اتجاهات أولياء التلاميذ نحو ظاهرة الغش المدرسي

-دراسة ميدانية بوهران-

لحمر ميلود

أستاذ بحث بالكراسك وعضو بمخبر التنمية البشرية بجامعة محمد بن أحمد وهران2

lahmermiloud@gmail.com

عقباني ربيعة

طالبة دكتوراه بجامعة محمد بن أحمد وهران2

الملخص:

سعت هذه الدّراسة لتفسير العوامل المرتبطة بظاهرة الغش في الوسط المدرسي من وجهة نظر أولياء التلاميذ وعددهم 149. تم صياغة استبيان يقيس دوافع الغش عند التلاميذ لدى العينة والتحقق من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات. كشفت نتائج الدّراسة أنّ أهّم أسباب الغش المدرسي حسب أولياء التلاميذ تتمحور في ثلاثة عوامل أساسية هي: عامل ممارسات أولياء التلاميذ، عامل ممارسات المعلمين وعامل المناخ الدّراسي. وأبدت عينة الدّراسة اتجاهات ايجابية لفقرات الاستبيان. ودلت النتائج عن عدم وجود اختلافات في ظاهرة الغش تبعا للخصائص الشّخصيّة للعينة. وتم اقتراح مجموعة من التوصيات انطلاقا من آراء أولياء التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: الغش المدرسي؛ أولياء التلاميذ؛ ممارسات المعلمون؛ الاتجاهات؛ الأسرة؛ المناخ الدّراسي.

1-السّياق النظري وإشكالية الدّراسة:

يعتبر الغش المدرسي سلوك غير تربوي وغير أخلاقي حيث يصفه بعض التلاميذ والطلبة الجامعيين بـ"القفازة أو الشطارة".وعرفت الظاهرة انتشارا واسعا في السنوات الأخيرة داخل المدراس والجامعات الجزائرية لاسيما مع بروز تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة. أدى استفحال الغش في الأقسام، حسب تاميرة وزملائها (Murdock TB, Beauchamp AS & Hinton AH, 2008) إلى تقويض جهود الأساتذة في عملية التدريس من جهة وتهديد تعلّم التلاميذ من جهة ثانية؛ وتعود البحوث الأولى التي أجريت عن سلوك الغش في مجالات التربية والتعليم وعلم النفس التربوي إلى بدايات القرن الماضي حسب كراون وسبيلر (Crown F. Deborah & Spiller M.

(Shane, 1998 ومن بينها دراسة (كامبل، 1931؛ هارتشورن ومايو،1928) بأمريكا والتي حصرت العوامل المؤدية إلى الغش في المدرسة في ما يلي : الحراسة الغير كافية مقارنة بعدد التلاميذ الممتحنين داخل القسم، كما أنّ شخصية الأستاذ وطريقة تدريسه تعتبر من بين العوامل المؤدية إلى الغش أو محددات الغش، إذ وجد كل من ستينينجر وجونسون وكيرتس (1964) أنّ الأساتذة الذين يخدرون من الأوساط الفقيرة هم أكثر انتاجا للغش لدى التلاميذ، ويرى شيرك وهوفمان (1961) أنّ المعلم المستبد يبدو بالنسبة للتلاميذ على أنّه عارف بكل الإجابات وأنّ التلاميذ لا يعرفونها مما يجعلهم يصابون بالإحباط، وأنّ الدرجات التي أعطاها كانت مقياسا كافيا ودقيقا لذكاء الطلاب، وهذا في كثير من الأحيان يؤدي بالطلبة إلى الاستنجاد بالغش، وقد أكّدت ويلدون (1966) هذه النتيجة في مناقشتها للعلاقات بين كمية الغش والأساليب الديمقراطية أو الاستبدادية للمعلمين واستنتجت أنّ التلاميذ كانوا أقّل غشا عندما يُترك لهم المجال للتعبير عن آرائهم، ووفق مونتور (1971) شعر الطلاب بأنّ المواقف السلبية للمعلمين تجاه الطلاب الفضوليين كانت عاملا في تشجيع بعض الطلاب على الغش. وفي دراسة ذات صلة، وجد كل من جونسون وكلوريس (1968) أنّ حالة الفصول الدّراسية الغير المرضية جعلت من التلاميذ يلجئون إلى الغش،ولقد قارن وودز (1957) بين المعلمين الذين أعطوا واجبات مدرسية صعبة يلجئون من أولئك الذي سهلوا من الواجبات المنزلية فدلت النتائج على أنّ الفئة الأولى من التلاميذ كانت أكثر لجوءً إلى الغش. وهي نفس الفكرة التي أثارها كل من جونسون وكيرتس (1964) أي أنّ صعوبة التمارين المنزلية ترفع من مستوى الغش لدي التلاميذ وقد تؤدي هذه الواجبات المنزلية إلى الشعور باليأس لديهم. كما أفادت دراسة مونتور (1971) أنّ بعض التلاميذ الذين يعتبرون ترتيب المعلمين لهم على أساس نظام النقاط خاصّة أولئك الفقراء كان يمثل لهم هذا الترتيب دافعا للجوء إلى الغش وهنا يمكن أنّ نقول أنّ هناك علاقة بين ممارسات المعلمين ومقدار الغش الذي يحدث.

كما يعتبر قلق التلاميذ بشأن عدم الحصول على النقاط ولاسيما الامتحانات المصيرية كشهادة البكالوريا وكذلك الانتقال إلى الأقسام العليا عامل مساهم في عملية غش التلاميذ. وهذا ما بينته دراسات كل من دريك(1941)؛ لودمان (1971)؛ مونتور (1971)؛ ششاب (1969)؛ سميت، رايان وديغينز (1972)؛ ترابي (1962)؛ وودز (1969)، والذين أوضحوا أنّ ضغط الإداريين والمعلمين والأولياء أثّر بشكل كبير على

انتهاج التلاميذ لأسلوب الغش لكل (Pearlin LI; Yarrow MR; Scarr HA, 1967).

وفي دراسة لكورنيلسن على عينة من تلاميذ الثانوية قوامها 200 تلميذ، وجد أنّ 33% من الفتيات و 55% من الفتيان برروا لجوؤهم إلى الغش بسبب الشعور بالخطر الذي يهدد نجاحهم ومستقبلهم. كما يرجعها زاسترو إلى الصعوبات أو المعوقات في حياته اليومية من بينها بعض النشاطات خارج القسم، كالعمل مما يؤدي بالتلاميذ إلى عدم التحضير الجيد للامتحانات والاختبارات وهي حقيقة قد تفسر سبب انتشار الغش على نطاق واسع.

وهكذا فإنّ التركيز على الوقاية من خلال التحسيس والتوجيه هو المفتاح في هذه الحالة، وأنّ منظومتنا التربوية يجب أن تطوّر الإحساس بالمسؤولية والأخلاق كما نوقشت من طرف دوركايم (1961) بدل التركيز على الاستراتيجيات التي تمنع حدوث الظاهرة.

كما بيّنت بعض الدّراسات أنّ أولياء التلاميذ، ينظرون إلى ظاهرة الغش على أنّها أصبحت علنا في ظل جملة من الأسباب أولها ثقل البرنامج الأسبوعي، التأطير الغير جيد من طرف المعلمين وعدم وجود نشاطات ترفيهية داخل المدارس...الخ.

وفي هذا السياق، وقصد معرفة دوافع لجوء التلاميذ إلى الغش من وجهة نظر الأولياء، نطرح السؤال التالي: **ماهي اتجاهات أولياء التلاميذ نحو ظاهرة الغش في المدرسة الجزائرية؟**

تفرع عن هذا السؤال الإشكاليات التالية:

ماهي اتجاهات أولياء التلاميذ نحو الغش المدرسي وأبعاده؟

هل يختلف أثر أبعاد الغش المدرسي تبعا للخصائص الشخصية لعينة الدّراسة؟

2-الفرضيات:

توجد فروق في متوسطات اتجاهات أولياء التلاميذ للغش المدرسي وأبعاده وهي: (ممارسات الأولياء، ممارسات المعلمين، المناخ الدّراسي).

يختلف أثر الغش المدرسي وأبعاده وهي: (ممارسات الأولياء، ممارسات المعلمين، المناخ الدّراسي) باختلاف المتغيرات الشخصية لعينة الدّراسة كالجنس، الفئة العمرية، المستوى التعليمي، الوضعية المهنية وصلة القرابة.

3-أهداف الدّراسة:

تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن أسباب الغش المدرسي من وجهة نظر أولياء التلاميذ.
- معرفة اتجاهات عينة البحث نحو ظاهرة الغش.
- الكشف عن الفروق في تصوّرات أولياء التلاميذ نحو الغش تبعا للجنس والمستوى التعليمي والوظيفة وصلة القرابة إن كان الأب أو الأم أو الجد أو صلة قرابة أخرى.
- تقنين استبيان الدّراسة من حيث الصدق والثبات.

4-أهمية الدّراسة:

تتجلى أهمية الدّراسة في النقاط التالية:

- افتقار دراسات عن اتجاهات وتصوّرات وتمثلات أولياء التلاميذ لظاهرة الغش في الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة في اعتقاد الباحثين.
- تحسيس وتوعية أصحاب الشأن التربوي ولاسيما أولياء التلاميذ بخطورة الظاهرة على المجتمع.
- الاستفادة من نتائج الدّراسة واستغلالها من طرف الشأن التربوي.

5-تعريف مصطلحات الدّراسة

الاتجاه:

عرف جوردون ألبرت (1935) الاتجاه كحالة من الاستعداد أو التهيؤ النفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص وتمارس تأثيرا توجيهيا وديناميكيا على استجابة الفرد لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة. وقد صنف كل من (صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، 2005)الاتجاه إلى ثلاثة مكونات وهي: المكون المعرفي (Cognitive component):ويشمل معتقدات الفرد وأفكاره وتصوّراته ومعلومات نحو موضوع الاتجاه. المكون الوجداني (Affective component):يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته (القبول-الرفض) نحو موضوع الاتجاه. المكون السلوكي (Behavior component): يشير إلى استعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهه (صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، 2005، صفحة 320)

- **الغش المدرسي:**

يعرف(عثمان، 2015) ظاهرة الغش على "أنّها استخدام وسائل غير مشروعة للحصول على إجابات صحيحة ينقلها الطالب أو الطالبة من دون وجه حق فهو ضرب من السرقة والادعاء، بل هو ضرب من الظلم والتزييف لقيمة تكافؤ الفرص وهو عدوان

صارخ على الأمانة والصدق والمجتمع كله، وهو مرض تربوي يجب مقاومته بالقوانين المنظمة"(عثمان، 2015، صفحة 97)

- **ممارسات أولياء التلاميذ:**

يكشف لنا هذا البعد،تصوّرات وممارسات أولياء التلاميذ في تنشئة الأبناء، خاصّة منها الشق المتعلق بالمدرسة ودورهم في توجيه ومساعدة الأبناء في تحضير الدروس والواجبات المدرسية وتحفيزهم وتشجيعهم مع الحرص على متابعة فترات الامتحانات المصيرية التي يجب أن تلقى المساندة الكافية وتفادي التلاميذ إتباع سلوك الغش.

- **ممارسات المعلمين:**

هي المعتقدات التي يبديها أولياء التلاميذ للأفعال الممارسة من طرف المعلمين داخل الأقسام من حيث تنظيم حصص الدروس وتصحيح واجبات التلاميذ وكفاءته في شرح الدروس لتلاميذه لفهمها واستيعابها وتعليمهم كيفية التفكير والمعاملة، والجهد المبذول من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

- **المناخ الدّراسي:**

نقصد بها معتقدات أولياء التلاميذ عن غياب بعض النشاطات الصفية والتي قد تساهم ضمنيا في ظهور بعض السلوكيات الغير المرغوبة لدى التلاميذ مثل: العنف، الغش...الخ. من جراء ثقل البرنامج الدّراسي الأسبوعي، غياب أنشطة الترفيه والتسلية، صعوبات أسئلة الامتحان والواجبات المدرسية. يجب إعادة صياغة هذه الفقرة لأنه يوجد تشبيهين، وهذا يؤدي إلى خلل في فهم معنى المناخ المدرسي.

6-الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية

6-1-أداة جمع البيانات:

بعد الاطلاع على التراث الأدبي تم صياغة استبيان يقيس ظاهرة الغش، يشمل أولا بيانات الخصائص الشخصية للعينة والقسم الثاني من الاستبيان تضمّن 21 فقرة، إلى جانب ثلاثة أسئلة مفتوحة يبدي فيها المستجوبون(أولياء التلاميذ) آراءهم وتصوّراتهم للظاهرة. واستعمال سلم ليكارت ذو القياسات الثلاث (غير موافق= 1، محايد=2، موافق=3).

6-2- عينة وزمان الدّراسة الميدانية:

وزع الاستبيان على عينة عرضية متكونة من 149 من أولياء التلاميذ وقد جمعت البيانات عن طريق ثلاثة طرق: أولا، الاستبيان الالكتروني؛ ثانيا، ملئ الاستبيان بحضور أولياء التلاميذ على شكل (Focus Group, 2018) وكان ذلك بمتوسطة بن حمادة سليمان بحي بن داود ببئر الجير بوهران وثانوية الأمير خالد أرزيو-وهران[1] في الفترة الممتدة من 21 فيفري إلى غاية 3 مارس 2018.

تمّ تفريغ البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (Spss)، نستعرض نتائج الخصائص الشخصية للعينة كما هي مبينة في الجدول (1) التالي:

الجدول (1) يبيّن الخصائص الشخصية لعينة الدّراسة، ن= 149

خصائص العينة		التكرارات	النسب المئوية
الجنس	الذكور	73	49
	الإناث	76	51
الفئة العمرية	أقل من 30 سنة	34	22.8
	من 31 إلى 40 سنة	47	31.5
	من 41 إلى 50 سنة	38	25.5
	من 51 إلى ما فوق	30	20.1
المستوى التعليمي	جامعي	65	43.6
	ثانوي	37	24.8
	متوسط	23	15.4
	ابتدائي	17	11.4
	بدون مستوى	7	4.7
الوظيفة	موظف	83	55.7
	عامل يومي	17	11.4
	أعمال حرة	16	10.7
	بطال	33	22.1

[1] شارك في هذا التحقيق الميداني السيد هدار لخضر رئيس جمعية أولياء التلاميذ للأطوار الثلاث ببلدية ارزيو-وهران.

صلة القرابة	الأب	67	45
	الأم	76	51
	الجد (ة)	4	4
	أخرى	2	2

تمثلت عينة الدّراسة في 73 من الذكور بنسبة 49% و76 من الإناث بنسبة 51%.

أمّا فيما يخص سن العينة توزع على أربعة فئات وهي: فئة أقل من 30 سنة (34 بنسبة 22.8%)؛ فئة من 31 إلى 40 سنة (47 بنسبة 31.5 %)؛ فئة من 41 إلى 50 سنة (38 بنسبة 25.5 %)؛ فئة من 51 إلى ما فوق (30 بنسبة 20.1 %).

كما توزعت عينة المستوى التعليمي على خمسة فئات وهي: المستوى الجامعي (65 بنسبة 43.6%)؛ المستوى الثانوي (37 بنسبة 24.8%)؛ المستوى المتوسط (23 بنسبة 15.4%)؛ المستوى الابتدائي (17 بنسبة 11.4%)؛ بدون مستوى (7 بنسبة 4.7%).

أمّا الوضعية المهنيّة للعينة (الوظيفة)، تمثلت في الموظفين (83 بنسبة 55.7%)؛ عامل يومي (17 بنسبة 11.4%)؛أعمال حرة (16 بنسبة 10.7%) وفئة البطالين (33 بنسبة 22.1%).

وكانت صلة القرابة للعينة 67 بنسبة 45% والأمهات عددهن 76 بنسبة 51%؛ الجد (ة) (4 بنسبة 4%) وأخرى (2 بنسبة 2%).

6-3- منهج الدّراسة:

استخدمنا في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن العلاقات بين المتغيرات وتفسيرها. وحسب عبود عبد الله العسكري:" يأتي هذا المنهج على مرحلتين: الأولى، مرحلة الاستكشاف والصياغة والمرحلة الثانية، هي التشخيص والوصف وذلك بتحليل البيانات واكتشاف العلاقة بين المتغيرات وتفسيرها" (العسكري، 2004، صفحة 6).

6-4- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدّراسة:

لتفسير العلاقات بين المفاهيم وتحليلها،تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية وهي: التكرارات، النسب المئوية، التحليل العاملي الاستكشافي، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري وتحليل التباين المتعدّد (Manova).

6-5- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

6-5-1-صدق المقياس

6-5-1-1-الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان

الجدول (2) يبيّن الاتساق الداخلي لفقرات استبيان الغش المدرسي مقارنة بالمقياس الكلي (ن=149)

الفقرة	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9
قيم الارتباط	0 ,65	0 .64	0 ,70	-	0 .65	-	0 .70	0 .61	0 .74
مستوى الدلالة	0 .00	0 .00	0 .00	غير دالة	0 .00	غير دالة	0 .00	0 .00	0 .00
الفقرة	**T 10**	**T 11**	**T 12**	**T 13**	**T 14**	**T 15**	**T 16**	**T 17**	**T 18**
قيم الارتباط	0 .65	0 .74	0 .64	0 .62	0 .67	0 .59	0 .81	0 .64	0 .60
مستوى الدلالة	0 .00	0 .00	0 .00	0 .00	0 .02	0 .00	0 .03	0 .04	0 .00
الفقر	T	T	T						

ة	19	20	21		
قيم الارتباط	-	0 .61	0 .81		
مستوى الدلالة	غير دالة	0 .03	0 .03		

يوضح الجدول(2)، قيم الارتباطات عند مستوى الدلالة أقل من 0.05 باستثناء البند (T4، T6، T19)والتي كانت غير دالة والتي تم حذفها، وبالتالي، احتفظ الاستبيان بـ 18 فقرة حيث قمنا بإخضاعها للتحليل العاملي الاستكشافي للتأكّد من صدقها.

تحققنا من صدق الاستبيان قبل إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بتتبع الخطوات الإجرائية والتي أشار إليها(تيغزة، 2011، صفحة 282):

6-5-1-2-وصف كفاية العينة وقابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي:

تم التحقق من قابلية مصفوفة الارتباط، إذ وجدت كل قيم (MSA) أكبر من 0.50 وتراوحت القيم ما بين (0.59 و0.81).

فيما يخص كفاية العينة، بلغت قيمتها(KMO= 0.67) وهي أكبر من0.50 وهو دال، كما أنّ القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (0.009) وهي أكبر من (0.00001)، وهذا يدل على توفر المصفوفة على الحد الأدنى من الارتباطات، تجعلها قابلة للتحليل العاملي. كما أنّ المقياس دال عند مستوى دلالة بارتلات يساوي (0.000).

أعيد تطبيق التحليل العاملي بطريقة المحاور الأساسية[1]مع استخدام محك الجذر الكامن أكبر من 1 صحيح للعوامل وبعد ذلك أعيد التدوير المتعامد (Varimax)واشتقاق ثلاثة عوامل كما هو مبيّن في الجدول (3):

[1]Factorisation des axes principaux

الجدول (3) مصفوفة قيم الشيوع وتشبعات فقرات استبيان الغش المدرسي باستخدام التحليل العاملي قبل وبعد التدوير المتعامد بطريقةVarimax

فقرات المقياس	العوامل قبل التدوير			العوامل بعد التدوير			قيم الشيوع
	ع1	ع2	ع3	ع1	ع2	ع3	
T8	0.57			0.68			0.53
T1	0.47			0.64			0.45
T2	0.52			0.63			0.41
T7	0.56			0.63			0.44
T11	0.59			0.61			0.44
T3	0.60			0.47			0.37
T20	0.34			0.33			0.15
T10	0.41			0.69			0.49
T14	0.52			0.61			0.45
T15	0.41			0.61			0.38
T9	0.56			0.43			0.33

T16	0.53			0.42		0.32	
T17		0.31		0.40		0.18	
T5		0.52			0.69	0.48	
T12		0.40			0.67	0.48	
T11		0.62			0.62	0.48	
T18	0.35				0.52	0.30	
T13	0.39				0.33	0.21	
الجذر الكامن	3.82	1.70	1.42	2.77	1.70	1.42	التباين الكلي
نسبة التباين المفسر	21.27	9.54	7.93	15.40	10.92	38.66	

نلاحظ في الجدول (3) وجود قيم التشبع لبعض الفقرات مع المقياس الكلي أقل من 0.30، تمّ حذفها من المقياس وهي كالتالي: (T20، T17، T13).

الجدول (4) فقرات وأبعاد الاستبيان لظاهرة الغش في نسخته النهائية

الفقرة	البعد الأول: ممارسات أولياء التلاميذ
PP8	عدم مراجعة التلميذ لدروسه وواجباته اليومية

PP1	عدم اهتمام الوالدين بمساعدة أبنائهم لمراجعة دروس الامتحانات
PP2	عدم ثقة التلميذ بنفسه
PP7	الضغط الممارس من طرف الوالدين
PP21	تهديد الوالدين للتلميذ في حالة حصوله على نتائج ضعيفة
PP3	الخوف من الفشل المدرسي
البعد الثاني: ممارسات المعلم	
PE10	التقييم الغير موضوعي للتلميذ من طرف المعلم
PE14	المعاملة اللاأخلاقية (السيئة) للتلاميذ من طرف المعلم
PE15	تقيد المعلم بتقييم التلميذ من خلال الامتحانات بدل تعليمه كيفية التفكير
PE9	ضعف الفهم والاستيعاب للدروس داخل القسم
PE16	صعوبة أسئلة الامتحانات
عنوان البعد الثالث: مناخ الدّراسي	
CLE5	غياب التواصل بين المدرسة وأولياء التلاميذ
CLE12	ثقل البرنامج الدّراسي الأسبوعي
CLE11	التعداد الكبير للتلاميذ في القسم أثناء إجراء الامتحانات
CLE18	غياب أنشطة الترفيه والتسلية داخل المدرسة

بعد اشتقاق العوامل الثلاثة تمت تسميتها كما هو موضح في الجدول رقم (4):

-**العامل الأول:** تمت تسميته بممارسات أولياء التلاميذ وعدد فقراته ستة وهي: (PP8، PP1، PP2، PP7، PP21، PP3)

-**العامل الثاني:** تمت تسميته بممارسات الأولياء وعدد فقراته خمسة وهي: (PE10، PE14، PE15، PE9، PE16)

-**العامل الثالث:** سمي بالمناخ الدّراسي، وعدد فقراته أربعة وهي: (CLE5، CLE12، CLE11، CLE18)

6-5-2-ثبات استبيان أبعاد ظاهرة الغش المدرسي

الجدول (5) يبيّن ثبات أبعاد استبيان الغش المدرسي

أبعاد ظاهرة الغش المدرسي	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ

ممارسات أولياء التلاميذ	6	0.71
ممارسات المعلمين	5	0.61
المناخ الدراسي	4	0.64

تأكّدنا من ثبات الاستبيان وأبعاده الثلاثة حيث بلغ معامل ألفاكرونباخ لبعد ممارسات أولياء التلاميذ (0.71)وبعد ممارسات المعلمين (0.61)وبعد المناخ الدّراسي (0.64)أنظر الجدول رقم(5).

هذه نتائج تدل على صدق وثبات الاستبيان.

7-عرض ومناقشة نتائج الدّراسة:

7-1- الفرضية الأولى: اتجاهات إجابات أولياء التلاميذ نحوظاهرة الغش المدرسي وأبعاده (ممارسات أولياء التلاميذ، ممارسات المعلمين، الجو الدّراسي)

جدول (6) يوضح اجابات عينة البحث على ظاهرة الغش وأبعاده لعينة الدّراسة، ن=149

	العبارات	موافق		محايد		غير موافق		
	ممارسات الأولياء	تكرارات	%	تكرارات	%	تكرارات	%	المتوسط الحسابي
1	عدم مراجعة التلميذ لدروسه وواجباته اليومية	74	49.7	13	8.7	62	41.6	2.64
2	عدم اهتمام الوالدين بمساعدة أبنائهم لمراجعة دروس الامتحانات	93	62.4	24	16.1	32	21.5	2.08
3	عدم ثقة التلميذ بنفسه	102	68.5	17	11.7	30	20.1	2.41
4	الضغط الممارس من طرف الوالدين	102	68.5	21	14.1	26	17.4	2.51
5	تهديد الوالدين للتلميذ في حالة حصوله على نتائج ضعيفة	112	75.2	21	14.1	16	10.7	2.53
6	الخوف من الفشل	104	69.8	20	13.4	25	16.8	2.48

	الدّراسي						
	ممارسات المعلمين						
1	التقييم الغير موضوعي للتلميذ من طرف المعلم	103	69.1	29	19.5	17	11.14	2.30
2	المعاملة اللاخلاقية للتلاميذ من طرف المعلم	77	51.7	39	26.2	33	22.1	2.22
3	تقيّد المعلم بتقييم التلميذ من خلال الاختبار بدل تعليمه كيفية التفكير	71	47.7	40	26.8	38	25.5	2.50
4	ضعف الفهم والاستيعاب للدروس داخل القسم	100	67.1	24	16.1	25	16.8	2.58
5	صعوبة أسئلة في الامتحانات	101	67.8	19	12.8	29	19.5	2.48
	المناخ الدّراسي							
1	غياب التواصل بين المدرسة وأولياء التلاميذ	61	40.9	36	24.2	52	34.9	2.06
2	ثقل البرنامج الدّراسي	67	44.96	31	20.80	51	34.22	2.54
3	التعداد الكبير للتلاميذ في القسم أثناء إجراء الامتحانات	103	69.1	23	15.4	23	15.4	2.03
4	غياب أنشطة الترفيه والتسلية داخل المدرسة	100	67.1	19	12.8	30	20.1	2.47

يبيّن الجدول رقم(6)مختلف إجابات العينة، حيث وافقت عينة الدّراسة على فقرات بعد "ممارسات أولياء التلاميذ" حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 49.7% و 75.2%،أمّا بعد "ممارسات المعلمين"، وافقت عينة الدّراسة على الفقرات بنسب مئوية متباينة ما بين 47.7% و 69.1%.

فيما يخص بعد "ممارسات أولياء التلاميذ"، كانت معظم اتجاهات العينة إيجابية على فقرات الاستبيان، إذ عبر الأولياء (متوسط حسابي= 2.64) على أنّ سبب الغش يعود إلى عدم مراجعة التلميذ لدروسه وواجباته اليومية، أيضا، عدم اهتمام الأولياء في مساعدة أبنائهم على مراجعة دروس الامتحان (متوسط حسابي= 2.08) عدم ثقة التلميذ بنفسه (متوسط حسابي= 2.41)، والضغوطات الممارسة من طرف الوالدين (متوسط حسابي= 2.51)، تهديد الأولياء لأبنائهم في حالة حصولهم على نتائج ضعيفة (متوسط حسابي= 2.53)، ثم يليها الخوف من الفشل الدّراسي وعدم الانتقال إلى القسم الأعلى (متوسط حسابي= 2.48).

وعبرت العينة على العامل الثاني لبعد"ممارسات المعلمين" في انتشار ظاهرة الغش ترجع إلى التقييم الغير الموضوعي للتلميذ من طرف المعلم (متوسط حسابي= 2.30) والمعاملة والعلاقة الغير اللائقة بين المعلم وتلميذته داخل القسم (متوسط حسابي= 2.22)، وضعف الفهم واستيعاب التلاميذ للدروس المقدمة من طرف المعلمين (متوسط حسابي= 2.58) وصعوبة أسئلة الامتحانات (متوسط حسابي= 2.48).

أمّا الأسباب الأخرى المساهمة في ظاهرة الغش والتي تمثل في عامل "المناخ الدّراسي"، عبرت عينة الدّراسة باتجاه ايجابي نحو فقرات البعد، أنّ عدم وجود تواصل بين المدرسة والأولياء (متوسط حسابي= 2.06)، أن كثافة البرنامج الدّراسي الأسبوعي هو من مسببات الظاهرة (متوسط حسابي= 2,54)، التعداد الكبير للتلاميذ داخل القسم عند إجراء الامتحانات(متوسط حسابي= 2.03)، غياب أنشطة الترفيه والتسلية -النشاطات اللاصفية- (بمتوسط حسابي= 2.47).

7-2-الفرضية الثانية:

أمّا الفرضية الثانية والتي تنص على وجوداختلاف لأثر الغش المدرسي وأبعاده وهي: (ممارسات الأولياء، ممارسات المعلمين، المناخ الدّراسي) باختلاف المتغيرات

الشخصية لعينة الدّراسة كالجنس، الفئة العمرية، المستوى التعليمي، الوضعية المهنية وصلة القرابة، تمّ توضيح البيانات في الجدول التالي:

جدول (7) يفسر الفروق بين الغش المدرسي وأبعاده وفقا للخصائص الديموغرافية للعينة، ن=149

المصدر المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الجنس-ممارسات أولياء	9,32	1	9,32	1,00	0,31
التلاميذ	,99	1	0,99	0,16	0,68
-ممارسات المعلمين	30,08	1	30,08	6,83	0,01
-المناخ الدّراسي	90,94	1	90,94	2,73	0,10
-الغش المدرسي					
المستوى التعليمي -ممارسات	21,44	4	5,36	0,58	0,67
أولياء التلاميذ	34,78	4	8,69	0,47	0,23
-ممارسات المعلمين	30,08	4	8,21	1,86	0,12
-المناخ الدّراسي	139,76	4	34,94	1,05	0,38
-الغش المدرسي					
العمر -	57,95	3	19,31	2,08	0,10
ممارسات أولياء التلاميذ	10,75	3	3,58	1,41	0,23
-ممارسات المعلمين	10,75	3	3,68	0,83	0,47
-المناخ الدّراسي	71,87	3	23,95	0,72	0,54
-الغش المدرسي					
الوظيفة -ممارسات أولياء	43,25	3	14,41	1,55	0,20
التلاميذ	10,75	3	1,89	0,30	0,82
-ممارسات المعلمين	15,32	3	5,10	1,16	0,32
-المناخ الدّراسي	64,67	3	21,55	0,64	0,58
-الغش المدرسي					

صلة القرابة -	18,54	3	6,18	0,66	0,57
ممارسات أولياء التلاميذ	21,87	3	7,29	1,18	0,57
-ممارسات المعلمين	37,31	3	12,43	2,82	0,04
-المناخ الدّراسي	36,59	3	12,19	0,36	0,77
-الغش المدرسي					

يبيّن الجدول رقم(7) عدم وجود فروق بين متغير الغش المدرسي الكلي والمتغيرات الشخصية والمتمثلة في الجنس (ف=2.73 عند مستوى الدلالة 0.10 وهي أكبر من 0.005)، والمستوى التعليمي (ف=1.05 عند مستوى الدلالة 0.38 وهو أكبر من 0.05)؛ الوظيفة (ف=0.64 عند مستوى الدلالة 0.58 وهي قيمة أكبر من 0.005) وكذلك صلة القرابة (ف=0.36 عند مستوى الدلالة يساوي 0.77 وهي أكبر من 0.005).

لكن يلاحظ من الجدول وجود فرق على مستوى بعد المناخ الدّراسي بدلالة الجنس لدى العينة (ف=6.83 عندمستوى الدلالة يساوي 0.01 وهو أقل من 0.05)والتي كانت لصالح الإناث.

وكذلك، هناك فرق دال إحصائيا لبعد المناخ الدّراسي والذي يختلف حسب صلة قرابة العينة حيث بلغت قيمة(ف= 2.82 عند مستوى دلالة تقدر بـ0.04 وهي أقل من 0.05) وجاءت لصالح الجد والجدة.

8-مناقشة النتائج:

سنناقش نتائج الدّراسة في ضوء بعض الأبحاث السابقة عن ظاهرة الغش وكذلك المقابلات التي أجريت من خلال (Focus Group, 2018) مع أولياء التلاميذ أثناء إجراء التحقيق الميداني. فبالرغم من تباين إجاباتهم بين مؤيد ومعارض لكن كان هناك إجماعا حول العوامل المسببة لهذه الظاهرة والتي تعود بالأساس إلى ثلاثة عوامل أساسية هي: أولا، "ممارسات أولياء التلاميذ" أو الأسرة بصفة عامة و"ممارسات المعلمين" والعامل الثالث "المناخ الدّراسي". تعتبر الأسرة عصب ولب المجتمع فهي من تهتم بتربية أبنائها على القيم والأخلاق والمبادئ الصحيحة وغرس حب الاعتماد على النفس وعدم اللجوء إلى أساليب الغش مستمدين ذلك من قيم ديننا الحنيف، إلى جانب الحوار

والصراحة بين الأبناء والأولياء. ولقد أشارت دراسات عديدة إلى الدور الذي تلعبه الأسرة من خلال مرافقة ومتابعة أبنائها طوال مشوارهم الدّراسي. هذا ما أكّده (عيسى ح.، 2009): " فمثابرة الوالدين على تشجيع الأبناء وتعزيز تطوّر نموهم الفكري يؤديان إلى اكتساب سلوكيات ايجابية تقود إلى التفوق الدّراسي ويريد التربويون من الأسر أن تحرص على مناقشة التلاميذ في جميع العلاقات المرتبطة بدراستهم "(عيسى ح.، 2009، صفحة 40). فممارسات أولياء التلاميذ تجاه أبنائهم تلعب دورا في تفشي الغش داخل المدرسة وإن كانت أحيانا هذه الضغوطات الممارسة غير قصدية ولاإرادية عند البعض وذلك خوفا على مستقبل أولادهم، لكنها قد تجر الأبناء إلى الغش. يشير (Pearlin LI; Yarrow MR; Scarr HA, 1967)، أنّ التلاميذ لجئوا إلى الغش نظرا لمحدوديتهم وتطلعات وخوف الآباء على أبنائهم في المستقبل، وإن لم يكن الآباء يقومون بذلك عن غير قصد إلا أنّ الأطفال مارسوا هذا الأسلوب خشية من العقاب في حالة عدم حصولهم على نتائج مشرفة.

أشارت إحدى المستجوبات إلى أنّ سبب الغش هو التهميش الأسري الذي يتعرّض له التلميذ، زيادة على ذلك، التعصب واستخدام أسلوب الضرب والتعنيف والتهديد والوعيد عند قيام الأولياء بمراجعة الدروس مع أبنائهم في حالة عدم حصولهم على نتائج مقبولة، الأمر، الذي قد ينجر عنه ضعف ثقة التلميذ بنفسه والإحباط الذي يكون أحيانا مآله الفشل الدّراسي. وخلص (Pearlin LI; Yarrow MR; Scarr HA, 1967) إلى نتيجة مفادها أنّ هناك ارتباط وثيق بين درجات الضغوط الوالدية وغش التلميذ، والتي تختلف حسب الظروف والبنية الاجتماعية للأسرة وصنفها في ثلاثة سلوكيات وهي كما يلي:

السلوك الأول والذي يعطي فيه أولياء التلاميذ توجيهات محددة وصارمة لأبنائهم كمثل " افعل هذا وفي الحين".. السلوك الثاني وهو أن يقدم أولياء التلاميذ بعض المقترحات الإستراتيجية على شكل مقاربات عامة عن كيفية انجاز المهام والواجبات المنزلية للأبناء بغرض زيادة تحصيلهم العلمي. السلوك الثالث: عدم تطفل الوالدين على التلميذ عند انجاز فروضه اليومية (لم يقدموا لا توجيهات ولا مقترحات)، ولكن تبقى المراقبة من حين لآخر. أفضت النتائج إلى أنّ تلاميذ النموذج الأول والثاني كانوا السباقين إلى استعمال الغش.

قد تختلف الأساليب التربوية الوالدية حسب الخصائص السوسيو اقتصادية للعائلات في الكيفية التي يتعلّم بها الأبناء، لكن يبقى الهاجس الأكبر كيفية التعامل مع الأبناء باختلاف الأسر إن كانت غنية، متوسطة أو فقيرة. لكن من خلال تعاملنا مع عينة الدّراسة والتي ينحدر معظمها من وسط شعبي وجدنا أنّها تحرص كل الحرص على تعليم أبناءها ولو على حساب اقتصاد الأسرة، وذلك بتقديم كل الدعم لأبنائهم وتوفير الدروس الخصوصية لهم...الخ. وفي نفس تسلسل الأفكار، ميّز (الغالي، 2009) الممارسة التربوية للوالدين حصيلة اتجاهاتهم وتمثلاتهم في مجال التربية والتي تتأثر بدورها بالانتماء الاجتماعي الثقافي إلى أربعة محددات: المحدد النفسي، فمعاملة الأب لطفله على أساس من الصرامة والقسوة، كثيرا ما تعود عندنا في الدول العربية إلى التجارب المرة التي عايشها الأب تجعله يعيدها مع ابنه؛ الاتجاهات الوالدية السلبية كالرفض والحماية الزائدة والضغط على الأبناء لتحقيق مستويات عليا من التحصيل. المحدد الاجتماعي: تتأثر الممارسة الوالدية بالمحيط الاجتماعي اللذان يوجدان فيه من حيث حجم الأسرة وأهدافها، القيم، العلاقات وتوزيع المهام والمسؤوليات. المحدد الثقافي والمقصود به كفاءات الوالدين المعرفية ومهارتهما السلوكية. كما حصر ثلاثة نماذج للممارسات التربوية الأسرية وهي: الممارسة الضعيفة والممارسة الصارمة والممارسة المرنة، ولعل هذا الأخير يتميز بتأثير ايجابي عن (الطيب 1990) ذكر في(الغالي، 2009، الصفحات 19-24).

كما أظهرت عينة البحث انطباعا ايجابيا لتقصير الأبناء في تحضير دروسهم، ومراجعة واجباتهم المدرسية ورغبتهم الجامحة في منافسة أصدقائهم للحصول على أكبر علامة دون بذل أي مجهود.

أمّا الدوافع التي تسهم في سلوك الغش الناجمة عن ممارسات المعلمين داخل القسم فقد حصرها أولياء التلاميذ فيما يلي: طبيعة أسئلة الامتحان الروتينية والتقليدية التي تجعل التلاميذ يعتمدون كثيرا على الحفظ والاسترجاع بدل تعلّم كيفية التفكير وحل المشكلات والابتكار والإبداع وأحيانا تجعل التلميذ يشعر بالملل عند المراجعة، مما يعزز لديه الشعور بالإحباط والخوف من عدم الحصول على النتيجة المرجوة. وفي هذا الصدد، يؤكد (عيسى ف.، 2010) أنّ نظام الامتحانات بشكله الحالي أدى إلى إحداث أضرار جسمية ونفسية للتلاميذ فمع قرب الامتحان تصبح الوجوه شاحبة والأعصاب مضطربة والقلق...الخ، زد على ذلك، خطر أخلاقي، يدفعهم إلى التحايل من أجل النجاح واللجوء

إلى الغش بأي شكل من الأشكال(عيسى ف.، 2010، صفحة 37). كما عبّرت عينة البحث عن استيائها من غياب تنشئة تقوم على أساس القيم والأخلاق داخل المدرسة في ظل ضعف تكوين المعلمين من الجانب المعرفي والسلوكي وهذا ما يؤثر حتما على سير الدروس من حيث الفهم والاستيعاب من طرف التلاميذ، سبب قد يؤدي بهم إلى انتهاج سلوك الغش. كما تعتقد عينة الدّراسة أيضا أنّ المدرسة والمعلم أصبحا لا يلعبان الدور المنوط بهما، فبدل التركيز على تنشئة اجتماعية للتلاميذ يكون جوهرها ثقافة بذل الجهد والمثابرة والجدارة والاستحقاق نجدها تعزز ثقافة المكر والمخادعة والحيلة والغش.

كما أوضح أولياء تلاميذ اتجاهات ايجابية فيما يخص صعوبة أسئلة الامتحانات والتي بإمكانها أن تعزز من لجوء التلاميذ إلى الغش وهي نفس النتيجة التي توصل إليها كوري 1937 والمذكورة في (إيفانز، 1993) والذي وجد ارتباط بدرجة كبيرة بين الغش عند التلاميذ واستعدادهم للامتحانات ومقدار سهولتها ففي الامتحانات السهلة كان الغش غير ضروري مهما كانت الآراء التي حملها التلاميذ عنه، وفي الامتحانات الصعبة قد يحاول الغش حتى أكثر التلاميذ أمانة (إيفانز، 1993، صفحة 48). وفي نفس المسعى يشير (صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، 2005) أنّ الاختبارات التحصيلية، أصبحت في مدارسنا غير موضوعية لا من حيث الإعداد والتصحيح وقد تلحق أضرارا للتلاميذ وزعزعة نفسية البعض (كالانهيار العصبي، العجز وعدم الثقة بالنفس وفي من حوله نتيجة الرسوب المتكرر أو ما يعرف بالفشل المدرسي) والشعور بالظلم حيال ذلك.

وأظهرت العينة اتجاه ايجابي نحو التقييم السلبي من طرف المعلم لتلاميذه، والتي حسبهم لا يستند لأي معايير موضوعية، وتتوقف غالبا على مزاج المعلم، وكذلك هناك بعض الأساتذة يمارسون التمييز بين التلاميذ حسب الوضعية الاجتماعية لأوليائهم وذلك بغرض ربط علاقات زبونية (Relations clientélismes). فالعلاقة بين التلاميذ والمعلمين كما أشار إليها (نصرالدين، 2001) يجب أن يسودها التعاطف والاحترام ويعطيهم فرصة الإسهام في العمل وتقديرهم بالمدح نتيجة الأداء الحسن وتشجيع أسلوب المناقشة في المدارس وإتباع سياسة موحدة في معالجة سلوكيات التلاميذ.

ويلعب المناخ الدّراسي أو البيئة الدّراسية في المدرسة عامة وفي القسم خاصّة دور في تحصيل الدّراسي لدى التلاميذ ولكن مع زيادة النمو الديمغرافي للسكان والتحاق العدد الكبير للتلاميذ في المدارس، شكل ضغطا واكتظاظا على الأقسام من حيث توفير مقاعد

بيداغوجية للأطفال ونقصا من حيث التأطير وهي الاحتجاجات التي يقوم بها أولياء التلاميذ في كل دخول مدرسي، وتعطي الوزارة الوصية بيانات عن كل دخول مدرسي لعدد المتمدرسين في الأطوار الثلاث ما يقارب 8 مليون تلميذ وكذلك عدد المؤطرين[1] لكن الواقع يثبت غير ذلك، فنجد في بعض المناطق من الوطن بلوغ عدد التلاميذ في الأقسام ما بين (47-50 تلميذ في القسم الواحد) (Haddab, 2016). وزيادة على ذلك، ثقل البرنامج الأسبوعي وعدم وجود أنشطة ترفيهية لاصفية كلها قد تدفع بالتلاميذ إلى الغش. ويشير (خياصات، 2011) أنّ التلميذ عندما يجد الجو المدرسي متناقض من حوله وهو ما يجعل التلاميذ يتقبلون فكرة الغش بل يتفاخر أمام زملائه بنجاحه في الغش دون أن يكشف" (خياصات، 2011، صفحة 244)

كما أنّ القليل من أولياء التلاميذ من يهتم بمسايرة ومعرفة حيثيات تمدرس أبنائهم، فالبعض من المعلمين يتهمون أولياء التلاميذ بتقاعسهم تجاه الحياة المدرسية لأبنائهم وفي بعض الأحيان يصفونهم بالتقاعد (Démissionnaires) أو التقاعس عن مهامهم الوالدية. وتظهر بعض الدّراسات أنّ المتقاعسين والمتغيّبين من أولياء التلاميذ عن أداء مهامهم وواجباتهم تجاه أبنائهم ومتابعة مسارهم الدّراسي، يخدر معظمهم من الأسر الفقيرة حسب (Montandon, 1991 et 1994 ; Caille, 1992) والتي ذكرتها (Sylvie, André, & Luc, 2004, p. 70). ومن هذا الجانب، صنف (Glasman, 1992) أربعة أشكال من الأسر وعلاقتها مع المدرسة: الشكل الأول وهي الأسرة التي لديها رب عائلة في وضعية عمل منتظمة بعد فترة من البطالة ولكن الحياة اليومية بداخلها عادية؛ الشكل الثاني، رب العائلة يعمل لكن الحياة اليومية للأسرة هشة؛ الشكل الثالث رب العائلة يعمل فترة من الزمن ثم ينقطع عن العمل؛ والشكل الرابع وهي العائلة والتي يكون رب العائلة إمّا رجل أو امرأة ويعيش حالة بطالة ويشغل أحيانا أعمال يومية. ففي الشكل الأول والثاني، يولي الأولياء نوع من الثقة اتجاه المدرسة يحضرون الاجتماعات ولقاء المعلمين عند الحاجة بعكس الأسرة من الشكل الثالث والرابع. كما يهتم الوالدين وخاصة الأم من أسر الشكل الأول، بمتابعة ومراقبة الواجبات المدرسية وكذلك التحصيل والنتائج المدرسية وأحيانا طلب دفتر المراسلة. أمّا الشكلين الثالث والرابع من الأسر فعبّروا بعدم

[1] حسب وزارة التربية الوطنية بلغ عدد التلاميذ في الأقسام معدل (الابتدائي 22 تلميذ في القسم/المتوسط 32/ الثانوي 32)، أمّا معدل التأطير (الابتدائي 21.43 للأستاذ/ المتوسط 17.42/ الثانوي 15.48)

قدرتهم على مساعدة أبنائهم على مراجعة الدروس. وفي نفس الإطار اقترح Montandon في 1994 والمذكور في (Sylvie, André, & Luc, 2004) تصنيفا للأسر، ولاحظ أنّ أغلبية من أولياء التلاميذ (57%) يندرجون في نموذج "التفويض"، والذين عبروا على أنّهم لم يضطروا للتدخل في المدرسة التي يتمدرس أبناؤهم بها وتأتي المجموعة الثانية من أولياء التلاميذ (35%) الذين ينتمون للنموذج "المشارك أو المساهم" ويقبلون ويستجيبون عند استدعائهم من طرف المعلمين للمشاركة في بعض النشاطات المدرسية ويأتي النموذج الأخير من أولياء التلاميذ بنسبة (18%) الذي يسمى "النموذج المتعاون" وتطالب هذه الفئة بمكانة أوسع داخل المدرسة وتشارك وبنشاط في كل النشاطات التي تنظمها المدرسة. كما لاحظت سيلفي وزملائها أن مشاركة أولياء التلاميذ للنشاطات المدرسية تكون بكثافة في الطور الابتدائي. كما أكد بعض أولياء التلاميذ أنّهم يلجئون إلى الدروس الخصوصية تجنبا للاتصال مع المعلمين والدخول معهم في صراعات أن تنجر عنها انعكاسات سلبية على التلاميذ.

كما اشتكى العديد من الأساتذة ومدير متوسطة التي أجريت فيها الدّراسة من سلوكيات وتصرفات بعض أولياء التلاميذ في حالة استدعائهم، حيث يقومون بالتعنيف اللفظي وأحيانا الجسدي للأساتذة وكذلك بالنسبة إلى الطاقم التربوي عند استدعائهم من أجل الوقوف على القضايا التي تخص أبناءهم كالتغيب وعدم الانضباط داخل القسم.

أمّا الفرضية الثانية والتي تنص على وجود **اختلاف لأثر الغش المدرسي الكلي وأبعاده وهي: (ممارسات الأولياء، ممارسات المعلمين، المناخ الدّراسي) باختلاف المتغيرات الشخصيّة لعينة الدّراسة كالجنس، الفئة العمرية، المستوى التعليمي، الوضعية المهنيّة وصلة القرابة:**

أظهرت نتائج الدّراسة على عدم وجود تباين على مستوى مفهوم الغش الكلي وفقا للجنس والفئة العمرية والمستوى التعليمي والوضعية المهنية وصلة القرابة والسبب في اعتقادنا أن عينة البحث تعيش نفس الظروف السوسيو-اقتصادية والثقافية بالرغم من التباين على مستواها، ولعل إجراء دراسة على عينة ممثلة في مدينة وهران وتمس كل القطاعات الحضرية والشبه الحضرية والريفية قد تجيب عن هذا التساؤل. لكن في المقابل من ذلك، تم تسجيل فرق فيما يخص المناخ الدّراسي الذي جاء لصالح النساء، وهو ما يؤكد على أنّ النساء هم أكثر حضورا وحرصا على متابعة أطفالهن في مسارهم الدّراسي.

الخاتمة:

توصلنا من خلال هذه الدّراسة إلى جرد أهم أسباب تفشي ظاهرة الغش في المدرسة من وجهة نظر وانطباعات أولياء التلاميذ. كما بيّنت نتائج الدّراسة أنّ الغش المدرسي عند التلاميذ، يأتي من خلال ممارسات الأسرة وممارسات المعلمين، وكذلك المناخ التربوي، وعلى هذا الأساس فإنّ المجتمع بصفة عامة وأولياء التلاميذ والمعلمين خاصة، مطالبون بالتحرّك من خلال فتح جلسات نقاش دورية ومستمرة تكون بمثابة جسر تواصل بين الأسرة والمدرسة لا أن تكون تجاذبات وصراعات بينهما تنتهي بأن يكون التلميذ ضحيتها. ولقد لقي النقاش أو الحوار الذي أجريناه مع بعض أولياء التلاميذ وأساتذة المتوسطة أثناء إجراء التحقيق الميداني استحسانا لكلا الطرفين، حتى أنّه بعض أولياء التلاميذ والأساتذة طلبوا عقد هكذا لقاءات فيما بينهم من أجل التطرّق إلى قضايا تمس التلميذ بهدف الوقوف على مشاكله وتحسين تحصيله العلمي. لهذا وجب تكاثف جهود مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية بداية من الأسرة والمدرسة، وأخذ زمام المبادرة، وإيجاد الحلول المناسبة من أجل القضاء على هذه الظاهرة التي استفحلت حتى في دواليب الدولة.

التوصيات

خلال جلسة النقاش التي جمعتنا مع أولياء التلاميذ تم تقديم بعض الاقتراحات قمنا بتسجيلها وجمعها، ونعرضها في ما يلي:

-ضرورة العمل التشاركي بين أولياء التلاميذ والتلاميذ والمدرسة بالحوار الجاد والمؤسس والمستمر.

-خلق أجواء مناسبة للدّراسة بتخفيف البرنامج الدّراسي الأسبوعي وخلق النشاطات الترفيهية داخل المدارس، وتخفيف عدد التلاميذ في الأقسام.

-تسهيل الامتحان حتى يكون في متناول الجميع.

-ملازمة أولياء التلاميذ لأبنائهم ومرافقتهم وتشجيعهم على مراجعة الدروس،والحرص على تحسين التحصيل والنتائج الدّراسية.

-توعية وتحسيس التلاميذ بمخاطر الغش على الفرد والمجتمع مع تفعيل قوانين محاربة الغش داخل المدارس.

تعديل البرنامج الدّراسي، وتحديث طرق التدريس، وتأهيل وتكوين المعلمين لاسيما في الجانب العلائقي وخاصة التعاطف (Empathie) في تعاملهم مع التلاميذ والأولياء.

-تعزيز الوازع الديني والأخلاقي لنبذ الغش.

- إنشاء مجالس إدارة داخل المؤسسات التربوية ومشاركة أولياء التلاميذ في تسييرها.