

الغش كاستراتيجية للتكيف مع الضغط المدرسي: دراسة تحليلية

Academic Cheating as a Coping Mechanism in Response to School Stress: An Analytical Study

د. سميرة حربوش*، جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2 (الجزائر)، psy_harbouche@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2026/06/07

تاريخ القبول: 2026/04/13

تاريخ الاستلام: 2026/03/05

ملخص:

يمثل الغش المدرسي ظاهرة سلوكية تعكس تفاعلاً معقداً بين العوامل النفسية والتربوية والاجتماعية داخل البيئة التعليمية. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الغش بوصفه استراتيجية تكيف مؤقتة يلجأ إليها بعض التلاميذ لمواجهة الضغط المدرسي الناتج عن كثافة المتطلبات الأكاديمية، الامتحانات المتكررة، التوقعات الأسرية، والمنافسة بين الأقران. من منظور علم النفس التربوي، يرتبط الغش بمستوى تقدير الذات، الثقة في القدرات، وضعف مهارات التنظيم الذاتي وإدارة الوقت، حيث يسهم القلق المرتبط بالأداء في تعزيز هذا السلوك. كما توضح الدراسة أن طبيعة التقييم، أساليب التدريس، ومدى وضوح معايير النجاح تؤثر في انتشار الغش، خاصة عند شعور الطلبة بنقص الدعم الأكاديمي. وتؤكد المقاربات البيداغوجية ضرورة إعادة تصميم استراتيجيات التعليم والتقويم لتعزيز التعلم النشط، وتنمية القيم الأخلاقية، ودعم مهارات الدراسة والتنظيم الذاتي، بما يسهم في بناء بيئة مدرسية داعمة تقلل من اللجوء إلى الغش كآلية للتكيف.

كلمات مفتاحية:

الغش المدرسي، الضغط المدرسي، التكيف النفسي، المقاربات التربوية، البيداغوجيا، الاستراتيجيات التعليمية

تصنيف JEL: I21

Abstract:

Academic cheating is a behavioral phenomenon reflecting a complex interaction of psychological, educational, and social factors within the school environment. This study analyzes cheating as a temporary coping strategy adopted by students to manage school-related stress arising from intense academic demands, frequent examinations, family expectations, and peer competition. From an educational psychology perspective, cheating is associated with self-esteem levels, confidence in academic abilities, and weaknesses in self-regulation and time management skills. Performance-related anxiety often reinforces such behavior. The study further highlights the influence of teaching methods, assessment practices, and clarity of evaluation criteria on the prevalence of cheating, particularly when students perceive insufficient academic support. Pedagogical approaches emphasize redesigning instructional and assessment strategies to promote active learning, ethical values, and self-accountability. Strengthening study skills and self-regulation capacities contributes to creating a supportive school climate that reduces reliance on cheating as a coping mechanism and fosters achievement based on personal effort.

Keywords: Academic cheating, school-related stress, psychological coping, educational approaches, pedagogy, educational strategies.

JEL Classification: I21

* د. سميرة حربوش.

مقدمة:

أضحى الغش المدرسي في السنوات الأخيرة من أكثر الظواهر السلوكية إثارة للجدل داخل المؤسسات التعليمية، ليس فقط لما يحمله من أبعاد أخلاقية وقيمية، وإنما لما يكشفه من اختلالات عميقة في علاقة المتعلم بالمدرسة، وبالتعلم، وبذاته. فالغش، في نظر عدد متزايد من الباحثين، لم يعد يُختزل في كونه سلوكاً فردياً

منحرفاً أو قراراً واعياً بخرق القواعد، بل بات يُنظر إليه بوصفه مؤشراً نفسياً وتربوياً على وجود ضغط مدرسي مرتفع، وفشل نسقي في تمكين المتعلم من آليات التكيف السوي مع متطلبات الأداء الأكاديمي . (Lazarus & Folkman, 1984) (Putwain, 2009)

وانطلاقاً من منظور علم النفس التربوي، تفترض هذه الدراسة أن الغش المدرسي يمكن فهمه كاستراتيجية تكيف نفسي مؤقتة يلجأ إليها المتعلم عندما يدرك عدم التوازن بين ما يُطلب منه أكاديمياً وبين موارده المعرفية والانفعالية والتنظيمية. فحين تتحول المدرسة إلى فضاء ضاغط تُقاس فيه القيمة الذاتية بالنتائج، ويُختزل النجاح في العلامة، يصبح الغش أحد السبل الدفاعية التي يستخدمها المتعلم لتخفيف القلق، وتجنب الفشل، والحفاظ على صورة ذاتية مقبولة أمام الأسرة والمؤسسة التعليمية (Eccles & Wigfield, 1997) (Bandura, 2002)

وانطلاقاً من رؤية تحليلية نقدية ترى أن مقارنة الغش من زاوية الردع والعقاب فقط تُعد مقارنة اختزالية، لأنها تتجاهل السياق النفسي والتربوي الذي يُنتج هذا السلوك ويغذيه. فالغش بذلك ليس سبباً بقدر ما هو نتيجة لنتيجة لضغط مدرسي مزمن، وأنماط تقييم تقليدية، وممارسات بيداغوجية لا تراعي الفروق الفردية ولا تنمي التنظيم الذاتي لدى المتعلمين (Ryan & Deci, 2020)

وعليه، يسعى هذا المقال إلى تقديم تحليل نظري معمق للغش المدرسي بوصفه استراتيجية تكيف مع الضغط المدرسي، من خلال مقارنة تكاملية تجمع بين البعد النفسي، والتربوي، والبيداغوجي. كما يهدف إلى إبراز حدود المقاربات السائدة، والدعوة إلى إعادة التفكير في الممارسات التعليمية من منطلق وقائي-نمائي، يركز على دعم المتعلم بدل إدانته، وعلى إصلاح البيئة التعليمية بدل الاكتفاء بضبط السلوك.

1. الضغط المدرسي

1.1 الضغط المدرسي: من المفهوم إلى الإشكالية

يُعد الضغط المدرسي أحد المفاهيم المركزية في علم النفس التربوي المعاصر، ويُعرّف في ضوء النظرية التفاعلية للضغط على أنه حالة من التوتر النفسي المستمر تنشأ عندما يُدرك المتعلم أن المتطلبات الدراسية المفروضة عليه تفوق موارده الشخصية أو قدرته على التكيف والسيطرة (Lazarus & Folkman, 1984) غير أن هذا التعريف، على أهميته، يظل قاصراً ما لم يُفهم الضغط المدرسي بوصفه بناءً دينامياً تفاعلياً يتشكل داخل شبكة معقدة من العلاقات والمؤسسات، حيث تتداخل أدوار المدرسة، والأسرة، ونظام التقويم، والخطاب الثقافي السائد حول التفوق والنجاح. فالضغط هنا لا يُختزل في مثير خارجي، بل يتحدد عبر عملية تقويم معرفي ذاتي، يتوسطها إدراك الكفاءة الذاتية (Bandura, 1997) واستراتيجيات المواجهة التي يعتمد عليها المتعلم (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001)

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن السياقات التعليمية ذات الطابع التنافسي الصارم، والتي تُعطي من شأن التحصيل الكمي والرتب المدرسية، تُسهم في تضخيم إدراك التهديد وتقليص الشعور بالأمان النفسي، خاصة لدى المتعلمين ذوي الحساسية المرتفعة للفشل أو القلق الامتحاني (Putwain & Daly, 2014) كما أن أنماط التنشئة الأسرية القائمة على التوقعات المرتفعة غير المشروطة، أو الربط بين القيمة الشخصية والإنجاز الدراسي، تعمق من خبرة الضغط وتحول الأداء الأكاديمي إلى معيار للهوية الذاتية (Eccles & Wigfield, 2002)

وعليه، فإن الضغط المدرسي لا ينبع فقط من كثافة الواجبات أو صعوبة الامتحانات، بل من المعنى الذي يمنحه المتعلم لهذه المتطلبات، ومن الرسائل الصريحة والضمنية التي يتلقاها حول كفاءته وقيمه ومستقبله. ففي ظل هيمنة ثقافة الإنجاز، يتحول التعلم من مسار نمائي قائم على الفضول والاكتشاف إلى مسار مشحون بالرهان الاجتماعي والخوف من الإقصاء الرمزي، ويغدو الامتحان لحظة حكم نهائي لا أداة تقويم بنائي. وهنا تتجلى الإشكالية التربوية الحقيقية: كيف يمكن للمؤسسة التعليمية أن تحافظ على معايير الجودة والتحصيل دون أن تُنتج مناخاً ضاغطاً يهدد الصحة النفسية للمتعلمين؟

في الحقيقة ؛ لا يكتمل فهم الضغط المدرسي دون استحضار آلياته العصبية-المعرفية، إذ تشير أبحاث علم الأعصاب المعرفي إلى أن التعرض المزمن للضغط يؤدي إلى تنشيط مستمر لمحور الوطاء-النخامة-الكَظَر (HPA axis)، مما يرفع من إفراز هرمون الكورتيزول، وهو ما ينعكس سلباً على البنى الدماغية المرتبطة

بالتعلم والذاكرة، وعلى رأسها الحُصين والقشرة الجبهية الأمامية (McEwen, 2007) وقد بينت دراسات حديثة أن المستويات المرتفعة والمستمرة من الكورتيزول ترتبط بضعف الذاكرة العاملة، وتراجع المرونة المعرفية، وانخفاض القدرة على الضبط التنفيذي (Diamond, 2013)

وفي السياق المدرسي، يصبح المتعلم الواقع تحت ضغط دائم أقل قدرة على تنظيم انتباهه، وأكثر عرضة للتشتت، وأضعف في استراتيجيات التخطيط وحل المشكلات. وهنا يتجلى التناقض البنيوي في المنظومة التعليمية: إذ يُطلب من المتعلم أداء مهام معرفية عليا في ظروف انفعالية تُضعف أساساً تلك العمليات التنفيذية التي يعتمد عليها الأداء الأكاديمي. كما أن القلق الامتحاني المرتفع يؤدي إلى استنزاف الموارد المعرفية المحدودة للذاكرة العاملة، حيث تُستهلك في معالجة الأفكار الاجترارية المرتبطة بالخوف من الفشل بدل توجيهها نحو المهمة التعليمية (Eysenck, Derakshan, Santos, & Calvo, 2007)

وعليه، فإن الضغط المدرسي المزمن لا يمثل مجرد خبرة انفعالية عابرة، بل يُعيد تشكيل الأداء المعرفي من الداخل، ويُحدث ما يمكن تسميته بـ"القصور الوظيفي الظرفي"، حيث يبدو المتعلم أقل كفاءة مما هو عليه فعلياً بسبب القيود العصبية-الانفعالية المفروضة عليه. وهذا ما يفسر الفجوة أحياناً بين القدرات الكامنة والتحصيل الفعلي.

عموماً؛ رغم الغزارة البحثية حول الضغط المدرسي، فإن جزءاً معتبراً من الأدبيات لا يزال يتعامل معه بوصفه خاصية فردية مرتبطة بضعف مهارات المواجهة أو هشاشة الصلابة النفسية، متجاهلاً البُعد البنيوي-الثقافي الذي يُنتج هذا الضغط ويعيد إنتاجه. فالنماذج السائدة، وإن استندت إلى الإطار التفاعلي (Lazarus & Folkman, 1984)، كثيراً ما تنزلق نحو تحميل المتعلم مسؤولية التكيف مع شروط تعليمية قد تكون في ذاتها غير متوازنة أو مفرطة في التنافسية.

كما أن التركيز المفرط على التحصيل الكمي والمؤشرات الرقمية للأداء يعكس هيمنة تصور اختزالي للنجاح المدرسي، حيث تُختزل القيمة الإنسانية للمتلم في معدل أو ترتيبه. هذا التوجه يتقاطع مع ما تشير إليه نظريات الدافعية المعاصرة، خاصة نظرية التحديد الذاتي (Deci & Ryan, 2000) التي تؤكد أن إشباع حاجات الاستقلالية والكفاءة والانتماء شرط أساسي للصحة النفسية والتحفيز الذاتي. وعندما تُفوّض هذه الحاجات في بيئة تعليمية ضاغطة، يتحول التعلم إلى استجابة دفاعية قائمة على تجنب الفشل بدل السعي إلى الإتقان.

2.1 مصادر الضغط المدرسي: قراءة نقدية

تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن الضغط المدرسي ظاهرة متعددة المصادر، غير أن خطورتها لا تكمن في وجود عوامل منفصلة بقدر ما تكمن في تفاعلها التراكمي داخل نسق تعليمي وثقافي يُعيد إنتاجها باستمرار. فالمتعلم لا يواجه مثيراً ضاغطاً واحداً، بل يعيش داخل بيئة تتشابك فيها التوقعات الأكاديمية، والمعايير الاجتماعية، وأنماط التقويم، وخطابات النجاح، في بنية ضاغطة مركبة. ومن هذا المنظور، يصبح الضغط المدرسي نتاجاً لبنية تنظيمية وثقافية، لا مجرد استجابة نفسية فردية (Eccles & Wigfield, 2002)

هيمنة ثقافة الامتحان وإعادة تعريف النجاح

تمثل هيمنة ثقافة الامتحان أحد أبرز مصادر الضغط المدرسي، حيث يُختزل النجاح في الأداء اللحظي خلال اختبارات معيارية عالية المخاطر، بدل اعتباره مساراً تراكمياً للنمو المعرفي. وقد بينت بحوث التقويم التربوي أن الأنظمة القائمة على الاختبارات الحاسمة تميل إلى تضيق المنهاج، وإعادة توجيه العملية التعليمية نحو التدريب على الاختبار بدل تنمية الفهم العميق (Brookhart, 2018)

في هذا السياق، يتحول الامتحان من أداة تشخيصية داعمة للتعلم إلى آلية فرز اجتماعي، تُحدد المسارات المستقبلية للمتلمين في لحظة زمنية قصيرة.

نقدياً، يمكن القول إن هذا التصور يعكس تبنياً ضمنياً لمنطق الجدارة الأداتية، حيث تُقاس قيمة الفرد بقدرته على الأداء تحت الضغط، لا بقدرته على التفكير النقدي أو الإبداعي. وهنا يتولد توتر بنيوي بين متطلبات الجودة الأكاديمية ومتطلبات الصحة النفسية، إذ يُطلب من المتعلم إثبات كفاءته في ظروف انفعالية قد تعيق أصلاً اشتغال وظائفه التنفيذية.

التوقعات الأسرية المرتفعة وإشكالية القيمة المشروطة

تُعد التوقعات الأسرية المرتفعة مصدرًا مركزيًا للضغط، خاصة عندما تُربط القيمة الشخصية للمتعلم بإنجازه الدراسي. وتشير نظرية التوقع-القيمة إلى أن إدراك أهمية المهمة يتشكل في سياق اجتماعي يحدد ما يُعتبر نجاحًا أو فشلًا (Eccles & Wigfield, 2002). غير أن هذا الإطار النظري، رغم أهميته، لا يبرز دائمًا البعد الضاغط عندما تتحول التوقعات إلى مطالب غير مشروطة بالقدرات الفردية أو الفروق النمائية. عندما يدرك المتعلم أن الحب والقبول الأسريين مشروطان بالتفوق، تتراجع دافعيته الذاتية ويزداد خوفه من الفشل، ما يعزز أنماط الدافعية التجنبية بدل دافعية الإتقان (Deci & Ryan, 2000) نقدياً، لا يمكن اختزال المشكلة في "ارتفاع التوقعات" بحد ذاته، بل في طبيعة الخطاب المرافق لها: هل تُقدّم التوقعات بوصفها دعمًا لإمكانات المتعلم، أم معيارًا للحكم على قيمته؟ إن الفرق بين الحالتين دقيق، لكنه حاسم في تفسير تحول الطموح إلى ضغط.

المنافسة المدرسية وثقافة المقارنة الاجتماعية

تعزز العديد من النظم التعليمية منطق المقارنة والترتيب، حيث يُقاس أداء المتعلم نسبةً إلى أقرانه، لا نسبةً إلى تقدمه الذاتي. وقد بينت نظريات المقارنة الاجتماعية أن الترتيب المستمر يولد مشاعر تهديد لدى من يحتلون مراتب متأخرة، ويعزز القلق والأداء الدفاعي. كما تشير أبحاث دافعية الإنجاز إلى أن البيانات الموجهة نحو الأداء تزيد من القلق الامتحاني وتضعف المثابرة المعرفية مقارنة بالبيانات الموجهة نحو الإتقان (Ames, 1992).

من منظور نقدي، تبدو المنافسة في حد ذاتها ليست إشكالية، بل الإشكال يكمن في تحويلها إلى أداة تصنيف دائم تُغذي تصورًا صفرًا للنجاح حيث يعني تفوق أحدهم بالضرورة إخفاق آخر. في مثل هذا المناخ، يصبح الخطأ تهديدًا للهوية، لا فرصة للتعلم، ويتحول الصف الدراسي إلى فضاء للمقارنة المستمرة بدل كونه مجتمع تعلم داعمًا.

غموض معايير التقييم والشعور باللاعادلة

يُعد وضوح معايير التقييم عنصرًا جوهريًا في تعزيز الشعور بالتحكم والعدالة. وقد أكدت أبحاث التقييم البنائي أن المعايير الصريحة والتغذية الراجعة الوصفية تقلل من القلق وتزيد من الانخراط المعرفي (Brookhart, 2018). في المقابل، يؤدي غموض المعايير أو عدم اتساقها إلى شعور بالعجز المكتسب، حيث لا يستطيع المتعلم تحديد العلاقة بين جهده ونتيجته.

نقدياً، يعكس غموض التقييم أحياناً خللاً أعمق في فلسفة التقييم ذاتها، إذ يُستخدم أحياناً كأداة ضبط وانضباط بدل كونه أداة تعلم. وعندما يشعر المتعلم بأن النتائج لا تعكس بدقة جهده أو كفاءته، يتزعزع إحساسه بالعدالة الإجرائية، ما قد يدفعه إلى البحث عن استراتيجيات بديلة لتعويض هذا الاختلال.

قصور تنمية مهارات التنظيم الذاتي

رغم تأكيد الأدبيات على أهمية التنظيم الذاتي في النجاح الأكاديمي (Zimmerman, 2002) فإن العديد من النظم التعليمية تفترض ضمناً امتلاك المتعلم لهذه المهارات دون أن تُدمج تدريباً منهجياً عليها. وتزداد حدة المشكلة في المراحل الانتقالية (كالانتقال إلى التعليم المتوسط أو الجامعي)، حيث تتضاعف المتطلبات الأكاديمية دون مرافقة كافية لتنمية مهارات التخطيط وإدارة الوقت وضبط الانفعالات.

غير أن تحميل المتعلم وحده مسؤولية ضعف التنظيم الذاتي يمثل تبسيطاً مفرطاً؛ فالتنظيم الذاتي ليس خاصية فردية معزولة، بل كفاءة تنمو في سياق داعم يوفر نمذجة واضحة، وتغذية راجعة بنائية، ومناخاً آمناً للتجريب والخطأ.

في الواقع، تتفاعل هذه المصادر في بنية ضاغطة مركبة، حيث تُنتج ثقافة الامتحان توقعات أسرية مرتفعة، وتغذي المنافسة المقارنة الاجتماعية، بينما يضاعف غموض التقييم وقصور التنظيم الذاتي من الإحساس بفقدان السيطرة. في هذا السياق، لا يُنتج الضغط فقط توترًا نفسيًا، بل يعيد تشكيل أنماط التكيف. فعندما يدرك المتعلم أن النظام يُكافئ النتيجة أكثر من المسار، وأن الخطأ يُعاقب أكثر مما يُحلل، فقد يلجأ إلى استراتيجيات تكيف غير سوية، يكون الغش أحد أبرزها بوصفه استجابة دفاعية لاستعادة الإحساس بالتحكم في بيئة تُدرك على أنها غير عادلة أو مفرطة في المخاطر.

وعليه، فإن معالجة الضغط المدرسي لا تقتصر على برامج الدعم النفسي الفردي، بل تستدعي إعادة نظر بنوعية في فلسفة التقويم، وفي خطاب النجاح، وفي طبيعة المناخ الصفّي. فالإشكالية ليست في وجود التحدي، بل في تحوله إلى تهديد مزمن يقوض وظيفة المدرسة بوصفها فضاء للنمو لا ساحة للفرز.

1.2 الآثار النفسية والتربوية للضغط المدرسي

يُعدّ الضغط المدرسي المزمّن أحد المتغيرات الحاسمة في تفسير طيف واسع من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية داخل السياق التعليمي، حيث تشير الأدبيات النفسية المعاصرة إلى أنّ التعرض المستمر لمتطلبات أكاديمية مرتفعة مقرونة بإدراك منخفض للقدرة على التحكم يُسهم في تنشيط أنماط استجابة إجهادية طويلة الأمد، تتعكس في ارتفاع مستويات القلق المدرسي، وتدني تقدير الذات، وتآكل الشعور بالكفاءة الذاتية. ففي إطار نظرية التوقع-القيمة التي بلورها (Eccles & Wigfield, 2002)، يتأثر انخراط المتعلم ونوعية دافعيته بتفاعلات إدراكية معقدة بين توقعات النجاح والقيمة المدركة للمهمة؛ وعندما يختل هذا التوازن تحت وطأة ضغط مستمر، يميل المتعلم إلى إعادة تعريف النجاح من تجربة نمو معرفي إلى مجرد اجتياز إجرائي للمتطلبات. كما تؤكد نظرية تحديد الذات لدى (Ryan & Deci, 2020) أن الإحباط المزمن للحاجات النفسية الأساسية الثلاث—الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء—يؤدي إلى انتقال تدريجي من الدافعية الذاتية إلى الدافعية الخارجية أو حتى اللامبالاة المتعلمة، وهو ما يفسر تراجع الدافعية الداخلية للتعلم في البيئات عالية الضغط. (Eccles & Wigfield, 2002) (Ryan & Deci, 2020)

وتتسق هذه النتائج مع نماذج الضغط والتكيف في علم النفس التربوي، خصوصاً نموذج التقويم المعرفي للضغط (Lazarus & Folkman, 1984)، الذي يرى أن استجابة الفرد للضغط لا تتحدد بشدة المثير فحسب، بل بطريقة إدراكه لقدراته على المواجهة. فإذا قيّم المتعلم الموقف الأكاديمي باعتباره يفوق موارده المعرفية والانفعالية، تتعزز أنماط تجنبية قد تأخذ أشكالاً سلوكية متعددة، من بينها الانسحاب، التسويف، أو حتى الغش الأكاديمي. وتدعم دراسات عربية هذا المنحى؛ إذ بينت أبحاث في السياق الجامعي العربي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغط الأكاديمي والقلق، وسالبة بين الضغط وكلّ من الكفاءة الذاتية والرضا الدراسي (مثلاً: دراسات حول الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعات العربية، 2018-2022)، بما يعكس الطابع العابر للثقافات لهذه الظاهرة مع احتفاظها بخصوصيات سياقية.

وعلى المستوى التربوي، لا يقتصر أثر الضغط المدرسي على الجانب الانفعالي، بل يمتد إلى بنية التعلم ذاتها؛ إذ يتحول المتعلم تدريجياً من فاعل معرفي منخرط في بناء المعنى إلى فاعل براغماتي يسعى إلى “النجاة الأكاديمية” بأقل تكلفة نفسية ممكنة. هذا التحول يعيد تشكيل استراتيجيات التعلم من استراتيجيات عميقة قائمة على الفهم والتنظيم الذاتي إلى استراتيجيات سطحية متمركزة حول الحفظ الآلي وإدارة الانطباع التقييمي. وقد أظهرت أبحاث حول الاحتراق المدرسي (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014) أن الإرهاق والانفصال المعرفي عن المدرسة يرتبطان بانخفاض الانخراط وزيادة السلوكيات غير التكيفية، بما فيها ممارسات التحايل الأكاديمي.

ومن هذا المنظور التفسيري التكاملي، يمكن فهم الغش لا بوصفه انحرافاً أخلاقياً مفاجئاً، بل كاستجابة تكيفية تدريجية تنشأ عند تقاطع ثلاثة شروط نفسية-تربوية: أولاً، عجز المتعلم عن تنظيم انفعالاته والتحكم في مصادر الضغط نتيجة ضعف مهارات التنظيم الذاتي أو غياب الدعم الأسري والمدرسي؛ ثانياً، غياب بدائل بيداغوجية داعمة، مثل التقويم التكويني، والتغذية الراجعة البناءة، ومساحات الخطأ الآمن التي تسمح بالتعلم من التعثر دون وصم؛ وثالثاً، هيمنة ثقافة تقييمية تُكافئ النتيجة بصرف النظر عن المسار، مما يعزز ما يُعرف في أدبيات الأهداف بالتركيز على أهداف الأداء بدل أهداف الإتقان (Dweck, 2006) في مثل هذه السياقات، يصبح الغش خياراً عقلانياً ضمن منطق البقاء الأكاديمي، إذ يُدرك المتعلم أن النظام يكافئ العلامة أكثر مما يكافئ التعلم ذاته.

وعليه، فإن معالجة الآثار النفسية والتربوية للضغط المدرسي تقتضي تحولاً بنوياً في الفلسفة التقييمية وفي مناخ الصف، عبر تعزيز الكفاءة الذاتية، وتدعيم الحاجات النفسية الأساسية، وتبني مقاربات تقييمية عادلة ومرنة تقلل من الطابع التهديدي للامتحان، بما يحول دون تحول الضغط من محفز للنمو إلى عامل خطورة يولّد أنماط تكيف سلبية تمس جوهر العملية التعليمية. (حمدي، 2016)

2. التكيف النفسي في السياق المدرسي والغش كاستراتيجية تكيف غير سوية

يُعد مفهوم التكيف النفسي من المفاهيم المحورية في علم النفس، إذ يشير إلى مجموعة العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يوظفها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة والحفاظ على توازنه النفسي. وفي السياق المدرسي، يكتسب التكيف أهمية خاصة، بالنظر إلى ما تمثله المدرسة من فضاء تتقاطع فيه متطلبات الأداء، وبناء الهوية، والتقييم الاجتماعي، وتشكل صورة الذات الأكاديمية. ووفق النموذج التفاعلي الذي قدّمه لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984) فإن التكيف لا يرتبط بطبيعة الموقف الضاغط في حد ذاته، بقدر ما يرتبط بكيفية إدراك الفرد له، وتقييمه لموارده الذاتية وقدرته على المواجهة.

انطلاقاً من هذا المنظور، لا يمكن فهم سلوك الغش المدرسي بمعزل عن ديناميات التكيف النفسي، إذ يُنظر إليه بوصفه إحدى الاستجابات السلوكية التي تظهر عندما يعجز المتعلم عن تطوير استراتيجيات تكيف فعّالة ومقبولة تربوياً. فحين يدرك المتعلم أن متطلبات المدرسة تفوق إمكانياته، وأن الفشل يحمل تبعات نفسية واجتماعية قاسية، يبدأ في البحث عن حلول بديلة تضمن له الاستمرار داخل النسق المدرسي، حتى وإن كانت هذه الحلول متعارضة مع القيم الأخلاقية والأكاديمية (Murdock & Anderman, 2006).

يتضح لنا في هذا السياق، أن الغش يندرج ضمن ما يُسمّى باستراتيجيات التكيف غير السوية أو غير التكيفية وهي استراتيجيات قد تخفف الضغط مؤقتاً، لكنها لا تعالج أسبابه الجذرية، بل تساهم في إعادة إنتاجه على المدى المتوسط والبعيد. فالغش قد يخفف القلق اللحظي المرتبط بالامتحان، لكنه يعزز في الوقت نفسه الشعور بعدم الكفاءة، ويقوّض الثقة في القدرات الذاتية، ويعمّق الاعتماد على الحلول الخارجية بدل تنمية المهارات الداخلية (Bandura, 1997).

كما تشير الأبحاث إلى أن المتعلمين الذين يعتمدون على الغش غالباً ما يعانون من ضعف في التنظيم الذاتي، وانخفاض في الدافعية الداخلية، واعتماد مفرط على الدافعية الخارجية المرتبطة بالعلامة أو العقاب (Ryan & Deci, 2020). ومن هذا المنطلق، يصبح الغش تعبيراً عن خلل في العلاقة بين المتعلم والتعلم، حيث يتحول الهدف من اكتساب المعرفة إلى اجتياز الامتحان بأي وسيلة.

كما بينت دراسة (بن شنان، 2019) أن ارتفاع الضغط المدرسي يرتبط بزيادة استخدام استراتيجيات مواجهة تجنبية لدى المراهقين، وهو ما ينسجم مع تفسير الغش بوصفه استراتيجية تكيفية قصيرة المدى تهدف إلى تخفيف التوتر أكثر من معالجة أسبابه.

نتوصل هنا للفهم بأن خطورة الغش لا تكمن فقط في كونه سلوكاً غير مشروع، بل في كونه مؤشراً على فشل المدرسة في أداء إحدى وظائفها الأساسية، والمتمثلة في تنمية قدرة المتعلم على مواجهة الصعوبات بطرق بناءة، وتنمية إحساسه بالكفاءة الذاتية والقدرة على التحكم في مساره التعليمي. وعندما تُهمل هذه الأبعاد، يُترك المتعلم وحيداً في مواجهة الضغط، فيلجأ إلى ما هو متاح وسريع، ولو كان ذلك على حساب نزاهته الأكاديمية.

حدود المقاربات الغربية في تفسير الغش وإشكالية السياق التربوي العربي

على الرغم من الإسهامات النظرية المهمة التي قدّمتها الأدبيات الغربية في فهم الغش المدرسي، إلا أننا نرى أن هذه المقاربات، في كثير من الأحيان، تعاني من نزعة تعميمية تتجاهل الخصوصيات الثقافية والتربوية للمجتمعات غير الغربية. فمعظم النماذج التفسيرية للغش بُنيت في سياقات تعليمية تنسم بقدر من المرونة، وتوفر آليات دعم نفسي وبيداغوجي داخل المؤسسات المدرسية، وهو ما لا يتوافر دائماً في السياقات التربوية العربية.

في العديد من الأنظمة التعليمية العربية، تُمارس المدرسة بوصفها فضاءً ضاغطاً يركز على الامتحان بوصفه أداة فرز اجتماعي، لا وسيلة تشخيص تربوي. كما تُربط المكانة الاجتماعية للأسرة بالنجاح المدرسي للأبناء، ما يضاعف من حدة الضغط النفسي، ويجعل الفشل المدرسي مصدر تهديد للهوية الفردية والجماعية على حد سواء. وفي مثل هذا السياق، يصبح الغش ليس فقط سلوكاً فردياً، بل ممارسة اجتماعية مُتّعة، يُتسامح معها أحياناً ضمنياً، طالما أنها تحقق النتيجة المرجوة. (حساني و شرقاوي، 2019)

كما يتضح لنا أن الاختصار على استيراد نماذج تفسيرية جاهزة دون مساءلتها نقدياً قد يؤدي إلى سوء فهم الظاهرة، بل وإلى تبني سياسات تربوية غير فعّالة، تركز على الضبط والعقاب بدل الوقاية والدعم. ومن ثمّ، تدعو هذه الدراسة إلى ضرورة تطوير مقاربات تفسيرية تنطلق من الواقع التربوي العربي، وتدمج بين التحليل

النفسي، والسوسيوولوجي، والبيداغوجي، بما يسمح بفهم الغش بوصفه نتاجاً لبنية تعليمية ضاغطة، لا مجرد انحراف فردي.

وتدعم هذا الطرح قراءة سوسيوولوجية عربية للظاهرة (حساني و شرقاوي، 2019)، حيث اعتُبر الغش في بعض السياقات نتاجاً لبنية تعليمية تنافسية تُعيد إنتاج الضغط الاجتماعي، أكثر من كونه انحرافاً فردياً معزولاً.

ونؤكد في هذا الإطار أن أي استراتيجية فعالة للحد من الغش المدرسي لا يمكن أن تنجح ما لم تُدرج ضمن رؤية إصلاحية شاملة تعيد الاعتبار للتعليم بوصفه عملية نمائية، وتمنح المتعلم أدوات التكيف السوي، وتخفف من مركزية الامتحان كآلية وحيدة للتقويم.

3. الغش المدرسي في ضوء المقاربات التربوية والبيداغوجية

يُعد الغش المدرسي، من منظور تربوي، نتاجاً مباشراً لطبيعة الممارسات التعليمية السائدة داخل المدرسة، ولا يمكن فصله عن أساليب التدريس المعتمدة، وأنماط التقويم المطبقة، والمناخ البيداغوجي العام الذي يطبع العلاقة بين المعلم والمتعلم. فالمدرسة لا تنقل المعارف فقط، بل تُنتج أنماطاً من السلوك والتوقعات، وتُشكل لدى المتعلم تمثيلات معينة حول معنى النجاح، وقيمة الجهد، وشرعية الوسائل المعتمدة لتحقيق الأهداف الأكاديمية.

إن المقاربات التربوية التقليدية، التي تركز على التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات، تساهم بشكل غير مباشر في تعزيز الغش، لأنها تُفرغ عملية التعلم من بعدها المعرفي العميق، وتحولها إلى سباق نحو النتيجة. ففي مثل هذه البيئات التعليمية، لا يُكافأ الفهم أو التفكير النقدي، بل يُكافأ الامتثال وإعادة الإنتاج، ما يدفع المتعلم إلى البحث عن أقصر الطرق لاجتياز الامتحان، حتى وإن كانت غير مشروعة (Biggs & Tang, 2011). كما أن أنماط التقويم عالية المخاطر، التي تُحمل الامتحان الواحد مسؤولية تقرير مصير المتعلم الأكاديمي، تُعد من أكثر العوامل البيداغوجية إسهاماً في انتشار الغش. فحين يصبح الامتحان لحظة فاصلة لا تقبل الخطأ، ويتحول الخطأ إلى وصمة، يفقد التقويم وظيفته التكوينية، ويتحول إلى مصدر ضغط وتهديد نفسي (Brookhart, 2018) وفي هذا السياق، لا يعود الغش انحرافاً أخلاقياً بقدر ما يصبح ردّ فعل دفاعي أمام نظام تقييمي لا يتيح فرصاً حقيقية للتعلم من الخطأ.

ونشير هنا، إلى أن غموض معايير التقويم، وعدم وضوح توقعات المعلم، يعززان بدورهما مناخ عدم اليقين لدى المتعلم، وهو ما يزيد من احتمالية اللجوء إلى الغش. فالطالب الذي لا يعرف بدقة ما هو مطلوب منه، أو يشعر بأن جهده قد لا يُثمن بشكل عادل، يكون أكثر استعداداً لتبني استراتيجيات بديلة تضمن له النجاح الشكلي. (Boud & Falchikov, 2007) وهنا يظهر الغش كحلّ براغماتي داخل نسق تربوي يفنقر إلى الشفافية.

من زاوية بيداغوجية أعمق، نرى أن ضعف إدماج المتعلم في عملية التعلم، وغياب التعلم النشط القائم على المشاركة، وحل المشكلات، وبناء المعنى، كلها عوامل تُضعف الشعور بالمسؤولية الذاتية تجاه التعلم. فالطالب الذي يشعر بأنه مجرد متلقٍ سلبي، يكون أقل ارتباطاً بالقيم الأكاديمية، وأكثر استعداداً لانتهاكها عند أول ضغط. وتؤكد دراسات عديدة أن البيئات التعليمية التي تعزز الاستقلالية، وتشجع المبادرة، وتمنح المتعلم دوراً فاعلاً في تقييم تعلمه، تسجل معدلات أقل من الغش المدرسي (Niemiec & Ryan, 2009). انطلاقاً من هذا التحليل، يتضح أن معالجة الغش لا يمكن أن تتم بمعزل عن مراجعة شاملة للممارسات التربوية والبيداغوجية. فسياسات الردع والعقاب، وإن كانت ضرورية لضبط السلوك، تظل محدودة الأثر إذا لم تُواكبها إصلاحات عميقة تمس جوهر العملية التعليمية، وتعيد الاعتبار للتعلم بوصفه مساراً نمائياً، لا اختباراً دائماً للنجاة الأكاديمية.

4. الأبعاد النفسية المرتبطة بالغش المدرسي

يُعد الغش المدرسي سلوكاً متعدد الأبعاد لا يمكن تفسيره بعامل واحد معزول، إذ يرتبط ارتباطاً وثيقاً بجملة من المتغيرات النفسية التي تتفاعل داخل التجربة المدرسية للتعلم. وبالتالي فإن اختزال الغش في ضعف الوازع الأخلاقي يُغفل البنية النفسية التي تسبق ظهوره، ويحول دون فهم حقيقي لدوافعه العميقة. ومن هذا

المنطلق، تركز هذه الفقرة على تحليل أبرز الأبعاد النفسية المرتبطة بالغش، وفي مقدمتها تقدير الذات، القلق المدرسي، والتنظيم الذاتي.

4. 1 الغش وتقدير الذات الأكاديمي

يشير تقدير الذات الأكاديمي إلى الصورة التي يكونها المتعلم عن قدراته الدراسية وكفاءته في مواجهة المتطلبات المدرسية. وقد بينت دراسات عديدة أن المتعلمين ذوي تقدير الذات المنخفض يكونون أكثر عرضة لتبني سلوكيات غير تكيفية، من بينها الغش، باعتباره وسيلة لحماية الذات من تهديد (Bandura, 1997) (Murdock & Anderman, 2006)

في هذه الحالة، لا يفهم الغش المدرسي كبحت عن التفوق بقدر ما هو محاولة لتفادي الإحساس بالعجز والدونية. فالمتعلم الذي يشك في قدراته المعرفية، ويخشى انكشاف ضعفه أمام المعلم أو الأسرة، قد يجد في الغش آلية دفاعية تحفظ له صورة ذاتية مقبولة، ولو بشكل زائف. ويؤدي هذا النمط من التكيف إلى حلقة مفرغة، إذ يحقق الغش نجاحاً شكلياً يعزز الاعتماد عليه، وفي الوقت ذاته يمنع بناء كفاءة ذاتية حقيقية قائمة على الجهد والتعلم.

هنا نؤكد أن النظم التعليمية التي تركز على المقارنة المستمرة بين المتعلمين، وتصنيفهم وفق الأداء، تسهم في إضعاف تقدير الذات لدى فئة واسعة من الطلاب، خاصة أولئك الذين لا يتلاءم نمط تعلمهم مع أساليب التدريس والتقييم المعتمدة. وفي مثل هذا السياق، يصبح الغش وسيلة لتعويض فجوة نفسية أنتجها النظام التعليمي ذاته.

4. 2 القلق المدرسي بوصفه محفزاً للغش المدرسي

يُعد القلق المدرسي من أكثر المتغيرات النفسية ارتباطاً بالغش، حيث تشير الأدبيات إلى أن ارتفاع مستويات القلق، خاصة قلق الامتحان، يزيد من احتمالية اللجوء إلى استراتيجيات تكيف غير سوية (Zeidner, 2014) (Putwain, 2009) فالقلق، حين يتجاوز حدّه التكيفي، يعيق الأداء المعرفي، ويضعف الذاكرة العاملة، ويقلص القدرة على استرجاع المعلومات، ما يجعل المتعلم يشعر بأن نجاحه مرهون بعوامل خارجية لا يسيطر عليها.

وهنا المدرسة، في كثير من السياقات، لا تكتفي بعدم احتواء القلق المدرسي، بل تساهم في تضخيمه عبر خطاب تربوي قائم على التخويف من الفشل، وربط الامتحان بالمستقبل المهني والاجتماعي. وفي هذه الظروف، لا يعود الغش خياراً أخلاقياً، بل يصبح استجابة انفعالية لتهديد نفسي متكرر.

فضلا عن أن بعض المتعلمين لا يغشون بدافع الكسل أو اللامبالاة، بل بدافع الخوف الشديد من العواقب النفسية والاجتماعية للفشل، وهو ما يستدعي إعادة النظر في الخطاب التربوي السائد، وفي الدور الوقائي الذي يفترض أن تؤديه المدرسة في دعم الصحة النفسية للمتعلمين.

4. 3 ضعف التنظيم الذاتي وعلاقته بالغش المدرسي

يُعد التنظيم الذاتي أحد المحددات الأساسية للتعلم الفعّال، ويشمل القدرة على التخطيط، وإدارة الوقت، ومراقبة التقدم، وضبط الانفعالات المرتبطة بالتعلم. وقد أظهرت دراسات متعددة أن المتعلمين الذين يعانون من ضعف في مهارات التنظيم الذاتي يكونون أكثر عرضة للغش، خاصة في البيئات التعليمية التي تتطلب استقلالية عالية دون توفير دعم كافٍ (Panadero, 2017) (Zimmerman, 2002).

في هذا الإطار، يتضح أنّ الغش يمثل تعويضاً عن عجز في إدارة المتطلبات الأكاديمية، أكثر من كونه اختياراً واعياً لانتهاك القواعد. فالطالب الذي يفتقر إلى مهارات التخطيط والمثابرة، ويجد نفسه أمام تراكم الواجبات وضيق الوقت، قد يلجأ إلى الغش كحل سريع لتدارك وضع خرج عن السيطرة.

وتكمن خطورة هذا النمط من التكيف في كونه يحول دون تعلم التنظيم الذاتي ذاته، إذ يعتمد المتعلم على حلول خارجية بدل تطوير استراتيجيات داخلية، ما يجعله أكثر هشاشة أمام الضغوط المستقبلية. ومن هنا نؤكد أن أي مقارنة وقائية للغش يجب أن تجعل من تنمية التنظيم الذاتي محوراً أساسياً، لا مجرد هدف ثانوي.

5. آليات الوقاية والتدخل التربوي والنفسي للحد من الغش المدرسي

إنّ معالجة الغش المدرسي لا يمكن أن تُختزل في إجراءات زجرية أو عقابية معزولة، لأن هذه المقاربات، رغم ضرورتها التنظيمية، تظل عاجزة عن معالجة الجذور النفسية والتربوية التي تُنتج السلوك

وتعيد إنتاجه. فالغش، كما بيّنت المحاور السابقة، ليس حدثاً عرضياً، بل نتيجة مسار طويل من التفاعل بين الضغط المدرسي، وضعف التكيف، واختلال الممارسات التعليمية. ومن ثم، فإن أي تدخل فعال ينبغي أن ينطلق من رؤية وقائية-نمائية شاملة، تُعيد بناء العلاقة بين المتعلم والتعلم، وبين المدرسة ووظيفتها التربوية. من منظور نفسي، نرى أن دعم الصحة النفسية للمتعلمين يمثل حجر الأساس في الوقاية من الغش. فالمدرسة التي تتجاهل القلق المدرسي، وتقدير الذات الأكاديمي، والصعوبات الانفعالية المرتبطة بالتقييم، تترك المتعلم عرضة لاستراتيجيات تكيف غير سوية. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن برامج الدعم النفسي المدرسي، التي تركز على تنمية الكفاءة الذاتية، وتعليم مهارات مواجهة الضغط، وإعادة تأطير الفشل بوصفه جزءاً من عملية التعلم، تسهم بشكل ملموس في خفض السلوكيات غير الأخلاقية، ومنها الغش-(Suldo, Thalji, Raitano, Kiefer, & Ferron, 2014)

هنا وجب التنويه إلى أن تنمية مهارات التنظيم الذاتي يجب أن تُدرج ضمن الأهداف التربوية الصريحة، لا أن تُترك كمحصلة جانبية للتعلم. فتعليم المتعلمين كيفية التخطيط، وإدارة الوقت، وتحديد الأولويات، ومراقبة التقدم، يُعد تدخلاً وقائياً فعالاً يقلل من الشعور بالعجز أمام المتطلبات الأكاديمية، ويحدّ من اللجوء إلى الحلول السريعة وغير المشروعة (Panadero, 2017) كما أن غياب هذه المهارات، خاصة في المراحل الانتقالية، يفاقم الضغط المدرسي ويزيد من احتمالية الغش.

أما على المستوى التربوي والبيداغوجي، فإن إعادة النظر في أساليب التدريس والتقييم تمثل شرطاً أساسياً لأي استراتيجية جادة للحد من الغش المدرسي. فالتقييم، حين يُفهم بوصفه أداة للحكم والعقاب، يتحول إلى مصدر ضغط، في حين أن التقييم التكويني، القائم على التغذية الراجعة المستمرة، وإتاحة فرص التحسين، يخفف من رهبة الامتحان، ويعزز الدافعية الداخلية للتعلم (Black & Wiliam, 2009).

يمكن الإشارة هنا، أن تنوع أساليب التقييم، والانتقال من الامتحانات التقليدية إلى مهام أدائية، ومشاريع، وتقييمات ذاتية، يُضعف جدوى الغش أصلاً، لأنه يربط النجاح بعملية التعلم لا بالنتيجة النهائية فقط. كما أن إشراك المتعلم في فهم معايير التقييم، وتوضيح توقعات الأداء، يعزز الشعور بالعدالة والشفافية، ويقلل من الميل إلى التحايل (Boud & Falchikov, 2007).

وفي السياق العربي، نرى أن نجاح هذه الآليات يظل مرهوناً بتغيير الثقافة التربوية السائدة، التي تُضخم الامتحان، وتربط التفوق بالقيمة الاجتماعية. فدون مراجعة هذه التصورات، ستظل التدخلات سطحية ومحدودة الأثر. ومن ثم، تدعو هذه الدراسة إلى مقاربة إصلاحية متكاملة، تُشرك الأسرة، والمؤسسة التعليمية، وصانع القرار التربوي، في بناء بيئة مدرسية داعمة، تُعلي من قيمة الجهد، وتُقلل من الضغط غير الضروري، وتمنح المتعلم حق الخطأ والتعلم منه.

ونخلص بذلك إلى أن الوقاية من الغش لا تتحقق عبر مراقبة السلوك فقط، بل عبر إعادة بناء شروط التكيف السوي داخل المدرسة، بما يسمح للمتعلمين بمواجهة التحديات الأكاديمية بثقة، ومسؤولية، ونزاهة.

6. خاتمة:

تبين من خلال هذا التحليل النظري أن الغش المدرسي لا يمكن اختزاله في كونه انحرافاً أخلاقياً فردياً، ولا مجرد خرق واع للقواعد الأكاديمية، بل هو ظاهرة معقدة تتشكل داخل بنية نفسية-تربوية ضاغطة تعيد إنتاج شروطها باستمرار. فقد أظهرت الدراسة أن الضغط المدرسي، حين يتحول من محفز نمائي إلى تهديد مزمن، يُعيد تشكيل إدراكات المتعلم لذاته ولقدراته ولمعنى النجاح، ويقود إلى تبني استراتيجيات تكيف دفاعية يكون الغش أحد أبرز تجلياتها.

وانطلاقاً من النموذج التفاعلي للضغط، يتضح أن سلوك الغش يرتبط بإدراك عدم التوازن بين المتطلبات الأكاديمية والموارد الذاتية المتاحة، سواء كانت معرفية أو انفعالية أو تنظيمية. فعندما يشعر المتعلم بأن الفشل سيحمل تبعات نفسية واجتماعية قاسية، وأن قيمته الشخصية مرهونة بنتيجته، تتعزز لديه أنماط دفاعية تجنبية، ويتراجع تركيزه على الإتقان لصالح اجتياز الامتحان بأي وسيلة ممكنة. وهنا يصبح الغش حلاً براغماتياً قصير المدى لاستعادة الإحساس بالتحكم داخل نسق تعليمي يُدرك بوصفه عالي المخاطر.

كما بيّن التحليل أن الأبعاد النفسية المرتبطة بالغش—وفي مقدمتها تدني تقدير الذات الأكاديمي، وارتفاع القلق المدرسي، وضعف التنظيم الذاتي—لا تنشأ في فراغ، بل تتغذى من مناخ بيداغوجي يكرّس المقارنة الاجتماعية، ويضخم الامتحان، ويُضعف الوظيفة التكوينية للتقييم. وفي هذا السياق، يتضح أن بعض الممارسات التعليمية التقليدية، القائمة على التلقين والحفظ والاختبارات الحاسمة، قد تُسهم بشكل غير مباشر في تعزيز الغش عبر إفراغ التعلم من معناه البنائي، وتحويله إلى سباق نحو العلامة.

ومن منظور نقدي، أكدت الدراسة أن الاقتصاد على المقاربات الردعية لا يعالج جوهر المشكلة، بل قد يعمّقها عبر تكريس منطق الضبط بدل منطق الدعم. كما شددت على محدودية استيراد نماذج تفسيرية جاهزة دون مساءلة سياقية، خاصة في السياق التربوي العربي حيث تتقاطع الضغوط الأكاديمية مع رهانات اجتماعية وثقافية أوسع. ومن ثم، فإن فهم الغش يتطلب مقاربة تكاملية تجمع بين التحليل النفسي، والبيداغوجي، والسوسيولوجي، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية والتنظيمية للنظم التعليمية.

إن الوقاية الفعالة من الغش تقتضي إعادة بناء البيئة المدرسية على أسس نمائية، عبر تعزيز الكفاءة الذاتية، وتنمية مهارات التنظيم الذاتي بشكل صريح، وتبني تقويم تكويني عادل وشفاف، وإعادة تعريف النجاح بوصفه مساراً للتعلم لا نتيجة لحظة فاصلة. فحين تُشبع الحاجات النفسية الأساسية للمتعلمين، ويُمنح الخطأ وظيفة تعليمية لا وصمية، يتراجع الدافع إلى اللجوء لاستراتيجيات تكيف غير سوية.

وعليه، يمكن القول إن الغش ليس أصل الداء، بل عرضٌ لبنية تعليمية تحتاج إلى مراجعة عميقة. وإن المدرسة، إذا أرادت أن تعزز النزاهة الأكاديمية، فعليها أولاً أن تعزز العدالة التربوية، والدعم النفسي، والشفافية التقييمية. فالنزاهة لا تُفرض بالمراقبة فقط، بل تُبنى في مناخ يشعر فيه المتعلم بالأمان، والكفاءة، والانتماء، ويؤمن فيه بأن جهده الشخصي هو الطريق الأكثر جدوى للنجاح.

7. قائمة المراجع
المراجع العربية

- عبد اللطيف حمدي. (2016). *الضغط النفسي لدى التلاميذ و علاقته بالتوافق المدرسي*. القاهرة : دار الفكر العربي.
- فاطمة حساني، و محمد شرقاوي. (2019). *مجلة التربية المعاصرة/الغش المدرسي في السياق العربي*. قراءة سوسيولوجية، 1(33)، 121-145.
- محمد بن شنان. (2019). *الضغط المدرسي و استراتيجيات المواجهة لدى المراهقين*. مجلة العلوم النفسية و التربوية، 5(2)، 77-95.

المراجع الأجنبية

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Black, P., & Wiliam , D. (2009). Developing the theory of formative. *Educational Assessment , Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education*. London: Routledge.
- Brookhart, S. M. (2018). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria: VA: ASCD.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during children and adolescence. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The WHAT and WHY of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: NY: Random House.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of psychology*, 53, 109-132.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: NY: Springer.
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress. *Physiological Reviews*, 87(3), 873-904.
- Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning. *Educational Research Review*, 1-15.
- Putwain , D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence. *Educational Psychology*, 34(4), 407-424.

- Putwain, D. (2009). Assessment and examination stress. *Educational Research Review*, 25(1), 1-12.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory*. New York: NY: Guilford Press.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement. *Learning and Instruction*, 31, 1-9.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Kiefer, S. M., & Ferron, J. M. (2014). Conceptualizing high school student's mental health. *School Psychology Review*, 443-463.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-garcia, *International handbook of emotion in education* (pp. 265-288). New York: NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.