

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

- 1- الاشكالية..... 1 -
- 2- أسباب اختيار الموضوع 5 -
- 3- أهمية الدراسة..... 8 -
- 4- أهداف الدراسة..... 9 -
- 5- الفرضيات 10 -
- 6- المفاهيم الأساسية للبحث..... 12 -
- أ- مفهوم المدرسة..... 12 -
- ب- مفهوم المساواة..... 17 -
- ج- مفهوم اللامساواة..... 26 -
- ج- مفهوم التحصيل الدراسي..... 28 -
- 7- المقاربة النظرية 29 -
- 8- الدراسات السابقة..... 37 -
- هوامش الفصل الأول..... 41 -

1 - الإشكالية :

شهدت المدرسة خلال السنوات الأخيرة، وبخاصة بعد توافر المعرفة الشبكية ونشأة علاقات اجتماعية جديدة تأثرت كثيرا بالعالمين؛ الافتراضي والعولمي، الناتجين عن الإبتيمي المابعد-حدائي، انفتاح اقتصاد السوق على مطالب خاصة، تتطلب سلوكيات خاصة، تؤثر على العوامل الاجتماعية والذاتية والمؤسسية للمفعلين الاجتماعيين، مما أنتج نظاما ذهنيا خاصا يوجهه خطاب معرفي خاص، يتأقلم تارة مع مستجدات العصر، ويتماهى معها، ويثور عليها أحيانا أخرى، فيرفضه ولا يحتويه بحكم تنامي الديمقراطية في المجتمع الحديث كمكسب جماعي، والإلحاح الفردي كمكسب ذاتي، يتحدد بفضل مستقبل البلد، كما يرى "ماكيلاند"، في حديثه عن التحصيل: "المجتمع المنجز"، فدخلت المدرسة مرحلة : نهاية المؤسسة أو "أقول المدرسة" كما أسماها "فرانسوا دوبيه"، ورآها مصطفى محسن، وانفتحت تلك المرحلة الكلاسيكية التي نظّر لها دوركايم، في اعتبار المدرسة تلك المحطة المكتملة للتنشئة الاجتماعية، حين تتوقف قدرة الأسرة على إمداد التلميذ بالمعلومة. لم يعد التلميذ أيضا، ذلك الناقل أو "العاكس" المجاني أو اللاشروطي لبنود العملية التربوية التي تنتهي بعائد تربوي يتم ضبطه كمًّا وكيفًا، كما رأت المدرسة النقدية لـ "بورديو"، بل تداخلت كل تلك العوامل فيما بينها، مانحة إمكانية الضبط جانبا، واللاضبط جانبا آخر.

وضمن امتداد اللامساواة في أوصال المجتمع، نجد بأنّ (المدرسة) أصبحت بمثابة "آلة لصناعة اللامساواة" كما عرّفها فرانسوا دوبيه في: تصوّر العدالة والمساواة Conceptions de la justice et de l'égalité: "لا يتمحور السؤال حول كيف نجعل التلاميذ متساويين وإنما كيف نتعامل بشكل سوي مع أطفال يتم التعامل معهم بشكل غير عادل من طرف المدرسة، لأن المدرسة تعدّ آلة لتحويل أطفال متساويين إلى أفراد غير متساويين"(1)... " لذلك فإن تلك المدارس لم تكن تشتغل من أجل مسألة

"المساواة" بقدر تفانيها في صناعة التمثيل الرسمي للسلطة... ويرى أيضا دوبييه بأننا (2) : " نعثر في كل جهة على اللامساواة : في المدرسة، في المشفى، أو في الخدمات الاجتماعية، لأن الآثار أو البنود التي تتعلق بالبرامج المؤسساتية، ترتبط بها ممارسات معينة، سرعان ما تفقد معناها وتبتعد فيما بينها أثناء اختبارها. هذا الفقد؛ أو هذا الأفل، ينبع من المساهمة في سيرورة الحادثة التي تشكلها أغلب العناصر ذاتها التي أسست مشروع الحادثة ذاته. تلك الصور الكلاسيكية التي وضعتها الحادثة عن نفسها، متماهيةً كنظام متناسق، سرعان ما تلاشت أمام نواظرنا : القيم تعارضت فيما بينها، لذلك، من الأفضل الحديث الآن، في هذا السياق عن حادثة متأخرة، بدل الحديث عن "ما بعد الحادثة"، لأنّ "القطيعة" لا توجد في حقيقة الأمر في البرنامج المؤسساتي، لا يوجد ما يمكن تسميته بالمرور العنيف بين مرحلة وأخرى، ولكن هناك نوعٌ من الغرس البطيء طويل الباع النابع من الحادثة ضمن سيرورة العقلنة والارضاء الاجتماعي وتعدد مشارب الحياة الاجتماعية وممثليها". ويضيف: " تلك الآلة التي كانت مسؤولة عن تقزيم أزمة المجتمع، صارت عاجزة عن أداء هذه المهمة التمويهية... صارت عاجزة عن إنتاج الرمز الناجع. وأول علامة على ذلك اللارضاء، يتعلّق بالآداب La Discipline، والذي صار من الواضح أنه اختزلَ فقط في مهمّة الرقيب الاجتماعي. من هذا الباب، فإن كل المؤسسات لم تخرج سليمة من سنوات السوسولوجيا النقدية. حتى وإن لاحظنا اليوم بعض العودة إلى النظام، وإعادة تقييم الآداب، فإن هذه العودة محدودة جدا مقابل الأزمة وغياب النظام وانتشار العنف، مكتفية بتحوّلها إلى مجرد تقنية بسيطة للمحافظة على النظام... انتفت السلطة من واقع كونها نظاما طبيعيا مقدّسا" (3) .

وأما حين يتم الحديث عن "السياسة التربوية، فإنّ لكل دولة ممارساتها، وللمسؤولين التربويين من جهة ثانية ممارساتهم الموازية التي ينتهجونها، مما خلق نوعا من السياسات الموازية للسياسة الرسمية داخل الصفّ، خاصّة تلك التي تفتقر للرقابة الصارمة.

يقول فرانسوا دوبيه في حوار المعنون: مدرسة أكثر عدالة": " حسب رأبي، فإن أول عائق هو أن هناك لامساواة أكثر مما يجب أن تكون عليه الطبيعة، والثاني، هو أننا لا نتطور - لا نرتقي إلى أفضل- . شخصيا، أرى أن الدول التي تتطور، هي الدول التي خلقت فرصا سياسية ناجعة. ولذلك فأنا مع ضرورة البحث عن مصادر هذا الفشل التي تجلت عبر منظومة تربوية سيئة وجب الإقرار وفق رغبة سياسية بأنها فعلا كذلك، والتسلح بالقدرة على وضع إجابات على هذا الفشل دون أن نردّد، وفي كل مرة بأنها أجوبة ميتافيزيقية. وأعتقد أيضا بأنه، لو كنا أكثر اهتماما وصبرا على التلاميذ الفاشلين فإننا كنا سننجح أكثر" (4). وهو النقطة ذاتها التي تحدّث عنها الأستاذ شهاب يحياوي، حين تناول ما سمّاه بـ "التعقّل المؤسّسي" في "مقارباته النظرية للظاهرة التربوية": "إنّ المدرسة في التعقّل المؤسّسي هي وسيلة لتحقيق غاية تتجاوزها، أي ليست من طبيعتها التربوية. تخضع هذه الغاية الى مراقبة صارمة من أشخاص يمثلون المؤسسة كالمتمقّدين والمديرين. ويلعب هؤلاء دور الضبط ودفع المدرّسين الى التعهّد بالمهمّة المقنّنة، بمعنى التقيد بالنماذج والمناهج والبرامج ونظام الإمتحانات وطرق التقييم الجزائي أو الإنضباط لمقومات العمل التربوي داخل المؤسسة كالنظام الداخلي وقواعد الانضباط والسلوك والهندام. وهو ما يخلق حالة صراعية تفرز مشاعر معادية للإدارة وحتىّ لزملاء المهنة أو بين المعلم والتلامذة، أي تفرز حالة تؤثّر في حاصل الوضعية التربوية الذي تطلق عليه المقاربة المؤسّسية عبارة "الحالة التربوية" (5).

لقد جعلت، هذه الممارسات الموازية بعض المدارس بمثابة "غيتوهات" للتمييز بين التلاميذ، يتمّ فيها الفصل بين أولئك الذين يُنعتون بأنهم نجباء، وأولئك الذين ينعتون بأنهم "ضعفاء"، بين أبناء الشخصيات الاجتماعية المهمّة، والذين يخصّص لهم أفضل الأساتذة، وأبناء الطبقة المحرومة، والذين يتمّ الزج بأغلبهم في أقسام يتمّ الإشراف عليها من قبل من هم أقلّ كفاءة مهنيا في مجال التدريس، وهو النقطة ذاتها التي تناولها "فرانسوا دوبيه" في محاضرتة المعنونة "الحدّ من اللامساواة الاجتماعية في

المدرسة": "ما أجده غير لائق أبدا ويدخل في باب الفضيحة، هو القول بأنه: " بما أنّ الأطفال مختلفون، فإنه يجب اقتراح ريثم مختلف ومؤسسات مختلفة والفصل بين التلاميذ الجيدين من جهة والسيّئين من جهة أخرى". هنا، نلمس كل الرهان الذي تعيشه المجتمعات الحديثة الديمقراطية، والذي يدعو إلى الإقرار أو الاعتراف بهذه الاختلافات وهذه الفواصل غير المنتهية، والاعتراف، رغم كل شيء، بأن هؤلاء التلاميذ، متساوون كلّهم، ومختلفون ومتميّزون وأنّ لكل فرد منهم الحق في اعتباره كائنا مميّزا يستحق الاهتمام، وإلاّ فإننا سنخلص إلى اعتبار المدرسة كالتجربة الرياضية التي لا تكفّ عن التفرقة دوما بين المنتصر والخاسر، ثمّ بين الخاسرين والمنتصرين... إلخ" (6).

هناك فوارق كبيرة فيما يخص سياسة التعامل مع الفاشلين، والسّن القانونية لإعادة السنة، ضمن سياسة "الحظّ في التمدّس"... إلخ، وبذلك تتدخّل المدرسة بعمق في التأثير على مصير كل تلميذ اجتماعيا، قبل حتى أن يتقلّد مهامّ الحياة مستقبلا، وتؤثّر على مستوى التحصيل لديه، بخفضه أو برفعه، عبر تباين مستوى التحصيل الدراسي (عائد العملية التربوية)، مما يجعل إحساس كل تلميذ مرتبطا- في أغلب الأحيان- بالحكم المسبق على دور التعليم الفعلي في المجتمع، الذي سيتطوّر فيما بعد إلى حكم ثنائي القطبين، يكون حكم الفاشلين فيه مختلفا تماما منه عن حكم الناجحين، ليس فقط على الوسط المدرسي بطاقمه التعليمي، وإنما على المجتمع ككل فيما بعد- امتداد الرأسمال الثقافي للامساواة - كما رآه بورديو- وباسيرون وإليتش. وهو ما كتبه فرانسوا دوبيه في محاضراته المعنونة : أفول المؤسسة المدرسية وصراع المبادئ: "عالم المدرسة يتحوّل إلى حلبة مواجهة بين الفاشلين والناجحين. التلاميذ الفاشلون يتحوّلون إلى العنف أو يرغبون في الامتناع عن الذهاب- ارتفاع نسبة التغيب المدرسي- ، لأنهم لا يرون في التعليم أي فائدة، ويقولون في أنفسهم: إذا لم أجد منفعة في التعليم، فلماذا الذهاب إلى التعليم ذاته؟ هنا تتحول العلاقة التي كانت مقدّسة بين التلميذ والمؤسسة فيما مضى، إلى علاقة أولوية . الجميع يحلم بأن ينتج عن المدرسة كل أنواع النجاح والرفاهية، ويسمون هذا : عدالة اجتماعية، وهذا

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

شيء مغالط للأسف الشديد، لأنّ المدرسة ليست هي العامل الوحيد الذي يسمح بتحقيق كل هذه المطالب الاستحقاقية. هناك عوامل أخرى خارج المدرسة مكّمة. للتلاميذ حقوق، تتعلّق بالتعبير عن الإساءة أو سوء التعليم... هناك فضاءات حوار، ولكنها لا تضعنا في مصفّ موحّد متعادل." (7).

مما سبق، نجد أن مشكلة اللامساواة في المدرسة متعدّدة الأسباب ومتداخلة العوامل، مما يجعل التحصيل الدراسي، يتأثر بدوره بهذه العوامل، التي اختصرناها في أبعادها: الأسرية والمؤسسية والذاتية، فتعدو دراستنا بمثابة ضبط لتلك العوامل التي تحدّد نجاح أو فشل التلميذ، محاولين الإجابة عن التساؤل التالي:

- هل هناك علاقة بين اللامساواة والتحصيل الدراسي؟

وما هي عوامل اللامساواة الأكثر تأثيرا على التحصيل الدراسي؟

2- أسباب اختيار الموضوع :

يعتبر علم الاجتماع من العلوم الإنسانية المزعجة: "Une science qui dérange"، كما يقول بورديو مجازا(8). هو العلم الذي يبحث عن الخلل وسط المجتمع من أجل محاولة فهمه، والاقتراب منه وتقديم تفسير له، والتنبؤ بمستقبله، ليس من باب تقديم الحلول القسرية النافذة التي لا تتغير، بل من باب مواكبة الحراك الاجتماعي المتجدّد دوما، الذي يجعل من التحليل السوسيولوجي تحليلا آنيا من جهة، وعلميا من جهة ثانية، لمعرفةنا التليدة بعد دراساتنا السوسيولوجية طيلة سنوات تكويننا الأكاديمي، بأن للظاهرة الاجتماعية أوجه عدة لا يمكن اختزالها أبدا في تحليل أو اتجاه إيديولوجي واحد، دوننا عن سواه من التحاليل الأخرى.

وحيث كان برنامج السنة الأولى ماجستير، الخاص بالتربية، معتمدا على المدرسة النقدية - خاصة -، باعتبارها بمثابة المحطة الأخيرة التي وصل إليها التفكير السوسيولوجي، والتي عارضت المدرسة المحافظة، في مجابهة فكرية بين (دوركايم وبورديو - وما يقع بينهما من أسماء أخرى)، وإيحاء مباشر بأن المدرسة المحافظة التي تعود إلى الربع الأول من القرن العشرين، التي كانت ترفل وراءها تراث التنوير كله، والتي صنعت أزمة الإنسان الحديث، ودفعت به بعد الحربين العالميتين من نفس القرن، إلى البحث الدؤوب عن إعادة تقييم تلك القيم المكتسبة: "Le revalorisation des valeurs acquises"، وطبعاً لن يكون هناك أفضل من المدرسة البنوية وما بعد البنوية التي خرج من تحت عباءتها "فوكو" و"لاكان" و"ليفي ستراوس" و"بورديو" و"باسرون" و"إليتش" ... إلخ. بيد أن هذه المدرسة، دخلت بدورها عصر الشيخوخة، بعد انتقال المعرفة إلى عتبة العولمة والمجتمع الشبكي، والعالم الافتراضي والحكومة، والمدرسة الافتراضية *Ecole virtuelle*، وأصبح الفرد يعيش نوعاً من الحرية الخاصة التي وفرتها له المعلومة ومكتسبات نضالات رجال العلم والسياسة حول حقوق الإنسان، مما أكسبه علاقة جديدة تماماً، لم تعد تكفي بالانعكاس المجاني (كما رآه نسيبا بورديو، ونقلته لنا المعرفة الأكاديمية بشكل متطرف أحياناً أخرى)، وإنما تحلّى الفعل الفردي بنوع من التعبير الحرّ، المتملّص من إفرازات المؤسسة التي رأى فيها دوركايم امتداداً لرسالة السلطة المحافظة من أجل استقرار المجتمع واستمرار النسق، ورأى فيها بورديو، رمزاً ثقافياً عنيفاً يفرض نفسه على الفرد والمجتمع، ويعيد إنتاج ذاته فيه، ورأى فيها فوكو، رقيباً يحافظ على بقائه عن طريق العقاب، ورأى فيها فرانسوا دوبييه، كل تلك الرؤى، لكن ببصيص أملٍ حادّ، يعيد للفرد قيمته الشخصية المستقلة، ولا يكفي بإعادة الإنتاج فقط، وإنما بصناعة إنتاج جديد تتداخل فيه عوامل عدّة، اجتماعية واقتصادية وذاتية وثقافية، كي تتكاثف فيما بينها بفضل العمل الواعي والراقي للمؤسسة التربوية التي عليها أن تحسن المؤاخاة بين كل أنواع اللامساواة واللامساواة من أجل الحدّ من اللامساواة واللامساواة التي تتجاوز الطبيعة، بعيداً عن الرؤى الميتافيزيقية والبيوطوبية لفكرة العدالة

والمساواة، وهو الأمر الذي أبانه فرانسوا دوبييه في دراساته العديدة التي سوف نعتمد عليها لاحقاً في تفسير وتحليل بعض نتائج الاستبيان.

لقد كان السؤال الذي طرحناه على التلاميذ، والمتعلق برأيهم في عدالة ومساواة المدرسة من عدمه مزعجاً حقاً، حين علمنا بأن أغلب التلاميذ لا يثقون في المدرسة، ويعتبرونها أداة لصناعة اللامساواة. لقد عجزت المدرسة عن زرع الثقة في قلوب ابنائها، وغدت بمثابة المحطة الحياتية التي قد يفرضها الأولياء، ويؤكد عليها مستقبل البلد لا غير، بدل أن تكون بمثابة الحاضنة الطبيعية لروح الإبداع والاكتشاف والدافع نحو الإنجاز، وبالتالي نحو المشاركة في بناء وطننا مستقبلاً، اعتماداً على طاقاته العالمية، بدل الاعتماد على الطاقات البديلة الأخرى غير العلمية التي صنعت أزمة ثقة كبيرة بين التلميذ والمؤسسة، ثم بين الإنسان والدولة.

- حسبنا أن نقترّب من بعض العوامل التي ساهمت في صناعة هذه اللاتّقة في قلوب أبنائنا - رجالات المستقبل-، ونحاول أن نفهمها بأدوات بحث جديدة، بدل تلك الأدوات التي وفرتها لنا المدرسة النقدية، والتي أطلق عليها فرانسوا دوبييه مصطلح: المدرسة الاستراتيجية، وأن ؛

- نسعى إلى ربط الجامعة بالمجتمع عن طريق تدريب البحث العلمي على متطلبات الواقع، كي يغدو بمثابة الأداة الفعّالة للتنمية المستدامة من جهة، ولشحن النظرية هي الأخرى على واقع المجتمع المحلي، من جهة ثانية.

- لن نعتبر هذا البحث الابتدائي بمثابة البحث الأكاديمي التام والكامل، بل سنعتبره بمثابة الخطوة الأولى نحو المسار الأكاديمي لنا، بحكم اشتغالنا خلال السنوات العشرة الماضية بمجال البحث والترجمة الذي مكننا من إنتاج العديد من الكتب، التي كانت تفتقد للإطار الأكاديمي الصارم، الذي حتمّتها علينا روح الإبداع الجانحة، ولذلك فإننا سنعثر رغم كل شيء على العديد من مخلفات هذه الخبرة التي أعاقتنا على تبني التركيز الأكاديمي، حتى وإن مكننا من المعالجة اللغوية المتقدّمة ربما.

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

ولذلك سوف نعتبر أيضا، بأن هذا العمل مجرد مدخل نحو الحياة الأكاديمية لا غير، على أن نستمر لاحقا في دراسة هذه الظاهرة : اللامساواة في المدرسة، بشكل أكثر احترافية وتركيزا أثناء رسالة الدكتوراة إنشاء الله. " فأينما تكمن اللامساواة، تكمن ظاهرة سوسولوجية" بحاجة إلى الدراسة" كما بينا ذلك في المقاربة السوسولوجية للامساواة.

3- أهمية الدراسة :

تعدّ التربية بمثابة الإعداد والبناء العالم للفرد، من أجل تجهيزه لأخذ مكانته مستقبلا داخل المجتمع، وهي "الوسيلة الوحيدة التي تنقل الإنسان من كونه مجرد فرد، إلى الشعور بالانتماء للمجتمع ولقيمه. وينصبُّ الاهتمام على التربية لكونها تزوّد الفرد أيضا بأنماط السلوك وتمكنه من التكيف مع محيطه الاجتماعي، وهي تسعى دائما إلى التعرف على حاجات الفرد والمجتمع ومشكلاته وإيجاد الحلول المناسبة له بوسائل مختلفة. والمدرسة باختلاف مستوياتها هي المؤسسة التربوية التي تُعنى ببناء شخصية التلاميذ، وتطويرها على أغلب نواحيها مما يمكّنهم من التكيف الاجتماعي، فضلا عن اكتسابهم للمعرفة اللازمة لذلك. (9) .

فإذا كانت المدرسة التي تتحلى بكل تلك الصفات النموذجية لبناء الشخصية وتهيئة الفرد لأخذ مكانته، من أجل مشاركة البلد مستقبلا في تنمية اقتصاده (كما رأى ماكيلاند- راجع فصل التحصيل الدراسي) تساهم في الحدّ من تلك الصفات المحمودة، وتسوّق للامساواة، والإحساس بالدونية، وبالتمييز بين تلامذة الفصل الواحد، وبتغيب مبادئ العدالة والحرية التي يشبّ عليها الجيل المكتمل الشخصية، فإن الأمر يتطلب منا فعلا، كمحللين للظواهر الاجتماعية أن نتدخّل، وأن نحصر تلك العوامل سوسولوجيا، كي نحصر كل تلك المتغيرات البنوية والهيكلية التي تصنع اللامساواة في

- مؤسسات الدولة، وتمنع الاستحقاق من أن ينال مكانته في المدرسة أولاً، ثم في المجتمع ثانياً، على اعتبار أن مرحلة التعليم الثانوي تعدّ أخرج مرحلة يجهز فيها التلميذ لأخذ مكانته في المجتمع لاحقاً.
- فإذا كانت المدرسة تساهم في صناعة الفرد السوي، وتربيته على العدالة، فإنها ستساهم لا محالة في صناعة رجل المستقبل، السوي والعاقل والمبدع، وإذا كانت تشارك في صناعة اللامساواة والإلغاء والاغتراب واللاعادلة والتحيز، فإنها ستساهم في صناعة ضحية للمجتمع، يعكس كل أنواع الباطولوجيا والاختلال في الشخصية والتهديد للمجتمع.
- " إجراء مثل هذه الدراسات يعدُّ محاولة لتشخيص أحد مشكلات الواقع التربوي والتعليمي في المدارس الثانوية وصولاً إلى إعطاء صورة يمكن أن تساعد المخططين الفنيين ومُتخذي القرارات على اتخاذ إجراءات يمكن بفضلها الحدّ من ظاهرة " (10) اللامساواة في المدرسة.
- النتائج المتحصل عليها يمكن لها أن تشكل أهمية مضافة من خلال الفائدة التي يمكن أن تقدمها للمؤسسة التربوية عامة" (11)

4- أهداف الدراسة:

- من الضروري تحديد أهداف الدراسة مبدئياً لكي لا يذهب البحث بعيداً حيث لا يتم التحكم فيه. وعادة تُحصر هذه الأهداف في جانبين اثنين هما: الجانب العلمي العام، والجانب العلمي الخاص.
- فالباحث العلمي " نشاط يهدفُ إلى جمع المعطيات وتحليلها بغية الإجابة عن مشكلة بحث معينة" (12)، وتحليلها سوسيولوجياً، عبر عمليات منظّمة تسعى إلى ربط العلاقات السببية بين المتغيرات التي تشارك في صناعة الظاهرة محلّ الدراسة، وتشخيصها علمياً. هنا، سنحاول أن نفهم ظاهرة اللامساواة داخل المدرسة، أشكالها، مسبباتها، دوافعها، وكيف تؤثر هذه الظاهرة على مستوى التحصيل الدراسي،

بحيث تعلي فيه أو تدني منه، وكيف تتدخل المؤسسة التعليمية عن طريق المفعلين السوسولوجيين، الذين ينشطون العملية التربوية، في الحدّ من قوة العطاء لدى التلميذ أو في إعطاء دافع إنجازي متين له.

- الهدف العلمي العام: كشف العلاقات السببية للمتغيرات ذات الصلة مع ظاهرة اللامساواة التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ، وإجراء مقارنة بين الواقع النظري والواقع المعاش.

- الهدف العلمي الخاص: تسليط الدراسة على ثانوية بعينها، كعينة من المدرسة الجزائرية وذلك من خلال:

. جمع معطيات عن مشكلة اللامساواة وقياس التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.

. الربط بين تلك العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي.

. محاولة تعميم النتائج على المدرسة الجزائرية عموماً.

وأخيراً يمكن القول بأن دراسة ظاهرة اللامساواة في المدرسة الجزائرية، تكاد تكون بلا تراث، ولذلك فإن هذه الدراسة تطمح إلى أن تكون بمثابة المدخل الابتدائي لمثل هكذا مساعٍ سوسولوجية تستحق التشجيع، خاصة وأنّ مرتبة الجزائر التربوية والأكاديمية تكاد تكون ضمن آخر المراتب عالمياً، لعجزنا عن التوفيق بين الخطاب الأكاديمي من جهة، والخطاب السياسي التنفيذي من جهة أخرى، وعن التسويق لهذا خطاب، وليس بسبب عجز في الاجتهاد الأكاديمي.

5- الفرضيات :

تعدّ الفرضية العلمية، بمثابة المرحلة المنهجية الابتدائية التي يمرُّ بها بناء المعرفة العلمية، فهو نتاج الملاحظات والقراءات السابقة والتخمينات التي تمنح الباحث فرصة الفهم النظري للظاهرة، وهو " الوسيلة التي تُعيّننا على فهم ظاهرة من الظواهر الاجتماعية فهماً علمياً يقوم على أساس الفهم، ثم التنبؤ

ثم الحكم، فهو عبارة عن قضية تحمل خبرا يتعلق بعناصر واقعية وتصورية وهو أفضل تخمين يضمن طرفا أو علاقة أو عنصرا لم يثبت عنه شيئا بعد، ولكنه يستحق البحث والاستقصاء" (13).

من هنا، واعتمادا على التراث النظري للدراسات السابقة للعديد من الباحثين في مجال علم النفس التربوي والتربية والاجتماع التي استقينا منها أفكارنا وتصوراتنا للجانب النظري في البحث، التي تناولت ظاهرة اللامساواة المدرسية وكذا العوامل المشتركة فيما بينها وبين تلك العوامل التي تناولت دراسة ظاهرة التحصيل الدراسي، فقد خَلَصْنَا إلى أن هناك عوامل عديدة تؤدي إلى بروز اللامساواة في المدرسة وتؤثر على التحصيل الدراسي تباعا لذلك، منها العوامل الإدارية ومفعلية العملية التربوية، والتي رأى فرانسوا دوبيه فيها غلبة تأثير السياسة المدرسية - كما أكد على ذلك في معظم دراساته-، التي تتحكم فيها سياسة الدولة التربوية، من جهة، والسياسة الداخلية للإدارة من جهة أخرى، التي يجد فيها المعلم والتلميذ نفسيهما الضحيتان اللتان توجه لهما نتائج الفشل أو النجاح على حد سواء، وفي نفس الوقت يوجه التلاميذ سهام فشلهم ويأسهم أو خيبة أملهم من المستقبل إلى المدرسة مباشرة، التي لم تكن سوية بما يكفي. ومنها أيضا العوامل الذاتية والاجتماعية والأسرية التي تتداخل فيما بينها من أجل رسم الوجه السوسولوجي العام، الذي لا يمكن له أن يبني بمعزل عن التأثيرات المتبادلة التي تتشابك فيما بينها، وتختلف في درجات تأثيرها على التحصيل المدرسي للتلميذ.

-ولهذا وضعنا الفرضية الرئيسية التالية:

- كلما ارتفعت درجة اللامساواة في المدرسة كلما تأثر التحصيل الدراسي سلبا.

ومنه كانت الفرضيات الفرعية التالية، ذات الأبعاد الثلاثة (الأسرية، الذاتية، الإدارية):

-تردّي الأوضاع الأسرية للتلميذ من شأنه أن يؤثر على التحصيل المدرسي لديه.

-هناك عوامل ذاتية تدخل مباشرة في التأثير على التحصيل المدرسي لدى التلميذ.

-اللامساواة متواجدة كممارسة في المدرسة بدرجة عالية.

6- تحديد المفاهيم المستخدمة في البحث:

تمتاز المفاهيم السوسولوجية، بالـ " المرونة النسبية والموضوعية النوعية.. لأنها تدرس الإنسان والمجتمع وكليهما يتميزان بالتغير والتبدل المستمرين... " (14) ، ولذلك فإن تحديدها والربط فيما بينها على نحو نظري من أجل توضيحها في هذا الفصل قبل المرور إلى التفسير الميداني من وجهة نظر تنظيرية، يعدّ عاملاً مهماً جداً يساعدنا على الفهم الابتدائي للظاهرة محلّ الدراسة قبل اختبارها، وإخضاعها للتغيرات الزمانية والمكانية، من وجهة نظر سوسولوجية من جهة، ومن وجهات نظر مختلفة، قد تساعدنا على الاقتراب من المعنى الأدق للمفهوم.

وعموماً فإن مفاهيم: المدرسة واللامساواة والتحصيل الدراسي، تشكل المتن المحوري الذي تدور حوله جل المفاهيم التي يتناولها هذا البحث(سنتناول التعريف القاموسي والإجرائي لمفهوم "المساواة/اللامساواة، لأنه الأهم عبر مجموع الدلالات السوسولوجية واللغوية والفلسفية المرتبطة فيما بينها عبر مفاهيم فرعية أخرى، وكذا المفهومين الباقيين عبر التعريف الإجرائي لهما)

أ- مفهوم "المدرسة":

نقرأ في "لاروس" التعاريف التالية للمدرسة (latin: schola, du grec skholê, loisir):

- مؤسسة، تُقدّم فيها تعليماً جماعياً عاماً.
- مؤسسة، تتولى مسؤولية تقديم تعليم جماعي عام للأطفال الذين بلغوا سنّ التمدرس: المدرسة اللاتينية (العمومية)، أو المدرسة الخاصة.
- مؤسسة تقدم تعليماً عبر هيئات مدرسية: حتى أي سنّ يكون التعليم ضرورياً؟

- مرسسة تعليم ابتدائي أو بعد ابتدائي.
- مؤسسة، تنظيم، هيئة تقدّم تعليماً متخصصاً.
- إسم نطقه على مؤسسات تعليم عالية التخصص: المدرسة المركزية.
- مجموعة من الأعضاء المنتمين لنفس المذهب، مريدو معلّم ما، حركة ناتجة عن المذهب ذاته، كمدرسة براغ الألسنية، والمدرسة الأفلاطونية.
- مجموعة فنانيين من نفس التوجّه، أو الذين يمثلون اتجاهها فنياً لمدينة ما، أو منطقة أو لنفس البلد (مثلاً: مدرسة رانبراندت *l'école de Rembrandt*، المدرسة النازارية *l'école nazaréenne*، مدرسة باربيزون *l'école de Barbizon*، المدرسة البولونية *l'école bolonaise*، المدرسة الإنجليزية *l'école anglaise*)
- نشاطات، طريقة في الحياة نخلص منها إلى تعاليم ودروس: الدبلوماسية، مدرسة للتحكم في الذات.
- دينياً؛ في الإسلام السني، فإن المدرسة تعني ذلك المذهب الذي ينبئ في الوقت ذاته عن العادات وبيبين عن الحقوق". (15)

ومن خلال تأملنا في دور المدرسة، يمكن لنا أن نتصوّر تعاريف عدّة للمدرسة، لخصّها فرانسوا دوبييه (16): " يمكن لنا أن نعثر سوسيولوجياً على أربعة تعاريف للمدرسة، بعيداً عن تلك التعاريف المستعملة بشكل عام، وهي :

1- المدرسة المؤسّسة:

هذه المدرسة (*L'école est une institution*) تعود إلى التصوّر الدوركايمي للتربية، حيث يتحمّل كل فرد مسؤوليته أمام استقلالية ذاته المكوّنه عبر فعل التربية الذي تضمنه المدرسة الحديثة، وصوت الضمير الفردي، والتي " تدعو إلى تربية المفعلين على القيم اللائكية والمجتمعية الحديثة، مع الأخذ بعين الاعتبار مميزات المناصب الاجتماعية. وهي تعمل على

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

تنشئة أفراد بقدر ما هم مستقلون، بقدر ما هم مدعوون إلى احترام قيم التربية الحديثة. لا يوجد تناقض بين استقلالية المفعلين الاجتماعيين والاندماج في المجتمع. وكلما كان الفرد مستقلاً بذاته، كلما كان أكثر اجتماعياً. هذا النوع من المدرسة يعرض نفسه كنوع من "التربية(تربية الطفل) الوظيفية « paideia fonctionnaliste »، والذي يربط بين تأقلم الفرد مع محيطه وتماهيته إنسانياً معه. الثقافة المدرسية، لا تعدّ ثقافة طبقات، بل ثقافة وطنية حديثة، أي ثقافة التمايز وفي نفس الوقت العالمية، وهو ما يسميه الكثيرون بثقافة الجمهورية، لأنها تؤدي إلى إنشاء مجموعة من الأفراد القادرين على ممارسة أحكامهم الخاصة.

فحينما يكون الطفل كالإنسان البدائي، يقوده وهم "المعلّم"، تأخذ المدرسة الحديثة شيئاً فشيئاً إلى عالم أكثر تجريداً وأكثر تعقيداً... تتوب مجموعة المسؤولين الذين يتحكمون في التربية عن السلطات، ويصبح المفعّل فرداً مستقلاً، حسب مستوى تحكّمه في ذاته، أكثر من خضوعه لأوامر معلّميه ومجموعة المتحكمين في التربية. على التمارين المدرسية أن تسمح بالنقد. في نفس الوقت الذي تخلق فيه المدرسة الأفراد واندماجهم، فهي تضمن اندماج الفرد والمواطن في المجتمع الوطني الحديث، حين يعجز الدين عن توفير هذه المهمة. ولكننا نعلم كم سعى دوركايم إلى إبراز رفعة كلا المؤسستين (مؤسسة التربية والمؤسسة الدينية)، دون أن ننسى الدور المقدّس للمكوّن التربوي (المعلّم). هذه المدرسة، تسير على نهج ما فكر فيه دوركايم: " حين يتكلّم ضميرنا، فإن المجتمع هو الذي يتحدّث بداخلنا " (ص526-527).

2- المدرسة الآلة (17) (راجع الفصل المتعلق بالتصوّر السوسولوجي للامساواة من وجهة نظر فرانسوا

دوبيه/ وهو التصور النظري الذي تبنيناه في بحثنا هذا)

المدرسة الفرنسية للتربية التي تطوّرت عبر " الإنتاج La reproduction " و" الورثة Les

héritiers"، والتي خرجت من عباءة مدرسة دوركايم المذكورة أعلاه، في ثوب نقدي معارض،

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

والتي قامت بتصعيد هذا النقد لإقرارها بسطوة ما هو اجتماعي على ما هو فردي...وهو ما امتدّ فيما بعد، ليس فقط على أساس السيطرة الاجتماعية لفئة على أخرى، وإنما على أساس السيطرة النظامية Domination systémique ، وهو ما يعني سيطرة النظام على المفعلين الاجتماعيين في حدّ ذاتهم، وعلى ضميرهم. عماء ووهم المفعلين الاجتماعيين، يدخل ضمن تلك المسافة الموجودة بين الفرد والنظام. لذلك دعى بورديو بأن يعاد قراءة دوركايم عبر "ماركس" 1980.

تتحكّم نظرية إعادة الإنتاج في نظرية التنشئة الاجتماعية، لحظة يخضع نوع المؤسسة إلى نقدٍ نعي جيداً مبرراته الأساسية. حينها ينتفي ذلك النوع العالمي والمحاييد للثقافة المدرسية. الثقافة العظمى التي تنشأ عن المدرسة في شكلها المجرد والمتشكّل، ستغدو بمثابة كذبة ناتجة عن سيطرة الطبقات (نسبة إلى ماركس: كذبة التاريخ La Ruse de l'histoire)، وإذا ما اعتقد بعض الأفراد في حيادية المدرسة، فإن الأمر لا يغدو أكثر من كونه تسترًا على المنهاج الخفي للغة المدرسية (برنشتاين 1975).

يبدو مفهوم المدرسة "الألة L'école est un appareil" كالمثال المعادي أو المعارض للمدرسة المؤسسة، حين يُضعف التكنل المدرسي من سيطرة وهم المدرسة الجمهورية....حينها تبدو حرية الأفراد بمثابة الوهم الذي عليه أن يصطدم بالأنظمة (ص ص. 528-530).....

3- المدرسة المتعدّدة المشارب: (18)

تتلخص هذه المدرسة (L'école multiple) من النوعين السابقين الذكر للمدرسة، بيد أنها تظلّ مرتبطة بالاندماج الاجتماعي، وفي نفس الوقت، تفسّر التنشئة الاجتماعية على أساس الأنشطة التي يزاولها الأفراد ... فكرة: المؤسسة، عليها أن تتفكّك إلى مجموعة من الوظائف التي يتمّ تفسيرها بشكل مستقل: عملية إدماج تأخذ من نموذج المدرسة الكلاسيكية، داخليا Par Interiorisation، عملية توزيع، تعتبر التربية بمثابة الفعل الاقتصادي (السوق)، عملية ذاتية تأخذ في الحسبان الفرد في شكله المستقل،

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

أثناء تعاطيه لثقافة المدرسة...وحيث تتداخل كل تلك العمليات فيما بينها شيئاً فشيئاً، يتحول فعل التنشئة من كونه فعل تلقين مهام، إلى فعل خلق للخبرات. وبمعنى آخر، فإن وحدة التنشئة، تتخلى عن كونها ممنوحة للمفعلين، وتتحول إلى كون المفعلين، هم من يخلقونها، وهو الشيء الذي يحتم على التنشئة أن تتميز بصفة منح الآخرين نوعاً من المسافة التي لا بدّ منها.

هذا لا يعني بأن هذا النوع يدعو إلى افتعالٍ بترٍ بين الفرد والنظام، لأن كل منطق تربوي، يحيلنا على مهمة إيجابية تعود إلى المدرسة...فإذا تمكن الأفراد من اكتساب الخبرات، وخلق تنشئتهم، بطريقة مستقلة و"حرّة" ، فإن الفضل فيه يعود إلى أداة ثقافية واجتماعية، لا تعود إليهم هم شخصياً. وبهذا فإن الاندماج الاجتماعي، يبدو كفعل يؤديه المفعولون كلهم.

هذا التمثيل للمدرسة وللتنشئة لا يعترف بأي نموذج مدرسي يعود إلى مدرسة القيم، الهيمنة أو الاقتصاد (ص ص 530-531)

4- مدرسة اقتصاد السوق (19) :

بعد ثلاث سنوات من مدرسة "إعادة الإنتاج" لبورديو، أعطى ريمون بودون (1973)، تفسيراً آخر لتكافؤ الفرص (مدرسة تكافؤ الفرص). وبالرغم من أن هذا الاتجاه لم يروج إلى أنه قدم تنظيراً تربوياً جديداً، إلا أنه أبدى تصوّراً مؤسّساً عن صراع المفعلين الاجتماعيين، وتأثير الأنظمة. توازن الأنظمة لا يعتمد على أي تفاعل اجتماعي للمفعلين بقدر ما هو مجموعة من الخيارات التي يجذبونها. النظام يتحرك بشكل اقتصادي (اقتصاد السوق)...حينها يكون النظام بمثابة التوازن الذي يحقق استقراره كلما وجد الطلب ما يكفي من عرض. الفرد هنا، يرتقي إلى مصفّ العقلنة (L'école du marché). (ص ص 531-532).

ب- مفهوم "المساواة":

1- إصطلاحا:

" يدور معنى المساواة على المماثلة والمعادلة. يقول الراغب الأصفهاني المساواة المعادلة المعتمدة بالذرع والوزن والكيل. يقال هذا الثوب مساوٍ لذلك الثوب وهذا الدرهم مساوٍ لذلك الدرهم وقد يعتبر بالكيفية نحو هذا السواد مساوٍ لذلك السواد واستوى يقال على وجهين : أحدهما : يسند إليه فاعلان فصاعدا نحو استوى زيد وعمر في كذا أي تساويا قال تعالى [لا يستويون عند الله] {التوبة: 19}. والثاني : أن يقال اعتدال الشيء في ذاته نحو { ذو مرة فاستوي } [النجم :6]... وقال: الخليل ساويت هذا بهذا، أي: رفعته حتى بلغ قدره ومبلغه، كما قال الله عز وجل: {حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ} [الكهف: 69]. وقال ابن فارس: السين والواو والياء (سويّ) أصل يدلُّ على استقامة واعتدال بين شيئين. يقال: هذا لا يساوي كذا، أي لا يعادله، وفلانٌ على سويّةٍ من هذا الأمر، أي سواءٍ. هذا هو مدلول هذه اللفظة في المعاجم اللغوية" (20).

وأما في **المعجم الرائد** فنقرأ: ساوى - مساواة : "ساواه : ماثله، عادله « هذا الكتاب يساوي وزنه ذهباً". ساواه به ، بالشيء، أو بينهما، جعلهما يتعادلان . ساواه أو به : بلغ قدره . ونقرأ أيضا في ذات المعجم: مساواة : مصدر ساوى. وفي اللغة : أن يكون اللفظ المعبر عن المعنى المراد مساويا له لا ينقص ولا يزيد. والمساواة هي الأصل. وأيضا في ذات المصدر: مساواة - مُساواة : [س و ي]. (مصدر سَاوَى). " المُساواةُ في العَمَلِ: التَّساوِي ، التَّعَادُلُ . " إِرَادَةُ الشَّعْبِ هِيَ أَنْ نَعْمَ المُساواةُ بَيْنَ جَمِيعِ الأَفْرَادِ ، مُساواةً فِي الحُقُوقِ وَالوَاجِبَاتِ .. " يُعَامِلُ النَّاسَ عَلَى قَدَمِ المُساواةِ " : أي بِصُورَةٍ عادِلَةٍ، مُتساوِيَةٍ ، مُعامَلَةٌ النَّدِّ لِلنَّدِّ. " حَرَّرَتِ المَرْأَةُ مِنْ حَيْثُ سُفُورُهَا وَمُساوَأَتْهَا لِلرَّجُلِ " .

وأما في المعجم: الغني:

مساواة: مصدر ساوى . مذهب المساواة : (القانون) مذهب يهدف إلى المساواة المدنية والسياسية والاجتماعية بين الناس " المساواة الاجتماعية ، - المساواة لا تُلد حَزْبًا " . المساواة أساس الإنصاف: عنصره الأساسي، - على قدم المساواة: بالتساوي، دون تفضيل أحدٍ على غيره.

أما في "المعجم": اللغة العربية المعاصر:

ساوى يساوي، مُساوَةً ، فهو مُساوٍ ، والمفعول مُساوَى (للمتعدّي): ساوى بينهما سوّى ؛ جعلهما متعادليْن ومتماثلين " ساوى بين النَّاسِ في العبءِ الضَّرْبِيِّ ، - { حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَقَيْنِ } " . ساواه : عادله وماتله قَدْرًا أو قِيَمَةً " ساوى فلانٌ أخاه في العِلْمِ ، - هذه البضاعة تساوي تلك في الجودة والنَّصْنِ " . هذا لا يساوي درهمًا : لا يعادله ، غير ذي قيمة ، - يُساوي وزنه ذهبًا : قِيَمَ ، نافع جدًّا . ساواه بغيره : جعله يعادله ويماتله " ساوى هذا بذاك : رفعه حتى بلغ قدره ومبلغه ، - من ساواك بنفسه ما ظلمك [مثل] " . (21)

الفرق بين المساواة والعدل والإنصاف:

"العدل أساس العمران" هكذا يكتب ابن خلدون في "المقدمة" الشهيرة. .. ومما تقدم من التعريف اللغوي يتبين لنا أن ثمة فرقا بين المساواة والعدل. فالمساواة تعني رفع أحد الطرفين حتى يساوي الآخر أما العدل فهو إعطاء كل ذي حق حقه. وهناك من يخلط بين هذين المصطلحين ويظن أن معنى المساواة مرادف لمعنى العدل! وهذا ليس صحيحا إلا في حالة تماثل المتساويين من كل وجه - وهذا لا يكاد يوجد - أما مع وجود الفروق، سواء كانت هذه الفروق دينية، أو حَلْقِيَّة، فإن المساواة بينهما تكون ضربا من ضروب الظلم" (22).

يكتب الأستاذ زهير الخويلدي أيضا، في حديثه عن الفروق اللغوية والفلسفية والاصطلاحية بين: المساواة والعدل والإنصاف: "يعتقد البعض أن مفاهيم العدل والمساواة والإنصاف تنتزل في السجل السياسي ولها تطبيقات قانونية وتخص القضاء وفن الحكم وتفيد نفس الشيء وتدل على معان متقاربة ولذلك يتم الاستخفاف بالفروقات القائمة بينها ويتم تداول هذه المصطلحات في استعمالات متشابهة. لكن المقصود بالعدل؟ وما الفرق بين العدل والعدالة؟ وكيف يتم التعامل مع قيمة المساواة؟ ولماذا يتم الاستناد بمفهوم الإنصاف؟ وهل يتعلق الأمر بعسر تطبيق المساواة أم يتم الاعتناء بالعدل؟ وما تأثير ذلك على جدلية السيادة والمواطنة في الاطار الوظيفي للدولة؟ وهل يمكن الحلم بنظام سياسي يكون في نفس الوقت عادلا ومنصفا ويساوي بين الأفراد في الحقوق والواجبات؟

أ- العدل justice:

1- **لغة:** ساواه: مائله وعادله. بالتالي هي المماثلة والمعادلة على خلاف التفاوت والاختلال في الدرجات والتوزيع، والسوي أو الاستواء هو أن يكون اللفظ المعبر عن المعنى المراد مساويا له لا ينقص ولا يزيد.

2- **اصطلاحا:** أن يتساوى الناس جميعا في الحقوق والواجبات دون تفرقة أو تمييز بسبب جنس أو طبقه أو مذهب أو عصبية أو حسب أو نسب أو مال... إلخ.

3- **فلسفة:** المساواة بين الجنسين والمساواة الاجتماعية ومساواة جميع الناس أمام القانون.

ب- المساواة Egalité :

1- **لغة:** ساواه: مائله وعادله. بالتالي هي المماثلة والمعادلة على خلاف التفاوت والاختلال في الدرجات والتوزيع، والسوي أو الاستواء هو أن يكون اللفظ المعبر عن المعنى المراد مساويا له لا ينقص ولا يزيد

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

2- اصطلاحاً: أن يتساوى الناس جميعاً في الحقوق والواجبات دون تفرقة أو تمييز بسبب

جنس أو طبقه أو مذهب أو عصبية أو حسب أو نسب أو مال...إلخ.

3- فلسفة: المساواة بين الجنسين والمساواة الاجتماعية ومساواة جميعى الناس أمام القانون.

ج- الإنصاف *Équité* :

1- لغة: مشتق من نصف أي شطر الشيء الى شقين متساويين، وتناصف القوم أي تعاطوا

بالحق وتعاملوا بالعدل والقسط. والتصنيف هو طلب المعروف ودرء المنكر بعد استواء

المحاسن والمساوى.

2- اصطلاحاً: هو الشعور التلقائي الصادق بما هو عدل أو جور، والإنصاف، حقوقياً، التقيد

بنص القانون لأنه عدل طبيعي، لا عدل شرعي، وهو أسمى من القانون الوضعي و أكثر

مرونة منه. وهو كذلك هو العدل في المعاملة بأن لا يأخذ من صاحبه من المنافع إلا ما

يعطيه، ولا ينيله من المضارّ إلا كما ينيله.

3- فلسفة: الانصاف هو أن يعطي صاحبه ما عليه بإزاء ما يأخذ من النّفع، وهو استيفاء

الحقوق لأربابها واستخراجها بالأيدي العادلة والسياسات الفاضلة. زد على ذلك الانصاف

هو أن تعطي غيرك من الحقّ مثل الذي تحبّ أن تأخذه منه لو كنت مكانه ويكون ذلك

بالأقوال والأفعال، في الرّضا والغضب، مع من نحبّ ومع من نكره .

نستخلص مما سبق أن النظام الديمقراطي المشروع هو الذي يعتمد العدالة الاجتماعية

والمساواة القانونية والإنصاف الإيتيقي *Etique* كقواعد تنظيمية للعلاقات بين الأفراد وتدبير

الشأن العام وأن ثلاثية العدالة والمساواة والإنصاف هي الكفيلة بجعل السيادة شرط ضمان

المواطنة والحق في المقاومة والنظر الى المواطنة كمصدر شرعية سيادة الدولة ومصدر هيبتها

وسؤدها زمن الثورات. اذا كانت المساواة قد ارتبطت بنظرية العقد الاجتماعي عند "جان جاك

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

روسو" ونظرية الإرادة العامة وإذا كانت العدالة الاجتماعية قد ظهرت بالخصوص مع كارل ماركس ونظرية دولة الطبقة العاملة فإن مفهوم الانصاف ظهر مع "جان رولز" ومفهوم الدولة الليبرالية التي يحكمها مبدئيا الحرية والاختلاف وينظم المجتمع الليبرالي قانون العدالة التوزيعية أين يتم تقسيم المنافع والمساوى على المواطنين بشكل يحمي الأفراد الأكثر عرضة للتضرر عند الأزمات.

لكن الى أي مدى يسمح الاستجداء بالإنصاف في اطار العدالة الانتقالية من جبر الأضرار والتعويض للمتضررين وتحقيق الصفح والمصالحة؟" (23)

2- فلسفيا:

في الفرنسية : Egalité. في الانجليزية: Equality. في اللاتينية: Aequalitas

" 1- المساواة هي اتفاق الشئيين في الكمية، كما أنّ المشابهة اتفاقهما في الكيفية. ومعنى الاتفاق في الكمية، أنّ أحدَ الشئيين يمكن أن يُستبدل بالآخر، دون زيادة أو نقصان، كما في الجملة (ب = ج) التي يكون فيها الشئان المتساويان شيئا واحدا... ويقال للشئيين أنّهما متساويان هندسيا إذا كان أحدهما ينطبق على الآخر، ويسمى ذلك بالتكافؤ (Congruence). وإذا كان الشكلان متفقين في الهيئة، لا في القياس، كانا متشابهين (Semblables)، لا متساويين.

2- وللمساواة عند المنطقيين ثلاث حالات ، وهي:

(أ) صدق كلّ من المفهومين على جميع ما يصدق عليه الآخر. فالإنسان والحيوان الناطق متساويان.

(ب) القضيتان المتساويتان هما اللتان يكون بينهما تضمّن متبادل.

(ج) والصنفان المتساويان هما اللذان يكون كلّ منهما مشتملا على الآخر.

إشارة المساواة في المنطق والرياضيات واحدة وهي: (=)

3- والمساواة في علم الأخلاق (Egalité morale)، هي المبدأ المثالي الذي يقرّر أنّ الإنسان من حيث هو الإنسان مساوٍ لأخيه الإنسان، في الحقّ والكرامة. ولهذه المساواة ضربان؛ المساواة المدنية، والمساواة السياسية. أمّا المساواة المدنية (Egalité civile)، فهي المبدأ الذي يوجب معاملة الأفراد، معاملة واحدة من حيث دعوتهم إلى القيام بالواجبات المفروضة عليهم، ومن حيث تمتعهم بالحقوق المعترف بها في القانون، دون تفریق بينهم بحسب نسبهم أو ثروتهم أو طبقتهم. وأمّا المساواة السياسية (Egalité politique)، فهي المبدأ الذي يعترف لجميع أفراد المجتمع بحقّ الاشتراك في الحكم، وبحقّ التعيين في الوظائف العامّة، وفقا للشروط التي يحدّها القانون، دون تمييز بين طبقاتهم وثوراتهم، بحيث يكونون أمام القانون سواء، لا يختلفون بعضهم عن بعض إلا بحسب كفايتهم واستحقاقهم.

4- وإلى جانب هذه المساواة المدنية أو السياسية (وهي مثالية أو صورية) مساواة واقعية (Réelle)، كمساواة رجلين أو أكثر في ثروتهم أو شهاداتهم، أو مختلف ظروفهم الواقعية، وتسمى هذه المساواة الواقعية، بالمساواة المادية (Matérielle)، وهي مقابلة للمساواة القانونية أو السياسية.

وليس الغرض من القول بالمساواة ابتكار الاختلاف الطبيعي بين الأفراد، وإنما الغرض منه تحقيق العدل الاجتماعي في جميع مرافق الحياة، بحيث تكون نسبة ما يأخذه كل واحد فيما يستحقّه، كنسبة كل من كان في مثل مرتبته، إلى مثل قسطه. (24).

3- في القرارات الدولية:

تنصّ القرارات الدولية على أن الناس متساوين أمام القانون ومتساوين في اكتساب الحقوق وممارستها دون تفریق بينهم بسبب اللون أو الجنس أو الدين أو اللغة: " .. إنّ الأفراد أمام القانون سواء، دون تمييز بينهم بسبب الأصل أو الجنس أو الدين أو اللغة أو المركز الاجتماعي في اكتساب الحقوق وممارستها والتحمل بالالتزامات وأدائها. كما تنصّ على ذلك أيضا مواثيق الأمم

المتحدة كما في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في عام 1948م في مادته الثانية (إن لكل إنسان حق التمتع بكافة الحقوق والحريات،.... دون أي تمييز، كالتمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي أو أي رأي آخر، أو الأصل الوطني أو الاجتماعي أو الثروة أو الميلاد أو أي وضع آخر، دون أية تفرقة بين الرجال والنساء!!") (25) و"جاء في إعلان حقوق الإنسان الصادر في 1789 م المادة الأولى " يولد الأفراد ويعيشون أحراراً ومتساوون أمام القانون ولا يقوم التفاوت الاجتماعي إلا للمصلحة العامة"(26).

4- سوسيولوجيا:

يُعدُّ مفهوم " المساواة" في علم الاجتماع عموماً، من المفاهيم الشائكة التي لم يُفصل في مصادرها وتطبيقاتها السوسيولوجية، لما يحمله من دلالات وأبعاد اجتماعية متشعبة تعود إلى ثقافة كلِّ مجتمع بعينه، ضمن الفعل السياسي والتاريخي الخاصين. وتخبّرنا التجارب التاريخية التي تدارسها علم الاجتماع بأنه يكاد لا يخلو أي مجتمع من "اللامساواة"(27). لذلك رأى "بودون" في " المعجم النقدي لعلم الاجتماع" ، في شرحه للمساواتية Egalitarisme (28) أو مبدأ العدالة، كمذهب/أيديولوجيا- بأنّ "مطلب المساواة، يتحدّد نسبياً بناء على ثلاثة مراجع: الاستحقاق، والحاجات، والتزامن.

- أ - الاستحقاق :

فالتصوّر الأول الذي يمكننا تسميته بالاستحقاق، يزعم إقامة علاقة متشدّدة بين مساهمات الأفراد -إنجازاتهم- وأوضاعهم" (29)، وفي هذا امتداداً لرؤية أرسطو للمساواة، حيث " رأى بوضوح بأنّ مطلب المساواة يتخذُ شكلين لا يمكن التوفيق بينهما بسهولة، فهو من جهة يطلب المساواة الحسابية، ومن خلال هذا الفهم، يعلن أنّ كل الناس ينبغي أن يعاملوا بالطريقة نفسها، ولكنه يعلن من جهة أخرى أنّ التعويضات التي يحصلون عليها من التبادل ينبغي أن تكون مناسبة

لمساهماتهم. لن يكون من العدل في شيء أن يحصل من لم يعمل بقدر الذي بذل جهدا كبيرا" (30). ثم يواصل شرحه للاستحقاق: "لأنه يعتمد على حركية اجتماعية متزايدة لاقتلاع الامتيازات إثر إقامة شروط المساواة بين الجميع، ضمن التنافس بين أعضاء المجتمع. وعندما يصبح الجميع على قدم المساواة تبرز فرضية أنّ الرّابحين لا يمكن أن يكونوا إلا "الأفضل". إنّ المثال الاستحقاقى الذي يقبله في آنٍ معاً التقليد الليبرالي والتقليد الاشتراكي اقترن بنقد للإرث وبإطراء للمباراة والامتحان باعتبارهما وسيلتين عاديتين للتقدّم الاجتماعى. وهكذا، عندما نتطهّر من الامتيازات الخصوصية غير المحقّقة، توزّع أليات الحركية الاجتماعية الأشخاص بين أدوار وأوضاع وفقا لمعايير تعيين يفترض فيها رفع فعالية ورضى كلّ واحد، إلى حدّها الأقصى. من جهة، يزيل المثال الاستحقاقى مشروعية الانتقال الوراثى وكلّ أنواع الجمود التي تحاصر المبادرات وتعاقب المواهب. من جهة أخرى، عندما تجعل من المباراة والامتحان، أو من الأعلام عن الاستحقاق التي تأكّد في سوق النجاح- وسيلة عادية، يمكن إثارتها لإضفاء الشرعية على تسلسلية الأوضاع والمكافآت المادية والرمزية" (31)

ب- الحاجات

" أمّا فيما يتعلق بإعطاء محتوى دقيق لفكرة " الحاجيات"، فأمر غير ممكن. كما أنّ تحديد القواعد التي تتحكّم في إعادة توزيع منصفة فشانّ منازعٍ فيه بالتأكيد، يفسده عدم الدقّة فيما يتعلّق بتحديد عتبة الدّخل... وتتفاقم الصعوبات أيضا إذا لم يتمّ تعريف الحاجات التي يتمّ إرضاؤها بالنسبة للمستفيدين المحتملين، وإنما بالنسبة للقدرة الحقيقية أو المفترضة لمجتمع متقدّم تقنيا، على إرضاء الحاجات المقصودة، قد يكون بالفعل " فاضحا" أن يتمتّع في بعض المجتمعات أكثرية المواطنين بكل قدرات التبذير، وألاّ تمتلك أقلية في الواقع حدّا أدنى في التعليم والثّقافة والصحّة. لقد أشير إلى هذا الأمر بتشديد وقناعة في مختلف التقاليد الاشتراكية." (32).

-ج- التضامن :

" من أجل تقييم قوّة الإيديولوجيا المساواتية، يقتضي تفحص مرجع ثالث، إلى هنا بدت لنا هذه الإيديولوجيا تتغذى من وعي ما تستحقّه جدارتنا وما يستحقّه بصرف النظر عن كل جدارة، كلّ إنسان بحكم "حاجاته" في الحالتين، يستند المطلب المساواتي على الفرد. ولكن ثمة مصدر آخر، أُشير إليه بصورة خاصّة من قبل الفكر الكلاسيكي على الرغم من كونه أقلّ وضوحا اليوم، إن المواطنة أو الفضيلة؛ أي التعلّق الذي يربط الأفراد بالجسم السياسي، لا يكون ممكنا إذا كان التفاوت المفرط في الثروة (الأموال والمداخيل)، الذي يخلق مسافة واسعة جدا بين المواطنين، يؤدّي إلى كسر كل تضامن...

يمكن للمثال الاستحقاق، حتى ولو تطهّر، أن يدخل في آن واحد في نزاع مع المطلب المدني والمطلب البشري اللذين يصرّان كلاهما، وإن كان الرابط ينبغي أن يرضى بين المساهمات والمكافآت الفردية، خشية كسر هذا التضامن، وإذا كان ينبغي أن يقبل الأفراد الأكثر إنتاجية والأكثر استحقاقا بأن يتمّ نقل جزء من الإنتاج المنسوب إلى صناعتهم نحو آخرين أقلّ مثابرة، فإن المساواة التوزيعية أو إلى حدّ ما القائمة على المصادرة، تناقض المثال الاستحقاق. " (33)

" بمقدار ما أشاد التقليد الوضعي بالمثال الاستحقاق للمساواة، يذمّه اليوم كل الذين يرون فيه سوى إيديولوجيا تسمح بإخفاء التفاوت وأواليات الانتاج، وتجد معايير المساواة نفسها متغيّرة. في التقليد الوضعي، تعتبر المساواة بأنها المساواة في الفرص أو بأنها، بصورة أدقّ، غياب الامتيازات والمعوقات، إذ إن شروط الانطلاق القائمة بالنسبة للمتنافسين ينبغي أن تكون متساوية. كما أنّ هذا الشكل من المساواتية يهاجم أولا الطرائق المختلفة للإرث في مهدها. أما اليوم، لم تعد المساواة في الانطلاق، وحدها هي المطلب، وإنما المساواة في النتائج كذلك. لم يعد الامتياز في الولادة وحده الفضيحة، وإنما وجود الفارق نفسه بين مختلف المتنافسين هو الذي يعتبر مشبوها. من الصحيح أنّ هذا الفارق، على الرغم من أنه

يرتبط جزئياً بشروط صعبٍ مراقبتها من قبل السلطات السياسية، يمكن اعتباره متسامحاً به من قبل دعاة الأيديولوجيا النفعية فيما لو ساهم عبر إعادة توزيع حكيمة، بتحسين وضع الأكثر حرماناً.

لا يمكن الحصول على مساواة كاملة في النتائج قبل إعادة التوزيع أو بعده، إلا بواسطة تنظيم اجتماعي ملزم إلى أقصى حدّ، يسعى الإيديولوجيون النظاميون إلى إضفاء الشرعية عليه عبر إثارة المصلحة العامّة. إنّ مساواتية النتائج تقود إلى تقليص مأساوي أحياناً للحريات الفردية. وهي لا تحدّ فقط من حرية الذين جرى على حسابهم تحويل الموارد، ولكنها تقيم كذلك نوعاً من الوصاية على الذين استفادوا من هذا التحويل. ولا يقتصر الأمر على أن الرقابة الدقيقة التي تحدّد فئات " المستفيدين " والشروط التي يمكنهم ممارسة حقوقهم على أساسها، وإنما غالباً ما يكون على المستفيدين من هذه الحقوق سمة إلزامية؛ بمعنى أن الأفراد الذين أنشئت لأجلهم ليس لديهم حرية رفضها. فالتعليم الإلزامي حتى سنّ معينة قانوناً، ومنع العمل زيادة عن الساعات المحدّدة قانوناً، هما على الأرجح مبرّرين؛ الأول لاعتبارات المنفعة العامّة (من المفيد للبلد أن يذهب الفتيان إلى المدرسة حتى سنّ السادسة عشرة)، والآخر، لاعتبارات تتعلّق بشروط المنافسة المشروعة في سوق العمل. ولكن في الحالتين، ترافق فرض قاعدة موحّدة فيما يتعلّق بوقت العمل مدّة فترة التعليم، بتقليص حقل المبادرة لبعض الأفراد. وبالتالي بتوسيع ما كان يسميه توكفيل " الاستبدادية الهائلة والوصية " للإدارة العامّة... "(34)

ج- مفهوم اللامساواة :

من أجل تعريف اللامساواة سوف نأخذ مدخلاً موجوداً في البراديغم الذي اخترنا العمل على

منهاجه:

" أخذ دوبيه تعريفه للامساواة من دراسته لكتاب "طوماس بيكيتي *Thomas Piketty* " : تاريخ

اللامساواة"، الذي تناول فيه فكرة اللامساواة من باب الاقتصاد المحتكر من قبل طبقة مسيطرة تمثل واحداً

بالمائة من مجموع السكان، رأى فرانسوا دوبييه بأنّ السوسيوولوجيين، أخذوا معنى اللامساواة، من طريقة تفسير الحياة الاجتماعية، ورأوا بأنّ اللامساواة، ليست فقط اللامساواة في تقسيم الثروات، وإنما هي لامساواة على مستوى النظم *Les systèmes*: " يبدو الأمر هيئاً، بيد أنّ السوسيوولوجيا الكلاسيكية، التي تبدأ من دوركايم إلى بورديو، اعتبرت اللامساواة طريقةً لشرح الحياة الاجتماعية. ولذلك فإننا إذا ما بادرنّا بالعمل السوسيوولوجي، على طريقة "بورديو" التي قد تزرع فينا أحياناً نوعاً من التوتر؛ بيد أنها تحمل معنى مهماً رغم ذلك، فإننا سوف نخلص إلى أنّ اللامساواة، هي طريقة لشرح السلوك والثقافة والسياسة عبر ما تفرزه المؤسسات... وهي إشكالية، لم تنتج فقط من النظام الطبقي، كما رأته "الصراعية" التي دعا بورديو ذاته إلى التنصّل من فهمها الاحتكاري للميدان الاجتماعي، عبر "تقسيم العمل" في " درس حول الدرس " فسيان بين أن يجد العلم نفسه محشوراً داخل الصراع من أجل وضع التصنيف المشروع وفرضه، وبين أن ينكبّ بصفة عابرة، على معرفة هذا الصراع؛ أي معرفة الكيفية التي تعمل بها المؤسسات والوظائف التي تقوم بها تلك المؤسسات كالنظام التعليمي.

" من هنا رأى " فرانسوا دوبييه " ، في خطوة حديثة لتحليل مفهوم اللامساواة، مؤكّداً فيها على أنه لا توجد ميكانيزما عامّة للامساواة *Les inégalités*، وأنّه " يجب اعتبار اللامساواة بمثابة مجموعة من المسارات الاجتماعية، الميكانيزمات والخبرات الجماعية والفردية، التي تُحتّم علينا ألا نقف دون تدخّل".

إنّ التعليم، يعني بالمفهوم السوسيوولوجي، نقل المعلومة من المعلّم أو المفعّلين، عبر برنامج المؤسسة إلى التلميذ والتفاعل الناجم بينهما. ولذلك فإن حرمان فئة معينة من المعلومة (أي المعرفة)، أو تقسيمها بشكل غير سوي بين التلاميذ لاعتبارات عدّة، يعدّ بمثابة خلق للامساواة في المدرسة، وهو الشيء الأقرب إلى رؤية ريمون بودون، حين تكلم عن مدرسة تكافؤ الفرص، وكذلك جون بيار طراي Jean-Pierre Terrail في " *De l'inégalité scolaire* ". اللامساواة الاجتماعية التي تسمح بامتلاك الحق في المعرفة وفي المعلومة، لم تتقهقر قيد أنملة خلال العقود الأربعة المنصرمة للمدرسة الموحّدة

والمجدّدة، والمجدّدة ضدّ الفشل المدرسي. إنّ الشكّ إستقرّ في مدرسة حاملة بالنجاح من أجل الجميع. لقد
آن أوان فتح ملف أعاق لزمان طويل ديموقراطية التعليم." (35)

ج- مفهوم التحصيل الدراسي :

يأخذ مفهوم التحصيل الدراسي معانٍ عدّة، نتجت عن ذلك الحراك البنوي للمفهوم السوسولوجي
في تداخله مع علم النفس تحديداً (تعريف وظيفي). ولذلك فإنّ رصد نوعية ذلك الحراك، سيكون هو المهمّة
التي سنسعى إلى الاقتراب منها في هذا البحث، عبر إعطاء معنى للتحصيل الدراسي من جهة، وتوضيح
بعض العوامل المؤثرة عليه من جهة ثانية، والتي جعلت معنى التحصيل الدراسي يختلف حسب المدارس
والممارسات التي تعود إلى السياسة التربوية المتحكّمة فيه (أفردنا فصلاً خاصاً بالتصور النظري للتحصيل
الدراسي من نفس البحث).

وعليه، فإنّ التحصيل الدراسي يمكن تعريفه من باب:

أ- التلقين،

ب- الدافع إلى الإنجاز،

ت- تقييم الكفاءات عن طريق المشاركة .

7- المقاربة النظرية:

تمهيد :

بالرغم من المعارك الفكرية العتيدة التي خاضها المنظرون حول "طبيعة النظرية في علم الاجتماع"، والتي أكد فيها البعض على "جمع بيانات عن الحياة الاجتماعية دون توجه نظري أو الاسترشاد بنظرية عامة، ووجود فريق آخر من العلماء يتوجهون إلى التحليق في سماء الفكر وصياغة نظريات عامة مجردة عن المجتمع دون أن تعتمد على وقائع وبيانات ميدانية تحت ملاحظاتها والتأكد من صحتها"...، فإن "رايت ميلز" أطلق على أصحاب الفريق الأول مسمى التجريبية المجتزأة وعلى أنصار الفريق الثاني، أصحاب النظريات الكبرى، وبين عقم الاتجاهين وكيف أنّ كلاهما يؤديان إلى عرقلة نمو علم الاجتماع ويعيقان الوصول إلى الفهم العلمي السليم للظواهر الاجتماعية" (36).

ويرى أ. د عاطف غيث، بأن "أهمية النظرية في علم الاجتماع أمر لا جدال فيه، لأن جميع رواد هذا العلم وأنصار اتجاهاته المختلفة كشفوا عن هذه الحقيقة في تعميماتهم وفي المنهج الذي انتهجوه في تفسير حقائق الحياة الاجتماعية" (37).

وفي حديثه عن "النظرية في علم الاجتماع ومفهومها ووظائفها وظروف نشأتها"، يرى الأستاذ الدكتور محمد ياسر الخواجة، بأنه، بالرغم من التسليم بوجود "تباينات كثيرة ارتبطت بتحديد العلم بين علماء الاجتماع وموضوعه إلا أنّ اهتمام علم الاجتماع الأساسي ينصبُّ على البناء الاجتماعي Social Structure ككل وما يحويه هذا البناء من مكونات وما يحدث بينها من علاقات وتناقضات ويطراً على هذا البناء نفسه من تطورات وتغيرات، وذلك لأن الاهتمام الذي يميزه عن غيره من العلوم يتمثل في أنه يُعنى بما هو عام وما هو اجتماعي وما هو مطرد وما هو ضروري، ولإدراك العلاقات الجدلية بينها

جميعا وبين الخاص والفردى والطارئ، فهو يدرس هذه الجوانب معا بالقدر الذى يساعد على فهم كل منهما وتحليلهما وتفسيرهما ومحاولة التنبؤ بهما" (38).

وتعتبر النظرية فى علم الاجتماع بمثابة " المحكّ الذى يفسر لنا كافة الحقائق Facts التى أمكن ملاحظتها بأساليب ووسائل عامة للوصول إلى نتائج ملموسة وواقعية

و"المداخل النظرية والمنهجية لدراسة الظواهر الاجتماعية عديدة ومتنوعة، قد يكون لطبيعة موضوع الدراسة تأثير فى تحديد الأسس النظرية والمنهجية التى يستعملها الباحث فى تفسير الظاهرة" (39)... ثم حدّد كيلنوش مجموعة من العناصر الهامة لبناء وتكوين النظرية على النحو التالى:

(1) **النموذج Paradigm**: هو أول أساس لبناء النظرية. هذا النموذج القياسى الذى يشتمل على الصياغة التصورية المرتبطة بالظواهر التى تقوم النظرية بتفسيرها، ومن أمثلة النماذج النظرية التى يمكن الإشارة إليها: النظرية البنائية الوظيفية، ونظرية الصراع ونظرية فرويد عن التحليل النفسى للشخصية ونظرية التفاعل الرمزي... إلخ.

(2) **النماذج النظرية**، تحتوى على مجموعة من المفاهيم Concepts، التى هى بحاجة إلى تحديد واضح وتدليل على علاقتها بالنماذج الأساسية لها.

(3) ضرورة الربط بين هذه المفاهيم على نحو نظري.

(4) تحديد العلاقات بين المفاهيم فى صورة متغيرات Variables.

(5) تحديد مناهج البحث الامبريقية لاختبار العلاقات الافتراضية بين المتغيرات والمؤشرات

(6) تحليل البيانات فى ضوء الفروض الرئيسية للنظرية وغالبا ما تشتمل هذه التحاليل على تطبيق

الأساليب الإحصائية الخاصة بالارتباط والدلالة الاحصائية.

(7) تفسير البيانات فى ضوء بناء النظرية الخاص بالنموذج الأساسى والبديهيات والقضايا

التقريرية والفروض.

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

8) ضرورة تقويم النظرية في ضوء معيارين أساسيين : الأول، يتعلق بكفاءة ومجال ومنطق بنائها النظري، والثاني، يتعلق بمستوى إمكانية الاختبار. التنبؤ والدقة عند إخضاعها للفحص الإمبريقي. وبهذا فالنظرية في تصوّر "كينلوش" تمثل مجموعة من القضايا النظرية والمنطقية والمجردة والمقبولة التي تحاول تفسير العلاقات بين الظواهر". وباختصار شديد، يمكن تعريف النظرية بكونها " مجموعة من القضايا التي ترتبط فيما بينها منطقياً، وتشبه القوانين، وترتبط بين المفاهيم والمتغيرات والمؤشرات، وتتسم هذه القضايا بالوضوح والدقة والإيجاز، وتكون قابلة للاختبار في الواقع، فضلاً عن قدرتها على تفسير الوقائع والأحداث والعلاقات بين الظواهر والقدرة على التنبؤ بمسار هذه الوقائع والظواهر". (40)

من هنا سنمرّ إذاً إلى الخطوة الأولى من المقاربة النظرية، بعد تحديد المفاهيم الإجرائية أعلاه، التي ترتبط فيما بينها تنظيرياً، وعملياً فيما بعد، ونعرج على :

البرادينغم (النموذج التنظيري): المقاربة السوسيولوجية للامساواة وفق منظور فرانسوا

دوبييه François Dubet :

لا يُعدُّ اهتمامُ السّوسولوجيين باللامساواة L'inégalité أمراً جديداً؛ فقد طُرحت هذه المسألة منذ الربع الأخير للقرن التاسع عشر من باب كشفها لـ "الفضيحة Scandale"، كما يرى فرانسوا دوبييه (41)، لأننا نفذنا إلى نوع من المجتمعات الديمقراطية التي غدت تصرُّ على "المساواة" عبر كشف ما هو غير سويّ فيها: "... اليوم، أغلب المجتمعات توكّد على قيمة مبدأ "المساواة"، ضمن سجلّ سيّء بمثابة الرّسمي، والذي يتعلّق بالمساواة على مستوى:

1- **الحقوق**،: "سوف نفترض بأنّ هدف المجتمع هو ضمان حرية ممارسة كل فرد لحقوقه

L'égalité des droits، وسوف نخلص إلى أنّ هذا هو كل السوسيولوجيا" دوركايم) Cours

(42) (de Sciences Sociales

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

2- *على مستوى " الحُرَيَات " (43):* لا يمكننا أن نتناول موضوع اللامساواة، من باب

السوسيولوجيا فحسب، كما دعا إلى ذلك دوركايم، حين كتب في "دروس في علم الاجتماع Cours de science sociale"، ص7: "السؤال المتعلق بحرية الإنسان من عدمه، يعدّ سؤالاً بلا أهمية، ويجد مكانه فقط في الميتافيزيقا، وعلى العلوم الوضعية أن لا تكثرث بمثل هكذا مواضيع l'égalité des libertés"، وهو الأمر الذي سنشرحه لاحقاً في الحديث عن استحالة اختزال اللامساواة في ميكانزمات أو معارف بعينها.

3- *وأيضاً، بالمساواة على مستوى " الحظوظ أو القدرات " L'égalité des chances ou des*

capacités: "يُعتبر الأفراد ضمن " اللامساواة في ظل الحداثة" أنفسهم متساوين جذريا فيما بينهم، وأنه باستطاعتهم أن يطالبوا بحقهم في تكافؤ الفرص، عبر التشريعات المتوافرة، وكذا فيما يتعلق بحقوقهم، وأن هذه المطالب بإمكانها أن تقلص من امتداد أنواع اللامساواة التي تتواجد في الواقع" (44).

وكما يرى "سين Sen"، فمنذ الأنوار، كل الفلسفة السياسية والاجتماعية، بما في ذلك تلك الأكثر

ليبرالية، التي يمكن لنا أن نعتقد بأنها تبرر نوعاً من "اللامساواة" على مستوى الواقع " Les inégalités réelles"، رافعت من أجل نوع معين من "العدالة Postulent pour une égalité de quelque chose" بين الأفراد. في نفس الوقت، وبعد مرحلة بدت فيها "اللامساواة" قليلة التوسع Après une période durant laquelle les inégalité ont paru se réduire)، أغلب المجتمعات الوطنية، عرفت تزايداً ملموساً للامساواة، كان أحياناً يعود إلى الأزمات المرتبطة بنظام ما، كما حدث في روسيا أو الإيكواتور "Equateur"، وأحياناً بسبب نسبة تزايد نمو كبير كما حدث في الصين، في الهند أو في الولايات المتحدة الأمريكية". (45)

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

ولكنّ الملاحظ، أن أغلب تلك الفلسفة السياسية والاجتماعية لم تصدّق، لذلك فإننا نحصي اللامساواة (*Les inégalités*) ونفسرها وفق التساؤل التالي: لماذا توجد لامساواة بهذا الحجم الضخم، وبهذه الطبيعة؟ وهو تساؤل كبير، يمكن لنا أن نقف على أهميته مثلا عبر العمل الأخير لـ "طوماس بيكيتي *Thomas Piketty*": "تاريخ اللامساواة"، الذي تناول فيه فكرة اللامساواة من باب الاقتصاد المحتكر من قبل طبقة مهيمنة تمثل واحدا بالمائة من مجموع السكان(46).

اعتبر السوسيولوجيون، اللامساواة ذاتها، كطريقة لتفسير الحياة الاجتماعية، ورأوا بأن اللامساواة، ليست فقط اللامساواة في تقسيم الثروات، وإنما هي لامساواة على مستوى النظم *Les systèmes*. يبدو الأمر هيئا، بيد أنّ السوسيولوجيا الكلاسيكية، التي تبدأ من دوركايم إلى بورديو، اعتبرت اللامساواة طريقة لشرح الحياة الاجتماعية. ولذلك فإننا إذا ما بادرنا بالعمل السوسيولوجي، على طريقة "بورديو" التي قد تزرع فينا أحيانا نوعا من التوتر؛ بيد أنها تحمل معنى مهماً رغم ذلك، فإننا سوف نخلص إلى أنّ اللامساواة، هي طريقة لشرح السلوك والثقافة والسياسة عبر ما تفرزه المؤسسات... إلخ(47). بمعنى أنّ هناك رابطة "لامساواة" بيّنة بين السوسيولوجيين، ربما بدأت تنفطر منذ بدأ التسليم باعتبار اللامساواة، ليس فقط إشكالية نتجت عن النظام الطبقي، كما رأته "الصراعية" التي دعا بورديو ذاته إلى التنصّل من فهمها الاحتكاري للميدان الاجتماعي، عبر "تقسيم العمل(48) في " درس حول الدرس" (" تبدو لي سوسيولوجيا النظام التعليمي والميدان الثقافي ذات أهمية كبرى"...السوسيولوجيا هي العلم الذي يهتم بالمؤسسة، ويدرس العلاقات بالمؤسسة...إنّ السوسيولوجيا تنزعنا من حالة البراءة التي تسمح لنا بأن نكون على كامل رضى بما تنتظره منّا المؤسسة") " فسيان بين أن يجد العلم نفسه محشورا داخل الصراع من أجل وضع التصنيف المشروع وفرضه، وبين أن ينكبّ بصفة عابرة، على معرفة هذا الصراع؛ أي معرفة الكيفية التي تعمل بها المؤسسات والوظائف التي تقوم بها تلك المؤسسات كالنظام التعليمي(49)

"من هنا رأى" فرانسوا دوبييه" ، في خطوة حديثة لتحليل مفهوم اللامساواة، مؤكداً فيها على أنه لا توجد ميكانيكيات عامة للامساواة *Les inégalités*، وأنه " يجب اعتبار اللامساواة بمثابة مجموعة من المسارات الاجتماعية، الميكانيزمات والخبرات الجماعية والفردية، التي تُحتمُّ علينا ألا نقف دون تدخل أمام اللامساواة؛ وبخاصة أمام اللامساواة غير العادلة. وعليه، فمن المفروض أن نتناول بالطرح هذه المشكلة التي ذهب إليها النقد الأكثر تشدداً (المدرسة النقدية)، الذي لم يهمل اللامساواة بشكل عام، ولكنه شرع أحياناً لبعض أنواع اللامساواة المألوفة التي تعود إلى النماذج القديمة التي تناولت بعض المظاهر المدرسية. فمثلاً، بالنسبة للكثير منا، هناك بعض أنواع من اللامساواة التي لا يمكن احتمالها تجاه بعض أنواع اللامساواة الأخرى المحتملة، ولذلك فإن تحليل اللامساواة غير قابل للتجزئة، بين كونه تابعا للسوسيولوجيا أو تابعا للفلسفة السياسية" (50)، هو تابع لكليهما، وهي نقطة يختلف فيها مع دوركايم الذي أكد على نفي تفسير أي ظاهرة اجتماعية بغير الظاهرة الاجتماعية *Expliquer le social par le social*، كما جاء في كتابه "الانتحار 1897 *Le Suicide* (51)، ويشترك فيها مع "بيير بورديو" (52) .

إننا حين نخلص إلى هذه المسلمة، فإنه سيصبح من المشروع أن نتساءل: كيف تنتج اللامساواة من الممارسات *Les Pratiques* التي تنتجها النظم؟ ويكون في الغالب، المثال الأكثر تناولاً على هذا المستوى، هو مثال " المدرسة" : لماذا المدرسة التي تبدو عادلة، لا تكف عن صنع اللامساواة، دون أن يرغب الفاعلون السوسيولوجيون في ذلك؟ بل إن الأمر أعتى من ذلك: كيف تُنتج المؤسسات التربوية سياسات معادية للمساواة، ترتكز أساساً على الأنظمة؟ وهي أسئلة تجاوزت بكثير الرؤية الكلاسيكية للمدرسة الإصلاحية لدوركايم التي لم تفكر في ذلك، ورأت في النظام أداة إصلاحية تربوية أخلاقية محافظة، تنعكس في الأفراد عبر تنشئتهم، وهي الرؤية ذاتها التي تعدّ مدخلاً للمدرسة النقدية التي انهالت بالنقد على الفكر الأخلاقي المحافظ، والتي أكدت على دور المؤسسة، واعتبرت الفرد أضعف من أن يتصل عن إفرازاتها (53) ... بل اعتبرته نتاجها الانعكاسي الخالص، الذي يتأتى من العنف الرمزي المفروض

عليه، وقّمت من دور الفاعل السوسيولوجي، كما يرى فرانسوا دوبيه في (عمل المجتمعات *Le travail des sociétés* (2009)، وكما يكتبه تحديداً "لوبيك دوكونت" في كتابه المشترك مع بورديو: "أسئلة علم الاجتماع، في علم الاجتماع الانعكاسي"، شارحا فيه بمنطق مغاير نوعا ما يعود إلى "إبستيمي" المرحلة التي اشتغل عليها "بورديو" و"لاكاز" و"ليفي ستراوس"، و"ميشيل فوكو" والتي كانت مختلفة أشد الاختلاف عن عصر العولمة *Globalisation* الذي نعيشه اليوم، متأرجحة بين فكرٍ تنويري محافظٍ أثبت فشله بعد الحربين العالميتين، ومدرسة وضعية دخلت وعلم الاجتماع في أزمة اجتماعية خانقة، مخلفة مظاهر اجتماعية جديدة في ظل انتشار المعلومة، وتوافر أدوات استقبالها من قبل شريحة اجتماعية واسعة كانت محرومة منها فغدت تعيش مع باقي الشرائح التي كانت تُسيطر على رأس المال، ضمن "قرية صغيرة" غدا فيها الوعي شاملا أكثر من ذي قبل، وكذا الحق في التمدرس وفي نبذ احتكار السلطة لرأس المال الرمزي. بل وذهب ميشيل فوكو - ابن انتفاضة 1968 بالسربون *Les soixante-huitards* -، إلى أبعد حين طالب عبر أعماله الشهيرة آنذاك (تاريخ الجنون، المراقبة والعقاب، حفريات المعرفة، الكلمات والأشياء، تاريخ الجنسية) إلى ضرورة البحث عن إبستيمي (نظام فكري) جديد للإنسان الحديث يعتمد مباشرة على نقد السلطة والبحث عن نسق مغاير، عبر وضع أسس أنظمة فكرية جديدة تكون شاملة للإنسانية أكثر من كونها مجرد احتكار تنويري أو وجودي (نسبة إلى الوجودية)، أو صراعي مُنمذج (54) : " يتقدم "بورديو" بالفكرة القائلة؛ إنّ "التطابق بين البنيات الاجتماعية والبنيات الذهنية يقوم بوظائف سياسية. فالأنساق الرمزية ليست مجرد وسائل للمعرفة، بل إنها أيضا وسائل للسيطرة (أي أنها إيديولوجيات في معجم ماركس، وتبريرات للوجود الإلهي، حسب فيبر) إنّ كون هذه الأنساق محرّكات للاندماج المعرفي، يجعلها تعمل أيضا بمنطقها نفسه على تحقيق الاندماج الاجتماعي لنظام اعتباطي معيّن، وهكذا : يُرى كيف تساهم عملية تنظيم مقولات العالم الاجتماعي في المحافظة على النظام الاجتماعي مساهمة حاسمة (...).؛ وإنّ خضوع هذه المقولات للتقسيمات التي يعرفها النظام القائم (والخاضعة بالتالي لمصالح

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

المسيطرين) وشيوعها بين كل الأذهان المتبينة وفق تلك البنيات يجعلانها تفرض نفسها بكل المظاهر التي تميّز الضرورة الموضوعية". بورديو 1979: 549، وأيضاً 1971ج). وإذا قبلنا بفكرة أن الانساق الرمزية نتاجات اجتماعية تُنتج بدورها المجتمع، أي أنها لا تكفي بعكس العلاقات الاجتماعية وإنما تساهم في تكوينها، فإنه يتعيّن علينا بالضرورة قبول أنه بإمكاننا أن نغيّر العالم في بعض الحدود، وذلك بتغييرنا للطريقة التي يُقدّمُ بها (بيير بورديو، و ج. د. فاكونت : أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي (1981:1980) " (55).

8- الدراسات السابقة:

تمهيد:

لكل خطوة في البحث فوائدها، ويُعتبر التراكم المعرفي الذي يختص بموضوع ما، بمثابة الأرشيف أو المنهل الذي يجب الاطلاع عليه من أجل تكوين رؤية شبه عامة على أهمّ محطات وجوانب تطوّر التصوّر المعرفي للمفاهيم والاصطلاحات التي تناولتها البحوث الميدانية والدراسات. ومن بين هذه الدراسات التي سنعمد عليها في الاقتراب من الظاهرة محلّ الدراسة، انبثاقاً أولاً من النموذج التنظيري، ثم من الدراسات السابقة نجد :

1- اللامساواة الاجتماعية والمحفّزات المدرسية Inégalité Sociale et motivation scolaire

/ ليفي لوبواييه و س. بينو (1980) (56):

يسعى هذا البحث إلى تحليل تأثير السلوك العائلي على المحفّزات المدرسية لدى التلاميذ ونجاحهم الدراسي. كيف تنعكس محدّدات النجاح الدراسي والأهمية التي نوليها لذلك النجاح الدراسي في الحياة المهنية، على مستوى سلوكيات التلاميذ ونتائجهم المدرسية. اشتغل البحث على عينة من مائتي

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

طفل (CM2 و 6^{ème}). تم فيها انتقاء المعلومات الخاصة بكل فرد من خلال نتائجه المدرسية وسلوك الأولياء وكذا التلاميذ.

النتائج المتحصل عليها أظهرت بأن هناك ثلاثة عوامل مرتبطة بشدة فيما بينها فيما يتعلق بالنجاح الدراسي:

1- حين يفكر الأولياء بأن النجاح الدراسي يعدّ أداة للنجاح في الحياة، فيكون أبنائهم في الغالب ناجحون.

2- حين ينسب الأولياء نوعية النتائج التي يتحصل عليها أبنائهم إلى قدرات الأساتذة، فتكون النتائج في الغالب سيئة أو متدنية.

3- عادة ما يلجأ الأولياء ذوي الدخل المتواضع أو المتدني إلى استعمال العنف، فيؤدي ذلك إلى تدني معدّلات التلاميذ.

يفيدنا هذا البحث في التقرب من بعض العوامل الأسرية المؤثرة على النجاح الدراسي، واختبار فرضيات النظريات "البوردوية Bourdiénne" في تأثير عامل المستوى الأسري على نجاح التلاميذ من عدمه.

2- النظام الاجتماعي والمعرفة المدرسية/محمد شرقاوي *Système social et savoir scolaire* (1978)(57):

يطرح هذا البحث الرهانات السياسية المتعلقة بتوزيع المعارف، حسب دوركايم. منذ بداية السبعينات، برزت العديد من الدراسات السوسيولوجية التي ركزت على تحليل نوعية المعارف المدرسية التي تصل إلى التلميذ، وتغلغلها بالتالي في التراث الفكري ونوعية المعارف التي يكتسبها الطفل في المدرسة (التنشئة).

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

يجب اعتبار تلك المعارف بمثابة الحالات التي تجعلها بمثابة الانعكاس الأساسي لأنواع

الأفكار والبراديجما.

تفيدنا هذه الدراسة في الاقتراب من عمق تأثير المعارف المكتسبة، وتحديد نوعية المعرفة

بنوعية التلميذ.

3- الأصول الاجتماعية والتوجهات المدرسية. اللامساواة في تكافؤ الفرص، أمام التعليم، عبر

التحقيقات الميدانية/دومينيك. غ وإريك موران (1995) (58)

Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant

l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970, 1977, 1985 et 1993

قامت هذه الدراسة بوضع مخطط محكم من أجل رسم صورة دقيقة بقدر الإمكان عن اللامساواة

في التعليم وتناميها خلال العشريتين الفارطة (1950-1970)، بشكل دوري منتظم، عبر تحقيقات ميدانية

في مجال التكوين والتأهيل المهني. تم خلال هذه الدراسة إعادة ضبط العوامل المفعلة للامساواة، انبثاقا

من عينات تمّ ضبطها نظريا في مرحلة اقتصادية تنموية تعود إلى أزيد من عشرين سنة خلت: مجابهة

المعطيات القديمة بالمطالب الجديدة، قادتنا إلى اختبار صحة بعض النظريات المتعلقة بنفس الموضوع.

تفيدنا هذه الدراسة في توسيع تحليلنا لمعرفة ظاهرة اللامساواة التي تنتج عن المدرسة-المؤسسة،

كيفية اختبار بعض النظريات بين المعطيات القديمة، والمطالب المُستحدثة.

4- المدرسة، الأولياء، والنجاح الدراسي /جون.م.د، و ميشيل.ه، وبرنار. ف (1989)(59)

L'école, les parents et la réussite scolaire

تشير الإحصائيات إلى قناعة مردّها أن الفشل الدراسي يعود إلى اللامساواة الاجتماعية: الأطفال

الذين ينتمون إلى مستويات اجتماعية دنيا، هم الأكثر عرضة للفشل الدراسي. بيد أنّ تلك الإحصائيات لا

تبين لنا، كيف يرتبط هذين المفهومين فيما بينهما: الأسرة والمدرسة. وهو هدف هذه الدراسة. كيف

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

يتصرف المدرسة والمعلمون أمام التلاميذ الذين تعترضهم المشاكل؟ ما هي الاجراءات العديدة التي يتخذها الأولياء تجاه المدرسة؟ بهذه الأبعاد اهتم البروفيسور جون ميشيل ديفو، المتخصص في التعليم والمكوّن للاساتذة، والاستشاري التربوي.

5-دراسات فرانسوا دوبيه:

اشتغل فرانسوا دوبيه على التخطيط لأسس إستراتيجية مُحكّمة يتمّ من خلالها وضع مناهج توافقية بين مختلف مبادئ اللامساواة الكامنة داخل سياسات النظم التربوية، عبر سلسلة من الأعمال، هي :

5-1- أفول المؤسسة *Le déclin de l'institution* (2002) (60): عمل تنظيري، يعتمد على براهين

انتقاها دوبيه من العمل الميداني على مجموعة من المربّين والأساتذة، والمرضيين، والمكوّنين، والمشتغلين في الإعلام، والذين تتمحور أعمالهم حول التأثير على "الآخر". هو عمل يدعونا إلى اغتنام الجانب (الإيجابي) في الأزمة التي تضرب المجتمع الحديث.

5-2- اللامساواة متعدّدة الأوجه *Les inégalités multipliées* (2004) (61): قراءة جديدة للمجتمع

الحديث، والبحث عن الثابت والمتحوّل فيه، عبر هوية اجتماعية تقوم على تآلف شتى أنواع اللامساواة *Les inégalités multipliées* فيما بين أفرادها في شكل طبيعة بشرية مختلفة من جهة، وقادرة على تأكيد هوية الفرد من جهة أخرى. إنه كتابٌ تيريّر لطبيعة اللامساواة، ولا طبيعة المساواة، حيث أن طبيعة المجتمع، هي دوما مزدوجة الهوية، ضاربا في ذلك أمثلة على ثلاثة أنواع من المساواة داخل ثلاثة أنواع من المجتمعات، تحت العناوين التالية: المساواة الديمقراطية، اللامساواة الرأسمالية، والاندماج في المجتمع الصناعي.

5-3- مدرسة تكافؤ الفرص *L'école des chances* (2004) (62) : يتناول الكتاب الإجابة عن السؤال

الجوهري التالي : ما معنى المدرسة العادلة؟ ويذهب إلى اقتراح منح التلميذ فرصا أكثر، أفضل من حصرها في واحدة، من أجل منح فرص النجاح والاستدراك.

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

4-5 - اللاعدالة *Injustices* (2006) (63): وصف للاعدالة الموجودة على مستوى العمل، ومدى

تصوّر الأفراد للامساواة التي تتواجد في الواقع على مستوى اللاعدالة داخل عالم الشغل.

6-5 - عمل المجتمعات *Le travail des sociétés* (2009) (64): يندرج هذا العمل، ضمن

سوسيولوجيا المجتمعات *Sociologie des sociétés*. المجتمع، لم يعد ذلك التصوّر الذي نتج

عن البنى الاجتماعية، والثقافة الوطنية المتجانسة، والسيادة الوطنية القوية. من الآن فصاعداً،

غدا الأفراد، الذين يتكاثفون شيئاً فشيئاً فيما بينهم، يحملون مسؤولية مباشرة مهامّ يعجز المجتمع

عن القيام بها من أجلهم.

7-5 - الأماكن والفرص *Les places et les chances* (2010) (65): كيف يتم المرور من نظام إلى

آخر؟. إعادة التفكير في العدالة الاجتماعية.



1–François Dubet, Conceptions de la justice et de l'égalité (revue-sociologique.org) ,
<http://www.youtube.com/watch?v=xo708E98G9s>. 02/11/2011

2–François Dubet ,**Le déclin de l'institution**, SEUIL,2002, p52–53 : « Bien que l'on trouve partout, ; à l'école , à l'hôpital , ou dans le travail social, des traces ou des segments du programme institutionnel , il semble évident que nombre de pratiques et de symboles s'en éloignent progressivement. Ce déclin participe du récit de la modernité , car la plupart des éléments qui se décomposent qu'ont inscrits dans le projet même de la modernité .Ce que l'image classique de la modernité avait mise en lumière comme un système homogène et cohérent se défait sous nos yeux : les valeurs sont contradictoires entre elles, les murs des sanctuaires s'effritent devant la force des demandes sociales et des revendications individualistes, et les représentations de la socialisations se transformes progressivement .Mieux vaut parler à ce propos de modernité tardive plutôt que de poste-modernité, parce qu'il n'ya pas de rupture avec le programme institutionnel, pas de passage brutal d'un model à l'autre , mais une sorte de langue implosion issue de la modernité elle-même quand se poursuit le processus de rationalisation, de désenchantement et de diversification de la vie sociale et de ses représentations. ».

3–**IBID P.75**, « La machine à réduire le tragique ne fonctionne plus aussi bien et la plupart des opérations magique que le programme institutionnel réalisé avec

élégance ont cessé d'être symboliquement efficace .Le premier de ses désenchantements concerne la discipline, qui semble maintenant se réduire à une fonction de contrôle social .**De ce point de vu, toutes les institutions ne sont pas sorties indemnes des années de la sociologie critique** .Même si l'on observe , aujourd'hui un retour de l'ordre et une valorisation de la discipline , celle-ci est largement réduite à une résistance face à la crise , à l'anomie , à la violence , à une technique de maintien de l'ordre....L'autorité a cessé d'être naturelle et sacrée »

4- François Dubet, Une Ecole plus juste . interview de François Dubet

<http://www.youtube.com/watch?v=LE4fJUT96ug> . 09/09/2009 .

5- د.شهاب اليحياوي، المقاربات النظرية للعلاقة التربوية. مقال منشور في مركز المستقبل للدراسات والبحوث،

<http://mcsr.net/activities/025.html>

6- François Dubet , Réduire les inégalités sociales à l'école,

http://www.youtube.com/watch?v=_oYfAQIgKzg&feature=endscreen . 02/06/2010

7- François Dubet – Déclin de l'institution scolaire et conflits de principe, <http://www>

[.youtube.com/watch?v=6cs6ZSwvZY0](http://www.youtube.com/watch?v=6cs6ZSwvZY0). 25/01/2010.

8- Entretien avec Pierre Bourdieu, La sociologie est-elle une science ?,

<http://www.larecherche.fr/actualite/aussi/entretien-pierre-bourdieu-sociologie-est-elle-science-texte-01-05-2000-76057> . , mensuel n°99 daté mai 2000 à la page 69 (5469 mots) | Gratuit

9- بوطورة كمال، عوامل التغيب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع

التربوية، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، بسكرة، السنة الدراسية

2011/2010، ص 7.

10- المرجع نفسه، ص 9.

11- المرجع نفسه، ص 9.

12- موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرين، دار القصبية للنشر، الجزائر، ط2، 2008، ص 469.

13- زيدان عبد الباقي، قواعد البحث الاجتماعي، الهيئة العاملة للكتاب، القاهرة، ط2، 1974، ص 59.

14- فضيل دليو، وعلي عربي، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، سلسلة العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 1999، ص 90.

15- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9cole/27609> :

- " Établissement où l'on donne un enseignement collectif général.
- Institution chargée de donner un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire : L'école laïque. L'école privée.
- Enseignement donné par les établissements scolaires : Jusqu'à quel âge l'école est-elle obligatoire ?
- Établissement d'enseignement élémentaire ou préélémentaire.
- Élèves et enseignants d'un établissement scolaire : Réunir toute l'école à l'occasion d'une cérémonie.
- Établissement, organisme, institution livrant des enseignements spécialisés : Une école de ski.
- Nom donné à des établissements d'enseignement supérieur plus ou moins spécialisés (avec une majuscule) : École centrale.
- Ensemble des partisans d'une même doctrine, des disciples d'un penseur, etc. ; mouvement issu de cette doctrine ; cette doctrine elle-même : L'école linguistique de Prague. L'école platonicienne.
- Ensemble des disciples d'un maître, ou groupe d'artistes de même tendance, ou encore ensemble des artistes qui constituent l'héritage artistique d'une ville, d'une région ou d'un pays. (Exemple : *l'école de Rembrandt, l'école nazaréenne, l'école de Barbizon, l'école bolonaise, l'école anglaise, etc.*)
- Activité, condition de vie d'où l'on tire des enseignements : La diplomatie est une école de maîtrise de soi.
- S'emploie comme apposition, avec ou sans trait d'union, pour indiquer qu'un véhicule est utilisé dans les cours de conduite, de pilotage : Bateau-école. Voiture-école ; ou que le lieu de production est en même temps le lieu d'enseignement : Ferme-école.

- Religion : Dans l'islam sunnite, corps de doctrines couvrant à la fois le rituel et le droit.

16- François Dubet et Danilo Martoucelli, Théorie de la socialisation et définition sociologique de l'école, In Revue Française de l'éducation, 1996, 37-4, PP. 511-533:

" 1- L'école est une institution : Cette définition de l'école correspond au modèle 1 et peut être pleinement illustrée par la conception durkheimienne de l'éducation. Dans une large mesure, l'école remplit les fonctions dévolues à la socialisation religieuse dans les sociétés traditionnelles. Elle socialise les acteurs aux valeurs laïques et universelles des sociétés modernes. Tout en tenant compte de la spécificité des positions sociales, elle forme des individus d'autant plus autonomes que les valeurs qui commandent l'éducation sont celles de la collectivité et de la Raison moderne. Il n'y a pas de contradiction entre l'autonomie de l'acteur et l'intégration sociale; plus encore, l'individu est d'autant plus maître de lui-même qu'il est pleinement socialisé. Ce modèle se présente comme une «paideia fonctionnaliste» associant l'adaptation de l'individu à l'épanouissement de son humanité. La culture scolaire n'est pas une culture de classe, c'est une culture nationale moderne, c'est-à-dire une culture à la fois spécifique et universelle, ce que beaucoup nomment aujourd'hui une culture républicaine parce qu'elle forme des Français et des citoyens capables d'exercer leur jugement propre.

Alors que l'enfant, comme le «primitif», est pleinement social et comme «hypnotisé» par le maître, l'école le conduit peu à peu vers un univers plus complexe et plus abstrait..... Le groupe de pairs succède au lien d'autorité, et l'acteur devient un individu dans la mesure où il se maîtrise lui-même, bien plus

qu'il n'obéit aux maîtres et au contrôle du groupe de pairs (24). Les exercices scolaires doivent permettre la critique. En même temps que l'école crée des individus et des citoyens, elle assure l'intégration d'une société nationale moderne quand la religion n'est plus en mesure de jouer ce rôle, mais on sait à quel point Durkheim a mis en lumière les affinités des deux institutions, soulignant notamment la dimension sacrée de la fonction d'instituteur..Le caractère «enchanté» de cette conception de l'éducation n'est évidemment pas naïf, mais il repose sur une grande confiance dans l'éducation comme mode de formation des individus et comme clé de l'intégration sociale. Chez Durkheim notamment, il implique aussi une anthropologie pessimiste car l'anomie collective et l'instinct de mort individuel ne sont que les deux faces du même vide social. Aussi, «quand notre conscience parle, c'est la société qui parle en nous» (E. Durkheim, 1925, p. 76)."

- 17- IDEM: " 2- L'école est un appareil : La sociologie de l'éducation qui se développe en France à partir des Héritiers et de La reproduction prolonge le modèle précédent, mais elle le désenchanté, et en donne une version critique. Elle le prolonge parce qu'elle affirme l'emprise du social, souvent même, elle l'accentue. Mais la tonalité critique conduit à accorder une toute puissance au système qui n'est plus défini en terme d'intégration sociale, mais en terme de domination systémique. Là où l'idée d'institution souligne la continuité et l'harmonie des personnalités et des valeurs, l'idée d'appareil suggère que l'emprise des finalités objectives du système s'impose au-delà de la conscience des acteurs. L'illusion et l'aveuglement des acteurs s'inscrivent dans la distance de l'individu et du système. Comme le précise

P. Bourdieu dans *Le sens pratique*, Durkheim doit être «revisité» par Marx (P. Bourdieu, 1980).

La théorie de la reproduction commande celle de la socialisation dès lors que le modèle de l'institution est soumis à une critique dont on connaît les arguments essentiels. Le caractère universel et neutre de la culture scolaire est réfuté. La grande culture scolaire, par son abstraction et sa formalisation, apparaît comme une «ruse» de la domination de classe. S'il est nécessaire que les agents croient à sa neutralité, c'est pour mieux masquer le rôle des codes linguistiques et des implicites pédagogiques qui établissent des familiarités et des connivences entre les classes dirigeantes et les codes scolaires (B. Bernstein, 1975). L'éducation est la ruse d'une domination rendue légitime par la distance même de la socialisation et de l'objectivité du système de domination. Les membres des classes populaires apprennent à obéir, ceux des classes dominantes apprennent à croire en la légitimité de leur pouvoir; les uns et les autres sont enfermés dans une socialisation dont le sens réel leur échappe. Nuancée chez P. Bourdieu et J.-C. Passeron, cette représentation de l'école a pu prendre un aspect plus radical encore chez L. Althusser (1970) et chez ses élèves (C. Baudelot, R. Establet, 1971). L'école ne forme ni des individus, ni des sujets, mais elle produit de «l'assujettissement».

La notion d'appareil émerge comme le contre-modèle de celle d'institution quand la massification scolaire affaiblit les illusions de l'école républicaine. Alors que la massification scolaire et l'installation progressive du collège unique devaient engendrer une égalité croissante des chances, on a rapidement observé que les

inégalités se maintenaient ou ne s'atténuaient pas de façon sensible, et que les divers rapports aux études restaient fortement marqués par l'origine sociale des élèves. La critique de l'idéologie du don jouait alors un rôle essentiel : elle démontrait à la fois l'emprise totale de la socialisation, le poids des fonctions objectives de l'appareil scolaire et celui de l'illusion, voire de l'aliénation dans le processus pédagogique lui-même. Même si la notion d'habitus affirme l'unité de l'objectivité et de la subjectivité, il reste que, dans l'appareil scolaire, les finalités des acteurs et les fonctions du système ne se recouvrent pas et que la sociologie doit prendre une posture de dénonciation.

On peut discuter cette interprétation de la conception de P. Bourdieu. En effet, en affirmant que l'ordre social est «celui qui règne dans les cerveaux», en insistant sur l'harmonie établie entre l'objectivité et la subjectivité, P. Bourdieu paraît se placer dans le cadre général d'une intégration sociale, et il n'y aurait aucune difficulté à fonder cette lecture. Cependant, en même temps, P. Bourdieu choisit une position critique dans laquelle l'aveuglement de l'acteur n'est pas une limitation de son entendement, mais une nécessité de la domination. La liberté de l'acteur apparaît comme une illusion face aux «lois» du système. Cet aveuglement n'est que la distance de l'acteur au système.

- 18- IDEM : " 3- L'école multiple : L'idée d'école multiple se démarque des deux modèles précédents. Mais elle reste attachée au thème de l'intégration sociale, tout en interprétant la socialisation en terme d'activité des individus (modèle 3). C'est ce que nous avons essayé de cerner avec la notion d'expérience scolaire. Mais il

importe d'abord d'admettre la diversité et l'autonomie des fonctions de l'école. L'idée d'institution doit être décomposée en plusieurs fonctions analytiquement indépendantes : une fonction d'intégration qui procède du modèle «classique» de la socialisation par intériorisation; une fonction de distribution qui conduit à considérer l'école comme un «marché»; une fonction de subjectivation tenant au rapport particulier que les individus construisent avec la culture scolaire (F. Dubet, D. Martuccelli, 1996). C'est parce que ces diverses fonctions s'autonomisent progressivement que la socialisation ne peut plus être perçue en terme d'apprentissage de rôles, mais en terme de construction d'expériences. Autrement dit, l'unité de la socialisation n'est plus donnée aux acteurs, mais elle doit être construite par eux, ce qui implique que la socialisation soit centrée sur la distanciation.

Mais cette conception «éclatée» de la socialisation ne doit pas pour autant nous conduire vers le thème d'une coupure radicale de l'acteur et du système. En effet, chacune des logiques de l'expérience scolaire renvoie à une des fonctions objectives de l'école, et relève de mécanismes de socialisation autonomes et de processus de détermination spécifiques. Si les individus construisent leur expérience et leur socialisation d'une manière autonome et «libre», ils le font à partir d'un matériau culturel et social qui ne leur appartient pas. Ainsi, l'intégration sociale apparaît comme le produit du travail des acteurs.

Cette représentation de l'école et de la socialisation renonce à tout principe d'unité, qu'il s'agisse des valeurs, de la domination ou du marché. Comme les

modèles 2 et 4, elle prend acte des mutations de l'école républicaine dans laquelle la massification et la démocratisation ont introduit les mécanismes du «marché», et où tous les élèves sont confrontés aux tensions les plus vives entre la culture scolaire d'une part, et les cultures scolaires et juvéniles d'autre part. On retrouverait des analyses tout aussi nettement centrées sur la diversité des principes sociaux dans les travaux relatifs aux économies de la grandeur, quand les normes de justice apparaissent comme contradictoires et multiples, quand l'intégration sociale est plus le produit de l'activité des individus que celui des valeurs «transcendantes» du système (L. Boltanski, L. Thévenot, 1991).

- 19- IDEM:"4- Le marché de L'education: " Trois ans après La reproduction, R. Boudon (1973) donne une interprétation alternative de l'inégalité des chances. Bien que cet ouvrage ne prétende pas proposer une théorie de l'école et de l'éducation, il en donne cependant une vision construite sur la dualité des intentions des acteurs et des effets systémiques. Les équilibres du système ne reposent sur aucune finalité intégrative globale, ils sont simplement le résultat des effets agrégés des choix des acteurs ; le système fonctionne comme un marché. Quant à la théorie de la socialisation implicite dans cette analyse, elle se place au plus loin du modèle classique de la formation des individus et repose toute entière sur le postulat de la rationalité des individus qui décident et choisissent en fonction de la perception de leurs intérêts et des ressources de leur situation. La psychologie abstraite de l'individualisme méthodologique ne se définit jamais comme une intériorisation du social, mais comme une capacité propre de jugement. D'emblée, l'acteur est considéré comme un individu autonome, bien plus que comme un agent

ayant interiorize une culture et des valeurs. C'est pour cette raison que cette conception latente de l'école se situe dans le modèle 4 que nous avons proposé, il se tient à égale distance des deux modèles précédents. A terme, cette représentation de l'école, et plus largement de la société, conduit moins vers une théorie de la socialisation que vers une sociologie cognitive conçue comme une sociologie de la construction de la rationalité individuelle dans un cadre social défini comme une situation bien plus que comme une culture intériorisée. Quant au système, c'est un équilibre plus ou moins stable dans lequel la demande l'emporte sur l'offre, en tous cas, ce n'est jamais un système d'intégration plus ou moins fonctionnel."

20- صالح بن فوزان الفوزان، المساواة حقيقة أم ادعاء؟، مبحث مقدم بتاريخ 1429/2/26 هـ،

www.saaid.net/book/9/2251.doc

21- معجم معاني الأسماء،

http://www.almaany.com/home.php?language=arabic&lang_name=%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A&word=%D9%85%D8%B3%D8%A7%D9%88%D8%A7%D8%A9

22- صالح بن فوزان الفوزان، المساواة حقيقة أم ادعاء؟، مبحث مقدم بتاريخ 1429 /2/26 هـ.

23- أ. زهير الخويلدي، العدل والمساواة والانصاف. مقال منشور في الحوار المتمدّن:

<http://m.ahewar.org/s.asp?aid=361780&r=0&cid=0&u=&i=0&q=>

24- صالح بن فوزان الفوزان، المساواة حقيقة أم ادعاء؟، مبحث مقدم بتاريخ 1429 /2/26 هـ.

25- د.جميل.صليبا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية، الجزء الثاني، دار الكتاب

اللبناني، 1982، ص.367، ص.368.

26- د. يحيوي شهاب، المقاربات النظرية للعلاقة التربوية. مقال منشور في مركز المستقبل للدراسات والبحوث: " إنَّ اللامساواة في التحصيل الدراسي بين المتعلّمين هي ظاهرة تربوية كونية تفرزها المؤسسة منذ أول ظهور لها أي منذ أربعة آلاف سنة . فالقراءة التعاقيبية أو الإنمائية للمدرسة تضعنا أمام قضية كونية الظاهرة وجوهر المدرسة .

فالمدرسة نشأت على أساس انتقائي غائي. واتخذ التعليم في القرون الوسطى شكلين هما في الواقع تمظهران للتقسيم الإجتماعي. التصق الشكل الأول بالقاعدة الأكبر وهي العامة. ويتم هذا الصنف التعليمي داخل الأسر نفسها أو خارجها داخل الورشات أي في فضاء اجتماعي ولكنّه ضيق ومنعزل أو هو خاف عنه باعتباره تواصل للذاتي ضمن نفس الجماعة الإجتماعية . أمّا الشكل الثاني والذي شكّل اللبنة الأولى لنشوء المدرسة . فهو إعادة إنتاج وتثبيت اللامساواة الاجتماعية ، على اعتبار توجّهها إلى النخبة قصد إعداد قيادة دينية وسياسية . فالمدرسة نشأت في سياق اتجاه النظام الاجتماعي إلى خلق آليات إعادة إنتاج وتكريس السائد عبر إرساء قنوات ثقافية تشرعن التفوق والتمايز الاجتماعيين "<http://mcsr.net/activities/025.html> .

27- جيل فريول، معجم مصطلحات علم الاجتماع، ترجمة إنسام محمد الأسعد، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص111: "ولنختم بالتذكير مع "رينيه موران" أنه في حين كنا سابقاً نتقبّل عدم المساواة لاعتقادنا أنها محتمّة، ونرضخ لها إلى غاية اعتبارها جزءاً من الأشياء، إلا أنّ المعاصرين يرونها مجحفة ويرفضها الرأي العام".

28- معجم معاني الأسماء ، مساواتية : فكرة تنادي بالمساواة السياسية والاجتماعية بين كل المواطنين ولا تعني مساواة الجميع بل تساوي في منح نفس الفرص لكل المواطنين .

http://www.almaany.com/home.php?language=arabic&lang_name=%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A&word=%D9%85%D8%B3%D8%A7%D9%88%D8%A7%D8%A9

29- ريمون. بودون، وف. بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة الدكتور، سليم حدّاد، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1986، ص.511.

30- المرجع نفسه، ص.511.

31- المرجع نفسه، ص.511.

-32 المرجع نفسه، ص. 512.

-33 المرجع نفسه، ص. 512، 513.

-34 المرجع نفسه، ص. 513.

35- Florence Costa-Chopineau, **Compte rendu de lecture de "De L'inégalité sociale des chances, <http://www.sauv.net/terrail.php> :** " L'accès aux savoirs et à la formation n'a pas reculé d'un iota en quatre décennies d'école unique, d'innovations pédagogiques et de mobilisation contre l'échec scolaire.

Comment le doute ne s'installerait-il pas, avoué ou non, quant à la pertinence du rêve d'une école de la réussite pour tous ? Il est temps d'ouvrir en grand et à nouveaux frais le dossier de ce qui fait obstacle à la démocratisation scolaire".

-36 سمير نعيم أحمد، النظرية في علم الاجتماع، دار المعارف، ط2، القاهرة 1979، ص ص 34-35 .

-37 محمد عاطف غيث، دراسات في تاريخ التفكير واتجاهات النظرية في علم الاجتماع، دار النهضة، بيروت، 1975، ص 95.

-38 المصدر نفسه، ص10.

-39 بوطورة كمال، عوامل التغيب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، بسكرة، السنة الدراسية 2010/2011، ص 15.

-40 فليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسات البحثية، ترجمة، أ.د.محمد ياسر الخواجة، مصر العربية للنشر والترجمة، 2010، مقدمة المترجم، ص ص 13-14.

41- François Dubet ,L'approche sociologique des inégalités,

<http://www.youtube.com/watch?v=wvYOZjxkE0Q> , 21.01.2014

42- Emil Durkheim , Cours de science sociale, leçon d'ouverture, Revue internationale de l'enseignement, 1888, P23-48 , Edition électronique .

-43 المصدر نفسه ، ص7.

44- François Dubet : **Les inégalités Multipliées**, Edition de l'aube, 2000 et 2004, pour l'édition de poche, p10.

45- IBID. p5.

46- تفاصيل الكتاب، يشرحها "طوماس بيكيتي" عبر اللقاء التالي المذاع:

Thomas Piketty : **"Pour réduire les inégalités, il faut taxer le patrimoine"**

<http://www.franceinfo.fr/economie/en-france-les-10-les-plus-riches-possedent-60-du-patrimoine-total-1128643-2013-09-03> . LE MARDI 3 SEPTEMBRE 2013 À 08:37.

47- بيير بورديو، درس حول الدرس، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دراسات عربية، يناير 1986، ص 80 .

48- المصدر نفسه، ص 79 .

49- المصدر نفسه، ص 81 .

50- François Dubet : **Les inégalités Multipliées**, Edition de l'aube, pour l'édition de poche, 2000 et 2004, , p8.

51- Professeur : Yvon PESQUEUX : « **Les Règles de la méthode sociologique. EMILE DURKHEIM**», Séminaire : **PHILOSOPHIE & MANAGEMENT**, 1er Mars 2004, Chapitre V : **Règles relatives à l'explication** : « **Un fait social, selon Durkheim , ne peut être qualifié de normal ou de pathologique que par rapport à une espèce sociale déterminée. Ce qui confirme son idée : « il faut expliquer le social par le social ».** Pour l'exemple de suicide, l'auteur avance une interprétation sociologique du suicide. En effet, il affirme que ce ne sont que des raisons sociales qui peuvent expliquer le suicide d'un point de vue sociologique et donc il écarte les explications notamment psychologiques : « **La cause déterminante d'un fait social doit être cherchée parmi les faits sociaux antécédents et non parmi les états de la conscience individuelle ».**

52- بيير بورديو، و ج. د. فاكونت : أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب 1997 ، ص35: "إن القوانين الاجتماعية، حسب بورديو، انتظامات محدودة في الزمان والمكان، تظل موجودة طالما سُمح للشروط المؤسسية المقومة لها بالاستمرار. إنها لا تعبر عما يسميه دوركايم بـ"الضرورات الحتمية" ، وإنما تعبر بالأحرى عن علاقات تاريخية يمكن في الغالب فسحها سياسيا مهما قلّت معرفتنا الضرورية بأصولها الاجتماعية. والمهمّة السياسية لعلم الاجتماع، حسب "بورديو" (1980 ي: 18)، متواضعة ورئيسية في آن واحد. فعلم الاجتماع يعدّ سياسة أيضا بالمعنى الذي يعطيه بورديو لهذا اللفظ: "إنّه محاولة لتغيير مبادئ النظر، التي نبني بواسطتها العالم الاجتماعي والتي انطلاقا منها نستطيع أن نُكوّنَ علم الاجتماع والمجتمع على نحو معقول وإنساني، وأن نكون أنفسنا في آخر المطاف".

53- أنطوني غيدنز، علم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، ترجمة د.فايز الصياغ، 2005، ص558-567، الفصل المعنون: "نظريات التعليم وعدم المساواة"، حيث شرح غيدنز، كيف تطورت نظريات المدرسة النقدية، ابتداء من "بيرنستين" الذي تناول مسألة الرموز اللغوية- وهو مدخل أساسي للفعل الثقافي الذي اعتمد على تحليله بورديو، وأكد عليه كأساس لفهم " رأس المال الثقافي"، باعتبار أنّ اللغة، هي المؤشر الأساس لنوعية الثقافة التي تسود في ثقافة أي طبقة، خاصة تلك التي تنتمي إلى الطبقة المحرومة التي لا تتأقلم مع لغة الطبقة المسيطرة، فتعيش التهميش بسبب لغتها الغريبة عن لغة السلطة، وتكافأ في الأخير بنوع من العقاب الوراثي الذي يحمله الأبناء عن آبائهم كمحرومين يمثلون طبقة دنيا، يحكم عليها المجتمع الذي يمتلك رأس المال بالبقاء كذلك(راجع كتابه مع دوفاكونت المذكور في نفس التهميش أعلاه،حين يتم شرح مفهوم : الانعكاس)، ثم عرّج إلى "إلينش"، شارحا خبايا المنهج الدراسي الخبيء، الذي يخبرنا عن اكتناز المجتمع لنوعية معينة من اللاوعي الناتج من الثقافة التي تنبئها سلطة بعينها عبر المناهج التربوية لمختلف الطبقات الاجتماعية، وتنعكس آليا فيما بعد، بنوع من التبعية الاقتصادية لأفراد كانوا يتمتّعون بمهارات تقليدية سرعان ما جعلهم التعليم الإلزامي (1973) يشغلون من أجل مصلحة أفراد يسيطرون على رأس المال، لذلك فهو يناهز بالقضاء على التعليم (لا إلزامية التعليم)، مع تقديم البديل الموضوعي، عبر تزويد المتعلمين بما يحتاجون إليه طيلة حياتهم مع ترك المجال مفتوحا أمامهم لاختيار المواد التي يرغبون بدراستها. بعدها يعرّج غيدنز إلى رائد المدرسة النقدية، بيير بورديو، وباسيرون، تحت فصل عنونه بـ: "التربية وإعادة إنتاج الثقافة"، مشيرا إلى أنّ مفهوم إعادة الإنتاج الثقافي يعود إلى الوسائل والطرق التي تنتهجها المدارس، بمشاركة المؤسسات

الاجتماعية الأخرى لإدماة نواحي اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية جيلا بعد جيل... إلخ. بعدها يعرّج على "وليس"، وفصل معنون: "تحليل إعادة إنتاج الثقافة"، حيث يُعتبر وليس ، أمتدادا لتلك التحليل التي وضعها بورديو، مع إضافة التأكيد على العمل من أجل تخليص أبناء الطبقات المحرومة من لقاء نفس مصير آبائهم، بسبب التعليم الاستعبادي والبرامج التربوية التي تنتج توابع لأنظمة اقتصادية بعينها.

54- ميشال فوكو، همّ الحقيقة، مختارات، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2006، ص 7،8،9 :

- "عمرك الآن 38 سنة (1926 م - 1984 م)، وتُعدُّ من أصغر فلاسفة الجيل، يحاول كتابك الأخير "الكلمات والأشياء" فحص ما تغيّر كليا في ميدان الفكر خلال العشرين سنة الأخيرة. وأنت ترى أن الوجودية وفكر سارتر مثلا، آخذان في التحول إلى أشياء متحفية، كما أنك تعيش -كما نعيشُ دون أن نخلط ذلك- في فضاء فكري تجدد كلية. وكتاب "الكلمات والأشياء" الذي يكشف جزئيا عن هذه الجِدّة، كتاب صعب. فهل بإمكانك الجوابُ على هذا السؤال بطريقة أسهل (ولو كان لا بدّ لذلك أن يكون على حساب الدقة)، وهو : أين وصلت؟ وأين وصلنا؟

- لقد اكتشفنا بطريقة فجائية، وبدون سبب ظاهر، منذ حوالي خمس عشرة سنة، أننا مغرقون في البعد عن الجيل السابق، جيل سارتر وميرلو بوبنتي جيل مجلة الأزمنة الحديثة، الذي شكل قانونا في التفكير ونموذجا في الوجود...

- من تقصد باستعمالك لضمير "نحن"، في لقد اكتشفنا ؟

أقصد جيل الذين كانت سنهم دون العشرين خلال الحرب ، لقد خبرنا جيل سارتر كجيل شجاع وكريم بالتأكيد، جيل شغوف بالحياة والسياسة والوجود... إلّا أننا اكتشفنا لأنفسنا شيئا آخر، شغفا آخر: هو الشغف بالتصوير وبما سأسميه "النسق"...

- بماذا كان يهتمّ سارتر باعتباره فيلسوفا ؟

- عموما يمكن القول أنّ سارتر، الذي وجد نفسه في مواجهة عالم تاريخي أراد تقليد اليورجوازي-الذي لم يعد يجد فيه نفسه-باعتباره عبثا. إن سارتر أراد إظهار أن المعنى موجود، على عكس ذلك، في كل مكان. ولكن هذا التعبير ظلّ جدّ ملتبس لديه، فالقول بـ: " وجود معنى ما"، معناه أنّ علينا إعطاء معنى لكل شيء. وهو معنى كان يشكو، هو ذاته، من لبس شديد: لقد كان نتاجا لعملية فك رموز، لقراءة (من القراءات)، مثلما كان، كذلك، تلك اللحمة الغامضة التي تمرّ إلى أفعالنا رغما عنا، لقد كنا -بالنسبة لسارتر- قُراء المعنى وكتّابه الآليين: نكتشف "المعنى" ونخضع له.

- متى توقفت عن الإيمان بـ" المعنى " ؟

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

- لقد حصلت القطيعة، يوم اظهر لنا ليفي ستراوس ، بالنسبة للمجتمعات، ولاكان بالنسبة للاوعي، أن المعنى، لم يكن، على وجه الاحتمال، سوى نتيجة سطحية أو لمعان، أو زيد، وأن ما اخترقنا في العمق، ما يوجد قبلنا، وما يسندنا في الزمان والمكان، كان هو النسق.

- ماذا تعني بـ "النسق"؟

- أعني بكلمة النسق ، مجموعة من العلاقات التي تثبت وتتغير في استقلال عن الأشياء التي ترتبط بينها، لقد أظهر (البحث) مثلا ، أن الأساطير الرومانية أو والأسكندنافية أو السلتيية ، تظهر آلهة وأبطالاً شديدي الاختلاف بعضهم عن بعض ، إلا أن التنظيم الذي يربطهم (بالرغم من تجاهل هذه الثقافات لبعضها بعضا)، وتراتباتهم ومنافساتهم وخياناتهم وتعاقباتهم ومغامراتهم تخضع كلها لنسق وحيد...وتساعد بعض الاكتشافات حديثة العهد في ميدان ما قبل التاريخ ، كذلك ، على تبيين تنظيم صارم ينظم توزيع الصور المرسومة على جدران الكهوف...وتعرفين أن شريط الكروموزومات، في البيولوجيا، يحمل مجموعة الإشارات الوراثية التي ستسمح للكائن المقبل بالتطور ، وذلك على شكل نظام من الرموز أو على شكل رسالة مرموزة...وتأتي أهمية لاكان من كونه أظهر، من خطاب المريض وأعراض عصابه، أن المتكلم ليس الشخص، بل البنيات اللغوية ونسق اللغة ذاته..هكذا فإن ثمة، قبل كل وجود بشري، وكل فرد بشري، معرفة ، ونظاما ونحن بصدد معاودة اكتشافهما...

- لكن، من يفرز هذا النسق؟

- ما هو النسق المغفل الذي لا فاعل له؟ من يفكر؟ لقد انفجر (أنظري إلى الأدب الحديث)، ونحن في مرحلة اكتشاف الـ " يوجد". ثمة وجود من شيء اسمه هو (مبني للمجهول). ونحن على نحو من الأتحاء سبوعودة إلى وجهة نظر القرن السابع عشر، لكن مع الفرق التالي، وهو أن الأمر لا يتعلق بوضع الإنسان محل الإله، بل بوضع فكر مغفل محله، هو فكر المعرفة دون ذات عارفة، فكر النظري الذي لا هوية له..."

55- بيير بورديو، و ج. د. فاكونت : أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي، ترجمة عبد الجليل الكور، دار

تويقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب ، 1997 ، ص 16.

56- C.Lévy et C.Pineau, *Inégalité sociale et motivations scolaires*, In *Enfance* . Tome 33 n°3, 1980. pp135-156.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1980_num_33_3_2726 .

- 57- Mohamed Charkaoui , **Système social et savoir scolaire**,In **Revue française de science politique**, 28 éme année,n°2,1978.PP.313–348.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1978_num_28_2_393778.
- 58- Dominique Goux et Eric Morin , **Origine sociale et destiné scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970 ,1977,1985 et 1993** , , In **Revue française de sociologie** ,1995, PP.81–121.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_1_4396 .
- 59- Jean Michel Devux, Michele Hamel et Bernard Vrignat, **L'école, les parents et la réussite scolaire**, In **Communication et langage** , N°79, 1^{er} Trimestre,1989.PP.40–53.http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1989_num_79_1_1083
- 60- François Dubet : **Le déclin de l'institution**, Seuil ,2002.
- 61- François Dubet : **Les inégalités multipliées**, Edition de l'aube, 2000 et 2004.
- 62- François Dubet : **L'école des chances**, Seuil,2004
- 63- François Dubet : **Injustices**, Seuil,2006.
- 64- François Dubet : **Le travail des sociétés** ,2009.
- 65- François Dubet : **Les places et les chances**, Seuil ,2001. –

الفصل الثاني

التصور السوسيولوجي للامساواة في المدرسة

- تمهيد 59
- التصور السوسيولوجي للامساواة في المدرسة وفق منظور فرانسوا دوبيه:
- 1- (اللامساواة من الفلسفة السياسية إلى الأداة لسوسيولوجية): 59
- 2- العدالة (مبادئ العدالة)..... 63
- هوامش الفصل الثاني 71

تمهيد:

جاءت المدرسة التربوية النقدية بعد العقم التنظيري الذي سجّله الفكر السوسيولوجي في المجال التربوي بين سنوات العشرين حتى الخمسينات من القرن العشرين، كما يرى فليب جونز في (النظرية الاجتماعية والممارسات البحثية). فبعدما سيطرت المدرسة التربوية الدوركايمة الوظيفية الإصلاحية، نبغت المدرسة التربوية البنائية الأمريكية، وعلا شأن المدرسة النقدية، " ابتداءً من الستينات عبر أعمال مجموعة من السوسيولوجيين، وعلى رأسهم كلا من بورديو وباسيرون، والتي اندرجت نظريا تحت مسمى: المجتمع كبناء من القواعد/ تأثير الثقافة على السلوك، ضمن نظرية الاتفاق البنائي، فقد انتقلت الوظيفية النقدية الحديثة إلى إعطاء تفسير آخر للمؤثرات الثقافية على السلوك الفردي، وبالتالي على النسق الاجتماعي، وبالتالي على البناء، عبر إعطاء مفهوم (عدم المساواة، أو اللامساواة) معنى آخر، عبر التركيز على قيود بنائية مختلفة" (1).

التصوّر السوسيولوجي للامساواة وفق منظور فرانسوا دوبيه.

- 1 - اللامساواة (من الفلسفة السياسية إلى الأداة السوسيولوجية):

"هناك شبه اتفاقٍ عام وطبيعي بين السوسيولوجيين، يقوم في الغالب على أساس أنّه بإمكان السوسيولوجيا أن تكون بمثابة العلم الذي يهتم في مقدّمته باللامساواة: "إذا ما عثرت على (لامساواة) فقد عثرت على أمرٍ سوسيولوجيٍّ ذي بال! (2)". مسألة اللامساواة؛ لم تعد مرتبطة بنفسها فقط، بل امتدت إلى مسألة تتعلق بالفلسفة السياسية: "لماذا، ونحن ندّعي العيش في مجتمعات ديموقراطية، تؤكّد على الحرية الجذرية لكل الأفراد - وهي مسائل لم تكن تطرح قديما، لأن الأفراد كانوا غير متساوين من وجهة نظر إلهية، وليس من وجهة نظر بشرية - لماذا اللامساواة (Les inégalités) تتعاقب؟، وهناك علاقة متينة

بين السوسولوجيا، والفلسفة السياسية(راجع كتابات " رونية. د René Dumont ". خاصة تلك التي تتعلق بهذا الشأن(3)، وكتابات جان ميشيل دوفو Deveaux Gean Michel مع ميشال هامل وبيرنار فرينيون، Michél Hamel et Bernard Vrignon، ودومينيك غو مع إريك موران Eric Morin، Dominique Goux، و محمد شرقاوي، وريمون بودون Raymon Boudhon، وليفي لوبوايه مع س. بينو Lévy Leboyer et . (C pineau

تُحِيلنا تاريخانية اللامساوات دوما إلى ذكر أحداث بارزة ، هي التي أرخت إلى هذا النوع من الفكر السوسولوجي، من الثورة الفرنسية إلى الثورة الأمريكية والحركات الديمقراطية والحراك العمالي الذي شهدته المصانع الأمريكية بدءاً من مطلع القرن العشرين عبر أنظمة العمل الجديدة التي انبنى عليها الاقتصاد الأمريكي كله، ثم الحراك النقابي أثناء أزمة الموانئ الأمريكية في نهاية عشرينات القرن العشرين، ثم حراك المصانع الذي عايشته وحدات تصنيع السيارات في فرنسا في الستينات والسبعينات من القرن العشرين أيضاً، والمعروف سوسولوجيا بالحراك العمالي *mouvement des ouvriers* الذي اعتمد عليه بورديو كثيراً، وهو في صميم تاريخنا، وهو حتماً، في قلب الفلسفة السياسية.

يمكننا أيضاً أن نطرح من خلال تاريخ "اللامساواة" عدّة أسئلة تستوطن لوعي السوسولوجي ذاته، والتي تتطلب منا الإجابة عنها اعتماداً على سجلّ ذلك الحراك المذكورة أعلاه وأزيد، بحكم المكان الذي نعيش فيه، آخذين بعين الاعتبار ثقافة وتقاليد ذلك المجتمع، والنُظم السياسية التي تحكمه:

- " كيف يعقل، ونحن من ندّعي أننا نعيش كلنا دون تمييز وسط ظواهر عديدة من اللامساواة،

أن يكون بعضها ظاهراً وبعضها خفياً؟

- كيف يعقل أن تكون هناك لامساواة عادلة، وأخرى غير عادلة؟

- لماذا يشرع بعض الأساتذة للامساواة التي يمارسونها على التلميذ، ويعتبرونها مقبولة، بينما كنا نظنّ ربما بأنّ تركيبهم الإيديولوجية كانت ستعيقهم عن السماح لأنفسهم بممارسة مثل هكذا سلوك، أو حتى الاتفاق فيما بينهم حول هذا الشعور؟ (4) .
- هنا يتدخل النظام المؤسّساتي من أجل توحيد الأساتذة حول نوعية (المساواة) التي تسنها القوانين الداخلية للمدرسة، دون أن يكون للامساواة ذكرٌ تشريعيّ بعينه. بيد أنّ ممارسة الأستاذ، وقد ذكرنا أنّ هناك إفرزات إيديولوجية تحدّد السلوك، لن تمنع الباحث السويولوجي من التوغّل في ذلك الفضاء والتحرّي عن علائق اللامساواة " Les inégalités " تعريفيا rapports cognitifs والتساؤل:
- " ما طبيعة اللامساواة La nature de l'inégalité التي أشاهدها ضمن ممارسة الأستاذ لمهنة التدريس؟- علما بأنّ طبيعة العالم ذاته، هي مجموعة من اللامساواة.-
- لماذا يوجد بين بعض اللامساواة التي أشاهدها، بعضٌ منها يرحّ، ويجعلك تخجل من نفسك (فضيحة)، وأخرى عليك أن تحاربها، وأخرى غير محتملة البتّة؟" (5)
- وبعيدا عن معالجة هذه المسائل بطرق ماكرو، أو تاريخية، أو مثلما فعلت الكتب التي اهتمّت بالموضوع من وجهة نظر دينية فإنّ على السوسيولوجي أن يطرح أسئلة على مجموعة من التلاميذ من قبيل:

- كيف يكون الأستاذ عادلا أو غير عادل(لاحظ الاستبيان في الفصل التطبيقي)؟

- هل التصنيف المدرسي أمر عادل أم غير عادل؟

قد تبدو هذه الأسئلة بعيدة عن متناول التلميذ، ولكننا لن نحيد ونحن نطرحها عن الثقة التي وضعها "بياجي Piaget في المبحوث، والتي تقول بأنّ الطفل في السابعة أو في الثامنة بإمكانه الإجابة عن أي سؤال، وأنّ الفاعلين الاجتماعيين، لديهم قدرة عالية جدا على التفسير وعلى استحواذ الفكرة، قد تفوق من يمتلكون حتى مستوى تعليميا ذا بال (6). في هذا الباب تحديدا، يتدخّل فرانسوا دوبيه من أجل

الدود عن فكرته المتعلقة بالـ "خيارات الاستراتيجية" التي اشتغل عليها، والتي تمنح الطفل (التلميذ) حرية أكبر للإجابة عن تلك الأسئلة التي كانت تبدو صعبة فيما مضى، خاصة على طبقة " أبناء العمال" والمحرومين، كي يمنحهم فرصة تاريخية أو قطيعة إبستيمية مع استعمار رأس المال الثقافي للفاعلين الاجتماعيين: " إنَّ هذا الأمر لا علاقة له أبدا بما يسمى: رأس المال الثقافي. الذين لم يدرسوا يمتلكون نفس القدرة على تفسير الأمور مثل من أتموا تعليمهم. وبذلك فإن هناك أمرا قد يبدو محيرا بعض الشيء، - في إحالة مني إلى بياجي وكولبيرغ- وهو أنَّ العقل البشري يبدو مفهوماتيا "Conceptuellement" مكوّنا من أجل تبرير مسائل تتعلّق بالعدالة. وهذا ما نلسمه مثلا من خلال بعض التنديدات التي قد تبدر في البيت من طرف أبنائنا منذ السنوات الأولى:

- لماذا عليّ أن أذهب إلى النوم في هذه الساعة، هذا ليس عدلا؟ أو ؛ لماذا عليّ أن أتناول ما لا أحبّ؟ .

سوف يخضع الطفل السائل مباشرة بعدها إلى ردع السلطة التقليدية:

- الأمر كذلك، نفذّه واذهب إلى النوم؟

وأستطيع أن أوكد لكم بأن هذه المسائل متعبّة فعلا.

ويضيف " قمت ببعض التحقيقات البسيطة، طرحتُ من خلالها سؤاليين على بعض الأفراد،

ربطاني دون قصد مني إلى الفلسفة:

- 1- ما هي اللامساواة (Les inégalités) التي تصدمك؟ ماذا تلاحظون كلامساواة قد

تصدمكم؟ - على اعتبار أنّ اللامساواة التي لا تصدم، لا تُرى. فاللامساواة مرئية بطبعها،

لأنها تصدم- .

- 2 - ما الذي تجدونه، غير عادل؟ لماذا ما وجدتموه غير عادل، هو غير عادل؟

وهذا من شأنه أن يوفّر للمسؤولين فرصة للإجابة بكل تلقائية..

وهنا، نفتح على أنفسنا علبة مذهلة توفر سعادة كبيرة بمواضيعها للسوسيولوجيين، بسبب القدرة الكبيرة على التفسير والتبرير التي يقدمها أفراد عاجزون عن القراءة حتى.

إنّ التبريرات التي يقدمها أي فرد عادي بلا مستوى تعليمي رفيع، قد تعادل التبريرات التي قد يقدمها أستاذ محاضر في جامعة السوربون . وبذلك فإنّ قدرة تفسير وتبرير كون شيء ما غير عادل، أو لماذا هو كذلك، هي قدرة قد تحوّل كل فرد منا إلى فيلسوف" (7).

2- العدالة (مبادئ العدالة)

بعدما تبين لنا بأن الخوض في مسألة العدالة، هو أمرٌ مرتبط لا محالة بالفلسفة، كما بينّا أعلاه، فإنّ اللادعالة، منهجيا، هي التي تمتلك أفضلية التحليل سوسيولوجيا على العدالة، لما توقّره من فضاء "تصوّري" بالنسبة لمن يتم سؤاله. فلو سألت بعض الأفراد، مهما كان مستواهم: ما العدالة؟ لتأكّدت عموما، بأنهم لا يعلمون شيئا، أو: ما معنى الله؟ ستكون الإجابة شبه غائبة. بينما لو سألتهم: ماذا لو غاب الله؟ - كون مبدأ الشرّ هو الأسبق - ستنهال عليك الإجابات، بحكم أنّ الإنسان بحاجة دوما إلى سلطة عليا تحُد من ضيم القوى المسيطرة، حتى يتجنب البشر الفكرة المخيفة، التي قد تتأتى من عدم خشية البعض من الله، والتي ستسمح لهم بممارسة كل ما يرغبون به دون وازع خوف، فيدخل الإنسان في مرحلة العدم والفوضى التي منحتها اللادعالة التي يعتمد عليها " صاحب السلطة. ولذلك فإننا نتقن الإجابة جيدا عن غياب الطيب من الأمور، ومنها غياب العدالة، بينما نرتاب كثيرا أو نجهل الإجابة عن جوهر الشيء، خارج إطاره التطبيقي البشري. يمكن فهم ذلك من خلال كتاب "بارينغتن مور": "اللاعدالة" injustice : Barrington Moore Jr 1978 (8)، والذي يشرح فيه كيف أنّ مسألة اللادعالة، هي التي تصنع التفكير حول العدالة، وأيضا الكتاب الذي يحمل العنوان ذاته : "اللاعدالة" لفرانسوا دوبيه، والذي شرح فيه بعد أبحاث ميدانية عديدة أجراها على مستوى عالم الشغل ما أسماه باللامساواة الوظيفية Les inégalités

fonctionnelles، التي أصبحت تعتبر ضمن " العادي " في حياة الشغيلة، بينما المساواة التي تقابلنا أثناء تقسيم العمل، هي التي غدت من قبيل اليوتوبيا.(9)

تكتنز نظريات الفلسفة، اعتمادا على الإجابات التي نستخلصها من الأسئلة التي نطرحها على الفاعلين الاجتماعيين والتبريرات المقدّمة التي يمكن حصرها فيما يسمى ب: تعبئة مبادئ الحرية Mobilise des principes de justice ثلاثة مبادئ لا غير، وهي ذاتها التي نجدها في كل نظريات فلسفة العدالة(10):

-1 **المبدأ الأول :** مبدأ التساوي / نحن متساوون إذا ما تساوينا في اللاعدالة.

-2 **المبدأ الثاني :** مبدأ الاستحقاق / الأمر غير عادل، لأن الاستحقاق أمر وجب الاعتراف به. العدالة تعني أن يكون هناك تكافؤ بين الجهد المبذول والمحفزات التي يحصل عليها الفرد نتيجة لذلك الجهد. هذا ما يسمى بالعدالة المقسّمة بشكل سوي.

-3 **المبدأ الثالث:** مبدأ الاستقلال (الحكم الذاتي Autonomie)، وهو يختلف عما يسمّى بالحرية طبعا. الحكم الذاتي ليس هو الحرية، والذي هو مفهوم متقل بالمعاني، ولكن الأفراد يقولون لك: "ليس عادلا أن يُفرض عليّ عمل لا أُرغب به، لأنه من المفروض أن أكون سيّد الفعل الذي أقوم به" ..

ومن أجل شرح هذه المبادئ، انتهج فرانسوا دوبييه، حسب دراسته المذكورة سابقا في كتابه: Injustice (11)، والتي أجراها على " اللامساواة" التي تمس العديد من المستخدمين، مبدأ التعميم على كل أنواع اللامساواة، وقد شرح ذلك في محاضراته المصوّرة (12): "التحليل السوسيولوجي للامساواة Approche sociologique de l'inégalité (جانفي 2014)" بالتفصيل، على النحو التالي الذي ترجمنا أهمّ نقاطه:

" بعد دراستي لكل التحقيقات التي قمت بها، خلصت إلى أنّ مبادئ المساواة ذات طبيعة اجتماعية في الأساس وإلى سؤال مهمّ جدا، يمكن تلخيصه على النحو التالي:

- إلى ماذا يرمي الأفراد حين يقولون: "نحن متساوون". فيتحوّل بالتالي مبدأ التساوي إلى

"معيّار"، وتتحول المبادئ إلى إيديولوجيا.

- هنا، ندخل في أمور أكثر تعقيدا أو بعدا عن الفلسفة: هنا نعبئ مبادئ تمتلك طبيعة تختلف عما هو فلسفي، وتكون اجتماعية في الأساس، لأن تعريف اللامساواة، عليه أن يبدر حتما ضمن قالب اجتماعي معين.
- حدث أن نظمت لقاءات بين المسييرين والنقابيين، وجدت بأنهم على اتفاق تام فيما يخص مبدأ "العدالة" بينما فيما يخص مبدأ الاستحقاق، فهم لا يكفون عن الاتهام فيما بينهم، في رغبة منهم لفرض مصالح كل فرد على حساب الآخر، وبذلك فإن "المبادئ" تسيير كإيديولوجيات. مثال : ما هو مبدأ العدالة المتعلق بالإرث؟ سوف يتحول إلى مبدأ استحقاق (لاحظ أغلب ذكور العائلة كيف يقفرون فوق العدالة الإلهية والوضعية لتقسيم الإرث ويستأثرون به دوننا عن النساء)
- ما أردت قوله، هو أنك حين تسأل الفاعلين الذين هم ليسوا فلاسفة، فإنهم سوف يتحولون إلى فلاسفة، وسوف يشحنون مبادئ فلسفية. وبذلك تنشأ ما يمكن تسميته "بالفلسفة العملية" التي يسهل ترتيبها: فأنت تنظم لقاءات وتصنع أسئلة. تستطيع حتى اصطناع لقاءات متخيّلة: مثلا أنت في نفس القسم النهائي، وهناك منصب واحد فقط ، ومعرض عليك تلميذين من أجل التفضيل بينهما: من عليه أن يمر للقسم الأعلى. أحدهما متوسط المستوى، والآخر أفضل منه نوعا ما. طبعا سوف يتم اختيار، ذلك الذي يمتلك المستوى الأفضل !!
- ما أردت قوله، هو أنك حين تنظم لقاءات من هذا القبيل، فأنت تلاحظ بأن هناك قضايا تعالج مبدأ العدالة، وأخرى تعالج طبيعة مبادئ العدالة. وهذا ما يقوله الفلاسفة تحديدا.
- أول شيء وجب فهمه، كعلاقة بين الفلاسفة والسويولوجيين فيما يتعلق بمسألة "العدالة" هو أن الفاعلين الاجتماعيين يظهرون كأنهم سوسيولوجيون - لكثرة تقديمهم للتبريرات والحلول-.

- حين أقول: هذا ليس عادلا، لأن الأفراد متساوين، فهذا أمر يمكن تبيان تمظهراته. ما لا يمكن تبيانه، هو أن أقول: الأفراد متساوين، لأن تباين المساواة أمرٌ غير جليّ. من وجهة نظر السوسولوجيا: العدالة، تمتلك وجهة نظر أنثروبولوجية، ولذلك يمكن القول بأن: لكل إنسان شيء من المساواة.

- "العدالة، هي التعداد المتزن بين ما أعطي وما آخذ".

- نحن لا نكافئ من يمتلكون النية الطيبة فقط، كأن نكافئ طبيبا ما، لأنه ذو نية طيبة، وإنما أيضا لكونه كفؤا في عمله. بينما في المثال الشمولي، فإن المعادلة بسيطة جدا: الجماعة تعطيك، وأنت ملزمٌ بإعادة ما منحك إياه الجماعة (لاحظ الدول الديكتاتورية التي تفرض نوعا من "الدين الرمزي" على مواطنيها).

- ما يبدو جليا، هو أن كل الممثلين الاجتماعيين (الفاعلين)، يطالبون بالعدالة والمساواة والاستحقاق. لا أحد يقول لك "سوف أضحّي بمبدأ ما من أجل الحصول على "حقّي، أريد كل شيء". وإذا ما نحن اخترنا المساواة، فإن الاستحقاق والاستقلالية، سيعانيان جذريا، وإذا ما نحن اخترنا الاستقلالية فإن الاستحقاق والعدالة سيعانيان جذريا. ماذا يعني هذا؟ حين تقوم بصبر للآراء، سوف ترى بأن كل الناس سيقولون: المساواة. وحين يتحدثون عن المساواة، فهم في حقيقة الأمر يعرفون العدالة بكونها مضادّة للاستحقاق (راجع مثال الإرث). وبالتأكيد يصبح الاستحقاق كسرا للعدالة (العدالة الإلهية مثلا- مثال الإرث). هنا يتحوّل الأفراد ضدّ بعضهم بعضا؛ إنه عالم دارويني، إنه نهاية التضامن، كلّ لنفسه... إلخ.

- إنّ الاستقلالية، هي مرادفٌ للفوضى. العدالة تفترض أن تخدم نار الاستحقاق، وأن يتمّ مراقبة الاستقلالية؛ أي أن يكون الفرد فردا مؤسساتيا -على حسب تعبير دوركايم- وأن يقوم

هذا الفرد بتطبيق تعاليم المؤسسة العامة داخليا عبر ذاته. وهو نفسه الذي سيتحدث لاحقا

بهذه الطريقة المفاجئة عن العدالة: " استحقاق غير معترف به، وهذا أمرٌ غير محتمل".

- من هنا سوف تتحوّل العدالة إلى مطلب مذهبي Egalitarisme . تغدو الاستقلالية

موضوعا فوضويا، غير منتظم، اصطناعيا في عالم ملزم بقياس الاستحقاق إيجابيا... إنها

الفوضى -إذا أردنا أن نتحدث علميا- وحين يقوم الفرد بالتندّم على مستوى "المساواة" ،

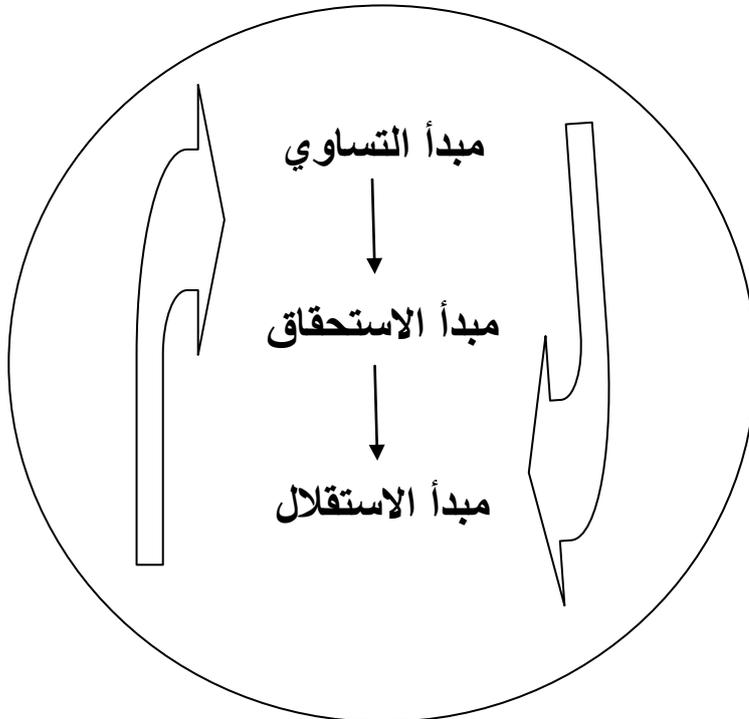
تتحول الاستقلالية إلى آلة رفس، آلة قتل، والاستحقاق بكل تأكيد، يغدو هو منطق قوة تلك

الآلة .

- الجميل في هذه القضية، هي أنها تمثل حلقة حوار مستديرة، يمكن لك أن تجربها على

بعض الأصدقاء، وتدوم في حوارات مسائية حتى الصباح، لأننا في كل مرة حين نصل إلى

موضوع معين نقفز إلى موضوع آخر لا ينتهي .



الشكل (1)

شرح التصور السوسولوجي

للمساواة وفق منظور

فرانسوا دوييه

أبدا لا يمكن لنا خلال محادثات من هذا القبيل أن نرسو على القناعة بمبدأ خالص. ليس فقط، أن المبدأ لا يستقر، وإنما نجد بأن كل المبادئ ستتعارض فيما بينها بعد ذلك، مما يعني بأن العالم العادل، يمكن تسميته بالعالم "التوافقي" ، مثلا، حين نسأل التلاميذ: ماذا يعني أستاذ عادل؟ سيجيبونك بأن: "الأستاذ العادل، هو ذلك الأستاذ الذي يعاملنا كلنا على نفس قدر المساواة". ولكن الحقيقة تقتضي أن على الأستاذ الجيد أن يعترف بأن هناك تلاميذ جيدين وتلاميذ سيئين، وأنه عليه أن يعترف بالاستحقاق " Le mérite" ، ولكن ليس عليه أن يدفع بالاستحقاق حتى يقضي على العدالة؛ أي أن الأستاذ العادل، سيمنح نقاطا غير عادلة، ولكن ليس بفارق كبير. أي أن عليه أن يقلل قليلا من منسوب حماسة الجيدين، وعلى التلاميذ السيئين أن يظلوا على ارتباط بالقسم بعلامات تتقارب نوعا ما !. وأيضا فإن تصنيف التلاميذ: بين جيد وسيئ ، هو أساس بـمميزات الأفراد.

المساواة ← العدالة → الاستحقاق

- إذن فإن على الأستاذ الجيد أن يحقق نوعا من التماهي، يعترف فيه باستحقاق الجيدين، وفي نفس الوقت، لا يتمادى في خلق سَلَمَ تفرقة بينهم وبين الضعاف.

- الأستاذ الجيد هو الذي يعرف كيف يربط بين مجموعة كبيرة من مبادئ العدالة المتناقضة فيما بينها.

- العدالة تؤكد على ربط العديد من المبادئ المتناقضة وسط نظام أبدا لا يستقر.

- حين تنشط حوارات حول العدالة تأكد بأنك لن تصل في الأخير إلى حلّ نهائي. سيكون أمامك نوعا من الاتفاق والتفاهم المتبادل والوضعيات غير المستقرة، وهذا ما تفسره طروحات (Gallant et forcé)، ولذلك فإن فرضية بورديو التي ترى بأن: "العمال إلى المصانع Ouvriers aux usines، والمرفهين إلى قاعة الأوبرا Riche à l'opéra"، بعيدة جدا عن هذا العالم الذي يقول بأن مبادئ العدالة، هي فعلا مبادئ غير مستقرة. الكل سيخرجون في

الأخير بالقول: العدالة لم تتحقق، وسنتأكد بأن هناك نوعا من الصراع. هذا الصراع الذي نلمسه جليا حين نمرّ إلى مرحلة العمل على مستوى الفاعلين السوسولوجيين Le passage à l'action، فيتأكد لنا أولاً، بأن المتحاورين سيسعدون، وسيقولون لك: سعدنا كثيرا باستماعكم إلينا - كما قد يحدث مع التلاميذ في القسم، حين تسأل أحدهم مثلا: ما هي النقطة التي تحصلت عليها؟

- لماذا لا نمرّ إلى " العمل/الفعل " ؟ لأن المرور إلى الفعل يعدّ نادرا وسط رهط التنديدات (وأیضا وسط غياب القاعدة الإبستمولوجية القائمة بذاتها في علم اجتماع التربية). (13)
- هناك فرضية يعتمد عليها السوسولوجيون تقول: لأجل مباشرة العمل، لا بدّ من مبادرات: من أجل العمل لا بدّ من نظام مصادر Un système de références. لا يجب فقط أن نكون غاضبين من أجل الحراك (الدافع النفساني) لا بدّ من الحصول على أدوات العمل Les moyens d'agir، أو ما يسمى بتوفير المصادر: لا يجب فقط أن نكون ضحايا العدالة، بل لا بدّ من أدوات عامة للحراك. وهذا ما يبدر في حركات التحرر، وكمثال على ذلك: نجد بأن الحراك الموجود في عالم الطبّ أكبر من الحراك الموجود لدى الذين لا يملكون مقر سكن قارّ مثلا SDF (لأن بعالم الطب تتوافر أدوات الحراك أكثر). من أجل الحراك اجتماعيا، لا بدّ أن يتوفر المسبب الاجتماعي /

Pour agir socialement il faut qu'il y est une cause sociale.

- **الفعل الاجتماعي العادل، يتطلب: أدوات عمل + مسبب اجتماعي**
- نحن نعيش ضمن مجتمع، تبدو فيه أحيانا الأسباب العينية للبؤس أقل يقينا مما قد نفكر به. فمثلا تدليل سبب البؤس الاجتماعي لدى الماركسيين، يعود دوما إلى سيطرة طبقة رأس المال

على المصادر. بينما في النظام الرأسمالي اليوم، في عالم العولمة، قد يغيب المصدر

المباشر أصلاً للسيطرة. اليوم نعيش نوعاً من غياب "المصدر".

- للامساواة مصادر كثيرة، تتجاوز ما نحن عليه من قناعات ومبادئ.

- ثلاث فرضيات تدخل ضمن ما يسمى: أولوية العادل La priorité du juste :

- **فرضية 1:** المساواة في حقيقة الأمر هي الاتفاق حول لامساواة مقبولة (عقد اجتماعي حداثي).

- **فرضية 2:** الأستاذ الذي يسير على المبدأ البوردوي، في تعامله مع تلامذته، سيعتمد أكثر في

رؤيته على تنقيط التلاميذ حسب طبقتهم الاجتماعية. مثلاً: أبناء المرفهين، يحصلون على نقاط عالية،

وأبناء المعوزين، على نقاط دنيا . إنه نوع من الحكم الجاهز سلفاً الذي يخلق نوعاً من اللامساواة

الطوعية التي لا تحتاج إلى مجهود كبير من أجل قيامها. إنها نظرية تنزع عني القدرة على التفكير

بكوني مستقلاً.

- **فرضية 3:** من خلال "هوايتيد"، يتم التعامل معي بأفكار مسبقة عبر نسب هوية سلبية لي: أنا

إمرأة، أو مسلم، أو أسود.... يتم التعامل معي بمبادئ عدالة - أو لا عدالة - معينة. بمعنى أن: الهوية

غير موجودة، لذلك يسعى الفرد إلى القول: أريد أن يتم الاعتراف بهويّتي " (14)



1- فليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسات البحثية، ترجمة: د.اسر الخواجة، مصر العربية للنشر والتوزيع، 2010، ص ص

.52-45

2- François Dubet , Les inégalités Multipliées, Edition de l'aube, 2000 et 2004, pour l'édition de poche, p7 ,8.

3- François Dubet, L'approche sociologique des inégalités:

<http://www.youtube.com/watch?v=wvYOZjxE0Q> . 21.01.2014.

4- IBID.

5- IBID.

6- Jean Piaget , Comment l'intelligence vient aux enfants ?,

<http://www.ina.fr/video/CPB77052827> . 20 mai 1977.

7- François Dubet, L'approche sociologique des inégalités:

<http://www.youtube.com/watch?v=wvYOZjxE0Q> . 21.01.2014.

8- Collectif indépendant et ordinaire pour une auto-transformation radicale de la société. L'injustice, les fondements sociaux de la soumission et de la révolte, Présentation d'un livre de Barrington Moore, Jr. (1978). 23 juin 2010.

<https://collectiflieuxcommuns.fr/spip/spip.php?article373>

9- François Dubet, Injustices, Seuil, 2006, P446 : Ainsi le monde du travail apparaît-il injuste à double titre. D'une part, des inégalités de castes se superposent aux inégalités initiales fonctionnelles tenues pour normales ; d'autres pars, l'égalité initiale à l'entrée dans la division du travail n'est pas assurée.

10- François Dubet, L'approche sociologique des inégalités:

<http://www.youtube.com/watch?v=wvYOZjxkE0Q> . 21.01.2014.

11- François Dubet , Injustices, Seuil, 2006. P 297 : Organisation du travail et principes d'injustices P327 : Figures de justice. P 365 : Les injustices et l'action.

12- François Dubet, L'approche sociologique des inégalités:

<http://www.youtube.com/watch?v=wvYOZjxkE0Q> . 21.01.2014.

13- Viviane Isambert – Jamati : Revue française de pédagogie, N°145.2003.p139.

14- François Dubet, Injustices, Seuil, 2006. P 318 (l'égalité et l'autonomie) .

الفصل الثالث

التحصيل المدرسي

- 74..... تمهيد -
- 74..... مقاربات حول التحصيل المدرسي -
- 74..... 1- التحصيل الدراسي عن طريق التلقين.....
- 78..... 2- نحو نظرية عامة للتحصيل وتقييم الكفاءات في المدرسة، عن طريق المشاركة.....
- 82..... 3- تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد.....
- 109..... 4- هوامش الفصل الثالث.....

تمهيد:

إذا كان مفهوم اللامساواة مرتبطاً حتماً، كما رأينا ذلك في المقاربة السوسولوجية، بالفلسفة السياسية، فإنّ مفهوم التحصيل الدراسي، مرتبط أيضاً بدوره بعلم النفس وعلم النفس الاجتماعي. تاريخانية المفهومين في حدّ ذاتها تتبع من ذلك الحراك البنوي الداخلي *Mouvement Intrinsèque du Concept* الذي أفرزته التجارب التاريخية الأنسية وتداخل مفاهيم العلوم الإنسانية فيما بينها. وهذا ما سنحاول الاقتراب منه الآن *Approche*، عبر سرد العديد من التعاريف السوسيو-نفسية التي اشتغلت على التحصيل الدراسي.

- مقاربات حول التحصيل المدرسي

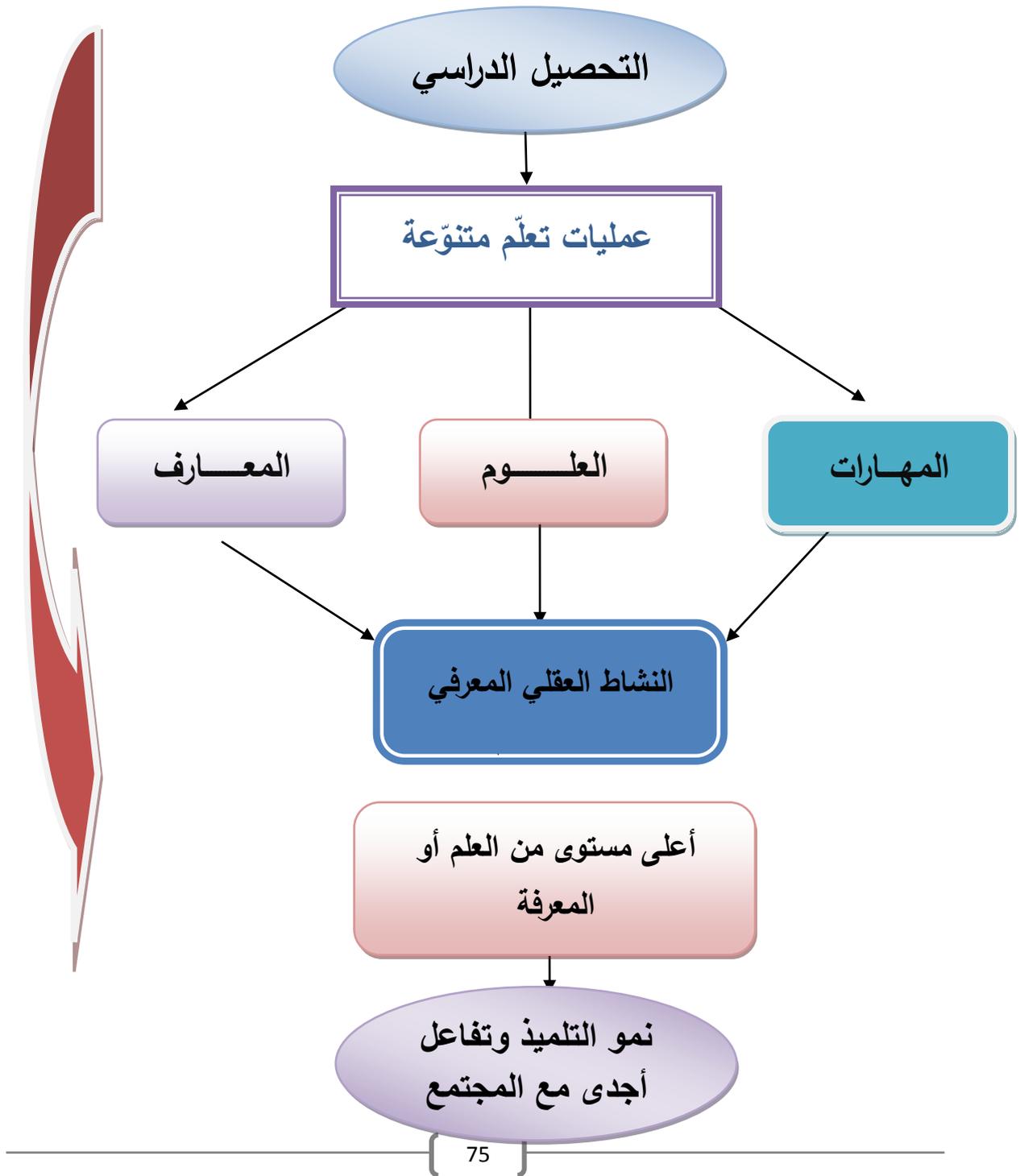
1- التحصيل الدراسي، عن طريق التلقين.

- نقرأ في مقال عن كتاب الدكتورة لمعان مصطفى الجلاي: "التحصيل الدراسي *Scholastic Achievement/ Acquisition scolaire* " بأنّ المختصين في ميدان التربية وعلم النفس، "اهتموا بالتحصيل الدراسي، لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي. فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة إلى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة. وينظر الباحثون إلى مستوى التحصيل الدراسي *Achievement level* بأنه العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن، أو أي امتحان مدرسي في مادة دراسية معينة قد تعلمها مع المعلم من قبل، لذا فإن التحصيل المدرسي *Achievement Scholastic* أو الأكاديمي

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

Academic يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها الطالب عبارة عن تلك الدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما يطلب منه ذلك، أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق من قبل إدارة المؤسسة التعليمية. (1)

شكل (2): التحصيل المدرسي، حسب الدكتورة لمعان جيلالي:

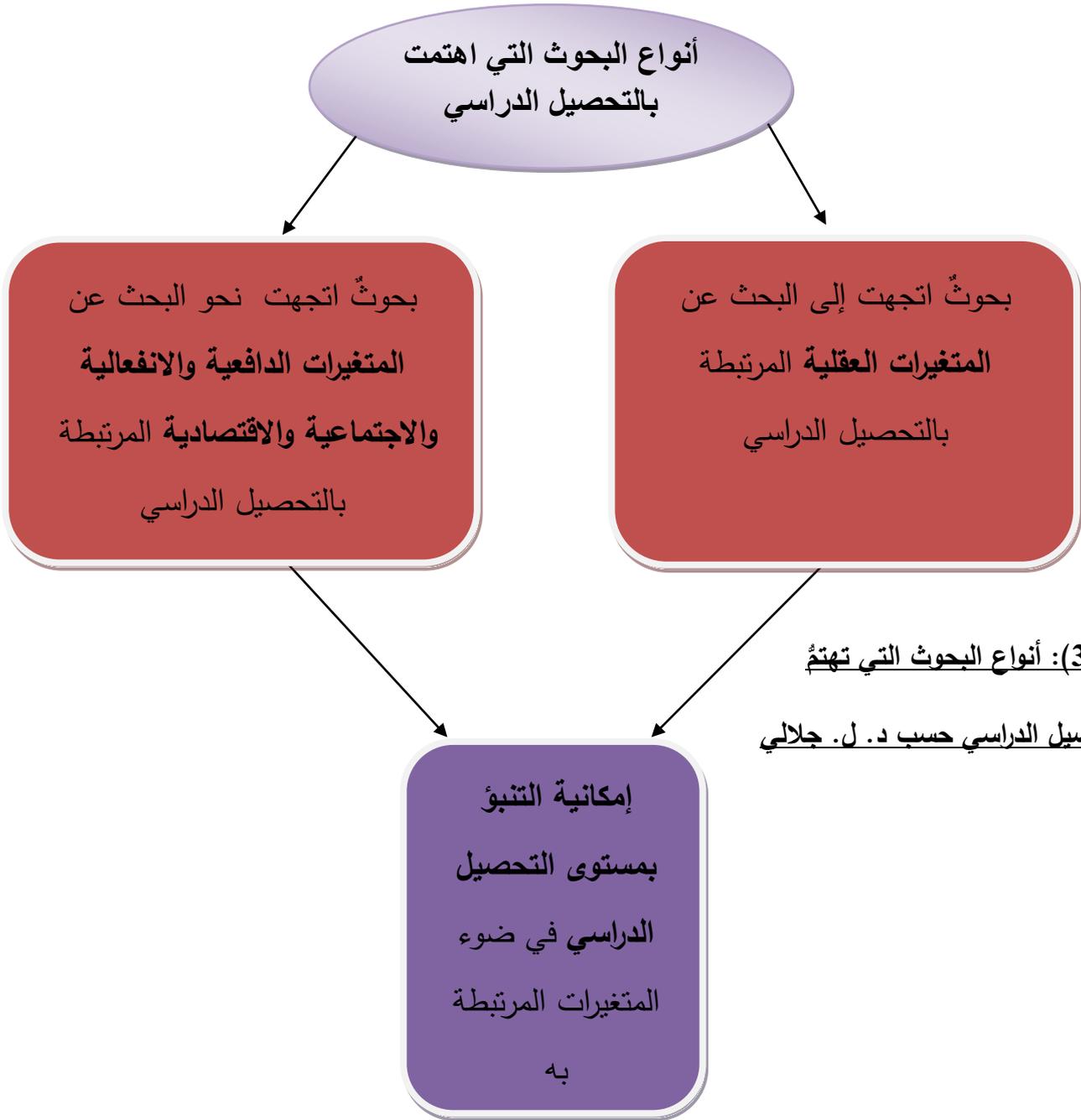


تتكفل المدرسة وفق برامج مخطّط لها بتسطير الأهداف والأدوار التنموية وتوجيهها بالصورة التي تسمح للطلبة بان يتفاعلوا ويشبّوا في المجتمع لاحقاً. وكل هذا لا يمكننا أن نستشفّ قيمته إلا عبر تقييمنا للتحصيل الدراسي الذي يعتبر بمثابة المؤشّر الوحيد على قيمة تلك المخططات والأهداف المحققة.

" ولا شك أن البحوث النفسية والتربوية تقدّم إلى حد كبير الأسس العلمية للممارسات التربوية والمدرسية حتى تحقق التربية هدفها في التنمية الشاملة المتكاملة لأبنائنا الطلبة، ولقد كان للتحصيل الدراسي كظاهرة تربوية- نفسية اهتماما خاصا ومواضيع لبحوث ودراسات متعددة، فنجد أن بعض الجهود اتجهت إلى البحث عن المتغيرات العقلية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وهناك جهود أخرى اتجهت نحو البحث عن المتغيرات الدافعية والانفعالية والاجتماعية المرتبطة بالتحصيل الدراسي في الوقت الذي اتجه الباحثون إلى إجراء دراساتهم حول إمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي في ضوء المتغيرات المرتبطة به.

ولقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أن مستوى التحصيل الدراسي الذي يصل إليه الطالب لا يتوقف عند مستوى حظه من الطاقة العقلية فقط بل يتأثر هذا المستوى بمتغيرات متعددة منها المتغيرات الدافعية والانفعالية والاجتماعية والاقتصادية.

وهذا يعني أن التحصيل الدراسي ظاهرة متعددة المتغيرات Multi-Variable Phenomenon يرتبط بها عدد كبير من العوامل بعضها عقلية معرفية وأخرى دافعية وانفعالية وغيرها من مكونات الشخصية، وبالإضافة إلى ذلك يتأثر التحصيل الدراسي بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية التي تتعلق بالبيئة (المدرسة والأسرة) التي يعيش فيها. (2)



شكل (3): أنواع البحوث التي تهتمُّ

بالتحصيل الدراسي حسب د. ل. جلالى

1- التحصيل الدراسي ظاهرة متعددة المتغيرات Multi-Variable Phenomenon

2- العلامة التي يحصل عليها الطالب عبارة عن تلك الدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما يطلب منه ذلك، أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق من قبل إدارة المؤسسة

2- نحو نظرية عامة للتحصيل وتقييم الكفاءات في المدرسة، عن طريق المشاركة :

عادة، فإن أدوات التقييم، سواءً تلك التي تعلق منها باختبارات الأهلية أو الامتحان، التي تستعمل في النظام المدرسي، تكون من أجل إمدادنا بالقياس الإحصائي المرتبط بحالة الكفاءات، أو المعارف أو القدرات التي توصل إليها التلميذ في مرحلة ما.

لاحظنا أيضاً، بأن تعريف الدكتورة لمعان الجيلالي، كان كلاسيكياً جداً، وتلقينياً، بينما نقرأ في تعريف الدكتورة ليندا علال/ جامعة جنيف Université de Genève/ Linda Allal الذي يتأتى من العديد من التجارب الإمبريقية التي أجريت حول التحصيل الدراسي بسويسرا، بأنّ التقييم الفعلي للتحصيل يأخذ قيمته ومعناه من مشاركة التلميذ. و"أنّ العادة أظهرت أنّ هناك خلطاً وسوء تمييز بين معاني التحصيل، كأن يرى البعض مثلاً بأنّ فكرة تكوين الكبار تعني تنمية القدرات، بينما المدرسة ترتبط (أو عليها أن ترتبط) بتحصيل المعارف. ص77"(3)..

إنّ "التمييز بين الكفاءة والقدرة، بين "ما أعرفه" و"ما أقوم به"، بين البنى أو الوظائف الذهنية، التي تفسر حركة الفاعلين، والسلوك الملاحظ، الذي ينتج عن ذلك، موجودٌ منذ ما يزيد عن القرن في حوليات علم النفس، وعلم النفس القياسي- قياس القدرات الذهنية والخصائص النفسية من خلال سلسلة من الاختبارات والفحوص - وعلم اللسانيات.. إلخ، تلك العلوم التي أثرت منذ البدء في الأطر التصورية لعلوم التربية. نعثر على ذلك التمييز مجدداً في مجال الأرغنوميا، أو حسب "مون مولان" أنه "تم اقتراح مفهوم متعدّد المعالم وهو مفهوم الكفاءة، لكي ننتج به ما يفسّر أنشطة الفاعل" بيد أن المشكلة الرئيسية التي تطرح في نفس الوقت، تتمثل في إعطاء معنى طبيعي لمفهوم الكفاءة. بأي طريقة أو نشاط ذهني يتعلق الأمر حين نتحدّث عن الكفاءات؟ على أي أساس نظري نعتمد حين يدور الحديث عن الكفاءة؟" ص78.(4).

وكاقترح ناجع لتعريف "الكفاءة، ذهبت الأستاذة ليندا علّال، إلى تعريفٍ وضعه "جيلي Gillet عام 1991: " تعرّف الكفاءة، على أنها نظامٌ معارفٍ، تصوّري وإجرائي، يتم تنظيمه في شكل مخطّطات إجرائية، ويسمح بالتعرّف، ضمن مجموعة من المواقف، على المشاكل وفي نفس الوقت يطرح حلولاً لها عبر تدخّل ناجع" ص79. (5).

من هنا يمكننا أن نقف على ثلاثة مواقف هي:

أ- أن الكفاءة، تتضمن العديد من المعارف

ب- أنها تُطبّق على مجموعة من المواقف.

ت- أنه يتم توجيهها نحو هدفٍ ما.

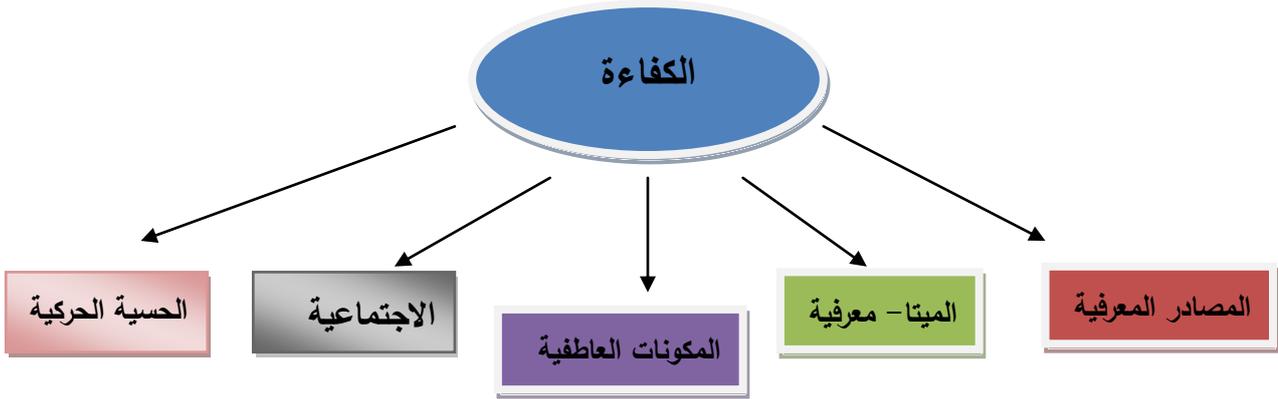
وهذا ما نقف عليه حين يستوضح " جيلي " أكثر، المقصود بالكفاءة : " لا ترتبط الكفاءة بمعرفة بعينها، ولا بموقف إجرائي محدّد، بيد أنه، يمكن لها أن تتطوّر عبر اكتساب (تحصيل) كفاءات تتعلق بمعارف أو مهن معينة" ص79. (6).

وحسب "جيلي" فإن الكفاءة، " ليست ميزة داخلية une faculté intrinsèque، ولا موقفا متجانسا، قابلا لان يتطوّر ذاتيا، بل بالعكس، هو ثمرة التحصيل المتعلق بالكفاءات في العديد من المجالات." ص79. (7) . هنا يلتقي موقف "جيلي" وموقف الدكتورة لمعان جيلالي في كون "التحصيل الدراسي ظاهرة متعددة المتغيرات Multi-Variable Phenomenon، إلا أن "جيلي" يستبق الدكتورة لمعان في تركيزه، على أنّ الكفاءة، هي المدخل الرئيس، والتهديفي للتحصيل.

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

تتشكل الكفاءة من مجموعة من "المصادر المعرفية والميتا- معرفية et cognitives et métacognitives، وأيضا من المكونات العاطفية، الاجتماعية والحسية الحركية sensorimotrices، التي تلعب دورا قاصما أحيانا، في تنشيط المعارف". ص 81. (8).

شكل (4): مصادر الكفاءة وفق الأستاذة ليندا علال.



وحتى وإن تحصل الفرد على كفاءة مؤكدة compétence affirmée، فإنه من المحتمل جدا أن يوضع ضمن مسائل قد يعجز فيها عن التحكم بها. فالطبيب الأكثر كفاءة قد يرتكب خطأ أثناء تشخيصه لمرض ما. الأستاذ ذو التكوين العالي، قد يحول دون التنشيط الجيد بيداغوجيا، وقد يلجأ إلى تمرير قضية تربوية/ تعليمية ما، باحتيال" ص81. (9). وبتعبير آخر، فإن الأستاذة ليندا علال، تخلص إلى أنّ "الكفاءة، تُحيل إلى نوع من الاستمرارية continuum التي تتكوّن من مجموعة من المستويات الناجعة المعقّدة، بدل أن تكون بمثابة التشريفات التي نصل إليها أحيانا أو لا نصل". ص81. (10). من هنا نتذكّر المدخل المنهجي السديد لنظرة "دوبيه" عن المساواة التي لا يمكن تحقيقها في حقيقة الأمر من ذلك النسيج أو الشبكة المعرفية المعقّدة، بقدر السعي إلى تحقيق نوع من اللامساواة العادلة، التي تمنح للكفاءة معناها الحقيقي، بدل تلك النظرة اليوتوبية التي عوّدتنا عليها المناهج السيكلولاستية الدوركايمية التفاضلية أو الحتمية البورداوية المتطرّفة في نقد الرأسمال الثقافي الانعكاسي، التي منحتها نموذجا Prototype مدرسيا بعينه

يكاد يكون شمولياً. لذلك اعتبرت الأستاذة ليندا علال، بأنه، لا يمكننا أن نفهم الكفاءة، "إلا بتسطير محكم لمسار الكفاءات" ص81. (11). ضمن هذا المنظور أيضاً، فإن معرفة طبيعة الكفاءة لا تتأتى إلا ضمن تكوين Apprentissage بعينه. نذكر هنا أيضاً الكتاب التربوي الشهير لميشيل سير: Le tiers instruit: الآخر المكوّن: "كل فعل تعلّم، يعتمد على التكوين Tout apprentissage consiste en un métissage وهذا ما يدعونا، "ليس فقط إلى اكتساب المعارف والمهارات المهنية، ولكن أيضاً إلى التحكم في الطرائق المختلفة والوسائل التي يتم تقييمها ضمن مسار الكفاءة ذاته. وبتعبير آخر، تنمية كفاءة ما، قد يقودنا إلى إقحام الذات لوسائل خارجية تجعل حقلنا التصوري ينكثف وينتعش". ص82. (12). مع الأخذ بعين الاعتبار ذلك التداخل المتواجد ضمن مجموعة المسائل والوضعيات المختلفة التي بإمكانها أن تؤدي إلى خلق وضعيات قد تكون متباعدة فيما بينها" ص84 (13).

ضمن هذا المنظور حصرت الدكتورة علال نظريتها التي تتعلّق بفرضية عامة عن "الكفاءة". بالرغم من وجود وضعيات خاصّة، تتمتع بمستوى معيّن من التفاصيل، وتتعلّق بالكفاءات البشرية للتصنيف، والتي تسمح بخلق مجموعة من الوضعيات التي تسمح بالحصول على طرق حركيتها الخاصة ضمن وضعياتها الخاصة. هذا ما يمنحنا إمكانية الحصول على فرضيات عامّة تتأسّس اعتماداً على إعادة تصنيف يتجدّد دوماً لبعض العمليات الذهنية، أو السلوكيات الاجتماعية (مثل، مشاركة الآخرين)، ضمن مسارات مختلفة. " ص84. (14).

الكفاءة إذن، غدت عامّة في طبيعتها، وليست خاصة، حتى ضمن اختبارات الأهلية أو الامتحانات التي تمنحنا تلك المقاربات الإحصائية أو الاختبارات التفسيرية التقييمية الدينامية للمنطقة القصوى لتطورّ الطفل la zone proximale de développement de l'enfant (ZPD)، التي لجأ إليها " فيغوتسكي" عام 1935 Vygotsky، التي بيّنت " الفرق بين الكفاءة التي يحصل عليها التلميذ في

حل المسائل الحسابية، حين يتم توجيهه وقيادته من قبل المعلم أو الولي، وتلك التي تحصل دونما رقيب، والتي أظهرت بأن "ال (ZPD)، غدت، ليس فقط بمثابة الاحتمال الكبير لمعرفة التطور الذهني والدينامي للطفل، المرتبط بالنجاح في المدرسة، وإنما أيضا أداة ناجعة لمعرفة تركيبة الطبقات الاجتماعية (هنا إحالة قوية للمدرسة النقدية لعلم اجتماع التربية التي ربطت نوعية المعرفة التي يكتسبها الطفل في المؤسسة التربوية كرسائل ثقافي، ونوعية الطبقة الاجتماعية التي ينعكس عليها ذلك الراسمال). ص 86. (15). وبذلك فإن التحليل السوسيولوجي للتربية، ملزمٌ بأن يتخذُ هو أيضا طبيعة عامة في تحليله، وبأن يتجدد أيضا باستمرار، بحسب تنوع المسائل المتعلقة بمجموعة المشاكل المطروحة التي تعترض حياة التلميذ، بشكل دينامي، من جهة، والبنود الإدارية والقوانين التربوية، التي تعدّ أقل دينامية؛ بحسب المجتمعات التي يعيش فيها الفاعل الاجتماعي، من أجل تحليل أكثر إيجابية لتطبيقات اللامساواة داخل الصف، التي تكون أحيانا غير منقصدة بفعل نقص الخبرة البيداغوجية لدى الأساتذة المشرفين، وتقاعص الإدارة في تنظيم دورات تكوين منظمة لرجال التربية.

3- تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد.

بين التلقين والمشاركة، يكمن عاملٌ مهمٌ جدا، يؤثر على التحصيل الدراسي، يشارك فيه الأستاذ، والمجتمع والأسرة والمؤسسة ودوافع نفسية عديدة للإنجاز، يحصد نتائجها التلميذ سلبا أو إيجابا. ويقدم لنا بحث الدكتورة بسماء آدم تحليلا تربويا-نفسيا-اجتماعيا مفصلا لأهم المحطات العلمية التي رسمت "خارطة" التحصيل الدراسي لدى التلميذ، وقد قسمته إلى عشر نقاط، في بحثها المعنون: التحصيل الدراسي : قضية مدرسة وبيت ومجتمع (16):

1- الدافع إلى الإنجاز.

2- التفاعل.

- 3- شروط الامتحان.
- 4- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.
- 5- العوامل الإيجابية للإنجاز.
- 6- تأثير الأسرة على التحصيل.
- 7- الدافعية، ومفهوم الذات.
- 8- التحصيل والذات.
- 9- الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي.
- 10- الاستعداد (قابلية الفرد للتعلم).

ماكيلاند: الدافع إلى الإنجاز:

ترى الدكتورة بسماء آدم بأنّ العالم الأمريكي هنري موراي، كان "أول من لفت النظر إلى مسألة الدافع إلى الإنجاز بوصفه مكونًا من مكونات الشخصية، فقد حدد عددًا من الحاجات دعاها حاجات عالمية تتوافر لدى الأفراد جميعهم بغض النظر عن الجنس أو العرق أو العمر. وكانت الحاجة إلى الإنجاز من بين الحاجات العالمية التي أقر بوجودها وعرفها بمجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات، وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة.

وتابع "ماكيلاند" جهود "موراي" في بحث الدافع إلى الإنجاز، فلخص نظريته والبحوث التي دارت حولها في مقاله الشهيرة التي نشرها عام (1955) في مجلة (علم النفس الأمريكي)، وعرض ذلك في اثنتي عشرة قضية يهمنها منها القضية المتعلقة بالتحصيل التي وجد فيها أنه: كلما أدرك الفرد أن نموّ دافع

معين لديه يتسق مع مطالب الواقع والمنطق، فإن المحاولات التربوية الرامية إلى تنمية ذلك الدافع ستصادف نجاحاً" (17).

تستوقفنا هذه الفرضية، ونحن نتحدث عن اللامساواة إذن، بشكل عام، كي نخلص إلى أن التحصيل الدراسي وفق هذا المنظور المحافظ، لا يخرج عن كونه دعوة إلى النجاح وفق المنظور والمطلب الاجتماعيين، فيغدو الطالب الناجح، بمثابة الطالب المطابق لمطالب المجتمع والواقع الذي يقول "ماكيلاند" بأنه يمثل: المنطق.

ونحن هنا طبعاً، نؤكد على مرحلة فكرية مهمة جداً من تاريخ تطوّر الفكر التربوي، اعتمدت المدرسة النقدية على نقدها، دون أن يكون بمقدورها تقديم البديل الموضوعي الفعلي لحدّ الساعة، كأنّي بها انتقدت انعكاس الرأسمال الثقافي في الفرد، فقط من أجل الانتقاد، لأن السلطة المولّدة للرمز في حقيقة الأمر، تمتلك ديناميكا المحافظة على إفرزاتها التي تتعكس كنجاح أو فشل في الفرد، أكثر مما بإمكان الفرد المستقل أن يقدّمه كنجاح أو فشل للمجتمع، إلا في بعض الحالات النادرة، التي ترتبط بالإبداع، وقد تتصلّت بصعوبة عن المنطق الاجتماعي الذي تحدّث عنه ماكيلاند، عام 1955.

"... ثم وضع في عام (1961) كتابه (المجتمع المنجز) الذي بلور فيه العلاقة بين تصورات البشر عن إنجازاتهم والتقدم الاقتصادي الفعلي لمجتمعاتهم، وصنف المجتمعات على أساس ما لدى أبنائها من دافعية إلى الإنجاز والتحصيل، ورأى بأن مستوى الإنجاز الاقتصادي الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الأطفال في هذا المجتمع. وتوج أعماله فيما بعد بكتابه الشامل (الدافعية الإنسانية) عام 1985." (18)

لقد خلص "ماكيلاند"، الذي رأى ابتداءً من بداية تفكيره التربوي في الخمسينات، كما أسلفنا الذكر سابقاً، إلى أنّ النجاح يتربط حتماً بالمطابقة مع منطق المجتمع، وخلص بعد ثلاث عقودٍ من التفكير إلى

أن مستوى الإنجاز الاقتصادي، يعكسه حتما مستوى ونوعية الطريقة التي ينشأ بها الأطفال في المجتمع. فالاقتصاد الفاشل، يقابله حتما مستوى تربويا فاشلا يتم تلقينه للتلاميذ، والعكس أيضا صحيح. وهنا، نفهم جيدا المقصود بالمنطق لدى "ماكيلاند"، فهناك منطق فاشل، يُنتج تلاميذ؛ وبالتالي رجالات مستقبل فاشلين، وهناك منطق ناجح، يُنتج تلاميذ؛ وبالتالي رجالات مستقبل، ناجحين. المدرسة إذن، هي بوابة نجاح أو فشل المجتمع - حتى وإن أكد "ماكيلاند"، على النجاح الاقتصادي لا غير، في نظرة شبيهة بالنظرة الماركسية. وإذا كان التحصيل الدراسي، الذي يتم به تقييم مدى استيعاب التلميذ للمعرفة التي تقدم له، هو أول خطوة نحو معرفة رجالات المستقبل، فإن الدراسات التربوية التي اعتمدت على توضيح هذه النقطة تحديدا كثيرة، ومن أهمها ربما ما قام به كلٌّ من "تيرمان" و"أودين" من دراسات تتبعية لمجموعة من الأطفال الأذكاء جدًا الذين وصلوا إلى مرحلة الرشد، فوجدوا أن أفراد هذه المجموعة كانوا دائما متفوقين على الشخص العادي الذي هو في العمر نفسه: (90%) دخلوا الكليات، (70%) تخرجوا منها، (800) رجل منهم في سن الأربعين نشروا (67 كتابًا) وأكثر من (140) مقالة علمية ومهنية وأكثر من (200) قصة قصيرة ومسرحية، وحازوا على (150) براءة اختراع (المليجي، 2000، ص375). (19)، وهذا ما سوف نستوضحه أكثر لاحقا في حديثنا عن "الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي".

وفي سياق قياس التحصيل لدى التلميذ من باب كونه تفوقا مرتبطا بالذكاء، لجأ كلٌّ من "جابلن" و"كود" إلى "اعتبار التحصيل الدراسي بمثابة الانجاز أو البراعة أو المهارة، التي يقيسها المعلم عبر الاختبارات". (20) والقياس الذي يجري عنه الحديث هنا هو مؤشرٌ يحمل دلالة "الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلاميذ بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية، وذلك من خلال الاختبارات التي يطبقها المعلم على طلابه على مدار العام الدراسي لقياس مدى استيعاب الطلاب

للمعارف والمفاهيم والمهارات التي لها علاقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة." (21).

تري الدكتورة بسماء آدم، بأن التحصيل الدراسي يساعد "المدرّس على رسم صورة نفسية لقدرات التلاميذ العقلية والمعرفية، فيما أن الاختبارات التحصيلية المدرسية تهدف إلى تحديد المستوى المعرفي للتلميذ بالنسبة لفرقة الدراسية، أي تنسب درجة كل طالب في الاختبار التحصيلي إلى مستوى درجات كل الطلاب في فرقة الدراسية، فإن هذا يعطي للتحصيل الدراسي قيمة تشخيصية وتنبؤية.

ويعد تقويم هذه الناحية المعرفية للطالب - المتمثلة في التحصيل الدراسي - من أبرز أساسيات عمل الأنظمة التعليمية، حيث يتم عن طريقها معرفة فعالية المؤسسات التعليمية بجانبها الكمي والنوعي، وهي العملية التي تصدر عنها أحكاماً تستخدم كأساس للتخطيط وتقدير خصائص المدرسة، من حيث النظام والمناهج والطرائق والنتائج." (22)

قياس التحصيل الدراسي، هو المدخل الأساسي لقياس نجاعة البرامج التربوية أيضاً، ووضع مخططات تقويمية وتنبؤية يتم من خلالها معرفة مسار التعليم العام، عبر قياس نسبة تأقلم التلاميذ واستيعابهم للدروس، وتحكم المعلم في البرامج التربوية، وبالتالي رسم صورة عن مسار مجتمع المستقبل. من هنا، يدخل عمل المؤسسة التربوية، والفاعلين الاجتماعيين وسياسة البرامج التربوية، والقائمين على العملية التربوية، لكي يشكلوا الحلقة المتينة لنوعية مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ، الذي يعكس كل ما تفرزه تلك السياسة من تنظيم أو فوضى، من رداءة أو جودة. وبما أن السياسة التعليمية، هي التي تعتبر نفسها المسؤولة الأولى عن التلميذ، وهي التي تضع الحدود اللازمة للمعلومة التربوية، فإن المنطق - كما بينه ماكيلاند سالفا، حين تحدّث عن منطق المجتمع الناجح اقتصادياً، بنجاح التلاميذ مدرسياً - يحتم علينا أن نحاسب تلك السياسة في البدء، قبل أن نلجأ إلى محاسبة نتائج التلميذ، بحيث أننا نكاد

نجزم بأن كل التلاميذ ناجحين، لو تتم إحاطتهم بالعناية الكافية، وتوفّر لهم السياسة التوجيهية والتكوين الجيد منذ المرحلة الأولى لتعليمهم، دون أن نستثني طبعاً تلك الصفات الشخصية "الوراثية" أو "الإلهية- بحسب تعبير فرانسوا دوبيه-" التي تميّز كل فرد، كما بيّن "دوبيه" في حوار مع "سيفرين شيني/UNSEA"(23)، حين قال: "أرى أنّ الدُول التي تتطوّر، هي الدول التي خلقت فرصاً سياسية ناجحة"، أو "جون بياجي" في محاضراته المعنونة: "Jean.P: Comment l'intelligence vient aux enfants ?" (24)، عام 1977 (راجع الفصل الثاني حول المقاربة السوسولوجية)، التي أبعد فيها "بياجي" مفهوم "الفشل"، عن الطفل العادي- بعيداً عن الحالات الباطولوجية- واعتبر، كل الأطفال أذكياً، ووحده الفاعل الاجتماعي الخارجي، هو المسؤول عن نجاح أو فشل الطفل.

إنّ الاعتراف بفشل العامل الخارجي أو نجاعته، يعدّ أمراً سياسياً خالصاً، وهو الجانب الذي حاولنا استيضاحه في الفصل الثاني، حين تحدّثنا عن الفلسفة السياسية في المساواة. فالمجتمع الذي تنتشر به الثقافة الديمقراطية الناجحة، يعدّ مجتمعاً ناجحاً، يتحمل فيه كل فرد مسؤوليته ويحاسب بحسب القوانين التي أفرزتها تلك السياسة، وأمّا المجتمع الفاشل، فإنّ التنصّل من المسؤوليات، واستعمال قوّة السلطة الوصولية، لا قوّة العدالة، وبالتالي الدفع بالجانب الضعيف في المجتمع إلى دفع ثمن تلك التنصّلات، يعتبر هو الصورة التنبؤية لمجتمع المستقبل.

1- التفاعل :

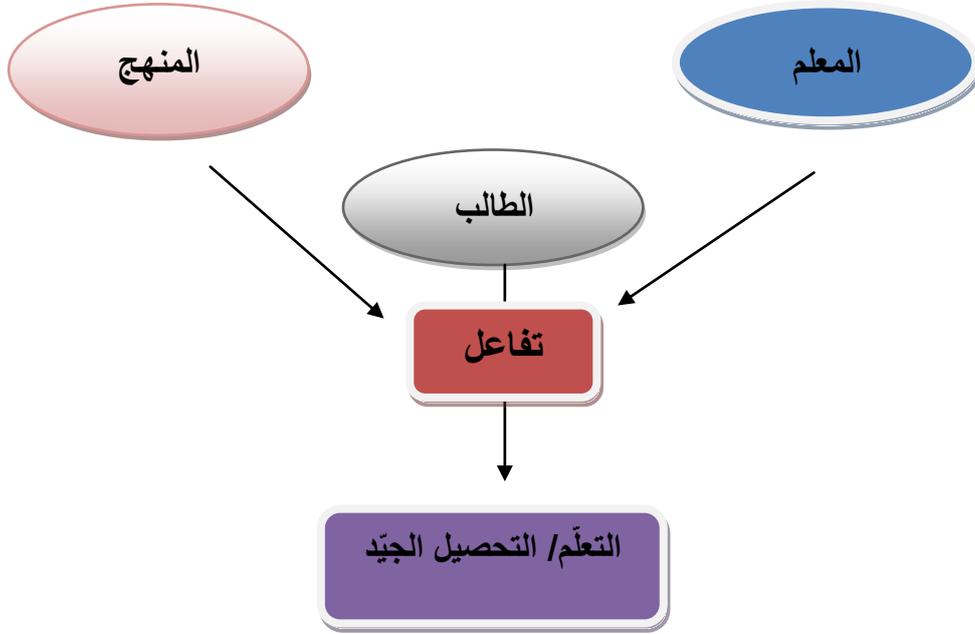
يعتبر المعلم، المفعّل الرئيس لعملية التربية، والركنَ المهمّ الذي يتم بفضل الخصائص المعرفية التي يمتلكها، التأثيرُ به على التحصيل الدراسي لدى التلميذ، من حيث "إشباع حاجاته النفسية والحركية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية". والتي تؤدي بفضل تفاعلها أيضاً إلى أن ينتج حصلاً جديداً، يسمّى التعليم.(25)

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

ويؤدي التفاعل بين المعلم والطالب والمنهج إلى التحصيل الجيد - يختبر هذا التحصيل عن طريق

الامتحان - :

شكل (5): الكفاءة وفق الدكتورة بسماء آدم.



2- شروط الامتحان :

" تمثل الامتحانات أهمية بالغة بالنسبة للصحة النفسية، لذا فإنه ينبغي ألا يعطي المدرس انطباعاً عن الامتحانات أنها شيء يبعث على الخوف والرهبة، بل على العكس، ينبغي أن تكون وسائل لمساعدة كل من التلاميذ والمدرسين على كشف إلى أي حد قد حققوا تقدماً في اكتساب المعارف والمهارات. كما أنها وسائل تستخدم كمشروع تعاوني بينهم. فالامتحانات بالصورة الخاطئة التي تتم بها تمثل فترات من التوتر التي تؤدي إلى تعطيل الاطراد في عملية النمو." (26).

2- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

تلخّص الدكتورة حنان كاسب في بحثها المعنون: "التحصيل الدراسي"، أسباب ضعف التحصيل

الدراسي في النقاط التالية (27): "أسباب تعودُ للطالب (الأسباب العضوية)،

1. إصابات أثناء الوضع،
2. نقص الأكسجين،
3. الأمراض المعدية،
4. سوء استخدام العقاقير الطبية أثناء الحمل،
5. سوء التغذية،
6. العوامل الوراثية،
7. اضطرابات الحواس، أو اضطرابات الإدراك الناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، ولكن ثمة صعوبة في تحديد سبب عضوي معين للتأخر الدراسي أو أية مشكلة تعليمية أخرى محددة،
8. عدم الانتباه وعدم المشاركة مع المعلم أثناء شرح الدرس داخل الحصة،
9. إهمال الواجبات الدراسية وعدم المذاكرة في المنزل ،
10. عدم معرفة الطالب بعادات الدراسة الجيدة والقدرة على اختيار الأسلوب الملائم لنفسه وقدراته،
11. عدم معرفة الطالب لذاته وبجوانب القوة والضعف لديه،
12. عدم تنظيم الطالب لوقته،

13. الشعور بالإحباط والعجز والفشل وتدنى تقدير الذات،
 14. الحاجة للدعم النفسي والتشجيع والتعزيز،
 15. سوء التكيف المدرسي ومشكلات مدرسية (مشاكل مع الزملاء - هروب - غياب - عدوانية - تأخر عن الدوام الصباحي)
 16. الخوف وعدم المقدرة على التعامل مع المدرس،
 17. ضعف الثقة بالنفس وكراهية المدرس والمناهج المخالفة لمفاهيم الطالب،
 18. العادات السلوكية السيئة (السرقة - الكذب - التبرير - الانحرافات)،
 19. انتشار ظاهرة العنف والعقاب البدني واللفظي داخل المدرسة والأسرة والمحيط الذي يعيش فيه الطالب.
 20. علاقة الطالب مع الطلاب الآخرين التي تؤدي إلى انشغاله والانصراف عن الإنجاز المدرسي لكونها علاقة سلبية في جوهرها، تؤدي إلى ترك المدرسة كذلك بالنسبة لعلاقته مع المعلمين القائمة على العنف والقسوة والعقاب والذي بدوره يؤدي إلى ترك المدرسة بصورة دائمة أو متقطعة وأيضا علاقة المعلمين فيما بينهم إذا كانت سلبية فإن الطلاب هم الذين يدفعون الثمن،
- إحدى الصعوبات التي قد يعاني منها الطفل في مراحل حياته الأولى عدم دخوله المدرسة المناسبة. "...
- وأیضا، نعثر في الدراسة المهمة جدا التي نشرتها مليكة بوداليا غريفو Malika Boudalia, Greffou، عام 1989: "المدرسة الجزائرية، من ابن باديس إلى بافلوف - L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov"، على مقارنة شكّلت حدثا مهما جدا في تلك المرحلة في أوساط الفكر التربوي السوسولوجي، بيّنت فيها بعض النقاط التي تتعلّق بخلق عوائق تحصيلية تنتج من

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

الاستعمال السيئ للغة المدرسية في الكتاب المدرسي، اعتمادا على الاختبارات و"البرمجة العلمية" و"التمية"، كما كانت ترى المنظومة التربوية الجزائرية في جانبها التقني، التي خلقت للتلميذ نماذجَ جدّ متخلّفة وساذجة على مستوى النصّ الأدبي أو الحوار في الكتاب اللغوي (راجع الفصل الثاني المعنون : Vers une mutation linguistique ، نحو نقلة لغوية، المبحث الأول: "كيف نخلق "العائق" Comment crée t-on le « Handicape » (ص74)، الذي يتأتى عن طريق النماذج الخاطئة في اللغة المدرسية والفصل الأخير الذي استعرضت فيه تلك النماذج، ص 154). (28).

3- بعض العوامل الإيجابية للإنجاز:

"... كما تتعلق دافعية الطلبة للإنجاز بخصائصهم الشخصية وقدراتهم العقلية، ومن بين خصائص الشخصية هذه: الثقة بالنفس والانبساط والثبات الانفعالي وامتلاك اتجاهات إيجابية نحو التعلم والتفاعل الشخصي الجيد مع نشاطات المدرسة. أمّا القدرات والأساليب المعرفية العقلية فتتمثل بالمرونة الفكرية والاستدلال بشقيه الاستقرائي والاستنباطي والقدرة على مواجهة المشكلات." (29)

4- فتش عن الأسرة:

منذ دوركايم، والعامل الأسري في التنشئة، يكاد يكون هو الأساس في تكوين ذهنية الاكتساب لدى الطفل، قبل ولوج عالم المؤسسة، التي تعتبر مكمّلا تقنيا مهما "يؤثر بقوة في استجابة الطفل للمدرسة" (30). و بهذا تصبح الأسرة هي العامل الأوّل في "خلق الرأسمال الثقافي- راجع حوار بورديو : السوسيولوجيا، رياضة صراع " La Sociologie Est Un Sport De Combat " - (31)، الذي يختلف من طبقة اجتماعية إلى أخرى، فالطبقات التي تشجع على الاستقلالية والمبادأة وتنشئ ذلك منذ السنوات المبكرة في الطفولة تنزع إلى إنتاج أفراد يتمتعون بدافع مرتفع للتحصيل الدراسي... كما أن طموح وتوقع الأبناء يرتبط بطموح وتوقع

والوالدين، وهذا الطموح له علاقة بالوضع الطبقي للأسرة، فقد ظهر أن طموح وتوقعات الطبقة الوسطى تفوق تلك التي عند أعضاء الطبقة العاملة، مما يؤثر في اختلاف درجات ومعدلات التحصيل لدى الأبناء تبعًا لذلك" (32)

ترى الدكتورة بسماء آدم بأن " المراهقين يكتسبون مواقفهم تجاه المدرسة من أسرهم، فأباء الطلاب المراهقين متدني التحصيل يولون أهمية للنجاح في المدرسة أقل مما يفعل آباء المراهقين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، ولهذا فإن هؤلاء الآباء لا يشجعون على الأرجح الاهتمامات الفكرية أو المواقف الإيجابية إزاء المعلمين والمدرسة، ويشكون في فائدة التربية الرسمية كطريق للتقدم في الحياة، كما أنهم لا ينتبهون إلى كيفية سير أبنائهم في المدرسة، ولا يستخدمون المكافآت والعقوبات فيما إذا كانوا قد أنجزوا واجباتهم المدرسية أو حصلوا على درجات جيدة، ونتيجة لذلك لا ينمي هؤلاء الأبناء - على الأرجح - دافعًا كبيرًا للتحصيل الدراسي. فمعاملة الوالدين لأبنائهم تتأثر بالمستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة مما يؤدي إلى ارتباطها سلبًا أو إيجابًا بمستويات تحصيل الأبناء. فقد بين (تومي) أن الأبوين اللذين يهتمان بحياة أبنائهم ويشاركان في نشاطاتهم يؤثران إيجابيًا في إنجاز أبنائهم الدراسي. وكذلك ما توفره الأسرة لأبنائها من بيئة اجتماعية نفسية، وما تتيحه لهم من إمكانات مادية تلبى متطلباتهم الدراسية، يساعد على تحقيق الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي لهؤلاء الأبناء." (33)، وفي هذا حكم على كون أبناء الأولياء الذين يهتمون ويتابعون تعلم أبنائهم واكتسابهم للمعلومة المدرسية عن قرب، هم الذين من شأنهم أن يصنعوا مستقبلًا نجاح المجتمع ككل؛ إقتصاديًا - كما بين ماكيلاند-، عبر استراتيجية الانتقاء -كما بين فرانسوا دوبيه، مع الابتعاد عن تلك اليوتوبيا الساذجة التي تعتقد بأن مهمة المدرسة هي جعل الناس أفضل" : " حسب رؤيتي، فإن الاعتقاد بالدور الأمثل للمدرسة في جعل الناس أفضل، قد انتفى من وجهة المدرسة ذاتها. انتفت هذه اليوتوبيا. لذلك فأنا أظن أن الاعتقاد بجعل الإنسان أفضل عبر

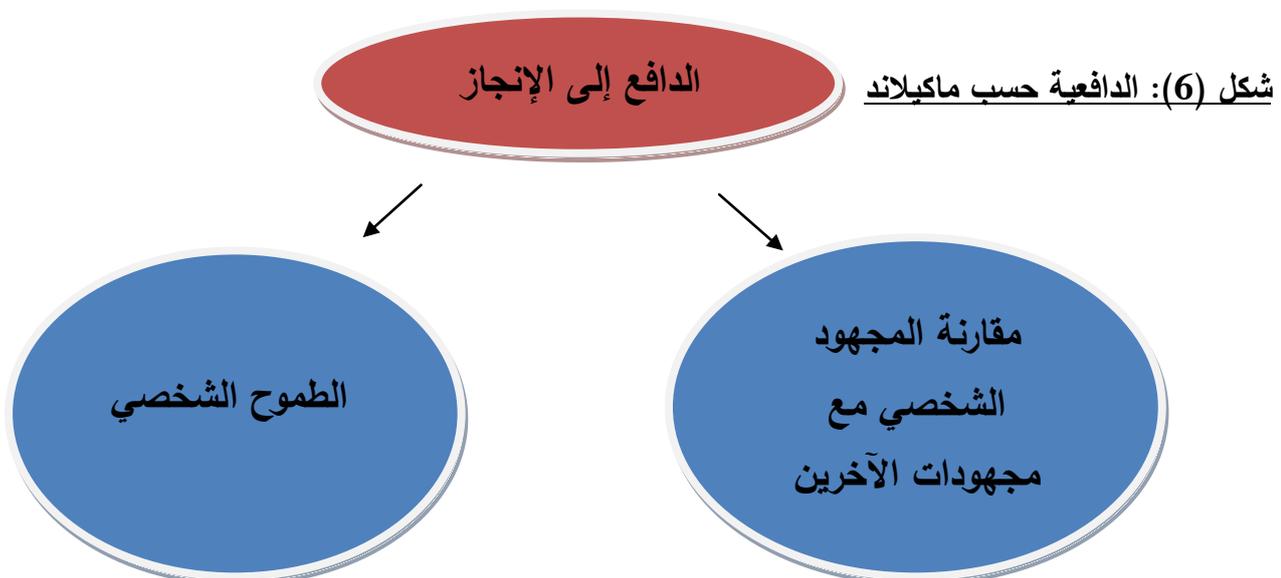
المدرسة، يعدّ شيئاً مستحيلاً اليوم، وأرى بإمكانية التفكير في إمكانية إيجاد مدرسة أفضل، مؤسسة أفضل نوعاً ما، وأما خلق أناس أفضل، فهذا المخيال لم يعد مجدياً" (34)

تعرّج الآن الدكتورة بسماء آدم إلى حصر العوامل المؤدية إلى التحصيل في شقّها النفسي الخالص، وتبدأ ببلورتها في شكل مفاهيم تصوّر نوعاً من الحراك النفساني للطفل، وجب الاهتمام بها، من أجل الحصول على مردود تحصيلي مرتفع، وهي على التوالي:

5- الدافعية، ومفهوم الذات

" تشير الدافعية إلى حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. وقد اعتبر

- **ماكيلاند** الحاجة إلى الإنجاز دافعاً أساسياً من دوافع السلوك يوجد في كل موقف يتسم بالمنافسة للوصول إلى مستوى معين من الإجابة. وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة لمقارنة جهوده بجهود الآخرين أو نتيجة لطموح الشخص نفسه. وتشبّع هذه الحاجة عن طريق مثابرة الفرد عندما يتوقع أن إنجازها سوف يقيّم في ضوء معايير التفوق،



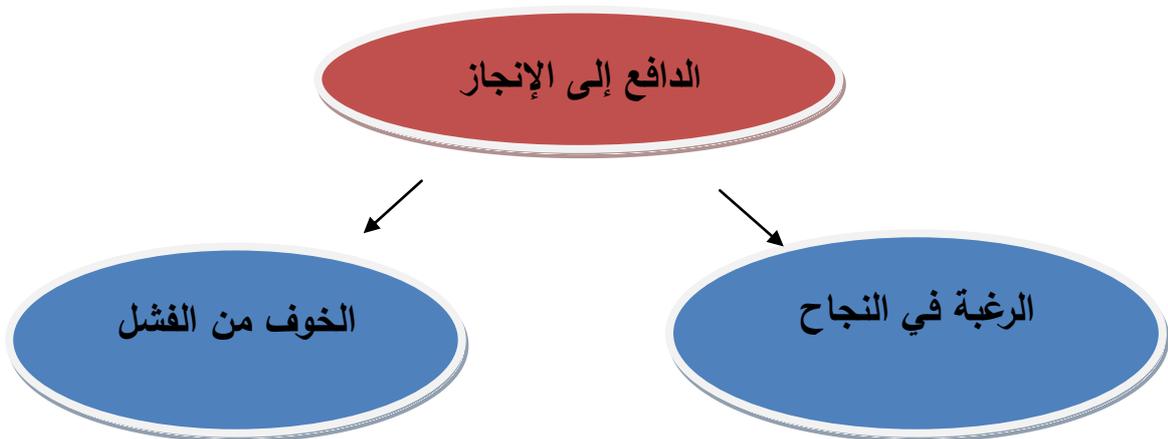
- وأما **بوكونك**، فرأى بأنّ العلاقة بين دافعية الإنجاز والنجاح أو الفشل علاقة دائرية يؤثر كل منها في الآخر. كما يتأثر به.



شكل (7): الدافعية حسب "بوكونك"

أما **"دانهام"**، فبيّن، أنّ ارتباط دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي يشكّل أحد العوامل المهمة التي تؤثر في تحديد النجاح أو الفشل في المستقبل، فإنّ لخبرات النجاح أو الفشل علاماتها المميزة في كل من شدة واتجاه الدافعية للإنجاز عند الأفراد، فيشعرون بها إذا كانوا مدفوعين للنجاح، أو يشعرون بقلق الإنجاز إذا كانوا مدفوعين لتجنب الفشل. فالعلاقة بين دافعية الإنجاز والنجاح أو الفشل علاقة دائرية يؤثر كل منها في الآخر. كما يتأثر به.

شكل (8): الدافعية حسب "دانهام"



يمكن أن نستنتج من هذا أن قوة الدافع للإنجاز تجعل هؤلاء الطلاب يحافظون على مستويات أداء مرتفعة دون مراقبة خارجية، ويتضح من ذلك العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد." (35)

نفهم من خلال هذه العروض النظرية، بأن الدافع إلى الإنجاز، تتحكم فيه العوامل النفسية أيضا، ويدخل فيه العامل الخارجي، كالأسرة والمؤسسة، في المرتبة الثانية، وهو ما يؤكد على أن منسوب التحصيل تتحكم فيه العوامل الشخصية (الذاتية)، وهو الأمر الذي سوف نستوضحه في شرح مفاهيم الذات والذكاء والاستعداد لاحقا، ولكن قبل هذا، علينا أن نحاول ربط هذه المفاهيم السيكولوجية بالجانب الاجتماعي الذي جاءت به المدرسة النقدية، والتي لم تتوغل في شرح العوامل النفسية للرموز المكتسبة التي تصنع المخيال الرأسمالي الثقافي للطفل، وبالتالي تحدّد وعيه، وبالتالي نتاجه الفكري، واعتبرت ذلك نتاجا اجتماعيا مؤسستيا، أكثر منه نتاجا ذاتيا، وهي النقطة التي لام فيها "فرانسوا دوبيه" المدرسة النقدية كثيرا، التي غالت في اعتبار الفرد انعكاسا خالصا لثقافة السلطة، معتبرا بأن الخيارات الاستراتيجية التي تضمنها الذات المستقلة في ظل امتداد ديموقراطية التعليم - مفهومة بالمعنى السياسي الواسع للممارسة الديموقراطية التي تبدأ من المؤسسة التربوية، والتي تسلّح الطفل بالأدوات النظرية والتجربة السياسية المستقبلية، وليس بمعنى، مجانية التعليم، كما يفهمها بشكل خاطئ الكثيرون - وأيضا تؤكد على "الثقافة الكونية الجديدة التي تركز مفاهيم وشعارات الكفاءة والانتاجية والتنافسية وتحرير الأسواق والانفتاح وتكسير الحدود والحوجز الجمركية والجغرافية والسياسية والثقافية وغيرها... في إطار مكانة الدور الحاسم الذي أصبحت تلعبه نظم التربية والتعليم، بمختلف أنماطها ومستوياتها، لا فقط في تأهيل الرأسمال البشري وإعداده وإكسابه ما يلزم من معارف وخبرات ومهارات وقيم ثقافية واجتماعية واتجاهات إيجابية..

قصد المساهمة في التنمية البشرية والاجتماعية الشاملة والمستديمة، وإنما أيضا في رقد وتعزير المشروع السوسيو- حضاري برمته، بكل مقوماته ومكوناته ومقاصده" (36).

6- التحصيل والذات:

قامت الأستاذة منى الحموي (كلية التربية-جامعة دمشق) ببحث حول "التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات"، تضمن سردا مفصلا عن مفهوم التحصيل المدرسي الذي ينبثق من الاشتغال على الذات، والمدارس والدراسات السابقة التي اشتغلت على هذا المفهوم، جاء في مختصره: (37) " منذ القديم و الإنسان يحاول تفسير سلوكه وسلوك الآخرين من حوله معتمداً على معتقداته وأفكاره والظواهر الطبيعية وغيرها... ويرتبط مفهوم الذات بعوامل كثيرة منها الوراثة والذكاء والوعي والإدراك واللغة والوالدين والتنشئة الاجتماعية وجماعة الأقران والمدرسين و المرين... الخ، وهذه العوامل لكل منها دوره في نمو مفهوم الذات وتبلوره، ولكن تختلف أهميتها حسب درجة تأثيرها... يمكن القول بأن مفهوم الذات الإيجابي يشير إلى إحساس المرء بجدارته وكفايته. إن التحصيل الدراسي يُشعرُ الفرد بالتفوق والنجاح، ويعزز الثقة بالنفس، ويرفع من مستوى الطموح. حيث إن النجاح يشعر بالفخر وبإمكانيات الفرد وقدراته، وبأنه قادر على النجاح والإنجاز، وهذا التأثير متبادل فالحاجة إلى تحقيق الذات تأتي في أعلى سلم الحاجات الإنسانية، وفي التعليم تتبلور من خلال حاجة المتعلم للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة، وغالباً ما ترتبط بالنجاح والتفوق، أو الخوف من الرسوب الذي يفقده هذه المكانة، كذلك من المهم للفرد رضا الآخرين عنه ، ورأيهم به كالأباء والمعلمين والمقربين مما يدفعه للتعلم والإنجاز، فهو يشعر بالارتياح والرضا عن ذاته حين يستشعر برضاهم عن إنجازهم". (ص

"ويرى أبو دية (2003) أن المرء بحاجة إلى امتلاك نظرة إيجابية لذاته، ويميل إلى تحقيق ما لديه من إمكانيات لتصبح إمكانياته حقيقة واقعية، وأنه كلما كان المتعلم أكثر إنجازاً كان تقديره لذاته مرتفعاً وواقعياً، فالحاجة إلى تحقيق الذات ترتبط بالإنجاز والتحصيل والتعبير عن الذات." (أبو دية، 2003، ص6).

كما أن التحصيل الدراسي يحقق حلم الأسرة والمكانة الاجتماعية للفرد، وهو أيضاً يحسن من نظرة الفرد لذاته، كما أكدت ذلك دراسات عديدة، منها دراسة (قطامي وبرهوم، 1989) بأن "المتعلمين ذوي مفهوم الذات المرتفع يكون تحصيلهم الأكاديمي مرتفعاً"، ودراسة (عساكرة، 2003) أن مفهوم الذات المرتفع يسبب ارتفاعاً في التحصيل، وكذلك يمكن أن يسبب التحصيل الأكاديمي المرتفع إيجابية في مفهوم الذات " أي أن العلاقة متبادلة." (ص177).

" يمكن القول إن مفهوم الذات هو الشخص كما يرى نفسه وما لديه من قدرات واستعدادات. وللذات عدة أبعاد تحيط بالفرد من النواحي جميعها وهي:

* 1- الذات الجسمية : أي فكرة الفرد عن جسمه وصحته ومظهره الخارجي وحالته الجنسية.

* 2- الذات الشخصية : وهي إحساس الفرد بقيمته الشخصية وتقديره لمزاياه ومهاراته الخاصة.

* 3- الذات الأسرية : وهي فكرة الفرد عن نفسه بصفته عضواً في الأسرة، ومدى تكيفه معها، والتزامه بها.

* 4- الذات الأخلاقية: وهي فكرة الفرد عن أخلاقه والتزامه بالقيم الأخلاقية، ورضاه عن إيمانه بمعتقداته وأفعاله.

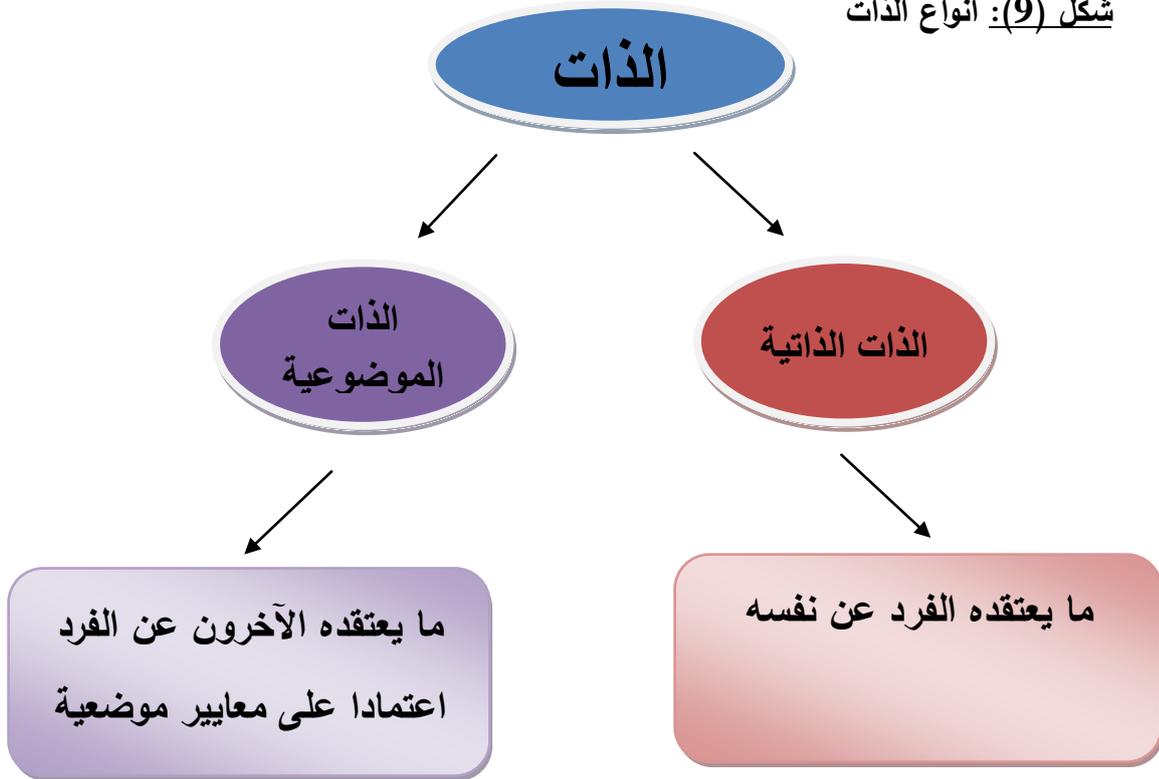
* 5- الذات الاجتماعية: وهي فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين ومكانته بينهم، ودوره في التفاعل معهم.

إن البعد المعرفي متضمن في البعد الأول، وهو الذات الجسمية، فالنمو العقلي المعرفي أحد جوانب النمو المتكاملة، فكيف ستنمو الذات الشخصية مثلاً دون تطور إدراك الفرد لما لديه ولما يحدث في البيئة من حوله، كما تتطور علاقاته الاجتماعية بتطور إدراكه لذاته وللآخرين وهكذا.

ويرى كارل بيريرا (Karl perera, 2006) أن الفرد يسعى دائماً لتكوين صورة مثالية عن ذاته من قبله ومن قبل الآخرين، وذلك من خلال تصرفاته وعلاقاته بهم، ويُعدُّ الاعتبار الإيجابي للذات حاجة يسعى إليها الفرد، فمن لديه مستوى عالٍ عن احترام الذات يكونُ نظرة إيجابية عن نفسه، والعكس صحيح . (Perera, 2006, p 2)، ويتميز الأفراد أصحاب النظرة الإيجابية لذواتهم بأنهم: "يشعرون بقدراتهم وإمكانياتهم وما لديهم من ميزات خاصة في شخصياتهم، ويتميزون باتجاه واقعي، ويتقبلون أنفسهم والآخرين والعالم الطبيعي، كما هو .

وهنا نفرق بين الذات الموضوعية والذات الذاتية. حيث إن الذات الموضوعية هي ما يعتقدُه الآخرون عن الفرد استناداً إلى محركات ومعايير وأحكام موضوعية، أما الذات الذاتية فهي ما يعتقدُه الفرد عن نفسه.

شكل (9): أنواع الذات



ويرى (تشودوركوف، 1954) "أنه كلما زاد الاتفاق بين وصف الشخص لنفسه ووصف

الآخرين وتقييمهم له، ارتفع مستوى التوافق الشخصي وكفايته". (عثمان، 1997، ص ص 15،17).

إذ يمكن للفرد أن يقيم نفسه بشكل موضوعي وقد يغالي بقيمتها أ و العكس، "حيث إنه كثيراً ما

يخطئ المرء في تقدير ذاته، فإما يراها أكثر من حقيقتها، أو أقل مما هي عليه بالفعل، وفي كلتا الحالتين

ثمة مخاطر يتعرض لها". (الأحمد، 2002، ص 11). (ص 179)

- مفهوم الذات والعملية التعليمية:

ينمو مفهوم الذات لدى الفرد متأثراً بعوامل التنشئة الاجتماعية، فهي تعمل على الاستفادة من

المعطيات البيئية المحيطة بالفرد جميعها، كي تساعده على النمو، وتمثل قيم مجتمعه وأعرافه وإدراكه

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

لذاته وللآخرين. "وكذلك الأمر بالنسبة للتحصيل الدراسي فهو يتأثر بممارسات التنشئة، فمن المنتظر ظهور فروقات واضحة بين أفراد طبقات المجتمع وما بين أفراد الثقافات المختلفة، وذلك لاختلاف ممارسات التنشئة من طبقة اجتماعية اقتصادية إلى أخرى، ومن ثقافة إلى ثقافة " (عدس وتوق ، 1998، ص 245). ويمكن القول إن لعلاقة التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات متبادلة، أي أنه الدافع الذي يحرك التلميذ للتفوق ورفع سوية تحصيله الدراسي، ويهدف في الوقت نفسه إلى تحقيق الذات والمكانة الاجتماعية، وبالتالي تتكون لدى التلميذ نظرة إيجابية عن ذاته أو العكس.

وينمو بعض القدرات العقلية، وقدرة الطفل على القيام بالعمليات العقلية الإجرائية يتوسع عالمه الإدراكي ويتعلم القواعد والقوانين،" كما يصاحب ذلك زيادة القدرة اللغوية وامتلاك اللغة و مهاراتها، مما يساعد على التواصل اللفظي الفعال والإنجاز المدرسي والبدء في التحصيل، كما تنمو الذاكرة في مرحلة الطفولة المتوسطة، أي يمتلك الطفل القدرة على تخزين خبراته وإحساساته وإدراكاته الخاصة به وبالآخرين من حوله. (الكايند، 1996، ص 37).

وينمو الإدراك يستطيع الطفل فهم عالمه أكثر، وفهم الآخرين من حوله، وهو ما يسمى "بالإدراك الاجتماعي أي العملية التي يحاول بها الأفراد فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وهو محاولة لفهم وتفسير السلوك الإنساني. وعملية نمو إدراك الآخرين تأخذ وقتاً عبر مراحل النمو، وهي تحدث بالتوازي مع نمو مفهوم الذات. (زهران، 2006، ص16-15)". (ص ص 179، 180)

وأما د. بسماء آدم، فرأت أنّ نظرة الذات ومستواها تعود إلى مستوى الثقة التي ينالها التلميذ بفعل العوامل الخارجية وكذا الداخلية- خاصة-، كالثقة بالنفس، وثقة المحيط به، اللتان تعملان كدافع للإنجاز،

واكتساب قدرة تعليمية، تنمو مع الزمن، وتُكسبه الذكاء المطلوب الذي يتيح له التأقلم مع محيطه، وربط الحلول اللازمة التي تجابهه في العديد من الوضعيات. إنّ الثقة بالذات، التي يجب أن تعمل المؤسسة التربوية على إذكائها في التلميذ، ستجعل منه مستقبلاً رجلاً ناجحاً، بشخصية مستقلة من جهة، واجتماعية توافقية من جهة أخرى، لأن الإنسان كائن اجتماعي دوماً، في الأساس: " نظرة التلميذ إلى نفسه كشخص قادر على التحصيل والنجاح في تعلمه المدرسي، تعمل كقوة منشطة تدفعه إلى تأكيد هذه النظرة والحفاظ عليها. فمع مرور الزمن - أثناء تعلمه المدرسي - يطور مفهوم ذات يعكس إحساسه بالقدرة على تعلم المهام التعليمية، مما يؤثر في نظريته لنفسه كمتعلم (مفهوم الذات الأكاديمي) وفي نظريته العامة لنفسه (مفهوم الذات العام). ويطور التلاميذ الناجحون وغير الناجحين مفاهيم ذات أكاديمية مختلفة، فهناك العديد ممن يواجهون صعوبات دراسية وانخفاضاً في مستوى تحصيلهم الدراسي مع أنهم ليسوا من ذوي الذكاء المنخفض أو من ذوي الحاجات الخاصة، ولكن لأنهم تعلموا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على التحصيل المرتفع، وهذه النظرة مستمدة من المحيطين بالتلميذ والمهمّين في حياته كالآباء والمدرسين والأصدقاء، فإذا عاملوه على أنه قادر على التحصيل والنجاح فإنه سينظر إلى نفسه بما يتفق مع هذه المعاملة، ويتولد لديه إحساس عام بأن لديه القدرة على النجاح، مما يؤدي إلى بذل الجهد كي يحقق المزيد من النجاح، أما إذا كان التلميذ يعتبر ذاته عاجزة عن التحصيل والنجاح، وكان يرافق ذلك تقديرات خارجية مماثلة فسينتولد لديه إحساس عميق بالعجز عن النجاح في تعلم مهام الموضوع نفسه. وإن تكرار الأحكام الخاصة بالقدرة أو عدم القدرة على النجاح بشكل ثابت لعدد من السنوات يترك آثاراً بارزة في مفهوم الذات".

فتوقعات الآباء والمدرسين والأصدقاء الإيجابية تلعب دوراً في تكوين الصورة الإيجابية للذات عند

التلميذ وتدفعه إلى العمل على رفع مستواه التحصيلي.

كما يتأثر التحصيل الدراسي بالطريقة التي ينسب فيها الطالب نجاحه وفشله، فمن يملك مفهوم ذات إيجابيا ينسب نجاحه أو فشله إلى إمكانياته الداخلية، وعلى العكس، من يملك مفهوم ذات سلبيا عن ذاته سوف ينسب نجاحه أو فشله إلى العوامل الخارجية." (38).

يتضح من خلال هذا، بأن تنمية الثقة في الفرد، وقوة الشخصية، هي التي تصنع النجاح في الأساس، وأن الإحساس بالمسؤولية، تجاه النجاح أو الفشل، هو الذي من شأنه أن ينمي ذاتنا، بدل تبرير الفشل بكون الفرد ضحية دوما للعوامل الخارجية. تعمل إذن تنمية الذات على التحفيز من جهة، وعلى الإنجاز من جهة أخرى. وإذا ما نحن سلّمنا بقوة العامل الخارجي فعلا في صنع اتجاهاتنا الفكرية، فإن العمل على تربية التلميذ على محدودية العامل الخارجي، دون أن يكون ذلك بشكل يوطوبي، هو في الأساس ما تسعى إليه المدرسة الحديثة التي تعيش نهاية "المدرسة القومية" كما أوضح ذلك د. مصطفى محسن، في ظل العولمة. وإذا ما نحن سلّمنا أيضا بأن هذا النوع من المدارس، لا يزال بعيدا عن الخطاب التربوي العربي، في شكله الممارس، كما كنا نعمل مع الخطابات التربوية النقدية في السبعينات، والتي أثبتت مكانتها لاحقا (خاصة فيما يتعلّق بالشق السلطوي المحافظ الذي سوّقت له المؤسسة القومية التربوية العربية)، فإن منطق تلك المشاريع التربوية العولمية، يفرض نفسه رغما عنّا مع الوقت، بسبب شبكية المعلومة من جهة، وقوة الواقع المعرفي العالمي، من جوانبه العديدة: الاقتصادية والسياسية والاجتماعية... إلخ، من جهة أخرى، التي تحتمّ على المجتمعات ككل، وليست العربية فقط، أن تعيش الاحتكاك والمحاكات (كي نستعمل لغة ابن خلدون) التي يفرضها الغالب على المغلوب.

" ففي دراسة قام بها وينر وجد أن الأشخاص ذوي الدافع الإنجازي العالي ينسبون أداءهم إلى عوامل داخلية، فنجاحهم يعود إلى المقدرّة العالية والجهد المبذول، وينسبون فشلهم إلى قلة الجهد الذي بذلوه، أما الأشخاص ذوو الدافع الإنجازي المنخفض فقد كانوا أكثر ميلاً لنسبة نجاحهم إلى عوامل

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

خارجية مثل سهولة الواجب والحظ الجيد، وفشلهم إلى عوامل داخلية مثل قلة المقدرة أو نقصها أو سوء الحظ. ومن خلال هذه النتائج فإن من الممكن التنبؤ بنجاح الفرد أو فشله حينما يجابه بواجب ما.

فلا شك أن التحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، فوصوله إلى مستوى تحصيلي مناسب يبيث الثقة في نفسه ويعزز مفهومه الإيجابي عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر، مما يقوي صحته النفسية. أما فشله في التحصيل الدراسي فإنه يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس، والإحساس بالإحباط والنقص، كما يؤدي إلى التوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للطالب.(39)

الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي

ترى الدكتورة بسماء آدم، في الشق المتعلق بالذكاء بأن: "الذكاء هو قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات". هو أيضا "قدرة الفرد على التعلم أو التفكير المجرد أو التصرف الهادف والتفكير المنطقي"، وهي تعريفات تهتم بقدرة الفرد على اكتساب المعارف والخبرات والإفادة منها واستخدامها في حياته، ذلك أن الشخص الذكي هو الأسرع فهمًا والأقدر على التعلم والابتكار وحسن التصرف، والأنجح في الدراسة أو العمل بوجه عام.

وقد عرفه "كامن" بأنه: المعرفة المكتسبة Le savoir Acquis، فالشخص المطلع في ناحية ما والذي حصل على درجة أكاديمية، أو الذي اكتسب بطريقة أو بأخرى شهرة لزيادة معرفته يعد شخصًا ذكيًا سواء أكان حاذقًا في حل المشكلات أم لم يكن." (40)

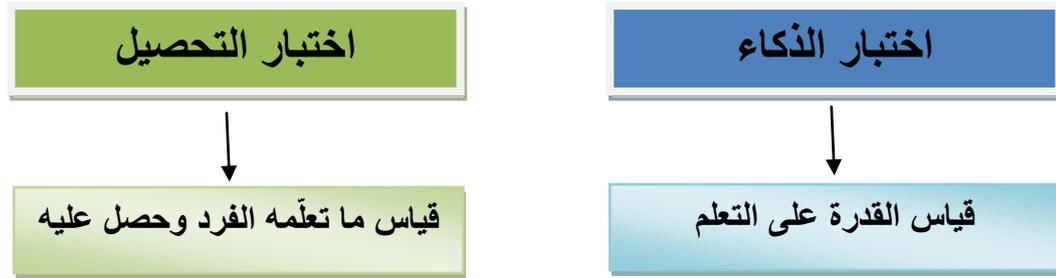
من خلال تعريف "كامن" يمكن لنا أن نخلص إلى أنّ : **الذكاء = التحصيل**

" والذكاء من أكثر الموضوعات التي نالت اهتمامًا من جانب علماء النفس والتربية منذ بداية القرن العشرين حتى الآن، إلى أن أصبح التنبؤ بمستوى تحصيل الطالب عن طريق قياس ذكائه من الأمور

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

البديهية. فغالبًا ما يحصل الطلاب ذوو الأداء الجيد في اختبارات الذكاء على تقديرات مرتفعة في التحصيل الأكاديمي، بينما يميل ذوو الأداء المنخفض إلى الحصول على تقديرات ضعيفة.

ولا بد من الإشارة إلى الفرق بين اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل؛ فاختبارات الذكاء تقيس القدرة على التعلم، أما اختبارات التحصيل فإنها تقيس ما الذي تعلمه الشخص وحصل عليه، وهي تؤخذ من مناهج المدرسة، وتهتم بالعمليات العقلية، كما تبرز من خلال أداء التلميذ في المواد الدراسية المختلفة." (40)



شكل (10): اختبار الذكاء والتحصيل

" وقام كل من تيرمان وأودين بدراسة تتبعية لمجموعة من الأطفال الأذكى جدًا حتى وصلوا إلى مرحلة الرشد، فوجدوا أن أفراد هذه المجموعة كانوا دائمًا متفوقين على الشخص العادي الذي في العمر نفسه: (90%) دخلوا الكليات، (70%) تخرجوا منها، (800) رجل منهم في سن الأربعين نشروا (67) كتابًا) وأكثر من (140) مقالة علمية ومهنية وأكثر من (200) قصة قصيرة ومسرحية، وحازوا على (150) براءة اختراع (المليجي، 2000، ص375).

ويعد الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي أكبر وأوثق في مراحل التعليم الأولى منه في المراحل العليا. فالطلبة ذوو الذكاء العالي والذين يكتسبون درجات تحصيل مرتفعة يستمرون في المدرسة

لمدة أطول، في حين يميل الطلبة ذوو الذكاء المتدني إلى التقصير في العمل الصفي وإلى التسرب مبكراً من المدرسة." (41)

من خلال تتبعنا لهذا المنطق الأكاديمي لقياس الذكاء، الذي أغفل العديد من النقاط المتعلقة بالشق الإبداعي الذي تكلمنا عنه خاصة في تنمية الذات، والذي يجد ربما عسرا كبيرا في إثبات ذاته في المدرسة السيكلولاستية أو التلقينية، حيث يتم تحديد نوعية الذكاء (أي الشق التجريدي في وعي التلميذ) بحسب نوعية التحصيل الذي يحققه التلميذ، والذي لا يخرج عادة عن واقع كونه مطابقا لمنهاج تربوي معيّن، أو منطق اجتماعي معين، بقيم واضحة، كما تحدّث عنه ماكيلاند سابقا، يغدو التحصيل الدراسي بمثابة المنطوق المطابق دوما للبرنامج التربوي *Enoncé similaire aux programmes scolaires*، غير آخذ في الحسبان تلك الطفرات المميزة التي يتمتع بها بعض التلاميذ الذين قد يثبتون عجزا في التأقلم مع تلك البرامج التربوية المرؤضة من جهة، والتي تعجز المدرسة عن استغلالها، من جهة ثانية، ولكنهم يثبتون مع الوقت تمايزا عقليا غير مطابق لتلك المنطوقات (على اعتبار أنّ الخطاب، هو مجموعة من المنطوقات، كما بين ذلك ميشيل فوكو، في "الكلمات والأشياء *Les Mots et les choses*")، وهو الشيء الذي لاحظناه، من خلال دراسة المسارات الفكرية التي أظهرها نوابغ في الفكر العالمي والإبداع الفني، مثل "آينشتاين" الذي كان أساتذته يضحكون عليه من شدة غبائه وضحالة نقاطه، أو "طوماس إديسون"، الذي طرده مدير المدرسة التي تتلمذ بها لمدة ثلاثة أشهر فقط متّهما إياه بالغباء، أو "بيتهوفن" الذي لم يتح له العوز والمشاكل العائلية الحصول على استقرار تعليمي أبدا... إلخ، والذين لم يكن تحصيلهم الدراسي خارقا ولا حتى عاديا أثناء مراحل تعليمهم الأولى، بل كان منسوب تحصيلهم متدنيا جدا، وكانوا ضمن الأواخر في الترتيب. لذلك فإن اعتبار الذكاء، مرادفا للتحصيل، لا يصدّق دوما، ووجب البحث عن مداخل أخرى لإثبات ذلك، قد تتعارض مع منطق النجاح المدرسي، فعلا في البداية، ولكنه لا يجب

الإغفال عنها. وهو الأمر الذي اشتغل عليه "ميشيل فوكو" في نهاية خمسينيات القرن العشرين، عبر دراسته: "تاريخ الجنون"، التي أثبت فيها بأن "الجنون قيمة اجتماعية، يصنعها خطاب السلطة، ويضفي عليها منطقه". وكذا هو خطاب الذكاء في المدرسة، الذي يحمل قيمه ويعكس سلطة المؤسسة التي تتحكم فيه، وبالتالي يعكس رموزه وكلماته ونظامه (والمقصود هنا الإبستيمي L'épistémè). فكما أنّ الجنون صناعة مؤسساتية، فإن الذكاء أيضا، صناعة مؤسساتية خالصة.

من هنا إذن، فإن علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي -الذي قطع أشواطاً أفضل بكثير من الأول- مدعوان إلى العمل أكثر على تحرير مفهوم الذكاء من المطابقات والمشابهات القسرية التي يكبل بها المفعلون الاجتماعيون الطفل أثناء تنشئته، كي نتمكن من إنقاذ ذلك التمايز وتلك الروح الإبداعية في الطفل (رجل المستقبل)، لأنّ بداخل كل منا "موتزرت مُغتال" كما كتب "سانت أيكزوبيري" في رواياته الشهيرة: "أرض الرجال Terre des Hommes"، وهو الأمر الذي فهمته ربما أفضل بعض الدول السكسونية (راجع كتاب: أيدمون د يمولان: "تقدّم الأنجليز السكسونيين"، الذي أظهر فيه كيف تقدّمت المدرسة السكسونية قبل قرن من هذا التاريخ، والتي تعتمد على مشاركة التلميذ، وتميّز بين التعليم عن طريق التلقين، والتعلّم عن طريق المشاركة، كما اعتادت المدرسة الفرنسية المحافظة أن تتحوه في سياستها التربوية)(42).

قد نقرّ فعلاً بأن: "التحصيل = الذكاء"، ولكن الوقوف عند هذه المسألة، يعدّ إجحافاً في حق

التلميذ، وتقصيراً من قبل مَن المنظومة التربوية.

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

كل تلك المفاهيم التي سردنا فحواها، والتي تشارك كدافع للإنجاز (يتبدى هذا الإنجاز أثناء قياس التحصيل)، تساهم فيما بينها، في حالة معرفتنا بها في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلميذ، لذلك فإن الفاعلين الاجتماعيين-المشرفين على العملية التربوية-، والقائمين على تنفيذ لوائح المنظومة التربوية، الذين يشكلون حلقة الربط بين القوانين والتلميذ، عليهم أن يكونوا على إطلاع متين على تلك المفاهيم، ويحسنون جيدا استعمالها، والتفرقة بينها، وكذا ساعة استخدامها كي يرتقي العمل البيداغوجي إلى مصفّ الاحترافية، عبر الاستفادة من تربصات ودورات تدريبية، ومتابعة من قبل الاستشاريين التربويين، في إطار ما يسمى بـ "أزمة الإدارات التربوية" - راجع بحث الأستاذ قاسي لونيس: "أزمة الإدارة التربوية في الجزائر".

سوف نتناول الآن، مفهوما آخر، اشتغلت عليه د. بسماء آدم في بحثها، وهو مفهوم

"الاستعداد".(43)

7- ماذا عن الاستعداد؟

"يُعرّف الاستعداد بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة، ويختلف هذا السلوك المتعلم أو المهارة في درجة تعقده، فقد يكون مهارة عقلية مثل تعلم اللغات الأجنبية والرياضيات، أو يكون تعلم أنشطة حركية أو جسمية بسيطة. ولذلك فإن تعريف الاستعداد يتضمن القدرة على تعلم مهارات متنوعة وسلوك متعدد. فالمهم هو القدرة على التعلم وليس نمط السلوك المتعلم أو نوع المهارة المكتسبة.

وقد تم تحديد نوعين من الاستعداد وفق اتجاهات بياجيه: الأول منهما الاستعداد النمائي حين افترض أن المرحلة التطورية النمائية التي يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده لاستيعاب وتمثل الخبرة

التي تقدم له، والاستعداد الخاص الذي سماه بالقابليات أو المتطلبات السابقة إذ افترض أن كل خبرة أو موضوع يقدم للطلبة يتطلب توافر خبرات سابقة، ومفاهيم قبلية ضرورية للتعلم الحالي، فتعلم الطلبة واستيعابهم للخبرة يتوقف على حالة استعدادهم العام والخاص وإن غياب الاستعداد يسهم في تدني الدافعية للتعلم لديهم.

ويختلف التحصيل الدراسي عن الاستعداد، فالاستعداد الدراسي يعتمد على الخبرة التعليمية العامة، أي يعكس التأثير التجمعي للخبرات المتعددة التي يكتسبها الفرد في سياق حياته اليومية، أما التحصيل فيعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية. كما أن الاختبارات التحصيلية تقيس التعلم الذي يتم تحت شروط محددة بدرجة نسبية وفي ظروف يمكن التحكم فيها مثل التعلم الذي يتم داخل الصف المدرسي أو في برنامج تدريبي معين، ويكون التركيز على الحاضر أو الماضي، أي ما تم تعلمه بالفعل، أما اختبارات الاستعدادات مثل بطاريات الاستعدادات المتعددة، واختبارات الاستعدادات الخاصة فإنها تنتبأ بالأداء اللاحق، أي ما يمكن للفرد أدائه مستقبلاً إذا ما أتاحت له الظروف المناسبة.

وقد أدى استعمالها للتنبؤ بالتحصيل الدراسي إلى تأكيد أن مستويات التحصيل المرتفعة لا تتحقق إلا للطلبة الأكثر استعداداً وقدرة، أي أن هناك علاقة سببية بين الاستعداد والتحصيل، بمعنى أن الطلبة ذوي درجة الاستعداد الدراسي المرتفع يستطيعون تعلم الأفكار والمفاهيم المعقدة في حين لا يستطيع ذلك الطلبة ذوو الاستعداد الدراسي الضعيف.

وقد دلت نتائج الدراسة التي قام بها "أنكينسون" والتي أجريت على مجموعتين من الطلبة، الأولى استعدادها الدراسي مرتفع، والثانية استعدادها الدراسي منخفض، على أن ذوي الاستعداد المرتفع يتميزون بارتفاع درجاتهم التحصيلية بغض النظر عن قوة دافع الإنجاز لديهم، وكذلك بالنسبة لذوي الاستعداد المنخفض، إذ تبين انخفاض مستوى تحصيلهم بغض النظر عن قوة هذا الدافع" (45).



1- نيزة من كتاب د. لمعان مصطفى الجلاي : التحصيل الدراسي، الصادر عن دار المسيرة الاردن،

: 2013

<http://www.massira.jo/content/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A>

2- المصدر نفسه.

3 Allal, L , **Stratégies d'évaluation formative : Conceptions psycho pédagogiques et modalités d'application**. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Éd.), **L'évaluation formative dans un enseignement différencié** (pp. 130–156). Berne : Lang (7e édition, 1995), http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/ECOED/Pages_de_77_ENCOED.pdf :

« L'implication active de l'élève dans le processus d'évaluation peut favoriser le développement des composantes métacognitives d'une compétence et la mise en valeur des composantes socioaffectives et motivationnelles. » ... « Elle a pour but d'apporter un peu de clarification dans un débat qui s'enlise parfois dans de fausses distinctions, par exemple l'idée que la formation d'adultes vise le développement de compétences alors que l'école s'attache (ou devrait s'attacher) à l'acquisition de savoirs »... « La distinction entre compétence et performance – entre « ce que je sais » et « ce que je fais », entre les structures ou fonctions mentales qui expliquent l'action du sujet et les comportements observables qui en résultent – est très ancienne. Elle est présente depuis plus d'un siècle dans les travaux en psychologie, en psychométrie, en linguistique, pour ne mentionner que ces disciplines qui ont influencé dès le départ les cadres conceptuels des sciences de l'éducation. On retrouve cette distinction de nouveau dans le domaine émergent de l'ergonomie où, selon De Montmollin (1996), « on a proposé le concept unificateur de compétences pour caractériser ce qui explique les activités de l'opérateur » (p. 193). Le problème principal qui se pose toutefois est de donner une véritable signification au concept de compétence. De quelles sortes de dispositions ou d'activités mentales

s'agit-il lorsqu'on parle de compétences ? Sur quelles bases théoriques convient-il de conceptualiser les compétences ? »

4 IBID.p.78

5 IBID.p.79

6 IBID.p.79

7 IBID.p.79

8 IBID.p.81

9 IBID.p.81

10 IBID.p.81

11 IBID.p.81

12 IBID.p.82

13 IBID.p.84

14 IBID.p.84

15 IBID.p.86

16 د. بسماء آدم، : التحصيل الدراسي : قضية مدرسة وبيت ومجتمع (16):،

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126> .15/12/2013.22.h.

IBID 17

IBID 18

IBID 19

IBID 20

IBID 21

IBID 22

23 Une Ecole plus juste , interview de François Dubet.

<https://www.youtube.com/watch?v=LE4fJUT96ug>

24 Jean Piaget - Comment l'intelligence vient aux enfants ,

<https://www.youtube.com/watch?v=PqO0wZlIOKY>

25 د. بسماء آدم ، تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد:

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126>

IBID 26

27 د. حنان كاسب: التحصيل الدراسي.

http://hanan398.blogspot.com/2013/02/blog-post_16.html

28 Malika Boudalia Greffou, L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov. Éditeur, LAPHOMIC, 1989.PP 174-154.

29 د. بسماء آدم: تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد:

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126>

IBID 30

31 Extrait de "La Sociologie Est Un Sport De Combat" Bourdieu ,

<https://www.youtube.com/watch?v=C0VQOjopTEc&list=PLM37jTHCwXy60vA7zRswasekcWxuNDP2b>

32 د. بسماء آدم، تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد:

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126>

IBID 33

34 François Dubet : Déclin de l'institution scolaire et conflits de principe ,

<https://www.youtube.com/watch?v=6cs6ZSwvZYo>

35 د. بسماء آدم، تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد:

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126>

36 د. مصطفى محسن، التربية وتحولات عصر العولمة، مداخل للنقد والاستشراف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ، 2005، ص7-12.

37 منى الحموي، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، مجلة جامعة دمشق -المجلد 26- ملحق -2010.

38 د. بسماء آدم ، تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد:

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126>

39 د. بسماء آدم، تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد:

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126>

40 د. بسماء آدم، تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد:

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126>

IBID 41

42 إيدمون د يمولان، تقدّم الانجليز السكسونيين، ترجمة، أحمد فتحي زغلول بيك، مطبعة المعارف، مصر 1899.

43 أونيس أوقاسي، أزمة الإدارة التربوية في الجزائر (جامع أشغال)، جامعة منتوري، قسنطينة، عدد 13، الجزائر، 2000، ص ص ، 21، 29.

44

45 د. بسماء آدم، تنمية الدافع إلى الإنجاز وراء التحصيل الدراسي الجيد:

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126> 46

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

114	تمهيد	-
114	1- مجالات الدراسة	-
114	1-1- المجال المكاني	-
114	1-2- المجال الزمني	-
115	1-3- المجال البشري	-
115	2- ضبط العينة وخصائصها	-
116	3- المنهج المستخدم في البحث	-
117	4- أدوات جمع البيانات	-
117	4-1 الملاحظة	-
117	4-2 المقابلة	-
117	4-3 الاستمارة	-
119	هوامش الفصل الرابع	-

تمهيد :

بعدما تناولنا في الفصول السابقة، الأطر النظرية والمعرفية للامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل الدراسي، نعرض الآن، من أجل الإلمام بحثيات الظاهرة محلّ الدراسة إلى الإطار المنهجي الذي يتسم بالربط المنطقي الذي يسمح باختبار صحة تلك التصورات النظرية السالفة الذكر، وذلك عبر جمع المعلومات بواسطة الأدوات المنهجية حتى يتم الإلمام بمختلف جوانب الإشكالية ووصفها وتحليلها ضمن المجتمع ذاته لأجل تحديد أهمّ العوامل المؤثرة على الظاهرة المدروسة، وهو الأمر الذي تساعدنا تقنيات الدراسة المنتقاة على توفيره لأجل الوصول إلى الحقائق العلمية التي نهدف إليها. في هذا الفصل إذن، الإجراءات المنهجية للدراسة، تشمل؛ مجالات الدراسة، عينة البحث وخصائصها والمنهج المستخدم، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

1- مجالات الدراسة :

1-1- المجال المكاني:

يعدّ المجال المكاني بمثابة النطاق الجغرافي الذي يتم فيه البحث الميداني، وهنا يتمثل تحديداً في: ثانوية مكّي مني، الواقعة بحي زمام، ببسكرة جنوباً، والتي تأسست عام 1979م، تحت مسمى: ثانوية ابن خلدون، ثم خولة بنت الأزور، وألحقت بها ملحقة بمدينة الحاجب (على الطريق الجنوبي الشرقي للمدينة)، عام 2012. تتميز المؤسسة بنظام نصف داخلي، وبها مخابر و20 قاعة تدريس، وقاعة للإعلام الآلي مجهزة بالإنترنت، وقاعة للأساتذة، ومكتبة، وقاعة رياضة، وملعب، ومدخل رئيسي، ومدخل فرعي، وعمال إداريين، و63 أستاذاً في مختلف الفروع، من بينهم (23) خاصين بالطور النهائي (محلّ الدراسة)، و أما تعداد التلاميذ في الطور النهائي (للموسم الدراسي 2013/2014) فبلغ: 400 تلميذاً، مقسمين على: (39) في التخصص التقني، (65) في التخصص الرياضي، و(142) في التخصص العلمي - ثلاث أقسام-، و (70) تلميذاً في الأدب - قسمان -، و(84) قسم لغات أجنبية - قسمان-.

أما العدد الإجمالي للتلاميذ في الموسم 2013/2014، فبلغ 1270 تلميذاً، موزعين على الأطوار الثلاثة للتعليم الثانوي.

1-2- المجال الزمني:

استغرقت الدراسة الميدانية مع مجتمع البحث أسبوعين: في الأسبوع الأول، تزامنا مع الأسبوع ما قبل الأخير، حيث تم توزيع الاستمارة لاختبار أسئلتها وغربلتها على ثلاثين تلميذاً فقط من تلاميذ الأقسام النهائية. في الأسبوع الثاني تمّ تعميم الاستمارة، وذلك حتى نتمكّن من معرفة معدّلات الفصلين الأخيرين،

ونطلع بذلك على مستوى التحصيل المدرسي لديهم، في نهاية شهر مايو 2014، وكذا على رأيهم في كامل مرحلة الدراسة الثانوية. قمنا في المرحلة ذاتها، بسؤال مديرة المؤسسة التي تفضلت مشكورة بمساعدتنا على الاستفسار حول العديد من النقاط التي تناولناها في الشق النظري للدراسة، ضاربين موعدا جديدا معها، بعد الانتهاء من تحليل نتائج الدراسة، في الدخول الاجتماعي الجديد 2014/2015، حتى نتمكن من الحصول على النتائج النهائية لامتحانات التلاميذ في المرحلة النهائية، من جهة، ولنسبة النجاح بالباكالوريا (والتي بلغت 47.83%، من مجموع الممتحنين)، من جهة ثانية، ولتزويد المديرة ذاتها بالمعلومات التي تهمها، كمسؤولة على مؤسستها، وتهمنا من جهة ثانية، كمسؤولين على بحث علمي أكاديمي. وهو الأمر الذي تحقق في نهاية السنة 2014 (في شهر ديسمبر).

1-3 المجال البشري:

يُعدّ تحديد مجتمع الدراسة، من بين الخطوات العلمية الهامة التي يمكن بفضلها تحديد نوعية العينة التي سنجمع من خلالها المعلومات اللازمة، بمساعدة أدوات البحث. ولذلك أجرينا هذه الدراسة، فيما يتعلق بالمجال البشري، على تلاميذ الأقسام النهائية لثانوية الشهيد "مكي مّتي" / بسكرة، من كلا الجنسين، ذكورا وإناثا (125/125 من تعداد إجمالي للتلاميذ يقدر بـ 400 تلميذ، أي بنسبة: 62.5 % من مجتمع البحث- بعد إلغاء 35 استمارة، عملنا على مجتمع بحث قدر بـ 53.75 %؛ 115 إناثا، و100 ذكورا-)، لاعتقادنا بأنّ هذه العينة من المجتمع المدرسي هي التي تهمنا مباشرة، وهي المعنية بالإجابة على أسئلتنا المتعلقة بـ"اللامساواة في المدرسة، وتأثيرها على التحصيل المدرسي".

2- ضبط العينة وخصائصها:

سبق وأشرنا إلى أنّ تحديد مجتمع البحث، يعدّ من بين الخطوات العلمية الهامة، ولذلك فإنه من شأن العينة أن تلعب أهم دور بعد حصرها، خدمةً للشقّ الأمبريقي. وهو الأمر الذي يتطلب منا أن نجعلها أكثر تجانسا وتمثيلا في نفس الوقت لمجتمع البحث، من أجل ملامسة أصدق للأهداف المرجوة.

تطلب منا من أجل هذا المجال اختيار عينة عمدية (قصدية) عبر الحصر الشامل - وهو أحد الطرائق المعتمدة في البحوث الوصفية- . فتم من خلال هذا الحصر، ضبط عينة من تلاميذ المرحلة النهائية في الثانوية، دوناً عن باقي تلاميذ الثانوية بمراحلها الاثنتين المتبقيتين، والتي رأينا فيها إمكانية لتحقيق أهداف الدراسة، لاكتمال النموذج المدرسي في ذهنية التلميذ في هذه المرحلة تحديداً، وللبناء الذهني أيضاً لديه، حيث يكون بمقدوره التعامل مع مفاهيم أساسية في البحث، كالعدل والمساواة والحرية والاستحقاق، وهي مفاهيم عادة ما يتم تداولها في مواضيع البكالوريا بالنسبة لهم كمتحنيين، لا تفصلهم عن الامتحانات إلا أياما معدودات (لأننا اخترنا آخر فصل في السنة لإجراء الدراسة).

تشكلت العينة من 250 تلميذا وتلميذة - كما أشرنا إلى هذا في المجال البشري-.

3- المنهج المستخدم :

" لا يمكن القيام ببحث ناجح، له أهميته النظرية في زيادة المعلومات الأكاديمية، لاختصاص معين، أو له فائدته العلمية في حلّ مشكلة إنسانية أو مادية يعاني منها المجتمع، دون تحديد عنوانه، وصياغة مجاله وتحديد ابعاده وتنبيت أهدافه وأغراضه الأساسية، وتطبيق المنهج العلمي عليه، لدراسة وتعريف جوانبه والتوصل إلى حقائق نهائية عنه"(1). ولذلك رأيت كلاسيكيات الأبحاث المنهجية بأن المنهج "مجموعة من الخطوات المنظّمة التي يتبعها الباحث، في معالجة المواضيع التي يقوم بدراستها، بغية الوصول إلى نتيجة معينة"(2). وطبعاً، فإن هذه الخطوات المنهجية (المنظمة)، تحددها طبيعة الظاهرة المدروسة.

- نوع البحث:

يُصنف هذا البحث ضمن البحوث الوصفية التي " تهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث معينة، وجمع الحقائق والمعلومات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها، كما توجد عليه في الواقع الآتي. وفي كثير من الحالات لا تقف البحوث الوصفية، عند حدّ الوصف أو التشخيص لا غير، بل تهتم أيضاً بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر، أو الأحداث التي يتناولها البحث، وذلك في ضوء قيم أو معايير معينة، واقتراح الخطوات أو الأساليب التي يمكن لنا أن نتبعها للوصول إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها في ضوء تلك المعايير أو القيم، مستعملين من أجل جمع البيانات العديد من التقنيات: كالملاحظة، والمقابلة والاستمارة...إلخ" (3).

ترتكز هذه الدراسة المتعلقة بظاهرة "اللامساواة، داخل المدرسة، وتأثيرها على التحصيل الدراسي"، على المنهج الوصفي، لوصف العوامل المؤدية إلى نشأة اللامساواة في المدرسة "في وقتها الراهن... ودراسة الحقائق الوقتية" (4)، كما هي في الواقع ومحاولة فهمها بما نتسلح به من موضوعية تضع علمية الباحث رهن الامتحان، بدءاً من الملاحظة، التي تعدّ المدخل الأساسي لفهم أي ظاهرة سوسولوجية، وقياس مدى نجاعة الباحث في التغلغل بخياله السوسولوجي داخل الظاهرة، وتحليل وتفسير النتائج والتنبؤ بمدى انتشارها فيما بعد، اعتماداً على تقنيات البحث الضرورية التي تحددها أيضاً طبيعة الظاهرة المدروسة بدورها.

إضافة إلى الشق الكيفي في المنهج الوصفي، فإن الشق الكمي أيضاً له نصيب في تحليل البيانات عبر حساب التكرارات، والنسب المئوية ومعاملات الارتباط وتحليلها وربطها بالإطار النظري.

4- أدوات جمع البيانات:

كما أشرنا اعلاه، فإن أدوات جمع البيانات، هي تلك التقنيات التي تساعدنا على جمع المعلومات التي يتطلبها البحث، متكاملة فيما بينها ومتجانسة، وقد حصرناها هنا في : الملاحظة، والمقابلة، والاستمارة، والتي نحسبها تستجيب وتتناسب مع أهداف هذه الدراسة وأغراضها، وفرضياتها.

4-1 الملاحظة: ونعني بها "المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك أو ظاهرة معينة، وتسجيل الملاحظات عنها، بغية تحقيق أفضل النتائج والحصول على أدق المعلومات" (5). وقد لجأنا إلى الملاحظة في بحثنا هذا، بغية التعرف على التلاميذ الذين يعانون من اللامساواة داخل المدرسة، في المرحلة النهائية، داخل الصفوف تحديدا وحتى خارجها في فضاء المؤسسة، والتعرف عليهم عن قرب، وكيفية تعامل الأساتذة مع هذه الفئة التي تشعر بنفسها مهمشة، وحتى تلك التي تمتاز بالنفوق ولكنها لا ترى في المدرسة معلم مساواة وعدالة، أو تلك التي في المؤسسة عكس ذلك، أي، معلما للمساواة والعدالة، والمقارنة بينهما.

4-2 المقابلة: ضمن تقنيات البحث، يعتبر السوسيولوجيون، المقابلة بمثابة "أهم الوسائل البحثية التي تساعد على جمع المعلومات والبيانات من الميدان الاجتماعي". (6). تضعنا المقابلة مع العناصر المبحوثة مباشرة، ولذلك عليها بأن تتميز بالمرونة والتحضير الجيد للحوار اللففي الذي من شأنه أن يخلق الديناميكا المطلوبة بيننا وبين المبحوث أو مجموعة من المبحوثين: " هي حوار لفظي، قائم على المقابلة بين شخص أو مجموعة من الأشخاص. عبر ذلك الحوار، يحاول القائم بالمقابلة الحصول على المعلومات التي تعبر عن الآراء والاتجاهات، أو الإدراكات والمشاعر، أو الدوافع والسلوك في الماضي والحاضر" (7). وقد ارتأينا إجراء المقابلة في بحثنا هذا مع المديرية العامة لثانوية مكي مني، من أجل الوقوف على بعض النقاط التنظيمية من جهة المتعلقة بمكانة المعيدين، ورؤية المؤسسة للتلميذ الناجح وموقفها من "الفاشلين"، وكذا حقوق المعيدين، ومكانة الأستاذ في العملية التربوية وعلاقته بالمؤسسة وبالتلميذ، ومتابعة سيرورة التحصيل المدرسي في الثانوية ذاتها، والمشاكل والعراقيل التي تعترض سبيل التلميذ...إلخ. هذه المقابلة ساعدتنا على التحضير وتعديل أسئلة الاستمارة الموجهة لفئة التلاميذ المبحوثين في مسألة اللامساواة لاحقا.

4-3 الاستمارة:

تعتمد الدراسات المتخصصة في الجانب النفسي والاجتماعي والتربوي، على الاستمارة ، التي من شأنها أن تكون بمثابة الدليل القائد الذي من شأنه أن يجعلنا نختصر الوقت والجهد، وننظمه أكثر، لأجل تسهيل معالجة المعلومات وبياناتها بالطرق الإحصائية. تحتوي "الاستمارة على مجموعة من الأسئلة التي

يكون بعضها مفتوحا والبعض الآخر مغلقا، بعضها يتعلق ببعض الحقائق، والبعض الآخر بالأراء والمواقف. بعضها عام، وبعضها متخصص" (8).

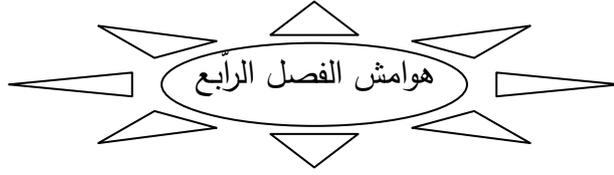
خصصنا استمارة بحثنا هذا للتلاميذ الذين رأينا بأنهم المعنيون المباشرون بعملية اللامساواة في المدرسة، حصرا لا تعميما، لأننا نعلم كلنا بأنّ هناك أطرافا أخرى كثيرة تعاني من هذه الظاهرة، ولكننا ارتأينا تخصيص بحثنا في هذا المجال البشري دوننا عن غيره.

أما إنجاز الاستمارة فقد تمّ على ثلاث مراحل هي:

1- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وضبط استمارة المقابلة، تمّت صياغة الأسئلة الأولية، وترتيبها ووضع عناوين فرعية لمواضيعها المرتبطة فيما بينها، وعرضها على الأستاذ المشرف لأجل امتحانها.

2- تمّ تطبيق الاستمارة على عينة متكونة من ثلاثين تلميذا، لمعرفة مدى تجاوبهم مع الأسئلة، وغرلة الأسئلة واختبارها، على جميع المستويات: اللفظية والمنطقية، وما تعلق منه بالوضوح والغموض...إلخ، كي يعاد ضبطها في شكلها النهائي فيما بعد، ثم توزيعها بعدد العينة المنتقاة.

3- لم نشأ ضبط الاستمارة وفق نموذج بعينه، منقسما حسب العوامل المشار إليها في موضوعة البحث، بل تركناها عامة وشاملة، ومتسلسلة وفق منطق يعتمد خاصة على فلسفة الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها في ضبط الأسئلة، كي نعود إلى الاستمارة في حقيقة الأمر أثناء تفرغ الأسئلة وتحليلها في الأخير.



- 1- عمار بوحوش زمحمد ذبيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985، ص 12.
- 2- صلاح مصطفى الغول، منهجية العلوم الاجتماعية، علم الكتب، القاهرة، ط1، 1982، ص 58.
- 3- تقوي بوخميس، العلاقات العامة في الحزب السياسي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع الاتصال والعلاقات العامة، جامعة محمد خيذر، بسكرة، 2011/2012، ص 135.
- 4- إحسان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1992، ص 45.
- 5- عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي الفنية، الاسكندرية، 1996، ص 118.
- 6- إحسان محمد الحسين، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1992، ص 93.
- 7- عدلي علي أبو طاحون، مناهج إجراءات البحث الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ط1، ج2، 1998، ص 231.
- 8- إحسان محمد الحسين، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1992، ص 65.

الفصل الخامس

تحليل وتفسير البيانات

121	1- تحليل وتفسير البيانات الميدانية.....	-
155	2- مناقشة نتائج البحث واختبار الفروض في ضوء فرضيات الدراسة.....	-
166	- هوامش الفصل الخامس.....	-
167	اقتراحات.....	-
170	الخاتمة.....	-
173	ملخص الدراسة.....	-
174	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....	-
175	فهرس الأشكال والجداول.....	-
178	قائمة المراجع.....	-
184	الملاحق.....	-

1- تحليل وتفسير البيانات الميدانية :

كانت العينة التي اشتغلنا عليها تقدر بـ : 250 فردا (من مجتمع بحث يقدر بـ 400 فردا-أي أن العينة المنتقاة تمثل نسبة 62.5 % من مجتمع البحث)، موزعة بالتساوي بين الذكور والإناث، في مستوى ثقة Confidence Level يقدر بـ 95%، و فاصل ثقة Confidence Interval يقدر بـ : 5%، يفضي إلى عينة تقدر بـ 197 فردا (1)، أي ما نسبته: 49.25 %، من مجتمع البحث.

بعد فرز الاستمارات، تمّ إلغاء ما يقارب الـ 35 استمارة، بسبب عدم جدية أصحابها في الإجابة، و تخلي البعض الآخر عن ملء الاستمارة، فحصلنا على عينة بحثية تقدر بـ 215 مبحوثا، أي بنسبة تقدر بـ 53.75 %، من مجتمع البحث، الممثل لعدد طلبة النهائي(الثالثة ثانوي)، وهي نسبة نحسبها مقبولة إحصائيا وتغطي النسبة التي حددها فاصل الثقة، وكذا مستوى الثقة إحصائيا أعلاه.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

النسبة المئوية (%)	التكرار	الجنس
53.48	115	إناث
46.52	100	ذكور
100	215	المجموع

يتضح لنا، من خلال النسب المدونة في الجدول، أنّ تعداد الذكور والإناث متقارب. وقد جاء هذا التقارب قصديا (250 إناثا / 250 ذكورا)، لأن الذي يهمنا في بحثنا هذا هو اللامساواة في المدرسة دوننا عن اللامساواة التي قد تمس، جنسا دون الآخر. وقد كانت إجابة الإناث المبحوثات، أكثر التزاما وانضباطا ($125/115 = 53.18\%$) ، مقارنة مع إجابات المبحوثين الذكور ($250/125 = 46.52\%$)، لأسباب عامة نعلمها جميعا، تتعلق باعتداد الذكور بأنفسهم تجاه أي التزام أو ارتباط قد يحدّ من حريتهم، خاصة في مرحلة الثانوية (المراهقة).

الجدول (2): توزيع افراد العينة حسب الفئة العمرية:

النسبة المئوية (%)	التكرار	السّن (عام)
34.88	75	18
34.88	75	19
25.58	55	20
2.32	5	21
2.32	5	22
100	215	المجموع

نقرأ الآن، نسبة عالية تتعلق بسن التمدرس الذي يتواجد به المبحوثون، في القسم النهائي، والذي نجده يتمركز أكثر في الفئة العمرية (18-19 سنة = $2 \times 34.88\%$)، هذه سنٌ منطقية، حيث يتواجد التلميذ المبحوث في وضعية عادية للتمدرس، تسمح له لاحقا بإعادة السنة بحظوظ أوفر من جهة، وباجتتاب الأقسام الخاصة بالمعידين، والتي تطرح مشاكل نفسية عديدة، سنشرحها لاحقا.

أما النسب الدنيا التي تخص الفئة العمرية المحصورة بين (20/21/22 سنة)، فهي تمثل الأقسام الخاصة. وبطبيعة الحال تكون هذه النسبة أقل من النسب الأخرى التي تمثل الأقسام العادية. وبذلك نستنتج أنّ نسبة الأقسام العادية = $(34.88 + 34.88) = 69.76\%$ ، ونسبة الأقسام الخاصة = $25.58 + 2.32 + 2.32 = 30.22\%$ أي أنّ ثلث المتمدرسين بالمرحلة النهائية هم بأقسام خاصة.

الجدول (3): توزيع افراد العينة حسب معدّل الفصلين الأخيرين:

النسبة المئوية (%)	التكرار	المعدّل / (20)
9.30	20	10-8
46.51	100	12-10
25.59	55	14-12
9.30	20	16-14
9.30	20	16- فما فوق
100	215	المجموع

من قراءة الجدول، يمكننا أن نخلص إلى أنّ الفئة المتوسطة (10-12 / 20)، هي النسبة الأكثر تواجداً من بين الفئات الأخرى، المحصورة بين دون المتوسطة، والحسنة أو الجيدة. ولهذا مبرر، سنتحدث عنه أثناء تحليل الجداول على ضوء الفرضيات.

الجدول (4): توزيع افراد العينة حسب أفضل سنة دراسية حسب التحصيل:

النسبة المئوية (%)	التكرار	السنة (ثانوي)
62.79	135	الأولى
27.90	60	الثانية
9.30	20	الثالثة
100	215	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول بأن التحصيل المدرسي بالسنة الأولى يكون مرتفعا مقارنة بالسنتين المقبلتين من حياة التلميذ الثانوي التي تليه، وهذا دليل منطقي على أن التلميذ الذي يدخل عالم الدراسة الثانوية في مرحلة المراهقة، يكون أكثر استعدادا ونشاطا للتفاعل الإيجابي، واكتشافا واستعراضا لذاته (Exhibitionnisme) (2)، وخضوعا للقانون، وأقل جموحا، وأكثر طموحا. كما ويدخل في هذا، الجانب العاطفي أيضا، الذي يدفع بكلا الجنسين إلى التفاعل أكثر داخل المدرسة وإبراز الذات طمعا في بعض القرب العاطفي Affectif، من الجنس المخالف، ثم نلاحظ تراجعاً ملحوظاً للمعدلات في السنتين التاليتين للسنة الأولى. كما وأكدت مديرة الثانوية، بأن معدلات أغلب التلاميذ الذين انتقلوا إلى الثانوية من خلال المعدل السنوي للرابعة متوسط، بدل النجاح بامتحان الـ BEF، متدنية، ويعانون في حيز مراكز ناجحة لهم بالثانوية لاحقا، وهو الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن الحكمة التي تكمن وراء (إرسال) التلاميذ للثانويات فقط، اعتمادا على المعدل السنوي، بدل امتحانهم، وهو المنهج الذي نراه أكثر سوية !! ..

الجدول (5): توزيع افراد العينة حسب مزاولة الوالدين للعمل:

جدول أ - الوالد: هل يزاول الوالد مهنة ؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
83.72	180	نعم
18.60	35	لا
100	215	المجموع

جدول ب - الوالدة: هل تزاول الوالدة مهنة

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
11.62	25	نعم
88.37	190	لا
100	215	المجموع

نحاول في هذا التساؤل أن نبين علاقة الوضعية المالية للمبحوث بالتحصيل الدراسي، حيث ذهب "بيار بورديو" والمدرسة النقدية عامة إلى ربط الوضعية المادية بنسبة نجاح كل فرد مستقبلاً أو (فشله)، وذلك عبر اكتساب الرأسمال الثقافي من لدن التلميذ بحسب المستوى الاجتماعي للأسرة، والمكانة التي تتواجد بها. وهو الأمر الذي عارضه ويشده، فرانسوا دوبييه، واعتبر بأن المدرسة النقدية كانت متطرفة في حكمها على توابع تلك الطبقات، واعتبارهم مجرد معيدي إنتاج مثاليين لوضعية أوليائهم الاجتماعية. لقد منح فرانسوا دوبييه الفرد حرية الخيار من جهة، وحرية التملص من هيمنة الرأسمال الثقافي، بحيث لم يعد من اللازم اعتبار ابن العامل **Ouvrier** عاملاً أدياً، وبالتالي، إلزامه بمصير اكتساب مستوى تحصيل عادي، وابن المهندس أو رجل الأعمال أو من يحظى بمكانة اجتماعية فاعلة، فعلاً مستقبلاً في المجتمع، وإلزامه باكتساب مستوى تحصيل مدرسي عالي، وهي ذاتها النظرة التي ذهب إليها "ريمون بودان"، في نظريته المعروفة، المتعلقة بالفردانية الممنهجة (*L'individualisme*) (3). (méthodologique)

من عادة البعد الاجتماعي أن يُكسبنا فعلاً استعدادات نفسية (Habitus) (4)، تنعكس لاحقاً على سلوكنا في تفاعلنا الاجتماعي، بما في ذلك تفاعل التلميذ داخل المدرسة. ولذلك فإن الوضعية الاجتماعية المتردية تساهم بطريقة غير مباشرة في خلق اللامساواة داخل المدرسة، حيث يعتقد التلميذ بأن اللامساواة التي جعلت وضعيته الاجتماعية مزرية، شارك المجتمع بكل هيئاته ومؤسساته في صنعها (مثلما مأسس فرانسوا دوبييه خطاب اللامساواة). وهذا ما تدعمه نسبة (20%)، من المبحوثين الذين لا تقوى أسرهم على توفير مستلزمات الدراسة لهم، ما يدعمه الجدول رقم (8): الخاص بعسر توافر وسائل العيش.

الجدول (6): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي للوالدين:

أ- ما هو المستوى الدراسي للوالد؟

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية (%)
أمي	65	30.23
كُتّاب	0	0

9.31	20	إبتدائي
13.96	30	متوسطة
23.25	50	ثانوي
23.26	50	جامعي
100	215	المجموع

- ب - : ماهو المستوى الدراسي للوالدة؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	المستوى الدراسي
30.23	65	أمي
0	0	كُتَاب
16.28	35	إبتدائي
14	30	متوسطة
30.22	65	ثانوي
9.30	20	جامعي
100	215	المجموع

سبق وأن رأينا اتجاها نظريا ينحُ نحو اعتبار المكانة الاجتماعية للفرد، مرادفا للمكانة الاجتماعية للأسرة. وبذلك فإن المستوى الثقافي للأسرة يقابله مستوى ثقافيا يكتسبه الفرد منها (الرأسمال الثقافي). وبذلك أيضا، فإن المدرسة، التي تقوم من الوهلة الأولى على المساواة، بين جميع التلاميذ، لا تقوم في حقيقة الأمر على ذلك، لأن التلاميذ يتمايزون فيما بينهم، على أساس رأس المال الثقافي المكتسب من الأسرة (ابن الطبيب لا يتساوى وابن العامل). إنَّ الحديث هنا يقوم على أساس الرموز اللغوية التي تسمح بالتأقلم والتفاعل مع الخطاب المدرسي، فيكون بذلك، ابن المتعلم أكثر استعدادا لتقبل ذلك الخطاب،

بينما، يعسر على من لم يتزود خلال تنشئته الاجتماعية بتلك الرموز. وهذا ما أثبتته دراستنا الميدانية هذه، حيث وجدنا بأن أكبر نسبة من أولياء التلاميذ أميين (30.23% لكلا الوالدين، بينما نجد بأن نسبة المتعلمين تصل إلى : أزيد من (23%) ذكورا، في المرحلة الثانوية، ونفس النسبة في المرحلة الجامعية فيما يخص الإناث، بينما تصل إلى 30% إناثا، وتنزل إلى دون العشرة بالمائة (10%) في المرحلة الجامعية - وهو دليل على عدم استمرار المرأة في التعلم بعد المرحلة الثانوية، والتوجه إلى أغراض أخرى، غير الدراسة، قد تكون متعلقة بالزواج- مثلا- وهو أمر يعود إلى ثقافة المجتمع المنتج لأولياء التلاميذ المبحوثين).

حين يكون ثلث المجتمع أميا، فإن ثلث الأولياء المسؤولين عن التلاميذ، سيعانون في تكوين أبنائهم، بسبب انعدام الإستراتيجية الحكيمة في توجيه أولئك الأبناء، حتى وإن كانت لديهم النية الطيبة في نجاح أبنائهم، بينما بالمقابل، يتمتع أبناء الأولياء المتكونين تكوينا متصاعدا (من الابتدائي إلى الجامعي)، بالقدرة على الرفع من ، أولا: الاستعداد النفسي للتأقلم مع الخطاب المدرسي، وثانيا: المكسب الثقافي الذي يخول للتلميذ أن يكون أكثر حضا على مواصلة المشوار الدراسي، وثالثا: امتصاص الرموز التي تبثها المدرسة، وانعكاسها (علم النفس الاجتماعي، الانعكاسي، أو إعادة الإنتاج، كما يسميها بورديو)، مما ينعكس أساسا على التحصيل الدراسي(راجع الدراسة المعنونة: **L'école, les parents et la réussite scolaire** (5)).

لنا أن نتساءل الآن: هل مستوى التحصيل المدرسي، مرتبط أساسا في ارتفاعه من عدمه دائما، بالمستوى الدراسي لأولياء؟ أم أنّ على المدرسة العادلة أن تتجاوز هذا الطرح، لخلق التوازن، بين جميع التلاميذ بمختلف مستوياتهم الاجتماعية والثقافية داخل أسرهم؟

الجدول (7): توزيع افراد العينة حسب توافر وسائل العيش:

- هل وسائل العيش المريح متوفرة؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
97.67	210	نعم
2.33	5	لا
100	215	المجموع

الجدول (8): توزيع افراد العينة حسب معاناة الأولياء في توفير وسائل العيش:

- هل يعسر توفير وسائل العيش المريح؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
27.90	60	نعم
72.10	155	لا
100	215	المجموع

كما سبق وذكرنا، في الجدول رقم (5) الخاص بعمل الأولياء، إضافة إلى الجدولين التاليين (7 و8)، الخاصين بتوافر وسائل العيش من جهة، وعسر توافرها من جهة ثانية، فإنّ الإجابات التي أدلى بها المبحوثون ، تؤكّد مرة أخرى على أنّ ثلث المجتمع يعاني من عسر في توفير وسائل العيش (27.90%)، حتى وإن توقّرت (97.67%). وبذلك فإنّ الأمية التي بلغت ثلث أولياء التلاميذ المبحوثين (جدول 6 و 7 - 30.23%) ، مست أيضا ثلثه في الجانب المادي، وهذا من شأنه أن يخلق اللامساواة، داخل المجتمع أولا (البعد الأسري، بمؤشره المادي والثقافي)، ثمّ داخل المدرسة، مؤثرا بذلك في الغالب على مستوى التحصيل الدراسي.

الجدول (9): توزيع أفراد العينة حسب تدرّس الإخوة:

- هل لديك إخوة يذاولون دراستهم؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
74.42	160	نعم
25.58	55	لا
100	215	المجموع

الجدول (10): توزيع أفراد العينة حسب تحصيل الإخوة:

- كيف تقبم التحصيل الدراسي لدى إخوانك؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
39.53	85	جيد
44.19	95	متوسط
0	0	رديء
18.60	35	حيادي
100	215	المجموع

الجدول (11): توزيع أفراد العينة حسب التحصيل الدراسي الشخصي:

- كيف تقبم تحصيلك الدراسي؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
16.28	35	جيد
81.39	175	متوسط
2.32	5 : (رغم أن معدّل التلميذة هذه هو بين 11-12)	رديء
100	215	المجموع

من خلال الجداول رقم (9-10-11)، الخاص بالبعد الأسري، يتبين لنا بأنّ (74.42%)، من عائلات المبحوثين، لديهم إخوة يدرسون. وأنّ (44.19%) من المبحوثين، يرون بأنّ إخوتهم يملكون مستوى تحصيليا متوسطا، و(81.39%) يعتبرون تحصيلهم ذاته متوسطا. مما يرجح كفة البنية الذهنية المتوسطة الغالبة على البنية الذهنية المتفوقة (39.53%)، فيما يخص الإخوة)، و(16.28%) فيما يخص المبحوثين ذاتهم، و البنية الذهنية الضعيفة (2.32%) الخاصة بالمبحوثين ذاتهم، بالمقابل، لا يرى المبحوثون بأنّ إخوتهم ذوي مستوى رديء أبدا (0%)، وهذا يعود طبعاً إلى العامل العاطفي، لإحساس الفرد تجاه ذويه.

لقد رأينا في الفصل النظري الثالث المتعلق بالتحصيل الدراسي، بأن هناك عوامل جينية تدخل في التأثير على التحصيل الدراسي، ولذلك فإنّ إفرازات وضعية العائلة الدراسية على أفرادها قد تمتد فيما بينهم. فالعائلة المتفوق أفرادها، عادة ما يقتدي الأفراد فيما بينهم بالتفوق، والعكس قد يكون صحيحاً. هناك عامل ثقافي متوارث بين أفراد الأسرة ذاتها، يعود إلى قيمة الدراسة التي يسوّق لها الأولياء بالبيت. فالعائلة التي يكون رأسمالها الثقافي غنياً، عادة ما يكون مستوى التحصيل الدراسي بين أفرادها أعلى مما هو عليه لدى أفراد الأسرة التي لا تملك رأسمال ثقافي رفيع. مما يجعل عملية التربية، عملية ثقافية في الأساس. ولذلك درسنا رؤية المبحوثين للعملية التربوية، ومنحناهم فرصة للتعبير عنها، من خلال تقييم حالة التحصيل داخل الأسرة ذاتها، ثم داخل المدرسة عبر تقييم المبحوث ذاته لذاته. وعموماً، فإنّ الحديث عن رداءة التحصيل أو جودته العالية، من شأنه أن يضعنا أمام خطاب التفضيل، وهذا من شأنه أن يضعنا أمام خطاب اللامساواة، ولذلك، كانت الغالبية الساحقة للوسط، وهو العدل ذاته. فالدونية تمثل اللاعدل، وكذا الجودة العالية تمثل اللاعدل. إنّ نفسية المبحوث، كما أثبتت الجداول، متوسطة، وهي ليست رديئة (2.32%) وليست جيدة (16.28%). لذلك فإنّ المساواة، والعدل يمثلان الوسط، لا التطرف.

الجدول (12): توزيع أفراد العينة حسب حالة التحصيل الدراسي الثانوي:

- **كيف هي حالة تحصيلك الدراسي عبر مشاركتك بالثانوية؟**

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
69.76	150	كانت جيدة ثم تدنّت
16.27	40	كانت متدنية ثم تحسّنت
11.63	25	مستقرّة
100	215	المجموع

لقد اتضح لنا في الجدول رقم (4)، بأن أغلب المبحوثين، تحصّلوا على معدلات مرتفعة في السنة الأولى، سرعان ما تدنّت مع الانتقال إلى السنة الثانية، ثم الثالثة، لعوامل شرحناها سابقاً- وهي نفسية في الأساس-، وهذا ما أثبتته الجدول رقم (12) بأنها فعلاً تدنّت بنسبة (69.76%). أما فيما يتعلق بارتفاع مستوى التحصيل، فقد قارب الـ (16.27%) وهو ذاته نسبة رؤية المبحوثين الجيدين لمستواهم التحصيلي، كما اتضح في الجدول السابق رقم (11)، بنسبة (16.28%)، ليتأكد لنا مرة ثانية صدق إجابات المبحوثين المتطابقة، وليتأكد لنا أيضاً، بأن المدرسة لم تعرف كيف تحافظ على الاستعداد النفسي التحفيزي الذي يدخل به التلميذ في المرحلة الأولى إلى الثانوية، وربما تدخل فيه اللامساواة المدرسية كعامل مباشر للتأثير على التحصيل المدرسي لدى التلميذ. وهذا ما سنراه في الجدول رقم (32) الذي يتعلق بتقييم المبحوثين للعدالة داخل المدرسة.

الجدول (13): توزيع أفراد العينة حسب التصنيف داخل المدرسة:

- كيف تقيّم التصنيف داخل المدرسة؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
44.18	95	عادل
55.81	120	غير عادل
100	215	المجموع

يرى التلاميذ بالتساوي، بأن المدرسة، من خلال التصنيف الذي تقوم به، بين جيد ومتوسط ورتديء، هو تقويم عادل، بدليل تساوي النسبتين. إلا أنّ هناك في حقيقة الأمر، فارق طفيف يُرَجَّح كفة، غير العادل، على العادل. ولكن، حين نقف على نسبة (55.81%)، من إجابات المبحوثين، ونجد مساندا لفكرة لا عدالة التصنيف المدرسي، فإننا هنا، أمام ظاهرة اجتماعية خطيرة؛ أي أنّ ما يقارب السنة من العشرة المبحوثين، من تلاميذ الثانوية يرون أنفسهم مظلومين. وهذا ما ستؤكد عليه الأسئلة المتعلقة بعدالة المدرسة لاحقا. إنّ إجابات من هذا القبيل تطرح مشكلة ثقة بين المدرسة والتلميذ!! ولأن الثقة، تعتبر عاملا محفّزا لخلق فضاء من التواصل والتفاعل الإيجابي بين المدرسة والتلميذ، فإنه من الجدير العمل على زرع الثقة بينهما، كي يكون هنالك مردودا إيجابيا من جهة، يتبدّى في التحصيل الدراسي، ومن جهة ثانية، يتبدّى في خلق فرد سوي، ذو شخصية قوية، قابلة لتحقيق الذات داخل الوسط المدرسي، وبالتالي تتكون لدى التلميذ نظرة إيجابية عن ذاته أو العكس (لاحظ الفصل الفصل الثالث، الجزء الخاص بالتحصيل الدراسي، المتعلق بمفهوم الذات والعملية التعليمية).

الجدول (14): توزيع افراد العينة حسب الرغبة في التفوق على الزميل:

- هل ترغب بالتفوق على زميلك؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية(%)
نعم	140	65.11
لا	75	34.88
المجموع	215	100

نشير في بداية التحليل إلى أنّ هذا السؤال مقتبس من محاضرة فرانسوا دوبييه التي طرحناها في المقاربة السوسيولوجية للامساواة ص (59)، المعتمدة كبراديجم في هذه الدراسة، والهدف منها، هو وضع التلميذ أمام صدق نواياه تجاه زميله. فهو من جهة، يؤكّد على الرغبة في المساواة ومن جهة ثانية، حين يتعلق الأمر بالأفضلية التي تتأتى من التتقيط عبر التحصيل المدرسي، نجده ينح نحو الرغبة في التفوق على زميله، وهذا دليل تناقض نفسي يحمله الفرد حين نواجهه بحقيقة التفوق، فلا فرد يرغب من جهة في اللامساواة أو في الفشل - يمكننا أن ندرس هذا الطرح في سوسيولوجيا الفشل، La Sociologie de l'echec-، بينما الأغلبية ترغب في التفوق (نعم بنسبة 65.11% للتفوق) ، وهو ما أشار إليه فرانسوا دوبييه حين أكد على أنّ "العدالة تؤكد على ربط العديد من المبادئ المتناقضة وسط نظام أبدا لا يستقر".

الجدول (15): توزيع أفراد العينة حسب معاملة الأستاذ:

- ما رأيك في معاملة الأستاذ داخل القسم؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
27.91	60	عادلة
72.10	155	غير عادلة
100	215	المجموع

يعتبر الأستاذ همزة الوصل بين الإدارة والتلميذ، وهو المسؤول الأول عن برمجة الدروس وتعليمها أو تلقينها، حسب كفاءته. تخضع المعاملات التي تسنها الإدارة بين التلميذ والأستاذ إلى القوانين الداخلية للمؤسسة، حتى يتم كل شيء في إطار قانوني، فلا يتجاوز التلميذ الحدود التي تسنها قوانين الانضباط من جهة، ولا الأستاذ كذلك في علاقته مع التلميذ. وعموماً، فإن التعامل مع الفئة الجيدة من التلاميذ حسب التحصيل، والفئة الضعيفة منهم، يتطلب جهداً معيناً من الأستاذ، يبدو فيه مختلفاً بين فئة وأخرى، عبر الوقت والجهد اللذين قد يستغرقهما مثلاً، الأستاذ في شرح الدرس من تلميذ إلى آخر، والوقت الذي قد يستمتع فيه إلى بعض مشاكل التلاميذ أثناء الدرس...إلخ.

وعموماً، نقرأ في إجابات التلاميذ غياباً كبيراً للثقة التي من المفروض أن يضعوها في عدالة تعامل الأستاذ معهم : (72.10 %). وهذا من شأنه أن يؤكد على نتائج بحثنا التي ذهبت في منحى سلبيات المعاملات المدرسة، ولامساواتها. فحين نرى نسبة تقارب الربع فقط من التلاميذ (27.91%)، بأن الأستاذ غير عادل في تعامله مع التلاميذ داخل الصف، فإن أمراً جليلاً فعلاً، أصبح يمس البنية التربوية ذاتها، لم تحسن المؤسسة الساهرة على المنظومة تغييرها من ذهنية أبنائنا الذين يعيشون تقهقراً اجتماعياً فضيعاً، ولا المؤسسة التربوية للأسف الشديد الحد منه، ولا كفاءة الأستاذ التي غالباً ما تكون

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

عرضة للنقد من قبل أولياء التلاميذ، كي يبرروا أسباب فشل أو تدني مستوى أبنائهم الدراسي، وهو الشيء الذي من شأنه أن يبعدها عن جوهر النجاح داخل المدرسة (راجع الفصل النظري، المتعلق بالدراسات السابقة، بحث دومينيك. غ وإريك موران(1995):

Origine sociale et destinée scolaire . L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970 ,1977,1985 et 199

وكذا بحث : جون.م. د، و ميشيل.ه، وبرنار.ف (1989) : L'école, les parents et la réussite (scolaire) .

الجدول (16): توزيع أفراد العينة حسب نوعية التنقيط التي يقدمها الأستاذ:

- من هو الأستاذ العادل؟ (يمكن اختيار أكثر من إجابة)

النسبة المئوية (%)	التكرار	الأستاذ العادل هو الذي
13.20	35	يمنح نقاطا متقاربة بين التلاميذ
67.92	180	يمنح كل ذي استحقاق حقه
11.32	30	يحد من حماسة التلاميذ المتفوقين
0	0	يرفع من حماسة التلاميذ المتفوقين
7.55	20	يشجع الضعاف داخل القسم
100	265	المجموع

تبدو نسبة (67.92 %) من التلاميذ المستجوبين؛ أعلى نسبة تم تسجيلها حول آراء التلاميذ الذين يرون بأن نيل النقاط حسب الجهد المبذول من قبل التلميذ، مؤشرا على أنها رؤية ناضجة وعادلة،

يبتعد فيها التلاميذ عن الإغداق المجاني للنقاط عليهم، دون مردود رفيع من قبلهم؛ بل إنهم يؤكدون على أنهم لا يطالبون إلا بالعدل الذي على المدرس أن يكافئهم به على مجهوداتهم، دون زيادة ولا نقصان. إنّه نشدان للعدل الذي عليه أن يتوازي وجهودهم لا غير.

تأتي بعدها نسبة (13.20%) التي اختار فيها التلاميذ أن تتقارب فيها نقاطهم فيما بينهم، وهي نسبة يرون فيها أيضا نوعا من العدل (الاشتراكي)، الذي تتساوى فيه النقاط، دون أن تتساوى فيه الجهود المبذولة. إنّه نشدان لنوع من (العدل) الظالم من جهة، وربما من العدل الجاهل بميكانيزمات المكافآت التي يستوي فيها من يعمل ومن لا يعمل.

أما نسبة (11.32%) التي ترى أنّ على الأستاذ أن يحدّ من حماسة التلاميذ المتفوقين، فهي عادة تمثل التلاميذ المتوسطين في القسم أو ضعيفي التحصيل، لأنها تتمّ عن نفسانية تطمح إلى الأفضل، وربما لم تصل، أو تطمح إلى كره المتفوقين لأنها مقهورة أو محرومة من النقاط الرفيعة، أو عن الوعي العالي الذي يريد أن ينمحي أي فعل داخل الصفّ من شأنه أن يخلق تمييزا أو روح كراهية، وهي الأحاسيس التي تبديها نسبة فاقت العشرة بالمائة (10%)، من التلاميذ.

أما نسبة (7%) فتري أنّ على الأستاذ أن يشجّع الضعاف داخل القسم، وهو مطلب شرعي في حقيقة الأمر، بل هو أساس الفعل التربوي ككل. فالأستاذ الذي لا يبذل جهدا في تعليم وإيصال الفكرة للضعاف الذين لم يحصلوا ربما على نقاط جيدة تُعابر الفئة المتفوقة (بمعايير التفوق المدرسي الكلاسيكي طبعا!)، هو الاستاذ الضعيف في حقيقة الأمر. إنّ مهنة التدريس، ليست موجّهة للنجباء من التلاميذ الذين يمكنهم تحقيق تحصيل رفيع لأنّ ملكة الفهم لديهم رفيعة (أو عطاء الآلهة التي وهبتهم الذكاء، كما يعبر فرانسوا دوبييه)، ويمكنهم أن يعتمدوا في الدراسة حتى على المُعين الخارجي، بل هي موجّهة لتقوية الضعيف، ومساعدته على التأقلم مع ميكانيزمات وروح المعرفة، وفي هذا نشاطٌ سيكولوجي ييداغوجي ينشط الفعل التربوي، يديره نفسانيّو الفعل التربوي، والذي هو الأستاذ لا غير. لذلك فإنّ التوجيه

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

البيداغوجي للأستاذ، أمرٌ مهمٌ جداً، وضروري من أجل اكتتاه المهمة العليا للتربية: تقوية الضعيف، اكتشاف التلميذ المميز ومساعدته على التأقلم مع المدرسة، ودفعه نحو ترويض جموحه-خاصة في مرحلة المراهقة- وذلك عبر جعل العملية التربوية عملية تعليمية في الأساس، وليس عملية تلقينية فحسب (راجع الفصل الثالث من البحث والخاص بالتحصيل المدرسي والفرق بين التحصيل عن طريق التلقين، ثم عن طريق المشاركة)، فالتعليم يقاوم النسيان، بينما التلقين، قد يُمحي مع مرور الزمن.

الجدول (17): توزيع افراد العينة حسب تصنيف التلاميذ:

- ما رأيك في تصنيف التلاميذ بين جيد وسيء؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
39.53	85	مساس بحرية الفرد
55.81	120	طبيعي ومستحب
4.65	10	حياد
100	215	المجموع

تأكيدا على نتائج الجدول (16)، التي أكد فيها أزيد من ستين بالمائة (67.92%)، بأنّ على الأستاذ أن يمنح كل ذي حق حقه، فإن الجدول رقم (17)، يزيدنا توكيدا على رأي أزيد من نصف التلاميذ ذاتهم في تطبيع التنقيط داخل الصفّ، وتطبيق العدالة (55.81%)، ويعتبرون ذلك طبيعيا ومستحبا، حتى ينال كل ذي حق حقه. وبذلك يكون التنقيط المجاني الذي قد يجمع بين المجتهدين وغير المجتهدين، هو التنقيط غير العقلاني، وغير الطبيعي. بينما يرى حوالي أربعين بالمائة (39.53%) بأنّ تصنيف التلاميذ يُعدّ مساسا بحرية الفرد، وأنّ المدرسة قد لا تملك مؤشرات التفضيل الضرورية، بل وقد

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

لا يرقى الأستاذ إلى التمييز وامتلاك القدرة على استكناه الذكي من التلاميذ من عدمه (لذلك طرحنا سؤالاً في الجدول رقم (23) على التلاميذ لتقييم ذكاهم بذاتهم، ورأينا بأن حوالي سبعين في المائة منهم يعتبرون أنفسهم أذكى، وأن المدرسة لم تستطع أن تكتشف ذكاهم بنسبة (60.47%) : جدول (24).

الجدول (18): توزيع افراد العينة حسب مصدري التأثير على التحصيل الدراسي: الحالة الاجتماعية والذات.

- ما الذي يؤثر على التحصيل الدراسي؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	المصدر
67.44	145	الحالة الاجتماعية
32.56	70	المردود الذاتي
100	215	المجموع

ما يقارب السبعين في المائة (67.44%) من التلاميذ المستجوبين يرون بأن الحالة الاجتماعية تؤثر على مردودهم الدراسي وتحصيلهم، وبذلك فإن عامل التنشئة الأول للتلميذ كما ذهب إليه دوركايم، قبل المدرسة، يدخل في إنجاح التلاميذ داخل المدرسة، من عدمه كي تكون الأسرة هي اللبنة الأولى في تكوين البنية الذهنية له، ثم تغدو المدرسة هي المكمل الثاني لتكوين تلك البنية. فالأسرة المستقرة التي لا تعاني في توفير حاجيات التلميذ، ولا تشعرهم بالعجز وبالتالي بنوع من الدين الرمزي الذي يعبر به الأولياء أمام التلميذ، المتأثي من التذمر ربما ومن النفور في توفير مستلزمات المدرسة من أدوات وملبس، من شأنه أن يجعل التلميذ يعيش نوعاً من التبعية المفروضة عليه من قبل ولي أمر قد يرى في العملية التربوية، عبئاً على كاهله، فيغدو بذلك التلميذ مدفوعاً - وبخاصة في مرحلة المراهقة-، ربما إلى العمل خارج ساعات العمل من أجل إعانة والده المعوز، أو إلى التغيب عن المدرسة أثناء ساعات المداولة (لاحظ دراسة : عوامل التغيب المدرسي لدى تلاميذ الثانوي)(6)، أو إلى العجز عن الحصول على

بعض المال لمباشرة دروس التقوية التي يتبعها أغلب تلامذة النهائي، والتي تكلف الأولياء الكثير من المال.

قد يبدو الأمر متناقضا بين المدرسة النقدية للتربية والمدرسة الاستراتيجية الحديثة، بيد أن المدرسة الأولى التي رأت بأن العامل الأسري الذي تفرضه بعض الأنظمة السياسية، والتي تصنع نوعا معينا من الدين الرمزي (كما ذهب إليه مارسيل قوشيه وأركون: راجع كتاب : الفكر الإسلامي Penser l'islam)، أو إعادة الإنتاج كما ذهب إليه باسيرون وبورديو وولسن... إلخ، عبر تأثير العامل الأسري على نوعية المنتج الذي يصدر من خلالها، من جهة، ونوعية المنتج الذي يصدر من الخيار الاستراتيجي، من جهة ثانية ، للأسرة الحديثة أو العصرية اليوم، والتي يتمتع فيها الأولياء بنوع من الثقافة العالية والمستوى التعليمي الراقى، إلا أن المصعب الأخير لنوعية المنتج الذي يصدر من كلا النوعين من الأسرتين، هو في الأخير نتائج الوضعية السياسية للبلد، التي تؤثر حتما في نوعية المنظومة التربوية. لن نذهب كثيرا في هذه الأمور التنظيرية المعقدة إذا ما دخلنا في دراسة مقارنة بين النظريتين، لأن الاستعدادات النفسية والمكاسب الاجتماعية للبنية الاجتماعية في بلاد الغرب، تختلف عن الاستعدادات النفسية وكذا المكاسب الاجتماعية خاصتنا، لأن الوضعية السياسية وأنظمة الحكم والبرامج التنموية والعامل الديني ذاته، مختلفان، بيد أن الرؤية المنهجية لميكانيزما صناعة الإنتاج النهائي داخل الفرد في كلتا المجتمعين، تكاد لا تختلف (على اعتبار أن التنظير يمثل قالباً منهجياً يمثل بدوره المرجعية الأساسية للدراسة).

الجدول (19): توزيع افراد العينة حسب الرغبة في تحسين المعدل الدراسي:

- هل بإمكانك تحسين معدلك الدراسي؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	190	88.37
لا	25	11.62
المجموع	215	100

هذا السؤال هو نوع من الاختبار المباشر لنفسية التلميذ الثانوي، في ظل الإجابات المحيطة الكثيرة التي حصلنا عليها، لمستلزمات الكشف عن المعايير الباطولوجية في العملية التربوية التي أدت إلى نشأة اللامساواة داخل المدرسة. فرغم كل ذلك، كان حوالي ثمانية تلاميذ من كل عشرة مستجوبين على أمل في تحسين معدلاتهم، وبالتالي تحصيلهم المدرسي (88.37%)، مما يجعل نسبة الأمل أكبر من نسبة غياب الطموح واللامبالاة (11.62%). وقد تبدر هذه النسبة أيضا من قبل من تحصلوا على معدلات محترمة أو عالية، ويرونها كافية ولا يمكنهم تجاوزها أمام ارتفاع معدّل التلاميذ المتوسطين (راجع الجدول رقم "3" : توزيع افراد العينة حسب معدّل الفصلين الأخيرين، حيث حوالي ستة على عشرة من التلاميذ بالنهاية متوسطي المعدّل : $9.3 + 46.51 = 56.81\%$ ، والذين يمثلون حوالي $25.59 + 9.30 + 9.30 = 44.19\%$: ممن تتجاوز معدلاتهم 20/12، وتزيد عن 20/16).

الجدول (20): توزيع أفراد العينة حسب أفضل سنة دراسية حسب التحصيل:

- هل لديكم أمل في مستقبلك الدراسي؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
88.37	190	نعم
11.62	25	لا
100	215	المجموع

هي النتائج ذاتها التي نقرؤها في الجدول التالي، والتي تتساوى تماما مع نتائج الجدول السابق، رقم (19): حيث أن (88.37%) من التلاميذ الذين لديهم أمل في تحسين معدلهم الدراسي، هم ذاتهم الذين لديهم أمل في مستقبلهم الدراسي.

الجدول (21): توزيع أفراد العينة حسب تقويم المدرسة لتحصيلك:

- ما رأيك في تقييم المدرسة لتحصيلك المدرسي؟

التقويم	التكرار	النسبة المئوية (%)
جيد	45	20.93
متوسط	145	67.44
رديء	25	11.62
المجموع	215	100

تبدو الأمور فعلا متناقضة فيما بينها حين يتم الحديث عن : اللامساواة ، لذلك حذر فرانسوا دوبيه من القطع في مسألة المساواة التي تعدُّ فلسفية في الأساس، واعتبر بأن الخوض في هذه المسألة لا يمكن له أن ينتهي على قناعة تامة (لاحظ نفس المحاضرة المذكورة اعلاه المتعلقة بتصور العدالة واللامساواة، لفرانسوا دوبيه، في الجدول السابق). فنفس التلاميذ المسؤولين الذين اعتبرنا إجاباتهم دليلا عن لا تقنيم في المدرسة، تعاود الإجابة عن هذا السؤال، ولكن بشكل مخالف تماما، وصل فيه تقويمهم لتقييم المدرسة لتحصيلهم بالمتوسط بنسبة تقارب السبعة على العشرة من المستجوبين (67.44%)، ثم بالجيد بنسبة : (20.93 %) وبذلك تكون المدرسة عادلة في حقيقة الأمر بنسبة متوسطة عالية، وهو أمر من شأنه أن يكون أكثر واقعية من المثالية المتطرفة فيما يتعلق بلاعدالة المدرسة أو بعدالتها المطلقة، مقارنة مع ما أدلوا به سابقا في الجدولين رقمي: (13 و 14)، ثم لاحقا في الجدول رقم (33)، حول رؤية التلاميذ لعدالة المدرسة من عدمها.

تلعب حرية التعبير دورا أساسيا في سبر الآراء. وتكون أصدق كلما توافرت درجات حرية أكبر، ففي الأنظمة الديكتاتورية لا يمكن قياس درجة الصدق بسهولة عبر إجابات المستجوبين الذين يجزعون من إبداء آرائهم خوفا من الرقيب من جهة، والذي عادة ما يكون جهازا أمنيا متغلغلا، وهنا يكون دور الباحث جدّ مهم في توفير الثقة والأمان والسرية اللازمة وضمان عدم ملاحقة المستجوبين الذين تستعمل إجاباتهم لأغراض علمية بحثية. يتوقف الأمر أيضا على نوعية البحوث والمسائل التي تطرحها. فعادة ما تتحاشى الإدارات الخوض في مسائل المساواة بين عاملها والإدارة، خوفا مما أسماه فرانسوا دوبيه "فضيحة" اللامساواة ، في محاضراته المعنونة: **Réduire les inégalités sociales à l'école** (8)، لذلك فإن

درجة الحرية التي تمتع بها المستجوبين، سمحت لهم بالإجابة بكل حرية، ولذلك لا يمكن اعتبار إجاباتهم تلك متناقضة، بقدر اعتبارها إجابات حرة تسمح بتوفير العديد من القراءات والتأويلات المختلفة بحسب الأدوات التي يوفرها المنهج المستعمل من جهة، وموسوعية الباحث من جهة أخرى، التي تسمح للمعلومات بالتشابك كلما تشعبت، ولكن بالحدّ من حريتها أيضاً، وهو الشيء الذي من شأنه أن يضبط اشكالية الموضوع، بدل انفتاحها غير المحدود، الذي قد يحيلنا إلى عدد غير محدود من البحوث.

الجدول (22): توزيع افراد العينة حسب نوعية التنقيط:

- هل تمنحك المدرسة حقك في التنقيط؟؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	50	23.26
لا	145	67.44
حياد	20	9.30
المجموع	215	100

حوالي سبعة على عشرة من المستجوبين (67.44%) (راجع أيضا الجدول 32، الخاص بعدالة المدرسة: (72.09%) يُجمعون على لامساواة التنقيط الذي تمنحه لهم المدرسة، وبذلك تتطابق كلا النتيجتين، مما يجعل رأي التلميذ تجاه عدالة المدرسة، وبالتالي اللامساواة داخل الصفّ مرتبطة بالنقاط التي يحصل عليها، فكّما كان تقييم التلميذ مكافئاً بنقاط أعلى، كان التلميذ مُقرّاً لعدالة المدرسة، وكّما كان التنقيط مجحفاً، كان تقييم التلميذ مجحفاً أيضاً تجاه مدرسته. نحن هنا، أمام نوع من الحكم المادّي من قبل كلا المفعّلين للمشهد التربوي: فالمؤسسة التربوية، تقيّم التحصيل مادياً، حيث كلما ارتفع تعداد التنقيط، كلما ارتفع اهتمامها بالتلميذ، وكّما انخفض، كلما انخفض اهتمامها بالتلميذ، وهو الشيء الذي يعايشه التلامذة خاصة بعد فترات الامتحانات، والضغوطات النفسية التي تصاحبها، والناجمة عن هكذا سلوك عدائي متبادل، قد يمتدّ حتى إلى العدائية بين من تسميهم المؤسسة التربوية بالنجباء وغير

المحظوظين الذين تتعتمهم المدرسة بالفاشلين أو الضعفاء (نوع من إنتاج اللامساواة في اللاوعي المدرسي).

الجدول (23): توزيع افراد العينة حسب الذكاء:

- هل ترى نفسك ذكيا؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	165	76.74
لا	50	23.25
المجموع	43	100

طرحنا هذا السؤال لمعرفة مدى اعتداد التلاميذ بأنفسهم، والثقة بها، بعد وقوفنا على إحساسهم بإجحاف المدرسة أمام مجهوداتهم (راجع الجدول: 22)، وبذلك تبين لنا بأن السبعة على العشرة تقريبا 76.74% من المستجوبين هنا، الذين نددوا بلا عدالة المدرسة، هم أنفسهم السبعة على عشرة الذين نددوا بالتنقيط المجحف الذي تكافئ به المدرسة مجهوداتهم (67.44%)، وهم أنفسهم السبعة على عشرة الذين يرون أنهم أذكيا. فهل هذا يجعلنا نعتبر فعلا بأن النسبة هذه التي تعتبر نفسها ذكية، ذكية فعلا؟ تدخل هنا، عوامل عدّة لقياس الذكاء، نفسية أساسا، لا تربطنا حتما إلى اعتبار المتفوقين بالمدرسة، والذين يحوزون أفضل النقاط، هم الأذكيا حتما، بينما تدفعنا إلى التأكيد على أنّ الكثير ممن لم تستطع المدرسة اكتشاف ملكة تمايزهم عن غيرهم ربما، ومنحهم فرصة للنجاح في ميادين عدّة، مرافقة للدراسة: كالرياضة المدرسية، أو الرسم، أو الموسيقى (الأنشطة الخارجة عن الصفّ)، والتي لا تحملها المدرسة الجزائرية للأسف الشديد على محمل الجدّ، كما يحدث في أمريكا (ذكرنا لا حصرا)، حيث اكتشفت المدرسة نوابغ ومواهب عديدة في الشطرنج ورياضة كرة السلة... إلخ، ومنحتهم فرصا للبروز وإكمال دراساتهم بالجامعة بسبب تفوقهم في هذه الأنشطة غير الصفية. حين تعجز المدرسة عن اكتشاف المواهب، فإن الأمر لا يعني أبدا بأن جل التلاميذ الذين لم يحصلوا على تنقيط جيد، فاشلين أو درجة الذكاء لديهم

منعدمة، لذلك فإن من حق التلميذ أن يقيم ذاته (راجع حوار جون بياجي : Jean Piaget - Comment l'intelligence vient aux enfants (10))

الجدول (24): توزيع أفراد العينة حسب قدرة المدرسة على اكتشاف الذكاء:

- هل استطاعت المدرسة أن تكتشف ذكاءك؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة)
39.53	105	نعم
60.47	110	لا
100	215	المجموع

مؤكدین على نتائج الجدول رقم (23)، فإن الجدول التالي رقم (24)، به حوالي سبعة على عشرة من المستجوبين (60.47%) الذين رأوا بأن المدرسة ذاتها التي لم تمنحهم نقاطا عادلة، مثل السبعة على عشرة، الذين يرون أنفسهم أذكيا، مثل السبعة على عشرة الذين يرون بأن المدرسة عجزت عن اكتشاف الذكاء بهم. وبذلك نواصل البرهنة على مسببات تردّي الوضعية النفسية للتلاميذ من جهة، والعجز الذي قدّمته المدرسة في صناعة ثقة التلميذ فيها من جهة ثانية. أما حوالي الأربعة على عشرة من المستجوبين (39.53%) فقد تعود إجابتهم ربما إلى تحصيلهم المدرسي المرتفع، والذين يقيّمون إجابية المدرسة بقيمة النقطة المتحصل عليها (راجع الجدول (21): توزيع أفراد العينة حسب تقويم المدرسة لتحصيالك).

الجدول (25): توزيع افراد العينة حسب الشعور الذاتي تجاه تفوق زميل:

- هل تحقد على من يحصل على تنقيط أفضل منك؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
13.96	30	نعم
86.04	185	لا
100	215	المجموع

ذكرنا سابقا في الجدول رقم (14)، الخاص بتوزيع افراد العينة حسب الرغبة في التفوق على الزميل، أنّ حوالي سبعة على عشرة من التلاميذ الذين يرغبون في التفوق على زملائهم، أجابوا برفض أي شكل من أشكال اللامساواة في نفس الوقت، وأكدنا ما ذهب إليه فرانسوا دوبييه إلى أنّ إشكالية اللامساواة تضعنا أمام معضلة غير منتهية من التناقض (راجع شرح الجدول ذاته). وهنا، عبر الجدول (25)، يواصل أزيد من ثمانية على عشرة من المستجوبين رفضهم لأي شكل من أشكال التمييز أو الحقد وبالتالي الكراهية أو العنف تجاه من يتفوق عليهم، وفي هذا تأكيد أيضا على إيمان التلاميذ بروح الاستحقاق التي تحدثنا عليها في الجدول رقم (16)، والخاصة بتوزيع افراد العينة حسب نوعية التنقيط التي يقدمها الأستاذ، والتي رأى فيها ما يقارب السبعة على عشرة من المستجوبين (67.92%) بأنهم مع منح كل ذي استحقاق حقه.

يمكننا الآن أن نؤكد بعد كل تلك الإجابات السالفة، وقبل أن نلج إلى الأسئلة اللاحقة، بأن روح المبادرة الطيبة موجودة لدى الأغلبية الساحقة من تلاميذ النهائي المستجوبين، ولذلك فإنه إذا حدث وأن نتج نوعا من التذمر أو اللاتقة أو التدني في المستوى التحصيلي، فإن هذا يعود في أغلب الأحيان إلى عوامل خارجية تؤثر مباشرة في التلميذ وتعيقه عن إعطاء أفضل ما لديه من مردود، والتأقلم أكثر مع المؤسسة التربوية، والخروج بنتائج أفضل في الاخير. وهو الشيء الذي سنحاول توضيحه في الجدول اللاحق مباشرة، رقم (26).

الجدول (26): توزيع أفراد العينة حسب المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي:

- من المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي (يمكن انتقاء أكثر من خيار)

النسبة المئوية (%)	التكرار	المصدر
41.66	125	الشخص ذاته
33.33	100	الأستاذ
25	65	الظروف الاجتماعية
100	215	المجموع

كُنّا قد طرحنا نفس السؤال، في الجدول رقم (18)، والذي اختزلناه في متغيرين لا أكثر، هما عاملي الذات والأسرة، والآن أدخلنا عامل الفاعل التربوي ذاته (الجدول 26): الأستاذ، فتبين لنا بأن التلاميذ المستجوبين يُرجعون بنسبة عالية أسباب تردي التحصيل الدراسي إلى العامل الذاتي (41.66%)، ثم إلى الأستاذ (33.33%) ثم إلى الظروف الاجتماعية في الأخير (25%). ورغم هذا، فإن النتائج تبدو متقاربة فيما بينها، ويتحمل فيها التلميذ مسؤوليته، مما يجعلنا أمام كتلة سوسولوجية واعية في حقيقة الأمر، خاصة وأنها ترى نفسها ذكية بنسبة عالية، كما لاحظنا في الجدول رقم (24)، وأنها كتلة تؤمن بحقها في التقيط وفق الاستحقاق. وهي الفئة ذاتها التي ألفت ربما بالمسؤولية فيما يتعلق بتدني التحصيل الدراسي بنسبة ثلاثة من عشرة على الأستاذ، وهذا غير مستحسن في سوسولوجيا التربية وله مؤثراته السلبية على التحصيل الدراسي ذاته، خاصة حين يكون الاتفاق بين الأسرة والتلميذ، كما نقرأ في المحاضرة المعنونة: L'école , les parents et la réussite scolaire (10)، على نسب أي فشل مدرسي للأستاذ.

الجدول (27): توزيع أفراد العينة حسب العلم بالسن القانونية القصوى لإعادة السنة

النهائية النظامية:

- هل أنت على علم بالسن القانونية النهائية لإعادة السنة؟

النسبة المئوية (%)	التكرار	الإجابة
65.11	140	نعم
34.88	75	لا
100	215	المجموع

يعتبر الحدّ من عمر التسجيل في القسم النهائي النظامي - بغض النظر عن المبررات التنظيمية، التي قد تكتسي أحيانا صبغة قانونية - ممارسة تعسفية في حق التلميذ، في حقيقة الأمر. بيد أنّ تعداد الطلبة الرهيب الذي جعل الأقسام في المدرسة الجزائرية تمتليء عن آخرها، وتتجاوز الشروط الطبيعية للكثافة داخل القسم (العديد من الأقسام يتراوح بها تعداد التلاميذ بين 40 إلى 50، وهذا من شأنه أن يؤثر على هدوء القسم من جهة، وتحكم الأستاذ به، ووصول المعلومة، وعجز الأستاذ عن شرح الدرس لكل الأفراد، مما سيشكل بدوره عجزا حتميا في الاستيعاب)، هو الذي يدفع بالمؤسسات التعليمية، إلى الحدّ من عمر المسجلين في الأقسام النهائية بشكل نظامي، وتبعا لتعليمات الوزارة الوصية أيضا. بيد أنه، وفي مجالس الأقسام يتم مراعاة عدة ظروف. القرارات التي تصل من مديرية التربية لا تحدد السن بالتدقيق لكن توليه أهمية. كما أن فرصة الإعادة تُعطى للتلميذ مرة واحدة في الطور. بالإضافة إلى العودة إلى غيابات التلميذ أثناء السنة الفارطة (السنة النهائية الأولى)، وهو الأمر الذي يعدّ من صلاحيات مستشار التربية. إضافة أيضا إلى ملف التلميذ، حيث يراعى فيه ما إذا كان خاليا من العقوبات، وسلوكه واجتهاده وانضباطه من خلال شهادات الاساتذة. هذا ما يجعل قرار المجلس حول قبول الإعادة سيّدا في الغالب، لكن أحيانا يكون الضغط من المديرية التي تتلقى عدة طعون أو عن طريق وساطات لإرجاع بعض التلاميذ، وأحيانا يكون الضغط من جهات عليا تجبر المديريات على احتواء وامتصاص الموجهين إلى الشارع. لقد حدد القانون، السنّ القصوى للتدرّس في القسم النهائي بالمدرسة الجزائرية بالسماح للتلاميذ

بإعادة السنة مرة واحدة لا غير، لكننا، رغم هذا نعثر أحيانا على بعض الأفراد الذين تتجاوز أعمارهم هذه السن (وجدنا حالة بلغت الـ 22 سنة، وأخرى 24، وحتى 25!)، طبعا ستكون المحاباة هي الأساس في التسجيل بمثل هكذا سنّ، لأن التذمر الذي يبديه التلاميذ الذين لم يسمح لهم بالتمدرس بسبب عامل السنّ كل سنة كبير، وأكثر مما يمكن السكوت عنه، مما يجعل عدالة المدرسة في تسجيل من تجاوزوا فرصهم لإعادة السنة النهائية المرة الواحدة محلّ تساؤل. وهو الأمر الذي وقفنا عليه في الجدول القادم.

كانت إجابات التلاميذ، مختلفة بالرغم من تصريحهم بعلمهم بالسن القانونية لإعادة السنة، ولكن أغلبها إتفق على سن الـ (20 و 21)، بنسبة بلغت: (65.11%)، بينما جهل أزيد من ثلث الطلبة الإجابة (34.88%)، مما يرجح كفة غياب الشفافية في مثل هذه الأمور، واستفحال ظاهرة الجزافية التي عادة ما تفرضها المحسوبية والمحاباة والضغط الخارجية على الإدارة .

الجدول (28): توزيع افراد العينة حسب تعامل الإدارة مع المعيدين:

- هل الإدارة عادلة في تعاملها مع المعيدين؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	20	9.30
لا	175	83.72
حياد	20	9.30
المجموع	215	100

بنسبة تجاوزت السبعين في المائة من التلاميذ (83.72%)، يعتبرون الإدارة غير عادلة في تعاملها مع المعيدين. وطبعا، سوف تكون الأقسام الخاصة، التي تجمع المعيدين، كلها تقريبا أقسام خاصة بالمحظوظين في حقيقة الأمر، الذين نجوا من ملاحظة: "التوجه إلى الحياة العملية"، التي ترافق كشف نهاية السنة، لمن لم ينجح النهائي. بيد أنّ هناك عائقا نفسيا أيضا، يرافق تلامذة الأقسام الخاصة،

الذين ينعنون، هم أيضا من قبل النظاميين بالمعدين، مما يضع التلامذة أمام نوع من المواجهة السيكولوجية المقيتة، التي تفرّق بين المعدين و(النظاميين)، بدل إقحامهم مع زملائهم غير المعدين، من أجل امتصاص أي شكل من أشكال التمييز داخل المدرسة.

وهناك معلومات يتداولها التلاميذ عن أقسام خاصة بنوع اجتماعي معين، يتم فيه انتقاء التلاميذ حسب المكانة الاجتماعية المرموقة للأولياء، ويتم التكتّم عن وجودها أصلا من قبل المسؤولين بالإدارة، بيد أنه واقع معاش، يعلمه التلاميذ الذين تقع مثل هكذا سلوكيات خطيرة في المدارس التي يزاولون بها تعليمهم، ولا يمكننا تأكيدها طالما لم نعثر على معلومات رسمية عن الحالات الاجتماعية للمنتسبين أو تصريحات رسمية منهم عن هكذا أقسام. لذلك سنكتفي بالإشارة إلى الأقسام الخاصة بالمعدين فقط.

الجدول (29): توزيع أفراد العينة حسب استعمال مفهوم الـ : قسم خاص:

- هل توافق على استعمال مفهوم: قسم خاص، للفرقة بين الأقسام النهائية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	65	30.23
لا	125	58.14
حياد	25	11.62
المجموع	215	100

يسود في ثقافة الثانويات الجزائرية مفهوم "القسم الخاص". وفي هذا نوع من التفرقة في حقيقة الأمر أو حتى الحساسية بين التلاميذ؛ المعيد منهم وغير المعيد، لأن المدارس العمومية من شأنها أن تتحاشى أي تفرقة، مادية كانت أو معنوية بين التلاميذ، إلا أنّ المؤسسات كلها تنتهج سياسة التفرقة بين المعدين والنظاميين، وهو الشيء الذي يرفضه التلامذة بنسبة وصلت الـ (58.14%) ، وتتقبله نسبة (30.23%)، بينما يزيد من عشر التلاميذ يقف موقفا محايدا: (11.62%).

إنّ نفسية التلميذ الذي يُحشر في قسم خاص، لا يمكن لها أبداً أن تتصرف بشكل عادي أمام رؤى باقي التلاميذ النظاميين، والتي تشعر في دخيلتها بنوع من الاتهام بالدونية، لذلك فإن إبداء السلوك العدائي بين النظاميين والمعידين، أمر محتمل جداً. فبمثل هكذا سلوكيات تعود إلى نظام المدرسة يتأذى التلاميذ، وتُخلق أنواع الطبقية، وتبدأ العنصرية واللامساواة دبيها في أوصال المجتمع.

الجدول (30): توزيع افراد العينة حسب كفاءة أساتذة الأقسام الخاصة:

- هل تعتقد بأن أساتذة الأقسام الخاصة أقل كفاءة من أساتذة الأقسام العامة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	180	83.72
لا	35	16.27
المجموع	215	100

لا يرى التلاميذ بنسبة عالية: (83.72%)، فرقا بين الأساتذة المشرفين على الأقسام الخاصة (Classes Spéciales) والأقسام العادية أو التي يدرس بها النضاميون، لأن الأساتذة ذاتهم الذين يدرسون بهذه الأقسام يُدرسون بتلك، ولا يوجد أي برنامج إداري يفرق بين الأساتذة.

بينما، وبنسبة أقل بكثير: (16.27%) - وهذا طبعا يتعارض ومبدأ حقوق الإنسان العصرية التي لا تعتبر أنّ هناك شيئا اسمه فئة كبيرة وفئة صغيرة، بل يؤخذ بمطالب كل فرد على حدى(نعود إلى نظرية الفردانية التي تحدثنا عنها، لدى ريمون بودان)- ، نقف على رأي يؤكد على أنّه يتم تخصيص أساتذة ذوي كفاءة اقل للأقسام الخاصة. وطبعا فإن هذه التصريحات من المستجوبين، صدرت كلها ممن ينتمون إلى هذه الأقسام الخاصة، ويعتبرون معيدين، ونفسياتهم داخل الصف، خاصة هي أيضا.

الجدول (31): توزيع أفراد العينة حسب تدخّل الإدارة في صنع التمييز بين التلاميذ:

- هل الإدارة مسؤولة عن التمييز بين التلاميذ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	140	65.11
لا	75	34.88
المجموع	215	100

كلّ ما ينشطُ داخل الصفّ، بتمظهراته المختلفة، يجدّ مصبا له في رأي التلميذ، ولذلك كانت خاتمة بحثنا هذا سؤالاً مباشراً عن بؤرة تسيير شؤون المؤسسة التربوية ككل: الإدارة. ولما كان سؤالنا رقم (28)، خاصاً بتعامل الإدارة مع المعادين، بشكل غير متساوٍ والذين ألقوا بالمسؤولية عليها بنسبة : (83.72%)، فقد لاحظنا بأن جميع التلاميذ يعتبرون الإدارة ، غير عادلة بنسبة : (65.11%) كما نقرأ في الجدول رقم (31)، وأنها هي المسؤولة عن اللامساواة والتمييز بين التلاميذ .

لقد عجزت الإدارة عن خلق الثقة في نفسية التلميذ، ولم تكن بسبب سوء الخدمات في المؤسسة التي أجرينا بها البحث تحديداً، بل بسبب ثقافة الإدارة في الجزائر عموماً، وسياسة المنظومة التربوية التي تخضع لبرامج الوزارة الوصية التي لا زالت بعد تتخبّط في التجارب التربوية التي لا تنتهي، وفي الإضرابات التي غالباً ما يقوم بها الأساتذة، من أجل المطالبة بتحسين أوضاعهم المعيشية، دون التفكير ولو للحظة في الإضراب من أجل إصلاح مضامين المنظومة التربوية في حدّ ذاتها، وأوضاع التلاميذ.

أذكر جيداً، حصّة تلفزيونية عن المدارس في هولندا شتاءً، وكيف يقصدها التلاميذ باكراً في جوّ مفعم بالبرد القارس والثلوج، ورغم هذا، حين وجّه المذيع سؤالاً للتلاميذ، عن رأيهم في الذهاب إلى المدرسة في مثل هكذا طقس شبه مستحيل الخروج به، أجاب التلاميذ بأنهم "يشتاقون يوماً إلى المدرسة، وأنهم يقصودنها كل صباح فرحين" ، وأذكر بالمقابل، كيف أنّ ابنتي تتماطل كل صباح في الذهاب إلى المدرسة التي تقصدها عن مضض، وتفرح أيما فرح، حين تغيب معلمتها التي لم تحببها في المدرسة، بقدر ما علّمتها كيف تتحاشى الذهاب إليها. تلك المدرّسة التي تحدّثتُ إليها مراراً عن أساليب التربية

الحديثة، ولكنني وجدت نفسي أمام نموذج كلاسيكي تربوي، مازال يؤمن بالعصى في (تربية) التلميذ، تماما كما كنا نعيشه في الربع الأخير من القرن الماضي.

حين يرى أزيد من سبعة على عشرة من أبائنا بأن المؤسسة التربوية لم تعمل على جعلهم يحبون المدرسة، فالأمر لا يحتمل التأخير أبداً، ويتطلب التدخل في أسرع وقت، لأن أبناء المتذمرين اليوم، والذين يشعرون بالظلم، والذين لم يحبوا التعليم إلا عن مضض، هم رجال المستقبل الذين نبعوا من الخدمات السيئة للمؤسسة التربوية التي ستجعلهم بدورهم ينفرون أبناءهم من المدرسة، ولا يعتبرونها مفتاح النجاح مستقبلاً... بل يعتبرون أنفسهم بأنهم يستطيعون النجاح دون تعليم اصلاً - وهو ما سنقف عليه في آخر سؤال بهذا البحث-.

الجدول (32): توزيع أفراد العينة حسب نوعية العدالة التي تفرزها المدرسة:

- هل المدرسة عادلة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	60	27.91
لا	155	72.90
المجموع	215	100

المدرسة في نظر التلاميذ ليست عادلة بنسبة (72.09%) : قد يذهب نظرنا، ونحن نقرأ هذه النتيجة الخطيرة التي تؤكد على لا ثقة التلاميذ في المدرسة، إلى حصر النتيجة هذه ربما في فئة التلاميذ غير المتفوقين. بيد أن الأمر أكبر مما نعتقد، إذ أن هناك تلاميذ جدّ متفوقين وبمعدلات دراسية مرتفعة أيضاً، يؤكدون هم أيضاً على هذا: أحدهم تحصل على معدّل (20/13.89) خلال الثلاثي الأخير، وكان مشواره الدراسي الثانوي ناجحاً أيضاً، بل إن أحدهم تحصل على معدّل : 16.07 (أعلى معدّل من بين المستجوبين: الوالد بمستوى ثانوي، الوالدة جامعية، ولا يعاني في توافر وسائل العيش ولا الأدوات

المدرسية) ورأى كذلك بأن المدرسة غير عادلة، وآخر تحصل على معدّل (20/15.5: والداه يشغلان، بمستوى جامعي، ويعيش حالة رفاهية)، وتوافق الرأي ذاته مع المتفوقين.

فعمّا تتمّ هذه اللاتقة التي تتأتّى من الفئة الناجحة في المدرسة، ومن أولياء متعلّمين؟ ربما نذهب إلى ثقافة تحليل الأوضاع الاجتماعية والسياسية، وتحليل المنظومة التربوية وإشراك الأبناء في هذا التحليل الذي يدور بينهم وبين الأولياء في البيت، مما أكسب هذه الفئة من التلاميذ وجهة نظر عالمية بالوضع التربوي السائد، الذي لا تحكمه فقط العلامة المتحصّل عليها كدليل على نجاح المدرسة، بقدر ما تحكمه سياسة المنظومة التربوية في حدّ ذاتها بالجزائر، والتي أثبتت فشلها على العموم، وجعلت العملية التربوية، عملية كمية أكثر منها عملية كيفية، وهو ما أشار إليه فرانسوا دوبييه في حديثه عن الدول التي تعتمد على التعداد، بدل الكيف، في محاضراته المعنونة: *Conceptions de la justice et de l'égalité* (revue-sociologique.org) / د: 3.30 . (7)

يختزل هذا السؤال أيضا، كل الأسئلة التي طرحناها. وبدل أن يكون آخر سؤال، سيكون هو المدخل الرئيس للفرضيات الفرعية الثلاث التي انطلقنا منها :

- تردّي الأوضاع الأسرية للتلميذ من شأنه أن يؤثر على التحصيل المدرسي لديه.
- هناك عوامل ذاتية تدخل مباشرة في التأثير على التحصيل المدرسي لدى التلميذ.
- اللامساواة متواجدة كممارسة في المدرسة بدرجة عالية.

وحيث نعلم بأن أزيد من سبعة على عشرة من التلاميذ المستجوبين (72.90%)، يرون بأن المدرسة غير عادلة، فإن صدق فرضياتنا مرتفع. وحيث نعتمد على كل تراث الأسئلة المختلفة المتعلقة بمعدلات التلاميذ (حوالي نصف التلاميذ بمعدلات متوسطة ودون المتوسط " 10-12/20 : بنسبة 46.51%) - راجع الجدول رقم (3-)، وأحوالهم الأسرية والتفرقة بين من لم يسعفهم الحظّ في النجاح ومن سجلوا نظاميين لأول مرة والخوف من طردهم أحيانا بسبب عامل السن، وأحيانا بسبب غياب الواجهة، وأحيانا أخرى بسبب أوضاعهم الاجتماعية غير المستقرة، والتي لا يوجد أي مشرف اجتماعي على تتبعها ونقل مشاكلها إلى المؤسسة الوصية من أجل الوقوف إلى جانب التلميذ وإعانتته على تجاوزها، وهي الأحوال ذاتها التي قد تدفعه إلى التغيب أو العمل أوقات الدراسة أو ترك مقعد الدراسة تماما، أو التأثير على تحصيله مباشرة، والذي كان سيكون افضل بكثير لو أنّ المؤسسة التربوية، لم تكن مؤسسة تلقين، بل

مؤسسة تربية وتعليم، وهو الشعار الغائب الأكبر اليوم في العملية التربوية، والذي قضى مباشرة على ثقافة التربية التي تحولت إلى "فعل" آلي مأجور.

الجدول (33): توزيع افراد العينة حسب تصوّر النجاح لدى التلميذ:

- هل تتصور نجاحا خارج الدراسة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	90	41.86
لا	125	58.13
المجموع	215	100

يشاع في ثقافة المجتمع اليوم، للأسف الشديد، فكرة مفادها التقليل من أهمية الدراسة، مما يعني بأن طغيان الجانب المادي في المجتمع قد استتب ووضع أوزاره على المخيال المدرسي للأسرة فالتلميذ ذاته. هناك بعض الأسر التي لا تهتم بالتعليم، وتعتبره غير ذي بال، وأنه فعل آلي بلا معنى، فتوصل هذا الشعور إلى التلميذ الذي يغيب عنه محفز النجاح، كما يرى Levy Leboyer، في دراسته المعنونة: *Inégalité sociale et motivation scolaire* (11). لقد حصر "لوفي لوبواييه" فكرة الفشل المدرسي في الوسط المعوّز، ولكن الأسرة الجزائرية تعيش وضعاً مختلفاً تمام عن هذه الفرضية، وعادة ما تكون تلك الناجحة تجارياً، مسوّقة لثقافة النجاح في الحياة دون دراسة، فنتشجع أبناءها على أخذ أساسيات التعليم التي تتيح لهم قاعدة معلومات بسيطة جداً، كقراءة الجريدة وإتقان الحساب فقط، مما يجعل التلاميذ محاصرين بمصير معروف سلفاً، عادة ما ينتهي بمثل ما انتهى إليه أولياؤهم دون التفكير في خوض دراسات عليا.

وإذ نقف على ما يزيد على الأربعة على عشرة (41.86%) من المستجوبين الذي يقرون بإمكانية النجاح دون دراسة، فالأمر خطير فعلاً، ويوجي بتغلغل الفكر المادي، وبالمكانة المزرية لتأثير التعليم على المجتمع، وغياب الثقة تجاه المنظومة التربوية.

1- مناقشة نتائج البحث واختبارها في ضوء فروض الدراسة :

أ- الأسئلة الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى: " تردّي الأوضاع الأسرية للتلميذ

من شأنه أن يؤثر على التحصيل المدرسي لديه".

انطلاقاً من الجداول المتعلقة بالفرضية الأولى حول البعد الأسري، الذي من شأنه أن يؤثر

على التحصيل الدراسي (مع الأخذ بعين الاعتبار حالة الأسرة)، واعتماداً على النسب المئوية

الأهم التي تخدم التحليل للإجابة عن الفرضيات، التي كانت على شكل أسئلة في الاستمارة ،

والتي تتضح في الجداول التالية:

- الجدول (5) : أ- توزيع أفراد العينة حسب مزاوله الوالد للعمل: (83.72%).

ب- توزيع أفراد العينة حسب مزاوله الوالدة للعمل (11.62%)

- الجدول (6): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي للوالدين (30.23% نسبة أمية)

- الجدول (7): توزيع أفراد العينة حسب توافر وسائل العيش: (97.67% متوافرة)

- الجدول (8): توزيع أفراد العينة حسب معاناة الأولياء في توفير وسائل العيش:

(27.90% يعانون في توفير وسائل العيش)

- الجدول (9): توزيع أفراد العينة حسب تـمدرس الإخوة: (74.42%، يدرسون)

- الجدول (10): توزيع أفراد العينة حسب تحصيل الإخوة: (44.19%، تحصيل متوسط)

- الجدول (18): توزيع أفراد العينة حسب مصدري (متغيّري) التأثير على التحصيل الدراسي:

أ- الحالة الاجتماعية: (67.44%)

وإنطلاقاً من الوضعية الأسرية للمبحوثين، نخلص إلى أنّ نسبة مزاولة الأولياء للعمل (جدول 5)، تقدر بـ : 83.72% للرجال، و : 11.62%، للنساء. وإذا علمنا بأن نسبة النساء في المجتمع الجزائري، تقدر بأزيد من ثلاثٍ مقابل رجل، فإننا أمام اختلال كبير في موازين اقتسام الحق في العمل، بحيث أنّ المرأة لا تعمل إلا بنسبة تقدر بأقل من ثمان مرات القيمة التي تحدّد نسبة عمل الرجل، رغم أن المبحوثات يقدر عددهن بـ: (53.48%)، ومنه، يمكننا أن نقف على الاختلال الأسري الذي يؤثر في مخيال التلميذة المبحوثة، بحيث أنها ترى في والدتها نهاية مطاف الدراسة مهما علا شأنها، فهي ستكون عضو عطالة في المجتمع العامل مستقبلاً. وبذلك يكون التحصيل الدراسي، مرتبطاً بالمخيال الأسري.

ومنه نخرج إلى الوضعية المادية لأسر المبحوثين، التي قلنا سلفاً بأنها تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي؛ الأمر الذي أثبتته النسبة المئوية للمبحوثين الخاصة بـ: (الجدولين : 7+8)، فكما تردى الوضع الأسري، كلما قلّت نسب النجاح والتحصيل المدرسي (علماً بأن هذه الفرضية ليست ملزمة بالضرورة).

نرى من خلال الجدولين (9 و 10)، بأن أسر التلاميذ المبحوثين، أغلبها يدرس أبناءها، بنسبة : (74.42%)، بيد أن تحصيلهم المدرسي متوسط بنسبة : (44.19%)، أي النصف تقريباً.

و**كحوصلة** يمكننا أن نستنتج: بأنّ الأسر المعوزة، التي بها أطفال يدرسون - علماً بأن الاستجابات شمل كل الطبقات الاجتماعية للمبحوثين، بما فيها الميسورين منهم، بحيث شكلت نسبة المعوزين ثلث الذين يعانون في توفير وسائل العيش، - ، وتحصيلهم المدرسي متوسط بالنصف. وهو الأمر الذي وقفنا عليه عبر إجابة المبحوثين، الذين نسبوا تدني مستوى تحصيلهم المدرسي إلى الحالة الاجتماعية: بنسبة (67.44% - جدول - 18)، أمام متغير الذات، مما يرفع

من صدق فرضيتنا الفرعية الأولى: تردّي الأوضاع الأسرية للتلميذ من شأنه أن يؤثر على التحصيل المدرسي لديه"

- ب- الأسئلة الخاصة بالفرضية الفرعية الثانية: "هناك عوامل ذاتية تدخل مباشرة في

التأثير على التحصيل المدرسي لدى التلميذ. (عوامل ذاتية)

- الجدول (3): توزيع افراد العينة حسب معدّل الفصلين الأخيرين: (9.30%، على معدلات دون المتوسطّ 8 - 10 / 20) و(46.51%، تحصلوا على معدلات فوق المتوسط ، محصورة بين 10 - 12 / 20).

- الجدول (4): توزيع افراد العينة حسب أفضل سنة دراسية حسب التحصيل: (السنة الأولى ثانوية : 62.79%)

- الجدول (12): توزيع افراد العينة حسب حالة التحصيل الدراسي الثانوي: (55.81%، غير عادل)

- الجدول (14): توزيع افراد العينة حسب الرغبة في التفوق على الزميل : (65.11%، يرغبون في التفوق على بعضهم بعضا)

- الجدول (18): توزيع افراد العينة حسب مصدري التأثير على التحصيل الدراسي:

- ب الذات: (32.56%)

- الجدول (19): توزيع افراد العينة حسب الرغبة في تحسين المعدّل الدراسي: (88.37%، يرغبون بتحسين معدّلهم الدراسي)

- الجدول (20): توزيع أفراد العينة حسب الامل في المستقبل الدراسي: (88.37%، لديهم أمل في مستقبلهم الدراسي)

- الجدول (23): توزيع افراد العينة حسب الذكاء الذاتي: (76.74%، يرون أنفسهم أذكيا)
- الجدول (25): توزيع افراد العينة حسب الشعور الذاتي تجاه تفوق الزميل: (86.04%، لا حقد تجاه الزميل المتفوق)
- الجدول (27): توزيع افراد العينة حسب العلم بالسن القانونية القصوى لإعادة السنة النهائية النظامية: (65.11%، على اطلاع بالسن القانونية التي حدّتها المدرسة لإعادة السنة في النهائي)
- الجدول (29): توزيع افراد العينة حسب استعمال مفهوم الـ : قسم خاص: (58.14%، لا يوافقون على تسمية: قسم خاص)
- الجدول (33): توزيع افراد العينة حسب تصوّر النجاح خارج الدراسة لدى التلميذ: (41.86%، يعتقدون بإمكانية النجاح بلا دراسة)
- الجدول (26): توزيع افراد العينة حسب المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي: (33.33% يرون بأن الأستاذ هو المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي، ثم الشخص ذاته بنسبة: 41.66%، ثم الظروف الاجتماعية ، بنسبة: 25 %)
- إنطلاقا من الجدول (3): الخاص بتوزيع أفراد العينة حسب معدّل الفصلين الأخيرين، فإن المعدل بالأقسام النهائية، يتأرجح بين دون المتوسط، والمتوسط وفوق المتوسط بنسبة (9.30 + 46.51 = 55.81 %)، ومنه يمكننا أن نحكم على حالة التحصيل الذاتي، وفق التقيط الإداري لجهد التلميذ بالمدرسة بعد عملية الامتحان. وهو التقيط ذاته الذي عبّر عنه التلاميذ، عبر اتهام المدرسة بأنها غير عادلة في منحهم نقاطا مستحقّة (الجدول رقم (12)، بنسبة : 55.81)، مما يجعل نسبة التحصيل المتدني مساوية تماما لنسبة المتدّمين من هذا التدني الذي ينسبونه للمدرسة، وليس إلى أنفسهم.

يمكننا أن نقف هنا، على نوع من الجدلية بين :

1- **ذكاء التلميذ**(الجدول 23: 76.74%، يرون أنفسهم أذكاء) و رأي التلميذ في **اكتشاف**

المدرسة لهذا الذكاء(الجدول 24: 60.47%، يقرون بعجز المدرسة عن اكتشاف ذكائهم)

و ؛

2- **التنقيط الإداري** لجهد التلميذ، و**رأي التلميذ في تنقيط** المدرسة لجهد.

وبذلك يكون الحكم الذاتي الذي ينبع من التلميذ على تحصيله الدراسي، دوما مبررا بفعل

عامل خارجي، لا يتحمل تبعاته، ويُنسب له (الحالة الاجتماعية والأستاذ مثلا)، ونسبته أكثر

ارتفاعا: (الجدول (26): توزيع افراد العينة حسب المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي:

(33.33% يرون بأن الأستاذ هو المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي، ثم الشخص ذاته

بنسبة: 41.66%، ثم الظروف الاجتماعية ، بنسبة: 25 %). وأما نسبة أربعة على عشرة من

المسؤولين، فقد نسبت تدني التحصيل الدراسي لنفسها.

تُعرض الآن، للحديث عن افضل سنة دراسية، حسب التحصيل، وقد شرحنا سابقا، في

تحليل الجداول، أسباب ارتفاع نسبة التحصيل بالسنة الأولى، ونسبناها إلى عدّة عوامل، وعلى

رأسها العامل النفسي، والتنظيمي. وبذلك يمكننا أن نستنتج بأن العامل الذاتي؛ في حقيقة الأمر

يؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي، وإلا، فكيف نفسّر النتائج المرتفعة للتلاميذ في تلك

المرحلة، والذين يخضعون لنفس القوانين، ونفس الإدارة؟ إنّ الأمر لن يغدو أبعد من كونه، تأثيرا

يختلف في درجة ديناميته، بين المفعّلين له (التلميذ- الإدارة)، حسب نفسية التلميذ، التي تتغير

بفعل التقدّم في السنّ من جهة، ومعرفة المكان أكثر من جهة ثانية (بعد الغموض والخشية التي

كانت تكتنف التلميذ الجديد تجاه المدرسة الثانوية في السنة الأولى)، وبالتالي تحديد طرائق

التعامل مع ذلك المكان، ومُفعليه السوسيوولوجيين (الأساتذة)، والإدارة. وهو الأمر الذي خلق

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

لاحقا رأي التلميذ في المدرسة، ودرجة الثقة بها، ونوعية العدالة التي أفرزتها تلك المدرسة، ومنظور التلميذ لتلك العدالة، التي سنقف عليها لاحقا، عبر الفرضية الفرعية الثالثة.

وأما الجدول رقم (14)، فيعتبر بأن التفوق في ظل منح كل ذي استحقاق حقه (الجدول 16: 67.92%)، شيء مستحبٌ وطبيعي، بنسبة (65.11%)، مما يجعل الإحساس الذاتي للتلميذ تجاه زميله المتفوق عليه، بالرغبة في التفوق عليه أيضا، مشروعا ومحققا في نفس الوقت، من أجل تحسين المعدل الدراسي بنسبة (88.37%)، تحت طائلة الأخلاق الحسنة في التفوق، دون حقد (جدول 26، بنسبة (86.04%))، مع تواجد أمل مرتفع في المستقبل، بنسبة (88.37%): الجدول (20).

نلاحظ من خلال هذه النتائج المعتمدة، التي تخص البعد الذاتي للتلميذ في المرحلة الثانوية، بأنّ نفسيته ليست سيئة أبدا، وأنّ عزيمته طيبة، رغم اعترافه بلا عدالة المدرسة واللامساواة التي يشعر بها تجاهها، وأن استعداده النفسي للنجاح مستقبلا عبر تحسين معدله، يُبقي على نوع من الأمل في المدرسة؛ ولكنه بالمقابل أملٌ متناقض، سرعان ما سوف يعبر عنه التلميذ لاحقا في الفرضية الفرعية الثالثة، كما سنرى، كأننا أمام نوع من الشرائط التحريرية الذاتية التي يشتهر بها فكر المراهقين المتحرّرين من أي قيد. فحينما تتوافر الحرية، ينزع التلاميذ إلى فرض سطلتهم، وطريقة نجاحهم، وهو الأمر الذي يتعارض حتما، مع سلطة الإدارة الطبطبية، التي لا يمكن لها أن تسمح للتلميذ بأن يتماهى في سلوكه أو حتى طريقة تعليمه خارج قيد ذلك الضبط. هنا، يمكننا أن نعتبر بأن كثيرا من تصاريح التلاميذ المستجوبين، تجاه اللامساواة في المدرسة، عادة ما تكون ردة فعل نفسية، تجاه أي ضبط، مهما كان نوعه، وأنّ هناك بعض المبالغة، في اعتبار المدرسة غير عادلة بنسبة (72.10%)،

كما سنرى لاحقا في الفرضية الموالية. هذا لا يمنع طبعاً من دراسة هذه اللامساواة، مهما كان ثقلها الحقيقي في أرض الواقع، لأن ثقافة المساواة لا تعرف حاجزاً، ومن حق حقوق الإنسان العصرية اليوم، أن تمنح كل فرد الحق في التعبير عما يسيء إلى تنميته كفرد مستقبلي، يتمتع بكل حريته، وبشخصيته المستقلة، وبحقه في الإبداع، وبالتالي في الإنتاج، دون أن يكون لزاماً عليه أن ينمحي في بانوراما الكتلة السوسولوجية، مهما كان نوع هذه الكتلة.

وأما الجدول رقم (27)، فمهدنا من خلاله إلى التعرف على ثقافة التلاميذ المدرسية، التي يمكن من خلالها معرفة مدى إطلاعهم على حقوقهم المدرسية، والتي أثبتوا بالرغم من اعترافهم، فيما يخص معرفتهم بأقصى سن قانونية للتدريس في المرحلة النهائية، بأنهم لا يعرفون فعلاً ذلك. فمنهم من اعتبر بأن، أقصى حدّ هو (واحدٍ وعشرين عاماً)، ومنهم من اعتبره في (السادسة عشرة)، وآخرون في التاسعة عشرة: بنسبة (65.11%)، بينما نعلم كلنا بأن القانون تحدده مجالس الأساتذة، والمحسوبة، أكثر، مما يحدده القانون الذي ينص على أنّ هناك سنة "عادية" وسنة "خاصة" من حق التلميذ، دون احتساب السيرة الذاتية، والظروف المرضية أو الخاصة. مما قاد التلاميذ المستجوبين إلى رفض فكرة تسمية بعض الأقسام بالـ : "خاصة"، بنسبة (58.14%)، في إشارة إلى ذلك التمييز الذي تنتهجه المؤسسة التربوية، للفرقة بين التلاميذ الذين لم يعيدوا السنة، وأولئك الذين فشلوا في النجاح في السنة الفارطة. هنا نقف على نوع من اللامساواة الكبيرة التي وجب التنويه إلى خطورتها، وتأثيرها على نفسية التلاميذ، المعيدين خاصة، وتهديدها لنفسية التلاميذ غير المعيدين في نفس الوقت؛ فهي إن خدمت مساراً تنظيمياً إدارياً معيناً، فقد أساءت إلى مسار نفسي عميق لدى التلميذ. هذا التلميذ الذي سوف يصرح لاحقاً، عبر السؤال المتأتى في الجدول (33)، بأنه يمكن النجاح بلا دراسة، بنسبة (41.86%)، وهو الأمر الخطير أيضاً الذي أشرنا له عبر تحليلنا لذات الجدول.

وكحوصلة؛ يمكننا أن نقف على صدق فرضيتنا المتعلقة بالعامل الذاتي في تدخله المباشر في التأثير على التحصيل المدرسي لدى التلميذ"، بنسبة (41.66%)، واعتبار التدخل، وفق منظور التلميذ، غير مباشر، وغير مسؤول، وأن المؤسسة التربوية، عبر ممثلها : الأستاذ، هي المسؤولة، بالدرجة الأولى، عن ذلك.

ث- الأسئلة الخاصة بالفرضية الفرعية الثالثة :

اللامساواة متواجدة كممارسة في المدرسة بدرجة عالية. (عوامل مؤسسية)

- الجدول (13): توزيع افراد العينة حسب رؤيتهم للتصنيف داخل المدرسة : (55.81%، يرون بأن التصنيف داخل المدرسة غير عادل)
- الجدول (15): توزيع افراد العينة حسب معاملة الأستاذ: (72.10%، يرون بأن معاملة الأستاذ لهم في القسم غير عادلة)
- الجدول (16): توزيع افراد العينة حسب نوعية التنقيط التي يقدمها الأستاذ: (67.92% يرون بمنح كل ذي استحقاق حقه)
- الجدول (17): توزيع افراد العينة حسب تصنيف التلاميذ، بين جيد ومتوسط وسيئ (55.81%، يرونه طبيعياً ومستحباً و 39.53، يرونه مساساً بحرية الفرد)
- الجدول (21): توزيع افراد العينة حسب تقويم المدرسة لتحصيل التلميذ: (67.44%، يرون بأن تقييم تحصيلهم المدرسي متوسطة)
- الجدول (22): توزيع افراد العينة حسب نوعية التنقيط: (67.44%، يرون بأن المدرسة لا تمنحهم حقهم في التنقيط)

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

- الجدول (24): توزيع افراد العينة حسب قدرة المدرسة على اكتشاف الذكاء: (60.47%،
يقرون بعجز المدرسة عن اكتشاف ذكائهم)

- الجدول (26): توزيع افراد العينة حسب المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي:
(33.33% يرون بأن الأستاذ هو المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي، ثم الشخص ذاته
بنسبة: 41.66%، ثم الظروف الاجتماعية ، بنسبة: 25 %)

- الجدول (28): توزيع افراد العينة حسب توزيع افراد العينة حسب عدالة الإدارة في تعاملها
مع المعادين: (83.72%، من المعيدين، يرون بأن الإدارة غير عادلة معهم)

- الجدول (30): توزيع افراد العينة حسب كفاءة أساتذة الأقسام الخاصة: (83.72%، يرون
بأن أساتذة الأقسام الخاصة غير مختلفين عن أساتذة الأقسام العادية)

- الجدول (31):توزيع أفراد العينة حسب تدخّل الإدارة في صنع التمييز بين التلاميذ:
(65.11% ،يقرون بمسؤولية الإدارة في صنع التمييز بين التلاميذ)

- الجدول (32): توزيع افراد العينة حسب نوعية العدالة التي تفرزها المدرسة: (72.90%،
يرون بأن المدرسة غير عادلة).

حسب الجداول التي تتطلي تحت طائلة الفرضية الفرعية الثالثة، فإننا نقف على النسب المئوية

التالية التي تتصاعدُ تباعا، لتبيان تنامي مؤشرات اللامساواة في المدرسة:

1- الجدول (12): 33% من التلاميذ المستجوبين، يرون بأن الأستاذ هو المسؤول عن تدني

التحصيل الدراسي؛

2- جدول (17): 39.53%، من التلاميذ المستجوبين، يرون بأن التمييز بين التلاميذ حسب

التحصيل المدرسي، يُعدّ مساسا بحرية الفرد؛

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

- جدول (13): **55.81%**، من التلاميذ المستجوبين، يرون بأن التصنيف داخل المدرسة غير عادل؛

3- جدول (24): **60.47%** من التلاميذ المستجوبين، يرون بأن المدرسة عاجزة عن اكتشاف ذكائهم؛

4- جدول (31): **65.11%**، من التلاميذ المستجوبين، يرون بأن الإدارة مسؤولة عن صنع التمييز بين التلاميذ؛

5- جدول (21) : **67.44%**، من التلاميذ المستجوبين؛ يرون بأن تقييم تحصيلهم المدرسي متوسط ؛

6- جدول (22) : **67.44%**، من التلاميذ المستجوبين، يرون بأن المدرسة لا تمنحهم حقهم في التنقيط ؛

7- جدول (15): **72.10%**، من التلاميذ المستجوبين يرون بأن معاملة الأستاذ لهم في القسم غير عادلة؛

8- جدول (32): **72.90%**، من التلاميذ المستجوبين، يرون بأن المدرسة غير عادلة ؛

9- جدول (28): **83.72%**، من التلاميذ المستجوبين المعيدين، يرون بأن الإدارة المدرسية غير عادلة معهم؛

وعليه نخلص إلى أنّ اللامساواة متواجدة فعلا كممارسة في المدرسة، تمس جوانب عدّة، وجب ضبطها، وتحديدّها، والتعامل معها، على أنّها تمثل ممارسات طبيعية، ينبغي تعديلها، والابتعاد عن النظر إليها من باب المثالية التي تسعى إلى القضاء على اللامساواة داخل المدرسة نهائيا (وهو ليس غرض بحثنا بتاتا)، بل فهمها وشرحها كظاهرة تربوية، ترى أنّ هناك لامساواة مقبولة، كما أشار إلى ذلك فرانسوا دوبييه(راجع البراديغم المعتمد في بحثنا هذا(ص37): "... لا

توجد ميكانيزما عامة للامساواة *Les inégalités*، بل " يجب اعتبار اللامساواة بمثابة مجموعة من المسارات الاجتماعية، الميكانزمات والخبرات الجماعية والفردية، التي تُحتَم علينا ألا نقف دون تدخّل أمام اللامساواة؛ وبخاصة أمام اللامساواة غير العادلة. وعليه، فمن المفروض أن نتناول بالطرح هذه المشكلة التي ذهب إليها النقد الأكثر تشدداً (المدرسة النقدية)، الذي لم يهمل اللامساواة بشكل عام، ولكنه شرّع أحيانا لبعض أنواع اللامساواة المألوفة التي تعود إلى النماذج القديمة التي تناولت بعض المظاهر المدرسية. فمثلا، بالنسبة للكثير منا، هناك بعض أنواع من اللامساواة التي لا يمكن احتمالها تجاه بعض أنواع اللامساواة الأخرى المحتملة، ولذلك فإن تحليل اللامساواة غير قابل للتجزئة)



1- Sample Size Calculator , <http://www.calculator.net/sample-size-calculator.html?type=1&cl=95&ci=5&ps=400&x=78&y=14>

2- a) Exhiber, verbe transitif

Sens 1 Présenter. Synonyme montrer Anglais to produce

Sens 2 Faire étalage de. Synonyme afficher Anglais to show of

b) Exhibitionnisme

Sens1 Pulsion pathologique qui pousse quelqu'un à montrer ses organes sexuels [Psychologie].

Sens 2 Fait de raconter des faits intimes, des sentiments

2 citations contenant le mot exhibitionnisme

"La poésie est un exhibitionnisme qui s'exerce chez les aveugles."

Jean Cocteau

"Sans l'exhibitionnisme, le voyeurisme serait plus difficile."

Philippe Bouvard.

<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/exhibitionnisme/>

3- **L'individualisme méthodologique** :Paradigme selon lequel expliquer un phénomène social quelconque c'est en faire la résultante d'un ensemble de comportements individuel qu'il convient de comprendre ,Andrés et Acoun et Pierre Ansart, Le Robert ,Dictionnaire de Sociologie, Edt, Le seuil,1999, France, P277.

4- IBID, p251: **Habitus** :Ensemble des habitudes et des dispositions propres à une culture ou à un milieu social inculqué à l'individu au cours de la socialisation.

5- Jean Michel Devux, Michele Hamel et Bernard Vrignat, L'école, les parents et la réussite scolaire, In Communication et langage , N°79, 1er Trimestre 1989.PP.40-53
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1989_num_79_1_1083

6- بوطورة كمال، عوامل التغيب المدرسي لدى تلاميذ الثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير

في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة،ص، 144، 2010-2011.

7- François Dubet, Conceptions de la justice et de l'égalité (revue-sociologique.org), <http://www.youtube.com/watch?v=xo708E98G9s>, 02/11/2011.

8- François Dubet ,Réduire les inégalités sociales à l'école,<http://www.youtube.com/watch?v=oYfAQIqKzg&feature=endscreen>. 02/06/2010.

9- Jean Piaget - Comment l'intelligence vient aux enfants,<http://www.youtube.com/watch?v=PqO0wZIIOKY> . 22.5.2011.

10- Jean Michel Devux, Michele Hamel et Bernard Vrignat, L'école, les parents et la réussite scolaire, In Communication et langage , N°79, 1er Trimestre 1989.PP.40-53.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1989_num_79_1_1083

C.Lévy et C.Pineau, Inégalité sociale et motivations scolaires.,In Enfance .Tome 33 n°3,1980,pp135- —3

156.p.136.137.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1980_num_33_3_2726

- اقتراحات

بعد الدراسة النظرية، ثم الميدانية لموضوع البحث، وبعد النتائج المتحصّل عليها، يمكننا أن نخلص إلى التوصيات التالية، التي من شأنها أن تساهم في فهم ظاهرة اللامساواة في الصفّ، والحدّ منها، ليس فقط على مستوى المدرسة، بل على مستوى التشريعات المدرسية التي تحدّد القوانين المدرسية، وبالتالي على مستوى المنظومة التربوية ككل:

بما أنّ أغلب المؤسسات التربوية في الجزائر، عمومية، فإن الدولة هي المسؤولة الأولى عن المنظومة التربوية، وبالتالي، فهي مطالبة بالتدخل عبر إثراء البحوث الأكاديمية التي يشارك فيها متخصصون تربويون، للاقتراب من المسائل التربوية الفعلية التي تهدّد الصحة النفسية والاجتماعية للتلميذ، والتي جعلت العلاقة بين التلميذ وبين المدرسة علاقة تلقين، بدل أن تكون علاقة تعليم، وعلاقة واجب، بدل أن تكون علاقة حبّ في التعلّم.

تنصيب متخصصين اجتماعيين على مستوى كل المؤسسات التربوية، لتشكيل خلية استماع، للنظر في مشاكل التلاميذ، النفسية وكذا الاجتماعية، وجعل علاقة الأسرة بالمسؤول الاجتماعي، علاقة متواصلة، ودورية.

وقفنا على العديد من المدارس التي تفتقد إلى جمعيات أولياء التلاميذ، وبالتالي كانت المشاكل التي يعاني منها التلميذ، في المؤسسات التربوية، هي الغائب الأكبر في الفعل التربوي، مما جعل حالة التلاميذ، مزرية، ومشاكلهم مغيبة.

غياب التكوين البيداغوجي للاستاذ، أدّى إلى توتّر العلاقة بينه وبين التلميذ في أغلب الأحيان، مما يحتمّ على المنظومة التربوية أن تدفع بالمكونين التربويين إلى تأطير الاستاذ الثانوي، بشكل دوري ومنظّم، وإخضاعه إلى المتابعة المستمرة.

إنشاء هيآت مراقبة تربوية خارجية، تشكل خليات استماع، من شأنها أن تراقب المؤسسات التربوية، وتستمع إلى مشاكل التلاميذ من جهة، وتتنظر في أعمال المتخصصين الاجتماعيين في تلك المؤسسات، كي تقارن بين المشاكل الحقيقية للتلاميذ، والتقارير التربوية التي يرفعها أولئك المتخصصون التربويون، الذين يخضعون بدورهم إلى رسكلة مستمر في أساليب التربية واستراتيجياتها الحديثة.

مساعدة الدولة لأسر التلاميذ المعوزين، بشكل فعلي، لا رمزياً، كما يحدث اليوم، عبر توفير منح محترمة للدراسة، تأخذ القدرة الشرائية مأخذ الجدّة، حتى يتم إنقاذ التلاميذ النجباء من المشاكل التي قد تتأتى من الحاجة، والتي تدفع بالعديد منهم إلى ترك مناصب الدراسة أو العمل خارج ساعات الدّرس.

إنشاء مخابر بحوث أكاديمية، متخصصة في فهم اللامساواة، وفق ميكانزمات المكان والزمان، وربط نتائجها إلى مستويات القرار السياسي، كي تكون المنظومة التربوية، منظومة مكوّنة، وخاضعة للبحث الأكاديمي، الذي يأخذ في الحسبان فلسفة المكان والزمان، بدل النقل الأعمى للتجارب التربوية الأجنبية التي لم تتجح بالجزائر، والتي تراجعت عنها المنظومات القديمة، وجعلت التلميذ هو الضحية الأولى لها، عبر تكوين غريب، وواقع مختلف اختلافاً بيناً عن ذلك التكوين - نوع من الاغتراب على المستوى التربوي -.

تعميم تجارب تلك البحوث على المؤسسات التربوية، بمساعدة المتخصصين التربويين، ونشر النتائج عبر وسائل الإعلام، كي تعمّ التجربة، ويستفيد المجتمع مباشرة، من تربية سليمة له، تحتاط من مطّبات التجارب التربوية الفاشلة السابقة، وربطه إلى أساليب التربية الحديثة.

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

تخصيص ملفات رسمية سنويا للتلاميذ، تحتوي على ملاحظات شخصية تعود لهم، تشمل على مشاكلهم التي تعترض مشوارهم الدراسي الثانوي، منذ دخولهم حتى تخرجهم، ويمكن للمساعد التربوي أن يطلع عليها في أي فترة، وتخصيص ساعة أسبوعيا من أجل ملئها. منح حرية القرار للمساعد التربوي، الذي تتجاوز مهامه الاجتماعية، أي مسؤول، من أجل التدخل ومساعدة الهيئات التربوية المذكورة أعلاه في بحوثها، بدل ترك القرار في يد الإدارة، التي غالبا ما تعترض أمام البحث العلمي- كما حدث معنا- حين يمس أمورا تنظيمية، وقرارات عشوائية شخصية، تسيء إلى العمل التربوي، ويفضحها، لأن المفعلين التربويين وحدهم، من يفهمون السلوك الاجتماعي وغاياته الحقيقية واستشرافه، ويمنحون القرار السياسي رؤية فعلية لتعديله.

تكوين جلسات جماعية دورية بين التلاميذ والمساعدين والمسؤولين بالمؤسسات التربوية، وكذا ممثلي أولياء التلاميذ، للاستماع لمشاكلهم والتواصل معهم لمعرفة أسباب فقدهم للثقة في المدرسة، واعتبارها لا عادلة بذلك المستوى الكبير الذي وقفنا عليه أثناء استجوابهم. العمل على استرجاع الثقة في المدرسة، عبر منظومة تربوية واعية برهانات العصر، والاستتجاد بمنظرين تربويين من خارج البلاد، نجحوا في زرع الثقة تلك في بلدانهم التي نجحت تربويا وعلميا.

استنهاض العمل الثقافي والفني في العملية التربوية، عبر إلزام كل المؤسسات التربوية بالأنشطة الثقافية والموسيقية والرياضية (الأنشطة غير الصفية) للقضاء على تغلغل الفكر المادي في الأجيال الصاعدة، بعدما شهدنا عشرات من التكوين التربوي المؤدلج، وغير المراقب الذي قضى على العملية التربوية المحايدة، وكون أجيالا منطرفة مهددة لأمن المجتمع الجزائري، الذي كان في مرحلة معينة، مقتنعا بأن ذلك التهديد تأتي من المنظومات التربوية فاشلة.

- الخاتمة :

لقد تمّ من خلال هذه الدراسة، طرقُ مشكلة مهمة جداً، تعاني منها المؤسسات التربوية في صمت، دون أن يكون للبحث العلمي نصيباً في الكشف عنها، حسب أرشيف الدراسات الأكاديمية المحلية الذي بحوزتنا : مشكلة اللامساواة في المدرسة، وتأثيرها على التحصيل لدى التلميذ. وبما أنّ مهمّة، أو مهنة الباحث في علم الاجتماع، كما أشار إلى ذلك بورديو هو الإزعاج (Le Dérangement) فإن موضوع بحثنا هذا شكّل إزعاجاً للعديد من القائمين على إدارة الثانويات ببسكرة، بمجرد التطرق له، خوفاً، مما أسماه فرانسوا دوبييه بالـ"فضيحة"، لأنّ كل فعل بحث عن اللامساواة، هو فعل كشف في حقيقة الأمر، ومجتمعنا للأسف الشديد، مازال بعد غير مهَيء للكشف ومجابهة حقائق كثيرة مزعجة، رغم أنّ البحث العلمي، لاهمّ له بتخصيص نتائجه، بقدر السعي نحو تعميمها، ورغم أنّ المنظومة التربوية في حدّ ذاتها، تتجاوز المسؤول الأول للمؤسسة التربوية ذاته.

لقد تبين من خلال الدراسة الميدانية والنظرية التي عمّناها على ثلاثة أبعاد: أسرية، وذاتية وإدارية، أنّ أسباب اللامساواة في المدرسة، متداخلة وتشكل نوعاً من الشبكة المعقدة فيما بينها (طبيعة الظاهرة الاجتماعية)، التي تولّد ظاهرة اللامساواة التي يدفع ثمنها التلميذ في المرتبة الأولى، عبر التأثير على مردوده المدرسي. فالعامل الأسري الذي يُعتبر المرتع التربوي الأول، كما أشار إلى ذلك دوركايم، أو مصنع الإنتاج الأول كذلك، كما أشار إلى ذلك بورديو، يؤثّر ويتأثر بالوضعية والمكانة الاجتماعية التي يتواجد بها، وبالتالي يتحكم فيمن يقع تحت طائلته من الأولاد بالرموز والتجهيزات النفسية التي تؤثر على العملية التربوية حتماً. والتلاميذ من جهتهم، لا يفوتون الفرصة لاتهام الإدارة في أغلب الأحيان بالتقصير في منحهم حقهم في النقاط من جهة،

وحققهم في معاملتهم على حدّ سواء داخل الصفّ من جهة ثانية، والتمييز بين من تسميهم الإدارة بالنجباء، اعتمادا على التحصيل الجيد الذي يتوافق وبروتوكول النجاح بالمدرسة، والتحصيل السيء الذي يتوافق وبروتوكول الفشل في المدرسة، في عرض يشبه السباق الرياضي المستمر، بين من يطابق خطاب المدرسة، ومن يختلف معه، كي تغدو المدرسة مجرد حلبة صراع دائم بين الناجحين والفاشلين، بين المطابقين وبين المختلفين، وبالتالي تخلق تلك التمايزات الخطيرة بين التلاميذ المطابقين، والتلاميذ المختلفين، مما يؤكّد نوعا من الفشل المدرسي على مستوى المؤسسة الرسمية التي لم تعرف كيف تحافظ على روح الاختلاف لدى التلميذ، بقدر محافظتها على روح التشابه والمطابقة التي تعود إلى إبستيمي قديم جدا من مرحلة تطوّر الفكر البشري، كما أشار إلى ذلك ميشيل فوكو في " أركيولوجيا المعرفة".

لقد اعتمدت الدراسة في الأساس، على رأي التلاميذ، في القسم النهائي للعديد من الأمور التي تدور في فلك الأبعاد الثلاثة المذكورة أعلاه، وقد كانت تلك الأبعاد مرتّبة في تأثيرها على تحصيل التلاميذ تباعا، بين العامل الذاتي في الأساس، ثم العامل الإداري، ثم العامل الأسري، ثم اختلفت حين تمّ إبعاد متغيّر الإدارة كعامل، فذهب التلاميذ إلى اعتبار العامل الاجتماعي الأسري كمؤثر أكبر على التحصيل في المدرسة (العامل الخارجي) ، كي نخلص إلى نوع من السّعي نحو الخلاص من الفشل بأي ثمن، بما في ذلك التناقض مع الذات، كما أشار إلى ذلك "فرانسوا دوبييه"، الذي رأى بأن مشكلة اللامساواة تضعنا دوما أمام نوعٍ من التناقض المستمر الذي لا ينتهي، ولا يني يضعنا دوما أمام العديد من الإشكاليات التي لا تنتهي بدورها، وهو الغاية القصوى لبحثنا هذا، الذي فتح بدوره إشكالية جديدة أمام ديناميكا البحث الأكاديمي.

لقد طرح بحثنا هذا مشكلة نحسبها مهمّة، هي أيضا، وهي مشكلة غياب الثقة في

المدرسة، والتي تبدّت عبر تصريحات التلاميذ المسؤولين، كاشفة الستار عن الوضعية غير

المريحة البتة لهم داخل المؤسسة التربوية، وفاتحة ثغر السؤال العلمي الذي لا ينتهي عن أسباب هذه اللاتقة، موضحة بأن فعل التربية أصبح، بدل كونه فعل دفع نحو الإقبال على التعلّم، فعل تنفير، وبدل أن يكون فعل قناعة لاحتضان المستقبل بفضل التعليم، فعل انعدام للقناعة بنسبة كبيرة وخطيرة بالنجاح بلا تعليم، مما يستدعي الوقوف على المسببات التي جاء ذكر العديد منها في بحثنا، والبحث عن مسببات أخرى، قصد تصويبها، أكاديميا، ثم سياسيا لاحقا، عبر منظومة تربوية علمية، بدل المجازفات العديدة التي تعايشنا معها في التجارب التربوية السالفة الفاشلة، التي أظهرت فضائح كبيرة تلقفها الإعلام مرارا في السنوات الفارطة، خاصة في مراحل اختبارات البكالوريا، أين تبلغ ذروة مشاكل المدرسة الجزائرية، قمتها.

نعلم سلفا، بأن هذه الدراسة تحتوي على العديد من النقائص، وهي طبيعة أي دراسة في حقيقة الأمر، لكننا نحسبها مدخلا لأجل مساعدة الرؤية التربوية في الجزائر، على تجاوز كبواتها العديدة التي طال أمدها على مستوى المنظومة التربوية التي يقوم عليها تكنوقراطيين لا علاقة لهم في أحيان كثيرة بالعمل التربوي إلا كإداريين، بدل أن يكونوا من ذوي الاختصاص، ولذلك سنعتبر دراستنا هذه، مدخلا إلى دراسة عليا لاحقا، تهتمّ بالبحث عن أسباب اللامساواة جذريا في الخطاب الأكاديمي والسياسي الجزائري، وتعمل على تنمية ذلك الخطاب بأدوات أكثر دقة، وأجدر مكانة وحكمة وعصرنة.

4- ملخص الدراسة :

هناك أمراضٌ تهددُ العملية التربوية، وتؤثرُ على التحصيل الدراسي لدى التلميذ، ومن بينها اللامساواة. من أجل الاقتراب من هذه الأمراض، حاولنا ضبط بعض العوامل المؤدية إلى اللامساواة داخل الصفّ، على مجموعة من التلاميذ بثانوية مكّي منّي ببسكرة (215 تلميذا) من الأقسام النهائية، واضعين في الحسبان الإشكالية التالية: هل هناك علاقة بين اللامساواة والتحصيل الدراسي؟ وما هي عوامل اللامساواة الأكثر تأثيرا على التحصيل الدراسي؟. فكان أن حدّدنا هذه العوامل في الجانب الذاتي والأسري والمؤسّساتي، وربطناها فيما بينها كمتغيرات، اختلفت نسب تأثيرها على التحصيل الدراسي تباعا، معتمدين في ذلك على العديد من الدراسات الامبريقية التي اشتغلت على اللامساواة في المدرسة، وخاصة على أعمال الأستاذ فرانسوا دوبيه، التي اتخذناها كبارديغم لدراستنا.

النتائج التي تحصلنا عليها، تنذر بترديّ أوضاع العملية التربوية، وبغياب شبه تام للثقة بين التلميذ والمدرسة، وبتقييم مجحف للتلميذ يعتمد على المردود المطابق، أكثر منه على المردود المختلف، حيث كان البديل الموضوعي المدرسي غائبا في هذا المجال، مما يجعل باب النقد الأكاديمي للعملية التربوية مفتوحا على مصراعيه، شرط استعداد الخطاب السياسي لتقويم هكذا نوع نقدي مؤسّس. لذلك كانت العملية التربوية في الأساس، وبغض النظر عن كونها، ثقافية، عملية سياسية في الأساس.

Résumé

5- ملخص الدراسة باللغة الأجنبية :

Plusieurs pathologies menacent le processus éducatif, et s'étant sur la réussite scolaire même de l'élève, telles; l'inégalité. Afin de se rapprocher de ces maladies, nous avons essayé de déterminer certains facteurs conduisant à l'inégalité dans la salle de classe même, tout en prenant pour échantillon un groupe d'élève du lycée du feu "Mackki Menni- Biskra-(215), des sections du terminal pluridisciplinaire, émanant de la problématique suivante: y'a t-il une relation entre l'inégalité et la réussite scolaire? Quels sont les inégalités les plus influents sur les facteurs de réussite scolaire ?. Pour cela; nous avons identifié ces facteurs a trois niveaux : personnel, familial, et finalement, institutionnel, et cherché les liens argumentatifs qui lient entre ses variables, et qui créent un impact proportionnel sur le taux de réussite scolaire chez les élèves, en se référant à de nombreuses études empiriques qui ont travaillé sur les inégalités à l'école, en particulier les travaux du professeur François Dubet, se présentant ici même comme paradigme et guide théorique.

Les résultats que nous avons acquis, broient la dégradation des conditions de processus éducatif, ainsi que la préséance d'une sérieuse confiance presque complète entre l'élève et l'école, ainsi qu'une évaluation injuste à l'encontre de l'effort de l'élève, qui dépend dans l'imaginaire institutionnel toujours du rendement similaire et conforme, plutôt que du rendement différent et inventif. L'école traduit une absence presque générale envers un tel effort et aussi envers l'épanouissement de l'inégalité institutionnelle et organisationnelle, ce qui porte le processus de la recherche académique à frapper à toutes les grandes fenêtres ouvertes dans ce domaine, et conduit le discours politique à sortir de sa surdité. Donc; le fondement-même du processus éducatif avant d'en être un processus culturelle , il est aussi un processus politique par excellence.

-7- فهرس الأشكال والجداول :

أ- الأشكال :

رقم الصفحة	العنوان	رقم الشكل
67	شرح التصور السوسيوولوجي للامساواة وفق منظور فرانسوا دوبيه	01
76	التحصيل الدراسي، حسب الدكتورة لمعان جيلالي	02
78	أنواع البحوث التي تهتمُّ بالتحصيل الدراسي حسب د. ل. جلالي	03
81	مصادر الكفاءة وفق الأستاذة ليندا علال	04
89	الكفاءة وفق الدكتورة بسماء آدم.	05
94	الدافعية حسب ماكيلاند	06
95	الدافعية حسب "بوكوك"	07
95	الدافعية حسب "دانهام"	08
100	أنواع الذات	09
105	اختبار الذكاء والتحصيل	10

ب- الجداول :

رقم الصفحة	العنوان	رقم الجدول
122	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	01
123	توزيع افراد العينة حسب الفئة العمرية	02
124	توزيع افراد العينة حسب معدّل الفصلين الأخيرين	03
124	توزيع افراد العينة حسب أفضل سنة دراسية حسب التحصيل	04
125	توزيع افراد العينة حسب مزاولة الوالدين للعمل	05
126	توزيع افراد العينة حسب المستوى الدراسي للوالدين	06
129	توزيع افراد العينة حسب توافر وسائل العيش	07
129	توزيع افراد العينة حسب معاناة الأولياء في توفير وسائل العيش	08
130	توزيع أفراد العينة حسب تمدرس الإخوة	09
130	توزيع افراد العينة حسب تحصيل الإخوة	10
130	توزيع افراد العينة حسب التحصيل الدراسي الشخصي	11
132	توزيع افراد العينة حسب حالة التحصيل الدراسي الثانوي	12
133	توزيع افراد العينة حسب التصنيف داخل المدرسة	13
134	توزيع افراد العينة حسب الرغبة في التفوق على الزميل	14
135	توزيع افراد العينة حسب معاملة الأستاذ	15

136	توزيع افراد العينة حسب نوعية التقييط التي يقدمها الأستاذ	16
138	توزيع افراد العينة حسب تصنيف التلاميذ	17
139	توزيع افراد العينة حسب مصدري التأثير على التحصيل الدراسي:الحالة الاجتماعية والذات	18
140	توزيع افراد العينة حسب الرغبة في تحسين المعدل الدراسي	19
141	توزيع أفراد العينة حسب أفضل سنة دراسية حسب التحصيل	20
142	توزيع افراد العينة حسب تقويم المدرسة لتحصيلك	21
143	توزيع افراد العينة حسب نوعية التقييط	22
144	توزيع افراد العينة حسب الذكاء	23
145	توزيع افراد العينة حسب قدرة المدرسة على اكتشاف الذكاء	24
146	توزيع افراد العينة حسب الشعور الذاتي تجاه تفوق الزميل	25
147	توزيع افراد العينة حسب المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي	26
148	توزيع افراد العينة حسب العلم بالسن القانونية القصى لإعادة السنة النهائية النظامية	27
149	توزيع افراد العينة حسب تعامل الإدارة مع المعادين	28
150	توزيع افراد العينة حسب استعمال مفهوم الـ : قسم خاص	29
151	توزيع افراد العينة حسب كفاءة أساتذة الأقسام الخاصة	30
152	توزيع افراد العينة حسب تدخّل الإدارة في صنع التمييز بين التلاميذ	31
153	توزيع افراد العينة حسب نوعية العدالة التي تفرزها المدرسة	32
155	توزيع افراد العينة حسب تصوّر النجاح لدى التلميذ	33

المراجع

1- باللغة العربية :

أ. الكتب:

- 1- إحسان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1992.
- 2- أنطوني غيدنز، علم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، ترجمة د.فايز الصياغ، 2005.
- 3- أونيس أوقاسي، أزمة الإدارة التربوية في الجزائر (جامع أشغال)، جامعة منتوري، قسنطينة، عدد 13، الجزائر، 2000 .
- 4- إيدمون د يمolan، تقدّم الانجليز السكسونيين، ترجمة، أحمد فتحي زغول بيك، مطبعة المعارف، مصر 1899.
- 5- بيبير بورديو، درس حول الدرس، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دراسات عربية، يناير 1986.
- 6- بيبير بورديو، و ج. د. فاكونت ، أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي، ترجمة عبد الجليل الكور، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب 1997.
- 7- سمير نعيم أحمد، النظرية في علم الاجتماع، دار المعارف، ط2، القاهرة 1979.
- 8- صلاح مصطفى الغول، منهجية العلوم الاجتماعية، علم الكتب، القاهرة، ط1، 1982.
- 9- فضيل دليو، وعلي عربي، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، سلسلة العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 1999.

- 10- فليب جونز، النظريات الاجتماعية والممارسات البحثية، ترجمة، أ. د. محمد ياسر الخواجة، مصر العربية للنشر والترجمة، 2010.
- 11- عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي الفنية، الاسكندرية، 1996.
- 12- عدلي علي أبو طاحون، مناهج إجراءات البحث الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ط1، ج2، 1998.
- 13- عمار بوحوش ومحمد ذبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985.
- 14- زيدان عبد الباقي، قواعد البحث الاجتماعي، الهيئة العاملة للكتاب، القاهرة، ط2، 1974.
- 15- محمد عاطف غيث، دراسات في تاريخ التفكير واتجاهات النظرية في علم الاجتماع، دار النهضة، بيروت، 1975.
- 16- د. مصطفى محسن، التربية وتحولات عصر العولمة، مداخل للنقد والاستشراف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
- 17- موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرين، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2، 2008.
- 18- ميشال فوكو، همّ الحقيقة، مختارات، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2006.

ب- المعاجم :

- 1- د. جميل. صليبا، المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية، الجزء الثاني، دار الكتاب اللبناني، 1982.
- 2- جيل فريول، معجم مصطلحات علم الاجتماع، ترجمة إنسام محمد الأسعد، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1، 2011.
- 3- ريمون. بودون، وف. بوريكو، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة الدكتور، سليم حدّاد، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1986.

ت- المجلات والدوريات :

- 1- منى الحموي، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، مجلة جامعة دمشق -المجلد 26- ملحق -2010.

ث- الرسائل الجامعية:

- 1- بوطورة كمال، عوامل التغيب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، بسكرة، السنة الدراسية 2011/2010.
- 2- لقوي بوخميس، العلاقات العامة في الحزب السياسي، مذكرة مكلمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع الاتصال والعلاقات العامة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2012/2011.

ج- مواقع الانترنت :

- 1- صالح بن فوزان الفوزان، المساواة حقيقة أم ادعاء؟، مبحث مقدم بتاريخ 1429/2/26 هـ، www.saaid.net/book/9/2251.doc، 2013/12/29، 22 سا.

2- معجم معاني الأسماء،

http://www.almaany.com/home.php?language=arabic&lang_name=%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A&word=%D9%85%D8%B3%D8%A7%D9%88%D8%A7%D8%A9, 2010-2015

Almaany.com, All rights reserved.

- 3- أ. زهير الخويلدي، العدل والمساواة والانصاف. مقال منشور في الحوار المتمدّن،

<http://m.ahewar.org/s.asp?aid=361780&r=0&cid=0&u=&i=0&q=> 30/05/2013.

- 4- د.شهاب اليحياوي، المقاربات النظرية للعلاقة التربوية. مقال منشور في مركز المستقبل

للدراسات والبحوث، <http://mcsr.net/activities/025.html>، info@mcsr.net، 1426 هـ / 5200 م.

- 5- د. بسماء آدم، التحصيل الدراسي : قضية مدرسة وبيت ومجتمع ،

<http://www.alarabimag.com/Article.asp?ART=9229&ID=126>, 15/12/2013, 22h.

اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

6- نبذة من كتاب د. لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، الصادر عن دار المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن، منشورات 2011 ،

<http://www.massira.jo/content/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A>

7- د. حنان كاسب: التحصيل الدراسي،

http://hanan398.blogspot.com/2013/02/blog-post_16.html. 16 فبراير 2012. السبت.

ب- باللغة الأجنبية:

أ- الكتب :

- 1- François Dubet ,Le déclin de l'institution, SEUIL,2002.
- 2- François Dubet : Les inégalités Multipliées, Edition de l'aube, pour l'édition de poche ,2000 et 2004,
- 3- François Dubet : L'école des chances, Seuil,2004
- 4- François Dubet : Injustices, Seuil,2006.
- 5- François Dubet : Le travail des sociétés ,2009.
- 6- François Dubet : Les places et les chances, Seuil ,2001 .
- 7- Malika Boudalia Greffou, L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov. Éditeur, LAPHOMIC, 1989.
- 8- Allal, L: Stratégies d'évaluation formative : Conceptions psycho pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Éd.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié (pp. 130-156). Berne , Lang (7e édition, 1995).

ب- المجلات والدوريات :

- 1- François Dubet et Danilo Martouccelli, Théori de la socialisation et définition sociologique de l'école,In Revue Française de l'éducation,1996.
- 2- Emil Durkheim, Cours de science sociale, leçon d'ouverture, Revue internationale de l'enseignement,1888.

- 3- Professeur : Yvon PESQUEUX : « Les Règles de la méthode sociologique. EMILE DURKHEIM», Séminaire : PHILOSOPHIE & MANAGEMENT, 1er Mars 2004.
- 4- Viviane Isambert - Jamati : Revue française de pédagogie, N°145.2003.p139.

ت- مواقع الانترنت :

- 1- François Dubet, Conceptions de la justice et de l'égalité (revue-sociologique.org), <http://www.youtube.com/watch?v=xo708E98G9s>. 02/11/2011.
- 2- François Dubet, Une Ecole plus juste . interview de François Dubet, <http://www.youtube.com/watch?v=LE4fJUT96ug> . 09/09/2009 .
- 3- François Dubet , Réduire les inégalités sociales à l'école, http://www.youtube.com/watch?v=_oYfAQlgKzg&feature=endscreen . 02/06/2010.
- 4- François Dubet - Déclin de l'institution scolaire et conflits de principe, <http://www.youtube.com/watch?v=6cs6ZSwwZY0>. 25/01/2010.
- 5- Entretien avec Pierre Bourdieu, La sociologie est-elle une science ? , <http://www.larecherche.fr/actualite/aussi/entretien-pierre-bourdieu-sociologie-est-elle-science-texte-01-05-2000-76057>, mensuel n°99 daté mai 2000 à la page 69 (5469 mots) | Gratuit
- 6- Dictionnaire de Français, Larousse, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9cole/27609,jANVIER>, 2014.
- 7- Florence Costa-Chopineau, Compte rendu de lecture de "De L'inégalité sociale des chances, <http://www.sauv.net/terrail.php>, 06/2005
- 8- François Dubet, L'approche sociologique des inégalités, <http://www.youtube.com/watch?v=wwYOZjxkE0Q> , 21.01.2014
- 9- Thomas Piketty : "Pour réduire les inégalités, il faut taxer le patrimoine" <http://www.franceinfo.fr/economie/en-france-les-10-les-plus-riches-possedent-60-du-patrimoine-total-1128643-2013-09-03> . LE MARDI 3 SEPTEMBRE 2013 À 08:37.
- 10- C.Lévy et C.Pineau, Inégalité sociale et motivations scolaires,.In Enfance .Tome 33 n°3,1980.pp135-156, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1980_num_33_3_2726, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherch, Persée © 2005-2014.

- 11- Mohamed Charkaoui , Système social et savoir scolaire, In Revue française de science politique, 28^{ème} année , n°2, 1978. PP.313-348, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1978_num_28_2_393778.
- 12- Dominique Goux et Eric Morin , Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970 , 1977, 1985 et 1993 , , In Revue française de sociologie , 1995, PP.81-121, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1995_num_36_1_4396 , Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Persée © 2005-2014.
- 13- Jean Michel Devux, Michele Hamel et Bernard Vriquant, L'école, les parents et la réussite scolaire, In Communication et langage , N°79, 1er Trimestre 1989. PP.40-53. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1989_num_79_1_1083 , Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Persée © 2005-2014.
- 14- Jean Piaget , Comment l'intelligence vient aux enfants ?, <http://www.ina.fr/video/CPB77052827> . 20 mai 1977, janvier 2014.
- 15- Collectif indépendant et ordinaire pour une auto-transformation radicale de la société. L'injustice, les fondements sociaux de la soumission et de la révolte, Présentation d'un livre de Barrington Moore, Jr. (1978). 23 juin 2010, <https://collectiflieuxcommuns.fr/spip/spip.php?article373>, mercredi 23 juin 2010.
- 16- Extrait de "La Sociologie Est Un Sport De Combat" Bourdieu , <https://www.youtube.com/watch?v=C0VQOjopTEc&list=PLM37jTHCwXy60vA7zRswasekcWxuNDP2b> , 12 novembre 2009.
- 17- Sample Size Calculator , <http://www.calculator.net/sample-size-calculator.html?type=1&cl=95&ci=5&ps=400&x=78&y=14> , Décembre 2014.
- 18- Dictionnaire de la langue Française, citations contenant le mot exhibitionnisme, <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/exhibitionnisme/> Consulter en novembre 2014.
- 19- Raymond Boudon et l'individualisme méthodologique, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1989_num_79_1_1083.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصّص: علم اجتماع التربية

أ- إستمارة رقم (01)، موجهة للتلاميذ



اللامساواة في المدرسة وتأثيرها على التحصيل المدرسي

ملاحظة: المعلومات الواردة بالاستمارة، سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية

إشراف الاستاذ:

زام نور الدين

إعداد الطالب :

شكري شرف الدين

السنة الجامعية : 2014/2013

-أ-

القسم الأول من الاستبيان

بيانات متصلة بالمبحوث

1- الجنس (X): أنثى ذكر

2- العمر:

-ب-

القسم الثاني من الاستبيان

بيانات متعلقة بالبحث

3- معدّل الفصلين الأخيرين اللّذين تحصلت عليهما :
الفصل الأول: الفصل الثاني:

4- ما هو أفضل معدّل تحصلت عليه في مشوار دراستك الثانوية؟

- وفي أي سنة؟

5- هل يعمل الوالدان:

الوالدة:

الوالد:

لا

نعم

- مهنة الوالد، والوالدة :

الوالد:

6- المستوى الدراسي للوالدين:

الوالد: الوالدة:

7- توافر وسائل العيش المريح: أجب بـ : (نعم) أو (لا).

نعم: لا:

8- عسر توافر وسائل العيش المريح:

نعم: لا:

- حسب رأيك لماذا؟

9- وجود إخوة يزاولون الدراسة:

نعم: لا:

10- كيف تقيم تحصيلهم؟ : (أشطب أحد المربعات).

جيد: متوسط: ضعيف:

11- كيف تقيم تحصيلك:

جيد: متوسط: ضعيف:

12- كيف هي حالة تحصيلك الدراسي عبر مشاركتك بالثانوية (X):

1- كان جيدا ثم تدني

2- كان متدنيا ثم تحسن

3- مستقر

13- كيف تقيم التصنيف الصفي (X):

عادل غير عادل

- إذا كان (غير عادل) أذكر لماذا؟

.....
.....

14- هل ترغب بالتفوق على زميلك (X)؟

لا :

نعم:

- حسب رأيك لماذا؟

✓ لأنك أذكى منه؟

✓ لأنك اغنى منه؟

✓ لأنك تستحق ذلك دون سبب؟

- ألا تعتقد بأنه باختيارك للإجابة ب(نعم)، فأنت تختار نوعا من اللامساواة مع زملائك (X)؟

لا :

نعم:

15- ما رأيك في معاملة الأستاذ للتلميذ داخل القسم (X)؟

غير عادلية

عادلة:

- ماذا يعني (أستاذ عادل) بالنسبة لك؟

.....
.....
.....

16- من هم الأستاذ العادل (X)؟

- الأستاذ العادل، هو الذي يمنح نقاطا متقاربة للجميع :

لا :

نعم:

- أم أنّ عليه أن يمنح لكلّ ذي استحقاقٍ حقّه - الضعيف يستحقُّ نقاطا ضعيفة، المتوسط نقاطا

متوسطة، والجيد نقاطا جيدة-؟:

لا :

نعم:

- يحدُّ من حماسة التلاميذ المتفوقين:

لا :

نعم:

- يرفع من حماسة التلاميذ المتفوقين:

نعم: لا:

- يشجع الضعاف داخل القسم:

نعم: لا:

17- ما رأيك في تصنيف التلاميذ: بين جيد وسيئ (X):

- مساس بحرية الفرد:

- طبيعي ومستحب:

- حياد:

- ما معنى "حرية الفرد"؟

.....
.....
.....

18- مالذي يؤثر على التحصيلي المدرسي (X):

المكانة الاجتماعية المردود الدراسي

19- هل تعتقد بأنك تستطيع أن تحسن من معدلك مستقبلا؟

نعم: لا:

20- هل لديك أمل في مستقبلك الدراسي؟

نعم: لا:

21- رأيك في تقييم المدرسة لتحصيلك المدرسي؟

جيد: متوسط: ظالم:

22- هل تمنحك المدرسة حَقَّك في التنقيط؟

نعم: لا:

23- هل ترى نفسك ذكيا؟

نعم: لا:

- إذا كانت الإجابة بنعم أو لا، أذكر أسباب ذلك :

.....
.....
.....

-24 هل استطاعت المدرسة أن تكتشف ذكاءك؟

نعم: لا :

-25 هل تحقد على من يحصل على تنقيط أفضل منك؟

نعم: لا :

- إذا كانت الإجابة (نعم)، أذكر أسباب ذلك :

.....
.....

- أم أنك تعقد العزم على تدارك الأمر فيما بعد ؟

نعم: لا :

-26 من المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي (يمكن انتقاء أكثر من خيار)

- الأستاذ

- أم أنك أنت المسؤول ؟

- أم ظروفك الاجتماعية ؟

-27 هل أنت على علم بالسنّ القانونية القصوى المحددة للتوقيفك إداريا عن الدراسة في

حالة عدم النجاح والرغبة في إعادة السنة رغم ذلك، لتدارك الوضع ؟

نعم: لا :

- حدّد لنا هذا السنّ ؟

-28 هل تعتقد بأن الإدارة عادلة في تعاملها مع المعيدين؟

نعم: لا :

- ماذا يعني : قسم خاص، بالنسبة لك؟

.....
.....

.....

-29 هل توافق على استعمال مفهوم: قسم خاص، للفرقة بين الأقسام العادية؟

نعم: لا: حياد

-30 هل تعتقد بأن أساتذة الأقسام الخاصة أقل كفاءة من أساتذة الأقسام العامة؟

نعم: لا:

-31 هل الإدارة مسؤولة عن التمييز بين التلاميذ؟

نعم: لا:

-32 هل المدرسة عادلة؟

نعم: لا:

- ماذا يعني مفهوم (العدالة) عندك؟

.....

.....

.....

-33 هل تتصور نجاحا خارج الدراسة؟

نعم: لا:

- ما هي هذه المجالات؟

.....

.....

ب- دليل مقابلة رقم (1)

موجهة لمديرة الثانوية

1- هل هناك قانون يحدّد شروط إعادة السنة لتلاميذ المرحلة النهائية؟

.....
.....
.....

2- ما هي نسبة نجاح تلاميذ البكالوريا في ثانويتكم لهذا العام (2013/2014)، وكيف تقيّمونها؟

3- هل لديكم ما يسمّى بالأقسام الخاصة بمؤسستكم أم لا؟ وهل تعتبرون هذه التسمية قانونية، أم أنها مجرد لغو عامّي لا أساس له من الصحة؟

4- هل أقسام النهائي مختلطة ؛ أي أنها تحتوي على المعيدين والعاديين في نفس الوقت، أم أنه يتم التفرقة بينهم؟

5- هل القوانين المعمول بها في التربية، تسمح لكم بتنمية قدرات التلاميذ الموهوبين، ومتابعتها، وتشجيع المتميزين الذين يثبتون نجاحا في أنشطة أخرى غير صفيّة؟

6- ما هي المشاكل البيداغوجية التي تقابل في الغالب التلاميذ داخل الأقسام؟

7- هل يعاني الأساتذة الجدد الذين تخرجوا من الجامعة، مقارنة مع الأساتذة الذين تخرجوا من معاهد تكوين الأساتذة مع التلاميذ؟ ما هي هذه المشاكل؟

8- هل لديكم الحق في التدخل وتوجيه الأستاذ الذين ترون فيه عيوباً بيداغوجية، ولكنه تمّ تنصيبه من قبل مفتشي التربية؟

9- ما تعريفكم للتلميذ الناجح، وكذا التلميذ الفاشل؟

10- لماذا يتدهور التحصيل المدرسي لدى التلميذ من المرحلة الأولى حتى النهائية؟

11- هل تشارك الظروف العائلية المزرية في تحصيل التلميذ؟

12- ما هي المقترحات التي ترونها مناسبة للحدّ من شعور التلميذ بالغبين واللامساواة وغياب الثقة في المؤسسة التربوية؟
