الامتحان الإشهادي كطقـــس تطبيع:
الغش المدرسي بين تساهل الكبار وتشكُّل الوعي الجمعي

دة. زينب براج
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عين الشق، الدار البيضاء
المملكة المغربية

الملخص:

يتناول هذا البحث ظاهرة الغش المدرسي بوصفها مؤشِّراً على أزمة تربويَّة عميقة، حيث تتحوَّل المدرسة تدريجيّاً من فضاء لإنتاج المعرفة وتكوين الشَّخصيَّة إلى آلة لإنتاج الشَّهادات، تحت وطأة نظام تقييم اختزالي وضغوط اجتماعيَّة ترفع من قيمة "الشَّهادة" على حساب قيمة التَّعلم. ويُظهر التَّشخيص أنَّ هذه الظَّاهرة لا تنبع من قرار أخلاقي فردي فحسب، بل هي نتاج تفاعل بين خلل هيكلي في المنظومة، يتمثَّل في تقييم يركز على الحفظ ومناهج قد تُنعت بعدم الملاءمة، وآلية تطبيع اجتماعي خطيرة، حيث يساهم تساهل المثلَّث التَّربوي : الإدارة والمعلِّمون والأسر، في ترسيخ فكرة أنَّ الغش "حقٌّ مكتسب" وخاصَّة في الامتحانات الإشهاديَّة الَّتي تتحوَّل إلى نموذج تأسيسي للاستثناء. وبناءً على ذلك، تقترح الدِّراسة مقاربة علاجيَّة شموليَّة تعمل على محورين متكاملين: الأول إصلاحي وقائي من الدَّاخل عبر إعادة هندسة التَّقويم ليكون قائماً على تقييم الكفايات، وبناء ثقافة مدرسيَّة تعزِّز النَّزاهة الأكاديميَّة. والثَّاني علاجي ورقابي، يستهدف وعي الكبار من خلال ميثاق أخلاقي مشترك يحدِّد المسؤوليَّات، وآليَّات تنفيذ عادلة تتحوَّل من العقاب الإقصائي إلى عدالة تربويَّة إصلاحيَّة تهدف إلى إصلاح السُّلوك واستعادة الثِّقة، سعياً لاستعادة المدرسة لدورها الأساسي في بناء الإنسان النَّزيه والقادر على التَّفكير النَّقدي.

الكلمات المفتاحية: الغش المدرسي، النَّزاهة الأكاديمية، التَّقويم التَّربوي، المثلَّث التَّربوي، العدالة التَّربوية.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

This research examines the phenomenon of school cheating as an indicator of a profound educational crisis. Schools are gradually transforming from spaces for knowledge production and character development into machines for producing diplomas, under the weight of a reductive evaluation system and social pressures that elevate the value of the "certificate" at the expense of the value of learning. The analysis reveals that this phenomenon stems not only from an individual moral decision but also from an interaction between a structural flaw in the system—manifested in an evaluation system focused on rote memorization and curricula deemed inappropriate—and a dangerous mechanism of social normalization. The leniency of the educational triangle—administration, teachers, and families—contributes to entrenching the idea that cheating is an "acquired right," particularly in standardized examinations, which become a foundational model of exception. Accordingly, the study proposes a comprehensive remedial approach operating on two complementary axes: the first is a preventative reform from within, through restructuring the evaluation system to be competency-based, and the second is building a school culture that promotes academic integrity. The second is therapeutic and supervisory, targeting adult awareness through a shared ethical charter that defines responsibilities, and fair enforcement mechanisms that shift from exclusionary punishment to educational and reformative justice aimed at correcting behavior and restoring confidence, in an effort to restore the school to its fundamental role in building an honest person capable of critical thinking.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

تقديم:

تمثِّل ظاهرة الغشِّ في الوسط المدرسي إشكاليَّة تربويَّة معقَّدة تهدِّد نزاهة المنظومة التَّعليميَّة وتوهن أهدافها التَّكوينيَّة. فإلى جانب الأسباب التَّقليدية المرتبطة بضغوط التَّقييم القائم على الحفظ، وملاءمة المناهج، والتَّحديات الإداريَّة مثل الاكتظاظ، تبرز عوامل نفسية–اجتماعية بالغة الخطورة. يأتي في مقدِّمتها التَّساهل الملحوظ من قبل بعض عناصر المثلَّث التَّربوي (الإدارة، المعلِّمون، أولياء الأمور)، حيث يتحوَّل هذا التَّساهل، سواء بدافع الشَّفقة أو الرَّغبة في تحسين النَّتائج المظهريَّة للمؤسَّسة أو الأسرة، إلى رسالة مضلِّلة تُعزِّز السُّلوك وتُضعف الحسَّ الأخلاقي لدى المتعلِّم.

ويتجلَّى هذا التَّأثير التَّطبيعي بشكل حاسم عند نقطة التَّحول الرَّئيسية في مسار التِّلميذ، وهي أوَّل امتحان إشهادي يقوم به، وفي بلد المغرب، نعني بذلك السَّنة السَّادسة ابتدائي. فانطباع التِّلميذ بأنَّ المحيطين به (الإدارة، المعلِّمون، أولياء الأمور) يتساهلون مع ممارسته للغش أو حتَّى يسهِّلونه له، يرسِّخ في ذهنه فكرة خطيرة، وهي أنَّ الغشَّ "حقٌّ مُكتسب" وممارسة عاديَّة يُسمح بها في المواقف "المهمَّة". هذا التَّطبيع المبكِّر مع الغشِّ لا يقتصر أثره على هذا الامتحان فحسب، بل يُشكِّل نواة ثقافة راسخة ترافقه في مراحل تعليمه اللَّاحقة، حيث يتحوَّل الغشُّ من فعل عرضي إلى استراتيجيَّة مُتعمدة.

ومن هنا، تبرز الإشكاليَّة المحوريَّة لهذه المعضلة: كيف يمكن لمؤسَّسة تربويَّة أن تحافظ على مصداقيتها وتؤسِّس لقيم النَّزاهة، وهي تواجه، في بعض الأحيان، تحالفاً ضمنيّاً مع التَّساهل يبدأ من داخل الفصل الدِّراسي وينتقل إلى محيط الأسرة؟ وإلى أيِّ مدى يمكن لأي إصلاح هيكلي أو تقني أن يكون ناجعاً، إذا كان أوَّل اختبار جدِّي في حياة التِّلميذ، الامتحان الإشهادي، يُدار بطريقة تُرسِّخ في وعيه اللامفكر فيه أنَّ القواعد قابلة للتَّلفيق، وأنَّ "الحقَّ المكتسب" في النَّجاح قد يُسْتقى من وسائل غير مشروعة؟ وبعبارة أخرى، هل معالجة ظاهرة الغشِّ هي في الأساس معركة ضدَّ ممارسات التَّلاميذ، أم هي بالأحرى تحدٍّ يهدف إلى إصلاح الوعي الجماعي والمسؤوليَّة الأخلاقيَّة للكبار الَّذين يفترض أنَّهم حرَّاس القيم ونماذج يحتذى بها؟

المحور الأول: من الأسباب الهيكليَّة إلى التَّطبيع الاجتماعي

I. المدرسة بين واجب إنتاج المعرفة وضغوط إنتاج الشَّهادة.

1) نظام التَّقييم وملاءمة المناهج : كيف يُحفِّز الهيكل التَّعليمي ذاته على البحث عن بدائل غير مشروعة؟

يُعدُّ نظام التَّقييم، بوصفه الأداة الَّتي تترجم جهد المتعلِّم إلى قيمة رقمية أو توصيفيَّة، القلب النَّابض لهذه الإشكاليَّة. فعندما يستند هذا النِّظام بشكل كامل على آليات تقيس الحفظ الآني للمعلومات واسترجاعها في ظروف اصطناعيَّة ضاغطة (كالامتحانات الكتابيَّة الموحَّدة والبحوث السَّطحية)، فإنَّه يحوِّل التَّعلم من عمليَّة بنائيَّة مستمرَّة إلى سباق لاستظهار أكبر قدر من المحتوى في وقت محدَّد[1]. هذا النَّمط من التَّقويم لا يحابي فقط أنماط تعلُّم بعينها على حساب أخرى، كالمهارات العمليَّة أو التَّفكير التَّحليلي، بل يخلق حالة من القلق الوجودي لدى المتعلِّم، حيث يصبح مصيره الدِّراسي والمهني لاحقاً رهيناً بأداء لحظي، الشَّيء الَّذي يتنافى أساسا مع مضمون الميثاق الوطني للتَّربية و التَّكوين، الَّذي يصف المدرسة المغربية كونها "*نمج تربوي نشيط، يتجاوز التَّلقي السَّلبي و العمل الفردي إلى اعتماد التَّعلم الذَّاتي و القدرة على الحوار و المشاركة في الاجتهاد الجماعي*"[2]. في هذا

[1] محمد جواد رضا، 1987، أزمات التربية العربية، دار الفكر، بيروت، ص 48.

[2] الفقرة 9 من الميثاق الوطني للتربية و التعليم، 1999، اللجنة الملكية للتربية والتكوين، الرباط، ص 12.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

السِّياق، يتحوَّل الغشُّ من "خطأ أخلاقي" إلى "إستراتيجيَّة عقلانية" يتّبعها التِّلميذ لإدارة مخاطر هذا النِّظام القاسي، بل وقد يُنظر إليه كوسيلة للبقاء والنّجاة في بيئة تنافسية لا ترحم[1].

وتتعمق هذه الأزمة عندما نربطها بمسألة ملاءمة المناهج الدِّراسية. فكثيراً ما تُتَّهم المناهج بأنَّها منفصلة عن واقع المتعلِّمين، أو أنَّها تقدِّم معرفة مجرَّدة لا ترتبط بمشكلات حياتهم أو بمتطلَّبات سوق العمل المتغيِّرة، أو أنَّها تعاني من الاكتظاظ المعرفي الَّذي يجعل استيعابها الكامل مستحيلاً في الزَّمن المدرسيِّ المحدَّد[2]. هذا الفصام بين ما يُدرَّس وبين ما يُعتبر "مفيداً" أو "قابلاً للتَّحقيق" يضعف الدَّافع الجوهري للتَّعلم. فإذا كان الطَّالب لا يجد معنى أو فائدة مباشرة في المحتوى، وإذا كان حجمه يفوق طاقة الاستيعاب الطَّبيعية، فإنَّ السَّعي لامتلاك "المعرفة لذاتها" يضعف، ويتراجع الحافز الدَّاخلي للاجتهاد. في المقابل، يبرز الحافز الخارجي الوحيد والمتمثِّل في "الحصول على الشَّهادة"[3]. وهنا، يصبح الغشُّ وسيلة فعَّالة لاجتياز عتبة هذه المناهج "العسيرة" أو "غير المجدية" من وجهة نظر التِّلميذ إو الطَّالب، للوصول إلى الورقة الاعتبارية المطلوبة (الشَّهادة) بأقل تكلفة جهديَّة ووقتيَّة.

بالتَّالي، فإن الثُّنائية السَّامَّة بين نظام تقييم اختزالي ومناهج قد تُوصف بعدم الملاءمة، لا تشكِّل مجرَّد عيب تقني في المنظومة، بل هي آلية هيكلية فاعلة في توليد الدَّوافع الموضوعيَّة للغش. إذ أنَّها تُرسِّخ رسالة ضمنيَّة مفادها أن القيمة الحقيقية ليست في رحلة التَّعلم ولا في المعرفة المُكتسبة، بل في الشَّهادة النِّهائيَّة كغاية تبرِّر الوسيلة. وهذا ما يمهِّد الطَّريق لانتقال الظَّاهرة من مستوى السُّلوك الفردي المنحرف إلى مستوى الممارسة الاجتماعية المُطبِّعة، حيث يُصبح البحث عن "البدائل غير المشروعة" استجابة منطقيَّة لنظامٍ يفرض منطقاً غير منطقي في كثير من الأحيان. وبذلك، تتحوَّل المدرسة، ضدّ إرادة القائمين عليها النيِّرين في كثير من الأحيان، من حقل لإنتاج المعرفة إلى ما يشبه "خط إنتاج" للشَّهادات، تخلق داخله آلياتها الذَّاتية للتَّخفيف من عيوبه، وآفة الغش هي أحد أخطر هذه المخرجات المعيبة.

2) التَّداعيات التَّربوية : تآكل ثقافة الجهد وانحسار قيمة المعرفة لصالح الشَّهادة كغاية.

يمثِّل التَّحول النَّوعي في الدَّافع من السَّعي نحو اكتساب المعرفة إلى السَّعي نحو امتلاك الشَّهادة أخطر التَّداعيات التَّربوية الَّتي تولِّدها البيئة الهيكلية المشجِّعة على الغش. فهذا التَّحول لا يقتصر على تشويه العلاقة بين التِّلميذ وعملية التَّعلم فحسب، بل يعيد تشكيل القيم الثَّقافية المهيمنة داخل الفضاء المدرسي والمجتمع الأوسع، ممَّا يؤدي إلى تآكل منهجي لأسس التَّربية الحقيقيَّة[4].

في قلب هذا التَّحول تكمن ظاهرة "الاغتراب التَّعليمي"، حيث ينفصل التِّلميذ عن المعرفة بوصفها ملكة شخصيَّة ومتعة ذهنيَّة ومصدراً للتَّمكين، ليتعامل معها كوسيط خارجي ومؤقَّت، غايته الوحيدة هي اجتياز عتبة الاختبار[5]. تصبح المعرفة، في هذا النَّموذج، حمولةً يجب التَّخلص منها بعد الامتحان، وليست أداةً لفهم العالم أو تغييره. ويترتَّب على ذلك تآكل ثقافة الجهد بوصفها قيمة جوهريَّة. فالجهد الفكريُّ المتمثِّل في المثابرة والبحث والتَّأمل والتَّحليل يفقد شرعيَّته ومكافئته المعنوية، عندما يثبت النِّظام نفسه، من خلال تساهله الضِّمني أو الهيكلي مع الغش، أنَّ النَّتيجة النِّهائية، المُتمثِّلة في الشَّهادة، يمكن تحصيلها بوسائل مختصرة تتفادى عناء هذا الجهد. بمعنى آخر، عندما تكون المكافئة بنفس الدَّرجة: التِّلميذ الَّذي كافح لفهم معمَّق، والتِّلميذ الَّذي

---

[1] بيير بورديو، 1993، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، دار توبقال، الدار البيضاء، ص 115.

[2] عبد اللطيف الفاربي، 2006، التقويم التربوي والمقاربة بالكفايات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ص 72.

[3] سعيد إسماعيل علي، 2001، القيم التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 142.

[4] محمد لبيب النجيحي، 1981، مقدمة في سوسيولوجيا التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ص 162.

[5] بيير بورديو، 1993، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، دار توبقال، الدار البيضاء، ص 118.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

استخدم وسائل غير مشروعة لاستظهار إجابات جاهزة، فإنَّ الرِّسالة الَّتي تترسَّخ هي أن القيمة تكمن في الشَّهادة وليس في المسار الَّذي لتجسَّد في الجهد المعرفي.

هذه العمليَّة لا تقوِّض أخلاقيات التَّعلم فقط، بل تؤدِّي إلى انحسار قيمة المعرفة ذاتها وإفقادها قدسيَّتها الاجتماعيَّة. فالمعرفة تتحوَّل من "غاية" إلى "سلعة استهلاكية" قابلة للتَّزييف[1] أو الاقتراض المؤقَّت. ويصبح "التَّميُّز" معادلاً لـــ"الحصول على أعلى الدَّرجات" بأي وسيلة، وليس للتَّعبير عن عمق الفهم أو القدرة على الابتكار. هذا الانزياح القيمي له عواقب بعيدة المدى على تكوين الشَّخصية، حيث يُضعف الفضول الفطري، ويقزِّم الطُّموح المعرفي، ويُعزِّز النَّزعة النَّفعية قصيرة المدى على حساب الاستثمار طويل الأمد في بناء القدرات الذِّهنية والحرفية الحقيقيَّة. ينشأ جيل يعتقد أن النَّجاح هو محض صفقة تقنيَّة بين جهدٍ مُخَفَّضٍ وورقةٍ اعتبارية، وليس ثمرةً طبيعيةً لشغفٍ واستثمارٍ ذاتيٍ حقيقي.

وبالتَّالي، فإنَّ ظاهرة الغشِّ، كردِّ فعل على نظام هيكلي مختل، لا تقتصر آثارها على خرق اللَّحظة الامتحانيَّة، بل تتحوَّل إلى آلة لإعادة إنتاج ثقافة تربويَّة فاسدة. تنتقل عدوى "الشَّهادة كغاية" من الممارسة الفردية إلى النَّسق الجماعي، لتصبح هي المعيار الضِّمني المقبول. تبدأ المدرسة، في ظلِّ هذه الثَّقافة، في إنتاج خرِّيجين قد يحملون شهادات، لكنَّهم يفتقرون إلى الأساس المعرفي والمنهجي والأخلاقي الَّذي يُفترض أن تمثِّله تلك الشَّهادات، ممَّا يهدم مصداقيَّة المؤسَّسة التَّعليميَّة من الدَّاخل ويُعمِّق الفجوة بين التَّعليم كخطاب نبيل والتَّعليم كواقعٍ مُعطَّل[2]. إنَّها حلقة مفرغة: يُنتج النِّظام الهشُّ سلوكيَّات منحرفة، وتكرِّس هذه السُّلوكيَّات ثقافة تقوِّض النِّظام من أساسه، ممَّا يستدعي نقاشاً جاداً حول آفاق المعالجة الَّتي يجب أن تستهدف إعادة التَّوازن بين وسائل التَّقييم وغايات التَّربية.

II. تشكُّل الغش كـــ "حق مُكتسب" في الوعي الجمعي

1) دور المثلَّث التَّربوي (الإدارة، المعلِّمين، الأسرة) : تحليل خطاب وممارسات التَّساهل وتأثيرهما في تشكيل ذهنية التلميذ.

يتحوَّل الغشُّ من ممارسة فرديَّة منبوذة إلى ظاهرة اجتماعيَّة مُطَّبعة عندما يجد شرعنةً ضمنيَّة أو صريحة من السُّلطات التَّربوية المرجعيَّة نفسها. وهنا يبرز دور "المثلَّث التَّربوي"، الإدارة والمعلِّمون والأسرة، ليس كأطراف رقابيَّة وسانحة فحسب، بل كمُشرِّعين ضمنيِّين للسُّلوك من خلال خطابهم وممارساتهم المتناقضة غالباً[3]. إنَّ تساهل أي رأس من رؤوس هذا المثلَّث لا يُقرأ على أنَّه فشل عرضي، بل يُفهم من قبل التِّلميذ بوصفه إشارة إباحيَّة موجهة تُعيد تعريف المعايير وتُشكِّل ذهنيَّته تجاه القواعد والأخلاق الأكاديميَّة.

بدءاً بفاعل المراقب في قاعة الامتحان، والَّذي يُفترض أن يكون حارس النَّزاهة الأوَّل. عندما يتساهل هذا المراقب بشكل منهجي أو انتقائي، سواء بدافع الإيثار الزَّائف "للمساعدة" على النجاح، أو بسبب الإحباط من تكرار الظَّاهرة، أو حتَّى بسبب ضغوط اجتماعيَّة غير مرئية، فإنَّه لا يخون وظيفته فقط، بل يرسل رسالتين خطيرتين: الأولى أنَّ القاعدة قابلة للتَّجاوز وأنَّ الحكم على الأفعال مرن، والثَّانية أنَّ النَّزاهة مجرَّد أداء شكلي يمكن تعليقه وفق الظَّرف. هذا التَّناقض بين الخطاب الرَّسمي الصَّارم

[1] مرجع سابق، سعيد إسماعيل علي، 2001، القاهرة، ص 138.
[2] علي أسعد وطفة، 1998، بنية السلطة في المؤسسة التعليمية، دار الحصاد، دمشق، ص 215.
[3] مرجع سابق، محمد لبيب النجيحي، 1981، ص 168.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

والممارسة المتساهلة يخلق ما يمكن تسميته "الاغتراب الأخلاقي" لدى التِّلميذ، حيث يدرك أنَّ النِّظام لا يحترم مبادئه ذاتها[1]، فيفقد الثِّقة به وبقدرته على أن يكون عادلاً، ممَّا يدفعه لتبنِّي براغماتية انتهازيَّة.

أمَّا المعلِّم، بوصفه النَّموذج المعرفي والأخلاقي الأعلى في الفصل، فتلعب ممارساته دوراً حاسماً في التَّطبيع. قد يظهر التَّساهل في أشكال متعدِّدة: من التَّغاضي عن الممارسات اليوميَّة البسيطة، إلى التَّلميح المباشر أو غير المباشر للإجابات خلال الاختبارات الدَّاخلية، وصولاً إلى خطاب يبرِّر الغش بضغط المنهج أو صعوبة الأسئلة أو "رحمة" بالتَّلاميذ. هذا التَّحوُّل في دور المعلِّم من مرشد وناقل للمعرفة إلى وسيط لتسهيل الحصول على الدَّرجات يشكِّل صدمة رمزيَّة للتِّلميذ. فهو يشاهد "السَّيد الأخلاقي" للمعرفة نفسه يُضحِّي بالنَّزاهة في مذبح "النتيجة". هذه الممارسة لا تُضعف من هيبة المعلِّم فحسب، بل تُعلم التِّلميذ، بشكل عملي غير مباشر، أنَّ الغاية، أي النَّجاح الجماعي أو الفردي، تبرِّر الوسيلة، حتى لو كانت الوسيلة تناقض المبادئ الَّتي يُدرِّسها نظرياً.

وفي المنزل، تكتمل دائرة التَّطبيع مع موقف الأسرة. غالباً ما يتحوَّل الخطاب الأسري من التَّركيز على "قيمة التَّعلم والجهد" إلى التَّركيز القَلِق على "الدَّرجات والشَّهادة" كونهما مؤشِّرَين للتَّفوق الاجتماعي والمستقبل الوظيفي. في هذا الإطار، قد يتساهل الوالدان بشكل مباشر عبر المساعدة في أداء الواجبات بطريقة تصل إلى حد انتحال شخصية التِّلميذ، أو بشكل غير مباشر عبر التَّغاضي عن علامات الغش بل ومكافأة النَّجاح المتحقق بأي وسيلة. الأسرة، بهذا الفعل، لا توفر غطاءً عاطفياً للسُّلوك المنحرف فحسب، بل ترفع سقف التَّوقعات مع إزالة السَّقف الأخلاقي. تصبح الرِّسالة الموجَّهة للطِّفل: "المهمُّ أن تنجح، وليكن كيفما كان". الشَّيئ الَّذي يعمِّق لدى التِّلميذ مفهوم "الثُّنائية الأخلاقية": أخلاقيَّات الخطاب العام، الَّتي ترفض الغش وأخلاقيَّات الممارسة الخاصة، الَّتي تتغاضى عنه أو تشجِّعه سرًّا لتحقيق مصلحة العائلة الرَّمزية.

بجمع هذه التأثيرات، تتشكَّل لدى التِّلميذ ذهنية التَّطبيع، حيث يتم استيعاب الغشِّ ليس كخطر أخلاقيٍّ، بل كاستراتيجيَّة ذكيَّة ومتَّفق عليها ضمنياً بين جميع الأطراف للتَّعامل مع نظام تعليميٍّ يُنظر إليه على أنه غير عادل أو قاسٍ أو غير ذي معنى. يتحوَّل الغشُّ من فعل مخالف إلى مورد مشترك وحقٍّ مكتسب ضمن العقد الاجتماعي المدرسي الفاسد. وبذلك، لا يكون المثلَّث التَّربوي مجرَّد شاهد على الظَّاهرة، بل يصبح آلية إنتاجها الأساسيَّة، حيث يتحوَّل خطاب وممارسة التَّساهل إلى منهج خفيٍّ في التَّربية المضادَّة، يغرس في الوعي الجمعي للتَّلاميذ أنَّ النَّزاهة مثاليَّةٌ ساذجة، بينما البراغماتيَّة الانتهازيَّة هي "الحكمة العمليَّة" للبقاء والنَّجاح في العالم الواقعي للمدرسة والمجتمع.

2) الامتحان الإشهادي كنموذج تأسيسي : دور أوَّل اختبار رسمي في ترسيخ ثقافة الاستثناء والتَّلفيق.

يمثِّل الامتحان الإشهادي، باعتباره أوَّل اختبار وطنيٍّ موحَّد في حياة التِّلميذ، أكثر من مجرد محطَّة تقييميَّة؛ إنَّه طقس انتقالي مؤسِّس لتشكيل المواقف والقيم الأكاديميَّة. تكمن خطورته التَّربوية في تحوُّله، تحت تأثير منظومة من الضُّغوط والممارسات، من فضاء مفترض للتَّحصيل والنَّزاهة إلى ورشة تطبيقيَّة منظَّمة لتطبيع التَّلفيق وترسيخ ثقافة الاستثناء، حيث يتحوَّل الغشُّ من فعل منحرف إلى حقٍّ مكتسب مُؤسسَاتيًا.

وتتعمَّق هذه الآلية عندما ندرك أنَّ الامتحان الإشهادي غالبًا ما يُدار في سياق من الضُّغوط الإدارية الهرميَّة لرفع نسب النَّجاح. فتحت وطأة التَّقييم الإحصائي للأكاديميات والمؤسَّسات التَّعليميَّة، قد تتحوَّل "نسبة النَّجاح" من مؤشِّر إلى غاية، ممَّا

[1] مرجع سابق، سعيد إسماعيل علي، 2001، ص 145.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

يولِّد أوامر علنيَّة أو ضمنيَّة للمدراء والمعلِّمين بـــ"ضمان" نتائج مُرضية. هذا التَّحول في الأولويَّة، من ضمان جودة التَّعلم إلى ضمان مؤشِّرات نجاح كمِّية، يَخلق بيئةً مؤسسيةً تواطئيَّة، حيث يتمُّ إضعاف الضَّوابط الأخلاقيَّة لتحقيق غاية إحصائيَّة[1].

في هذا المناخ، يتحوَّل التَّعاطف المهني المشروع مع صعوبة الامتحان أو قلق التَّلاميذ، إلى تسهيلات مشوّهة تنقلب على جوهر العمليَّة التَّربوية. الممارسة الأكثر دلالةً، والَّتي تمثل ذروة هذا الانحراف، هي قيام بعض المدراء أو المعلِّمين، تحت شعار "الرحمة" أو "مساعدة التلاميذ" أو "تجنب الفشل الجماعي"، بكتابة إجابات الامتحان الإشهادي على السَّبورة، أو توزيع نماذج إجابة جاهزة بشكل صريح. هذا الفعل ليس تساهلاً عابراً، بل هو تكريس رسمي وعلني لخرق النِّظام. فهو يرسل رسالة مزدوجة مدمِّرة: أوَّلاً، أنَّ المؤسَّسة التَّعليمية نفسها تعلن إفلاسها الأخلاقي وتتخلَّى عن دورها الحارس للنَّزاهة. وثانياً، أنَّ الغشَّ ليس فقط مسموحاً به، بل هو سياسة مُعلنة ومُدارة من السُّلطة ذاتها في اللَّحظات "المصيريَّة"[2].

هذه الممارسة تُشكِّل الصَّدمة التَّأسيسيَّة الكبرى في وعي التِّلميذ. فإذا كانت الممارسات الفرديَّة للتَّساهل تُعلِّمه أنَّ القواعد قابلة للتَّجاوز، فإنَّ فعل "السُّلطة التَّربوية" نفسها وهي تنظِّم الغش جماعياً يعلِّمه أنَّ النَّزاهة أسطورة، وأنَّ التَّلفيق هو القاعدة الفعليَّة للتَّعامل مع "الرَّسمي". يتعلَّم هنا أنَّ المعايير تنقلب وفقاً لأوامر المؤسَّسة نفسها، وأنَّ "النَّجاح" يمكن صناعته بواسطة قرار إداري، وليس عبر الجهد الفردي.

وبالتَّالي، يتحوَّل الامتحان الإشهادي من اختبار للمعارف إلى اختبار للعلاقة بين الفرد والمؤسَّسة. يخرج التِّلميذ منه وقد استوعب درساً مؤسَّسياً عميقاً: أنَّ النِّظام القائم على الثِّقة قد تحوَّل إلى نظام قائم على التَّواطؤ المنظَّم. فالضُّغوط لرفع النِّسب، والتَّعاطف المشوَّه، والممارسات التَّسهيليَّة العلنيَّة، تجتمع لخلق نموذج أولي يرسِّخ في الوعي الجمعي أنَّ الغشَّ حقٌّ جماعيٌّ مكفول من قبل السُّلطة، وليس خياراً فردياً محفوفاً بالمخاطر. هذا هو الأساس المتين لثقافة الاستثناء الَّتي ترافق التِّلميذ طوال مساره، حيث يتم تطبيع الفساد الأكاديمي ليس كضرورة فرديَّة، بل كسياسة مؤسَّسية غير مكتوبة، مما يحوِّل المدرسة من حقل للمعارف إلى ساحة لتدريب الأجيال على آليات العبور غير المشروع في مواجهة أيِّ نظام يُنظر إليه على أنَّه عقبة يجب اختراقها، وليس معياراً يجب احترامه.

المحور الثاني: آفاق المعالجة

I. من الإصلاح الهيكلي إلى إعادة البناء القيمي

1) إصلاح المنظومة من الدَّاخل : من قياس الحفظ إلى تقييم الكفايات كمدخل للحدِّ من الدَّافع نحو الغش

يشكِّل نظام التَّقويم المحور المركزي في أيِّ استراتيجيَّة وقائية تستهدف تجفيف منابع الغشِّ الهيكليَّة، وذلك لأنَّ الدَّافع نحو هذا السُّلوك المنحرف يرتبط عضوياً بطبيعة المهمَّة التَّقييميَّة ذاتها وما تفرضه من متطلَّبات[3]. فالنَّموذج التَّقليدي، القائم بشكل أساسي على قياس قدرة الاستظهار الآني لمحتوى مجزأ، يحوِّل الامتحان إلى سباق محموم ضدَّ الزَّمن والذَّاكرة، ممَّا يخلق البيئة المثلى للغشِّ بوصفه "حلاً تقنياً" لعبء لا يرتبط بالضَّرورة بالفهم أو التَّمكن. لذلك، فإنَّ إعادة الهندسة الجذرية لهذا النِّظام نحو تقييم

[1] مرجع سابق، علي أسعد وطفة، 1998، ص 222.
[2] مرجع سابق، سعيد إسماعيل علي، 2001، ص 150.
[3] مرجع سابق، عبد اللطيف الفاربي، 2006، ص 85.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

الكفايات لا تمثّل مجرّد تطوير تقني، بل هي إصلاح فلسفي للتّعلم نفسه، يعيد صياغة العلاقة بين التّلميذ والمعرفة وبينه وبين فعل التّقييم، ممّا يسحب البساط من تحت المبرّرات الوظيفيّة للغش.

يكمن جوهر هذا التّحول في نقلة نوعيّة من سؤال: "ماذا يحفظ التّلميذ؟" إلى سؤال: "ماذا يستطيع التّلميذ أن يفعل بما تعلّمه؟". فالتّركيز على الكفايات[1] يغير طبيعة التّحضير للتّقويم من جهد قصير الأمد لحشو المعلومات، إلى عمليّة بنائيّة طويلة الأمد تنمّي الفهم والتّطبيق والتّحليل والابتكار[2]. في هذا النّموذج، تصبح المهامُّ التّقييميّة وضعيات مشكلة تتطلّب حلاًّ أو تحليلاً أو إنتاجاً، كأن يكتب التّلميذ مقالة تحليليّة، أو يصمّم مشروعاً لحلّ إشكاليّة محليّة، أو يناقش فرضيّة علميّة بناءً على معطيات. مثل هذه المهام لا تُختزل إجاباتها في بضع كلمات يمكن نقلها خلسة، بل هي إنتاج فكريٌّ شخصيٌّ يحمل بصمة صاحبه وأسلوبه في التّفكير.

يترتّب على هذا التّحول آثار استباقيّة مباشرة تحدُّ من الدّافع نحو الغش:

- **استحالة الاقتراض السّطحي:** يصبح الغشُّ التّقليدي (نقل إجابة جاهزة) غير مجدٍ، لأنّ المطلوب ليس استرجاع معلومة، بل توظيفها في سياق جديد. لا يمكن نقل "كفاية" أو "فهم" مكتسب على ورقة غش، فهي تتشكّل عبر التّدرب والممارسة داخل الفصل وخارجه.
- **تغيير طبيعة القلق:** ينتقل القلق من الخوف من "نسيان" المعلومات المجزّأة إلى القلق الإيجابي المرتبط بأداء المهمّة وإتقانها. وهذا قلق محفّز للتّعلم، لا للالتفاف عليه.
- **تعزيز الملكيّة الفكريّة:** يشعر التّلميذ بأنّ المنتج النهائي (المشروع، التّحليل، العرض) هو نتاج جهده الفكري وإبداعه، ممّا يعزّز شعوره بالملكيّة والمسؤوليّة تجاهه ويجعل الغشّ بمثابة سرقة لذاته قبل أن يكون سرقة للمعرفة[3].

لتحقيق هذه النّقلة، يتطلّب الأمر تبنّي استراتيجيّات تقويم متنوّعة ومستمرّة، مثل:

- **التّقويم التّكويني:** الّذي يرافق عمليّة التّعلم ويهدف إلى التّغذية الرّاجعة وتصحيح المسار، ممّا يقلّل من هالة الامتحان النّهائي كـــ"محكمة مصيريّة" وحيدة.
- **مهام الأداء ومشاريع التّعلّم:** الّتي تقيّم التّلميذ في سياقات قريبة من الواقع وتستغرق وقتاً طويلاً نسبياً.
- **التّقييم الذّاتي وتقييم الأقران:** اللّذان ينقلان التّركيز من الدّرجة إلى جودة العمل ومنطق بنائه، ويغرسان مهارات النّقد والنّزاهة الفكرية.

باختصار، إنّ إعادة هندسة التّقويم نحو الكفايات ليست مجرد تغيير في "الأسئلة"، بل هي تغيير في "ثقافة التّقييم" برمّتها. فهي تحوّل الامتحان من كونه حاجزاً يتطلّب اختراقاً، وهو ما يدفع للغش، إلى كونه فرصةً لإثبات التّمكن والقدرة على الإنتاج[4]، وهو ما يدفع للتّحضير الجاد. عندما يصبح التّقييم اختباراً حقيقياً للفهم والقدرة على الفعل، يفقد الغشُّ مبرّره الوظيفي وميكانيكيته البسيطة، لأنّه ببساطة لن يكون أداة مجدية للإجابة على سؤال: "ماذا تستطيع أن تفعل؟". عندها فقط، نبدأ في

[1] هي مجموعات معقدة ومتكاملة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن الفرد من التعامل بنجاح مع وضعيات ومشكلات ذات دلالة.
[2] أحمد أوزي، 2005، التقويم التربوي: أسسه ومبادئه، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 112.
[3] مرجع سابق، سعيد إسماعيل علي، 2001، ص 155.
[4] مرجع سابق، عبد اللطيف الفاربي، 2006، ص 92.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

استعادة الدّور الحقيقي للتّقويم كخادم للتّعلم، وليس كسيِّد له يَفرض على الجميع، بما في ذلك المعلِّمون والتّلاميذ، لعبة قواعدها الفاسدة تدفع حتماً إلى الحلول الفاسدة.

2) تعزيز النّزاهة الأكاديميّة : آليات لدمج قيم الأمانة الفكريّة والمسؤوليّة في الثّقافة المدرسيّة اليوميّة.

لا يمكن فصل مكافحة الغش عن بناء وتكريس ثقافة مؤسّسية راسخة ترسِّخ النّزاهة الأكاديميّة كقيمة جوهريّة، وليس كمجرّد قيد خارجي. هذا التّحول يتطلّب تجاوز المقاربة العقابية والرّقابية إلى مقاربة بنائيّة، تدمج قيم الأمانة الفكريّة والمسؤوليّة والملكيّة المعرفيّة في نسيج الممارسات اليوميّة للمدرسة، لتتحوّل من شعارات إلى سلوكيات عفويّة ومُدرَكَة. تعزيز هذه الثّقافة ليس برنامجاً جانبياً، بل هو عملية منهجيّة تُعيد تعريف هويّة المدرسة وغاياتها.

يبدأ هذا البناء من إعادة صياغة العقد التّربوي الضِّمني بين جميع مكونات المجتمع المدرسي. يتطلّب ذلك خطوات عمليّة متكاملة:

أ) التّعليم الصريح والتّوعية المنهجيّة: يجب أن تصبح "أخلاقيات التّعلم" وحدة تعليمية صريحة ومنتظمة، تناقش مع التّلاميذ، بمستويات عمرية مناسبة، مفاهيم مثل: الملكيّة الفكريّة، الانتحال الأدبي، أهمِّية الاستشهاد، والفرق بين التّعاون والغش. يتم ذلك عبر ورشات، ونمذجة لحالات دراسيّة، ومناقشة عواقب الغش ليس فقط على الفرد بل على مصداقية المعرفة والمجتمع ككل، و ذلك بهدف هو تحويل النّزاهة من مفهوم مجرّد إلى كفاية أخلاقيّة قابلة للفهم والتّطبيق.

ب) النّمذجة السّلوكية من قبل الكبار: يجب أن يكون المعلِّمون والإداريُّون النّموذج الحي للأمانة الفكريّة. هذا يظهر في شفافية تقييمهم، واحترامهم لملكيّة أفكار التّلاميذ و الطّلاب عموما، واعترافهم بأخطائهم المعرفيّة عند حدوثها، ورفضهم المطلق لأيِّ ضغط لتزوير النّتائج. عندما يرى التِّلميذ أنّ السُّلطة التّربوية نفسها تخضع للمبادئ الّتي تدعو إليها، تتحوّل هذه المبادئ من خطاب وعظي إلى واقع مُعاش.

ت) تضمين النّزاهة في العمليات التّعليمية اليومية: بدلاً من ترك قيم الأمانة كشعارات للمناسبات، يجب دمجها عضويًا في الممارسة الصّفية. يمكن تحقيق ذلك من خلال:

- تصميم واجبات ومشاريع تتطلّب بحثاً شخصياً وتحليلاً فردياً، مع تعليم مهارات التّوثيق السّليم.
- تشجيع التّقييم الذّاتي وتقييم الأقران تحت إشراف المعلِّم، ممّا يعزِّز مسؤولية التِّلميذ عن تقييم جودة العمل وليس فقط استهلاكه.
- تحويل الخطأ في الفصل من سبب للعقاب إلى فرصة للتّعلم، ممّا يخفِّف من الخوف الّذي يدفع للغش.

ج) خلق فضاء للحوار والمساءلة الأخلاقية: يجب إقامة منصات للحوار (مثل مجالس الطلاب، اللّجان الأخلاقية المدرسية البسيطة) يناقش فيها التّلاميذ والمعلِّمون معاً القضايا الأخلاقية الّتي تواجههم، ويشاركون في صياغة ميثاق شرف للمدرسة. هذه المشاركة تمنحهم الإحساس بالملكية تجاه القيم والقواعد، فيتحوّلون من مجرد خاضعين لها إلى شركاء في حراستها.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ح) الاعتراف والمكافأة: يجب على المدرسة أن تعترف علناً وتكافئ ليس فقط التّميز الأكاديمي، بل أيضاً التّميز الأخلاقي. منح جوائز أو شهادات تقديريّة للتّلاميذ الّذين يتحلون بالنّزاهة في ظروف صعبة، أو الّذين يظهرون شجاعة في الإبلاغ عن ممارسات منحرفة، مع ضمان حمايتهم، يرسل رسالة قوية بأنّ المدرسة تقدّر الشّخصية بقدر ما تقدّر الدّرجات.

باختصار، تعزيز النّزاهة الأكاديميّة هو عمليّة تثقيف مستمرة وليست حملة توعيّة مؤقّتة. إنّها تتطلّب تحويل المدرسة إلى مختبر أخلاقي حي، حيث تُمارس قيم الصّدق والمسؤولية والاحترام في كل تفاعل: بين المعلّم والتّلميذ، بين التّلميذ وزملائه، وبين المدرسة والمجتمع. عندما تصبح النّزاهة جزءاً لا يتجزأ من الهواء الّذي يتنفّسه الجميع داخل المؤسّسة، يفقد الغشّ قوّته كخيار جذّاب، لأنّه سيكون في تناقض صارخ مع البيئة الثّقافية السّائدة. هذه البيئة لا تمنع الغشّ فحسب، بل تنتج تلميذاً قادراً على تمييز قيمة المعرفة الحقيقية، وامتلاك المسؤولية الذّاتية تجاه تعلّمه، ممّا يمثّل الغاية الأسمى لأيّ إصلاح تربوي حقيقي.

II. مواجهة التّساهل: معالجة وعي الكبار وبناء شراكات رقابية–توعوية

1) الميثاق الأخلاقي المشترك : تحديد أدوار ومسؤوليات المعلّمين والإدارة والأسرة في ضمان نزاهة العمليات التّقييمية.

إنّ التّحدي الأعمق في معالجة ظاهرة الغشّ المدرسي لا يكمن في تصميم آليات تقنية محكّمة فحسب، بل في مواجهة ثقافة "التّساهل المشترك" الّتي ترسّخت في وعي وممارسات الكبار الّذين يشكّلون الإطار المرجعي للتّلميذ[1]، سواء أكانوا معلّمين أو إداريّين أو أسراً. هذا التّساهل، الّذي يتّخذ أشكالاً تتراوح بين الصّمت التّواطئي والتّبرير العاطفي والممارسة الفعلية المُيسّرة، يشكّل البيئة الحاضنة الّتي تفقد فيها القواعد الأكاديمية قدسيّتها. لذلك، فإنّ أي استراتيجية علاجية ناجحة لا بدّ أن تستهدف معالجة هذا الوعي المختل لدى الكبار، عبر الانتقال من منطق المواجهة والاتّهام إلى منطق بناء شراكات رقابية–توعوية تعيد تعريف المسؤوليّة كواجب جماعي متضامن. وفي صلب هذه الشّراكة، يبرز "الميثاق الأخلاقي المشترك" كأداة تأسيسية لإضفاء الطّابع الرّسمي والعملي على هذه المسؤوليات المتبادلة.

يعمل الميثاق الأخلاقي المشترك على تجسيد مبدأ "المسؤولية المشتركة ولكن المتباينة"، عبر تحديد أدوار محدّدة وواضحة لكل طرف من أطراف المثلّث التّربوي، ممّا يحوّله من كيان غامض أو متساهل إلى فاعل منضبط ومسؤول ضمن نسق أخلاقي موحّد. تبدأ حوكمة هذا الميثاق بدور الإدارة التّربوية، الّتي تتحمّل المسؤولية المؤسّسية العليا في خلق البيئة الحاضنة للنّزاهة. وهذا يترجم عملياً إلى التزام الإدارة بضمان الشّفافية المطلقة في نشر لوائح التقويم والعقوبات، وتوفير التّدريب المستمر للمعلمين على آليات التّقويم الحديثة والمراقبة الذّكية، والأهم، وضع آليات حماية واضحة للمعلّمين والمراقبين الّذين يطبّقون هذه اللّوائح بصرامة، ليمنحهم الحصانة الأخلاقية والمؤسّسية ضدّ أي ضغوط خارجيّة أو داخليّة. فبدون هذا الدّعم المؤسّسي، يبقى المعلّم وحيداً في مواجهة عواصف التّساهل.

أمّا المعلّم والمراقب، بوصفهما حجر الزّاوية في التّنفيذ اليومي، فيتحدّد دورهما في الميثاق من خلال الانتقال من دور الموظّف الإداري إلى دور النّموذج الأخلاقي والحارس المهني. هذا يعني أن التزامهما يتجاوز المراقبة الشّكلية إلى مراقبة فاعلة قائمة على اليقظة والحياد، وأن يكونا قدوة في الأمانة الفكرية في كل الممارسات، من إعداد الأسئلة إلى تقدير الدّرجات. كما يلتزمان بالعدالة المطلقة في التّطبيق، لقطع الطّريق على اتّهامات "المحاباة" الّتي تُستخدم غالباً لتبرير الغش. والأهم، أن يتحوّلا من مجرّد

[1] مرجع سابق، محمد لبيب النجيحي، 1981، ص 182.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

منفِّذين للقواعد إلى محاورين مع التَّلاميذ حول فلسفة النَّزاهة وقيمتها في بناء الشَّخصية والمستقبل المهني، ممَّا يغيِّر دافع الامتثال من الخوف من العقاب إلى الإيمان بالقيمة[1].

لا تكتمل حلقة المسؤوليَّة دون إعادة تعريف دور الأسرة، الَّتي يجب أن تتحوَّل في ظلِّ هذا الميثاق من شريك سلبي في التَّساهل أو مصدر للضَّغط، إلى شريك فاعل في الضَّمان الأخلاقي. يلتزم وليُّ الأمر هنا بتحويل خطابه في البيت من التَّركيز الحصري على "الدَّرجة النِّهائية" إلى التَّركيز على قيمة الجهد والمعرفة والنَّزاهة بوصفها رأس مال حقيقي للأبناء. كما يلتزم بعدم ممارسة أي ضغط، مباشر أو غير مباشر، على هيئة التَّدريس لتليين الموقف، بل بدعم سلطة المدرسة وقواعدها العادلة. ويتجلَّى دور الأسرة العملي في المراقبة البنَّاءة داخل المنزل، بضمان أن يقوم التَّحضير للامتحان على الفهم وليس على حفظ إجابات جاهزة للغش، وأن تبتعد تماماً عن ممارسة إنجاز الواجبات المدرسية بدلا عن الأبناء.

خلاصة القول، إنَّ قوَّة الميثاق الأخلاقي المشترك لا تكمن في كونه وثيقة معلَّقة على الجدران، بل في كونه عقداً اجتماعياً وإجرائياً يعيد رسم حدود الممارسة المقبولة ويحوِّل العلاقة بين الأطراف من علاقة تواطؤ صامت أو صراع متبادل إلى شراكة مسؤولة قائمة على التَّكامل. التَّوقيع على هذا الميثاق هو فعل رمزي وجماعي يعلن فيه كل طرف تنصُّله من ثقافة التَّساهل، ويقبل بدوره كحارس للنَّزاهة في مجال نفوذه. وهذا الفعل المشترك هو الكفيل بخلق حائط صد مجتمعي متين ضدَّ ثقافة الغش، حيث يصبح انتهاك النَّزاهة خرقاً ليس فقط لقانون المدرسة، بل لعهد موثَّق مع المجتمع المدرسي بأسره، ممَّا يعالج جوهر الإشكالية: وعي الكبار وسلوكهم كمحدِّد رئيسي لسلوك الصغار.

2) من الطَّرد العقابي إلى العدالة التَّربوية : تطوير آليات إنفاذ متدرِّجة وواضحة تهدف للإصلاح قبل العقاب.

يظلُّ المأزق الأكبر في مواجهة الغش هو كيفية تحقيق توازن دقيق بين ضرورة الحفاظ على حرمة التَّقييم وصرامة قواعده، وبين عدم تحويل العقوبة إلى رد فعل انتقامي يُقصي التِّلميذ ويهدر فرصته في التَّعلم والتَّقويم. يشير النَّهج العقابي التَّقليدي القائم على العقوبات الفادحة والفورية مثل الطَّرد أو الإقصاء لسنوات، إلى إخفاق مزدوج: فهو أوَّلاً يفشل في معالجة الأسباب الجذرية الَّتي دفعت التِّلميذ إلى الغش، وثانياً يحوِّل المؤسسة التَّعليمية من فضاء للإصلاح إلى جهة تنفيذ عقوبات، مما يعمِّق الشُّعور بالظُّلم والاغتراب[2]. لذلك، فإنَّ الانتقال من نموذج "العقاب–الإقصاء" إلى نموذج "العدالة التربوية" يصبح ضرورة فلسفية وعملية. تتبنَّى العدالة التربوية مقاربة علاجية واستباقية، تهدف في جوهرها إلى إصلاح السُّلوك، واستعادة الثِّقة، وتعليم التِّلميذ قيمة النَّزاهة، من خلال تطوير آليات إنفاذ متدرجة وشفَّافة تضع الإصلاح والتَّعلم في صلب العملية العقابية ذاتها.

يتطلَّب الانتقال من نموذج العقاب الإقصائي إلى نموذج العدالة التَّربوية تطوير إطار إنفاذي مغاير، لا يرى في العقوبة غايةً في ذاتها، بل أداةً لإصلاح السُّلوك واستعادة الثِّقة. يجب أن تبدأ الاستجابة الفورية لأي حالة غش بخطوات هادئة تهدف إلى الاحتواء والتَّدوين الرَّسمي، حيث يتمُّ قطع الممارسة المنحرفة دون تصعيد دراماتيكي، مع ضمان حقِّ المؤسَّسة في المتابعة اللَّاحقة. يلي هذه الخطوة التَّحقيق الفردي الَّذي يتعدَّى هدف جمع الأدلَّة إلى سبر أغوار السِّياق الدَّافع؛ فهو جلسة حوارية تهدف إلى فهم سواء كان الدَّافع هو الخوف، أو الضَّغط الأسري، أومن إحساس التِّلميذ بعدم الجدوى من النِّظام التَّقييمي نفسه. هذا الفهم السِّياقي هو حجر الزَّاوية في توجيه الاستجابة التَّالية نحو الإصلاح الحقيقي، وليس نحو الإدانة المجرَّدة[3].

---

[1] مرجع سابق، سعيد إسماعيل علي، 2001، ص 152.

[2] مرجع سابق، علي أسعد وطفة، 1998، ص 230.

[3] مرجع سابق، محمد لبيب النجيحي، 1981، ص 195.

© المؤلفون. مرخّص بموجب Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 (CC BY-NC 4.0) — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

بناءً على نتائج هذا الفهم، تُصمَّم عقوبات ذات طابع إصلاحي وترميمي واضح. فقد يتم إلزام التِّلميذ بإعادة التَّقييم عبر آلية مختلفة تركّز على الفهم، مثل تقديم مشروع بحثي أو أداء امتحان بديل تحت شروط أكثر صرامة. ويمكن تكليفه بأعمال تخدم المجتمع المدرسي، كالمساعدة في تنظيم الأنشطة التَّربوية، لتعزيز شعوره بالمسؤولية والانتماء تجاه البيئة الَّتي أخلّ بقواعدها[1]. كما يمكن إلحاقه ببرامج توعوية إلزاميّضة حول النَّزاهة الأكاديمية، أو تكليفه بإعداد عرض تعليمي لزملائه، ممَّا يحوِّل تجربته السَّلبية إلى درس بنّاء للجميع. وفي جميع الحالات، يُشرك هذا المسار الأسرة عبر جلسات توعوية هادفة، لبناء تحالف يدعم تغيير السُّلوك من المترل.

يتم تطبيق هذه الآليات الإصلاحية ضمن سُلّم متدرِّج وواضح معلن للجميع مسبقاً، ممَّا يضمن الشَّفافية ويزيل فسحة المساومة. أمَّا في حال فشل هذه التَّدابير واستمرار السُّلوك كخيار استراتيجي متعمد، فتطبَّق العقوبات الرَّادعة كحرمان من امتحانات أو خصم درجات، مع النَّظر إلى الإقصاء أو النَّقل كملاذ أخير فقط. وهكذا، تتحوَّل العدالة التَّربوية من آلة عقاب إلى عمليَّة تعليميَّة متكاملة، تهدف إلى ترميم العلاقة بين التِّلميذ والمؤسَّسة، وتعيد له الثِّقة بأنَّ الخطأ، حتَّى حين يُكتشف ويعاقب عليه، يمكن أن يكون منطلقاً للتَّعلُّم والنُّمو بدلاً من أن يكون نهاية للمسار التَّعليمي.

[1] مرجع سابق، عبد اللطيف الفاربي، 2006، ص 102.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

خاتمة :

تؤكّد الدِّراسة التَّحليليَّة لظاهرة الغشِّ المدرسي أنَّها ليست شذوذاً عرضياً في المسار التَّعليمي، بل هي عرض مرضي لاختلالات بنيوية وثقافية عميقة تنخر في صميم المهمَّة التَّربوية. فهي نتاج تفاعل سام بين نظام تقييم اختزالي يحوّل المعرفة إلى سلعة استظهاريه، وضغوط اجتماعيَّة ترفع من قيمة الشَّهادة على حساب قيمة التَّعلم، وآليات تطبيع مجتمعي تُشرعن الانحراف عبر تساهل الكبار الَّذين يفترض فيهم الحراسة والقدوة.

لقد بيّن التَّشخيص أنَّ معالجة هذه الآفة لا يمكن أن تنجح عبر الحلول الجزئية أو الحملات الظَّرفية. فالمقاربة الفعَّالة تقتضي مشروعاً إصلاحياً شاملاً يعمل على مستويين متكاملين ومتزامنين. المستوى الأوَّل داخلي وجوهري، يهدف إلى إصلاح المنظومة من الدَّاخل عبر إعادة هندسة فلسفة التَّقويم ذاته، ليكون أداة لتقييم الكفايات والفهم بدلاً من الحفظ، ممَّا يسحب البساط من تحت المبرِّرات الوظيفية للغش. ويعزِّز هذا الإصلاح ببناء ثقافة مدرسية يومية تغرس النَّزاهة الأكاديمية كقيمة جوهرية، عبر النَّمذجة السُّلوكية والحوار التَّربوي والممارسات الَّتي تكافئ الجهد والأمانة الفكرية.

أمَّا المستوى الثَّاني فيستهدف البعد الاجتماعي للظَّاهرة، من خلال مواجهة ثقافة التَّساهل السَّائدة لدى المثلَّث التَّربوي (الإدارة، المعلِّم، الأسرة). وهذا يتطلَّب الانتقال من التَّباعد أو الصِّراع إلى بناء شراكة مسؤولة، تتجسَّد في ميثاق أخلاقي مشترك يحدِّد بوضوح أدوار ومسؤوليات كل طرف في حراسة النَّزاهة. كما يتطلَّب تطوير آليات إنفاذ ذكيَّة تتحوَّل من منطق الطَّرد والعقاب إلى منطق العدالة التَّربوية الإصلاحية، الَّتي تجعل من اكتشاف الخطأ فرصة لتعليم الطَّالب وتحمُّل المسؤوليَّة وإصلاح العلاقة مع المعرفة والمؤسَّسة.

ختاماً، إنَّ معركة مكافحة الغش هي في جوهرها معركة من أجل روح المدرسة وهُويَّتها. إنَّها دعوة لإعادة الاعتبار للمدرسة كفضاء لإنتاج الإنسان المفكِّر، النَّزيه، والقادر على المساءلة الذَّاتية، بدلاً من أن تبقى مجرَّد خط إنتاج لشهادات تفقد قيمتها الأخلاقيَّة والمعرفيَّة يوماً بعد يوم. نجاح هذا المسار رهين باستعادة الثِّقة في إمكانية بناء عقد اجتماعي تربوي جديد، يقوم على مبدأ واضح: أنَّ النَّجاح الحقيقي هو الَّذي يُبنى على الجهد والمعرفة والنَّزاهة، وأنَّ حماية هذا المبدأ مسؤولية مشتركة لا تقبل التَّجزئة أو التَّساهل.

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

المراجع والمصادر:

- أحمد أوزي، 2005، التقويم التربوي: أسسه ومبادئه، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- بيير بورديو، 1993، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، دار توبقال، الدار البيضاء.
- سعيد إسماعيل علي، 2001، القيم التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة. .
- عبد اللطيف الفاربي، 2006، التقويم التربوي والمقاربة بالكفايات، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.
- علي أسعد وطفة، 1998، بنية السلطة في المؤسسة التعليمية، دار الحصاد، دمشق.
- محمد جواد رضا، 1987، أزمات التربية العربية، دار الفكر، بيروت. .
- محمد لبيب النجيحي، 1981، مقدمة في سوسيولوجيا التربية، دار النهضة العربية، بيروت.
- المملكة المغربية، 1999، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الملكية للتربية والتكوين، الرباط .

© المؤلفون. مرخّص بموجب (CC BY-NC 4.0) Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 — يُسمح بإعادة الاستخدام غير التجاري مع نسبة المصدر
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/