الجمهورية التونسية

وزارة التربية

المدرسة في عيون أبنائها :
صورة المدرسة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية

المرصد الوطني للتربية

السنة الدراسية 2018-2019

فريق اعداد الدراسة

• الإشراف والمتابعة	
ليلى بن ساسي	مديرة المرصد الوطني للتربية
• الصياغة والتحرير	
محرز بلعيد	متفقد عام مميز
سامي الجازي	متفقد عام مميز
خميس بوعلي	متفقد عام خبير

• المعالجة الإحصائية	
طارق العبّاسي	كاهية مدير بالمرصد الوطني للتربية

• المراجعة والتقييم	
د. شهاب اليحياوي	أستاذ جامعي في علم الاجتماع

• التنسيق والمراجعة	
أكرم المنستيري	كاهية مدير بالمرصد الوطني للتربية

• تدوين المقابلات الجماعيّة	
لطفي سنان	رئيس مصلحة بالمرصد الوطني للتربية

• صياغة الاستبيان ودليل المقابلة الجماعيّة	
محرز بلعيد	متفقد عام مميز
سامي الجازي	متفقد عام مميز
خميس بوعلي	متفقد عام خبير
سامي الحبيب	مستشار عام خبير في الإعلام التوجيه المدرسي والجامعي
مصطفى شيخ الزوالي	مستشار عام خبير في الإعلام التوجيه المدرسي والجامعي
عائدة بوراوي	أخصائية نفسية
رفيقة المحمدي	أخصائية نفسية

• تمرير الاستبيان	
محمد حناشي	أخصائي نفسي
أمل الدلاعي	أخصائية نفسية
أميرة لعدوز	أخصائية نفسية

صفاء العتيري	أخصائية نفسية
بسمة دلايلية	أخصائية نفسية
سميرة الورغي	أخصائية نفسية
سنية الجبالي	أخصائية نفسية
سهام التميمي	أخصائية نفسية
عائدة بوراوي	أخصائية نفسية
مروى بن عرفي	أخصائية نفسية
حنان عيسى	أخصائية نفسية
امنة شنير	أخصائية نفسية
منال شعباني	أخصائية نفسية
مريم همامي	أخصائية نفسية
رفيقة محمدي	أخصائية نفسية
هدى بوفايد	أخصائية نفسية
نورس زريبة	أخصائية نفسية
يسرى البكوش	أخصائية نفسية
مريم كريم	أخصائية نفسية

الفهرس

مقدّمة	**ص 06**
الإطار النظريّ	**ص 08**
الإطار المنهجي	**ص 15**
صورة المدرسة الراهنة لدى التلاميذ	**ص 20**
كيف يرى التلاميذ المدرسة التي يحلمون بها؟	**ص 60**
خاتمة البحث	**ص 63**
المراجع	**ص 65**
الملاحق	**ص 67**

الكلمة الافتتاحيّة

اطّلعت ببالغ الاهتمام على نتائج البحث الميداني المنجز حول **" المدرسة في عيون أبنائها: صورة المدرسة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية"**، وهي نتائج تدعو إلى تقدير كافة الجهود المبذولة من قبل فريق العمل من الخبراء والمختصّين التربويين، وذلك لما لمسته من معطيات وجهد توثيقي وتحليلي هام سواء على مستوى المنهج المتّبع أو على صعيد اختيار العينات وكيفية بناء الأدوات البحثية وأساليب تطبيقها، أو من ناحية الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات، وصياغة استنتاجات موضوعيّة على ضوئها،

كما يجدر في ذات الإطار التنويه بما ينطوي عليه هذا البحث الميداني من أهداف قيّمة تستهدف فهم علاقة التلميذ بالمدرسة الابتدائيّة بكلّ مكوّناتها، والعوامل المفسّرة للصورة التي يحملها عن مدرسته، والتي تختلف في كثير من المواضع عن الأحكام التي يتبنّاها بقيّة الفاعلين التربويين، بما يتيح استكشاف ملامح مدرستهم المنشودة ويمكّن من وضع السياسات التربويّة وتعديل القرار التربوي نحو تجويد أداء المؤسّسة وتحسين المناخ المدرسيّ.

هذا، وأدعو إلى نشر هذا البحث وإلى استئناف العمل على إنجاز الجزء الثاني منه حول تمثلات التلاميذ بالمرحلة الإعدادية والتعليم الثانوي للمؤسسة التربوي، ويقيني أن تمثّل الصورة المنشودة في تمثلات التلاميذ لمؤسستهم التربوية، إضافة فارقة في سجلّ البحوث التربوية المستجدّة وسندا مهمّا لتغيير واقع المنظومة التربوية نحو الأهداف المرجوّة من الجميع.

وزير التّربية

حاتم بن سالم

مقدّمة

في إطار السعي الدائم إلى الرفع من مردوديّتها وتحسين نتائجها والتصدّي لمظاهر التسرّب المدرسيّ والفشل الدراسيّ، تراجع النظم التربويّة اليوم نفسها، وتُسائل مختلف مكوّناتها، وتناقش كلّ الأطراف الفاعلة فيها، وتنوّع من أجل ذلك مجالات البحث ومصادره.

ويظلّ المتعلّم أحد أهمّ المباحث الّتي تعمل النظم التربويّة اليوم على رصد الصعوبات الّتي تعترضه وتحول دون تملّكه للمهارات والكفايات المستهدفة، وعلى معرفة انتظاراته وتصوّراته وأهدافه ومدى قدرة المدرسة على الاستجابة لهذه الانتظارات، وكذلك على مساعدته على تحقيق هذه الأهداف. وقد اهتمّت أعمال بحثيّة كثيرة في العقود الأخيرة بدراسة المناخ العامّ الّذي تتمّ فيه العمليّة التعليميّة التعلّميّة باعتبار الاتّفاق الحاصل حول أهمّيّة هذا المناخ في تجويد العمليّة التربويّة[1].

وفي هذا الإطار، والمنظومة التربويّة في تونس مقدمة على إصلاح تربويّ شامل بعد فترة اجتماعيّة اتّسمت بالتبدّل السريع، واصطبغ فيها وضع المنظومة التربويّة الحاليّ بتداخل العديد من المؤثّرات الّتي جعلت منها مشهدا مفتوحا على أكثر من احتمال(2)، يتنزّل هذا البحث ويحاول فهم علاقة التلميذ التونسيّ بالمدرسة سواء في المرحلة الابتدائيّة أو في المرحلة الإعداديّة أو في التعليم الثانويّ. فتبعا لفهم هذه العلاقة وتفكيكها يمكن لصاحب القرار اتّخاذ الإجراءات الكفيلة بتحسين نتائج المتعلّمين والرفع من مردوديّة المؤسّسة وضبط الوسائل والآليّات اللازمة لذلك.

ولكشف هذه العلاقة وتحديدها، اتّجهت الدراسة إلى تشريح الصورة الّتي يحملها التلاميذ عن مدرستهم، واستشفاف الصورة الّتي يرسمونها في مخيالهم للمدرسة الّتي يحبوّن، باعتبار التّمثّلات أنساقا تفسيريّة يوظّفها الإنسان عموما، والمتعلّم تخصيصا، لفهم العالم من حوله وتفسيره، وتؤثّر في طريقة تعامله مع الأشياء وتفاعله معها. وكذلك باعتبار "الصورة الذهنيّة من الموضوعات الّتي تهتمّ المؤسّسات بدراستها

1-Tamara Hubert (2015) : Le climat scolaire perçu par les collégiens, in ***ÉDUCATION & FORMATIONS***, n 88-89, pp 79-99,

2-عبد الوهاب بن حفيظ، محمّد الجويلي، عبد الرحمان الهذيلي، سلوى الطرابلسي، عادل بن محمود، عبد المجيد الناصر (2015): **المدرسة في عيون الأولياء: دراسة مسحيّة لمو اقف الأسر من المنظومة التربويّة**، ص5

وقياسها بشكل منظّم ووضعها من أولويّاتها عند رسم خططها وتنفيذ قراراتها لدورها في تشكيل السلوك المجتمعيّ والّذي بناءً عليه تقوم المؤسّسات"[3].

3- Connect: Vol. 2016, Special Issue on ***Future Challenges of Library and Information Profession***, 4. http://dx.doi.org/10.5339/connect.2016.slaagc.4

الإطار النظريّ للبحث

الإشكاليّة

ما هي صورة المدرسة الّتي يختزنها التلميذ التونسيّ، وعلى أيّ نحو تتحدّد وتتمظهر؟ ما هي عناصر هذه الصورة ومكوّناتها؟ وهل يكفي أن نرصدها من خلال الظواهر السلوكيّة أم يجدر الارتقاء إلى تحليل الرموز والذاكرة الّتي تنتجها؟ وكيف السبيل إلى الانتقال من تمثّل معيق للتمدرس ومنفّر منه إلى صورة محفّزة له وميسّرة للاندماج في الفضاء الدراسيّ؟ وما هي شروط إمكان هذا الخيار التعليميّ/ التربويّ والحضاريّ؟

ولمحاولة التوصّل إلى إجابات عن الأسئلة والتساؤلات المطروحة اعتمدنا البحث الكمّيّ الّذي يقوم على جمع المعلومات وتحليلها قصد التعرّف إلى الصورة الّتي يكوّنها التلاميذ عن مدرستهم (الوضع الحاليّ أساسا) والوقوف على جوانب القوّة/ الجوانب الإيجابيّة وجوانب الضعف/ النقائص في هذا التصوّر. وبذلك يمكن بناء استنتاجات حول صلاحيّة هذا الوضع أو حول حاجته إلى التعديل أو التغيير. فلا يحتاج البحث بالضرورة حينئذ إلى فرضيّات، وإنّما إلى أدوات بحث علميّة مختلفة تتيح الحصول على المعطيات الضروريّة.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

- رصد الصورة الّتي يحملها تلاميذ المرحلة الابتدائيّة عن المدرسة والمتّصلة بكلّ مكوّناتها، وتحليلها وتفسيرها،
- تصنيف عناصر هذه الصورة وإبراز وزنها من خلال تواترها،
- محاولة ضبط العوامل المفسّرة لهذه الصورة،
- الاستفادة من الصورة الّتي يرسمها التلاميذ لمدرستهم الراهنة ولمدرستهم المنشودة في وضع السياسات التربويّة وتجويد أداء المؤسّسة وتحسين المناخ المدرسيّ حسب محاور البحث (الجانب المعماريّ، الحياة المدرسيّة، التعلّمات، ...).

مفاهيم البحث

1- التمثّلات والصور الذهنيّة

يختلف تعريف التمثّلات باختلاف الباحثين ومجالات البحث، ويتماهى في أحيان كثيرة مع التصوّرات والصور الذهنيّة، فـ"من الناحية الاجتماعيّة الصرفة يبدو التمثّل، سواء تعلّق الأمر بالسياسات أو بغيرها، بمثابة التصوّرات الاجتماعيّة الّتي تتأسّس على شكل قيم ومعايير للسلوك والتذوّق ،إنّها تتشكّل انطلاقا من الأوضاع والمواقف والميول الثقافيّة الّتي تحكم رؤية المجتمع إلى واقعه وتجربته التربويّة، كما تحكم أنماط تفكيره وأسلوب عيشه والمعايير المعتمدة فيه حسب الأولويّات" وهو في علم النفس "الصورة الذهنيّة الّتي يستحضرها الفرد للموضوعات والعلاقات ويترجمها في شكل ملموس يمثّل درجة عالية من التصوير لتجارب وخبرات يوميّة"[4]. ويعرّف **جون كلود أبريك (Abric)** التمثّل بأنّه "مجموعة منظّمة من المعلومات والمواقف والمعتقدات والاتّجاهات حول موضوع ما، أنتجت وبلورت اجتماعيّا تحمل كلّ قيم النظام الاجتماعيّ والأيديولوجيّ وتاريخ المجموعة الّتي تتبنّاها والّتي تمثّل جزءا أساسيّا من رؤيتها للعالم[5].

ويرى فلامون(Flament) أن التمثّل هو مجموعة من الإدراكات منظمّة تنظيما تفاضليّا يبدأ بالمهمّ إلى الأقلّ أهمّيّة[6]، و تذهب **جودولي (Jodelet)** إلى أنّ هذه الإدراكات هي عبارة عن عناصر غنيّة بالمعلومات والمعارف والإيديولوجيّات والمعتقدات والمعايير والقيم والمواقف والآراء والصور[7].

فالتمثّلات عبارة عن قيم ومعتقدات وأفكار ومفاهيم وصور وخلفيات وإحالات يؤمن بها الفرد تمثّلا واقتناعا وتطبيقا، بترسيخها وتخزينها شعوريّا ولاشعوريّا، مع توظيفها في الوقت الملائم للانفتاح على الذات من جهة، أو فهم الواقع الخارجي الموضوعي من جهة أخرى[8].

وتكاد الصور الذهنيّة كما بيّنّا سابقا تترادف مع التمثّلات في بعض التعريفات، ولو أنّ الغالب على استعمالها حقل علم النفس بخلاف التمثّلات الّتي يغلب استعمالها في علم الاجتماع، فنقرأ في موسوعة علم النفس: الصورة الذهنيّة (الشيء المكرّر على نحو مطّرد وعلى وتيرة واحدة لا تتغيّر ويسمّى نمطا. والنمط يطلق على الصورة العقليّة الّتي يشترك في حملها واعتناقها أفراد وجماعات معيّنة[9]. ويعرّفها **علي عجوة** بأنّها «الصورة

4- عبدالوهاب بن حفيظ،محمّد الجويلي،عبد الرحمان الهذيلي،سلوى الطرابلسي،عادل بنمحمود، عبد المجيد الناصر، 2015، **المدرسة في عيون الأولياء: دراسة مسحية لمو اقف الأسر من المنظومة التربوية**، ص8

5 Jean-Claude Abric , La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales , dans,Jean-Claude Abric (dir)***Méthodes d'étude des représentations sociales*****(2005)**,: **ERES,** Éditeurpages 59 à 80

6- Flament, C. (1989), « Structure et dynamique des représentations sociales », in Jodelet, D. (éd.), ***Les représentations sociales***, Paris : Presse Universitaire de France, pp. 224-239

7 Jodelet, D. (dir.), ***Les représentations sociales***, Coll. « Sociologie d'Aujourd'hui », Paris : Presses Universitaires de France, p 36

8- جميل حمداوي، **مفاهيم الديداكتيك العامّة**، 2018، منشورات حمداوي الثقافية، تطوان، ص 14

9- أسعد رزق، 1978 ،**موسوعة علم النفس**، ط14، بيروت، المؤسّسة العربية للدراسات والنشر، ص 320)

الفعليّة الّتي تتكوّن في أذهان الناس عن المنشآت والمؤسّسات المختلفة، وقد تتكوّن هذه الصورة من التجربة المباشرة أو غير المباشرة، وقد تكون عقلانيّة أو غير رشيدة، وقد تعتمد على الأدلّة والوثائق أو الإشاعات والأقوال غير الموثّقة، ولكنّها في النهاية تمثّل واقعًا صادقًا بالنسبة إلى من يحملونها في رؤوسهم»[10].

وفي المعنى اللغويّ، نقرأ في معجم **روبير الصغير(Le petit Robert)**: تمثَّل: كوّن في ذهنه صورة (حقيقة غائبة أو ماضية). ويستخلص من هذا التعريف اللغويّ مفهومان للتمثّلات: أولاهما أنّها تمشٍّ عقليّ، وثانيهما أنّها تتجلّى في شكل صورة[11]. وينقل عن **موسكوفيشي**، أنّ التمثّلات بما هي وحدة من الصور والمفاهيم المتّصلة بشيء ما، تبنى في الآن نفسه كانعكاس لذلك الشيء ونشاط الذات الفرديّة والاجتماعيّة[12].

وقد كتب **موسكوفيشي** "التمثّل = صورة/دلالة، ويفهم من هذا أنّ التمثّل يعطي لكلّ صورة معنى ويعطي لكلّ معنى صورة"[13]. وحسب دني (Denis) تعرَّف الصور الذهنيّة بكونها استدعاءات ذهنيّة لخبرات إدراكيّة سابقة[14].

وبناء على ما تقدّم، نعتبر في بحثنا هذا **التمثّلات عن المدرسة هي الصورة الّتي يحملها التلاميذ عن المدرسة في و اقعها الراهن، وعن الصورة المرغوبة عن المدرسة**، إذ يعدّ "**جيف كينز**" خمسة أنواع للصورة الذهنيّة، هي الصورة المرآة: وهي الّتي تعكس صورة المؤسّسة لنفسها، والصورة الحاليّة: وهي صورة المؤسّسة في ذهن المجتمع، والصورة المرغوبة: وهي الّتي تودّ المؤسّسة أن تكوّنها لنفسها في أذهان الجماهير، والصورة المثلى: وهي أمثل صورة يمكن أن تتحقّق، والصورة المتعدّدة: وتحدث عندما يعطي كل مسؤول انطباعًا مختلفًا عن المؤسّسة.

2- الفضاء المدرسيّ

2-1- مفهوم الفضاء المدرسيّ

يُقصد بالفضاء المدرسيّ مجموع الأماكن المخصّصة لمختلف أشكال التعلّم والتنشئة الموضوعة على ذمّة من يؤمّ هذا الفضاء[15]. وهذه الأماكن يختلف بعضها عن بعض من حيث خصائصه الهندسيّة وتجهيزاته ووظائفه والعناصر البشريّة الّتي تسيّره أو تشرف عليه، كما تشكّل أطرا تحتضن وجوها متعدّدة من الفعل التربويّ وتتيح للتلميذ التفاعل مع خبرات متنوّعة. ولذلك يوسّع بعض الباحثين مفهوم الفضاء المدرسيّ/التربويّ فيغدو "بيئات تعلّم" تضمّ المباني وما يجري فيها من تعلّمات في إطار المنهاج الدراسيّ. إنّ

10- العجوة،علي 2003 .**العلاقات العامة والصور الذهنية** .القاهرة :دار عالم الكتب .ص10

11- De Dimitra Chatziangelaki, 2011, ***Représentations et stéréotypes des enseignants: un enjeu pour l'interculturel***, Edition Publibook , France, p39

12-المرجع السابق نفسه، الصفحة نفسها

13- Grégory Lo Monaco, Sylvian Delouvé et Patrick Rateau, 2016, ***Les représentations sociales: Théories, méthodes et applications***, p421, Belgique : **De Boeck**

14-المرجع السابق نفسه، الصفحة نفسها.

15- Maurice Mazalto et Luca Paltrinieri (2013) : espaces scolaires et projets éducatifs, in ***Revue internationale d'éducation de Sèvres***, no 64, p 31

الطبيعة الاجتماعيّة للتعلّم تقضي بأن تؤخذ في الاعتبار ثلاثة مظاهر على الأقلّ في تعريف بيئات التعلّم: العلاقات والتعلّمات والفضاءات.

2-2مكوّنات الفضاء المدرسيّ

أ- المكوّن المعماريّ

* الموقع (الجوانب الجغرافيّة والاقتصاديّة والبيئيّة والأمنيّة،...)
* الفضاءات التعليميّة
  - قاعات الدراسة (السلامة، التهوئة، الإضاءة، الأثاث والتجهيزات، الجماليّة،...)
  - قاعة الموارد (التهيئة، التجهيزات، الأرصدة،...)
  - المكتبة (الرصيد، الحفظ، الأثاث، الاستثمار،...)
  - الملعب (التهيئة، السلامة،)
* الفضاءات غير التعليميّة
  - المجموعة الصحّيّة (التهوئة، السلامة، التجهيزات، السعة، النظافة،...)
  - المطعم (التهوئة، السلامة، التجهيزات، السعة، النظافة،...)
  - قاعة التمريض (السلامة، التجهيزات،...)
  - الأروقة (السلامة، الجماليّة،...)
  - المدارج (السلامة)
  - الساحات (الاتّساع، التبليط، السلامة،...)
  - منصّة العَلم (الحماية، النظافة، الجماليّة،...)
  - الحديقة (التنظيم، الكساء النباتيّ، السلامة، النظافة، الجماليّة،...)
  - السور (السلامة)

ب- المكوّن البشريّ

هو نسيج العلاقات الّتي تنشأ وتتطوّر في حيّز زمنيّ محدّد (مجموع سنوات الدراسة مثلا) داخل أفضية المكوّن المعماريّ بين مجموعة الفاعلين التربويّين، وخاصّة بينهم وبين التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم على النحو الآتي:

* التلاميذ/المدرّسون (علاقة تربويّة/بيداغوجيّة/تعليميّة)،

باعتبار أنّ المدرّس:

- يعدّ الوضعيّات التعليميّة-التعلّميّة ويحثّ المتعلّمين على التعامل معها،
- ييسّر عمليّة التعلّم ويحفّز على بذل الجهد والابتكار،
- يتابع مسيرة المتعلّم من خلال تقييم أدائه.

* التلاميذ/المدير (علاقة تربويّة/إداريّة)

* التلاميذ/العملة (علاقة تربويّة)
* التلاميذ/الممرّض (علاقة تربويّة/صحّيّة)
* التلاميذ/التلاميذ (علاقات متعدّدة)

ج- التعلّمات

يقيم معها التلاميذ، بحكم طابعها الإلزاميّ الخارجيّ، علاقات معرفيّة وجدانيّة تتنازع/تتمفصل فيها التمثّلات والخبرات والانتظارات، فتغدو بالنسبة إليهم وسائل أو غايات أو عقبات. وتأتلف التعلّمات في مجالات أو عائلات هي:

* اللغات
* التنشئة الاجتماعيّة
* العلوم والتكنولوجيا
* التنشئة الفنّيّة والبدنيّة

د- الحياة المدرسيّة

هي امتداد للتعلّمات داخل الفصول، وإطار لتنمية شخصيّة التلميذ ومواهبه وللتمرّس بقواعد العيش معا[16].وأبرز مكوّناتها مجموعات أنشطة وخدمات تفصَّل على النحو الآتي:

* الأنشطة

-التربويّة:

- المرافقة المدرسيّة: دروس التدارك، الرحلات الدراسيّة، الزيارات الميدانيّة، استثمار الموارد
- الإسهامات ذات البعد المدنيّ: المبادرات والمشاريع في مجالات البيئة والتضامن والعمل التطوّعيّ

- الثقافيّة: تعاطي الأعمال الإبداعيّة، مواكبة العروض والتظاهرات
- الترفيهيّة: ممارسة الألعاب، حضور العروض الفنّيّة، المشاركة في الخرجات والرحلات
- الرياضيّة: المشاركة في أنشطة الجمعيّة الرياضيّة المدرسيّة

* الخدمات

- الاجتماعيّة: برامج الرعاية الاجتماعيّة والنفسيّة في إطار مكاتب الإصغاء وخلايا العمل الاجتماعيّ
- الصحّيّة: الفحوصات الطبّيّة الدوريّة، التلاقيح، التثقيف الصحّيّ

الدراسات السابقة

عبّرت الدراسات القائمة على رصد التمثلات عن هذا المفهوم بمصطلحات عدّة (صورة...، الصورة الذهنية، كيف يرى ....)، وتناولته في علاقته بالمدرسة من جوانب مختلفة وبأهداف متباينة. وأغلب الدراسات التي أمكننا الوصول إليها تتعلّق غالبا بتمثل الأولياء، وفي أحيان قليلة، بتمثل التلاميذ لجانب من الجوانب

16- وزارة التربية: الأمر عدد 2437 المؤرّخ في 19 أكتوبر 2004 المتعلّق بتنظيم الحياة المدرسيّة

المتصلة بالعملية التعليمية (المدرسين، الامتحانات، العنف، دروس التدارك،..).ولم نعثر على دراسة تهتمّ بتمثل التلاميذ لكلّ ما يتّصل بالمدرسة ومكوناتها والموادّ المدرّسة بها والعلاقات القائمة فيها.

ومن الدراسات التي أمكننا الحصول عليها نذكر:

المدرسة التونسية: تمثّلاتها وصعوباتها، وهي بحث لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع أنجزته فاطمة الجربوعي تحت إشراف المنصف ونّاس، تونس، كلّيّة العلوم الانسانيّة (لم نعثر عليها).

المدرسة في عيون الأولياء: دراسة مسحيّة لمو اقف الأسر من المنظومة التربويّة، أعدّها عبد الوهاب بن حفيظ ومحمّد الجويلي وعبد الرحمان الهذيلي وسلوى الطرابلسي وعادل بن محمود وعبد المجيد الناصر سنة 2015، وقد "كان الهدف من الدراسة جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات الّتي تتّصل بتوقّعات ومدركات وتمثّلات مجتمع الأولياء والأسر لتحديد موقفهم من القضايا المتّصلة بواقع المدرسة التونسيّة مثل الكلفة الماليّة للتمدرس ونظام التأديب والمشاركة في الحياة المدرسيّة" وقد تمّ اختيار عيّنة تتكوّن من 2000 فرد موزّعين على كامل ولايات الجمهوريّة، وامتدّ العمل الميدانيّ من 2015/09/01 إلى 2015/09/30. وشملت الدراسة المسحيّة سبعة محاور هي ظروف العودة المدرسيّة، وتفاعلات الحوار المجتمعيّ لإصلاح المنظومة والإنفاق الأسريّ على التعليم والتربية بالأقسام التحضيريّة والتكوين المهنيّ والحياة المدرسيّة وأخيرا الانقطاع المدرسيّ. وقد توصّلت الدراسة إلى نتائج أهمّها أنّ "العودة المدرسيّة متردّدة طيلة العشريّة الأخيرة مع قلّة الموارد البشرية، مع وقوع الطفل رهينة بين مختلف الأطراف المعنيّة بالشأن المدرسي".

تمثّلات الأطفال واليافعين لممارسة حقوقهم في المشاركة والمواطنة المسؤولة، أصدرتها وزارة المرأة والأسرة والطفولة بالتعاون مع اليونسيف سنة 2016. وليست المدرسة في هذه الدراسة إلّا مؤسّسة من ضمن مجموعة من المؤسّسات الأخرى، كما أنّ الاهتمام بالتمثّلات لم يشمل إلّا جانبا واحدا من العلاقات الرابطة بين الطفل والمدرسة. وقد اعتمد الباحثون المقابلة الموجّهة انطلاقا من ثلاثة أسئلة محوريّة (كيف تقيّمون علاقتكم بالإطار التربويّ؟ هل لديكم مساحات للحوار والنقاش؟ هل تشاركون في اتّخاذ القرار؟). وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمّها قلّة اهتمام المدرسة بفضاءات الحوار وعدم اهتمام الإطار التربويّ بوسائل تطوير المشاركة والمبادرة.

تمثّل التلاميذ لمادّة دراسيّة (: la perception d'une discipline scolaire par les élèves représentations et effets identitaires)، وهي عيّنة من الدراسات التي اهتمّت برصد تمثّلات التلاميذ لمادّة دراسيّة (التربية اليدويّة والتكنولوجيّة) سنة 1990 بفرنسا، وبيّنت أنّ تصوّرات الأطفال الاجتماعيّة للمادّة مختلفة عن حضور أنشطتها في الممارسة وعن قيمة المعارف المعبّأة أثناء هذه الممارسة[17].

(17)- Michel Chambon, 1990, la perception d'une discipline scolaire par les élèves : représentations et effets identitaires, ***Europeen Journal of Psychology of Education***, Vol. n° 6, 254-337

الإطار المنهجيّ

1- منهج البحث

تقوم دراسة صورة المدرسة لدى التلاميذ على منهج البحث المسحيّ، وهو "ذلك النوع من الاستقصاء الّذي يتناول عددا كبيرا (نسبيّا) من الحالات (مدارس، تلاميذ، معلّمين، وظائف، كتب، معدّات، أبنية، مناهج، طرق تدريس...إلخ) بقصد تشخيص أوضاعها الّتي هي عليها، أو جوانب معيّنة من هذه الأوضاع، دون الاقتصار على حالة واحدة منها بالذات. وكثيرا ما نرى الدراسات المسحيّة تتجاوز تصوير الواقع فتحكم على مدى كفايته، على ضوء عدد من المقاييس أو المعايير المتّفق عليها، أو المقارنة بين هذا الواقع وتجارب بلد آخر. وأكثر من هذا تذهب بعض الدراسات المسحيّة، بعد تشخيص الواقع وتقييمه، إلى اقتراح الطرق والوسائل الّتي يتمّ بمقتضاها إدخال تحسين عليه"[18].

ولضبط عناصر الصورة الّتي يحملها التلاميذ عن مدرستهم أو عن المدرسة الّتي ينشدونها اهتمّت الدراسة باستطلاع آرائهم ومواقفهم إزاء مختلف مكوّنات الفضاء المدرسيّ، واستندت إلى بيانات كمّيّة عبر استبيان أعدّ للغرض. كما توسّلت الدراسة بمجموعة من المقابلات الجماعيّة الّتي تتيح فهم تلك الآراء والمواقف من جهة، وتمكّن من ضبط مقترحات المفحوصين من أجل مدرسة أفضل. فالاستبيان إذن هو الأداة الأساسيّة. أمّا المقابلة الجماعيّة فقد تمّت الاستعانة بها، لا باعتبارها تقنية للمنهج الكيفيّ، بل كوسيلة مساعدة على فهم المواقف والآراء شأنها شأن المعاينة الميدانيّة لمكوّنات الفضاء المدرسيّ وخاصّة الجانب المعماريّ منه.

2- اختيار العيّنة

2-1- العيّنة النظريّة

استهدفت الدراسة تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في مستويي الدرجة الثانية (السنتين الثالثة والرابعة) والدرجة الثالثة (الخامسة والسادسة) من التعليم الأساسيّ. وهم ينتمون إلى اثنتي عشرة (12) مدرسة. واستبعدت تلاميذ الدرجة الأولى (السنتين الأولى والثانية) اعتبارا لعدم امتلاكهم الاستعداد الكافي للإجابة عن بنود الاستبيان ولمحدوديّة "تجربتهم المدرسيّة" الّتي تمكّنهم، في تقديرنا، من التعبير عن تمثّلهم لمدرستهم الحاليّة، وخاصّة عن تصوّرهم للمدرسة المنشودة.

وقد تمّ اختيار العيّنة بصفة عشوائيّة من كامل المدارس الابتدائيّة، مع مراعاة:

- توزّعها على أقاليم البلاد الستّة: الشمال الشرقيّ والشمال الغربيّ، الوسط الشرقيّ والوسط الغربيّ، الجنوب الشرقيّ والجنوب الغربيّ،
- التساوي بين عدد المدارس الواقعة بمناطق ريفيّة وعدد المدارس الموجودة بأوساط حضريّة، وذلك بحساب مدرستين من كلّ إقليم،

18- شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003): **معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة**، القاهرة، الدار المصريّة اللبنانيّة، ص ص 69-70

- تمثيليّتها لكلّ واحد من المستويات الدراسيّة الأربعة المشار إليها أعلاه، وذلك بحساب فصل دراسيّ من كلّ مستوى، على أن يكون معدّل عدد التلاميذ المعتمَد من كلّ مدرسة أربعين،
- تساوي حظوظ البنين والبنات في المشاركة في الإدلاء بالمواقف والاتّجاهات.

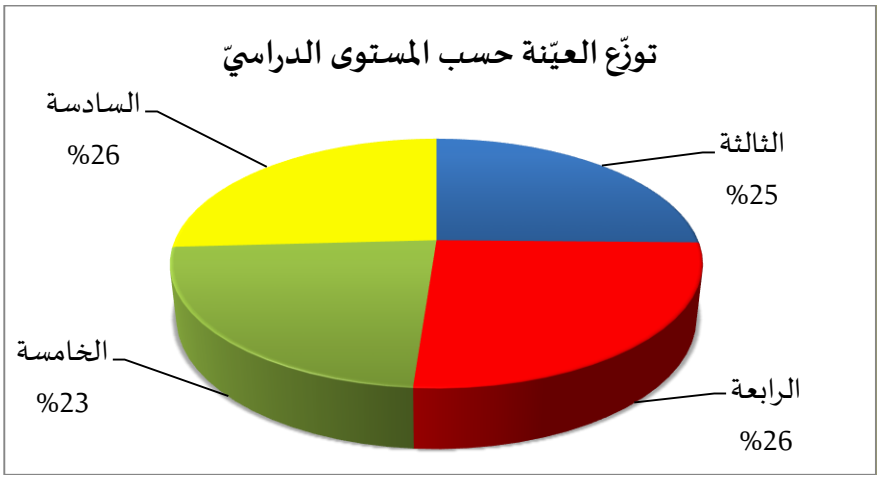
وبناء على ذلك يكون العدد النهائيّ النظريّ لأفراد العيّنة 480 تلميذا، وفق بيانات الجدول الآتي:

ع/ر	المندوبيّة الجهويّة للتربية	المعتمديّة	المدرسة	الوسط	عدد التلاميذ
1	باجة	باجة الجنوبيّة	حمّام سيالة	ريفيّ	40
2	جندوبة	جندوبة الجنوبيّة	الفوز	حضريّ	40
3	أريانة	سيدي ثابت	سبالة بن عمّار	ريفيّ	40
4	نابل	نابل	الحبيب الكرمة	حضريّ	40
5	سوسة	بوفيشة	معين الرحمة	ريفيّ	40
6	المهديّة	المهديّة	علي البلهوان	حضريّ	40
7	القيروان	القيروان الشماليّة	ذراع التمّار	ريفيّ	40
8	القصرين	القصرين	محمود المسعدي	حضريّ	40
9	صفاقس 1	صفاقس المدينة	جوهر	حضريّ	40
10	مدنين	بني خداش	الشوامخ	ريفيّ	40
11	قفصة	زانوش	الجديدة	ريفيّ	40
12	قابس	شارع الحبيب بورقيبة	قابس	حضريّ	40

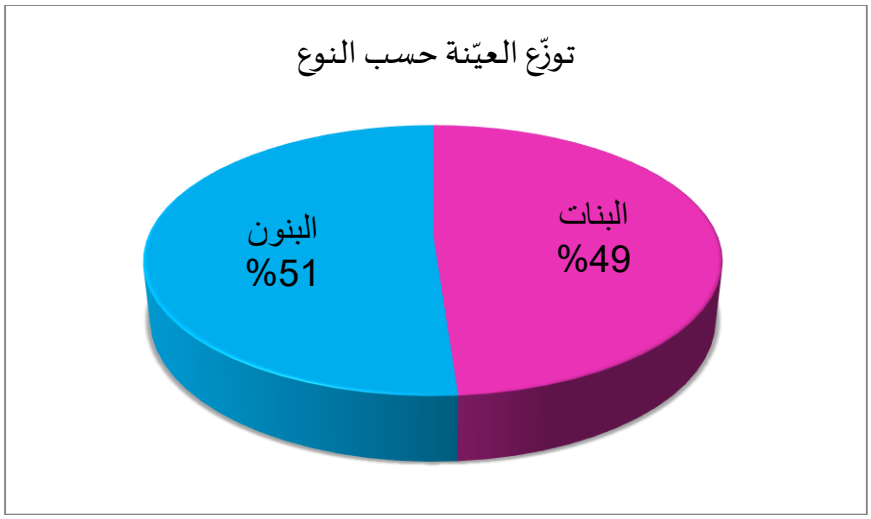
2-2- العيّنة الفعليّة

شملت عيّنة التلاميذ المشاركين فعليّا في البحث 353 تلميذا، وتوزّع أفرادها وفق الخصائص الآتي بيانها:

2-2-1- المستوى الدراسيّ:

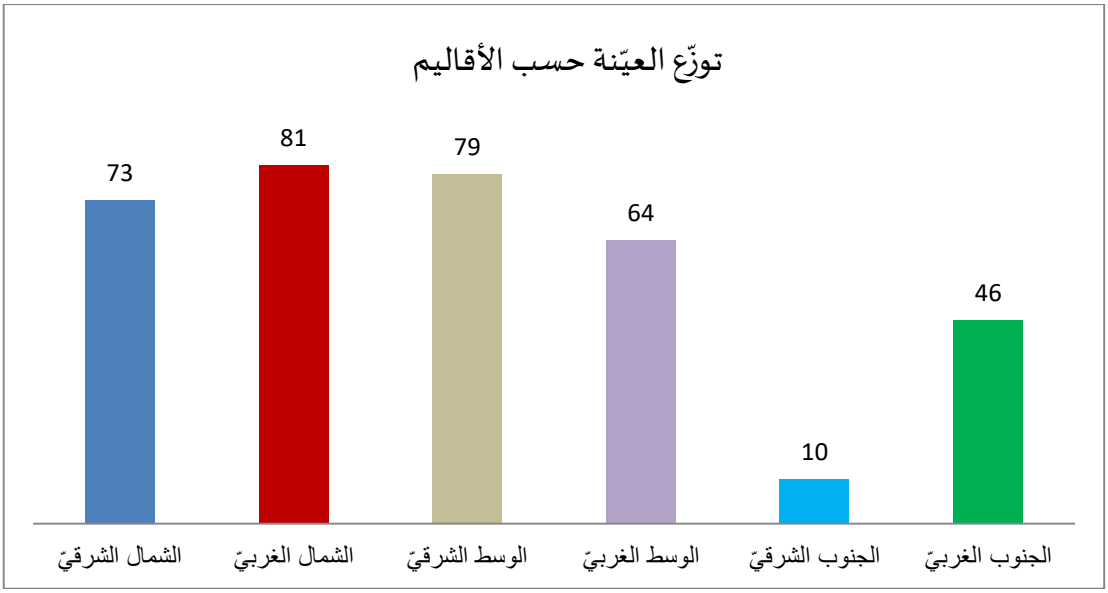


2-2-2- النوع:



2-2-3- الانتماء الجغرافيّ:

نظرا إلى تعذّر الحصول على البيانات المطلوبة من كلّ من المندوبيّتين الجهويّتين للتربية بصفاقس1 ومدنين، وإلى اقتصار البيانات المستقاة من كلّ من المندوبيّتين الجهويّتين للتربية بقابس والقيروان على جزء من العيّنة، فإنّ التفاوت كان بيّنا بين الجنوب وبقيّة الأقاليم، وبصورة أقلّ بين إقليميْ الوسط.



3- أدوات البحث

3-1- الاستبيان

تمّ بناء الاستبيان انطلاقا من الإشكاليّة المركزيّة للدراسة ومن الأهداف الّتي وضعت لها، وكذلك اعتمادا على الوصف التفصيليّ لمكوّنات الفضاء المدرسيّ. وخضع هذا الاستبيان للتجريب في نطاق مجموعتين مختلفتين تتوفّر بهما خصائص عيّنة الدراسة، فأمكن بذلك تعديله وإعادة صياغة عدد من بنوده وتهيئته على نحو يتيح استخدامه بيسر من قبل الفاحصين.

وقد بُنيت بنود الاستبيان على نحو يتيح للمفحوص التصريح بموقفه من مضمون كلّ منها وفق سلّم تقدير رباعيّ. وتعلّقت هذه البنود بالمحاور الآتي بيانها:

1- رغبة التلميذ في الذهاب إلى المدرسة ومحبّته لمدرسته الحاليّة وتعلّقه بها: السؤالان 1 و2، والفرع ف من السؤال 6،

2- رضا التلميذ عن حالة مدرسته من حيث المكوّن المعماريّ (المباني والتجهيزات والمرافق)، والحياة المدرسيّة (التوقيت والأنشطة والخدمات والعلاقة بمختلف أطراف الأسرة التربويّة بالمدرسة): السؤال 3 بكلّ فروعه،

3- التعلّمات (المجالات والموادّ): السؤال 4 بفرعيه،

4- الأمان في الوسط المدرسيّ: السؤال 5، والفرع ذ من السؤال 6،

5- مردوديّة التعلّم المدرسيّ: فروع السؤال 6 (أ، ب، ح، د، ر)،

6- الصعوبات المدرسيّة: الفروع (ت، ث، ج، س) من السؤال 6،

7- النظام المدرسيّ: الفرعان (ز، س) من السؤال 6،

8- صورة المدرّس(ة): الفروع (خ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ) من السؤال 6.

ونظرا إلى أنّ الإجابة عن أسئلة الاستبيان بجلّ فروعها تقوم على الاختيار من متعدّد فقد اقتصرت المعالجة الإحصائيّة على احتساب التواترات المسجّلة في مستوى كلّ درجة من درجات سلّم التقدير، ثمّ تحويلها إلى نسب مئويّة تعكس وزن التمثّل الّذي تنطوي عليه. كما تمّ اعتماد التواتر أيضا في تقدير وزن الآراء والمواقف الّتي عبّر عنها التلاميذ في إجاباتهم عن الأسئلة المفتوحة في عدد من بنود الاستبيان.

3-2- المقابلة الجماعيّة

تمّ بناء دليل للمقابلة الجماعيّة انطلاقا من بنود الاستبيان، وفصّلت محاوره وعناصرها الفرعيّة وأسئلتها استنادا إلى الأهداف الّتي رسمها فريق البحث وإلى الإشكاليّات الّتي أثارها والّتي يرغب في الظفر بإجابات عنها. وقد خضع للتجريب في نطاق مجموعتين مختلفتين تتوفّر بهما خصائص عيّنة الدراسة، فأمكن بذلك تعديله وإعادة صياغة عدد من بنوده وتهيئته على نحو يتيح استخدامه بيسر من قبل منسّق المقابلة.

وتمّ إجراء المقابلات الجماعيّة في عدد من المدارس الابتدائيّة في إطار جلسات مجموعات نقاش. وضمّت كلّ جلسة، إلى جانب المنسّق(ة) ومساعد(ة)ه(ا) المكلّف(ة) بتدوين التدخّلات، مجموعة غير متجانسة من التلاميذ المنتمين إلى السنوات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة من التعليم الابتدائيّ. وتطرّقت هذه الجلسات إلى المحاور المحدّدة في دليل المقابلة الجماعيّة، وهي:

1- رغبةُ المشاركين في الذهاب إلى المدرسة،

2- تعبيرُهم عن مدى رضاهم عن مختلف مكوّنات المدرسة، وتعليلُه،

3- إفصاحُهم عن تصوّرهم لمدرسة أفضل في كلّ مكوّن من مكوّناتها،

4- تصريحُهم بالصعوبات والمشاكل الّتي يجدونها في المدرسة،

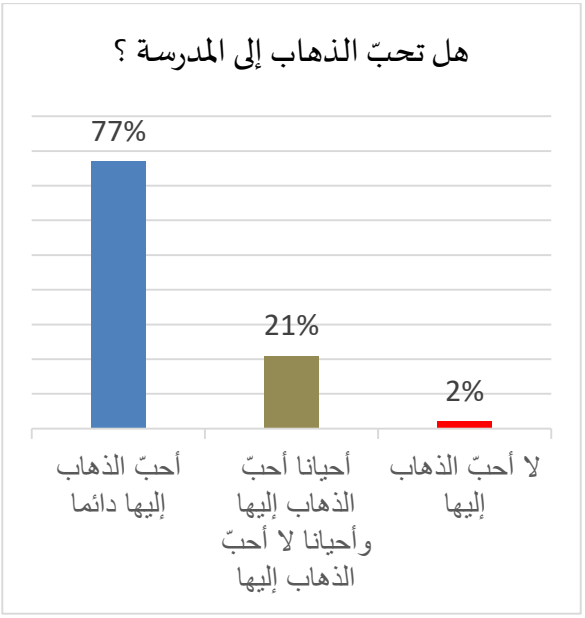
5- بيانُ مدى إحساسهم بالأمان في المدرسة،

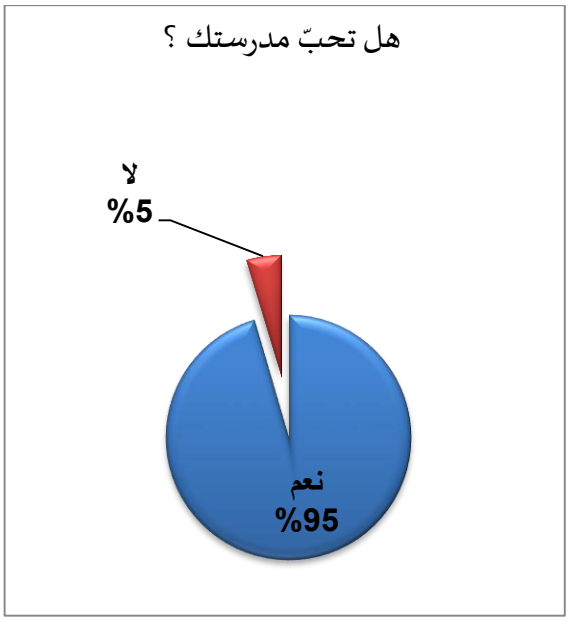
6- تعبيرهم عمّا يجعل مدرستهم أفضل، وعن درجة إسهامها في نجاحهم في الحياة.

تحليل النتائج: صورةُ المدرسةِ الرّاهنةُ لدى تلاميذها

1- تعلّق بالمدرسة و إقبال عليها

للتلاميذ عموما رغبة كبيرة نسبيّا في التردّد على المدرسة، فما يزيد على ثلاثة أرباعهم يحبّون الذهاب إليها دائما بالرغم من التفاوت المسجّل لصالح المدارس الريفيّة بنسبة 85 % مقابل 68 % للمدارس الحضريّة. والتفاوت نفسه يلاحظ أيضا في تذبذب الرغبة في الذهاب إلى المدرسة إذ ترتفع لدى الطفل القاطن بمنطقة حضريّة إلى 30 % بينما لا تتجاوز لدى نظيره القاطن بمنطقة ريفيّة الـ13 %. غير أنّ القاسم المشترك بين جلّ التلاميذ هو محبّتهم لمدرستهم، وإن عبّر 5 % منهم عن الشعور المعاكس تماما. وبالرغم من ضآلة هذه النسبة فإنّها تدعو إلى الانشغال خاصّة إذا احتسبت من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائيّة البالغ 1149245[19] خلال السنة الدراسيّة 2019/2018.





وفي تعليلهم لحبّهم الذهاب إلى المدرسة يكاد أفراد العيّنة يجمعون على أنّ المدرسة:

- لاتزال تضطلع بدور المصعد الاجتماعيّ الّذي يتيح لكلّ متعلّم أن يكون غده أفضل من يومه. فالمدرسة معبر ضروريّ للارتقاء من المنزلة الآنيّة الضيّقة إلى آفاق اجتماعيّة أرحب،
- مَعين يستقي منه الطفل المعارف. وبالرغم من انتشار مصادر المعرفة فإنّ المعرفة المدرسيّة لا غنى عنها، بل إنّها مفتاح المعارف الأخرى بحكم أنّها تخضع لانتقاء وتدرّج يراعيان الخصائص النفسيّة والذهنيّة والوجدانيّة للمتعلّم في طور محدّد من مسار نموّه،

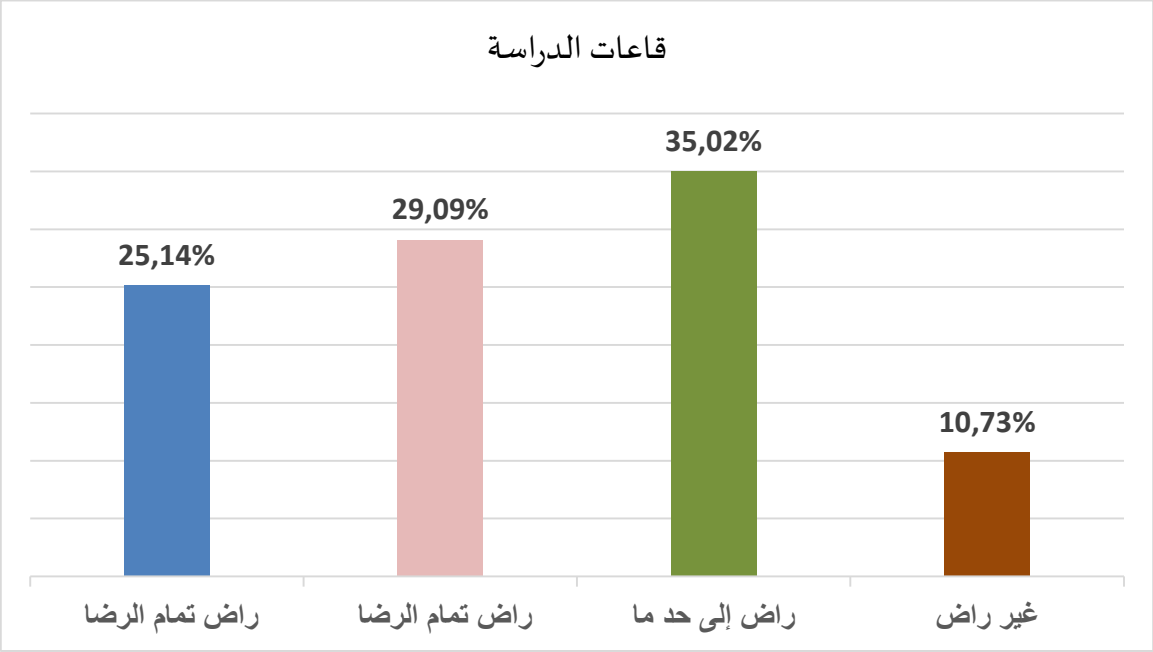
19- وزارة التربية (2019): **التربية في أرقام**، السنة الدراسيّة 2019/2018، الإدارة العامّة للدراسات والتخطيط ونظم المعلومات

- فضاء ملائم لبناء علاقات طيّبة مع أقرانهم وخاصّة مع مدرّسيهم. إنّ أغلبهم يشعرون بارتياح كبير إليهم لأنّهم يحيطونهم بالرعاية ويوفّرون لهم المناخ الملائم للتعلّم ويهيّئونهم للنّجاح.

2- مكوّن معماريّ لا يفي بما أُنشئ من أجله

2-1- قاعات دراسة متواضعة مبنى وتجهيزات

تبلغ نسبة التلاميذ الراضين عن قاعات الدراسة وأثاثها 54.23 %. أمّا غير الراضين عنها فتقارب نسبتهم 11 %، في حين عبّر حوالي 35 % من المستجوبين عن رضا محدود على أمل أن يتحسّن وضعها. وهذا الرضا المحدود هو في تقديرنا أقرب إلى عدم الرضا، وهو أكثر بروزا في المدارس الحضريّة الّتي عبّر فيها أكثر من نصف التلاميذ عن عدم رضاهم (11.87 %) أو عن رضاهم النسبيّ (41.87 %).

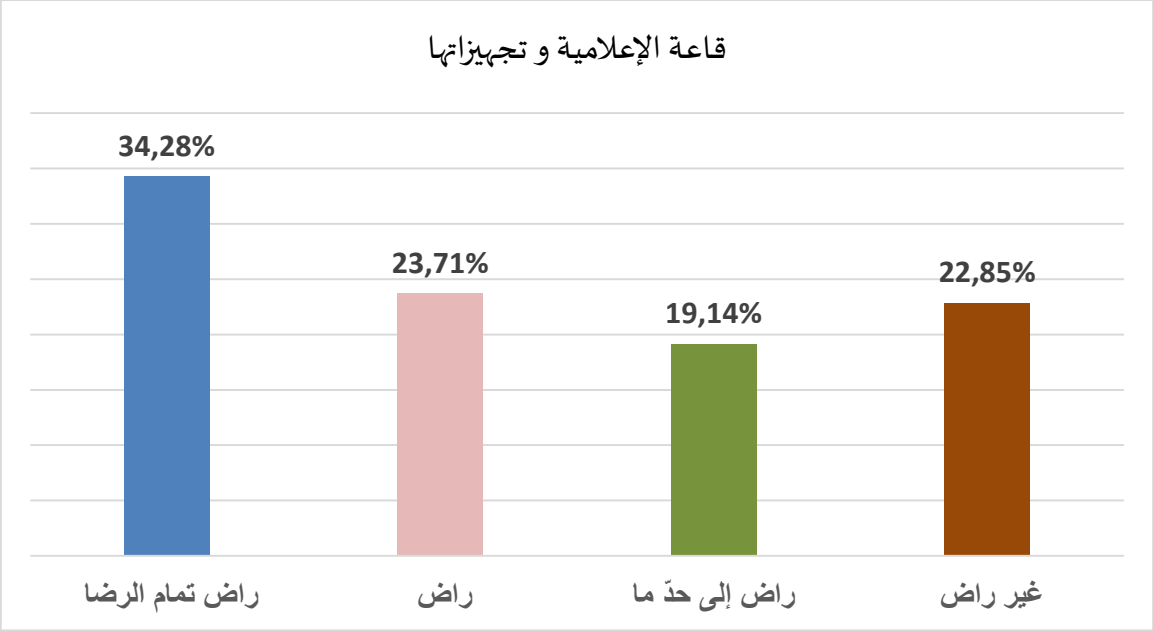


وقد عزا التلاميذ هذا الموقف إلى عدّة عوامل أبرزها:

- تآكل معمار المدارس وتقادم أثاثها وتجهيزاتها،
- اضطرارهم إلى الجلوس لساعات على كراسيّ أو مناضد غير مريحة (كبيرة جدّا أو صغيرة جدّا بالنسبة إلى قامتهم) أو مشقّقة أو مكسّرة أو دون درج أو غير آمنة بحكم عدم ثباتها،
- اتّساخ جدران قاعات الدراسة وأرضيّتها بالغبار أو الأتربة. فالتنظيف اليوميّ يقتصر غالبا على الكنس السريع. أمّا غسل الأرضيّة بالماء فهو غير منتظم، ويتمّ، غالبا في جلّ المؤسّسات التربويّة أثناء العطل المدرسيّة.

2-2- قاعة إعلاميّة لغير الإعلاميّة!

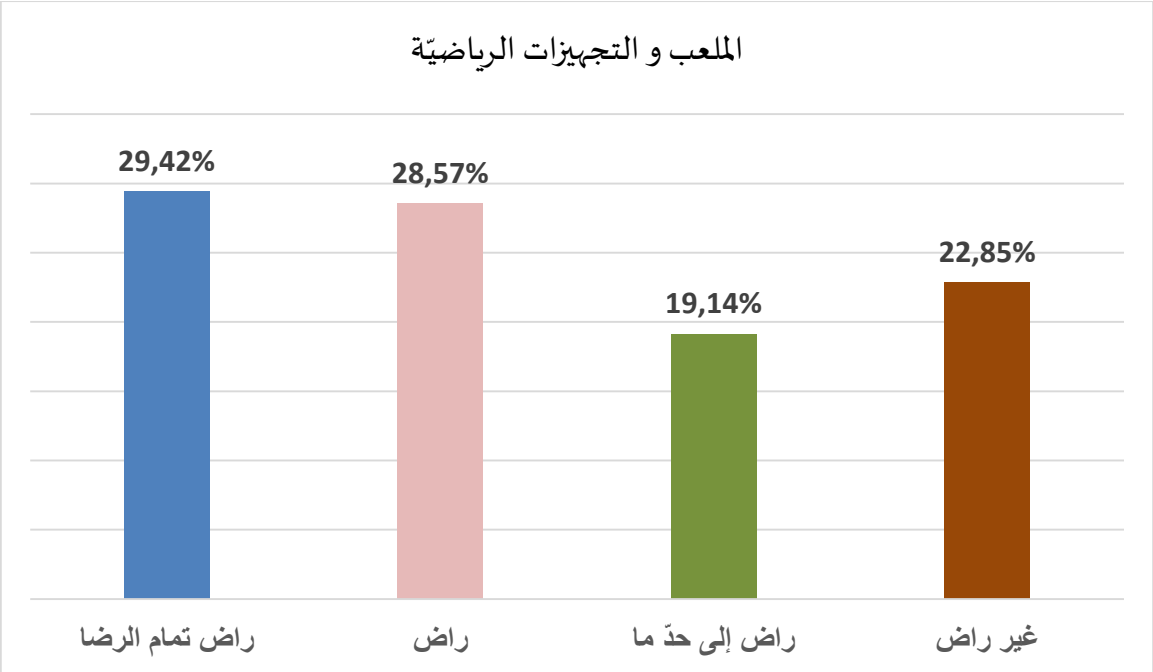
كان من المتوقّع أن تحظى قاعات الإعلاميّة وتجهيزاتها برضا جلّ التلاميذ نظرا إلى أنّها أحدثت وجهّزت (أو جهّزت على الأقلّ) منذ بدايات الألفيّة الجديدة (في دفعات تعود أولاها إلى سنة 2001). وقد هيّئت في الأساس لتكون قاعة موارد تستغلّ بإحكام في مجالات محدّدة. واللافت للانتباه أنّ نسبة التلاميذ الراضين عن هذا الفضاء بكلّ مكوّناته لا تتعدّى 58 %، وهي متقاربة في الوسطين الحضريّ والريفيّ. ولكنّ نسبة عدم الرضا المطلق تبدو أكبر لدى تلاميذ المدارس الريفيّة (25.5 %).



ولا غرابة في كلّ ذلك إذا تبيّنّا أنّ هذا الفضاء قد تحوّل في كثير من الأحيان إلى قاعة تدريس عاديّة، بالرغم من أنّ مساحته في بعض المدارس لا تبلغ المساحة القياسيّة للقاعة العاديّة. كما أنّ الحواسيب المتوفّرة به لا تلبّي الحاجة بحكم كثرة أعطابها أو تعرّضها للسرقة أو الإتلاف، فضلا عن أنّ الربط بشبكة الأنترنات معدوم أو أنّ التدفّق ضعيف.

2-3- تربية بدنيّة بلا ملعب ولا تجهيزات رياضيّة

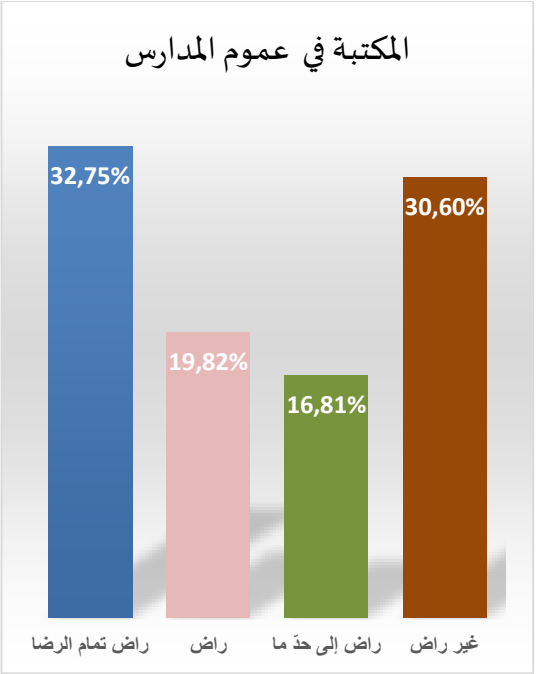
لم تتجاوز نسبة الراضين عن الملعب والتجهيزات الرياضيّة 58 %، وهي متقاربة في الوسطين. ولكنّ الملاحظ أنّ ربع تلاميذ المدارس الريفيّة قد صرّحوا بأنّهم غير راضين تماما عن هذا الفضاء، فهو إمّا غير مهيّإ (موحل في الأيّام الممطرة) وغير مجهّز، أو غير صالح لممارسة أي نشاط بدنيّ، أو غير متوفّر بالمرّة.

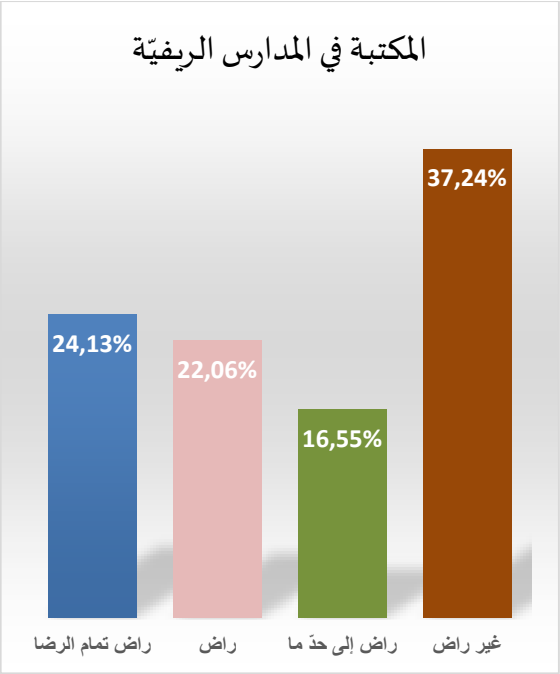


ولا تكاد أسباب عدم رضا خمُس تلاميذ المدارس الحضريّة عن الفضاء نفسه تختلف عمّا سبق ذكره. وقد يضاف إلها ضيق الملعب، وحينئذ يتحوّل هذا الفضاء إلى حلبة تدافع وتبادل للعنف خاصّة إذا كان عدد التلاميذ مرتفعا. أمّا إذا كانت ساحة اللّعب ملاصقة لقاعات الدراسة فإنّ ممارسة نشاط التربية البدنيّة من قبل فصل واحد تصبح مصدر تشويش وإزعاج لبقيّة الفصول. فلا مناص حينئذ من الاستغناء عنه أو الحدّ من مدّته.

2-4- المكتبة المفقودة!

لئن تجاوزت النسبة العامّة للتلاميذ الراضين عن المكتبة المدرسيّة النصف بقليل، فإنّ نسبة غير الراضين عنها مطلقا لا تزال مرتفعة (30.60 %) لا سيّما في المدارس الريفيّة إذ أنّ أكثر من ثلث التلاميذ قد عبّروا عن عدم رضاهم عن افتقار مدارسهم إلى مكتبة. فإذا أضفنا إليهم من كان رضاهم عن الرصيد المكتبيّ محدودا فإنّ نسبتهم مجتمعين تناهز حينئذ الـ54 %. وإفصاح التلاميذ عن هذا الموقف "النقديّ" إنّما ينمّ عن شوق إلى المطالعة وعن وعي بمنزلة الكتاب (غير المدرسيّ الرسميّ) في دعم تكوينهم وتفتّحهم على العالم خارج المدرسيّ.





والحديث عن مكتبة مدرسيّة في المدارس الابتدائيّة هو، في واقع الأمر، من قبيل التجاوز، فجلّ المدارس تفتقر إلى فضاء مكتبيّ مخصوص، ولا يتجاوز المعدّل الحقيقيّ لكتب المطالعة للتلميذ الواحد 1.75[20]. كما أنّ رصيد الكتب يتنامى في هذه المؤسّسات بحجم ضعيف ونسق بطيء "إذ لا يتجاوز المعدّل السنويّ لعدد الكتب الجديدة العشرةَ بـ 78 % من المدارس. ونصف هذه المدارس يجدّد رصيده بمعدّل ما دون ثلاثة كتب في السنة، بل إنّ 15 % من العيّنة لم يدخل مكتبتها أيّ كتاب منذ عَشر سنوات"[21].

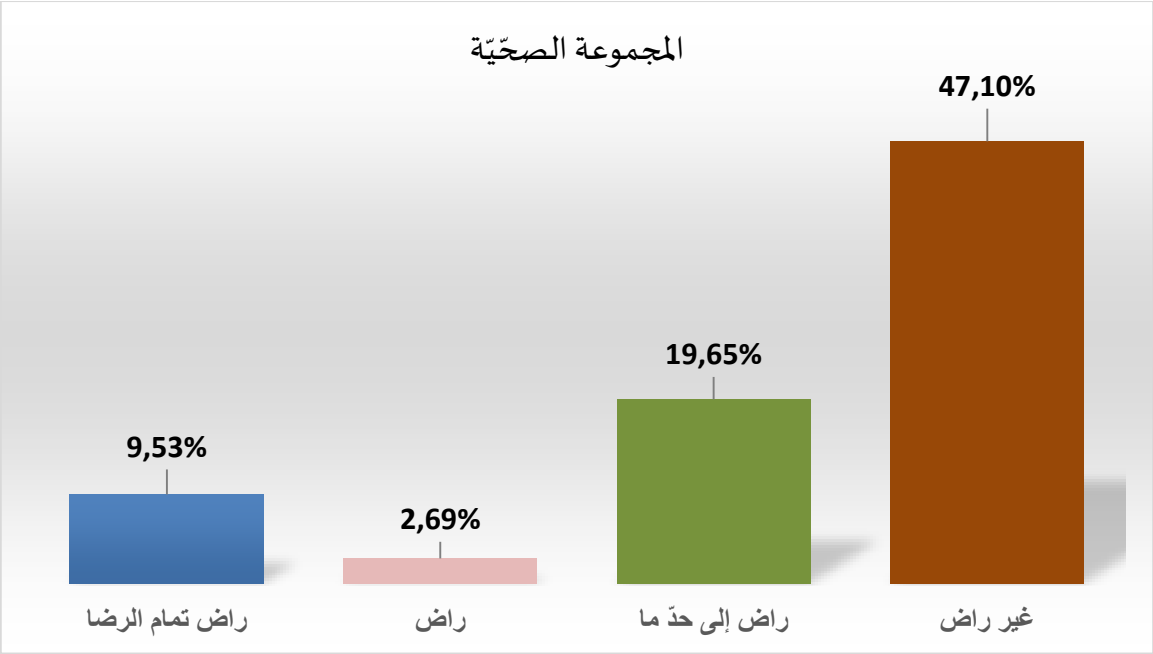
2-5- مجموعة صحّيّة غير صحّيّة!

تحتلّ المجموعة الصحّيّة المرتبة الثانية في عدم الرضا المطلق عن المكوّنات المعماريّة للمدرسة وذلك بنسبة47.10 %. فإذا اعتبرنا نسبة التلاميذ الّذين عبّروا عن رضا محدود وجدنا صورة المجموعة الصحّيّة سيّئة لدى ثلثي تلاميذ العيّنة، بل إنّ صورتها تبدو أكثر سوءا في المدارس الحضريّة وذلك لدى 72.54 % من تلاميذها.

يقول تلاميذ السنة الثالثة بمدرسة الفوز بجندوبة: "بيت الرّاحة متسخة وموش مريحة" وتقول حنان: "متخدمش أنيستي، وزيد الماء مقصوص." لذلك يتجنب أغلب التلاميذ الذهاب إلى المجموعة الصحيّة رغم الحاجة الشديدة إليها. يقول محمد أمين: «أنا مندخلش للتوالات هنا خلاص." وتدعمه غفران: «أي أنيستي كي نبدو محصورين نشدّوها".

20- بلعيد (محرز) والجازي (سامي) (2018): المكتبات المدرسيّة: الرصيد وأوجه استغلاله، ضمن: **بحوث المتفقّدين العامّين المميّزين للتربية خلال السنة الدراسيّة 2018/2017** التفقّديّة العامّة لبيداغوجيا التربية، عمل غير منشور، ص53.

21- نفسه، ص 54.

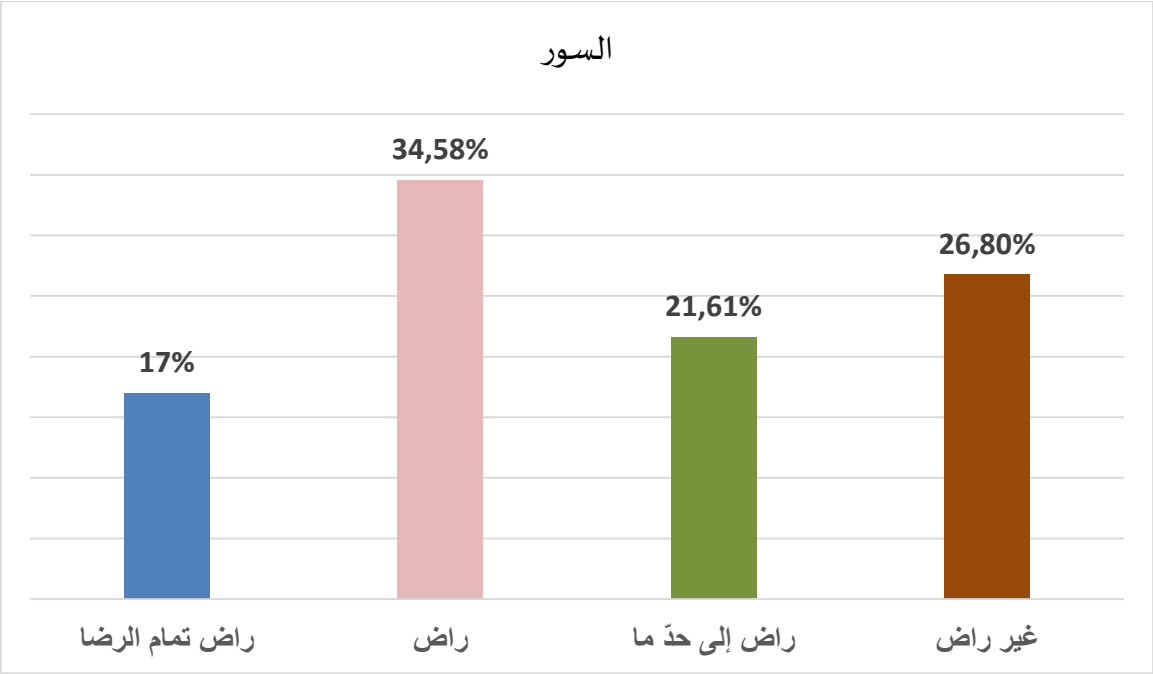


وقد أجمع التلاميذ على أنّ أبرز الأسباب الباعثة على هذا الموقف تتمثّل في:

- أنّ عدد وحداتها لا يكفي حاجة التلاميذ وخاصّة الفتيات،
- أنّ تجهيزاتها قديمة أو معطّبة،
- أنّها لا تتوفّر على شروط الصحّة و/أو السلامة،
- أنّها تفتقر إلى متطلّبات النظافة (صابون، موادّ مطهّرة،..)،
- أنّها ضحيّة الإهمال وانعدام المراقبة والعناية، ولذلك تظلّ فضاء ملائما لإتيان تصرّفات عنيفة أو سلوكات منافية لقواعد الحياة المدرسيّة من قبل عدد من التلاميذ (خاصّة الأولاد) إزاء أترابهم أو من يصغرونهم سنّا.

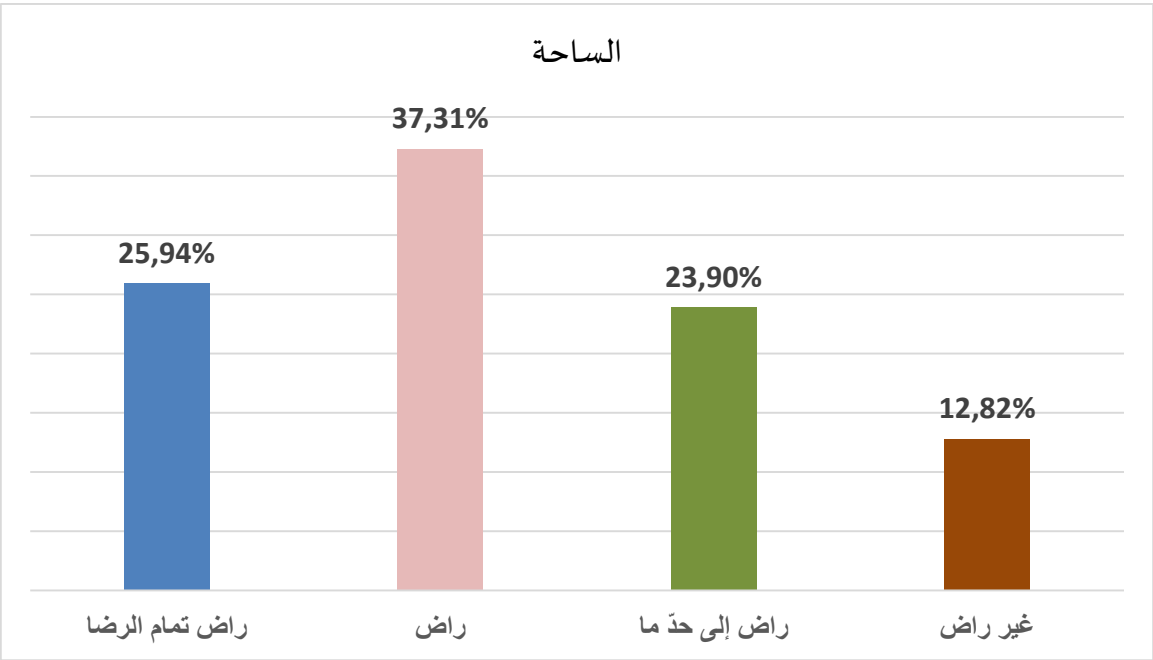
6-2- سور قاصر عن صون حرمة المدرسة

الرضا عن سور المدرسة حاصل لدى نصف تلاميذ العيّنة تقريبا، وهو أبرز في المدارس الحضريّة، وإن عبّر خمُس تلاميذها عن عدم رضاهم المطلق عنه بسبب قصره أو اهترائه أو انعدام وظيفيّته. أمّا في المدارس الريفيّة فإنّ ثلث التلاميذ غير راضين بالمرّة عن السور. فهو إمّا غير موجود أو غير مكتمل أو لا يفي بما جعل من أجله خاصّة إذا كان مدخله يفتقر إلى باب يحول دون ولوج الحيوانات السائبة إليه أو "اقتحام" ساحة المدرسة من قبل غرباء عنها خاصّة في غياب الحارس. يقول محمد أمين "السور مكسّر يبدُو الذرّي يحدفو فينا بالحجر ويطلّوا علينا في حصّة الرياضة."



2-7- الساحة متنفّس، لكن...

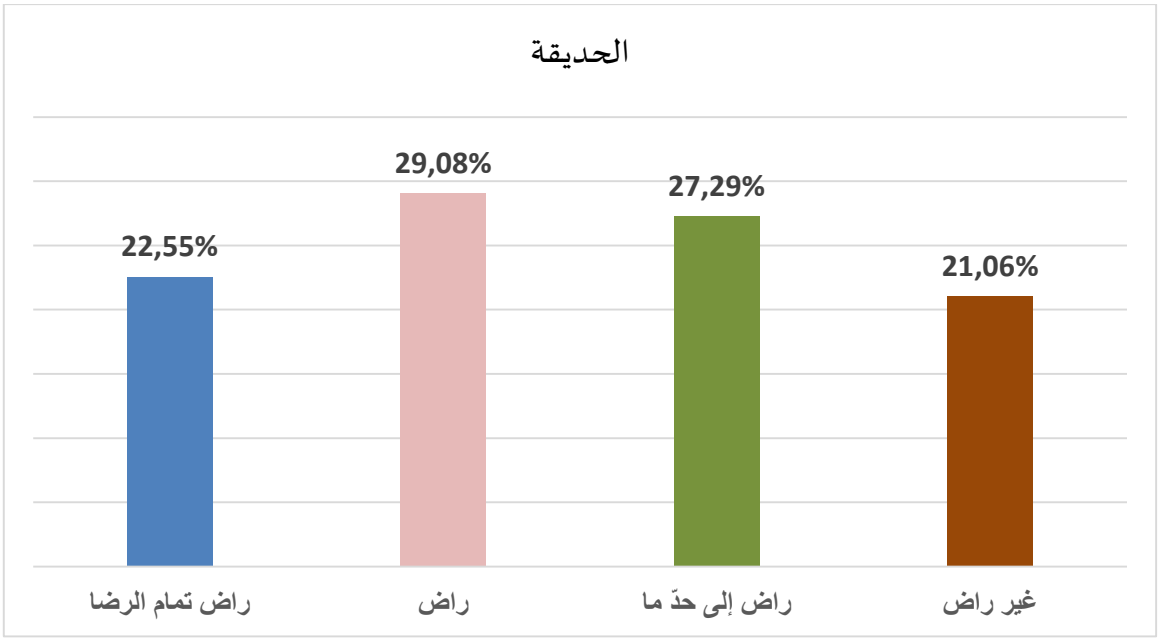
تحوز الساحة رضا حوالي ثلثي تلاميذ العيّنة في كلا الوسطين الحضريّ والريفيّ. ومع ذلك فإنّ نسبة غير الراضين عنها تماما في الوسط الريفيّ تبلغ 15.54 %، ومردّ ذلك عدم تهيئتها الّذي يجعلها مثارا للغبار عند هبوب الريح أو وسطا موحلا عند هطول المطر أو معبرا للحيوانات السائبة. أمّا تلاميذ الوسط الحضريّ فـ27 % منهم رضاهم عن ساحات مدارسهم محدود بحكم ضيقها أو تشقّق أرضيّتها الإسمنتيّة أو افتقارها إلى مصادر الظلال وخاصّة الأشجار.



إنّ ساحة المدرسة هي، كما عبّر عنه جلّ أفراد العيّنة، ملتقى تلاميذ المدرسة من مختلف الفصول والأعمار في أوقات الدخول والخروج وفي الراحات خاصّة. وبذلك فإنّها توفّر مجالا ملائما لتبادل الأفكار وإقامة العلاقات وبناء المواقف وإطلاق المشاعر فضلا عن اقتناص فرص الترفيه واللهو والإفلات النسبيّ من قيد الرقابة. وهي، باعتبارها فضاء مفتوحا، متنفّس لتلاميذ المدارس الحضريّة وللّذين يقيمون في شقق على وجه الخصوص.

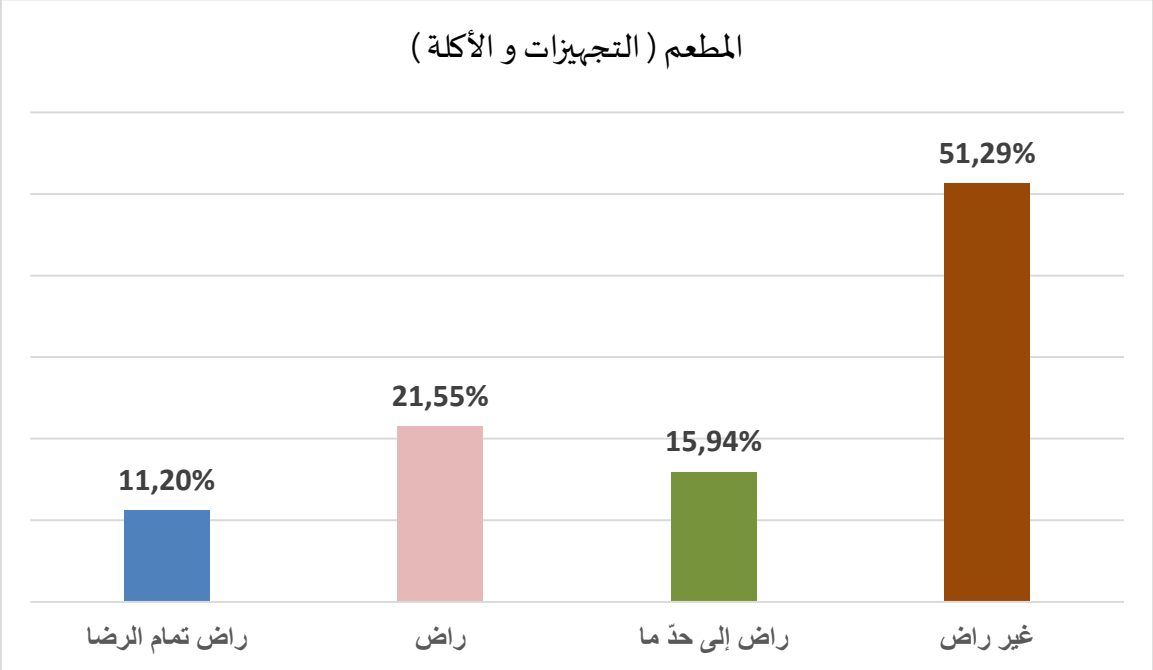
2-8- الحديقة: زينة وظلال بمقدار

تتقاسم الحديقة مع الساحة الفضاء المفتوح في المدرسة، فهما مختلفتا الوظيفة ولكنّهما متكاملتان. غير أنّ الحيّز الّذي تحتلّه الحديقة من مساحة هذا الفضاء يختلف بحسب الوسط الّذي توجد به المدرسة. فإذا كان أكثر من نصف التلاميذ راضين عموما عن حديقة المدرسة، فإنّ هذا الرضا يتدنّى في المدارس الحضريّة لينعدم تماما لدى 21.56 %من أفراد العيّنة، ويظلّ محدودا لدى 30.71 % منهم. غير أنّ مبعث الرضا وحجمه يظلّان نسبيّين، فقد تكتسي شجرة ظليلة تتوسّط حوضا صغيرا من النباتات الزهريّة في ساحة ضيّقة بمدرسة حضريّة أهمّيّة بالغة، لا تنالها في مدرسة ريفيّة تساوي مساحة فضائها المفتوح أضعاف مساحة مبانيها.



2-9-مطعم بلا نكهة!

إذا صرّح أكثر من ثلاثة أرباع تلاميذ المدارس الحضريّة (76,81%) عن عدم رضاهم المطلق عن المطعم المدرسيّ فهم يعبّرون، في الحقيقة، عن استيائهم من افتقار مدارسهم إلى فضاء مجهّز يوفّر لهم الأكلة الصحّيّة المتوازنة. وحتّى في المدارس الريفيّة الّتي توفّر الأكلة لعدد من تلاميذها فإنّ نسبة الرضا عن هذه الخدمة لا تتعدّى الـ40 %. وقد تبيّن من خلال شهادات المشاركين في المقابلات الجماعيّة أنّ هذه الأكلة لا تبلغ مستوى الوجبة الغذائيّة الكافية المتوازنة، فهي في غالب الأحيان قطعة خبز وعلبة ياغرت أو شطيرة لا تزيد مكوّناتها عن فتات من التنّ وشيء من الهريسة.



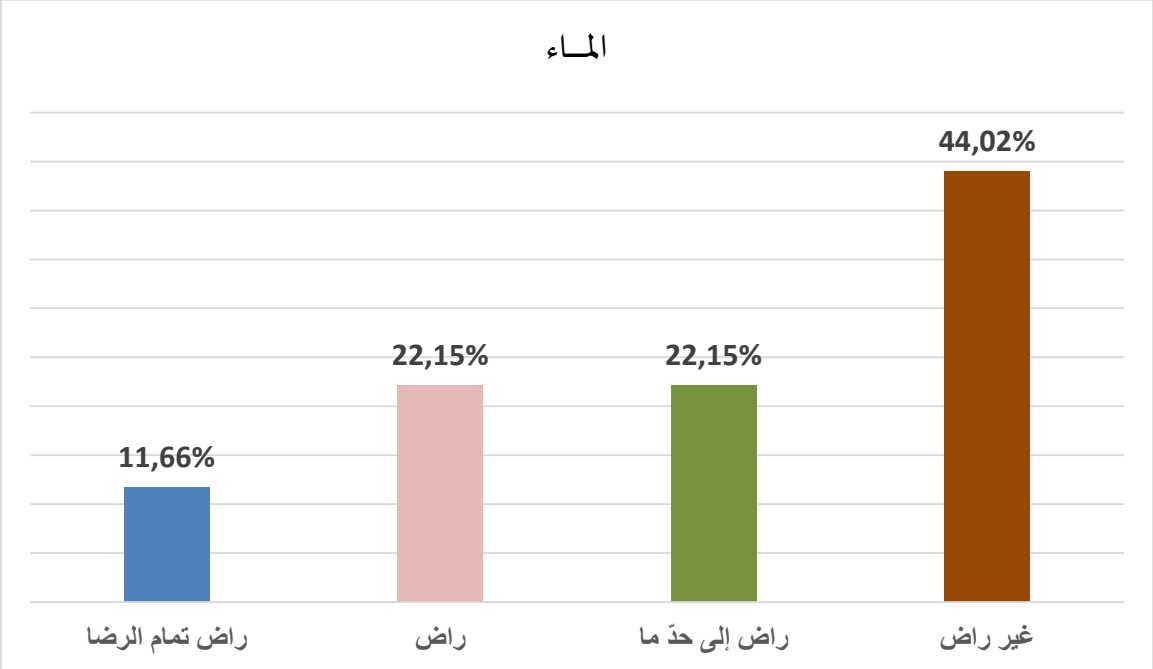
وفي الحقيقة فإنّ خدمة المطعم المدرسيّ لا يتمتّع بها كافّة تلاميذ المدرسة الّتي توفّرها، فقد صرّح عدد منهم بأنّ نظام الحصّة الدراسيّة الواحدة لا يتيح لهم تناول الأكلة المدرسيّة. ولئن تمكّنت وزارة التربية في عشرة أعوام (من 2009 إلى 2019) من مضاعفة عدد المطاعم بالمدارس الابتدائيّة العموميّة[22]، فإنّ الأثر المأمول يبدو ضعيفا، بحسب شهادات أفراد العيّنة، في مستوى مواصفات الأكلة من حيث النوعيّة (متوازنة، ساخنة، معلّبة، لذيذة) والكمّيّة وفي مستوى متطلّبات عرضها (الخوان ولوازمه).

22- كانت نسبة المدارس المجهّزة بمطاعم مهيّأة 25 % في 2009 (انظر: وزارة التربية (2012): **ميزانية وزارة التربية وفق منهجيّة التصرّف حسب الأهداف لسنة 2013**، ص19)، بينما بلغت هذه النسبة 53.13 %في 2019 (انظر: وزارة التربية (2019): **مؤشّرات العودة المدرسيّة 2019/2018**).

وقد طالب الأطفال بالمطعم والأكلة المدرسيّة. يقول أطفال السنة الثالثة بمدرسة البورة بالقلعة الكبرى:" نحب يوليوا يجيبولنا أكلة مدرسيّة" ويرغب تلاميذ حمام سيّالة بباجة جعلها ساخنة:" مطعم أكلة ساخنة خاطر عندنا حليّا اللّمجة".

2-10- ماء لا يروي الظمآن!

يقع مرفق الماء الصالح للشرب في الرتبة الثالثة من نسبة عدم الرضا المطلق عن المكوّنات المعماريّة للمدرسة. وهذه النسبة تبلغ حوالي 39 % في الوسط الحضريّ وتناهز الـ47 % في الوسط الريفيّ. فإذا أضفنا إليها نسبة من عبّروا عن رضا محدود عن هذا المرفق وجدنا أنّ ثلثي التلاميذ تقريبا يتذمّرون من عجز المدرسة عن تلبية حاجتهم من الماء الصالح للشرب وهم الّذين يقضون فيها ما لا يقلّ عن أربع ساعات يوميّا.



ومن أبرز المشاكل الّتي تعترضهم في هذا المجال:

-انعدام جودة الماء من حيث مذاقه أو نقائه من الشوائب،

- تواتر انقطاعه متعدّد الأسباب،

- سوء تخزينه وحفظه إن لم تكن المدرسة مرتبطة بالشبكة العموميّة،

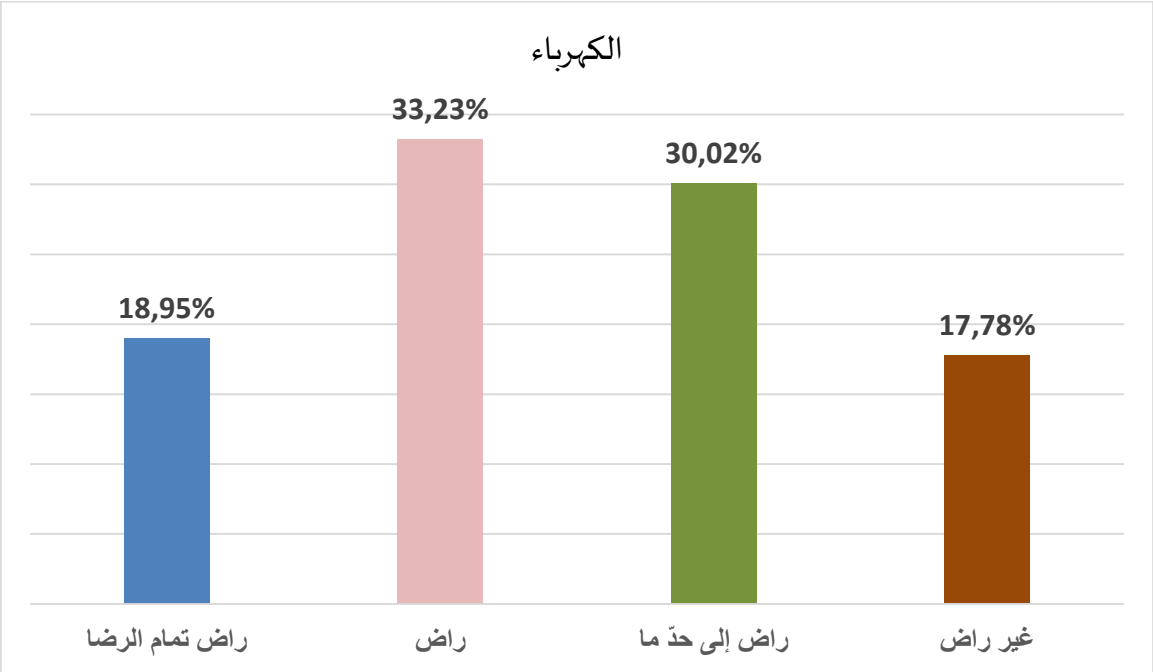
- صعوبة تلبية الحاجة إليه خاصّة في أوقات الراحات لعدم تلاؤم تجهيزات ضخّه مع عدد طالبيه،

- افتقار المغاسل والحنفيّات إلى شروط النظافة والسلامة.

ولكلّ ذلك يضطرّ جلّ التلاميذ إلى إحضار قوارير ماء خاصّةٍ، وهي تظلّ غير كافية لكامل الحصّة الدراسيّة لاسيّما عند اشتداد حرارة الطقس أو عند استعمال الماء لأغراض أخرى غير الشرب.

2-11- الكهرباء: نور خافت!

المقصود بهذا المرفق هو توفّر الشبكة الكهربائيّة السليمة الوظيفيّة الّتي تؤمّن الإضاءة الكافية داخل كلّ الفضاءات المغلقة بالمدرسة وفي الساحة عند الضرورة، وتمكّن من تشغيل الأجهزة الكهربائيّة المخصّصة للتعلّم. وتبلغ النسبة العامّة للراضين عن هذا المرفق 52.18 %، ولا فروق تذكر في هذا الصدد بين الوسطين الحضريّ والريفيّ. ولئن بدت نسبة عدم الرضا المطلق منخفضة نسبيّا فقد أبدى عدد هامّ من التلاميذ رضا محدودا.

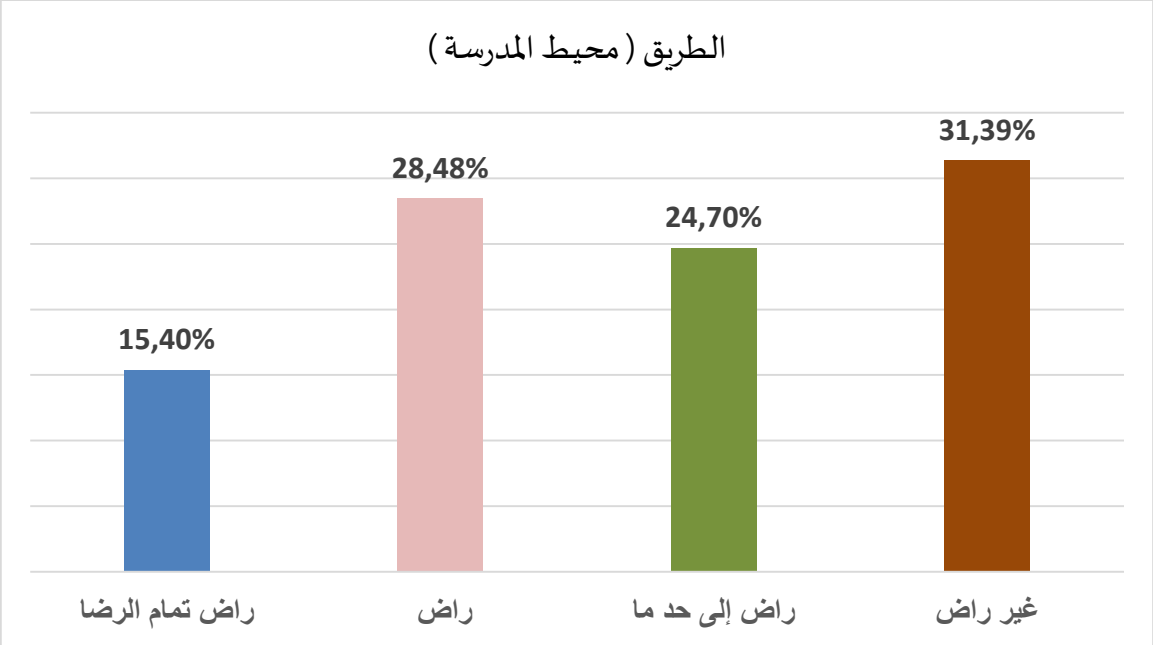


وقد عزا جلّ أفراد العيّنة هذا الموقف إلى عدّة عوامل أبرزها:

- النقص في عدد المصابيح اللازمة بكلّ قاعة أو بالمجموعة الصحّيّة،
- افتقار الأروقة إلى مصادر إضاءة،
- عدم تناسب المصباح (أو المصابيح) المخصّص(ة) لإضاءة الساحة مع مساحتها،
-المخاطر الّتي تهدّد سلامة الأطفال خاصّة، جرّاء اهتراء الشبكة الكهربائيّة (انكشاف بعض الأسلاك، انكسار بعض القواطع،..)،
-الانقطاع المتكرّر للتيّار الكهربائيّ خاصّة في آخر الحصّة المسائيّة أو في الأوقات الغائمة.

2-12- الطريق إلى المدرسة محفوف بالمخاطر

يبدو الطريق المحيط بالمدرسة مصدر إزعاج لحوالي ثلث عموم التلاميذ، وهذا الأمر أكثر تأكّدا في المدارس الريفيّة. فقد عبّر 35.41 % من روّادها عن عدم رضاهم التامّ عن هذا المرفق مقابل 26.75 % من تلاميذ المدارس الحضريّة. أمّا نسبة الرضا المحدود فهي تهمّ ربع أفراد العيّنة تقريبا.



فإذا بحثنا عن العوامل المتحكّمة في هذا الموقف بدرجتيه وجدناها لا تخرج عن:

- حالة الطريق المادّية من حيث تهيئة مكوّناته (المعبّد، الرصيف، الإنارة، تصريف المياه المستعملة،..) لتيسّر تنقّل مستعمليه الصغار خاصّة وحمايتهم من حوادث المرور وممّا يترتّب عن تقلّبات الطقس،
- تصرّفات شاغلي الطريق سواء أكانوا يقودون عربات دون التزام بقواعد الجوالان أو مترجّلين في حالة تسكّع، وهم يمثّلون في كلّ الحالات مصدر تهديد للطفولة.

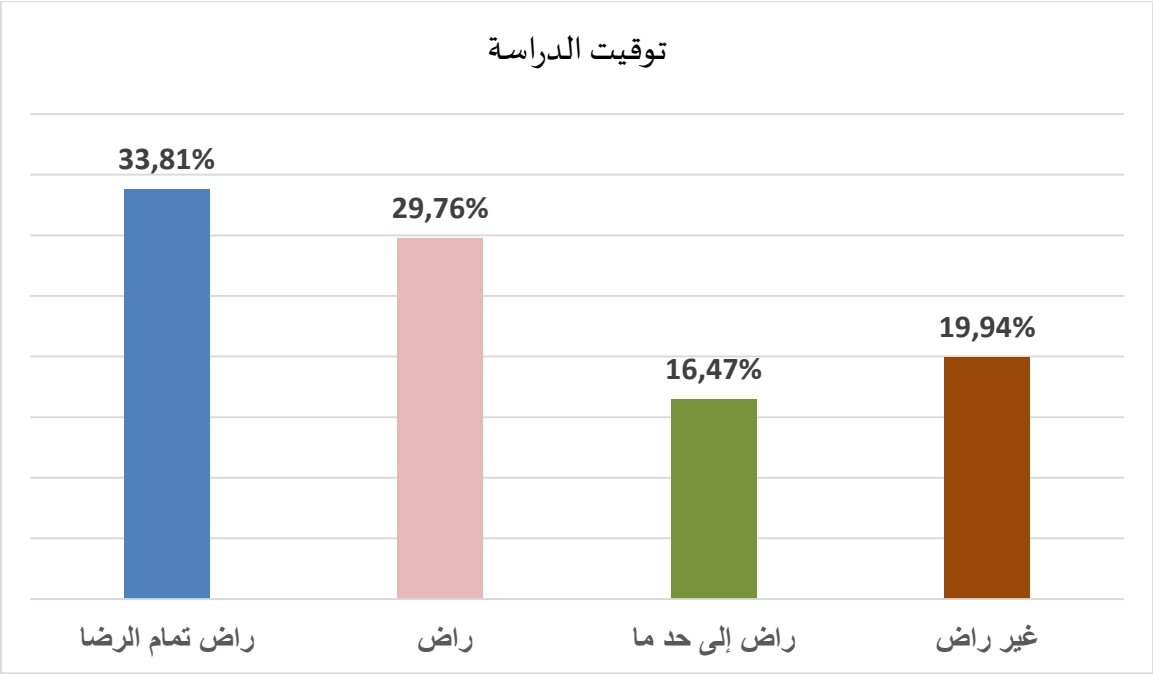
ولذلك يتحمّل كثير من الأولياء مشقّة مرافقة أبنائهم في الذهاب إلى المدرسة والرجوع منها أو كلفة إيكال الأمر إلى المحاضن المدرسيّة.

3- الحياة المدرسيّة

3-1- الأنشطة والخدمات

3-1-1- توقيت دراسيّ مقبول عموما

المقصود بتوقيت الدراسة هو كيفيّة توزّع الوقت المخصّص للتعلّمات الرسميّة على امتداد اليوم والأسبوع والسنة. فالتوزيع اليوميّ يتعلّق بنظام الحصص (حصّة واحدة أو حصّتان صباحيّة ومسائيّة) وبالمدّة الزمنيّة الّتي تستغرقها الحصّة (من ساعتين إلى خمس ساعات). أمّا التوزيع الأسبوعيّ فيتعلّق بعدد أيّام الدراسة (خمسة أو ستّة) وكذلك بتناوب الحصص بين الصباح والمساء. وأمّا التوزيع السنويّ فيختصّ بالتداول بين فترات الدراسة وفترات العطل في إطار التقسيم السداسيّ أو الثلاثيّ للسنة الدراسيّة.



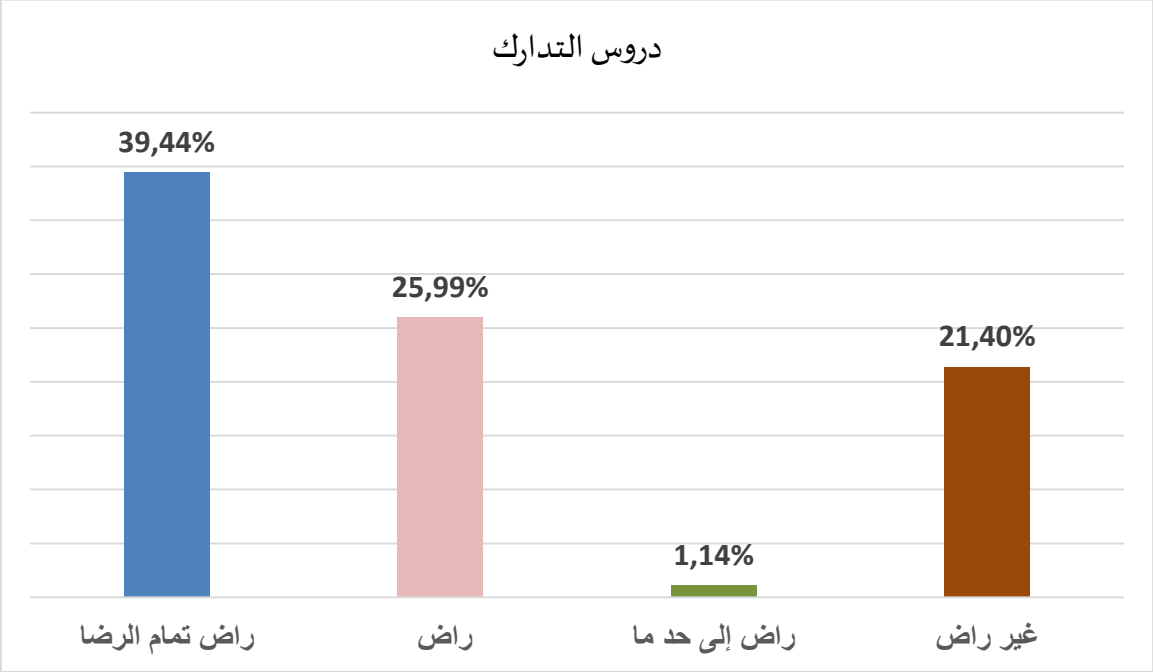
وقد حاز التوقيت المعمول به حاليّا رضا 63.57 % من أفراد العيّنة، غير أنّ ذلك لا يحجب حقيقة أخرى وهي رفض حوالي خُمُس العيّنة نفسها لهذا التوقيت. بل إنّ هذا الرفض يبدو أكثر حدّة لدى تلاميذ المدارس الحضريّة بنسبة تناهز الـ23 %. ويجدر التنبيه إلى أنّ درجات الرضا عن توقيت الدراسة تستدعي مزيد التدقيق بالنظر إلى:

- المستوى الدراسيّ للتلميذ، فتلاميذ الدرجة الثانية الّذين يدرسون 25 ساعة في الأسبوع يفضّل عدد هامّ منهم توزيعها على كامل أيّام الأسبوع بدل الاقتصار على خمسة أيّام لاجتناب الحصّة الواحدة الطويلة (تمتدّ على خمس ساعات)،
- والتوزيع اليوميّ لساعات الدراسة، إذ نلاحظ نزوعا هامّا نحو الإبقاء على نظام الحصّة الدراسيّة الواحدة مع تقسيمها على فترتين تفصل بينهما استراحة مطوّلة. ويفضّل كثيرون أن تكون هذه الحصّة صباحيّة لتتاح لهم ممارسة أنشطة ثقافيّة أو رياضيّة أو ترفيهيّة في الحصّة المسائيّة.

وفيما يلي عيّنة من الأداء الآراء التي ترّح بهذه الاختلافات في الرؤى، فتلاميذ مدرسة الفوز بجندوبة يقولون: «نحبوا نقراو في الصباح وفي العشيّة" و" نقرى في الصباح بركة" و "نقراوا خمسة أيّم بركة". وتقول سوار:" نقروا من 8 إلى 12 وما نرجعوش لعشيّة". ويذهب تلاميذ حمام سيّالة نفس المذهب: «نحبوا نقروا الصبحة بركة والعشيّة نقعدو في نادي المطالعة. وقت الدخول الصباح باهي".

3-1-2- دروس التدارك: هل من مزيد؟

هي حصص تعلّم إضافيّة تنظّمها المؤسّسة التربويّة لفائدة الراغبين فيها من التلاميذ، ويؤمّنها غالبا مدرّسو الفصول الّتي تنتمي إليها أفواج التلاميذ المعنيّين. وهي تخصّص غالبا لدعم التعلّمات الأساسيّة في اللغات والعلوم والّتي تكفلها الحصص الرسميّة. وتنجز في شكل أنشطة وتدريبات منهجيّة أو معالجة وضعيّات إدماجيّة. وقد عبّر حوالي ثُلثيْ (3/2) أفراد العيّنة عن رضاهم عنها من حيث مضمونها والتدرّج المتوخّى في تقديمها وخاصّة إذا تمّت بإشراف مدرّسي الفصل. أمّا عدم الرضا فمردّه إجمالا إلى توقيت هذه الدروس لا سيّما بعد حصّة دراسيّة طويلة.



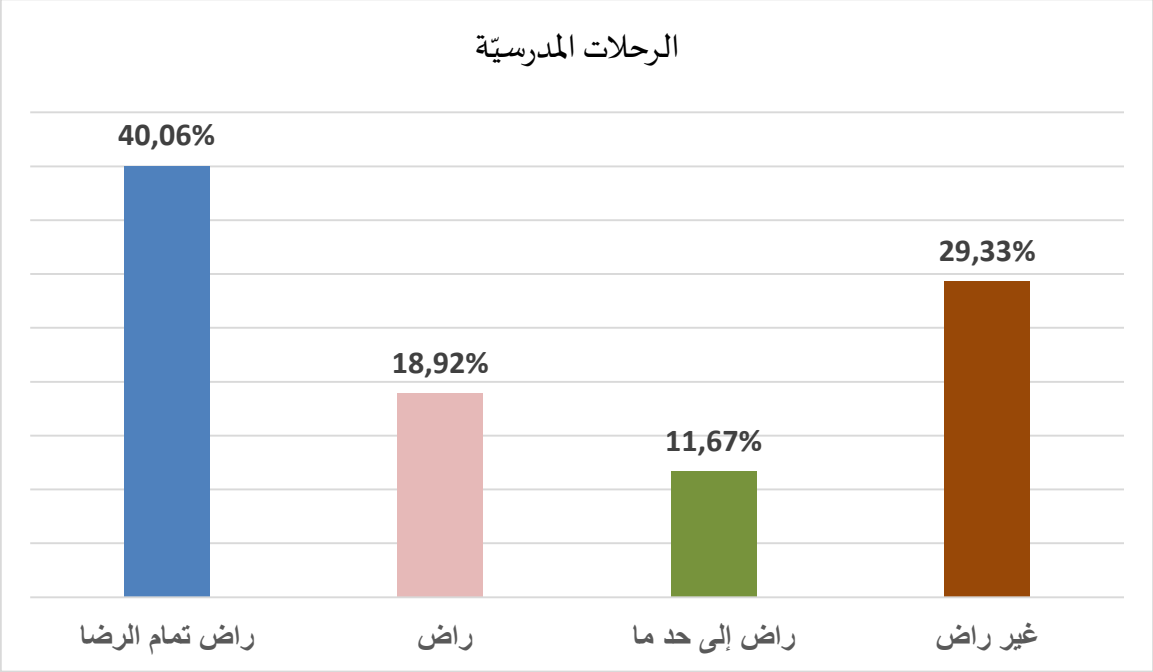
ولئن ناهزت نسبة الرضا التامّ عنها 45 % في المدارس الحضريّة فإنّ نسبة انعدام الرضا عنها لدى تلاميذ المدارس الريفيّة قد بلغت 23 %. ونرجّح أنّ انعدام الرضا هذا إنّما مردّه خلوّ عدد من المدارس الريفيّة من مثل هذه الدروس الّذي من عوامله:

- اضطرار المدرّسين إلى مغادرة المدرسة حال انقضاء حصّة التدريس الرسميّة لبعد سكناهم عن المدرسة ولارتباط تنقّلهم بمواعيد سفرات وسائل النقل العموميّ،

- عزوف أولياء التلاميذ عن مثل تلك الدروس لأسباب عدّة منها بعد المدرسة عن مقرّ سكناهم والعجز عن توفير المعلوم الموظّف على تلك الدروس...

3-1-3- الرحلات المدرسيّة: نُدرة مخيّبة

تعدّ الرحلات الدراسيّة فسحة متعدّدة الأبعاد: بدنيّة ومعرفيّة ونفسيّة-اجتماعيّة. ولذلك تشدّ اهتمام التلاميذ وتكسر رتابة النسق الدراسيّ اليوميّ والأسبوعيّ. وهي تنتظم في شكل خرجات لمدّة زمنيّة قصيرة نحو محيط المدرسة القريب أو في شكل سفرة إلى معالم جغرافيّة أو تاريخيّة على امتداد يوم في غالب الأحيان. وقد أبدى 58.6 % من أفراد العيّنة رضاهم عن هذه الرحلات، بل إنّ هذه النسبة قد بلغت 64.57 % في المدارس الريفيّة. إلّا أنّ اللافت للانتباه أنّ أكثر من ثلث تلاميذ المدارس الحضريّة لم يكونوا راضين تماما عن تلك الرحلات.

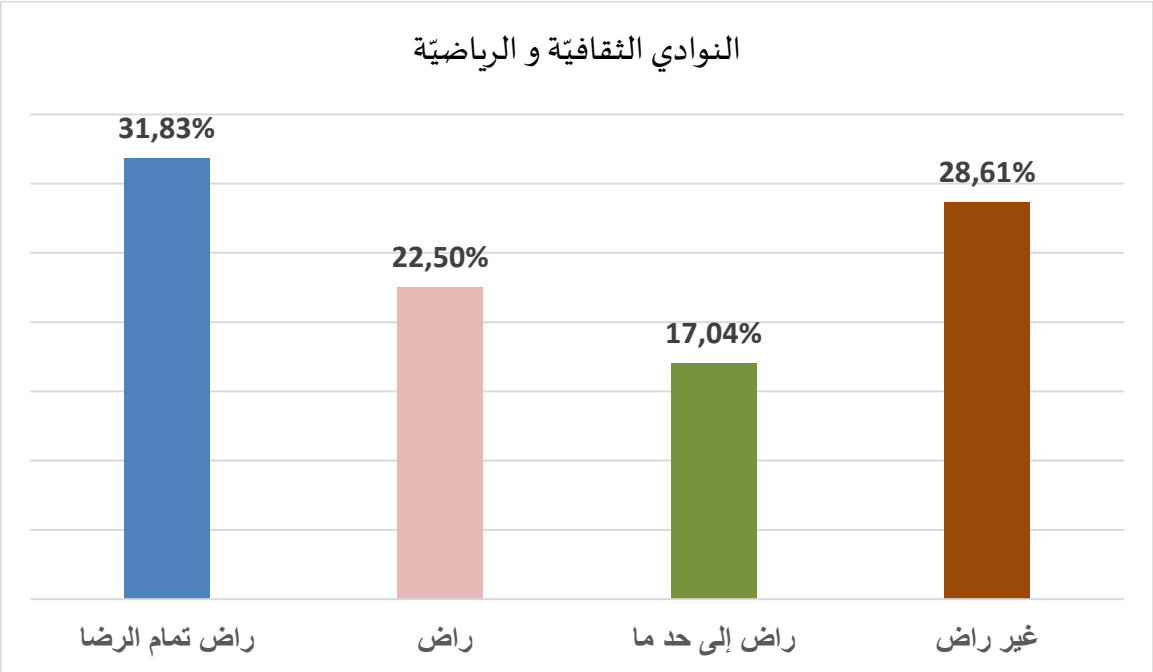


فإذا نظرنا فيما يعلّل به التلاميذ درجة رضاهم عنها وجدناه لا يكاد يخرج عن ثلاث فئات:

- ما يتعلّق بالتجربة الشخصيّة للتلميذ (انفتاح الوسط الّذي يعيش فيه، تعوّده السفر والتنقّل في إطار عائليّ أو في إطار الأنشطة الرسميّة أو الجمعيّاتيّة الموجّهة إلى الطفولة،...)
- ما يتعلّق بالرحلات في حدّ ذاتها (تواترها، وجهتها، عُدّتها، مضامينها، تأطيرها،..)،
- ما يتعلّق بالأثر الّذي ينطبع في عقل التلميذ ووجدانه (المتعة، الانفتاح المعرفيّ، الخبرة المكتسبة اجتماعيّا ووجدانيّا في علاقة بالمرافقين من أتراب ومؤطّرين،..)

4-1-3- أين النوادي الثقافيّة والرياضيّة؟

اعتبر 54.33 % فقط من أفراد العيّنة أنشطة النوادي الثقافيّة والرياضيّة بمدارسهم مرضية، وهذه النسبة تبدو مطمئنة عموما خاصّة إذا اعتبرنا ما شهدته المدارس الابتدائيّة من تقلّص في عدد هذه النوادي. لقد عزف عدد كبير من المدرّسين عن تنشيطها لاستكمال توقيت العمل المطالبين به واستعاضوا عن ذلك بالقيام بساعات عمل إضافيّة مأجورة تأجيرا مجزيا. وإذا تأمّلنا نسبة التلاميذ الّذين عبّروا عن عدم رضاهم عن هذه النوادي مطلقا وجدناه هامّا خاصّة إذا أضفنا إليه نسبة من كان رضاهم محدودا وفي المدارس الريفيّة على وجه الخصوص. حينئذ ترتفع هذه النسبة إلى 47.33 %.

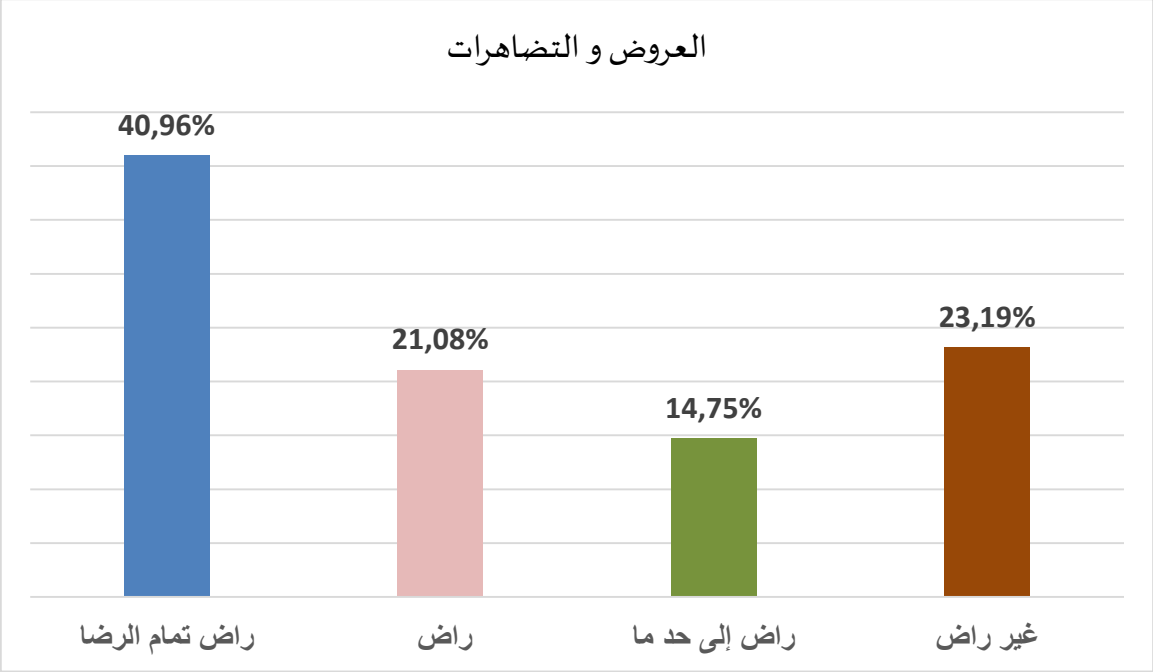


وهذه النسبة لا تعبّر في الحقيقة عن عدم رضا عن النوادي بل عن استياء من افتقار المدرسة الريفيّة إليها. ولا غرابة في الأمر إذا علمنا أنّ تلك المدارس إنّما تشكو نقصا في إطار التدريس المستقرّ والمترسّم في خطّته. وحتّى النوّاب العرضيّون الّذين يكلّفون بسدّ الشغورات الظرفيّة لا تتعدّى مهمّتهم تأمين حصص التدريس الرسميّة دون غيرها. أمّا النوادي الرياضيّة فمنحصرة في بعض المدارس الحضريّة الكبرى في إطار ما يعرف بمراكز النهوض بالرياضة بالمدارس الابتدائيّة طبق المناشير المنظّمة لها والمشتركة بين وزارة التربية ووزارة شؤون الشباب والرياضة[23].

3-1-5- العروض والتظاهرات: هل من مزيد؟

23- انظر مثلا المنشور المشترك الصادر في 04 أفريل 2011 تحت عدد 27-06-2011 (وزارة التربية).

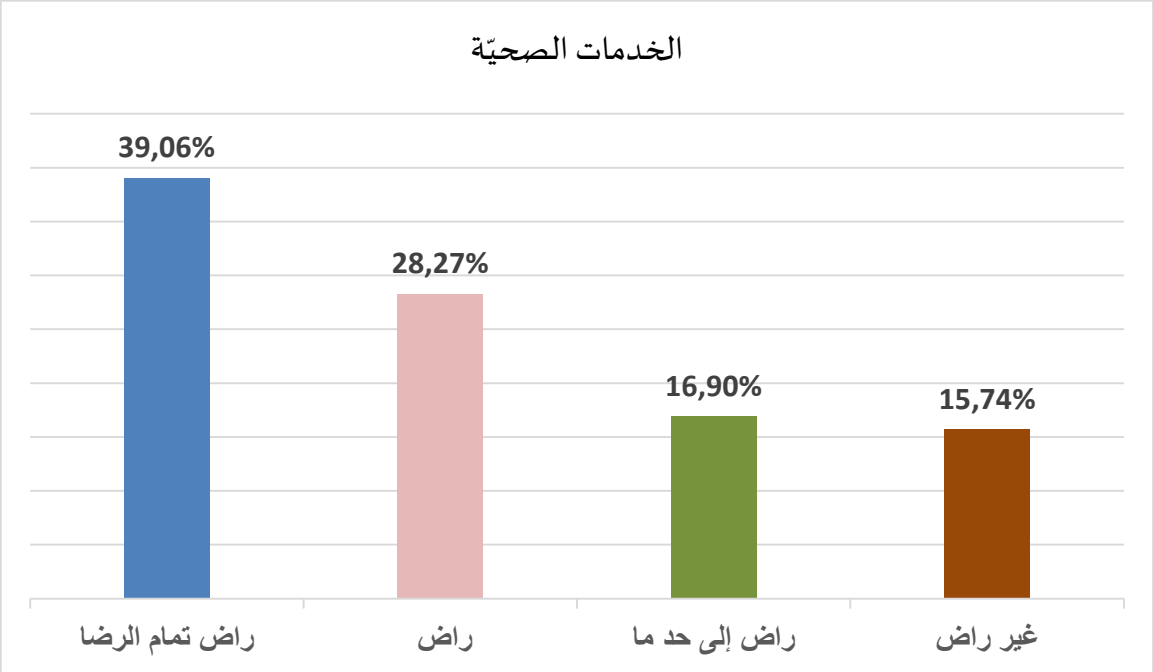
تتمثّل العروض والتظاهرات بالمدارس الابتدائيّة عادة في ألعاب السيرك المصغّر والألعاب "السحريّة" الموجّهة إلى الأطفال والحفلات الفنّيّة من تمثيل وغناء وعزف ورقص. وهذه العروض والتظاهرات تحوز رضا ما لا يقلّ عن 60 % من تلاميذ المدارس-العيّنة، غير أنّ نسبة غير الراضين عنها مطلقا ترتفع بالمدارس الريفيّة إلى 26 %. وهذه النسبة تترجم في الحقيقة انعدام هذه العروض أو على الأقلّ ندرتها، ولا تتعلّق بمستوى جودتها. أمّا نسبة عدم الراضين عنها بالمدارس الحضريّة ومن عبّروا عن رضا محدود فتفسَّر، بحسب ما تردّد في المقابلات الجماعيّة، بضعف تواتر تلك العروض والتظاهرات، لا بغيابها.



وغالبا ما يحرص مديرو المدارس الابتدائيّة على تنظيم مثل تلك العروض في اختتام الثلاثيّين الأوّل والثاني من السنة الدراسيّة أو خلال العطل المدرسيّة أو في بعض أيام الآحاد لإضفاء مناخ من المرح يكسر رتابة نسق التنظيم الزمنيّ لحياة المدرسة. وهذه العروض المرخّص فيها من قبل سلط الإشراف الجهويّة طبق النصوص الجاري بها العمل والاتّفاقيّات المشتركة مع مسديها تنظّم بمقابل، وتتيح للمدير توفير دخل يمكّن، على تواضعه غالبا، من الوفاء بشيء من احتياجات المؤسّسة إلى بعض الوسائل التعليميّة أو موادّ التنظيف أو كتب المطالعة.

3-1-6- ارتياح نسبيّ إلى الخدمات الصحّيّة

عبّر أكثر من ثلثيْ (3/2) أفراد العيّنة عن رضاهم عن الخدمات الصحّيّة الّتي تسدى لهم في مدارسهم وخاصّة بالمدارس الريفيّة حيث بلغت نسبة الرضا حوالي 70 %. وهذه الخدمات تكاد لا تزيد عن الفحص الطبّيّ السنويّ أو الطارئ والتلقيح التذكيريّ في السنتين الثالثة والسادسة، فضلا عن التثقيف الصحّيّ بمناسبة الأيّام الصحّيّة الّتي تنتظم سنويّا بالاشتراك بين مصالح وزارة التربية ووزارة الصحّة.



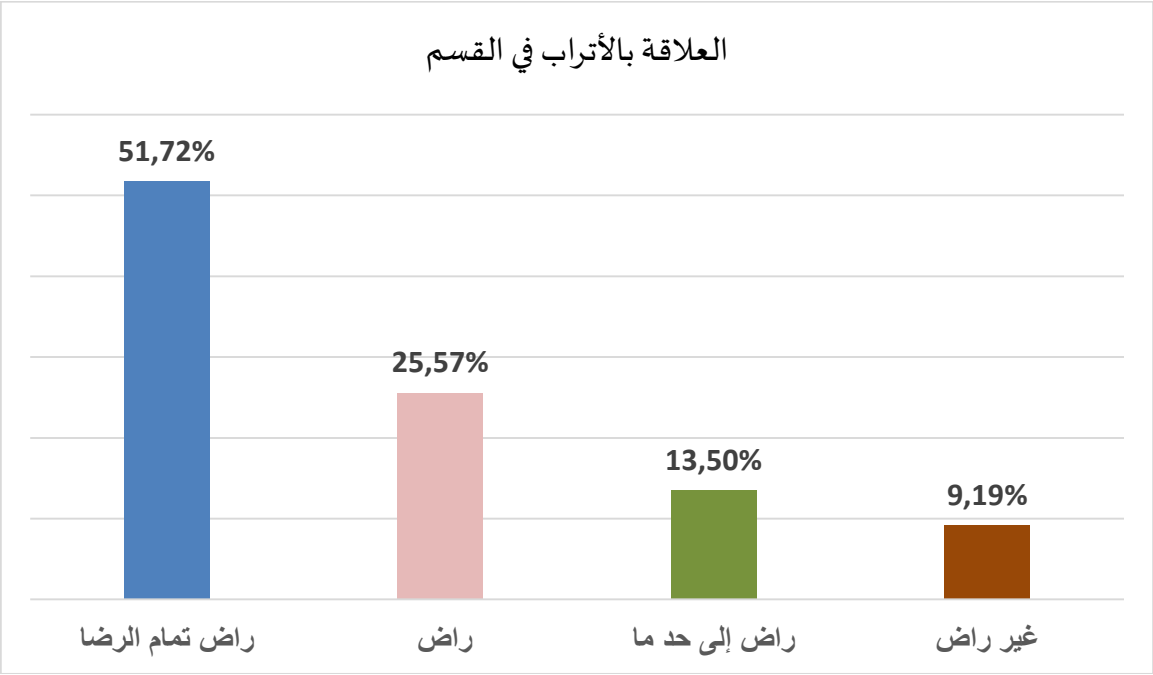
والأهمّيّة الّتي تحظى بها هذه الخدمات إنّما تستقيها، بحسب ما عبّر عنه عديد المشاركين في المقابلات الجماعيّة، من رغبة الطفل في تحصين نفسه ضدّ الأمراض وضدّ كلّ ما يهدّد سلامته الجسديّة والعقليّة والنفسيّة، وكذلك من ثقته فيما يفعله أعوان الصحّة ويقولونه. ولعلّ في ذلك تفسيرا لعدم الرضا الّذي أفصح عنه حوالي 16 % من المستجوبين وهم الّذين لم تلبِّ الحصص الصحّيّة الّتي حضروها حرصهم على الحصول على ضمانات التحصين الّتي يعتبرونها ضروريّة.

3-2- رضا عامّ عن العلاقات

ينسج التلميذ في وسطه المدرسيّ علاقات مع مختلف أطراف الأسرة التربويّة تتنامى تدريجيّا وتتّضح معالمها على امتداد فترة دراسته. وممّا يشدّ الاهتمام فيما صرّح به أفراد العيّنة ارتفاع نسبة رضاهم عن مختلف تلك العلاقات، وليس في ذلك اختلاف كبير بين المنتمين إلى مدرسة ريفيّة أو إلى مدرسة حضريّة. وفيما يلي شيء من التفصيل بحسب خصوصيّة كلّ علاقة.

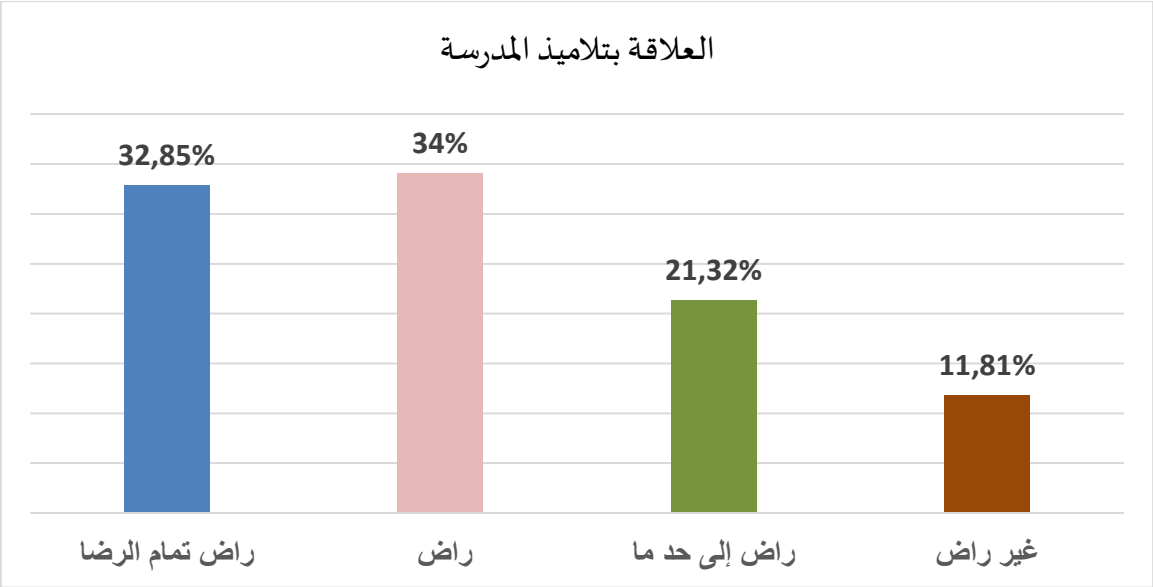
3-2-1- العلاقة بالأتراب في القسم

يجد التلميذ نفسه في مفتتح كلّ سنة دراسيّة في مجموعة- فصل لم يخترها، وفيها خليط من الوجوه المألوفة وغير المألوفة، ومع ذلك فإنّه ينجح عموما في إقامة علاقة مع جلّهم محورها المشروع الدراسيّ الجديد، ويمكن أن تمتدّ إلى محاور أخرى داخل الفضاء المدرسيّ وخارجه. وقد عبّر أفراد العيّنة عن رضاهم عن تلك العلاقة بنسبة 77.37 %. وهذه النسبة ترتقي إلى 80.40 %في الوسط الريفيّ. أمّا انعدام رضا بعض التلاميذ عن علاقتهم بأترابهم أو محدوديّته فمردّهما أحيانا إلى الأثر السلبيّ للإمعان في التنافس على المراتب الأولى أو إلى أسباب لا صلة لها بالمدرسة، وإنّما منشؤها خلافات خارجها بين الأجوار أو الأقارب.



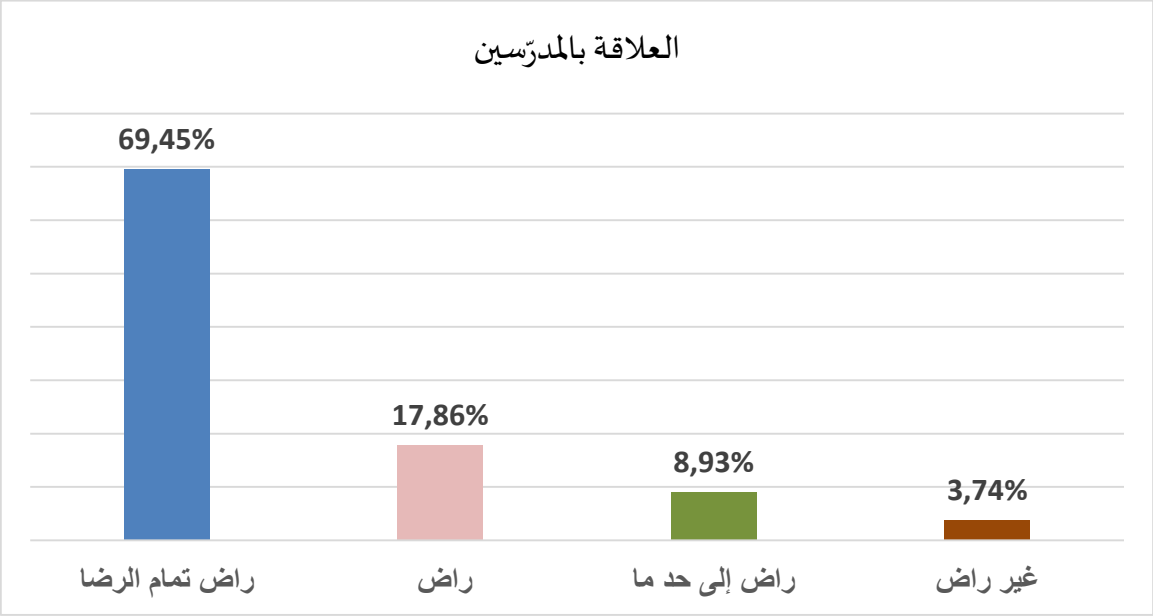
3-2-2- العلاقة بتلاميذ المدرسة

صرّح ثلثا (3/2) أفراد العيّنة عن رضاهم عن علاقتهم بتلاميذ المدرسة المنتمين إلى فصول غير فصولهم، غير أنّ اختلافا بيّنا يبرز بين تلاميذ المدارس الريفيّة وتلاميذ المدارس الحضريّة في درجة الرضا التامّ بفارق لصالح الفئة الأولى قدره حوالي 15 %. وقد يكون لعامل الألفة أو القرابة العائليّة الموسّعة أو الترافق في طريق المدرسة بين تلاميذ الوسط الريفيّ تأثير في تمتين العلاقة بينهم بصورة أسرع ممّا يمكن أن يحصل بين المنتمين إلى مدرسة حضريّة. وبالتوازي مع ذلك تبدو نسبة تلاميذ الوسط الحضريّ الّذين عبّروا عن رضا "حذر" عن تلك العلاقة (27.04 %) أرفع من مثيلتها لدى تلاميذ الوسط الريفيّ (16.06%).



3-2-3- العلاقة بالمدرّسين

تربط التلاميذ بمعلّميهم ومعلّماتهم علاقة متميّزة عن علاقاتهم بكلّ الأطراف الأخرى بحكم الزمن الّذي يقضيه المتعلّم مع مدرّسه ولكن خاصّة بحكم السلطة المعرفيّة والأدبيّة الّتي يمارسها الكهل على الطفل ويتشرّبها فتغدو شديدة التأثير في شخصيّته وفي توجيه أفكاره وعواطفه واتّجاهاته ومواقفه. وبالرغم من الضغط الّذي قد تسلّطه هذه السلطة على التلميذ فإنّه يبدي رضا واضحا عن علاقته بمدرّسيه تحوم حول الـ87 %، والفرق جدّ ضئيل بين المنتمين إلى مدرسة ريفيّة والمنتمين إلى مدرسة حضريّة.

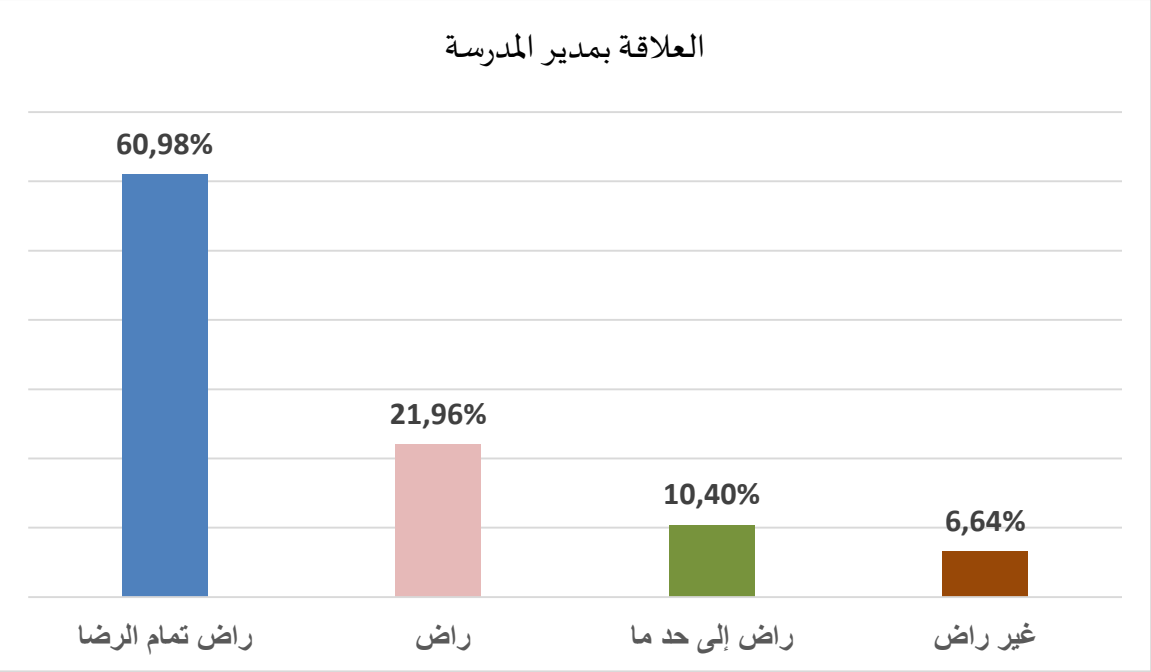


وقد يكون لوقع سلطة المدرّس تأثير في اختيار درجة الرضا الّتي يقدّر التلميذ أنّها "لا تجلب له مشاكل محتملة". ويبدو أنّ القلّة القليلة الّتي تجرّأت على الإفصاح عن رضاها المحدود وخاصّة عن عدم رضاها قد

آثرت التنفيس عن تجربة مدرسيّة مريرة بالنسبة إليها. وقد تبيّن، من خلال المقابلات الجماعيّة، أنّ عددا هامّا من التلاميذ في مختلف المستويات التعليميّة المعنيّة يبدون امتعاضا من التصرّفات التسلّطيّة الّتي يأتيها بعض المدرّسين، من الجنسين، إزاءهم. وجلّ هذه التصرّفات يتّسم بالعنف اللفظيّ أو البدنيّ أو بالإهمال من قبيل حرمان التلميذ من مواصلة الدرس، أو الانشغال عن التعليم بالحديث مع مدرّس مثلا، أو بتكليف المتعلّمين بنسخ ما يكتب على السبّورة دون مساعدة على فهمه.

3-2-4- العلاقة بمدير المدرسة

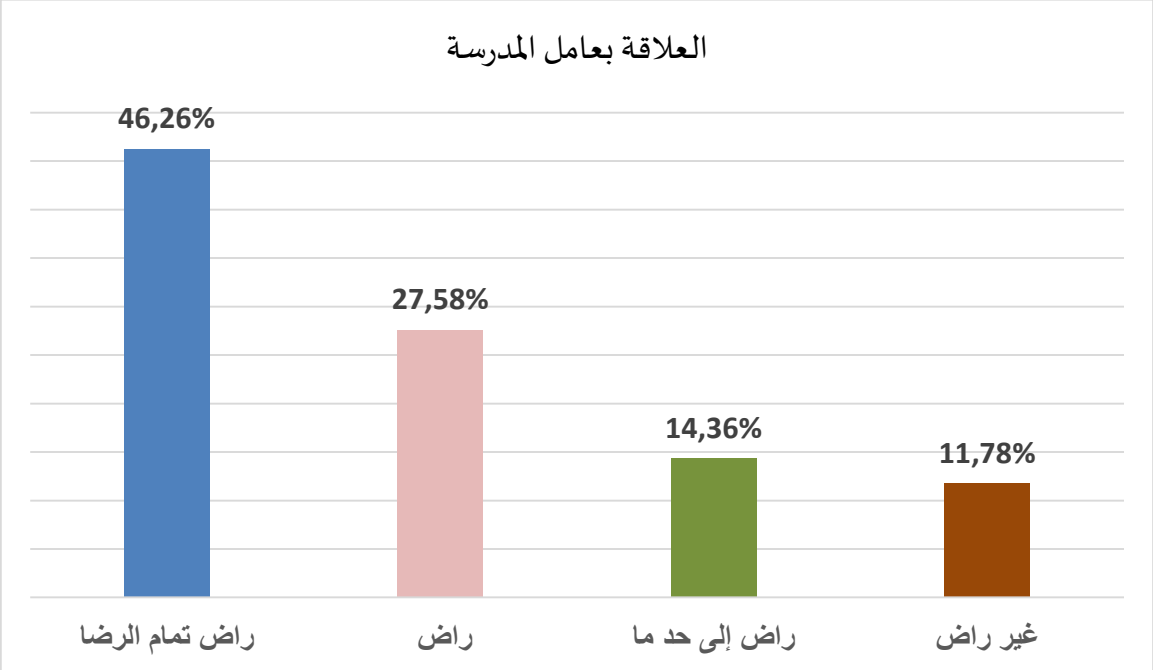
موقع مدير المدرسة في مؤسّسته محوريّ بالنسبة إلى كلّ الأطراف وخاصّة التلاميذ. فبالرغم من أنّ اتّصال أيّ تلميذ به لا يستغرق، غالبا وفي المتوسّط، سوى بضع دقائق من اليوم، وقد ينعدم أيّ اتّصال مباشر بينهما لأسبوع أو أكثر، فإنّ ما يزيد عن أربعة أخماس (5/4) أفراد العيّنة قد عبّروا عن رضاهم عن علاقتهم به. كما أنّ الفرق في درجة الرضا بين تلاميذ الوسط الحضريّ وتلاميذ الوسط الريفيّ يكاد لا يذكر. فمدير المدرسة يمثُل، في تصوّر التلميذ، في هيئة الأب الّذي يسعى من أجل إسعاد صغاره ونجاحهم ويذود عن مصالحهم وحقوقهم ويحميهم من كلّ أذى، وإن قسا عليهم أحيانا.



والملاحظ أنّ نسبة حالات عدم الرضا عن تلك العلاقة أو الرضا الظرفيّ عنها والّتي "تجرّأ" بعض التلاميذ على كشفها تقع بصفة متكافئة تقريبا بين مدارس الوسطين الريفيّ والحضريّ. ويمكن أن تفسيرها، استنادا إلى ما صرّح به عدد من المشاركين في المقابلات الجماعيّة، على أنّها ضرب من العتاب لفقدان حظوة لدى المدير، أو من التشكّي من شكل من أشكال التشدّد في المعاملة أو التعدّي أو اللامبالاة الّتي مارسها عليهم.

3-2-5- العلاقة بعامل المدرسة

يتقاسم 73.84 % من التلاميذ رضاهم عن علاقتهم بالعامل. وإذا كان هذا العون مكلّفا في الظاهر بالتنظيف وحراسة باب الدخول ونقل البريد، فإنّه يقدّم، تلقائيّا أو بالتماس أو تكليف، خدمات أخرى للمدير، وبدرجة أقلّ، للمدرّسين. ومن هذه الخدمات الّتي يكون فيها على اتّصال مباشر بالتلاميذ: تنظيم الاصطفاف أمام الأقسام، تجميع التلاميذ في موكب تحيّة العلم ومراقبة انضباطهم أثناءها، حراسة التلاميذ في أقسامهم عند تغيّب مدرّسيهم، حراستهم في أوقات الراحات.



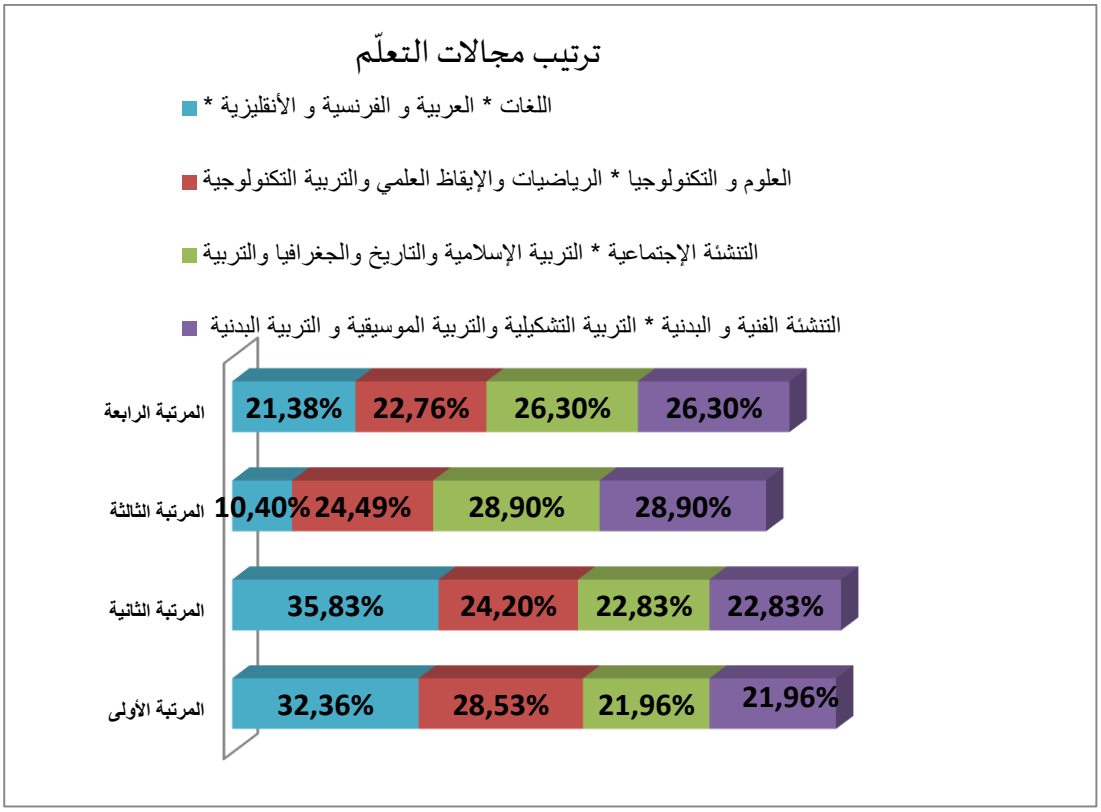
وكلّ تلك الخدمات تحمله على إتيان تصرّفات أو اتّخاذ مواقف وإجراءات متباينة (إشادة، ملاطفة، هَزْء، اعتداء لفظيّ أو بدنيّ،..). ولكلّ ذلك انعكاس على علاقته بالتلاميذ وتأثير في الصورة الّتي يبنونها عنه: "الخادم اللطيف" أو "الأب الحنون" أو "الرقيب المتسلّط". ومختلف تلك الصور وربّما غيرها تشكّل درجة الرضا عن العلاقة الّتي تربطه بأيّ تلميذ. فلا غرابة حينئذ أن تبلغ نسبة انعدام الرضا أو الرضا المشروط/المحدود مجتمعين 26.14 %.

4- التعلّمات

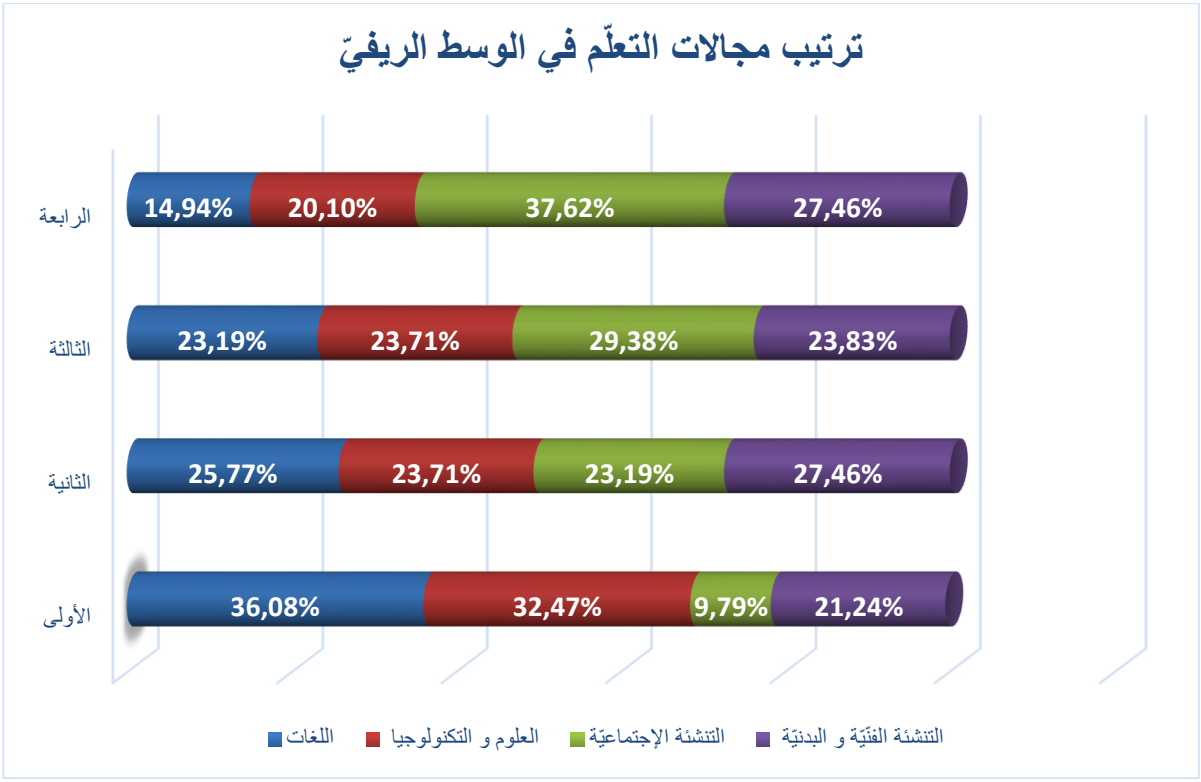
4-1- المجالات والموادّ

4-1-1- اللغات (العربيّة والفرنسيّة والأنقليزيّة)

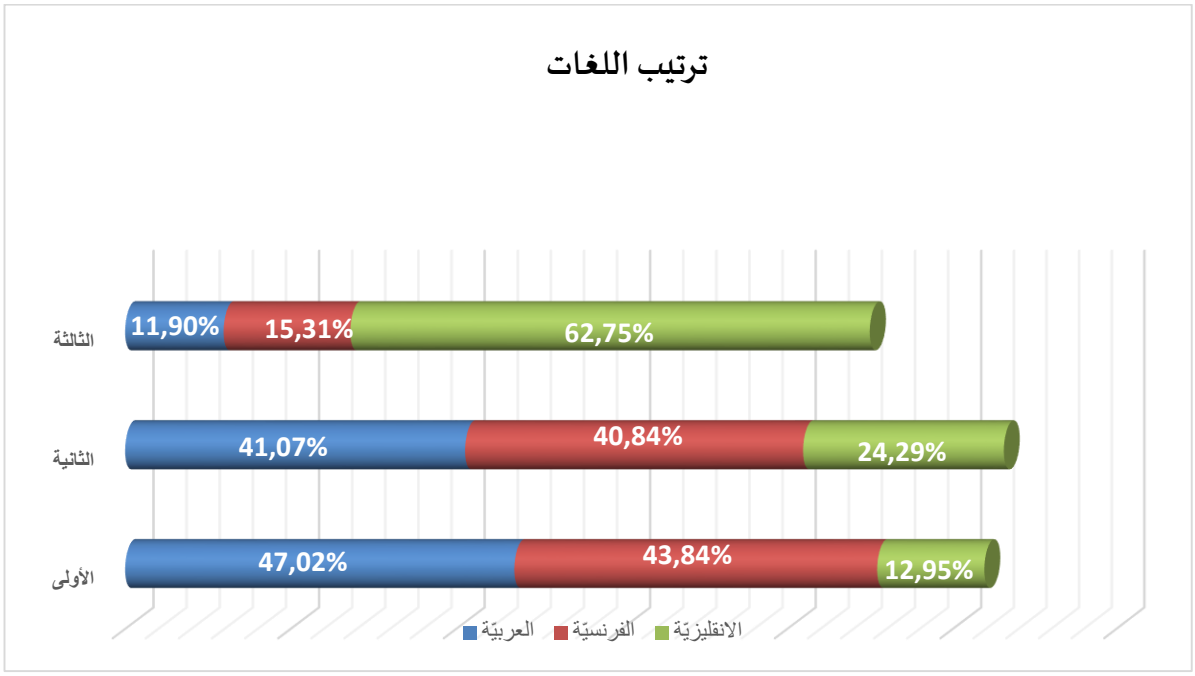
يميل غالبيّة التلاميذ إلى تفضيل مجال اللغات على بقيّة مجالات التعلّم. ويليه، في هذه الأفضليّة، مجال العلوم، فمجال التنشئة الاجتماعيّة، فمجال التنشئة الفنّية. ولئن كان الفارق في إعطاء الرتبة الأولى لا يتعدّى 3.83 % فإنّه يرتفع، عند إسناد المرتبة الثانية، إلى 11.63 %. وبذلك يكون الفارق بين المجالين في المرتبتين الأولى والثانية حوالي 15 % لصالح اللغات على حساب العلوم.



وبالمقارنة بين النسب باعتماد متغيّر موقع المدرسة (في الوسط الريفيّ أو في الوسط الحضريّ)، نرى اختلافا في النسب وفي الترتيب، حيث ترتفع نسبة التلاميذ الّذين يفضّلون مجال اللغات والعلوم بالمدارس الريفيّة، وتنخفض بها نسبة التلاميذ الّذين يفضّلون مجال التنشئة الاجتماعيّة بصورة لافتة ليصبح مجال التربية الفنّيّة هو الثالث في الأفضليّة، ومجال التنشئة الاجتماعيّة هو الرابع.



وتحتلّ العربيّة المرتبة الأولى في تفضيل التلاميذ للموادّ المكوّنة لمجال اللّغات، وتليها مادّة الفرنسيّة فالأنقليزيّة. وهذا الترتيب يوافق الترتيب نفسه الّذي يتعرّض فيه التلميذ إلى هذه اللغات خلال مسيرته التعليميّة باعتبار أنّه يدرس العربيّة بداية من السنة الأولى والفرنسيّة بداية من السنة الثالثة (إلى حدود السنة الدراسيّة 2019/2018) والأنقليزيّة بداية من السنة السادسة (كذلك إلى حدود السنة الدراسيّة 2019/2018)

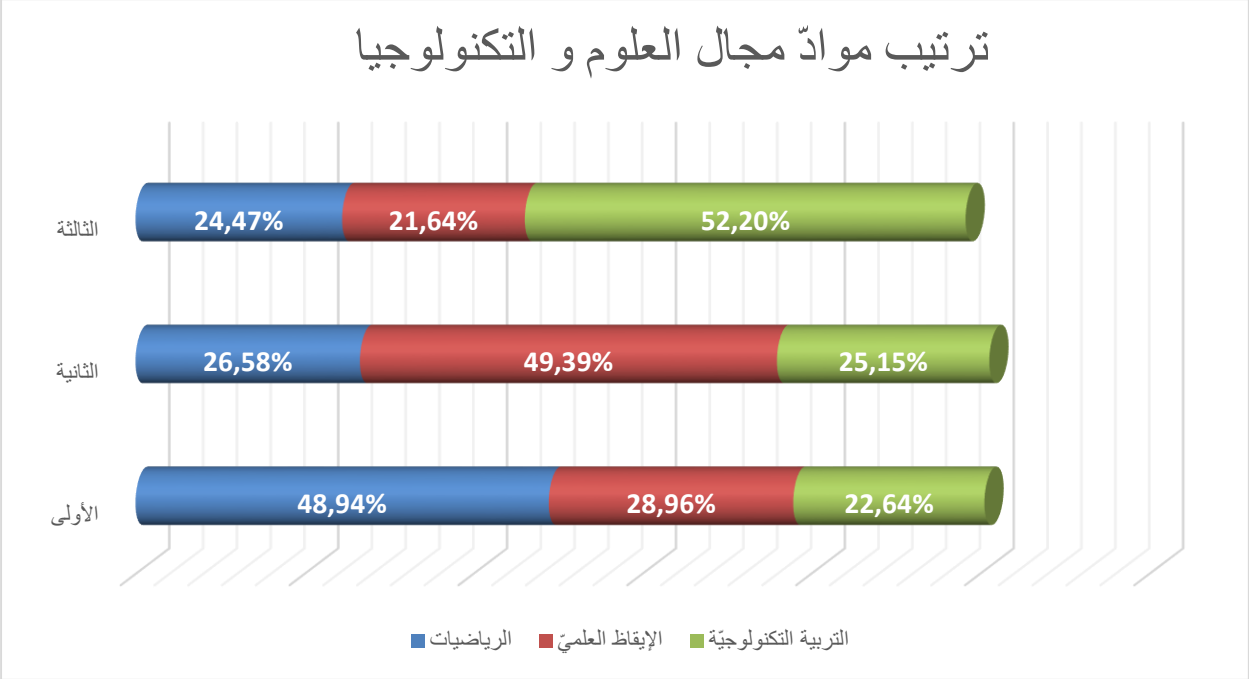


وقد تفسّر هيمنة مادّة العربيّة على بقيّة الموادّ المكوّنة لمجال اللغات بأنّ أفراد العيّنة ليسوا جميعا ممّن يدرس الأنقليزيّة باعتبار أن عيّنة الدراسة تضمّ تلاميذ من الدرجة الثانية وهي إلى حدّ سنة إنجاز البحث لا تدرس مادّة الأنقليزيّة. وتتّفق في ذلك نتائج الوسط الحضريّ والوسط الريفيّ.

4-1-2- العلوم والتكنولوجيا (الرياضيات والإيقاظ العلميّ والتربية التكنولوجيّة)

أسند 28.53 % من أفراد العيّنة المرتبة الأولى إلى مجال العلوم، وجعله 24.20 % منهم في المرتبة الثانية، وهو بذلك يحتلّ المرتبة الثانية في المجالات الّتي يفضّلها التلاميذ.

ورغم ما يشاع من تخوّف الأطفال من مادّة الرياضيات، فإنّ هذه المادّة احتلّت المرتبة الأولى في موادّ المجال الّتي يفضّلها التلاميذ بنسبة قاربت الـ50 %، في حين تقاسمت المادّتان الأخريان الـ50 % الباقية بأفضليّة للإيقاظ العلميّ على التربية التكنولوجيّة بحوالي 6 %.



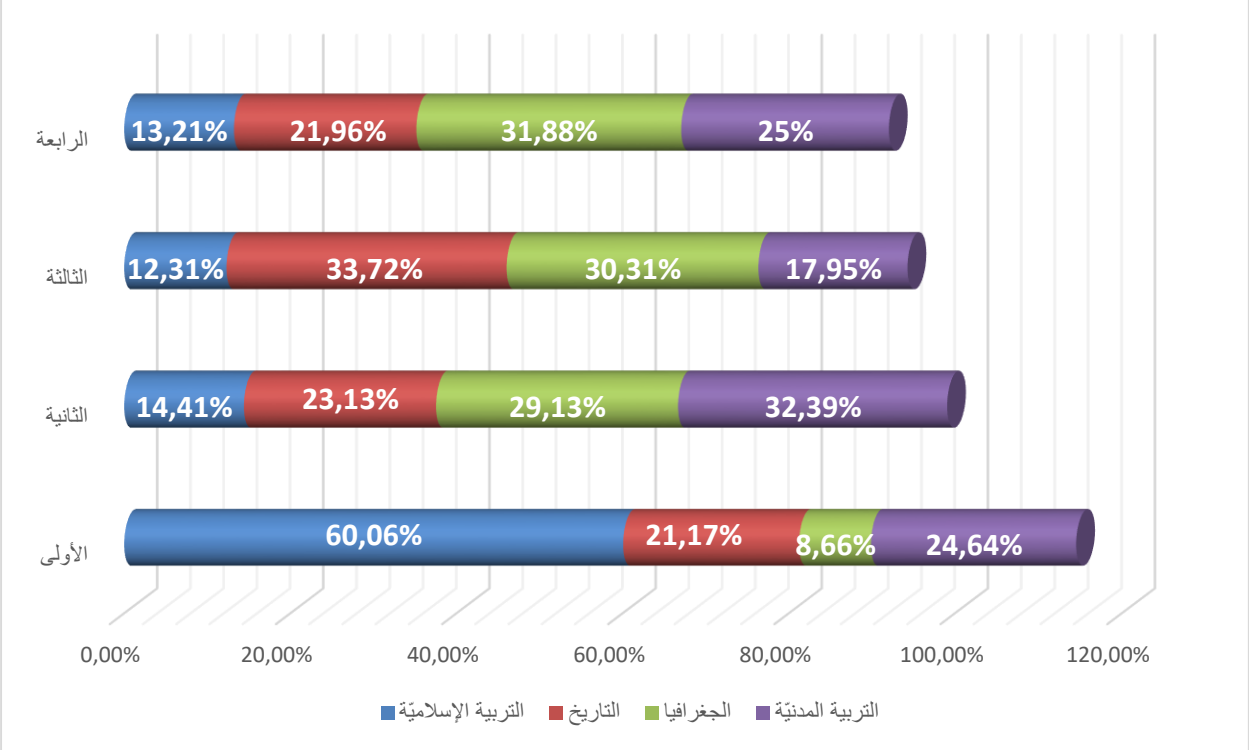
وتحافظ موادّ المجال على ترتيبها في الوسطين الحضريّ والريفيّ حيث تحتلّ الرياضيات المرتبة الأولى ويقع الإيقاظ العلميّ في المرتبة الثانية وتكتفي التربية التكنولوجيّة بالمرتبة الثالثة رغم وجود فارق طفيف بين النسب.

ترتيب موادّ العلوم حسب الأفضليّة	الوسط الريفيّ	الوسط الحضريّ	النسبة العامّة
الرياضيات	% 45.54	% 53.20	% 48.94
الإيقاظ العلميّ	% 29.62	% 24.47	% 28.96
التربية التكنولوجيّة	% 24.33	% 21.67	% 22.64

4-1-3- التنشئة الاجتماعيّة (التربية الإسلاميّة والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنيّة)

أسْنَدَ قرابة خمس (5/1) أفراد العيّنة المرتبة الأولى إلى مجال التنشئة الاجتماعيّة. ونسبتهم تلك قريبة جدّا من نسبة التلاميذ الّذين جعلوه في المرتبة الثانية (21.69 و22.83 على التوالي). وبذلك يحتلّ هذا المجال المرتبة الثالثة في الأفضليّة بعد مجالي اللغات والعلوم. وقد تعكس هذه الرتبة التصوّرات الاجتماعيّة الّتي يحملها الأولياء (ويُمرّونها إلى منظوريهم) حول أهمّية هذه الموادّ في النجاح المدرسيّ أوّلا والاجتماعيّ والمهنيّ لاحقا.

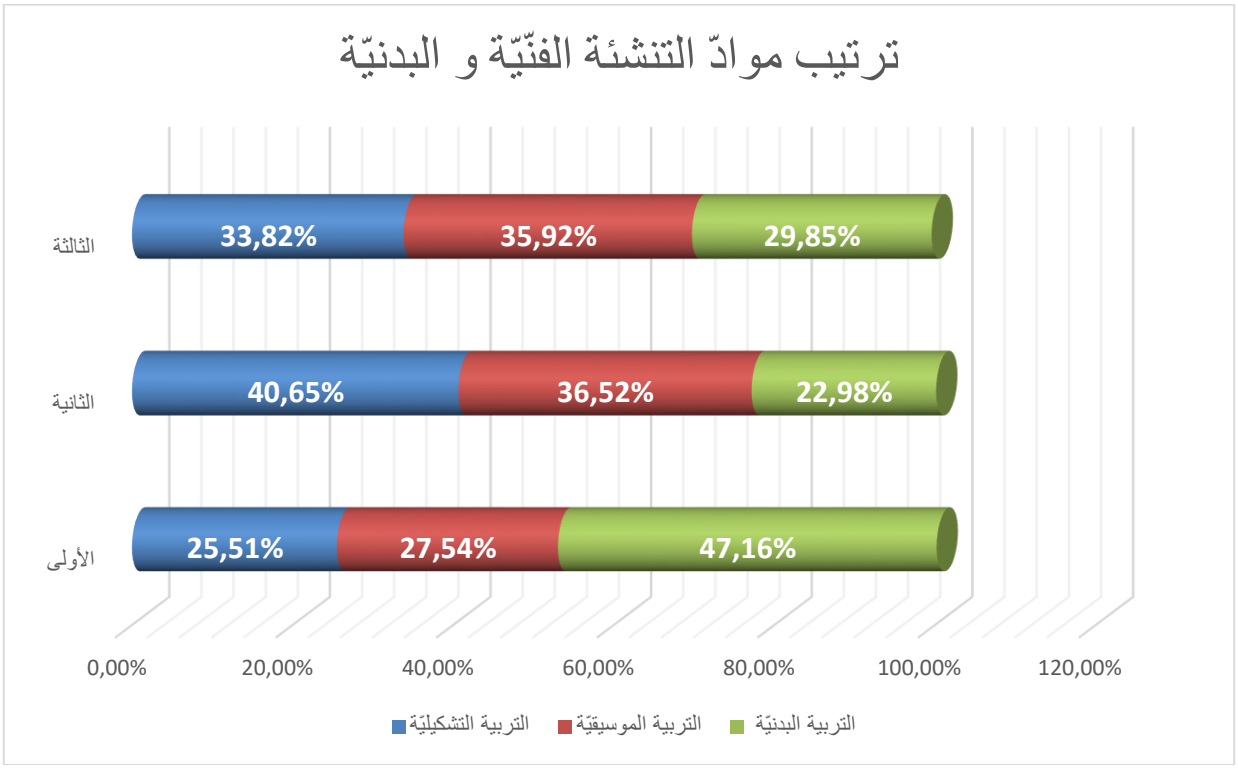
لا يشمل مجال التنشئة الاجتماعية في الدرجة الثانية سوى مادّة التربية الإسلاميّة، ولا تدخل موادّ التربية المدنية والتاريخ والجغرافيا إلّا بداية من السنة الخامسة، وهذا ما يفسّر في جانب منه ارتفاع نسبة التلاميذ الذين أسندوا المرتبة الأولى إلى مادّة التربية الإسلامية باعتبار أن نصف أفراد العيّنة تقريبا لا يعرفون غير هذه المادّة في مجال التنشئة الاجتماعيّة. وتحتلّ مادّة التربية المدنيّة الأفضلية مقارنة بمادّتي التاريخ والجغرافيا، ولا يختلف في ذلك تلاميذ الوسط الحضري وتلاميذ الوسط الريفي.



4-1-4- التنشئة الفنّيّة والبدنيّة (التربية التشكيليّة والتربية الموسيقيّة والتربية البدنيّة)

لئن احتلّ مجال التنشئة الفنّيّة المرتبة الرابعة والأخيرة باعتماد سلّم الأفضليّة مقارنة ببقيّة مجالات التعلّم، فإنّ النسبة هي نفسها التي حصل عليها مجال التنشئة الاجتماعيّة أو تكاد، وبذلك فإنّ المجالات الأربعة قد رتّبت حسب الأفضليّة كالآتي: اللغات في المرتبة الأولى، والعلوم في المرتبة الثانية، ويليهما مجالا التنشئة الاجتماعيّة والتنشئة الفنّيّة والبدنيّة.

وتحتلّ التربية البدنيّة المرتبة الأولى ضمن الموادّ الّتي تكوّن المجال بفارق كبير عن المادّتين الأخريين حيث بلغت نسبة التلاميذ الّذين يفضّلون التربية البدنيّة على التربية الموسيقيّة والتربية التشكيليّة 47.16%. أمّا التربية الموسيقيّة والتربية التشكيليّة فترتّبان، تباعا، ثانية فثالثة.

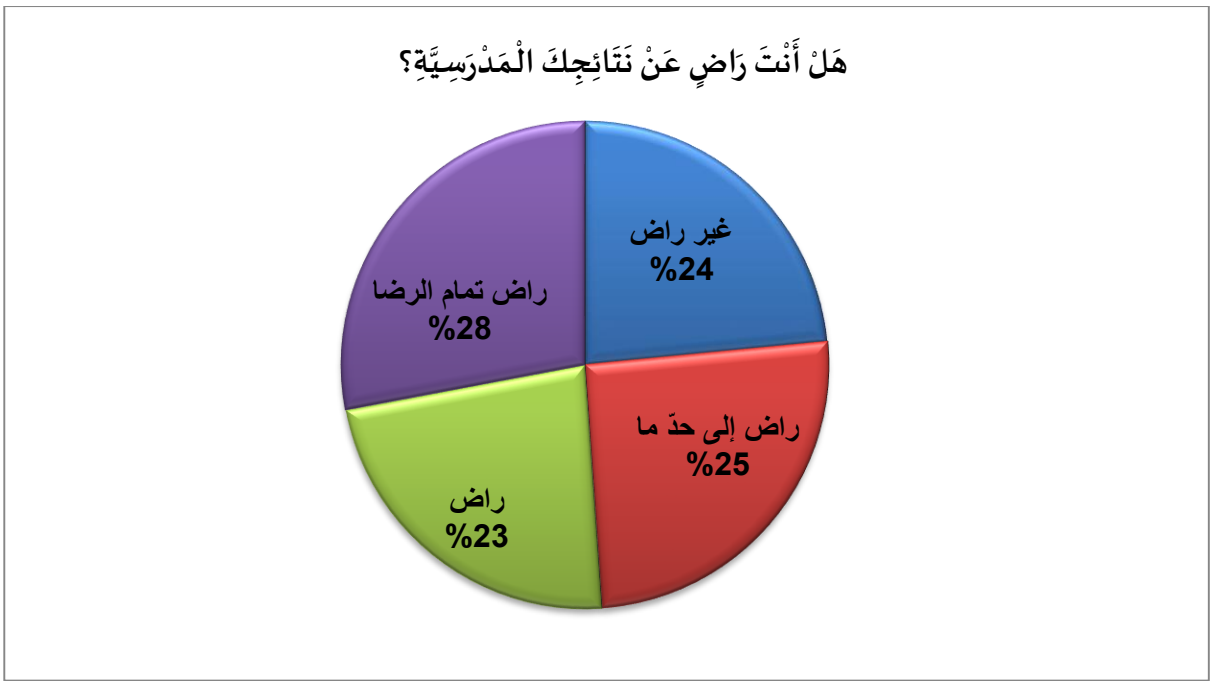


وقد عزت المقابلة الجماعيّة علاقة التلاميذ بالمادّة إلى جملة من الأسباب أهمّها عمليّات التقييم وعدم تلاؤمها مع تطلّعات التلاميذ في المدارس الحضريّة والريفيّة على السواء، والعلاقة الّتي تربطهم بالمدرّس (تلاميذ المدارس الريفيّة فقط باستثناء المنتمين إلى ولايتي جندوبة والمهديّة).

4-2- النجاحات والصعوبات

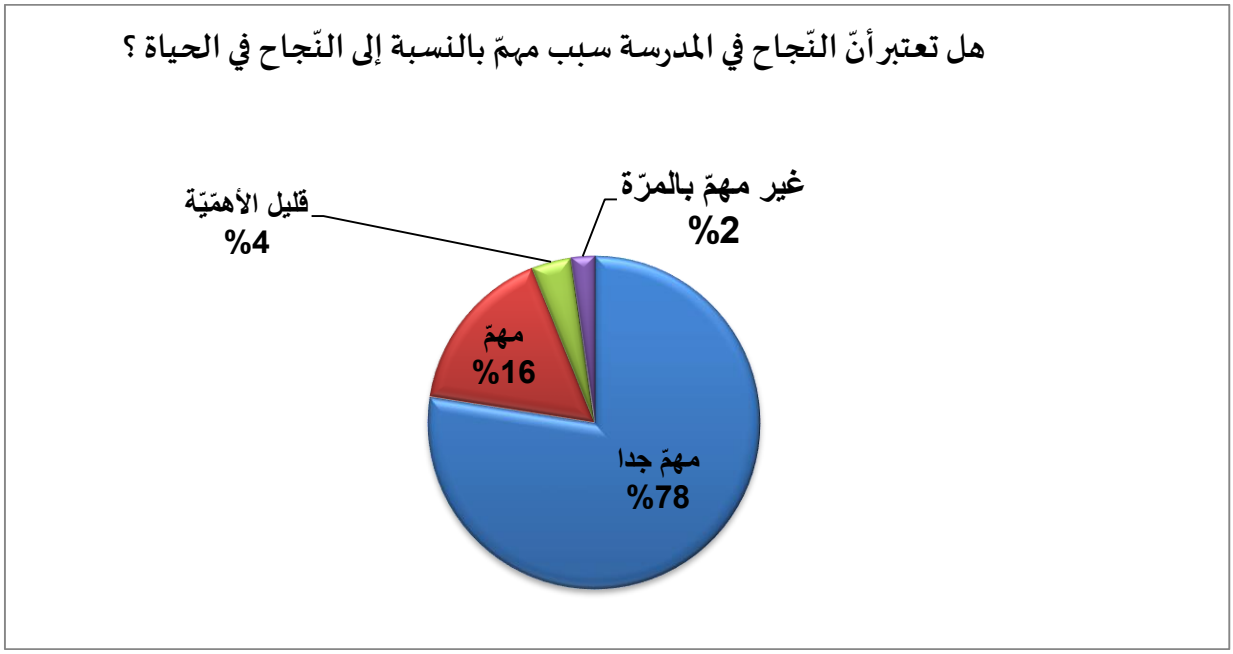
4-2-1- رضا عن النتائج المدرسيّة... لكن إلى أيّ مدى؟

عبّر أغلب تلاميذ العيّنة عن رضاهم عن نتائجهم المدرسيّة إذ بلغت النسبة 76 %، وبذلك تكون نسبة التلاميذ غير الراضين عن نتائجهم تقارب الربع (24 % تحديدا). لكنّ درجة الرّضا تختلف، فنسبة التلاميذ الرّاضين تماما عن نتائجهم تفوق الرُّبع بقليل (28 %) وتتوزّع النسبة الباقية من الرّاضين على 25% للراضين إلى حدّ ما، و23 % للرّاضين.



4-2-2- النجاح في المدرسة مفتاح النجاح في الحياة

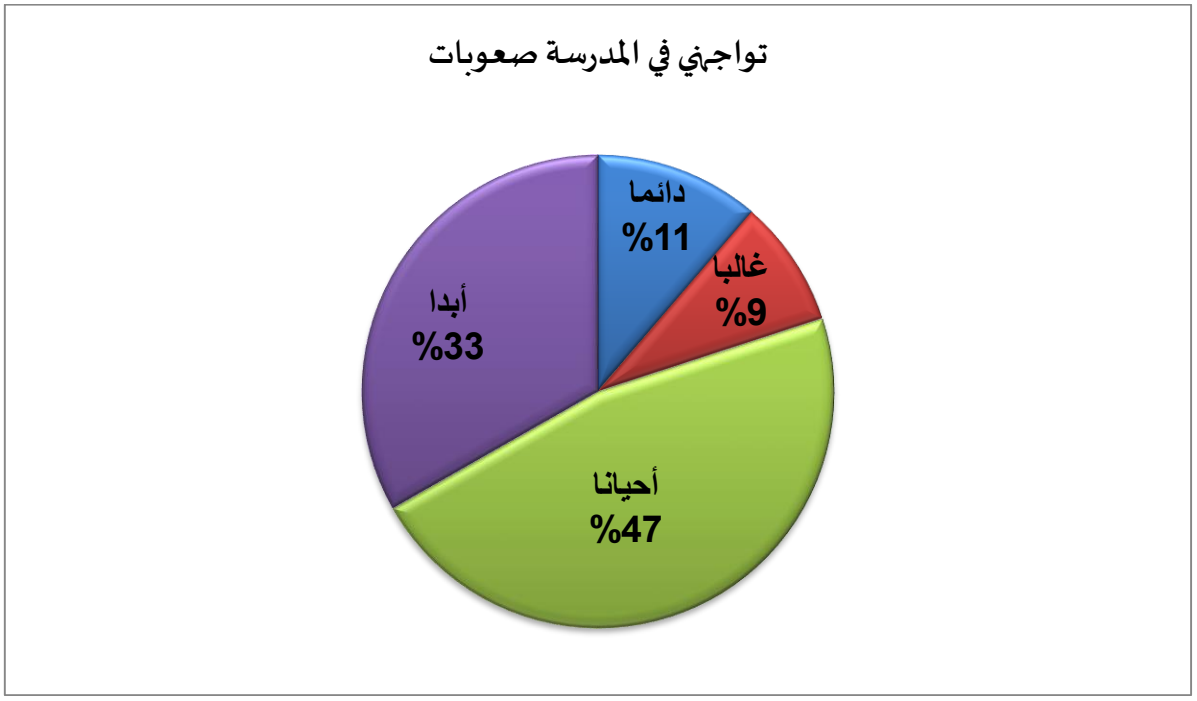
صورة المدرسة، كسبيل للارتقاء الاجتماعيّ والنجاح المهنيّ، لا تزال قويّة في أذهان تلاميذنا، فقد عبّر 98 % منهم على أهمّيّة النجاح المدرسيّ في النّجاح في الحياة، مقابل 2 % يرون أنّ النّجاح في الحياة لا يرتبط بالمرّة بالنّجاح المدرسيّ.



4-2-3- صعوبات رغم النجاح

أقرّ 67 % من التّلاميذ بمواجهة صعوبات في المدرسة مقابل 33 % صرّحوا أنّهم لم يواجهوا أيّ صعوبة في حياتهم المدرسيّة. ويتوزّع التلاميذ الّذين اعترضتهم صعوبات إلى فئة تعترضها الصعوبات بشكل دائم وتبلغ

نسبتها 11 %، وفئة غالبا ما تعترضها الصّعوبات ونسبتها في حدود 9 %، وفئة ثالثة تعترضها الصّعوبات أحيانا وتبلغ نسبتها 47 %.



4-2-4- أبرز الصعوبات

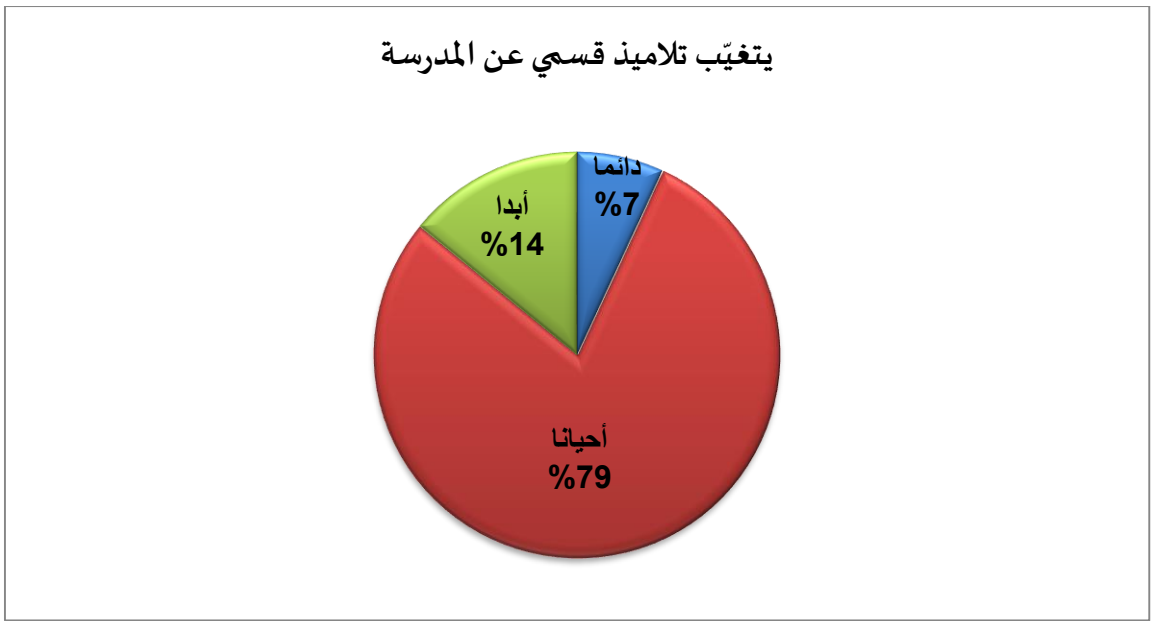
ذكر أفراد العيّنة جملة من الصعوبات الّتي تعترضهم في المدرسة أو في الطريق إليها، ويمكن أن نوزّعها إلى صنفين:

- صعوبات خاصّة بالتلاميذ في الوسط الريفيّ مثل الكلاب السائبة في الطريق وصعوبات في التنقّل خاصة عند هطول الأمطار وانقطاع الطّرق بسبب فيضان الأودية،
- صعوبات مشتركة بين كلّ التلاميذ سواء كانوا في الوسط الحضريّ أو في الوسط الريفيّ كالعنف اللفظيّ والماديّ المسلّط عليهم من قبل المدرّسين والمدير أو تلاميذ آخرين، وكالصّعوبات في مستوى فهم الدروس جرّاء كثرة غياب المدرّسين.

وتؤكّد نتائج المقابلات الجماعيّة وجود المشاكل، وترجعها أساسا إلى صعوبات في التعلّم والتنقّل والوقوع ضحيّة العنف.

4-2-5- مواظبة متذبذبة

في تقديرهم لغياب أقرانهم يرى 79 %من التلاميذ أنّ رفاقهم قليلا ما يتغيّبون عن المدرسة، ويرى 14 % منهم أنّ رفاقهم لا يتغيّبون عن المدرسة أبدا مقابل 7 % يرون أنّ رفاقهم كثيرو التغيّب.



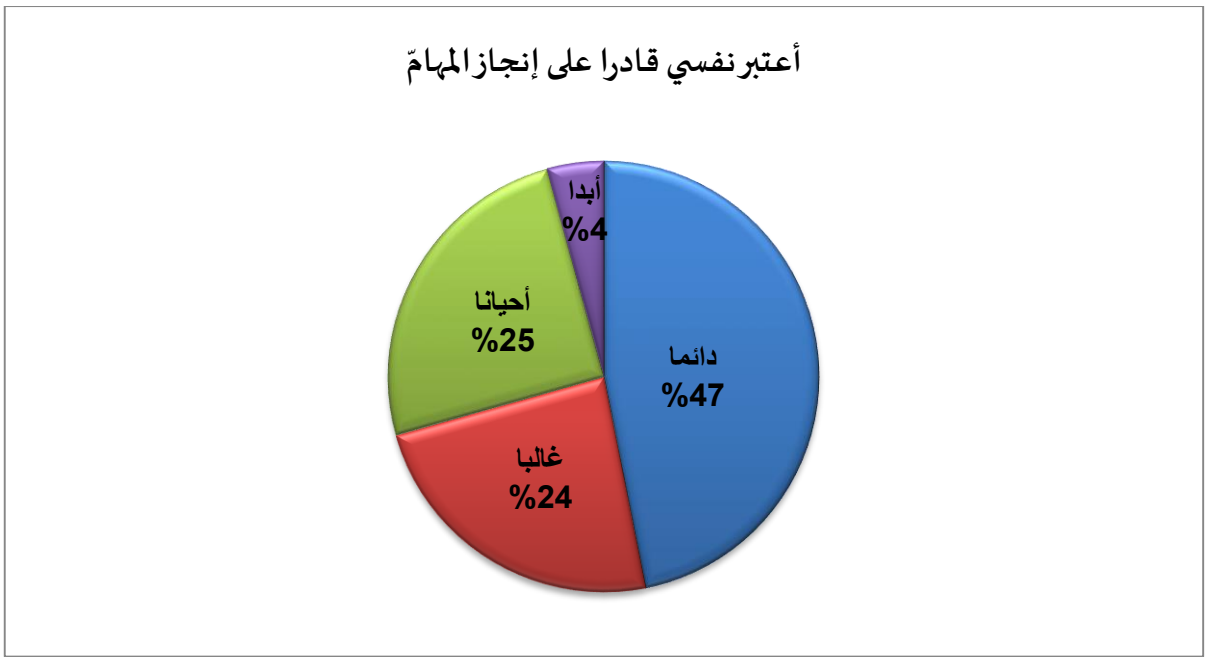
*** أسباب التغيّب**

أرجع تلاميذ الوسط الحضريّ أسباب تغيّب رفاقهم عن الدّرس إلى المرض أو التمارض وعدم الرغبة في الدراسة والاستهتار والكسل.

في حين أرجعها تلاميذ الوسط الريفيّ إلى المرض، وبُعد المدرسة عن المنزل، وعدم وجود وسائل نقل أو عدم امتلاك المال لخلاص معلوم النّقل، كما أرجعوها إلى انقطاع الطريق جرّاء نزول الأمطار، وإلى عدم الرغبة في الدراسة وكُره المدرسة.

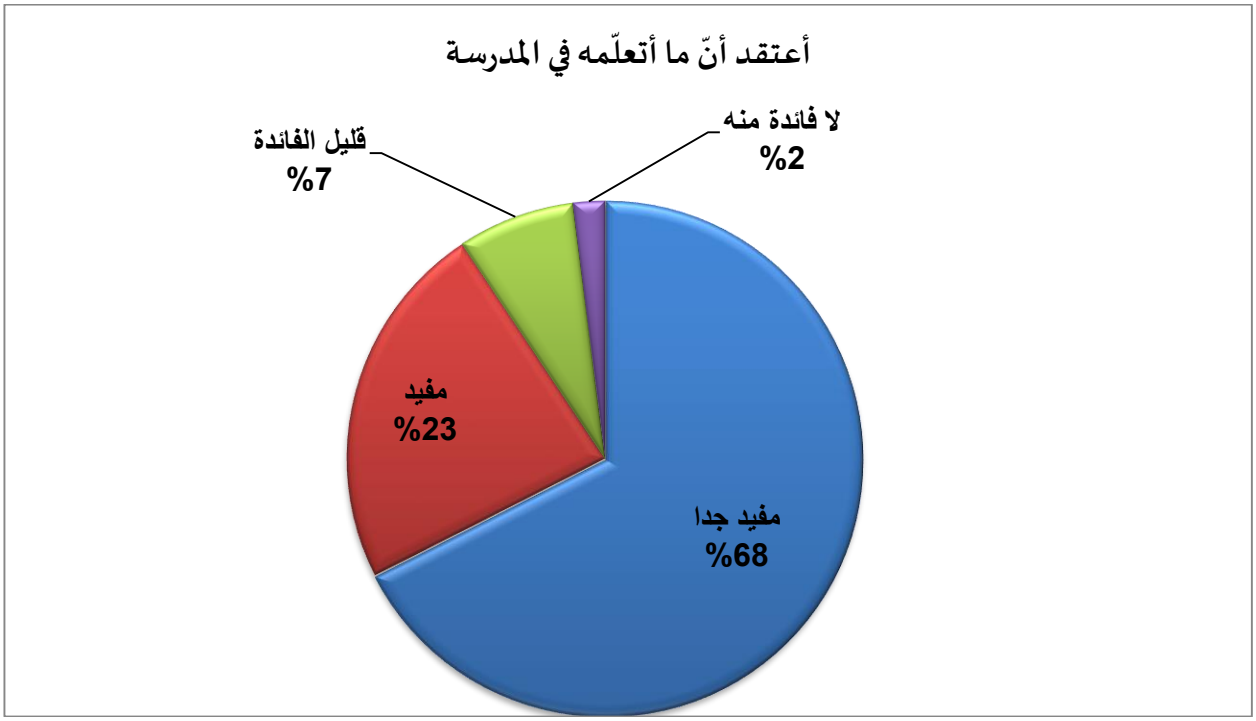
4-2-6- كيف يُقيّم التَّلاَميذُ قُدرَتهُم على إنجاز المَهامّ الْمَدْرَسِيَّةِ؟

حول تقديرهم لذواتهم، ومدى استطاعتهم إنجاز مختلف المهامّ المدرسيّة يرى 4 % من التلاميذ أنّهم غير قادرين تماما على أداء المهامّ المدرسيّة. ويرى البقيّة أنّهم قادرون على أدائهما إمّا دائما وهي نسبة تقارب نصف العيّنة (47 %)، وإمّا غالبا وهي نسبة تناهز الرُّبع (24 %)، وإمّا أحيانا وهي نسبة تبلغ الرُّبع تماما.



4-2-7- كيف ينظر التّلاميذ إلى ما يتعلّمونه في المدرسة؟

يعتقد 91 %من التلاميذ أنّ ما يتعلّمونه في المدرسة مفيد (23 %) أو مفيد جدّا (68 %). أمّا التلاميذ الّذي يرون أنّ ما يتعلّمونه في المدرسة غير مفيد أو قليل الفائدة فلا تتعدّى نسبتهم 7 %.

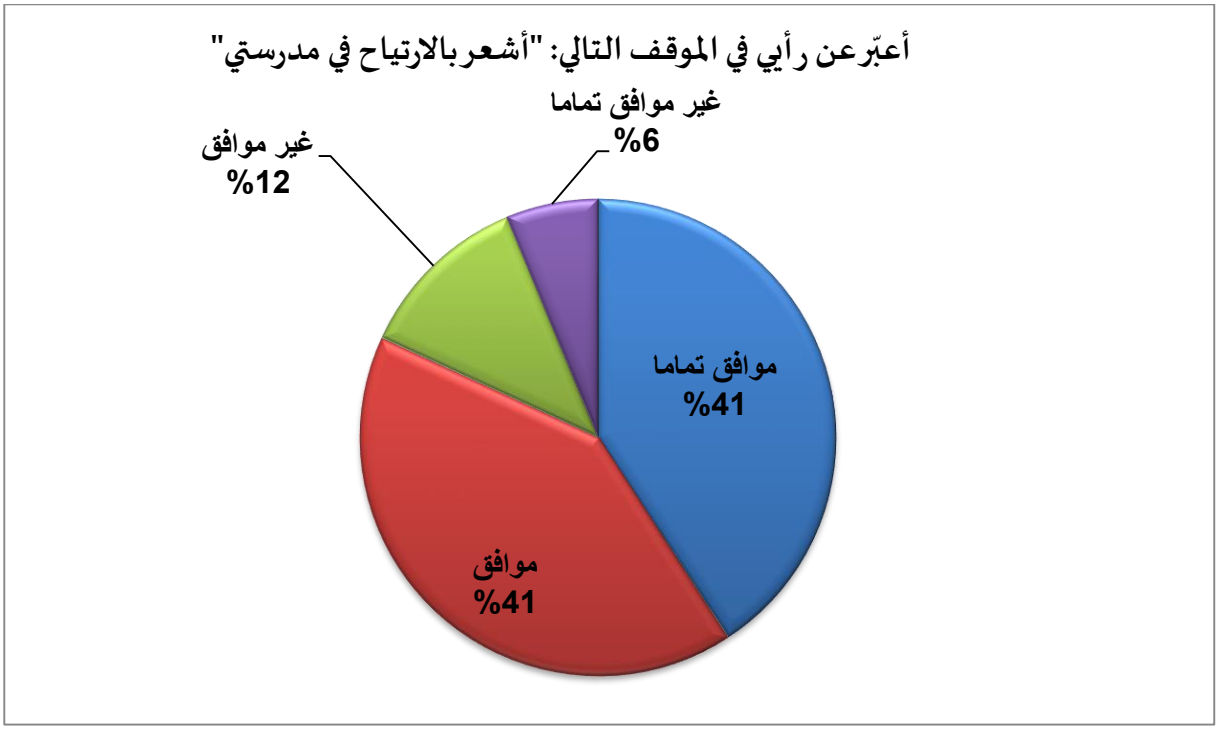


وهذه النّسبة تتوافق مع ما سبقت الإشارة إليه في علاقة النّجاح في المدرسة بالنّجاح في الحياة، وتبيّن بطريقة أخرى الأهمّيّة الّتي يوليها الأطفال للمدرسة.

النّجاح في المدرسة مهمّ للنّجاح في الحياة	ما أتعلّمه في المدرسة مفيد
% 94	% 93

4-2-8- تفاوت في الشعور بالارتياح داخل المدرسة

يعتبر عدد التلاميذ الّذين لا يشعرون بالارتياح في مدارسهم مرتفعا نسبيّا حيث تبلغ نسبتهم حوالي الخُمُسِ موزّعين على 12 % لا يتقاسمون هذا الشّعور، و6 % غير مرتاحين مطلقا داخل مدارسهم.



وقد عبّر التلاميذ في المقابلات الجماعيّة عن جملة من الآراء والمواقف الّتي تظهر مدى ارتياحهم في مدرستهم ورضاهم عما تقدّمه وعمّا يحصل داخلها. فلئن أجمعوا تقريبا على رغبتهم في الذّهاب إلى المدرسة باعتبارها، حسب رأيهم، مصدرا مهمّا للمعرفة تمكّنهم من الارتقاء الاجتماعيّ، وباعتبار العلاقات الجيّدة الّتي تربط أغلبهم بمدرّسيهم، فإنّهم أشاروا، في المقابل، إلى بعض العناصر الّتي تحدّ من درجة الرضا والارتياح يتّصل بعضها بالجانب المعماريّ وخصوصا ضيق الأفضية المخصّصة للساحة واللعب، ونظافة المحلّات (القاعات والمجموعة الصحّيّة) وعدم الشعور بالأمان في بيوت الراحة، وتعطّب التجهيزات أو غيابها، وعدم توفّر كراسيّ وطاولات مريحة. ويتّصل بعضها الآخر بالحياة المدرسيّة وتتمثّل أساسا في عدم توافق الزّمن المدرسيّ المخصّص للتعلّم والامتحانات مع قدراتهم، وتوقيت دروس التّدارك وغياب الأنشطة الرياضيّة ومحدوديّة الخدمات الصحّيّة. وأشار بعضهم إلى غياب الأكلة المدرسيّة أو تردّي نوعيّتها كسبب من أسباب عدم ارتياحهم في المدرسة وعدم رضاهم عنها.

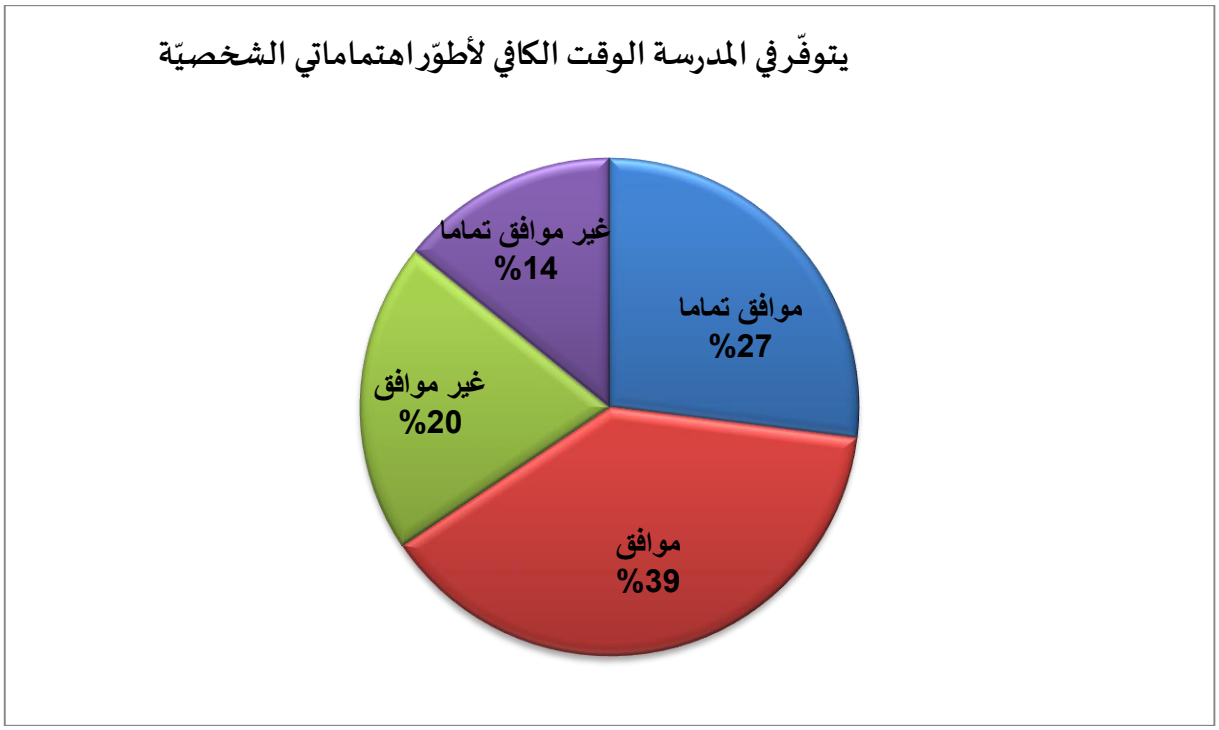
وقد يفسّر عدم الارتياح كذلك بما أبداه التلاميذ، في المقابلات الجماعيّة، من تلميح إلى توتّر في العلاقات بين التلاميذ أنفسهم وبين التلاميذ والإطار التربويّ. فقد ذكر تلاميذ عدد من الجهات في الوسطين

الحضريّ والرّيفيّ إلى تعرّضهم للعنف الشّديد من تلاميذ آخرين، وإلى عنف من المدرّس (أرجعوه إلى قلّة احترام التلاميذ لمدرّسيهم).

5-تمثّل المتعلّم للعلاقات التي تربطه بالمدرسة والإدارة.

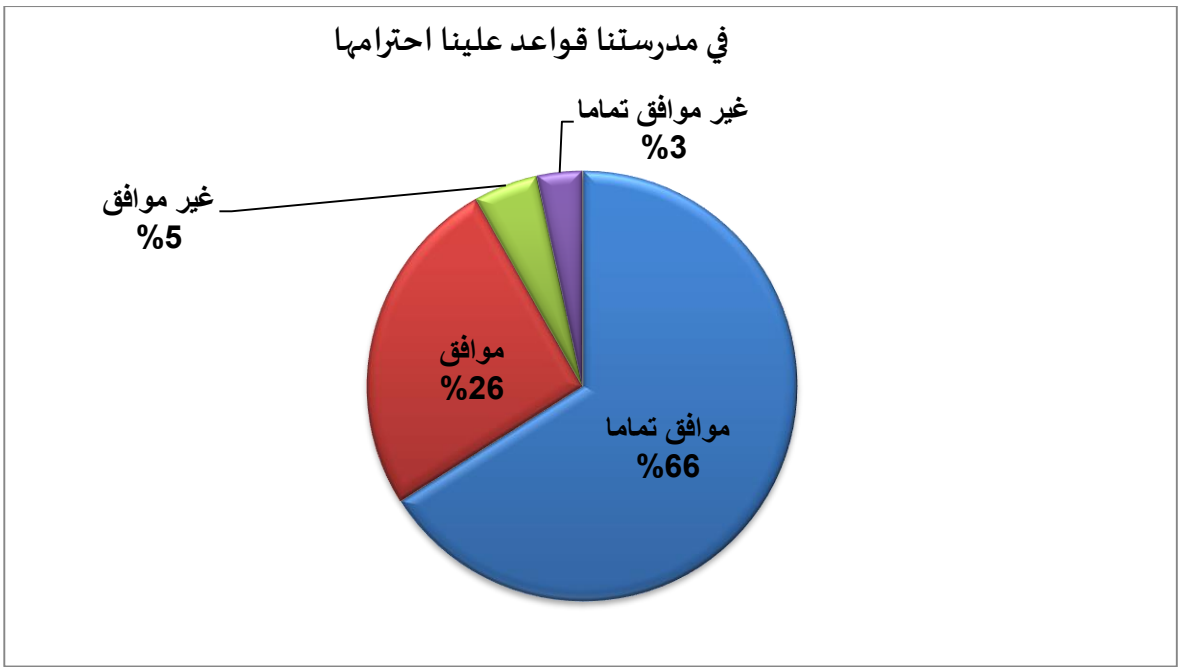
5-1- مزيد من الوقت لتطوير الاهتمامات الشخصيّة.

انقسمت آراء العيّنة حول مسألة توفّر الوقت الكافي لتطوير المهارات الشخصيّة، فحوالي ثُلُثي (3/2) التلاميذ يرون أنّ المدرسة تمكّنهم من الوقت ما يكفي لتطوير هواياتهم ومهاراتهم بينما يرى البقيّة أي ما نسبته 34 % أنّ المدرسة لا تمكّنهم من وقت كاف للغرض نفسه.



5-2- المدرسة تحكمها القواعد.

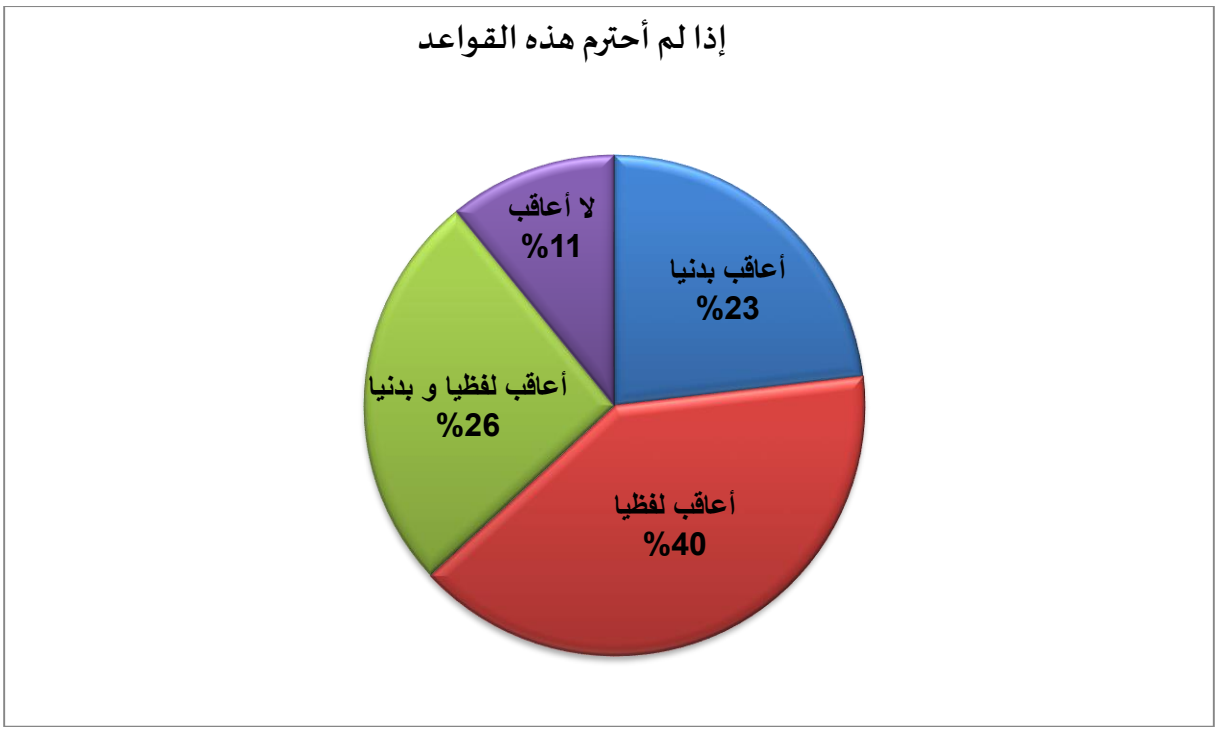
يتّفق جلّ التلاميذ على وجود قواعد تنظّم الحياة المدرسيّة في مدرستهم وعليهم احترامها حيث تبلغ نسبة الموافقين 92 %، ولا يختلف معهم سوى 8 %.



3-5- لكنّ العقاب لا يزال سائدًا

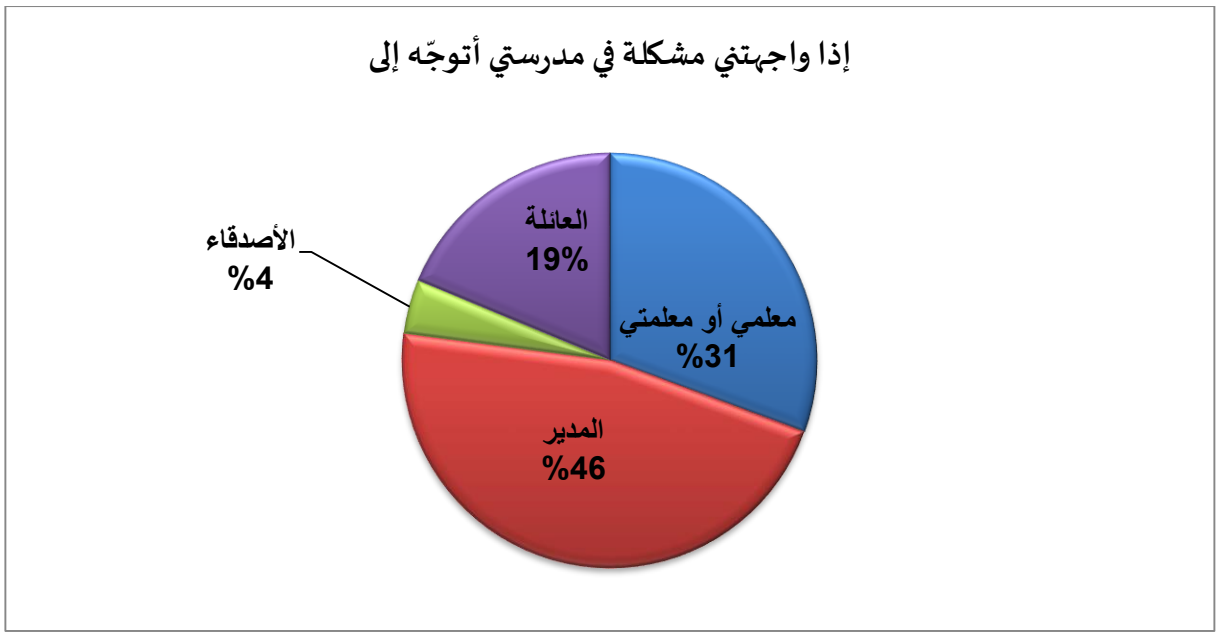
كما يتّفق أغلبهم على أنّ اختراق هذه القواعد يعرّضهم إلى العقاب اللفظيّ بنسبة 40 % والبدنيّ بنسبة 23 % واللفظيّ والبدنيّ معا بنسبة 26 %. وبذلك تبلغ نسبة المصرّحين بالتعرّض للعقاب جرّاء عدم احترام القانون المدرسيّ 89 %.

والتلاميذ ملمّون بما ينجرعن هذه العقوبات من تطوّرات يشاهدونها بأمّ أعينهم وهو ما يؤكّد أنّ العقاب البدنيّ لا يؤدّي إلى الإصلاح. يقول يوسف من قفصة: "المدير ضرب تلميذ، يخي ولي التلميذ تناقش مع المدير وجاب الشرطة وصار عنف." ويجد عدد من الأطفال العقاب غير مبرّر، فهم يعاقبون أحيانا كثيرة على عدم فهم الدّرس لا على الإخلال بميثاق. تقول رحمة: "المعلّم يضرب التلامذة ياسر ، يضرب بالعصا، ضرب مهيب ويوسف على خاطر ماجاوبوهش بالباهي". بل يصبح الضرب عقابا جماعيّا لمجرّد أن يخطئ أحد المتعلّمين. تقول سوار: "يضرب قسم كامل حتى كان فمّا تلميذ بركة غلط".



5-4- مدير المدرسة مصدر خوف عند البعض، وملجأ للبعض الآخر.

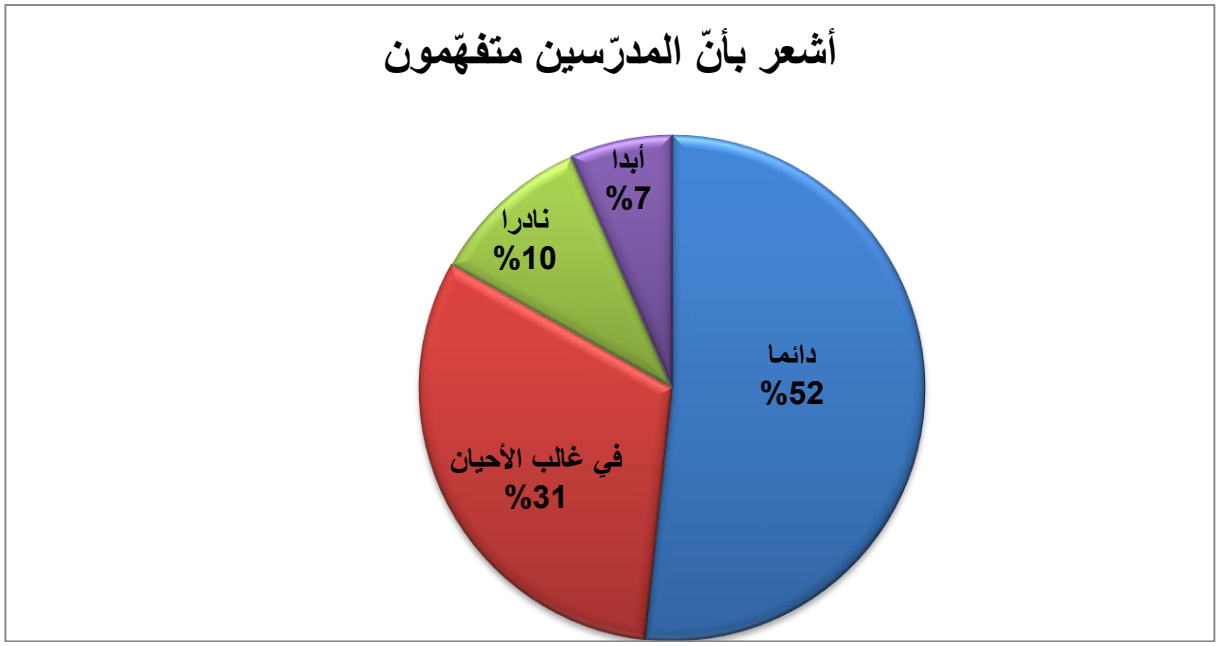
يتوجّه أغلب تلاميذ العيّنة، إذا واجهتهم مشكلة ما في المدرسة، إلى المدير بنسبة تبلغ 46 %، وإلى معلّميهم بنسبة 31 %، وإلى عائلاتهم بنسبة 19 %. ولا يلجؤون إلى رفاقهم إلّا في حالات لا تتعدّى نسبة 4%. يقول تلميذ من القلعة الكبيرة: "ساعات التلامذة في الساحة يضربوني أما نمشي للمدير نقول بيهم". واللجوء إلى المدير لحلّ هذه المشاكل ولّد شعورا عند بعض التلاميذ بأنّ مهمّة المدير "التعنيف". وهذا ما حدا بتلميذ من مدرسة الفوز جندوبة إلى القول: "تعرّضنا للعنف من طرف المدير". ويعبّر تلاميذ البورة من سوسة عن نفس الرأي: "والمدير كي يتدخّل يتدخّل بالضرب ويضرب التلامذة". واشتهار المدير بأنّه ملجأ لحلّ المشكلات جعل البعض يعتبره مصدر خوف. يقول أحمد من مدرسة قفصة: "سيدي المدير نخافو منه، يلقانا وراء القاعات نلعبو يضربنا". وقد دعمت غفران قوله: "نخافو منه". ووضّح محمد أمين: "أنسة، راو يضرب كان الأولاد، البنات لا". وأصرّت غفران على خوف التلاميذ رغم موافقتها على أنّه لا يضرب البنات: "أي، أما حتّى حنا نخافو منه".



6- تمثّلات المتعلّم للمعلّم

6-1- المدرّسون متفهّمون، ولكن إلى أيّ حدّ؟

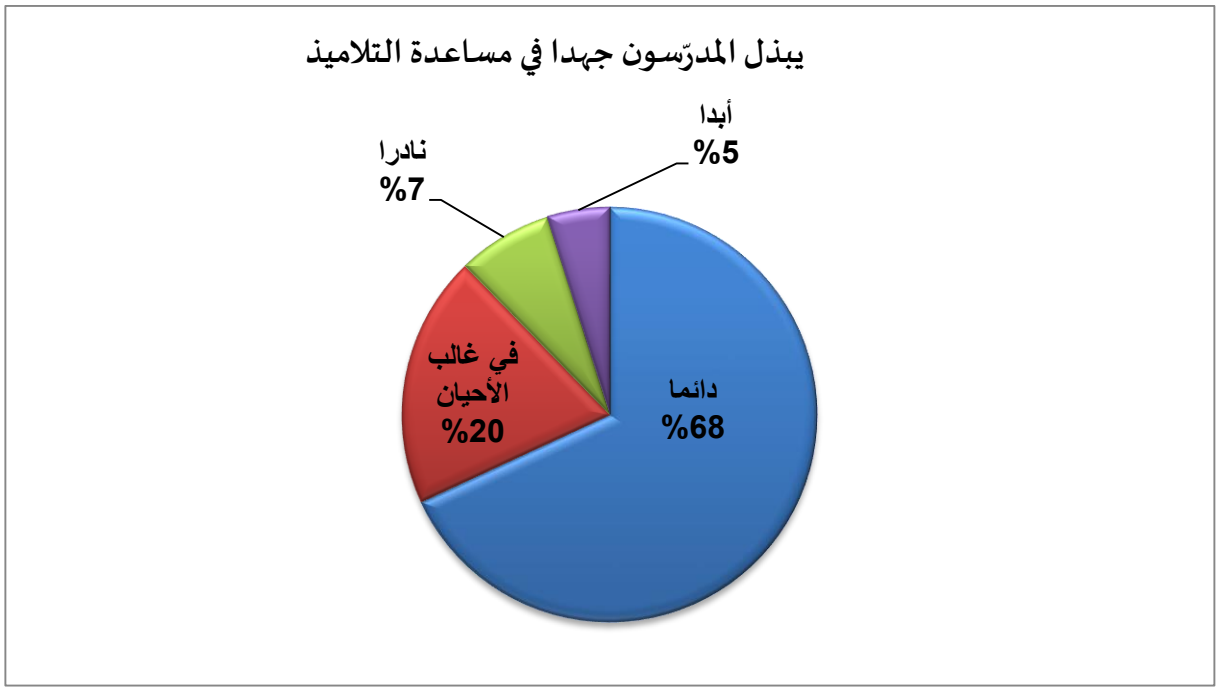
يشعر غالبيّة التلاميذ أن المدرّسين متفهّمون بنسبة تبلغ 83 % ويشعر البقيّة، أي حوالي الخمس، بأنّ المدرّسين غير متفهّمين (7 %)، أو نادرا ما يتفهّمون (10 %). والتلاميذ لا ينظرون إلى المدرّسين على كونهم جميعا لهم نفس الطباع أو نفس السلوك نحوهم، فتلاميذ مدرسة علي البلهوان بالمهدية مثلا يميّزون بين من يعمل ولا يعمل، وبين من يحترمهم ومن لا يحترمهم: "سيدي لطفي يضرب ويقول في الكلام الخايب، وأنيستي مليكة تحقر، والمعلمين لخرين نحبوهم، باهين معانا وضحّاكين، وعلاقتنا مع المدير باهية على خاطر ما يعاقبناش، لكن سي رضا المدير السابق خير".



2-6- هل يساعد المدرّسون التّلاميذ حقّا؟

يرى 88 % من أفراد العيّنة أنّ المدرّسين يبذلون جهدهم في مساعدة التلاميذ، مقابل 12 % يرون أنّ المدرّسين نادرا ما يساعدون التلاميذ أو لا يساعدونهم بتاتا. وقد عبّر تلاميذ حمّام سيالة بباجة عن سعة صدر المدرّسين واجتهادهم في إفهامهم: "احنا الكل نحبو برشا برشا المعلمين متاعنا على خاطر اقريو فينا بالباهي أو عندهم وسع البال كواحد ما يفهمش".

في المقابل عبّر أحد تلاميذ السنة الخامسة بمدرسة البورة بالقول إنّه يجد المساعدة عند بعض رفاقه ولا يجدها عند المعلّمين: "يعيطوا علينا، وما يفهموناش المعلمين خاطر يعطيو برشة أعمال منزلية منجمش نكمّلهم الكل، أما صحابي سعات يعاونوني". وكانت أمنية تلميذ بمدرسة الفوز بجندوبة توفُّر (معلم لا يكون غاضب وعصبي)، كما طلب التلميذ نفسه "التفهّم من طرف المعلمين للتلاميذ الذين لا يجيدون إنجاز الواجبات". أمّا تلاميذ مدرسة علي البلهوان بالمهدية فقد سمّوا المعلّمة الّتي تذكر صراحة أنّها لا يمكن أن تساعدهم رغم طلبهم: "سيّدتي نجلاء منحبوهاش، نكرهوها، تمشي تحكي مع صاحباتها واتخلينا شادين الصف وتتكلم برشة في الهاتف وتدخل تكتب الدرس في الصابورة واتقللنا نقلوه. نقولولها مفهمناش تقول ما عندي منعمللكم".



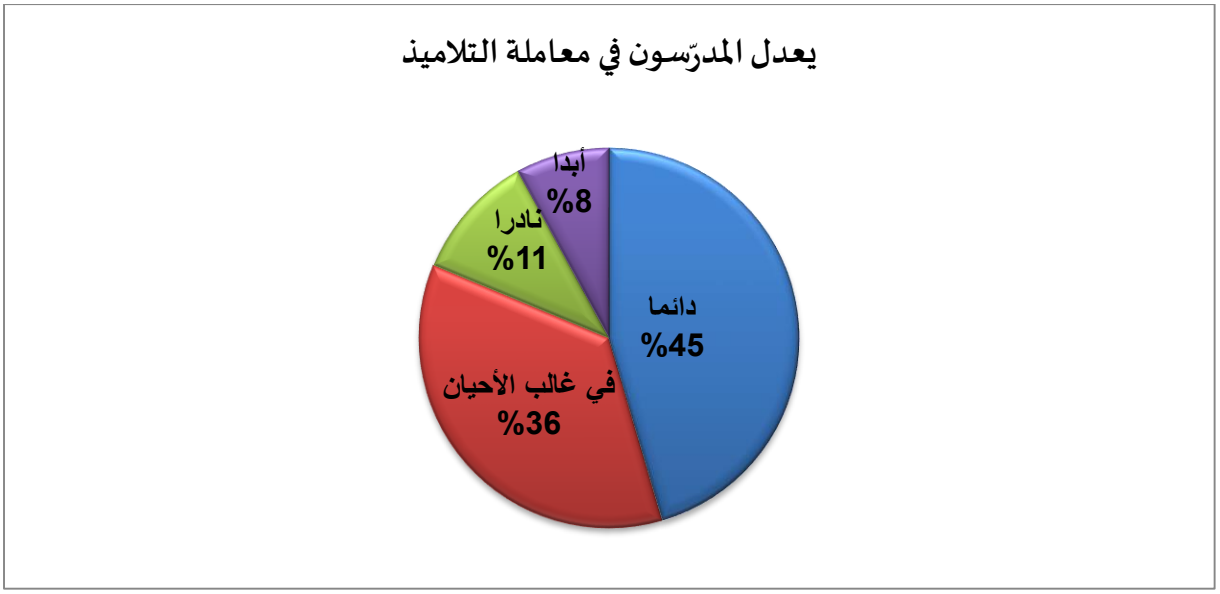
3-6- المدرّسون ومبادرات التلاميذ

تتقارب النسب السابقة المتعلّقة بمساعدة التلاميذ مع النسب المتّصلة بتشجيعهم على المبادرة، فـ15 % فقط من أفراد العيّنة يرون أنّ المدرّسين نادرا ما يشجّعونهم في الغرض، أو لا يشجّعونهم مطلقا. وقد عبّرت غفران من مدرسة ابتدائيّة بقفصة عن الجهد الّذي يبذله المدرّسون في إفهامهم وتشجيعهم على التعلّم بقولها: "يفهمونا ويحبّبونا في القراية".

المدرّسون لا يشجّعون التلاميذ على المبادرة	المدرّسون لا يساعدون التلاميذ	المدرّسون غير متفهّمين
% 15	% 12	% 17

6-4- عدل المدرّسين في نظر التلاميذ

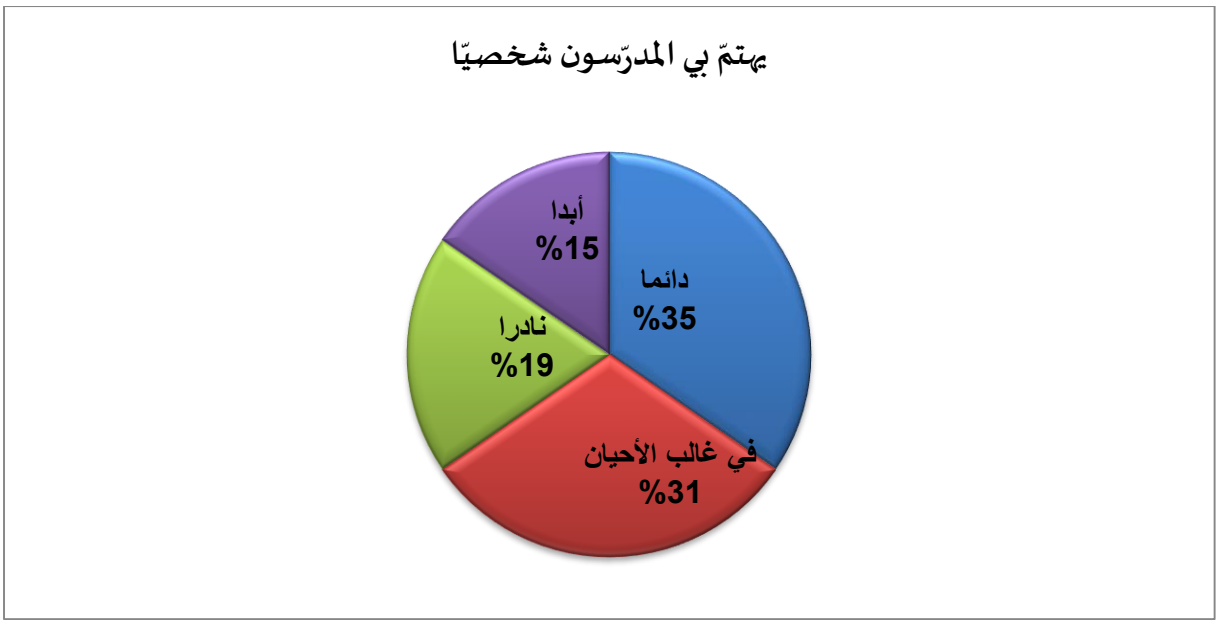
يعتقد غالبيّة التلاميذ أنّ المدرّسين عادلون في كثير من الأحيان (36 %) أو دائما (45 %)، بينما يرى حوالي خمس (5/1) التلاميذ أنّ المدرّسين لا يعدلون بينهم أبدا (8 %) أو نادرا ما يفعلون ذاك (11 %). لقد عبّر تلميذ من القلعة الكبرى عن الأمر بقوله: "المعلّمين عادلين شويّة أكهو". وأقرّت رحمة نفس الرأي بقولها: "فما تميز في المعاملة أما مش ديما". ويرجع الطفل يوسف اختلاف المعاملة إلى اختلاف مستوى التلاميذ المعرفيّ: "ثمة شوي اختلاف في المعاملة مش كيما تلميذ قراي كيما تلميذ مش قراي".



6-5- بمن يهتمّ المدرّسون؟

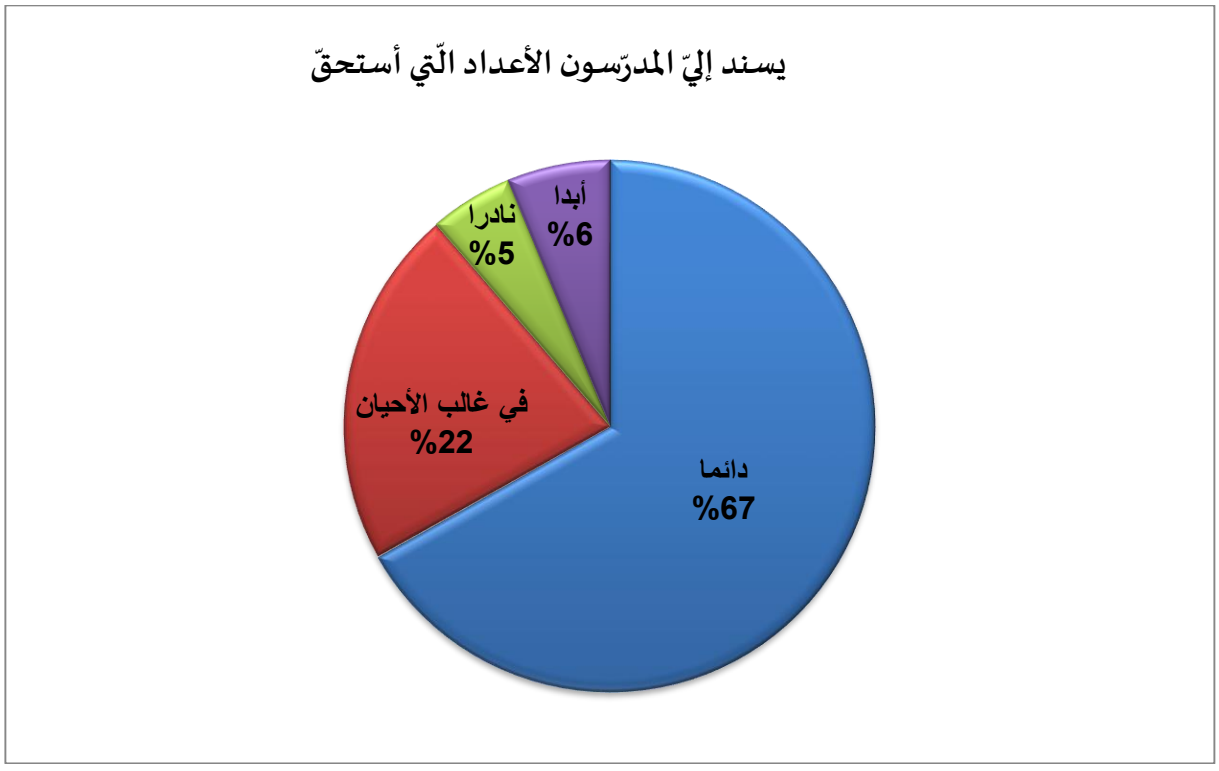
يبدو من تصريحات التلاميذ أنّ التعليم لا يزال جمعيّا عموديّا، إذ يشعر 34 % من أفراد العيّنة بأنّ المدرّس لا يهتمّ بهم بصورة شخصيّة، ويجزم 15 % آخرون من نفس العيّنة بأنّ المعلّم لم يهتمّ أبدا بهم بصورة شخصيّة، بينما يصرّح 19 % بأنّ هذا الاهتمام نادرا ما يحدث.

وقد عبّر كثير من التلاميذ عن علاقة أبويّة مع المدرّسين. يقول تلميذ من مدرسة البورة: "علاقتي مع المعلّمين كعلاقتي بأمّي وأبي"، ويؤكّد آخر: "علاقتي مع المعلّمين علاقة بأب وأمّ قائمة على الحبّ، والمدير زادة تجمعنا معاه علاقة محبّة".



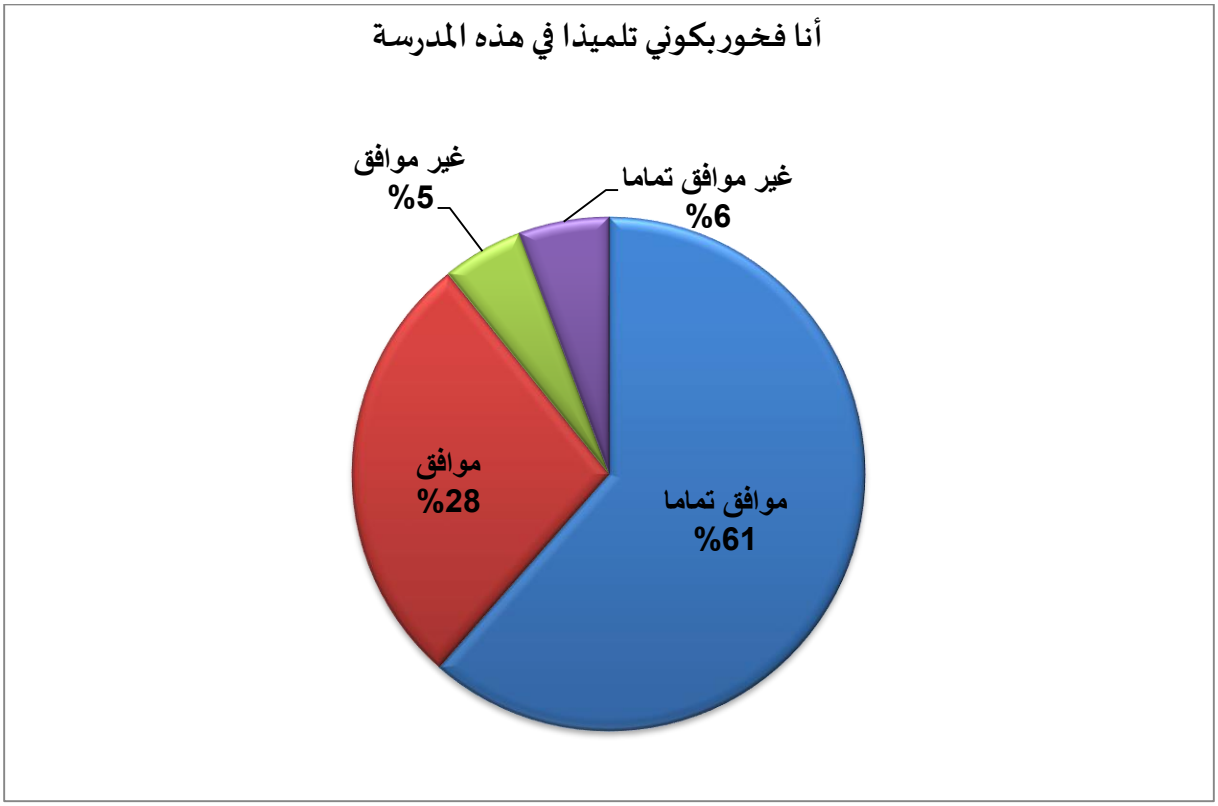
6-6- مشكلة الأعداد: هل يحصل التلاميذ على ما يستحِقّون؟

لا يشعر 11 % من التلاميذ أنّ المدرّسين يسندون إليهم الأعداد الّتي يستحقّونها، فـ6 % من أفراد العيّنة يتملّكهم إحساس بالضيم دائما ويرون أنهم يستحقّون أكثر ممّا يسند إليهم، في حين يصرّح 5 % بأنّهم نادرا ما يحصلون على العدد الّذي يستحقّون. وهذا ما جعل تلاميذ مدرسة البورة في القلعة الكبيرة يقولون: "ماذا بينا الامتحانات يتنحّاو".



7-6- تلميذ و أفتخر، لكن...

لا يشعر 11 % من التلاميذ بالانتماء إلى المدرسة، ولا يفخرون بكونهم تلاميذ مقابل 89 % يصرّحون بأنّهم فخورون بكونهم تلاميذ في مدارسهم.



والملاحظ أنّ نسبة هامّة من التلاميذ تشعر بأنّ المدرسة لا تبذل ما يكفي للاهتمام الشخصيّ بمشاكلهم، ولا تعدل بينهم ولا تقدّر ما يقومون به التقدير المناسب. وهذا ما جعلهم يعبّرون عن عدم فخرهم بالانتماء إلى هذه المدرسة.

كيف يرى التلاميذ المدرسة الّتي يحلمون بها؟

1- المكوّن المعماريّ

يكاد التلاميذ يجمعون على أنّ المكوّن المعماريّ للفضاء المدرسيّ في حاجة أكيدة إلى إعادة النّظر بكلّ عناصره من حيث تصميمه وتأثيثه وتجهيزه وتجميله وتأمينه ونظافته.

1-1-قاعات الدراسة: ينبغي أن تكون:

- فسيحة، جيّدة التهوئة والإضاءة،
- محميّة، مقاومة للبرد والحرّ،
- مطليّة الجدران بألوان زاهية كالأزرق والأخضر والأصفر والورديّ،
- مؤثّثة بطاولات وكراسيّ مريحة قابلة للتجميع والتنظيم في أشكال مساعدة على التعلّم ميسّرة للتواصل والتفاعل،
- مجهّزة بالوسائل التكنولوجيّة الحديثة المساعدة على التعلّم والتبادل كالحواسيب واللوحات الرقميّة والسبّورة التفاعليّة.

1-2- قاعة المطالعة والموارد: ينبغي أن تكون:

- فسيحة، جيّدة التهوئة والإضاءة،
- محميّة مقاومة للبرد والحرّ والضجيج،
- مطليّة الجدران بألوان زاهية كالأزرق والأخضر والأصفر والورديّ،
- مؤثّثة بطاولات فرديّة وكراسيّ،
- مجهّزة بكتب للمطالعة ومعاجم بالألسنة الثلاثة العربيّة والفرنسيّة والأنقليزيّة،
- مرتبطة بشبكة الأنترنات، محتوية على موارد رقميّة في محامل متنوّعة.

1-3- قاعة التربية البدنيّة: طالب التلاميذ بإحداثها على أن تكون:

- فسيحة، جيّدة التهوئة والإضاءة،
- ذات أرضيّة مهيّأة تضمن سلامة مستعملها خاصّة في حالة الوقوع عليها،
- مجهّزة بلوازم التدريبات الرياضيّة.

1-4- الملعب الرياضيّ: ينبغي:

- أن يكون محميّا، مهيّأ الأرضيّة (معشّبا أو، على الأقلّ، مبلّطا)، ضامنا لسلامة مستعمليه، حاميا لهم من آثار التدافع وكلّ أشكال الاعتداء،
- مجهّزا بالأعمدة اللازمة لنصب الشِّباك أو السلّة،

- غير ملاصق لقاعات الدراسة أو المطالعة، فلا يكون مصدر إزعاج لمن بداخلها، ويكون، في الآن نفسه، متنفّسا لمستعمليه يتيح لهم التعبير بالصوت والحركة بكلّ تلقائيّة وحرّيّة.

1-5- الساحة: ينبغي:

- أن تكون فسيحة، مهيّأة الأرضيّة،
- أن تحوي في أركانها مقاعد للاستراحة،
- أن تتخلّلها أشجار ظليلة وأحواض زهور،
- أن يتوسّطها علم تونس في حالة جيّدة تليق بمقامه.

1-6- المجموعة الصحّيّة: ينبغي:

- أن تكون محميّة (مجهّزة بنوافذ حديديّة وبأبواب قابلة للغلق والفتح بيسر)، حامية لمستعمليها تضمن لهم الأمان وتحفظ حميميّتهم،
- أن تكون جدرانها وأرضيّتها مكسوّة بالخزف المطليّ الّذي ييسّر تنظيفها،
- أن تتوفّر بها بيوت الراحة في عدد يتناسب مع عدد التلاميذ،
- أن تحوي حنفيّات سهلة الاستعمال مقتصدة للماء وصابونا صحّيّا،
- أن تظلّ دائمة النظافة، معطّرة الأرضيّة وخاصّة داخل بيوت الراحة،
- أن يلتزم كلّ التلاميذ بالمحافظة على نظافتها، وأن تتاح لهم مستقبلا المشاركة في تحمّل مسؤوليّة تنظيفها.

1-7- المطعم المدرسيّ: يطالب التلاميذ بإحداث فضاء خاصّ به في كلّ المدارس، وينبغي:

- أن يكون فسيحا، محميّا
- أن تكون جدرانه وأرضيّته مكسوّة بالخزف المطليّ الّذي ييسّر تنظيفها،
- أن يكون القائم عليه نظيف البدن والهندام، حريصا على النظافة والسلامة، بشوشا حسن المعاملة،
- أن تتوفّر في الأكلة شروط الصحّة والسلامة والنّفع واللذّة.

1-8- قاعة الانتظار: طالب التلاميذ بإحداثها لتخصّص لاستقبال التلاميذ الّذين يضطرّون إلى الحلول بالمدرسة قبل حصّة الدراسة أو إلى البقاء بها بعد الحصّة الدراسيّة في انتظار أوليائهم خاصّة أثناء التقلّبات المناخيّة. ولذا ينبغي:

- أن تكون فسيحة كافية لإيواء عدد كبير من التلاميذ،
- أن تجهّز بالمقاعد الضروريّة،
- أن تتوفّر بها شروط السلامة،
- أن تُزوَّد ببعض الكتب ومجلّات الأطفال.

1-9- السّور: ينبغي:

- أن يكون مكتملا سليما حاميا لداخل المدرسة،
- أن يكون طلاؤه جذّابا بألوانه وزخارفه،
- أن يكون مدخله مجهّزا بباب حديديّ متين.

2- الحياة المدرسيّة

2-1- توقيت الدراسة

- الحفاظ على نظام الحصّة الواحدة، مع اختلاف في تفضيل الصباحيّة أو المسائيّة، وإن كان الاتّجاه الغالب يرجّح الأولى،
- تقسيم الحصّة إلى فترتين تفصلهما استراحة مطوّلة أو أطول من المعمول بها حاليّا،
- توزيع الحجم الزمنيّ الأسبوعيّ للتعلّم على كامل أيّام الأسبوع للتّخفيف من طول الحصّة اليوميّة،
- تخصيص حصص لممارسة أنشطة موازية للتعلّمات.

2-2- الأنشطة الموازية

- تخصيص حصص قارّة لممارسة أنشطة ثقافيّة ورياضيّة وترفيهيّة في إطار نواد مهيكلة،
- الزيادة في الزّمن المخصّص لحصص الدّعم والتدارك،
- التكثيف من التظاهرات والعروض الثقافيّة والترفيهيّة،
- دعم الرحلات وتنويع وجهاتها ومساعدة من لا يقدر على تحمّل كلفتها على المشاركة فيها.

2-3- العلاقات بين أطراف الأسرة التربويّة بالمدرسة

- تعزيز الاحترام المتبادل بين كلّ أطراف الأسرة التربويّة،
- دعم كلّ مبادرات التّعاون والتّضامن بين التلاميذ وبينهم وبين مدرّسيهم ومدير مدرستهم،
- وضع حدّ للعقاب البدنيّ الّذي يمارسه أحيانا بعض المدرّسين أو المديرين،
- احتضان المواهب والاهتمام الشّخصيّ بكلّ تلميذ ودعم كلّ ضروب الإبداع،
- اجتناب كلّ أشكال العنف مهما كان مصدره ومهما كان ضحيّته.

خاتمة البحث

إنّ العدد المرتفع من التّلاميذ الّذين يغادرون المدرسة التونسية كلّ عام، وضعف نتائج المتعلّمين في عدد من الموادّ الدراسيّة والتعلّمات، وانتشار ظواهر العنف من العوامل الأساسيّة الّتي تدعو إلى البحث في علاقة التلاميذ بمدرستهم بمختلف مكوّناتها، وبمختلف الأطراف الفاعلة فيها.

ويعتبر البحث في صورة المدرسة لدى التلاميذ مدخلا هامّا لرصد هذه العلاقة في مختلف وجوهها ولتحسينها حتّى تغدوَ المدرسة مناخا ملائما لنموّ التلاميذ الفكريّ والجسميّ والوجدانيّ والاجتماعيّ ولبناء معارفهم وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم وانفتاح آفاقهم.

ويعدّ هذا البحث مرحلة أولى تتلوها مراحل أخرى، فقد اختار فريق البحث الاشتغال على صورة المدرسة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، على أن يتلوه بحث عن صورة المدرسة لدى تلاميذ المدرسة الإعداديّة والمعاهد الثانويّة.

ولتعرّف الصورة الّتي يرسمها التلاميذ لمدرستهم في أذهانهم وتحديد الجوانب الإيجابيّة والنقائص من خلال هذه الصورة، اعتمد فريق البحث المنهج الكمّيّ الّذي يقوم على الدراسة المسحيّة وجمع المعلومات باعتماد الاستبيان والمعاينة الميدانيّة والاستعانة بالمقابلة الجماعيّة في التفسير والتعليل.

وقد ضبط فريق العمل أربعة أهداف أساسيّة للبحث هي رصد تمثّلات تلاميذ المرحلة الابتدائيّة المتّصلة بكل مكوّنات المدرسة وتحليلها وتفسيرها، وتصنيف هذه التمثّلات وإبراز وزنها من خلال تواترها، ومحاولة ضبط العوامل المفسّرة لها، والاستفادة من الصورة الّتي يرسمها التلاميذ لمدرستهم الراهنة ولمدرستهم المنشودة في وضع السياسات التربويّة وتجويد أداء المؤسّسة وتحسين المناخ المدرسيّ حسب محاور البحث (الجانب المعماريّ، الحياة المدرسية، التعلّمات، ...).

ولتحقيق هذه الأهداف تمّ اختيار عيّنة عشوائيّة تغطّي أقاليم البلاد الستّة وتتكوّن من مجموعة من تلاميذ الدرجتين الثانية والثالثة على أساس التساوي بين عدد البنين والبنات، من جهة، وبين المدارس الحضريّة والريفيّة من جهة أخرى. تولّى جميعهم بتعمير استبيان والحضور في مجموعة نقاش (focus group).

وقد عمل فريق البحث على تدقيق أهمّ المفاهيم المتّصلة بالبحث وتعريفها تعريفا إجرائيّا كالتمثّل والصورة ومكوّنات الفضاء المدرسيّ والعلاقات الرابطة بين الأطراف المتدخّلة فيه، كما تمّ الاطّلاع على جملة من الدراسات السابقة التونسيّة والأجنبيّة الّتي تناولت بالدرس الصور الّتي يكوّنها التلاميذ أو الأولياء أو المدرّسون عن مادّة دراسيّة أو طرف من أطراف الأسرة التربويّة. وفي غياب دراسة تشمل صورة المدرسة بمختلف مكوّناتها في عيون تلاميذها بالمرحلة الابتدائية يجد هذا البحث مشروعيّته.

وقد توصّل البحث إلى نتائج هامّة توضّح صورة المدرسة الحاليّة بمختلف مكوّناتها وأطرافها لدى فئة التلاميذ، وتبرز ملامح المدرسة الّتي ينشدونها. فلئن كان أغلب المتعلّمين فخورين بكونهم ينتمون إلى مدارس فإنّهم يؤاخذونها في كونها:

- **مهترئة البنية متواضعة الخدمات** وخاصّة الملعب والمجموعة الصحّيّة والمكتبة،

- **غير عادلة** (حوالي خُمس التلاميذ يعتبرون المعلّمين غير عادلين، و11 % يرون أنّهم لا يسندون إليهم في الاختبارات الأعداد الّتي يستحقّون، و34 % يرون أنّ المدرّسين لا يهتمّون بهم بصورة شخصيّة)، ولا يشجّعونهم على المبادرة (15 %) ولا يقدّمون لهم المساعدة الكافية (12 %) ولا يتفهّمونهم بالقدر الكافي (17 %)،

- **فضاء به كثير من المشكلات والصعوبات** الّتي تحدّ من قدرتهم على التعلّم، فقد أقرّ 67 % من التلاميذ بأنّهم يواجهون صعوبات في المدرسة كعدم فهم الدّروس وكثرة غياب المعلّمين، أو في الطريق إليها كالتعرّض إلى العنف اللفظيّ والماديّ.

ويحلم تلاميذ العيّنة، حسب النتائج الّتي أبرزتها المقابلات الجماعيّة والاستمارات، بفضاء مدرسيّ جذّاب من حيث تصميمه وتأثيثه وتجهيزه وتجميله وتأمينه ونظافته وبتوفّر **قاعة للمطالعة والموارد وقاعة للتربية البدنيّة وملعب رياضي** محميّ ومهيّإ **ومجموعة صحّيّة** محميّة دائمة النّظافة، و**مطعم مدرسيّ وقاعة انتظار، كما يحلمون بتوفّر أنشطة موازية** قارّة ثقافيّة ورياضيّة وترفيهيّة في إطار نواد مهيكلة. وفضلا عن ذلك فهم يتوقون إلى وضع حدّ للعقاب البدنيّ الّذي يمارسه أحيانا بعض المدرّسين أو المديرين، وإلى زوال كلّ أشكال العنف بين كلّ مرتادي المدرسة.

المراجع

أ- باللسان العربيّ

بنحفيظ، عبد الوهاب (وآخرون) (2015): **المدرسة في عيون الأولياء: دراسة مسحيّة لمواقف الأسر من المنظومة التربويّة**

حمداوي، جميل (2018): **مفاهيم الديداكتيك العامّة**، تطوان، منشورات حمداوي الثقافيّة

رزق، أسعد (1978): **موسوعة علم النفس**، بيروت، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، ط14،

شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003): **معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة**، القاهرة، الدار المصريّة اللبنانيّة

العجوة، علي (2003): **العلاقات العامّة والصور الذهنيّة**، القاهرة، دار عالم الكتب

عياد، كوثر (2016): التمثّلات الاجتماعيّة: مقاربة لدراسة السلوك والمواقف والاتّجاهات وفهم آليّات الهوية، **المجلّة العربيّة لعلم النفس**، المجلد1، العدد 1، ص ص47-57

وزارة المرأة والأسرة والطفولة واليونسيف، (2016): **تمثّلات الأطفال واليافعين لممارسة حقوقهم في المشاركة والمواطنة المسؤولة**

ب- باللسانين الفرنسيّ والأنقليزيّ

Abric, Jean-Claude, La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales , dans : Abric, Jean-Claude (dir) (2005) **:** ***Méthodes d'étude des représentations sociales***, **ERES,** Éditeur, pp 59-80

Chambon, Michel (1990) : la perception d'une discipline scolaire par les élèves : représentations et effets identitaires, ***Eurpeen Journal of Psychology of Education***, Vol n° 6, pp 254-337

Connect: Vol. 2016, Special Issue on ***Future Challenges of Library and Information Profession***, 4. http://dx.doi.org/10.5339/connect.2016.slaagc.4

De Dimitra, Chatziangelaki (2011) : ***Représentations et stéréotypes des enseignants: un enjeu pour l'interculturel***, Edition Publibook , France, p39

Flament, C. (1989) : Structure et dynamique des représentations sociales », in Jodelet, D. (éd.), ***Les représentations sociales***, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 224-239

Jodelet, D. (dir.), ***Les représentations sociales***, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Sociologie d'Aujourd'hui »

Hubert, Tamara (2015) : Le climat scolaire perçu par les collégiens, in ***ÉDUCATION & FORMATIONS***, n 88-89, pp 79-99.

Monaco , Grégory Lo (et autres) (2016) : **Les représentations sociales: théories, méthodes et applications**, Belgique, De Boeck

الجمهوريّة التونسيّة
وزارة التربية
المرصد الوطنيّ للتربية

المندوبيّة الجهويّة للتربية:.....
المدرسة الابتدائيّة:.....
المعتمديّة :.....

استبيـــان

عزيزي التلميذ (عزيزتي التلميذة)، هذه استمارة تندرج في إطار بحث ميدانيّ وتهدف إلى التعرّف على رأيك في المدرسة الّتي تؤمّها، وعلى تصوّرك للمدرسة الّتي تحبّ أن تتعلّم فيها.

كلّ ما ستصرّح(ين) به يظلّ سرّيّا، لا يطّلع عليه إلّا فريق البحث، ولن يكتب اسمك على ورقة الاستمارة.

ك(و)ن(ي) على ثقة بأنّ إجابتك ستكون مفيدة جدّا لفريق البحث، واعلم(ي) أنّه لا توجد إجابات جيّدة وأخرى سيّئة، وإنّما إجابتك الّتي تختار(ين)ها أنت عن اقتناع ستكون هي الأفضل بالتأكيد.

لك منّا خالص الشكر على تعاونك.

التلميذ(ة): ولد ☐ بنت ☐ السنّ ☐☐ المستوى التعليميّ ☐

معدّل الثلاثيّ الأوّل لهذه السنة:..... معدّل الثّلاثيّ الثاني لهذه السّنة:.....

مهنة الأب:..... مهنة الأمّ:.....

المستوى التعليميّ للأب:.....

المستوى التعليميّ للأمّ:.....

تَوْصِيَاتٌ:

- أَقْرَأُ التَّعْلِيمَاتِ بِتَأَنٍّ،
- أُجِيبُ حَسَبَ الْمَطْلُوبِ بِالْقَلَمِ الأَزْرَقِ،
- إِذَا لَمْ أَفْهَمْ شَيْئًا أَطْلُبُ تَوْضِيحًا مِنَ الْبَاحِثِ،
- إِذَا قَرَّرْتُ تَغْيِيرَ إِجَابَتِي أَسْتَعْمِلُ لَوْنًا آخَرَ.

1- هَلْ تُحِبُّ الذَّهَابَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ؟

أُحِبُّ الذَّهَابَ إِلَيْهَا دَائِمًا. ☐

أَحْيَانًا أُحِبُّ الذَّهَابَ إِلَيْهَا، وَأَحْيَانًا لَا أُحِبُّ الذَّهَابَ إِلَيْهَا. ☐

لَا أُحِبُّ الذَّهَابَ إِلَيْهَا. ☐

2- هَلْ تُحِبُّ مَدْرَسَتَكَ؟ نَعَمْ ☐ لَا ☐

3- أُعَبِّرُ عَنْ مَدَى رِضَايَ عَنْ حَالَةِ مَدْرَسَتِي.

أَرْسُمُ الْعَلَامَةَ (×) فِي الْخَانَةِ الَّتِي أَرَاهَا مُنَاسِبَةً.

		غَيْرُ رَاضٍ (لَا تُعْجِبُنِي)	رَاضٍ إِلَى حَدٍّ مَا (تُعْجِبُنِي إِلَى حَدٍّ مَا)	رَاضٍ (تُعْجِبُنِي)	رَاضٍ تَمَامَ الرِّضَا (تُعْجِبُنِي جِدًّا)
المكوّن المعماريّ (المباني، المرافق، التجهيزات)	قَاعَاتُ الدِّرَاسَةِ وَتَجْهِيزَاتُهَا				
	قَاعَةُ الْإِعْلَامِيَّةِ وَالْحَوَاسِيبُ وَالْأَنْتَرْنَاتْ				
	اَلْمَلْعَبُ وَالتَّجْهِيزَاتُ الرِّيَاضِيَّةُ				
	اَلْمَكْتَبَةُ				
	اَلْمَجْمُوعَةُ الصِّحِّيَّةُ				
	اَلسُّورُ				
	السَّاحَةُ				
	اَلْحَدِيقَةُ				
	اَلْمَطْعَمُ (اَلتَّجْهِيزَاتُ وَالْأُكْلَةُ)				
	اَلْمَاءُ				
	اَلْكَهْرَبَاءُ				
	اَلطَّرِيقُ (مُحِيطُ الْمَدْرَسَةِ)				
الحياة المدرسيّة	تَوْقِيتُ الدِّرَاسَةِ				
	دُرُوسُ التَّدَارُكِ				
	اَلرَّحَلَاتُ الْمَدْرَسِيَّةُ				
	اَلنَّوَادِي الثَّقَافِيَّةُ وَالرِّيَاضِيَّةُ				
	اَلْعُرُوضُ وَالتَّظَاهُرَاتُ(سِرْكٌ، مَسْرَحِيَّةٌ، حَفْلٌ،..				
	اَلْخِدْمَاتُ الصِّحِّيَّةُ (اَلْفَحْصُ الطِّبِّيُّ، التَّلَاقِيحُ، التَّثْقِيفُ الصِّحِّيُّ،..)				
	عَلَاقَتِي مَعَ أَتْرَابِي فِي الْقِسْمِ				
	عَلَاقَتِي مَعَ تَلَامِيذِ الْمَدْرَسَةِ				
	عَلَاقَتِي مَعَ مُعَلِّمِيَّ وَمُعَلِّمَاتِي				
	عَلَاقَتِي مَعَ مُدِيرِ الْمَدْرَسَةِ				
	عَلَاقَتِي مَعَ عَامِلِ الْمَدْرَسَةِ				

مُلَاحَظَاتٌ أُخْرَى:

.....

.....

.....

4- التَّعَلُّمَاتُ

أ- أُرَتِّبُ مَجَالَاتِ التَّعَلُّمِ منْ 1 إِلَى 4 حَسَبَ أَفْضَلِيَا بِالنِّسْبَةِ إِلَيَّ.

اَلْمَجَالُ	الرُّتْبَةُ
اَللُّغَاتُ (اَلعَرَبِيَّةُ وَالْفِرَنْسِيَّةُ وَالْأَنْقلِيزِيَّةُ)	
اَلْعُلُومُ وَالتِّكْنُولُوجِيَا (اَلرِّيَاضِيَاتِ وَالْإِيقَاظُ الْعِلْمِيُّ وَالتَّرْبِيَةُ التِّكْنُولُوجِيَّةُ)	
اَلتَّنْشِئَةُ الْاِجْتِمَاعِيَّةُ (اَلتَّرْبِيَةُ الْإِسْلَامِيَّةُ وَالتَّارِيخُ والْجُغْرَافِيَا وَالتَّرْبِيَةُ الْمَدَنِيَّةُ)	
اَلتَّنْشِئَةُ الْفَنِّيَّةُ وَالْبَدَنِيَّةُ (اَلتَّرْبِيَةُ التَّشْكِيلِيَّةُ وَالتَّرْبِيَةُ الْمُوسِيقِيَّةُ وَالتَّرْبِيَةُ الْبَدَنِيَّةُ)	

ب-أُرَتِّبُ مَوَادَّ كُلِّ مَجَالِ تَعَلُّمٍ حَسَبَ أَفْضَلِيَا بِالنِّسْبَةِ إِلَيَّ.

اَلْمَجَالُ	اَلْمَوَادُّ
اَللُّغَاتُ	اَلعَرَبِيَّةُ ☐ الْفِرَنْسِيَّةُ ☐ الْأَنْقلِيزِيَّةُ ☐
اَلْعُلُومُ وَالتِّكْنُولُوجِيَا	اَلرِّيَاضِيَاتِ ☐ الْإِيقَاظُ الْعِلْمِيُّ ☐ التَّرْبِيَةُ التِّكْنُولُوجِيَّةُ ☐
اَلتَّنْشِئَةُ الْاِجْتِمَاعِيَّةُ	اَلتَّرْبِيَةُ الْإِسْلَامِيَّةُ ☐ التَّارِيخُ ☐ الْجُغْرَافِيَا ☐ التَّرْبِيَةُ الْمَدَنِيَّةُ ☐
اَلتَّنْشِئَةُ الْفَنِّيَّةُ وَالْبَدَنِيَّةُ	اَلتَّرْبِيَةُ التَّشْكِيلِيَّةُ ☐ التَّرْبِيَةُ الْمُوسِيقِيَّةُ ☐ التَّرْبِيَةُ الْبَدَنِيَّةُ ☐

مُلَاحَظَاتٌ أُخْرَى:

.....

.....

.....

5- اَلْأَمَانُ فِي الْمَدْرَسَةِ:

أَرْسُمُ الْعَلَامَةَ (×) فِي الْخَانَةِ الَّتِي أَرَاهَا مُنَاسِبَةً.

	لَا	أَحْيَانًا	دَائِمًا
أَشْعُرُ بِالْأَمَانِ فِي مَدْرَسَتِي.			
تَحْدُثُ فِي مَدْرَسَتِي تَصَرُّفَاتٌ عَنِيفَةٌ.			
تَعَرَّضْتُ فِي مَدْرَسَتِي إِلَى اعْتِدَاءٍ لَفْظِيٍّ (شَتْمٍ، اسْتِهْزَاءٍ،..).			
تَعَرَّضْتُ فِي مَدْرَسَتِي إلى اعْتِدَاءٍ جَسَدِيٍّ (ضَرْبٍ، دَفْعٍ،..).			

مُلَاحَظَاتٌ أُخْرَى:

.....

.....

.....

.....

6- <u>أَقْرَأُ مَا يَلِي، وَأُعَبِّرُ عَنْ رَأْيِي أَوْ مَوْقِفِي بِرَسْمِ الْعَلَامَة (×).</u>

أ- هَلْ أَنْتَ رَاضٍ عَنْ نَتَائِجِكَ الْمَدْرَسِيَّةِ؟

غَيْرُ رَاضٍ ☐ رَاضٍ إِلَى حَدٍّ مَا ☐ رَاضٍ ☐ رَاضٍ تَمَامَ الرِّضَا ☐

ب-هَلْ تَعْتَبِرُ أَنَّ النَّجَاحَ فِي الْمَدْرَسَةِ سَبَبٌ مُهِمٌّ بِالنِّسْبَةِ إِلَى النَّجَاح فِي الْحَيَاةِ؟

مُهِمٌّ جِدًّا ☐ مُهِمٌّ ☐ قَلِيلُ الْأَهَمِّيَّةِ ☐ غَيْرُ مُهِمٍّ بِالْمَرَّةِ ☐

ت- تُوَاجِهُنِي فِي الْمَدْرَسَةِ صُعُوبَاتٌ (مَشَاكِلُ).

دَائِمًا ☐ غَالِبًا ☐ أَحْيَانًا ☐ أَبَدًا ☐

ث- أَذْكُرُ ثَلَاثَةً مِنْ هَذِهِ الصُّعُوبَاتِ.

.....

.....

.....

ج- * يَتَغَيَّبُ تَلَامِيذُ قِسْمِي عَنْ الْمَدْرَسَةِ دَائِمًا ☐ أَحْيَانًا ☐ أَبَدًا ☐

***أَسْبَابُ تَغَيُّبِهِمْ، فِي رَأْيِي، هِيَ:**

.....

.....

.....

ح-أَعْتَبِرُ نَفْسِي قَادِرًا عَلَى إِنْجَازِ الْمَهَامِّ/الْأَنْشِطَةِ الْمَدْرَسِيَّةِ.

دَائِمًا ☐ غَالِبًا ☐ أَحْيَانًا ☐ أَبَدًا ☐

خ-أَرَى أَنَّ عَلَاقَتِي بِالْمُدَرِّسِينَ

جَيِّدَةٌ جِدًّا ☐ جَيِّدَةٌ ☐ سَيِّئَةٌ ☐ سَيِّئَةٌ جِدًّا ☐

د-أَعْتَقِدُ أَنَّ مَا أَتَعَلَّمُهُ فِي الْمَدْرَسَةِ

مُفِيدٌ جِدًّا ☐ مُفِيدٌ ☐ قَلِيلُ الْفَائِدَةِ ☐ لَا فَائِدَةَ مِنْهُ ☐

ذ-أُعَبِّرُ عَنْ رَأْيِي فِي الْمَوْقِفِ التَّالِي "أَشْعُرُ بِالِارْتِيَاحِ فِي مَدْرَسَتِي"

مُوافِقٌ تَمَامًا ☐ مُوافِقٌ ☐ غَيْرُ مُوافِقٍ ☐ غَيْرُ مُوافِقٍ تَمَامًا ☐

ر-يَتَوَفَّرُلِي فِي الْمَدْرَسَةِ الْوَقْتُ الْكَافِي لِأُطَوِّرَاهْتِمَامَاتِي الشَّخْصِيَّةِ (هِوَايَتِي، مَهَارَاتِي،..).

مُوافِقٌ تَمَامًا ☐ مُوافِقٌ ☐ غَيْرُ مُوافِقٍ ☐ غَيْرُ مُوافِقٍ تَمَامًا ☐

ز-فِي مَدْرَسَتِنَا قَوَاعِدُ عَلَيْنَا احْتِرَامُهَا.

مُوافِقٌ تَمَامًا ☐ مُوافِقٌ ☐ غَيْرُ مُوافِقٍ ☐ غَيْرُ مُوافِقٍ تَمَامًا ☐

س-إِذَا لَمْ أَحْتَرِمْ هَذِهِ الْقَوَاعِدَ

أُعَاقَبُ بَدَنِيًّا ☐ أُعَاقَبُ لَفْظِيًّا ☐ أُعَاقَبُ لَفْظِيًّا وَبَدَنِيًّا ☐ لَا أُعَاقَبُ ☐

ش-إِذَا وَاجَهَتْنِي مُشْكِلَةٌ فِي مَدْرَسَتِي أَتَوَجَّهُ إِلَى

مُعَلِّمِي أَوْ مُعَلِّمَتِي ☐ الْمُدِيرِ ☐ الْأَصْدِقَاءِ ☐ الْعَائِلَةِ ☐

ص-أَشْعُرُبِأَنَّ الْمُدَرِّسِينَ مُتَفَهِّمُونَ.

دَائِمًا ☐ فِي غَالِبِ الْأَحْيَانِ ☐ نَادِرًا ☐ أَبَدًا ☐

ض-يَبْذُلُ الْمُدَرِّسُونَ جُهْدًا فِي مُسَاعَدَةِ التَّلَامِيذِ.

دَائِمًا ☐ فِي غَالِبِ الْأَحْيَانِ ☐ نَادِرًا ☐ أَبَدًا ☐

ط-يُشَجِّعُ الْمُدَرِّسُونَ التَّلَامِيذَ عَلَى الْمُبَادَرَةِ.

دَائِمًا ☐ فِي غَالِبِ الْأَحْيَانِ ☐ نَادِرًا ☐ أَبَدًا ☐

ظ-يَعْدِلُ الْمُدَرِّسُونَ فِي مُعَامَلَةِ التَّلَامِيذِ.

دَائِمًا ☐ فِي غَالِبِ الْأَحْيَانِ ☐ نَادِرًا ☐ أَبَدًا ☐

ع-يَهْتَمُّ بِي الْمُدَرِّسُونَ شَخْصِيًّا.

دَائِمًا ☐ فِي غَالِبِ الْأَحْيَانِ ☐ نَادِرًا ☐ أَبَدًا ☐

غ-يُسْنِدُ إِلَيَّ الْمُدَرِّسُونَ الْأَعْدَادَ الَّتِي أَسْتَحِقُّ.

دَائِمًا ☐ فِي غَالِبِ الْأَحْيَانِ ☐ نَادِرًا ☐ أَبَدًا ☐

ف- أَنَا فَخُورٌبِكَوْنِي تِلْمِيذًا فِي هَذِهِ الْمَدْرَسَةِ.

مُوافِقٌ تَمَامًا ☐ مُوافِقٌ ☐ غَيْرُ مُوافِقٍ ☐ غَيْرُ مُوافِقٍ تَمَامًا ☐

البحث الميدانيّ: "تمثّلات التلاميذ للمدرسة"

دليل منسّق المقابلة الجماعيّة

--*-*-*-*-*-*-*-*-*-*

زميلي/ زميلتي، إليك دليل منسّق المقابلة الجماعية الّذي يضبط المحاورَ المقرّر تناولها بالنقاش مع المفحوصين وترتيبَها.

يمثّل دليل منسّق المقابلة الجماعية، متى تمّ اعتماده على النحو المأمول، أداة فعّالة لتيسير جمع المعلومات المطلوبة من المشاركين. وقد وضعت محاوره وعناصرها الفرعيّة وأسئلتها استنادا إلى الأهداف الّتي رسمها فريق البحث وإلى الإشكاليّات الّتي أثارها والّتي يرغب في الظفر بإجابات عنها.

لك الحرية، إثر طرح الأسئلة العامّة الرامية إلى كسر الجليد بينك وبين المشاركين، في تخيّر التقنيات الملائمة لخصوصيّات المشاركين واستعداداتهم النفسية والذهنية من أجل إرساء مناخ تواصل جيّد بين كافّة أفراد المجموعة وتحفيز المشاركين للانخراط في المناقشات والإدلاء بآرائهم وأفكارهم.

ملاحظة: صمّم الدليل للاستئناس والاسترشاد، فصياغةُ الأسئلة وترتيبُها وتقديرُ المدّة الزمنية اللازمة لكل سؤال ومتابعةُ تطوّر النقاش وتوالدِ الأفكار تظلّ كلّها موكولة إليك بحسب خصوصيّات المشاركين والظروف المتاحة لإجراء المقابلة.

المندوبيّة الجهويّة للتربية: .....

المدرسة الابتدائيّـــة: .....

المعتمديّـــــة: .....

عدد المتعلّمـــين: ..... **منهم** ..... **ذكور** **و** ..... **إناث**

المستوى(يات) التعليميّ(ة): .....

منسّق المقـــابلة (الميسّر): .....

المساعد (المكلّف بالتدوين والتسجيل): .....

الزمن الّذي استغرقته المقابلة: .....

1- هل تحبّ الذهاب إلى المدرسة؟
لماذا؟
2- أ- هل أنت راض عن مدرستك؟
لماذا؟
ب- كيف تحبّ أن تكون مدرستك؟
ملاحظة: ينبغي حثّ التلاميذ على:
أ-التعبير عن مدى رضاهم عن مختلف مكوّنات المدرسة وعلى تعليله،
ب-الإفصاح عن تصوّرهم لمدرسة أفضل في كلّ مكوّن من مكوّناتها.
والمقصود بمكوّنات المدرسة:
المكوّن المعماريّ:

- المباني (قاعات الدراسة، الساحة، الملعب، المجموعة الصحّيّة، السور، المكتبة، الحديقة، المطعم،..)
- المرافق (الماء، الكهرباء، الطريق، الأنترنات،..)
- التجهيزات (المناضد، الخزائن، الوسائل التعليميّة، التجهيزات الرياضيّة، السبّورات، الحواسيب، تجهيزات المطعم،..)

التعلّمات:

- مجالات التعلّم (اللغات، العلوم والتكنولوجيا، التنشئة الاجتماعيّة، التنشئة الفنّيّة والبدنيّة) والموادّ الدراسيّة المكوّنة لكلّ مجال
- التقييمات (في نهاية كلّ وحدة تعليميّة) والامتحانات (الثلاثيّة)

الحياة المدرسيّة

- الزمن المدرسيّ (نظام الحصّة الواحدة أو الحصّتين، أوقات الدخول والخروج، الأسبوع الدراسيّ (6 أيّام أو 5 أيّام)، العطل،..)
- الأنشطة (دروس التدارك، الرحلات المدرسيّة، النوادي الثقافيّة والرياضيّة، العروض والتظاهرات (سيرك، مسرحيّة، حفل،..))
- الخدمات (الأكلة المدرسيّة، الخدمات الصحّيّة (الفحص الطبّيّ، التلاقيح، التثقيف،))

العلاقات:

- مع الأتراب (في القسم، في المدرسة)
- مع المدرّسين (الاحترام، الإفهام والترغيب في التعلّم، المساعدة، العدل بين التلاميذ،..)
- مع مدير المدرسة
- مع عامل المدرسة

3- هل تواجهك صعوبات أو مشاكل في المدرسة؟
- ما أسبابها؟
- هل تجد مساعدة لتجاوز الصعوبات وحلّ المشاكل؟
- من يقدّم لك هذه المساعدة؟

4- هل تشعر بالأمان في المدرسة وفي الطريق إليها؟
- هل يحدث في مدرستك عنف؟ ما نوعه؟
- هل تعرّضت إلى عنف؟ ما نوعه؟ من سلّطه عليك؟
- هل أثّر في علاقتك بالمدرسة؟

5- ماذا ينقص مدرستَك لتكون أفضل المدارس؟
- هل تتصوّر أنّ مدرستك تجعلك ناجحا في حياتك؟

مثال تصميم فضاء مدرسة ابتدائية