التصورات الاجتماعية للمدرسة لتلاميذ في وضعية فشل

بن لوصيف حورية & أ.د رواق عبلة
مخبر تحليل السيرورات الاجتماعية والمؤسساتية
جامعة قسنطينة 2

ملخص :

يعد الفشل المدرسي من بين الظواهر التربوية التي تشغل بال الباحثين الذي يسعون بدورهم لإيجاد حلول لها. هذه الأخيرة التي لا يمكن السعي لتحقيقها إلا من خلال البحث عن أسباب هذه الظاهرة، والأطراف المسؤولة عن حدوثها وعن أثارها. فكما قد يرجع الفشل في أحد مسبباته إلى صعوبات التعلم، أو الأساليب والممارسات التربوية، أين يعتبر التلميذ ضحية لعجزه، فإنه من جانب آخر قد يكون مسؤولا عن فشله إذ قد يعود إلى نقص في الجهد المبذول.

في بحثنا هذا حاولنا التطرق إلى أحد عوامل الفشل المدرسي وهو فقدان الاهتمام بالدراسة، استنادا إلى تصور المدرسة كحامل للمعرفة، فإذا فقدت المؤسسة التربوية « المدرسة » المعنى الذي تحمله فإن من شأن التصورات التي يبنيها هؤلاء التلاميذ عنها كموضوع رجوعا إلى المحيط الذي يعيشون فيه، سيكون له تأثير على الكثير من سلوكياتهم واهتمامهم بالدراسة سواء بشكل ايجابي أوسلبي.

LAPSI_2012_09.indd 3 23/06/2013 14:46:31

كان الهدف من هذه الدراسة البحث حول مدى تأثير التصورات التي يحملها التلاميذ حول المدرسة على فقدان الاهتمام بالدراسة، كسبب منطقي لفشلهم وكنتيجة لتصوراتهم.

وللتحقق من هذا تم طرح الفرضيات ثم حققنا بحثا ميدانيا يمكن تصنيفه ضمن الدراسات النفس- اجتماعية حيث اعتمدنا فيه على استعمال الاستمارة والتي تم توزيعها على 204 تلاميذ لتقييم التصورات المرتبطة بالمدرسة وعلاقتها بفقدان الاهتمام. ووضحت نتائج الدراسة ما يلي :

- عوامل الجنس، السن، المستوى الدراسي، المستوى التعليمي للوالدين تؤثر على طبيعة التصور الذي يحمله التلاميذ. فالذكور أكثر امتصاصا للتصورات السلبية للمدرسة، على عكس الإناث، والفئات العمرية الأصغر أكثر إيجابية في نظرتها لأهمية الدراسة، كما أن المستوى التعليمي للوالدين يلعب دورا في نمط التحسيس بأهمية الدراسة.

كما بينت الدراسة أن طبيعة التصورات التي يحملها التلاميذ تؤثر على درجة فقدان الاهتمام بالدراسة وقد تقسمت هذه التصورات إلى تصور المدرسة كحامل للمعرفة، المدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي والانتظارات من المدرسة وتبين أن كلما كان تصور المدرسة إيجابيا كانت درجة فقدان الاهتمام أقل من أولئك الذين تصورهم للمدرسة كان سلبيا، إذ كانت درجة فقدان الاهتمام أكبر.

مقدمة :

يحتل البحث في المجال التربوي مكانة مهمة في البحث العلمي على مستوى الدول المتقدمة، باعتبار المجال التربوي والتعليمي البنية القاعدية لتطور الدول، وابتغاء بلوغ التطور العلمي والتكنولوجي والرقي بالمجتمعات ؛ أولته جميع الدول اهتماما كبيرا، فكان لابد من تجاوز الصعوبات بغرض

LAPSI_2012_09.indd 4 23/06/2013 14:46:31

تحقيق « المستوى المثالي »، ما فرض بناء وتغيير المناهج التعليمية، وانطلاقا من البحوث في المجال التربوي والتي أثمرت بمناهج جديدة وجب تحويلها من مجرد فرض نظري إلى واقع تعليمي، فيتم تطبيقها لسنوات لتستخرج نقائصها وايجابياتها والمشاكل التي واجهتها بغرض تعديلها أو تعويضها. ومن بين المشاكل التي واجهتها هذه المناهج والأنظمة ولا تزال تبث عن حلول لها « الفشل أو الرسوب المدرسي » هذا الأخير الذي تزامن ظهوره مع إلزامية التعليم بعد أن تم فرض برامج أساسية متشابهة و وتائر متشابهة على المتعلمين.

وارتبطت أهمية دراسة الفشل أو الرسوب المدرسي كإحدى الظواهر المهمة على كل الأصعدة الاجتماعية الثقافية والسياسية، بأهمية المدرسة نفسها على اعتبارها ثاني مؤسسة اجتماعية بعد الأسرة، والتي تتولى الطفل وتقوم بتربيته وتعليمه ومساعدته للتكيف مع الظروف والوضعيات المحيطة به، وبما لا شك فيه أن النظام التربوي في بلادنا يتخبط وسط خليط من المشكلات والتحديات (بين تجديدات في المناهج التربوية، وتكوين المعلمين، وإضرابات ومقاومة للتغيير في المناهج،...) وبهذا فإن الفشل المدرسي وفشل التلميذ وتزايد أفواج التلاميذ المغادرين للنظام المدرسي دون الحصول على شهادات أو تقديرات يجعل منه مشكلا يهدد النظام التعليمي، من جهة وعلى المجتمع من جهة أخرى إذ يؤثر على تزايد العاطلين عن العمل غير المؤهلين، وبالتالي تفاقم مشكل البطالة بالإضافة إلى المشاكل التي تنجر عن التوقف عن التمدرس كتعاطي المخدرات وآفة الاجتماعية وكذا اللجوء إلى الجريمة.

هذا وبينت الإحصاءات المقدمة من طرف وزارة التربية والتعليم بالجزائر لسنة 2009/2008 أن عدد التلاميذ المعيدين في التعليم المتوسط (في جميع المستويات) تجاوز عددهم 300 479 تلميذا أي ما يعادل 18.47 % من بينهم 566 307 ذكور بنسب عادلة 23.39 % من العدد الإجمالي

LAPSI_2012_09.indd 5 23/06/2013 14:46:31

للتلاميذ المتمدرسين بين 2008 – 2009 والذي تم قديره بـ 038 011 1 تلميذا وتلميذة، من جهة أخرى فإن عدد المتخلين عن الدراسة بين سنة 2007–2008 تم تقديره بـ 817 274 تلميذا من بينهم 067 111 ذكور في التعليم المتوسط. كما يبين أن نسب التلاميذ المتخلين عن الدراسة وأولئك الذين خرجوا منها دون شهادات أو مؤهلات كانت بالنسب التالية 7.81 % في الثالث متوسط أي ما يعادل 42.019 تلميذا، 9.59 % في الثاني متوسط أي ما يعادل 59.680 تلميذا في مقابل 9.48 % في الأولى متوسط أي ما يعادل 81.632 تلميذا (Indices 2008-2009) وهو ترجمة لفشل هذه الأخيرة « المدرسة » فقد أصبحت عاجزة عن متابعة عدد كبير من التلاميذ إلى المستويات التعليمية الموجودة خلال المدة الزمنية المحددة.

ما يقضي بأن الفشل ليس مشكلا منفردا؛ فكما وضح : Aranzlni « لو كان مشكل الفشل المدرسي الذي تترجمه الإحصاءات يمس بعض التلاميذ فقط، لكان من البديهي اعتباره خطرا بالنسبة لهم فحسب. وتكون النظرة إلى هذا الفشل كمجموعة مشاكل تستدعي تفسيرا وعلاجا. لكن الجديد فهو على العكس من ذلك ملاحظة تكرار الظاهرة، السبب الذي يجعل منها حدثا اجتماعيا محضا وقد فرغ من النظر إليها كذلك كمشكلة خاصة بعصرنا ومجتمعنا ».

هذا ما جعل من دراسة موضوع الفشل مهما خاصة وأنه يتخذ أبعادا ووجها مختلفا باختلاف وجهة النظر التي يدرس منها (اجتماعية، اقتصادية، سياسية...) وحسب النظام الذي تبحث منه نفسيا كان أو سوسيولوجيا... وعلى الرغم من اكتشاف التنازلات العديدة والمتنوعة، وبتنوع مظاهر الفشل وأسبابه إلا أن هذه النظريات تبقى تطرح مشاكل على مستوى نقاط متعددة فقد يعتبر التلميذ ضحية للفشل لمعاناته من صعوبات كالصعوبات النمائية الفيزيولوجية، عدم فعالية واكتساب بعض القدرات العقلية، الفقر الغذائي، بعض المشاكل الصحية، العوائق

LAPSI_2012_09.indd 6 23/06/2013 14:46:31

الاجتماعية، وبعض الصعوبات الخاصة (عسر القراءة والكتابة وعسر الحساب،...) وغيرها من الأسباب الثقافية الاجتماعية للأسرة، كالأمية، الفقر، اللاتوازن الأسري، عدم وجود الجو المنزلي المناسب للعمل الدراسي، أو إلى صعوبات بيداغوجية، أو الأساليب البيداغوجية المستعملة في التدريس أو حتى طبيعة بعض المواد وصعوبة بعضها الآخر كالرياضيات والفيزياء مثلا، بالإضافة إلى كثرة المواد الدراسية، وعدم كفاية الغلاف الزمني للمواد، غياب التواصل الديداكتيكي الفعال مع المدرس أو حتى إلى مشكلات نفسية كرفض التمدرس أو الخواف المدرسي،... فهذه الأخيرة كلها خارجة عن إرادة التلميذ وشخصيته، وما يبقى أمامه سوى تجاوزها إن صح التعبير، إن وجدت الرغبة في التعلم وحضور الدافع، إلا أننا لم نأخذ بعين الاعتبار مسؤولية التلميذ؛ كفرد في وضعية تفاعل للأنظمة العلائقية والمدرسية والمحيطية والتي تكون في تفاعل مستمر، إذ أن التلميذ قد يكون دون هؤلاء؛ فلا هو يعاني من مشاكل مباشرة تجعله ضحية لفشله، بل يرجع إلى فقدان الرغبة في التعلم وفقدان الدافع والمعنى من مواصلته لتعلمه وبهذا فقد تجاهلنا أن التلميذ كما يتلقى ويعيش فشله فهو يبنيه كذلك أي أنه مسئول عنه...

ففي دراسة قام بها Bastin et Roosen (1990) تمت على قرابة 552 تلميذا في مرحلة المتوسط. اعترف فيها التلاميذ بشدة عن مسؤوليتهم اتجاه فشلهم وعن تكاسلهم، وكان من بين الأسباب التي أرجعوها إليها نقص دافعيتهم وفقدانهم للرغبة والكسل في الدراسة « الملل من المدرسة والمواد المدروسة المملة والجافة وافتقادها إلى المعنى(Langevin, L. 1999, p. 106)، وفي نفس الدراسة أكد الآباء وبنسبة تقدر بـ 51 % أن المسئول الأول عن الفشل هم التلاميذ أنفسهم، و 23 % إلى المؤسسة كسبب لفشل التلاميذ و 2 % فقط تلقي اللوم على المعلمين، في حين إلقاء اللوم على العائلة كان بنسبة 21 %. كما أن المدراس الآن قد أصبحت

LAPSI_2012_09.indd 7 23/06/2013 14:46:31

مليئة بالمتسربين منها سلبيا بمعنى أنهم داخل المدرسة وداخل القسم إلا أن اهتمامهم كله منصب خارجهما أي بين تلاميذ تركوا المدرسة وآخرين موجودين فيها وغائبين عن ما يحدث فيها وإن صح التعبير فهم يقضون وقتهم فيها لا أكثر ولا أقل.

وبهذا فالولوج ضمن سيرورة التعلم غدت مثبطة. ومن المعلوم أنه يستوجب وجود دافعية للقيام بأي أمر وبما فيها الدافعية للتعلم والتي تتمثل في حالة ديناميكية تعود بشكل رئيس إلى إدراك التلميذ لنفسه وللمحيط والذي يدفعه إلى اختيار نشاط تعلمي لينخرط فيه ويستمر ويثابر حتى إنهائه وإنجازه. فإذا ما اختل إدراكه لمحيطه والذي يتمثل في المدرسة بأي شكل من الأشكال من خلال تصورات التي ركبها وبنيت لديه ليحملها حول المدرسة والتي تمسها كحامل للمعرفة ومفتاح لنجاح الاجتماعي، هذه التصورات التي يرى من خلالها أنها ليس بالأهمية بما كان... مدعما هذه التصورات بما يراه وما يسمعه من محيطه القريب والبعيد، إضافة إلى بعض خصائص شباب اليوم من بين المفاهيم التي اكتست المجتمع مؤخرا، الفكر الاستهلاكي ما جعل من الشباب يريدون كل شيء بنفس السرعة التي يحصلون على مشترياتهم، ومع التطور التكنولوجي وتزايد حقل استخدام الانترنت وسرعة المعلومة كسرعة النقر على الفأرة، كان لذلك دور في تغير مكانة المعرفة فقد أصبحت المادة أهم بكثير من المعرفة، فالشاب يبحث عن المال بأسهل الطرق فبدلا من أن يقضي مدة طويلة من عمره يدرس فهو قد يفضل البدء في جمع المال من خلال العمل، فمن المحتمل أن ينهي دراسته ليجد نفسه عاطلا عن العمل ذلك أن معظم الأشخاص الذي يحملون الشهادات لم يحصلوا على وظائف تعادل شهاداتهم. (Clenet, 1998، الصفحات 24–25) وكذا التي تتماشى مع التطور التكنولوجي الذي يقدس النتائج الفورية، فيسعى الفرد إلى تحقيق استقلاله المادي السريع فيجد نفسه

LAPSI_2012_09.indd 8 23/06/2013 14:46:31

يضع وقتا ثمينا داخل المدرسة في حين عليه إنهاء مشوار دراسي طويل قد ينتهي في أحسن الحالات بقضاء سنوات أخرى في البحث عن العمل الذي قد يثمر أو لا.

منهجية الدراسة :

- كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد طبيعة التصورات التي يحملها التلاميذ اتجاه المدرسة، توضيح ومعرفة الاختلافات تصور المدرسة و مظاهر فقدان الدافعية بين الذكور والإناث، تحديد نوع تأثير المجتمع في ظهور بعض التصورات السلبية نحو تثمين أهمية التعلم. البحث عن ارتباط بين التصور الاجتماعي للمدرسة الذي يحمله التلاميذ و وضعية فشل الذي منوا به.

- لقد تكونت عينة الدراسة من 204 تلاميذ في وضعية فشل حددت بتأخر سنتين أو أكثر (دون المتأخرين بسبب تأخر لمرض أو تحويل،...) يدرسون سنة أولى إلى سنة رابعة متوسط موزعين على 08 متوسطات ببلدية قسنطينة، من الجنسين تراوحت أعمارهم بين (13 - 19 سنة) وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم بناء استمارة متكونة من 43 بندا قسمت إلى 6 محاور لتوزع على عينة البحث وتمثلت هذه المحاور في :

- **التصور الإجمالي للمدرسة** : باعتبار المدرسة كحامل للمعرفة والنجاح الاجتماعي والهدف من هذا المحور تحديد نوع التصور السائد لدى هذه الفئة من التلاميذ.
- **أهمية الدراسة** : الهدف إيجاد قدرة ربط أو عزل التلاميذ للعلاقة بين الدراسة والمؤسسة للمدرسية وتحقيق النجاح الاجتماعي
- **انخفاض الدافعية وفقدان الاهتمام بالدراسة** بهدف تحديد مدى فقدان الاهتمام بالدراسة

LAPSI_2012_09.indd 9 23/06/2013 14:46:31

واختلاف علامات فقدان الدافعية للتعلم بين التلاميذ وتحديد السمات العامة التي يشتركون فيها.

■ **الانتماء إلى المدرسة** : بهدف تحديد المعاش الفردي للتلاميذ وإدراكهم لهذا المحيط الذي يتجهون إليه يوميا، وانتمائهم إليه كأفراد إذ يقضون فيه ما يقارب متوسط 7 ساعات في اليوم. وقرابة 32 ساعة أسبوعيا.

■ **صورة وتصور الأستاذ** : دور هذا المحور لتحديد دور الأستاذ كجزء من المدرسة ودوره كحامل للمعرفة وممثل للمدرسة في نظر التلاميذ.

■ **دور الأولياء في تمدرس أبنائهم** : لرصد العلاقة بين الأولياء والمدرسة، ومدى انخراطهم في تعليم أبنائهم ودعمهم، ونوع التصورات التي يقوم الأولياء بنقلها بشكل مباشر أو ضمني لأبنائهم.

لقد اعتمد في التحليل على النسب المئوية من جهة، وعلى قيمة Kh2 لمعرفة ما إذا كانت الفروق المحصل عليها فيما يخص متغيرات الجنس، السن والمستوى التعليمي للوالدين ذات دلالة إحصائية أي حقيقية أم تستند إلى الصدفة.

■ **عينة الدراسة** :

تتوضح الخصائص اللاجتماع ديموغرافية sociodémographiques لأفراد عينة الدراسة أي التلاميذ في وضعية فشل ليتم تقديمها بالشكل اللآتي :

الجنس		
الكيفيات	التكرار	% النسبة
أنثى : 1	61	29.90
ذكر : 2	143	70.10
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (01) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

LAPSI_2012_09.indd 10 23/06/2013 14:46:32

نلاحظ من بين عينة الدراسة والتي تمثلت في 204 تلميذا، النسبة الأكبر منها كانت للذكور والتي قدرت بـ 70.10 % في حين أن نسبة الإناث لم تتعدى 29.90 %.

السـنـــــن		
الكيفيات	التكرار	% النسبة
1 : 11 سنة-13	11	05.39
2 : 14 سنة-16	90	44.12
3 : 17 سنة-19	103	50.49
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (02) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

يتوضح أن نسبة تلاميذ العينة الذين تراوحت أعمارهم بين 17–19 سنة تمثـل النسبة الأكبر والتي تم تقديرها بـ 50.49 %، لتليها بعد ذلك نسبة التلاميذ الذين تراوحت أعمارهم بين 14–16 سنة إذ قدرت بـ 44.12 %. في حين أن نسبة صغيرة كانت للتلاميذ الذين تراوحت أعمارهم بين 11–13 سنة والذي قدرت بـ 05.39 %. الأمر الذي يدل على التأخر الدراسي الكبير لأفراد العينة.

المتوسطة		
الكيفيات	التكرار	% النسبة
1 : بوغابة رقية	26	12.74
2 : بورغود حسان	28	13.73
3 : المؤمون	23	11.27
4 : فاطمة الزهراء	28	13.73
5 : التربية والتعليم	20	9.80
6 : فضيلة سعدان	23	11.27

LAPSI_2012_09.indd 11 23/06/2013 14:46:32

إبن خلدون : 7	28	13.73
كوحيل لخضر : 8	28	13.73
المجموع	204	100.00 %

الجدول رقم (03) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المتوسطة

من خلال الجدول (03) نجد أن توزيع التلاميذ على المتوسطات التي جاؤا منها والمقدرة بـ 8 إكماليات متقارب لحد ما إذ تصدرت المقدمة كل من متوسطة « بورغود حسان »، « فاطمة الزهراء »، « إبن خلدون » و « كوحيل لخضر » بنسبة 13.73 %، لتليها متوسطة « بوغابة رقية » بنسبة تم تقديرها بـ 12.74 % ثم بنسبة أقل لمتوسطة « المؤمون » بنسبة قدرت بـ 11.27 %، في حين أن متوسطة « التربية والتعليم » لم تتعد نسبتها 09.80 %. الأمر الذي يجب توضيحه أن هذه النسب قد تأخذ معيارا مختلفا بالنسبة للمدرسة نفسها نظرا إلى اختلاف عدد التلاميذ الإجمالي لكل واحدة منها.

المستوى الدراسي		
الكيفيات	التكرار	% النسبة
السنة الأولى : 1	53	25.98
السنة الثانية : 2	57	27.94
السنة الثالثة : 3	49	24.02
السنة الرابعة : 4	45	22.06
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (04) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي

من خلال قراءة الجدول نجد أن أكبر نسبة التلاميذ في الوضعية فشل توضعت في تلاميذ السنة الأولى وذلك بنسبة قدرت بـ 27.94 % لتليها نسبة 25.98 % لتلاميذ السنة الثانية أما تلاميذ السنة الثالثة فقدرت بـ 24.02 % أما النسبة الأصغر فتمثلت في تلاميذ السنة الرابعة قدرت بـ22.06 %

LAPSI_2012_09.indd 12 23/06/2013 14:46:32

إعادة السنة		
الكيفيات	التكرار	% النسبة
مرة : 1	0	00.00
مرتين : 2	128	62.75
أكثر من مرتين : 3	73	35.78
دون إجابة	3	01.47
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (08) : يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات التأخر الدراسي

من خلال قراءة الجدول رقم (08) يظهر جليا أن العينة كانت موزعة بين تلاميذ ذوي تأخر دراسي لسنتين أو أكثر في حين أن التأخر لسنة واحد كانت لمجرد التأكد من مصداقية الإجابات. لذلك نجد نسبة 0 % لإحتمال أعدت السنة مرة واحدة في حين أن نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا لمدة سنتين قدرت ب 72.50 % في حين أن التلاميذ الذي تجاوزت سنوات التأخر أكثر من ذلك قدرت نسبتهم بـ 26.00 % في حين 1.50 % تمثلت في التلاميذ الذين امتنعوا عن الإجابة عن هذا السؤال.

- عرض النتائج :

I. النسب المئوية :

بعد عرض النتائج والتعليق عليها، فإن هذا النوع من المعالجة يسمح لنا انطلاقا من جداول التكرارات والنسب المئوية بمسح لظاهرة التصور التي تحملها هذه الفئة من التلاميذ.

1. تصور الإجمالي للمدرسة :

أتضح من خلال إجابات التلاميذ على أسئلة المحور الأول أنهم يتصورن مبدئيا المدرسة بشكل إيجابي، إذ أن ما قدرت نسبته بـ 69.61 % يؤيدون أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، الأمر الذي يمكن تفسيره

LAPSI_2012_09.indd 13 23/06/2013 14:46:32

على أنه نوع من التأثير الحاصل من طرف المجتمع أو الأسرة. لكن في الإجمال تصور المدرسة تضمن تناقضا ويتمثل في ما عبروا عنه حول إمكانية تحقيق النجاح دون المدرسة إذ عبر 09.31 % فقط عن أهمية الحصول على شهادة من قبل المدرسة، كأمر ملموس تقدمه المدرسة. ثم تليها نسبة 11.27 % للتلاميذ الذين يعتقدون أن المدرسة لا تمنحهم شيئا، أما عن كونها تمنحهم امكانية أن « يصبح شخص مثقف » وذلك بنسبة 24.51 % و « تحقيق الاستقلالية » بنسبة قدرت بـ 26.47 % « تعلم أشياء تفيدك في المستقبل » بنسبة 28.43 % على رغم من كون هذه الأخيرة محصلات ذات طابع مجرد لا يمكن قياسها فعليا من طرفهم.

من جهة أخرى فإن إدراك التلاميذ للمدرسة تمثل بالدرجة الأولى على أنها مكان للتعلم بنسبة 75 % وهو ما يمثل 3 أرباع العينة كما أن معظم التلاميذ يميلون إلى وصف المدرسة على أنها ليست مكانا الهدف منه لقاء الأصدقاء وذلك بنسبة 71.57. في المقابل عبرت نسبة 31.37 % من التلاميذ عن إدراكهم للمحيط المدرسي على أنه محيط عدواني، كما يتضح من جهة أخرى أن نسبة 21.08 % من التلاميذ تدرك الزمن المدرسي على أنه مضيعة للوقت والجهد. أما ما قدرت نسبته بـ 26.47 % أكدوا أنهم يدركون المدرسة على أنها سلطة تمارس عليهم.

إذن التصور الإجمالي للمدرسة قد يبدو جيدا إلا أنه يحمل تناقضا واضحا بين ما يؤمن به التلاميذ وما يمليه عليهم المحيط الاجتماعي الذي ينتمون إليه من جهة وإلى المدرسة التي تم فيها توزيع الاستمارات، وما يؤكد ذلك أن فكرة الشهادات لم تكن أمرا مهما بالدرجة الأولى للتلاميذ، في حين أن النتائج الغير مباشرة للمدرسة حاول التلاميذ عزوها إليها على غرار تحقيق الاستقلالية مع العلم أنها سمات تخص التلاميذ أنفسهم وهي مستقلة إلى حد ما عن التعلمات داخل المدرسة. يصهل

LAPSI_2012_09.indd 14 23/06/2013 14:46:32

2. أهمية الدراسة

نجد أن أغلب التلاميذ المستجوبين يؤيدون أن بإمكانهم النجاح في المستقبل من خلال الدراسة «وذلك بنسبة كبيرة تجاوزت في مجملها 70 %، في حين كانت نسبة المعارضين أقل إذ قدرت بنسبة 27.45 % للتلاميذ المعارضين لها. وتتماشى إجاباتهم مع مفهوم الشخص الناجح عن الشخص الناجح اجتماعيا إذ لابد أن يكون متعلما وذلك من خلال نسبة قدرت بـ 56.37 %. وحسب التلاميذ المستجوبين فإن نسبة 77.45 % يرون أن الشخص الناجح اجتماعيا لابد أن تكون له وظيفة، من جهة أخرى تشير نسبة 73.53 % من التلاميذ المستجوبين إلى أنهم يرون أن الشخص الناجح اجتماعيا أن يكون مفيدا للمجتمع. كما يعتقد التلاميذ أنه من الضروري أن يكون لدى الشخص المال كي يعتبر ناجحا اجتماعيا وذلك من خلال الإجابة بنعم بنسبة قدرت بـ 64.70 % أما عن محك الزواج فهو إذن ليس سمة ضرورية فنسبة 23.52 % من التلاميذ فقط يرون أن الإنسان الناجح يجب أن يكون متزوج. الأمر الذي يمكن عزوه إلى تسهيل اجتماعي الذي يقوم به الأولياء والتي قد يتبناها التلاميذ.

من جهة أخرى يظهر أن التلاميذ الذين يحبون الدراسة من بين المستجوبين لم تتجاوز 33.82 % في حين أن النسبة الأكبر 66.18 عبرت بأنها لا تحبذها. في المقابل يظهر ذلك مجددا إذ أن التلاميذ المعارضين لفكرة إجبارية التمدرس قدر بنسبة 33.82 % في مقابل 21.57 % للتلاميذ الموافقين لفكرة إجبارية التمدرس. كما تفاوتت شدة الموافقة والمعارضة للتلاميذ الأمر الذي يتوافق مع سابقتها. كما يتضح أن 47.55 % من التلاميذ معارضة لفكرة أن المواد التي يدرسونها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية. كما أوضح التلاميذ عن اعتقاد قوي بأنهم لن يحصلوا على وظيفة تناسبهم وفي مجال التخصص بعد إنهاء الدراسة الأمر الذي عبر عنه 73.53 % من التلاميذ المستجوبين.

LAPSI_2012_09.indd 15 23/06/2013 14:46:32

وبالتالي رغم التناقض الذي يحمله التلاميذ حول أهمية الدراسة إلا أنه يتعارض مع الواقع المعاش إذ تبين النسب المؤوية أن التلاميذ لا يرفضون المدرسة كنظام اجتماعي مفروض عليهم إلا أنهم يشككون في نتائجه المعروضة في العالم الواقعي ما يوضح وجود انقطاع حتى على المستوى الفكري كنقطة ظل قد لا تتضح إلا من خلال تفكير التلاميذ بين عالم المدرسة والعالم الواقعي.

3. انخفاض الدافعية وفقدان الاهتمام بالدراسة

من خلال استجابات التلاميذ حول شعورهم أثناء اتجاههم إلى المدرسة أغلبها مشاعر سلبية قدرت جميعها بنسبة 74.51 % والتي قسمت فيما بينها على الشعور بالفتور، الإحباط، الاضطرار الإجبار، في المقابل الشعور الإيجابي الوحيد هو التحمس بنسبة 24.51 %. الأمر الذي يدل على انخفاض في دافعية التعليم لدى أغلبية التلاميذ.فمن جهة أخرى إن نسبة 41.68 % لديها الرغبة في التغيب أحيانا عن الدراسة في بعض المواد، أما الذين يحملون هذه الرغبة دائما فنسبتهم 24.51 % ما يدل على نفور من الدراسة إضافة إلى نسبة التلاميذ الذين تغيبوا عن الدراسة دون مبرر أو سبب بـ 37.75 %. أي أكثر من ربع عينة الدراسة. وكلها معا مؤشرات لفقدان الاهتمام وانخفاض دافعية التعلم.

أما داخل القسم فشعور التلاميذ بالملل يكتسي الأغلبية وذلك بنسبة قدرت بـ 41.67 % إلا أن ذلك لا ينفي أن الشعور ثاني الذي ينتاب التلاميذ كان الراحة وذلك بنسبة قدرت بـ 16.18 % في حين أن الشعور بالقلق مثل نسبة قدرت بـ 10.78 % أما الشعور بالتوتر فكان بنسبة 9.80 % أما عن الانزعاج فكان بنسبة 9.31 % في حين لم يتعد الشعور بالتحمس نسبة الـ 6.86 % من جهة أخرى حل الشعور بالضغط كأقل نسبة ومثلت 5.39 %، لكن على العموم طغت المشاعر السلبية على تلك الايجابية داخل القسم. الأمر الذي يعزا كذلك لانخفاض الدافعية أو إلى طبيعة المواد المدرسة

LAPSI_2012_09.indd 16 23/06/2013 14:46:32

ومدى اهتمام التلاميذ ورغبتهم في الانخراط فيها، ما يمكن تحليله بأنهم وصفوا المواد المدرسة على أنه في الغالب لا يمكن الاستفادة منها في الواقع، وبالتالي فاحتمال الانخراط أو الاهتمام بها سيكون ضئيل. فدوما داخل القسم ينتبه إلى شرح الأستاذ ما قدرت نسبته بـ 45.10 %. وفي مقابل أكثر من نصف العينة 57.35 % الذين اشتكوا أنهم يفقدون قدرتهم على الانتباه أو التركيز أثناء الدرس.

من كل ما سبق يتضح أن نسبة من التلاميذ يظهرون رغبة في الدراسة لكن في المقابل نسبة أخرى تظهر فقدان واضح في دافعية التعلم وذلك من خلال الانخراط في العمل داخل القسم غياب المشاركة، الرغبة في التغيب، والتغيب وكذا المشاعر السلبية التي تنتابهم بدءا عند الاتجاه إلى المدرسة كالإحباط وداخل القسم كالملل والضغط،... نهاية بالزمن الذي يكرسونه للدراسة وإدراكهم لكونه كاف رغم أنه في الواقع غير ذلك.

4. الانتماء إلى المدرسة

يسلط هذا المحور الضوء على التلميذ وعلاقته بالمدرسة كوسط ينتمي إليه وكيفية إدراكه له كوسط فيزيائي واجتماعي في آن واحد ويتضح أن استجابات أفراد العينة اختلفت حول سؤال « تحب المدرسة » إذ قدرت بنسبة 57.35 % للتلاميذ الذين لا يحبون المدرسة في مقابل نسبة 41.66 % من تلاميذ المستجوبين، بالتالي فيتضح أن أكثر من نصف التلاميذ في وضعية فشل لا يحبون المدرسة بشكل عام وليس بالضرورة المدرسة التي ينتمون إليها.

في حين كانت استجابات التلاميذ حول إدراكهم للمحيط الفيزيائي للمدرسة من خلال وصفها إذا ما كانت جميلة بشعة أو دون ملمح فتوزعت إجاباتهم كالتالي : كانت إجابة الأغلبية بنسبة تم تقديرها بـ 48.04 % أن وصفت المدرسة من قبل التلاميذ على أنها دون ملمح، في حين عبر 28.43 % من التلاميذ عن أنهم يعتقدون أن مدرستهم جميلة،

LAPSI_2012_09.indd 17 23/06/2013 14:46:32

في مقابل نسبة 23.53 % من التلاميذ الذين وصفوا مدارسهم بأنها بشعة. وبالتالي يطغى بشكل رئيس سمة « دون ملمح » على المدارس بشكل عام. كما أوضح 63.24 % من التلاميذ الذين تم استجوابهم أنهم لا يحبذون الذهاب على المدرسة. الأمر الذي تم ترجمته من خلال الإجابة عن الشعور الذي يحمله التلاميذ داخل المدرسة كأفراد يختلف من تلميذ إلى آخر من بين التلاميذ الممثلين لعينة الدراسة احتل الشعور بأنهم تلاميذ عاديون أكبر نسبة قدرت بـ 31.73 % ثم تليه مباشرة الشعور بالتهميش وذلك بنسبة 16.66 % عبر 14.71 % بأنهم يشعرون بأنهم مميزون، في مقابل 10.29 % من التلاميذ الذين عبروا أنهم منبوذون في حين كانت نسبة 9.80 % للتلاميذ المحبوبين تليها نسبة 4.90 % من التلاميذ الذين ارتأوا أن لهم تأثيرا إيجابيا، في حين تقاسم كل من « ذو تأثير سلبي » و « لا يهمنى الآمر » نسبة قدرت بـ 3.92 %

كما أن أكثر من نصف التلاميذ في وضعية فشل والممثلين لعينة الدراسة والذين قدرت نسبتهم بـ 53.92 % لديهم رغبة في ترك المدرسة. وهي نسبة كبيرة من جانب آخر عبر التلاميذ عن شعورهم بالانتماء إلى المدرسة وذلك بنسبة قدرت بـ 43.63 %، في مقابل نسبة 20.58 % والذين عبروا أنهم لا يعتقدون أنهم ينتمون إلى المدرسة، في حين عبرت ما قاربت نسبته 21.08 % أنهم يرغبون في التواجد في مكان آخر، ما قدرت نسبته بـ 13.73 % فكانت للتلاميذ الذين لا يولون أهمية لشعورهم كأفراد داخل تنظيم المؤسسي للمدرسة. من جهة أخرى من التلاميذ اهتمامهم بالموسيقى خارج المجال المدرسي و 51.96 % من التلاميذ عبروا عن اهتمامهم بالرياضة في حين قدر الاهتمام بالانترنت 39.70 % من التلاميذ في المقابل لم تتعد نسبة كل من المطالعة النوادي العلمية 7.36 % و 0.98 % على الترتيب، وكذا نسبة المهتمين بالعمل 3.43 %.

LAPSI_2012_09.indd 18 23/06/2013 14:46:32

5. تصور الأستاذ :

يوضح هذا المحور العلاقة التي يعيشها التلاميذ مع الأساتذة فيبين أن أغلبية التلاميذ تقر بأهمية تشجيع الأستاذ للتلاميذ وذلك بتعبيرهم بموافق جدا بنسبة تم تقديرها بـ 56.86 %. كما أقر التلاميذ بأن علاقة الأستاذ بالتلاميذ يجب أن تكون جيدة وذلك من خلال نسبة 40.20 % للتلاميذ الذين أجابوا بموافق جدا ونسبة 39.70 % للتلاميذ الذين أجابوا بموافق. في مقابل نسبة 06.86 % فقط للتلاميذ المعارضين بشدة بالإضافة على 12.24 % من التلاميذ المعارضين ما يعنى إجماع التلاميذ على أهمية العلاقة أستاذ – تلميذ من جهة أخرى فقد انقسم التلاميذ إلى نصفين حول رأيهم في كون الأستاذ قدوة لهم بـ50 % لكل من المعارضين والموافقين من جهة أخرى أكد التلاميذ بأنهم يعارضون بشدة مقولة أن الأستاذ مصدر موثوق للمعلومة، كذلك عبر عن معارضته إذ أن النسبة العامة للمعارضة كانت أعلى إذ مثلت بدرجتيها 56 %. فالتلاميذ رغم أن الأستاذ قدوة بهم وأن علاقتهم به جيدة إلا أن الثقة بمعلومات الأستاذ بات أمر مثير للجدل من قبل التلاميذ.

6. اهتمام الوالدين بتمدرس أبنائهم :

أعد هذا المحور لدراسة مدى انخراط الأولياء في تعليم أبنائهم فبنت النسب المئوية بداية أن التلاميذ الذين استجوبناهم وليس لديهم إخوة انقطعوا عن الدراسة تمثل 63.72 % في حين تبين أن ردة فعل الأولياء في حال وجود فرد 14.21 % غضب الأولياء، ونسبة 29.90 % للأولياء الذين حاولوا إعادة أبنائهم إلى المدرسة، في حين أن 19.61 % تخص الأولياء الذين لم يبدوا أي اهتمام تجاه توقف أحد أبنائهم عن التمدرس.

من جهة أخرى في ما يتعلق بإطلاع الوالدين على النتائج أن ما قدرت نسبته بـ 35.87 % من التلاميذ نادرا ما يطلع الأولياء على نتائجها المدرسية، تليها نسبة 29.41 % من التلاميذ من تلطع الوالدين ولكن

LAPSI_2012_09.indd 19 23/06/2013 14:46:32

أحيانا، في حين صرح ما قاربت نسبته 27.94 % أنهم يطلعون الأولياء عن نتائج بشكل دوري أو دائما. قدرت بـ 4.42 % للتلاميذ الذين لا يطلعون أوليائهم نتائجهم.

وحسب تصريح التلاميذ فإن 41.67 % من الأولياء يطلعون على نتائج أبنائهم الدراسية بشكل دائم، ونسبة 30.88 % كانت للأولياء الذين يطلعون عليها أحيانا، ومثلت نسبة 23.04 % الأولياء الذين يقومون بذلك لكن نادرا في حين أن نسبة الأولياء الذين يتجاهلون أو يتناسون ذلك لم تتجاوز نسبتهم 4.41 %. وهي متقاربة مع تلك التي تخص تصريح التلاميذ أنفسهم بنتائجهم المدرسية. كما أن ردة فعل الأولياء اتجاه نتائجهم تختلف إلا أن أكبر نسبة هي الدعم الإيجابي للتلميذ بطلب مجهود أكبر و ذلك بنسبة قدرت بـ 32.84 % الأمر الذي يمكن ارجاعه إلى المستوى التعليمي للأولياء تليها نسبة 26.47 % للأولياء الذين يقومون بتوبيخ أبنائهم، وهي متقاربة مع ردة فعل الأولياء الذين يشجعون أبنائهم والتي قدرت بنسبة 20.60 % كما ورد من بين ردود الفعل المعاقبة وذلك بنسبة 04.90 %، وبالتالي فردود أفعال الأولياء وعلى اختلافها تتضمن الاهتمام الذي يوليه أولياء لتعليم أبنائهم وبالتالي الرسالة الايجابية التي ينقلونها إليهم عن أهمية الدراسة، في حين أن نسبة 14.21 % مثلت الأولياء الذين لم تكن لهم ردة فعل ايجابية بعد إبدائهم اهتماما.

من جانب آخر فإن الأولياء يشجعون أبنائهم على الدراسة بأشكال مختلفة فنسبة 36.27 % من الأولياء يشجعون أبنائهم على مزاولة الدروس الخصوصية في مقابل 32.35 % من الأولياء الذين يشجعون أبنائهم على اقتناء كتب مدرسية خارجية، كما يمكن أن نستوضح أن 34.31 % يفضلون أن يقوم أبنائهم بمراجعة الدروس بمفردهم في حين 30.54 % من الأولياء التلاميذ يشجعون أبنائهم على مراجعة دروسهم مع زملائهم. الأمر الذي يتوافق مع نسبة الأولياء الذين يحسسون أبنائهم

LAPSI_2012_09.indd 20 23/06/2013 14:46:32

بشكل دائم حول أهمية الدراسة المتمثلة في 49.51 %. كما تتفق ونسبة الأولياء الذين يقدمون المساعدة لأبنائهم أحيانا والتي قدرت بـ 48.04 % ثم تليها نسبة 19.12 % للتلاميذ الذين يلقون المساعدة بصفة دائمة من قبل أوليائهم، ثم 17.16 % للتلاميذ الذين يتلقونها نادرا، أما أولئك الذين حرموا من مساعدة والديهم فقد قدرت نسبتهم بـ 14.21 %.

كما يتضح أن الأولياء يذهبون للمدرسة بسبب استدعاء من المؤسسة وقدرت بـ 30.88 % بالدرجة الأولى. لتليها نسبة الأولياء الذين يذهبون للمدرسة للحصول على نتائج أبنائهم في حين نسبة الأولياء أما الأولياء الذين لا يذهبون نهائيا فتمثل 16.18 %. كما امتنع ما قدر بـ 1.47 % عن التصويت. الأمر الذي يدل أن اهتمام الأولياء بتعليم أبنائهم موجود إلا أنه فقط بين الأولياء والأبناء وعلى انقطاع جزئي مع المدرسة إذ أن نسبة الأولياء الذين يذهبون من تلقاء أنفسهم مثلت 18.14 % فقط.

II. نتائج تقاطع بين المتغيرات ذات الدلالة الاحصائية kh2 :

الجنس : نجد أن للذكور والإناث تصورا مختلفا للمدرسة، فالذكور في تصورهم العام للمدرسة تصور سلبي فهم معارضون لكون المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، على عكس الإناث. كما أن المدرسة مكان للتعلم بشكل رئيسي للإناث في حين مكان مخصصا للالتقاء بالأصدقاء، أو على أنها محيط عدوانيا دوما بالنسبة للذكور على عكس الإناث. من جانب آخر هي مضيعة للوقت والجهد و وعلى أنها مؤسسة تمارس سلطة عليهم كأفراد. ويعود ذلك إلى المعاش الفردي من جهة وإلى الاختلافات التي يحملها الذكور والإناث داخل المدرسة وخارجها. كما يمكن تأويله على الأغلب أن الفتيات في المجتمع المحيط بهن حققن نجاحهن فهن مثال إيجابي.

كما يفترض الذكور أن تحقيق النجاح الاجتماعي مستقل عن المدرسة

LAPSI_2012_09.indd 21 23/06/2013 14:46:32

والتمدرس في حين يستلزم تحقيق ذلك التمدرس بالنسبة للإناث.كما أن هذه الفئة من التلاميذ الذكور تحمل تصورا مستقبليا لأنفسهم يتمثل في غياب إمكانية تحقيق النجاح من خلال الدراسة، ذلك الأخير يؤكد عليه من خلال الصورة التي يحملونها عن الشخص الناجح وهو ذو وظيفة، مفيدا للمجتمع ولديه المال بغض النظر إذا ما أن متعلما على عكس الإناث اللاتي يؤمنن أن النجاح الاجتماعي يستلزم التمدرس وتعريفهن للشخص الناجح اجتماعيا اشترط أن يكون متعلما بالدرجة الأولى. كما عبر الذكور أنهم لا يحبون الدراسة لذلك فهم الفئة المعارضة لفكرة إجبارية التعليم عكس الإناث، أوضح الذكور إدراك مختلفا لاستعمال المواد المدرسة إذ يرون أنه ليس بإمكانهم استعمالها في الحياة الواقعية، الأمر الذي نفته الإناث إذ أنهن تمكن من إيجاد علاقة ملموسة بين المعلومات النظرية التي يتلقونها في المدرسة وكيفية تطبيقها الواقع.

السـن : إن التلاميذ من مختلف الفئات العمرية يختلفون في تصورهم حول المدرسة. فالتلاميذ الأصغر سنا أي بين [11-13] سنة موافقون جدا لكون المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي فيؤمن التلاميذ من الفئة العمرية [11-13] سنة أن المدرسة تمنحهن أن يصبحوا مثقفين مستقبلا التلاميذ الأصغر سنا لكل من الفئتين [11-13] و[14-16] سنة يدركون المدرسة كمحيط عدواني في المقابل فالتلاميذ الأصغر سننا والأكبر أو من الفئتين العمرية [11-13] و[17-19] سنة، يدركون المدرسة على أنها مؤسسة تمارس سلطة عليهم كأفراد. كما تبين أن لسن التلاميذ علاقة بإدراكهم لمختلف لاستعمال المواد المدرسة ؛ إذ يرى التلاميذ الأصغر سنا [11-13] أنه بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية كما أن التلاميذ الأصغر سنا أي بين [11-13] سنة عبروا عن حبهم المدرسة.

الأمر الذي يدل على أن التلاميذ من سن صغيرة يؤيدون الآراء التي يسمعونها من أوليائهم والتي تتمثل هنا في الترويج للأهمية الدراسة.

LAPSI_2012_09.indd 22 23/06/2013 14:46:32

بعد ذلك يحالون الاستقلال بأفكارهم الخاصة أو يؤيدون رفقاءهم إذ يحصل في هذا السن ما يسمى بضغط جماعة الرفاق مع بلوغهم سننا أكبر يبدؤون في تكوين آرائهم الخاصة المبنية على المنطق أو على الملاحظة وما يرونه في المجتمع من وقائع فتتكون لهم تصورات تحمل طابع المجتمع أو الجماعة التي ينتمون إليها.

المستوى الدراسي فهناك اختلاف فيما يتعلق بتصور التلاميذ المدرسة والمستوى الدراسي «وعليه يتعلق بتصور التلاميذ لإمكانية تحقيقهم النجاح الاجتماعي بشكل مستقل عن المدرسة، إذ يفترض جزء من تلاميذ السنة الأولى أنه ممكن، ويعارضه بقية التلاميذ من المستويات الأخرى. أما عن تصور التلاميذ «للمدرسة كمصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي»، فاختلف هو الآخر باختلاف المستوى الدراسي للتلاميذ فتلاميذ السنة الأولى والثانية أكثر موافقة بشدة لكون المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، أما التلاميذ من السنة الثالثة فهم أقل موافقة في حين أن تلاميذ السنة الرابعة معارضون لهذه الفكرة. الأمر الذي قد يدل على أن يتأثرون بالمدة الزمنية التي قضوها في الدراسة. من جانب آخر يختلف التلاميذ في تصورهم لما تمنحه لهم المدرسة باختلاف المستوى الدراسي الذي ينتمون إليه، فيتصور تلاميذ السنة الثانية مثلا أن المدرسة تمنحهن تحقيق الاستقلالية في حين يقتصر ما تمنحه المدرسة لتلاميذ السنة الثالثة في تعلم أشياء تفيدهم في المستقبل وأن يصبحوا أناسا مثقفين. وبالتالي فالمستوى التعليمي للتلاميذ له وزن في طريقة التفكير وتقدير ما تمنحه المدرسة وبالتالي يتغير بتغير المعارف التي اكتسبوها.

المستوى التعليمي للآباء : من الضروري فهم التقاطع بين المستوى التعليمي للآباء والأمهات والتصورات التي يحملها أبنائهم والتي ترجع بالضرورة إلى طبيعة العلاقة مع المدرسة والصورة التي ينقلها الأولياء

LAPSI_2012_09.indd 23 23/06/2013 14:46:32

عن أهمية هذه المؤسسة، الأمر الذي يمكن ربطه بمستواهم التعليمي. فقد يكون ذلك بشكل مباشر كعملية الحسيس أو غير مباشر فعلى سبيل المثال فإن اختلاف طبيعة رد فعل الأولياء حول توقف أحد الأبناء عن التمدرس يدل على درجة أهمية هذه الأخيرة ودرجة الاهتمام من عدمه. اتضح أن المستوى التعليمي للوالدين يحكم الأساليب التي يقدمون من خلالها أهيمة التعليم والدراسة لأبنائهم، فذوو المستويات التعليمية المرتفعة (الجامعيون) هم من يلجؤن إلى الأساليب المباشرة كالتحسيس في حين ذو المستوى الأدنى يلجئون إلى الأساليب غير المباشرة كطلب إقناء كتب دراسية خارجية أو ممارسة دروس خصوصية أو إعادة أحد الآباء أو الأمهات إلى المدرسة بعد توقف عن الدراسة. إلا أن ذلك لا يعنى أن المستوى التعليمي للوالدين بالضرورة له علاقة بطبيعة التصورات، كون التلاميذ وبكل ما يحملونه من تصورات أكبر فئة من أوليائهم هم من المتعلمين وبالتالي إن تعليم أوليائهم لم يعط بذاته مكانة إيجابية عن التعلم للأبناء.

تحليل النتائج

- **المدرسة باعتبارها حامل للمعرفة**

من خلال الإجابات التي وردتنا يتضح أن الاختلاف في وجهة النظر حول إجبارية التعليم تختلف باختلاف ما يعتقد التلاميذ عن المدرسة وعن ما تمنحه، الأمر الذي يؤيده (1983) .Rist M... فواقع التمدرس الإجباري يجعل من التلميذ مرغما على البقاء في المدرسة حتى سن 16، خاصة أولئك الراغبين في الإلتحاق بعالم الراشدين بسرعة أو لديهم الرغبة في أن يكونوا فعالين، من خلال اندماجهم في المجتمع. وإذا كان التلميذ لا يجد منفعة ملموسة في بقائه بها؟ هنا يطرح إشكال المعنى من إجبارية التعليم لديه (Clenet, 1998)، فالمعارضون لفكرة إجبارية التعليم هم

LAPSI_2012_09.indd 24 23/06/2013 14:46:33

التلاميذ الذين يعتقدون أن المدرسة لا تمنحهم شيئا فلماذا إذن تكون إجبارية. وعلى العكس من ذلك فالتلاميذ الذين ارتأوا أن المدرسة تحقق لهم الاستقلالية كانوا مع إجبارية التعليم أي لم تتعارض نظرتهم للمدرسة مع إجبارية التعليم من عدمها. فالتمدرس بهذا يصبح في بعض الأحيان عالما على حدا، أو عالما طفليا، أي أن إجبارية التعليم وما تقدمه المدرسة لا يأخذان بعين الاعتبار مسؤوليات التلاميذ باعتبارهم أفراد يعيشون وضعيات حقيقية في محيطهم خارج المدرسة، ما يقلل من قيمتهم.

من جهة أخرى، فإدراك مختلف المواد المدرسة وإمكانية استعمالها في الحياة الواقعية تختلف باختلاف كون إدراك المدرسة على أنها مكان للتعلم أو لا، فالتلاميذ الذين يرون أن المدرسة مكان للتعلم عبروا بأن المواد المدرسة بالإمكان استعمالها في الحياة الواقعية، في حين التلاميذ الذين اعتبروا غير ذلك أكدوا أن المواد المدرسة بعيدة عن الاستعمال في الحياة الواقعية. الأمر الذي أكد عليه Gérard De Vincci (2001) فيقر أن التلميذ ينخرط في وضعية تعلم لما يكون واعيا بحاجاته، الأمر الذي يحمل معنى بعينه، وعلى العكس فتقديم معرفة محددة في القسم دون اللجوء إلى توضيح حاجة التلميذ لها تؤدي إلى فقدان طعم البحث عن معناها. (De Vincci & Magnaldi, 2001) من جهة أخري يوضح Clenet أن طبيعة المعارف المجردة هذه جعلت من المعنى المنوط بها غير ملموس فالمدرسة تقدم في مناهجها ما لا يتوضح استعماله في الحياة الواقعية. (Clenet, 1998، صفحة 25)

بمعنى آخر فإن المتطلبات الاجتماعية للتكوين داخل المدرسة أصبحت أكبر فإذا كان في السابق بإمكان الأمي أن يحصل على وظيفة بسيطة فاليوم ومع المعدات المتطورة والمعقدة لا يوجد تساهل البتة وبالتالي فالمدرسة أصبحت أسيرة متطلبات المجتمع وفي نفس الوقت متخلفة عنه.

إن التعبير عن تصور المدرسة كحامل للمعرفة « كمضيعة للوقت والجهد »

LAPSI_2012_09.indd 25 23/06/2013 14:46:33

أمر ارتبط بالمواد التي تدرس داخل القسم وكونها مدركة على أنه ليس بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية بشكل واضح، فإن نظرة التلاميذ للمواد المدرسة مرتبطة بتصورهم للمدرسة على أنها مضيعة للوقت. فالتلاميذ الذين أيدوا فكرة المدرسة مضيعة للوقت والجهد عارضوا أن المواد ذات علاقة بالحياة اليومية والواقعية. ويقدر (Vermeil G. 1984) إن طبيعة المعارف المجردة هذه جعلت من المعنى المنوط بها غير ملموس فالمدرسة تقدم في مناهجها ما لا يتوضح استعماله في الحياة الواقعية. من جانب آخر يوضح (Perron et Al (1991 « إنه ربما من بين الأسباب الأساسية التي تواجه الشباب داخل المدرسة، تنظيم المجتمع ومخاوفه الحالية لا تسمح لهم ورغم المجهودات التي تبذلها المدرسة في الدخول في اتصال حقيقي مع الحياة الواقعية.

إن امتداد مدة التمدرس إلى مرحلة قد تبدو صعبة أحيانا، خاصة وأن التعلمات تفرض طابعها السمعي فعلى المتعلم الاستماع أكثر من الفعل، الشيء الذي لا ينطبق وطبيعة التلميذ ونموه العمري، أين يجد نفسه راغبا في التجريب وتحقيق شيء ملموس.

فالتمدرس لا يأخذ بعين الاعتبار أنهم أفراد يعيشون وضعيات حقيقية في محيطهم خارج المدرسة. أين يجد التلميذ نفسه مجبرا على الجلوس لساعات طويلة قد تصل إلى 8 ساعات يوميا وعلى مدار السنة لعدد مماثل من السنوات فإنه يسئم هذا الروتين ويرى أنه غير فعال. (Clenet, 1998، صفحة 23) وعليه يصل إلى الاستدلال على أن المدرسة مضيعة للوقت والجهد.

- **المدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي :**

إن التلاميذ الذين يوافقون على إجبارية التعليم هم أولئك الذين يرون أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، في حين التلاميذ الذين يعارضون بشدة إجبارية التعليم هم أولئك الذين يعارضون أن المدرسة

LAPSI_2012_09.indd 26 23/06/2013 14:46:33

مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي. هنا يرتبط الأمر خصوصا بفقدان المعنى المتصل بالتمدرس فأي جدوى يوليها التلاميذ لإجبارية التعلم إذا كانوا لا يؤمنون بما تقدمه لهم المدرسة.

من جانب آخر أتضح أن التلاميذ الراغبين في ترك المدرسة هم أولائك الذين يعتقدون أن بإمكانهم تحقيق النجاح الاجتماعي دون هذه الأخيرة. فحسب Clenet من بين المفاهيم التي اكتست المجتمع مؤخرا، الفكر الاستهلاكي ما جعل من الشباب يريدون كل شيء بنفس السرعة التي يحصلون على مشترياتهم، ومع التطور التكنولوجي وتزايد حقل استخدام الانترنت كان لذلك دور في تغير مكانة المعرفة فقد صبحت المادة أهم بكثير من المعرفة، فالشاب يبحث عن المال بأسهل الطرق فبدلا من أن يقضي مدة طويلة من عمره يدرس فهو قد يفضل البدء في جمع المال من خلال العمل، فمن المحتمل أن ينهي دراسته ليجد نفسه عاطلا عن العمل ذلك أن معظم الأشخاص الذي يحملون الشهادات لم يحصلوا على وظائف تعادل شهاداتهم. (Clenet, 1998، الصفحات 24–25). وبالتالي فإن الصورة التي تحملها المدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي مرفوضة من قبل هذه الشريحة من التلاميذ.

- **انتظارات التلاميذ من المدرسة :**

إنطلاقا من محاولة فهم وتحديد انتظارات التلاميذ من المدرسة، الدراسة والتمدرس على حد سواء، اتجهنا إلى استخراج علاقتها بسلوكاتهم ودرجة فقدان دافعية التعلم، فتبين أن لها تأثيرا على سلوكاتهم وشعورهم نحوها، فالتلاميذ الذين يبدون تحمس عند التوجه إلى المدرسة هم أولئك الذين يعتقدون أنهم سيحصلون على عمل يناسبهم وفي مجال دراستهم، في حين تظهر مشاعر الفتور والإحباط والاضطرار على أولئك الذين يعتقدون أنهم لن يحصلوا على عمل يناسبهم وفي مجال دراستهم. الأمر الذي يمكن تفسيره من منظور نظرية الدافعية والتي ترتئي أن

LAPSI_2012_09.indd 27 23/06/2013 14:46:33

« الدافعية هي توجيه سلوك ما، والانجذاب نحو هدف معين أو العكس النفور أو الهروب منه. » وهنا كان النفور من سلوك محدد وهو التعلم لافتقاده لأهداف أو نتائج واضحة.

كما أتضح أن التلاميذ الذين يتغيبون دون سبب عن الدراسة هم أولئك الذين يعتقدون أنهم لن يحصلوا على وظيفة تناسبهم وفي مجال التخصص بعد إنهاء دراستهم.أي فقدان المعنى من التمدرس وإلزامية الدروس، بمعنى أن دوافع التلاميذ للحضور أقل وذلك لغياب الحصول على نتيجة مرغوبة أو تحقيق حاجة، ومن هنا بدل أن يصبح الفعل وسيلة للحصول على هدف معين، على العكس النفور منه أيضا يوفر جزءا من الراحة ويمنح معنى للتغيب. وهنا فالحضور يكون جسديا لكن يكون سلبيا، وفي كل الحالات فالنتائج غير مرضية لأولياء والمعلمين. وهذا يطابق ما تحدث عنه Clenet إذ يقول « قد يشعر بعض التلاميذ بالانزعاج من المدرسة وقد لا يكون هذا الشعور مرافقا بل على العكس شعورا نسبيا بالراحة ». (Clenet, 1998، صفحة 23)

وإن أحد أهم ملامح فقدان الدافعية والاهتمام بالدراسة هي المشاعر المصاحبة للتمدرس فالشعور بالانزعاج والضغط للتلاميذ الذين يعتقدون أن ليس بإمكانهم الحصول على عمل في المستقبل. وبالتالي التواجد في المدرسة يولد حالة توتر لديهم، فهي مدركة في آن واحد على أنها مضيعة للوقت والجهد.

إن من مفاهيم الدافعية ؛ الانخراط في سلوك ما. وعلى العكس من ذلك فالتلاميذ الذين يرغبون في ترك المدرسة هم التلاميذ الذين فقدوا الثقة في قدرتهم على تحقيق النجاح في المستقبل من خلال الدراسة. وحسب Albert Bandura ترجع هذه النظرية الاعتقاد الفردي لدى الأشخاص على قدرتهم على تقديم أداء جيد، عند مواجهة نشاط صعب. يكون التلميذ قد وضع نفسه في معتقد النجاعة أو الفعالية إذا ما سأل نفسه :

LAPSI_2012_09.indd 28 23/06/2013 14:46:33

« هل لدي المهارات المطلوبة للتحكم في هذا النشاط؟ وعليه فنظرية الفعالية الذاتية متجهة نحو المستقبل إنها تجمع بين التوقع والتحكم الشخصي في إنجاز نشاط ما. فإذا كان التلميذ يجد أنه غير قادر مستقبلا على تحقيق النجاح من خلال المدرسة قد يتضمن ذلك حتى وإن كانت قدراته مرتفعة فمن الواضح أن فكرة التوقف عن الدراسة قد تخرج من هذا المنطلق.

حتى المعنى الذي يلحقه التلاميذ التلاميذ بالمواد المدرسة داخل القسم قد يجرهم إلى الشعور غالبا بالقلق والتوتر داخل القسم. وذلك نتيجة اعتبارها مواد دون فائدة أو غير مرتبطة بالواقع أو حتى أنها مجردة ليس لها تطبيق واضح.

خلاصة :

من خلال نتائج الإستمارة تبين الجانبان الكمي وكذا جزء كيفي لظاهرة تصورات التلاميذ للمدرسة وتبين أن الصورة التي تبنى عنها هي صورة في مجملها مستقاة من حياة الأفراد في المجتمع ورغبتهم في التأكيد على صحة بعضها؛ فالمدرسة في الآونة الأخيرة، أصبحت تحمل صورة غير واضحة للمستقبل، كما أن المجتمع صار ينظر إليها كإشكالية لما تمر به من أزمات. حتى أن الهدف منها صار غامضا وأن دورها في الإعداد للحياة الواقعية أصبح مشكوكا فيه، فهذه التصورات التي يحملها التلاميذ أعدت وقسمت من طرفهم كتلاميذ يعيشون الواقع ويرون أن المتعلمين في وسطهم منوا بالفشل في الحصول على عمل بعد سنوات طويلة من الدراسة، وأين يصور المتعلم على أنه فقير لا يملك سوى ما تعلمه وأن ذلك لا يؤكله لقمة العيش، وأن امتلاك المال أهم من المعرفة، هذا الشكل من المعرفة والذي كونه التلاميذ واقتنعوا به واستعملوه لتبرير عدم أهمية العملية التعليمية،... مستندين في ذلك

LAPSI_2012_09.indd 29 23/06/2013 14:46:33

إلى اكتظاظ الأقسام؛ أين يصعب على المعلم السيطرة على من فيه من جهة وعلى تقديم المادة العلمية من جهة أخرى وتتبع كل تلميذ والتكيف مع متطلباتهم. وكذا أسلوب المعلم، وطبيعة ما يدرسونه وعلاقته بالحياة الواقعية كل هذه الأمور وغيرها، بنت وجعلت من هؤلاء التلاميذ أسرى لفكر أحادي الاتجاه. ولكن بعض من هذه التصورات في حاجة إلى إعادة النظر في مدى تأثيرها فإن كان هذا التصور يدفع بالتلاميذ إلى فقدان الاهتمام بالدراسة، وتركها كان لابد من مراعاة العوامل المسببة لها، والحرص على علاجها، فاستنادا إلى نتائج البحث بالإمكان الاستناد إلى بعض العناصر منها :

- طبيعة المواد المدرسة ومحاولة جعلها مستلهمة من الحياة اليومية فيما يعلق بالمواد المجردة، واستخدام الوضعية الإدماجية قد يكون له أثر إن استخدم بأكثر فاعلية.

- السعي إلى ترقية مكانة المتعلمين، في المجتمع فإن لم تكن مكانة الإطارات السامية وطبقة المتعلمين مثالا إيجابيا لا يسعنا إلا أن نعلم التلاميذ ونقول له هذا ما ينتظرك بعد إنهاء دراستك.

- إن الإقرار بوجود هوة بين عالم المدرسة والواقع الاجتماعي وتطور التكنولوجي ومتطلبات العالم الاقتصادي باتت حتمية، فكان لابد من جهة أن يكون الأساتذة قادرين على مواكبة العصر التغيير المتسارع وقابلين للحاق بالركب التكنولوجي وعالم المعرفة. ومن جهة أخرى ينطبق ذلك على المناهج إذ أوضحت الدراسة أن التلاميذ لا يثقون بمعلومات الأساتذة. وهذا راجع أن المعرفة لم تبق حكرا عليهم ولكن متوفرة للجميع ومن الواضح أن تكوين الأساتذة والمعلمين لابد أن يغدو أكثر تدقيقا وحرصا كونهم قدوة للتلاميذ وحاملين للمعرفة في آن. ذلك أن التعلم بالملاحظة من أهم السمات التي لن تتغير في طرق التعلم فالمنبع الأول لهذه التصورات سيكون الأفراد ومنهم الأساتذة.

LAPSI_2012_09.indd 30 23/06/2013 14:46:33

المراجع :

1. رولان دورون، وفرنسواز باور. (1996). موسوعة علم النفس (المجلد1، 2، 3). (فؤاد شاهين، المترجم) بيروت : عويدات للنشر والطباعة.

2. سمير سعيد حجازي. (2005). معجم المصطلحات الحديثة في علم النفس وعلم الاجتماع ونظرية المعرفة. بيروت : دار الكتب العلمية.

3. غزال. (2005). علم النفس التربوي النظرية و التطبيق (المجلد ط 1). عمان الاردن : دار المسيرة.

4. محمد عودة الريماوي. (2006). علم النفس العام (المجلد ط2). عمان : دار المسيرة.

5. محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري. (2006). أساسيات علم النفس التربوي : النظرية والتطبيق (المجلد ط1). عمان : دار الحامد.

6. Clenet, J. (1998). *Représentation, formation et alternance entre former et/ou se former*. Paris : Harmattan.

7. Croizier, M. (1993). *Motivation projet personnel, apprentissage*. Paris : ESF.

8. De Vincci, G., & Magnaldi, N. C. (2001). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.

9. Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

10. Fischer, G. (1996). *Les concepts fondamenteaux de la psychologie sociale* (éd. 2e édition). Paris : Dunod.

11. Graham, S., Lepper, M., & Henderlong, J. (2006). *Motivation*. In Mark, & Henderlong, *Encyclopedia of education* (pp. 1690-1695). London : Sage Publications.

12. Ghiglione. R, & J.F, R. (1999). *Cours de psychologie*. (Vol. I origine et bases). Paris : Dunod.

13. Langevin, L. (1999). *L'abondan scolaire*. Montéreal : Les éditions logiques

14. Lieury, A ; Fenouiller, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (éd. 2e édition). Paris : Dunod.

15. Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale* (éd. 1ère édition, Vol. I). Montéreal : Larousse.

LAPSI_2012_09.indd 31 23/06/2013 14:46:33

16. Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales de la thèorie des représentation à l'étude des images sociales*. Gronoble : Presse universitaire de Gronoble

17. Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire, comment susciter le désir d'apprendre* (éd. 1ère édition). Bruxelles : De Boeck.

18. Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire* (éd. 2e édition). Bruxelles : De Boeck.

19. Vermeil, G. (1987). *La fatigue à l'école* (éd. 5e édition). Paris : ESF.

LAPSI_2012_09.indd 32 23/06/2013 14:46:33