مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

التعاطف وعلاقته بسلوك الغش في الامتحان لدى عينة من طلاب ثلاثة مراحل تعليمية (إعدادية – ثانوية – جامعية)

إعداد

د/ شهدان محمد عثمان
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة طنطا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

المستخلص:

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التعاطف وسلوك الغش في الامتحان لدى عينة من طلاب ثلاثة مراحل تعليمية (إعدادية – ثانوية – جامعية) مع التعرف على الفروق فى متغيرات الدراسة تبعا للجنس و المرحلة التعليمية ، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالب وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث بمتوسط أعمار (١٧.٢٥) و انحراف معيارى (٢.٨١) اختيروا عشوائيًا. قامت الباحثة بإعداد المقياسين المستخدمين في دراستها (التعاطف، الغش في الامتحان) واعتمدت على المنهج الوصفى .أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التعاطف ككل وكذلك بُعد التعاطف المعرفي من جهة وبين سلوك الغش في الامتحان في حين لم تصل العلاقة مع بعدي التعاطف السلوكي والتعاطف الوجداني إلى مستوى الدلالة ، كما وجدت فروق بين متوسطات درجات طلاب المراحل التعليمية الثلاثة في التعاطف ككل وكذلك بعدى التعاطف المعرفي والتعاطف الوجداني وكذلك في سلوك الغش في الامتحان ، في حين لم تدل النتائج على وجود فروق دالة على الدرجة الكلية للتعاطف ككل وكذلك بُعدى التعاطف السلوكي والتعاطف المعرفي ترجع إلى متغير الجنس وكذلك لم تظهر النتائج أية فروق بين الذكور والإناث على سلوك الغش في الامتحان.

الكلمات المفتاحية: التعاطف – سلوك الغش في الامتحان – المرحلة التعليمية (إعدادية – ثانوية _جامعية) .

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

The Empathy and its relation with cheating behavior in the exam among sample of three educational stages students (preparatory – secondary – university).

Abstract:

The study aimed to recognition the relation between empathy and cheating behavior in the exam among students of three educational stages (preparatory – secondary – university) beside recognition the differences in study variables depending on sex and educational stage. The study sample consisted of (90) students (45male –45female) were randomly chosen. The researcher prepared the scales which used in the study (empathy, cheating in the exam) and depending on the descriptive cirriculum. The results of the study showed a positive significant correlation between empathy as a whole and as well as the cognitive empathy on the one hand and between cheating behavior in the exam, while the relationship between it and behavioral empathy, emotional empathy not up to significance level. There were also differences between average degrees of the three educational stages in empathy as a whole, cognitive empathy and emotional empathy and cheating behavior in the exam. The results showed no differences between average degrees of males and females on empathy as a whole, behavioral empathy, cognitive empathy and cheating behavior in the exam.

Keywords: Empathy – Cheating behavior in the exam-Educational stages (preparatory- secondary – university).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

المقدمة:

يعد سلوك الغش في الامتحان من أخطر السلوكيات التي تهدد العملية التعليمية وتؤدي إلى تقويض كل الجهود المبذولة في تطويرها وقد تفشى هذا السلوك بصورة خطيرة في السنوات الأخيرة في كل المراحل التعليمية ، واتخذ صورًا وأشكالًا متباينة وتعددت العوامل المسببة له فبعض الطلاب يعتبره سلوكًا عاديًا ولا ينظر إليه كسلوك مستنكر وبعضهم يعتبره نوعًا من المغامرة ومنهم مَنْ يعتبره نوعًا من المساعدة لزملائه. ومن هنا تأتي أهمية دراسة العلاقة بينه وبين سلوك التعاطف كأحد السلوكيات التي تدفع الطالب لمساعدة زميله وتجعله يضع نفسه محله ، وبالتالي فقد قامت الباحثة في دراستها الحالية بدراسة العلاقة بين التعاطف بأبعاده وسلوك الغش في الامتحان إضافة إلى إلقاء الضوء على الفروق بين الجنسين وبين المراحل التعليمية المختلفة في كل من التعاطف وسلوك الغش في الامتحان.

مبررات ومشكلة الدراسة:

الغش هو سلوك لا أخلاقي يبدأ من الامتحانات وينتهي إلى كل جوانب حياة الفرد ، وهو ليس مشكلة قاصرة على مكان أو دولة واحدة بل أنه مشكلة عالمية مما يجعلها من أخطر السلوكيات التي تواجه المنظومة التعليمية وأوسعها تأثيرًا على حياة الطالب والمجتمع، وقد تعددت الدراسات التي تناولت هذا السلوك من جوانب عدة، كل منها حاولت البحث عن العوامل المسببة لهذا السلوك فأرجعه بعضهم إلى عوامل أسرية والبعض الآخر إلى التلميذ نفسه والبعض الثالث تحدث عن دور العوامل التربوية والتعليمية داخل المدرسة: مثل: كفاءة المعلم وطبيعة المنهج الدراسي ومنهم من ذكر أسبابًا تتعلق بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلميذ. (هادي مشعان، ٢٠٠٥)

كما أشارت (لطيفة الكندري، ٢٠١٠) إلى أن هناك عوامل عدة يمكن أن تقف خلف ظاهرة الغش في الامتحان قد تكون مباشرة أو غير مباشرة وهي: عوامل شخصية (السبب فيها الطالب نفسه) وترجع إلى شخصية الطالب وقدراته واتجاهاته، وعوامل أسرية (ترتبط بالبيئة التي يعيش بها الطالب سواء اجتماعية أو تعليمية أو اقتصادية)، بالإضافة إلى عوامل تربوية وتعليمية (تتعلق بالمنهج الدراسي، المناخ الدراسي، نوعية الامتحانات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ومستوى كفاءة المعلم). يتفق ذلك مع ما ذكراه (عزاق فاكية وعريف عبد الرازق، ٢٠٢٠) من أن أسباب الغش يمكن تقسيمها إلى: أسبابًا معرفية، نفسية، سلوكية، أسرية، اجتماعية، مدرسية، وإدارية.

ومن مراجعة الباحثة للعديد من الدراسات لاحظت ما يلي:

- أن نسبة كبيرة جدًا من الدراسات – في حدود ما توافر للباحثة – اهتمت بحصر العوامل والأسباب التي تؤدي للغش في الامتحان ونسبة كل عامل منها في التسبب بسلوك الغش.
- دراسة واحدة – توافرت للباحثة – أشارت إلى أن سلوك الغش في الامتحان يشترك به طرفان هما: الغشاش (وهو الطالب أو الطرف الذي يحصل على المعلومة) والمغشوش منه (وهو الطالب أو الطرف الذي يوفر المعلومة وقد يكون ذلك إراديًا أو غير إراديًا).
- أن الدراسات في حدود ما أتيح للباحثة – لم تحدد على وجه الدقة هل العوامل التي تدفع كلًا من الغشاش والمغشوش منه لسلوك الغش واحدة أم تختلف عن بعضها البعض؟
- إن بعض الدراسات مثل دراسة (عزاق فاكية وعريف عبد الرازق، ٢٠٢٠) أشارت إلى أسباب معرفية وسلوكية ونفسية لسلوك الغش في الامتحان لكنها ارتكزت فقط على ضعف القدرة العقلية للمتعلم، ضعف قدرته على التنظيم، الإدراك الخاطئ من المتعلم لسلوك الغش، الخوف من الدراسة، الملل، ارتفاع نسبة القلق لدى المتعلم، الخوف من العقاب، ضعف شخصية المتعلم في حين لم تشر إلى التعاطف في أي جانب منها.

يضاف إلى ما سبق أن سلوك الغش في الامتحان أصبح يمثل مشكلة كبيرة متزايدة الخطر على عملية التقويم للطلاب حيث أنه قد استفحل بنسبة كبيرة في كل مراحل العملية التعليمية سواء في المدارس أو الجامعات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

مـن الجانـب الآخـر وبـالنظر إلـى التعـاطف Empathy " ومـا أشـار إليـه (Ioannidou & Konstantika, 2008) من أن التعاطف يتضمن قدرة الفرد على وضع نفسه محل الآخر وتجربة مشاعره .

كذلك ما أوضحه (Lishner et al., 2016) من أن التعاطف هو في أبسط صورة يعني الوعي بمشاعر وعواطف الآخرين ، وهو يمثل عامل الربط بين ذات الفرد والآخرين من حوله حيث أنه يساعدنا على فهم مشاعر الآخرين من حولنا. وهذا ما أكده (Goleman, 2017) حيث ذكر أن التعاطف يعني "الوعي بمشاعر الآخرين، احتياجاتهم واهتماماتهم"

بالنظر إلى ما ذكرناه عن الغش في الامتحان ومفهوم التعاطف وإذا ما استعنا بما ذكرتـه (نـور راشـد، ٢٠٠٢) فـي دراسـتها بعنـوان "ظـاهرة الغـش فـي الامتحـان وفنونهـا وتداعياتها علـى سلوك الطلبـة للمرحلـة الثانويـة"، والتـي أجريـت علـى (٢٠٠) مـن طلبـة المرحلة الإعدادية والثانوية وأوضحت نتائجها أن (٤٨,٦%) من الطالبات ينظرن للغش أثناء الامتحان باعتباره نوعًا من التعاون فيما بينهن الذي لا يعتبرونه يمثل أي مشكلة حتى أنهن ينظرن إليه على أنه نشاط جماعي يساعدهن على مراجعة ما درسوه طوال السنة، كما أضفن بأن الطالب الذي اجتهد في الاستذكار طوال العام يساعده الغش على تذكر ما يحتمل أن ينساه في الامتحان، كما اعتبرن ذلك واجب تفرضه الزمالة والصداقة.

تجد الباحثة أن ما سبق يشير إلى أن الطلبة يستخدمون في تعبيراتهم ما يشير إلى مفهوم التعاطف مع زملائهم والذي يدور بشكل أساسي حول "وضع الفرد نفسه محل الآخر وتخيل ما يمر به بدون أن يمر هو بشكل شخصي بذلك في موقف محدد" وإن كـانوا يسـتخدمون ألفاظًـا مختلفـة مثـل: التعـاون، الصـداقة، الزمالـة، الواجـب، المسـاعدة وغيرها. ونظرًا لذلك فقد وجدت أن ما سبق يمثل مبررًا لدراستها الحالية.

أضف إلى ما سبق أن الباحثة ضمنت فى دراستها اثنان من المتغيرات الديموغرافية و هما :الجنس و المرحلة التعليمية و يرجع السبب فى ذلك إلى ما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود فروق بين الجنسين فى التعاطف (Neumann, 2015) و كذلك فى سلوك الغش فى الإمتحان (لطيفة السبعاوى ,٢٠٠٧), كما أن الدراسات أيضا تباينت نتائجها من حيث وجود فروق بين طلاب السنوات الدراسية فى سلوك الغش فى الإمتحان

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

مثل دراسة (Kremmer et al., 2011) في حين لم تجد الباحثة فى حدود ما توافر لها من دراسات ما تناول التعاطف لدى مراحل تعليمية مختلفة و قد تناولت الباحثة ذلك بالتوضيح فى مجال عرضها للإطار النظرى و الدراسات السابقة لاحقا .

من هنا فقد مثل كل ما سبق مبررات للدراسة الحالية , وفي ضوء ما تقدم تحدد الباحثة مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين التعاطف وسلوك الغش في الامتحانات لدى عينة الدراسة؟ وما طبيعتها؟

٢- هل توجد علاقة بين أبعاد التعاطف (السلوكي ، المعرفي، الوجداني) كلًا على حدة وبين سلوك الغش في الامتحانات لدى عينة الدراسة؟ وما طبيعتها؟

٣- هل توجد فروق فى التعاطف وأبعاده بين عينة الدراسة ترجع إلى المرحلة التعليمية (إعدادية – ثانوية – جامعية) والجنس (ذكر – أنثى)؟

٤- هل توجد فروق في سلوك الغش في الامتحان لدى عينة الدراسة ترجع إلى الجنس (ذكر – أنثى)؟

٥- هل توجد فروق في سلوك الغش في الامتحان لدى عينة الدراسة يرجع إلى المرحلة التعليمية (إعدادية – ثانوية – جامعية)؟

أهداف الدراسة:

يعد الهدف الرئيس للدراسة الحالية هو إستبيان العلاقة بين التعاطف وسلوك الغش في الامتحان.

ينبثق من هذا الهدف عددًا من الأهداف الفرعية نوضحها فيما يلي:

١- التعرف على العلاقة بين التعاطف وسلوك الغش في الامتحان.

٢- التعرف على العلاقة بين التعاطف (السلوكي ، المعرفي، الوجداني) كلًا على حدة وبين سلوك الغش في الامتحان.

٣- الكشف عن الفروق في التعاطف التي يمكن أن ترجع لنوع الجنس والمرحلة التعليمية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

٤- الكشف عن الفروق في سلوك الغش في الامتحان التي يمكن أن ترجع لنوع الجنس والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين وهما:

أولاً: أهمية نظرية:

١- تسهم الدراسة الحالية في توضيح علاقة سلبية محتملة لسلوك التعاطف بأبعاده مع سلوك الغش في الامتحان وأثرها على العملية التعليمية وهو ما يختلف عن النظرة التقليدية من الباحثين للتعاطف كسلوك إيجابي.

٢- تلقى الدراسة الحالية الضوء على سلوك الغش في الامتحان في مراحل تعليمية مختلفة والاختلافات بين تلك المراحل.

٣- كما توجه الدراسة الحالية الأنظار نحو الفروق المحتملة بين الجنسين في كل من التعاطف وسلوك الغش في الامتحان.

ثانيًا: أهمية تطبيقية:

١- العمل على حث المدارس على نشر الوعي بسلوك الغش في الامتحان وأثره السلبي على حياة الطالب التعليمية والاجتماعية وذلك من خلال لقاءات وندوات تتناول الجوانب السلبية لهذا السلوك.

٢- توجيه المعلمين والمربين بضرورة نشر التعاطف بجانبه الإيجابي بين تلاميذهم وتعريفهم بمعناه الصحيح وكيفية الاستفادة منه في حياتهم التعليمية.

٣- إعداد مقياسين للتعاطف و سلوك الغش فى الإمتحان مما يتيح إستخدامهما فى قياس كلا المتغيرين.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

- **التعاطف:**

"يشير إلى الوعي بمشاعر وعواطف الآخرين ويتضمن ثلاثة أبعاد:

أ- التعاطف السلوكي:

"يشير إلى قيام الفرد بمحاكاة الحركات والتعبيرات الشفوية لشخص آخر نتيجة لإدراكه لمشاعره في موقف ما ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على بُعد التعاطف السلوكي في مقياس التعاطف الذي قامت الباحثة بإعداده في الدراسة الحالية".

ب- التعاطف المعرفي:

"يشير إلى العملية التي يستطيع من خلالها الفرد فهم مشاعر الآخر في موقف ما وتخيلها دون مروره شخصيًا بها بصورة حقيقية ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على بُعد التعاطف المعرفي في مقياس التعاطف الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية".

ج- التعاطف الوجداني:

"يشير إلى شعور الفرد الذاتي بشكل تلقائي بالفرح أو السعادة أو الضيق أو الألم وغيرها كاستجابة لما يتعرض له شخص آخر من مثيرات عاطفية سواء متواجد معه في نفس المكان والزمان أو لا ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على بُعد التعاطف الوجداني في مقياس التعاطف الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية".

الغش في الامتحان:

"هو سلوك يتضمن حصول طالب أثناء أداء امتحان ما على معلومة أو إجابة لسؤال أو أى شئ يستطيع بواسطته الإجابة على سؤال لا يعرف إجابته بشكل مقصود أو غير مقصود سواء بصورة مكتوبة أو شفهية أو مسموعة أو أية وسيلة أخرى، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الغش في الامتحان الذي أعدته الباحثة واستعانت به في الدراسة الحالية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

- **المرحلة التعليمية**

تشير لها الباحثة إجرائيا بأنها " عدد من السنوات الدراسية المتتالية التى يلتحق بها طلاب من مدى عمرى محدد و يمتلكون خصائص عقلية و انفعالية و معرفية متشابهة و يتلقون فيها محتوى دراسى محدد "

و قد طبقت الدراسة الحالية على عينة شملت ثلاثة مراحل تعليمية و هى :

أ- المرحلة الإعدادية

و تمثل الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى و تشمل طلابا من الصف الأول الإعدادى و حتى الصف الثالث الإعدادى.

ب- المرحلة الثانوية

و تشمل طلابا من الصف الأول الثانوى و حتى الصف الثالث الثانوى .

ج- المرحلة الجامعية

و تشمل طلابا ينتمون إلى كليات (التربية – الآداب – التجارة) بجامعة طنطا من مختلف الفرق فى العام الجامعى(٢٠٢٢-٢٠٢٣ م)

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية في مناقشتها وتفسيرها وتعميمها بما يلى :

أ- الحدود البشرية

تتضح فى العينة التى تم تطبيق الدراسة عليها و تشمل (٩٠) طالبا و طالبا ينتمون إلى ثلاثة مراحل تعليمية(الإعدادية – الثانوية – الجامعية).

ب- الحدود الزمنية

تتحدد فى العام الدراسى (٢٠٢٢-٢٠٢٣م)

ج- الحدود المكانية

تتحدد فى مدارس للمرحلتين الإعدادية و الثانوية بمدينتى المحلة الكبرى و طنطا بمحافظة الغربية و كليات (التربية – الآداب – التجارة) بجامعة طنطا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة فيما يلى الإطار النظرى المتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية مع توضيح الدراسات السابقة المرتبطة بها و النظريات المفسرة لها و تنتهى بتعليق شامل على ذلك و ذلك كما يلى:

أولاً: التعاطف Empathy

يمكننا من الناحية النظرية أن نقسم مشاعر الإنسان إلى قسمين، أولهما هي المشاعر المباشرة التي نشعر بها نتيجة لتعرضنا لشئ ما يحدث لنا بصورة خاصة أى أنها تأخذ الشكل الذاتي الشخصي وثانيهما هي المشاعر غير المباشرة وهي تلك التي نشعر بها نتيجة لتعرض فرد آخر لشئ ما أو مثير مُحدد فنجد أنفسنا نتعايش معه ونشاركه إياها وهذا ما نطلق عليه اسم "التعاطف Empathy".

ولقد صاغ Titchener مصطلح التعاطف في أوائل القرن العشرين كترجمة إنجليزية لمصطلح ألماني، وقد تم تطوير هذا المصطلح بواسطة Lipps من أجل وصف عملية تتضمن أن يتخيل أو يضع فرد ما نفسه في حالة فرد آخر مما يجعله يستطيع إدراك العوامل التي تؤثر على هذ الشخص في هذا الموقف أو تلك الحالة. (Jahoda, 2005)

عرف (Kohut, 1959) التعاطف على أنه "القدرة على التفكير والشعور بالنفس في الحياة الداخلية لشخص آخر"، ثم قام بتوسيع تعريفه بعد ذلك حيث أضاف بُعدًا معرفيًا للتعاطف فلم يعتبره مجرد استجابة وجدانية فقط.

هذا وقد ساد الخلاف بين العلماء بشدة في الأربعينيات والخمسينيات من القرن الماضي حول تعريف التعاطف وتأثر تصور التعاطف بصورة كبيرة بمدرسة ونظرية التحليل النفسي ، مما دفع البعض مثل (Reik, 1948) إلى أن يقول أن كلمة التعاطف قد تعني شيئًا في وقت ما وتعني شيئًا آخر في وقت آخر وحتى الآن لا تعني شيئًا. (in: Maddaloni, 1961)

وقد اختلف تناول (Rogers, 1975) للتعاطف حيث اعتبره عملية شخصية تتكون من مراحل متعددة، بينما من جانب آخر نظر إليه (Hoffman, 1982) على أنه

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

سمة أو قدرة متعددة الأبعاد ، ورأى (Gagen, 1983) أن التعاطف هو "القدرة على إدراك مشاعر المرء من ناحية ونقلها من ناحية أخرى.

بينما عرف التعاطف في (Schwarz et al., 1989) على أنه "قوة الدخول إلى شخصية الآخر وتخيل ما يمر به من خبرات".

وقد أشار كلًا من فرويد ١٦٥٨م وبياجيه ١٩٦٥م إلى أن الأطفال غير قادرين على إدراك تجربة التعاطف في حين أن (Zahn-Waxler et al., 1992) عارض ذلك حيث أشار إلى أن الأطفال صغيرى السن جدًا يمكنهم إصدار مجموعة مختلفة من السلوكيات التي اعتبرها متصلة بشكل ما مع بالتعاطف.

كما أشار (Duan & Hill, 1996) إلى أن التعاطف يعبر عن موقف معرفي محدد أو حالة مؤثرة, وأضاف إلى ذلك (Zinnw, 1999) حيث ذكر أن التعاطف هو "عملية فهم تجربة الشخص الذاتية عن طريق الاشتراك في تلك التجربة بصورة غير مباشرة مع المحافظة على موقف ملتزم".

هذا وأشار (Mercer & Reynolds, 2002) للتعاطف على أنه مفهوم معقد يتضمن عدة أبعاد تشمل جوانب أخلاقية، معرفية، دافعية، وسلوكية.

وقد اعتبر (Halpern, 2003) أن التعاطف هو مهارة مكتسبة أو موقف من الحياة يمكن استخدامه للتواصل مع شخص ما وفهم خبرات الآخرين ومشاعرهم.

ويؤكد على ذلك (Keen, 2007) حيث رأى أن التعاطف يعني "التعرف على مشاعر الآخرين وأسبابها مع القدرة على المشاركة الوجدانية للفرد دون أن يكون جزءًا منها".

اتفق مع ذلك (Barker, 2008) حيث يعرف التعاطف على أنه "فعل إدراك وفهم وتجربة والاستجابة للحالة العاطفية والأفكار التي تخص شخص آخر".

كما رأى (Ioannidou, Konstantikaki, 2008) أن التعاطف يمكن أن يعبر عنه بمصطلحات الفرح، الحزن، الإثارة، الألم وغيرها، كما أن النظرة إليه قد تطورت من مجرد "القدرة على رؤية العالم من خلال عيون شخص آخر" لتشمل تخيل ما يفكر فيه

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ويشعر به في موقف معين. ومن هنا فقد عرفا التعاطف على أنه "القدرة على مشاركة وفهم الحالة المعرفية والوجدانية للآخرين وغالبًا ما يتسم بأنه قدرة الإنسان على أن يضع نفسه مكان الآخر أو بطريقة ما تجربة نظرة أو عواطف إنسان آخر داخل نفسه".

كما تبنى (McDonal & Messinger, 2011) تعريفا ذكر فيه أن التعاطف يمثل حافز نفسي محتمل لمساعدة الآخرين في محنة وأنه يمكن تعريفه على أنه "القدرة على الشعور بالآخر أو حتى تخيل ما يمر به الشخص الآخر من تجربة وجدانية".

وبالنظر إلى تعريف "Mead" للتعاطف نرى أنه يعبر عن التعاطف باعتباره "القدرة على فهم موقف شخص آخر بمعنى أخذ دور الآخر" ونجد أنه يعبر عن قابلية الفرد لأن يضع نفسه محل شخص آخر.

وقد أوجز "Fenichel" التعاطف وعبر عنه على أنه "عملية تشمل فعلين: اولهما هو التعرف على شخص آخر وثانيهما هو الإحساس بالمشاعر الخاصة بالآخر. بعد التعرف والوعي بمشاعر الآخرين. (In: Bosnjakovic & Radionov, 2018)

بالنظر إلى التعريفات السابقة، ترى الباحثة أن العنصر الرئيس الذي أكدت عليه معظم التعريفات هو أن التعاطف "شعور الفرد بمشاعر فرد آخر دون أن يكون هو ذاته جزءًا منها" وأن التطور الذي حدث في تناول مفهوم التعاطف كان يرتكز أساسًا إلى إضافة البُعد المعرفي إلى التعريف بحيث لا يقتصر على الإحساس بذات المشاعر الخاصة بالآخر بل أيضًا فهمها وإدراكها.

ومن هنا يمكن أن نتفق مع ما أشار إليه (Baston, 2012) من أن الاستخدام المعاصر لمصطلح التعاطف تطور ليشمل مجموعة من الظواهر المعرفية والعاطفية والسلوكية.

وهذا وقد يبدو أن هناك تداخل بين مصطلح التعاطف وغيره من المصطلحات والمفاهيم النفسية, حيث حاول (Fairbairn, 2002) تحديد الاختلاف بين Sympathy و Empathy فأشار إلى أن المصطلح الأول يعني القدرة على الإحساس بالتعاطف ،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

بينما يشير المصطلح الثاني Empathy إلى قدرة الفرد على أن يضع نفسه محل إنسان آخر كإشارة أو دليل على الإنسانية.

و قد ميز (Ickes, 2003) بين التعاطف وعدد من المصطلحات الأخرى المتداخلة معه كالآتي:

- التشارك العاطفي Compathy.

ويقصد به المشاعر المشتركة بين الأفراد نتيجة مرورهم بظروف مشتركة.

- التعاطف Empathy

ويقصد به فهم مشاعر الآخرين من خلال تبني منظورهم.

- التقليد العاطفي Mimpathy

ويقصد به تقليد مشاعر الآخرين دون تجربتها بأنفسهم.

- التقمص العاطفي Sympathy

ويقصد به قيام الفرد برد فعل عاطفي متعمد.

- الانتقال العاطفي Transpathy

ويقصد به العدوى العاطفية حيث يصاب المرء بمشاعر الآخرين.

كما يضيف أن تلك المصطلحات تختلف طبقًا لثلاثة أبعاد وهي:

١- درجة التمثيلات المعرفية للحالة العاطفية المستهدفة.

٢- درجة المشاركة العاطفية.

٣- درجة المحافظة على التمييز بين الذات والآخر.

وقد ذكر أن التعاطف يقع في المدى المتوسط لتلك الأبعاد الثلاثة.

كما ميز العلماء بين التعاطف والشفقة Compassion حيث أشاروا إلى أن التعاطف يستخدم لتعزيز التواصل بين الأفراد، بينما الشفقة هي عملية مجهدة للفرد من الناحية العاطفية والانفعالية. (أنس محمد شحادة، ٢٠١٦)

وقد أشار (Lishner et al., 2017) إلى أن التعاطف Empathy يتجاوز التقمص Sympathy والذي يعتبر شعورًا بشخص آخر بينما التعاطف بدلًا من ذلك هو "مشاركة شخص آخر مشاعره من خلال استخدام التخيل" وقد ميز أيضًا بين الضيق

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

Distress والتعاطف حيث يركز المصطلح الأول على الشخص نفسه ، بينما يركز المصطلح الثاني على فرد آخر.

أنواع التعاطف:

أ- التعاطف السلوكي: Behavioral empathy

"يستخدم هذا المصطلح لوصف أشكال مختلفة من المطابقة السلوكية حيث يتضمن محاكاة أو مطابقة التعبيرات السلوكية الشفوية أو حركات شخص آخر". (Bavelas et al., 1987)

وقد أوضح (Meltzof & Moore, 1997) هذه الرؤية أكثر حيث أشارا إلى أن ترجمة الجهاز العصبي لإدراك الفرد لسلوكيات الآخرين عن طريق تنشيط الخلايا العصبية الحركية لا يؤدي بالضرورة إلى مطابقة السلوك في الواقع، لأن تلك المطابقة السلوكية غالبًا ما تكون موجهة نحو الهدف حتى بين صغار السن.

و اتفق (Gallese & Goldman, 1998) مع ذلك حيث أشارا إلى أن تلك المطابقة السلوكية في هذا النوع ربما تنشأ من الجهاز العصبي الذي يترجم إدراك سلوكيات الآخرين وينشط الخلايا العصبية الحركية التي تعبر عن الاندماج في تصور مشاركة الآخرين سلوكياتهم.

ب- التعاطف المعرفي cognitive empathy

رأى (Blair, 2005) أن التعاطف المعرفي يعني "القدرة على فهم مشاعر الآخر ويرتبط بدرجة كبيرة بنظرية العقل "Theory of mind".

في حين أضاف (McDonald & Messinger, 2011) أن التعاطف المعرفي أحيانًا يشار إليه باسم نظرية العقل ويقصد به "القدرة على تخيل تجربة شخص آخر بدقة".

جـ- التعاطف الوجداني Emotional empathy

ذكر (Stayer, 1987) أن التعاطف الوجداني هو محتوى التعاطف في حين أن المكون المعرفي هو العملية التي يتم من خلالها تشغيل هذا المكون.

في حين عرفه (Mahrabian & Epstein, 1997) على أنه "استجابة انفعالية متنوعة للخبرات المُدركة لدى الأخرين".

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وأضاف (Blair, 2005) أن التعاطف الوجداني "يختص بخبرة المشاعر التي تنتج عن مثيرات عاطفية".

و أوضح (محمد أبو حلاوة ، ٢٠٠٥) إلى أن الفرد الذي يمتلك ذكاءً وجدانيًا تكون لديه القدرة على التعبير عن انفعالاته بصورة كبيرة يضاف إلى ذلك قدرته على إظهار التعاطف مع الآخرين وفهم وتفسير انفعالاتهم.

كما عرفه (McDonald & Messinger, 2011) على انه "تجربة الحالة العاطفية لشخص آخر بالنيابة عنه".

بينما رأى (Reniers, et al., 2011) أن التعاطف الوجداني يعني قدرة الفرد على أن يكون حساسًا لمشاعر الآخرين بالإضافة إلى تجربته لمشاعرهم بطريقة غير مباشرة".

فى حين أشار (Leonardo & Moll, 2009) إلى ثلاثة مكونات للتعاطف هي: المكون المعرفي (ويعني الفهم العميق للحالة المعرفية للآخرين)، المكون الديناميكي (ويقصد به الروابط الاجتماعية وبيولوجيا الأعصاب) والمكون الوجداني (ويعني استجابة عاطفية مناسبة عند مواجهة الحالة الانفعالية للشخص الآخر). (في: هالة شعبان، ٢٠٢٢)

بينما رأى (Reniers, et al., 2011) أن التعاطف الوجداني يعني قدرة الفرد على أن يكون حساسًا لمشاعر الآخرين بالإضافة إلى تجربته لمشاعرهم بطريقة غير مباشرة".

وقد أشارت الأبحاث إلى أن التعاطف المعرفي و التعاطف والوجداني يعكسان مكونان مختلفان ؛ فعلى سبيل المثال بينما يبدي ذوي اضطراب التوحد خللًا في التعاطف المعرفي يكون لديهم مستويات متوسطة من التعاطف الوجداني (Baron-Cohen & Wheel Wright, 2004 ، في حين أوضح (Heberlein & Saxe, 2005) أنه بينما التعاطف الوجداني والتعاطف المعرفي يعدان مكونان منفصلان إلا أنهما في نفس الوقت متفاعلان ، وأضاف (Lamm, Baston & Decety, 2007) إلى أنه بينما يستثار التعاطف الوجداني تلقائيًا فإنه يمكن للعناصر المعرفية تعديل العناصر الوجدانية بمعنى أن البُعد المعرفي للتعاطف يمكن له التحكم في البعد الوجداني.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ويؤكد ذلك ما أشار إليه Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz & Perry, (2009) من أن كلا النوعان مرتبطان بمناطق مختلفة في المخ ، هذا ورأى (Besel & Yuille, 2010) أن الأفراد يختلفون في مستوى التعاطف الذي يظهرونه تجاه الآخرين وأضاف (Konrath, O.Brian & Hsing, 2011) أن سلوك التعاطف لدى نفس الفرد ربما يتغير خلال الزمن، أما فيما يخص الفروق بين الجنسين ، فقد أوضح (Neumann, 2015) أن الإناث قد أظهروا استجابات تعاطفية أكبر بصورة دالة مقارنة بالذكور ، وفي دراسة لـ (Neumann et al., 2016) بعنوان: "المكونات المعرفية والفعالة للتعاطف وعلاقتها بأبعاد الشخصية على عينة من اليابانيين حيث كان من بين أهدافها دراسة الفروق بين الجنسين في التعاطف لدى عينة مكونة من (٢٥٧) من طلاب الجامعات اليابانية، أوضحت النتائج أن الإناث قد أظهروا فروقًا دالة إحصائيًا بالمقارنة مع الذكور على كل المكونات الفرعية للتعاطف ماعدا تبني الاتجاه حيث كان مستوى الدلالة الخاص به عند (٠,٠٦).

الأسس الفسيولوجية لسلوك التعاطف:

في منتصف عام (١٩٩٠م) بدأ البحث في التعاطف يمتد ليشمل أبحاث في مجال البيولوجيا العصبية للتعاطف، حيث كانت النقطة المركزية لتلك الأبحاث هي البحث عن الكيفية التي يقوم بها المخ البشري بالتعبير، التعرف، والتفاعل مع الحالات المعرفية الداخلية للآخرين. (Iacoboni, 2009)

وقد أوضحت الدراسات أن العديد من مناطق المخ مرتبطة بسلوك التعاطف وتطوره حيث كشفت نتائج دراسات أجريت على القرود عن وجود نوع خاص من الخلايا العصبية الحركية المسماه "الخلايا العصبية المرآة "Mirror neurons" تلك الخلايا العصبية هي المسؤولة عن إعطاء القرد استجابات تعبر عن إدراكه لما يشعر به الآخرين وتعاطفه معهم. (Lacoboni & Dapretto, 2006)

وقد أشار (Pfeifer et al., 2008) إلى أن الإنسان يحمل نفس النوع من الخلايا حيث أن هناك أدلة على أن المخ البشري يتضمن نظامًا عصبيًا مماثلًا يقع في المناطق قبل الحركية والمناطق المحيطة بالفصوص الأمامية والجدارية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وقد أضاف أن الخلايا العصبية المرآة تسمح للإنسان (وباقى الحيوانات) بفهم ما يمر به الآخرون من خبرات من خلال ما أطلقوا عليه "الصدى العصبي اللاإرادي" Involuntary neurological echo وذلك أثناء مراقبة سلوك بعضنا البعض.

ورأى (McDonald & Messinger, 2011) أن الخلايا العصبية المرآة ليست مسؤولة عن المشاعر التعاطفية لكنها بدلًا من ذلك يعتقد أنها توفر أساسًا عصبيًا لربط تجاربنا وتجارب الآخرين، حيث ذكر أن تلك الخلايا العصبية سميت "المرآة" نظرًا لأنها تعكس بصورة تلقائية سلوك الفرد الآخر وتعبر عنه في صورة عصبية لدى الفرد الذي يقوم بالملاحظة وتنشأ رابط وظيفي بين الفرد والآخر وهذا ما يحدث في التعاطف.

إذن يمكن أن نستخلص هنا أن الخلايا العصبية المرآة تقوم بصورة لا إرادية بعكس سلوك الآخر لدى الفرد في موقف ما وذلك من خلال ميكانيزم الصدى العصبي اللاإرادي مما يمكن الفرد من وضع نفسه محل الآخر وإدراك مشاعره والشعور بها.

مكونات التعاطف:

حدد (Decety & Moriguchi, 2007) أربعة مكونات للتعاطف وهي:

١- المشاركة العاطفية:

وتشير إلى الانعكاس الذاتي لتجربة شخص آخر والتي يمكن ملاحظتها ، وتعتمد تلك الملاحظة على عمل الخلايا العصبية المرآة ومشاركة التعبيرات مثل: تعبيرات الوجه والنشاطات المرتبطة بالمشاعر.

٢- الوعي الذاتي: Self-awareness

ويقصد به عدم قدرة الفرد على التمييز بين خبرته وخبرة الشخص الذي تتم ملاحظته.

٣- المرونة العقلية:

مع اتخاذ نفس المنظور Mental Flexibility & Perspective taking وتشير إلى القدرة المعرفية للفرد للتعرف على المواقف التي تؤثر على الآخرين وتخيل ما سيكون عليه سلوكه عند تجربة ما يمر به الآخر وذلك مع القدرة على الانتقال من موقف لآخر بشكل فعال، وهذا يتطلب نوعًا من التفكير المجرد.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

٤- تنظيم المشاعر Emotion regulation

تشير إلى "قدرة الفرد على تغيير مقدار مشاعره لتلائم ما يلاحظه مما يمر به الآخرين من خبرات".

هذا وتشير الدراسات إلى أنه حتى يمر الفرد بتجربة تعاطف كاملة يجب تنشيط جميع تلك المكونات الأربعة بينما كف أو فقد إحداها يجعل الفرد يمر بحالة تعاطف جزئية وليس استجابة تعاطف حقيقي مما يؤدي لفشل الفرد في التخيل المنطقي لما يمر به الفرد الآخر فعليًا من خبرة.

وأكد على ذلك (Reniers et al., 2011) حيث ذكروا أن التعاطف هو مكون معقد ومتعدد الأبعاد حيث توجد جوانب مختلفة للتعاطف مثل: تبني الاتجاه، المشاركة الفعالة ، الإحساس بالاهتمام بالآخرين وفهم مواقف الآخرين.

النظريات والنماذج المفسرة لسلوك التعاطف:

تعددت النظريات والنماذج التي تناولت سلوك التعاطف فمنها من تناوله من الجوانب المعرفية فقط أو الوجدانية أو الدافعية وستذكر الباحثة فيما يلي بعض أمثلة لتلك النماذج والنظريات:

أ- النظرية السلوكية:

قامت بتفسير التعاطف على أساس قواعد التعلم حيث يرى (Freed, 1970) أن التعاطف هو سلوك يكتسب من اقتران مشاعر الفرد مع انفعالات أفراد آخرين سواء كانت تلك الانفعالات مرتبطة بالسرور أو الحزن والألم يضاف إلى ذلك أن يتعلم السلوكيات التي يمكنها أن تسعد الآخرين وتسعده في نفس الوقت، وهذا يتفق مع ما سبق وأشار إليه (Dollard & Miller, 1950) من أن التعاطف مرتبط بالتقليد فإن كان التقليد قد أدى عقوبة فإننا غالبًا نتجه نحو تعلم أشياء تجعلنا مختلفين عما قمنا بتقليده أما إذا كان التقليد قد أدى لمكافأة وتطابق مع مشاعر الآخرين فإننا نتجه نحو تكراره وهذا ما يسمى (التعاطف). (في: هالة شعبان، ٢٠٢٢)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ب- نموذج Davis (١٩٨٣-١٩٩٦)

افترض في هذا النموذج أن التعاطف يتكون من عدة أبعاد وهي:

١- تبني الاتجاه Perspective taking

ويشير إلى الحد الذي يمكن للفرد فيه تبني وجهة النظر النفسية للآخر، وينظر إليه على أنه يرتبط بدرجة قوية مع المكون المعرفي لسلوك التعاطف.

٢- الاهتمام التعاطفي Empathic concern

وهو يعكس سعة التقمص العاطفي sympathy، والاهتمام بالآخرين الذي يوجد لدى الفرد وينظر إليه على أنه يعكس بصورة قوية المكون الفعال للتعاطف.

٣- الضيق الشخصي Personal Distress

وهو يعكس سعة التعبير عن المشاعر السلبية لدى الفرد عندما يتعرض لمعاناة الآخرين، أى أنه يرتبط ويهتم بالجوانب الوجدانية السلبية للتعاطف.

٤- التوهم Fantasy

هو يقيس قدرة الفرد على التعرف على أحداث الشخصيات الوهمية أو تخيل تجربتها. (Neumann et al., 2016)

ج-- نموذج (Preston & de Waal's, 2002) للإدراك – الفعل (من يقوم بالملاحظة)

يناقش هذا النموذج الإدراك واقتران الفعل بين المُلاحظ والمُلاَحظ (من تتم ملاحظته)، حيث يذكر أنه عندما يدرك الفرد سلوك الآخرين يتم آليًا تنشيط تعبيرات عصبية لدى المُلاَحظ (استجابات لا إرادية) وهذا التنشيط يشمل القشرة المخية الحركية Motor cortex، القشرة الجدارية Parietal cortex، Supplementary motor area والمخيخ Cerebellum.

وتقوم الخلايا العصبية المسماه "الخلايا العصبية المرآة" بالربط هنا بميكانيزم فسيولوجي بين إدراك الفرد لسلوك الآخر والفعل المتصل بهذا الإدراك وهو ما يقوم به الفرد من تعبيرات تعبر عن ذلك.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

د- نموذج (Decety & Jackson, 2004)

افترضا وجود ثلاثة مكونات وظيفية تتفاعل مع بعضها البعض حتى تؤدي بالفرد إلى سلوك التعاطف وهي:

١- الاستجابة الوجدانية Emotional response وأسموها مكون فعال وتشمل المشاركة الوجدانية.

٢- السعة المعرفية Cognitive capacity لتبنى وجهات نظر الآخرين.

٣- تنظيم العاطفة Emotional regulation والذي يتضمن ميكانيزمات تنظيم تساعد الفرد على التفريق بين ذاته والآخر وبين مشاعره الشخصية ومشاعر الآخر.

هـ - نموذج (Baston, 2012)

والذي وضع ثمانية جوانب تشكل في مجموعها التعاطف وهي:

١- معرفة الحالة الداخلية للفرد والتي تشمل معرفة أفكاره ومشاعره.

٢- مماثلة الاستجابات العصبية للفرد الذي يتم ملاحظته.

٣- الشعور بصورة مماثلة لمشاعر الفرد الآخر.

٤- وضع الفرد نفسه محل الآخر.

٥- تخيل كيف يفكر ويشعر الآخر.

٦- تخيل كيف كان سيشعر ويفكر الفرد لو كان في موقف آخر.

٧- الإحساس بالضيق لرؤية معاناة شخص آخر.

٨- الإحساس البديل عن الشخص الذي يعاني.

منذ عام ٢٠٠٠م انتقلت أبحاث التعاطف لتأخذ الاتجاه المرتبط بنشاط المخ ودور نوع محدد من الخلايا العصبية – الخلايا العصبية المرأة "Mirror neurons"، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن هذا النوع من الخلايا تساعد الكائن الحي في فهم وملاحظة أفعال الآخرين. وقد أشار (Gallese, 2003) إلى أنه عندما يدرك المُلاحظ المشاعر المستهدفة فإن الخلايا العصبية لدى المُلاحظ المسؤولة عن الخبرة الأولى بتلك المشاعر

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

تنشط ونتيجة لذلك يشعر بمشاعر وخبرة التعاطف (in: Wondra & ellworth, 2015)

و- نموذج Jordan

يعتبر من النماذج الأكثر حداثة، حيث ذكرت أن عملية التعاطف تبدأ بدافعية تجاه التواصل مع شخص آخر وتتضمن نوع من الاستجابة للمثير العاطفي الصادر من شخص آخر، يلي ذلك تعرف مؤقت على الشخص الآخر. حيث يحدث تنشيط تلقائى يتعرف فيه الشخص على مصدر التأثير الصادر من الشخص الآخر، هذا التعرف المؤقت على الشخص الآخر يؤدى إلى المزيد من التأثير الذي يتحول إلى مشاعر متزايدة بالارتباط، وكنتيجة لما سبق يميل الفرد لمساعدة الآخرين وفهم عالمهم بشكل أفضل. (Jordan et al., 2016)

كما أشارت إلى أن التعاطف يتضمن أجزاء معرفية وتأثيرية وتلك الطبيعة الثنائية للتعاطف تسمح بالتواصل الفعال. (Wondra & Ellsworth, 2015)

هذا وقد تعددت وتباينت الدراسات التي تناولت التعاطف

ففى جانب المقارنة بين ذوى الإعاقة والعاديين فقد أجرى (محمد أحمد، ٢٠١٧) دراسة بعنوان: "نظرية العقل والتعاطف المعرفي والوجداني كمنبئات للعدوان الاستباقي وعدوان الفعل لدى الأطفال المعاقين سمعيًا والعاديين" أجريت على عينة من (٩٢ معاق سمعيًا و ٩٨ طفل عادي) من المملكة العربية السعودية، وقام الباحث بإعداد مقياس نظرية العقل ومقياس التعاطف في حين استعان بمقياس العدوان (Raine et al., 2006) وقد اشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات المعاقين سمعيًا والعاديين على مقياس التعاطف وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث المعاقين سمعيًا على ذات المقياس لصالح الإناث.

أما في مجال البرامج التي تناولت التعاطف فقد أجرى (أسامة عبد الرحمن، ٢٠٢٠) دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج تربوي في تنمية التعاطف الوجداني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس محافظة كركوك) حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا من المرحلة الإعدادية تم توزيعهم على ٤ مجموعات أثنتان منهما تجريبيتان وأثنتان ضابطتان

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. ففي دراسة (هالة شعبان، ٢٠٢٢) بعنوان: "الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف لدى المعلم كما يدركه تلاميذ المرحلة الابتدائي" التي هدفت إلى إعداد مقياس تعاطف المعلم والتحقق من الخصائص السيكومترية له، حيث طبقت على عينة مكونة من (٢٣٠) تلميذ من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم ما بين (١١-١٢) عامًا، استخدمت فيه الباحثة مقياسًا للتعاطف قامت بإعداده ، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التعاطف لدى المعلم وأبعاده الفرعية وأيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ الصفين الخامس والسادس وذلك في الدرجة الكلية للمقياس وكذلك الأبعاد الفرعية له.

ثانيًا: الغش في الامتحان:

يعد سلوك الغش في الامتحان سلوك سلبي مكتسب وليس فطري. منتشر في كل المجتمعات تقريبًا ويؤثر تأثيرًا سيئًا على العملية التعليمية حيث أنه يخل بعملية التقويم للطالب ولا يجعلها تعكس المستوى الحقيقي للطالب.

وقد وجد Schab في دراسة أجريت ١٩٦٩م أن ٢٤% من الإناث مقارنة مع ٢٠% من الذكور بدأوا الغش في الصف الأول الابتدائي ، بينما ١٧% من الإناث و ١٥% من الذكور بدأوا في الصف الثاني الإعدادي في حين أن ١٣% من الإناث و٩% من الذكور بدأوا الغش في الصف الأول الإعدادي. (في: جابر عبد الحميد ، ١٩٧٩)

وقد أشارت دراسة (Teixeira & Rocha, 2010) أن نسبة ظاهرة الغش ٨٨% في دول أوروبا الغربية ، ٦٨% في دول أمريكا اللاتينية، ٦٦% في دول أوروبا الشرقية، و ٥٠% في الدول الأفريقية.

يشير الغش من الناحية اللغوية إلى الخيانة ويقال غشه ويغشه غشًا أى لم ينصحه.

وقد عرف (فيصل الزراد، ٢٠٠٢) الغش في الاختبارات على أنه "سلوك غير سوي وغير مسموح به مدفوعًا بأفكار خاطئة لدى الفرد الذي يقوم بالغش أثناء محاولته إشباع بعض الدوافع أو الحاجات لديه مثل: التفوق، والحصول على النجاح.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

بينما يذكر (مصطفى التير وعثمان أمين، ٢٠٠٣) أنه "سلوك يمارسه الطالب في الامتحان مستخدمًا فيه أسلوبًا ما يساعده على الحصول على درجات أعلى والنجاح في الامتحان".

في حين أشار (محمد العمايرة، ٢٠٠٧) إلى أن الغش في الامتحان يعد سلوكًا مرفوضًا اجتماعيًا في البيئة التي يعيش فيها الفرد.

وتشير (رقية العباس وعبد الباقي أحمد، ٢٠١٣) للغش على أنه محاولة غير مقبولة من الطالب للحصول على إجابات يدونها في ورقة الإجابة لديه بهدف إيهام المعلم بأن ما سجله من إجابات هو نتاج لدراسته للمادة بجد واجتهاد "كما يضيفان بأنه سلوك يهدف لتزييف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع سواء مادي أو معنوي أو محاولة لإشباع حاجة نفسية.

في حين أشارت (نادية بوضياف وجمال زهاد، ٢٠١٥) إلى أن الغش في الامتحان يمثل كل السلوكيات التي تصدر عن المتعلم خلال الامتحان ويستخدم فيها وسائل غير مسموح بها للحصول على درجات تمكنه من النجاح فى الامتحان.

ويعد سلوك الغش سلوك مكتسب وليس سلوكًا فطريًا بمعنى أن الفرد يتعلمه من البيئة التي يعيش فيها.

وقد كشفت الأبحاث عن عدة عوامل تؤدي إلى سلوك الغش في الامتحانات يمكن أن نقسمها إلى ما يلي:

١- عوامل مرتبطة بأسرة الفرد.

٢- عوامل تتعلق بشخصية الفرد وقدراته واتجاهاته.

٣- عوامل متعلقة بالمدرسة.

٤- عوامل اجتماعية واقتصادية. (سلطان الديحاني وآخرون، ٢٠٢٣)

ففيما يتعلق بشخصية الطالب وقدراته واتجاهاته أشارت دراسة (زين ردادى، ٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تحديد العوامل الدراسية والنفسية والأخلاقية المسؤولة عن ظاهرة الغش في الامتحان لدى طلبة الجامعة إلى أن من أهم تلك العوامل الرغبة في إبهار الزملاء.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

بينما يرى (فيصل الزراد، ٢٠٠٢) أن ضعف الثقة بالنفس والخوف والخجل والكذب والعدوان إضافة إلى عدم وجود دافع لدى الفرد للتعلم يؤدي إلى أن يقوم بالغش بهدف الوصول للنجاح. في حين أشار (عاطف الرفوع، ٢٠٠٧) إلى أنه من أسباب الغش في الامتحانات ما أطلق عليه "التعاون بين الطلبة".

يضيف لذلك (Al–Nasr, 2008) أن التكاسل والتواكل لدى الفرد وعدم قدرته على تنظيم الوقت وضعف الانتباه لديه أثناء تلقي الدروس بالإضافة إلى ضعف شخصيته من العوامل الهامة والمؤدية لسلوك الغش.

وقد أشارت (لطيفة الكندري، ٢٠١٠) في دراسة أجريت على عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت إلى أن النتائج أوضحت أن ٩٢% من عينة الدراسة يرون أن ظاهرة الغش في الامتحان منتشرة في جميع المراحل التعليمية.

فى حين ترى (رقية العباس وعبد الباقي أحمد، ٢٠١٣) إلى أن من يعطي معلومات للآخرين أثناء الامتحانات قد يكون واحدًا من ثلاثة. إما أنه فاقد للثقة بنفسه أو يفتقد لحب الآخرين أو يتخيل أن مساعدة زملاؤه هي نوع من المروءة والشهامة.

كما أن من العوامل المرتبطة بالأسرة إهمال الوالدين للطفل واختفاء السلوكيات الإيجابية بالأسرة والخوف من عقاب الوالدين يضاف إلى ذلك تشجيع الأسرة للفرد على الغش والتهوين من هذا السلوك(Fahmy, 2013)

هذا وفي دراسة (Scrimpshire et al., 2016) بعنوان "لماذا يساعد الطلاب الآخرين على الغش؟" حاول فيها الباحثون بحث العديد من العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى الغش في الامتحان مثل: المتغيرات الديموغرافية ، الشخصية، والعوامل الموقفية ، كما حاول الباحثون معرفة لماذا يحاول الطلاب مساعدة الآخرين على الغش، ومَنْ من الطلاب من تقدم له المساعدة للغش؟ وهل العلاقة القوية مع من يطلب الغش تدفع الطلاب لمساعدته على الغش؟ و اعتمد فيها الباحثين على المنهج الوصفى، وقد أوضحت النتائج أن الطلاب غالبًا ما يقومون بغش وقتي وليس مستمر ومتسلسل وأن الطلاب غالبًا ما يساعدون أصدقائهم على الغش عندما يطلبون ذلك منهم وذلك بالمقارنة مع الغرباء عنهم، كذلك أوضحت النتائج أن سلوكيات الغش القديمة تعد منبئًا بمساعدة الآخرين على الغش.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وقد أشار (بشير معمرية، ٢٠١٨) في دراسة تحليلية لنتائج عدة دراسات حول الغش في الامتحان إلى أن هناك أسباب متعددة للغش في الامتحان منها ما يتعلق بالتعاون بين الطلبة والمسايرة الاجتماعية.

كما بينت دراسة (Forkuor, et al., 2019) التي هدفت إلى تفسير الغش من وجهة نظر نظريات الانحراف وأجريت على عينة من طلاب الجامعات في غانا في مرحلة البكالوريوس وأوضحت نتائجها أن الكثير من الطلاب يقومون بالغش على اعتبار أنه عمل جماعي يشتركون فيه ويساعدون بعضهم البعض ، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Kucktepe, 2014) والتي أجريت على عينة مكونة من (٢٦١) طالب من طلاب جامعة مرمرة بتركيا وهدفت للكشف عن أسباب الغش في الامتحانات لدى الطلبة وأوضحت نتائجها أن نسبة كبيرة من الطلاب يقومون بالغش كنوع من المساعدة لبعضهم البعض أثناء الاختبار.

وقد أوضحت دراسة (هاجر جلاسي وأميرة عزيزي، ٢٠٢١) والتي هدفت للتعرف على عوامل ظاهرة الغش في الامتحان من وجهة نظر الطالب الجامعي، أجريت على عينة مكونة من (٤٥٥) من طلبة الجامعة (١٦٣ ذكر، ٢٩٢ أنثى) توزعوا على ٣ سنوات دراسية ، شملوا كليات: العلوم الاجتماعية والإنسانية، العلوم الاقتصادية والتجارية، والحقوق والعلوم السياسية ، الآداب واللغات، العلوم والتكنولوجيا، العلوم الطبيعية. حيث تم التأكد من معرفة أسباب الغش عن طريق حساب الفروقات بين الطلبة بدلالة مجموعة من المتغيرات الديموغرافية (الجنس ، الكليات ، المستوى الدراسي) و الاعتماد على المنهج الوصفي وتم التوصل إلى أن العوامل المؤدية لانتشار الغش في الامتحان الجامعي تختلف باختلاف الطلبة تبعًا لمتغير الكليات، وبالمقابل لا توجد فروق دالة إحصائيًا بدلالة كل من متغيري الجنس والمستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج أن العوامل الذاتية (الشخصية) تحتل المركز الأول فى انتشار ظاهرة الغش في الامتحان من وجهة نظر الطلبة ومن أهم تلك العوامل: التعاون.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وفيما يتعلق بالعلاقة بين سلوك الغش فى الإمتحان و بعض المتغيرات الديموغرافية

ففي دراسة (أمل قناوي، ٢٠٠٥) بعنوان "الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية مطبقة على طلاب كلية التربية جامعة القاهرة – فرع بني سويف" هدفت للتعرف على حجم الغش في الامتحان والكشف عن علاقة الغش بكل من: التحصيل الدراسي ، التخصص والجنس بالإضافة للتعرف على الأسباب التي تدفع الطلاب للغش من وجهة نظر كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٢٠) من طلبة الفرقة الثاني بكلية التربية ببني سويف بالإضافة إلى (٣٥) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة أسباب الغش في الامتحانات والتي تكونت من (٥٢) بندًا شملت ثلاثة أنواع من الأسباب: شخصية، تربوية – تعليمية ، واجتماعية و اعتمدت على المنهج الوصفى . وأوضحت نتائج الدراسة أن الغش ينتشر بين أفراد العينة بنسبة ٦٠,٣١% وأن الإناث أكثر غشًا من الذكور، كما أن طلبة التخصصات الأدبية يمارسون الغش بنسبة أكبر من طلبة التخصصات العلمية.

كما أجرت (فضيلة السبعاوي، ٢٠٠٧) دراسة بعنوان "ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها وأساليبها وطرق علاجها" هدفت إلى التعرف على العلاقة بين متغير أسباب الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ومتغير الجنس، طبقت على عينة مكونة من (٦٨٤) من طلبة المرحلة الإعدادية و اعتمدت على المنهج الوصفى الإرتباطى وأوضحت النتائج التي توصلت إليها أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متغير أسباب الغش في الامتحانات ومتغير جنس الطالب وذلك في اتجاه الذكور.

بينما في دراسة (ميساء الساكت، ٢٠٠٧) بعنوان: "فحص فروض نظرية الفرصة على سلوك الغش في الامتحانات في الجامعة" والتي أجريت على عينة مكونة من (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة مؤتة، هدفت للتعرف على مدى مساهمة العديد من المتغيرات في اللجوء للغش منها: السنة الدراسية، الكلية بالإضافة للعديد من المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية، استخدمت فيها الباحثة استبانة تتضمن متغيرات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ديموغرافية، وبنود لقياس الغش بالإضافة لبنود لفحص فروض نظرية الفرصة و اعتمدت على المنهج الوصفى ، أوضحت النتائج أن الفرصة تخلق سلوك الغش كما بينت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من السنة الدراسية والعمر والنوع الاجتماعي واللجوء للغش في الامتحان.

وفي دراسة (كريم جدران وآخرون، ٢٠٠٩) بعنوان "دراسة أسباب بعض الظواهر السلوكية الخاطئة:ظاهرة الغش فى الإمتحانات و اللجوء إلى التدخين عند الطلبة فى محافظة ذى قار " و التى أجريت على طلاب من مراحل تعليمية مختلفة ,أوضحت النتائج أن نسبة الذكور الذين يمارسون الغش في الامتحان أكبر عند مقارنتها مع الإناث وهذا في كل المراحل التعليمية. يضاف إلى ذلك أن أسباب اللجوء للغش في الامتحان في المراحل التعليمية المختلفة تختلف تبعًا للمرحلة حيث وجد أنه في المرحلة الإعدادية يكون السبب الرئيس هو عدم الاستعداد للامتحان بينما في المرحلة الثانوية تعد صعوبة المنهج هي سبب اللجوء للغش في حين أنه في الجامعة يعد عدم الاستعداد للامتحان بالإضافة للخوف منه هما السببان الرئيسيان.

كما أوضحت دراسة (Kremmer et al., 2011) والتي هدفت للتعرف على العلاقة بين الغش الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموغرافية وأجريت على عينة من (١٠٥٧) من طلاب جامعات أسترالية واتبع فيها الباحثون المنهج الوصفى ، أن الذكور يقومون بسلوك الغش أكثر من الإناث كما أن الطلاب في السنوات الدراسية الأدنى أكثر ممارسة لسلوك الغش بالمقارنة من الآخرين في السنوات الدراسية الأكبر.

بينما في دراسة (شيماء عباس وآخرون، ٢٠٢١) بعنوان "الفروق بين الجنسين في سلوك الغش لدى طلاب المرحلة الثانوية" والتي هدفت للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في سلوك الغش لدى طلاب الثانوية وأجريت على عينة من (٧٨) من طلبة المرحلة الثانوية، حيث استخدم الباحثون مقياسًا لسلوك الغش (من إعدادهم) واتبعوا المنهج الوصفى المقارن وأوضحت النتائج أن هناك فروقًا بين الجنسين في سلوك الغش ككل وكذلك في الأبعاد التي تتصل بالمنهج المدرسي ودوافع الشخص حيث كانت متوسطات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

درجات الذكور أعلى من الإناث، بينما في البعد الذي يختص بالغش في الامتحان لم تظهر فروق ذات دلالة بين الجنسين.

النظريات المفسرة لسلوك الغش في الامتحان:

من إطلاع الباحثة على العديد من النظريات التي تناولت سلوك الغش في الامتحان وجدت أن تلك النظريات مختلفة ومتفاوتة بشكل كبير ويرجع ذلك – من وجهة نظر الباحثة – إلى تعدد الميادين التي تم فيها تناول هذا السلوك فبعض الدراسات تناولته باعتباره جريمة وهنا تبرز لنا العديد من النظريات الاجتماعية المفسرة مثل: نظرية تباين الفرص (Cloward & Ohlin) ، نظرية الإزاحة (Sanderson, 1995) ونظرية الفرصة (ميساء الساكت، ٢٠٠٧).

كما أن هناك نظريات أخرى تناولت دور الأسرة في سلوك الغش في الامتحان والذي يتم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية مثل: النظرية البنائية الوظيفية (بيزوش وردة & جبار دونية، ٢٠٢٠).

ومن أهم النظريات التي فسرت سلوك الغش في الامتحان نظرية التعلم بالملاحظة لـ (آلبرت باندورا) حيث ذكر في نظريته عدة نقاط أساسية وهي:

- إن الإنسان يتعلم عن طريق ملاحظة استجابات الآخرين وتقليدها.
- إن الإنسان ينتقي سلوكيات معينة يتعلمها وذلك وفقًا لعدة عوامل من أهمها عمره الزمني ومستوى الدافعية لديه لتعلم هذا السلوك.
- إن مبادئ التعلم بالملاحظة تنطبق بالدرجة نفسها على تعلم جميع أنواع السلوك بما في ذلك السلوك الأخلاقي.
- إن الفرد يلاحظ عن قصد سلوكيات معينة ويعتبرها نموذج له ، ثم يقوم بتخزينها في الذاكرة واسترجاعها وترجمتها إلى سلوكيات يقوم بها في الوقت الذي يراه مناسبًا.
- إن استرجاع تلك السلوكيات يرتبط بوجود دوافع ومعززات محددة. (المرجع السابق، ٢٠٢٠)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

كما تشير هذه النظرية إلى أنه توجد أربعة مراحل للتعلم بالملاحظة وهي:

- مرحلة الانتباه.
- مرحلة الاحتفاظ.
- مرحلة الاسترجاع.
- مرحلة الدافعية.

وهنا يشير (زاهر الشهري، ٢٠٠٨) إلى أن من يقدم المعلومات للآخرين أثناء الامتحانات (يُغشش) يمكن أن يكون ما أطلق عليه (صاحب المروءة الكاذبة) والذي أشار إليه بأنه يتخيل أن مساعدة الزملاء هي نوع من الشهامة أو المروءة.

كما يرى "باندورا" أن المتعلم يميل إلى تكرار السلوك المعزز ويتجنب السلوك الذي تلقى بسببه نوعًا من العقاب. (بطرس حافظ، ٢٠٠٨)

تعليق عام على الإطار النظرى و الدراسات السابقة:

تبين للباحثة من مراجعة ما توافر لديها من إطار نظرى و دراسات سابقة عدة نقاط تود الإشارة إليها و يمكن إجمالها فيما يلى :

١- أن الباحثة لم تستطع التوصل إلى دراسة واحدة على الأقل تتناول أحد الجوانب السلبية المحتملة أو المفترضة للتعاطف حيث أن الدراسات فى مجملها تناولته كمفهوم إيجابى إزداد تركيز الباحثين عليه فى السنوات الأخيرة باعتبار يدخل ضمن نطاق الدراسة فى علم النفس الإيجابى.

٢- لم يتح للباحثة أية دراسة تناولت العلاقة بين التعاطف و سلوك الغش فى الإمتحان .

٣- الدراسات التى تناولت التعاطف لم تتطرق إلى الفروق بين الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة فى هذا السلوك.

٤- قصور شديد فى الدراسات التى تناولت أبعاد التعاطف (معرفى- سلوكى- وجدانى) كلا على حدة لدى عينات مختلفة و خاصة فى مجال الدراسات العربية.

٥- في حدود ما توافر للباحثة من دراسات نجد أن نسبة كبيرة من الدراسات التي تناولت الغش في الامتحان تركز اهتمامها على جانب واحد وهو الفرد الذي يقوم بالغش (بمعنى الذي يتلقى المعلومة) وليس الذي يساعد على الغش (بمعنى الذي يقدم المعلومة)، ومن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

هنا يتضح أن هناك خلل واضح في الدراسات حيث تناولت سلوك الغش من جانب واحد فقط رغم أنه سلوك يشترك فيه طرفان أساسيان هما: من يقدم المعلومة (المساعد على الغش) ومن يتلقى المعلومة (الغشاش).

فروض الدراسة:

هدفت الباحثة من خلال دراستها الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التعاطف ككل وسلوك الغش في الامتحان لدى عينة الدراسة.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين كل بُعد من أبعاد التعاطف على حدة (سلوكي، وجداني، معرفي) وبين سلوك الغش في الامتحان لدى عينة الدراسة.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا في التعاطف وأبعاده بين متوسطات درجات عينة الدراسة ترجع إلى المرحلة التعليمية (الإعدادية، الثانوية، الجامعية).

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة على مقياس التعاطف وأبعاده.

٥- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس سلوك الغش في الامتحان ترجع إلى المرحلة التعليمية (الإعدادية، الثانوية، الجامعية).

٦- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس سلوك الغش في الامتحان.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراستها الحالية المنهج الوصفي بنوعيه الارتباطي والمقارن.

ثانيًا: عينة الدراسة:

انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى مجموعتين:

١- مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية.

نظرًا لأن العينة الأساسية للدراسة ضمت طلابًا من ثلاثة مراحل دراسية (إعدادية، ثانوية، وجامعية) رأت الباحثة أن مجموعة حساب الكفاءة السيكومترية يجب أن تضم طلابًا من الثلاثة مراحل أيضًا، لذلك تكونت من (٦٠) طالبًا بحيث كان ينتمي لكل مرحلة دراسية منهم (٢٠) طالبًا انقسموا ما بين ذكور وإناث ولم يشارك أيًا منهم في الدراسة الأساسية، تراوحت أعمارهم ما بين (١٢,٣-٢١,٨) عامًا بمتوسط (م)= ١٧,٧٥ وانحراف معياري (ع)= ٣,٢٠٤.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٩٠) طالب توزعوا على ثلاثة مراحل تعليمية بحيث كان عددهم (٣٠) من كل مرحلة تعليمية (الإعدادية – الثانوية – الجامعية) نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، بلغ متوسط أعمارهم (م)= ١٧,٢٥٥ وانحراف معياري (ع)= ٢,٨١٤.

واختير أفراد العينة عشوائيًا ما بين مدارس مدينتي المحلة الكبرى وطنطا للمرحلتين الإعدادية والثانوية بمحافظة الغربية ، وكذلك اختير طلاب المرحلة الجامعية عشوائيًا ما بين كليات جامعة طنطا (التربية – الآداب – التجارة).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١- مقياس التعاطف (إعداد الباحثة)

هدف المقياس: قياس التعاطف و ابعاده(معرفى- وجدانى-سلوكى) لدى طلاب المراحل (الإعدادية – الثانوية –الجامعية).

بالاطلاع على ما توافر للباحثة من إطار نظري ودراسات سابقة قامت الباحثة ببناء مقياس التعاطف والذي تكون في صورته النهائية من (٢٥) فقرة تم توزيعهم على ثلاثة أبعاد: التعاطف المعرفي (١٠) فقرات، التعاطف الوجداني (٦) فقرات، والتعاطف السلوكي (٩) فقرات وضع أمام كل فقرة اختيارين (نعم أو لا) (مقياس ليكرت ثنائي)، بحيث أخذت الإجابة بنعم (درجتان) في حين أخذت الإجابة بـ (لا) درجة واحدة بالنسبة للعبارات الإيجابية، والعكس بالنسبة للعبارات السلبية.

تكونت الصورة الأولية للمقياس من (٣٢) فقرة تم عرضها على عدد (٥) من أساتذة علم النفس التربوي وطلب منهم تحديد ثلاثة عناصر وهي:

- ملاءمة الصياغة اللغوية للفقرات للمراحل العمرية لعينة الدراسة الأساسية.
- قدرة الفقرة على قياس التعاطف في ضوء تعريفه الإجرائي.
- الإبقاء على الفقرة مع تعديلها (مع وضع التعديل الملائم لها) أو حذفها. أبقت الباحثة بعد ذلك على الفقرات التي بلغت نسبة الموافقة عليها ٨٠% فأكثر مع تعديل صياغة بعض الفقرات بحيث بلغ عدد الفقرات في الصورة النهائية (٢٥) فقرة، وكلما ارتفعت درجة الفرد على المقياس أشار ذلك إلى ارتفاع درجة التعاطف والعكس بالعكس وتوزعت الفقرات ما بين (٢٢) فقرة إيجابية و (٣) فقرات سلبية، وبلغت أعلى درجة كلية على المقياس هى ٥٠ وأقل درجة كلية على المقياس ٢٥.

حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أ- حساب الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بالاستعانة بأسلوب إعادة تطبيق الاختبار وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعين بين مرتي التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) طالب

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وطالبة وتم حساب معامل الثبات عن طريق معامل ارتباط بيرسون وبلغت قيمة معامل الثبات (ر)= ٠,٨٧ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ب- حساب الصدق:

قامت الباحثة بحساب الصدق لمقياس التعاطف عن طريق استخدام أسلوب صدق المقارنة الطرفية حيث قامت عن طريق استخدام برنامج "SPSS" بترتيب درجات أفراد مجموعة الكفاءة السيكومترية على مقياس التعاطف ترتيبًا تصاعديًا ثم تحديد مجموعة الأفراد الذين يمثلون أقل ٢٧% من الدرجات على مقياس التعاطف (المجموعة الدنيا) وتحديد الأفراد الذين يمثلون أكبر ٢٧% من الدرجات على مقياس التعاطف (المجموعة العليا) ثم قامت الباحثة بحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين حيث بلغت قيمة (ت)= ١٧,٢٢ وكانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

وهذا يعني أن المقياس قادر على التمييز بين مَنْ يحصلون على اقل الدرجات ومَنْ يحصلون على أعلى الدرجات على المقياس حتي وُجدت بينهم فروق دال مما يشير لصدق المقياس في قياس التعاطف.

٢- مقياس الغش في الامتحان (إعداد الباحثة)

هدف المقياس: قياس سلوك الغش فى الإمتحان لدى طلاب المراحل(الإعدادية – الثانوية – الجامعية).

بعد إطلاع الباحثة على ما توافر لها من إطار نظري ودراسات سابقة عن الغش في الامتحان وأسبابه والعوامل المؤدية إليه قامت الباحثة ببناء مقياس الغش في الامتحان والذي يتكون من عدد (١١) موقف أمام كل موقف منها (٣) اختيارات للإجابة وضعت أمامها الدرجات كالآتي (+١، صفر، -١)، وكلما ارتفعت الدرجة الموجبة للطالب على المقياس أشار ذلك لممارسته لسلوك الغش بدرجة كبيرة ، بينما الدرجة السالبة تشير إلى ممارسته لسلوك آخر بخلاف الغش تمامًا أو بعيدًا عنه وتتراوح الدرجات على المقياس ما بين (+١١ - -١١).

وقد اعتمدت الباحثة على المواقف نظرًا لأنها وجدت أن معظم ما توافر لها من مقاييس للغش فى الامتحان اعتمدت على سؤال المفحوص عن أسباب الغش وعوامله

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وتجاهلت في قدر كبير منها موقف الغش في الامتحان ذاته يضاف إلى ذلك أن هذا المقياس ستقوم بتطبيقه على مراحل تعليمية مختلفة مما قد يؤدي إلى خلل في تصميم المقياس عند وضع اختيارات محددة أمام المفحوص مثل (نعم أو لا) نظرًا لاختلاف عوامل الغش وأسبابها في كل مرحلة تعليمية.

حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أ- حساب الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بالاستعانة بأسلوب إعادة تطبيق الاختبار وذلك بفاصل زمني قدره ١٤ يوم بين مرتي التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) طالب وطالبة وتم حساب معامل الثبات عن طريق معامل ارتباط بيرسون وبلغت قيمة معامل الثبات (ر)= ٠,٧٢ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ب- حساب الصدق:

قامت الباحثة بحساب الصدق بأسلوب صدق المقارنة الطرفية حيث قامت بترتيب درجات العينة على مقياس الغش في الامتحان ترتيبًا تصاعديًا ثم تحديد الأفراد الذين يمثلون أقل ٢٧% من الدرجات (المجموعة الدنيا) وتحديد الأفراد الذين يمثلون أكبر ٢٧% من الدرجات (المجموعة العليا) ثم قامت الباحثة بإجراء اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين حيث بلغت قيمة (ت)= ١٥.٨٦٥ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠١ أي أن المقياس يصلح للتفرقة بين الدرجات المنخفضة والدرجات المرتفعة عليه بصورة دالة مما يشير لصدق المقياس في قياس الغش في الامتحان.

رابعًا: خطوات السير في الدراسة:

مرت الدراسة الحالية بعدة خطوات لإتمامها وتمثلت فيما يلي:

١- الاطلاع على الدراسات والأدبيات التي تناولت التعاطف والغش في الامتحان والعوامل المسببة لهما.

٢- جمع وتحليل كل ما أُتيح للباحثة من دراسات تناولت مفهوم التعاطف.

٣- في ضوء ذلك قامت الباحثة ببناء مقاييس الدراسة الحالية وتعديلها لتصل لصورتها النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

٤- حساب الكفاءة السيكومترية لمقاييس الدراسة الحالية.

٥- تطبيق مقاييس الدراسة على العينة الأساسية للدراسة ورصد الدرجات.

٦- تحليل النتائج إحصائيًا والوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها.

خامسًا: المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار ٢٣ لإجراء المعالجات الإحصائية لبيانات متغيرات الدراسة الحالية:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢- معامل ارتباط بيرسون.

٣- تحليل التباين الأحادى ONE-WAY ANOVA.

٤- أسلوب "شيفية" للمقارنات المتعددة.

٥- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجتي مجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة:

تستعرض الباحثة فيما يلي نتائج اختبار صحة فروض الدراسة وتفسيرها:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التعاطف ككل وسلوك الغش في الامتحان لدى عينة الدراسة"

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين التعاطف ككل وسلوك الغش في الامتحان

المتغيرات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون (ر)
التعاطف	٩٠	١٦,١٥٥٦	٤,٠٩٩٦٣	**٠,٤١٦
الغش	٩٠	٤١,٠٦٦٧	٥,٦٢٠٥٩	

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

تشير النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين التعاطف ككل سلوك الغش في الامتحان لدى عينة الدراسة ، وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ وإن كانت قيمة معامل

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ارتباط بيرسون ليست قيمة مرتفعة حيث بلغت (ر= ٠,٤١٦) وتفسر الباحثة ذلك بأن عينة الدراسة تضمنت ثلاثة مراحل تعليمية مختلفة في خصائصها المرتبطة بالمرحلة العمرية لكلًا منها مما أثر على قيمة معامل الارتباط يضاف إلى ذلك ما أشار (الديحاني وآخرون، ٢٠٢٣) من أن الغش في الامتحان هو سلوك يرتبط بعوامل متعددة منها ما يتصل بالأسرة ومنها ما يرتبط بشخصية الفرد وقدراته واتجاهاته وهي العناصر المتفاوتة بشكل كبير لدى عينة الدراسة الحالية ، وبالنظر إلى النماذج النظرية التي تناولت التعاطف نجد أن نموذج (Decety & Jackson, 2004) أشار إلى أحد المكونات الهامة للتعاطف وهو "تنظيم العاطفة" وقد أوضحها بأنها تتضمن ميكانيزمات تنظيم تساعد الفرد على التفريق بين مشاعره الشخصية ومشاعر الآخر وبالنظر إلى عينة الدراسة نجد أنها تضمنت بشكل كبير طلابًا في مرحلة المراهقة وهي المرحلة التي تتسم باختلافات وتفاوت كبير فيما يتعلق بالجانب الوجداني وربما يكون هذا ما أثر على قيمة معامل ارتباط بيرسون التي قامت بحسابها فيما يخص الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين كل بُعد من أبعاد التعاطف على حدة (سلوكي، وجداني، معرفي) وبين سلوك الغش في الامتحان لدى عينة الدراسة".

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون وكانت النتائج كما يلي:

أ- التعاطف السلوكي:

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين التعاطف السلوكي وسلوك الغش في الامتحان

المتغيرات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون (ر)
الغش في الامتحان	٩٠	٤١,٠٦٦٧	٥,٦٢٠٥	٠,٠١١
التعاطف السلوكي	٩٠	٣,٤٤٤	١,٢٠٠٢	

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ب- التعاطف المعرفي:

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين التعاطف المعرفي وسلوك الغش في الامتحان

المتغيرات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون (ر)
الغش في الامتحان	٩٠	٤١,٠٦٦٧	٥,٦٢٠٥٩	**٠,٢٨٩
التعاطف المعرفي	٩٠	٥,٦٦٦٧	٢,٠٠٥٦١	

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

جـ- التعاطف الوجداني:

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين التعاطف الوجداني وسلوك الغش في الامتحان

المتغيرات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون (ر)
الغش في الامتحان	٩٠	٤١,٠٦٦٧	٥,٦٢٠٥	٠,٠١٣
التعاطف المعرفي	٩٠	٦,٩٧٧٨	٢,٠٤٩٨	

تشير النتائج الإحصائية للفرض الثاني الموضحة في جداول (٢، ٣، ٤) إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين التعاطف المعرفي وسلوك الغش في الامتحان حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر)= ٠,٢٨٩ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١, في حين لم يتضح وجود ارتباط دال إحصائيًا بين التعاطف السلوكي وسلوك الغش في الامتحان ، كذلك بين التعاطف الوجداني وسلوك الغش في الامتحان.

وتفسر الباحثة تلك النتائج بأن التعاطف السلوكي يتضمن مطابقة التعبيرات السلوكية الشفوية أو حركات شخص آخر كما أشار (Bavelas et al., 1987) وتلك المطابقة السلوكية تتم عن طريق قيام الجهاز العصبي حيث يقوم بترجمة إدراك الفرد لما يمر به الآخرون لكن هذه الترجمة لا يجب أن تتضمن بالضرورة ترجمة فعلية لهذا التعاطف على أرض الواقع، كما أشار (Mettzoff & Moore, 1997) ، وكذلك فإن سلوك الغش في الامتحان يرتبط بعوامل عدة ومتشابكة بدرجة كبيرة لذلك فإن الارتباط بين التعاطف السلوكي وسلوك الغش في الامتحان لم يصل لمستوى الدلالة حيث أنه يمكن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

للطالب أن يساعد زميله في الغش بدون أن تظهر سلوكيات معبرة عن الشعور بالتعاطف الذي يشعر به.

أما فيما يخص التعاطف المعرفي فقد أوضحت النتائج وجود ارتباط دال بينه وبين سلوك الغش في الامتحان (ر= ٠,٢٨٩) بلغ هذا الارتباط مستوى الدلالة (٠,٠١) وذلك لأن أي سلوك يقوم به الفرد هو نابع أساسًا من نشاط معرفي عقلي يقوم به ويعبر عنه بهذا السلوك، فالتعاطف الذي يظهر في جانبه السلوكي هو ناتج عن عملية معالجة معرفية لمعلومات ومثيرات يستقبلها الفرد عن طريق أعضاء الحس وتظهر في صورة مخرجات يعبر عنها سلوك التعاطف الظاهر لنا في سلوكيات الآخرين.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Gagen, 1983) من أن التعاطف هو في أحد جوانبه يتضمن القدرة على إدراك مشاعر المرء وعملية الإدراك تلك هي أساس أى نشاط عقلي معرفي صحيح فبدون إعطاء معنى للمثيرات التي يتعرض لها الفرد لن ينشأ سلوك التعاطف أبدًا، في حين أشار (Chambers English Dictionary, 1989) إلى أن التعاطف يتضمن تخيل ما يمر به الأخر من خبرات وعملية التخيل تلك هي من الأسس المعرفية لسلوك التعاطف أيضًا.

كما أشار (Barker, 2008) للتعاطف إلى أنه فعل إدراك وفهم إذن يتضمن عملية التفكير ويبني عليها سلوك التعاطف، ومن هنا نجد أن التعاطف المعرفي في ارتباطه بسلوك الغش في الامتحان يبدو منطقيًا حيث أنه يتضمن جانب مضمر هو العمليات المعرفية وهي التي لن يضار الفرد بسببها عكس التعاطف السلوكي الذي ربما إذا أظهره الطالب – من جهة نظر الباحثة – يحتمل بنسبة كبيرة أن يتعرض لعقوبة عند مساعدته لزميله للغش في الامتحان.

أما التعاطف الوجداني فقد وجد ارتباط ضعيف بينه وبين سلوك الغش في الامتحان (ر= ٠,٠١٣) لم يصل لمستوى الدلالة ويتفق ذلك مع كون سلوك الغش مرفوض دينيًا واجتماعيًا ، وكذلك ما أشار إليه (عاطف عيد الرفوع، ٢٠٠٧) إلى أن من أهم أسباب الغش في الامتحان ما أُطلق عليه "التعاون بين الطلبة" ، وكذلك ما أشارت إليه (هالة شعبان، ٢٠٢٢) من أن التعاطف يرتبط بالتقليد ؛ فإذا كان هذا التقليد قد أدى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

لعقوبة فإننا غالبًا نتجه نحو تعلم أشياء تجعلنا مختلفين عما قمنا بتقليده أما إذا كان التقليد قد أدى لمكافأة وتطابق مع مشاعر الآخرين فإننا نتجه نحو تكراره وهذا ما يُطلق عليه (التعاطف) وتبدو النتائج التي توصلت إليها الباحثة متفقة مع ما أشار إليه (Baron-Cohen & Wheel Wright, 2004) من أن التعاطف المعرفي والتعاطف الوجداني يعتبران مكونان مختلفان منفصلان إلا أنهما متفاعلان، كما أشار (Lamm et al., 2007) إلى أن التعاطف الوجداني يستثار تلقائيًا لكن العناصر المعرفية يمكنها أن تعدل غالبًا العناصر الوجدانية.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا في التعاطف وأبعاده بين متوسطات درجات عينة الدراسة ترجع إلى المرحلة التعليمية (الإعدادية، الثانوية، الجامعية)"

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way-ANOVA وكانت النتائج كما يتضح فيما يلي:

جدول (٥) نتائج الإحصاء الوصفي للمراحل التعليمية الثلاثة (الإعدادية – الثانوية – الجامعية) على مقياس التعاطف كل وأبعاده

المتغيرات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
التعاطف ككل	الإعدادية	٣٠	١٣,٢٦٦٧	٣,٤٧٣٣
	الثانوية	٣٠	١٦,٩٦٦٧	٣,٧٤٦١
	الجامعية	٣٠	١٨,٢٣٣٣	٣,٤٢٠٨٦
التعاطف السلوكي	الإعدادية	٣٠	٣,١٦٦٧	١,٢٠٥٨٣
	الثانوية	٣٠	٣,٥٣٣٣	١,١٦٦٥٨
	الجامعية	٣٠	٣,٦٣٣٣	١,٢١٧٢١
التعاطف المعرفي	الإعدادية	٣٠	٤,١٦٦٧	١,٩٨٤١٣
	الثانوية	٣٠	٦,٢٦٦٧	١,٥٢٩٧٨
	الجامعية	٣٠	٦,٥٦٦٧	١,٥٩٠٥٦
التعاطف الوجداني	الإعدادية	٣٠	٥,٩٣٣٣	١,٨٧٤٢٠
	الثانوية	٣٠	٦,٩٦٦٧	٢,٢٥١١٨
	الجامعية	٣٠	٨,٠٣٣٣	١,٤٢٥٩٥

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي "one way – ANOVA" للفروق بين متوسطات درجات المراحل التعليمية الثلاثة على مقياس التعاطف وأبعاده

المتغيرات		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
التعاطف ككل	بين المجموعات	٣٩٩,٦٢٢٠	٢	١٩٩,٨١١	١٥,٨٥٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٩٦,٢٠٠	٨٧	١٢,٦٠٠		
	الكلى	١٤٩٥,٨٢٢	٨٩			
التعاطف السلوكي	بين المجموعات	٣,٦٢٢	٢	١,٨١١	١,٢٦٥	٠,٢٨٧
	داخل المجموعات	١٢٤,٦٠	٨٧	١,٤٣٢		
	الكلى	١٢٨,٢٢	٨٩			
التعاطف المعرفي	بين المجموعات	١٠٢,٦٠٠	٢	٥١,٣٠٠	١٧,٤٧٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٥٥,٤٠٠	٨٧	٢,٩٣٦		
	الكلى	٣٥٨,٠٠٠	٨٩			
التعاطف الوجداني	بين المجموعات	٦٦,١٥٦	٢	٣٣,٠٧٨	٩,٣٤٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٠٧,٨٠٠	٨٧	٣,٣٥٨		
	الكلى	٣٧٣,٩٥٦	٨٩			

تشير نتائج جدول (٥) إلى اختلافات في المتوسطات الحسابية بين مجموعات عينة الدراسة ، كما يتضح من نتائج جدول (٦) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعات المكونة لعينة الدراسة من حيث المرحلة التعليمية (الإعدادية – الثانوية – الجامعية) على كل من الدرجة الكلية للتعاطف ككل، التعاطف المعرفي، وكذلك التعاطف الوجداني حيث بلغت قيمة "ف" (١٥,٨٥٨، ١٧,٤٧٥، ٩,٣٤٩ على الترتيب) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١,

ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة بإجراء المقارنات المتعددة بين المجموعات الممثلة للمراحل التعليمية الثلاثة (الإعدادية – الثانوية – الجامعية) باستخدام طريقة شيفيه "Scheffe" ويتضح ذلك فيما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

جدول (٧) نتائج المقارنات المتعددة بين المراحل التعليمية الثلاثة باستخدام أسلوب "شيفيه" على التعاطف وأبعاده

المتغيرات التابعة	المرحلة		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
التعاطف ككل	إعدادية	ثانوية	-٣,٧٠*	٠,٩١٦٥	٠,٠٠١
		جامعية	-٤,٩٦*		٠,٠٠١
	ثانوية	إعدادية	٣,٧٠-	٠,٩١٦٥	٠,٠٠١
		جامعية	-١,٢٦*		٠,٣٨٩
	جامعية	إعدادية	-٤,٩٦*	٠,٩١٦٥	٠,٠٠١
		ثانوية	١,٢٦-		٠,٣٨٩
التعاطف السلوكي	إعدادية	ثانوية	-٠,٣٦٦	٠,٣٠٩٠٠	٠,٩٤٧
		جامعية	-٠,٤٦٦		٠,٣٢٤
	ثانوية	إعدادية	٠,٣٦٦-	٠,٣٠٩٠٠	٠,٤٩٧
		جامعية	-٠,١٠٠		٠,٩٤٩
	جامعية	إعدادية	٠,٤٦٦-	٠,٣٠٩٠٠	٠,٣٢٤
		ثانوية	٠,١٠٠-		٠,٩٤٩
التعاطف المعرفي	إعدادية	ثانوية	-٢,١٠٠*	٠,٤٤٢٣٩	٠,٠٠١
		جامعية	-٢,٤٠٠*		٠,٠٠١
	ثانوية	إعدادية	٢,١٠٠*	٠,٤٤٢٣٩	٠,٠٠١
		جامعية	-٠,٣٠٠		٠,٧٩٥
	جامعية	إعدادية	٢,٤٠٠*	٠,٤٤٢٣٩	٠,٠٠١
		ثانوية	٠,٣٠٠		٠,٧٩٥
التعاطف الوجداني	إعدادية	ثانوية	-١,٠٣٣	٠,٤٨٥٦٦	٠,١١٠
		جامعية	-٢,١٠٠*		٠,٠٠١
	ثانوية	إعدادية	١,٠٣٣	٠,٤٨٥٦٦	٠,١١٠
		جامعية	-١,٠٦٦		٠,٠٩٦
	جامعية	إعدادية	٢,١٠٠*	٠,٤٨٥٦٦	٠,٠٠١
		ثانوية	١,٠٦٦		٠,٩٦

*** متوسط الفروق دال عند مستوى ٠,٠٥.**

يتضح من جدول (٧) اتجاه الفروق ما بين مجموعات عينة الدراسة المختلفة وفقًا للمرحلة التعليمية (إعدادية – ثانوية – جامعية) حيث وجدت فروق دالة بين المرحلتين الإعدادية والثانوية في كل من الدرجة الكلية للتعاطف ككل، والتعاطف المعرفي حيث بلغ متوسط الفروق (-٣,٧٠ ، -٢,١٠٠) على الترتيب وذلك لصالح المرحلة الثانوية وكانت تلك المتوسطات دالة عند مستوى ٠,٠٥.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

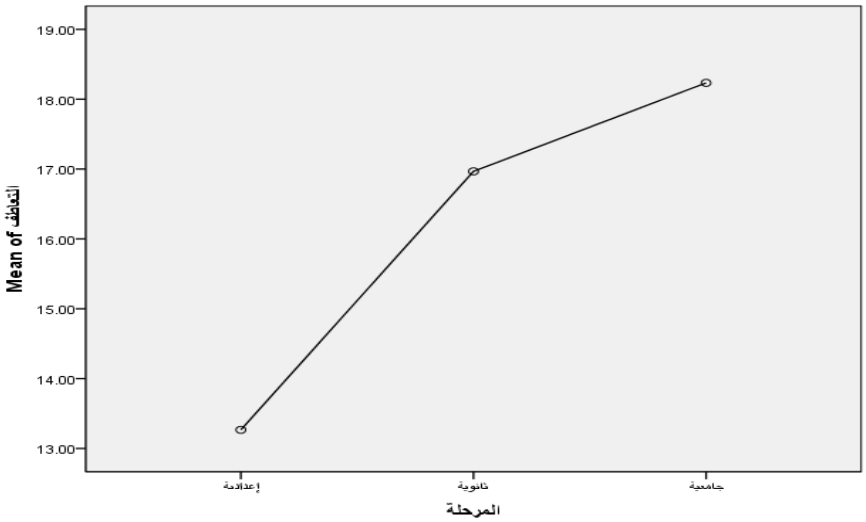
كما أنه وجدت فروق دالة بين المرحلتين الإعدادية والجامعية في الدرجة الكلية للتعاطف ككل ، حيث بلغ متوسط الفروق (-٤,٩٦) وذلك لصالح المرحلة الجامعية حيث كان هذا المتوسط دال عند مستوى ٠,٠٥ وكذلك في التعاطف المعرفي حيث بلغ متوسط الفرق (-٢,٤٠٠) ، وكذلك التعاطف المعرفي حيث بلغ متوسط الفرق (-٢,١٠٠) وجميعها لصالح المرحلة الجامعية ودالة عند مستوى ٠,٠٥.

كما توضح النتائج أيضًا إن متوسطات الفروق بين أفراد المجموعتين الممثلتين للمرحلتين (الثانوية والجامعية) هي فروق لم تصل إلى مستوى الدلالة سواء في الدرجة الكلية للتعاطف ككل أو الدرجة الخاصة بكل بعد من أبعاده.

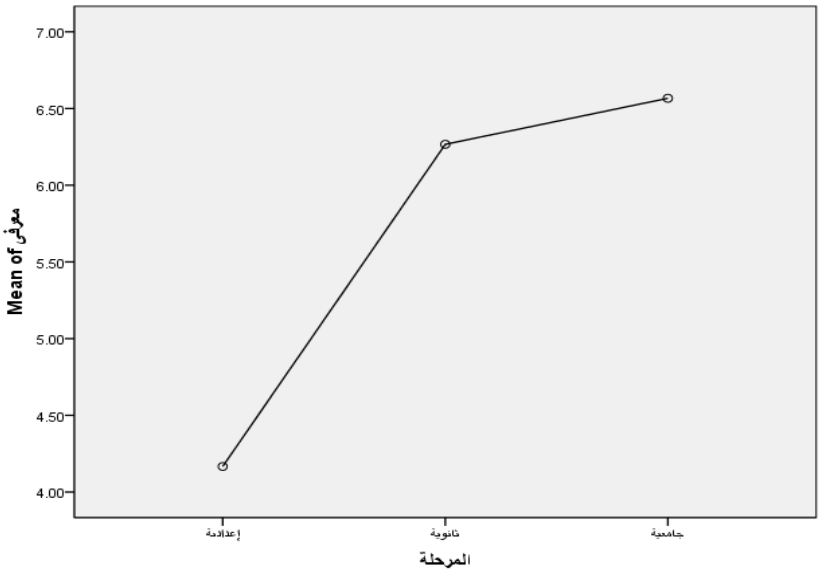
وتفسر الباحثة النتائج التي توصلت إليها بأن المرحلة الإعدادية تمثل مرحلة المراهقة التي تتسم بخصائص معرفية وسلوكية ووجدانية مختلفة بشكل حاد عن كل مرحلة تسبقها أو تليها ومن هنا وجد فرق بينها وبين المرحلة الثانوية لصالح المرحلة الثانوية التي تكتمل فيها الكثير من الخصائص المعرفية بشكل عام للفرد وبالتالي عبر هذا عن نفسه في النتائج الخاصة بالتعاطف المعرفي والذي يتضمن القدرة على فهم مشاعر الآخرين ، وكذلك تخيل التجارب التي يمرون بها، وكذلك في الدرجة الكلية للتعاطف ككل. وحدث نفس الشئ بالنسبة للفروق بين المرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية حيث ظهرت الفروق في الدرجة الكلية للتعاطف ككل والتعاطف المعرفي ، وكذلك التعاطف الوجداني وذلك في صالح المرحلة الجامعية ويتفق هذا التفسير مع تعريف (Halpern, 2003) للتعاطف باعتباره مهارة مكتسبة أو موقف من الحياة يمكن استخدامه للتواصل مع شخص ما وفهم خبرات الآخرين ومشاعرهم وبالتالي فإنه مرتبط كما ترى الباحثة بخبرة الفرد والتي ترتبط بالعمر الزمني للفرد بشكل أساسي ، كما يؤكد على ذلك (Konrath et al., 2011) حيث يشيرون أن التغيرات في السلوكيات التعاطفية تحدث عند انتقاله من مرحلة عمرية لأخرى ونفس ما ذكرناه ينطبق على الفروق بين المرحلتين الإعدادية والجامعية والتي جاءت في صالح المرحلة الجامعية سواء بالنسبة للدرجة الكلية للتعاطف ككل أو التعاطف المعرفي. وكذلك التعاطف الوجداني حيث تمثل المرحلة الجامعية مرحلة اكتمال البناء النفسي للفرد بمختلف جوانبه معرفية ووجدانية وسلوكية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وتبين الأشكال (١)، (٢)، (٣) ، (٤) تلك النتائج:

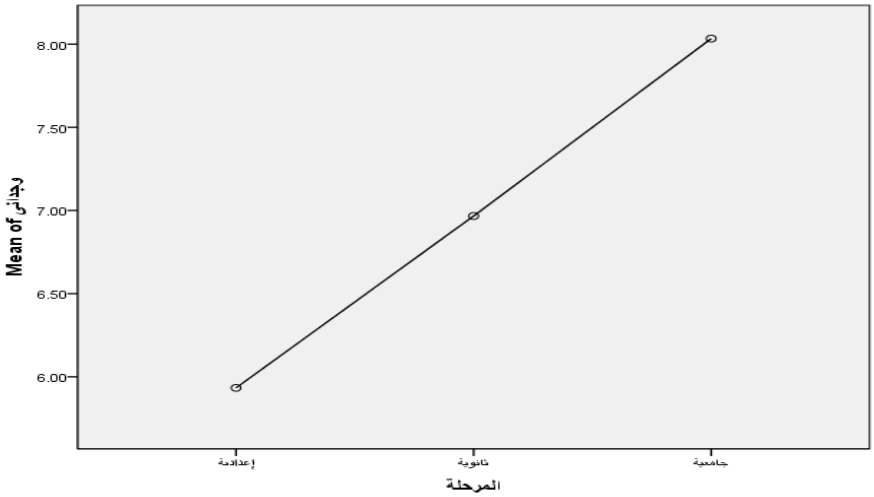


شكل (١) متوسطات الدرجات في التعاطف ككل وفقًا للمرحلة التعليمية

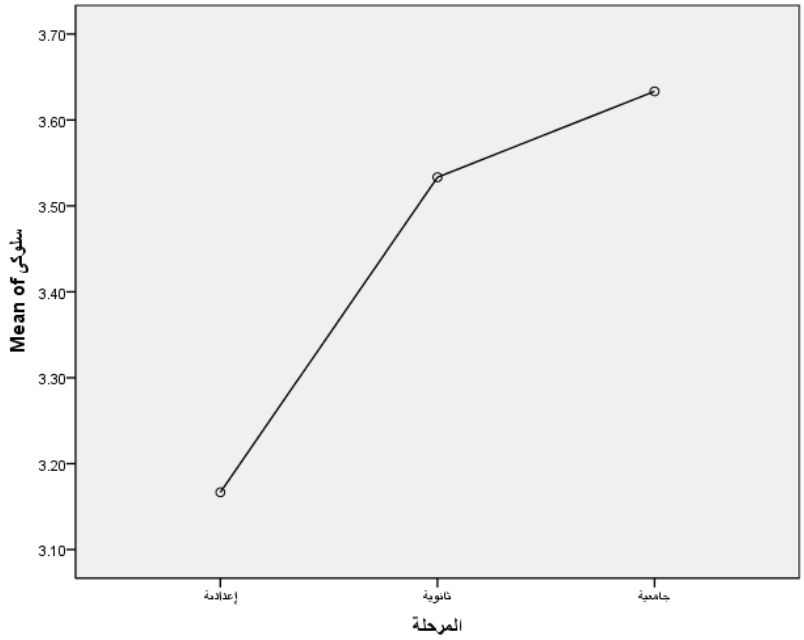


شكل (٢) متوسطات الدرجات في بُعد التعاطف المعرفي وفقًا للمرحلة التعليمية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م



شكل (٣) متوسطات الدرجات في بُعد التعاطف الوجداني وفقًا للمرحلة التعليمية



شكل (٤) متوسطات الدرجات في بُعد التعاطف السلوكي وفقًا للمرحلة التعليمية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

٤ – نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة على مقياس التعاطف وأبعاده"

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وكانت النتائج كما يتضح فيما يلي:

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على التعاطف وأبعاده

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	"ت"	الدلالة
التعاطف ككل	ذكر	٤٥	١٥,٣٦٨	٤,١٥٢٧	٨٨	٠,٩٣-	٠,٣٥٩
	أنثى	٤٥	١٦,٣٦٦	٤,٠٨٩١			
التعاطف السلوكي	ذكر	٤٥	٣,١٠٥٣	١,١٤٩٦	٨٨	١,٤٣-	٠,١٦٢
	أنثى	٤٥	٣,٥٣٥	١,٢٠٥١			
التعاطف المعرفي	ذكر	٤٥	٥,٨٩٤	١,٧٦٠٥	٨٨	٠,٦١١	٠,٥٤٥
	أنثى	٤٥	٥,٦٠٥	٢,٠٧٣٥			
التعاطف الوجداني	ذكر	٤٥	٦,١٠٥	٢,١٢١٦	٨٨	٢,٠٣٩-	٠,٠٥
	أنثى	٤٥	٧,٢١١	١,٩٧٧٨			

يتضح من نتائج جدول (٨) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجتي الذكور والإناث من عينة الدراسة على (الدرجة الكلية للتعاطف ككل ، التعاطف السلوكي، التعاطف المعرفي) في حين وجدت فروق دالة بين متوسطي درجات الجنسين في التعاطف الوجداني حيث بلغت قيمة "ت"= ٢,٠٣٩ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وذلك لصالح الإناث حيث بلغ متوسط درجاتهن (٧,٢١١)، بينما بلغ متوسط درجات الذكور (٦,١٠٥) وتختلف تلك النتائج مع نتائج دراسة (Neumann et al., 2010) التي أظهرت فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث على كل المكونات الفرعية للتعاطف، كما أوضحت دراسة (محمد أحمد، ٢٠١٧) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجتي الذكور والإناث المعاقين سمعيًا لصالح الإناث على مقياس التعاطف في حين أوضحت دراسة (هالة شعبان، ٢٠٢٢) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجتي الذكور والإناث على مقياس التعاطف ، وتبدو الفروق الخاصة بالتعاطف الوجداني متفقة مع الطبيعة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

السيكولوجية للإناث المختلفة عن الذكور خاصة في المرحلة الإعدادية والمرحلة الإعدادية – أي مرحلة المراهقة – والتي يسيطر عليها الجانب الوجداني.

٥- نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس سلوك الغش في الامتحان ترجع إلى المرحلة التعليمية (الإعدادية، الثانوية، الجامعية)".

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA"

جدول (٩) نتائج الإحصاء الوصفي للمراحل التعليمية الثلاثة (إعدادى – ثانوي – جامعي) على مقياس سلوك الغش في الامتحان

المتغير التابع	المتغير المستقل (المرحلة التعليمية)	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري
سلوك الغش في الامتحان	الإعدادية	٣٠	٤٢,٣٣	٤,٦٧٨
	الثانوية	٣٠	٣٧,٤٦	٥,٣٠٩
	الجامعية	٣٠	٤٣,٤٠	٥,١١٦
	الكلي	٩٠	٤١,٠٦٦	٥,٦٢٠

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المراحل التعليمية (إعدادي – ثانوي – جامعي) على مقياس سلوك الغش في الامتحان

المتغير التابع		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
سلوك الغش في الامتحان	بين المجموعات	٦٠٠,٢٦٧	٢	٣٠٠,١٣٣	١١,٨٠٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٢١١,٣٣	٨٧	٢٥,٤١٨		
	الكلي	٢٨١١,٦	٨٩			

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

جدول (١١) نتائج المقارنات المتعددة بين المراحل التعليمية الثلاثة (الإعدادية – الثانوية – الجامعية) على مقياس سلوك الغش في الامتحان باستخدام أسلوب "شيفيه"

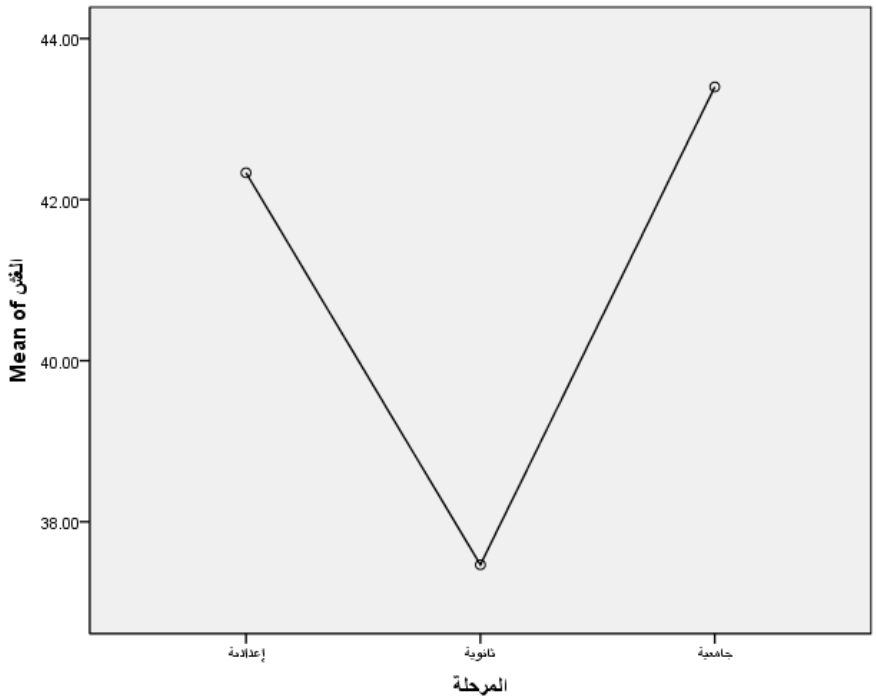
المتغيرات التابعة	المرحلة		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
سلوك الغش في الامتحان	الإعدادية	الثانوية	٤,٨٦٦*	١,٣٠١٧	٠,٠٠٢
		الجامعية	١,٠٦٦-		٠,٧١٦
	الثانوية	الإعدادية	٤,٨٦٦*-	١,٣٠١٧	٠,٠٠٢
		الجامعية	٥,٩٣٣-		٠,٠٠١
	الجامعية	الإعدادية	١,٠٦٦	١,٣٠١٧	٠,٧١٦
		الثانوية	٥,٩٣٣-		٠,٠٠١

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من جداول (٩، ١٠، ١١) وجود فروق بين متوسطي درجتي أفراد مجموعة المرحلة الإعدادية وأفراد مجموعة المرحلة الثانوية على مقياس مجموعة الغش في الامتحان لصالح المرحلة الإعدادية حيث بلغ متوسط الفرق (٤,٨٦٦) وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وكذلك بين المرحلتين الثانوية والجامعية لصالح المرحلة الجامعية حيث بلغ متوسط الفرق(-٥,٩٣٣) وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتفسر الباحثة تلك النتائج بأن المرحلة الثانوية تتسم بخصائص متفردة عن ما يسبقها ويليها من مراحل تعليمية حيث تعتمد على نظام امتحانات مختلف وجديد ، كما أن هذه المرحلة هي المؤهلة للتعليم الجامعي الذي يمثل بعد ذلك نوع المهنة التي يمتهنها الفرد طوال حياته مما يجعل المرحلة الثانوية ينصب فيها اهتمام الفرد على ذاته دون الآخرين حيث يحاول فيها الاستئثار بكل معلومة لنفسه دون زملائه حتى يستطيع محاولة السبق والتفوق.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وتتضح تلك النتائج بصورة كبيرة في شكل (٥)



شكل (٥) متوسطات درجات المراحل التعليمية الثلاثة (إعدادية – ثانوية – جامعية) على مقياس سلوك الغش في الامتحان

حيث يظهر أن سلوك الغش في الامتحان يقل بصورة كبيرة في المرحلة الثانوية ، وذلك عند مقارنته بالمرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية، وربما يرجع السبب في ذلك كما ترى الباحثة إلى الاختلاف الكبير بين نوع الامتحانات في هذه المرحلة وما سبقها في المرحلة الإعدادية وكذلك ما تلاها في المرحلة الجامعية، حيث تعتمد المرحلة الإعدادية بشكل أساسي على نوع الامتحانات المقالية والتي تكون أكثر سهولة بالنسبة للطالب ، بينما في المرحلة الثانوية الاعتماد الأكبر على الأسئلة الموضوعية التي بالرغم من سهولة الغش فيها إلا أن كل طالب في هذه المرحلة يحاول الاستحواذ على أكبر قدر من الدرجات مما يقلل من لجوئه للغش عند المقارنة مع المراحل التعليمية الأخرى.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وتتماشى هذه النتائج مع ما أشار إليه (نور راشد، ٢٠٠٢) في دراسته بعنوان "ظاهرة الغش في الامتحانات وفنونها وتداعياتها" حيث أوضحت نتائجها أن ظاهرة الغش في الامتحان تكثر بصورة كبيرة بين الطلاب والطالبات في المرحلة الإعدادية مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى حيث ذكر الطلبة أنهم مارسوا الغش في الامتحان لأول مرة في المرحلة الإعدادية.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Kremmer, et al., 2011) والتي أوضحت أن الطلاب في السنوات الدراسية الأدنى أكثر ممارسة للغش مقارنة مع السنوات الأعلى.

٦- نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس سلوك الغش في الامتحان".

ولاختبار صحة هذا الفرض اعتمدت الباحثة على اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجتي مجموعتين مستقلتين.

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجتي الذكور والإناث على مقياس سلوك الغش في الامتحان

المتغير التابع	الجنس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	"ت"	الدلالة
سلوك الغش في الامتحان	ذكر	٤٥	٣٩,٥٧٨	٥,٨٥٢٩	١,٢٦٢-	٨٨	٠,٢١٨
	أنثى	٤٥	٤١,٤٦٤	٥,٥٣١٢			

توضح نتائج جدول (١٢) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس سلوك الغش في الامتحان المستخدم في الدراسة الحالية حيث بلغت قيمة (ت)= -١,٢٦٢ وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء النظر لسلوك الغش في الامتحانات على اعتبار أنه سلوك غير سوى يمارسه الجنسين بدون أي فارق بينهما ويؤكد على ذلك نتائج دراسة (Forkuor et al., 2019) التي أشارت إلى أن الغش في الامتحان هو سلوك جماعي يشترك فيه الطلاب أو الطالبات ويساعدون بعضهم البعض، كما يتفق مع تلك النتائج نتائج دراسة (شيماء عباس وآخرون، ٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

على مقياس سلوك الغش الدرجة الكلية وأبعاده الفرعية ماعدا بُعد الامتحانات حيث لم توضح النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين.

تعليق عام على نتائج الدراسة:

تلخص الباحثة من كل ما سبق أن نتائج دراستها أوضحت وجود علاقة بين التعاطف ككل وسلوك الغش في الامتحان ، بينما بالنسبة للأبعاد الفرعية للتعاطف فقد وصل الارتباط لمستوى الدلالة ما بين التعاطف المعرفي وسلوك الغش في الامتحان في حين لم يتضح وجود علاقة ارتباطية دالة بين كل من التعاطف السلوكي والتعاطف الوجداني وسلوك الغش في الامتحان ، وهذا يعبر عن أن التعاطف في اغلب الأحيان يكون على المستوى المعرفي وما يرتبط به من أفكار لكنه لا ينتقل إلى المستوى السلوكي أو الأداء الفعلي المعبر عن هذا التعاطف نظرًا لما قد يتلقاه الطالب من عقاب في موقف الامتحان ، كما أن التعاطف لا يرتبط ببعده الوجداني مع سلوك الغش في الامتحان نظرًا لأن مثل هذا السلوك مرفوض دينيًا.

كما بينت نتائج الدراسة أن الفروق في التعاطف بين المراحل التعليمية يكون في صالح سنوات الدراسة الأعلى ، وكذلك عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التعاطف وأبعاده ماعدا التعاطف الوجداني الذى جاء لصالح الإناث وهذا يرتبط بطبيعة الأنثى التي غالبًا ما يسيطر عليها الجانب الوجداني بشكل أكبر ويؤثر على سلوكها بصورة كلية.

وكذلك أوضحت النتائج أن سلوك الغش في الامتحان في المرحلة الثانوية يعتبر الأقل عند مقارنته بالمرحلة الإعدادية والمرحلة الجامعية نظرًا لما ترتبط به تلك المرحلة من تغيرات في شكل الامتحانات وكونها مرحلة محورية وفاصلة لدى طالب وبالتالي فإنه غالبًا يميل للاستئثار بالمعلومة لذاته وعدم مشاركتها مع الآخرين مما يجعل سلوك الغش أثناء الامتحان أقل، كما أشارت النتائج أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في سلوك الغش في الامتحانات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

التوصيات:

تماشيا مع ماتوصلت إليه الباحثة من نتائج فإنها توصى بما يلى:

١- ضرورة توجيه النظر أكثر لسلوك الغش في الامتحان لما له من آثار سلبية على العملية التعليمية ككل ومخرجاتها مع ضرورة التأكيد على رفض هذا السلوك أيًا كان مبرره.

٢- ضرورة التأكيد على أن سلوك التعاطف يجب أن يبنى على أفكار صحيحة بحيث يستغل من جانب المعلمين وأولياء الأمور بصورة صحيحة تعزز التعاون بين الطلاب فيما بينهم.

البحوث المقترحة :

فى ضوء ما أوضحته نتائج الدراسة الحالية ترى الباحثة أنه يمكن إجراء البحوث التالية:

١- التعاطف وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة .

٢- التعاطف كمنبىء بالإنحياز المعرفى لدى عينه من طلاب مراحل تعليمية مختلفة فى ضوء متغيرى الجنس و التخصص الدراسى .

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أسامة عبد الرحمن (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تربوي في تنمية التعاطف الوجداني لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس محافظة كركوك. جامعة تكريت، **مركز البحوث النفسية**، ٣١(٤).
- أمل قناوي (٢٠٠٥). الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة ميدانية مطبقة على طلاب كلية التربية جامعة القاهرة – فرع بنى سويف، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١٢٨(٣)
- أنس محمد شحادة (٢٠١٦). التعاطف والنرجسية وعلاقتهما بالرضا المهني لدى عينة من المرشدين النفسيين في مدارس محافظة دمشق الرسمية. **رسالة ماجستير**، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.
- بشير معمرية (٢٠١٨). الغش في الامتحانات المدرسية – دراسة تحليلية بعدية لمجموعة من الدراسات في المفاهيم والإجراءات المنهجية والنتائج. **مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع**، العدد الثامن.
- بطرس حافظ (٢٠٠٨). **المشكلات النفسية وعلاجها**، ط١، الأردن: دار الميسرة.
- بيزوش وردة & صابر دونيه (٢٠٢٠). التربية الأسرية وعلاقتها باستفحال ظاهرة الغش: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ الذين ماسوا الغش. **ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، الجزائر.
- جابر عبد الحميد (١٩٧٩). **دراسات في علم النفس التربوي**، القاهرة: عالم الكتب.
- خالد الفضالة، ومحمد الضاعن (٢٠١٩). واقع ظاهرة الغش في الاختبارات وعلاقتها بالالتزام الدينى لدى طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت. **المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط**، المجلد الخامس والثلاثون، العدد الثالث، جزء ثاني.
- رقية العباس، عبد الباقي أحمد (٢٠١٣). مخالفة لوائح الامتحانات وسط طلاب جامعة الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات ، **مذكرة لنيل الماجستير**.
- زاهر الشهري (٢٠٠٨). **الغش (تعريفه، مظاهره، مضاره)**، المملكة العربية السعودية: دار القاسم للنشر.
- سلطان الديحاني، وهبه الكندري، وهدي الكندري (٢٠٢٣). ظاهرة الغش بالتعليم الثانوية بدولة الكويت الكويت عن جهة نظر الطلاب: الأسباب وطرق العلاج (دراسة ميدانية). **مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس**، العدد الأول، مجلد ٢٤.
- شيماء عباس، محمد سعفان، هانم سليم وراندا على (٢٠٢١). الفروق بين الجنسين في سلوك الغش لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية**. المجلد السابع، ص٨٢٦-٨٤٩.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

- عاطف الرفوع (٢٠٠٧). أسباب تفشي ظاهرة الغش في الاختبارات بين طلبة جامعة الحسين بن طلال. مؤتة للبحوث والدراسات، **العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد الثاني والعشرون، العدد الرابع.
- عزاق فكية وعريف عبد الرازق (٢٠٢٠). الغش في المجال المدرسي بين الحاجة والتعود (دراسة في الأسباب والحلول). **مجلة الحداد**. .ISSN2335-1160EISSN2602-5175

- فضيلة السبعاوي (٢٠٠٧). ظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية أسبابها وأساليبها وطرق علاجها. **مجلة التعليم والعلم**، العدد ١٤، المجلد ٢٢، ص٢٧١-٣٠١.
- فيصل الزرار (٢٠٠٢). **ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات: التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج**. الرياض: دار المريخ للنشر.
- كريم جدران، عبد المحسن الميحسن ، رسمي حسن (٢٠٠٩). دراسة أسباب بعض الظواهر السلوكية الخاطئة. ظاهرة الغش في الامتحانات واللجوء إلى التدخين عند الطلبة في محافظة ذى قار. **مجلة جامعة ذى قار**، العدد الثاني، المجلد الخامس.
- لطيفة الكندري (٢٠١٠). **ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها وأشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت** ، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، الكويت.
- محمد أبو حلاوة (٢٠٠٥). وضعية الذكاء الاجتماعي في منظومة الشخصية الإنسانية. كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- محمد أحمد (٢٠١٧). نظرية العقل والتعاطف المعرفي والوجداني كمنبئات للعدوان الاستباقي وعدوان رد الفعل لدى الأطفال المعاقين سمعيًا والعاديين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد ١٨.
- محمد العمارة (٢٠٠٧). **المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية مظاهرها، أسبابها، علاجها**، ط٢، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى التير وعثمان أمين (٢٠٠٣). **التغير في أنساق القيم ووسائل تحقيق الأهداف نموذج الغش في الامتحانات**، ط١، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.
- ميساء الساكت (٢٠٠٧). فحص فروض نظرية الفرصة على سلوك الغش في الامتحانات في الجامعة. **ماجستير**، جامعة مؤتة.
- نادية بوضياف، وجمال زهار (٢٠١٥). ظاهرة الغش في الامتحانات وأسبابه من وجهة نظر كل من المعلم والمتعلم (دراسة ميدانية ميدانية). **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، العدد الثالث، ص٣٠٠-٣١٧.
- نرمين ردادى (٢٠٠٠). العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلاب الجامعة: دراسة استطلاعية. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية**، المجلد ١٣، العدد١، ص ص٣-٤٦.

- هاجر جلاس، وأميرة عزيزي (٢٠٢١). العوامل النفسيواجتماعية لظاهرة الغش في الامتحانات من وجهة نظر الطالب الجامعي (دراسة ميدانية)، جامعة ٨ مايو.
- هادي مسعان ربيع (٢٠٠٥). **الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث**، ط١، عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- هالة شعبان (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف لدى المعلم كما يدركه تلاميذ المرحلة الابتدائي. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد الثامن والعشرين، جامعة حلوان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. Genetic, social & General psychology monographs. 125, 209-226.
- Al-Nasr, M. (2008). The crime of fraud has its provisions, images and destructive effects. Al furqan library.
- Baron-Cohen, S. & wheel Wright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. Autism development disorders, 34(2): 75-163.
- Baston, C. (2012). The empathy-altruism hypothesis: Issues and implication. Empathy-from Bench to Bedside. MIT press, Cambridge.
- Bavelas, B., Black, a., Lemeray, R. & Mullett, J. (1987). Motor mimicry as primitive empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), empathy and its development (pp: 317-338), Cambridge University press.
- Besel, L. & Yuille, J. (2010). Individual differences in empathy: The role of facial recognition. Personality and Individual differences, 49, 107-112.
- Blair, (2005). Responding to the emotions of others: dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. Conscious cognition, 14(4): 698-718.
- Bosnjakovic, J. & Radionov, T. (2018). Empathy: Concepts, theories and neuroscientific basis, Alcoholism and psychiatry research, 54: 123-150.
- Decety, J. & Jackson, p. (2004). The functional architeure of human empathy. Behavior cognition neuroscience review, 3(2): 71-100.
- Decety, J. & Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. Biopsychosoc Med. Pp. 1-22.
- Duan, C., & Hill, C. (1996). The current state of empathy research. **Journal of counseling psychology**, 43(3): 261-274.
- Fahmy, C. (2013). **Contemporary School and society**, Dar Al Wfa.

- Fairbairn, G. (2002). Ethics, empathy and storytelling in professional development. Learning in health and social care, 1(1): 22-32. https://doi.org/10.1046/j.1473-6861.2002.00004.x.
- Forkuor, J., Jessica, A, Douglas; G. & Mavis, A. (2019). Students perception of cheating and the best time to cheat during the examinations. Jou**rnal Urban review: Issues and Ideas in public edlncation** 51 (3), 424-443.
- Gagan, J. (1983). Methodological notes on empathy. ANS adv Nurs Sci. 5(2): 65-72.
- Gallese, V. & Goldman, I. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. **Trends in cognitive sciences**, 2, 493-501.
- Goleman, D. (2017). Empathy Harvard Business Review press, series: HBR emotional intelligence series.
- Haffman, M. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and Ouilt. In N. Eisenberg (Ed.), The development of per social behavior (pp. 281-313). New York: academic press. http://doi/10.1016/B978-0-12-234980-5.50016.
- Halpern, J. (2003). What is clinical empathy?. **Journal of general internal medicine**. 18(8): 670-674.
- Heberlein, A. & Saxe, R. (2005). Dissociation between emotion and personality judgments: convergent evidence from functional neuroimaging. Neur Image, 28, 770-777.
- Hussein, A. (2019). The role of the school in confronting the phenomenon of cheating in exams at the basic education stage (5-9) from the point of view of teachers in the Sultanante of Oman. **South valley international journal of educational sciences,** 2(3), 114-136.
- Iacoboni, M. (2009). Imitation, empathy and mirror neurons. Annu rev psychol, 60: 653. Doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163604.
- Ickes, W. (2003). Empathic accuracy. Journal of personality, 587-611.
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? **International journal of caring sciences**, 1(3): 118-123.
- Jahoda, G. (2005). Theodor Lipps and the shift from "sympathy "to" empathy". **Journal of the History of the Behavioral sciences**. 41(2), pp. 151-163.
- Jordan, M., Amir, D., & Bloom, p. (2016). Are empathy and concern psychological distinet? Emotion, 16(8): 1107-1116.

- Keen, S. (2007). Empathy and the Novel. Oxford University press. https://doi.org/16.1093/acprof:050/978019517576.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis: An examination of the relationship between mode of observation and theory. **Journal of the American Psychoanalytic Association**,7,459-483 https://doi.org/10.1177/000306515900700304.
- Konrath, S., O'Brien, E. & Husing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American College Students over time: Ameta analysis. **Personality and social psychology Review**, 15, 180-198.
- Kremmer, M., brimbel, M., & Stevenson Clarke, P. (2007). Investigating the probability of student cheating: The relevance of student characteristics, assessment items, perceptions of prevalence and history of engagement. **International journal for educational integrity**, 2(2), 3-17.
- Kucnktep, S. (2014). College student's cheating behaviors Marmora university. Social behavior and personality: An international journal, 42 (0), 101: 112.
- Lacoboni, M. & Dapretto, M. (2006). The mirrorneuron system and the consequences of its dysfunction. Nat Rev Neurosci, 12. Doi: 10.1038/nrn2024.
- Lamm, C., Baston, D. & Decty, J. (2007). The neural substrate of human empathy: effects of perspective taking and cognitive appraisal. Journal of cognitive neuroscience, 19(1): 42-58.
- Lishner, D., Steinert, s., & Stocks, E. (2016). Gratitud, Sympathy, and Empathy. Encyclopedia of Evolutionary psychological science, **Springer international publishing**.
- Lishner, D., Sticks, E. & Steinert, S. (2017). Empathy. Encyclopedia of personality and individual differences springer international publishing, doi: 10.1007/978-3-319-28099-8-513-1.
- Maddaloni, A. (1961). The meaning of empathy American Imago. The Johns Hopins University press, 18(1): 21-33.
- McDonald, N. & Messinger, d. (2011). The development of empathy: How, when, and why. In A. Acerbi, J. (Ombo & J. Sanguineti (Eds), free will, Emotions, and moral actyions: philosophy and neuroscien in Dialogue. In press.
- Mehrabian, A. (1997). Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: validational evidence bearing on the Risk of Eruptive violence scale. **Aggressive behavior**, 23, 433-445.

- Meltzoff, N. & Moore, K. (1997). Explaining facial imitation: a theoretical model. **Early development and parenting**, 6, 179-192.
- Mercer, S. & Reynolds, W. (2002). Empathy and quality of care. British **Journal of general practice**. 52: 9-12.
- Neumann, D., Chan, R., Boyle, G. & Wang, Y & Westbury, H. (2015). Measures of empathy: self-report, behavioral, and Neuroscientific approaches. In Boyle, Sazlofske, D. & Matthews, G. (Eds). Measures of personality and social psychological construtcts (pp. 257-289) Amesterdam. The Netherlands.
- Neumann, D., Chan, R., Qang, Y., & Boyle, G. (2016). Cognitive and affective component of empathy and their relationship with personality dimensions in a Chinese sample. **Asian Journal of social psychology**, 19, 244-253.
- Pfeifer, J., Lacoboni, M., mazziotta, J. & Dapretto, M. (2007). Mirroring others' emotions relates to empathy and interpersonal copetence in children. Journal of neuroimage, 39(4).
- Preston, S. & De Waal, F. (2002). Emapthy: its ultimate and proximate bases. Behavioral and brain sciences, 25(1), 1-20.
- Qondra, J., & Ellsworth, P. (2015). An appraisal theory of empathy and other vicarious emotional experiences, **psychological review**, 122(3): 411-428.
- Reniers, R., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N., & Vollm, B. (2011). The QCAE: A Questionnaire of cognitive and effective empathy. Journal of personality assessment, 93, 84-95.
- Reniers, R., Corcoran, R., Drake, R., Shyane, N., & Vollm, B. (2011). The QCAE: a questionnaire of cognitive and affective empathy. **Journal of personality assessment**, 93, (1).
- Rogers, C. (1975). Empathic: An unappreciated way of Being. SAGE Socialsciences collections. 5,(2) . https://doi.org/10.1177/001100007500500202
- Schwarz, C., Davidson, G., & Seaton, A. (1989). Chambers English dictionary. ISBN-13:978-1852960001.
- Scrimpshire, A., Stone, T., Kisamore, J. & Jawahar, I. (2016). Why students help others cheat: it's personal and social. Conference: Southern management association at charlotte, NC.
- Shamay-Tsoory, S., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in

inferior frontal versus ventromedial prefrontal lesions. Journal of Brain, doi: 10.1093/brain/awn279.

- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.) Empathy and its development (pp. 218-244). Cambridge University press.
- Wondra, J. & Ellsworth, P. (2015). An appraisal theory of empathy and other vicarious emotional experiences. **Psychological review**, 122(3): 411-428.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J., & Emde, R. (1992). The development of empathy in Twins. Developmental psychology, 28: 1038-1047. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1038.