JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٥) العدد (١٤) مايو ٢٠٢٥م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

Journal of Studies and Educational Researches
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاً يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية لدى مُعلِّمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، أ. محمد ضيف الله الغامدي، أ.د عبدالله بن ضيف الله الحارثي.....	41 -1
2	متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر الحاسوب في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أ. عائشة أحمد نايف عويهان.....	72-42
3	التّفكير الأخلاقي وعلاقته بالاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات الجامعية، أ. أريج إبراهيم محمد المسيعدين؛ أ.د محمد أحمد الرفوع.....	110-73
4	إستراتيجيَّة المحيط الأزرق وعلاقتها بتحقيق الميّزة التنافسيَّة في جامعة البلقاء التطبيقيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أ. نور هاني مفضي قموه؛ أ.د عدنان عبد السلام العضايلة.....	150-111
5	الميول القرائية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في سلطنة عمان، أ. خلود بنت خميس بن مراش البوسعيدية.....	183-151
6	المناعة التنظيمية وعلاقتها بالنضج المؤسسي في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم، أ.د فاطمة عبدالمنعم معوض؛ أ. فاطمة محمد البصير؛ أ. تهاني عبدالعالي الحربي؛ أ. هناء مساعد السماره	218-184
7	واقع ممارسة المعلمين في سلطنة عمان أنشطة الكلام النوعيّة لتطوير مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، أ. حصة بنت عبدالله بن سعيد البادية.....	248-219
8	أثر القصة المصورة باستخدام التصميم الجرافيكي على اتجاهات المراهقات نحو قضية الشذوذ الجنسي، د. ساندي بنت فاروق كردي؛ أ. أسيل بنت صالح إيشان صوفي.....	290-249
9	واقع ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، أ. نواف بن مطلق بن عيد الحربي.....	321-291
10	درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، د. تهاني ابراهيم العلي.....	348-322

م	العنوان	الصفحة
11	دور مديرات المدارس الثانوية في تعزيز الثقافة التنظيمية لدى المعلمات في مدينة الرياض، أ. إيناس سعد السيف؛ أ. منيرة محمد الشريف؛ أ. منى عبد العزيز الشهيل؛ أ. نورة ناصر الشبانات؛ د. نورة عبد الله الجبرين.....	379-349
12	تصورات معلمي شرقي القدس حول تطوير مهارات التعليم المستقبلية في ضوء رؤية التعليم 2030، أ. نرمين حسين أبو ساره.....	408-380
13	الأنماط التعليميَّة لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، أ. بشرى الدريدي؛ أ.د أحمد عودة القرارعة.....	433-409
14	معوقات الاعتماد الأكاديمي في الكليات الأهلية بمنطقة القصيم من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، أ. محمد بن عبد الله الجميلي؛ د. عمر بن محمد باداود.....	468-434
15	الصحة التنظيمية في المدارس الابتدائية بمحافظة رياض الخبراء وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، أ. صالح بن راشد مفلح الحربي؛ د. صالح بن علي يعن الله القرني.....	505-469
16	The effect of Using Gamification on Student's speaking skills, Dr. Raed Mohammad, Prof. Hanan Sobhi Abdullah Obaid, Dr. Nihaya Al-Washahi, Dr. Khier Masalha.....	526-506
17	How Does Parental Involvement Improve Inclusiveness Within a Special Education Context?, Afrah Almutairi.....	565-527

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

التّفكير الأخلاقي وعلاقته بالاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات الجامعية

أ. أريج إبراهيم محمد المسيعدين
ماجستير في علم النفس التربوي- جامعة الطفيلة التقنية، الأردن

أ.د محمد أحمد الرفوع *
أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

* d_mohamed_u70@yahoo.com

استلام البحث: 2025/1/24 **قبول النشر: 2025/3/20** **تاريخ النشر: 2025/5/12**

الملخص: هدفت الدّراسة إلى التعرف على مستوى التّفكير الأخلاقي واتجاهات الطلبة نحو الغش في الاختبارات، والكشف عن العلاقة بين التّفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات الجامعية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدّراسة من (480) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مختلف التخصصات لمرحلة البكالوريوس في جامعة الطّفيلة التقنيّة، وتمّ تطوير مقياسين هما: مقياس التّفكير الأخلاقي، ومقياس الاتجاه نحو الغشّ، وتمّ التأكد من خصائصهما السيكومترية، وتمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدّراسة إلى أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة عن فقرات مقياس التّفكير الأخلاقي مجتمعه كان مرتفعاً، وأن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة عن فقرات مقياس الاتجاه نحو الغشّ مجتمعه كان متوسطاً، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التّفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ، وأنه يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو الغشّ من خلال التّفكير الأخلاقي، ووجود فروق على مقياس التّفكير الأخلاقي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ووجود فروق على مقياس التّفكير الأخلاقي تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق على مقياس التّفكير الأخلاقي تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي للطالب وكليته، وجود فروق على مقياس الاتجاه نحو الغشّ تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ووجود فروق على مقياس الاتجاه نحو الغشّ تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات العلمية، ووجود فروق على مقياس الاتجاه نحو الغشّ تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي للطالب وكليته لصالح الذكور من الكليات الإنسانية، وأوصت الدّراسة بإقامة الندوات التوعوية حول مخاطر الغشّ للحد من هذه الظاهرة.

الكلمات المفتاحية: التّفكير الأخلاقي، الاتجاه نحو الغشّ، الاختبارات الجامعية، طلبة الجامعة

Journal of Studies and Educational Researches
ISSN: 2709-5231
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية
المجلد (5)ـ العدد (14)ـ مايو 2025م

Moral Thinking and its Relationship to the Attitude Toward Cheating in University Exams

Areej Ibrahim Muhammad Al-Musaideen
Master's degree in Educational Psychology - Tafila Technical University, Jordan

Prof. Mohamed Ahmed Al-Rafou*
Prof. of Educational Psychology - College of Educational Sciences -Tafila Technical University - Jordan

*d_mohamed_u70@yahoo.com

Received: 24/1/2025 **Accepted: 20/3/2025** **Published: 12/5/2025**

Abstract: The study aimed to identify the level of ethical thinking, students' attitudes towards cheating in exams, and to reveal the relationship between ethical thinking and its relationship to the attitude towards cheating in university exams among university students. The study sample consisted of (480) male and female students who were randomly selected in a cluster manner and from different specializations for the undergraduate stage at Tafila Technical University. To achieve the objectives of the study, two scales were developed for this study: the ethical thinking scale and the attitude towards cheating scale. Their psychometric properties were verified, and the descriptive correlational approach was used. The study concluded that the general average of the study sample's answers to the paragraphs of the ethical thinking scale with its paragraphs combined was high, and that the general average of the study sample's answers to the paragraphs of the attitude towards cheating scale with its paragraphs combined was average, and there was a statistically significant inverse relationship between ethical thinking and the attitude towards cheating, and that the attitude towards cheating can be predicted through ethical thinking, and there were differences on the scale Moral thinking is attributed to the gender variable, in favor of females, and there are differences on the moral thinking scale attributed to the college variable, in favor of scientific colleges, The results also showed that there are no differences on the moral thinking scale attributed to the interaction between the student's gender and his college, there are differences on the cheating attitude scale attributed to the gender variable, in favor of males, and there are differences on the cheating attitude scale attributed to the college variable, in favor of scientific colleges. The results show differences on the cheating attitude scale attributed to the interaction between the student's gender and his college, in favor of males from humanities colleges. Based on the results of the study, the study recommended holding awareness seminars on the dangers of cheating to reduce this phenomenon.

Keywords: Moral Thinking, Attitudes Toward Cheating, Exams, University Students.

مقدمة:

إن تقدم الأمم وقدرتها على النمو، والوقوف في مصافّ دول العالم المتقدم في جميع المجالات، يعتمد بشكل أساسي على جودة نظامها التربوي والتعليمي القائم على تأهيل الفرد ليكون مواطناً صالحاً يحترم القوانين، والقيم الأخلاقية من خلال التّفكير الأخلاقي الذي يدرك من خلاله حقوقه، وواجباته، ومسؤولياته عند اتخاذ القرارات الصّائبة حولها، كما أنه يتعلق بمجموعة مترابطة من المعتقدات، والمبادئ، والقيم، والمعايير الاجتماعية التي يتمسّك بها الفرد، ومن خلالها يمكن الحكم على درجة تماسك شخصيته، وقدرته على التفاعل مع الآخرين، والتكيف مع المواقف، والظروف الحياتية المختلفة.

ويعد التفكر الأخلاقي من المهارات ذات الأهمية الكبرى في الجانب المعرفي، والتي تسعى النظم التعليمية بمناهجها الدراسية إلى العناية بها، حيث إنه يعني في أبسط معانيه قدرة الفرد على التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، من خلال تطوير منظومة من القيم الأخلاقية تسهم في تعليم الفرد كيفية التصرف بشكل أخلاقي، والتّفكير الأخلاقي لدى الكثير من العلماء هو مفهوم معياري، أي ما يجب أن نفعله وهو فعل الخير، وفيما يجب أن نفكر فيه بحيث يكون صوابًا (المطيري، 2023)، وهو يمثل المهارات، وعمليات التّفكير التي يستخدمها الأفراد لاتخاذ القرارات، أو حكم معين يتعلق بالصواب والخطأ، وهكذا يعد التّفكير الأخلاقي عملية فكرية، ومجموعة من السلوكيات التي يمكن تعلمها، وينطوي على اتخاذ القرارات، والتأمل، والنظر في عواقب أي سلوك أخلاقي (بدر، 2019).

وتعد قضية الغشّ في الاختبارات صوره واضحة لتزييف الحقائق، وتهديد حقيقي لمصداقية التحصيل الأكاديمي للطالب، عندما يتم الاعتماد على درجات الطالب في الاختبار، أو تحصيله الدراسي بشكل عام كشرط أساسي للمنافسة على التوظيف مثلاً، وهذا بدوره يشكل ظلماً للمتفوقين، وأصحاب الحق الحقيقيين (فلوح، 2018)، والغشّ في الاختبارات هو عمل غير أخلاقي يضر بالأفراد، والمؤسسات والمجتمع على حد سواء، حيث إن تراجع الشعور بالمسؤولية الأخلاقية لدى الطالب يدفعه للقيام بعملية الغشّ في الاختبار، والتغيب عن الحصص الدراسية كمثال يجعل المتعلم غير قادر على مواكبة الدروس المقررة، وهذا ما يدفع به إلى الغشّ، والاعتماد على الزملاء الذين كانوا يحضرون هذه الدروس المقررة، ولهذا فالغشّ في الاختبارات سلوك سلبي، وغير أخلاقي يخلّ بركن التقييم، وهو بمثابة تزييف لنتائج التقييم، ويؤكد وجود خلل في منظومة القيم الأخلاقية لدى المتعلم الذي يؤدي به إلى ممارسة الغشّ في الاختبار كسلوك مذموم يرفضه العقل، والقانون والدين والمجتمع (الفضالة والضّاعن، 2019).

وبناء عليه فإن غرس القيم الروحية الأخلاقية في نفوس المتعلمين قد يكون من أهم الحلول التي تحدّ من ظاهرة الغشّ، وذلك من خلال توضيح مخاطر الغشّ، وتعارضه مع مبادئ الدّين الإسلامي الحنيف، ومع القيم الأخلاقية التي يحملها الإنسان (بن غدفة، 2018).

وتُعدّ الجامعة من المؤسّسات التي تقع على عاتقها مسؤولية غرس القيم الأخلاقية عند الطلبة، وذلك لأنها المؤسّسة التي يمرّر من خلالها نظام التعلم ثقافة ذلك المجتمع، وقيمه، وسلوكياته المرغوب فيها للخروج بجيل قادر على تحمل المسؤولية، ومن هنا برزت فكرة هذه الدراسة وهي البحث في التّفكير الأخلاقي، وعلاقته بالاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات الجامعية.

مشكلة الدراسة

يمثّل التّفكير الأخلاقي جانباً من جوانب الشخصية، وهو بناء عقلي أساسي يدرك الأشخاص من خلاله ما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات، ويساعد في اتخاذ القرارات الصحيحة حول مهام الحياة، ويتعلق التّفكير الأخلاقي بمجموعة من المعتقدات، والمبادئ، والقيم، والمعايير الاجتماعية التي يتمسك بها الفرد، والتي يمكن من خلالها الحكم على سلوكياته، ومن بين الظواهر السلبية في الجامعات ظاهرة الغشّ، وهي ممارسة غير أخلاقية للاستيلاء على حقوق الآخرين دون وجه حقّ.

وتحرص الجامعات على أن تكون نتائج الاختبارات التحصيلية خالية من أخطاء القياس، لذلك تضع الكثير من الضوابط، والقوانين، والتعليمات، حرصاً على دقّة نتائج هذه الاختبارات، إلا أن كل هذه الضوابط والقوانين تتآكل، بسبب تنامي ظاهره الغشّ في الاختبارات لدى طلبة الجامعة، ولا توجد حتى الآن برامج لمعالجة هذه الظاهرة (الفضالة والضّاعن، 2019).

ومع تطور التكنولوجيا، وسهولة التواصل، وسهولة نقل المعلومات، وتبادل الأفكار عبر الهواتف الذكية المتطورة، والساعات الذكية، والنظارات الذكية التي تستخدم في الغشّ، أصبحت القوانين والأنظمة المتعلّقة في الغشّ عند طلبة الجامعة غير قادرة على مواكبة الاتجاه نحو الغشّ (براهيمي وزقعار وسعيد، 2019).

لذلك فإن مشكلة الدراسة تنطلق من واقع الحال في الجامعات، وقد يكون لدى الطلبة صورة غير واضحة فيما يخصّ التّفكير الأخلاقي، مما يجعل الحكم على الاتجاه نحو الغشّ، وسلوك الغشّ أمراً عادياً، حيث يعتقد الطلبة أن الغشّ يساعدهم على التوصل للنجاح، وتحقيقه دون وعي بأن هذا السلوك قد يقودهم إلى تبنّي قيم، وعادات سلبيه تؤثر على حياتهم.

وهذا ما دفع الباحثة إلى مراجعة العديد من الدراسات التي بحثت في ظاهرة الغش لدى الطلبة الجامعيين كدراسة براهيمي، وزقعار، وسعيد (2019)، ودراسة الفضالة، والضاعن (2019)، قاسم وفؤاد وأحمد والصمادي (Kassim, Fuad, Ahmad and Ismadee, 2022)، التي أكدت انتشار سلوك الغشّ كظاهرة بين الطلبة الجامعيين، مع ضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول هذه الظاهرة للتوصل إلى طرق وأساليب من شأنها الحدّ من هذه الظاهرة، وللتحقّق من وجود الظاهرة وحجمها في الجامعة تمت مراجعة عمادة شؤون الطلبة في جامعة الطفيلة التقنية، حيث أفادت العمادة أنه خلال الأربع سنوات ما بين عام 2020 و 2024 تم التعامل مع 100 حالة غشّ، ويلاحظ قلة

الدراسات التي تناولت التفكير الأخلاقي وعلاقته بالاتجاه نحو الغش لدى طلبة الجامعة، وفي حدود علم الباحثين لم تجرى دراسة في البيئة الأردنية تناولت متغيرات الدراسة الحالية، مما دعم الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

واستناداً لما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى التّفكير الأخلاقي، وعلاقته بالاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات الجامعية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التّفكير الأخلاقي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية؟
2. ما اتجاهات طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية نحو الغشّ في الاختبارات؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية تُعْزَى لجنس الطالب وكليته (علمية، إنسانية)؟
5. هل يمكن للتفكير الأخلاقي التنبؤ بالاتجاه نحو الغشّ لدى طلبة الجامعة؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من أهمها الآتي:

- التعرف على مستوى التّفكير الأخلاقي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية.
- التعرف على الاتجاه نحو الغشّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية.
- الكشف عن العلاقة بين مستوى التّفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية.
- الكشف عن مدى وجود فروق إحصائية في مستوى التّفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ تعزى لجنس الطالب وكليته.
- الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير الأخلاقي في الاتجاه نحو الغشّ.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين هما:

- **أولاً: الأهمية النظرية:** تأتي الأهمية النظرية من خلال ما تم جمعه من أدب نظري، ودراسات سابقة حول متغيري هذه الدراسة؛ التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات، وبالتالي تفتح هذه الدراسة المجال

أمام الباحثين وأصحاب الاهتمام؛ لإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة وبمتغيرات أخرى في هذا المجال على البيئة العربية بشكل عام، والبيئة الأردنية على وجه الخصوص.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية:** قد تساهم نتائج هذه الدراسة في لفت الانتباه إلى أهمية تعزيز وتنمية التّفكير الأخلاقي لدى الطالب الجامعي ووضع ضوابط يتقيد بها وتبعده عن أي من مظاهر ودوافع الغشّ في الاختبارات، وقد يستفيد من هذه الدراسة الباحثون والدارسون في مجال العلوم التربوية، حيث طورت هذه الدراسة أدوات لقياس مستوى التّفكير الأخلاقي لدى الطالب الجامعي ومقياس لاتجاهات الطلبة نحو الغشّ في الاختبارات.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل في موضوع الدّراسة "التّفكير الأخلاقي، وعلاقته بالاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات الجامعية"، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكوميترية.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية بالأردن.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية بالأردن.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2024/2023م.

التعريفات الإجرائية:

- **التّفكير الأخلاقي:** الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التّفكير الأخلاقي المستخدم في الدراسة.
- **الاتجاه نحو الغشّ:** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاتجاهات نحو الغشّ المستخدم في هذه الدراسة.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً التّفكير الأخلاقي:

1- مفهوم التفكير الأخلاقي:

تعد الأخلاق من الأمور المهمة في حياة الفرد والمجتمع؛ لأنها تتصل اتصالاً وثيقاً بعملية التنشئة الاجتماعية، والعملية التربوية، وذلك لأنها تتعامل مع السلوك الإنساني وما ينتج عن هذا السلوك من تأثيرات إيجابية أو سلبية في الحياة، فالأخلاق أينما وجدت تعد الأساس في استقرار المجتمع وبقائه، وعلى الرغم من أن فلسفة الأخلاق تقع ضمن محور اهتمام علماء النفس والاجتماع إلا أنها لم تحظ بالقدر الكافي من الاهتمام إلا في فترات توصف بأنها متقطعة، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى أن الأخلاق، والنمو الأخلاقي من الموضوعات المعقدة والحساسة، وتثير الكثير من المشكلات أمام الباحثين (مدوري، 2020).

ويعد مفهوم التّفكير الأخلاقي مفهوماً معياريّاً، أي ما يجب أن نفعله وفيما يجب أن نفكر فيه بحيث يكون صواباً هذا من جهة، ومن جهة أخرى يرتبط مفهوم التّفكير الأخلاقي ارتباطًا وثيقًا بالحقل العلمي الذي يكون مدارًا للبحث، بمعنى أن للتفكير الأخلاقي مفاهيم متعددة وفقاً للموضوعات المطروحة اقتصادية، اجتماعية، سياسية، إدارية.... إلخ، مع الأخذ بعين الاعتبار أنه ليس بالضرورة أن ينحى علم التّفكير الأخلاقي منحى علم النفس وعلم الاجتماع، وعلم الأنثروبولوجيا، ذلك أن علم النفس من شأنه تفسير السلوك لكن ليس من شأنه الحكم عليه سواء لتبريره أو لإدانته، حيث تقع هاتان العمليتان ضمن اختصاص علم التّفكير الأخلاقي (بدر، 2019).

بينما يعرف الكحلوت (2004) التفكير الأخلاقي بأنه هو "حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلقي، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة، ويرى أبو قاعود (2008) أنه مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الفرد في معاملته مع الأحداث التي تواجهه أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب نمطهم من خلال التربية والبيئة التي عاش خلالها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة، في حين تعرف مشرف (2009) التفكير الأخلاقي بأنه الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، ويستمد معاييرها من أخلاق المجتمع وتشريعاته.

وترى مدوري (2020) أن التّفكير الأخلاقي هو حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلقي، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة، وهو الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، ويستمد معاييرها من أخلاق المجتمع وتشريعاته.

2- العوامل المؤثرة في النمو الخلقي والتفكير الاخلاقي:

يرى الشوارب والخوالدة (2009) أن هناك عدة عوامل تؤثر في النمو الخلقي والتّفكير الأخلاقي للفرد ومنها مستوى الذكاء العقلي، ويجعل المستوى المنخفض من الذكاء لدى الفرد من الصعب عليه أن يستوعب المفاهيم الخلقية وأن يدرك المواقف التي تطبق فيها، وبالإضافة إلى نوع التعليم يركز الكبار انتباههم على الأخطاء التي يقع فيها الأفراد ويعاقبونهم على ذلك دون أن يرشدوهم إلى ما يجب عليهم القيام به، وكذلك منها التغيرات في القيم الاجتماعية حيث إن القيم الخلقية للفرد هي انعكاس للقيم الاجتماعية ويمكن أن تتغير إذا تغيرت الأخيرة، ومثل هذا التغير في حقيقة الأمر يربك الأطفال أكثر من الكبار، كما أن التناقض في السلوك الخلقي يعد من الأسباب التي تجعل الأطفال مضطربين هو شعورهم بوجود تناقض بين ما يطلبه الآباء والمعلمون منهم وبين سلوك الكبار أنفسهم والصراع مع الضغوط الاجتماعية،حيث إن المفاهيم الخلقية التي تستحسنها الجماعة التي ينتمي إليها الطفل قد تكون غير ملائمة في جماعة أخرى، فعندما يتعلم الطفل في البيت ألّا يتشاجر مع أحد ثم يرى أن جماعة الأقران تعده جبانًا إن لم يفعل ذلك، فإنه يضطرب ويحتار في مسألة الاختيار.

والتّفكير الأخلاقي لدى الفرد يسير بشكل تتابعي: أي أن الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يحدث بشكل تتابعي فكل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة، وما يميز الأفراد عن بعضهم بعضاً هو سرعة أو بطء الانتقال من مرحلة إلى أخرى (بدر، 2019).

والتّفكير الأخلاقي عالمي وفقاً لنظرية كولبرج، حيث إن التتابع في نمو التّفكير الأخلاقي ثابت وموحد في جميع الثقافات، ويمتاز التّفكير الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج بأن مبادئه عالمية وشاملة (الهنداوي، 2005).

وكذلك فإن التّفكير الأخلاقي لدى بعض الأفراد يتوقف عند مرحلة معينة، حيث يشير كولبرج إلى أن الأفراد الذين لم تتاح لهم فرص النمو الأخلاقي لعدة سنوات يكون احتمال ثبات السلوك لديهم في المستوى الذي وقفوا عنده أكبر، فالمراهق الذي يكون في سن السادسة عشرة من عمره ولا يزال يفكر بمستوى المرحلة الثانية، هو نسبياً ثابت بالمقارنة مع طفل العشر سنوات الذي يفكر بمستوى نفس المرحلة (المطيري، 2023).

3- أهمية التفكير الأخلاقي ومستويات نموه:

للتفكير الأخلاقي أهمية كبرى كما أشار الجوبان (2010) تكمن في الوصول إلى قرارات أخلاقية سليمة تساعد على معرفة الصواب والخطأ في سلوكنا وتعطي القدرة على تبرير التصرفات بناء على أسس أخلاقية سليمة في ضوء معايير وقيم المجتمع والحاجة الماسة للفرد، لكي يتعامل مع أخيه الإنسان على أسس أخلاقية صحيحة لبناء حياة سعيدة.

وقد حدد كولبرج بعد دراساته المتعددة ثلاثة مستويات أساسية لنمو التّفكير الأخلاقي يحتوي كل منها على مرحلتين، تتضمن كل منها تغيراً نوعياً في البنية المعرفية تؤدي إلى نمط من التّفكير الأخلاقي أكثر نضجًا، وهي كالتالي:

أ- المستوى الأول: ما قبل التقليدي (أخلاقية ما قبل العرف):

هو مستوى الأطفال دون التاسعة، وتستند أحكام الطفل في هذا المستوى إلى مشاعره وأحاسيسه ومدركاته الخاصة، حيث يعاني الفرد من درجة عالية من التمركز حول الذات، لأنه لا يهتم في هذا المستوى بما يحدده المجتمع خوفًا من العقاب، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

1) المرحلة الأولى: أخلاقية العقاب والطاعة: يرتبط التّفكير الأخلاقي للطفل في هذه المرحلة بالنتائج المادية لأفعاله وتمركزه الشديد حول الذات، فهو يربط الأحكام الأخلاقية بالسلطة الخارجية، وفيها يطيع الفرد القوانين خوفاً من العقاب، حيث يسلك الطفل في هذه المرحلة سلوكاً خلقيا تجنباً للعقاب وخوفاً من السلطة، لذلك يعتبر الطاعة للسلطة قيمة أخلاقية.
2) المرحلة الثانية: أخلاقية الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح: في هذه المرحلة يدرك الفرد أن إشباع حاجاته مرتبط بإشباع حاجات الآخرين أحيانًا، ومن هذا المنطلق يرتبط مفهوم العدل في هذه المرحلة بالنفعية، حيث ينظر الفرد إلى العلاقات الإنسانية نظرة نفعية وفقاً لقانون "خذ وهات" وفيها تستند أحكام

الفرد الأخلاقية إلى المنفعة الشخصية وتبادل المصالح وتفعيل مبدأ التقسيم العادل كضرورة لتحقيق الإشباع، وليس تفعيلاً لمبدأ العدالة كقيمة أخلاقية مطلقة (الغامدي ، 2001).

ب- المستوى الثاني: المستوى التقليدي (أخلاقية العرف):

تمثل أخلاقيات العرف نقلة نوعية من الذّاتيّة إلى الاجتماعية في التّفكير الأخلاقي كنتيجة لتطور النمو المعرفي والنفسي/ الاجتماعي، وكفاية الخبرات الحياتية المحررة للفرد من حدة التمركز حول الذات إلى الدرجة التي يستطيع معها إدراك وتفهم مشاعر وحاجات وتوقعات الآخرين وإصدار أحكامه الاجتماعية، وبالتالي نمطًا مختلفًا من الأحكام الخلقية، وينقسم هذه المستوى إلى مرحلتين هما:

3) المرحلة الثالثة: أخلاقية التوقعات المتبادلة، والعلاقات، والمسايرة: ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراك الفرد المعرفي لحاجات ومشاعر وتوقعات الآخرين، وإدراكه لأهمية القصد كمحدد لأخلاقية الفعل من جانب وكنتيجة لحاجته النفس/ اجتماعية للارتباط والحصول على الاعتراف والتقدير من جانب آخر، وعلى هذا الأساس يتحدد السلوك المقبول بممارسة الأفعال المتوقعة اجتماعيًا والمحققة السعادة للغير بهدف الحصول على قبولهم واعترافهم، ولذلك تعرف بأخلاقية "الإنسان الطيب".

4) المرحلة الرابعة: أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير: تمثل هذه المرحلة نقلة كيفية باتجاه الاجتماعية في التّفكير الأخلاقي، حيث ترتبط أحكام الفرد فيها بالقواعد القانونية للسلوك، وينظر إليها كقواعد مقدسة تهدف إلى حماية المجتمع من الانهيار، وعلى هذا الأساس فكل ما ليس قانونيًا ليس أخلاقيًا بصرف النظر عن الضرورات الملحة والحاجات الفردية، ومن الجدير بالذكر هنا ملاحظة الفروق بين طبيعة إدراك قدسية القواعد في هذه المرحلة كوسائل لحفظ المجتمع من الانهيار وقدسية القواعد لذاتها في المرحلة متمثلة في النظرة الجامدة الأولى، ومما لا شك فيه أن من الضرورة بمكان إدراك بقايا الذاتية متمثلة في النظرة الجامدة لهذه القدسية وعدم القابلية للتغير تحت أي ظروف وهو ما يتم تجاوزه في المرحلة التالية (براهيمي، وزقعار، وسعيد، 2019).

ج- المستوى الثالث: أخلاقية ما بعد العرف والقانون:

قلة من الأفراد يمكنهم تحقيق هذا المستوى، حيث يؤمن الفرد بالقيم والمبادئ الأخلاقية الإنسانية، بغض النّظر عن مدى ارتباطها بالقانون أو العرف الاجتماعي، وفي هذا المستوى توجد أيضاً المعرفة بالصواب التي ذكرت في المستوى الثاني ولكنها تختلف في هذا المستوى، ويطلق عليها كولبرج "المعرفة الحقيقية بمبادئ العدالة" فهي تكون فاعلة جداً وتعني بالضرورة تجنب الفرد للسلوك الذي يؤمن بخطئه، ويشمل هذا المستوى مرحلتين هما:

5) المرحلة الخامسة: أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية: يصل القليل من الأفراد إلى هذه المرحلة التي يتمكن الفرد فيها من رؤية أعمق وأوضح لنسبية القيم الإنسانية، فهو لا ينظر للقانون كقواعد ثابتة تحافظ

على النظام الاجتماعي وحسب، بل كعناصر لعقد اجتماعي بين الأفراد لحماية الجميع، وللحفاظ على قيمة الإنسان واحترام حقوقه وتحقيق العدالة، ويمكن تعديل هذه القوانين عند فشلها في تحقيق العدالة للجميع.

6) المرحلة السادسة: مرحلة التوجه نحو المبادئ الأخلاقية الإنسانية العامة: يرتبط التّفكير الأخلاقي في هذه المرحلة بما يقرره الضمير بما يتفق مع المبادئ الأخلاقية التي اختارها الشخص ذاته، والتي تتصف بالعمومية المنطقية والشمول والاتساق، وتتصف المبادئ الأخلاقية في هذه المرحلة بأنها مجردة ذاتية الاختيار، أي تتصف بالتجريد، وليست قواعد محددة، إنها مبادئ عامة للمساواة في حقوق الإنسان واحترام كرامة الأفراد كأفراد (نصر، 2012).

4- خصائص التفكير الأخلاقي:

للتفكير الأخلاقي عند بياجيه ست خصائص للتغيير المنظم الذي يمكن التنبؤ به من خلال العمر وهي كما ذكر أبو السبيعي (2000) كالآتي:

أ. القصدية: فالأفعال يحكم عليها من خلال القصد والنية عند الفرد، وليس من خلال ما يترتّب عليها من نتائج.

ب. النسبية في الأحكام: مع تقدم الطفل بالعمر، يصبح التّفكير في إطار السياق الذي يقع فيه، بينما يدركه الطفل الأصغر وفقاً لأحكام مطلقة بالصواب والخطأ.

ج. استقلال الأحكام: الطفل الأصغر يسلك في تفكيره بسبب الخوف من العقاب أو الجزاء، أما الطفل الأكبر فهو أكثر استقلالاً ويسلم على نحو ملائم بسبب قراراته الخاصة.

د. استخدام التبادلية: في الأحكام أو التّفكير الأخلاقي تكون آراء ووجهات نظر الآخر وكذلك حاجاته، حاضرة ولها موضع اعتبار.

هـ. النظرة الطبيعية لسوء الحظ: فليس كل ما يصيب الفرد من سوء هو نتيجة طبيعية لتفكير خاطئ أو سلوك خاطئ فقد يكون لأي سبب من الأسباب الطبيعية.

أما كولبرج فقد حدد خصائص التّفكير الأخلاقي في الآتي:

أ. التّفكير الأخلاقي التتابعي: إن التّفكير الأخلاقي يسير بشكل تتابعي أي أن الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يحدث بشكل تتابعي فكل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة، وما يميز الأفراد عن بعضهم بعضاً هو سرعة أو بطء الانتقال من مرحلة إلى أخرى (مقالدة، 2013).

ب. عالمية التّفكير الأخلاقي: وفقاً لنظرية كولبرج فإن التتابع في نمو التّفكير الأخلاقي ثابت وموحد في جميع الثقافات، ويمتاز التّفكير الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج بأن مبادئه عالمية وشاملة (براهيمي وزقعار وسعيد، 2019).

ج. التميز بالتّفكير الأخلاقي: فقد وجد كولبرج أن الأفراد في كل مرحلة يظهرون نمطاً ثابتاً متميزاً من التّفكير الأخلاقي بصرف النظر عن مضمون القصة المقدمة، فالفرد في المستوى ما قبل العادي ينظر للمعايير جميعها نظرة واحدة سواء كانت معايير لجماعته أو لمجتمعه، فهو في كل الحالات مطيع لا لشيء إلا لتجنب العقاب (عطية والشاذلي، 2010).

د. تجمد التّفكير الأخلاقي: أي أن التّفكير الأخلاقي لدى بعض الأفراد يقف عند مرحلة معينة، حيث يشير كولبرج إلى أن الأطفال الذين لم تتاح لهم فرصة النمو الأخلاقي لعدة سنوات يكون احتمال تجمد المستوى الذي وقفوا عنده أكبر، فالمراهق الذي لا يزال يفكر بمستوى المرحلة الثانية في سن السادسة عشرة من عمره هو ثابت نسبياً بالمقارنة مع طفل العشر سنوات الذي يفكر بمستوى نفس المرحلة، وعند تجمد الأفراد لعدة سنوات في مرحلة عمرية معينة فإنهم يبنون حاجزاً قوياً يحول بينهم وبين فهم مقدمات عالمهم الاجتماعي الذي لا يتفق ومستوى تفكيرهم الأخلاقي (مقالدة، 2013).

5- أبعاد التفكير الاخلاقي:

يشير نصر (2012) إلى أهم أبعاد التّفكير الأخلاقي ومنها الحساسية الأخلاقية وتعني: الوعي بالسلوكيات المختلفة والممكنة للحدث، والتبصر في أثر السلوك على الآخرين المرتبطين بالحدث، ويتضمن تفسير الموقف وتحديد المشكلة الأخلاقية، ويرتبط بها المعرفة بالمفاهيم الأخلاقية، وفهم المشكلات الأخلاقية، ويتضمن تفسير الموقف وتحديد المشكلة الأخلاقية، والتنبؤ بالنتائج المترتبة عليها.

وكذلك الاستدلال الأخلاقي ويعني: الاستنتاج المنظم للمعلومات وفقاً لقواعد المنطق بحيث يبرهن أو يتحقق من صدق ادعاء أو توكيد، وهو العملية التي تستخدم لاستخراج الاستنتاجات من الملاحظات، ويرتبط بها إدراك العلاقة بين أجزاء المشكلة، والتوصل إلى نتيجة عن طريق معالجة المعلومات، أو الحقائق المتوافرة، وهذا ما يسمّى بالاستنباط واستخلاص نتيجة مترتبة على البيانات التي تتضمن موضوعًا ما، بحيث يمكن أن يميز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة وهذا ما يسمى بالاستقراء، بالإضافة إلى الاختيار الأخلاقي ويعني قدرة الطالب على الاختيار أو المقارنة بين اثنتين أو أكثر من القيم التي تتصارع في المواقف الأخلاقية المختلفة التي يتم فيها الاختيار، ويرتبط بها إدراك وجود قضية أو مشكلة أخلاقية، ووضع المتعلم نفسه في عقل ومكان الآخرين ليرى الاشياء من وجهّة نظرهم، وهذا يتمثل في "تمثيل الأدوار"، واختيار الحل المناسب من خلال عدد من البدائل، ويعد ذلك انتقاء التوقع الأمثل للحل في المواقف الأخلاقية (مقالدة 2013).

وكذلك الحكم الأخلاقي ويعني: عملية اتخاذ قرار يتعلق بالسلوك القائم بين الأشخاص في موقف يشتمل على صراع أساسي بين القيم، ويرتبط بها تحديد الشخصية الرئيسية في الموقف، وجمع الحقائق ذات الصلة بالموقف،

واختيار التصرف أو السلوك الصحيح والخطأ، وبدائل الحل، وتحليل السلوك في ضوء مصطلحات أخلاقية، وتقييم الموقف السلوكي للقضايا الأخلاقية (نصر،2012).

6- النظريات المفسرة للتفكير الأخلاقي:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير التفكير الأخلاقي، ومنها ما يلي:

أ- نظرية التعلم الاجتماعي:

تركز نظرية التعلم الاجتماعي على التعلم والنمذجة والاستجابات السلوكية المتعلمة، ويرى علماء هذه النظرية أن الطفل يولد صفحة بيضاء، فهو ليس فاسداً أخلاقياً ولا هو نقياً بالفطرة، بل هو طبيعة مرنة قابلة للتشكيل على أي صورة، وهنا يعد تدخل الراشدين هو العامل الحاسم في إكساب الطفل للمعايير الأخلاقية، وعن طريق التعزيز باستخدام الثواب والعقاب يتعلم الطفل أفعالاً معينة تسمى الأفعال الأخلاقية، ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن الأخلاق لا تنمو في مراحل وأنها لا ترتبط بالسن، وأنها تنمو وقابلة للتعديل من خلال التدخل البيئي، فتعريض الطفل لخبرات بيئية مختلفة يعمل على تغيير الحكم الخلقي لديه من خلال التعلم بصرف النظر عن مستوى الطفل في النمو المعرفي، وأن الأطفال يتعلمون السلوك الأخلاقي عن طريق ملاحظة النماذج وتقليدها (قناوي، 2001).

وكان لنظرية التعلم الاجتماعي اهتمام واضح في دراسة السلوك الأخلاقي، حيث تناولت الكيفية التي ينشأ بها الطفل ويتشرب القواعد الأخلاقية، وركزت على عوامل التعزيز، العقاب، والتقليد لتفسير تعلم الطفل السلوك الأخلاقي، كما أن الطفل يميل لتكرار السلوك الأخلاقي للنموذج، ويعتمد تأثير النموذج على خصائصه مثل: القوة، الاحترام، والقرب، وتنظر نظرية التعلم الاجتماعي إلى الضمير على أنه نتيجة لاستجابات متعلمة لأفعال محددة، ومع تقدم التعلم فإن السيطرة الخارجية للآخرين على سلوك الطفل تصبح غير ضرورية، ويتوصل الطفل إلى استخدام مكافآته الخاصة (الفخر) وجزاءاته (الذنب) عن كل سلوك (الريماوي، 2003).

ب- نظرية بياجيه:

ركز بياجيه Piaget منذ البداية في مجال الاهتمام بدراسة المفاهيم عند الأطفال على ما يسمى بالتعقل الخلقي أي على عملية إصدار الحكم الخلقي على سلوك ما، مع إعطاء الأسس العقلية والمنطقية والأخلاقية التي تبرر إصدار مثل هذا الحكم، بصرف النظر عن إمكانية تنفيذه في الواقع أي تحويله إلى سلوك خلقي، على عكس ما كان يهتم به السابقون من دراسة التفاعلات التي تنتهي بالسلوك الواقعي وتأثيراته على الفرد والآخرين (العواملة ومزاهرة، 2003).

وقد كان بياجيه يلاحظ الأطفال غالباً في مواقف طبيعية، في المنزل، وفي المعمل، وكان يعطي الأطفال مشكلات بسيطة لكي يحلوها وفقاً لدرجة نموهم، ويرى بياجيه أن التغيرات التي تحدث في تفكير الطفل عبر المراحل

المختلفة ليست تغيرات كمية فحسب، بل هي في الأساس تغيرات كيفية، حيث إن الأبنية العقلية في مرحلة نمو معينة تختلف اختلافاً نوعياً عن المرحلة السابقة لها وتلك التي تتلوها، كما أشار بياجيه إلى عدم وجود حدود زمنية فاصلة بين كل مرحلة وأخرى، وأن الانتقال بينها يتم بصورة تدريجية يصعب معها تحديد وقت محدد للانتقال من مرحلة إلى أخرى (قناوي، 2001).

ويؤكد بياجيه أن فرض الأخلاق قد يحدث في البداية فقط، ولكن الحاسة الأخلاقية للنمو ترتقي وتتجه من الأخلاقية خارجية المصدر إلى الأخلاقية داخلية المصدر، أي أنها تنتقل من الانصياع لقواعد من خارج الذات إلى الالتزام بقواعد ذاتية تقوم على الاقتناع، ومن هنا أدخل بياجيه الأخلاقية كسمة في الشخصية تخضع للتطور والنمو عبر مراحل معينة (العواملة ومزاهرة، 2003).

ويرى بياجيه أن التفكير الأخلاقي يشبه في تدرجه ونموه النمو المعرفي، وقد اعتمد بياجيه على المنهج الإكلينيكي من خلال التحدث واللعب مع الأطفال، حيث كان يقص عليهم القصص ثم يطلب منهم بعد ذلك إصدار أحكامهم على أبطال هذه القصص، وقام بياجيه بملاحظة الأطفال من سن أربع سنوات إلى سن 12 سنة أثناء لعبهم، وكان يوجه إليهم أسئلة حول القواعد الأخلاقية، وخلص بياجيه من دراساته وتجاربه إلى أن النمو الأخلاقي للأطفال يمر بمرحلتين هما: الأخلاق الخارجية المنشأ، والأخلاق الداخلية المنشأ (قناوي، 2001).

ج- نظرية كولبرج:

طور لورنس كولبرج نظريته وأسلوبه في قياس نمو التفكير الأخلاقي منطلقاً من فكر بياجيه في النمو المعرفي بصفة عامة والنمو الأخلاقي بصفة خاصة، وتعد نظرية كولبرج من أحدث نظريات النمو الأخلاقي ونمو التفكير الأخلاقي بشكل خاص، كما أنها تعد أكثر النظريات ثراء من حيث استثارتها للبحث في التفكير الأخلاقي، وقد تأثر كولبرج في صياغته لنظريته بأفكار كثير من الفلاسفة وعلماء النفس السابقين، وكذلك تأثر كولبرج بجان بياجيه في النمو المعرفي والأخلاقي من ثلاثة جوانب رئيسية هي: الصياغات النظرية، مفهوم مراحل النمو، ومنهجه في البحث، ومن هذا المنطلق يمثل النمو المعرفي من وجهة نظر كولبرج شرطاً ضرورياً غير كاف لنمو التفكير الأخلاقي، والذي يعني تغيراً في فهم الفرد لمبدأ العدالة وبالتالي في قراراته الأخلاقية (حميدة، 1990).

ولقد اعتمد كولبرج في قياسه لنمو التفكير الأخلاقي على الطريقة الإكلينيكية التي قدمها بياجيه بهدف تحديد مستوى نضج التفكير الأخلاقي، حيث اعتمد على قصص تقدم أزمات افتراضية تستحث الفرد لتقديم قرارات أخلاقية، واعتبر الإجابة عن هذه المعضلات ب "نعم" أو " لا" غير كاف، ومن هنا كان يهتم في البحث عن التفكير الذي يكمن خلف هذه الإجابات من خلال الكشف عن الأسباب التي أدت إلى ذلك الحكم (حجاج، 1984).

ولا يمثل النمو الأخلاقي عند كولبرج معرفة أو دراية متزايدة بالقيم الثقافية التي عادة ما تفضي إلى نسبية أخلاقية، بل إنه أصبح يمثل التحولات التي تحدث في البناء المعرفي للفرد، ويدلل كولبرج على ذلك باعتبار أن القيم

ومضمونها يتفاوت من ثقافة إلى أخرى، ومن ثم فإن دراسة القيم الثقافية المتعلقة بنمط ثقافي معين ليس بوسعها الكشف عن كيفية تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية أو سلوكه في حل المشكلات المتعلقة بعالمه الاجتماعي، ومن ثم فإن ذلك يتطلب تحليلاً لأنماط التفكير الأخلاقي التي وجد أنها عامة في جميع الثقافات (حميدة، 1990).

ثانياً: الاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات:

الاختبارات هي الوسيلة الأكثر شيوعاً لتقويم الطالب الجامعي، ولها نظام يضبطها ويحدد من خلاله مختلف الأنشطة المتصلة بها والشروط الواجب احترامها ومراعاتها، وعلى الطالب الممتحن أن يقوم بالإجابة عن الأسئلة بنفسه معتمداً على ما اكتسبه من معلومات، إلا أنَ الطالب المتهاون غير المستعد للاختبارات يقع في ورطة كبيرة وحيرة من أمره كيف سيواجه معضله الاختبارات مما يؤدي به في الأخير لإتباع سلوك غير أخلاقي بالتحايل على هذه القواعد، فيغش في الاختبارات من أجل الحصول على النجاح أو أعلى الشهادات على حساب الآخرين (فلوح، 2018).

1-مفهوم الغشّ في الاختبارات وآثاره:

عرف بشيشي، وليد ومجلخ، سليم وعزوزي، خديجة (2018) الغشّ في الاختبارات بأنه عملية استخدام وسائل غير مشروعة للحصول على اجابات صحيحة، ينقله الطالب أو الطالبة من دون وجه حق وهو نوع من السرقة والادعاء بل أنه ظلم وتزييف، وهو إهدار لقيمة تكافؤ الفرص وعدوان صارخ على الأمانة والصدق والمجتمع كله، وهو مرض تربوي يجب مقاومته بالقوانين المنظمة للحد من ذلك.

وأشار بن غذفة (2018) إلى أن هناك عوامل عديدة تدفع الطالب إلى الاتجاه للغش، وهذه العوامل قد تكون شخصية أو اجتماعية أو تربوية، كعدم استعداد الطالب للاختبارات بصورة جيدة، بالإضافة إلى عدم مناسبة الأسئلة لمستوى الطالب، أو عدم إعطاء الوقت الكافي للإجابة، وعدم استيعاب المادة الدراسية، أو كره الطالب للمادة الدراسية، وسوء العلاقة بين الأستاذ وطلبته، وأخيراً تهاون المراقبين وانشغالهم.

ومن آثار الغشّ في الاختبارات انتشار الفساد والتأخر وعدم التقدم، ذلك أن المجتمعات لا تتقدم إلا بالعلم وبالمواطن الصالح والمتعلم المؤهل مهنياً والسوي أخلاقاً، فإذا كان أفراد المجتمع لا يحصلون على الشهادات إلا بالغشّ ستنتشر العديد من الآفات كالسرقة والخداع والكذب والاستهانة بالآخر وعدم الإخلاص في العمل وممارسة الظلم والتعدي على الآخرين (بن مبارك وبن فليس، 2020).

بالإضافة إلى تدني المستوى التعليمي، ذلك أن الطالب كلما أعفى نفسه من الاهتمام بالدروس داخل الغرفة الصفية أو خارجها كلما بقي مستواه المعرفي متدنياً، مما يؤدي إلى فقدان الثقة في الشهادات وفي قدرات حاملها ومؤهلاتهم الفكرية والمعرفية والمهارية، وكذلك فإن الطلاب الممارسين للغش في الاختبارات يبعثون من خلال

ممارساتهم هذه اليأس والقنوط في نفوس الطلاب المجدين الذين يثقون في أنفسهم، ويستعدون ليل نهار لمواجهة الاختبارات والتغلب على مختلف العقبات (بن غذفة، 2018).

2- أسباب الغشّ في الاختبارات:

سلوك الغشّ قد يرجع بالدرجة الأولى إلى عملية التنشئة الاجتماعية، وهي عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكا ومعايير، واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية (سليمان، 2005).

ويعرف علماء الاجتماع سلوك الغشّ بأنه عملية إدخال المهارات، والقيم والأخلاق وطرق التعامل مع الآخرين عند الفرد، بحيث يكون الفرد قادراً على أداء مهامه ووظائفه بطريقة إيجابية وفاعلة تمكنه من تحقيق أهدافه الذاتية وأهداف المجتمع الذي ينتمي إليه ويتفاعل معه، فالمعايير والقواعد الموجهة والضابطة للسلوك من البيئة الأسرية والمجتمعية بالإضافة إلى العوامل الأسرية والاجتماعية، ويجب الأخذ بعين الاعتبار الجانب السلبي للإعلام الذي ينشر أفكار وثقافة سلبية تساهم في التأثير على الطالب فتوحي إليه مختلف الطرق والأساليب التي يعتمد عليها للقيام بسلوك الغشّ، خاصة مع انفتاح العالم ومشاركة الإعلام وسائل التنشئة الاجتماعية الأخرى كالمدرسة والأسرة والمساجد لتنشئة الأجيال (العمايرة، 2002).

وتختلف الأسباب التي تدفع الطلبة للغش في الاختبارات ومنها الأسباب التربوية والتعليمية لظاهرة الغشّ في الاختبارات، حيث إن صعوبة الاختبارات، وضيق الوقت المخصص للدراسة، والخوف من النتائج، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، فضلاً عن كثرة أعدادهم في ظل ضعف الرقابة، والتهاون في تطبيق العقوبة كلها عوامل تشّجع الطلبة على الغشّ في الاختبارات، وكذلك فإن النظام التعليمي نفسه يدفع الطلبة إلى الغشّ بسبب التركيز المبالغ فيه على الاختبارات التحريرية، وضعف الضبط والمراقبة والتوجيه والمتابعة من قِبل الأسرة والمدرسة للطالب (سليمان، 2005).

وهنالك أيضاً أسباب شخصية، ونفسية لظاهرة الغشّ في الاختبارات وقد يبدأ الغشّ عند الطفل في وقت مبّكر من حياته لتحقيق المكاسب المادية كالطعام والملابس والمكاسب غير المادية كالنجاح في اللعب، والمقارنة بين الطفل وإخوته في التقدّم الدراسي، مما يجعل الطفل يمارس سلوك الغشّ ليحصل على الرضا، وأحياناً أخرى يمارس الطفل الغشّ خوفاً من فقدانه للعطف والحنان والحب، وبالتالي يرى أن الغشّ هو الملاذ، والملجأ الذي يحتفظ من خلاله بالدفء والمحبة من جانب الأسرة، وكذلك يلعب الكسل وضعف الشخصية دوراً كبيراً في ممارسة سلوك الغشّ (بطرس، 2008).

أما الأسباب الاجتماعية لظاهرة الغشّ في الاختبارات: تتمثّل الأسباب الاجتماعية الدافعة للغش في الأسرة بصفة خاصة، وجماعة الرفاق ووسائل التكنولوجيا بصفه عامة (Boufatih, 2018)، ويمثّل الغشّ انعكاساً لما يعانيه الطالب من مشاكل مع أسرته ونتيجة لعدم الرعاية الأسرية وانشغال الوالدين عنه وما يترتب من إهمال، واختفاء السلوكيات الإيجابية بالأسرة فمركز الطفل في الأسرة وظروفه الأسرية ومعاملة الوالدين له تنعكس على سلوكه والخوف من عقاب الوالدين والمقارنة بين الطفل وإخوانه من شأنه أن يحفّز الطفل على الغشّ وعمل سلوكيات خاطئة، وتقبّل الأسرة لسلوك الغشّ من الابن والتغاضي عنه دون رفض يعزّز السلوك السيئ لدى الابن ويشجّعه على الغشّ، وأيضاً السلوكيات الصادرة من الأسرة التي تشجّع على الغشّ مثل قيام الأم بعمل الواجبات المدرسية، وكذلك الضغط الأسري على الطالب للحصول على نتائج عالية.

وتسهم جماعة الرفاق في تكوين شخصية الفرد، فالجو الاجتماعي يزوّد الفرد بالأنماط والقيم السلوكية، وجماعة الرفاق تدفع الطفل إلى تعديل أو اكتساب العديد من القيم والمعايير والسلوكيات، ورغبة الطفل في الظهور أمام زملائه جريئاً وتأثر الطالب بأقرانه، مما يحفزه على لفت النظر إليه وممارسة هذا السلوك؛ لإرضاء زملائه أو جذب انتباههم (بطرس، 2008).

وكذلك وسائل التكنولوجيا في عصر الانفجار المعرفي الذي يتميّز بالاتصالات المفتوحة والتقنيات الحديثة والوسائط التي تنقل كل أشكال المعلومات، وتوظيف هذه الوسائل بشكل مكثف إلى درجة أننا نشهد حالياً نتائج عكسية سواء على الصعيد الفردي أو الجماعي، وبالتالي فإن سهولة الاستخدام من العوامل التي تدفع الطالب للغش والتكنولوجيا من أقصر الطرق التي توصله إلى النجاح (سليمان، 2005).

وبحسب دراسة بوعموشة (2022) فإن أشكال الغشّ في الاختبارات تتمثل أساساً في: الكتابة على المقعد، واستخدام قصاصات ورقية صغيرة، والكتابة على راحة اليد، واستخدام أجهزة الاتصال كالهاتف، وسماعات الأذن، والكتابة على الجدار، والنظر في ورقة إجابة أحد الزملاء، والكتابة على الأدوات المدرسية (الآلة الحاسبة، المسطرة...إلخ)، وفتح الكتب، أو الاستعانة بمطبوعات الدروس، والتحدث مع الزملاء، واستخدام إشارات اليد.

3- طرق الحد من الغشّ في الاختبارات:

يُعدّ الغشّ في الاختبارات مشكلة مُزمنة تواجهها المؤسسات التعليمية على مختلف المستويات، ولها آثار سلبية على النزاهة الأكاديمية وعدالة عملية التقييم، ولذلك أصبح من الضروري اتباع نهج شامل للحد من هذه الظاهرة، يتضمن الوقاية والكشف والعقاب (سليمان، 2005)، ومن الطرق الفعّالة للحد من الغشّ في الاختبارات ما يلي:

- تعزيز ثقافة النزاهة الأكاديمية من خلال خلق بيئة تعليمية تُقدّر النزاهة والمسؤولية الأخلاقية، وتوضيح سياسات المؤسسة بشكل واضح وصريح بخصوص الغشّ وعواقبه، ودمج مناقشات حول الأخلاقيات

الأكاديمية في البرامج التعليمية، وتشجيع الطلاب على الإبلاغ عن أي سلوكيات غش يلاحظونها (بوعموشة، 2022).

- تصميم اختبارات فعّالة والتنوع في الأسئلة، مثل المفتوحة والقصيرة والإبداعية، وتغيير صياغة الأسئلة دوريًا لمنع الحفظ والنقل، وتجنب الاعتماد بشكل كبير على الاختبارات المتعددة الخيارات، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند تصميم الاختبارات (العمايرة، 2002).
- تأمين رقابة فعّالة من خلال مراقبة الطلاب بدقة أثناء الاختبارات، واستخدام تقنيات مراقبة إلكترونية عند الضرورة، وتغيير أماكن جلوس الطلاب بشكل عشوائي، وتوفير عدد كافٍ من المشرفين على الاختبارات، وتطبيق عقوبات رادعة من خلال وضع سياسات واضحة بشأن عقوبات الغشّ، وكذلك تطبيق العقوبات بشكل عادل وثابت، وتوعية الطلاب بعواقب الغشّ قبل الاختبارات، وإتاحة الفرصة للطلاب للتظلم في حالة الشك في تعرضهم للظلم (بن مبارك وبن فليس، 2020).
- دعم الطلاب وتوجيههم من خلال توفير موارد دعم أكاديمية للطلاب الذين يواجهون صعوبات في الدراسة، وتقديم برامج إرشاد أكاديمي لهم وتعزيز ثقة الطلاب بقدراتهم وإمكاناتهم، وخلق بيئة تعليمية تدعم التعلم الفعال والإبداعي (سليمان، 2005).

وبالإضافة إلى معالجة هذه الأسباب يجب تضافر الجهود المتكاملة من المدارس والأهل والمجتمع لتعزيز القيم الأخلاقية وتوفير الدعم اللازم للطلاب.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري الدراسة، حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

1- دراسات تناولت التّفكير الأخلاقي:

أجرى روز (Rose, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تطوّر التّفكير الأخلاقي في مؤسسات التعليم العالي في نيجيريا، وتم استخدام المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين وأساتذتهم، وبلغ عدد المشاركين من الطلبة (68) طالباً، ومن الأساتذة (8) أساتذة، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى التّفكير الأخلاقي لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج أن مستوى التّفكير الأخلاقي لدى الطلبة يتحسن في حال استمرار تواصل الطلبة مع أساتذتهم خارج الغرف الصفية.

كما هدفت دراسة الطيار (2016) إلى قياس مستوى نمو التّفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في التفكير الاخلاقي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة الجامعية، وبلغت عينة الدراسة (150)

طالباً وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية في العراق، وأظهرت النتائج تدني مستوى التّفكير الأخلاقي، وعدم وجود فروق للجنس وللمرحلة الجامعية في مستوى التّفكير الأخلاقي.

وكذلك سعت دراسة قاسم (2019) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين القيم الإيجابية والتّفكير الأخلاقي لدى طلاب الجامعة، واتبعت الدراسة في هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً من الذكور من طلاب جامعة الزقازيق، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد القيم الإيجابية والتّفكير الأخلاقي لدى طلاب الجامعة ووجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التّفكير الأخلاقي في أبعاد القيم الإيجابية.

كما أجرى بدر (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التّفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيرات الجنس، والسكن، ونوع الإقامة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (51) طالباً من طلاب المركز الجامعي بغليزان في الجزائر، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التّفكير الأخلاقي جاء في المرحلة الرابعة من المراحل الست لتقسيم (كولبرج) كما أظهرت ضعف العلاقة الارتباطية بين التّفكير الأخلاقي والتحصيل الدراسي، مع وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التّفكير الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وهدفت دراسة صباح، والشجيري (2019) إلى الكشف عن مستوى التّفكير الأخلاقي ومعنى الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من الجزائر والعراق، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (142) طالباً وطالبة على مستوى جامعتي الأنبار بالعراق والشلف بالجزائر تم اختيارهم بطريقة عرضية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم التوصل إلى وجود مستوى متوسط من التّفكير الأخلاقي ومستوى مرتفع من معنى الحياة، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للتفكير الأخلاقي في معنى الحياة.

وهدفت دراسة محمد (2021) إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق، ومستوى التفكير الأخلاقي لديهم، وتعرف العلاقة بينهما، واعتمد البحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، ولتحقيق أهداف البحث استُخدمت قائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغوواجينير (Sterenberg&wagner,1992) " "النسخة القصيرة"، ومقياس التفكير الأخلاقي ("MRQ" Moral Reasoning Questionnaire) لـ "وايت وآخرين (White et al, 2001)، والذي استُخدم لقياس مستوى التفكير الأخلاقي في ضوء نظرية "كولبرغ (Kohlberg) "، وشملت عينة الدراسة (62) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق، وأظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير الهرمي أكثر الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة يليه أسلوب التفكير التشريعي، في حين كان أسلوب التفكير المحافظ أدنى الأساليب شيوعاً لديهم، ووقع مستوى التفكير الأخلاقيّ لأفراد العينة من طلبة الماجستير بين المرحلة الأخلاقية الثالثة (التوقعات المتبادلة) والمرحلة الأخلاقيّة السادسة (المبادئ الإنسانية)، كما بينت النتائج منوالية

المرحلة الأخلاقيّة الخامسة (العقد الاجتماعي والحقوق الفردية)، وأظهرت وجود علاقات ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين بعض أساليب التفكير وبعض مراحل التفكير الأخلاقيّ.

وتناولت دراسة المطيري (2023) العلاقة بين الحكم الأخلاقي وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، وتألفت عينة الدراسة من (325) طالباً وطالبة من طلاب السنتين الأولى والرابعة بالتخصصات الأدبية والعلمية بجامعة الكويت، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلاب الجامعة على مقياس الحكم الأخلاقي وبين درجاتهم على مقياس جودة الحياة، وأنه يمكن التنبؤ بالحكم الأخلاقي من خلال جودة الحياة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على مقياس الحكم الأخلاقي وعوامله الفرعية تعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) لصالح الطالبات الإناث، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الجامعة على الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة تعزى لاختلاف النوع (ذكور، إناث) لصالح الطالبات.

وهدفت دراسة بيزو واربيتو وميندوزا (Pozo, Arbieto and Mendoza, 2023) إلى التعرف على التّفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة في منطقة إيكا في البيرو، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي على عينه من طلبة الجامعة بلغت (157) طالباً جامعياً من منطقة إيكا في البيرو، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (12.75%) من أفراد عينة الدراسة كانوا في مرحلة النسبية التعليمية، و(23.10%) كانوا في الاتفاق عند التعامل مع الآخرين، و(35.76%) كانوا في النظام الاجتماعي والسلطة، و(11.95%) كانوا في العقد الاجتماعي وأخيراً (3.80%) كانوا في المبادئ الأخلاقية العالمية، وأن تحديد تلك المراحل الأخلاقية لدى أفراد عينة الدراسة يدل على الشخصية البينية والنظام الاجتماعي والسلطة هي الأكثر تطوراً بين طلاب الجامعة.

2- دراسات تناولت الاتجاه نحو الغشّ في الجامعات:

هدفت دراسة أبو علي والأحمد (2018) إلى التعرف على الاتجاه نحو الغش الدراسي والوقوف على أهم العوامل التي تدفع لممارسة سلوك الغش الدراسي من وجهة نظر عينة من طلبة التعليم العالي بدولة الكويت، والكشف عن أثر متغيرات (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، المستوى التعليمي للأب، والأم) على اتجاه الطلبة للغش، وعلى تقديرهم للعوامل المؤثرة في انتشاره، وطُبقت الأداة على عينة قوامها (2000) طالب وطالبة، من كليات جامعة الكويت من معظم الفرق الدراسية، وكشفت نتائج الدراسة عن أن اتجاه الطلبة الجامعيين نحو الغش الدراسي من وجهة نظر طلبة التعليم العالي بدولة الكويت هو اتجاه بدرجة متوسطة، وأن مجموعة العوامل التي تؤثر في انتشار الغش مرتبة بحسب درجة تأثيرها، كانت العوامل النفسية، العوامل الأخلاقية، العوامل الأسرية وتأثيرها مرتفع، ثم العوامل الدراسية، وأخيراً العوامل المجتمعية ودرجة تأثيرها متوسطة، وقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول اتجاههم نحو الغش الدراسي، تعزى لمتغير النوع، ومتغير نوع

الكلية، ومتغير مستوى تعليم الأب، بينما وجد أن الطلبة الذين حصلت أمهاتهم على مؤهلات جامعية لديهم اتجاه أعلى للغش، كما تبين وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول العوامل التي تسهم في انتشار الغش لصالح الطالبات، ولصالح الطلاب الذين يدرسون في الكليات ذات التخصصات العلمية، وكذلك لصالح الطلاب ممن حصل آباؤهم على مؤهل الدبلوم فقط.

وهدفت دراسة بشيشي ومجلخ وعزوزي (2018) إلى التعرف على اتجاه طلبة الجامعة نحو الغشّ في الاختبارات حسب وجهة نظرهم وتحديد أهم العوامل التي تدفع بالطلبة إلى الغشّ من وجهة نظرهم، وذلك من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية من طلبة جامعة قالمة بالجزائر بلغت (374) طالباً وطالبة، حيث تبين من خلال الدراسة أن أهم العوامل التي تدفع الطلبة إلى الغشّ هي (طبيعة الأسئلة، صعوبة المادة، كثرة المواد وكثافة البرنامج)، كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الحالة الاجتماعية والحالة المادية إزاء دوافع الغشّ.

وسعت دراسة براهيمي وزقعار وسعيد (2019) إلى الكشف عن العلاقة بين الحكم الأخلاقي الشائع بين طلبة الجامعات الجزائرية حسب نظرية كولبرج للحكم الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات، وتم تطبيق الدراسة الحالية على (118) طالباً جامعياً، وتم استخدام مقياس الحكم الأخلاقي لكولبرج، ومقياس الاتجاه نحو الغشّ لعبد الفتاح حافظ بعد تكييفهما على البيئة الجزائرية، وتم التوصل لمجموعة من النتائج حول النمو الأخلاقي السائد لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق بين الجنسين في النمو الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ في الاختبار، والتي يمكن استثمارها للتكفل بظاهرة الغشّ في الاختبارات في الجامعات الجزائرية، وأن العلاقة بين الاتجاه نحو الغشّ والحكم الأخلاقي علاقة عكسية.

وكذلك هدفت دراسة الفضالة والضاعن (2019) إلى التعرف على واقع ظاهرةِ الغشّ في الاختبارات ومدى انتشارها وأشكالها الشائعة وعلاقتها بالالتزام الديني وبعض المتغيرات الأخرى كالجنس والعمر والمعدل الدراسي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية بلغ حجمها (605) من طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن أكثر أشكال الغشّ في الاختبارات شيوعاً لدى عينة الدراسة تتمثل في النظر في ورقة إجابة الآخرين واستخدام بعض الإشارات المتفق عليها سابقاً مع الزملاء، كما توصلت الدراسة إلى أن (81%) من عينة الدراسة مارسوا شكلاً واحداً على الأقل من أشكال الغشّ أثناء فترة دراستهم في كلية التربية الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الغشّ تعزى لمتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين ممارسة الغشّ في الاختبارات والالتزام الديني، والعمر، والمعدل الدراسي.

بينما هدفت دراسة أحمد وعبد المعطي وإسماعيل (2021) إلى التعرف على أهم العوامل الثقافية التي تساهم في نمو ظاهرةِ الغشّ الإلكتروني في كليات جامعة أسيوط، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المناسب

لطبيعة هذه الدراسة، كما صممت الدراسة استبانة اشتملت على أربعة محاور رئيسية تتعلق بأهم العوامل الثقافية التي تشكل دوافع الغش الإلكتروني، وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (900) طالب من طلبة جامعة أسيوط، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها التعرف على مفهوم الغشّ الإلكتروني ووسائله وأدواته، وأهم العوامل الثقافية التي تشكل دافعاً للممارسة الغشّ الإلكتروني، وبيان أهم مظاهر الغشّ الإلكتروني، والتعرف على أهم الأثار التي تترتب على ممارسة الغشّ الإلكتروني وبيان أهم طرق مكافحة الغشّ الإلكتروني.

كما هدفت الدراسة التي أجراها قاسم وفؤاد وأحمد والصمادي (Kassim, Fuad, Ahmad and Ismadee, 2022) إلى التعرف على سلوك الغشّ لدى الطلبة الجامعيين من حيث طرق الغشّ، والعوامل الفردية، والبيئة الأكاديمية، والعوامل الأخلاقية، والتكنولوجيا والمواقف التي تؤثر على سلوك الغشّ، وشارك في هذه الدراسة ما مجموعه (380) من طلاب الجامعات العامة في المنطقة الشمالية من ماليزيا، وأظهرت النتائج أن البيئة الأكاديمية وطريقة الغشّ أكثر العوامل المؤثرة في سلوك الغشّ بين طلاب الجامعة.

أما دراسة عرب وعرفان (Arab & Orfan, 2023) فقد هدفت إلى الكشف عن تصورات طلاب المرحلة الجامعية الأفغانية حول الغشّ في اختبارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث طبقت الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين بلغت (185) طالباً جامعيًا من جامعتين حكوميتين في أفغانستان، وكشفت النتائج أن الطلاب غشوا في الاختبارات لأسباب مختلفة منها الحصول على درجة أعلى، واجتياز الاختبار، وعدم وجود الوقت الكافي، وهناك طلاب استخدموا طرق مختلفة للغش في الاختبارات مثل أوراق الغشّ، والهواتف المحمولة، والملابس، وأجزاء أجسامهم، وعلاوة على ذلك واجه الطلاب عواقب معينة نتيجة لذلك بسبب الغشّ في الاختبارات، ومنها فقدانهم أو انخفاض مستوى احترام المحيطين بهم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق ما يلي:

- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المضمون، والهدف، مثل دراسة المطيري (2023)، ودراسة قاسم (2019)، ودراسة بدر(2019)، ودراسة براهيمي وزقعار وسعيد (2019)، ودراسة الفضالة والضاعن (2019).
- اشتركت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي الارتباطي، مثل دراسة براهيمي وزقعار وسعيد (2019)، ودراسة المطيري (2023)، واعتمدت هذه الدراسة على الدراسات السابقة في إثراء البعد النظري خلالها، وفي تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وإجراءات تطوير أداتي الدراسة، واختيار الطريقة الإحصائية المناسبة للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة والإجابة عن أسئلة الدراسة.

- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث العينة، فقد تناولت هذه الدراسة طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية، وكذلك تناولت متغيري التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام 2024/2023، والبالغ عددهم (7928) طالباً وطالبةً من مختلف التخصصات العلمية، والإنسانية بحسب إحصائيات دائرة القبول، والتسجيل للعام الجامعي 2023/ 2024 كما هو واضح من جدول (1).

جدول (1)

توزع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لجنس الطالب وكليته

الجنس	الكلية		المجموع
	علمية	إنسانية	
ذكر	2965	1747	4712
أنثى	1410	1806	3216
المجموع	4375	3553	7928

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينه من طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية، بلغ عددها (480) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ويشكلون ما نسبته تقريبا (6.05%) من مجتمع الدراسة، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والكلية.

جدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لجنس الطالب وكليته

الجنس	الكلية		المجموع
	علمية	إنسانية	
ذكر	139	56	195
أنثى	135	150	285
المجموع	274	206	480

أدوات الدراسة:

1- مقياس التّفكير الأخلاقي:

تم تطّوير مقياس التّفكير الأخلاقي بعد الرجوع للعديد من الدراسات ذات الصلة كدراسة أحمد والدرديري ومحمود (2023)؛ الجابري (2022)؛ إسماعيل وألفار وعفيفي (2019).

صدق المقياس التّفكير الأخلاقي: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام نوعين من الصدق هما:

أ- **صدق المحكمين:** تم التحقق من صدق المحكمين من خلال عرض المقياس بصورته الأولية، والمكون من (24) فقرة على (8) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والأساتذة المختصين في الجامعات الأردنية ، للحكم على ملائمة الفقرات لغرض الدراسة، وشمولها للمحتوى، وسلامة الصّياغة اللّغويّة، وتم الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم، واقتراحاتهم، حيث تم تعديل الصياغة اللغوية للبعض منها، وحذف الفقرة رقم (6)، وعليه استقر المقياس في صورته النهائية على (23) فقرة.

ب- **صدق البناء (الاتساق الداخلي):** تم تطبيق مقياس التّفكير الأخلاقي بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وتم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية على مقياس التّفكير الأخلاقي، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول(3)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التّفكير الأخلاقي مع الدرجة الكلية على المقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.397*	13	0.825**
2	0.387*	14	0.816**
3	0.462**	15	0.823**
4	0.641**	16	0.833**
5	0.548**	17	0.791**
6	0.777**	18	0.822**
7	0.740**	19	0.730**
8	0.876**	20	0.830**
9	0.792**	21	0.841**
10	0.838**	22	0.818**
11	0.739**	23	0.844**
12	0.678**		

**دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.01) *دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05)

تظهر نتائج جدول (3) أن معامل الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية على المقياس تراوح ما بين (0.387-0.876) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجه عالية من صدق المحكمين، وصدق البناء.

ثبات مقياس التّفكير الأخلاقي:

تم التحقق من ثبات مقياس التّفكير الأخلاقي بطريقتين هما الثبات باستخدام إعادة الاختبار، وألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

معاملات الثبات لمقياس التّفكير الأخلاقي بطريقتي الفا كرونباخ وإعادة الاختبار(Test-Retest)

المقياس	الفقرات	ألفا كرونباخ	الاختبار وإعادة الاختبار
التّفكير الأخلاقي	23	0.948	0.969

يظهر الجدول (4) أن هناك مؤشرات ثبات عالية، ومقبولة لمقياس التّفكير الأخلاقي.

2- مقياس الاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات:

تم تطّوير مقياس الاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات بعد الرجوع للعديد من الدراسات ذات الصلة كدراسة الديحاني والكندري والكندري (2019)؛ الفضالة والضاعن (2019)؛ فلوح (2018).

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام نوعين من الصدق هما:

أ- **صدق المحكمين:** تم التحقق من صدق المحكمين من خلال عرض المقياس بصورته الأولية، والمكون من (32) فقرة على (8) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والأساتذة المختصين في الجامعات الأردنية، للحكم على ملاءمة الفقرات لغرض الدراسة، وشمولها للمحتوى، وسلامة الصّياغة اللّغويّة، وتم الأخذ بتعديلاتهم وآرائهم، واقتراحاتهم، حيث تم تعديل الصياغة اللغوية للبعض منها وتم حذف الفقرات (4، 12، 24، 26)، وعليه استقر المقياس في صورته النهائية على (28) فقرة.

ب- **صدق البناء(الاتساق الداخلي):** تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وتم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية على مقياس الاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول(5)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات مع الدرجة الكلية على المقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.673**	15	0.865**
2	0.905**	16	0.804**
3	0.887**	17	0.829**
4	0.571**	18	0.662**
5	0.754**	19	0.788**
6	0.584**	20	0.803**
7	0.898**	21	0.790**
8	0.877**	22	0.846**
9	0.798**	23	0.792**
10	0.685**	24	0.714**
11	0.842**	25	0.620**
12	0.884**	26	0.768**
13	0.815**	27	0.845**
14	0.620**	28	0.730**

**دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.01) *دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05)

تظهر نتائج جدول (5) أن معامل الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية على المقياس تراوح ما بين (0.571-0.905) وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجه عالية من صدق المحكمين، وصدق البناء.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس التّفكير الأخلاقي بطريقتين هما الثبات باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار، ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبةً، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

معاملات الثبات لمقياس الاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات بطريقتي ألفا كرونباخ والاختبار وإعادة الاختبار(Test-Retest)

المقياس	الفقرات	ألفا كرونباخ	الاختبار وإعادة الاختبار
الاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات	28	0.975	0.972

يظهر الجدول (6) أن هناك مؤشرات ثبات عالية ومقبولة لمقياس التّفكير الأخلاقي.

تصحيح أداتا الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وتم استخدام التدريج الآتي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1)، وذلك بوضع إشارة (×) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقة المستجيب، كما تم الاعتماد على التصنيف الآتي للحكم على المتوسطات الحسابية:

- 2.33 فأقل منخفضة.
- من 2.34-3.67 متوسطة.
- من 3.68 إلى 5.00 مرتفعة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين المتعدد.
- للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام تحليل الانحدار البسيط.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها بعد الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

الذي ينصّ على:" **ما مستوى التّفكير الأخلاقي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات التّفكير الأخلاقي، والدّرجة الكليّة على المقياس، والجدول(7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على مقياس التّفكير الأخلاقي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى وفق المتوسط
1	أحرص على نظافتي الشخصية.	4.904	0.364	1	مرتفع
2	أحرص على التزامي بما يوصي به الوالدين.	4.613	0.563	2	مرتفع
3	تضايقني رؤية الصور والكتابات غير الأخلاقية.	4.565	0.820	4	مرتفع
4	أرشد زملائي إلى السلوكيات الأخلاقية.	4.188	0.829	18	مرتفع
5	تضايقني المظاهر غير المنسجمة مع حضارتنا.	4.346	0.921	9	مرتفع
6	أرى أن الاحترام جزء من ذاتي.	4.588	0.800	3	مرتفع
7	أهتم بالحفاظ على حقوقي.	4.442	0.976	5	مرتفع
8	أحب تقديم المساعدة لبعض المحتاجين.	4.263	1.025	14	مرتفع
9	أتضايق عند نقل الأحاديث السيئة إلى الآخرين.	4.327	0.982	10	مرتفع
10	ألتزم بعهودي مع زملائي.	4.308	0.903	11	مرتفع
11	أهتم بالحفاظ على حقوق الآخرين.	4.358	0.884	8	مرتفع
12	أتجنب الحديث مع الآخرين بصوت مرتفع.	4.075	0.973	22	مرتفع
13	أحرص على عدم استخدام الكلمات البذيئة مع الآخرين.	4.308	0.972	11	مرتفع
14	أعتذر لزملائي عندما أتأخر عن موعدي المحدد.	4.152	1.064	19	مرتفع
15	أفتخر ببلدي بشكل مشرف.	4.229	1.090	17	مرتفع
16	أرفض سلبية الطالب تجاه مجتمعه.	4.140	1.005	20	مرتفع
17	أحترم عادات المجتمع وتقاليده.	4.281	0.998	13	مرتفع
18	أشجع روح المساعدة بين الزملاء.	4.242	1.036	15	مرتفع
19	أرى أن العدالة الاجتماعية واجب يجب الالتزام به.	4.385	0.934	7	مرتفع
20	أشارك في حل مشكلات المجتمع إن أمكن.	3.888	1.050	23	مرتفع
21	أحب أن أكون إيجابياً فيما يخص مجتمعي	4.229	1.025	16	مرتفع
22	اتجاهي إيجابي نحو أهمية العلم ودوره في تقدم المجتمع.	4.440	0.948	6	مرتفع
23	أُبين لأصدقائي دور النصيحة في بناء المجتمع.	4.129	0.999	21	مرتفع
-	الدرجة الكلية	4.322	0.548	-	مرتفع

يتبيّن من الجدول رقم (7) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس التّفكير الأخلاقي بفقراته مجتمعه كان مرتفعاً، حيث بلغ (4.322)، ويتضمن المقياس 23 فقرة جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، وقد تباينت استجابات أفراد العينة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول الفقرة رقم (1) " أحرص على نظافتي الشخصية " بمتوسط حسابي (4.904)، وجاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (2) " أحرص على التزامي بما يوصي به الوالدين " بمتوسط حسابي (4.613)، وجاء في الرتيب الثالث الفقرة رقم (6) " أرى أن الاحترام جزء من ذاتي "

بمتوسط حسابي (4.588)، بينما جاء في الترتيب قبل الأخير الفقرة رقم (12)" أتجنب الحديث مع الآخرين بصوت مرتفع " بمتوسط حسابي (4.075)، وجاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم (20)" أشارك في حل مشكلات المجتمع إن أمكن "بمتوسط حسابي (3.888). وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة روز(Rose, 2012)، ودراسة الطيار (2016) التي أظهرت انخفاض مستوى التّفكير الأخلاقي.

ويمكن أن يعزى ارتفاع مستوى التّفكير الأخلاقي عند طلبة الجامعة إلى عدة عوامل مترابطة، منها التطور المعرفي حيث إنه مع تقدم العمر تنمو قدرات الفرد على التّفكير المجرد وتحليل المعلومات بشكل نقدي، مما يسمح له بتقييم المواقف الأخلاقية الأكثر تعقيدًا بشكل دقيق، فيصبح طلبة الجامعة أكثر قدرة على النظر في وجهات نظر مختلفة وفهم الدوافع الكامنة وراء السلوكيات، كما تتطور مهاراتهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات، مما يُمكّنهم من التعامل مع المشكلات بشكل أفضل، ويواجه طلبة الجامعة خلال فترة دراستهم العديد من المواقف والتجارب الجديدة التي تُساهم في تنمية تفكيرهم الأخلاقي، بالإضافة إلى تفاعلهم مع أشخاص من خلفيات وثقافات مختلفة، مما يُوسّع آفاقهم ويُكسبهم مهارات التواصل والتعاون، كما أن إتاحة الفرصة للطلبة في المشاركة بالأنشطة والنقاشات الجماعية يُحفزّهم على التّفكير في القضايا الأخلاقية من منظور مختلف.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني

الذي ينص على: **"ما اتجاهات طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية نحو الغشّ في الاختبارات؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاه نحو الغشّ، والدّرجة الكليّة على المقياس، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدّراسة على مقياس الاتجاه نحو الغشّ

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى وفق المتوسط
1	ألجأ إلى النظر في ورقة زميلي أثناء الاختبار.	2.392	1.326	14	متوسط
2	إذا كان أغلب الطلبة يغشون فذلك حق لي أن أغش مثلهم.	2.260	1.350	21	متوسط
3	عندما تتاح لي الفرصة فلن أتردد في الغشّ في الاختبار.	2.419	1.396	13	متوسط
4	تساهل المراقب مع الطلاب أثناء الاختبار يساعد على الغشّ.	2.756	1.397	3	متوسط
5	ترك المراقب قاعة الاختبار يسهل لي الغشّ.	2.575	1.424	5	متوسط
6	المراقب الذي يتساهل في المراقبة على الاختبار هو شخص متعاون.	2.648	1.440	4	متوسط
7	إذا كان المدرس غير عادل في وضع الدرجات فذلك مبرر لي أن أغش.	2.538	1.391	6	متوسط
8	أفضل المراقب الذي يسمح بالغشّ على المراقب الذي يمنعه.	2.346	1.398	15	متوسط
9	أفضل الغشّ لكي لا أخسر بعض الدرجات.	2.306	1.351	17	منخفض
10	الغشّ يمكن أن يساهم في رضا أسرتي عن مستوى دراستي.	2.238	1.367	22	متوسط

11	إذا اضطررت لأن أغش فلن أمتنع عن ذلك.	2.477	1.348	8	متوسط
12	الغشّ خيار حسن عندما يكون الاختبار صعباً.	2.465	1.412	9	متوسط
13	أشعر بالارتياح إذا تمكنت من الغشّ.	2.202	1.376	25	منخفض
14	أمارس عملية الغشّ إذا كان هناك من ينافسني.	2.185	1.339	27	منخفض
15	أغش لأضمن مفتاح الحصول على الوظيفة.	2.188	1.412	26	منخفض
16	أستفيد من نسخة مسربة من الاختبار قبل موعد الاختبار لضمان النجاح.	2.481	1.423	7	متوسط
17	إذا غش الطالب في الاختبار فلا يمكن وصفه بأنه مذنب.	2.438	1.378	11	متوسط
18	الغشّ عبارة عن عملية تعاون بين الزملاء.	2.210	1.303	24	منخفض
19	الطالب الذي يغش لا ينتهك الجانب الأخلاقي	2.421	1.456	12	متوسط
20	الطالب الذي يغش لا يفقد حس الضمير.	2.321	1.365	16	منخفض
21	أرتاح إلى الذين يغشون في الاختبار.	2.135	1.320	28	منخفض
22	أرى أنه ليس من العيب أن يستخدم الطالب الغشّ في الاختبار.	2.225	1.347	23	منخفض
23	ألجأ لاستخدام أي طريقة لتحقيق النجاح حتى بالغشّ.	2.279	1.382	20	منخفض
24	أرى أن سر نجاح الأفراد يتمثل في اتباعهم طرق تساعد في الغشّ.	2.306	1.401	17	منخفض
25	أستخدم مختلف الطرق للتفوق في الدراسة.	2.877	1.418	2	متوسط
26	حاولت الحصول على إجابة لأسئلة الاختبارات من أحدهم.	2.446	1.371	10	متوسط
27	أشعر أن الغشّ ليس اهانة للكرامة الإنسانية.	2.281	1.388	19	منخفض
28	يضايقني الإبلاغ عن الطالب الذي مارس الغشّ.	3.108	1.507	1	متوسط
-	الدرجة الكلية	2.412	1.005	-	متوسط

يتبيّن من الجدول رقم (8) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس الاتجاه نحو الغشّ بفقراته مجتمعه كان متوسطاً، حيث بلغ (2.412)، ويتضمن المقياس 28 فقرة، وقد تباينت استجابات أفراد العينة حول هذه الفقرات، فقد جاء في الترتيب الأول الفقرة رقم (28) " يضايقني الإبلاغ عن الطالب الذي مارس الغشّ " بمتوسط حسابي (3.108)، وجاء في الترتيب الثاني الفقرة رقم (25) " أستخدم مختلف الطرق للتفوق في الدراسة" بمتوسط حسابي (2.877)، وجاء في الرتيب الثالث الفقرة رقم (4) " تساهل المراقب مع الطلاب أثناء الاختبار يساعد على الغشّ " بمتوسط حسابي (2.756)، بينما جاء في الترتيب قبل الأخير الفقرة رقم (14) " أمارس عملية الغشّ إذا كان هناك من ينافسني " بمتوسط حسابي (2.188)، وجاء في الترتيب الأخير الفقرة رقم (21) "أرتاح إلى الذين يغشون في الاختبار" بمتوسط حسابي (2.135). وقد اتفقت الدراسة الحالية في هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بشيشي ومجلخ وعزوزي (2018)، ودراسة قاسم وفؤاد، وأحمد والصمادي (Kassim, Fuad, Ahmad and Ismadee, 2022).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدة عوامل منها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بالتعليمات المنظمة للإجراءات التأديبية للغش، ومنها ما يتعلق بالتطور التكنولوجي الذي رافق كل شيء ومنها أساليب الغشّ، ومنها ما يتعلق بالضغوط الاجتماعية فقد يُمارس بعض أفراد المجتمع ضغوطًا على الطلبة للغش للحصول على وظائف أو فرص

أفضل، كأن يكون بعض الطلبة أكثر ميلاً للمخاطرة أو أقل التزامًا بالقواعد، ممّا يجعلهم أكثر عرضة للغش، وقد يلجأ الطلبة إلى الغشّ بدافع الخوف من الفشل أو للحصول على درجات عالية دون بذل الجهد الكافي، بالإضافة إلى تعرض بعض الطلبة للضغوط من قِبل عائلاتهم أو أصدقائهم لتحقيق نتائج أكاديمية عالية ممّا يدفعهم إلى الغشّ، وقد تختلف القيم الأخلاقية للطلبة وتأثيرها على سلوكياتهم، ممّا ينعكس على اتجاهاتهم نحو الغشّ.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

الذي ينص على "**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

قيم معامل الارتباط بيرسون بين التّفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ

المتغير	التّفكير الأخلاقي	الاتجاه نحو الغشّ
التّفكير الأخلاقي	1	-0.473-**
الاتجاه نحو الغشّ	-0.473-**	1

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01)

يتبين من الجدول (9) أن قيمة معامل الارتباط بين التّفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ تساوى (-0.473-) وهي علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01). واتفقت الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الفضالة، والضاعن (2019)، ودراسة براهيمي، وزقعار وسعيد (2019).

وتشير العلاقة العكسية بين التّفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ إلى أنه كلما ارتفع مستوى التّفكير الأخلاقي لدى الطالب كلما قلّت احتمالية لجوئه إلى الغشّ، وذلك لأنّ التّفكير الأخلاقي يُمكّن الطالب من تقييم سلوكه واتخاذ قرارات أخلاقية سليمة، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها الفهم الأخلاقي بأن يُصبح الفرد ذو المستوى المرتفع من التّفكير الأخلاقي أكثر قدرة على فهم مبادئ الأخلاق مثل النزاهة والعدالة، وأن يكون أكثر وعيًا بالعواقب السلبية للغش على نفسه وعلى الآخرين، والفرد ذو المستوى المرتفع من التّفكير الأخلاقي يطور ضوابط أخلاقية داخلية تُساعده على تنظيم سلوكه، وتُحفّزه على الالتزام بالقيم الأخلاقية حتى في غياب الرقابة الخارجية، ويتمتع الطالب ذو المستوى المرتفع من التّفكير الأخلاقي بالمسؤولية تجاه نفسه وتجاه المجتمع، فهو يُدرك أنّ سلوكه قد يُؤثّر على الآخرين فيكون أكثر حرصاً على الحفاظ على سمعته، وسمعة جامعته.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية تعزى لجنس الطالب وكليته (علمية، إنسانية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمستوى التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ وفقاً لمتغيري جنس الطالب وكليته، والجدول (10) يبين ذلك:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التّفكير الأخلاقي والاتجاه نحو الغشّ وفقاً لمتغيري جنس الطالب وكليته

المتغير	النوع	الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري
التّفكير الأخلاقي	ذكر	علمية	4.247	0.594
		إنسانية	4.087	0.430
		الكلي	4.201	0.555
	أنثى	علمية	4.445	0.417
		إنسانية	4.367	0.610
		الكلي	4.404	0.528
	الكلية	علمية	4.345	0.523
		إنسانية	4.291	0.580
		الكلي	4.322	0.548
الاتجاه نحو الغشّ	ذكر	علمية	2.668	1.017
		إنسانية	2.691	0.947
		الكلي	2.674	0.995
	أنثى	علمية	2.447	1.074
		إنسانية	2.039	0.832
		الكلي	2.232	0.974
	الكلية	علمية	2.559	1.049
		إنسانية	2.216	0.910
		الكلي	2.412	1.005

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) إلى وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياسي التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ تعزى لمتغيري جنس الطالب، وكليته،

ولتحديد ما إذا كانت تلك الفروق دالة إحصائياً على كل متغير، تم إجراء تحليل التباين المتعدد(MANOVA)، والجدول (11) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لاختبار الفروق في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياسي التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ، تعزى لمتغيري جنس الطالب وكليته:

جدول (11)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد MANOVA لاختبار الفروق في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياسي التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ، تعزى لمتغيري جنس الطالب وكليته

المصدر	المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الجنس	التّفكير الأخلاقي	5.831	1	5.831	20.164	0.000
قيمة اختبارهوتلنج (0.058)	الاتجاه نحو الغشّ	19.483	1	19.483	20.630	0.000
الكلية	التّفكير الأخلاقي	1.448	1	1.448	5.006	0.026
قيمة اختبارهوتلنج (0.036)	الاتجاه نحو الغشّ	3.785	1	3.785	4.008	0.046
الجنس * الكلية	التّفكير الأخلاقي	0.176	1	0.176	0.608	0.436
قيمة اختبار هوتلنج (0.011)	الاتجاه نحو الغشّ	4.751	1	4.751	5.031	0.025
الخطأ	التّفكير الأخلاقي	137.650	476	0.289		
	الاتجاه نحو الغشّ	449.519	476	0.944		
الكلي	التّفكير الأخلاقي	9108.648	480			
	الاتجاه نحو الغشّ	3275.458	480			

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياسي التّفكير الأخلاقي، والاتجاه نحو الغشّ تعزى لمتغيري جنس الطالب لصالح الإناث، وكليته لصالح الكليات العلمية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياس التّفكير الأخلاقي تعزى للتفاعل بين جنس الطالب، وكليته، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياس الاتجاه نحو الغشّ تعزى للتفاعل بين جنس الطالب لصالح الذكور، وكليته لصالح الكليات العلمية، وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة بدر (2019)، ودراسة المطيري (2023) بوجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التّفكير الأخلاقي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

ويعزى ذلك إلى أن الاناث أكثر حرصاً، والتزاماً بالقيم الاجتماعية والدينية التي تشكل المعيار الذي تحكم من خلاله على ما يصح وما لا يصح من سلوكيات قد تكون مرفوضة دينياً، واجتماعياً، أو مخالفاً للتعليمات، والأنظمة.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياس التّفكير الأخلاقي تعزى للتفاعل بين جنس الطالب، وكليته، وهذا واضح في أن التّفكير الأخلاقي ليس وليد ساعته بل يمر ويتطور عبر مراحل متعددة ومتتابعة تبدأ من الطفولة وحتى الممات.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياس الاتجاه نحو الغشّ تعزى لمتغير جنس الطالب لصالح الذكور، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة الذكور كونهم أكثر جرأة من الإناث على الغشّ، بالإضافة إلى تعرضهم لضغوط اجتماعية وأسرية من أجل تحقيق النجاح وبأي وسيلة كانت، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياس الاتجاه نحو الغشّ تعزى لمتغير الكلية، لصالح الكليات العلمية، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى طبيعة الاختبارات في التخصصات العلمية، ودرجة تعقيد وصعوبة الأسئلة التي قد تحتاج إلى وجود مهارات معينة عند الطلبة، وبالتالي يصبح المنفذ أمام بعض الطلبة ممن لا يمتلكون هذه المهارات للنجاح هو سلوك الغشّ.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة جامعة الطفيلة التقنية على مقياس الاتجاه نحو الغشّ تعزى للتفاعل بين جنس الطالب، وكليته، لصالح الذكور من الكليات الإنسانية، وقد يعزى ذلك إلى أن طلاب الكليات الإنسانية الذكور لديهم اتجاه أكثر إيجابية نحو الغشّ مقارنة بطلاب التخصصات الأخرى، وذلك لشعور طلاب الكليات الإنسانية بضغط أكبر لإنجاز واجباتهم الدراسية والحصول على درجات عالية، مما قد يدفعهم إلى الغشّ كوسيلة للتغلب على هذا الضغط بالإضافة إلى سهولة الغشّ، فقد تكون بعض مواد الكليات الإنسانية أكثر عرضة للغش من مواد التخصصات الأخرى، مثل المواد التي تعتمد على الاختبارات المقالية بدلاً من الاختبارات متعددة الخيارات، وكذلك المواقف الاجتماعية: فقد تكون هناك ثقافة فرعية بين طلاب الكليات الإنسانية تُشجع على الغشّ أو تُقلل من شأنه.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

الذي ينص على: **"ما قدرة التّفكير الأخلاقي على التنبؤ بالاتجاه نحو الغشّ؟"**

تمّ استخدام معامل الانحدار البسيط لمعرفة القدرة التنبؤية للتفكير الأخلاقي للتنبؤ بالاتجاه نحو الغشّ لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، والجدول(12) يوضح ذلك.

جدول (12)

تحليل الانحدار البسيط لقياس القدرة التنبؤية للتفكير الأخلاقي للتنبؤ بالاتجاه نحو الغشّ لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية

المتغير المستقل	معامل الارتباط (R)	معامل التّحديد (R^2)	قيمة المعاملات غير المعياريَّة (B)	الخطأ المعياري (SE)	قيمة المعاملات المعياريَّة (β)	قيمة (T)	مستوى الدّلالة Sig
الثّابت	-	-	6.158	0.322		19.119	0.000
التّفكير الأخلاقي	.473[a]	0.223	-0.867	0.074	-0.473	-11.725	0.000

المتغير التابع: الاتجاه نحو الغشّ

قيمة F المحسوبة = 137.473

مستوى الدّلالة Sig لاختبار التباين ANOVA=0.000

يُبيّن الجدول (12) أثر التّفكير الأخلاقي في الاتجاه نحو الغشّ، ويفسر التّفكير الأخلاقي ما مقدارهُ (22.3%) من التباين في المتغير التابع، استناداً إلى قيمة معامل التحديد (R^2)، ويعزز ذلك قيمة معامل الارتباط (R)، والبالغة (47.3%)، وذلك يؤكد دور، وأثر التّفكير الأخلاقي في تفسير الاتجاه نحو الغشّ.

كما يظهر الجدول (12) قيم المعاملات المعياريَّة، حيث بلغت قيمة بيتا β (-0.473) وتعني أنَّ زيادة التّفكير الأخلاقي بمقدار وحدة واحدة سيُؤدّي إلى انخفاض في الاتجاه نحو الغشّ بنسبة (47.3-%) من وحدة انحراف معياري واحد. ويمكن أن يعود ذلك إلى أن الطالب كلما كان يتمتع بمستويات عالية من التّفكير الأخلاقي كلما كانت قدرته على التحكم في سلوكياته، وضبط تصرفاته بشكل يتماشى مع ما تفرضه القواعد الأخلاقية التي يؤمن بها، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الفضالة، والضاعن (2019)، ودراسة براهيمي، وزقعار وسعيد (2019).

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- إدراج مساق تعليمي للقيم الأخلاقية لكافة التخصصات وآثارها على الفرد والمجتمع، بهدف المحافظة على مستوى التّفكير الأخلاقي.
- العمل على إقامة الورش والندوات التوعوية في الجامعة، للتحذير من أضرار ومخاطر الغشّ في الاختبارات، والبحث عن الأسباب وايجاد الحلول المناسبة للحد من ظاهرة الغشّ.
- ضرورة تنويع وتطوير وسائل تقويم الطلبة لقياس مستوياتهم الحقيقية في المساقات الأكاديمية.
- بناء برامج إرشادية للمحافظة على المستويات المرتفعة للتفكير الأخلاقي لطلبة الجامعة.

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع الغش في الاختبارات، وربطها بمفاهيم أخرى من مفاهيم علم النفس الإيجابي.

قائمة المراجع:

أبو علي، وفقي والأحمد، عبدالرحمن (2018). الاتجاه نحو الغش الدراسي والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر عينة من طلبة التعليم العالي بدولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، 44(171). 23-79.

أبو قاعود، زكي (2008). *تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، جاكلين والدرديري، عبد المنعم ومحمود، هيبة (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة كلية التربية- جامعة بنها*.3(1).783-801.

أحمد، هاجر وعبد المعطي، أحمد وإسماعيل، أحمد (2021). دور بعض العوامل الثقافية في نمو ظاهرة الغشّ الإلكتروني لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط*.3(1). 192-220.

إسماعيل، إيهاب وألفار، محمود وعفيفي، مصطفى(2019). التّفكير الأخلاقي، وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لمدربي السباحة. *مجلة التربية البدنية وعلوم الرياضة*. 26 (14).30-54.

بدر، براهيم (2019). التّفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيرات الجنس، السكن ونوع الإقامة الجامعية. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي*.6(2).457-486.

براهيمي، شبلي وزقعار، فتحي وسعيد، محمد (2019). الأحكام الخلقية حسب نظرية كولبرج وعلاقتها بالاتجاه نحو الغشّ في الاختبارات لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 8(1). 361-374.

بشيشي، وليد ومجلخ، سليم وعزوزي، خديجة (2018). اتجاه طلبة الجامعة نحو الغشّ في الاختبارات حسب وجهة نظرهم، دراسة ميدانية على طلبة جامعة قالمة باستخدام التحليل العاملي. *حوليات جامعة الجزائر*.1(32).253-276.

بطرس، حافظ (2008). *المشكلات النفسية وعلاجها*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

بن غذفة، شريفة (2018). اتجاهات الطالب الجامعي نحو الغشّ في الاختبار. *مجلة وحدة البحث والتطوير في تنمية الموارد البشرية*. 9(4).170-192.

بن مبارك، نسيمة وبن فليس، خديجة (2020). أساليب الغشّ في الاختبارات لدى الطلبة الجامعيين وأهم الحلول الردعية والعلاجية المقترحة. *مجلة الأحياء*. 20(25).1031-1058.

بوعموشة، نعيم (2022). ظاهرة الغشّ في الاختبارات من وجهة نظر الطلبة -دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل. *مجلة القياس والدراسات النفسية*. 1(5). 38-50.

الجابري، جعفر(2022). *التفكري الأخلاقي وعلاقته بالتعاطف التاريخي لدى طلبة قسم التاريخ من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشوره. جامعة كربلاء. العراق.

الجوبان، هذاب (2010). *التّفكير الأخلاقي وأثره على الصحة النفسية لدى الجانحين في مرحلة المراهقة بمدينة الرياض (برنامج إرشادي لفعالية التّفكير الأخلاقي)*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

حجاج، عبد الفتاح (1984). النمو الخلقي والتربية الخلقية. *حولية كلية التربية جامعة قطر*. 3(3)، 1-20.

حميدة، فاطمة (1990). *التّفكير الأخلاقي – دليل المعلم في التّفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل*. مصر: مكتبة دار النهضة.

الديحاني، سلطان والكندري، هدى والكندري، هبة (2019). ظاهرة الغش بالتعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطالب: الأسباب لطرق العالج (دراسة ميدانية). *مجلة البحث العلمي في التربية*. 24(1).1-30.

الريماوي، محمد (2003). *في علم نفس النمو*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الزبود، ماجد (2005). *الشباب والقيم في عالم متغير*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السبيعي، عدنان (2000). *النمو الأخلاقي والاجتماعي*. دمشق: دار الفارابي للمعارف.

سليمان، حسين (2005). *السلوك الانساني والبيئة الاجتماعية بين النظرية و التطبيق*. بيروت: المؤسسة الجامعية.

الشوارب، أسيل، والخوالدة، محمود (2009). *النمو الخلقي والاجتماعي*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

صباح، عايش والشجيري، رشيد(2019). مساهمة التّفكير الأخلاقي في معنى الحياة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على طلبة جامعتي الشلف والأنبار. مركز البحوث النفسية، *وقائع المؤتمر العلمي الدولي الأول للدراسات الإنسانية الذكاء والقدرات العقلية*.367-390.

الطيار، نوال (2016). تطور التّفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة. *مجلة الفلسفة*. (13).125-154.

عطية، حمودة والشاذلي، محمود (2010). *الأخلاق ما بين علمي التربية والنفس*. عمان. الأردن. دار البداية ناشرون وموزعون.

العمايرة، حمد (2002). *المشكلات الصفية السلوكية- التعليمية-الأكاديمية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العواملة، حابس ومزاهرة، ايمن (2003). *سيكولوجية الطفل*. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

الغامدي، حسني (2001). علاقة تشكيل هوية الأنا بنمو التّفكير الأخلاقي لدى الذكور في المرحلة المراهقة والشباب بالسعودية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (29). 221-255.

الفضالة، خالد والضاعن، محمد (2019). واقع ظاهرة الغشّ في الاختبارات وعلاقتها بالالتزام الديني لدى طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*.35(3).1-33.

فلوح، أحمد (2018). آراء الطلبة نحو ظاهرة الغشّ في الوسط الجامعي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(2).90-110.

قاسم، أمل (2019). القيم الإيجابية وعلاقتها بالتّفكير الأخلاقي لدى طلاب الجامعة. *المجلة العلمية المحكمة للدراسات وبحوث التربية والنوعية*. 5(2). 187-201.

قناوي، هدى وعبد المعطي، حسن (2001). *علم نفس النمو الأسس والنظريات*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

الكحلوت، عماد (2004). *دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – قسم علم النفس، جامعة الأزهر-غزة، فلسطين.

محمد، أمين (2021). أساليب التفكير وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، 33(2)، 180-230.

مدوري، يمينية (2020). التّفكير الأخلاقي، مقاربة نفسية نظرية. *مجلة تطوير للبحوث الفلسفية والاجتماعية والنفسية*.7(10).1-30.

مشرف، ميسون (2010). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

المطيري، بشاير(2023). الحكم الأخلاقي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة البحث العلمي في التربية*.24(3). 41-75.

مقالدة، تامر وبن مصطفى، منار (2013). الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 10(4).

نصر، رحاب (2012). برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمي ومهارات التفكير الأخلاقي ونزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، *مجلة التربية العلمية*، 15، (4)، 123 –169.

الهنداوي، علي (2005). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

Arab, S.& Orfan, S. (2023). Perceptions of Afghan EFL undergraduate students about exam cheating. *Cogent Arts & Humanities*. 10:1. 2215564. DOI: 10.1080/23311983.2023.2215564.

Boufatih, I. (2018). *Social and cultural determinants of the phenomenon of cheating in the school environment from the point of view of professors*. (unpublished master's thesis). Mohamed Boudiaf Universit

Kassim, S.A., Fuad, N., Ahmad, Z. and Ismadee, N.L. (2022) Cheating Behavior Perspectives among University Students. *Curr Res Psychol Behav Sci*. 7(3). 1-4

Pozo, E.R., Arbieto, M.O. and Mendoza, V.M. (2023). Moral judgment among university students in Ica: A view from the perspective of Lawrence Kohlberg. *F1000Research*. https://doi.org/10.12688/f1000research.125433.2

Rose, J.D. (2012). Development of Moral Reasoning at a Higher Education Institution in Nigeria. *Emerging Leadership Journeys*. 5 (1). 81- 101.