الجمهـــــورية الجـــزائرية الديمقراطية الشعبيـــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــة متنوري قسنطينـــة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطوفونيا

رقم التسجيل :.....

الرقم التسلسلي:.....

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في عـلم النفس المدرسي

تخصص: صعوبـــات التعلـــم

التصورات الاجتماعية للمدرسة وعدم الاهتمام بالدراسة

لتلاميذ في وضعية فشل مدرسي

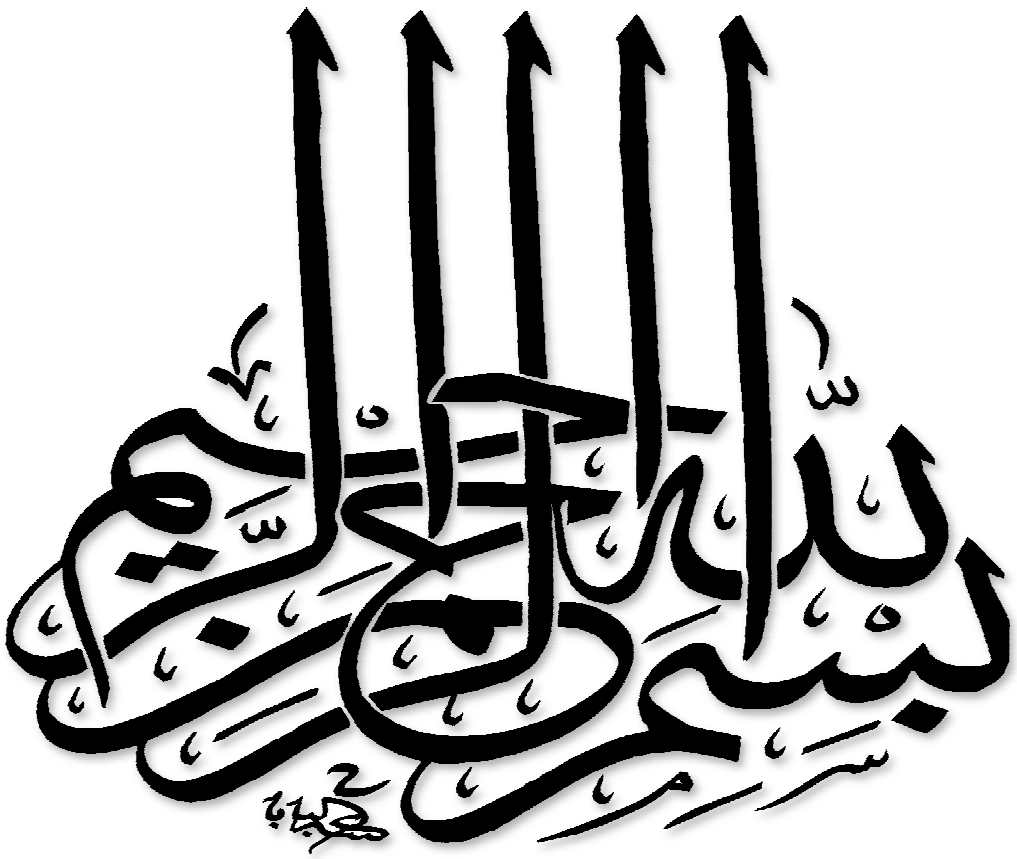
من إعداد الطالبة: الأستاذة المشرفة:

بن لـوصيف حورية أ.د رواق عبلـــة

أعضـــاء لجنـــة المناقشـــة:

أ.د رواق حمودي	أستاذ التعليم العالي جامعة منتوري قسنطينة	رئيـــسا
أ.د رواق عبلـــة	أستاذ التعليم العالي جامعة منتوري قسنطينة	مشرفا ومقررا
أ.د ليفة نصر الدين	أستاذ التعليم العالي جامعة منتوري قسنطينة	عضوا مناقشا
د. لبيض عبد المجيد	أستاذ محاضر جامعة منتـــوري قسنطينـــة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2012/2011



"...وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"

سورة التوبة، من الآية 104

شكر وعرفان

إن الشكر لله، عز وجل فنشكره ونحمده ونستعينه إذ أنعم علينا بالعقل، ووهبنا صحة البدن وأعطانا الحلم والصبر والقدرة على انجاز هذا العمل. فالحمد والشكر له...

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأولي الفضل وعلى رأسهم للأستاذة الدكتورة " **رواق عبلة** " على كل ما قدمته لي من دعم، وتوجيه سواء على المستوى التوجيه العلمي أو عن طريق الدعم من خلال توفيرها للكتب و الاحصاءاتوكذا كل الوسائل المتاحة دون حرج، وكذا برامج معالجة المعلومات، التي جعلت من البحث أغنى.فشكرا على تواضعك وتفانيك في خدمة للعلم.

كما أتوجه بالشكر إلى كل من الأستاذ ين "**لوكيا لهاشمي**" و "**دليو فضيل** "لمنحنا إمكانية استخدام الكتب والمراجع المتوفر بمخابر البحث المشرفين كل عن مخبره.

كما أتوجه بجزيل الشكر لأعضاء اللجنة على التكرم بوقتهم الثمين للنظر في هذا العمل بغرض توجيهه وتصحيحه.

كما اتقدم بجزيل الشكر لكل الأساتذة الذين سهروا على التكوين النظري الذي نلته على مستوى قسم علم النفس طيلة تكوين الليسانس والماجستير وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور **رواق حمودي** ، الأستاذ الدكتور **موراد مرداسي** و الأستاذ الدكتور **يوسف معاش**. و كل أساتذة قسم علم النفس والعلوم التربوية بجامعة منتوري.

إهـــــــداء

قال الله تعالى:...

وَٱخۡفِضۡ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحۡمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرٗا ﴿٢٤﴾

ليس إهداء بل شكرا واعترافا مني بفضلهما، فلولا إيثارهما لما كنت بطولي، ولولا ما قدماه لي، من دعم ما كنت لأصل لما وصلت إليه،...

إلى التي حملتني تسعا وأرضعتني تسعا، تلك التي لم تذق طعم النوم عند مرضي، ولا طعم الراحة لتريحني، علمتني أن الحب تضحية، والاختيار قناعة و القناعة سعادة و العطاء قوة وأن حلاوة الصبر لا نستطعمها إلا عند الفرج ... إليك أمي الغالية.

إلى الذي تعب لأرتاح وإخوتي، وآثرنا على نفسه، الذي لم ترهقه كثرة طلباتي، ولم يرض إلا أن يحققها جميعا، إلى الذي غرس في شغف العلم وروح الطموح، حب التعليم إلى الأعماق، وعلمني قوة الإرادة و إتقان العمل ...إليك أبي العزيز.

إلى الذين شاركوني المرض والصحة، الشقاء والسعادة، الهم والفرج، التعب واللهو، خيبات الأمل والنجاح...إلى الذين قضيت معهم أحلى الساعات وأمرها، أعز أصدقائي وأكثر البشر قربا إلى قلبي إخوتي، عماد الدين، نجاة، نسيبة وفاطمة الزهراء.

إلى عائلتي ... أخوالي وأعمامي....

إلى الذين لم أعرفهم بعد، و سكنني حبهم قبل أن أراهم؛ أبنائي إن الله يوما رزقنيهم...

إلى من أكدن إلي أن الصداقة ليست وهما ولا دربا مستحيلا، وأن الأحلام والطموح، هم نحن دون تنازل...إليكن أعز صديقاتي، أسماء شامخ، فاطمة الزهراء حصران، وداد بخة، شكرا على كل ذرة، كل حرف، كل حركة، كانت دعما لي، وجعلتني ما أصبحت وما بإذن الله أغدوه..شكرا على ما قدمتنه لي ...

إلى من كن دوما بقربي، ووثقن بقدراتي، وقدمن لي يد العون بشتى الطرق صديقاتي الغاليات ورفيقات الدرب: آسيا، فاطمة الزهراء(كانط)، إيمان، أسمهان، فتيحة، فيروز، سكينة، إيمان و عطفة ، زهرة ، مريم وهاجر خديجة ،...أنتن أمل المستقبل.

إلى صديقات ما كنت لأعلم صدق صحبتهن ولا ر وعته إلى أن أحب الله، إلى تلك التي جمعتنا الجامعة وبقية صحبتنا وأبت أن تفرقنا الأيام ، إلى من عرفتها قبل كل شيء إنسانة إليك سارة م باركي ...إلى مريم خليفي التوهامي أديبة المستقبل... أعلم ذلك يقينا، شكرا على دعمك وتشجيعك الدائمين، إلى تلك التي لم تبخل بنصحها ووقتها الثمين وكانت نعم الأخت والصديقة أسماء منحور، إلى من صدقتني القول ولم ترض بغيره، عهدت منها الأنفة والنفس الطيبة الشفافة الصادقة، عزيزتي وسام.

قد ينتهي المداد والأوراق لكن لن ينتهي عد من عرفتهم وخطوا في حياتي بالخط العريض ولم يكونوا مجرد عابرين لها، بل إلى كل من جمعتني بهم لأيام، أذكركم كل باسمه،وقسمات وجهه ماحمت على قيد الحياة فشكرا جزيل الشكر.

إلى كل أمة محمد صل الله عليه وسلم ...أهدي عملي هذا...إلى من له شغف العلم.

فهرس المحتويات	الصفحات
المقدمة	1
الإشكالية	3
فرضيات البحث	7
مصطلحات الدراسة	8
الجانب النظري	
الفصل الأول : التصورات الاجتماعية	
تمهيد	12
1. ظهور مفهوم التصورات وتطوره	13
2. مفهوم التصور	14
3. أنواع التصورات	16
1.3 التصورات العقلية	16
2.3 التصورات الفردية	16
3.3 التصورات الجماعية	17
4.3 التصورات الاجتماعية	17
4. تعريف التصورات الاجتماعية	18
5. وضعيات بروز التصورات الاجتماعية	19
1.5 تشتت المعلومة	19
2.5 البؤرية	19
3.5 ضغط الاستدلال	20
6. أبعاد التصورات الاجتماعية	21
1.6 المعلومات	21
2.6 حقل التصور	22
3.6 الآتجاه	22
7. مميزات التصورات الاجتماعية	26
8. وظائف التصورات الاجتماعية	27
1.8 الوظيفة المعرفية	27
2.8 وظيفة الهوية	28
3.8 وظيفة التوجيه	28
4.8 وظيفة تبريرية	28
5.8 وظيفة التفسير وبناء الواقع	29
9. سيرورة اشتغال التصورات	29
1.9 التوضيع	29
2.9 الإرساء	31
10. تنظيم بنية التصورات الاجتماعية	32
1.10 النواة المركزية	35
2.10 النظام المحيطي أو العناصر المحيطية	35
خلاصة الفصل	41

الفصل الثاني: المدرسة؛أزمتها ومكانتها في المجتمع	
تمهيد	43
1. تعريف المدرسة	44
2. نسأة المدرسة وتطورها	45
1.2 المدرسة التقليدية	47
2.2 المدرسة التقدمية	47
3.2 مدرسة المجتمع	48
3. أبعاد المدرسة	48
1.3 البعد لوظيفي للمدرسة	48
2.3 بعد المضمون	49
4. أهمية المدرسة	49
5. أهداف المدرسة	50
1.5 أهداف موجهة للفرد	50
2.5 أهداف ونهايات موجهة للمجتمع	51
6. التيارات المدارس المعاصرة	52
7. أزمة المدرسة	53
8. إليش وتيار اللامدرسية	55
9. المعاش السلبي للزمن المدرسي	56
خلاصة الفصل الثاني.	57
الفصل الثالث: دافعية التعليم وانخفاض دافعية التعلم	
تمهيد	59
1. تعريف الدافعية	60
2 عوامل استثارة الدافعية	63
3. وظائف الدافعية وفوائدها	64
4. أنواع الدوافع	65
1.4 الدافعية الداخلية أو الذاتية	65
2.4 الدافعية الخارجية	66
5. دافعية التعلم	67
6. نظريات دافعية التعلم	68
1.6 النظرية الاتباطية أو الاتجاه الارتباطي	68
2.6 النظرية الانسانية	68
3.6 النظرية المعرفية	70
7. انخفاض دافعية التعلم وفقدان الاهتمام بالدراسة	73
1.7 تعريف انخفاض دافعية التعلم	73
2.7 مظاهر انخفاض دافعية التعلم	74
3.7 أسباب مشكلة انخفاض دافعية التعلم	74
خلاصة الفصل الثالث	75
الفصل الرابع : الفشل المدرسي والاتجاهات المفسرة له	

تمهيد	80
1. تعريف الفشل المدرسي	81
2. محددات أو مؤشرات الفسل المدرسي	83
3. الإتجاهات النظرية المفسرة للفشل المدرسي	84
1.3 الاتجاه السيكولوجي للفشل المدرسي	85
2.3 الاتجاه السوسيولوجي للفشل المدرسي	88
3.3 الاتجاه المؤسساتي والبيداغوجي	91
4. طرق الدعم العلاج لظاهرة الفشل المدرسي	93
5. الإجراءات البيداغوجية لمحاربة الفشل المدرسي	94
خلاصة الفصل الرابع	95
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإطار المنهجي	
تمهيد	98
1. التذكير بالفرضيات	99
2. المنهج المتبع في الدراسة	100
3. الدراسة الاستطلاعية	101
1.3 تعريف الدراسة الاستطلاعية	101
2.3 هدفها	101
3.3 أداتها – المقابلة النصف الموجهة	102
4.3 شبكة المقابلة	102
5.3 نتائج الدراسة الاستطلاعية	104
4. الدراسة الميدانية	105
1.4 عينة الدراسة	105
2.4 الإدوات المستخدمة	106
1.2.4 الإستمارة	106
2.2.4 شبكة التداعيات	112
5. مخاوف وصعوبات العمل الميداني	117
الفصل السادس : عرض، تحليل ومناقشة النتائج	
I. المعالجة الإحصائية للبيانات عرض وتحليل نتائج الاستمارة	119
1. عرض نتائج الانتقاءات البسيطة "التكرارت والنسب المئوية"	119
2. تحليل نتائج الانتقاءات البسيطة les tris à plat	142
3. عرض نتائج التقاطع بين المتغيرات	149
1.3 نتائج التقاطع حسب متغير الجنس	149
2.3 نتائج التقاطع حسب متغير السن	159
3.3 نتائج التقاطع حسب متغير المستوى الدراسي	163
4.3 نتائج التقاطع حسب متغير المستوى التعليمي للأب	169
5.3 نتائج التقاطع حسب متغير المستوى التعليمي للأم	174
6.3 نتائج التقاطع حسب متغير المدرسة باعتبارها حامل للمعرفة	178
7.3 نتائج التقاطع حسب متغير المدرسة مصدر للنجاح الاجتماعي	180
8.3 نتائج التقاطع حسب متغير انتظارات التلاميذ من المدرسة.	181

9.3 9.3 مناقشة نتائج الإستمارة	185
II. عرض وتحليل نتائج شبكة التداعيات	195
1. تفريغ العبارات المتداعية من طرف الأفراد	195
2. توزيع العبارات المتداعية حسب المعنى الدلالي	198
3. جدول ترتيب العبارات حسب ظهورها	203
4. الدراسة الإحصائية لمرحلة ترتيب الظهور	208
5. الدراسة الإحصائية لترتيب الأهمية	209
6. عرض النتائج على ضوء المؤشرات	210
7. التحليل العام لنتائج شبكة التداعيات	211
ثانيا : تحليل النتائج على ضوء الفرضيات	215
الخاتمة	222
المراجـــــع	231
الملاحـــــق	

جدول رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يلخص أفراد الدراسة الاستطلاعية	
02	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	119
03	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	119
04	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المتوسطة	120
05	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي	120
06	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأب	121
07	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير التعليمي للأم	121
08	يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات التأخر الدراسي	122
09	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"	123
10	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تمنحك المدرسة "	123
11	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" ترى أن المدرسة"	124
12	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير"يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"	124
13	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل"	125
14	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير "الإنسان الناجح يجب أن يكون "	125
15	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تحب الدراسة"	126
16	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية"	126
17	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " بالإمكان الاستفادة في الحياة الواقعية المواد التي المدرسة داخل القسم"	127
18	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك "	127
19	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" عندما تتجه إلى المدرسة تشعر"	128
20	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" ترغب في التغيب في بعض المواد دون أخرى"	128
21	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" سبق وتغيبت عن الدراسة"	129
22	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"	129
23	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير داخل القسم وأثناء الدرس	130
24	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " تدرس في المنزل بنظام"	130
25	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تقدر الوقت الذي تكرسه للدراسة"	131
26	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تحب المدرسة"	132
27	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تصف المدرسة على أنه مكان"	132
28	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تحب الذهاب إلى المدرسة"	133
29	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " داخل المدرسة تحس"	133
30	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" داخل المدرسة تحس "	134
31	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " لديك رغبة في ترك المدرسة"	134
32	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير"لديك اهتمامات أخرى خارج المدرسة "	135
33	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" الأستاذ قدوة للتلاميذ"	136
34	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" علاقة الأستاذ بالتلاميذ يجب أن تكون جيدة"	136

35	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" الأستاذ مصدر موثوق للمعلومات"	137
36	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" الأستاذ تشجيع التلاميذ"	137
37	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك"	138
38	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تخبر والديك بنتائجك المدرسية"	138
39	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " يطلع والداك على نتائجك"	139
40	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير	139
41	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" يقوم والداك بتحسيسك بأهمية الدراسة"	140
42	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير"يساعدك والداك على أداك واجباتك المدرسية"	140
43	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" يذهب والداك إلى المدرسة"	141
44	يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" يشجعك والداك على "	141
45	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"	149
46	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " تمنحك المدرسة "	150
47	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة مكان للتعلم"	150
48	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة مكان تلتقي فيه بالأصدقاء"	151
49	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة محيط عدواني"	151
50	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة محيط عدواني"	152
51	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة سلطة"	152
52	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير" يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"	153
53	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل".	153
54	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير" الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما"	154
55	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن تكون له وظيفة"	154
56	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون مفيدا للمجتمع"	155
57	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون لديه المال"	155
58	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون متزوج"	156
59	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " هل تحب الدراسة "	156
60	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية "	157
61	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية"	157
62	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك	158
63	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا	158

	داخل القسم"	
64	يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " تحب الذهاب إلى المدرسة "	159
65	يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي "	159
66	يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " تمنحك المدرسة "	160
67	يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير" المدرسة مضيعة للوقت والجهد "	160
68	يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل".	161
69	يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير" الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما"	161
70	يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية"	162
71	يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية"	162
72	يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"	163
73	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي "	163
74	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " تمنحك المدرسة"	164
75	يمثل التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير" يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"	165
76	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل"	165
77	يمثل التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية":	166
78	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"	166
79	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " عندما تتجه إلى المدرسة"	167
80	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " ترغب في التغيب عن الدراسة في مواد دون أخرى"	167
81	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"	168
82	يمثل التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير" تدرس في المنزل بنظام".	168
83	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "" لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك "	169
84	يمثل التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "يطلع والداك عن نتائجك"	170

85	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير " ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك "	170
86	يمثل التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "يقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة"	171
87	يمثل التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "يذهب والداك إلى المدرسة"	172
88	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "يشجعك والداك على انتقاء الكتب الخارجية "	173
89	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " تخبر والديك بنتائجك المدرسية "	174
90	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " يطلع والداك عن نتائجك "	174
91	يمثل التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير "ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك "	175
92	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " تقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة "	176
93	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير "يساعدك والداك على إنجاز واجباتك"	176
94	يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " يذهب والداك إلى المدرسة "	177
95	يمثل التقاطع بين متغير" تمنحك المدرسة" ومتغير "ترى أن الدراسة لا بد أن تكون إجبارية"	178
96	يمثل التقاطع بين متغير "المدرسة مكان للتعلم" وتوزيع متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "	179
97	يمثل التقاطع بين متغير "المدرسة مضيعة للوقت والجهد " وتوزيع متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "	179
98	يمثل التقاطع بين متغير " ترى أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي " وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية "	180
99	يمثل التقاطع بين متغير " يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة " وتوزيع متغير "هل لديك رغبة في ترك المدرسة"	180
100	يمثل التقاطع بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك" وتوزيع متغير " عندما تتجه إلى المدرسة "	181
101	يمثل التقاطع بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير" سبق وتغيبت عن الدراسة	182
102	يمثل التقاطع بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"	182
103	يمثل التقاطع بين متغير " أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير" تدرس في المنزل بنظام".	183
104	يمثل التقاطع بين متغير "ترى أنه من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل "	183

	وتوزيع متغير "هل لديك رغبة في ترك المدرسة"	
105	يمثل التقاطع بين متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية " وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم	184
106	يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ	198
107	يبين توزيع العبارات المتداعية حسب المعنى الدلالي	206
108	يبين جدول النسب المئوية لتكرار المحاور	207
109	يوضح ترتيب العبارات حسب ظهورها	208
110	يوضح ترتيب العبارات حسب ترتيب الأهمية	210
111	قيم عبارات المحاور (+، -، 0) حسب الأفراد	211
112	يوضح لمرحلة ترتيب الظهور والأهمية والقيم العددية للمحاور	212
113	ترتيب القيم العددية مع حساب المؤشرات القطبية والنمطية والمحايدة	214

يعد التفكير من العمليات العقلية الراقية التي يقوم بها الإنسان بقصد حل مشكلة ما أو تفسير موقف غامض، وبالتالي فإن نظام الفكر الذي يحمله الأفراد من أهم العوامل التي قد تقود إلى السلوك مهما كانت طبيعته أو نتيجته، وانطلاقا من ذلك اهتمت الكثير من الدراسات في مجال علم النفس الاجتماعي بطبيعة هذا التفكير وتأثره بالمحيط الخارجي، ومن خلال دراسة الإدراك الاجتماعي وتكوين المعرفة الاجتماعية. توصل الباحثون إلى مختلف المصطلحات والبني المعرفية التي تحرك الفرد اتجاه السلوك؛ ومن بينها التصورات الاجتماعية هذه الأخيرة التي تتعدى كونها مجرد معنى مشترك يعزوه ويتقاسمه مجموعة من الأفراد حول موضوع ما أو حول فكرة محددة بل تتعداه إلى كونها أسلوبا أو طريقة تفكير، توفق بين تفسير الواقع اليومي والعلاقة بالواقع وبالعالم والسلوكات التي ينتهجها الفرد.

وعلى اختلاف المجتمعات والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد فإن بعض القضايا قد تطغى على بعضها الآخر لأهميتها، كما أن الغموض الذي قد يكتسيها بعضها قد يسهل نشوء التصورات والتي يتبنها أفراد المجتمع بدورهم. وهو الأمر الذي يمكن اسقاطه بالحديث عن أحد القضايا المهمة للمجتمع كالتعليم مثلا ومن ثم عن المدرسة كمجتمع مصغرلها والمجتمع كوسط تبنى فيه أنظمة مشتركة من الفكر تنقل عن وإلى المدرسة ويغذيها المجتمع فقد نحصل على تصورات جديدة حول هذه الأخيرة أي المدرسة.

إذ ومن المعلوم أن ما ينتج عن العولمة من سرعة انتقال المعرفة والتأثر بالثقافات المختلفة والتوسع في استخدام تقنيات التعليم جعل من المدرسة تتسابق لتلحق بهذا الركب... كما أصبحت المدرسة الجزائرية كغيرها من المدارس في العالم اليوم تسعى إلى تعليم وتربية أجيال وإعداد النشء ذالك وفق مقاييس ومعايير علمية منظمة، فهي بمثابة الصرح المادي الذي يعد إطارات المستقبل. من خلال تنظم الآلاف من التلاميذ وتوفر لهم كل متطلبات التعليم. وفي المقابل الصعوبات المختلفة التي تتخبط فيها، من صعوباتها في تكوين المعلمين وتغيير المناهج ومحاولة مواكبة التقدم التكنلوجي من جهة وكونها أصبحت مجرد مؤسسة حكومية محكومة بالإجبارية من طرف الدولة.

إن تولد التصورات الاجتماعية حول المؤسسة التعليمية والتربوية هو موضوع عملنا هذا إذ حاولنا معرفة ما قد يكونه التلاميذ كأفراد ينتمون إليها وكفاعلين فيها بكل ما يحملونه من ادركات (موضوعية أو ذاتية) لهذا المحيط من جهة، والخلفية التي يأتون منها من جهة أخرى والواقع الذي يعيشون فيه، كل هذه الظروف تسمح جمع حقل من المعلومات تساهم فس بناء تصورات حول المدرسة، والتي قد تشدي بدور هذه الأخيرة كما قد تسيء إليه، كحامل المعرفة وإحدى وسائل النجاح

الاجتماعي،... كما وكيف قد تؤدي طبيعة هذا التصور سواء إلى التفوق والنجاح أو إلى فقدان الاهتمام بالدراسة أو حتى إلى التخلي عن التمدرس أو الانقطاع النهائي عن الدراسة.ففي النهاية ورغم كل الصعوبات التي يتلقاها التلميذ داخل المدرسة وخارجها يبقى دافعه للتعلم أهم منها أو يمكن بالأحرى تجاوزها كصعوبات، هذه الأخير يتوقف على الاعتقاد الذي يحمله حول أهمية العملية التعليمية من عدمه. فكما أوضحنا فهذه البني المعرفية(التصورات الاجتماعية) تحرك الفرد اتجاه السلوك فإن كانت العملية التربوية مدركة على أنها مهمة وذا قيمة، فحتى مع صعوبات التعلم التي قد تكون سببا في الفشل المدرسي، يبقى بالامكان اجتيازها. لكن في غياب الدافعية مهما كانت طبيعة هذه الصعوبات من الصعب على التلميذ تجازوها.

في بحثنا هذا حوالنا دراسة إشكالية التصور الاجتماعي للمدرسة لدى تلاميذ في وضعية فشل مدرسي وتأثيرهذه التصورات على فقدانهم الاهتمام بالدراسة. وقد تضمن هذا العمل اشكالية البحث وفرضياته ومصطلحات الدراسة أربع فصول نظرية وفصلين تطبيقيين.

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 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 تبحث عن حلول لها" الفشل أو الرسوب المدرسي" هذا الأخير الذي تزامن ظهوره مع إلزامية التعليم بعد أن تم فرض برامج أساسية متشابهة ووتائر 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.

بينت الإحصاءات المقدمة من طرف الوزارة 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 للتلاميذ المتمدرسين بين 2008-2009 والذي تم قديره بـ 038 011 1 ، 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 كلل. كما تبين 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 تلميذ . 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 : "لوكان 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 الظاهرة بدأت تفضي إلى تكرارها، السبب الذي يجعل منها حدثا اجتماعيا محضا وقد فرغ منه 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 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 التعليم 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,p106)، وفي نفس الدراسة أكد الآباء وبنسبة تقدر بـ 51 % أن المسئول الأول عن الفشل هم التلاميذ أنفسهم، و23% إلى المؤسسة كسبب لفشل التلاميذ و 2% فقط تلقي اللوم على المعلمين، في حين إلقاء اللوم على العائلة كان بنسبة 21%. كما أشار(Mirieu,Ph.1993) أن المدراس الآن قد أصبحت مليئة بالمتسربين من المدرسة بأشكال أخرى آخر، ما عرفه بالتسرب السلبي بمعنى أنهم داخل المدرسة وداخل القسم إلا أن اهتمامهم كله منصب خارجهما. فالمجرسة واقعة الآن بين تلاميذ تركوا المدرسة وآخرين موجودين فيها وغائبين عن ما يحدث فيها وإن صح التعبير فهم فقط يقضون وقتهم فيها لا أكقر من ذلك و لا أقل.

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 التعلم، هذا الشكل من المعرفة والذي أسس ضمن البناء الفكري للتلاميذ واقتنعوا به واستعملوه لتبرير عدم أهمية العملية التعليمية،... مستندين في ذلك إلى اكتظاظ الأقسام؛ أين يصعب على المعلم السيطرة على من فيه من جهة وعلى تقديم المادة العلمية من وتتبع كل تلميذ والتكيف مع متطلباتهم جهة أخرى. وكذا أسلوب المعلم، وطبيعة ما يدرسونه وعلاقته بالحياة الواقعية كل هذه الأمور وغيرها، بنت وجعلت من هؤلاء التلاميذ أسرى لفكر أحادي الاتجاه.

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 ولينخرط 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، هذا ولابد من الإشارة إلى بعض خصائص هذه الفئة ذاتها والتي تأثرت بالمفاهيم التي اكتست المجتمع مؤخرا، كالفكر الاستهلاكي ما جعل من الشباب يريدون كل شيء بنفس السرعة التي يحصلون على مشترياتهم، ويغيرون القناة التلفزيونية "zapping" للحصول على ما يرغبون فيه بأسرع ما يمكن ، فالتطور التكنولوجي وتزايد حقل

استخدام الانترنت وسرعة المعلومة فأصبح كل شيء سريع التحقيق ببساطة النقر على الفأرة، فكان لذلك دور في تغير مكانة المعرفة بشكل أو بآخر. الأمر الذي أشار إليه Clenet (1998) 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. وكذا التي تتماشى مع التطور التكنولوجي الذي يقدس النتائج الفورية، فيسعى الفرد إلى تحقيق استقلاله المادي السريع فيجد نفسه يضع وقتا ثمينا داخل المدرسة في حين عليه إنهاء مشوار دراسي طويل قد ينتهي في أحسن الحالات بحصوله على وظيفة ليجني راتبا زهيدا، فقد أصبحت المادة بالتالي أهم بكثير من المعرفة. فيتساءل التلميذ لماذا أدرس الرياضيات والفيزياء، والجغرافيا والتاريخ، فلا معنى لكل هذه النظم في الحياة الواقعية!!... فأي قيمة قد تولى لهذه النشاطات؟ كيف سيدرس، ولماذا وبأي نهايات؟ إذا كان يرى أن العلم ليس مفتاح التفوق والنجاح الاجتماعيين، في هذه الحالة فالفشل ليس بالضرورة راجع لغياب قدرات التلميذ أو لصعوبات تعلم، يعرفها أو يمر بها بشكل رئيس؛ وإنما تعبير عن سوء توازن يمر به التلميذ بين إدراكه لواقعه الداخلي وضرورة المعرفة وعالمه الخارجي الذي يملي عيه تصورات كان له دور في تبنيها، هذا ما دفعنا إلى طرح التساؤلات التالية : ما هي العوامل التي تختلف على ضوئها تصورات التلاميذ للمدرسة؟ هل للتصورات التي يحملها التلاميذ في وضعية فشل دور في فقدان الاهتمام بالدراسة لديهم؟ ما طبيعة التصورات التي تحملها هذه الفئة من التلاميذ حول أهمية وظيفة المدرسة؟ وهل لهذه التصورات أثر على فقدان دافعية التعلم ؟

الفرضيات :

الفرضية العامة:

بعض العوامل النفسو- اجتماعية تؤثر على طبيعة التصورات الاجتماعية التي يحملها التلاميذ حول المدرسة هذه التصورات بدورها تؤثر على مدى اهتمامهم بالدراسة.

- الفرضية الجزئية 1:

بعض العوامل النفسو- اجتماعية تؤثر على طبيعة التصورات الاجتماعية التي يحملها التلاميذ حول المدرسة.

✓ الفرضيات الإجرائية:

- جنس التلاميذ يؤثر على طبيعة التصور الاجتماعي الذي يحملونه عن أهمية المدرسة كحامل للمعرفة .
- سن التلاميذ يؤثر على طبيعة التصور وظيفة المدرسة.
- المستوى الدراسي للتلاميذ يؤثر على طبيعة التصور المدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي
- المستوى التعليمي للوالدين يؤثر على طبيعة التصور أهمية العملية التعليمية

- الفرضية العامة 2:

طبيعة التصورات التي يحملها التلاميذ حول أهمية المدرسة تؤثر على درجة اهتمامهم بالدراسة.

✓ الفرضيات الإجرائية 2:

- التصور الذي يحمله التلاميذ للمدرسة كحامل للمعرفة تؤثر على سلوك التمدرس
- التصور الذي يحمله التلاميذ للمدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي يؤثر على رغبته في التمدرس
- تصور التلاميذ لانتظاراتهم من المدرسة تؤثر على امكانة العملية التعليمية.

أهداف البحث:

- تحديد طبيعة التصورات التي يحملها التلاميذ اتجاه المدرسة.
- معرفة الاختلافات في عدم الاهتمام بالدراسة بين الذكور والإناث.
- نوع الدافعية التي يملكها هؤلاء التلاميذ وكيفية تحريكها نحو التحصيل الدراسي.
- تحديد نمط تأثير المجتمع في ظهور بعض التصورات السلبية فيما يتعلق بتثمين أهمية التعلم.
- البحث عن الارتباط بين التصور الاجتماعي للمدرسة الذي يحمله التلاميذ في وضعية فشل مدرسي وعدم الاهتمام بالدراسة.
- الأهداف المستقبلية للتلاميذ في مقابل أهداف المدرسة وعلاقتها بعدم الاهتمام بالدراسة.

تحديد المصطلحات:

التصـــورات الاجتماعية :

تشير إلى أحد أشكال المعرفة الاجتماعية، والفكر تم منحه معنى مشترك، يتم تقاسمه من قبل أعضاء نفس المجموعة الاجتماعية والثقافية، كما أن التصورات الاجتماعية في ذاتها هي أسلوب أو طريقة تفكير، توفق بين تفسيرنا لواقعنا اليومي وعلاقتنا بالواقع وبالعالم والسلوكات التي ننتهجها. والتصورات ليست مبنية على وجه الخصوص إنطلاقا من معطيات موضوعية، إنما هي نتاج تراكم لمعلومات منظمة وتفسيرات يقوم بها الأفراد وتتبناها الجماعات، كالتقاليد فهي ترتكز على الاجماع، هذا ما يجعلها تبدو بديهية للأفراد. فهي بشكل ما معرفة غير قابلة للرفض كونها ترتكز على خصوصية المجموعة الاجتماعية التي شكلتها.

المدرســـــة:

هي مؤسسة تقدم تعليما جماعيا... فبالإضافة إلى أنها مكان يتم ضمنه اكتساب أدوات ووسائط المنطق التي تساعد الفرد على التفكير فإنها بالموازاة مع ذلك تمنح الطفل الوسائل اللازمة لمجتمعه، وتهدف إلى نقل الثقافة ولكن أيضا بالضرورة إلى إدماج الطفل داخل الجماعة بجعله يشاركهم المعايير والقيم المتعارف عليها، من خلال ملء وتعويض الفراغ الذي يكتسي ثقافة المحيط الأسري بإعطاء جميع التلاميذ نفس الحظوظ في النجاح الاجتماعي. وفي هذا العمل؛ المقصود بالمدرسة المؤسسة التعليمية بشكل عام وليس مخصص. ويعنى بها أي حامل للمعرفة ومعد ومكون للتلاميذ بهدف الاستعداد للاندماج في العالم الاجتماعي فقد تعني المدرسة الابتدائية أو الثانوية أو المتوسطة أو حتى الجامعة.

دافعيـــة التعـــلم :

قـوة ذاتيـة تنبـع مـن الفـرد نفسـه تنـتج عـن رغبتـه فـي موضـوع معـين (الـتعلم) يستشـعر أهميتـه، و الدافعيـة هـي السـيرورة التـي تعمـل علـى تحريـك سـلوكه وتوجيهـه نحـو الموضـوع الـذي يعبـر عـن الهـدف المرغـوب فيـه، كمـا أن هنـاك عوامـل داخليـة تخـص الفـرد نفسـه (كحاجاتـه، وميولـه واهتماماتـه،...) وعوامـل خارجيـة محيطـة بـه كالمواضـيع والأشـخاص، الأفكـار،...) والتـي تقـوم باسـتثارة هـذه القـوة لكـي تشـبع رغبـة الفـرد وحاجاتـه اتجـاه هـذا الموضوع.

فقدان الاهتمام بالدراسة وانخفاض دافعية التعلم:

هو كل سلوك يظهر على الطلاب من شعور بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصّفية والمدرسية. يلاحظ لدى المراهقين وعند الشباب اليافعين فقدان الاهتمام بالدراسة، وما يمكن أن يترجم من خلال مواقف مختلفة قد تصل إلى غاية الرفض التام للتمدرس، أو تناقص المشاركة في بعض الأحيان، حضور جسدي سلبي، وفي كل الحالات نتائج غير مرضية للأولياء وللمعلمين، قد يشعر بعض التلاميذ بالانزعاج من المدرسة وقد لا يكون هذا الشعور مرافقا به بل على العكس شعورا نسبيا بالراحة. (Clenet، 1998، صفحة 23)

الفشـــل المدرسي:

هـو عدم بلوغ التلميذ نهاية (غاية) مشروع التمدرس، سواء كان هذا المشروع معدا مسبقا من طرف المجتمع أو منتظرا أو متوقعا من طرف الأولياء أو الخلية الأسرية. (سواء بخروجه من المدرسة أو عدم إتمام الانتقال بسهولة بين المراحل)، أي أن مصطلح الفشل المدرسي ينطوي على غياب النجاح أو عدمه، كما يشير كذلك للصعوبات التي تواجه التلميذ داخل المدرسة وقبل خروجه منها، وأثناء مساره المدرسي بهدف بلوغ الغاية من مشروع التمدرس.

الجانب النظري

الفصل الأول

التصورات الاجتماعية

تمهيد :

يعد إدراك واستيعاب الواقع الاجتماعي الذي نعيشه منوطا بمكوناته المختلفة؛ من خصائص وقيم متنوعة وأشخاص، أوضاع وجماعات،تنظيمات ومؤسسات، أدوار وقواعد من جهة، وبالأسلوب الذي يتم من خلاله جمع المعلومات حول هذا الواقع أو ما يطلق عليه المعرفة الاجتماعية أي العملية التي بواسطتها يكتسب فرد معين معرفته لهذا الواقع كي تضمن له بنائه والحفاظ عليه، فالفرد بالتالي ينتج ويعيد إنتاج واقعه الاجتماعي من خلال معرفته الاجتماعية والتي تزوده ببنيات معرفية (مفاهيم، شهادات، قوالب ونماذج) ، سكيمات أو أفكار (استدلالات، صور سببية وكشفية) ونظريات (معتقدات، معارف، نظريات ضمنية، تصورات اجتماعية). فالتصورات كإحدى هذه الأساليب تسهم بشكل كبير في فهم العديد من الموضوعات الاجتماعية التي يصادفها الفرد أمامه دوريا ويجد نفسه في حاجة إلى استيعابها، إذ أنها وفي نفس الوقت تلعب دورا في توجيه سلوكاته، وأفعاله من خلال التوجه السلوكي لفعل معين أو الامتناع عنه. وبالتالي فمن الضروري العودة إلى دراسة طبيعة التصورات ومدى تأثيرها.

1. ظهور مفهوم التصورات وتطوره:

كمعظم المصطلحات والمفاهيم التي تطورت في مجال علم النفس وعلم النفس الاجتماعي يعد مفهوم التصور قديما، إذ كان السبق في استعماله لأهداف إبيستيمولوجية (البحث عن وسائل وظروف المعرفة) من طرف الفلاسفة الإغريق. ذلك إذ تميزت الحضارات القديمة خاصة اليونانية والرومانية بوجود مفهوم التصورات الجماعية والذي ترجم في الأساطير mythe والطقوس وأنواع التفكير التي ميزت هذه المجتمعات كآلهة (إله الجمال، الموت، الحب)واللعنات ، ... (Herzlich، 1973). ثم ظهرت وتجسدت أهمية هذا المفهوم في أبحاث ودراسات الفلاسفة أمثال إيمانويل كانط .E.Kant وإيميل دوركايم Emile Durkheim (1898).

فحسب كانط (1724-1804):" مواضيع معرفتنا ليست إلا تصورات، أما معرفة الواقع النهائي فهي مستحيلة، فإن معرفتنا هي نتاج فئة عقلية (فضاء ثلاثي الأبعاد مع وجود تتابع خطي زمني،...) هذه الفئات لا تتطابق بالضرورة مع البنية أو مع الواقع في حد ذاته."

أما دوركايم 1898 فيرى أن التصورات هي الوصول وتحليل المعرفة ذات الإطار العقلي، (والذي نحن عبارة عن سجناء داخله)، فيجب الأخذ بعين الاعتبار الثنائية (الموضوع المدروس/ الشخص الدارس) في المدى الكلي لأبعاده. ويرى دوركايم بوجود تصورات فردية وأخرى جماعية. كما أكد على خصوصية التفكير الفردي، فإن للتصورات الجماعية خصائص تميزها، حيث لا يمكن اختصارها في عملية فيزيائية- كيميائية يقوم بها المخ الذي سببها، وكذا فلا يمكن اختصار التصورات الجماعية واعتبارها مجرد مجموع تصورات للأفراد الذين يشكلون ذلك المجتمع. (دورون و باور، 1996)

تبعت هذه الأعمال فترة ركود إذ لم يستعمل فيها مفهوم التصور، جراء الهيمنة التي عرفتها تلك المرحلة من طرف المدرسة السلوكية، هذه الأخيرة التي تؤمن بدارسة السلوكات الظاهرة والقابلة للملاحظة والقياس؛ كالسلوكات اللفظية والحركية، أما الاستجابات الكامنة الضمنية وكل الأنشطة المعرفية فلم تعرها أي اهتمام. باستثناء بعض الإشارات لمفهومي الاتجاه والرأي. ثم أعيد هذا المفهوم إلى حيز الدراسة بفضل أعمال سارج موسكوفيسي Moscovici. S (1961) ،فقد أشار أن التصورات تتحدد في آن واحد بالمثير والاستجابة، وأنه لا يوجد انفصال بين العالم الخارجي والعالم الداخلي للفرد أو للجماعة.

2. مفهوم التصور:

إن مفهوم التصور يعود إلى الكلمة اللاتينية " Repraesentare" والتي معناها استحضار ويقصد به في الفلسفة كل ما يمكن أن يستحضر للنظر أو الفكر. وهو الفعل الذي من خلاله بالإمكان جعل موضوع أو فكرة غائبة ملموسة باستعمال الرمز، الصورة، ... (Baraquin, Baurart, Laffitte, Ribes, & Wilfert, 2007, p. 301)

أما في اللغة العربية فيقابل مصطلح représentation مترادفتان التصور والتمثيل، ومعناه استحضار الشيء رغم غيابه.

بالنسبة إلى دوركايم Durkheim 1898 :"التصورات هي ظواهر تتميز عن باقي الظواهر في الطبيعة بسبب مميزاتها الخاصة لها أسباب وهي نفسها أسباب،... إن نتائج التصورات لا يكون بسبب بعض الأفكار التي تشغل انتباه الأفراد، ولكنها بقايا لحياتنا الماضية، إنها عادات مكتسبة، أحكام مسبقة، ميول تحركنا دون أن نعي، أي كل ما يشكل سماتنا الأخلاقية."

1.2 في علم النفس المعرفي Psychologie Cognitive

تميز لفظ تصور représentation بوجود معنيين كل منها مرتبط بالآخر أما الأول فيهتم بسيرورة **التفسير والمعنى**، فهو ما نفهمه من نص نقرأه، أو ما نستوعبه من تعليمة نسمعها، فيكفي أن تتغير الوضعية أو تتغير إحدى عناصرها التي قد تم إغفالها أو نسيانها مثلا، ليتم استبدال التصور أو التخلص منه فور الانتهاء منه.ليتم تعديل التصور مرة أخرى. ذلك ما يجعله حسب هذا المعنى؛ عبارة عن بنيات ظرفية يتم تكونها في سياق خاص ولأهداف خاصة.

في حين أن المعنى الآخر اهتم بكون التصور **إنتاجا** لسيرورة المعرفة والاعتقاد بمعنى المفاهيم خاصة بالفرد والأفكار التي يكونها حول بعض المجالات.هذه الأخير وفي المقابل مع الأول فإن التصور ثابت في الذاكرة طويلة المدى للفرد، فهو على العموم ذو ثبات كبير، فلا يتغير إلا تحت تأثير التجربة أو التعلم أو في مواجهة تنافر معرفي une dissonance cognitive على سبيل المثال.(Richard J-F, Ghiglione.R, 1990, p. 465)

كما توجد العديد من أشكال للتصورات نذكر منها التصورات العقلية، المفاهيمية والتصورات المرتبطة بالفعل.

- التصورات العقلية: تأخذ بالاعتبار العناصر المميزة للإدراك البصري: الشكل، اللون والحجم، توجهها في الفضاء،...
- التصورات المفاهيمية: ترتبط باللغة بشكل مباشر، فالألفاظ مختلفة منها ما هو سياسي، اتصالي ،... تنتمي إلى بنية هذه المقاربة حتى وإن كان من الممكن جعلها تمثيلات مصورة لهذه الكلمات.
- التصورات المرتبطة بالفعل أو بالحركة: تتضمن المعرفة التي نملكها عن الموضوع بالطريقة التي نقوم من خلالها بأداء الفعل أو الحركة. أي هذه المعرفة تتعلق بالحركات أو الأفعال التي نقوم بها أو بتنفيذها أولا.

2.2 في علم النفس النشوئي : psychologie génétique

اعتبر بياجي Piaget (1946) التصور على أنه نظام منسق من الأفعال المستدخلة يجعل من عملية التذكر ممكنة، من خلال سيرورة التقليد واستخدام للصور العقلية، فالطفل حوالي الشهر الثامن عشر يكتسب الوظيفة الرمزية وقدرة الترميز التي تتم عبر اللعب من خلال كل من سيرورتي (التقليد/الاستيعاب) (assimilation/imitation) (Piaget.J, 1946)

فمن الولادة وحتى الشهر الثامن عشر يتم ضبط التفاعلات بين الجسم البشري والوسط بكاملها بواسطة السكيمات les schèmes الحسية الحركية؛ وينمو النشاط التصوري فيما بعد تحت تأثير التمييز والاستدخال التدريجيين لهذه السكيمات، فمن جهة يتم التكيف وتعطى الدلالات الأولى بواسطة المحاكاة والصور العقلية؛ ومن جهة التمثل والاستيعاب تتكون المدلولات الأولى والتي تتمثل من خلال اللعب الرمزي. بمعنى أن التصور يبرز عندما يقوم التوازن بين العمليتين وتتمكن الدالات والمدلولات التي أنتجتها من أن تتنسق على الصعيد العقلي. هذه القدرة الجديدة سوف تقدم لفترة طويلة طابعا حدسيا وتصويريا وتتحول إلى فكرة تصورية حقيقية مع الوصول إلى مرحلة العمليات الملموسة ثم الشكلية. (دورون و باور، 1996، ص 945)

فحسب بياجي Piaget التصور هو نظام القواعد التي من خلالها يحتفظ المتعضى l'organisme بخصائص أو مميزات محيطه، يتعلق الأمر بالمفهوم الذي تحمل من خلاله كل سيرورة معرفية، تصورات تمتد وتعود إلى مولد الفرد.

أما بالنسبة لفالون Wallon 1946 " فالتصور هو سيرورة وساطة بين الفرد والعالم (المحيط) فهي تحل التعارضات التي تميز علاقة الطفل مع المحيط."

فالنسبة إليه تولد التصورات مع التقليد وتكتمل مع اللغة لا تقف فقط على استغلال الحدود الرمزية للغة، وإنما يتعدى معظمها ليصل إلى مستوى اللغة وتقوم مقام الوظيفة الرمزية. (Wallon, 1942).

و بهذا فإن فالون Wallon أولى أهمية لكل من التفاعلات الاجتماعية وللدلالات الكلامية التي تنتقل عبرها هذه الأخيرة خلال نمو الطفل؛ وتساهم في خلق وتكون التصورات، إلا أن رؤية فالون Wallon (1942) تفتقد إلى جانبها التواصلي في نمو الطفل إذ تظهرها في مراحله الأولى من النمو وتغفل المراحل التالية والارتباط بينها، ودورها في بروز هذه الأخيرة.

3. أنواع التصورات :

إن مفهوم التصور وأنواعه يتألفان من عدة أوجه، تتداخل فيما بينها، وتتشابه في بعض سيروراتها لكنها تختلف من حيث وظيفتها وهنا سنتطرق إلى أكثرها شيوعا:

1.3 التصورات العقلية Représentation Mentales

هي وحدة ذات طبيعة معرفية تعكس النظام الذهني للفرد، أو انعكاسا للعالم الخارجي بالنسبة إلى هذا النظام بشكل عام، تشتغل سيرورة التصور العقلي عندما تتم إعادة اختبار موضوع أو مجموعة اجتماعية من المواضيع، تحت شكل جديد في غياب المثير. (Bloch.H, Roland.C, Dépret.E, 2008, p. 799)

التصورات العقلية هي بناءات عقلية تسمح بفك تشفير، تحليل وإعطاء معنى للوضعيات التي يصادفها الفرد انطلاقا من ذاكرة معارفه ومعلوماته المخزنة، فالتصورات هي استدراك صورة عقلية، محتواها يهدف لوضعية ما متسلسلة في العالم الذي يعيش فيه.

وبالتالي يمكن القول أن التصورات العقلية هي عملية استحضار لصورة موجودة في الذهن؛ لها ارتباط بالمحيط الذي يعيش ضمنه الفرد، تحدث عملية الاستحضار في غياب المثير، لدى الحاجة إليه ودون ضرورة وجوده.

2.3 التصورات الفردية : Représentations Individuelles

تحدث عنها Durkheim (1898) وتشير إلى مختلف التفاعلات التي بإمكان الفرد القيام بها مع المحيط الفيزيائي، الاجتماعي والثقافي؛ هذا التفاعل يكون ما يمكننا تسميته الإطار المرجعي للفرد والذي يسهل تكيفه وتوازنه بالنسبة إلى محيط مركب من مواضيع وأشخاص.

يرى Clenet أن التصورات الفردية تتأسس حول تجارب فردية وتبنى بطريقة مستقلة ضمن محيط يعتبر فرديا أي خاصا بالفرد وحده" (Clenet.J, 1998, p. 8)

بمعنى أنها مواضيع يمكن استنباطها من وضعية معاشة (خبرات) ما يصبغها بمعنى محدد يخص صاحبها، فهي قائمة على خبرات فردية محايدة، تخص الفرد نفسه ونمط معاشه لها.

3.3 التصورات الجماعية les représentations collectives:

ابتكر هذا المصطلح Durkheim للدلالة على رموز ذات معنى عاطفي وقيمة فكرية مشتركة لدى جميع أعضاء الجماعة، وتعكس التصورات الجماعية، تجارب الجماعة خلال الزمن، كما تعبر عن المشاعر الجماعية والأفكار التي تزود الجماعة بوحدتها وصفتها الفريدة وبذلك تعتبر عاملا هاما يساهم في تضامن المجتمع. (أحمد زكي بدوي، 1993، ص 69)

واعتبر Durkheim أن الوعي الجماعي هو الظاهرة المولدة لهذه التصورات، فالأفراد الذين ينتمون إلى منطقة واحدة أو إلى جيل واحد يلاحظ أنهم يتشاطرون على سبيل المثال المفاهيم نفسها والوعي الديني إياه والمواقف الدينية ذاتها. فكل هذه المسائل تشكل الوعي الجماعي الذي يأخذ منه الجميع تصوراتهم وأفكارهم ومسالكهم. على اعتبار أن إرث الوعي الجماعي هذا مرتبط بإرث جيل سابق. (معتوق، 1998 ،ص99)

أما Clenet (1998) فيوضح أن التصورات تحمل خصوصية فردية وكذا نواة مشتركة متقاسمة بين غالبية الفكر الإنساني، والذي يشترك في نفس الثقافة."

بمعنى أن التصورات الجماعية تركز على خصوصية المجموعة بالدرجة الأولى و إلى كل تلك التجارب وكذا المفاهيم التي قامت ببنائها وتتقاسمها معا.

4.3 التصورات الاجتماعية :

مصطلح التصور الاجتماعي هو مصطلح من مصطلحات علم النفس الاجتماعي يشير إلى شكل من أشكال المعرفة ذات المعنى المشترك، تم إعدادها من طرف أعضاء نفس المجموعة الاجتماعية. والتي سنتطرق لها فيما يلي بالتفصيل.

4. تعريف التصورات الاجتماعية:

التصورات الاجتماعية ظاهرة تحتوي على أشكال متنوعة تختلف على درجتها بين أكثرها تعقيدا إلى أبسطها، فتظهر على شكل صور مكثفة لمجموعة من المعاني، أو على هيئة نظام مرجعي يسمح بتفسير ما يجري من أحداث أو حتى إعطاء معنى لما هو غير متوقع. أوتظهرعلى صورة فئات تفيد في تصنيف الظروف، الظواهر، أوحتى الأشخاص الذين نتعامل معهم، وقد تبرزعلى شكل نظريات تسمح بالفصل فيها. غالبا ما نتناولها في الواقع المحسوس لحياتنا الاجتماعية، فالتصورات الاجتماعية هي كل هذا مجتمعنا. (Jodelet.D, Représentation Sociale: Phénomènes,Concept et Théorie, 1984)

- **تعريف Moscovici (1961)**

التصورات الاجتماعية هي أنظمة معرفية لها منطق ولغة خاصة، نظريات موجهة لاكتشاف الواقع وماهو اعتيادي، التصورات الاجتماعية تشكل تنظيم نفسي على شكل معرفة صلبة تخص مجتمعنا، هي منتجة لسلوكاتنا، نظريات موجهة لتفسير وعمل أو اشتغال الواقع. ويضيف أيضا موسكوفيسي **Moscovici**: "..إنها نظام قِيم، مفاهيم وممارسات مرتبطة بمواضيع وجوانب وأبعاد من المحيط الاجتماعي، لا ينحصر دورها في استقرار إطار الحياة الفردية والجماعية وإنما يمتد أيضا إلى كونها أداة توجيه وإدراك الوضعيات وتحضير الإجابات لها. (Fischer، 1996)

- **تعريف كلودين هرزليش C. Herzlich (1969)**

انطلاقا من دراستها حول التصورالاجتماعية للصحة والمرض عرفت Herzlich التصور على أنه:" سيرورة لبناء الواقع، يرتكز الاهتمام بمفهوم التصورعلى إعادة تحديد دراسة طرق المعرفة والسيرورات الرمزية في علاقتها مع السلوكات". (Fischer، 1996، صفحة 125)

- **جودلي D.Jodelet (1984)**

ترى Jodelet أن مصطلح التصور الاجتماعي يشير إلى شكل خاص من المعرفة، معرفة ذات معنى مشترك والتي تظهر محتوياتها مسجلة في كل من سيرورة التعميم والاشتغال، وتحدد اجتماعيا بمعنى أوسع، تشير إلى شكل من التفكير الاجتماعي.

ثم تضيف أن التصورات الاجتماعية هي كيفيات من التفكير العملي، موجهة نحو الاتصال، الفهم والتحكم في المحيط الاجتماعي، المادي والمثالي. وعلى هذا الاعتبار فإنها تقدم خصائص مميزة على مستوى تنظيم المحتويات والعمليات العقلية والمنطقية. كما يرجع الوسم الاجتماعي للمحتويات أو لسيرورة التصور إلى الظروف أو السياق الذي تم بروزها خلاله، أو حتى التواصلات التي تدور عبرها والوظائف التي تفضيها من خلال التفاعل مع العالم و الآخرين. (Fischer، 1996، ص 125)

وبالامكان من خلال كل هذه التعاريف تحديد تعريف عام ومشترك للتصورات الاجتماعية، فتشير التصورات الاجتماعية إلى شكل للمعرفة الاجتماعية والفكر تم منحها معنى مشترك، يتم تقاسمها من قبل أعضاء نفس المجموعة الاجتماعية والثقافية، كما أنها في ذاتها هي أسلوب أو طريقة تفكير، توفق بين التفسير الذي نعزوه للواقع اليومي وعلاقة الأفراد بالواقع بهدف التحكم في المحيط أو الواقع الاجتماعي المعيش.

5. وضعيات وظروف بروز التصورات الاجتماعية :

منذ بروز المقال التي كتبته C. Herzlich (1973) اعتبر كل ما كتبه Moscovici وتم تفسيره وفهمه على أنه مرتبط بالوضعيات التي تبرز خلالها التصورات الاجتماعية وذلك بوجود ثلاث شروط مهمة:

1. تشتت المعلومة La dispersion de l’information:

يتعلق الأمر بالموضوع الذي يدور حوله التصور، فهناك أسباب ترتبط بتعقيد الموضوع الاجتماعي نفسه، كما أن هناك أيضا أسباب كالحواجز الاجتماعية والثقافية، فيكون من الصعب الولوج إليها أو الحصول على المعلومات المهمة والأساسية فعلا في استيعاب وفهم هذا الموضوع، هذه الصعوبة في الوصول أو الولوج إلى المعلومة تدعم النقل غير المباشر للمعرفة (من مصادر غير موثوقة) وبالتالي بروز مصادر كثيرة لها أو ما يسمى بمصادر تشتت المعلومة. (Moliner, 1996)

2. **البؤرية Focalisation**:

يقصد بالبؤرية؛ الوضعية الخاصة للمجموعة الاجتماعية اتجاه الموضوع المتصور، قد تكون هذه الوضعية اهتماما خاصا ببعض جوانب الموضوع، أو على العكس إهمالا وتهميش وعدم الاكتراث إلى جوانب أخرى؛ ما يمنع الأفراد من الحصول على صورة شاملة للموضوع. إذ ترتكز على جوانب دون أخرى (Herzlich, 1973)

3. ضغط الاستدلال La pression à l'inférence :

يستند ضغط الاستدلال إلى الضرورة التي يستشعرها الأفراد لمطابقة السلوك والخطاب بشكل متجانس مع الموضوع، فلا يكون التواصل والتصرف حيال هذا الموضوع ممكنا؛ ما لم يكن متحكما فيه (واضح، وغير غامض)، إلا في حال تدخل ميكانيزم الاستدلال - هو شكل من التفكير يعمل على استخلاص نتيجة أو خلاصة معينة من واقع معين أو من ملاحظة معينة، بواسطة تفكير معين- يجري في نظام مفتوح وليس بسبب وإنما بطابع الضرورة.

فتسلل القضايا الذي يعبر عن استنتاج معين ليس دائما طوليا، وليحوله الفرد البالغ إلى استنتاج يكفي من أجل ذلك بناء نظامه المغلق الذي يشمل كل القضايا الضرورية للنتيجة الحاصلة (دورون و باور، 1996، ص 579-580)، بمعنى آخر فالاستدلال عملية عقلية نصل بها إلى المجهول بالاعتماد على المعلوم بإيجاد وسيط أو وسائط تربط بين المعلوم والمجهول- أين يقوم الفرد بملء حلقات الريبة والشك والغموض من المعرفة بمعلومات بديهية وتلقائية وذلك في زمن الفعل أو الحوار، وذلك بهدف تحقيق فعالية حديثه ويستدرج الفرد إلى ثبات واستقرار عالمه المعرفي المتعلق بالموضوع. (Herzlich, 1973)

ما يجب توضيحه هنا أنه إن وجد الأفراد في مواجهة موضوع ما (جديدا كان أم لا) ولم تكن لديهم المعلومات الكافية حوله، وكان هذا الموضوع يكتسي أهمية مشتركة لديهم فيكون عليهم اتخاذ موقف اتجاهه. فحسب هذه الفرضية فكل وضعية اجتماعية تحمل هذه الخصائص تصبح مولدة لظاهرة التصورات، بمعنى أنه توجد تصورات بقدر ما توجد مواضيع، وعلى اعتبار معظم مواضيع الحقل الاجتماعي هي بالنسبة إلينا غامضة (la dispersion)، كما نوليها اهتماما من نواح مختلفة (la focalisation) وكل منا يأخذ منها وضعية محددة يستدل من خلالها (la pression à l'inférence)، بقدر ما تتكون لدينا الحاجة إلى توليد ظاهرة التصورات.

مثال لوضعية بروز التصور: على اعتبار أولياء التلاميذ مجموعة اجتماعية في ضوء تعديل البرامج واتباع "المقاربة بالكفاءات" فهنا الأولياء في مواجهة موضوع يجهلونه أو أن لديهم معلومات غير كافية عنه وفي نفس الوقت فإنه يكتسي أهمية بالنسبة إليهم كونه يتعلق " بتعليم أبنائهم"، فعليهم أن يتخذوا منه موقفا محددا. وهنا تظهر الحاجة إلى ظهور تفسيرات يقدمونها بالاستدلال بمعلومات سمعوها أو تحصلوا عليها من محيطهم القريب ومن معلومات هم يعرفونها مسبقا وبهذا يتم خلق مفهوم خاص مشترك لهذه المجموعة حول هذا الموضوع وبالتالي ظاهرة التصورات فيما يتعلق بهذا الموضوع الاجتماعي.

6. أبعاد التصورات الاجتماعية :

أقر J.P Codol أنه خلال تحليل العبارات المتعلقة بالنشاطات والبنى المعرفية في علم النفس الاجتماعي والتي تعد التصورات الاجتماعية مثالا عنها، أقر بوجود صعوبة في تعريف العناصر المكونة لـها بشكل دقيق. فحسبه بإلامكان ذكر أنها تتكـون من:

الآراء Les opinions، المعتقدات Croyances، الإعزاءات Les attributions، عناصر المعلومات. مشيرا إلى أنها الأكثر استعمالا وأنه لا يمكن حصرها في هذه العناصر وحسب.

وقد أجمع العلماء على فكرة صعوبة تحديد العناصر المكونة للتصورات الاجتماعية بدقة، وذلك راجع إلى صعوبة تحديد العناصر المكونة للآراء، المعتقدات،... وفقا لهذا كان تقسيمها بداية من طرف Moscovici (1961)، الذي اقترح تحليلها وفقا للعناصر الثلاثة التالية:

1.6 المعلومات Les informations

والتي تشير إلى مجموعة المعارف التي يتم اكتسابها حول موضوع اجتماعي معين قد تكون هذه المعلومات كمية أو كيفية، قد تكون هذه المعلومات على هيئة قوالب stéréotypes تافهة (مبتذلة) عادية أو مبتكرة. (Herzlich، 1973)

ووضح Moscovici الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام في تشكلها واكتسابها، وفقا لاشتراك وسائل الإعلام إزاء المعلومة، فبما أننا نأخذ المعلومات من المحيط الاجتماعي الذي نعيش ضمنه، من خلال التنشئة الاجتماعية والتفاعلات الاجتماعية فهي تؤثر في دينامية التصورات.

على سبيل المثال في دراسة Moscovici (1961) لنظرية التحليل النفسي وجد ضعفا في المعلومات لدى العمال المستجوبين حولها وبالمقابل فالمعلومات كانت أكبر لدى كل من فئة الطلبة

وأعضاء الطبقة الوسطى وأصحاب الأعمال الحرة، كما اشتملت معلوماتهم زيادة على معرفة اسم مؤسس هذه النظرية، معرفة مدة العلاج التحليلي والنمط أو الوضعيات التي يطبق خلالها.

2.6 حقل التصور : Champ de représentation

إن مصطلح حقل يعني توافر حد أدنى من المعلومات، هذه الأخيرة التي تدمج في مستوى صوري يساهم في تنظيمها، ويتعلق الأمر هنا بالتنظيم التحتي للمعلومات؛ بمعنى أن الأفراد لا يمتلكون شمولية المعلومات، فليس لديهم سوى البعض منها، والذي يخص فقط بعض جوانب الموضوع هذه الأخيرة هي التي تشكل حقل التصورات. مما يجعل مفهوم حقل التصور أكثر تعقيدا إذ ينطوي على فكرة وجود تنظيم للمحتوى بمعنى:" أينما وجدت وحدة عناصر منظمة بشكل تسلسلي (hiérarchisée) فإنه يوجد حقل للتصور .(Moscovici.S, 1976, p. 285)

تماما وكمستوى المعلومات فإن حقل التصورات يتغير من موضوع إلى آخر أو من مجموعة إلى أخرى وحتى داخل المجموعة نفسها أو داخل الموضوع نفسه، وذلك بناء على معايير ومحكات خاصة. فإذا أخذنا كمثال عن ذلك حقل التصور لـ" التحليل النفسي" فقد اشتمل على بعض الجوانب المشتركة: صورة الممارسة التحليلية، والتحليلية النفسية، وتقييم العوامل التي كانت سببا في انتشار هذه الأخيرة. في المقابل كان هناك تباين حاصل داخل المجموعة، تبعا لمحكات مذهبية وإيديولوجية حول العلاقة بين كل من التحليل النفسي والمشاكل الاجتماعية والحركة السياسية. بمعنى أن العوامل الإيديولوجية تعد مرجعية في هذه الحالة كما تسهم في بناء حقل التصور (Herzlich, 1973, p. 310)

3.6 الاتجاه Attitude :

ويقصد به الاتجاه العام الايجابي (+) أو السلبي (–) اتجاه الموضوع، يمكن أن نلاحظ أن هذا البعد أسبق في الوجود من العنصرين السابقين (المعلومة وحقل التصور)، إذ أن الاتجاه يتواجد حتى في ظل معلومات ضئيلة، أو حقل قليل التنظيم.

يتوضح ذلك مع المثال المقدم من طرف Moscovici (1961) إذ بين أن أفراد الطبقة العاملة وأفراد الطبقة الوسطى كان اتجاههم واضحا حيال التحليل النفسي سلبيا كان أم إيجابيا، رغم تواضع معلوماتهم. (Herzlich, 1973, p. 311)

هذه الأبعاد الثلاث تسمح بتحليل المحتوى الخاص بالتصور وبالضرورة التصورات المختلفة هذا التصنيف يمثل ميزة لتقديم فكرة حول انبناء المحتويات، لكن من جهة أخرى فإن هذا التصنيف

يفترض تكافؤا كميا بين المعلومات التي بحوزة الأفراد أو ضمن مجموعة معينة. إلا أن بعض المعلومات الخاصة بالموضوع من المحتمل أنها أكثر أهمية من معلومات أخرى. كما أن اتجاه الأفراد حول مواضيع مثل الذكاء، المرض العقلي أو الاقتصاد، يمثل إشكالا في ذاته،إذ لا يوجد معنى من اتجاه الأفراد نحو مواضيع كهذه.

هذا ما دفع Flament (1994) إلى الأخذ بعين الاعتبار مشكل محتوى التصورات ومن خلال ذلك، تم تطوير تصوره الخاص حول محتوياتها فيرى أنها تتكون من معارف cognitions وإدراكات مرتبطة بالموضوع هذه المعارف تشكل حسبه ميزتين أساسيتين من جهة معارف مبدئية Cognition élémentaires والتي تشكل فيما بعد تنظيمات معرفية معقدة تسمح بحدوث نشاطات التصنيف التفسير والتقييم:

- المعارف Les Cognitions

يتعلق الأمر بالمعارف المبدئية المتعلقة بالموضوع، فهي تقارن بالمعلومات عند Moscovici غير أن لفظة معلومات حسب Flament تبدو غير مناسبة لأنها تتضمن نوعا من السلبية لدى الفرد على اعتباره مجرد مستقبل. على العكس من ذلك فالفرد يلعب دورا نشطا في اكتساب المعارف في الواقع، وبذا هذه المعارف هي نتاج تفاعلات، فنحصل عليها من ثلاث مصادر.(Moliner, 1996)

- التجارب والملاحظة للموضوع أو الاحتكاك به في مواقف محددة (رأيت، سمعت، فعلت ،...)
- الاتصالات: المتعلقة بالموضوع (سمعت، قيل لي ،...)
- المعتقدات والتي يكونها الفرد بنفسه عن الموضوع حتى قبل الاحتكاك المباشر معه. ومهما كان المصدر لهذه المعارف فهي تعتبر ذات قيمة (أكيدة) لدى الأفراد.

- البنيات المعرفية: Les structures cognitives

إذا ما تأملنا التصورات الاجتماعية كنمط لتفسير وفهم الواقع فإن ذلك يجعلها تلعب دورا في تنظيم الكم الهائل من المعلومات التي تخضع لها. وقد اتجه الكثير من الباحثين إلى وصف التصورات على أنها نظم أو أنظمة للتصنيف من بينهم Leyens و Pemartin .

كما أوضح ذلك كل من Beauvois و Deschamps (1990) في قولهما "التصنيف هو تطبيق بنية محددة للمعارف المسبقة، لأحدى المعطيات"؛ بمعنى آخر، نشاط التصنيف يمر عبر استعمال مخططات أو بنيات معرفية تسمح بتنظيم المعلومات المتباينة. وعلى كثرة هذه البنيات فإن من بينها والتي كانت موضوع العديد من الدراسات بقيت لنا مجموعات كبرى (Moliner، 1996)

- **القوالب Les stéréotypes :**

مصطلح وضع من قبل Lippmann (1922) وهي فئات وصفية مبسطة ترتكز على معتقدات وصور نصف خلالها أشخاص آخرين أو مجموعات اجتماعية أخرى.. كموضوع لأحكام مسبقة (Fischer, 1996, p. 113).

وبالتالي فإن إدراكنا للآخرين يبنى على أساس الأسلوب الذي نصنفهم من خلاله: مراهقين، نساء، رجالا، أساتذة، يهود، جنسيين مثليين، بطالين، رجال سياسة،... فبنفس الطريقة التي تتشكل أفكارنا انطلاقا من مواضيع أو أحداث لها خصائص مشتركة لدينا ميل إلى تصنيف الأشخاص بسبب انتمائهم إلى مجموعة أو فئة اجتماعية اقتصادية أو حتى من مميزات أو خصائصهم الفيزيولوجية (الجنس، العمر، لون البشرة،...)

فالقوالب تمنح لنا إذن عن الآخرين صور غالبا ما تكون متفقا عليها (نسبيا ساذجة) تسمح لنا بالدخول في اتصال معهم حاملين الشعور بمعرفة ما ينتظرنا من قبلهم، بمعنى آخر فهي تأخذ نفس وظيفة " العبارات المبتذلة" "Clichés" في الأدب.(Godefroid.J, 2001, p. 658)

إذن القوالب stéréotypes التي نحملها، نادرا ما تكون نتاجا لتجاربنا الشخصية، إنها غالبا ما تكون صادرة عن المجتمع الذي ننتمي إليها، وبالأخص الأشخاص الذين يحملونها مسبقا: الوالدان، المعلمون، الزملاء،... وعلى حد سواء وسائل الإعلام التي تعرض عموما صورا مبسطة للمجموعات الإنسانية والتي لا يملك الفرد حولها أي معلومات سوى تلك التي قدمت له،...

وهذا ما يحدث عند الاتصال بموضوع غامض أو جديد فيلجأ الفرد إلى هذه الأقوال التي تسمح له باتخاذ اتجاه نحوها، سواء بغرض الاندماج في مجموعات أو التحكم في وضعية معينة أومن خلال اتخاذ موقف مسبق منها .

بمعنى أن القوالب ليست مجرد مجموعة من السمات الوصفية، إذ أنها تقود إدراك الأفراد، ذلك أنها تقترح وصفا دقيقا ومتجانسا حول الأشخاص الذين تطبق عليهم، وبهذا المعنى فإنها تعد بنية معرفية لأنها تضع عدة معارف قاعدية ابتدائية في علاقتها بعضها ببعض وتسمح لكل منها بوضع حدود لهذه العلاقات.

وفي الغالب هذه القوالب النمطية تعمل لتوضيح المواقف العدوانية التي يتبناها الفرد، فهي تشارك بتعزيز التحكم داخل الجماعة in group مع خارج الجماعة out group كما أن لها عدة وظائف يوضحهاWilliam Doise

- وظيفة تفسيرية: من خلالها نشرح لماذا بعض الأشياء تحصل.
- وظيفة تنبؤية: تسمح بالتنبؤ بالأمور التي قد تحصل.
- وظيفة تبريرية : تبرر السلوك الذي يعتبر خطيرا مقارنة بفئات أخرى.
- وظيفة معرفة اجتماعية: هي مرتبطة بخصائص مصورة للنمطية بمعنى أنه غالبا ما يرجع إلى بعض التفاصيل الخاصة بالشخص كثيابه مثلا: أو المجموعة الاجتماعية الذي ينتمي إليها. (Doise W, Deschamps J-C, Mugny G, 1978)

ـ مكونات التصورات الاجتماعية

وحسب Mannoui فإنها تدور التصورات على ثلاث مشاهد:

- المشهد الأول: يتكون بالخيال الفردي أين تظهر التصورات الفردية، صور معاشة وهوامات.
- المشهد الثاني: يكون الخيال الجماعي لصورة سلبية أو حكم مسبق لرواية أو أسطورة.
- المشهد الثالث: مركب من الواقع الاجتماعي المتصرف أين يظهر الأفعال ممثلة اجتماعيا. (Mannoni, 2003)

نستطيع القول أن المشهد الأول يتعلق بتجارب ومعاش الفرد الذي يكونه من خلال تاريخه ومساره الشخصي من أحاسيسه وصوره الخاصة وهواماته، فهو منتوج فردي مختلف من شخص إلى آخر حسب تنوع التجارب التي خاضها كل شخص، في حين أن المشهد الثاني يتلخص في الخيال الجماعي أين تظهر وبطريقة عميقة التصورات الاجتماعية من خلال دمج الواقع مع الأساطير، المعتقدات، الروايات، الأقاويل، الأنماط المقولبة والأحكام المسبقة، ليبقى المشهد الثالث والذي يمثل الواقع الاجتماعي، فهو بمثابة مرجع لكل النشاطات والأفعال والأقوال التي يشرع فيها الفرد داخل مجتمعه. بمعنى أنها أفعال مكونة اجتماعيا تختلف باختلاف المجتمع.

7. مميزات التصورات الاجتماعية :

تم تحديد هذه المميزات من قبل Moscovici الذي يرى أنها 5 صفات أو مميزات:

1. هي دائما تصورات لموضوع ما: Elles sont toujours représentation d'objet

حيث لا توجد تصورات دون موضوع محدد مهما اختلفت طبيعتها، يمكن أن يكون الموضوع ذي طبيعة مجردة مثل: مرض عقلي، ذكاء،...أو من الممكن أن تكون فئة أشخاص مثل الأساتذة،... والموضوع يكون دائما في اتصال مع الفاعل. فالتصور هو السيرورة التي من خلالها يؤسس علاقاته. أي وجود تفاعل بين الموضوع والفاعل. (Jodelet.D, Représentation Sociale: Phénomènes,Concept et Théorie, 1984, p. 364)

2. لها ميزة تمثيلية صورية Elles ont un caractère imageant (figuratif)

تعد أهم صفة للتصورات حيث تكون ملازمة للمعنى الدلالي لآي بنية تصورية ويصفها Moscovici على أنها :" تبدو مزدوجة، لها وجهان منفصلان مثل وجه الورقة وظهرها، وجهة تمثيلية وأخرى رمزية. ونكتب التصورات = الصورة/ المعني. بحيث أن لكل صورة معنى ولكل معنى صورة.(Jodelet.D, 1984, p. 363)

يعني أن التصورات تظهر بوجهين متلازمين، ولكن منفصلين، فالصورة والمعنى كلاهما يشكلان التصور الاجتماعي ولا غنى عنهما.

3. لها ميزة رمزية ودلالية Elles ont un caractère symbolique et signifiant

وضح من خلال هذه الميزة كيف بإمكان سلوكات الأفراد أن تتغير، وذلك حسب العلاقة بين الموضوع والفاعل. ولأن التصور إنما هو إعادة استذكار أو تقديم شيء غائب عن الوعي، فإنما ذلك يكون من خلال احتفاظ الموضوع برموز تعبر عن كثير من المواضيع خصوصا المجردة. وبواسطة الاستذكار إنما يحاول إعطاءها المعنى والدلالة التي تفي بتفسيرها وشرحها. (Jodelet.D, 1984, p. 363)

4. لها ميزة بنائية Elles ont un caractère constructif

لهذه الميزة علاقة بالإدراك وعملية التصورات حيث تحدث عندما يستدخل الفرد موضوعا خارجيا على المستوى الذاتي، فإنه يقوم بربطه مع مواضيع متواجدة من قبل في فكره، فيقوم بإزالة

بعض الخصائص والإبقاء على البعض وإضافة أخرى هذا ما يجعله عملية تركيب وبناء ذهني. (Jodelet.D, Représentation Sociale: Phénomènes,Concept et Théorie, 1984, p. 364)

5. لها صفة أوميزة الذاتية والإبداع Elles ont un caractère autonome et créatif

التصور ليس إنتاجا بسيطا، لكنه يستلزم لحدوث الاتصال جزءا مستقلا للإبداع الفردي والجماعي. فمثلا في التصور الإخراجي لعمل مسرحي يقدم بالصوت وبالصورة أفعالا وكلمات تعيد تقديم بعض الأشياء غير المرئية الموجودة في النص كالموت، القدر،...

فكل فرد ضمن تصوراته الاجتماعية يضفي جزءا فرديا وهو الذاتية وجزء آخر يجعلها مختلفة عن تصورات الآخرين وهو عامل الإبداع.

بالإضافة إلى المميزات الخمس التي تتصف بها التصورات فهناك ميزة أخرى كونها اجتماعية فالفرد داخل المجتمع يتفاعل مع غيره، فالتصور هو عملية إنبناء وإنتاج اجتماعي. يتم بناءه خلال التفاعل والاتصال الاجتماعي. (Jodelet.D, Représentation Sociale: Phénomènes,Concept et Théorie, 1984, p. 364)

8. وظائف التصورات الاجتماعية

إن بناء التصورات الاجتماعية إنما هو قائم على وظائف تقدمها بهدف تحقيق الثبات والاتزان الاجتماعي المعرفي على المستوى الداخلي للفرد والجماعة على حد سواء وتتلخص بعدد من الوظائف صنفها Abric (1994) فيما يأتي:

1.8 الوظيفة المعرفية Fonction cognitive :

تسمح هذه الوظيفة بشرح وتفسير الواقع، وتساعد الأفراد على اكتساب المعارف وإدماجها في إطار مفهوم منسجم ومنسق مع نشاطاته المعرفية وقيمهم التي يؤمنون بها كما أنها تقوم بتسهيل عملية الاتصال الاجتماعي بحيث تحدد الإطار المرجعي المشترك الذي يسمح بعملية التبادل بين الأفراد. (Abric.J-C, 1994) . إذن تسمح هذه الوظيفة باكتساب الأفراد لمعلومات وأفكار جديدة، واستيعابها قبل المباشرة في استخدامها.

2.8 وظيفة الهوية Fonction identitaire

تقوم التصورات بتحديد الهوية الاجتماعية، كما تساهم في عملية المقارنة والتصنيف الاجتماعيين، حيث تتحدد الهوية بين الواقع الذاتي بمعنى الفرد ومحيطه الاجتماعي هذا التفاعل يسمح للفرد بالبناء، التنظيم، إدماج القيم، المعتقدات والمعايير الاجتماعية.

" بما أن التصورات الاجتماعية تشغل وظيفة الحفاظ على الهوية الاجتماعية والاتزان الاجتماعي المعرفي فما علينا سوى أن نلاحظ الدفاعات المستعملة مع فيض المعلومات الجديدة" (Jodelet.D, 1994).

3.8 وظيفة التوجيه Fonction orientation

حيث أن التصورات الاجتماعية تحدد نمط علاقاتنا بالمحيط إذ نفضل مصاحبة الأشخاص الذين يشاركوننا نفس التصورات، كما تنتج التصورات نظاما للتوقعات، إذ تقوم بتفسير المعلومات المتعلقة بموضوع معين حتى نجعلها مماثلة لتصوراتنا.

إن تصورات تؤثر على السلوكات الذي نقوم به وحتى على القيام به من عدمه. باعتبارها معارف حول الواقع فإنها تؤثر وتوجه سلوك الأفراد لمتطلبات المعنى المرفق لهذا الواقع والذي تم تشكله في هيئة تصورات ويقول في ذلك Moscovici (1976) :" التصور الاجتماعي يساهم بشكل حصري في سيرورة تشكل السلوكات". بمعنى أن التصورات تقرر السلوكات والممارسات التي نقوم بها، إذن تسمح بشرح المواقف في وضعيات مختلفة، إذ تحدد للفرد ما هو مسموح به. وما هو غير مسموح في موقف ما. بمعنى أنها تلعب دور المعايير الاجتماعية. (Abric.J-C، 1994)

4.8 وظيفة تبريرية: Fonction de justification

إن التصورات الاجتماعية تبرز الموقف والسلوكات التي يقوم بها الأفراد. فهي تسمح بالتبرير القبلي، أي قبل الشروع في أي عمل، أو التبرير البعدي أي بعد قيامه بسلوك أو فعل ما. فهي إذن تسمح بشرح المواقف في وضعيات مختلفة. وهذه الوظيفة في غاية الأهمية، لأنها تعمل على تقوية التمايز الاجتماعي للفرد من خلال التبرير. (Abric.J-C، 1994)

5.8 وظيفية تفسير وبناء الواقع: fonction d'interprétation et de construction de la réalité

إنها طريقة التفكير وتفسير للعالم والحياة اليومية والقيم وسياق إعدادها له طابع عرضي لبناء الواقع الذهني إذ يوجد دائما في التصورات إبداع فردي أو جماعي. هذا لأنها ليست جامدة حتى و إن كان تطورها بطيئا (أي أنها قد تبدو جامدة). (Abric.J-C، 1994)

9. سيرورة اشتغال التصورات الاجتماعية:

تم تقديم السيرورات الأساسية التي تؤدي إلى التأسيس الخاص بالواقع الاجتماعي، ثم تعريفها وتسمية هذه السيرورات من قبل Moscovici (1961) بالتوضيع Objectivation والإرساء Ancrage والتي تبين كيف يستحوذ ما هو ذو طابع اجتماعي على الموضوع، المعلومة، الحدث ويغيرها، يتعلق الأمر هنا بسيرورات تكاملية، فيما يخص التفاعلات التي تربط بين ماهو نفسي وماهو اجتماعي. فهي في آن واحد نشاطات نفسية والتي تضع حيز الاشتغال مجموعة من الميكانيزمات العقلية، وظواهر اجتماعية مسجلة من خلال السياقات التي يعبر من خلال التصورات عنها، ما يضمن وظيفة المصفاة المعرفية، أين تندمج بشكل خاص الجانب الاجتماعي للوضعيات أو الأحداث، في رؤية مقبولة ومتجانسة. (Fischer, 1996, p. 128)

1.9 التوضيع L'objectivation

يوضح Moscovici (1961) في كتابه "التحليل النفسي صورته وجمهوره" أنه: عن طريق التوضيع لا تدرك الأفكار على أنها من إنتاج النشاط العقلي لفكر محدد، بل تدرك على أنها انعكاس لشيء موجود في الخارج- الواقع (ملموس) (Moscovici.S, 1976, p. 109) يضيف أن التوضيع هو سيرورة تنسيق للمعارف تتعلق بموضوع التصور(Moscovici.S, 1976) فمن خلال سيرورة التوضيع تحول الأفكار عن المواضيع والمفاهيم الأكثر تعقيدا وتجريدا لتستثمر بشكل مرئي ملموس، حيث التوضيع هو سيرورة تهدف إلى الانتقال من العوامل النظرية المجردة إلى الصور الملموسة. ويتم دمج الظواهر والمعارف المعقدة مرورا بثلاثة مراحل :

- **انتقاء المعلومات أو البناء الاختياري: La construction sélective**

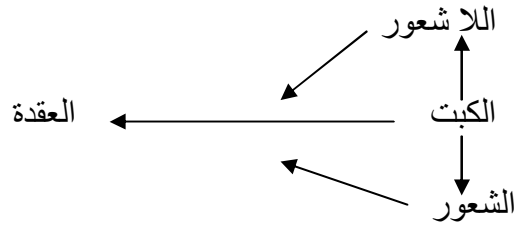
تضم هذه المرحلة ميكانيزمين الأول وهو **الانتقاء** والذي يتم من خلاله فرز المعلومات المتداولة حول الموضوع (موضوع التصور) وفقا لمعايير الثقافية، ومحكات القيم والمعايير

الاجتماعية والميكانيزم الثاني وهو **الإزاحة** لعناصر أخرى، في هذه المرحلة تنفصل المعلومات عن الحقل العلمي الذي تنتمي إليه، وعن مجموعة المختصين الخبراء الذين بينوها ووضحوها، وتصبح هذه المعلومات ملكا للعامة الذين يسقطونها على أنها جزء من عالمهم الخاص أين بالإمكان التحكم فيها (Jodelet.D, Représentation Sociale: Phénomènes,Concept et Théorie, 1984) تتميز هذه المرحلة بأنها تلعب دور المصفاة التي تنتقي بعض العناصر وتترك بعضها الآخر ويكون ذلك تبعا للمحيط الاجتماعي والتجارب الخاصة التي تمر بها الجماعة والفرد.أو العادات والتقاليد والأعراف المتداول عليها.(Fischer, 1996, p. 128)

كي يصف Moscovici سيرورة نشوء التصور على شكل مخطط بنائي، اقترح وجود نواة تصويرية؛ هذه النواة تتشكل من عناصر موضوعية مموضعة في مخطط مبسط لموضوع التحليل النفسي، فالنواة التصويرية جمعت مفاهيم، هي نواة صلبة للتصور، تتأسس عن طريق تنسيق يؤدي من جهة إلى تكاثف عناصر المعلومة ومن جهة أخرى إلى العزل إزاء المفاهيم الأكثر تصارعا.

الشعور ← ماهو ظاهر اللاشعور ← المخفي

الكبت ← المرور من الظاهر إلى المخفي، العقدة ← نتيجة سيئة للكبت



(Jodelet.D, Représentation Sociale: Phénomènes,Concept et Théorie, 1984, p. 368)

- **سيرورة التطبيع** Le processus de n4120aturalisation

كما ذكرنا آنفا، يتعلق الأمر هنا بالتحسيس concrétisation، أين تصبح العناصر مثبتة وبسيطة من الواقع. وبالتالي بالإمكان تعريف التطبيع على أنه:" سيرورة تحويل عناصر الفكر إلى فئات لغوية فعلية لفهم الفئات الاجتماعية، فنموذج الصور يسمح بتجسيد وبتجميع كل من العناصر التي تصبح طبيعية. فهي تدمج عناصر من العالم في حقيقة ملموسة ذات معنى مشترك".

هذا التحول من صورة معقدة (عملية) غير مفهومة إلى صورة بسيطة يجعل منها موجهة للإدراكات، السلوكات والأحكام. فمثلا في نظرية التحليل النفسي مصطلحات مثل الكبت والعقد النفسية تصبح مصطلحات مجسدة في الواقع من خلال بروزها في اللغة المتداولة.(Fischer, 1996)

ما يمكن استخلاصه أنه وعبر سيرورة التوضيع L'objectivation يسمح لنا بالتعود وتعقل المفاهيم المجردة الأكثر تعقيدا وتركيبا. مثلا :معظمنا (باستثناء الفيزيائيين) لدينا بشكل حاضر في الذهن صورة كريات صغيرة تدور حول كرة أكبر منها، كاستحضار لمصطلح "الذرة" وبقيامنا بهذا ربطنا "شيئا" بكلمة، ملئنا كذلك هذه الكلمة بمحتوى ملموس؛ وعليه ودون شك ما يميز هذا النوع من المعرفة (الساذجة) عن المعرفة المألوفة أنها تترك مجالا للإدراك على عكس العملية ذاتها أين الحصة والثبوت محط للتساؤل.

2 **الإرساء** L'ancrage

هي السيرورة التي من خلالها يصبح موضوع التصور"أداة" مألوفة مدرجة ضمن فئات المعرفة الموجودة مسبقا؛ إن الهدف من الإرساء هو دمج وتقديم نظام فكر متواجد مسبقا، بعد إدماجها ضمن المجال الاجتماعي والتحولات التي تحدث فيها. يشير الإرساء إلى الكيفيات التي يتم عبرها إدماج ما هو اجتماعي وتحمل 3 خصائص:

- التفسير: يظهر الإرساء بداية أن التصور يعمل كسيرورة للتفسير، ما يتضح من خلال نسب القيم ذات الوحدة الاجتماعية إلى التصور.على سبيل المثال التحليل النفسي، يعتبر كأداة للمعرفة لنا وللآخرين، تسمح بفهم ما يدور حولنا من خلال تزويدنا بإطار تفسيري، هذا ما يساعد الأفراد على الدخول في الوضعيات التصنيفية وعلى توجيه الفهم لديهم. ويحدث ذلك من خلال بروز سجلات تسهل تقييم الأحداث بالرجوع إليها.
- المعنى: يرتكز التصور كذلك على شبكة معاني والذي هو عنصر آخر من الإرساء، بمعنى أن المواضيع تعزى لها معاني تترتب في الحقيقة عن نظام القيم المنشأ اجتماعيا، أي حسب المعنى الذي ترغب المجموعة في إلحاقه بالموضوع. مثلا: التحليل النفسي يتعارض مع بعض المعايير الاجتماعية والقيم لمجموعات اجتماعية معينة. وبالتالي فإن شبكة المعاني تظهر جانب مركزي لعمل التصورات لأنها تبدي العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر، هذا ما يعكس هوية الأفراد والمجموعات. وبالتحديد مختلف المعاني التي تظهر ضمن تصوراتهم.
- الترسيخ في النظم الموجودة مسبقا: كي يدمج الأفراد المعطيات الجديدة أو أفراد مجموعة ما، يتم ترتيب وتجميع مكوناتها في إطار أفكار اجتماعية ثابتة. وفي نفس الوقت تصل عناصر المعلومات بطريقة حتمية، أو ظرفية ومع تصورات في شكل سلوكات مقررة. فالترسيخ يسمح بفهم كيفية استدخال وإدماج هذا التصور الجديد في النظام السابق أو الجديد. (Abric.J-C، 1994)

10. تنظيم بنية التصورات الاجتماعية: (نظرية النواة)

حتى قبل بروز نظرية التصور الاجتماعي، استعمل كتاب مختلفون مفهوم المركزية Centralité ، وذلك بغرض توضيح النتائج التي توصلوا إليها، وتعد نظرية النواة المركزية لـ Abric (1976) كامتداد لأعمال Heider (1927) حول الإدراك الاجتماعي، ثم أعمال Asch(1946) بدراسته لنفس الموضوع وتركيزه على فكرة المركزية بدراسته لكيفية تكون الانطباعات حول الآخرين.

لكن ما يعد جديدا في نظرية Abric (1976) هي الفكرة التي تعدى من خلالها مفهوم النواة في إطارها النشوئي، إلى الأخذ بعين الاعتبار "البنية" كتصور مؤسس. ذلك أن Moscovici(1961) قد وصف سيرورة نشوء التصور وقد اقترح مفهوم النواة الشبكية Noyau figuratif والذي طوره Abric (1976) تحت اسم النواة المركزية.

1.10 النواة المركزية:

حسب Abric (1976) إن بعض عناصر التصور تلعب دورا مختلفا عن البعض الآخر سمى هذه العناصر بالعناصر المركزية والعناصر المحيطية، وهي تلك التي تجمع في بنية أطلق عليها اسم "النواة المركزية" أو "النواة البنائية" وباختلافها عن العناصر الأخرى للنواة لا تتعلق بنظام معرفي يسمح مثلا بتصنيف المعلومات إنما هي بنية دورها داخلي بالنسبة إلى التصور الاجتماعي، ويرى Abric أن النواة تضمن وظيفتين أساسين هما:

أ. وظيفة التوليد Fonction Génératrice بمعنى أنه من خلال هذه النواة ومحتوياتها يتم توليد وتغيير الدلالة لبعض العناصر البنائية للتصور وهكذا تكتسب هذه العناصر معنى وقيمة خاصتين بالنسبة إلى الأفراد. (Moliner، 1996)

ب. وظيفة تنظيمية Fonction Organisatrice حول النواة تنظم المعارف فهي التي تحدد العلاقات التي تربطها ببعضها البعض، وهكذا النواة وعلى اعتبارها بنية معرفية تضمن وظيفة تعميم المعنى وتنظيمه. (Moliner، 1996).

فهي تبني المعارف الأكثر ثباتا للموضوع المتصور ما يؤمن الدوام في السياق؛ متحركا ومتطورا على اعتبار النواة العنصر الأكثر مقاومة للتغيير. ففي الواقع النواة هي مكان متجانس للتصور تسمح بتحديد خصوصيتها، بمعنى آخر فإن أي تغير في النواة ينجر عنه تغير كلي لطبيعة التصور.

تتألف النواة المركزية من عدد محدود من العناصر التي تشغل في بنية التصور مكانا خاصا فهي تمنح كل دلالاته:

- طبيعة الموضوع المتصور
- طبيعة العلاقات التي تداخل بين الأفراد أو الجماعة مع الموضوع.
- المعتقدات، أنظمة القيم والاتجاهات لكل من الفرد والمجموعة التي تسمح بثبات وسبب وجود التصور.

- أبعاد النواة المركزية :

لها بعدان بعد وظيفي يتصل ببنية النواة فهي بهذا معينة بانجاز المهام وبعد آخر وهو البعد المعياري والذي يتمثل في الاتجاه أو الموقف المسيطر حول الموضوع المتصور من خلال الأحكام المسبقة ،القوالب،... (Moliner، 1996)

- حلقة الظل والمنطقة الصامتة la zone mouette:

يعتبر Guimelli أن بالإمكان تسجيل ظهور فكرة المنطقة الصامتة بوضوح ضمن تطورات المقاربة البنائية، وتعد تابعة لمفهوم السكيمات النائمة* les schèmes dormantes، ويرى أنها تابعة لبعض عناصر النواة المركزية التي قد تكون "غير مفعلة" في بعض الوضعيات.

بإمكاننا إذن أن نقول أنه بالإمكان أن تتواجد في تصور، وبالتحديد في نواة المركزية نوعان من العناصر النائمة:

- تلك التي في حالة نوم لأنها غير مفعلة
- تلك التي في حالة نوم لأنها غير معبر عنها (منطقة الصامتة)

ووجود هذه المنطقة يستوجب وضع أدوات خاصة بهدف جعلها لفظية. وبالتالي فإن المنهج المتبع لدراسة التصورات لابد أن يتضمن أربعة مراحل:

- جمع المحتويات الخفية للتصور
- البحث عن الحلقة الصامتة
- البحث عن بناء التصور ونواته المركزية.

تتكون حلقة الظل من عناصر التصور التي تتميز بكونها مخالفة للمعايير contre normatif ويعرفها Guimelli Deschamps (2000):"عناصر لا يتم التعبير عنها من طرف الأفراد في الوضعيات العادية للإنتاج والتي إذا ما تم التعبير عنها (في وضعيات معينة) بالإمكان أن توضع حيز القيم الأخلاقية أو القيم المقدسة من طرف المجتمع." (Abric,J.C, 2003, P61.62)

وكمثال عن حلقة الظل: عند دراسة Jodelet للتصورات الاجتماعية للمرض العقلي أقرت أنه رغم أن جميع الأفراد يعلمون أن المرض العقلي غير معدي إلا أن ذلك لا يعبر عنه ضمن الخطاب.

بعض عناصر التصور إذن تفلت أثناء التحليل، لأنها تكون مخفية أو مخبأة، على الأقل هذه الثغرة في المعلومات، لن تكون ذات نتيجة كبيرة إذا ما تعلقت فقط بالعناصر المحيطية، إلا أن عناصر النواة المركزية موجودة في الحالة الصامتة وأن بالتالي فهي تؤثر في معنى التصور، كما يمكننا تصور الخطاب المحصل عليه مغلوطا تماما، على اعتبار عناصر أساسية لم يتم أخذها بعين الاعتبار.

- وضعيات تواجد الحلقة الصامتة: conditions d'existence de zone muette

كما سبق تعريفها فوجود الحلقة الصامتة لا يتعلق سوى ببعض التصورات، تلك التي تحمل مواضيع عميقة للمعايير اجتماعية معروفة ومتقاسمة، مواضيع حساسة، بمعنى في حقل التصور توجد معارف ومعتقدات إذا ما تم التعبير عنها بإمكانها أن تضع معايير أخلاقية أو اجتماعية ذات قيمة لدى المجتمع موقع الريبة. في تصور هذه الموضوعات، دائما من المشكوك أن يتم التعبير عن الحلقة الصامتة، وبالتالي لابد من إيجاد الوضعيات المناسبة ليتم ذلك، من خلال تنوع:
مستوى الإنخراط (فاعل/ ملاحظ)، بعد الموضوع (أنا/ الآخرون)، المعايير المدركة كمميزات للوضيعة (سياق أقل/ أكثر) فكلها تلعب دورا محددا في تثبيط أو إنتاج الحلقة الصامتة.

- الحلقة الصامتة ونظرية النواة المركزية:

استلزمت فرضية الحلقة الصامتة تدقيقا في نظرية النواة المركزية، إذ يجب الإقرار بأن بعض عناصر النواة المركزية بإمكان أن تظهر أو تختفي حسب السياق الذي يرد فيه التصور. هذا لا يضع محل الشك فكرة طبيعة النواة المركزية للتصور وأنها مستقلة عن السياق الفوري. فمحتوى النواة المركزية لا يتغير حسب متغيرات السياق. فهو شكل بسيط مرن لبعض العناصر التي يكون التعبير عنها أسهل من عناصر أخرى، فهذه الأخيرة موجودة وبالتالي الإشكال هو في جعلها تبرز بشكل أو بآخر.

2.10 النظام المحيطي أو العناصر المحيطية Le système périphérique

يتكون من عناصر أكثر مرونة، فهي عناصر متغيرة بإمكانها أن تختفي وتترك مكانها لعناصر أخرى، فهذا الجزء من التصورات أي العناصر المحيطية هو الذي يسمح بنمو وتطور التصور، في حين أن النواة تؤمن ثباتها. بمعنى أن العناصر المحيطية تتغير وتتحرك تحت تبعية النواة. وعلى الرغم من كونها تمثل الجزء الأكبر مرونة وسهولة في التصور إلا أنها تحتوي على معلومات محفوظة، منتقاة، مفسرة وأحكام مشكلة من خلال الموضوع ومحيطه أي أنها تستطيع أن تكون أكثر قربا للعناصر المركزية، إلا أن دورها يكمن في توضيح معنى التصور أكثر وتفسير أو تبرير هذه الدلالة. وحسب Flament هناك 3 وظائف للعناصر المحيطية:

- **وظيفة وصفية** Fonction perspective: تشير إلى ما يجب القيام به وقوله حسب الوضعيات، فهي تعطي قواعد تسمح بفهم كل مظهر للوضعية، كالتنبؤ، وكذا الأحاديث والسلوكات المناسبة.
- **وظيفة الشخصنة** Fonction de personnalisation: إذ أنها تسمح بالتكيف الفعال للتصور على اعتبارها أكثر مرونة من العناصر المركزية.
- **وظيفة الحماية** Fonction de protection: أو حسب Abric ما أطلق عليه وظيفة الدفاع، فالنظام المحيطي يعمل كواقي للتصور فبإمكانه أن يعدل ويتغير دون المساس بالبنية الثابتة للنواة، فتعديل ونمو التصور يتم من خلال العناصر المحيطة. إذا تغيرت النواة انتقلنا إلى تصور جديد مختلف عن أول.(Abric.J-C, 1994)

وبهذا يمكننا القول أنه إذا ما اعتبرنا النواة المركزية كالجزء المجرد من التصور، فإن النظام المحيطي يعد الجزء الملموس والعملي منها، بمعنى وجود نظام مزدوج للتصور. فالنظام المركزي هو ثمرة المحددات التاريخية، الرمزية والاجتماعية التي تخضع لها المجموعة الاجتماعية، في حين أن النظام المحيطي يسمح بشكل محدد بتكيف التصور لسياقات اجتماعية أخرى على اختلافها.

ما يجعل من فرضية النواة المركزية تعد مهمة كونها تسمح من جهة الأخذ بعين الاعتبار التنظيم الداخلي للتصورات ومن جهة أخرى دور منهجي يساعد على دراسة التصورات وللتعرف على البناء المعرفي للنواة للأسباب التالية:

- فهم تنظيم التصور المدروس؛
- المقارنة بين مختلف التصورات؛
- تقدير تطور ونمو التصور المدروس.

11. الأوجه المنهجية لدراسة التصورات:

إن معظم الدراسات التي ترتكز على البحث في مجال التصورات الاجتماعية أولت اهتماما بالإنتاج اللفظي للأفراد أو للمجموعات، إذ يطلب من الأفراد التعبير عن الموضوع المدروس وعمل الباحث يرتكز على استعمال الوسائل المناسبة للفرد المستجوب ليقول ما يفكر فيه. وحسب Abric (1994) هناك منهجان بالإمكان استخدامهما؛ الأول ما يسمى بالطرق الاستفهامية، والثاني يدعى طرق التداعي:

1. مناهج أو الطرق الاستفهامية: Les méthodes interrogatives

أ- الطريقة اللفظية: وتضم المقابلة والاستمارة

- المقابلة: L'entretien

هي تفاعل بين شخصين، أين يكون الولوج إلى المعلومة عن طريق اللغة اللفظية أو الكلام، تعد المقابلة تقنية مهمة ولكن معقدة على حد سواء إذ تستوجب تكوينا متخصصا، كون الولوج إلى المعلومة يتوقف على العلاقة التي تبنى بين المحاوَر والمحاوِر، بالإضافة إلى السياق الذي تمت فيه المقابلة والحالة الذهنية والانفعالية للمحاوَر. ولاستخلاص التصورات ويستخدم نوعان من المقابلة:

المقابلة اللا توجيهية: أين المحاوِر يلعب دور المسهل للخطاب حول موضوع معين لكن دون تدخل في المواضيع الفرعية التي يتطرق لها المحاوَر.

المقابلة النصف توجيهية: تدعو الفرد المسؤول للشرح بعفوية عما بداخله في إطار محتوى البحث، وهي عبارة عن أسئلة شفهية، تظهر التصورات من خلال الخطاب وهذا ما يسمح بالوصول إلى محتوى التصورات، (Herzlich, 1973) إلا أن المقابلة تعكس جانبا من ذاتية الباحث في توجيه الفرد لذلك الباحث مطالب بإيجاد واستخدام تقنيات أخرى بهدف التحكم، المقارنة أو تعميق المعلومات المجموعة. باعتبارها طريقة كيفية لجمع المعلومات أكثر منها كمية.

- الاستمارة Le questionnaire

باستخدام هذه التقنية، لا تترك أي حرية للفرد، الذي عليه الإجابة عن أسئلة محددة حول موضوع معين من بين هذه الأسئلة ماهو مغلق أين يكون على الفرد الإجابة بنعم أو بلا أو أن تقدم له اقتراحات وعليه الاختيار من بينها، أو أسئلة مفتوحة أين تترك للفرد كل الحرية في الإجابة عنها، تعتبر الإستمارة التقنية الأكثر استخداما في دراسة التصورات من أجل الجمع الكمي للمعلومات. ورغم

كل الانتقادات والحدود المعرفية إلا أن هذه الأخيرة تسمح بجمع محتوى هذه التصورات، وتتم الاستعانة بتنظيم الإجابات في توضيح العوامل العامة التي تنظم التصورات وعليه يتم خلال الدراسة محاولة وضع عدد من الأسئلة التي تخدم المحتوى ويطلب من الأفراد الإجابة عنها. غير أن هذه التقنية نقدت كثيرا بسبب محدوديتها واعتبرت غير كافية لإبراز أبعاد التصورات حول موضوع ما، لذلك كان لابد من دعمها بتقنيات أخرى.

ب- الطريقة الصورية:

تقوم على التعبير الشفهي للأفراد كل انطلاقا من صور أو رسومات، وهي تستخدم في حالة عدم مقدرة الأفراد على التعبير التلقائي أو اللفظي وتضم:

- الألواح والصفائح الاستقرائية :

إن استخدام هذه الصفائح الاستقرائية هو مستوحى من المقاربات والطرق الاسقاطية في علم النفس (الروشاخ، TAT ،...) وهذه الألواح هي رسومات منجزة من طرف الباحث، ويقدمها إلى الأشخاص حيث يطلب منهم بعد ذلك شرحها بمطلق الحرية ما يشاهدون ؟ و ما تعليقهم حول الموضوع.

- الرسومات والدعائم الخطية : هذه التقنية تمر بثلاث مراحل وهي :

- انتاج الرسم أو مجموعة الرسومات
- تعبيرات لفظية للأشخاص حول هذه الرسومات
- تحليل معمم لعوامل الرسم. (عامر نورة ، 2004، ص 56)

2. مناهج أو طرق تداعي: Les méthodes associatives

ترتكز دراسة التصورات الاجتماعية على تقنيات التداعي و تعتبر مفضلة، من جهة لسرعتها، وسهولتها ومن جهة أخرى وحسب De Rosa " لغنى وثراء الإجابات المستقبلة.

هناك العديد من تقنيات التداعي، إلا أنها تعتمد كلها على نفس المبدأ، يعرفها كل من Flament وRouquette كما يلي:" يرتكز مبدأ كل إجراءات التداعي على بناء ارتباط بين الحاث inducteur والمستقرأ induit. غالبا ما ندعوه مثيرا يرتبط بموضوع أو تركيب تعبيري syntagme لكن في النهاية يحتوى على صورة ".

أ- التداعي الحر L'association libre

تتكون هذه التقنية من لفظة أو كلمة أو مجموعة من الكلمات المنتجة من طرف فرد بحيث يطلب من خلال كلمة حث le mot inducteur أن يعطي كل العبارات التي تدرج في الذهن حيث تخدم المطلوب.

أما Abric فيرى أن هذه التقنية سبق استخدامها من طرف باحثي التحليل النفسي بحيث يعتبرون جملة من الكلمات المتداعيات إنما هي من صلب اللاشعور للفرد وطريقة التداعي الحر في التصورات الاجتماعية تقوم على كلمة متداعية انطلاق منها يطلب من الأفراد إنتاج كمية أخرى أو جملة من الكلمات أو التعبيرات التي تأتي في الذهن وهي تتميز بالعفوية والسرعة وهذه الميزة تسمح للباحث بالتعرف على العوامل الضمنية أو الخفية حول تصور ذلك الموضوع، وبهذه الطريقة يتمكن الباحث من الوصول إلى مضمون التصورات، وتعتبر هذه التقنية كقاعدة لبقية التقنيات الأخرى إلى مضمون التصورات، وتعتبر هذه التصورات كقاعدة لبقية التقنيات الأخرى كبطاقة التداعي وتشكيل الثنائية الكلمات أو التقييم الزوجي أو الازدواجي.

ب- بطاقة التداعي (خريطة التداعي) : la carte associative

تقنية جديدة مستوحاة من البطاقة الذهنية la carte mentale "H.Jaoui" 1979 وتأتي في المرحلة الثانية بعد التداعي الحر أي بعد جملة الكلمات أو التعبيرات المتداعية من طرف الفرد حيث نعيد ونطلب منه مجموعة من التداعيات انطلاقا من كلمات ثنائية :كلمة التداعي والكلمة المنتجة، وهكذا ينتج الفرد تداعيات ثنائية، وبعدها وفي كل ثلاثية تتداعى كلمة جديدة حتى نصل الي كلمة متكونة من أربعة عناصر مثال: إذا كانت الكلمة المتداعية هي : " وظيفة التمريض> علاج " وظيفة تمريض > اصغاء" ،... و بعده إذا كانت الثنائية : "وظيفة تمريض > اصغاء " تداعت عنها "إمكانية"، "التحكم في النفس" نطلب من الفرد إنشاء ثالث تداعي خاص بكل مجموعة وبالتالي نحصل على سلاسل متكونة من 4 عناصر:

وظيفة تمريض > إصغاء > إمكانية > التحكم في النفس " وعليه فإن هذه التقنية تسمح باستخراج محتوى ودلالة التصورات بفضل المحتوى الدلالي .

فضلا عن وجود طرق أخرى كالكلمات الثنائية ، التقدير المزدوج ، تكوين مجموعات الكلمات، التصنيف الطبقي المتتابع .(Abric.J-C, 1994)

ج- التداعي الإجباري l'association forcée ترتكز على عرض مجموعة من الألفاظ أمام الفرد والذي يكون عليه الاختيار من بينها إجابة -إجابات- متعددة .

د- التداعي بالجمل l'association en phrase :هذه التقنية تشبه السابقة إلا أنها بدلا من تقديم جملة ينقصها عنصر على الفرد أن يملأ الفراغ سواء بشكل حر أو باختيار إجابة من قائمة معدة مسبقا.

هـ - التداعي بالسلسلة l'association en chaine : إنها تسلسل منطقي للتداعي البسيط أين تستعمل كل حاث على أنه حاث مترابط لنفس الفرد. وهنا نحصل على العديد من التداعيات.

و- شبكة التداعيات le réseau d'association

تهدف للكشف عن بينية ومحتويات التصورات الاجتماعية من مؤشرات القطبية والحيادية والنمطية للحقل المعنوي المتصل بها؛ تقوم شبكة التداعيات على مقطع أو عدة مقاطع منبهة le mot stimulus في قلب الورقة، والتي تختار لتعبر عن أهداف البحث، بإمكان المقطع المنبه أن يكون: كلمة، عبارة، جملة نصية (نص قصير) صورة، مقطع موسيقي، إشهار، دعاية، فيلم فيديو، برنامج تلفزيوني،... وذلك حسب طبيعة الموضوع المدروس، ثم يطلب من الفرد أو أفراد المجموعة الاجتماعية التداعي حول هذا المقطع المنبه بالكلمات أو الجمل التي تطرأ ببالهم حال رؤية خذا المقطع.

خلاصة الفصل:

تعد التصورات الاجتماعية إحدى أهم السيرورات التي تسمح للأفراد والجماعات بتكوين حقل من المعلومات حول موضوع محدد. ما يزيل الضغط عن الأفراد. فالتصورات ليست مبنية على وجه الخصوص إنطلاقا من معطيات موضوعية، إنما هي نتاج تراكم لمعلومات منظمة وتفسيرات يقوم بها الأفراد وتتبناها الجماعات، كالتقاليد فهي ترتكز على الإجماع، هذا ما يجعلها تبدو بديهية للأفراد. على الرغم من كونها لا تعد موثوقة إذ أنها تنطوي على طابع ذاتي وبالتالي غير موضوعية، فالأفراد قد يلجئون إلى الاستدلال للوصول إلى معلومة ما، أو إلى القوالب التي يحملونها حول موضوع ذاته أو مجموعة محددة مع ذلك فهي بشكل ما معرفة غير قابلة للرفض كونها ترتكز على خصوصية المجموعة الاجتماعية التي شكلتها. بنية التصورات هي ما يجعلها متماسكة وهذا التماسك يتوقف على العناصر المركزية التي تسمح بثبات التصور، أما العناصر المحيطية فهي التي تسمح بمرونة وحركية هذه التصورات، الأمر الذي يقف على اختلافها.

الفصل الثاني

المدرسة، أزمتها ومكانتها في المجتمع

تمهيد :

اختلف مفهوم التربية وهدفها وتطورها على مر العصور، لينتظم شيئا فشيئا على شكل هيئات جديدة ذات سطوة وأهمية عرفت على أنها المؤسسات الاجتماعية، فمنها ما كان رسميا (كالمدرسة)، ومنها ما اتخذ طابعا شكليا كالأسرة مثلا، فكان من بين أدوارها تربية الناشئة والمساهمة في اكتسابهم الصحة النفسية وإعدادهم للانخراط في المجتمع، والإسهام في تكوين أفراد صالحين ومنتجين يعملون على تطوير وبناء ورقي مجتمعهم. إلا أن هذه الأخيرة - الأسرة- أصبحت ومع تطور الحياة وزيادة تعقيدها ونظرا لأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية الصعبة؛ عاجزة عن انجاز وظائفها على أحسن وجه،... فكان على المدرسة أن تتحمل هذه الأعباء إذ وجدت نفسها زيادة على وظيفتها الرئيسة في تقديم المعرفة والسعي وراء تحقيق نجاح متعلميها، فغدت المدرسة مربطا للتربية والعمل على اتزان وتلبية حاجياتهم النفسية أيضا، لروادها، بغرض تحقيق تكيفهم الاجتماعي، ومع تطور التكنولوجي بدأ لعد وظائفها في الاضمحلال لتحل محلها وظائف جديدة.

1. تعريف المدرسة:

هي مؤسسة يتلقى فيها عدد من التلاميذ تعليما معينا، يمكن أن تشمل مجموع المعلمين في هذه المؤسسة، إذا استعمل التعبير "مدرسة" لوحده قد يدل على مؤسسة يوفر المجتمع بواسطتها التعليم شأنها في ذلك شأن مؤسسة العدل والجيش. ولكن كلمة المدرسة تحدد غالبا بصفة تميز نوع التعليم الذي توفره.

- المدارس الكبرى من زاوية طبيعتها تعطي، على هامش الجامعة، إعدادا مهنيا ممتازا أو متخصصا جدا، ودور المعلمين يؤمن إعداد المدرسين؛
- من زاوية خصائصها المؤسسية؛ هناك المدرسة الرسمية التي تنظمها الدولة وهي على عاتقها، والمدرسة الخاصة التي تقوم على المبادلات الخاصة ولكنها تقيم على العموم روابط تعاقدية مع الدولة. بهذا المعنى يصبح التعبير مرادفا تقريبا للتعليم؛
- ومن زاوية طرق التعليم المستعملة فيها: فالمدرسة الفعالة (جون ديوي Dewey) والمدرسة الحديثة (فرينيه Freinet) تمثلان تيارات تربوية محددة، والمدارس المتوازية تدل على مؤسسات متنوعة، عكس النموذج الرسمي للمدرسة.(رولان دورون، فرنسواز باور، 1996،ص 372،373)

يرى نوربير سيلامي N.Sillamy (2003): أن المدرسة عبارة عن مؤسسة تقدم تعليما جماعيا... فبالإضافة إلى أنه يتم اكتساب أدوات كالقراءة ووسائط المنطق التي تساعد الفرد على التفكير، فإنها بالموازاة مع ذلك تمنح الطفل الوسائل اللازمة لجتمعته، إذ تخلق له علاقات من نوع الزمالة وبهذا يتحرر تدريجيا من المخاوف المتعلقة بالتحامه الأسري الذي سبقت تمدرسه. وفي نفس الوقت وبطبيعة الحال فإنها لا تهدف فقط إلى نقل الثقافة ولكن بالضرورة إدماج الطفل داخل الجماعة بجعله يشاركهم المعايير والقيم المتعارف عليها، من خلال ملء وتعويض الفراغ الذي يكتسي ثقافة المحيط الأسري وذلك بإعطاء جميع التلاميذ نفس الحظوظ في النجاح الاجتماعي. (Sillamy, 2003),

المدرسة مؤسسة اجتماعية، أنشأها المجتمع بقصد تنمية شخصيات أفرادها تنمية متكاملة...؛ من خلال اكتساب بعض القدرات والتحصل على بعض الإمكانيات التي لا يمكنهم الحصول عليها في محيطهم الأول الأسرة، وذلك لإتباعها أساليب أقل صرامة وتنظيما من تلك المتبعة في المدرسة، والهدف من وراء ذلك ليصبحوا أعضاء صالحين، ومنتجين أيضا.

وإذا حاولنا التمعن في معنى المؤسسة الاجتماعية لأدركنا أنها تنظيم قصدي وشكلي بمعنى أن له أهدافا يسعى إلى تحقيقها، وهذا التنظيم أو النظام يحدد العلاقة القائمة بين الأفراد المنتمين إليه لتحقيق أهدافه، ومن هذا المنطلق يمكننا اعتبار المدرسة كيانا اجتماعيا مقصودا خلاقا لغيرها من المؤسسات؛ فهي تتضمن واجبات وحقوقا للأفراد داخل الإطار العام للمجتمع، وفي إطار العملية التربوية القصدية، كما أنها تنظم سلوك الأفراد داخلها، وعلاقتهم بغيرها من المؤسسات.

فالمدرسة هي المكان الذي يتم فيه التعليم والتعلم، يدرك هذا القوامون على شؤونها من مديرين أو نظار أو معلمين، ويعملون من أجلها، فالنشاط التربوي هدفها، وكل ما تقوم به لتقديم التعليم مبني على أساس قصدي له مسؤوليته، فالمدرسة تنظيم اجتماعي مشكل عن قصد للقيام بالعملية التربوية؛ تمييزا لها عن سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى، التي تقوم بالتربية عن غير قصد. (وفيق صفوت مختار، 2003، صفحة 76).

ويرى أحمد زكي صالح: "وظيفة المدرسة هي التأثير المنظم في سلوك الناشئة حتى تتحقق لديهم التغيرات السلوكية التي يتطلبها المجتمع، والتي تتفق مع مطالبهم النمائية." (أحمد زكي صالح، 1976)

بمعنى أن وظيفة المدرس لا تقتصر فقط على وظيفتها اتجاه المجتمع، بل تتعدها فهي بالدرجة الأولى تلعب دورا مهما وفعالا في حياة الفرد نفسه إذ تتدخل في تغيير سلوكاته، واستدخال معارف وخبرات، نظرية وعملية تسهل له وتساعده على الاستقلال بذاته، وعلى اعتبارها منظمة فهي توفر المناخ المناسب لاكتساب والتعلم.

2. نشأة المدرسة وتطورها:

عرفت التربية منذ وجد الإنسان على ظهر الأرض، وكانت مرادفة للحياة نفسها، حيث كان كل فرد يكتسب السلوك الفردي للحياة عن طريق الاحتكاك المباشر بالبيئة، فلم تكن للتربية وجهة مقصودة في ذاتها.

عندما أخذت الحياة الاجتماعية في التعقد، وازداد رصيد الجنس البشري من المهارات والأفكار واتخذ الإنسان اللغة في صورتها الأولية أداة في التفكير والتعامل، تحتم على الكبار في المجتمع أن يوجهوا اهتماما مقصودا بعملية التعليم.

وقد استمرت تربية النشء عن طريق المشاركة في حياة الجماعة عدة قرون، ولكن خلال هذه الفترة أعطى الكبار في المجتمع قدرا أكبر من الانتباه لعملية التعليم دون الاستعانة بمؤسسات تربوية متخصصة.

ثم ظهر بعض الإفراد من ذوي المهارات والقدرات فأسندت إليهم بعض الأسر مهام تعليم أبنائها، و إن كان تعليما عقائديا، يتسم بالتقديس، ويعج بالأسرار مما استلزم تنظيما جديدا للتعليم، يتيح للناشئين أن يخلفوا الكبار في معرفة تلك الأسرار، ومن هنا ظهرت أول مدرسة بالمعنى المعروف.

ثم أخذت المدرسة بالتطور فشملت إلى جانب علوم الدين، علوم دنيوية، مثل: الطب والتحنيط والقانون... وفي العصور الوسطى، استمر وجود نوعين من الإعداد التعليمي أحدهما للعامة من خلال الخبرات الحياتية، وثانيهما للصفوة في المدارس أما .. فما في العصر الحديث فقد تميز بتغيرات كبيرة وكثيرة، الأمر الذي صاحبه تغير شامل في النظر إلى المدرسة كمؤسسة تعليمية، لعل من أهم هذه التغيرات: التقدم العلمي المذهل، ونمو الحركات القومية التحررية، وظهور الاتجاهات الديمقراطية. (وفيق صفوت مختار، 2003، صفحة 77)

بالنسبة للتقدم العلمي المذهل، وما تمخض عنه من ظهور اكتشافات علمية عديدة، الأمر الذي نتج عنه تحول الحياة الاقتصادية، واتساع مجالات المعارف، وتشعب العلوم والفنون، وقيام التخصص في كثير من الأعمال والمهن، وخلق مناصب ووظائف جديدة، وتنوع المطالب الإنسانية، وارتفاع مستوى المعيشة بحيث لا يمكن للإنسان العيش في المجتمع معيشة كريمة إلا بحصوله على قدر كبير من التعليم الثقافي والمهني.

أما بالنسبة إلى نمو الحركات القومية.. فتمثل في مطالبة الشعوب بحق تقرير مصيرها، فنظرت هذه الشعوب المتحررة إلى التعليم نظرة إيجابية؛ لأنها أيقنت أنه لا وسيلة للإعتزازها بقوميتها، وخلق التماسك الاجتماعي بين أفرادها إلا بالتعليم.

على أن الاتجاه الديمقراطي أسهم إسهاما كبيرا في نشر التعليم وتعميمه؛ لأن الديمقراطية تؤمن بعدة مبادئ، منها: تقدير قيمة الأفراد، والإيمان بذكائهم، ووجوب تكافؤ الفرص، وهذا يستلزم - بالضرورة- فتح أبواب المدارس لكافة الأفراد للحصول على أقصى ما تؤهله له مواهبهم وقدراتهم، وبالتالي وجب على الدولة أن توفره، بل أصبح واجبا على الأفراد، بحيث يعاقبون عليه إذا قصروا فيه.

هذا... وقد ظهرت أشكال ثلاثة للمدرسة، عكست اتجاهات تربوية وفلسفية معينة نعرضها كالأتي:

1.2 المدرسة التقليدية :

المعلم في هذه المدرسة يؤمن إيمانا عميقا بالحفظ والاستظهار، فالهدف من التعليم هو المعرفة اللفظية والإغراق فيها، دون العناية بجوانب التطبيقات العملية. وفي هذه المدارس لا يزال التركيز منصبا على حفظ الدروس التي نظمت تنظيما منطقيا دون الاهتمام بنواحي الاختلاف التي تتصل بنشأة التلاميذ أو بحاجاتهم النفسية، أو باهتماماتهم الذاتية. والفلسفة الغالبة على هذه المدرسة هي أن الطفل أو المتعلم عبارة عن صفحة بيضاء، وبالتالي فإنها تأخذ بالمفاهيم والمصطلحات القديمة للتربية؛ فالمدرسة التقليدية تعنى بعقل التلميذ، ونقل التراث الثقافي على اعتبار أن التلاميذ هم أوعية لنقل هذا التراث دون تجديد أو ابتكار أو تطوير، كما أنها تغفل ما بين الأطفال من فروق فردية. (وفيق صفوت مختار، 2003، صفحة 78)

2.2 المدرسة التقدمية:

تجعل هذه المدرسة الطفل أو المتعلم محور اهتمامها، فهي تعتبر الطفل خيرا بطبيعته، وهي تؤكد أن الطفل له كيان وشخصية وميول وقدرات واهتمامات؛ ولذلك فالمدرسة تستطيع تنمية الجوانب المختلفة للطفل عقلية وجسمية وروحية وانفعالية واجتماعية وجمالية.

واعتبرت أن اهتمامات التلاميذ إنما هي مصادر نموه التعليمي المضطرد، لذلك فإن التعليم يتم عن طريق العمل والممارسة والتعبير الابتكاري عن النفس، وكذلك على التعاون في التخطيط وحل المشكلات. كما تؤمن بضرورة ربط المدرسة بالمجتمع عن طريق عدة وسائل، منها: الرحلات التعليمية، والبحوث الفردية، والمعسكرات الدراسية.

2.3 مدرسة المجتمع:

أيقن رجال التربية أن انعزال التعليم عن الحياة وعن المجتمع المحلي لا يجد ما يبرره، وقد توصلوا إلى عدة حقائق، وهي:

- المدرسة سوف تفشل في تأدية وظيفتها إذا لم تعمد إلى تنمية التقدم الاجتماعي في تلاميذها، اتجاها نحو المستقبل أفضل، وانطلاقا من التراث الثقافي للمجتمع.
- تقدم الجماعة التي تؤمن بالحرية والديمقراطية لا يمكن أن يتحقق، إلا إذا أصبح الأطفال والشباب أعضاء مسئولين في تقدم مجتمعاتهم.
- أن الشباب لن يصبحوا أعضاء متحملين لكافة المسؤوليات الملقاة على عاتقهم، إلا إذا عرفوا بعض الأنشطة، التي ترضي ميولهم وتتميز بالابتكارية والاجتماعية.

وعلى ذلك يتضح أن الحاجات الإنسانية والاجتماعية صارت في مقدمة اهتمامات هذه المدرسة، فمدرسة المجتمع تستهدف الصفات الإنسانية في تلاميذها، وإشراك الأهالي في رسم السياسة المدرسية وتخطيط برامجها أو تنظيم محور الدراسة في المنهج حول العمليات أو المشكلات الرئيسية في الحياة، وجعل مرافق الدراسة والمدرسة مركزا لنشاط الأهالي من جميع الأعمار. كما اعتبرت مدرسة المجتمع المعلم موجها ومخرجا، والتلميذ ممارسا لمشروعات اجتماعية. (وفيق صفوت مختار، 2003، ص 79-80).

3. أبعاد المدرسة:

1.3 البعد الوظيفي للمدرسة:

المدرسة نظام خاص من أنظمة التفاعل الاجتماعي، ذلك أننا إذا أردنا أن ندرس المدرسة على أنها وحدة اجتماعية يجب علينا أن نميز بين المدرسة وبين ما هو خارجها. فالمدرسة تتميز بوضوح عن الوسط الاجتماعي الذي تعيش فيه . أين تتم عملية التعليم والتعلم، وما هو حاصل داخل المدرسة هو تعليم شكلي يجري داخل القسم، على أنه ليس من الضروري أن يقتصر على ذلك.

تضم المدرسة أفرادا معينين؛ المدرسون أو المعلمون الذين يقومون بعملية التعليم والتلاميذ الذين يتلقونه. ويخضع هؤلاء التلاميذ في بعض أنواع المدارس إلى انتقاء وغربلة. فالمدارس الخاصة مثلا تنتقي تلاميذها من جماعات معينة تتميز بمستوى اجتماعي واقتصادي معين، أما المدارس العامة فإنها في تنتقي تلاميذها على أساس السن فقط دون اعتبار للمستوى الاقتصادي والاجتماعي. لتتدخل معايير أخرى لتتناسب مع المرحلة ونوع التخصص. (محمد لبيب النجحي، 1970)

2.3 بعد المضمون:

المدرسة تهدف إلى اكتساب الشباب مجموعة من المضامين الفكرية الواضحة التي تساعده على فهم الحياة، وتيسر له فرص الفهم الحقيقي لتطور الحضارة الإنسانية، وكذا تقدم المجتمع الذي يعيش فيه. فقد يضطر إلى تلقي الكثير من الدروس الجغرافيا والتاريخ والكيمياء والرياضيات، لما لها من ارتباط وثيق بالحياة العملية فارتئ القائمون على التعليم بوضعها ضمن المناهج. (أحمد زكي صالح، 1976)

من خلال هذين البعدين يفترض أن يكتسب الفرد مؤهلات من خلال الكم الهائل من التجارب والخبرات التي واجهها تمكنه من الاندماج في محيطه الاجتماعي، كما صقلت إمكانياته وقدرات التواصل لديه ومنحته أساليب وطرق منظمة للتفكير بما يؤهله للدخول في الحياة العملية.

إذا فمن الضروري وجود تكامل بين هذين البعدين فلابد أن يكون لبعد المضمون معنى بإمكان التلميذ التطرق إليه بشكل ملموس في الحياة الواقعية.

4. أهمية المدرسة :

إنه أهمية المدرسة هي المؤشر الذي بإمكاننا التأكد من خلاله أن فكرة إنشاء المدرسة لم تكن فكرة خيالية طرأت لعدد من المربين، وإنما هي نتاج لتفكير علمي مدروس، للوصول إلى غايات وأهداف كان يصعب بلوغها دون إيجاد هذه المؤسسة الرسمية، وبالإمكان حصر أهميتها في عناصر رئيسية ثلاث، نستعرضها فيما يلي:

1.4 نقل التراث الثقافي وتنقيته وتطويره:

تنتقل الثقافة من خلال الأفراد، ولذلك فيجب أن تحتوى المناهج الدراسية على هذا الجانب،ولما كان النظام المدرسي قد تواجد نتيجة الحاجة إلى العناية بهذا التراث والاحتفاظ به واستغلاله مرة أخرى.. فإنه من واجب المؤسسة التعليمية أن تراعي ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي للمجتمع.

فيتحتم على المدرسة تنقية التراث مما قد يشوبه من ضعف لإعطاء صورة صادقة عنه، كما أنه ينطوي تحت دورها تطوير هذا التراث وتجديده، عن طريق الفحص المستمر للأنماط الثقافية وتحليلها وإخضاعها للأسلوب العلمي. (وفيق صفوت مختار، 2003)

2.4 تحقيق التكيف الاجتماعي:

تحقق المدرسة إسهاما واضحا في النمو الاجتماعي للفرد؛ لأنها تخضع مجموعة التفاعلات الإنسانية لسيطرتها. كما أنه من بين مهامها خلق الانسجام بين أبناء المجتمع من مختلف الطبقات، حيث يقصدها كل أبناء الوطن على اختلاف مفاهيمهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم وثقافاتهم، وعلى المدرسة العمل على التقريب بينهم، والقضاء على نزعة التعالي، التي يحملها بعضهم؛ بمعنى أن بإمكان المدرسة خلق شعور مشترك بالانتماء إلى مجتمع واحد، له ثقافته المتفردة، وطابعه المتميز.

3.4 خلق شخصيات متوافقة مع ذاتها ومع المجتمع:

فبإمكان المدرسة أن تؤثر إيجابيا في تكوين الفرد تكوينا نفسيا واجتماعيا، كما تستطيع أن تخلق من تلاميذها شخصيات متوافقة مع نفسها ومع مجتمعها وذلك من خلال الآتي ذكره:

- إعداد المناهج التي تراعي حاجات واستعدادات الأطفال.
- ألا يكون النظام المدرسي نظاما تسلطيا؛ بمعنى أن يرغم التلاميذ على تقديم الطاعة بغرض حفظ النظام.

- تدعيم فرص النجاح للتلميذ؛ حتى يشعر بالاطمئنان على قدرته على التعلم. ويستند علم الصحة النفسية إلى هذا العامل لكونه شرطا رئيسيا من شروط التكيف السليم؛ إذ لا ينبغي في السنوات الأولى من حياة الفرد أن ترجح كفة النجاح في خبرات الطفل، ومن واجب المعلم أن يحرص على أن يكون ما يسمى بالفشل العرضي للطفل مفهوما على أنه جزء من تعلماته وعلى أنه غير مؤثر، بل أن يكون حافزا له على بذل مزيد من الجهد، الذي يؤدي به إلى النجاح في النهاية.

5. أهداف المدرسة:

إن أي مؤسسة ولقيامها ونجاحها لابد أن تسطر أهداف تسعى لتحقيقها، ما يسهل على من يعمل بها بلوغ الأهداف والغايات من ورائها، ولذا صيغت للمدرسة أهداف عامة من حيث اهتمامها بالفرد وتطويره نلخصها فيما يلي:

1.5 أهداف موجهة إلى الفرد:

- من أولى المهام التي يفترض أن تعمل المدرسة على ترسيخها؛ تنمية شخصية الطفل من حيث الجوانب التحصيلية والعقلية، وكذا من جوانبه الجسمية، الوجدانية، الاجتماعية، الخلقية والروحية على حد سواء. بهدف بلوغ شخصية متكاملة، لكي يستطيع الفرد مواجهة الحياة مواجهة ناجحة.
- تحقيق الذات لدى الأفراد، وذلك من خلال امتلاكهم لقدرات التواصل والاتصال المثمر والفعال، والحفاظ على التوازن والصحة والقدرة على إرضاء اهتماماتهم العقلية، النفسية والجمالية.
- أن يحقق الفرد علاقات اجتماعية مريحة، مفيدة ضمن أسرته، ومع أصدقائه وزملائه في العمل وأوقات الفراغ، وعليه أن يحترم الإنسانية في ذاته أو في غيره.
- أن يتوصل إلى الكفاءة الاقتصادية وذلك بأن يصبح مستهلكا ذكيا وأن يحصل على وظيفة أو أن يحترف حرفة مناسبة لمواهبه، ميولاته، اهتماماته وحاجات مجتمعه.
- أن يستثمر مسؤوليته المدنية التي تشمل حسا بالعدالة الاجتماعية، وفهما لمجتمعه ومساهمة في ترسيخ المثل العليا لوطنه وتضحية في سبيله أو ما يعرف بحس المواطنة.

2.5 أهداف ونهايات تخدم المجتمع:

من المؤكد أن المدرسة تعد أداة المجتمع لتحقيق أهدافه، فلهذا الأخير المحافظة على الكثير من مميزاته وسماته التي تجعله متفردا عن غيره من المجتمعات، وتكسبه ما يمكن نقله وتوارثه عبر الأجيال فتفرض وتضمن بذلك وجودها وبقاءها واستمرار نفوذها.

يرى محمد رفعت رضا أن مهمة المدرسة:" لا يصح أن تقف عند مجرد نقل التراث الفكري والاجتماعي للأجيال الماضية وإنما يجب أن تستوحي الماضي والحاضر في إعداد الناشئين لهذا العالم المتطور، ويجب أن تتحقق فيها الحساسية الاجتماعية حتى تسبق الحوادث وتوجهها وتعد للمستقبل أفرادا يستطيعون إن يواجهوا مشكلاتها ويتحملوا مسؤولياتها فدور المدرسة أكبر من أن يكون نقلا للتراث، وإنما هي الماضي، الحاضر والمستقبل في آن واحد إذ أنها تأخذ من الماضي لتحضر للحاضر والمستقبل أفراد قادرين على مواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية وتحمل مسؤولياتها." (رضا وآخرون، 1984، ص 19)

فهي من جهة تعمل على بقاء المجتمع عن طريق ميراثه الاجتماعي والثقافي إلى الأجيال الناشئة، لكنها وفي الوقت ذاته تعمل على تقويم هذا الموروث، بتنقية الشوائب التي تمسه، والتي لا تتماشى مع منطق العصر الحديث ولا تتساير مع المنهج العلمي وبالتالي التي تقف كعائق لتقدمه بدلا من أن تسهل سيره وتطوره.

وما يبدو جليا أن المدرسة تمارس وظيفتها في ضوء هذه الأهداف التي تلم ببعض الجوانب المعرفية الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية وكل ذلك في سبيل تكوين شخصية متكاملة لكي يصبح عضوا نافعا وفعالا داخل المجتمع من خلال تأديته دورا معينا، يحققه من خلاله الرقي المجتمع وتقدمه من ناحية، وتحقيق الرضا النفسي والتقدير الاجتماعي من جهة أخرى.

6. التيارات والمدارس المعاصرة:

1.6 المدرسة الفعالة L'école active:

عرفت الطريقة الفعالة منذ 1888 على يد المربي مايرون Marion بأنها التعبئة الدائمة لاهتمام التلاميذ، باستعمال تقنيات تربوية تحثهم:

- على تمرين ذكائهم بالتبادل الكلامي .
- على اختبار حقيقة الأشياء بالملموس قبل التدرب على تسمياتها المجردة ، ولكن فعالية هؤلاء التلاميذ تتناسب مع نشاط المعلم بالذات : فهم يعبأون أكثر مما يتعبأون.

إن الكلام عن المدرسة الفعالة كما يفعل المربون في معهد روسو في جنيف منذ عام 1919، يعني الذهاب إلى أبعد من الطريقة الفعالة وحدها ،أي تعرف التلميذ إلى العامل الحاسم في تعلمه ، وبالتالي إعادة تعريف التدخل التربوي ،إن لم يكن كامتناع على شكل التربية السلبية.

ركز روسو J-J Rousseau في هذا المشروع على ثلاث دعائم على الأقل كتحضير بسيط السياق:

- من جهة، الاستناد إلى علم النفس الطفل الذي يتقاطع مع التجربة الجسدية للطرق الحدسية ليصبح بنيويا ويعطي لعمليات الفرد الدور المهيمن. هذا الانعطاف الذي أعلنه كلاياريد E.Claperéde يجرى إنجازه بالإستناد إلى مؤلفات بياجيه Piaget واتباعه.
- و من جهة أخرى، أن مفهوم "المدرسة الفعالة" الذي عممه مايرون ويعني أن لدى البعض تكوين الذات أكثر من السمع وحتى أكثر من الكتابة والحوار.
- ولكن مربي ميونج ومربي جنيف يستندون إلى الشعار الأمريكي جون ديوى J.Dewey التعليم بالعمل "Learning by doing " .

إن مفهوم "المدرسة الفعالة" كمشروع تربوي مخصص يبرز في نهاية المطاف أحد المجلات المشتركة لخطاب المجتمع الفردي المعاصر . "فالمدرسة الفعالة" هي تمجيد المساعدة الذاتية والإدارة الذاتية : إن حرية التلاميذ (حرية التنقل، هامش التنظيم، المبادرات، التفاعلات، المسؤوليات داخل المجتمع، التفردن في العمل،... إلخ) تصبح قيم تنقصانها بوصف التربية على أنها سلطوية، سلبية أو تقليدية .

ويبقي أن الأبحاث الراهنة حول التفاعل أو النزاع الاجتماعي المعرفي، وكذلك الأبحاث في فن التعليم تؤكد أنه داخل "النظام الفرعي" التعليم والتعلم هو الذي يشكل النشاط الحاسم، وتكون المدرسة"الفعالة" أم لا حسب الشكل الذي يتخذه التعلم. (رولان دورون، فرنسواز باور، 1996، ص 374-373)

7. أزمة المدرسة:

تطرق Develay(1996) في كتابه " إعطاء معنى للمدرسة "donner du sens à l’école " أن أزمة المدرسة ترجع إلى العديد من الأمور التي تمر بها المدرسة فهي كل متكامل وكي نفهم هذه الأزمة لابد من فهم مصادرها إنطلاقا من الاكتظاظ داخل الأقسام، والذي اعتبره مشكلا كونه يمنع الأستاذ من الاحتكاك بجميع التلاميذ وإيلائهم نفس الاهتمام. ورغم أن الاكتظاظ قد يكون أحد الأسباب التي قد تنسب لها بعض المشاكل التي تمر بها المدرسة كإعادة السنة والفشل والتخلي عن الدراسة أو

التوقف عن الدراسة إلا أنه لا يمكن اعتبارها السبب الوحيد في ذلك. فإذا كانت المدرسة لا تملك المصادر لتقديم تعليم ذا نوعية، والنتائج التي تقدمها ليست مرضية فهي لن تحصل على المصادر التي هي في حاجة إليها، كا أشار Develay هذه الآزمة ترجع إلى تكوين المعلمين وطبيعة هذا التكوين

وقسم devely أسباب الأزمة إلى الافتراق بين النظام المدرسي والمجموع الوطني والذي يظهر على ثلاث مستويات:

أزمة القيم التي تباعد بين المدرسة والمجتمع ثم رهانا الميزانية التي لها علاقة وطيدة بينها المدرسة والمجتمع، وأخيرا أهداف المدرسة المختلفة ، (تمهيد لملامح الأزمة ومكانتها في المسار الدراسي- خلاصة).

فدون قصد الشمولية بهذا الجانب، نتعرف على بعض نقاط تباعد قوية والتي تزيد من الهوة بين العالم المدرسي والعالم الاجتماعي، وهذا الأخير سواء كان عائليا، جمعويا أو حتى الشارع. الزمن المدرسي يقدس كل ما هو على المدى الطويل، دائم، الانتظار، الصبر، في حين قد ينتظر التلاميذ أحيانا إلى سنوات تالية لفهم بعض المعلومات التي يدرسونها " انتظرا تصبح أكبر، ستفهم".

إذا كانت المدرسة تقود التلميذ إلى التفكير على المدى الطويل أو البعيد في الزمن، في حين أن المجتمع يحمل التحول السريع ويقدس اللحظة الحالية والفورية ماهو بلا تأجيل أو تأخير (ص9)

في حين أن الزمن المدرسي يدور حول الدوام، الزمن الاجتماعي اليوم ينتقل إلى الآنية عبر التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصال أكثر فأكثر. الاستمرارية والديمومة مقابل التجزئة والفورية.

من جهة أخرى، عموما فإن المحيط المدرسي محيط خال من المميزات ، فهو بدون ملمح واضح أين حدود التلميذ غير شخصية، محدودة جدران مجردة تشبه بعض أروقة المستشفيات، على العكس من الفضاء العام، الشارع الأسواق حتى غرف الأطفال أنفسهم تحمل طابعهم الشخصي، بصور، تحمل طابعا مبتكرا في حين أن المحيط الاجتماعي يسعى ليصبح ذا طابع فردي.

كما أن التقنيات الحديثة اكتسحت المجتمع والاستعمالات اليومية لحياة الفرد، من الهاتف النقال إلى الكمبيوتر إلى الكمبيوتر المحمول، إنترنت،... كلها تحمل الطابع "الطريق السريع للاتصال"، لنجد في المقابل المدرسة تكتفي العارض السبورة والطباشير كرمز للحداثة. إذا لم تولي المدرسة الانتباه إلى الوسائل الحديثة للولوج إلى المعلومة وإلى التبادلات بين الأفراد. وإذا لم تتجاوز المدرسة أن الثقافة

العلمية لم تبق محصورة في المختصين وأنها أصبحت رهانا ديمقراطيا فإن التقنيات الحديثة ستقيد الفرد بدلا من أن تحرره.

كما تعد المدرسة نسقا مغلقا، وعلى الرغم من انفتاحه تدريجيا على الخارج، من خلال انجاز المشاريع البيداغوجية المرتبطة بالمحيط الاجتماعي، هذا العالم، المنظم بهدف التعلم، له خصائصه الوظيفية، بالإمكان الطفل الشعور بالحماية داخلة، مع اختلاف مقارنته بالمحيط الأسري، أين نمتلك زاوية شخصية، و بإمكان الفرد الاختلاء بنفسه، من جهة أخرى، الوتيرة الزمنية منظمة والمحكمة: وتيرة يومية،أسبوعية ووتيرة سنوية دراسية أين يتم الإعداد لمستقبله، التقدم الذي إذا توقف بإعادة السنة قد يجعل من مستقبل التلميذ محط تساؤل لن يكون بالإمكان العيش في هذا العالم الذي من المنظور الزمني للتحرر منه.

كيف يعيش الطفل بالمدرسة، ويتموضع داخلها، ما المعنى الذي تتخذه في وجوده؟ وما الارتباط الوجود بين حياته بالمدرسة وحياته العائلية وحياته مع أقرانه وما الأثر الذي تتركه الأحداث داخل المدرسة

8. إليش وتيار اللا مدرسية

يعتبر Illich Ivan من أشهر رواد الاتجاه اللا مدرسي في صورته المتطرفة التي تنادي بنفي المدرسة من الوجود، فبالنسبة إليه : " المدرسة تفصل التربية عن الواقع " (Illich.I, 1970, p. 83) ، ليكون المجتمع كله هو المدرسة الكبرى للجميع ، إلا أن هناك عددا آخر من السائرين في نفس الاتجاه ساندوه ومنهم web Godmann و Holtt ،...

واقترح Illich. I البديل عن المدرسة متمثلا في ما أسماه "شبكات التعليم"، وهي شبكات تدخل التقنية في تكوينها، تمثل وسائط يتعلم الناس من خلالها، وهذه الشبكات لا تحدد عمرا أدنى لمن يريد دخولها، كما تتيح للمتعلم أن يختار نوع التعليم الذي يرغبه.

1- عالم الأشياء كمصدر للمعلومات : فيرى إليش أن الأشياء من حول الإنسان هي المصادر الإساسية للتعلم، فلا ينبغي أن تحول مؤسسة كالمدرسة بين أنسان وبين الأشياء من حوله، وتحدد مقدار وطرقة تعلمه عن طريق الحواجز التي تقيمها ، وعلى هذا فنوعية البيئة وعلاقة الإنسان بها هما اللذان يحددان القدر الذي يتعلمه الإنسان منها، وهذا يتم بشرطين، أولهما أن تكون البيئة الطبيعية في متناول الجميع وثانيهما أن تكون هذه البيئة غير مربوطة بمنهج دراسي معين بمعنى أن تكون في خدمة التعليم الذاتي.

2- تبادل الخبرات: وهنا يواصل إليش فيرى أن مهمة التعليم لا تقتصر على أولئك الذين يحملون مؤهلا في التعليم ويسمون مدرسين أو معلمين، بل إن الاستفادة من هذه الشبكات ستكون مباشرة من أصحاب الخبرات ممن لا يعملون في مجال التدريس، وهذا يأتي من خلال إنشاء بنك تبادل الخبرات يتمثل في مراكز حرة لتبادل هذه الخبرات تعطي الفرصة فيها لذوي الخبرات والمهارات الجيدة لتعليم غيرهم داخل هذه المراكز نظير أجر، مع ضمانات قانونية تسمح بالتمييز على أساس المهارات المختبرة، وتراقب سوؤ استغلال الاختبارات لتأهيل من لايصلح.

3- تلاؤم الأقران: فإذا كانت المدارس تجمع عددا من التلاميذ ذوي ميول واتجاهات ورغبات مختلفة في فصل واحد، وتفرض عليهم منهجا واحدا، فإن التعليم اللامدرسي يسمح لكل فرد أن يحدد النشاط الذي يبحق فيه عن قرين يلائمه، ويتم تلاؤم الأقران من خلال شبكة للاتصالات سماها إليتش "شبكة تلاؤم الأقران" ، ومن خلالها يقوم المتعلم بتعريف نفسه عن طريق ذكر اسمه وعنوانه ووضع النشاط الذي يحتاج فيه إلى أقران،....

4- المعلمون المحترفون:

وهم معلمون غير أولئك المدرسين المألوفين في المدارس والذين يتخذون التدريس مهنة في حد ذاتها، بل هم معلمون من طراز خاص لديهم استعداد لإفادة الآخرين مباشرة، بما يملكون من نماذج الخبرة التي يمتلكونها في مجالهم ، وهكذا مع اختفاء مدرسي المدارس العادية، تنشأ ظروف تحتم ظهور هؤلاء المعلمين ذوي النوعية الخاصة وسيحتاج إنشاء شبكات التعليم بعض المصممين الإداريين، لكنهم أيضا الطلبة والعلاقات العامة، وتعيين المدرسين ومراقبتهم، وكذلك لن يكون هناك إعداد منهج وطباعة توزيع كتب مدرسية وصيانة مرافق ومنافسات رياضية وتحضير دروس وضغط سجلات،...

9. **المعاش السلبي للزمن المدرسي:**

عندما يتسنى لنا ملاحظة سلوكات التلاميذ داخل قسم متألف من 30 تلميذا فإنه بإمكاكننا أن نفرق بين أربع فئات:

- الفئة الأولى:

تتألف من مجموعة من التلاميذ المهمشين الذي يبدو أن النشاطات الدراسية تبدو غريبة تماما عنهم، ذلك راجع على العموم إلى فقدانهم لمعلومات أساسية، هذه الحلقات المفقودة لديهم جعلت من

متابعة سلسة النشاطات الدراسية صعبة. يعتبرهم المعلم ثقالا بالنسبة لسير الدرس، لذلك لا يعيرهم انتباه، يشوشون ويعرقلون على وظيفية القسم.

مع السنوات تكبر الهوة المتبادلة بين المدرسة وبين هذه الفئة التي ينتهي بها الأمر إلى التهميش المدرسي أو إلى تهميش اجتماعي. (Vermeil, 1987, p. 114)

- الفئة الثانية :

مجموعة من التلاميذ يبدون متابعة للدروس، بإمكانهم تقديم أفضل ما لديهم، تتسم تعلماتهم بكونها السطحية ومؤقتة، تسمح لهم ببلوغ مراحل متقدمة، هذه الفئة لا ترعيا الزمن المدرسي وإنما يتبعونه فهم يمارسون استثماراتهم فيه لكن بشكل محدود ، على هيئة تسمح لهم بخلق علاقات اجتماعية مع زملائهم. دراسي؛ سرعان ما يجدون أنفسهم غير قادرين على المتابعة لكثرة النقائص في معارفهم. (Vermeil, 1987, p. 115).

- الفئة الثالثة:

ترتكز على مجموعة التلاميذ الذين يكونون في الغالب جيدين دراسيا أو حتى جيدين جدا، يبدون معاشا إيجابيا للزمن المدرسي، لكنهم يبحثون من خلاله عن النجاح وذلك كتعويض عن الحصر الذي يعانون منه إذ يعتبرون التعب أقل أهمية بمقابل ظهورهم بمظهر التلميذ الحسن، الحامل لأمل الأولياء، فهذا الزمن المدرسي يساعدهم على كبت مشاكلهم، التي تظهر تدريجيا خلال فترة الامتحان من خلال القلق المبالغ فيه، أو حتى بد زمن أطول عند بلوغهم سن الرشد. (Vermeil, 1987, p. 115)

- الفئة الرابعة:

تبقى مجموعة معظمها من الإناث، هذه المجموعة في الحقيقة تشعر بالراحة داخل عالم المدرسة، ليسوا بالضرورة من بين أحسن التلاميذ لكن يعملون بشكل كاف وفعال وبسهولة وذلك بهدف عدم استثمار طاقاتهم كلها في الدراسة.(Vermeil, 1987, p. 115)

وبهذا فعلى العموم ثلثان من التلاميذ يرفضون الزمن المدرسي بشكل واقعي أو فعلي أو بشكل مقنع أو يتظاهرون بشكل مغلوط ومبالغ انغماسهم فيه.

إن المعاش السلبي للزمن المدرسي يرجع إلى أربع عوامل:

- ثقل الأهداف البعيدة والمعيقات على طول المسار الدراسي:

فوحدة الزمن ليست الساعة، ولا اليوم ولا الأسبوع ولا حتى السن، ولكن إنها كل المسار الدراسي ، هذا ما يدركه التلميذ بعد مواصلة السنوات

- المبالغة في تقدير اللغة المكتوبة والمعادلات المجردة.
- ثقل إيديولوجيات الوالدين والإيديولوجيات المدرسية.
- عدم التوافق(الاتزان) بين متطلبات المدرسة وإمكانية استجابة الطفل أو التلميذ لها. (Vermeil، 1987)

خلاصة الفصل الثاني:

إن المدرسة وعلى ما تسعى لقديمه لفترات طالت وجدت نفسها هي الأخرى تغرق في إشكالات جديدة كانت غائبة عنها، فالتطور التكنولوجي من جهة جعل من الولوج إلى المعلومة أسرع، فما تقدمه المدرسة في أسابيع بالإمكان الآن الحصول عليه في ثوان، فالمعرفة لم تبق حكرا على المدرسة ولا على الأستاذ وحسب كحاملين للمعرفة، فالمعرفة اليوم للجميع وفي أي وقت لم تصبح دفينة الكتب فقط أو محبوسة بين جدران المدرسة ، فإن اختلاف الظروف المعيشية، جعل من روادها يرون فيها خلالا، فيما تقدمه لهم من معلومات لا تتماشى والواقع المعاش، فيغدو التلميذ مشككا في المعنى الذي يقف من وراء تعلمها ومدى فعاليته وقابلية تطبيقها في الحياة الاجتماعية، ومدى مصداقية هذه التعلمات من جهة أخرى، إذ وبعد طول المسار التعليمي يجد نفسه عاجزا عن استغلالها أو تطبيقها أو مجرد الحصول على نهايات منها، والعديد العديد من الإشكالات التي جعلت المدرسة تغرق في أزمة أصبح من الصعب عليها المواصلة بنفس الأسلوب، فوجب عليها التغيير للحصول على إمكانية الخروج من هذه الأزمة.

الفصل الثالث

دافعية التعلم وانخفاض دافعية التعلم

تمهيد :

تعد الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية ودلالة، سواء على المستوى الشخصي أو المجتمعي، فمن الصعب التصدي للعديد من المشكلات النفسية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي، التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد قوة، ووجهه سلوكه، وكيفية التعبيرعنه. ومن منطلق أن دراسة دوافع السلوك الإنساني تزيد من فهم الفرد لنفسه والآخرين المحيطين به ذلك لأن معرفتنا بأنفسنا تزداد بشكل واضح إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعدد في سائر الظروف الحياتية. الأمر الذي يعزز بدوره قدرتنا على التنبؤ بالسلوك في المستقبل. وإن أحد أنواع الدافعية التي تتدخل مع الأنواع الأخرى بشكل متداخل هي دافعية التعلم، وفي هذا الفصل سنتطرق إليها وإلى عناصرها ومحدداتها وأهميتها في التعلم من جهة وفي حال غياب هذه الأخيرة وأثرها على سلوك الفرد أو التلميذ في هذه الحالة.

1. تعريف الدافعية :

1.1لغة :

الدافعية جمعها دوافع وهي تحمل معنى التحريك أو الدفع، بمعنى كل ما يحمل الشيء على الحركة فيجعله يتحرك.

لكلمة الدافعية جذور في اللاتينية" movere " والتي تعني يدفع أو يحرك.

2.1اصطلاحا:

حسب Joseph Nuttin (1984): "الدافعية هي الجانب الدنيامي للسلوك"

أما قاموس علم النفس : فنجد تعريف الدافعية على أنها سيرورة فيزيولوجية ونفسية مسؤولة عن انطلاق، استمرار أو توقف سلوك ما. (Bloch, Chemana, & autre, 2008, p. 589)

نعرض فيما يلي بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية وذلك على النحو التالي:

- عرف Young الدافعية من خلال المحددات الداخلية على أنها عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين.
- عرف Mc. Clelland الدافعية بأنها إعادة التكامل وتجديد النشاط الناتج عن التغير في الموقف الوجداني.
- أوضح R. Cattell و P.Kline أن للدافعية ثلاث جوانب تتمثل في الآتي: (خليفة، 2006)

1- الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون آخرى.

2- إظهر حالة انفعالية خاصة بالحافز ومدى تأثيره.

3- الإندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف وغاية محددين

- حسب كل من Robert Vallerand و Edgar Thill يمكن تعريق الدافعية على أنها: مجموع الميكانيزمات البيولوجية والنفسية التي تحدد:

- انطلاق سلوك ما
- توجيه سلوك، الانجذاب نحو هدف معين أو العكس النفور؛ الرفض أو الهروب منه.
- حدة الدافعية الطاقوية، الإنفعال والانتباه.
- مواصلة السلوك خلال الزمن وعدم انقطاعه. (Travis.C, Wade.C، 1999)

- في حين يرى كل من عدس وقطامي أن مصطلح الدافعية :

يشير إلى مجموع الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلىنزعة الوصول إلى هدف معين، و هذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات أو رغبات داخلية. (القضاة،م.ف،الترتوري م،ع، 2006، صفحة 166)

يوضح هذا التعريف بأن الدافعية مجموعة من الظروف سواء كانت داخلية أو خارجية تعمل على تنبيه واستثارة الفرد وتحريكه لكي يزيل حالة التوتر التي اعترته والعودة إلى الوضع المتزن والبقاء والاستقرار فيه. وبهذا فالدافعية تحدث نتيجة مجموعة من المؤثرات لتحقيق هدف محدد متعلق بالحاجات.

وهذا يربط من جهة أخرى مفهوم الدافعية بمفهوم آخر وهو الاتزان homostase الذي يشير إلى نزعة الجسد العامة للحفاظ على بيئته الداخلية ثابتة نسبيا (Godefoid.J, 2001).

- حسب أحمد زكي بدوي :

الدافعية هي استثارة النشاط وضبطه وتوجيهه نحو غاية معينة، كما يقصد به استخدام المحفزات السلوكية المختلفة لإثارة رغبة الفرد في العمل على الوجه المرجو. (بدوي، 1993، ص 275)

- حسب كل من توفيق مرعي وأحمد بلقيس :

إنها تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة، فيشعر بالحاجة الذاتية إليها أوبأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، و تستثار هذه القوة المحركة بعزامل تنبع من الفرد نفسه أو من البيئة المادي أو النفسية المحيطة به

يبين هذا التعريف أن الدافعية هي قوة ذاتية تنبع من الفرد نفسه تنتج عن رغبته في الموضوع معين يستشعر أهميته فتعمل الدافعية على تحريك سلوكه وتوجيهه نحو هذا الشيء الذي يعبر عن الهدف المرغوب فيه، كما أن هناك عوامل داخلية تخص الفرد نفسه (كحاجاته، وميوله واهتماماته،...)، وعوامل خارجية محيطة به كالمواضيع والأشخاص، الأفكار،...) تقوم باستثارة هذه القوة لكي تشبع رغبة الفرد وحاجاته اتجاه هذا الموضوع.

وبوجه عام يمكن أن نلاحظ أن ما هو مشترك بين كل ما سبق من هذه التعريفات وما يتسم بها أي تعريف يقدم لمفهوم الدافعية:

1. للدافعية وظيفية تنشيطية (استثارة)، فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو هدف معين.
2. للدافعية وظيفة توجيهية، فهي توجه سلوك الفرد وما ينوي القيام به في المستقبل نحو تحقيق الهدف، كما أنها تعمل كتوجيه عام للفرد.
3. يتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية، وذلك نظرا لتأثر الدافعية بالعديد من العوامل الشخصية الداخلية، والاجتماعية، وما يوفره السياق الاجتماعي من ميسرات أو عقبات أمام الفرد.
4. يعد الدافع للإنجاز بعدا أساسيا لدى الأفراد ذوي الدافعية العالية، حيث تبين أن من أهم مظاهر الدافعية العامة الشعور بأهمية الوقت والتفاني في العمل، والسعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل إلى الفرد والرغبة المستمرة في الإنجاز.كما تبين أيضا تميز ذوي الدافعية العالية بدرجة كبيرة من المثابرة، إذ يستمر العمل لفترات طويلة، ومحاولة التغلب على العقبات التي تواجه الفرد. وذلك بهدف السعي لتحقيق الأداء وبدرجة عالية من الكفاءة.

2. عوامل استثارة الدافعية :

1- المنبه أو المثير: و يعنى ذلك إدراك الفرد للموضوع الذي يريده وشعوره بالحاجة إليه.
2- الدافع أو الحافز: ويقصد به الطاقة أو القوة التي تحرك السلوك لتشعر بالرغبة في تلبية تلك الحاجة.
3- الغاية أو الهدف: ويقصد بها الموضوع الذي كان سببا في سلوك الفرد وجعله في حالة عدم توازن والذي يحاول الفرد تحقيقه ليستعيد توازنه

وهذه العوامل لا تنطبق على كل فرد، بحيث أن جميع الأفراد تستثار دوافعهم، ولكن يتفاوتون في مستويات الدافعية لديهم. وعبر مدى استثارتها، كما أنهم يتفاوتون في طريقة الاستجابة للمثير أو المنبه. وفي أسلوب تغطية ذلك النقص. وفي طريقة تحقيق الهدف، ويعود كل هذا إلى عوامل منها ما هو داخلي يتعلق بخصائص الأفراد وسماتهم الشخصية كالفروق الفردية القائمة بينهم. ومنها ما هو خارجي والمتمثل في البيئة المحيطة بهم بصفة

عامة الحوافز المادية والمواقف الإحباطية والأشياء الجذابة... مع معرفة مقدرا ما تتوفر فيها من حافز واستثارة للدافعية. (توفيق مرعي ، أحمد بلقيس، 1996)

3. وظائف الدافعية وفوائدها:

تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغييرات التي تطرأ على عملية (تحكم المثيرات بالسلم) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم انجازه.

كما أن الدافعية تلعب دورا مهما في مثابرة الفرد على إنجاز عمل ما، وتعد من بين أهم مقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان إن الدافعية بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية وهي:

1- تستثير دافعية السلوك، فهي التي تحث الفرد على القيام بسلوك كعين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوثه وقد أظهرت الدراسات أنه لتحقيق نتائج إيجابية أفضل مستوى للدافعية هو المستوى المتوسط. ذلك أن المستوى المنخفض من الدافعية يتبعه عادة الملل وعدم الاهتمام، في حين أن المستوى المرتفع عن حده من الدافعية يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر. وبالتالي فهما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني.
2- تؤثر الدافعية على نوعية التوقعات التي يحملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم، و بالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح و التي يتميز بها كل واحد منهم. والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي قد تعرض الإنسان لها.
3- تؤثر الدافعية في توجيه السلوك نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها، وتدلنا على الطريقة الأنسب لفعل ذلك. إن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلمين أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم.(فالانتباه هو عامل مهم لاستدخال المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى ،وقصيرة المدى على حد سواء)

4- الدافعية هي تلك التي تؤدي إلى حصول الأفراد على أداء جيد عندما يكون مدفوعين نحوه.

4. أنواع الدوافع :

هناك نوعان رئيسيان من الدوافع: دوافع تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفيسيولوجية كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس وإلى تجنب البرد والحر والألم. وهناك دوافع أو حاجات تأتي نتيجة نمو الفرد واتصالاته بالآخرين واحتكاكه بظروف الحياة العامة وما تقتضيه هذه الظروف، مثل الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وإلى النجاح والشعور بالأمن،... إلى غير ذلك.

ويطلق على النوع الأول من الدوافع في العادة اسم الدوافع الأولية أو الفسيولوجية، والنوع الثاني الدوافع الثانوية الاجتماعية أو المكتسبة.

1.4 الدافعية الداخلية أو الذاتية : la motivation intrinsèque

تفترض مختلف النظريات أن الدوافع الذاتية تبرز من خلال رغبة الكائن بالسيطرة على بيئته، وهذه الرغبة أطلق عليها أسماء مختلفة مثل الإتقان، الكفاءة، الإحاساس بالكفاءة أو الدوافع الذاتية. (القضاة،م.ف،الترتوري م،ع، 2006، ص 168)

في حين يرى البعض الآخر أنها تلك القوة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تعلم موضوع ما، و يكون مصدرها (المنبه لها) داخل الفرد نفسه، مثل انجذاب الفرد المتعلم لهذا الموضوع و رغبته في دراسته،و إرضاء حب الإستطلاع لديه، أو الشعور أن الموضوع مبهج أو سارله، واعتقاده بأن تعلم ذلك الموضوع الذي يثير ويوجه تلك الدوافع الداخلية و ارتباط الموضوع بحاجات المتعلم وميوله واتجاهاته وقيمه، وكون الموضوع ذا صلة وأهمية بحياة الفرد و بقدرته على حل مشكلاته، ووضوح الموضوع، وما يرتبط به من أنشطة. (شحاتة.ح، النجار.ز، عمر.ح، 2003، ص 185)

افترض Déci (1975) وشرح نظرية الدوافع الذاتية مؤكدا بدوره سيطرة الإنسان على بيئته وكفاءته في ذلك، بحيث أن هذه الدوافع تخلق سلوكا يسعى الإنسان من خلاله إلى السيطرة على بيئته وتشعره بالكفاءة، والكثير من هذه السلوكات موجه نحو التغلب على التحديات المحدقة بإنسان، وحين يتم ذلك يشعر الإنسان بكفاءته من خلال تغلبه على هذه التحديات والمواقف الصعبة وينتج عن ذلك ما يسمى بالمكافأة الذاتية أو التعزيز، و هو حالة الرضا الناتجة عن الشعور بالسيطرة.(Lieury & Fenouiller, 2006)

يمكن أن نستخلص أن الدوافع الذاتية تتضمن الانخراط في نشاط معين (l'engagement cognitive) ليس الهدف منه الحصول على مكافأة بقدر ماهو القيام بممارسة هذا النشاط فحسب. فسلوك الدافعية الذاتي هو سلوك موجه، مستمر، اختياري وغير عشوائي. تنتج عنه حالة شعور بالرضا الذاتي.

مصادر الدوافع الداخلية :

- الفضول : تم إيراده ضمن الأدبيات العلمية وضمن مختلف الدراسات على اعتباره حاجة طبيعية الغرض منها الوصول إلى الفهم والمعرفة، والتي لا تختفي رغم النتائج المعطاة. إنها بشكل ما نوع من العطش إلى المعرفة لا ترتوي أبدا، فالفضول مفهوم متحرك وديناميي. (Sahuc, 2006)
- الإنجاز: وهو محاولة الفرد الحصول على مرتبة عالية حسب قدرته في جميع النشطة التي يمارسها وتكون هذه الأنشطة مرتبطة بالنجاح والفشل. الفرد يرغب بها لذاته دون الحاجة إلى الآخرين.

2.4الدافعية الخارجية : la motivation extrinsèque

وهي تلك الدوافع التي تكون فيها مظاهر النشاط الأصلية لا تقصد لذاتها وإنما تكون وسيلة للوصول إلى شيء آخر مثل المكافأة وعبارات التقدير، التغذية الرجعية feedback والجوائز، إذن المكافأة في حالة الدوافع الخارجية تكون هي الغاية أو الهدف المنشود في حين أن النشاط نفسه هو الوسيلة الذي يتوصل في النهاية إلى هدف.

لا يمنع الدوافع وإنما يعطي شيئا بعد السلوك، ومن هنا يصبح الفعل وسيلة للحصول على هدف معين. بالمقابل مع الدوافع الذاتية فالمكافأة مستمدة من القيام بالنشاط وذلك هو الهدف وهنا تأتي المكافأة على شكل احساس بالكفاءة، السيطرة، القناعة الذاتية، النجاح والفخر الناتج عن القيام بهذا النشاط، ومن الممكن أن تتوفر الذاتية و لخارجية في نفس الوقت خلال القيام بأي نشاط. (القضاة،م.ف،الترتوري م،ع، 2006،ص 170)

5. دافعية التعلــم:

تعرف دافعية التعلم أو الدافعية في السياق التعلمي على أنها حالة ديناميكية ترجع في أصلها إلى إدراك التلميذ لنفسه ولمحيطه الشيء، الأمر الذي يدفعه إلى اختيار نشاط ما le choix، الانخراط فيه engagement والمثابرة la persévérer حتى إنهائه وبلوغ الهدف المرجو منه أو المحدد من طرف الفرد .(Viau, 2003, p. 7) .

إذن حسب Viau (2003) فالدافعية هي ظاهرة دينامية بمعنى أنها ظاهرة تتغير بشكل ملحوظ فهي غير ثابتة، تتفاعل ضمنها إدراكات التلاميذ، سلوكاته مع محيطه، ما يسمح له بلوغ الهدف المنشود.

ويوضح Keller (1992) أن الدافعية لا تقتصر فقط على موضوع التعلم لكن تتعداه إلى الوضعيات التي يتم ضمنها، وإلى الإدراك التي يحمله التلميذ حول النشاط البيداغوجي المقترح. يوضح هذا أنه أثناء التعلم مادة الأستاذ وحدها كافية لتحفيز (دفع) تلاميذ، وإنما على حد سواء وضعيات التعلم التي يتم خلقها والطريقة التي يدرك بها التلاميذ، تؤثر على دافعيتهم.

يبين هذا التعريف أيضا أن الدافعية هي وضعية أقل عفوية، إذ يختار التلاميذ بشكل حر القيام بنشاطات معينة، في المقابل من الاهتمام المباشر والعفوي أو الشغف الذي يمكن أن يظهرها التلميذ لبعض النشاطات كالاستماع إلى الموسيقى أو ممارسة الرياضة مع أصدقائه. فقد لا يظهر التلميذ أي اهتمام مباشر بالرياضيات لكن رغم ذلك يكون متحفزا للعمل في دروسه بهدف الحصول على علامة جيدة مثلا أو نجاح أو إتباع تخصص معين يفرض عليه إتقان هذه المادة.

فغالبا ما يجد التلميذ نفسه ضمن السياق المدرسي، مقدما على تأدية نشاطات يعرضها الأستاذ (يفرضها)، أي أن التلميذ لم يخترها بمحض إرادته، وهنا دافعه لإنهائها لا يرتبط حتما بالاهتمام الفوري أو الشغف بها. فالفرد ليس مدفوعا من تلقاء نفسه لفعل أي شيء في أي وقت وأي مكان، فالدافعية تتوقف دائما على النشاط ذاته والسياق الذين تظهر من خلالها.

الأمر الذي تؤكد ع Mimeault عليه إذ تقول :"أنه من الوارد أن لا يكون التلميذ راضيا عن أدائه، أو حتى أقل رغبة في الدراسة، فهنا علينا تجنب الخلط بين أن يكون التلميذ ذا دافعية (حالة تدفع الفرد إلى القيام بأمر محدد بهدف بلوغ هدف معين) و أن يكون الفرد شغوفا بأمر ما. (Mimeault, 2008)

1.5 محددات دافعية التعلم :

المحددات وهي المكونات التي تتأثر مباشرة بالسياق الذي يتواجد ضمنه التلميذ فهو يتعلق بالأسلوب إدراك التلميذ لثلاث متغيرات:

1- قيمة النشاط: وهي القيمة التي يلحقها التلميذ بالمادة التي يدرسها سواء كانت إيجابية أو سلبية
2- قدرته: هل لدي القدرات الكافية لإنجاز العمل المطلوب
3- التحكم في النشاط: ادراك الشخص لتحكمه في النشاط الذي يقوم به، إذا كان سهلا أو صعبا.

6. نظريات الدافعية التعلم:

أثارت مسألة طبيعة الدافعية جدلا مطولا بين العلماء، والذين لا يزالون حتى اليوم يواجهون الصعوبات في تحديد بعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالذكاء والشخصية ،... وقد استحدث هؤلاء العلماء العديد من النظريات التي اختلفت باختلاف نظرتهم للإنسان وللسلوك الإنساني وباختلاف مبادئ مدارس علم النفس التي ينتمون إليها وهنا نقدم ملخصا لكل نظرية حسب المقاربات التي تنتمي إليها:

1.6النظرية الإرتباطية أو الاتجاه الارتباطي:

اهتمت هذه النظرية بمفاهيم الدافعية انطلاقا من نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي أو ما يطلق عليه بنظريات (المثير- استجابة). والتي يمكن أن تشتق منها بعض المبادئ الهامة بالنسبة لعملية التعلم، ذلك أن حالات الإشباع الناتجة عن استجابات معينة، واختزال الحاجة الناجمة عن سلوك ما. والتعيز المناسب و المباشر لأنماط السلوك المرغوب فيه، هي مبادئ تعلم هامة، ومفيدة في تفسير الدافعية و استثارتها عن الأفراد. (أبوحويج.م، أبو مغلي. س، 2004)

2.6النظرية الإنسانية: – هرم ماسلو للحاجات : (النظرية الإنسانية)

بالنسبة إلى المختص النفسي الأمريكي Maslow ماسلو (1943) تنقسم الحاجات الإنسانية إلى خمس مستويات، في قاع الهرم تتواجد الحاجات الفيزيولوجية، تليها حاجات الأمن والسلامة ثم الحاجة إلى الحب والانتماء، لتحل في المرتبة الرابعة الحاجة إلى تقديرالذات تقف الحاجة إلى تحقيق الذات وفي نهاية أوقمة الهرم. (Vianin،2006، ص 28)

1- الحاجات الفيزيولوجية : فهي مرتبطة ببقاء الإنسان الجسمي كالحاجة إلى الطعام و الماء،و التنفس،و الدفء، والراحة ،...)
2- الحاجة إلى الأمن والسلامة : يحب الناس الشعور بالأمن و الطمأنينة في بيئتهم. وذلك من خلال القدرة في التحكم في العالم الخارجي، وبذلك تجنب القلق والاضطراب والخوف.
3- الحاجة إلى الحب والانتماء: تنطوي على بناء علاقات اجتماعية، وجدانية وعاطفية مع الآخرين بعامة، ومع الأفراد والمجموعات الهامة في حياة الفرد بخاصة. هذا ما يشعرهم بأنهم مقبولون من جماعتهم، وفي نفس الوقت ينتمون إلى فئة اجتماعية محددة.
4- حاجات احترام الذات: هنا تكون الرغبة في تحقيق أن يكون الفرد نافعا وله قيمة بالنسبة إلى الآخرين و بالتالي الشعور بأهميتهم، وباحترام وتقدير الآخرين لهم.
5- الحاجة إلى تحقيق الذات: تشير هذه الأخيرة إلى رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته المتنوعة على نحو فعلي وكلي، بحيث يغدو الشخص الذي يمكن أن يكون عليه. وتبرز هذه الحاجات في النشاطات المهنية واللا مهنية التي يمارسها الفرد في حياته الراشدة، والتي تتفق مع رغباته و ميوله وقدراته.(Travis.C, Wade.C, 1999)

و يفترض Maslow وجود تسلسل Hiérarchie للحاجات فالفرد يبحث عن إشباع الحاجات الفيزيولوجي، ثم يهتم بالحاجة الأعلى منها أي الحاجة إلى الأمن و بتحقيق هذه الحاجة يمكن البحث عن تحقق حاجة أعلى منها، بمعنى إشباع حاجة من مستوى أدنى إذاما أردنا الولوج إلى مستوى أعلى. (Vianin، 2006، ص29)

هذا بالتحديد ما مثل موضوع نقد لنظرية ماسلو ، من بين بعض الأمثلة أين هذا الجانب التسلسلي يمكن تجاوزه إلغاء بقية الحاجات ،فالمضربون عن الطعام مثلا يمثلون ظاهرة أنهم تجاوزا قرع الهرم إلى الحاجة إلى تحقيق احترام الذات دون الحاجة إلى إشباع قاع الهرم (فهم جياع نتيجة إضرابهم عن الطعام)

كما يوضح كل من Donnadieu وJsnard (1990)"الحاجة الانسانية تظهركمفهوم مرن إلى أبعد الحدود، بإمكان النشاطات القريبة جدا من الإشراط البيولوجي وحدها أن تنقل إلى المفهوم الدقيق للحاجة."

وضح كل Aumont و Mesnier (1992) الفرق بين كل من مفهوم الحاجة والرغبة، فحسبهما بقدر ما أن الحاجة مرتبطة بالحقائق الفيزيولوجية، والبحث عن الإشباع والإنجاز،بقدر ما أن الرغبة تتحمل عدم الإنجاز الفوري.

رغم النقد الذي قدم إلى نظرية ماسلو Maslow إلا أن ما يهمنا هو أنه سمح لنا بتحديد أهمية الظروف الضرورية للدافعية المدرسية: فالمعلم قد ينسى أحيانا أن التلميذ لابد أن يكون في حال جيدة فيزيزلوجيا كي يتمكن من التعلم فنحن نعلم اليوم أن التعب أو نقص في التغذية أو النوم بالإمكان أن يكون لها أثر سيء على التعلمات. على حد سواء فإن التلميذ لا يشبع داخل القسم حاجاته إلى الأمن النفسي والانتماء والعلاقات وتحقيق الذات فغنه يواجه الكثير من الصعوبات للانخراط في الفعل التعليمي والمواظبة في النشاطات المعرفية.

3.6النظرية المعرفية أو الاتجاه الإنساني :

تفترض التفسيرات المعرفية للدوافع أن الإنسان مخلوق عاقل، كما يتمتع بإرادة يستطيع بواسطتها أن يتخذ القرارات الواعية على النحو الذي يرغب فيه، كما تفترض وجود حاجات أساسية للإنسان والسعي لفهم البيئة التي يعيش ضمنها ومكوناتها.

تؤكد هذه التفسيرات أيضا على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالتوقع، القصد أو النية، كون النشاط العقلي للفرد يتزود بدافعية ذاتية متأصلة فيه، وتشير إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته ،لا كوسيلة.

ووفقا لهذا الاتجاه فإن الناس يعملون بجد لأنهم يستمتعون بالعمل ولأنهم يسعون نحو مزيد من الفهم(السيطرة على الغامض والمجهول) إن الدافعية في الاتجاه المعرفي تقوم على المخطط والاهتمامات والقرارات، واعتبار ما يؤدي إلى النجاح أو الفشل، لذلك فإن توقعات النجاح والفشل تلعب دورا هاما في التحليل المفاهيمي للدافعية.

1.3.6 العزو السببي والتحكم : Attributions causales et contrôlabilité

مكون آخر يحدد دافعية المدرسية يتمثل في الطريقة أوالأسلوب الذي يفسر من خلاله التلميذ نجاحاته أوالصعوبات التي تواجهه. هذا البحث حول الأسباب قد يسمح للتلميذ بأن يعزو نتائجه للآخرين (عزو- غيري Hétéro attribution) أوإلى نفسه (عزو ذاتي auto attribution).

قام Weiner (1983) بعد دراسته هذه الظاهرة "العزو" في مجال الدافعية المدرسية، تفريق أبعاد محددة لتفسير الاعتقاد بالقدرة Belief about ability. تسمح بتنميط التلميذ لأسباب التي يوردها في حالة نجاحه أو الفشله. (Viau، 2003)

فيرى Weiner أن الحاجة إلى "المفهوم" هي التي تقود التلاميذ إلى أن يتساءلوا عن ظروف النجاح أو الفشل التي يواجهونها في التعلم المدرسي، و يضيف أن التلاميذ والأفراد في مختلف مواقعهم يحاولون أن يوضحوا لماذا يحصل ما حصل، أو لماذا يحصل بالصورة التي حصل بها، ولذلك من أجل أن يعزوها أو يردوها إلى أسباب معينة، لذلك قد يحاول التلاميذ أن يفسروا علاقاتهم ودرجاتهم بتعداد عوامل كثير كالجهد، القدرة، المزاج ، الحظ ، المساعدة، الاهتمامات، ... ولهذه الأسباب ثلاث أبعاد وعلى اختلافها يختلف نوع العزو و أثره على سلوك التلميذ اتجاه فسله أو نجاحه وهي كالتالي:

- **مكانة السبب: Le lieu de cause**

المقصود هنا بمكانة السبب أن بإمكان التلميذ أن يعزو أداءه إلى أسباب داخلية أو أخرى خارجية. مثلا: إلى ذكاءه، المجهودات المنجزة، القدرات الشخصية، الاستراتيجيات المستعملة و التي يمكن أن نصنفها على أنها أسباب داخلية، في حين أن ظروف العمل، المساعدة المتلقاة، الحظ، صعوبة الاختبار، نوعية التدريس هي أسباب ليس خاصة بالتلميذ بشكل مباشر بمعنى أنها أسباب خارجية.

عندما يرسب التلميذ في مادة ما بإمكانه أن يعزو فشله إلى التعب الراجع إلى ليلة طويلة من الدراسة سبقت الاختبار (سبب داخلي). أو قد يلقي باللوم على المعلم الذي وضع نصا أو امتحانا جد صعب (سبب خارجي).

- **ثبات السبب: La stabilité de la cause**

يعنى الأمر هنا بالبعد الزمني للعزو السببي، بمعنى آخر بإمكان التلميذ أن يفكر أن صعوباته مؤقتة وبالتالي بالإمكان تعديلها أوعلى العكس إدراكها على أنها دائمة. وبذا فإن التلميذ الذي يعزو صعوباته إلى نقص في الجهد (سبب قابل للتعديل) لايعاني من الشعور بالعجز، في حين أن ضحايا الشعور بالعجز هم أولئك الذين يفكرون بأنهم غير أذكياء أوليس بإمكانه إستيعاب النوع معين من المعلومات أو النظم (سبب ثابت). فالتلميذ من المجموعة الأولى يدرك أن كل ما عليه هو بذل مجهود أفضل المرة المقبلة في حين أن الآخرين يرونر أنه على كل حال ومهما فعلوا فإنهم لن ينجحوا أبدا.

- **التحكم La contrôlabilité:**

البعد الثالث والذي تقابل ارتباطات جد وثيقة مع البعدين الآخرين. ما يبدو مهما لفهم الدافعية للتلاميذ، إنها تتعلق بالشعور الذي يكونه التلميذ حول قدرته على التحكم في الوضعية أي السبب هو تحت سلطة أو سيطرة التلميذ (Cause contrôlabilité) فمثلا: أنه يعزو صعوباته إلى نقص في الجهد أو التعب. في هذه الحالة يكفي أن يسخر وقتا أكبر للدراسة أو أن ينال قسطا من الراحة أو النوم. وعلى العكس إذا فكر الطفل أن الوضعية مهما كانت مجهوداته، فهي ليست تحت سيطرته (Cause incontrôlable) فإنه ينسحب ولا يدخل في النشاط.

بالإمكان ربط هذا البعد بعدد من المشاعر الداخلية للفرد كالغضب، التعاطف، الشفقة اتجاه الآخرين. فالشفقة اتجاه الأشخاص الذين فشلوا يكون في حال أسباب غير قابلة للتحكم. على العكس فالشعور بالغضب يتدخل لما الفشل هو نتيجة لأسباب ضمن نطاق تحكمهم، بمعنى أن ردود الفعل الإنفعالية هذه بإمكانها أن تخدم كإشارات لعزو الغير مباشرة(كونها تؤمن معلومات حول سبب الإنجاز)

فإذا ما عبر المعلم عن الشفقة والتعاطف عقب فشل التلميذ، يميل التلميذ إلى عزو فشله إلى تدني قدرة هذا الأخير، بمعنى أن الشفقة على الأخرين بإمكانها أن تخلق متقدا بالنسبة إلى قدرتهم. (Graham, Lepper, & Henderlong, 2006)

2.3.6 نظرية الفعالية الذاتية :

نظرية الفعالية الذاتية والتي جاء بها 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: " هل لدي المهارات المطلوبة للتحكم في هذا النشاط؟" ، وعلى العكس من المعتقد السببي في نظرية العزو لـ Weiner ، و التي هي شرح للأحداث الماضية ، فإن نظرية الفعالية الذاتية متجهة نحو المستقبل، إنها تجمع بين التوقع والتحكم الشخصي في إنجاز نشاط ما.

كذا وعلى العكس من نظرية العزو، والتي ترتكز على ثبات الإدراك على أنه سبب محدد للتوقع، فالمنظرون في نظرية الفعالية الذاتية يرون مجموعة من الأسباب أكثر دقة أوردوا فيها السوابق المتعلق بالإنجازات السابقة، المحفزات الانفعالية، المخاوف، ردود الفعل الفيزيولوجية ،... على سبيل المثال: الأعراض الفيزيولوجية التي تظهر: القلق كسرعة نبضات القلب أو اليدين

المتعرقتين، إمكانها أن تكون إشارات إلى الفرد الذي تنقصه المهارات اللازمة لإنجاح أو إتمام مهمة ما.(Graham, Lepper, & Henderlong, 2006)

بالرجوع إلى Bandura، يحدد إدراك الفعالية، بمعنى إلى أي مدى يكون الفرد على استعداد للانخراط في نشاط ما. وكذا المدة التي سيواصل ويثابر في وجه الصعوبات.الكثير من الدراسات أوردت أن النتائج المتكيفة مع الشعور المرتفع بالفعالية وتحسن الأداء يحدث لما:

1- يتبنى التلميذ أهداف قصيرة المدى لا الطويلة المدى على اعتبارها أكثر ثبوتا.
2- يفكرون في استعمال استراتيجيات تعلم محددة كالتعيين ، التلخيص،...
3- المكافأة الذاتية

التحكم في هذه التعليمات، من المتوقع أن يرفع من شعور الاعتقاد بالقدرة أو إمكانية تحقيق الهدف المطلوب، هذا ما يرفع بدوره من كل من الجهد والإنجاز، الاعتقاد بالفعالية يرتبط إذا باكتساب مهارات جديدة.

7- انخفاض الدافعية للتعلم وفقدان الاهتمام بالدراسة:

1.7تعريف انخفاض دافعية التعلم:

هو كل سلوك يظهر على الطلاب من شعور بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصّفية والمدرسية.

يعرفه Gessmann على أنه فقدان الشهية للمدرسة، أين تصبح المدرسة شفافة بالنسبة للشخص، ويرجع ذلك إلى تحرر في المعلومة الجنسية لدى الطفل والمفهومة بشكل مغلوط، ما يحد ويمنع الفضول المعرفي لدى الطفل.(Bloch, Chemana, & autre, 2008)

يرى J. Clenet (1998) يلاحظ لدى المراهقين وعند الشباب اليافعين فقدان الاهتمام بالدراسة، وما يمكن أن يترجم من خلال مواقف مختلفة قد يصل إلىغاية الرفض التام للتمدرس، أو تناقص المشاركة في بعض الأحيان، حضور جسدي سلبي، وفي كل الحالات نتائج غير مرضية لأولياء والمعلمين، قد يشعر بعض التلاميذ بالانزعاج من المدرسة وقد لا يكون هذا الشعور مرافقا بل على العكس شعورا نسبيا بالراحة. (Clenet، 1998، صفحة 23)

2.7مظاهر انخفاض دافعية التعلم:

من بين مظاهر هذه المشكلة والأعراض الظاهرة على التلاميذ التي يمكن استخلاصها من خلال الملاحظة مايأتي:

1- تشتت الأنتباه .
2- الإنشغال بأغراض الآخرين .
3- الانشغال بإزعاج الآخرين حيث يثير المشكلات داخل القسم .
4- نسيان الواجبات وإهمال حلها.
5- نسيان كل ما له علاقة بالتعلم الصفي من مواد ومتطلبات من كتب ودفاتر وأقلام.
6- تدني المثابرة في الاستمرار في عمل الواجب أو المهمّات الموكلة إليه.
7- إهمال التزام بالتعليمات والقوانين الخاصّة بالصف والمدرسة.
8- كره المدرسة حتى أنه يواصل التذمر من كثرة المواد الدراسية وتتابع الحصص والإمتحانات .
9- التأخر الصباحي وكثرة التغيب عن المدرسة .
10- الفشل والتأخر التحصيلي نتيجة عدم بذلهم الجهد الذي يتناسب مع قدراتهم .
11- عدم الاهتمام كثيرا" بالمكافآت التي قد تقدم إليهم .

3.7أسباب مشكلة انخفاض الدافعية لتعلم :

أسباب قلة الدافعية كثيرة ولكن بداية لابد أن نؤكد على أن كل مرحلة دراسية لها ظروفها الخاصة وتختلف فيها نسبة الدافعية عن المرحلة الأخرى وكذلك تختلف الأسباب، ولكن يمكننا حصر هذه الأسباب في المحاور التالية : التلميذ نفسه، المعلم، الأسرة، البيئة.

1.3.7 أسباب تعود إلى التلميذ نفسه :

1- عدم توفر الاستعداد للتعلم من ناحيتين: الأولى طبيعية كأن يكون في سن أقل من أقرانه فلا تتوفر لديه الاستعدادات اللازمة للتعلم أو أن نموه بطيء بالمقارنة مع أقرانه، أمّا الثانية فخاصة عدم توفر المفاهيم والخبرات القبلية الضرورية للتعلم الجديد .
2- عدم اهتمام الطالب بالتعلم أساساً بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبله، حيث لا يدرك الطّالب أهمية الاستمرار في التعلم بل يهتم فقط بالمهنة التي تمنحه راتب مادي يعتاش منه بأسرع وقت ممكن . وإدراك الزمن المدرسي على أنه طويل وغير موات للوصول على عالم الشغل بأسرع وقت.
3- غياب النماذج الحية الناضجة ليقلدها الطلبة ويستعين بها .
4- الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود والقوانين المفروضة عليه داخل المدرسة.

2.3.7 أسباب تتعلق بالأسرة :

1- توقعات الوالدين المرتفعة جداً أو الكمالية :عندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جداً فإن الأطفال يطورون خوفاً من الفشل ويسجلون ضعفاً في الدافعية، وتظهر الدراسات أنه قد يظهر لدى الأطفال نقص في الدافعية لتعلم مهارات القراءة كنتيجة لضغط الأمهات الزائد المتعلق بالتحصيل.

2-التوقعات المنخفضة جداً قد يقدر الآباء أطفالهم تقديراً منخفضاً وينقلون إليهم مستوى طموح متدن، والآباء في هذه الحالة لا يشجعون الطفل على التحضير وبذل الجهد والأداء الجيد في الامتحانات لأنهم يعتقدون بأنه غير قادر على ذلك.

3- عدم الاهتمام: قد يستغرق الآباء بشؤونهم الخاصة ومشكلاتهم فلا يعبروا عن أي اهتمام بعمل الطفل في المدرسة. أضف إلى ذلك السهر الطويل في غياب الرقابة المنزلية التي تؤدي إلى التأخر الصباحي .

4- الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة: قد تشغل المشكلات الأسرية الأطفال ولا تترك لديهم رغبة للنجاح في المدرسة ويمكن أن تؤدي المشاجرات الحادة أو التوتر المرتفع إلى طفل مكتئب يفتقد لأي ميل للعمل المدرسي. كما أن هذا الطفل لا توجد لديه دافعية لإرضاء الوالدين اللذين يدركهما كمصدر مستمر للتوتر بالنسبة له .

5- النبذ أو النقد المتكرر: يشعر الأطفال المنبوذون باليأس وعدم الكفاءة والغضب فيستخدمون الضعف التحصيلي والإهمال كطريقة للتعبير عن وجودهم للوالدين .

6- الوضع الاقتصادي والاجتماعي (تدني دخل الأسرة بشكل كبير): انهماك رب الأسرة في تحصيل وبالتالي فهو لا يتابع أولاده في المدارس، "الأب لا يعرف ابنه بأي صف" على حد قول أحد المعلمين، و"الأب لا يطلع على شهادة ابنه" على حد قول آخر.الوضع الاقتصادي يسبب احباطاً للطالب وأهله، ومن جانب آخر فإن الوضع الراهن يثبط من عزيمة الطالب لمتابعة تعليمه، حيث قال أحدهم "كل ينظر إلي من قبله، فيقول ماذا سأعمل إذا أخذت الشهادة"، وقال آخر نقلاً عن أحد الطلبة "كان لي أخ يحمل شهادة ولم يعمل بها، فلماذا أدرس أنا لأحصل عليها؟"

7- المستوى الثقافي للأسرة: قد يكون الطفل مهتما بالدراسة لكن في بعض الحالات يكون المحيط من حوله لا يولي لهذه الأخيرة أهمية أو على العكس من ذلك قد يجعل الطفل مختلفا عن محيطه الأصلي، قد يجعل منه غريبا عن المحيط الأسري الذي

يعيشه، ما قد يخلق لديه صراعا من حيث انتمائه فيكون من الأسهل عليه رفض المدرسة على أن يتم رفضه من محيطه الاجتماعي.

3.3.7 أسباب تتعلق بالمجتمع المدرسي:

للمدرسة دور هام في تقوية أو إضعاف دافعية الطفل للدراسة والتعلم, فالمدرسة أحيانا لا تلبي حاجات الأطفال أو ميولهم الخاصة، وقد لا يجدون في المدرسة ما يجذب انتباههم ويشدهم إليها مما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للتعلم .

- **البيئة المدرسية :**

تحمل البيئة المدرسية بدءا من المبنى المدرسي نفسه جزءا من المسئولية، علاوة على توجيه أصابع الاتهام إلى النظام الدراسي بما يضمه من جدول حصص، وكثرة تقويمات، وتتابع امتحانات وتقادم أساليب، وانعدام هامش الحرية المتاح أمام طلابنا في ممارسة الأنشطة أو إبداء الرأي في هذا النظام وأساليبه بالإضافة إلى رتابة الجو المدرسي وإحساس الطالب بأنه في سجن داخل أسوار ورقابة، مما يجعلها جميعا من ابرز أسباب تدني الدافعية لدى الطلاب في التحصيل الدراسي. (Clenet، 1998، صفحة 23)

- **طول مسار التمدرس:**

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

يوضح ذلك Rist.M (1983) " الطفل ينتبه إلى ما يفعل لا إلى ما يسمع"، فإذا وجد 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.

بالإضافة إلى واقع التمدرس الإجباري والذي يجعل من التلميذ مرغما على البقاء في المدرسة حتى سن 16، خاصة أولئك الراغبين في الإلتحاق بعالم الراشدين بسرعة، أو الرغبة في أن يكون فعالا، من خلال اندماجه في المجتمع. فالتمدرس بهذا يصبح في بعض الأحيان عالما على حدا، أو عالما طفليا، أي لا يأخذ بعين الاعتبار مسؤولياتهم باعتبارهم أفراد يعيشون وضعيات حقيقية في محيطهم خارج المدرسة. ما يقلل من قيمتهم.

يوضح ذلك 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.

فهي لا تسمح لهم بشكل كاف بالنمو المتكامل لشخصيتهم. إذ لا يجدون أنفسهم في بيئة متوازنة. (Clenet، 1998، صفحة 23)

- **المتطلبات الاجتماعية:**

يقول J. Levine (1976) إن المدرسة تسعى لتصبح قوة طوطامية totémique:"أن تقبل أو ترفض من قبلها، هو أن تكون كذلك من قبل الجسد الاجتماعي".

بمعنى أن 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. من خلال نقص الوسائل التعليمية التي تتوافق مع العصر وفي نفس الوقت فهي تمارس ضغطا على أبنائها كي ينجحوا. فمجرد محاولة إظهار أن الضغوط المتزايدة بإمكانها أن تخلق آثار عكسية لما هو منتظر. فرغم رفع هذه المتطلبات لا يزال هناك عائق وهو حقيقة العمل، فلما علي القيام بكل هذا الجهد إن لم يكن مثمرا فعليا. (Clenet، 1998، الصفحات 24-25)

- **سيطرة المعرفة المجردة:**

أظهرت المدرسة في الآونة الأخيرة صعوبات في الأخذ بعين الاعتبار الكائن في كليته، إذ أخذت بعض معايير الحكم لتصنيف التلاميذ، ويقدر Vermeil G (1984) أن التلاميذ الذي استخدموا في هذه التصنيفات تم اختيارهم من الأوساط الثقافية الأكثر تطورا، وبالتالي فإن هذه النماذج للنظام الحالي، ترفع من حد مستوى ومعايير الاختيار ولا تأخذ بعين الاعتبار إلا حزمة من القيم : الذاكرة، التحكم في اللغة المكتوبة، ... و بهذا فهي مجحفة في حق الأغلبية إذ أنها لم تأخذ بمبادئ علم النفس الفارقي، كما 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)

- **مفهوم الفورية والمادية ومكانة المعرفة:**

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)

خلاصة الفصل الثالث:

وتعد الدافعية كأحد جوانب السلوك الداخلي العاطفي للتلميذ، تعتمد على الحاجات الأساسية للفرد. فالدافعية للنجاح تجعل الفرد يبحث جاهدا عن النجاح عن طريق تحقيق إجراءات بعينها .بمعنى؛ تحض الدافعية الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، و توجيه هذا النشاط نحو وجهة بعينها.

يتنوع التحصيل من فرد إلى آخر وفقا للعوامل المرتبطة به ، حيث يتوقف هذا التنوع على المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم. وإلى جانب ذلك، هناك عوامل أخرى داخلية شخصية لها أثر مباشر على التحصيل، ولا يمكن ملاحظتها أو تناولها بطريقة ملموسة، ولكن يلزم تحديد مكوناتها، والتعرف على تأثير كل منها على التحصيل، و ذلك مثل: الاتجاهات، الميول...،

تأسيسا على ما تقدم، يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة على ما يبعث الفرد القيام بنشاط سلوكي ما، و توجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، وحيث أن السلوك وظيفي، إي إن الفرد يمارس سلوكا ما كما يرتبط هذا الأخير فقدان الدافعية والتي تمظهر من خلال كل سلوك يظهر على التلميذ من شعور بالملل والانسحاب وعدم المشاركة في الأنشطة الصّفية والمدرسية.

الفصل الرابع

الفشل المدرسي الاتجاهات النظرية المفسرة له

تمهيـــد:

أصبح الفشل (الرسوب) المدرسي من الظواهر التي تشغل المجتمع، ذلك أن فئات الشباب غير المؤهلين أو غير الحاملين لشهادات غدت من أكثرها تعرضا للبطالة، وكذا غدت متطلبات الكفاءات أكثر فأكثر أهمية؛ فيعد الفشل كأحد المعايير النوعية لكل المجتمعات المتحضرة، إذ أن التطور والنمو الاقتصادي استلزم ظهور متطلبات جديدة في سوق العمل؛ الأمر الذي أوجب بدوره التغيير في المناهج وأنماط التدريس، فالبحث عن اليد العاملة ارتبط بالكفاءة، لا مجرد المستويات القاعدية كما مضى، فهذه المتطلبات أودت إلى تغيرات كبيرة على مستوى المجتمع والمدرسة فكان من نتاجها رفع محكات النجاح على مستوى المؤسسات التعليمية. وظهور الفشل المدرسي، كمؤشر لصعوبات يعيشها كل من النظام التعليمي، المدرسين والتلاميذ على حد سواء، فلمسايرة هذا التقدم كان لابد من إعارة هذه المشكلة أهمية من خلال فهم الأسباب التي تؤدي إلى هذه الظاهرة، سنحاول تقديم بعض التفسيرات لها، من خلال الإجابة عن بعض التساؤلات فما طبيعة ظاهرة الفشل الدراسي؟ وما هي أسبابها، وما طبيعة الآثار السلبية التي ترتبط بها مثل التكرار والتسرب؟ ثم كيف يمكن التعامل معها من خلال أساليب الدعم التربوي أو التكفل النفسي التربوي؟

وبهدف معرفة مدى قابلية إيجاد حلول لها، كان لابد من دراسة الفشل المدرسي من زوايا مختلفة، إذ تختلف قراءته حسب وجهة النظر التي تم من خلالها، فحسب بعض هذه المقاربات بالإمكان تفريق بشكل مبدئي عن وجود فشل للتلميذ، فشل للأستاذ وفشل للمدرسة.

إن من نتائج الفشل الخروج من النظام التربوي أو التعليمي، إلا أن هذا الخروج ينقصه اكتساب خبرات مهنية وشهادات، إن غياب هذه الثوابت ذات التأثير الاقتصادي الهائل تكاليف التعليم، يمكن من احتساب مردودية النظام المدرسي، أحد المتغيرات التي يجب أخذها بالاعتبار لأجراء الخيارات السياسية المتعلقة بهذا النظام.

1. تعريف وتاريخ مصطلح الفشل المدرسي:

1.1 لغــة:

تم اشتقاق مصطلح الفشل échec من الكلمة العربية-الفارسية الشاه shah والتي كانت تستعمل في لعبة الشطرنج بعبارة الشاه في مات والتي حولت إلى اللغة الفرنسية le roi est mort. باللغة الإنجليزية Check Matt

ويدل الفشل على عدم التوافق بين هدف الفعل ونتيجته، وعلى الاختلاف مع اللا نجاح l'insuccès أين تتم معايشة الفشل بشكل مؤلم كما أنه قد يؤثر سلبا على تقدير الذات.

حسب التحليل النفسي قد يشير الفشل إلى الرفض اللاشعوري للنجاح حسب مبدأ أن ما قد يكون اللذة لركن من أركان الجهاز النفسي قد يمثل لذة لركن آخر. (Baraquin, Baurart, & al, 2007, p. 105)

2.1 اصطلاحا:

يعرف الفشل المدرسي على أنه عدم بلوغ التلميذ نهاية (غاية) مشروع التمدرس، سواء كان هذا المشروع معدا مسبقا من طرف المجتمع أو منتظرا أو متوقعا من طرف الأولياء أو الخلية الأسرية.(سواء بخروجه من المدرسة أو عدم إتمام الانتقال بسهولة بين المراحل) أي أن مصطلح الفشل المدرسي يشير كذلك للصعوبات التي تواجه التلميذ داخل المدرسة وقبل خروجه منها، أثناء مساره المدرسي بهدف بلوغ الغاية من مشروع التمدرس.

ويعد تعريف وحصر مفهوم الفشل المدرسي معقدا كونه يقع في تقاطع العديد من النظم (علم الاجتماع، علم النفس، البيداغوجيا،...)، وبالتالي فتعريفه يتغير بتغير النظام الذي يدرسه منه، ينطوي مصطلح الفشل على غياب النجاح أو عدمه. كما تجدر الإشارة إلى كون ظاهرة الفشل المدرسي ظاهرة جديدة، فظهور مصطلح الفشل المدرسي كان مع بداية الـ 60 ومنذ ذلك بدأت المقالات حول هذا الموضوع في الظهور

يعرف التلميذ في وضعية فشل أو رسوب على أنه طفل غير متكيف مع " مهنته كتلميذ" (Poupon & Lescur, 2007)، أوعلي أنه تلميذ لا تتلاءم نتائجه مع معايير أو قواعد المدرسة، إذ يتجلى الرسوب بإجراءات مؤسسية (إعادة الصف، توجيه مفروض) وإحدى نتائجه هي الخروج من النظام التربوي لعدد معين من الشباب لم يستطيعوا اكتساب لا الشهادات ولا المهارات المهنية.

(دورون و باور، 1996، ص 365)، ويجب الأخذ بعين الاعتبار جميع أبعاد الفشل المدرسي، بمعنى الأسرية والاجتماعية، فقد يكون الفشل مؤشرا لصراعات عائلية أو صراعات على مستوى المدرسة، يمكننا التحدث كذلك عن صراع داخلي يعيشه التلميذ نتيجة فشله الأمر الذي يفسر بعضا من سلوكاته، وغالبا ما نسمع عن أن ظاهرة الفشل تمس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل ملحوظ على الصعيد المدرسي. وعند الحديث عن الفشل المدرسي غالبا ما تتماشى والحديث عن الشعور بالملل، الاستخفاف، سوء التقدير للذات والقدرات، إذ أنها ظواهر أو أبعاده تميزه. وفي الواقع أن الملل يقود إلى تشتت الانتباه، تشتت الانتباه إلى الفشل والفشل إلى سوء التقدير. فهي عبارة عن حلقة مفرغة. فهذه الوضعية تقود إلى النفور من المدرسة وقد يصل ذلك إلى درجة رفضها. (Sahuc, 2006)

كما تجدر الإشارة أن مصطلح الفشل المدرسي أعم وتندرج ضمنه تسميات أخرى كالرسوب والتأخر المدرسي، إذ تشير ظاهرة الرسوب المدرسي إلى شكل من أشكال الفشل المدرسي ويعنى بها رسوب التلميذ في السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات والمعارف المتوقع اكتسابها لهذه السنة والتي تؤهله للانتقال للسنة الموالية، وبذلك يعيد السنة الدراسية بغرض رفع معارفه والانتقال إلى السنة الموالية.

إن إشكالية الفشل المدرسي هي تقريبا معاصرة إذ تزامنة مع إلزامية التعليم، أين تم فرض برامج أساسية ووتائر متشابهة على التلاميذ (دورون و باور،1996،ص 365)، وكان ذلك للأول مرة بولاية ماشتيوستس الأمريكية 1948 أين تم تصنيف التلاميذ على أساس سنهم وقدرتهم التعليمية ونضجهم، وكان انتقال التلاميذ من فصل إلى فصل دراسي آخر مبنيا على نتائجهم وقدراتهم العلمية، بحيث أن الطالب الذي لا يتحصل على درجة محددة في مادة معينة لا ينتقل ويبقى في نفس المستوى، إلا أن هذه المرحلة اتسمت بكثرة الرسوب في المدراس الأمر الذي كان له تأثير اقتصادي هائل على تكاليف التعليم، مقارنة بمردودية النظام المدرسي، أحد المتغيرات التي يجب أخذها باعتبار لإجراء الخيارات السياسية المتعلقة بهذا النظام.

كمرحلة انتقالية نتيجة لارتفاع نسبة الرسوب في المدارس، تم تبني أسلوب جديد عرف بمرحلة النقل الآلي حيث نادى بها العديد من التربويين قصد مساعدة الطلاب على النجاح حتى وإن لم يتحصلوا على الدرجات التي تؤهلهم للنجاح ولكن إعطائهم بعض الدروس التعويضية لرفع مستوياتهم إلا أن اعتماد طريقة النقل الآلي في المدارس ومختلف المؤسسات التعليمية، رغم أنه أد إلى انخفاض نسبة الرسوب لكن أدى في الوقت نفسه إلى تدني المستوى التعليمي وعدم كفاءة الخريجين عند استلام الوظائف، ما أدى إلى تململ التربويين وأرباب العمل في آن واحد، وهنا بدأ التفكير جديا في اعتماد

طرائق تربوية جديدة تهدف إلى الرفعة من المستوى التعليمي وكفاءة الخريجين، وكان الخروج باعتماد التدريس بالكفاءات.

أما في الـ50 كان مصطلح الفشل يستعمل للتفريق بين التلاميذ الذين ينتظر منهم النجاح في حين أنهم يفشلون، فكان الفشل الاصطلاح الذي يستعمل لتلاميذ القادمين من أسر ميسورة (يتوقع نجاحهم)، والذين يزاولون دراستهم لمدة زمنية طويلة دون أن يصلوا إلى نتيجة، في حين أن الأطفال الآتين من أوساط شعبية يطلق عليهم " ذوي تخلف بسيط" فلا يحق لهم التذمر واعتبروا غير قادرين على متابعة التعليم كما لم تمنح لهم الفرصة كأولئك القادمين من العائلات الميسورة (Arénilla, Grosset, & autres, 2004) .

ومع نهاية القرن الـ 19 وبداية القرن الـ 20، بوشر في التفريق بين التلاميذ ذوي الصعوبات على بوصفهم بـ" لا متمدرسين، متمردين، لا اجتماعيون، كسالى، أقل موهبة، غير أذكياء، معتوهين،..." ثم ليظهر مصطلح الفشل المدرسي والذي شهد معه تطور واضح في الفكر البيداغوجي. في وقتنا الحالي، يهتم بدراسة الفشل المدرسي كون المجتمعات الدول المتقدمة تسعى إلى النجاح المثالي كمفهوم يفرض نفسه.

2. محددات أو مؤشرات الفشل المدرسي:

لفهم وحصر مفهوم الفشل المدرسي كان لابد من تحديد بعض المؤشرات التي يتم التفريق من خلالها بين مختلف الظواهر المدرسية والفشل المدرسي بأنواعه عن غيرها من الظواهر، فيرى Chauveau & Chauveau أن الفشل المدرسي يشير إلى مستويات مختلفة نسبيا، التي يحملها ضمنيا التلاميذ، أي أنها قد تتوافر كلها في تلميذ بذاته ويعتبر في وضعية فشل كما أنه قد يحمل منها مؤشرين على الأقل ويعد كذلك في وضعية فشل مدرسي، وتظهر من خلال دراسة سلوكات، نتائج من جهة والمسار الدراسي الحالي و المستقبلي من جهة أخرى: (Sahuc، 2006، ص73،74)

1- صعوبات التكيف مع النظام المدرسي، بمعنى أن تظهر لدى التلميذ اضطرابات سلوكية وعلائقية تقوده عموما إلى التهميش.
2- إعادة الصف، نتيجة عدم بلوغ نتيجة تؤهل الانتقال، وبالتالي نقص في المعارف التي تؤهل التلميذ مواصلة السنة الدراسية الموالية.
3- كما بإمكان مصطلح الفشل أن يغطي على حد سواء صعوبات التعلم والتي تعود إلى مشكلات معرفية ونقص في القدرات الأمر الذي يخلق ثغرات في التعلمات القاعدية les

apprentissages fondamentaux ويتعلق الأمر بمدى التمكن من المعارف القاعدية كالقراءة، الكتابة والحساب. صعوبات الانتقال من طور إلى آخر سواء إلى التعليم المتوسط أو إلى التعليم الثانوي أو حتى إلى التعليم الجامعي. واللجوء إلى تكرار أو إعادة السنة لأكثر من مرة.

4- كثرة الغيابات، عن الحصص ما يجعل من التعلمات غير مرتبطة ببعضها البعض الأمر الذي يجعل استيعاب الدروس أمرا صعبا

5- عملية التوجيه التعسفي أو المفروض نحو فرع غير مرغوب فيه، أو التوجيه السلبي نحو تخصصات مهنية أو تخصصات أقل أهمية.

6- ضعف أو غياب الشهادات الدراسية، الأمر الذي يرجع إلى الخروج من النظام المدرسي وعدم مواصلة أو متابعة دراسات مطولة أو الدخول إلى الجامعة.

7- صعوبات الإدماج المهني والاجتماعي ويتعلق الأمر بالرغبة في الخروج من النظام المدرسي والدخول في عالم الشغل.

3. الاتجاهات النظرية لتفسير الفشل المدرسي:

إن من بين الظواهر المقلقة التي يكاد جل الفاعلين التربويين والأسر، يجمعون على تصاعد حدة خطورتها، ظاهرة الفشل المدرسي والتدني المستمر لمستوى المتعلمين. غير أنه في المقابل، لا نلاحظ استنفارا مدرسيا ومجتمعيا كبيرا لتشخيص ومعالجة هذه الظاهرة الخطيرة، التي تهدد وظيفة المدرسة، ومستقبل أطفالنا والمجتمع عامة الذي يراهن على التنمية البشرية. تعد الظاهرة التربوية ظاهرة مركبة، وعليه فإن أسباب الفشل المدرسي هي أسباب مركبة ومتداخلة، وأن أي تشخيص وعلاج أحادي وتجزيئي لها يبقى بدون جدوى، ولا يعطي النتائج الايجابية المرجوة، سنحاول هنا إبراز بعض المتغيرات التي تغذي ظاهرة الفشل المدرسي.

تتجه الأبحاث حول الفشل المدرسي إلى أربع أبعاد رئيسة؛ تلك التي تتعلق بالطابع الفردي لتفسير الفشل والتي توضح دور المتعلم في بناء تعلماته ويمثل هذا الاتجاه ما يعرف بالاتجاه السيكولوجي، ثم التفسير السوسيولوجي والذي يدور حول العوامل الاجتماعو-اقتصادية والتي مثلها كل من Bourdieu وPassron، ثم الاتجاه الثالث أو ما يعرف بالاتجاه المؤسساتي والذي يتطرق إلى الجانب البيداغوجي والمدرسي في خلق الفشل المدرسي.

1.3 الاتجاه السيكولوجي للفشل:

1.1.3 صعوبات التعلم: les difficultés scolaires

فمن بين العوامل التي تساهم في الفشل المدرسي لدى المتعلم: الصعوبات النمائية والفزيولوجية، ويتعلق الأمر بمجموع التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات في تعلم المهارات الأساسية كالكتابة، القراءة والحساب رغم أن لهم نسب ذكاء عادية ، الأمر الذي يعيق تحصيلهم الدراسي،يتعلق الأمر بعسر القراءة الكتابة وعسر الحساب، ذلك أن معظم التعلمات الأخرى مرتبطة بالمعارف الأساسية للقراءة والكتابة.

2.1.3 التخلف الذهني:La déficience intellectuelle

مع بداية القرن الـ 20 أولى بعض الأخصائيين النفسيين الاهتمام بقياس الذكاء لـ Binet et Simon وكان الغرض الاهتداء بشكل علمي إلى الأطفال الذين يبدون غير كفء لتعليم الابتدائي العادي، بفضل السلم المتري للذكاء والاختبارات منذ ذلك ، تطورت الأبحاث لتوضح أهمية الفروق الفردية بين التلاميذ ودورها في النجاح أو الفشل بين الأفراد والتي قد تكون نفسية، عقلية أو جسدية، وبالإمكان قياس هذه القدرات باستعمال أدوات ووسائل مباشرة خاصة عند قياس الطول والوزن أو استعمال وسائل وطرق غير مباشرة فيما يتعلق بقياس القدرات العقلية كالذكاء.(Binet et Simon واختبار Wechsler للأطفال والراشدين) وتستخدم لقياس القدرات العقلية عند المتعلم والتنبؤ بقدرته على النجاح والرسوب في الدراسة، إذ أثبت العديد من العلماء أن مستوى نسبة ذكاء الفرد على علاقة مع التحصيل الدراسي والأكاديمي.

لكن بالرغم أن تخلف الذهني المتوسط سيعرقل حتميا التقدم الدراسي، فعلى العكس من ذلك فالتخلف الذهنى البسيط لا يبدو أنه السبب الرئيسي في الفشل المدرسي، فالمستوى الذهني للأطفال في وضعية فشل كان متنوعا إلى حد كبيرا. وبالتالي فإن نسبة الذكاء وحدها كعامل لتحديد الفشل يبقى نسبيا.

- **الوضعيات النفسية الخاصة:**
  - **الرفض المدرسي: le refus scolaire**

يقف الطفل في مواجهة كل أنواع المكتسابات المدرسية، يظهر ذلك كبرهان على عداوة التي يظهرها الوالدان اتجاه (إسقاط جسيم لمعاشهم المدرسي على ذلك المعاش الذي يخص الإبن)، تختلف طبيعة هذا الرفض حسب عمر الطفل:

- تكون المعارضة نشطة عند الأطفال، تعمها المواقف التي تتميز بالعناد والاضطرابات السلوكية (الغضب، عدم الاستقرار،...). وقد تظهر على شكل سلبي أين يظهر الطفل على أنه مطموس أو حالم،...أما عند فئة ما قبل المراهقين، فتتسم المعارضة بالمدرسة école buissonnière
- يرى J.De Ajuriaguerra أن الرفض المدرسي يلاحظ غالبا على أنه مركب لتنظيم مزاجي أو سيكولباثي. كما أنه قد يكون كنتاج لإشكالية أوديبية، بالتحديد في مجاراة الأب، أخيرا، قد يكون هذا الرفض نتيجة لمتطلبات والدية متزايدة ليس بإمكان الطفل تحقيقها.

- **الكف أو التثبيط الدراسي: l'inhibition scolaire**

يعد أحد أكثر البواعث للاستشارة النفسية للأطفال بين سن 8 و 12 سنة، يعبر عن غياب الرغبة الطفل في التعلم مع غياب الفضول الفكري، ويعود ذلك لتثبيط ميكانيزم الدفاع الخاص بنزوة المعرفة. الأمر الذي يجعل الطفل يعيش معاناة، كونه غير قادر على العمل أو التركيز على مهمته رغم رغبته في ذلك، ما يفسر على أنه تنظيم عصابي صراعي. تبدو قدرة التفكير لهؤلاء الأطفال معرقلة، مع سلوك انسحابي، يتدخلون بشكل محدود في النشاطات الدراسية، ويظهر عليهم الخوف أن يتم استجوابهم أو سؤالهم، كمرحلة ثانية يحل التثبيط الفكري، الأمر الذي يطرح إشكالا حقيقيا، لما يطلب من الطفل المشاركة بشكل أكبر وأكثر ذاتية هذا ما قد يقوده إلى فشل مدرسي.

4.1.3 التفسيرات المتعلقة بالدافعية وفقدان الدافعية:

أولت العديد من النظريات المفسرة للفشل، الاهتمام بجانب الدافعية إذ اعتبرت ان الفرد مسؤول عن فشله بشكل أو بآخر، إذ أن الأسباب البيولوجية أو النفسية المذكورة آنفا لا تمثل إلا جزءا أو نسبة ضئيلة من أولئك الذين يواجهون خطر الفشل المدرسي، وبالتالي فإن لهم دورا في فشلهم :

- دافعية الانجاز: Achievement motivation/ la motivation d'accomplissement

اقترح Atkinson. J (1950) نظرية الدافعية ذات البعد الرياضي: دافعية الانجاز؛ يشرح فيها ميل الفرد إلى تبني سلوك الإنجاز هو ثمرة للصراع القائم بين ميولات الرغبة في تحقيق هدف النجاح وميولات تفادي الفشل. كل ميل يتماشى مع استثمار انفعالي، الخجل بالنسبة للفشل والفخر بالنسبة للنجاح.

دافعية الانجاز تتوقف على الحاجة للإنجاز والقلق والحصر الناتج عن منظور الفشل. (Graham، Lepper، و Henderlong، 2006)

- **العجز المكتسب Learned helplessness/ resignation apprise**

ترجع النظريات القائمة على العجز المكتسب أو المتعلم عن الإشراط السلبي، يرى كل من Maier.S & Seligman.M (1976) أن فقدان الرابط بين الأفعال والنتائج هي في الأصل مصدر العجز المكتسب. أي يتعلم شخص خلال تجربة ما أنه لا توجد علاقة بين المجهود أو الفعل الذي قام به وبين النتيجة التي تحصل عليها. ما يخلق لديه سلبية في مواجهة الأحداث التي قد يواجهها.

يرجع العجز المكتسب من جهة إلى إدراك فقدان القدرة على التحكم في نتائج أفعال الشخص، من جهة أخرى يرجع العجز المكتسب إلى استدلال الفرد حول فقدان القدرة على التحكم. فهل انعدام القدرة هذا راجع إلى عامل داخلي (قدرات الفرد) أو عامل خارجي (ظاهرة خارجية كالحظ).هل يتعلق غياب القدرة على التحكم بكل الوضعيات التي واجهها(كلية غياب القدرة) وبالتالي تعود إلى عجز بناء لدى الفرد(غياب الذكاء) أو أنها تمثل وضعية خاصة (عجز خاص) ... (Graham، Lepper، و Henderlong، 2006)

فالتلميذ مثلا قد يتوقف عن دراسة مادة الرياضيات إذا لم يجد علاقة واضحة بين المجهود الذي يبذله وبين العلامات التي يتحصل عليها مثلا. ما يقوده إلى التوقف عن المحاولة وذلك لاعتقاده بأنه لا فائدة وأنه تضييع لوقته وجهده. هذا النوع من المعاش قد يؤثر على المسار التعليمي خاصة وأنه يؤثر بدوره على تقدير الذات عند التلميذ، ما يجعله من بين الأسباب المحتملة لتفسير الفشل المدرسي.

- **انعدام الاهتمام الدراسي le désintérêt scolaire**

مع بلوغ سن ما قبل المراهقة la pré-adolescence أو المراهقة l'adolescence يصبح بالإمكان الحديث عن انعدام الاهتمام بالدراسة le désintérêt scolaire أو عدم الاستثمار الدراسي les désinvestissement scolaire ، إذ تبدأ التعلمات المدرسية في الاندماج ضمن سيرورة الدافعية الداخلية، إذ يتعدى التمدرس لديهم مجرد غاية إرضاء الوالدين.بل يرتبط انعدام الاهتمام بتدني في التحصيل الدراسي، والنفور والممل من كل ما له سمة المدرسة، كما يعزو إلى المعنى الذي يلحقه التلاميذ بأهمية ومنفعة المواد الدراسية، كما قد يرتبط بالغيابات المدرسية وقد يصل في بعض الحالات إلى التوقف عن الدراسة. وهنا يرى التلميذ أنه لا حاجة له بتضييع وقته في المدرسة فهو لا يرى علاقة بين ما يدرسه والواقع أو أن لا قيمة له حقيقة. خاصة في ظل انعدام فرص العمل أمام الخرجين وتدنى قيمة الشهادة العلمية في المجتمع وطغيان المادة على حساب العلم التعلم.

2.3 الإتجاه السوسيولوجي للفشل :

انصبت الأبحاث والدراسات التي أجريت في الفترة الممتدة بين 1960-1970 على دور الوسط الاجتماعي في الرسوب واعتبر الرسوب إعاقة اجتماعية ثقافية فالأطفال يتأثرون بالثقافة السائدة في الوسط الذين يعيشون فيه وبما أن المدرسة هي مرآة المجتمع البورجوازي الرأسمالي فإنها بدون شك تدرس وتستعمل ثقافة تختلف عن الثقافة السائدة في الأوساط الشعبية والفقيرة ومن هنا فإن العقبات التي تواجه الأطفال المنحدرين من الطبقات الفقيرة والمحرومة هي صعوبة التكيف مع الوسط المدرسي. ومع مستلزمات القدرات اللغوية التي تسهل التعلم.فقد أظهرت دراسات Bernstein Brazil (1970) أن اختلاف في المستوى الاجتماعي يترافق معه اختلاف في المستوى اللغوي، فالمستوى الأول (يمثل الاطارات العليا ورجال العمال) يتميز بالغنى والتعقيد ويتميز بتوظيف الجمل الطويلة واستعمال التشبيهات والاستعارات والصفات وظروف الزمان والمكان بالاضافة إلى غنى في القاموس اللغوي، والقدرة على استخدام المفاهيم المجردة، في حين أن المستوى الثاني لدى أبناء الطبقة الفقيرة في مجتمع الفلاحين والعمال يتميز بالبساطة والمحدودية، وعدم التمكن من استعمال الجمل الطويلة والمركبة بالإضافة إلى الاستعمال المحدود لظروف الزمان والمكان ما يعكس الواقع المعيش. !!! (Bernstein, 1975, p. 30)

إن أهم رواد هذا التيار et Passron والذين اهتما بمفهوم الفشل المدرسي، إذ أنه لم يكن محل اهتمام الممثلين الاجتماعين الذين انشغلوا بمستقبل النظام المدرسي، فمن خلال الدراسات في المجال السوسيولوجي على طلاب الجامعات بينت علاقة الانتماء المهني والاجتماعي للأولياء بنجاح ورسوب أبنائهم، فنسبة الرسوب كانت مرتفعة لدى الطلاب الذين ينتمون للفئات المهنية والاجتماعية السفلى كالفلاحين والعمال بينما ترتفع نسبة النجاح لدى الطلاب الذي ينتمون لفئات مهنية واجتماعية عليا كأبناء الآطارات العليا ، الأمر الذي فسره كل من Bourdieu et Passron أن المدرسة تقوم بعملية إعادة إنتاج la reproduction واللا مساواة الاجتماعية.(Snyders.G, 1976)

أما A.Grirard فيؤكد على عقلية إعادة الإنتاج التي تمارسها المدرسة فيقول :" إن فرص النجاح في المدرسة، وفرص النجاح في الحياة الاجتماعية بعد التخرج ليست متعادلة بين الأطفال الذين ينتمون إلى طبقات مختلفة، ولاشك أنه لا يمكن أن تعزى الفوارق التربوية إلى الوضع الاقتصادي الموروث وحده، وبما أن التعليم المجاني مقرر في أغلب الأقطار ولأن المنخرطين تتزايد أعدادهم فيه باستمرار. ولذلك أخذ علماء الاجتماع يتذرعون بالتراث الثقافي لتفسير هذه الفوارق. ويبدو أن النظام التربوي السائد ن البقاء للنظام اليوم يعمل لصالح من آل إليهم ذلك التراث، ويدعي المسئولون عن ذلك

النظام أنه قائم على العدالة، إلا أن وظيفته المحافظة على الامتيازات وضمان البقاء للنظام الاجتماعي الحالي، وهو يغالط الناس بشكل صريح، إذ يخفي عنهم طريقته في اقتناء النخبة، ويرغم بها أبناء الفقراء على الانفصال عن المدرسة." (إدغار فور، 1976)

بمعنى أن عائلات الطبقات الغنية تربي أبنائها وفقا لقيم وسمات شخصية تؤدي إلى التفوق وذلك كون المدرسة تؤكد ضمنيا هذه القيم والتي هي غير متوفرة لعائلات الطبقات الفقيرة وبالتالي يبقى الفارق الطبقي بينها. وينتهي المطاف بالفقراء إلى اعتزال المدرسة كونها لم تخلق لأمثالهم.

ومن منظور الفشل فإن الاختلاف في التحصيل والنجاح ما هو إلا انعكاس لعدم المساواة، إذا كان المدرسون يتوقعون الإخفاق والفشل من الطلاب الفقراء ولذا فإن هذا التوقع يؤثر في تصحيح المدرسين ننا يجعل أولئك الطلاب دائما في مستوى تحصيل منخفض مهما بدلوا من جهد (ليتولد لديهم نوع من العجز المكتسب).

في حين يساهم غياب الاستقرار الاجتماعي (هزالة الأجرة أمام تصاعد الأسعار ومتطلبات الحياة، الانفصال الأسري بشكل مباشر أو غير مباشر في الفشل الدراسي للتلميذ والذي يعتبر جانبا آخرا من البعد السوسيولوجي للفشل. فإن عددا كبيرا من الدراسات المتوافقة قد برهنت على الطابع الانتقائي الكبير للرسوب المدرسي الذي طال خاصة بعض فئات الاجتماعي المسماة محرومة.

تعمل المدرسة حسب بورديو وباسرون وفق تقسيم المجتمع إلى طبقات، وهي بذلك تكرس وتعيد وتحافظ على الوضع القائم الذي أنتجها، يقول:6 "كل فعل بيداغوجي هو موضوعياً عنف رمزي، ومنذ البداية أي قبل ولوجهم(الأطفال) المدرسة غير متساويين أمام المدرسة والثقافة؛ أي غير متساويين في الرأسمال الرمزي، باعتباره تلك المهارات اللغوية والقيمية التي تسهل عملية التلاؤم والتواصل التربوي". ويؤدي هذا الوضع إلى إعادة الإنتاج من خلال سعي المدرسة إلى الحفاظ على وظيفتها في إعادة إنتاج المعايير الثقافية واللغوية، وهي حسب بورديودائماً معايير الطبقة السائدة، إنها أقرب إلى لغة المسيطرين.

ومن أجل توضيح ذلك، عمد بورديو إلى نحت معجم مفاهيمي جديد يمكن تلخيصه إلى جانب الرأسمال الرمزي في الايتوس والأبيتوس؛ ويعني الأول ذلك النظام القمعي المستبطن بعمق، الذي يشتغل لصالح الطبقات المسيطرة، ما يفرز الأبيتوس كتهيؤ ذهني واستعداد داخلي لدى الأفراد لقبول السيطرة، وهو ما يسعى النظام التربوي إلى ضمانه من خلال تعسف ثقافي يعيشه طفل الطبقات الدنيا، حسب بورديو، بفعل ما تفرضه ثقافة المدرسة من عزلة، فيما يستفيد طفل المسيطرين من الاستمرارية والتكامل بين ثقافته وثقافة المدرسة، ما يسهل للثاني عملية التوافق، ويحرم طفل الطبقات الدنيا من ذلك

ليحكم عليه بالاغتراب والانفصال عن ما تقدمه المدرسة من منتوج. كما يؤدي في الوقت نفسه إلى اغترابهم عن الطبيعة وعن ذواتهم، وذلك بفعل اشتغال النظام التربوي خارج الإطار المرجعي الثقافي لطفل الطبقات الدنيا، فيصبح ما تروجه المدرسة شيئاً خارجياً عن الطفل، وليس جزءاً من طبيعته، ما يولد لديه شعوراً بالبؤس وعدم الرضا والفشل المسبق.فطفل الطبقة الدنيا يعيش قطيعة وتناقضاً بين ثقافته وثقافة المدرسة، ومن ثمة فإن توافقه يغدو، حسب Perrenaud، معقداً ما دام التوافق مشروطاً بعملتي الانحلال من الثقافة (déculturation) ثم ثانياً بعملية المثاقفة (acculturation).

تحصر أطروحة بورديو الأهداف الضمنية للمدرسة في خدمة الطبقة المسيطرة، ومن ثمة فإن النجاح المدرسي يكون من نصيب هذه الأخيرة، في حين أن الفشل الدراسي الناتج عن انعدام التكامل بين المدرسة والطبقة الدنيا يكون من نصيب أبنائها.

3.3 الاتجاه المؤسساتي والبيداغوجي:

إن تزايد ظاهرة الفشل المدرسي، يعتبر مؤشرا واضحا لفشل النظام التربوي الممثل من المؤسسة المدرسية بذاتها، في مواجهة دورها التربوي، فتزايد نسب الفشل المدرسي وتسرب الشباب دون الحصول على شهادات يدل أن هناك خللا على مستوى هذا النظام

إن العوامل المدرسية قد تكون لها علاقة بسابقتها وقد تظهر عوامل أخرى جديدة في المدرسة وتعود أساسا إلى المعاملة في هذه المؤسسة التربوية فالمعلم الذي لا يعلم شيئا عن سيكولوجية التلاميذ ولا يحسن معاملتهم ولا يساعدهم على حل مشاكلهم والخروج منها من شأنه أن يجعل التلاميذ يقللون من دور الدراسة والتعليم ويعزفون عنهما .

كما أن المعلم الذي يستعمل التمييز والتفرقة بين التلاميذ ولا يجازيهم حسب أعمالهم وجهودهم بسبب الحقد والكراهية في أوساط التلاميذ مما يجعل المهمشين منهم يشعرون بالإهمال والإقصاء ويركنون إلى الجمود والخمول لأنهم لم يجدوا الدعم والعناية.

وهناك عوامل تتعلق بالبرامج وكثافتها والمناهج وكيفيتها والامتحانات وصياغاتها ومضامينها والتقويم وأسسه والتقييم وأساليبه ودقته كل هذه العوامل تؤثر سلبيا على تحصيل التلميذ الدراسي

ومردوده العلمي إذا لم تراعى فيها القدرات العقلية والنفسية والجسمية للتلاميذ ،وتعبر عن وجدانهم وتتماشى مع عواطفهم ومشاعرهم .وقد لا تتوفر المدرسة على الأدوات والوسائل والأجهزة اللازمة بجميع أنواعها وأشكالها مما يصعب من مهمة المعلم ويعطل جهوده وينقص من مردوده العلمي وينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ.

هناك تحليلات عديدة تتعارض حول أسباب الرسوب المدرسي: تحليل، لا يقوم إلا بعقلنة الإحساس العام، يعزوه إلى التلميذ وقصوره من زاوية الذكاء، ورغبته في العمل. عندما تصبح المدرسة هي موضع الاهتمام في طرقها وبرامجها وفي أنماط النقل التي تفضلها: طبيعة اللغة التي تستخدمها، وأهمية الدلالات المجردة وإبعاد التلاميذ عن الحقيقة المعاشة، لقد جرت البرهنة أيضا على الطابع التراكمي للفشل وظهوره المبكر عند معظم التلاميذ الذين يرسبون؛ إن الفشل في الدروس الأولى ، القراءة والكتابة و الحساب ينبئ بحياة دراسية صعبة لاحقا لتفادي ذلك تقيم المؤسسة بنى تكون غالبا ذات طابع كمي: زيادة ساعات التدريس، خفض الإعداد، تخفيض البرامج، تقوية التعليم ما قبل الابتدائي المعتبر كتمهيد للتعليم الأساسي، هناك طابع تربوي يهدف إلى تنمية دافع التلميذ واستقلاله؛ عمل المدرسة على الحياة، إحلال أنواع تربوية متنوعة ومميزة. (رولان دورون و

فرنسواز بارو، 1997، ص 365)

إن العناصر التي تفتعل وتتفاعل في المنظومة المدرسية: المتعلم، المدرس، الجهاز الإداري والتربوي، الفضاءات والخدمات المدرسية، الأسرة، المجتمع.. فمن بين أهم العوامل التي تساهم في الفشل الدراسي لدى المتعلم عدم وجود الجو المنزلي المناسب للعمل الدراسي، صعوبات بيداغوجية ، كثرة المواد واللغات الدراسية، عدم كفاية الغلاف الزمني للمواد، غياب التواصل الديداكتيكي الفعال مع المدرس(... كما نجد عدة عوامل سلبية لدى المدرس تنعكس سلبا على فعاليته، وبالتالي ، غياب جل الخدمات الاجتماعية والثقافية والترفيهية، خصوصا لدى العاملين في المجال القروي، شبه غياب لشروط العمل المهنية المريحة والحديثة، عدم تعميم الوسائط والوسائل الديداكتيكية الحديثة والكافية، الاكتظاظ والأقسام المشتركة التي أصبحت قاعدة لتغطية الخصاص والتقليص المستمر للمناصب المالية، كثرة المواد وساعات العمل، التواصل الإداري والعمودي وغير الديمقراطي أحيانا، غياب الكفاءة والفعالية البيداغوجية المرجوة، ويزداد هذا العامل سلبية أكثر مع الغياب الشبه التام للتكوين المستمر الذي يجب أن يصاحب المستجدات التربوية والإصلاحية الحديثة). هذا، بالإضافة إلى معاناة جل المدرسين والمؤطرين مع ضبابية وسرعة الإصلاح الجديد للبرامج والمناهج والكتب المعتمد على مقاربة بيداغوجيا الكفايات. كما نلاحظ شبه غياب أو عدم كفاية وجودة أشكال الدعم المدرسية النفسية والاجتماعية والثقافية، حيث تقتصر فقط على الدعم المعرفي لوحده لمعالجة التعثرات الدراسية والفشل المدرسي للتلميذ. كما لا تهتم بالدعم البيداغوجي للمدرسين وبتشخيص أسباب التعثرات في الطرق والمناهج والبرامج والكتب المدرسية. ويمكن أن نضيف تراجع الدور التربوي للأسرة في الدعم المنزلي والتتبع المدرسي لأبنائها، ووجود قطيعة تربوية وتواصلية بين المدرسة والأسرة. ونظن أن اكبر مشكل يهدد نجاعة المدرسة، ويزكي الفشل والهدر المدرسيين، هو تراجع صورة ووظيفة المدرسة، سواء لدى المتعلمين أو الأسر على السواء، حيث تواجهك دائما تساؤلاتهم الاستنكارية حول جدوى الدراسة إذا كان المصير هو البطالة، وبالتالي هدر الوقت والمال هباء؟

4. طرق الدعم العلاج لظاهرة الفشل المدرسي:

كما سبق وأشرنا فإن ظاهرة الفشل المدرسي تعتبر ظاهرة معقدة وشائكة وذلك كونها تقع في تقاطع بين العديد من النظم (علم الاجتماع، علم النفس، السياسة،...) هذا ما جعل من مقاربة العلاج لا بد أن تكون متكاملة وتشمل جميع الجوانب المختلف من المسببات.

من أقدم أنواع التي تستعمل لمحاولة معالجة الفشل هي إعادة السنة ولكن كما لهذه الفكرة جوانب إيجابية فإن لها جوانب سلبية، فالهدف من إعادة هو إتقان التلميذ للمهارات الأساسية التي ينبغي عليه أن يتعلمها في المرحلة التي هو بصدد دراستها. إلا أن العديد من البحوث أثبتت نجاعة هذا الأسلوب لتلاميذ المرحلة الابتدائية إذ أن علاماتهم زادت وتحسنت مقارنة بالسنة ماضية، أما بعد هذه المرحلة فقليلا ما تتحسن ومرد ذلك أن التلاميذ في المرحلة أقل تكوينا للاتجاهات السلبية اتجاه المدرسة على العكس من تلاميذ المرحلة المتوسطة " ما قبل المراهقة والمراهقة" وكذا تأثير الرسوب على اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ الراسبين فعادة ما تتكون لدى المدرسين اتجاهات سلبية نحو الطلبة الذين يعيدون السنوات الدراسية حيث ينظر لهم على أنهم ضعاف التحصيل الأمر الذي يسبب لهم الضرر النفسي. بالاضافة إلى شعورهم بالملل كونهم في غالب الأحيان يضطرون إلى دراسة نفس المسار السابق للسنة الماضية.

1. التربية الفارقية أو التعليم المكيف:

وهذا النوع من التعليم يعتبر طريقة علاجية لفئة التلاميذ الذين يعانون من تأخر مدرسي عميق أو صعوبات في التعلم أو التلاميذ بطيئي التعلم الذين يعانون من ضعف عقلي بسيط. ومن الضروري هنا التفريق بين هذه المفاهيم.

يهدف هذا النوع من التعليم إلى تقديم الخبرة التربوية المناسبة لكل تلميذ حسب قدراته وميولاته وسمات الشخصية وظروفه وخبراته الخاصة السابقة، ويجب التلاميذ دراسة الفروق الفردية الموجودة بين المستفيدون من التعليم المكيف.

2. صفوف المستوى:

يمكن اللجوء عند الضرورة إلى خلق أقسام كاملة للمستوى، إذا تبين أن مجموع تلاميذ الصف الواحد ، لا يمكنهم مسايرة التعليم العادي ، شريطة أن تتوفر المدرسة على فصلين على الأقل

3. التعليم التعويضي:

وهو برنامج تعليمي يعود في الأساس إلى اعتبار التأخر الدراسي يعود في غالب الأحيان إلى الحرمان الاجتماعي والفقر والتخلف الاقتصادي ونقص الفرص التعليمية في المناطق الفقيرة في المدن

الأحياء الشعبية والقصديرية في الجزائر وكذلك المناطق الريفية والأقليات المحرومة وتتضمن البرامج التعليمية الموجة لهم.

- علاج المشكلات الأكاديمية للتلاميذ حتى لتعوق تقدمهم الدراسي في مراحل التعليم التالية.
- تقديم تعليم مهني وخبرات عمل للتلاميذ في سياق غير أكاديمي.
- تقديم برامج تعليمية مكثفة للأطفال غير القادرين من الناحية المادية ولهم إمكانيات عقلية واعدة ومساعدة أولياء الأمور.

خلاصة الفصل الرابع :

قد أصبح الفشل الدراسي يشكل مصدر قلق كبير عند المربين والمسئولين فضلا عن التلاميذ وأوليائهم، نظرا لانعكاساته السلبية على الاقتصاد التربوي مقابل جودة التربية والتعليم والمنظومة التربوية الجزائرية. فالمؤسسات التربوية الجزائرية تعاني من مشاكل كثيرة مما ينجر عنها من صعوبات التحكم في المستوى التحصيلي للتلميذ . فتسرب أعداد كبيرة من التلاميذ قبل إكمال المرحلة التعليمية لا يمكن حصره في عامل واحد أو سبب واحد وفي الأخير، نرى بأن القضاء على ظاهرة الفشل المدرسي وتراجع المستوى الدراسي للمتعلمين، هي مهمة معقدة ومركبة، ولكنها ليست مستحيلة، إذا وجدت الإرادة، لكل الشركاء والفاعلين التربويين، في توفير المناخ المادي والاجتماعي والتربوي المناسب للرفع الحقيقي لتحدي جعل التربية والتكوين أولوية وطنية، ورهانات التعميم والجودة والتحديث.. ورغم ما نسجله من مجهودات رسمية في هذا المجال، فإنه يجب الرفع من وتيرة التعبئة المجتمعية والرسمية الحقيقية لإعادة الفعالية المرجوة للمدرسة، والثقة في جدية وأهمية الوظيفة المجتمعية للمدرسة في الرقي المعرفي والاجتماعي والاقتصادي والحضاري بالأفراد وبالمجتمع على السواء.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

تمهيد :

لإتمام الهدف المسطر من وراء البحث كان لابد من تدعيمه الجانب النظري لهذا الأخير بالجانب الميداني، هذا حسب ما تقتضيه المنهجية العلمية المتبعة في هذا النوع من الدراسات والبحث في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية. فكان لابد من مراعاة طبيعة الموضوع لتحديد السير المنهجي السليم والمؤدي إلى نتائج ذات قيمة ومعنى، وكون العمل كان بصدد دراسة التصورات الاجتماعية للمدرسة لتلاميذ في وضعية فشل مدرسي كان من المهم حصر هذه التصورات فكان لابد من اللجوء إلى أداة قياس ذات طابع كمي لا تغفل الطابع الكيفي في آن واحد، فوقع الاختيار على "الاستمارة" أو "الاستبيان" وكونه هذه الأخيرة تأخذ طابع الباحث أي أنها قد تكون أقل موضوعية، كان لابد من إرفاقها بأداة أخرى، لرصد هذه التصورات وإظهار بنيتها وذلك عبر طريقة شبكة التداعيات le réseau d'association.

1- التذكير بفرضيات البحث:

الفرضية العامة:

بعض العوامل النفسو- اجتماعية تؤثر على طبيعة التصورات الاجتماعية التي يحملها التلاميذ حول المدرسة هذه التصورات بدورها تؤثر على مدى اهتمامهم بالدراسة.

الفرضية الجزئية 1:

بعض العوامل النفسو- اجتماعية تؤثر على طبيعة التصورات الاجتماعية التي يحملها التلاميذ حول المدرسة.

✓ الفرضيات الإجرائية:

- جنس التلاميذ يؤثر على طبيعة التصور الاجتماعي الذي يحملونه عن أهمية المدرسة كحامل للمعرفة .
- سن التلاميذ يؤثر على طبيعة التصور وظيفة المدرسة.
- المستوى الدراسي للتلاميذ يؤثر على طبيعة التصور المدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي
- المستوى التعليمي للوالدين يؤثر على طبيعة التصور أهمية العملية التعليمية

▪ الفرضية العامة 2:

طبيعة التصورات التي يحملها التلاميذ حول أهمية المدرسة تؤثر على مدى اهتمامهم بالدراسة.

✓ الفرضيات الإجرائية 2:

- التصور الذي يحمله التلاميذ للمدرسة كحامل للمعرفة تؤثر سلوكه تجاه التمدرس
- التصور الذي يحمله التلاميذ للمدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي تؤثر على رغبته في التمدرس
- تصور التلاميذ لانتظاراتهم من المدرسة تؤثر على درجة الاهتمام بالعملية التعليمية.

2- المنهج المتبع في الدراسة

إن تحديد المنهج المستخدم في البحث يعد أمر بالغ الأهمية، ذلك أن طبيعة كل موضوع تقتضي منهجا مختلفا. حتى يكون الوصول إلى النتائج متماشيا مع أهداف وفرضيات البحث وطبيعة الموضوع. وعليه فإننا اعتمدنا استخدام المنهج الوصفي.

إذ يعد طريقة وصف دقيقة وتفصيلية للظاهرة كمية كانت أم كيفية. فالجانب الكيفي لها يصف الظاهرة في حين الجانب الكمي فيعطيها وصفا رقميا دقيقا. ما يغيرها من مجرد ظاهرة بسيطة إلى اقترانها بجانب عددي يعطيها معنى كيفي جديد.

المنهج الوصفي "هو الطريقة المنتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها، والعلاقات التي تتصل بها وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها."

والمنهج الوصفي هدفه الأساسي هو تقرير حقائق قائمة لموضوع أو ظاهرة معينة، أي وصف الظاهرة محل الدراسة وتشخيصها، وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة، وجمع البيانات اللازمة عنها، مع فهمها وتحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين المتصلة بظواهر الحياة والعمليات الاجتماعية الأساسية والتصرفات الإنسانية."

- **خطوات المنهج الوصفي:**

يرى " فان دالين" أن الباحثين في الدراسات الوصفية لا يقدمون مجرد بيانات واعتقادات خاصة تستند إلى ملاحظات عرضية أو سطحية ولكت الباحثين يقومون بالتالي:

- فحص الموقف الإشكالي
- تحديد المشكلة وتقرير الفروض
- تدوين الافتراضات أو المسلمات التي تستند إليها فروضهم وإجراءاتهم
- اختبار المفحوصين المناسبين
- اختبار أو إعداد الطرق الفنية لجمع البيانات
- إعداد فئات لتصنيف البيانات غير الغامضة والملائمة لهدف الدراسة، والقادرة على استخراج المشابهات أو الاختلافات أو العلاقات العامة.
- التحقق من صدق أدوات جمع البيانات
- القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة منظمة بشكل دقيق

- وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات محددة واضحة ويسعى الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف، فهم ليسوا أو ينبغي أن يكونوا مجرد مبوبين أو مجدولين- فالباحثون الأكفاء يجمعون الأدلة على أساس فروض معينة أو نظرية من النظريات ويقومون بتبويب البيانات وتلخيصها بعناية ثم يحللونها في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة. (النمر، 2003)

3- الدراسة الاستطلاعية:

قبل المباشرة في العمل الميداني كان لابد من البدء بدراسة استطلاعية، وذلك بغرض ضبط الجانب المنهجي والتحضير للدراسة نفسها.

1.3 تعريف الدراسة الاستطلاعية

هي المرحلة التحضيرية للدراسة نفسها والتي يقوم بها الباحث بهدف التعريف بأرضية الدراسة le terrain d'études حسب Chauchat.H:" المقاربة الأولى للعمل الميداني." (Chauchat.H, L'enquete en psychologie, 1990)

فمن خلال الدراسة الاستطلاعية بالإمكان تجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات، والمعطيات بغرض تسهيل سير الدراسة الميدانية نفسها، ترى Chauchat أنها مرحلة عملياتية للبحث النظري، إنها ترتكز على تعريف الروابط بين البناءات النظرية والحقائق الملاحظة.

هذه المرحلة تحمل ملاحظة تمهيدية حول مجتمع الدراسة يتم تحقيقها عموما باستخدام المقابلة النصف الموجهة Peu-directif (Chauchat.H، 1990، صفحة 19)

2.3 هدفـــها :

بعد تحديد الهدف العام من الدراسة، لابد من بناء إشكالية البحث من خلال الاستعانة بالدراسة الاستطلاعية وعليه تلخص الهدف من الدراسة الاستطلاعية التي قمنها بها في النقاط التالية:

- توجيه إشكالية البحث وإتمامها بين مختلف الإمكانيات ومحاولة التأكد من صحتها.
- تحديد فرضيات البحث.
- تجميع أكبر قد ممكن من المعلومات والتي تؤهل لبناء أداة البحث والمتمثلة في الاستمارة، من خلال توضيح المحاور.

الأمر الذي يتوافق مع ما أشارت إليه Chauchat إذ تقول أنه بعد الدراسة الاستطلاعية بالإمكان صياغة فرضيات البحث، تحليل المؤشرات وبناء أدوات الملاحظة (Chauchat.H، 1990، صفحة 19)

3.3 أداتـــها – المقابلة النصف الموجهة

تعد المقابلة إحدى التقنيات المستعملة في الدراسة الاستطلاعية وحسب R.Ghilone & Blanchet A : "في إطار الدراسة الاستطلاعية يستخدم الباحث في مجال علم النفس وعلم الاجتماع بإجراء المقابلة لدراسة مشاعر، تجارب وتصورات أو أفعال الأشخاص. (Richard & Blanchet, 2002, p. 3)

كما يحدد البعض الآخر من الكتاب طابع الحوار على أنه مقابلة من أمثال Blanchet & Gotman " إجراء مقابلة مع شخص ما إنها أكثر من مجرد استمارة.بل تجربة ، حدث منعزل بالإمكان التحكم به، يتم تشفيره وجعله معياريا"

وقع الاختيار على المقابلة النصف الموجهة كونها تمثل إحدى أكثر طرق الملاحظة استعمالا في إطار البحث. ومن هذا المنطلق باشرنا من خلال تقديم الموضوع العام للمقابلة للمحاور "التلميذ" في ما يتعلق بالبحث الذي نقوم به ، وذلك بطرح التعليمة التالية " سنتحدث عن المدرسة، عن مكانتها لديك وعن انتظاراتك منها" ولتحقيق السير الحسن للدراسة الاستطلاعية احتوت المقالات على أسئلة نصف موجهة ؛ وذلك كي تسمح بجمع معطيات جديد أكثر دقة واكتشاف مسارات جديدة وغير متوقعة، والتي قد يتطرق لها التلاميذ وكذا كان الهدف من هذه الأسئلة تفادي الخروج عن الموضوع فكان لابد نوعا ما من تقييد وتحديد أدق لبعض المعطيات.

فحسب A.Albou "تسمح المقابلة بتشكيل وتنويع الأسئلة، إضافة أسئلة جديدة ومتابعة بعض المسارات التي تظهر أثناء المقابلة. (Boudida, 2005)

4.3 شبكـــة المقابلة la grille d'entretien

انطلاقا من أهداف وفرضيات البحث الخاصة بالدراسة، حاولنا تحديد شبكة للمقابلة بهدف تسهيل سير الدراسة الاستطلاعية، وتوجيه المستجوبين بطريقة نصف توجيهية.

1.4.3 شبكة المقابلة: تم تسيير المقابلة من خلال التعليمات شبكة المقابلة التالية:

- كيف ترى المدرسة كمكان تدرس فيه؟ ما هو شعورك تجاهها؟
- ما هي آراؤك حول ما تتعلم داخل المدرسة؟

- ماذا تمثل لك الدراسة في حياتك اليومية بغض النظر عن المستقبلية؟
- من في رأيك الأشخاص الناجحون في المجتمع وفي حياتهم؟
- ما هي أسباب إعادتك للسنة؟
- هل ترى أن من خلال الدراسة يمكن تحقيق النجاح؟ ماذا عنك ؟

2.4.3 هدف شبكة المقابلة

كان الهدف من وراء شبكة المقابلة التي قمنا بوضعها كالأتي:

- تحديد قدرة التعبير عن بعض جوانب طبيعة العلاقة مع المدرسة.
- وتفهم أنوع العزو attributions التي يرجع التلاميذ إليها فشلهم وعلاقته بالصورة التي يلحقونها بوظيفية المدرسة.
- معرفة أبعاد فقدان الاهتمام بالدراسة كأحد أسباب الفشل لدى هذه الفئة.
- تمييز أنواع التصورات العقلية التي يمتلكها التلاميذ بالمدرسة والتصورات الاجتماعية المتناقلة من محيطهم الاجتماعي.
- تحديد مكانة المدرسة بين الفرض الذي يجب وضعه من طرفها وحقيقة هذه الرؤية.
- قدرت هؤلاء التلاميذ لفهم الحالة أو الوضعية التي يمرون عبرها، وكيفية تموضعهم لحلها.

3.5 سير الدراسة الاستطلاعية

تمت المباشرة في الدراسة الاستطلاعية بداية من شهر ديسمبر 2009 على مستوى كل من ثانوية كاتب ياسين ومتوسطة مفترق الطرق الأربعة بالمدينة الجديدة على منجلي.

حاولنا أن يكون التلاميذ المستجوبون من كلا الجنسين على حد سواء (إناثا وذكورا) تراوحت أعمارهم بين 13 سنة إلى 18 سنة، تم اتفاق على تحديد " وضعية فشل للتلاميذ بسنتين من التأخر الدراسي".

كان عدد الأفراد المستجوبين 12 تلميذا من بينهم 3 إناث و8 ذكور. كان هذا العدد كافيا لتجميع المعلومات اللازمة حول طبيعة الموضوع المطروح من جهة وعدم بروز استجابات جديدة وبداية ظهور تكرار نفس الإجابات لشبكة المقابلة التي قمنا ببنائها مسبقا.

الجنس / السن (سنة)	إناث	ذكور
13	00	01
14	00	00
15	02	01
16	00	02
17	01	01

03	00	18
08	03	المجموع
12		

الجدول (01) يلخص أفراد الدراسة الاستطلاعية

3.6 نتائج الدارسة الاستطلاعية

ساعدتنا الدراسة الاستطلاعية على إيجاد رأي التلاميذ فيما يتعلق بالأسئلة المطروحة وقد خرجنا بالملاحظات التالية:

- اختلاف تصورات التلاميذ حول للمدرسة على عدة اعتبارات منها المدرسة كحامل للمعرفة؛ المدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي ويتضح أن ثقة التلاميذ بالمدرسة تختلف حسب العمر والجنس إلا أنها على العموم تهمش دور المدرسة الحالي في المجتمع.
- كما توضح أن تصور التلاميذ حول أهمية الدراسة نفسه مربوط بتخبط بين ما تقوله الأسرة وما يتلقاه التلاميذ من محيطهم القريب من خبرات وتجارب معاشة، تسبب لهم تناقض في إدراكهم لحقيقة أهمية الدراسة وبالتالي قدرتهم على عزل للعلاقة بين الدراسة والمؤسسة المدرسية وتحقيق النجاح الاجتماعي في المستقبل كسلسلة منطقية يقتضيها المسار الدراسي الذي وصف بدوره على أنه طويل.
- توضحت بعض سلوكيات ومظاهر فقدان الدافعية للدراسة من خلال التغيب والتهرب من الدروس لدى التلاميذ من جهة والرغبة في ترك المدرسة كعلامة لفقدان الاهتمام بالدراسة من جهة أخرى. الأمر الذي ارتبط نوعا ما بالمعاش الفردي للتلاميذ داخل المدرسة، وإدراكهم لهذا المحيط الذي يتجهون إليه يوميا من جهة، وانتمائهم إليه كأفراد على اعتبار الزمن الذي يقضونه داخله.
- كما برز الأستاذ كحامل للمعرفة ودوره كقدوة وضرورة وأهمية دورة التربوي بالإضافة إلى التعليمي، كتوجيه النصح، والتشكيك في قدرات المعلمين العلمية وكفاءتهم الأمر الذي يحد من وزن التصور الإيجابي لهذه الأخيرة.
- تم التطرق إلى دور الأولياء المباشر أو غير المباشر في دعم الأفكار حول المدرسة، سواء من خلال التوجه إلى المدرسة أو الحوار مع الأبناء أو البحث لدعم تمدرس أبنائهم أو عدمه.

كما ساعدتنا نتائج الدراسة الاستطلاعية في الوصول إلى النقاط التالية:

- تم تحديد بشكل قطعي مجتمع الدراسة والذي تمثل في تلاميذ في وضعية فشل مدرسي (تأخر دراسي لمدة سنتين) في التعليم المتوسط تتراوح أعمارهم بين 13 و19 سنة.

- إمكانية بناء أداة البحث والمتمثلة في الاستمارة بناء على المعطيات والملاحظات التي تم جمعها انطلاقا من الاستمارة.
- تمكنا من تحديد عدة محاور لبناء استمارة الدراسة وخلق محاور جديدة واستبعاد أخرى والتي بدت على أنها أقل أهمية بالنسبة للدراسة أو تخرج عن فرضيات وأهداف الدراسة.

4- الدراسة الميدانية

بعد تجميع قدر محدد من المعلومات حول مجتمع الدراسة والذي قمنا بدراسته كما وضحنا سابقا في الدراسة الاستطلاعية. مررنا إلى المرحلة الثانية من البحث والمتمثلة في الدراسة نفسه

1.4 عينة الدراسة

يعد أخذ العينات أسلوبا لتقدير العناصر المشاركة من المجتمع الأصلي، وبالتالي فهناك العديد من أساليب أخذ العينات الإحصائية المرتبطة بتطبيقات مختلفة، وبأهداف البحث وبطبيعة وخصوصية أفراد العينة أنفسهم.

في حالة الدراسة التي نقوم بها، فتمت بأخذ "عينات متعددة المراحل" وهو أسلوب شائع الاستخدام في الدراسات الاستقصائية. أخذ عينات متعددة المراحل نهج هرمي (أي جميع العناصر المدرجة في الدراسة الاستقصائية) بداية تقسيمها إلى عدد من الوحدات الرئيسية أخذ العينات، وهذه الخطوة الأولى. بعض هذه الوحدات يتم فيما بعد تحديدهاعشوائياً بتمثيل عينة المرحلة الأولى . المعلومات التي يتم جمعها لكل وحدة أخذ عينات مختارة لهذه الوحدات، وفيما بعد تقسيمها إلى سلسلة ثانوية، بما في ذلك وحدات أخذ العينات يتم تحديد بعضها والتي تمثل عينة المرحلة الثانية. وهذا يمكن أن تتكرر هذه العملية لمرحلة ثالثة وأكثر.

إذن مبدئيا كان لابد من تحديد المتوسطات التي ستتم عليها الدراسة، وتم اختيارها عشوائيا من خلال وضع أسماء المؤسسات من داخل مدينة قسنطينة، وتم سحبها، بعد ذلك وكون الدراسة تعنى بالتلاميذ في وضعية فشل مدرسي، فكانت المرحلة الثانية قيد الاختيار أين تم استخراج من كل مؤسسة تم اختيارها مسبقا، كل التلاميذ في وضعية فشل "ذوي سنتين تأخر دراسي" (مع إلغاء التلاميذ الذين كان سبب في فشلهم سنة مرضية أو حالة صحية) من كل مستوى من مستويات الدراسة (سنة الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط). تعذر علينا معرفة المجتمع الأصلي للدراسة إحصائيا على اعتبار التعريف الذي تم اختياره أي "سنتين تأخر دراسي". تم وقوع الاختيار على 8 مؤسسات للتعليم المتوسطة، تم استخراج منه 211 تلميذ. وبعد توزيع استمارات الدراسة كان لابد من إلغاء7

استمارات وذلك لعدم استيفائها الشروط سادتها فارغة أو بعدم الإجابة عن أكثر من 7 أسئلة (شرح)، أو عدم التقيد التام بالتعليمة.

2.4 الأدوات البحثية المستعملة:

تم استخدام تقنيتين في بحثنا هذا بغرض جمع المعلومات إحداهما هذا كمية وتمثلت في الاستمارة وتقنية كيفية و تمثلت في شبكة التداعيات. وكان ذلك لما تسمح به الاستمارة من الحصول على الجانب الكمي والكيفي للمعلومة في حين بالنسبة لشبكة التداعيات هو معرفة البنية وتركيبة هذه التصورات بشكل أفضل من خلال تحديد النواة المركزية، ...

1. 2.4 الاستمارة Le questionnaire

بناءا على أن طبيعة الدراسة تخص تصورات التلاميذ حول المدرسة وأن هذه الدراسة تعد ضمن مقاربة نفس اجتماعية Psychosociologique قمنا باختيار أداة القياس بهدف جمع البيانات كمية كانت أو كيفية وكان من الواجد أن تتفق وأهداف ونهايات البحث فوقع الاختيار على الاستمارة. والتي تعرف على أنها أداة تقوم على طرح مجموعة من الأسئلة على المدلي بالبيانات ويقوم بتدوين الإجابات فور تلقيها من الباحث، ويتم جمع المعلومات بواسطتها، تمتاز بالحصول على إجابات كاملة لجميع الأسئلة وهي عامل مساهم لتوفير الوقت للباحث.(أبو شقرا، 1997).

كما يعرفها رايت (1973) على أنها:" إحدى الأدوات البحثية البسيطة والمباشرة في عملية جمع البيانات التي ترتبط باتجاهات وخبرات الأفراد وعلاقتهم بمواقف معينة، فيتم جمع البيانات والمعلومات عن طريق توجيه الأسئلة إلى أفراد العينة بطريقة مباشرة وشخصية أو من خلال البريد أو عبر الهاتف (الكندي، 2006، صفحة 288)

وتتطلب الاستمارة عناية فائقة في الصياغة والوضوح والسهولة والبعد عن المصطلحات الغامضة حيث أن المبحوثين يجيبون عن الأسئلة بدون توجيه من الباحث.(عبد الفتاح دويدار , 2006).

و هناك ثلاثة أنواع من الأسئلة : أسئلة مغلقة، أسئلة اختيارية، و أسئلة مفتوحة .

وقد استخدمنا هذه الأداة وذلك من أجل جمع أكبر كم من المعلومات المتعلقة بمشكلتنا وما نريد الحصول عليه من معلومات بأسرع وقت، كما وأن الاستمارة تغطي أكبر قدر ممكن من الأسئلة

وكذا أنها تعتمد على المعالجة الإحصائية للبيانات، وبالتالي إعطاء طابع كمي للمعلومات. فالهدف إذن هو جمع أكبر عدد ممكن من المعطيات، التي تهم دراستنا.

إذ تستخدم الاستمارة في الغالب إذ كان المبحوثون كثيري العدد، فقد يكونون مئات أو آلاف أو منتشرين جغرافيا، وغير متمركزين في مكان واحد، بحيث يكون الاتصال بهم مباشرة أمرا مكلفا أو غير ممكن. وفي مثل هذه الحالات يمكن الاعتماد على الاستمارة كأداة لجمع البيانات على افتراض أن المستجوبين يستطيعون القراءة والكتابة بدرجة مقبولة. (الكندي، 2006، صفحة 288)

بناء الاستمارة

بعد أن تم جمع المعلومات والمعطيات خلال الدراسة الاستطلاعية فيما يتعلق بدراستنا، قمنا بمحاولة بناء استمارة مبدئية تكونت من عدة محاور تهم دراستنا هذه، بعد تمريرها على عدد من المحكمين تمت التعديلات التالية:

- تم إضافة بعض الأسئلة و هي الآتية:

- " هل تحب الدراسة؟
- وهل تعتقد أنه بإمكانك الحصول على وظيفة تناسبك في مجالك بعد إنهاء دراستك؟
- يشجعك والداك على؟
- هل يذهب والداك إلى المدرسة ؟
- هل يساعد والداك على أداء واجباتك المدرسية؟

- حذف بعض الأسئلة:

- هل ترغب في دراسة بعض المواد دون أخرى‘
  هل تتأخر عن الدخول إلى المدرسة متعمدا؟

- تعديل بعض الأسئلة:

- السؤال: في المدرسة ترى أنك؟
  - تنتمي إلى المدرسة
  - تتمنى أن تكون في مكان آخر
  - لا يهمك الأمر

  ليصبح هذا السؤال : كالأتي

هل تحس أنك داخل المدرسة ؟

- فرد ينتمى إلى المدرسة
- فرد لاينتمي إلى المدرسة
- ترغب أن تتواجد في مكان أخر
- لا تولى ذلك اهتماما

أخرى حدد .....

- السؤال: هل توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم مارد فعل والديك

- الغضب
- محاولة إعادته إلى المدرسة
- لم يبديا اهتماما

ليصبح هذا السؤال: كالآتي

لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك ؟

- الغضب - لم يبديا اهتمام
- محاولة إعادته إلى المدرسة - لم يحدث ذلك
- أخرى أذكرها .....

- **وصف الاستمارة**

تتكون الاستمارة التي قمنا ببنائها من 43 سؤالا مقسمة على سبع محاور أين كل واحد منها يحمل عدد من الأسئلة

المحـــور معلومـــات عامـــة: حـــول الأفـــراد مـــن خـــلال عـــدة أســـئلة اجتمـــاع-ديموغرافية Sociodémographique بالإضافة عن سوال عن المدرسة التي ينتمون إليها وعن عدد مرات إعادة السنة وانطوى تحت هذا المحور كل من السؤال 01 ، 02، 03، 04، 05، 06، 21.

وتمثلت في سؤال حول جنس التلميذ، سنة التمدرس، وكذا المستوى التعليمي للوالدين، بالإضافة إلى اسم المتوسطة التي ينتمي إليها التلاميذ، الأمر الذي يغطي جانبا من الفرضيات. بالإضافة إلى السؤال 20 حول عدد مرات إعادة سنة/سنوات دراسية أو عدد سنوات التأخر.

المحور الأول: تصورات التلاميذ حول **المدرسة كحامل للمعرفة والنجاح الاجتماعي** وتمثلت في (04) أسئلة؛ السؤال 07، 09، 10، 13 الهدف من هذه الأسئلة هو تحديد نوع التصور السائد لدى هذه الفئة من التلاميذ.

المحور الثاني: وضع هذا المحور بهدف رصد تصور التلاميذ حول **أهمية الدراسة** نفسها وذلك من خلال طرح (06) أسئلة تم توزيعها على العبارات المتضمنة في الأسئلة 08، 14، 17، 18، 25،27 . الهدف إيجاد قدرة ربط أو عزل التلاميذ للعلاقة بين الدراسة والمؤسسة للمدرسية وتحقيق النجاح الاجتماعي.

المحور الثالث: وضع هذا المحور لرصد الأهمية التي يوليها التلاميذ للدراسة ودرجة فقدان الدافعية للتعلم والاهتمام بالدراسة من خلال (07) أسئلة تضم السؤال 16، 19، 20، 23، 28، 34، 35.

المحور الرابع: تم تخصيص هذا المحور 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، ضم هذا المحور (08) أسئلة تمثلت في الأسئلة: 11، 12، 21، 15، 22، 24، 26، 29.

المحور الخامس: تم وضع هذا المحور لتحديد دور الأستاذ كجزء من المدرسة ودوره كحامل للمعرفة وممثل للمدرسة في نظر التلاميذ، ضم هذا المحور (04) أسئلة وهي 30، 31، 32، 33.

المحور السادس: تم إدراج هذا المحور لرصد العلاقة بين الأولياء والمدرسة، ومدى انخراطهم في تعليم أبنائهم ودعمهم، ونوع التصورات التي يقوم الأولياء بنقلها بشكل مباشر أو ضمني، وضم هذا المحور (08) أسئلة شملت كلا من السؤال: 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43.

تشفير الاستمارة:

حتى نتمكن من معالجة المعلومات والمعطيات قمنا بتشفيرها وذلك حسب الأمثلة الموضحة أدناه: (أنظر الملاحق: الإستمارة)

- السؤال الأول حول الجنس فتم تشفيره كالتالي: 1: ذكر ☐ 2: أنثى☐

- السؤال رقم 08 قبل التشفير كان على الوجه التالي:

- ترى أنه من خلال الدراية بإمكانك النجاح في المستقبل:

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ معارض جدا☐

بعد التشفير:

1: موافق جدا 3: معارض

2: موافق 4 :معارض جدا

- السؤال (23) ما الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم ؟ (إجابة واحدة)

- الملل ☐ - التوتر ☐ - الضغط ☐
- القلق ☐ - الانزعاج ☐
- الراحة ☐ - التحمس ☐

بعد التشفير:

1: الملل 4: التوتر 7: الضغط
2: القلق 5: الانزعاج
3: الراحة 6: التحمس

- السؤال (10) ترى أن المدرسة ؟(إجابة أو أكثر)

مكان للتعلم ☐ المدرسة مضيعة للوقت والجهد ☐
مكان تلتقي فيه بالأصدقاء ☐ سلطة ☐
محيط عدواني ☐

بعد التشفير:

10-1 ترى أن المدرسة مكان للتعلم: 1: لا 2: نعم

10-2 ترى أن المدرسة مكان تلتقي فيه بالأصدقاء 1: لا 2: نعم

10-3 ترى أن المدرسة محيط عدواني 1: لا 2: نعم

10-4 ترى أن المدرسة مضيعة للوقت والجهد 1: لا 2: نعم

10-5 ترى أن المدرسة سلطة 1: لا 2: نعم نفس التشفير تم تطبيقه على الأسئلة ذات إجابة أو أكثر وتمثلت في 4 أسئلة أخرى هي 29،28،14، 43.

- **معالجة الإحصائية للمعلومات (الإستمارة)**:

إن المعلومات المتجمعة من الاستمارة قد تم التعامل معها وفقا لعدة معالجات إحصائية تمت بالاعتماد على برنامج Stat box 1995-1997 المنشأة من قبل Grimmer Stat box Logiciels version 6.6 هو علبة من الوسائل الإحصائية خاصة بـ Microsoft Excel إن العمليات الكبرى بـ: Stat box تسمح من خلال برنامج Microsoft Excel

1- اختيار العينات، تعديلها، وتكوين مجتمعات تحتية (صغيرة أو جزئية)
2- إعطاء رموز للمتغيرات
3- إنشاء جداول تقاطعات إحصائية (تأثير أو علاقة) وإجراء اختبارات إحصائية.
4- تحقيق نتائج متعدد الأبعاد.
5- إنشاء رؤى أولية حول على مجموعات متتالية ومترابطة

من خلال هذا البرنامج تسنى لنا إجراء مجموعة من المعالجات الإحصائية لمعطيات دراستنا المستمدة من الاستمارة في إطار أهداف الدراسة أو تلك المتعلقة بفرضيات البحث.

- **الانتقاءات البسيطة Les tris à plat**

أول مرحلة في المعالجة الإحصائية للبيانات أو النتائج المستوحاة من استمارة البحث تتجلى في الميولات الكبرى النابعة من الإجابات على بنود الاستمارة، هذه الميولات تظهر لنا من خلال التكرارات والنسب المئوية لكل احتمالات الإجابة على مختلف البنود، وعلى مختلف المحاور. وعلى حساب مختلف المتغيرات، ورغم أنها تقنية إضافية إلا أنها أساسية، حيث تسمح لنا لعرض تقسيمات المتغير الواحد على كل أو أجزاء معينة.

- **التقاطعات في اختبار KH^2 Les tris croisés**

هي معالجة إحصائية للبيانات بهدف تحديد العلاقات بين المتغيرات.

أي أن KH2 يحلل طبيعة العلاقة بين متغيرين نوعيين، كما يسمح بالمقارنة بين مختلف توزيعاتها.

في حالة موضوعنا بدراسة ويقوم برنامج Stat box بتقديم نتائج هذه المقارنات مع درجات الحرية ومستوى الدلالة، بعد التصحيح إذا كان ضروريا...

2.2.4 شبكة التداعيات:

لقد وقع اختيارنا على تقنية شبكة التداعيات كأداة إضافية في البحث وذلك كون استعمال الاستمارة في مجال كمجال التصورات يجعلها محدودة في ما ارتآه الباحث أي أنها ، لا تزال في نطاق الذاتية كون الباحث هو المسئول عن بناء وتحديد أسئلة الاستمارة، من جهة أخرى بالإمكان تدعيم نتائج الاستمارة الكمية غلى نتائج أخرى ذات وزن وطابع مختلف كمي أيضا لكنه يحمل طابع الخاص بالتلاميذ أنفسهم، دون أي ضغط خارجي ممارس عليهم. كما أن هذه التقنية مناسبة لكل الأعمار، ما سنوضحه لاحقا، وفيما يلي سنحاول شرح هذه التقنية وكيفية تطبيقها.

1.2.2.4 تعريف شبكة التداعيات: le réseau d'association

تخص هذه الأداة الباحثة " Anna Maria Silvana de Rosa" ، وهي تقنية تهدف للكشف عن بينية ومحتويات التصورات الاجتماعية من مؤشرات القطبية والحيادية والنمطية للحقل المعنوي المتصل بها. وقد كان لـــ Maria Rosa أن قدمت هذه التقنية في بداية الأمر سنة 1995 . ليتم عرضها فيما بعد مع مجموعة من طرق التداعي من طرف باحثين في مجال التصورات الاجتماعية.

ومن الواجب علينا معرفة أن هذه التقنية قبل تقييمها ووضعها في محتوى منهجي أن نلاحظ أنها تعرف فقط بعض المجالات الدلالية والتقييمية المرتبطة بالتصورات خصوصا، والعناصر المتصلة فيما بينها. كما أنها المقاربة الوحيدة متعددة المنهجيات حسب Maria Rosa التي تستطيع فعلا أن تبعد التعقيد عن الأبعاد المتعددة للتصورات الاجتماعية. (Abric,J.C, 2003, P61.62)

2.2.2.4 كيفية الإجراء وتعليمة الاختبار:

تعد شبكة التداعيات " le réseau d'association" الأداة الأكثر جاذبية للمواضع بالنسبة للأفراد لسهولة فهمها وكذلك بالنسبة للباحثين بسبب ثباتها للتكيف مع الأهداف المسطرة للبحث. إذ

ومنذ ظهورها إلى الآن لم يجد الباحثون صعوبات حولها مع تعدد المواضيع التي استعملت فيها، بل تبين لهم الفهم السريع والجيد للتعليمات فضلا عن ملاءمتها لكل العمار إذ استعملت حتى مع أطفال في سن التمدرس. وضمن أي شروط اجتماعية أو خلفيات ثقافية أو جنسية. وما يمكن استخلاصه أنها مع سهولة استعمالها مصحوبة لمرونة كبيرة في تكيفها مع مشاريع وأهداف بحث على اختلافها. إذ بالإمكان تطبيقها في كل الدراسات بتغيير الكلمة المنبهة le mot stimulus في قلب الورقة، وفيما يلي سنقوم بشرح بسيط حول مراحلها. ما تجدر الإشارة إليه أنه بالإمكان تطبيق هذه التقنية على مجموعات صغيرة، وتحليل معطياتها على مستوى فردي أو جماعي.

- المثيرات المستعملة في شبكة التداعيات:

تقوم شبكة التداعيات على مقطع أو عدة مقاطع منبهة le mot stimulus في قلب الورقة، والتي تختار لتعبر عن أهداف البحث، بإمكان المقطع المنبه أن يكون: كلمة، عبارة، جملة نصية (نص قصير) صورة، مقطع موسيقي، إشهار، دعاية، فيلم فيديو، برنامج تلفزيوني،... وذلك حسب طبيعة الموضوع المدروس.

وبما أن موضوع البحث هو التصورات الاجتماعية للطفل حول المدرسة كان لا بد من اختيار المقطع المنبه المناسب وبعد تجريب صورة كاريكاتورية و عبارة مكتوبة وجدنا أن التداعي كان أثر مقارنة بالصورة والتي تعبر عن المفهوم الذي قد يحمله التلاميذ عن المدرسة.

المرحلة الأولى:

بعد اختيار المقطع المنبه المناسب يتم وضعه وسط ورقة، ثم نحاول شرح التقنية للأفراد المطبق عليهم، لنطلب منهم بعد ذلك وضع كل ما يتداعي إلى أذهانهم من عبارات أو كلمات لها علاقة بالموضوع ليتم توزيعها بشكل دائري حول المقطع المنبه.

بعد ذلك يطلب الباحث من المفحوص إعطاء رقم (01) للكلمة التي بدأبها، رقم (02) للكلمة الثانية وهكذا،... وحتى ينتهي من الكلمات مع مراعاة السرعة والعفوية في التداعي (كي لا يتم ربط الموضوع بالمعارف السابقة مثلا). كما نوضح للحالة أو المفحوص أن هذه العبارات الخاصة به وله الحرية المطلقة في التعبير عنها دون تقييد لذا يجب أن تطبق على إنفراد، كذلك ضمن نفس المرحلة نطلب منه التداعي إذا استلزم الأمر ربط العبارة الأولى بأخرى فرعية عن طريق خط جزئي يخرج من العبارة الكبيرة كما أن عدد العبارة أو الكلمات غير محدد ويكون حسب كل حالة.

المرحلة الثانية :

بعد منح كل العبارات أو الكلمات التي تداعى بها المفحوص رقما (بفروعها الجزئية إن وجدت) والذي يسمى **رقم الظهور** فإننا في هذه المرحلة نرسم الشكل بنفس الطريقة على ورقة أخرى يكون المقطع المنبه موجودا فيها مسبقا في قلب الورقة، ثم يضيف الفاحص التعليمة التالية: " عليك التمعن في هذه الشبكة وما أنتجته من عبارات، وإذا وجدت أنه من الضروري القيام بربط بعض الكلمات ببعضها الآخر عبر أسهم فقم بذلك" ويشترط التأكيد هنا أنه لا يشترط وجود الربط أو أ، يقوم به المفحوص. وإنما هو يساعد على جمع المعلومات في محاور.

المرحلة الثالث:

مرة أخرى على ورقة أخرى تحتوى المقطع المنبه نعيد تشكيل الصورة المحصل عليها من المرحلة الثانية، ثم نطلب من المفحوص منح كل كلمة أو عبارة قيم عددية إيجابية ونرمز لها ب (+) ، أو سلبية ونرمز لها بـ (-)، أو الحياد ونرمز لها بـ (0) . وهذه القيم تكون حسب تأثير الكلمة المتداعية في تصوراته حول المقطع المنبه. مع حتمية تطبيقها في كل الكلمات أو العبارات) حتى الفرعية إن وجدت)

المرحلة الرابعة:

نعيد تشكيل الصورة المحصل عليها من المرحلة الثالثة على ورقة أخرى تحمل المقطع المنبه، ونطلب من المفحوص منح ترتيب للعبارة أو الكلمات المتداعية في تصوراته في المقطع المنبه، هنا من المحتم توضيح أنه يمنح رقم (01) للكلمة ذات الأهمية الكبرى، ثم رقم (02) للكلمة الثانية ذات الأهمية بالدرجة الثانية، وهكذا إلى نهاية الكلمات أو العبارات المتداعية.

وليتم التفريق بين الترتيب الأول (ترتيب الظهور) وهذا الترتيب (ترتيب الأهمية) تقترح Rosa استعمال الأرقام اللاتينية (I, II , III ،...) ، في حالة جهل المفحوص لهذه الأرقام بالإمكان استخدام الحروف العربية أو الأجنبية أو حتى استخدام لون مغاير لكتابة الأرقام.

3.2.2.4 المعلومات المحصل عليها من خلال شبكة التداعيات:

- محتوى وبنية الحقل الدلالي:Contenus et structure du champ sémantique

نطلب من المفحوص في المرحلة الأولى أن يتداعى بكل كلمة تخطر بذهنه من خلال المقطع المنبه، الكلمات المتداعية، هذه التعليمة تسمح باستخراج محتوى حقل التصورات عبر الكلمات المتداعية حيث تدفع الفرد إل عملية تداعي سريعة وتلقائية ولكن ليس دليل على منطقية المحتوى وفقط وإنما أيضا على المحتويات الرمزية النشطة دوما والتي تظهر عبر هذه الكلمات حيث بفضل هذه التقنية لا نحصل فحسب إلى محتوى التصورات الاجتماعية وإنما إلى بنية المجال التصوري إي إلى تنظيم الدلالات بأبعاد بنيوية تسمح بإعطاء الترجمات الكافية حول وضعية الجماعات أو الأفراد المشاركين في بناء أحد المحاور. Doise.W. Clémence.A et Lorenzi .Cioldi.F in Abric .2003p87)

- تنظيم ظهور الكلمات Ordre d'apparition des mots

التعليمة التي نطلبها لاحقا من المفحوص في وقت ملء شبكة التداعيات والمتعلقة بترتيب ظهور الكلمات. وبناء على قواعد نتائج من علم النفس المعرفي والتي تقر حول زمن الرجع اللفظي (الشفهي) وحول سرعة التداعي، ترتيب الظهور بالإمكان استخدامه كمؤشر قبول نمطي أولي Un indice de l'accessibilité prototypique وإن كنا نلاحظ أحيانا في الأدبيات ميل إلى خلط أولويات ظهور الكلمات مع محك الأهمية. إذ أن سرعة التداعي ليست فقط تعبيرا عن قوة الارتباط في التداعي، إذن هي الدليل على قبول المصطلحات الأكثر حساسية ونمطية. وهنا الكلمة المتداعية بصورة مشتركة ليست بالضرورة الكلمة الأكثر أهمية عند الشخص وإنما هي الأكثر اشتراكا اجتماعيا. (Abric.J.2003 PP87-88)

- ترتيب أهمية الكلمات Ordre de l'importance

تعد هذه المرحلة هي الأخيرة وأقل غموضا، لأنه يطلب من المفحوص (الفرد) منح رقم الترتيب، (التي كما سبق وشرحنا بالأرقام اللاتينية، لتفادي الخطأ) ، كما ندعم الفرد بمثال آخر لتفادي الفهم الخاطئ لترتيب الأهمية لاستيعاب الهدف من هذه التقنية. وإن كان الهدف من هذه المرحلة هو معرفة عبارات التصورات الأكثر تهيؤا في المجتمع.

المؤشرات القطبية والأحادية كمقياس تركيب لتقييم موقف ضمني للتصورات

في هذه التقنية تعتبر خطوة منح القيم العددية (+، -، 0) للعبارات شيئا جديدا وغير مألوف لبحوث التداعيات، حيث نحصل على المؤشر القطبي الذي يعتبر كمقياس توجيه وتقييم موقف ضمني في المجال التصوري، أما المؤشر الحيادي فيستعمل كمقياس مراقبة.

✓ المؤشر القطبي Indice de polarité

ونرمز له بالرمز (P) ويحسب بالشكل التالي:

$$P = \frac{\text{عدد الكلمات الإيجابية– عدد الكلمات السلبية}}{\text{العدد الكلي للكلمات المتداعية}}$$

ويمكن تعديل النتائج المحصل عليها وتأويلها كما يلي:

- هذا المؤشر محصور ما بين -1وَ +1 فإذا كان
- P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـــ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.
- P محصورا بين (-0.4) و (+0.04) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـــ (2)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية الموجبة والسلبية تتوجه نحو قيم متعادلة.
- P محصورا بين (+0.04) (+1) و فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـــ (3)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية يرمز لها بالإيجاب أو ذات إيحاء إيجابي.

✓ مؤشر الحياد Indice de neutralité

ونرمز له بالرمز (N) وبحسب بالشكل التالي :

$$N = \frac{\text{عدد الكلمات الحيادية –(عدد الكلمات الايجلبية+عدد الكلمات السلبية)}}{\text{العدد الكلي للكلمات المتداعية}}$$

وهذا المؤشر هو الآخر تتراوح قيمته ما بين – 1 و + 1 وعليه

- إذا كان N محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـــ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)
- إذا كان N محصورا بين (-0.04) و (+0.04) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـــ (2) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات الحيادية تتجه إلي قيم متعادلة مع الكلمات السلبية والموجبة (ذات حياد معتدل)

- إذا كان N محصورا بين (+0.04) و (+1) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (3) ويمكن لنا أن نقول معظم الكلمات المرمزة بالحياد (الكلمات ذات صفة الحياد حياد مرتفع أو عالي)

إن فائدة هذه القياسات تقوم على أساس ما نتج من تقييم من طرف الأفراد حول الموضوع وليس على أساس التحليل الفئوي، وأبعد من ذلك فإن هذه المؤشرات تشكل تركيبة لتقييم المواقف الضمنية للتصورات الاجتماعية. وعلاقتها بمختلف المقاطع المنبهة، وهي تحلل كيف أن الفرد يمنحهم قيم إيجابية لكلمات معينة وقيم سلبية لأخرى، والتي يمكن استعمالها كمتغيرات ظاهرة وخاصة المؤشرات القطبية والأحادية باعتبارها متغيرات تابعة.

✓ المؤشر النمطي Indice de stéréotypie

والذي يعتبر كمقياس لاختلاف الشروحات بالارتباط مع هدف التصورات، وهي معلومة مهمة جدا ومعينة بمجمل الاختلافات في قاموس شرح الارتباط مع هدف التصورات. حيث يمكن القول أن هذا النموذج المفرداتي والدلالي هو ألأكثر أو الأقل أهمية لهدف التصورات، كما أنه أكثر أو أثل اختلافا من حيث المعنى، ويمكن أن يعتبر كمقياس لمعرفة العلاقة بين مختلف الكلمات والعدد الإجمالي لها، وهذا المؤشر النمطي يحتوي المعنى الأوسع للكلمات المتعارف عليها، وكذا القيم المعرفية بغية تقوية الوضوح والبساطة الفئوية لحقيقة مميزة. وبحسب هذا المؤشر الذي يرمز له بـ (Y) ويحسب بالشكل التالي:

$$y = \frac{\text{عدد الكلمات المختلفة المتداعية لكل فوج من الأفراد}}{\text{العدد الكلي للكلمات التداعية}} \times 100 \quad \ldots\ldots (1)$$

وانطلاقا من أن الفرد لا يتداعي بنفس عدد الكلمات فرد آخر، فإن هذا المؤشر النمطي يحسب بقسمة مجموع الكلمات المتداعية لدي كل فرد على مجموع الكلمات الكلية المتداعية لكل الأفراد، ولكي نحصل على قيمة (Y) ما بين -1 و+1 ، فإننا بالنتيجة المحصل عليها من المعادلة نطبق المعادلة التالية:

$$\text{Y} = (1 -) \times \left[1 - \frac{\text{Y2}}{100}\right]$$

5- مخاوف وصعوبات العمل الميداني :

- صعوبات العمل الميداني اقتصرت على:

- صعوبات إدارية كالزمن المخصص لدراسة الاستمارة والموافقة عليها من قبل مديرية التربية من جهة، استلزام الحصول على ترخيص من المؤسسة التعليمية يحمل طلب الحصول على أسماء المؤسسات تم ترخيص آخر لتوزيعها عليها.
- تملص بعض المديرين من استقبالنا رغم وجود ترخيص من مديرية التربية وضمن الفترة المحددة، متحججين بأنه ليس لديهم الوقت لهذا العمل، ورفض بضعهم الآخر توجيهنا إلى المساعدين التربويين كحد أدنى.
- غياب الإحصاءات مرتبة بشكل واضح ببعض المؤسسات التربوية، إذ أن بعضها لا تحمل حتى قائمة بالتلاميذ المعيدين أو المتأخرين دراسيا فكان لابد من مراجعة دفاتر المؤسسة كاملة لاستخراج حوالي 26 تلميذ في نهاية المطاف من أصل 500 تلميذ. في حين أن بعض المؤسسات حاولت تقديم بعض التلاميذ الذين تعرفهم دون التأكد من صحتها في الملفات، لكن جراء الإصرار على طلب دليل لذلك كان لابد من استخراج الملفات الملموسة سواء كانت إلكترونية أو على ورق. (ولهذا تم الحرص على زيادة السؤال 20 سبق وأعدت السنة "احتمال مرة" بغرض إلغاء أي تلميذ غير معني أو لا ينتمي لعينة الدراسة وتم وضعه في القوائم المعدة، جراء أي خطأ "
- تم استبدال بعض المؤسسات لرفض القائمين عليها على توزيع استمارات الدراسة وتعويضها بأخرى.

- في حين أن من بين المخاوف تمحورت في:

- رفض بعض التلاميذ التجاوب مع الاستمارة إذ أصر التلاميذ خصوصا تلاميذ السنة أولى متوسط والثانية أنهم يرغبون في تقديم إجابات مختلفة إلا أنهم متخوفون من الإدارة المدرسية، خاصة فيما يتعلق بتلك التي تخص المدرسة بشكل مباشر. في حين لم يعارضوا التعبير عن مشاعرهم الخاصة في أسئلة أخرى بعد التأكيد على أنه لن يتم الكشف عن إجابتهم وأنه سيتم التعامل معها بسرية، والتأكيد على ذلك بدليل عدم طلب وضع أسمائهم على الاستمارات.

الفصل السادس

أولا : المعالجة الإحصائية للبيانات:

I. عرض وتحليل نتائج الاستمارة:

1. عرض نتائج الانتقاءات البسيطة "التكرارت والنسب المئوية"

1.1 عرض نتائج المحور الاجتماعو ديموغرافي للعينة:

- **حسب متغير الجنس** :

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

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

نلاحظ من قراءة الجدول (02) أن عينة الدراسة تتمثل في 204 تلميذا، النسبة الأكبر منها والتي قدرت بـ 70.10% كانت للذكور في حين أن نسبة الإناث بلغت 29.90

- **حسب متغير السن :**

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

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

من خلال الجدول(03) نلاحظ أن نسبة تلاميذ العينة الذين تراوحت أعمارهم بين 17-19 سنة تمثل 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 .

- **حسب متغير 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
7:إبن خلدون	28	13.73
8:كوحيل لخضر	28	13.73
المجموع	204	100.00

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

من خلال الجدول (04) نجد أن توزيع التلاميذ على المتوسطات الذي 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.

- **حسب متغير المستوى الدراسي**

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

الجدول رقم (05): 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 %

- **حسب متغير المستوى التعليمي للأب :**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: دون مستوى	8	03.92
2: ابتدائي	23	11.27
3: متوسط	46	22.55
4: ثانوي	80	39.22
5:جامعي	47	23.04
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (06): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأب

من خلال الجدول رقم (05) نجد أن المستوى التعليمي السائد للآباء هو الثانوي وذلك بأعلى نسبة قدرت بـ 39.22 % تليها نسبة 23.04% للآباء ذوي مستوى جامعي. ثم الآباء ذوي مستوى التعليم المتوسط وذلك بـنسبة قدرت بـ 22.55%. في حين نسبة أقل للآباء ذوي مستوى ابتدائي بنسبة قدرت بـ 11.27% أما الآباء دون مستوى فلم تتعد نسبتهم 3.92 %. وبالتالي فإن معظم الأولياء تحصلوا على تعليم لدرجة معينة.

- **حسب متغير المستوى التعليمي للأم**:

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: دون مستوى	16	07.84
2: ابتدائي	22	10.78
3:متوسط	69	33.82
4:ثانوي	62	30.93
5:جامعي	31	15.20
دون إجابة	04	01.96
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (07): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير التعليمي للأم

من خلال الجدول رقم (07) تم رصد أقل نسبة للأمهات دون مستوى وقد تم تقديرها بـ 07.84% في حين كانت أعلى نسبة للأمهات ذوات التعليم الإكمالي وذلك بنسبة قدرت بـ 33.82% لتليها مباشرة الأمهات ذوات التعليم الثانوي وذلك بنسبة قدرت بـ30.93% ثم الأمهات ذوات التعليم الجامعي وذلك بنسبة أقل قدرت ب 15.20% ثم الأمهات ذوات التعليم الإبتدائي بنسبة قدرت بـ 10.78%.

- **حسب متغير سبق وأعدت السنة (السؤال 21) :**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: مرة	0	00.00
2: مرتين	128	62.75
3:أكثر من مرتين	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 بـــ 26.00% في حين 1.50% تمثلت في التلاميذ الذين امتنعوا عن الإجابة عن هذا السؤال.

2.1 الانتقاءات البسيطة للمحور الأول:

- **السؤال رقم (07) ترى أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: موافق جدا	89	43.63
2: موافق	53	25.98
3: معارض	51	25.00
4: جد معارض	11	05.39
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (09):يمثل إجابات أفراد العينة على متغير"ترى أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"

من خلال الجدول يتضح أن التلاميذ يرون أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي إذ كانت الإجابة على هذا السؤال بموافق جدا كأعلى نسبة قدرت بـ 43.63% في المقابل قدرت نسبة التلاميذ ذوي إجابة موافق بـ نسبة 25.98% أما نسبة 25% فكانت للتلاميذ المعارضين فهم يرون أن المدرسة ليست مصدرا لتحقسق النجاح ، في حين أن نسبة 05.39% فقط كانت للمعارضين بشدة لهذه الفكرة.

- **السؤال رقم (09) تمنحك المدرسة**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: الحصول على شهادة	19	09.31
2: تحقيق الاستقلالية	54	26.47
3: تعلم أشياء تفيدك مستقبلا	58	28.43
4: لا تمنحني المدرسة شيئا	23	11.27
5: تصبح مثقف	50	24.51
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (10): يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تمنحك المدرسة "

من خلال الجدول (10) يتبين أن التلاميذ 09.31% فقط تطرقوا إلى أهمية الحصول على شهادة من قبل المدرسة، كأمر ملموس تقدمه المدرسة في تصورهم. ثم تليها نسبة 11.27% للتلاميذ الذين يعتقدون أن المدرسة لا تمنحهم شيئا، في حين أن الأغلبية من التلاميذ استقروا بنسب متقاربة على كل من " تصبح شخص مثقف" وذلك بنسبة 24.51% و"تحقيق الاستقلالية" بنسبة قدرت بـ 26.47% "تعلم أشياء تفيدك في المستقبل" بنسبة 28.43 % كأكبر نسبة اتجه إليها التلاميذ المستجوبون. على رغم من كون هذه الأخيرة محصلات ذات طابع مجرد لا يمكن قياسها فعليا من طرفهم.

- **السؤال رقم (10) ترى أن المدرسة**

ترى أن المدرسة	1:نعم		2:لا		المجموع الكلي
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
110: مكان للتعلم	153	75.37	50	24.63	203
2: مكان تلتقي فيه بالأصدقاء	58	28.43	146	71.57	204
3:محيط عدواني	64	31.37	140	68.63	204
4: مضيعة للوقت والجهد	43	21.08	161	78.92	204
5: سلطة	54	26.47	150	73.53	204

الجدول رقم (11): يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" ترى أن المدرسة"

يتوضح من خلال قراءة الجدول (11) أن التلاميذ يدركون المدرسة على أنها مكان للتعلم بالدرجة وذلك بنسبة 75% وهو ما يقارب 3 أرباع العينة كما أن معظم التلاميذ يميلون إلى وصف المدرسة على أنها ليست مكانا الهدف منه لقاء الأصدقاء وذلك بنسبة 71.57 % أما نسبة 28.43 فرأت أن المدرسة تعد مكانا يتم فيه الالتقاء بالأصدقاء على حد سواء. عبرت نسبة 31.37 % من التلاميذ عن إدراكهم للمحيط المدرسي على أنه محيط عدواني في حين نفى ذلك نسبة أكبر من التلاميذ قدرت بـ 68.63 % ، كما يتضح من جهة أخرى أن نسبة 21.08% من التلاميذ تدرك الزمن المدرسي على أنه مضيعة للوقت والجهد وذلك بنسبة قدرت بـ 21.08% في حين أن 78.92 % من التلاميذ لديهم إدراك مختلف للزمن المدرسي إذ كانت إجابتهم بلا. من جهة أخرى أكد التلاميذ أنهم يدركون المدرسة على أنها سلطة وذلك بنسبة قدرت بـ 26.47% .

- **السؤال رقم (13) يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: موافق جدا	70	34.31
2: موافق	69	33.82
3: معارض	42	20.59
4: جد معارض	23	11.27
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (12) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير"يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"

من خلال الجدول (12) نرى أن التلاميذ في المجمل الذين يوافقون بشدة على أنه بالإمكان تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة أكبر نسبة والتي قدرت بـ 34.31 في حين أن الأشخاص الموافقين تمثلت نسبتهم في 33.82% ، في حين أن التلاميذ المعارضين لهذا التصور قدرت نسبتهم بـ 20.59% أما المعارضون بشدة فكانت أقل نسبة وقدرت بـ 11.27%

3.1 الانتقاءات البسيطة للمحور الثاني:

- **السؤال (08) ترى أنه من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: موافق جدا	80	39.22
2: موافق	68	33.33
3: معارض	41	20.10
4: جد معارض	15	07.35
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (13) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل"

من خلال الجدول (13) نجد أن أغلب التلاميذ المستجوبين يؤيدون فكرة "من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل"وذلك بنسبة كبيرة إذ أجاب 39.22 % من هم بموافق جدا و 33.33 % بموافق في حين كانت نسبة المعارضين أقل إذ قدرت بنسبة 20.10 % للتلاميذ الذين أجابوا بمعارضين ولم تتعد 7.35 % للتلاميذ المعارضين بشدة للفكرة ذاتها.

- **السؤال رقم (14): الإنسان الناجح يجب أن يكون**:

الإنسان الناجح يجب أن يكون	1:نعم		2:لا		المجموع الكلي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	المجموع	النسبة %
1: متعلما	115	56.37	89	43.63	204	100.00
2: لديه وظيفة	158	77.45	46	22.55	204	100.00
3: مفيدا للمجتمع	150	73.53	54	26.47	204	100.00
4: لديه المال	132	64.70	72	35.30	204	100.00
5: متزوج	48	23.52	155	75.98	204	100.00

الجدول رقم (14): يمثل إجابات أفراد العينة على متغير "الإنسان الناجح يجب أن يكون "

من خلال الجدول رقم (14) يتضح أن الصورة التي يحملها التلاميذ عن الشخص الناجح اجتماعيا 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. كما أن نسبة 73.53 % من التلاميذ المستجوبين إلى يتصورون أن أحد محكات الشخص الناجح اجتماعيا أن يكون فردا مفيد 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 % .في مقابل محك الزواج لم يلق إجماعا كبيرا فقط بنسبة 23.52 % من التلاميذ يرون أن الإنسان الناجح يجب أن يكون متزوجا.

- **السؤال رقم (17) هل تحب الدراسة:**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: نعم	69	33.82
2: لا	135	66.18
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (15) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تحب الدراسة"

من قراءة الجدول (15) نجد أن نسبة التلاميذ الذين يحبون الدراسة من تلاميذ المستجوبين والذين يمثلون عينة الدراسة لم تتجاوز 33.82% في حين أن النسبة الباقية والتي تم تقديرها بـ 66.18% من التلاميذ المستجوبين عبروا بأنهم لا يحبون الدراسة.

- **السؤال رقم (18) ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: موافق جدا	54	26.47
2: موافق	44	21.57
3: معارض	69	33.82
4: جد معارض	37	18.14
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (16): يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية"

من خلال الجدول (16) نجد أن أكبر نسبة كانت للتلاميذ المعارضين لفكرة إجبارية التمدرس وذلك بنسبة قدرت بـ 33.82 % في مقابل 21.57 % للتلاميذ الموافقين لفكرة إجبارية التمدرس. كما تفاوتت شدة الموافقة والمعارضة للتلاميذ حول نفس الفكرة فكانت 26.47 % للتلاميذ الموافقين جدا على ضرورة إجبارية التمدرس في مقابل 18.14 % للمعارضين بشدة.

- **السؤال رقم (25) المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية:**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: موافق جدا	43	21.08
2: موافق	61	29.90
3: معارض	82	40.20
4: جد معارض	15	07.35
دون إجابة	03	01.47
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (17) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية"

من خلال الجدول (17) يتضح أن نسبة 40.20% من التلاميذ معارضة لفكرة أن المواد التي يدرسونها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية ونسبة 07.35% من التلاميذ جد معارضة لذات الفكرة في المقابل فإن 29.90% من التلاميذ يؤيدون أو الموافقين إمكانية الاستفادة من المواد المدرسة في الحياة الواقعية وذلك بنسبة 29.90% في مقابل 21.08 % للتلاميذ الموافقين جدا للفكرة عينها.

- **السؤال رقم (27) تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: نعم	50	24.51
2: لا	150	73.53
دون إجابة	04	1.96
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (18) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك "

يظهر بشكل واضح من خلال الجدول (18) أن التلاميذ يحملون اعتقاد قوي بأنهم لن يحصلوا على وظيفة تناسبهم وفي مجال التخصص بعد إنهاء الدراسة المر الذي عبر عنه 73.53% من التلاميذ المستجوبين و في المقابل فإن 24.51 % من التلاميذ يؤمنون بوجود إمكانية لحصولهم على عمل يناسبهم بعد إنهاء الدراسة.

4.1 الانتقاءات البسيطة للمحور الثالث :

- **السؤال رقم (16) عندما تتجه إلى المدرسة غالبا تكون:**

الكيفيات	التكرار	النسبة %	
1:متحمس	50	24.51	
2:فاتر	47	23.04	%74.51
3:محبط	43	21.08	
4: مضطر	34	16.66	
5: مجبر	28	13.73	
دون إجابة	02	0.98	
المجموع	204	100.00	

الجدول رقم (19) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" عندما تتجه إلى المدرسة تشعر"

من خلال الجدول نجد أن استجابات التلاميذ حول شعورهم أثناء اتجاههم إلى المدرسة أغلبها مشاعر سلبية قدرت جميعها بنسبة 74.51% والتي قسمت فيما بينها على الشعور بالفتور والتي تم تقديرها بـ 21.08% بالإحباط وذلك بنسبة قدرت بـ21.08% ثم الشعور بالاضطرار وذلك بنسبة قدرت بـ 16.66% في حين أن الشعور بأنه مجبر للذهاب إلي المدرسة كان بنسبة قدرت بـ 13.73%، في المقابل الشعور الإيجابي الوحيد هو التحمس بنسبة 24.51%.

- **السؤال رقم (19) ترغب في التغيب في بعض المواد دون أخرى**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: دائما	50	24.51
2:أحيانا	85	41.68
3: نادرا	34	16.66
4: أبدا	34	16.66
دون إجابة	01	0.49
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (20) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" ترغب في التغيب في بعض المواد دون أخرى"

عبر قراءة الجدول (20) نرى أن معظم التلاميذ لديهم رغبة في التغيب عن الدراسة في بعض المواد وذلك بنسبة قدرت بـ 41.68 للتلاميذ الذين يرغبون في التغيب لكن أحيانا، ثم دائما بنسبة 24.51%، في حين التلاميذ الذين يرغبون في التغيب لكن نادرا قدروا على حد سواء مع أولئك غير الراغبين في التغيب بنسبة قدرت بـ 16.66. في حين أن فرد واحدا امتنع عن الاجابة عن هذا السؤال أي بنسبة 0.49%.

- **السؤال رقم (20) سبق وتغيبت عن الدراسة:**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: بسبب	100	49.02
2: بدون سبب	77	37.75
3: لم أتغيب	27	13.24
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (21) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" سبق وتغيبت عن الدراسة"

يتوضح من خلال الجدول (21) أن نسبة أكبر نسبة سجلت كانت للتلاميذ الذين تغيبوا بسبب عن الدراسة بنسبة تم تقديرها بـــ 49.02 ثم تليها نسبة التلاميذ الذي تغيبون عن الدراسة بدون سبب وذلك بنسبة تم تقديرها بـــ 37.75 % ، في حين أن نسبة 13.24 % من التلاميذ صرحت بأنهم لم يتغيبوا عن الدراسة على الإطلاق.

- **السؤال رقم (23) ما الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: الملل	85	41.67
2: القلق	22	10.78
3:الراحة	33	16.18
4: التوتر	20	09.80
5: الإنزعاج	19	9.31
6: متحمس	11	06.86
7: ضغط	14	05.39
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (22): يمثل إجابات أفراد العينة على متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

يظهر الجدول (22) شعور التلاميذ داخل القسم من الواضح أن الشعور بالملل يكتسي الأغلبية وذلك بنسبة قدرت بـــ 41.67 % كشعور ثاني ينتاب المستجوبين كانت الراحة وذلك بنسبة قدرت بـــ 16.18% في حين أن الشعور بالقلق مثل نسبة قدرت ب 10.78% أما الشعور بالتوتر فكان بنسبة 9.80% أما الشعور بالانزعاج فكان بنسبة 9.31 % أما الشعور بالتحمس فلم يمثل سوى 6.86% في حين حل الشعور بالضغط كأقل نسبة و مثلت 5.39%

- **السؤال رقم (28) داخل القسم وأثناء الدرس:**

داخل القسم وأثناء الدرس	1:نعم		2:لا		المجموع الكلي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	المجموع	النسبة %
1: تنتبه إلى شرح الأستاذ	92	45.10	112	54.90	204	100.00
2: تشارك أثناء الدرس	79	38.73	125	61.27	204	100.00
3: تفقد القدرة على الانتباه	115	57.35	87	42.65	204	100.00
4: تساهم في خلق الفوضى	27	13.36	175	86.63	202	100.00
5: لا تشارك داخل القسم إطلاقا	58	28.43	144	70.59	202	100.00

الجدول رقم (23) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير داخل القسم وأثناء الدرس"

يتضح من الجدول (23) أن نسب متقاربة للتلاميذ الذين ينتبهون إلى شرح الأستاذ فكانت بنعم نسبة 45.10%. 38.73% فقط من عينة الدراسة صرحوا أنهم يشاركون أثناء الدراسة، كما يتبين من خلال الجدول أن 57.35 % من التلاميذ يفقدون قدرتهم على الانتباه أو التركيز أثناء الدرس. نسبة 13.24% مثلت التلاميذ الذين أقروا بالمساهمة في خلق الفوضى داخل كما نجد أن 28.43 % من التلاميذ لا يشاركون داخل القسم.

- **السؤال رقم (34) تدرس في المنزل بنظام**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: يومي	42	20.59
2: أسبوعي	38	18.62
3:تحت ضغط الوالدين	40	19.60
4: فترة الفروض والامتحانات	42	20.59
5: وجود واجبات	29	14.22
6: لا أدرس	08	03.93
دون إجابة	05	02.45
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (24) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " تدرس في المنزل بنظام"

يمكن من خلال الجدول حصر إجابات التلاميذ في دراسة بنظام يومي أو أثناء فترة الفروض والامتحانات بنفس النسبة و التي قدرت بـ 20.59 % لتليها نسبة التلاميذ الذين يدرسون تحت ضغط الوالدين والتي قدرت بـ 19.60 % لتليها التلاميذ الذين يدرسون في المنزل بنظام أسبوعي بنسبة 18.62%، تليها نسبة 14.22% للتلاميذ الذين توجههم الواجبات المنزلية لمراجعة دروسهم، 3.93% للتلاميذ الذين صرحوا أنهم لا يدرسون نهائيا بالمنزل أما نسبة 2.45% فكانت للتلاميذ الذين امتنعوا عن الإجابة عن هذا السؤال.

- **السؤال رقم (35) تقدر الوقت الذي تكرسه للدراسة على أنه**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: كاف جدا	32	15.69
2: كاف	97	47.54
3:غير كاف	70	34.31
4: غير كاف جدا	04	01.96
دون إجابة	01	100.00
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (25) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تقدر الوقت الذي تكرسه للدراسة"

من خلال الجدول (25) نجد أن أكبر نسبة هي للتلاميذ الذين يقدرون الوقت الذي يكرسونه للدراسة على أنه " كاف" تم تقديرها بـــ 47.54 % وسجلت نسبة 15.69% للتلاميذ الذين قدروا الوقت الذي يكرسونه على أنه كاف جدا ، في المقابل للتلاميذ الذين يدركون أنهم لا يكرسون وقت كافيا كانت نسبتهم 34.31% فيما إكتفى 1.96 % بالتصريح أن الوقت الذي يكرسونه للدراسة على أنه غير كاف على الإطلاق.

5.1 الانتقاءات البسيطة للمحور الرابع :

- **السؤال رقم (11) هل تحب المدرسة:**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: نعم	85	41.66
2: لا	117	57.35
دون إجابة	02	0.98
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (26) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تحب المدرسة"

يبين الجدول (26) إجابات أفراد العينة على متغير "تحب المدرسة" واختلفت إجاباتهم إذ أن ما قدرت نسبته بـــ 57.35 % من التلاميذ عبروا بأنهم لا يحبون المدرسة في مقابل نسبة 41.66% من تلاميذ المستجوبين والذين عبروا بدورهم عن أنهم يحبون المدرسة. في حين امتنع عن الإجابة ما تم تقديره بنسبة 0.98%.

- **السؤال رقم (12) تصف المدرسة على أنها مكان**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: بشع	48	23.53
2: جميل	58	28.43
3: دون ملمح	98	48.04
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (27): يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تصف المدرسة على أنه مكان"

يظهر الجدول (27) 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 بـــ 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، في مقابل نسبة 23.53% من التلاميذ الذين وصفوا مدارسهم بأنها بشعة.

- **السؤال رقم (15) تحب الذهاب إلى المدرسة:**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: نعم	73	35.78
2: لا	129	63.24
دون إجابة	02	0.98
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (28): يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تحب الذهاب إلى المدرسة"

يظهر الجدول (28) أن 63.24 % من التلاميذ الذين تم استجوابهم لا يحبذون الذهاب على المدرسة، في مقابل 35.78% منهم والذين أبدوا أنهم يحبون الذهاب إلى المدرسة.

- **السؤال رقم (22) داخل المدرسة تحس أنك تلميذ:**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: تلميذ عادي	64	31.73
2: مميز	30	14.71
3:منبوذ	21	10.29
4:ذو تاثير إيجابي	10	04.90
5: مهمش	34	16.66
6: محبوب	20	9.80
7: ذو تاثير سلبي	08	3.92
8: لا يهمني الأمر	08	3.92
دون إجابة	09	04.41
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (29) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " داخل المدرسة تحس"

يوضح الجدول (29) أن الشعور الذي يحمله التلاميذ داخل المدرسة كأفراد يختلف من تلميذ إلى آخر من بين التلاميذ الممثلين لعينة الدراسة إحتل شعور التشعور التلاميذ بأنهم تلاميذ عاديون أكبر نسبة وذلك بنسبة قدرت بـــ 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 انهم منبوذون في حين كانت نسبة 9.80% للتلاميذ المحبوبين تليها نسبة 4.90% من التلاميذ الذين رتأوا أن لهم نأثيرا إيجابيا، في حين تقاسم كل من "ذو تأثير سلبي" و"لايهمنى الآمر" نسبة قدرت بـــ 3.92 % أما نسبة 4.41% من التلاميذ امتنعوا عن الإجابة.

- **السؤال رقم (24) داخل المدرسة تحسس أنك**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: فرد ينتمي إلى المدرسة	89	43.63
2:فرد لا يتنمي إلى المدرسة	42	20.58
3: ترغب في التواجد في مكان آخر	43	21.08
4:لا تولي الأمر إهتماما	28	13.73
دون إجابة	02	0.98
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (30) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" داخل المدرسة تحس "

توضح قراءة الجدول أن نسبة كبيرة من تلاميذ عينة الدراسة يحسون بالانتماء إلى المدرسة وذلك بنسبة قدرت بـــ 43.63 %، في مقابل نسبة 20.58% والذين عبرون 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 بـــ 13.73 % فكانت للتلاميذ الذين لا يولون أهمية لشعورهم كأفراد داخل تنظيم المؤسسي للمدرسة.

- **السؤال رقم (26) هل لديك رغبة في ترك المدرسة:**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: نعم	110	53.92
2: لا	94	46.08
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (31) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " لديك رغبة في ترك المدرسة"

من خلال الجدول (31) نجد أن أكثر من نصف التلاميذ في وضعية فشل والممثلين لعينة الدراسة والذين قدرت نسبتهم بـــ 53.92% لديهم رغبة في ترك المدرسة، في مقابل نسبة 46.08% من التلاميذ الذين أقروا بأنه ليست لديهم النية في تركها.

- **السؤال رقم (29) هل لديك اهتمامات أخرى خارج المدرسة**

لديك اهتمامات أخرى خارج المدرسة	1:نعم		2:لا		المجموع الكلي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	المجموع	النسبة %
1: الموسيقى	62	30.40	142	69.60	204	100.00
2: الرياضة	106	51.96	98	48.04	204	100.00
3: أنترنت	81	39.70	123	60.30	204	100.00
4: مطالعة	15	07.36	187	91.66	204	100.00
5: عمـــل	07	03.43	197	96.57	204	100.00
6: نادي علمي	02	0.98	202	99.01	204	100.00

الجدول رقم (32): يمثل إجابات أفراد العينة على متغير"لديك اهتمامات أخرى خارج المدرسة "

من خلال الجدول (32) عبر 30.40% 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%.

6.1 الانتقاءات البسيطة للمحور الخامس

- **السؤال رقم (30) الأستاذ قدوة للتلاميذ**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: موافق جدا	59	28.92
2: موافق	43	21.08
3: معارض	68	33.33
4: جد معارض	34	16.67
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (33) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" الأستاذ قدوة للتلاميذ"

يبين الجدول (33) توزيع إجابات التلاميذ حول صورة الأستاذ بالنسبة لهم فكان 33.33 % من التلاميذ معارضون لأن يكون الأستاذ قدوة للتلاميذ وكذا نسبة 16.67% من التلاميذ الذين كانوا يعارضون بشدة ذات الفكرة. في حين أن التلاميذ الذين وافقوا على فكرة الأستاذ قدوة للتلاميذ فكانت نسبتهم 21.08% أما نسبة التلاميذ الذين وافقوا بشدة ذات الفكرة فقدرت نسبتهم بـ 28.92%.

- **السؤال رقم (31) علاقة الأستاذ بالتلاميذ يجب أن تكون جيدة :**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: موافق جدا	82	40.20
2: موافق	81	39.70
3: معارض	25	12.24
4: جد معارض	14	06.86
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (34) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" علاقة الأستاذ بالتلاميذ يجب أن تكون جيدة"

عبر أفراد العينة عبر الجدول (34) 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.

- **السؤال رقم (32)الأستاذ مصدر موثوق للمعلومات**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: موافق جدا	17	08.33
2: موافق	69	33.82
3: معارض	57	27.94
4: جد معارض	60	29.42
دون إجابة	01	0.49
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (35) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" الأستاذ مصدر موثوق للمعلومات"

من خلال قراءة الجدول (35) نجد أن نسبة 29.42 % من التلاميذ عبروا بأنهم يعارضون بشدة مقولة الأستاذ مصدر موثوق للمعلومة، كذلك عبر عن معارضته ما قدرت نسبته بـــ 27.94%، في حين أيد بشدة كون الأستاذ مصدر موثوق للمعلومة ما قاربت نسبته 08.33% كما وافق باعتدال هذه الفكرة ما قدرت نسبته بـــ 33.82% والتي سجلت كأكبر نسبة تصويت إلا أن النسبة العامة للمعارضة كانت أعلى إذ بمفردها 56%

- **السؤال رقم (33)على الأستاذ تشجيع التلاميذ**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: موافق جدا	116	56.86
2: موافق	27	13.24
3: معارض	60	29.41
4: جد معارض	01	0.49
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (36) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" الأستاذ تشجيع التلاميذ"

من خلال الجدول (36) يتضح أن أغلبية التلاميذ تقر بأهمية تشجيع الأستاذ للتلاميذ وذلك بتعبيرهم بموافق جدا بنسبة تم تقديرها بـــ 56.86% بالإضافة إلى التلاميذ الذين اختاروا الموافقة باعتدال والذين قدرت نسبتهم بـــ 13.24% في حين أن المعارضين لهذه لفكرة تشجيع التلاميذ لم تتجاوز 29.41 للمعارضين أما المعارضون بشدة فكانت نسبة ضئيلة قدرت بـــ 0.49%

7.1 الانتقاءات البسيطة للمحور السادس :

- **السؤال رقم (36) لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك**

الكيفيات	التكرار	النسبة %	
1: الغضب	29	14.21	63.72
2: محاولة إعادته إلى المدرسة	61	29.90	
3: لم يبديا اهتاما	40	19.61	
4: لم يحدث ذلك	70	34.31	
دون إجابة	04	01.96	
المجموع	204	100.00	

الجدول رقم (37) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك"

أول ما يمكن استخلاصه من إلى الجدول (37) أن 34.31% من التلاميذ ليس لديهم أحد إخوتهم توقف عن مزاولة الدراسة أما 63.72% فقد تعرض على الأقل أحد أفرادها للتوقف عن مزاولة الدراسة، من بينها نسبة 14.21% من كانت ردة فعل أوليائهم تجاه توقفهم الغضب ، وكانت نسبة الأولياء الذين حاولوا إعادة أبنائهم إلى المدرسة مقدرة بـ 29.90 % ، في حين أن 19.61% من لأولياء لم يبدوا أي اهتمام تجاه توقف أحد أبنائهم عن التمدرس.

- **السؤال رقم (37) هل تخبر والديك بنتائجك المدرسية:**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: دائما	57	27.94
2:أحيانا	60	29.41
3: نادرا	73	35.78
4: أبدا	09	4.42
دون إجابة	05	2.45
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (38) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" تخبر والديك بنتائجك المدرسية"

يظهر الجدول (38) أن ما قدرت نسبته بـ 35.87 % من التلاميذ نادرا ما تطلع والديها على نتائجها المدرسية، تليها نسبة 29.41% من التلاميذ من تلطع الوالدين ولكن أحيانا، في حين صرح ما قاربت نسبته 27.94% أنهم يُطلعون الأولياء عن نتائج بشكل دوري أو دائما. في حين أنم شبة ون و الأولياء على قدرت

بـ 4.42% كانت للتلاميذ الذين لا يطلعون أوليائهم نتائجهم، كما امتنع عن الإجابة ما قدرت نسبته بـ 2.45%

- **السؤال رقم (38) هل يطلع والداك عن نتائجك**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: دائما	85	41.67
2:أحيانا	63	30.88
3: نادرا	47	23.04
4: أبدا	09	04.41
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (39) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير " يطلع والداك على نتائجك"

يتضح من خلال الجدول (39) أنه وحسب تصريحات 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%.

- **السؤال رقم (39) ما ردة فعل والديك تجاه نتائجك**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: التشجيع	42	20.60
2: التوبيخ	54	26.47
3: طلب بذل مجهود أكبر	67	32.84
4: معاقبتك	10	04.90
5: لا يهمهما الأمر	29	14.21
دون إجابة	02	0.98
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (40) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير

من خلال الجدول (40) نجد أن ردة فعل الأولياء تختلف إلا أن أكبر نسبة هي الدعم الإيجابي للتلميذ بطلب مجهود أكبر وذلك بنسبة قدرت بـ 32.84% تليها نسبة 26.47 % للأولياء الذين يقومون بتوبيخ أبنائهم ، وهي متقاربة مع ردة فعل الأولياء الذين يشجعون أبنائهم والتي قدرت بنسبة 20.60% في حين كانت رد الفعل بالمعاقبة 04.90 % أما الأولياء الذين لم تكن لهم ردة فعل واضحة أو بدا عليهم عدم الاهتمام فكانت نسبتهم 14.21% كما امتنع عن الإجابة عن هذا السؤال ما قاربت نسبته 0.98%.

- **السؤال رقم (40) يقوم والداك بتحسيسك بأهمية الدراسة**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: دائما	101	49.51
2:أحيانا	69	33.82
3: نادرا	28	13.73
4: أبدا	06	02.94
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (41) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" يقوم والداك بتحسيسك بأهمية الدراسة"

عبر الجدول يتضح أن أعلى نسبة 49.51% هي من للأولياء الذين يقومون بتحسيس أبنائهم حول أهمية الدراسة بشكل دائم، في حين في المرتية الثانية بنسبة قدرت بـ أن 33.82% يقومون تحسيسهم لكن أحيانا، أما نسبة 13.73 فكانت للأولياء الذين يقومون بتحسيس أبنائهم نادرا، أما أقل نسبة فقدرت بـ 02.94% فهي تخص الأولياء الذين لا يقومون بتحسيس أبنائهم حول أهمية الدراسة.

- **السؤال رقم (41) يساعدك والداك على أداك واجباتك المدرسية**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: دائما	39	19.12
2:أحيانا	98	48.04
3: نادرا	35	17.16
4: أبدا	29	14.21
دون إجابة	03	01.47
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (42) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير"يساعدك والداك على أداك واجباتك المدرسية"

من خلال الجدول (42) صرح التلاميذ بأنهم يتلقون المساعدة من قبل أوليائهم بصفة دورية أو أحيانا بنسبة تم تقديرها 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 % .

- **السؤال رقم (42) يذهب والداك إلى المدرسة**

الكيفيات	التكرار	النسبة %
1: باستدعاء من المؤسسة	63	30.88
2:من تلقاء أنفسهم	37	18.14
3: للحصول على نتائجك المدرسية	68	33.33
4: لا يذهبان نهائيا	33	16.18
دون إجابة	03	01.47
المجموع	204	100.00

الجدول رقم (43) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" يذهب والداك إلى المدرسة"

من خلال الجدول (43) نجد أن أكبر نسبة هي تلك التي تخص الأولياء الذين يذهبون للمدرسة بسبب استدعاء من المؤسسة وقدرت بـ 30.88% تليها نسبة الأولياء الذين يذهبون للمدرسة للحصول على نتائج أبنائهم في حين نسبة الأولياء الذين يذهبون من تلقاء أنفسهم تمثل نسبة 18.14% أما الأولياء الذين لا يذهبون نهائيا فتمثل 16.18 %. كما امتنع ما قدر بـ 1.47 % عن التصويت.

- **السؤال رقم (43) يشجعك والداك على**:

يشجعك والداك على	1:نعم		2:لا		المجموع الكلي	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	المجموع	النسبة %
1: مزاولة الدروس الخصوصية	74	36.27	130	63.72	204	100.00
2: على انتقاء الكتب الخارجية	66	32.51	137	67.48	204	100.00
3: مراجعة دروسك بمفردك	70	34.31	134	65.69	204	100.00
4: مراجعة دروسك مع زملائك	62	30.54	141	69.45	203	100.00

الجدول رقم (44) : يمثل إجابات أفراد العينة على متغير" يشجعك والداك على "

إن قراءة الجدول توضح أن 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.

2. مناقشة نتائج الإنتقاءات البسيطة les tris à plat :

يعد عرض النتائج والتعليق عليها، نوعا من المعالجة التي تسمح لنا انطلاقا من جداول التكرارات والنسب المئوية بمسح لظاهرة التصور التي تحملها هذه الفئة من التلاميذ. إذ يتضح من خلال الجداول أن العينة الأكبر من التلاميذ في وضعية فشل مدرسي تتمثل في الذكور وذلك بنسبة قدرت بـ 70.10%، في حين لم تتجاوز نسبة الإناث 29.90% الأمر الذي يتطابق مع المؤشرات الإحصائية المقدمة من قبل مديرية التربية والتعليم 2009-2008 والتي تظهر أن نسب الذكور المعيدين أكبر من تلك التي تخص الإناث الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى أن الذكور أكثر حرية مقارنة بالإناث خارج المدرسة و كذا إلى العامل الثقافي - الاجتماعي حيث أن دافعية الفتيات في ما يخص التعليم هي أعلى من دافعية الذكور.

كما نلاحظ أن نسبة تلاميذ العينة أي التلاميذ في وضعية فشل مدرسي والذين تراوحت أعمارهم بين 17-19 سنة تمثل النسبة الأكبر والتي تم تقديرها بـ 50.49 %، الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى عدد سنوات التأخر الدراسي والتي قد تتجاوز المرتين. كما نجد أن التلاميذ ذوي وضعية فشل في توزيعهم على المتوسطات متقارب والذي تراوح بين 11 إلى 13 % الأمر الذي يمكن تفسيره من جهة إلى سنوات التأخر الدراسي وكذا سنة التمدرس إذ أن العينة كانت موزعة بين تلاميذ ذوي تأخر دراسي لسنتين أو أكثر فقدرت نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا لمدة سنتين بـ 72.50% . أما التلاميذ الذي تجاوزت سنوات التأخر أكثر من ذلك فقدرت بـ 26.00% . الأمر الذي يفسر تقسيم الأفراد على الفئات العمرية أيضا. نجد من جهة أخرى أن أكبر نسب للتلاميذ في وضعية فشل توضعت في تلاميذ السنة الثانية بنسب قدرت بـ 27.94 % والسنة الأولى بنسبة 25.98 % سواء للصعوبات التي قد يتلقاها التلاميذ عند الانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى التعليم المتوسط.

من جهة أخرى كان المستوى التعليمي السائد للأولياء التلاميذ في وضعية فشل- وضع الدراسة - هم الآباء من المستوى الثانوي بنسبة قدرت بـ 39.22 % في مقابل الأمهات ذوات التعليم الإكمالي وذلك بنسبة قدرت بـ 33.82% لتليها المستويات التعليمية الأخرى أين المستوى التعليمي للآباء أعلى من ذلك الذي يخص الأمهات ما يمكن إرجاعه إلى وجود فرص أكبر للذكور في التعليم منها للإناث في فترة زمنية محددة (تخص أعمار الأولياء). إذ أن أقل نسبة للآباء كانت لذوي المستوى الابتدائي بنسبة قدرت بـ 11.27% أما الآباء دون مستوى فلم تتعد نسبتهم 3.92 %. وبالتالي فإن معظم الأولياء تحصلوا على درجة معينة من التعليم. في مقابل 07.84% للأمهات دون مستوى تعليمي و 10.78% للأمهات من المستوى الابتدائي وبالتالي المستوى التعليمي لأولياء التلاميذ في وضعية فشل لا ينحصر في أصحاب المستوى التعليمي

المتدني ولكن بنسب أكبر للمتعلمين منهم، ويرجع ذلك إلى تدني نسب الأمية وذلك بعد تعميم مجانية التعليم وإجباريته في الجزائر.

- **تصور التلاميذ الإجمالي للمدرسة:**

يتضح من خلال إجابات التلاميذ على أسئلة المحور الأول أنهم يتصورن المدرسة بشكل إيجابي مبدئيا، لكن في إجمالها تحمل تناقضا، إذ أن ما قدرت نسبته بـ 69.61% يؤيدون أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، الأمر الذي يمكن تفسيره على أنه نوع من التأثير الحاصل من طرف المجتمع أو الأسرة. ويتمثل التناقض المعرفي الذي يحملونه التصور حول إمكانية تحقيق النجاح دون المدرسة إذ عبر 09.31% فقط إلى أهمية الحصول على شهادة من قبل المدرسة، كأمر ملموس تقدمه المدرسة في تصورهم. ثم تليها نسبة 11.27% للتلاميذ الذين يعتقدون أن المدرسة لا تمنحهم شيئا، أما عن الأمور الأخرى التي كانت نسبها أعلى فتمثلت في " تصبح 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 يقارب 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 فعلى العموم المدرسة .

إذن التصور الإجمالي للمدرسة قد يبدو جيدا إلا أنه يحمل تناقضا واضحا بين ما يؤمن به التلاميذ وما يوليه 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.

- **أهمية الدراسة**

نجد أن أغلب التلاميذ المستجوبين يؤيدون فكرة أن بإمكانهم النجاح في المستقبل من خلال الدراسة "وذلك بنسبة كبيرة تجاوزت في مجملها 70% بموافق جدا وموافق، 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 تفسير على تسهيل اجتماعي الذي يقوم به الأولياء والتي قد يتبناها التلاميذ.

من جهة أخرى يظهر أن من التلاميذ المستجوبين لم تتجاوز نسبة التلاميذ الذين يحبون الدراسة 33.82% منهم، في حين أن النسبة الباقية عبرت بأنها لا تحبذها. في المقابل يظهر ذلك إذ أن للتلاميذ المعارضين لفكرة إجبارية التمدرس وذلك بنسبة قدرت بـ 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. 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 الواقع ما يوضح وجود انقطاع حتى على المستوى الفكري كنقطة ظل قد لا تتضح إلا من خلال التفكير الخفي للتلاميذ بين عالم المدرسة والعالم الواقعي.

- **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 فبنسبة 24.51% ما يدل على نفور من الدراسة بالإضافة فكانت نسبة التلاميذ الذين تغيبوا عن الدراسة دون مبرر أو سبب بـــ 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 بـــ 41.67 % لا ينفي أن الشعور ثاني ينتاب المستجوبين كانت الراحة وذلك بنسبة قدرت بـــ 16.18% في حين أن الشعور بالقلق مثل نسبة قدرت بـ 10.78% أما الشعور بالتوتر فكان بنسبة 9.80% أما الشعور بالانزعاج فكان بنسبة 9.31 % في حين لم يتعدى الشعور بالتحمس 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 ومدى اهتمام التلاميذ ورغبتهم في الانخراط فيها، ما يمكن تحليله بأنهم وصفوا المواد المجرسة على أنه في الغالب لا يمكن الاستفادة منها في الواقع، وبالتالي فاحتمال الانخراط أو الاهتمام بها سيكون ضئيل. دوما داخل القسم ينتبه إلى شرح الأستاذ ما قدرت نسبته بـــ 45.10%. وأن 57.35 % من التلاميذ يفقدون قدرتهم على الانتباه أو التركيز أثناء الدرس.

توضح إجابات التلاميذ حول نظام الدراسة الذي يتبعونه في منازلهم بأنه نظام يومي لـــ 20.59 % أما عن التلاميذ بنظام أسبوعي بنسبة 18.62% وبالتالي وجود إرادة شخصية في الدراسة وهي نسبة متواضعة مقارنة بتلك أثناء فترة الفروض والامتحانات بنسبة 20.59% أي أن هذه النسبة من التلاميذ تعمل تعودت العمل تحت ضغط الامتحانات أو الخوف من الفشل لتليها نسبة التلاميذ الذين يدرسون تحت ضغط الوالدين والتي قدرت بـ 19.60 % كذلك قد يكون ذلك يوميا أو أسبوعيا ولكن غياب إرادة التليمذ نفسه في الولوج في الدراسة أو العملية التعليمة أما التلاميذ الذين توجههم الواجبات المنزلية لمراجعة دروسهم فلم تتجاوز 3.93% أما الذين صرحوا أنهم لا يدرسون نهائيا بالمنزل أما نسبة 2.45% فكانت للتلاميذ الذين امتنعوا عن الإجابة عن هذا السؤال. وبالتلي فعلى العموم نسبة التلاميذ الذين يدرسون بمحض إرادتهم أو لأنهم راغبون في ذلك تبقى معيارا لفقدان الدافعية التعلم. ويظهر ذلك من خلال إدراكهم للوقت الذي يكرسونه للدراسة على أنه " كاف" تم تقديرها بـــ 47.54 % وسجلت نسبة 15.69% للتلاميذ الذين قدروا الوقت الذي يكرسونه على أنه كاف جدا الأمر الذي يدل على عدم وضوح معنى الوقت الكافي لدى التلاميذ.

من كل ما سبق يتضح أن نسبة من التلاميذ يظهرون رغبة في الدراسة لكن في المقابل نسبة أخرى تظهر فقدان واضح في دافعية للتعلم 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.

- **الانتماء إلى المدرسة**

هذا المحور يسلط 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 نسبة بـ 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، 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%.

على العموم فإن فئة متوسطة من التلاميذ يمكن تقديرها 53% لا تشعر بالانتماء للمدرسة ولا بلا نظامها العام ويظهر ذلك من خلال استجابات الأفراد حول شعورهم داخل المؤسسة مشاعرهم اتجاهها وكذا عن رغبتهم في ترك المدرسة بالإضافة إلا عدم شعورهم بالانتماء إليها أو الرغبة في التواجد في أماكن أخرى .

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.

محور 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 ألأولياء 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 أحيانا، في حين صرح ما قاربت نسبته 27.94% أنهم يطلعةن 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 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 بـــ 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 ةبالتالي الرسالة الايجابية التي ينقلونها إليهم عن أهمية الدراسة، في حين أن نسبة 14.21% مثلت الأولياء الذين لم تك 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 بشكل دائم حول أهمية الدراسة المتمثلة في 49.51% . كما تتفق ونسبة الأولياء الذين يقدمون المساعدة لأبنائهم أحيانا والتي قدرت بـــ48.04 % 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 بـــ 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 .

3. عرض نتائج التقاطع بين المتغيرات:

يمكن قراءة الجداول بالاعتماد على الاختصارات الموالية والتي توضح حساب الـ Khi2

- (+) التكرارات المشاهدة أكبر من النظرية.
- (-) التكرارات المشاهدة أقل من النظرية.
- NS اختبار Khi2 حسب الخانة غير دال إحصائيا عند العتبة $\alpha = 0.10$
- * اختبار Khi2 حسب الخانة دال إحصائيا عند العتبة $\alpha = 0.10$
- ** اختبار Khi2 حسب الخانة دال إحصائيا عند العتبة $\alpha = 0.05$
- *** اختبار Khi2 حسب الخانة دال إحصائيا عند العتبة $\alpha = 0.01$

1.3 نتائج التقاطع حسب متغير الجنس:

- **المحور الأول:**

1- التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير "المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي "

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: ذكر	54	** (-)	42	NS(+)	38	NS(-)	11	*(+)	143
2: أنثى	35	**(+)	11	NS(-)	15	NS(+)	0	* (-)	61
المجموع	11		51		53		89		204

جدول رقم (45) : يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير "المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي فالذكور والإناث يختلفون في وجهة نظرهم حول كون المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي. نجد الذكور معارضين لكون المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، والإناث أكثر موافقة لهذه الفكرة.

2- التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " تمنحك المدرسة "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير " تمنحك المدرسة ".

	1: الحصول على شهادة		2: تحقيق الاستقلالية		3: تعلم أشياء تفيدني في المستقبل		4: تصبح إنسانا مثقف		5: لا تمنحني شيئا		المجموع
1: ذكر	12	NS(-)	31	**(-)	18	NS(+)	44	NS(+)	38	NS(+)	143
2: أنثى	07	NS(+)	23	**(+)	05	NS(-)	14	NS(-)	12	NS(-)	61
المجموع	19		54		23		58		50		204

جدول رقم (46) : يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " تمنحك المدرسة "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " تمنحك المدرسة "، إذن نرفض الفرضية الصفرية، الإناث يؤمن أن المدرسة تمنحهن تحقيق الاستقلالية في حين يعارض الذكور الفكرة عينها، فيما يتعلق بالحصول على الشهادة، تعلم أشياء تفيدني في المستقبل ، تصبح إنسان مثقف، لا تمنحني شيئا يتعلق بالرؤية التي يحملونها حول ما تمنحه لهم المدرسة ف Khi2 غير دال عند 0.10.

3- التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير" ترى المدرسة "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير "ترى المدرسة ".

✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "المدرسة مكان للتعلم"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير"المدرسة مكان للتعلم"

	1: نعم		2: لا	المجموع
1: ذكر	95	***(-)	47 ***(+)	143
2: أنثى	58	***(+)	03 ***(-)	61
المجموع	153		50	204

جدول رقم (47): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة مكان للتعلم"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " المدرسة مكان للتعلم " ومنه نرفض الفرضية الصفرية، الإناث يرين أن المدرسة مكان للتعلم بشكل رئيسي في حين لا يعتقد الذكور بصحة ذلك.

✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "المدرسة مكان تلتقي فيه بالأصدقاء"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير " المدرسة مكان تلتقي فيه بالأصدقاء"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	50	(+)***	93	(-)***	143
2: أنثى	08	(-)***	53	(+)***	61
المجموع	58		146		204

جدول رقم (48) : يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة مكان تلتقي فيه بالأصدقاء"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " المدرسة مكان تلتقي فيه بالأصدقاء " ومنه نرفض الفرضية الصفرية، الإناث يرين أن المدرسة لا تعد مكان مخصصا للالتقاء بالأصدقاء في حين يعتبره الذكور مكان بالدرجة الأولى لذلك.

✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " المدرسة محيط عدواني "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير "المدرسة محيط عدواني"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	51	(+)*	92	(-)*	141
2: أنثى	13	(-)*	48	(+)*	61
المجموع	64		140		204

جدول رقم (49) : يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة محيط عدواني"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " المدرسة محيط عدواني "، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية، يتضح أن الذكور يعتقدون أن المدرسة محيط عدواني على العكس من الإناث.

✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " المدرسة مضيعة للوقت والجهد"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير "المدرسة مضيعة للوقت والجهد"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	38	(+)***	105	(-)***	143
2: أنثى	05	(-)***	56	(+)***	61
المجموع	43		161		204

جدول رقم (50): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة محيط عدواني"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير "المدرسة مضيعة للوقت والجهد "، ومنه تم رفض الفرضية الصفرية، فالذكور والإناث يختلفان في النظرة إلى الزمن والجهد المبذولين بالمدرسة، فالذكور ينظرون إلى المدرسة على أنها مضيعة للوقت والجهد في حين أن الإناث يعارضن الفكرة فهي إذن استثمار للوقت والجهد.

✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "المدرسة سلطة "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير "المدرسة سلطة "

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	47	(+)***	96	(-)***	143
2: أنثى	07	(-)***	54	(+)***	61
المجموع	54		150		204

جدول رقم (51): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"المدرسة سلطة"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير "المدرسة سلطة "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ويوجد اختلاف في إدراك المدرسة كسلطة، فالذكور يدركون المدرسة على أنها مؤسسة تمارس سلطة عليهم كأفراد في حين ليس الأمر كذلك بالنسبة للإناث.

4- التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير" يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير" يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: ذكر	58	** (+)	60	***(+)	17	**(-)	08	**(-)	143
2: أنثى	12	**(-)	09	***(-)	25	**(+)	15	**(+)	61
المجموع	70		69		42		23		204

جدول رقم (52): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير" يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة "، وعليه نرفض الفرضية الصفرية، ويوجد اختلاف بين نظرة الذكور والإناث فيما يتعلق بشروط تحقيق النجاح الاجتماعي. التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير" الأستاذ مصدر موثوق للمعلومة"

- **المحور الثاني :**

✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير "من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل".

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: ذكر	48	**(-)	46	NS(-)	36	***(+)	13	NS(+)	143
2: أنثى	32	**(+)	22	NS(+)	05	***(-)	02	NS(-)	61
المجموع	80		68		41		15		204

جدول رقم (53) : يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل".

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل " وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي الذكور مقتنعون بأنه ليس بالإمكان تحقيق النجاح من خلال الدراسة، في حين أن الإناث يؤمنن أن الدراسة هي المفتاح الذين بإمكانهن من خلاله افتكاك النجاح في المستقبل.

- ✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "الإنسان الناجح يجب أن يكون"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير" الإنسان الناجح يجب أن يكون"

- ✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير "الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	67	***(-)	76	***(+)	143
2: أنثى	48	***(+)	13	***(-)	61
المجموع	115		89		204

جدول رقم (54): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير" الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، و منه للذكور والإناث تصور مختلف للإنسان الناجح، فالإناث يضعن يكون متعلما كمحك لتحديده كشخص ناجح اجتماعيا أن يكون متعلما.

- ✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون"متغير يجب أن تكون له وظيفة "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير " الإنسان الناجح يجب أن تكون له وظيفة "

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	114	NS(+)	29	NS(-)	143
2: أنثى	44	NS(-)	17	NS(+)	61
المجموع	158		46		204

جدول رقم (55): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن تكون له وظيفة"

اختبار Khi2 غير دال إحصائيا، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " الإنسان الناجح يجب أن تكون له وظيفة "، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية ومنه الذكور والإناث اتفقوا محك يحدد الإنسان الناجح اجتماعيا وهو أن يكون ذا وظيفة محددة.

- ✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون"متغير يجب أن يكون مفيدا للمجتمع"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير "الإنسان الناجح يجب أن يكون مفيدا للمجتمع"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	111	*(+)	32	*(-)	143
2: أنثى	39	*(-)	22	*(+)	61
المجموع	150		54		204

جدول رقم (56): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون مفيدا للمجتمع"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير "الإنسان الناجح يجب أن يكون مفيدا للمجتمع"، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، أي أن الذكور يعتقدون أن الشخص الناجح مفيد للمجتمع في حين الإناث لم يوافقن الذكور عليها.

- ✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون"متغير يجب أن يكون لديه المال "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون لديه المال "

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	107	***(+)	36	***(-)	143
2: أنثى	25	***(-)	36	***(+)	61
المجموع	132		72		204

جدول رقم (57): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون لديه المال"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون لديه المال"، وعليه نرفض الفرضية الصفرية، والذكور يرون أن الإنسان الناجح يجب أن يكون لديه المال، في حين أن الإناث لا يصنفن المال على أنه محك بذاته لقياس النجاح الاجتماعي.

- ✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون"متغير يجب أن يكون متزوج "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "الجنس" ومتغير "الإنسان الناجح يجب أن يكون متزوج"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	27	(-)**	115	(+)**	143
2: أنثى	21	(+)**	40	(-)**	61
المجموع	48		115		203

جدول رقم (58): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون متزوج "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " الإنسان الناجح يجب أن يكون متزوج "، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية، والإناث يعتقدن أن أحد محكات النجاح الاجتماعي للفرد هو الزواج، في حين تختلف هذه الرؤية فيما يتعلق بالذكور.

- ✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "هل تحب الدراسة "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"الجنس" وتوزيع متغير" هل تحب الدراسة "

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	33	(-)**	110	(+)**	143
2: أنثى	26	(+)**	35	(-)**	61
المجموع	69		135		204

جدول رقم (59): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " هل تحب الدراسة "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير "هل تحب الدراسة "، نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يتضح أن الذكور والإناث يحملون مشاعر مختلفة فيما يتعلق بالدراسة، إذ أن الذكور عبروا أنهم لا يحبذون للدراسة في حين أن الإناث عبرن عن حبهن لها.

✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية":

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"الجنس" وتوزيع متغير"ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية ":

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: ذكر	37	***(-)	15	***(-)	57	***(+)	34	***(+)	143
2: أنثى	17	***(+)	29	***(+)	12	***(-)	03	*** (-)	61
المجموع	54		44		69		37		204

جدول رقم (60): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير "الدراسة لابد أن تكون إجبارية "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، الذكور والإناث لديهما اختلاف في وجهة النظر حول إجبارية التعليم، فالذكور معارضون لفكرة إجبارية التعليم في حين أن الإناث مع فكرة أهمية إجبارية التعليم أو الدراسة.

✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"الجنس" وتوزيع متغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية"

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: ذكر	37	***(-)	15	***(-)	57	***(+)	34	***(+)	143
2: أنثى	17	***(+)	29	***(+)	12	***(-)	03	*** (-)	61
المجموع	54		44		69		37		204

جدول رقم (61): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وللذكور إدراك مختلف 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.

- ✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"الجنس" وتوزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	22	***(-)	120	***(+)	142
2: أنثى	28	***(+)	30	***(-)	58
المجموع	50		150		200

جدول رقم (62): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير "تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، الذكور يعتقدون بشكل صارم أنهم لن يحصلوا على وظيفة في مجال دراستهم بعد إنهاء الدراسة ، في حين أن الإناث يعتقدون أنه بإمكانهم بلوغ ذلك.

- ✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير"الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"الجنس" وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

	1: ذكر		2: أنثى		المجموع
المـــــلل	60	NS(+)	25	NS(-)	85
القلـــــق	18	NS(+)	04	NS(-)	22
الراحـــــة	14	***(-)	19	***(+)	33
التوتـــــر	16	NS(+)	4	NS(-)	20
الإنزعـــاج	13	NS(-)	6	NS(+)	19
التحمـــس	14	**(+)	0	**(-)	14
الضغـــط	08	NS(+)	3	NS(-)	11
المجمـــــــوع	143		61		204

جدول رقم (63): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، والشعور الذي ينتاب الذكور والإناث غالبا داخل القسم مختلف، الإناث أكثر شعورا بالراحة من الذكور، في حين الذكور أكثر تحمسا.

✓ التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " تحب الذهاب إلى المدرسة":

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"الجنس" وتوزيع متغير "تحب الذهاب إلى المدرسة":

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: ذكر	26	***(-)	115	***(+)	141
2: أنثى	47	***(+)	14	***(-)	61
المجموع	73		129		202

جدول رقم (64): يمثل التقاطع بين متغير "الجنس" وتوزيع متغير " تحب الذهاب إلى المدرسة "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " تحب الذهاب إلى المدرسة "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، فالإناث يبدين رغبة أكبر في الدراسة على عكس الذكور الذين ينفرون من الذهاب إليها.

2.3 نتائج التقاطع حسب متغير السن:

- **المحور الأول:**

1- التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " السن" ومتغير "المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي "

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: [13-11]	11	***(+)	0	* (-)	0	NS(-)	0	NS(-)	11
2: [16-14]	45	NS(+)	19	NS(-)	18	NS(-)	8	*(+)	90
3: [19-17]	33	***(-)	34	**(+)	33	**(+)	3	NS(-)	103
المجموع	89		53		51		11		204

جدول رقم (65) : يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "السن" ومتغير "المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، والتلاميذ من مختلف الفئات العمرية يختلفون في وجهة نظرهم حول كون المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي.

2- التقاطع بين متغير "السن" وتوزيع متغير "تمنحك المدرسة"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "السن" ومتغير "تمنحك المدرسة".

	1: الحصول على شهادة		2: تحقيق الاستقلالية		3: تعلم أشياء تفيدني في المستقبل		4: تصبح إنسان مثقف		5: لا تمنحني شيئا		المجموع
1: [13-11]	NS(-)	0	NS(-)	0	NS(+)	5	**(+)	06	NS(-)	0	11
2: [16-14]	NS(-)	08	***(+)	39	NS(-)	25	**(-)	14	**(-)	4	90
3: [19-17]	NS(+)	11	***(-)	15	NS(-)	28	NS(+)	30	***(+)	19	103
المجموع	19		54		58		50		23		204

جدول رقم (66): يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " تمنحك المدرسة "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "السن" ومتغير " تمنحك المدرسة "، إذن نرفض الفرضية الصفرية، يؤمن التلاميذ من الفئة العمرية[11-13] سنة ان المدرسة تمنحهن أن يصبحوا مثقفين مستقبلا في حين يعارض التلاميذ من الفئة [14-16] سنة الفكرة عينها، ويرون أن المدرسة تمنحهم الاستقلالية .

3- التقاطع بين متغير"السن" وتوزيع متغير " ترى أن المدرسة مضيعة للوقت والجهد "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " السن" ومتغير "المدرسة مضيعة للوقت والجهد "

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: [13-11]	NS(+)	03	NS(-)	08	11
2: [16-14]	***(+)	09	***(-)	81	90
3: [19-17]	***(-)	31	***(+)	72	103
المجموع	43		161		204

جدول رقم (67): يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير" المدرسة مضيعة للوقت والجهد "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "السن" ومتغير "المدرسة تمضية للوقت "، ومنه تم رفض الفرضية الصفرية، فالتلاميذ من الفئة العمرية [14-16] سنة ينظرون إلى المدرسة على أنها مضيعة للوقت والجهد في حين ذوي[17-19]سنة عبروا أنهم أن يعارضن الفكرة فهي إذن استثمار للوقت والجهد.

- **المحور الثاني:**

1- التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " السن" ومتغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل".

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: [13-11]	08	**(+)	03	NS(-)	00	NS(-)	00	NS(-)	11
2: [16-14]	44	**(+)	28	NS(-)	10	***(-)	08	NS(-)	90
3: [19-17]	28	***(-)	37	NS(-)	31	***(+)	07	NS(-)	103
المجموع	80		68		41		15		204

جدول رقم (68) : يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل".

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "السن" ومتغير "من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل " وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي التلاميذ الذي تراوحت أعمارهم بين[11-13] و [14-16] مقتنعون بأنه بالإمكان تحقيق النجاح من خلال الدراسة، في حين أن التلاميذ ذوي الفئة العمرية [17-19] يعارضون أن الدراسة هي المفتاح الذين بإمكانهن من خلاله افتكاك النجاح في المستقبل.

2- التقاطع بين متغير "السن" وتوزيع متغير "الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "السن" ومتغير" الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما "

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: [13-11]	10	***(+)	01	***(-)	11
2: [16-14]	50	NS(-)	40	NS(+)	90
3: [19-17]	55	NS(-)	48	NS(+)	103
المجموع	115		89		204

جدول رقم (69): يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير" الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "السن" ومتغير "الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلما"، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ومنه الفئة العمرية [11-13]

سنة تحمل اعتقادا أن أحد المحكات لتحديده الشخص الناجح اجتماعيا أن يكون متعلما، في حين الأمر ليس كذلك بالنسبة للفئتين [14-16] و [17-19] سنة.

3- التقاطع بين متغير "السن" وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية":

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"السن" وتوزيع متغير"ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية "

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: [11-13]	00	*(-)	08	***(+)	03	NS(-)	00	NS(-)	11
2: [14-16]	33	***(+)	14	*(-)	31	NS(+)	12	NS(-)	90
3: [17-19]	21	*(-)	22	NS(-)	35	NS(+)	25	**(+)	103
المجموع	54		44		69		37		204

جدول رقم (70): يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير " "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "السن" ومتغير " الدراسة لابد أن تكون إجبارية "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، على اختلاف سنهم يوجد اختلاف في وجهة نظر التلاميذ حول إجبارية التعليم، التلاميذ الأكبر سنا أي بين [17-19] سنة معارضون لفكرة إجبارية التعليم في حين أن الأصغر سنا مع فكرة أهمية إجبارية التعليم أو الدراسة.

3- التقاطع بين متغير "السن" وتوزيع متغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية":

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"السن" وتوزيع متغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية"

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: [11-13]	00	NS(-)	08	***(+)	03	NS(-)	00	NS(-)	11
2: [14-16]	20	NS(+)	27	NS(-)	38	NS(+)	04	NS(-)	89
3: [17-19]	23	NS(+)	26	NS(-)	41	NS(-)	11	NS(+)	101
المجموع	43		61		82		15		204

جدول رقم (71): يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "السن" ومتغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "، وبالتالي نرفض الفرضية

الصفرية، سن التلاميذ يؤثر على إدراكهم لمختلف لاستعمال المواد المدرسة إذ يرى التلاميذ الأصغر سنا [11-13] أنه بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية. على العكس من الفئتين الأخريين.

4- التقاطع بين متغير "السن" وتوزيع متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"السن" وتوزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: [11-13]	6	**(+)	5	**(-)	11
2: [14-16]	21	NS(-)	69	NS(+)	90
3: [17-19]	23	NS(-)	76	NS(+)	99
المجموع	50		150		200

جدول رقم (72): يمثل التقاطع بين متغير " السن" وتوزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "السن" ومتغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، التلاميذ الأصغر سنا وضحوا أنهم يعتقدون بوجود إمكانية للحصول على وظيفة في مجال دراستهم بعد إنهاء الدراسة، في حين أن الفئتين [14-16] و[17-19] يعتقدون بأنهم بعدم وجود إمكانية لذلك.

3.3 نتائج التقاطع حسب متغير المستوى الدراسي:

- **المحور الأول:**

1- التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى الدراسي" ومتغير "المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي "

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: سنة أولى	32	***(+)	09	NS(-)	09	NS(-)	03	NS(+)	53
2: سنة ثانية	38	***(+)	08	**(-)	08	**(-)	03	NS(-)	57
3: سنة ثالثة	08	***(-)	22	***(+)	16	NS(+)	03	NS(+)	49
4: سنة رابعة	11	***(-)	14	NS(+)	18	**(+)	02	NS(-)	45
المجموع	89		53		51		11		204

جدول رقم (73) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير "المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يختلف التلاميذ في وجهة نظرهم حول كون المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي حسب مستواهم الدراسي. نجد التلاميذ من السنة الأولى والثانية أكثر موافقة لكون المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، أما التلاميذ من السنة الثالثة فهم أقل موافقة في حين أن تلاميذ السنة الرابعة معارضون لهذه الفكرة.

2- التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " تمنحك المدرسة "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى الدراسي" ومتغير " تمنحك المدرسة ".

	1: الحصول على شهادة		2: تحقيق الاستقلالية		3: تعلم أشياء تفيدني في المستقبل		4: تصبح أنسان مثقف		5: لا تمنحنى شيئا		المجموع
1: سنة أولى	07	NS(+)	17	NS(+)	10	NS(-)	15	NS(+)	04	NS(-)	53
2: سنة ثانية	05	NS(-)	25	***(+)	14	NS(-)	06	***(-)	07	NS(+)	57
3: سنة ثالثة	02	NS(-)	06	**(-)	20	**(+)	17	*(+)	04	NS(-)	49
4: سنة رابعة	05	NS(+)	06	**(-)	14	NS(+)	12	NS(+)	08	NS(+)	45
المجموع	19		54		58		50		23		204

جدول رقم (74) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " تمنحك المدرسة"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير " تمنحك المدرسة "، إذن نرفض الفرضية الصفرية، يختلف التلاميذ في تصورهم لما تمنحه لهم المدرسة باختلاف المستوى الدراسي الذي ينتمون إليه، بتصور تلاميذ السنة الثانية مثلا أن المدرسة تمنحهم تحقيق الاستقلالية في حين يعارض ذلك كل من تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة الفكرة عينها، في حين يقتصر ما تمنحه المدرسة لتلاميذ السنة الثالثة في تعلم أشياء تفيدهم في المستقبل و أن يصبحوا أناسا مثقفين.

3- التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير" يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى الدراسي" ومتغير" يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: سنة أولى	15	NS(-)	26	**(+)	10	NS(+)	02	*(-)	53
2: سنة ثانية	26	**(+)	13	NS(-)	09	NS(-)	09	NS(+)	57
3: سنة ثالثة	14	NS(-)	16	NS(-)	14	NS(+)	05	NS(+)	49
4: سنة رابعة	15	NS(-)	14	NS(-)	09	NS(-)	07	*(+)	45
المجموع	70		69		42		23		204

جدول رقم (75): يمثل التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير" يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير " يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة "، وعليه نرفض الفرضية الصفرية، ويوجد اختلاف تصور التلاميذ لإمكانية تحقيقهم النجاح الاجتماعي بشكل تابع او مستقل عن المدرسة، إذ يفترض جزء من تلاميذ السنة الأولى أنه ممكن في حين يعارضه جزء منهم الفكرة عينها.

- المحور الثاني:

1- التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى الدراسي" ومتغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل".

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: سنة أولى	28	**(+)	21	NS(+)	03	***(-)	01	NS(-)	53
2: سنة ثانية	27	NS(+)	17	NS(-)	08	NS(-)	05	NS(+)	57
3: سنة ثالثة	12	**(-)	18	NS(+)	16	**(+)	03	NS(-)	49
4: سنة رابعة	13	NS(-)	12	NS(-)	14	*(+)	06	NS(+)	45
المجموع	80		68		41		15		204

جدول رقم (76) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل".

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير " من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل " وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي التلاميذ الأكثر اقتناعا بأنه بالإمكان تحقيق النجاح من خلال الدراسة هم التلاميذ من السنة الأولى، في حين أن التلاميذ من السنة الثالثة والرابعة يعارضون هذه الفكرة أي أن الدراسة ليست المفتاح الذين بإمكانهن من خلاله افتكاك النجاح في المستقبل.

2- التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية":

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية ":

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: سنة أولى	20	**(+)	15	NS(+)	13	NS(-)	05	*(-)	53
2: سنة ثانية	08	**(-)	08	NS(-)	25	*(+)	16	**(+)	57
3: سنة ثالثة	12	NS(-)	14	NS(+)	19	NS(+)	04	*(-)	49
4: سنة رابعة	14	NS(+)	07	NS(-)	12	NS(-)	12	NS(+)	45
المجموع	54		44		69		37		204

جدول رقم (77): يمثل التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية":

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير " الدراسة لابد أن تكون إجبارية "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، تلاميذ السنة الأولى لا يشككون في ضرورة إجبارية التعليم إذ انهم موافقون بشدة، في حين تلاميذ السنة الثانية يخالفونهم الرأي في وجهة النظر حول إجبارية التعليم إذ يعارضون ذلك.

3- التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"المستوى الدراسي" وتوزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: سنة أولى	18	*(+)	34	*(-)	52
2: سنة ثانية	12	NS(-)	42	NS(+)	54
3: سنة ثالثة	08	NS(-)	41	NS(+)	49
4: سنة رابعة	12	NS(+)	33	NS(-)	45
المجموع	50		150		200

جدول رقم (78): يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، تلاميذ السنة ألأولى هم أصحاب الاعتقاد الأرسخ بإمكانية للحصول على وظيفة مستقبلا .

- **المحور الثالث:**

1- التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "عندما تتجه إلى المدرسة"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " عندما تتجه إلى المدرسة ":

	1:متحمس		2: فاتر		3: محبط		4: مضطر		5: مجبر		المجموع
1: سنة أولى	19	**(+)	15	NS(+)	09	NS(-)	05	NS(-)	05	NS(-)	53
2: سنة ثانية	15	NS(+)	14	NS(+)	06	**(-)	14	NS(+)	08	NS(+)	57
3: سنة ثالثة	08	NS(-)	14	NS(+)	13	NS(+)	04	NS(-)	08	NS(+)	47
4: سنة رابعة	08	NS(-)	04	**(-)	15	**(+)	11	NS(+)	07	NS(+)	45
المجموع	50		47		43		34		28		202

جدول رقم (79): يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " عندما تتجه إلى المدرسة "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير "عندما تتجه إلى المدرسة "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، نجد أن التلاميذ من السنة الأولى يبدون حماسا عند التوجه إلى المدرسة، في حين تظهر على تلاميذ السنة الرابعة بشكل أكبر مشاعر الإحباط.

2- التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "ترغب في التغيب عن الدراسة في مواد دون أخرى"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"المستوى الدراسي" وتوزيع متغير"ترغب في التغيب عن الدراسة في مواد دون أخرى"

	1:دائما		2: أحيانا		3: نادرا		4: أبدا		المجموع
1: سنة أولى	11	NS(-)	22	NS(+)	05	NS(-)	14	**(+)	52
2: سنة ثانية	18	NS(+)	20	NS(-)	17	***(+)	02	***(-)	57
3: سنة ثالثة	12	NS(-)	22	NS(+)	03	**(-)	12	NS(+)	49
4: سنة رابعة	09	NS(-)	21	NS(+)	09	NS(+)	06	NS(-)	45
المجموع	50		85		34		34		204

جدول رقم (80): يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير " ترغب في التغيب عن الدراسة في مواد دون أخرى"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير "ترغب في التغيب عن الدراسة"، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ، التلاميذ السنوات الأولى ينفون أي رغبة في التغيب وبدرجة أقل لتلاميذ السنة الثانية إذ أن لديهم الرغبة لكنها نادرة .

3- التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير"الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

	1: سنة أولى		2: سنة ثانية		3: سنة ثالثة		4: سنة رابعة		المجموع
المـــــــلل	20	NS(-)	27	NS(+)	23	NS(+)	15	NS(-)	85
القلـــــق	03	NS(-)	02	*(-)	04	NS(-)	13	***(+)	22
الراحـــــة	13	*(+)	08	NS(-)	07	NS(-)	05	NS(-)	33
التوتـــــر	04	NS(-)	06	NS(+)	03	NS(-)	07	NS(+)	20
الإنزعـــاج	03	NS(-)	04	NS(-)	09	**(+)	03	NS(-)	19
التحمـــــس	05	NS(+)	04	NS(+)	03	NS(-)	02	NS(-)	14
الضغـــــط	05	NS(+)	06	*(+)	00	NS(-)	00	NS(-)	11
المجمـــــــوع	53		57		49		45		204

جدول رقم (81): يمثل التقاطع بين متغير " المستوى الدراسي" وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير " الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، في حين أن الشعور الذي ينتاب تلاميذ السنة أولى هو الراحة فإن مشاعر السلبية تسود التلاميذ من مختلف المستويات الأخرى؛ فمشاعر الضغط تسود تلاميذ السنة ثانية أما تلاميذ السنة الثالثة فمشاعر الانزعاج هي التي تنتابهم أما عن تلاميذ السنة الرابعة فهي مشاعر القلق.

4- التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير" تدرس في المنزل بنظام "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"المستوى الدراسي"وتوزيع متغير" تدرس في المنزل بنظام".

	1: سنة أولى		2: سنة ثانية		3: سنة ثالثة		4: سنة رابعة		المجموع
يومـــــــي	10	NS(-)	11	NS(-)	10	NS(-)	11	NS(+)	42
أسبوعـــــي	18	***(+)	08	NS(-)	09	NS(-)	03	**(-)	38
تحت ضغط الوالدين	08	NS(-)	11	NS(+)	09	NS(-)	12	NS(+)	40
فترة الفروض والامتحانات	06	*(-)	11	NS(-)	16	**(+)	09	NS(-)	42
وجود واجبات	05	NS(-)	11	**(+)	05	NS(-)	08	NS(+)	29
ليس لدى نظام محدد	06	***(+)	02	NS(-)	00	NS(-)	00	NS(-)	08
المجمـــــــوع	53		54		49		43		199

جدول رقم (82): يمثل التقاطع بين متغير "المستوى الدراسي" وتوزيع متغير" تدرس في المنزل بنظام".

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "الجنس" ومتغير " تدرس في المنزل بنظام" ، وعليه نرفض الفرضية الصفرية، صرح تلاميذ السنة الأولى أنهم إما يدرسون وفق نظام أسبوعي أو لا يدرسون تحت أي نظام ، في حسن وتلاميذ السنة الثانية عند تواجد واجبات مدرسية، في حين أن تلاميذ السنة الثالثة في فترة الفروض والامتحانات.

4.3 نتائج التقاطع حسب متغير المستوى التعليمي للأب

- التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير " لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى التعليمي للأب" ومتغير " لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك "

	1: الغضب		2: محاولة إعادته إلى المدرسة		3: لم يبديا اهتماما		4: لم يحدث ذلك		المجموع
1: دون مستوى	00	NS(-)	00	NS(-)	06	***(+)	02	NS(-)	08
2: إبتدائي	00	* (-)	12	**(+)	04	NS(-)	07	NS(-)	23
3:إكمالي	05	NS(-)	16	NS(+)	16	***(+)	09	**(-)	46
4:ثانوي	16	NS(+)	27	NS(+)	08	***(-)	29	NS(+)	80
5: جامعي	08	NS(+)	06	**(-)	06	NS(-)	23	***(+)	43
المجموع	29		61		40		70		200

جدول رقم (83) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "" لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأب" ومتغير " لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك "، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي ردة فعل الأولياء تختلف باختلاف مستواهم التعليمي. نجد بداية أن الآباء ذوي مستوى الجامعي أقل تعرضا لتوقف أحد أبنائهم عن التمدرس، و الآباء من المستوى الإكمالي ودون مستوى لم يبدوا اهتماما بتوقف أحد أبنائهم عن الدراسة، في حين أن محاولة إعادته للدراسة كانت من طرف أحد أولياء أين مستوى الدراسي للأب هو ابتدائي.

- التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير " يطلع والداك عن نتائجك"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "المستوى التعليمي للأب" ومتغير "يطلع والداك عن نتائجك

	1: دائما		2: أحيانا		3: نادرا		4: أبدا		المجموع
1: دون مستوى	00	**(-)	00	NS (-)	08	***(+)	00	NS (-)	08
2: ابتدائي	05	*(-)	04	NS (-)	11	***(+)	03	NS(+)	23
3:إكمالي	29	***(+)	15	NS(+)	02	***(-)	00	NS (-)	46
4:ثانوي	26	**(-)	31	*(+)	17	NS (-)	06	NS(+)	80
5: جامعي	25	*(+)	13	NS (-)	09	NS (-)	00	NS (-)	47
المجموع	85		63		47		09		204

جدول رقم (84) : يمثل التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "يطلع والداك عن نتائجك"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأب" ومتغير " يطلع والداك عن نتائجك "، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي الآباء من المستوى الجامعي أكثر حرصا على الإطلاع على نتائج أبنائهم بشكل دائم، ثم الآباء من المستوى الثانوي أحيانا، في حين آباء من المستوى الإكمالي ينقسمون دائما ، في حين أن الآباء من دون مستوى وأولئك ذوي مستوى الابتدائي يقوم بذلك نادرا حسب تصريح الآباء.

- التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير " ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى التعليمي للأب" ومتغير " ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك"

	1: التشجيع		2: التوبيخ		3: طلب بذل مجهود أكبر		4: معاقبتك		5: لا يهمهما الأمر		المجموع
1: دون مستوى	00	NS(-)	00	NS(-)	03	NS(+)	00	NS(-)	05	***(+)	08
2: إبتدائي	11	***(+)	03	NS(-)	04	NS(-)	02	NS(+)	03	NS (-)	23
3:إكمالي	13	NS(+)	15	NS(+)	07	**(-)	02	NS(-)	07	NS(+)	44
4:ثانوي	15	NS(-)	20	NS(-)	25	NS(-)	06	NS(+)	14	NS(+)	80
5: جامعي	03	**(-)	16	NS(+)	28	***(+)	00	NS(-)	00	***(-)	47
المجموع	42		54		67		10		29		204

جدول رقم (85) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير " ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأب" ومتغير " ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك "، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي فرد فعل الأولياء اتجاه نتائج أبنائهم تختلف باختلاف مستواهم التعليمي، فالآباء من المستوى الجامعي يحرصون على طلب مجهود أكبر من أبنائهم ، الأولياء من دون مستوى لا يولون الأمر اهتماما في حين أن الآباء من المستوى التعليم الابتدائي يسعون إلى تشجيع أبنائهم.

- التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير " يقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى التعليمي للأب" ومتغير " يقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة

	1: دائما		2: أحيانا		3: نادرا		4: أبدا		المجموع
1: دون مستوى	06	NS(+)	02	NS (-)	00	NS (-)	00	NS (-)	08
2: إبتدائي	08	NS (-)	09	NS(+)	02	NS (-)	04	***(+)	23
3:إكمالي	18	NS (-)	16	NS(+)	12	**(-)	00	NS (-)	46
4:ثانوي	30	***(-)	34	**(+)	14	NS(+)	02	NS (-)	80
5: جامعي	39	***(+)	08	***(-)	00	***(-)	00	NS (-)	47
المجموع	101		69		28		06		204

جدول رقم (86) : يمثل التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "يقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأب" ومتغير " يقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة "، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي يقوم الآباء بتحسيس أبنائهم اتجاه أهمية الدراسة يتوقف على مستواهم التعليمي ، إذ يظهر أن الآباء من المستوى الجامعي يقوم بذلك دائما، ثم الآباء من المستوى الثانوي يقوم بذلك أحيانا في حين أن الآباء من ذوي مستوى الابتدائي لا يقوم بذلك أبدا. دوما حسب ما صرح التلاميذ به .

- التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير " يذهب والداك إلى المدرسة "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى التعليمي للأب" ومتغير " يذهب والداك إلى المدرسة "

	1: باستدعاء من المؤسسة		2: من تلقاء أنفسهم		3: للحصول على نتائجك المدرسية		4: لا يذهبان نهائيا		المجموع
1: دون مستوى	02	NS (-)	00	NS (-)	00	*(-)	06	***(+)	08
2: إبتدائي	05	NS(-)	05	NS(+)	00	***(-)	13	***(+)	23
3:إكمالي	21	**(+)	10	NS(+)	09	**(-)	06	NS (-)	46
4:ثانوي	19	*(-)	10	NS(-)	43	***(+)	08	*(-)	80
5: جامعي	16	NS(+)	12	NS(+)	16	NS(+)	00	***(-)	44
المجموع	63		37		68		33		201

جدول رقم (87): يمثل التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "يذهب والداك إلى المدرسة"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأب" ومتغير " يذهب والداك إلى المدرسة"، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، يتجه الآباء إلى المدرسة له علاقة بمستواهم التعليمي، فالآباء من مستوى الثانوي يذهبون للحصول على النتائج المدرسية بالدرجة الأولى في حين كل من الآباء ذوي المستوى الابتدائي ودون مستوى لا يذهبون نهائيا، في حين ألآباء من مستوى الإكمالي يتجهون إلى المدرسة بعد وصولهم استدعاء يلزمهم بالحضور.

- التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "يشجعك والداك"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "المستوى التعليمي للأب" ومتغير "يشجعك والداك على"

2-8 التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير " يشجعك والداك على انتقاء الكتب الخارجية"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى التعليمي للأب" ومتغير " يشجعك والداك على انتقاء الكتب الخارجية.

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: دون مستوى	02	NS(-)	06	NS(+)	08
2: إبتدائي	12	*(+)	11	*(-)	23
3:إكمالي	14	NS(-)	32	NS(+)	46
4:ثانوي	21	NS(-)	59	NS(+)	80
5: جامعي	17	NS(+)	29	NS(-)	46
المجموع	66		137		

جدول رقم (88) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأب" وتوزيع متغير "يشجعك والداك على انتقاء الكتب الخارجية "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأب" ومتغير " يشجعك والداك على انتقاء الكتب الخارجية "، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، يشجع الآباء أبنائهم على انتقاء كتب خارجية له علاقة بمستواهم التعليمي، فالآباء من المستوى الابتدائي على خلاف بقية الأولياء يعتقدون أنه مهم.

5.3 نتائج التقاطع حسب متغير المستوى التعليمي للأم:

1- التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير "تخبر والديك بنتائجك المدرسية"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى التعليمي للأم" ومتغير "تخبر والديك بنتائجك المدرسية"

	1: دائما		2: أحيانا		3: نادرا		4: أبدا		المجموع
1: دون مستوى	05	NS(+)	04	NS(-)	05	NS(-)	00	NS(-)	14
2: إبتدائي	10	*(+)	02	** (-)	08	NS(+)	02	NS(+)	22
3:إكمالي	20	NS(+)	24	NS(+)	16	** (-)	07	**(+)	67
4:ثانوي	09	** (-)	19	NS(+)	33	***(+)	00	*(-)	61
5: جامعي	11	NS(+)	11	NS(+)	09	NS(-)	00	NS(-)	31
المجموع	55		60		71		09		195

جدول رقم (89) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " تخبر والديك بنتائجك المدرسية "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأم" ومتغير" تخبر والديك بنتائجك المدرسية "، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي تختلف مصارحة الأبناء بعلاماتهم حسب المستوى التعليمي للأمهات، فتظهر أنهم لا يصرحون بها على الإطلاق للأمهات من المستوى الإكمالي، بشكل نادر لأولئك من المستوى الثانوي، في حين بشكل دائم للأمهات من المستوى الابتدائي .

2- التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " يطلع والداك عن نتائجك"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى التعليمي للأم" ومتغير " يطلع والداك عن نتائجك"

	1: دائما		2: أحيانا		3: نادرا		4: أبدا		المجموع
1: دون مستوى	05	NS(-)	00	**(-)	08	**(+)	03	**(+)	16
2: إبتدائي	04	**(-)	07	NS(+)	11	***(+)	00	NS (-)	22
3:إكمالي	33	NS(+)	18	NS(-)	15	NS (-)	03	NS (-)	69
4:ثانوي	21	NS(-)	32	***(+)	09	*(-)	00	*(-)	62
5: جامعي	18	**(+)	06	NS(-)	04	NS(-)	03	NS(+)	31
المجموع	81		63		47		09		200

جدول رقم (90) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " يطلع والداك عن نتائجك "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأم" ومتغير " يطلع والداك عن نتائجك "، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي الأمهات من المستوى الجامعي أكثر حرصا على الإطلاع على نتائج أبنائهم بشكل دائم، ثم الأمهات من المستوى الثانوي أحيانا، في حين أن الأمهات من دون مستوى تقوم بذلك نادرا وأولئك ذوي مستوى الابتدائي لا تقومون بذلك نادرا أو أبدا.

3- التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير "ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "المستوى التعليمي للأم" ومتغير "ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك"

	1: التشجيع		2: التوبيخ		3: طلب بذل مجهود أكبر		4: معاقبتك		5: لا يهمهما الأمر		المجموع
1: دون مستوى	3	NS(-)	3	NS(-)	05	NS(-)	0	NS(-)	5	NS(+)	16
2: إبتدائي	7	NS(+)	0	***(-)	00	***(-)	2	NS(+)	13	***(+)	22
3:إكمالي	20	*(+)	21	NS(+)	16	*(-)	8	***(+)	4	**(-)	69
4:ثانوي	7	**(-)	23	**(+)	23	NS(+)	0	*(-)	7	NS(-)	60
5: جامعي	5	NS(-)	7	NS(-)	19	***(+)	0	NS(-)	0	**(-)	31
المجموع	42		54		67		10		29		198

جدول رقم (91) : يمثل التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير "ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأم" ومتغير " ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك "، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي فرد فعل الأولياء اتجاه نتائج أبنائهم تختلف باختلاف مستواهم التعليمي، فالأمهات من المستوى الجامعي يحرصون على طلب مجهود أكبر من أبنائهم ، والأمهات من المستوى الثانوي يعمدن إلى توبيخ أبنائهن،أما الأمهات من التعليم الإكمالي فيلجأن إلى المعاقبة في حين أولئك من المستوى الابتدائي لا يولون الأمر اهتماما

4- التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير "تقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى التعليمي للأم" ومتغير " تقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة"

	1: دائما		2: أحيانا		3: نادرا		4: أبدا		المجموع
1: دون مستوى	11	NS(+)	05	NS (-)	00	NS (-)	00	NS (-)	16
2: إبتدائي	04	***(-)	10	NS(+)	08	***(+)	00	NS (-)	22
3:إكمالي	31	NS (-)	29	*(+)	05	*(-)	04	NS(+)	69
4:ثانوي	31	NS (-)	16	NS (-)	13	*(+)	02	NS(+)	62
5: جامعي	23	***(+)	06	NS (-)	02	NS (-)	00	NS (-)	31
المجموع	100		66		28		06		200

جدول رقم (92) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " تقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأم" ومتغير " تقوم والداك بتحسيسك اتجاه الدراسة "، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي تقوم الأمهات بتحسيس أبنائهم اتجاه أهمية الدراسة يتوقف على مستواهم التعليمي ، إذ يظهر أن الأمهات من المستوى الجامعي يقمن بذلك دائما، ثم الأمهات من المستوى الإكمالي يقمن بذلك أحيانا في حين أن الأمهات من ذوي مستوى الابتدائي فنادرا. حسب ما صرح الأبناء.

5- التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " يساعدك والداك على إنجاز واجباتك"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير " المستوى التعليمي للأم" ومتغير يساعدك والداك على إنجاز واجباتك "

	1: دائما		2: أحيانا		3: نادرا		4: أبدا		المجموع
1: دون مستوى	07	**(+)	00	***(-)	03	NS(+)	06	**(+)	16
2: إبتدائي	04	NS (-)	09	NS (-)	02	**(+)	07	**(+)	22
3:إكمالي	14	NS(+)	32	NS(+)	13	NS(+)	08	NS (-)	67
4:ثانوي	06	**(-)	33	NS(+)	14	NS(+)	08	NS (-)	61
5: جامعي	08	NS(+)	20	*(+)	03	NS(-)	00	**(-)	31
المجموع	39		94		35		29		197

جدول رقم (93) : يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير "يساعدك والداك على إنجاز واجباتك"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأم" ومتغير "يساعدك والداك على أداك واجباتك المدرسية"، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، تقوم الأمهات الجامعيات بمد يد المعونة لأبنائهم أحيانا، في حين تقوم بذلك الأمهات من مستو ى الابتدائي نادرا، في حين أبدا من قبل الأمهات دون مستوى تعليمي.

6- التقاطع بين متغير "المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير "يذهب والداك إلى المدرسة"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "المستوى التعليمي للأم" ومتغير "ما ردة فعل والديك اتجاه نتائجك"

	1: باستدعاء من المؤسسة		2: من تلقاء أنفسهم		3: للحصول على نتائجك المدرسية		4: لا يذهبان نهائيا		المجموع
1: دون مستوى	02	NS(-)	05	NS(+)	00	NS(-)	09	***(+)	16
2: إبتدائي	06	NS(-)	03	NS(-)	09	NS(+)	04	NS(+)	22
3:إكمالي	19	NS(-)	09	NS(-)	29	*(+)	12	NS(+)	69
4:ثانوي	23	NS(+)	06	*(-)	22	NS(+)	08	NS(-)	59
5: جامعي	12	NS(+)	14	***(+)	05	**(-)	00	**(-)	31
المجموع	62		37		65		33		197

جدول رقم (94): يمثل التقاطع بين متغير " المستوى التعليمي للأم" وتوزيع متغير " يذهب والداك إلى المدرسة "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى التعليمي للأم" ومتغير " يذهب والداك إلى المدرسة"، ومنه نرفض الفرضية الصفرية، يتجه الأمهات إلى المدرسة له علاقة بمستواهم التعليمي، فالأمهات من مستوى الجامعي يذهبون للحصول على النتائج المدرسية بالدرجة الأولى في حين كل من الأمهات دون مستوى تعليمي لا يذهبن نهائيا، في حين الأمهات من مستوى الإكمالي يتجهن إلى المدرسة من أجل الحصول على نتائج أبنائهم الدراسية.

6.3 نتائج التقاطع بين التصورات الاجتماعية وأثرها على الاهتمام بالدراسة

- **نتائج حسب متغير المدرسة باعتبارها حامل للمعرفة:**

✓ التقاطع بين متغير " تمنحك المدرسة" وتوزيع متغير "المدرسة ترى أن الدراسة لا بد أن تكون إجبارية "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير "تمنحك المدرسة " ومتغير " ترى أن الدراسة لا بد أن تكون إجبارية "

	1: موافق جدا		2:موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1 : الحصول على شهادة	08	NS(+)	05	NS(+)	06	NS(-)	00	*(-)	19
2: تحقيق الاستقلالية	21	**(+)	09	NS(-)	19	NS(+)	05	*(-)	54
3: تعلم أشياء تفيدني في المستقبل	07	***(-)	16	NS(+)	26	***(-)	09	***(-)	23
4: تصبح إنسانا مثقف	11	NS(-)	10	NS(-)	18	NS(+)	11	NS(+)	58
5: لا تمنحني شيئا	07	NS(+)	04	NS(-)	00	/	12	***(+)	50
المجموع	54		44		69		37		204

جدول رقم (95) : يمثل التقاطع بين متغير" تمنحك المدرسة" ومتغير "ترى أن الدراسة لا بد أن تكون إجبارية"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المدرسة مكان للتعلم" ومتغير "الدراسة لابد أن تكون إجبارية "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، يوجد اختلاف في وجهة النظر حول إجبارية التعليم تختلف باختلاف ما يعتقد التلاميذ أن المدرسة تمنحه لهم فعلى سبيل المثال، فالمعارضون لفكرة إجبارية التعليم هم 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 عدمه.

- ✓ التقاطع بين متغير "ترى أن المدرسة مكان للتعلم" وتوزيع متغير" المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين متغير"المدرسة مكان للتعلم" وتوزيع متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: نعم	41	***(+)	44	NS(-)	53	***(-)	14	NS(+)	153
2: لا	02	***(-)	17	NS(+)	29	***(+)	01	NS(-)	50
المجموع	43		61		82		15		204

جدول رقم (96): يمثل التقاطع بين متغير "المدرسة مكان للتعلم" وتوزيع متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المدرسة مكان للتعلم" ومتغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، إدراك مختلف المواد المدرسة وإمكانية استعمالها في الحياة الواقعية تختلف باختلاف كون المدرسة مدرسة على أنها مكان للتعلم أو لا .

- ✓ التقاطع بين متغير "ترى أن المدرسة مضيعة للوقت والجهد" وتوزيع متغير" المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين متغير"المدرسة مضيعة للوقت والجهد " وتوزيع متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
1: نعم	08	NS(-)	02	***(-)	17	NS(+)	13	***(+)	50
2: لا	35	NS(+)	59	***(+)	65	NS(-)	02	***(-)	153
المجموع	43		61		82		15		204

جدول رقم (97): يمثل التقاطع بين متغير "المدرسة مضيعة للوقت والجهد " وتوزيع متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المدرسة المدرسة مضيعة للوقت والجهد " ومتغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، إن 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.وكذا أولئك الذين رفضوا كون المدرسة مضيعة للوقت أيدوا ا، ما يتعلم فيها مفيد وبالإمكان استغلاله في الحياة العملية.

7.3 نتائج التقاطع حسب متغير المدرسة باعتبارها مصدر للنجاح الاجتماعي:

- ✓ التقاطع بين متغير " ترى أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي " وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية":

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير" ترى أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي" وتوزيع متغير"ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية":

	ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية								المجموع
	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		
1: موافق جدا	20	NS(-)	22	NS(+)	27	NS(-)	20	NS(+)	89
2: موافق	10	NS(-)	17	(+)**	24	(+)*	02	(-)***	53
3: معارض	21	(+)**	05	(-)**	11	(-)**	14	(+)*	51
4: جد معارض	03	NS(+)	00	NS(-)	07		01	NS(-)	11
المجموع	54		44		69		37		204

جدول رقم (98): يمثل التقاطع بين متغير " ترى أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي " وتوزيع متغير "ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "يمكن ترى أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي " ومتغير " ترى أن الدراسة لابد أن تكون إجبارية "، وبالتالي نلغي الفرضية الصفرية، أن 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 مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي.

- ✓ التقاطع بين متغير " يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة " وتوزيع متغير "هل لديك رغبة في ترك المدرسة"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير" يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة " وتوزيع متغير "هل لديك رغبة في ترك المدرسة"

	لديك رغبة في ترك المدرسة				المجموع
	1: نعم		2: لا		
1: موافق جدا	36	NS(+)	34	NS(-)	70
2: موافق	39	(+)**	30	(-)**	69
3: معارض	16	NS(-)	26	NS(+)	42
4: جد معارض	03	(-)***	20	(+)***	23
المجموع	94		110		204

جدول رقم (99): يمثل التقاطع بين متغير " يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة " وتوزيع متغير "هل لديك رغبة في ترك المدرسة"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة" ومتغير "هل لديك رغبة في ترك المدرسة "، وبالتالي نلغي الفرضية الصفرية، التلاميذ الذين يرغبون في ترك المدرسة هم أولائك الذين يعتقدون أن بإمكانهم تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة.

8.3 نتائج التقاطع حسب متغير انتظارات التلاميذ من المدرسة

- ✓ التقاطع بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك" وتوزيع متغير " عندما تتجه إلى المدرسة "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك" وتوزيع متغير "عندما تتجه غالبا إلى المدرسة ":

	1:متحمس		2: فاتر		3: محبط		4: مضطر		5: مجبر		المجموع
1: نعم	34	***(+)	04	***(-)	02	***(-)	03	*(-)	07	NS(+)	50
2: لا	16	***(-)	43	***(+)	40	***(+)	28	*(+)	21	NS(-)	148
المجموع	50		47		42		34		28		198

جدول رقم (100): يمثل التقاطع بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك" وتوزيع متغير " عندما تتجه إلى المدرسة "

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك" ومتغير "عندما تتجه إلى المدرسة "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، نجد أن التلاميذ الذين يبدون تحمس عند التوجه إلى المدرسة هم أولئك الذين يعتقدون أنهم سيحصلون على عمل يناسبهم وفي مجال دراستهم ، في حين تظهر على التلاميذ مشاعر الفتور والإحباط والاضطرار على أولئك الذين يعتقدون أنهم لن سيحصلوا على عمل يناسبهم وفي مجال دراستهم

- ✓ التقاطع بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير "سبق وتغيبت عن الدراسة":

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع المتغير " سبق وتغيبت عن الدراسة"

	1:بسبب		2: دون سبب		3: لم أتغيب		المجموع
1: نعم	29	NS(-)	13	*(-)	08	NS(-)	50
2: لا	68	NS(+)	63	*(+)	19	NS(+)	150
المجموع	97		76		27		200

جدول رقم (101): يمثل التقاطع بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير" سبق وتغيبت عن الدراسة

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع المتغير " سبق وتغيبت عن الدراسة"، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي التلاميذ الذين يتغيبون دون سبب عن الدراسة هم أولئك الذين يعتقدون أنهم لن يحصلوا على وظيفة تناسبهم وفي مجال التخصص بعد إنهاء دراستهم.

- ✓ التقاطع بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير"الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير" تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

	1: نعم		2: لا		المجموع
المـــــلل	18	NS(-)	64	NS(+)	82
القلـــــق	06	NS(+)	16	NS(-)	22
الراحـــــة	17	***(+)	16	***(-)	33
التوتـــــر	07	NS(+)	13	NS(-)	20
الإنزعـــاج	00	**(-)	18	**(+)	18
التحمـــس	02	NS(-)	09	NS(+)	11
الضغـــط	00	*(-)	14	*(+)	14
المجمـــــوع	50		150		200

جدول رقم (102): يمثل التقاطع بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير " تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " ومتغير " الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية.التلاميذ الذين يشعرون بالارتياح هم التلاميذ الذي يعتقدون أنهم سيحصلون على عمل يناسبهم وفي مجال دراستهم، في مقابل الشعور بالانزعاج والضغط للتلاميذ الذين يعتقدون عكس ذلك.

- ✓ التقاطع بين متغير " أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير" تدرس في المنزل بنظام "

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير" أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير" تدرس في المنزل بنظام".

	1: نعم		2: لا		المجموع
يومـــــــي	15	NS(+)	27	NS(-)	42
أسبوعـــــي	16	***(+)	21	***(-)	38
تحت ضغط الوالدين	06	NS(-)	34	NS(+)	40
فترة الفروض والامتحانات	07	NS(-)	35	NS(+)	42
وجود واجبات	03	NS(-)	23	NS(+)	29
لا أدرس	02	NS(-)	06	NS(+)	08
المجمـــــــوع	50		150		204

جدول رقم (103): يمثل التقاطع بين متغير " أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " وتوزيع متغير" تدرس في المنزل بنظام".

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير " أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك " ومتغير " تدرس في المنزل بنظام"، وعليه نرفض الفرضية الصفرية، يلجئ للدراسة بنظام أسبوعي التلاميذ الذين يعتقدون أنهم سيحصلون على عمل يناسبهم وفي مجال دراستهم.

- ✓ التقاطع بين متغير " "ترى أنه من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل "وتوزيع متغير "هل لديك رغبة في ترك المدرسة"

الفرضية الصفرية: لاتوجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير"ترى أنه من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل " وتوزيع متغير "هل لديك رغبة في ترك المدرسة"

	1: نعم		2: لا		المجموع
1: موافق جدا	29	**(-)	51	**(+)	80
2: موافق	31	NS(-)	37	NS(+)	68
3: معارض	23	NS(+)	18	NS(-)	41
4: جد معارض	11	*(+)	04	*(-)	15
المجموع	94		110		204

جدول رقم (104): يمثل التقاطع بين متغير "ترى أنه من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل " وتوزيع متغير "هل لديك رغبة في ترك المدرسة"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيريين، وبالتالي نلغي الفرضية الصفرية، التلاميذ الذين يرغبون في ترك المدرسة هم الذين فقدوا الثقة في قدرتهم على تحقيق النجاح من خلال الدراسة.

- ✓ التقاطع بين متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية " وتوزيع متغير"الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين توزيع متغير" بالإمكان الاستفادة من المواد التي تدرسها داخل القسم في الحياة الواقعية " ومتغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

	1: موافق جدا		2: موافق		3: معارض		4: جد معارض		المجموع
المـــــلل	19	NS(+)	26	NS(+)	33	NS(-)	07	NS(+)	85
القلـــــق	04	NS(-)	02	**(-)	14	**(+)	02	NS(+)	22
الراحـــة	08	NS(+)	11	NS(+)	12	NS(-)	02	NS(-)	33
التوتـــــر	03	NS(-)	11	***(+)	03	*(-)	00	NS(-)	17
الإنزعـــاج	02	NS(-)	06	NS(+)	10	NS(+)	01	NS(-)	19
التحمـــس	04	NS(+)	00	**(-)	07	NS(+)	03	NS(+)	14
الضغـــط	03	NS(+)	05	NS(+)	03	NS (-)	00	NS(-)	11
المجمـــــوع	43		61		82		15		201

جدول رقم (105): يمثل التقاطع بين متغير " المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية " وتوزيع متغير "الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم"

اختبار Khi2 ذو دلالة إحصائية، إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية " ومتغير " الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم "، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، التلاميذ الذين يعارضون فكرة إمكانية الاستفادة من المواد المدرسة داخل القسم هم التلاميذ الذين يشعرون غالبا بالقلق و التوتر داخل القسم .

9.3 مناقشة نتائج التقاطع المحاور مع:

- متغير الجنس

نجد أن نوع التصور السائد والذي يحمله كل من الذكور والإناث مختلف إجمالا فنجد الذكور معرضون أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، والإناث أكثر موافقة لهذه الفكرة. الأمر الذي يمكن تأويله أن أغلب الفتيات في المجتمع المحيط بهن حققن نجاحهن وكانت التعليم وراء ذلك في حين أن ذلك بالنسبة للذكور أمر ثانوي، من جهة أخرى فيوضح الدافعية الاجتماعية للإناث للدراسة. إذ عبرت الإناث أن المدرسة تمنحهن تحقيق الاستقلالية على غرار الذكور.

كما أن تصور المدرسة كمكان للتعلم بشكل رئيسي كان من طرف الإناث في حين الذكور يرتئون غير فقد تمثل المدرسة مكان مخصصا للالتقاء بالأصدقاء، أو على أنها محيط عدوانيا دوما بالنسبة للذكور وعلى خلاف الإناث، وقد رجع ذلك لسوء المعاملة أو بعض أنواع العنف التي يتلقونها من طرف زملائهم التلاميذ أو من قبل الأساتذة والإداريين استنادا للقوالب التي يحملونها اتجاههم باعتبارهم تلاميذ معيدين أو في وضعية فشل مدرسي، من جهة وذكور من جهة أخرى. كما لم يتفق الذكور والإناث حول طبيعة الزمن المدرسي إذ يختلفان في النظرة إلى الزمن والجهد المبذولين بالمدرسة، فالذكور ينظرون إلى المدرسة على أنها مضيعة للوقت والجهد في حين أن الإناث يعارضن الفكرة فهي إذن استثمار للوقت والجهد ما يتفق إلى ما أشار إليه Vermeil (1987) فيما يتعلق بالمعاش السلبي للزمن المدرسي.

من جهة أخرى فإن إدراك المدرسة كسلطة، يختلف فالذكور يدركون المدرسة على أنها مؤسسة تمارس سلطة عليهم كأفراد وليس الأمر كذلك بالنسبة للإناث. من خلال جميع الأسئلة الجزئية المتعلقة بـ" ترى المدرسة" فالذكور والإناث يحملون تصورات وإدراكات مختلفة فيما يتعلق بها في أغلبها تحمل اتجاه إيجابي بالنسبة للإناث واتجاه سلبي فيما يخص الذكور ويعود ذلك على المعاش الفردي من جهة وإلى الاختلافات التي يحملها الذكور والإناث داخل المدرسة وخارجها.

في حين أن تصور التلاميذ حول أهمية الدراسة يتضح من خلال إجابة التلاميذ عن أسئلة المحور الثاني، ويحمل الذكور في وضعية فشل تصورا مستقبليا لأنفسهم يتمثل في غياب إمكانية تحقيق النجاح من خلال الدراسة، الأمر الذي يمكن ترجمته من خلال إجابتهم عن إذ ما كانوا يؤمنون بإمكانية حصولهم على وظيفة في المستقبل إن الذكورمن جهة يعتقدون بشكل صارم أنهم لن يحصلوا على وظيفة في مجال دراستهم بعد إنهاء الدراسة و من جهة أخرى عن طريق تعريف للشخص الناجح اجتماعيا إذ يرتئي الذكور على أنه شخص ذو وظيفة، مفيدا للمجتمع ولديه المال بغض النظر إذا ما أن متعلما أو لا، وهنا أيضا تتضح الأهمية

المعزاة للدراسة الأمر الذي يتماشى وما قدومه آنفا أي أن الذكور يرون أنه بالإمكان تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة في حين أن الإناث يؤمنن أن النجاح الاجتماعي يستلزم التمدرس وبالتالي المدرسة لأن الوظائف التي قد يتسنى للأنقى أن تحقق النجاح الاجتماعي والمكانة الاجتماعية ليس بإمكانها تحقيقها دون الدراسة، في مقابل أن الذكور بإمكانه الحصول على وظائف مستقلة تضمن نجاحا اجتماعيا أبرز، لذا وفي تعريف الإناث للشخص الناجح اجتماعيا فاشترط أن يكون متعلما بالدرجة الأولى والحصول على وظيفة ثم أن يكون متزوجا. من جهة أخرى يتضح أن الذكور والإناث يحملون مشاعر مختلفة فيما يتعلق بالدراسة، من خلال الإجابة عن السؤال "هل تحب الذهاب إلى المدرسة " إذ أن الذكور عبروا أنهم لا يحبذون ذلك في حين أن الإناث عبرن عن حبهن الاتجاه على المدرسة الأمر الذي يتماشى وإجابات كل من الذكور والإناث السابقة دونما تناقض.

كما أن الإناث يؤمنن أن الدراسة هي المفتاح الذين بإمكانهن من خلاله افتكاك النجاح في المستقبل إذ تعتقد الإناث بإمكانية الحصول على وظيفة في المستقبل بعد إنهاء الدراسة الأمر الذي ينطبق على فرص العمل المتاحة لإناث أكثر منها للذكور.الأمر الذي يمكن وتبعا لنظرية Bandura إرجاعه للنجاعة الذاتية فصل الدافعية فإن الفرد بإمكانه القيام أو النجاح في أمر محدد إذ كان على استعداد للانخراط في نشاط ما إذا كان يرى بإمكانية الوصول إلى النتائج المبتغاة.

من جهة أخرى الذكور والإناث لديهما اختلاف في وجهة النظر حول إجبارية التعليم، فالذكور معارضون لفكرة إجبارية التعليم أما الإناث فلا يعارض الفكرة وبالتالي يولين أهمية إجبارية التعليم أو الدراسة. من جانب آخر عبر التلاميذ أن سؤال "المواد التي تدرسونها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية "، أوضح الذكور إدراك مختلف 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.

ـ تحليل نتائج تقاطع متغير السن:

تصور المدرسة: متغير "السن" ومتغير "المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"، والتلاميذ من مختلف الفئات العمرية يختلفون في تصورهم حول المدرسة. فنجد أن التلاميذ الأصغر سنا أي بين [11-13] سنة موافقون جدا لكون المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، في حين أن التلاميذ بين [14-16] سنة معارضون بشدة للفكرة عينها في حين يوجد تذبذب لتلاميذ الأكبر سنا والتي تراوحت أعمارهم بين [17-19] سنة بين موافق ومعارض. الأمر الذي يدل على أن التلاميذ من سن صغيرة يؤيدون الآراء التي يسمعونها من

أوليائهم بعد ثم يحالون الاستقلال بأفكارهم الخاصة أو يؤيدون رفقاءهم إذ يحصل في هذا السن ما يسمى بضغط جماعة الرفاق إذ ومع بلوغهم سننا أكبر يبدؤون في تكوين آرائهم الخاصة المبنية على المنطق دون الميل إلى طرف معين (الأسرة او جماعة الرفاق).

أما عما" تمنحك المدرسة "، فيؤمن التلاميذ من الفئة العمرية[11-13] سنة أن المدرسة تمنحهن أن يصبحوا مثقفين مستقبلا في حين يعارض التلاميذ من الفئة [14-16] سنة الفكرة عينها، ويرون أن المدرسة تمنحهم الاستقلالية، في حين أن التلاميذ من الفئة [17-19] سنة قدروا أن المدرسة لا تمنحهم شيئا. الأمر الذي يؤكد على طبيعة التصورات وتطورها من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى.كما أن التلاميذ الأقل سنا يبحثون عن الشعور بالاستقلالية والتي تجعلهم يبدون أكبر سنا.

أما فيما يتعلق بالتصور الذي يحمله التلاميذ حول المدرسة أنه تركز وعن إدراك الزمن المدرسي كان التلاميذ من الفئة العمرية [14-16] سنة ينظرون إلى المدرسة على أنها مضيعة للوقت والجهد في حين ذوي [17-19]سنة عبروا أنهم أن يعارضن الفكرة فهم يقرون بأنها ليست كذلك. في المقابل فالتلاميذ الأصغر سننا والأكبر أو من الفئتين العمرية [11-13] و [17-19]سنة،

كما يظهر الاختلاف فيما يتعلق بشروط تحقيق النجاح الاجتماعي عبر مختلف الفئات العمرية، إذ يفترض التلاميذ الذين تراوحت أعمارهم [14-16] سنة؛ أن تحقيق النجاح الاجتماعي مستقل عن المدرسة التمدرس بشكل أو بآخر في حين تؤمن كل من الفئة التلاميذ العمرية [11-13] و[17-19] سنة أن النجاح الاجتماعي يستلزم التمدرس وبالتالي المدرسة.

تصور التلاميذ حول أهمية الدراسة : يتضح من خلال المحور الثاني الأهمية التي يوليها التلاميذ للدراسة حسب سنهم "تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"، التلاميذ الأصغر سنا وضحوا أنهم يعتقدون بوجود إمكانية للحصول على وظيفة في مجال دراستهم بعد إنهاء الدراسة، في حين أن الفئتين [14-16] و[17-19] يعتقدون بأنهم بعدم وجود إمكانية لذلك."، في متغير آخر يعود إلى طبيعة إدراك المواد المدرسة وجدنا أن سن التلاميذ يؤثر على إدراكهم لمختلف لاستعمال المواد المدرسة؛ إذ يرى التلاميذ الأصغر سنا [11-13] أنه بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية. على العكس من الفئتين الأخريين. الأمر الذي يتماشى واعتقادهم المستقبلي بعلاقة نجاحهم عبر الدراسة فالتلاميذ الذي تراوحت أعمارهم بين[11-13] و [14-16] مقتنعون بأنه بالإمكان تحقيق النجاح من خلال الدراسة، في حين أن التلاميذ ذوي الفئة العمرية [17-19] يعارضون أن الدراسة هي المفتاح الذين بإمكانهن من خلاله افتكاك النجاح في المستقبل. بمعنى أن التلاميذ في وضعية فشل الأقل سنا لازالو يدركون المدرسة على أنها مصدر

لتحقيق النجاح الاجتماعي وأن هذا التصور يختلف مع الانتقال إلى فئة عمرية أكبر أي أن السن يجعل من متطلبات الاستقلالية الاقتناع بضرورة الحصول على عمل إن لم يكن هذا الشخص على تحقيق ذلك من خلال المدرسة ، فالتلاميذ الأصغر سنا مزال أمامهم فرصة لتحسين ذلك

فيما يتعلق بإجبارية التعليم وجدنا أن التلاميذ على اختلاف سنهم يوجد تباين في وجهة نظر حوله، التلاميذ الأكبر سنا أي بين [17-19] سنة معارضون لفكرة إجبارية التعليم في حين أن الأصغر سنا مع فكرة أهمية إجبارية التعليم أو الدراسة

لكل من الفئات العمرية تصورا مختلفا للفرد الناجح اجتماعيا فالتلاميذ من[11-13] سنة يرون الإنسان الناجح متعلما.

تحليل نتائج التقاطع حسب متغير المستوى الدراسي:

تصور مدرسة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي " و"التصور المدرسة"، وعليه فهناك اختلاف فيما يتعلق بتصور التلاميذ لإمكانية تحقيقهم النجاح الاجتماعي بشكل مستقل عن المدرسة، إذ يفترض جزء من تلاميذ السنة الأولى أنه ممكن في حين يعارضه جزء منهم الفكرة عينها.كما يعارضه بقية التلاميذ من المستويات الأخرى. 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.

أما عن تصور التلاميذ "للمدرسة كمصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي"، ومنه 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.

تصور التلاميذ حول أهمية الدراسة توجد فروق بين "المستوى الدراسي" وتصور التلاميذ له إذ أن تلاميذ السنة الأولى على العموم هم الأكثر اقتناعا بأنه بالإمكان تحقيق النجاح من خلال الدراسة هم التلاميذ من السنة الأولى، كما أنهم أصحاب الاعتقاد الأرسخ بإمكانية للحصول على وظيفة مستقبلا من جهة أخرى لا

يشككون في ضرورة إجبارية التعليم إذ أنهم موافقون بشدة، الأمر الذي يدل على أن سلطة المدرسة لا تزال تحمل معنى عن التلاميذ الأصغر سنا.

في حين أن التلاميذ من السنة الثالثة والرابعة يعارضون فكرة تحقيق النجاح من خلال الدراسة أي أن الدراسة ليست المفتاح الذين بإمكانهم من خلاله افتكاك النجاح في المستقبل. كما يعارض تلاميذ السنة الثانية لرأي في وجهة النظر حول إجبارية التعليم إذ ذلك. من

إذن توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" ومتغير "تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك"، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية،.

ودرجة فقدان الدافعية للدراسة والاهتمام بها من خلال التقاطع بين متغير المستوى الدراسي و الأسئلة أتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير "المستوى الدراسي" بقية الأسلة المتعلقة بفقدان الدافعية"، فنجد أن التلاميذ من السنة الأولى يبدون حماسا عند التوجه إلى المدرسة، كما أنهم ينفون أي رغبة في التغيب وبدرجة أقل لتلاميذ السنة الثانية إذ أن لديهم الرغبة لكنها نادرة. في حين أن الشعور الذي ينتاب تلاميذ السنة أولى هو الراحة في مقابل مشاعر سلبية تسود التلاميذ من مختلف المستويات الأخرى، فمشاعر الضغط تسود تلاميذ السنة ثانية أما تلاميذ السنة الثالثة فمشاعر الانزعاج هي التي تنتابهم أما عن تلاميذ السنة الرابعة فهي مشاعر القلق. كما يتضح أن تلاميذ السنة الرابعة يعرون بشكل أكبر بمشاعر الإحباط عند الاتجاه إلى المدرسة. من جهة أخرى صرح تلاميذ السنة الأولى أنهم إما يدرسون وفق نظام أسبوعي أو لا يدرسون تحت أي نظام محدد، في حين وتلاميذ السنة الثانية عند تواجد واجبات مدرسية، في حين أن تلاميذ السنة الثالثة في فترة الفروض والامتحانات. وبالتالي درجة فقدان الدافعية لدى التلاميذ هي أكبر عند التلاميذ السنة الثانية الثالثة والرابعة.في حين أن تلاميذ السنة الأولى يبدون دافعية جيدة رغم الفشل المدرسي الذي يمرون به.

- **مناقشة نتائج متغير المستوى التعليمي للأب والأم:**

إن ضرورة تحليل التقاطع بين المستوى التعليمي للآباء والأمهات والتصورات التي يحملها أبنائهم ترجع بالضرورة إلى طبيعة العلاقة مع المدرسة والصورة التي ينقلها الأولياء عن أهمية هذه المؤسسة، الأمر الذي يمكن ربطه بالدرجة الأولى بمستواهم التعليمي. فقد يكون ذلك بشكل مباشر كعملية التحسيس أو غير مباشر كطلب شراء كتب أو مزاولة دروس خارجية وعلى سبيل المثال فإن اختلاف طبيعة رد فعل الأولياء حول توقف أحد الأبناء عن التمدرس يدل على درجة أهمية هذه الأخيرة ودرجة الاهتمام من عدمه.

فمن جهة الآباء من المستوى الإكمالي ودون مستوى لم يبدوا اهتماما بتوقف أحد أبنائهم عن الدراسة، الأمر الذي يمكن ربطه بمستواهم الدراسي من جهة وبأنهم لا يتوقعون من المدرسة الشيء الكثير لتقدمه لأبنائهم .وهنا مثال عن صورة المدرسة على أنها تمثل للآباء من المستوى الابتدائي فرصة أحسن من التوقف عن الدراسة فكان التعبير عن أهمية المدرسة ضمني وهو من خلال محاولة إعادته إلى التمدرس وعلى العكس فالآباء المستوى الابتدائي لا يقومون بتحسيس أبنائهم بشكل مباشر بأهمية الدراسة. فهم لا يتجهون للمدرسة للسؤال عن تمدرس أبنائهم ،على غرار الآباء من المستوى الجامعي و الإكمالي الذين يستخدمون الحوار كأسلوب مباشر في التأكيد على أهمية الدراسة والتمدرس. على مستوى آخر تمثلت فئة الأباء من المستوى الثانوي والأمهات من المستوى الجامعي والإكمالي الآباء الذين يتصلون بالمؤسسة لمعرفة نتائج أبنائهم.

من جهة أخرى فرد فعل الأولياء حول النتائج قد يكون دلالة غير مباشرة لدرجة أهمية الدراسة في نظر الأولياء فيتضح أن الآباء من المستوى التعليم الابتدائي يسعون إلى تشجيع أبنائهم. في حين أن الأمهات لهن دور أكثر تنوعا باختلاف مستواهن فاللواتي كن من المستوى الجامعي يحرصون على طلب مجهود أكبر من أبنائهم ، في حين الأمهات من المستوى الثانوي يعمدن إلى توبيخ أبنائهن،أما الأمهات من التعليم الإكمالي فيلجأن إلى المعاقبة في حين أولئك من المستوى الابتدائي لا يولون الأمر اهتماما مهما كانت طبيعة نتائجهم. وبالتالي دعم تمدرسهم بشكل عام. أي أن درجة وعي الأولياء و التعامل مع النتائج يختلف باختلاف درجة تعليمهن فنجد بعض ردود الفعل الفعالة لدى الأكثر تعليما في حين التوبيخ للأقل ثم المعاقبة لدى الامهات الأقل تعليما.

كما تختلف نظرة الأولياء إلى الطرق التي يشجع الأولياء أبناءهم فيها على الدراسة فالآباء من المستوى البتدائي وقد يكون ذلك كتعويض لمستوى الأولياء لعجزهم عن مساعدة، أو تعويضا لأنفسهم لانشغالهم مدركين أن دروس الدعم قد تعوض ذلك. الأمر الذي يعكس إظهار أهمية الدراسة والنجاح الدراسي للأبناء وإن كان من خلال دفع نقود إضافية من خلال مزاولة انتقاء الكتب الخارجية كأنجع أسلوب وبالتالي هم يشجعون أبنائهم على مراجعة دروس بمفردهم كما يفضلون أن لا يدرس أبنائهم مع أصدقائهم، الأمر الذي قد يكون نتاجا لتجاربهم الشخصية أو اعتبارها مجرد حجة.

- تحليل نتائج التقاطع بين التصورات الاجتماعية وأثرها على الاهتمام بالدراسة:

✓ حسب متغير المدرسة باعتبارها حامل للمعرفة

- من خلال الإجابات التي وردتنا يتضح أن اختلاف في وجهة النظر حول إجبارية التعليم تختلف باختلاف ما يعتقد التلاميذ عن المدرسة وعن ما تمنحه الأمر الذي يؤيده Rist.M (1983) ... 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 تلميذا لا يجد من منفعة ملموسة في بقائه بها؟ هنا يطرح إشكال المعنى من إجبارية التعليم لديه (Clenet، 1998)، فالمعارضون لفكرة إجبارية التعليم هم 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 (2001) **Gérard De Vecchi** فيقر أن التلميذ ينخرط في وضعية تعلم لما يكون واعيا بحاجاته، الأمر الذي يحمل معنى بعينه، وعلى العكس فتقديم معرفة محددة دون اللجوء إلى توضيح حاجة التلميذ لها تؤدي على 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" أمر ارتبط بالمواد التي تدرس داخل القسم وكونها مدركة على أنه ليس بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية بشكل واضح، إن

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 طابعا 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.

✓ حسب متغير المدرسة باعتبارها مصدر للنجاح الاجتماعي:

أن 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 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.

✓ حسب متغير انتظارات التلاميذ من المدرسة:

تمت المحاولة من خلال معرفة انتظارات التلاميذ من المدرسة، الدراسة والتمدرس على حد سواء، وهي معايير لمعرفة علاقتها بسلوكاتهم ودرجة فقدان الاهتمام بالدراسة، 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 سيحصلوا على عمل يناسبهم وفي مجال دراستهم. الأمر الذي يمكن تفسيره من منظور نظرية الدافعية والتي ترتئي أن "الدافعية هي توجيه سلوك، الانجذاب نحو هدف معين أو العكس النفور؛ الرفض 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، أي 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، 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 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: " هل لدي المهارات المطلوبة للتحكم في هذا النشاط؟" ، وعلى فنظرية الفعالية الذاتية متجهة نحو المستقبل، إنها تجمع بين التوقع والتحكم الشخصي في إنجاز نشاط ما. فإذا كان التلميذ يجد أنه غير قادر مستقلا 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.

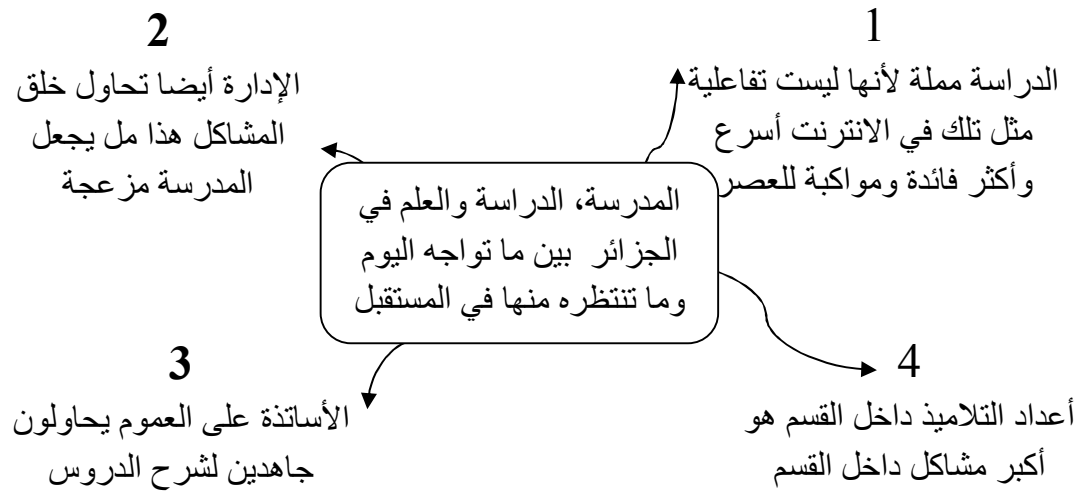
حتى المعنى الذي يلحقه التلاميذ بالمواد المدرسة داخل القسم قد يجرهم إلى الشعور غالبا بالقلق والتوتر داخل القسم. وذلك نتيجة اعتبارها مواد دون فائدة أو غير مرتبطة بالواقع أو حتى أنها مجردة ليس لها تطبيق واضح.

ثانيا . عرض النتائج شبكة التداعيات :

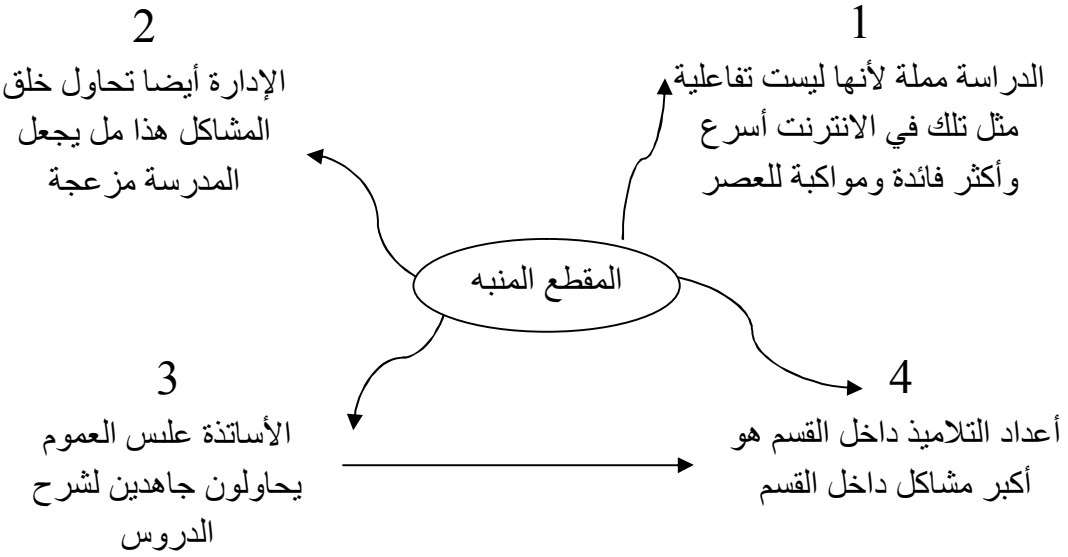
1. عرض لنتائج إحدى الحالات: عرض الحالة 28 :

قمنا في هذه المرحلة بأخذ إحدى الحالات وعرض نتائجها لتوضيح الطريقة التي مرت بها كل مراحل التداعي مع بقية التلاميذ خلال التداعي .

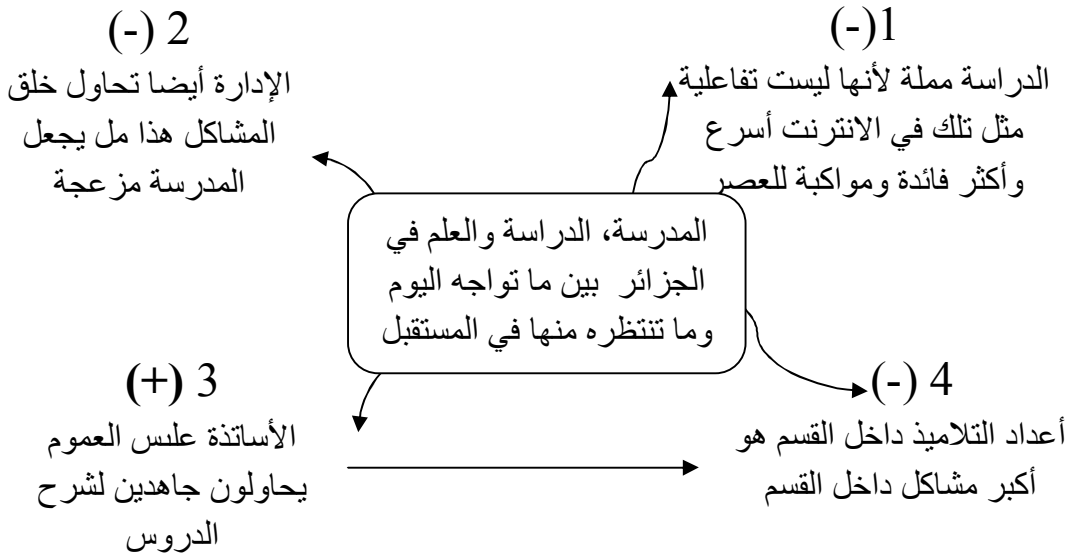
المرحلة الأولى:



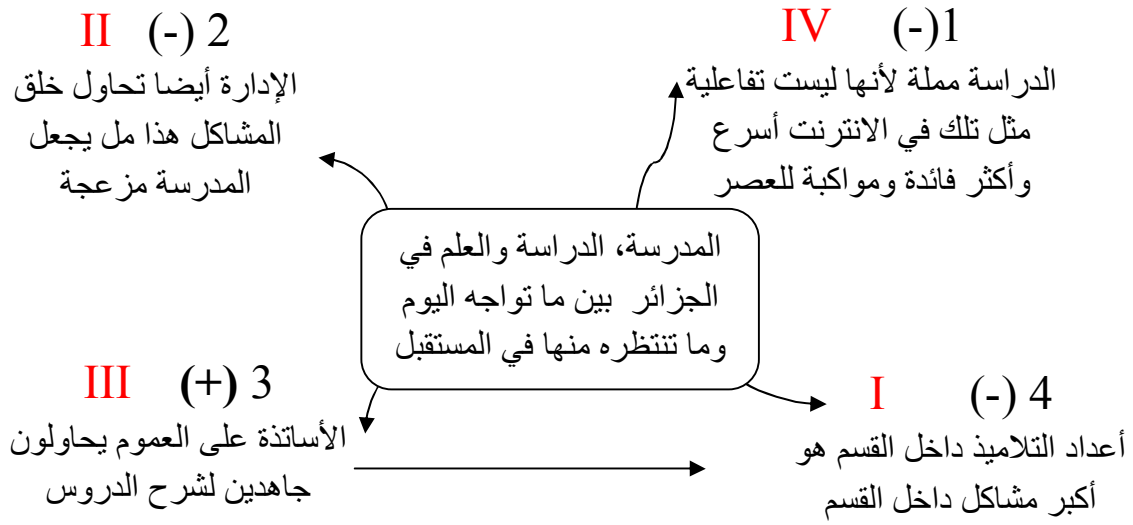
المرحلة الثانية:



المرحلة الثالثة



المرحلة الرابعة:



2. تفريغ العبارات المتداعية من طرف الأفراد:

قمنا بتصنيف وتقسيم جميع العبارات المتداعية التي تحصلنا عليها من طرف الـ30 تلميذ الذي قاموا بالتداعي، وذلك بتقديم العبارات المتداعية لكل حالة،بهدف تحديد العدد الإجمالي للعبارات المتداعية للاستعانة به لاحقا في المراحل التالية، كما حاولنا الحفاظ على ترتيب ظهور العبارات بغرض تسهيل العملية الموالية.

الحالة 01	الحالة 02	الحالة 03
1 لو كانت الدراسة تجعلنا نجني المال لماذا يمارس أساتذتنا التجارة. 2 المدرسة تخرج المتعلمين لكن ليس بالضرورة هم الناجحون في حياتهم الاجتماعية 3 نتعلم الرياضيات والعلوم وليس كيف نطبقها الواقع. 4 الأساتذة يشرحون فقط للتلاميذ في الطاولات الأولى ماذا عن البقية أي دراسة ونحن داخل القسم أكثر من 40 تلميذ 1	1 نتعلم الكثير من المعلومات من الصعب معرفة مكانتها في الواقع(0)2 2 لا أحب الدراسة أفضل العمل والحصول على المال. (+) 1 3 بعض الدروس دون معنى فلماذا أنتبه لها (0) 4 4 المدرسة مكان للتعلم وليس سجن لحركاتنا من الادارة (-) 5 5 أظلم أحيانا كثيرة من الإدارة لأني معيد.(-) 3	1 المدرسة هي المفتاح للوصول إلى أعلى المراتب (+) 2 2 بعض ما ندرسه قد لا يظهر من الوهلة الأولى مهم لكن مع الوقت نفهم حاجتنا لكل ما ندرسه (+) 4 3 المدرسة تعلم لكنها تربي أيضا (+) 1 4 أعداد التلاميذ المتزايدة داخل الأقسام هي التي تعيق فاعلية الدرس (-) 5 5 الدروس قد تكون مملة لنا أحيانا ولكن بعضها يتماشى مع ما نحب (0) 3
4 عبارات	5 عبارات	5 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ

الحالة 04	الحالة 05	الحالة 06
1 مستوى الدراسة في المجتمع لا يحدد بالضرورة في الجزائر نوع العمل وجودته في المستقبل (0) 3 2 ظروف التعلم داخل القسم غير ملائمة عدد التلاميذ كبير ليس بإمكان الأستاذ الانتباه إلى الجميع (-) 1 3 أشعر بالممل من الدراسة لأن الوسائل المستعملة تقليدية لا تحببنا في الدارسة. (-) 2 4 البطالة تمس الجميع لكن تعذب المتعلمين.(-)4 5 - بعض الأساتذة ليسو مثال جيد هذا دليل على أن التعليم ليس مهما وإلا لتم اختيارهم بعناية أكبر. (-) 5	1 فقدت الرغبة في الدراسة. (-) 7 2 الدراسة مهمة لكنها ليست كل شيء في الحياة (-) 1 3 معاملة الأساتذة سيئة فقط لأني معيد (-) 6 4 بعض المعلومات ليس لها علاقة مباشرة مع ما نعيشه في الواقع (0) 5 5 أساليب مملة (-) 4 6 وقت التمدرس طويل ويمكن إختصاره (-) 3 7 لست واثقا من الحصول على عمل بعد إنهاء الدراسة. (-) 2 8 ندرس الكثير من المواد لسنا في حاجة إليها جميعا (+) 8	1 تضييع للوقت (-) 3 2 في وقتنا الأهم من الدراسة هو أن تعرف الناس وتتعلم جمع المال.(+) 2 3 مهم أن تعرف الاساسيات ثم كفى مناش رايحين نطلعوا الصواريخ (+) 1 4 نتمنى أن أكون أعمل أو أدرس أشياء تفيد في الحياة الواقعية (+) 4
5 عبارات	8 عبارات	4 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ (تابع)

الحالة 07	الحالة 08	الحالة 09
1 والداي يريدانني أن أنجح في دراستي لأنهما يريان أنها المفتاح في المستقبل (+)5 2 المدرسة وحدها لا تكفي للنجاح هناك التجربة من الحياة (+) 1 3 الدراسة صعبة هي شيء والتطبيق شيء آخر(+) 2 4 أرغب في تعلم مهنة لا مواد جافة (+) 3 5 أحيانا ارغب في التوقف عن الدراسة لكن لا أريد إزعاج والدي (-) 4	1 القسم يحتوى الكثير من التلاميذ ليس بإمكان الأستاذ الشرح ليفهم الكل (-) 4 2 ليس بإمكان والدي مساعدتي على فهم الدروس أحاول وحدي لكن هذا لا ينفع (-)1 3 بعض الأشخاص ينجحون بفضل الدراسة وآخرون بفضل الخبرة في الحياة (+) 3 4 دون كذب، الدراسة مهمة يمكننا التفريق بين الأمي والمتعلم (+) 2	1 أحيانا كثيرة أسأل نفسي لماذا ندرس؟ (+) 1 2 أريد أن أجني المال لأساعد أسرتي (+) 2 3 أحب الدراسة لكنها خيار طويل لأصل إلى هدفي (-) 5 4 أحاول قدر المستطاع أن اسعد والدي بدراستي لكن نتائجي سيئة (-) 3 5 داخل القسم أشرد كثيرا وأحس بالملل لأن ما ندرسه غير ملموس (-) 4
5 عبارات	4 عبارات	5 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ (تابع)

الحالة 10	الحالة 11	الحالة 12
1 الدراسة أمر مهم في وقتنا نحتاجها مهما كانت وظيفتك في المستقبل (+) 1 2 أنا أحب الدراسة (+) 2 3 مهما كانت صعبة مع الوقت تصبح الصعبة سهلة وهكذا (+) 4 4 العمل يأتي في وقت لاحق ولكن المهم أن الإنسان متعلم لا أحد بإمكانه أن يخدعه. (يكلحهوه) (+)3	1 لماذا ندرس، كي نرفع من مستوى المعيشة (+) 2 2 المستوى المعيشي للمتعلمين متدني (-) 4 3 من المهم أن نرى أن المتعلمين يحصلون بشكل أسهل على العمل كي أبذل جهدا أكبر في دراستي (+) 1 4 إذا درست لأصل إلى الجامعة هذا يعني أكثر من 17 سنة من الدراسة يعني المصاريف (-) 3 5 أود بدء العمل (+) 6 6 عندما أعمل سأملك المال الذي أريده في الوقت الذي يقضيه الآخرون في التعلم (+) 5	1 الدراسة مهمة (+) 1 2 أساليب التدريس مملة أفضل استعمال الانترنت لاختصار الوقت (+) 5 3 معلومات الأساتذة في كثير من الأحيان ضعيفة بالاضافة إلى عجزهم على التحكم في القسم (-) 4 4 الأستاذة بإمكانه أن يجعلك تحب الدراسة لكنهم لا يبالون (-) 2 5 عدد التلاميذ داخل القسم كبير جدا ليس بإمكاننا فهم الدرس الكل يتحدث كأننا في السوق (-) 3 6 حتى ما ندرسه داخل القسم ونفهمه لا نعرف لماذا ندرسه نريد أمثلة من الواقع (-) 6
4 عبارات	5 عبارات	6 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ (تابع)

الحالة 13	الحالة 14	الحالة 15
1 في المدرسة تتعلم كل شيء حتى من الأصدقاء عن طريق الملاحظة (+) 2 2 ليس المهم النتائج المدرسية لتعرف أنك تتعلم المهم أخذ ما تود تعلمه وتترك الباقي (+) 1 3 معاملة الأساتذة للتلاميذ هي التي تنفرهم من الدراسة (-) 3 4 الإدارة تظن أن المعيدين هم السبب في مشاكل المدرسة (-) 6 5 لو أنهم يستمعون إلينا لعرفوا أنهم لا يقومون بوظائفهم على أكمل وجه، ويتهموننا لتسهيل عملهم (-) 5 6 لا يهمني إن كنت سأنجح بفضل المدرسة المهم أن أعلم كيف أعيش وأجني المال.(4)	1 لا يمكنني إلقاء اللوم على الغير أنا لا أدرس (-) 3 2 الدراسة مهمة لكن ليست السبيل الوحيد للنجاح، هي للبعض فقط (+) 2 3 أنا أود ممارسة عمل يدوي مثل والدي (+) 1	1 رغم أن كلا من والدي متعلم ويعملان إلا أن ذلك لم يحسن في شيء (الجري بلا فايدة) (-) 2 2 أنا أريد أن يعلمونا كيف ننجح ونحقق ما نريد "الجغرافيا مثلا" بإمكاني تعلمها وحدي (+) 3 3 المدرسة مكان نظري للتعلم الحياة أصعب (0) 1 4 حتى وإن كانت الدراسة لها فائدة فهي على المستوى الشخصي أن تكون إنسان متفهم (+) 4
6 عبارات	3 عبارات	4 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ (تابع)

الحالة 16	الحالة 17	الحالة 18
1 الأهم من الدراسة أن تكون لديك معارف للحصول على عمل حتى وإن كنت من المتفوقين (+) 2 . 2 البطالة بعد إنهاء الدراسة أمر حتمي (-) 4. 3 مثلا والدي أنهي دراسته الجامعية لكنه لا يعمل عمل يناسب مستواه ولا يشعر بأنه ضيع وقته في الدراسة (-)1 4 ليس كل من درس يعيش ظروف جيدة، سابقا ربما لكن اليوم كل شيء مبني على المادة، العلم يأتي في المرتبة الثانية أو الثالثة (-) 3 .	1 أحب أن أدرس (+) 3. 2 الدراسة صعبة ولا أجد من يساعدني على فهم الدروس (-) 2. 3 كل شخص حالة خاصة هناك من ينجح عن طريق المدرسة ومنهم من عن طريق تركها (0)4 4 بعض ما ندرسه ليس له محل في الحياة أو لا نجد له محلا(0) 1	1 حسب الأستاذ قد يمر الوقت كالبرق أو كالسلحفاة (0) 5 2 العلم صار كالتجارة حتى الدروس الخصوصية سعرها في تزايد حسب عدد الأستاذ وعدد التلاميذ (0) 2 3 إن لم يكن العلم مهم لماذا يصرف الناس كل هذه الأموال على التعليم (+) 1 4 المشكل هو ماذا ندرس ومن يدرسنا (-)3 5 في القسم نحن نفوق ال40 تلميذ من المستحيل أن يفهم الكل (0) 4
4 عبارات	4 عبارات	5 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ (تابع)

الحالة 19	الحالة 20	الحالة 21
1 توفير الحاجات اليومية يستلزم الكثير من المال والقليل من الدراسة (+) 3. 2 والداي يحاولان دوما إقناعي أن على الاجتهاد في دراستي ولكنهما ورغم تعليمهما ليس بإمكانهما حتى اشتراء سيارة (-) 2. 3 أعلم أن العلم والدراسة مفيدان لكن ليس في بلادنا أين لا يقيم العلم (-) 1. 4 هجرة الدمغة دليل لو أن بلادهم أعطتهم مقابل علمهم وجهدهم لم يهاجروا (-) 4.	1 أتمنى لو كنا ندرس حسب ما نريد التخصص فيه في المستقبل ويكون بالتطبيق (+) 3. 2 إن الدراسة والتفوق توصل المجتمع إلى التمدن والتحضر لأن المتعلمين عقلاء (+) 2. 3 التعليم مجاني في بلادنا لذا فهو ليس دون جودة وندرس ككومة قش قريب نصل إلى 50 في القسم (-) 1. 4 لو أن ظروف الدراسة أحسن والمدرسين جيدين لكنت أحاول أكثر (0)4 .	1كل إخوتي متفوقون في الدراسة رغم أن والدي لم يدرسا (+) 3. 2 هم تعلموا أن العلم هو الحل للخروج من الفقر (+) 1. 3 إن الصحبة السئية للتلاميذ تجعلك تقتنع بأن الدراسة غير مهمة لكني كنت مخطئي (0) 2. 4 المتعلم قد يعاني ولكن في الآخير سيجد من يوظفه ويعطيه قيمته الحقيقية (+) 4. 5 كل شخص عليه القيام بدوره فقط على أكمل وجه التلميذ، الأستاذ، الإدارة (+) 5.
4 عبارات	4 عبارات	5 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ (تابع)

الحالة 22	الحالة 23	الحالة 24
1 المدرسة شيء جيد لو أنهم يكونون اقل تحيزا وأكثر عدلا، ربما أنا معيد لكني لست سبب فساد المؤسسة (-) 4. 2 الدراسة كانت في وقت مضى لكن اليوم لا أحد بقي يقيم المتعلم الدولة ولا تفعل ذلك كلهم بطالون (-)1. 3 حتى التلاميذ المتفوقون يبذلون قصار جهدهم للهجرة من هذا المكان. (+) 5. 4 العلم وسيلة لتسهيل الحياة لا للمعاناة، إذا كنت أدرس لأبقى بطال ما الفائدة من تضييع وقتي (-)7. 5 كل أسرتنا متعلمون لكن المدخول لا يسمح بامتلاك منزل (-) 4. 6 أعرف من أسرتنا من لم يدخل المدرسة لكن يعرف كيف يجني الأموال (0) 3. 7 المدرسة ليست المكان الوحيد الذي يحقق النجاح (0) 2.	1 عدد التلاميذ في القسم كارثي في بعض الأحيان لا نجد الكراسي كافية كي نجلس (-) 4. 2 ما الفائدة أن أدرس العلوم ولا أعرف كيف أضمد الجروح من المطلوب أن يكون الدرس تطبيقي لكن حتى الأستاذ لا يعرف لأنه لا يحضر الدرس (-) 2. 3 أشعر بالسعادة عند تعلم أشياء تفيدي في الحياة اليومية لكن هذه نسبة صغيرة (+) 3. 4 الدراسة تساعدنا على أن نكون متحضرين وأن نحترم أنفسنا والآخرين (+) 1. 5 للأسف قيمة العلم في تراجع في بلادنا لأننا نقيم الناس بما يكون من أموال. والمتعلم فقير (زاوالي) (-) 5 .	1 ربما ما ندرسه لا نجد له تطبيق لكن لأننا لا نعرف كل شيء (+)2 . 2 العلم هو المفتاح للوصول إلى كل شيء حتى المال لكننا لا نعرف كيف نستغله (-) 4. 3 كل شخص له الحق في الاختيار بين أن يتعلم أو أن يعمل قد يندم أو قد يكون راض (+) 3. 4 هناك ناس ولدوا ليدرسوا وآخرون ليتاجروا من المستحيل أن كل الناس تصل إلى الجامعة (0) 1.
7 عبارات	5 عبارات	4 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ (تابع)

الحالة 25	الحالة 26	الحالة 27
1 بعض أصدقائي أقنعوني أن الدراسة غير مهمة (-) 2 2 رغم أن والدي متعلمين إلا أن ذلك لم يؤثر علي رغم كل نصائحهم (0) 4 3 قد ننفي أن الدراسة أمر أساسي ولكن هذه هي الحقيقة ونحاول أن نغطي عن المستوى المتدني الذي لم نستطع تجاوزه. (-) 3 4 كل له اعتباره المتعلم له ومكانته وغير التعلم له مكانته (+)1	1 إن المواد الدراسية مملة خاصة وأننا ندرس كثيرا (-) 2 2 بعض الأساتذة ليسو جيدين حتى الدروس لا يحضرونها (-)3 3 بعض اللوم يقع على لأني فقدت الرغبة في الدراسة (-) 1 4 إن الدراسة مصدر للنجاح في المجتمع صحيح لكن ليس الجميع (+) 5 5 التعليم في بلادنا بلا مستقبل الدليل هجرة الأدمغة لأنه لا تقيم قدراتهم (0) 5	1 المدرسة مكان للتعلم (+) 2 2 نتعلم فيها الأمور التي نحتاجها في المستقبل من معلومات قاعدية (-) 3 3 قد يظهر أن الشباب المتعلم لا يحصل على وظيفة لكن ربما لم يبذلوا قصار جهدهم لذلك (+)1 4 لو كانت المدرسة دون فائدة لكانت أغلقت أبوابها منذ زمن (0) 5 5 الإطارات هي التي تحكم أي مؤسسة وهي إطارات لأنها متعلمة (+) 4
4 عبارات	5 عبارات	5 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ (تابع)

الحالة 28	الحالة 29	الحالة 30
1 الدراسة مملة لأنها ليست تفاعلية مثل تلك في الانترنت أسرع وأكثر فائدة ومواكبة للعصر (-) 4 2 الإدارة أيضا تحاول خلق المشاكل هذا ما يجعل المدرسة مزعجة (-) 2 3 الأساتذة على العموم يحاولون جاهدين لشرح الدروس (+) 3 4 أعداد التلاميذ داخل القسم هو أكبر مشاكل داخل القسم (-) 1	1. لا يمكن تقييم المستوى حقا إذا كان كل المطلوب منا هو الحفظ عن ظهر قلب. (-)3 2 الوضعية الإدماجية هي الشيء الوحيد الذي يضمن أن نجد تطبيق ما ندرس في الواقع (+) 2 3 الدراسة هي دون شك أحد وسائل النجاح في المستقبل . (+) 1 4 ما الفائدة من أن نعيد ما هو موجود في الكتاب أو الكراس ليس هكذا نستفيد مما ندرس لكن هكذا تجري الأمور (0) 4	1 العلم نعمة يعرفها العلماء (+) 4. 2 في بلادنا العلم لا قيمة له لأن المعلم دائما يشتكي وكل النكت عنهم رغم أنهم رمز للعلم (-) 1. 3 أحب العلم لكني لا أرغب أن أعيش تحت خط الفقر (0) 2. 4 الهجرة قد تكون هي الحل (+)5. 5 في العالم المتقدم يهتمون بالمتعلمين وهذا دليل التحضر أما نحن ففي لا نحن في العالم الثالث (-) 3.
4 عبارات	4عبارات	5 عبارات

جدول رقم (106) يمثل العبارات المتداعية من طرف التلاميذ (تابع)

المجموع الكلي للعبارات المتداعية : 142

2- توزيع العبارات المتداعية حسب المعنى الدلالي:

خلال هذه المرحلة نقوم بإعادة تبويب للعبارات لتتخذ معاني مشتركة فيما يطلق عليه المحاور بغرض التعامل معها بطريقة أكثر سهولة (تسهيل المراحل المقبلة) وخلال هذه المرحلة تحصلنا على سبعة عشر(17) محورا قد قمنا بإجراء بعض التعديلات التي تقتضيها الضرورة دون المساس بالمعنى محاولين الحفاظ عليها (العبارات المتداعية) قدر الإمكان.

محاور التحليل	العبارات المتداعية	التكرار
المدرسة والنجاح الاجتماعي	المدرسة تخرج المتعلمين لكن ليس بالضرورة هم الناجحون في حياتهم الاجتماعية / المدرسة هي المفتاح للوصول إلى أعلى المراتب / الدراسة مهمة لكنها ليست كل شيء في الحياة/ المدرسة وحدها لا تكفي للنجاح هناك التجربة من الحياة / بعض الأشخاص ينجحون بفضل الدراسة وآخرون بفضل الخبرة في الحياة / دون كذب، الدراسة مهمة يمكننا التفريق بين الأمي والمتعلم / الدراسة أمر مهم في وقتنا نحتاجها مهما كانت وظيفتك في المستقبل / ليس المهم النتائج المدرسية لتعرف أنك تتعلم المهم أخذ ما تود تعلمه وتترك الباقي / الدراسة مهمة لكن ليست السبيل الوحيد للنجاح، هي للبعض فقط / المدرسة مكان نظري للتعلم الحياة أصعب/كل شخص حالة خاصة هناك من ينجح عن طريق المدرسة ومنهم من عن طريق تركها /هم تعلموا أن العلم هو الحل للخروج من الفقر / المتعلم قد يعاني ولكن في الآخير سيجد من يوظفه ويعطيه قيمته الحقيقية / المدرسة ليست المكان الوحيد الذي يحقق النجاح./ هناك ناس ولدوا ليدرسوا وآخرون ليتاجروا من المستحيل أن كل الناس تصل إلى الجامعة/ كل له اعتباره المتعلم له ومكانته وغير التعلم له مكانته / إن الدراسة مصدر للنجاح في المجتمع صحيح لكن ليس الجميع / لو كانت المدرسة دون فائدة لكانت أغلقت أبوابها منذ زمن / الدراسة هي دون شك أحد وسائل النجاح في المستقبل/ ما الفائدة من أن نعيد ما هو موجود في الكتاب أو الكراس ليس هكذا نستفيد مما ندرس لكن هكذا تجري الأمور/	20
معنى وطبيعة المواد الدراسية	نتعلم الرياضيات والعلوم وليس كيف نطبقها الواقع / نتعلم الكثير من المعلومات من الصعب معرفة مكانتها في الواقع/ بعض الدروس دون معنى فلماذا أنتبه لها / بعض ما ندرسه قد لا يظهر من الوهلة الأولى مهم لكن مع الوقت نفهم حاجتنا لكل ما ندرسه /الدروس قد تكون مملة لنا أحيانا ولكن بعضها يتماشى ما نحب / بعض المعلومات ليس لها علاقة مباشرة مع ما نعيشه في الواقع / ندرس الكثير من المواد لسنا في حاجة إليها جميعا / نتمنى أن أكون أعمل أو أدرس أشياء تفيد في الحياة الواقعية / الدراسة صعبة هي شيء والتطبيق شيء آخر/ 4 أرغب في تعلم مهنة لا مواد جافة /مهما كانت صعبة مع الوقت تصبح الصعبة سهلة وهكذا / حتى ما ندرسه داخل القسم ونفهمه لا نعرف لماذا ندرسه نريد أمثلة من الواقع / أنا أريد أن يعلمونا كيف ننجح ونحقق ما نريد "الجغرافيا مثلا" بإمكاني تعلمها وحدي / أتمنى لو كنا ندرس حسب ما نريد التخصص فيه في المستقبل ويكون بالتطبيق / بعض ما ندرسه ليس له محل في الحياة أو لا نجد له محلا/ ما الفائدة أن أدرس العلوم ولا أعرف كيف أضمد الجروح من المطلوب أن	21

	يكون الدرس تطبيقي لكن حتى الأستاذ لا يعرف لأنه لا يحضر الدرس / /ربما ما ندرسه لا نجد له تطبيق لكن لأننا لا نعرف كل شيء / إن المواد الدراسية مملة خاصة وأننا ندرس كثيرا / نتعلم فيها الأمور التي نحتاجها في المستقبل من معلومات قاعدية/ لا يمكن تقييم المستوى حقا إذا كان كل المطلوب منا هو الحفظ عن ظهر قلب. / الوضعية الإدماجية هي الشيء الوحيد الذي يضمن أن نجد تطبيق ما ندرس في الواقع /	
مكانة المعرفة في المجتمع	مستوى الدراسة في المجتمع لا يحدد بالضرورة في الجزائر نوع العمل وجودته في المستقبل / مهم أن تعرف الاساسيات ثم كفى مناش رايحين نطلعوا الصواريخ / أحيانا كثير أسأل نفسي لماذا ندرس؟ / العمل يأتي في وقت لاحق ولكن المهم أن الإنسان متعلم لا أحد بإمكانه أن يخدعه. (يكلحهوه) /الدراسة مهمة / حتى وإن كانت الدراسة لها فائدة فهي على المستوى الشخصي أن تكون إنسان متفهم / الأهم من الدراسة أن تكون لديك معارف للحصول على عمل حتى وإن كنت من المتفوقين / العلم صار كالتجارة حتى الدروس الخصوصية سعرها في تزايد حسب عدد الأستاذ وعدد التلاميذ / أعلم أن العلم والدراسة مفيدان لكن ليس في بلادنا أين لا يقيم العلم / التعليم مجاني في بلادنا لذا فهو ليس دون جودة وندرس ككومة قش قريب نصل إلى 50 في القسم / إن الصحبة السئية للتلاميذ تجعلك تقتنع بأن الدراسة غير مهمة لكني كنت مخطئي / للأسف قيمة العلم في تراجع في بلادنا لأننا نقيم الناس بما يكون من أموال. والمتعلم فقير (زاوالي) /بعض أصدقائي أقنعوني أن الدراسة غير مهمة / قد ننفي أن الدراسة أمر أساسي ولكن هذه هي الحقيقة ونحاول أن نغطي عن المستوى المتدني الذي لم نستطع تجاوزه. / المدرسة مكان للتعلم// الإطارات هي التي تحكم أي مؤسسة وهي إطارات لأنها متعلمة /العلم نعمة يعرفها العلماء /في بلادنا العلم لا قيمة له لأن المعلم دائما يشتكي وكل النكت عنهم رغم أنهم رمز للعلم./	18
الدراسة والمال	لو كانت الدراسة تجعلنا نجني المال لماذا يمارس أساتذتنا التجارة. لا أحب الدراسة أفضل العمل والحصول على المال. /في وقتنا الأهم من الدراسة هو أن تعرف الناس وتتعلم جمع المال/ أريد أن أجني المال لأساعد أسرتي / لماذا ندرس، كي نرفع من مستوى المعيشة / المستوى المعيشي للمتعلمين متدني / / عندما أعمل سأملك المال الذي أريده في الوقت الذي يقضيه الآخرون في التعلم / لا يهمني إن كنت سأنجح بفضل المدرسة المهم أن أعلم كيف أعيش وأجني المال./ ليس كل من درس يعيش ظروف جيدة، سابقا ربما لكن اليوم كل شيء مبني على المادة، العلم يأتي في المرتبة الثانية أو الثالثة / إن لم يكن العلم مهم لماذا يصرف الناس كل هذه الأموال على التعليم / توفير الحاجات اليومية يستلزم الكثير من المال والقليل من الدراسة / أعرف من أسرتنا من لم يدخل المدرسة لكن يعرف كيف يجني الأموال / العلم هو المفتاح للوصول إلى كل شيء حتى المال لكننا لا نعرف كيف نستغله / أحب العلم لكني لا أرغب أن أعيش تحت خط الفقر /	14
الأولياء والتمدرس	والداي يريدانني أن أنجح في دراستي لأنهما يريان أنها المفتاح في المستقبل / ليس بإمكان والدي مساعدتي على فهم الدروس أحاول وحدي لكن هذا لا ينفع /أحاول قدر المستطاع أن اسعد والدي بدراستي لكن نتائجي سيئة /رغم أن كلا من والدي متعلم ويعملان إلا أن ذلك لم يحسن في شيء	10

	(الجري بلا فايدة) /مثلا والدي أنهي دراسته الجامعية لكنه لا يعمل عمل يناسب مستواه ولا يشعر بأنه ضيع وقته في الدراسة /الدراسة صعبة ولا أجد من يساعدني على فهم الدروس / والداي يحاولان دوما إقناعي أن على الاجتهاد في دراستي ولكنهما ورغم تعليمهما ليس بإمكانهما حتى اشتراء سيارة /كل إخوتي متفوقون في الدراسة رغم أن والدي لم يدرسا / كل أسرتنا متعلمون لكن مدخول لا يسمح بامتلاك منزل / رغم أن والدي متعلمين إلا أن ذلك لم يؤثر علي رغم كل نصائحهم /	
الرغبة في الدراسة	فقدت الرغبة في الدراسة/أحيانا ارغب في التوقف عن الدراسة لكن لا أريد إزعاج والدي/ أحب الدراسة لكنها خيار طويل لأصل إلى هدفي /داخل القسم أشرد كثيرا وأحس بالملل لأن ما ندرسه غير ملموس / أنا أحب الدراسة / لا يمكنني إلقاء اللوم على الغير أنا لا أدرس / أحب أن أدرس/ أشعر بالسعادة عند تعلم أشياء تفيدي في الحياة اليومية لكن هذه نسبة صغيرة / بعض اللوم يقع على لأني فقدت الرغبة في الدراسة/	09
ظروف الدراسة	أعداد التلاميذ لمتزايدة داخل الأقسام هي التي تعيق فاعلية الدرس ظروف التعلم داخل القسم غير ملائمة عدد التلاميذ كبير ليس بإمكان الأستاذ الانتباه إلى الجميع /القسم يحتوى الكثير من التلاميذ ليس بإمكان الأستاذ الشرح ليفهم الكل / عدد التلاميذ داخل القسم كبير جدا ليس بإمكاننا فهم الدرس الكل يتحدث كأننا في السوق/في القسم نحن نفوق ال40 تلميذ من المستحيل أن يفهم الكل / لو أن ظروف الدراسة أحسن والمدرسين جيدين لكنت أحاول أكثر /عدد التلاميذ في القسم كارثي في بعض الأحيان لا نجد الكراسي كافية كي نجلس / أعداد التلاميذ داخل القسم هو أكبر مشاكل داخل القسم /	08
كفاءة الأساتذة	الأساتذة يشرحون فقط للتلاميذ في الطاولات الأولى ماذا عن البقية أي دراسة ونحن داخل القسم أكثر من 40 تلميذ/ بعض الأساتذة ليسو مثال جيد هذا دليل على أن التعليم ليس مهما وإلا لتم اختيارهم بعناية أكبر. معلومات الأساتذة في كثير من الأحيان ضعيفة بالإضافة إلى عجزهم على التحكم في القسم الأستاذة بإمكانه أن يجعلك تحب الدراسة لكنهم لا يبالون/حسب الأستاذ قد يمر الوقت كالبرق أو كالسلحفاة /المشكل هو ماذا ندرس ومن يدرسنا / بعض الأساتذة ليسو جيدين حتى الدروس لا يحضرونها / الأساتذة على العموم يحاولون جاهدين لشرح الدروس/	08
البطالة	البطالة تمس الجميع لكن تعذب المتعلمين/ لست واثقا من الحصول على عمل بعد إنهاء الدراسة. / من المهم أن نرى أن المتعلمين يحصلون بشكل أسهل على العمل كي أبذل جهدا أكبر في دراستي / البطالة بعد إنهاء الدراسة أمر حتمي/الدراسة كانت في وقت مضى لكن اليوم لا أحد بقي يقيم المتعلم الدولة ولا تفعل ذلك كلهم بطالون / قد يظهر أن الشباب المتعلم لا يحصل على وظيفة لكن ربما لم يبذلوا قصار جهدهم لذلك /	06
النظـــــام الإداري للمدرسة	المدرسة مكان للتعلم وليس سجن لحركاتنا من الادارة /الإدارة تضن أن المعيدين هم السبب في مشاكل المدرسة /لو أنهم يستمعون إلينا لعرفوا أنهم لا يقومون بوظائفهم على أكمل وجه، ويتهموننا لتسهيل عملهم / كل شخص عليه القيام بدوره فقط على أكمل وجه التلميذ، الأستاذ، الإدارة / الإدارة أيضا تحاول خلق المشاكل هذا ما يجعل المدرسة مزعجة /	05
الوسائط المستعملة	أشعر بالممل من الدراسة لأن الوسائل المستعملة تقليدية لا تحببنا في	04

	الدارسة/ أساليب مملة / أساليب التدريس مملة أفضل استعمال الانترنت لاختصار الوقت / الدراسة مملة لأنها ليست تفاعلية مثل تلك في الانترنت أسرع وأكثر فائدة ومواكبة للعصر/	
هجرة الأدمغة	هجرة الدمغة دليل لو أن بلادهم أعطتهم مقابل علمهم وجهدهم لم يهاجروا حتى التلاميذ المتفوقون يبذلون قصار جهدهم للهجرة من هذا المكان. / التعليم في بلادنا بلا مستقبل الدليل هجرة الأدمغة لأنه لا تقيم قدراتهم /الهجرة قد تكون هي الحل /	04
إدراك الـــــــزمن المدرسي	وقت التمدرس طويل ويمكن إختصاره / تضييع للوقت/إذا درست لأصل إلى الجامعة هذا يعني أكثر من 17 سنة من الدراسة يعني المصاريف / العلم وسيلة لتسهيل الحياة لا للمعاناة، إذا كنت أدرس لأبقى بطال ما الفائدة من تضييع وقتي/	04
طبيعـــة المعاملـــة (والقوالب)	أظلم أحيانا كثيرة من الإدارة لأني معيد/ معاملة الأساتذة سيئة فقط لأني معيد/معاملة الأساتذة للتلاميذ هي التي تنفرهم من الدراسة / المدرسة شيء جيد لو أنهم يكونون اقل تحيزا وأكثر عدلا، ربما أنا معيد لكني لست سبب فساد المؤسسة./	04
أثر العلم	إن الدراسة والتفوق توصل المجتمع إلى التمدن والتحضر لأن المتعلمين عقلاء / الدراسة تساعدنا على أن نكون متحضرين وأن نحترم أنفسنا والآخرين / في العالم المتقدم يهتمون بالمتعلمين وهذا دليل التحضر أما نحن ففي لا نحن في العالم الثالث/	03
العمل	أود بدء العمل /أنا أود ممارسة عمل يدوي مثل والدي / كل شخص له الحق في الاختيار بين أن يتعلم أو أن يعمل قد يندم أو قد يكون راض/.	03
وظائف المدرسة	المدرسة تعلم لكنها تربي أيضا / في المدرسة تتعلم كل شيء حتى من الأصدقاء عن طريق الملاحظة /	02
المجموع		142

جدول (107) يبين توزيع العبارات المتداعية حسب المعنى الدلالي

- تعليق:

بعد تحصلنا على 142 عبارة أو كلمة متداعية حاولنا، إعادة تقسيمها وذلك بغرض تسهيل الفهم وتوضيح التصورات. ووصلنا إلى (17) محورا بما فيها المحاور التي لم تحتوي على تكرارات كثيرة، إلا أن هذا لا يقلل من أهميتها على اعتبار ظهورها دليل على كونها جزءا من التصور.

ومن خلال الجدول السابق قمنا بعرضها بشكل مرتب تنازليا من المحور الأكثر قيما أو العبارات المتداعية والمتمثلة في محور المدرسة والنجاح الاجتماعي ب 20عبارة متداعية، وبعده مباشرة محور معنى وطبيعة المواد الدراسية أيضا بـ 20 عبارة متداعية ثم محور مكانة المعرفة في المجتمع بـ 18 عبارة تليها الدراسة والمال بـ 14 عبارة في حين كان لمحور الأولياء والتمدرس 10 عبارات متداعية يليه محور الرغبة في الدراسة بـ 09 عبارات ثم كل من محور ظروف الدراسة وكفاءة الأساتذة بـ 8 عبارات متداعية لكل

منهما، يليهما محور البطالة بـ 06 عبارات ثم النظام الإداري للمدرسة بـ 05 عبارات ثم كلمن محور الوسائط المستعملة، هجرة الأدمغة، إدراك الزمن المدرسي وطبيعة المعاملة (والقوالب) بـ 04 عبارات لكل محور، في الختام أثر العلم والعمل بـ 03 عبارات لكل محور ومحور وظائف المدرسة بـ 02عبارتين.

جدول النسب المئوية لتكرار المحاور:

من خلال هذه التكرارات التي تم حسابها مسبقا قمنا بترتيبها وحساب النسب المئوية لكل محور للتسهيل وتبسيط وجعلها أكثر عملية وجعل النتائج أكثر دقة.

	محاور التحليل	التكرار	النسبة المئوية (%)
تصورات التلاميذ حول المدرسة	المدرسة والنجاح الاجتماعي	20	14.08
	معنى وطبيعة المواد الدراسية	20	14.08
	مكانة المعرفة في المجتمع	18	12.68
	الدراسة والمال	14	09.86
	الأولياء والتمدرس	10	07.04
	الرغبة في الدراسة	09	06.33
	ظروف الدراسة	08	05.63
	كفاءة الأساتذة	08	05.63
	البطالة	06	04.23
	النظام الإداري للمدرسة	05	03.52
	الوسائط المستعملة	04	02.82
	هجرة الأدمغة	04	02.82
	إدراك الزمن المدرسي	04	02.82
	طبيعة المعاملة (والقوالب)	04	02.82
	أثر العلم	03	02.11
	العمل	03	02.11
	وظائف المدرسة	02	01.41
	المجـــــــموع	142	%100

- جدول رقم (108) يبين جدول النسب المئوية لتكرار المحاور

- جدول ترتيب العبارات حسب ظهورها:

تعد هذه المرحلة جد مهمة، إذ بعد تداعي الأفراد قمنا بتحديد العبارات بترتيب الظهور بعد تقسيمنا لهذه العبارات المتداعية على المحاور، وأعدنا إعادة تحديد كل عبارات الأفراد كل بترتيب ظهوره لنتحصل على محاور الظهور.

محاور التحليل	العبارات المتداعية	الظهور	ترتيب الظهور	وسيط الظهور
المدرسة والنجاح الاجتماعي		2-1-4-3-2-2-1-2-4-4-4-7-4-2-3-3-2-4-3-4-4	1-1-2-2-2-2-2-2-3-3-3-4-4-4-4-4-4-4-7-4	3
معنى وطبيعة المواد الدراسية		3-1-3-5-2-3-1-3-4-8-4-2-4-1-2-6-3-4-3-2-1-2-1-1-1	1-1-1-1-1-2-2-2-2-2-3-3-3-3-4-4-4-4-4-5-6-8	2
مكانة المعرفة في المجتمع		1-3-1-4-1-4-1-3-1-3-3-3-5-1-3-1-5-3-3-2-1	1-1-1-1-1-1-1-1-1-3-3-3-3-3-4-4-5-5	1
الدراسة والمال		1-2-2-2-1-2-6-6-4-3-6-1-3-2-3	1-1-1 2-2-2-2-2-2-3-3-4-6-6-6	4
الأولياء والتمدرس		1-2-1-4-2-1-3-2-2-2-1	1-1-1-2-2-2-2-2-3-4-5	5
الرغبة في الدراسة		3-1-3-5-1-5-3-5-2-1-1-2-1-3	1-1-1-2-3-3-3-3-5-5	6
ظروف الدراسة		4-2-1-5-5-1-4-5-1	1-1-1-2-4-4-5-5	7
كفاءة الأساتذة		4-5-3-4-1-4-3-2-4	1-2-3-4-4-4-5-5	8
البطالة		4-7-3-2-2-3-2	2-2-3-3-3-4-7	9
النظام الإداري للمدرسة		4-4-5-5-4-2	2-4-4-4-5-5	10
الوسائط المستعملة		3-5-2-1-5	1-2-3-5-5	11
هجرة الأدمغة		4-3-5-4-5	3-4-4-5-5	12
إدراك الزمن المدرسي		6-1-4-4-4	1-4-4-4-6	13
طبيعة المعاملة (والقوالب)		5-3-3-5-1	1-3-3-5-5	14
أثر العلم		2-4-5	2-4-5	15
العمل		5-3-3	3-5-5	16
وظائف المدرسة		3-1	1-3	17

- جدول (109) يوضح ترتيب العبارات حسب ظهورها

كون متوسط التداعي للعبارات كان 30/142 = 4 عبارات فبالتالي ترتيب الظهور لبعض العبارات كان متشابها، فقررنا تقديم ترتيب ظهور آخر حسب ظهور المحور و وسيط الظهور معا.

- الدراسة الإحصائية لمرحلة ترتيب الظهور:

مع العلم أن أولى المراحل تتطلب ترقيم العبارات المتداعية (1) (2) ،... بعد التفريغ في الجدول بعد الانتهاء منها جميعا نمر إلى إعادة ترتيبها بشكل تصاعدي أي (1)، (1) ،...

وهكذا لكي نتمكن من حساب وسيط الظهور Médiane d'apparition والذي يرمز له بـ Me وهو القيمة التي تقسم الجهات المرتبطة بطريقة متزايدة أو المتناقصة على قسمين متساويين. إذن الوسيط هو القيمة التي تتموقع في المركز أو في الوسط. وهي إحدى خصائص التموقع المركزي كالمتوسط والمنوال ولكنه الأصلح في هذه الحالة لأنه أكثره دقة.

طريقة حسابه:

1- ترتيب السليلة الإحصائية (قيم الظهور)

2- إذا كان مجموع القيم فرديا:

فإن الوسيط (X_{k+1}) Me حيث $Me = \frac{N+1}{2}$

لتوضح ذلك نأخذ مثلا المحور :الرغبة في الدراسة بعد الترتيب التصاعدي 1-1-1-2-3-3-3-5-5

لدينا N= 9 ← 5 = K = Me أي القيمة التي ترتيبها رقم وهي (3)

3- إذا كان مجموع القيم زوجيا: لا يوجد وسيط فعلي ولكن للحصول عليه نأخذ القيمتين الموجودتين في الوسط ثم نقسمها على كما يلي:

باعتبار مجموع القيم N والقيمة رمزها k فالوسيط ($Me \in (N_k, N_{K+1}$

حيث: $Me = \frac{N_k + N_{K+1}}{2}$ حيث: x_k: رتبة الوسيط $\frac{N}{2}$

x_{k+1} : رتبة الوسيط الموالية

مثال المحور المدرسة والنجاح الاجتماعي 1-1-2-2-2-2-3-3-3-3-3-4-4-4-4-4-4-4-4-7

N = 20 ← 10 فالوسيط ($Me \in (N_{10}, N_{10+1}$ (3.3) Me∈ وبالتالي 3=Me

- جدول ترتيب العبارات حسب ترتيب الأهمية:

تماما و بالنفس الطريقة التي تم بها تحديد ترتيب الظهور سنتطرق إلى تحديد ترتيب الأهمية وهو الترتيب التي طلب فيه خلال المرحلة الأخيرة محاولة إعادة ترتيب العبارات المتداعية بناءا على أهميتها.

محاور التحليل	العبارات المتداعية	الأهمية	الترتيب التصاعدي	وسيط الأهمية
المدرسة والنجاح الاجتماعي		3-2-1-1-2-3-1-1-2-1- 2-1-4-1-4-1-2-1-1- 5-5-1-4	1-1-1-1-1-1-1-1-1- 1-2-2-2-2-3-3-4- 4-4-5-5	1
معنى وطبيعة المواد الدراسية		4-2-4-4-3-5-8-4- 2-3-6-3-3-1-2- 2-2-3-3-2	1-2-2-2-2-2-2-3- 3-3-3-3-3-3-3-4- 4-4-5-6-8	3
مكانة المعرفة في المجتمع		3-1-1-1-3-1-4-2- 4-5-2-3-2-4-1-1- 4-1	1-1-1-1-1-1-1-2- 2-2-2-3-3-4-4- 4-5	2
الدراسة والمال		2-2-2-2-2-4-5-4- 3-1-3-3-3-4-3- 2-4	2-2-2-2-2-2-2-3- 3-4-4-4-5- 5	4
الأولياء والتمدرس		5-1-3-2-1-2-2-3- 4-4	1-1-2-2-2-3-4- 5-4	5
الرغبة في الدراسة		7-4-5-4-2-3-3-3- 1	7-5-4-3-3-3-2- 1-7	6
ظروف الدراسة		5-1-4-3-4-4-4- 1	1-1-3-4-4-4-4- 5-4	8
كفاءة الأساتذة		1-5-4-2-5-3-3- 3	1-2-3-3-3-4-5- 5	7
البطالة		4-2-1-4-1-1- 1	4-1-1-1-2-4- 4	9
النظام الإداري للمدرسة		5-6-5-5- 2	2-5-5-5- 6	11
الوسائط المستعملة		3-2-4-5-4- 2	2-3-4-4- 5	10
هجرة الأدمغة		4-5-5-5- 5	4-5-5-5- 5	13
إدراك الزمن المدرسي		3-3-3- 7	3-3-3- 7	12
طبيعة المعاملة (والقوالب)		3-6-3- 4-	3-3-4- 6-	14
أثر العلم		2-1- 3	2-1- 3	15
العمل		6-1- 3	1-3- 6	16
وظائف المدرسة		1- 2	1- 2	17

- جدول رقم (110) يوضح ترتيب العبارات حسب ترتيب الأهمية

- الدراسة الإحصائية لترتيب الأهمية:

على اعتبار التصورات الاجتماعية تعتمد نظامين هما النظام المركزي المتمثل في النواة المركزية وتعمل على جعل هذه التصورات ثابتة ومستقرة، والنظام المحيطي، حيث العناصر المحيطية تعمل على جعل التصورات أكثر مرونة وحركية حسب خبرات الأفراد، وتبعا لأهداف البحث والفرضيات الموضوعة. قمنا بحساب قيمة أهمية عبارات كل محور. وهي العناصر الممثلة للعناصر المركزية فالأكثر أهمية تمثل النواة أما الأقل أهمية فهي العناصر المحيطية وذلك لمرونتها أي أنها غير أساسية في كل تصور يطرح في حين أن العناصر المركزية تتسم بالثبات وبالتالي هي الأكثر ظهورا. حيث اعتمدنا إلى المرحلة الرابعة (الأرقام الرومانية التي أعطت لكل عبارة متداعية حسب أهميتها بالنسبة للمنبه). قمنا بترتيب الدرجات حسب الحالات، فحصلنا على مجموعة من الترتيب لكل محور، ولإيجاد قيمة واحدة لها قمنا بعملية حساب الوسيط كما تم شرحها بالنسبة إلى ترتيب الظهور.

إلا أننا وليكون الجدول مفهوما قمنا بتغيير الرمز الرومانية إلى أرقام عربية 1،2،3، حتى يسهل علينا التعامل معها في المراحل اللاحقة.

- جدول تفريغ قيم عبارات المحاور (+، -، 0) حسب الأفراد للتصور الإجمالي للمدرسة

من خلال هذا الجدول حاولنا تفريغ العبارات ذات الاتجاه (+) (-) أو (0) بغرض تحديد اتجاه كل محور..

محاور التحليل	التكرار	قيم العبارات			المجموع
		(+)	(-)	(0)	
المدرسة والنجاح الاجتماعي	20	12	6	2	+
معنى وطبيعة المواد الدراسية	20	4	12	5	-
مكانة المعرفة في المجتمع	18	6	8	4	-
الدراسة والمال	14	8	4	2	+
الأولياء والتمدرس	10	2	7	1	-
الرغبة في الدراسة	09	3	6	0	-
ظروف الدراسة	08	0	6	2	-
كفاءة الأساتذة	08	1	6	1	-
البطالة	06	2	4	0	-
النظام الإداري للمدرسة	05	1	4	0	-
الوسائط المستعملة	04	0	4	0	-
هجرة الأدمغة	04	2	2	0	0
إدراك الزمن المدرسي	04	0	3	1	-
طبيعة المعاملة (والقوالب)	04	0	4	0	-
أثر العلم	03	2	1	0	+
العمل	03	3	0	0	+
وظائف المدرسة	02	2	0	0	+

جدول رقم (111) قيم عبارات المحاور (+، -، 0) حسب الأفراد

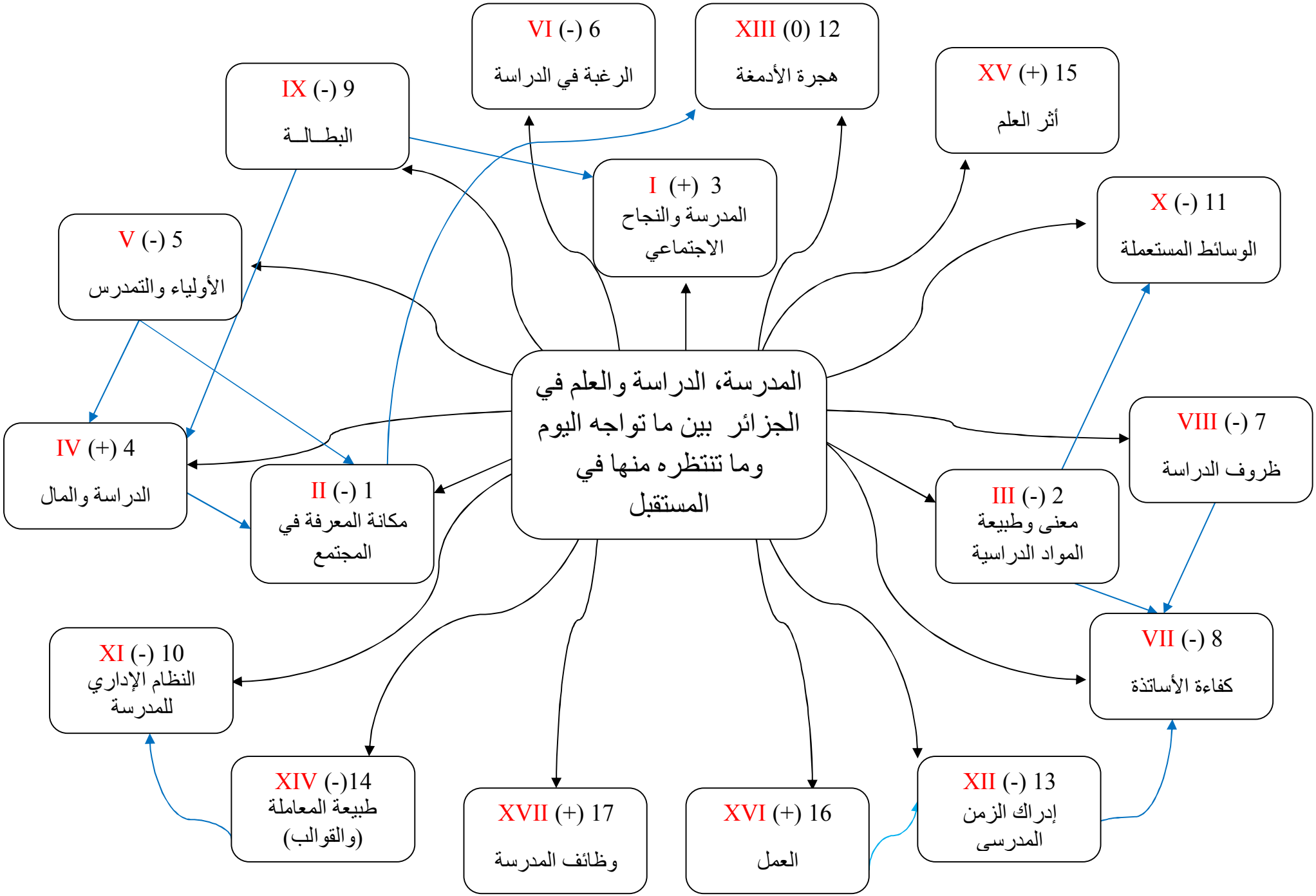
هذه المرحلة جد مهمة، وتسمح لنا بمعرفة اتجاه كل محور من محاور التداعي المرتبط به إذا كان سلبيا أو ايجابي أو محايدا من خلال تكرارات في كل محور، والغرض هو استخلاص مخطط نهائي لجميع المحاور لنتحصل على المخطط الختامي لشبكة التداعيات أي ترتيب أهمية، الظهور وقيم العبارات الخاص هذه المرة بالمحاور بدلا من العبارات المتداعية

- جدول شامل لمرحلة ترتيب الظهور والأهمية والقيم العددية للمحاور

قمنا من خلال هذا الجدول بمحاولة تلخيص البنية العامة لتوزيع العبارات بالنسبة إلى التصور الاجتماعي العام للمدرسة وذلك بتحديد المحاور قيم العبارات من ترتيب ظهورها وترتيب أهميتها.بالإضافة إلى الاتجاه العم لكل محور

المحاور	التكرار	الظهور	الأهمية	القيم العددية
المدرسة والنجاح الاجتماعي	20	3	1	+
معنى وطبيعة المواد الدراسية	20	2	3	-
مكانة المعرفة في المجتمع	18	1	2	-
الدراسة والمال	14	4	4	+
الأولياء والتمدرس	10	5	5	-
الرغبة في الدراسة	09	6	6	-
ظروف الدراسة	08	7	8	-
كفاءة الأساتذة	08	8	7	-
البطالة	06	9	9	-
النظام الإداري للمدرسة	05	10	11	-
الوسائط المستعملة	04	11	10	-
هجرة الأدمغة	04	12	13	0
إدراك الزمن المدرسي	04	13	12	-
طبيعة المعاملة (والقوالب)	04	14	14	-
أثر العلم	03	15	15	+
العمل	03	16	16	+
وظائف المدرسة	02	17	17	+

- جدول (112) يوضح لمرحلة ترتيب الظهور والأهمية والقيم العددية للمحاور



المخطط النهائي للتصورات الاجتماعية للمدرسة

- تفريغ عبارات المحاور حسب ترتيب القيم العددية مع حساب المؤشرات القطبية والنمطية والمحايدة:

والمقصود بهذه المرحلة تبويب الاجابات التي تداعى فيها ألأفراد عن اتجاههم نحو الكلمات التي تداعوا بها بالإيجاب أو السلب أو الحياد

مؤشرات المحاور	(+)	مج	(-)	مج	(0)	مج	مج كلي	P	N	Y
المدرسة والنجاح الاجتماعي	1+2+3+4+2+2+2+1+4+4+4+3	32	3+3+7+4+4+4	25	2+2	4	58	0.12	0.91-	0.71
معنى وطبيعة المواد الدراسية	2+3+1+2	8	3+8+4+3+4+6+1+1+2+1+2	50	1+3+4+5	13	71	0.59-	0.63-	0.71
مكانة المعرفة في المجتمع	4+1+1+4+1+5+1	17	1+1+3+1+5+3+2+3	19	1+3+3+2	9	45	0.04-	0.60-	0.74
الدراسة والمال	2+2+2+1+1+3+6+6	23	2+1+2+4	9	3+6	9	41	0.78	0.56-	0.80
الأولياء والتمدرس	1+1	2	2+4+1+2+2+3+5	19	2	2	23	0.73-	0.82-	0.85
الرغبة في الدراسة	3+1+2	6	1+5+3+1+3+5	18	0	0	24	0.50-	1-	0.87
ظروف الدراسة	0	0	4+2+1+4+1+5+4	17	4+5	9	26	0.65-	0.30-	0.88
كفاءة الأساتذة	3	3	4+5+3+4+4+2	22	1	1	26	0.73-	0.92-	0.88
البطالة	3+3	6	4+7+2+2	15	0	0	21	0.42-	1-	0.91
النظام الإداري للمدرسة	5	5	4+4+5+2	15	0	0	20	0.50-	1-	0.92
الوسائط المستعملة	0	0	3+5+2+1	10	0	0	10	1-	1-	0.94
هجرة الأدمغة	3+4	7	4+5	9	0	0	16	0.12-	1-	0.94
إدراك الزمن المدرسي	0	0	6+4+1	11	4	4	15	0.73-	0.46-	0.94
طبيعة المعاملة (والقوالب)	0	0	5+3+3+1	12	0	0	12	1-	1-	0.94
أثر العلم	2+4+5	11	0	0	0	0	11	1	1-	0.95
العمل	5+3+3	11	0	0	0	0	11	1	1-	0.95
وظائف المدرسة	6+1	4	0	0	0	0	4	1	1-	0.97

جدول رقم (113) حسب ترتيب القيم العددية مع حساب المؤشرات القطبية والنمطية والمحايدة

عرض النتائج على ضوء المؤشرات:

في الجدول السابق قمنا بعرض العبارات حسب ترتيبها طبقا لقيمتها العددية في كل خانة من المحور (الإيجاب، السلب والحياد) (+،-،0) ثم ذكرنا ترتيب العبارات حسب القيمة مع العدد الإجمالي لمجموع أرقام الظهور، وهذا من خلال المؤشرات القطبية والحيادية الخاصة بكل محور ثم نحلل ونفسر نتائج المؤشر النمطي وعليه:

- عرض وتفسير قيم المؤشرات القطبية والحيادية: من خلال معالجة كل محور:

1- محور المدرسة والنجاح الاجتماعي:

حيث المؤشر القطبي P P= 0.12 وحسب الحصر الذي قدمته " De rosa" هذه القيمة تنحصر في المجال P محصورا بين (+0.04) (+1) وفإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (3)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية يرمز لها بالإيجاب أو ذات إيحاء إيجابي.

أما المؤشر الحيادN فـ N= -0.91 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

2- محور معنى وطبيعة المواد الدراسية:

حيث المؤشر القطبي P=-0.59 وبالتالي P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادN فـ N= -0.63 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

3- مكانة المعرفة في المجتمع

حيث المؤشر القطبي P= -0.04 وبالتالي محصورا بين (-0.4) و (+0.04) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (2)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية الموجبة والسلبية تتوجه نحو قيم متعادلة.

أما المؤشر الحيادN فـ N= -0.60 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

4- الدراسة والمال :

حيث المؤشر القطبي P=0.78 هذه القيمة تنحصر في المجال P محصورا بين (+0.04) (+1) وفإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـــ (3)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية يرمز لها بالإيجاب أو ذات إيحاء إيجابي.

أما المؤشر الحيادN فـ N= -0.56 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـــ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

5- الأولياء والتمدرس:

حيث المؤشر القطبي P= -0.73 هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـــ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادN فـ N= -0.82 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـــ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

6- الرغبة في الدراسة:

حيث المؤشر القطبي P= -0.50 هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـــ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادN فـ N= -1 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـــ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

7- ظروف الدراسة:

حيث المؤشر القطبي P= -0.65 هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـــ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادN فـ 0.30- =N هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

8- كفاءة الأساتذة:

حيث المؤشر القطبي 0.73- =P هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.6

أما المؤشر الحيادN فـ 0.92- =N هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

9- البطالة:

حيث المؤشر القطبي 0.73- =P هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادي N فـ 1- =N هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و(-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ(1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

10- النظام الإداري للمدرسة

ححيث المؤشر القطبي 0.50- =P هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادي N فـ 1- =N هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و(-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

11- الوسائط المستعملة :

حيث المؤشر القطبي P= -1 هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادي N فـ N= -1 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و(-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

12- هجرة الأدمغة

حيث المؤشر القطبي P= -0.12 هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادي N فـ N= -1 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و(-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

13- إدراك الزمن المدرسي

حيث المؤشر القطبي P= -0.12 هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادي N فـ N= -0.46 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

14- طبيعة المعاملة (القوالب) :

حيث المؤشر القطبي P= -1 هذه القيمة P محصورا بين (-1) و (-0.05) فإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (1)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية مرمزة سلبيا (-) أو ذات إيحاء سلبي.

أما المؤشر الحيادي N فـ N= -1 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و(-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

15- أثر العلم

حيث المؤشر القطبي P=1 هذه القيمة تنحصر في المجال P محصورا بين (+0.04) (+1) وفإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (3)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية يرمز لها بالإيجاب أو ذات إيحاء إيجابي.

أما المؤشر الحيادي N فـ N= -1 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و(-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

16- العمل

حيث المؤشر القطبي P=1 هذه القيمة تنحصر في المجال P محصورا بين (+0.04) (+1) وفإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (3)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية يرمز لها بالإيجاب أو ذات إيحاء إيجابي.

أما المؤشر الحيادي N فـ N= -1 هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و(-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

17- وظائف المدرسة

حيث المؤشر القطبي P=1 هذه القيمة تنحصر في المجال P محصورا بين (+0.04) (+1) وفإن هذه القيمة يمكن تميزها إحصائيا بـ (3)، وهكذا يمكن القول أن معظم الكلمات المتداعية يرمز لها بالإيجاب أو ذات إيحاء إيجابي.

أما المؤشر الحيادي N فـ 1- =N هذه القيمة هي الأخرى تنحصر في المجال بين (-1) و(-0.05) فإن هذه القيمة يمكن ترميزها إحصائيا بـ (1) ويمكن لنا أن نقول أن الكلمات ذات صفة الحياد (ذات حياد ضعيف)

- المؤشرات القطبية:

من خلال ما تم عرضه، يمكننا استنتاج أنه يوجد اختلاف بين المحاور من حيث قيمة المؤشرات القطبية والمحايدة. ومنه يوجد اختلاف في تقييم دلالة تلك المحاور. فبالنسبة للمؤشر القطبي زكما ذكرنا آنفا فإنه يلعب دورا فعالا في مرونة وديناميةالتصورات فقد تحصل على القيمة الإحصائية (1) ضمن 11 محورا من أصل 17 محورات، وهذه المحاور هي : معنى وطبيعة المواد الدراسي ،الأولياء والتمدرس، الرغبة في الدراسة ،ظروف الدراسة ،كفاءة الأساتذة ،البطالة ، النظام الإداري للمدرسة، الوسائط المستعملة، هجرة الأدمغة، إدراك الزمن المدرسي، طبيعة المعاملة (والقوالب) .

كما حصل المؤشر القطبي على القيمة الإحصائية (2) مرة واحدة في المحور **مكانة المعرفة في المجتمع** والذي حسب قيمته يميل إلى كونه ذي قيم معتدلة.

كما حصل المؤشر القطبي على القيمة الإحصائية (3) خمس مرات أي لخمس محاور من مجوع 17 محورا وهذه المحاور هي المدرسة والنجاح الاجتماعي، الدراسة والمال، أثر العلم، العمل، وظائف المدرسة. وتبعا لقيمتها الإحصائية التي رمزت بها ذات دلالة موجبة أي نتيجة في مجملها إلى الإيجاب.

- المؤشرات الحيادية:

بنفس أهمية المؤشرات القطبية فهي تساعدنا في عملية تقييم ما مدى توجه الأفراد نحو موضوع ما من حيث تصورهم، ومن خلال ما تم عرضه من تحليل الجدول، وكما ذكرنا فإن مؤشر الحياد له أهمية في تحديد ثبات وقوة التصورات الاجتماعية لكل المحاور، أي كلما كان الحياد ضعيفا كانت أهمية المحور وثباته أقوى فالعلاقة تكون عكسية وهو شيء واضح.

من خلال حساب المؤشرات كما هو موضح في الجدول رقم (165) وجدنا أن كا المحاور حصلت على قيمة الإحصائية (1) وهذا يعني أنها كلها ذات حياد ضعيف في المجال -1 و -0.05

- عرض وتفسير قيم المؤشر النمطي Y

من خلال تفريغ قيم عبارات المحاور حسب المؤشرات نلاحظ تدرجا في قيم المؤشرات النمطية عبر المحاور، وذلك بشكل تصاعدي تماما مثل تكراراتها من أول محور (المدرسة والنجاح الاجتماعي) إلى آخ محور ذي أقل تكرار 2 (وظائف المدرسة). وبطبيعة الحال كل قيم المؤشر النمطي اتخذت قيما ايجابية وهذا تبعا لطبيعتها.

إن أهمية المؤشر النمطي تمكن في معرفة مدى ثبات عناصر التصورات الاجتماعية وذلك بالاعتماد عليه من جهة وتدعيمه بترتيب ظهور الأهمية من جهة أخرى. واستناده إلى المؤشرين القطبي والحيادي. وكلما كانت قيمة المؤشر النمطي ضعيفة كلما دلت على قوة الثيات حيث يقيس بنية التصورات بالتناسب العكسي مع التكرار، إذن فكلما كان التكرار كبيرا كلما كان الثبات أقل والعكس صحيح.

8. تحليل مضمون التصورات الاجتماعية للمدرسة من خلال نتائج شبكة التداعي:

إن دراسة التصورات الاجتماعية لأي موضوع ترمي إلى إبراز العناصر المكونة لها أي بنية التصورات، ومن خلال موضوعنا التصور الاجتماعية للمدرسة ، ترمي دراستنا إلى معرفة البناء العقلي للمعلومات التي يحملها التلاميذ حول المدرسة، إدراكاتهم آراءهم واعتقاداتهم، وإلى إبراز جملة التصورات التي يحملها الطفل حول هذا الموضوع. ولنتعرف من خلال ذلك على طبيعة تلك التصورات وبنيتها أي الوقوف على مركزية أو محيطية العناصر المكونة لها.

وللوقوف أكثر على بنية هذه العناصر (النواة المركزية والعناصر المحيطية) سنحاول تحليلها مما سبق عبر مراحل بناء شبكة التداعيات كما يلي:

1- التكرار:

عبر الجداول السابقة فإن كل من محور معنى وطبيعة المواد الدراسية، المدرسة والنجاح الاجتماعي أخذا أكبر تكرار (20) مقارنة ببقية المحاور الأخرى ثم محور مكانة المعرفة في المجتمع بتكرار (18) ثم محور الدراسة والمال (14) ثم محور الأولياء والتمدرس بتكرار(10)

نعلم أن من أهم شروط النواة المركزية توافرها على أكبر تكرار هذا ما يرشح محور كل من محور معنى وطبيعة المواد الدراسية، ليكون النواة المركزية وهي دليل على أن التصور حول المعرفة المقدمة للتلاميذ تتسم بكونها مجردة أو ينقصها المعنى الذي تعزى إليه، كما يوضح محور المدرسة والنجاح الاجتماعي أن التلاميذ يؤمنون بكون التعليم أمر ضروري للنجاح كأمر متعارف عليه إجتماعيا أو من طرف الأسرة إن صح التعبير، من جهة أخرى فإن الصورة التي يقدمها الأولياء حول التمدرس "كمثال" لا تمثل دعم إيجابي لكونها مصدرا للحصول على "الإرتياح" المادي الذي قد يرغب التلاميذ في تحقيقه أو يحلمون به.

2- عملية ترتيب الظهور:

قد تحصل محور "مكانة المعرفة في المجتمع" على الرتبة الأولى ضمن ترتيب ظهور المحاور وكون درجة الظهور دليل على مدى انتشار هذا التصور وتقاسمه اجتماعيا بين التلاميذ كان لمحور مكانة المعرفة في المجتمع"الأولوية في هذا الترتيب يليه محور معنى وطبيعة المواد الدراسية ورغم أنه قد يحمل إدراك فردي للتلاميذ لطبيعة المواد إلا أنهم أجمعوا عليه كتصور على حد سواء يليه محور المدرسة والنجاح الاجتماعي، ثم الدراسة والمال، الأولياء والتمدرس. بالمراتب 3، 4 و 5 على الترتيب وهذا يدل على اتسامها بنوع من الوسطية في مدى انتشارها بين الحالات. في حين أن

المحاور الأخرى كانت أقل انتشارا لكنها مع ذلك تدعم طبيعة التصور فهي قد تعد كذلك وسطية لكن بدرجة أقل الرغبة في الدراسة، ظروف الدراسة، كفاءة الأساتذة البطالة، أما بقية المحاور فكانت أقل ظهورا أو انتشارا وأقل تداولا. كما يدل هذا الترتيب على أن الظهور بهذا الترتيب له علاقة بما يتم تناقله بين أفراد المجتمع عند تناول المدرسة كمؤسسة ، الأمر الذي أظهره التداعي.

3- عملية ترتيب الأهمية:

هذه المرحلة تهدف إلى معرفة عبارات التصورات الأكثر تهيؤا في المجتمع وإبراز مدى تأثير كل عنصر بهدف الدراسة وبالتالي الوصول إلى مدى قوة تلك العناصر ما يضمن استمرارها وديمومتها رغم المرونة والدينامية والتي عادة ما تميز العناصر المحيطية ومن خلال الجداول تصدر محور "المدرسة والنجاح الاجتماعي "مما يدل على أن انتشارها أكثر دلالة وأكثر منطقية كما يدركها التلاميذ ثم يليه محور مكانة المعرفة في المجتمع وطبيعة الصراع بين المحورين" ثم يليه محور"مكانة المعرفة في المجتمع" في المرتبة ثالثة للأهمية فهي تؤكد على أنها بظهورها بالمرتبة الثانية تعد أيضا مهمة بعد إعادة النظر في التداعي الأولي، وبالتالي يتلازم كل من هذين المحور لإبراز أن بعضا من المعنى الاجتماعي للمدرسة ينطلق من المواد والمعنى منها الأمر الذي قد يفقد الدراسة معناها، والمطلوب هو الدعم التطبيقي للكم المتزايد من المعارف والمعلومات النظرية.

4- المؤشرات القطبية والحيادية:

فالمؤشرات القطبية تساعد على تحديد طبيعة المحاور واتجاهها إيجابيا كان أو سليا أو حيادا، أتضح أن محور الأول المدرسة والنجاح الاجتماعي ذي اتجاه إيجابي في حين أن المحور الثاني أي معنى وطبيعة المواد الدراسية ذو اتجاه سلبي في حيت أن مكانة المعرفة في المجتمع معتدلة. في حين ظروف الدراسة كان سلبيا وكذا معظم المحاور في حين لم يكن إيجابيا من المحاور سوى المحور الأول و الدراسة والمال أثر العلم، وظيفة المدرسة والعمل (بدل الدراسة) في حين أن كل المحاور اعتبرت ضعيفة الحياد معنى أنها جميعها محاور ذات أهمية وثباتها على العموم في التصور الذي قام ببنائه ومتقاسمه هذه الفئة من التلاميذ.

كما أتضح أن كل من المحورين الأول والثاني المدرسة والنجاح الاجتماعي ومحور معنى المواد الدراسية ذوي أكبر تكرار تحصلا على أصغر قيمة للمؤشر النمطي وهذا يدل على ثباتهما، كما حصل كل من محور مكانة المعرفة في المجتمع و محور الدراسة والمال و الأولياء والتمدرس على أدنى ثلاثة قيم للمؤشر النمطي وهذا يدل على ثبات التصورات الاجتماعية وتقسمها بين الأفراد فيما يتعلق بكون نجاح الأولياء الدراسي ومستواهم التعليمي المرتفع لم يحقق لهم الاكتفاء المادي كمثال

فيما يخص الأولياء والتمدرس كمحور وكأحد مكونات النواة المركزية لتثبتها كعناصر التصور وكذا أن مكانة التعليم في المجتمع المعاش في تدهور وأن هناك أولويات تسبقها، في حين مقابل الإقرار بأن المدرسة أمر مهم في ذاته لكن ليس في تطبيقه على الأقل في مجتمعاتنا على غرار المجتمعات الأخرى، كما دلت التصورات الثابتة أو المكونة للنواة المركزية للتصور الاجتماعي للمدرسة أن المواد المدرسة تفتقد إلى ربطها بالحياة الواقعية كما أنها جافة ومجردة ، وهي أحد أسباب عدم الاستفادة من التعليم في الحياة الواقعية بعد إنهاء الدراسة، كل هذا طبعا حسب ما أفاد به التلاميذ الذين قاموا بتداعي هذه التصورات، بالإضافة إلى ذلك فالعناصر الأخرى التي كانت عناصر أقل ثباتا وأكثر مرونة إذ أنها تظهر عند البعض لكنها تختفي عند البعض الآخر، نجد ظروف الدراسة، والتي تؤثر بشكل واضح على طبيعة التمدرس وجودته. والتي ووردت في العلاقة بين هذا المحور ومحور مكانة المعرفة في المجتمع. الأمر الذي يشير أن الازدحام في المدارس ومجانية التعليم تدل على أنه غطاء في حين أن غياب الجودة في التعليم. وكذا الوسائط المستعملة وهنا أشار التلاميذ إلى التكنولوجيات الحديثة كالانترنت واستعمالها كوسائط تجعل من أساليب التدريس مصدر لإثارة أ،ها تبعث على التخلص من الوتيرة المملة. وبالتالي فإن كل المحاور يمكن اعتبارها ذات طبيعة مركزية وذات ثبات إلى حد ما، رغم أن تكرارات الظهور لبعضها كان صغيرا إلا أن خاصية المؤشرات الحيادية أظهرت أهميتها.

ثالثا : تحليل العام للنتائج على ضوء الفرضيات:

من نتائج التقاطعات مع المتغيرات تبين أن:

الجنـــس: 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 مدركة على أنها مضيعة للوقت والجهد 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 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.

من هنا تتحقق الفرضية الجزئية :فجنس التلاميذ يؤثر على طبيعة التصور الاجتماعي الذي يحملونه عن أهمية الدراسة.

الســـن: 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، كما أن تصور التلاميذ كان مختلفا للفرد الناجح اجتماعيا فالتلاميذ من[11-13] سنة يرون الإنسان الناجح متعلما، له وظيفة والمال ومتزوج. وبالتالي فصورة المدرسة وأهميتها لدى الفئة [11-13] سنة أكثر إيجابية ثم تتغير في المرحلتين بين الأمر الذي يؤكد على طبيعة التصورات تطورها من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى. في حين أن التلاميذ بين [14-16] و سنة [17-19] سنة معارضون بشدة للفكرة المدرسة مصدر للنجاح الاجتماعي في حين تذبذبت آراء فئة التلاميذ [17-19] سنة بين موافق ومعارض. كما أن الفئة [17-19] سنة قدروا أن المدرسة لا تمنحهم شيئا. وتوضح أن التلاميذ من الفئة العمرية [14-16] سنة ينظرون إلى المدرسة على أنها مضيعة للوقت والجهد. إذ يفترض التلاميذ الذين تراوحت أعمارهم [14-16] سنة؛ أن تحقيق النجاح الاجتماعي مستقل عن المدرسة والتمدرس بشكل كلي. إذ أن التلاميذ من الفئة العمرية [14-16] و[17-19] اتفقوا على أن الإنسان أو الفرد الناجح بالضرورة له وظيفة والمال، وو ومفيدا للمجتمع بغض النظر عن إذا ما كان متعلما أو لا بغض النظر عن إذا ما كان متعلما أو لا.

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

- وبالتالي تتحقق الفرضية الجزئية وسن التلاميذ يؤثر على طبيعة التصور الذي يحملونه عن المدرسة.

المدرســـة: يتغير التصور الذي يحملونه عن المدرسة بكونها مكانا للتعلم أو "المدرسة مكان تلتقي فيه بالأصدقاء" أو "المدرسة كمحيط عدواني" حسب المدرسة التي ينتمون وما يتعرضون له فهنا الأمر يتوقف على المدرسة نفسها فقد تكون محيطا عدوانيا على سبيل المثال .(وفي الحالة تظهر متوسطة كوحيل لخضر.) كما أن الجانب الفيزيقي للمدرسة اختلف الوصف باختلاف المؤسسة، فالمتوسطة في هذه الحالة حقيقة قد تكون جميلة الأمر الذي يدركه التلاميذ الذين ينتمون إليها.

أما عن إدراك هذه الفئة من التلاميذ للزمن المدرسي على أنها مضيعة للوقت والجهد فهولا يختلف من متوسطة إلى أخرى. في مقابل إدراكها كسلطة"، فيوجد اختلاف في ذلك، وهنا يمكن إرجاعه إلى المؤسسة ذاتها فنظامها قد يكون سلطويا على حساب مؤسسة أخرى فحسب المدرسة التي يخضع لها التلاميذ. فإدراك أن المؤسسة تمارس عليهم نـــوع من السلطة كأفـراد بشكل أكبر مثل حالــة متوسطة "إبن خلدون، في حين يستشعر ذلك بشكل أقل إلى متوسطة كوحيل لخضر.

- من هنا تتحقق الفرضية الجزئية المدرسة التي ينتمي إليها التلاميذ تؤثر على تصورهم لوظيفة المدرسة.

المستـــوى الدراســـي 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.

وعليه الفرضية الجزئية تتحقق والمستوى الدراسي للتلاميذ يؤثر على طبيعة التصور الذي يحملونه عن المدرسة.

المستـوى التعليمـــي للوالدين:

إن ضرورة تحليل التقاطع بين المستوى التعليمي للآباء والأمهات والتصورات التي يحملها أبنائهم ترجع بالضرورة إلى طبيعة العلاقة مع المدرسة والصورة التي ينقلها الأولياء عن أهمية هذه المؤسسة، الأمر الذي يمكن ربطه بالدرجة الأولى 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 الأدنى مستوى إما 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 أن تعليم أوليائهم لم يعط بذاته مكانة إيجابية للأبناء.

أي بتحقق الفرضيات الجزئية تتحقق الفرضية الأولى فبعض العوامل النفسو- اجتماعية تؤثر على طبيعة التصورات الاجتماعية التي يحملها التلاميذ حول المدرسة.

-تصور المدرسة كحامل للمعرفة:

من خلال الإجابات التي وردتنا يتضح أن اختلاف في تصور المدرسة كحامل للمعرفة يختلف باختلاقف الصور التي تعزا لها كمكان للتعلم وما تمنحه لهم، فوجهة النظر حول إجبارية التعليم تختلف باختلاف ما يعتقد التلاميذ عن المدرسة وعن ما تمنحه لهم ، فالمناهضون لفكرة إجبارية التعليم هم التلاميذ الذين يعتقدون أن المدرسة لا تمنحهم شيئا،في حين أن التلاميذ الذين اعتبروا أن المدرسة تحق لهم الاستقلالية كانوا من المؤيدين لإجبارية التعلم وبالتالي التصور السلبي السائد هو أن المدرسة تشبه العالم الطفلي، 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 اعتبروا هذه المواد قابلة للتطبيق في الحياة والواقعية وذات منافذ عليها أي أ،ها تحمل معنى ظن من جهتهم التلاميذ الذين يرون أن المدرسة ليست مكان للتعلم عبروا أن هذه المواد دونما معنى واضح في الحياة اليومية، .

إن التعبير عن تصور المدرسة كحامل للمعرفة "كمضيعة للوقت والجهد" أمرارتبط بالمواد التي المدرسة. 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.

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

وعليه الفرضية متحققة والتصور الذي يحمله التلاميذ للمدرسة كحامل للمعرفة تؤثر على الأهمية التي يوليها التلاميذ للدراسة. فإذا كان هذا التصور إيجابي تكون الأهمية التي يولونها مرتفعة.

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

من جانب آخر اتضح أن التلاميذ الراغبين في ترك المدرسة هم أولائك الذين يعتقدون أن بإمكانهم تحقيق النجاح الاجتماعي دون هذه الأخيرة. 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.كل هذه دلالات على التصور الذي يحمله التلاميذ عن المدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي وكيف تؤثر على الأهمية التي تولى لها، فترك المدرسة ورفض إجبارية التعليم ماهي إلا دلالات على الاعتقاد بكون المدرسة ليست مصدرا موثوقا لتحقيق النجاح الاجتماعي

وعليه نقبل الفرضية وتعد تحققت التصور الذي يحمله التلاميذ للمدرسة كمصدر للنجاح الاجتماعي تؤثر على الأهمية التي يوليها التلاميذ للدراسة.

- **تصور التلاميذ لانتظاراتهم من المدرسة**

اتضح أن التلاميذ 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 "الدافعية هي توجيه سلوك، الانجذاب نحو هدف معين أو العكس النفور؛ الرفض 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، أي 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، 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.

- وبالتالي فنقبل الفرضية وتعد متحققة فتصور التلاميذ لانتظاراتهم من المدرسة تؤثر على درجة فقدان الدافعية للدراسة والاهتمام بها.فإذا ما كانت هذه الانتظارات ايجابية تكون درجة فقدان الدافعية منخفضة، في حين أن الانتظارات السلبية تكون مرفقة بدرجة فقدان الاهتمام بالدراسة أكبر.

لتحقق كل من الفرضيات الثلاث أعلاه يمكن القول من تحقق الفرضية العامة الثانية: وبالتالي طبيعة التصورات التي يحملها التلاميذ حول أهمية المدرسة تؤثر على مدى اهتمامهم بالدراسة.

ولتحقق الفرضية الأولى والفرضية الثانية نقبل الفرضية العامة: وبالتالي لدى عينة الدراسة من التلاميذ في وضعية فشل: بعض العوامل النفسو- اجتماعية تؤثر طبيعة التصورات الاجتماعية التي يحملها التلاميذ حول المدرسة هذه التصورات بدورها تؤثر على مدى اهتمامهم بالدراسة.

الخــاتمة :

من خلال نتائج الإستمارة وشبكة التداعيات تبين الجانبان الكمي والكيفي 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، ولكن بعضها في حاجة إلى 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 بالماد المجردة، واستخدام الوضعية الإدماجية بشكل أكثر فاعلية.

- السعي إلى ترقية مكانة المتعلمين، في المجتمع فإن لم تكن مكانة الإطارات السامية والطبقة 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 بات حتمية، فكان لابد من فرض أن يكون الأساتذة قادرين على مواكبة العصر وقابلين لمقاومة التغيير المتسارع في التكنولوجيا وعالم المعرفة. ما ينطبق ذلك على المناهج. إذ أوضحت الدراسة أن التلاميذ لا يثقون في معلومات الأساتذة، وهذا راجع أن المعرفة لم تبق حكرا عليهم ولكن متوفرة للجميع، ومن الواضح أن تكوين الأساتذة والمعلمين لابد أن كون أكثر تدقيقا وحرصا كونهم قدوة للتلاميذ. وحاملين للمعرفة. والعلم بالملاحظة من أهم السمات التي لن تتغير في طرق التعلم .

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 أو الوسائط المستخدمة، فإنه من جانب آخر قد يكونمسؤو لا عن فشله إذ قد يعود إلى نقص في دافعية التعلم وفي 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 التصورات التي قد يبنيها هؤلاء التلاميذ عنها كموضوع قد تغدو رجوعا إلى المحيط الذي يعيشون فيه "غير موضوعية". الأمر الذي سيكون له تأثير على الكثير من سلوكياتهم اهتمامهم بالدراسة.

كان الهدف من هذه الدراسة البحث عن مدى تأثير التصورات التي يحملها التلاميذ في وضعية فشل على فقدان الاهتمام بالدراسة لديهم، كسبب منطقي لفشلهم وكنتيجة لتصوراتهم. فقمنا بطرح الفرضية العامة التالية : بعض العوامل النفسو- اجتماعية تؤثر على طبيعة التصورات الاجتماعية التي يحملها التلاميذ حول المدرسة هذه التصورات بدورها تؤثر على مدى اهتمامهم بالدراسة.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بتجزيئها إلى فرضيتين جزئيتين وحققنا 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 بالدراسة بالإضافة إلى شبكة التداعيات والتي سمحت لنا بالتشريح الدقيق ومعرفة بنية هذه التصورات التي تحملها هذه الفئة من التلاميذ ومدى صلابتها بشكل أكثر موضوعية من الإستمارة. 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 ومتابعة الأبناء هو المثال ولكن مستواهم التعليمي ليس بالضرورة هو المثال لتصوراتهم ما أظهرته شبكة التداعيات.

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، فكانت درجة فقدان الاهتمام أكبر.

الكلمات المفتاحية: التصورات الاجتماعية، الفشل المدرسي، فقدان الاهتمام بالدراسة ، دافعية التعلم. المدرس

Résumé :

L'échec scolaire est considéré comme l'un des phénomènes éducatifs qui préoccupent les chercheurs, et ceci les incite à envisager des solutions auxquelles on ne peut parvenir qu'avec la recherche des causes de ce phénomène et les parties responsables de son impact et ses conséquences. A fin de fournir des préventions ou des solutions qui correspondent à ses origines. L'échec peut également résulté des difficultés d'apprentissage, des méthodes et des pratiques éducatives dont l'élève est victime. En revanche, l'élève peut être responsable de son échec qui peut résulter du manque de motivation ou des efforts fournis.

Notre recherche aborde un facteur de l'échec scolaire, il s'agit du désintérêt scolaire, s'appuyant sur les représentations de l'école comme porteur de Savoir et de réussite sociale. Alors, si l'établissement éducatif «*l'école*» est remise en question, à travers des images écartées de la réalité, ces images attribuées par la société et que les élèves affrontent , c'est à ce niveau là qu'émergent les représentations sociales chez les élèves ;ce qui cause des répercussions sur leurs comportements ainsi que sur leur intérêt aux études.

L'objectif de notre recherche consiste à étudier l'influence des représentations de l'école sur le désintérêt scolaire des élèves en d'échec. Pour cela nous avons posé l'hypothèse générale suivante : les facteurs socio-psychologiques influent sur la nature des représentations sociales de l'école conçues par les élèves, ces représentations, à leur tour, influent sur leur degré d'intérêt scolaire. Afin de confirmer cette hypothèse, et après avoir effectué une enquête sur terrain, et avoir construit notre outil de recherche (questionnaire) qu'on a fait passer à 204 élèves. En plus du « réseau d'association » qui nous a permis de décortiquer la structure de ces représentations portées par cette tranche d'élèves, de manière moins restrictive que le questionnaire. Les résultats ont démontré que:

Les facteurs : sexe, âge, niveau éducatif, niveau instructif des parents influent sur la nature des représentations sociales adoptées pas les élèves : comparés aux filles, les garçons ont des représentations plus négatives envers l'école, les élèves les plus jeunes sont ceux qui ont une vision plus positive envers la valeur des apprentissages.

Les résultats du questionnaire ont démontré que le niveau d'instruction des parents joue un rôle dans la sensibilisation des enfants sur l'importance des études. Cependant, le réseau d'association a révélé quant à lui que le niveau d'instruction des parents n'est pas suffisant pour faire valoir le Savoir auprès de leurs enfants.

L'étude a montré aussi que la nature des représentations que portent les élèves influe sur le niveau de désintérêt scolaire. On distingue différentes représentations : perception de l'école comme porteuse de connaissance, comme source de succès social, ainsi que les aspirations de l'école, et cela illustre que plus la perception de l'école est positive, et moins le désintérêt scolaire il y existe.

Mots clefs : *Représentation sociale, L'école ,l'échec scolaire, le désintérêt scolaire , la motivation scolaire.*

Abstruct:

School failure is considered to be among the phenomena of concern to educational researchers, pushing them in turn to consider solutions which cannot be achieved only by the diagnosis of the causes through research concerning this phenomenon and the responsible parts for it, its impact and its consequences. At the end it opens the door for prevention and giving solutions that are more consistent with its origins. The same as school failure, it can be the result of learning difficulties, methods and educational practices ... where the student is considered as a victim. However, the student might be responsible for his / her own failure, and which in turn might be a result of lack of motivation or lack of effort.

Our research addresses one of the many factors attributed to school failure. It is student's school disinterest; based on the representations attributed to school as carrier of knowledge and source of social success. So, if the educational establishment "school" is in question through its new image distant from reality, these representations granted by the students compete, and get them to emerge, and might impact their behavior and their disinterest in school.

The objective of our research is to study the influence of school representations among failing students and their impact on their school disinterest. For this, we hypothesized the following: socio-psychological factors influence the nature of students' school social representations; these representations in turn influence the level of their school interest. And to this we conducted an investigation on concrete grounds, which can be classified as social psychological studies. We have devised a questionnaire as the main research instrument, which was distributed over 204 students in order to evaluate our hypothesis. In addition to the former we confined the "network of association" which allowed us to dissect the structure of the representations made by this segment of students, and the extent of its consistency more objectively than the questionnaire. The results of the study have shown that:

The factors of gender, age, educational level, parental educational level, influence the nature of social representations adopted by the students: boys rather than girls absorb negative representations around school, the younger age groups have a more positive vision towards the value of learning. While the level of parental education plays a role in educating children about the importance of education and monitoring, however, their level is not necessarily an instructive example to their representations which was demonstrated by the network association.

The study also showed that the nature of students representations influence the degree of disinterest at school and there are those representations that are divided into perception of school as a carrier of knowledge, and the school as a source of success, and social aspirations of the school. And it showed that the greater the perception of the school is positive, the higher the degree of interest to school in comparison to those with a negative perception of the school and therefore a degree of disinterest higher to school.

Key words: social representation, School failure, motivation, school disinterest, school.

المراجع

1- قائمة الكتب:

أ- باللغة العربية:

1. أبو شقرا عبد الرزاق أمين .(1997). *العينات و تطبيقاتها في البحوث الاجتماعية* , العربية السعودية : الإدارة العلمية للبحوث. ط1

2. أحمد زكي صالح. (1976). *الاسس النفسية للتعليم الثانوي*. القاهرة: دار الكتب.

3. الكندي، يعقوب يوسف. (2006). *طرق البحث الكمية والكيفية في مجال العلوم الاجتماعية والسلوكية*. الكويت: جامعة الكويت.

4. تسيير مفلح كوافحة. (2007). *علم النفس التربوي* (المجلد ط2). عمان: دار المسيرة.

5. دويدار عبد الفتاح . (2006) . *مناهج البحث في علم النفس و تقنيات كتابة البحث العلمي* .ط1. دار المعرفة الجامعية .

6. سلمى الصعيدي. (2005). *المدرسة الذكية مدرسة القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار فرحة للنشر و التوزيع.

7. عبد اللطيف محمد خليفة. (2006). *مقياس الدافعية للانجاز*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

8. عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد التاصر ذياب جراح، و معاوية محمود أبو غزال. (2005). *علم النفس التربوي النظرية و التطبيق* (المجلد ط 1). عمان الاردن: دار المسيرة.

9. محمد رفعت رضا وآخرون. (1984). *أصول التربية و علم النفس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

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

12. محمد لبيب النجحي. (1970). *الأسس الاجتماعية للتربية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

13. مروان أبو حويج، وسمير أبو مغلي. (2004). *علم النفس التربوي*. عمان: اليازوري.

14. وفيق صفوت مختار. (2003). *المدرسة والمجتمع والتوافق النفسي للطفل*. القاهرة: دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع.

ب- باللغة الفرنسية:

15. Abric, J. C. (2003). *Méthodes d'études des représentations sociales.* Saint Agne: Edition Erès.n

16. Abric, J. C. (1994). *Pratique sociale et représentation* (éd. 2e édition). Paris: PUF.

17. Claude, J., & Borbalon, R. (1998). *Eduquer et former.* Paris: Sciences humaines.

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

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

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

21. Doise, w., Deschamps, J.& Mugny.G.(1987). *Psychologie sociale expérimentale.* Paris: PUF.

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

23. Fourez, G. (1998). *Ecole, Ethiques, Sociétés* (éd. 2e édition). Bruxelles: Du Boeck.

24. Ghiglione, R., Richard, J., & Bonnet.C. (1990). *Traité de psychologie cognitive :* (Vol. III *Cognition, Représentation, Communication*). Paris: Dunod.

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

26. Godefoid, J. (2001). *Psychologie, sciences humaine et sciences cognitive* (éd. 1èr édition). Bruxelles: De Boeck.

27. Gérard D.V & Carmona-M.N(2001). *Faire construire des savoirs*. Hachette Éducation : Paris.

28. Illich, I. (1980). *Une société sans école. Paris :* Editions Points.

29. Jodlete, D. (1994). *Les représentations sociales.* Paris: PUF.

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

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

32. Mannoni, P. (2003). *Les représentations sociales* (éd. 3e édition). Paris: PUF.

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

34. Moscovic, S. (1961). *La psychanayse son image et son public.* Paris: PUF.

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

36. Moscovici, S. (1974). *La psychologie sociale.* Paris: PUF.

37. Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant, imitation, jeu et rève, image et reprèsentation.*

38. Rault, A. (1987). *Echec et difficultés scolaires* (éd. 1ère édition). Paris: Seuil

39. Repusseau, J. (1987). *La pédagogie.* Paris: Saghers.

40. Richard, E., Baldy, R., & Benedetto.P. (1992). *Le projet personnel de l'élève.* Paris: Hachette.

41. Sahuc, C. (2006). *Comment motiver votre enfant.* Paris:Studyparents.

42. Singly, F. (2003). *L'enquète et ses méthoodes: le questionnaire.* Paris: Nathan.

43. Snyders, G. (1976). *Ecole classe et lutte des classes* (éd. 1èr édition). Paris: PUF.

44. Travis, C., & Wade, C. (1999). *Introduction à la psychologie, des grandes perspectives* (éd. 2e édition). (Mayer.P, Trad.) Bruxelles: De Boeck.

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

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

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

48. Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée.* Paris: Flammarion.

ج- باللغة الإنجليزية:

49. Seven, L. W. (2005). *Encyclopedia of school psychology* (2nd ed.).(pp. 330-335) London: Sage Publications.

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

2- قائمة المعاجم و القواميس:

أ- باللغة العربية

51. أحمد زكي بدوي. (1993). معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان.

52. العجيلي سركز. (1997). معجم *مصطلحات العلوم التربوية*. ليبيا- طرابلس: جامعة السابع من أبريل.

53. حسن شحاتة، زينب النجار، وحامد عمار. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

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

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

56. سهيل إدريس. (2009). *المنهل: قاموس عربي - فرنسي*. بيروت: دار الأدب.

ب- باللغة الفرنسية

57. Arénilla, L., Grosset, B., & autre, e. (2004). *Dictionnaire de pédagogie.* Paris: Bordas pédagogie.

58. Baraquin, N., Baudart, A., & autre, e.(2007). *Dictionnaire de philosophie.* Paris: Armand Colin.

59. Bloch.H, Roland.C, Dépret.E.(2008). *Grand Larousse de psychologie* (2ème édition ed.). Paris: Larousse.

60. Chelbi,M. (2005). El Mesred, *Glossaire Français- Arabe à l'usage de l'étudaint en psychologie*.Constantine: Imprimerie Cirta Copy.

61. Gnès, V. Z. (2008). *Dictionnaire de l'éducation* (éd. 1e édition). Paris: PUF.

62. Raynal, F., & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. apprentissage, formation psychologie cognitive.* Paris: ESF.

63. Rossini, M. (1986). *Le petit Retz de la pédagogie.* Paris: Edition Retz.

64. Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de psychologie.* Montéreal: Larousse.

3- قائمة المجلات والدوريات والرسائل الماجستير:

65- Benabdelmalek Abdelaziz (2005-2006) *les représentations sociales des enseignants du collège moyen en situation de violence*, mémoire de Magistère en psychosociologie, sous l'encadrement de : Lifa Necer Eddine , Université Mentouri Constantine , Non publier.

66. عبيدي سناء (2009-2010) العوامل الأسرية التي تجعل الطفل في خطر تصورات الأخصائي النفسي في ولاية قسنطينة ، دراية ميدانية لنيل شهادة الماجستير في على النفس العيادي ، تخصص علم النفس الصدمي، إشراف الأستاذة رواق عبلة ، جامعة متوري قسنطينة ، عمل غير منشور.

الملاحق

الجمهورسة الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والعلوم التربوية

استمارة بحث

في إطار بحث ميداني حول تصور التلاميذ للمدرسة، نرجو منك الإجابة عن الأسئلة المدونة أدناه، مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة ولا إجابات خاطئة، أو إجابة مطلوبة، المطلوب هو إجابتك بكل موضوعية عما تفكر فيه وذلك بغرض الإسهام في إنجاح هذه الدراسة. مع العلم بأنه سيتم الاحتفاظ بإجابتك بسرية ولن تستخدم إلا في إطار البحث العلمي.

التعليمة: ضع علامة **x** في الإطار أما الإجابة التي تراها مناسبة

- بيانات شخصية:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن:

3- إسم الإكمالية :

4- المستوى الدراسي: 1 متوسط ☐ 2 متوسط ☐ 3 متوسط ☐ 4 متوسط ☐

5- المستوى التعليمي للأب:

دون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

6- المستوى التعليمي للأم:

دون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

7- ترى أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي ؟

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ جد معارض ☐

8- ترى أنه من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل ؟

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ جد معارض ☐

9- تمنحك المدرسة ؟ (إجابة واحدة)

- الحصول على شهادة ☐
- تعلم أشياء تفيدك مستقبلا ☐
- تحقيق الاستقلالية ☐
- تصبح إنسان مثقف ☐
- لا تمنحني المدرسة شيئا ☐
- أخرى .....

10- ترى أن المدرسة ؟(إجابة أو أكثر)

- مكان للتعلم ☐ - المدرسة مضيعة للوقت والجهد ☐
- تلتقي فيه بالأصدقاء ☐ - سلطة ☐
- محيط عدواني ☐
- أخرى .....

11- هل تحب المدرسة ؟ نعم ☐ لا ☐

12- تصف المدرسة على أنها مكان:

- بشع ☐ - بدون ملمح ☐
- جميل ☐ - أخرى ☐

13- يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة ؟

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ جد معارض ☐

14- الإنسان الناجح يجب أن يكون: (إجابة أو أكثر)

- متعلما ☐ - لديه المال ☐
- لديـه وظيفة ☐ - متزوج ☐
- مفيد للمجتمـع ☐
- أخرى .....

15- تحب الذهاب إلى المدرسة ؟ نعم ☐ لا ☐

16- غالبا عندما تتجه إلى المدرسة تكون

متحمس ☐ فاتـر ☐ محبط ☐ مضطر ☐ مجبر ☐

أخرى.....

17- هل تحب الدراسة ؟ نعم ☐ لا ☐

18- ترى أن الدراسة لا بد أن تكون إجبارية ؟

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ جد معارض ☐

19- هل ترغب في التغيب عن الدارسة في مواد دون أخرى؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

20- سبق وتغيبت عن الدراسة؟

بسبب ☐ دون سبب ☐ لم أتغيب ☐

21- سبق لك وأعدت السنة ؟

مرة ☐ مرتين ☐ أكثر ☐

22- داخل المدرسة تحس أنك ؟(إجابة واحدة)

- تلميذ عادي ☐ - مهمش ☐
- مميز ☐ - محبوب ☐
- منبوذ ☐ - ذو تأثير سلبي ☐
- ذو تاثير إيجابي ☐ - لا يهمك الأمر ☐

23- ما الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم ؟ (إجابة واحدة)

- الملل ☐ - التوتر ☐ - الضغط ☐
- القلق ☐ - الانزعاج ☐
- الراحة ☐ - التحمس ☐
- أخرى .....

24- هل تحس أنك داخل المدرسة ؟(إجابة واحدة)

- فرد ينتمى إلى المدرسة ☐
- فرد لاينتمي إلى المدرسة ☐
- ترغب أن تتواجد في مكان أخر ☐
- لا تولى ذلك اهتماما ☐
- أخرى .....

25- المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية؟

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ جد معارض ☐

26- هل لديك رغبة في ترك المدرسة ؟ نعم ☐ لا ☐

27- هل تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك؟ نعم ☐ لا ☐

28- داخل القسم :

- تنتبه إلى شرح الأستاذ ☐ تساهم في خلق الفوضى ☐
- تشارك داخل القسم ☐ لا تشارك داخل القسم إطلاقا ☐
- تفقد القدرة على الانتباه (تشرد) ☐
- أخرى .....

29- هل لديك اهتمامات أخرى خارج المدرسة ؟

- موسيقى ☐ - مطالعة ☐
- رياضة ☐ - عمل ☐
- أنترنت ☐ - نادي علمي ☐
- أخرى .....

30- الأستاذ قدوة للتلاميذ ؟

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ جد معارض ☐

31- علاقة الأستاذ بالتلاميذ يجب أن تكون جيدة؟

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ جد معارض ☐

32- الأستاذ مصدر موثوق للمعلومات ؟

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ جد معارض ☐

33- على الأستاذ تشجيع التلاميذ ؟

موافق جدا ☐ موافق ☐ معارض ☐ جد معارض ☐

34- تدرس في المنزل بنظام : (إجابة واحدة)

- يومي ☐ - فترة الفروض والامتحانات ☐
- أسبوعي ☐ - وجود واجبات ☐
- تحت ضغط الوالدين ☐ - ليس لدى نظام محدد ☐
- أخرى .....

.....

35- تقدر الوقت الذي تكرسه للدراسة داخل المنزل ؟

كاف جدا ☐ كاف ☐ غير كاف ☐ غير كاف جدا ☐

36- لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك ؟

- الغضب ☐ - لم يبديا اهتمام ☐
- محاولة إعادته إلى المدرسة ☐ - لم يحدث ذلك ☐
- أخرى .....

37- هل تخبر والديك بنتائجك المدرسية ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

38- هل يطلع والداك على نتائجك المدرسية ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

39- ما رد فعل والديك اتجاه نتائجك؟ (إجابة واحدة)

- تشجيع ☐ - معاقبتك ☐
- توبيخك ☐ - لم يهتما ☐
- طلبا بذل مجهود أكبر ☐
- أخرى .....

40- هل يقوم والداك بتحسيسك بأهمية الدراسة؟

دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

41- هل يساعد والداك على أداء واجباتك المدرسية؟ (إجابة واحدة)

دائما ☐ أحيانا ☐ نادر ☐ أبدا ☐

42- هل يذهب والداك إلى المدرسة ؟(إجابة واحدة)

- باستدعاء من المؤسسة ☐ للحصول على نتائجك المدرسة ☐
- من تلقاء أنفسهم ☐ لا يذهب نهائيا ☐
- أخرى .....

43- يشجعك والداك على : (إجابة واحدة)

- مزاولة دروس خصوصية ☐ - مراجعة دروسك بمفردك ☐
- اقتناء كتب مدرسية خارجية ☐ - مراجعة دروسك مع زملاءك ☐
- لا يولون دراستك اهتماما ☐

شكـــــرا

تشفير أسئلة الاستمارة

44- الجنس: 1: ذكر 2: أنثى

45- السن:
1: [11-13]
2: [14-16]
3: [17-19]

46- إسم الإكمالية : 1: بوغابة رقية
2 : بورغود علي
3 : المأمون
4: فاطمة الزهراء
5: فضيلة سعدان
6: إبن خلدون
7: التربية والتعليم
8 :كوحيل لخضر

47- المستوى الدراسي:
1: متوسط
2: متوسط
3: متوسط
4: متوسط

48- المستوى التعليمي للأب:
1: دون مستوى
2: ابتدائي
3: متوسط
4: ثانوي
5: جامعي

49- المستوى التعليمي للأم:

1: دون مستوى
2: ابتدائي
3: متوسط
4: ثانوي
5: جامعي

50- ترى أن المدرسة مصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي ؟

1: موافق جدا
2: موافق
3: معارض
4: جد معارض

51- ترى أنه من خلال الدراسة بإمكانك النجاح في المستقبل ؟

1: موافق جدا
2: موافق
3: معارض
4: جد معارض

52- تمنحك المدرسة ؟ (إجابة واحدة)

9-1: الحصول على شهادة
9-2: تعلم أشياء تفيدك مستقبلا
9-3 : تحقيق الاستقلالية
9-4 : تصبح إنسان مثقف
9-5 : لا تمنحني المدرسة شيئا

* ترى أن المدرسة ؟(إجابة أو أكثر)

53- مكان للتعلم 1: نعم 2:لا
54- تلتقي فيه بالأصدقاء 1: نعم 2:لا
55- المدرسة مضيعة للوقت والجهد 1: نعم 2:لا
56- محيط عدواني 1: نعم 2:لا
57- سلطة 1: نعم 2:لا

58- هل تحب المدرسة ؟ 1: نعم 2:لا
59- تصف المدرسة على أنها مكان:

16-1 : بشع
16-2 :جميل
16-3 : بدون ملمح

60- يمكن تحقيق النجاح الاجتماعي دون المدرسة ؟

1: موافق جدا
2: موافق

3: معارض
4: جد معارض

** الإنسان الناجح يجب أن يكون: (إجابة أو أكثر)

61- الإنسان الناجح يجب أن يكون متعلم 1: نعم 2:لا
62- الإنسان الناجح يجب أن يكون لديه المال 1: نعم 2:لا
63- الإنسان الناجح يجب أن يكون لديـه وظيفة 1: نعم 2:لا
64- الإنسان الناجح يجب أن يكون مفيد للمجتمـع 1: نعم 2:لا
65- الإنسان الناجح يجب أن يكون متزوج 1: نعم 2:لا

66- تحب الذهاب إلى المدرسة ؟ 1: نعم 2:لا
67- غالبا عندما تتجه إلى المدرسة تكون

1-24 : متحمس
2-24: فاتـر
3-24 : محبط
4-24: مضطر
5-24: مجبر

68- هل تحب الدراسة ؟ 1: نعم 2:لا
69- ترى أن الدراسة لا بد أن تكون إجبارية ؟

1: موافق جدا
2: موافق
3: معارض
4: جد معارض

70- هل ترغب في التغيب عن الدارسة في مواد دون أخرى؟

1: دائما
2: أحيانا
3: نادرا
4: أبدا

71- سبق وتغيبت عن الدراسة؟

1: بسبب
2: دون سبب
3: لم أتغيب

72- سبق لك وأعدت السنة ؟

1: مرة
2: مرتين
3: أكثر

73- داخل المدرسة تحس أنك ؟(إجابة واحدة)

30-1 : تلميذ عادي
30-2 : مميز
30-3 : منبوذ
30-4 ذو تاثير إيجابي
30-5 : مهمش
30-6 : محبوب
30-7 ذو تأثير سلبي
30-8 لا يهمك الأمر

74- ما الشعور الذي ينتابك غالبا داخل القسم ؟ (إجابة واحدة)

31-1 : الملل 31-4 : التوتر 31-7 الضغط

31-2: القلق 31-5: الانزعاج

31-: 3 الراحة 31-:6 التحمس

75- هل تحس أنك داخل المدرسة ؟(إجابة واحدة)

32-1 : فرد ينتمى إلى المدرسة
32-2 فرد لاينتمي إلى المدرسة
32-3: ترغب أن تتواجد في مكان أخر
32-4 لا تولى ذلك اهتماما

76- المواد التي تدرسها داخل القسم بالإمكان الاستفادة منها في الحياة الواقعية؟

1 : موافق جدا
2: موافق
3: معارض
4: جد معارض

77- هل لديك رغبة في ترك المدرسة ؟ 1: نعم 2: لا

78- هل تعتقد أنك ستحصل على عمل يناسبك وفي مجالك بعد إنهاء دراستك؟

1: نعم 2: لا

***داخل القسم :

79- تنتبه إلى شرح الأستاذ 1: نعم 2: لا

80- تشارك داخل القسم 1: نعم 2: لا
81- تفقد القدرة على الانتباه (تشرد) 1: نعم 2: لا
82- تساهم في خلق الفوضى 1: نعم 2: لا
83- لا تشارك داخل القسم إطلاقا 1: نعم 2: لا

****هل لديك اهتمامات أخرى خارج المدرسة ؟

84- موسيقى 1: نعم 2: لا
85- مطالعة 1: نعم 2: لا
86- رياضة 1: نعم 2: لا
87- عمل 1: نعم 2: لا
88- أنترنت 1: نعم 2: لا
89- نادي علمي 1: نعم 2: لا

90- الأستاذ قدوة للتلاميذ ؟

91- علاقة الأستاذ بالتلاميذ يجب أن تكون جيدة؟

1: موافق جدا
2: موافق
3: معارض
4: جد معارض

92- الأستاذ مصدر موثوق للمعلومات؟

1: موافق جدا
2: موافق
3: معارض
4: جد معارض

93- على الأستاذ تشجيع التلاميذ ؟

1: موافق جدا
2: موافق
3: معارض
4: جد معارض

94- تدرس في المنزل بنظام : (إجابة واحدة)

51-1 يومي
51-2 أسبوعي
51-3 تحت ضغط الوالدين
51-4 فترة الفروض والامتحانات
51-5 وجود واجبات
51-6 ليس لدى نظام محدد

95- تقدرالوقت الذي تكرسه للدراسة داخل المنزل ؟

1: كاف جدا
2:كاف
3:غير كاف
4: غير كاف جدا

96- لما توقف أحد إخوتك عن مزاولة الدراسة ما كانت رد فعل والديك ؟

53-1 الغضب
53-2 محاولة إعادته إلى المدرسة
53-3 لم يبديا اهتمام
53-4 لم يحدث ذلك

97- هل تخبر والديك بنتائجك المدرسية ؟

1: دائما
2: أحيانا
3: نادرا
4: أبدا

98- هل يطلع والداك على نتائجك المدرسية ؟

1: دائما
2: أحيانا
3: نادرا
4: أبدا

99- ما رد فعل والديك اتجاه نتائجك؟ (إجابة واحدة)

56-1 تشجيع
56-2 توبيخك
56-3 طلبا بذل مجهود أكبر
56-4 معاقبتك
56-5 لم يهتما

100- هل يقوم والداك بتحسيسك بأهمية الدراسة؟

1: دائما
2: أحيانا
3: نادرا
4: أبدا

101- هل يساعد والداك على أداء واجباتك المدرسية؟ (إجابة واحدة)

1: دائما
2: أحيانا
3: نادرا
4: أبدا

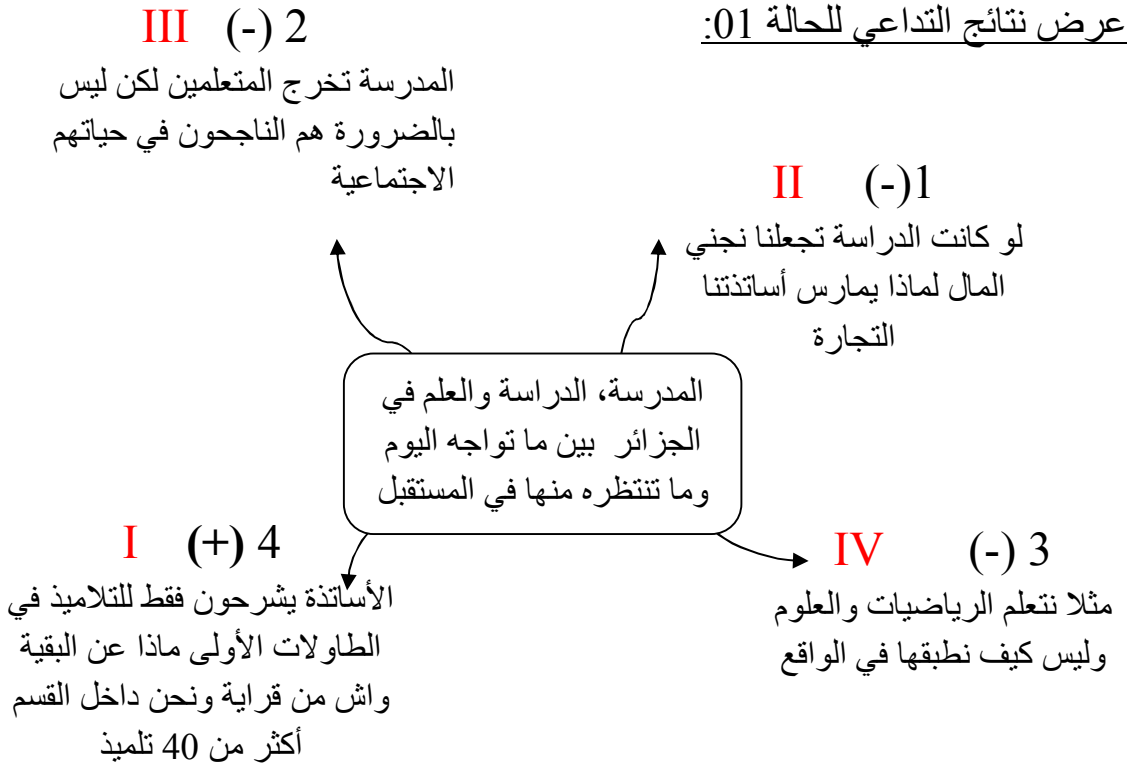
102- هل يذهب والداك إلى المدرسة ؟(إجابة واحدة)

1-59 باستدعاء من المؤسسة
2-59 للحصول على نتائجك المدرسة
3-59 من تلقاء أنفسهم
4-59 لا يذهب نهائيا

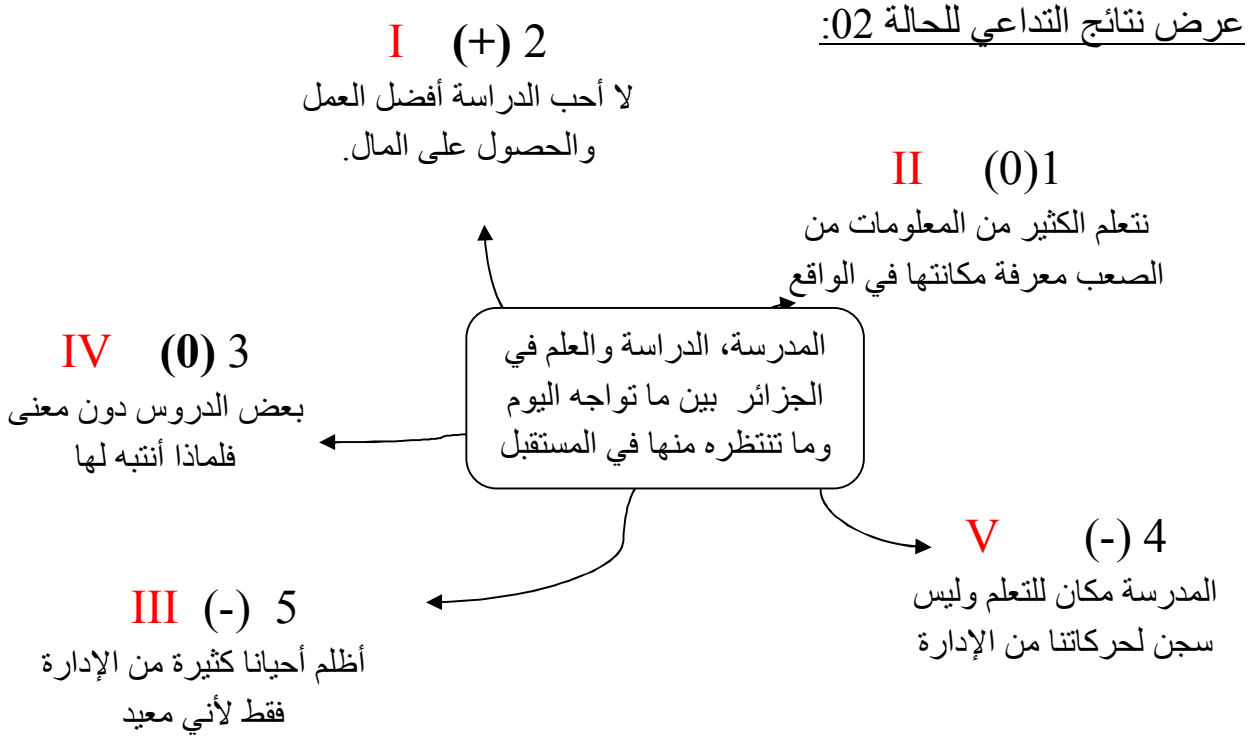
103- يشجعك والداك على : (إجابة واحدة)

1-60 مزاولة دروس خصوصية
2-60 قتناء كتب مدرسية خارجية
3-60 لا يولون دراستك اهتماما
4-60 مراجعة دروسك بمفردك
5-60 مراجعة دروسك مع زملاءك

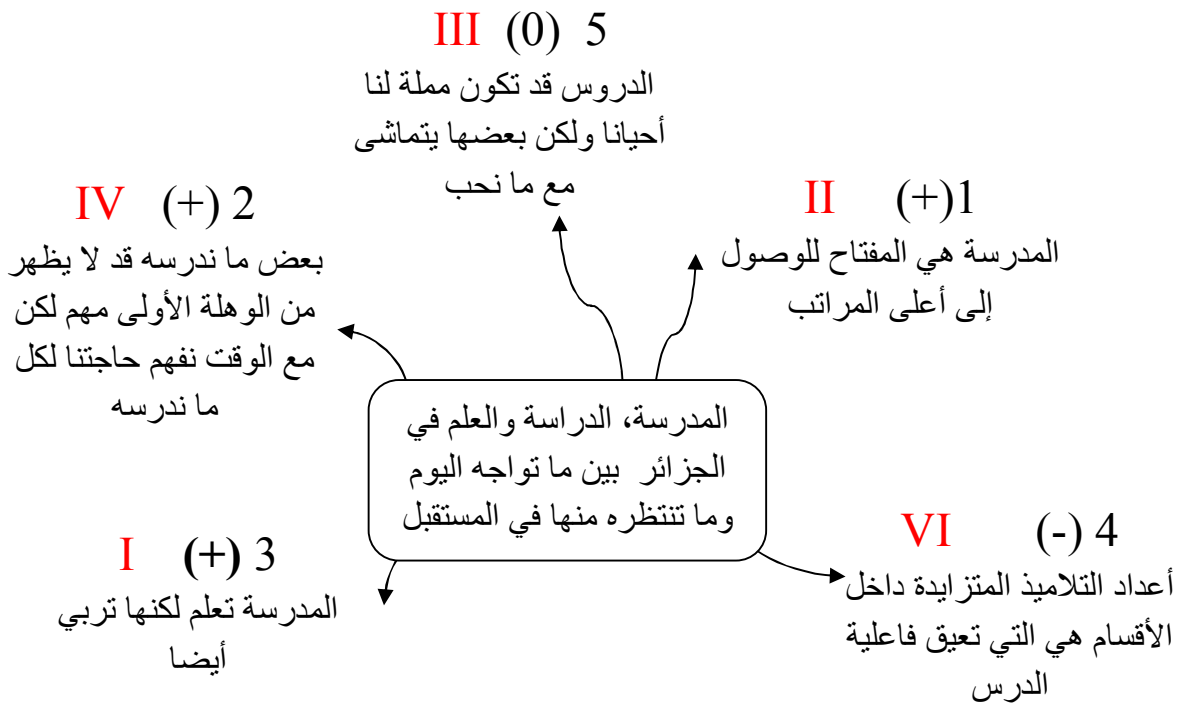
عرض نتائج التداعي للحالة 01:



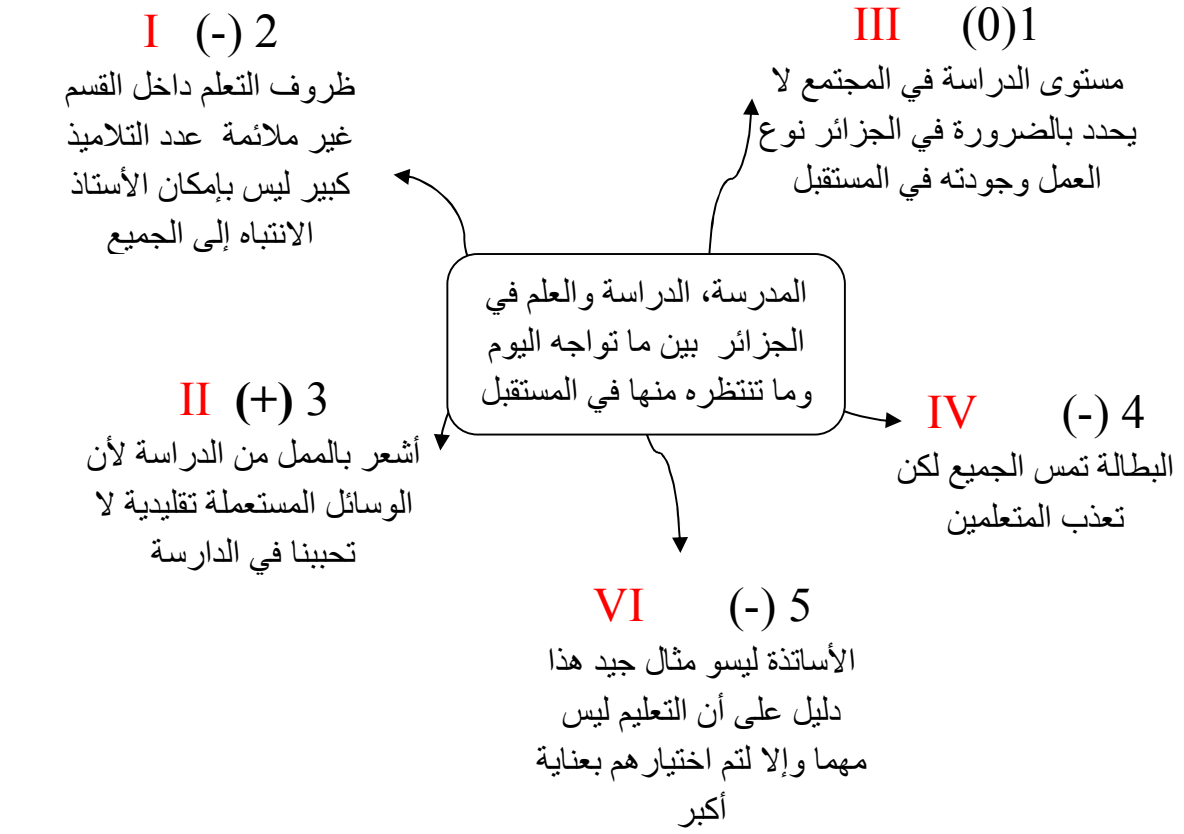
عرض نتائج التداعي للحالة 02:



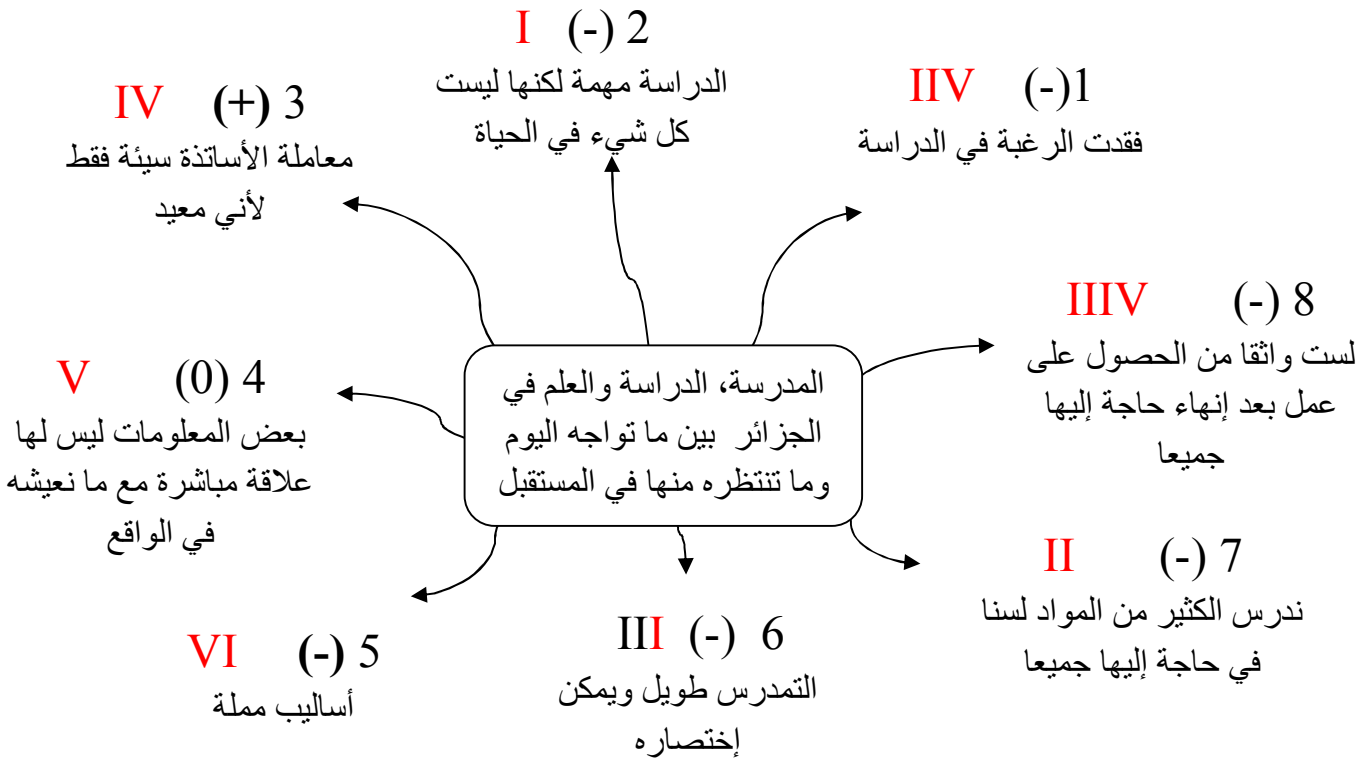
عرض نتائج التداعي للحالة03:



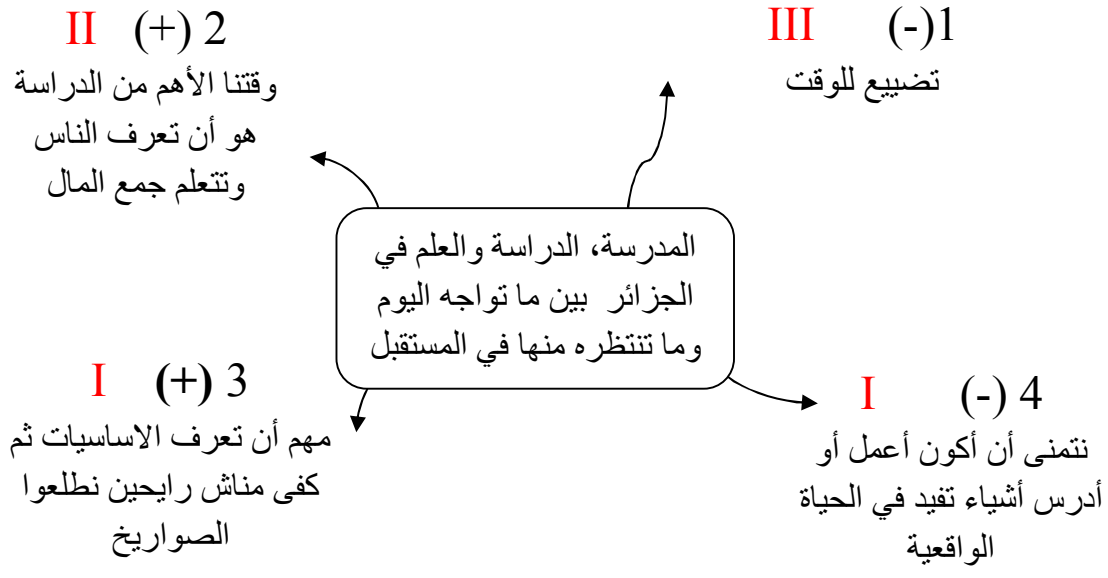
عرض نتائج التداعي للحالة04 :



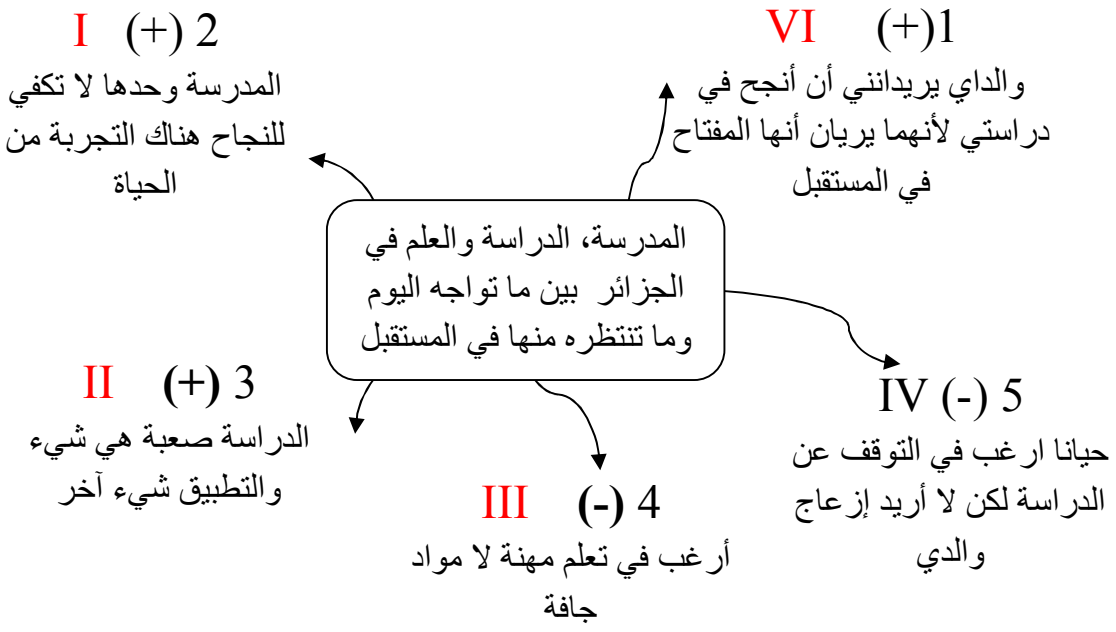
عرض نتائج التداعي للحالة05 :



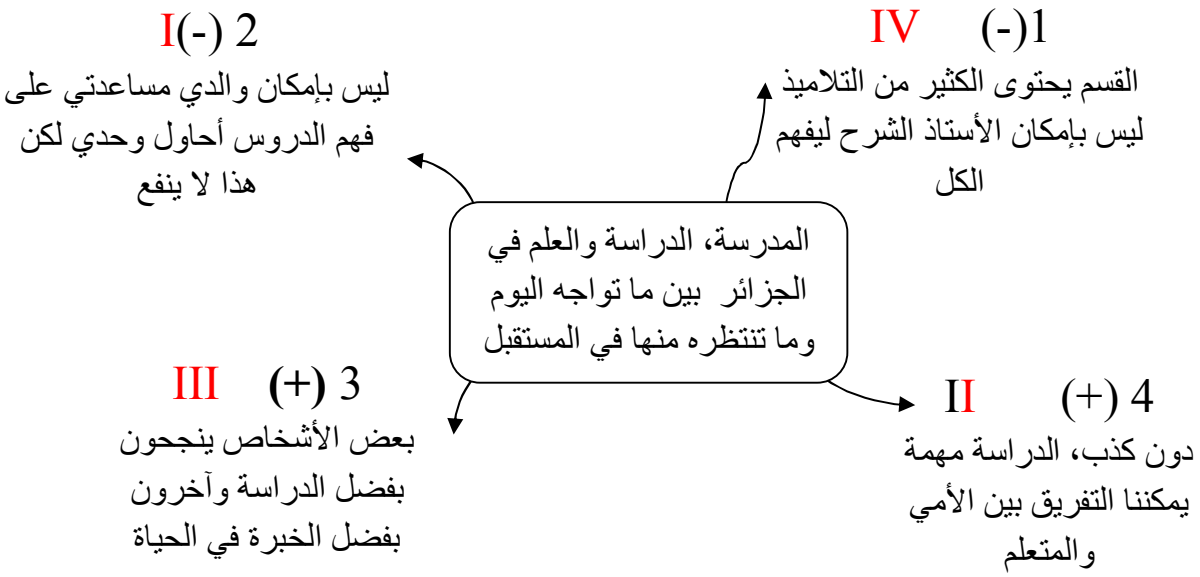
عرض نتائج التداعي للحالة06 :



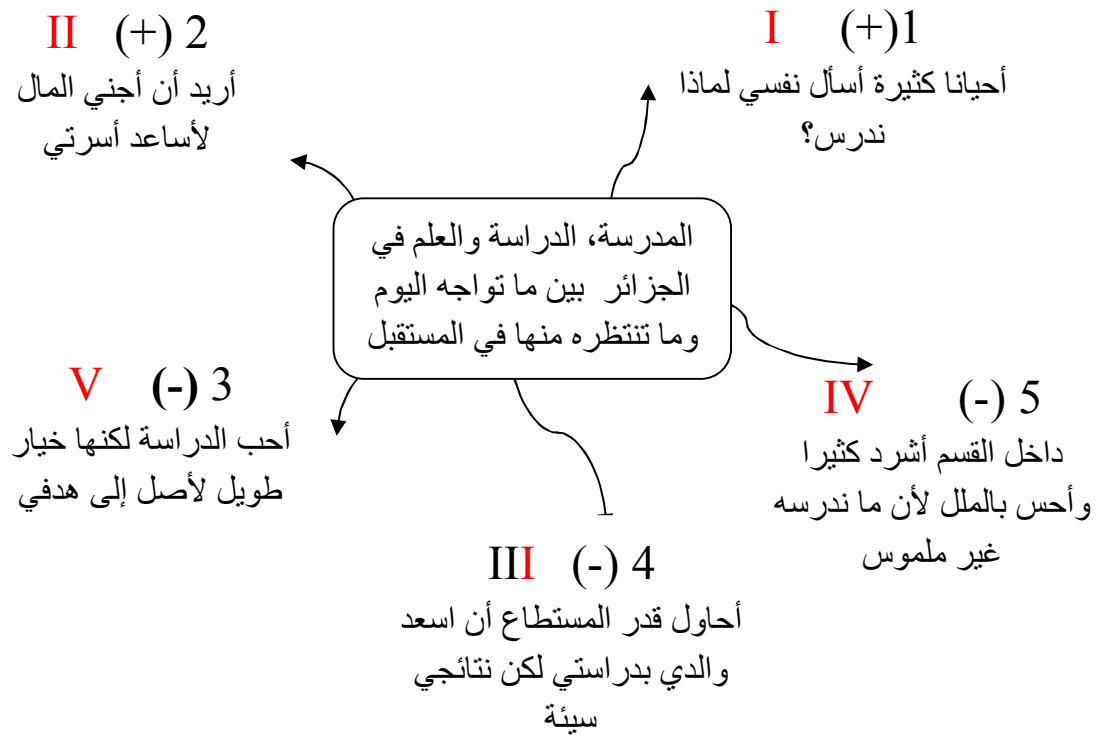
عرض نتائج التداعي للحالة07 :



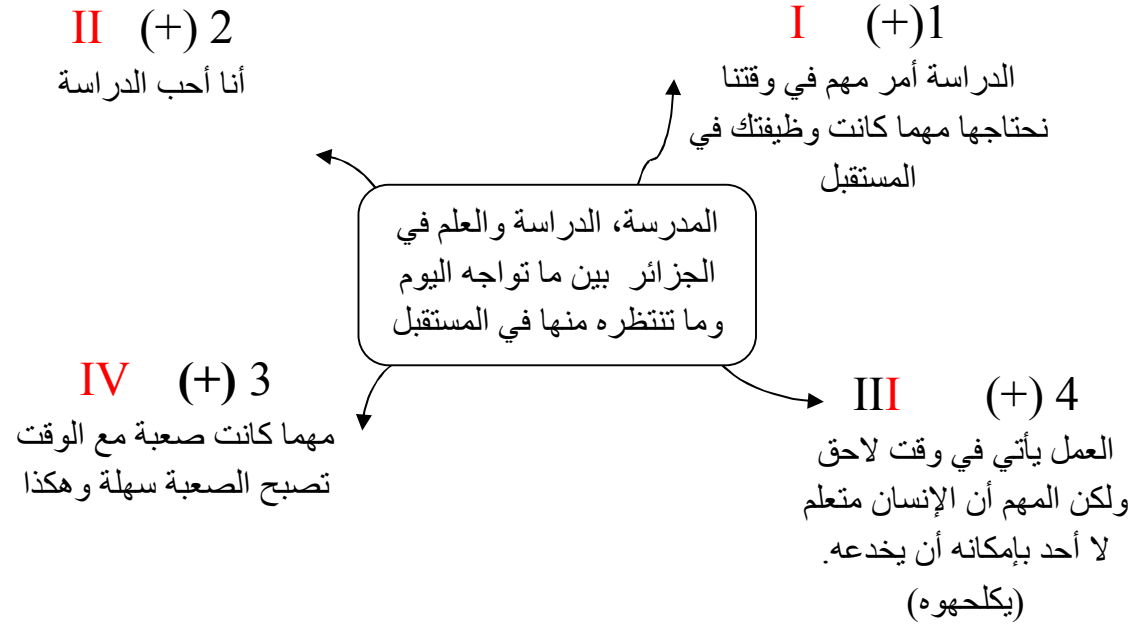
عرض نتائج التداعي للحالة08 :



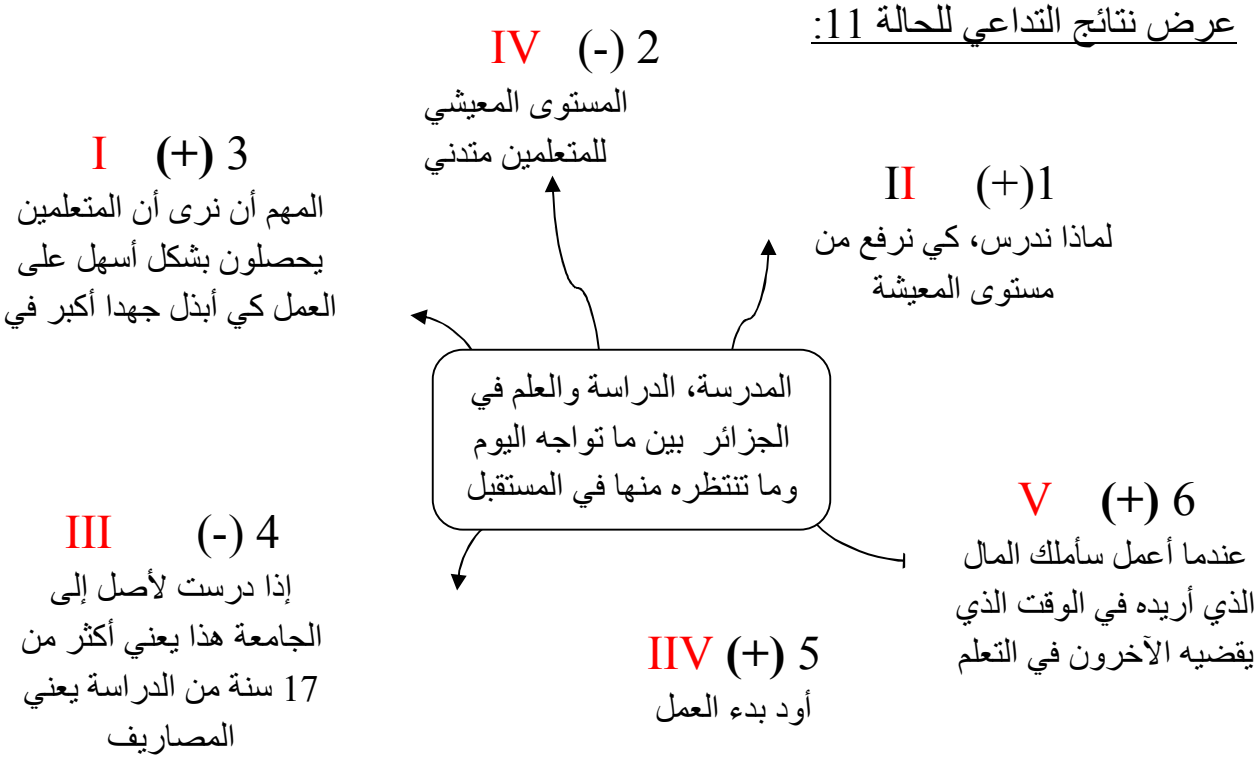
عرض نتائج التداعي للحالة 09 :



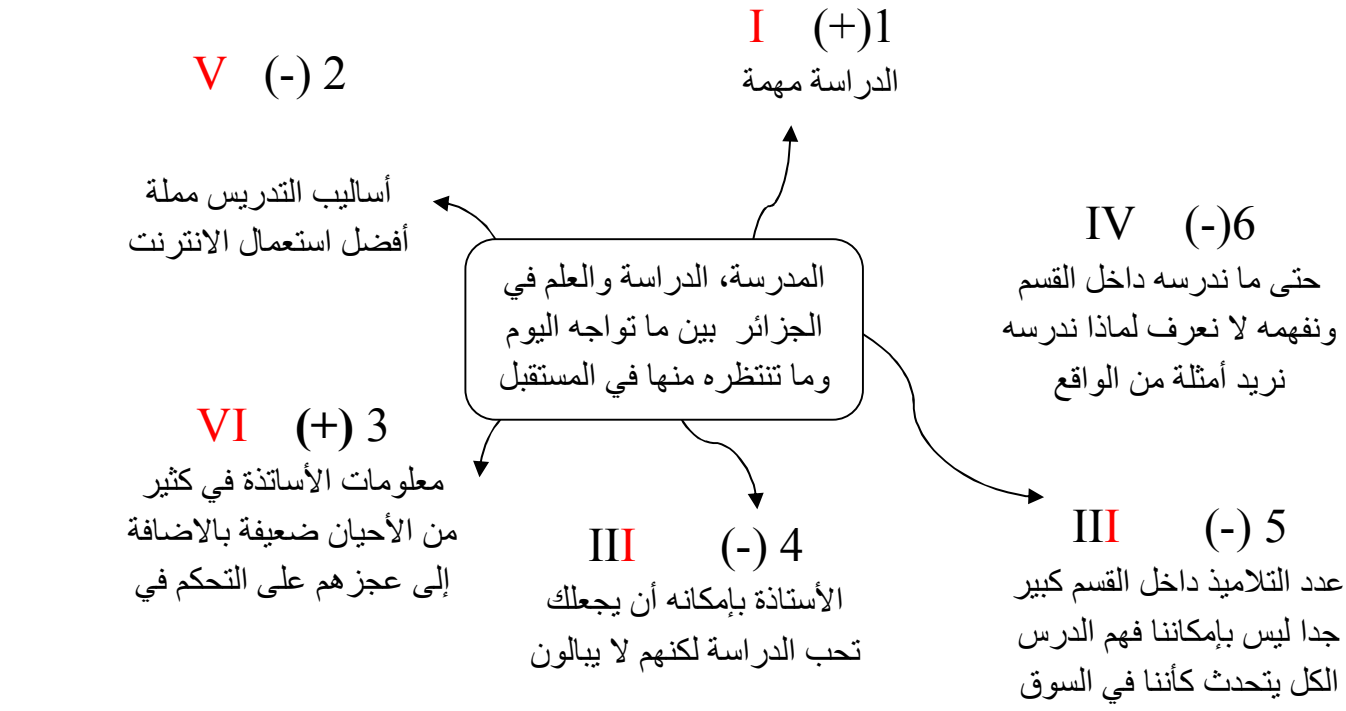
عرض نتائج التداعي للحالة 10:



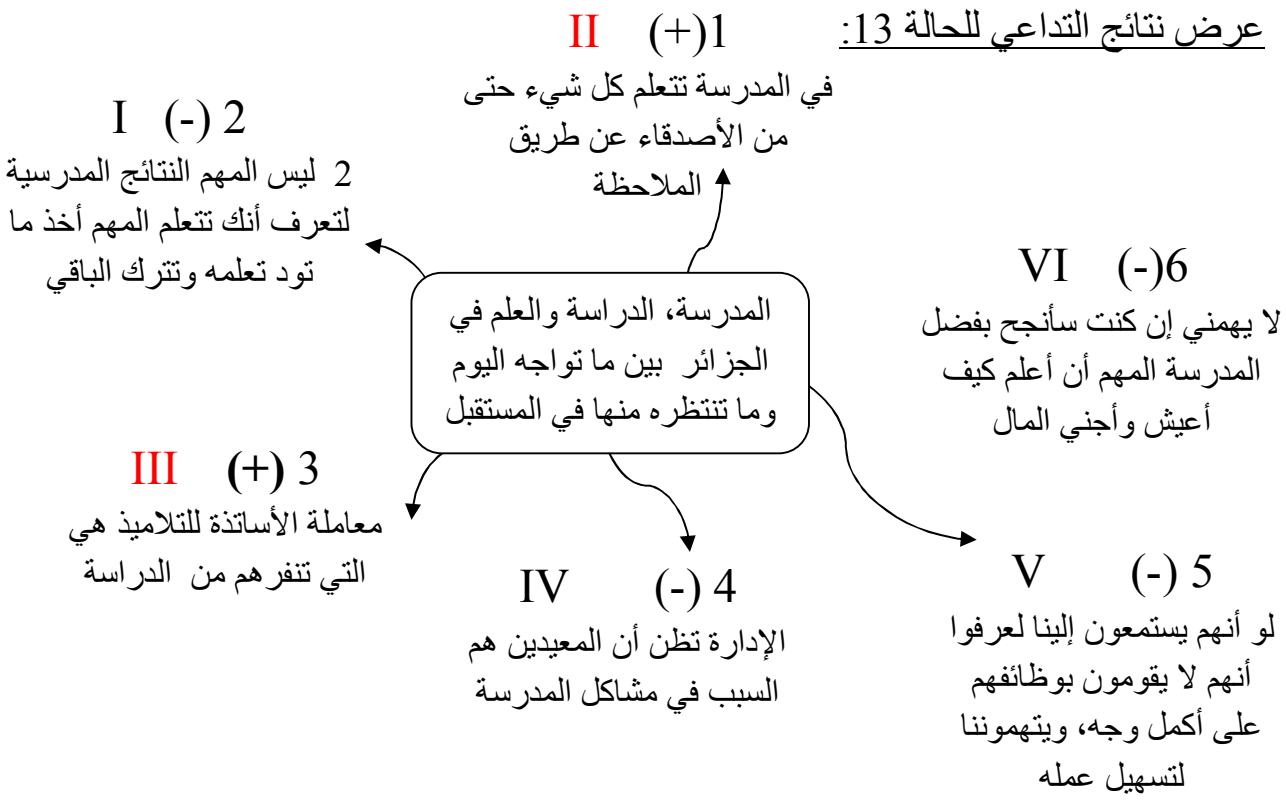
عرض نتائج التداعي للحالة 11:



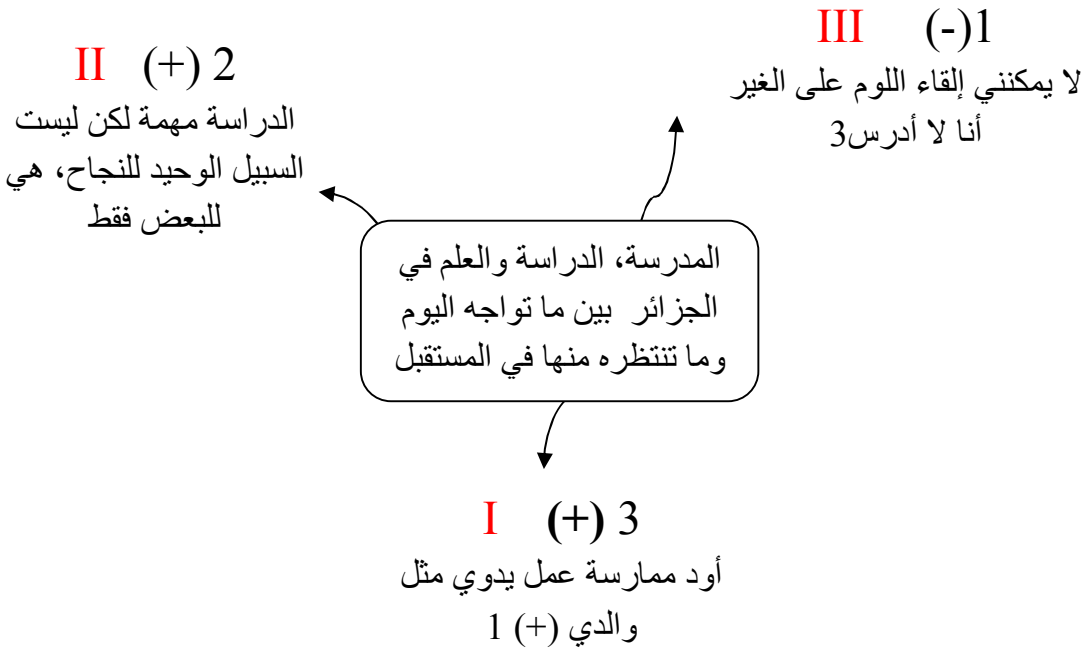
عرض نتائج التداعي للحالة 12:



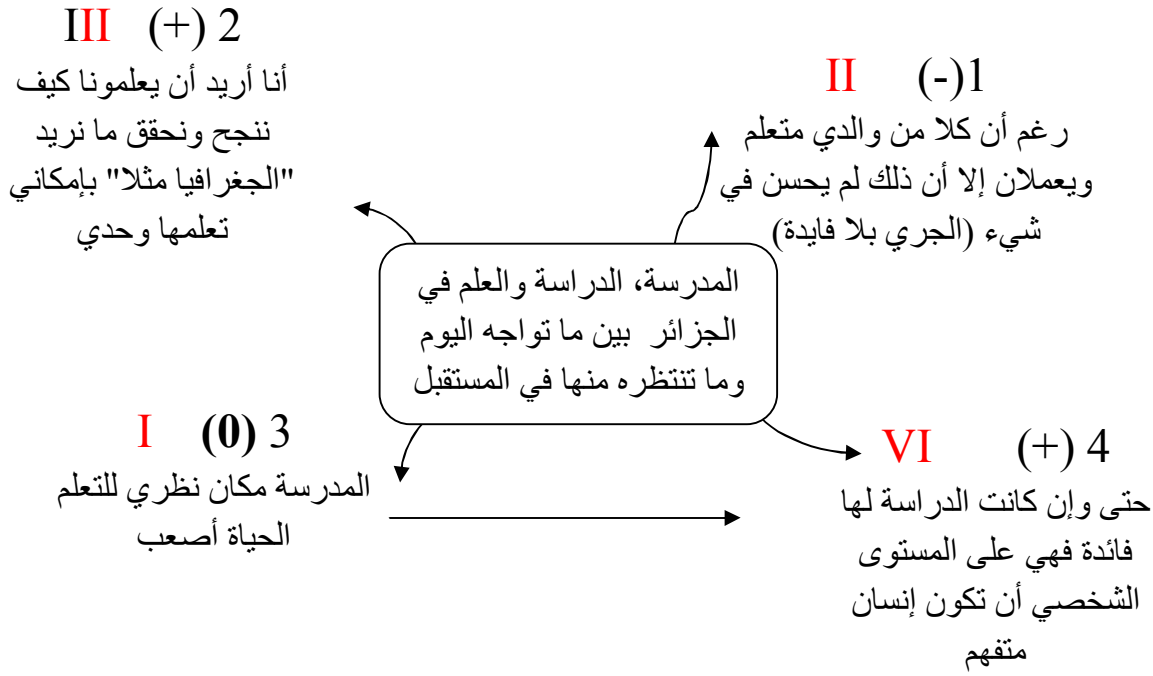
عرض نتائج التداعي للحالة 13:



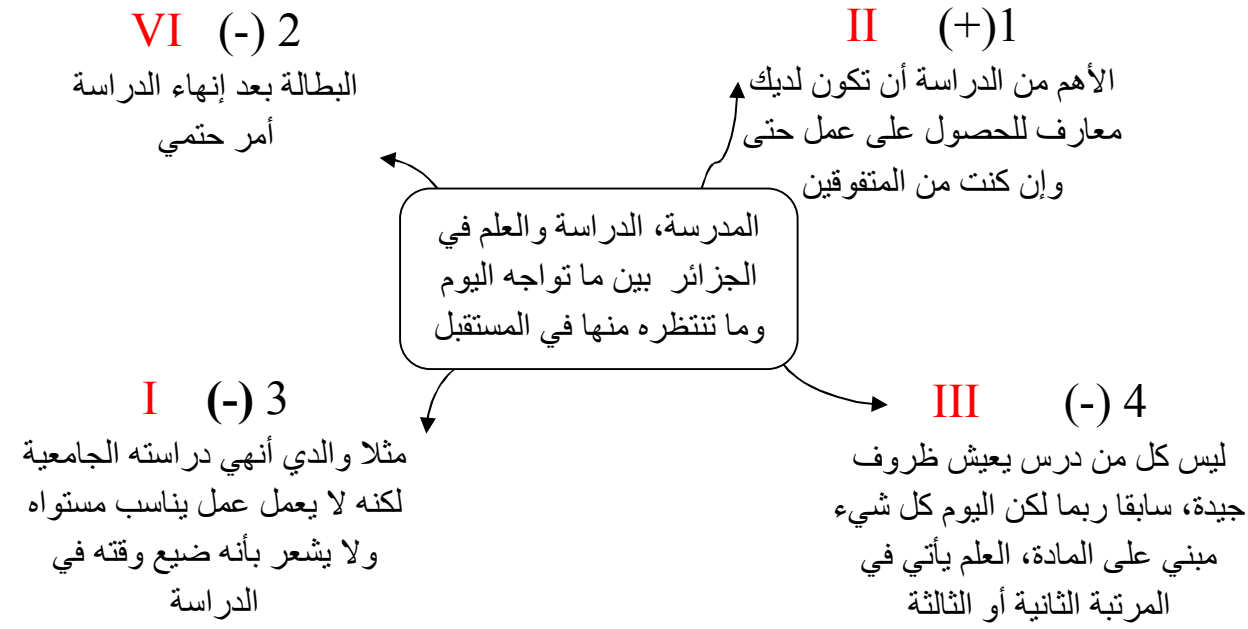
عرض نتائج التداعي للحالة 14:



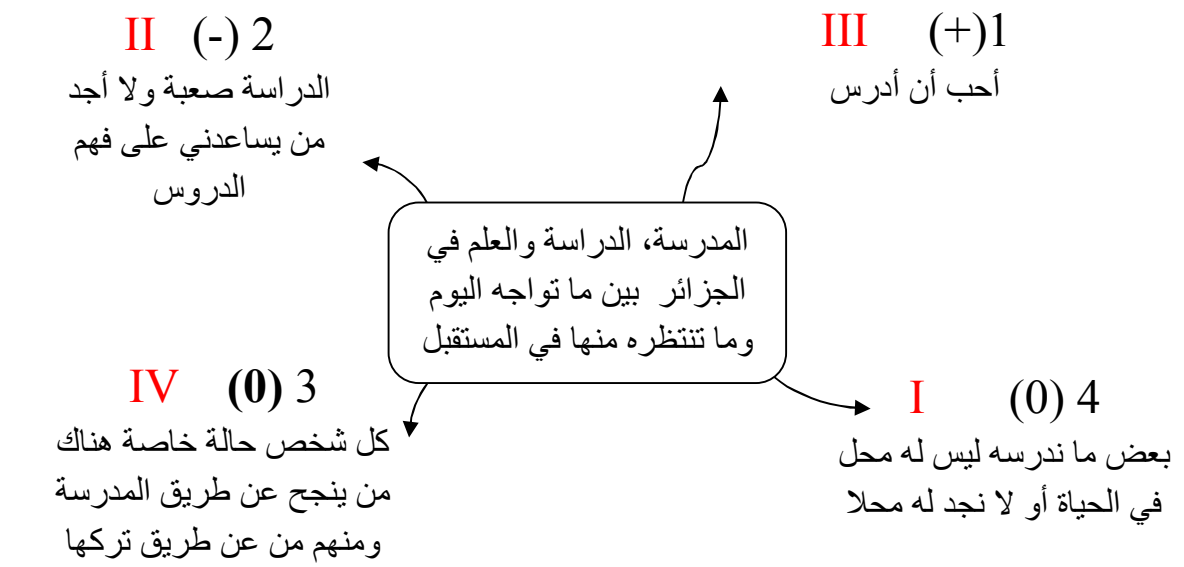
عرض نتائج التداعي للحالة 15:



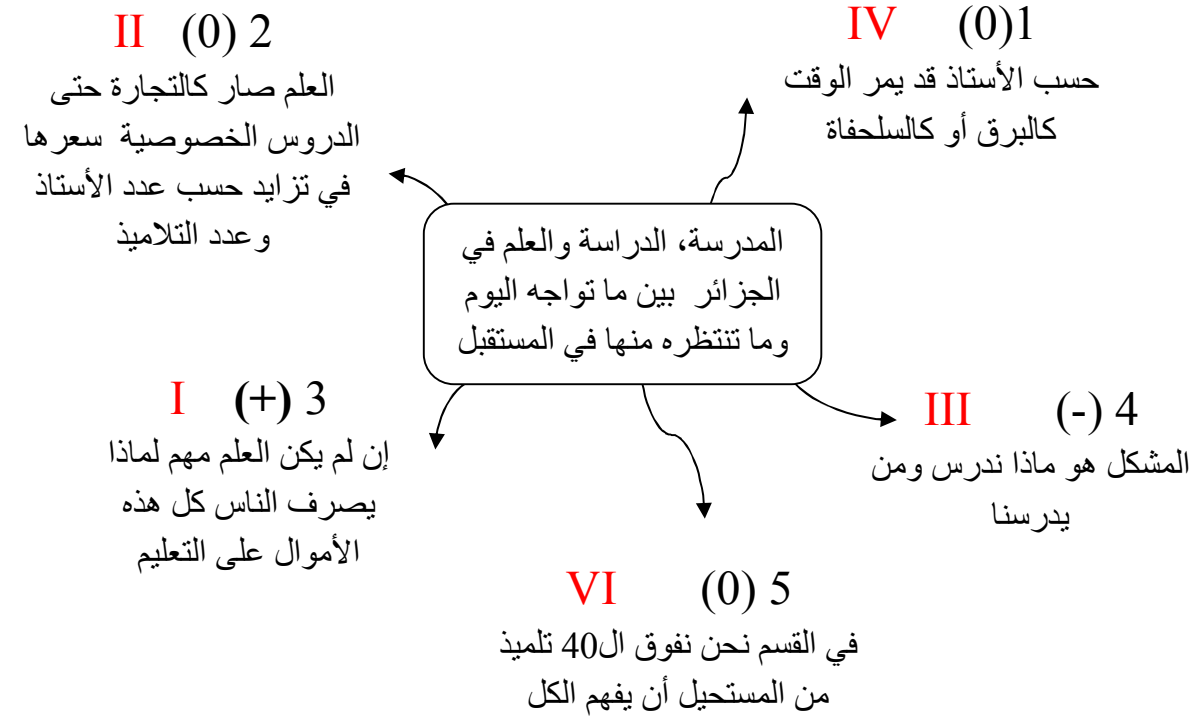
عرض نتائج التداعي للحالة 16:



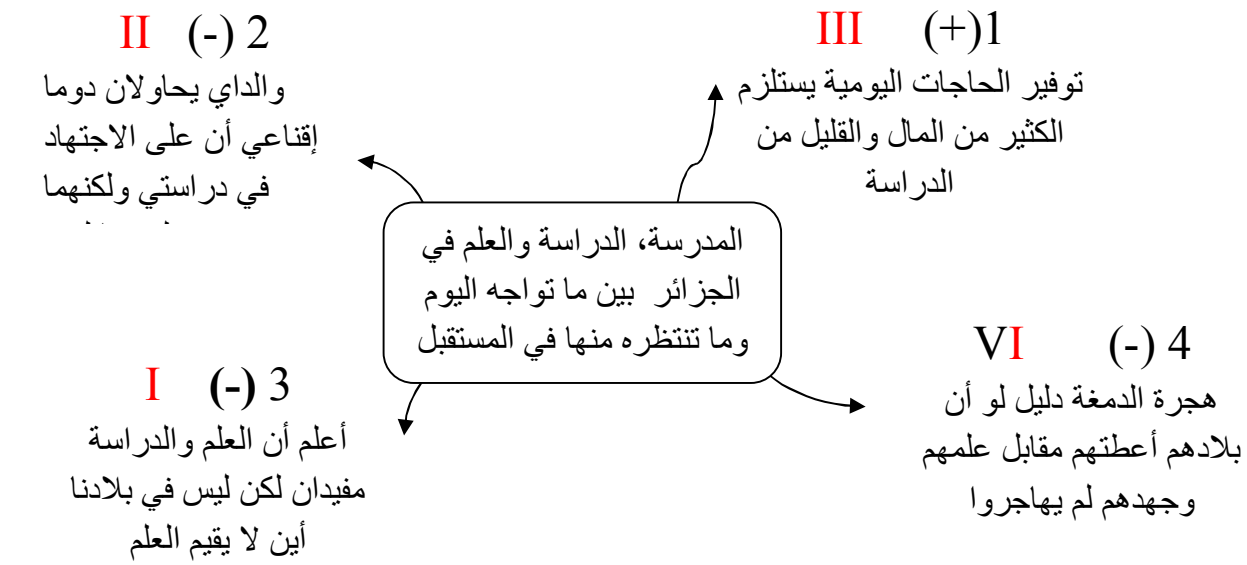
عرض نتائج التداعي للحالة 17 :



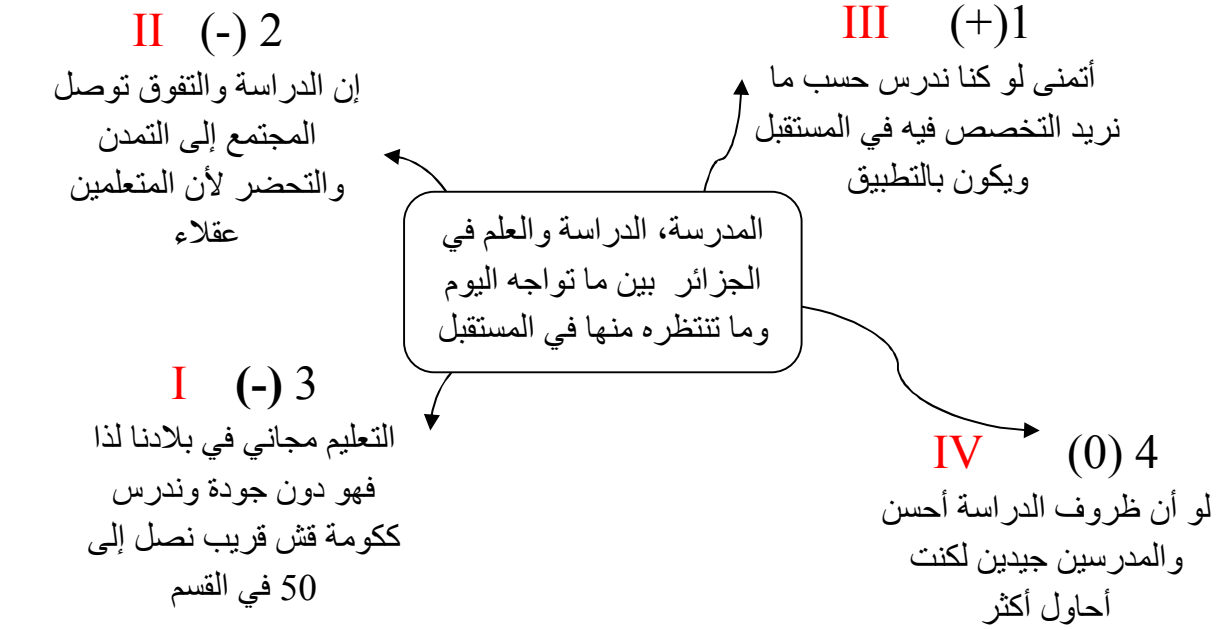
عرض نتائج التداعي للحالة 18:



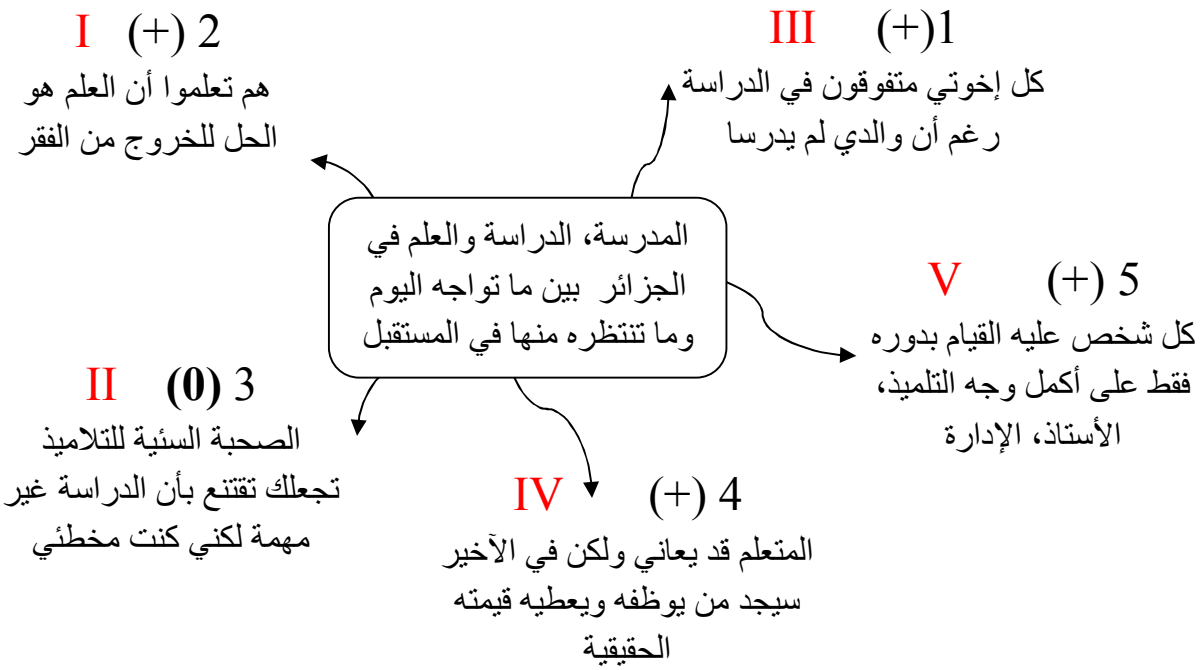
عرض نتائج التداعي للحالة 19:



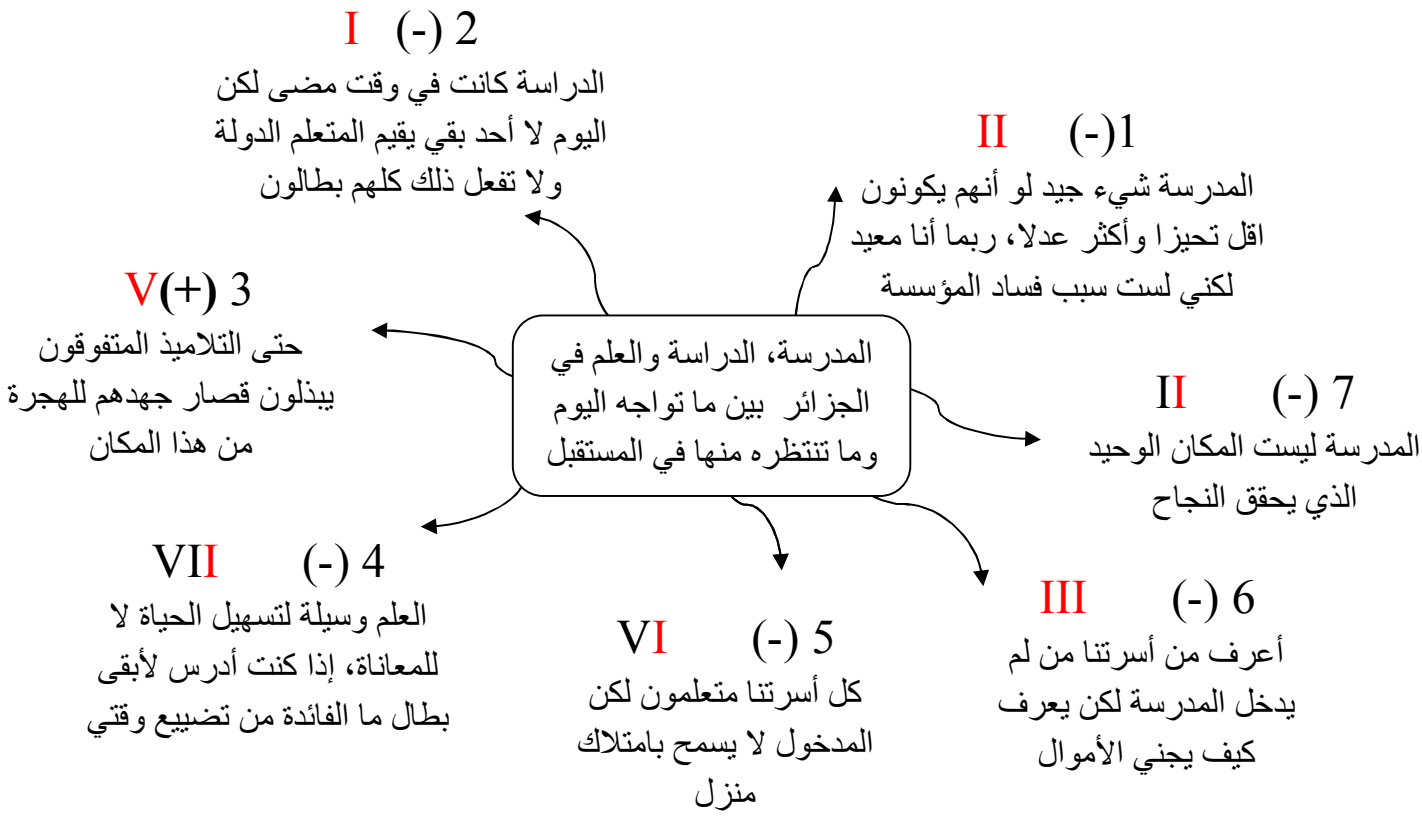
عرض نتائج التداعي للحالة 20:



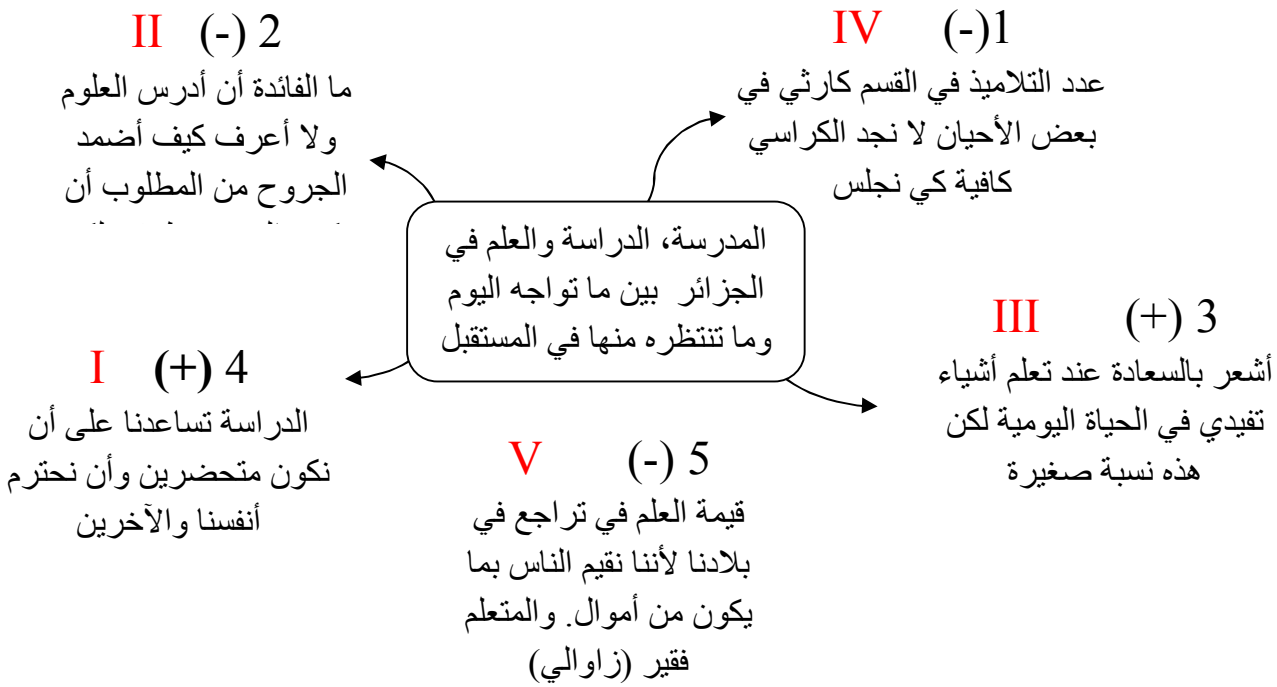
عرض نتائج التداعي للحالة 21:



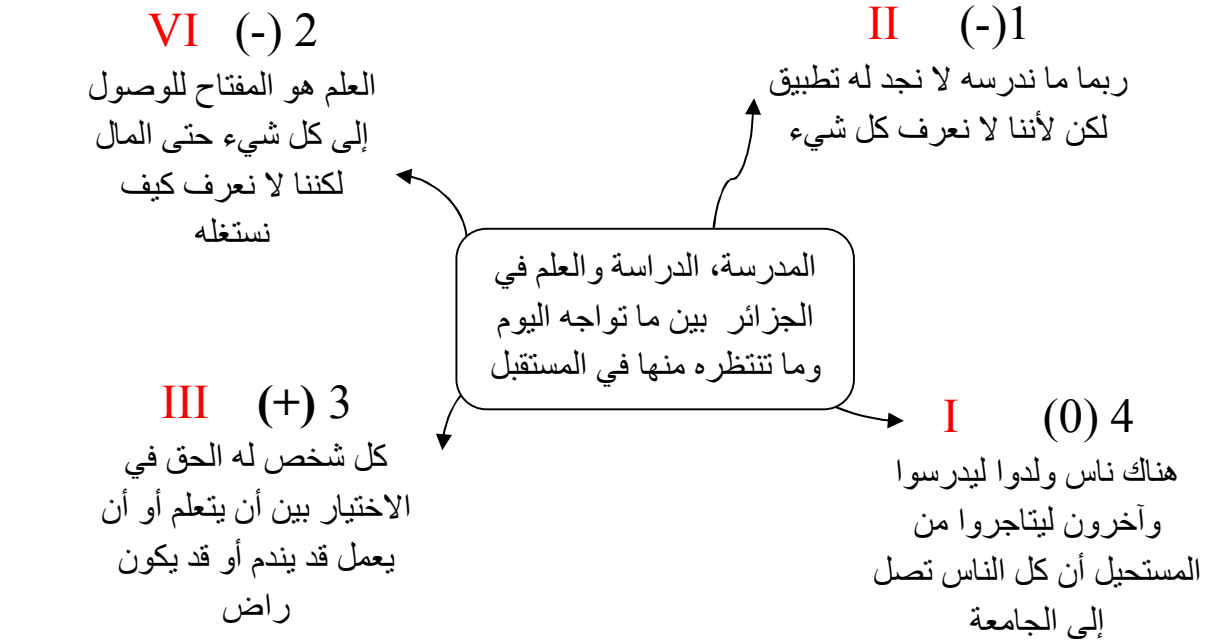
عرض نتائج التداعي للحالة 22:



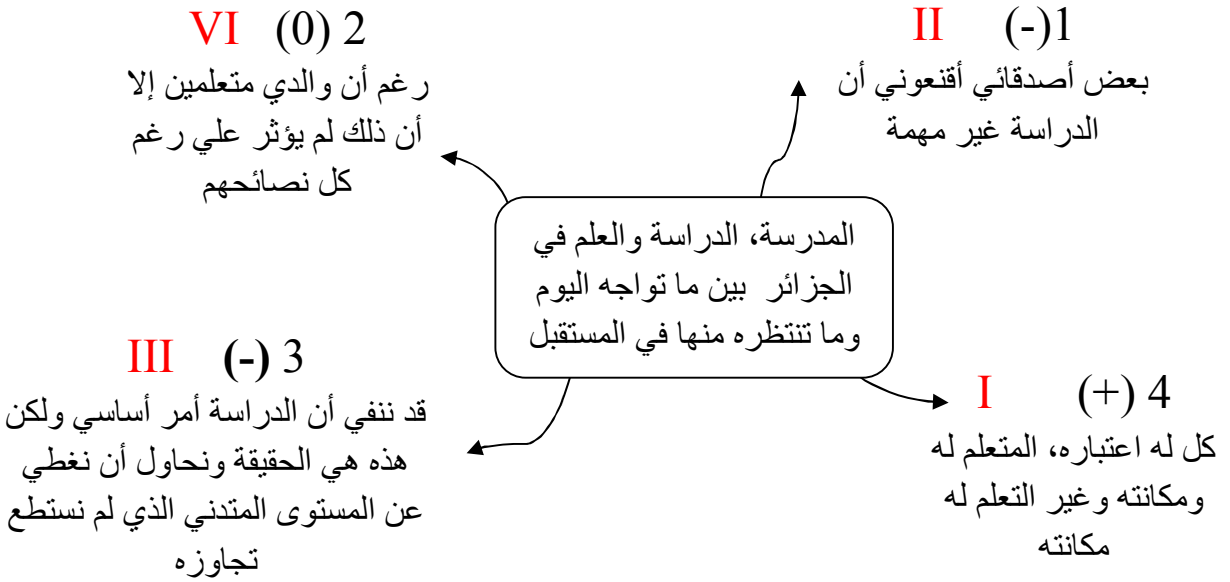
عرض نتائج التداعي للحالة 23:



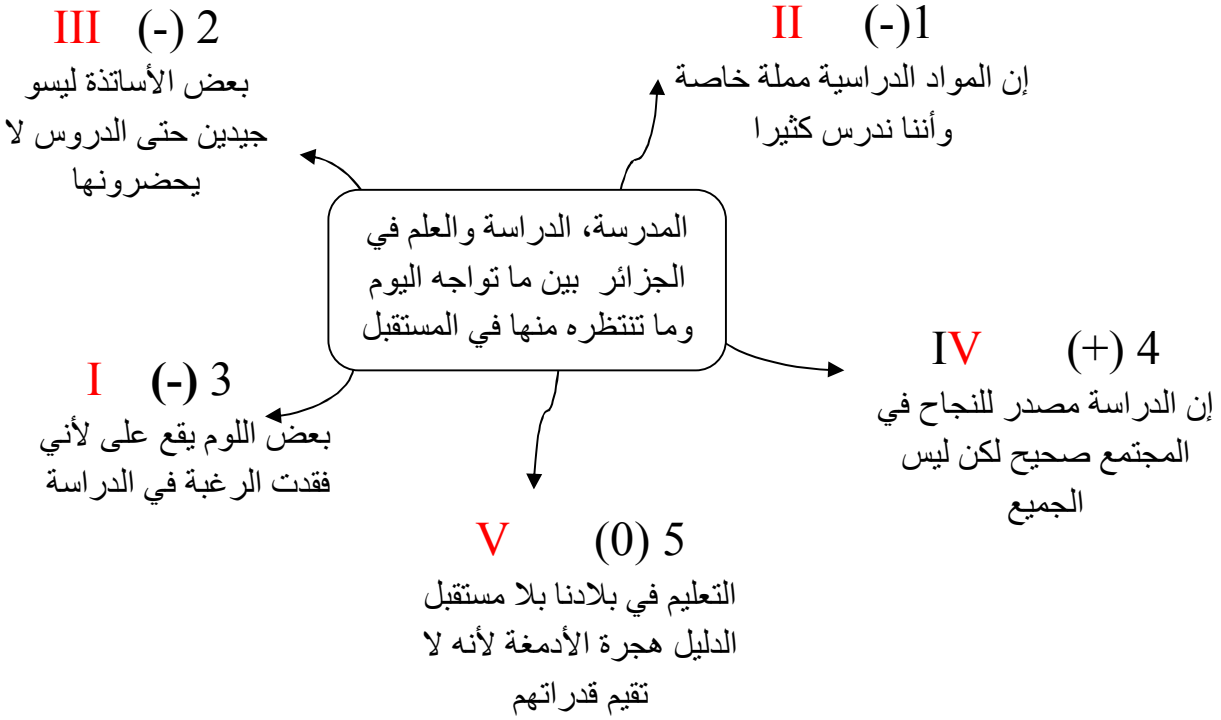
عرض نتائج التداعي للحالة 24:



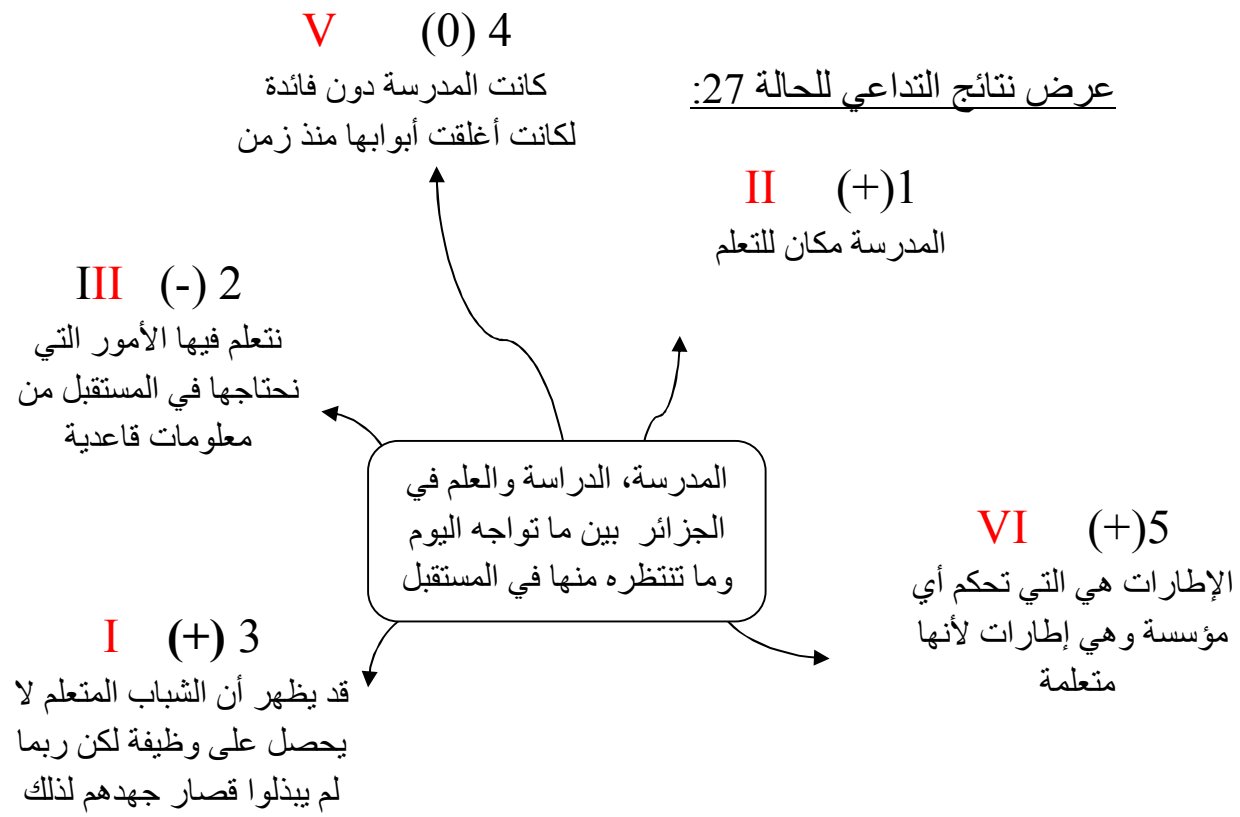
عرض نتائج التداعي للحالة 25:



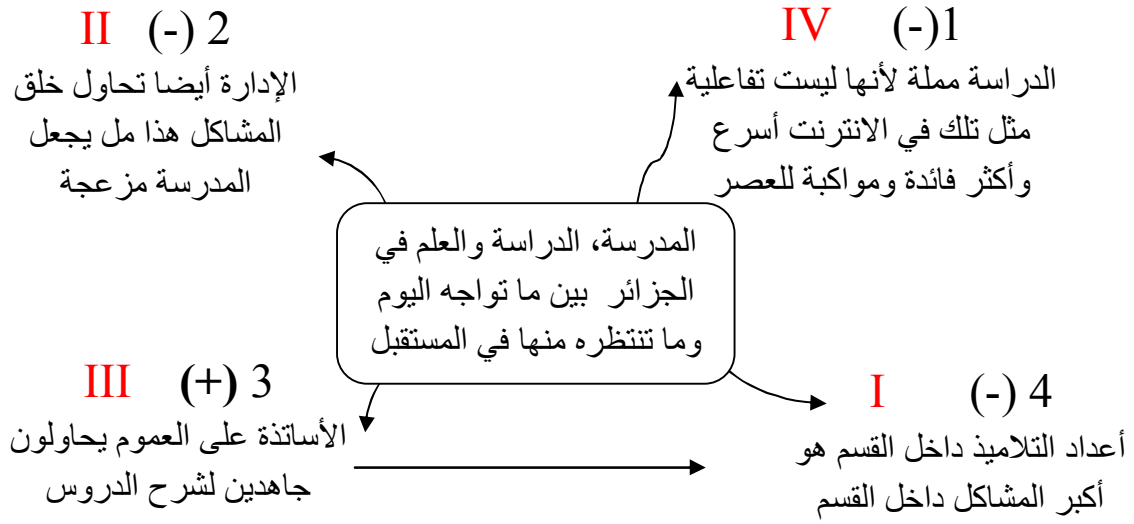
عرض نتائج التداعي للحالة 26:



عرض نتائج التداعي للحالة 27:



عرض نتائج التداعي للحالة28 :



عرض نتائج التداعي للحالة 29 :

عرض نتائج التداعي للحالة30 :