

موقف الأساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي - دراسة ميدانية بولاية عين الدفلى -

The position of teachers intermediate education regarding competencies evaluation in reducing the phenomenon of cheating in school -A field study in the Ain Defla city-

د/ أمال مقدم

d.mokeddemamel@gmail.com

جامعة خميس مليانة (ولاية عين الدفلى - الجزائر -)

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى توضيح موقف الأساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي، وتبيان أهمية التقويم بالكفاءات في الحد من المشكلات النفسية والتربوية لدى المتعلمين. وللتحقق من أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس صمم لمعرفة موقف الأساتذة تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي، والذي يضم محورين: الأول الخاص بالأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف، والثاني بالأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة المتعلمين على الأداء، حيث طبق هذا المقياس بعد التأكد من صلاحيته على عينة قوامها 120 أستاذ(ة) من التعليم المتوسط، اختيرت من أربع متوسطات بدائرة خميس مليانة ولاية عين الدفلى. وبعد جمع البيانات وتحليل النتائج، توصلت إلى أن:

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

الكلمات المفتاحية: الموقف- التقويم بالكفاءات - الغش المدرسي.

Abstract :

The current study parts to clarify the position of teachers intermediate education regarding the evaluation of competencies in reducing the phenomenon of cheating in school, as it serves to showcase the importance of evaluation competencies in reducing the psychological and educational issues of learners. To verify that the objectives of the study the researcher used a measure designed to know the position of the teachers toward competencies in reducing the calendar of the school cheating, which includes two axes: First of questions which aimed to evaluate the knowledge, and the second the questions designed to evaluate the ability of students to performance, where this dish after making sure of the validity of the measure on a sample of 120 a professor(s) of intermediate education, selected from four circuit averages khemis miliana Ain Defla Province. After the collection of data and analysis results, concluded that:

1. The majority of the teachers believe that the questions designed to assess the knowledg encourages the fraud.
2. The majority of the teachers believe that the questions aimed at evaluating the performance does not encourage.

Keywords : The position - The Evaluation of Competencies - Cheating in School.

مقدمة:

إذا كانت التربية هي عملية يقصد بها إحداث تغيير في شخصية الطفل من جميع النواحي إلى أقصى حد ممكن في الاتجاه المرغوب فيه من قبل المجتمع، "فالتربية عامل أساسي في نمو شخصية الفرد وتكاملها من كافة جوانبها" (رابح تركي، 1994، ص 10)، والهدف منها الكشف عما في الفرد من قدرات واستعدادات وميول وإمكانات ومساعدته على النمو إلى أقصى حد ممكن حتى يتمكن من تقدير مسؤوليته كعضو في المجتمع بحيث يتجه نحو تنمية إيجابياته حتى يحقق أهداف محيطه ومجتمعه.

ومن هنا أوجدت المدرسة التي تستهدف رسالة هامة تتمثل في العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع نواحيها، "فالتربية الناجحة في الوقت الحاضر لا تقتصر مهمتها على تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات بل هي مسئولة كل المسؤولية على أن يحقق التلاميذ لأنفسهم القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي، بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي" (محمد مصطفى زيدان، 1983، ص 150).

وما دام التلميذ يشكل رأس المثلث قاعدته البيت والمدرسة اللذان يشتركان في تشكيل سلوكه وتطوير مهاراته وزيادة خبراته عن طريق عملية التعلم، الذي يتم بصورة عامة في إطار ظروف وشروط معينة حيث تقوم الخبرة أو الممارسة أو التدريب بدور عوامل التغيير في الأداء.

ولا يمكن بأي شكل من الأشكال تفسير التعلم - التغيير في السلوك - بمعزل عن العوامل الوراثية والعوامل البيئية ولا سيما منها عوامل النضج والتغيرات البيوكيميائية والفيزيائية والنفسية لدى الكائن الحي، لذلك تبذل الدولة الجزائرية قصارى جهدها من أجل توفير البيئة التعليمية المناسبة لطلبة مراحل التعليم: الابتدائي والمتوسط والثانوي والجامعي، إذ يكتسب المتعلم الكثير من العادات والقيم والاتجاهات، أضف إلى ذلك نمو قدراته واستعداداته العقلية إلى جانب تنمية مهاراته وكفاءاته في شتى المجالات.

ومع الأسف الشديد، فإن ما يلاحظ في قطاع التربية من وقائع تتضمن ممارسات سلوكية سيئة تحدث على الغش وتشجع المتعلم على التمرد على معلمه والإخلال بالنظام في المدرسة تثير تساؤلاتنا وتلفت انتباهنا وتحثنا على البحث للتعرف على أسبابها وسبل مكافحتها.

والواقع أننا لم نكن لنرى هذه السلوكيات لولا أن هناك محيطا يساعد على هذا، ولولا أن تلامذتنا اقتنعوا بأن اللجوء إلى هذا الأسلوب لن يترتب عنه أي عقاب، ومن جهة أخرى يعطي هذا السلوك صورة واضحة على المستوى الذي وصل إليه قطاع التربية عندنا.

ففي الوقت الذي نتحدث فيه عن أن الإصلاحات بدأت تثمر هناك تخمر على مستوى المجتمع بحيث أن المتعلمين لم يعودوا يفكرون في التعلم، واكتساب المهارات، والمعارف، والتفتح بقدر ما أصبحوا أسرى منطق يجعلهم ينشدون شهادات، حتى ولم يكونوا أهلا لها، وكانت تلك الشهادات لا تنفعهم في شيء سيما وأن تجارب الواقع أمامهم. فظاهرة الغش من أخطر المشاكل التي يواجهها التعليم المدرسي في واقعنا المعاصر، وأوسعها تأثيرا على حياة التلميذ والمجتمع، هذا ما شد انتباهنا إلى إجراء دراسة معمقة حول استفحال ظاهرة الغش في الوسط المدرسي في ضوء الإصلاحات التربوية الحديثة.

أولا/ إشكالية الدراسة:

الامتحانات شكل من أشكال التقويم التربوي ولهذه الامتحانات نظام يضبطها، يحدد من خلاله مختلف النشاطات المتصلة بها، والشروط الواجب احترامها ومراعاتها، وعلى الممتحن أن يقوم بالإجابة على الأسئلة لوحده معتمدا على ما اكتسبه من معلومات ومهارات خلال مسار الدراسي، إلا أن الممتحن المتكاسل والغير مستعد للامتحانات يقع في ورطة كبيرة وحيرة من أمره كيف سيواجه معضلة الامتحانات، مما يؤدي به في الأخير للقيام بسلوك لا أخلاقي

بالتحليل على هذه القواعد، فيغش في الامتحانات من أجل الوصول إلى النجاح أو الحصول على الشهادات على حساب الآخرين.

ورغم أن القانون يمنع الغش بوضوح إلا أن المتعلمين يقومون بالاستعداد الكامل، باستعمال كل الحيل الذكية والعلية التفكير للغش في الامتحانات، وبطرق متفنة ومتطورة، فنجد الكثير من الطلبة خصوصا ضعاف الثقة في أنفسهم أو في شخصيتهم يقضون الأسبوع الأخير قبل امتحانات في الاستعداد لهيئة وسائل وأدوات الغش ويبتكرون أحسن الأساليب تطورا، تلك التي لا يمكن للحارس ضبطها.

فهناك أساليب غش يلجأ إليها بعض الطلبة في ضوء تجربتهم السابقة في مجال الغش، حيث يقومون بتعديل وتطوير أساليبهم المتبعة ويستفيدون من تجارب غيرهم، وهم يدركون تماما الأساليب السهلة والأساليب الصعبة، وقد يستخدم المتعلمين أكثر من أسلوب واحد في نفس الوقت، ويراعون في غشهم نوعية الامتحان (فيصل محمد خير الزراد، 2002، ص 50). حيث أن ممارسة المتعلمين للغش في الاختبارات تعد مظهرا من مظاهر عدم الشعور بالمسؤولية، وسببا لتكاسلهم، وعزوفهم عن استذكار المقررات الدراسية، وقتل روح المنافسة بينهم. كما أنه يقلل من أهمية الاختبارات في تقويم التحصيل المدرسي للمتعلمين، ويؤدي إلى إعطاء عائد غير حقيقي وصورة مزيفة لنتائج العملية التعليمية للتهيؤ إلى تخريج أفراد ناقصي الكفاءة وأقل انضباطا في أعمالهم. إذ تشير حنان عبد الله (2008) في دراستها حول " العوامل المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بسلوك الغش في الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " أن ظاهرة الغش في الوسط المدرسي تعود إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم والرغبة في النجاح بأية وسيلة، وفي الحصول على درجات مرتفعة، وعدم التركيز أثناء الشرح، والالتكالية، والتكاسل مع تقليد الزملاء، وعدم الاستعداد للامتحان، والتهاون في تطبيق عقوبة الغش، والتقارب بين المقاعد في صفوف الامتحان، وكان من نتائجها أن 90 % من التلاميذ والأساتذة قد أكدوا على انتشار هذه الظاهرة في مدارسهم (عبر صلاح الدين، 2008، ص 01). كما أن شكل الامتحان نفسه له تأثير في عملية الغش، فقد أكد كمال فودة مطاوع بكلية التربية جامعة المنصورة على أن الغالبية العظمى من الامتحانات تقيس المستويات المعرفية البسيطة مثل: التذكر والفهم، وتتجاهل المستويات العليا للتفكير: كالتحليل، والتركيب، والتمييز والتقويم، وأن الامتحانات بوصفها الحالي لها انعكاسات سلبية على العملية التعليمية بأكملها لأنها ترفع روح التنافس وتشجع التلاميذ على الغش بدلا من روح التعاون والبحث نظرا لاعتمادها على الكتاب المقرر فقط، وتؤثر سلبا على الأستاذ أيضا لأنه يهمل قياس المهارات الأخرى للمتعلم وتنميتها مثل: الملاحظة وسرعة البديهة (عبر صلاح الدين، 2008، ص 01). كما أشار الدكتور حسن غلاب رئيس جامعة عين شمس إلى أن " الغش مرض تربوي يجب مقاومته بالقوانين المنظمة، لكن الأهم هو السعي الجاد لتعديل المنظومة التربوية ذلك لأن الامتحان هو الفاصل في قبول أو رفض التلاميذ في مؤسسات التعليم. فلو قمنا بفك الاشتباك بين الحصول على الشهادة، والقبول بمراحل التعليم لا انتهى الغش، وقضينا على جزء كبير منه، بمعنى التركيز على التقويم ". في الوقت الذي أصبح الهدف الأساسي من عملية التقويم بالكفاءات ليس استرجاع المعلومات واستذكارها فحسب، بل مدى فهم المتعلم للمعارف، والتمكن من المهارات، والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

وما لاحظته من خلال مشواري الدراسي والمهني أن في بعض المواد التي تعتمد على تقويم أداء وإنجاز نشاط معين كالتربية البدنية والرسم لا يغش المتعلم فيها، لكن باقي المواد التي تعتمد على تقويم المعارف على أساس الحفظ واستذكار المعلومات، كالتربية الإسلامية، والتاريخ والجغرافيا فكثيرا ما يعتمد فيها المتعلمين على عملية الغش.

ولما كانت هذه المعطيات تمثل متطلبات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، هدفها وضع قواعد وأساليب تؤدي إلى تطوير مهارات المتعلم، وإعداده ليكون عضوا نافعا في مجتمعه يساهم في بنائه ورفقيه. نتساءل ما موقف الأساتذة تجاه التقويم بالكفاءات في التقليل من ظاهرة الغش المدرسي؟ ما موقف الأساتذة تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف؟ ما موقف الأساتذة تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة المتعلمين على الأداء؟

ثانيا/ فرضيات الدراسة:

أ - الفرضية العامة:

موقف الأساتذة تجاه التقويم بالكفاءات في التقليل من ظاهرة الغش المدرسي ايجابي.

ب - الفرضيات الجزئية:

1- أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف تشجع التلاميذ على الغش.

2- أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة التلاميذ على الأداء لا تشجعهم على الغش.

ثالثا/ أهداف الدراسة:

يهدف من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن موقف أساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي، وتبيان أهمية التقويم بالكفاءات في تخفيف من المشكلات النفسية، والتربوية للمتعلمين، والحد منها في الوسط المدرسي.

رابعا/ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراستنا في محاولة لفت أنظار المندشغلين في مجال التربية والتعليم على اختلاف مستوياتهم، والمساهمة ولو بالقسط القليل في تسليط الضوء على أسباب انتشار هذه الظاهرة، ودوافعها، والعوامل المؤثرة فيها والعمل على تفادي حدوثها، وطرق مكافحتها في الوسط التربوي من أجل تحسين المردود الدراسي. وإثراء المكتبة الجزائرية بمثل هذه الدراسات والبحوث.

خامسا/ تحديد المفاهيم الأساسية في الدراسة:

1. موقف:

يرى جبسون وزملاؤه (1997) أن موقف هو: " عبارة عن شعور ايجابي أو سلبي يتكون لدى الفرد ويؤثر على استجابته وأرائه نحو الأشخاص الآخرين " (Gibson , & all,1997, P 102).

ويوضح درويش (1999) أن: "الموقف يضم عددا من الآراء التي تندرج على بعد الموافقة والمعارضة لموضوع ما " (زين العابدين درويش، 1999، ص 248).

وفي ضوء إجراءات الدراسة الحالية يعرف الموقف بأنه: "الرأي الذي يبديه أستاذ التعليم المتوسط تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف، والأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة المتعلمين على الأداء. ويظهر هذا الموقف في مدى استجابته نحو بنود المقياس الذي صمم لهذا الغرض، والذي يحدد من خلالها طبيعة هذه الاستجابة سواء كان ذلك بالإيجاب أو بالسلب.

2. التقويم بالكفاءات:

يعرف فريد حاجي (2005) التقويم بالكفاءات على أنه: " عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلم المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار " (فريد حاجي، 2005، ص 19) ويضيف أيضا على أنه: " عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة ". كما يرمي التقويم وفق المقاربة بالكفاءات إلى: " توظيف المعارف المكتسبة في حل بعض الإشكاليات التي لها علاقة بمجالات التعلم الخاصة بالمستوى الدراسي لتحقيق الكفاءة الأساسية " (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 28).

كما تشير حناش فضيلة إلى أن: " تقويم الكفاءة لا يهدف إلى سبر مكتسبات المتعلم بقدر ما يهدف إلى التعرف على مدى تمكنه من بناء معارفه وهيكلتها وتصويب تعلماته، وممارسته الأساليب المعرفية التي تمكنه من إدماج مكتسباته في إطار الفرص المتاحة له في هذه المقاربة " (حناش فضيلة، 2008، ص 72).

وبناء على هذه التعاريف يمكن القول أن التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هو عملية التقويم من أجل التعلم بدلا من عملية تقويم التعلم، بمعنى تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف، وإنما يشمل جميع عناصر الكفاءة مما يساهم في تكامل عمليتي التعليم والتقويم.

3. الغش المدرسي:

تعد مشكلة الغش المدرسي من أخطر الظواهر التربوية التي تواجهها مختلف المدارس الجزائرية، لأنها تعتبر خيانة للنفس والمجتمع، وقد تعددت تعاريفه بتعدد الباحثين من جميع النواحي الأخلاقية، التربوية، الاجتماعية والقانونية والدينية، ولم يخل أي تعريف من التطرق إلى جميع هذه الجوانب سواء متصلة أو منفصلة، فالغش هو ذلك السلوك غير السوي، واللا أخلاقي يكون مدفوعا بمدرجات أو أفكار خاطئة لدى الفرد الغاش من أجل إشباع بعض الدوافع كتحصيل المعدل في المقياس الممتحن فيه (ويزة شريكي، 2014، ص 17)، كذلك " فالغش هو محاولة سرقة أفكار أو ممتلكات أو أعمال من الآخرين عبر طرق غير مشروعة وهو سلوك مذموم يرفضه العقل والقانون والدين والمجتمع مما يتوجب البعد عنه عمليا" (لطيفة حسين الكندري، 2010، ص 02).

وهو يدل على سلوك غير سوي، سلوك منحرف وغير أخلاقي، وهو سلوك مرضي يهدف إلى تزيف الواقع لتحقيق كسب مادي أو معنوي، من أجل إشباع بعض الرغبات والحاجات لدى الفرد (فيصل محمد خير الرزاد، 2002، ص 21-22). كما يعتبر عملية تزيف لنتائج التقويم، ومحاولة غير سوية لحصول الطالب على إجابة أسئلة الامتحان باستخدام طرق غير مشروعة بدون وجه حق ومن مجهود الآخرين، وبالتالي لا يستطيع الأستاذ تقويم قدرات الطلبة ومعلوماتهم الحقيقية وكذا تقدمهم وتحسنهم (Davis. S. F & all, 2009, P 05)

وهو ظاهرة سلوكية اجتماعية تتنافى مع المعايير والقيم الدينية والاجتماعية، فسلوك الغش جانح وخارج عن الإطار القيمي لسلوك المجتمع، لأنه نوع من أنواع التزوير والتزيف والتغيير للحقائق (أيمن يسن، 2012، ص 129). كذلك فهو حصول التلميذ على الإجابة أو المطلوب من سؤال أو تعيين من قرين أو مصدر آخر لتمرير متطلبات دراسية دون اعتبار لتعلم المادة أو شعور شخصي بأهميتها في حياته ومستقبله وهو سلوك غير خلقي ينم عن نفس غير أمينة أو غير سوية لا يصلح صاحبها للقيام بأية مهمة تخص المجتمع مهما كان نوعها " (عبد العزيز المعايطه وعبد الله الجغيمان، 2009، ص 63).

وعليه من خلال هذه التعاريف يمكن أن نعرف الغش المدرسي هو سلوك غير مسموح به وغير أخلاقي يقوم به المتعلم بطرق عديدة ومختلفة خاصة مع التطور التكنولوجي الذي تطورت معه أساليب الغش كالهاتف الذكي والسماعات الخ، فنمت عنده روح الاتكالية من أجل تحقيق كسب أو نجاح غير مستحق على حساب الآخرين، والحصول على درجات مرتفعة في المواد التي يمتحن فيها، دون الاعتماد على النفس.

سادسا/الدراسات السابقة:

1/ الدراسات الخاصة بالتقويم التربوي:

1.1/ الدراسات العربية:

* دراسة أحمد عمر غوني (1990):

خصت هذه الدراسة كيفية إصدار حكم موضوعي على درجات الطلاب باستخدام أساليب تقويم مختلفة والتعرف على أفضلها علاقة بالتقدير النهائي للطلاب مقرر مناهج العلوم في التعليم العام بالمستوى الرابع بكلية التربية بالمدينة المنورة ، ولم تشمل الدراسة الطالبات واقتصرت فقط على الطلاب، وقد اعتمد الباحث على الاختبار التحصيلي كوسيلة لجمع المعطيات من الطلبة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- الاختبار التقليدي هو أفضل الأساليب التي تمكن الأستاذ من إصدار حكم موضوعي أو التوقيع بالدرجة الكلية للطلاب.

- نادرا ما تستخدم أساليب تقويم أخرى كالتنقد والتلخيص والبحوث.
- الأسلوب المستخدم غالبا في التقويم هي الاختبارات الصفية " (أحمد عمر غوني، 1990، ص 53).
- * دراسة واضحة السويدي (1993):
- خصت هذه الدراسة معرفة أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر وقد طبقت الباحثة دراستها على عينة من المعلمين والمعلمات وقد بلغ عددهم 228 معلم ومعلمة موزعين على 20 مدرسة، وقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس وسنوات الخبرة في التدريس، واستعانت الباحثة باستبيان الاستطلاع الرأي يتكون من مجموعة أساليب تقويم مناهج التربية الإسلامية. وقد أسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية أن:
- أساليب التقويم المقدمة الملائمة لطبيعة نتائج التعليم في التربية لا تلقى اهتماما من طرف المعلمين.
- هناك أثر ذي دلالة إحصائية لعاملي الخبرة والجنس في تحديد مدى استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة " (واضحة السويدي، 1993، ص 67-85).
- * دراسة محمد السيد حسن الحبشي (2005): هدف الباحث من هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية منظومة التقويم التربوي من خلال تأثيرها على تحصيل التلاميذ وأدائهم للأنشطة التعليمية.
- وبغرض جمع البيانات استعمل الباحث شبكة ملاحظة في مجموعة من مدارس التعليم المتوسط والثانوي بجمهورية مصر العربية، إضافة إلى مجموعة من اختبارات تحصيلية للربط بين نتائجها ونتائج شبكة الملاحظة، وشملت عينة البحث حوالي 430 تلميذا وتلميذة من كلا الطورين (المتوسط والثانوي). وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن:
- التقويم عنصر فعال للرفع من مستوى تحصيل التلاميذ، فمنظومة التقويم الحالية بمختلف أساليبها وطرقها ترتبط مباشرة بنتائج تحصيل التلاميذ للمهارات والمعارف، ولذا فمن الضروري حسب هذه الدراسة الاهتمام بجانب التقويم التربوي على اعتباره من أحد العوامل المؤثرة في مستوى تحصيل التلاميذ.
- مختلف أساليب التقويم في المنظومة الحالية لها فاعلية في تحديد أداءات التلاميذ (حسن الحبشي، 2005).
- 2.1/ الدراسات الأجنبية:
- * دراسة Myers (1994): استهدفت هذه الدراسة واقع تقويم المعلم في ولاية Ohio، وقد كانت عينة الدراسة مجموعة من المدرسين في ولاية Ohio حيث اعتمد الباحث في دراسته على بطاقة ملاحظة من إعدادة لكشف واقع تقويم المعلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن:
- معظم أنظمة التقويم تقليدية.
- هناك أساليب تقويم شخصية من قبل المقومين.
- عملية التدريب على ممارسة التقويم يشوبها كثير من القصور
- يوجد عدم انساق بين القائمين على أمر التقويم المعلم، وبين المعنيين بتطوير برامج التقويم (Myers, 1994, P 372).
- * دراسة Segobiano (1998): استهدفت هذه الدراسة تقويم المعلم في ضوء آراء المعلمين والمديرين في ولاية Illinois، وقد أجريت هذه الدراسة على مجموعة من المعلمين المديرين حيث تم تطبيق الاستبيان استطلاع آراء كل من المعلمين والمديرين، وقد أسفرت نتائج دراسة Segobiano (1998) على ما يلي:
- المديرين يرون أكثر من المعلمين ضرورة تغير خطة تقويم المعلم في مقاطعة Illinois.
- المديرين يرغبون أكثر من المعلمين في تطبيق أساليب بديلة لتقويم المعلم مثل أسلوب التقويم الذاتي (Segobiano, 1998, P 402).

2/ الدراسات الخاصة بالغش المدرسي:

* دراسة قاسم حسين صالح وعلي جاسم الزبيدي: سعى الباحثان في دراستهما الميدانية بالعراق إلى محاولة الكشف عن ظاهرة الغش داخل الوسط الجامعي، وتشخيص نسب انتشارها، وأسبابها، وأساليب ممارستها، وطرائق معالجتها من وجهة نظر طلبة الجامعة أنفسهم، وقد تألفت عينة الدراسة من 150 فردا من طلبة جامعة بغداد، 70 منهم ذكور و80 منهم إناث، جرى اختيارهم بصورة عشوائية من كليات: التربية ابن رشد، اللغات، والآداب، والإعلام والصيدلة، وتم ذلك باختيار قسمين علميين بصورة عشوائية من كل واحدة من هذه الكليات، وتم تصميم استبيان مكون من 13 سؤالاً مفتوحاً يتصف بالصدق والثبات والموضوعية، ومن أهم نتائج هذه الدراسة هي:

- ظاهرة الغش منتشرة وشائعة بين الطلبة ولا يمكن إنكارها أو التقليل من خطورتها.

- أهم الأسباب التي تدفع الطلبة لممارسة الغش في الامتحانات:

* المجال المتعلق بالطالب: ضعف الاهتمام بالدراسة وعدم التحضير.

* المجال المتعلق بالمادة الدراسية: صعوبة المادة و كثرتها وصعوبة الأسئلة، وعدم كفاية الوقت المخصص لإجراء الامتحان.

* المجال المتعلق بالتدريس: ضعف قابليته العلمية و التدريسية.

- أهم الأساليب الأكثر انتشارا بين الطلبة:

- الامتحانات التحريرية تحظى بأكبر نصيب من ممارسة الغش، ونسبة قدرها 76% في حين تراجعت نسبته إلى 11 % في الامتحانات العملية و الشفوية، كما تبين أن الغش يكثر في الامتحانات الشهرية بنسبة أكبر من الامتحانات النهائية.

- من أهم الحلول تعديل أسلوب تقويم الأستاذ وطريقة تدريسه وتعامله مع الطلبة، إلى جانب وضوح الأسئلة وشموليتها للمادة المقررة، ومناسبتها لقدرات الطلبة (جريدة المدى).

* دراسة فيصل محمد الزراد (1980): أجرى الباحث دراسته على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في سوريا عام (1980)، معتمدا على المنهج الوصفي حيث توصل الباحث إلى أن هناك نسبة من الطلاب الذكور تقدر بحوالي 31 % يغشون في امتحاناتهم، مقابل نسبة تقدر بحوالي 18 % من الطالبات، وأن من أهم الأسباب المؤدية إلى الغش ترجع إلى:

- عوامل التنشئة الأسرية والاتجاهات الوالدية في تربية الأطفال.

- عوامل التربية التعليمية ومنها نظام الامتحانات حيث أشار بأن بعض أنواع الاختبارات المدرسية أو الجامعية من طبيعتها أنها يسهل فيها عملية الغش أكثر من غيرها، كما أنها تدفع التلاميذ نحو الغش وذلك لأن عملية الغش فيها لا تحتاج إلى جهد أو تفكير كبيرين وهذه الأسئلة هي الأسئلة الموضوعية في الأغلب كأسئلة أجب بنعم أو لا أو أكمل الفراغ أو اختر الإجابة الصحيحة أو اختبارات الإجابة المحددة أو القصيرة واختبار المطابقة بين الأفكار... أما احتمال الغش في الاختبارات التجريبية والعملية ضعيف جدا.

- عوامل الاجتماعية: كضغط الوالدين على ولدهما من أجل احتلال مركز اجتماعي مرموق.

وأخيرا اقترح الباحث طرق وسبل علاج حالات الغش في الاختبارات المدرسية والجامعية أهمها تغيير نظام الامتحانات و الاعتماد على الأسئلة المقالية (محمد فيصل الزراد، 2002، ص 53-58).

* دراسة سليمان خوالدي (2007): عالج سليمان خوالدي في رسالة الدكتوراه المحاضرة في معهد مرة بقطر موضوع الغش في الامتحانات بالمدارس العربية، والتي تناولت عدة جوانب أهمها:

- أهم العوامل والمسببات التي أدت لانتشار مثل هذه الظاهرة، وما هي أهم الطرق المعروفة لدى الطلاب لعملية الغش وانعكاسات وسلبيات هذه الظاهرة على الفرد الممتحن وعلى المجتمع، وطرحت حلولاً منطقية لمعالجتها، وكذلك من المسئول عن هذه الظاهرة. وكان هدف الباحث من وراء إنجاز هذا البحث هو إيصال الفكرة لكل من يهمه الأمر أن

الظاهرة موجودة ويجب محاربتها بشتى الطرق، فبعد توزيع استبيان على 400 طالب وطالبة نصفهم يهود ونصفهم عرب من مختلف الكليات ككلية أحفا وكلية القاسمي وكلية عيمق بزرعيل، توصل الباحث إلى النتائج التالية أن:

- من أهم عوامل الغش الخوف من الفشل في الامتحانات وبسبب الضغوطات النفسية والاجتماعية من الأهالي.
- من أبرز طرق الغش هو الكتابة على الطاولة والكراسي، والكتابة على الأجسام والمساعدة من قبل الزملاء، والتهاون في المراقبة، واستعمال الهاتف النقال....
- من أهم الحلول المقترحة تغيير أسلوب التقويم الذي يستعمله الأساتذة (سليمان خوالدي، 2007).

من خلال عرض الدراسات السابقة فإن أغلبها تشير إلى أن ظاهرة الغش موجودة، ومن أهم أسباب انتشارها أسلوب التقويم المعتمد من قبل المعلمين دراسة محمد الزراد (2002)، والرغبة في النجاح بأية وسيلة، وأن من أهم الحلول المقترحة للتقليل من استفحال هذه الظاهرة هو تغيير أسلوب التقويم التربوي، وهذا ما توصلت إليه دراسة سليمان خوالدي (2007) ودراسة قاسم حسين صالح و علي جاسم الزبيدي، وهذا هو جوهر بحثنا.

وعليه، فإننا نرى في هذه الدراسات بالمنهجية المتبعة فيها، والنتائج المتوصل إليها دراستنا المتمثلة في معرفة موقف الأساتذة تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي ، كوننا نعتقد أن جوهر المشكلة يكمن في نظام التقويم وأسئلة الامتحانات.

سابعاً/ الإجراءات المنهجية للبحث:

1/ مجالات الدراسة:

1.1 المجال البشري والمكاني: اقتصرت الدراسة الحالية على أساتذة التعليم المتوسط بولاية عين الدفلى.

2.1 المجال الزماني: أجريت هذه الدراسة في خلال السنة الدراسية 2008-2009.

2/ منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يسعى إلى الوصف المنظم للحقائق، وتشخيص الجوانب المتعلقة به، وتحليلها، وتفسير نتائجها.

3/ الدراسة الاستطلاعية ونتائجها:

1.3 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية من أجل تحقيق هدفين، هما:

أ- نزول الباحثة إلى أرض الميدان لمعاينة الواقع، والتعرف المسبق على الظروف المحيطة بعملية التطبيق، وبالتالي تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء إجراء الدراسة الأساسية.

ب- التأكد من الفهم اللغوي لأداة البحث وحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لها، من أجل الاطمئنان على مدى صلاحية هذه الأداة، والمتمثلة في مقياس موقف أساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في التقليل من ظاهرة الغش المدرسي.

2.3 عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية تم اختيار 30 أستاذاً من مؤسسات التعليم المتوسط بخميس مليانة بطريقة عشوائية بسيطة، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث.

3.3 أدوات الدراسة:

بغية جمع بيانات متعلقة بموضوع الدراسة والوصول إلى نتائج موثوق بها بطريقة علمية صحيحة، قامت الباحثة بتصميم مقياس لجمع البيانات، وهو:

- مقياس موقف أساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي (32 فقرة في صورته الأولى)، وذلك وفق الخطوات الآتية:
- مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.
- الاستناد إلى مجموعة من المصادر والكتابات العلمية التي تناولت التقويم بالكفاءات والغش المدرسي.
- الاستناد على نتائج الدراسة الاستطلاعية.
- بناء أداة الدراسة في صورتها الأولى، والتحقق من مدى توفرها على الخصائص السيكومترية وبعد تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية.

4.3 التأكد من توفر الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، قامت الباحثة بعرضها على عشرة أساتذة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس وعلوم التربية لتحكيمها من حيث ملائمة الفقرات لأغراض الدراسة ومدى صحتها اللغوية. فبعد الاطلاع على آراء وملاحظات الأساتذة المحكمين حول مقياس موقف أساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي، أسفرت نتائج التحكيم على حصول معظم الفقرات على درجة اتفاق بين المحكمين تزيد عن نسبة 80%. كما أننا لم نكتفي بهذا نوع فحسب من الصدق، بل اعتمدنا أيضا على الصدق الذاتي وهو الجذع التريبي لمعامل الثبات. أما بالنسبة للتأكد من ثبات الأداة استخدمت الباحثة طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (معامل الارتباط بين التطبيقين)، والجدول الموالي يلخص الخصائص السيكومترية للمقياس:

الجدول رقم(01) يوضح الخصائص السيكومترية لمقياس موقف أساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي

الخصائص السيكومترية للمقياس	نوعه	الدرجة	الدلالة
صدق الأداة	صدق المحكمين(الظاهري)	درجة الاتفاق تزيد عن 80 %	مرتفعة
	معامل الصدق الذاتي	0.94	دالة
ثبات الأداة	معامل الثبات	0.89	دالة
	معامل الارتباط	0.80	دالة

بعد التعديل وحذف العبارات التي لا تقيس ما وضع لقياسه أصبح مقياس موقف أساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي يحوي 28 فقرة في صورته النهائية، حيث يتكون هذا المقياس من محورين يحتوي كل محور على 14 فقرة، المحور الأول يتعلق بالأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف، ويضم الفقرات (1، 3، 6، 7، 9، 12، 14، 15، 17، 18، 21، 24، 26، 27). والمحور الثاني يتعلق بالأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة المتعلمين على الأداء، ويضم الفقرات (2، 4، 5، 8، 10، 11، 13، 16، 19، 20، 22، 23، 25، 28). أما بالنسبة لطريقة تصحيحه قامت الباحثة بوضع خمسة بدائل أمام كل فقرة من فقرات المقياس، وتمثلت هذه البدائل في (موافق بشدة، موافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة)؛ بحيث تم إعطاء الدرجات للبدائل على التوالي (5، 4، 3، 2، 1) والعكس بالنسبة لفقرات السلبية.

4/ الدراسة الأساسية:

1.4 عينة الدراسة الأساسية:

اخترنا من مؤسسات التعليم المتوسط عينة عشوائية من الأساتذة في مختلف المواد يقدر عدد أفرادها بـ 120 أستاذا وأستاذة من المجتمع الأصلي للعينة، والذي يقدر بـ 180 أستاذا وأستاذة، إذ تمثل عينة البحث نسبة 66.67 % من مجموع أساتذة التعليم المتوسط، وتتوزع العينة المختارة كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (02) يوضح توزيع عينة الأساتذة حسب المؤسسات التعليمية والجنس

المجموع	إناث	ذكور	الجنس
			المؤسسات
32	24	08	الجديدة بوطان
26	16	10	عبد الحميد ابن باديس
36	24	12	عبد المومن عبد اللطيف الدردارة
26	18	08	ماجن خيرة
120	82	38	المجموع

2.4 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية في بداية شهر فيفري 2009 حيث تم تطبيق أداة الدراسة، المتمثل في مقياس موقف أساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي، وذلك بإتباع الإجراءات التالية:

- تهيئة الأساتذة للإجابة على المقياس.
- التأكيد على أن نتائج الدراسة لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي.
- شرح كيفية الإجابة وذلك بتقديم مثال.
- الإطلاع على ورقة كل الأستاذ(ة) بعد تسليمها، وذلك للتأكد من أنه(ها) أجاب(ت) عن كل الأسئلة.
- تقديم الشكر للأساتذة على مساعدتهم لنا في إنجاز هذا البحث.

3.4 الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث:

من أجل معالجة البيانات تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط ومعامل الصدق الذاتي للتأكد من الخصائص السيكمومترية للمقياس.
- التكرارات والنسب المئوية وكاي مربع.
- ثامنا/ عرض نتائج الفرضيات وتفسيرها:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: قصد التحقق من هذه الفرضية التي تنص على أن أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف تشجع التلاميذ على الغش، تم تحليل نتائج المقياس الموجه لأساتذة التعليم المتوسط حسب موقفهم تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03): يوضح موقف الأساتذة تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف فيما إذا كانت تشجع التلاميذ على الغش أم لا تشجعهم على ذلك

موقف الأساتذة تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف فيما إذا كانت تشجع التلاميذ على الغش	التكرارات	النسبة المئوية
موافقون	119	% 99.20
معارضون	01	% 00.80
المجموع	120	% 100

فنسبة 99.20 % من الأساتذة يؤكدون على أن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف تشجع التلاميذ على الغش باختلاف درجة تفوقهم لأنها "تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات واستعراض المعارف النظرية المتعلقة مباشرة بالدرس والمرتبطة بالمحتوى الدراسي للمادة، كما أنها تقيس الجانب المعرفي التحصيلي للتلاميذ، ولأنها تتعلق بإعادة الإنتاج واسترجاع المعرفة من المعلم إلى المتعلم فقط " (رشيد الكنور، 2006، ص 05). فبحكم أن هذا النوع من الأسئلة يبرهن على مدى قدرة التلاميذ على الحفظ، ويركز غالبا على "قدرة المتعلم في إظهار ما اكتسبه من معارف باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم" (فريد حاجي، 2005، ص 23) فإن الكثير منهم قد يعجزون عن ذلك فيلجئون إلى الغش بسبب تراكم الدروس وكثافتها وعدم قدرتهم على مراجعة واستذكار كل الدروس التي تم التطرق إليها في المقرر الدراسي، وتغطية كل المواد المقررة. فبسبب انتهاج الأساليب التقليدية في التقويم، والتي يعتمد عليها الكثير من الأساتذة منذ عقود حسب دراسة Myers (1994)، فالمتعلم يُقيد بما هو موجود في كراسه أو في كتبه المنهجية فقط والمدرس ملزم بامتحانه بما موجود في كراسه أو في تلك الكتب... فيقوم بإعداد وريقات مدون عليها إجابة الأسئلة التي يراها مهمة - إن لم نقل كلها - حتى يجتاز الامتحان بنجاح. " ما دام الأسلوب المستخدم غالبا في التقويم هو الاختبارات الصفية، وأنه نادرا ما تستخدم أساليب أخرى في التقويم كالنقد والتلخيص " (أحمد عمر غوني، 1990). حيث يوضح Kerry (1993) في دراسة عن تنمية مهارات المدرسين في طرح الأسئلة إلى أن المهارة في استخدام الأسئلة من حيث مضمونها وطريقتها ووقت طرحها يمكن أن توفر مستويات مختلفة من التحدي المعرفي بالنسبة للتلميذ، ويمكن أن تتيح للتلاميذ الاندماج في السؤال عند المستوى الذي يلاءم حاجاتهم (جابر عبد الحميد، 1999، ص 50). لهذا يتضح من الجدول رقم (03) أن أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف تشجع التلاميذ على الغش، وهو ما يحقق الفرضية الأولى، وهذا ما أكدنا منه عند حسابنا لكاي مربع (x^2) الذي وجدناه يقدر بـ 116.03، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01، بمعنى أن الفرضية الأولى التي تنص أن أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف تشجع التلاميذ على الغش قد تحققت. وهذا ما يتفق مع دراسة كمال فودة التي تبين من خلالها أن الامتحانات التي تقيس المستويات المعرفية البسيطة مثل التذكر تشجع التلاميذ على الغش.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: قصد التحقق من هذه الفرضية التي تتمثل في أن أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة التلاميذ على الأداء لا تشجعهم على الغش، تم تحليل نتائج المقياس الموجه لأساتذة التعليم المتوسط حسب موقفهم تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم الأداء، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04): يوضح موقف الأساتذة تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة التلاميذ على الأداء فيما إذا كانت لا تشجعهم على الغش أم تشجعهم على ذلك

النسبة المئوية	التكرارات	موقف الأساتذة تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة التلاميذ على الأداء فيما إذا كانت لا تشجعهم على الغش
86.70 %	104	موافقون
13.30 %	16	معارضون
100 %	120	المجموع

فحسب موقف الأساتذة فإن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة المتعلم على الأداء، والتي تتعلق بإنجاز أداء معين مرتبط بوضعية جديدة - وضعية مشكلة - لم يتعود عليها التلاميذ، تتطلب منهم دمج مجموعة من المعارف وتوظيف مكتسباتهم القبلية واستثمارها لإيجاد الحل المناسب لهذه المشكلة لا تشجعهم على الغش، وهذا راجع إلى أن " هذا النمط من التقويم يتيح للتلاميذ فرصة لكي يبرهنوا على قدراتهم في أداء مهام معينة مثل كتابة مقال، إجراء تجربة، تفسير حل مشكلة أو مسألة. فمن المفروض عليهم أن يعرضوا نواتج عملهم، وأنه من المتوقع منهم أن ينتجوا ويبعدوا " (جابر عبد الحميد، 1999، ص 164). وفي هذا الصدد استخدمت مارياند تقويم الأداء كأداة لتحسين البرامج، ولقد تم تطويره على يد قسم التربية بالولاية State Education Department بالتعاون مع معلمي مارياند والمساعدة التقنية من المختصين في مؤسسة مجروهيل Mcgraw-Hill حيث من خلال الإجراءات التي وضعتها ولاية مارياند Maryland لاختبار قدرات التلاميذ على أداء مهام معينة في القراءة والكتابة، لوحظ كيف يطلب من المتعلمين أن يؤديوا مهام معينة، وكيف أن تقويم الأداء موزع على عدة أيام، وكيف تبذل الجهود لفحص الروابط المعرض والأشمل في عملية القراءة والكتابة بدلا من قياس المهارات المنفصلة في هاتين المادتين، وكيف يتحسن أداء التلاميذ في هاتين المادتين وكيف يعتمدون على أنفسهم في الإجابة وفي تصحيح أخطائهم (جابر عبد الحميد، 1999، ص 164 - 167) وذلك بواسطة اختبار تقويبي للأداء للصف الثامن في الكتابة واللغة. كما أن " مواضيع التقويم تحولت من تقويم المعارف إلى تقويم الكفاءات ووسائل القياس انتقلت بدورها من اختبارات المعارف إلى وضعيات مشكل " (محمد الطاهر واعلي، 2006، ص 04) التي تستهدف إثارة دافعية المتعلم وتجعل التعلم ذا دلالة وتوضح للتلميذ الفائدة من اكتساب القدرات أو المعارف وكيفية توظيفها في مواقف حياتية حقيقية. وما دام هذا النوع من التقويم يضع المتعلم في وضعيات - مشكلة - لم يتعود عليها من قبل ومربطة بالواقع المعيش تتطلب منه تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية معقدة تنتهي إلى عائلة معينة من الوضعيات، يبرهن فيها على مدى قدرته على تحويل مكتسباته القبلية وتوظيفها لإنجاز نشاط معين تستهدف كفاءات معينة فإن المتعلم يجد نفسه وجها لوجه أمام قدراته الذاتية الحقيقية معتمدا على نفسه في إيجاد الحلول التي يراها مناسبة لهذه الوضعية، وهذا ما يبعده عن الغش .

في حين نسبة 13.30 % من الأساتذة يرون بأن هذا النوع من التقويم يشجع التلاميذ على الغش وهذا ربما لأن وضعية المشكلة تتطلب القدرة على التحليل، والنقد والتوصل إلى نتائج تستند إلى استدلال سليم وحكم شديد، كما تتطلب وضعية حل مشكلة درجة عالية من التفكير والدهاء، فالتلميذ يعتمد على جملة من الموارد الداخلية والخارجية للاهتمام إلى حل المشكل، وهو يقوم بتحليل المشكلة وتنظيم خطة العمل، وبتبويب النتائج وتلخيصها فحسب لورين رزنك Lauren Resnick (1987) " التفكير ذو المستوى العالي كثيرا ما يكشف عن حلول متعددة، لكل منها تكاليفه وفوائده أكثر

مما يسفر عن حلول واحدة " فتفاوت التلاميذ في درجة تفكيرهم واستعدادهم للتعلم ونقص دافعيته، قد يدفع البعض منهم إلى أسلوب الغش سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة لإثبات ذاتهم وتغطية نقصهم وتحقيق أهدافهم، وهذا ما يؤكدته Atkinson حين أشار إلى " أن أهداف الأفراد عادة ما تكون محددة على خبرات النجاح أو الفشل، فالفرد يقوم بخفض مستوى أهدافه عندما يفشل في تحقيق ما يصبو إليه، وذلك لأن الفرد يريد أن يعيش حلاوة النجاح ويريد أن يحيي نفسه من الإحباط " (أسماء خويلد، 2005، ص 117 - 118). فلا ربما يلجأ إلى الغش لأنه أبسط الوسائل في تحقيق أهدافه دون عناء. فمن خلال تحليلنا لدرجات المقياس الخاص بموقف الأساتذة تجاه التقويم بالكفاءات فإن أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تهدف إلى تقويم قدرة التلاميذ على الأداء لا تشجعهم على الغش، وهذا ما تحققنا منه عند حسابنا لكاي مربع (x^2) الذي وجدناه يقدر ب 64.53 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01، أي أن الفرضية الثانية تحققت. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة قاسم حسين صالح وعلي جاسم الزبيدي في أن محاولات الغش تقل في الامتحانات العملية.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

جدول رقم (05): يوضح الفروق بين وجهة نظر الأساتذة تجاه الأسئلة التي تهدف إلى تقويم المعارف والأسئلة التي تهدف إلى تقويم الأداء

الرقم	الفقرة	موافق بشدة		موافق		محايد		أعارض		أعارض بشدة	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
01	أسئلة تعتمد على استرجاع المعلومات	45	37.50	62	51.67	06	05.00	07	05.83	00	00.00
02	أسئلة تتعلق بإنجاز أداء جديد	00	00.00	00	00.00	04	03.33	87	72.50	29	24.17
03	أسئلة تتطلب الاستحضار الالهي للمعارف	93	77.50	21	17.50	03	02.50	03	02.50	00	00.00
04	أسئلة تتطلب حل المشكلات	06	05.00	02	01.67	02	01.67	73	60.83	37	30.83
05	أسئلة تضع المتعلم في وضعيات جديدة تتطلب منه إيجاد الحل	09	07.50	07	05.83	06	05.00	63	52.50	35	29.17
06	أسئلة تتطلب الإجابة المباشرة	63	52.50	40	33.33	00	00.00	15	12.50	02	01.67

07	أسئلة تتطلب استدكار المعلومات كما قدمت في المقرر الدراسي	43	35.83	61	50.83	08	06.67	08	06.67	00	00.00
08	أسئلة تعتمد على تجنيد جملة من الموارد	00	00.00	00	00.00	04	03.33	87	72.50	29	24.17
09	أسئلة مرتبطة بالمحتوى الدراسي	97	80.83	18	15.00	05	04.17	00	00.00	00	00.00
10	أسئلة تعتمد على دمج مجموعة من المعارف	06	05.00	08	06.67	00	00.00	54	45.00	52	43.33
11	أسئلة تعتمد على جودة الأداء	23	19.17	00	00.00	00	00.00	60	50.00	37	30.83
12	أسئلة تتطلب استعراض المعارف النظرية	67	55.83	44	36.67	00	00.00	09	07.50	00	00.00
13	أسئلة تتطلب درجة عالية من التفكير	35	29.17	45	37.50	05	04.17	26	21.67	09	07.50
14	أسئلة تعتمد على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي	67	55.83	53	44.16	00	00.00	00	00.00	00	00.00
15	أسئلة تعتمد على إعادة الإنتاج كمعيار للتقويم	34	28.33	51	42.50	02	01.67	24	20.00	09	07.50
16	أسئلة تبرز على مدى نجاح المتعلم في أدائه لحل المشكلات	20	16.67	08	06.67	05	04.17	37	30.83	50	41.67
17	أسئلة تعتمد على سرد المعارف كما وردت في الكراس	67	55.83	53	44.16	00	00.00	00	00.00	00	00.00
18	أسئلة تبرز على مدى قدرة المتعلم على الحفظ	34	28.33	48	40.00	02	01.67	24	20.00	09	07.50
19	أسئلة تعتمد على مدى قدرة المتعلم في توظيف مكتسباته	21	17.50	02	01.67	04	03.33	70	58.33	23	19.17

										القبلية ضمن وضعيات جديدة	
27.50	33	50.83	61	03.33	04	01.67	02	16.67	20	أسئلة تتطلب توظيف المكتسبات المعرفية للتلاميذ	20
05.00	06	17.50	21	00.00	00	15.00	18	62.50	75	أسئلة تتعلق فقط بالجانب المعرفي التحصيلي للمتعلم	21
30.00	36	55.55	66	00.00	00	01.67	02	13.33	16	أسئلة تتعلق باستثمار المعلومات ضمن وضعيات جديدة لها دلالة بالنسبة للمتعلم	22
32.50	39	50.00	60	00.00	00	14.17	17	03.33	04	أسئلة تعتمد على إبداء الرأي ومناقشته	23
07.50	09	20.00	24	01.67	02	42.50	51	28.33	34	أسئلة متعلقة مباشرة بالدرس	24
24,17	29	69.17	83	00.00	00	06.67	08	00.00	00	أسئلة لا تعتمد على سندات مأخوذة من الكتاب المدرسي	25
07.50	09	20.00	24	01.67	02	41.67	50	29.17	35	أسئلة تعتمد على التطبيق المباشر للقوانين	26
03.33	04	18.33	22	00.00	00	45.00	54	33.33	40	أسئلة تتعلق باسترجاع المعرفة من المعلم	27
34.17	41	46.67	56	01.67	02	10.00	12	07.50	09	أسئلة تعتمد على درجة دهاء المتعلم في الإجابة	28

يتضح من خلال فراءتنا للجدول رقم (05) ما يلي:

1. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على استرجاع المعلومات تشجع على الغش.
2. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتعلق بإنجاز أداء جديد لا تشجع على الغش.
3. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتطلب الاستحضار الآلي للمعارف تشجع على الغش.
4. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتطلب حل المشكلات لا تشجع على الغش.
5. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تضع المتعلم في وضعيات جديدة تتطلب منه إيجاد الحل لا تشجع على الغش.
6. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتطلب الإجابة المباشرة تشجع على الغش.

7. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتطلب استدكار المعلومات كما قدمت في المقرر الدراسي تشجع على الغش.
 8. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على تجنيد جملة من الموارد لا تشجع على الغش.
 9. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة المرتبطة بالمحتوى الدراسي تشجع على الغش.
 10. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على دمج مجموعة من المعارف لا تشجع على الغش.
 11. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على جودة الأداء لا تشجع على الغش.
 12. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتطلب استعراض المعارف النظرية تشجع على الغش.
 13. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتطلب درجة عالية من التفكير تشجع التلاميذ على الغش.
 14. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي تشجع على الغش.
 15. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على إعادة الإنتاج كمعيار للتقويم تشجع على الغش.
 16. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تبهن على مدى نجاح المتعلم في أدائه لحل المشكلات لا تشجع على الغش.
 17. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على سرد المعارف كما وردت في الكراس تشجع على الغش.
 18. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تبهن على مدى قدرة المتعلم على الحفاظ تشجع على الغش.
 19. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على مدى قدرة المتعلم في توظيف مكتسباته القبلية ضمن وضعيات جديدة لا تشجع على الغش.
 20. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتطلب توظيف المكتسبات المعرفية للتلاميذ لا تشجع على الغش.
 21. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتعلق فقط بالجانب المعرفي التحصيلي للمتعم تشجع على الغش.
 22. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتعلق باستثمار المعلومات ضمن وضعيات جديدة لها دلالة بالنسبة للمتعم لا تشجع على الغش.
 23. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على إبداء الرأي و مناقشته لا تشجع على الغش.
 24. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتعلق مباشرة بالدرس تشجع على الغش.
 25. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي لا تعتمد على سندات مأخوذة من الكتاب المدرسي لا تشجع على الغش.
 26. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على تطبيق المباشر للقوانين تشجع على الغش.
 27. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تتعلق باسترجاع المعرفة من المعلم تشجع على ممارسة الغش.
 28. أغلبية الأساتذة يرون بأن الأسئلة التي تعتمد على درجة دهاء المتعلم في الإجابة لا تشجع على الغش.
- وعليه، يتضح أن موقف أساتذة التعليم المتوسط تجاه التقويم بالكفاءات في تقليل من ظاهرة الغش المدرسي ايجابي، وهذا لأن اختبارات الأداء تتعدى تقويم قدرات المتعلمين على استرجاع معلومات، إنها تقتضي أن يعرضوا بياناً بمدى جودة أدائهم لمهارة معينة، كأن يكتبوا ملخصاً عن موضوع معين أو يحددوا ويميزوا الأفكار الأساسية في فقرة، ففي هذا النوع من التقويم تظهر عمليات تفكيرهم بحيث يمكن التأكد وفحص أدائهم المعرفي " (جابر عبد الحميد، 1999، ص 350)، وتدعم بولكس ذلك (Proulx, 1998) حيث ترى " أن كل متعلم تمكن من مهارة حل المشكل يمكنه اكتساب الثقة في قدراته، وبالتالي في نفسه ويظهر حرية التصرف الذاتي ". وهذا ما يتفق مع دراسة محمد فيصل الزراد (1980) ودراسة سليمان خوالدي (2007)، علماً أنه لا توجد دراسات تؤكد على موقف الأساتذة تجاه نوع الأسئلة (نمط التقويم)،

وإنما تؤكد الدراسات على أساليب التقويم المستعمل في الاختبارات: كالاختبارات المقالية أو الموضوعية أو الأدائية أو الشفوية في ما كانت تشجع على الغش أو لا تشجع على ذلك، هذا ما استعنا به لتبرير صدق فرضياتنا أو رفضها.

الاقتراحات:

- من خلال ما توصل إليه في هذه الدراسة ندرك خطورة ظاهرة الغش المدرسي وأهمية التقويم بالكفاءات، ولهذا يجب اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لحد من تفاقمها خصوصا بظهور العولمة والتطور التكنولوجي، وسوف نقترح بعض الآليات التي نرى من شأنها أن تقلل من حجم هذه الظاهرة وتفاقمها، وهي كالتالي:
- التركيز على إكساب المتعلمين المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.
- إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.
- العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن المتعلم من اكتساب الكفاءة أو المهارة.
- تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها المتعلم وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية، مثل الشعور بالقلق والخوف من الامتحان.
- غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس المتعلمين تجاه التعليم.
- إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم بحيث يكون الدافع للتعليم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.
- تجنب المعلمين الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم، وذلك بتحسيسهم بأهمية التقويم التربوي.
- إشراك ولي أمر التلميذ في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلب عليها.
- اكتشاف الإعاقات وصعوبات التعلم لدى المتعلمين مبكراً والعمل على علاجها، والتعامل معها بطريقة تربوية صحيحة.
- على المعلم أن يكون على دراية بأساليب التقويم وأدواته ويهيئها بالمنهج التعليمية لتعزيز عملية التعليم، ومن ثم يسهل عليه تطبيقها، لذلك لا بد أن يتلقى تكويناً كافياً قبل وأثناء الخدمة، حتى يسهل عليه التكيف مع المستجدات الحاصلة في الميدان التربوي.
- ضرورة وجود مختصين ومرشدين نفسيين وتربويين بكل مؤسسة تعليمية بغرض النصيح، والتوجيه وإرشاد التلاميذ نفسياً وتربوياً، واقتراح الحلول لمواجهة الصعاب التي تعترض المتعلم والمعلم على حد سواء.
- عدم التساهل والتستر عن حالات الغش، وتضافر الجهود لحد من استفحاله.

خاتمة:

إن الغش مرض ينخر الذات والمجتمع، ظاهره حلو لكن عاقبته مرة، فما هو إلا تحويل استثمار طاقة الفرد من مجال البحث والتكوين إلى مجال التحايل والتزوير.

وهدفنا من هذا الموضوع هو التحسيس بخطورة ظاهرة الغش في الامتحانات قصد إصلاح الفرد الغاش، وكذلك من أجل حماية حق الطالب المجتهد من الضياع. فمن باب العدل والإنصاف أن يأخذ كل ذي حق حقه حتى يتسنى للفرد أن يعرف قدراته ومؤهلاته ويعمل وفقها، وهذا هو السبيل الأقوم لتقدم الوطن.

فإذا أردنا الحد من ظاهرة الغش المدرسي لابد من تضافر الجهود وتحسين أساليب التقويم وتنويعها، وأن لا تركز على جانب معين (الجانب المعرفي فقط)، كما يجب أن تتغير عقلية أعضاء الإدارة والمدرسين والمتعلمين والآباء والمجتمع كله

تجاه بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ولا ينبغي أن تبقى الوضعيات والكفاءات في إطارها الشكلي أو بمثابة موضة عابرة، أو حبيسة مقدمات الكتب المدرسية، وتوجهات البرامج الدراسية وفلسفتها البعيدة كغايات ومواصفات مثالية نظرية بدون تطبيق أو ممارسة فعلية وميدانية، فحسب قول Philippe Perrenoud: "إذا ظلت المقاربة بالكفاءات على مستوى الخطاب لهثا وراء الموضة، فإنها ستغير النصوص لتسقط في النسيان... أما إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحا من النمط الثالث لا يستغني عن مساءلة معنى المدرسة وغايتها"، وهذا ما يفتح المجال للتربية السليمة التي تنادي بها التربية الحديثة.

قائمة المراجع:

1/ باللغة العربية:

- أحمد عمر غوني (1990): كيفية إصدار حكم موضوعي على درجات الطلاب باستخدام أساليب التقويم مختلفة والتعرف على أفضلها وعلاقتها بالتقدير النهائي للطلاب المجلة العربية للتربية، العدد 02، المجلد 12، الأردن.
- أسماء خويلد (2005): الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة ورقلة.
- أيمن يسن (2012): قضايا تربوية معاصرة، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (1999): إستراتيجيات التدريس والتعلم، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي - القاهرة.
- رابع تركي (1994): المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، العدد الأول، نوفمبر-الجزائر.
- رشيد كنبور (2006): المقاربة بالكفايات مصوغة للتكوين المستمر.
- http://edublog.tarbiya.ma/blogs/education_oujda/archive/2006/03/21/6
- زين العابدين درويش (1999): علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة.
- سليمان خوالدي (2007): رسالة الدكتوراه في موضوع " الغش في امتحانات البجروت " معهد مرة - البجروت - قطر.
- <http://www.morah.com/mawad/334/1>
- عبد العزيز المعايطة ومحمد عبد الله الجفيمان (2009): مشكلات تربوية معاصرة، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبيد صلاح الدين (2008): الغش في الامتحانات، www.islamonline.net/iol-arabic/dowalia/adam-33
- فريد حاجي (2005): المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعذك التربوي، العدد 17، المركز الوطني للوثائق التربوية - حسين داي -
- فريد حاجي (2005): التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعذك التربوي، شهر ديسمبر، العدد 19، المركز الوطني للوثائق التربوية - حسين داي -
- فضيلة حناش (2008/2007): مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتشي التربية والتعليم الأساسي، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية: مجلة علمية نصف سنوية منشورات كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 8، جامعة الجزائر.
- فيصل محمد الزراد (2002): ظاهرة الغش لدى طلبة المدارس والجامعات، دار المريخ للنشر.
- قاسم حسين صالح، علي جاسم الزبيدي، من وجهة نظر الطلبة العراقيين أنفسهم... ظاهرة الغش في الامتحانات الجامعية أسبابها وأساليب معالجتها (جريدة المدى)، على الرابط التالي: <http://www.almadapaper.com>

- لطيفة حسين الكندري (2010): ظاهرة الغش في الاختبارات أسبابها، أشكالها من منظور طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت قسم الأصول والإدارة التربوية، دولة الكويت.
- محمد السيد حسن الحبشي (2005): مدى فاعلية منظومة التقويم وأثرها على تحصيل تلاميذ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، المعهد القومي للبحوث والتطوير، القاهرة - جمهورية مصر العربية.
- محمد الطاهر واعلي (2006): التقويم في المقاربة بالكفاءات، بدون طبعة دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع - الجزائر -
- محمد زياد حمدان (1983): أدوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر.
- واضحة السويدي (1993): أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، مجلة التربية، العدد 105، قطر.
- وزارة التربية الوطنية (2008/2007): منهاج السنة الثالثة ثانوي العام والتكنولوجي لمادتي العلوم الطبيعية والفيزيائية، الديوان الوطني للمطبوعات الجزائر.
- ويزة شريكي (2014): الغش في امتحانات البكالوريا (أسبابه، تقنياته، وإجراءات الحد منه)، مذكرة ماجستير، تخصص علوم التربية، جامعة تيزي وزو الجزائر.

2/ باللغة الأجنبية:

- Davis. S. F, et all(2009): Cheating in School what we know and We Can do, 1st edit, Sans Francisco, John wiley Sons.
- Gibson James, John Ivancevich & James Donnelly (1997) : Organizations, Behavior, Structure, and Processes, Chicago, Irwin
- Myers, John Theodore (1994): The status of teacher evaluation in the state of Ohio, practices and procedures, PHD, Ohio Univ, DAI, Vol 55 - 11 A.
- Proulx Lise Poirier (1998) : La résolution de problème en enseignement et perspectives en éducation, De Boeck université Paris.
- Resnick, L . B (1987) : Education and learning to think, washington, D . C, National Academy Press.
- Segobiano, Gina Lynne (1998): The effectiveness of teacher evaluation as perceived by teachers and administrators in Illinois, Saint Louis Univ, DAI, Vol 59 – 11 A.