# تأثير الإكراهات البيداغوجية على ظاهرة الغش - حالة طرق التدريس

*The impact of pedagogical constraints on the cheating phenomenon. The case of teaching methods*

**الدكتور: مغربي زين العابدين**
logiquezino@yahoo.fr
**جامعة جيلالي اليابس -سيدي بلعباس (الجزائر)**

تاريخ الإرسال: 2018/08/13 تاريخ القبول:2019/05/16 تاريخ النشر: 2019/06/07

*When scaffolding is done correctly, students are encouraged to develop their own creativity, motivation, and resourcefulness.*
***J.S Vacca***[1]

**ملخص:**

يهدف هذا المقال إلى التَّحقق من المسببات الرئيسة لظاهرة الغش، والتي تعمل على دفع المتعلمين إلى اعتماد الغش وسيلة للنجاح في الامتحانات. ومن أجل دراسة موضوعية لهذه الظاهرة، تمَّت الاستعانة ببعض الدراسات السَّابقة للموضوع نفسه، بحيث شكَّلت منطلقاً بحثيًّا هاماً، حيث أسفرت جميعها على ردّ ظاهرة الغش إلى مجموعة من الأسباب، منها مَا تعلق بالمعلمين ذاتهم؛ ومنها مَا تعلق بالمتعلمين والمنهاج المدرسي؛ ومنها ما خصَّ المنظومة التربوية بوجهٍ عام. في منجزنا البحثي، تمَّ التركيز على العوامل البيداغوجية، وبصورة أخص، طرائق التدريس في الصف المدرسي، وكانت النتائج المتحصل عليها تُفيد أنَّ الطرائق الكلاسيكية في تسييّر الدرس هي المسببة في فعل الغش لدى المتعلمين.

**الكلمات المفتاحية:** طرق التدريس؛ المقاربة بالكفاءات؛ الإكراهات البيداغوجية؛ الغش.

***Abstract :*** *The present article was carried out to investigate the most important causes of cheating phenomenon which lead some of the students to cheat in an examination. To study objectively this phenomenon, we took some previous studies as an important starting point, all of these studies have concluded that there are different reasons behind cheating, some are related to the teachers themsevles, while others are related to the students and curriculum and some others are related to the educational system in general. In our research, we focused on the pedagogical factors, especially the teaching methods in the classroom. The results of this study indicated that the classical and bad strategies of teaching methods caussed the act of cheating in classroom.*
***Keywords :*** *Teaching methods ; Competency-Based Approach ; Pedagogical constraints ; Cheating.*

## مفتتح:

تُعاني المدرسةُ الجزائريةُ في الآونة الأخيرة من مشاكل تربوية ومعيقات بيداغوجية متفاقمة أثرت بشكل كبير في نوعية التَّكوين الذي يتلقاه المتعلم، فإلى جانب الرسوب المدرسي والعنف والفساد الأخلاقي داخل المؤسسات التربوية، عَرفَ الوسطُ المدرسيُّ ظاهرة أخرى لا تقل خطورة عن سابقاتها، إنَّها ظاهرة الغش Phénomène de la tricherie، والتي تعدُّ من الأمراض الرّاهنة للمدرسة لمَّا تخلِّفه من آثار سلبية على المردود التربوي والبيداغوجي للمتعلم، ولم تصبح تلك الآثار مجرد حالات عرضية يتمُّ اختزالها وتجاوزها في حِينها، بل شكَّلت ظاهرة معقدة استفحلت بشكل رهيب في مختلف أطوار المدرسة، وباتت في الوقت ذاته، ترهن مصير الإصلاح التربوي، وتهدّد مستقبل التَّحصيل المدرسي للمتمدرس. فهي من المواضيع التربوية المقلقة والمستفزة، فأمَّا المقلقة، ذلك لأنَّ خطورتها لا تكون ضيقة النِّطاق، بل تمتدّ لتكسح فضاءات

اجتماعية أخرى، ومَّا سيتبعها من تهديدات تربوية، نفسية، اقتصادية، أمنية...، لاسيما وأنَّ الفاعل، والمعروف باسم "الغشاش– Le tricheur" تنمُّ شخصيته عن ضعف في التَّكوين، وهشاشة في التنشئة؛ فهو الشخص العاجز، السلبي، المتواكل، إذا اصدمت مصالحه بمصالح الغير أو العامة رجَّح مصالحه ولو بأساليب لا أخلاقية. وأمَّا المستفزة، ذلك لأنَّ رواد الظاهرة هم من الطبقة المثقفة المتعلمة، وكان من الأجدر أنَّ المدرسة تُهذب سلوكهم، وتُروِّض نفوسهم، وتصقل مهاراتهم، وتشحذ مواهبهم التعليمية بالآداب والقيم والعلم، وهي الأبعاد العامة التي وضعها مشروع الإصلاح التربوي بالجزائر. هذا التفاوت بين المرامي النظرية للمدرسة ومخرجاتها الميدانية جعلنا نستشعر خطورة ظاهرة الغش، ليس لحداثتها في الوسط المدرسي، بل لتزايد نسبة ممارسيها في مختلف الأعمار والأطوار.

إنَّ الحديث عن ظاهرة الغش في الوسط المدرسي الجزائري يشدَّنا إلى المسارعة لطرح العديد من الاستفهامات، منها ما تعلق بالجوانب الاجتماعية عندما نتكلم عن التنشئة الأسرية، القيم الأخلاقية، الرُّفقة..، ومنها ما تعلق بالجوانب النفسية التي تخصُّ بعض الاضطرابات التي يعيشها المتعلم داخل وخارج حجرات التدريس، كالقلق المتزايد في الامتحانات، هاجس الرسوب، وضعف الثقة بالنفس، ومنها ما تعلق بالجوانب البيداغوجية عندما تطرح مسألة كثافة الدروس، وعدم تناسبها مع مستوى المتعلم وتطلعاته،.. هي عوامل متداخلة بعضها في بعض، وكلها جديرة بالعناية والدراسة.

هذا التقاطع السببي في ظاهرة الغش يضع كل واحد من تلك الجوانب الثلاثة موضع مساءلة. وإذا كان الموضوع مقاماً وبحثاً لا يتسع التفصيل فيها، فقد وقع اختيارنا على الجانب الثالث، والمسمى بِ "**الإكراهات البيداغوجية**" وإسهاماتها في تعزيز سلوك الغش لدى المتعلم. بيدَ أنَّ تفكيكنا لتلك الإكراهات داخل حجرات الدرس، تضعنا مُقابل صُورٍ متعدّدة من المعيقات رصدتها بعض الدراسات الميدانية لمختلف أطوار التَّعلم. نأتي على ذكر بعضها، دراسة استطلاعية أعدَّها الباحث "**زين حسن ردادي**" حول "الغش في الامتحانات"، فكشف عن عوامل متداخلة، من بينها، العامل الدراسي، وقد حصر أبرز مسبباته في النقاط التالية[2]:

- عدم معرفة طرق الصحيحة للاستذكار؛
- اعتماد الأساتذة على الاختبارات الموضوعية فقط؛
- صعوبة المقرّر على الطالب؛
- طول المقرّر.

ودراسة أنجزتها الباحثة "**آمال مقدم**" على عينة من الأساتذة تارةً، والتلاميذ تارةً أخرى، في الصف الرابع من التعليم المتوسط، بحيث بيَّنَ بحثها تقاطعه مع الدراسة السّابقة في أنَّ أغلبية المبحوثين أكدوا صدق الفرضية الأولى والثالثة، القائلتان: بأنَّ الامتحانات ذات الطابع الاستحضاري تكون هي الأساس في تقوية عامل الغش لدى المتمدرسين[3]، ذلك لأنَّ هذا النوع من الأسئلة يخصُّ تقويم المعارف المعتمد بالدرجة الأولى على الذاكرة، ممَّا يسهل الأمر للمتعلم في تحصيلها بالوسائل اللاأخلاقية والمتمثلة في الغش. وفي المقابل، الفرضية الثانية والرَّابعة أكدتا أنَّ الأسئلة المبنيَّة على المهارات والهادفة إلى تقوية آداء المتعلم لا تشجعان على الغش[4].

من مجموع الدراستين، نلاحظ تأكيدهما على العوامل الذهنية Facteurs mentaux أكثر من العوامل المهارية Facteurs de compétence في انتهاج سلوك الغش لدى المتعلم، لأنَّ هذا الأخير لم يُمتحن في كفاءاته بقدر ما امتحن في معارفه، وهذا راجع ليس فقط إلى طبيعة الأسئلة، بل كذلك، إلى طريقة تدريس المعلم، وهو العامل الذي نريد التأكيد عليه من وجهة نظر المعلم، لاسيما وأنَّ دراسة ميدانية أخرى بيَّنت تفاوتاً في رصد الأسباب في عملية الغش في الامتحانات بين المعلم والمتعلم، بحيث أكد العمل البحثي: أنَّ تعليل المعلم للغش يختلف عن تعليل المتعلم، في كون المتعلم يربط الغش بمعطيات شخصية تكسوها نظرة خاصة، قد تكون رغبته في النجاح أو خوفه من الرسوب وما شابه ذلك من المبررات الشخصية، أمَّا المعلم فقد يربط نظرته للغش بعوامل اجتماعية[5] أو نفسية أو بيداغوجية قد لا نجد افتراضها في فئة المتعلمين.

يبدو، أنَّ هذا التقديم كشف عن ما نودُّ معالجته والتأكيد عليه، إنَّه **التغيّر النسبي بين طرق التدريس كعامل بيداغوجي وفعل الغش**. وبكيفية أوضح، نصرح بوجود علاقة سببية بين التدريس وظاهرة الغش من خلال عامل الامتحان، وهذا ما عبَّر عنه خبير القياس التربوي "جيمس بوفام James Popham " في كتابه الموسوم "اختبار أفضل، تعليم أفضل Test Better, Teach Better"، حينَ قال: بينَ ما يمارسهُ المعلمُ من تعليم وما يقدمهُ من اختبارات علاقة نقدية، فالذي يستوعب جيِّداً هذه العلاقة، يمكنه اضفاء زيادة ملحوظة في الفعالية البيداغوجية[6].

**إشكالية البحث:**

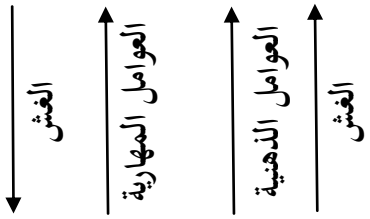
بناءً على تلك الدراسات السّابقة، والتي اعتُبِرَت في منجزنا البحثي أرضية ميدانية خصبة أسهمت بقدر وافر في تقريب تصوُّرنا للعلاقة السببيَّة بين طرق التدريس وظاهرة الغش، نبادر بطرح الاستشكالات التالية:

- أية علاقة تربط طرق التدريس بظاهرة الغش؟
- هل بيداغوجية التدريس المعتمدة لدى المعلم تنمي في المتعلم المهارات الفكرية والنفسية والاجتماعية أم تضعفها؟ إن كانت تضعفها، فما علاقة الإخفاق البيداغوجي لتدبير الدرس في إقبال المتعلم على الغش؟
- هل زيادة ظاهرة الغش في الامتحانات مردّها إلى قلّة التحفيز داخل الحجرات التدريس؟

هذه الاستفهامات تقودنا إلى طرح سؤال رئيس، وهو: **لماذا التأكيد على طرق التدريس في استفحال ظاهرة الغش؟** نقول، ما دام المتعلم في مختلف الأطوار الدراسيّة يُمتحن لمعاينة قدراته التحصيلية، ويُختبر لمراقبة قيمه التكوينية وكفاءاته البيداغوجية التي تمَّ تأهيله فيها، فإنَّ للتقويم أهدافاً أساسيةً تكشفُ عن مدى نجاح أو فشل استراتيجيات التدريس، والتي ستتجلى انعكاساتها بشكل أو بآخر في إضعاف أو زيادة نسبة الغش في الامتحانات.

**فرضية البحث:**

من هنا، نؤسس فرضية بحثنا، في التمثيل التالي:



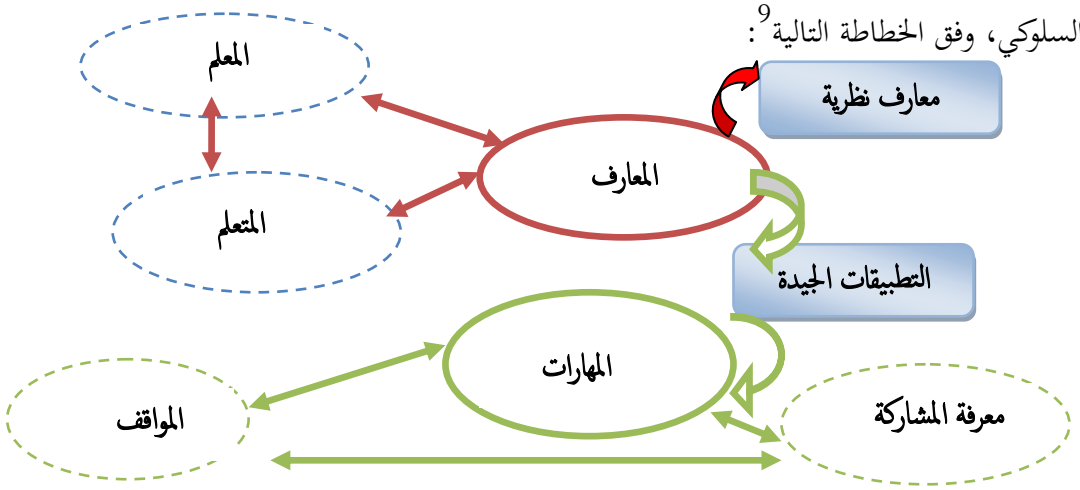
ونُعبِّر عنها، بالقول: **حسن تدبير الدرس له الأثر الإيجابي في التقليل من ظاهرة الغش في الوسط المدرسي**، بمعنى إدارة الصَّف وفق استراتيجيات فعالة تهدف إلى تحفيز العوامل المهارية أكثر من العوامل الذهنية لدى المتعلم سيعينه على تجنب الغش في الامتحانات.

ولمعالجة ما تمَّ افتراضه، نقترح الاشتغال على عنصرين أساسيين، وهما: التدريس، والغش، فنستفهم عن ما مدى تأثير طرق التدريس في تعزيز الكفاءات (العوامل المهارية) ثمَّ نتحدث عن ظاهرة الغش من خلال الاخفاقات الكفاءاتية (العوامل الذهنية).

## 1. تدبير التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، المفهوم والخصوصية:

تبعاً لسياسة الإصلاح التي انتهجتها المنظومة التربوية الجزائرية بدءاً من سنة 2003، فقد اتَّخذت من "المقاربة بالكفاءات" براديغماً جديداً يهدف إلى إعادة صياغة وتوجيه الفعل البيداغوجي وفق فلسفة براغماتية تنادي بتمركز منطق التعلم حول تفكير وأفعال واستجابات المُتعلم في مختلف الوضعيات التعليمية، "باعتبار أن التدريس بالأهداف [في المنظومة التّربويّة الكلاسيكيّة] يكون لأجل اكتساب المفاهيم والقدرات والمهارات في حين أن التدريس بالكفاءات يهتم بتوظيف هذه المفاهيم والقدرات والمهارات من أجل الانتفاع بها في الحياة اليومية وفي عالم الشغل"[7]، ولن تؤتي السياسة التعليمية الجديدة أكلها إلاَّ إذا حسَّنت من طرق التدريس، فهي بمثابة الحد الأوسط بين معلم يسعى إلى موضعة المتعلم في وضعيات ديداكتيكية تستثير مكتسباته المعرفية ومهاراته العقلية والنفسية، وبين متعلم يندفع لتلك الاستثارة بحوافزه الداخلية فيظهر أكثر اندماجاً وتكيُّفاً معها.

فقيمة التدريس الفعال والنَّشط تظهر في ما مدى تحقيق طرائق التدريس لهدفها الأساسي، والمُتمثل في إرساء الشعور باستقلالية الذات وقيمة مهاراتها المعرفية والنفسية بدل تخبطها بين الشعور بالنقص واللاكفاية النفسية. والتجسيد الفعلي لهذا الهدف يمثله حسن تدبير الدرس الكفيل لخلق فضاءٍ تعلميٍّ اندماجيٍّ "يساعد على إعطاء معنى للمعارف المدرسيّة المكتسبة بشكل بنائي، واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتلميذ التعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملاً سليماً وسديداً"[8]. فبيداغوجية الكفاءات ليست معارف ولا قيم ولا مهارات ولا محفوظات كيفما كانت طبيعتها، وإنّما هي سيرورة فعل تربوي تعليمي مُحكم البناء والتسيِّير، يستدعي وعيًّا وتكويناً من لدن المعلم يُؤهلانه على الانتقال بالمتعلم من التعلم المعرفي إلى التعلم السلوكي، وفق الخطاطة التالية[9]:



توضحُ هذه الخطاطة سعي النظام التّربوي الجديد لتجسير العلاقة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي، بحيث يقوم المعلم بتحويل المادة المعرفيّة إلى دلالة اجتماعيّة معاشة ترصد الوسط الثقافي لكلّ متعلم، ليصير شريكاً فعليًّا في العمليّة التّعليميّة–التّعلميّة، فيحقق عندها، كفاءات، في: المهارات؛ المواقف؛ معرفة المشاركة.

إنَّ سيرَ الدرس بحسب بيداغوجية المقاربة بالكفاءات يتيح إمكانية بنائه وفق مقتضيات المتعلم، من حيث المتطلبات الذاتية والسِّياقات التربوية البيداغوجية والرِّهانات اجتماعية. لهذا، تعدُّ المقاربة بالكفاءات "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[10]. إذ أنَّ النجاح الذي تكفله هذه البيداغوجية يتمثَّل في مختلف الوضعيات التي تُمتحن فيها قدرات ومهارات المتعلم، فيترجمها المعنيُّ إلى سلوكات تكون قابلة للرصد بالملاحظة والقياس، وعندها، يعاينُ المعلمُ نسبة التغيّر الحاصل في ذلك السلوك، فيقوِّم تدريسه إمَّا بالنجاح فيعززه أكثر، أو بالفشل فيستدرك مكامن الضعف.

بهذا الوصف، تبدو، المقاربة بالكفاءات على أنَّها تصوّر بنائي لفعل تربوي بيداغوجي هادف يعمل على استثارة المتعلم، وخصوصيّة هذه المقاربة أنَّها لا تستهدف المحتوى ولا الأهداف، وإنَّما الكفاءات، حيث أنَّ الكفاءة بتعبير "روجيرس كزافييه Roegiers Xavier" هي:إمكانية فرد على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حلّ فئة الوضعيات– المسائل[11]. والملفت للانتباه أنَّه تمَّ تقعيد المفهوم على ثلاثة ألفاظ، وهي: تعبئة Mobiliser– الموارد Ressources– فئة الوضعيات Famille de situations، كما استخلصها صاحبا كتاب " Apprendre à apprendre"[12]، بحيث يعمل المتعلم على تجنيد مختلف الموارد المكتسبة، كانت داخلية تخصّ معارفه، أو خارجية تلامس محيطه، والهدف هو إدراج تلك الموارد في مختلف الوضعيات أو المشكلات ليس بطريقة آلية، وإنَّما بطريقة إدراكية واعية تحقيقاً للتَّكيف.

**مثال تطبيقي:**

من بين ما يُستشكل على المعلم إنجازه في مادة الفلسفة لتلاميذ السنة الثانية والثالثة في الشعب العلمية، درس المنطق، بحيث يُطلب من المعلم تحقيق مجمل الكفاءات المنصوص عليها في المنهاج، والمتمثلة في كفاءةٍ ختاميةٍ مفادها: تمكين المتعلم من التفكير النسقي[13]، والمراد منه، سلامة البناء المنطقي للخطاب، غير أنَّ سوء تدبير المعلم للدرس المنطقي يجعل المتعلم يصرف انتباهه الفكري والوجداني والحسي عن الحصص المنطقية. لذا، نقترح أنَّ يباشر المعلم حصصه المنطقية من وضعيات مشكلة كانت نصوصاً مقتضبة أو حوارات نسجتها المشاهد اليومية عوض مباشرة عناصر المنطق والتي تتَّسم في عمومها بالجفاء والتجريد ما لم تطعم بالأمثلة، ولنا في ذلك شواهد، كأنَّ نستأنس بنصوص "أبي حامد الغزالي" من كتاب "فضائح الباطنية" أو "المنقذ من الضلال". بحيث يطرح النص المستهدف ويُعلق عليه ليستخرج القاعة المنطقية. علماً أنَّ درس المنطق لتلامذة السنوات الثانية والثالثة علمي ليس مستهدفاً لذاته، بل هو غاية لغيره.

فمثلاً: قوله تعالى: ﴿**أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ ۖ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ**﴾ سورة البقرة، من الآية 258. وقد صوَّر "الغزالي" هذه الحجة القرآنية في شكل قياس منطقي، يقول فيه[14]:

**كل من يقدر على اطلاع الشمس فهو إله**

**إلهي هو القادر على الاطلاع**

**إذن: إلهي هو الإله دونك يا نمرود**

هذا المثال، فضلاً، أنّهَ يوضح أركان القياس المنطقي وشروط صحته كما هو موضح في الكتاب المدرسي، فكذلك، يفضي إلى وظيفية القياس في بناء خطاب نسقي لدى المتعلم. وعلى هذا نقيس مختلف المباحث المنطقية.

فالمقاربة بالكفاءات "خيار بيداغوجي مُفكر فيه" يهدف إلى تكوين المعلم والمتعلم على سواء. فمن جهة المعلم؛ فلا نعتبرُه في هذه المقاربة مالكاً للمعرفة، ومُمثلاً رئيساً للمرجعية العلميَّة كما كان عليه الحال في بيداغوجية التدريس الكلاسيكية[15]، بل، هو كذلك، معنيٌّ بالتكوين من خلال تحسين آدائه التعليمي–التعلمي من خلال اعتقاده الرَّاسخ بضرورة تحيّين معارفه الخاصة والعامة؛ وتغيّير استراتيجيات التدريس مع ما يوافق السّياقات التربوية والنفسية والاجتماعية؛ والمواكبة اليومية لمختلف المتغيرات التي تطرأ على المنظومة التربوية؛ فضلاً، عن قدرته في خلق وضعيات تعليمية جادة تحاكي المتعلم. أمَّا من جهة المتعلم، فلأجله استُحدِثت هذه المقاربة، وكان الغرض منها، تحقيق: "معرفة التصرف (Savoir agir)؛ سلطة التصرف (Pouvoir agir)؛ إرادة التصرف (Vouloir agir)"[16] حسب تعريف "لوبترف Le Botref" للكفاءة. ما يعني تطوير مهارات المتعلم في جعله قادراً على أن يَسلك نشاطاً مُتعلماً على نحوٍ جيد داخل حجرات التدريس وخارجها.

إنَّ الحديث عن المقاربة بالكفاءات، يطرح مسألة خصوصيَّة الكفاءة في بناء الدرس، وقد أشار "دي كاتل De Ketele" إلى مجموعة عناصر تتميَّز بها الكفاءة، وهي[17]:

- الوضعية الإدماجية هي المجال الذي تمارس فيه الكفاءة؛
- الكفاءة نشاط معقد تشترط الإدماج وليس تجاور المعارف والمهارات السَّابقة؛
- الوضعية الإدماجية هي أقرب وضعية ممكنة للوضعية الطبيعية التي يمكن أن يواجهها المتعلم؛
- الهدف الإدماجي يعمل على استحضار معارف، حسن التصرف Savoir être والتخطيط للمستقبل Savoir devenir بغية توجيهها نحو تطوير استقلالية المتعلم.

يبدو، أنَّ بيداغوجية الإدماج هي المجال الأمثل لامتحان المتعلم وتقويم مختلف مدخلاته المعرفية، ذلك لأنَّها تتيح فضاءً خصباً للمتعلم لتعبئة مكتسباته القبلية وتوظيفها في وضعيات محدّدة، من خلال[18]:

- إرساء الموارد المرتبطة بالكفاءة؛
- توليف الموارد من خلال إيجاد ترابطات بين مختلف المضامين، وإعادة تنظيمها وإنجازها على شكل أنشطة؛
- حل وضعيات إدماجية مركبة.

بهذا الطرح، بات من الضروري إعداد الدرس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، وهذا ما يُطلق عليه اسم "التدبير Management"، حيث احتل المفهوم مكاناً مركزيًّا في المنظومة التعليمية المعاصرة، لما له من أهمية بارزة في حسن تسيّير وإعادة هيكلة الدرس من مختلف الجوانب: البيداغوجية والنفسية والاجتماعية، فتعطى للمعلم إمكانية أن يكون "مُدبر الصَّف" في الإطار الديداكتيكي والبيداغوجي. كما هو الحال لدى مدير مؤسسة إدارية أو اقتصادية، الذي تُسند إليه مهمة التخطيط الاستراتيجي لحسن التسيِّير الإداري والمالي والبشري بأقل ما يمكن من جهد ووقت[19].

وهنا تتضح صلاحية مفهوم الكفاءة للمعلم أيضاً، فهو مدبر الصَّف من حيث الإعداد والتخطيط المسبق للدرس، من جهة: المضامين المعرفية؛ التوزيع الزمني؛ فاعلية الوسائل البيداغوجية؛ نجاعة طرق التدريس...، وتظهر أهمية حضوره في القسم بصفة "المدَبِّر Manager"، في كونه[20]:

- يحدّد ويوضّح الكفاءات المنشودة والأهداف التعليمية المرتبطة بها؛
- يجعل عملية التدريس ذات معنى؛
- يضمن الاستخدام الأمثل للموارد والاستراتيجيات؛
- يجنب اتخاذ قرارات اعتباطية؛
- يساعد على تدبير الوقت والاقتصاد في الجهد؛
- يوفر الأمن النفسي للمعلم والمتعلم؛
- يسهل عملية التقويم.

على ضوء ما سبق، قد نثير انتباه القارئ أنَّ المقال يُعالج المقاربات البيداغوجية لحسن إدارة الدرس أكثر ممَّا يعالج ظاهرة الغش، بيدَ أنَّ ملاحظة القارئ قد جانبت الصِّدق، من جهة، أنَّ المبتغى من المقال هو إجلاء العامل البيداغوجي الممثل في إكراهات طرق التدريس داخل الصف كأبرز سببٍ في تنامي ظاهرة الغش لدى المتعلمين، بمعنى إذا لم يستجب الدرس فعليًّا لمختلف كفاءاته المسطرة في المنهاج والهادفة بالأساس إلى تمكين المتعلم من التكيُّف والاندماج مع مختلف الوضعيات داخل وخارج المدرسة، فلن يجد أمامه سوى بدائل لا أخلاقية (الغش) لكسب رهان النجاح والتفوّق. فالمسألة تخصّ تكوين المتعلم وتأهيله لحسن استثمار مهاراته. وهنا، نباشر بعرض عنصر "الغش" وارتباطه السببي بإخفاقات التدريس.

## 2. ظاهرة الغش، إخفاق بيداغوجي:

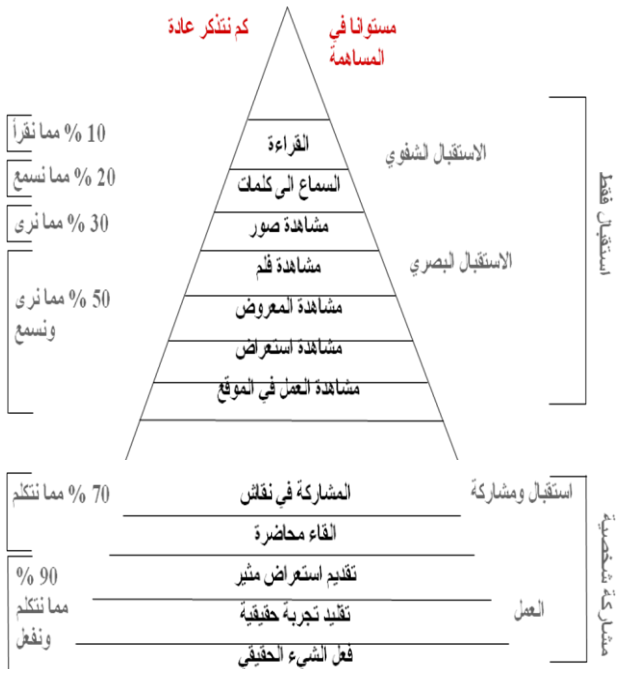
عطفاً على الإطار النظري الذي تمَّ تحديده في خصوصية الدرس بالمقاربة بالكفاءات، اتضَّح لنا، وجود تمفصلٍ بين نجاح تدبير الدرس وتمكين المتعلم من تفعيل مهاراته واستثارة كفاءاته، بحيث كلمَّا وُفِّق المعلم في إدارة صفِّه وِفقَ مستلزمات المقاربة بالكفاءات، كلمَّا استطاع المتعلم من بناء أو إعادة بناء تلك القدرات والمهارات وتوجيهها نحو الفعل في مختلف الوضعيات بهدف التكيّف. لكن في المقابل، إخفاق المعلم في التخطيط الفعلي للدرس بحسب الكفاءات المنصوص عليها في المنهاج، يترتب عنه:

- سوء تفاعل المتعلم مع المحتوى المعرفي؛

- عجزه عن تعبئة مختلف الموارد الذاتية والموضوعية بغية إدماجها في الوضعية الممتحن فيها؛
- ضعفه في تفعيل المهارات والكفاءات التي عجز الدرس في تطويرها؛
- شعوره بالخيبة وفقدان الثقة وعدم القدرة على معالجة نشاطات التقويم.
- تعزيز سيرورة الفعل التعليمي–التعلمي لفعل الغش؛
- قلّة أو انعدام التحفيز والإثارة في بناء الدرس؛

هذا الإخفاق البيداغوجي سيتمُّ تطعيمه من مشارب لا أخلاقية تكون في نظر المتعلم بديلاً مُشروعاً عن ما تمَّ ضياعه في الدرس، وسيتجسد هذا التطعيم في الإقبال على الغش، لاسيما وأنَّ المتعلم أمام رهان النجاح في الامتحانات.

وللتعليق على هذه المسألة أكثر، نقترح الحديث عن ظاهرة الغش من حيث كونه **مسألة معرفية–كفاءاتية** بالدرجة الأولى، بدليل أنَّ أغلبية المتمدرسين الذين يقبلون على الغش في الامتحانات يعلّلون سلوكهم بقولهم: "لا نعرف On connaît pas"، وهذا التصريح يغذيه "شعور بعدم القدرة Sentiment d'incapacité" في مواجهة مختلف الوضعيات التعليمية، إذ أنَّ بيداغوجية التدريس لم تكن في مستوى الطرائق النشطة والمقاربات المحفزة لمهارات المتعلم، ممَّا أنتج وضعية بيداغوجية معكوسة مثَّلت الغش، بحيث جعلت تلك الوضعيات المتعلمَ غير قادر على إتمام نشاطاته التقويمية؛ فلم تحفز جوانبه العاطفية، ولم تثر فضوله المعرفي، كما لم يكن لتلك المتعلمات معنى وقيمة لدى المتعلم، وزيادةً عن ذلك، أداء المعلم لم يكن في المستوى الذي يثير فيه تلك المهارات كلِّها. علماً أنَّ مهارات المتعلم في القرن الماضي ليست هي نفسها في القرن الواحد والعشرين، وقد أشار "Runnels" إلى أبرزها، ممثَّلةً في: "تحقيق الذات والسلوك القيادي والتفكير المستقبلي، حيث أنّ التدريب على مهارات حل المشكلات في التفكير المستقبلي ستجعل المتعلم أكثر إيجابية في النظر إلى المستقبل وأكثر ميلاً لتحقيق ذاته، وذلك وفق سلسلة من المعالجات الذهنية الواعية التي تمكنه من التعريف الصحيح للمشكلة المستقبلية، وبالتالي سيكون مدفوعاً لبذل أقصى طاقة ممكنة له لتقديم الحل الأمثل والأفضل.."[21]. هذه المهارات الجديدة تعكس ملمح متعلم القرن الحالي. وهنا، الصعوبة ستتضاعف أمام مُهمة المعلم، الذي وللأسف، لم يستطع أن يتخلص من رواسب الطرق الكلاسيكية في التدريس، من خلال فرض منطق المعلم لا المتعلم، واعتماد أسلوب التلقين والاجترار المعرفي، مع هيمنة المحتوى المضموني على البعد الكفاءاتي، هذه الأبعاد الثلاثة للمقاربة البيداغوجية الكلاسيكية أورثت عقماً وانسداداً في مهارات التفكير، وتغيّباً تاماً لذات المتعلم في الصف. فلم يعدّ المتعلم ذاتاً مفكرةً بقدر ما صار آلة استرجاع واستحضار، فهو لا يستطيع أن يبتعد عن التذكر في مختلف الوضعيات بما في ذلك الامتحانات. وخطورة هذا الوضع توضحه الخطاطة التالية[22]:




ينقسم هذا الهرم إلى مستويين، يمثّل الأول مستوى الاستقبال الحسي للمتعلم، بحيث يتفاوت الاستقبال الحسي البصري عن الحسي السمعي، فالتعلمات التي نتعامل معها بصرياً تكون أكثر ترسيخًا وأقوى استحضاراً من التعلمات التي نكتفي فقط بسماعها. أمَّا المستوى الآخر، فيُظهراً وضعية المتعلم إزاء المادة الدراسية كمستقبل ومشارك، غير أنَّ استقباله ومشاركته للمحتوى المعرفي تكون أقل من مباشرته لعمل معيَّنٍ، والذي يكون فيه المتعلم الفاعل الحقيقي للحصة الدراسيّة، فتجتمع مهاراته الحسيّة مع مهاراته السلوكية، فهو المستقبل والمحلّل والمستدل والناقد والفاعل، وهذا ما يطلق عليه اسم "التعلم النَّشط Apprentissage actif"، ويعرِّفه "بونويل وإيسون Bonwell and Eison": "على أنه إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير والتعليق على المعلومات المعروضة للنقاش، بحيث لا يقوم الطلبة بالإصغاء العادي، بل عليهم تطوير مهارات للتعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتعددة، وذلك عن طريق قيامهم بتحليل تلك المهارات وتركيبها وتقويمها، من خلال المناقشة مع الآخرين، وطرح الأسئلة المتنوعة، أو قيام بالأعمال الكتابية، على أن ينهمك الطلبة في أنشطة تجبرهم على أن يستجيبوا للأفكار والآراء المطروحة وكيفية تطبيقها..."[23].

إنَّ جعل المتعلم محور العملية التعليمية–التعلمية بالكيفية التي ذكرت سابقاً، سيعزّز حضوره كذات مستقلة وقيادية داخل الصَّف، فيعمل على تعبئة مختلف موارده في وضعيات محققاً تكيفاً واندماجاً مع المادة التعلمية، وهذا سيبعده عن ممارسة الغش أثناء الامتحانات، لأنَّه صار الآن، "يحسن التصرف فيما يعرف"، تبعاً لمقولة "كونفشيوس Confucius"[24]:

- أسمع وأنسى — *I hear and I forget*
- أرى وأتذكر — *I see and I remember*
- أفعل وأفهم — *Ido and I understand*

**تخريج عام:**

إنَّ طموح الفاعلين التربويّين والبيداغوجيّين لكسب رهان الحدَّ أو التقليل من ظاهرة الغش في الوسط المدرسي لم يعد مجرد دراسات وأطاريح وإحصاءات ومقاربات تُنجز، بل الأكثر من ذلك، هو طموح تفعيل ما تمَّ الوصول إليه من نتائج وتوصيات بيَّنت في كثير من الأحيان الأسباب الحقيقية لتفشي ظاهرة الغش، حتَّى وإن كانت تلك الأسباب تتقاسمها عدّة هيئات على مستويات مختلفة، بدليل أنَّ تناول موضوع الغش في المدرسة عُولج دينياً أخلاقيًّا، نفسيًّا، سوسيوثقافيًّا، بيداغوجيًّا تربويًّا، فالدراسات تكاد تكسح رفوف المكتبات وتعجُّ به مواقع الأنترنت، غير أنَّ الظاهرة مازالت غمامة سوداء تحجب نور التفوّق والنجاح عن المتعلمين، وتصدُّ المنظومة التربوية بكاملها عن تحقيق الجودة في التعليم، ذلك لأنَّ انتشار الغش في وسط المدرسي في فترات الامتحانات الفصلية والنهائية يُصعِّب أو يجعل الأمر مستحيلاً قياس نسبة الأداء الإيجابي للمنظومة التربوية وفق معايير الجودة العالمية.

هذه الوضعية المعقدة جعلت المدرسة تعيش لحظة تيهٍ طال أمدها، ونخشى من بلوغ لحظة أخرى يستحيل معالجتها، لاسيما ومؤشرات هذه اللحظة بادية لا تخطئها العين في مختلف القطاعات الاجتماعية والسياسية والقانونيّة والصحيّة والتي تعدّ كلّها من مخرجات المدرسة.

إنَّ دراسة ظاهرة الغش في الوسط المدرسي تشخيصاً ومعالجةً تكاد تكون أسهل إذا ما تمَّ تفكيكها إلى مجزوءات بحسب تخصّص واهتمام كل دارس، ففي الإطار البيداغوجي –مثلما مرَّ معنا– يكون واحداً من العوامل الرئيسة التي لابد للمجتمع المدرسي La communauté scolaire من الإداريّين والمعلمين والمفتشين والمكوّنين العناية به، حيث أصبح حسن تدبير الدرس وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات ضرورة ملحة للابتعاد عن ظاهرة الغش مثلما تشير إليه مقولة "Vacca" في أنَّ حسن بناء "السقالات Échafaudages" بشكل صحيح، سيشجع الطلاب على تطوير قدراتهم الإبداعية، وهذا ما يُثبت صدق ما تمَّ افتراضه في البحث.

ولهذا، نقترح مجموعة من التوصيات:

- تكثيف التكوين الهادف لتحسين آداء المعلم، بحكم أنّه مُدبر العملية التعليمية التعلمية؛
- حسن التدبير التعليمي للدرس كفيل لبلوغ كفاءاته، وفي الوقت ذاته، كفيل للحدِّ من ظاهرة الغش؛
- تعزيز مواطن التحفيز داخل الدرس لجعله أكثر إرضاءً، معرفيًّا، نفسيًّا، اجتماعياً وسلوكياً؛
- تطعيم الدروس بالوسائل الرقمية والأدوات التكنولوجية لما لها من وقع على نفسية المتعلم؛
- الاجتهاد أكثر في خلق بدائل محفزة ومشوِّقة في إعداد الدروس من خلال الجلسات التنسيقية والتكوينيّة.

**الهوامش:**

[1] James Stephan Vacca, Using Scaffolding Techniques to Teach a Social Studies Lesson about Buddha to Sixth Graders, Journal of Adolescent & Adult Literacy, Wiley on behalf of the International Literacy Association, Vol. 51, No. 8 (May, 2008), p 652.

[2] ردادي، زين حسن، العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلاب الجامعة – دراسة استطلاعية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربية، المجلد 13، 1420هـ - 2000م، ص ص 3، 4.

[3] آمال مقدم، أثر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات على الغش المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، إشراف: د.رابح قدوري، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2008-2009، ص 276.

[4] المرجع نفسه، ص 277.

[5] نادية بوضياف بن زعموش، زهار جمال، ظاهرة الغش في الامتحانات وأسبابه من وجهة نظر كل من المعلم والمتعلم (دراسة ميدانية)، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، المجلد 3، العدد 6، ، 2015، ص 311، 312.

[6] Popham, James, Test Better, Teach Better- The Instructional rol of Assessment, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2003, p. 1

[7] تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني لفائدة معلمي التعليم الابتدائي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص18.

[8] نايت سليمان، طيب، زعتوت عبد الرحمن، قوال فاطمة، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعلم، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2004، ص48.

[9] Esoh Elamé & Jean David, L'Education interculturelle pour un développement durable, Propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux, édition Publibook, 2008, p.62.

[10] بوعلاق، محمد، مدخل لمقاربة التعميم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، الجزائر، 2004، ص 20.

[11] Jean-Pierre Famose, Eric Margnes, Apprendre à apprendre: La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école, De Boeck Supérieur, 1re édition, février 2016, p 20.

12 Ibid., p 20.

[13] برامج الفلسفة، للسنوات الثالثة/ثانوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2007-2008، ص 11.

[14] أبو حامد، الغزالي، القسطاس المستقيم، تحق: فيكتور شلحت، دار المشرق، بيروت، ط3، 1993، ص 49.

[15] زين العابدين، مغربي، العقد الديداكتيكي في الدرس الفلسفي، مجلة منتدى الأستاذ (دورية أكاديمية محكمة)، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، الجزائر، العدد 13، فيفري 2013، ص 58.

[16] Nathalie Delobbe, Développement des compétences, investissement professionnel et bien-être des personnes: Evaluation et développement des compétences au travail, Presses universitaires de Louvain, 1re édition, 2005, p 448.

[17] François-Marie Gerard, Xavier Roegiers, Des manuels scolaires pour apprendre: Concevoir, évaluer, utiliser, Edition De Boeck Université, 2e édition, 2009, Bruxelles, p 61.

[18] مديرية المناهج، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائ، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، المملكة المغربية، شتنبر 2011، ص 12.

[19] أنظر: خريبش عبد القادر، دراسة سوسيونسقية في علم اجتماع التدبير : بحث ميداني في مؤسسة الخطوط الجوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه، إشراف: أ. د الهاشمي مقراني، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2007-2008، ص ص 23، 24.

[20] مديرية المناهج، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 12.

[21] نقلاً: يوسف قطامي، منى أبو نعيم، تحقيق الذات والقيادة المستقبلية بين النظرية والتطبيق (برنامج تدريبي)، الناشر: مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمّان – دبي، 2016، ص ص 13، 14.

[22] See : http://www.foundationcoalition.org/home/keycomponents/collaborative_learningsec.html.

[23] نقلاً: جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشرو التوزيع، ط1، الإصدار الثاني، عمان، 2006، ص 31.

[24] Jens Ornbo,Claus Sneppen,Peter Franklin Würtz, Experience-Based Communication, Library of Congress Control Number, Berlin, 2008, p 30.