت الليالي إلى من كان دعائها مفتاح نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى من حبها خالد في قلبي إلى آخر يوم في عمري {**أمي العزيزة** }

إلى أعز من أهداه الله لي تاج أيامي إلى من كان لي سندا في الحياة، إلى من علمني معنى الإرادة والثبات، إلى من رسم لي درب النجاح { **أبي الغالي** } الذي لو شكرته دهرا لم ولن أوفيه حقه، أطال الله في أعماره

كما لا يفوتني أن أخص إهدائي إلى {**جدتي**} حفضها الله

. إلى سندي وقوتي وملاذي {**أنيس**} لولا تشجيعه لما وقفت في هذا المكان.

إلى من قاسموني كل إلى من بهم أقوى وأستمد عزيمتي إلى من

إلى خالاتي {**لامية . منيرة. حميدة. كريمة. وخالي محمد.**}

"إلى أعز و اقرب وأحب الناس إلى قلبي بنات خالتي:{ **لبيبة. نريمان. لينة.حنين.نور**} .

".إلى صديقاتي اللواتي شاركوني ضعفي وقوتي {**مريم ،عبير، وسام،حسنى**}

إلى من سرنا سويا في طريق النجاح إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات صديقاتي وزميلاتي

{**خلود. رميساء. هاجر. زينب. حسناء**}

إلى كل من يحمل **لقب** {**بن يخلف**} صغيرا وكبيرا.

الإهداء

إلهي لا يطيب ليلي إلا بشكرك ، إلهي لا يطيب نهاري إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك، ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك...

أهدي عملي هذا وثمرة جهدي إلى من أحمل اسمه بكل فخر "أبي العزيز محمد "

إلى من بوجودها أكتسب القوة وهي نور دربي وشعاع حياتي أنت "يا أمي العزيزة فتيحة "

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمد من وجوههم أكتسب القوة والمحبة الذين كان لهم الأثر البالغ في كثير من العقبات والصعوبات "إخوتي الأعزاء" وزوجاتهم وأطفالهم، إلى سندي وأخي الغالي "رشدي".

إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله، إلى من آثروني على نفسهم، إلى من علموني علم الحياة، إلى من أظهروا لي ما هو أجمل من الحياة، إلى من كانوا ملاذي وملجئي "أخواتي " وأزواجهم وأطفالهم.

.إلى كل صديقاتي في الجامعة، صورهم وأصواتهم أجمل اللحظات والأيام التي عشناها معا

إلى صديقات دربي اللاتي رافقنني وساندنني في مشواري هدا ...

إلى كل طاقم قسم علم النفس من زملاء وإدارة وأساتذة في جامعة سويداني بوجمعة .

خاصة وعلى رأسهم أستاذتي المشرفة "أ.د قرايرية /حرقاس وسيلة".

وفي الأخير أتقدم بجزيل الشكر إلى من مدوا لي يد العون في إنجاز هذه المذكرة وكل من كان لهم الأثر الطيب على حياتي إلى كل من أحبهم قلبي ونسيهم قلمي .

زينب...

فهرس

المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
بسملة	
الشكر	
الإهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ–ب
الفصل الأول: الفصل التمهيدي	
1–الإشكالية	**04**
2–فرضيات الدراسة	**05**
3–أهداف الدراسة	**06**
4–أهمية الدراسة	**07**
5–أسباب ودوافع اختيار الموضوع	**07**
6–تحديد مصطلحات الدراسة	**08**
7–الدراسات السابقة	**09**
8–التعقيب على الدراسات	**13**
الفصل الثاني: ضغوط البيئة المدرسية	
تمهيد	**20**
1–ضبط مفاهيم الدراسة	**21**
2–بدايات الاهتمام بالضغط النفسي	**24**
3–أنواع الضغوط النفسية	**25**
4–أثار الضغط المدرسي	**27**
5–الاتجاهات النظرية المفسرة للضغوط النفسية	**29**

6-خصائص البيئة المدرسية الداعمة	**38**
7-مكونات البيئة المدرسية	**39**
8-مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلميذ	**44**
9-إدارة الضغوط المدرسية للتلاميذ	**48**
10-أسإلبب التحكم في الضغوط المدرسية	**49**
خلاصة الفصل	**51**
الفصل الثالث: الغش	
تمهيد	**53**
1-رأي الإسلام في ظاهرة الغش	**54**
2-تعريف الغش	**55**
3-أسباب الغش	**57**
4-مؤشرات الغش	**63**
5-أنواع الغش	**64**
6-أدوات الغش	**66**
7-مراحل تطور ظاهرة الغش	**68**
8-أثار الغش في الإمتحان	**70**
9-الإجراءات والوقائية والعلاجية لظاهرة الغش	**73**
خلاصة الفصل	**75**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية	
تمهيد	**77**
1-دراسة إستطلاعية	**78**
2-منهج	**82**
3-مجال الدراسة	**83**
4-مجتمع الدراسة	**83**
5-عينة الدراسة	**84**

6-أدوات جمع البيانات	**85**
7-أساليب الإحصائية	**96**
خلاصة الفصل	**98**
الفصل الخامس: تحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	**100**
1. عرض النتائج	**101**
1.2.عرض النتائج على ضوء الفرضيات الجزئية	**105**
1.1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى	**105**
2.1.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية	**105**
3.1.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	**106**
4.1.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	**107**
5.1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	**107**
6.1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة	**108**
7.1.2.عرض نتائج الفرضية العامة.	**109**
3. مناقشة نتائج الدراسة	**110**
1.3. مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة	**110**
1.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	**110**
2.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	**111**
3.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	**112**
4.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	**113**
5.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	**115**
6.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة	**116**
7.1.3. مناقشة نتائج الفرضية العامة	**118**
خلاصة الفصل	**121**
خاتمة	**124**

التوصيات والاقتراحات	**125**
قائمة المصادر والمراجع	**127**
الملاحق	/

فهرس الجداول

والأشكال

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين خصائص البيئة المدرسية الداعمة	38
02	يمثل خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ضغوط البيئة المدرسية	81
03	يمثل خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس (الغش)	81
04	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس	83
05	يتضمن توزيع أبعاد وأرقام البنود الخاصة بمقياس الضغط المدرسي	86
06	يمثل توزيع العبارات الإيجابية والسلبية بالنسبة لمقياس الضغط المدرسي	87
07	يوضح معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية مقياس الضغط المدرسي للمقياس الأصلي	88
08	يوضح ثبات مقياس الضغط المدرسي	89
09	يمثل أبعاد المقياس ومعامل الإرتباط	90
10	يوضح الصيغة الأولية للعبارات مقياس الضغط المدرسي	91
11	يوضح مجموعة الجمل المتفق عليها والمعدلة والمستبدلة لاستمارة الغش	93
12	يمثل بنود إستمارة الغش	93
13	يمثل نتائج معامل ألفا كرومباخ لثبات الاستمارة	95
14	يمثل استجابات أفراد الدراسة نحو بنود مقياس الغش:	101
15	يمثل استجابات أفراد عينة الدراسة نحو بنود مقياس البيئة المدرسية.	102
16	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو بنود مقياس ضغوط البيئة المدرسية	105
17	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مقياس الغش	106

18	يمثل نتائج معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.	**106**
19	يمثل نتائج معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.	**107**
20	يمثل نتائج اختبار (T) لحساب الفروق في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)	**108**
21	يمثل نتائج اختبار (T) لحساب الفروق في الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب الجنس (ذكور/ إناث)	**109**
22	يمثل نتائج معامل الارتباط "بيرسون" بين ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط السنة.	**109**

فهرس الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	**يوضح تخطيط عام لنظرية سيلي**	31
02	**يوضح القلق وعلاقته بالقرى الأربعة**	36
03	**يبين العوامل التي تساعد على الغش الدراسي لسارتا**	61
04	**يمثل خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ضغوط البيئة المدرسية**	81
05	**يمثل خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس (الغش**	82
06	**يحتوي على تمثيل دائري لأفراد عينة الدراسة وفق لمتغير الجنس**	85

ملخص الدراسة

الملخص باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، بمتوسطة مالك بن نبي بولاية قالمة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت العينة من (120) تلميذ وتلميذة، بطريقة المسح بالعينة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الضغوط الدراسية من طرف الباحثة عبدي سميرة (2011) المكيف على البيئة الجزائرية وتم بناء استمارة لقياس مستوى الغش كأداة لجمع بيانات الدراسات، بعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى ضغوط البيئة المدرسية منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- مستوى الغش منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة نتوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث) عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الغش لدي تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور _إناث) عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).

الكلمات المفتاحية: ضغوط البيئة المدرسية، الغش.

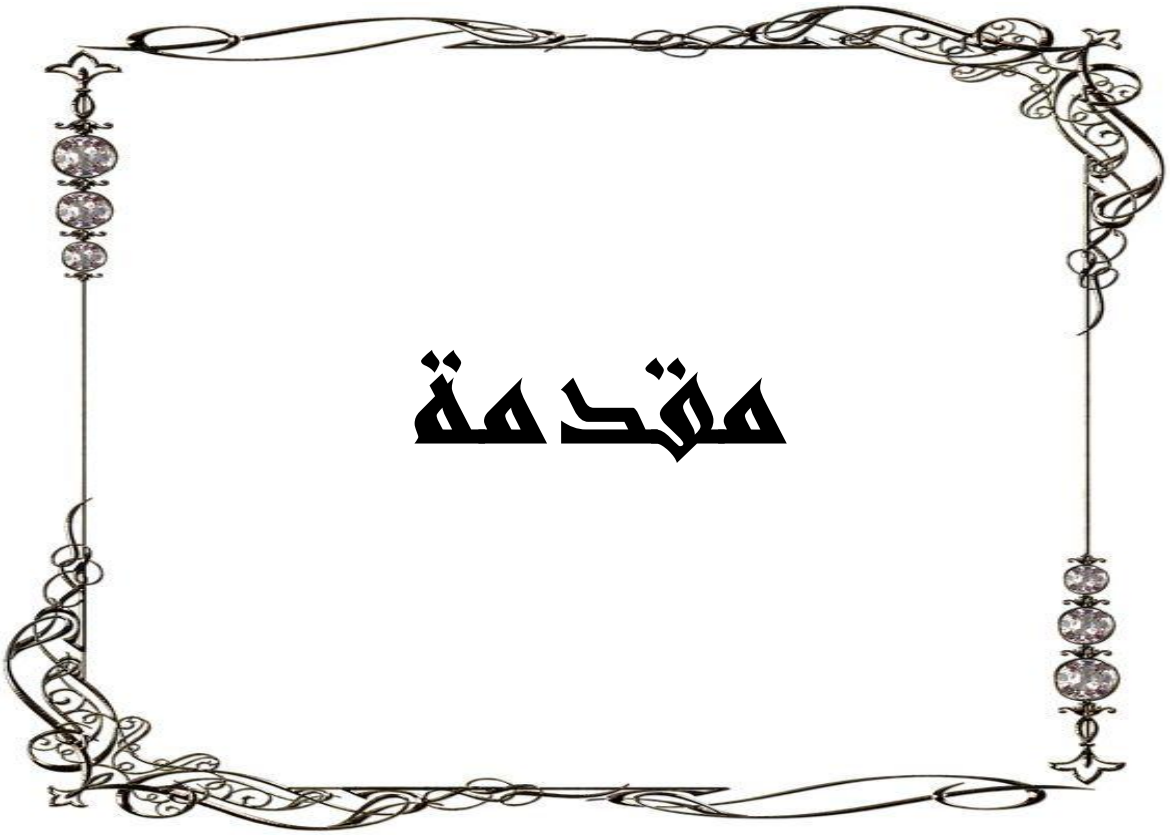
الملخص باللغة الإنجليزية:

Summary:

The study aimed to explore the relationship between environmental pressures in the school setting and cheating behavior among fourth-grade students at Malik IbnNabi Intermediate School in Guelma Province. The study utilized a descriptive approach. The sample consisted of 120 male and female students selected through a survey sampling method. To achieve the study's objectives, the researcher used the School Pressure Scale developed by Abdi Samira (2011) adapted to the Algerian environment. Additionally, a questionnaire was constructed to measure the level of cheating as a tool for data collection. After conducting statistical analysis of the study's data, the following results were obtained:

- The level of environmental pressures in the school setting was found to be low among fourth-grade students.
- The level of cheating was found to be low among fourth-grade students.
- There was no statistically significant correlation between pedagogical pressures and cheating behavior among fourth-grade students at a significance level of (0.05 = α).
- There was no statistically significant correlation between psychological pressures and cheating behavior among fourth-grade students at a significance level of (0.05 = α).
- There were no statistically significant differences in the level of environmental pressures in the school setting among fourth-grade students attributed to gender (male/female) at a significance level of (0.05 = α).
- There were statistically significant differences in the level of cheating among fourth-grade students attributed to gender (male/female) at a significance level of (0.05 = α).
- There was no statistically significant correlation between environmental pressures in the school setting and cheating behavior among fourth-grade students at a significance level of (0.05 = α).

Key words : pressures of the school environment. cheat.



مقدمة

مقدمة:

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية حيوية تهتم وتعليم التلاميذ إلى إعدادهم للحياة الاجتماعية التفاعلية فهي تهتم بجوانب الشخصية لدى التلاميذ وتوجيه طاقته وجهوده لتحقيق الأهداف التربوية. المتعلم بشكل عنصرا أساسيا وفعالا في العملية التربوية حيث لم يبقى التركيز منصبا على تنمية الجوانب الفيزيولوجية والنفسية والسلوكية والأخلاقية والاجتماعية.

إن مختلف البحوث والدراسات في مجال علوم التربية انصبت اهتماماتها حول إيجاد أهم مكونات البيئة المدرسية الملائمة من اجل استثمار طاقات المتعلمين ومهاراتهم، كما سعت الدراسات أيضا إلى محاولة التوصل إلى طرق مهمة تساعد المعلم على كيفية توصيل المعلومة للتلاميذ وكذلك كيفية تهيئة التلاميذ إلى الامتحانات والاستعداد لها وكيفية المراجعة والاستذكار ، حيث إن كثافة المناهج ، كثرة الواجبات ، الاكتظاظ داخل الأقسام من الأسباب التي تشكل التوتر والقلق لدى التلاميذ وهذا ما ينعكس بالسلب على مردود العملية التعليمية لان البيئة المدرسية هي احد مدخلات النظام المدرسي حيث تأثر على مجمل العمليات التعليمية فضلا على ما تخلف من أثار سلبية على المتعلم فتظهر سلوكات غير سوية مثل الغش الذي يعد سلوك غير تربوي على رغم اختلاف أشكاله ومستوياته فلقد حرم دينيا وأخلاقيا واجتماعيا، كما يعتبر مخالف لتعاليم الدين ولقيم الإنسان الأصلية، حيث تعتبر ظاهرة الغش في الامتحانات من الظواهر الخطيرة التي قلما يخلو منها مجتمع من المجتمعات المعاصرة .

من خلال هذه الدراسة سنحاول التعرف على ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وبناءا على هذا تقسم الدراسة إلى جانبين رئيسيين، الجانب النظري للدراسة والجانب الميداني، بالنسبة للجانب النظري فقد احتوي على عدد من الفصول وهي:

الفصل الأول: الفصل التمهيدي مدخل الدراسة: تناولنا في هذا الفصل إشكالية الدراسة التساؤلات، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، أسباب وعوامل اختيار الموضوع، تحديد مصطلحات الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: فكان تحت عنوان ضغوط البيئة المدرسية، حيث تطرقنا بداية بضبط مصطلحات المصطلحات بدايات الاهتمام بالضغط النفسي، أنواع الضغوط النفسية، آثار الضغط المدرسي، الاتجاهات النظرية المفسرة للضغوط النفسية، خصائص البيئة المدرسية الداعمة، مكونات البيئة المدرسية، مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلميذ، إدارة الضغوط المدرسية للتلاميذ، وأخيرا أساليب التحكم في الضغوط المدرسية.

الفصل الثالث: كان تحت عنوان الغش، حيث تطرقنا بداية رأي الإسلام في ظاهرة الغش، تعريف الغش، أسباب الغش، مؤشرات الغش، أنواع الغش، أدوات الغش، مراحل تطور ظاهرة الغش، أثار الغش في الامتحان، الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الغش.

أما في الجانب الميداني تطرقنا إلى:

الفصل الرابع: كان تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث يتضمن الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجال الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، أساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: يعتبر هذا الفصل أهم فصل في الدراسة حيث خصص لعرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال درايتنا وفقا للفرضيات الموضوعة مسبقا، كما تم مناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة. وفي الأخير قمنا بوضع مجموعة من الاقتراحات والتوصيات، واستنتاج عام للدراسة، وقمنا بضع خاتمة لهذا الموضوع.

الفصل الأول:

الفصل التمهيدي

-الإشكالية

2-فرضيات الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-أسباب ودوافع اختيار الموضوع

6-تحديد مصطلحات الدراسة

7-الدراسات السابقة

8-التعقيب على الدراسات

الفصل الثالث: الغش

تمهيد

1-رأي الإسلام في ظاهرة الغش

2-تعريف الغش

3-أسباب الغش

4-مؤشرات الغش

5-أنواع الغش

6-أدوات الغش

7-مراحل تطور ظاهرة الغش

8-أثار الغش في الإمتحان

9-الإجراءات والوقائية والعلاجية لظاهرة الغش

خلاصة الفصل

الإشكالية:

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية مع بداية السنة الدراسية 2009-2004، تغيرات جذرية على مستوى نظامها التربوي، سميت هذه الأخيرة " بالإصلاح التربوي" حيث سعت إلى توفير الشروط والضوابط الضرورية لتمكين كل الفاعلين التربويين من إكتساب أقصى ما يمكن من المهارات البيداغوجية والتحكم في تخطيط دفعات المتمدرسين والتكوين الخاص بالمعلمين ودعم للطرائق البيداغوجية والبرامج التعليمية بإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة ليواكب العصر الحالي الذي يتميز بالتقدم العلمي والتكنولوجي، وإعادة الهيكلة الشاملة لعناصر المناهج، وضمن هذه النظرة الجديدة سيكون التلميذ هو الطرف الرئيسي في العقد التربوي.

ونقصد بالإصلاح التربوي تلك الجهود المخططة التي يبذلها أفراد المجتمع المدرسي بتطور الممارسات في مجال العمل المدرسي، بهدف تحسن فرص التعليم في الجزائر (سليمان، 2006، ص16) فالعلاقة بين التلميذ والبيئة علاقة متبادلة حيث يؤثر فيها وتؤثر فيه، فهي مصدر لإشباع حاجاته من خلال التفاعل بينهما حيث تثير لدى الفرد استجابات انفعالية فيتعلم كيف يتوافق معها وبهذا تتكون لديه شخصية وحياته النفسية والاجتماعية.

فالبيئة المدرسية لها أثر كبير على حياة التلميذ النفسية والاجتماعية لأنها تسعى إلى تنمية قدراتهم وتزودهم بالمعارف والمهارات وتعديل سلوكهم وضبطه كل ذلك لمحاولة بناء أفراد لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم وذواتهم، وسعيا لفهم بيئاتهم من أجل التغلب على الصعوبات والضغوط التي قد تواجههم، لذلك اجتمعت الجهود من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية لتشمل كافة عناصر العملية التعليمية بدءا من المبنى المدرسي، ومرافقة، والمناهج الدراسية وتطويرها والمعلم وإعداده والإدارة المدرسية وتحديثها في عام 1952 وصف القوصي المدرسة بأنها البيئة الصناعية التي خلفها التطور الاجتماعي لكي يميز بها الطفل بحيث يصبح بعد ذلك معد إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية ومن هنا يظهر الدور الأساسي الذي تلعبه المدرسة، إلا أنها يمكن أن تكون مصدر ضغوط البيئة المدرسية، التي عرفها أحمد نايل العزيز بأنها ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد، تنتج عن مختلف العلاقات النفسية والاجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر للقلق والتوتر النفسي مما يولد سلوكات وظواهر غير تربوية على غرار العنف والتسرب المدرسي والرسوب وكذلك الغش الذي يعتبر مشكلة تربوية واجتماعية

من منظور الباحثين إذ تعد من الظواهر التي تهدد مسيرة النظام التعليمي حيث أخذت انتشارا في ضل غياب تطبيق العقوبات. (صواكي 2021، ص11).

فسرت النظرية السلوكية سلوك الغش على أنه يتكون على أساس العادات التي تتكون آليا، فنقطة البداية أنها تتكون عن طريق مثير خارجي مما يؤدي إلى استجابة، بحيث ينمو السلوك بتكوين سلاسل متصلة من العادات، ثم تصبح هذه الأخيرة أنماط سلوكية تساعد الإنسان على مواجهة مواقف الحياة، فسلوك الغش يكون متعلم عن طريق العادات أو ما يعرف عنها بمثير وإستجابة، فالغش في حد ذاته موضوع معقد لأنه يعتبر من الموضوعات التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية، وذلك لتعدد أشكاله وأسبابه وأساليبه المتنوعة، وعليه قد أفرزت هذه الدراسة التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائيا بين ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05)؟

وتندرج منه تساؤلات فرعية:

- ما مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دالة أحصائيا بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05)؟
- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05)؟
- هل توجد فروق ذات دالة إحصائيا في مستوى ضغوط البيئة المدرسية تغرى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05)؟
- هل توجد فروق ذات دالة إحصائيا في مستوى الغش تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لدى تلاميذ السنة الرابعة عند مستوى الدلالة (α=0.05)؟

2-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة إرتباطية ذات دالة إحصائيا بين ضغط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).

الفرضيات الفرعية:

- ❖ مستوى ضغوط البيئة المدرسية مرتفع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ مستوى الغش مرتفع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ توجد علاقة إرتباطية ذات دالة إحصائيا بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ❖ لا توجد فروق ذات دالة إحصائيا في مستوى ضغوط البيئة المدرسية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ❖ لا توجد فروق ذات دالة إحصائيا في مستوى الغش تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).

3-أهداف الدراسة:

- ❖ التعرف على مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ التعرف على مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ التعرف على العلاقة الإرتباطية بين كل من ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ التعرف على العلاقة الموجودة بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ التعرف على العلاقة الموجودة بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ التعرف على الفروق في مستوى ضغوط البيئة المدرسية حسب متغير الجنس (أنثى، ذكر) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

❖ التعرف على الفروق في مستوى الغش حسب متغير الجنس (أنثى، ذكر) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4-أهمية الدراسة:

❖ قد تفيد نتائج هذه الدراسة التلميذ بحد ذاته والأسرة وكذلك المدرسين والقائمين على نظام التعليم.

❖ إمكانية وضع خطط وقائية من أجل التقليل من هذه الظاهرة.

❖ تعديل بعض الاتجاهات والسلوكات السلبية لدى التلاميذ.

❖ تحسين المستوى التعليمي من خلال رفع من الكفاءات التعليمية لدى التلاميذ.

❖ لفت إنتباه كل العاملين في قطاع التعليم إلى ضرورة إيلاء هذه الظاهرة اهتماما كبيرا لردعها والحد منها.

5-أسباب ودوافع إختيار الموضوع:

ترجع أسباب اختيارنا لموضوع "ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بالغش لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة إلى جملة من الأسباب الذاتية وأخرى موضوعية نذكر منها:

أ-الأسباب الذاتية:

❖ أن موضوع البحث يرتبط إرتباطا وثيقا بالوسط المدرسي الذي يندرج ضمن بيان تخصصنا وهو إطار علم النفس المدرسي.

❖ خوض تجربة بحث ميداني حول هذا الموضوع.

❖ تقارب الموضوع مع اهتماماتنا وميولتانا الشخصية، ومن ضمن المواضيع التي أثارت فضولنا لمعرفة الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة.

❖ الرغبة في معرفة أبعاد الظاهرة وأسباب تفشيها.

❖ الرغبة في إثراء الرصيد المعرفي بمختلف المعارف والموضوعات حول هذا الموضوع.

ب-الأسباب الموضوعية:

❖ تزايد إنتشار هذه الظاهرة في كل المجتمعات بصفة عامة ومنها المجتمع الجزائري بصفة خاصة.

❖ تكوين نظرة علمية حول هذا الموضوع.

- ❖ قابلية الدراسة العلمية بإعتبارها ظاهرة ملموسة في الواقع، حيث تطبيق بعض الإجراءات المنهجية وأدوات جمع البيانات لدراستها.
- ❖ الإنعكاسات السلبية التي تحدث جراء هذه الظاهرة من بينها نقص في المستوى التعليمي لدى التلاميذ.
- ❖ قلة الدراسات التي تناولت كلا الظاهرتين ألا وهي ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش حسب علم الباحثات.

6-تحديد مصطلحات الدراسة:

ضغوط البيئة المدرسية:

هي الحالة النفسية التي يواجهها تلميذ السنة الرابعة متوسط وذلك في المناخ المدرسي، بحيث تتمثل هذه الضغوط في كثافة وصعوبة بعض المناهج، صعوبة إقامة العلاقات مع الزملاء، اكتظاظ الأقسام، كثرة الواجبات المنزلية، الفشل الدراسي، البيئة الفيزيقية والمادية للمؤسسة.

الغش:

هو سلوك غير مقبول تربويا أثناء الامتحانات بإستخدام وسائل غير مشروعة كالكتابة على الطاولة، إستخدام الهاتف النقال، قصاصات صغيرة، جهاز البلوتوث، التكلم مع الزميل النظر إلى ورقة زميلي، وذلك للحصول على دراجات وعلامات أعلى.

التلميذ:

هو التلميذ المسجل بالسنة الرابعة متوسط في متوسطة مالك بن نبي بولاية قالمة.

المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة الابتدائية وتسيق المرحلة الثانوية وتدوم أربعة سنوات، يمكث فيها التلميذ من سن الثانية إلى سن الرابعة عشر.

7-الدراسات السابقة:

7-1-دراسات تناولت متغير ضغوط البيئة المدرسية:

7-1-1: محمد محروس الطملاوي (2012) تحت عنوان "**التفكير الإيجابي وعلاقته بالضغوط المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية**":

هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة الإرتباطية بين التفكير الإيجابي والضغوط المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية والكشف عن وجود فروق في مستوى التفكير الإيجابي ترجع لمتغير الجنس والكشف عن وجود فروق في مستوى الضغوط المدرسية يرجع (متغير الجنس، تتضمن عينة البحث "50" من الطلاب من الجنسين (21) ذكور (29) إناث وأعمارهم تتراوح ما بين (17-18) واعتمد الباحث على المنهج الوصفي والمقارن اعتمد الباحث على مقياس التفكير الإيجابي ومقياس الضغوط المدرسية وتوصل إلى عدة نتائج أهمها: وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0،01) بين التفكير الإيجابي والضغوط المدرسية لدى الطلاب وأيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،01) في الضغوط المدرسية بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

7-1-2-دراسة عبدي سميرة (2016): بعنوان "**الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس**":

هدفت إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ المتمدرس في السنة الأولى من التعليم الثانوي وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي ببجاية اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي: كما قامت بقياس الضغط المدرسي عن طريق مقياس لطفي عبد الباسط إبراهيم 2009، ومقياس سلوكات العنف المدرسي لبياركوز (1997)، ووجدت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وظهور سلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

وكانت عينة الدراسة من (364) مراهق من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ثم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

7-1-3-محمودي نايلة أمال (2017): "الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز":

دراسة ميدانية على تلاميذ المستوى الثانوي بولاية البويرة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ما إذا كانت الضغوط الدراسية تلعب دور المتغير المعدل في العلاقة بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، تكونت عينة البحث من 342 تلميذ وتلميذة ثم إختيارهم بطريقة عشوائية من كل المستويات استخدم الباحث مقياس الفعالية الذاتية ومقياس الضغوط الدراسية، ومقياس دافعية الإنجاز.

إعتمد الباحث على المنهج الوصفي.

أظهرت النتائج بأنه توجد علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كما توجد علاقة عكسية ضعيفة بين الضغوط الدراسية والدافعية للإنجاز بالإضافة إلى أن الضغوط الدراسية ليست متغير معدل في العلاقة بين الفعالية الذاتية ودافعية الإنجاز.

7-1-4-رافد جبار عباس الساعدي (2017) "أثر البيئة المدرسية على جودة التعليم الابتدائي":

دراسة ميدانية لعينة من المدارس الابتدائية في مدينة الزعفرانية محافظة بغداد، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع جودة التعليم والبيئة المدرسية في عينة من المدارس الابتدائية في مدينة الزعفرانية في محافظة بغداد وبيان علاقة الارتباط والتأثير بين البيئة المدرسية وجودة التعليم، تكونت عينة البحث 13 مدرسة إبتدائية بإجراء مقابلات معمقة مع إدارات تلك المدارس وإجراء مراجعة للوثائق الخاصة بخطة إدارات المدارس والمعلمين، واعتمد في جمع البيانات على الاستمارة وعدد من الوسائل الإحصائية، ومن بين أهم النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث أن هناك اهتمام كبير بأعضاء الهيئة التدريسية والمعلمين بوصفهم أحد المكونات البشرية للبيئة المدرسية الداخلية والجهة المنفذة للخطط التربوية بشكل مباشر، وأن الاهتمام بالهيئة التدريسية سيكون له دور كبير جدا في رفع مستوى جودة خدمات التعليم في المدارس الابتدائية، وأن الاهتمام بالبيئة المدرسية ومكوناتها الداخلية والخارجية له إنعكاسات واضحة في رفع مستوى جودة خدمات التعليم في المدارس الإبتدائية.

7-1-5-محمد نور أحمد الطيب (2020): "دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية":

دراسة ميدانية بمدارس محلية الخرطوم، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما هدفت إلى إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد البيئة المدرسية، بلغت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم للعام الدراسي 2018/ 2019 تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية.

إختار الباحث المنهج الوصفي التحليلي، استخدم مقياس البيئة المدرسية من إعداد الباحث، ومقياس السعادة النفسية (2006) الذي قام بإعداده Rosemary Aabbott ترجمة الدكتورة سمية الجمال.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توفير معايير البيئة المدرسية في مدارس محلية الخرطوم جاء بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود بعدين من أبعاد البيئة المدرسية لهما القدرة على التنبؤ بالسعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وهما بعد البيئة الاجتماعية وبعد البيئة الترويحية كما قدمت الدراسة التوصيات لتحسين البيئة المدرسية وزيادة مستوى السعادة النفسية للطلاب.

7-2-دراسات تناولت متغير سلوك الغش:

7-2-1-أحمد حسن صالح القواسمة (2019) "العوامل التعليمية المؤدية إلى انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات لدى طلبة جامعة طيبة فرع العلا بالمملكة العربية السعودية"، هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التعليمية المؤدية إلى انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات لدى طلبة جامعة طيبة حيث تكونت عينة الدراسة 400 طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في بحثه، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تحليلها باستخدام البرنامج التحليلي الإحصائي spss، تم التوصل إلى النتائج التالية:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعوامل التعليمية المؤدية لانتشار ظاهرة الغش في الاختبارات تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح الكليات الإنسانية.

7-2-2-أمال مقدم (2009): "**أثر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الغش المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**"، هدفت الدراسة الحالية إلى توضيح أثر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الغش المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة، كما تهدف إلى تبين أهمية التقويم في الحد من المشكلات النفسية للتلاميذ الناجمة عن الإمتحان وأهمها الغش المدرسي، تكونت عينة الدراسة 270 تلميذ (ة) من السنة الرابعة متوسط وعينة من أساتذة التعليم المتوسط قوامها 120 أستاذ (ة) أختبرت من أربع متوسطات بدائرة خميس مليانة ولاية عين دفلى اختارت منها عينة عرضية قصدية من تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

استخدمت الباحثة مقياس صمم لمعرفة أثر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الغش المدرسي وشبكة ملاحظة لملاحظة سلوكات المتعلمين.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وخلصت الدراسة إلى أن أغلبية الأساتذة والتلاميذ يرون أن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف تشجع على الغش.

-أغلبية الأساتذة والتلاميذ يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم الأداء لا تشجع على الغش.

-التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يقلل من الغش المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

7-2-3-ميساء سامي السكت (2007): "**فحص فروض نظرية الفرصة على سلوك الغش في الامتحانات الجامعية**"

تهدف الدراسة إلى فحص فروض نظرية الفرصة على الغش في الامتحانات الجامعية، تكونت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة تم إختيارها بالطريقة العشوائية من طلبة جامعة مؤتة، الأردن، تم إستخدام المنهج المسحي لجمع البيانات وإعتمدت على الإستبانة كأداة رئيسية في البحث، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل مما يلي (شخصية المراقب ونوع الرقابة، وحجم الصف وإستخدام الجوال ونوع الأسئلة، وصعوبة المادة والإجراءات التأديبية والحصول على المعلومات المنوي الغش فيها وحصول الطلاب على علامة عن طريق الغش والواسطة المعتقدة بالغش).

واللجوء للغش حيث أن هذه الفرضيات دعمت نظرية الفرصة، وأن الفرصة تخلق الجريمة أو السلوك المنحرف.

7-2-4-خطيب زليخة (2020): "عنوانها الغش في أوساط التعليم الثانوي بين الأسباب والحلول"

هدفت الدراسة إلى تشخيص أهم الأسباب المؤدية إلى انتشارها ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر التعليم الثانوي، تكونت عينة الدراسة من 68 فرد من تخصص آداب وعلوم في ثانوية ابن نبي سليمان حتى الصباح سيدس بلعباس تم اختيارها بالطريقة العشوائية الاحتمالية، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الاستكشافي، اعتمدت على الإستمارة كأداة لجمع المعلومات، ومن أهم النتائج المتحصل عليها أن من الأسباب القوية للغش من وجهة نظر الطلبة جاءت في المراتب الأولى: الرغبة في الحصول على علامات مرتفعة.

7-2-5-بن مبارك نسيمة (2021): "دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالاتجاه نحو سلوك الغش الدراسي لدى الطالب الجامعي"

دراسة ميدانية ببعض أقسام جامعة باتنة، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاه الطالبة الجامعيين نحو سلوك الغش الدراسي ومعرفة الفروق بين الطلبة في الاتجاه نحو الغش الدراسي تبعا لمتغير الجنس والتخصص، طبقت على عينة من 159 طالب وطالبة تم إختيارهم بطريقة قصدية، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي (الارتباطي-الفارقي) واستخدمت مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس قلق المستقبل ومقياس التوجه نحو الحياة، كأدوات لجمع البيانات وفي الأخير أسفرت الدراسة على عدة نتائج أهمها:

-أظهرت أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو سلوك الغش الدراسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

8-التعقيب على الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت وتناولت أحد من متغيري دراستنا (ضغوط البيئة المدرسية-الغش) وتمت دراستهم من زوايا أخرى مع متغيرات أخرى وقد تنوعت هذه الدراسات من المحلية والعربية، وسوف يتم عرض جملة من الدراسات التي تم الإستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها مع تقديم تعليق عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وعلى هذا الأساس تم الجمع بين متغيري دراستنا لأنهما لم يتم جمعهما في دراسات سابقة، كما نشير أيضا إلى أن الدراسات السابقة التي تم عرضها جاءت في الفترة الممتدة من 2007 إلى 202 وشملت جملة من البلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي.

-من حيث موضوع الدراسة:

عالجت بعض الدراسات السابقة المعروضة سابقا متغير ضغوط البيئة المدرسية وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث تشابهت دراسة محمد محروس (2012) التفكير الإيجابي وعلاقته بالضغوط المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة عبدي سميرة (2016) بعنوان الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس، ودراسة محمودي نايلة (2017) بعنوان الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز من حيث متغير الضغوط الدراسية، كما تشابهت أيضا دراسة رافد جبار (2017) أثر البيئة المدرسية على جودة التعليم الابتدائي، ودراسة محمد محمد (2020) دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية من حيث المتغير الأول الذي تناولته الدارستين وهو البيئة المدرسية باعتبار البيئة المدرسية من الأسباب الرئيسية المولدة للضغوط لدى التلاميذ، كما اختلفت الدراسات التي سبق ذكرها في المتغيرات التي تم ربطها بمتغيري الضغوط الدراسية، والبيئة المدرسية.

-ومن بين أهم الدراسات التي تناولت متغير الثاني ألا وهو الغش دراسة خطيب زليخة (2020) عنوانها الغش في أوساط التعليم الثانوي بين الأسباب والحلول، ودراسة أحمد حسن (2019) كانت بعنوان العوامل التعليمية المؤدية إلى انتشار ظاهرة الغش في الاختبارات، فالدارسين التي سبق ذكرهما يتشابهان في مضمونهما كليهما يبحثان في الأسباب والعوامل المؤدية إلى سلوك الغش والحلول المقترحة لهذا السلوك.

أما دراسة أمال مقدم (2009) أثر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الغش المدرسي، ودراسة بن مبارك نسيمة (2021)، دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالاتجاه نحو سلوك الغش الدراسي لدى الطلاب الجامعي، ودراسة ميساء سامي (2007) جاءت بعنوان فحص فروض نظرية الفرصة على سلوك الغش في الامتحانات الجامعية، فقد اتفقت هذه الدراسات في تناولهم لموضوع الغش من زوايا أخرى.

-من حيث أهداف الدراسات:

تعددت الأهداف وتنوعت في الدراسات التي تطرقنا إليها سابقا، فقد تشابهت دراسة نايلة أمال التي هدفت إلى معرفة على ما إذا كانت الضغوط الدراسية تلعب دور المتغير المعدل في العلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز مع دراسة محروس التي هدفت للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التفكير الإيجابي

والضغوط المدرسية والكشف عن وجود فروق في مستوى التفكير الإيجابي ترجع لمتغير الجنس والكشف عن مستوى الضغوط المدرسية لرجع لمتغير الجنس، تشابهت أهداف هذه الدراسة مع دراستنا الحالية التي من بين أهدافها التعرف على الفروق في مستوى الغش تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، أما دراسة سميرة فقد هدفت هي أيضا إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ المتمدرس وسلوك العنف والتحصيل الدراسي لدى التلميذ أما دراستي جبار ومحمد إلى تناولت موضوع البيئة المدرسية فقد هدفت دراسة جبار على واقع جودة التعليم والبيئة المدرسية في عينة من المدارس الابتدائية، ودراسة محمد هدفت إلى إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد البيئة المدرسية، فعلى قدر ما تكون البيئة المدرسية قادة على تحقيق السعادة النفسية، فإنها قادرة على جعل التلميذ يعاني من الضغوط المدرسية، إذا كانت بيئته المدرسية غير متوفرة على الحاجيات الأساسية واللازمة لراحة التلميذ.

أما من حيث الدراسات التي تناولت متغير الغش، فقد كان الاختلاف واضحا بين أهداف بعض هذه الدراسات من بيتها دراسة أمال التي هدفت إلى توضح أثر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الغش المدرسي وهدفت دراسة ميساء سامي إلى فحص بعض الفروض على نظرية الفرصة على الغش في الامتحانات، ودراسة نسيمة التي هدفت إلى التعرف على اتجاه الطلبة الجامعيين نحو سلوك الغش الدراسي ومعرفة الفروق بين الطلبة في الاتجاه نحو الغش الدراسي تبعا لمتغير الجنس والتخصص، تشابهت هذه الأخيرة مع هدف دراستنا الحالية في التعرف على الفروق في مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، أما دراسة زليخة فقد هدفت إلى تشخيص أهم الأسباب المؤدية إلى إنتشار ظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر التعليم الثانوي، وفي دراسة حسن فقد سعت إلى التعرف على العوامل التعليمية المؤدية إلى إنتشار ظاهرة الغش في الاختبارات.

من خلال أهداف الدراسات التي تناولناها قمت بوضع أهداف لدراستنا الحالية من خلال الجمع بين المتغيرين (ضغوط البيئة المدرسية، وسلوك الغش) ومعرفة طبيعة العلاقة بينهما.

-من حيث منهج الدراسة:

كدراسة تنوعت المناهج المتبعة في الدراسات السابقة، حيث تشابهت أغلب دراسة كدراسة نسيمة وزليخة وأمال مقدم ونايلة من حيث المنهج حيث اعتمد وأعلى المنهج الوصفي في دراستهم في حين اعتمد محمد محمد في دراسته ودراسته أحمد حسن ودراسة سميرة عبدي على المنهج الوصفي التحليلي، في حين

اعتمد محروس على المنهج الوصفي والمقارن أما دراسة ميساء سامي فقد استعملت المنهج المسحي للتحقق من فروض دراستها.

-ومن خلال ما تم عرضه من مناهج للدراسات السابقة استطعنا تحديد المنهج الذي سنعتمده في دراستنا الأساسية وهو المنهج الوصفي.

-من حيث العينة وطريقة اختيارها:

تنوعت عينة الدراسات السابقة كما تنوعت طريقة اختبار الباحثين لها حيث تشابهت في دراسة محروس ودراسة سميرة ودراسة نابلة أمال ومحمد من حيث العينة التي تكونت من تلاميذ الثانوية واختلفت من حيث حجم العينة أما دراسة جبار فكانت عينتها مكونة من 13 مدرسة ابتدائية وتشابهت أغلب الدراسات من حيث طريقة اختبار العينة كدراسة محمد محمد، ونايلة وسميرة تم إختيار عينات دراستهم بالطريقة الطبقية العشوائية والطريقة العشوائية البسيطة، أما الدراسات التي تناولت متغير الغش نجد تشابه في دراسة أحمد حسن ودراسة ميساء سامي، ودراسة خطيب من حيث عينة الدراسة من طلاب والجامعة حيث أختبرت بالطريقة العشوائية، والعشوائية الاحتمالية كما إختلفت من حيث حجم العينة، كما نجد أيضا دراسة أمال مقدم الذي كانت عينتها متنوعة تكونت من 270 تلميذ (ة) و 120 أستاذ من أربع متوسطات اختارت عينتها بطريقة عرضية قصدية وتشابهت مع طريقة إختيار نسيمة لعينتها التي تكونت من 159 طالب (ة) تم اختيارهم بطريقة قصدية ومن خلال الاطلاع على عينات الدراسات السابقة تمكننا من تحديد خصائص عينة دراستنا الحالية.

-من حيث أدوات الدراسة:

وما يلاحظ أن هناك اختلاف في استخدام الأدوات فدراسة محروس ودراسة عبدي ودراسة نايلة، ودراسة محمد محمد ودراسة نسيمة استخدموا المقاييس كأداة أساسية في أبحاثهم ودراسة خطيب زليخة ودراسة ميساء سامي ودراسة أحمد حسن إعتمد وعلى الإستبانة كأداة رئيسية في بحوثهم كما اعتمد أمال مقدم على شبكة ملاحظة لملاحظة سلوكات المتعلمين بالإضافة إلى مقياس لمعرفة أثر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الغش المدرسي أما دراسة رافد جبار فقد عام الباحث بإجراء مقابلات معمقة مع إدارات المدارس مع إجراء مراجعة للوثائق واعتمد على الاستمارة وعدد من الوسائل الإحصائية.

-من حيث النتائج:

توصلت أغلب نتائج الدراسات السابقة الخاصة بمتغير ضغوط البيئة المدرسية فمن أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة محمد محروس، وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،01) بين التفكير الإيجابي والضغوط المدرسة لدى الطلاب وأيضا توجد فروق ذات دلالة إخصائية عند مستوى الدلالة (0،01) في الضغوط المدرسة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وجدت دراسة عبدي سميرة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وظهور سلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي، أما دراسة محمودي نابلة أكدت أنه توجد علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كما توجد علاقة عكسية ضعيفة بين الضغوط الدراسية والدافعية للإنجاز بالإضافة إلى أن الضغوط الدراسية ليست متغير معدل في العلاقة بين الفعالية الذاتية ودافعية الإنجاز، ومن بين أهم النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحث أن هناك اهتمام كبير بأعضاء الهيئة التدريسية والمعلمين بوصفهم أحد المكونات البشرية للبيئة المدرسية الداخلية والجهة المنفذة للخطط التربوية بشكل مباشر، وأن الاهتمام بالبيئة المدرسية ومكوناتها الداخلية والخارجية له إنعكاسات واضحة في رفع مستوى جودة خدمات التعليم في المدارس الابتدائية، أكدت دراسة محمد محمد إلى أن مستوى توفير معايير البيئة المدرسية في مدارس محلية الخرطوم جاء بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود بعدين من أبعاد البيئة المدرسية لهما القدرة على التنبؤ بالسعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بعد البيئة الاجتماعية وبعد البيئة الترويجية كما قدمت الدراسات التوصيات لتحسين البيئة المدرسية وزيادة مستوى السعادة النفسية للطلاب ومن أهم النتائج المتوصل إليها من الدراسات التي تناولت متغير الغش نجد دراسة أحمد حسن التي توصلت إلى النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعوامل التعليمية المؤدية لانتشار ظاهرة الغش في الاختبارات تعزى لمتغير الجنس (طالب ،طالبة) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، لصالح الكليات الإنسانية وأهم ما توصلت إليه دراسة أمال مقدم أن أغلبية الأساتذة والتلاميذ يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف تشجع على الغش، وأن أغلبية الأساتذة والتلاميذ يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم الأداء لا تشجع على الغش، التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يقلل من الغش المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط كما أظهرت نتائج دراسة مساء لسامي وأكدت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من شخصية المراقب ونوع الرقابة وحجم الصف واستخدام الجوال ونوع الأسئلة وصعوبة المادة والإجراءات التأديبية والحصول على المعلومات المنوي الغش فيها وحصول الطلاب على علامة عن طريق الغش والواسطة المعتمدة بالغش واللجوء للغش حيث أن هذه

الفرضيات دعمت نظرية الفرصة، وأن الفرصة تخلق الجريمة أو السلوك المنحرف، وفي دراسة خطيب كانت أهم النتائج المتحصل عليها أن من الأسباب القوية للغش من وجهة نظر الطلبة جاءت في المراتب الأولى، الرغبة في الحصول على علامات مرتفعة، وفي الأخير نجد دراسة بن مبارك نسيمة التي أسفرت إلى عدة نتائج أهمها:

أن لدى أفراد العينة اتجاهات إيجابية نحو سلوك الغش الدراسي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

الفصل الثاني: ضغوط البيئة المدرسية

تمهيد

1-ضبط مفاهيم الدراسة

2-بدايات الاهتمام بالضغط النفسي

3-أنواع الضغوط النفسية

4-أثار الضغط المدرسي

5-الاتجاهات النظرية المفسرة للضغوط النفسية

6-خصائص البيئة المدرسية الداعمة

7-مكونات البيئة المدرسية

8-مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلميذ

9-إدارة الضغوط المدرسية للتلاميذ

10-أسإلبب التحكم في الضغوط المدرسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

إنه موضوع ضغوط البيئة المدرسية من أهم المواضيع المعاصرة التي ظهرت وإنتشرت بكثرة في العصر الحديث حيث أصبحت من أهم المسائل التي أثارت اهتمام الباحثين والمختصين في علم النفس المدرسي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس التربوي، وعليه فإن أغلب المؤسسات التعليمية تعاني من العديد من المشكلات المدرسية الناتجة عن الضغوط التي يعاني منها التلاميذ في البيئة المدرسية، كما تقف هذه الضغوط حائلا أمام نجاح التلاميذ كما أصبحت تسبب لهم: الإحباط والقلق، والتوتر، وغيرها من المشكلات النفسية وهذا ما يعيق سيرورة العملية التعليمية التعلمية، كما تولد لديه عدم القدرة على التكيف مع بيئته، حيث يؤدي بالتلميذ إلى الفشل والرسوب، والغياب المتكرر والغش وغيرها من المشكلات.

1. ضبط مفاهيم الدراسة:

1-1-الضغط storr:

لغة: ضغط ضغطا وضغطة: عصره وزحمة، وضيق عليه الضغطة (بضم الضاد) الزحمة والضيق والشدة والمشقة، الضغطة (بفتح الضاد) القهر والضيق والاضطرار، ومنه ضغطة القبر أي تضيقه على الميت.

ويعرف الضغط على أنه صراع أو حالة من التوتر النفسي الشديد، وتعرف الضغوط النفسية على أنها عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بكليته أو جزء منه، وبدرجة توجد لديه إحساس بالتوتر، أو تسويها في تكامل الشخصية، وحينها تزداد حدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن، ويغير نمط سلوكه عما هو عليه إلى نمط جديد (شحاتة، 2003، ص208)

2.1.الضغط النفسي:

يعرفها كل من لازاروس وفولكمان 1984 بأنها "تلك العلاقة الخاصة بين الفرد وبيته، والتي يقدرها الفرد على أنها شاقة ومرهقة أو أنها تفوق مصادره للتعامل معها وتعرض صحته للخطر".

يعرفه السيد السمادوني 1989 يعرفه على أنه "حالة ناتجة عن التهديد الذي يدركه الفرد لذاته وامنه وسلامته وأسلوبه في الحياة، تنتج عن هذه الحالة تفاعل الفرد مع المواقف البيئية الضاغطة التي تؤدي إلى استنفار الطاقة الجسمية والانفعالية".

يعرفه خليفة وسعيد (2008) حسب شقير (2002)، "هو مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة، ما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية تؤثر على الجوانب الشخصية للفرد.

(بن عباد، 2021، ص ص3، 4)

-كما تعرف الضغوط النفسية المدرسية على أنها: حالة نفسية تؤدي إلى الشعور بالضيق والتوتر وعدم الإرتياح نتيجة تعرض التلميذ للمواقف الدراسية والتي يدركها على أنها ضاغطة، داخلية (الإنفعالات والمشاعر، والتفكير في المستقبل) وبيئية (البيئة المدرسية البرامج الدراسية، العلاقات الاجتماعية المدرسية والبيئية الأسرية)، وهي تعيق وتهدد إشباع حاجات التلميذ النفسية والتي تظهر استجابات فيسيولوجية وانفعالية

وسلوكية ومعرفية كالقلق والغضب والشعور بالاكتئاب والإحباط، والصراعات الداخلية تتطلب من التلميذ توافق أو إعادة التوافق. (لبكيري ، 2020، ص ص319، 320)

-كما صنفت اتجاهات تعريفات الضغوط النفسية إلى ثلاثة:

❖ **الضغط النفسي كمثير:** هذا الضغط يؤدي إلى حالة انعدام توازن الكائن الحي بشكل أكبر من الحدود الطبيعية، إذ عندما يدرك الكائن الحي التهديد يستثار جسمه ويحفز بواسطة الجهاز العصبي السميثاوي والغدد الصماء، مما يحدث مضاعفات وآثار فيسيولوجية.

❖ **الضغط النفسي كاستجابة:** وهنا الضغط بعد حالة نفسية تنعكس في ردود الفعل الداخلية (الجسمية) والسلوكية، والناشئة عن التهديد الذي يدركه الفرد عندما يتعرض للموقف أو الأحداث الضاغطة في البيئة المحيطة.

❖ **الضغط كتفاعل بين الفرد والموقف:** وهذا الجانب من التعريف مدخل يعتمد على الجوانب النفسية، ويتم تفسيره من كونه ظاهرة فردية، عندما تتم مواجهة نفس الموقف فإن بعض الأفراد يمرون بالضغط النفسي بينما قد لا يمر به آخرون. (علي أيبو، 2019، ص45)

-في حين العالم جوردن (Gorden) عام (1993) يعرف الضغط على أنه "الاستجابات النفسية والانفعالية الفيزيولوجية للجسم اتجاه أي مطلب يتم إدراكه على أنه تهديد رفاهية وسعادة الفرد، وهذه التغيرات تقوم بإعداد وتأهيل الفرد للتوافق مع الضغوط".

-أما الضغط حسب كوهن (cohen) عام (1998) فهو العلاقة الموجودة بين الفرد والبيئة، إذ تفوق هذه البيئة وتتجاوز قدراته التكيفية مما يؤثر على صحته الجسمية والنفسية مع إدراكه بعدم القدرة على مواجهة المواقف التي تتطلب استجابة فعالة. (عبدي، 2011، ص43)

3.1. البيئة المدرسية:

-يعرفها أحمد شفيق السكري "هي تلك العوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد أو المجتمع بأسره إستجابة عقلية أو اجتماعية كالعوامل الثقافية التي تسود المجتمع والتي تؤثر في حياة الفرد والمجتمع، وتشكلها وتطبعها بطابع معين. (بن عون، 2022، ص185)

-يعرفها مجدي الضي: البيئة المدرسية بأنها ذلك الإطار العام المدرسي الذي تتفاعل فيه العناصر التعليمية بطريقة ديناميكية لتؤدي إلى تحقيق نتائج محددة وتشمل الإدارة المدرسية المعلم، التلميذ، طرق التدريس، الوسيلة التعليمية، أساليب التقويم، المنهج الدراسي وبعض ظروف البيئة المحيطة.

(إبراهيم سعد، 2020، ص 28)

-وعرفتها شيلتي (2011) بأنها الوسط الذي تدور فيه العملية التربوية بكافة جوانبها ومن خلالها تتحقق الأهداف المنشودة من التربية في صناعة وإعداد الأجيال وتربية الأجسام والعقول والقيم كما تعد عنوانا للمجتمع والقدوة الصالحة للبيئة المحلية.

(احمد الطيب، 2020، ص42)

-ويعرفها جبار (2017): البيئة المدرسية هي جميع العوامل الداخلية والخارجية التي تمارس في إطارها النشاطات التعليمية والتربوية، وذلك في إطار تحقيق الأهداف المنشودة لا سيما بناء شخصية الطالب وضمان مساهمته الفعالة في بناء مجتمعه.

(الساعدي ، 2017، ص21)

4.1. ضغوط البيئة المدرسية:

الضغوط الدراسية:

- يعرفها الرشيدي 1999: مجموعة الصعوبات المباشرة والغير مباشرة التي يواجهها التلميذ في المناخ المدرسي.
- وتتمثل هذه الضغوط في صعوبة المناهج، الامتحانات، المدارس، العقوبات، والقواعد والنظم المدرسية، ضغط.
- الزملاء، وإزدحام الأقسام، الواجبات المنزلية، الفشل الدراسي البيئة الفيزيقية والمادية للمؤسسة.

(برجان، دس، ص42)

يعرفه طه عبد العظيم حسين "حالة من عدم التوازن تنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها وبين ما يملك من إمكانيات ومصادر شخصية واجتماعية، ويصاحب تلك الحالة أعراض فيسيولوجية، نفسية وسلوكية سلبية. (عبدي، 2011، ص37)

-كما يعرف الضغط المدرسي بأنه عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق النفسي.

(بن يوسف2021، ص88)

الضغط المدرسي:

أحمد نايل العزيز (2009) يقول بأن الضغط المدرسي هو التفاوت الموجود بين مطالب التلميذ وهو مطالب بأن يحقق النجاح في الدراسة لإرضاء طموحه الشخصي أولا ورد الجميل لأسرته وللمدرسة ثانيا وقدرته على تحقيق ذلك. (عبدي، 2011، ص51)

2. بدايات الاهتمام بالضغط النفسي:

"هانز سيلي" " Hans Selye" الطبيب الكندي من أوائل الأطباء الذين بحثوا في هذا الموضوع وأعطاه أرضية علمية وافية حوالى عام 1956 حيث قام بتجربة على الفئران في معمله حيث عرضهم إلى أنواع مختلفة من المجهدات كالبرودة الشديدة أو الحقن بمواد سامة، حيث ردت جميع الفئران بغض النظر عن مصادر الضغط الواقع عليها بأن حشدت جميع وظائفها الجسمية بطريقة انعكاسية فنشطت العدد وتضخمت الغدة الأدرينالينة بشكل خاص وتزايد إطلاق الأدرينالين منها، ونتيجة لهذا النشاط غير العادي في إفرازات الأدرينالين، يمد الجسم بالطاقة. (أحمد الطيب، 2009، ص20)

عن طريق تحويل كمية كبيرة من الجليكوجين[1] إلى جلوكوز قابل للاحتراق بالتفاعل مع 02 (حرقاس، 2021، ص105) لتجعله في حالة تأهب دائم وهو شيء يحدث لدينا جميعا في المواقف الانفعالية، وهذا يلخص في واقع الأمر استجاباتنا جميعا نحن البشر عندما نواجه خطرا معينا أو ضغط نفسيا مستمرا.

-أما أول من إستخدم مصطلح قرحة "الضغط" وهو العالم سوان (suwan) عام (1823) ثم جاء العالم داروين عام (1972) بوصف ميكانيزمات خوف الإنسان والحيوان وفي عام (1928) جاء عالم الفيريولوجيا "ولتر كانون" أول عالم اهتم بمصطلح الضغط والتوازن الداخلي وذلك لإبراز كيف يدرك الكائن الحي الخطر في البيئة والإستجابة إما بالدفاع أو الهروب. (عبدي، 2011، ص41)

[1] غليكونجين: السكر الزائد عن حاجة الجسم يخزن في الكبد في شكل غليكوجين.

-ويعتبر عالم الفيسيولوجية ولتركانون (walter common) أول من اهتم تاريخيا بمثل هذه المصطلحات، إذا استخدم في بداية القرن العشرين مصطلح التوان الجسمي، للتدليل على نزعة الكائن الحي بالاستعانة على مصادرها للمحافظة على حالة الاتزان، فالكائن الحي يدرك الخطر في البيئة والاستجابة تكون أما الدفاع أو الهروب " Fight or Flight" (أحمد الطيب 2009، ص21)

-ويشير كانون (canon) إلى أن حدوث الضغط النفسي يؤدي إلى حالة انعدام توازن الكائن الحي بشكل أكبر في الحدود الطبيعية، إدخال إدراك الكائن الحي للمهدد يستثار الجسم ويحفز بواسطة الجهاز العصبي السمبثاوي والغدد الصماء حيث تحدث مضاعفات وأثار فيسيولوجية وتعتبر الاستجابة التكيفية سريعة نحو التهديد وتحت الجسم على مهاجمة الموقف المسبب للضغط أو الهروب وقد يكون الضغط النفسي سببا في حدوث مشكلات صحية نتيجة الخلل في الوظائف الفسيولوجية والانفعالية وأحيانا قد تؤدي إلى الوفاة.

وفي الأخير يؤكد لازاروس (Lazzarus، 1966) على وجود تداخل بين مفهوم الضغط النفسي والقلق الذي يعتبر كنتاج للضغط النفسي، إذ أن هناك علاقة ثنائية بين الفرد والبيئة وهذه العلاقة متبادلة في كلتا الحالتين ويؤكد أن الضغط النفسي نتاج لعملية تقييمهم المواقف المهددة والتي يتميز بها الفرد عن الآخر. (أحمد الطيب 2009، ص23)

3. أنواع الضغوط النفسية:

-يقول شالتون بروس charlton Bruce عند تصريح سيلي لا يمكن أن يكون هناك أنواع مختلفة من التوتر "بأنه كان في الواقع بعيدا عن الهدف بمقدار 180° فيمكن أن يكون هناك أنواع مختلفة من الضغط فقط، إذا كان مفهوما متماسكا وإذا إعترفنا بوجود أنواع مختلفة من الضغط فإننا لا نحتاج الى الكلمة بل نصف بأكثر قدر ممكن من الدقة طبيعة الحافز والإستجابة التي تريها فالضغط النفسي يتعلق بالعوامل المعرفية التي تؤدي إلى تقييم التهديد. (Sager, & wilson, 1995, p54)

وفي ذات السياق يرى غرينبرغ ميلاني: أن الخطوة الأولى في إدارة الضغط الخاص بالفرد هي فهم نوع الضغوطات التي تواجهه، فهناك العديد من الأنواع المختلفة من الضغوطات وأحداث الحياة الرئيسية والضغوطات المزمنة والمتاعب اليومية والصدمات وتداعيات تجارب الطفولة السلبية، كما قد يواجه ضغوطا في مجال مهم في حياته.

ويمكن تصنيف الضغوط النفسية إلى نوعين:

1.3.الضغط الإيجابي: Eustress:

"الشجاعة للنمو من الضغط" وصف Madd للمرونة، فهو يرى بأننا لا نستطيع دائما السيطرة على الضغوط في حياتنا، ولكن يمكننا اختيار علاقتنا بها، فقد نجد أشخاص يعانون من مستوى معين من الضغط لكنهم في الواقع أكثر إنتاجية وينتجون بشكل أكثر فعالية مما لو تم التخلص من الضغوط كما تم اعتبارها عملية ومنتجا فعلى سبيل المثال: يمكن أن يؤثر الضغط الإيجابي على العملية من حيث الاستجابة للموقف الضاغط وكذلك جودة المنتج النهائي.

2.3. الضغط السلبي: Distress

هو شعور مستمر بالإرهاق والضعف فيها يتعلق بحدث يحتمل أن يكون مؤلما، مثل تلك التي تعطل الأداء الاجتماعي كالحروب والكوارث الطبيعية والأوبئة، يعتبر الضيق متغيرا يتم تقييمه عادة على أنه أعراض من إجهاد ما بعد الصدمة، والسمات المميزة لهذا النوع هي عدم القدرة على التعامل بشكل فعال مع هذا الموقف الضاغط والاضطراب العاطفي، كما يتميز بأفكار تداخلية وتجنب الحدث المؤلم، وفرط الحركة وإضطراب في التنفس

وقد ميز لاز اروس وكوهان بين نوعين من الضغط:

أولا: الضغوط الخارجية: (External environnemental stress)

والتي تعني الأحداث الخارجية والمواقف المحيطة بالفرد، وتمتد من الأحداث البسيطة الى المادة.

ثانيا: الضغوط الداخلية (الشخصية): (Internal personal stress)

والتي تعني الأحداث التي تتكون نتيجة التوجه الإدراكي نحو العالم الخارجي والنابع من فكر وذات الفرد.

(نايل، ، 2009، ص29)

وفيما يأتي تصنيف آخر لأنواع الضغوط:

1-الضغوط المفاجئة والعنيفة: وتشمل الأحداث المفاجئة، وهي ضغوط عنيفة وتحدث فجأة وتؤثر على كثير من الأشخاص في وقت واحد، وتعتبر الكوارث الطبيعية مثل: الزلازل، والأعاصير والبراكين نموذجا لها والضغط الناتج عن تلك الأحداث هو ضغط عام.

2-الضغوط الشخصية: وتشمل أحداث الحياة الرئيسية مثل: وفاة شخص عزيز أو فقدان الوظيفة، وغير ذلك مما يهدد بالمرض.

3-الضغوط البيئية والاجتماعية: وتشمل المشاكل التي يصادفها المرء في الحياة اليومية.

(علي أيبو، 2018، ص76)

4. أثار الضغط المدرسي:

إن التلميذ في بيئته المدرسية يتعرض أحيانا لبعض الضغوط التي تأثر عليه سلبا، ومما لا شك فيه أن هذه الضغوط تترك في التلميذ عدة أثار تجعله يختلف عن بقية التلاميذ، تتمثل هذه الآثار في:

❖ **الأثار الفيزيولوجية:**

-تؤثر الضغوط سلبا على النواحي الفيزيولوجية للفرد، فالأحداث والظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد، إذ تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وخلل في إفراز العدد والجهاز العصبي كارتفاع نسبة الكوليستيرول في الدم، وإفراز كمية الأدرينالين وإضطرابات في الهضم. (عبدي، 2011، ص72)

-وبعض الأعراض الجسدية المتمثلة في: زيادة في حركة الرموش، جفاف الحلق، زيادة السرعة في ضربات القلب، والعرق، وبرودة الأطراف، والتغيير في طريقة التنفس. (عبد الرحمان، د س، ص84)

❖ **الأثار النفسية:**

والمتمثلة في القلق والعدوانية، والاكتئاب حيث تنخفض بشدة حيوية الفرد ويزداد الإحساس بالعجز تجاه تأثيره في الأحداث والمشاعر المرتبطة بها. (باهي، 2002، ص205)

ومن الآثار والنتائج المحتملة للضغط لها صبغة نفسية، يمكن إجمالها في الأمور التالية:

-روح المقاتلة والتصلب والمواجهة التي توجد عند الفرد الذي يتعرض للضغط، الهروب وعدم المواجهة أو المقاومة وذلك من خلال ترك المكان الذي أثير فيه الضغط، التصلب أو الجمود وهذا الأثر من أثار الضغط يكون واضحا حينما يعجز الفرد عن التصرف، التعلم من الموقف والإستفادة الإيجابية تعتبر من الأثار النفسية الناجمة عن الضغط. (باهي ،دس،ص ص، 88)

❖ **الآثار السلوكية:**

-نقص الميول والحماس والتخلي عن أهدافه الحياتية.

-انخفاض مستوى الطاقة وإضطراب عادات النوم، ونتيجة لهذا يميل لإلقاء اللوم على الآخرين، حل المشكلات بشكل سطحي. (باهي، 2002، ص205)

-محاولة التقليل من الآثار السلبية، أو الشعور الإيجابي نحو الذات عن طريق اللجوء إلى ما ينسينا أو يشغلنا عن مصادر التهديد مثل: قرض الأظافر، التدخين، تناول العقاقير المهدئة.

(باهي، 2002، ص206)

❖ **الآثار المعرفية:**

ومن الأثار المعرفية، هي عبارة عن نقص في مدى الانتباه والتركيز، حيث أن العقل يجد صعوبة في أن يظل في حالة تركيز ونصف بالتالي قوة الملاحظة كما يزداد اضطراب القدرة الذي يفقد فيه الفرد نسبيا السيطرة على التفكير.

وبالتالي يمكن أن يصل إلى حالة من عدم إصدار أحكام أو التحدث بجملة مفيدة، ويمكن أن تتمثل التأثيرات المعرفية أيضا في تناقص مدى الذاكرة، ويقل الاستدعاء وتعرف حتى ما هو مألوف وبالتالي تزداد الأخطاء في المهام المعرفية والمعالجات، وتصبح القرارات مشكوكا فيها بالإضافة إلى ذلك هناك تأثيرات معرفية نتيجة للضغوط النفسية، حيث يصبح العقل غير قادر على التقويم بدقة للظروف الراهنة، وتقل عناصر النقد والموضوعية، وتصبح أنماط التفكير مضطربة وليست عقلانية، أو غير ذلك. (مصطفى حسين، 2002، ص206)

❖ **الآثار الاجتماعية:**

وتشمل إنهاء العلاقات والعزلة والإنسحاب الاجتماعي مع إنعدام القدرة على تحمل المسؤولية والفشل في أداء الواجبات. (عبدي، 2011، ص73)

❖ **الآثار المدرسية:**

- ❖ عدم القدرة على التكيف المدرسي.
- ❖ ضعف التحصيل الدراسي.
- ❖ صعوبات التعلم.
- ❖ الفشل المدرسي.
- ❖ يفقد كل العلاقات التفاعلية داخل الحصة الدراسية.
- ❖ الشرود الذهني.
- ❖ شعور التلميذ بالتوتر والإحباط والعدوان.
- ❖ لا يجب مشاركة الآخرين بنشاطاتهم.
- ❖ ينسى إحضار الكتب والأدوات التي يحتاجها أثناء الحصة الدراسية.
- ❖ غير متوافق سواء نفسيا أو اجتماعيا أو شخصيا أو دراسيا. (محمد ناصر، 2006، ص، ص29،20)

5. الاتجاهات النظرية المفسرة للضغوط النفسية:

-5.1نظرية هانز سيلي: " Hans Sely"

كان لهانز سيلي بحكم تخصصه كطبيب متأثرا بتفسير الضغط تفسيرا فيسيولوجيا وتنطلق نظريته من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص ويضعه على أساس استجاباته للبيئة الضاغطة وأن هناك استجابة أو نمط معيشة تأثير بيئي مزعج، ويعتبر سيلي أن أعراض الإستجابة الفيسيولوجية للضغط عالمية وهدفها المحافظة على الكيان والحياة.

-وقد عرف هانز سيلي الضغط بأنه الطريقة اللاإرادية التي يستجيب بها الجسد باستعداداته العقلية والبدنية لأي دافع وهو يعبر عن مشاعر التهديد والخوف قبل إجراء العملية الجراحية، ويعتقد أن ردود فعل الفرد للأحداث الضاغطة تتبع نمطا متسعا أطلق عليه جملة أعراض تكيف العام (GAS)

The general adaptation Syndrome

(حساني، 2015، ص23)

وتمثلت مراحل التكيف العام في:

- **الفزع:**

وفيه يظهر الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة تعرض المبدأ للضغط stressor ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم، وقد تحدث الوفاة عندما تنهار مقاومة الجسم ويكون الضاغط شديد.

- **المقاومة:**

وتحدث عندما يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف فتختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف.

- **الإجهاد:**

مرحلة تعقب المقاومة ويكون فيها الجسم قد تكيف، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت، وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة مستمرة لفترة طويلة فقد ينتج عنها أمراض التكيف.

(السيد عثمان، 2001، ص98)

ونقصد بزملة التكيف العام:

-متلازمة: تظهر الأعراض نتيجة الضغط.

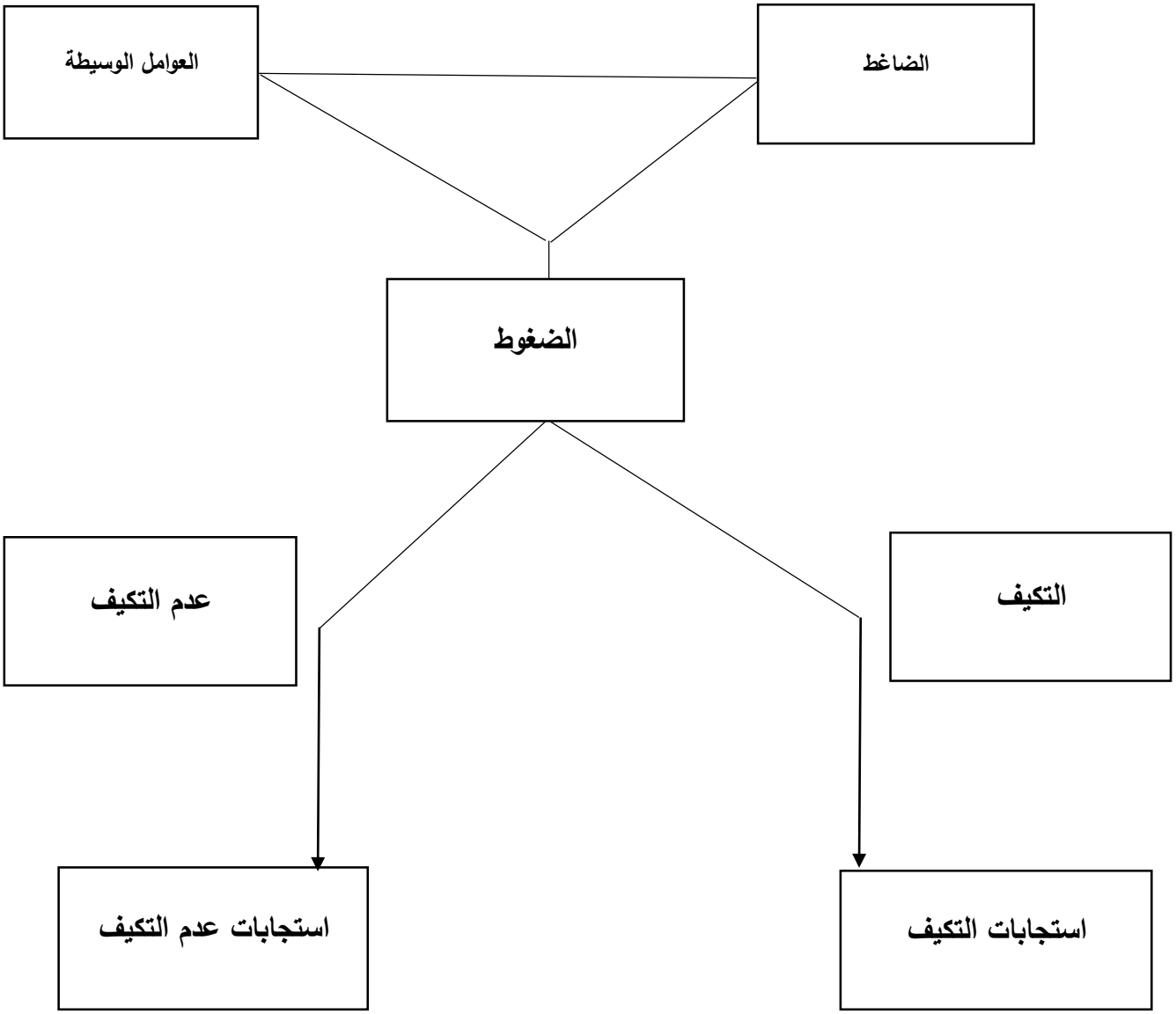
-التكيف: يتير الضغط النظم الدفاعية في الجسم وبالتالي يرفع من احتمالات البقاء.

-العام: لأن الهرمونات المشتركة تمارس تأثيرا مهيجا على العضوية ككل.

(عباد، 2021، ص، ص6، 7)

حسب ما جاءت به نظرية سيلي أنه وبحكم تخصصه في الطب ربط الضغط النفسي بالبيئة الفيزيولوجية، وأن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط، وقد ذكر سيلي في نظريته بما يسمى بالتكيف العام، وكما ذكر وتطرق إلى مراحل التكيف العام للفرد مع الأحداث الضاغطة، وهذا ما تم عرضه في المخطط التالي:

الشكل رقم (1): يوضح تخطيط عام لنظرية سيلي:



المصدر: (السيد عثمان، 2001، ص99)

حسب ما جاءت به نظرية سيلي أنه بحكم تخصص في الطب ربط الضغط النفسي بالبيئة الفيزيولوجية، وقد ذكر سيلي في نظريته بما يسمى بالتكيف العام، وكما ذكر وتطرق إلى مراحل التكيف العام للفرد مع الأحداث الضاغطة، وهذا ما تم عرضه في المخطط.

2.5 نظرية والتر كانون: walter cannon

ظهرت هذه النظرية في عام 1920 ويعتبر كانون من الأوائل الذين استخدموا عبارة الضغط وعرفه بأنه رد الفعل في حالة طوارئ وكشف في دراسته أن مصادر الضغط كالخوف والغضب تسبب تغيرا فيسيولوجيا في وظائف الأعضاء نتيجة تحفيز عمل الجهاز الهرموني خاصة هرمون الأدرينالين.

–فقد إفترض "كانون" أنه عندما يدرك الكائن أن هناك تهديدا فإن الجسم يستثار بسرعة وتسري الدافعية في جهاز العصبي السمبتاوي والغدد الصماء للتعامل مع هذا التهديد وتعمل هذه الاستجابة الفيسيولوجية على حمل الكائن، لمواجهة مصدر التهديد أو الهروب ومن ثم أطلق عليها استجابة الكر والفر وقد اعتبر كانون cannon أن استجابة الكر والفر هذه استجابة تكيفية أو توافقية adaptive واستدل على ذلك بأنها تمكن الكائن من الإستجابة السريعة للتهديد ومن ناحية أخرى خلص إلى أن الضغوط يمكن أن تكون ضارة بالكائن إذ ما أدت إلى الإخلال بأدائه الانفعالي والفسيولوجي وسببت مشكلات ضحية مع مرور الوقت خاصة، إذ لم يكن الكائن قادرا على مواجهة التهديد أو الهروب منه واستمر في التعرض للضغوط واستمرت الاستثارة الفسيولوجية في التصاعد. (حساني، 2014، ص24)

وبعد عرضنا لنظرية والتركانون، أن الضغط هو عبارة عن استجابة لأحداث من البيئة الخارجية التي تهدد أمن واستقرار الفرد، كما ركز أيضا على إفراز الغدد للهرمونات وتأثيرها على الفرد.

3.5. نظرية هنري موراي: Henry Marray

مفهوم الضغوط من خلال نظرية يمثل المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة، وأن الضغط في أبسط معانيه يمثل صفة أو خاصية لموضوع بيئي تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، كما أن الضغوط ترتبط بالموضوعات البيئية التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجة، ويوضح موراي أن سلوك الفرد غالبا ما يرتبط ارتباطا وثيقا بضغوط (بيتا)، ولكنه من المهم برغم ذلك اكتشاف المواقف التي تتسع فيها الشقة بين ضغوط (بيتا) التي يستجيب لها الفرد، وبين ضغوط (بيتا)، ولكنه من المهم يرغم ذلك اكتشاف المواقف التي تتسع فيها الشقة بين ضغوط (بيتا) التي يستجيب لها

الفرد، وبين ضغوط (ألفا) الموجودة بالفعل، وقد وضع (موراي) تصنيفات مختلفة للضغوط من أجل أغراض معينة (علي أيبو، 2019، ص99)

ويميز موراي بين نوعين من الضغوط هما:

- ضغط ألفا beta stress : وهي التي توجد في الواقع الموضوعي في بيئة الفرد.
- ضغط ألفا alphastress : وهي الضغوط كما يدركها الفرد (عباد، 2021، ص9)
- حيث ربط هنري موراي في نظريته بين الضغط وإشباعه لحاجاته، حيث صنف الحاجات الطبيعية إلى حاجات أولية مستوية، وهي التي ترتبط بطبيعتها البيولوجية وحاجات ثانوية نفسية، وهي غير أساسية للبقاء لكنها ضرورية للرفاهية النفسية، وحسب الاستجابة إلى حاجات تفاعلية حيث لا تطهر الاستجابة إلا في حالات وجود الحافز أو المثير، أما الحاجات الاستباقية: فهي حاجات عمومية تثير السلوك.

وبعد عرضنا لنظرية والتركانون، أن الضغط هو عبارة عن إستجابة لأحداث من البيئة الخارجية التي تهدد أمن واستقرار الفرد، كما ركز أيضا على إفراز الغدد للهرمونات وتأثيرها على الفرد.

وفي ما يخص المكونات الأساسية للنظرية: الحاجة، التحفيز والاستجابة، فالحاجات حسب موراي عبارة عن قوة طاقة داخلية توجه السلوك نحو الإجراءات التي تسمح بإشباع وإطلاق الحاجة نفسها (أي الشبع)، ويؤكد موراي على وجود معيارين فقط لتمييز الحاجات: (1) الاتجاه (التأثير) الملاحظ موضوعيا ويمثل الجانب النموذجي (جانب النوعي وجانب طاقي) و(2) نوع التأثير الذي تقوله توقعات هذا الموضوع ومثل جانب الطاقة (الجانب الكمي) كما يصنف الحاجات إلى:

أولا: حسب الطبيعة:

- حاجات أولية (حشوية): مرتبطة مباشرة بطبيعتنا البيولوجية (على سبيل المثال، الحاجة إلى الغذاء).
- حاجات ثانوية (نفسية): الاحتياجات الأولية: هذه الاحتياجات قد لا تكون أساسية للبقاء إلا أنها ضرورية للرفاهية النفسية.

خمن موراي في البداية حوالى عشرين حاجة نفسية، إلا أن وينتر (1996) أشار إلى ثلاثة فقط أساسية: الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى الانتماء والحاجة اللي السلطة.

ثانيا: حسب الاستجابة:

- ❖ حاجات تفاعلية: تتضمن إستجابة لشيء محدد في البيئة ولا تتأثر إلا عندما يظهر هذا المثير (حافر) على سبيل المثال: لا تظهر الحاجة إلى التجنب إلا عندما يكون هناك تهديد.
- ❖ حاجات استباقية: لا تعتمد على وجود كائن معين، حاجات عفوية تثير سلوكا مناسبا كلما استثيرت بغض النظر عن البيئة، على سبيل المثال: يبحث الجائع عن الطعام لتلبية حاجته دون إنتظار.

(GlennSc & schulty, 2005, pp, 985, 896,)

4.5. نظرية لازاروس: Lazarus

وتسمى بنظرية التقدير (التقييم) المعرفي (cognitive Apprasal) التي اهتمت بدور الإدراك والتقييم المعرفي في استجابات الأفراد للضغوط فمصطلح التقدير المعرفي يعد المفهوم الأساسي في هذه النظرية، لأن تقدير الأفراد للتهديدات المحيطة بهم تمثل إدراك كل المواقف المحيطة بالضغط من البيئة والعوامل الشخصية والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف نفسه. (عثمان، 2001، ص101)

فهذه النظرية ترى أن الفرد وبيئته يتعايشان معا في إطار علاقة ديناميكية، وترى النظرية المعرفية العلائقية أن الضغوط تشير إلى الحالة النفسية العاطفية التي يتم تمثيلها داخل الفرد، وتركز هذه النظرية على دور التفاعل والتداخل بين العوامل المتعلقة بالظاهرة بإعتبارها مؤثرا وكذلك العمليات العقلية والمعرفية التي يستعملها الفرد للفهم والتحكم في المؤثر المهدد لكيانه ومن ثمة تحديده لأساليب المقاومة التي بإمكانه إستخدامها لمواجهته. (القحطاني، 2013، ص33)

ويؤكد لازاروس وفولكمان أن المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد ويدركها قد تؤدي به إلى الشعور بالتوتر الذي يؤثر على شعوره الذاتي ويهدد سلامته، وهنا يصنف لازاروس الأحداث الضاغطة إلى:

أحداث ضاغطة داخلية: وهي مجموعة من الأحداث الشخصية والذاتية التي تتكون من خلال إدراكنا للعالم الخارجي والتوافق مع تلك الأحداث، حيث يؤكد "أن عملية المواجهة تمر عبر مراحل معرفية مختلفة، تبدأ من حث ضاغط يستوجب الكثير من الجهد لمواجهتها ومحاولة التغلب عليها، كما يمكن أن تعترضها مشاكل صحية، خاصة إذا ما استعمل الفرد استراتيجيات غير فعالة".

فإستجابات الأفراد تتوقف على تقييمهم للأحداث الضاغطة والتي حددها لازاروس في نوعين من التقييم وهما:

التقييم الأولى: هو تعرف الفرد على الحدث وتحديد مستوى تهديده فهو يعتمد في هذه المرحلة على أسلوبه المعرفي وخبراته الشخصية.

التقييم الثانوي:

وهو تقييم الأفراد لأنفسهم ففي هذه المرحلة يقوم الفرد بتفسير مدى قدرته على مواجهة المواقف الضاغطة.

وأضاف لازاروس عملية ثالثة، وهي "إعادة التقييم": وتتمثل في إعادة تقييم كيفية إدراكه ومواجهته للمواقف الضاغطة"، فالأفراد يطورون إستراتيجياتهم نتيجة مواجهتهم لهذه الضغوط طبقا لإدراكهم لفعالية هذه الاستراتيجيات". (عباد، 2021، ص9، 10)

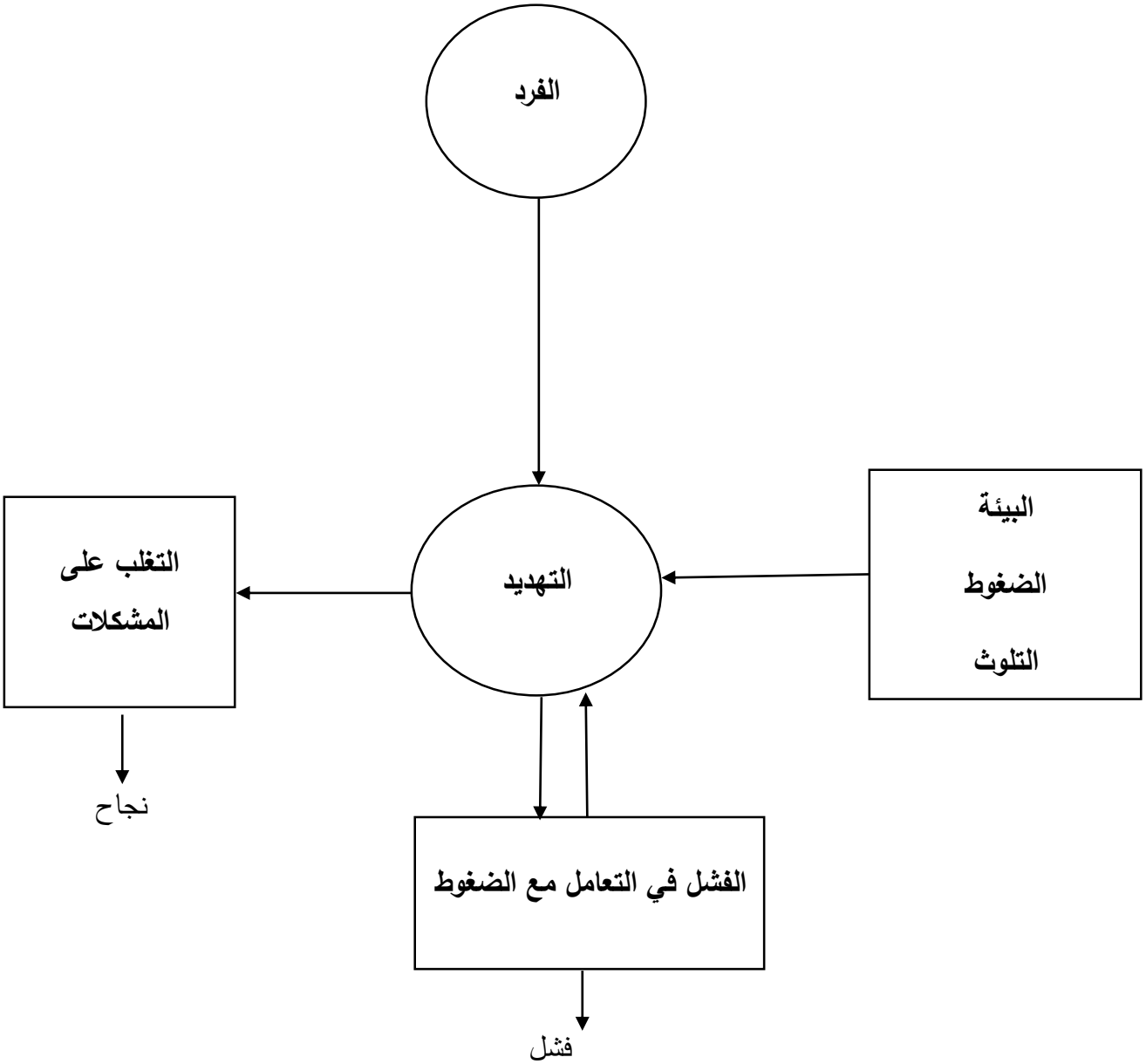
-ركزت نظرية لازاروس على الجوانب المعرفية للفرد كما اهتمت بمفهوم التقدير المعرفي ومن أهم المفاهيم في هذه النظرية، كما تؤكد على العلاقة الديناميكية الموجودة بين الفرد وبيئته.

-فحسب لازاريس فالاستجابة تقف على تقييم الأفراد للأحداث الضاغطة.

5.5. نموذج كوبر: Coper

يوضح كوبر أسباب وتأثير الضغوط على الفرد، ويذكر "كوبر" أن بيئة الفرد تعتبر مصدرا للضغوط مما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات الفرد أو يشكل خطرا يهدد الفرد وأهدافه في الحياة فيشعر بحالة الضغط ويحاول استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف وإذا لم ينجح في التغلب على المشكلات وإستمرت الضغوط لفترات العقلية كما تؤدي الى زيادة القلق والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات ويمكن رصد نموذج "كوبر" في الشكل:

الشكل رقم (2) يوضح: القلق وعلاقته بالقرى الأربعة



(فاروق، 2001، ص103)

فالبيئة حسب كوبر تعتبر مصدر للضغوط في حالة ما شعر الفرد لوجود تهديد يعيقه عن تحقيق حاجاته، بحيث يحاول الفرد استخدام بعض الاستراتيجيات للتغلب على المشكلات التي واجهته، مما يؤدي به إلى النجاح أو الفشل وهذا ما وضحه الشكل السابق.

6.5. النظرية السلوكية:

من رواد المدرسة السلوكية التقليدية "باندورا" (Bandura) وسكينر (Skiner) حيث تؤكد على العملية التعليمية ودور البيئة في تشكيل شخصية الفرد، حيث يرى "سكينر" أن التعلم أحد المكونات الرئيسية في حياة الفرد، فحينها تفوق شدة الضغوط قدرتهم على المواجهة فإنهم يشعرون بتأثيرات تلك الضغوط، حيث يتفق السلوكيون الجدد أمثال "باترسون" و"هرولد" فتتفق مع السلوكيون القدامى إعطاء الأهمية الكبرى لتعلم الفرد واستجاباته السلوكية، وأن الضغط يحدث نتيجة دافع متعلم أو نتيجة لأساليب التنشئة الاجتماعية، وأن أثر التعلم سواء الثقافي أم الاجتماعي على نمو الفرد واستجاباتهم للمواقف الضاغطة.

(عبدي، 2011، ص، ص49، 50)

إن هذه النظرية في عمومها تركز على دور البيئة بشكل رئيسي في تشكيل شخصية الفرد حيث أنه يتأثر بها ويؤثر فيها، وأن الضغط يحدث نتيجة دوافع من بيئة الفرد.

6. خصائص البيئة المدرسية الداعمة:

الجدول رقم 01: يبين خصائص البيئة المدرسية الداعمة:

الجانب المادي	الجانب الإداري	الجانب البيداغوجي	الجانب النفسي (اتصالي، علائقي)
أن تكون البيئة المادية مريحة وجذابة ومجهزة بالأجهزة والتقنيات والمصادر والمواد التعليمية اللازمة ومنظمة على نحو يتيح للطلاب فرص التعليم الفردي والتعليم في مجموعات	-وجود رسالة واضحة للبيئة تظهر بجلاء ما تركز عليه المدرسة وما تسعى إلى إنجازه وتهتم به وتقدره فيكون للعاملين فيها من إداريين ومعلمين ولطلباتها ولمجتمعها توقعات واضحة عن الأدوار التي عليهم تأديتها. -أن يتسم صنع القرار بالمشاركة ولا ينفرد به مدير المدرسة أو المعلم أو المتعلم.	-أن تكون بيئة ترعى المتعلم وتحرص على تعلمه ونمائه وتحثه على بذل كل جهد مستطاع في التعلم وتجاول انشغاله بالتعلم وانهماكه فيه وصبره عليه، وبذل أقصى طاقته لتحصيل العلم والمعرفة. -أن تتسم البيئة بالتشاركية ويقصد بذلك أن تكون عملية التعلم فيها عملية تشاركية يسهم فيها المعلمون والطلبة معا، ويكون دور المعلم فيها دور المرشد وليس دور المصدر والمعلومات. -إيجابية التفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين معلمهم داخل الصفوف وخارجها	-أن تكون بيئة آمنة لا يحس فيها المتعلم بالخوف أو القلق والتهديد -أن تكون بيئة محفزة على السرور والمرح والابتهاج والسعادة والعلاقات الاجتماعية -أن تقوم البيئة على الضبط أو التسيير الذاتي ومعنى ذلك أن الطلبة في هذه البيئة يتعلمون أن يضبطوا سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم، على نحو يسهل تعلمهم ونمائهم

(أحمد الطيب، 2020، ص44)

7. مكونات البيئة المدرسية:

1.7. البيداغوجية:

1.1.7.الإدارة:

تعتبر الإدارة أيا كان نوعها: المسؤولة عن النجاح والإخفاق الذي يحصل لمجتمع من المجتمعات، والتربية في تقدمها وتخلفها تعكس ما يدور في مؤسساتها من ممارسات إدارية كما أن التطور التربوي وتحولاته الكبيرة ناتج عن التحولات الإدارية، من نمط تقليدي الى نمط إداري حديث، فمحور العملية التعليمية يدور حول الطالب وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي والتي تعمل على تحسين العملية التعليمية لتحقيق هذا النمو، فلم يعد مدير المدرسة مجرد الإشراف على سير أمور المدرسة سيرا روتينيا هدفه مجرد المحافظة على النظام والتأكد من سير المدرسة وفق الجدول الموضوع بل أصبح عمل المدير الأساسي يتعلق بتحقيق الأهداف التربوية (آل ناجي، 2000، ص50)

–يؤثر المدير كقائد تربوي في مدرسته في كافة العاملين، وتثير فيهم المشاركة الفعالة وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، فالإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية والارتفاع مستوى أداء الطلبة وذلك عن طريق توعية وتبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم، وبناء شخصية الطالب بناء متكاملا، علميا ونفسيا وجسميا وتربويا وثقافيا واجتماعيا، وإعادة النظر في مناهج المدرسة وموادها ونشاطاتها، ووسائل تعليمها، ومكتبتها، وبرامجها الدراسية وتمويلها وتوفير النشاطات المدرسية التي تساعد الطالب على نمو شخصيته نموا اجتماعيا وتربويا، وثقافيا داخل المدرسة وخارجها. (مناحي، 2018، ص8)

2.1.7. المناهج التعليمية:

يعتبر المنهاج التعليمي هو مجموع الخبرات المختلفة التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة أو خارجها لإدراك النمو الشامل وتعديل السلوك وفق الأهداف التربوية المنشودة، وهو أحد أهم العناصر التعليمية التي تساعد على بناء جيل يمتلك التفكير النقدي وتنشيط القدرات، كما أنه يسهم في بناء شخصية متوازنة ومتكاملة من جميع الجوانب النفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية القادرة على التكيف والنمو الطبيعي كما يساعد على تنمية روح المسؤولية (إبراهيم سعد، 2020، ص13)

3.1.7. طرائق التدريس:

تعد إستراتيجيات التدريس إحدى أهم ركائز العملية التعليمية التعلمية، والأساس الذي ينبني عليه نجاحها في تحقيق أهدافها المنشودة بالشكل المطلوب، فقد تزايدت أهمية طرائق التدريس بعد التطور الكبير الذي طرأ عليها في كم وكيف المعرفة المعاصرة، وتنوع وسائل نقلها وسرعة تداولها فاستراتيجية التدريس اليوم توسعت أهدافها ولم تعد مجرد وسيلة لنقل المعلومات من الكتاب المدرسي إلى أذهان المتعلمين، بل أصبحت وسيلة فاعلة لإيجاد البيئة المناسبة لتوليد التواصل والتفاعل الموجه خلال الدرس بين رؤية المتعلم من جهة، وبين ما يقدمه المعلم من جهة أخرى.

إن الكثير من طرق التدريس المتبعة في المدارس تعتمد على الحفظ والتكرار الآلي كما تستخدم أساليب غير مشوقة وتؤكد على الحفظ والتلقين وكثرة الواجبات المنزلية بالإضافة إلى عدم مراعاة الفروق الفردية وعدم اهتمام بعض من المدرسين بالطلبة الضعاف وفقدان البرامج الخاصة لرعايتهم مما يؤدي إلى تسريهم وبالمقابل فإن الطرق المشوقة التي تعتمد على التفكير والعمل والحركة والحيوية والنشاط داخل المدرسة وخارجها والاتصال بالبيئة والتعرف على إمكاناتها وكيفية إستغلالها تلك الإمكانات قد تشمل جذب الطلبة إلى المدرسة بحيث يعز عليهم تركها. (مناحى، 2018، ص، ص9، 10)

4.1.7. الوسائل:

إن السمات الرئيسية للتعليم والتعلم في ظل تكنولوجيا المعلومات عديدة، منها تعزيز قدرة الطلبة على الحصول على المعرفة واكتشافها واستخدامها، وتحول التعليم من أداة لتمرير المعرفة إلى كيفية جمع المعلومات الضرورية وتحليلها وكيفية اتخاذ القرارات في واقع معقد وتعزيز العمل الجماعي وإلغاء حدود الزمان والمكان وما يتطلبه كل ذلك من حاجة متزايدة إلى إعادة التأهيل والأعداد في المجالات العلمية والتقنية.

(خضير، 2013، ص90)

لقد تعددت الوسائل التعليمية التي وفرتها تكنولوجيا الاتصال الآن مثل الاتصال التفاعلي والفصول التخيلية وشبكات الأنترنت والمدارس الذكية، إنه استخدم الوسائل التعليمية التكنولوجية من حاسب ومعدات مساعدة تساعدهم في العملية التعليمية وتختصر الكثير من الوقت والجهد وتكمن قوة الأنترانت في قدرتها

على الربط بين الأشخاص غير مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة، وهذا ما يعرف باسم التعليم الإلكتروني الذي يعد من أهم مميزات أبرز معالم مؤسسات التعليم في المستقبل والتعليم الإلكتروني هو نوع من أنواع التعليم عن بعد ويعرف على أنه عملية اكتساب المهارات المعرفية خلال تفاعلات مدروسة مع المواد التعليمية التي يسهل الوصول إليها عن طريق استعمال برنامج للتصفح. (نجم، 2015، ص88)

2.7. العلائقية:

1.2.7. علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض:

يشير علماء النفس وعلم الاجتماع إلى عدد من العوامل والمؤثرات التي تكمن وراء الجماعات الصغيرة، ومنها جماعة الرفاق في الصف، وتساعد في تفسير سلوك أفراد هذه الجماعة ومن هذه العوامل:

الأهداف والمهمات المشتركة والرغبة في إنجازها.

القرب المكاني والتفاعل الاجتماعي في إطار هموم مشتركة.

الحاجة إلى الانتماء والهوية وشعور "نحن".

وتتأثر هذه العوامل جميعها سلب وإيجابيا بعوامل أخرى تتصل الجماعة وحجمها ومدى الانسجام والتناغم بين أفرادها وأهدافهم ومتطلباتهم وأدوارهم، وبالتالي قدرة الجماعة على الاستمرار في العمل المشترك، والتماسك وتحقيق المستوى المرغوب فيه من العلاقات الفاعلية والإنتاجية، وأوضح (بومان) أن هناك علاقة بين تقبل الطالب من قبل رفاقه وبين تكيفه الاجتماعي المدرسي فالتلاميذ الذين يعانون من سوء التكيف الشخصي والاجتماعي وهم غالبا ما يعدون مرفوضون اجتماعيا.

ويؤكد (بولفين) أنه للزملاء تأثير كبير في إحداث التكيف الاجتماعي والمدرسي لدى الطلبة، وعلى أهمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة داخل الصف الواحد، فقد وجد في دراسته أن الطلبة المقبولين اجتماعيا من زملائهم هم أكثر تكيف في للجو المدرسي، أما المرفوضون من زملائهم، فإن تكيفهم الاجتماعي والمدرسي ضعيف، وفي مقابل ذلك أوضح "أوزور" " Oeser" أن الطلبة الذين يمتازون بضعف علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم في الصف، هم فضلا عن ذلك ضعفاء في قدرتهم على التعلم، وإذا ما تحسنت علاقاتهم الاجتماعية مع زملائهم، فإن قدرتهم على التعلم تتحسن.

أكد العالم باندورا على دور نظرية النمذجة في تشكيل سلوك الفرد، إذ يتعلم التلاميذ الكثير من سلوكياتهم غير تقليد الآخرين المحيطين بهم ولا سيما أقرانهم في المدرسة. (جبار، 2017، ص، ص31، 32)

2.2.7. علاقة التلاميذ بمدرسيهم:

أوضحت العديد من الدراسات وجود علاقة بين أسلوب معاملة المدرس لطلبته وتكيفهم المدرسي وأن العلاقة التي تتكون بين الطلبة ومدرسيهم في داخل الصف وخارجه لها تأثير كبير في تكيف سلوكهم المدرسي فقد أوضح "بيل (Bell)" أن التربية عملية تفاعل بين الطالب والبيئة التي يعيش فيها ولا سيما البيئة المدرسية وأن وظيفة المدرس هي مساعدة الطالب على التوافق مع نفسه أولا ومع البيئة المحيطة به، وأن المدرس بما يقدمه من دروس وإرشادات وتوجيهات وبما يمتلكه من علاقات فاعلة مع طلبته يعد من العوامل المساعدة على زيادة التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي لدى الطالب، وبحكم خبرة المدرس ووجوده الدائم مع طلبته في جو واحد يصبح قائدا تربويا يستطيع أن يوجد تجاوبا بينه وبين طلبته من جهة، ويشبع حاجاته النفسية من جهة أخرى كما يستطيع المدرس من خلال علاقاته مع طلبته وتفاعله معهم من تعديل مدركاتهم واتجاهاتهم، وبذلك يستطيع المدرس أن يكون قوة مؤثرة في طلبته، مما تقدم يمكن القول أن بناء المدرس علاقات إيجابية مع طلبته تؤدي إلى عملية تأثير متبادلة بين المدرس والطالب وبالتالي تؤدي إلى سلوك مقبول من الطالب اتجاه مدرسه، واتجاه تعلمه وأدائه الأكاديمي.

إذ يعد المعلم العنصر الأساسي في تنفيذ البرامج التعليمية وهو الذي يتولى تحقيق الأهداف التي تضعها الجهات العليا للعملية التربوية. (جبار، 2017، ص29)

3.2.7. علاقة مدير المدرسة بالتلاميذ:

تعد الإدارة المدرسية من الركائز الأساسية في العملية التربوية حيث أنها تهدف الى تنظيم جميع عناصر هذه العملية وتوجيهها بغية تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية، لذلك فإن مسؤولية مدير المدرسة قائدا تربويا ومشرفا مقيما تعنى بالدرجة الأولى إدراكه حاجات المدرسة بوصفها مجتمعا تربويا متكاملا.

إن علاقة مدير المدرسة بالتلاميذ تستند "من منطق الحرص عليهم بالارتفاع بمستواهم العلمي، والصحي والاجتماعي بتنمية خبراتهم ونواحي شخصياتهم فكريا وثقافيا، ولذا ينبغي متابعة دراساتهم وأنشطتهم مع تشجيع المتفوقين منهم، وعلاج المتخلفين بدراستهم، ودراسة أسباب تخلفهم. (بوستة، 2020، ص64)

4.2.7. علاقة الأسرة بالتلميذ:

تؤدي الأسرة دورا مهما في تربية الأبناء وتنشئتهم بالشكل الصحيح، وهذا يعني أنها مسؤولة بشكل مباشر عن تعليمهم وعن التحاقهم بالمدارس، وكذلك هي المسؤولة عن تسريبهم من المدرسة، من خلال تحلي أولياء الأمور عن التزاماتهم ومسؤولياتهم تجاه أبنائهم بسبب الطلاق والتفكك في العلاقة الأسرية، أو القسوة في التعامل مع الأبناء، أو التداخل الشديد في أمرهم دون دراية، كذلك كبر حجم الأسرة ضيق السكن وسوء التغذية، وضعف الوعي الأسر بأهمية تعليمهم الأبناء وضرورة استمرارهم في الدراسة.

عندما يبدأ التلميذ حياته الدراسية الأولى يحمل معه عددا من السلوكيات التي اكتسبها من البيئة الاجتماعية وهي الأسرة ففي إعتقاده أن جميع سلوكاته مقبولة وأنه حر التصرف كما لو كان في البيئة الأولى.

فيدرك بأن المدرسة عالم آخر له قوانين وتعليمات وعليه أن يحترمها وهو يتفاعل مع المكونات الرئيسية للبيئة الداخلية في المدرسة (العناصر البشرية، المدير، المعلم، التلاميذ أو الأحزاب) و(غير البشرية: الإنشائية والمنهجية) وعن طريق هذه البيئة يكتسب الطفل خيرات الحياة الاجتماعية كافة وتساعده المدرسة في تكوين الاتجاهات والأنماط السلوكية خلال تفاعله مع مكوناتها.

فإن دور الأسرة هو مكمل لدور المدرسة، وأن عملية تنشأة الحدث لم تقتصر فقط على الأسرة بل هي مسؤولية النظم الأخرى ولا سيما المدرسة، ولكي تزيد الأسرة من فرص إمكانيات النجاح لدى أولادها يجب عليها أن تتوفر شرطين أساسيين تتوقف عليهما إمكانية النجاح وهما:

(جبار،2017، ص ص45، 46)

- **القدرة:** من المهم التأكيد أن طاقات التلميذ على المستويين العقلي والجسمي تتناسب وتتلاءم ونوع التعليم الذي يقدم له، فمن الثابت أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية يكون إستعدادهم أقل للتعليم.
- **الدافع:** فالتعلم كظاهرة سلوكية لا يحدث إلا إذا كان وراءه دافع يدفع الفرد إلى القيام به فمن المسلمات المعروفة في علم النفس أن كل سلوك لابد أن يكون وراءه دافع، وأن الدافع يمثل قوة دافعة داخل الفرد ذاته تقوم بإستثارة حماسة الفرد للتحصيل ومواصلة هذا التحصيل فيستند عندها من قدراته وطاقاته ويستثمرها في التحصيل والتفوق. (جبار، 2017، ص46)

8. مصادر الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلميذ:

هناك الكثير من التصنيفات لمصادر الضغوط النفسية، فمن الممكن تقسيمها على أنها ذات منشأ نفسي أو أنها ناتجة عن البيئة المدرسية التي تحيط بالتلميذ، وتم تقسيمهم إلى:

1.8. الضغوط النفسية:

❖ **القلق:**

هو حالة من حالات التوتر المرتبطة بالفهم والإحساس بالذنب وعدم الأمان والحاجة المستمرة إلى إعادة الطمأنينة إلى النفس ويكون مرتبطا بأعراض مرضية جسدية نفسية، مثل التنفس الزائد عن الحد، صعوبة التنفس، والاضطرابات المعدية، وارتفاع ضغط الدم، فالقلق يعتبر نذيرا بالخطر الذي يهدد أمن وسلامة الفرد النفسية وتقديره لذاته كما يتهدد إحساسه بالسعادة والرضا إذ هو حالة ناجمة عن الخوف، (العبودي، 2008، ص39)

–فالتلميذ في فصله الدراسي يتعرض لكم من الضغوطات، كضغوط الاختبارات أو عدم فهمه لشرح الأستاذ هذا ما يجعله في حيرة وقلق دائمين حول كيف يمكنه تعويض واستدراك ما فاته من دروس لم يفهمها فيشعر التلميذ بعدم الراحة، وتقل ثقته بنفسه وإنخفاض الرضى عن الذات وشعوره بالسعادة.

❖ **الاكتئاب:**

يعتبر من أكثر الظواهر النفسية إنتشارا ونستطيع القول أن أي شخص يمكنه في وقت من الأوقات مثل الشعور بالخوف، أو أننا أحيانا نشعر بإضطراب يمنعنا من محاربة أنشطة الحياة المعتادة كالعمل وتناول الطعام والنوم وزيادة الأصدقاء كل هذه المعلومات هي في الغالب دلالة على الاكتئاب النفسي.

ويمكننا القول أيضا أحد التقلبات المعتادة للمزاج استجابة لموقف تصادفه في حياتنا يدعو إلى الشعور بالحزن والأسى. (العبودي، 2008، ص39)

ويمكن تقسيم الاكتئاب إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

الحزن: حيث ينتاب الفرد الشعور بعدم السعادة وذلك بخصوص حادثة معينة، ومن الممكن أن يحدث أيضا نتيجة لتغير مزاج الفرد.

الاكتئاب الشديد: غالبا ما يحدث هذا النوع من الإكتئاب بسبب حادثة مثيرة، حيث تكون له أعراضه الواضحة التي يمكن ملاحظتها حسب درجة الاكتئاب، فمن الممكن أن يكون معتدلا ولفترة قصيرة أو ربما يكون شديدا ويدوم لفترة طويلة.

الاكتئاب المزمن: هذه الدرجة من الاكتئاب لا ترتبط مباشرة بحادثة معينة حيث يمكن أن تتطور بصورة سريعة لدرجة أن الفرد لا يستطيع أن يحدد متى يبدأ حالة الاكتئاب لديه بالضبط، وهذا النوع من الاكتئاب الممكن أن يتضمن خصائص الاكتئاب الشديد المتمثل في توتر الأعصاب والشعور باليأس وقلة النشاط.

(العبودي، 2008، ص41)

فكثير من الأحيان نجد بعض التلاميذ تتفاقم لديهم حالة القلق والسرحان والبلادة في التفكير والحركة وعدم ممارسة الأنشطة اليومية المعتادة، فالمناهج الدراسية التي لا تتضمن تجديد، والدروس الجامدة التي يتعرضها الأستاذ على التلميذ بطريقة خالية من النشاط والحيوية تجعله يشعر بالملل وعدم الاهتمام لما يقوله الأستاذ، كذلك الروتين والرتابة اليومية التي يعاني منها التلميذ تجعله في حالة من الخمول وفي كثير من الأحيان تؤدي به إلى الاكتئاب واللامبالاة.

❖ **الإحباط:**

هو "العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته، أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل". (بلحسيني، 2002، ص63)

وفي تعريف آخر للإحباط: أنه "حالة نفسية تترتب على إعاقة السلوك نحو هدف أو إشباع حاجة أو دافع، وربما يكون العائق خارجيا من بيئة معادية، أو ظروف اجتماعية غير مواتية، وربما يكون داخليا نتيجة قصور في الشخصية أو صراعات نفسية أو مشاعر الذنب". (بلحسيني، 2002، ص64)

ومن التعاريف السابقة تبين أن الإحباط عائق نفسي يحول بين تحقيق التلميذ لأهدافه المنشودة التي تولد من عدم قدرة التلميذ على التكيف مع البيئة الخارجية المدرسية، أو الظروف الأسرية غير المناسبة أو نتيجة عدم توافقه مع ذاته.

2.8. الضغوط المدرسية:

تقع أهمية أحداث حياة التلميذ المثيرة للضغط النفسي في نطاق الجانب النفسي الداخلي للتلميذ كما تم ذكره سابقا أو جانب البيئة المدرسية والأسرية التي تحيط بالتلميذ، بحيث لا يمكننا فصل المدرسة عن الأسرة على إعتبارهما مؤسستان متكاملتان متعاونتان على تنشئة الطفل، بالإضافة إلى أن لهما دور مهما في إحداث الضغط النفسي لدى التلميذ المتمدرس ومن بين الضغوط التي يتعرض لها التلميذ نجد:

1.2.8. ضغوط البيئة المدرسية:

والمتمثلة في الجانب المادي كالمرافق المدرسية والمباني والأثاث والكراسي، هذه البيئة التي تعتبر مهمة في حياة التلميذ فيها، وهي أيضا "بيئة تتغذى بنشاطها على البيئة المحيطة بما فيها المجتمع وتغذي المجتمع بأفراد صالحين للنجاح فيه والنهوض به، إن علاقة الفرد ببيئته (الأسرة، المجتمع المدرسي) لها الأثر البارز في حدوث الضغوط النفسية، فهي تؤثر مباشرة في الخبرة الشخصية حيث تنتج عنها مشكلات تكون سببا في حدوث الضغوط النفسية (لبكيري، 2020، ص321)

أما الجانب البصري والمتمثل في الأستاذ فهو ركن أساسي في العملية التربوية وتلعب خصائصه دورا هاما في فعالية هذه العملية، فهو يؤثر في التلاميذ في شخصياتهم عقليا وخلقيا وجسميا وانفعاليا.

(عالية، 2017، ص436)

وعندما يكون فاشلا في علاقاته مع تلاميذه هذا ما يؤدي بهم إلى كره المادة التعليمية فعلى قدر تأثيره في التلاميذ وتحببهم في الدراسة على قدر ما يكون سبب في كره التلميذ للدراسة وسبب في التراكمات والضغوط النفسية لدى التلميذ.

ليس الأستاذ فقط هو المسؤول عن الضغوط المدرسية لدى التلميذ فالإدارة أيضا لها دور فيها من حيث صرامة الإدارة والنظام المدرسي وعدم وجود ليونة في التعامل مع التلاميذ كذلك تطبيق العقوبات بالنسبة للمخالفين لنظام الإدارة وهذا ما يجعل التلميذ في ضيق وقلق يؤدي به إلى عدم مسايرة مساره التعليمي والى التسرب والى الفشل المدرسي. (بن عباد، 2021، ص11)

2.2.8. ضغوط البرامج المدرسية: فإذا كانت المناهج المدرسية والمقررات لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ولا اهتمامات وميولات هؤلاء التلاميذ (لبكيري، 2020، ص322)

فقد تسبب ضغوطا نفسية حيث يرى (القوصى 1948) وجوب ارتباط العمل المدرسي بإشباع حاجات وميولات التلاميذ النفسية، وتحقيق الأمن الاجتماعي في المستقبل (القوصي، 1948، 215).

فالتلميذ كلما شعر بالإحباط والقلق كلما أحس بجمود المناهج الدراسية وإنفصالها عن المجال التطبيقي واستخدام الأنشطة المصاحبة لها بالإضافة إلى صعوباتها وعدم توافقها مع قدرات التلميذ العقلية.

3.2.8. ضغوط الامتحانات: وتتمثل في إحساس التلميذ بالقلق والتهديد لما تسببه الامتحانات وطرق التقييم والخوف من الاستذكار والمراجعة (فتحي، عقيلة، 2021، ص11)

وهو الجو التعليمي الجديد والذي فرضته الامتحانات بصورتها المألوفة حيث يخلق معه أجواء اجتماعية غير صالحة ولا سيما أن التعليم بهذه الطريقة لا يثير فاعلية التلاميذ ولا نشاطهم (القوصي، 1948، 210) والجو التعليمي المقصود هنا هو أن التلاميذ يدرسون بغرض التحصيل في الامتحانات وفقط، وهذا ما يريده والده أيضا، فترى الأستاذ أيضا وفي أثناء تدريس تلاميذه من حين إلى آخر يذكرهم بالامتحانات فأصبح الامتحان هاجسا يشغل بال التلميذ كثيرا، فكأن الغرض الضمني للمدرسة هو "تحصيل قدر من المعلومات بصورة يسهل امتحانها بالطرق التي ألفها المعلمون والمتعلمون " (القوصي، 1948، 209)

فأصبح هدف التلاميذ الأول هو التحصيل بقدر كاف للمعلومات قصد إمكانية استرجاعها يوم الامتحان وهذا ما يجعل التلميذ في سباق مع الزمن فيلجأ إلى الدروس الخصوصية والمراجعة إلى أوقات متأخرة من الليل وقد يولد الملل والضجر، فيكره الدراسة وكل ما يرمز لها ويصبح في ضغط في كلتا الحالتين.

(لبكيري، 2020، ص322)

4.2.8. ضغوط الواجبات والأنشطة:

حيث تعكس مدى شعور بكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الطالب، والضيق منها لإهدارها للوقت واعتمادها على التكرار الآلى لما ورد في المنهج والكتاب، والشعور بعدم جدواها في قدرة الطالب على الإتقان.

(بن يوسف، 2021، ص89)

5.2.8. ضغوط البيئة الأسرية:

الضغوط الأسرية والتي يمكن التطرق فيها إلى العلاقات الوالدية، وطريقة تعاملهم مع أبنائهم، فغذا كانت معاملة تقبل وتشجع على الحوار والمناقشة وقضاء بعض الوقت مع الأبناء وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، ومنحهم الدفيء والمدح والتقدير هذا يؤثر إيجابا على صحتهم النفسية ومنه لا ضغوط، أما إذا كان هناك العكس، وكانت المعاملة تتسم بالقسوة والحرمان، فهذا يولد الشعور بالإحباط والحرمان والصراعات الداخلية ومنه إلى ضغوط نفسية، وحتى طموحات وتوقعات الأباء الزائدة والتي ليس بمقدور التلميذ تحقيقها، فإذا كان الوالدان باستمرار يركز أن في حديثهما على أهمية الامتحان الذي هم مقبلون عليه، وأن الدراسات أمر ضروري بالنسبة لهم كما يرغبون الأبناء على المراجعة ويفرضون على التلميذ القيام بالواجبات المنزلية دون راحة، مع تسجيلهم لمزاولة الدروس الخصوصية، وتخصيص رعاية زائدة لهم، ويتدخلون في بعض تفاصيل حياة أبنائهم حيث يحددون لهم مرافقهم قصد أجثناهم من المخاطر المختلفة للأقران.

(لبكيري، 2020، ص322)

–ومنه فإن الأسرة تعد منه بين مصادر الضغط النفسي لدى التلميذ من خلال التنشئة الأسرية وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وهذا كله ينعكس على الحالة النفسية للتلميذ المتمدرس ويؤثر على مساره الأكاديمي.

9. إدارة الضغوط المدرسية للتلاميذ:

- ❖ هناك أساليب عديدة تساعد على تخفيض الضغوط لدى التلاميذ سواء في البيئة المدرسية أو الأسرية، ونلخصها فيما يلي:
- ❖ تشجيع التلاميذ على تكوين علاقات إيجابية وسارة وبعضهم مع البعض ومع المعلمين.
- ❖ تشجيع التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وإنفعالاتهم بطريقة إيجابية من خلال توفير بيئة صفية آمنة.
- ❖ التفاعل الإيجابي لكل من المعلم والمتعلم، فاتجاهات المعلم اتجاه المتعلم لا يجب أن تكون عقابية وصارمة، بل إيجابية وذلك كون العلاقات الإيجابية تساعد التلاميذ على استغلال قدراتهم الشخصية وتساعدهم على التعلم الجيد. (بن يوسف، 2021، ص91)

10. أساليب التحكم في ضغوط المدرسية:

يواجه التلميذ في حياته كثيرا من الظروف والخبرات الضاغطة وما تم يحاول التعامل معها من خلال اتباع أساليب عديدة تبعد الخطر عنه وتجعله في حالة من التوازن، مما لا شك فيه أن التعامل مع الضغوط المدرسي يتطلب استخدام عدة أساليب نهيئ للمتعامل مع الضغوط حرية أكبر.

(عبدي، 2011، ص76)

-ومن بين الأساليب التي يمكن استعمالها مع التلاميذ لمواجهة الضغط المدرسي نجد:

√ **التأمل:** وهو عبارة عن التفكير المكثف العميق، والاستغراق في شيء أو فكرة ويتحقق بالتركيز على شيء واحد وإزالة كافة العوامل التي تشتت الانتباه سواء الخارجية (مثل: الصوت والضوضاء)، أو الداخلية (الجسدية، الانفعالية، وأي توتر آخر) وهو أسلوب من أساليب التدريب النفسي. (السيد عثمان، 2001، ص146)

-فالتأمل يساعد التلميذ على التركيز فيما يهمه من دروس والتخلص من الشوائب والمشاكل والتوترات التي تشغله عن الاهتمام بالدراسة وهذا ما يولد عنه الضغوط المدرسية.

√ **الاسترخاء:**

حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة التوتر بعد تجربة انفعالية شديدة أو جهد جسدي شاق، وقد يكون الاسترخاء غير إداري، أو إداري عندما يتخذ المرء وضعا صريحا ويتصور حالات باعثة على الهدوء وعادة أو يرخي العضلات المشاركة في أنواع مختلفة من النشاط، وأحد الأساليب الفعالة لتعليم الاسترخاء وإحداث تجاوب عن طريق أجهزة تكشف عن مستوى النشاط الكهربائي الحيوي لتجعله في متناول إدراك الشخص. (فاروق، 2001، ص147)

ومنه فإن لتقنية الاسترخاء أثر كبير على نفسية وراحة التلميذ بحيث يرخي العضلات المسؤولة عن والمهارات العقلية فتتجدد وطاقته ويحقق الأفضل. (السيد عثمان، 2001، ص147)

√ **تأكد الذات:**

يميل الفرد إلى تأكيد ذاته يدافع التقدير والاعتراف والاستقلال ويدافع تأكيد الذات إلى تحسينها، وحاجته إلى التقدير تدفعه إلى السعي دائما لإحراز المكانة والقيمة الاجتماعية ويعمل، حافز توكيد الذات

على اتباع الفرد للنجاح الذي حققه في مهام قيادته. (السيد عثمان، 2001، ص145)

√ **إعادة التقييم المعرفي:**

هو الأسلوب التقييمي الذي يتعامل به الفرد مع الضغوط ومعنى التقييم المعرفي إعادة التفكير في الضغوط التي في معظمها نفسية المنشأ وهذا الأسلوب له مبادئه وأسسه كحسن اختيار الأفكار المعينة دون طريقة إيجابية للتغلب على الضغط. (عبدي، 2011، ص78)

-من خلال هذه الأساليب التي تم التطرق لها يستطيع التلميذ التخلص من الضغوط والمشاكل النفسية التي تحول بينه وبين تحقيقه للنجاح.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه نستنتج أن من بين الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلميذ المتمدرس تتمحور حول الضغوط النفسية كالإحباط والقلق وغيرها ويكون منشأها نفسي، والضغوط الأسرية نابعة من الأسرة وهي نتيجة التنشئة الأسرية الخاطئة وسوء المعاملة الوالدية، أما الضغوط المدرسية وسببها كل ما هو مدرسي نابع من البيئة المدرسية والبيداغوجية من إداريين وأساتذة وتلاميذ ومناهج، وطرائق التدريس وغيرها من الأسباب، ومما لا شك فيه أن ضغوط البيئة المدرسية تؤثر بالسلب على التلميذ حيث تؤدي به إلى التسرب المدرسي وكرهه للتعلم والهروب من المدرسة بالإضافة إلى الاضطرابات النفسية.

الفصل الثالث:

الغش

تمهيد

1-رأي الإسلام في ظاهرة الغش

2-تعريف الغش

3-أسباب الغش

4-مؤشرات الغش

5-أنواع الغش

6-أدوات الغش

7-مراحل تطور ظاهرة الغش

8-أثار الغش في الإمتحان

9-الإجراءات والوقائية والعلاجية لظاهرة الغش

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الغش في الإمتحانات لم يعد شقاوة التلميذ، ورأفة الأستاذ، أو حرص ولي أمر على نجاح إبنه، بل بات معضلة أصابت الضمير العام، تحول في بعض الأحيان من صورته الفردية إلى الجماعية، ولم يعد مجرد قضية تربوية بل أصبح قضية مجتمعية، الغش أصبح سلوك شائع إلى حد كبير في الكثير من المؤسسات التعليمية، والأخطر من ذلك أصبح في بعض المواقع تقديرا مسكوتا عنه، ونعرض خلال هذا الفصل جوانب تتحدث عن سلوك الغش بحيث أوردناها في نقاط:

-رأى الإسلام في ظاهرة الغش، تعريفه، أسبابه، مؤشراته، أنواعه، أدواته، مراحل تطوره، أثاره في الإمتحان وأخيرا الإجراءات العلاجية والوقائية لهذه الظاهرة ألا وهي ظاهرة الغش.

1. رأي الإسلام في ظاهرة الغش:

الغش حرام بإجماع أهل العلم من خلال الأدلة القاطعة والبراهين الساطعة من الكتاب والسنة وأقوال العلماء ومن النصوص والشواهد التي تحرم الغش ما يلي:

قال الله تعالى: بسم الله الرحمان الرحيم " **وَيْلٌ لِّلْمطففِينَ الَّذِينَ إِذَا اكتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يَخْسَرُونَ** " صدق الله العظيم. (سورة المطففين الآية 1-3)

ذم الله تعالى الغش وأهله وتوعدهم بالويل، والغش المذكور في الآية أعلاه مثال فقط فالغش يشمل مناحي الحياة كلها، والغش المذكور في الآية الكريمة مع حرمته وخطورته إلا أنه أقل ضررا من غش المجتمع وممارسة بعض المهن التي تؤثر على حياة الناس مباشرة تعليم والطب والهندسة والصناعة وغيرهما من المهن.

قال تعالى بسم الله الرحمان الرحيم " **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ**" صدق الله العظيم. (سورة الأنفال الآية 27).

-عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " **من غشنا فليس منا**" محمد بن عبد الله 1990، ص11.

-جاء في كتاب الله تعالى من توجيهات ونصح وإرشاد، والذي يؤكد على أن العلاج الديني لم يكن من أنواع العلاجات المستحدثة والأدلة على ذلك من إرشاد لقمان لإبه وقوله له، وهو يخلطه كما جاء في قوله تعالى:

" **وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ١٣ وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ ١٤ وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ وَصَاحِبْهُمَا فِى ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا ۖ وَٱتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَىَّ ۚ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ١٥ يَٰبُنَىَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِى صَخْرَةٍ أَوْ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِى ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ١٦ يَٰبُنَىَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ ۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ١٧ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ١٨ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ١٩**" (سورة لقمان الآية 13-19).

لقد دلت هذه الآية الكريمة على اهتمام الوالدين بضرورة تعليم أبنائهم السلوك الديني الصحيح منذ الصغر، حتى إذا خرجوا إلى الحياة في كبرهم استطاعوا السيطرة على نزواتهم ورغباتهم وميولهم، وفق المنهج الديني السلوكي الصحيح، وهذا أهم الخطوات في علاج وتحقيق من السلوك المنحرف أخلاقيا. (المشقوم 2013، ص185، 187).

مما سبق ذكره إن سلوك الغش غير مقبول شرعيا فكلما كان الفرد بعيدا عن تعاليم الدين وغير عامل بها جاء في كتاب تعالى وثبت في سنة نبيه صلى الله عليه وسلم وجاءت أفعاله منحرفة أخلاقيا وديني لذا كان التوجه الديني مهما جدا في الجد ظاهرة الغش بصفة خاصة.

2. تعريف الغش:

يعد الغش من الظواهر القديمة والحديثة التي إنتشرت في المؤسسات التربوية والتعليمية، بحيث يعرف الغش بتعريفات مختلفة وذلك حسب المجالات التي يستخدم بها فنجد أن عند التربيون لديهم عدة تعريفات للغش نجد منها:

1.2. الغش:

لغة: من غش غشا وغشا أي خدعه وأظهر له حبا ونصيحة وهو يضمر له الباطل ويزين له غير المصلحة والغش مصدر غش وهو الخداع ووردت كلمة الغش في قاموس المورد بمعنى يخدع، يغش، يحتال على خداع، غش إحتال الغشاش المحتال الشيء الزائف.

إصطلاحا: محاولة التلميذ بطريقة غير مشروعة الحصول على المعلومات ثم يدونها في ورقة الإجابة لإبهام الأستاذ بأن ما كتبه في الورقة، هو حصيلة العلم الذي إستفاد خلال دراسته لهذه المادة، كما عرف بأنه سلوك يهدف إلى تزييف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادي أو معنوي، أو إرضاء لحاجة نفسية، ويتضح من ذلك أنه يمكن القول أن الغش الدراسي هو نشاط مكتسب لتزييف الحقيقة بحيث بهدف التلميذ من ذلك تعديل درجاته إلى أفضل ما حققه في الواقع بدافع تغيير تقديره إلى الأعلى للحصول على مكتسب معنوي.

(شحاتة 2001، ص200).

2.2. تعريف سلوك الغش:

يقصد به ممارسة الفرد لظاهرة الغش فعليا وهو ما قد يختلف عن مفهومه أو مذكراته للغش أو إتجاهه نحو الغش، أي بمعنى أن الفرد رغم إعترافه بضرر وأثاره السيئة إلا أنه يقوم به.

(فاصل واخرون 2007، ص3).

يعرفه أيضا: على أنه امتلاك أو تسخ من الدروس ثم جلبها إلى الامتحان والتي تكون غير مرخص بها ولا يسمح للطالب بالنسخ من ورقة إمتحان شخص آخر سواء شفويا أو رمزيا أو كتابيا أو إلكترونيا أو بإستخدام أية وسيلة أخرى (بن زغموش، د س، ص60).

-عرفه مصطفى النير 1980: هيكل النشاطات غير المسموح بها في الامتحانات للحصول على تقديرات جيدة أو تحقيق بعض المتطلبات ومن أمثلتها النقل من الكتب أو مساعدة تلميذ آخر أو بإستخدام قصاصات الورق المنقولة أو سرقة تمارين أعدها تلميذ آخر (عرفات 2007، ص39)

-ويذكر أحمد سليمان عودة ومقابلة نصر 1989: أن الغش هو ممارسة التلميذ لسلوك في الامتحان بحيث أنها سلوكيات غير مرغوب فيها وفقا للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، لهذا نجد أن مفهوم الغش يختلف من ثقافة إلى أخرى وفقا للمعايير السائد في ثقافة ما. (حسين، 2015، ص34)

-يرى الشحات (1991): الغش في الاختبارات هو استقبال أو تسرب معلومات أثناء الإمتحان وهو إستخدام مادة ليست من تعبير التلميذ في الإمتحان وهو عميل أكاديمي غير أخلاقي (شحاتة 2001، ص210).

-عرفه محمد زياد حمدان (1995): الغش في الإمتحان على انه حصول التلميذ على الإجابة المطلوبة زميله أو الكتاب أو الكتابة على المقعد أو على الجدار أو على جزء من الجسم بهدف تمرير متطلبات دراسية دون اعتبار (حسين، 2015، ص35).

-يرى محمد العبدلي (2004): أن الغش هو محاولة التلميذ الغير المشروعة للحصول على المعلومات يدونها في ورقة الإجابة لإيهام الأستاذ بأن مكتبته في الورقة، هو حصيلة العلم الذي إستفاد منه خلال دراسته لهذه المادة (الدردير، 2004، ص4)

-يعرفه العمايرة (2007): بأنه ممارسة التلميذ لسلوك أو أكثر من أنواع السلوكات المختلفة في الإمتحان والتي تشير إلى أنها سلوك غير مرغوب فيه وفقا للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

(بن زعموش، د س، ص65)

مما سبق ذكره فإن مفهوم الغش هو عدم قدرة الطالب على استيعاب المدخلات التعليمية في الوسط المدرسي لعدة أسباب، مما يجعله بسلك أسهل الطرق للحصول على النجاح، الشيء الذي يؤدي إلى إفساد عملية التصحيح والتقويم.

3. أسباب الغش في الإمتحان:

إن لكل داء دواء والغش داء سركي يرجع إلى عدة أسباب لا تنحصر في جانب واحد، بل يرجع بعضها إلى الشخصية الفردية الخاصة بالتلميذ، وبعضها إلى ظرف التلميذ، ومنها ما يرجع إلى العوامل التربوية حيث ترى ما لا يرضيك أيام الإمتحانات بحث تعج الساحة والأروقة وحتى المراحيض بالتلاميذ وهم يحملون المواقف ويغيشون، ناهيك عن المحاولات التي تبيع الأجهزة التكنولوجية الحديثة التي تساعد العلمية على الغش من أجل تحقيق أرباح هائلة بسبب هذه المناسبة ألا وهي ذرة الإمتحانات ومن هنا يمكن معرفة الأسباب التي أدت إلى تفاقم الظاهرة وإنتشارها.

3-1-الأسباب الشخصية:

قد يكون الغش في البداية عز واضحا، حيث نجد التلميذ يلجأ إليه في بعض الظروف الصعبة مؤقتا من أجل تحقيق بعض الحاجات فإذا تحققت الحاجة لدى التلميذ نجده غالبا ما يكرر هذه الخبرة التي إكتسبها من مواقف مشابهة، وفي هذه المرحلة قد يتحول الغش ليصبح عادة المستقبل أو تعمم في معظم مجالات حياة الفرد، ومن ذلك يتضح أن الغش هي عادة تكتسب تدريجيا وتحت تأثير عوامل شخصية وإستعداد نفسي وفكري لدى الطالب الذي يقوم بالغش وقد أعتبر علماء التربية وعلماء النفس عادة الغش بمثابة عادة غير سوية وقد جاء العلماء، بأن عادة الغش تتأثر بخبرات الغش السابقة وتوقعات الفرد وكذا عدد مرات تكرار هذه العادة وأسلوب المحاولة والخطأ في عملية الاكتساب وأيضا الثواب والعقا وعمليات التعزيز كما جاءت في النظرية السلوكية (سعد، 2015، ص10).

كما يمكن أن تؤثر درجة الخوف القلق لدى التلميذ على رغبته في تجربة هذه الظاهرة واعترافها أو ما قد يطرأ عليه من مرض أو الإصابة بحادث أو وفاة قريب فلا يرى سبيلا للنجاة، وتدارك خطر الفشل أو الرسوب سوى اللجوء إلى عملية الغش، وبذلك يتساق التلميذ الفاشل وراء أهوائه المنحرفة متجاهلا أن الطالب المجد في دراسته وتحصيله العلمي، يكون مرتاح النفس، واثقا من قدراته العلمية أثناء دخوله الإمتحان لا يرهبه شبحا مهما طرأت عليه ظروف مفاجئة أو إعاقات عابرة (المشموم، 2013، ص180).

أضف إلى ذلك هناك عدة أسباب شخصية يمكن ذكرها:

-عدم القدرة على تنظيم الوقت وإستعماله بشكل مفيد وبناء، وإعتقاد التلاميذ الذين يعشون في الإمتحان بأن زملائهم يغشون ويحصلون على معدلات عالية.

-يحاول التلميذ أن يخفي قصوره وأن يبرئ نفسه من لوم الآخرين له، وكذا يحاول من خلال غشه أن يهزم أو يتفوق على زميله ويخفف عنه الإحساس بالخوف والقلق يأمل أن يحقق نصرا، وأن يتجنب المواقف الصعبة والمحرجة (فاضل، 2007، ص11).

-التلميذ التي لا يرى فائدة من تعلم بعض المواد الدراسية، أو بعض الموضوعات المحددة فيها وبذلك شعور التلميذ بعدم إرتباط ما يتعلمه بالواقع، مما يسمح له بالتفكير ببدائل لإجتياز هذه العقبات من وجهة نظره عن طريق الغش.

-الرغبة القوية في الحصول على درجات مرتفعة لتحقيق القبول في الكليات العالية تدفع كثيرا من التلاميذ إلى ممارسة الغش في الامتحانات (المعمرية، 2018، 97).

"الرغبة في النجاح" إذا كان "الفوز هو كل شيء" يصبح الغش ببساطة أداة يجب استخدامها لتحقيق الهدف.

-البعض من التلاميذ يغشون ليس لأنهم لا يعرفون بل ليتأكدوا من صحة الإجابة.

-ضعف الوازع الديني الذي يردع الإنسان عن هذا العمل القبيح حيث يظن أن من حقه الغش طالما قدر عليه. (عبد ساجر واخرون، 2012، ص663).

3-2-الأسباب الاجتماعية:

تتمثل الأسباب الاجتماعية الدافعة للغش، سواء المباشرة أو غير المباشرة في كل ما يرتبط بالمجتمع بصفة عامة وبالأسرة بصفة خاصة، وأغلب من عالج موضوع الغش في الإمتحان لم يهمل هذا الجانب لما له من أثار على ظهور هذا السلوك، غالبا ما نجد بأن التلميذ الغشاش ليس هو المسؤول الأول والأخير عن سلوك الغش، بل أن المجتمع المحيط بالغاش بما فيه من علاقات إجتماعية وقيم وعادات قد ساهم أيضا في نمو سلوك الغش. (الزراء 2002، ص83)

إن تقبل المجتمع لظاهرة الغش، من أكثر الأسباب التي ساهمت في تزايد ظاهرة الغش خاصة في الامتحان، حيث نجد أن الأم والأب يساهمون في هذا الفعل الدنيء ولا يقف الأسلوب عن هذا الحد فقط بل إن حتى بعض النخبة من المجتمع من تقبل فكرة الغش مكرها على أساس أن الكل يغش (بوقرين، 2015، ص385).

ونجد هناك سبب اجتماعي أسري في غاية الخطورة، حيث إذا كان أحد أفراد الأسرة يمارس الغش في مختلف مجالات الحياة، ومن هنا يتعلم التلميذ سلوك الغش بدون أي إحراج ويعتبر أهم عامل يساهم في تنمية سلوك الغش لدى الطفل هو مشاهدتهم أو سماعهم للأفراد الذين يقومون بترتيبهم وهم يغشون في أعمالهم وعلاقاتهم. (مشعان، 2005، ص48).

3-3-الأسباب التربوية

تلعب المؤسسات التربوية دورا كبيرا في تنبيه سلوكيات سوية والعكس إذ تساهم في دفع وتعزيز سلوكيات غير سوية للتلميذ كالغش في الامتحانات فذلك الكل المتكامل من الأساتذة والإدارة، البرنامج الدراسي، وكذا الإمتحانات...الخ. (المعايطة واخرون، 2000، ص40)

والذي يعتبر تخطيط تربوي تعليمي يتم من خلاله النهوض بأي مؤسسة بحيث تساهم بشكل مباشر وغير مباشر في عملية الغش لدى التلاميذ.

كما أن العملية التعليمية مترابطة لا يمكن فصلها أو تجزئتها، وهي تعتمد أساسا على ثلاثة أركان (المدرس، التلميذ، المنهج) والقصور في أي منها يؤثر في الآخر إذا فالتلميذ ليس بمعزل عن المعلمين الآخرين، كما أن التلاميذ لا يثابون عادة على أمانتهم ولكن يثابون على إجتيازهم للإمتحانات بأية صورة من الصور، وانتشار الغش في الإمتحانات وغيرها رذيلة من أخطر الرذائل التي تقع في الوسط المدرسي. (عرفات 2007، ص274)

3-3-1-دور الأستاذ:

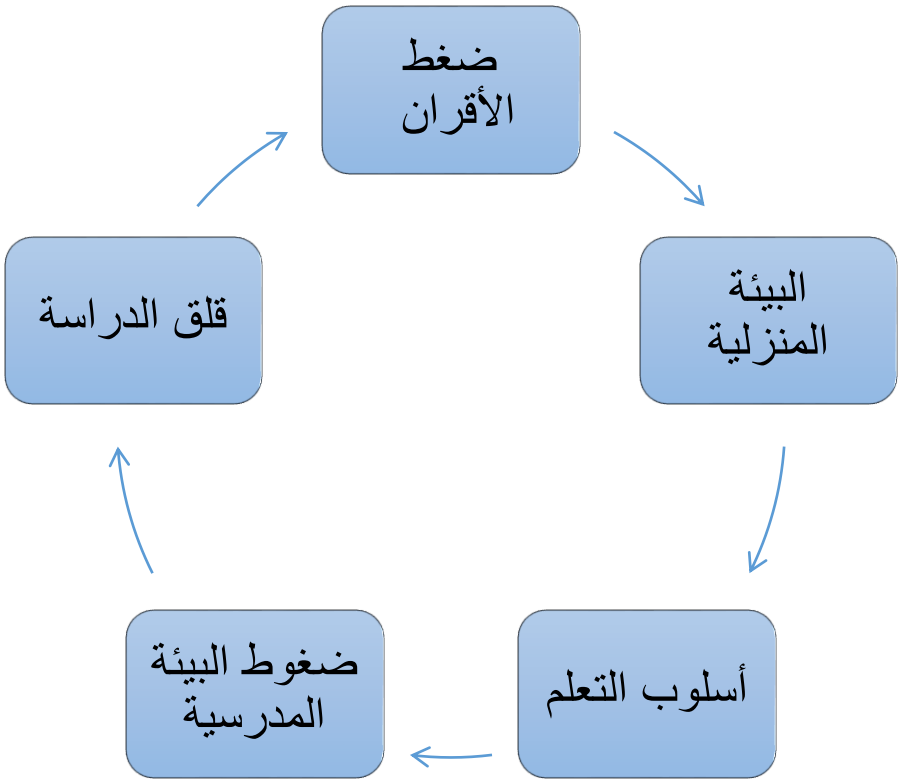
إن تربية الغد لابد أن تسعى لاكتساب الفرد أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير وقابلية التنقل بمعناه الواسع: التنقل الفكري كنتيجة لانفجار المعرفة وسرعة تغيير المفاهيم، وأن ثروة المعلومات بإعتبارها من أهم خصائص العولمة تتطلب ترسيخ مقومات تفكير علمي، وهو الإنعطاف بالعملية التعليمية لتكون أداة تحديد الواقع وتطوره من خلال فهمه وتحليله ونقده وحل مشكلاته وصولا الى الإبداع في تقديم البديل.

(شحاتة 2001، ص133)

لابد من تحرير التعليم من كل القيود التي تعطل مسيرة التفكير العلمي الدينامي المنظومي بكل أبعاده وتجلياته وإمتداد آفاقه، ويمكن القول أن ضعف مستوى المدرسي وفساد طرقهم وقلة تفرغهم لعملهم التربوي وعدم إعداد الدروس جيدا وبالطرق الحديثة، وتساهلهم في الإمتحانات حيث أصبحنا نرى التسيير والتسهيل والإسراع في إنهاء المقررات الدراسية همهم الوحيد. (بوعشة 2000، ص64)

2.3.3. المناهج الدراسية:

الشكل رقم 03: يبين العوامل التي تساعد على الغش الدراسي لسارتا



المصدر: (sarta ،2015 p 26)

-ضغط الأقران: هو المحرك الرئيسي للغش يتأثر التلميذ بما يفعله أقرانه ويشكلون مجموعات حول اهتمامات مماثلة، حيث يكون تأثير الأقران في أعلى مستوياته.

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

-أساليب التعلم: تقدم أساليب التعلم مثل المعرفي، العاطفي، السلوك الفيزيولوجي مؤشرات مستقرة نسبيا لكيفية إدراك المتعلمين لبيئة التعلم والتفاعل معها والاستجابة لها.

–البيئة الدراسية: حيث أن هناك بيئة تحدث التنافس الخطأ بين تلاميذها، مما يشجع حدوث الغش الأكاديمي، وهناك العديد من الأسباب التي تجعل التلاميذ يختارون الغش الأكاديمي على الأمانة الأكاديمية، وذلك بسبب تنافس التلاميذ ضد بعضهم البعض للحصول على المراتب الأولى أي الصفية، وللأساتذة أيضا بعض التأثيرات في بروز هذه الظاهرة، وذلك من خلال كيفية إعداد التمارين المقدمة لهم، وكذلك الأهداف المحددة والتي تم تحقيقها خلال العام الدراسي، حيث أشارت ساريتا أن القلق التربوي يوحد لدى العديد من التلاميذ وذلك بسبب الضغط من طرف الآباء، الأساتذة، لتحقيق الدرجات أعلى، بحيث يعلم التلاميذ أن الغش خطأ ولكنه يشعر أن أهم شيء يفعله هو الغش للحصول على علامات جيدة ليرضى به أسرته.

ويمكن أيضا توضيح أن أهم العوامل المسببة في ظهور الغش في الامتحانات وفقا لنظرية كولبرج (Kohlberg 1976) أنه أولا يجب فهم الجانب الأخلاقي للفرد، أو النظام القيمي، لهذا يمكن النظر في 3 مستويات أخلاقية أساسية والتي تتكون من 6 فئات فرعية المذكورة في (watson sattile) فالمستوى الأول من الفهم الأخلاقي تتشكل القرارات الأخلاقية للإنسان حول الاحتياجات الإنسانية الأساسية والقواعد الثقافية، والمستوى الثاني تتشكل القرارات الأخلاقية في الغالب وفقا للظروف والتوقعات المتصورة للعائلة أو المجتمع أو الأمة، والمستوى الثالث من الفهم الأخلاقي، فإن القيم الأخلاقية للشخص هي أيضا قيم ملزمة وصحيحة لكل فرد أو مجموعة أخرى في نفس الوقت، وبالتالي إذا كان التلميذ يغش في الإمتحان حسب نظرية كولبرج، فقد يكون سلوك التلميذ مؤشر على أنه ربما لا يزال في المستوى الأول من الأخلاق السببية ولديه فهم أخلاقي ضعيف بعبارة أخرى، يمكن القول أن التلاميذ الذين يظهرون سلوكيات الغش في الإمتحانات بهذا الفهم ربما يكونون قد شكلوا فهمهم الأخلاقي فقط حول الاحتياجات الإنسانية الأساسية والقواعد الثقافية ومع ذلك وفقا للنتائج للعديد من الدراسات المختلفة حول سلوك الغش في الامتحانات لدى الأفراد يتم تجميعها عموما في 3 أبعاد فرعية، ويتم توضيحها في عوامل فردية (الجنس، العمر، المستوى التعليمي...) والعوامل الطرفية أو عوامل الموقف (مجارات الأقران، حضور الصف....) تنفيذ سياسات الجماعة أو المؤسسات التعليمية (قواعد الإمتحانات، قواعد أخلاق الجماعة). (polat 2017, p206)

3-3-3-أساليب التقويم:

التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف المسطرة ومعرفة نقاط القوة والضعف لمعالجتها والتركيز عليها، وللتقويم عدة أهداف كقياس قدرة التلميذ، تشخيص مواطن الضعف والقوة لديه، الوقوف على نتائج مدى تحقيق الأهداف المسطرة...الخ

وهنا يمكن أن تتدخل مع ما سبق ذكره من العوامل المؤثرة في أسلوب الأستاذ وذلك في كيفية طرح لعمليات التقويم ومدى أخذها على محمل الجد والاعتماد كليا أو نفي قدرات ومؤهلات التلميذ فهذا الشيء يصيب التلميذ بالخيبة والإحساس بالفشل فيدفعه إلى حل بديل ألا وهو الغش. (أرزقي، د س، 21)

4. مؤشرات المتعلم الذي يمارس الغش أثناء الامتحانات:

نفهم سلوك الطالب أو التلميذ يمارس الغش لابد من تناول الأعراض السلوكية التي لوحظت وسجلت ميدانيا لدى الكثير من تلاميذ التعليم الإكمالي أو الثانوي حتى الجامعي

- ❖ كثرة الالتفاتات يمينا وشمالا وعدم الجلوس بإعتدال واستقرار.
- ❖ كثرة الحركة وبروز مظاهر القلق والاضطرابات على وجه المتعلم، وجسمه بصفة عامة.
- ❖ تركيز النظر على الأستاذ الحارس لترقب فعلته والتفاته إلى جهات أخرى أو اهتمامه بأمر معين.
- ❖ تعمه إفساد أوراق المسودة في الطاولة، بهدف إدراج أوراق مشابهة لها معدة سلفا حتى لا تلفت الإنتباه.
- ❖ كثرة استفسار الأساتذة أو المعلمين المكلفين بالحراسة حول بعض الأسئلة وأحيانا حول الوقت لتسهيل عملية الغش.
- ❖ كثرة مطالبة زملائهم بتسليم لهم القلم والمسطرة أو الأدلة الحاسبة.... وغيرها بإذن من الأستاذ وخلالها تستغل فرصة الاتصال لالتقاط بعض الأفكار أي لتمويل الإجابات.
- ❖ التستر وراء الزملاء أو وضع اليد على الأخذ بشكل يخفي الشفتين من أعين الأستاذ المراقب للاتصال بصوت خافت مع اللذين يقربونهم، وحينما يقترب منهم بعض الأساتذة يتظاهرون وكأنهم يتكلمون مع أنفسهم.
- ❖ التظاهر بأنهم يفكرون في الإجابة عن طريق النظر إلى الحائط أو سبورة إلا أن أعينهم بمثابة "كاميرا" مركزة على أوراق زملائهم الجالسين أمامهم لإلتقاط بعض المعلومات.
- ❖ هو الذي يريد أن يأخذ أكثر مما يستحق وأكثر مما يسمح به ملكاته وقدراته.
- ❖ يسلب الآخرين ممتلكاتهم وحقوقهم (فكرية في هذه الحالة) (عمر إبراهيم، 2011، ص20، 21)

5. أنواع الغش:

5-1-الغش الضريبي:

يعتبر الغش الضريبي خارق، ومخالفة مباشرة عمدية وقصدية للقانون الضريبي وهو تصرف غير مشروع يمثل عدم احترام للقانون، وهو عدم احترام إرادي لأنه انتهاك لروح القانون وإدارة المشروع فالغش بذلك يفترض مخالفة مباشرة وبإرادة المكلف للقواعد الصادرة من الإدارة الضريبية عن طريق استعمال طرق غير مشروعة لأنه لابد أن يكون إرادي وعمدي. (سوزي عدلي، 2001، ص25)

وحسب المادة 36 من قانون الإجراءات الجنائية فإن الغش الضريبي يتمثل في ممارسة نشاط غير مصرح به وكذلك إنجاز عمليات شراء وبيع البضائع دون فواتير خاصة بالبضائع، وذلك مهما يكن مكان حيازتها أو خزنها أو استدانتها، تسلم فواتير وسندات أو أي وثيقة لا تتعلق بعمليات حقيقية نقل تقييدات حسابية خاطئة أو وهمية عمدا في الوثائق الحسابية التي يكون مسكها إجباريا بمقتضى القانون التجاري، كما مناورة تهدف إلى تنظيم اعتباره من طرف المكلف بالضريبة متابعة لدفع ضرائبه (المادة 36 من قانون الإجراءات الجنائية طبقا لقانون المالية 2007، ص44).

5-2-الغش في البيع والشراء:

ويكون الغش فيهما بمحاولة إخفاء العيب ويكون في طرق أخرى كالغش في ذاتية البضاعة أو عناصرها أو كميتها أو وزنها أو صفاتها الجوهرية أو مصدرها، ومن مظاهر هذا الغش نجد بعض البائعين للفاكهة يضع في نهاية القفص المعد لبيعه أوراقا كثيرة ثم يضع أفضل هذه الفاكهة أعلى القفص، وبذلك يكون قد خدع المشترى وغشه، ومن جهة أن المشتري يظن أن القفص ممتلئ عن غيره ومن جهة أنه يظن أن كل القفص بنفس درجة الجودة التي راها في أعلاه، وبعض البائعين يخلط مع الذهب نحاسا ونحوه، ويبيعه على أنه كله ذهب، وبعضهم إذا كان معه سيارة يريد بيعها ويعلم أن فيها خلل ويقول لمن يريد أن يشتري: هذه السيارة جربها إذا أردت ذلك ولا يخبره بشيء عنها فهذا يعد نوع من الخداع والغش، ومن الغش أيضا في البيع يقوم الجزار بنفخ الذبيحة التي يريد بيعها يبين للمشتري أن المنفوخ كله لحم (زاهر الشهري، 2000، ص3، 5)

5-3-الغش في الزواج:

وفيه أنواع كثيرة نذكر منها:

-الزواج بنية الطلاق: وهو أن يتزوج رجل امرأة دون أن يشترط التوقيت وفي نيته أن يطلقها بعد زمن أو بعد انقضاء حاجته في البلد الذي هو مقيم فيه (أبو أنس محمد 2007، ص225)

-التعزيز في الزواج:

ومثال ذلك أن يتزوج الرجل المرأة وهو يعلم بأنه عقيم ولا يولد له ولم تكن تعلم المرأة بعقمه فلها في هذه الحالة حق نقد العقد وفسخه متى علمت إلا إذا إختارته زوجا لها ورضيت بمعاشرته، ومن صور التعزيز أيضا أن يتزوجها على أنه إنسان مستقيم ثم يتبين بعد ذلك أنه فاسق فلها كذلك الحق فسح العقد.

(أبو أنس محمد 2008، ص226)

5-4-الغش الانتخابي:

تعتبر مظاهر الغش الانتخابي من الظواهر المنتشرة في الآونة الأخيرة، وقد تفاوتت مظاهر الغش الانتخابي بإختلاف النظم السياسية للدولة ومقدار تقدمها، ففي حين يصل قدره في بعض الدول إلى حد المساس بصلب العملية الانتخابية، وتغيير نتائجها، ويقتصر الغش في دول أخرى على مجرد مخالفة القواعد الخاصة بتنظيم العملية الانتخابية على نحو لا يكون له أثر على النتائج.

(أمين مصطفى 2000، ص3)

وقد تناولت المواد 104، 113، 116، من قانون الإنتخاب الفرنسي تحديد بعض أشكال الاعتداء والغش الأخرى التي تمس نزاهة الاقتراع تعد التأثير على النتيجة، فتقتضي المادة 104، بشأن الاعتداء على الاقتراع الذي يقع سواء من قبل أعضاء المكتب الإنتخابي أو أعضاء السلطة المنتدبين وذلك على البطاقات الانتخابية التي لم يتم فرزها بعد يعاقب هؤلاء بالحبس 10 سنوات مع العلم أن هناك أفعال أخرى من أشكال الغش الإنتخابي. (أمين مصطفى، 2000، ص106)

5-5-الغش في التعليم والتعلم:

يعتبر الغش في الاختبارات محرم في المعاملات وليس لأحد أن يغش في الإختبارات في أي مادة وإذا رضي الأستاذ بذلك فهو شريكه في الإثم والخيانة ويمنع أي طالب من الغش أو محاولة كالغش، لأن تمكين الطالب من الغش يعتبر ظلم لزملائه الحريصين على العلم والمجدين في طلبه.

(أبو أنس محمد 2008، ص229)

وهو سلوك شائع جدا منذ الصغر كالكذب، السرقة حيث أن التلميذ يجد أي وسيلة تمكنه من الحصول على إجابات أو درجات عالية في الامتحانات بصفة غير شرعية سواء كانت خطية، شفهية، حركية.

(عبد اللاوي، 2011، ص26)

من خلال ما سبق نتوصل إلى أن الغش المدرسي له أنواع عديدة هذا ما يؤكد حجم وخطورة هذه الظاهرة فكلما كانت هناك أنواع عديدة كلما تفاقم حجم وخطورة هذه الظاهرة كونها تمس المؤسسات التربوية التي تعتبر عماد المجتمع وأساسه حيث يتعلم ويتربى فيها التلميذ.

6. أدوات الغش:

يمارس التلميذ الغش في الامتحانات بطرق مختلفة، منها قديم كتقنيات تقليدية التي استعملت منذ زمن، والتي لا زالت تستعمل إلى غاية يومنا هذا، خاصة عند التلاميذ الجدد في عالم الغش وغير المتمدرسين لعدم خبرتهم في استعمال التقنيات الحديثة خوفا من كشف أمرهم وقد قام الباحثون بتصنيف هذه الأدوات أو الأساليب إلى عدة أنواع نذكر منها:

6-1-الأدوات التقليدية:

- ❖ قصاصات صغيرة من الورق، تكتب فيها المادة بحروف صغيرة تعارف الطلاب على تسميتها "حجاجات".
- ❖ الكتابة على أجزاء الجسم وعلى الأدوات المنسية وعلى المقاعد وعلى السبورة وعلى الجدران وعلى كل شيء يمكن الكتابة عليه.
- ❖ خذ التلميذ الإجابة من ورقة زميله الذي أمامه أو بجانبه كذلك الطلب من زميله إجابة السؤال وأخذها شفويا منه (العمارية، 2007، ص167)
- ❖ بعض التلاميذ يفضلون الطرق الأسهل دون مخاطرة، وذلك بوضع قبة رياضية لأن ناصيتها تخفي الجزء الأعلى من الوجه مما يسمح للطالب إبقاء بصره على ورقة زميله بسهولة دون كشف أمر.
- ❖ استخدام الإشارات وخاصة في الأسئلة الموضوعية التي تتطلب وضع علامة (ا) أو (x) أو إختيار متعدد، حيث يلجأ الطلاب إلى استخدام القلم، فإذا كان سن القلم لأعلى معناها (ا) وإذا كان للأسفل (x) ويمكن استخدام اليد. (المرشدي، د س، ص2).

6-2-الأدوات الحديثة:

بدخول المجتمع الجزائري إلى عالم الرقمية وحرية الاتصالات خطى خطوة نوعية نحو الرفاهية، وتحسين مستوى المعيشة، ولكن ذلك لم يكن ليمد بسلام دون أن تكون آثار ضارة ساهمت في قلب موازين المجتمع الجزائري، إلا لا ينكر أحد التدهور الأخلاقي المجتمع وذلك بسبب عدم الاستعمال اللائق للتكنولوجيا، وغير دليل على ذلك تسخير الوسائل للغش.

❖ **سماعة الأذن المتناهية الصغر**: هذا النوع من السماعات صغيرا جدا، يدخل الأذن ولا يمكن رؤيته، الأمر الذي يصعب عملية المراقبة ويسهل عملية الغش لذا يتوجب على القائمين على الحراسة تكثيف عمليات المراقبة.

❖ **النظارات الذكية:** هي النظرات 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 تم تجهيزه بكاميرات وبلوتوت أو تجهيزة لحمل قصاصات الغش.

❖ **أضافر اصطناعية:** تقوم بعض التلميذات بإضافة ورقة صغيرة مكتوب عليها الدرس يمكن تخبئتها تحت الضفر. (بوقرين 2015، ص387)

-مما سبق يمكن القول أن للغش في الامتحانات أدوات وطرق متعددة تجعل التلميذ يتقنن بما يقوم به دون دراية الأستاذ المراقب.

7-مراحل تطور ظاهرة الغش:

7-1-مرحلة الغش البريء والعشوائي (1-7 سنوات)

تعتبر هذه المرحلة العمرية مرحلة تعلم الحقائق والمفاهيم بمختلف أنواعها بالنسبة للطفل بما في ذلك مفهومه لذاته، والطفل خلال هذه المرحلة حيث يقوم بالغش لا يقوم به شكل واع أو مقصود، بل يقوم به بشكل يلقد من خلاله ما يراه أو يحس به ليدرك مفهومه ووسائله وليكتشف طبيعة نتائجه عليه وردود فعل من حوله إتجاه ذلك، حيث يمل الأطفال قبل سن السابعة إلى التمركز حول الذات فهم يرون أنفسهم وكأنهم محور العالم ويصالبون بأن يكونوا الأوائل والأفضل في كل جوانب.

7-2-مرحلة غش الحاجة (8-12 سنة):

بينما يلجأ الطفل إلى الغش خلال هذه المرحلة من عمره فإنه يلجأ اليهم دون وعي حقيقي بمفهوم الغش، وسلوكه ونتائجه السلبية فهو قد ينتقل، فواجب الحساب مثلا: يسبب عدم تمكنه من القيام به في المنزل أو عدم قدرته على حل المسائل أو التمارين لهذا الواجب دون أن يدرك بأن ما يقوم به هو غش، حيث أن الغش الذي يلجأ اليه الطفل خلال هذه المرحلة ليس بسبب عجز دائم في التحصيل لديه وإنما يتم لقضاء حاجة مؤقتة لإرضاء السلطة المسؤولة سواء هذه السلطة في المعلم أو الأب أو الأم أو الأخ الأكبر (محمد حسن 2002، ص150)

مما سبق ذكره نلاحظ بأن هذا الغش لا يصبح بريئا بل مع مرور الوقت يصبح سلوك مقصود ليحقق من خلاله أهدافه ومنافعه ورغباته وإحتياجاته.

7-3-مرحلة الغش الشخصي: -13-18سنة)

تعرف هذه المرحلة العمرية بمرحلة المراهقة أو الشباب المبكر ويقاوم الفرد خلالها أي شيء لا يتصل برغباته الشخصية أو لا يرى فيه عائدا مباشرا يعود عليه، ويهدف التلميذ خلال هذه المرحلة في الغالب من جراء قيامه بالغش إلى تحقيق رغبة شخصية طارئة لديه تتمثل في إثبات ذاته أو تفوقه في أداء ما يريد من عمل، والغش يتم لدى الطلاب خلال هذه المرحلة لتحقيق حاجات نفسية أو تحصيلية لديهم دون أن يكون الغش صفة أو عادة متأصلة عنهدهم غالبا وتكرار الغش للحصول على ما يريد التلميذ أو يحتاجه وخاصة مع التشجيع الساذج لهذا النجاح وفي غيبية الإنتباه للأسرة والمدرسة، أو لفت الإنتباه لخطورته، وسوء عواقبه على شخصية التلميذ أو الطالب ومستقبله تسمح كلها بأن يتحول الغش تدريجيا من حالة مؤقتة إلى عادة متكررة لها أهدافها وأسلوبها ونتائجها المنشودة ومن ثم يدخل التلميذ أو الطالب المرحلة الرابعة من الغش. (عبد العزيز، 2009، ص26)

7-4-مرحلة الغش المنظم (19 سنة فما فوق):

يصبح الغش لدى التلاميذ خلال هذه المرحلة العمرية، عادة متأصلة هادفة أو متخصصة أو إطارا علميا غير سوي لفلسفة حياته وتعامله مع الآخرين حيث لا يقتصر الغش فقط على مجال الامتحانات وإنما يتعداه لمجالات حياته أخرى، وهكذا يصبح الغش عادة سلوكية غير سوية ويمثل مشكلة تربوية يعاني منها الفرد والنظام التعليمي ككل مما يتوجب تشخيصها ومعالجتها (منير المرسي، 1981، ص30).

من خلال المراحل السابقة للغش يمكن أن نستنتج أن سلوك الغش يمكن أن يصبح عادة يصعب التخلص منها، خاصة إذا كانت البيئة التي يعيش فيها التلميذ تشجع على ذلك لذا وجب ترسيخ مبادئ القيم الحميدة وكل ما يكون للأستاذ والطاقم الإداري دور كبير في ذلك.

8-أثار الغش في الإمتحان:

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

8-1-أثار الغش على التلميذ:

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

❖ الطالب الغاش سرف يرتكب عدة مخالفات إضافة إلى جريمة الغش منها السرقة والخداع والكذب، وأعظمها الإستهانة بالله وترك الإخلاص وترك التوكل على الله.

❖ الوظيفة التي يحصل عليها بهذه الشهادة المزورة أو التي حصل عليها بالغش سوف يكون راتبها حراما، وأيما جسد نب من حرام فالنار أولى به.

❖ تعود التلميذ على الغش في الامتحانات يسهل له الغش في مواضيع أخرى لاحقا في حياته، أو ربما أيضا في علاقاته الشخصية مع الآخرين (العمايرة 2007، ص167)

❖ ينمي في شخصية التلميذ الغش، بعض الصفات السلبية مثل التواكل، ضعف الثقة بالنفس ضعف العزيمة، الكسل، عدم القدرة على تحمل المسؤولية وكراهية النظام واللجوء المستمر إلى الأساليب المنحرفة في المعاملات، هذا بإضافة إلى القلق والتوتر والخوف. (الزراد 2002، ص46)

❖ الاستمرار في الغش من شأنه أن يعطي صورة سلبية عن الطالب وتربيته، وتحط من قيمته لدى المجتمع وكذلك الطالب الغاش يبعث اليأس والقنوط في نفس الطالب المجتهد.

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

❖ يعتبر سبب تأخر الأمة وعدم تقدمها وعدم رقيها، وذلك لأن الأمم لا تتقدم إلا بالعلم وبالشباب المتعلم والذي يغش سوف يرتكب عدد مخالفات (كانس 2009، ص67)

❖ قام كل من بريميل وستيفنسون كلارك (Brimble/ Stevenson/ Clarke 2005) ووليامز وهوسيك (williams Hosek 2003) ملاحظات مفادها أن التلاميذ الذين يفتقرون إلى أخلاقيات أكاديمية لن

يحترموا النزاهة في مهنهم وكذلك في علاقاتهم الشخصية، هؤلاء الأفراد أصبح الغش جزءا من عقليتهم لأن الغش هو سلوك اجتماعي (taderera et al 2007 p3)

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

❖ ضعف روح المنافسة بين الطلبة.

❖ التقليل من أهمية الإمتحانات في تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ. (المرشدي د، س، 30)

8-2-اثار الغش على التربية والتعليم:

❖ الغش يعيق عملية التعلم والتعليم، ويساهم في الاستمرار في الضعف الدراسي من سنة إلى أخرى وزيادة التأخر الدراسي.

❖ يؤدي تفشي الغش في الإمتحانات إلى إعطاءها صورة غير موضوعية عن نتائج التقويم التربوي وعن مدى تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها (الزراد، 2002، ص45)

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

❖ تفاقم ظاهرة ضعف المستوى الدراسي وتكريس الرداءة والسلبية في العمل التربوي.

❖ فقدان السمعة الطيبة والمصداقية للمؤسسات الجزائرية.

❖ الغش يجعل التعليم في خطر محليا وعلى المستوى الدولي.

❖ إعطاء عائد غير حقيقي وصورة مزيفة لنتائج التعليمية تنتهي إلى تخرج أفراد أقل كفاءة وإنضباط في أعمالهم. (العمايرة 2007، ص167)

8-3-أثار الغش على المجتمع:

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

❖ إن تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات من شأنه تخريج طلبة ناقصي الكفاءة في مجال الأعداد العلمي والعملي، مما يؤدي إلى إهدار الطاقات والإمكانيات المادية والبشرية وزيادة الأعباء والمشاكل الاجتماعية بحيث يولد شباب لم ينتج.

❖ الغش يجمد التطور ويهدم ضمير أجيال المستقبل.

❖ إنتشار الغش في الامتحانات يساهم في اللاعدالة الاجتماعية، بالنسبة للذين لا يغشون.

❖ الغش في الامتحانات يساهم في التأخر وعدم الرقي، فالمجتمعات تتقدم بالعلم والكفاءات المؤهلة مهنيا والسوية أخلاقيا فإذا كان المجتمع لا يحصلون على الشهادات إلا بالغش فماذا سوف ينتج المعتمدون على الغش؟ وما هو الدور الذي سيقومون به للمساهمة في بناء المجتمع؟ والنتيجة لا شيء لأن غايتهم الحصول على وظيفة بتلك الشهادة المزورة، يحققون من خلالها ماربهم والأهداف التي رسموها بالغش، وهكذا تبقى الأمة متعثرة لا تتقدم بسبب الغش الذي ينخر جسدها وينهك جسمها (كانس 2009، 68)

مما سبق يمكن القول أنه على الرغم من القوانين التي تصدر من طرف وزارة التربية والتعليم والتي تؤكد عقوبة كل من يلجأ إلى الغش في الامتحانات إلا أننا نجد أن هذه الظاهرة في تزايد ويدل ذلك على عدم احترام القوانين وعدم تجسيدها واقعيا.

9-الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الغش:

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

9-1-الإجراءات التربوية:

- ❖ تحسين وتوعية التلاميذ والأولياء والمربين جميعا بالأهمية التربوية للإمتحانات والإختبارات ودورها في تقديم المستوى الدراسي ومعرفة جوانب النقص والقوة وتحسيسهم حول خطورة ظاهرة الغش على مستوى العلمي للمتعلمين.
- ❖ مساعدة التلاميذ عن طريق تعريفهم بمنهجية وإستراتيجية المراجعة من خلال وضع جدول للمراجعة المستمرة لجميع الدروس قصد تعزيز ثقتهم بأنفسهم وضمان استعدادهم الدائم لكل الأسئلة والفروض والإختبارات.
- ❖ تجنب الأسئلة التقليدية التي تعتمد على الحفظ الببغائي للدروس مع الاعتماد على الأسئلة التي تقيس المستويات العقلية الأخرى، كالفهم والتركيب والتحليل، التدريب المتعلمين على كيفية توظيف المعلومات التي تعلموها وإستوعبها في حل مشكلات مطروحة، والبعد عن الأسئلة الموضوعية وذلك لأن الأسئلة المقاليد تتيح للطالب عرض ما إستوعبه من المادة، أما الثانية فإنها تحصره في جزئية بسيطة وبشكل يضيق على التلميذ فرصة التعبير عما حصله من المادة ومن أمثلة الأسئلة الموضوعية أجب بنعم أو لا، أختر الإجابة الصحيحة الخ... كما أن الأسئلة الموضوعية تسهل على التلميذ ممارسة الغش في الإختبارات.
- ❖ وضع سلم تصحيح دقيق لكل أبعاد كل سؤال من الإجابات النموذجية المحتملة لكل سؤال من أجل الموضوعية في التقييم والسماح حتى للمتعلم بتنقيط نفسه بنفسه.
- ❖ تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات مع المدرسين والإدارة وتبادل المعلومات وتعزيز الثقة بين البيت والمدرسة من أجل التخفيف والحد من إنتشار السلوكيات الخاطئة لدى أبنائنا التلاميذ والتخلص منهم.
- ❖ إحياء الوازع الأخلاقي وتنمية الضمير الداخلي بأن الله رقيب على عباده حسيب لهم فيما يأتون من أعمال.

(بيكيش عمر، 1979، ص22).

9-2-الإجراءات التنظيمية:

- ❖ إجراء الامتحانات في قاعات الدراسة مع تجنب القاعات الكبيرة والمدرجات بهدف التحكم في عملية المراقبة.
- ❖ التقليل من عدد التلاميذ في كل صف أو قاعدة إمتحانية على أقصى حد كلما أمكن 20 تلميذ في كل قاعة على الأكثر.
- ❖ تجنب الجلوس الثنائي والمتقارب بين التلاميذ الممتحنين في الفروض والإختبارات أو المسابقات لمنع أي شكل من أشكال الاتصالات.
- ❖ عدم التسامح مع الذين يتساهلون أو يتواطؤون في عملية الغش المدرسي تشديد العقوبة على من يمارس الغش من الطلاب أو من يسمح بالغش من المراقبين، وهنا لا يكفي إلغاء إختبار الطالب لابد من عقاب رادع.
- ❖ إقامة ندوة دينية لتوضيح مخاطر الغش وتعارضه مع مبادئ الدين ومع القيم والغايات التربوية وتوعية الطلبة بالالتزام وبتعاليم الدين الحنيف وأخلاقه وجعلها ممارسة في حياته اليومية والتركيز على تكريم الطلبة المتفوقين في أدائهم داخل الصف وليس على أدائهم في ورقة الإمتحان فقط.
- ❖ إقامة الندوات داخل المدرسة مع أولياء الأمور وتكريم التلاميذ والأسر التي تعزز من تواصل أبنائها وإنتظامهم على الدراسة وذلك ببثها ذات تكريم معنوية ومادية مما قد يساهم في الحد من تفشي هذه الظاهرة. (الزركوشي 2013، ص22)

خلاصة الفصل:

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

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية

تمهيد

1-دراسة إستطلاعية

2-منهج

3-مجال الدراسة

4-مجتمع الدراسة

5-عينة الدراسة

6-أدوات جمع البيانات

7-أساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

يعد عرض الجانب النظري لهذه الدراسة، سوف يتم من خلال هذا الفصل التطرق إلى الجانب الميداني، والذي يعتبر الباحث بمثابة الإنتقال من الجانب المجرد (الكيفي) إلى الجانب الملموس.

تطرقنا إلى الجانب التطبيقي لمحاولة إختبار الفرضيات وذلك بإعتمادنا على الإستبيان ودليل المقابلة كأداة تساعدنا في دراستنا على جمع المعلومات فتطرقنا في هذا الفصل إلى منهجية الدراسة، والتي تشمل على التذكير بفرضيات الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر البوابة الأولى لبداية الدراسة الميدانية والإطار المكاني والزماني للدراسة ومنهجها وكذلك ستعرف فيه عن مجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة فيها وفي الأخير ستعرف عن أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية ومهمة في أي بحث علمي "هي دراسة قبلية تسبق الدراسة الأساسية التي تهدف إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات على موضوع الدراسة (مصطفى عشوي، 2003، ص110) يقوم بها الطالب على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختيار أساليب البحث وأدواته " والتي تمكننا من التوصل إلى فرضيات تعرض بدورها إلى النقد والتحليل (محمد سيد فهمي، 2000، ص79)

والدراسة الاستطلاعية تساعدنا على الكشف عن خصائص العينة وعن متغير الدراسة والتي يتمثل في ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وتوظيف أدوات البحث كذلك للتأكد من مدى قدرتها على جمع البيانات اللازمة.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تتحدد أهداف إجراء الدراسة الاستطلاعية كخطوة أولى قبل الخوض في الدراسة الأساسية في النقاط التالية:

- ❖ الإطلاع على الواقع التربوي وضبط مسار البحث.
- ❖ التعرف أكثر على مجتمع الدراسة.
- ❖ تحديد فرضيات بحثنا.
- ❖ تحديد أدوات جمع البيانات.
- ❖ أهداف بناء الاستمارة:
- ❖ تحديد حجم كل من المجتمع وعينة الدراسة.
- ❖ التصميم الأولي لاستمارة الدراسة.
- ❖ التعرف على صدق وثبات الأداة التي تستخدمها والدراسة وذلك بواسطته.
- ❖ تأكد وضوح البنود.
- ❖ تأكد شمولية البنود وتعرضها لجميع جوانب موضوع الدراسة.
- ❖ إعادة الصياغة وتعديل بنود الإستمارة.

1-2-مراحل الدراسة الاستطلاعية:

أ-المرحلة الأولى:

بعد تحديد مكان إجراء الدراسة وفقا لمتطلباتها قمنا بعدة مقابلات داخل متوسطة مالك بن نبي بولاية قالمة ومع الأساتذة لتوجيهنا للتلاميذ المناسبين لدراستنا وكذلك الإستعانة بالإداريين بحث أفدونا بالعدد الكلي وعدد أقسام السنة الرابعة متوسط.

-الفترة الممتدة 23 فيفري إلى 2 مارس التعرف على العينة وبناء دليل مقابلة خاصة بضغوط البيئة المدرسية وتم توزيعها على تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

-الفترة الممتدة من 9 أفريل إلى غاية 4 ماي هذه الفترة قسمت إلى مجموعة من المراحل وهي كالتالي:

المرحلة 1: الممتدة من 09 أفريل الى 13 أفريل 2023

هذه الفترة كانت عبارة عن زيارة إستطلاعية لمتوسطة مالك بن نبي بولاية -قالمة-ومن خلالها تم التعرف على خصائص العينة، وكذلك حجم مجتمع العينة التي سندرسها، كما قمنا بإجراء مقابلات مع عينة الدراسة لكي نمهد لدراستنا، كما ساعدنا أيضا في بناء الإستمارة التي تم الاعتماد عليها في دراستنا.

المرحلة 2: والتي تمتد من 16 أفريل إلى 20 أفريل 2023.

ثم خلال هذه المرحلة بناء بنود الإستمارة التي ينبغي إستعمالها مبدئيا، وعرضها على بعض الأساتذة (من علم النفس وعلم الاجتماع) المحكمين لقياس صدق الأداة وذلك بفرض تطبيقها فيما بعد على عينة إستطلاعية لقياس الثبات.

المرحلة 3: والتي تمتد من 23 أفريل إلى 27 أفريل 2023

في هذه المرحلة تم توزيع الاستمارات على عينة الدراسة الاستطلاعية (تلاميذ السنة الرابعة متوسط) بمتوسطة مالك بن نبي بولاية -قالمة-وهي في شكلها النهائي، مع أخذ بعين الاعتبار ملاحظات الأساتذة المحكمين، وتمت الاستعانة بنتائج الدراسة الاستطلاعية لحساب الثبات وذلك للانتقال الى الدراسة الأساسية.

المرحلة 04: والتي تمتد من 27 أفريل إلى غاية 4 ماي 2023

في هذه المرحلة قمنا بتوزيع الاستمارات على العينة الأساسية التي كانت بمتوسطة مالك بن نبي بولاية قالمة، وذلك بعد القيام ببعض التعديلات عليها وحساب معامل الثبات للدراسة الاستطلاعية، بحيث كانت العينة الأساسية عددها 135 تلميذ مع حذف 15 تلميذ.

المرحلة 05: والتي تمتد من 6 ماي إلى غاية 28 ماي 2023.

في هذه الفترة قمنا بتفريغ البيانات من أجل القيام بعملية القياس وتم الإستعانة ببرنامج spss وهو برنامج إلى يستخدم لتحليل المعلومات الأحصائية، بشكل سريع وسهل بالإضافة إلى عرض النتائج المتحصل عليها ومناقشتها.

ب-المرحلة الثانية:

بعد جمع المعلومات التي تخص عينة الدراسة وموضوعنا ولو بشكل سطحي انتقل إلى مرحلة اللقاء بالتلاميذ، بحيث كانت عبارة عن مقابلات شفوية تمت خلال أوقات الراحة وأوقات الفراغ، أي في داخل الأقسام وتم ذلك على مجموعة من التلاميذ الذي كان عددهم 15 تلميذ، حيث تم إختيار من كل قسم 5 تلاميذ حيث وجهنا لهم بعض الأسئلة:

1-ما رأيك في ظاهرة الغش؟

2-أسباب تفشي ظاهرة الغش في الامتحان؟

3-هل يمكن الحد من ظاهرة الغش؟

4-إقتراح حلول لظاهرة الغش؟

أنظر الملحق رقم (1): دليل مقابلة الخاصة بالتلاميذ

وبناءا على إجاباتهم والإطلاع على إستمارات لدراسات سابقة تناولت نفس الموضوع قمنا ببناء إستمارتنا.

1-3-عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية بمقابلات شفوية تقديم دلالة المقابلة وعلى عدد من تلميذ وبعدها تم توزيع الاستمارة المعدلة على عينة 15 تلميذ لقسم السنة الرابعة متوسط بمتوسطة مالك بن نبي بولاية -قالمة-

1-4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصلنا إلى ما يلي:

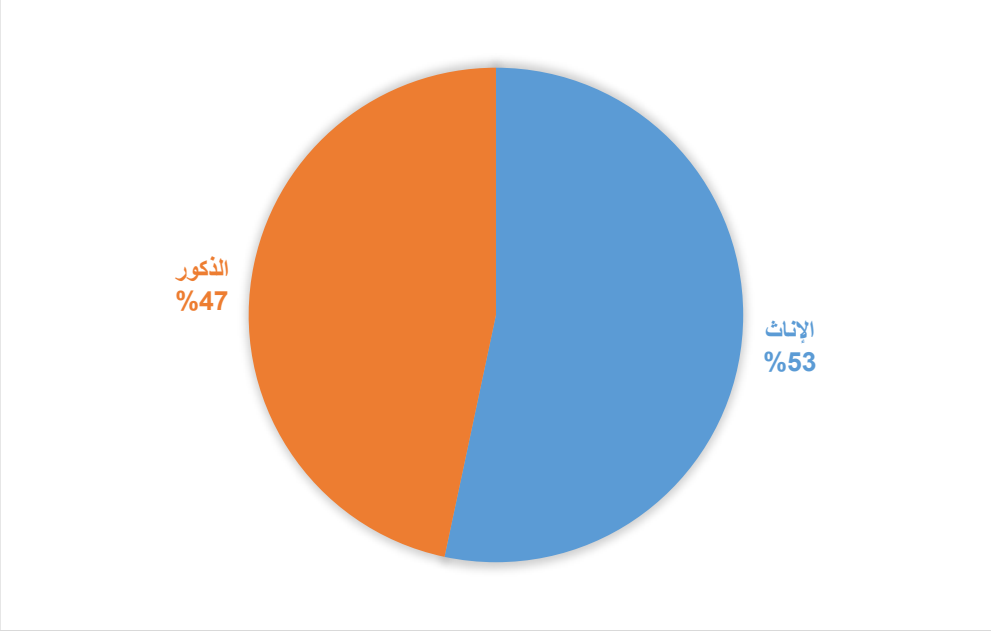
- ❖ التعرف أكثر على موضوع الدراسة والكشف عن أبعاد يتضمنها ضغوط مدرسية والغش لدى تلاميذ.
- ❖ التأكد من وجود مشكلة حقيقية وهي وجود السنة الرابعة متوسط.
- ❖ التعرف على حجم وخصائص مجتمع الدراسة.
- ❖ حساب صدق وثبات أداة القياس الخاصة بالغش التي إستخدمناها في البحث.
- ❖ إحداث تعديلات على بنود الاستمارة وطرحها في الشكل النهائي الملائم.

الجدول رقم 02: يمثل خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ضغوط البيئة المدرسية:

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
إناث	8	53،33%
ذكور	7	46،66%

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث تقدر ب 53،33% ونسبة الذكور تقدر ب 46،66% بحيث يكون هناك زيادة طفيفة في نسبة الإناث.

الشكل رقم 04: يمثل خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس (ضغوط البيئة المدرسية)

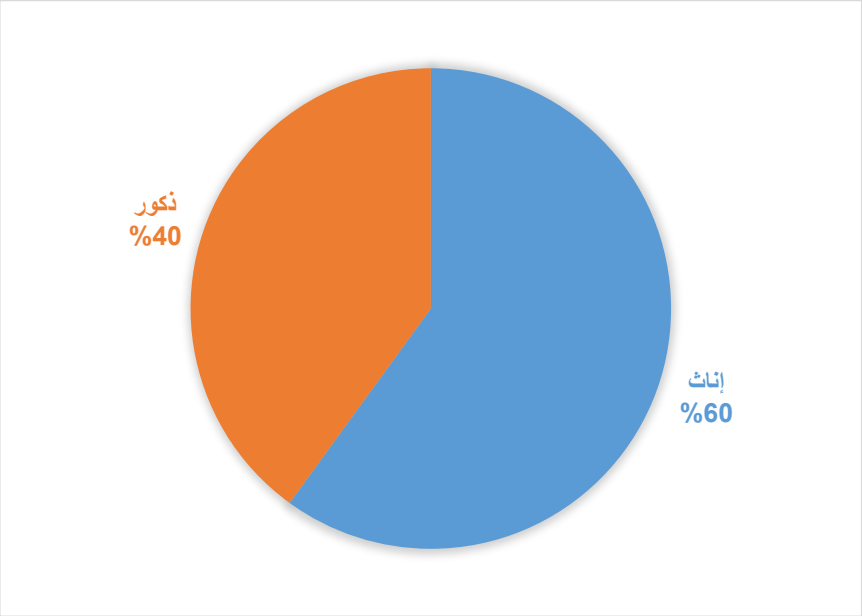


الجدول 03: يمثل خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس (الغش)

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
إناث	9	60%
ذكور	6	40%

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث تقدر ب60% ونسبة الذكور تقدر ب40% بحيث يكون هناك عدد الإناث أكبر من عدد الذكور.

الشكل رقم 05: يمثل خصائص عينة الدراسة حسب متغير الجنس (الغش)



2. منهج الدراسة:

إن نوع المنهج يتبعه الباحث في دراسته يتوقف على نوع المشكلة التي يريد دراستها والمنهج بصفة عامة هو "الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات للوصول إلى نتيجة محددة (فوزي عبد الخاق، 2007، ص76)

تعتمد في دراستنا على المنهج الوصفي، لأنه سيتم وصفها وصفا دقيقا كميا وكيفيا بحيث يوضح موضوع الظاهرة، ويعرف "أنه مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول الى نتائج وتعميمات عن الظاهرة والموضوع (بشير صالح الراشدي، 2000، ص59)

يحدد المنهج في إطار تساؤلات الدراسة وأهميتها، وكان موضوع الدراسة يحاول التعرف على ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة لذا وجب علينا إستخدام المنهج الوصفي في المقاربات الفارقية وتحليلية والذي يهتم بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الدراسية والإنسانية كما يهدف إلى إعطاء صورة دقيقة وقت الدراسة عن العينة بإعتبارها الأكثر استخداما في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية لكونه الأنسب في هذه الدراسة.

3-مجال الدراسة:

لكل بحث إطار زماني ومكاني محدد به وهر من العناصر المهمة في الدراسات والبحوث العلمية بشكل عام وعلم النفس بتخصصاته على وجه الخصوص، بإعتبار أن هذا الأخير يدرس الظواهر الإنسانية ومختلف مشكلاتها من جميع الأصعدة ونذكر تخصصنا الذي هو علم النفس المدرسي والذي يختص بدراسة المنظومة المدرسية وتقديم الخدمة النفسية والنطاق المدرسي الكلي ومعالجة مختلف المعيقات بهذا المجال وفيما يلي نحدد كل من المكان والزمان للدراسة الحالية:

3-1-المجال المكاني:

نظرا لاهتمام دراستنا بظاهرة خاصة بالمرحلة المتوسطة أي السنة الرابعة متوسط وهي ظاهرة ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث إخترنا القيام بدراستنا في متوسطة مالك بن نبي بولاية -قالمة-

3-2-المجال الزماني:

- ❖ الفترة ممتدة من بداية شهر فيفري إلى غاية شهر أفريل 2023.
- ❖ خصصت لجمع المادة العلمية الخاصة بموضوع الدراسة وفرزها النظري من الدراسة.
- ❖ تم في هذه الفترة بناء دليل مقابلة خاص بضغوط البيئة المدرسية.
- ❖ وبناء دليل مقابلة خاصة بالغش
- ❖ كذلك بناء إستمارة خاصة بالغش.

4-مجتمع الدراسة:

هو مجتمع الذي يحسب منه الباحث عينة بحثه وهو مجموعة من الأفراد يشتركون في صفات وخصائص محددة أنه الكل الذي نرغب في دراسته لكن يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفرداته يسمع العينة (مناعي وبزازي، 2016، ص112)

-وتمثل مجتمع دراستنا الأصلي في مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة مالك بن نبي بولاية قالمة البالغ عددهم 135 تلميذ، وتم أخذ 15 تلميذ للدراسة الاستطلاعية.

5-عينة الدراسة:

العينة ليست مجرد جزء من البحث ولكنها إختبار واعي تراعي فيه قواعد واعتبارات علمية معينة لكي تكون نتائجه قابلة للتعميم على المجتمع الأصلي، وتعرف على أنها مجموعة من المستجوبين يتم إختيارها من المجتمع الأصلي لتحقيق أغراض الدراسة (عمار بوحوش، 1990، ص43)

5-1-عينة الدراسة الأساسية:

بلغ عينة الدراسة الأساسية 120 تلميذ وتلميذة متمدرسين بمتوسطة مالك بن نبي بولاية قالمة لمستوى السنة الرابعة تم إختيارها بطريقة المسح بالعينة بحيث تتوفر في فئة السنة الرابعة متوسط الخصائص والبيانات اللازمة لدراستنا:

-فئة تلاميذ الرابعة متوسط في فترة حساسة ألا وهي إجتياز شهادة التعليم المتوسط.

-حسب وجهة نظر مستشارة التوجيه والأساتذة أن هذه الفئة أكثر فئة تستعمل أساليب الغش.

-يتزامن سن تلاميذ السنة 4 متوسط وهو سن 14 سنة مع فترة المراهقة.

ونهاية مرحلة التعليم المتوسط والتوجيه إلى مرحلة التعليم الثانوي.

-تقديم طلب إلى مديرية التربية وهي من وجهتنا إلى متوسطة مالك بن نبي بولاية -قالمة-.

5-2-خصائص العينة:

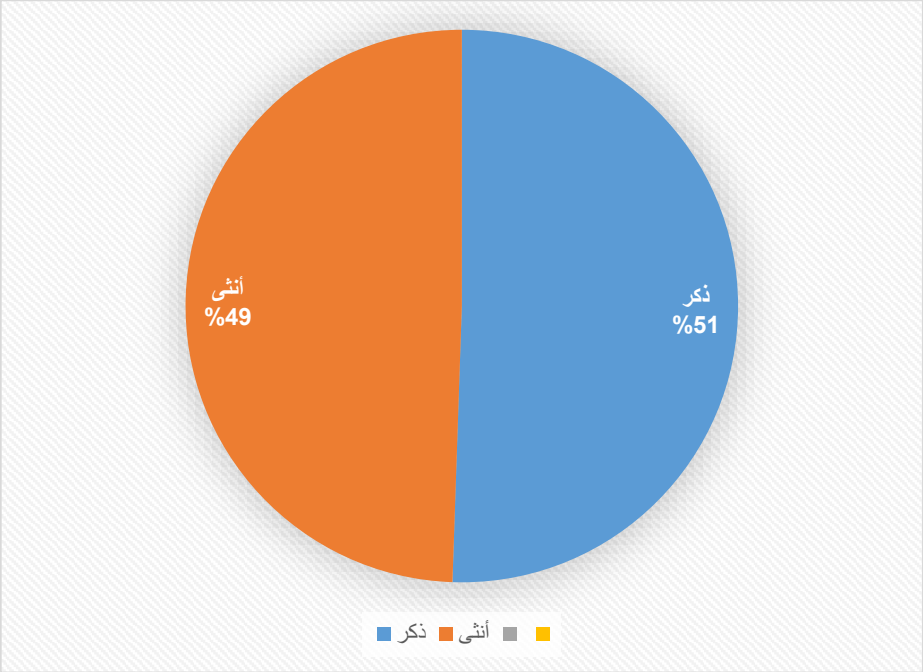
5-3-1-حسب متغير الجنس:

جدول رقم (04): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	49	51،04
أنثى	47	48،95
المجموع	96	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذكور تقدر ب 51،04% ونسبة الإناث تقدر ب 48،95% ومن هنا نلاحظ أن عدد الإناث أصغر من عدد الذكور.

الشكل رقم 06: يحتوي على تمثيل دائري لأفراد عينة الدراسة وفق لمتغير الجنس



المصدر: من إعداد الباحثات

6-أدوات جمع البيانات وخصائصها السايكومترية:

يعتمد الباحث في عمله على أدوات وتقنيات لجمع البيانات التي يحتاجها وتخدم الظاهرة المراد دراستها، وأن اعتماد أدوات معينة دون غيرها يتعلق أساسا بطبيعة موضوع الدراسة وأهدافها، التي يريد الباحث الوصول لها، باعتبار أن دراستنا أختصت بموضوع ضغوط البيئة المدرسية وعلقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة أي السنة الرابعة، فإننا ارتقينا أنه أنسب أداة للموضوع وإختبار فرضياته وقياس الفروقات وهي مقياس يقيس ضغوط البيئة المدرسية وإستمارة تخص سلوك الغش وهم الأنسب للتأكد من صحة الفرضيات.

6-1-مقياس يقيس ضغوط البيئة المدرسية:

6-1-1-وصف الأداة:

المقياس من إعداد الباحث المصري "لطفي عبد الباسط إبراهيم" عام (2009م) وهو عبارة عن مجموعة من العبارات التي تمثل مصدر الضغوط الدراسة للتلاميذ يتكون المقياس من 55 عبارة أنظر إلى الملحق رقم (02) موزعين على 9 أبعاد وهي:

جدول رقم (05): يتضمن توزيع الأبعاد الأرقام البنود الخاصة بمقياس الضغط المدرسي

الأبعاد	العبارات
01.طبيعة العلاقة بين التلميذ وزملائه	01-10-19-27-32
02.طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	2-11-20-28-33-34-42-48
03.التلميذ والمقررات الدراسية	03-12-21-35-43-49
04.التلميذ وأساليب التقويم	04-05-13-22-50
05. التلميذ وبيئة الصف	14-23-36-44-51-52-55
06.التلميذ وبيئة المدرسة	06-15-37-40-45-53
07.التلميذ والجو الأسري	07-16-24-29-38-41-46-54
08.التلميذ والتفكير في المستقبل	09-18-26-31
09.التلميذ والتأديب الاجتماعي	08-17-25-30-39-47

المصدر:

6-1-2-تنقيط المقياس:

يتضمن المقياس في صورته النهائية على (55) عبارة موزعة على 09 أبعاد متضمنة عبارات موجبة وأخرى سالبة، تشير الدرجة المرتفعة إلى ضغوط دراسية عالية، يأخذ التلميذ درجة واحدة "1" عندما يضع العلامة (x) في خانة موافق إلى حد ما ودرجة "2" عندما يضع علامة (x) في خانة "موافق بصفة عامة" ودرجة "3" عندما يضع علامة (x) تحت خانة موافق تماما وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية في حين تأخذ العبارات السلبية عكس نمط الإجابة في العبارات الإيجابية أي يأخذ التلميذ درجة "3" عندما يضع علامة (x) في خانة "موافق إلى حد ما" ودرجة "2" عندما يضع علامة (x) في خانة "موافق بصفة عامة" ودرجة واحد "1" عندما يضع علامة (x) تحت خانة "موافق تماما".

-والجدول التالي يمثل توزيع العبارات الإيجابية والعبارات السلبية:

جدول رقم (06): يمثل توزيع العبارات الإيجابية والسلبية بالنسبة لمقياس الضغط المدرسي

العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
11-08-07-06-04-03-01	-05-09-10-17-19-21
20-18-16-15-14-13-12	47-53-28-34-37-43-45
-31-30-27-29-26-25-24-23-22	
-42-41-40-39-38-36-35-33-32	
55-54-52-51-50-49-48-46-44	

المصدر:

يصلح المقياس للتطبيق على تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية

6-1-3-صدق وثبات الصورة الأصلية للمقياس:

6-1-3-1-صدق المقياس: قام الباحث لطفي عبد الباسط، بحساب صدق المقياس بطريقتين هما:

صدق المحكمين:

تم عرض عبارات المقياس على إحدى عشر (11) مختصا في علم النفس التربوي بكليات التربية بعين الشمس والأزهر وحلوان، طلب منهم الحكم على مدى ملاءمة العبارات من حيث صياغتها اللغوية ومناسبتها لأعمار التلاميذ الذين يطبق عليهم، وذلك في ضوء مفهوم ضغوط دراسة وأسفر هذا الإجراء عن استبعاد عبارات من الصورة قبل نهاية المقياس، أما العبارات الأخرى فهي تشير الى أن المقياس يتمتع بصدق منطقي مرتفع.

الصدق التلازمي:

تم حساب الصدق التلازمي بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس الحالي ومقياس الضبط من إعداد "علاء الدين كفافي" على عينة قوامها (80) تلميذا وتلميذة من الصف التاسع فبلغ معامل الارتباط 0،33 وهو دال عند 0،01 ويشير من جهة أخرى إلى أن الأفراد ذوي الضبط الخارجي أكثر تأثرا بضغوط الدراسة.

6-1-3-2-ثبات المقياس: لحساب معامل ثبات المقياس قام الباحث بثلاثة طرائق وهي:

-حساب معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" لكل مفردة على حدة، وللعبارات ككل، فتراوحت قيمة "ألفا" للمقياس ككل بين 0،81 و0،98 وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الاتساق الداخلي العالي لعبارات المقياس، وقد تم ذلك على عينة قوامها (200) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف التاسع أساسي، وطبقا لهذه الإجراءات تم حذف خمس عبارات لم تكن معاملات ارتباطها دالة مع الدرجة الكلية، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس 55 عبارة.

-إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات عبارات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها 82 تلميذ وتلميذة وبفاصل زمني سبعة أسابيع، فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون 0،42 وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0،001.

-الانساق الداخلي للمقياس:

لحساب الاتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (07): يوضح معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية مقياس الضغط المدرسي للمقياس الأصلي:

مصادر الضغوط	معامل ارتباط عبارة البعد الكلية
1-طبيعة العلاقة بين التلاميذ وزملاء القسم	0،44
2-طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	0،63
3-التلميذ والمقررات الدراسية	0،64
4-التلميذ وأساليب التقويم	0،51
5-التلميذ وبيئة الصف	0،24
6-التلميذ وبيئة المدرسة	0،61
7-التلميذ والجو الأسري	0،71
8-التلميذ والتفكير في المستقبل	0،35
9-التلميذ والتأييد الاجتماعي	0،70

يبين الجدول رقم (07) أن جميع المعاملات الموجهة موجبة ودالة 0،01 بما يشير الى الاتساق الداخلي المرتفع لأبعاد المقياس، كمؤشر للثبات.

6-1-4-الخصائص السيكومترية للمقياس النسخة المكيفة في البيئة الجزائرية:

لتقنين المقياس على البيئة الجزائرية قامت الباحثة عبدي سميرة سنة 2010، 2011 بحساب الخصائص السيكومترية وذلك بإتباع الخطوات التالية:

6-1-5-ثبات المقياس: حساب معامل الثبات، إتبعوا الخطوات التالية:

-طريقة التجزئة التصفية: يتم حساب معامل الثبات على طريق التجزئة النصفية التي تقوم بتقسيم المقياس إلى جزئين، الجزء الأول يتمثل في البنود الفردية والجزء الثاني يتمثل في البنود الزوجية بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط، "بيرسون" بين نصفي درجات المقياس، وإستعمال معادلة "سيرمان براون" التصحيحية للحصول على معامل ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيقه على 200 تلميذا وتلميذة، وحسابه بالحزمة الإحصائية spss 08، الجدول التالي يوضع معامل ثبات الاختبار:

جدول رقم (08): ثبات مقياس الضغط المدرسي

مقياس الضغط المدرسي	معامل الارتباط	معامل الثبات
	0،56	0،72

-طريقة حساب الاتساق الداخلي: إضافة إلى طريقة التجزئة النصفية تم الاعتماد على قانون "ألفا كرونباخ" الحسابي معامل الثبات، وتعتمد هذه الطريقة على حساب الاتساق الداخلي للمقياس، بلف معامل الثبات "ألفا كرونباخ" 0،77 وهي نتيجة قوية، بعد ذلك قاموا بحساب معدلات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، كما هو موضح في:

الجدول رقم 09: يمثل أبعاد المقياس ومعامل الإرتباط:

أبعاد المقياس	معامل ارتباط عبارات البعد بالدرجة الكلية
1-طبيعة العلاقة بين التلاميذ وزملاء القسم	0،34
2-طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	0،33
3-التلميذ والمقررات الدراسية	0،36
4-التلميذ وأساليب التقويم	0،25
5-التلميذ وبيئة الصف	0،36
6-التلميذ وبيئة المدرسة	0،56
7-التلميذ والجو الأسري	0،43
8-التلميذ والتفكير في المستقبل	0،61
9-التلميذ والتأييد الاجتماعي	0،58

6-1-6-صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس للضغط المدرسي اعتمدوا على الطرائق التالية:

-صدق المحكمين:

قاموا بعرض المقياس على عدد المختصين والأساتذة، وذلك في كل من جامعة تيزي وزو، جامعة فرحات عباس بسطيف، جامعة مسيلة، ذلك للحكم على مدى صلاحية محتوى المقياس من حيث مدى ملائمتها للثقافة الجزائرية، وسلامة صياغتها اللغوية وقد بلغ عدد المحكمين 17 أستاذ.

وبناءا على الملاحظات التي قدمها المحكمون فقد إتفقوا على أن عبارات المقياس لا تتعارض مع الثقافة الجزائرية، وبالتالي لم يشيروا إلى حذف أي عبارة، كما إتفقوا على سلامة معظم عبارته من الناحية اللغوية عدا بعض الكلمات التي تم إجراء التعديلات عليها، وإعادة صياغة بندين، ذلك وفقا لأرائهم، والجدول التالي يوضح الصيغة الأولية والصيغة المعدلة لعبارات مقياس الضغط المدرسي، وفقا لآراء المحكمين.

جدول رقم (10): يوضح الصيغة الأولية لعبارات مقياس الضغط المدرسي:

رقم البند	العبارة في المقياس الأصلي	العبارة المعدلة
1	-الفصل	-القسم
2	-المدرس	-الأستاذ
	-تركز الامتحانات على الحفظ وأحيانا التخمين وليس على الفهم والاستيعاب	-تركيز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستعاب
	-الحياة اليومية داخل المدرسة ليس فيها تجديد	-تخلوا الحياة اليومية من التجديد

-الصدق الذاتي:

هو أحد أنواع الصدق الإحصائي، وهو يعتمد على معامل الثبات، حيث يقاس الصدق الذاتي بحساب الجدر التربيعي للمعامل الثبات، وذلك فإن الصدق الذاتي للمقياس يساوي

$\sqrt{0.77}$= 0،87 تدل هذه النتيجة على صدق المقياس، ويمكن الاعتماد عليه في دراستنا.

6-2-إستمارة الغش:

تعرف الاستمارة على أنها إحدى الوسائل الشائعة الاستعمال للحصول على معلومات وحقائق تتعلق بآراء واتجاهات الجمهور حول موضوع معين، وتعرف في شكلها الأكثر شيوعا بسير الآراء، وهي تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة وذلك لأن صيغ الإجابات تحدد سابقا، هذا يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات أو إقامة مقارنات (مناعي وبزازي، 2016، ص112)

وقد لجأنا لتصميم إستمارة موضوع الدراسة متضمنة مجموعة بنود أو عبارات تخدم الموضوع تتميز بالوضوح لتسهيل الإجابة على تلميذ السنة الرابعة متوسط.

6-2-1-كيفية بناء إستمارة:

تم بناء الاستمارة من خلال الإطلاع على الدراسات والأدبيات التي تناولت موضوع الغش كما استعنا كذلك بعد من المقاييس والاستبيانات الخاصة بسلوك الغش بالإضافة إلى ما جمعناه من معلومات من خلال الدراسة الاستطلاعية عن طريق دليل المقابلة الذي وزعناه على عدد من تلاميذ السنة الرابعة متوسط للتعرف بصورة مبدائية على أسباب وأدوات الغش.

ومن خلال ما سبق ذكره تم صياغة (27) بندا بحيث تم التركيز على هذه الاستمارة لأن الهدف من دراستنا الحالية هو التعرف على العلاقة الموجودة بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كذلك التعرف على العلاقة الموجودة بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، التعرف على مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وتهدف أيضا الى معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الغش حسب متغير الجنس (أنثى، ذكر) لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

6-2-2-كيفية تصحيح الاستمارة:

إستخدمنا في دراستنا لتصحيح الاستمارة طريقة إعطاء لكل بديل علامة محددة وكان ذلك كالتالي:

-علامة (03) لبديل: نعم

-علامة (02) لبديل: لا أدري.

-علامة (01) لبديل: لا

6-2-2-تحديد الخصائص السيكومترية لإستمارة الغش (الصدق والثبات)

6-2-2-1-صدق الأداة:

نقصد بصدق الاستمارة مدى صلاحيتها وقدرتها على قياس ما وضع لقياسه، أو بمعنى آخر صلاحية أداة البحث في تحقيق أهداف الدراسة، وبالتالي ارتفاع مستوى الثقة فيما توصل إليه الباحث من نتائج بحيث يمكن الانتقال منها إلى التعميم (مناعي وبزازي، 2016، ص127)

وهناك طرق عديدة لقياس صدق الاستمارة، وفي دراستنا الحالية قمنا بالاعتماد على صدق المحكمين، والصدق الذاتي، بغرض التأكد من صلاحية الاستمارة الغش.

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على المحكمين عن طريق إجراء تحليل منطقي لبنود الاستمارة وفقراتها وطريقة صياغة العبارة، وكذلك تحديد مدى تمثيله للموضوع المراد قياسه والمواقف التي يقيسها، كذلك مدى ملائمة الاستمارة لما وضع لقياسه ومدى وضوح التعليمات وصلاحية البنود، وهذا ما يتحقق منه المحكمون.

ولاستخراج صدق المحكمين قمنا بعرض الاستمارة على (8) من المحكمين المختصين في علم النفس وعلم الاجتماع وطلب منهم إبداء أرائهم وإقتراحاتهم.

أنظر الملحق (03): يوضح أسماء المحكمين الذين تم الاستعانة بهم والرتبة العلمية لكل منهم:

وبعد تفريغ البيانات من إستمارات التحكيم تم الاهتمام بمجموع الاقتراحات المقدمة من الأساتذة والتي تخص الحذف أو التعديل أو الزيادة لعبارات الاستمارة، لإعادة تشكيلها في الهيئة النهائية القابلة للتطبيق والاستعانة بها لأجل قياس سلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وقد تم الاتفاق على صلاحية (23) عبارة من أصل (27) من قبل المحكمين وقد تم الاحتفاظ بالعبارات التي لاقت إستحسانهم مع إدخال بعض التعديلات على بعض العبارات من حيث الصياغة وتفكيك بعض الجمل بحث أنها كانت مركبة وحذف بعض العبارات وزيادة عبارات أخرى وذلك من إقتراح بعض المحكمين وبذلك توصلنا إلى صدق المحكمين.

جدول رقم (11) يوضح مجموعة الجمل المتفق عليها والمعدلة والمستبدلة لاستمارة الغش:

العبارات المتفق على صلاحيتها	العبارات المعدلة	العبارات المستبذلة
-13-11-10-9-8-7-5-3 **26-25-24-20-18-14**	-17-16-15-6-4-1 23-22-19	21-12-2

الجدول رقم 12 يمثل بنود استمارة الغش:

الرقم	العبارة	عدد المحكمين	عدد الاتفاقات	
البعد الأول: أسباب الغش				
01	الغش في الامتحان مضاد لتعاليم ديننا	8	5	%62،5
02	ألجأ إلى الغش خوفا من الرسوب أو رغبة في درجة عالية	8	2	%25
03	يدفعني أصدقائي إلى الغش	8	8	%100
04	دفعتني صعوبة الامتحان إلى الغش	8	4	%50
05	عدم فهمي للدروس يدفعني إلى ممارسة الغش	8	8	%100
06	أقوم بالغش كبديل لعدم حفظي لدروسي المتراكمة	8	4	%50
07	عدم القدرة على تذكر المعلومات يدفعني إلى الغش في الامتحان	8	8	%100
08	تدفعني صعوبة المقررات الدراسية إلى الغش	8	8	%100

09	كثرة الأسئلة وضيق الوقت يشجعني على الغش	8	8	%100
10	الانشغال بأمور خارجة عن الدراسة تجبرني على الغش في الامتحانات	8	8	%100
11	الغش بالنسبة لي أسهل طريقة للنجاح	8	8	%100
12	أسرتي تشجعني على الغش	8	3	%37،5
13	يدفعني تساهل الأساتذة في عملية الحراسة خلال الامتحان إلى الغش	8	8	%100
14	ألجأ إلى الغش بهدف إرضاء والدي للحصول على علامة جيدة	8	8	%100
البعد الثاني: الأدوات المستعملة في الغش				
15	أستعمل قصاصات صغيرة في الغش	8	7	%87،5
16	طلبت الإجابة من زميلي	8	4	%50
17	أخذت الإجابة بالنظر إلى ورقة زميلي	8	6	%75
18	أستخدم وثائق غير مسموحة	8	8	%100
19	أستخدم جهاز البلوتوث أثناء الامتحان	8	7	%37،5
20	أستخدم جهاز الهاتف النقال أثناء الامتحان	8	8	%100
21	أخذت ورقة وسخ زميلي	8	3	%37،5
22	أستخدم سماعات الأذن التقليدية في الامتحان	8	7	%87،5
23	أسجل الدروس والمعلومات في المسجلات الصوتية وأستعين بها في الامتحان	8	7	%87،5
24	أعتمد على إشارات متفق عليها مع زميلي.	8	8	%100
25	الكتابة على الطاولة.	8	8	%100
26	أصغر الدروس بواسطة آلة النسخ لتأخذ مساحة أصغر.	8	8	%100

6-1-2-الصدق الذاتي:

ونقصد بالصدق الذاتي صدق نتائج الاختبار حيث تكون النتائج حقيقة خالية من أخطاء القياس، ويتم الحصول على الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لقيمة ثبات المقياس.

الصدق الذاتي= الثبات....

0،87=0.92

ومن خلال النتيجة نلاحظ بأن الصدق الذاتي للاستمارة يساوي 0،87، أي أنه صدق عالي، وهذا ما يدل على أن الاستمارة صادقة بدرجة عالية.

-ثبات الاستمارة:

إن الثبات من أهم الخصائص التي لابد من قياسها لإعداد الأداة المطلوبة حسب الدراسة وبطريقة مضبوطة ومتقنة، ونعني بثبات الاستمارة إعطائنا نفس النتائج عند تطبيقه على نفس العينة خلال نفس الظروف، من أجل قياس ثبات الأداة (إستمارة الغش) التي تم بناءها من قبل الطالبتين تم تطبيقه على عينة إستطلاعية أي مجموعة من الأفراد (تلاميذ السنة الرابعة متوسط) والبالغ عددهم 15 فردا، وبعد تفريغ النتائج تم معالجتها احصائيا بإعتماد معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الاستمارة والنتائج المتحصل عليها موضحة **بالجدول رقم13 يمثل نتائج معامل الفا وكرومباخ لحساب الثبات**

حجم العينة	مجموع العبارات	معامل ألفا كرونباخ
15	27	0،761

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال الجدول يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ قيمته 0،761 وهو مرتفع مما يدل على أن أداة جمع البيانات المعتمدة في الدراسة الحالية (إستمارة الغش) أكثر ثبات وبالتالي فالأداة قابلة للاعتماد في الدراسة الأساسية.

-الملحق رقم (): يمثل إستمارة الغش قبل التعديل.

-الملحق رقم (): يمثل إستمارة الغش في صورتها النهائية.

7-الأساليب الإحصائية:

لا نستطيع التأكد من صحة فرضيات دراستنا إلا إذا لجأنا إلى استخدام الطرق والتقنيات الإحصائية المناسبة والتي من شأنها المساعدة على معالجة البيانات الخاصة بدراستنا بصورة كمية مما يزيده دقة، ويجعل الدراسة أكثر موضوعية وعلمية، ولهذا اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم التحصل عليها من خلال تطبيق مقياس الدراسة على العينة، وتمثلت هذه الأساليب الإحصائية في:

1-النسبة المئوية:

وتم استعمال النسبة المئوية على عينة البحث من المجتمع الأصلي، ولمدى تمثيل العينة للمجموع الكلي، ويتم الحصول على النسب المئوية من خلال القانون التالي:

النسبة المئوية: $\frac{\text{التكرار مجموع} \times 100}{\text{للعينة الكلي المجموع}}$

2-المتوسط الحسابي:

ويساعدنا المتوسط الحسابي على مدى معرفة تماثل أو اعتدال صفات أو سلوكات العينة، إذا كان مرتفع دل على أن هناك قيم كثيرة مرتفعة، وإذا كان المتوسط صغيرا دل ذلك على أنه توجد قيم صغيرة متطرفة، كما يفيد المتوسط في مقارنة مجموعتين بمقارنة متوسط حسابهما.

-ويتم حساب المتوسط الحسابي من خلال القانون التالي:

$$م = \frac{س. \ مج}{ن}$$

م: المتوسط الحسابي

مج: س هو مجموع الدرجات (التكرارات)

ن: عدد الحالات (عدد أفراد العينة)

3-الإنحراف المعياري:

وهو من أكثر مقاييس التشتت شيوعا وأهمية، وهو الجذر التربيعي لمتوسطات مربعات إنحرافات القيم عن متوسطها الحسابي، والانحراف المعياري هو الجذر التربيعي للتباين.

-ويمكن حساب الانحراف المعياري على النحو التالي: $ع = \frac{\text{مج (س-م)}^2 \ldots}{ن}$

حيث أن:

ع: الانحراف المعياري

م: المتوسط الحسابي

س: الدرجة الخام للتكرار

ن: عدد أفراد العينة

مج: مجموع القيم

4-الاختبار الثاني (T): يهدف هذا الاختبار الى معرفة دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتين من الدرجات.

-وقد استخدم هذا الاختبار في الدراسة الحالية لمعرفة دلالة الفروق في اتجاهات الطلبة الجامعيين حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) ومتغير التخصص وتوجد عدة معادلات لحسابه، وفي هذه الدراسة، ونظرا لعدم تجانس حجم العينتين استعملنا اختبار (T) لعينتين مستقلتين وغير متجانستين.

5-معامل تحليل التباين anava:

يدعى اختبار تحليل التباين هو أسلوب إحصائي يتم به الكشف عن الفروق أو الاختلافات في الظاهرة بين عدد من المجموعات أو في متغير واحد ومن أهم فوائده.

-إذ كان المتغير التابع واحد تستخدم تحليل التباين في اتجاه واحد نرمز له بـ f

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة لتحقيق الغرض من الدراسة الميدانية حيث ولنا أولا الدراسة الاستطلاعية التي تبين لنا النظرة الخاصة بموضوع دراستنا وتصاعدنا على فهم موضوعنا وتحليل نتائج الدراسة وتساعدنا في بناء أدوات الدراسة، بعدها قمنا بتحديد المنهج المناسب لدراستنا والمتمثل في المنهج الوصفي، كذلك الدراسة والمتمثل في المجال المكاني والزماني، ومنه تم تحديد مجتمع الدراسة وهم تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث قمنا بتطبيق أداة الدراسة والمتمثلة في مقياس ضغوط الدراسية وبناء إستمارة الغش وبينا كيفية بنائها وطريقة تصحيحها وكذلك قمنا بتحديد الخصائص السيكومترية له (الصدق، الثبات) ووصف صورته النهائية كما تم تطبيقه على عينة الدراسة، وفي الأخير قمنا بتحديد الأساليب الإحصائية المعتمدة في جمع وتحليل البيانات.

وبعد عرض الإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية، سيتم لاحقا عرض أهم النتائج المتحصل عليها وفقا لهذه الإجراءات وبحسب الفرضيات المطروحة.

الفصل الخامس:

تحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض النتائج

2. عرض النتائج على ضوء الفرضيات

1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

3.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

4.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

5.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

6.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة

7.2. عرض نتائج الفرضية العامة.

3. مناقشة نتائج الدراسة

1.3. مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

1.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

3.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

4.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

5.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

6.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة

7.1.3. مناقشة نتائج الفرضية العامة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد استعراض أدبيات البحث وجمع المادة العلمية والوقوف على أهم العناصر والأفكار التي تعنى بمتغيرات الدراسة بغية الإلمام بها، ووضعها في قالب نظري، تم الانتقال بعدها إلى الجانب التطبيقي، والذي يعد الجزء الأهم من البحث، إذ من خلاله تظهر بصمة الطالب وتتضح في النتائج المتوصل إليها، والتي تعد رصيد معرفي جديد وإضافة قَيمة للعلم، والجانب الميداني ذو شقين، الشق الأول من خلاله يتم عرض أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة ليأتي بعدها الشق الثاني كآخر فصل من فصول الدراسة وهو فصل عرض ومناقشة النتائج وسيتم التطرق إليه فيما يلي.

1-عرض النتائج:

1.1عرض نتائج الاستجابات الكلية لأفراد العينة نحو بنود مقياس الغش:

"جدول رقم (14): يمثل استجابات أفراد الدراسة نحو بنود مقياس الغش:

رقم البند	البـــــــــــــــدائل						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	نعم		لا أدري		لا			
	تكرار	نسبة مئوية	تكرار	نسبة مئوية	تكرار	نسبة مئوية		
01	83	86.5	5	5.2	8	8.3	2.78	0.58
02	40	41.7	16	16.7	40	41.7	2	0.92
03	30	31.3	8	8.3	58	60.4	1.71	0.92
04	18	18.8	9	9.4	69	71.9	1.47	0.79
05	51	53.1	8	8.3	37	38.5	2.15	0.95
06	33	34.4	12	12.5	51	53.1	1.81	0.92
07	41	42.7	7	7.3	48	50	1.93	0.97
08	44	45.8	10	10.4	42	43.8	2.02	0.95
09	31	32.3	15	15.6	50	52.1	1.80	0.90
10	33	34.4	14	14.6	49	51	1.83	0.91
11	16	16.7	9	9.4	71	74	1.43	0.76
12	19	19.8	10	10.4	67	69.8	1.5	0.81
13	25	26	6	6.3	65	67.7	1.58	0.88
14	35	36.5	15	15.6	46	47.9	1.89	0.92
15	30	31.3	15	15.6	51	53.1	1.78	0.90
16	15	15.6	12	12.5	69	71.9	1.44	0.75

17	55	57.3	11	11.5	30	31.3	2.26	0.91
18	33	34.4	7	7.3	56	58.3	1.76	0.94
19	12	12.5	9	9.4	75	78.1	1.34	0.69
20	10	10.4	9	9.4	77	80.2	1.30	0.65
21	15	15.6	8	8.3	73	76	1.40	0.75
22	15	15.6	7	7.3	74	77.1	1.39	0.75
23	11	11.5	9	9.4	76	79.2	1.32	0.67
24	9	9.4	9	9.4	78	81.3	1.28	0.63
25	40	41.7	12	12.5	44	45.8	1.96	0.94
26	27	28.1	9	9.4	60	62.5	1.66	0.89
27	16	16.7	9	9.4	71	74	1.43	0.76
سلوك الغش							46.21	/

المصدر:من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات spss

2.عرض نتائج الاستجابات الكلية لأفراد العينة نحو بنود مقياس ضغوط البيئة المدرسية:

جدول رقم(15): يمثل استجابات أفراد عينة الدراسة نحو بنود مقياس البيئة المدرسية.

رقم البند	البـــــــــــــــدائل						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	موافق إلى حد ما		موافق بصورة عامة		موافق تماما			
	تكرار	نسبة مئوية	تكرار	نسبة مئوية	تكرار	نسبة مئوية		
01	81	84.4	10	10.4	5	5.2	1.21	0.52
02	63	65.6	20	20.8	13	13.5	1.48	0.725
03	20	20.8	33	34.4	43	44.8	2.33	0.77
04	21	21.9	21	21.9	54	56.3	2.34	0.82

05	23	24	40	41.7	33	34.4	2.10	0.76
06	65	67.7	11	11.5	20	20.8	1.531	0.820
07	66	68.8	22	22.9	8	8.3	1.395	0.640
08	55	57.3	22	22.9	19	19.8	1.625	0.798
09	63	65.6	21	21.9	12	12.5	1.47	0.71
10	47	49	23	24	26	27.1	1.78	0.84
11	38	39.6	27	28.1	31	32.3	1.93	0.85
12	37	38.5	33	34.4	26	27.1	1.9	0.806
13	38	39.6	34	35.4	24	25	1.85	0.79
14	43	44.8	24	25	29	30.2	1.854	0.858
15	17	17.7	19	19.8	60	62.5	2.447	0.779
16	28	29.2	28	29.2	40	41.7	2.125	0.863
17	25	26	31	32.3	40	41.7	2.156	0.812
18	60	62.5	19	19.8	17	17.7	1.552	0.779
19	27	28.1	30	31.3	39	40.6	2.125	0.823
20	45	46.9	30	31.3	21	21.9	1.750	0.794
21	29	30.2	37	38.5	30	31.3	2.01	0.788
22	42	43.8	38	39.6	16	16.7	1.729	0.732
23	27	28.1	26	27.1	43	44.8	2.166	0.841
24	47	49	17	17.7	32	33.3	1.843	0.898
25	48	50	25	26	23	24	1.739	0.823
26	23	24	24	25	49	51	2.270	0.826
27	42	43.8	22	22.9	32	33.3	1.895	0.876
28	21	21.9	18	18.8	57	59.4	2.375	0.823
29	44	45.8	28	29.2	24	25	1.791	0.819

0.752	1.552	15.6	15	24	23	60.4	58	30
0.839	2.01	35.4	34	30.2	29	34.4	33	31
0.814	1.604	20.8	20	18.8	18	60.4	58	32
0.805	1.656	20.8	20	24	23	55.2	53	33
0.826	2.104	39.6	38	31.3	30	29.2	28	34
0.790	1.833	24	23	35.4	34	40.6	39	35
0.870	2.145	45.8	44	22.9	22	31.3	30	36
0.781	1.822	22.9	22	36.5	35	40.6	39	37
0.833	1.854	28.1	27	29.2	28	42.7	41	38
0.814	1.989	32. 3	31	34.4	33	33.3	32	39
0.898	2.156	49	47	17.7	17	33.3	32	40
0.829	1.916	30.2	29	31.3	30	38.5	37	41
0.864	1.895	32.3	31	25	24	42.7	41	42
0.749	2.166	37.5	36	41.7	40	20.8	20	43
0.818	1.656	21.9	21	21.9	21	56.3	54	44
0.732	2.395	54.2	52	31.3	30	14.6	14	45
0.849	2.125	42.7	41	27.1	26	30.2	29	46
0.823	2.218	46.9	45	28.1	27	25	24	47
0.833	2.00	34.4	33	31.3	30	34.4	33	48
0.774	1.989	29.2	28	40.6	39	30.2	29	49
0.887	2.031	40.6	39	21.9	21	37.5	36	50
0.796	21.364	56.3	54	24	23	19.8	19	51
0.861	1.927	33.3	32	26	25	40.6	39	52
0.772	2.156	38.5	37	38.5	37	22.9	22	53
0.853	1.864	30.2	29	26	25	43.8	42	54

55	24	25	12	12.5	60	62.5	2.375	0.861
ضغوط البيئة المدرسية							106.48	/

المصدر:من إعداد الطالبات بالاعتماد على مخرجات spss

2.عرض النتائج على ضوء الفرضيات:

1.2.عرض النتائج على ضوء الفرضيات الجزئية:

1.1.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:"(مستوى ضغوط البيئة المدرسية مرتفع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط)"

للتحقق من الفرضية الجزئية الثالثة قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الخاص بالاستجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة نحو بنود مقياس ضغوط البيئة المدرسية والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو بنود مقياس ضغوط البيئة المدرسية:

ضغوط البيئة المدرسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
	106.489	12.356	143	74

المصدر: من إعداد الطالبات بالاعتماد على مخرجات spss

من الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة نحو بنود مقياس ضغوط البيئة المدرسية هو 106.489.

وحسب مفتاح التصحيح المعتمد في الدراسة الحالية فإن هذه القيمة تنتمي للمجال [55−109] والدال على البديل"**موافق إلى حد ما**" وبالتالي فمستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط منخفض.

- **ومنه فالفرضية الجزئية الأولى غير محققة.**

2.1.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:(مستوى الغش مرتفع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط):

للتحقق من الفرضية الجزئية الأولى قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الخاص بالاستجابات الكلية لأفراد عينة الدراسة نحو بنود مقياس الغش والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(17):المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو مقياس الغش:

الغش	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
	46.209	13.065	81	27

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات spss

من الجدول نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمقياس الغش هو 46.21 وحسب مفتاح التصحيح المعتمد في دراستنا الحالية فإن هذه الدرجة تنتمي للمجال[27−53] والتي تمثل البديل "**لا**" بمعنى أن أغلب استجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود مقياس الغش كانت "**لا**" وبالتالي فمستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط منخفض.

- **ومنه فالفرضية الجزئية الثانية غير محققة.**

3.1.2 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة "(توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى دلالة (α=0.05)"

للتحقق من الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم(18) يمثل نتائج معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل بيرسون	مستوى الدلالة
الضغوط البيداغوجية	49.187	6.371	0.011 −	0.913
سلوك الغش	46.208	13.065		Sig

المصدر: من إعداد الطالبات بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال الجدول يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة−**0,011**وهي سالبة وبمستوى دلالة (0.913) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية(α=0.05) وبالرجوع الى جدول قيمة معامل الارتباط فان هذه القيمة تنتمي إلى الارتباط −0.011الى المجال من الصفر إلى اقل من 0.4 ومنه نوع الارتباط ارتباط عكسي ضعيف جدا. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية المقرة بعدم وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ونرفض الفرضية البديلة المقرة بوجود العلاقة.

- **ومنه الفرضية الجزئية الثالثة غير محققة.**

4.1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة "(توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى دلالة (α=0.05)

للتحقق من الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسن

جدول رقم(19) يمثل نتائج معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل بيرسون	مستوى الدلالة Sig
الضغوط النفسية	42.385	15,955	0.008	0.941
سلوك الغش	46.208	11,957		

المصدر: من إعداد الطالبات بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال الجدول يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة 0.008 وهي غير دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة (0.941) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية (α=0.05) وبالرجوع إلى جدول قيمة معامل الارتباط فان هذه القيمة تنتمي إلى الارتباط 0.008 إلى المجال من صفر إلى اقل من 0.04 ومنه نوع الارتباط هو ارتباط طردي ضعيف جدا. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية المقرة بعدم وجود علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ونرفض الفرضية البديلة المقرة بوجود العلاقة.

- **ومنه الفرضية الجزئية الرابعة غير محققة.**

5.1.2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة "(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس(ذكور/ إناث)عند مستوى دلالة (α=0.05)"

للتحقق من فرضية الفروق في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، اعتمدنا في ذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الجنسين، وبعدها تم حساب الاختبار التائي(T)لعينتين مستقلتين غير متساويتين، لتحديد الفروق حسب الدلالة الإحصائية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (20): يمثل نتائج اختبار (T) لحساب الفروق في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث):

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
ذكور	49	107.693	12.242	0.975	0.332	غير دالة
إناث	47	105.234	12.479			

المصدر: من إعداد الطالبات بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال النتائج الموضحة بالجدول فإننا نلاحظ أن قيمة t=0.975وهي غير دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة sig=0.332 والذي هو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة **(α=0.05)**"

وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية المقرة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ونرفض الفرضية البديلة المقرة بوجود الفروق.

- **ومنه فالفرضية الجزئية الخامسة محققة.**

6.1.2.عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة " (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعا لمتغير الجنس(ذكور/ إناث)عند مستوى دلالة (α=0.05)"

للتحقق من فرضية الفروق في مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس اعتمدنا في ذلك حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الجنسين (ذكور/إناث)، وبعدها تم حساب الاختبار التائي(T) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، لتحديد الفروق حسب الدلالة الإحصائية، وفيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (21): يمثل نتائج اختبار (T) لحساب الفروق في الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب الجنس (ذكور/ إناث):

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة Sig	النتيجة
إناث	47	43.127	9.199	2.314	0.023	دالة
ذكور	49	49.163	15.445			

المصدر: من إعداد الطالبتان بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال النتائج الموضحة بالجدول فإننا نلاحظ أن قيمة t=2.314 وهي دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة sig=0.023 والذي هو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة **(α=0.05)**"

وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية المقرة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث)، ونقبل الفرضية البديلة المقرة بوجود الفروق.

- **إذن الفرضية الجزئية السادسة غير محققة.**

7.1.2.عرض نتائج الفرضية العامة "(توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ضغوط البيئة المدرسة وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى دلالة (α=0.05)"

للتحقق من الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون

جدول رقم(22) يمثل نتائج معامل الارتباط "بيرسون" بين ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط السنة.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل بيرسون	مستوى الدلالة Sig
ضغوط البيئة المدرسية	106.489	12.356	0.004	0.969
سلوك الغش	46.208	13.065		

المصدر: من إعداد الطالبات بالاعتماد على مخرجات spss

من خلال الجدول يتضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة 0.004وهي غير دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة (0.969) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية (α=0.05) وبالرجوع إلى جدول قيمة معامل الارتباط فان هذه القيمة تنتمي إلى الارتباط(0.004) إلى المجال من صفر إلى اقل من 0.4 ومنه نوع الارتباط هو ارتباط طردي ضعيف جدا. وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية المقرة بعدم وجود علاقة ارتباطية بين سلوك الغش وضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ونرفض الفرضية البديلة المقرة بوجود العلاقة.

- **ومنه الفرضية الجزئية العامة غير محققة.**

3-مناقشة النتائج:

1.3مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات والدارسات السابقة.

1.1.3 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى: (مستوى ضغوط البيئة المدرسية مرتفع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط)

تبين لنا من خلال الجدول رقم(16) أن المتوسط الحسابي 106,489 والإنحراف المعياري 12,356 وحسب مفتاح التصحيح المعتمد في الدراسة الحالية فإن هذه القيمة تنتمي للمجال [55-109] والدال على بديل "موافق إلى حد ما " وبالتالي نرفض الفرضية التي تقر بأن مستوى ضغوط البيئة المدرسية مرتفع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وعلى هذا الأساس فإن الفرضية الجزئية الأولى غير محققة .

وهذه النتائج جاءت عكس ما توقعنا، ففي حدود علمنا لا توجد هناك دراسات سابقة توافقت نتائجها مع نتائج دراستنا لأن تلاميذ السنة الرابعة متوسط أكثر عرضة للضغوط خاصة وأنهم في نهاية المرحلة المتوسطة وهي مرحلة حساسة في حياة التلميذ بسبب الضغوط التي يتعرض لها من عدم فهمه للدروس وكثافة المناهج التعليمية وغيرها من المشكلات التي تواجهه ، وقد إختلفت دراستنا مع دراسة عبدي سميرة (2011)حيث أسفرت نتائجها على وجود درجات مرتفعة من الضغوط المدرسية للتخصصين العلميين والأدبيين ، كما نجد أيضا دراسة عبد الحفيظ البكيري (2020) ،حيث سُجلت في بعد ضغوط البيئة المدرسية بمستوى درجات متوسطة ومرتفعة بالمقارنة مع بقية الأبعاد.

فحسب النظرية السلوكية التي تؤكد أن سلوك الفرد ناتج عن تفاعله مع بيئته الإجتماعية ويتكيف حسب متطلباتها (سميرة.2011ص 50.)

ومنه يمكننا القول أن النتائج التي تحصلنا عليها قد تعود إلى خلو البيئة المدرسية من أي مسببات للضغوط لدى التلاميذ بالإضافة إلى إحتمالية وعيهم بكيفية التصدي ومواجهة هذه الضغوط وإدارتها ويمكن تفسير النتائج المتحصل عليها و إرجاعها إلى الفضاء المدرسي، فحسب فرانسوا كازان وهو مهندس معماري أن الفضاء المدرسي يجب أن يكون حيا ومتنوعا، جميلا وجذابا وليس مغلقا ومحدودا يعطي نفسا للتلاميذ للدراسة والعطاء (messnim;1973 ;p106)

ومنه فإن فضاء متوسطة مالك بن نبي يحتوي على مساحات فيها أشجار الورد وبعض الرسومات الجميلة على جدرانها مما زادها رونقا وجمالا، كما تطل جميع الحجرات على ساحة المتوسطة الواسعة وتوفر فيها الإضافة المناسبة والطعام والتدفئة في فصل الشتاء كل هذه العوامل تقلل من الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

أما من الناحية البيداغوجية المحيطة بالتلميذ التي توفرها المؤسسة التعليمية كالوسائل المساعدة في العملية التعليمية كالوسائل المساعدة في العملية التعليمة مثل استراتيجية الحوار و المناقشة ، إستراتيجية العصف شرح الدروس عن طريق المخططات و باستعمال جهاز الداتاشو التي يستعين بها المعلم لتسهيل عملية الفهم ، والأساليب والوسائل والإستراتيجيات كإستراتيجيات التعلم النشط التعلم النشط مثل إستراتيجية الحوار والمناقشة ، العصف الذهني ، التعلم الذاتي ، التعلم التعاوني وغيرها من الاستراتيجيات التي يستعملها أغلب أساتذة متوسطة مالك بن نبي لإيصال المعلومة بطريقة سلسة إلى التلميذ ، أما الإدارة المدرسية تعمل على توفير بيئة إيجابية وجو يسوده الاستقرار والتعاون والروح المعنوية بين التلاميذ من خلال المشاركة في المسابقات بين المتوسطات كالمناظرات وهذا ما يولد الثقة ويلبي الحاجة النفسية للطلاب .

2.1.3مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية: (مستوى الغش مرتفع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط)

تبين لنا من الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة نحو بنود استبيان الغش هو 21.46، وإنحراف معيارى 13.065 وحسب مفتاح التصحيح المعتمد في الدراسة الحالية فإن هذه القيمة تنتمي إلى المجال[27−53] والتي تمثل البديل "لا" بمعنى ان أغلب استجابات أفراد عينة الدراسة حول بنود استبيان الغش كانت "لا" وبالتالي ترفض الفرضية التي تقر بأن مستوى سلوك الغش مرتفع لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وعلى هذا الأساس فإن الفرضية الجزئية الثانية غير محققة .

وهذه النتائج جاءت عكس ما توقعنا، ففي حدود علمنا لا توجد هناك دراسات سابقة توافقت نتائجها مع نتائج دراستنا، وقد اختلفت دراستنا مع دراسة أحمد فلوح (2018) التي أسفرت عنها المؤشرات الإحصائية

المتمثلة فر النسب المئوية والمتوسطات الحسابية المرتفعة الدالة على وجود الغش حسب وجهة نظر أفراد العينة من طلبة جامعة ورقلة وجامعة غليزان

حيث يؤكد أصحاب النظرية الأخلاقية عند اسبينوزا القول إن الإنسان لا يقف بمعزل عن الطبيعة وقوانينها فاسبينوزا قد انتقد بشدة أولئك الذين تصوروا الإنسان على أنه "يقف ضد الطبيعة كأنه دولة داخل دولة، ويظنون ...أن له سلطانا مطلقا على أفعاله وكأن شيئا لا يتحكم فيه سوى ذاته"

(العمارية، 2007، ص167).

و من هنا فالبيئة التي يعيش فيها تلاميذ السنة الرابعة متوسط لا تشجعهم على الغش بحيث تكون بيئة مستقرة .

قد يكون هذا راجع لعدة عوامل منها نتيجة للتوعية المستمرة والجهود المبذولة لمكافحة الغش من طرف المسؤولين، كم تلعب دور تطبيق السياسات الصارمة والإجراءات الرادعة دورا في التقليل من حالات الغش عن طريق وضع قوانين واضحة وصريحة تنص على معاقبة الغشاشين، ، وفرض إجراءات رقابية لمراقبة الامتحانات والاستعانة بتقنيات التكنولوجيا لكشف الغش بالإضافة إلى الفحص العشوائي للأوراق، و الإعتماد على الأساليب النموذجية للتصحيح والتقييم، وقد يكون هناك عوامل أخرى ذات صلة أثرت على هذا الإنخفاض لان تلاميذ ذوي التحصيل المرتفع لا يميلون إلى الغش في الامتحانات مقارنة بتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض و لعل هذا ما تم ملاحظته بصورة متكررة أثناء فترات الامتحانات ، فالتلاميذ الذين يتحصلون على نتائج جيدة تكون من مجهودهم الخاص من خلال المراجعة المستمرة و حفظ الدروس وحل التمارين و الواجبات المدرسية إلى أن محاولات الغش تزداد عند التلاميذ الذين يتوقعون نتائج منخفضة في الاختبار.

3.1.3.مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ("توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة "((α =0,05)

يتبين لنا من خلال الجدول رقم(18)، يتضح أن قيمة معامل الإرتباط بارسون المحسوبية)(0,011−) وهي سالبة بمستوى دلالة (0,93) وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد من الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية(0.05) α=وبالرجوع إلى جدول قيمة معامل الإرتباط فإن هذه القيمة تنتمي إلى الإرتباط (0,011−) إلى مجال من الصفر إلى أقل من 0,4،ومنه نوع الارتباط عكسي ضعيف جدا وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية المقرة بعدم وجود علاقة ارتباطية من الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وعلى هذا الأساس فإن هذه الفرضية غير محققة .

وقد أثبتت دراستنا الراهنة عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دالة إحصائية بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش وهذا عكس ما أثبتته، دراسة إيهاب فارس محمد السيد طعمية (2010) حيث تبين من خلال نتائجها أن هناك علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات أبعاد المناخ المدرسي (علاقة الطلاب بزملائهم، علاقة الطلاب بالمعلمين، وعلاقة التلاميذ بالإدارة المدرسية، والمشاركة في الأنشطة المدرسية) ودرجات أبعاد المشكلات السلوكية المدرسية التي من بينها سلوك الغش في الامتحانات .

كما توصلت دراسة عبد الحفيظ البكري ونزيم صرداوي(2020) إلى درجة متوسط حسابي لضغوط البرامج الدراسية (18,20) وهي درجات منخفضة.

قد نجد هذا راجع في عملية التدريس بحيث يكون الأستاذ قادر على مشاركة التلاميذ في البرنامج الدراسي و يجب إن يكون ناضج و يتمتع بروح الفكاهة و يكون حازما ولكن غير منزعج و متعاطف مع تلاميذه لان دور الأستاذ يكون كبير جدا في العملية التعليمية لأنه هو القائد و المؤول عن تلاميذ كذلك نجد طريقة تلقين الدروس تكون بطرق سهلة الفهم مثل شرح الدرس عن طريق مخططات مبسطة كذلك الخارجات الميدانية في الدروس التي تحتاج ذلك كدروس التاريخ. العلوم الطبيعية. الفيزياء. هذه الطرق تسهل على التلميذ فهم واستيعاب المادة العلمية مما يجل التلميذ لا يلجأ إلى سلوك الغش. (الزراد، 2002، ص49) كذلك دور مدير المؤسسة لأنه هو القائد الذي يوجه التلاميذ في الطريق الصحيح لتحقيق أهدافهم التعليمية والشخصية، يعمل على بناء رؤية واضحة للمدرسة ويشجع التلاميذ على تحقيق النجاح والتفوق كذلك الدعم المتواصل بحيث يقوم المدير بتوفير الدعم اللازم للتلاميذ، سواء كان ذلك على صعيد الدروس أو القضايا الشخصية وذلك بالسماع إلى احتياجاتهم ومشاكلهم ويعمل على إيجاد حلول مناسبة وتوفير بيئة داعمة للنمو والتطور. كذلك دور الإداريين في انضباط التلاميذ داخل المؤسسة وذلك بوضع قوانين واضحة وعادلة للمدرسة ويشجع التلاميذ على الالتزام بها يعمل على تعزيز الانضباط والقوانين السلوكية واتخاذ إجراءات مناسبة لمعالجة إلى أي مخالفات، كذلك توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة بحيث تتحمل الإدارة المسؤولية على إنشاء بيئة تعليمية أمنة ومحفزة وذلك بتوفير تسهيلات ملائمة وتجهيزات متطورة لتعزيز عملية التعلم والتفاعل الإيجابي للتلاميذ.

4.1.3. مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة (توجد علاقة ارتباطيه ذات دالة إحصائية بين الضغوط النفسية و سلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة نتوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تبين من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة (0.008)وهي غير دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة(0.941) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية (α=0.05)

وبالرجوع إلى جدول قيمة معامل الارتباط فان هذه القيمة تنتمي إلى الارتباط (0.008)إلى المجال من الصفر إلى اقل من 0.04 ومنه نوع الارتباط هو ارتباط طردي ضعيف جدا ، وبالتالي نرفض الفرضية المقرة بوجود علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وعلى هذا الأساس فان الفرضية الجزئية الرابعة غير محققة .

وهذه النتائج جاءت عكس ما توقعنا، ففي حدود علمنا لا توجد هناك دراسات سابقة توافقت نتائجها مع نتائج دراستنا لان سلوك الغش أصبح سلوك منتشر في مجتمعاتنا بقوة وقد يكون راجع إلى الضغوط النفسية كتراكم الدروس، صعوبة المقررات الدراسية، كثرت الواجبات والتمارين، عدم المراجعة الجيدة حيث اختلفت دراستنا مع دراسة شقير (1997) التي أسفرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطيه ودالة إحصائيا بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي.

حيث يؤكد أنصار النظرية التحليلية بان الشعور بالضغط يعتبر كمثير داخلي نابع عن الصراعات غير منطقية وغير محددة مصحوبة بالخطر الحقيقي " فرويد" يؤكد أن الضغط السلبي يمكن إيقاظه بواسطة صراعات غير شعورية داخل الفرد.

كما يرى علماء المدرسة التحليلية أن الضغوط من خلال كل موافق أو سلوك أو تعبير عن الصراعات ما بين القوى والنزاعات متعارضة أو متباينة سواء بين الفرد والمحيط الخارجي أم من داخل الفرد ذاته وعندما نصطدم النزاعات ورغبات متعارضة أو متباينة سواء بين الفرد والمحيط الخارجي أم داخل الفرد ذاته، أو عندما تصطدم الغريزة بالتحريم يأتي من المحيط الخارجي أو من الرقابة النفسية الداخلية الأنا الأعلى (نايل، 2009، ص 89.)

أما أصحاب الاتجاه الفيزيولوجي أن الضغوط النفسية استجابة لأحداث مهددة تأتي من البيئة، فهي تعتبر كرد فعل واستجابة الفرد للحدث الضاغط بحيث ركز على ردود الفعل الانفعالية والفيزيولوجية التي تنجم عن الأحداث الضاغطة ودور الجهاز الغدي في الاستجابة.

ومن هنا فمواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تكون من خلال تعزيز الوعي الذاتي بحيث يجب أن يكونوا التلاميذ على دراية بمشاعرهم واحتياجاتهم النفسية، فينبغي تشجيعهم على تعلم مهارات التعامل مع الضغوط والتعبير عن مشاعرهم بطرق صحية مثل الكتابة في يومياتهم أو التحدث مع شخص موثوق، تطوير مهارات إدارة الضغوط.

ومن أهم الأسباب المفسرة لعدم وجود علاقة ارتباطيه بين الضغوط النفسية وسلوك الغش قد يتكون بسبب التنشئة الاجتماعية وخاصة الأسرة لان الأسرة هي التي يقع على عاتقها مسؤولية عظمى تتجلى في ضمان

الانتقال السلس و السوي للأبناء من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى و لا يأتي هذا الأمر إلا من خلال تلك العلاقات الأسرية الصحية و النماذج الودية القوية و الآمنة التي تساعد في بناء شخصية المراهق خاصة المتمدرس وذلك بتأكيد شخصيته وذاته كذلك الدعم النفسي إما من طرف الأولياء أو من طرف الأساتذة أو مستشارة التوجيه، بحث يتم تشجيع التلاميذ وذلك بتوفير لهم الجو المناسب و المريح من اجل الدراسة، بحيث تبني شخصية الطفل بالاهتمام و الحب و توفير لهم التفاصيل البسيطة التي يحتاجها كل طفل كالأمن و الاستقرار و التعامل الإيجابي كذلك التحفيز و التشجيع لأنها من العوامل التي تترك التلميذ يكتسب من جديد ثقته بنفسه و ينمي طموحاته و يركز على أهدافه، تنظيم أوقات المراجعة و الحفظ كذلك توفير لهم بيئة ملائمة و ظروف جيدة تساعدهم على الراحة النفسية و الجسدية .

كذلك الأنشطة المدرسية المتعددة والتي تعتمدها المدارس خاصة الترفيهية منها ويكون لها تأثير إيجابي على التلاميذ وذلك من خفض كل الضغوط النفسية وامتصاصها وهذه النشاطات تقوم بتنمية وصقل شخصيتهم وذلك لما تتضمنه من مسابقات مختلفة، وورشات عمل ورحلات استكشافية وحفلات وغيرها من الأنشطة الترفيهية المتعددة التي تنمي عند التلميذ العديد من المهارات.

5.1.3مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة (لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث) عند مستوى الدلالة (α=0.05)

تبين لنا من خلال الجدول رقم (20) الخاص بنتائج اختبار (T) لحساب الفروق في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث أن مستوى الدلالة المحسوبة كان (0.332) هو أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة (0.05) وبالتالي نقبل الفرضية المقرة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وعلى هذا الأساس فان الفرضية الجزئية الخامسة محققة.

لقد اتفقت دراستنا مع دراسة مدحت سمير (2002) التي تقر بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في ضغوط البيئة المدرسية، كذلك دراسة بن ويس فتيحة (2018) التي أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الدلالة (0.01) بين الذكور والإناث في ضغوط البيئة المدرسية.

وحسب ما أكدته النظرية السلوكية لتشارلز سبيلبرجل (1972) على أن القلق عند التلاميذ والتي كانت مهمة لفهم الضغوط النفسية، حيث أنها تركز على المتغيرات المتعلقة بالموقف الضاغط و إدراك الفرد لها حيث

يبدأ الضغط من خلال مثير يهدد حياة الفرد و إدراكه لهذا المثير أو التهديد و رد الفعل النفسي المرتبط بالمثير و ذلك يرتبط برد الفعل على شدة المثير و مدى إدراكه له (فاطمة ،2015ص 22).

ومن هنا فان ضغوط البيئة المدرسية تكون منخفضة يعني عدم وجود قلق أو مثير يثير التلميذ وعدم وقوعه في مواقف ضاغطة مما يقلل من نسبة الغش لدى التلميذ.

وقد نجد أن هذا راجع إلى التنشئة الاجتماعية السليمة ،بحيث يكون الجو ملائم داخل المنزل وهذا يساعدهم على الحفظ و المراجعة واسترجاع للمعلومات، توفير لأولادهم مساحة مخصصة للتعلم بحيث تكون منفصلة عن أماكن اللعب و يحس التلميذ إن هذا المكان يبدوا وكأنها مدرسة مصغرة تكون فيها الأقلام ، الكتب، الدفاتر، الأجهزة اللوحية، السبورة، وضع برنامج منزلي خاص مقسم إلى فترات المراجعة و الحفظ و فترات الراحة واللعب وفترات حل الواجبات و التمارين المدرسية، كذلك تشجع الأولياء لأطفالهم و الاحتفال بإنجازاتهم و مكافئتهم على جهودهم المبذولة، كذلك الدعم النفسي للتلاميذ هذا من خلال إشراك الطفل في أنشطة بدنية وألعاب متنوعة و تعزيز مواهبهم و استثمارها في الدروس العلمية و تعزيز أنشطة الرسم لتكون تلك الأنشطة هامة في إسقاط المشاعر السلبية المكبوتة في عمق ذاته، كما أن الألوان وإسقاطها على الأوراق لها اثر كبير في تحسين نفسية الأطفال وتخفف من حدة التوتر و الضغط النفسي لديهم، كذلك تكليفهم بأعمال و مهام صغيرة لتقوية ثقتهم بأنفسهم و الإحساس بالمسؤولية، كذلك البيئة المدرسية المناسبة من حيث عدد التلاميذ داخل القسم ولا تكون الأقسام مكتظة و يكون المناخ التعليمي جد مناسب وهذا المناخ ينقسم إلى مجالات منها ما يتعلق بالبيئة التعليمية الآمنة، وعلى قادة المدارس بحيث يكون التخطيط للرقابة و التنظيم داخل المؤسسة ومتابعة خدمات المجال الصحي، توفير المرافق الجيدة و التجهيزات المدرسية، وتوفير خدمات الإرشاد و التوجيه من اجل تحقيق الصحة النفسية و تعزيز الأمن الفكري كذلك نجد طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ وكل التغيرات التي تطرأ عليه إذن فكل العوامل ربما تأكد على عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث)

6.1.3مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث) عند مستوى الدلالة (α=0.05)

تبين لنا من خلال الجدول رقم (21) الخاص بنتائج الاختبار (T) لحساب الفروق في مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة نتوسط، بحيث أن مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية

المقرة بعدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وعلى هذا الأساس فان الفرضية الجزئية السادسة غير محققة.

لقد اتفقت دراستنا مع دراسة الكندري (1990) أكدت على انه توجد فروق ذات فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (إناث–ذكور) ودراسة قاسم على (2006) بحيث كانت النتائج قد أسفرت على إن الذكور يمارسون الغش أكثر من الإناث في حين اختلفت مع دراسة مبارك نسيمة (2021) والتي أسفرت نتائجها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو سلوك الغش لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس والتخصص. كما تأكد نظرية كولبرج (1976) على فهم الجانب الأخلاقي للفرد، نظام القيمي. لهذا يمكن النظر في ثلاثة مستويات والتي تتكون من ستة فئات فرعية مذكورة في (walsn.sottile2010)

فالمستوى الأول من الفهم الأخلاقي، بحيث تتشكل القرارات الأخلاقية للإنسان حول الاحتياجات الإنسانية الأساسية و القواعد الثقافية، وفي المستوى الثاني تتشكل القرارات الأخلاقية في الغالب وفقا للظروف و التوقعات المقصورة للعائلة أو المجتمع أو الأمة بينما في المستوى الثالث من الفهم الأخلاقي، فان القيم الأخلاقية للشخص هي أيضا قيم ملزمة وصحيحة لكل فرد أو مجموعة أخرى في نفس الوقت، وبالتالي إذا كان التلميذ يغش في الامتحان حسب نظرية كولبرج، فقد يكون سلوك التلميذ مؤشر على انه ربما لا يزال في المستوى الأول من الأخلاق السببية ولديه فهم أخلاقي ضعيف بعبارة أخرى ، يمكن القول أن التلاميذ الذين يظهرون سلوكيات الغش في الامتحانات بهذا الفهم ربما يكونوا قد شكلوا فهمهم الأخلاقي فقط حول الاحتياجات الإنسانية الأساسية و القواعد الثقافية .

حسب هذه النظرية فسلوك الغش هو سلوك غير أخلاقي ومعارض لعاداتنا وتقاليدنا والأصول التربوية ويكون التلميذ لديه فهم أخلاقي ضعيف وربما ينظر إلى الغش بأنه سلوك عادي لكن في الحقيقة له نتائج وخيمة.

تبين لنا من خلال النتائج أن فئة الذكور يغشون أكثر من الإناث ، قد يكون ذلك راجع إلى عدم شعور التلميذ بالمسؤولية اتجاه الدراسة وليس لديه اهتمام قوي بالدراسة ، عدم رسم أهداف أو طموحات مستقبلية وذلك بالتحسين من مستواه الدراسي و حصوله على علامات جيدة دون ممارسة الغش الذي يكون هدفه الحصول على العلامات بأي طريقة كانت و نجد كذلك من أهم أسباب انتشار الغش عند فئة الذكور بالمتوسطة وهو عدم معرفة الطرق الصحيحة للمذاكرة و عدم تخصيص أوقات مناسبة لدراسة لان معظم أوقاته خارج المنزل أي مع أصدقائه ، وقد تكون للتلاميذ ميولات أخرى غير الدراسة مثل الذهاب إلى العمل

من اجل توفير المال رغم صغر سنه وقد يكون ذلك راجع إلى سوء التنشئة الاجتماعية بحيث يؤثر التسلط و السيطرة على الطفل من قبل الأبوين على تحقيق الطفل لما يرغب فيه أو يتمناه، كما إن منع الطفل بالقيام بأي نوع من أنواع الرغبات التي يريدها هذا ما يجعل الطفل يلجأ إلى أساليب أخرى ليحقق رغباته ، كذلك نجد الأسرة الغير مهتمة بحيث تترك أولادها ولا تهتم لمتطلباتهم، هذه الأسباب تجعل الذكور أكثر غشا من الإناث، لان الإناث لهم روح المنافسة بين بعضهم البعض وهذا ما يولد لهم الطموح للنجاح بمعدلات جيدة، و ممتازين من حيث تحصيلهم الدراسة و محبي للحفظ هذا ما يجعلهم لا يقومون بالغش في الامتحانات .

7.1.3.مناقشة نتائج الفرضة العامة (توجد علاقة ارتباطية ذات دالة إحصائية بين ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05)

تبين لنا من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة معامل الارتباط بيرسن المحسوبة (0.004) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة (0.969) وهو اكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية (0.05) وبالرجوع إلى جدول قيمة معامل الارتباط فان القيمة تنتمي إلى الارتباط (0.004) إلى المجال من صفر إلى اقل من 0.4ومنه نوع الارتباط هو ارتباط طردي ضعيف جدا، و بالتالي نرفض الفرضية المقرة بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ضغوط البيئة المدرسية و سلوك الغدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط و على هذا الأساس فإن الفرضية العامة غير محققة .

في حين لم نجد دراسات توافقت نتائجها مع نتائج دراساتنا، وقد اختلفت مع دراسة عبدي سميرة (1011) والتي أسفرت نتائجها على وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين الضغط المدرسي والتحصيل الدراسي في حين أن دراستها كانت مع متغير آخر ليس سلوك الغش بل التحصيل الدراسي، ودراسة محمد محروص الطملاوي (2012) التي أقرت بوجود علاقة ارتباطيه بين الضغوط المدرسية والتفكير

حيث يؤكد أنصار المدرسة السلوكية التقليدية على عملية التعلم بحيث يركزون جلا اهتماماتهم على دور البيئة في تشكيل شخصية الفرد ومن رواد هذه النظرية " باندورا وسكينر" في حين تفوق شدة الضغوط قدرتهم على المواجهة فإنهم يشعرون بتأثيرات تلك الضغوط، أي سلوك إنساني معظم أنماطه متعلم إيجابي أو سلبي، وهذا السلوك يخضع للعديد من المتغيرات أو المثيرات الداخلية أو خارجية في البيئة المحيطة بالإنسان، والسلوك الذي يتم تعزيزه يكون أكثر قابلية للتكرار من السلوك الذي لا يتم تعزيزه

ومنه البيئة المناسبة الخالية من الضغوط تكون بيئة داعمة على تشكيل شخصية الفرد وسلوك الغش إذا تم تعزيزه يكون أكثر تكرار إذا لم يعزز يختفي.

أما السلوكيون الجدد أمثال باتريسون الذي يقر بان الضغط يحدث نتيجة دافع المتعلم أو نتيجة التنشئة الاجتماعية، كما يؤكدان على أثر التعلم سواء الثقافي أو الاجتماعي على نمو الفرد واستجاباتهم للمواقف الضاغطة (عبدي، 2011، ص ص 50.49)

نستنتج من هذه النظرية أن هناك تعدد في التوجهات بين المدارس حيث أن كل نظرية حاولت تحديد مفهوم الضغط المدرسي حسب ميولها واهتمامها فنجد النظرية الفيزيولوجية تهتم بالاستثارة الفيزيولوجية، أما النظرية النفسية الاجتماعية فهي تؤمن بفكرة أن الفرد يعيش في بيئة يكون فيها تفاعل بين الفرد و البيئة إلى حد حدوث ضغوط، أما النظرية السلوكية تعطي الأهمية الكبرى لتعلم الفرد استجاباته السلوكية في البيئة.

ومنه نستنتج أن الضغط المدرسي يتولد من البيئات الغير مناسبة على عكس التلميذ الذي يعيش في بيئة مناسبة وسوية بحيث يكون هناك تفاعل بين الأفراد فيما بينهم.

ربما عدم وجود علاقة بين الضغوط المدرسية وسلوك الغش راجع إلى دور المؤسسة في توفيرها للتلاميذ مناخ تعليمي مناسب كذلك البيئة المدرسية الآمنة فهي جزء من الاستراتيجيات التعليمية، فالبناء المدرسي ليس مجرد مساحة معدة لإيواء التلاميذ بل هو نظام متكامل من اجل تسهيل النمو العقلي والانفعالي والجسدي للتلميذ وتعزز جوانب شخصيته.

فمتوسطة مالك بن نبي التي تم إجراء فيها دراستنا كانت جدرانها مزين بالرسوم والألوان الجذابة وفيها مساحات خضراء والأشجار والورود بشتى أنواعها ولها ساحة كبيرة والعديد من حجرات الدراسة وهناك مكان خاص بالإداريين وقاعة أساتذة وحجراتها شاسعة وستائرها وطاولاتها ملونة.

إن دور المؤسسة التعليمية لا يقتصر على نهمة التعليم بمعناه الدقيق و انم يتعدى ذلك ليشمل تعزيز وسلامة المجتمع ، بما في ذلك تقليص الانحرافات السلوكية كالغش مثلا في الامتحان فالمؤسسات تلعب دورا بالغ الأهمية في غرس التربية الخلقية و الاجتماعية للتلاميذ قبل أن تهتم بتلقين المعلومات ، كما أن الأنشطة الرياضية لها دور في الحد من ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، إن تنظيم الأنشطة الترفيهية كالدورات الرياضية داخل المؤسسات التربوية فهي تقلل من بعض المشكلات التي يعاني منها التلميذ كالضغط المدرسي الذي سيؤثر عليه بالسلب في تحصيله الدراسي عامة وفي سلوكه

خاصة فالتلميذ الذي لا يمارس الأنشطة الترفيهية و الرياضية سواء خارج أو داخل المؤسسة التعليمية فتكون لديه شحنات زائدة و الإحساس بالضيق و القلق يريد تفريغها في نشاط ما ، كذلك الإمكانيات المادية داخل للمؤسسة توفير للتلاميذ كل الاحتياجات داخ المؤسسة د التلاميذ في القسم ، الطعام، التهوئة، الإضاءة، اختيار أساتذة ذوي خبرة في العمل و وجود مستشارة توجيه داخل المؤسسة، الإكثار من المناظرات بين المؤسسات وذلك بالاحتكاك مع تلاميذ من بين المؤسسات وذلك بالاحتكاك مع تلاميذ من مؤسسات أخرى، مما يزيد من تفاعلهم الاجتماعي و التعرف على المعلومات أو ثقافات أخرى، كذلك المؤسسة التربوية تقوم بتربية الطفل بعد الأسرة بحيث تقوم بإعداد الطفل من جميع النواحي التربوية والاجتماعية، النفسية، المعرفية، السلوكية، الصحة..... وذلك من خلال تنشئة جيل واعي ومثقف باعتبار إن تلاميذ المدارس هم الذين عماد المستقبل، وهم الجيل الصاعد الذي يدعو إلى التطور والتقدم فكلما واجه التلاميذ كافة التحديات التي تواجههم للوصول إلى اعلي مستوى من العقلة والبدنية.

كذلك دور الأستاذ داخل المؤسسة جد مهم، فالأستاذ داخل المؤسسة جد مهم فالأستاذ لا يكون متسلط ومتعصب بل يكون إيجابي وسلس في تعامله معهم، كذلك كون العلاقات الإيجابية تساعد التلاميذ على استغلال قدراتهم الشخصية بحيث تساعدهم على التعلم من خلال توفير بيئة صفية آمنة خالية من الضغوط.

كذلك قد يرجع إلى أهم عامل وهو التنشئة الاجتماعية و التي تعد العملية التربوية التكوينية، بحيث تكسب الفرد شخصية اجتماعية وتساهم في اندماجه ضمن الاتساق الاجتماعية وتعمل على تحديد أدواره المستقبلية فهي لا تتسنى من فراغ بل هي انعكاس لثقافة المجتمع التي هي جزء منه، و لكي تتحقق التنشئة الاجتماعية ينبغي التأكد من اكتساب الطفل صفات إيجابية منها الابتعاد عن الأنانية و كذلك تعزيز قيم التسامح و الصدق و تنمية روح الحوار و الاعتزاز بالهوية الثقافية للمجتمع وهذا السبب يعود إلى أن أسرة تلاميذ عينة الدراسة و لهم دور هام في بناء الكيان التربوي للطفل و البيئة المرجعية في تشكل شخصية الطفل في أولى مراحل حياته و تعمل على غرس القيم و العادات و التقاليد .

خلاصة الفصل:

من خلال فصل عرض ومناقشة نتائج بحثنا هذا ومعرفة العلاقة بين متغير ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش توصلنا إلى النتائج التالية:

مستوى ضغوط البيئة المدرسية منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

مستوى سلوك الغش منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

بعدم وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

عدم وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)

وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعا لمتغير الجنس (ذكور / إناث)

وفي الأخير توصلنا إلى نتيجة عدم وجود علاقة بين ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدي تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

استنتاج عام :

هدفت الدراسة الحالية إلى رصد و معرفة العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية و سلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و كذلك التعرف على مستو ى ضغوط البيئة المدرسية و سلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، والتعرف على العلاقة بين كل من الضغوط البيداغوجة و الضغوط النفسية و سلوك الغش و كذلك التعرف علي الفروق في مستو ى ضغوط البيئة المدرسية و سلوك الغش تعزى لمتغير الجنس (إناث– ذكور) لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط ،اعتمادا على المنهج الوصفي .

توصلت دراستنا لي النتائج التالية:

––مستوى ضغوط البيئة المدرسية منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

–مستوى الغش منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

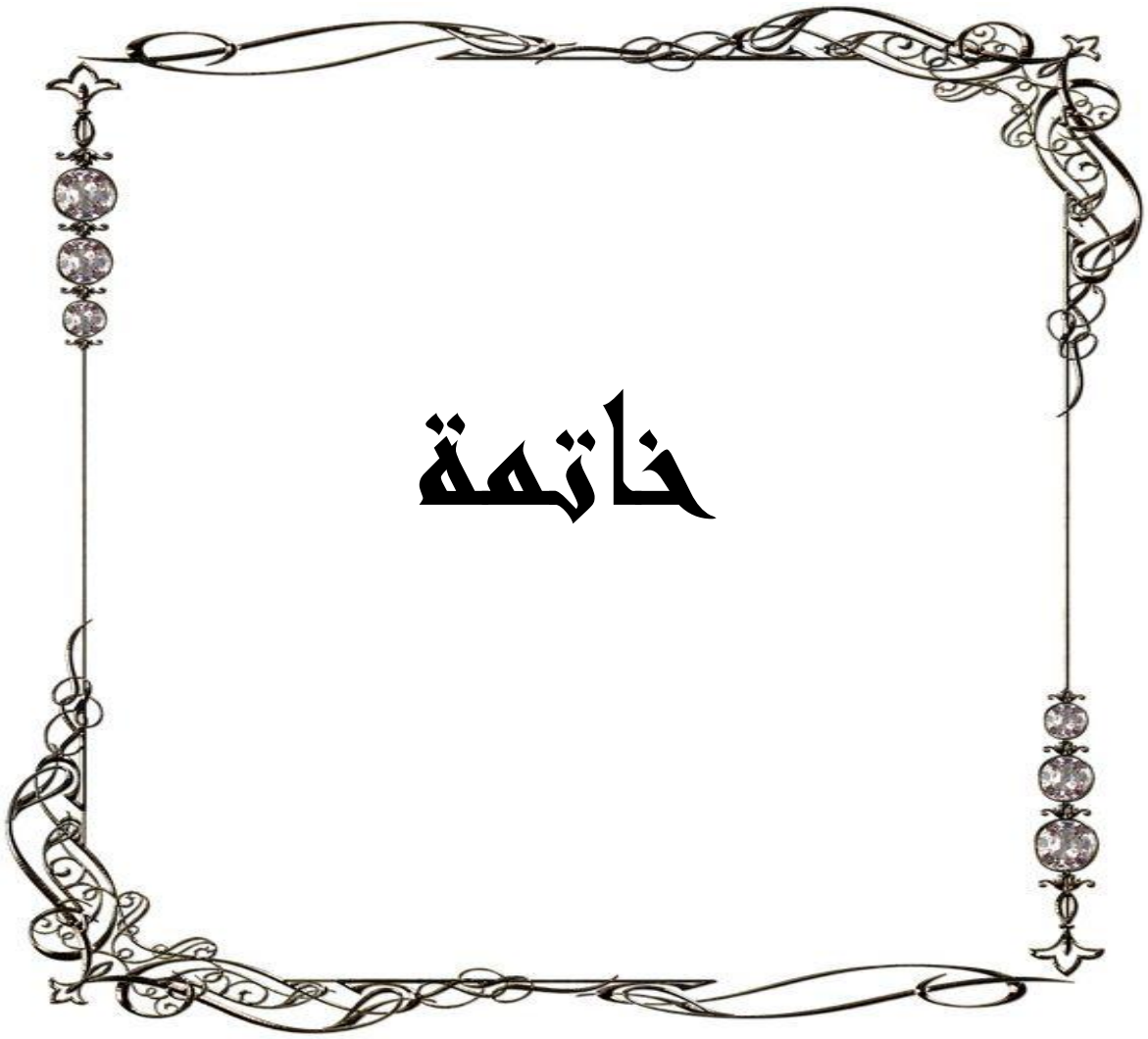
–لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الضغوط البيداغوجية و سلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة نتوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور– إناث) عند مستوى الدلالة (α=0.05).

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الغش لدي تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) عند مستوى الدلالة (α=0.05).

––لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).



خاتمة

خاتمة:

في الأخير إن المدرسة ورغم المشاكل الكثير التي يواجهها التلاميذ داخل هذا الحصن العلمي والتربوي، إلا أن مكانتها تبقى مهمة كونها تنشئ جيلا عازما على تقديم جهد فكري وعلمي يسعى من اجل الخدمة الاجتماعية، وإنشاء بيئة مدرسية خالية من المشاكل السلوكية والضغوطات حيث توصلت نتائج دراستنا إلى:

- ❖ مستوى ضغوط البيئة المدرسية منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ مستوى الغش منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الضغوط البيداغوجية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ❖ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة نتوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط البيئة المدرسية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور–إناث) عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الغش لدي تلاميذ السنة الرابعة متوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور _إناث) عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- ❖ لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين ضغوط البيئة المدرسية وسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند مستوى الدلالة (α=0.05).

التوصيات والمقترحات:

أ-التوصيات:

-توفير المناخ المناسب داخل القسم خاصة أقسام السنة الرابعة متوسط.

-ممارسة كل من مستشارة التوجيه والأساتذة والإداريين مهامهم على أتم وجه.

-الاهتمام بالناحية النفسية للتلميذ عن طريق المتابعة المستمرة من طرف الأولياء.

-التواصل المستمر بين الأسرة والمؤسسة من خلال مجالس أولياء الأمور.

ب-الاقتراحات:

وفقا لما تحصلنا عليه من نتائج الدراسة التي قمنا بها نقترح ما يلي:

- ❖ إجراء دراسة مماثلة لدراستنا على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمؤسسات أخرى ومقارنة نتائجها بنتائج دراستنا.
- ❖ إجراء دراسة عن العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية وبعض متغيرات أخرى (التحصيل الدراسي، التسرب المدرسي، التأخر المدرسي .....).
- ❖ تنظيم برامج إرشادية لصالح الأولياء والتلاميذ بهدف توعيتهم وإكسابهم مهارات التعامل مع تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- ❖ العمل على الاهتمام بالأنشطة والبرامج المختلفة داخ المؤسسة التعليمية.
- ❖ ضرورة الاهتمام بالعوامل المؤثرة في البيئة المدرسية من اجل خفض سلوك الغش لديهم والإصرار على الاجتهاد في الدراسة.
- ❖ توفير بيئة تعليمية مناسبة حتى تساعد التلميذ على أداء مسيرتهم التعليمية بأكمل وجه وبصورة جيدة.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1-المراجع العربية:

القواسمة ، أ، ح. (2019). العوامل التعليمية المؤدية إلى إنتشار ظاهرة الغش في الاختبارات لدى طلبة جامعة طيبة فرع العلا بالمملكة العربية السعودية مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 11 (3).

الغرير، أ، ن. أبو أسعد، أ، ع. (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فلوح، أ. (2018). آراء الطلبة نحو ظاهرة الغش في الوسط الجامعي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد7. العدد2. جامعة غيليزان. الجزائر.

ارزقي بركان، م . (دس)، تقويم الأهداف التربوية، مجلة الرواسي، العدد7، جامعة باتنة.

محمد بن عبد الله ،أ ،ن.(2000)، الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل في القرن الحادي والعشرين. ندوة المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. الدوحة.

مقدم، أ.(2009) . أثر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الغش المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. [مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجيستير]. تخصص علم النفس المدرسي. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. منشورة. الجزائر.

ناصر، أ، م. (2006). التكيف المدرسي عند المتفوقين والمتأخرين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في هذه المادة. [أطروحة مقدمة لإستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجيستير]. قسم التربية الخاصة. جامعة دمشق. منشورة. سوريا.

محمد، أ ، م. (2000). الجرائم الانتخابية ومدى خصوصية دور القضاء في مواجهة الغش الانتخابي. دار الجامعة الجديدة للنشر. الإسكندرية.

غزالة، أ ، م. (2017). علاقة الضغوط الأسرية بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات السنة الأولى بجامعة غرداية. مجلة العلوم الإجتماعية. العدد 22.

طعمية، إ، ف، م. (2010). المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. [رسالة مقدمة للحصول على درجة ماجيستير في التربية]. قسم الإرشاد النفسي معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة. منشورة. مصر.

بوستة، ب. (2020). المناخ المدرسي وعلاقته بفعالية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. [أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس التربوي]. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة قاصدي مرباح. منشورة. ورقلة.

الراشدي، ب ، ص. (2000). مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة. دار الكتب الحديث. الكويت.

بن زعموش. أ، بوضياف، ن، زهار ج. (دس). ظاهرة الغش في الامتحانات وأسبابه من وجهة نظر كل من المعلم والمتعلم. دراسة ميدانية في ملتقى وطني. مخبر جودة البرامج في التربية النفسية التربوية.

بن عباد، ف. (2021). الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. 13 (02).

بن عباد، ف. بن عيسو، ع. (2021). الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة علي لونيسي. مخبر القياس النفسي والدراسات النفسية. البليدة. 13 (02).

بن مبارك، ن. (2021). دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالاتجاه نحو سلوك الغش الدراسي لدى الطالب الجامعي. [أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية في علم النفس المدرسي]. جامعة باتنة. منشورة. باتنة.

بن نويس، ف. (2018). الضغوط النفسية المدرسية لدى عينة من التلاميذ التعليم الثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا. جامعة الطاهر مولاي. سعيدة.

بوعشة، م. (2000). أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل. ط1. دار الجبل. بيروت.

بوقرين، ع، ح. (2015). تحريم ظاهرة الغش في الامتحانات. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. جامعة ثليجي. الاغواط. 10 (02).

بيكيش، ع، س.(1979). دراسة حول ظاهرة الامتحانات في المدرسة الثانوية. مجلة أسبوعية التربية. جمعية العمليين. الكويت. (07).

حسن، س، م. (2015). الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات. دراسة تطبيقية على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بالمدينة البيضاء. المجلة الليبية العالمية. كلية التربية. جامعة بنغازي. ليبيا. (02).

شحاتة، ح. النجار، ز. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

خطيب، ز. (2020). الغش في أوساط التعليم الثانوي بين الأسباب والحلول. مجلة الباحث العلمي في العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة سيدي بلعباس. الجزائر. 12 (02).

الدردير، ع، أ. (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ط1. عالم الكتب. مصر.

الساعدي، ر، ج ، ع . (2017). أثر البيئة المدرسية على جودة التعليم الإبتدائي. بحص ميداني لعينة من المدارس الإبتدائية في مدينة الزعفرانية. [جزء من متطلبات نيل شهادة الديبلوم العالي في التخطيط الإستراتيجي]. جامعة القادسية. منشورة. العراق.

الزارد، م ، ف، خ. (2008). ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات. التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج. دار المريخ للنشر. الرياض.

برجان، س. (د. س). الضغوط الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. جامعة الجزائر2.

سعد العبدلي، ح. (2015). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بفاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة المتزوجين. [رسالة ماجستير]. غير منشورة. جامعة أم القرى مكة المكرمة.

سليمان. (2006). الإصلاح التربوي في الجزائر. جامعة مولدي معمري. تيزي وزو.

عبدي، س. (2011). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي(15-17) سنة. [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير]. جامعة مولود المعمري. منشورة. تيزي وزو.

سوزي، ع، ن. (2007). ظاهرة التهريب الضريبي. كلية الحقوق. جامعة الإسكندرية.

شحاتة، ح. (2001). التعليم الجامعي بين النظرية والتطبيق. ط1. مكتبة الدار العربية للكتاب.

جعفر، ص. (2016). أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة محمد خيضر بسكرة. [أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الإجتماعي]. جامعة محمد خيضر. منشورة. بسكرة.

صلاح، أ، م. سليمان، أ، ع. (2000). الاختبارات والمشكلات في العلوم النفسية والتربوية (خطواتها. إعدادها. خصائصها). دار الكتاب الحديث. مصر.

صواكي، أ. (2021). المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات التربوية-واقع وآفاق-. مجلة الرواق. (03).

عالية الطيب، ح، م. (2017). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بأم درمان. كلية التربية. كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم. 33 (02).

بن عون، ع. بوفاتح، م. (2022). جودة البيئة المدرسية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية. مختبر الصحة النفسية. الأغواط. 16 (02).

لبكيري، ع. صرداوي، ن . (2010). الضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا. مجلة دراسات نفسية وتربوية. 13 (04).

الطريطري، ع، س.(د.س). الضغط النفسي: مفهومه–تشخيصه–طرق علاجه ومقوماته.

عبد الساجل، ك. وآخرون. (2012). اتجاهات التلاميذ نحو الغش الأكاديمي. مجلة كلية التربية. 23 (03).

معطاية، ع. جعمان، ع. (2009). مشكلات تربوية معاصرة. ط1. دار الثقافة للنشر و التوزيع. عمان.

عبد العزيز القوصي (1992). أسس الصحة النفسية. ط4. ملتزمة الطبع والنشر. مكتبة النهضة المصرية. مصر

عبد اللاوي، س . (2011). المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. [مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المدرسي]. جامعة ميلود معمري. منشورة. تيزي وزو.

القحطاني، ع، م، ع. (2013). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغييرات المدرسية. [أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجيستير]. في تخصص علم النفس الإرشادي. منشورة. جامعة البحرين.

العبودي، ف. (2008). الضغط النفسي وعلاقته بالرضى الوظيفي بمؤسسة الخزف الصحي بالميلية. [مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس التنظيمي وتسيير الموارد البشرية]. جامعة المنتوري. منشورة. قسنطينة.

عرفات، ف، س. (2007). سلوك الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات. المعرفية والنفسية والاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.

بوحوش، ع. الذنيبات، م. (1995). مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

علام، ع، إ. (2011). ظاهرة الغش في الامتحانات. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية. السودان. (18).

مناحي، ع. الدماك، ظ. (2018). دور مديري مدارس دولة الكويت في توفير متطلبات البيئة المدرسية الآمنة. [مذكرة لإستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجيستير]. قسم الإدارة التربوية والأصول. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت. الكويت.

السيد عثمان، ف. (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسون، ف، ع. الشريفي (2007). أثر المعاملة الوالدية في ظاهرة الغش الدراسي والدافع للنجاح. على الطلبة الجامعيين في ليبيا العظمى. مجلة جامعة كربلا العلمية. 05 (04).

حساني، ف. (2015). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين (13-14-15سنة). [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير علم النفس العيادي]. جامعة قاصدي مرباح. منشورة. ورقلة.

فوزي، ع. (2007). طرق البحث العلمي المفاهيم والمنهجيات. مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية. مصر.

قاسم، ح، ص. زبيدي، ع، ج. (2006). ظاهرة الغش في الامتحانات الجامعية أسبابها وأساليب معالجتهما. جريدة الإنسان والمجتمع. العراق. (600).

كانس، أ. (2009). ظاهرة الغش وانعكاساتها في الامتحان. الأسباب والانعكاسات. ط1. القدس.

أبو عبد الله الحاكم، م. (1990). المستدرك على الصحيحين. ط01. دار الكتاب العلمية. بيروت.

العمايرية، م، ح. (2002). المشكلات الصفية السلوكية الأكادمية. مظاهرها. أسبابها. علاجها. ط2. دار النشر الميسر للنشر والتوزيع. الأردن.

سيد فهمي، م. (2000). قواعد البحث في الخدمة الاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

الطملاوي، م، م، م. (2016). التفكير الإيجابي وعلاقته بالضغوط المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية. (03).

أحمد الطيب، م، م، ن. (2020). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 06 (03).

مدحت، س. (2022). ضغوطات البيئة المدرسية كما يدركها تلاميذ المعاهد الابتدائية الأزهرية وعلاقاتها بتوافقهم النفسي. [رسالة ماجيستر]. معهد الدراسات العليا للطفولة. الدراسات النفسية والاجتماعية. جامعة عين شمس. منشورة. مصر.

المرشدي، ع، ع. (د س). ظاهرة الغش وآثارها على الطالب والمجتمع. محاضرة من مقياس علم النفس التربوي. جامعة بابل. العراق.

المشوم، إ، عبد الرحمان (2013). ظاهرة الغش التربوي. أسباب. الوقاية. والعلاج. إعمال المؤتمر الدولي الأول لعمادة شؤون الطلبة. الجامعة الإسلامية. غزة فلسطين.

باهي،ح. حشمت، أ. وآخرون. (2022). المرجع في علم النفس الفيسيولوجي. نظريات. تحليلات-نظريات-تحليلات-تطبيقات. ط1. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

عيشوي.،م. (2003). مدخل إلى علم النفس المعاصر. ديوان المطبوعات الجامعية ط02. الجزائر.

المعايطة، ع، ، وآخرون (2000). الموهبة والتفوق. دار الفكر للطباعة والنشر. الأردن.

مناعي، س. بزازي ،أ. (2015–2016). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو مرض السيدا.[رسالة ماستر. دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قالمة]. جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية. غير منشورة، قسنطينة.

المرسي ، م، س. (1981). في اجتماعيات التربية. ط3. دار النهضة العربية. لبنان.

الساكت، م، س. (2007). فحص فروض نظرية الفرصة على سلوك الغش في الامتحانات في الجامعة. رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجيستير في علم الجريمة. قسم علم إجتماع. جامعة مؤتة. الأردن.

نائف، ع، أ. (2019). الضغوط النفسية. د ط. الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية طبع. نشر. توزيع.

محمودي، ن، أ. (2017). الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز. [أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في علم النفس المدرسي]. كلية العلوم الإجتماعية. جامعة أبو القاسم سعد الله منشورة. الجزائر.

بن مبارك، ن. (2021). دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بالإتجاه نحو سلوك الغش الدراسي لدى الطالب الجامعي. [أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية]. تخصص توجيه وإرشاد. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية منشورة. جامعة باتنة.

سعد، ه، م. (2020). مكونات البيئة المدرسية وعلاقتها بأساليب التعلم في ضوء نموذج اللياقة العقلية (ميلتيميكس) لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة دمياط. كلية التربية. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. فيفري. مصر. (02)

بلحسيني، ن.(2022). علاقة الرضا التوجيه المدرسي بالإحباط. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية. ورقلة.

بن يوسف، ن. (2021). النشاطات الرياضية التربوية وعلاقتها بالتقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية. جامعة محمد بوضياف. المسيلة.

حرقاس، و.(2021). علم النفس الفيزيولوجي الجهاز العصبي–الجهاز الغدي. مجموعة مطبوعات العلوم الإنسانية والإجتماعية. مديرية النشر لجامعة قالمة. جامعة 8ماي 1945.قالمة.

2–المراجع الاجنبية:

elias habibah .noordin nooreen malyudin ralil hj (2010) achievement motivations and self. Efficacy in relation to ajustent onong university students. vol28 .n01

-polat murad(2017) synthesis sty. Journal of eductionnal sciences research .vol.07.n01.

Stager, J. K,&wilson. P. H(1995). Clarification of the meaning of jobstress in the context of sales force Research. The journal of personal selling and sales management.

taderere ever.nyikahaldzoi .lovemess(2007)matamande.wilson mandinka elinah exploring management stratiegies to reduce cheating inwritten management stratiegies to reduce cheaing inwritten examination :cose study of midlands state university journal of cose studies in education

الملاحق

الملحق رقم 01:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم: علم النفس.

تخصص: علم النفس المدرسي.

ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

من إعداد الطالبات:

- بن يخلف إكرام.
- سعداوي زينب.
- بن سعدون سارة.

تحت إشراف الأستاذة:

أ.د.قرايرية حرقاس وسيلة

إلى الأستاذ/ة المحترم:.....

في إطرار تحضيرنا لمذكرة ماستر تخصص علم النفس المدرسي تحت عنوان: ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، نرجو من سيادتكم مساعدتنا في إتمام هذا العمل بوضع ملاحظاتكم لنا وأهم الإنتقادات عليه، وهذا لأخذه بعين الإعتبار علما أن إنتقاداتكم وملاحظاتكم تمثل خطوة هامة في إثراء الموضوع.

شاكرين لكم بهذا حسن تعاونكم معنا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم: علم النفس.

تخصص: علم النفس المدرسي.

ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

التعليمة:

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي، يسرني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من العبارات التي تخص الغش في الإمتحانات فالرجاء منكم الإجابة عن العبارات المقدمة لكم بتمعن وضع علامة (×) أمام الجواب المناسب. علما أن البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، واعلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما هي تعبير عن رأيكم فقط.

الاسم.

الجنس. ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الجامعية: 2023/2022

الرقم	**البنود**	ملائمة	غير ملائمة	الملاحظات
01	الغش في الامتحان مضاد لتعاليم ديننا			
02.	ألجأ إلى الغش خوفا من الرسوب أو رغبة في درجة عالية			
03	يدفعني أصدقائي إلى الغش			
04	دفعتني صعوبة الإمتحان إلى الغش			
05	عدم فهمي للدروس يدفعني إلى ممارسة الغش.			
06	أقوم بالغش كبديل لعدم حفظي لدروسي المتراكمة			
07	عدم القدرة على تذكر المعلومات يدفعني إلى الغش في بعض المواد .			
08	تدفعني صعوبة المقررات الدراسية إلى الغش في الامتحان			
09	كثرة الاسئلة وضيق الوقت يشجعني على الغش			
10	الإنشغال بأمور خارجة عن الدراسة تجبرني على الغش في الامتحانات			
11	الغش بالنسبة لي أسهل طريقة للنجاح			
12	أسرتي تشجعني على الغش			
13	يدفعني تساهل الأستاذ في عملية الحراسة خلال الامتحان إلى الغش			

14	ألجأ إلى الغش بهدف إرضاء والدي بالحصول على علامات جيدة			
15	أستعمل قصاصات صغيرة في الغش			
16	طلبت الإجابة من زميلي			
17	أخذت الإجابة بالنظر إلى ورقة زميلي			
18	أستخدم وثائق غير مسموحة			
19	أستخدم جهاز البلوتوث أثناء الامتحان			
20	أستخدم جهاز الهاتف النقال أثناء الامتحان			
21	أخذت ورقة وسخ زميلي			
22	أستخدم سماعات الأذن التقليدية في الامتحان			
23	أسجل الدروس والمعلومات في المسجلات الصوتية وأستعين بها في الامتحان			
24	أعتمد على إشارات متفق عليها مع زميلي.			
25	الكتابة على الطاولة.			
26	أصغر الدروس بواسطة آلة النسخ لتأخذ مساحة أصغر.			

الملحق رقم 02:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم : علم النفس.

تخصص: علم النفس المدرسي.

ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

التعليمة:

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي، يسرني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يتضمن مجموعة من البنود التي تخص الغش في الإمتحانات، فالرجاء منكم الإجابة عن البنود المقدمة لكم بتمعن ، مع وضع علامة (×) أمام الجواب المناسب، علما أن البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، واعلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما هي تعبير عن رأيكم فقط.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الجامعية: 2023/2022

الرقم	البنود	نعم	لا	لا أدري
01	الغش في الامتحان ترفضه تعاليم ديننا .			
02	ألجأ إلى الغش خوفا من الرسوب .			
03	أغش رغبة في درجة عالية.			
04	يدفعني أصدقائي إلى الغش.			
05	صعوبة الامتحان هي التي دفعتني إلى الغش .			
06	عدم فهمي للدروس يدفعني إلى ممارسة الغش.			
07	أقوم بالغش بسبب دروسي المتراكمة.			
08	عدم القدرة على تذكر المعلومات يدفعني إلى الغش في بعض المواد .			
09	تدفعني صعوبة المقررات الدراسية إلى الغش في الامتحان .			
10	كثرة الأسئلة وضيق الوقت يشجعني على الغش.			
11	الانشغال بأمور خارجة عن الدراسة تجبرني على الغش في الامتحانات.			
12	الغش بالنسبة لي أسهل طريقة للنجاح .			
13	أكتب الدروس على يدي لاستعين بهم في الامتحان .			
14	يدفعني تساهل الأستاذ في عملية الحراسة خلال الامتحان إلى الغش.			
15	ألجأ إلى الغش بهدف إرضاء والدي بالحصول على علامات جيدة.			
16	أستعمل قصاصات صغيرة في الغش .			
17	أطلب الإجابات من زملائي.			
18	أتحصل على الإجابة بالنظر إلى ورقة زميلي .			
19	أستخدم وثائق غير مسموحة .			
20	أستخدم جهاز البلوتوث أثناء الامتحان.			
21	أستخدم جهاز الهاتف النقال أثناء الامتحان.			
22	آخذ أوراق المحاولات من زملائي.			
23	أستخدم سماعات الأذن التقليدية في الامتحان .			
24	أسجل الدروس والمعلومات في المسجلات الصوتية وأستعين بها في الامتحان.			
25	أعتمد على إشارات متفق عليها مع زميلي.			
26	الكتابة على الطاولة.			
27	أصغر الدروس بواسطة آلة النسخ لتأخذ مساحة أصغر.			

الملحق رقم (03): أسناء الأساتذة المحكمين والرتبة العلمية الخاصة بهم

أساتذة علم النفس:

أسماء المحكمين	الرتبة العلمية
العافري مليكة	أستاذ محاضر –أ–
تواتي إبراهيم	أستاذ محاضر –أ–
بورصاص فاطمة الزهراء	أستاذ محاضر –أ–
عريبي سعيدة	أستاذ محاضر –أ–
مكناسي محمد	أستاذ محاضر –أ–
مشطر حسين	أستاذ التعليم العالي
حميذي مجيد	أستاذ مساعد –أ–
عزالة بن فرحات	أستاذ محاضر –أ–

الملحق رقم 04:

بسم الله الرحمان الرحيم

إستبيان حول ظاهرة الغش في الإمتحان

(دليل المقابلة)

الجنس:

العمر:

المستوى

1-رأيك في ظاهرة الغش:

.....

2-أعط أسباب تفشي ظاهرة الغش في الامتحان:

.....

3-هل يمكن الحد من ظاهرة الغش في الامتحان:

.....

4-إقترح (ي) حلولا للحد من ظاهرة الغش:

.....

أشكركم على مساعدتكم

إستبيان من إعداد المدرب عبد الإله المغربي

الملحق رقم 05:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945

قسم علم النفس

تخصص علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

دليل مقابلة بعنوان:

ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة 4 متوسط في متوسطة مالك بن نبي–قالمة–)

التعليمة:

في إطار التحفيز لانجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تحت عنوان ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش، يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة والتي تخدم بحثنا، املين أن تتفضلوا علينا بجزء من وقتكم لملئها بأمانة ودقة وموضوعية، وستحظى معلوماتكم بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، للإجابة على هذه الاستمارة ضع علامة (x) في المكان المناسب.

المحور الأول: البيانات الشخصية

1–الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2–السن

السنة الدراسية 2022/ 2023

الملاحق

البنود		البدائل		
الضغوط البيداغوجية		نعم	لا	لا أدري
01	هل تعاني كتلميذ من كثافة البرامج التعليمية؟			
02	حسب رأيك هل تسبب كثافة البرامج التعليمية الشعور بالتوتر والضغط النفسي للتلميذ؟			
03	هل الاكتظاظ داخل القسم يقلل من تركيزك داخل القسم؟			
04	هل تشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف؟			
05	هل تؤدي حسب رأيك صعوبة المناهج الدراسية الى إنشاء أساليب أخرى جديدة للنجاح			
06	هل أنت راضي عن نتائجك الدراسية؟			
07	هل تربطك علاقة جيدة الأساتذة؟			
08	هل يمكنك الاعتماد على الأستاذ في جل المشكلات الدراسية التي تواجهك؟			
09	هل تستفيد من حصص التوجيه في المدرسة؟			
10	هل تعتبر هذه الحصص كافية حتى تأخذ صورة واضحة عن التخصص الذي ستختاره؟			
11	هل توجد محفزات من طرف الإدارة للتلاميذ المتفوقين؟			
12	هل معاملة المساعدين التربويين لك داخل المؤسسة حسنة؟			
13	هل تعاقب الإدارة التلاميذ المتغيبين والمتأخرين؟			
14	هل تنظم المتوسطة أنشطة ترفيهية كالمسابقات والرحلات؟			

الملاحق

المحور الثاني: الضغوط النفسية		نعم	لا	لا أدري
01	هل تشعر بالوحدة في المدرسة؟			
02	هل تشعر بالملل في القسم؟			
03	هل تشعر بالكابة؟			
04	هل تود الانعزال عن زملائك؟			
05	هل تعاني من مشكلات في الهضم؟			
06	هل تحلم أحلام مزعجة؟			
07	هل تستطيع ضبط انفعالاتك أثناء الغضب؟			
08	هل لديك صعوبة في التركيز بسبب الفوضى في القسم؟			
09	هل لديك حساسية زائدة للضجيج؟			
10	هل تعاني من أمراض جلدية؟			
11	هل تنتابك نوبات صداع من وقت لآخر بسبب تفكيرك في الدراسة؟			
12	هل تشعر بالخجل عندما تخطأ أمام زملائك؟			
13	هل تشعر بالضيق عند التقصير في تحضير دروسك؟			
14	هل تتلقى دعم نفسي من زملائك؟			
15	هل تشعر بأن زملائك لا يفهمونك؟			
16	هل تعاني من تسارع في نبضات القلب حينما يوجه لك المعلم سؤال؟			

الملحق رقم 06:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم :علم النفس.

تخصص:علم النفس المدرسي.

ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

التعليمة:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة،

فيما يلي مجموعة من العبارات توضح الصعوبات التي تواجهك أثناء الدراسة والمطلوب وضع علامة(×) أمام العبارة التي تراها بأنها تصف درجة موافقتك عليها (×) فإذا كنت موافق بدرجة قليلة فضع علامة (×) أمام العبارة" موافق إلى حد ما ." وإذا كانت العبارة تصف حالتك (×) بصفة عامة فضع علامة (×) أمام العبارة" موافق بصفة عامة". أما إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماما، فضع علامة (×) أمام عبارة" موافق تماما .

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماما
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات مع زملائي في القسم.			
02	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له.			
03	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.			
04	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية، نصف العام، آخر العام).			
05	من السهل علي فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.			
06	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة(مسابقات، حفلات)			
07	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.			
08	يضايقني عدم اهتمام والدي بمشكلاتي الشخصية .			
09	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي.			
10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.			
11	تضايقني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.			
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتبي.			
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي .			
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم .			
15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه،...) غير مناسبة.			
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.			
17	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.			
18	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.			
19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.			
20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات .			
21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية .			
22	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.			
23	يضايقني ضعف التركيز في القسم .			
24	يضايقني قلق والدي الزائد على أداء الواجبات المدرسية .			
25	يعلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.			
26	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم.			
27	تضايقني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).			
28	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.			
29	ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.			
30	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.			
31	يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة.			
32	يضايقني عدم تقبل زملائي لي.			
33	أشعر بإنخفاظ المستوى العلمي للأستاذ.			

34	يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غيرمشوقة .			
35	يضايقني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع .			
36	يضايقني زيادة عدد التلاميذ في القسم .			
37	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ .			
38	يضايقني عدم فهم الأباء لمتطلبات الدراسة.			
39	أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.			
40	تخلوا الحياة اليومية من التجديد.			
41	متابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية.			
42	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم .			
43	أتذكرالمعلومات الدراسية بسهولة.			
44	يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم.			
45	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.			
46	تختلف آرائي مع آراء والدَي في كثير من المواضع .			
47	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة .			
48	يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم .			
49	أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.			
50	يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سوأء كتابية أو شفوية.			
51	أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف .			
52	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.			
53	تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.			
54	أفتقد دائما إلى النصح والإشاد.			
55	يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.			

الملحق رقم 07:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	15	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,761	27

V12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	1	1,1	1,1	1,1
	موافق	36	40,9	40,9	42,0
	بشدة موافق	51	58,0	58,0	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	1	1,1	1,1	1,1
	موافق	40	45,5	45,5	46,6
	بشدة موافق	47	53,4	53,4	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Table de fréquences

V9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	2	2,3	2,3	2,3
	موافق	33	37,5	37,5	39,8
	بشدة موافق	53	60,2	60,2	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	1	1,1	1,1	1,1
	موافق	32	36,4	36,4	37,5
	بشدة موافق	55	62,5	62,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	33	37,5	37,5	37,5
	بشدة موافق	55	62,5	62,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	39	44,3	44,3	44,3
	بشدة موافق	49	55,7	55,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	1	1,1	1,1	1,1
	موافق	36	40,9	40,9	42,0
	بشدة موافق	51	58,0	58,0	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	29	33,0	33,0	33,0
	بشدة موافق	59	67,0	67,0	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	33	37,5	37,5	37,5
	بشدة موافق	55	62,5	62,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	1	1,1	1,1	1,1
	موافق	38	43,2	43,2	44,3
	بشدة موافق	49	55,7	55,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Table de fréquences

V1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	27	30,7	30,7	30,7
	بشدة موافق	61	69,3	69,3	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	1	1,1	1,1	1,1
	موافق	30	34,1	34,1	35,2
	بشدة موافق	57	64,8	64,8	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	1	1,1	1,1	1,1
	موافق	25	28,4	28,4	29,5
	بشدة موافق	62	70,5	70,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V20

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	2	2,3	2,3	2,3
	موافق	41	46,6	46,6	48,9
	بشدة موافق	45	51,1	51,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V21

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	4	4,5	4,5	4,5
	موافق	41	46,6	46,6	51,1
	بشدة موافق	43	48,9	48,9	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V17

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	1	1,1	1,1	1,1
	موافق	37	42,0	42,0	43,2
	بشدة موافق	50	56,8	56,8	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	محايد	1	1,1	1,1	1,1
	موافق	41	46,6	46,6	47,7
	بشدة موافق	46	52,3	52,3	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	39	44,3	44,3	44,3
	بشدة موافق	49	55,7	55,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Table de fréquences

V14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	34	38,6	38,6	38,6
	بشدة موافق	54	61,4	61,4	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	34	38,6	38,6	38,6
	بشدة موافق	54	61,4	61,4	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

V16

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	موافق	30	34,1	34,1	34,1
	بشدة موافق	58	65,9	65,9	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

Corrélations

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الجنس	46,2083	13,06576	96
الضغوط	106,4896	12,35611	96

Corrélations

		الجنس	الضغوط
الجنس	Corrélation de Pearson	1	,004
	Sig. (bilatérale)		,969
	N	96	96
الضغوط	Corrélation de Pearson	,004	1
	Sig. (bilatérale)	,969	
	N	96	96

Corrélations

[Jeu_de_données1] C:\Users\m\Documents\زينب وإكرام.sav

Corrélations

		نفسية	الجنس
نفسية	Corrélation de Pearson	1	,008
	Sig. (bilatérale)		,941
	N	96	96
الجنس	Corrélation de Pearson	,008	1
	Sig. (bilatérale)	,941	
	N	96	96

Corrélations

Corrélations

		الجنس	بيداغوجية
الجنس	Corrélation de Pearson	1	-,011
	Sig. (bilatérale)		,913
	N	96	96
بيداغوجية	Corrélation de Pearson	-,011	1
	Sig. (bilatérale)	,913	
	N	96	96

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضغوط	ذكر	49	107,6939	12,24269	1,74896
	أنثى	47	105,2340	12,47992	1,82038

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الضغوط	Hypothèse de variances égales	,256	,614	,975	94	,332	2,45983	2,52339	-2,55041	7,47008
	Hypothèse de variances inégales			,974	93,648	,332	2,45983	2,52441	-2,55268	7,47235

Test T

Statistiques de groupe

	التحصيل	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الضغوط	معيد	24	108,3333	11,79781	2,40822
	معيد غير	72	105,8750	12,55628	1,47977

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الضغوط	Hypothèse de variances égales	,057	,811	,843	94	,401	2,45833	2,91681	-3,33307	8,24974
	Hypothèse de variances inégales			,870	41,720	,389	2,45833	2,82652	-3,24696	8,16362

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العمر	ذكر	49	49,1633	15,44526	2,20647
	أنثى	47	43,1277	9,19976	1,34192

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
العمر	Hypothèse de variances égales	10,642	,002	2,314	94	,023	6,03561	2,60851	,85634	11,21487
	Hypothèse de variances inégales			2,337	78,823	,022	6,03561	2,58249	,89511	11,17610

Test T

Statistiques de groupe

	التحصيل	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
العمر	معيد	24	51,4167	14,75279	3,01140
	معيد غير	72	44,4722	12,07018	1,42248

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
العمر	Hypothèse de variances égales	1,757	,188	2,306	94	,023	6,94444	3,01197	,96410	12,92478
	Hypothèse de variances inégales			2,085	33,863	,045	6,94444	3,33047	,17511	13,71377

V13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	65	67,7	67,7	67,7
	أدري لا	6	6,3	6,3	74,0
	نعم	25	26,0	26,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	46	47,9	47,9	47,9
	أدري لا	15	15,6	15,6	63,5
	نعم	35	36,5	36,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	51	53,1	53,1	53,1
	أدري لا	15	15,6	15,6	68,8
	نعم	30	31,3	31,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	49	51,0	51,0	51,0
	أدري لا	14	14,6	14,6	65,6
	نعم	33	34,4	34,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	71	74,0	74,0	74,0
	أدري لا	9	9,4	9,4	83,3
	نعم	16	16,7	16,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	67	69,8	69,8	69,8
	أدري لا	10	10,4	10,4	80,2
	نعم	19	19,8	19,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	48	50,0	50,0	50,0
	أدري لا	7	7,3	7,3	57,3
	نعم	41	42,7	42,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	42	43,8	43,8	43,8
	أدري لا	10	10,4	10,4	54,2
	نعم	44	45,8	45,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	50	52,1	52,1	52,1
	أدري لا	15	15,6	15,6	67,7
	نعم	31	32,3	32,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	69	71,9	71,9	71,9
	أدرى لا	9	9,4	9,4	81,3
	نعم	18	18,8	18,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	37	38,5	38,5	38,5
	أدرى لا	8	8,3	8,3	46,9
	نعم	51	53,1	53,1	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	51	53,1	53,1	53,1
	أدرى لا	12	12,5	12,5	65,6
	نعم	33	34,4	34,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	8	8,3	8,3	8,3
	أدري لا	5	5,2	5,2	13,5
	نعم	83	86,5	86,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	40	41,7	41,7	41,7
	أدري لا	16	16,7	16,7	58,3
	نعم	40	41,7	41,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	58	60,4	60,4	60,4
	أدري لا	8	8,3	8,3	68,8
	نعم	30	31,3	31,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

الغش

N	Valide	96
	Manquant	0
Moyenne		46,2083
Ecart type		13,06576
Minimum		27,00
Maximum		81,00
Somme		4436,00

V25

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	44	45,8	45,8	45,8
	أدرى لا	12	12,5	12,5	58,3
	نعم	40	41,7	41,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V26

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	60	62,5	62,5	62,5
	أدرى لا	9	9,4	9,4	71,9
	نعم	27	28,1	28,1	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V27

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	71	74,0	74,0	74,0
	أدرى لا	9	9,4	9,4	83,3
	نعم	16	16,7	16,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V22

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	74	77,1	77,1	77,1
	أدري لا	7	7,3	7,3	84,4
	نعم	15	15,6	15,6	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V23

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	76	79,2	79,2	79,2
	أدري لا	9	9,4	9,4	88,5
	نعم	11	11,5	11,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V24

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	78	81,3	81,3	81,3
	أدري لا	9	9,4	9,4	90,6
	نعم	9	9,4	9,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	75	78,1	78,1	78,1
	أدري لا	9	9,4	9,4	87,5
	نعم	12	12,5	12,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V20

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	77	80,2	80,2	80,2
	أدري لا	9	9,4	9,4	89,6
	نعم	10	10,4	10,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V21

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	73	76,0	76,0	76,0
	أدري لا	8	8,3	8,3	84,4
	نعم	15	15,6	15,6	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V16

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	69	71,9	71,9	71,9
	أدري لا	12	12,5	12,5	84,4
	نعم	15	15,6	15,6	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V17

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	30	31,3	31,3	31,3
	أدري لا	11	11,5	11,5	42,7
	نعم	55	57,3	57,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

V18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لا	56	58,3	58,3	58,3
	أدري لا	7	7,3	7,3	65,6
	نعم	33	34,4	34,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	38	39,6	39,6	39,6
	عامة بصفة موافق	34	35,4	35,4	75,0
	تماما موافق	24	25,0	25,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	43	44,8	44,8	44,8
	عامة بصفة موافق	24	25,0	25,0	69,8
	تماما موافق	29	30,2	30,2	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	17	17,7	17,7	17,7
	عامة بصفة موافق	19	19,8	19,8	37,5
	تماما موافق	60	62,5	62,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	47	49,0	49,0	49,0
	عامة بصفة موافق	23	24,0	24,0	72,9
	ما حد إلى موافق	26	27,1	27,1	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	38	39,6	39,6	39,6
	عامة بصفة موافق	27	28,1	28,1	67,7
	تماما موافق	31	32,3	32,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	37	38,5	38,5	38,5
	عامة بصفة موافق	33	34,4	34,4	72,9
	تماما موافق	26	27,1	27,1	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	66	68,8	68,8	68,8
	عامة بصفة موافق	22	22,9	22,9	91,7
	تماما موافق	8	8,3	8,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	55	57,3	57,3	57,3
	عامة بصفة موافق	22	22,9	22,9	80,2
	تماما موافق	19	19,8	19,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	63	65,6	65,6	65,6
	عامة بصفة موافق	21	21,9	21,9	87,5
	ما حد إلى موافق	12	12,5	12,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	21	21,9	21,9	21,9
	عامة بصفة موافق	21	21,9	21,9	43,8
	تماما موافق	54	56,3	56,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	23	24,0	24,0	24,0
	عامة بصفة موافق	40	41,7	41,7	65,6
	ما حد إلى موافق	33	34,4	34,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	65	67,7	67,7	67,7
	عامة بصفة موافق	11	11,5	11,5	79,2
	تماما موافق	20	20,8	20,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	81	84,4	84,4	84,4
	عامة بصفة موافق	10	10,4	10,4	94,8
	تماما موافق	5	5,2	5,2	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	63	65,6	65,6	65,6
	عامة بصفة موافق	20	20,8	20,8	86,5
	تماما موافق	13	13,5	13,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	20	20,8	20,8	20,8
	عامة بصفة موافق	33	34,4	34,4	55,2
	تماما موافق	43	44,8	44,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

الضغوط

N	Valide	96
	Manquant	0
Moyenne		106,4896
Ecart type		12,35611
Minimum		74,00
Maximum		143,00
Somme		10223,00

Q55

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	24	25,0	25,0	25,0
	عامة بصفة موافق	12	12,5	12,5	37,5
	تماما موافق	60	62,5	62,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q52

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	39	40,6	40,6	40,6
	عامة بصفة موافق	25	26,0	26,0	66,7
	تماما موافق	32	33,3	33,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q53

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	22	22,9	22,9	22,9
	عامة بصفة موافق	37	38,5	38,5	61,5
	ما حد إلى موافق	37	38,5	38,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q54

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	42	43,8	43,8	43,8
	عامة بصفة موافق	25	26,0	26,0	69,8
	تماما موافق	29	30,2	30,2	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q49

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	29	30,2	30,2	30,2
	عامة بصفة موافق	39	40,6	40,6	70,8
	تماما موافق	28	29,2	29,2	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q50

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	36	37,5	37,5	37,5
	عامة بصفة موافق	21	21,9	21,9	59,4
	تماما موافق	39	40,6	40,6	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q51

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	19	19,8	19,8	19,8
	عامة بصفة موافق	23	24,0	24,0	43,8
	تماما موافق	54	56,3	56,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q46

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	29	30,2	30,2	30,2
	عامة بصفة موافق	26	27,1	27,1	57,3
	تماما موافق	41	42,7	42,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q47

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	24	25,0	25,0	25,0
	عامة بصفة موافق	27	28,1	28,1	53,1
	ما حد إلى موافق	45	46,9	46,9	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q48

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	33	34,4	34,4	34,4
	عامة بصفة موافق	30	31,3	31,3	65,6
	تماما موافق	33	34,4	34,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q43

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	20	20,8	20,8	20,8
	عامة بصفة موافق	40	41,7	41,7	62,5
	ما حد إلى موافق	36	37,5	37,5	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q44

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	54	56,3	56,3	56,3
	عامة بصفة موافق	21	21,9	21,9	78,1
	ما حد إلى موافق	21	21,9	21,9	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q45

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	14	14,6	14,6	14,6
	عامة بصفة موافق	30	31,3	31,3	45,8
	ما حد إلى موافق	52	54,2	54,2	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q40

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	32	33,3	33,3	33,3
	عامة بصفة موافق	17	17,7	17,7	51,0
	تماما موافق	47	49,0	49,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q41

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	37	38,5	38,5	38,5
	عامة بصفة موافق	30	31,3	31,3	69,8
	تماما موافق	29	30,2	30,2	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q42

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	41	42,7	42,7	42,7
	عامة بصفة موافق	24	25,0	25,0	67,7
	تماما موافق	31	32,3	32,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q37

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	39	40,6	40,6	40,6
	عامة بصفة موافق	35	36,5	36,5	77,1
	ما حد إلى موافق	22	22,9	22,9	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q38

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	41	42,7	42,7	42,7
	عامة بصفة موافق	28	29,2	29,2	71,9
	تماما موافق	27	28,1	28,1	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q39

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	32	33,3	33,3	33,3
	عامة بصفة موافق	33	34,4	34,4	67,7
	ما حد إلى موافق	31	32,3	32,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q34

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	28	29,2	29,2	29,2
	عامة بصفة موافق	30	31,3	31,3	60,4
	تماما موافق	38	39,6	39,6	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q35

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	39	40,6	40,6	40,6
	عامة بصفة موافق	34	35,4	35,4	76,0
	تماما موافق	23	24,0	24,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q36

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	30	31,3	31,3	31,3
	عامة بصفة موافق	22	22,9	22,9	54,2
	تماما موافق	44	45,8	45,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q31

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	33	34,4	34,4	34,4
	عامة بصفة موافق	29	30,2	30,2	64,6
	ما حد إلى موافق	34	35,4	35,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q32

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	58	60,4	60,4	60,4
	عامة بصفة موافق	18	18,8	18,8	79,2
	تماما موافق	20	20,8	20,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q33

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	53	55,2	55,2	55,2
	عامة بصفة موافق	23	24,0	24,0	79,2
	تماما موافق	20	20,8	20,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q28

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	21	21,9	21,9	21,9
	عامة بصفة موافق	18	18,8	18,8	40,6
	ما حد إلى موافق	57	59,4	59,4	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q29

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	44	45,8	45,8	45,8
	عامة بصفة موافق	28	29,2	29,2	75,0
	تماما موافق	24	25,0	25,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q30

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	58	60,4	60,4	60,4
	عامة بصفة موافق	23	24,0	24,0	84,4
	تماما موافق	15	15,6	15,6	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q25

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	48	50,0	50,0	50,0
	عامة بصفة موافق	25	26,0	26,0	76,0
	تماما موافق	23	24,0	24,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q26

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	23	24,0	24,0	24,0
	عامة بصفة موافق	24	25,0	25,0	49,0
	تماما موافق	49	51,0	51,0	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q27

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	42	43,8	43,8	43,8
	عامة بصفة موافق	22	22,9	22,9	66,7
	تماما موافق	32	33,3	33,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q22

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	42	43,8	43,8	43,8
	عامة بصفة موافق	38	39,6	39,6	83,3
	تماما موافق	16	16,7	16,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q23

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	27	28,1	28,1	28,1
	عامة بصفة موافق	26	27,1	27,1	55,2
	تماما موافق	43	44,8	44,8	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q24

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	47	49,0	49,0	49,0
	عامة بصفة موافق	17	17,7	17,7	66,7
	تماما موافق	32	33,3	33,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	27	28,1	28,1	28,1
	عامة بصفة موافق	30	31,3	31,3	59,4
	ما حد إلى موافق	39	40,6	40,6	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q20

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	45	46,9	46,9	46,9
	عامة بصفة موافق	30	31,3	31,3	78,1
	تماما موافق	21	21,9	21,9	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q21

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	29	30,2	30,2	30,2
	عامة بصفة موافق	37	38,5	38,5	68,8
	ما حد إلى موافق	30	31,3	31,3	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q16

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ما حد إلى موافق	28	29,2	29,2	29,2
	عامة بصفة موافق	28	29,2	29,2	58,3
	تماما موافق	40	41,7	41,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q17

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	25	26,0	26,0	26,0
	عامة بصفة موافق	31	32,3	32,3	58,3
	ما حد إلى موافق	40	41,7	41,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	

Q18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تماما موافق	60	62,5	62,5	62,5
	عامة بصفة موافق	19	19,8	19,8	82,3
	ما حد إلى موافق	17	17,7	17,7	100,0
	Total	96	100,0	100,0	