ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

واقع التقويم التربوي الإشهادي وسؤال القيم

د. حفيظ غياط [1]

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التأكيد على الأهمية البالغة لدور القيم التربوية في تحقيق العدل والانصاف بين المتعلمين في مرحلة التقويم الإشهادي باعتباره محطة بارزة ضمن سيرورة العملية التعليمية التعلمية، حيث تهدف العملية التقويمية إلى قياس مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة، ومدى نجاح الخطط والبرامج التعليمية في مهمتها التربوية، وإذا كان من مقاصد التقويم التربوي الوقوف على ثمار ومخرجات العمل التربوي في نهاية الموسم الدراسي بصورة صادقة عاكسة للمجهودات المبذولة، فإن السؤال الذي يفرض نفسه في هذا السياق هو: هل فعلا تعكس نتائج الامتحانات الإشهادية جُهدَ المتعلم وأداءَه الحقيقي المؤسس على الكفاءة والاستحقاق؟ أم أن الواقع الملموس يعيد طرح سؤال القيم بقوة، خاصة مع تفشي ظاهرة الغش. وما هو دور التربية على القيم في رفع هذا التحدي؟

وقد توصل هذا البحث إلى جملة الخلاصات منها: أنه مهما بذلنا من جهود في بناء التعلمات وتجويدها، فإننا لن ننجح في تحقيق الأهداف والغايات التي ننشدها من العملية التربوية، إلا إذا أحسنا تدبير محطة التقويم من خلال تخليق سياق الإنجاز/التقويم. وحرصنا على ضمان تكافؤ الفرص. كما أكد على تبوث مسؤولية جميع المتدخلين -في سياق الممارسة التقويمية-في كل ما يقع من مظاهر الإفساد والتزوير والتدليس، وتسببهم في ضياع الحقوق وشيوع الظلم الذي يقف مانعاً أمام تحقيق مبدأ العدل والإنصاف، فتحقيق الجودة والإحسان في العمل، والتنمية العمرانية والسعادة للبشرية جمعاء، رهين ببناء الإنسان الصالح المصلح، وتزكيته وتربيته على القيم والفضائل الخُلقية.

كلمات مفتاحية: التقويم التربوي الإشهادي؛ القيم؛ تكافؤ الفرص؛ الأمانة والمسؤولية؛ ظاهرة الغش

[1] أستاذ الثانوي التأهيلي بمديرية القنيطرة، وباحث في قضايا التربية والفكر الإسلامي، عضو مكتب مركز الأمانة للأبحاث والدراسات العلمية، أستاذ زائر بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة الرباط سلا القنيطرة-فرع القنيطرة. hafid.rhiat@gmail.com

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

The Reality Of Summative Assessment And The Problematic Of Moral Of Values

Hafid RHIAT, Phd

Abstract

This study aims to emphasize the great importance of the role of moral values in achieving justice and fairness among learners in summative assessments as a prominent phase of the educational and learning process. Since assessment aims to measure the extent to which educational goals are achieved, and the success of educational plans and programs in their educational mission. One of the purposes of educational assessment is to see the outputs of educational work at the end of the school year in a way that mirrors the efforts made. However, the question that imposes itself in this context is: Do the results of certification exams really reflect the learner's effort and their real performance based on competency and merit? Or does field work strongly re-raises the question of moral values, especially with the spread of cheating ? What is the role of educating on moral values in meeting this challenge?

This research has reached a number of conclusions, including: that no matter how much efforts we make to construct knowledge and improve learning outcomes, we will not succeed in achieving the goals and objectives that we seek from the educational process, unless we manage the assessment stages properly granting equity to all. It has also stressed the responsibility of all stakeholders in all dysfunctioning and cheating manifestations and their consequences of loss of rights and the prevalence of injustice. These ills hinder the achievement of justice and fairness. Producing quality work, personal growth, and happiness for all humanity depends on building a good and principled person, who has received an education of moral values.

Keywords: educational process; certification, moral values; equal opportunities; honesty and fairness ; cheating

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

مقدمة:

يعتبر التقويم التربوي الإشهادي محطة بارزة ضمن سيرورة العملية التعليمية التعلمية، حيث تهدف العملية التقويمية إلى قياس مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة، ومدى نجاح الخطط والبرامج التعليمية في مهمتها التربوية في أبعادها الشمولية، وإذا كان من مقاصد التقويم التربوي الوقوف على ثمار ومخرجات العمل التربوي في نهاية الموسم الدراسي بصورة صادقة وعاكسة للمجهودات المبذولة، فإنه يستحق منا عناية واهتماماً بالغين، وحساً عالياً بالمسؤولية. فالتقويم التربوي سعيٌ مستمر من أجل تحسين العملية التربوية وتجويدها، كما أنه فرصة لتقويم ما تحقق من المكتسبات التعليمية، وفي ذات الوقت وسيلة لرصد أهم الصعوبات والمشكلات التي تقف دون بلوغ الأهداف المرجوة لمعالجتها وتطويق آثارها، وهو كذلك محطة لتقويم عمل المدرس بقصد التصحيح والتطوير، ومراجعة المناهج التعليمية والبرامج الدراسية، وفي هذا السياق الذي يؤكد على أهمية التقويم التربوي وأبعاده الشمولية، يقول د. ماجد زكي الجلاد : " إلى أن التقويم الفعال يقود إلى مراجعة العملية التعليمية التعلمية من جوانبها المتعددة، **فالمعلم** يقوم أداءه التدريسي ويحدد مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي حددها للموقف التعليمي، كما يحلل نتائج الاختبارات التي أجراها ليقف على مدى فاعليتها في قياس تحصيل الطلبة، ويتعرف من خلال عملية التقويم على جوانب القوة والضعف عند طلبته ليساعدهم في تحقيق تعلم أفضل. وبالنسبة **للطالب** يعمل التقويم على تزويده بالتغذية الراجعة حول تعلمه، ...ويبرز له مدى التقدم الذي أحرزه ونقاط الضعف التي لا يزال يعاني منها...ولا تقل أهمية التقويم لدى **أولياء الأمور** إذ يستطيعون من خلاله تحديد مدى تقدم أبنائهم، ومستوى تحصيلهم المعرفي، والتعرف على المشكلات التعليمية التعلمية التي تواجههم في المواد المختلفة...أما التقويم بالنسبة **للإدارة المدرسية** فهو يفيدها في التعرف على مدى فاعلية البرامج المدرسية، ومستوى أداء المعلمين التدريسي، وجوانب القوة والضعف في المنهاج الدراسي" (الجلاد،2011: 337-338)، لأجل كل ذلك يعتبر التقويم التربوي –بما فيه التقويم الإشهادي- حلقة أساسية وضرورية ضمن مسار البناء الراشد للمتعلم والكشف عن فاعليته، ومن هنا استحق هذه العناية البالغة لتعلقه بمصير المتعلم على المدى البعيد، وكذا قياس نجاعة الجهود التربوية للمنظومة التربوية برمتها.

من هنا نطرح **السؤال الإشكالي** التالي: إذا كان ما أشرنا إليه من مقاصد التقويم التربوي التي يهدف من خلالها إلى تحقيق نتائج مباركة وخادمة لأهداف العمل التربوي التعليمي، فهل واقع التقويم التربوي عموماً والإشهادي على وجه الخصوص يعكس هذه الطموحات ويؤكدها؟ وهل نتائج الامتحانات الإشهادية ترسم لنا الصورة الحقيقية لجهد المتعلم المُقوَم وأدائه؟ وهل استطعنا من خلال هذه الجهود المضنية أن ننجح في تحقيق مبدأ العدل وتكافؤ الفرص بين المتعلمين المُمتحَنين، بحيث تكون مخرجات العملية التقويمية صورة صادقة ومُنصفة للمتعلم، مبنية على مبدأ الكفاءة والاستحقاق؟ وما هي العوائق والصعوبات التي تحول دون بلوغ هذه الأهداف والغايات؟ ثم ما هي الحلول المقترحة لتجاوز هذه المشاكل والمعوقات؟ وما هو دور التربية على القيم

الأخلاقية في رفع هذا التحدي؟ أسئلة نسعى لمقاربتها من خلال هذه الورقة البحثية إسهاماً في تطوير البحث التربوي المعاصر.

كلما حلت فترة الاختبارات الإشهادية -بما تشكله من ضغط وتأثير على نفسية المتعلم وأسرته، وما يواكبها من تغطية إعلامية كبيرة-إلا ورافقها الحديث عن مبدأ تكافؤ الفرص، ورسالة القيم الأخلاقية، وجريمة الغش، وجدوى التقويم...إلخ، من هنا يبرز سؤال القيم التربوية ليختبر الجميع كل من موقع مسؤوليته ودوره في هذا الموضوع، الذي يتجاوز كونه مرحلة تدبيرية لها سياق زماني ومكاني محدد ومحدود، إلى آثارها وعواقبها على المدى البعيد، على المستوى النفسي للمتعلم، وعلى صعيد المسؤوليات التي سيتحملها لاحقاً في المجتمع. إن الواقع الملموس يعيد طرح سؤال القيم وبقوة، خاصة مع تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات، رغم الجهود الكبيرة المبذولة لتطويقها.

ومما دفعني إلى اختيار هذا الموضوع، هو الرغبة في التأكيد على مركزية القيم والأخلاق ودورها في ترشيد السلوك الإنساني وتحصينه من كل أشكال الانحراف المفضية إلى الظلم والفساد، ولكون الممارسة التقويمية تبقى سلوكا إنسانياً تتجسد فيه القيم والأخلاق بنوعيها الحسنة والسيئة، فكان التقويم التربوي الإشهادي باعتباره محطة بارزة في مسار المتعلم أجدرَ بالتخليق والتأطير القيمي، تحقيقاً لأهدافها، ودفعاً للمفاسد التي تلابسها فتنحرف بها عن وجهتها ومسارها الصحيح.

وسوف نقارب هذا الموضوع من خلال مقدمة وثلاث مباحث وخاتمة، وفق الخطة التالية:

1. مدخل مفاهيمي: مصطلحات البحث الأساسية

1.1. مفهوم التقويم التربوي وبعض المفاهيم المتصلة به

1.1.1. التقويم التربوي:

يفيد فعل (قَوَّمَ) في **اللغة** معاني التسوية والتعديل والتثمين، " قَوَّمَ يُقَوِم تقويماً، قوم المُعْوَج: سواه وعدله، وقوم السلعة: وضع لها ثمنا" (جماعة من المؤلفين، 1991: 1015)، وجاء في اللسان: "وقِوَامُ الأَمر: نِظامُه وعِماده... وقَوَّمَ السِّلْعة: قَدَّرها" (ابن منظور،1414: 12/499-500). فهو فعل يدور حول معنى إعطاء قيمة وتقدير للشيء، كما يفيد أيضا التعديل والتصحيح والتسوية. أما التقويم في **الاصطلاح التربوي**: فقد تعددت التعاريف التي قدمت لهذا لمفهوم من الناحية البيداغوجية، ونقدم فيما يلي خلاصة لذلك انطلاقا مما ورد في "معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس": فالتقويم التربوي عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة، أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما، وبين القيم السائدة. وهو أيضا عملية منظمة يتم من

خلالها إصدار حكم على ظاهرة تعليمية، بالاعتماد على وسائل وأساليب قياسية كالاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة، ... وعن طريقه يتوصل المعلم إلى جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين...فالتقويم التربوي يعني فحص درجة المطابقة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير المطابقة لهدف محدد، وذلك قصد اتخاذ قرار. والتقويم أيضا نشاط مقصود يتوسل بأدوات تربوية لقياس جوانب من العملية التعليمية التعلمية، قصد تحديد مكامن القوة فيها لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها –ثم خلص الفريق التأليف إلى أن-التقويم عملية معقدة تنطلق من ملاحظات المعطيات الفعلية (إنجازات التلاميذ، شروط ذلك الإنجاز) وقياسها انطلاقا من شبكة من المقاييس (أهداف وإجراءات التكوين). لكن التقويم لا يقف عند حدود نتائج القياس، وهي النقط والبيانات العددية التي يقيمها ويستخلصها، بل ينتقل إلى تأويل تلك النقط والبيانات وتقديرها ومنحها قيمة مؤسسية وتربوية، تكون من جهة قاعدة لاتخاذ قرارات داخل المؤسسة المدرسية بشأن التلميذ، وتكون من جهة أخرى أداة تواصل اجتماعي بين هيئات التدريس والإدارة التربوية وبين الآباء وباقي الآخرين (الدريج، وآخرون. 2011: 151-152).

2.1.1. العلاقة بينه وبين التقييم والقياس:

إذا كان التقويم عملية تتسم بالشمول والإحاطة، فما العلاقة بينه وبين التقييم والقياس؟ ناقش كل من التومي عبد الرحمن وملوك محمد تحت عنوان "التقويم والمفاهيم المرتبطة به"، مفهوم التقويم التربوي، وملخص ما ورد في كلامهما أن الكتابات العربية التي تناولت مفهوم التقويم، تستعمل تارة كلمة **"تقييم"** وتارة أخرى كلمة **"تقويم"**. متسائلين عن سبب هذا الاستعمال المزدوج؟ هل هو اختلاف في الألفاظ أم اختلاف في المفهوم؟ وبعد مناقشة وافية من الناحيتين المعجمية والاصطلاحية خلصا إلى أنه نظراً لشمولية كلمة التقويم التي تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، اتخاذ قرارات ملائمة لتعديل أو تصحيح ما اعوج منه، فإنهما استحسنا استعمال كلمة **"تقويم"**، ولأن هذا المعنى يستقيم أيضا مع المقاربة بالكفايات، ويوحد عمليتي التقويم والدعم في عملية واحدة، ما دام التقويم يطال التصحيح والعلاج أيضا. (التومي، وملوك، 2006: 104-102 بتصرف). كما أكدا على أن التقويم بهذا المفهوم الشامل، يستوعب مصطلح **القياس** باعتباره مرحلة من مراحل التقويم، لأن القياس عملية تمكن من الحصول على نتيجة أو سمة لمتعلم، أو لعدة متعلمين، باستعمال وحدة القياس (نفس المصدر،104).

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

2.1. التقويم/الامتحان الإشهادي:

بعد الحديث عن التقويم التربوي عموماً، ننتقل إلى بيان المقصود بالامتحان أو التقويم الإشهادي، الذي يعتبر "إحدى الاختيارات الكبرى للمنظومة التربوية المغربية، يهدف إلى قياس تمكن المتعلم من الكفاية والمصادقة على ذلك، فهو يستهدف الحصيلة الإجمالية ومنح المتعلم درجة معينة تمكنه من الانتقال من مستوى أو سلك لآخر (البورقادي، 2023: 116). ويسمى بالإشهادي لكونه يتوج بشهادة في نهاية السنة الدراسية، أو السلك التعليمي، والمستويات الإشهادية في منظومة التربية والتعليم المغربية، تهم السنة السادسة ابتدائي وهي السنة النهائية لهذا السلك، ثم السنة الثالثة إعدادي، وكذا السنة الأولى والثانية من الثانوي التأهيلي التي تتوج بنيل شهادة الباكالوريا، ف"الامتحان تقويم تأهيلي تعتمد عليه مؤسسات التعليم لإصدار قرارات تمنح بموجبها شهادات مدرسية بما فيها شهادة إنهاء الدراسة بمختلف الأسلاك...كما أنها تعني شهادة الباكلوريا وباقي الشهادات الجامعية" فهذا كله "يندرج في إطار التقويم التأهيلي الذي هو إلى حد ما صيغة من التقويم الإجمالي"(التومي، وملوك، 2006: 114). والتقويم الإشهادي ذو وظيفة جزائية يهدف إلى إصدار حكم على التلميذ بمدى تمكنه من الكفاية المرجوة (البورقادي، 2023: 116).

3.1. مفهوم القيم التربوية الإسلامية

القيمُ جمع قيمة، وتدور مادة القيم في اللغة على معنى الاعتدال، والاستقامة والمواظبة والملازمة والثبات على الشيء، وعدم الميل عن الحق، والبعد عن الزيغ، وقد جاء في لسان العرب: القيمة واحدة القيم، والقيمة ثمن الشيء، تقول تقاوموه فيما بينهم، والقيمة مصدر بمعنى الاستقامة (ابن منظور، 1414: 12/500-503). ويستفاد مما فصله ابن منظور "أن معنى القيمة في المصادر اللغوية هي الشيء الثابت المستقيم المعتدل الذي يصدر عن الإنسان كسلوك تميل إليه النفس، وتستمد كيانها، وتحفظ عن طريقه حقوقها، وواجباتها تجاه غيرها" (حريري، 1988: 47). وقد عرفت القيم في الاصطلاح التربوي تعريفات كثيرة، منها تعريف الدكتور عرسان الكيلاني للقيم بأنها: "محكات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها، أو من حيث سوؤها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو في منزلة ما بين هذين الحدين"(الكيلاني، 1998: 337). كما عرف الدكتور جابر قميحة القيم الإسلامية بأنها "مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع، وعلى التوافق مع أعضائه، وعلى العمل من أجل النفس والأسرة والعقيدة"(قميحة، 1984: 41). وفي نفس الاتجاه يندرج تعريف الدكتور خالد الصمدي الذي يرى أن المقصود بالقيم الإسلامية: "المرتكزات التي تقوم عليها الحياة كما حددها الوحي المعصوم في علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه وخالقه، فهي قيم إنسانية من حيث كونها مطلقة، وإسلامية من حيث كونها موجهة بالتشريع الإسلامي الضامن لوجودها

واستمرارها في كيان النشء"(الصمدي، 2003: 14). فالقيم عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدمه على أشياء معينة... وهي معتقدات راسخة تملي على الإنسان سلوكا معيناً في ظروف اجتماعية معينة، فهي تخلق السلوك وتوجهه في الاتجاه الذي يتوافق معها. إنها مجموعة التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية تعمل بتوجيه الأفراد وإراداتهم لتحقيق غايات محددة (الأحمر، 2007: 38). إن المفهوم الإسلامي للقيم يشمل كل مجالات الحياة الإنسانية، في اتجاهاتها المختلفة، بدءً بالعلاقة العمودية مع الله، والتي تؤطر مختلف أنواع العلاقات الأخرى، على أساس الإحسان والمسؤولية. فهذه التعاريف التي أوردنا هي الأقرب إلى المفهوم الذي نقصده عند استعمالنا لمصطلح القيم.

2. الممارسة التقويمية بين تحقيق المقاصد المرجوة وإكراهات الواقع القيمي المتردي

انطلاقا من التعاريف السابقة لمفهوم التقويم التربوي نستنتج بأنه آلية من آليات الحكم على عمل المتعلم ونشاطه بقصد إصدار حكم مناسب لجهده وإنجازه، ثم العمل على تقويم الاعوجاج وتصحيح التعثرات، فما هي الأهداف المتوخاة من هذه العملية التقويمية عموماً، ومحطة الامتحان الإشهادي بوجه خاص؟

1.2. تحقيق العدل والإنصاف من أبرز مقاصد التقويم التربوي الإشهادي

لا شك أن العملية التربوية التعليمية بمختلف مراحلها-من بناء التعلمات إلى مرحلة التقويم الإشهادي- ممارسة مسؤولة تهدف إلى تحقيق مبدأ العدل والانصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمين المُمتحَنين، وهذا المقصد العظيم، قبل أن يكون غاية وهدفاً من أهداف المنظومة التربوية، فإنه من المقاصد القرآنية الكبرى.

1.1.2. القرآن الكريم إطار مرجعي لتقويم أعمال الناس على أساس العدل

يؤكد القرآن الكريم في كثير من آياته على أن كل عمل الإنسان خاضع للتقويم والجزاء العادل، فكل أعمالنا هي محل المساءلة والمحاسبة العادلة يوم القيامة، ومما يدل على ذلك:

-قوله تعالى: (وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ * وَأَنَّ سَعْيَهُۥ سَوْفَ يُرَىٰ * ثُمَّ يُجْزَىٰهُ ٱلْجَزَآءَ ٱلْأَوْفَىٰ) [النجم: 39-41]، وقوله سبحانه: (يَوْمَئِذٍ يَصْدُرُ ٱلنَّاسُ أَشْتَاتًا لِّيُرَوْا۟ أَعْمَٰلَهُمْ * فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ * وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ) [الزلزلة: 6-8]، وقوله عز وجل: (مَن كَفَرَ فَعَلَيْهِ كُفْرُهُۥ ۖ وَمَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا فَلِأَنفُسِهِمْ يَمْهَدُونَ) [الروم: 44]، وقوله تعالى: (مَّنْ عَمِلَ صَٰلِحًا فَلِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَنْ أَسَآءَ فَعَلَيْهَا ۗ وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّٰمٍ لِّلْعَبِيدِ) [فصلت: 46]، وقال أيضاً: (كُلُّ ٱمْرِئٍۭ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ) [الطور: 21]، وقوله تعالى: (هَلْ جَزَآءُ ٱلْإِحْسَٰنِ إِلَّا ٱلْإِحْسَٰنُ) [الرحمن: 60]، وقوله تعالى: (وَجَزَٰٓؤُا۟ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا ۖ) [الشورى: 40]. وقوله سبحانه: (وَلَا تَقْفُ مَا

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا) [الإسراء: 36] إلى غير ذلك من الآيات القرآنية التي تؤكد هذه الحقيقة، حيث نستفيد من مجموعها أن:

- كل الناس محاسبون على أعمالهم يوم القيامة، ومسؤولون عما قدمت أيديهم، وما كُلفوا به من تكاليف ومسؤوليات، وأن كل إنسان مرتهن بما قدم من عمل صالح أو سيء، ومن خير أو شر.

- الحساب يكون على أساس العدل المطلق. قال تعالى: (ٱلْيَوْمَ تُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا كَسَبَتْۚ لَا ظُلْمَ ٱلْيَوْمَۚ) [غافر: 17]

2.1.2. الإنصاف والموضوعية وتحقيق العدل في المنظومة التربوية

إذا رجعنا إلى الوثائق الرسمية المختلفة للمنظومة التربوية، وجدناها تؤكد على ضرورة تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين، فقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مجموعة من مواده على هذا المبدأ الذي تسعى منظومة التربية والتكوين إلى ترسيخه، تحقيقاً للعدل والمساواة، ومن بين المواد التي أشارت بوضوح إلى هذا المقصد:

* [المادة:12]: "يعمل نظام التربية والتكوين على تحقيق مبدأ المساواة بين المواطنين، وتكافؤ الفرص أمامهم، وحق الجميع في التعليم، إناثاً وذكوراً، سواء في البوادي أو الحواضر، طبقا لما يكفله دستور المملكة"(وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 1999 :9).

*[المادة: 61. أ]: "ضمان أقصى حد من تكافؤ الفرص لجميع الأطفال المغاربة، منذ سن مبكرة، للنجاح في مسارهم الدراسي وبعد ذلك في الحياة المهنية، بما في ذلك إدماج المرحلة المتقدمة من التعليم الأولي" (نفس المصدر:24).

*[المادة:17]: "التزام الموضوعية والإنصاف في التقويمات والامتحانات، ومعاملة الجميع على قدم المساواة"(نفس المصدر، ص10). فكلها مواد تدعو إلى العمل على توفير الشروط المتساوية بين كافة المتعلمين، في الاستفادة من التعلمات والمهارات التي تخول لهم النجاح في مسارهم الدراسي، والمهني لاحقا، ومن بين ما تحث عليه أيضا، تحري العدل والموضوعية في محطة التقويم وكل الاستحقاقات حتى يكون التنافس فيها شريفاً. كما يعتبر الإنصاف وتكافؤ الفرص مقوماً من مقومات إرساء مدرسة جديدة (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2016: 3)، إذ ينبغي أن يكون التمييز بين المتعلمين والمُمتحَنين على أساس الكفاءة والاستحقاق، وليس على اعتبارات أخرى، إن التقويم المنصف الذي تكون له مصداقية عالية، هو التقويم الذي يتأسس على رقابة القيم الأخلاقية، العاصمة من الانحراف المُوقع في الظلم وهضم الحقوق، والمقصود هنا تخليق المناخ الذي يُجرى فيه

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

هذا الاستحقاق/التقويم، بل كل ما يتصل به من العمليات الإعدادية السابقة (بناء التعلمات وإعداد المتعلمين للتقويم)، والعمليات اللاحقة (محطة التصحيح).

يقول ريشار برترون عند حديثه عن قيم التقييم البيداغوجي: "من الضروري تحديد الإطار الذي نشتغل فيه، فالتقييم البيداغوجي، بالمعنى المقصود هنا، يتجسد أساسا في المجتمع الذي أخرجه للوجود، لأن كل مجتمع يتناقل مجموعة معينة من القيم، أي من المبادئ أو التطلعات أو الاعتقادات الجماعية. في إقليم كبيك مثلاً تعتبر قيمتا العدل والمساواة، بكيفية خاصة، ركيزتان بالنسبة للتقييم البيداغوجي. التقييم عبارة عن حكم يراد منه إقرار العدل" (برترون، 1997: 8-9).

وعن آثار تغييب هذا المبدأ على الطالب والمجتمع، يرى أن إقرار العدل يقتضي التأكد من كون الحكم والقرارات المترتبة عنه منصفة لكل المعنيين بها...إذا كان الحكم مبنياً على اعتبارات سابقة، أي إذا كان حكما مسبقاً، فإن المخاطر المترتبة عن عدم إنصافه للطالب والمجتمع قد تكون وخيمة. فتقييم الطالب بأقل من حقيقته أو بمجاوزتها، يجعله إما محبطاً أو غير كفء، وبالتالي غير نشيط في المجتمع. لذا ينبغي إيجاد طرق تضمن الحكم بأكبر قدر ممكن من الدقة للحد من التعسف بل لإزالته من هذا الحكم (نفس المصدر:9). وقوله: "يجعله إما محبطاً أو غير كفء، وبالتالي غير نشيط في المجتمع" تدل على الآثار القبيحة لتغييب مبدأ العدل وتكافؤ الفرص، فهو إما أن يَحرِم المستحقَ من حقه، مما يؤدي به إلى الإحباط النفسي وفقدان الثقة، وإما أن يَمنح غيرَ المستحق ما ليس حقاً له، وهذا يُنتِج غير الأكفاء الذين لا يستطيعون النهوض بالمهام والمسؤوليات عند توليهم لها، وفي ذلك ما فيه من قلب الموازين، وإلحاق الضرر بالفرد (=الكفء الذي حرمناه حقه)، وبالمجتمع (=الذي رشحنا له غير المستأهل)، فساهمنا بذلك في الهدم عوض البناء.

وعن المراد بتكافؤ أو تساوي الفرص يوضح ريشار برترون بأن كل التلاميذ سواسية ولهم نفس فرص النجاح، ولا يقصد من تساوي فرص النجاح أمام التلاميذ معادلة مستواهم، كما لا يقصد منه أنهم ملزمون بالحصول على نفس النقطة أو أن لهم كلهم بالضرورة الحق في الانتقال إلى مستوى أعلى. إلا أن هذا الانتقال يقتضي، قبل كل شيء إعطاء جميع التلاميذ نفس فرص النجاح (نفس المصدر:9). ومعنى ذلك أن نوفر للمتعلمين المناخ المناسب للتنافس الشريف، الذي يجعل حكمنا بعد ذلك عادلاً ومنصفاً، ويجعل نتائج التقويم ذات مصداقية، حيث ينال كل طالب جزاء عمله، وثمرة جهده بناءً على الكفاءة والاستحقاق.

إذا كان ما ذكرناه سابقاً من أن تحقيق مبدأ العدل وتكافؤ الفرص بين المتعلمين المُمتحنين غاية كبيرة، تطمح إلى بلوغها المنظومة التربوية في كل مراحل العملية التعليمية، بما فيها محطة التقويم الإشهادي، فهل تمكنا فعلاً من النجاح في تحقيق الغاية من العملية التقويمية عموماً، والامتحان الإشهادي بوجه خاص؟ وهل

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

حققنا الرضا النفسي –مُمتحَنين ومسؤولين-الذي يقينا تأنيبَ الضمير، ويمنحنا الشعور بالاطمئنان؟ هذا ما نحاول التحقق منه فيما يلي.

2.2. واقع التقويم التربوي الإشهادي ومسألة القيم: مظاهر الخلل القيمي وآثاره

إن الحكم على نجاح الممارسة التقويمية وتأكيد نجاعتها، وفعاليتها وقدرتها على تحقيق مقاصدها ومراميها، لا يتم من خلال اختبار الأسس النظرية والقوانين المنظمة لهذه العملية فقط، أو الاكتفاء ببناء الاستنتاجات والأحكام على مجرد النتائج والأرقام المُعلن عنها، بل لابد من تقويم مدى فعاليتها من خلال استحضار سياقات الإنجاز والتنفيذ على أرض الواقع الذي تخلقت في رحمه، وهنا يواجهنا واقع التقويم الإشهادي ليسائلنا عن مدى فعالية شعارات القيم والمبادئ، وإلى أي حد نجحنا في تحقيق شعار الانصاف وتكافؤ الفرص، وإعطاء كل ذي حق حقه؟

إن من أبرز مظاهر ومؤشرات الخلل القيمي، ما نراه في واقعنا التربوي من انتشار ملفت ومقلق لظاهرة الغش في الامتحانات، إضافة إلى جملة من الممارسات غير المسؤولة التي يقع فيها مختلف القائمين على هذا الاستحقاق، مما يؤدي إلى غياب تكافؤ الفرص بين المُمتحَنين وضياع الحقوق. فما هي مظاهر هذا الغياب في محطة الاختبارات الإشهادية؟

2.2.1. انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات وغياب تكافؤ الفرص مؤشر على خلل في منظومة القيم

إن من بين مظاهر غياب تكافؤ الفرص التي لها تأثير كبير على نتائج التقويم ومصداقيته، والتي يمكن تسجيلها انطلاقا من واقع الممارسة التقويمية، ما نقدمه في الملاحظات التالية:

أ-على مستوى بناء التعلمات وجودتها: لما كان التقويم مرحلة أساسية ضمن سيرورة العملية التعليمية التعلمية، غير مستقل عنها، كان لابد من الحديث عن علاقة محطة الممارسة التقويمية بمحطة بناء التعلمات التي سيُقوَم المتعلم على أساسها، وهنا نطرح الأسئلة التالية: هل كل المتعلمين أخذوا الفرصة الكافية للتمكن من التعلمات المؤهلة للامتحان الإشهادي الموحد (معرفياً ومنهجياً)؟ وهل كلهم نالوا فرص التعليم الجيد في العالم القروي كما في الحواضر؟ وكذلك الأمر بالنسبة للتعليم العام في مقابل التعليم الخصوصي؟ فهناك تفاوت كبير على عدة مستويات منها:

* <u>نوعية التعليم المقدم وجودته:</u> من حيث الطرائق والأساليب والتقنيات التكنولوجية الموظفة في الممارسة الصفية، فغالبا ما نجد تفاوتاً على مستوى توظيف هذه الوسائل وإدماجها في العملية التعليمية التعلمية بين التعليم العام والتعليم الخاص، وذلك راجع لعدة عوامل منها: عدد التلاميذ، أو جاهزية البُنى

التحية للمؤسسة، كالفصول الدراسية والقاعات متعددة الوسائط والحواسيب...والتي غالباً ما تتوفر بشكل كافٍ في التعليم الخاص مقارنة بالتعليم العام.

* الغلاف الزمني الذي يستفيد منه المتعلم: فغالباً ما نلاحظ ضياع عدد من حصص التعلم في التعليم العام مقارنة بالتعليم الخصوصي، الذي يستفيد فيه المتعلم من كل حصصه المقررة.

* الاستفادة من برنامج حصص الدعم: فغالبا ما نجد تفاوتاً في هذا الجانب أيضاً، فبالإضافة إلى استفادة المتعلم في التعليم الخاص من حصص دعم إضافية، بل مضاعفة عند الاستعداد للامتحان الإشهادي. الأمر الذي لا يتيسر في التعليم العام وبنفس الدرجة والشروط إلا ناذرا، وإذا كان ذلك مما تتيحه ظروف التعلم وشروطه في القطاع الخاص، فإن مما لا يُعذر فيه الأستاذ المربي في التعليم العمومي، تقصيره في أداء واجبه وأمانته في تأهيل متعلميه للامتحان الإشهادي-معرفياً ومنهجياً ونفسياً –وهو قادر على ذلك.

ب-على مستوى نقط المراقبة المستمرة: من السائد الملاحظ أيضاً حصول بعض التلاميذ على نقط عالية في المراقبة المستمرة، مقارنة مع نقط الامتحان الإشهادي بحيث تجد بينها تفاوتاً ملفتاً، إضافة إلى أن بعض المؤسسات الخصوصية تميل إلى إعفاء تلاميذ المستوى الإشهادي من المواد غير المقررة في الامتحان الإشهادي، مع تمكين التلاميذ من الحصول على نقط عالية في تلك المواد، وإن لم يدرسوها أو يُمتحَنوا فيها إلا شكلياً، وذلك كله خلاف مبدأ تكافؤ الفرص. لأن المراقبة المستمرة شكل من أشكال التقويم لا ينفصل عن باقي أشكال التقويم التربوي، إضافة إلى إسهامها في إعداد المتعلم وتأهيله للتقويم الإشهادي والنهائي، فالمبدأ واحد لا يتغير، وهو إعطاء التلاميذ فرصاً متساوية تحقيقاً للعدل، يقول عبد الرحمن التومي ومحمد ملوك عند الحديث عن مظاهر الاختلالات على مستوى التقويم: "تباين كبير على مستوى الممارسات التقويمية بين المدرسين، وهذا الاختلاف يرجع بالتأكيد إلى انعدام التحديد الواضح لمفهوم التقويم وأسسه وأنواعه. فمثلاً عدم تحديد استراتيجية واضحة للتعامل مع المراقبة المستمرة جعلها تفقد وظيفتها ومصداقيتها في العملية التعليمية رغم كونها مصيرية بالنسبة لانتقال التلميذ من مستوى دراسي إلى آخر" (التومي، وملوك، 2006 :175).

ج-على مستوى ظروف الحراسة/المراقبة: فمن مظاهر عدم تكافؤ الفرص التي تؤثر على نتائج المتعلمين أيضاً:

* الأحوال النفسية للمُترشح: مثل ما يقع لبعض التلاميذ خلال الامتحان من ضغط وتوتر كبيرين بسبب رُهاب الامتحان -الذي أخذ أكثر من حجمه-فصار سبب ضغط كبير للمتعلمين وأسرهم-قد يؤدي في بعض الأحيان إلى انسحاب بعض المتعلمين من الامتحان، أو التوقف عن الإنجاز رغم الإعداد الجيد، أو إثر نشوب

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

شجار بين الأستاذ المراقب وبعض الغشاشين الذين يريدون ممارسة الغش بكل سبيل لبلوغ مرادهم، حتى بالتهديد والتعنيف أحيانا، مما يثير الذعر في نفوسهم ويفقدهم القدرة على التركيز، إلى ذلك من الظروف غير السليمة والمؤثرة سلباً على أداء المتعلم خلال الامتحان.

* تفاوت الأساتذة المراقبين في تدبير عملية المراقبة: بين الشدة والتساهل أثناء القيام بمهمة الحراسة، وذلك لأسباب واعتبارات كثيرة، كالخوف من التعنيف والتهديد، مما يفتح الباب أمام الغشاشين والسماح لهم بذلك، أو تحَيُّنِهم لكل فرصة لممارسته، وبكل الطرق المتاحة[1]، وذلك بلا شك له أثره على مصداقية نتائج الامتحان وتحقق تكافؤ الفرص. "فالغش إذن من الناحية التربوية عملية تزييف وتزوير لنتائج التقويم التي يراد من خلالها قياس مستوى المتعلم ومدى اكتسابه وتحصيله لعدد من المعارف والمهارات التي يرسمها المنهاج التعليمي ويهدف إلى تحقيقها، ولذلك يعد الغش سببا مانعا من تحصيل هذا المقصود التربوي، ومِعْولاً هادما لمشروع البناء السليم للناشئة، ومن ثم المساهمة في وجود مجتمع مريض يستمرئ الفساد، ويرفض النزاهة والجدية. فهو يشمل كل السبل والأساليب غير المشروعة – القديمة أو الحديثة – للحصول على نتائج مزيفة كاذبة مخالفة للواقع، تكرس الظلم وضياع الحقوق، للوصول إلى مناصب ووظائف وامتيازات، بعيداً عن مبدأ الكفاءة والاستحقاق" (غياط، 2020: 463). ويقول التومي وملوك عند الحديث عن إجراءات الامتحانات:" لا يخفى على كل من له علاقة بالتعليم ببلادنا ماذا يقع داخل حجرات الامتحانات، فالكل يعرف لجوء التلاميذ إلى الغش، هذه السلوكات غير المسؤولة تساهم في ضرب مبدأ تكافؤ الفرص، وتشوش على عملية التقويم"(التومي، وملوك، 2006 :176). ونفس الأمر يؤكده الكثير من المهتمين بالشأن التربوي، فقد أشار أحمد العبودي في سياق وصفه لواقع الممارسة التقويمية، إلى جملة من الملاحظات القيمة تؤكد ما ذكرناه سابقا، حيث يرى أن الحراسة مرحلة حاسمة وفارقة ضمن مسار هذا الشكل من التقييم التربوي، ومعلوم أنها تخضع لتنظيم ضمن إجراءات أعدتها السلطة التربوية الوصية (دفتر تنظيم امتحانات الباكالوريا، الدليل الوطني للتصحيح، دليل رئيس مركز التصحيح، اللجن الخاصة برصد الغش وزجره، الملاحظ، المكلف بالإجراء، مهام رئيس مركز الامتحان،...) –ثم سجل جملة من الملاحظات- إزاء الحراسة/المراقبة أو ما يسمى بمهمة المكلف بالإجراء أهمها: أن هذه المرحلة تتسم بالتوتر لتداخل عدة عوامل وانعدام التوافق بين الأطراف ذات الصلة بموضوع الحراسة، والاختلاف حول تقييم ظاهرة الغش التي تميز أجواء الامتحان، حيث يطرح سؤال: ما هي دواعي اللجوء للغش، ومن

[1]-ونقصد هنا توظيف كل الوسائل والتقنيات الحديثة لممارسة الغش، وبمساعدة عصابات منظمة تجيش كل إمكانياتها وجهودها للمساهمة في هذه الجريمة المنظمة، التي للأسف الشديد، تفضي إلى تكريس الظلم وتضرب بمبدأ تكافؤ الفرص والإنصاف عرض الحائط، تحت شعارات مساعدة التلاميذ وإنقاذهم من الرسوب والضياع وما إلى ذلك من المبررات الواهية، وليس المقام مجالاً للبسط والتفصيل، لكن الغرض من هذه الإلماحة التنبيه على خطر التسامح والتساهل في هذه القضية وما يترتب عليها من عواقب في الحال والمآل على الفرد والمجتمع.

المسؤول، وما الحل؟ فرغم غنى الترسانة القانونية والتشريعية التي تسعى لقمع الغش وزجره خلال الامتحانات فلا زالت الظاهرة تتفشى وتتنامى في مراكز الامتحانات (العبودي،2022: 147).

فلا خلاف إذن في تحريم الغش من الناحية الشرعية، سواء في الامتحانات أو في أي مجال آخر، فقد نصت كثير من آي القرآن الكريم على حرمة الغش، من ذلك قوله تعالى: (وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ) [الرحمن: 9]. وهذا نهيٌ صريح وتحذير واضح من الظلم المخالف للقسط والحق، والمتمثل في النقص من الميزان. وكذلك حذر النبي صلى الله عليه وسلم أمته مِنه أشد التحذير، فقد روى مسلمٌ (مسلم،1955: حديث رقم102). عن أبي هريرة: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم مر على صُبْرة[1] طعامٍ، فأدخل يده فيها، فنالت أصابعُه بللًا فقال: «ما هذا يا صاحب الطعام؟» قال: أصابته السماء[2] يا رسول الله، قال: «أفلا جعلتَه فوق الطعام كي يراه الناس؟ مَن غشَّ فليس مني[3]» . وهذا تبرؤ واضح من كل ممارس للغش، لأنه عنصر ضار وفاسد مفسد، يجب أخذ الحيطة والحذر منه، وكشف حاله بين الناس. من هنا كانت كل ممارسة تقوم على الغش – في أي مجال من مجلات الحياة الإنسانية -ظلماً وعدواناً، وأكلاً لأموال الناس بالباطل، وسعياً للإفساد في الأرض بعد إصلاحها، ومخالفة معلنة لمنهج الله تعالى، وتحدياً سافراً لإرادة الله عز وجل.

د-على مستوى عملية التصحيح: تعد مرحلة تصحيح الاختبارات من بين الأسباب المؤثرة في نتائج المُمتحَنين في كثير من الأحيان، ومن بين ما يبرر ذلك، كثرة لجوء التلاميذ إلى المطالبة بإعادة التصحيح، لعدم اقتناعهم أو صدمتهم بالنتيجة غير المتوقعة، وشعورهم بالظلم والغبن، ومما يتعلق بسياق هذه العملية:

* تفاوت الأساتذة المكلفين بعملية التصحيح في تقدير إجابات المتعلمين بين التساهل والشدة، وبين تحمل المسؤولية أو الاستهتار بها من ناحية، ومن ناحية أخرى أن عناصر الإجابة تكون عامة، وتنبه إلى الالتزام بمضمون الأجوبة لا بحرفيتها، وإن كان هذا أمراً جيداً بحيث يعطي مجالاً للمصحح بممارسة صلاحياته التي يراها خادمة لمصلحة المتعلم وحفظ حقوقه، إلا أنه في نفس الوقت يفتح الباب للتصرف والتفاوت في تقدير إجابات المتعلمين، يترتب عنه تفاوت كبير أحياناً في النقطة الممنوحة للتلميذ بين تصحيح أستاذين لنفس ورقة الامتحان. يقول أحمد العبودي عند حديثه عن إجراء التصحيح: "ومعلوم أن لكل موضوع من مواضيع الامتحانات عناصر إجابة مقترحة مع سلم التنقيط الجزئي، وعادة ما يكون لهذه العناصر طابع توجيهي ييسر إجراء التصحيح الفعلي الذي يشرع فيه المصححون بعد إجراء تصحيح تجريبي على عينة من إنتاجات المترشحين، بهدف توحيد التصور وتضييق هامش التفاوت إلى أدنى حد ممكن"(العبودي، 2022: 148) ، ثم

[1] - صُبرة: أي: الكومة المجموعة من الطعام

[2] - أصابته السماء: أي المطر

[3] - فليس مني: أي: ليس هو على سنَّتي وطريقتي

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

قدم الملاحظات التالية: أن لجان الامتحانات لا توفر أحيانا عناصر الإجابة الصحيحة كلها، وتكتفي بالإشارة إليها والتلميح لها، بينما المطلوب إثبات جميع عناصر الإجابة الصحيحة ضمن شبكة تراعي معايير تحققها وتسلم للمدرس المصحح/ يتعين اعتبار ملحوظة "يتقيد بمضمون عناصر الإجابة لا بحرفيتها" وهو ما يفسر عنصر المرونة الإيجابية في التحقق من الجواب الصحيح/ اعتماد الكتب المدرسية المقررة بالمستويات الإشهادية مرجعاً في بناء الأجوبة الصحيحة ييسر-مبدئيا-استيعابها والتحقق منها خاصة بالنسبة للممارسين المبتدئين/ إجراء التصحيح التجريبي على عينة عشوائية يرفع من نسبة الثبات والصلاحية/ إسناد التصحيح لغير مدرسي المستوى الإشهادي يقتضي الاستعداد مبكراً للمهمة الجزائية/ استعجال إنجاز التصحيح يخل بمبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص (دليل التصحيح يحدد 60 ورقة يومياً)(نفس المصدر والصفحة).

* ومن بين العوامل المؤثرة أيضاً في هذا التفاوت المذكور، والتي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار، الحالة الصحية أو النفسية/المزاجية للمصحح(ة) أثناء فترة التصحيح، فعملية التصحيح حساسة جداً، وترتبط نتائجها بمصير المتعلمين (نجاحهم أو رسوبهم، أو حرمانهم من معدلات قد تأهلهم لنيل ما يطمحون إليه من آفاق علمية ووظيفية مستقبلاً، إلى غير ذلك من العوامل)، فالأستاذة(ة) الذي يدبر هذه العملية ينبغي أن يكون في أحسن أحواله الصحية والنفسية، حتى يتمكن من أداء هذه المسؤولية على أحسن ما يرام، فمهمته شبيهة بعمل القاضي الذي يقضي بين الناس، ولا شك أن غاية القضاء إحقاق الحقوق، والحكم بالعدل بين الناس، باعتبار ذلك أمانة في عنق من تولى المسؤولية، قال تعالى: (إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِ) **[(النساء - 58)]**. إضافة إلى ما ذكرنا، هناك مسألة هزالة التعويضات عن التصحيح في مقابل مجهودات كبيرة للمصحح في تقويم إنجازات المترشحين، كل هذه الاعتبارات ينبغي مراعاتها عند تقويم سياقات عملية التقويم، وإلا فسينعكس أثر ذلك كله على مهمة المصحح سلباً، فيكون سبباً في ضياع حقوق المترشحين.

و-**ما يرتبط بالامتحان المكيف الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة**: الامتحان المكيف هو نوع من التقويم التربوي يعتمد معايير ومواصفات خاصة تتناسب وحالَ المترشح وظرفه الصحي المبرر لخوضه هذا النوع من الاختبارات، وهنا أيضا نطرح سؤال الاستحقاق وتكافؤ الفرص، فهل كل من يجتاز هذا النوع من الاختبارات هو في الحقيقة مستحق لأن يُمنح هذه الفرصة؟ ثم موضوع المرافق لهؤلاء التلاميذ، ما هي وظيفته، وما دوره في هذه المهمة؟ وإلى أي حد يقوم بدوره ولا يكون مجاوزاً له، بحيث يصير مساعداً ومساهماً في الغش لصالح من تكلف بمرافقته؟ لماذا يلجأ بعض الآباء إلى المساهمة في الغش والتدليس لانتحال صفة إعاقة بقصد استفادة أبنائهم من اختبار مكيف؟ من أعطاه هذه الشهادة؟ ونحن هنا نقصد المدلسين المزورين، وليس أصحابَ الأعذار المشروعة الذين لأجلهم خُصص هذا النوع من التقويم.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

2.2. 2. آثارونتائج السماح بالغش وغياب تكافؤ الفرص على الفرد والمجتمع:

إن الحكم على الأمور ووصفها بأنها مصلحة أو مفسدة، مرتبط أشد الارتباط بما يترتب عليها من النتائج والآثار في الحال والمآل، على الفرد والمجتمع، وإذا نظرنا إلى ظاهرة الغش في الامتحانات بناءً على هذا الأساس، استطعنا إدراك علة تحريم الغش وسبب الترهيب منه في الشريعة الإسلامية، وذلك لما يترتب عليه من مفاسد عظيمة، تورث الآلام، وتدمر الإنسان والعمران. فما حرم الشارع الحكيم أمراً أو نهى عنه إلا لمفسدة يُفضي إليها في العاجل والآجل، لأن الشرائع إنما نزلت لحفظ مصالح العباد وحمايتها. ويمكن تلخيص أهم الآثار المترتبة على السماح بممارسة الغش أو التساهل في مقاومته، في النقاط التالية (غياط، 2020 :468-471 بتصرف):

1- الغش سبيل التخلف العلمي والسقوط الحضاري.
2- الغش سبب لانتشار الظلم وضياع الحقوق.
3- انتشار الغش يفضي إلى تردي منظومة القيم التربوية في المجتمع.
4- الغش سبب لانتشار التشاؤم واليأس والإحباط وهجرة الكفاءات لأوطانها.
5- الغش يُفضي إلى قتل روح المنافسة الشريفة.
6- الغش سبب لضياع الأمانة والمسؤولية.
7- الغش سرطان يُعجل بموت المجتمع إذا لم يُعالَج.

هذه بعض من الآثار التي تنتج عن انتشار الغش وغياب تكافؤ الفرص، سببها الأساس خلل في منظومة القيم التربوية، فكيف السبيل إلى رفع هذا التحدي، وإصلاح هذا الواقع المتردي؟ وما دور القيم التربوية الأخلاقية في بناء الإنسان وتحصينه ضد كل أسباب الفساد والإفساد التي تلاحقه وتهدده في مبادئه، وتفسد عليه القيام بدوره في الحياة؟

3. دورالقيم التربوية في ترشيد الممارسة التقويمية، من خلال بناء الإنسان المؤثرفي إصلاح المجتمع

إذا نظرنا إلى الجهود التي تقوم بها الجهات المسؤولة في سبيل تحقيق تقويم منصف وموضوعي، يساهم في بلوغ الأهداف المنشودة من هذه المحطة التربوية، ألفيناه جهداً محترماً ومهماً، فالمتابع للواقع التربوي، والإجراءات التدبيرية التي تقوم بها الوزارة الوصية لتحقيق مبدأ العدل والانصاف بين المترشحين يلحظ جهوداً طيبة في هذا السياق، من أهمها، ترسانة القوانين الزاجرة للغش، والمخوفة من آثاره وتبعاته (المذكرة الوزارية عدد 106/16، 2016: الجريدة الرسمية عدد6501)، لكن السؤال الذي يطفو إلى السطح ويتحدى الجميع، هل تمكنا من تطويق هذه الظاهرة القوية المقلقة داخل المنظومة التربوية؟ وهل استطعنا إحقاق الحق وإنصاف المجدين الأكفاء من خلال آلية التقويم الإشهادي والملابسات المصاحبة له؟ وهل تمكنا من تبديد الشعور

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

بالظلم والغبن لدى الكثيرين ممن تضرروا من آثار هذه الظاهرة متعلمين وأسراً ومربين وغيرهم؟ من هنا ينتصب سؤال التربية على القيم الأخلاقية كسبيل للإصلاح الجذري لهذه الأزمة، وكسبيل للخلاص وتحقيق العدل وبناء الإنسان الأمين والمسؤول، وبناء المجتمع الصالح وتنميته. فكيف السبيل إلى كل ذلك؟

1.3. بناء الإنسان وتزكيته من مقاصد التربية الإسلامية، وأساس إصلاح المجتمع

إن أي تغيير لواقع الناس وإصلاح أحوالهم وحل مشاكلهم –مهما كانت الإمكانيات التي يملكونها-لن ينجح ويؤتي ثماره المباركة قبل إصلاح الإنسان أولاً، قال تعالى: (إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ) [الرعد: 11]. فبناء الإنسان الصالح المصلح، الأمين والمسؤول هو أساس كل أنواع البناء الأخرى، فلا ينتشر الفساد إلا بفاعلية المفسدين وسلبية الصالحين، وسكوتهم عن المنكر، وتقصيرهم في مدافعة أهله، ولا تراجع لحركة الفساد والإفساد إلا بفاعلية المصلحين الذين يمارسون التغيير بمسؤولية وأمانة عالية، وإذا كان الغش ممارسة ظالمة جائرة تُفضي إلى قلب موازين القيم، وتروم نشر الفساد في الأرض، فإن حصول ذلك مسؤولية الجميع، فآلام ذلك الفساد من كسب أيديهم، قال تعالى: (ظَهَرَ ٱلۡفَسَادُ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ بِمَا كَسَبَتۡ أَيۡدِي ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعۡضَ ٱلَّذِي عَمِلُواْ لَعَلَّهُمۡ يَرۡجِعُونَ) [الروم: 41]، وإذا كان هذا الفساد من صنع أيديهم، فبأيديهم دفعه عن طريق الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبالتوبة إلى الله تعالى والتزام منهجه الحكيم.

ويعتبر بناء الإنسان محورَ رسالات الأنبياء والمرسلين، فكلهم بُعثوا لإخراج أقوامهم من الظلمات إلى النور، وتعريفهم بخالقهم المستحق للتوحيد والعبادة التي هي غاية وجودهم، قال تعالى: (وَمَا خَلَقۡتُ ٱلۡجِنَّ وَٱلۡإِنسَ إِلَّا لِيَعۡبُدُونِ) [الذاريات: 56]. وقد جعل الله تعالى تزكية النفوس وبناء الأخلاق، وتحقيق التقوى غاية إرسال رسله وأنبيائه، كقوله تعالى: (وَإِلَىٰ عَادٍ أَخَاهُمۡ هُودٗاۚ قَالَ يَٰقَوۡمِ ٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ مَا لَكُم مِّنۡ إِلَٰهٍ غَيۡرُهُۥٓۚ أَفَلَا تَتَّقُونَ) [الأعراف: 65]، كما كانت تزكية النفوس غاية بعثة النبي صلى الله عليه وسلم، فقال سبحانه: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾[آل عمران/164]، كما ربط فلاح الإنسان وسعادته بتزكيته لنفسه، قال عز وجل: ﴿قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا * وَقَدۡ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا) [الشمس: 9-10].

ويشمل برنامجُ التزكية القرآنية الإنسانَ في كل أبعاده، حيث يبنيه بناءً متكاملاً ومتيناً، ويؤهله لوظيفته الاستخلافية التي خُلق لأجلها، ويَعِده بالتمكين في الأرض، إن هو التزم المنهج الحق وحفظ عهد الله تعالى، قال تعالى: (وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسۡتَخۡلِفَنَّهُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ كَمَا ٱسۡتَخۡلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِمۡ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمۡ دِينَهُمُ ٱلَّذِي ٱرۡتَضَىٰ لَهُمۡ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعۡدِ خَوۡفِهِمۡ أَمۡنٗاۚ يَعۡبُدُونَنِي لَا يُشۡرِكُونَ بِي شَيۡـٔٗاۚ وَمَن كَفَرَ بَعۡدَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ) [النور: 55]. لقد ربط عز وجل وعدَه بالتمكين المُسعِدِ لهذا الإنسان المُستخلَف

بشرطين مقرونين غير منفصلين: الإيمان والعمل الصالح، وجعل ذلك سببا لحصول الأمن بدل الخوف. إن أهم ما تزكو به النفوس، ويستقيم به شأن الإنسان، الإيمان بالله وتوحيده، لأنه أصل وأساس كل إصلاح، فلا استقامة للسلوك بغير إيمان خالص لله رب العالمين، ولا استقامة للجوارح إلا بطهارة القلب، ولذلك جعل النبي صلى الله عليه وسلم صلاح الجسد كله تابعاً لصلاح القلب، فقال: «ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب» (مسلم،1955، رقم الحديث:1599). لذلك يكثر اقتران الإيمان بالعمل الصالح في القرآن الكريم، قال تعالى: (إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ) [البقرة: 277]، وقوله سبحانه: (إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسۡتَقَٰمُواْ) [فصلت: 30]. وغيرها من الآيات التي تربط بين الإيمان القلبي والسلوك باعتباره أثراً عملياً، وترجمة ملموسة لذلك الإيمان الذي وقر في القلب، فالعمل الصالح أو الأخلاق الحسنة هي الدليل على صحة الإيمان وصدقه. فما الجدوى من إيمانٍ ميتٍ عاجز عن تحريك الإنسان، وبعث الحياة والحيوية في أوصاله؟! إن الإيمان الحقَ هو الذي يحصل به التغيير الإيجابي، ويتحقق بواسطته الإعمار والبناء والإنتاج.

من هنا تظهر مكانة التربية على القيم الإيمانية وقدرتها على إحداث التغيير المطلوب، والكفيل بتغيير أحوال المجتمع الإنساني وتنميته والإسهام في سعادته، إن ربط الإنسان بالله وتقوية صلته به سبحانه، من مسؤولية الوالدين في تربية أولادهم، وقد تعلمنا من وصايا لقمان لابنه كيف نرسخ في نفوس أولادنا "فقه المراقبة" من خلال ربط صلتهم بالله تعالى، وتعريفهم بأسمائه الحسنى وصفاته عز وجل، وأن استحضارنا لمعانيها في الحياة يُنمي فينا الخوف والخشية من الله تعالى، فيستقيم سلوكنا حياءً منه سبحانه، قال تعالى على لسان لقمان: (يَٰبُنَيَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثۡقَالَ حَبَّةٖ مِّنۡ خَرۡدَلٖ فَتَكُن فِي صَخۡرَةٍ أَوۡ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ يَأۡتِ بِهَا ٱللَّهُۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٞ) [لقمان: 16]. فأخبر ولده بأن علم الله محيط بكل شيء ولا تخفى عليه خافية، وإن دقت وصغُرت، فهو خبير بما في الكون وبما في الصدور، وفي هذا ترسيخ لفقه المراقبة، وتربية للأولاد على الحياء من الله وعدم الجرأة عليه، أو انتهاك حرماته بأي فعل لا يحبه عز وجل، إن التربية على هذه القيم الإيمانية هو الأقدر على إصلاح أحوالنا التربوية، وتقويم انحرافاتنا السلوكية، لأنه أعمق أثراً، وأكثر بركة في العاجل والآجل، وإن غياب هذا الزاد الإيماني يجعل الإنسان أكثر تفلتاً، فلا تردعه القوانين الزجرية، ولا العقوبات التأديبية.

إن من خصائص الإنسان المسلم الذي يهدف إلى إعداده منهج التربية الإسلامية، ذلك الإنسان القوي الأمين، المنتج والفعال في حركته وسعيه الدنيوي، الذي استقامت علاقته العمودية مع خالقه العظيم، فظهرت آثارها المباركة في علاقاته الأفقية مع خلقه أجمعين، فكان كالغيث أينما وقع نفع، يترك بصمته الإيجابية في كل خطوة يخطوها، وإلى مثل هذا الإنسان المراد بناؤه، والذي جسد مثالاً للكفاءة في أعلى مستوياتها، يسوق لنا القرآن الكريم، نماذج للتأسي، من ذلك:

موقف موسى عليه السلام مع ابنتي شعيب عليه السلام، (قَالَتۡ إِحۡدَىٰهُمَا يَٰٓأَبَتِ ٱسۡتَـٔۡجِرۡهُۖ إِنَّ خَيۡرَ مَنِ ٱسۡتَـٔۡجَرۡتَ ٱلۡقَوِيُّ ٱلۡأَمِينُ) [القصص: 26]، فمدحته بشرطي الكفاءة: القوة والأمانة. وكذلك مواقف يوسف عليه السلام، ومنها إيجابيته وفعاليته في خدمة مجتمعه، داخل السجن وخارجه عند تحمله مسؤولية تدبير خزائن مصر زمن الأزمة، ومما يدل على كفاءته، قوله في سياق حواره مع ملك مصر، (قَالَ ٱجۡعَلۡنِي عَلَىٰ خَزَآئِنِ ٱلۡأَرۡضِۖ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٞ) [يوسف: 55].

إن إسناد المسؤوليات لغير لأكفاء وبلا استحقاق مساهمة في توسيع دائرة الفساد، ومن أمارات الساعة، فعن أبي هريرة رضي الله عنه، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إذا ضيعت الأمانة فانتظر الساعة» قال: كيف إضاعتها يا رسول الله؟ قال: «إذا أسند الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة» (البخاري،1311هـ، رقم الحديث:6496).

إن الممارسة التقويمية لا تنفصل عن التربية الأخلاقية، لأنها من منظور الرؤية الاستخلافية مظهر من مظاهر الممارسة التعبدية في بعدها الشامل، فلا يصدر فيها السلوك العملي معزولاً عن الإيمان القلبي، وإذا ما حصل هذا الفصل كانت النتيجة المترتبة على ذلك حصول الفساد والظلم الذي حرمه الله تعالى، فعَنْ أَبِي ذَرٍّ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فِيمَا رَوَى عَنِ اللهِ تَبَارَكَ وَتَعَالَى أَنَّهُ قَالَ: «يَا عِبَادِي إِنِّي حَرَّمْتُ الظُّلْمَ عَلَى نَفْسِي، وَجَعَلْتُهُ بَيْنَكُمْ مُحَرَّمًا، فَلَا تَظَالَمُوا...» (مسلم، 1955، رقم الحديث: 2577). فما هي آثار تربية الإنسان على القيم والفضائل الأخلاقية على أحوال المجتمع؟

2.3. آثار تربية الإنسان على القيم والأخلاق في إصلاح حال المجتمع وعمرانه وسعادته

إن الحديث عن رقي المجتمع ونهضته وعمرانه وأمنه وسعادته، هو حديث عن الثمار اليانعة التي يجنيها أفراد المجتمع جزاءً وفاقاً لما قدموا من جهد وتضحية في مشروع بناء الإنسان، وحسن إعداده وتأهيله للأمانات والمسؤوليات التي سيتحملها لاحقاً، فكل الجهود التربوية السابقة التي جعلت من بناء الإنسان وتزكيته هدفها وغايتها الكبرى، تنعم في نهاية المطاف بحصاد ما زرعت، إنها مسؤولية مشتركة تبدأ بالأسرة لأنها المحضن الأول، ثم باقي المؤسسات التربوية الأخرى كالمدرسة والإعلام والمسجد وغيرها من المحاضن التربوية المعنية بتربية الإنسان وتأهيله، وإن جني الثمار الطيبة رهين بزرع طيب، فلن يطرح الشوك عنباً، بل النهايات حصاد البدايات والمنطلقات، والجزاء من جنس العمل، فإذا ربينا الناشئة على فقه المراقبة، وعلى استشعار خطر الأمانة وجسامة المسؤولية، وعلى كون الاستحقاق للمناصب يتأسس على الكفاءة، ظفرنا في النهاية بنموذج بشري فريد، يسعى في البناء والتنمية والإصلاح، ويقدم المصلحة العامة على المصلحة الفردية، لكن التهاون في إعداد هذا النموذج المسؤول الأمين، يقدف للمجتمع بنماذج مشوهة ضعيفة الكفاءة، عارية عن الأخلاق والقيم التي

تعصم عن الإفساد والتدمير، فيشقى بهم المجتمع، ويشيع بسببهم الظلم بين الناس. يقول أحمد شوقي: إنما الأمم الأخلاق ما بقيت***فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

فربط ذهاب الأمم بذهاب الأخلاق، وبقاءها ببقاء الأخلاق، مما يؤكد مركزيتها وآثارها المصيرية على مستقبل الأمم والشعوب. نهضةً أو تخلفاً، سعادةً أو شقاءً، وجوداً وعدماً.

ولتربية النشء على القيم الأخلاقية الفاضلة آثار طيبة مباركة على الفرد والمجتمع في العاجل والآجل، من هذه الآثار:

أ- تحصيل السعادة الدنيوية: المتمثلة في الطمأنينة وسيادة **الأمن والسلام**، قال تعالى:(ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلۡأَمۡنُ وَهُم مُّهۡتَدُونَ) [الأنعام: 82]، **والتقدم والتنمية** والرفاهية لكافة أفراد المجتمع، بما يصون كرامتهم الإنسانية ويحفظها، بسبب إقامة العدالة الاجتماعية وحفظ الحقوق، وإسناد المناصب والمسؤوليات للأكفاء المستحقين، الذين يؤدون مسؤولياتهم بكل إتقان، ويحفظون أماناتهم وعهودهم ولا يخونون، بهذا الالتزام والانضباط يتحقق العمران الشامل والاستخلاف المُفضي لسعادة البشرية جمعاء. قال تعالى في وصف عباد الرحمن: (وَٱلَّذِينَ هُمۡ لِأَمَٰنَٰتِهِمۡ وَعَهۡدِهِمۡ رَٰعُونَ) [المؤمنون: 8]. إن الخليفة عن الله في أرضه لا يخون الأمانات ولا يخلف العهود، والغش بلا شك خيانة للعهد وتضييع للأمانة وسعي في إفساد الأرض بما ينتج عنه من تزوير للحقائق، وتغيير للموازين وهضم للحقوق.

ب- نيل السعادة في الآخرة: والمتمثلة في نيل رضوان الله والنظر إلى وجهه الكريم، ودخول الجنة والتنعم بنعيمها الدائم، جزاءً له على استقامته وصبره وثقته في وعد الله الذي لا يُخلَف، فينعم بالحياة الطيبة في الدنيا، ويضاعف له الأجر في الآخرة، قال تعالى: (مَنۡ عَمِلَ صَٰلِحٗا مِّن ذَكَرٍ أَوۡ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤۡمِنٞ فَلَنُحۡيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةٗ طَيِّبَةٗۖ وَلَنَجۡزِيَنَّهُمۡ أَجۡرَهُم بِأَحۡسَنِ مَا كَانُواْ يَعۡمَلُونَ) [النحل: 97]، وقال سبحانه: (إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسۡتَقَٰمُواْ تَتَنَزَّلُ عَلَيۡهِمُ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ أَلَّا تَخَافُواْ وَلَا تَحۡزَنُواْ وَأَبۡشِرُواْ بِٱلۡجَنَّةِ ٱلَّتِي كُنتُمۡ تُوعَدُونَ * نَحۡنُ أَوۡلِيَآؤُكُمۡ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا وَفِي ٱلۡأٓخِرَةِۖ) [فصلت: 30-31].

فالممارسة التعليمية–ومنها التقويمية-ممارسة استخلافية، وطلب العلم وتعليمه عبادة نبتغي بها وجه الله تعالى، ولهذا فكل عمل الإنسان المسلم لا بد أن يتأسس على الإخلاص لله، لقوله عز وجل: (قُلۡ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحۡيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ * لَا شَرِيكَ لَهُۥۖ وَبِذَٰلِكَ أُمِرۡتُ وَأَنَا۠ أَوَّلُ ٱلۡمُسۡلِمِينَ)[الأنعام: 162-163]، فإذا غاب هذا القصد الموجه لسلوكنا، الضابط لتصرفاتنا، وصار تابعا لأهواء النفس وحظوظها العاجلة، حل الظلم والشقاء وظهر الفساد، لقوله تعالى: (ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ) [الروم:41].

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

خاتمة

نخلص في نهاية هذه الورقة البحثية إلى جملة من النتائج والتوصيات نوجزها في الآتي:

1-الممارسة التقويمية محطة بارزة ضمن سيرورة العملية التعليمية التعلمية، فمهما بذلنا من جهود في بناء التعلمات وتجويدها، فإننا لن ننجح في تحقيق الأهداف والغايات التي ننشدها من العملية التربوية، إلا إذا أحسنا تدبير محطة التقويم -خصوصا التقويم الإشهادي الذي يجسد الوظيفة الجزائية الحاسمة في مسار المتعلم-وأوليناها ما تستحقه من العناية من خلال تخليق سياق الإنجاز/التقويم. وحرصنا على ضمان التنافس الشريف تحقيقاً لتكافؤ الفرص.

2-تبوث مسؤولية الإنسان –سواء كان مُمْتحَناً أو مُكلَفاً بالحراسة أو مصححاً أو مسؤولاً إدارياً أو ولي أمر أو غيرهم ممن لهم صلة بالممارسة التقويمية-في كل ما يقع من مظاهر الإفساد والتزوير والتدليس، وتسببه في ضياع الحقوق وشيوع الظلم الذي يقف مانعاً أمام تحقيق مبدأ العدل والإنصاف.

3-تحقيق الجودة والإحسان في العمل، والتنمية العمرانية والسعادة للبشرية جمعاء، رهين ببناء الإنسان الصالح المصلح، وتزكيته وتربيته على القيم والفضائل الخُلقية، وترسيخ "فقه المراقبة" الذي تنميه التربية الإيمانية، فإذا قويت فيه حوافز التقوى والخوف من الله تعالى، ردعه ذلك عن الوقوع في المنكرات والمفاسد ومنها كل صور الغش المنتشرة بين الناس.

4-من أهم مداخل التغيير والإصلاح لأي قضية أو مشكلة تواجه الإنسان، تحديد الأدوار والمسؤوليات، وما يقع من فساد وظلم في المجتمع، إنما هو من كسب الناس، بين فاعل متلبس بالفساد، وآخر ساكت عن المنكر غير آمر بالمعروف، فإذا ساد الفساد وتعطلت حركة الإصلاح، حلت البلاءات التي يصيب شررها الجميع، قال تعالى: (ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ) [الروم:41]، فالكل إذن مسؤول ومطالب بالإصلاح، بدءً بالنفس ومروراً بالأسرة والمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام المختلفة، ومؤسسات المجتمع المدني، فالكل راعٍ ومسؤول عن رعيته.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

قائمة المصادروالمراجع:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

- ابن منظور، جمال الدين. (1414). لسان العرب، دار صادر–بيروت، ط.3.
- الأحمر، عبد السلام. (2007). المسؤولية أساس التربية الإسلامية محاولة في التأصيل، سلسلة تربيتنا(4) مطبعة طوب بريس-الرباط.
- البخاري، أبو عبد الله. (1311و1422). صحيح البخاري، تح: جماعة من العلماء، الطبعة السلطانية، بالمطبعة الكبرى الأميرية.
- برترون، ريشار. ترجمة وتكييف، الدكتور جمال خلاف. (1997). مفاهيم أساسية في القياس والتقييم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط.2.
- البورقادي، خالد. (2023). فصول في ديداكتيك التربية الإسلامية، منشورات دار الأمان، مطبعة الأمنية-الرباط، ط.1.
- تأليف جماعة من كبار اللغويين العرب، تنسيق: د. علي القاسمي. (1991). المعجم العربي الأساسي، بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت
- التومي، عبد الرحمن، وملوك محمد. (2006). المقاربة بالكفايات بناء المناهج وتخطيط التعلمات، مطبوعات الهلال-وجدة، ط.1.
- الجلاد، ماجد زكي. (2011). مهارات تدريس القرآن الكريم، دار المسيرة للنشر والتوزيع-عمان، الأردن، ط.2.
- حريري، عبد الله محمد أحمد. (1988). القيم في القصص القرآني، رسالة دكتوراه في فلسفة التربية، كلية التربية جامعة طنطا.
- الدريج، محمد. وآخرون. (2011). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ALECSO، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط.
- الصمدي، خالد. (2003). القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو.

ISSN30095034/ N° Press ص2020/26

- العبودي، أحمد. (2022). تدريسية مادة التربية الإسلامية من التخطيط إلى التقويم، القرويين للنشر والتوزيع، ط. 1.
- غياط، حفيظ. (دجنبر 2020). ظاهرة الغش في الامتحانات نحو مقاربة شرعية تربوية، مقال بمجلة الذخيرة، المجلد.4-العدد.2.
- قميحة، جابر. (1984). المدخل إلى القيم، نشر دار الكتاب المصرية، القاهرة ودار الكتاب اللبنانية، بيروت.
- الكيلاني، ماجد عرسان. (1998). فلسفة التربية الإسلامية، سلسلة أصول التربية الإسلامية(1)، مؤسسة الريان-بيروت، لبنان
- المذكرة الوزارية عدد 106/16 "في شأن زجر الغش في الامتحانات المدرسية بقطاع التربية الوطنية": صدر بالجريدة الرسمية عدد6501 بتاريخ 19 شتنبر 2016 القانون رقم 02.13.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (1955). صحيح مسلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي –بيروت
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني. (2016). "منهاج التربية الاسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي"، مديرية المناهج.
- وزارة التربية الوطنية. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين.