الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

دور أساليب التّقويم في التّخفيف من ظاهرة الغشّ في الامتحانات من وجهة نظر أساتذة التّعليم المتوسّط

–دراسة ميدانية ببعض متوسطات دائرة الرباح –

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
نرمال زايد

إشراف الدكتور:
أحمد فرحات

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
بلقاسم عوين	أستاذ محاضر (ب)	رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر
أحمد فرحات	أستاذ محاضر (ب)	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر
عبد الحميد عطاالله	أستاذ محاضر (أ)	مناقشا	جامعة الشهيد حمه لخضر

السنة الجامعية:2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

﴿رَبِّ قَدۡ ءَاتَيۡتَنِي مِنَ ٱلۡمُلۡكِ وَعَلَّمۡتَنِي مِن تَأۡوِيلِ ٱلۡأَحَادِيثِۚ فَاطِرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ أَنتَ وَلِيِّۦ فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِۖ تَوَفَّنِي مُسۡلِمٗا وَأَلۡحِقۡنِي بِٱلصَّٰلِحِينَ ١٠١﴾

﴿ سورة يوسف الآية:101﴾

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وبنوره تتنزل البركات أشكر الله العلي القدير وأحمده على توفيقه وهدايته لإتمام هذا العمل.

أحمد لله الذي يسر لي الطريق في هذا العمل وأعانني بمنه وكرمه على تحقيق هذا الأمل، فله الحمد كما ينبغي لجلاله وعظمته، فله الشكر الذي نستزيد به من الفلاح ويدرك به النجاح والصلاة والسلام على صفوة خلقه وخاتم أنبيائه، سيدنا محمد بن عبد الله عليه وعلى آله وأصحابه أفضل وأزكى التسليم، وبعد:

فلا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى الذي أنار الطريق أمامي ومدني بالصبر والعزم والتصميم لإتمام هذا العمل إلى أستاذي الفاضل **د. أحمد فرحات** جعله الله نبراسا يضيء درب كل طالب علم.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى جميع الأساتذة الذين مدوا لي يد العون وإلى أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة "الشهيد حمه لخضر"، كما لا أنسى تقديم الشكر إلى كل أفراد العينة وكل من قدم لي المساعدة سواء من قريب أو بعيد ومن لم يسعني ذكره.

كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه على قبولهم مناقشة هذه المذكرة.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم المستعملة في الامتحانات الرسمية وغير الرسمية ودورها في التخفيف من ظاهرة الغشّ. وذلك انطلاقا من فرضيات التالية:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف جنسهم.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف مادة التدريس.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف الخبرة المهنية.

ومن أجل التحقق من هذه الفرضيات تم اعتماد المنهج الوصفي الاستكشافي كمنهجٍ لهذه الدراسة والاستبيان كأداة لجمع البيانات حيث طبقت هذه الأداة على عينة قوّمها(113) أستاذ وأستاذة من متوسطات ولاية الوادي وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وباستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية توصلت إلى ما يلي:

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف جنسهم. .

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف مادة التدريس.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف الخبرة المهنية.

The abstract

This study seeks to identify the Views Teachers the methods of evaluation ueed in official and non-official esxaminations and their role in alleviating the phenomenon of fraud.

Based on the following assumptions:

-There are differences of statistical significance in the view of the Teachers on the methods of ersluation and the phenomenon of fraud according to there gender.

-There are differences of statistical significance in the view of the Teachers on the methods of ersluation and the phenomenon of fraud according to different teaching material.

-There are differences of statistical significance in the view of the Teachers on the methods of ersluation and the phenomenon of fraud according to professional esxperience.

In order to verify these lrypothese,the descriptive approath was adopted as methodology for this study and questionnaire as data collection too.This tool was applied to a sanple of 113 Teachers and from the average of the wilayat of Al wadi.They were randomly selected using a sed of statistical methods:

-There are no statistically significant differences in the opinion the Teachers obout the methods of ersluation and the phenomenon of fraud according to there gender.

-There are differences of statistical significance in the view of the Teachers on the methods of ersluation and the phenomenon of fraud according to different teaching material.

-There are no statistically significant differences in the opinion the Teachers obout the methods of ersluation and the phenomenon of fraud according to professional esxperience.

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة اجنبية	ب
قائمة المحتويات	ث
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	خ
قائمة الملاحق	خ
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاطار العام للإشكالية	
1. مشكلة الدراسة	5
2. فرضيات الدراسة	7
3. أهمية الدراسة	7
4. أهداف الدراسة	7
5. التعريفات الإجرائية	7
6. حدود الدراسة	8
7. الدراسات السابقة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	
تمهيد	15
أولا: التقويم التربوي	15
1. نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي	15

2. مفهوم التقويم التربوي	17
3. خصائص التقويم التربوي	18
4. أنواع التقويم التربوي	20
5. وظائف التقويم التربوي	21
6. أساليب ووسائل التقويم التربوي	22
7. علاقة التقويم التربوي ببعض المصطلحات الأخرى	26
ثانيا :الغشّ في الامتحانات	**29**
1. تعريف الغشّ في الامتحانات	29
2. أسباب الغشّ في الامتحانات	29
3. أساليب ووسائل الغشّ في الامتحانات	30
4. السلوكات الدالة على الغشّ في الامتحانات	31
5. آثار الغشّ في الامتحانات	32
6. الحلول المقترحة لمعالجة الغشّ في الامتحانات	33
خلاصة الفصل	34
الجانب الميداني	
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	37
1. الدراسة الاستطلاعية	37
2. الدراسة الأساسية	37
1.2.منهج الدراسة	37
2.2. مجتمع وعينة الدراسة	38
3.2. أدوات جمع البيانات	40
4.2. خصائص السيكومترية	41

3. الأساليب الإحصائية المستخدمة	42
الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	44
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة	44
2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	46
استنتاج عام	54
خاتمة والاقتراحات	56
قائمة المراجع	58
الملاحق	64

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	خصائص كل من أدوار التقويم القبلي والبنائي والختامي	**21**
02	الفرق بين الاختبار والتقويم	27
03	العلاقة بين القياس والتقويم	28
04	توزيع العينة حسب كل متوسطة في المجتمع الأصلي	38
05	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	39
06	توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس	39
07	توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	39
08	بدائل وأوزان الفقرات للأداة	40
09	الصدق التمييزي للأداة	41
10	الثبات للأداة	42
11	قيمة Tودلالتها الإحصائية للفروق بين الجنسين	44
12	قيمة Tودلالتها الإحصائية للفروق بين مادة التدريس	45
13	قيمة F ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعات الثلاثة	46

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تلخيص العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس	28

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للاستبيان	66
02	المقابلات	68
03	استمارة التحكيم	71
04	استبيان الموجه للعينة	73
05	خصائص السيكومترية للأداة	75
06	نتيجة الدلالة الاحصائية لفرضيات الدراسة	78

مقدمـــة

مقدمة

يقاس تقدم الأمم بقوة نظامها التربوي، فكلما كان هذا النظام فاعلا كلما ساهم في تنشئة الأفراد على قدر من التأهيل والكفاءة، حيث يساهمون في تطور مجتمعهم ورقيّه وتعتبر المدرسة البيئة الرسمية التي تستقبل التلميذ، وتهتم بنشأته وإعداده وتعليمه فهي ترسم الأهداف وكيفية بلوغها بالأدوات والوسائل المستعملة في ذلك.

وعندما نتحدث عن المدرسة لا يمكننا أن نغفل عن أمر مهم ألا وهو التقويم التربوي الذي يساهم في اكتشاف نقاط الضعف والعمل على إزالتها ويمنح القوة اللازمة في تنفيذ المحتوى الدراسي، لأن المعرفة ليست قوة في حد ذاتها لكن القوة تكمن في القدرة على تطبيقها واستعمالها، وبالتالي فالتقويم لا يقتصر على منح نقطة أو إصدار حكم بل يقوم أساسا على التصحيح الدائم والمستمر وإزالة عوائق التعلم والذي ينبغي أن يقوم بها الأستاذ، وهو له أساليب ومن بينها الاختبارات التي يقوم بها الأستاذ في نهاية كل وحدة أو سنة دراسية، وذلك لمعرفة مدى تقدم التلاميذ في اكتساب المعارف وجدارة هذا الاكتساب أم معارف تم اكتسابها باستخدام وسائل غير مشروعة مثل الغشّ وغير ذلك، الذي يعتبر سلوكا لا أخلاقيًّا وغير تربوي ينمو عن شخصية غير سويّة وغير ناضجة تتصف بالخوف، والقلق، والسّلبية وضعف الثقة بالنفس وتعتبر التنشئة الأسرية والاجتماعية أحد العوامل الأساسية المتسببة في انتشار ظاهرة الغشّ بين الأجيال، حيث أنه تتعدد وسائله وطرقه وفقا لثقافة المجتمع ودرجة تحضره، فالمجتمعات البسيطة تستخدم وسائل تتناسب وإمكانات المجتمعات ،بينما يستخدم تلاميذ المجتمعات الأكثر تحضّرا وسائل أكثر تطوّرًا.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذا الجانب المهم من موضوع دور أساليب التقويم في التخفيف من ظاهرة الغشّ في الامتحانات، حيث تمّ تناوله في جانبين، جانب نظري وجانب ميداني حيث تكون الجانب النظري من فصلين، تناولتُ في الفصل الأول الإشكالية واعتباراتها ويتضمن الإشكالية وصياغة تساؤلات الدراسة وفرضياتها وكذلك أهمية وأهداف والمفاهيم الإجرائية وحدود الدراسة وأخيرا الدراسات السابقة أمّا الفصل الثاني الذي هو بعنوان الإطار النظري للدراسة حيث تكون من قسمين، الأول التقويم التربوي وتناولتُ فيه لمحة تاريخية عن حركة التقويم التربوي وأهم تعريفاته و وخصائصه وأنواعه

وأساليبه وكذلك علاقته ببعض المصطلحات والثاني الغشّ حيث تطرقت فيه إلى أهم تعريفاته وأسبابه وأساليبه والسلوكات الدّالة عليه وآثاره وأخيرا الحلول المقترحة لمعالجته، أمّا الجانب الميداني فقد تضمن فصلين، الفصل الأول الإجراءات المنهجية للدراسة واحتوى على الدراسة الاستطلاعية وأهدافها والدراسة الأساسية ومنهجها ومجتمع وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية وأما الفصل الثاني فيه تطرقتُ إلى عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة واستنتاج عام، وخاتمة متضمنة مقترحات وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول:

الإطار العام للإشكالية

1. مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. المفاهيم الاجرائية الدراسة
6. حدود الدراسة
7. الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة :

التربية والتعليم لها الدور الفعال في بناء الدولة، وبناء المجتمع قوامه الأفراد وعملية التربية هي التي تقوم بصناعة الأفراد بالصورة اللائقة التي ينشدها المجتمع فهؤلاء الأفراد هم الذين يقومون بأعباء النهوض بالمجتمع وهم من يحرصون على صيانته ويحققون انتصاراته وتقدمه فعملية تطوير وتحسين التعليم تعتبر من أهم القضايا التي تشغل المنشغلين بالتربية وذلك في جميع المراحل التعليمية فهي تسعى دائمة إلى الإصلاح التربوي والتعليمي.

فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية الناشئ، كما تمثل المؤسسة القائمة على الحضارة الإنسانية. كما أنها أداة تقوم على تربية الطفل وتكيفه مع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه ومن هنا تتجلى الأهمية البالغة للمدرسة كمؤسسة تربوية في المجتمع والإنسانية عامة حيث أنها تستخدم عدة طرق للوصول بالتلميذ إلى أعلى درجة من الاستيعاب والفهم ومن بين ما يستخدمه هو جمع المعلومات والبيانات وتحليلها ومعرفة ما تحقق من أهداف من خلال نتائج التلميذ وهذا ما يطلق عنه بالتقويم التربوي الذي يعدّ أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية التعلمية، حيث يهدف إلى التعرف على نقاط القوة والضعف عند التلاميذ في مجال معين من مجالات التحصيل وغيره.

(الطناوي،2009، 225)

ولتقويم نتائج التلاميذ يتم استخدام الاختبارات التي لها دور هام في تحديد وتقويم مسار التحصيل الدراسي للتلميذ ومنه يتوجب إعداد برنامج تعليمي يساعد على سير هذه الاختبارات بشكل منسق ومنظم بين الهيئات المدرسية لتفادي استعمال وسائل غير مشروعة وغير مرغوب فيها لتحقيق أهداف سهلة وبسيطة في النجاح فأصبح الشغل الشاغل لدى التلاميذ هو التفكير في هذه الوسائل والأساليب التي توصلهم لتحقيق النجاح والتي منها الغشّ .

ولقد أجرى كريدم الزبيدي (2011)دراسته التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام أساليب التقويم البديل من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث التي توصلت إلى: استخدام معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث لأساليب التقويم البديل وأنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي ومعلمات العلوم في صعوبة استخدام التقويم البديل لصالح المؤهل التربوي وهناك فروق دالة إحصائيا بين آراء معلمي ومعلمات في أهمية

استخدام أساليب التقويم البديل وصعوبات استخدامها تعزى لسنوات الخبرة وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء معلمي ومعلمات العلوم في جميع أساليب التقويم البديل تعزى لنوع المؤهل الدراسي.

والغشّ في المفهوم العام هو سلوك منحرف يمارس فيه النصب والاحتيال على الآخر ويعرفه "مصطفى التير" على أنه كل النشاطات غير المسموح بها في الامتحان للحصول على تقديرات جيدة أو تحقيق بعض المتطلبات.(التير،2002، 16)

وهو أيضا الحصول على أجوبة الامتحان بالاعتماد على دروس مخبأة عند الغشّاش. وذلك نتيجة عدة عوامل منها عدم تهيئة البيئة الدراسية بما يتناسب مع هذا النوع من الدراسة مثل القاعات وعوامل أسرية وعوامل اقتصادية وغيرها كل هذه الأسباب تدفع التلاميذ للغش في الامتحانات .

ولما يقوم التلميذ بالغشّ في الامتحان تصبح نتائجه غير عاكسة لمستواه الحقيقي، وإن ذلك يعود بالضرر عليه وعلى المجتمع كله،كما أنّ فيها هضما لمجهودات التلميذ الصادق الذي لم يعمد الغشّ.

ولقد أوضحت دراسة صواقي مرزوق (2014) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الغشّ المدرسي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط والتي توصلت إلى مايلي: لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الغشّ المدرسي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط وهنالك فروق بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.

وبناء على ذلك جاء هذا الموضوع لمعرفة دور أساليب التقويم في الحد من ظاهرة الغشّ في الامتحانات من وجهة نظر مجموعة من الأساتذة العاملين في الطور المتوسط وذلك انطلاقا من التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات باختلاف جنسهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات باختلاف مادة التدريس؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وجهات نظر أساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات باختلاف الخبرة المهنية؟

2ـ فرضيات الدراسة:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات باختلاف جنسهم.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات باختلاف مادة التدريس.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جهات نظر أساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات باختلاف الخبرة المهنية.

3ـ أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنّها تحاول تسليط الضوء على دور أساليب التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط في الحد من ظاهرة الغشّ في الامتحانات.

وتعدّ كذلك إضافة وتدعيما للدراسات السابقة في هذا المجال بحيث تثري المكتبة بالدراسات التي تناولت أساليب التقويم وظاهرة الغش في الامتحانات.

4ـ أهداف الدراسة: وتتمثل في ما يلي:

ـ الكشف إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظر أساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات باختلاف جنسهم.

ـ الكشف إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظر أساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات باختلاف مادة التدريس.

ـ الكشف إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظر أساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات باختلاف الخبرة المهنية.

5 ـ تعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

أساليب التقويم: يقصد بها الأدوات والطرق والمقاييس التي تستخدم لجمع البيانات والمعلومات عن نتائج التعلم لدى التلاميذ، لمعرفة ما حدث من تغير في النتائج نتيجة تعلمهم لمحتوى معين تتمثل في الاختبارات المقالية والموضوعية.

التقويم التربوي: هو عملية إصدار قرارات وأحكام على ظاهرة تعليمية مستند إلى أساليبه لقياس مدى تحقيق الأهداف التربوية وبلوغ الغايات المنشودة.

الغشّ في الامتحانات: محاولة الطالب غير المشروعة للحصول على معلومات يدونها في ورقة الإجابة، لإيهام الأستاذ بأن ما كتبه في الورقة، هو حصيلة العلم الذي استفاده خلال دراسته لهذه المادة وهذا حسب رأي الأستاذ.

6ـ حدود الدراسة

ـ الحدود البشرية: عينة حجمها 113 أستاذ وأستاذة

ـ الحدود المكانية: متوسطات بولاية الوادي

الحدود الزمانية: اجريت الدراسة الحالية في الفترة الممتدة من 15جانفي إلى 04مارس 2019

ـ الحدود الموضوعية: تتمثل في تسليط الضوء على أساليب التقويم وكذلك ظاهرة الغشّ في الامتحان.

7ـ الدراسات السابقة:

1ـ أساليب التقويم التربوي:

1-1ـ دراسة (عيسى بن فرج المطيري،2010)

هدفت الدراسة إلى تحديد كفايات التقويم المستر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والتحقق من مدى توفرها لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية لمنطقة المدينة المنورة، وتم اتباع المنهج الوصفي، وتكونت عينة من (305) معلمين، وتم استخدام الاستبيان وقائمة الملاحظة واختبار كأدوات للدراسة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

ـ وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات

ـ كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر

1ـ 2ـ دراسة(سمية هويدي ونبيلة زايد،2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو أساليب التقويم التربوي الأعمال الموجهة ـنموذجاـ في المركز الجامعي بالوادي، وتم اتباع المنهج الوصفي

الاستكشافي، وتكونت عينة الدراسة من(30) طالبا وطالبة، وتم استخدام استبانة كأداة للدراسة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

ـ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو عملية التقويم التربوي في بعده المعرفي.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو عملية التقويم التربوي في بعده السلوكي.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو عملية التقويم التربوي في بعده الوجداني.

1ـ 3ـ دراسة (محمد عطية أحمد عفانة،2011):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم وإلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل وتحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس وتم اتباع المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلما ومعلمة من شرق غزة وغربها، وعينة المدراء والمشرفين تتكون من (24) مديرا ومشرقا. وتم استخدام بطاقة الملاحظة والاستبيان كأداتين للدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

ـ استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة بلغت (41.1%)

ـ استخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة بلغت(58.3%)

ـ المتوسطات الحسابية على واقع الاستخدام لأساليب التقويم (البديل) كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في مجال متغير الجنس.

ـ استخدام المعلمات والمعلمين لأساليب التقويم الحديثة من وجهة نظر المديرين والمشرفين بلغت (70.1%).

1ـ4ـ دراسة (خوله عناب،2014):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي

وتكونت عينة الدراسة من(80) معلم، واعتمد في هذه الدراسة على استمارة كأداة للدراسة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

ـ وجود علاقة بين الاختبارات الموضوعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

ـ وجود علاقة بين الاختبارات المقالية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة لكن بنسبة معتبره وهذا راجع لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة كعدم قدرتهم على التحليل والنقد والتقويم وغيرها.

2ـ الغشّ في الامتحانات:

2ـ 1ـ دراسة (صبحي بن سعيد عويض الحارثي، 1999):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو الغشّ الدراسي ووجهة الضبط ومعرفة العلاقة بين وجهة الضبط وبعض السمات الشخصية (العصابية، الانبساطية، الكذب) إضافة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو الغشّ الدراسي وبعض سمات الشخصية ومعرفة الفروق بين الطلاب موجبي الاتجاه نحو الغشّ الدراسي والطلاب سالبي الاتجاه نحو الغشّ الدراسي في كل من وجهة الضبط (داخلي/الخارجي) وبعض سمات الشخصية، وتم اتباع المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(300) طالب وتم استخدام مقياس وجهة الضبط ومقياس الاتجاه نحو الغشّ لدى طلاب وطالبات الجامعة إعداد (نبيل حافظ وآخرون، 1990) وقائمة ايزيك للشخصية إعداد (جابر عبد الحميد ومحمد فخر الإسلام، 1963) كأدوات للدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

ـ توجد علاقة ارتباطيه سالبه بين الاتجاه نحو الغشّ الدراسي ووجهة الضبط.

ـ لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط وكل من العصابية والانبساطية.

ـ توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الاتجاه نحو الغشّ الدراسي والعصابية والانبساطية.

ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين موجبي الاتجاه نحو الغشّ الدراسي وسالبي الاتجاه نحو الغشّ الدراسي في سمة العصابية لصالح موجبي الاتجاه نحو الغشّ الدراسي.

2. 2. دراسة(خزاني محبوب وآخرون،2011):

هدفت هذه الدراسة إلى ملامسة ظاهرة سلبية يعاني منه جسد النظام التعليمي، هي ظاهرة الغشّ في الامتحانات، وتم اتباع المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت عينة الدراسة من(180) طالب وطالبة، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة الغشّ في الامتحانات ذات طبيعة ايجابية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة الغشّ باختلاف الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة الغشّ باختلاف التخصص.

2. 3. دراسة(سعيد محمد حسين، 2015):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغشّ في الامتحانات على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدرسة رابعة العدوية بمدينة البيضاء، وتم اعتماد على المنهج الوصفي،وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود أكثر من عامل اجتماعي مسؤول عن قيام الطلاب بالغشّ، اختلفت في نسبتها وتكرارها وترتيبها بالنسبة للطلاب ويأتي في مقدمة هذه العوامل رغبة الطلاب في تحقيق بعض المكاسب دون بذل جهد ومع تعدد الأسباب والأبعاد الاجتماعية للغش في الامتحان إلا أن هناك قدر كبير من التداخل والترابط بين هذه الأسباب ولا يمكن فصل سبب أو عامل عن الأسباب والعوامل الاخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة :

بعد أن تمّ عرض الدراسات السابقة حول كلا المتغيرين لاحظت جوانب عدة في تلك الدراسات وما تتناوله من موضوعات وما استخدمته من أدوات وعينات ومناهج وما توصلت إليه من نتائج يمكن ايجازها فيما يلي:

أولا:بالنسبة للدراسات المتعلقة بالتقويم التربوي:

من الملاحظ على الدراسات السابقة أنّ الهدف قد تغير من دراسة إلى أخرى، حيث هدفت

دراسة عيسى بن فرج إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية،وهدفت دراسة سمية هويدي إلى معرفة اتجاهات الطلبة الجامعين نحو أساليب التقويم التربوي الأعمال الموجهة نموذجا في المركز الجامعي بالوادي، كما هدفت دراسة محمد عطية إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم وإلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وهدفت دراسة خوله عناب إلى معرفة علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي في حين هدفت هذه الدراسة الى الوقوف على وجهة نظر الاساتذة حول أساليب التقويم ودورها في التخفيف من ظاهرة الغش في الامتحانات .واختلفت الدراسات السابقة في استخدام المناهج حيث اعتمدت دراسة سمية هويدي على المنهج الوصفي الاستكشافي ودراسة خوله عناب اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وتفقت دراسة محمد عطية ودراسة عيسى بن فرج في استخدام المنهج الوصفي واستخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الاستكشافي.واختلفت الدراسات السابقة في العينات المستخدمة سواء في الحجم أو الجنس، حيث تألفت عينة دراسة عيسى بن فرج من(305) معلمين، وفي حين تألفت عينة دراسة سمية هويدي من(30) طالبا وأما دراسة محمد عطية تألفت من (60) معلما ومعلمة وتألفت دراسة خوله عناب من(80) معلم وتألفت عينة الدراسة الحالية من (113) أستاذ.وتنوعت أدوات القياس في هذه الدراسات فنجد دراسة عيسى بن فرج تم استخدام الاستبيان وقائمة الملاحظة واختيار،ودراسة محمد عطية استخدمت بطاقة الملاحظة والاستبيان، واتفقتا دراسة سمية هويدي ودراسة خوله عناب في استخدام استمارة واستخدمت الدراسة الحالية الاستبيان. وبالنسبة للنتائج المتوصل إليها في هذه الدراسات فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى، فقد توصلت دراسة عيسى بن فرج إلى وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات أما دراسة سمية هويدي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين اتجاهات الطلبه نحو عملية التقويم التربوي في بعده المعرفي، و دراسة محمد عطية توصلت إلى ان استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة بلغت(45.1%) ودراسة خوله عناب توصلت إلى وجود علاقة بين أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي وتوصلت الدراسة الحالية الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في وجهة نظر الاساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغش في الامتحانات باختلاف جنسهم ووجود فروق ذات دلالة احصائية في وجهة نظر الاساتذة

حول أساليب التقويم وظاهرة الغش في الامتحانات باختلاف مادة التدريس و عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حول أساليب التقويم وظاهرة الغش في الامتحانات باختلاف الخبرة المهنية.

ثانيا: بالنسبة للدراسات المتعلقة بالغشّ في الامتحان:

من الملاحظ على الدراسات السابقة أنّ الهدف قد تغير من دراسة إلى أخرى، حيث هدفت دراسة صبحي بن سعيد إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو الغشّ الدراسي ووجهة الضبط، ومعرفة العلاقة بين وجهة الضبط وبعض سمات الشخصية ومعرفة العلاقة بين الاتجاه نحو الغشّ الدراسي وبعض سمات الشخصية، وهدفت دراسة خزاني محبوب وآخرون إلى ملامسة ظاهرة سلبية يعاني منها جسد النظام التعليمي، وهي ظاهرة الغشّ في الامتحانات، وأما دراسة سعيد محمد حسين فقد هدفت إلى معرفة الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغشّ في الامتحانات.

واختلفت هذه الدراسات في اتباع المناهج المستخدمة حيث اعتمدت دراسة خزاني محبوب وآخرون على المنهج الوصفي الاستكشافي، في حين اتفقتا دراسة صبحي بن سعيد ودراسة سعيد محمد حسين في اتباع المنهج الوصفي.

واختلفت الدراسات السابقة العينات المستخدمة سواء في الحجم أو الجنس، حيث تألفت عينة دراسة صبحي بن سعيد من (300) طالب، أما دراسة خزاني محبوب وآخرون تألفت العينة من (180) طالبا وطالبة، ودراسة سعيد محمد تألفت العينة من (40) طالبا.

وتنوعت أدوات القياس في هذه الدراسات حيث أنّ دراسة صبحي بن سعيد استخدمت مقياس وجهة الضبط ومقياس الاتجاه نحو الغشّ وقائمة ايزيك للشخصية،واتفقتا دراسة سعيد محمد ودراسة خزاني محبوب وآخرون في استخدام الاستبيان.

وبالنسبة للنتائج المتوصل إليها في هذه الدراسات فقد اختلفت من دراسة إلى أخرى، فقد توصلت دراسة صبحي بن سعيد إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين الاتجاه نحو الغشّ الدراسي ووجهة الضبط، ودراسة خزاني محبوب آخرون توصلت إلى أنّ اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الغشّ في الامتحانات ذات طبيعة إيجابية، أما دراسة سعيد محمد توصلت إلى وجود أكثر من عامل اجتماعي مسؤول عن قيام الطلاب بالغشّ.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

تمهيد

أولا:التقويم التربوي

1. **نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي**
2. **مفهوم التقويم التربوي**
3. **خصائص التقويم التربوي**
4. **أنواع التقويم التربوي**
5. **وظائف التقويم التربوي**
6. **أساليب التقويم التربوي**
7. **علاقة التقويم التربوي ببعض المصطلحات الأخرى**

ثانيا:الغشّ في الامتحانات

1. **تعريف الغشّ في الامتحانات**
2. **أسباب الغشّ في الامتحانات**
3. **أساليب ووسائل الغشّ في الامتحانات**
4. **سلوكات الدالة عن الغشّ في الامتحانات**
5. **آثار الغشّ في الامتحانات**
6. **حلول المقترحة لعلاج الغشّ في الامتحانات**

خلاصة الفصل

تمهيد:

التقويم جزء متكامل من العملية التعليمية يؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها وإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين فإن التقويم التربوي يعتبر مؤشرا له دلالته المهمة في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسية ومحتوياتها وأساليبها في تحقيق هذا الهدف حيث يعتمد التقويم التربوي على أنظمة الاختبارات في تقويم التلاميذ حيث أنهم يقومون بالغشّ باعتبار الاختبارات الأداة الوحيدة للتقويم.

حيث إني قسمت هذا الفصل إلى جزأين الأول التقويم التربوي والثاني الغشّ في الاختبارات.

أولا: التقويم التربوي

1. **نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي:**يحيث يحدد ناجي وآخرون نبذه تاريخية فيمايلي:

1-1- فترة الإصلاح من سنة 1800م إلى سنة 1900م:

اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية.وقد شهدت هذه بذور فكرة التربية التجريبية حيث استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس

1- 2- فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900م إلى سنة 1930م:

ظهرت هذه الفترة جهود كبيرة في تطور التقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التحصيلة.

وبطاريات الاختبارات المقنّنة، وكان روبرت ثروندايك أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة قد جعل الاختبارات فائدة علمية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى منه والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

1-3- الفترة من سنة 1930م إلى سنة 1945م:

وأكدت هذه الفترة أعمال "رالف تيلر" الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، قد اهتم تيلر في البداية بالقياس التربوي المنشودة للبرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية

تحديد الأهداف ومدى تحقيقها.وقد أدى هذا الاتجاه إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعية المحك وقد ساعدت أعمال تيلر المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة والبرامج المخرجات التربوية.

1.4- فترة الاستقرار من سنة 1945م إلى سنة 1948م:

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تيلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية جديدة وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف الموجهين التربويين.

1.5- فترة الازدهار والتوسيع من سنة 1948م إلى سنة 1976م:

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعدد العوامل وقد ذكرت بيرك (1981) أنه خلال هذه الفترة قد تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة.وقد اهتم التقويم التربوي في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة،وقد استخدم المنشغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تيلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل تطور التقويم التربوي. (ناجي وآخرون،2003، 8 -11)

وقد تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

1-6- الفترة من سنة 1973م حتى الآن:

تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي حيث كان هناك إدراكا منهم "بأن التقويم الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي"، وقد أزداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم حتى فترة السبعينات وحتى فترة الثمانيات من القرن العشرين، ممّا أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغيير التربوي المنشود.

وقد أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي والتغيير المنشود في المجالات التربوية المختلفة.

وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة.

2- مفهوم التقويم:

- مفهوم اللغوي:

ورد في لسان العرب لأبن المنظور "من قوم" أي صحح أزال العوج وقوم السلعة بمعنى سعرها وعرفه أيضا "على انه قيمة "وهذا يعني ان التقويم يتضمن الحكم على الشيء ويتجاوز ذلك إلى التحسين والتطور. (أبن منظور، 1988، 192)

- المفهوم الاصطلاحي:

عرفه "جون ماري دي كاتل" أنه فحص ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعتين من المعايير والأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار (الفتلاوي، 2004، 229)

ويعرفه محمود عبد الحليم المنسي"بأنه الاسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها (عبد الرؤوف والمصري، 2014، 229)

وهناك تعريفات متعددة للتقويم التربوي أهمها:

تعريف "**بلوم**": التقويم هو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرت على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده.

(الحثروبي، 2002، 117)

ونلاحظ من خلال التعاريف السابقة أنّ التقويم التربوي هو عملية إصدار حكم على ظاهرة تعليمية بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية وإيجاد المشاكل ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

3ـ خصائص التقويم التربوي:

1.3ـ التناسق مع الأهداف: من الضروري أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل جانب النمو، وإذا كان يهدف إلى تدريب التلميذ على التفكير وحل المشكلات وجب أن يتجه إلى قياس هذه النواحي. (نمر، 2012، 15)

2.3ـ وضوح أهداف عملية التقويم: تحديد الهدف من عملية التقويم وتجعل مهمة التقويم أسهل.

3.3ـ خضوع عملية التقويم لخطة شاملة: يتم فيها تحديد الأولويات كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، حيث أن التخطيط لعملية التقويم يبعدها عن الارتجالية والعشوائية ويجعلها أقرب إلى المنهج. (أمطانيوس، 1995، 139)

4.3ـ التقويم عملية مستمرة: فالتقويم ليس شيئا يأتي بعد عملية التدريس وبعد أن تكون العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم لأن عملية التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير جنبا إلى جنب مع إجراء المنهج التربوي كجزء لا يتجزأ منه ومن كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه.

5.3ـ التقويم عملية تعاونية: ذلك أن التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد قاصرا على فرد واحد بعينه وإنما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية سواء كانوا من

الاختصاصين في المادة الدراسية –موضوع التقويم– ورجال التربية والمدرسة والمشرفين التربويين أو التلاميذ انفسهم وأولياء الأمور ومن لهم اهتمام بأمور التربية من أبناء المجتمع والبيئة المحلية. (ملحم،2001، 429)

3.6ـ القدرة على إعطاء القيمة الحقيقة للشيء موضوع التقويم: هذا يتطلب حسن اختيار الأدوات المستخدمة في جميع البيانات التي يتم الحكم في ضوئها، وكذلك سلامة بناء تلك الأدوات. (الشبلي، 1984، 23)

3.7ـ التوازن: ويقصد به إعطاء كل جانب من جوانب المنهاج حقه، فلا يكون التركيز على الأهداف دون التركيز على المحتوى والأنشطة ولا يكون التركيز على المحتوى دون التقويم.

3.8ـ التنوع: فيجب ألا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن يتنوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب، فيجب أن يقوم الطالب شفهيا وتحريريا وعلميا.(الأزهر،1999، 35)

3.9ـ الاعتماد على أسس علمية: بحيث تمثل هذه الأسس ركائز قوية يستند عليها التقويم وهذا يستلزم توافر شروط الصدق والثبات والموضوعية في هذا التقويم.

3.10ـ الاعتماد على أسس اقتصادية: يجب أن يكون التقويم اقتصاديا في نفقاته ويراعي الوقت وتقدير الجهد.

3. 11ـ أن يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا: أي يصف نواحي القوة ونواحي الضعف ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحليلها تحليلا علميا والتوصل من هذا التحليل إلى أحكام تكون أساسا لاتخاذ قرارات. (جامل،2001، 295)

3.12ـ التقويم عملية مشتركة: يقوم بها جميع المعنيين بالعملية التربوية حيث يشترك المعلم والخبراء والمديرون وأولياء الأمور والطلبة في عمليات التقويم، وفي الحكم على مواطن القوة والضعف في المنهاج المدرسي. (عفانة، 2004، 97).

3ـ13ـ أن يتم التقويم بدرجة رئيسية ميدانيا:في الغرف والمدارس المحدده متجنبا كلما أمكن الاعتماد على الشفوية والدعاية الزائفة والبعد عن أي تقدير أو إدراك حقيقي لواقع المنهج.

3ـ 14ـ أن يكون التقويم وظيفيا: بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التربوية بجميع عناصرها.

4 ـ أنواع التقويم التربوي:

هناك عدد كبير من وجهات نظر الباحثين في تصنيف أنواع التقويم التربوي:

أ. **التقويم القبلي (التمهيدي)**:هذا النوع من التقويم يجرى قبل عملية التعلم وتبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكشفه من متطلبات سابقة لدى التلاميذ وخلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم بحيث يمكن إعادة النظر في الأهداف التعليمية التي وضعت أساسا لتحقيق من خلال عملية التعلم ويمكن تصنيف التقويم القبلي تبعا لأغراضه إلى قسمين رئيسين:

ـ تقويم الاستعداد ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التعلم

ـ التقويم لأغراض تحديد مستوى التلاميذ المنقولين أو الخريجين ووضعهم في مجموعات أكثر نجاحا. (ملحم، 2005، 46ـ47)

وغرضه قياس مخرجات التعلم من المعارف والقدرات التي سبق تعلمها،وميول الطلبة واتجاهاتهم التي لديهم أو اكتسبوها وذلك لتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة حسب طريقة التعلم. (عودة، 2005، 111)

ب. **التقويم التكويني (البنائي)**: هو ذلك التقويم الذي يعمل على مسايرة برنامج تعليمي ومدى تحقق أهدافه هذا البرنامج كما يهدف هذا النوع من التقويم إلى معرفة مدى اتفاق عمل تعليمي معين والكشف عن الأجزاء التي تم تعلمها بالمستوى المناسب للاستفادة من ذلك في تطوير وتحسين عملية التعلم. (الفرضاف والفاربي،1990، 141)

ويتميز التقويم البنائي بعملية التغذية المرتدة، حيث الاستفادة من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تطوير وتحسين هذه النتائج بإبلاغها للمتعلم في الوقت المناسب.

ج.**التقويم النهائي (الختامي):** يسمى هذا النوع بالتقويم التجمعي وهو إجراء يتم في آخر الدرس أو آخر الوحدة التعليمية أو آخر المرحلة الدراسية ويهدف إلى قياس مدى تحقق أهداف الدرس.(الشبلي، 1984، 24)

د. **التقويم التتبعي:** وهو الذي يجري بعد الانتهاء من تنفيذ المنهاج أو البرنامج وبعد فترة من التقويم النهائي من أجل معرفة الآثار البعيدة له.

ويلخص **علام** (2007، 37) خصائص كل من أدوار التقويم القبلي و البنائي والختامي فيما يلي:

جدول (01): يبين خصائص كل من أدوار التقويم القبلي والبنائي والختامي

م	التقويم القبلي	التقويم الختامي	التقويم الختامي
الغرض	يقدم معلومات عن المستوى المدخلي للطلاب	يقدم تغذية راجعة توجه العملية التدريسية– تصحح أخطاء التعلم	يقدم معلومات تقويمية عن النواتج التعليمية
الإطار الزمني	قبل بدء العملية التدريسية	مستمر	في نهاية مدة دراسية معينة
أنواع التقارير	بروفيلات نتائج اختبارات استعدادات أو تهيؤ	غير رسمي لقاءات مذكرات مناقشات – رسمي ملاحظات قوائم مراجعة نتائج اختبارات موجزة اجتماعات	اجتماعات بطاقات مدرسية نقل إلى فرقة أعلى شهادات التخرج قبول في برنامج تعليمي مسائلة تربوية

5ـ وظائف التقويم التربوي: توجد وظائف عدة للتقويم منها:

* إتاحة الفرصة لمراجعة الأهداف المرسومة والمساعدة في الحكم على قيمتها وإدخال تعديلات عليها لتصبح أكثر دافعية ويمكن تحقيقها، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية التقويم تبين مدى صدقها أو خطأها.
* المساعدة رفع مستوى العمل عن طريق تحديد مدى تقدم الأفراد نحو الأهداف المقررة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكنهم من تحقيق تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.
* الكشف عن قيمة الوسائل والطرائق والأنشطة المستخدمة في سبيل تحقيق الأهداف.
* التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ ليعمل على تدعيم نقاط القوة ويسعى لعلاج الضعف وتلاقيه.
* تزويد الأفراد بمعلومات دقيقة عن مدى تقدمهم وعن صعوبات التي تواجههم.
* الكشف عن مدى الارتباط بين عناصر المنهج وتكاملها.
* الكشف عن تسلسل محتوى المنهج ومدى منطقية هذا التسلسل.
* الحكم على مدى فعالية التجارب المختلفة قبل تطبيقها على نطاق واسع مما يساعد على ضبط التكلفة وفي الحيلولة من غير إهدار الوقت والجهد.(الربيعي، 2013، 7-8)

6 ـ أساليب التقويم التربوي:

يلجأ المدرس إلى عدة أساليب لكي يقوم بتقويم تلاميذه تقويما متكاملا، حيث أنّ هذه الأساليب تساير كل مراحل العملية التعليمية فقد تكون مع بداية الدرس لغرض التشخيص أو أثناءه لغرض المراقبه أو عند نهايته لمعرفة مدى حدوث تغيرات، وهذا ما يبرر أهميتها خلال الحصة كما أن استعمالها يتوقف عن الهدف الذي نريد قياس مدى تحقيقه.

ولقد قسم التربويون هذه الأساليب إلى (شكلية وغير شكلية) كما يسمها الدكتور "أحمد مذكور" فالشكلية التي تكون محدده في زمن محدد ولكافة التلاميذ (الاختبارات التحصيلية) وغير الشكلية التي تكون عن طريق الملاحظة والمقابلة والمناقشة. (مذكور،1998، 269)

1ـ الاختبارات الشفهية: تعتبر من أقدم الوسائل التقويمية حيث استعملها الصينيون واليونانيون وغيرهم من شعوب الحضارات القديمه.وفيها يقدم المدرس للتلميذ أسئلة شفوية ويطلب منه الاستجابة لها. ويعتمد عليها المدرس بصورة دائمة خلال دروسه لأنها بالإضافة

إلى أهميتها في توصيل المفاهيم الجديدة، تتضح قيمتها التقويمية حين يريد المدرس التأكد من مدى فهم تلاميذه لبعض الحقائق وفي تقويم الخلفية المعرفية لهم، وعند التمهيد للدرس أو عند الرغبة في إثارة انتباه التلاميذ وتكون عادةً في صورة قصيرة تتطلب من التلاميذ الإجابة عليها دون كتابة كما أنها تسمح بربط المعلومات وتسمح من التأكد الفوري لفهم التلاميذ للدرس. (جامل،2001، 202)

2ـ الاختبارات المقالية: هذا النوع من الاختبارات الأكثر شيوعا في استعمالها وفيه يطلب من التلميذ أن يشرح أو يناقش أو يقارن وله الحرية لاختيار المعلومات مع عمله بترتيبها وتساعده على قياس أهداف معقدة أنّ عدم تطلبها لوقت كبير عند إعدادها لا يعني سهولتها بل الاختبارات المقالية لم تعد توضع بالطريقة التقليدية، لأنها يجب أن تكون واضحة اللغة والمعنى وأن تعد بطريقة المستويات العليا من استنتاج وتحليل ومقارنة وإبداء الرأي عوض أن تصاغ لتقيس مستويات الحفظ والتذكر، وأن توضع بطريقة تشمل جلّ المحتوى الذي تلقاه ويصاغ السؤال فيها بطريقة واضحة،بعيدا عن الغموض وعرضه لتأويلات عديدة، ورغم محاولات تطويرها ولكنّها تتصف ببعض القصور كعدم قدرتها على تغطية المقرر الدراسي وتعرضها لذاتية المصحح وتأثرها بالهالة والوقت الطويل الذي يحتاج إليه المصحح وعدم ثباتها.(أبو لبده، 1985، 186)

3ـ الاختبارات الموضوعية: ويطلق على هذا النوع أيضا الاختبارات الحديثة وهذا عند مقارنتها بالاختبارات المقالية، وتسمى موضوعية نسبة إلى تقدير الدرجة التي تمنح لها مقارنة بالإجابة والتقديرات التي تمنح لها لا تختلف باختلاف المصححين وامتيازها بارتفاع عاملي الصدق والثبات. وتغطي بصورة جيدة المادة الدراسية التي قام المدرس بتنفيذ محتواها داخل القسم،كما أنها تفترض إجابة واحدة فقط وغير قابلة لتأويلات عديدة من طرف التلاميذ وكان ظهور هذا النوع من الامتحانات نتيجة بحث واستقصاء المهتمين بالديسيمولوجيا والرغبة الملحة لقياس قدرات التلاميذ ومخرجاتهم التربوية بأسس موضوعية.

حيث أنّ هذه الاختبارات لها أنواع وهي:

أ- الاختيار من المتعدد: يعد هذا النوع من الاختبارات أكثر الاختبارات انتشارا وصدقا وثباتا وتصلح لقياس المستويات المعرفية المختلفة من: معرفة وفهم، تطبيق، تحليل وتركيب وتقويم، ويتكون هذا النوع من جزأين رئيسين هما: الجذع والبدائل. (مبارك،1995،18)

ب ـ الصواب والخطأ: عبارة عن مجموعة فقرات التي تكون في جمل إخبارية لا يوجد الشك في الحكم على صحتها أو خطئها وتتضمن حقائق تتصل بالمنهج الدراسي المراد تقويم سلوك المتعلم بالنسبة له،وفي هذا النوع من الاختبارات يمنح للتلميذ مجموعة من العبارات ويطلب منه الحكم عليها بتحديد ما إذا كانت كل العبارات صحيحة أم خاطئة وتمتاز هذه الاختبارات بانتشارها الواسع في أوساط المدرسين وذلك لكونها سهلة الإعداد من جهة، ولقدرتها على تغطية البرنامج التعليمي المراد تقويم التلاميذ فيه من جهة أخرى، ويكون حكم التلميذ على عبارات هذا النوع من الاختبارات بوضع إشارة معينة أمام أحد الاختبارين أو التأشير على أحد الرمزين (ص)، (خ) أو (نعم)، (لا) أو بوضع علامة (+) إذا كانت العبارة صحيحة وعلامة(ـ) إذا كانت العبارة خاطئة. (أبو سل، 2002، 68)

ج ـ المطابقة: ويطلق عليها أيضا اختبارات المزاوجة أو التوفيق، ويتكون من جزأين يسمى الأول المقدمات وهي العبارة الدالة على الأسئلة والثاني الاجابات الدالة عن الإجابة ويكون المطلوب من التلميذ إيجاد الاستجابة التي توافق المثير الكائن في القائمة الأول ويمكن له الربط بين القائمتين سواء بوضع سهم يربط بينهما أو أن يكتب رقم عبارة الجواب أمام عبارة السؤال.(حمدان،2001، 63)

د ـ التكملة وملء الفراغ: هي عبارة عن فقرات تتخللها فراغات ويطلب من التلميذ إيجاد الكلمة أو الجملة أو الفقرة المناسبة ليضعها في مكان الفراغ وتكون بتزويد التلميذ الكلمات المحذوفة في أعلى أو ترك المبادرة للتلميذ كي يجد الكلمات المناسبة ليضعها داخل الفراغات ويفيد هذا النوع قدرة التلميذ عن التذكر. (مذكور،1998، 275)

هـ ـ الترتيب: أو إعادة الترتيب وذلك بمنح المتعلم مجموعة من الكلمات أو العبارات توضع بطريقة خاطئة ويطلب منه إعادة ترتيبها ترتيبا صحيحا لتمنح فقرة مرتبة وذات معنى، وقد تكون هذه العبارات أشياء أو أحداثا أو عمليات ويمتاز هذا النوع من الاختبارات بأنها تصلح في كل المستويات التعليمية وخاصة مع المستويات التي لم يتحكم التلاميذ فيها بعد الكتابه بصورة جيدة وليس لهم القدرة على الطرح الافكار ومناقشتها.(عميرة،1991، 282)

وـ الاجابة القصيرة: وهذا بتقديم التلاميذ إجابات محددة بدقة وفي كلمات قصيرة وما على التلميذ إلا أن يجد الإجابة اللازمة ويضعها في مكانها ويستعمل هذا النوع من الاختبارات في قياس مدى معرفة التلاميذ للأشياء والحقائق أو في قياس مدى تذكرهم لها، أو في قياس

القدرة على التطبيق وتختلف هذه الاختبارات عن المقالية القصيرة في كونها أكثر دقة والإجابة عنها يتطلب بعض الكلمات فقط ولكنها تتفق معها في شروط تطبيقها وتصلح عادة في المستويات الدراسية التي يتحكم التلاميذ فيها في القدرة على التعبير واللغة كما يعاب عليها عدم تمكينها من منح الفرصة للتحليل ومناقشة الافكار، وإصدار الأحكام، ومن شروط صياغتها هو الرغبة في قياس معارف هامة ومباشرة وطويلة أكثر من كلمة وإلزام التلاميذ إجابة على كل الأسئلة المطروحة بدون اختيار.

4ـ الاختبارات الأدائية: تنطلق أهمية هذه الاختبارات من مبدأ عدم قصور التحصيل لدى التلاميذ من معرفة وتذكر المعلومات والحقائق فقط بل من المتغيرات السلوكية التي تبين تطور مهارات أخرى لدى المتعلم من غير مهارات الفهم والاستيعاب، والتي تتضح في بعض الجوانب الفنية في المادة التعليمية والتي لا يمكن قياسها بواسطة الاختبارات الشفهية أو المقالية والموضوعية وتشمل الاختبارات الأدائية مردود التلاميذ في المادة التعليمية كمراقبة تحسن الحظ أو التدريب على نطق بعض الحروف والكلمات أو أساليب استعمال بعض الأدوات كما هو الحال عند استعمال المجهر أثناء درس العلوم الطبيعية، أو التدريب على إجراء تجربة أو استعمال أدوات موسيقية لهذا فإن هذه الاختبارات تمكن التلاميذ من لمس الواقع الأصلي والموقف المشابه له. (المقرم، 2001، 204)

5ـ أساليب الملاحظة: انطلاقا من كون النواتج التعليمية غير قابلة للقياس عن طريق الاختبارات التحصيلية المختلفة، ولكون تفعيل التعليمية متعلقة بمهارات وقدرة المدرس واستمرار ملاحظة المدرس لتلاميذه داخل القسم وجمع المعلومات المتعلقة بحدوث تغيرات يسهل له كشف أهم العوائق التي تحيل دون تحقيق أهدافه أو أسباب البروز والتفوق كما أنها الطريقة الوحيدة للحصول على المعلومات في صورتها الطبيعية، كما أنها تمكنه من ملاحظة مدى قدرة التلميذ على الفهم والتحليل والمقارنة وحل المشكلات وتكون الملاحظة ذات أثر إيجابي خاصة عندما يكون التنسيق والتعاون بين مختلف أساتذة المواد وذلك بمنح القدرة على تفسيرها ودراستها.

وتكمن ملاحظة المدرس ممن جمع معلومات اللازمة عن تلاميذه سواء عن طريق الملاحظة المقصودة التي يقوم فيها المدرس بوضع تلاميذه في مواقف محدده أثناء قيامهم

بنشاط معين وكثيرا ما يلجأ فيها إلى تحضير قائمة لأنواع النشاطات الواجب القيام بها ويقوم بجرد هذه النشاطات في بطاقات خاصة أما عن الملاحظة غير مقصودة فيلجأ على التسجيل بعض المظاهر التي تتضح داخل الدرس وتتم بشكل سريع وتدون نتائجها في بطاقات لغرض الاستفادة منها بتعزيز التصرفات الايجابية وعلاج السلبيات.

(خوري، 1994، 141)

6ـ المقابلة:

تعتبر من الأساليب التي تمكن المدرس من الوصول إلى معرفة التغيرات السلوكية التي تحدثها العملية التعليمية التي يقوم بتنفيذ محتواها كما أنها طريفة للتعبير والإفصاح عن بعض العراقيل التي تعتريها، وتكون هذه المقابلة في ظروف ملائمة يلعب فيها المدرس دور المرشد النفسي وهي التي تمكنه من الوصول إلى معرفة رغباته كما أنها أسلوب يجعل التلاميذ أكثر مشاركة داخل القسم الدراسي حيث يصبحون أكثر انفتاحا على المعلم كما يمكن استعمالها في بعض الحالات التي لا تكون للتلاميذ القدرة على الاجابة عن طريق الاختبارات المقالية أو الموضوعية.

7ـ دراسة حالة :

كثيرا ما يلاحظ المدرس أن تلاميذه بعيدي الفهم ويعانون حالة التأخر عن باقي زملائهم ولهذا يلجأ إلى دراسة حالة لجمع البيانات اللازمة والمتعلقة بحالتهم الاسرية أو الدخل المادي للوالدين. أو المستوى الثقافي لهما وهذا من أجل وضع خطة قصد معالجة هذا التأخر والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. (الظاهر،2002، 18)

8ـ المقاييس: إنّ تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية استوجب العمل بأساليب تقويمية توافق هذه المخرجات، مقاييس القدرات، مقاييس الميول، مقاييس الاتجاهات، مقاييس القيم، مقاييس الشخصية. (ماهر،2003، 14)

7 ـ علاقة التقويم التربوي ببعض المصطلحات الأخرى: إنّ الهدف الرئيسي من العملية التربوية هو مساعدة الطالب على النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم، واكتساب الأهداف التي حددها المجتمع، ويعتبر التقويم والاختبارات والقياس والتقييم جانبا من الأنشطة المستمرة التي تحدث داخل الصف.

الاختبار: يعتبر أضيق المصطلحات الأربعة، وهو وسيلة للتقييم بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ. (جابر، 2002، 13)

ويعرفه كرونباخ بأنه: "أي إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي". (خضر، 2005، 17)

جدول (02) : الفرق بين الاختبار والتقويم

الاختبار	التقويم
عملية قياسية تقيس مدى كفاية التلميذ في أحد النواحي.	عملية قياسية علاجية تعطي صورة واضحة عن مستوى التلميذ الحالي وتكشف عن مواطن القوة والضعف في النظام التعليمي وتقترح العلاج المناسب.
عمل يقوم به المعلم فقط.	عملية يشارك فيها كل الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالعملية التربوية.
نستطيع من خلاله قياس مستوى التلميذ من جانب واحد.	جزء لا يتجزأ من المنظومة التربوية ولا يمكن الاستغناء عنه خلاله نستطيع.
يعتبر أحد وسائل التقويم.	يعتبر العملية الأساسية التي توظف فيها عدة وسائل من أجل الوصول لها.

القياس: هو التقدير الكمي للأشياء والمستويات في إطار محدد ومعين من المقاييس المتعارف عليها، وذلك انطلاقا من الفكرة القائلة بأن "كل ما يوجد إنما يوجد بمقدار هذا المقدار يمكن قياسه. (أبو حويج آخرون، 2002، 16)

جدول (03): العلاقة بين القياس والتقويم

م	القياس	التقويم
1	لا يتضمن إصدار حكم أو قرار	إصدار حكم أو قرار على قيمة الشيء، الشخص، الموضوع
2	لا يتضمن معنى التطوير أو التعديل	يتضمن معنى التطوير والتعديل
3	حكم تحليلي جزئي	حكم كلي على الظاهرة
4	أكثر خصوصية	أكثر عمومية وشمولا
5	ضرورة استخدام أدوات القياس	يمكن استخدام أدوات القياس أو عدم استخدمها
6	تقدير كمي	تقدير كمي وكيفي

(الأغبري، 2012، 454- 455)

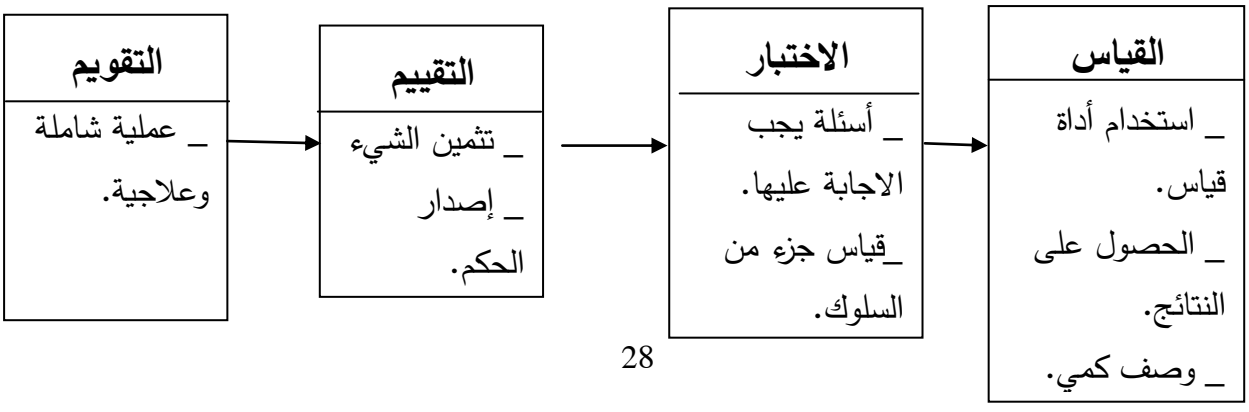
التقييم: هو إصدار الحكم على تحصيل الطالب نموه وصحته وقدراته واستعداداته وذكائه ومهاراته وتكيفه. (نمر، 2012، 119)

التقويم: هو أوسع المصطلحات الأربعة وأشملها، ويعرف بأنه: العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق أهداف التدريس المادة الدراسي.

(كوافحه، 2003، 34 - 35)

يتضح مما سبق أن التقويم جزء أساسي في العملية التعليمية، وهدفه التحسين والتجديد المستمر للعملية التعليمية. كما يتضح أنّ هناك مزج بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم في العملية التربوية عند كثير من الأشخاص، وهذا يستدعي الرجوع إلى آراء العلماء الذين وضحوا بأنّ الاختبار أضيق المصطلحات الأربعة وأن التقويم التربوي أوسعها شمولية.

الشكل(01) : تلخيص العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس والاختبار



ثانيا: الغشّ في الامتحانات:

1ـ تعريف الغشّ:

أ- **التعريف اللغوي:** جاء في لسان العرب لابن المنظور: غشه لم يمحصه النصح أو أظهر له خلاف ما أضمره.

ويتضح من ذلك أن الغشّ بمعناه اللغوي: لإظهار الشيء على غير حقيقته في مجال من المجالات وقد يحصل الغشّ في التحصيل العلمي وهذا ما نسميه الغشّ المدرسي.

ب- التعريف الاصطلاحي:

يعرفه (حمدان، 1995) الغشّ في الامتحان على أنه "حصول الطالب على الإجابة المطلوبة من قرين أو كتابة على المقعد أو على الجدار أو جزء من الجسم بهدف تمرير متطلبات دراسية دون اعتبار يذكر لتعلم المادة أو شعور ذاتي بأهميتها لحياته ومستقبله.

وتعرفه (المشهداني، 1989) الغشّ على أنه أحد أشكال السلوك المنحرف وهو يتناقض مع القيم التربوية.

ويرى (الزراد، 2002) أن الغشّ في الاختبارات والواجبات المدرسية داخل المؤسسات التعليمية والتربوية على أنه "سلوك غير سوي وغير مسموح، ويكون هذا السلوك مدفوعا بمدركات وأفكار خاطئة لدى الفرد الغاش، وذلك في سعيه وراء إشباع بعض الدوافع أو الحاجات، مثل الحصول على النجاح العالية أو من أجل التفوق ويكون ذلك دون الاعتماد على النفس والاجتهاد.

ونرى من خلال التعاريف السابقة أن الغشّ "هو سلوك غير مشروع يقوم به الطالب ليحصل على نتيجة إيجابية في الامتحان.

2ـ أسباب الغشّ في الامتحانات:

هناك عدة أسباب تدفع إلى الغشّ منها ما يتعلق بالخصائص الشخصية أو الظروف المحيطة بالطالب منها:

*ضغط الوالدين ليكون من المتفوقين

*الخوف من الرسوب

*الرغبة في الحصول على معدلات عالية

*صعوبة أسئلة الامتحان

*عدم فهم المادة

*ضعف شخصية المعلم

*قلة مقاومة الغشّ من قبل المحيطين

*عدم الاستعداد للامتحان. (عريبات،2006، 230)

*الاختبارات المدرسية ترتكز على لحفظ واسترجاع للدرس فقط بمعنى أنها تقيس ذاكرة المتعلمين فحسب.

*تزايد عدد الطلبة في حجرة الدراسة مما لا يمكن معلم المادة من مراعاة الفروق الفردية

*استهتار التلميذ وتهاونه في أداء الواجبات اليومية وترك المراجعة في أيام الامتحانات.

(الحريري وبن رجب،2008، 123)

3ـ أساليب ووسائل الغشّ في الامتحانات:

*نقل إجابة السؤال أو جزء منه من صديق مجاور في قاعة الامتحان وهذا يحصل خصوصا عندما يكون عدد التلاميذ الممتحنين كثيرا .

*النقل من الكتاب المقرر أو المذكرة التي يضعها معلم المادة الدراسية وذلك بفتح الكتاب أو المذكرة بمعرفه أو بدون معرفه المراقبة.

* النقل عن طريق كتابة الحائط المجاور لمكان جلوس الطالب.

* نقل لإجابة عن طريق الجهاز الكلاسيكي من خارج قاعة الامتحان.

نقل الإجابة من خلال الكلام الشفوي مع زميل مجاور في قاعة الامتحان .

(ربيع والغول ،2007, 220)

*نقل أو نسخ الواجب المدرسي من طالب لآخر.

*النظر إلى الجار والنقل منه وسرقة أوراق الامتحان.

*انتحال أفكار من كتاب وعدم توثيقها.(عريبات،2006 ،203)

*حمل وريقات صغيرة تدون فيها المعلومات اللازمة واستخرجها متى ما وجد التلميذ فرصة انشغال المراقبين عنه.

*استخدام إشارات الايدي وإيماءات الرؤوس لاسيما في الأسئلة الموضوعية.

*تدوين المعلومات على الطاولات أو على الملابس أو على بعض أجزاء الجسم.

(الحريري وبن رجب،2008، 124)

*إنجاز الواجبات والتمارين المنزلية من قبل الأهل أو الأقارب والأصدقاء بدل التلميذ نفسه.
*نقل إجابات الفروض المنزلية عن الزملاء دقائق قبل الدخول إلى المدرسة أو أثناء الحصص الدراسية كما هو مشاع.
*تقديم نقاط وهمية للتلاميذ أو الطلبة في الجامعات لم يحضروا للدراسة أو الامتحان.
*تضخيم نقاط بعض التلاميذ في بعض المواد أو كلها لرفع نسب النجاح.
*تعمد الغياب بمبرر أثناء الامتحانات للإبقاء على النقطة الجيدة المحصل عليها في الفرض أو في الامتحانات السداسي الأول بالنسبة للجامعة.
*نقل الإجابة من بعض الوسائل التعليمية التي يسمح بإدخالها قاعة الامتحان مثل المسطرة والممحاة.
*تعمد الطالب على عدم كتابة اسمه على ورقة الإجابة إضافة إلى تعمد تغيير خطة مما يصعب على المصحح التعرف عليه بسهولة لاسيما وأن بعض التلاميذ ينسون ذكر أسمائهم على ورقة الإجابة.
*عدم تسليم التلميذ لورقة الإجابة وانتهاز فرصة انشغال الأستاذ أو المراقب بتسليم أوراق أخرى وتوقيع التلميذ بحضور الامتحان قبل توزيع الأسئلة.
*تعمد بعض التلاميذ إلى حل الأسئلة شفويا وبصوت مرتفع بعد خروجهم من قاعات الامتحان لتوصيل المعلومات إلى من هم مازالوا في داخل القاعة.

(الحريري وبن رجب ،2008، 125)

4 ـ السلوكات الدالة على الغشّ في الامتحانات:

ـ كثرة الالتفات يمينا وشمالا وعدم الجلوس باعتدال واستقرار
ـ كثرة الحركة وبروز مظاهر القلق والاضطراب على وجه الطالب وجسمه بصفة عامة.
ـ تركيز النظر على الأستاذ أو المعلم المراقب لترقب غفلته أو التفاته إلى جهات أخرى أو اهتمامه بأمر معين.
ـ تعمد إفساد أوراق المسودة أو أوراق الامتحان ومطالبة الحراس بتغيرها من حين لآخر وبشكل متكرر بهدف تشغيلهم وتغيير وضعياتهم من خلال تنقلهم بين الصفوف وبالتالي إفساح المجال لهم أو لزملائهم للقيام بعملية الغشّ.

ـ الإكثار من أوراق المسودة الطاولة بهدف إدراج أوراق مشابهة لها معدة سلفا بينها حتى لا تلفت الانتباه.

ـ كثرة استفسار الأساتذة المكلفين بالمراقبة حول بعض الأسئلة أو الكلمات الغير مفهومة حسب زعمهم أحيانا وفي حين أخرى حول الوقت لتسهيل عملية الغشّ.

ـ كثرة مطالبة زملائهم بتسليم لهم القلم، الممحاة، الآلة الحاسبة.....وغيرها.

ـ التستر وراء الزملاء أو وضع اليد على الخد بشكل يخفي الشفتين على أعين المراقبين للاتصال بصوت خافت مع الذين يقربونهم.

5ـ آثار الغشّ في الامتحانات:

ـ يؤدي الغشّ إلى ضعف علمي عام ومخرجات غير صادقة في قياس القدرات من خلال الاختبارات بظهور شهادات لا يمتلك أصحابها القدرة في مواصلة الدراسة في الجامعة وضعف في التعليم المستمر والتسرب من الدراسة إلى اعمال أخرى وتوقف استمرارية الابداع والتنمية والتقدم العلمي وارتفاع نسبة ما يسمى بالأميين المتعلمين يقودون البلاد بشهادات غير معبرة عن مستويات علمية مع تدهور اللغوي والثقافي.

ـ يؤدي الغشّ إلى عدم احترام التربية ورجالها والحط من قيمة العلم والمعلم ورسالتهما في الحياة وعدم الثقة بكل ماله صله بالمناهج التعليمية ومن له صله بها وعدم جدية التعليم في أحداث تغيير سلوكي لدى المتعلم.

ـ يصاب الغشّاش بالهوس والانشغال طول وقته بالبحث عن وسائل ابتكاريه في تطوير أساليبه حتى لا يكشف من قبل الملاحظين في قاعة الاختبار.

ـ أن ظاهرة الغشّ الدراسي من شأنها أن تغرس في نفوس التلاميذ الميل إلى نحو عدم الاعتماد على النفس واللجوء إلى السبل المنحرفة، لتعويض النقص في مجال الاعتماد على الجهد الذاتي للفرد لتحقيق المستوى التحصيلي المرغوب فيه. (اللقاني، 1984، 24)

ـ الغشّ يقلل من احترام النفس، لأن التلميذ الذي يغش لن يكون فخور بأي علامة أو أنجاز تحصل عليه بالغشّ.

ـ توالي الضعف التحصيلي للطالب حيث أن تعوده على هذا السلوك يضعف قدراته عاما تلو الآخر.(العمايرة، 1427، 166)

6ـ حلول مقترحة لعلاج ظاهرة الغشّ في الامتحانات :

ـ التأكيد على خطورة الغشّ وتعارضها مع القيم والأهداف التربوية.

ـ أن يتعرف المعلم على مواطن الصعوبة التي يواجهها التلميذ في دراسته وتعلمه للمادة ثم تعليمه لتلك المبادئ أو المفاهيم الأساسية المتعلقة بمواطن الضعف.(العمايرة،2007، 170)

ـ القضاء على الأسباب والدوافع للغش.

ـ تجنب توجيه العقوبة المباشرة إلى التلميذ الغاش.

ـ الاهتمام بالجانب الخلقي في شخصية المتعلم يقي من حدوث الغشّ.

ـ مقابلة المتعلم والتعرف على مشاكله التعليمية.

ـ التعرف على مشاكله الشخصية والأسرية.

ـ تقليل متطلبات المدرسية. (خالدي،2011، 138)

ـ محاولة توعية التلميذ بهدف الامتحان وكذلك الأولياء الأمور عن طريق الاجتماعات وذلك لتخفيف حدة التوتر لدى التلميذ.

ـ ضرورة التركيز على الوازع الديني وتنبيه التلاميذ بأن الغشّ إنما هو سلوك لا يرضاه الدين ولا المجتمع وذلك مهما تعددت الأسباب للجوء إليه.

ـ إن إلغاء امتحان التلميذ الذي يحاول الغشّ ليس كافيا وكذلك التحقيق معه وكتابة محضر بذلك ولكن الاعلان عن حالة الغشّ واسم التلميذ الذي ضبط وهو يمارس الغشّ التشهير به سواء في اجتماع أولياء الأمور أو اجتماع التلاميذ قد يجعله يعيد النظر فيهما هو ينوي فعله وذلك خوفا على سمعته وعلاقاته بزملائه ومن الضروري إنذار التلاميذ في بداية العام.

ـ تنويع أساليب التقويم واعتبار الامتحان جزء منها

ـ الإكثار من الامتحانات اليومية القصيرة والفجائية لتعويد التلاميذ أنّ الامتحان ليس أمرا مخيفا.

ـ الإكثار من الأساليب الحديثة للامتحانات كنظام الكتاب المفتوح والامتحان البيتي.

(الحريري وبن رجب، 2008، 130)

خلاصة الفصل:

وفي الأخير يمكننا القول أنّ التقويم التربوي من العمليات المهمة جدا وهو يساعد المختصين والمهتمين لإيجاد الحلول للمشاكل التي تتعلق بقضايا التربية والتعليم كما أنه يمكننا من معرفة مستويات القدرة والكفاية لدى التلاميذ وإلى أي مرحلة يمكن إيصالهم وتقييم خصائص التلاميذ ومستواهم ومن خلال الأساليب التقويمية المختلفة يتم اكتشاف نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ ولكن لما يقوم التلاميذ بالغشّ في الامتحانات فإن الأساتذة لن يدركوا التغير الذي طرأ على التلاميذ نتيجة تزيف النتائج وهذا يؤثر على التلاميذ ومستقبلهم والمجتمع ككل.

الجانب الميداني

الفصل الثالث:

إجراءات المنهجية الدراسة

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2. الدراسة الأساسية

2. 1. منهج الدراسة الأساسية

2 .2. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

3.2. أدوات جمع البيانات

2 .4. الخصائص السيكومترية

3.الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد

بعد تطرقنا إلى الجانب النظري الآن نبدأ الجانب التطبيقي،والذي يعتبر قاعدة أساسية للدراسة،لأنه يعطي التمثيل الكمي لها ويعتبر حلقة الوصل بين الجانبين وذلك وفق الخطوات التالية:

1ـ الدراسة الاستطلاعية وأهدافها:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم خطوات البحث والضرورية حيث قبل الاستقرار نهائيا على خطة يفضل القيام بها على عدد محدود من الأفراد.(علام،2004، 78)

والغرض منها القيام باختيار عناصر البحث، وكذلك تمكن الباحث من الإلمام بجميع جوانب الموضوع المراد دراسته فتصبح الامور ظاهرة وواضحة فيساعد ذلك في تحديد المنهج الأنسب والمناسب لهذه الدراسة والتعرف على خصائص العينة ومجال الدراسة.

ومن أهدافها ما يلي:

ـ ضبط موضوع البحث بدقة

ـ تكوين نظرة أولية حول المتغيرات حتى نتمكن من صياغة الفرضيات

ـ الاحتكاك بالميدان من أجل التعرف على المجتمع الاصلي وتحديد العينة

ـ التأكد من صدق وثبات الاداة وسلامة اللغوية لعباراتها

ـ كما تم الاعتماد في الدراسة الاستطلاعية على الملاحظة في الميدان والمقابلة مع الأساتذة والاستبيان

2ـ الدراسة الأساسية:

تعد الدراسة الأساسية خطوة هامة من مراحل البحث العلمي، فمن خلالها يمكن للباحث تقصي الحقائق واختبار الفرضيات.

1.2ـ منهج الدراسة:

إنّ تعدد المناهج هو نتيجة حتمية لاختلاف المواضيع، وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الاستكشافي لاعتقادي أنه الأنسب لها، فالمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة.

أمّا المنهج الوصفي هو عبارة عن وصف للموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبره يمكن تفسيرها. (عبيدات وآخرون،1999، 46)

والدراسة الاستكشافية أو البحث الاستكشافي هو بحث ابتدائي يفيد في تفسير طبيعة المشكلة وزيادة فهمها وهو وسيلة ذات قيمة لإيجاد إجابة عن أسئلة محددة وتعيين أهمية ظاهرة معينة في ضوء جديد، ومنه فإن البحوث الاستكشافية تعمل على زيادة، فهم المشكلة مما يساعد في كيفية التعامل معها.(النجار وأخرون،2009، 34)

2. 2. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

إنّ المجتمع الأصلي في دراستي الحالية هو أساتذة التعليم المتوسط لدائرة الرباح والذين يوزعون على (06) متوسطات الموضح في الجدول التالي.

جدول (04):توزيع العينة حسب كل متوسطة في المجتمع الاصلي

المتوسطة	العدد الاجمالي	النسبة	عدد أفراد العينة	النسبة
متوسطة الشيخ حسين حمادي	36	%68.04	25	%28.25
متوسطة آل ياسر	36	%68.04	16	%18.08
متوسطة بن موسى عبد القادر	12	%22.68	11	%12.43
متوسطة عروة محمد	36	%68.04	33	%37.29
متوسطة عروة عبد القادر	35	%66.15	13	%14.69
متوسطة عبد الكريم عسيلة	34	%64.26	16	%18.08
المجموع	189	%100	113	%100

ويتضح لنا من خلال جدول(04)أن المجتمع الأصلي يتكون من 189أستاذ في متوسطات حيث بلغ عدد أفراد العينة في114أستاذ .

ـ عينة الدراسة ومواصفاتها:

حيث شملت على أساتذة التعليم المتوسط الذكور والإناث ويدرسون مواد مختلفة وذوي خبرة مهنية وتتكون العينة من 113 استاذ وأستاذه تحصلنا عليها عن طريق متوسطات الوادي

واني أحاول أن أصفها بالمواصفات الآتية:

الجدول(05): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	64	%72.32
أنثى	49	%55.37
المجموع	113	%100

من خلال الجدول(05)يتضح لنا أن العينة التي تم اختيارها تحتوي على 113أستاذ مقسمة إلى 64استاذ أي بنسبة تقدر ب(72.32%) وإلى 49أستاذه أي بنسبة تقدر ب(55.37%)

الجدول (06):توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس

مادة التدريس	العدد	النسبة
أدبية	39	%44.07
علمية	74	%83.62
المجموع	113	%100

من خلال الجدول(06) يتضح لنا أن العينة مقسمة إلى 39استاذ يدرسون مواد أدبية أي بنسبة تقدر بـ(44.07%)و74أستاذ يدرسون مواد علمية أي بنسبة تقدر بـ(83.62%)

الجدول(07):توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	28	%31.64
بين5 إلى سنوات10	31	%35.03
عشرة سنوات فما فوق	54	%61.02
المجموع	113	%100

يتضح من خلال الجدول(07)أن العينة تحتوي على 28أستاذ ذوي خبرة مهنية أقل من 5سنوات أي بنسبة تقدر بـ(35.03%) وعلى 31أستاذ من ذوي الخبرة المهنية أكثر من

5سنوات بنسبة تقدر بـ(35.03%)وعلى 54أستاذ ذوي خبرة مهنية عشرة سنوات فما فوق بنسبة تقدر بـ(61.02%).

3.2- أدوات جمع البيانات:

يعتمد الباحث في دراسته على أداة أو مجموعة أدوات حتى يتمكن من جمع المعلومات عن الظاهرة المدروسة وقد استخدمت في الدراسة الحالية أداة واحدة وهي الاستبيان باعتباره يتناسب مع أهداف الدراسة.

ويعرف الاستبيان بأنه "عبارة عن مجموعة أسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى الحقائق". (الجرجاوي،2010، 16)

وتم بناء وتصميم الاستبيان بعد إجراء المقابلات مع 25 أستاذًا في متوسطات مختلفة ويدرسون مواد مختلفة حيث قدمت لهم جملة من الأسئلة مثل متى تقوم بعملية التقويم؟ وهل تبنى أسئلة الامتحان بطريقة تحاول فيها محاربة ظاهرة الغشّ؟ وغيرها. وعلى أساس إجابات الأساتذة وباعتماد على استبيان التقويم التربوي قمت ببناء الاستبيان.(انظر الملاحق)

وتم تطبيق الاستبيان الذي يحتوي على 23 بند مقسم إلى محورين المحور الأول الاختبارات المقالية ودورها في التخفيف من ظاهرة الغشّ والمحور الثاني الاختبارات الموضوعية ودورها في التخفيف من ظاهرة الغشّ.

وقد تم تصحيح الاستبيان بالاعتماد على الأوزان الفقرات الخاصة ببدائل الاجابة الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم(08): بدائل وأوزان الفقرات للأداة

بدائل الاجابة	دائما	أحيانا	أبدا
الأوزان	3	2	1

4.2- الخصائص السيكومترية:

- الصدق:

ويقصد به أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه أي أن يكون بنود الاختبار على علاقة وثيقة بالخاصية التي يقيسها. (معمرية، 2007، 131)

ولصدق الأداة تم الاعتماد على طريقتين هما:

1- صدق المحكمين:

فقد تم الاعتماد على صدق المحكمين في هذا الاستبيان حيث تم توزيع الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المختصين في علوم التربية بجامعة الوادي.

وكان الغرض من هذا معرفة ما يلي:

- مدى ملائمة البنود
- مدى سلامة كل الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه
- مدى ملائمة البدائل

2 - الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) :

اعتمدت الباحثة في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ البيانات العينة الاستطلاعية، تم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27 % في كل مجموعة.

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول (09) :الصدق التمييزي للأداة

	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحرية T	مستوى الدلالةT
عليا	16	56.38	1.86	12.25	30	دالة عند 0.01
الدنيا	16	46,5	2.63			

من خلال الجدول (09)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 56.38 وانحرافها المعياري يساوي 1.86، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 46.5

وانحرافها المعياري يساوي 2.63، في حين نجد قيمة T تساوي 12.25 عند درجة حرية 30 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، بناءً على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالمقياس يمكننا من التمييز بين المجموعتين، إذا يمكن القول بأن المقياس يتمتع بالصدق التمييزي .

ـ الثبات :

هو مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين أو أكثر على نفس الأفراد في ظروف ومناسبات مختلفة. (معمرية، 2007، 184)

1ـ التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (**ألفا كرونباخ**) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) وكذا بطريقة **أوميقا مكدونلد** (ω) النتائج مدونة في الجدول التالي :

الجدول (10) : الثبات للأداة

المقياس	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة معامل أوميقا m	القرار
.....	23	**0.72**	0.78	دالة إحصائيا

من خلال الجدول (10) نجد أن قيمة **ألفا كرونباخ** للمقياس، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود المقياس تساوي 0.72، وكما نجد أن قيمة **أوميقا مكدونلد** للمقياس تساوي 0.78، وبذلك يمكن القول بأن المقياس ثابت.

3ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) والتي من بينها مايلي:

المتوسط الحسابي: أنه مجموع القيم مقسوم على عددها.(سليمان وهندي، 1995، 51)

الانحراف المعياري: يستخدم لمقارنة مجموعة الافراد للعينة .

اختبار TesT –T: يستعمل لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات المجموعات وهو مقياس الكمي لتشتت الدرجات حول المتوسط.

التباين: هو المقياس الكمي لتشتت الدرجات حول المتوسط.(مقدم، 2003، 70)

الفصل الرابع:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة
2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد القيام بالإجراءات المنهجية لتطبيق الدراسة تحصلنا على النتائج التي سيتم عرضها وتحليلها ومناقشتها ضمن هذا الفصل.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف جنسهم".

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار "**ت**" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **$SPSS_{25}$**، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (11): قيمة T ودلالتها الإحصائية للفروق بين الجنسين (ذكر،انثى)

	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة T محسوبة	درجة الحرية	دلالة T
ذكور	64	56.59	4.26	0.76	غير دالة احصائيا	0.19	111	غير دالة احصائيا
اناث	49	56.45	3.72					

من خلال الجدول (11)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي 56.59 وانحرافهم المعياري يساوي 4.26، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث يساوي 56.45 وانحرافهم المعياري يساوي 3.72، في حين نجد قيمة اختبار التجانسF تساوي 0.76 وهي غير دالة إحصائيا وعليه يمكن القول بأن مجموعة الذكور والإناث متجانستين وعليه بلغت قيمة T تساوي 0.19 وهي غير دالة إحصائيا عند درجة حرية 111، بناءً على نرفض الفرض القائل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظرهم الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف جنسهم"ونقبل الفرض الصفري القائل بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف جنسهم".

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف مادة التدريس".

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار "**ت**" لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{25}$ ، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (12) :قيمة T ودلالتها الإحصائية للفروق بين المادة التدريس (علمية،أدبية)

	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F محسوبة	دلالة F	قيمة T محسوبة	درجة الحرية	دلالة T
أدبية	72	55.85	3.17	0.87	غير دالة احصائيا	2.45	111	دالة احصائيا عن مستوى دلالة 0.05
علمية	41	57.73	4.29					

من خلال الجدول (12)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة المادة الأدبية يساوي 55.85 وانحرافهم المعياري يساوي 3.71، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة المادة العلمية يساوي 57.73 وانحرافهم المعياري يساوي 4.29، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 0.89 وهي غير دالة إحصائيا وعليه يمكن القول بأن مجموعة المادة الأدبية والمادة العلمية متجانستين وعليه بلغت قيمة T تساوي 2.45 وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية 111 ومستوى دلالة 0.05، بناءً على نقبل الفرض القائل بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف مادة التدريس".

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول اساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، بين 5 و10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) .

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{25}$، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (13) :قيمة F ودلالتها إحصائية للفروق بين المجموعات الثلاثة

		عدد أفراد مجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالة F
اسم المتغير	**أقل من 5 سنوات**	30	55.23	4.13	2.19	غير دالة احصائيا
	بين 5 إلى 10 سنوات	32	56.91	3.74		
	أكثر من 10 سنوات	51	57.06	4.02		

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (13) أنه بالنسبة المتوسط الحسابي لمجموعة الأقل من 5 سنوات يساوي 55.23 وانحرافهم المعياري يساوي 4.13، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة بين 5 سنوات وأقل من 10 سنوات يساوي 56.91 وانحرافهم المعياري يساوي 3.74، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الأكثر من 10 سنوات يساوي 57.06 وانحرافهم المعياري يساوي 4.02، في حين بلغت قيمة " F "2.19 وهي غير دالة إحصائيا، وعليه نرفض الفرضية الثالثة القائلة بأنه "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف الخبرة المهنية (أقل من 5سنوات، بين 5 و10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)" ونقبل

الفرض الصفري القائل بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظرهم حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف الخبرة المهنية (أقل من 5 سنوات، بين 5 و10 سنوات، أكثر من 10سنوات)".

2-تفسير ومناقشة فرضيات الدراسة:

2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف جنسهم "وكانت النتيجة تشير إلى" عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف جنسهم" وهذا ما أكدته النتائج في الجدول (11) أن رأي الأساتذة من الجنسين حول أساليب التقويم واحدة وذلك راجع إلى نوع التكوين الذي يتلقوه في المراكز التكوين التحضيري/ البيداغوجي نفسه حيث يكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية مثل علوم التربية وعلم النفس وتعليمية مادة التخصص والتشريع المدرسي بحجم ساعي يقدر بـ 180 ساعة ويتولى تأطيرهم ومتابعتهم مفتشو التعليم المتوسط والأساتذة المكونون وغيرهم حيث يتم تكوينهم حسب المواد والتخصص ويلزمون بإعداد تقرير نهاية التكوين ولكن لا يتكونون في ما يخص أساليب التقويم لذلك نجد الأساتذة والأستاذات ليسوا على دراية كافية بأساليب التقويم المتنوعة، حيث يعتمدون على طريقة الاختبار ذلك نتيجة ان تكوينهم عادة ما ينصب في الجوانب الأربعة التالية وهي: التحكم المعرفي، والقدرة على توصيل المعارف العلمية إلى المتعلمين والإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجية التعلم، والجانب العلائقي، حيث أننا في الجزائر لا توجد مدارس تهتم بالذكور أكثر من الاناث أو العكس وهذا ما تطابق مع ما جاءت به دراسة يوسف خنيش(2005) التي توصلت إلى وجود صعوبات في التقويم في مرحلة لتعليم المتوسط مع عدم وجود فروق بين الجنسين وبين الأساتذة خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية وخريجي الجامعات وتوصلت إلى كشف قدرة الأساتذة التعليم المتوسط على استعمال الاستراتيجيات اللازمة، ودور الخبرة في منح أساتذة التعليم المتوسط الاستراتيجيات اللازمة مع عدم وجود فروق بين الجنسين في مصادر الاستراتيجيات مع وجود فروق بين الأساتذة خريجي الجامعات وخريجي المعاهد التكنولوجية للتربية.

وأن رؤية الأساتذة من الجنسين لظاهرة الغشّ وأساليب التقويم المستعملة واحدة وأن في اعتقادهم أن نوع الأسلوب المتبع في التقويم له الدور الكبير في الحد أو الرفع من حالات الغشّ وذلك راجع إلى الاختبارات المدرسية ترتكز على الحفظ والتعلق الكبير بالنقطة ودورها الاجتماعي من خلال التباهي والتفاخر الأسر والمتعلمين وتساهل البعض على هذا السلوك وتواطؤ البعض الأخر معهم أثناء حراستهم في الامتحانات حيث أن هذه الظاهرة تخل بالعملية التعليمية وتهدم أحد أركانها الأساسية وهو ركن التقويم الذي يؤدي الغشّ لتزييف نتائجه مما يضعف فاعلية النظام التعليمي ككل ويعوقه عن تحقيق أهدافه.

وعلى الأساتذة الاعتماد على أسس وقواعد ينبغي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار حتي يكون الاختبار فاعلا ومؤديا للأغراض المترتبة عليه وتتمثل هذه الاسس فيما يلي: تحديد الغرض من الاختبار حيث يجب على الأستاذ أن يحدد الهدف اللازم من ذلك الاختبار بل ويحدده بدقة متناهية لما يترتب على هذا الهدف من نتائج فالأهداف التي يوضع من أجلها الاختبار كثيرة ومتباينة وقد يكون الغرض منه قياس تحصيل التلاميذ بعد الانتهاء من دراسة جزء من المنهج الدراسي وقد يكون الهدف من الاختبار تشخيصيا لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعات محددة التي يتم تنفيذها في البرامج العلاجية ولكن لما يقوم التلميذ بالغشّ فإن الأستاذ لا يستطيع العلاج نقاط الضعف وأن طبيعة الأسئلة تتحكم في ظاهر ة الغشّ حيث ان هناك نوعان من الأسئلة منها الموضوعية والمقالية التي هي نوع من الأسئلة التي تعتمد على الاجابة الحرة للتلميذ تلك الاجابة التي ينشئها بطريقته الخاصة أما الأسئلة الموضوعية هي تلك الأسئلة التي تكون الاستجابة قصيرة وأجابتهم محددة بمعنى أن هناك إجابة واحدة لكل سؤال كما عرفت بالموضوعية بأن تصحيحها بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح في تقدير الدرجة وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كمعيار للتصحيح يعتمد عليه جميع المصححين في المادة الواحدة وأن من أنواعها أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة ملء الفراغ وهذا النوع من الأسئلة التي تدفع التلميذ إلى الغشّ حيث أن تداول الإجابات بين تلاميذ يكون سهلا وهذا ما أشارت إليه دراسة الطيب فراد(2015)التي توصلت أن الذكور أكثر غشا من الإناث وأن طلبة العلوم يغشون أكثر من طلبة الفنون الجميلة ,ان الطلبة المولودين في كيباك هم أقل غشا من الطلبة المهاجرين.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف مادة التدريس "وكانت النتيجة تشير إلى "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول اساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف مادة التدريس "وهذا ما أكدته نتائج في الجدول(12) وذلك راجع إلى أن الأساتذة في تقويم يكون بين خيارين وهما: أن يتأكد من تحقيق أهداف كل وحدة ووصول تلاميذه إلى درجة كبيرة من التحكم وهو الشيء الذي يجعله يتخلى عن الكثير من الوحدات التدريسية باعتبار

المادة التي يدرسها مرتبطة بمدة زمنية وبحجم ساعي لا يجب عليه تجاوزه أما الخيار الثاني هو إتمام البرنامج الدراسي وهذا ما يجعله يحقق أهدافا سطحية ويليها تقويم سطحي خاصة في ظل كثافة برنامج المواد العلمية كمادة الرياضيات التي تلعب اليوم دورا هاما في حياة الانسان لأنها لا غني عنها في تنظيم مختلف النشاطات اليومية كالبيع والشراء وغيرهما واستثمار الوقت، ومن خلال هذا الاستخدام الواسع للرياضيات أصبح ينظر إليها على أنها نظام مستقل ومتكامل من المعرفة والطرائق للتعامل مع أنماط وعلاقات بالرموز والأشكال ونمط التفكير حيث أن لها فروع ومجالات منها الحساب والهندسة والتحليل الرياضي والإحصاء والاحتمالات وأن الهدف من تدريس هذه المادة هو تبصر التلاميذ بمقرر الرياضيات وفهم البنية المنطقية للمعرفة الرياضية وطبيعة البرهان الرياضي والقدرة على اجراء الحسابات بدقة وكفاءة واكتساب القدرة على حل المسائل الرياضية، حيث أن محكات التقويم في الرياضيات هو التوازي بين مهام وأساليب التقويم مع مناهج الرياضيات وأن تكون أدوات وأساليب التقويم مناسبة.

وتقويم قدرة التلاميذ على حل المسائل،حيث أن هذه المادة تتطلب أساليب التفسير والشرح و الاكثار من الامثلة فأن ذلك يتطلب مدة زمنية، ومادة العلوم الطبيعية التي تتعدد وتتنوع طرق التدريس فيها حيث لها طرق لفظية كالحوار ومناقشة وطرق علمية كالتجارب التي يقوم بها الأستاذ في الدرس ويجب علية أن يستثير التلاميذ من خلال توفير الدافعية والرغبة في التعلم وبعدها يقوم بتنفيذ التجربة حيث يكتسب التلاميذ مفاهيم جديدة توصلوا إليها بأنفسهم، ويتوصلون إلى قاعدة نهائية مستخلصة من الدرس،وأن التقويم في هذه المادة يكمل في بلوغ الأهداف ومدى إفادة التلاميذ من الدروس من خلال طرح أسئلة شفهية بعد القيام بالتجربة أكثر أما المواد الأدبية لا تحتاج الكثير من الشرح قد نستطيع أن نركز على جزء من البرنامج وتجاهل الجزء الآخر، والأستاذ يقوم وضع النقاط والاكتفاء بوضع رتب وتصنيف التلاميذ حيث يكون ملزم بتوحيد المواضيع الاختبارات الفصلية حسب المادة التعليمية التي يدرسونها والمعنى بالتقييمات هذا ما يجعله يسعى إلى إتمام البرنامج لمادته المحدد للفصل كمادة الاجتماعيات التي تشاع فيها العديد من الافكار والآراء والتي ترتبط بالحفظ والاستظهار وتبعد عن الفهم والإبداع وكثيرة الاحداث وهي تشمل التاريخ والجغرافيا التي تدور مواضيعها حول البيئة والمناخ والطبيعة، وأن منهاجها يضم مفاهيم ومصطلحات، ومقررها

الدراسي يضم العديد من الدروس، وهذا هو السبب في تفشي ظاهرة الغشّ لأنها تعتمد على الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية في الوضعية الإدماجية فقط، أما مادة اللغة العربية التي تحتوي على العديد من الدروس كالمطالعة والقواعد حيث أنّ التقويم فيها يعتمد على معرفة مدى تحقيق الهدف من تدريس هذه المادة هو الوصول بالتلاميذ إلى الاداء اللغوي السليم تعبيرا وفهما، وهي تتضمن العديد من المهارات سواء كانت قراءة أم كتابة، حيث تعتمد في التقويم على حل الواجبات المنزلية والمشاركة في القسم والاختبارات الشفهية التي تساعد الأستاذ على كشف الاخطاء وسرعة تصحيحها والتحريرية وهذا ما أشارت إليه دراسة نادية صالح عويضه –كيال (2011)التي توصلت أن آراء الطلبة الدراسات العليا ايجابية بدرجة متوسطة نحو استخدام اساليب الاختبارات والأبحاث، بينما آراءهم ايجابية بدرجة مرتفعة نحو استخدام اساليب المشاركة والحضور، ويفضل الطلبة اساليب التقويم التي تعتمد على التدريبات الميدانية والمشاريع ودراسة حالة، ووجود فروق إحصائية في متوسط آراء الطلبة الدراسات العليا نحو الاختبارات تعود لمتغير التخصص والجنس والكلية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط آراء طلبة الدراسات العليا نحو الابحاث تعود لمتغير التخصص والكلية ومستوى الاكاديمي ومتغير المعدل التراكمي.

ووجهة نظر أساتذة حول الغشّ تتعلق بمادة التدريسية اذا كانت ادبية أو علمية فأساتذة المواد الأدبية موادهم تعتمد على الحفظ والسرد وطريقة التعبير الانشائي بينما أساتذة المواد العلمية تعتمد على الفهم والتطبيق ونوعية أسئلة الاختبار وهذا ما أشارت إليه دراسة د. فاضل عبيد حسون وآخرون(2007)التي توصلت الي النتائج التالية: انتشار ظاهرة الغشّ في التخصصات الانسانية أكثر مما موجود لدى طلبة التخصصات العلمية، لدى طلبة ذوي دافعية الانجاز الواطئ أكثر من ذوي دافعية الانجاز العالي، لدى طلبة الذين يعانون من الضعف والقسوة والحماية أكثر من غيرهم، يحاول الطالب الغشّ متى أتيحت له الفرصة أو شعر في ضعف الرقابة وتطبيق القانون وصعوبة الأسئلة أو عدم اكتراث الأبوين بنتائج عملية الغشّ.

2-3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ تعزى لمتغير سنوات الخبرة" وكانت النتيجة تشير إلى "عدم

وجود فروق ذات دالة إحصائية في وجهة نظرهم حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ" وهذا ما أكدته نتائج الجدول (13) وذلك راجع إلى أن كل الأساتذة يواجهون الظروف ويعانون ضغوطات سياسية واقتصادية ورغم ذلك فإن الخبرة المهنية تكون فعاله في إبراز الفروق بينهم وفي ظل الظروف البيئة المدرسية التي تعاني نقص في الامكانيات واكتظاظ الاقسام بالتلاميذ ورغم هذا كله أن هناك تنوع في أساليب التقويم التي يمكن أن يتميز بها أصحاب الخبرة المهنية برغم من كثرة الأعباء التدريسية وكثرة متطلبات المدرسية وضعف مستوى الرضا الوظيفي الناتج عن ضعف الرواتب وقلة الحوافز وهذا ما تطابق مع ما جاءت به دراسة مسعودي أمحمد (2011)والتي توصلت أن المعلمين يواجهون صعوبات في التقويم المتعلمين بدرجة متوسطة في الشكل العام والصعوبات الاكثر شيوعا من وجهة نظرهم هي التي لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي في التقويم، وأنه لا يوجد فروق بين المعلمين في الصعوبات مهما كان جنسهم وتكوينهم في الشكل العام بينما يختلفون في الصعوبات التي لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي.

الأساتذة ذوي الخبرة المهنية يختلفون في الرأي حول ظاهرة الغشّ المدرسي وذلك بسبب الحدوث المتكرر لهذه الظاهرة نتيجة صعوبة الامتحانات وأهميتها بالنسبة إلى التلاميذ والرقابة والتهاون في تطبيق العقوبات وأن الأسلوب الخاطئ في التدريس يساعد على نشرها فعدم تحقيق الانسجام ويعني الشرح والتحليل بشكل جيد للتلاميذ يجعلهم غير فاهمين للموضوع خصوصا إذا كانت المناهج صعبة عليهم وانعدام الضمير الأخلاقي وضعف الوازع الديني له دور في ذلك .

والأساتذة ذوي الخبرة المهنية ومن خلال القيام المتكرر ببناء أسئلة الامتحان أصبحوا يعرفون استجابات التلاميذ وقدراتهم العقلية على التعامل مع الاختبارات وفي المقابل هنا اساتذة لا يقومون ببناء أسئلة الامتحان بل يأتون بها من أستاذ أخر أو من مدرسة أخرى، أنّ للخبرة المهنية دور كبير في بناء أسئلة الامتحان حيث أن الأساتذة ذوي الخبرة المهنية في التدريس تصبح لديهم كفاءة ومهارة ومعارف مكتسبة عن طريق التجربة والممارسة في العمل التي تدفعه إلى تجديد والإبداع والتطوير وتصبح لدية أسس للمادة التي يتخصصون بها ويكون لديه اعتقاد جازم بالمعلومات التي لدية وهذا يساعده على قدرة في الشرح للتلاميذ وحيث أن الممارسة الفعلية في مجالهم هي تأهيل أكاديمي وتصبح لديهم قدرة أفضل على تخزين

المعلومات مشكلة في ذاكرة طويلة المدى حيث أن لما يسأل أحد التلاميذ تكون لدية الاجابة مباشرة وتكون لديهم طرق غير تحليلية وسريعة في التوصل إلى حل مناسب للمشاكل التي تواجههم وأن الخبرة الجيدة تجمع بين ما هو حسي وجسمي وعقلي وانفعالي بشكل متوافق ومتكامل وتكون مرنة قابلة للتغيير والتبديل ولا تتعارض مع التصحيح واكتساب خبرات جديدة المكتسبة وأن عندما يمارس الفرد نفس المهنة لمدة سنوات ويشرف على جماعته لما يكون أستاذ مكون يعتبر بذلك خبيرا ويكون مرن متغير مع وضعيات العمل ،حيث أن مشاركته في الدورات التكوينية وكان البحث يؤدي إلى تنمية قدراته المختلفة وهذا بعني ان التكوين البيداغوجي له دور في تكوين الخبرة وتنمية قدرات الافراد كعمال متكونين ثم كعمال مكونين عن طريق الخبرة، حيث يساعدهم التكوين البيداغوجي في معرفة الاستراتيجيات والوسائل البيداغوجية التي ستساعدهم كأساتذة مكونين، والخبرة المهنية تساعدهم على التحفيز في العمل وتأدية مهامه براحة نفسية وسهولة وبساطة في التطبيق.

فالخبرة المهنية تكون بمثابة تكوين في مكان العمل حيث يعيش ويكشف المعارف التي يحتاجها بنفسه والوعي بتجربته ومستوى مكتسباته، وأكثر من ذلك الطريقة التي يتفاعل بها وتجريب الاختبارات الشخصية بكل حرية للتسوية التي يجدها ملائمة هذا ما أكدته دراسة محمد بن أحمد محمد الهمشري(2006)التي توصلت إلى يوجد اختلافات ذات دلالة إحصائيا في استجابات المعلمين تجاه المشكلات الاجتماعية وفقا لمتغير الوظيفة (مدير– مرشد – معلم مادة) ،أن عبارة عدم وجود الوقت الكافي للطلاب لتأدية الامتحانات وعبارة عدم وجود الوقت الكافي للمذاكرة لم تلق تلك العبارتين قبولا من المعلمين لأن الوقت غالبا ما يكون كافيا لأداء الاختبارات. وأن الطلاب الذين يغشون يرغبون في النجاح دون جهد وأنهم يهملون المذاكرة المستمرة خلال العام . وأن التهاون في تطبيق العقوبات يزيد ويشجع تلك الظاهرة.حيث هناك 2912 حالة غشّ موزعة على مناطق المملكة العربية السعودية.ولا يوجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو المشكلات التربوية باختلاف متغير الخبرة.أن هؤلاء الطلاب لا يتحملون المسؤولية لذا يقومون بمثل هذه الأعمال.وأن غياب الطلاب يؤثر في زيادة المشكلة، وأن هناك علاقة بين المشاكل الاجتماعية وتلك الظاهرة. وضغط الوالدين له أثر كبير في لجوء الطالب للغش في الامتحانات .لم تلق عبارة تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم على الغشّ قبولا بين أفراد العينة.لا

توجد فروق بين نوع التعليم (حكومي – خاص) في تلك الظاهرة .وأن أهم وسائل الغشّ التي يستخدمها الطلاب هي الأوراق الصغيرة التي يدون عليها الطالب المعلومات، والهاتف المحمول، والنظر إلى ورقة زميله ، والكتابة على الطاولة، والهمس بين الطلاب، وقيام الملاحظ بمساعدة الطالب ، وتبادل الأوراق .

استنتاج عام:

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على آراء الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ في الامتحانات من خلال دراسة الميدانية على عينة من الأساتذة من متوسطات مختلفة في ولاية الوادي بدلالة متغير الجنس ومادة التدريس والخبرة المهنية وعلية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف جنسهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف مادة التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأساتذة حول أساليب التقويم وظاهرة الغشّ باختلاف الخبرة المهنية.

خاتمة

خاتمة

يعتبر التقويم من المواضيع الهامة جدا في ميدان التربية والتعليم ونظرا لأهمية أساليب التقويم يظهر تأثيرها على ظاهرة الغشّ فهي متنوعة لدى الأستاذ الذي يملك قدرات ومهارات وخبرة مهنية التي تؤهله لاختيار الأسلوب الأنسب لتقويم تلاميذه ومعرفة نقاط ضعفهم وقوتهم، حيث يعتبر التلميذ محور العملية التعليمية لذا لابد من التركيز على الاساليب التي تناسب قدراتهم وأن الاختبارات هي من أهم المتغيرات المؤثرة على ظاهرة الغشّ.

وانطلاقا من ملاحظة هذه الظاهرة، سلطت الضوء عليها وأسفر ذلك عن طرحي للعديد من التساؤلات حول أساليب التقويم ودورها في التخفيف من ظاهرة الغشّ في الامتحانات.

ومن خلال هاته الدراسة حاولت الإجابة على هذه التساؤلات باتباعي المنهج الوصفي الاستكشافي الذي يتناسب مع طبيعة هذا الموضوع المدروس بتقنية المقابلة باستخدام الاستبيان كأدوات للقياس، طبقت على مجموعة من الأساتذة في التعليم المتوسط ومن خلال نتائج هذا التطبيق توصلت إلى أن لأساليب التقويم دور في التخفيف أو الرفع من ظاهرة الغشّ في الامتحانات.

وأتمنى أن هذا الموضوع يثري المكتبة العلمية من خلال النتائج التي توصلت إليها.

الاقتراحات:

- تكثيف الندوات التربوية والدورات التكوينية لتدريب الأساتذة على كيفية استعمال أساليب التقويم
- تصميم برنامج تدريبي ينمي مهارات الأساتذة في ممارساتهم لعملية التقويم
- دراسة ظاهرة الغشّ في مراحل تعليمية أخرى.
- دراسة أسباب الغشّ في الامتحانات واقتراح حلول لمعالجة هذه الظاهرة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أبو حويج، مروان والخطب، إبراهيم وأبوا مغلي، سمير(2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.** (ط1). عمان: الدار العلمية الدولية.

ابو سل، محمد عبد الكريم(2002). **قياس وتقويم تعلم الطلبة** (ط1). الأردن: جامعة الأزهر.

أبو علام، رجاء محمود(2004).**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية.**(ط4). د ب:دار النشر للجامعات

أبو لبده، سبع(1985). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي** (ط3). الأردن: مطابع التعاونية.

الأزهر، الطبيب، أحمد محمد (1999). **التقويم والقياس النفسي والتربوي** (د. ط). الإسكندرية: المكتب الجامعي.

الأغبري، عبد الصمد(2012). **الادارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر** (ط3). لبنان. دار النهضة العربية.

امطانيوس، ميخائيل (1995). **التقويم التربوي الحديث**(د. ط). ليبيا: جامعة سبها.

التير،مصطفى عثمان وأميمين، عثمان علي(2002). **التغير في أنساق القيم ووسائل تحقيق الأهداف نموذج الغشّ في الامتحانات**(د. ط). القاهرة: دار الكتيب الجديدة المتحدة.

جابر، عبد الحميد جابر(2002). **اتجاهات و تجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس.** (د. ط). القاهرة: دار الفكر العربي.

الجرجاوي، زياد بن علي بن محمود(2010).**القواعد المنهجية لبناء الاستبيان** (ط2). فلسطين: مطبعة أبناء الجراح.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2001). **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالعلم الذاتي.** (ط2). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الحثروبي, محمد الصالح (2002). **المدخل إلى التدريس بالكفاءات.** (د. ط). الجزائر: دار الهدى.

الحريري، رافدة وبن رجب، زهرة(2008). **المشكلات الصفية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية**(د.ط). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حمدان، محمد زياد(2001). **أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية** (د.ط), عمان: دار التربية الحديثة.

خضر، رشيد فخري (2005). **التقويم التربوي**. (د. ط). دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

خوري، توما جورج(1994).**الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها**(ط2). لبنا: المؤسسة الجامعية للتدريبات الدولية.

ربيع، هادي مشعان والغول، اسماعيل محمد(2007). **المرشد التربوي ودوره الفعال في حل مشاكل الطلبة** (ط1). (د.ب): دار عالم الثقافة.

الزراد، فيصل محمد خير(2002). **ظاهرة الغشّ في الاختبارات الاكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات** (د.ط). الرياض: دار المريخ.

سليمان، عبد الرحمن وهندي محمود إبراهيم(1995)**الاحصاء التطبيقي**(ط2) السعودية: مطابع جامعة الملك سعود.

الشبلي، إبراهيم (1984). **تقويم المناهج باستخدام النماذج**. (د. ط). بغداد: كلية التربية بالجامعة المستنصرية.

الطناوي، عفت مصطفى(2009).**التدريس الفعال تخطيطه. مهاراته. استراتيجياته** (ط1). الأردن: دار الميسرة.

الظاهر، زكريا محمد وآخرون(2002). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**(ط1).الأردن الدار العلمية.

عبد الرؤوف، طارق والمصري، ايهاب عيسى(2014) **علم النفس المدرسي** (ط1)مصر: مؤسسة طليبة للنشر والتوزيع القاهرة.

عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد(1999) **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل التطبيقات**. (ط2). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عريبات، بشير محمد(2006)**إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم** (ط1).عمان: دار الثقافة.

عفانه، عزو واللولو، فتحية (2004). **المنهاج المدرسي أساسياته ـ واقعه ـ أساليب تطويره**. (د. ط). غزة: الجامعة الإسلامية.

علام، صلاح الدين محمود (2007). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**. (د.ط). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

عميرة، ابراهيم بسيوني(1991). **المنهج عناصره**(ط3). القاهرة: دار المعارف.

العمايرة، محمد حسن(2007). **المشكلات الصفية، السلوكية، التعليمية، الاكاديمية، مظاهرها وأسبابها وعلاجها**(ط2). عمان: دار الميسرة.

عودة، أحمد (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية.** (ط6). الأردن: دار الأمل.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2014)**المنهج التعليمي والتدريسي الفاعل** (د.ط) مصر: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفرضاف، عبد اللطيف والفاربي، عبد العزيز(1990). **كيف ندرس بواسطة الأهداف.** (د.ط). (د. ب).(د. د).

قاسم، محمد ناجي ومنسي، محمد عبد الحليم وصالح، أحمد (2003). **التقويم التربوي ومبادئ الاحصاء.** (د. ط). الإسكندرية: شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.

كوافحة، تيسير مفلح (2003). **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة.** (د. ط). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

اللقاني، فاروق عبد الحميد(1984) **مشكلة الغشّ في الامتحانات، بحث ميداني.** صحيفة المكتبة (المجلد5). القاهرة: جمعية المكتبات المدرسية.

مذكور، علي أحمد(1998) **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**(ط1). مصر: دار الفكر العربي.

معمرية، بشير (2007). **القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب الباحث.** (ط2). الجزائر: منشورات الحبر.

مقدم، عبد الحفيظ(2003). **الاحصاء والقياس النفسي والتربوي**(د.ط). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

المقرم، سعيد خليفة(2001). **طرق التدريس العلوم المبادئ والأهداف**(ط1).الأردن: دار الشروق.

ملحم، سامي محمد(2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية** (د.ط). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد (2005). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. (د. ط). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ماهر، أحمد(2006). **الاختبارات واستخدامها في إدارة الموارد البشرية والافراد**(ط1). مصر: الدار الجامعية.

النجار، فايز جمعة وآخرون(2008)**أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي** (د.ط). عمان: دار المحامد.

نمر، مصطفى نوال(2012). **استراتيجيات التقويم في التعليم**. (ط1). عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

هندي، صالح وآخرون (1989). **تخطيط المنهج وتطويره**. (د. ط). عمان: دار الفكر.

ابن منضور(1988). لسان العرب الحيط،(العدد5). (ط1). بيروت: دار الجليل(القاف والميم).

حسون، عبيد فاضل وشاقي، حسين الشريفي وسعد، خليفة(2007) مجلة جامعة كربلاء العلمية، أثر المعاملة الوالدية في ظاهرة الغشّ الدراسي والدافع للإنجاز على طلبة الجامعة في ليبيا العظمى، المجلد الخامس (العدد الرابع).

حسين،سعد محمد(2015).المجلة الليبية العالمية. الأبعاد الاجتماعية لظاهرة الغشّ في امتحانات (العدد الثاني).جامعة بنغازي:ليبيا.

حمدان، زياد محمد(1995). مجلة الباحث، الغشّ في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية(العدد الاربعين).

خالدي، سليمان(2011). جامعة، ظاهرة الغشّ في الامتحانات البحروت لدى الطلاب العرب واليهود أثناء المرحلة الثانوية في اسرائيل(العدد15).

الطيب، فراد(2015) مجلة سيدتي، دراسة عن الغشّ في الامتحانات الذكور أكثر غشا من الاناث: تونس.

فتحي، يوسف مبارك(1995). التربية، دراسة تقويمية لامتحانات في مادة التاريخ في ضوء المستويات والموضوعية(العدد20). جامعة الأزهر: مصر

المشهداني، فهيمة كريم(1989).مجلة آداب الرافدين، الأسباب الدافعة إلى الغشّ في الامتحانات: دراسة ميدانية على طلبة الآداب بجامعة الموصل(العدد التاسع عشر)

مسعودي،أمحمد(2016).مجلة الدراسات نفسية والتربوية، صعوبات تقويم المتعلمين(عدد 17).المركز الجامعي عين تموشنت:الجزائر.

الرسائل الجامعية:

الحارثي،صبحي بن سعيد عويض(1999).الاتجاه نحو الغشّ الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف.رسالة ماجستير.غير منشورة.جامعة أم القرى :المملكة العربية السعودية.

خنيش،يوسف(2005). صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة لتغلب عليها. رسالة ماجستير. غير منشورة. جامعة الحاج لخضر: باتنة.

صوافي،مرزوق(2014).علاقة الغشّ المدرسي بالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط.مذكرة ليسانس.غير منشورة.جامعة د.مولاي لطاهر:سعيدة.

عفانة،محمد عطية أحمد(2011).واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة.رسالة ماجستير.غير منشورة. الجامعة الإسلامية:غزة.

عناب،خولة(2014).أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة. مذكرة ماستر.غير منشورة.جامعة العربي بن مهيدي:أم البواقي.

عويضة ـ كيال ـ صالح نادية(2011). آراء الطلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت. رسالة ماجستير.غير منشورة. جامعة بيرزيت: فلسطين.

كريدم الزبيدي، عوض أحمد(2011).واقع استخدام معلمي ومعلمات العلوم أساليب التقويم البديل من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث.رسالة ماجستير.غير منشورة.الليث.

محبوب،خزاني ولومي،محمد العربي وقريدة،يحي (2011).اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة الغشّ في الامتحانات.مذكرة ليسانس.غير منشورة.المركز الجامعي:الوادي.

المطيري،عيسى بن فرج(2010).الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة.رسالة دكتوراه.غير منشورة.جامعة أم القرى:بمكة المكرمة.

الهمشري، محمد بن أحمد محمد(2006). بعض المشكلات التربوية والاجتماعية المرتبطة بظاهرة الغشّ في الثانوية للبنين بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه. غير منشورة. جامعة الازهر: السعودية.

هويدي،سمية وزايد،نبيلة(2010).اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو عملية التقويم التربوي . مذكرة ليسانس.غير منشورة .المركز الجامعي:الوادي.

الملاحق

ملحق (01): قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للاستبيان

الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	مكان العمل
أحمد فرحات	علم النفس	دكتوراه	جامعة الوادي
عبد الرزاق باللموشي	علوم التربية	دكتوراه	جامعة الوادي
عبد للطيف قنوعة	علم النفس التربوي	ماجستير	جامعة الوادي
عمار حمامة	علم النفس	دكتوراه	جامعة الوادي
أحمد جلول	علم النفس الاجتماعي	دكتوراه	جامعة الوادي
بلقاسم عوين	علم النفس	دكتوراه	جامعة الوادي

ملحق (02):مقابلات

الاسئلة:

1. متى تقوم بالعملية التقيمية؟
2. ماهي الاساليب التي تعتمد عليها في ذلك؟
3. هل تتعبون في بناء أسئلة الامتحان أم لا؟
4. ماهي أنواع الاختبارات التي تعتمدون عليها في التقييم مقالية أم موضوعية؟لماذا؟
5. هل الاختبارات التي تقوم بها تساهم في تخفيف من ظاهرة الغش في الامتحانات؟
6. هل يوجد أسلوب أو مقياس معين تعتمدون عليه في بناء أسئلة الامتحان؟
7. هل تعتمدون على الاختبارات فقط في تقويم التلميذ؟

مقابلات	الاساتذة	الاجابة
مقابلة الاولى	أستاذة لغة عربية	1- في كل حصة حيث في بداية نسترجع الدرس السابق وبعدها في الوسط أسئلة تكوينية وفي نهاية اسئلة ختامية 2- أساليب التقويم:كتابة تعبير، كراس ،اسئلة شفوية،الامتحان 3- عادي تكون الاسئلة سهلة،متوسطة ،صعبة 4- موضوعية بسب المرحلة 5- غموض، نعم 6- نعم يوجد مثل افهم النص ،أفهم قواعد لغتي،أتذوق النص،وضعية الادماجية 7- تعبير كتابي
مقابلة الثانية	أستاذة فيزياء	1- بعد النشاط لمعرفة إذا اكتسبوا المورد أم لا 2- تمرينات،سلوكات ،الامتحان 3- متوسطة 4- موضوعية بحكم المرحلة 5- أساليب لتحد من ظاهرة الغش 6- مقياس تدرج في سهولة وصعوبة 7- الامتحان
مقابلة الثالثة	أستاذة علوم	1- يكون في أول العام تقويم تشخصي وفي مسار الحصة تقويم تكويني في نهاية الحصة ختامي 2- من خلال وضعيات 3- يحتاج الى التفكير لأنه كل درس يحتوي على كفاءة 4- موضوعية 5- من خلال اعادة ترتيب الاسئلة لكي لايجد وقت للغش 6- يوجد مقياس 7- وضعية ادماج موارد في كل نهاية حصة نحل وضعية
مقابلة الرابعة	استاذة رياضيات	1- أول العام وفي بداية الحصة وفي الحصة 2- تقديم أسئلة شفوي وكتابية 3- يوجد صعوبة 4- موضوعية 5- لايوجد حالات غش بحكم المادة 6- سهل ،متوسط،صعب،وآخر للمتميزين 7- ليس الاختبار فقط يقيم التلميذ

مقابلة الخامسة	أستاذ لغة الاجنبية	1- في نهاية كل نشاط 2- سلوك ،مشاركة ،كراس ،الانضباط 3- يوجد قليل من التعب ولكن بالتنسيق مع الاساتذة يكون أسهل 4- موضوعية بحكم المرحلة 5- سهولة الاختبار لتفادي الغش 6- حسب مستوى التلاميذ
مقابلة السادسة	أستاذ اجتماعيات	1- تقييم أول السنة وتقويم تحصيلي في الاختبار والفرض 2- حسب مستوى التلاميذ 3- حسب المنهاج 4- تكون مركبة موضوعية ومقالية في الوضعية الادماجية 5- تجنب إجابة نعم و لا و الأسئلة لا تكون مطابقة 6- جزء أول أسئلة كلاسيكي والجزء الثاني أسئلة مقالية
مقابلة السابعة	أستاذ رياضيات	1- في بداية ونهاية كل مشروع 2- عبر عدة مراحل شفوية وكتابية 3- يوجد تعب 4- موضوعية 5- سهلو وصعبة وتعتمد على النتيجة 6- توجد طريقة معين وزاريا أربعة تمارين ووضعية ادماجية
مقابلة الثامنة	استاذ علوم	1- في بداية تشخصيه و فروض وامتحانات 2- مشاركة،انجاز بحوث،أعمال بيتية،اسئلة 3- نعم يوجد صعوبة خاصتا في الوضعية الادماجي 4- موضوعية 5- سهولة الغش بالنسبة لطبيعة المادة 6- تمرنين ووضعية ادماجية
مقابلة التاسعة	أستاذة لغة عربية	1- بداية كل حصة تكون شفوية وفي آخر كل مقطع تقويم كتابي وتقويم بع كل فصل 2- أسلوب كتابي،شفوي 3- يوجد صعوبة خاصتا في اختيار النص 4- أزدواجية حسب طيعة المادة 5- تبني الاختبار دون محاربة ظاهرة الغش على أساس الحراس 6- لا يوجد مقياس معين
مقابلة العاشرة	أستاذ تربية الفنية	1- في شهر مرة 2- الاعمال 3- لايوجد تعب لأن الدروس بسيطة 4- موضوعية 5- أكيد نبني الاختبار لمحاربة ظاهرة الغش 6- بسيطة ، متوسطة ،جيدة،أما الجانب التطبيقي لا
مقابلة حادية عشر	أستاذ لغة عربية	1- اخر كل نهاية مقطع فهم مكتوب النصوص،تعبير كتابي عن مقطع،والأسبوع الثالث تعبير فردي 2- نقطة، ملاحظة، تابع للسلم من خلال أخطاء املائية والحجم ،والمعلومات التي قرأها من قبل. 3- يوجد صعوبة 4- تكون في الوضعية ادماجية مقالية وموضوعية 5- خاصتا في تربية الاسلامية أما العربية لا تكون 6- يوجد حرية في الموضوع وترتبط بالنصوص التي قرأها من قبل ، اسنتاجية وحفظ والوضعية الادماجية تعبير بالنسبة التربية الاسلامية
مقابلة ثانية عشر	أستاذ لغة عربية	1- تقيم أثناء المادة تعليمية وتقيم بعد المادة العلمية 2- نتبع المناهج

		3- صعب تحضير المادة عرضها على مستوى تلاميذ تحضير الاسئلة 4- موضوعية توسيع دائرة الفهم وتركيز 5- استحضار الغش من خلال توسيع دائرة الفهم 6- أن تكون الامتحان ليس بالسهل ولن يكون من صعب إخراج امتحان
مقابلة ثالثة عشر	أستاذ لغة فرنسية	2- سلوك،لوازام،الحضور،نشاط،اعداد الواجبات 3- حسب طبيعة الدرس 4- موضوعية 5- تربية التلميذ قبل التعليم 6- يوجد مقياس
مقابلة الرابعة عشر	أستاذ اجتماعيات	1- آخر الدرس 2- الانضباط ، الكراس، المشاركة 3- بكل سهولة 4- موضوعية 5- اكيد 6- يوجد أسلوب معين
مقابلة الخامسة عشر	استاذة رياضيات	1- في آخر محورالمادة 2-الوظيفة تقويم تشخيصي 3- لايوجد تعب 4- موضوعية 5- ظروف اجراء الامتحان تدفع للغش 6- بسيط ويكون هندسي والثاني مزدوج
مقابلة السادسة عشر	استاذة عربية	1- بداية وأثناء ونهاية مقطع أقوم بالتقويم 2- المشاركة والكراس والانظباط 3- أكيد يوجد تعيب 4- موضوعية حسب المستوى 5- أكيد محاربة ظاهرة الغش 6- مراعاة مستويات التلاميذ
مقابلة السابعة عشر	أستاذة فرنسية	1- في نهاية الحصة وفي نهاية كل ميدان 2-الواجبات والمشاريع 3- لا 4- موضوعية 5- جزء منها 6- حسب المقاربة بالكفاءات
مقابلة الثامنة عشر	أستاذة لغة عربية	1- يوجد تقويم مرحلي وتقويم يومي وتقويم الاختبارات 2- شفوي،كتابي 3- أكيد يوجد تعب 4- موضوعية 5- أكيد مع مراعاة التلاميذ وأن يكون الاختبار في متناول الجميع 6- مقياس محدد من طرف الوزارة
مقابلة التاسعة عشر	أستاذة فرنسية	1- تقويم السلوك في الفصل ومشاركة تكون تفاعلية مرحلة الفروض والاختبارات والواجبات 2- اداء التلميذ تفاعل واستجواب وانضباط وسلوك في القسم 3- أكيد يجب أن تكون الاسئلة في متناول الجميع 4- موضوعية 5- أكيد تكون الاسئلة من فهم النص 6- يوجد مقياس
مقابلة العشرون	أستاذ اجتماعيات	1- في نهاية الدرس في نهاية الوحدة وفي نهاية الحصة 2- كتابية

		3- من حيث مستوى التلاميذ يوجد صعوبة 4- موضوعية 5- أكيذ 6- يوجد أسلوب معين
مقابلة الواحدة والعشرون	أستاذ فيزياء	1- آخر الحصة وآخر الوحدة وآخر المجال فرض والاختبار 2- أعتماد على العملي 3- على حسب المواضيع 4- موضوعية 5- أكيد لأنها طبيعة المادة تعتمد على الفهم 6- يجب أن يكون الاختبار يشمل جميع الفئات
مقابلة الثانية والعشرون	أستاذة أنكلزية	1- تقويم في آخر كل وحدة 2- واجبات منزلية وأسئلة شفوية 3- أكيد 4- موضوعية 5- يوجد مقياس
مقابلة الثالثة والعشرون	أستاذة علوم	1- بعد نهاية كل مورد من خلال وضعية الادماجية 2- فهم الوضعية 3- لا عادي يكون من خلال مضمون الدروس 4- موضوعية تكون على شكل وضعيات 5- أكيد من خلال الفهم 6- حسب مستوى التلاميذ
مقابلة الرابعة والعشرون	أستاذة لغة عربية	1- في كل يوم 2- المستوى والأخلاق والعمل في القسم 3- أحيانا حسب مستوى التلاميذ 4- موضوعية 5- أكيد 6- طبعا يوجد مقياس
مقابلة الخامسة والعشرون	أستاذ علوم	1- أثناء الدرس تقويم تحصيلي وتشخيصي وتكويني وتقويم في نهاية الوحدة 2- واجبات منزلية ونشاطات وتمارين 3- مراعاة الفروق 4- وضعيات إدماجية وأسئلة إدماجية 5- أكيد 6- نعم يوجد معايير بناء الاختبارات

ملحق(03) :استمارة التحكيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الوادي .كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة التحكيم

إلى الأستاذ الكريم: **الدرجة العلمية:**

التخصص:

معلومات الشخصية

الجنس : ذكر ☐ **انثى** ☐

مادة التدريس : أدبية ☐ **علمية** ☐

سنوات العمل:أقل من 5 سنوات ☐ **أكثر من 5 سنوات** ☐ **عشر سنوات فما فوق** ☐

التعليمات

عزيزي الأستاذ عزيزتي الأستاذة السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته في إطار تحضير بحث علمي لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

بعنوان : دور أساليب التقويم في التخفيف من ظاهرة الغشّ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

أردنا أن نضع بين يديك هذه العبارات التي تضم مواقف تقييميه متنوعة وحسب المادة التي تدرسها نطلب منك وبصراحة مطلقة قراءة العبارات جيدا واختيار الاجابة الصحيحة التي تنطبق مع وجهة نظرك تماما أي مدى مساهمة هذه العبارة في التخفيف أو الرفع من نسبة الغشّ.

مثال:

رقم البند	البند	دائما	أحيانا	أبدا
01	تضع الأسئلة مركبة في الامتحان	×		
02	تقوم بصياغة أسئلة الامتحان التي تتطلب إجابات محددة			×

شكرا على تعاونك معنا

الرقم	العبارات	يقيس	لايقيس
	المحور الأول:الاختبارات المقالية ودورها في التخفيف من ظاهرة الغشّ		
01	**تضع الأسئلة المركبة في الامتحان**		
02	**تعتمد على الأسئلة التي تتطلب توسيع دائرة الفهم عند الاجابة وتركيز**		
03	**تستخدم الأسئلة التي تتطلب اجابة معمقة في زمن محدد**		
04	**تبذل جهد كبير عند صياغة اسئلة الامتحان**		
05	**تستخدم الأسئلة التي تتطلب ابداء الرأي الشخصي**		
06	**تضع الأسئلة التي تتطلب تقديم البراهين**		
07	**تركز على الأسئلة التي تكون متنوعة من جميع الدروس**		
08	**تركز على الأسئلة التي تتطلب من التلميذ الاختصار**		
09	**تستعمل الأسئلة التي تتطلب وقتا طويلا للتصحيح**		
10	**تستخدم الأسئلة التي تقيس جميع القدرات الموجودة لدى التلميذ**		
11	**تحرس على ان يجرى الامتحان في ظروف جيدة**		
12	**تعتبر أن طبيعة المادة تتحكم في نوعية الأسئلة**		
المحور الثاني :الاختبارات الموضوعية ودورها في التخفيف من ظاهرة الغشّ			
01	**تقوم بصياغة الأسئلة التي تتطلب اجابات محددة**		
02	**تتجنب الأسئلة التي تتطلب التميز بين الصواب والخطأ**		
03	**تتجنب الأسئلة التي تتطلب اختيار واحد من خيارات متعددة**		
04	**تتفادى استخدام الأسئلة التي تتطلب من التلميذ إكمال الفراغ**		
05	**تقوم بإعادة ترتيب الأسئلة التي يقوم فيها التلميذ بالربط بين عنصرين**		
06	**تعتمد على الشمولية والموضوعية في اعداد أسئلة الامتحان**		
07	**تركز على الأسئلة التي تدفع التلميذ إلى التخمين**		

08	تستخدم الأسئلة الاستنتاجية		
09	تعتبر الامتحان هو المعيار الوحيد لتقويم التلميذ		
10	تتفادى استخدام الأسئلة التي تعتمد على الحفظ		
11	تضع الأسئلة حسب مستوى التلاميذ		
12	تعتمد على إعادة ترتيب اسئلة الامتحان		

ملحق (04): استبيان الموجه للعينة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الوادي .كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

معلومات الشخصية

الجنس : ذكر ☐ **انثى** ☐

مادة التدريس : أدبية ☐ **علمية** ☐

سنوات العمل:أقل من 5 سنوات ☐ **أكثر من 5 سنوات** ☐ **عشر سنوات فما فوق** ☐

التعليمات

عزيزي الأستاذ عزيزتي الأستاذة السلام عليكم ورحمة الله تعإلى وبركاته في إطار تحضير بحث علمي لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

بعنوان : دور أساليب التقويم في التخفيف من ظاهرة الغشّ من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

أردنا أن نضع بين يديك هذه العبارات التي تضم مواقف تقييميه متنوعة وحسب المادة التي تدرسها نطلب منك وبصراحة مطلقة قراءة العبارات جيدا واختيار الاجابة الصحيحة التي تنطبق مع وجهة نظرك تماما أي مدى مساهمة هذه العبارة في التخفيف أو الرفع من نسبة الغشّ.

مثال:

رقم البند	البند	دائما	أحيانا	أبدا
01	**تضع الأسئلة مركبة في الامتحان**	×		
02	**تقوم بصياغة أسئلة الامتحان التي تتطلب إجابات محددة**			×

شكرا على تعاونك معنا

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
المحور الأول:الاختبارات المقالية ودورها في التخفيف من ظاهرة الغشّ				
01	**تضع الأسئلة المركبة في الامتحان**			
02	**تعتمد على الأسئلة التي تتطلب توسيع دائرة الفهم عند الاجابة**			
03	**تستخدم الأسئلة التي تتطلب اجابة معمقة في زمن محدد**			
04	**تبذل جهد كبير عند صياغة اسئلة**			
05	**تستخدم الأسئلة التي تتطلب ابداء الرأي الشخصي**			
06	**تضع الأسئلة التي تتطلب تقديم البراهين**			
07	**تركز على الأسئلة التي تكون شاملة من جميع الدروس**			
08	**تركز على الأسئلة التي تتطلب من التلميذ الاختصار**			
09	**تستعمل الأسئلة التي تتطلب وقتا طويلا للتصحيح**			
10	**تستخدم الأسئلة التي تقيس جميع القدرات الموجودة لدى التلميذ**			
11	**تحرس على ان يجرى الامتحان في ظروف جيدة**			
12	**تعتبر أن طبيعة المادة تتحكم في نوعية الأسئلة**			
المحور الثاني :الاختبارات الموضوعية ودورها في التخفيف من ظاهرة الغشّ				
01	**تقوم بصياغة الأسئلة التي تتطلب اجابات محددة**			
02	**تتجنب الأسئلة التي تتطلب التميز بين الصواب والخطأ**			
03	**تتجنب الأسئلة التي تتطلب اختيار واحد من خيارات متعددة**			
04	**تتفادى استخدام الأسئلة التي تتطلب من التلميذ إكمال الفراغات**			
05	**تقوم بإعادة ترتيب الأسئلة التي يقوم فيها التلميذ بالربط بين عنصرين**			
06	**تعتمد على الشمولية والموضوعية في اعداد أسئلة**			
07	**تركز على الأسئلة التي تدفع التلميذ إلى التخمين**			
08	**تستخدم الأسئلة الاستنتاجية**			
09	**تعتبر الامتحان هو المعيار الوحيد لتقويم التلميذ**			
10	**تتفادى استخدام الأسئلة التي تعتمد على الحفظ**			
11	**تراعي مستوى كل التلاميذ عند وضع الأسئلة**			

ملحق (05): خصائص السيكومترية للأداة

1 ـ الصدق :

صدق التمييزي (المقارنة الطرفية) :

اعتمد الباحث في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية ، تم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27 % في كل مجموعة

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين ، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

Statistiques de groupe

	Group	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
degre	Sup	16	56,3750	1,85742	,46435
	Inf	16	46,5000	2,63312	,65828

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour é			
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différen moyenn
degre	Hypothèse de variances égales	,263	,612	12,258	30	,000	9
	Hypothèse de variances inégales			12,258	26,965	,000	9

	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة حرية T	مستوى الدلالةT
عليا	16	56.38	1.86	12.25	30	دالة عند 0.01
دنيا	16	46.5	2.63			

2 ـ الثبات :

ـ التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (**ألفا كرونباخ**) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{25}$) وكذا بطريقة **أوميقا مكدونلد** (ɯ) ، النتائج مدونة في الجدول التالي :

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,719	23

Scale Reliability Statistics

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.719	0.779

Note. Of the observations, 60 were used, 0 were excluded listwise, and 60 were provided.

المقياس	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة معامل أوميقا ɯ	القرار
.....	**23**	**0.72**	0.78	دالة إحصائيا

الملحق (06):نتيجة الدلالة الاحصائية لفرضيات الدراسة

1- الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في .....(أكملي الفرضية) .**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{25}$ ، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكل	ذكر	64	56.59	4.260	.533
	أنثى	49	56.45	3.720	.531

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour ég			
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyen
الكل	Hypothèse de variances égales	.755	.387	.189	111	.850	
	Hypothèse de variances inégales			.192	109.036	.848	

جدول رقم () قيمة T ودلالتها الإحصائية

للفروق بين الجنسين (ذكر ، أنثى) في .....

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	دلالة T
ذكور	64	56.59	4.26	0.76	غير دالة إحصائيا	0.19	111	غير دالة إحصائيا
إناث	49	56.45	3.72					

1 ـ الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب (علمي ، أدبي) في .....(أكملي الفرضية) .**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{25}$ ، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

Statistiques de groupe

	الشعبة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكل	أدبى	72	55.85	3.710	.437
	علمي	41	57.73	4.295	.671

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité			
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
الكل	Hypothèse de variances égales	.896	.346	-2.450-	111	.016	-
	Hypothèse de variances inégales			-2.353-	73.710	.021	-

جدول رقم () قيمة T ودلالتها الإحصائية

للفروق بين الشعب (علمي ، أدبي) في .....

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	دلالة F	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	دلالة T
أدبي	72	55.85	3.71	0.89	غير دالة إحصائيا	2.45	111	دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05
علمي	41	57.73	4.29					

1 ـ الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثانية على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات العمل (أقل من 5 سنوات ، بين ..... أكثر من 10 سنوات) في .....(أكملي الفرضية) .**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{25}$ ، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

Descriptives

الكل

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
سنوات 5 من أقل	30	55.23	4.125	.753	53.69	56.77	49	
أقل إلى سنوات 5 بين سنوات 10 من	32	56.91	3.745	.662	55.56	58.26	48	
سنوات 10 من أكثر	51	57.06	4.027	.564	55.93	58.19	46	
Total	113	56.53	4.018	.378	55.78	57.28	46	

ANOVA

الكل

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	69.233	2	34.616	2.190	.117
Intragroupes	1738.909	110	15.808		
Total	1808.142	112			

جدول رقم () قيمة F ودلالتها الإحصائية
للفروق بين المستويات الثلاثة في .....

		عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	مستوى الدلالةF
إسم المتغير ...	أقل من 5 سنوات	**30**	**55.23**	**4.13**	**2.19**	**غير دالة إحصائيا**
	بين 5 إلى 10 سنوات	**32**	**56.91**	**3.74**		
	أكثر من 10 سنوات	**51**	**57.06**	**4.02**		