

تاريخ القبول: 2025/12/07

تاريخ الإرسال: 2025/11/10

تاريخ النشر: 2026/05/23

تأثير الغش على التقويم التربوي للطلبة الجامعيين
The Impact of Cheating on the Academic Progress
of College Students

¹حسين حيون ؛ أ.د. بويكر جيملي

جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة - 2 - (الجزائر)

مخبر المجتمع المدنية

hayounehoucine694@gmail.combbkr_jimli@yahoo.fr**الملخص:**

يسعى هذا العمل البحثي إلى محاولة معرفة مدى تأثير ظاهر الغش في الامتحانات على عملية التقويم التربوي للطلبة الجامعيين، انطلاقا من فكرة مفادها أن للغش تأثير سلبي على التقويم التربوي للطلاب الجامعي وتدرج هذه الدراسة ضمن البحوث الاستطلاعية الاستكشافية التي تعتمد على المنهج الوصفي للوصول إلى نتائج بحثية حوله وتم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية، وطبق على عينة من الطلبة الجامعيين بجامعة قسنطينة -2- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، وقد توصلت الدراسة إلى أن التقويم التربوي للطلبة الجامعيين يتأثر بالغش الذي يمارسه الطلبة خلال الامتحانات... وأن ظاهرة الغش أصبحت عامل مهم من العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على عملية التقويم التربوي والبيداغوجي للنزاهة للطلبة الجامعيين. كما خلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بهذه الظاهرة وتشخيصها ومعرفة العوامل التي تقف وراء حدوثها والسعي لإيجاد سبل الوقاية منها واحتوائها قدر المستطاع.

الكلمات المفتاحية: الغش، التقويم التربوي، الطالب الجامعي.

Abstract:

This research aims to determine the extent to which cheating on exams affects the pedagogical assessment process of university students. It is based on the premise that cheating has a negative impact

on the pedagogical assessment of university students. It is part of an exploratory study that uses a descriptive approach to arrive at results. A questionnaire was used as the primary tool and was administered to a sample of students from the Faculty of Humanities and Social Sciences at Constantine 2 University. The study concludes that the evaluation

Keywords: cheating, educational assessment, university student

مقدمة:

تهتم المجتمعات بمستقبل الإنسان بنفسه، ويعد التعليم الجامعي مطلباً هاماً من متطلبات التنمية، وتعد عليه آمال كبيرة في المجتمعات، وتكمل أهميته ودوره في اكساب الأفراد المعارف والمهارات والقدرات التي تؤهلهم لدخول سوق الشغل كي يصبحوا أفراداً فاعلين في المجتمع، وهذا لن يتحقق إلا بتحصيل علمي جيد وبطرق وأساليب ووسائل مشروعة وواضحة لكننا نجد في واقعنا اليوم مشكلات كثيرة متنوعة منها ما هو سلوكي تربوي وما هو نفسي واجتماعي وما هو مادي يواجه المتعلمين في طريقهم للتحصيل العلمي والمعرفي خلال حياتهم الدراسية ومسيرتهم التعليمية وأثناء الامتحانات فتؤثر سلباً على سلوكهم وتحصيلهم الدراسي وبعضها منها أصبح ظاهرة لافتة للانتباه ومن أهمها وأكثرها تأثيراً على مسارهم العلمي نجد مشكلة وظاهرة الغش خاصة عندما تتراكم المشكلات النفسية مع المشكلات المعرفية والتربوية على بعض المتعلمين فيجدون أنفسهم أمام تفاقم لمشاعر عدم الثقة بالنفس، لذلك يفكرون في استعمال طرق غير تربوية وغير أخلاقية لتحقيق النجاح.

ونظراً لما تشكله الرغبة الذاتية والأسرية والمدرسية في النجاح يضاف إليها الضغط الذي يمارسه ضيق الوقت المتبقي للمراجعة وتراكم الدروس مع وجود خوف من الرسوب. أمام هذه العوامل كلها فإن قلق الامتحان السلبي يبدأ مفعوله في تفكير المتعلمين مما يجعلهم أمام وضعية مشكلة معقدة يجدون صعوبة التعامل معها بسهولة بدل من مواجهتها بطرق إيجابية ويرفع التحدي والاعتماد على الذات وتنظيم المراجعة بشكل يومي ومنظم، نجد الكثيرين من المتعلمين يسعون إلى الحلول السهلة ومنها التحايل (الغش) بمختلف الطرق التقليدية و التكنولوجية والاعتماد على الآخرين والتفكير في الوساطات. وهو ما يتطلب العمل بالتعاون بين الأسرة و المدرسة والجامعة و مخابر البحث و مراكز الدراسات العمية ووسائل الاعلام و المساجد و جمعيات المجتمع المدني لتقديم ارشادات و تدريبات وتوجهات

تساعد لمتعلمين على تغيير تفكيرهم السلبي و تنمية التفكير الايجابي لديهم بكل الطرق النفسية و البيداغوجية الممكنة .

من هنا أردنا الولوج إلى هذه المشكلة (الغش) وإشارة هذا الموضوع حول مدى تأثير ظاهرة الغش على التقويم التربوي للطلبة الجامعيين.

1- مشكلة البحث:

يمكن حصر مشكلة هذا العمل البحثي في السؤال الرئيسي الآتي:

هل تؤثر ظاهرة الغش في الامتحانات على التقويم التربوي للطلبة الجامعيين؟، ويتفرع عن هذا الإشكال البحثي ثلاثة أسئلة فرعية وهي:

1- هل يساهم الغش في تضليل التقويم التربوي للطلبة الجامعيين؟

2- هل هناك معوقات تحول دون تحقيق التقويم التربوي للنزاهة؟

2- أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة أهداف بحثية نوجزها فيما يلي:

1- التعرف على ظاهرة الغش وتأثيرها على التقويم التربوي لدى الطلبة الجامعيين.

2- الكشف عن المعوقات التي تحول دون تحقيق التقويم التربوي للنزاهة.

3- البحث عن سبل مواجهة سلوك الغش لتحقيق التقويم التربوي للنزاهة.

3- أهمية البحث:

تتبع أهمية هذا البحث من طبيعة الموضوع المبحوث والمنهجية المستخدمة في معالجته وتحليل معطياته الميدانية وتفسيرها ويعد موضوع الغش بصفة خاصة من الموضوعات الهامة التي تلقى اهتماما واسعا من عدة تخصصات لاسيما التربوية ومنها الاجتماعية نظرا لكثرة انتشاره في الأوساط الطلابية مقارنة بحجم الدراسات والرسائل والندوات والأيام الدراسية التي اهتمت بدراسته وتشخيصه والسعي لمعرفة الأسباب والعوامل التي تقف وراءه وكذلك معرفة تأثيراته على العملية التعليمية والتعلّيمية في جوانبها المختلفة ونتائج ذلك ثم التنبؤ بها والسعي للوقاية منها.

4-مبحث مفاهيمي:

تحديد المفاهيم :

سنحاول في هذا العنصر إعطاء تعريفات متنوعة للمفاهيم المهمة التي تشتمل عليها

الدراسة ، مع تحديد التعريفات الإجرائية ، حيث تعتبر هذه المفاهيم مفردات مفتاحية وأساسية في البحث .

4-1- الغش :

أ.لغة: "من الفعل غش ، غشا ، ومعناه الخيانة نقيض النصح ، وهو مأخوذ من الغشش أي المشرب الكدر ، والكدر في كل شيء الحقد ، سواء القلب أو عبوس الوجه ، والغش جمع غشون ، والغاش جمع غشاش الذي يغش الناس"(المنجد في اللغة والإعلام : 2003، ص 552)

ب. **إصطلاحاً:** لقد تعددت تعريف الغش نذكر منها ما يلي:

• من الناحية التجارية:

"هذا الفعل الفردي له مساس في صلب الحياة (العامة والمنظمة)، أي في الأسواق التجارية في مجال البيع والشراء والمقاييس والمكايل المستخدمة في عملية البيع والشراء في (الحياة العامة) ، وفي عملية الإستيراد والتصدير عبر المؤسسات التجارية والشركات لذا فهو فعل فردي بالدرجة الأساس ، إلا أنه مرتبط بالأنشطة الاجتماعية، فيتحول إلى فعل إجتماعي ويتطبع بطابع نوع النشاط الممارس في إيقاعات الحياة الاجتماعية اليومية ، ينفذ إليه المحتال ليمارس أسلوبه الإحتيالي في أحد الأنشطة اليومية وتحديدا التي تتعامل مع السلعة ". (معن خليل العمر : 2005، ص330)

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول: بأن هذا التعريف يؤكد على إعتبار الغش فعل فردي يتحول بفعل الأنشطة الاجتماعية إلى فعل إجتماعي ، وبأنه موجود في الحياة العامة والمنظمة ، حيث يعتبر في الأولى تجاوزا للقيم الدينية والأخلاقية التي تحرمه ، و في الثانية خرقا للقوانين واللوائح المنصوص عليها والتي تعاقب الفاعل، مع تأكيده على أنه ينتشر كثيرا في النشاط الذي يتعامل مع السلعة ، وهنا تجدر الإشارة إلى أن الغش لا يرتبط بشيء مادي (مصنوع فقط) ، فقد يكون الغش في الأفكار والتظاهر من طرف الفاعل بأنها من جهده وتعبه.

• من الناحية الأخلاقية:

"الغش بكل أشكاله وصوره يرتبط بالفساد ويصب فيه ، فالفساد تبدأ فكرة يهمس بها الشباب وهم طلبة ، فيمارسونها بالغش في امتحاناتهم، إلى أن تصبح سلوكا ثم مهنة يتعاش علىها الكثيرون ممن حرموا من فرص التعليم". (عامر الكبيسي : 2005، ص 181، 32)

وعليه يمكن القول بأن هذا التعريف وضع الغش ضمن قالب الفساد، والمقصود هنا هو الفساد الأخلاقي، حيث قام بذكر المراحل التي يمر بها، فهو يبدأ بفكرة ثم يتحول إلى

سلوك إلى أن يصل في الأخير بأن يصبح مهنة مع تأكيده على أنه ينتشر كثيرا بين الفئات التي حرمت من التعليم (أي الأشخاص الأميين) ، وربما ذلك راجع إلى عدم علمهم وإدراكهم للآثار والنتائج السلبية المترتبة عليه ، حيث يعتبرونه ضربا من ضروب الذكاء كما سنتطرق إليه لاحقا.

• من الناحية النفسية:

"الغش يظهر في صور متعددة من أبرزها الإمتحانات ، ويعتبر الغش إنعكاسا لمشكلات يعانيها الطفل ، فهو تعبير عن سوء توافق في حياة التلميذ الأسرية أو المدرسية". (عصام توفيق قمر : سحر فتحي مبروك، 2004، ص66)

وعليه يمكن القول بأن هذا التعريف يرى أن للغش أشكال عديدة تتجسد بشكل واضح وجلي في الإمتحانات، حيث ركز على اعتباره مشكلة تعود أسبابها إلى الأسرة والمدرسة نتيجة لسوء التكيف الذي يعيشه الطفل، وهنا تجدر الإشارة إلى أن ظاهرة الغش صحيح أن للأسرة والمدرسة دور في ظهورها، لكن هناك أيضا أسباب أخرى تقف وراءها من بينها الأسباب الذاتية التي تعود إلى التلميذ في حد ذاته ، فقد يكون التلميذ في جو أسري هادئ ومتكيف في المدرسة ، ولكنه يغش تقليدا لأقرانه وتأثرا منه بهم حتى يكتسب مكانة بينهم ويحرز على رضاهم.

• من الناحية الاجتماعية:

"هو ممارسة التلميذ لسلوك أو أكثر من أنواع السلوك المختلفة في الإمتحان ، التي تشير إلى أنها سلوك غير مرغوب فيه ، وفقا للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد". (محمد حسن العميرة، 2007، ص166)

وعليه يمكن القول بأن هذا التعريف : إنطلق من اعتبار أن للغش مظاهر مختلفة ، فهو لا يقف عند شكل واحد ، وإنما له أشكال مختلفة ، كما أنه يربطه بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد الغشاش ، بمعنى أنه يختلف من مجتمع لآخر ، فما يراه مجتمع بأنه غش لا يتمشى مع القيم الدينية و المعايير الاجتماعية، يراه مجتمع آخر العكس.

• من الناحية التربوية:

"الغش هو مشكلة سلوكية شائعة بين تلامذة المدرسة الابتدائية ، وتتمثل في السعي للنجاح دون بذل جهد أو إستحقاق ، ويشتمل الوسائل على اليد أو الحائط أو المقعد أو النقل عن كتاب أو أوراق صغيرة في غفلة من المعلم المراقب أثناء الإمتحان". (منى يونس بحري: نازك عبد الحليم القطيشات ، 2008، ص125).

وعليه يمكن القول بأن هذا التعريف إنطلق من الحكم على اعتبار أن الغش مشكلة سلوكية مع توضيح سبب ذلك ، حيث ركز على إعتبار أنها شائعة في المرحلة الابتدائية فقط دون المراحل الدراسية الأخرى (المتوسطة والثانوية وحتى الجامعة)، والتي يمارس فيها التلاميذ والطلبة هذا السلوك شأنهم في ذلك شأن المرحلة الابتدائية كما أنه قام بذكر الوسائل التي يعتمد عليها التلاميذ في القيام بذلك ، والتي حصرها في الوسائل التقليدية ، دون الإشارة إلى الوسائل الحديثة ، باعتباره تناول في تعريفه له المرحلة الابتدائية ، والتي يتميز فيها التلاميذ بالخوف من المعلم ، كما أن المستوى العقلي لا يسمح لهم باستعمال الوسائل الحديثة.

• تعريف (عسيري والشتري):

"هو استخدام التلميذ لأي وسيلة كانت تمكنه من الحصول على إجابات أو درجات في الإمتحان ، بصفة غير شرعية ، سواء كانت الوسيلة خطية أو شفوية أو حركية ". (محمد حسن العميرة: 2007، ص 166)

وعليه يمكن القول بأن هذا التعريف ، اعتبر الغش فعل غير شرعي ، بمعنى أنه يخل بالقوانين المنصوص عليها داخل نظام المدرسة ، كما اعتبر بأن الذي يقوم به يسعى من وراء ذلك إلى تحقيق هدف معين ، مشيراً في الوقت نفسه إلى تنوع الوسائل المعتمدة في القيام بذلك ، ومعنى هذا أن الغش يمكن إعتباره تحريف لنتائج عملية التقويم و تشويهها لها من ناحية مصداقيتها ، على اعتبار أن الدرجات التي يتم الحصول عليها مزيفة ولا تعكس المستوى التحصيلي الحقيقي الذي وصل إليه التلاميذ والطلبة .

• أما حسب معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم:

"فهو محاولة إستخدام وسائل غير مسموح بها في الإمتحانات لتحقيق النجاح ، أو هو عملية لا أخلاقية يقوم بها التلميذ حيث يقوم -في غفلة من المدرس- بنقل بعض الإجابات عن أسئلة الإمتحان ". (مجدي عزيز إبراهيم ، 2009، ص 750 ، 751)

وعليه يمكن القول بأن هذا التعريف : في شطره الأول ركز على اعتبار أن الغش في الإمتحانات هو خرق القوانين واللوائح المنصوص عليها، والتي ترفض هذا السلوك وتدينه ، مع تقديم المبرر الذي يدفع الفرد الغشاش للجوء إلى القيام بهذا الفعل وهو "مبرر النجاح"، وهنا تشير إلى أنه يمكن لهذا الفرد تحقيق ما يصبو إليه من نجاح، لكن السؤال المطروح هنا ماذا يوجد وراء هذا النجاح (من حيث الأخلاق والتكوين).

أما في الشطر الثاني فقد ركز على إعتبار الغش سلوك يتجاوز القائم به الأخلاق المتعارف عليها و التي تدعو إلى "الأمانة" معتبرا إياه عملية غير مشروعة لأن التلميذ يستغل الجو السائد داخل القسم أي "ضعف المراقبة" حيث اكتفى بذكر نوع واحد من أنواع الغش ، وهو الغش الفردي المرتبط بالتلميذ ، كما اكتفى بذكر وسيلة وحيدة وهي الكتابة دون التطرق على ذكر الوسائل الأخرى سواء كانت سمعية أو بصرية أو الوسائل الحديثة التي ظهرت مع التطور التكنولوجي .

ومن خلال ما سبق ذكر هـ ، يمكن القول بأن الغش على العموم هو :
"فعل عمري قصدي ، وليس عفوي أو عشوائي". (معن خليل العمر: 2005، ص

(330)

وعليه يمكن القول ، بأن هذا التعريف أعطى مفهوما شاملا حول الغش ، والذي يعتبره بأنه فعل يمارسه الكبار كما يمارسه الصغار ، حيث يختلف باختلاف العمر فغش الكبار من حيث درجة خطورته وأساليبه وأهدافه يختلف عن غش الصغار ، مع تأكيده على أن الذي يقوم به يسعى من وراء ذلك لتحقيق هدف معين مسطر مسبقا.

• التعريف الإجرائي:

إستنادا إلى التعريفات السابقة يمكن القول بأن الغش في الإمتحانات ، هو سلوك لا أخلاقي ، فيه إنتهاك للقيم الدينية وتجاوز للمعايير الإجتماعية ، يلجأ إليه الطالب الجامعي بهدف الحصول على إجابات تمكنه من الحصول على درجات ، وبالتالي النجاح بطريقة غير شرعية دون بذل أي جهد أو تعب في سبيل تحقيق ذلك ، وهذا اعتمادا على عدة وسائل سواء كانت شفهية أو خطية أو حركية . (أي قديمة أو حديثة).

4-2- التقويم التربوي:

➤ لغة:

" من قَوْم الشيء، أي صحح وأزال العوج، وقَوْم السلعة بمعنى سَعَرها، وعرفه (ابن منظور): على أنه قيمة الشيء." (عبد الواحد الكبيسي: القياس والتقويم، تجديدات ومناقشات، ط2007، 1، ص38).

➤ اصطلاحا:

تعددت التعاريف التي أعطيت لمفهوم التقويم التربوي، وفيما يلي نذكر بعض منها:
- يعرفه (بلوم) بأنه: " إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير، لتقدير

مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كمياً وكيفياً". (عبد الواحد الكبيسي: القياس والتقويم – تجديدات ومناقشات، 2007، ص38).

ما يلاحظ على هذا التعريف أنه جعل من التقويم حكم على شيء لغرض ما بواسطة معايير ومحكات ومستويات معينة، من أجل معرفة كفايتها ودقتها، وهذا الحكم قد يكون كمياً وقد يكون كيفياً، إلا أنه لم يذكر الوظيفة الأساسية للتقويم وهي الإصلاح والتعديل.

- ويعرفاه (نادر فهمي الزبود وهشام عامر عليان) بأنه: "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة : وهي إحداث تغيرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين." (نادر فهمي الزبود و هشام عامر عليان :مبادئ القياس و التقويم في التربية، دار الفكر العربي، الأردن، ط3، 2005، ص13)

نستنتج من هذا التعريف أن التقويم التربوي هو عملية نقوم بها لمعرفة مدى تحديد الأهداف التربوية المنشودة، والتي هي إحداث تغيرات معينة في سلوك المتعلمين.

- يعرفه (عبد الواحد الكبيسي) بأنه : " عملية منظمة لجمع المعلومات حول الظاهرة ما، وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة." . (عبد الواحد الكبيسي: القياس والتقويم – تجديدات ومناقشات، 2007، ص40).

ركز هذا التعريف على ضرورة جمع المعلومات اللازمة وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها، وذلك من أجل معرفة المدى الذي تحقق من الأهداف التعليمية، وذلك بهدف اتخاذ القرارات الملائمة، إلا أن هذا التعريف أهمل الوسائل التي تستخدم في هذه العملية.

في إطار ما تقدم من تعاريف للتقويم التربوي، نخلص بتعريف إجرائي لهذا المفهوم بما يتناسب مع أهداف الدراسة، حيث نقول بأنه: " العملية التي يقوم بها المعلم داخل الصف الدراسي من أجل الحكم على قدرات المتعلمين لمعرفة وتحديد مستوياتهم لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المرجوة، وذلك باستخدام طرق معينة."

4-3- القياس: يعرف لغة بأنه التقدير، فإذا قيل أن فلان فاس الشيء بغيره أو على غيرها فهذا يعني أنه قدره على مثاله، وهو عملية إعطاء الأشياء أرقاماً وفق قواعد محددة .

يعرف القياس في علم النفس بأنه مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية، أما ستيفنز فيعرف القياس على أنه إعطاء قيم رقمية الخاصة ما بحيث يتمثل مقدار ما يملكه الفرد أو الشيء

من الخاصية وفق شروط أو قواعد معينة وهو العملية التي يتم من خلالها التعبير على الخصائص المختلفة للأشياء أو الحوادث أو الظواهر أو الأشياء بقيم كمية تحدد بناء على قواعد وشروط محددة.

2-التقويم التربوي: ويمكن تناول مفهوم التقويم التربوي بالتعرف أولاً على معنى كلمة تقويم وذلك على المستويين اللغوي والاصطلاحي.

التقويم في اللغة من قوم الشيء يعني وزنه وفتره واعطاء ثمناً معيناً وتعني كذلك صوبه وعدله ووجهه نحو الصواب والتقويم كما ورد معناه في منجد اللغة والأعلام من قوم الشيء أي عقله وأزال اعوجاجه، وفي القاموس الفرنسي e RobertL قوم يعني بحث بدقة أو بارتياح عن القيمة أو الثمن، وفي القاموس EVALUER فرنسي - عربي : قوم، قدر ، سفر خش، ويعني التقويم في المدرسة الكندية إصدار حكم على القيمة الموافقة لنتيجة قياس ما، وإعطاء معنى لهذه النتيجة بالنسبة للإطار مرجعي معيار، سلم قيم، ...).

واصطلاحاً على أنه عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار .

من خلال التعريفات السابقة نجد أن عملية القياس تمثل جزء من عملية التقويم حيث أنها تأخذ الصفة الرقمية فقط دون إصدار أي حكم على الشيء المقوم، أو تشخيص الحالة وطرح العلاج اللازم، وتتضمن عملية التقويم القياس والتقدير .

فإن المتخصصين في اللغة لا يذكرون كلمة تقييم ويذكرون كلمة تقويم حيث جذر الكلمة: ف، و، م و لا يوجد في المعاجم اللغوية المعتمدة (ق، ي (م) وعليه كلمة التقييم أدخلت إلى لغتنا العربية، ونظراً لشبوح الكلمة وكثرة استعمالها أقرت بالمجمع اللغوي، فجعل التقويم للتعديل والتقييم للقيمة، أي التقييم إعطاء قيمة ثم التقويم بعد إعطاء القيمة البحث عن الخطأ ونقاط الضعف ووضع علاجاً مناسباً للخطأ.

أما التقويم في التربية الحديثة فيعني: العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية، وقد أدخل حديثاً مفهوم التقويم في التربية من منظور أنه وسيلة للإصلاح والتطوير في المجال التربوي بهدف تحسين تعلم الطلبة وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة، فهو يشكل أرضية مهمة للكثير من القرارات المتعلقة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من عمليات النظام التعليمي، وهنا يجب أن تشير إلى أننا إذا أردنا أن نصل إلى مفهوم إجرائي عن التقويم فيجب علينا أن نفهم ما يلي فهماً سليماً :

أ- التقييم ليس هو القياس، فالقياس جزء من التقييم.
 ب التقييم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة.
 ت التقييم ليس غاية ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية.
 وبهذا سيتم الاعتماد فيما سيأتي مصطلحاً واحداً هو التقييم" وذلك لسببين هما:
 إن مصطلح التقييم أشعل من مصطلح التقييم وهو المفهوم الذي يحتاجه المربي في التربية والتعليم. تفادياً للإكثار من المصطلحات التربوية الذي قد يؤدي إلى التشويش حول المنتظر من العملية التقييمية
5-فرضيات البحث:

- يساهم الغش في تضليل التقييم التربوي للطلبة الجامعيين.
 - توجد معوقات تحول دون تحقيق التقييم التربوي النزيه.
 - قد يكون للغش دور في تراجع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين.
- 6-الدراسات السابقة:**

نظرا للإمكانيات المحدودة فإن هذا البحث لم يحصل على دراسات سابقة، ولكن فيما يلي هناك بعض الدراسات المشابهة:

الدراسة الأولى:

دراسة الطالبة الباحثة: لبنى بن سي مسعود(2007/2008) وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة قسنطينة2) بعنوان: (واقع التقييم التربوي في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات)، كانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقييم التربوي والوقوف على مختلف الممارسات التقييمية السائدة في المدرسة الابتدائية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بنداً موزع على أربع محاور وتم تطبيق هذه الأداة على عينة أختيرت عشوائياً مكونة من 110 معلماً ومعلمة موزعين على 42 مدرسة بولاية ميلة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تطبيق التقييم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين، ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ (اكتظاظ في القسم الواحد)

- التقييم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويماً تقليدياً.

الدراسة الثانية:

دراسة الطالب الباحث طه صالح حمود (2002-2003) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة الجزائر) بعنوان: " واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي " وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم التربوي المعمول به والسائد في مؤسسات التعليم الثانوي. واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وكانت اداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بنداً موزع على أربعة محاور وتم تطبيق هذه الأداة على عينة اختيرت عشوائياً مكونة من 210 أستاذ في التعليم الثانوي بولاية البويرة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- معظم أساتذة التعليم الثانوي ليس لديهم ذلك الإطلاع الكافي بالتقويم التربوي وأنواعه.

- غالبية الأساتذة يعرفون التقويم التربوي على أنه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها فقط.

- أغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الإجمالي والتحصيلي.

- استخدم الأساتذة الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم لتحقيق النجاح.

7- الإطار النظري للبحث:**مقاربة نظرية الغش:****-النظرية الإسلامية:**

ذهب ابن سينا إلى أن الإنسان قد ولد على الفطرة، وأنه ليس خيراً بطبعه أو شراً بطبعه وإن كانت نظرته أقرب إلى الخير منها إلى الشر ، وهذا الإنسان يتغير ويتشكل وفق مؤثرات البيئة ونظمها التربوية ، وإذا تعود الشر أصبح شريراً ، وإذا تعود الخير أصبح خيراً ، وفي ذلك يقوم : "فإن فطم الصبي عن الرضاع بدء بتأديبه ورياضة أخلاقه قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة وتفاجته الشيم الذميمة ، فإن الصبي تتباعد إليه مساوئ الأخلاق ، وتتهال عليه العادات الخبيثة ، فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعاً"، ويؤكد ذلك في موقع آخر فيقول : "والأخلاق كلها الجميل منها والقبيح هي مكتسبة ، ويمكن للإنسان متى لم يكن له خلق حاصل أن يحصله لنفسه ، ومتى صادفت أيضاً نفسه على خلق حاصل ، جاز أن ينتقل بإرادته عن ذلك إلى ضد ذلك الخلق . "(سيد أحمد عثمان وآخرون ، 1973، صص214، 215)

ولما كانت الأخلاق في نظر ابن سينا شيئا مكتسبا غير موروث، وكان في قدرة الإنسان أن يكتسب من الأخلاق ما يشاء عن طريق "التعود" أو التقليد أو الخوف أو الحكمة فقد رأى ابن سينا أن تبدأ عملية إكتساب الأخلاق منذ "ميلاد الطفل"، لأن ما يتعرض له الطفل عقب الولادة وفي مرحلة الطفولة المبكرة من متاعب وآلام تؤثر على نفسيته وعلى مزاجه ومن ثمة على أخلاقه، ولذا اهتم ابن سينا بمرحلة الطفولة المبكرة وكل ما يتعلق بها، كما اهتم بأخلاق المرضعة وآدابها وأخلاق المعلم وآدابه ورفاق الطفل في مكتبه أو حلقة الدرس، إذ رأى أن الصبي يستمد أخلاقه من البيئة المحيطة به، عن طريق الإقتداء والتعود في تلك المرحلة، وهو لا يرى بأسا من اللجوء إلى العقاب في سبيل تعويد الأطفال عادات أخلاقية معينة، ويطالب باتخاذ الشعر وسيلة لتعليم الطفل مكارم الأخلاق، كما يرى ضرورة أخذ الصبي منذ الصغر بآداب الدين و أخلاقياته . (عبد الرحمان النقيب، 1997، ص ص 322-323)

ولهذا السبب فقد أعطى أبو حامد الغزالي أهمية كبيرة للأسرة ولدورها التربوي في حياة الطفل، حيث يقول: "بأن الصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما ينقش عليه، ومائل إلى كل ما يلقى به إليه، فإن عود الخير نشأ عليه، وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه أبواه في مثواه، إن عود الشر شقي و هلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه " نفس الرأي جاء على لسان الفيلسوف الإنجليزي جون لوك (John Loke) بعد الغزالي بما يقرب من ستة قرون.(هدى محمود الناشف : 2011، ص 184).

كما أكد الإمام الغزالي رحمه الله وغيره من علماء النفس الذين أشاروا إلى أن الأطفال يأتون إلى هذا الكون كالصفحة البيضاء والتي لم يخط عليها حرف أو لون، لذلك أول حرف أو كلمة أو جملة للطفل هي نتاج تفاعله مع الأسرة، وهي مصدر تعلمه، إذ يجب أن لا ننسى أن الإنسان لا يولد كذابا، والأصل في الإنسان الصدق في القول والعمل، لأن الكذب سلوك مكتسب ومهارة يتعلمها الإنسان بالتدريج.(عدنان يوسف العتوم: 2008، ص ص 146، 242)

حيث يرى بأن "للأسرة أهمية في نمو القيم الأخلاقية لدى الطفل، وعلى قدر نوعية الخبرات والمثيرات التي يمتصها من والديه ينشأ سليم النفس طاهر العقل، فهو يخلق قابلا للشر والخير معا، ووالداه هما اللذان يمنحانه القيم الأخلاقية أو عكسها". (طاهر عبد الكريم سلوم : محمد جهاد جميل، 2009، ص 138)

وفي هذا الشأن بالذات يقول الرسول صلى الله عليه وسلم - : "ما من مولود إلا ويولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه " صحيح مسلم، وهذا يدل على دور أصحاب التنشئة الاجتماعية في تربية الطفل وتنشئته على التعرف بهويته وعقيدته التي يستمد منها قيمه وأخلاقه .(ثائر أحمد غباري ، خالد محمد أبو شعيرة، 2009، ص 263).

ومن خلال ما سبق ذكره ، يمكن القول بأن تفسير الفكر العربي الإسلامي لسلوك الغش في الإمتحانات استمد أفكاره وتفسيراته من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ، وما يلاحظ على هذه التفسيرات أنها تدخل في إطار أهمية القدرة في التربية والتنشئة الاجتماعية للطفل ، حيث قام المفكرون الذين سبق وذكرناهم بإبراز أهمية الأسرة وخصوصا الوالدين في تشكيل شخصية الطفل وتكوينها، باعتباره يولد على الفطرة ، وأبواه هما من يرسمان له معالم الطريق للمضي قدما ، فإذا كان الوالدين قدوة حسنة له في سلوكهما وأخلاقهما وقيمتيهما ، فإن الطفل سيتأثر بهما ويحاول تقليدهما واتباع نهجهما ، أما إذا كان قدوة سيئة له في سلوكهما وأخلاقهما وقيمتيهما ، فإن الطفل سيتأثر بهما ويحاول العمل مثلتهما وهنا ستجد الأخلاق القبيحة و السلوكيات المنحرفة طريقها يسيرة جدا ، لتسطو على شخصيته وتترسخ فيها، بمعنى آخر فقد ركز المفكرون على أهمية دور الوالدين من حيث أنهما قدوة أو (نموذج) يعمل الطفل على تقليده و إتياعه ، وهي نفس الفكرة التي انطلق منها أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي مع توسيعهم لدائرة التقليد وعدم الاقتصار على الوالدين فقط ، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الأفراد الآخرين المنتمين للمجتمع والعمل على تعلم واكتساب عاداتهم وكذا اتجاهاتهم و سلوكياتهم.

-علاقة الدراسة بالنظرية السلوكية:

إن دراستنا هذه تتدرج أيضا ضمن المدخل النظري المتعلق بالنظرية السلوكية باعتبار أن اغش يعتبر سلوك يقوم به فرد (طالب) أو مجموعة من الأفراد (طلبة)، ويدخل في دائرة أو خانة السلوك غير السوي أو السلوك السلبي والمنحرف، والذي يجب تعديله وتغييره وهذا ما نجده عند أصحاب النظرية السلوكية، والتي اهتمت كثيرا بدراسة السلوك الانساني وقد ركزت هذه التوجهات على الاجراءات العملية التي يمكن تطبيقها والتحقق من فعاليتها وقد ابتعدت عن الدراسات التي لا تهتم بالجانب التطبيقي، ويظهر الاتجاه السلوكي بدأ التركيز على المنهجية العملية في تعديل السلوك، وقد عززت هذه المدرسة منهجيتها بعد اكتشاف قوانين التعلم، والتي كانت بمثابة القاعدة المفاهيمية للنظرية السلوكية، وقد عززت هذه المدرسة منهجيتها بعد اكتشاف قوانين التعلم والتي كانت بمثابة القاعدة المفاهيمية

لنظرية السلوكية، واعتبرت هذه المدرسة أن معظم السلوكيات الانسانية مُتَعَلِّمة لذا فهي قابلة للتغيير وهذا ما ينسحب على الغش إذ هو سلوك مُتَعَلِّم ومُكْتَسَب عن طريق الملاحظة أو جماعة الرفاق....

ولذلك كان من أهم مبادئ هذه النظرية في تعديل السلوك وتغييره نجد مبدأ التعزيز أو التدعيم بكل أنواعه والذي غايته الكبر في النهاية هو السعي لتعديل وتغيير السلوك غير المرغوب فيه كالغش مثلاً.

أو الاشادة والمكافأة لأصحاب السلوك المرغوب فالامتناع عن الغش أو الافلاح عنه بعد الوقوع فيه أو الادمان عليه.

كذلك تظهر لنا أهمية هذه النظرية في تعديل وتصحيح وتغيير السلوك كالتعزيز والتدعيم (تعزيز ايجابي - تعزيز سلبي - نمذجة)

الدراسة الميدانية:

- الإطار المنهجي للبحث:

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل المعطيات الميدانية وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها، لذا اخترنا المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأقدر على الوصول إلى تحقيق أهداف البحث والإجابة عن التساؤلات البحثية المثارة وتحقيق فرضياته المطروحة.

مجتمع الدراسة وطبيعة العينة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة قسنطينة 2 عبد الحميد مهري كلية العلوم الانسانية والاجتماعية وقد اختيرت العينة عشوائيا من جميع أقسامها وقد بلغ عددهم 340 مبحوث ومبحوثة حيث تم توزيع الاستبيان عليهم عشوائيا بالتنقل إلى أماكن دراستهم وقد توزعت العينة على المبحوثين على النحو التالي

جدول رقم (01) يوضح توزيع العينة حسب أقسام الكلية والمستويات

الأقسام	التكرار	النسبة المئوية	ذكور	إناث
سنة أولى جدد مشترك	45	13.23	15	30
السنة الثانية ليسانس علم الاجتماع	50	14.70	12	38
السنة الثانية ليسانس فلسفة	46	13.52	10	36
السنة الثالثة أنثروبولوجيا	52	15.29	13	39
السنة الثالثة تاريخ عام	51	15	12	39
السنة أولى ماستر علم الاجتماع	56	16.47	14	42
السنة الثانية ماستر علم الاجتماع	40	11.76	7	33
المجموع	340	100	83	257

التحليل: يوضح الجدول أعلاه توزيع المبحوثين (أفراد العينة) على أقسام و بعض تخصصات كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بجامعة قسنطينة -02- عبد الحميد مهري مكان الدراسة الميدانية و كما هو مبين أن السنة الأولى ماستر علم الاجتماع أخذت قسطا كبيرا بنسبة التوزيع العشوائي 16.47 و المقدرة بـ 56 مبحوث ، تليها السنة الثالثة انتروبولوجيا و المقدرة بنسبة 15.29 % و المقدرة بـ 52 مبحوث .

تم تليها السنة الثالثة تاريخ عام بنسبة مقدرة بـ 15 % و المقدرة بـ 51 مبحوث وتأتي بعد ذلك السنة الثانية ليسانس علم الاجتماع بنسبة مقدرة بـ 14.70 المقدرة بـ 50 مبحوث تم تليها السنة الثانية ليسانس فلسفة بنسبة تقدر بـ 13.52 و المقدرة بـ 46 مبحوث و تتبعها السنة أولى جدد مشترك بنسبة تقدر بـ 13.23 و المقدرة بـ 45 و تأتي في الأخير السنة الثانية ماستر بنسبة تقدر بـ 11.76 مبحوث و المقدرة بـ 40 مبحوث .

كما أن البحث قصد اختيار طلبة الماستر 1 و الماستر 2 نظرا لطبيعة هذا المستوى الأكاديمي و ما يتميز به من تكوين و تنمية قدرات و تطوير معارف في التخصص الذي يتمدرس فيه الطالب و ما يتطلبه أيضا هذا المستوى من جهد و اجتهاد و مثابة لتحقيق تكوين أكاديمي نوعي متميز و هذا و قد تم اختيار مفردات العينة عشوائيا كما أشرنا إلى ذلك سابقا ، لكن بناءا على مجموعة متغيرات ركز عليها هذا البحث كمتغير الجنس و السن و المستوى الدراسي و الخبرة التي يمتلكها الطالب في ملاحظته و معاشته للظاهرة محل الدراسة و البحث (الغش) خاصة مستوى الماستر و الثالثة ليسانس

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرالجنس

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
24.41	83	ذكور
75.58	257	الإناث
%100	340	المجموع

ما يلاحظ على بيانات الجدول أعلاه أن غالبية الباحثين من فئة الإناث بنسبة 75.58 مقدر بـ 257 محوثة و لعل ما يفسر هذه النسبة هو الاختيار العشوائي للمبحوثين فضلا على أن واقع التمدرس بالجامعة بين أن نسبة الإناث لجميع الكليات و التخصصات أكبر بكثير من نسبة الذكور المتمدرسين لاسباب موضوعية وواقعية ومنها ان فئة الذكور غالبيتهم يتجهون الى العمل واختصار المسافة والزمن لسد حاجيات اسرهم كتوفير لقمة العيش ومساعدة عائلاتهم بحثا عن الكسب والرزق ومن خصائص العينة ومن خصائص العينة نجد متغير المستوى الدراسي والمتمثل في درجة الماستر 1 و 2 واغلبها ايضا من فئة الاناث ما يدفعنا الى القول بوجود توسيع دائرة ونطاق البحث الى اقسام اخرى والى عدد كبير من المستويات حتى تكون نتائج الدراسة موضوعية ومتنوعة بين كلا الجنسين اذ غلبت عليها فئة الاناث .

2- أدوات جمع البيانات:

تعتبر أدوات جمع البيانات " دعائم أو وسائل أساسية يستخدمها الباحث لجمع معطياته التي سوف يخضعها فيما بعد للتحليل كما أنها مجموعة تقنيات يختارها الباحث و ينشئها لتستجيب لحاجات بحثه و تحقق أهدافه المسطرة" (عمار عكتوف 1987، 82) و في هذه الدراسة اعتمدنا مجموعة من أدوات جمع البيانات من أجل ضمان الحصول على البيانات المطلوبة التي تخدم البحث و أهم هذه الأدوات هي:

أ- الملاحظة:

و التي تعتبر من أهم أدوات و تقنيات جمع البيانات في العلوم الاجتماعية لأنها تعتمد على " المشاهدة و المراقبة الدقيقة لسلوك أو ظاهرة معينة و تسجيل الملاحظات أول بأول و تؤدي الملاحظة دورا أساسيا في الحصول على معلومات عن السلوك في المواقف الطبيعية" (عامر قنديلجي 199 - 172) و تتعدد أنواع الملاحظة بتعدد المواقف و الأساليب التي تجرى فيها الملاحظة و التي تضبط أيضا و تتحكم في طريقة جمع البيانات فهي قد تكون مباشرة أو غير مباشرة و قد تكون عابرة أو بسيطة و لقد تم استعمال أداة الملاحظة البسيطة ، و التي يمكن تقسيمها بدورها إلى قسمين أو نوعين:

- ملاحظة بالمشاركة و ملاحظة بدون مشاركة و على اعتبار أن الباحث كان و لعدة سنوات خلت كما درس بالجامعة يشغل منصب أستاذ متعاقد مع قسم علم الاجتماع درس عدة مقاييس لعدة سنوات بعد نجاحه في مسابقة الدكتوراه و خضوعه لتكوين لمدة سنة في التدرج بالطور الثالث مرحلة دكتوراه ل.م.د و قد أشرف على حراسة الإمتحانات بنفس الكلية و القسم (علم الاجتماع) مايزيد عن أربع سنوات لذلك استخدم النوع الأول من الملاحظة و هي الملاحظة التي يقوم فيها الباحث بمشاركة واعية منظمة بحسب ماتسمح به الظروف في نشاطات الحياة الإجتماعية وفي اهتمامات الجماعة بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالسلوك الإجتماعي ، وذلك عن طريق إتصال مباشر يجريه الباحث من خلال مواقف إجتماعية محددة " (علي غربي ، 2009 111) مما يسمح له بالإحتكاك بالطلبة المبحوثين و غيرهم (من غير المبحوثين الذين لم تشملهم الدراسة نظرا لظروف متعددة لوباء كورونا و ضعف الإمكانيات المادية و عامل الزمن و الإلتزامات المهنية و العائلية) ومعايشتهم اليومية و متابعة سلوكياتهم التعليمية و التربوية و معرفة كل التغيرات التي تطرأ على الظاهرة (الغش) و على آرائهم و اتجاهاتهم و قيمهم ، و معرفة كل التأثيرات التي يخضعون لها سواء داخل الجامعة أو خارجها ، و لقد ساعدته هذه الأداة ليس فقط في مرحلة جمع البيانات و المعطيات بل حتى قبل ذلك أثناء عملية تحديد و ضبط الموضوع و تحديد أبعاده عن طريق الملاحظة من خلال جولات استطلاعية استكشافية و جص النبض و تحسس الظاهرة محل المتابعة و الدراسة و الأسئلة العامة المتعلقة بظاهرة الغش و مدى وجودها وانتشارها بين الطلبة من خلال حوارات و مناقشات مع الطلبة و درشات بسيطة كما ساعدتنا هذه الأداة الملاحظة بالمشاركة حتى في تحديد طبيعة الأسئلة والعبارات المستخدمة في الاستبيان و في المنهج المستخدم و أيضا في ضبط أسئلة المقابلة مع الأساتذة .

الاستمارة (الاستبيان)

و هو من أهم أدوات جمع البيانات و أكثرها شيوعا و استخداما لدى الباحثين خاصة في حقل العلوم الاجتماعية و الإنسانية و مهما " كان نوع البحث الميداني سواء كان وصفيا أو تاريخيا استكشافيا أو سببيا و هي تهدف إلى معرفة إتجاهات و نوايا و دوافع أفراد العينة حول موضوع معين بالتالي الحصول على البيانات التي تتفق مع أهداف البحث و في هذه الدراسة استعملنا استمارة موجهة للطلبة و تضم 37 سؤالا موزعين كما يلي :

-**المحور الأول:** و هو محور البيانات الشخصية الخاصة بالطالب و تشمل أربعة أسئلة أغلبها مغلقة محددة باختيارات (من السؤال 1 إلى السؤال 4) بالتحصيل الدراسي و يشمل ثمانية أسئلة ستة أسئلة مغلقة و إثنان فرعية من السؤال 5 إلى السؤال 12

-**المحور الثالث :** وهو متعلق بالغش و علاقته بدافعية التحصيل لدى الطلبة الجامعيين و يضم ثمانية أسئلة خمسة مغلقة و ثلاثة فرعية مفتوحة .

-**المحور الرابع:** وهو المحور المتعلق بالغش و تأثيره على التقويم التربوي للطلبة و يضم عشرة (10) أسئلة سبعة مغلقة و ثلاثة فرعية

الفصل السادس عرض و تحليل النتائج و البيانات

المبحث الأول: تحليل نتائج الإستهيين الموجه للطلبة

جدول رقم 3 يوضح مدى مساهمة الغش في تظليل التقويم التربوي:

الجدول رقم(3) متعلق بكثرة الدافعية للغش عند الاناث :

الفئات (القسم والمستوى)	التكرار (ك)	النسبة المئوية
سنة اولى جذع مشترك	10	04.5
سنة الثانية ليسانس علم الاجتماع	09	04.5
سنة ثالثة ليسانس فلسفة	08	03.68
سنة ثالثة انثروبولوجيا	13	06.76
سنة ثالثة تاريخ عام	15	07.65
سنة اولى ماستر	11	06.16
سنة ثانية ماستر	07	02.8
المجموع	73	36.05

الجدول رقم (4) متعلق بكثرة الدافعية للغش عند الذكور

الفئات (القسم والمستوى)	التكرار (ك)	النسبة المئوية
سنة اولى جذع مشترك	28	12.6
سنة الثانية ليسانس علم الاجتماع	27	13.5
سنة ثالثة ليسانس فلسفة	24	11.04
سنة ثالثة انثروبولوجيا	30	15.6
سنة ثالثة تاريخ عام	26	13.26

11.76	21	سنة اولى ماستر
07.2	18	سنة ثانية ماستر
84.96	174	المجموع

التعليق:

يتضح لنا من خلال نتائج الجداول المدونة أعلاه أن الدافعية لممارسة الغش تكون عند الذكور أكثر منها عند الاناث حيث بلغت النسبة لدى الذكور 84.96 % بالمقارنة مع نسبة الدافعية للغش عند الاناث والتي تقدر ب36.05%

وقد برر الكثير من الطلبة المبحوثين عن أسباب هذا الفارق في الدافعية للغش بالنسبة للذكور بكون غالبيتهم يتغيب عن المحاضرات وحتى التطبيقات في الكثير من الاحيان واضاعتهم للوقت خارج اطار الدراسة أثناء أوقات التحضير لامتحانات فيضيق عليهم الوقت للمراجعة والتحضير الجيد من جهة أخرى كونهم معولين على الغش أصلا بالاضافة الى ممارستهم لأعمال أخرى تجارية للكسب و الى ذلك تجدهم غير مهتمين بالدراسة والتحصيل الجيد التحضير لامتحانات يضاف الى ذلك عدم خوفهم من الاولياء حيث يعتبرون أنفسهم قد تحررو من كل القيود عندما وصلو الى المرحلة الجامعية و لانشغالهم أيضا بوسائل التواصل الاجتماعي و الدردشة ونسج العلاقات العاطفية و لانشغال بالرياضة، كما أنهم من الناحية النفسية يكرهون الحفظ وضعف الرغبة عندهم للدراسة

و مع ذلك يسعون للحصول على علامات مرتفعة للنجاح دون بذل جهد أو تعب و اجتهد بل بطرق الغير أخلاقية والتحايل والغش والاعتماد على الآخرين، بينما نجد بالمقابل الاناث أكثر حرصا على الدراسة و التحصيل الدراسي الجيد و التحضير الجيد لامتحانات والحفظ ورغبة الكثيرات منهن في الحصول على علامات ومعدلات مرتفعة تؤهلن للنجاح بتفوق واختيار تخصص يليق بهن وبشخصيتهن وبمستقبلهن المهني.

غير ان هناكمن الذكور والاناث يرون بأن الغش متساوي عند كلا الجنسين لان الكل يرغب بالنجاح و التفوق و تقادي الرسوب، ومنهم من يرى أن الاناث أيضا يمارسن الغش لغياب الحياء من جهة وكذلك لباسهن الخمار مثلا يسهل اخفاء وسيلة الغش و كذلك لانشغالهن بوسائل التواصل الاجتماعي والعلاقات العاطفية.

جدول رقم (5) يوضح المعوقات التي تحول دون تحقيق التقويم التربوي النزيه

الجدول رقم (5) المتعلق بتحيز الاساذ لبعض الطلبة وعلاقته بالغش

الفئات (القسم والمستوى)	التكرار (ك)	النسبة المئوية
-------------------------	-------------	----------------

10.8	24	سنة أولى جذع مشترك
11.5	23	سنة الثانية ليسانس علم الاجتماع
09.66	21	سنة ثالثة ليسانس فلسفة
13.52	26	سنة ثالثة انثروبولوجيا
12.24	24	سنة ثالثة تاريخ عام
11.2	20	سنة أولى ماستر
06.4	16	سنة ثانية ماستر
75.32	154	المجموع

نسبة الاجابة ب لا: 24.22

من خلال البيانات الجدول الاحصائية يلاحظ أن ما نسبته 75.32% من عينة الطلبة المبحوثين تقر بأن تحيز الأساتذة لبعض الطلبة لاعتبارات مختلفة (كالجنس و العمر والطبقة الاجتماعية، والخلفية الاقتصادية للطلاب وكذلك مناصب الأولياء ومكانتهم الاجتماعية) له دور وعلاقته باللجوء كثير من الطلبة الى الغش و التحايل كحل بديل لتعويض ضعف النقاط وعدم كفايتها للنجاح و التفوق وهو الأمر التي تعززه وتؤكدته النتائج المتعلقة بالتمييز على أساس الجنس 57.78% وعلى أساس الطبقة الاجتماعية 55.48% و التحيز على أساس مناصب الأولياء (الدافعية) ب: 64.44% و أكدته أيضا النسب المتعلقة بالتمييز بسؤال حول شعور وعدم شعور الطلبة بالعدل و المساواة النجاح حيث قدرت نسبة الاجابة ب لا ب: 87.3% وكذلك نسبة شعور الطلبة بالظلم والمساواة قدرت ب74.17% وكذلك في الاخير الشبه التي يؤكد لجوء الطلبة الى الغش بسبب الحكم والأسباب السابق ذكرها و قدرت ب 77.52% كل هذه المعطيات و الأسباب تجعل من مسألة التحيز الأستاذ لبعض الطلبة و التميز بينهم في رصد النقاط و النجاح من العوامل المغطية الى لجوء كثير من الطلبة الى ممارسة الغش و التحايل لأجل النجاح وهو ما يضرب عملية التقويم التربوي و يعصف لمصادقية العملية التعليمية ونتائجها.

ما يتطلب تدخل ومعالجة هادفة من القائمين على النظام التربوي و المنظومة التعليمية في كل ظوابطها وخاصة مرحلة الجامعية بحيث تعتبر الجامعة خزان ممول للمجتمع بالكفاءات و الاطارات في كل المجالات والقطاعات الحساسة .

الجدول رقم (6) تتعلق بأسباب تحيز الاستاذ لبعض الطلبة وعلاقته بالغش

(الجنسين)

الفئات (القسم والمستوى)	التكرار (ك)	النسبة المئوية
سنة أولى جذع مشترك	16	07.2
سنة الثانية ليسانس علم الاجتماع	21	10.5
سنة ثالثة ليسانس فلسفة	17	07.82
سنة ثالثة انثروبولوجيا	19	09.88
سنة ثالثة تاريخ عام	18	09.18
سنة أولى ماستر	15	08.4
سنة ثانية ماستر	12	4.8
المجموع	118	57.78

عامل العمر : 13.55

تشير نتائج الجدول المدونة أعلاه أن ما نسبته 57.78% من عينة مجتمع البحث والدراسة الخاصة بتأثير ظاهرة الغش على التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين أن من أسباب تحيز الأستاذ للطلبة نجد سبب ومعيار الجنس ويعتبرون أن هذا الأمر له علاقة بلجوء كثير منهم الى الغش وهذه ظاهرة أصبحت منتشرة ومتفشية في الوسط الجامعي وفي المنظومة التعليمية بصفة عامة اذ يشتكي الكثير منها من طلبة وأولياء والأساتذة و القائمين على الشأن التربوي التعليمي و هذا وشكاوي كثير من الطلبة حيث طالب كثير من الطلبة في مقترحاتهم لتحسين التقويم التربوي وتحقيق التقويم العادل و المنصف والفعال وكذلك لتحقيق العدالة والمساواة ومبدأ تكافؤ الفرص طالبوا بعدم التمييز بين الجنسين ذكور و اناث لسبب آخر و هذا ما تؤيده نسبة: 65.67% من الطلبة المبحوثين في سؤال حول شعورهم وعدم شعورهم بالعدالة و لا مساواة في النجاح بسبب التمييز في رصد النقاط للطلبة من ناحية أو بمعيار الجنس فكثير ما يميل الاساتذة الى الاناث أكثر من الذكور وهو ما أكدته هذه النسبة

وهو ما يدفعهم حسب رأيهم الى اللجوء الى الغش للحصول على نقاط مرتفعة ومعدلات أيضا تساوي أو تفوق نقاط الطالبات لتعويض النقص ولتفادي الرسوب.

الجدول رقم (7) متعلق بأسباب تحيز الأساتذة لبعض الطلبة وعلاقته بالغش
(عامل الطبقة الاجتماعية)

النسبة المئوية	التكرار (ك)	الفئات (القسم والمستوى)
05.85	13	سنة أولى جذع مشترك
09.00	18	سنة الثانية ليسانس علم الاجتماع
07.36	16	سنة ثالثة ليسانس فلسفة
10.4	20	سنة ثالثة انثروبولوجيا
06.63	13	سنة ثالثة تاريخ عام
10.64	19	سنة أولى ماستر
05.6	14	سنة ثانية ماستر
55.48	113	المجموع

يتجلى لنا من خلال نتائج الجدول المدونة أعلاه أن نسبة 55.48% من أفراد عينة البحث يعتبرون أن من الأسباب والعوامل الباعثة على الغش هو الناجمة عن تحيز بعض الأساتذة لفئة من الطلبة في رصد النقاط ونجاح بعض الطلبة الى الطبقة الاجتماعية للطلبة أي اعتبار معيار الطبقة الاجتماعية كأساس لتقييم وتقويم الطلبة وهذا يعتبر معيار ذاتي ومحاباتي وغير موضوعي وغير نزيه اذ من المفروض بيداغوجيا وتربويا وأخلاقيا وقانونيا أن يقيم الطلبة على أساس مجهوداتهم واجتهادهم خلال السداسي أو السداسيين تقيما موضوعيا وحياديا ونزيها من خلال الحضور والمشاركة والقيام بالواجبات أو الأعمال الموجهة اليهم ثم من خلال الامتحانات التي تعتبر كمحطة لتقييم مكتسبات الطلبة أما اذا أصبحت عملية تقويم وتقسيم الطلبة سببا لتدميرهم وتفكيرهم في طرق ووسائل وأساليب غير أخلاقية كالغش والتحايل والاعتماد على الآخرين بسبب عدم موضوعية ونزاهة التقويم التربوي للطلبة والتمييز بين الطلبة والتحيز لبعضهم على أساس السن أو الطبقة الاجتماعية أو مناصب الأولياء والخلفية الاقتصادية والاجتماعية للطالب وهو ما أكدته النسب المبينة (64.44%) (49.76%) أو غيرها من المعايير الغير موضوعية والغير نزيهة والأخلاقية

والغير قانونية فهذا يعتبر طعن في مصداقية النتائج وصدقها من جهة ومن جهة أخرى فهو يعصف بالمنظومة التربوية والتعليمية....وخاصة اذا وجدنا ذلك في الجامعة التي تعتبر الخزان المومن بالكفاءات والاطارات في شتا مجالات العلم وتخصصاته

الجدول رقم (8) متعلق بأسباب تحيز الأساتذة لبعض الطلبة وعلاقته بالغش (مناصب الأولياء الرفيعة)

النسبة المئوية	التكرار (ك)	الفئات (القسم والمستوى)
09.00	20	سنة أولى جذع مشترك
11	22	سنة الثانية ليسانس علم الاجتماع
08.74	19	سنة ثالثة ليسانس فلسفة
12.48	24	سنة ثالثة انثروبولوجيا
07.14	14	سنة ثالثة تاريخ عام
10.08	18	سنة أولى ماستر
06.00	15	سنة ثانية ماستر
64.44	132	المجموع

يلاحظ من خلال النتيجة المتوصل اليها في الجدول أعلاه أن ما نسبته 64.44% من أفراد عينة البحث أجابوا وبيّنوا أن لمناصب الأولياء الرفيعة ومنزلتهم الاجتماعية دورية تحيز الأستاذ لبعض الطلبة في رصد النقاط ونجاح الكثير منهم على حساب فئة أخرى يعتبر أولياؤهم ذوو مكانة اجتماعية وضعية أو فقيرة وليست لهم وجهة وسلطة في المجتمع وهذا ما يدفع بالكثير منهم الى الانتقام واللجوء الى طرق و سلوكيات غير سوية وغير تربوية ولا أخلاقية ومخالفة للدين والقوانين المعمول بها في مثل هذا المجال والعرف الاجتماعي وعادات وأخلاق المجتمع ومنها التحايل والغش والاعتماد على الآخرين للحصول على نقاطه أو تفوق نقاط الطلبة الذين تحصلوا عليها بطرق أقل ما يقال عنها أنها غير تربوية ولا أخلاقية وغير مشروعة كالوساطة واستعمال النفوذ والمناصب لأوليائهم فيقع الجميع في المحذور وهو لجوء كلا الفريقين الى ما هو غير مشروع ولا أخلاقي وغير تربوي للنجاح

وهذا أيضا سهم من السهام الذي يضرب العملية التربوية والتعليمية بصفة عامة في الصميم وخصوصا ما يتعلق بالتقويم التربوي.

الجدول رقم (10) متعلق بآثار الشعور باللاعدل و اللامساواة في النجاح

التمييز في رصد النقاط بين الطلبة

الفئات (القسم والمستوى)	التكرار (ك)	النسبة المئوية
سنة أولى جذع مشترك	22	09.9
سنة الثانية ليسانس علم الاجتماع	21	10.5
سنة ثالثة ليسانس فلسفة	20	09.2
سنة ثالثة انثربولوجيا	23	11.96
سنة ثالثة تاريخ عام	17	08.67
سنة أولى ماستر	19	10.64
سنة ثانية ماستر	12	04.8
المجموع	134	65.67

مما يلاحظ على النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن من أسباب الشعور باللاعدالة و اللامساواة في النجاح عند الطلبة الجامعيين نجد التمييز في رصد النقاط للطلبة وهو يعتبر سبب أيضا يضاف الى أسباب لجوء نسبة معتبرة من الطلبة الى الغش لتعويض هذا التمييز و اللاعدل وما سببه من فوارق بين الطلبة ونجاحهم وهو ما عبرت عنه نسبة تقدر ب: 65.67 % من عينة مجتمع البحث وهو بدوره يعبر عن خلل وتراجع في منظومة القيم لدى بعض الأساتذة الذين يقعون في مثل هذه السلوكات و التصرفات المخالفة لقيم ديننا الحنيف وعاداتنا وتقاليدينا وأعراف مجتمعنا الأصيل التي تدعو الى الأمانة وتحري الصدق والعدل في شتى نواحي الحياة الفردية والاجتماعية ومنها مجال وميدان العلم و التعليم خاصة الذي يحظى بقديسية و تعظيم لدى مجتمعنا المسلم، وكذلك الشأن بالنسبة لطلبة العلم الذين يفترض فيهم الترفع عن سفاق الأمور وفساد الأخلاق و السلوكات التي تتعارض مع قيم مجتمعنا، ومنها الغش والتحايل والاعتماد على الآخرين وهو ما تدعمه نتائج الجدول المتعلق بتحيز بعض الأساتذة لبعض الطلبة 75.32 % وجدول التحيز باعتبار الجنس 57.78 % وجدول الطبقة الاجتماعية 55.48 % وجدول التحيز بسبب مناصب الأولياء الرفيعة قدر ب: 64.44 %

وهذه واحدة أيضا من العقبات و المشكلات التي تعيب وتعرقل سيرورة ونزاهة ومصداقية نتائج الامتحانات وتضرب العملية التعليمية في المقابل كما يقولون وتشجع وتفتح الباب على مصريه لاتخاذها ذريعة ومبرر للجوء كثير الطلبة الى الغش.

الجدول رقم (11) متعلق بتفعيل الوازع الديني وعلاقته بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص

و الاعتماد على الغش

الفئات (القسم والمستوى)	التكرار (ك)	النسبة المئوية
سنة أولى جذع مشترك	22	9.9
سنة الثانية ليسانس علم الاجتماع	30	15
سنة ثالثة ليسانس فلسفة	25	11.5
سنة ثالثة انثربولوجيا	29	15.08
سنة ثالثة تاريخ عام	27	13.77
سنة أولى ماستر	32	17.92
سنة ثانية ماستر	28	11.2
المجموع	193	94.37

نسبة الإجابة ب لا: 10.8

تشير نتائج الجدول المسجلة أعلاه أن ما نسبته 94.37% من فئات الطلبة المبحوثين يقرون بأن تفعيل الوازع الديني و الأخلاقي لدى الطلبة الجامعيين من شأنه أن يساهم و يساعد في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة في الامتحانات و غيرها من أدوات وأساليب التقويم التربوي للطلبة وهو ما يساهم في التقليل من نسبة الطلبة الغشاشين ويساعد على تفادي الغش ولو بنسبة قليلة من نسبة الطلبة الغشاشين ويساعد على تفادي الغش ولو بنسبة قليلة وذلك من خلال قيام كل من المعلم و الأستاذ بدوره الموكل اليه لأنه يعد من أهم عناصر العملية التربوية ومفتاح النجاح أو الإخفاق في سير الدراسة، باعتباره أيضا أداة الاتصال المباشر مع التلميذ أو الطالب والمجتمع، ذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد تقتصر على نقل المعرفة، بل هو الربط بين المنهج و المتعلم وأنه يمثل الأداة الفعالة في انماء قدرات المتعلمين العقلية و المنهجية والاجتماعية وتطوير شخصياتهم، حيث أوكلت اليه مهمة تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وعلا فاعلية المعلم ومهارته وأخلاقه ومبادئه

ومصادقيته والتزامه ونزاهته و موضوعيته يتوقف بنجاح النظام التربوي، وكذلك من خلال مناهج وطرائق التدريس المستعملة.

لذلك أعطيت له المكانة الرفيعة في العملية التعليمية وثانيا من خلال الارشاد النفسي و التربوي للطلبة وترسيخ فيهم قيم ديننا الحنيف و قيم مجتمعا وأعرافه وكذلك من خلال الحملات التحسيسية و التوعوية التي ينبغي أن يقوم بها الفريق التربوي من أساتذو ا إدارة تربوية وطلبة خاصة من خلال تنظيماتهم الطلابية وبالتالي يكون هناك تعبئة جماعية من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص و العدالة و المساواة بين الطلبة وحقوقهم العلمية و التقويمية ومنه معالجة المشكلات التربوية و السلوكية التي تظهر في الوسط الطلابي كتراجع الدافعية والجدية في التحصيل الدراسي وضعف المستوى الدراسي لدى الطلبة وعلاج ظاهرة الغش والتحايل و الاتكال على الآخرين.

الجدول رقم (12) متعلق بتنفيذ الوازع القانوني وعلاقته بتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وتفادي الغش أو التقليل منه

الفئات (القسم والمستوى)	التكرار (ك)	النسبة المئوية
سنة أولى جذع مشترك	19	8.55
سنة الثانية ليسانس علم الاجتماع	26	13.00
سنة ثالثة ليسانس فلسفة	27	12.42
سنة ثالثة انثروبولوجيا	25	13.00
سنة ثالثة تاريخ عام	23	11.73
سنة أولى ماستر	29	16.24
سنة ثانية ماستر	33	13.2
المجموع	182	88.14

نسبة الإجابة ب لا: 6.54%

نلاحظ من خلال نتيجة الجدول المدون أعلاه أن نسبة كبيرة ومعتبرة من فئات مجتمع وعينة الدراسة أكدت على تفعيل الوازع القانوني و الردع القانوني من خلال الصرامة ودعم التسامح في تسليط العقوبات القانونية للمخالفين للنظام الداخلي و اللوائح المعمول بها في سير الامتحانات و المخالفات التي يقع فيها ومنها سلوك الغش و التحايل والاعتماد على

الآخرين و تقدر نسبة المؤيدين لهذا الاجراء (تفعيل الردع القانوني) ب: 88.14% وهي نسبة جد معتبرة مقارنة بنسبة الذين لا يعتبرون أهمية وفاعلية للردع القانوني وقدرت نسبتهم ب: 6.54% وتؤيد رأي المدافعين على تفعيل الردع القانوني مقترحات كثير من الطلبة.

خلاصة نتائج الدراسة وأهم التوصيات:

يندرج هذا البحث ضمن البحوث الاستكشافية الذي هدف إلى محاولة التعرف على مدى تأثير الغش على عملية التقويم التربوي للطلبة الجامعيين، وما إذا كانت توجد بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق التقويم التربوي النزيه، مع التعرّيج على دور الغش في ضعف التحسين الدراسي المعرفي والمنهجي لدى طلاب الجامعة وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

. يؤثر الغش سلبا على التقويم التربوي النزيه للطلبة الجامعيين فهو يظل الأستاذ المقوم والمصحح من جهة وعملية التقويم من جهة أخرى لكونه يزيّف حقيقة نتائج التقويم التربوي للطلبة.

. إن الغش يشوه المستوى الدراسي الحقيقي للطلبة وبالتالي يجعلهم يغترون بأنفسهم، في حين يخرجون دون قدرات علمية ولا مهارات فلا يتطور تفكيرهم ولا مهاراتهم.
. يتسبب الغش في تحطيم وزعزعة البناء القيم ويفسد الكيان الخلقي للطلاب (الشعور بالذنب واحتقار الذات) والانتكاس أمام الآخرين.

. إن نجاح الطلبة في مسارهم الدراسي والعلمي مشكوك في أمره وغير مضمون النتائج والعواقب نتيجة الصعوبات التي ستواجههم أثناء تدرّجهم في المستويات العليا التي ينتقلون إليها بشهادات مغشوشة لا تعكس حقيقة مستواهم العلمي والمعرفي والمنهجي نتيجة عدم استيعابهم وفهمهم واكتسابهم للمعارف القاعدية الأساسية في المواد التعليمية التي درسوها، فكم من متعلمين انتقلوا بالغش في مختلف المراحل الدراسية إلا أنهم لم يستطيعوا مواصلة الدراسة في المستويات العليا لضعف مستواهم وتكوينهم القاعدي الهش وذلك بناء على دراسات أقيمت على حالات معينة من الطلبة ونماذج لذلك.

. التأثير السلبي للغش على سمعة المؤسسات التربوية التعليمية التي ينتمي إليها الغشاشين (مدرسة متوسطة ثانوية جامعة) حيث يؤدي انتشاره (الغش) والسكوت عنه أو عدم مواجهته والوقاية منه إلى تكريس الرداءة والسلبية في العمل التربوي وينتج عن ذلك تفاقم ظاهرة ضعف المستوى الدراسي وضعف نسب النجاح.

. ضعف نسب النجاح وارتفاع نسب التسرب المدرسي والجامعي والتي تشكل عبئا ثقيلا على المنظومة التربوية من خلال كثافة الأفواج التربوية بسبب ارتفاع نسب الإعادة، كما يكون العبء على الأولياء والمجتمع من جهة أخرى.

. فقدان السمعة الطيبة والمصادقية للمدرسة والجامعة الجزائرية كما هو حاصل الآن.

. انحراف المدرسة والجامعة عن رسالتهم التربوية في ترسيخ ونشر القيم الإيجابية في

الحياة الأسرية والمجتمعية ولدى الناشئة الذين هم أمل المستقبل وخزان التنمية والتطور .

. التأثير السلبي لظاهرة الغش على المنظومة القيمية للمجتمع من خلال نقشي ثقافة

الغش والتحايل والتزوير والخداع في كل مؤسسات المجتمع وفي العائلة والإدارة وأماكن العمل والشارع، وفي العلاقات الاجتماعية والمعاملات التجارية الاقتصادية وغيرها .

. انعكاس سلوك الغش على السلوك الأخلاقي والاجتماعي للمتخرجين فإذا زرنا أو

ساهمنا في زرع ثقافة الغش لدى أبنائنا وبناتنا بكل الطرق والأساليب المباشرة وغير

المباشرة، سينتج عندنا حتما أفراد مغشوشين وغشاشين في تفكيرهم وتصوراتهم وقناعاتهم وسلوكياتهم، فيرون في الغش والخداع فحول وأفاز أو شطارة كما يقولون .

. أما بالنسبة للأضرار والآثار التي تقع على المجتمع فيرجع إلى أن هؤلاء الغشاشين

يحتلون ويشغلون اماكن ومناصب ليسوا هلالها مما يؤدي الى اهدار مبداء تكافؤ الفرص الذي هو اساس الديمقراطية في التربية (فاروق عبده فلية).

. امتداد اثار هذا السلوك الانحرافي الى الحياة العملية فيصبح لدينا جيل من

العاملين بشهادات مغشوشة يتسم بعدم الكفاءة والاهلية وبالتهاون والتهرب من المسؤولية

والتماس الطرق الملتوية في قضاء الامور بالوساطة والمحسوبية والرشوة وبكل الطرق

الملتوية وغير المشروعة (فؤاد ابو حطب) وهذا ما يؤكد لواقع المعاش وكما يقولون من شب على شيء شاب عليه.

الإجراءات الوقائية والعلاجية لظاهرة الغش:

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج وبالإطلاع على نتائج وتوصيات

دراسات السابقة يمكن الخروج بالتوصيات الوقائية للتقليل من مفعول هذه الظاهرة واحتوائها قدر المستطاع نقترح ما يلي:

. يستلزم الأمر إلى إجراءات تربوية وتنظيمية وتوعوية وتحسيسية حول مخاطر وآثار

الغش المدمر للفرد وللمنظومة التربوية والمجتمع عامة.

. يجب تكاتف جهود جميع أطراف الجماعة التربوية من جهة أساتذة ومعلمين وإدارة ومستشاري التوجيه المدرسي وأولياء لمواجهتها كل في حدود مسؤولياته وموقعه.

. وجوب الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية الصحيحة وبأساليبها منذ طفولة الأبناء من خلال نشر الوعي الديني والقيم والمعايير الاجتماعية المرغوبة وتوعية أولياء الأمور بأضرار وأثار غش الأبناء الدينية والمعنوية والاجتماعية والنفسية.

. الاهتمام بالإرشاد النفسي والتربوية للناشئة لأنه معين ومكمل للعملية التربوية التعليمية ولكون الحاجة إليه أصبحت ضرورة من ضرورات الحياة التربوية والأخلاقية والاجتماعية والانسانية.

. العمل على إزالة جو الرهبة والخوف والقلق من الامتحانات سواء في داخل الأسرة أو في المؤسسات التربوية أو في وسائل الإعلام.

. تعديل نظم وأساليب الامتحانات بما لا يسمح بالغش قدر الإمكان وتحقيق أكبر قدر من النزاهة والعدالة بين الطلاب.

. تطوير نظم وآليات وأساليب التقويم في الامتحانات بحيث تشمل على أكثر من أسلوب مع التأكيد على نظام التقويم المستمر الذي يشمل عدة اختبارات شفوية، وعملية وتحريية كتابية أثناء العام وأثناء الفصل الدراسي الواحد.

قائمة المصادر والمراجع:

1. المنجد في اللغة والإعلام : 2003
2. معن خليل العمر: 2005
3. عامر الكبيسي : 2005
4. عصام توفيق قمر : سحر فتحي مبروك، 2004
5. محمد حسن العمارة، 2007
6. منى يونس بحري :نازك عبد الحليم القطيشات ، 2008
7. محمد حسن العمارة: 2007
8. مجدي عزيز إبراهيم ، 2009
9. معن خليل العمر: 2005
10. عبد الواحد الكبيسي: القياس والتقويم – تجديدات ومناقشات 2007،

11. نادر فهمي الزيود و هشام عامر عليان :مبادئ القياس و التقويم

في التربية، دار الفكر العربي، الأردن، ط3، 2005

12. عبد الواحد الكبيسي: القياس والتقويم – تجديدات ومناقشات

2007،

13. سيد أحمد عثمان وآخرون ، 1973،

14. عبد الرحمان النقيب، 1997

15. هدى محمود الناشف : 2011

16. عدنان يوسف العنوم: 2008

17. طاهر عبد الكريم سلوم : محمد جهاد جميل ، 2009

18. ثائر أحمد غباري ، خالد محمد أبو شعيرة، 2009