جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس
كلية الآداب و العلوم الإنسانية - ظهر المهراز
UNIVERSITÉ SIDI MOHAMED BEN ABDELLAH DE FES
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar El Mahraz

مركز دراسات الدكتوراه: الجماليات وعلوم الإنسان

تكوين الدكتوراه: السوسيولوجيا والسيكولوجيا

تخصص: علم الاجتماع

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع تحت عنوان:

عوامل التفاوت في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي:

دراسة مقارنة بين تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي (الثانية بكالوريا علوم)

أكاديمية فاس ـ مكناس نموذجا

إعداد الطالب:
خالد الزغاري

تحت إشراف الأستاذ:
الدكتور محمد فاوبار

السنة الجامعية: 2020 / 2021

إهــداء

إلى والديَّ الغاليين العزيزين...

أهديكما بعضا مما غرسته أيديكما...

إلى إخوتي وأخواتي

إلى كل أفراد العائلة

إلى جميع الأصدقاء ورفقاء الدرب

إلى جميع الزملاء والزميلات الذين رافقوني في رحلة هذا العمل

كلمة شكر

إن ما هو أكثر من التوجيهات والملاحظات المقترنة بالصرامة العلمية البحتة، هي العناية المعنوية التي من ضمن أبعادها الفرعية، الاعتراف والثقة؛ قيمتان لا تصدران إلا من قلب كبير، هكذا هو أستاذنا الفاضل محمد فاوبار، وما تركيزي على هاتين القيمتين بالتحديد، إلا لكونهما مسؤولية ملقاة على العاتق أكثر مما هو وسام أو تشريف، إليه أتوجه في المقام الأول بخالص عبارات الشكر والتقدير.

لا يفوتني أيضا أن أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى مدير مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا الأستاذ الفاضل محمد عبابو، والأستاذ الفاضل عبد الرحمن المالكي، وجميع الأساتذة أعضاء المختبر الذين تتلمذنا على أيديهم، ووفروا لنا جميع الإمكانيات والوسائل الضرورية لكي يرى هذا العمل النور.

الشكر كذلك إلى التلاميذ، والأساتذة، والأطر الإدارية في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية الذين قدموا لنا كل المساعدة في عملية جمع البيانات المتعلقة بهذا البحث، لهم منا كل التقدير عرفانا بالجميل.

فهرس المحتويات

المحاور	الصفحة
إهداء.....	
كلمة شكر.....	
فهرس المحتويات.....	1
مقدمة.....	4
الفصل الأول: الحقل المفاهيمي والنظري.....	16
1- الدراسات السوسيولوجية حول مفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي.....	17
أ- مفهوما التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي: نحو ترابط إبستيمولوجي.....	17
ب- الأبعاد الدلالية والإجرائية لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي.....	37
2- الإمكانات اللامدرسية والمدرسية للتحصيل الدراسي والنجاح المدرسي.....	58
أ- الإمكانات اللامدرسية وتأثير الوسط الاجتماعي	59
ب- الإمكانات المدرسية وتنمية المكتسبات والمعارف.....	71
الفصل الثاني: ثنائية التعليم العمومي والتعليم الخصوصي.....	80
1- مقاربات سوسيواقتصادية حول التعليم العمومي والتعليم الخصوصي.....	81
أ- التعليم العمومي ومبدأ المجانية.....	81
ب- التعليم الخصوصي خيار الأداء.....	89
2- صيرورة تطور النظام التعليمي بالمغرب.....	103
أ- ملامح التعليم العمومي والمدارس الحرة ما بين 1912- 1956.....	104
ب- سيرورات الأداء المدرسي: من مدرسة ما بعد 1956 إلى مأسسة التعليم الخصوصي.....	119
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للبحث.....	137
1- منهجية البحث.....	138
2- أهداف البحث.....	139

3- أهمية البحث	140
4- إشكالية البحث	141
5- فرضيات البحث	160
6- أدوات البحث.....	162
أ- الاستمارة الموجهة إلى التلاميذ.....	162
ب- المقابلة الموجهة إلى الأساتذة.....	168
7- وصف مجتمع وعينة البحث.....	170
أ- وصف مجتمع البحث وتحديد حجم عينته.....	171
ب- وصف وتحليل البيانات الشخصية لعينة البحث.....	174
الفصل الرابع: الوصف الميداني للمعطيات البحثية في ضوء الأساليب الإحصائية.....	179
1- التحليل الكمي للبيانات: بواسطة برنامج (SPSS)	180
أ- بعض اختبارات التحليل الوصفي.....	182
ب- اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين واختباريْ التباين الأحادي والثنائي.....	195
ج- كاي تربيع للاستقلالية ومعامل الارتباط عند بيرسون.....	200
د- نموذج الانحدار الخطي المتعدد.....	201
هـ- التحليل العاملي الاستكشافي.....	204
2- منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية: بواسطة برنامج (AMOS)	205
أ- الأبعاد الخفية والمؤشرات المرئية.....	208
ب- التحليل العاملي التوكيدي من الدرجتين الأولى والثانية.....	211
ج- تحليل النماذج البنائية السببية.....	215
الفصل الخامس: التحليلات الإحصائية الوصفية للمتغيرات اللامدرسية والمدرسية.....	219
1- وصف الموارد التربوية والخصائص السوسيواقتصادية لآباء التلاميذ	220
2- التحليلات الإحصائية الوصفية للمتغيرات المدرسية.....	236
الفصل السادس: الأداء المدرسي بين أصول التلاميذ الاجتماعية والتنظيم المدرسي.....	257

1- تأثير المتغيرات اللامدرسية على التفاوتات في الأداء المدرسي عند التلاميذ	258
2- الخصائص المدرسية وتنمية استراتيجيات التعلم عند التلاميذ.....	293
الفصل السابع: نحو نموذج تفسيري للعوامل المتحكمة في التفاوتات المدرسية.....	307
1- تصورات الأساتذة للعوامل المفسرة للتفاوتات في المكتسبات المدرسية.....	308
أ- الطريقة التدريسية عند الأساتذة.....	309
ب- تنزيل المنهاج الدراسي.....	316
ج- الانضباط في صفوف التلاميذ.....	322
د- رؤية الأستاذ التقييمية لمستوى التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ.....	330
2- المسارات المتجهة نحو نموذج تفسيري للعوامل المتحكمة في التفاوتات المدرسية.....	340
أ- استكشاف البنية العاملية الكامنة وتوكيدها.....	341
ب- المسارات المفسرة للعوامل المتحكمة في المكتسبات المدرسية ونماذجها السببية.....	363
خاتمة تركيبية.....	386
مراجع البحث.....	407
الملاحق.....	417
فهرس الجداول.....	226
فهرس الرسومات البيانية.....	429

مقدمة

يكتسي موضوع التعليم المدرسي أهمية كبرى، سواء في علاقته بتلقين واكتساب مختلف أنماط المعارف والمهارات، أو في علاقته بعملية بناء نماذج تنموية لتنمية الموارد البشرية، من خلال إنتاج وإعادة إنتاج رأسمال بشري، له من ممكّنات الفاعلية والأهلية، ما ييسر له عمليتي الاندماج والإدماج في الحياة الاجتماعية والمهنية.

وقد كان هذا هو الرهان الذي على أساسه قامت المدرسة كتنظيم و"كحداثة"، سواء مع الداخليات المدرسية وكذا تأسيس "الكوليجات" في فرنسا، منذ إحداث تلك القطيعة مع المؤسسات التعليمية في الحقبة الإقطاعية[1]، أو مع بداية التطور الصناعي الذي جسدته الثورة الصناعية الأولى بإنجلترا، من خلال القيام بالمراوحة بين عمليتي تلقين المعرفة واكتسابها، وتنمية الحس النقدي كرد فعل ضد الأفكار الدينية الكنسية، وبين تهيئة العنصر البشري وتأهيله، لتلبية احتياجات الصناعة والقدرة على التعامل مع الآلات ومسايرة الإيقاع السريع للإنجازات التي خلفتها هذه الثورات، وذلك للزيادة في الدخل الاقتصادي والثروة بالطريقة التي نظر لها عالم الاقتصاد الاسكتلندي **آدم سميث** في كتابه " ثروة الأمم".

تبقى المقاربة التاريخية حسب **دوركهايم**، ضرورية لرصد وتفسير التحولات التي تخص النظام التعليمي/ التربوي من داخل السياق الاجتماعي الذي أنتجه[2]، وذلك بغية الإحاطة

---

[1]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، 2001، ص. 25.

[2] – Durkheim Emile, Education et Sociologie, Librairie Félix Alcan, Paris, 1922, P. 43

بالتغيرات التي يشهدها، وكذا القدرة على مواكبة مستجداته وتفاصيله، في ديناميته وسيرورته، فالتربية حسب **دوركهايم** تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية والمجال، حيث أن التربية في المدينة تختلف عنها في القرية، والتربية عند الطبقة العاملة لا تتشابه مع التربية عند الطبقة البورجوازية[3]، ويظهر من خلال هذا المسار التاريخي الدوركهايمي، الذي عرضه في كتابه "التطور البيداغوجي في فرنسا"، أن أطروحة الانتقال من نموذج تعليمي إلى آخر، تزامنت مع التغيرات التي استهدفت البنيات الاجتماعية[4]، حيث إن هذه الانتقالات/ الإصلاحات في طابعها الهولستي، لم تكن تخلو من مسائلة إشكالية الجودة التعليمية، والأعطاب التي تهم النظام التعليمي، وكذا التفاوتات في المهارات والقدرات المعرفية والنجاح المدرسي عند الممدرسين على مستوى مصغر.

لقد ظهرت هذه الأعطاب والاختلالات بشكل أكبر، بعد النتائج التي خلص إليها السوسيولوجي الأمريكي **جيمس صاموئيل كولمان (James Samuel Coleman)** وفريقه، منها أن تأثير العوامل المدرسية على الأداء المدرسي[5] عند التلاميذ، ضئيل ومحدود، وذلك بسبب علاقة الارتباط القوية، بين العوامل الاجتماعية والاقتصادية لأسر التلاميذ، وإنجازاتهم

---

[3] – Ibid., PP. 44– 45.

[4]– للمزيد من التفاصيل بخصوص هذا المسار التاريخي الذي يرصد تطور النظام التعليمي الفرنسي أنظر:

- Durkheim Emile, L'évolution Pédagogique en France, 1er partie et 2e partie, Paris, 1938.

[5]– سوف نستعين ببعض المفاهيم لمهمة تجميعية، نجمع من خلالها بين التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي وذلك تفاديا لتكرارهما في بعض الحالات أثناء الكتابة، سيتم التعبير عن التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي معا تارة بالأداء المدرسي وتارة أخرى بالإنجاز الدراسي، وحينما نتحدث عن المكتسبات المدرسية، فهذا يعني النتائج المجمعة التي حققها التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي في الامتحان الجهوي السنة الأولى من سلك الباكلوريا، ونتائجهم في اللغات الأجنبية والعلوم في السنة الثانية من سلك الباكلوريا، حيث إن هذه المهمة التجميعية، لا تشكل أي بعد اختلاطي بين هذه المفاهيم، لكوننا سنحدد لكل مفهوم أبعاده التي تدل عليه، والمؤشرات التي تؤشر لهذه الأبعاد، بالإضافة إلى أننا سوف نعمد إلى توضيح الحدود الإبستيمولوجية التي تفصل مفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، كما سنفصل أكثر فيما يتعلق بباقي المفاهيم الأخرى درءا لكل خلط.

المدرسية[6]، ومن ثمة أصبحت المهارات والكفاءات المعرفية التي يمتلكها المتمدرسون، من أهم المؤشرات التي تقيس لنا متغير الجودة في التعليم، في ظل الإكراهات التي تفرضها عملية الانتقال من الاقتصاد القديم الذي يقوم على الصناعة والإنتاجية، إلى الاقتصاد الجديد **(nouvelle économie)** الذي يقوم على القدرة على الإبداع والابتكار، والجودة، والمعرفة المعلوماتية.

إذن من خلال هذه الرهانات التي تركز على الجودة في الأنظمة التعليمية الغربية، وفي إطار هذا التحول من نموذج تعليمي إلى آخر، يبقى السؤال المطروح هو: ماهو نصيب المجتمع المغربي ــ كغيره من المجتمعات النامية ــ من هذا التحول؟ هل استطاع النظام التعليمي أن يواكب هذه التحديات التي يفرضها مجتمع المعرفة وإنتاج المعلومات؟

يشير **محمد عابد الجابري** إلى أن الوضع التعليمي قبل الفترة الاستعمارية، كان يتسم بالجمود والانحطاط[7]، حيث يقول: " لقد ظل التعليم في المغرب تعليما عتيقا، منحطا، يجتر نفسه ويعكس وضعية شاذة، مهزوزة متخلفة "[8]، وواضح حسب الجابري دائما، أن هذه الوضعية لم تتحسن في الحقبة الكولونيالية، حيث لم يكن الهدف من التعليم العصري الفرنسي،

---

[6] – Coleman, James S. And others, Equality Of Educational Opportunity, National Center For Educational Statistics, U.S. Government Printing Office Washington, 1966, PP, 21– 22.

[7]– إن المفكر المغربي محمد عابد الجابري، لا يقحم في هذه السيرورات التاريخية، تاريخ التعليم في العصر الوسيط (من القرن السابع إلى القرن الخامس عشر)، حيث يعتبر أن التعليم العربي الإسلامي في هذه الفترة الوسيطية، قد عرف ازدهارا كبيرا، وهذا ما أشار إليه المؤرخ المغربي الحسين أسكان في مقدمة كتابه، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، كون هذا النظام التعليمي، أنتج لنا ابن رشد، وابن البناء المراكشي، وابن خلدون، وابن عذارى وغيرهم من أعلام المغرب الذين تركوا بصماتهم، في مختلف الميادين العلمية والفنية، أنظر:

– أسكان الحسين، تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2004.

[8]– الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985، ص. 14.

تكوين الناشئة المغربية في أفق تحسين وتطوير المهارات المعرفية والتحصيل الدراسي عند المتمدرسين، بقدر ما أن الهدف كان إيديولوجيا يخدم المصالح الاستعمارية.

إضافة إلى ما سبق، لم تستطع المدارس الحرة الوطنية في هذه المرحلة، والتي كانت تشكل بديلا نقيضا لمدارس التعليم العمومي الفرنسي، أن تقدم الإضافة النوعية على مستوى التكوينات العلمية والتقويمات التربوية، حيث كانت صبغة الحفاظ على الهوية المغربية والدفاع عنها، كشكل من أشكال المقاومة[9]، هو المحرك الأساسي لهذه المدارس.

إن إشكالية الرفع من قيمة وجودة كفاءة الإنسان المغربي في مغرب الاستقلال السياسي، قد واجهتها مجموعة من الصعوبات، نتيجة التركة الثقيلة التي خلفها الاستعمار الفرنسي وراء ظهره، والتي أثرت بشكل كبير في عملية بناء منظومة تربوية فعالة تستجيب للطموحات الاجتماعية.

لقد أثمرت الجهود والإصلاحات التي عرفتها هذه الفترة، عن ميلاد نظام تعليمي جديد، حاول المغرب من خلاله، توحيد المؤسسات التعليمية الموروثة، وذلك من خلال إحداث " لجنة ملكية لإصلاح التعليم"، التي صاغت المبادئ الأربعة، ألا وهي: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة[10]، وسنعمد في المحاور القادمة على الوقوف عند تأثير هذه المخططات الإصلاحية،

---

[9]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس المجالي الترابي للتعليم الخصوصي، 2018، ص. 11.

[10]– لقد تم إحداث هذه المبادئ الأربعة على إثر تشكيل "اللجنة الملكية لإصلاح التعليم"، وذلك من خلال الجمع الأول الذي عقدته يوم 28– 09– 1957م، وقد جاء مبدأ التعميم، ليشمل تعليم جميع الأطفال بين سبع سنوات وأربعَ عشْرةَ سنة في المدن والقرى، أما مبدأ التوحيد، فقد جاء بهدف كسر التعددية التعليمية التي خلفها الاستعمار الفرنسي، ودمجها في مدرسة وطنية موحدة، في حين كان الرهان لتجاوز فرنسة التعليم، هو تعويضه بمبدأ التعريب والحفاظ على الهوية المغربية، بقي المبدأ الأخير الذي يقوم على تحقيق المغربة الشاملة في توظيف الأطر المغربية على حساب الأطر التعليمية الأجنبية، للتفصيل أكثر في المبادئ الأربعة، يمكن العودة إلى الفصلين الرابع والخامس من كتاب: محمد عابد الجابري: أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985م.

على الرفع من مردودية التعليم وفعالية التدريس ومن ثمة التقليص من حجم الفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ.

بالرغم من هذه الأهداف والنجاحات التي حققها النظام التعليمي المغربي، من داخل سيرورات وصيرورات المخططات الإصلاحية التي عرفها، إلا أن ذلك لا يعتبر كافيا لمجاراة الإيقاع السريع، الذي يفرضه الاقتصاد المبني على المعلومة، والمعرفة، وجودة الأبحاث، والرأسمال البشري المؤهل للاختراع والإبداع، وعليه، فإن تحقيق هذه الرهانات والإنتاجات من داخل المؤسسات التعليمية التابعة للدولة، يتطلب الزيادة في حجم الاستثمار والنفقات وترشيدهما، بالإضافة إلى الأبحاث التي تساهم في تطوير الفعالية الداخلية للمدرسة، لوضع هذا القطاع في سكته الصحيحة.

إن هذا الاستثمار الدولتي في التعليم، بهدف الارتقاء بالمنتوج التربوي جودة وأداء، وتحقيق تكافؤ الفرص بين الممدرسين، صادفته عقبات كَأْداءٌ، خصوصا الأزمات الاقتصادية التي بدأت مع الأزمة البترولية لسنوات السبعينات، وانتهت بالسنوات العجاف التي عرفها القطاع الفلاحي في بداية الثمانينات حيث عرف المغرب سنة **1981** جفافا هو الأسوأ في تاريخه، وارتفاع حجم الديون الخارجية أو ما يعرف بصدمة الثمانينات [11]، كلها أسباب من ضمن أخرى، جعلت المغرب، يرضخ لشروط وإملاءات المؤسسات المالية الدولية، عن طريق "التقليل من الدولة"، بواسطة رفع اليد العمومية عن الخدمات الاجتماعية تقشفا، بكلمة واحدة، الخوصصة، خوصصة القطاع العمومي لتحقيق التوازنات الماكرو- اقتصادية، أو ما

[11]– المملكة المغربية، تقرير 50 سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 2025، ص، 132.

يعرف بسياسة التقويم الهيكلي، من خلال تقليص "المديونية الخارجية، وتحرير قوى السوق، بتوصيات ودعم صندوق النقد الدولي والبنك العالمي"[12].

وعلى العموم، فقد أثرت هذه السياسات التقشفية التي تتعلق بالتدبير الدولتي للشأن العمومي، على جودة وفعالية المدرسة العمومية، وهذا ما فتح الباب بقوة للرفع من حصيلة التعليم الخصوصي، وزيادة الطلب الاجتماعي عليه، بسبب وجود طبقات ميسورة ووسطى قادرة على دفع تكاليف تعليم أبنائها، حيث جودة البنية التحتية، ومستوى المدرسين، وتدريس اللغات، كلها عوامل تجعل هذه الأسر تفضل المدرسة الخصوصية باعتبارها تقدم تعليما يتسم بالجودة مقارنة مع المدرسة العمومية[13]، حيث شهد هذا القطاع بعد إقرار الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة **1999**[14]، منعطفا جديدا، إذ شهدت حصة التعليم الخصوصي ابتداء من هذه الفترة خاصة في السلك الابتدائي ارتفاعا كبيرا، حيث " تضاعفت حصيلته إلى أربع مرات، انتقلت فيها من**(4,2 %)** سنة **1999** إلى **(16 %)** سنة **2017**"[15]، وبالتالي فإن

---

[12]– نفس المرجع، ص، 134.

[13]- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، 2018، ص، 12 و 13.

[14]– تنص المادة 163 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين ما يلي:

– يعد قطاع التعليم والتكوين الخاص، شريكا وطرفا رئيسيا، إلى جانب الدولة، في النهوض بنظام التربية والتكوين وتوسيع نطاق انتشاره والرفع المستمر من جودته.

– وحرصا على قيام القطاع الخاص بهذا الدور على الوجه الأمثل، وجب التزامه باعتبار التربية والتكوين مرفقا عموميا.

– ومن ثم وجب على الفاعلين في هذا القطاع الالتزام كحد أدنى، بمعايير التجهيز والتأطير والبرامج والمناهج المقررة في التعليم العمومي، مع إمكان تقديم مشروع تربوي مقرون ببرنامج ملائم لتوجهات النظام التربوي، شريطة التهييئ لنفس الشهادات المغربية والموافقة عليه من لدن السلطات الوطنية المختصة.

[15]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير حول الأطلس المجالي الترابي للتعليم الخصوصي، مرجع سابق، ص، 10.

تزايد هذا الطلب الاجتماعي على التعليم الخصوصي كمنافس لنظيره العمومي، يحركه بالأساس، "الدور الهام لهذا القطاع بوصفه فاعلا أساسيا في تحسين جودة العرض التربوي، وتحقيق التميز والتفوق"[16] وسوف نقف في المحور المتعلق بالمرحلة الانتقالية بين التعليم الحر والتعليم الخصوصي في صيغته الممأسسة، عند التطور الكمي للتعليم الخصوصي لمعرفة مكانته من داخل السياسة التعليمية في المغرب.

نهدف من خلال هذا البحث إلى محاولة فهم العوامل المؤثرة على عملية التحصيل والنجاح المدرسيين عند التلاميذ، في كل من التعليمين العمومي والخصوصي، ولأهمية ذلك، سوف ننفتح على النماذج النظرية التي حاولت تفسير التفاوتات المدرسية بين التلاميذ، ومنه فهل يمكن تفسير هذه التفاوتات من داخل النماذج الماكرواجتماعية؟[17] بالقول إن سحب الدعم الدولتي لقطاع التعليم العمومي، سيقلب موازين الفرص التعليمية بين المتمدرسين، وسيورثها لصالح الفئات المهيمنة، أصحاب المُمَكّنات والرساميل الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، أم أن الأمور قد تُحسم من داخل التفسيرات الميكرواجتماعية، فتُظهر الفردانية قدرات التلاميذ الفردية، عبر تأهيل المؤسسات التعليمية وتحسينها وجعلها أكثر فعالية ونجاحا.

---

[16]– نفس المرجع، ص. 7.

17– لقد ركزت التفسيرات الماكرواجتماعية على فكرة تأثير العوامل السوسيواقتصادية، وكذا الموارد التربوية للأسر، على الأداء المدرسي عند التلاميذ تحصيلا ونجاحا، ويعتبر السوسيولوجي الأمريكي صاموئيل كوليمان، من أبرز الممثلين لهذا الاتجاه، وذلك من خلال التقرير الذي أشرف عليه، أنظر (Coleman report, 1966)، ثم جاءت بعد ذلك مجموعة من التقارير والأبحاث، أهمها التقرير الذي أشرفت عليه الليدي بلاودن (Plowden report, 1967)، والعمل المشترك بين باولز وجينتيز (Samuel Bowles and Herbert Gintis, 1976)، ثم كذلك الأعمال المشتركة بين السوسيولوجيين الفرنسيين بورديو وباسرون، خاصة في كتابيهما "الورثة: الطلبة والثقافة، وإعادة الإنتاج (Bourdieu et Passeron,1964 et 1970).

لقد ركزت الأبحاث التي قام بها أنصار "حركة المدارس الفعالة" بالاقتران مع "حركة تحسين التمدرس"[18] على المحيط الداخلي للمدارس، بعيدا عن التوريثات، وإعادة الإنتاج، والأصول الاجتماعية للتلاميذ، حيث الفروقات في التحصيل والنتائج الدراسية، تفسرها مجموعة من العوامل المرتبطة بالمحيط المدرسي، من خلال " كفاءة المدرسين، وقوة التنسيق والترابط بين أعضاء فريق المدرسة، والمناخ المدرسي الإيجابي الذي يتميز بالتنظيم والأمن، والتقييمات المدرسية الملموسة، والمشاركة الفعالة لأولياء الأمور، وفعالية الفصل الدراسي، والتدبير الجيد لزمن التعلمات، ومراعاة الفروق الفردية..."[19]، وكذا الإدارة المدرسية من خلال الأساليب التدبيرية والقيادية لرؤسائها، وسوف نعمل في قادم المحاور على تفسير نسق

---

[18]– ظهرت أبحاث كل من "حركة المدارس الفعالة" (school effectiveness movement) وحركة "تحسين التمدرس" (school empровement movement) في أول الأمر، كنماذج تفسيرية جديدة تهدف إلى تقديم نفسها في الساحة العلمية، كبدائل للنماذج التفسيرية التي ترى أن عوامل البيئة الاجتماعية للتلاميذ، تؤثر بشكل مباشر على أدائهم المدرسي، وقد جاء ظهورها كذلك، نتيجة أزمة ضعف مستويات التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي في المدارس العمومية الأمريكية والبريطانية، وما ترتب عن ذلك، من الانتقادات الكبيرة التي وجهت لها، حيث شعر الجميع أن الوقت قد حان لتكثيف الجهود بين مختلف الفاعلين من أصحاب القرار السياسي والمخططين والباحثين، والذي تُوّج بعقد أول مؤتمر دولي لحركة المدارس الفعالة في بادئ الأمر، تحت مسمى "المؤتمر الدولي لحركة المدارس الفعالة" International Congress for Effective Schools (ICES) في يناير 1988 في جامعة لندن، حيث حضر هذا المؤتمر صناع القرار السياسي والباحثون من أربعة عشر دولة بما في ذلك الدول الصناعية الثمانية الكبرى، وفي مؤتمر القدس سنة 1990 انضافت "حركة تحسين التمدرس" إلى شقيقتها، فأصبح اسم المؤتمر منذ ذلك الحين هو: المؤتمر الدولي لفعالية المدارس وتحسين التمدرس (International Congress for School Effectiveness and Improvement)، سوف نستعرض المزيد من التفاصيل بخصوص بعض النتائج التي توصل إليها الباحثون في هذه الحركة، قي قادم المحاور. للمزيد من التفاصيل التي تتعلق بهذه الحركة أنظر:

-Townsend Tony, Clarke Paul, and Ainscow Mel, Third millennium schools: a world of difference in effectiveness and improvement, Swets & Zeitlinger, 1999.

[19] – Sammons Pamela, School effectiveness and equity: Making connections, A review of school effectiveness and improvement research, CfBT Education trust, 2007, P. 23.

المؤشرات التي اعتمدها الباحثون في حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"[20] ثم توضيح النماذج التفسيرية التي توصلت إليها، بالإضافة إلى التفسيرات التي جعلتنا ننفتح على هذا النوع من الدراسات لتوصيف نموذجنا النظري المفترض.

نحاول في هذا البحث الوقوف عند الدور المؤثر الذي قد تحدثه العوامل المدرسية وغير المدرسية على الأداء المدرسي عند التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية منظورا إليها من طرف التلاميذ، وكذا الكيفية التي يمارَس بها التحصيل ويتحقق بها النجاح من داخل هذه المؤسسات التعليمية منظورا لها من طرف الأساتذة الذين يدرّسون في هذين النسقين التعليميين معا؛ حيث سنعمد في ضوء هذا الإشكال، على الجمع بين صنفين من العوامل المفسرة للتفاوتات في المكتسبات المدرسية؛ العوامل المؤثرة من داخل التنظيم المدرسي، والعوامل المؤثرة من خارجه.

لتدارس واقع التفاوتات في المكتسبات المدرسية، بين التلاميذ في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية استنادا إلى العوامل المؤثرة سواء من داخل التنظيم المدرسي

---

[20]– سوف نعتمد في هذا البحث، على مفهومي "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، وذلك لكونهما مفهومين مندمجين في إطار حركة واحدة تشترك في مجموعة من المنطوقات والمصادرات، وهذا التوافق المنطوقاتي بين أنصار "حركة تحسين التمدرس" و"حركة فعالية المدارس" جعل كل واحدة منهما تكمل الأخرى، في معالجتهما للمتغيرات داخل التنظيم المدرسي لتجويد العملية التعليمية والتعلمية، لكن ينبغي أن نضيف في هذا الصدد، أن هذه الحركة لم تقصر أبدا على التأثير الذي تمارسه العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على التفاوتات المدرسية بين التلاميذ حسب فئاتهم الاجتماعية، ولكنها أرادت أن تتأكد من خلال الأبحاث التي قامت بها، من مصادرة أساسية قوامها، هل ذهاب تلميذ ما إلى مدرسة دون أخرى، يؤثر على أدائه المدرسي أم لا؟ لذا فإننا سنسمي النموذج الذي اختارته هذه الحركة، ب" الطريق الثالث " ، ذلكم الطريق، الذي حاولت من خلاله هذه الحركة أن تجمّع مجموعة من النماذج التفسيرية حتى تنتج لنا " نموذجا تفسيريا تركيبيا "، وإننا لنعتبره اتجاها قويا وأصيلا في نفس الوقت، بمبرر أنه أعطى أفكارا جديدة، ومقاربة جديدة كذلك، لبناء "نموذج متكامل "، وسوف لن نكون مبالغين إذا أسميناه " النموذج الأفضل " (the best model) الذي يتأسس على المقاربات المتعددة لتفسير ظاهرة التفاوتات في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، للمزيد أنظر:

-Townsend Tony, Clarke Paul, and Ainscow Mel, Third millennium schools: a world of difference in effectiveness and improvement, Swets & Zeitlinger, 1999.

أو من خارجه، فقد تم العمل على خطة بحثية تتجلى في **وضع تصميم ترتيبي ومتسلسل لفصول البحث** حيث يكمل كل فصل الفصل الذي يليه بما يخدم النماذج النظرية المفترضة لتفسير هذه العوامل المؤثرة.

تم تخصيص الفصل الأول للحديث عن الإطار المفاهيمي و النظري للبحث، حيث تم تقسيمه إلى محورين عامين، لكل محور عام محورين فرعيين؛ يشتمل الأول على توطين إبستيمولوجي لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، وقد تمت هذه العملية الإبستيمولوجية، بالاستناد إلى الإسهامات التي قدمها بعض الباحثين في إطار المدرسة الوضعية الجديدة في علم الاجتماع التي تشتهر باسم علم الاجتماع الرياضي **(Mathematical Sociology)**، حيث أهمية بناء النماذج النظرية بأبعادها الخفية ومؤشراتها المرئية لمعالجتها كنظم رقمية يمكن من خلالها التنبؤ بالظاهرة المدروسة، أما المحور الثاني فيشتمل على التحديدات المفاهيمية لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي ومنه تحديد أبعادهما الدالة عليهما والمؤشرات التي تشكل هذه الأبعاد.

أما في المحور العام الثاني، فسنستعرض من خلاله بعض النظريات والدراسات التي ترد التفاوتات في الأداء المدرسي إلى الأصول الاجتماعية للتلاميذ من جهة، أو إلى تأثير متغيرات التنظيم المدرسي من جهة ثانية، حيث سيكون الهدف هنا هو محاولة الاسترشاد بهذه الأبحاث التنظيرية والميدانية لتحديد النماذج النظرية التي نحاول من خلالها تفسير طبيعة العوامل غير المدرسية والمدرسية المؤثرة.

أما في الفصل الثاني، فسنتناول ثنائية التعليم العمومي والخصوصي حيث سيتم تفسير المرحلة الانتقالية من التعليم العمومي كخدمة من الخدمات العمومية تقدمه الدولة لجميع الأفراد المنتمين لها، إلى التعليم الخصوصي في صيغته الممأسسة، الفترة التي بدأت فيها الدراسات التي تقارن الفروقات بين التلاميذ في إطار هذين النسقين التعليميين، بالإضافة إلى ذلك، سوف نعرج على هذه الثنائية من داخل النظام التعليمي المغربي، حيث سنقف من خلال هذه السيرورة، عند وضعية التعليم في كل من المؤسسات التي أحدثتها السلطات الاستعمارية، والمؤسسات التعليمية الحرة والتعليم الديني التقليدي في الحقبة الكولونيالية من جهة، ثم مع المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية في مرحلة ما بعد **(1956)**.

سنخصص الفصل الثالث للإجراءات المنهجية، وسيكون الهدف هنا هو تحديد إشكالية البحث وفرضياته، وتصميم أدوات البحث، وتوصيف الأبعاد والمؤشرات التي تدل على العوامل غير المدرسية، والأبعاد والمؤشرات التي تعبر عن العوامل المدرسية، مع وصف مجتمع البحث وتحديد حجم عينته، ووصف البيانات الشخصية للمبحوثين، أما الفصل الرابع فقد خصصناه لوصف الأساليب الإحصائية المعتمدة، وصف طريقة معالجة البيانات في علاقتها مع هذه الأساليب، ترميزها، وتحويلها، وتجميعها، وتفييئها، وصف الشروط التي تجيز استخدام هذا الأسلوب الإحصائي من عدم استخدامه، وصف الأساليب التي تلاءم طبيعة الفرضيات... حيث إن سبب تعدد وتنوع هذه الأساليب، يعود لتعدد وتنوع الفرضيات البحثية.

استنادا لهذه الفرضيات البحثية، فقد تم عرض النتائج المتوصل إليها باعتماد طريقة متسلسلة باتجاه النموذج التفسيري من خلال الفصول الثلاثة المتبقية، حيث خصص الفصل الخامس لوصف المتغيرات المدرسية وغير المدرسية، وخصص الفصل السادس **للتحقق** من الفرضيات المتعلقة بمقارنة الفروقات، والتباينات، وعلاقات الارتباط، والتأثيرات الاستكشافية في إطار العلاقة بين المتغيرات المدرسية وغير المدرسية وبين مكتسبات التلاميذ المدرسية، وقد تم تتويج هذه الصياغة المتسلسلة لنتائج البحث بالفصل السابع **الذي نهدف من خلاله إلى إبراز وتفسير العوامل المتحكمة في التفاوتات المدرسية بين التلاميذ، حيث تم تفسير هذه التفاوتات من جهة، من خلال التصورات التي قدمها الأساتذة بخصوص بعض المتغيرات المؤثرة من داخل النسق المدرسي، ثم من جهة ثانية، من خلال تفسير النماذج النظرية المتعلقة بالعوامل المدرسية وغير المدرسية**، وفي الأخير تم اختتام هذا البحث باستنتاج تركيبي.

الفصل الأول: الحقل المفاهيمي والنظري

1- الدراسات السوسيولوجية حول مفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي

سينصب تركيزنا في هذا الفصل على محاولة التوطين الإبستيمولوجي لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، من خلال تتبع سيرورتهما من داخل البراديغمات السوسيولوجية التي عالجتهما، حيث سيكون ذلك بمثابة الأرضية التي سننطلق منها لاستخراج الأبعاد والمؤشرات الدالة عليهما، وكذا طبيعة العوامل المؤثرة فيها، والتي سيتم إدراجها لاحقا ضمن النماذج النظرية التي سنقترحها، بناء على هذه الأبحاث النظرية والميدانية من جهة، ثم على النتائج الاستكشافية التي سننتقي من خلالها العوامل المدرسية وغير المدرسية[21] المؤثرة على المكتسبات المدرسية للتلاميذ من تلك التي سيتم استبعادها لعدم تأثيرها من جهة ثانية.

أ- مفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي: نحو ترابط إبستيمولوجي

ماهي الدلالات التي يكتسيها مفهوم التحصيل الدراسي؟ وما معنى النجاح المدرسي؟ ما الفرق بينهما؟ ولماذا لم يتم دمجهما في هذا العمل ضمن مفهوم واحد يشملهما معا؟ قبل

[21]– لقد قمنا في هذا البحث بتقسيم العوامل المؤثرة في الأداء المدرسي عند التلاميذ في التعليم العمومي والتعليم الخصوصي إلى قسمين؛ عوامل غير مدرسية وأخرى مدرسية، تضم العوامل غير المدرسية بعض المتغيرات التي تؤثر على هذا الأداء من خارج المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، مثل المستوى التعليمي والمهني عند الأبوين، طبيعة الموارد التربوية المتواجدة بالمنزل ... سيتم توظيف هذه المتغيرات من أجل بناء نموذج نظري مفترض، بناء على بعض الأبحاث النظرية والميدانية التي تحدثت عن التفاوتات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ، مثل الأعمال المشتركة بين بورديو وباسرون، والأبحاث التي قام بها صاموئيل كولمان، وبازيل بيرنشتاين، وباولز وجينتيز... أما بخصوص العوامل المدرسية فقد تم بنائها كما أشرنا استنادا إلى الأبحاث التنظيرية والميدانية التي قامت بها "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، وعلى إثرها سيتم تحديد النموذج الذي سنفسر من خلاله طبيعة العوامل المؤثرة على المكتسبات المدرسية، تتعلق العوامل المدرسية المعتمدة في هذا البحث، بتقديرات التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية تجاه الأساليب التدريسية لمدرّسيهم؛ تقييم التلاميذ لأساليبهم التحضيرية المتعلقة بالدروس والفروض؛ تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم؛ ثم متغير الانضباط في صفوف التلاميذ.

الدخول في تفاصيل هذه التساؤلات، لابد من الإشارة إلى أن عملية تحديد المؤشرات التي تدل على المفهوم سوسيولوجيا، وترفع عنه غبار التجريد، ترجع جذورها الإبستيمولوجية، إلى الفترة التي خرج فيها علم الاجتماع إلى النور، علما مقعدا، مستقلا وقائما بذاته، إنها الفترة التي اكتمل فيها بنيانه المنهجي والنظري، بزعامة **إميل دوركهايم**، صاحب قواعد المنهج السوسيولوجي، الذي وَطَّن من خلاله لمجموعة من القواعد، على رأسها *"ملاحظة الظواهر الاجتماعية باعتبارها أشياء"*[22] ، وذلك من خلال إحداث تلك القطائع الإبستيمولوجية مع المفاهيم والأفكار المسبقة التي عبر عنها الفيلسوف الإنجليزي **فرانسيس بيكون (F. Bacon)** قبله بالسراب أو المعاني غير الممحصة **(praenotiones)**[23],

وقد بدا واضحا من عمل **دوركهايم**[24]، اهتمامه الكبير لتخليص السوسيولوجيا من الخلفية الفلسفية، من خلال إضفاء طابع العلمية على المفهوم، ومن ثمة دراسة العلاقات السببية لتفسير الظاهرة الاجتماعية، وهذا ما تضمنته دراسته عن "الانتحار" **(suicide)**، حيث اعتبر ظاهرة الانتحار، ظاهرة اجتماعية خارجة عن ذوات الأفراد، وذلك عن طريق توظيفه لمجموعة من المتغيرات التي تفسر هذه الظاهرة، ومن ثمة تحديد مكمن الميل الجمعي لظاهرة الانتحار[25].

---

[22]– Durkheim Émile, Les Règles de la méthode sociologique, Paris: les Presses universitaires de France, 16e édition, 1967, Édition numérique réalisée le 2 novembre 2018 à Chicoutimi, Québec. P. 46.

[23] – Ibid., P. 48.

[24]– قواعد المنهج السوسيولوجي.

[25]– الزغاري خالد وعقاوي سعيد، التحليل الرياضي للمعطيات في علم الاجتماع (بواسطة برنامج SPSS)، مطبعة سجلماسة، 2017، ص.13.

ولقد زكى كل من **ريمون بودون و رونو فيليول** هذا التفسير الدوركهايمي ووصفاه بالثورة الحقيقية، كونه يثبت أن أية علاقة إحصائية بين متغيرين، لا يمكن تفسيرها إلا إذا تم إدخالها في نموذج سببي[26]، ويعطي المؤلفان مثالا واضحا عن وظيفة المؤشرات التي تدعم قوة العلاقات السببية هذه، من خلال ما كتبه **ويليام جيمس** عن مفهوم "الحذر"، حيث الرجل الحذر، هو ذلك الذي يتبنى عددا من التصرفات التي تتصف بالحذر، مثل التوقيع على عقود التأمين، وعدم المراهنة بجميع أمواله على نفس الحصان، وأخذ الثقة التامة في مجال الأعمال... إنها مجموعة من المؤشرات ـ يقول **بودون وفيليول** ـ التي تحدد الصفة الأساسية لمفهوم الحذر، لكنه في نفس الوقت، يؤكد أنه وانطلاقا من كون العلاقة بين كل مؤشر والمفهوم، محددة بعبارات الاحتمالية وليس اليقين، فإنه يبقى من الضروري استخدام أقصى ما يمكن من المؤشرات[27].

إن هذه الأعمال التي تأسست مع الرعيل الأول من علماء الاجتماع، والتي تهدف إلى الاعتماد على المنطق الإحصائي والرياضي لدراسة الواقع الاجتماعي، قد لاقت قبولا كبيرا من طرف مجموعة من السوسيولوجيين الذين أقروا بضرورة المعالجة الإحصائية للوقائع الاجتماعية، خاصة مع الأعمال التي قام بها **جورج لاندبيرج (George Lundberg)، وستيوارت دود (Stuart Dodd)، وجورج زيبف (george zipf)، ونيكولا راشفسكي (Nicolas Rashevsky)،**

[26]– بودون ريمون ورونو فيليول، الطرائق في علم الاجتماع، ترجمة مروان بطش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2010، ص.40.

[27]– بودون ريمون ورونو فيليول، نفس المرجع، ص. 30.

وهورنل هارت (Hornell Hart)، ووليام أوجبرن (Wiliam Ogburn)، وستيوارت تشابين (Stuart Chapin).[28]

يستطيع المنطق الرياضي في نظر هؤلاء، أن يقيس الظواهر الاجتماعية المعقدة كميا، من خلال تقليص علاقاتها إلى صيغ رياضية، **للتنبؤ بالظاهرة المدروسة والتحكم فيها** على حد تعبير **ستيوارت دود**[29] ثم بعده السوسيولوجي الأمريكي **هيربرت سيمون (Herbert Simon)**، في كتابه نماذج الإنسان **(Models of Man)**، الذي يوصي فيه بأهمية استخدام الرياضيات التطبيقية كأداة للاكتشاف والتحليل في العلوم الاجتماعية[30]، ثم مع **جورج لاندبيرج (George Lundberg)**، الذي يعتبر من أهم علماء الاجتماع المعاصرين الذين اهتموا بالقياس الكمي، حيث أكد رفقة زميله **بيرل فريدمان (Pearl Friedman)** على أهمية استخدام الأدوات المناسبة للرصد والقياس، انطلاقا من **صياغة تحديدات أكثر إجرائية للمفاهيم** المستخدمة في النظرية السوسيولوجية[31].

---

[28]- للاطلاع على أهم الأعمال والإسهامات التي قدمها هؤلاء العلماء الذين ينتمون إلى المدرسة الوضعية الجديدة في علم الاجتماع أنظر الفصل الخامس عشر من كتاب:

- تيماشيف نيقولا، نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة وآخرون، دار المعارف، 1980، ص. 285.

[29] – Dodd Stuart, the application and mechanical Calculation of Correlation Coefficients, Journal of Franklin Institute, Volume 201, Issue 3, March 1926, P. 337.

[30] - Simon Herbert, Models of Man, Social and Rational, John Wiley & Sons, Inc. 440-4th Ave., New York 16, N. Y, 1957, P. 1.

[31] – Lundberg George and Friedman Pearl, A Comparison of Three Measures of Socioeconomic Status, in Lazarsfeld Paul and Rosenberg Morris, the Language of Social Research, A Reader in the Methodology of Social Research, Collier-Macmillan Canada, Ltd, Toronto, Ontario, Sixth Printing November 1966, P. 73.

لقد تزايد الاهتمام من داخل هذا المسار الوضعي الجديد على التحليل الرياضي والإحصائي للمعطيات، مع تزايد استخدام البرامج الإحصائية في الآونة الأخيرة في العلوم الاجتماعية، فمثلا حينما **يُوَصِّفُ الباحث نموذجه النظري المفترض استنادا إلى الأدبيات السابقة،** يصبح من السهولة تحديد وحساب هذه التوصيفات التي تدل على هذه النماذج النظرية المقترحة، التي تشكلها **الأبعاد الخفية والمؤشرات المرئية،** حيث يمكن معالجتها كنظم رقمية من خلال تجميعها أو تفييئها، أو إنشاء متغيرات جديدة تشكلها، ومن ثمة التنبؤ بالمسارات المؤثرة في هذه النماذج النظرية المفترضة.

تؤكد الأعمال التي قدمها عالم الاجتماع النمساوي **بول لازارسفيلد (Paul Lazarsfeld)** من داخل المدرسة الوضعية الجديدة أو ما يعرف بعلم الاجتماع الرياضي **(Mathematical Sociology)**، على أهمية بناء المؤشرات الدالة على الأبعاد المنبثقة من الأبحاث النظرية والميدانية، من خلال **الانتقال من المفاهيم، إلى الأبعاد، إلى المؤشرات التي تؤشرها في الأبحاث السوسيولوجية،** وقد وضح بهذا الخصوص رفقة **موريس روزنبورغ (Rosenberg Morris)**، ضرورة ترجمة المفاهيم إلى مؤشرات إمبريقية، ولكي يتم ذلك، فإنه يجب تحديد المفهوم عن طريق مناقشة مفصلة للظواهر التي انبثق منها، مما يتيح تطوير الأبعاد التي يمكن اشتقاقها

من المفهوم العام، ونظرا لصعوبة قياسه وملاحظته، فإنه يجب استخراج المؤشرات التي تعتبر جزءا من هذا المفهوم، بغية إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة[32].

إن هذه التصورات النظرية بخصوص **التقعيد للمقاربة الرياضية والإحصائية في علم الاجتماع**، قد لاقت قبولا كبيرا عند **توماس فرارو (Thomas Fararo)** الذي يعد من أهم علماء الاجتماع المشهورين في أمريكا الذين اهتموا **بالنمذجة الرياضية في الأبحاث السوسيولوجية**، وذلك من خلال التحديد الإجرائي للمفاهيم لبناء نماذج تفسيرية للظاهرة المدروسة، وقد عمد **فرارو** على تطوير هذه الأسس والمبادئ في مؤلفه المهم "علم الاجتماع الرياضي" **(Mathematical Sociology)** [33]، حيث حاول من خلال هذا العمل، التأسيس لسوسيولوجية صلبة تعتمد على منهجية رياضية في بناء النماذج التفسيرية، تقوم على **مصادرة أساسية تنطلق من الإطار النظري، والمفاهيم، والنموذج النظري المفترض من أجل مطابقته مع الواقع الاجتماعي.**

إن الغرض من تقديم هذه اللمحة الإبستيمولوجية التي تهم التحديد السوسيولوجي للمفهوم، هو توضيح قيمته العلمية وذلك عن طريق تحويله ـ استنادا إلى نظريات وأبحاث سابقة ـ إلى أبعاد أو عوامل غير مرئية، ثم تحويل هذه العوامل والأبعاد الخفية إلى مؤشرات

---

[32] – Lazarsfeld Paul and Rosenberg Morris, The Language of Social Research, A Reader in the Methodology of Social Research, Collier-Macmillan Canada, Ltd, Toronto, Ontario, Sixth Printing November 1966, P. 15.

[33] – Fararo Thomas, Mathematical Sociology, in Book: the Blackwell Encyclopedia of Sociology, P. 2857.

مرئية قابلة للملاحظة والقياس، وهذا ما سنحاول أن نشتغل عليه، من خلال مفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي في إطار هذا البحث.

إن محاولة فهم طبيعة التفاوتات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين التلاميذ، في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية التي نسعى لها في هذا العمل، يقتضي منا أولا، معالجة كل مفهوم على حدة، ووضعه في سياقه الإبستيمولوجي، حتى لا نَحيد عن الإطار العام الذي تم تحديده في إشكالية هذا البحث، وعلى هذا الأساس، يبقى التساؤل المطروح هو، ماهو المعنى الذي يمكن أن يعطى لكل من مفهوم التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي سوسيولوجيا؟ كيف يتم بناؤهما؟ وماهي الأبعاد التي تدل عليهما، والمتغيرات المرئية التي يمكن استخراجها من هذه الأبعاد؟

تتطلب منا الإجابة على هذه التساؤلات من داخل هذا المسار الإبستيمولوجي؛ الوقوف عند محطتين تاريخيتين مهمتين، ألا وهما: التحديدات الماكرواجتماعية التي انتشرت من منتصف الستينات حتى منتصف السبعينات من القرن الماضي، ثم التحديدات الميكرواجتماعية والتي سنركز من خلالها ـ كما أشرنا إلى ذلك في إشكالية هذا البحث ـ على الأبعاد والمؤشرات التي تدل على هذين المفهومين من داخل التنظيم المدرسي، كما جاء مع الأعمال التي قامت بها كل من حركة "المدارس الفعالة" وحركة "تحسين التمدرس"، تلكما الحركتان اللتان بدءا نجمهما يسطع بقوة، مع بداية السبعينات من القرن الماضي في

الولايات المتحدة الأمريكية أولا، ثم في بريطانيا ثانيا[34]، وعليه، فإننا سنقتصر من داخل هذه السيرورة الإبستيمولوجية، على بعض أهم الأعمال التي تهم هذين البراديغمين، من أجل الوقوف عن كثب، على الوضعية السوسيولوجية التي يتموقع فيها كل من مفهوم التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي.

لقد عرفت الحقبة الأولى من داخل هذا المسار الإبستيمولوجي، إنتاجا غزيرا على مستوى الأبحاث التي عالجت مسألة التفاوتات في الأداء المدرسي بين مختلف التلاميذ، وسنقتصر في هذا المقام، على بعض التفسيرات التي تندرج في إطار هذا البراديغم الماكروي، خاصة مع الأعمال المشتركة التي ظهرت في فرنسا عند **بيير بورديو و جون كلود باسرون (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970)**، وكذلك الأعمال التي قام بها كل من **روجي إيستابلي وكريستيان بودلو (Establet et Baudelot, 1971)**، ثم الأعمال التي لمعت في أمريكا وبريطانيا ممثلة في التقرير الشهير الذي أشرف عليه السوسيولوجي الأمريكي **صاموئيل كولمان (Coleman report, 1966)**، والتقرير الذي أشرفت عليه **الليدي بلاودن (Plowden report, 1967)**، **وبازيل برنشتاين (Bernstein, 1973)**، وكل من **صاموئيل باولز وهربرت جينتيز (Bowles and Gintis, 1976).**

ففيما يخص الأعمال السوسيولوجية الفرنسية، فقد تحدثت عن التفاوتات في الأداء المدرسي بين التلاميذ بشكل عام، وذلك كنتيجة لتأثير العوامل الخارجية عن المؤسسات

[34] – Bressoux Pascal. Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. Op. Cit, P, 275.

التعليمية، حيث لم تعط أهمية كبيرة لتأثير المتغيرات المدرسية التي تقيس لنا الفروقات في التحصيل الدراسي[35] والتي بقيت غامضة إلى حد كبير من داخل هذه الأدبيات السوسيولوجية، وقد أوضح **باسكال بريسو (Pascal Bressoux)** هذا الغموض، كون علماء الاجتماع الفرنسيين في هذه الحقبة، كانت تسيطر عليهم فكرة دراسة العلاقات بين المدرسة والمجتمع، وذلك لإبراز الآليات المتحكمة في إعادة الإنتاج الاجتماعي، ويضيف في هذا الصدد، أن المتغيرات التي تنشط داخل التنظيم المدرسي، لم تكن تحظى بالاهتمام من داخل هذه النظريات الصراعية، مقارنة مع التأثير الذي يحدثه المجتمع على النظام التعليمي[36]، حيث يبقى **بورديو وباسرون** من أهم الأسماء التي مثلت هذا الاتجاه من خلال أعمالهما المشتركة **(Bourdieu et Passeron, 1964, 1970)**، التي ركزت على تأثير العوامل الاجتماعية على المكتسبات الدراسية للتلاميذ، خاصة الرأسمال الثقافي واللغوي للأسرة.

لقد تحدث كل من **بورديو** وزميله **باسرون**، خاصة في كتابيهما "الورثة: الطلبة والثقافة"، و"إعادة الإنتاج"، عن الحظوظ المدرسية، والتحصيل الدراسي، والنجاح المدرسي، والتعلم المدرسي، والتفوق الدراسي، والخبرات والمهارات التقنية التي يمتلكها الطلاب... والتي تعود إلى أصولهم الاجتماعية، فالتحصيل والمعارف والتقنيات التي يجب على التلاميذ أن

---

[35]– نقصد بالمؤشرات المدرسية التي تقيس الفروقات في التحصيل الدراسي، مجموع المتغيرات الملاحظة التي تُمكننا من قياس أبعاد التحصيل الدراسي، وهذا ما يعطي لهذا المفهوم قيمته العلمية عن طريق رفع حجاب التجريد عنه وإنزاله للواقع، مفهوما ملاحظا ومرئيا نستطيع ضبطه وقياسه، وعليه، فإننا سوف نعمل في المحور الذي يتعلق بالأبعاد الإجرائية لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، على وضع الأبعاد والمؤشرات التي تقابل كل مفهوم على حدة، على أمل أن نرفق ذلك في القسم المنهجي والميداني، بمقدار التشبعات الذي يهم جميع المؤشرات الملاحظة، والتي تؤشر لمفاهيم هذا البحث ومتغيراته الكامنة.

[36] – Bressoux Pascal. Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. Op. Cit, P. 274.

يستوعبوها، غالبا ـ حسب بورديو وباسرون ـ ما تكون متعارضة مع طبقاتهم الأصلية[37]، حيث تبقى وظيفة النسق المدرسي، هي نقل عدم المساواة الاجتماعية إلى عدم المساواة في المستوى الدراسي[38].

ويقصد المؤلفان باللامساواة المدرسية في هذا المقام، ذلك التفاوت في النجاح المدرسي بين المتمدرسين حسب انتماءاتهم الاجتماعية المتباينة كذلك[39]، ويعبر الباحثان عن هذا اللاتكافؤ في فرص النجاح المدرسي، بالتفاوت في بلوغ الدرجات العليا في التعليم الذي يؤدي إلى التفاوت المدرسي والإقصاء[40]. لكن وفي إطار هذه التعددية في المفاهيم، هل يمكننا أن نحسم ونقول أنها تحتمل نفس المعنى؟ إذا كان المؤلفان يتحدثان عن العلاقة بين هذا الثنائي الذي يتمثل في التفاوتات المدرسية، والتفاوتات في الأصول الاجتماعية، فإن السؤال الذي يبقى مطروحا هو من يفسر من؟ بمعنى، هل يمكننا أن نفسر مفهوما مجردا وكامنا بمفهوم مجرد وكامن آخر؟

يبدو جليا أن الباحثَيْن قد ركزا على تأكيد التفاوت الحاصل على مستوى التحصيل والنجاح المدرسيين، بينما أهملا تحديد ماهيتهما وطبيعتهما؛ أي أنهما لم يحددا طبيعة العلاقة بين كل هذه المفاهيم؛ بحيث أنهما لم يجمعا بينها في معنى واحد، وظلا يستعملانها

---

[37] – Bourdieu pierre, Passeron Jean-Claude, Les Héritiers: Les étudiants et la culture, Les Édition de Minuit, Paris, 1964, p. 37.

[38] – Bourdieu Pierre, Passeron Jean- Claude, La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Op. Cit, P. 192.

[39] – Ibid., P. 193.

[40] – Ibid., PP. 193- 194.

بشكل متفرق ومتنافر، كما أن أغلب المفاهيم المقربة من التحصيل التي تحدثا عنها، تتسم بكونها مفاهيم مجردة استندت على مفاهيم عامة غير مُطعّمة بأبعاد ومؤشرات تقيسها، وهذا ما يدفعنا للتساؤل عن مدى علمية الاستنتاجات التي توصلا إليها، انطلاقا من علمية الأبعاد والمتغيرات والمؤشرات المستخرجة والمعتمدة لقياس التفاوت في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ؟

إذا سلمنا جدلا حسب **بورديو وباسرون**، بأن هناك تفاوتا على مستوى التحصيل الدراسي والكفاءات المعرفية، سواء عند التلاميذ أو الطلاب، من خلال المؤشرات التي تعزى إلى الخلفية الثقافية لأسرهم، من قبيل احتكار أبناء الطبقات العليا وامتلاكهم لمجموعة من المعارف في بعض المجالات الثقافية، مثل المسرح، والموسيقى، والرسم، والسينما[41]، فهل يمكن في هذه الحالة أن نرتكن إلى هذه المؤشرات التقويمية، ونعطيها نصاب التشبع في درجات المساهمة التي تشكل مفهوم الأداء المدرسي سواء كان تحصيلا أو نجاحا؟ بمعنى آخر، هل تكفي الآليات اللامدرسية للبرهنة على التفاوتات في المعارف والمهارات، في ظل غياب المؤشرات التقويمية المدرسية حتى نستطيع تمييز غير المتفوقين من المتفوقين دراسيا؟ ألا يمكننا أن نقول والحالة هاته، أنه لابد من وضع مؤشرات تقويمية تعليمية تستخرج من عين الحدث؟ تقيس كل مفهوم على حدة، فتخرجه من حالته الكامنة إلى الحالة المرئية، عوض استعمالهما كمرادف لمفاهيم أخرى، وذلك حتى نستطيع التعرف بالضبط، ماهو

[41] – Bourdieu pierre, Passeron Jean-Claude, Les Héritiers: Les étudiants et la culture, Op. Cit, P. 30.

التحصيل الدراسي، وماهو النجاح المدرسي، وماهي المعارف، وماهي التقنيات...؟ ومن ثمة الأبعاد والمؤشرات التي تحُدُّ وتفصل كل مفهوم عن الآخر، وتضبطه من حيث بدايته ومنتهاه [42].

من خلال ما سبق، نستنتج أن نظرية إعادة الإنتاج عند **بورديو وباسرون**، لم تركز على المتغيرات التي تفسر التفاوتات المدرسية بين التلاميذ من رحم العملية التعليمية، بالمقدار الذي ركزت فيه، على عوامل أخرى كان فيها لمؤشرات وفقرات الرأسمال الثقافي النصيب الأكبر، وربما يعود عدم الاهتمام بمسألة تحديد هذه المؤشرات التقويمية من داخل التنظيم المدرسي، إلى ذلك الهَمِّ الماكرواجتماعي الذي كانا يحملانه تجاه اللامساواة المدرسية، الناتجة عن اللامساواة في الأصول الاجتماعية للمتمدرسين، والذي تزامن مع حقبة الستينات من القرن الماضي، حيث كانت المقاربة النقدية تطغى على أغلب الكتابات في سوسيولوجيا التربية، ومنه فإن المنطلقات التي انطلقا منها فيما يخص المفاهيم التي تفسر الأداء المدرسي، كانت تنتقد إيديولوجيا النظام التعليمي الذي يتماشى مع المصالح المادية والرمزية للطبقات المهيمنة [43]، حتى وإن كانا قد اعتمدا على بعض الإحصاءات الرسمية التي تفسر

---

[42]– نقصد هنا مقدار التأثير الذي يساهم به آخر مؤشر في المتغير (أ)، لنبدأ من جديد في مقدار التأثير الذي يساهم به أول مؤشر في المتغير (ب)، رويدا رويدا حتى آخر مؤشر في نفس المتغير، أي (ب)، ثم نفس العملية مع المتغير (ج)، وهكذا دواليك، وذلك حتى نستطيع أن نضبط الحدود الفاصلة سواء بين المؤشرات من داخل نفس المتغير، ودرجات تشبعها وارتباطها وتأثيرها، أو بين آخر وأول مؤشرين يفصلان متغيرين اثنين، كل ذلك، حتى نستطيع أن نعرف طبيعة الدلالة

[43]– للمزيد من التفاصيل أنظر بهذا الخصوص: فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة ميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، 2001، الصفحات من 38 إلى 46.

درجة التفاوتات في التحصيل الدراسي، بما هي معارف وخبرات تقنية بين الطلاب المتباينين في أصولهم الاجتماعية[44].

دائما وفي إطار هذا البراديغم الماكرواجتماعي، يبدو أن اختفاء الأبعاد والمؤشرات التعليمية التي تقيس التفاوتات المدرسية من داخل النسق المدرسي، بقي مستمرا، خاصة مع العمل المشترك بين **روجيه إيستابلي وكريستيان بودلو (Establet et Baudelot, 1971)**، بل بشكل أكثر جذرية من سابقيهما بورديو وباسرون، حيث يمكن تفسير عدم الاهتمام بدراسة القدرات المعرفية بين التلاميذ سوسيولوجيا، إلى طغيان الإيديولوجية الماركسية على عملهما، إذِ الممارسة التربوية في المدرسة الرأسمالية، تعد ممارسة إيديولوجية، تهدف إلى خدمة المصالح البورجوازية وإخضاع البروليتاريا[45]، وهذا إن دل على شيء، إنما يدل على أن المؤلفين اعتمدا على مقاربة التفوق في المستوى الدراسي بين التلاميذ، انطلاقا من نظرية الصراع الطبقي، بين المستغِلين والمستغَلين وفق التصور الماركسي.

لقد انتقد كل من **شيرفيل أندري (Chervel André) وماري ديري بيلا (Marie Duru- Bellat)** هذا التفسير لمفهوم التفوق في المستوى الدراسي، وذلك في إطار وجهة النظر التي قدماها حول الجدل الذي خلفه الكتاب المشترك بين **بودلو وإيستابلي** "المستوى يعلو" **(le niveau**

---

[44] –Bourdieu pierre, Passeron Jean–Claude, Les Héritiers: Les étudiants et la culture,Op. Cit, P. 77.

[45]– فاوبار محمد، نفس المرجع، ص. 52.

(monte [46] ، إلى أن المؤلفين يهدفان من عملهما المشترك، إضفاء طابع العلمية على موضوع إيديولوجي بامتياز، حيث انتقدا طريقة تعريفهما للمستوى كمنتوج، حينما اعتبرا أن المدرسة ليست مجرد مشروع أو مقاولة لإنتاج المستوى، وأن عملية قياس ارتفاع المستوى التعليمي من خلال التطور في هيكل الدبلومات، هو أمر مشكوك فيه بشكل كبير[47].

تختلف هذه التفسيرات النقدية (الصراعية) **(conflictualistes)** لمفهوم الأداء المدرسي بمختلف أبعاده الفرعية التي تدل عليه، من داخل هذا المناخ الفرنسي، على نظيرتها من داخل المناخ الأنجلوساكسوني، صحيح أن كلا البراديغمين يقتسمان تيمة تأثير العوامل (الاجتماعية، والتربوية، والاقتصادية) على التحصيل والنجاح المدرسيين، لكن مكمن الاختلاف بين المدرستين، هو أن الأبحاث الأنجلوساكسونية ـ كما سنرى ـ اعتمدت على أبعاد ومؤشرات متعددة تقيس الإنجاز الدراسي عند التلاميذ من داخل التنظيم المدرسي، الأمر الذي يبدو غائبا مع الأعمال الفرنسية التي تحدثنا عنها في هذا المجال.

---

[46]– تعود مقاربة التفوق الدراسي عند روجي إيستابلي وكريستيان بودلو، إلى كتابهما المشترك، " المستوى يعلو: تفنيد لفكرة قديمة حول تدهور مدارسنا"، حيث أن التقسيم الطبقي للمدرسة، ينتج عنه ارتفاع في المستوى الدراسي، لكن لصالح الطبقات الاجتماعية المهيمنة، للمزيد من التفاصيل، أنظر:

Baudelot, C. et Establet, R: Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Paris, Le Seuil, 1989.

[47]– Chervel André, Duru-Bellat Marie, Débat autour d'un livre - A propos d'une question controversée: le niveau scolaire. Baudelot (Christian), Establet (Roger),- Le niveau monte: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, Revue française de pédagogie, volume 89, 1989. P. 98.

ومن أجل توضيح هذه النقطة بشيء من التفصيل، سنتوقف عند أهم الأبحاث التي تنضوي تحت لواء هذا البراديغم، والحديث هنا عن العمل الذي أشرف عليه السوسيولوجي الأمريكي **صاموئيل كولمان** بخصوص التفاوتات في الأداء المدرسي **(Coleman report, 1966)**، فكولمان وفريقه ـ كما سبقت الإشارة إلى ذلك في الإشكال العام الذي يؤطر هذا البحث ـ بالرغم من ترجيحه لكفة المتغيرات اللامدرسية في تفسير أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية لآباء التلاميذ على إنجازهم المدرسي، على حساب المتغيرات التي تنبثق من داخل التنظيم المدرسي، إلا أن ذلك لا يعني أنه تغاضى عن فحص وتمحيص هذه المتغيرات المدرسية، بل على العكس، ففي تقريره الشهير عن "تكافؤ الفرص التربوية"، ركز هو وفريقه بشكل كبير عن مفهوم الإنجاز المدرسي**(academic achievement)**، حيث حدد الأبعاد التي تدل على هذا المفهوم، والتي تتمثل في اختبار قدرات التلاميذ في القراءة؛ وقدراتهم في الكتابة، وقدراتهم في الرياضيات، وقدراتهم في حل المشكلات[48].

وقد اعتمد كولمان وفريقه على كم هائل من المؤشرات التي تقيس هذه الأبعاد المدرسية بشكل دقيق عند التلاميذ من المستوى الأول، والثالث، والسادس، والتاسع، والثاني عشر، والثالث عشر، وتتعلق بحزمة من الاختبارات والمقاييس التي تم تصميمها على شكل أسئلة، أو عبارات/ بنود ترتيبية، أو سلالم، أو صور... حيث يطلب من التلاميذ في هذه المستويات، إتمام الفراغات، وإتمام الجمل، وتصنيف العبارات، وإجراء اختبارات شفهية وغير شفهية لتحديد الإجابات التي تتطابق مع بعض الرسومات، والأشكال الهندسية، والمفردات...

[48] – Coleman,James S. And others, Equality of Educational Opportunity, Op. cit, P, 20.

بالإضافة إلى بعض التمارين في اللغة والمواد العلمية، ثم الاختبارات المتعلقة بالمعلومات العامة عند التلاميذ في العلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، والفنون الميكانيكية والتطبيقية، والفن، مع تخصيص زمن محدد لكل اختبار من هذه الاختبارات حسب المستويات الدراسية[49].

وتتجلى دقة تحديد هذا المفهوم كذلك، في قيام هذا الفريق برسم الحدود التي تؤطر هذا المفهوم سوسيولوجيا، وذلك حتى لا يختلط مع التحديدات السيكولوجية والسيكومعرفية، إذ يعتبرون أن الإنجاز المدرسي الذي يقاس من خلال المهارات واكتساب المعارف عند التلاميذ، لا يعود إلى تلك المهارات التي تقاس من خلال اختبارات الذكاء عند التلاميذ، أو ميولاتهم، أو صفاتهم الشخصية، وعليه، فإن ما يريده فريق كولمان من خلال هذه الاختبارات التي تقيس قدرات التلاميذ في اكتساب المعارف، هو معرفة هل هذه النتائج التي يتحصلون عليها، تؤهلهم في المستقبل لولوج المعاهد والكليات، ومن ثمة الحصول على وظائف جيدة لتحسين مستواهم الاجتماعي [50].

ويمكن أن نستشف من كل ذلك، أن هذا العمل السوسيولوجي الكبير، قدم لنا مفهوم الإنجاز المدرسي، مفهوما علميا يُتنبأ به بواسطة مجموعة من المتغيرات غير المدرسية والمدرسية المؤثرة فيه، بواسطة نموذج يتجه من المتغيرات الكامنة إلى المتغيرات المرئية التي

---

[49]– بالإضافة إلى هذه المؤشرات المدرسية المتعلقة بالتلاميذ في المستويات المذكورة، قام كولمان وفريقه بصياغة حزمة أخرى من المؤشرات موجهة للأساتذة والمدراء والمشرفين التربويين، دون أن ننسى المتغيرات غير المدرسية التي تتعلق بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتربوي للتلاميذ، ولا يتسع المجال هنا لذكرها جميعا، أنظر:

- Coleman, James S. And others, Equality Of Educational Opportunity, National Center For Educational Statistics, U.S. Government Printing Office Washington, 1966, PP, 568- 737.

[50] – Ibid., P. 20.

تدل عليها، وتساهم في تشكلها، وتقيس مقدار التأثيرات التي تساهم بها، الشيء الذي يدعم من الزاوية السوسيولوجية، من قيمة المفهوم العلمية انطلاقا من علمية مؤشراته، وهذا ما دفع بعض الباحثين في حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، إلى اعتبار تقرير كولمان، يعد بمثابة إرث عظيم، كونه أتاح للباحثين في المدارس الفعالة معلومات دقيقة ومفصلة حول التعليم، وحفزهم كذلك على تطوير الأبحاث المدرسية، وكذا تطوير المؤشرات التي تقيس ذلك [51].

إن هذه التحديدات الواضحة والمرئية للمؤشرات التي تقيس الأداء المدرسي للتلاميذ تحصيلا ونجاحا مع **كولمان** وفريقه، تطورت بشكل أكبر مع الأعمال المهمة التي قدمتها ولازالت، كل من حركتي "المدارس الفعالة" و"تحسين التمدرس"، ويتجلى هذا التطور أكثر، في تركيزهما على مختلف المؤشرات المدرسية التي تؤثر على التحصيل والنجاح المدرسيين عند التلاميذ، وقد اهتمت الحركة الأولى بنتائج الامتحانات النهائية التي يتحصل عليها التلاميذ، بينما ركزت الحركة الثانية على العمليات التي تحدد هذه النتائج، لكن هذه الطرق التقويمية المختلفة لأداء التلاميذ، لا تعني أنهما مختلفتان في الأسس النظرية التي ينطلقان منها، والتي تنهل من الدور الرئيسي للعوامل المدرسية على مكتسبات التلاميذ [52].

---

[51] – Fitz– Gibon Carol and Cochan Susan, School Effectiveness and Education Indicators, in, Teddlie Charles, David Reynolds, The International Handbook of School Effectiveness Research, Falmer Press, 2003, PP. 257 – 258.

[52]– أغبال أحمد، تأثير العوامل التنظيمية في الفعالية الذاتية للمدرسين وفي استراتيجيات وأساليب التعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالمغرب، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية (غير منشورة)، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2001، ص. 28.

وعلى العموم، سواء تعلق الأمر بقياس عملية اكتساب المعارف عند التلاميذ أو بقياس المعدلات التي يتحصلون عليها في نهاية السنة الدراسية، فإن ذلك لا يتم على النحو الأمثل حسب **فيتز جيبون و كوتشان**، إلا من خلال المؤشرات المرئية التي يسهل قياسها، إنها تلك المؤشرات الكافية ـ بتعبير الباحثتين ـ لعملية القياس، وبهذا الصدد فقد استعرضت الباحثتين حزمة من المؤشرات التي يمكن الاستناد إليها لقياس الإنجاز الدراسي عند التلاميذ[53]، بمعنى، المؤشرات التي انبثقت من الأبعاد المشتقة بدورها من الإنجاز الدراسي، والتي بلغت من النصاب والتشبع ودرجات المساهمة، ما يشفع لها قياس هذه الأبعاد، والتي سبق استعراض بعضها مع **باميلا سيمنز** من خلال القيادة التعليمية الفعالة، والمناخ المدرسي الإيجابي والآمن، والأساليب التدريسية الفعالة، والمناهج التربوية الفعالة، ومشاركة أولياء الأمور...

ويُعتبر **جاب شيرنز (Scheerens)** من أهم الباحثين في "فعالية المدارس وتحسين التمدرس" الذين أوْلَوا أهمية كبرى للمؤشرات التعليمية لقياس سيرورة التحصيل الدراسي من داخل النسق المدرسي، حيث يؤكد بهذا الخصوص، أن المؤشرات التعليمية هي التي تعبر عن مدى فعالية النظام التعليمي، ومن هنا انتقلت هذه المؤشرات حسب **شيرنز**، من الطابع الوصفي الذي يعتمد على الإحصاءات الوصفية، إلى الطابع التقييمي من خلال

---

[53]- لقد قدمت فيتز جيبون وكوتشان مجموعة من المؤشرات التي تدل على فعالية المدرسة، حيث خصصتا لذلك محورا كاملا ضمن الكتاب الجماعي:

- Teddlie Charles, David Reynolds, the International Handbook of School Effectiveness Research, Falmer Press, 2003, PP. 257 – 282.

الإحصاءات التي تقيس الأداء المدرسي عند التلاميذ[54]، من داخل هذه السيرورة، يرى **شيرنز** أنه لابد من تجاوز هذه الأساليب التقييمية الوصفية والإحصائية، من خلال الانفتاح على النماذج التفسيرية في أبحاث "المدارس الفعالة"، وذلك بهدف تحديد وانتقاء المؤشرات التقويمية الملائمة لقياس أداء التلاميذ المدرسي، ويقترح **شيرنز** بهذا الخصوص، نسق المؤشرات الدينامية **(process indicators)**[55] بمدخلاتها ومخرجاتها كآلية لوصف مميزات التنظيم المدرسي الفعال، حيث حدد في هذا النموذج، مجموعة من المؤشرات التي تدل على الموارد المادية للتنظيم المدرسي، ومؤشرات الموارد البشرية للمؤسسة التعليمية، والمؤشرات التي تقيس الخلفية السوسيواقتصادية والتربوية للتلاميذ، والمؤشرات التي تتعلق بالفعالية التدريسية... بالإضافة إلى المؤشرات التي تدل على النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ [56].

إن هذا الاهتمام الكبير بالمؤشرات التي تقيس أداء التلاميذ، من طرف أبحاث "المدارس الفعالة وتحسينها"، قد تعرض لمجموعة من الانتقادات، من ضمنها أنها أعطت أهمية كبرى

---

[54] – Scheerens Jaap, Improving school effectiveness,UNESCO, 2000, P. 94.

[55] – Ibid., P. 98.

[56]– لقد وضع جاب شيرنز نموذجا يفسر من خلاله سيرورة العملية التعليمية والتعلمية، من خلال مجموعة من المتغيرات التي تؤثر على هذا النسق، الذي يتضمن مدخلات النظام التعليمي، وعمليات التحول التعليمية (transformation process in education)، والمخرجات، والمعروفة اختصارا باسم (CIPO)، أي (context – input – process – output) بالإضافة إلى نموذج النتائج الذي يتعلق بمدة الدراسة (outcome model of schooling)، ولقد فصّل في جداول متعددة المؤشرات التي تدل على العوامل المدرسية المؤثرة على الإنجاز الدراسي للتلاميذ، ولا يتسع المجال هنا لسرد كل تلك المؤشرات، للمزيد من التفاصيل يرجى العودة إلى الخطاطة التي يوضح فيها شيرنز هذا النموذج:

– Scheerens Jaap, Improving school effectiveness, UNESCO, 2000, P. 95.

ثم كذلك الفصل الأول والفصل الثاني الذي يستعرض فيه مجموعة من المؤشرات التي تدل على الأبعاد المدرسية المؤثرة على الإنجاز الدراسي عند التلاميذ في الكتاب التالي:

–Scheerens Jaap, Luyten Hans, van Ravens Jan,Perspectives on Educational Quality, Illustrative Outcomes on Primary and Secondary Schooling in the Netherlands, Springer, 2011, P. 35.

للمكتسبات المدرسية من داخل النسق المدرسي، وهمشت الدور الاجتماعي في هذه العملية، لكن الباحثين في إطار " فعالية المدرس وتحسينها"، قد ردوا على هذه الانتقادات، من أن اهتمامهم بدراسة الجوانب المختلفة للحياة المدرسية، في علاقتها بمختلف المؤشرات التي تقيس أداء التلاميذ، يعود بالأساس، إلى تقديم صورة مُرضية عن التأثير الذي تمارسه المدرسة فيما يخص جودة التعليم[57].

بناء على ما سبق نستطيع القول، إن هذه الوفرة على مستوى المتغيرات والمؤشرات التي تفسر سيرورة العملية التعليمية تحصيلا ونجاحا من داخل حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، والتي تفسر كذلك المنطق الذي تشتغل به التنظيمات المدرسية في بعض البلدان الأنجلوساكسونية، لا نهدف إلى إسقاطه على سياق النظام التعليمي المغربي، الذي يهمنا هنا هو أن الأبحاث التي قامت بها هذه الحركة، قائمة على توجهين ماكرو وميكرو، الأول تقيس من خلاله المتغيرات المتعلقة بالخلفية السوسيواقتصادية لآباء التلاميذ، والثاني المؤشرات التي تقيس الأداء المدرسي من خلال الأبعاد التي تنشط داخل التنظيم المدرسي، وبدورنا سنستند إلى هذه النتائج كدراسات سابقة لبناء نموذجنا النظري المفترض، لتفسير العوامل غير المدرسية والمدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية.

[57] – Sammons Pamela, School effectiveness and equity: Making connections, A review of school effectiveness and improvement research, Op. cit, 2007, P. 18.

إن تحديد مفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي من داخل هذه السيرورة الإبستيمولوجية، يقتضي منا ترسيم الحدود التي تفصل كل مفهوم على حدة، والمقصود بذلك، هو إخضاع كل مفهوم لقواعد تضبطه وتقيسه، صحيح أن هناك مجموعة من القواسم والروابط المشتركة التي تجمع بين هذين المفهومين، ولكن حتى لا نحيد عن إشكالية هذا البحث والأهداف المتوخاة منه، فإننا نعتقد أن تحديد المؤشرات ووضوحها، وكذا تحديد درجات مساهماتها في المفهوم الكلي، هو بمثابة ذلك الضوء المنير، الذي يحقن المفهوم بروح الحياة بعدما كانت تغشاه ظلمات الغموض والتجريد.

ب- الأبعاد الدلالية والإجرائية لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي

لقد سبقت الإشارة إلى أن سبب عدم دمجنا لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي في مفهوم مركزي يحويهما، يعود بالدرجة الأولى إلى ذلك التداخل في تحديد دلالاتهما من داخل بعض الأبحاث السوسيولوجية، وسبق كذلك أن تطرقنا إلى أنهما يُستعملان في آن واحد ولغاية واحدة، للدلالة على القدرات المعرفية، والمهارات الفكرية، والفعالية المدرسية، والنتائج الدراسية عند التلاميذ...كما هو الشأن مع نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي، ثم وضحنا أن عملية قياس هذين المفهومين، قد تستخرج من داخل النسق المدرسي من خلال مجموع المعدلات التي يتحصل عليها التلاميذ في نهاية الموسم الدراسي، أو عن طريق اختبارات موجهة لعينة من التلاميذ في بعض المواد التي يدرسونها، أو من

خلال قياس بعض المؤشرات المدرسية، أو تلك التي تُستنبط من الأصول الاجتماعية للمتمدرسين.

إن الهدف الأساسي لعلم الاجتماع عند **دوركهايم**، هو تحقيق الموضوعية، ولهذا السبب يؤكد على دراسة الظاهرة الاجتماعية باعتبارها أشياء، من أجل معرفة خصائصها الخارجية، ومن ثمة بناء النماذج التفسيرية التي تعتمد على العلاقات السببية بين المتغيرات التي تشكل هذه الظاهرة الاجتماعية[58]، ولقد تطورت عملية تثبيت الدعائم العلمية التي ينبغي أن يقوم عليها علم الاجتماع، مع مجموعة من السوسيولوجيين الذين ينضوون تحت لواء الوضعية الجديدة[59]، أو ما يعرف بعلم الاجتماع الرياضي، الذي يُعلي من قيمة المؤشرات والتحديدات الإجرائية في علم الاجتماع، تلكم التحديدات التي عرّفها السوسيولوجي الأمريكي **جورج لندبيردج (Lundberg)**، بكونها "تستطيع أن تحدد وتعيّن الإجراءات أو العمليات التي يستعان بها في قياس الظاهرة موضوع الدراسة"[60]، وتظهر الأهمية العلمية في هذه التحديدات كذلك،

---

[58]– الزغاري خالد، وعقاوي سعيد، التحليل الرياضي للمعطيات في علم الاجتماع (بواسطة استخدام برنامج SPSS)، مرجع سابق، ص. 13.

[59]– تسمى الوضعية الجديدة أو المحدثة (neo positivism)، ويعبر عنها بالمصطلح الشهير "علم الاجتماع الرياضي" (Mathematical Sociology)، ولقد سبقت لنا الإشارة إلى أبرز الرواد الممثلين لهذا التيار، جورج لندبيردج، وستيوارت دود، وجورج زيبف، ونيكولا راشيفسكي، والمرحوم هورنل هارت، ووليام أوجبرن، وستيوارت تشابين، بالإضافة للأعمال المهمة لهيربرت سيمون وبول لازارسفيلد، وجيمس صاموئيل كولمان..في الفصل الخامس عشر من كتاب:
تيماشيف نيقولا، نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة وآخرون، دار المعارف، 1980، ص. 285.

[60]– نفس المرجع، ص. 292.

إلى أنها تشترط في التعريفات ضرورة الإشارة إلى الخصائص التي يمكن التحقق منها إمبريقيا مهما كان الموضوع المدروس[61].

لتحقيق هذه الشروط التي تنهل من المعرفة الرياضية، والعلاقات السببية، والنمذجات، فإنه لابد لنا في إطار هذا المحور، أن نحدد ما نريده من مفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، تحديدا واضحا ودقيقا[62]، يتواءم مع خصائص السياق التربوي المغربي، وذلك حتى نستطيع، رصد وتشخيص إشكالية التفاوتات في المكتسبات المدرسية، بين تلاميذ التعليم العمومي، والتعليم الخصوصي، ومن أجل توضيح اللبس بين هذين المفهومين، ورسم حدود التداخلات القائمة بينهما، فإنه لا بد من طرح السؤال التالي؟ ماهو الفرق بين التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي؟

للإجابة على هذا التساؤل فإنه من الضروري الوقوف على بعض الدلالات اللغوية والاصطلاحية، والسوسيولوجية التي يكتسيها كل مفهوم على حدة. عندما نستفسر قواميس اللغة العربية، يتبين أن مصطلح تحصيل هو من الفعل، حصّل يُحصّل، تحصيلاً، والحاصل من كل شيء كما جاء في قاموس ابن منظور، هو ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحاصل الشيء ومحصولُه هو بقيته، والتحصيل هو تمييز ما يحصل[63]، ويعطي معجم اللغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر، تعريفا أكثر دقة من سابقه، حيث يأتي فعل حصّل بمعنى

---

[61]– نفس المرجع، ص. 292.

[62]– لقد سبق لنا أن أشرنا في المحور السابق، إلى تلك التداخلات بين مفهوم التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، في العديد التنظيرات السوسيولوجية، التي حاولت تفسير التفاوتات المدرسية من خلال مزج المفهومين ضمن مفهوم واحد.

[63]– ابن منظور لسان العرب، دار المعارف (بدون سنة)، ص. 901.

أدرك ونال، وحصّل الكتاب، أدركه وناله، أما التحصيل، [مفرد]: مصدر حصّل: وهو إنجاز في ميدان معين، وخاصة في المجال الدراسي. والفجوة التحصيلية: هي قصور التلاميذ في التحصيل الذي ينجم عن خلفيتهم الاجتماعية[64]، أما بخصوص القواميس الفرنسية والإنجليزية، فنجد أن هناك بعض التقارب في الدلالة بين السياقين العربي والغربي، حيث تترجم لفظة **(acquisition)** التي تحمل نفس الصيغة المكتوبة في كل من اللغتين الفرنسية والإنجليزية، بالتحصيل أو الاكتساب، والشخص الحاصل **(acquis)** على المعرفة حسب معجم لاروس، هو الذي حصل عليها عن طريق الدراسة أو التجربة، ومنه يصبح التحصيل الدراسي، هو الفعل الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة، مثل اكتساب التلميذ للمهارات والقدرات في العد والحساب، والكتابة[65]، وقد حافظ معجم أكسفورد على نفس المعنى الذي يحمله مصطلح التحصيل الدراسي بما هو اكتساب للقدرات والمعارف، لكن بالاعتماد على المجهودات الذاتية التي يقوم بها التلميذ[66].

إن هذه التحديدات المعجمية للتحصيل الدراسي، كدلالة تؤشر على الفعل الاكتسابي التعلّمي للمهارات والمعارف، تتوافق مع التعريف الذي قدمه كل من **باتريك رايو وأنييس فان زانتن**، في معجمهما المشترك، "التربية في مائة كلمة"، حيث يحددانه من خلال "المعلومات والمعطيات الدراسية، والمهارات والكفاءات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم، وما

---

[64]– أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، المجلد الأول، 2008، ص. 508.

[65] – Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse Tome 1 , Librairie Larousse, Paris, 1982, P. 86.

[66] – Oxford Advanced Learner's Dictionary, International Student's Edition, Oxford University Press, Eight edition 2010. P. 12.

يحصّله من مكتسبات علمية عن طريق التجارب والخبرات، ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به"[67]. إن عملية التمكن من اكتساب هذه المهارات والمعلومات الدراسية، تبقى غير كافية حسب الباحث **أحمد زكي صالح** في كتابه علم النفس التربوي، إذ لا بد للتلميذ أن يكون قادرا على مسايرة أستاذه، وأن يتمكن من هضم ما مارسه من علم، عن طريق إدخاله في خبرته الخاصة، بحيث يتيسر له إعادة صياغته بطريقته الخاصة كذلك[68]، ويضيف نفس الباحث، أن عملية الاكتساب هاته، لا تتمثل فقط في ما يحفظه الشخص ويستوعبه من مواد دراسية، بل في تعلمه طرق التفكير، التي تجعله يفكر في أي مشكلة، تفكيرا علميا سديدا، يستطيع من خلاله أن يعالج المشاكل، معالجة موضوعية علمية رصينة[69].

يوجد ارتباط كبير بين هذه التحديدات التي تهم مفهوم التحصيل الدراسي، وبين التحديدات التي تتعلق بمفهوم الإنجاز الدراسي **(academic achievement)**، حيث حظي هذا الأخير باهتمام واسع، خاصة مع الأبحاث السوسيولوجية الأنجلوساكسونية، وبالتحديد مع الأعمال التي قام بها **كولمان** بمعية باحثين آخرين، ثم الأبحاث التي تعود لحركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، وذلك باعتباره لا يخرج عن تلك العملية المستمرة في اكتساب مختلف

[67]– رايو باتريك، أنييس فان زانتن، التربية في مائة كلمة، ترجمة نهوا عز الدين السكافي ، المنظمة العربية للترجمة، 2016، ص. 118.

[68]– صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، 1972، ص. 321.

[69]– نفس المرجع، ص. 323.

المهارات والمعارف[70]، ويعبر **بيير أوريلوس (Pierre Orelus)** عن هذه السيرورة بالنمو المدرسي عند التلاميذ **(growing academically)**، ويتحدد هذا النمو في كيفية مراقبة التغير الذي يحدث للمتعلمين في مهارات القراءة والكتابة والتحدث مع مرور الوقت، وذلك من خلال تحليل بعض المقالات التي كتبوها طوال الموسم الدراسي[71]، لكن تبقى عملية المراقبة هاته من داخل هذه السيرورة، محكومة بالصيرورة التقويمية التي تتم في نهاية السنة الدراسية، وهذا ما أشار إليه **جيمس كبولوفي** وآخرين في مقالهم حول "التنبؤ بالإنجاز المدرسي"، والذي تم تعريفه بالمهارات والقدرات التي أظهرها التلاميذ في مواد الرياضيات، واللغة الإنجليزية، وعلوم الحياة والأرض، وعلم الاقتصاد، عن طريق قياسها بإجمالي الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الامتحانات الإشهادية[72]، ويستعمل الإنجاز المدرسي هنا، بالتناوب مع الأداء المدرسي **(academic performance)**، وذلك باعتباره مؤشرا قابلا للقياس، من خلال الاختبارات والتقييمات التي لا غنى لأي تنظيم تعليمي عنها[73].

---

[70]– لقد سبقت الإشارة إلى مفهوم الإنجاز المدرسي في بعض الأعمال السوسيولوجية لكولمان وفريقه، وكذا في الأبحاث التي تقدمها حركتي المدارس الفعالة وتحسين التمدرس، خاصة بعد أن اندمجا في حركة واحدة، نظرا لتقارب منطلقاتهما النظرية، وذلك في إطار المؤتمر الدولي الذي يقام كل سنة.

[71] – Orelus Pierre, Academic Achievers: Whose Definition? an Ethnographic Study Examining the Literacy [under] Development of English Language Learners in the Era of High-Stakes Tests, Sense Publishers, 2010, P. 7.

[72] – Kpolovie Peter James et al, Academic Achievement Prediction: Role of Interest in Learning and Attitude towards School, International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE), Volume 1, Issue 11, November 2014, P. 76.

[73] – Ibid., P. 77.

إن السبب الذي جعلنا ننفتح على مفهوم الإنجاز المدرسي، رغم أننا معنيون بالدرجة الأولى بمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، هو مرونة هذا المفهوم الذي يأخذ من الإثنين، أي أنه يأخذ من عملية قياس المهارات والمعارف عند التلاميذ، في إطار سيرورة العملية التعليمية والتعلّمية، وهذا ما نَبْغيه من التحصيل الدراسي، ثم يأخذ من جهة ثانية، من قياس النتائج النهائية التي تقيّم وتقوّم هذه المهارات والمعارف سيرورةً، وهذا ما نَبْغيه من النجاح المدرسي، مما يدل على انصهار هذين المفهومين من داخل الأبحاث الأنجلوساكسونية، في مفهوم واحد يجمعهما معا حتى وإن اختلفت المؤشرات التي توحدهما، أما دافع الفصل بين مفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي في هذا البحث ـ كما أشرنا لذلك في المحور السابق ـ يتجلى بالدرجة الأولى في توطين الحدود الفاصلة بينهما، حتى لا ننزاح عن الطبيعة التي تعبر عنهما في إشكالية هذا البحث، ومن ثمة تفادي الإشكال الذي قد تطرحه هذه التسمية (الإنجاز المدرسي)، حتى لا نسقط في نفس المزلق الإبستيمولوجي الذي يخلط ـ كما سبق التنبيه إلى ذلك ـ بين التحصيل والنجاح بتقويمات واحدة ومشتركة لكل منهما.

إن هذه التحديدات التي تتعلق بمفهوم التحصيل الدراسي، تبقى غير كافية لتكوين صورة واضحة، فيما يخص قياس مؤشر المعارف والمهارات التي يمتلكها التلاميذ من داخل فصولهم الدراسية، وهذا يستدعي منا الانفتاح على مؤشرات أخرى جديدة من خلال تحديد مفهوم النجاح المدرسي، فما المقصود بالنجاح المدرسي إذن؟

يأتي مفهوم النجاح من الفعل نجَح ينجَح، نجْحًا ونجاحًا ونُجحًا، فهو ناجح، ونجح الشخص: فاز وظفر بما يطلب، والنجاح [مفرد]: جمع نجاحات، وهو الظفر بالمطلوب، وإدراك الغاية، ويقال: "تجاوزت نجاحاتك كل التوقعات ـ الإرادة سرّ النجاح ـ لا تَيْأَسَنّ إِذَا كَبَوْتَ مَرّةً ... إِنّ النّجَاحَ حَلِيفُ كُلّ مُثَابِرٍ"[74]، وهناك شبه إجماع من طرف القواميس الإنجليزية، على أن مصطلح النجاح **(success)**، يرتبط بالفوز والفلاح، وتحقيق التوفيق، والنتيجة والتقدم، والشخص الناجح: هو الذي حقق شيئا كان يريده، أو يحاول القيام به، أو نتيجة كان يحاول الحصول عليها[75]. ونوظف هذه العبارة بالإنجليزية، كمرادف لمصطلح **(réussite)** بالفرنسية، والتي تحمل نفس دلالة **(success)**، حيث تعبر عن الحصول على النتائج الجيدة وتحقيق الربح والفوز[76].

لقد زودتنا سوسيولوجيا التربية بالعديد من التحديدات التي تهم مفهوم النجاح المدرسي، من أبرزها المساهمات المهمة التي قدمها الباحث المغربي في سوسيولوجيا التربية **محمد الشرقاوي (Cherkaoui Mohamed, 1979, 1986)**، حيث ركز في كتابه "مفارقات النجاح المدرسي" على أن النجاح المدرسي لا يفسر فقط من خلال المتغيرات التي تأتي من خارج

---

[74]– أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص. 2169.

[75]– كل هذه التعاريف موجودة في:

– قاموس أكسفورد الحديث لدارسي اللغة الإنجليزية، إنجليزي ـ إنجليزي ـ عربي:

– Oxford Wordpower, Oxford University Press, 2010, P. 787.

– البعلبكي روحي، المورد، قاموس عربي ـ إنجليزي، دار العلم للملايين، 1995، ص. 1160.

– Steingass. F. The Students Arabic– English Dictionary, London, P. 1102.

– Oxford Advanced Learner's Dictionary, International Student's Edition, Op. cit, P. 1491.

[76] – Le Petit Robert 1, Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française, Le Robert, Paris– XI, 1992, P. 1705.

المؤسسة المدرسية، بل عن طريق تداخل مجموعة من المتغيرات، منها المتغيرات الاجتماعية مثل متغير الدخل أو المستوى التعليمي عند أسر التلاميذ، والمتغيرات التي تتعلق بالفروقات في القدرات النفسية والوراثية، والمتغيرات المدرسية، إذ شبه التنظيم المدرسي بساحة محايدة تلعب فيها مجموعة من القوى المختلفة من أجل تحديد النجاح المدرسي عند التلاميذ[77].

من جهة ثانية وعلى الرغم من إقرار **محمد الشرقاوي** بالارتباط الوثيق والإيجابي بين الأصل الاجتماعي للتلاميذ، وبين النجاح المدرسي، إلا أنه ميز بشكل لم نعهده مع نظرية إعادة الإنتاج، بين المؤشرات التي ترسم حدود كل مفهوم، حيث " يقاس مفهوم الأصل الاجتماعي، بصفة عامة، بمهنة الأب، والدخل، وكذا المستوى الثقافي أو الشهادة التي حصل عليها الآباء، أما النجاح المدرسي، فيقاس من خلال معدل الامتحانات الدراسية، ثم المرور من مستوى دراسي إلى آخر، وسرعة اجتياز التلميذ للأسلاك التعليمية، أو عدد المرات التي كرر فيها التلميذ في مساره الدراسي"[78]. وقد استند **الشرقاوي** في ذلك، على تقرير دولي تَمّ في اثني عشر بلدا بين سنة **1964** وسنة **1965**، يوضح توزيع النجاح المدرسي حسب الأصل الاجتماعي في إنجلترا، حيث قيمة النجاح تتراوح بين النقطة **(0)** والنقطة **(70)**

[77] – Cherkaoui Mohamed, les paradoxes de la réussite scolaire, sociologie comparée des systèmes d'enseignement, Presses Universitaires de Frances, 1979, PP. 9– 10.

[78]– Cherkaoui Mohamed, Sociologie de l'Education, P.U.F, Collection Que– Sais– Je, 1986, P. 49.

باعتبارها المجموع الكلي للنقاط التي حصل عليها التلاميذ الذين يمثلون عينة البحث، في مجموعة من الاختبارات التي تتعلق بمادة الرياضيات[79].

من داخل هذا المنظور السوسيولوجي دائما، يظهر أن مفهوم النجاح المدرسي، يقترب من النتائج التي يتوج بها التلاميذ مجهوداتهم الدراسية، وهذا ما عبرت عنه الباحثة السورية **جولييت المعراوي** كون النتائج الدراسية للتلاميذ، تشكل أساسا مشتركا بين أغلب الباحثين، من أجل توحيد تحديداتهم لهذا المفهوم بالرغم من تداخلاتها[80]، وتضيف، أنه وللحكم على النجاح المدرسي، فإنه لابد من استحضار الأبعاد التالية مثل: المعدلات التي تم الحصول عليها خلال فترة محددة، واجتياز الامتحانات، والاندماج المدرسي، والمردود المدرسي، ومعدلات الرسوب أو التسرب من المدرسة[81] وقد استمرت هذه التحديدات الموحدة من داخل هذا السياق الإبستيمولوجي، مع مجموعة من السوسيولوجيين الكنديين، حيث عرّفه **جاك روي (Jacques Roy, 2006)**، باجتياز الدروس بنجاح، ومن ثمة الحصول على شهادة النجاح، مبينا ذلك بالنتيجة النهائية التي تقيسه[82]، أما **تشينارد ودوراي (Chenard et Doray, 2005)** فقد اعتبرا أن الحصول على هذه الشهادة، يعد بمثابة المؤشر الأهم لقياس مستوى النجاح المدرسي[83].

---

[79] – Ibid., P. 49.

[80] – Maarrawi Juliette, « La réussite scolaire dans l'enseignement professionnel en Syrie et en France, en fonction de l'orientation scolaire après la classe de troisième », Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, université de Strasbourg, 2013. P. 146.

[81]– Ibid., P. 147.

[82] – Roy Jacques, Les Logiques Sociales et la Réussite Scolaire des Cégépiens, les Editions de l'IQRC, les Presses de l'Université Laval 2006, P. 8.

[83] – Chenard Pierre et Doray Pierre, l'Enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur, Press de l'Université du Québec, 2005, P. 165.

يأخذ مفهوم النجاح المدرسي، مسارا آخر من داخل السياق الإبستيمولوجي الأنجلوساكسوني، أكبر بكثير من توحيده في مؤشرات النتائج الدراسية، أو الحصول على الشهادة التي تتوج ذلك، حيث جاء في أغلب الأحيان مقترنا مع مفهوم الإنجاز الدراسي **(academic achievement)**، وهنا يكمن ذلك التمفصل الإبستيمولوجي الذي يهم التحديدات التي تؤشر لهذا المفهوم في السياق الفرنسي والسياق الأنجلوساكسوني، وهذا ليس بغريب من داخل هذا السياق الأخير الذي وفّر مجالا خصبا لنمو هذا المفهوم، كون أغلبية الأبحاث التي سبق وأشرنا لها مع "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، أعطت الأولوية للمتغيرات المدرسية، من داخل التنظيم المدرسي، الشيء الذي نتج عنه وفرة في الخيارات، وتنوعا في المؤشرات التي تقيس هذه المفاهيم.

ولتوضيح هذا التنوع في المؤشرات في إطار هذا المناخ، يربط **ليتزيو** وفريقه **(Lizzio et al, 2002)** بين النجاح المدرسي، وبين الزيادة في نتائج التعلّم، ولتوضيح ذلك، فإن هذا الفريق، يقسم مفهوم النجاح المدرسي، إلى ثلاث متغيرات أساسية: الإنجاز المدرسي، والرضا عن الدورة الدراسية **(course satisfaction)**، وتنمية المهارات العامة، فيما يخص الإنجاز المدرسي، فيقاس من خلال حساب المعدل المتوسط للدرجة التي حصل عليها التلاميذ، عن طريق سلالم ترتيبية من **(1)** وترميزه (مستوى منخفض)، حتى **(7)** وترميزها (مستوى مرتفع)، أما الرضا عن الدورة الدراسية، فيقاس من خلال عبارات تدل على مدى جودة رضا التلاميذ عن هذه الدورة الدراسية، وذلك عن طريق تقييمها على مقياس سلم ليكرت الخماسي **(Likert**

(scale، من بند (لا أوافق) مُرمّز بِ: **(1)**، إلى بند (أوافق) وترميزها **(5)**، في حين تنمية المهارات العامة عند التلاميذ، فتقاس من خلال استبيان يرصد المهارات العملية التي تتعلق بالتعلم مدى الحياة **(lifelong)** والتواصل، وحل المشكلات، والمهارات التحليلية **(analytic skills)**، والعمل الجماعي، والقدرة على التخطيط، والثقة في التعامل مع الوضعيات الجديدة[84].

ولعل من أهم الإسهامات التي تناولت تحديد مفهوم النجاح المدرسي وقياسه، هي المؤشرات المُقاسة لهذا المفهوم التي وضحها كل من **ترافيس يورك، وشارلز جيبسون، وسوزان برانكلين (York Travis et al, 2015)**، وذلك بعد قيامهم بتجميع العديد من التعريفات السابقة التي تهم هذا المفهوم، أهمها تلك التي تطرق لها التقرير الذي أعده **كوه** وفريقه **(Kuh et al)** تحت عنوان: "ما يهمّ نجاح التلميذ: مراجعة للأدبيات"[85]، ففي هذا التقرير، عرّف **كوه** وفريقه " نجاح التلميذ، بالإنجاز المدرسي، الذي يتم من خلال الانخراط في أنشطة تعليمية هادفة،

---

[84] – Lizzio Alf, Wilson Keithia & Simons Roland, University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice, Studies in Higher Education Volume 27, No. 1, 2002, P. 34.

[85]– لقد قدم كوه وفريقه في هذا التقرير، مجموعة من التحديدات لمفهوم النجاح المدرسي، حيث انفتحوا على مجموعة من التنظيرات والنماذج التفسيرية السوسيولوجية، والسيكولوجية، والثقافية، والاقتصادية، التي تفسر النجاح المدرسي، بالإضافة إلى ذلك، خلُص هذا الفريق إلى تعريف موحد للنجاح المدرسي، بعد مراجعتهم للأدبيات السابقة التي تهم هذا المفهوم، وقد عمل هذا الفريق على توضيح هذا التعريف، من خلال نموذج تفسيري، يتم من خلاله تحليل مؤشرات هذا المفهوم، أنظر بهذا الصدد تقرير كوه وفريقه:

– Kuh George et al, What Matters to Student Success: A Review of the Literature, Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success, NPEC, 2006.

والرضا، واكتساب المعرفة المطلوبة، والمهارات والكفاءات، والمثابرة، وتحقيق النتائج التعليمية، والفعالية في ما بعد الدراسة "[86].

لقد وجه **يورك** وفريقه نقدا نظريا لهذا التعريف المندرج في تقرير **كوه**، وذلك بناء على التحليلات التي قاموا بها (يورك وفريقه) للأدبيات المجمعة بخصوص مفهوم النجاح المدرسي، إذ أنه ومن خلال مراجعة هذه الأدبيات، تبين لهم أن تعريف **كوه** يفتقر إلى الوضوح، بالإضافة إلى صعوبة تطبيقه على أرض الواقع[87]. واستنادا إلى هذه النتائج دائما، توصل فريق **يورك** إلى تحديد موحد لأبعاد النجاح المدرسي، باعتباره " يشمل الإنجاز المدرسي، وتحقيق أهداف التعلم، واكتساب المهارات والكفاءات، والرضا، والمثابرة، والنجاح في مرحلة ما بعد الدراسة"[88]، وذلك من خلال هذا النموذج المفاهيمي المنقح على الشكل التالي:

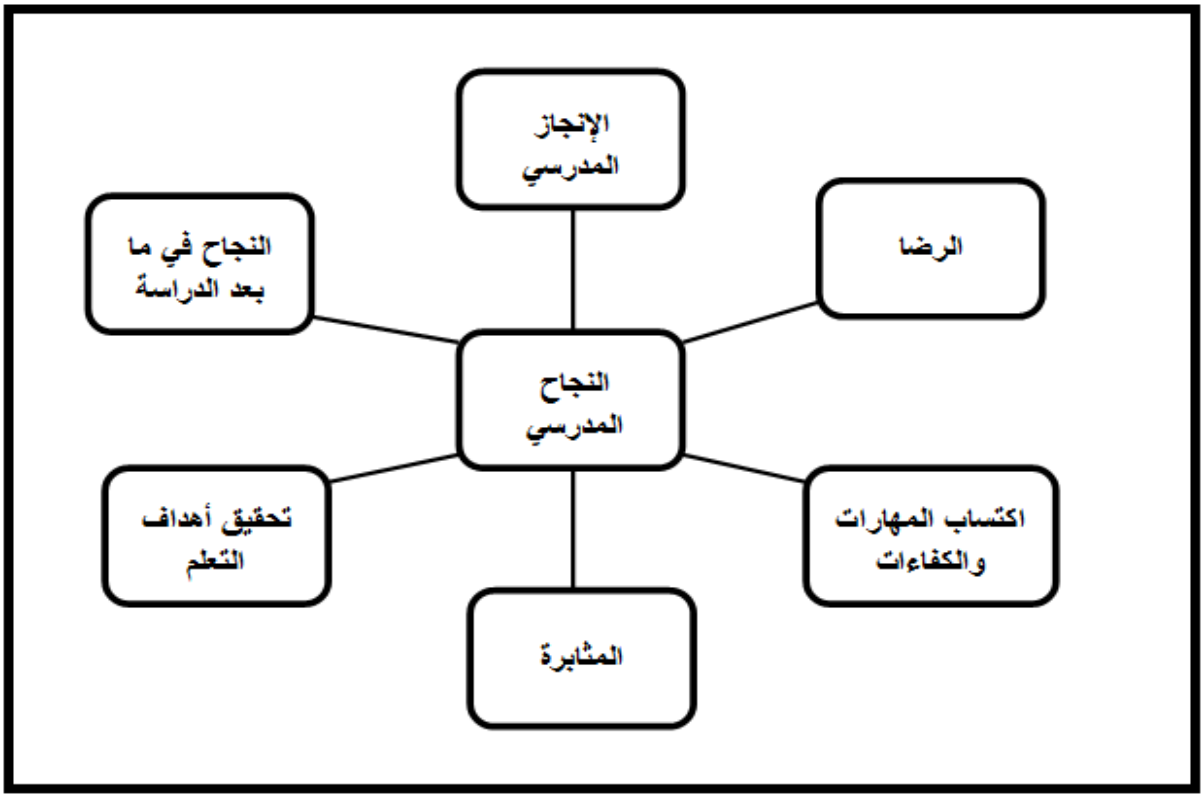
---

[86] – Ibid., P. 7.

[87] – York Travis, Charles Gibson and Susan Rankin, Defining and Measuring Academic Success, Practical Assessment, Research & Evaluation, Vol 20, No 5, 2015, P. 5.

[88] – Ibid., P. 5.

رسم بياني رقم (01) يوضح النموذج المفاهيمي المنقح للنجاح المدرسي عند يورك وزملاؤه



المصدر: York, Gibson, & Rankin, 2015, P. 5.

ولجعل هذه الأبعاد التي تدل على مفهوم النجاح المدرسي مرئية وملاحظة، قام **يورك** وزملاؤه باعتماد مجموعة كبيرة من المقاييس والأدوات التقييمية، لقياس هذا المفهوم من جوانبه المختلفة، وذلك على الشكل التالي[89]:

[89]– سنقتصر فقط على بعض المقاييس والاختبارات التي تقيس هذه الأبعاد التي تدل على النجاح المدرسي، في إطار هذا الاستعراض الذي قدمه يورك وزملائه بخصوص مراجعتهم للأدبيات السابقة، للمزيد أنظر النموذج المقاس الذي تم تطبيقه على هذا المفهوم، وكذا الملحق (ب) الذي عرضوا فيه مجموعة من الأدوات التقييمية للنجاح المدرسي:

York Travis, Charles Gibson and Susan Rankin, Defining and Measuring Academic Success, Practical Assessment, Op. cit, 2015, PP. 1- 20.

جدول رقم **(01):** يبين الأبعاد الكامنة للنجاح المدرسي في نموذج يورك وزملائه ومؤشراتها المقاسة

أبعاد النجاح المدرسي	المؤشرات المقاسة
الإنجاز المدرسي	يقاس بالدرجات الكلية، أو المعدل المتوسط للدرجات الإجمالية التي يتحصل عليها التلاميذ في الامتحانات والفروض.
اكتساب المهارات والكفاءات	مجموعة من المقاييس والسلالم التي تقيس قدرات التلاميذ في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وقدرة التلاميذ على الانخراط في عملية التعلم الذاتي، وتقييم المهارات التعليمية بشكل عام مثل التفكير النقدي، والقراءة، والكتابة، والرياضيات إلخ... وقياس مهارات المناقشة عند التلاميذ...
تحقيق أهداف التعلم	يقاس من خلال المؤشرات التي ترصد عملية التفكير النقدي، ومهارات الكتابة التحليلية، ومهارات القراءة والتفكير المكتسبة...
الرضا	يقاس من خلال مجموعة من الأسئلة والعبارات التي تدل على المجهودات التي يبذلها التلاميذ في دراستهم، ودرجة مشاركتهم في الأنشطة التعليمية الهادفة...
المثابرة	تقاس بمعدلات التخرج، وبعض المؤشرات الأخرى التي تدل على الإصرار والمثابرة عند التلاميذ.
النجاح في ما بعد الدراسة	يقاس من خلال مجموعة من المؤشرات التي تدل على شعور التلاميذ أن معارفهم المكتسبة ستكون مفيدة لهم في نوعية المهنة أو الوظيفة التي تتوافق مع تخصصاتهم، أو مؤشرات تدل على أن معارفهم المكتسبة ستمكنهم من الحصول على وظيفة مرضية، أو التنافس على فرص العمل، أو أن النجاح سيمكنهم من تحقيق طموحاتهم وتطوير إمكانياتهم...

إن هذا التشابه تارة، والتداخل تارة أخرى، في التحديدات التي تهم مدلول "التحصيل" من جهة، والتحديدات التي تهم مدلول النجاح من جهة ثانية، نابع ـ كما أشرنا سابقا ـ إلى تلك التعددية والتشظي في استعمال هذين المفهومين في مجموعة من الحقول المعرفية، وربما

ذلك راجع إلى اختلاف المنطلقات النظرية والإيديولوجية التي لازمتها، والحديث هنا عن البراديغم الماكرواجتماعي الذي يفسر التفاوتات في التحصيل والنجاح المدرسيين، انطلاقا من العوامل الخارجية للمؤسسة التعليمية، ثم البراديغم الميكرواجتماعي، الذي ينطلق من دراسة العوامل المدرسية، بمتغيراتها، وأبعادها، ومؤشراتها من داخل التنظيم المدرسي، ولقد سبق أن أشرنا إلى هذا التقابل بين عملية توظيف هذين المفهومين من داخل هذه التيارات المتعارضة.

إنه وبالرغم من وفرة الأبعاد والمؤشرات ودقتها ووضوحها لقياس مفهوم النجاح المدرسي، كما سبقت الإشارة، فإن أغلب هذه التحديدات لا تتفق تماما مع ما نريده من هذا المفهوم، لقياس التفاوتات المدرسية بين تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي التأهيلي في كل من المؤسسات العمومية والخصوصية كما تبين ذلك إشكالية هذا البحث. إن هذه المؤشرات التي تحدثنا عنها في هذا المحور، ضرورية ولا غنى عنها لقياس وتفسير النجاح المدرسي، لكننا ننظر إلى كل هذه المتغيرات والمؤشرات التي تبين هذا المفهوم، أنها تتسم بالتداخل من مفهوم إلى آخر، نتيجة لتعدد المتغيرات والمؤشرات وتشظيها، فتارة، يأخذ مفهوم التحصيل الدراسي من المؤشرات التي توظف في مفهوم الإنجاز المدرسي، أو العكس، وتارة أخرى، يأخذ مفهوم النجاح المدرسي من كليهما، أو يدمج مؤشراتهما لقياس النجاح المدرسي، أو العكس.

صحيح أننا في هذا البحث، وانطلاقا من هذه المراجعة النظرية لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، سنقترض بدورنا من هذه المفاهيم، والمتغيرات، والمؤشرات، لكننا سنكون حاسمين في وضع الحدود الدنيا والعليا التي تفصل بين المفهومين، بتزكية من

المؤشرات التي تهم كل مفهوم على حدة، من خلال فصل الأبعاد والعوامل التي تدل على مفهوم التحصيل الدراسي، عن تلك التي تدل على مفهوم النجاح المدرسي، ومنه المؤشرات المقاسة التي تعبر عن كل هذه الأبعاد والتي تتوافق مع طبيعة الواقع التربوي المغربي.

ففيما يخص مفهوم التحصيل الدراسي، فإننا نقصد به **قدرة تلاميذ السنة الثانية من سلك الباكلوريا علوم، على اكتساب المعارف والمهارات، في مادة الرياضيات، ومادة اللغة الفرنسية، ومادة اللغة الإنجليزية، في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية. وسنقيسه من خلال معرفة بعض العوامل المفسرة له، والتي تم تحديدها في بُعدين رئيسيين، بُعد يمثل بعض المتغيرات اللامدرسية، وبعد آخر يشمل بعض المتغيرات التنظيمية التي تنشط داخل النسق المدرسي.**

بناء على ذلك، سنعمد إلى بناء سلالم وأسئلة تقيس بعض الخصائص السوسيواقتصادية والتربوية لأسر التلاميذ، بالإضافة إلى أسئلة ومؤشرات تقيس رؤية هؤلاء التلاميذ للأساليب التدريسية عند الأساتذة في هذه المؤسسات المذكورة، وطريقة التلاميذ في تحضير الدروس والفروض، وكذا تقييم أدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم، ثم سلالم تقيس عملية الانضباط في صفوف التلاميذ في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، ثم في المرحلة الثانية، سنعمد إلى بعض المتغيرات المدرسية الأخرى التي سيشترك فيها التلاميذ مع الأساتذة في مواد الرياضيات، واللغة الفرنسية، واللغة الإنجليزية، والذين يدرسون في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية معا، لتفسير المهارات والمعارف التي يكتسبها التلاميذ ونتائجهم الدراسية، وذلك على ضوء بعض العوامل التنظيمية المدرسية من قبيل

التباينات على مستوى طرق التدريس عند الأساتذة، والتباينات على مستوى تنزيل المنهاج الدارسي، ثم التباينات على مستوى الانضباط في صفوف التلاميذ، وفي الأخير تقييم الأساتذة للتباينات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، من أجل الوقوف عند نمط اشتغال هذه العوامل في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية منظورا لها من طرف الأساتذة.

ونقصد بالنجاح المدرسي في هذا البحث، **صيرورة المعارف المكتسبة عند هؤلاء التلاميذ،** وسنعبر عنها بمفهوم المكتسبات المدرسية التي تبتدئ من المكتسبات السابقة والمتمثلة في المعدل النهائي الذي حصل عليه التلاميذ في الامتحان الجهوي خلال السنة الأولى من سلك الباكلوريا في المؤسسات التعليمية العمومية والمؤسسات التعليمية الخصوصية بالمجال المدروس، ويرجع السبب في ذلك، إلى كون نتائج الامتحان الجهوي تقيس لنا المواد الثانوية في الشعب العلمية مع مادة اللغة الفرنسية، ومنه فإن النجاح هنا هو نجاح استباقي، بمعنى أن مصير التلاميذ في الامتحان الوطني يكون مبنيا على ما تم تحقيقه سلفا في الامتحان الجهوي، وتنتهي المكتسبات المدرسية، بالنتائج التي تحصل عليها التلاميذ في اللغات الأجنبية ممثلة في مادة اللغة الفرنسية، ومادة اللغة الإنجليزية، ثم في المواد العلمية ممثلة في مادة الرياضيات في المراقبة المستمرة من الدورة الأولى (المكتسبات اللاحقة)، **وسنعتمد على هاتين اللفظتين (المكتسبات السابقة) و(المكتسبات اللاحقة) أثناء تفريغنا لنتائج البحث، نظرا لدورهما الأساسي في بناء النموذج السببي الذي سنحاول من خلاله التنبؤ بالمكتسبات السابقة على المكتسبات اللاحقة من جهة، ثم التنبؤ بتأثير العوامل غير المدرسية على هذه المكتسبات من جهة ثانية،** كل ذلك من خلال النموذج التالي:

جدول رقم **(02):** يبين الأبعاد الكامنة للتحصيل الدراسي ومؤشراتها الملاحظة

الأبعاد الرئيسية للتحصيل الدراسي	الأبعاد الفرعية من الدرجة الأولى	المؤشرات المقاسة
العوامل غير المدرسية	**المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ**	يقاس من خلال المستوى الدراسي للأبوين، ومهنة الأبوين، وعدد الكتب المتواجدة في المنزل، والكتب التي يحتاجها التلميذ، والوسائل التعليمية المتوفرة في المنزل، مثل الحاسوب والبرامج المعلوماتية، وشبكة الربط بالإنترنيت، والمكتب، والغرفة المخصصة للتلاميذ، وطبيعة اللغة التي يتحدث بها التلاميذ في المنزل أو مع الأصدقاء، بالإضافة إلى التكلفة الشهرية التي يؤديها التلاميذ للاستفادة من دروس الدعم الإضافية.
العوامل المدرسية	**الطرق التدريسية للأساتذة**	سنقيسها من خلال مجموعة من المؤشرات التي تدل على عاملين فرعيين تم استخراجهما من هذا البعد وهما طريقة التدريس الفعال وطريقة التدريس التلقيني، تعبر مؤشرات التدريس الفعال على (التدريس والاعتراف، التدريس بالأمثلة، التدريس والتحفيز، التدريس والتسامح، التدريس والصداقة...)، أما مؤشرات التدريس التلقيني فتعبر عن (التدريس والتلقين السطحي، التدريس والانتقاد، التدريس والسلبية، التدريس المقنط...)
	الأساليب التحضيرية للدروس والفروض عند التلاميذ	تقاس من خلال مجموعة من المؤشرات التي تدل على (الاستعدادات للامتحانات بواسطة التمارين، قدرة التلاميذ على حل التمارين، التحضير الذاتي للامتحانات، التحضير الذاتي ونتائج الامتحانات، المراجعة الجماعية...)

	تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم	يشمل هذا البعد ثلاثة أبعاد فرعية وهي تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة الرياضيات، وتقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الفرنسية، وتقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الإنجليزية، نقيس البعد الفرعي الأول من خلال مؤشرات (الرياضيات والفهم، الرياضيات والتمارين، الرياضيات والانتباه)، أما البعد الفرعي الثاني فيقاس من خلال (قواعد اللغة الفرنسية، التحدث بالفرنسية، الكتابة بالفرنسية) ويقاس البعد الفرعي الثالث بمؤشرات (المفردات بالإنجليزية، قواعد اللغة الإنجليزية، التعبير بالإنجليزية)
	الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي	يتضمن هذا البعد بعدين فرعيين وهما "الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في تدبير زمن التعلمات"، ثم "أهمية التدخل الإداري لفرض القواعد الانضباطية" بثلاث مؤشرات لكل عامل منهما، سيتم قياس البعد الفرعي الأول انطلاقا من المؤشرات التي تدل على تمثل التلاميذ للكيفية التي يدبر بها الأساتذة زمن التعلمات داخل الفصل الدراسي والمعيقات التي يصادفونها، أما البعد الفرعي الثاني فيقاس من خلال تصور التلاميذ لعملية الالتزام بقواعد الضبط داخل القسم، وأهمية تدخل الإدارة المدرسية لفرض الانضباط في صفوفهم.
	الرؤية التقييمية للأستاذ	سنقيسها من خلال التباينات بخصوص بعض العوامل المدرسية من قبيل مستوى طريقة التدريس عند الأساتذة، والتباينات على مستوى تنزيل المنهاج الدارسي، ثم التباينات على مستوى الانضباط في صفوف التلاميذ، وفي الأخير تقييم الأساتذة للتباينات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي.

أما فيما يتعلق بمفهوم النجاح المدرسي فقد جاءت أبعاده والمؤشرات الدالة عليها على الشكل التالي:

جدول رقم (03): يبين الأبعاد الكامنة للنجاح المدرسي ومؤشراتها الملاحظة

أبعاد النجاح المدرسي	المؤشرات المقاسة
المكتسبات السابقة	يقاس من خلال المعدل النهائي الذي حصل عليه التلاميذ في المؤسسات العمومية والخصوصية، عندما كانوا في السنة الأولى من سلك الباكلوريا.
المكتسبات اللاحقة	سنقيسها من خلال الفروض التي أجراها تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي السنة الثانية من سلك الباكلوريا في اللغات الأجنبية (مادة اللغة الفرنسية ومادة اللغة الإنجليزية)، وفي العلوم معبرا عنها بواسطة (مادة الرياضيات) وذلك من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ في المراقبة المستمرة.

2- الإمكانات اللامدرسية والمدرسية للتحصيل الدراسي والنجاح المدرسي

نروم من خلال استعراض النظريات التي تعالج تأثير العوامل اللامدرسية والمدرسية، على الأداء المدرسي للتلاميذ تحصيلا ونجاحا، إلى محاولة فهم منطق اشتغال المتغيرات التنظيمية المدرسية من جهة، ومتغيرات الوسط الاجتماعي من جهة ثانية، ودرجات المساهمة التي تقدمانها في التأثير على ميزان المكتسبات الدراسية عند التلاميذ. وسننفتح في هذا الفصل على بعض النظريات، التي تفسر التفاوتات المدرسية عند التلاميذ، إلى تأثير العوامل الخارجة عن المؤسسة التعليمية، من خلال تباين المُمَكّنات الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية لأسر التلاميذ، ثم النظريات التي تسلط الضوء على أهمية المتغيرات المدرسية في تفسير هذه التفاوتات بين التلاميذ.

وسنعمد في هذا الفصل كذلك، إلى تبيان سيرورة هذا الانتقال، من نموذج تفسيري إلى آخر بلغة الإبستيمولوجي الأمريكي **توماس كوهن**، حيث شكلت نتائج الأبحاث التي خرجت بها حركة " المدارس الفعالة وتحسين التمدرس "، منافسا قويا للبراديغم الذي يمكن وصفه ب"التقليدي"، والذي تمثله مجموعة من البحوث السابقة، التي لم تعط أهمية كبرى لتأثير العوامل المدرسية على التحصيل والنجاح المدرسيين.

أ- الإمكانات اللامدرسية وتأثير الوسط الاجتماعي

لقد كانت المدرسة إلى عهد قريب من داخل أدبيات سوسيولوجيا التربية، من أهم التنظيمات التي ساهمت في التنشئة الاجتماعية للأفراد، من خلال عملية نقل القواعد والقيم الاجتماعية، أو ما أسماه **دوركهايم** بالتربية الأخلاقية، كأداة من أدوات الحفاظ على النظام والتوازن في المجتمع. لكن سرعان ما بدأت هذه الآراء تتلاشى مع صعود المقاربة النقدية (الصراعية) في سوسيولوجيا التربية، في النصف الثاني من ستينيات القرن الماضي. وقد اعتبر **جون كلود فوركين (Forquin)**، أن هذه الحقبة، تميزت بتحولات عميقة فيما يخص مسألة طرح إشكالية العلاقات بين التربية والمجتمع، كبديل لذلك التفاؤل الذي أبداه بعض التربويين بخصوص فكرة تكافؤ الفرص الدراسية[90].

وقد كان موضوع هذه التحولات، هو تقديم تفسيرات سوسيولوجية جديدة للتربية، لا تعترف بذوبان الطبقات الاجتماعية والتماسك الاجتماعي، ولا بتساند الأجزاء وتكاملها في إطار الكل، كما نظرت لذلك المقاربة الوظيفية بكل اتجاهاتها، خاصة مع الكتابات الوظيفية **لدوركهايم**، والعمل المشترك بين **توماس (Thomas) وزنانيكي (Znaniecki)** حول "الفلاح البولوني"، ثم الأعمال التي قام بها **مالينوفسكي (Malinowski)** و**راد كليف براون (Brown)** و**رالف لينتون (Linton)** في إطار الاتجاه الوظيفي من داخل الأنتروبولوجيا الثقافية والاجتماعية،

[90]– Forquin Jean-Claude, la Sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965, In: Revue française de pédagogie, volume 51, 1980, P. 78.

وكذا الأعمال التي قام بها **روبرت ميرتون (Merton) وتالكوت بارسونز (Parsons)** وزميله بجامعة هارفارد **بيتريم سوروكين (Sorokin)** [91].

وقد تسللت هذه الأفكار الوظيفية إلى حقل التربية، حيث تكمن وظيفة النظام التعليمي في المجتمعات الحديثة حسب **دوركهايم**، في تحقيق الاندماج الاجتماعي والانسجام الأخلاقي[92]، وهذا ما عبر عنه عالم الاجتماع الأمريكي **تالكوت بارسونز (Parsons)** حينما اعتبر التعليم المدرسي فاعلا مهما في التنشئة الاجتماعية، كونه يساهم في استبطان الفرد لقيم المجتمع الكلي[93]، ومن ثمة المحافظة على القيم والمعايير الجمعية والأخلاقية من الصراع والأنوميا التي تسببها الاختلالات الوظيفية، ولن يتأتى ذلك حسب **دوركهايم**، إلا من خلال ضرورة إدخال الفعل السلطوي على الفعل التربوي[94]؛ حيث يدل هذا الفعل السلطوي على "التأثير الأخلاقي القوي الذي يمارسه المربي على الطفل"[95]، ما يخول للنظام المدرسي، سلطة ترسيخ التربية مافوق طبقية، التي توحد الجماعات داخل بناء وطني موحد[96].

---

[91]– للاطلاع أكثر على أبرز الإسهامات التي قدمها هؤلاء الرواد من داخل الاتجاه الوظيفي، يرجى الرجوع إلى الفصلين السابع عشر و الثامن عشر من كتاب:

– تيماشيف نيكولا، نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها، ترجمة محمد عودة وآخرون، دار المعارف، الطبعة السادسة، 1980.

[92]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 17.

[93]– Forquin Jean-Claude, La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965, Op. cit, 1980, P. 77.

[94] – Durkheim Emile, Education et Sociologie, Op. Cit, P. 69.

[95]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 18.

[96]– نفس المرجع، ص. 38.

إن هذه السلطة المدرسية التي تحدث عنها **دوركهايم** إذن، قد تعرضت لانتقادات شديدة من طرف المقاربات النقدية (الصراعية) من داخل سوسيولوجيا التربية، والتي تتحدث بدورها عن السلطة، لكن سلطة الطبقات المهيمنة على حقل النظام التعليمي، هذا الحقل الذي أصبح بمثابة جهاز إيديولوجي بتعبير **لويس ألتوسير**، يسعى إلى ترسيخ أفكار هذه الطبقات؛ حيث يغيب الانسجام والتوازن بالمنطق الوظيفي، محل الصراع الاجتماعي، والاقتصادي، وكذا المُمَكنات التربوية المتباينة بين مختلف الطبقات الاجتماعية.

إن هذه الآراء التي تنهل من المقاربة الماركسية عند المفكر **لويس ألتوسير**، قد لاقت رواجا واستحسانا كبيرا خاصة من طرف **بودلو وإيستابلي** في فرنسا، ثم **باولز وجينتيز** في أمريكا، فالمدرسة حسب بودلو وإيستابلي، تهدف بالأساس إلى التقسيم الطبقي بين البورجوازية والبروليتاريا، ويتجلى ذلك، في كون هذا التقسيم يبدأ منذ المدرسة الابتدائية؛ حيث يحصل أبناء الطبقة البورجوازية على تمدرس طويل، وأبناء البروليتاريا على تمدرس قصير[97].

إن هذا التقسيم الذي يتعرض له المتمدرسون من داخل المؤسسات التعليمية، يدل على أن هذه الأخيرة، هي بمثابة جهاز إيديولوجي ينقسم كذلك إلى شبكتين متعارضتين، شبكة الثانوية العليا **(secondaire supérieur)** والشبكة الابتدائية المهنية **(primaire professionnel)**،

[97] – Amiot Michel. Sur L'École capitaliste en France de Christian Baudelot et Roger Establet. In: Revue française de sociologie, 1972, 13-3. P. 413.

أو شبكة الأقلية المحظوظة، وشبكة الأغلبية من المحرومين اجتماعيا[98]، وهذا ما يجعل مساهمة المدرسة كبيرة في التقسيم الرأسمالي للعمل؛ حيث تتجه الأغلبية من البروليتاريا إلى العمل كقوة إنتاج في القطاعات الرئيسية للاقتصاد، في حين تتجه الأقلية (شبكة الثانوية العليا) إلى إدارة هياكل الإنتاج[99].

في نفس المسار، ومن داخل هذه الخلفية الماركسية، تشير نتائج الأبحاث التي قام بها كل من **باولز وجينتيز (Bowles and Gintis)** في أمريكا، إلى استمرارية هذه الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة كما نظر لها كل من بودلو وإيستابلي، حيث ينتقد باولز وجينتيز الأفكار التي تربط عملية امتلاك المهارات التقنية والمعرفية، بمبدأ الجدارة والكفاءة والإنصاف، معتبرين في نفس الوقت، أن مبدأ الجدارة هذا، ليس إلا مُطية تخفي حقيقة وجود نظام تعليمي موجه نحو إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية[100]، من خلال إنتاج قوة عمل قادرة ومستعدة، من أجل توظيفها في المناصب المهنية من داخل النظام الرأسمالي[101]، ويستنتج الباحثان في هذا الصدد، أنه لن يكون هناك نظام مدرسي يتميز بالحرية والمساواة، إلا من خلال تحولات ثورية في الحياة الاقتصادية، وذلك عن طريق إلغاء الملكية الخاصة لموارد الإنتاج، ووضع السيطرة على عملية الإنتاج في أيدي الطبقة العاملة[102].

---

[98] – Ibid., P. 413.

[99] – فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 18.

[100] – Samuel Bowles and Herbert Gintis, Schooling in Capitalist America, Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, Haymarket Books, 2011, p. 103.

[101] – Ibid., P. 265.

[102] – Ibid., P. 266.

إن ما قيل لحد الآن من داخل هذه المقاربات النقدية بخصوص النظام التعليمي، لا يخرج عن النزعة الحتمية الاقتصادية التي نظر لها **كارل ماركس**؛ حيث العامل الاقتصادي هو الذي يحدد علاقات الإنتاج، بين من يمتلكون وسائل الإنتاج ومن لا يمتلكون إلا قوة عملهم، ومنه فإن النظام المدرسي يحافظ على هذا الصراع، من خلال التقسيم الطبقي للمجتمع، لكن السؤال الذي يبقى مطروحا هو ألا يمكن أن يقاوم المتعلمون من أبناء الطبقات الدنيا الوضع المدرسي لفائدتهم؟

يؤكد كل من **بورديو وباسرون** فرضية ارتباط النظام التعليمي ببنية علاقات القوة بين الطبقات، لكنه مع ذلك يحتفظ باستقلاليته تجاه هذه العلاقات[103]؛ حيث يبقى التفوق الدراسي، تابع للأصل الاجتماعي للتلاميذ، إذ تبرز حظوظ أبناء الطبقات الاجتماعية العليا في النجاح المدرسي، أكثر بكثير من أبناء الطبقات الاجتماعية الدنيا، ويرجع السبب حسب بورديو وباسرون، إلى ذلك التفاوت في التوزيعات التي تتعلق بالرأسمال اللغوي بين مختلف هذه الطبقات الاجتماعية[104].

ويظهر من خلال ذلك، أن المؤلفين يستبعدان الإسهامات التي قد يُحدثها النظام المدرسي في الرفع من منسوب النجاح عند التلاميذ، نظرا لتلك العلاقة السببية بين المستوى الثقافي للأسر، وبين نجاح أبنائها المدرسي. ويستشهد **بيير بورديو** على ذلك، من خلال

---

[103]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 46.

[104] – Bourdieu Pierre, Passeron Jean– Claude, La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Op. Cit, P. 144.

النتائج التي توصل إليها **بول كليرك (Paul Clerc)** في دراسته حول " الأسرة والتوجيه المدرسي في المستوى السادس "، كون المستوى الثقافي العام للأسرة/ العائلة، هو الذي يوثق العلاقة مع النجاح المدرسي للطفل، في حين أن مستوى الدخل، لا يمارس أي تأثير مباشر على ذلك[105]، ويفسر **بورديو** الأمر ـ من خلال الاستنتاجات التي توصل إليها **بول كليرك** دائما ـ أنه إذا كان هناك تساو على مستوى الدخل عند الأسرة، فإن الفروقات التي ترجح الكفة بين التلاميذ، تعزى إلى الشهادة المحصل عليها من طرف الأبوين أو أحدهما، مما يدل على أن العمل الذي يقوم به الوسط الأسري بخصوص عملية النجاح المدرسي، تطبعه الخلفية الثقافية على وجه التحديد[106].

يبقى **بورديو** إذن، من أكبر المدافعين عن الفكرة التي مؤداها، أن اكتساب المعارف والمهارات، وتعلم اللغات، يَنْبُت من نابتة الأصل الاجتماعي للمتمدرسين، ولا يكون فيها للنظام المدرسي، إلا ما يتعلق بتقديم نسخة طبق الأصل، ومسايرة ثقافة الطبقات الاجتماعية التي ينتمي إليها هؤلاء المتمدرسون، وينطلق بورديو في إطار تفسيره لهذه التفاوتات الاجتماعية، من مفهوم الرأسمال الثقافي، كورقة رابحة تشرعن الفروقات في المعارف والمهارات من داخل السوق المدرسية، التي تعمل على إعادة إنتاج نفس الطبقات الاجتماعية المهيمنة.

---

[105] – Bourdieu Pierre, L'école Conservatrice, Les inégalités devant l'école et devant la culture: Revue française de sociologie, volume 51, 1966. P. 326.

[106] – Ibid., P. 326.

وقد وضح **بورديو** هذه العلاقة، في مقاله الموسوم ب"الحالات الثلاث للرأسمال الثقافي"؛ حيث عبر من خلاله عن مجموعة من الأبعاد التي تدل عليه، والتي تكون حاسمة في تفسير اللامساواة عند الأطفال من مختلف الطبقات الاجتماعية، ويتشكل هذا الرأسمال حسب بورديو في المعارف المكتسبة ترسيخا وتنشئة، ثم في شكل سلع ثقافية، مثل اللوحات، والكتب، والقواميس، والأدوات، والآلات إلخ...أو يمكن أن يتجسد هذا الرأسمال الثقافي على شكل صورة مُمَؤسسة من خلال الألقاب المدرسية والشواهد العلمية، والمؤهلات التعليمية[107].

وقد ركّز **بورديو** على هذا المفهوم، ليبرهن على أن عملية " اكتساب الرأسمال المدرسي، تمر عبر توظيف الرأسمال الثقافي الموروث"[108].

إذا كان مفهوم الرأسمال الثقافي، كآلية من آليات تفسير التفاوتات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية متباينة، قد لقي ترحيبا واسعا من داخل رواد المقاربة "الثقافية" (بالمعنى الخاص)، فإن هذا المفهوم الذي طرحه بورديو، سرعان ما واجه انتقادات كبيرة، خاصة مع الباحثة الإنجليزية في سوسيولوجيا التربية **أليس سوليفان، (Alice Sullivan)** التي اعتبرت بأنه غير محدد بوضوح، وأن التعسف الثقافي الذي تفرضه الطبقات المهيمنة، يشوبه الغموض كذلك[109]، وتبرر **سوليفان** موقفها هذا، كون **بورديو**، لم يعبر بما فيه الكفاية عن المعايير التعسفية التي تضر بتلاميذ أبناء الطبقات

---

[107] – Bourdieu Pierre, Les trois états du capital culturel. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30, novembre 1979, L'institution scolaire, P. 3.

[108]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 18.

[109] – Sullivan Alice, Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? The Netherlands' journal of social sciences – Volume 38 – 110. 2 – 2002, P. 163.

الاجتماعية الدنيا[110]، لكن هذا لا يعني أنها تنفي ـ ومن خلال مراجعتها لبعض الدراسات التي تهم هذا المفهوم ـ الدور الذي يلعبه الرأسمال الثقافي، في التأثير على تحقيق المكتسبات المعرفية، حتى وإن لم يكن بنفس تلك القوة التي نظر لها بورديو[111].

إذا نظرنا إلى مفهوم الرأسمال الثقافي في ضوء هذا التحليل البورديوزي[112]، فإنه يتبين لنا من خلال هذا المفهوم، أن التلاميذ قادرين على أن يرفعوا من حصيلة المعارف المكتسبة داخل التنظيم المدرسي، بناء على الشروط المواتية خارج هذا التنظيم، تلكم الشروط التي تَحسم في درجات الفروقات بين تلاميذ مختلف الطبقات الاجتماعية، فيما يتعلق بالتفوق الدراسي داخل المدرسة، حتى وإن لم يكن حسما مطلقا، كما سبق لبورديو وزميله باسرون أن اعترفا، كون " النظام التعليمي يحتفظ باستقلاليته النسبية إزاء علاقات القوة السائدة بين الطبقات "[113]، لكن السؤال الذي يبقى مطروحا من داخل نظرية إعادة الإنتاج، هو كيف نستطيع أن نرصد هذه الاستقلالية التي يحتفظ بها النظام التعليمي، إذا لم يتم التسلل إلى هذا التنظيم لمعرفة ما يوجد بداخله؟

إجابة عن هذا السؤال، سنقف عند أحد أهم الإسهامات العلمية التي حاولت تقديم تفسيرات للتفاوتات المدرسية، والتي تتمثل في القضية الأساسية التي قدمها عالم الاجتماع الإنجليزي **بازيل بيرنشتاين**، بخصوص التفاوتات في مستوى الخطاب البيداغوجي بين مختلف

---

[110] – Ibid., P. 163.

[111] – Ibid., P. 163.

[112]– نسبة إلى بيير بورديو.

[113]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 46.

الطبقات الاجتماعية، وعلى هذا الأساس، فإذا كان **بورديو وباسرون** من جهة، ثم **بيرنشتاين** من جهة ثانية، يغترفان من نفس البراديغم، براديغم اللامساواة المدرسية وإعادة إنتاج هذه اللامساواة، فإن كلا الفريقين ينطلقان من منطلقين ميثودولوجيين مختلفين، فقد تم التنظير للتفاوتات المدرسية مع الفريق الأول، من الزاوية الماكروسوسيولوجية، التي تؤطرها التأثيرات التي تحدثها السياسات العمومية المتعلقة بالتربية، على هذه التفاوتات المدرسية، وفي منأى عن ما يقع داخل التنظيم المدرسي، عكس **بيرنشتاين** الذي قام بمجموعة من الأبحاث من داخل التنظيم المدرسي، من أجل تفسير العوامل التي تعيد هذا الإنتاج، وتتحكم في هذه اللامساواة.

لقد عمد **بازيل بيرنشتاين** ـ بمعية رفاقه ـ في مساره العلمي الطويل، الذي تخللته مجموعة من الأبحاث العلمية[114]، إلى محاولة معرفة علاقات الارتباط بين الانتماءات الطبقية للأطفال، وطريقة استخدامهم للغة؛ حيث أنه كان يهدف من خلال نظريته، إلى إثبات تلك الفروقات في القدرة على التعبير والوصف بين الطبقات الاجتماعية. وتعتبر التحليلات التي قدمها رفيقه **بيتر هوكينز (Hawkins, 1969)** في تقريره، من أهم المقالات التي تؤيد نظرية **بيرنشتاين** بخصوص الخطاب اللغوي عند أطفال أبناء الطبقات العاملة وأبناء الطبقات

[114]– من أهم أبحاث بيرنشتاين التي حضيت بشهرة كبيرة في حقل السوسيولوجيا التربوية ، كتابه حول اللغة والطبقات الاجتماعية، والذي تم تقسيمه إلى أربعة أجزاء على الشكل التالي:

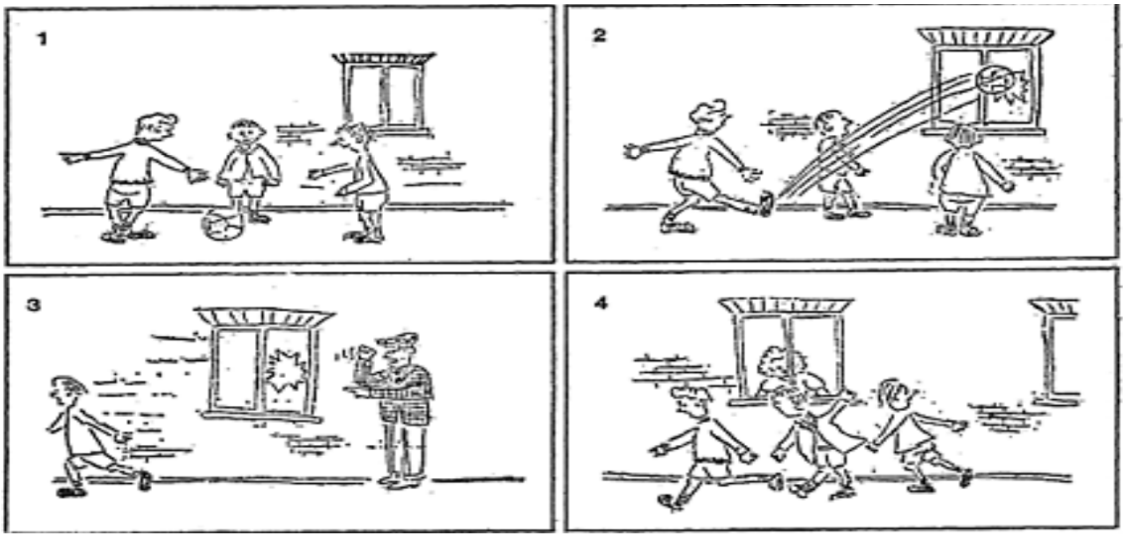
-Class, Codes and Control: Volume 1- Theoretical studies towards a sociology of language (1971);

- Class, Codes and Control: Volume 2- Applied Studies Towards A Sociology Of Language (1973)

- Class, Codes and Control: Volume 3 - Towards A Theory Of Educational Transmissions (1975);

- class, Codes and Control: Volume 4- The Structuring Of Pedagogic Discourse (1990)

الوسطى، وعليه، فقد تم اختبار مجموعة من الأطفال من طبقات اجتماعية مختلفة، وذلك من خلال إعطائهم أربع بطاقات تحتوي على صور لقصص صغيرة، حيث طُلب منهم التعبير عن معانيها، وذلك من خلال الشكل التالي[115]:



توضح الصورة الأولى ثلاثة أطفال يلعبون كرة القدم بالقرب من أحد المنازل، في الصورة الثانية، طفل يضرب الكرة باتجاه نافذة المنزل فيكسرها، الصورة الثالثة، يظهر من خلالها رجل بجانب النافذة المكسرة وهو يرفع يديه باتجاه الطفل، وأخيرا يهرب الأطفال في الصورة الرابعة، بينما تشاهدهم امرأة من النافذة. وقد عبر أبناء الطبقات المتوسطة عن هذه الصور الأربع كما يلي: " ثلاثة أطفال يلعبون كرة القدم، أحد الأطفال سدد الكرة باتجاه النافذة، تكسرت النافذة، بعد ذلك، خرج رجل فوبخهم على ذلك، ثم أطلت امرأة من النافذة، فهرب الأطفال ".

[115] – Hawkins Peter, Social class, the nominal group and reference, in, Bernstein Basil, Class, Codes and Control Applied Studies towards a Sociology of Language, Routledge, 2003, P. 76.

« Three boys are playing football, and one boy kicks the ball, and it goes through the window, and the boys are looking at it, and the man comes out and shouts at them, because they've broken the window, so they ran away, and then that lady looks out of her window, and she tells the boys off »

أما بالنسبة لتعبير أبناء الطبقة العاملة، فقد جاء كالتالي: " يلعبون بالكرة، ثم يقذفها، وتمر من هناك، وتكسر النافذة، وينظرون إليها، ويخرج فيصرخ عليهم لأنهم كسروها، ثم يهربون بعيدا، ثم تنظر إليهم "

« They're playing football, and he kicks it, and it goes through there, it breaks the window, and they're looking at it, and he comes out and shout at them, because they've broken it, so they run away, and then she looks out and she tell them off »[116].

لقد كان **بيرنشتاين** وفريقه، يهدفون من وراء هذه التحليلات، إلى معرفة الأسباب المباشرة للفروقات في الخطاب اللغوي عند أطفال الطبقة الوسطى وأطفال الطبقة العاملة، وقد قاده هذا إلى اعتبار ذلك الاختلاف نابع من أن هناك طريقتين مختلفتين للخطاب اللغوي، تنشآن من بيئتين مختلفتين تماما، كل واحدة من هذه الطرق، تميز طبقة اجتماعية عن الأخرى، وهذا بالضبط ما دفع **بيرنشتاين** إلى تحديد شفرتين لغويتين لكل منهما، الشفرة المقيدة أو المحدودة **(restricted code)** التي كانت تسميتها السابقة "اللغة العامة" **(public language)**، الشفرة المفصلة **(elaborated code)** والتي كان اسمها "اللغة الرسمية" **(formal language)**[117]، وقد ربط **بيرنشتاين** بين هاتين الشفرتين، ونمط التحكم في الأسرة، فأبناء الطبقة العاملة لا يسمح لهم بأن يتحدوا سلطة الأشخاص، ولا أن يعرفوا مزيدا من الشروحات حول الأسباب التي يقرها الكبار، وهذا ما يجعل من نمط هذا التواصل حسب **بيرنشتاين**، يقف عقبة أمام

[116]– Glucksberg Sam and Danks Joseph, Experimental Psycholinguistics, an Introduction, Psychology Press, 2014, P 165.

[117] – Banks Olive, the Sociology of Education, B. T. Batsford LTD London, 1973, P.93.

الطفل لكي يعبر عن ما يريده شفهيا، عكس التواصل داخل الأسر من الطبقة المتوسطة، الذي يكون مبنيا على التفاهم واستخدام الأساليب المنطقية[118]، وهذا إن دل على شيء، إنما يدل على أننا أمام نمطين من أنماط استعمال اللغة، ويتجلى ذلك في كون أن الأبناء الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية عليا، يجدون في لغة المدرسة امتدادا لما تلقوه في طفولتهم من طرق تعبيرية تتسم بالمنطقية والتجريد، عكس أبناء الطبقة العاملة الذين قد تزداد معاناتهم في التحصيل، بسبب اللاتوافق اللغوي بين لغة الأسرة الفقيرة ولغة المدرسة[119].

لقد قدم عالم الاجتماع الإنجليزي **بازيل بيرنشتاين**، إسهامات نظرية وميدانية كبيرة لمحاولة فهم اللامساواة المدرسية من داخل التنظيم المدرسي ، من خلال التفاوتات اللغوية والتعبيرية بين مختلف الطبقات الاجتماعية، إسهامات لم نعهدها ضمن نظريات إعادة الإنتاج الأخرى، حتى وإن كانت تشترك في تفسير التفاوتات المدرسية من خلال العوامل الخارجة عن المدرسة، وهذا ما يجعلنا نتساءل، حول نصيب العوامل المدرسية في تفسير هذه اللامساواة، ومنه، ألا يمكن للأداء المدرسي عند التلاميذ أن ينخفض أو يرتفع بناء على ما يدور داخل المدارس نفسها؟

---

[118] – Ibid., P. 94.

[119]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 61.

ب- الإمكانات المدرسية وتنمية المكتسبات والمعارف

سنحاول في هذا المحور أن نقف عند أهمية التأثير الذي قد تحدثه المؤسسة المدرسية على الأداء المدرسي للتلاميذ، ومن أجل تحقيق هذا الغرض، فإنه لابد من الوقوف عند أهم التفسيرات النظرية والتطبيقية التي قدمتها "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"[120]، وذلك لسببين، أولاهما أنه توجد بحوزتنا مادة لا بأس بها بخصوص ذلك، ثانيهما، لقوة هذه الأبحاث في تحديد علاقة الارتباط بين المتغيرات المدرسية والأداء المدرسي عند التلاميذ.

لكن ومن أجل تحديد البدايات الأولى لظهور هذه الأبحاث، فإن ذلك يستوجب منا الوقوف عند أحد أهم التقارير التي أسفرت عن نتائج مهمة، والتي شكلت منطلقا حقيقيا للعديد من الأبحاث والدراسات التي تنضوي تحت لواء هذه الحركة[121]، والحديث هنا عن التقرير الشهير الذي أشرف عليه عالم الاجتماع الأمريكي **صاموئيل كولمان** بصحبة مجموعة من الباحثين، بعنوان "المساواة في الفرص التعليمية"**(Equality of Educational Opportunity)**، ويعتبر التقرير الذي قدمه **كولمان** وفريقه حسب أستاذ علوم التربية بجامعة ميموريال بكندا

---

[120]- لقد تم الرجوع إلى أدبيات "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس" لكونها اهتمت بدراسة العلاقات بين مجموعة من العوامل التي تنشط داخل النسق المدرسي وبين مستوى التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ، ونظرا لكوننا سنعالج في جزء من إشكالية هذا البحث، مسألة تأثير العوامل المدرسية على الأداء المدرسي بين التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي، فإننا **سنعتمد على هذه الأدبيات من أجل استخراج الأبعاد المجردة والمؤشرات التي يمكن توظيفها لقياس مدى تأثير المتغيرات المدرسية على الأداء المدرسي عند التلاميذ في كل من التعليم العمومي والخصوصي، والهدف من ذلك، هو تصميم وتوصيف النموذج (model specification) النظري المفترض، ومن ثمة التحقق من مدى مطابقته للبيانات المنبثقة من عينة البحث من جهة، ثم الوقوف عند التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من جهة ثانية.**

[121]– لقد سبقت الإشارة إلى أن حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، كانت مقسمة في السابق إلى حركتين، حركة "المدارس الفعالة" وحركة "تحسين التمدرس"، لكنهما أصبحتا الآن يشتغلان في إطار حركة واحدة منذ سنة 1990، وهي السنة التي عقد فيها المؤتمر الدولي لفعالية المدارس وتحسين التمدرس.

دونوفان داونر (Donovan Downer)، من أهم العوامل في انتشار الأبحاث التي تتعلق بفعالية المدارس في كل من أمريكا وبريطانيا على وجه الخصوص[122]؛ حيث تم الإقرار من خلال هذا التقرير، على ذلك التأثير الضئيل فقط، لعامل التباينات في الموارد المالية بين مؤسسة وأخرى، على الإنجاز المدرسي للأبناء، مقارنة مع ما يمكن أن يحدثه العامل السوسيواقتصادي لأسر الأبناء، من تأثير على مسارهم الدراسي[123]، كيف لا، وهذا التقرير الذي انطلق بادئ ذي بدء، من دور المتغيرات المدرسية، وتأثيرها على الإنجاز الدراسي للتلاميذ، قد خرج بنتائج عكسية لم يتوقعها أحد على حد تعبير **كولمان** نفسه، فقد وظف هو وفريقه مجموعة من المقاييس والاختبارات لمحاولة فهم ما يمكن أن تقدمه الفرص التعليمية التي توفرها المدارس، من حيث طبيعة التكوينات التي يتلقاها التلميذ، والمرافق، والمناهج الدراسية، والمدرسين[124]، فكانت الكفة لصالح العوامل الاجتماعية والاقتصادية لأسر الأبناء على حساب التأثير الذي قد تحدثه هذه المتغيرات المدرسية على الإنجاز المدرسي[125].

---

[122]– ليس دونوفان داونر وحده من أشار إلى هذا التوطين الإبستيمولوجي بخصوص التقرير الذي أشرف عليه عالم الاجتماع الأمريكي صاموئيل كولمان، باعتباره من أهم الأسباب التي كانت وراء انبثاق الأبحاث التي تتعلق بحركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، بل العديد من الباحثين من ضمنهم الرواد الأوائل لهذه الحركة، وعلى رأسهم رينولدز، كريمرز، تيدلي، شيرنز، سيمنز، مورتيمور، راتر، تاونسند...إلخ، للمزيد من التفاصيل، يمكن الرجوع إلى:

- Reynolds David and Cuttance Peter, School effectiveness: research, policy, and practice, Cassell, 1992.

- Sammons Pamela, School effectiveness and equity : Making connections, A review of school effectiveness and improvement research, CfBT Education trust, 2007

-Townsend Tony, Clarke Paul, and Ainscow Mel, Third millennium schools: a world of difference in effectiveness and improvement, Swets & Zeitlinger, 1999.

[123] – Donovan F. Downer, Review of research on effective schools, Mc Gill Journal of Education, Vo1. 26 No. 3 (Fall1991), P. 324.

[124] – Coleman, James S. And others, Equality of Educational Opportunity, Op. cit, P. 22.

[125] – Ibid., PP. 21– 22.

في هذه الظرفية إذن، انطلقت أبحاث فعالية المدارس، لتثبت بالدراسة والتحليل نتائج أخرى، مغايرة تماما لما توصلت إليه نتائج تقرير **كولمان** وفريقه، وعليه، فقد أعطى ظهور حركة "المدارس الفعالة" حسب **تيدلي، ورينولدز، وسيمنز (Teddlie and Reynolds 2000, Sammons, 2007)**، دلائل كبيرة على أن المؤسسات التعليمية، يمكنها أن تحدث فرقا فيما بينها على مستوى النتائج المدرسية[126]؛ حيث إن هذا الإقرار كون المدارس يمكنها أن تؤثر بصورة إيجابية أو سلبية على نتائج التلاميذ، هو الذي دعم حسب هؤلاء الباحثين من ظهور الأبحاث التي تتعلق بحركة " تحسين التمدرس" [127]، لكن وجب أن نشير، إلى أن ذلك لا يعني أن هذه الأبحاث أغفلت الدور الذي تلعبه الخلفية الاجتماعية للتلاميذ في تنمية أدائهم المدرسي، خاصة التلاميذ الذين ينتمون للفئات المعرضة للخطر **(at risk)** [128]، وقد توصل بهذا الخصوص كل من **شيرنز وبوسكر (Scheerens and Bosker, 1997)** إلى الدور الكبير الذي تستطيع أن تلعبه المدارس تجاه هذه الفئات المحرومة من التلاميذ، أو أولئك الذين حصلوا على معدلات منخفضة في تحصيلهم الدراسي، ولن يتأتى ذلك حسب **سيمنز** إلا بواسطة مراقبة وتتبع الفروقات في إنجازهم المدرسي، حتى يسهل تحديد حجم هذه التفاوتات، ومن ثمة رفع مستويات نتائجهم الدراسية[129]

---

[126] – Christopher Chapman and Pamela Sammons, School self- evaluation for school improvement: What work and why? CFBT Education Trust, 2013, P. 3.

[127] – Ibid., P. 3.

[128] – Sammons Pamela, School effectiveness and equity: Making connections, A review of school effectiveness and improvement research, Op. cit, P. 7.

[129] – Ibid., P. 21.

من أهم الإضافات التي تشرح كيفية تحقيق أفضل النتائج الدراسية، هو ما قدمته **سوزان روزنهولتز (Susan Rosenholtz)** في نموذجها التفسيري؛ حيث تؤكد في هذا الإطار أنه "من أجل محاربة الانخفاض في اكتساب المعارف، فإنه لابد من أن يقوم المدراء الفعالون، بتتبع المدرسين وتحفيزهم وحسن توظيفهم، لتحقيق الأهداف المشتركة للتنظيم المدرسي، وكذا تضافر الجهود لتطوير استراتيجيات التدريس الفعالة، وتقوية الثقة المهنية، والإيمان بأن المذنب **(culprit)** في الإخفاق الدراسي، يمكن ويجب أن يهزم"[130]، ولن يتم ذلك، حسب **روزنهولتز**، إلا بتخطيطات عقلانية تشاركية يتشارك فيها المجتمع المدرسي **(school community)** لكي يتعبؤوا ضد عدو واحد، ألا وهو انخفاض مستوى التحصيل الدراسي عند التلاميذ.

إن تحسين الأداء المدرسي عند التلاميذ، ومن ثمة دمقرطة الفروقات بين التلاميذ منافسةً، هو أمر ممكن مع أبحاث "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس" من داخل النسق المدرسي بالمواصفات المذكورة أعلاه، لكن ذلك لا يتأتى حسب **رينولدز** إلا من خلال بعض الخصائص التي يجب أن تتميز بها القيادة التعليمية؛ حيث أكد استنادا إلى النتائج التي توصل إليها **تيدلي وسترينجفيلد (Teddlie and Stringfield, 1993)**، و راتر وآخرون **(Rutter et al, 1979)**، **ومورتيمور** وآخرون **(Mortimore et al, 1988)** على أهمية الدور الفعال الذي تقوم

[130] – Rozenholtz. J. Susan, Effective School: Interpreting the Evidence, American Journal of Education, Vol. 93, No. 3, 1985, PP. 381– 382.

به القيادة المدرسية في تحسين النتائج الدراسية للتلاميذ[131]، وفي ضوء ذلك حدد رينولدز بعض السمات تميز جودة القيادة التعليمية[132] نوجزها كالتالي:

- **الشعور بقدر المهمة وإشراك الآخرين**، وتتمثل من خلال مراوحة مدير المؤسسة التعليمية بين القيادة الحازمة من جهة، والاعتماد على نهج تشاركي عن طريق إشراك جميع الفاعلين داخل المؤسسة في عملية اتخاذ القرارات؛
- **الاهتمام بالتدريس**، ويتمثل في الاهتمام بعملية التعلم عند التلاميذ، وتحديد زمن التعلمات وحمايته، وتنسيق المناهج الدراسية، ومراقبة تطور التلاميذ؛
- **المراقبة العملية**، تشمل المراقبة العملية التدخل المباشر من القيادة التربوية في الحياة المدرسية، وذلك من خلال المراقبة الشخصية والمتكررة لأداء الموظفين داخل وخارج الفصول الدراسية، ومراقبة عملية تحسن التلاميذ، أو ما يعرف "بالإدارة المتجولة" **(management by wandering around).**
- **التوقعات المرتفعة**، وتتعلق بالتوقعات الملائمة لحاجات وطموحات التلاميذ والعاملين بالمؤسسة من خلال تحفيزهم وتقوية معنوياتهم للعمل كفريق موحد بخصوص سلامة الفصل الدراسي، وتحفيز الأساتذة لجعل عملية اكتساب المعارف الهدف الأكبر، ورفع التوقعات المتعلقة بتحسين سلوكات التلاميذ والوصول إلى أعلى مستويات التحصيل.

---

[131] – Reynolds David, Effective school leadership: the contributions of school effectiveness research, National College for School Leadership, 2015, P. 1.

[132] - Ibid., PP.2– 5.

من خلال هذا المنظور إذن، يظهر أن الهم المشترك الذي كان يحمله معظم الباحثين من داخل هذه الحركة، هو توضيح أهمية دور القيادة التربوية في فعالية التنظيم المدرسي، ومن ثمة تحسين أداء التلاميذ ونتائجهم المدرسية، بغض النظر عن طبيعة المؤثرات الخارجية، وذلك يدل على أن شروط تحسين النتائج النهائية للتلاميذ، مرهونة بتحسين الشروط التنظيمية الملائمة، إنها الشروط التي ترسخ حسب **جوزيف مورفي (Joseph Murphy)** تكافؤ الفرص التعليمية والتعلمية من داخل الأنساق المدرسية، بين مختلف الفئات الاجتماعية[133]، وربما هذا ما جعل النتائج التي توصلت إليها أبحاث "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، في موقع تحدي للنظرة السابقة بخصوص الفوارق التعليمية بين التلاميذ[134].

إن هذا الاعتقاد الذي أبداه مورفي فيما يتعلق بتكافؤ الفرص المدرسية داخل المؤسسات التعليمية، المشروطة بتوفر الشروط التنظيمية الملائمة للدراسة، يعتبر أحد أهم المصادرات التي يقوم عليها الأساس النظري لحركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"[135]، إنه الأساس الذي انطلق منه مجموعة من الباحثين لمعرفة العوامل المدرسية المؤثرة في السيرورة التحصيلية للتلاميذ.

طبقا لهذا التصور إذن، يكون الهدف الأساسي عند ممثلي حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، هو الربط بعلاقة سببية بين الأداء المدرسي عند التلاميذ، وبين مختلف

---

[133] – Reynolds David and Cuttance Peter, School effectiveness: research, policy, and practice, Op. cit, P. 166.

[134] – Ibid., P. 167.

[135]– أغبال أحمد، تأثير العوامل التنظيمية في الفعالية الذاتية للمدرسين وفي استراتيجيات وأساليب التعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالمغرب، مرجع سابق، ص. 28.

العوامل المدرسية التي تشتغل من داخل النسق المدرسي، إنها تلك السمات التي تميز المدارس الفعالة، والتي تمخضت بناء على تراكم المقولات التي تفسر أهمية المتغيرات المدرسية لخلق تكافؤ الفرص التعليمية.

في هذا السياق، حدد كل من **ليفين وليزوت (Livine and Lezotte, 1990)** هذه السمات/ الأبعاد، من خلال بعض المؤشرات الدالة عليها والتي تم إدراجها في المؤتمر الدولي لأبحاث المدارس الفعالة، استنادا إلى **تشارلز تيدلي ودافيد رينولدز**[136]، نوجزها على الشكل التالي:

جدول رقم (04): يبين الأبعاد الكامنة التي تميز المدارس الفعالة ومؤشراتها الدالة عليها

مميزات المدارس الفعالة	الإجراءات المعبرة عنها
القيادة المتميزة	وتتمثل في المؤشرات التي تدل على القيادة التعليمية الممتازة، وتقديم الدعم والمساندة للأساتذة، وتوفير الموارد التربوية، والتوظيف الفعال لأساتذة الدعم التربوي وغير ذلك.
الترتيبات التعليمية الفعالة	وتتمثل في المؤشرات المعبرة عن طريقة التدريس الفعال، والتعلم المفعم بالنشاط والحيوية، تقييم النتائج المدرسية بناء على قدرات التفكير عند التلاميذ، وسهولة الولوج إلى الموارد التربوية المدرسية، وإيجاد وقت بديل واستثماره في القراءة والكتابة والرياضيات...
التركيز على اكتساب التلاميذ لمهارات التعلم الأساسية	من خلال الزيادة الكبيرة في زمن التعلمات، والتركيز على الجوانب المعرفية عند التلاميذ.
خلق ثقافة ومناخ مدرسي فعال	عن طريق خلق بيئة عمل منظمة ومحافِظة على النظام المدرسي، وحدة الهدف، التماسك، التضامن والتعاون في سبيل الرفع من مستوى الإنجاز المدرسي...

[136] – Teddlie Charles, David Reynolds, The International Handbook of School Effectiveness Research, Op. cit, PP. 142- 143.

استنادا إلى هذا التصنيف الذي حدده الباحثون في حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"[137]، يظهر أن هؤلاء كانوا مهتمين بشكل كبير بتحديد المتغيرات التي تدل على الفروقات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ، إنها المتغيرات التي تفسر الخصائص والصفات المدرسية، التي تميز المدارس الفعالة أو المدارس التي حققت تحسنا ملموسا في مستويات الاستيعاب عند التلاميذ ورفع مكتسباتهم ومعارفهم ومنه نتائجهم المدرسية.

ومن هنا بالذات، نستطيع القول، إن قيمة هذه الأبحاث من داخل التنظيم المدرسي، بدأت تعلن عن نفسها بشكل قوي، تلكم الأبحاث التي أعطت مكانة هامة وبُعدا جديدا للأبحاث التربوية عموما، وسوسيولوجيا التربية على وجه الخصوص، إنها المكانة التي تمخضت عن ذلك المحرّك الباطني من داخل المعرفة العلمية، المحرك الذي ظهر فخلخل العادي والمألوف، ثم ثار عليه علميا بلغة **توماس كوهن**، وذلك بعد هيمنة طويلة للتفسيرات الماكرواجتماعية على هذا الحقل، خاصة مع الكتابات الوظيفية **لإميل دوركهايم، وتالكوت بارسونز**، التي تميل إلى ربط النظام التعليمي بالمحافظة على التماسك والتوازن الاجتماعيين، أو مع التفسيرات التي تنهل من المقاربة النقدية؛ حيث المدرسة هي في غالب الأحيان مجال للاتكافؤ الفرص، والصراع بين مختلف الطبقات الاجتماعية، وربما هذا ما يفسر عدم اهتمام

---

[137]– للوقوف عند أهم المتغيرات المدرسية المؤثرة على الأداء المدرسي عند التلاميذ، يمكن الرجوع إلى بعض الأعمال التي تعود إلى بعض الباحثين المشهورين في إطار حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس" كالتالي:

– Creemers (1994); Reynolds (1995); Mortimore (1998); Sammons (1999); Scheerens and Bosker (1997); Gray et al (1999); Teddlie and Stringfield (2000); Reynolds, Hopkins and Gray (2005).

علماء الاجتماع بالمتغيرات المدرسية، وجعلها موضوعا أساسيا في سوسيولوجيا التربية في هذه الحقبة بالذات.

إنه إذن، وفي إطار هذه التحولات من براديغم إلى آخر، فإن السؤال الذي يطرح بهذا الخصوص، هو كيف يؤثر دور هذه العوامل المدرسية واللامدرسية، على منسوب التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ، في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية؟ وعلى هذا الأساس، ولفهم نصيب التلاميذ في المؤسسات العمومية والخصوصية المغربية من هذا التأثير، فإنه لا بد أولا من سبر أغوار مفهومي التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، من داخل السياق الإبستيمولوجي الذي يحدد كليهما؟ وهذا ما سنعمد إلى توضيحه من خلال الفصل التالي المعنون بثنائية التعليم العمومي والتعليم الخصوصي.

الفصل الثاني: ثنائية التعليم العمومي والتعليم الخصوصي

1- مقاربات سوسيواقتصادية حول التعليم العمومي والتعليم الخصوصي

يستهدف هذا البحث إلى مناقشة الفروقات في الأداء المدرسي بين التلاميذ في التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، ثم معرفة طبيعة العوامل المؤثرة على هذا الأداء، وللقيام بذلك، فإن الأمر يستدعي المقارنة بين التعليمين العمومي والخصوصي، وهذا ما دفعنا إلى تقسيم هذا المحور إلى جزئين رئيسيين؛ جزء سابق وآخر لاحق، الحديث هنا عن التعليم العمومي كخدمة من الخدمات العمومية المجانية برعاية السلطة المركزية أولا، ونظيره التعليم الخصوصي المنبثق في صيغته الممأسسة والذي لا يتلقى أي دعم مالي من هذه السلطة ثانيا، وهذا يدل على أننا لن نتناول مشكل التفاوتات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ، إلا حينما يتحقق اللاحق كأحد طرفي المقارنة وذلك في الجزء الثاني من هذا المحور.

أ- التعليم العمومي ومبدأ المجانية

إن عملية المرور من مجانية التعليم نحو دفع تكاليفه، يستلزم منا أولا الوقوف عند موضوع التعليم كخدمة من الخدمات العمومية، شأنه في ذلك شأن باقي الخدمات العمومية الأخرى مثل (الخدمات المتعلقة بالصحة، والشغل، والضمان الاجتماعي، والسكن...)، تلكم الخدمات التي يمكن اعتبارها بمثابة تعاقد، يربط بين جهاز الدولة وبين مجموع الأفراد المنتمين إليها، الشيء الذي يقوي من سياسة الحماية الاجتماعية لخدمة الفئات الهشة في إطار علاقتها بموضوع النفقات الاجتماعية.

ويشير عالم الاجتماع البريطاني **توماس مارشال (Thomas Marshall)**، في كتابه الشهير "المواطنة والطبقة الاجتماعية" **(Citizenship, and Social Class)** أن هذه الخدمات العمومية، هي عبارة عن حقوق اجتماعية واقتصادية، تجعل الفرد مواطنا كامل العضوية من داخل مجتمعه الذي يعيش فيه بصرف النظر عن انتمائه الاجتماعي، إنها حسب **مارشال**، تعبر عن المواطنة والمكانة الاجتماعية، التي تجعل جميع المواطنين متساويين فيما يتعلق بالحقوق والواجبات[138]. وتعود هذه الأفكار إلى سلسلة من المحاضرات التي قدمها **مارشال** في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، من أجل شرح الخطوط العريضة التي ينبغي أن تقوم عليها الدولة، أو ما يعرف بدولة الرفاه **(welfare state)**[139]، التي اعتبرها **مارشال** بمثابة التعبير التطبيقي للمواطنة الاجتماعية، لكونها توفر الحد المادي الأدنى الذي يتوقعه الأفراد باعتبارهم أعضاء في المجتمع[140].

---

[138] – Marshall Thomas, Citizenship, and Social Class, From: Inequality and society, edited by Jeff Manza and Michael Sauder, W.W. Norton and Co.: New York, 2009, P. 149.

[139]– نود أن نلفت النظر إلى أن هذا التحديد الذي قدمه عالم الاجتماع البريطاني **مارشال**، يدخل في إطار دولة الرعاية الحديثة، أي بعد الحرب العالمية الثانية، حيث أصبح لفظ دولة الرعاية شائعا في هذه الفترة بالذات، ويشير عالم الاجتماع في جامعة لوزان **فرانسوا كزافيي ميرين** (François-Xavier Merrien) أنه قبل الحرب، لم يكن هناك إجماع بخصوص استخدام هذا المفهوم، حيث يدل على دولة العناية (**l'Etat – Providence**) في فرنسا، والدولة الاجتماعية الألمانية **(Sozialstaat)**، وترادفهم دولة الرفاه باللغة الإنجليزية **(welfare state)**، وقد تبلور هذا المصطلح الأخير مع تقرير اللورد **ويليام بيفيريدج (Beveridge)** الذي دعا إلى التدخل الدولتي من أجل حماية الأفراد من المرض، والجهل، والفقر، والإهمال...في إطار ما يعرف **بالدولة البيفيريدجية**، للمزيد من التفاصيل حول طرق الاستخدام المختلفة لهذا المفهوم، أنظر:

- François-Xavier Merrien, l'Etat-providence, Collection Que sais-je ? 3eme edition, PUF, 2007, PP. 11- 17.

[140] – Mead Lawrence, Citizenship and Social Policy: T. H. Marshall and Poverty, Social Philosophy and Policy · June 1997, P. 198.

بالرغم من أهمية البرامج التي تتعلق بتوفير الخدمات الاجتماعية مثل الصحة والسكن والتغذية والشغل...إلا أنه في هذا الإطار، يبقى موضوع التعليم من أهم الخدمات العمومية، التي تدخل في إطار هذا التعبير التطبيقي للمواطنة الاجتماعية (حقوق المواطنة) الذي تحدث عنه **مارشال**، والذي يفسر إلى حد كبير، أهمية السلطة المركزية في تدبير هذا القطاع، حيث أن إصلاح دولة الرفاه رهين بإصلاح التعليم[141]، باعتباره حقا من الحقوق الاجتماعية ـ الاقتصادية، والذي جاءت إلزاميته ومجانيته بشكل واضح في المادة **26** من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ حيث ينص منطوق هذه المادة على أنه "لكل شخص الحق في التعلم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الابتدائي إلزاميا"[142].

تجدر الإشارة إلى أن موضوع التعليم الذي نعالجه في هذا المحور، يتخلله نموذجان تفسيريان رئيسيان؛ نموذج ينظر إلى التعليم كخدمة من الخدمات العمومية التي يجب على الدولة أن تقدمه لجميع الأفراد بالتساوي كما هو منصوص عليه في البند أعلاه، ويسمى بنموذج دولة الرفاه الاجتماعية، ثم من جهة، النموذج النيوليبرالي، الذي كان فيما مضى كلاسيكيا فأصبح جديدا، وسنتناوله بشيء من التفصيل في المحور القادم، لكن ما يهمنا الآن، هو مجانية التعليم من داخل وجهة النظر التي تتبناها دولة الرعاية الاجتماعية.

---

[141] – Allmendinger Jutta and Leibfried Stephan, Education and the welfare state: the four worlds of competence production, Journal of European Social Policy 2003, Vol. 13 (1), P. 63.

[142]– الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي اعتمد بموجب قرار الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة، 217 ألف (د– 3) المؤرخ في 10 دجنبر 1948 بعد الحرب العالمية الثانية.

من بين التفسيرات المقدمة في ضوء هذا المعنى، ما جاء في العمل المشترك الذي قام به كل من **غانتر هيغا وكارل هوكنماير (Gunther Hega and Hokenmaier Karl)**، حول دولة الرفاه والتعليم في المجتمعات الصناعية؛ حيث تحدثا في الوهلة الأولى عن أهمية التدخل الدولتي لدعم التعليم من أجل تحقيق تكافؤ الفرص، بين مختلف التلاميذ (...) ويهدف الباحثون من خلال هذا العمل، إلى الكشف عن قيمة استثمار نظام دولة الرفاه، في برامج الضمان الاجتماعي من جهة، والبرامج التعليمية من جهة ثانية، وذلك لمعرفة مستوى المفاضلة بين هذه البرامج من داخل هذا النظام[143].

وقد توصل الباحثان في النتائج، إلى أن نمط دولة الرفاه (الليبرالية، والمحافظة، والديمقراطية الاجتماعية) كما نظر لها عالم الاجتماع الدانماركي **إسبينغ أندرسن (Esping-Andersen)**[144]، له علاقة ارتباط بطريقة الاستثمار سواء في نظام الضمان الاجتماعي أو في البرامج التعليمية؛ حيث تختلف هذه الطريقة من نمط إلى آخر، أي أن هذه النظم الاجتماعية، والفرص التعليمية منها على الخصوص، لا تتوفر ولا تعطى بنفس المستوى في

---

[143] – Gunther Hega and Hokenmaier Karl, The Welfare State and Education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies, Politikfeldanalyse/ German Policy Studies, Vol. 2, No. 1, 2002. PP. 4-5.

[144]– وضع **إسبينغ أندرسن** في كتابه المشهور "ثلاث عوالم لرأسمالية الرعاية" **(The Three Worlds of Welfare Capitalism)**، ثلاث أنماط لدولة الرفاه، النمط الليبرالي الذي تتميز به البلدان الأنجلوساكسونية خاصة بريطانيا وأمريكا وأستراليا، ويهدف إلى تقليص الخدمات الاجتماعية من خلال الحد الأدنى للتدخل الدولتي، ثم النمط المحافظ الذي تعمد فيه الدولة إلى توفير شروط الرفاهية للأفراد، لكن بصيغة تفاضلية بين مختلف الطبقات الاجتماعية، ويغلب هذا النمط المحافظ على دول مثل فرنسا وألمانيا... وفي الأخير النمط الاجتماعي الديمقراطي الذي يلغي الطبقية خاصة التقسيم الجنسي للعمل، ويسمى كذلك، بالنموذج الشامل لكونه يهدف إلى أن يستفيد جميع أفراد المجتمع بنفس الخدمات الاجتماعية بالتساوي، وتنتمي جميع الدول الاسكندينافية لهذا النموذج، للمزيد من التفاصيل أنظر:

– Gosta Esping– Andersen, The three Worlds of Welfare Capitalism, Princeton University Press, 1990, PP. 26– 29.

نماذج الرفاه الثلاث[145]. ويزكي هذه النتائج ما توصل إليه **ميروسلاف بيبلافي** وآخرون **(Miroslav Beblavý et al)** في دراسة حول السياسة التعليمية وأنظمة الرعاية في البلدان التابعة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية **(OECD)**، وذلك من خلال نفس النموذج التصنيفي السابق (نموذج إسبينغ أندرسن)؛ إذ تظهر النتائج أن هذه الدول لا تعتمد دائما نفس المنهج في معالجتها لحقل التعليم والسياسة الاجتماعية[146]، والسبب في ذلك حسب هذا الفريق، يكمن في السياق الثقافي والتاريخي لهذه الدول؛ حيث يجب استحضار هذه العوامل فيما يتعلق بالإصلاحات التعليمية من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ[147].

وتبقى دول الشمال الأوروبي حسب الدراسة التي قام بها الباحث العراقي **هادي حسن** حول النموذج الاجتماعي الديمقراطي في هذه الدول، هي الاستثناء الذي يوازن بين مختلف الخدمات الاجتماعية عموما، والتعليم على وجه الخصوص، ويعتبر الباحث أن النموذج الاجتماعي الديمقراطي، هو نموذج شامل، أي يشمل جميع الأفراد بالخدمات الأساسية، وهذا ما يميزه عن باقي الأنظمة الغربية الأخرى[148].

ولتفسير ذلك، نقف عند العمل المشترك بين **آن ليز آرنسين وليسبيت لانداهل (Anne-Lise Arnesen and Lisbeth Lundahl)** حول سياسات التعليم الشامل في الدول الاسكندينافية؛

---

[145] – Ibid., P. 23.

[146]– Miroslav Beblavý et al, Education Policy and Welfare Regimes, in OECD Countries, Social stratification and equal opportunity in education, CEPS Working Document No. 357/December 2011. P. 2.

[147] – Ibid., P. 29.

[148]– حسن هادي، النموذج الاجتماعي الديمقراطي، دراسة مقارنة بين السويد والنرويج والدنمارك وفنلندا، ضمن كتاب دولة الرفاهية الاجتماعية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع المعهد السويدي بالإسكندرية، بيروت، 2006، ص. 229.

حيث يعتبر التعليم المجاني أحد الركائز الأساسية في هذه الدول، كونه يساهم في خلق المساواة والعدالة وتعزيز قيم التماسك الاجتماعي بين جميع الطبقات الاجتماعية [149]، وقد توصلت الباحثتان من خلال المعطيات الوطنية والدولية المجمعة، إلى أن هناك مجموعة من القواسم المشتركة بين هذه الدول فيما يتعلق بالسياسة التعليمية التي تستهدف الجميع[150].

ولكي نفهم مدى جدوائية النموذج الاجتماعي الديمقراطي الذي تتبناه الدول الاسكندينافية في علاقته باقتصاد السوق[151]، تساءلت **آن ليز آرنسين وليسبيت لانداهل**، عما إذا كان بالإمكان الحديث عن نموذج رفاهية متميز، إذا تم الأخذ بعين الاعتبار ارتباط سياسات الرعاية والتعليم، بمنطق السوق، في ظل الموجة الليبرالية الجديدة التي شهدتها سنوات الثمانينات والتسعينات[152].

للإجابة على هذا التساؤل، فإنه لابد من الوقوف عند مرحلة منتصف السبعينات، المرحلة التي اتسمت حسب عالم الاجتماع البريطاني **أنتوني غيدنز**، بأزمة الإنفاق على

---

[149]– Arnesen Anne-Lise and Lundahl Lisbeth, Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic, Welfare States, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 50, No. 3, July 2006, P. 285.

[150] – Ibid., P. 287.

[151]– اقتصاد السوق هو اقتصاد مبني على حرية المبادرة، والملكية الخاصة، وحرية المنافسة، وتعدد السلع حيث أن المستهلك، يبقى هو سيد السوق، وله حرية الاختيار، ويستطيع أن يفرض رغباته على المنتجين، للمزيد أنظر:

_ صرارمة عبد الوحيد، تدخل الدولة في ظل الانتقال إلى اقتصاد السوق، مداه وحدوده، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، السنة الجامعية، 2006– 2007، ص. 70– 71.

[152] – Arnesen Anne-Lise and Lundahl Lisbeth, Op. cit, P. 286.

الخدمات العمومية، والتي تأثرت بها كافة نظم الرفاهية في المجتمعات الغربية، بما في ذلك دولة الرفاهية الشاملة التي تعرفها الدول الاسكندينافية[153].

أما في المملكة المتحدة، فقد انخفضت ـ حسب غيدنز ـ نسبة الإنفاق على التعليم، في الحقبة التي تولت فيها رئيسة الحكومة البريطانية **مارغريت تاتشر**، من **(6,7%)** سنة **1975** إلى **(5,2%)** سنة **1995**[154]، وهي الحقبة التي شهدت صعود حزب المحافظين في بريطانيا وأمريكا إلى سُدّة الحكم، الأولى مع **مارغريت تاتشر** وزيرة التعليم والبحث العلمي سنة **1974**، ثم رئيسة الحكومة ما بين **(1979- 1990)**، والثانية مع **رونالد ريغن** رئيس الولايات المتحدة الأمريكية ما بين **(1981- 1989)**.

لقد حاولنا من خلال هذه التفسيرات التي تهدف إلى مقاربة السياسة التعليمية من داخل أنظمة الرفاه كما وضحها **إسبينغ أندرسن**، أن نفهم مبدأ المجانية في التعليم؛ حيث انطلقنا من الفكرة التي مُؤداها، إلى أي حد تبقى السياسات العمومية مؤطرة بالدولة؟ هل الدولة راعية للخدمات الاجتماعية عموما والتعليم على وجه الخصوص، أم مُنشّطة لها؟ بمعنى هل الدولة توزع؟ وكيف توزع؟ أم أنها تلعب دور الفاعل **(acteur)**، لكن فاعل من ضمن فاعلين آخرين (الأفراد، السلطات المحلية، المجتمع المدني، القطاع الخاص...).

---

[153]– غيدنز أنتوني،الطريق الثالث،تجديد الديمقراطية الاجتماعية،ترجمة أحمد زايد ومحمد محيي الدين، مكتبة الأسرة، 2010، 155.

[154]– غيدنز أنتوني، نفس المرجع، ص. 154.

على العموم، وارتباطا بإشكالية هذا البحث، والمتغيرات الواردة في فرضياته، يمكن الاستنتاج في هذه الحالة، أنه يصعب علينا التحدث عن الفروقات في الأداء المدرسي داخل المؤسسات التعليمية في الأنظمة المشار إليها أعلاه، ومبررنا في ذلك، هو أن المشكل لم يولد بعد، والمقصود بالولادة في هذا المقام، انبثاق التعليم الخصوصي في صيغته الممأسسة، حيث انبثقت معه الدراسات، وبدأ الباحثون يبحثون، فأصبح مشكل التباينات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ مطروحا بحدة، نتيجة ظهور هذه الثنائية؛ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي.

ب- التعليم الخصوصي خيار الأداء

بالرغم من أن منطوق هذا المحور يحيل إلى مناقشة التعليم الخصوصي، من داخل سياقه الخصوصي، إلا أننا سنكون ملزمين بالمراوحة بينه وبين نظيره العمومي، كما سبق والتزمنا بذلك في خاتمة المحور السابق، لنفس السبب الذي أوردناه فيها، ألا وهو انبثاق المشكل، مع انبثاق ثنائية التعليم العمومي والتعليم الخصوصي.

لقد أشرنا في المحور أعلاه إلى بوادر التحول في السياسة التعليمية من خلال التقليص من تدخل الدولة الذي تزامن مع صعود حزب المحافظين في كل من بريطانيا وأمريكا، وغرضنا من ذلك، هو فهم السياق الذي انبثق فيه التعليم الخصوصي، كمؤشر من مؤشرات التحول في الخدمات العمومية أولا، ثم الحديث عن الفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ من داخل هذين التنظيمين التعليميين، وهذا ما نَبغيه ثانيا. لكن قبل معالجة نقطة انبثاق التعليم الخصوصي، فإن ذلك يقتضي منا الوقوف عند الدلالات اللغوية والاصطلاحية التي تعبر عن هذا المفهوم.

حينما نستفسر قواميس اللغة العربية، نجد أن مصطلح خصوصي يأتي من فعل "خَصّ يَخُصّ خصوصا وخصوصية فهو خاص والمفعول مخصوص"، و"خص الشيء تعلق بالبعض دون البعض الآخر، وعكسه عمّ،(...)" وخصص الشركة نقلها إلى مجال العمل الخاص، بعد أن كانت من اختصاص الدولة، فحولها من ملكية أو سيطرة حكومية أو عامة

إلى مشروع خاص"[155]، ومن ضمن المعاني التي تشير إلى هذه اللفظة في اللسان العربي، "الخاصة وخلافها العامة، الطبقة الاجتماعية العليا، وُجهاء القوم وأكابرهم وأشرافهم، "الصفوف الأولى محجوزة للخاصة"[156]، ومن معانيها كذلك، الخوصصة أو "الخصخصة (مفرد) بيع بعض معامل الدولة أو بعض منشآتها إلى القطاع الخاص من أجل تحسين الأداء فيها"[157].

من جهة ثانية يأخذ مصطلح خصوصي وخوصصة في قاموس أكسفورد الإنجليزي، نفس المعنى تقريبا الذي يوجد في اللسان العربي، فلفظة خصوصي **(Private)**، تعني أيّ شيء ينتمي إلى شخص معين أو مجموعة خاصة وليست للاستخدام العام[158]، أما لفظة خوصصة **(Privatize)**، تعني عملية بيع القطاع الصناعي أو التجاري بحيث لم يعد مملوكا لدى الحكومة، ومنه المدرسة الخصوصية **(Private School)**، وتقابلها المدرسة العمومية **(Public School)** ، والمدرسة الخصوصية هي التي لا تتلقى أي دعم مالي من الحكومة، بحيث أن المتمدرسين أو آبائهم هم من يقوم بعملية دفع الرسوم الدراسية[159].

شكلت الأفكار التي طرحها الفيلسوف الإنجليزي **جون لوك (John Locke)**، حول حقوق الملكية في أواخر القرن **17**، أرضية صلبة في تشكل العقل السياسي الحديث، بل يمكن اعتبارها بمثابة لحظة "حداثة" في سيرورة التعاقد السياسي بين الحاكم وبين الشعب، وقد

---

[155]– أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص. 650– 651.

[156]– نفس المرجع، ص. 652.

[157]– نفس المرجع، ص. 649.

[158] – Oxford Advanced Learner's Dictionary, International Student's Edition, Op. cit, P. 1165.

[159] – Ibid., P. 1166.

وضح **جون لوك** أهمية هذا التعاقد في صنع السلم والتعايش بين الطرفين، ويبقى هذا التعايش الذي يقدمه **جون لوك**، فوق طبق من ذهب للحكام إذا ما أرادوا الاستمرار في حكمهم، مرهونا بعدم تدخل الدولة في الملكية الخاصة للأفراد، وفي ذلك يقول: " إن غرض الحكومات هو خير البشر، فأيهما أفضل لهم؟ أن يكونوا دائما عرضة للطغيان الذي لا حد له أم أن يباح في بعض الأحيان الخروج على الحكام، حين يسرفون في استخدام السلطة التي وقعت إليهم والتذرع بها لإتلاف أملاك شعبهم، عوضا عن المحافظة عليها؟"[160].

يبدو واضحا أن **جون لوك**، بكلامه هذا، لا يهدف إلى زعزعة أركان الدولة، بمقدار ما يهدف إلى تقوية الملكية الخاصة عند الأفراد، وهو بذلك يضع اللبنات الأولى للفصل بين الدولة وبين المنتوجات المحصل عليها، ضاربا العديد من الأمثلة التي يهدف من خلالها إلى تبيان كيفية الانتقال من حالة الملكية المشتركة إلى الملكية الخاصة بواسطة المجهودات الشخصية، حيث يقول بهذا الخصوص: " إن الماء الجاري في الينابيع ملك لكل إنسان، ولكن من ذا يشك أن الماء في الجرة هو ملك لمن استقاه؟ لأنه انتزعه بجهده الخاص (...) فبات عند ذاك ملكا خاصا له "[161].

إن هذا الحد من التدخل الدولتي الذي نظر له **لوك** في ليبراليته، يعتبر حسب عالم الاقتصاد الأسكتلندي **مارك بليث (Mark Blyth)** في كتابه "التقشف ـ تاريخ فكرة خطرة"،

---

[160]– لوك جون، في الحكم المدني، ترجمة ماجد فخري، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، 1959، ص. 281.

[161]– نفس المرجع، ص. 154.

الأساس التاريخي الذي قامت عليه فكرة التقشف[162]، التي تُبنى على عدم تدخل الدولة في السياسات العمومية، ويعتبر **بليث** أن هذا المفهوم، أخذ مسارا آخر مع رائد المدرسة الكلاسيكية الأسكتلندي الآخر **آدم سميث**، الذي اقترح مبدأ التقشف لحل مشكل العجز والضعف الناتج عن الديون الحكومية، ويعتبر **بليث** أن هذا التقشف السميثي (نسبة إلى آدم سميث)، ليس إلا ادخارا للحد من تراكم الديون الحكومية[163]، فالادخار هو الذي يحرك الاستثمار، وهو الذي يحقق رأس المال والأرباح ومن ثمة ثروة الأمة، ومنه يصبح التدبير فضيلة والتبذير رذيلة[164].

يظهر حسب هذه الفكرة، أن عملية التوازن بين الادخار والإنفاق، من خلال آلية التقتير، هو الذي يقوي من رأس المال، أي أن الدولة تقوي ثروتها بحسن الإنفاق، وتضعفها بالإسراف والتبذير، صحيح أننا مع أنصار المدرسة الكلاسيكية لازلنا في البدايات الأولى لخوصصة الخدمات الاجتماعية ومن ضمنها قطاع التعليم العمومي، لكن الأمور ستأخذ كما رأينا في المحور السابق، مع صعود حزب المحافظين في منتصف سبعينات القرن العشرين في بريطانيا وأمريكا، مجرى آخر أخذ الصبغة التطبيقية، فاجتمع السابق مع اللاحق، والتحق التعليم شأنه شأن باقي الخدمات الاجتماعية الأخرى، بالقطاع الخاص.

---

[162]– بليث مارك، التقشف، تاريخ فكرة خطرة، ترجمة أياس عبد الرحمان، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2016، ص. 140.

[163]– نفس المرجع، ص. 150.

[164]– نفس المرجع، ص. 147.

من منظوري، أتصور أنه ليس من اللازم في هذا المقام، التجذير الذي يتعلق بسرد التفاصيل والحيثيات التاريخية حول "طقوس المرور" من الفكر الاقتصادي الليبرالي الكلاسيكي إلى الجديد، فالمهم هو محاولة فهم ماذا وقع على مستوى الفروقات في الأداء المدرسي، عندما أخذ التعليم الخصوصي صبغته الممأسسة، فأصبح صِنواً للتعليم العمومي، من خلال الوقوف عند بعض الدراسات التي عالجت ذلك.

لقد سعت مجموعة من الدراسات، إلى إعطاء دلائل كمية تستهدف إثبات حجم الفروقات في المكتسبات الدراسية بين تلاميذ التعليم العمومي ونظرائهم من التعليم الخصوصي، وتبقى الدراسة التي قام بها **صاموئيل كولمان** وزملائه حول المدارس العمومية والمدارس الخصوصية في أمريكا، من أهم الدراسات التي أثبتت وجود فعالية واضحة على مستوى الإنجاز الدراسي عند التلاميذ في المدارس الخصوصية مقارنة مع نظرائهم في المدارس العمومية، ويعود السبب حسب هذا الفريق إلى مجموعة من العوامل من أبرزها الخلفية العائلية للتلميذ[165].

لكن النقطة التي يجب الإشارة إليها هنا، هو أن **كولمان** وزملاؤه في هذا العمل، لا يستندون لتفسير هذه التفاوتات المدرسية بين تلاميذ الخصوصي والعمومي إلى عامل الخلفية العائلية فقط، خاصة المستوى السوسيواقتصادي الذي سبق أن اعتبروه العامل المحدد والرئيسي في الإنجاز الدراسي عند التلاميذ في تقريره السابق **(Coleman et al, 1966)**، بل إن

[165]– Coleman James, Sally Kilgore, and Thomas Hoffer, Public and Private High Schools. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics, 1981, P.224.

هناك عوامل أخرى داخل التنظيم المدرسي، تساهم بشكل مؤثر في هذه التباينات على مستوى المكتسبات الدراسية للتلاميذ.

لقد توصل **كولمان** وزملاؤه إلى أن المدارس الخصوصية عالية الأداء، لا تعاني من مشكل الاكتظاظ؛ حيث يقل عدد التلاميذ بالنسبة للأستاذ الواحد، إلى درجة النصف مقارنة مع التعليم العمومي[166]، وفي هذا الإطار خرج كولمان وفريقه بمجموعة من المتغيرات المدرسية التي تسهم في إحداث الفروقات بين التلاميذ في المؤسسات الخصوصية والمؤسسات العمومية، إذ يمكن تجميعها في المقولات التالية[167]:

- توفر المدارس الخصوصية على بيئة آمنة أكثر من المدارس العمومية؛
- ارتفاع في درجة الانضباط في صفوف تلاميذ الخصوصي مقارنة مع تلاميذ العمومي؛
- المدارس الخصوصية أكثر نجاحا في خلق الحافزية للتعلم لدى التلاميذ مقارنة مع المدارس العمومية؛
- المدارس الخصوصية تشجع تلامذتها على الاهتمام بالتعليم العالي، وإرشادهم للالتحاق بالمدارس العليا، أكثر مما تقوم به المدارس العمومية؛

---

[166] – Ibid., P. 226.

[167] – للاطلاع على تفاصيل أكثر بخصوص النتائج التي توصل إليها كولمان وفريقه، أنظر نفس المرجع السابق، الصفحات من 224 إلى 231.

- عدد التلاميذ في الفصول الدراسية في المدارس الخصوصية، يتيح لهم التواصل مع الأساتذة بشكل أفضل.

يمكن أن نستنتج بهذا الصدد مع **كولمان** وزملاؤه، أن السر في ارتفاع الأداء المدرسي عند التلاميذ، يتعلق بالخصائص المدرسية ومدى فعاليتها في الفعل التعليمي والتعلّمي، مما يدل على أهمية العوامل المدرسية، في تفسير الفروقات والتباينات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين التلاميذ، ونحن بدورنا سنستند إلى هذه النتائج من أجل صياغة نموذج نظري نحاول من خلاله الوقوف عند طبيعة العوامل المدرسية وغير المدرسية المفسرة للتفاوتات في مكتسبات التلاميذ المدرسية من داخل المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية في المجال المدروس.

إنه وبالرغم من النتائج التفسيرية المهمة التي خلص إليها هذا العمل المشترك، إلا أنه لم يسلم من الانتقادات، أبرزها تلك التي وجهها الباحث في علم الاجتماع بجامعة ويسكانسن ماديسون، **مايكل أولنيك (Michael Olneck)**، في مقاله المعنون ب" هل المدارس الخصوصية أفضل من المدارس العمومية؟ نقد لتقرير كولمان "، حيث اعتبر أن الاستنتاجات التي توصل إليها كولمان وزملاؤه غير مقنعة، والسبب في ذلك هو أن الطابع التمثيلي للمدارس الخصوصية غير متوازن، حيث شمل هذا البحث، الذي شارك فيه أكثر من **(58000)** تلميذا في السلك الثانوي، و **(894)** مدرسة عمومية، و **(84)** مدرسة خصوصية كاثوليكية، و**(27)** مدرسة خصوصية غير كاثوليكية، وهذا ما يعني أن تقديرات كولمان بخصوص تعميم النتائج

المتعلقة بالأداء المدرسي للتلاميذ على نطاق أوسع، يبقى أمرا مشكوكا فيه، بسبب قلة المدارس الخصوصية[168].

لكن السبب الذي جعل **كولمان** وزملاؤه يركزون على نتائج المدارس الخصوصية الكاثوليكية، عوض نتائج المدارس الخصوصية غير الكاثوليكية، حسب الدراسة التي قام بها كل من **بول بيترسون وإيلينا لووديت (Peterson and Llaudet)**، هو أنه في الوقت الذي تم فيه إجراء هذه الدراسة، كانت نسبة عالية من تلاميذ التعليم الخصوصي، يرتادون المدارس الخصوصية الكاثوليكية، مما جعل رصد المدارس الخصوصية الأخرى ضئيلا إلى حد كبير[169].

من ضمن الانتقادات التي وجهها مايكل أولنيك إلى هذا التقرير أيضا، تلك التي تتعلق بالاختبارات المستخدمة لقياس الإنجاز الدراسي، متسائلا عن عنصري الصدق والثبات[170] في المؤشرات القليلة وغير الكافية لقياس الفروقات بين التلاميذ (...)، زيادة على ذلك، يعتبر الباحث أنه حتى وإن كانت كافية (على المستوى المنهجي)، فإنها لا تعكس بأمانة ما يتم تدريسه أو تعلمه خلال فترة الدراسة في التعليم الثانوي[171].

---

[168] – Olneck Michael, Are private schools better than public school?: A critique of the Coleman Report, FOCUS, Volume 5, Number 1, Summer 1981, P. 2.

[169] – Peterson Paul and Llaudet Elena, On the Public–Private School Achievement Debate, Program on Education Policy and Governance, Kennedy School of Government, 2006, P. 6.

[170]– تعتمد مجموعة من الأبحاث السوسيولوجية على عينة تجريبية صغيرة لقياس مدى الثقة والاتساق الداخلي في فقرات الاستبيان، من خلال معياري الصدق والثبات، (validity and reliability)، ثم بعد ذلك يتم تعميم الاستبيان على عينة البحث بأكملها، ومن أشهر الاختبارات التي تقيس ذلك، اختبار ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، للمزيد من التفاصيل أنظر الفصل المنهجي من هذا البحث.

[171] – Olneck Michael, Op. cit, P. 3.

من منظورنا، نرى أن هذه الانتقادات التي وجهت **لصاموئيل كولمان** وزملائه، مغالية بعض الشيء، والسؤال الذي نود طرحه بهذا الصدد، هو ما مدى مشروعية هذا الانتقاد في هذه الفترة بالذات؟ هل هذا يعني أن **كولمان** وفريقه مثلا لم يكونوا واعيين بما فيه الكفاية بمسألة قلة المدارس الخصوصية مقارنة مع المدارس العمومية أو المدارس الخصوصية الكاثوليكية؟ بمعنى آخر، ما هو الخلل المنهجي الذي يتحمله **كولمان** وزملاؤه بخصوص النتائج التفسيرية التي توصلوا إليها إذا لم يكن هناك توازن بين المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية؟

نحن لا ننكر أهمية هذه الانتقادات الموجهة إلى هذا الفريق، وفي نفس الوقت نرى أنه ليس عيبا أن ننتقد هذه الانتقادات، لا لسبب الانتقاد ولا لسبب الاعْتِبَارْ (أي إعطائهم القيمة) بلغة العلاّمة **ابن خلدون**، لكننا مع ذلك، نعتبر أن هذه الانتقادات، تظل قاصرة عن الإلمام بقيمة النتائج التفسيرية التي قدمها **كولمان** ـ خريج مدرسة **بول لازارسفيلد**[172] ـ لعلم الاجتماع التربوي، والتي تتجلى في الاعتماد على المنطق الرياضي، والنمذجات، وتكثير

[172]– سبب إدراجنا لإسم بول لازارسفيلد إلى جانب كولمان، هو الرد على الانتقاد الذي وجهه مايكل أولنيك لما أسماه بقلة المؤشرات التي تقيس الإنجاز الدراسي عند التلاميذ، من وجهة نظرنا نعتقد أنه نقد لا أساس له من الصحة، الملاحق التي وضعها كولمان وفريقه في تقريره الذي تحدثنا عنه بخصوص المدارس العمومية والخصوصية تقول عكس ذلك، فهي تعج بالاختبارات والسلالم والمقاييس التي تقيس الإنجاز الدراسي، كيف لا وهو يسير على نفس النهج الذي تركه أستاذه المشرف عليه في بحث الدكتوراه بول لازارسفيلد، نهج يُعلي من كون أن القيمة العلمية للمفهوم العام المجرد، تتحدد من خلال منهجية تكثير الأبعاد والمؤشرات التي تقيسها، لكن هذا التكثير، لا يعني أنه يجب على كولمان وفريقه أن يحيطوا علما بجميع المؤشرات التي تتعلق بالمواد التي يدرسها التلاميذ في المدارس العمومية والخصوصية، وبنائها على شكل فقرات أو عبارات أو أسئلة...، إن نسبة الثبات والثقة العالية في مؤشرات الأداة في اعتقادنا، تتعلق على وجه التحديد **بالتصميم**، السر يكمن في التصميم، في القدرات الإبداعية للمصمِّم لخلق مؤشرات متجانسة، تعلي من قيمة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان، وعليه، فإننا نستبعد أن تتورط مدرسة لازارسفيلد في هذا المزلق الذي ترجع الحدود الإبستيمولوجية للتحذير من السقوط فيه، إلى مؤسس القواعد السوسيولوجية، إيميل دوركهايم. وسوف نعمد في الفصل المنهجي إلى تقديم المزيد من التفسيرات المتعلقة بهذا الموضوع.

المؤشرات المقاسة، والأساليب الإحصائية، وتحويل المتغيرات إلى نُظُم رقمية في الدراسات السوسيولوجية على العموم، وسوسيولوجيا التربية على وجه الخصوص، ذلكم المنطق الذي يمكّننا من بناء نماذج تفسيرية صلبة، ومن ثمة التنبؤ بالمسار/ الاتجاه الذي تسلكه الظاهرة المدروسة.

إن هذه الأفضلية في الإنجاز الدراسي، الناتجة عن التفاوتات في جودة الخدمات المدرسية المشار إليها أعلاه، هو الذي يُمَكِّن حسب الباحثة في سوسيولوجيا التربية **أنيس فان زانتن (Agnès van Zanten)**، من إقبال الآباء على تسجيل أبناءهم بمؤسسات التعليم الخصوصي، وقد شملت هذه الدراسة الكيفية **(167)** أسرة في أربع بلديات في الضواحي الباريسية ينتمون إلى فئات اجتماعية عليا ذات دخل متواضع وأطلقت عليهم لقب "المثقفون"، وفئات اجتماعية عليا ذات دخل مرتفع تحت مُسمى "التكنوقراط"؛ حيث وضحت أن هناك اختلافات كبيرة بين المؤسسات التعليمية الابتدائية، والإعدادية، والثانوية فيما يتعلق بقدرتها على الرفع من مردود الأداء المدرسي عند التلاميذ[173]، وقد تسبب ذلك، حسب الباحثة في إنتاج أربعة أنماط رئيسية من استراتيجيات الاختيار مؤطرة بعامل الموارد الثقافية والاقتصادية عند الآباء الذين شملتهم الدراسة على الشكل التالي[174]:

- اختيار مؤسسات تعليمية خصوصية محددة؛
- اختيار مؤسسات تعليمية عمومية محددة؛

[173] – Van Zanten Agnès, Choix de l'école et inégalités scolaires, Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents, AGORA Débats/Jeunesses N° 56, Année 2010, P.35.

[174] – Ibid., P. 35.

- اختيار مكان إقامة قريب من مؤسسة تعليمية ذات خدمات جيدة؛
- إنشاء مؤسسة تعليمية تقتصر فقط على فئات اجتماعية بعينها.

إن كلمة الحسم في طبيعة هذه الخيارات الأربع حسب **فان زانتن**، يرتبط بشكل وثيق بامتلاك الرأسمال الاقتصادي على حساب الرأسمال الثقافي، فالفئات الاجتماعية عالية الدخل، لها القدرة المالية للاستقرار بالقرب من مؤسسات توفر خدمات مدرسية جيدة في المدن الكبرى، عكس فئة "المثقفين" التي توفق بين تكاليف الحياة المعيشية والحياة المدرسية[175].

مما سبق، نستطيع أن نقول إنه يصعب علينا الارتكان إلى هذه النتائج التي توصلت إليها **أنيس فان زانتن**، والسبب، هو أن الباحثة ركزت على الموارد الثقافية والاقتصادية للآباء، كعامل من عوامل اختيار نمط المؤسسة التعليمية التي تناسب كل فئة اجتماعية، لكنها لم تضعنا في السياق المناسب الذي يمكننا من معرفة طبيعة الأداء المدرسي عند التلاميذ في علاقته بالمتغيرات التي اعتمدت عليها، حتى نستطيع أن نعرف لمن الغلبة؟ هل للرأسمال الثقافي، أم للرأسمال الاقتصادي، أم كلاهما؟ **فمعرفة المقدار، هو الذي يتيح لنا إمكانية الحكم والتنبؤ بالعوامل المفسرة للفروقات في المكتسبات الدراسية بين أبناء هذه الفئات**، ومعرفة المقدار هذا، لن يتحقق إلا من داخل التنظيمات المدرسية.

[175] – Ibid., P.44.

لا يقتصر الأمر فقط على عوامل فعالية المؤسسات التعليمية، أو عوامل الأصول الاجتماعية للأسر، في عملية اختيار الآباء لنوعية المؤسسات التعليمية التي تناسب أبنائهم، بل يوجد من ضمن عوامل الاختيار، العامل الديني، وقد سبق لنا أن أشرنا إلى هذا العامل مع دراسة **كولمان** وفريقه، بخصوص العلاقة بين المدارس الخصوصية الكاثوليكية وبين الزيادة في التحصيل الدراسي، وللأمانة، فإنه لم تتضح لدينا الرؤية بخصوص هذه العلاقة التي توصل إليها هذا الفريق، والسؤال الذي يترتب عن ذلك، هو هل السر يكمن فقط في المتغيرات التنظيمية التي تتميز بها هاته المدارس؟ أم أن هناك يدا خفية للبعد الديني وعامل التدين عند الأبوين في هذا الاختيار؟

يعتبر التدين الكاثوليكي حسب الدراسة التي قام بها **ويليام ساندر** وآخرون **(Sander William et al, 2006)**، من أهم العوامل في اتخاذ قرار الالتحاق بالمدارس الخصوصية الدينية عند مجموعة من الأسر في مدينة شيكاغو[176]، ويرى كل من **دافيد فيغليو وجو ستون (David Figlio and Joe Stone)**، في دراستهما حول اختيار المدرسة والأداء المدرسي للتلميذ، أن التعليم الخصوصي سواء كان دينيا أو غير ديني، فإنه يقدم للتلاميذ مجموعة من المزايا مقارنة بالتعليم العمومي، ومن ضمن هذه المزايا، أن جماعة الأقران في الخصوصي تكون منسجمة مقارنة مع جماعة الأقران في العمومي، التباين على مستوى الأمن المدرسي

[176] – Sander William et al, Private schools and school enrollment in Chicago, The Federal Reserve Bank Of Chicago, Number 231, October 2006, P.2.

وانضباط التلاميذ، وتوفر الفرص للمشاركة في الأنشطة الموازية الهادفة، بالإضافة إلى تباين الطموحات في الدراسات العليا، نتيجة تباين الوضع السوسيواقتصادي بين هاتين الفئتين[177].

ويبقى العمل المشترك بين **غابرييل لنغويت وآلان ليجي (Gabriel Langouët et Alain Léger)**، من أهم الأعمال التي اهتمت بمقارنة الكفاءة المدرسية بين القطاعين وعلاقتها بالأصول الاجتماعية للتلاميذ من داخل السياق الفرنسي، وتشير النتائج إلى أن التعليم الخصوصي يتميز بفعالية كبيرة مقارنة مع التعليم العمومي، وأن من حسنات التعليم الخصوصي، هو أنه حقق مبدأ تكافؤ الفرص تبعا للأصل الاجتماعي للتلاميذ، ويَعتبر الباحثان في هذا الصدد، أن هذا القطاع، ساهم بشكل لا يمكن إنكاره في خلق التجانس بين الفئات الاجتماعية المختلفة، من خلال الحد في التفاوتات الاجتماعية التي تتعلق بالنجاح المدرسي[178]، ومن ثمة فإنه يُنصح ـ حسب الباحثَيْن ـ رفض الاعتقاد الخاطئ الذي يقدم المدرسة العمومية على أنها أكثر حيادية، وأكثر إنصافا في خدمة جميع الأطفال دون تمييز[179].

لقد تعرضت النتائج التي توصل إليها **لنغويت وليجي**، لانتقادات كبيرة من طرف الباحثة الفرنسية **كلوي تافان (Chloé Tavan)**، في عملها حول النجاح المدرسي في التعليمين العمومي

---

[177] – Figlio David and Stone Joe, School Choice and Student Performance: Are Private Schools Really Better? Institute for Research on Poverty, Discussion Paper no. 1141-97, September 1997, P. 34.

[178]– Langouët Gabriel et Léger Alain, Public Ou Privé ? Trajectoires et réussites scolaires, 2000, P. 176.

[179]– Ibid., P.175.

والخصوصي؛ حيث اعتبرت أنه من السابق لأوانه التسليم بأن المؤسسات التعليمية الخصوصية هي أفضل مكان لتحقيق النجاح المدرسي عند التلاميذ الذين ينتمون لفئات اجتماعية متواضعة[180]، وقد توصلت إلى وجود ضُعف في النجاح المدرسي نتيجة التفاوتات التي تعود للأصول الاجتماعية عند التلاميذ في القطاع الخاص أكثر منه في القطاع العام[181].

مما سبق، يمكن الاستنتاج مع **كلوي تافان** بعد هذا الجرد المختصر الذي يتعلق ببعض النتائج التي تهم التعليم الخصوصي في علاقته بالتعليم العمومي، أن هذه الدراسات يمكن تصنيفها ضمن ثلاث مقاربات رئيسية: مقاربة تاريخية تهدف إلى وصف ظروف وحيثيات ظهور القطاع الخاص كما هو معروف اليوم، ومقاربة تسعى إلى تحليل اختيار الآباء للقطاع الخاص، ومقاربة ثالثة تقوم على عملية المقارنة بين القطاعين فيما يتعلق بالفعالية والنجاعة[182]، ويمكن القول من خلال هذا التصنيف الذي قدمته **كلوي تافان**، أننا بدورنا لم نخرج من دائرة هذه السيرورة الثلاثية، لكن مهمتنا في هذا البحث، تحتم علينا ترجيح كفة مقاربة العوامل (المدرسية وغير المدرسية) المفسرة للتفاوتات في المكتسبات الدراسية بين التلاميذ في القطاعين العمومي والخصوصي، تفاديا للسقوط في مزلق المناقشات المعمقة التي تهم كل مقاربة من هذه المقاربات.

---

[180] – Tavan Chloé, École publique, école privée, Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires, Revue française de sociologie, 2004/1 Vol. 45, P. 158.

[181] – Ibid., P.158.

[182] – Ibid., P.134.

2- صيرورة تطور النظام التعليمي بالمغرب

نود أن نلفت النظر في البداية، من خلال هذا المحور الذي سنتناول فيه تطور النظام التعليمي بالمغرب، أن تركيزنا سينصب ابتداء من الحقبة الكولونيالية[183]، من خلال الانفتاح على ثنائية التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، وعليه، فإنه بالإضافة إلى تفسير بعض الوقائع والأحداث التاريخية التي تتعلق بالنظام التعليمي، وكذلك وصف بعض محطات الازدهار والتدهور التي صادفته، ومنه المراحل الإصلاحية التي تم الوقوف عليها، إلا أننا سنحاول الوقوف أكثر على رصد سيرورة الفروقات في الأداء المدرسي عند التلاميذ، في كل من المؤسسات التي أحدثتها السلطات الاستعمارية، والمؤسسات التعليمية الحرة، والتعليم الديني التقليدي، في الحقبة الكولونيالية، أو مع المؤسسات التعليمية العمومية والمؤسسات التعليمية الخصوصية بعد سنة **1956**، والسبب في ذلك، هو محاولة الوصول إلى بعض المؤشرات التي تفسر لنا كيف كان التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي على مستوى السيرورة والصيرورة أولا، ثم محاولة التجنب ما أمكن، ذلك التجذير، والغوص العميق، وسرد

---

[183]– من أهم الأسباب التي جعلتنا نقف عند وضعية التعليم في المغرب ابتداء من هذه المرحلة بالذات، هو أن التعليم المغربي قبل الحقبة الاستعمارية، كان تعليما تقليديا، أي أنه كان يلقن من داخل الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا، وهذا ما كان يجعل منه تعليما دينيا بامتياز، حيث لم تكن هناك ميزانية مخصصة من طرف الدولة للتعليم العمومي، ولم تكن هناك نصوص وقوانين خاصة بهذا القطاع في هذه المرحلة من تاريخ المغرب، لكن بعد فرض الحماية سنة 1912، أحدث المستعمر نظام المدارس العمومية، يعتمد على مناهج ومواد حديثة لم يعهدها التعليم المغربي التقليدي في السابق، وهذا ما جعل المجتمع المغربي حسب جون جيمس ديمس من خلال بعض الشهادات التي اعتمد عليها، ينتفض ضد المدارس الاستعمارية، باعتبارها تهدد الثقافة الإسلامية واللغة العربية، فتمخض عن ذلك، المدارس الحرة من أجل إنقاذ اللغة العربية، للمزيد من التفاصيل، راجع الكتاب التالي:

– ديمس جون جيمس، حركة المدارس الحرة بالمغرب (1919– 1970)، ترجمة السعيد المعتصم، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1991.

كل تفاصيل وحيثيات الفكرة ثانيا، وكذلك حتى لا نحيد عن ما تم الالتزام به في إشكالية هذا البحث وفرضياته ثالثا وأخيرا.

أ- ملامح التعليم العمومي والمدارس الحرة ما بين 1912- 1956

إنه ومن خلال استنطاقنا للحالة التي كانت عليها الوضعية التعليمية في الحقبة الكولونيالية، يستوجب منا أولا، التعاطي بحذر إبستيمولوجي بخصوص الكتابات الاستعمارية لمجموعة من الباحثين الكولونياليين، خاصة مع التعليم المغربي التقليدي، الذي تم اعتباره في مجموعة من الأدبيات التي كتبت باللغة الفرنسية، بأنه يعرف حالة من الجمود التام، وقد اعتبر **جون جيمس ديمس**، أن أغلب هذه الكتابات كان هدفها مغرضا، حيث رفضت الاعتراف بالدور الإيجابي الذي يقوم به التعليم التقليدي من داخل المجتمع المغربي[184].

قبل أن نتحدث عن التفاوتات في المكتسبات الدراسية في كل من المؤسسات التعليمية التقليدية ثم المؤسسات التعليمية الحرة من جهة، والمؤسسات التابعة للسلطات الاستعمارية من جهة ثانية، فإنه لابد من الوقوف في هذا الصدد عند أحد أهم المنظرين للسياسة التعليمية بالمغرب، يتعلق الأمر **بجورج هاردي** الذي عينه الماريشال **ليوطي** مديرا عاما للتعليم العمومي[185]، وعليه، فقد جاءت نظرة هاردي للسياسة التعليمية الاستعمارية بالمغرب، من خلال إنشاء مدارس ابتدائية محدودة التأثير، وغير موحدة تعتمد على رؤية تقسيمية للمجتمع

---

[184]– ديمس جون جيمس، حركة المدارس الحرة بالمغرب (1919– 1970)، ترجمة السعيد المعتصم، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1991، ص. 15.

[185]– نتحدث هنا عن لحظة التمفصل في تاريخ التعليم المغربي، من خلال تعيين ليوطي لجورج هاردي على رأس مديرية التعليم العمومي (Direction de l'instruction publique).

المغربي إثنيا وطبقيا[186]؛ حيث يقول: "من الصعب جدا أن نتمكن من إعطاء هذه المجموعات المختلفة من الأطفال نفس التغذية الفكرية والأخلاقية، فمنطلقاتهم تختلف، ولا يمشون بنفس الخطوات، كما لا يرمون إلى نفس الأهداف"[187]، إن هذه التراتبيات الطبقية حسب هاردي، لابد أن يوازيها تنوع على مستوى نوعية التعليم الذي يلاءم كل طبقة على حدة، ويفيد هاردي في هذا الصدد: " فمدارسنا الابتدائية في المدن هي مدارس تهيئ للتعلم الصناعي، وملحقات بالورشات الصغيرة، ومدارسنا الابتدائية الفلاحية تهيئ للتعلم الفلاحي... أما العائلات البورجوازية الكبرى، والتجار الكبار أصحاب الثروات الهامة، وموظفي المخزن وقضاته وقواد القبائل... لن نُقنع هؤلاء الأعيان أبدا، أن مستقبل أبنائهم في العمل اليدوي، فكان لابد من التفكير في خلق نوع من التعليم يناسب هذه النخبة الاجتماعية، وهو ما تمثله مدارس أبناء الأعيان المقامة في المدن الرئيسية[188]، تعليم تطبيقي وحديث، ينمي من معارفهم ومهاراتهم، ويهدف إلى تكوين هذه النخبة، تكوينا منظما في الإدارة والتجارة، إنه حسب **بول مارتي (Paul Marty)** تعليم يربط السابق باللاحق، ويعيد لهذه النخبة، أمجادها الفكرية التي غيبتها العلوم الوسيطية[189]

---

[186]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا الإنتاج المعرفي الكولونيالي بشأن التربية والتعليم بالمغرب، مجلة عمران، العدد، 17/ 5، 2016، ص. 71.

[187]– هاردي جورج، اتجاهات التعليم العمومي بالمغرب في العشر سنوات الأولى من الحماية، ترجمة أمينة بريدعة، مجلة أمل، التاريخ، الثقافة، المجتمع، العدد، 28 – 29، 2003، ص. 95.

[188]– هاردي جورج، نفس المرجع، ص. 96 و 97.

[189]– الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع سابق، ص. 19.

إن هذه التوزيعات الطبقية التي أعلن عنها **جورج هاردي**، تعطينا صورة واضحة حول الوضعية التي كان عليها التعليم العمومي في الحقبة الكولونيالية، ويتجلى هذا الوضوح بشكل أكبر، في الأرقام التي تدل على التفاوتات بين نسبة التلاميذ المسجلين في مختلف المدارس العمومية التي أنشأتها السلطات الاستعمارية سنة **1936**، والتي استقتها المؤرخة الفرنسية **إيفيت كاتان بن سامون (Katan Yvette)** من نشرة التعليم العمومي بالمغرب، حيث جاءت هذه الأرقام على الشكل التالي[190]:

جدول رقم (05): يبين نسبة التلاميذ المسجلين في المدارس العمومية التي أنشأتها السلطات الاستعمارية

التعليم العمومي الأوروبي		الذكور	الإناث	المجموع	النسب المئوية
التعليم الأوروبي الثانوي					
الفرنسيون		4405	3373	7778	80,4
المغاربة	المسلمون	252	21	273	2,8
	اليهود	448	250	698	7,2
الأجانب		479	341	920	9,6
المجموع		12540	22430	45970	100
التعليم الأوروبي الابتدائي					
الفرنسيون		10006	9300	19306	42
المغاربة	المسلمون	280	130	410	0,9
	اليهود	8554	8567	17121	37,2
الأجانب		4700	4433	9133	19,9
المجموع		5684	3985	9669	100

[190]– أنظر بهذا الصدد :

-Katan, Yvette: L'école, instrument de la modernisation sous le protectorat français au Maroc? Mediterrán tanulmányok, n°(5). 1993, P. 105.

التعليم الأوروبي الإسلامي					
الفرنسيون		51	17	68	0,3
المغاربة	المسلمون	14781	3278	18059	97,9
	اليهود	221	53	274	1,5
الأجانب		40	01	41	0,3
المجموع		15093	3349	18442	100

تدل هذه النسب المئوية بشكل صريح، على التوزيع المتمايز للتعليم، حيث الموقع الذي يحتله التلاميذ المغاربة المسلمين ضعيف جدا مقارنة مع مكانة التلاميذ الفرنسيين، واليهود المغاربة، والأجانب، أما تلك النسبة الضعيفة جدا من التلاميذ المسجلين في المدارس الأوروبية الابتدائية والثانوية، فهي كما سبق وأعلن عن ذلك جورج هاردي، من نصيب أبناء الأعيان، وهذا إن دل على شيء، إنما يدل على أن الحياة المدرسية للتلاميذ المغاربة حسب مهندسي السياسات التعليمية الاستعمارية، يجب أن تتموقع في المهمات أو المهن التي يتعين على التلميذ أن يقوم بها، وهذا التوجيه المفكر فيه، هو الذي يفسر التفاوتات بين الشعب التقنية في المدارس الإسلامية، ونظيراتها في المدارس الثانوية الأوروبية.

إن ما يمكن أن نستشفه من هذه السياسة التعليمية التي نظر لها جورج هاردي، سواء تلك التي تتوزع على أبناء الأعيان من جهة، أو التي تتعلق بأبناء الطبقات الشعبية التي تتواجد في كل من المدن، والقرى، والمدن الساحلية من جهة ثانية، لم يكن الهدف منها هو تنمية المهارات والقدرات المعرفية عند التلاميذ تحصيلا ونجاحا، بل كان الغرض هو التحكم

بالنفوس بعدما تمت السيطرة على الأبدان، كما سبق وأكد جورج هاردي نفسه بمنتهى الوضوح؛ حيث يقول: " منذ سنة **1912** دخل المغرب في حماية فرنسا، ولقد أصبح في الواقع أرضا فرنسية. وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة في تخومه، تلك المقاومة التي تعرفون أنتم وإخوانكم في السلاح مدى ضراوتها، فإنه يمكن القول إن الاحتلال العسكري لمجموع البلاد قد تم. ولكننا نعرف، نحن الفرنسيون، أن انتصار السلاح لا يعني النصر الكامل: إن القوة تبني الإمبراطوريات، ولكنها ليست هي التي تضمن لها الاستمرار والدوام. إن الرؤوس تنحني أمام المدافع، في حين تظل القلوب تغذي نار الحقد والرغبة في الانتقام. يجب إخضاع النفوس بعد أن تم إخضاع الأبدان. وإذا كانت هذه المهمة أقل صخبا من الأولى، فإنها مثلها، وهي تتطلب في الغالب وقتا أطول ".[191]

إن إخضاع النفوس من خلال هذا المنظور، يختلف عن حرب الأبدان، إنها حرب باردة أرادها هاردي، لتوجيه السياسة التعليمية نحو المصالح الاستعمارية. ولن يتأتى ذلك، إلا من خلال البحث العلمي عملا بشعار "المعرفة أساس السيطرة"، ذلكم الشعار، الذي بدأ مفعوله يَسري مع تأسيس "البعثة العلمية" **(1903- 1904)** بهدف جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات للسيطرة على المغرب بأقل المجهودات، أو بالأحرى، أقل ما يمكن من طلقات البنادق، على حد تعبير **ألفريد لوشاتولييه (Alfred Le Chatelier)**، إنها صورة واضحة تلخص

[191]– استقينا هذه الشهادة لجورج هاردي من:

– الجابري محمد عابد، أضواء على مشكل التعليم بالمغرب، مرجع سابق، ص. 17 و 18.

سيرورة البحث السوسيولوجي الكولونيالي بالمغرب، الذي كان يدنو بشكل كبير من السياسي الاستعماري منه إلى العلمي والمعرفي.

من ضمن تجليات هذه السياسة التعليمية المغرضة، هناك التباين الكبير على مستوى المناهج الدراسية والوسائل التعليمية الموضوعة رهن إشارة أبناء الأجانب وتلك الموجهة لأبناء المغاربة، خاصة تلاميذ المدارس المهنية والفلاحية، صحيح أن هؤلاء التلاميذ، كانوا يقتسمون أسماء بعض المواد الدراسية مع التلاميذ الفرنسيين، واليهود، والأجانب، مثل مواد علم الحساب، واللغة الفرنسية، والمواد التي تتعلق بالقراءة والكتابة والتمارين، والرسم، والتاريخ والجغرافية... بالإضافة إلى معارف نظرية وتطبيقية حول الزراعة والحرف[192]، لكن ذلك كان يفتقر لتعميق هذه المعارف وتطويرها عند هؤلاء التلاميذ، ففيما يتعلق مثلا بدروس الحساب، فقد جاءت التعليمات التربوية للسلطات الاستعمارية، بتدريس المشاكل المادية للحياة اليومية بعيدا عن تنمية الحس التجريدي للتلاميذ، بالإضافة إلى تلقين اللغة الفرنسية البسيطة والسطحية، أما دروس التاريخ فيجب أن تتجنب المواضيع التي تتعلق بكفاح الشعوب، مع الإعلاء من قيمة التاريخ والأدب الفرنسيين[193].

إن هذا التباين في المناهج الدراسية بين الفئات المتمدرسة من داخل المدارس الفرنسية، دليل على وجود فروقات على مستوى الأداء المدرسي عند التلاميذ في هذه المؤسسات

---

[192] – Katan, Yvette: L'école, instrument de la modernisation sous le protectorat français au Maroc?, Op. cit, P. 119.

[193]– تامر البشير، جذور المدرسة العصرية في مغرب الحماية (1912– 1938)، ضمن مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، عدد مزدوج: 7– 8، نونبر 2017، ص. 320.

العمومية، فروقات ليست وليدة التنافس في اكتساب المعارف وتحقيق النتائج المدرسية، بقدر ما هي فروقات مفروضة تدل على الحضور القوي للهاجس النفعي، على طاولة السياسة التعليمية للسلطات الاستعمارية، وهذا ما يتوافق مع تصريح مدير التعليم العمومي **جورج هاردي** بخصوص فلسفته التقسيمية للتعليم، وعليه، فإنه يبقى من المستبعد الحديث عن الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية العمومية للسلطات الاستعمارية في تنمية المكتسبات المدرسية بين التلاميذ، اللهم إذا استثنينا إلى حد ما، أولئك المحظوظين من أبناء الأعيان، والمسموح لهم بإتمام دراساتهم بالكوليجات الفرنسية.

لقد كان الرهان منصبا على العائدات المنتظرة من هذه السياسة التعليمية، فالمؤسسات التي تستهدف التعليم الفلاحي، كان هدفها موجها لاستغلال "المغرب النافع"، العبارة التي لطالما رددها **ليوطي** للدلالة على مغرب السهول والهضاب، ثم مغرب الجبال الفقير في الجهة المقابلة، هذا ما عبر عنه المؤرخ المغربي **جيرمان عياش** بوجهة النظر الواقعية للسلطات الاستعمارية، وجهةٌ تماثل وجهة نظر الجزار الذي لا يهمه إلا اللحم من دون الهيكل العظمي الذي يعتبر عبئا عليه[194]، في حين نجد أن المؤسسات الموجهة لتعلم المهن والحرف، هدفها تشكيل أجيال من الحرفيين والمهنيين المبدعين والمهرة[195]، القادرين على العمل في مهن البناء، التي تستلزم بناء مدن جديدة مجاورة للمدن القديمة[196]، وهذا ما يدل على أنه لم يكن

---

[194]– عياش جيرمان، دراسات في تاريخ المغرب، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1986، ص. 15و 16.

[195] – Irbouh Hamid, French Colonial Art Education in Morocco, Ijele: Art eJournal of the African World, Vol. 2, No. 1 (2001), P. 1.

[196] – Ibid., P. 2.

هناك استعداد لخلق جو من المنافسة بين المتمدرسين سواء الأجانب أو المغاربة، فالهدف المسطر يفرض إنتاج قوة عمل تابعة لخدمة المصالح الكولونيالية[197].

على وجه العموم، وإذا كانت الكفة الإيديولوجية مع المدارس الاستعمارية، مرجحة على التحصيل الدراسي للتلاميذ وتحقيق المكتسبات الدراسية، فماذا عن التعليم التقليدي والتعليم من داخل المدارس الحرة؟ هل استطاعت هذه المدارس البديلة للتعليم العمومي، أن تقدم الإضافة النوعية التي يحتاجها المتمدرسون من مختلف الفئات الاجتماعية؟

لقد اعتبرت مجموعة من الكتابات الكولونيالية أن المدارس القرآنية، تقوم على ترسيخ النص القرآني بشكل متشدد وصارم من دون فهم أي شيء، بالإضافة إلى إقصاء الأنشطة الترفيهية[198]، بالمقابل من ذلك، ذهب **جون ديمس** إلى أن التعليم المغربي التقليدي الذي وجدته فرنسا، لم يكن راكدا كما ينظّر هذا الخطاب[199]، فحتى وإن كان بعض الفقهاء يركزون على تحفيظ القرآن، بدون الغوص في المعاني والدلالات المفسرة للآيات القرآنية، إلا أن ذلك لا يشمل جميع "المسايد"[200]؛ حيث أن هناك تباينا كبيرا بين هذه المؤسسات التقليدية، حسب المجال، قروي/ حضري، أو حسب نوعية الفئات الاجتماعية التي تلج هذه "المسايد"، أو حسب طبيعة تكوين الفقهاء المدرسين بها، فالفقهاء المتضلعون، يُدَرسون إلى

---

197 – Ibid., P. 2.

198 – Knibiehler Yvonne, L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les «fils de notables » Revue d'histoire moderne et contemporaine, tome 41 N°3, Juillet-septembre 1994. P. 489.

199– ديمس جون جيمس، حركة المدارس الحرة بالمغرب (1919– 1970)، مرجع سابق، ص. 16.

200– "المسايد" جمع للفظة "المسيد" أو "الجامع" حيث تدل على الكتاب القرآني، الذي يلج إليه الأطفال في القرى والمدن، من مختلف الفئات الاجتماعية، ابتداء من السنة الثالثة من العمر.

جانب تلقين القرآن واستظهاره، مواد أخرى مثل الكتابة ومبادئ الحساب والنحو العربي والشعر[201]، وهذا ما يدل على أن التعلّم في بعض المدارس القرآنية، لم يكن كله تلقينا ميكانيكيا يقصي العملية الفهمية والاستيعابية عند المتمدرسين كما نظرت لذلك الأدبيات الكولونيالية، بل يمكن اعتبار تلك الآراء ترتبط بتلك النظرة الأورو مركزية والاستعلائية التي تطبع الخطاب الكولونيالي تجاه التعليم الإسلامي المغربي كما سبق وعبر عن ذلك عالم الاجتماع **محمد فاوبار**[202].

ينظر الباحث الأمريكي **دانييل واغنر (Daniel Wagner)** من خلال البحث المشترك بين كلية علوم التربية بالرباط وجامعة بنسلفانيا بفيلادلفيا، بعنوان "بيداغوجية الكتاتيب القرآنية في المغرب المعاصر"، إلى هذه الآراء من زاويتين مختلفتين، الأولى تتعلق بالتعليم القرآني الذي يقتصر على عملية الحفظ، حيث اعتبر أن هذا الأسلوب البيداغوجي في التعليم القرآني، "يعتمد على الترديد الآلي والحرفي أو الحفظ، وعلى مجموعة ثابتة من الكتابات الطقوسية، وعلى تعليم فردي يفتقر لنماذج دراسية تراعي اعتبارات السن والمرحلة الدراسية"[203]، وتنتهي مخرجاته بأن يصبح "الطّالْبْ" (الذي يحفظ القرآن في الكُتّاب) فقيها أو مدرسا للقرآن في المستقبل، ويستند **واغنر** في هذه الدراسة إلى مجموعة من الأبحاث التي تدعم هذه الطريقة التلقينية، مثل الدراسة التي قام بها **هاردي وبرونو** اللذان يعتبران الطفل المغربي قادرا على

---

[201]– ديمس جون جيمس، حركة المدارس الحرة بالمغرب (1919– 1970)، مرجع سابق، ص. 18.

[202]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا الإنتاج المعرفي الكولونيالي بشأن التربية والتعليم بالمغرب، مرجع سابق، ص. 86.

[203]– واغنر دانييل، بيداغوجية الكتاتيب القرآنية، ترجمة أحمد بنعمو وسعيد بحير، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد السابع، فبراير، 1987، ص. 29.

حفظ فقرات كاملة من القرآن دون فهم معانيها[204]، من جهة ثانية قد يتخذ هذا الأسلوب مسارا آخر؛ حيث يعتبر كل من **واغنر وعبد الحميد لطفي** في مقالهما المشترك حول التعليم التقليدي بالمغرب ـ استنادا إلى ديل إيكلمان ـ أن الطالب حينما يعمد إلى مواصلة دراساته العليا في المراكز التعليمية الأكثر تقدما (جامعة القرويين بفاس وجامعة بن يوسف بمراكش)، فإنه يتجاوز حفظ القرآن ليشمل دراسة الشريعة الإسلامية، والأحاديث النبوية، وقواعد التجويد، وقواعد اللغة العربية، والبلاغة، والمنطق، وعلم الحساب وعلم الفلك، والشعر... وقد تمكنه هذه المعارف والمكتسبات من شغل بعض المناصب في القضاء، أو التدريس، أو في "المخزن"[205].

إن ما تم الحديث عنه بخصوص فعالية المدارس القرآنية، يبقى محدودا وغير كافي، ويتسم بالتفاوت سواء من حيث المنهاج الدراسي، أو من حيث الوسائل التعليمية التي تميز "مسيدا" عن آخر، ومن ثمة التفاوت على مستوى المكتسبات المعرفية بين مختلف المتمدرسين، وهذا ما يجرنا إلى طرح السؤال التالي: ماذا عن الدور الذي أصبحت تلعبه المدارس الحرة في هذه الظرفية بالذات؟ هل يمكن وسمها بأنها جاءت كبديل للمدرسة القرآنية التقليدية، أو في أحسن الأحوال، من أجل ضخ دماء تعليمية جديدة عن طريق تحديث المنهاج الدراسي التقليدي المعمول به في أغلب الكتاتيب القرآنية؟

---

[204]– نفس المرجع، ص. 32– 33.

[205]– Wagner Daniel and Lotfi Abdelhamid, "Traditional Islamic Education in Morocco: Sociohistorical and Psychological Perspectives", Journal Articles (Literacy.org). 10, 1980. PP. 243– 244.

يجيب **جون ديمس (John Damis)** إلى أنه قد حدث بالفعل تغيير مهم على مستوى المنهاج الدراسي، فبالإضافة إلى حفظ القرآن وتفسير آياته، فقد أصبحت المدارس الحرة تتوفر على أساتذة بارزين، ومواد دراسية أخرى جديدة لم تعهدها المدارس التقليدية، وذلك من خلال مجموعة من الوثائق التي أرسلها له **المكي الناصري** أحد الزعماء البارزين في الحركة الوطنية، والتي تتعلق ببعض المدارس الحرة في كل من الرباط، وتطوان، والمدرسة الناصرية بفاس التي استخدمت المنهاج التالي:[206]

جدول رقم (06): يبين المواد الدراسية المدرسة في بعض الدارس الحرة في الفترة ما بين 1919 و1930

مادة القرآن	مادة الدين	مادة اللغة العربية	مواد تكميلية
التلاوة	توحيد الله	قواعد اللغة والصرف	الأخلاق
الاستظهار	الفقه الإسلامي	تعلم مفردات اللغة	علم الحساب
الكتابة	الحديث النبوي	علم البلاغة	التاريخ
تجويد القرآن	السيرة النبوية	الإنشاء (مقالة صغيرة)	الجغرافية

يتضح مما سبق، أن طبيعة المواد المدرسية بالمدارس الحرة، تختلف بشكل كبير عن المواد وكذا الأسلوب التدريسي المعمول به في أغلب المدارس القرآنية، ومنه يمكن القول إن المدارس الحرة، جاءت كتطوير وتجديد للتعليم التقليدي، الذي وإن كان يؤدي رسالة تعليمية وتلقينية لفئات عريضة من أطفال القبائل والحواضر، إلا أن ذلك لم يكن كافيا من الناحية

[206] – Damis John. The origins and signifiance of the free school movement in Morocco, 1919-1931, Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée, n°19, 1975. P. 77.

البيداغوجية لمسايرة التطورات المنهجية التي تعرفها مختلف العلوم، ثم كذلك كرد فعل ضد السياسة الاستعمارية التي أقحمت البعد السياسي والإيديولوجي، ورجحت كفته على عملية تحسين المكتسبات والمعارف وتنميتها لدى التلاميذ المغاربة بمختلف انتماءاتهم الاجتماعية.

وقد زكت **إيفيت كاتان بن سامون** هذا الطرح، حينما اعتبرت أن قيام الوطنيين بتحديث الأساليب التربوية للمدارس التقليدية، سببه يعود إلى استمرار السياسة التمييزية للسلطات الاستعمارية حتى حدود سنة **1945**، حيث تم استبعاد الشباب المغربي المسلم من المدارس الثانوية الفرنسية[207]، إنه التحديث الذي فَرض على السلطات الاستعمارية إعادة النظر في عملية الاستبعاد الذي تعرضت له شرائح واسعة من المتمدرسين المغاربة، وقد جاء ذلك من خلال إصلاحات جديدة، تمثلت في ضخ ميزانية جديدة بهدف رفع نسبة تسجيل التلاميذ المغاربة في المدارس الابتدائية الفرنسية[208]، لكن السؤال الذي يطرح، هو لماذا هذا الاهتمام المفاجئ في هذه المرحلة بالذات من التاريخ التعليمي بالمغرب؟ هل السبب فقط هو عامل الخوف من هجران التلاميذ المغاربة للمدارس العمومية الفرنسية باتجاه المدارس الحرة، التي عرفت مجموعة من الإصلاحات خاصة على مستوى مناهجها الدراسية؟ ألا يمكن كذلك أن يكون لعامل تصاعد النضال الوطني ضد الاستعمار وتبني أفكار الحركة المتشبعة بالثقافة

---

[207] – Katan Yvette: L'école, instrument de la modernisation sous le protectorat français au Maroc?, Op. cit, P. 105.

[208] – Ibid., P. 106.

العربية الإسلامية، ومنافستها للنظام التعليمي الفرنسي القائم على الفردانية والأفكار العلمانية التي تعود جذورها إلى عصر النهضة، يدٌ في ذلك؟

تشير الباحثة السنغافورية **شارلين تان (Charlene Tan)** على وجه العموم، أن أهم التغييرات التي أحدثتها السلطات الاستعمارية على المجتمعات الإسلامية، هي إدخال النمط التعليمي الغربي والقوانين العلمانية المدعومة بالإيديولوجيا التي تمجد العقل الإنساني واستقلاليته على الوحي الإلهي[209]، ومن ثمة الفصل بين المعرفة التي تأتي من الإلهامات العليا والمعرفة المبنية من الواقع الاجتماعي.

من خلال هذا المنظور، يمكن اعتبار المدارس الحرة حالة وسطى بين هذين التيارين؛ الديني والمدني، حينما حافظت على جوهر المنهاج الإسلامي الذي يعتمد على تحفيظ القرآن كما هو معمول به في الكتاتيب القرآنية، ثم أضافت مواد جديدة لمناهجها الدراسية مثل الرياضيات والفرنسية من جهة ثانية[210]، وربما هذا ما يُعلي من مستوى جودة التكوينات في المدارس الحرة على حساب الكتاتيب القرآنية، لكن حسب **جون ديمس**، كان هناك سبب آخر يقلق مضجع مديرية التعليم العمومي، ألا وهو الترويج للأفكار المناهضة للفرنسيين من داخل هاته المدارس الحرة[211]، التي كانت تسعى علاوة على الدور التعليمي والتربية الوطنية

---

[209] – Tan, Charlene, Colonialism, post-colonialism, Islam and Islamic education, Arjmand, R. & Daun, H. (Eds.), Handbook of Islamic Education. Dordrecht: Springer. 2017, P. 2.

[210] – Damis John. The origins and signifiance of the free school movement in Morocco, Op. cit, P. 91.

[211] – Ibid., P. 96.

للتلاميذ، إلى غرس وترسيخ القيم الدينية التي تنهل من الروح السّلفية التي كان يمثلها مجموعة من الوطنيين على غرار **بوشعيب الدّكّالي، ومحمد المدني بلحسني، والمكي الناصري**[212].

إن هذه التوليفة المنهجية التي تشكلت من مواد مختلفة، تدل على أن المدارس الحرة أصبحت مع توالي السنوات والتراكمات، تحظى بمكانة مهمة في قلوب المغاربة نظرا للمكتسبات المحققة، ويعد نموذج معهد مولاي المهدي بمدينة تطوان الذي أسسه بعض الزعماء في الحركة الوطنية سنة **1939** التي كانت خاضعة للحكم الإسباني دليلا على ذلك؛ حيث تبتدئ السنوات الدراسية بروض الأطفال وتنتهي بقسم الباكلوريا، ومنه فقد أصبح بإمكان التلاميذ المغاربة عموما والتطوانيين على الخصوص، أن يحصلوا على شهادة الباكلوريا بشكل رسمي ابتداء من سنة **1943**،[213]، وكانت متابعة الدراسة العليا غالبا ما تستكمل بجامعات الشرق الأوسط، بهدف إعداد الأطر اللازمة لمنطقة الشمال، من مدرسين، ومحامين، ومهندسين، وأطباء، وأخصائيين زراعيين[214]، عكس المدارس الحرة بالمنطقة الخاضعة للاستعمار الفرنسي، التي حتى وإن عرفت تحسنا ملحوظا على مستوى المناهج الدراسية المعتمدة، في الأربعينات وبداية الخمسينات من القرن الماضي، مما كان له الأثر في تنمية المعارف عند التلاميذ، إلا أنه على مستوى النجاح ومواصلة المسار الدراسي، فقد واجهت مجموعة من الصعوبات التي حالت دون ذلك، حيث تم الانتظار حتى بعد مرور

---

[212] – Ibid., P. 99.

[213]– ديمس جون جيمس، حركة المدارس الحرة بالمغرب (1919– 1970)، مرجع سابق، ص. 73.

[214]– نفس المرجع، ص. 73.

ثلاثة أشهر على استقلال المغرب، الفترة التي حصل فيها ثلاثة تلاميذ فقط على شهادة الباكلوريا المعربة[215].

على وجه العموم، يمكن القول من خلال هذا المحور الذي حاولنا من خلاله تتبع التفاوتات بين التعليم العمومي إبان الحقبة الكولونيالية، والتعليم الذي تمثله المدارس الحرة، وبعد تطرقنا للفروقات المدرسية بين التلاميذ المسجلين في المدارس القرآنية، ونظرائهم في المدارس الحرة، حسب نوعية المجال الذي تتواجد فيه هذه المؤسسات التعليمية، وكذا الدعم المالي والسياسي والاجتماعي الذي تمتاز به مؤسسة تعليمية عن أخرى، فإنه لا بد من التأكيد على أن هذه التفاوتات المدرسية، تبقى محكومة بالسياق التعليمي الذي انبثقت منه، سياق تعليمي فرنسي له مرجعياته ومنطلقاته السياسية والإيديولوجية، ومن ثمة البيداغوجية، وسياق تعليمي نقيض، متشبع بخصوصياته الثقافية، حتى وإن كان منفتحا نسبيا على المناهج التعليمية المعمول بها في المدارس العمومية، وهذا ما يدفعنا لطرح السؤال التالي: ماهو الشكل الذي أخذته الفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، من داخل النظام التعليمي المغربي في مدرسة ما بعد **1956؟**

[215]– نفس المرجع، ص. 99.

ب- سيرورات الأداء المدرسي: من مدرسة ما بعد 1956 إلى مأسسة التعليم الخصوصي

لقد سبقت الإشارة في الفصل السابق، إلى أن النظام التعليمي المغربي خلال الفترة الاستعمارية **(1912- 1956)**، كان يتسم بالتجزيئ والميز بين مختلف الشرائح الاجتماعية، أيضا التهميش الذي تعرض له هذا النظام خاصة مع مؤسسات التعليم الإسلامي، وكتقويم للحصيلة الموروثة من هذا النظام، الذي خلفته السلطات الاستعمارية (الفرنسية والإسبانية)، فقد بلغت الأمية حسب التقرير الذي أعدته منظمة اليونسكو بخصوص التحليلات التي قدمتها لقطاع التعليم في المغرب، إلى مستويات جد مرتفعة تراوحت ما بين **(82%)** و **(95%)** من مجموع السكان[216].

على مستوى تسجيل التلاميذ فقد بلغ عددهم **(3000)** تلميذا سنة **1920**، ثم **(10000)** سنة **1930**، و **(42000)** سنة **1945**، وقد ارتفع هذا العدد إلى **(114000)** بحدود سنة **1950**،[217]، وعلى الرغم من التحاق عدد كبير من التلاميذ في السنة الأخيرة من نظام الحماية، حيث تم تسجيل حوالي **(187000)** تلميذا في المدارس الاستعمارية، و**(23000)** في المدارس الحرة، و**(2500)** في المؤسسات التعليمية التقليدية، إلا أنه بقي أكثر من **(1.5)** مليون طفل حسب التقرير الذي أعدته منظمة اليونسكو، خارج أسوار المدرسة[218].

---

[216] – Tawil Sobhi, Cerbelle Sophie et Alama Amapola, Education au Maroc : Analyse du secteur, UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb, 2010, P. 25.

[217]– أنظر ديمس جون جيمس، ص. 108، وقد استمد هذه الأرقام من أرشيفات مديرية التعليم العمومي (1912– 1930).

[218] – Tawil Sobhi, Cerbelle Sophie et Alama Amapola, Education au Maroc : Analyse du secteur, Op. Cit, P. 25.

تعود جذور هذه التركة الثقيلة التي ورثها النظام التعليمي المغربي بعد سنة **1956**، إلى الحقبة التوزيعية للتعليم العمومي (التعليم الأوروبي، التعليم اليهودي، والتعليم الإسلامي الموجه لأبناء الأعيان أو الموجه للشرائح الاجتماعية الشعبية) كما نظر لها جورج هاردي، ولعل هذا ما عجل بعد سنة **1956**، بتبني نموذج إصلاحي للنظام التعليمي يكون مغايرا للنموذج الموروث، وقد أُنشئت بهذا الصدد "اللجنة الملكية لإصلاح التعليم"، التي عقدت أول اجتماع لها يوم **28** شتنبر **1957**، حيث أقرت المبادئ الأربعة التالية: التعميم، والتوحيد، والتعريب، والمغربة كأساس لمذهب التعليم في المغرب[219]، تلتها بعد ذلك، سلسلة من المخططات الإصلاحية[220] التي بدأت مع المخطط الخماسي الأول **(1960- 1964)**، وانتهت بالرؤية الاستراتيجية للإصلاح **(2015- 2030)** حاليا.

في هذا المحور، سنُحجم عن الدخول في تفاصيل المخططات الإصلاحية التي همت هذه المبادئ الوطنية الأربعة في مدرسة ما بعد **1956**؛ حيث إن ما يهمنا هنا هو التبعات التي ترتبت عن ذلك، أي عن التطبيقات التي همت هذه المبادئ الأربعة، بناء على تركة

---

[219]– الجابري محمد عابد، التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، 1989، ص. 28.

[220]– للاطلاع على تفاصيل أكثر بخصوص هذه المخططات الإصلاحية، يمكن العودة إلى:

– الجابري محمد عابد، التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر، دار النشر المغربية، 1989.

– المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999.

– وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي 2009– 2012، نونبر 2008.

– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية إستراتيجية للإصلاح 2015– 2030.

فرنسا في هذا القطاع[221]، وتأثير ذلك على التفاوتات في الأداء المدرسي عند التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي، لكن قبل الحديث عن هذه التفاوتات، فإنه لابد من الوقوف بعجالة عن بعض التطورات الكمية التي عرفها النظام التعليمي المغربي في القطاعين العمومي والخصوصي انطلاقا من هذه الفترة.

تجدر الإشارة إلى أن سبب وقوفنا عند التطورات الكمية التي همت النظام التعليمي بالمغرب، هو أن هذه المرحلة بالذات، تؤرخ للأزمة التي ضربت في الصميم المبادئ الأربعة الموجهة لإصلاح التعليم، وعلى رأسها "مبدأ التعميم"، المبدأ الذي حاول أن "يُخَلّص" (الخَلاص) الأطفال البالغين سن التمدرس من هذه التركة الموروثة، ويدفع عنهم تكاليف الفاتورة الباهظة التي فرضتها السلطات الاستعمارية طوال فترة تواجدها بالمغرب.

تعتبر إذن حصيلة سنة **1956**، مؤشرا مهما لفهم طبيعة هذا الثمن المدفوع؛ حيث شمل الحق في التعليم في هذه السنة بالذات، نسبة **(100%)** من التلاميذ الأوروبيين المتواجدين في المغرب، تليها **(80%)** بالنسبة لليهود المغاربة، في حين كان نصيب التلاميذ المغاربة من التعليم، ضعيفا جدا إذ لم يتجاوز **(13%)**، بعد أن كان في السابق في حدود **(6,5%)** سنة **1945**، وقد تجلى هذا الضعف بشكل ملموس، في حجم الأطر التي نتجت عن ذلك؛ حيث

[221]– المقصود هنا بالتركة، ليست تلك البنيات التعليمية التي خلفها الاستعمار، بل الأرقام المهولة في صفوف الأطفال الذين حرموا من التمدرس بشكل نهائي، أو التلاميذ الذين حرموا من تحقيق مكتسباتهم الدراسية بشكل مباشر أو غير مباشر كما تطرقنا في المحور السابق، وعلاقة ذلك بالاختلالات التي رافقت النظام التعليمي المغربي بعد سنة 1956.

كانت حصيلة الأطر المغربية في **1955**، في حدود **(19)** طبيبا، وستة صيادلة، و **(15)** مهندسا، و **(165)** موظفا في القطاعات الإدارية، بينما لم يكن هناك أي طبيب بيطري[222].

إن ما يمكن أن نستشفه من خلال هذه الحصيلة الموروثة، هو أن أغلب الأطفال المغاربة قد تعرضوا للإقصاء الممنهج فيما يتعلق بالحرية والحق في التعليم، وما يفسر ذلك؛ هو الإقبال المكثف على التعليم العمومي في السنوات الأولى من الاستقلال السياسي، حيث انتقل مجموع التلاميذ المسجلين في الابتدائي، والإعدادي، والثانوي، من **(275.109)** في الموسم الدراسي **(1955- 1956)** إلى **(1.224.639)** في موسم **(1965- 1966)**، ثم ارتفعت أعداد التلاميذ المسجلين من **(3.315.951)** في موسم **(1985- 1986)**، إلى **(5.554.821)** في موسم **(2003- 2004)**[223].

تجدر الإشارة، إلى أن حصة التلاميذ المسجلين في التعليم الحر[224] في هذه الفترات من تاريخ النظام التعليمي المغربي، قد سجلت انخفاضا كبيرا، انخفاضٌ يمكن اعتباره طبيعيا إذا ما وضعنا بعين الاعتبار، ذلك "الانفجار" في حصة التعليم العمومي مباشرة بعد سنة **1956**؛ حيث كان يعتبر بمثابة " مدرسة الفرصة الثانية" المخصصة للأطفال الذين يوجدون

---

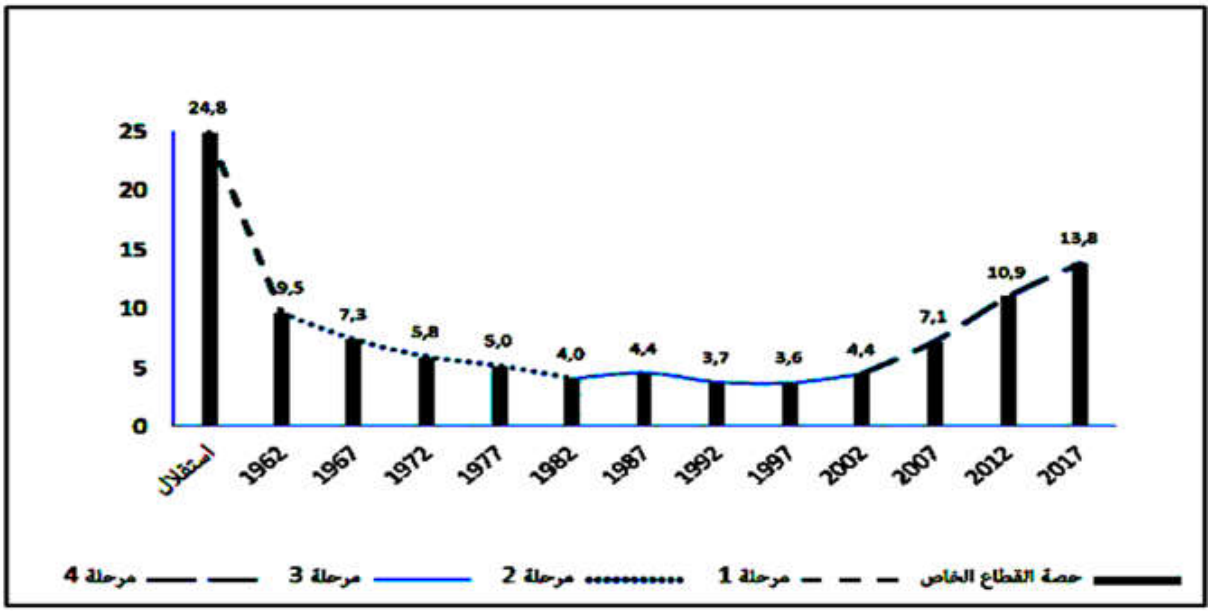
[222] – Le problème de l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance, in Dossier, « Pour un enseignement du peuple », souffles, revue culturelle arabe du Maghreb, n° 20– 21, 1971, P. 5.

[223] – Lamrini Ahmed, Systèmes Educatifs, Savoir, Technologies et Innovation, rapport thématique, dans 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives 2025, P. 87.

[224]– لقد تم الحديث في هذه الفترة من تاريخ النظام التعليمي المغربي عن التعليم الحر، لنمهد لذلك الانتقال من التعليم الحر الذي ترعرع بين أحضان زعماء الحركة الوطنية في الحقبة الكولونيالية، وبين التعليم المدرسي الخصوصي في صيغته الممأسسة كما نعرفها اليوم والذي نتج عن بعض التحولات السوسيواقتصادية في نهاية السبعينات وبداية الثمانينات، الصيغة التي سوف نعتمد عليها في هذا المحور، للوقوف على الفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين تلاميذ التعليمين الخصوصي والعمومي.

في وضعية فشل أو انقطاع دراسيين[225] وقد جاء هذا الانخفاض نتيجة سياسة تعميم التمدرس الذي تبنته الدولة، كما يبين الشكل التالي:

رسم بياني رقم (02) يوضح حصة التعليم الخصوصي في التعليم المدرسي منذ الاستقلال (ب %)



المصدر: الأطلس المجالي الترابي للتعليم الخصوصي، 2018 ص. 11.

إن هذا الانخفاض المتحدث عنه في هذه الفترات الانتقالية من التعليم الحر إلى التعليم الخصوصي، قد أخذ مجرى آخر ابتداء من سنة **2002** كما هو موضح في الرسم البياني أعلاه، السنة التي عرف فيها التعليم الخصوصي انطلاقة جديدة، خاصة بعد إقرار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يَعتبر "قطاع التعليم والتكوين الخاص، شريكا وطرفا رئيسيا، إلى جانب الدولة، في النهوض بنظام التربية والتكوين، وتوسيع نطاق انتشاره والرفع المستمر من جودته"[226]، فأصبح بذلك مبدأ التعميم، يرتبط بالجودة والفعالية، أو بتعبير أدق، بتحسين

[225]- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي، مرجع سابق، ص، 12.

[226]– وقد أوصى الميثاق بهذا الخصوص بمجموعة من الإجراءات التي تشجع على توسيع القطاع الخاص، مثل وضع نظام جبائي ملائم ومشجع للمؤسسات الخاصة، وتشجيع إنشاء المؤسسات التعليمية ذات النفع العام، للمزيد أنظر الدعامة الثامنة عشر من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

مستوى أداء التلاميذ وتنمية قدراتهم المعرفية، بدل الرهان على الزيادة الكمية المرتبطة بالحق في التمدرس. لكن السؤال الذي يطرح بهذا الخصوص، هو كيف يمكن أن يتعايش تعميم التمدرس بالمنطق الكمي، جنبا إلى جنب مع جودته كما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين؟

يقتضي الجواب على هذا السؤال، العودة إلى منتصف الثمانينات؛ حيث شملت الأعداد الإجمالية للمسجلين في الأسلاك التعليمية الثلاث المذكورة، ما تحقق في ربع قرن التي خلت، كما توضح الأرقام أعلاه. إن هذه الرؤية التعميمية للتعليم حسب ما جاء في تقرير الخمسينية، لم تصمد كثيرا خاصة مع الأزمات الاقتصادية التي عرفها المغرب في هذه الفترة، واعتماد مخطط التقويم الهيكلي من أجل التقليص من النفقات على الخدمات العمومية، مما أدى إلى انفصال منظومة التربية والتكوين عن الاقتصاد الوطني (...) حيث أدى هذا الاختلال، إلى فقدان الثقة في المدرسة العمومية من طرف الطبقات الميسورة، ومن ثمة اللجوء إلى أصناف عديدة من التعليم الخصوصي[227].

وقد توسع التعليم المدرسي الخصوصي الذي تم إرساء دعاماته الأساسية كما جاء في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مع إصدار قانون رقم **00- 06**، المؤرخ في **15** من صفر **1421 (**الموافق ل **19** ماي **2000)**، حيث يُقصد به "جميع أنواع التعليم والتكوين الملقن بالمؤسسات التي يقوم بإحداثها أشخاص طبيعيون أو معنويون غير الدولة؛ ولاسيما التعليم

[227]– تقرير 50 سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 2025، مرجع سابق ص، 107.

الابتدائي، التعليم الإعدادي، التعليم الثانوي والتكوين لتحضير دبلوم التقني العالي، التعليم الخاص بالمعاقين، تعليم اللغات وتنظيم دروس من أجل الدعم، التعليم عن بعد وبالمراسلة"[228].

إن هذا التوسع في التعليم الخصوصي من خلال فتح مؤسسات جديدة كما جاء في المادة الثانية من نفس القانون، والتي بلغت سنة **2019** ما مجموعه **(5828)** مؤسسة تعليمية خصوصية، مقابل **(11032)** مؤسسة تعليمية عمومية، في كل من الأسلاك التعليمية الابتدائية، والإعدادية، والتأهيلية[229]، إن هذا التوسع إذن، قد فتح إمكانية جديدة لرصد نتائجه وتتبع تطوراته في إطار علاقته مع التعليم العمومي، وعليه، فبعد دخول الميثاق الوطني للتربية والتكوين حيز التطبيق، سجلت حصة التعليم الخصوصي، ارتفاعا كبيرا على مستوى أعداد التلاميذ المسجلين في الأسلاك التعليمية الثلاث (الابتدائي، والإعدادي، والثانوي)، ولتوضيح ذلك، سنعتمد في هذا المقام على الإحصائيات المتعلقة بالفترة الممتدة ما بين سنتي **2011** و **2019**، من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح تطور أعداد تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي حسب الأسلاك التعليمية

المواسم الدراسية	التعليم الابتدائي		التعليم الثانوي الإعدادي		التعليم الثانوي التأهيلي	
	عمومي	خصوصي	عمومي	خصوصي	عمومي	خصوصي
2011 -2010	**3 530 458**	470 855	**1 360 374**	96 475	**847 513**	74 014
2012 -2011	**3 500 755**	516 179	**1 381 107**	107 552	**879 269**	81 234

[228]– أنظر القانون رقم 00– 06 الذي يعتبر بمثابة النظام الأساسي للتعليم المدرسي الخصوصي.

[229]– لقد استقينا هذه الأرقام من موجز إحصائيات التربية 2018– 2019، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط.

78 464	**905 051**	117 197	**1 454 030**	545 862	**3 475 190**	2013 -2012
82 825	**905 309**	126 686	**1 491 419**	575 874	**3 454 268**	2014 -2013
85 791	**889 503**	137 325	**1 490 056**	611 992	**3 427 400**	2015 -2014
89 258	**890 663**	146 023	**1 499 218**	654 104	**3 447 639**	2016 -2015
92 375	**919 472**	156 603	**1 524 521**	701 684	**3 508 992**	2017 -2016
96 739	**917 492**	165 382	**1 529 119**	735 248	**3 587 375**	2018 -2017
101 540	**916 937**	172 327	**1 564 913**	768 753	**3 663 476**	2019 -2018

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على معطيات موجز إحصائيات التربية 2018- 2019.

من خلال هذه الأرقام، يمكن القول على سبيل التعميم إن أعداد التلاميذ المسجلين في التعليم الخصوصي، تعرف زيادة ذات دلالة في كل موسم دراسي من دون استثناء، وفي كل الأسلاك التعليمية الثلاث المذكورة، بالمقابل سجلت أعداد التلاميذ المتمدرسين في التعليم العمومي خاصة في السلك الابتدائي والثانوي التأهيلي، انخفاضا دالا كذلك، أو أنها بقيت مستقرة مع بعض التغيرات الضعيفة في بعض المواسم الدراسية من السلك الثانوي التأهيلي، وهذا دليل كما تمت الإشارة سابقا على الزيادة في حصة التعليم الخصوصي منذ اعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين حتى الآن، لكن ماذا عن الفروقات في الأداء المدرسي بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي في هذه الحقبة بالذات؟

ينبغي أن نشير بهذا الخصوص، أنه وإذا كانت مقارنة الفروقات في الأداء المدرسي بين التلاميذ في المدارس العمومية التي أنشئها الاستعمار الفرنسي، والمدارس الحرة التي

أنشئها ثلة من الوطنيين كرد فعل على السياسة التعليمية الاستعمارية، لم تبرز بشكل واضح بسبب التباين على مستوى المناهج الدراسية من جهة، وغياب المعطيات الإحصائية من جهة ثانية، فإن الأمور قد أخذت منحى آخر، خاصة مع مسلسل الإصلاحات التي همت النظام التعليمي في مطلع الألفية الثالثة، بدءا بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، وانتهاء بالرؤية الاستراتيجية للإصلاح **(2015- 2030)**؛ حيث التطابق ـ إلى حد ما ـ بين المناهج الدراسية، وكذا الشهادات المعمول بها في القطاعين العمومي والخصوصي، بالإضافة إلى وفرة التقييمات والتقويمات التي تقوم بها بعض الهيئات الوطنية والدولية، التي تحاول رصد سيرورة التحصيل والنجاح المدرسيين عند التلاميذ، في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية.

إن مساءلتنا للفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ في النسقين العمومي والخصوصي، يستدعي منا الوقوف عند مبدأين ـ أو بالأحرى حقين ـ رئيسيين تقوم عليهما المدرسة الجديدة، إذ تم تقديمهما بشكل متلازم في مشروع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح **(2015- 2030)**، وهما الإنصاف والجودة، ويُرادف مصطلح الإنصاف في هذا السياق مصطلح التعميم، أي الولوج المعمم للتربية عبر توفير مقعد بيداغوجي للجميع بنفس مواصفات الجودة والنجاعة، في حين يدل مصطلح الجودة على تمكين المتعلم من الكفايات المعرفية والتواصلية والعملية والعاطفية والوجدانية والإبداعية[230]؛ حيث يبقى الهدف المرسوم

[230]– للمزيد من التفاصيل المتعلقة بهذين المصطلحين، أنظر: تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015– 2030، ص. 80.

من طرف هذه الرؤية، هو سهولة الولوج والاندماج في مجتمع المعرفة، والاقتصاد الجديد الذي يقوم على المعرفة والمعلومات التكنولوجية، لكن السؤال الذي ينبغي أن يطرح هنا هو كيف يمكن تفسير هذا التوفيق بين الجودة والتعميم ومن ثمة الجمع بينهما في كيان واحد من داخل المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية في المغرب؟

إن التساؤل حول الأهداف المحددة في هذه المخططات الإصلاحية جودة وتعميما، يقتضي منا رصد المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، والتي يمكن اعتبارها بمثابة المرآة التي تعكس مدى نجاعة هذه المخططات على أرض الواقع، وتجدر الإشارة إلى أن قياس وتقويم مستوى الأداء عند التلاميذ، قد جاء ضمن التوصيات التي قدمها الميثاق الوطني للتربية والتكوين[231] وكذلك يعد "البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلاميذ **2016**"[232]، الذي بدأ العمل به منذ سنة **2008** بعد فترة توقف، من أهم الآليات التي تهدف إلى تقييم هذه المكتسبات، نظرا لكونه ينطلق من الأهداف المرسومة في المناهج الدراسية الوطنية[233].

يعتبر هذا الانفتاح على المناهج الدراسية الوطنية في هذه التقييمات، سببا مباشرا في اعتمادنا على هذا البرنامج، من ضمن الأسباب كذلك، أن التقييمات التي قام بها البرنامج للأداء المدرسي عند التلاميذ، جاءت في ظرفية ملازمة للرؤية الاستراتيجية **(2015- 2030)**،

---

[231]– أنظر المادة 156 من الدعامة السادسة عشر من الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

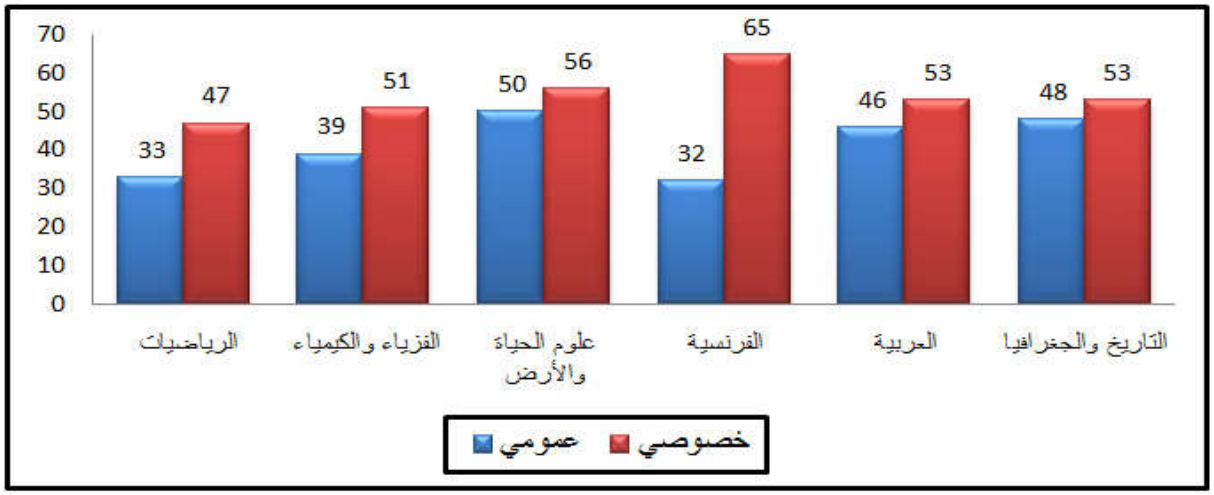
[232]– لقد اهتم هذا البرنامج بتقييم الأداء المدرسي عند تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي التأهيلي (الجذع المشترك)، لكن الذي يهمنا هنا ليس هو نوع السلك الثانوي التأهيلي المعمول به، بقدر ما تهمنا العوامل التفسيرية لتحديد الفروقات المدرسية بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي، كما تنص على ذلك إشكالية البحث ومتغيراته الأساسية.

[233]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير السنوي عن حصيلة وآفاق عمل المجلس 2016، يوليوز 2017، ص. 29.

هذا من جهة، من جهة ثانية، سننفتح في إطار هذه الرؤية التقييمية للأداء المدرسي عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي، على بعض الدراسات والتقييمات الدولية، خاصة التي تقوم بها "الدراسة الدولية لتوجهات تدريس الرياضيات والعلوم" **(TIMSS)** و"الدراسة الدولية للقراءة" **(PIRLS)**، بالإضافة إلى بعض الأبحاث السابقة التي قاربت هذا الموضوع، وذلك من أجل تلمّس الفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، بين التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، امتثالا لما تم الالتزام به في إشكالية هذا البحث.

إن تحصيل التلاميذ في التعليم الخصوصي أفضل نسبيا من تحصيل التلاميذ في التعليم العمومي في الجذع المشترك علوم، على مستوى اللغات والعلوم، هذه هي النتيجة التي تم الإعلان عنها في إطار التقرير السنوي الذي يرصد حصيلة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي برسم سنة **2016**[234]، وذلك انطلاقا من الدراسة التقييمية التي أعدها البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات في هذه الفترة، على الشكل التالي:

رسم بياني رقم (03) يوضح: معدلات تحصيل تلاميذ الجذع المشترك علوم حسب نوع التعليم (عمومي/ خصوصي)



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA 2016

[234]– نفس المرجع، ص. 31.

يبين الرسم البياني أن تلاميذ التعليم الخصوصي استطاعوا أن يسجلوا معدلات أعلى نسبيا من نظرائهم في التعليم العمومي في جميع المواد الدراسية، لكن هذه التفاوتات في المعدلات المسجلة، تزداد بشكل أكبر كلما اتجهنا نحو المواد العلمية واللغات؛ حيث يصل الفرق بينهما في الرياضيات إلى **(14** نقطة**)**، وفي الفيزياء والكيمياء **(12** نقطة**)**، ويتعمق الفرق بشكل بارز في اللغة الفرنسية إلى **(33** نقطة**)**، فما هي العوامل التي تساهم في ذلك؟

لقد سبق أن أشرنا إلى التأثير الذي تمارسه العوامل غير المدرسية في تنمية القدرات والمهارات المعرفية عند التلاميذ، وذلك وفق ما نظرت له مجموعة من الكتابات في علم اجتماع التربية، وقد رأينا كذلك، أن عامل الأصل الاجتماعي بمختلف انتماءاته الطبقية، وموارده التربوية، ومستوياته السوسيواقتصادية، قد تَصَدّر التفسيرات التي تُنتج التفاوتات في مكتسبات التلاميذ المدرسية.

تشير النتائج التي توصل إليها البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات **2016**، إلى وجود علاقات ارتباط بين المعدلات التي حصل عليها تلاميذ الجذع المشترك في مادة اللغة الفرنسية بالمؤسسات العمومية والخصوصية، وبين بعض العوامل من قبيل "نوعية المؤسسة التعليمية التي درس بها التلميذ في السابق (خصوصية أم عمومية)"، "التحدث باللغة الفرنسية من داخل الوسط العائلي"، و"المستوى التعليمي للآباء"؛ حيث أن **(34%)** من التلاميذ الذين تابعوا دراساتهم الابتدائية في مؤسسات تعليمية خصوصية، حصلوا على معدلات أعلى،

مقابل **(7%)** منهم حصلوا على معدلات منخفضة، بالإضافة إلى ذلك، فقد صرح أغلب هؤلاء التلاميذ المتفوقين في هذه المادة، أنهم يتحدثون باللغة الفرنسية داخل منازلهم [235].

ولتأكيد أو تفنيد النتيجة القائلة بوجود علاقات ارتباط بين الإمكانات والقدرات التربوية عند الآباء، ومستوى تمكّن التلاميذ من التعلمات في اللغات قراءة وكتابة وتعبيرا، فقد أظهرت نتائج دراسة **(PIRLS 2016)**، لتقييم مستوى الكفايات في القراءة، أن التلاميذ المغاربة الذين يتلقون تعليمهم في المؤسسات الخصوصية، هم أحسن أداء من نظرائهم بالمؤسسات العمومية؛ حيث يعود السبب إلى أن تلاميذ التعليم الخصوصي، أكثر حظا على المستوى الأسري/ العائلي، كما يوضح الجدول التالي:[236]

جدول رقم (08) يوضح المميزات الخاصة بالأسرة عند تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي

المميزات الخاصة بالأسرة	التعليم العمومي	التعليم الخصوصي
يتوفر أحد أبويهم، على الأقل، أو ولي أمرهم على مستوى دراسي يتجاوز الباكلوريا	**26**	**66**
يشتغل أحد أبويهم، على الأقل، أو ولي أمرهم كمهني	**35**	**91**
يتوفرون على أكثر من عشرة كتب بالمنزل	**32**	**70**
يتوفرون على حاسوب أو لوح إلكتروني بالمنزل	**29**	**54**
يتوفرون على مكتب أو طاولة للدراسة بالمنزل	**25**	**68**

[235]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك (PNEA 2016)، مرجع سابق، ص، 45.

[236]– لقد استقينا هذه المعطيات من "نتائج التلاميذ المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية" انطلاقا من نتائج (PIRLS–2016)، منشورة في التقرير الموضوعاتي الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019، ص. 39.

يتوفرون على غرفة فردية	19	35
يتوفرون على ربط بشبكة الإنترنت	15	74
يحب آباؤهم أو أولياء أمورهم القراءة	19	35
كان آباؤهم أو أولياء أمورهم ينجزون معهم أنشطة للقراءاتية قبل ولوجهم التعليم الابتدائي	67	97

يلخص لنا هذا الجدول مدى مساهمة المستوى السوسيواقتصادي والموارد التربوية للأسرة، في تفسير التفاوتات بين المعدلات التي حصل عليها تلاميذ التعليمين العمومي والخصوصي التي تحدثنا عنها؛ حيث سجلت نسب تلاميذ التعليم العمومي درجات منخفضة فيما يتعلق بالمميزات الخاصة بالأسرة، مقارنة مع تلاميذ التعليم الخصوصي، وهذا ما يدل على قوة العلاقة السببية ـ التي سبق وأشرنا لها مع بورديو وباسرون ـ بين المستوى الثقافي للأسرة وبين النجاح المدرسي. وعليه، فإذا كان ما تم قوله لا يخرج عن الأسباب والمسببات غير المدرسية، فماذا عن العوامل المدرسية المؤثرة في هذه الفروقات؟

لقد سبقت الإشارة مع العديد من الدراسات التي تطرقنا لها، إلى الدور الأساسي للمتغيرات المدرسية في الرفع من جودة الأداء المدرسي للتلاميذ مثل القيادة الفعالة للمدير، والطرق التدريسية عند الأساتذة، وتقديم الدعم للأساتذة، وتوفير الموارد المدرسية، والمناخ المدرسي الذي يتميز بالانضباط في صفوف التلاميذ... ولقد دلت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم **(TIMSS 2015)**، على أهمية القسم والمدرسة، في تفسير الفروقات بين التلاميذ في التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، ويعود

السبب في ذلك، إلى استثمار هذا الأخير، في بنيات تحتية مواتية للتعلم حسب نفس المصدر، وهذا ما يفسر الارتفاع النسبي لمعدلات تلاميذ التعليم الخصوصي مقارنة مع تلاميذ التعليم العمومي؛ حيث يصل الفارق بينهما إلى **(90)** نقطة في الرياضيات و **(114)** نقطة في العلوم في المستوى الرابع، ثم **(99)** نقطة في الرياضيات و **(92)** في العلوم في المستوى الثامن[237].

بالمقابل من ذلك، هناك بعض الأبحاث التي تُساءل معيار الجودة في التعليم الخصوصي على حساب التعليم العمومي، ومن ضمن ذلك، البحث الذي قامت به الباحثة **نزهة العوداتي**، والذي انطلق من محاولة معرفة تمثلات آباء وأولياء التلاميذ، بخصوص بعض الخصائص التي يتميز بها التعليمين الخصوصي والعمومي والتي من بينها "مصداقية المراقبة المستمرة"، وقد توصلت إلى أن معظم الآباء لا يثقون في نقط المراقبة المستمرة في التعليم المدرسي الخصوصي بنسبة **(76%)**، لكون هذه النقط وسيلة لإشهار المؤسسة، واستقطاب الزبناء، على حساب جودة التعلمات التي تقدمها[238].

أرى أنه ليس من الضرورة الارتكان إلى هذه النتائج التي توصلت إليها الباحثة المذكورة، من أجل تفسير الفروقات في الأداء المدرسي بين التعليمين العمومي

---

[237]– استقينا هذه المعدلات من "نتائج التلاميذ المغاربة في الرياضيات والعلوم ضمن سياق دولي" وذلك انطلاقا من نتائج (TIMSS 2015)، منشورة في التقرير الموضوعاتي الذي أعدته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018، ص. 31.

[238]– العوداتي نزهة، واقع التعليم الخصوصي بين تمثلات وانتظارات الآباء وإكراهات الواقع، مجلة الإدارة التربوية، العدد 5، فبراير 2016، ص. 56 و 57.

والخصوصي، وذلك لكونها اقتصرت في هذا الجانب فقط، على ربط العلاقة بين الفروقات في نتائج المراقبة المستمرة وبين عامل تمثلات الآباء، بمعنى الصورة التي يحملها الآباء حول مصداقية هذه المعدلات المحصل عليها، وما يصعّب من التنبؤ بهذه النتائج أكثر، هو أن هذا البحث الذي طُبقت فيه تقنية الاستمارة، بالاعتماد على عينة صغيرة جدا بلغت **(30)** من الآباء الذين اختاروا تسجيل أبنائهم في التعليم الخصوصي، يغيب فيه كليا، شرط توظيف المتغيرات المدرسية وقياسها من داخل النسقين العمومي والخصوصي، لفهم وتفسير هذه الفروقات، بالإضافة إلى **غياب منهجية توضح طبيعة العوامل المفسرة لهذه الفروقات والتي تستند في الغالب على نموذج نظري يفسر التأثيرات التي تحدثها العوامل المعنية.**

من جانب آخر، وفي إطار هذه الرؤية التقييمية لجودة هذين التعليمين، تأتي دراسة **أحمد غزال** وآخرون **(Rhazal Ahmed et al, 2018)**، "الدروس الخصوصية واستعمال الإنترنيت"، والتي استهدفت التلاميذ المغاربة في التعليم الثانوي التأهيلي العمومي والخصوصي في المناطق الحضرية، تألفت حجم العينة من **(297)** تلميذا وتلميذة، **(224)** منهم يدرسون في التعليم العمومي، و **(73)** في التعليم الخصوصي؛ حيث تم تحديد مفهوم دروس الدعم الخصوصية، بالعودة إلى الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الدعامة السابعة)، والبرنامج الاستعجالي **(2009- 2012)**، ثم الرؤية الاستراتيجية **(2015- 2030)** في الروافع **(1، 7، و 20)** التي توصي بدروس خاصة لدعم الفئات المتعثرة[239].

[239] – Rhazal Ahmed et al, Private Tutoring and Internet Use Case of Moroccan Pupils in Qualifying Secondary Education, IOSR, Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) , vol. 8, no. 2, 2018, pp. 34- 35.

وقد تساءل الباحثون في هذا الصدد، حول مصداقية جودة التعلمات في مدارس التعليم الخصوصي، وذلك بناء على النتائج التي توصلوا إليها، والتي تفيد أن غالبية التلاميذ يعتبرون أن دروس الدعم الخاصة ضرورية لهم بنسبة **(89%)** لتلاميذ التعليم الخصوصي، مقابل **(83%)** لتلاميذ التعليم العمومي، وقد استخلص الباحثون، أنه وإذا كان التلاميذ في التعليم الخصوصي يتلقون تعليما مؤدى عنه في المؤسسات التعليمية الخصوصية، فما الذي يجعلهم يُقبلون بكثافة على دروس الدعم الخاصة، المؤدى عنها كذلك ؟[240]

لقد وقفنا من خلال هذه التوطينات الإبستيمولوجية المعتمدة في إطار موضوع هذا البحث، على مواضيع متنوعة، تعليم عمومي وتعليم خصوصي، تحصيل دراسي ونجاح مدرسي، عوامل مدرسية وعوامل غير مدرسية، وهذا معناه أن هذه التعددية في المعارف ألزمتنا بالانفتاح على مقاربات متعددة كذلك، وقد بدأ هذا المسار بمحاولة تشكيل الأبعاد والمؤشرات التي تدل على مفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، لنستخلص في الأخير طبيعة العوامل المؤثرة على الأداء المدرسي عند التلاميذ تحصيلا ونجاحا، حيث تم توصيفها على شكل نماذج نظرية مقترحة تهم العوامل المدرسية والعوامل غير المدرسية المفسرة لهذا الأداء.

تم اقتراح هذه النماذج النظرية استنادا على مجموعة من الأبحاث النظرية والميدانية السابقة، والتي تم تصنيفها من داخل براديغمين رئيسيين، الأول يركز على الأبعاد المؤثرة

[240] – Ibid., PP. 38 –39.

على الأداء المدرسي عند التلاميذ من خارج المؤسسات التعليمية، والثاني يفترض أن الخصائص التي تنشط داخل التنظيم المدرسي لها قسط وافر في التأثير على هذا الأداء، وسنعمد إلى اختبار هذه النماذج النظرية المفترضة لتحديد مدى مطابقتها وتأييدها للبيانات المجمعة من عينة البحث أولا، ثم قياس حجم التأثيرات التي تساهم بها في تفسير التفاوتات في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ ثانيا.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للبحث

1- منهجية البحث

سنعمد في هذا البحث إلى قياس وتقييم حجم التفاوتات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين التلاميذ المتمدرسين في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، وسيتم ذلك من خلال قياس الفروقات والتباينات في الأداء المدرسي للتلاميذ، وكذا التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات الفرعية، التي تدل على العوامل التي تنشط خارج التنظيم المدرسي أو العوامل التي تشتغل من داخله على هذا الأداء، بالإضافة إلى الوقوف عند الرؤية التقييمية للأساتذة، بخصوص تصوراتهم حول العوامل التنظيمية المفسرة للتفاوتات في مكتسبات التلاميذ المدرسية.

استنادا إلى هذه المقاربة، يعتمد هذا البحث على منهج وصفي تحليلي نسعى من خلاله، إلى تجميع المعطيات المرتبطة بتقييم المكتسبات المدرسية عند التلاميذ المسجلين في بعض الشعب العلمية (العلوم الرياضية، العلوم الفيزيائية، العلوم الاقتصادية، علوم الحياة والأرض)، ثم بعض المعطيات المتعلقة بالتنظيم المدرسي، والمعطيات المتعلقة بالمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ، لوصفها وتحليلها وتبيان الفروقات والتباينات والارتباطات بين متغيراتها، ومن ثمة الوقوف عند العوامل المفسرة بواسطة التأثيرات التي تحدثها في مكتسبات التلاميذ المدرسية.

2- أهداف البحث

نهدف في هذا البحث إلى الوقوف عند حجم التفاوتات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، من خلال تحديد طبيعة العوامل غير المدرسية والمدرسية المفسرة لهذه التفاوتات، ويمكن توضيح هذا الهدف العام من خلال الأهداف الفرعية التي نسعى إلى تحقيقها:

- ✓ إبراز أهم المقاربات التي عالجت موضوع التفاوتات المدرسية في علاقتها بالعوامل التي تؤثر من داخل التنظيم المدرسي والعوامل التي تؤثر من خارج هذا التنظيم.
- ✓ وصف المتغيرات الدالة على العوامل المدرسية وغير المدرسية وبيان الفروقات بينهما عند التلاميذ في النسقين التعليميين العمومي والخصوصي.
- ✓ دراسة الفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية استنادا إلى العوامل المدرسية وغير المدرسية.
- ✓ الكشف عن مدى وجود علاقة ارتباط تأثيرية بين المكتسبات السابقة (امتحانات السنة الأولى من سلك الباكلوريا) ومكتسباتهم اللاحقة (نتائج التلاميذ في السنة الثانية من سلك الباكلوريا).
- ✓ الكشف عن تصورات الأساتذة لمنطق اشتغال العوامل التنظيمية داخل المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية.

- ✓ اكتشاف العوامل غير المدرسية والمدرسية المؤثرة في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي.
- ✓ توصيف النماذج النظرية المفترضة المتعلقة بالعوامل غير المدرسية والمدرسية.
- ✓ دراسة العلاقات الارتباطية والتأثيرات التفاعلية المباشرة وغير المباشرة دفعة واحدة، بين المتغيرات التي تشكل العوامل غير المدرسية والمتغيرات التي تدل على العوامل المدرسية، للتنبؤ بالمسارات المفسرة لهذه العلاقات المتشابكة.

3- أهمية البحث

تظهر أهمية هذا الموضوع في دراسته للتفاوتات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ في نسقين تعليميين مختلفين (التعليم العمومي والتعليم الخصوصي)، ثم من جهة أخرى دراسة حزمتين من العوامل المفسرة لهذه التفاوتات؛ حزمة تؤثر من خارج هذين النسقين التعليميين وحزمة تؤثر من داخله، ولذلك عملنا على تحليل وتفسير هذه العوامل الداخلية والخارجية، بالاستناد على منهجية جديدة في تحليل النماذج البنائية السببية، تسمى بمنهجية "النمذجة بالمعادلة البنائية" **(Structural Equation Modeling)**، التي تستند من الناحية النظرية إلى الإسهامات التي قدمها مجموعة من الباحثين في إطار أعمال المدرسة الوضعية الجديدة في علم الاجتماع أو ما يعرف بعلم الاجتماع الرياضي **(Mathematical Sociology)**، أمثال **ستيوارت دود، وجورج لاندبيرج،**

وهيربرت سيمون، وبول لازارسفيلد، وصاموئيل كولمان، وتوماس فرارو... الذين اعتمدوا على المنطق الإحصائي والنماذج الرياضية لدراسة الوقائع الاجتماعية.

وتبرز أهمية اعتمادنا على هذه المنهجية، في دراسة العوامل غير المدرسية والمدرسية من أجل تحديد طبيعة العوامل المحددة للتفاوتات في مكتسبات التلاميذ المدرسية في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، حيث أن مسألة بناء وتوصيف النماذج النظرية التي يتم افتراضها استنادا إلى الأبحاث التنظيرية والميدانية السابقة لمطابقتها مع الواقع الاجتماعي، وتقديم هذه النماذج على أنها قادرة على تفسير الظاهرة المدروسة، هو أمر حديث العهد في الدراسات السوسيولوجية وسوسيولوجيا التربية والتعليم على وجه التحديد في المغرب، بالإضافة إلى أننا نحاول من خلال هذه النماذج النظرية المفترضة، أن نلفت النظر إلى أهمية الجمع بين العوامل التنظيمية (داخل التنظيم المدرسي) والعوامل التي تدل على الأصول الاجتماعية للتلاميذ، في تفسير التفاوتات المدرسية عند التلاميذ، كما يمكن أن يكون هذا البحث مرجعا يستند إليه الباحثين بخصوص أهمية المتغيرات التنظيمية في تفسير الأداء المدرسي عند التلاميذ.

4- إشكالية البحث

ترتبط الرهانات التي تهم عملية الرفع من جودة الأداء المدرسي تحصيلا ونجاحا، بعوامل شتى؛ حيث يمكن تصنيفها إلى عوامل مدرسية وأخرى لامدرسية، وتعبر هذه العوامل عن مجموع المتغيرات التي تؤثر على التفاوتات في عملية التحصيل والنجاح المدرسيين عند

التلاميذ، سواء تعلق الأمر بالتأثير الذي يأتي من خارج المؤسسات التعليمية، أو ذلك الذي يأتي من داخلها.

وقد ظهر هذا الهيكل التصنيفي، بسبب انقسام أغلب التفسيرات السوسيولوجية إلى تيارين مختلفين؛ تيار يرد سبب التفاوتات في القدرات المعرفية والنتائج الدراسية بين التلاميذ، إلى أصولهم الاجتماعية وإلى ما يمتلكونه من إمكانيات سوسيواقتصادية وموارد تربوية، تشفع لهم في تحقيق التميز والنجاح المدرسيين، وتيار آخر، يرى في تنمية هذه القدرات وتحسين النتائج المدرسية، رهين بتحسين فعالية المؤسسات التعليمية وتقوية آلياتها الداخلية.

من أكثر التفسيرات التي ترجح كفة العوامل غير المدرسية في خلق التفاوتات في التحصيل والنجاح المدرسيين، هو ما توصلت إليه النتائج التي خلص إليها التقرير الذي أشرف عليه السوسيولوجي الأمريكي **صاموئيل كولمان (Coleman)**؛ حيث وظف **هو** وفريقه في هذا العمل الضخم، كما هائلا ومتنوعا من الاختبارات والمقاييس التي تقيس لنا قدرات التلاميذ في التعبير الكتابي والشفوي، واختبارات القراءة والرياضيات، والاختبارات التي تقيس بعض المعلومات العامة عند التلاميذ، والأدب، والفنون الجميلة...[241]، وقد شارك في العمل كل الأساتذة، والمدراء، والمشرفين التربويين الذين ينتمون إلى أربعة آلاف مدرسة عمومية،

[241]– للاطلاع أكثر على تفاصيل هذه الاختبارات المدرجة في تقرير صاموئيل كولمان، يرجى العودة إلى الاستبيانات التي تختبر قدرات التلاميذ في مختلف المستويات التعليمية التي شملها هذا التقرير، خاصة الصفحات من 576 وحتى 656.

لاختبار أزيد من **(645,000)** تلميذا ينتمون إلى المستويات الدراسية الأولى والثالثة، والسادسة، والتاسعة، والثانية عشر[242].

وقد اعتبر كولمان وفريقه أن المستوى التعليمي والثقافي للآباء، يتحكم بشكل كبير في القدرات اللفظية واللغوية للأبناء[243]، ويعود سبب هذه الفوارق التعليمية إلى ذلك الميز **(segregation)** الذي تعاني منه مختلف الفئات، خصوصا السود، حيث نادرا ما نجد مدرسين سود، يدرسون التلاميذ البيض، وهذا ما يفسر حسب **كولمان** أن قطاع التعليم العمومي في الولايات المتحدة الأمريكية، يغلب عليه طابع اللاتكافؤ في أغلب مناطق البلاد، خاصة المناطق التي تتشكل غالبيتها من السود[244].

وفي إطار تبيانه للفروقات على مستوى التحصيل الدراسي تبعا للاختلافات العرقية، توصل **كولمان** إلى أن هذه الأقليات العرقية، لا تستطيع تطوير قدراتها ومهاراتها المعرفية، مقارنة مع التلاميذ البيض، ومن ثمة يصعب عليها الاندماج الكلي في المجتمع الحديث[245]، ويوضح **كولمان** في نفس الإطار أن المدارس أو بالأحرى النظام المدرسي، لم يستطع التغلب على العوامل اللامدرسية المتمثلة في الفقر، والمستوى التعليمي المنخفض عند الآباء، وغيرها من العوامل الخارجة عن أسوار المدرسة، حيث أن كل هذه العوامل المتظافرة، تولد ضعفا لدى أبناء الأقليات العرقية في المهارات اللغوية واللفظية عندما يلجون إلى الصف الدراسي

---

[242] – Coleman, James S. And others, Equality of Educational Opportunity, Op. cit, P. 8.

[243]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 59.

[244] – Coleman, James S. And others, Equality of Educational Opportunity, Op. cit, P. 3.

[245] – Ibid., P. 21.

الابتدائي[246]، وقد توصل **كولمان** وفريقه كذلك، إلى الدور المتشابه الذي تلعبه المدارس في النتائج المدرسية، أي أنه ليست هناك فروقات دالة (تأثير ضعيف) بين الموارد التي تمتلكها المؤسسات التعليمية من قبيل توفر المكتبات، والمدرسين، والمختبرات، وما إلى ذلك، وبين الإنجاز الدراسي عند التلاميذ، مقارنة مع التأثير القوي للخلفية الاقتصادية والاجتماعية لأسرهم[247].

دائما ومن داخل هذا المناخ الأنجلوساكسوني، هناك تقرير آخر لا يقل أهمية عن تقرير **كولمان**، ألا وهو التقرير الذي تم تحت إشراف **اللّيدي بلاودن (Plowden report)**، حول التلاميذ ومدارسهم الابتدائية، حيث أنه وعلى الرغم من تأثير المحيط الخارجي على مستوى التفاوتات الدراسية بين التلاميذ، إلا أن ذلك لا يمنع حسب هذا التقرير، من إقرار التحسن في معايير الجودة التعليمية عندهم، بسبب التحسينات التي شهدتها هذه المدارس.

إذا كانت لميزة التفوق الدراسي من نصيب داخل النسق المدرسي، فإن الفضل في ذلك ـ حسب **بلاودن** ـ يعود إلى تلك المجهودات والانفرادات التي يخلقها التلاميذ " المنتمين إلى الفئات المهنية الدنيا، المصحوبة بالدعم من آبائهم الذين يُقدّرون قيمة التعليم الذي حرموا منه في السابق "[248] لكن يبقى السبب الأساسي مع ذلك، يتمثل في التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي يعرفها المجتمع البريطاني، حيث " ارتفعت موجة التشغيل بعد الحرب

---

246 – Ibid., P. 21.

247 – Ibid., P. 21.

248 – The Plowden Report, Children and their Primary Schools, A Report of the Central Advisory Council for Education (England), London: Her Majesty's Stationery Office 1967, P. 30.

العالمية الثانية، والتي اقترنت بارتفاع في معدلات الدخل، كما عرفت الخدمات الاجتماعية كالسكن والتغذية والصحة تحسنا ملحوظا "[249]، وهذا ما يؤكد قوة تأثير الأصول الاجتماعية للتلاميذ، على مسار تحصيلهم الدراسي وكذا في الدرجات التي يحصلون عليها.

إن عملية ربط هذه التفاوتات الاجتماعية بالتفاوتات في التحصيل الدراسي بين التلاميذ، كما جاء في هذه التقارير، ليس حبيس المجتمعات الغربية فقط، بل يمتد إلى بلدان العالم الثالث، وبالتحديد، من داخل نظام التعليم بالمغرب، على الرغم من الاختلاف الكمي والكيفي في الفروقات التي تهم المستوى الاجتماعي والمردودية المدرسية، وتظهر هذه التباينات الدراسية بشكل أكبر، من خلال التباينات على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والموارد التربوية لآباء التلاميذ.

تشير بعض التقارير الوطنية والدولية إلى التأثير الكبير للعوامل اللامدرسية على الأداء المدرسي للتلاميذ، خاصة المستوى التعليمي المنخفض للآباء، وقد أكدت ذلك، المعطيات التي قدمها "البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات" **(PNEA 2016)**[250]، لتلاميذ الجذع المشترك، أن آباء ثلث التلاميذ أميون، في حين تجاوزت نسبة عدم تمدرس أمهاتهم النصف **(52%)**[251]، والذي

---

[249] – Ibid., P. 29.

[250]– يقوم هذا البرنامج بإعداد مشاريع تقييمية لقياس المكتسبات المعرفية عند التلاميذ ، ومن ثمة متابعتها وتشخيصها، كل ذلك لمعرفة مدى ملائمة المخططات الإصلاحية ، وتأثيرها على الأداء الدراسي للتلاميذ.

[251]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك (PNEA 2016)، ص، 14.

يتوافق مع التقييمات الدولية **(TIMSS)** و **(PIRLS)**[252]، بالإضافة إلى أن أغلبية التلاميذ الذين يدرسون في كل من المستوى الرابع والثامن، لا يتجاوز المستوى التعليمي لآبائهم أو أولياءهم مرحلة الثانوي الإعدادي، مما يؤثر على حجم الفوارق التعليمية بين أبناء الأسر التي تتوفر على مستوى تعليمي عالي، وأبناء الأسر ذات المستوى التعليمي المنخفض، حيث تصل إلى **(85)** نقطة في الرياضيات و **(100)** نقطة في العلوم بين تلاميذ المستوى الرابع، ثم **(64)** نقطة في الرياضيات و **(62)** نقطة في العلوم بين تلاميذ المستوى الثامن[253]، حيث نلاحظ من خلال نتائج هذه الإحصاءات التي قامت بها منظمات وطنية ودولية، قوة فرص الوارثين الذين يرثون رأسمال آبائهم الثقافي، وذلك من خلال خوصصة المعارف والثقافة المدرسية، فتصبح ـ بتعبير **بورديو وباسرون** ـ ثقافة طبقية، يحتكرها المهيمنون على هذه الرساميل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

إن هذه الكفاءات الثقافية حسب **بورديو وباسرون**، تدل على ذلك المحتوى الثقافي الموزع وراثةً، ويعود السر في هذا التفوق الثقافي للأبناء، إلى ذلك الرأسمال المدرسي المكتسب بواسطة الشهادات، والرأسمال الثقافي المنقول عبر الأسرة[254]، حيث يبقى دور المدرسة في هذا الصدد، هو تكريس تلك الفوارق الاجتماعية من داخل النسق المدرسي

---

[252]– مجموع التقييمات الدولية التي تقيس المكتسبات المعرفية عند التلاميذ، وتقوم بها الدراسة الدولية لتوجهات تدريس الرياضيات والعلوم « Trends in International Mathematics and Science Study » المشهورة باسم، (TIMSS) والدراسة الدولية للقراءة « Progress in Reading Literacy Study » التي تعرف باسم (PIRLS).

[253]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، نتائج التلامذة المغاربة في الرياضيات والعلوم ضمن سياق دولي، الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015)، 2017، ص، 22.

[254]– فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 42.

المتمايز[255]، ومن ثمة جعل التفوق والنجاح المدرسيين، حكرا على أبناء الفئات المهيمنة اجتماعيا، وهذا ما يدل ـ إلى حد كبير ـ حسب **بورديو وباسرون**، على ذلك الانسجام **(harmonie)** والتوافق [256] بين النسق المدرسي وبين هذه الفئات الاجتماعية، وذلك من خلال إنتاج تلك الهابيتوسات[257] **(habitus)** الطبقية[258]، والتي بدورها تعيد إنتاج التمايزات الاجتماعية، عن طريق التفاوتات المدرسية.

إن هذا اللاتكافؤ في جودة التكوينات، وكذا الولوج غير المنصف للخدمات المدرسية، يظهر أيضا بشكل واضح من داخل النظام التعليمي المغربي، نظرا للفوارق الاجتماعية والاقتصادية الكبيرة بين التلاميذ وكذا مواردهم التعليمية، وهذا ما تؤكده قيمة مؤشر جيني **(GENI)** للتربية [259]، الذي تم احتسابه من طرف الهيئة الوطنية للتقييم، بناء على الإحصاء

---

[255]– Bourdieu Pierre, Passeron Jean– Claude, la reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, les éditions de Minuit, 1970, P. 240.

[256]– لقد أكد كل من بورديو وباسرون على أن النظام المدرسي وإن كان مرتبطا بشكل وثيق ببنية علاقات القوى بين الطبقات الاجتماعية، إلا أن ذلك لا يعني عدم احتفاظه باستقلاليته النسبية عن علاقات القوة هاته، أنظر بهذا الصدد كتاب: فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، 2001.

[257]– لقد قدم كل من بورديو وباسرون في عملهما عن إعادة الإنتاج، مفهوم الهابيتوس، على أنه نسق من الاستعدادات التي يكتسبها الفرد ويستدخلها عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، إنه الآلية التي تطيل عُمر المنتوجات لكي تعيد إنتاج نفسها، وفي هذا المقام، يعتبر الباحثان، أن المنتوجات الماضية ترتبط بالمنتوجات المستقبلية، فالتمريرات الثقافية من الآباء إلى الأبناء، هي التي تضمن استمرارية هوياتهم الاجتماعية، وبالتالي تكريس التفاوتات المدرسية لصالح أبناء الفئات الاجتماعية المهيمنة برأسمالها الثقافي. راجع بهذا الخصوص:

– Bourdieu Pierre, Passeron Jean– Claude, la reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, les éditions de Minuit, 1970,

[258]– Bourdieu Pierre, Passeron Jean– Claude, La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Op. Cit, P. 245.

[259]– يعد معامل جيني الذي طوره عالم الإحصاء الإيطالي كواردو جيني، من أهم المقاييس التي تقيس التفاوتات في توزيع الدخل عند الأفراد، وتنحصر قيمة معامله بين الصفر وواحد، وتدل "قيمة مؤشر جيني للتربية" في مستوى الصفر،على قوة العدالة في التربية، بينما تتجه هذه العدالة إلى الانخفاض كلما اقتربنا من العدد واحد.

العام للسكان والسكنى سنة **2014**، وقد احتل المغرب، المرتبة **(150)** من ضمن **(175)** بلدا في العالم، من حيث الإنصاف في ولوج التربية، وما يفسر ذلك؛ هو التراجع الخطي الواضح في مؤشر جيني، بدءا من سنة **1982** حيث سجلت قيمته **(0.80)**، ثم **(0.71)** سنة **1994**، و**(0.63)** سنة **2004**، و**(0.55)** سنة **2014**[260].

تدل هذه الأرقام إذن، على اتساع الفوارق التعليمية بين التلاميذ، بسبب العوامل اللامدرسية، التي تؤثر على عدالة المكتسبات الدراسية داخل التنظيم المدرسي، ومن بين المؤشرات التي يمكن من خلالها رصد هذه اللاعدالة، الفروقات في الإمكانات والموارد التعليمية المتمثلة في المؤهلات العلمية والمعرفية للآباء، وكذا الموارد التربوية التي توفرها أسر التلاميذ، والتي تؤثر على حجم التباينات في التحصيل الدراسي ونتائج تقويمه النهائية.

تَظهر هذه اللاعدالة التي تهم التأثير السببي للموارد التربوية، على الحصيلة المدرسية للتلميذ، من خلال النتائج التي أنجزتها الهيئة الوطنية للتقييم التابعة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بناء على البيانات التي تقدمها أبحاث **(TIMSS)** و **(PIRLS)**، ويمكن تفسير هذه العلاقة السببية بين المتغيرين؛ كون التلاميذ الذين يحصلون على ظروف مواتية للتعلم، تفوق نتائجهم الدراسية نتائج أقرانهم الذين لا يتمتعون بنفس الشروط، وقد بلغت هذه الفروقات، **(44)** نقطة في الرياضيات و **(39)** نقطة في العلوم، بين التلاميذ الذين يتوفرون

[260]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير حول الأطلس المجالي الترابي للفوارق في التربية، 2017، ص. 9.

على أكثر من **(100)** كتاب في بيوتهم، والذين لا يمتلكون أكثر من عشرة كتب[261]، ومن أهم الموارد التربوية الأخرى التي تفسر هذه التفاوتات في الحصيلة المدرسية، مشكل التباينات في التواصل اللغوي بين النسقين الأسري والمدرسي، حيث أظهرت نتائج معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات **(PNEA 2016)**، أن الثلثين من التلاميذ المغاربة، يتكلمون العربية الدارجة من داخل أسرهم، في حين تتحدث نسبة **(21%)** منهم الأمازيغية فقط، أو العربية الدارجة والأمازيغية معا[262]. وخلصت دراسة **(PNEA 2016)**، إلى علاقة الارتباط بين المستوى التعليمي للآباء، وتفوق أبنائهم في اللغات الأجنبية والمواد العلمية.

إن هذه النتائج التي تعبر عن واقع التفاوتات في المكتسبات الدراسية من داخل النظام المدرسي المغربي، تؤكد قوة التأثير الذي تمارسه العوامل خارج المدرسية، على إنتاج الفوارق التعليمية بين التلاميذ، وكذا يدها الخفية في تقويض مبدأ العدالة في الاكتساب والتعلم، وعلى هذا الأساس، فإذا كانت التقارير التي أشرف عليها كل من **صاموئيل كولمان** في أمريكا، **والليدي بلاودن** في بريطانيا، في الحقبة الثانية من ستينيات القرن الماضي، تعلي من شأن تأثير عوامل البيئة الاجتماعية والاقتصادية على التحصيل والنجاح المدرسيين عند التلاميذ، فإن تأثير المستوى التربوي والثقافي للآباء بدوره، قد لقي اهتماما واسعا من طرف مجموعة من الباحثين، من أنصار الحركة الماركسية الجديدة، على رأسهم **بازيل برنشتاين (Basil**

---

[261]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، نتائج التلامذة المغاربة في الرياضيات والعلوم ضمن سياق دولي، الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015)، مرجع سابق، ص، 23.

[262]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك (PNEA 2016)، مرجع سابق، ص، 15.

Bernstein) في بريطانيا، والذي ركز في أبحاثه، على التمايزات اللغوية بين مختلف الفئات الاجتماعية، حيث تبقى اللغة الأقرب إلى اللغة المدرسية تجانسا، هي تلك التي تمتلكها الشرائح الاجتماعية المتوسطة، وذلك بوصفها لغة غنية ومنظمة تنمي القدرات الخيالية والتجريدية عند الطفل، مما يساعده على الانخراط السلس في العملية التعليمية، إنها نمط اللغة الذي ينتج حسب **برنشتاين،** النجاح والتميز الدراسيين، مقارنة مع المستوى اللغوي الفقير الذي يُتداول بين أفراد الفئات العمالية المحرومة، والذي يكرس في نظره للفشل الدراسي.

ولتحديد هذه الطبيعة الإدراكية والتعلّمية المختلفة بين أبناء الشريحتين الاجتماعية الوسطى والعمالية، ومن ثمة معرفة هوية السنن المهيمن الذي يستعمل من داخل تنشئتهما الاجتماعية، وظف **برنشتاين** شفرتين لغويتين، شفرة مفصلة **(code elaborated)** وأخرى مقيدة **(restricted)**، حيث توجه الشفرة الأولى مستخدميها بثبات نحو المعاني والمبادئ الكونية **(universalistic)**، في حين تنحو الشفرة المقيدة بمستخدميها نحو المعاني والدلالات المحدودة والمحددة **(particularistic)** [263],

وقد ربط **برنشتاين** في الجزء الثاني من كتابه **(class, codes and control)** بين أشكال استخدام اللغة وعلاقتها بعملية اكتسابها، من خلال التأثيرات التوجيهية والإضافات التي تقدمها الأسرة لأبنائها في المرحلة ما قبل المدرسية، بخصوص تلقينهم طرق توظيف

[263] –Bernstein Basil, Class, Codes and Control: Volume 1 – Theoretical Studies towards A Sociology Of Language, Routledge, 2003, P. 136.

اللغة[264]، حيث أشارت النتائج التي همت الأمهات من الطبقة العاملة ونظيراتهن من الطبقة المتوسطة، إلى وجود اختلافات واضحة بين الطبقتين فيما يتعلق بطرق استعمال اللغة داخل نسقهن الأسري[265].

ومن هنا إذن، تظهر حسب **برنشتاين** أهمية تأثير الخلفية الثقافية للأسر، على المردودية الدراسية عند لأبناء، والتي تعود إلى اختلاف الشفرات اللغوية المستعملة بين أفراد الشرائح الاجتماعية المتوسطة، من خلال شكل الخطاب اليومي الذي يتداولونه فيما بينهم، والذي يغلب عليه الطابع الحواري واحترام آراء ودوافع الأبناء، عكس التواصل عند أبناء الشرائح العمالية الذي يغلب عليه الطابع غير المنظم والمحدود.

صحيح أن هناك العديد من العوامل التي تفسر هذه التباينات في مستويات التحصيل والنجاح المدرسيين، والتي يمكن إجمالها في الخصائص السوسيواقتصادية والتربوية للعائلة / الأسرة الكبيرة أو الصغيرة للتلاميذ، لكن السؤال الذي يطرح بهذا الخصوص هو: ألا يمكن تقوية المظاهر الكيفية للتمدرس من داخل التنظيم المدرسي، ومن ثمة إخراج هذا النظام من عطالته[266] بلغة السوسيولوجي **محمد فاوبار**، وذلك عن طريق الرفع من خدماته جودة وفعالية وتحسينا؟

---

[264] – Bernstein Basil, Class, Codes and Control: Volume 2 – Applied Studies towards A Sociology Of Language, Routledge, 2003, P. 22.

[265] – Ibid., P. 40.

[266]- فاوبار محمد، سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، مرجع سابق، ص. 139.

لقد تم التركيز من خلال الأبحاث التي قامت بها "حركة المدارس الفعالة"، و"الحركة من أجل تحسين التمدرس" في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، على حيوية النظام المدرسي، من خلال تحسين جودة التعلم، وفعالية خدماته التنظيمية الداخلية، فالرساميل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، التي تخلق الفوارق في التحصيل والنجاح المدرسيين في الداخل عبر بوابة الخارج، يمكن حسب الباحثين من أنصار "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، قلب المعادلة التي تشكلها، من خلال إعادة تشكيل هذه الرساميل، وبنائها من الداخل، حتى تصبح هذه الفروقات التي تفسر أداء التلاميذ المدرسي، تحكمها علاقات داخل داخل، أكثر مما هي تأثيرات خارجية.

لقد عرفت نتائج الأبحاث التي قامت بها حركة "فعالية المدارس وتحسين التمدرس"، انطلاقتها الحقيقية أول الأمر، في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية السبعينات من القرن الماضي، ثم بعد ذلك في بريطانيا في بداية الثمانينات، وقد كانت هذه الأبحاث، تعرف بنموذج "المدخلات والمخرجات" **(input- output)** المرتكز على سيرورة العملية التعليمية[267]، ويعود سبب تأخر دراسة العوامل التي تؤثر في الأداء الدراسي من داخل التنظيم المدرسي حسب **دافيد رينولدز (David Reynolds)** ـ كأحد رواد حركة المدارس الفعالة في بريطانيا ـ إلى مجموعة من التفسيرات المختلفة، على رأسها التأثير الذي أحدثته النتائج القوية، للتقرير الذي أشرف عليه **صاموئيل كولمان** سنة **1966** في أمريكا، ثم التقرير الذي أشرفت عليه **الليدي**

[267] – Bressoux Pascal, Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet–école et effets–classes en lecture. Revue française de sociologie, vol. XXXVI, n° 2, 1995, p. 275.

بلاودن في بريطانيا سنة **1967**، واللذان يُعليان من شأن تأثير البيئة الاجتماعية للتلاميذ على تحصيلهم الدراسي في مقابل التأثير المحدود للعوامل المدرسية، بالإضافة إلى انتشار النزعة الحتمية في علم الاجتماع التربوي في بريطانيا وأمريكا، خاصة مع أعمال **باولز وجينتيز (Bowles and Gintis, 1976)**، ثم أعمال **بورديو وباسرون** في فرنسا، حيث أهملت هذه الأعمال، دور المدرسة كتنظيم مستقل عن المؤثرات الاجتماعية[268].

إن نتائج الأبحاث التي خلفتها حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، لم تغفل الدور المهم الذي تلعبه الخصائص الاجتماعية- الاقتصادية، وكذا مكانة المستوى التعليمي للأسر، في تكريس الفروقات التعليمية بين التلاميذ، وعليه، فقد قامت هذه الأبحاث في البدء، لاختبار مدى جدوائية الأبحاث والتقارير، التي لم تركز ـ حسب أنصار هذه المدارس ـ إلا ثانويا على العمل الداخلي الذي يمكن أن تقوم به المدرسة، لتحسين جودة المخرجات الدراسية تحصيلا ونجاحا، هذا من جهة، ثم من جهة ثانية، كانت هذه الأبحاث تهدف إلى محاولة التوصل إلى نماذج تفسيرية إصلاحية، تفسر من خلالها أزمة الأداء المدرسي المتدني في المدارس العمومية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا.

ومن بين العوامل التي بحثت فيها حركة المدارس الفعالة، مسألة التباينات بين مختلف المدارس وخصائصها الداخلية، وكذا خصائص التلاميذ الذين يلجون إليها، وهذا ما أورده **بيتر مورتيمور (Peter Mortimore)** من خلال أشغال المؤتمر الدولي لفعالية المدارس وتحسين

---

[268] – Reynolds David and Cuttance Peter, School effectiveness: research, Policy, and practice, CASSELL, 1992, P. 1.

التمدرس في السويد سنة **1993**، [269] حيث اعتبر أن بعض المدارس، تستقبل صنفا محددا من التلاميذ المتفوقين الذين يستطيعون تحقيق أداء مدرسي جيد، عكس البعض الآخر، الذي يستقبل نسبا عالية من التلاميذ المحرومين، وهذا ما قد يضعف النتائج الدراسية عندهم[270]، لكن هذا لا يعني حسب **مورتيمور**، أن جميع التلاميذ ذوو الدخل المنخفض، لا يمكنهم تحقيق نتائج جيدة في الامتحانات، بل على العكس، يمكن لهذا النوع من التلاميذ الذين يبذلون مجهودات فردية، أن يحصلوا على أفضل النتائج الدراسية.

ولتجاوز هذه التباينات بين الخصائص الداخلية للمؤسسات التعليمية، يركز **توني تاونسند (Tony Townsend)** من خلال النتائج التي قدمها[271]، في المؤتمر الدولي "لفعالية المدارس وتحسين التمدرس"، على مسألة الاستخدام العادل والفعال للموارد المدرسية، التي تأتي من التمويل المالي الحكومي الخاص بالتعليم، ويؤكد **تاونسند** في التوصيات التي قدمها على أهمية الفعالية والإنصاف في عملية توزيع الموارد المالية، كآليتين ضروريتين وذلك من

---

[269]– في الوهلة الأولى، كانت هذه اللقاءات الدورية تعقد في إطار المؤتمر الدولي للمدارس الفعالة « International Congress for School Effectiveness »، ولكن ـ وكما أشرنا إلى ذلك سابقا ـ واعتبارا لتناسبية منطوقات الأبحاث ونماذجها التفسيرية، بين كل من حركة المدارس الفعالة، وحركة تحسين التمدرس، فإن هذا التوحيد، أدى إلى اندماج الحركتين في حركة واحدة، وأكبر دليل على ذلك، هو إعادة تسمية المؤتمر الدولي للمدارس الفعالة إلى المؤتمر الدولي لفعالية المدارس وتحسين التمدرس « International Congress for School Effectiveness and Improvement ».

[270] – Mortimore Peter, School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching, Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Norrkoping, Sweden, Educational Resources Information Center (ERIC), 1993, P. 8.

[271]– لقد تم تقديم هاته النتائج، في المؤتمر الدولي بمدينة مانشستر بإنجلترا سنة 1998 بعنوان:

"Third World or Third Millennium? Education and the Economy in Australia"

خلال ترشيد استخدام هذه التمويلات المالية أولا، ثم توجيه قدر كبير منها إلى التلاميذ ثانيا، خاصة أولئك الذين ينتمون إلى فئات اجتماعية دخلها الاقتصادي ضعيف[272] .

ويُفهم من مضمون كلام **تاونسند** فيما يتعلق بمبدأ الإنصاف، أنه يبقى من الإنصاف، ترجيح كفة المحرومين ماليا، على أبناء الفئات الاجتماعية الميسورة من داخل المدارس، وذلك من خلال ربط عملية الإنفاق على التمدرس بمتغير الخصائص الاجتماعية والاقتصادية لأسر التلاميذ.

وعلى هذا الأساس، فإذا كان في السابق، الانخفاض في المستوى التعليمي داخل المدارس يعود إلى عائلات التلاميذ، أو إلى مشكلات في التلاميذ أنفسهم، فإن هذه الأفكار، قد تم استبعادها مع النتائج التي توصل إليها الباحثون في حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، حيث تحول تركيزهم إلى البحث من داخل النسق المدرسي، في كيفية التعامل مع الأداء المدرسي المنخفض لهذه الفئات من التلاميذ، عوض إلقاء اللوم على الضحية، ومن ثمة تبرئة التنظيم المدرسي من العيوب حسب تعبير **مورفي (Murphy)** [273].

يظهر إذن، من خلال هذه المفارقات النظرية، بخصوص المقاربة السوسيولوجية لموضوع التفاوتات في مستويات التحصيل والنجاح المدرسيين، أنه بمثابة مرور من نموذج

---

[272] – Townsend Tony, Third World or Third Millennium? Education and the Economy in Australia, A paper presented at Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Educational Resources Information Center (ERIC), Manchester, England, 1998, P. 4.

[273] – Murphy Joseph, Effective Schools: Legacy and Future Directions, in Reynolds David and Cuttance Peter, School effectiveness: research, policy, and practice, CASSELL, 1992, P. 167.

تفسيري إلى آخر، أحدهما يركز على تأثير الوسط العائلي، والآخر يُرجع الأمر إلى التأثير المدرسي المباشر على نتائج التلاميذ المدرسية، وتدل عملية الانتقال هاته، على أن هناك تحولا إبستيمولوجيا مهما، يساءل نتائج البراديغم الكلاسيكي الذي كان يقدم نفسه كبديهيات في تفسير هذه التفاوتات المدرسية.

تدل بعض النتائج التي توصلت لها أبحاث فعالية المدارس وتحسينها، والتي عرضتها الباحثة الإنجليزية **باميلا سيمنز (Pamela Sammons)**، من خلال التقرير الصادر عن مركز المعلمين البريطانيين، إلى أن حجم تأثير المؤسسة المدرسية في البلدان النامية على نتائج التلاميذ، واضح بشكل كبير نظرا لضعف مستوى الموارد والخدمات المدرسية[274]، وهذا ما يدفعنا إلى طرح السؤال التالي: ماهو نصيب النظام التعليمي المغربي من هذه التحولات؟ وماهي المعايير والمواصفات الإصلاحية التي ننشدها في المؤسسات التعليمية، لتأهيل وتنمية القدرات المعرفية للتلاميذ وتحسين منتوجاتهم المدرسية؟

إذا ما حاولنا مساءلة وضعية المردودية المدرسية من داخل النسق التعليمي المغربي، سنجد أن هناك ضعفا واضحا على مستوى المكتسبات الدراسية للتلاميذ، حيث تشير الأرقام الدولية، التي تهم تقييم قدرات التلاميذ المغاربة في الرياضيات والقراءة والعلوم، أن هناك تراجعا ملحوظا فيما يخص جودة التعليم[275] لدى التلاميذ وما يزكي ذلك، هو أن أكثر من

---

[274] – Sammons Pamela, School effectiveness and equity: Making connections, A review of school effectiveness and improvement research, CfBT Education trust, 2007, P. 14.

[275]– تقرير البنك الدولي، المغرب في أفق 2040، الاستثمار في الرأسمال اللامادي لتسريع الإقلاع الاقتصادي، واشنطن دي سي، 2017، ص. 34.

نصف التلاميذ في المستوى الابتدائي والإعدادي، حصلوا على أضعف النتائج والمعدلات المسجلة، وترتيبا متدنيا في مستويات التحصيل الدولية، حيث لم تستطع نسبة **(59%)** في مواد الرياضيات والإحصاء للمستويين معا، ونسبة **(65%)** في علوم الحياة والأرض للابتدائي و**(53%)** للإعدادي من بلوغ الحد الأدنى لمستويات التحصيل الدولية المحدد في **(400)** نقطة[276].

إن رداءة المردودية المدرسية التي تبرزها هذه الأرقام الرسمية، هي التي شجعت العديد من الأسر المغربية، على هِجران المدرسة العمومية، والإقبال الكبير على تسجيل أبنائها في المدارس الخصوصية، وذلك لاستيعابهم بشكل أو بآخر، فكرة التأثير الملموس للمدرسة الخاصة على الأداء المدرسي للتلاميذ ، نظرا لجودة الإمكانيات المدرسية التي تتيحها هذه المؤسسات، وما يفسر ذلك؛ هو ما تؤكده الأرقام الرسمية التي تعتبر أن عدد التلاميذ المسجلين في جميع أسلاك التعليم الخصوصي سنة **2017**، تجاوز عتبة المليون تلميذ وطالب، لكن مع تفوق واضح لحصة التعليم الخصوصي في سلك التعليم الابتدائي، الذي حصل لوحده على ثلاثة أخماس التعليم الخصوصي الإجمالي في المغرب[277]:

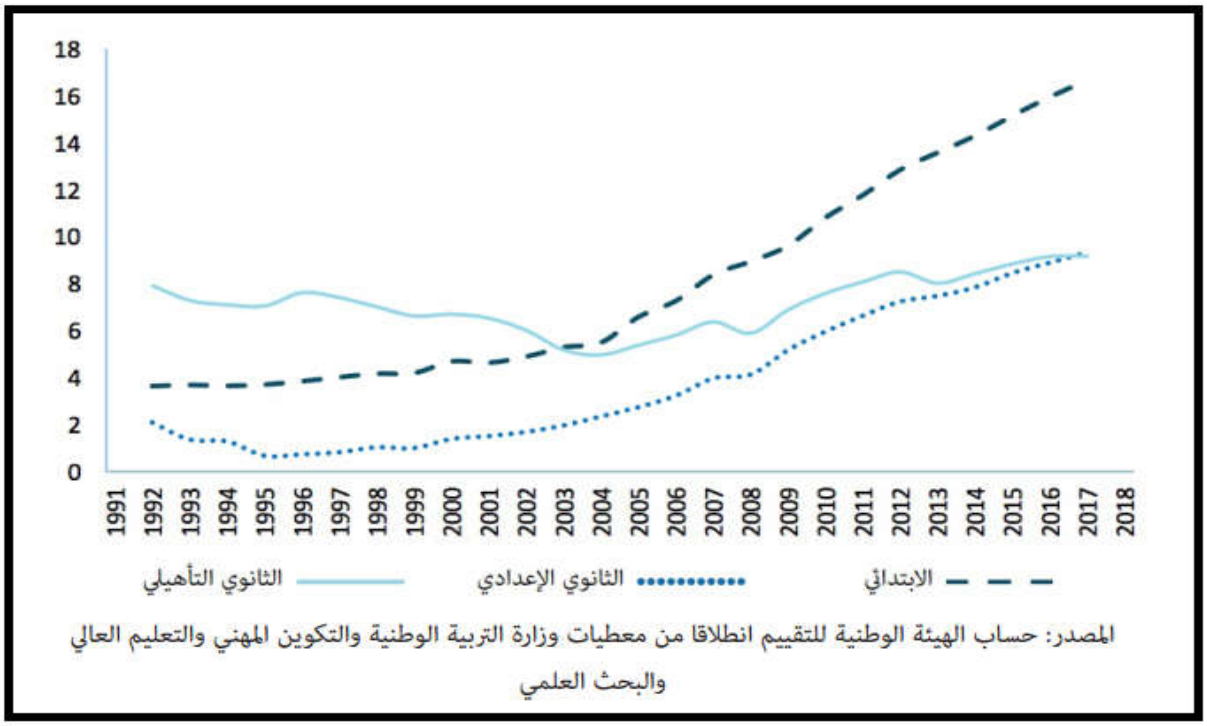
---

[276]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، نتائج التلامذة المغاربة في الرياضيات والعلوم ضمن سياق دولي، الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015)، مرجع سابق، ص، 46.

[277]– للاطلاع على تفاصيل أكثر فيما يخص الأرقام التي تشير إلى تطور التعليم الخصوصي، يرجى الرجوع إلى:

– تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الأطلس المجالي الترابي للتعليم الخصوصي، 2018م، الصفحات من 7 إلى 16.

رسم بياني رقم (04): يوضح التطور السنوي لحصة التعليم الخصوصي، في الأسلاك الثلاثة للتعليم المدرسي، ما بين سنتي 1992 و 2017 (بالنسب المئوية)



وحسب نفس المصدر دائما، فإن الفترة الممتدة بين سنتي **2002 و2017**، عرفت توسعا كبيرا للتعليم الخصوصي، خاصة السلك الابتدائي، وبدرجة أقل السلك الثانوي الإعدادي، ولتبرير هذه الأرقام والافتراضات التي تفسر هذا الإقبال؛ تؤكد النتائج التي توصلت إليها الأبحاث التي قامت بها الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم **(TIMSS 2015)** من خلال تقييم مكتسبات التلاميذ في الرياضيات والعلوم، أن المناخ المدرسي الجيد والمتسم بالنظام والأمن، وكذا تركيز جهود المؤسسة المدرسية في سبيل تحقيق النجاح بالنتائج، وفعالية هيئة التدريس[278]، هو من ينمي القدرات التحصيلية عند التلاميذ، ومن ثمة تحسين نتائجهم المدرسية.

[278]– المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، نتائج التلامذة المغاربة في الرياضيات والعلوم ضمن سياق دولي، الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015)، مرجع سابق، ص، 44.

سعيا منا لمحاولة فهم بعض الحيثيات التي تتعلق بتأثير العوامل المدرسية واللامدرسية، على التفاوتات في الأداء المدرسي للتلاميذ تحصيلا ونجاحا، في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، فقد قمنا بمقابلات استكشافية مع بعض الأساتذة في القطاعين العمومي والخصوصي، حيث أجمعوا تقريبا على أهمية العوامل التي تنشط داخل التنظيم المدرسي في التأثير على الأداء المدرسي للتلاميذ، مثل قدرة الأستاذ على التحمل والصبر، وتركيز مجهوداته وتوظيفها الإيجابي لفائدة التلاميذ، وأن المؤسسات التعليمية الخصوصية، أكثر تركيزا على توفير خدمات تتميز بجودتها مثل توفير الفضاء الملائم، ووجود العتاد الديداكتيكي، والمراقبة الدورية للإدارة التربوية، والانضباط في صفوف التلاميذ، والتواصل مع آباء وأولياء الأمور فيما يخص تطور الأداء المدرسي عند أبنائهم، بالإضافة إلى صرامة الإدارة المدرسية مع الأساتذة، والقيام ببعض الأنشطة البيداغوجية الموازية التي يستفيد منها التلاميذ في التعليم الخصوصي أكثر منه في التعليم العمومي.

إذن ومن خلال هذه السيرورة الاستقصائية والتوطينية لإشكالية هذا البحث، والتي حاولنا فيها الاستعراض المختصر لبعض الأبحاث والتقارير، من أجل تفسير الدور المؤثر الذي تلعبه العوامل المدرسية واللامدرسية، على التباينات في التحصيل والنجاح المدرسيين عند التلاميذ، يمكن صياغة إشكالية هذا البحث على الشكل التالي:

ما هو حجم التأثير الذي تمارسه العوامل المدرسية واللامدرسية، على مستوى إنتاج الفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، بين التلاميذ في السنة الثانية من سلك الباكلوريا علوم، في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية التابعة لأكاديمية فاس مكناس؟ وماهي الكيفية التي يمارس بها التحصيل الدراسي ويتحقق بها النجاح المدرسي من داخل هذه المؤسسات التعليمية؟

4- فرضيات البحث

من أجل تبسيط إشكالية البحث يمكن صياغة الفرضيات على الشكل التالي:

1- نفترض أن تحقيق المكتسبات المدرسية بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي، يرجع إلى <u>الفروقات والتباينات</u> في العوامل غير المدرسية والعوامل المدرسية.

وتنقسم هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- **توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، تبعا للفروقات في المتغيرات الدالة على العوامل غير المدرسية من جهة، والفروقات في المتغيرات التي تشكل العوامل المدرسية من جهة ثانية.**
- **توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في المكتسبات المدرسية بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي، تبعا للفروقات في متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء.**
- **نفترض أن هناك تباينات في متوسطات قيم المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، تبعا لأثر التفاعل المشترك بين متغيريْ نوعية التعليم والمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ بمجموعاته الدالة عليه.**

2- نتوقع وجود <u>علاقة ارتباط</u> بين المكتسبات المدرسية عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي، وبين المتغيرات التي تدل على العوامل غير المدرسية والعوامل المدرسية.

وتتفرع عن هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- **توجد علاقة ارتباط بين المكتسبات السابقة للتلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي وبين مكتسباتهم اللاحقة.**
- **توجد علاقة ارتباط بين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، وبين المكتسبات المدرسية عند التلاميذ.**
- **توجد علاقة ارتباط بين تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم، وأشكال تحضيرهم للدروس والفروض، وبين المكتسبات المدرسية التي حققوها.**

3- نفترض أن الفروقات في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، تتأثر بالمتغيرات الشخصية للتلاميذ (الجنس والسن) والمتغيرات الدالة على العوامل غير المدرسية والمتغيرات التي تشكل العوامل المدرسية.

وتتفرع إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- **تتأثر المكتسبات المدرسية عند التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي، بكل من : الجنس، والسن، والمستوى التعليمي للأبوين، والمستوى المهني للأبوين، والموارد التربوية المتوافرة في المنزل، وتحدث التلاميذ باللغات الأجنبية.**
- **تتأثر المكتسبات المدرسية عند التلاميذ بكل من المؤشرات التي تتعلق بالطرق التدريسية للأساتذة، وأساليب التلاميذ التحضيرية للدروس والفروض، وتقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم، ومستوى تنزيل المنهاج الدراسي، والانضباط في صفوف التلاميذ.**

4- تساهم العوامل غير المدرسية والمدرسية، في تفسير العلاقة بين المكتسبات المدرسية السابقة والمكتسبات المدرسية اللاحقة عند التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي.

- **توجد علاقة تأثير مباشرة وغير مباشرة بين المستوى التعليمي للأبوين، وبين مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية والعلوم ومكتسباتهم السابقة.**
- **تؤثر الموارد التربوية الأسرية بشكل مباشر وغير مباشر على مكتسبات التلاميذ السابقة ومكتسباتهم في اللغات والعلوم.**
- **كلما كان متغير السن عند التلاميذ منخفضا، كلما كانت نتائجهم الدراسية مرتفعة.**
- **يؤثر المستوى المهني لآباء التلاميذ بشكل مباشر وغير مباشر على مكتسبات التلاميذ السابقة واللاحقة.**
- **توجد علاقة تأثير مباشرة بين تقييم التلاميذ لأدائهم في المواد المتعلقة باللغات الأجنبية والعلوم، وبين مكتسباتهم في هذه المواد.**

3- أدوات البحث

لقد تم تصميم أدوات هذا البحث، استنادا إلى مراجعتنا لمجموعة من الأبحاث التنظيرية والميدانية التي تناولت موضوع العوامل المؤثرة على التفاوتات المدرسية بين التلاميذ بشكل عام، وبهدف تفسير طبيعة العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ في التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، فإن ذلك يحتم علينا أن نعتمد على التقسيم الثنائي السائد في علم الاجتماع، من خلال اختيار الاستمارة كأداة لمقاربة الواقع الاجتماعي انطلاقا من منظور براديغم الواقعة الاجتماعية، ثم اختيار المقابلة كأداة تندرج ضمن سياق براديغم الفعل الاجتماعي[279]، كأدوات رئيسية نسعى من خلالها تجميع المعطيات الكفيلة بقياس وتقييم حجم التفاوتات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ المتمدرسين في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية.

أ- الاستمارة الموجهة إلى التلاميذ

لقد تم الاعتماد على تقنية الاستمارة من أجل جمع البيانات التي تخص تمثلات التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية لبعض العوامل المؤثرة على تحصيلهم الدراسي ونجاحهم المدرسي، وقد أدرجنا فيها بعض الأسئلة المتعلقة بالمتغيرات الشخصية للمبحوثين مثل الجنس والسن، ثم متغيرات تتعلق بنوعية التعليم (خصوصي/ عمومي)

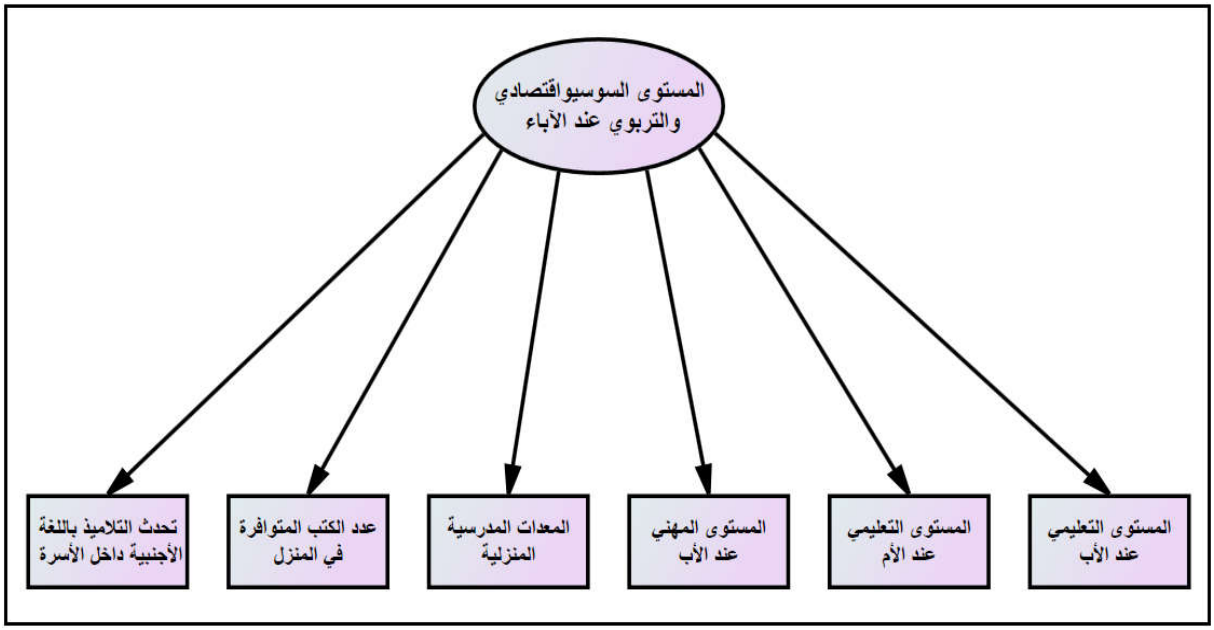
[279]– المالكي عبد الرحمان، الثقافة والمجال، دراسة في سوسيولوجيا التحضر والهجرة في المغرب، منشورات مختبر سوسيولوجيا التنمية الاجتماعية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله ـ كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز ـ فاس، الطبعة الأولى، 2016، ص، 133.

ونوعية الشعبة (العلوم الرياضية، العلوم الفيزيائية، العلوم الاقتصادية، علوم الحياة والأرض)، بالإضافة إلى بعض المتغيرات التي تدل على المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ مثل المستوى الدراسي للأبوين، ومهنة الأبوين، والكتب المتواجدة في المنزل، والكتب التي يحتاجها التلاميذ، الوسائل التعليمية المتوفرة في المنزل، مثل الحاسوب والبرامج المعلوماتية، وشبكة الربط بالإنترنيت، والمكتب المخصص للتلميذ، وطبيعة اللغة التي يتحدث بها التلاميذ في المنزل أو مع الأصدقاء.

تم توظيف هذه المؤشرات التي تعبر عن المتغيرات اللامدرسية حسب ما تقتضيه منا فرضيات هذا البحث، تارة كمتغيرات فردية لقياس حجم تأثير كل واحدة منها على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، وتارة أخرى كمتغير تجميعي (المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء) لتحديد الفروقات والتباينات بين التلاميذ في العمومي والتلاميذ في الخصوصي.

يعتبر متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء بكل مؤشراته الفرعية التي تدل عليه، المتغير الرئيسي الذي سنوظفه لقياس العوامل غير المدرسية ومدى تأثيرها على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ في التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، ولتحقيق ذلك، فقد عمدنا إلى بنائه بواسطة ستة متغيرات فرعية وهي : المستوى الدراسي للأب، والمستوى الدراسي للأم، والمستوى المهني للأب، المعدات المدرسية المتوافرة في المنزل، وعدد الكتب الموجودة في المنزل، وتحدث التلاميذ باللغات الأجنبية داخل الأسرة، وقد جاءت المؤشرات الفرعية الدالة على هذا العامل على الشكل التالي:

رسم بياني رقم (05) يوضح المؤشرات الدالة على متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي



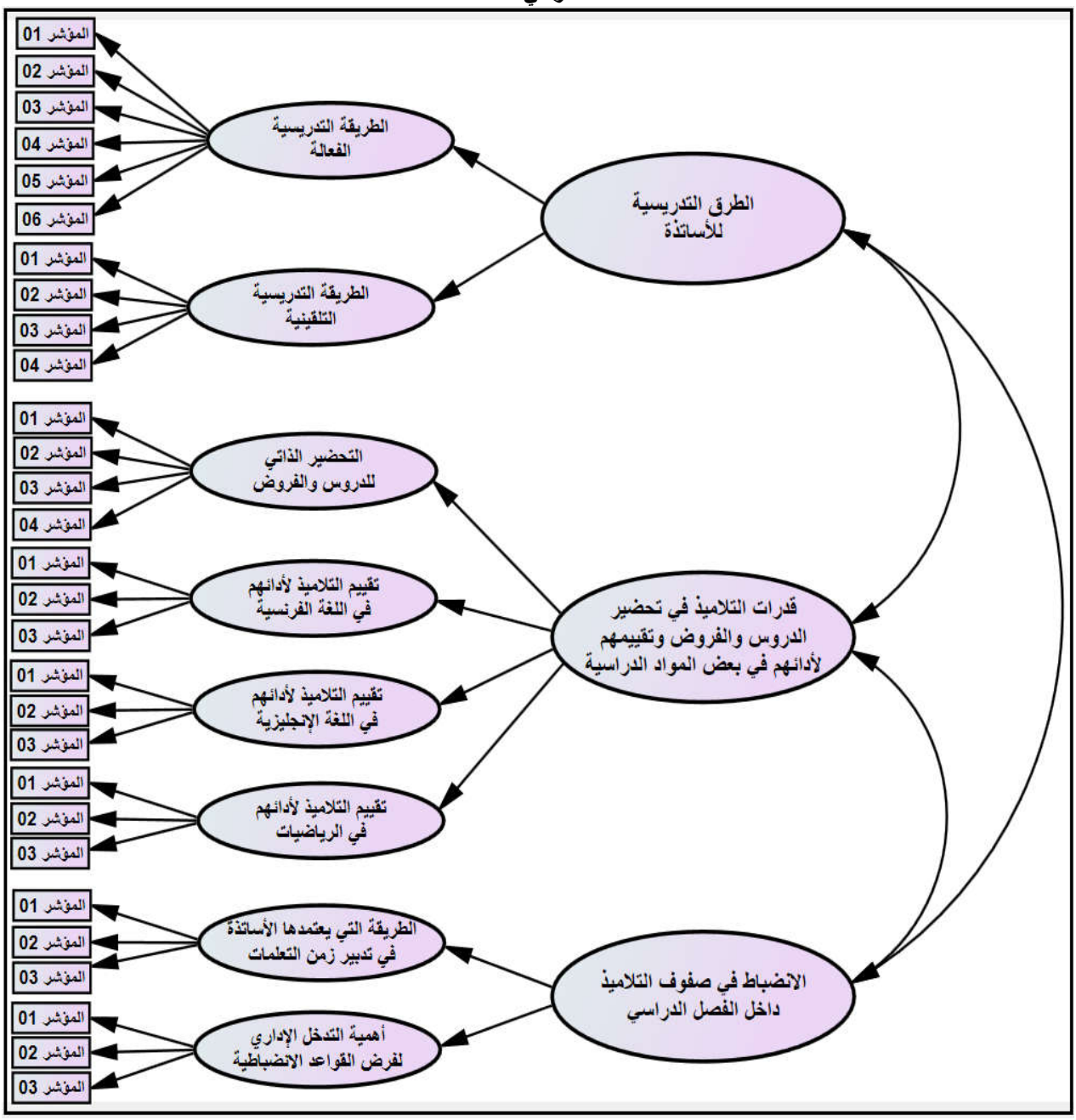
من ضمن الأسباب التي جعلتنا نقتصر على هذه المؤشرات الستة دون غيرها، هو إيماننا بأن طريقة انتقاء المؤشرات التي تعبر عن الخصائص السوسيواقتصادية والتربوية للآباء، يشجع التلاميذ على الإجابة بدون حرج، أيضا لم ندرج في تشكيل هذا المتغير التجميعي متغير المستوى المهني للأمهات، والسبب في ذلك هو هيمنة مؤشر "ربات البيوت" على هذا المتغير عند أمهات التلاميذ في العمومي والخصوصي، وبالتالي فإنه لا يساهم بقوة في تشكيل متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ.

وتتألف هذه الاستمارة أيضا من مجموعة من المؤشرات التي تقيس آراء وتمثلات التلاميذ بخصوص بعض الأبعاد الكبرى[280] التي تنشط داخل التنظيم المدرسي، من قبيل الطرق التدريسية للأساتذة، تمثلات التلاميذ لأساليبهم التحضيرية المتعلقة بالدروس

[280]– لقد تم وصف هذه الأبعاد/ العوامل بالكبرى، لكونها تحمل من داخل طياتها أبعادا فرعية، ومؤشرات تدل عليها، وسنعمد على توضيح طريقة تشكلها حينما نتحدث عن أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي في المحور المتعلق بالتحليل الكمي للبيانات من داخل هذا الفصل المنهجي ثم الفصل الميداني من هذا البحث.

والفروض، وتقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم، ثم متغير الانضباط في صفوف التلاميذ، حيث يمكن توصيفها جميعا من خلال النموذج التالي:

رسم بياني رقم (06) يوضح الأبعاد من الدرجة الأولى والأبعاد من الدرجة الثانية والمؤشرات الدالة عليها التي تنشط داخل التنظيم المدرسي



ولقد تم إدراج سُلّم المعدلات التي حصل عليها تلاميذ السنة الثانية باكلوريا في اللغات والعلوم في امتحانات المراقبة المستمرة، ثم المعدل المحصل عليه في الامتحان الجهوي

للسنة التي قبلها ضمن استمارة هذا البحث، حتى نستطيع أن تلمس المسار الذي يربط بين النجاح السابق والنجاح اللاحق، كما سبقت الإشارة إلى ذلك عند تحديد مفهوم النجاح المدرسي[281]، وبذلك تكون أداة الاستمارة المعتمدة في هذا البحث، تجمع بين المتغيرات التي تدل على العوامل غير المدرسية والمدرسية معا، وقد تمت عملية **تصميم** هذه الأداة، تحت شروط وإملاءات طبيعة الاختبارات والأساليب التي توفرها البرامج الإحصائية على وجه العموم[282]، حيث نهدف من وراء هذا التصميم **(design)** إلى تحديد حجم التأثيرات التي تحدثها هذه المتغيرات، على مكتسبات التلاميذ السابقة (معدلاتهم في الامتحان الجهوي)، ثم مكتسباتهم اللاحقة في اللغات والعلوم (مادة اللغة الفرنسية، ومادة اللغة الإنجليزية، ومادة الرياضيات).

لاختبار ثبات العبارات **(items)** التي تدل على هذه المتغيرات المدرسية، عمدنا إلى استخدام معامل "ألفا كرونباخ" **(Cronbach's Alpha)**، من أجل التأكد من ثبات هذه العبارات، ويعتبر هذا المعامل الذي ابتكره عالم النفس القياسي الأمريكي **لي كرونباخ (Lee Cronbach)** سنة **1951**، من أهم الطرق لقياس موثوقية وثبات ما إذا كانت الأداة تقيس ما تدعي أنها تقيسه فعلا؛ حيث أنه كلما ارتفعت قيمة معامل الثبات عن **(0,70)**، دل ذلك على أن

---

[281]– سيتم التطرق إلى هذه النقطة أثناء حديثنا في الفصل المقبل عن الطرق الإحصائية التي اعتمدناها لبناء المتغيرات وتجميعها وتحويلها من متغيرات متصلة إلى متغيرات فئوية، ومن متغيرات فئوية إلى متغيرات كمية، حسب ما تقتضيه الطبيعة الإبستيمولوجية لتوظيف هذه الاختبارات استنادا إلى الفرضيات والنماذج النظرية المقترحة.

[282]– نقدم كل الشكر والتقدير لأستاذنا الفاضل المشرف على هذا البحث، الذي تابع معنا عبر مجموعة من الجلسات، كل صغيرة وكبيرة تتعلق بأسئلة وبنود هذه الأداة، بما يتماشى وهذه الإملاءات التي سنتحدث عنها في هذا الفصل ثم في الفصل المتعلق بتفريغ وقراءة النتائج.

العناصر التي تشكل الأداة تتمتع باتساق داخلي جيد لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة[283]، ويبين الجدول رقم **(09)** معاملات الثبات للمحاور التي تدل على بعض المتغيرات المدرسية[284] كالتالي :

جدول رقم (09): يبين معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات فقرات الاستمارة

المحاور	عدد العبارات/ المؤشرات	قيمة معامل الثبات
الطريقة التدريسية عند الأساتذة	**13**	**0,753**
تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الفرنسية	**03**	**0,850**
تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الإنجليزية	**03**	**0,850**
تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة الرياضيات	**03**	**0,779**
التحضير الذاتي للدروس والفروض	**04**	**0,464**
التدخل الإداري لفرض قواعد الانضباط	**03**	**0,515**
تدبير الأستاذ لزمن التعلمات	**03**	**0,445**

يظهر من خلال الجدول رقم **(09)** أن المحاور الأربعة الأولى تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، وقد تراوحت بين **(0,850)** كأعلى قيمة و **(0,753)** كأدنى قيمة، وهذا يدل على أن فقرات هذه المحاور تتوفر على درجات عالية من الثبات، بالمقابل حصلت المحاور الثلاثة

[283]– إن قيمة (0,70) ليست هي القاعدة العامة للحكم على ثبات الأداة، قد تنخفض عن هذه القيمة أو ترتفع عنها وذلك بسبب عدد العناصر/ المؤشرات التي تم قياسها، للمزيد من التفاصيل بخصوص هذا المقياس أنظر:

– Field Andy, Discovering Statistics Using SPSS, Third edition, Sage, 2009, PP. 673– 685.

[284]– لقد تم الاقتصار على قياس العبارات التي تم إدراجها ضمن مقياس ليكرت الترتيبي والتي تدل على بعض المتغيرات المدرسية، ومنه فقد تم استبعاد الأسئلة التي تحتوي على جواب نعم أو لا، وذلك لكون قيمة معاملات ثباتها عادة ما تكون ضعيفة.

الأخيرة على درجات متوسطة من الثبات؛ حيث أن هناك من يعتبرها مقبولة أو كافية لتطبيقها في الميدان.

موازاة مع التحلي الكمي للبيانات المجمعة، الذي اعتمدنا فيه على حزمة من الأساليب الإحصائية المتنوعة التي اقتضتها طبيعة الفرضيات المعتمدة، سنعتمد في هذا البحث كذلك على التحليل الكيفي للمعطيات، نظرا لكونه مكملا للبحث الكمي في هذا العمل، حيث سيتم استخدام نتائج البحث الكيفي من أجل التعمق أكثر فيما يتعلق بفهم العوامل المفسرة للتفاوتات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ، من خلال تصورات الأساتذة لمنطق اشتغال العوامل التنظيمية في القطاع التعليمي العمومي والخصوصي.

ب- المقابلة الموجهة إلى الأساتذة

بالإضافة إلى تقنية الاستمارة التي اعتمدناها لجمع البيانات المتعلقة بتمثل التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية لبعض العوامل المؤثرة على تحصيلهم الدراسي ونجاحهم المدرسي، فقد عمدنا من جهة ثانية، إلى إدراج تقنية المقابلة بهدف فهم وتفسير طبيعة هذه العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ، منظورا لها من طرف الأساتذة الذي يدرسون في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية في آن واحد، ويوضح الجدول رقم **(10)** أسماء المؤسسات التعليمية التي يدرس بها الأساتذة الذين قمنا بإجراء المقابلة معهم:

جدول رقم **(10)**:يوضح توزيع الأساتذة حسب المؤسسات التعليمية التي يدرسون بها

اسم المؤسسة التعليمية	الفئات	العدد
- ثانوية ابن خلدون التأهيلية	**الذكور**	**03**
- ثانوية ابن حزم التأهيلية	**الذكور**	**02**
- ثانوية الإمام ابن حنبل التأهيلية	**الذكور**	**02**
- ثانوية علال الفاسي التأهيلية	**الإناث**	**03**

يتعلق الأمر إذن بتصورات الأساتذة للتفاوتات في أداء التلاميذ المدرسي في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، ثم تصوراتهم حول العوامل المدرسية المفسرة للتفاوتات في هذا الأداء، فيما يخص تفسير الأساتذة لمكتسبات التلاميذ المدرسية؛ فإن هذه الأبعاد بكامل مؤشراتها التنظيمية، سنوظفها لفهم وتفسير التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ، والسبب في ذلك يعود لكون الأساتذة بحد ذاتهم، واقعا مهما لقياس وتفسير أداء التلاميذ ومكتسباتهم المدرسية، باعتبارهم منفّذين للفعل البيداغوجي، ومطبقين للمنهاج المدرسي، أي أنهم هم الذين يخططون لعملية التحصيل ومشاكلها، هم الذين يهمهم هل قرأ التلميذ أم لا، هل فهم واستوعب أم لا، هم الذين يفيؤون التلاميذ على مستوى التعثرات، وهم الذين يغيرون الطرق التدريسية إلخ...

انطلاقا من ذلك، فقد اعتمدنا على تقنية المقابلة، نظرا لتمتعها بمرونة كبيرة حسب المواقف والأوضاع التي يجد فيها الباحث نفسه[285]، وقد تمت عملية إجراء المقابلة مع الأساتذة في الفترة الممتدة من شهر أبريل إلى شهر يونيو **2020** بواسطة الهاتف، وهي الفترة التي تزامنت مع إغلاق جميع المؤسسات التعليمية نظرا لظروف الحجر الصحي بسبب وباء كوفيد **(19)**، إن هذه الطريقة مكنتنا من جمع معطيات مهمة ووافرة، ترجع إلى ما أكده عالم الاجتماع **عبد الرحمان المالكي** بضرورة توفير أكبر قدر من حرية الكلام للمبحوث مادام ما يقوله يندرج في إطار موضوع الدراسة[286].

4- وصف مجتمع وعينة البحث

سنقسم هذا المحور إلى جزئين رئيسيين؛ الأول سنخصصه لوصف مجتمع البحث وتحديد حجم عينته؛ حيث سيتم الحديث عن بعض الخصائص التي يتميز بها كل من مجتمع وعينة البحث، من حيث طبيعة المجال الذي أجري فيه البحث، وطبيعة العينة التي سحبت منه والطريقة المعتمدة لاستخراج العينة، أما الجزء الثاني فسنخصصه لوصف وتحليل البيانات الشخصية للمبحوثين، عن طريق توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والسن، ونوعية التعليم، ونوعية الشعبة.

[285]– المالكي عبد الرحمان، الثقافة والمجال، دراسة في سوسيولوجيا التحضر والهجرة في المغرب، مرجع سابق، 2016، ص، 134.

[286]– نفس المرجع، ص. 134.

أ- وصف مجتمع البحث وتحديد حجم عينته

يتمثل مجتمع هذا البحث، من مجموع التلاميذ المسجلين بالشعب العلمية في السنة الثانية من التعليم الثانوي التأهيلي، الموسم الدراسي **(2018- 2019)** والتابعين للمديرية الإقليمية بإقليم فاس، ويقدر عددهم ب**(7895)** تلميذا وتلميذة، منهم **(6269)** في التعليم العمومي، و **(1626)** في التعليم الخصوصي وفقا لسجلات "موجز إحصائيات التربية **(2018- 2019)**"[287]، وقد تم إجراء هذا البحث في أربع ثانويات تأهيلية عمومية بالإقليم، وهي ثانوية ابن خلدون، ثانوية صلاح الدين الأيوبي، ثانوية الإمام أحمد ابن حنبل، وثانوية ابن حزم، بالنسبة للمؤسسات التعليمية العمومية بالمديرية، حيث يظهر بناء على زياراتنا المتكررة لهذه المؤسسات؛ أن أغلب التلاميذ الذين تستقطبهم ينحدرون من فئات اجتماعية "متواضعة"، أما بخصوص مؤسسات التعليم الخصوصي، فقد تم الاستقرار على ثلاث مؤسسات تعليمية خصوصية وهي مؤسسة التوفيق، ومؤسسة الإخوة، ومؤسسة فرانسوا رابلي، التي تتموقع في أحياء من متوسطة إلى راقية. وقد تم تطبيق تقنية الاستمارة على التلاميذ المسجلين في هذه المؤسسات التعليمية خلال شهري يناير وفبراير سنة **(2020)**.

لقد اعتمدنا في عينة هذا البحث على التلاميذ المسجلين في الشعب العلمية (العلوم الرياضية، والعلوم الفيزيائية، والعلوم الاقتصادية، وعلوم الحياة والأرض)، في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، ويعود السبب وراء ذلك، إلى عدم وجود مسالك

[287]– موجز إحصائيات التربية 2018– 2019، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، ص. 290.

الآداب والعلوم الإنسانية، والتعليم الأصيل، والتكوين المهني في التعليم الخصوصي بالإقليم، بالإضافة إلى العدد القليل لتلاميذ الخصوصي المسجلين في مسلك التكنولوجيا والمحدد في **(354)** تلميذا وتلميذة[288].

تشكلت عينة البحث من التلاميذ المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي تأهيلي، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من هذه الشعب العلمية الأربعة في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية التابعة للمديرية الإقليمية بإقليم فاس، وقد تم توزيع **(420)** استمارة موجهة إلى التلاميذ، بهدف معرفة تمثلاتهم حول كيفية تعلمهم وحيازتهم للمعارف والمكتسبات المدرسية، وبعد عملية تجميع هذه الاستمارات، تم حصر العدد النهائي الذي سنعتمد عليه في هذا البحث في **(343)** استمارة، أما الباقي الذي تم استبعاده، فهو إما عبارة عن استمارات فارغة تماما، أو ملئ جزء منها فقط، أو أنها مملوءة لكن بشكل تتخلله فراغات كثيرة، وقد اعتمدنا على الاستمارات مكتملة البيانات أو التي تتخللها قيم مفقودة قليلة جدا، حيث قمنا بمعالجتها إحصائيا، بواسطة الطرق الإحصائية الملائمة التي يوفرها برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

[288]– نفس المرجع، الصفحات من. 286 إلى 294.

لقد تم سحب عينة هذا البحث من المجتمع قيد الدراسة بالاعتماد على معادلة **ستيفن ثامبسون (Steven Thompson)** التي يمكن حسابها على الشكل التالي[289]:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

حيث أن:

جدول رقم (11):يوضح صيغة معادلة ستيفن ثامبسون لحساب حجم العينة

الرموز	دلالاتها	قيمتها
n	**حجم العينة**	**367**
N	**حجم المجتمع**	**7895**
Z	**مستوى الثقة (0.95)**	**1.96**
d	**نسبة الخطأ**	**0.05**
P	**القيمة الاحتمالية**	**0.5**

إذن الحد الأدنى لحجم العينة بعد عملية حسابها هو: **(367)**

[289] – Thompson Steven, Sampling, Third edition, John Wiley and Sons, Inc, 2012, PP. 59– 60.

تتكون عينة البحث من طبقات أهمها نوعية التعليم (عمومي/ خصوصي) ومتغير الجنس (ذكور/ إناث)، طبقا لفرضيات البحث فإن ما يهمنا هو متغير نوعية التعليم، أي نسبة التلاميذ في التعليم العمومي من جهة، ونسبة التلاميذ في التعليم الخصوصي من جهة ثانية في مجتمع البحث، ويوضح الجدول رقم **(12)** توزيع عينة البحث حسب نوعية التعليم كالتالي:

جدول رقم (12): يبين حساب حجم العينة لطبقتي التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية

نوعية التعليم	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	حجم العينة المحسوب
التعليم العمومي	**6269**	**%79**	**290**
التعليم الخصوصي	**1626**	**%21**	**77**
المجموع	**7895**	**%100**	**367**

إذن **(290)** هو الحد الأدنى لحجم العينة في التعليم العمومي، و **(77)** هو الحد الأدنى لحجم العينة في التعليم الخصوصي في المجال المدروس.

ب- وصف وتحليل البيانات الشخصية لعينة البحث

في هذا المحور سوف نعمل على تجميع المتغيرات الشخصية التي تتعلق بعينة البحث في جدول واحد تجميعي، ورسم بياني واحد، ويبين الجدول رقم **(13)** توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والسن، ونوعية التعليم، ونوعية الشعبة على الشكل التالي:

جدول رقم **(13):** توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والسن، ونوعية التعليم، ونوعية الشعبة

المتغيرات الشخصية		التكرارات	النسب المئوية
الجنس	الذكور	144	%42
	الإناث	199	%58
السن	من 16 إلى17	241	%70,3
	من 18 إلى21	102	%29,7
نوعية التعليم	تعليم عمومي	222	%64,7
	تعليم خصوصي	121	%35,3
نوعية الشعبة	علوم رياضية	73	%21,3
	علوم الحياة والأرض	48	%14
	علوم فيزيائية	120	%35
	علوم اقتصادية	102	%29,7

فيما يتعلق بالمعطيات الشخصية للمبحوثين، نجد في المرتبة الأولى أن الإناث قد سجلن أعلى نسبة وصلت إلى **(58%)**، في حين سجلت نسبة الذكور **(42%)** من مجموع عينة هذا البحث.

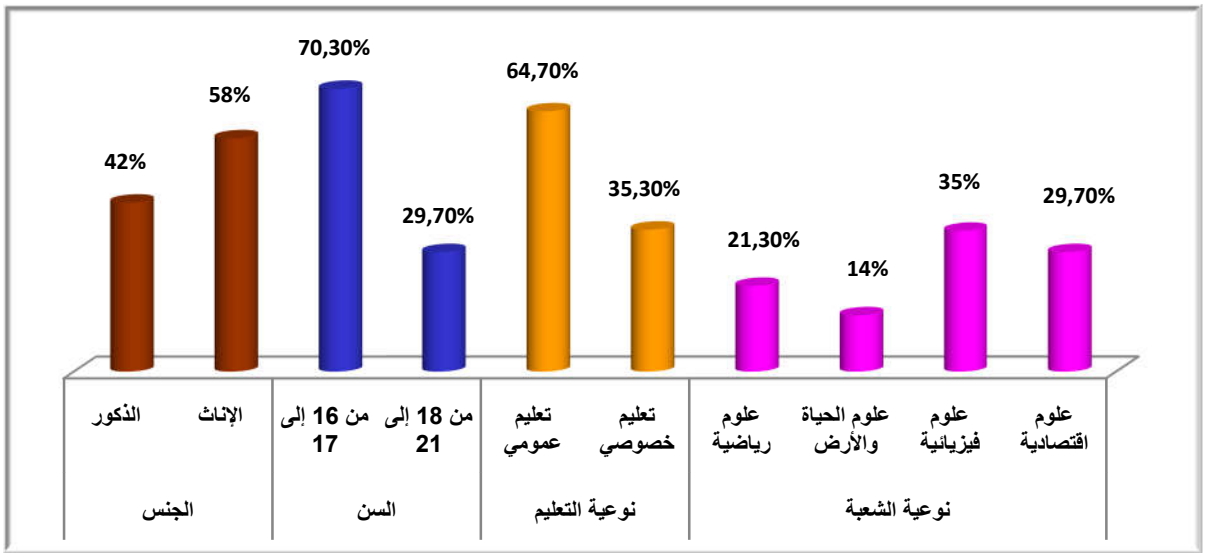
بخصوص السن، أول شيء يجب التطرق إليه، هو أن هذا المتغير كان في أول الأمر متغير متصل (تم إدخال جميع أعمار المبحوثين على شكل بيانات خام)، ثم بعد ذلك تم

تفييئه إلى فئتين رئيسيتين، حيث سجلت الفئة الأولى من **(16 إلى 17)** سنة ما نسبته **(70,3%)**، أما الفئة العمرية الثانية، فقد بلغت نسبتها **(29,7%)**.

يُعد متغير نوعية التعليم (عمومي/ خصوصي) من أَهَمّ المتغيرات المستقلة في هذا البحث، من خلاله سنعرف الفروقات والتباينات، في الأداء المدرسي بين التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي، فقد جاءت نسبة المبحوثين الذين ينتمون للتعليم العمومي **(64,7%)**، أما نسبة المبحوثين في التعليم الخصوصي، فقد بلغت **(35,3%)**.

آخر متغير في عينة هذا البحث، هو نوعية الشعبة، حيث كانت الصدارة لشعبة العلوم الفيزيائية بنسبة **(35%)**، تليها شعبة العلوم الاقتصادية بنسبة **(29,7%)**، ثم شعبة العلوم الرياضية بنسبة **(21,3%)**، وتذيلت شعبة علوم الحياة والأرض الترتيب بما نسبته **(14%)**. وقد جاءت هذه النتائج مَرسُومةً على الشكل التالي:

شكل رقم **(07)**: يبين المتغيرات الشخصية للمبحوثين



وبنفس الطريقة السابقة، يبين الجدول رقم **(14)** توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والسن، والشعبة تبعا لمتغير نوعية التعليم:

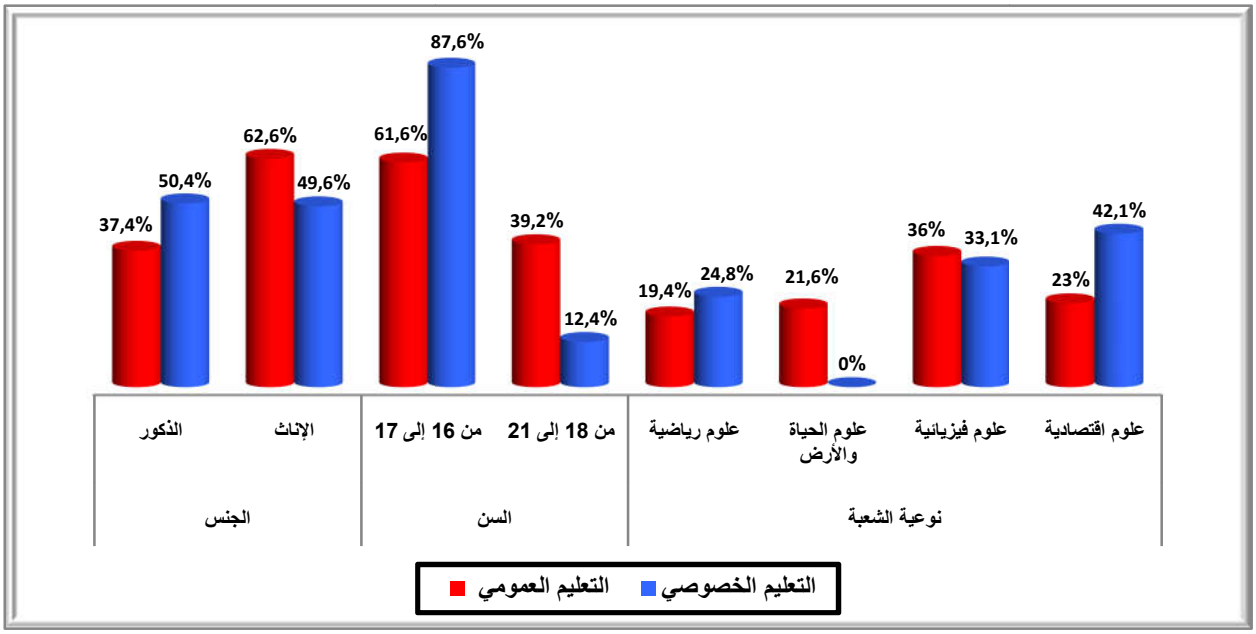
جدول رقم (14): توزيع أفراد عينة البحث حسب نوعية التعليم

المتغيرات	الفئات	تلاميذ التعليم العمومي		تلاميذ التعليم الخصوصي	
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
الجنس	الذكور	83	%37,4	61	%50,4
	الإناث	139	%62,6	60	%49,6
السن	من 16 إلى17	135	%61,6	106	%87,6
	من 18 إلى21	87	%39,2	15	%12,4
نوعية الشعبة	علوم رياضية	43	%19,4	30	%24,8
	علوم الحياة والأرض	48	%21,6	00	%0
	علوم فيزيائية	80	%36	40	%33,1
	علوم اقتصادية	51	%23	51	%42,1

يبين توزيع أفراد عينة البحث حسب نوعية التعليم، أن هناك توازنا في نسبة متغير الجنس في التعليم الخصوصي، مقابل هيمنة الإناث على الذكور في التعليم العمومي، وقد هيمنت الفئة العمرية من **(**من **16** إلى **17)** سواء في العمومي أو في الخصوصي على الفئة العمرية **(**من **18** إلى **21)**، أما فيما يتعلق بمتغير نوعية الشعبة فنلاحظ أن هناك تقاربا بين النسب في العمومي، مقابل غياب شعبة علوم الحياة والأرض في المؤسسات التعليمية الخصوصية الثلاث التي شملها هذا البحث، يعود السبب في ذلك حسب أحد أساتذة مادة

علوم الحياة والأرض، إلى أن هذه الشعبة كانت تدرس سابقا في التعليم الخصوصي حينما كانت باللغة العربية، أما الآن وبحكم أن معظم المؤسسات الخصوصية تدرس المواد العلمية باللغة الفرنسية، فإن أغلب التلاميذ يتوجهون إلى شعبة العلوم الرياضية، أو العلوم الفيزيائية، أو العلوم الاقتصادية، ويمكن توضيح هذه النسب من خلال الرسم البياني التالي:

شكل رقم **(08):** توزيع عينة البحث حسب نوعية التعليم



الفصل الرابع: الوصف الميداني للمعطيات البحثية في ضوء الأساليب الإحصائية

يشتمل هذا الفصل على مجموعة المحاور التي سنوضح فيها الطرق والأدوات المستعملة لجمع البيانات، والأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة هذه البيانات، وأسباب اختيارها وتحديدها دون غيرها من الأساليب، والشروط الإحصائية التي يجب توفرها في هذه الأساليب لتحليل البيانات، وكذلك الطرق الرياضية والإحصائية لبناء المتغيرات وترميزها وتجميعها (إنشاء متغيرات تجميعية) وتصنيفها وتفييئها وتحويلها (من متغيرات متصلة إلى متغيرات فئوية) وتحديد طبيعتها (متغيرات مخفية ومتغيرات مرئية)، أيضا الخطوات التي مررنا بها، وكيف تطبق كل خطوة من هذه الخطوات، أسئلة وأخرى تجعل الباحث يقدم أدلة تدعم ما يقوله عن تحليل المعطيات المنبثقة من الواقع الاجتماعي، بتعبير عالم الاجتماع الأمريكي **هوارد بيكر (Howard S. Becker)** في كتابه "إقامة الدليل" **(Evidence)**[290]، لأن كل ذلك سيساهم في صياغة النماذج التفسيرية الاستكشافية والنهائية للعوامل المدرسية واللامدرسية المؤثرة على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية.

1- التحليل الكمي للبيانات: بواسطة برنامج (SPSS)

سنعالج في هذا المحور مجموعة من الأساليب الإحصائية التي يوفرها برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والمعروف اختصارا باسم **(SPSS)** [291]، ويعتبر هذا البرنامج

---

[290]– لقد ركز هوارد بيكر على أهمية "إقامة الدليل" والتحقق من طبيعة البيانات المجمعة في البحث السوسيولوجي، أنظر:
– Becker Howard, Evidence, the University of Chicago Press, Chicago and London, 2017.

[291] – Statistical Package for Social Sciences.

الذي ظهر في الوهلة الأولى سنة **(1968)**، واحدا من أهم البرامج الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات في مجالات وتخصصات علمية مختلفة من ضمنها علم الاجتماع، حيث جاء استجابة لتسهيل عملية معالجة الكم الهائل من المعطيات الإحصائية في فترة وجيزة[292]، ولأهمية هذا الأمر، سنخصص القسم الأكبر في هذا المحور والذي يليه، **لوصف طريقة توظيفنا لهذه الأساليب الإحصائية** مقارنة مع تحديد ماهيتها.

ولقد اعتمدنا في هذا البحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية، لقياس التفاوتات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي والعوامل المفسرة لذلك عند تلاميذ التعليمين العمومي والخصوصي، وتجدر الإشارة إلى أن أهمية هذه الأساليب والاختبارات الإحصائية، لا تكمن في تنوعها وكثرتها، بل الأهم هو كيف تُستثمر هذه الأساليب سوسيولوجيا، أي كيف يستفيد البحث السوسيولوجي من هذا الكم الكبير من الأساليب الإحصائية التي يوفرها هذا البرنامج؟ ما هي الغاية الإبستيمولوجية من استخدامها، ما هي نوعية الفرضيات التي انطلق منها الباحث؟ هل هي جزئية (متغير أو متغيرات مستقلة مع متغير تابع واحد) أم كلية[293] (دراسة مجموع الفرضيات في نموذج بنائي واحد دفعة واحدة) أم كلاهما؟ وماهي طبيعة الأساليب الإحصائية الملائمة التي تستطيع الإجابة على الفرضيات الجزئية من

---

[292]– للمزيد من التفاصيل المتعلقة بتقديم لمحة عامة حول هذا البرنامج، أنظر الفصل الثاني من كتابنا المشترك:
– الزغاري خالد وعقاوي سعيد، التحليل الرياضي للمعطيات في علم الاجتماع (بواسطة برنامج SPSS)، مرجع سابق، ص. 56- 91.

[293]– نقصد بها دراسة مجموعة من المتغيرات المستقلة ومجموعة من المتغيرات التابعة والوسيطية ضمن نموذج بنائي سببي دفعة واحدة، وسوف نفصل هذه الفكرة أكثر أثناء حديثنا عن منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية بواسطة برنامج آموس (AMOS) الإحصائي.

حيث دراسة وتحليل الفروقات، أو التباينات، أو علاقات الارتباط، أو التأثيرات؟ وقبل ذلك، ما هي الشروط الإحصائية الواجب توفرها في البيانات حتى نستخدم هذا الأسلوب الإحصائي أو ذاك؟ ما هي الفائدة التي ستقدمها أساليب الإحصاءات الوصفية لوصف البيانات؟ متى يحق لنا أن نستخدم الأساليب الإحصائية الملائمة لقياس الفروقات، أو التباينات، أو علاقات الارتباط، أو التأثيرات؟ ومتى نستبدلها بالأساليب التي تقيس النماذج البنائية المفسرة للعوامل؟ ماهي الإضافة التي ستقدمها نتائج هذه النوعية من الإحصاءات للإجابة على إشكالية البحث وفرضياته؟ أسئلة وأخرى كان لزاما علينا أن نضعها بعين الاعتبار، قبل عملية الإقدام على اختيار أساليب واختبارات إحصائية بعينها واستبعاد أخرى[294].

أ- بعض اختبارات التحليل الوصفي

قبل اللجوء إلى اختبار فرضيات هذا البحث من خلال دراسة وتحليل علاقات الارتباط بين المتغيرات التي تشكلها، ثم تحليل الفروقات والتباينات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، وكذا العوامل المؤثرة والمفسرة لهذه الفروقات من خارج التنظيم المدرسي والعوامل التي تنشط داخل التنظيم المدرسي، فإن ذلك يستدعي أولا أن نمر من بوابة الإحصاءات الوصفية، إحصاءات تكمن

[294]– سنعمد في هذا الفصل ثم في المرحلة المتعلقة بتفريغ النتائج وقراءتها وتحليلها، إلى محاولة التطرق لهذه النوعية من التساؤلات، حسب ما تقتضيه منا طريقة معالجة البيانات المعتمدة في محاور هذا البحث.

أهميتها في معرفة طبيعة البيانات المجمعة، عددها وشكلها وحجمها وتوزيعها وانتشارها من حيث تمركزها وتشتّتـها.

في هذا البحث، لسنا معنيين بالحديث عن مجموع الأساليب التي تدخل ضمن هذه الدائرة، بل سنكتفي بالأساليب الإحصائية الوصفية التي تخدم البيانات المجمعة في هذا البحث، فبالإضافة إلى التكرارات والنسب المئوية لوصف متغيرات البحث، من حيث كيفية توزيع البيانات الشخصية لأفراد العينة، أو بعض المتغيرات الأخرى التي تضمنتها استمارة البحث، فقد ركزنا في هذه المرحلة على قيمتي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كأهم مقاييس النزعة المركزية بالنسبة للأول، ومقاييس التشتت بالنسبة للثاني، وذلك حتى نقف عند الشكل التوزيعي لقيمة المتوسط الحسابي بدلالة قيمة الانحراف المعياري، بمعنى كيف تؤثر قيمة الانحراف المعياري إذا اقتربت من الصفر أو إذا ارتفعت عنه، على تمركز القيم حول المتوسط الحسابي أو ابتعادها وتشتّتها عنه.

لقد عمدنا في هذا البحث إلى إنشاء مجموعة من المتغيرات التجميعية بواسطة عملية "التجميع الإحصائي"[295]، بحيث أن كل متغير تجميعي واحد، يضم مجموعة من المتغيرات

---

[295]– أفضّل تسميتها ب"**التجميع الإحصائي**" لكونها تجمّع مجموعة من المتغيرات عن طريق حساب مؤشراتها، ثم القيام بعملية القسمة على المجموع الكلي لهذه المؤشرات المجمعة، فنحصل بذلك على المتوسط الحسابي لكل مؤشر من هذه المؤشرات، تحت إطار متغير واحد يحتويها (أي متغير واحد متصل من جهة، ومفيئ من جهة ثانية)، فتستطيع أن تختبره بأكثر من اختبار، **متغيرٌ واحد ونتائجَ شتى**، ونعتقد أن برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، يقدم مرونة كبيرة فيما يتعلق بعملية التجميع والتفييئ، **شريطة أن يعرف الباحث ماذا يُجمّع؟ وماذا يفيئ؟ وكيف يُجمّع؟ وكيف يفيئ؟ ولماذا يجمّع؟ ولماذا يفيئ؟ أي أن يعرف بعد عمليتي التجميع والتفييئ، نوعية الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة ما تم تجميعه أو تفييئه، حينما تتكون هذه الصورة الواضحة بخصوص طبيعة البيانات المجمعة في ذهن الباحث، عندئذ يستطيع أن يقوم بإحصاءات وصفية، وكذا إحصاءات استدلالية متنوعة تجيب عن فرضيات وأسئلة البحث.**

الفرعية التي تشكله، ونعتبر أن هذه المراوحة بين التجميعي والفرعي، تفرضها الشروط التي تقتضيها طبيعة ونوعية الأسلوب الإحصائي الذي سنعتمد عليه في تحليل البيانات، فقد قمنا على سبيل المثال بإنشاء متغير تجميعي من قائمة (transform) [296] أسميناه "المستوى السوسيواقتصادي والتربوي" لآباء التلاميذ، لقد سبقت الإشارة إلى أن هذا المتغير/ العامل، يتألف من ستة متغيرات فرعية، وهي المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، ومهنة الأب، وعدد الكتب الموجودة في البيت، وبعض المعدات المدرسية الأخرى المتوفرة في المنزل، بالإضافة لمتغير تحدث التلاميذ باللغة الأجنبية داخل الأسرة، وبحساب مجموع الدرجات التي حصل عليها كل مبحوث في هذه المتغيرات الستة، نحصل على المتوسط العام الذي عبرنا عليه باسم "المستوى السوسيواقتصادي والتربوي" عند آباء التلاميذ.

لقد تم الاقتصار على هذه المؤشرات الستة التي نحاول من خلالها أن نعبر عن متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي عند أباء التلاميذ، بسبب صعوبة تدقيق بعض المؤشرات الأخرى التي تعبر عن هذا المتغير مثل مؤشر الدخل عند الآباء، ولقد عمدنا من خلال الخيارات المتعددة التي توفرها قائمة **(transform)**، بتجميع المؤشرات **(30** مؤشرا**)** التي تشكل المتغيرات الستة المتحدث عنها، والتي تشكل بدورها متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي الذي يحتويها جميعا، الذي تعاملنا معه تارة كمتغير تجميعي متصل، وتارة كمتغير

---

[296]– قائمة (transform) وبالفرنسية (transformer) هي قائمة خاصة بتحويل البيانات، أي القيام ببعض التعديلات على البيانات من خلال ما توفره هذه القائمة من دوال رياضية، لتجميع البيانات في إطار تصنيفات معينة، ثم حسابها لتحديد متوسطاتها، وكذا إعادة ترميزها من خلال تحويل القيم القديمة إلى جديدة، أو إنشاء متغيرات جديدة، للاطلاع على مزيد من الأمور بخصوص القوائم التي يوفرها برنامج (SPSS) راجع كتابنا المشترك:

– الزغاري خالد وعقاوي سعيد، التحليل الرياضي للمعطيات في علم الاجتماع (بواسطة برنامج SPSS)، مرجع سابق، 2017، ص 74– 91.

تجميعي مقسم إلى فئات، حسب الشروط التي تقتضيها طبيعة الأسلوب الإحصائي (أنظر أيضا التفسيرين المقدمين في هامش الصفحتين أعلاه).

فيما يتعلق بالعبارات التي تدل على بعض العوامل المدرسية المتعلقة بتقديرات التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية تجاه الطرق التدريسية لمدرّسيهم؛ تمثلات التلاميذ لأساليبهم التحضيرية المتعلقة بالدروس والفروض؛ تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم؛ ثم متغير الانضباط في صفوف التلاميذ، فقد عمدنا من داخل هذه القائمة المهمة **(transform)**، إلى حساب المتوسط المتعلق بكل عبارة واحدة عند مجموع المبحوثين في التعليم العمومي ومجموع المبحوثين في التعليم الخصوصي، بالإضافة إلى حساب المتوسط الكلي لعدد الإجابات المتعلقة بجميع المبحوثين في التعليم العمومي من جهة، وجميع المبحوثين في التعليم الخصوصي من جهة ثانية، عن مجموع العبارات التي تدل على كل عامل فرعي ينتمي إلى العوامل المدرسية أعلاه[297]، ومنه أصبحنا نعرف تمركز ووزن قيمة المتوسط للعبارة الواحدة المتعلقة بأجوبة جميع المبحوثين في كل من التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، ثم تمركز ووزن قيمة المتوسط الكلي الذي يحدد الاتجاه العام عند كل من تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي بخصوص العوامل الفرعية التي تضم مجموعة من المؤشرات التي تشكلها.

لمعرفة الوزن والاتجاه العام للعبارات المتحدث عنها، يعني هل متوسط استجابات المبحوثين يوجد في الدرجة الأولى أو في الثانية أو في الثالثة طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي الذي اعتمدناه

[297]– لم يكن بمقدورنا أن نُجَمّع لو لم تتضح لنا الصورة المتعلقة بالمتغيرات/ المؤشرات التي تنتمي لكل عامل فرعي من العوامل الكبرى، بمعنى أننا لم نقم بهذه العملية ، حتى تمكنّا من اكتشاف طبيعة هذه العوامل الفرعية ومؤشراتها الدالة عليها بواسطة التحليل العاملي الاستكشافي.

في هذا البحث، فقد تم إنشاء ميزان تقديري يحدد لنا المجال المحسوب الذي يتموقع فيه المتوسط، والذي يمكّننا من وزن درجته، وذلك استنادا إلى العمل الذي قام به الباحث **يونالد بيمانتيل (Jonald Pimentel)** حول الفترات التي يقع بينها المتوسط الحسابي الموزون **(weighted mean)** في مقياس ليكرت، حيث أكد على أهمية تناسق أطوال الفترات، أي أن يكون الفرق الناتج عن الفترة الأولى يساوي الفرق الناتج عن الفترة الثانية، وعن الفترة الثالثة حسب نوعية المقياس هل هو ثلاثي أو رباعي أو خماسي (...) غير ذلك، ستكون إجابات المبحوثين الموزونة تميل لجهة على حساب الجهة الأخرى كما يوضح ذلك في الجدول التالي:[298]

جدول رقم (15):يوضح الفترات الموزونة اعتمادا على مقياس ليكرت الرباعي.

مقياس ليكرت	الفترات	الفرق	وصف الاستجابة
1	1.50-1.00	**0.50**	ليس كثيرا
2	2.50-1.51	0.99	قليلا
3	3.50-2.51	0.99	بعض الشيء
4	4.00-3.51	**0.49**	كثيرا

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن هناك انحيازا واضحا وأن كَفّات الميزان غير معتدلة، ذهبت لصالح الدرجة الثانية والثالثة على حساب الدرجتين الأولى والرابعة، وهذا يعني أن الميزان في هذه الحالة موجه لإجابات المبحوثين المتمركزين في (قليلا أو بعض الشيء).

[298] – Jonald Pimentel, Some Biases in Likert Scaling Usage and its Correction, International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR) (2019) Volume 45, No 1, P. 187.

ولتحسين هذا الانحياز الموضح في الجدول رقم **(14)** يقترح الباحث أن يتم توحيد الفرق بين الفترات، في كل أصناف مقياس ليكرت سواء الفردية (الثلاثي، والخماسي، والسباعي)، أو الزوجية (الرباعي، أو السداسي، أو الثماني)، حيث يعطي مثالا على هذا التماثل في الفرق بين الفترات من خلال مقياس ليكرت الثلاثي كالتالي:[299]

جدول رقم (16):يوضح تصحيح الفترات الموزونة اعتمادا على مقياس ليكرت الثلاثي.

مقياس ليكرت	الفترات	الفرق	وصف الاستجابة
1	1.66-1.00	**0.66**	سيئ
2	2.33-1.67	**0.66**	محايد
3	3.00-2.34	**0.66**	جيد

صحيح أن هذا الباحث في الجدول رقم **(15)** قد وحد الفرق بين الفترات، وهذا ضروري بحيث لا يكون هناك ميل في متوسط استجابات المبحوثين، لكن هناك بعض القيم بين **(1.66** و **1.67)** وبين **(2.33** و **2.34)** قد تضيع، فلو كانت مثلا قيمة المتوسط الحسابي تساوي **(2.336)** في هذه الحالة يصعب على الباحث أن يجد المكان المناسب لهذه القيمة، هل سيضعها في الفترة الثانية مع "المحايدين" أم في الفترة الثالثة مع "الجيدين"؟

استنادا إلى ذلك، قمنا بإنشاء ميزان تقديري بنفس المواصفات أعلاه، لكنه يزيد عليه، بضبط القيم التي قد تُفقد إذا تمركزت بين **(1.66** و **1.67)** وبين **(2.33** و **2.34)**، وذلك من خلال حصرها من جهة وفتحها في الجهة المقابلة، بناء على أسس وقواعد رياضية تُمَكّننا

[299] – Ibid., P. 188.

من وصف الاتجاه العام الذي يحدد تموقع أجوبة التلاميذ، يعني هل هو في الحدود المنخفضة، أو المتوسطة، أو المرتفعة، وهذا ما يوضحه الجدول رقم **(17)** كالتالي:

جدول رقم (17): يبين الميزان التقديري المفترض لمتوسط الفقرات الموزون اعتمادا على مقياس ليكرت الثلاثي

الفقرات/ العبارات	تموقع متوسط كل فقرة من فقرات مقياس ليكرت	الفترات	الحد الأعلى	الحد الأدنى	طول الفترة	الاتجاه العام
1	من 1 إلى أقل من 1,67	[1 : 1,67)	1,67	1	0,67	منخفض
2	من 1,67 إلى أقل من 2,33	[1,67 : 2,33)	2,33	1,67	0,67	متوسط
3	من 2,33 إلى 3	[2,33 : 3,00]	3,00	2,33	0,67	مرتفع

بخصوص النتائج المدرسية التي حصل عليها التلاميذ في مادة الرياضيات، ومادة اللغة الفرنسية، ومادة اللغة الإنجليزية[300]، بالإضافة إلى معدل الامتحان الجهوي للسنة الماضية فقد تم إدخالها إلى برنامج **(SPSS)** كبيانات خام، في الوهلة الأولى قمنا بعملية حساب المتوسطات الحسابية لهذه النتائج، فتحصلنا بذلك على أربع متغيرات متصلة تمثل المتوسط الحسابي لهذه النتائج، بعد ذلك قمنا بإنشاء متغير تجميعي لمتوسطي مادتي اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية أسميناه بمتغير اللغات الأجنبية عند التلاميذ، ثم في مرحلة أخيرة عملنا على إنشاء متغير تجميعي يجمع جميع هذه المتوسطات التي تدل على هذه المتغيرات

[300]– لقد تم الاقتصار على الفرْضين الأول والثاني في كل مادة على اعتبار أن التلاميذ يمتحنون في بعض المواد مرتين وفي البعض الآخر ثلاث مرات.

الأربع، أسميناه بالمكتسبات المدرسية للتلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، فأصبحنا في الأخير، نمتلك سبعة متغيرات نستطيع أن نوظفها حسب ما تقتضيه فرضيات البحث، لقياس مفهوم النجاح المدرسي كما أشرنا في السابق وهي كالتالي:

جدول رقم (18):يوضح طبيعة المتغيرات التي تم تجميعها لقياس مكتسبات التلاميذ المدرسية

- مكتسبات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية
- مكتسبات التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية
- مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات
- المكتسبات السابقة للتلاميذ
- مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية
- مكتسبات التلاميذ في اللغات والعلوم
- المكتسبات المدرسية عند التلاميذ

إن الهدف الرئيسي من إدخال هذه القيم على شكل بيانات خام ، وتجميع متوسطاتها بهذا الشكل، سببه كما أوردنا في محطات مختلفة من هذا البحث، هو طبيعة الأساليب الإحصائية التي يوفرها برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ثم الأساليب التي توفرها منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية من خلال البرنامج الإحصائي **(AMOS)**، ويمكن تفسير كل هذا من خلال مقولتنا التالية: **"البيانات الملائمة للأساليب الإحصائية الملائمة"، طبيعة البيانات، وشكل الفرضيات البحثية، هما اللذان يفرضان نوعية الأساليب المستخدمة للمعالجة والتحليل،** هذا ما يضمن جودة ومصداقية النتائج.

لقد قمنا بتحويل هذه المتغيرات المتصلة (عبارة عن أرقام) إلى متغيرات فئوية نستطيع أن نختبرها بأساليب إحصائية أخرى لا نستطيع فعلها إذا ما بقيت هذه المتغيرات في حالتها المتصلة، مثل اختبار كاي تربيع للاستقلالية، وأسلوب التحليل العاملي للتطابق، بالإضافة إلى اختبار التباين الأحادي **(One- Way ANOVA)** والتي سنأتي على ذكرها لاحقا، وذلك من خلال تفييئها بواسطة طريقة الربيعيات **(quartiles)**، يعود سبب تفييئنا بهذه الطريقة، لكونها تصنف هذه المتغيرات المتصلة (المكتسبات المدرسية عند التلاميذ) إلى فئات يكون فيها عدد التلاميذ الذين حصلوا على النتائج المدرجة في الفئة الأولى يتساوى مع عدد التلاميذ في الفئة الثانية إلى آخر فئة، ولتوضيح ذلك، سنعتمد على متغير المكتسبات السابقة المتصل كنموذج، حيث حصلنا من خلال طريقة الربيعيات على القيم التالية:

جدول رقم **(19)**: يبين قيم الرُّبَيْعيات المعتمدة في تفييئ متغير المكتسبات المدرسية السابقة

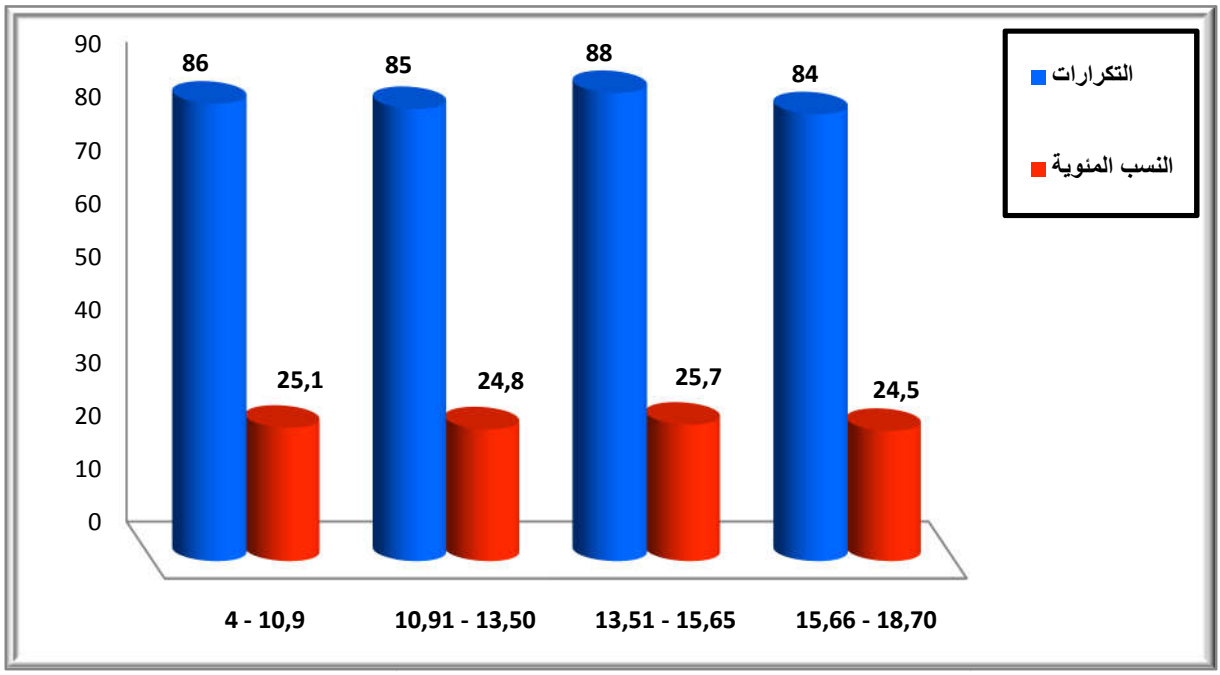
المتوسط الحسابي	13,1785
الانحراف المعياري	2,96390
أقل قيمة	4,00
أعلى قيمة	18,70
الرَّبَيْع الأول	10,9000
الرَّبَيْع الثاني	13,5000
الرَّبَيْع الثالث	15,6500

شكل رقم **(09)**: يبين طريقة تفييئ المكتسبات المدرسية السابقة بناء على قيم الرُّبَيْعيات

```
04 thru 10,90 --> 1
10,91 thru 13,50 --> 2
13,51 thru 15,65 --> 3
15,66 thru 18,70 --> 4
```

إذن من خلال الجدول رقم **(19)** على اليمين والشكل رقم **(09)** على اليسار، تبدأ عملية التفييئ من أقل قيمة **(4,00)** باتجاه الرُّبَيْع الأول **(10,90)** ثم التي تليها والتي تليها حتى الوصول إلى أعلى قيمة **(18,70)**، فالمهم هنا ليس هو تجانس القيم بين الفئات، بل المهم كما أسلفنا هو التجانس في عدد المبحوثين الذين حصلوا على هذه المكتسبات المدرسية من داخل كل فئة من هذه الفئات، بحيث لا يطغى حجم مجموعة على حجم مجموعة أخرى، يعود السبب الذي دفعنا لاستخدام هذا النوع من التقسيم، إلى أن بعض الأساليب الإحصائية التي وظفناها في هذا البحث، تتطلب أن يتحقق شرط تجانس التباينات[301] **(homogeneity of variances)**، يوضح الشكل رقم **(10)** التجانس المتحقق بين عدد المبحوثين من داخل كل مجموعة كالتالي:

شكل رقم (10): يبين تجانس التباين بين المجموعات من خلال قيم الرَّبَيْعيات



[301]– من ضمن الاختبارات التي وظفناها والتي تتطلب هذا الشرط هناك اختبار (ت) واختبار التباين الأحادي والثنائي، بحيث يجب أن تكون التباينات متجانسة بين المجموعات وسنتطرق لذلك عندما نتحدث عن هذه الاختبارات.

من أجل اختزال متغيرات البحث ذات الخيارات المتعددة ثم الاختيارات المتعددة (اختيار المبحوث للخيارات التي يرغب فيها)، فقد خصصنا لهذا الغرض، اختبار "تورف" **(TURF Analysis)** يمكن ترجمته بإجمالي الوصول غير المكرر والتكرارات[302]، يحسب هذا الأسلوب الاختيارات أو الاستجابات المتعددة والمتداخلة عند المبحوثين، وهذا ما لا تستطيع أن تقوم به التكرارات البسيطة[303]، لقد اعتمدنا على هذا الاختبار، لكونه يستطيع أن يحسب لنا اختيارات المبحوثين المتعددة **(multiple Choice)** من داخل الخيارات المتعددة، إذا دققنا جيدا في هذا الأسلوب الإحصائي سوف نجد أنه لا يهمه عدد المبحوثين **(Frequency)** الذين اختاروا أو رغبوا (الرغبات)، **بل يهمه عدد الرغبات المرغوبة من داخل مجموعة من الرغبات**، وهذا معناه أن عدد الرغبات/ الاختيارات تفوق عدد المبحوثين.

بعد العملية التحويلية للمتغيرات التي تدل على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ من متغيرات متصلة إلى فئات، سوف نختتم سيرورة أساليب التحليلات الوصفية المعتمدة في هذا البحث مع أسلوب آخر، اسمه التحليل العاملي للتطابق **(correspondence analysis)**، ويعود سبب إدراجنا لهذا الأسلوب ضمن هذه السلسلة الوصفية، هو أننا نهدف من ورائه إلى معرفة شكل التمركز والانتشار الذي تتخذه هذه المكتسبات المدرسية حسب بعض المتغيرات المستقلة، ويعمل اختبار التحليل العاملي للتطابق على تصنيف البيانات الإسمية المقسمة إلى فئات في جداول متقاطعة من أعمدة وصفوف، حيث يتم تمثيل هذه الجداول بيانيا من

---

[302] – Total Unduplicated Reach and Frequency.

[303] – Program Data IBM SPSS Statistics, version 23.

أجل اكتشاف الموقع الذي تتمركز فيه النقاط المتشابهة فيما بينها، لمعرفة مدى تقاربها أو تباعدها من بعضها البعض[304].

بعد هذه الوصلة التي تحدثنا فيها مع الأساليب الإحصائية الوصفية عن الطريقة التي اعتمدناها في وصف البيانات من حيث تمركزها وتشتتها، وكيفية بناء متغير تجميعي من مجموعة من المتغيرات الفرعية التي تدل عليه، بالإضافة إلى عمليات الترميز وإعادة الترميز، والتفييئ وإعادة التفييئ، وتحويل المتغيرات الكمية المتصلة إلى متغيرات ترتيبية أو العكس، وحساب أوزان المتوسط الحسابي لتحديد الاتجاه العام لتصورات التلاميذ لبعض العوامل المدرسية المؤثرة في التحصيل والنجاح المدرسي، سوف نتحدث في الشق الثاني من داخل هذه السيرورة، عن حزمة من الأساليب الإحصائية التي نروم من خلالها إلى اختبار فرضيات البحث، سواء بشكل جزئي لمعالجة متغيرات كل فرضية على حدة، باستعمال بعض الأساليب الإحصائية المعلمية[305]، أو بشكل كلي من أجل نمذجة جميع المتغيرات

---

[304] – Doey Laura and Kurta Jessica, Correspondence analysis applied to psychological research, Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 2011, Vol. 7(1), PP. 5– 6.

[305]– الاختبارات المعلمية أو الباراميترية، وهي اختبارات تعتمد على معادلات رياضية قابلة للتمثيل البياني، تعتبر هذه النوعية من الاختبارات شديدة الحساسية تجاه حجم العينة، بحيث أن كبر حجم العينة هو شرط ضروري لاعتماد هذه النوعية من الاختبارات مثل اختبار (ت) بمختلف أنواعه، واختبار التباين الأحادي والثنائي، ونماذج الانحدار الخطية سواء البسيطة أو المتعددة وكلها اختبارات تم الاعتماد عليها في هذا البحث، ضدها الاختبارات اللامعلمية أو اللاباراميترية، وتستعمل حينما تنتفي الشروط الموضوعة لإجراء الاختبارات المعلمية، وتسمى هذه الاختبارات، باختبارات التوزيع الحر لعدم اشتراطها أن تكون البيانات موزعة توزيعا طبيعيا، للمزيد من التفاصيل بخصوص الاختبارات المعلمية واللامعلمية راجع كتابنا المشترك:

– الزغاري خالد وعقاوي سعيد، التحليل الرياضي للمعطيات في علم الاجتماع (بواسطة برنامج SPSS)، مرجع سابق، 2017.

التي تدل على العوامل غير المدرسية والعوامل المدرسية ومدى تأثير كل حزمة من هذه العوامل على المكتسبات المدرسية دفعة واحدة.

قبل التطرق لهذه النوعية من الأساليب الإحصائية لاختبار الفرضيات المتعلقة بالفروقات، والتباينات، وعلاقات الارتباط، والتأثيرات الاستكشافية والتوكيدية، نود أن نؤكد على أن هناك شروط ضرورية يجب توفرها قبل القيام بهذه الأنواع من الاختبارات، على رأسها شرط الاعتدالية، وشرط التجانس، وشرط الاستقلالية، بالإضافة إلى بعض الشروط الأخرى مثل شرط العشوائية، وشرط أن تكون البيانات المتعلقة بالمتغير التابع كمية، وقد عمدنا إلى التحقق من أغلب هذه الشروط المذكورة[306]، سواء من خلال الإجراءات التي اتخذناها مثل اختيار العينتين (تلاميذ التعليمين العمومي والخصوصي) بشكل عشوائي، أو من خلال الأساليب الإحصائية المعلمية التي سنتحدث عنها لاحقا، خاصة مع اختبار (ت) **(T- Test)** وتحليل التباين الأحادي، واختبار كاي تربيع للاستقلالية، ونماذج تحليل الانحدار.

[306]– نحن نعي تماما أهمية هذه الشروط الإحصائية من أجل استخدام الأساليب الإحصائية التي اعتمدناها في هذا البحث، سنحاول الإشارة إليها بشكل عام في جوانب متفرقة سواء في هذا الفصل أو في الفصل المتعلق بتفريغ البيانات، من دون سرد التفاصيل الإحصائية الخاصة بهذه الشروط وتفسيرها تبعا لكل أسلوب إحصائي، هذا من جهة، من جهة ثانية ومن خلال اطلاعنا على بعض الكتب الإحصائية التي تحدثت عن هذه الشروط، لم نجد أن هناك قاعدة عامة توحد الالتزام بالتحقق من جميع الشروط قبل إجراء هذه النوعية من الاختبارات التي ذكرناها أعلاه، هناك من يحددها في ثمانية شروط، وهناك من يحددها في سبعة أو ستة أو خمسة أو أربعة، من جهة ثالثة هناك من يتغاضى عن بعض هذه الشروط خاصة إذا كان حجم العينة كبيرا، للمزيد من التفاصيل أنظر:

– Field Andy, Discovering Statistics Using SPSS, Third edition, Sage, 2009, P. 131.

ب- اختبار (T- Test) لعينتين مستقلتين و اختباريْ التباين الأحادي والثنائي

يعتبر كل من اختبار (ت) **(T- Test)** واختبار تحليل التباين سواء الأحادي أو الثنائي، من أهم الأساليب الإحصائية المعلمية التي تعمل على المقارنة بين متوسطات العينات لتحديد حجم الفروقات والتباينات، وقد اعتمدنا في هذا البحث من داخل سلسلة اختبارات (ت)[307]، على اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للتأكد من وجود فروقات جوهرية بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي (المتغير المستقل)، فيما يتعلق بمكتسباتهم المدرسية التي حصلوا عليها في اللغات الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية)، والعلوم (الرياضيات)، والمكتسبات السابقة (المعدل العام للامتحان الجهوي)، حيث يمكّننا هذا الاختبار من إجراء المقارنة بين متوسطات مجموعتين (درجات التلاميذ)، من خلال تحديد ما إذا كان متوسطي عينتين، يتكونان من حالات غير مرتبطة تختلف اختلافا كبيرا عن بعضها البعض أم لا[308].

بالنسبة لاختبارات تحليل التباين، فهي تسمى بهذا الإسم لأنها تهدف إلى مقارنة التباين (التباين في المكتسبات المدرسية) بين المجموعات المختلفة (المتغير المستقل الذي يتشكل من مجموعات)، مع التباين داخل كل مجموعة (يُعتقد أنه يرجع إلى عامل الصدفة)، حيث يتم حساب قيمة **(F)** التي تمثل التباين بين المجموعات مقسوم على التباين داخل

---

[307]– هذه السلسلة توفرها القائمة الفرعية في برنامج (SPSS) وتسمى "المقارنة بين المتوسطات" (compare means)، وتتضمن مجموعة من الاختبارات المتعلقة بالفروقات والتباينات من قبيل اختبار (ت) لعينة واحدة، و اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، و اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، بالإضافة لاختبار التباين الأحادي (One- Way ANOVA).

[308] – Cramer Duncan and Howitt Dennis, The Sage Dictionary of statistics, a practical resource for students in the social sciences, first edition, sage publications, London, 2004, p. 167.

المجموعات، فإذا كانت قيمة **(F)** كبيرة، دل ذلك على أن هناك تباينا كبيرا بين المجموعات (بسبب المتغير المستقل) [309]، ويستخدم تحليل التباين الأحادي **(One- Way ANOVA)** عندما يكون لديك متغير تجميعي واحد (مستقل) لكنه يحتوي على ثلاث مجموعات أو أكثر، ومتغير كمي متصل واحد (تابع)[310].

على الرغم من أن قيمة **(F)** تستطيع تحديد التباينات الموجودة بين متوسطات المجموعات، إلا أنها لا تستطيع تحديد من هي المجموعة المسببة في هذه التباينات، وهذا ما يدفع الباحث إلى الانفتاح على اختبارات أخرى، تسمى اختبارات المقارنة البعدية **(Post-Hoc Test)**[311].

يرجع سبب استخدامنا ل"اختبار التباين الأحادي" **(One- Way ANOVA)** لتحديد التباينات عوض الاقتصار على "اختبار تاء" لتحديد الفروقات، هو أن هذا الأخير يقوم بالمقارنة بين متوسطات عينتين/ مجموعتين مستقلتين فقط مع متغير تابع واحد، بينما "اختبار التباين الأحادي"، يزيد عليه بدراسة الفروقات في المتوسطات بين ثلاث مجموعات مستقلة أو أكثر مع متغير تابع واحد، كما هو الشأن مع متغيرات الشعبة، أو المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء الذي تم تجميعه وتفييئه إلى درجات، وعليه، فإننا نعتبر أن توظيفنا لاختبار التباين الأحادي في هذا المقام، نقدمه كإستراتيجية نهدف من خلالها إلى

---

[309] – Pallant Julie, SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis, first edition, allen & unwin, 2001. P.186.

[310] – Ibid., p. 187.

[311] - Ibid., p. 188.

استكمال سلسلة النتائج التي ابتدأناها مع اختبار "ت"، استكمالٌ يعطينا صورة واضحة وشمولية عن طبيعة هذه الفروقات والتباينات في جوانبها المتعددة الأخرى.

وستستمر هذه السلسة مع أسلوب إحصائي آخر متقدم على السابق ألا وهو تحليل التباين الثنائي **(two-way ANOVA)** الذي تتشابه خصائصه الإحصائية مع تحليل التباين الأحادي، لكن الفرق يمكن في أن تحليل التباين الثنائي، يتعامل مع متغيرين مستقلين مقسمين إلى فئات وأثرهما المشترك معا على متغير تابع كمي، ولقد اعتمدنا على هذا الاختبار، لدراسة الأثر الذي يحدثه التفاعل المشترك لمتغيرين مستقلين هما نوعية التعليم (عمومي/ خصوصي) والمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ دفعة واحدة على المكتسبات المدرسية للتلاميذ.

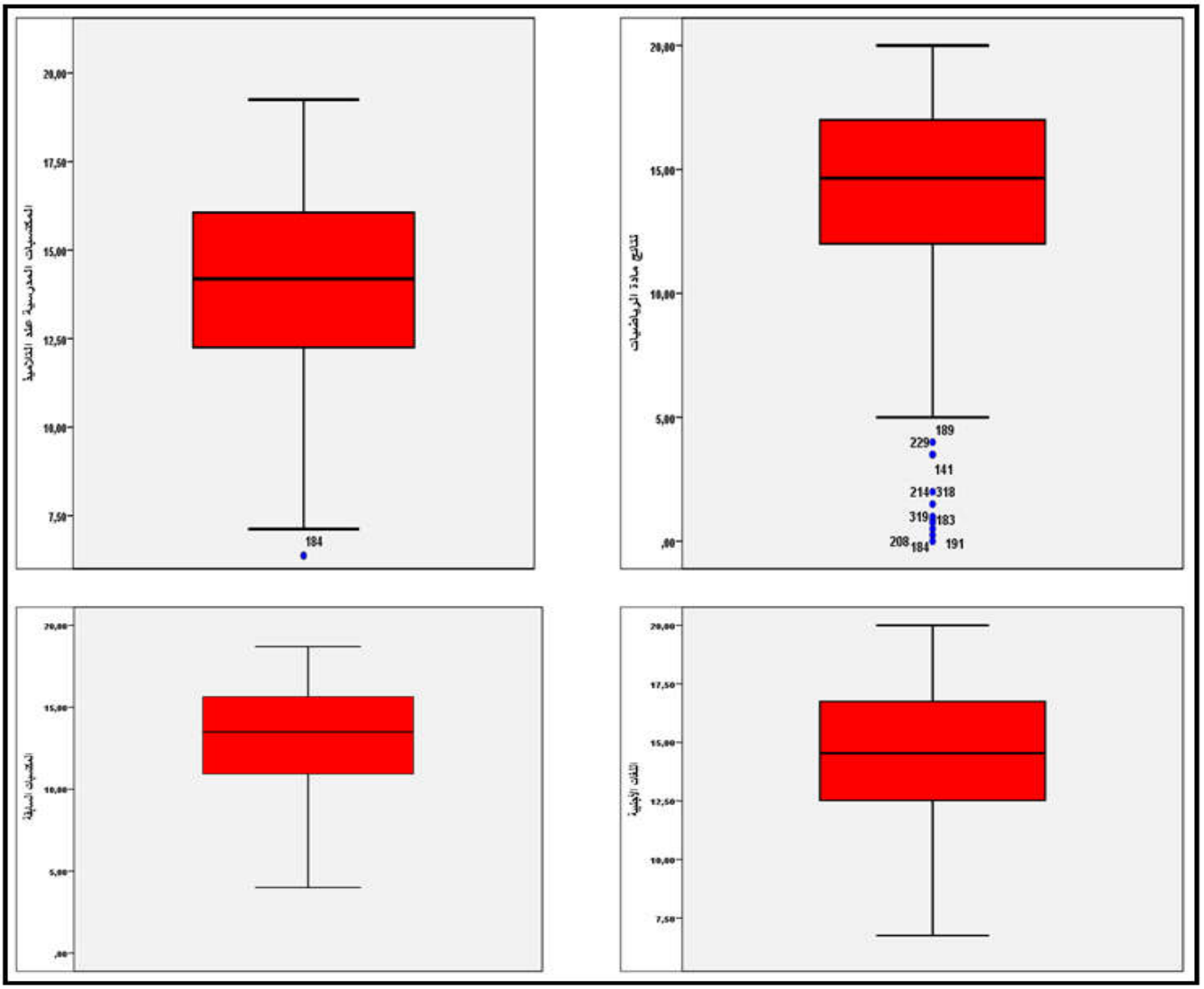
بعد أن تحدثنا عن بعض الشروط المتحققة في هذا البحث لإجراء هذه النوعية من الاختبارات، سوف نقف عند شرطين أساسيين لابد من التأكد منهما قبل إجراء التحليلات الإحصائية الملائمة، وهما شرطي التجانس واعتدالية البيانات، وسيتم التعامل مع هذين الشرطين بالإضافة إلى الشروط الأخرى التي ذكرناها، كافتراضات **(assumptions)** نسعى من خلالها للتحقق من إمكانية تطبيق الأساليب الإحصائية المعلمية، أم استبدالها بنظيرتها اللامعلمية التي لا تتطلب تجانس التباينات ولا تتطلب توزيع البيانات طبيعيا، ولا باقي الشروط الأخرى التي ذكرناها.

تخرُج النتائج التي تدل على مدى تجانس التباين بين العينتين المستقلتين ضمن نتائج اختبار (ت) واختبار التباين الأحادي والثنائي، ويدل هذا الشرط أنه أثناء استعراض مستويات متغير واحد، يجب ألا يتغير تباين المتغير الآخر، وإذا كانت هناك مجموعات من البيانات على شكل فئات، فهذا يعني أن التباين في نتيجة المتغير أو المتغيرات يجب أن يكون هو نفسه في كل مجموعة من هذه المجموعات[312]، بمعنى أن يكون تباين المجموعة الأولى الذي تم تقديره من العينة الأولى (تلاميذ العمومي) يساوي تباين المجموعة الثانية والمقدر من العينة الثانية (تلاميذ الخصوصي)، وعليه، فإذا كان تباين متغير المكتسبات المدرسية بين العينتين متجانس، فهذا يدل على أن شرط تجانس التباين بين العينتين متحقق، ومنه فإن حجم العينة الأولى والثانية لا يؤثر في متغير المكتسبات المدرسية بين العينتين.

من ضمن الشروط التي تتطلبها الاختبارات المعلمية، هو معالجة القيم الشاذة **(outliers)**، أي القيم التي تخرج عن القيم الموجودة داخل الصندوق وكذا عن القيم العليا والدنيا التي تتبع للصندوق كما يوضح الشكل رقم **(11)** التالي:

[312] – Field Andy, Discovering Statistics Using SPSS, Third edition, Sage, 2009, P. 149.

شكل رقم **(11)**: يبين القيم الشاذة في المكتسبات المدرسية بناءا على رسمة العلبة ذات الشاربين



يوضح الشكل رقم **(11)** أربع رسومات للصندوق أو ما يعرف بالعلبة ذات الشاربين **(box and whisker plot)**، حيث عمدنا إلى استخراج القيم الشاذة المتعلقة بأربع متغيرات وهي مكتسبات التلاميذ في كل من اللغات الأجنبية، ومادة الرياضيات، والمكتسبات السابقة، بالإضافة إلى متغير تجميعي لهذه المكتسبات تمت تسميته بالمكتسبات المدرسية عند التلاميذ، بالنسبة للمتغير الأول المتعلق بنتائج التلاميذ في مادة الرياضيات، فقد حصلنا على عشرة قيم شاذة، وقيمة شاذة واحدة بالنسبة للمتغير التجميعي المكتسبات المدرسية عند

التلاميذ، في هذه الحالة، كان المفروض منا أن نحذف هذه القيم لمعالجتها كقيم مفقودة بواسطة إحدى الطرق الإحصائية الملائمة لذلك، لم نلجأ لهذا الحل، والسبب هو أننا تأكدنا من دقة إدخال هذه البيانات إلى البرنامج أولا، وأن القيم العشرة الشاذة في الرسم والمتعلقة بنتائج مادة الرياضيات جميعها وقعت تحت معدل **(05)** وهذا يعني أن القيم التي تبينت أنها شاذة، هي في الحقيقة قيم منطقية ولا تستدعي حذفها، أي أن المكتسبات التي تحدثنا عنها تنحصر بين **(0)** و **(20)** ولا يوجد أكثر من ذلك أو أقل حتى نضطر للمعالجة.

ج- كاي تربيع للاستقلالية و معامل الارتباط عند بيرسون

لقد تم في هذا البحث استخدام كل من اختبار كاي تربيع للاستقلالية ومعامل الارتباط عند بيرسون، لدراسة الفرضيات المتعلقة بعلاقات الارتباط بين بعض المتغيرات المعتمدة في هذا البحث، ويرجع سبب اعتمادنا على هذين الاختبارين هو أننا نتوفر على بيانات متنوعة كمية متصلة، وفئوية، وترتيبية، بالنسبة لاختبار كاي تربيع **(Chi- square)** ويرمز إليه بالرمز **(x^2)** ويسمى أحيانا بكاي تربيع بيرسون نسبة إلى عالم الرياضيات والإحصاء الإنجليزي **كارل بيرسون (Karl Pearson)**، ويستخدم لقياس مدى استقلالية متغيرين فئويين، بحيث أنه كلما زادت قيمة كاي تربيع، كلما زادت احتمالية ارتباط المتغيرين الفئويين ببعضهما البعض[313].

مع معامل الارتباط عند بيرسون **(Pearson correlation coefficient)** والذي يرمز له بالرمز **(r)** فإنه لا يتم التعامل مع متغيرات على شكل فئات، بل مع متغيرات متصلة، وهذا

[313] - Cramer Duncan and Howitt Dennis, The Sage Dictionary of statistics, a practical resource for students in the social sciences, Op. cit, P. 22.

من الشروط التي يتطلبها هذا الاختبار، بالإضافة إلى بعض الشروط المعلمية التي تطرقنا لها سابقا، هذا الاختبار يقيس علاقة الارتباط بين متغيرين كميين أو أكثر، لكن ذلك يتم بطريقة خطية، مثل كيف يرتبط التغيُّر في مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية بالتغيُّر في مكتسباتهم السابقة.

وينحصر معامل الارتباط بيرسون بين **(1-** و **1+)** بحيث تدل المعاملات القريبة من **(0)** على علاقة ضعيفة، في حين تحيل المعاملات القريبة من **(1)** أو **(1-)** على علاقة ارتباط قوية[314]، وتمثل الإشارة السالبة في هذه العلاقة، على أنه كلما زادت درجات المتغير الأول ينتج عن ذلك انخفاض في المتغير الثاني، بينما تمثل الإشارة الموجبة زيادة الدرجات في المتغير الأول بزيادتها في المتغير الثاني[315]، في هذا البحث لم نعمد إلى تحديد فترات تقيس درجة قوة أو ضعف الارتباط، بحيث قد تكون درجة الارتباط ضعيفة جدا لكنها ذات دلالة إحصائية، والسبب في ذلك هو حجم العينة، حيث أنه كلما كانت العينة أكبر زادت الاحتمالية بأن يكون الارتباط مهما[316].

د- نموذج الانحدار الخطي المتعدد

مقارنة مع تحليل الارتباط، يعتبر تحليل الانحدار خطوة متقدمة تسمح للباحث بدراسة وقياس العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويهدف هذا التحليل إلى تقدير قيم أحد المتغيرات

---

[314] – Brian c. Cronk, how to use SPSS, a step– by– step guide to analysis and interpretation, fourth edition, pyrczak publishing, p. 42.

[315] - Cramer Duncan and Howitt Dennis, The Sage Dictionary of statistics, a practical resource for students in the social sciences, Op. cit, P. 38.

[316] – Ibid., p. 38.

بدلالة قيم متغير واحد أو مجموعة من المتغيرات الأخرى، حيث يسمى المتغير المقدَّر بالمتغير التابع (المتنبأ به)، ويرمز له عادة بالرمز **(Y)** في حين المتغير أو المتغيرات التي تفسر التباينات الحاصلة في المتغير التابع (المتنبأ به)، تسمى بالمتغيرات المستقلة ويرمز لها بالرمز **(X)**[317]، ويتضح من ذلك أن تحليل الانحدار يختلف عن تحليل الارتباط فيما يتعلق بالتنبؤ، فإذا كان الانحدار بسيطا يفسر العلاقة بين متغير مستقل واحد والمتغير التابع، فهذا يدل على أن المتغير المستقل **(X)** هو سبب أو متنبِّئ بالمتغير التابع (المتنبأ به) **(Y)**[318].

لقد اعتمدنا في هذا البحث على نموذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد **(multiple regression)**، في محاولة منا لتفسير التباين الذي تحدثه المتغيرات المستقلة (بعض العوامل غير المدرسية والمدرسية) في المتغير التابع (المكتسبات المدرسية عند التلاميذ)، أو بعبارة أخرى، التنبؤ بقيمة هذا المتغير التابع بدلالة المتغيرات المستقلة المؤثرة فيه والتي تم إدخالها في نموذج الانحدار.

بالإضافة إلى الشروط الإحصائية التي تحدثنا عنها، يبقى التحقق من شرط اعتدالية البيانات، حول ما إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، على قدر كبير من الأهمية، أي أنّ

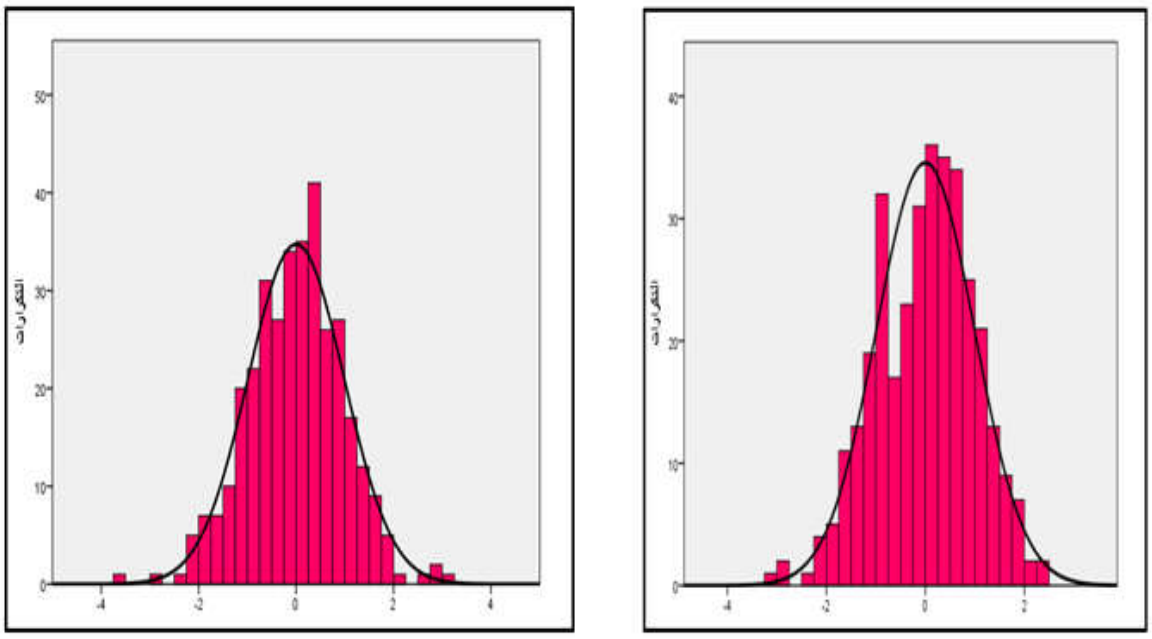
---

317 – Dodge Yadolah, Statistique, Dictionnaire encyclopédique, springer, Paris, 2007, P. 15.

318 – Robert L. Miller and all, Spss for social scientists, first edition, Palgrave Macmillan, Great Britain, 2002, p.165.

تَحققه من عدمه، يقرر إلى حد كبير إمكانية إجراء الاختبارات المعلمية[319]، وبهذا يعتبر التوزيع الطبيعي عنصرًا أساسيًا في وصف وتحديد الشكل الذي تتخذه البيانات، فالبيانات التي تتوزع توزيعا طبيعيا، يعبر عنها بمنحنى يأخذ شكلا جَرسيا وتتمركز أغلب قيمه حول المتوسط الحسابي (μ)، وبهذا يكون دوره بارزًا بشكل خاص في إجراء مجموعة من التحليلات الإحصائية مثل تحليل الارتباط، وتحليل الانحدار، وتحليل التباين وتحليل التباين المشترك[320]، ويمكن توضيح ذلك من خلال الرسم البياني رقم **(12)** التالي:

شكل رقم (12): يبين التوزيع الطبيعي للبيانات المتعلقة بالمكتسبات السابقة والمكتسبات اللاحقة عند التلاميذ



[319]– غالبا ما يتم التغاضي عن هذا الشرط في حالة العينات الكبيرة، بحيث يمكن الثقة في نتائج الاختبارات المعلمية مع زيادة حجم العينة أنظر:

– Field Andy, Discovering Statistics Using SPSS, Third edition, Sage, 2009, P. 134.

[320] – Dodge Yadolah, Statistique, Dictionnaire encyclopédique, Op. Cit, P. 310.

ه- التحليل العاملي الاستكشافي

بصفة عامة، ينقسم التحليل العاملي إلى قسمين رئيسيين؛ تحليل عاملي استكشافي، وتحليل عاملي توكيدي، يكون التحليل العاملي الاستكشافي **(Exploratory Factor Analysis)** ضروريا، في حالة عدم وجود توقعات تستند إلى نظريات أو أبحاث سابقة بخصوص طبيعة وعدد العوامل التي يمكن أن تشكل نموذجا نظريا مفترضا يمكن بعد ذلك تأكيده واختباره، في هذه الحالة، يستخدم التحليل العاملي الاستكشافي، لاستكشاف وتشكيل عوامل قليلة تنبثق من مجموعة كبيرة من المتغيرات أو المؤشرات التي تدل عليها[321]، بحيث تسمى هذه العوامل المستخرجة من المتغيرات التي تشبعت عليها بالعوامل الكامنة، أما المتغيرات التي تشبعت على هذه العوامل فتسمى بالمتغيرات المُلاحَظة[322]، وبهذه الطريقة يتم استخراج البناء العاملي من أجل التحقق من مطابقته للبيانات المستمدة من عينة البحث بواسطة التحليل العاملي التوكيدي.

لقد وظفنا أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي في هذا البحث، من أجل استكشاف البنية العاملية التي تتعلق ببعض العوامل المدرسية، التي يعتقد التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية أنها مؤثرة على تحصيلهم ونجاحهم المدرسي، ولقد وضحنا في المحور المتعلق بتفريغ نتائج هذا الأسلوب، أن الأولوية في استكشاف العوامل الكامنة،

---

321 – Hamed Taherdoost, et al, Exploratory Factor Analysis; Concept and Theory. Advances in Applied and Pure Mathematics, 27, WSEAS, ISBN 978-960-474-380-3, 2014, P. 376.

322 – كل الأسماء تؤدي إلى معنى واحد للعوامل الكامنة مثل المتغيرات أو الأبعاد غير الملاحظة، أو غير المرئية، أو المخفية، مثلما هو الأمر مع المتغيرات الملاحظة، وسنعمد إلى توظيف كل هذه الأسماء بشكل متفرق في تعاملنا مع هذه المتغيرات، كما سنفسر في المحور المتعلق بالأبعاد الخفية و المؤشرات الملاحظة السبب الإبستيمولوجي لهذه الأسماء.

هي للإطار النظري والدراسات السابقة، كما وضحنا السبب الذي جعلنا لم نلتجئ بشكل مباشر لاختبار عوامل تم استكشافها من طرف تنظيرات ودراسات سابقة، بالإضافة إلى الطريقة التي اعتمدناها لاستخراج هذه العوامل المُختزلة للمؤشرات الدالة عليها[323].

لقد اعتمدنا في هذه العملية الاختزالية على استهداف المؤشرات التي تدل على العوامل المدرسية فقط والتي تم تصميمها بشكل ترتيبي **(ordinal)** على مقياس ليكرت الثلاثي، عكس العوامل اللامدرسية التي لا تحتاج متغيراتها الفرعية إلى هذا المنطق الاختزالي، ولهذا سندرجها مباشرة في نموذج تحليل المسار كمتغيرات ملاحظَة **(observed variables)** ومُقاسة قِيست بشكل إجمالي من خلال حساب متوسطاتها الحسابية، ومن دون الاعتماد على منطق العامل الكامن **(latent variables)** والمؤشرات المرئية التي تشكلها.

6- منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية: بواسطة برنامج (AMOS)

لقد زاد استخدام منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية **(Structural Equation Modeling)** في الأبحاث المتعلقة بالعلوم الاجتماعية، منذ أن تم استخدامها لأول مرة مع عالم الوراثة الأمريكي **سـيوال رايت (Sewall Wright)** سنة **1918**، حيث كان له الفضل في تطوير نموذج تحليل المسار لتحليل نظرية الجينات في البيولوجيا، وقد شهدت هذه المنهجية في سنوات

[323]– كان حريا بنا أن نفسر الطريقة المعتمدة في عملية استكشاف العوامل المدرسية المعتمدة في هذا الفصل وليس في المحاور المتعلقة بتفريغ البيانات، يرجع السبب في ذلك، أننا لا نود أن نجعل كل الأمور التي ترتبط بالأساليب والاختبارات سواء التي سبق ذكرها أو التي سنتطرق لها لاحقا متمركزة فقط في هذا الفصل، لقد تم تفريغ البيانات وقراءتها، كمحطة سابقة على تحرير هذا الفصل، وهذا ما جعلنا نراوح بين المحطتين، فنضيف التفاصيل حسب ما تقتضيه الإضافة، ونستبعد ما يتطلبه الاستبعاد، ونكرر ما يستدعيه التأكيد.

السبعينات، نهضة كبيرة في علم الاجتماع وعلم الاقتصاد القياسي، ثم بعد ذلك انتشرت في حقول اجتماعية أخرى مثل علم النفس وعلم السياسة وعلوم التربية[324].

وتتضمن منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية، حزمة من الأساليب الإحصائية التي تهدف إلى اختبار العلاقات المشتركة والمتشابكة بين مجموعة من المتغيرات الملاحَظة والمتغيرات غير الملاحَظة، وذلك من خلال النماذج النظرية المقترحة، أي النماذج التي افترضها وصممها الباحث استنادا إلى نظريات ودراسات سابقة، من أجل تحديد مدى تأييد ومطابقة هذا النموذج النظري المفترض لبيانات العينة[325]. مستندين في ذلك، على الوصية التي قدمها كل من **بارني غلايزر** و**أنسيلم ستروواس (Barney Glaser and Anselm Strauss)** في كتابيهما حول اكتشاف النظرية الأساسية، حيث أكدا على أهمية الاستخدام المرن للبيانات الكمية من طرف الباحثين في علم الاجتماع من أجل توليد النماذج النظرية التي يقترحونها، وذلك من خلال التخفيف من القيود والشروط الإحصائية التي تحد من بناء هذه النماذج، فقط يجب على الباحثين أن يبرروا ذلك ويوضحوه للقراء، كما يضيف **غلايزر** و **ستروواس** أن هذا الاستخدام المرن للبيانات، سيؤدي إلى إنتاج استراتيجيات وأساليب جديدة للتحليل الكمي ومن ثمة ثراء البيانات الكمية[326].

---

[324] - Teo Timothy, applying Structural Equation Modeling (SEM) in educational research: An Introduction, in Application of Structural Equation Modeling in Educational Research and Practice, 3–21. Edited by Myint Swe Khine, 2013 Sense Publishers, P. 3.

[325] – Schumacker Randall and Lomax Richard, A beginner's guide to structural equation modeling, third edition, Routledge, Taylor & Francis Group, 2010, P.2.

[326] – Glaser Barney and Strauss Anselm, the Discovery of Grounded Theory, Aldine Transaction, A Division of Transaction Publishers, 2006, P. 186.

سيكون أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، من أهم الأساليب التي سنوظفها لتحليل النماذج المقترحة في هذا البحث، والتي استخرجناها كما وضحنا في المحاور المتعلقة بنتائج هذا التحليل، بالاعتماد على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، المنبثق بدوره من الأدبيات السابقة، وسيتم اختبار هذه النماذج بهدف التأكد من جودة المطابقة، أي مدى تأييد ومطابقة هذه النماذج النظرية مع البيانات الميدانية، من أجل تحديد طبيعة العلاقات التي تربط بين عواملها الكامنة ومؤشراتها الملاحظة التي تشبعت عليها، بهدف إثبات أو نفي ما تم استكشافه بواسطة التحليل العاملي الاستكشافي، بالإضافة إلى هذا الأسلوب، سنعتمد على أسلوبي تحليل المسار والنموذج البنائي الهرمي، للتحقق من العلاقات السببية التي تربط مجموعة من المتغيرات التي تتعلق بالعوامل غير المدرسية، ثم مجموعة من المتغيرات التي تهم العوامل المدرسية بالمكتسبات المدرسية عند التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي[327].

يعود سبب توظيفنا لمنهجية النمذجة بالمعادلة البنائية، إلى محاولة بناء نموذج تفسيري متكامل للعوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند كل من تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي معا، ولن يتأتى تحديد هذه العوامل المتشابكة كما أسلفنا الذكر، إلا من خلال المرور عبر البوابة الاستكشافية، ثم البوابة التوكيدية، وغرضنا من هذه

[327]– سبقت الإشارة إلى أننا لن نقف عند جميع المفاهيم المتعلقة بهذه الأساليب لتوضيحها في هذا الفصل، المفاهيم المتعلقة بمنهجية النمذجة بالمعادلة البنائية متعددة، والأساليب متعددة كذلك، والمؤشرات التي تقيس مدى مطابقة النموذج النظري الذي يفترضه الباحث مع بيانات العينة متعددة هي الأخرى، بالإضافة إلى مفاهيم تقنية أخرى يتطلب شرحها صفحات متعددة، وهذا ما يدعونا إلى التغاضي عن تفسير بعض المفاهيم التي لا تخدم أهدافنا من داخل هذه المنهجية، بخصوص الأمور التي سنقوم بتفسيرها، ستتم بشكل موزع بين هذا الفصل والفصل المتعلق بنتائج البحث حسب طبيعة وسياق معالجتنا لكل مفهوم.

البوابتين، الوصول إلى المحطة الأخيرة التي نهدف من خلالها إلى بناء نموذج سببي لتفسير العوامل المدرسية المؤثرة، ثم من جهة أخرى تحليل المسارات المعقدة والنماذج المعقدة، لتفسير العوامل غير المدرسية المؤثرة، ومن ثمة نستطيع تقديم صورة شمولية لهذه النماذج التفسيرية، لكن قبل ذلك، لابد من التوقف عند طريقة صياغة العوامل غير المرئية ومؤشراتها الدالة عليها.

أ- الأبعاد الخفية و المؤشرات المرئية

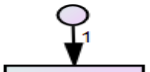
إن طريقة تصميم الباحث للنماذج العاملية والنماذج السببية البنائية النظرية المفترضة، والتي تقاس من خلال أساليب التحليل العاملي التوكيدي، والنماذج البنائية السببية، المتحدث عنها والتي سنأتي على تفصيلها في المحورين القادمين، تقتضي بالأساس، تحديد طبيعة المتغيرات[328] التي سيتم الاعتماد عليها لتحليل علاقات الارتباط المشتركة بينها جميعا، وهذا ما جعلنا نبحث عن الكيفية التي يمكن من خلالها استخراج هذه المتغيرات لتحديد مؤشراتها الملاحَظة التي تدل عليها، كما سبقت الإشارة لذلك أثناء حديثنا عن التأصيل الإبستيمولوجي لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، استنادا إلى التوصية التي قدمها **بول لازارسفيلد**

[328]– نقصد هنا المتغيرات، أو المفاهيم، أو الأبعاد، أو العوامل الفرعية المجردة/ غير المرئية والتي تقاس من خلال مجموعة من المؤشرات الدالة عليها، وسيتم إدراجها في النموذج البنائي لإجراء التحليلات المناسبة لها، ثم من جهة ثانية المتغيرات غير المصحوبة بالمؤشرات الدالة عليها، أي المتغيرات المشاهدة والمقاسة في الأصل، مثل متغير العمر عند المبحوثين، أو مقاسة بواسطة تجميع متوسطات مؤشراتها تحت لواء متغير واحد تختفي مؤشراته الدالة عليه ومثال ذلك في هذا البحث، متغير الموارد التربوية الأسرية أو متغير المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، أو متغير مكتسبات التلاميذ في اللغات والعلوم، متغيرات ندخلها في النموذج البنائي من دون إظهار مؤشراتها.

(Paul Lazarsfeld) والتي تؤكد على ضرورة اعتماد المؤشرات المقاسة لبناء النموذج النظري الذي يقترحه الباحث في الدراسات السوسيولوجية.

لقد تم استخراج الأبعاد غير الملاحَظة ومؤشراتها المقاسة الدالة عليها في هذا البحث، بناء على بعض الأبحاث النظرية والميدانية التي تحدثت عن التفاوتات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ، حيث تتشكل هذه الأبعاد من متغيرات غير مدرسية ومتغيرات مدرسية، بالنسبة للمتغيرات غير المدرسية، فقد وضحنا في محور "المسارات المفسرة للعوامل المتحكمة في المكتسبات المدرسية ونماذجها السببية"، أننا سنتعامل معها كمتغيرات مقاسة عن طريق تجميع متوسطاتها الحسابية، ثم إدراجها بشكل مباشر في النموذج الذي سنقوم بتحليله.

بخصوص المتغيرات المدرسية، وكما ذكرنا في مواطن متعددة من هذا البحث، تم الاعتماد على أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لاستخراج البنية العاملية للمؤشرات/ العبارات التي تدل على تصور التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي للأساليب التدريسية عند الأساتذة، وطريقة التلاميذ في تحضير الدروس والفروض، وتقييمهم لقدراتهم في بعض المواد الدراسية، ثم عملية الانضباط في صفوف التلاميذ، وقد مكننا هذا الأسلوب من معرفة الكيفية التي تشكلت بها هذه المؤشرات، لتكوين المفاهيم/ العوامل الفرعية غير الملاحظة من هذه العوامل العامة.

يوفر البرنامج الإحصائي **(AMOS)** [329] بعض الأشكال والرموز الهندسية الشائعة في تحليل النماذج النظرية التي افترضناها، والتي سنعتمد عليها لتوصيف هذه النماذج[330]، من ضمنها الشكل البيضاوي ( ) الذي يرمز إلى المتغيرات غير المرئية، أو غير الملاحظة، ومعنى ذلك أن هناك متغيرات مرئية أو مقاسة أو ملاحظة هي التي تشكلها، وهذا ما يعبر عنه شكل المستطيل ( )، وترتبط هذه الأشكال سواء البيضاوية فيما بينها أو المستطيلة فيما بينها، أو البيضاوية مع المستطيلة بعضها مع بعض بأسهم، حيث يرمز السهم المقوس ذو اتجاهين ( ) إلى علاقة الارتباط بين المتغيرات، أما السهم أحادي الاتجاه ( ) فيدل على علاقة التأثيرات أو مسار التأثيرات بين المتغيرات، وتستخدم الدائرة الصغيرة التي تتجه إلى الشكل المستطيل () في النموذج العاملي التوكيدي على شكل خطأ القياس، حيث يحدد برنامج **(AMOS)** نسبة الخطأ في الإجابة، وهي النسبة التي لم يستطع العامل الذي ينتمي إليه المتغير الملاحظ من تفسيرها، وتستخدم من جهة ثانية على شكل خطأ التنبؤ في النماذج البنائية السببية مثل نموذج تحليل المسار، حيث يعبر عن حجم التباين في المتغير التابع (المتنبأ به) الذي لم تستطع المتغيرات المستقلة أو الوسيطية من تفسيره.

---

[329]- برنامج (AMOS) وهو اختصار ل (Analysis of Moment structure) وهو يعبر عن أحد التوصيفات التي تطلق على منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية.

[330]- للمزيد من التفاصيل بخصوص توصيف النموذج النظري المفترض من خلال استخدام هذه الرموز أنظر:

- Schumacker Randall and Lomax Richard, A beginner's guide to structural equation modeling, Op. cit, PP. 146- 150.

ب- التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية

نسعى في هذا المحور إلى الحديث عن أحد الأركان المهمة في منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية، إنه أسلوب التحليل العاملي التوكيدي **(Confirmatory factor analysis)**[331]، وسنوظف هذا الاختبار للتحقق من جودة المطابقة بين مجموعة من النماذج النظرية التي افترضناها[332] استنادا إلى الأدبيات السابقة ثم إلى النتائج الاستكشافية من خلال أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وبين البيانات المجمعة من عينة البحث.

تتعلق هذه النماذج النظرية المفترضة بمجموعة من العوامل الكامنة العامة المشتقة من الإطار النظري المعتمد عليه في هذا البحث، حيث يمكن إجمالها في تقديرات التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية تجاه الأساليب التدريسية لمدرّسيهم؛ تصور التلاميذ لقدراتهم في تحضير الدروس والفروض وتقييمهم لأدائهم في بعض المواد الدراسية؛ ثم متغير الانضباط في صفوف التلاميذ.

---

[331]- عكس التحليل العاملي الاستكشافي الذي يمكن توظيف نتائجه لبناء النموذج العاملي، مع التحليل العاملي التوكيدي يكون النموذج النظري الذي افترضه الباحث مبنيا، إما بالاستناد إلى نظريات ودراسات سابقة، أو بالاعتماد كما أشرنا إلى نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، يتكون النموذج العاملي التوكيدي من مجموعة من المتغيرات الملاحظة التي تم افتراضها لقياس واحد أو أكثر من المتغيرات/ العوامل الكامنة من أجل التأكد من مدى مطابقة هذا النموذج المبني مع البيانات التي تم تجميعها من عينة البحث، للمزيد من التفاصيل أنظر:

- Schumacker Randall and Lomax Richard, A beginner's guide to structural equation modeling, third edition, Routledge, Taylor & Francis Group, 2010.

[332]- مع منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية، يكون الباحث ملزما بتحديد النموذج النظري قبل أن يبدأ عملية التحليل، وهذا معناه أن الباحث في توصيفه للنموذج (model specification)، **يجب أن يسترشد بالأبحاث النظرية والدراسات الميدانية من أجل اقتراح نموذج نظري يستند إلى هذه الأدبيات السابقة**، أنظر:

- Hox J.J. and T.M. Bechger, an Introduction to Structural Equation Modeling, Family Science Review, 11, P. 4.

لقد ساعدنا أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي على استخراج ثلاثة نماذج نظرية مفترضة؛ يتكون النموذج الأول، من عاملين كامنين فرعيين من العامل العام الأول، المسمى "الطرق التدريسية للأساتذة"، وهما "الطريقة التدريسية الفعالة" وقد تشبعت عليه ستة مؤشرات[333] و"الطريقة التدريسية التلقينية"، التي تشبعت عليها أربعة مؤشرات، ثم أربعة عوامل فرعية من عامل "قدرات التلاميذ في تحضير الدروس والفروض وتقييمهم لأدائهم في بعض المواد الدراسية"، وهي "تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الفرنسية"، و" تقييم التلاميذ لأدائهم في الرياضيات"، و" تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الإنجليزية"، بثلاث مؤشرات لكل عامل فرعي، وأربع مؤشرات لعامل" التحضير الذاتي للدروس والفروض"، وفي الأخير عاملين فرعيين من عامل "الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي"، وهما "الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في تدبير زمن التعلمات"، ثم "أهمية التدخل الإداري لفرض القواعد الانضباطية" بثلاث مؤشرات لكل عامل منهما.

ولتفسير علاقة الارتباط بين العوامل العامة وعواملها الفرعية التي تشكلها؛ فقد التجأنا إلى أسلوب آخر من داخل النماذج العاملية، ألا وهو أسلوب التحليل العاملي من الدرجة الثانية[334]،

---

[333]– سوف نحجم عن ذكر المؤشرات التي تتعلق بجميع العوامل الكامنة الفرعية نظرا لكثرتها، وسنحجم كذلك عن رسم النماذج النظرية التي افترضناها، لأننا تطرقنا لها بالتفصيل في المحور المتعلق بقراءة نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وهي مرسومة ومصحوبة بالنتائج ولا داعي لتكرارها في هذا الفصل.

[334]– كان مقررا أن نؤكد بنيتنا العاملية بواسطة التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى، ثم نمر إلى أساليب النمذجة الأكثر تعقيدا لتبسيط نموذجنا التفسيري المتحكم في الأداء المدرسي عند التلاميذ، ولم يكن يدور في خَلَدِنا أننا سنلتجئ إلى هذا الأسلوب التوكيدي من الدرجة الثانية، النقطة المهمة التي أردنا الحديث عنها ولم نكتشفها إلا صدفة، هو أن اعتمادنا على هذا الأسلوب أو ذاك لم يستند على ذوقنا أومزاجنا، بل حتّمه الإطار النظري الذي وضعناه بشكل واضح، **من المفهوم الكامن إلى أبعاده الكامنة إلى مؤشراتها المقاسة، حيث العامل / المفهوم العام، يعكس كل هذه الأبعاد التي بدورها تعكس جميع المؤشرات التي تقيسها بدون استثناء**، وهذا إن دل على شيء، يدل على قوة العلاقة بين أساليب النمذجة بمختلف فروعها، وبين النموذج النظري الذي يضعه أو يفترضه الباحث.

ويسمى كذلك بنموذج التحليل العاملي التوكيدي الهرمي **(model hierarchical CFA)**، حيث نستطيع من خلاله التحقق من أن العوامل الفرعية الكامنة تنتمي بشكل هرمي إلى عامل عام كامن أكبر منها، حيث أنه يمكن تحديد العوامل ذات الترتيب الأعلى مع التأثيرات السببية المفترضة على العوامل ذات الترتيب الأدنى[335].

إن غرضنا من استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي هو كما أسلفنا الذكر، للتأكد من مطابقة النماذج النظرية التي افترضناها استنادا إلى الأدبيات السابقة وكذا النتائج الاستكشافية، مع البيانات المجمعة من عينة البحث، حيث يتم هذا التأكد من خلال مجموعة من المؤشرات الإحصائية التي يطلق عليها مؤشرات جودة المطابقة **(Goodness-of-Fit Index)** اختصارا **(GFI)**.

يوفر البرنامج الإحصائي **(AMOS)** [336] الذي اعتمدناه في هذا البحث، مجموعة من المؤشرات التي تحدد المجال الذي من خلاله يمكن تقييم مدى جودة مطابقة النماذج المقترحة مع البيانات المجمعة من عينة البحث، ومن أجل إعطاء تقديرات للنماذج التي افترضناها، فقد عمدنا في هذا البحث على توظيف بعض مؤشرات جودة المطابقة الأكثر شيوعا،

---

[335] – Kline Rex, Principles and Practice of Structural Equation Modeling, Third Edition, the Guilford Press, 2011, PP. 248- 249.

[336]- برنامج (AMOS) وهو اختصار ل (Analysis of Moment structure) وهو يعبر عن أحد التوصيفات التي تطلق على منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية.

انطلاقا من بعض الكتب الرصينة والمشهورة في مجال منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية كالتالي[337]:

جدول رقم (20): يبين قيم مؤشرات جودة المطابقة المعتمدة في هذا البحث

مؤشرات جودة المطابقة	اختصار المؤشر	عتبة القبول / المدى المثالي	تأويل مؤشرات المطابقة
قيمة كاي تربيع	**(CMIN)**	أن تكون قيمته غير دالة إحصائيا $> 0,05$	عدم الدلالة يعني جودة المطابقة
مستوى دلالة كاي تربيع	**(P- value)**		
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	**(RMSEA)**	$0.08 \geq \text{RMSEA} \geq 0$	تشير القيمة من **(0,05)** إلى **(0,08)** على مطابقة مقبولة، كلما انخفضت قيمة هذا المؤشر أكثر، كلما ارتفعت جودة المطابقة أكثر.
مؤشر جودة المطابقة	**(GFI)**	$0.90 \leq \text{GFI} \leq 1$	- من **(0,90)** إلى **(0,95)** تدل على مطابقة جيدة؛ - أكثر من **(0,95)** ترتفع جودة المطابقة أكثر
مؤشر جودة المطابقة المعدل	**(AGFI)**	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1$	- من **(0,90)** إلى **(0,95)** تدل على مطابقة جيدة؛ - أكثر من **(0,95)** ترتفع جودة المطابقة أكثر
مؤشر المطابقة المقارن	**(CFI)**	$0.90 \leq \text{CFI} \leq 1$	- من **(0,90)** إلى **(0,95)** تدل على مطابقة جيدة؛ - أكثر من **(0,95)** ترتفع جودة المطابقة أكثر

[337]– للمزيد من التفاصيل المتعلقة بمؤشرات جودة المطابقة أنظر بهذا الصدد:

- Schumacker Randall and Lomax Richard, A beginner's guide to structural equation modeling, third edition, Routledge, Taylor & Francis Group, 2010.

- Byrne Barbara, Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming, second edition, Routledge, Taylor & Francis Group, 2010.

- Kline Rex, Principles and Practice of Structural Equation Modeling, Third Edition, the Guilford Press, 2011.

مستوى الدلالة الإحصائية للمطابقة القريبة	**(Pclose)**	$> 0,5$	كلما كانت قيمة المؤشر أكبر من **(0,5)** كلما كانت جودة المطابقة أفضل
مؤشر توكر ـ لويس	**(TLI)**	$0.90 \leq TLI \leq 1$	- من **(0,90)** إلى **(0,95)** تدل على مطابقة جيدة؛ - أكثر من **(0,95)** ترتفع جودة المطابقة أكثر

إن تمركز النموذج النظري الذي يفترضه الباحث في المجال الذي يؤشر على جودة المطابقة حسب الباحثة في منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية **باربارا بيرن (Barbara Byrne)**، لا يكفي للحكم على أن هذا النموذج مطابق للبيانات، حيث إن الارتكان إلى هذا المعيار للحكم على مطابقة النموذج، يعتبر بمثابة إعاقة لتقدم العلم[338]، وهذا معناه أن الباحث يجب أن يستند إلى مصادر أخرى نظرية وميدانية تدعم النتائج المتوصل إليها أو تفندها.

ج- تحليل النماذج البنائية السببية

إن وصولنا لمرحلة مسارات النماذج المفسرة للعوامل المدرسية وغير المدرسية المتحكمة في التفاوتات على مستوى المكتسبات المدرسية، تم بناءها ـ بالإضافة إلى الأدبيات السابقة التي تحدثنا عنها ـ اعتمادا على أسلوبيْ تحليل الانحدار المتعدد والتحليل العاملي الاستكشافي، حيث اعتمدناهما كمدخل استكشافي لبناء نموذج سببي لكل صنف من هذه العوامل، فمن خلال أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، فقد انفتحنا عليه لاستكشاف البنية العاملية المتعلقة بالعوامل المدرسية التي سيتم الاحتفاظ بها، أما مع أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، فقد تمكنا من تحديد حجم التأثيرات التي يُحدثها كل متغير من المتغيرات المستقلة

[338] - Byrne Barbara, Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming, second edition, Routledge, Taylor & Francis Group, 2010, P.84.

المدرسية وغير المدرسية على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، ومن ثمة الوقوف عند حجم التقديرات التي يساهم بها كل متغير على حدة في تفسير التباين الحاصل في المتغير التابع (المتنبأ به).

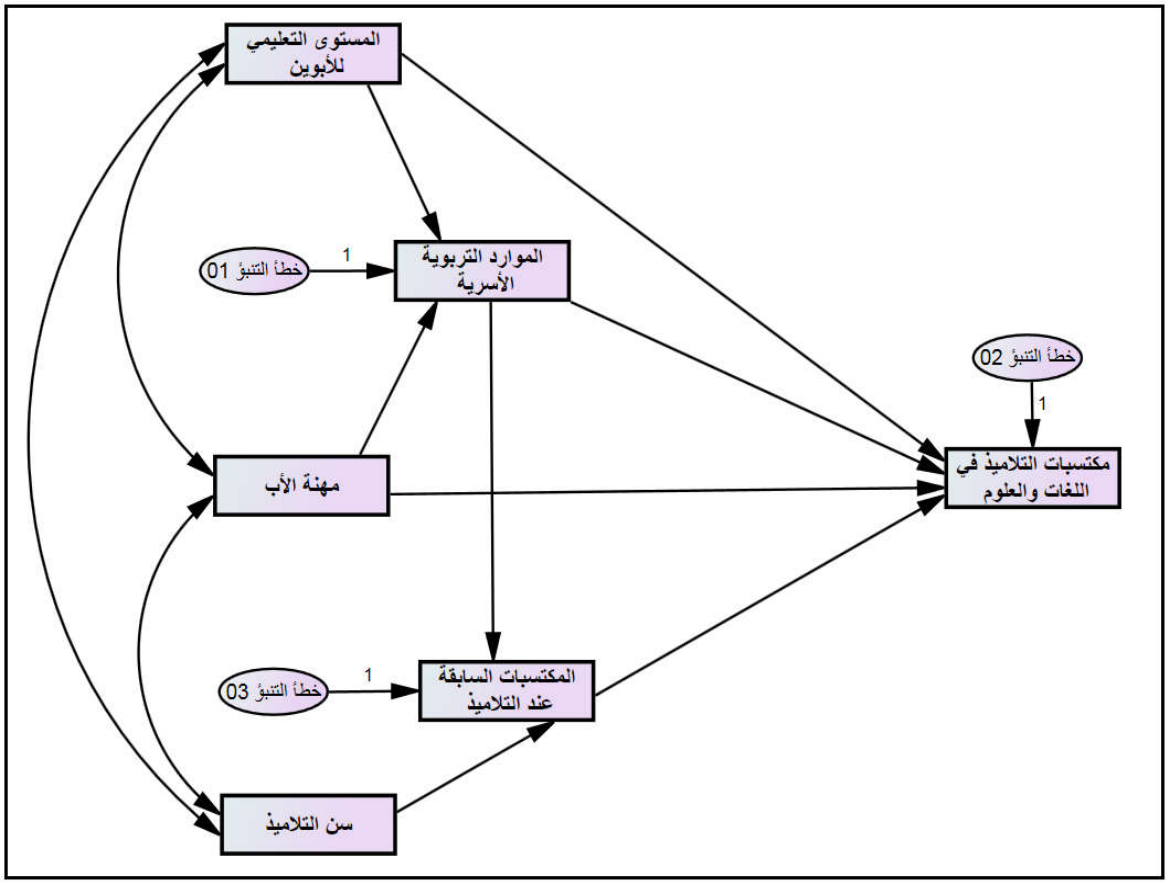
فيما يتعلق بتأثير المتغيرات غير المدرسية على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، فقد رأينا من خلال تحليل الانحدار المتعدد، أنه ليس بمقدورنا أن نتعامل مع أكثر من متغير متنبأ به واحد، وهذا معناه أن الباحث سيسقط في إعادة هذا الاختبار، مرات متعددة إذا ثبت أن المتغيرات المستقلة التي تم إدخالها إلى نموذج الانحدار تؤثر على عوامل متعددة، وهذا هو السبب الذي جعلنا نعتمد على تحليل الانحدار المتعدد المعياري كمدخل استكشافي[339] لاستكشاف طبيعة المتغيرات المؤثرة والمتأثرة التي سنعتمد عليها في بناء نموذج سببي مفترض أو ما يعرف بتوصيف النموذج **(Model specification)** من خلال أسلوب تحليل

[339]– هناك نقطة أساسية فيما يتعلق بتحليل الانحدار وتحليل المسار، نعتبرها بمثابة تمفصل بين التحليلين، لقد لامسنا من خلال مراجعتنا لبعض الأبحاث والدراسات السابقة، أنها قد استعملت تحليل المسار تحت مسمى تحليل الانحدار، تحليل الانحدار شيء وتحليل المسار شيء آخر، تحليل الانحدار **يستكشف** للباحث طبيعة المتغير/ المتغيرات المستقلة التي تؤثر في المتغير التابع وفقط، عكس ذلك، تحليل المسار الذي وإن كان يشترك مع تحليل الانحدار في مفهوم التأثيرات، إلا أنه يتجه نحو هدف آخر مغاير للأول، مع تحليل المسار الباحث يود **التحقق من نموذجه النظري** الذي انطلق منه، وهذا النموذج النظري يفترض أن هناك **علاقات معقدة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطية والمتغيرات التابعة**، وبين المتغيرات التابعة بعضها مع بعض، حيث أن هناك من يؤثر بشكل مباشر، وهناك من يؤثر بشكل غير مباشر، وهناك من يُفتَرض ـ بناء على النموذج النظري المستند إليه ـ أنه يؤثر في المتغير أو المتغيرات المتنبأ بها بدلالة متغير وسيطي وهكذا، تحليل الانحدار درجة حريته (degrees of freedom) تساوي الصفر، بينما في تحليل المسار درجة الحرية أكبر من واحد، وهذا معناه أن الباحث أعطى لنفسه حرية تحديد المسارات التي يراها ويفترض أنها ملائمة لنموذجه، لكن ذلك لا يتم كما أشرنا إلا بالتنسيق مع إطاره النظري والدراسات السابقة المعتمد عليها. للمزيد من التفاصيل حول أسلوب تحليل الانحدار راجع كتابنا المشترك:

– الزغاري خالد، عقاوي سعيد، التحليل الرياضي للمعطيات في علم الاجتماع (بواسطة استخدام برنامج SPSS)، مرجع سابق، الصفحة من 142 إلى 171.

المسار، كل ذلك من أجل اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي تحدثها المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطية (العوامل غير المدرسية) على المتغيرات التابعة (المكتسبات المدرسية عند التلاميذ)، كما هو موضح في الشكل رقم **(13)** التالي:

شكل رقم (13): يبين النموذج النظري المفترض لتأثير العوامل غير المدرسية على مكتسبات التلاميذ المدرسية



المصدر: من إعداد الطالب بناء على مخرجات برنامج (AMOS)

هذا فيما يتعلق بتحديد النموذج النظري للعوامل غير المدرسية المؤثرة على مكتسبات التلاميذ المدرسية، والذي تم اقتراحه وتطويره ـ كما رأينا ـ استنادا إلى بعض الأبحاث والنظريات السابقة، بالإضافة إلى النتائج الاستكشافية التي يوفرها أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، أما بخصوص تحديد النموذج النظري للعوامل المدرسية المؤثرة على هذه

المكتسبات، فإنه هو الآخر تم افتراضه بنفس الكيفية التي تم بها افتراض النموذج السببي للعوامل غير المدرسية، لكن مع زيادة أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لكون العوامل المدرسية في هذا البحث، تم تأشيرها بمجموعة من المؤشرات الدالة عليها، وقد تم انتقاء هذا النموذج النظري الذي يفسر تأثير تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم، من بين نماذج نظرية مفترضة أخرى تمثل تأثير بعض العوامل المدرسية على المكتسبات المدرسية للتلاميذ، بناء على النتائج التي تم التوصل إليها مع أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، حيث مكننا من انتقاء المتغيرات المدرسية المؤثرة، التي سنعمد على معالجتها ضمن نموذج نظري مرسوم بيانيا على شكل تحليل الانحدار بواسطة برنامج **(AMOS)**، ثم تقديمه على شكل نموذج هرمي لتحديد التباينات المفسَّرة الجزئية والكلية (بشكل ترتيبي)؛ عن طريق تتبع المسار التفسيري للمتغيرات المدرسية المؤثرة على مكتسبات التلاميذ.

الفصل الخامس: التحليلات الإحصائية الوصفية للمتغيرات اللامدرسية والمدرسية

1- وصف الموارد التربوية والخصائص السوسيواقتصادية لآباء التلاميذ

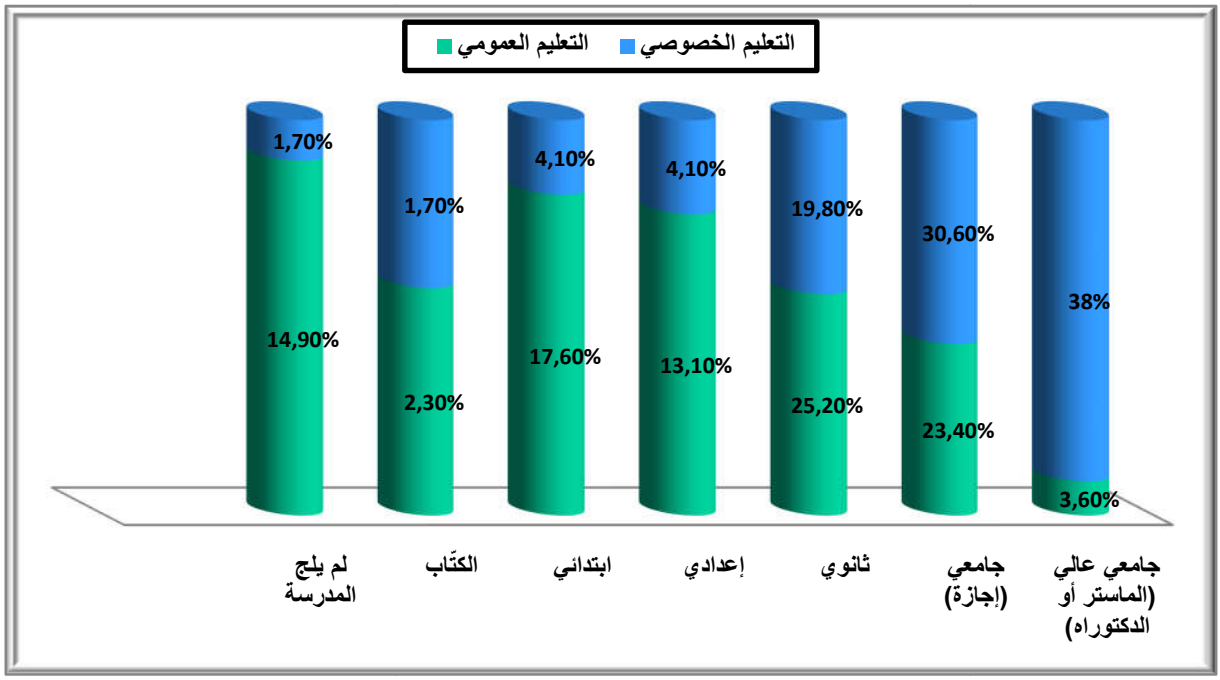
قبل أن نشرع في هذا المحور والذي يليه، **عرضَ وقراءة النتائج التي تتعلق بوصف الخصائص السوسيواقتصادية والتربوية لآباء التلاميذ من جهة، ثم وصف طبيعة المتغيرات المدرسية من جهة ثانية،** فإن وصولنا لهذه المرحلة، ينِمّ على أهمية التأثير الذي تمارسه هذه المتغيرات/ العوامل من خارج وداخل المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، كما جاء مع التنظيرات التي ركزت على علاقة الارتباط بين التحصيل الدراسي و/ أو النجاح المدرسي، وبين الأصول الاجتماعية للتلاميذ، وكذا النماذج التفسيرية التي تعلي من شأن الدور الفعال للتنظيم المدرسي في تقليص التفاوتات المدرسية.

تُحتم علينا مهمتنا المنهجية في هذا الفصل، أن نستعرض في الوهلة الأولى، بعض التحليلات الإحصائية الوصفية، وأرى أن سبب تناولنا لذلك، هو أن جلُّ/ كلُّ الأبحاث التي تعتمد على المعالجة الكمّية للبيانات، تمر من بوابة **الإحصاءات الوصفية** لاستخراج النسب المئوية، والتكرارات، وبعض مقاييس النزعة المركزية، ثم بعض مقاييس التشتت، كما أشرنا لذلك في الفصل المنهجي، ونحن بدورنا سوف نسير على نفس المنهاج، ونقتبس بعض الأساليب التي نراها ملائمة لمعالجة بعض الخصائص السوسيواقتصادية والتربوية لآباء التلاميذ من جهة، ثم معالجة بعض المتغيرات التي تنشُط داخل المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية في المجال المدروس من جهة ثانية، حتى نستطيع أن نتلمّس في قادم الفصول والمحاور، حجم **الفروقات والتباينات** أولا، و**علاقات الارتباط** ثانيا، و**التأثيرات** ثالثا،

في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين التلاميذ في القطاعين العمومي والخصوصي، ثم في مرحلة رابعة، رصد **البِنْيات العامِلِيّة المفسرة** للتفاوتات في المكتسبات المدرسية، و**توكيدها** عن طريق **نمذجتها** وحساب **مساراتها** ومقدار تأثيراتها في مرحلة خامسة وأخيرة.

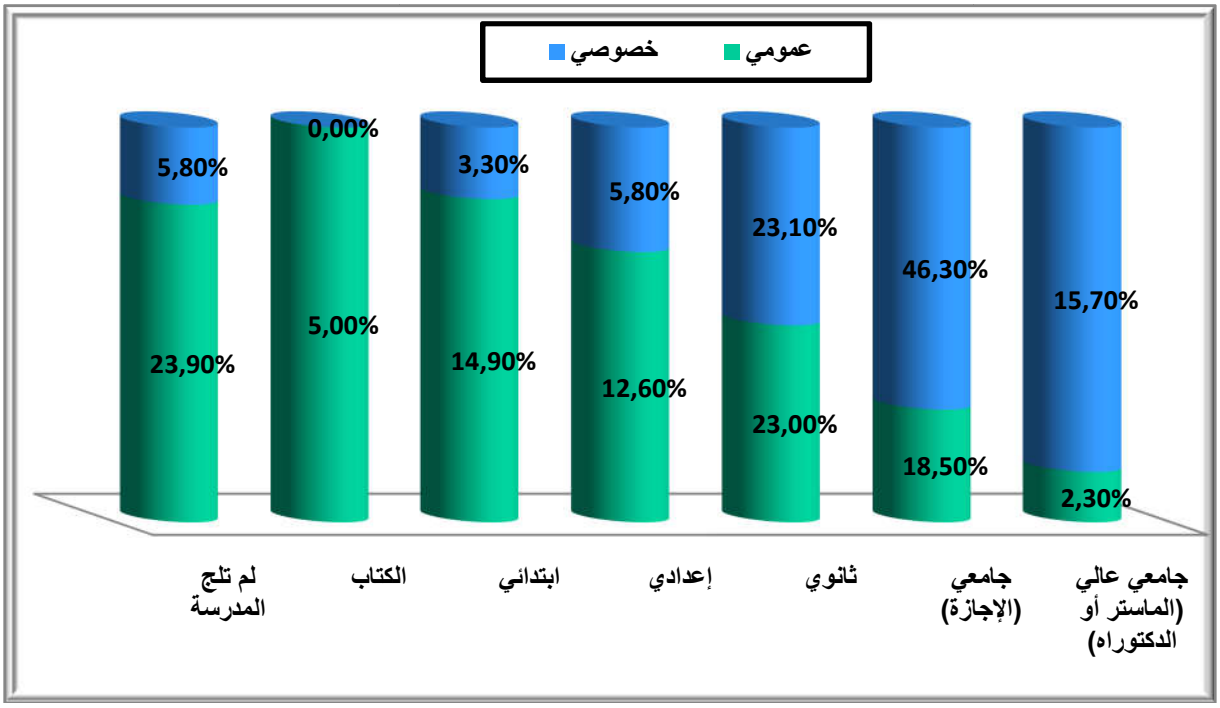
تشير النتائج التي تتعلق بالمستوى التعليمي لآباء التلاميذ، إلى أن هناك تباينات واضحة بين الشهادات المحصل عليها من طرف آباء تلاميذ التعليم الخصوصي، وبين الشهادات المحصل عليها عند نظرائهم من التعليم العمومي، وما يؤكد ذلك، هو النسبة غير المتكافئة بين آباء التلاميذ الحاصلين على شهادات عليا (الماستر أو الدكتوراه)، والتي وصلت إلى **(38%)** عند آباء التلاميذ في القطاع الخاص، مقارنة مع **(3,6%)** فقط عند آباء التلاميذ في القطاع العام، والعكس بالعكس، كلما اتجهنا إلى المستويات التعليمية المنخفضة، كلما انخفضت كذلك النسب المئوية عند آباء تلاميذ التعليم العمومي، على الشكل التالي:

رسم بياني رقم **(14)**: يوضح المستوى التعليمي لآباء التلاميذ حسب نوعية التعليم



كما أن الوضع مشابه تماما بالنسبة للمستوى التعليمي لأمهات التلاميذ، فقد سجلت الحاصلات على شهادة الإجازة، ثم شهادة الماستر أو الدكتوراه، من أمهات تلاميذ التعليم الخصوصي على التوالي، ما نسبته **(46,3%)** بالنسبة للأولى، و **(15,7%)** بالنسبة للثانية، مقارنة مع أمهات تلاميذ التعليم العمومي بنسبة **(18,5%)** للمجازات و **(2,3%)** فقط للحاصلات على شهادة الماستر أو الدكتوراه، وتُقرأ هذه البيانات بالمعكوس كلما اتجهنا إلى المستويات التعليمية المنخفضة على الشكل التالي:

رسم بياني رقم **(15):** يوضح المستوى التعليمي لأمهات التلاميذ حسب نوعية التعليم



كما هو الشأن بالنسبة للمستوى التعليمي لآباء التلاميذ، تشكل المعطيات التي تتعلق بمهنة الآباء[340]، عنصرا مهما لتمثيل الوضعية الاجتماعية والاقتصادية لهما، وقد سارت التباينات في الفئات المهنية للآباء، على نفس المنوال في متغير المستوى التعليمي لهما، ويظهر ذلك بوضوح في توزيع أفراد العينة حسب نوعية التعليم، حيث يمثل التعليم الخصوصي نقطة جذب قوية بنسبة بلغت **(54,9%)** عند التلاميذ الذين ينتمي آبائهم إلى فئة الأطر العليا والمهن الحرة[341] مقابل **(4,7%)** في التعليم العمومي، ويغلب طابع التجانس بين التلاميذ الذين ينتمي آباؤهم إلى فئة المهن المتوسطة[342] وفئة التجار والمزارعين[343]، ولم نسجل في عينة تلاميذ التعليم الخصوصي أية فئة مهنية من أبناء العمال سواء المؤهلون[344] أو غير المؤهلين[345]، فيما سجلت نسبة من هم بدون عمل[346] انخفاضا عند آباء التلاميذ في التعليم الخصوصي مقارنة مع آباء التلاميذ في التعليم العمومي، كما يبين الجدول التالي:

---

[340]– تجدر الإشارة إلى أنه يصعب وضع تصنيف موحد للفئات السوسيومهنية، فنحن هنا لا ندعي أن هناك تجانسا اجتماعيا بين التصنيفات السوسيومهنية المحددة، بسبب صعوبة معرفة أين يبدأ كل تصنيف وأين ينتهي، فالقصد من ذلك هو التقريب بين أنواع المهن من داخل التصنيف الذي يحتويها، بالاستناد إلى التقرير الوطني الخاص بالإحصاء العام للسكان والسكنى سنة 2014، أنظر:

– Royaume Du Maroc, Haut Commissariat Au plan, Recensement General De La Population Et De L'habitat De 2014, Caractéristiques Démographiques Et socio–économiques De La Population, PP. 46– 47.

[341]– أطر عليا ومهن حرة: وتشمل (الأساتذة الجامعيون، والمهندسون، والقضاة، والمحامون، والأطباء والصيادلة، ورجال الأعمال، أصحاب الشركات، والفنانون).

[342]– المهن المتوسطة: تضم (أساتذة التعليم الابتدائي، والإعدادي، والثانوي، الموظفون في الإدارات (السلم 10) أو أقل، والتقنيون)

[343]– التجار والمزارعون: (أصحاب المحلات التجارية وملاك الأراضي الفلاحية أو الفلاحون أرباب العمل)

[344]– العمال المؤهلون: تضم الآباء الذين يتوفرون على حرفة)

[345]– العمال غير المؤهلون: وتشمل (العمال الزراعيون المأجورون، العمال في البناء، حراس البنايات)

[346]– بدون عمل: وتشمل (العاطلون عن العمل، المتقاعدون، المتوفون)

جدول رقم **(21):** وصف المستوى المهني لآباء التلاميذ حسب نوعية التعليم.

الفئات المهنية للآباء	تلاميذ التعليم العمومي		تلاميذ التعليم الخصوصي	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
أطر عليا ومهن حرة	10	%4,7	62	%54,9
مهن متوسطة	46	%21,7	17	%15
تجار ومزارعون	48	%22,6	29	%25,7
عمال مؤهلون	56	%26,4	00	%00
عمال غير مؤهلون	26	%12,3	00	%00
بدون عمل	26	%12,3	05	%4,4
المجموع	212	%100	113	%100
قيمة كاي تربيع	134,106			
قيمة مستوى الدلالة	0,001			

نفس التباينات تعرفها الفئات المهنية لأمهات التلاميذ، فعلى الرغم من أن أغلب الأمهات هن ربات بيوت **(80%)** أمهات التلاميذ في التعليم العمومي، و **(52,5%)** في التعليم الخصوصي، إلا أن هذه التباينات تبدو كبيرة جدا كلما اتجهنا إلى التلاميذ الذين تنتمي أمهاتهم إلى فئة الأطر العليا والمهن الحرة بنسبة بلغت **(0,9%)** في التعليم العمومي، و **(17,8%)** في التعليم الخصوصي.

بعد هذه الطريقة التفييئية لمتغير مهنة الأبوين في ست فئات مهنية، عمدنا إلى بناء متغير آخر أسميناه بالمستوى المهني للأب، وذلك حتى نستطيع أن نقيس الموقع

الاجتماعي الذي تنتمي إليه هذه الفئات المهنية الست. وللقيام بذلك، أسقطنا متغير مهنة الأم من داخل هذا المتغير الجديد المبني، والسبب في ذلك هو أن متغير مهنة الأب يرتبط بعلاقة ذات دلالة إحصائية قوية بمتغير نوعية التعليم (عومي/ خصوصي)، حيث بلغت قيمة كاي تربيع **(134,106)** بمستوى دلالة بلغ **(0,001)**، عكس متغير مهنة الأم الذي وإن كان هو الآخر دالا إحصائيا، إلا أنه لم يصل لدرجة القوة التي وجدناها عند متغير مهنة الأب، بسبب غلبة فئة ربات البيوت على باقي الفئات الأخرى، كما أن طريقة بناء مؤشر المستوى المهني للأب، جاءت من خلال جمع الفئات المهنية المتقاربة واختزالها في مؤشر واحد يعبر عنها، ثم إعطائها قيمة عددية تعبر عنها.

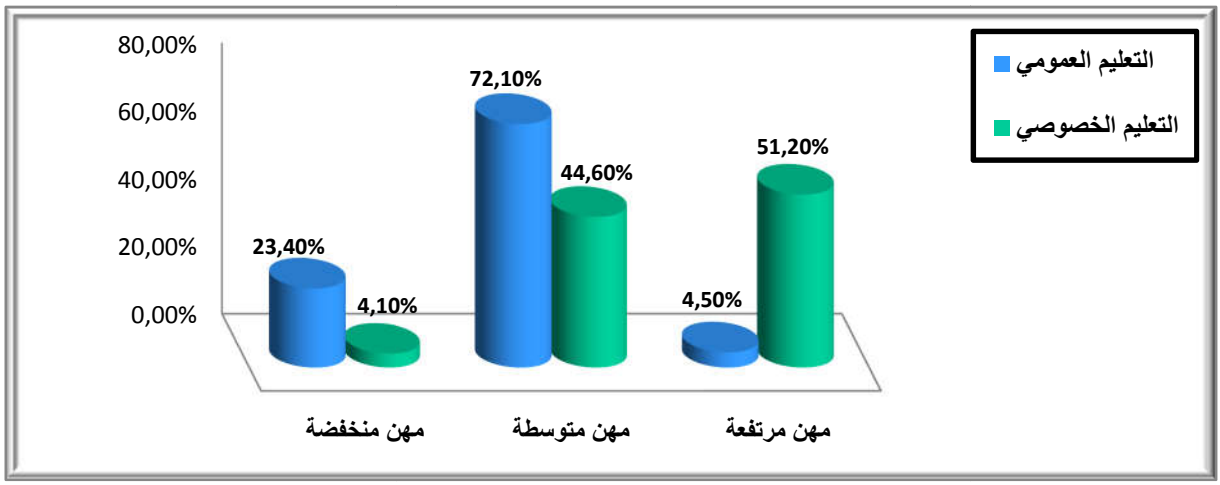
لقد تم تحويل فئة الأطر العليا والمهن الحرة إلى مؤشر اسمه "مهن مرتفعة"، وتم إعطاءه الرمز **(3)** كأعلى درجة، ثم اختزال ثلاث فئات مهنية وهي (المهن المتوسطة، والتجار والمزارعون، والعمال المؤهلون) إلى مؤشر واحد تحت اسم "المهن المتوسطة" بترميز يساوي **(2)**، ثم في الأخير تم جمع فئتين مهنيتين (العمال غير المؤهلون، وبدون عمل) إلى مؤشر اسمه "مهن منخفضة" برمز يساوي **(1)** كأدنى درجة، وقد أجرينا لهذا الغرض اختبار كاي تربيع لمعرفة التصنيفات التي أخذتها هذه الفئات الثلاث في علاقتها بمتغير نوعية التعليم، فجاءت النتائج التالية:

جدول رقم **(22):** تصنيف الفئات المهنية لآباء التلاميذ حسب نوعية التعليم.

الفئات المهنية للآباء	تلاميذ التعليم العمومي		تلاميذ التعليم الخصوصي	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
مهن منخفضة	52	%23,4	5	%4,1
مهن متوسطة	160	%72,1	54	%44,6
مهن مرتفعة	10	%4,5	62	%51,2
المجموع	222	%100	121	%100
قيمة كاي تربيع	108,480			
قيمة مستوى الدلالة	0,001			

يظهر من خلال الجدول رقم **(22)** أن متغير المستوى المهني للأب، يفسر بقوة التفاوتات الموجودة بين تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي بخصوص الفئات المهنية التي ينتمي إليها آباء كل فئة، كما تشير لذلك قيمة كاي تربيع التي بلغت **(108,480)** عند مستوى دلالة **(0,001)**، وتتجلى هذه القيم بشكل واضح من خلال الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم **(16):** يوضح الفئات المهنية لآباء التلاميذ حسب نوعية التعليم.



من أهم المؤشرات المعتمدة لبناء المتغير المركب المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ، مؤشر الموارد التربوية المتوافرة في المنزل، وقد تم تحديده من خلال مجموعة من المؤشرات الفرعية الدالة عليه، مثل عدد الكتب المتواجدة في المنزل، ومدى توفر التلاميذ على بعض الموارد المتعلقة بالمعلوميات والتواصل، والغرفة المخصصة للدراسة، حيث يظهر من خلال الجدول رقم **(23)** أن التفاوتات في امتلاك بعض هذه الموارد ليست بالكبيرة بين التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي مثل الحاسوب، والمكتب المخصص للدراسة، والكتب الخاصة بالتلاميذ، وشبكة الإنترنيت، باستثناء الغرفة المخصصة للدراسة التي آلت نسبتها لصالح التلاميذ في التعليم الخصوصي، وربما يعزى هذا التقارب من حيث بعض الموارد إلى أن هناك نسبة مهمة من التلاميذ في التعليم العمومي **(37,4%)**، سبق لهم أن تابعوا تعليمهم بإحدى مدارس التعليم الخصوصي، بالإضافة إلى أن البعض من هذه الموارد أصبح في متناول العديد من التلاميذ بصفة عامة.

ونظرا لكون المؤشرات الدالة على متغير الموارد التربوية الأسرية تجيز للمبحوثين اختيار أكثر من خيار واحد يرغب فيه، فقد وظفنا لهذا الغرض أسلوب تجميع "الاستجابات المتعددة"[347] **(multiple responses)**، الذي يتيح حساب التقاطعات بين متغير نوعية التعليم

[347]– بالنسبة لأسلوب تجميع "الاستجابات المتعددة" فإنه يتقاطع مع اختبار"تورف" فيما يتعلق بتوظيفه للأسئلة ذات الخيارات المتعددة، **لكنه يزيد عليه بحساب التقاطعات بين متغيرين اثنين**، وقد اعتمدنا عليه في هذا البحث، لمعرفة العلاقة التي تربط بين بعض المتغيرات المستقلة والمتغيرات التي يحتوي كل واحد منها على مجموعة من الخيارات، بحيث يمكّننا هذا الأسلوب من تجميع الخيارات في متغير واحد بهدف دراسة علاقته مع متغير آخر.

(عمومي/ خصوصي)، وبين الخيارات التي تدل على طبيعة الموارد التربوية المتوافرة في المنزل، ويوضح الجدول رقم **(23)** هذه التفاوتات كالتالي:

جدول رقم (23): يوضح وصف بعض الموارد التربوية المتوافرة في المنزل حسب نوعية التعليم.

المتغيرات	تلاميذ التعليم العمومي	تلاميذ التعليم الخصوصي
	النسب المئوية	النسب المئوية
الكتب المتواجدة في البيت		
أقل من 25 كتابا	%72,5	%45,5
من 26 إلى 100 كتاب	%16,2	%33,9
من 101 إلى 200 كتاب	%6,3	%11,6
من 201 فما فوق	%5	%9,1
موارد تربوية متفرقة		
الحاسوب	%76,1	%96,7
مكتب مخصص للدراسة	%68	%95,9
كتب خاصة بالتلميذ	%84,2	%90,1
الإنترنيت	%79,7	%95,9
غرفة خاصة بالتلميذ	%46,4	%90,1

يتأكد نفس المعطى الذي يتعلق بدرجة التفاوتات في امتلاك الموارد التربوية المتوافرة في المنزل حسب نوعية التعليم (عمومي/ خصوصي)، مع متغير المستوى التعليمي عند آباء التلاميذ الجدول رقم **(24)**، حيث يظهر أن هناك تقارب بين بعض الموارد التربوية المتوافرة في المنزل مع مختلف التصنيفات التي تدل على المستوى التعليمي للآباء، اللهم إذا استثنينا مؤشر الغرفة المخصصة للدراسة **(81,8 %)** للتلاميذ الذين يتوفر آبائهم على

مستوى تعليمي مرتفع، مقابل **(36,6 %)**، نفس الشيء مع عدد الكتب المتواجدة بالبيت، وهذا يدل على أن المستوى التعليمي المرتفع عند الآباء، يرتبط بوفرة الموارد التربوية التي يعتمد عليها التلاميذ في البيت، وعلى العموم نستنتج أن نسبة كبيرة من التلاميذ يمتلكون قسطا مهما من هذه الموارد، من ضمنها الحاسوب والإنترنيت الذي أصبح متاحا أمام أغلب التلاميذ، ولقد سبقت الإشارة إلى تلك النسبة المهمة من التلاميذ في التعليم العمومي **(37,4%)**، سبق لهم أن تابعوا تعليمهم بإحدى مدارس التعليم الخصوصي، ويمتلكون بعضا من هذه الموارد حتى وإن كانت مستويات آبائهم التعليمية متوسطة أو ضعيفة.

جدول رقم (24): يوضح وصف بعض الموارد التربوية المتوافرة في المنزل حسب طبيعة المستوى التعليمي عند الأب.

المتغيرات	مستوى تعليمي منخفض	مستوى تعليمي متوسط	مستوى تعليمي مرتفع
	النسب المئوية	النسب المئوية	النسب المئوية
الكتب المتواجدة في البيت			
أقل من 25 كتابا	% 88,4	% 78,9	% 35,0
من 26 إلى 100 كتاب	% 11,6	% 14,0	% 35,7
من 101 إلى 200 كتاب	% 0,0	% 6,1	% 14,7
من 201 فما فوق	% 0,0	% 0,9	% 14,7
موارد تربوية متفرقة			
الحاسوب	% 70,7	% 83,9	% 93,7
مكتب مخصص للدراسة	% 54,9	% 79,5	% 93,0
كتب خاصة بالتلميذ	% 81,7	% 87,5	% 91,6
الإنترنيت	% 72,0	% 86,6	% 95,8
غرفة خاصة بالتلميذ	% 36,6	% 58,0	% 81,8

فيما يتعلق بطبيعة اللغات التي يتواصل بها التلاميذ مع أفراد أسرتهم أو أصدقائهم، سوف نعتمد على نفس الأسلوب السابق من خلال تجميع "الاستجابات المتعددة" حيث يوضح الجدول رقم **(25)** أن اللغة الفرنسية، هي الأجنبية المهيمنة في تواصل التلاميذ مع أسرهم أو مع أصدقائهم لصالح التلاميذ في التعليم الخصوصي، وربما يعود السبب حسب ما أكده أغلب الأساتذة الذين قمنا بإجراء المقابلة معهم إلى الاهتمام الكبير الذي توليه المؤسسات التعليمية الخصوصية لتقوية اللغات الأجنبية خاصة اللغة الفرنسية.

جدول رقم (25): يوضح وصف طبيعة اللغات التي يتحدث بها التلاميذ مع أفراد أسرهم أو أصدقائهم حسب نوعية التعليم.

المتغيرات	تلاميذ التعليم العمومي		تلاميذ التعليم الخصوصي	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
اللغة العربية	61	%51,3	42	%44,7
اللغة الفرنسية	79	%66,4	81	%86,2
اللغة الإنجليزية	55	%46,2	48	%51,1

ما ينطبق على هيمنة اللغة الفرنسية في عملية تواصل التلاميذ مع أسرهم أو مع أصدقائهم حسب متغير نوعية التعليم، ينطبق على هيمنة نفس اللغة في التواصل عند التلاميذ الذين يرتفع مستوى آبائِهم التعليمي **(90, 2 %)** مقابل **(46, 7 %)** عند آباء التلاميذ الذين ينخفض مستواهم التعليمي، يمكن تفسير هذه النتائج كون المستوى التعليمي المرتفع عند الآباء، يساهم في خلق الرغبة والتحفيز عند الأبناء للتحدث باللغة الفرنسية سواء داخل الأسرة أو مع الأصدقاء.

جدول رقم **(26): يوضح** وصف طبيعة اللغات التي يتحدث بها التلاميذ حسب المستوى التعليمي للأب

المتغيرات	مستوى تعليمي منخفض		مستوى تعليمي متوسط		مستوى تعليمي مرتفع	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
اللغة العربية	29	% 64,4	29	% 51,8	45	% 40,2
اللغة الفرنسية	21	% 46,7	38	% 67,9	101	% 90,2
اللغة الإنجليزية	20	% 44,4	27	% 48,2	56	% 50,0

هناك مؤشر آخر نرى أنه يساهم في تشكل الوضعية السوسيواقتصادية للتلاميذ، يتعلق الأمر بمتغير حجم التكلفة الشهرية التي تؤديها الأسرة من أجل استفادة أبنائها من دروس الدعم، لم نستطع أن ندرجه ضمن متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لكون نسبة **(32,1%)** من مجموع أفراد العينة لا يتلقون دروسا إضافية للدعم، وتدل النتائج المعبر عنها في الجدول رقم **(27)** أن متغير التكلفة الشهرية المؤدى للاستفادة من دروس الدعم، يرتبط بشكل قوي مع متغير نوعية التعليم، حيث بلغت قيمة كاي تربيع **(28,914)** بمستوى دلالة **(0,001)**، مما يعني أن تلاميذ التعليم الخصوصي يستفيدون من دروس الدعم خارج المؤسسة التعليمية التي يدرسون بها أكثر من تلاميذ التعليم العمومي كما توضح النتائج التالية:

جدول رقم **(27)**: يبين طبيعة التكلفة الشهرية بالدرهم للاستفادة من دروس الدعم حسب نوعية التعليم.

طبيعة التكلفة الشهرية	تلاميذ التعليم العمومي		تلاميذ التعليم الخصوصي	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
250 فـأقـل	64	%44,8	09	%12
من 251 إلى 500	54	%37,8	36	%48
من 501 إلى 750	11	%7,7	08	%10,7
من 751 إلى 1000	08	%5,6	12	%16
أكثر من 1000	06	%4,2	10	%13,3
قيمة كاي تربيع	28,914			
قيمة مستوى الدلالة	0,001			

يبين الجدول الموالي رقم **(28)** أن قيمة كاي تربيع بلغت **(59,395)** عند مستوى دلالة بلغ **(0,001)** مما يدل على وجود علاقة ارتباط قوية بين التكلفة الشهرية التي تؤديها الأسرة من أجل استفادة أبنائها من دروس الدعم، وبين متغير مهنة الأب، حيث يلاحظ أن ثمن التكلفة الشهرية يرتفع كلما اتجهنا نحو التلاميذ من أبناء الأطر العليا، والمهن المتوسطة، والتجار، وينخفض كلما اتجهنا نحو المهن المنخفضة، وهذا قد يبين ما لأهمية حجم التكلفة الشهرية لتغطية دروس الدعم الإضافية من تأثير على مكتسبات التلاميذ المدرسية، لكن بالرغم من ذلك ـ وكما سبقت الإشارة ـ فإنه لن نتمكن من إدراج هذا المتغير في النموذج البنائي السببي الذي نحاول من خلاله تفسير طبيعة العوامل غير المدرسية المؤثرة في هذه

المكتسبات بسبب شروط إحصائية تفرض عدم وجود بيانات مفقودة، مع العلم أن ثلث أفراد العينة لا يتلقون دروسا إضافية للدعم.

جدول رقم (28): يبين التكلفة الشهرية بالدرهم للاستفادة من دروس الدعم حسب المستوى المهني للأب

التكلفة الشهرية	250 فـأقـل	من 251 إلى 500	من 501 إلى 750	من 751 إلى 1000	أكثر من 1000
مهنة الأب	النسب المئوية	النسب المئوية	النسب المئوية	النسب المئوية	النسب المئوية
أطر عليا ومهن حرة	%18,0	%38,0	%14,0	%20,0	%10,0
مهن متوسطة	%10,9	%56,5	%13,0	%13,0	%6,5
تجار ومزارعون	%35,6	%42,2	%0,0	%6,7	%15,6
عمال مؤهلون	%66,7	%18,2	%9,1	%3,0	%3,0
عمال غير مؤهلون	%44,4	%50,0	%5,6	%0,0	%0,0
بدون عمل	%52,4	%42,9	%4,8	%0,0	%0,0
قيمة كاي تربيع	59,395				
قيمة مستوى الدلالة	0,001				

إنه وبعد هذه القراءة المفصلة التي همت وصف متغيرات المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، وبعض الموارد التربوية المتواجدة في منازل التلاميذ، ثم أنماط اللغات التي يتواصل بها التلاميذ مع أسرهم وأصدقائهم، نستنتج أن كفّة المستوى السوسيواقتصادي والتربوي، تميل بشكل واضح لصالح أسر التلاميذ المسجلين في المؤسسات التعليمية الخصوصية، وللتأكد من ذلك، سوف نجري عملية إحصائية أكثر تقدّما من

الإحصاءات الوصفية، يتعلق الأمر باختبار (ت) **(T- test)** للفروقات بين عينتين مستقلتين[348]، وذلك من خلال طريقة "التجميع الإحصائي" لجميع متغيرات المستوى السوسيواقتصادي والتربوي تحت متغير واحد أسميناه بنفس الإسم.

لمعرفة هل هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المستوى السوسيواقتصادي والتربوي عند آباء التلاميذ المسجلين بالمؤسسات التعليمية العمومية، وآباء التلاميذ المسجلين في المؤسسات التعليمية الخصوصية، أجرينا اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وقد جاءت النتائج على الشكل التالي[349]:

[348]– لم يكن مقررا أن نوظف هذا الاختبار في هذه المرحلة الوصفية بالذات، فكما تمت الإشارة في الفصل المنهجي، سيتم الاعتماد على هذا الاختبار بشكل كبير لمعرفة الفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، من خلال المتغيرات التي تشكله، حيث سيكون له شأن كبير في الجواب على فرضيات الفروقات في هذا البحث، نحن نعي تمام الوعي أن إجراء اختبار (ت) يتم بعد إجراء الإحصاءات الوصفية، وما توظيفنا له في هذا المقام، إلا استثمارا لخصائص هذا الاختبار الفريد من نوعه، وللمرونة التي يتمتع بها في معالجته الدقيقة للبيانات التي تتشكل من مجموعتين/ عينتين مستقلتين، وهذه "الضرورة الإحصائية " هي التي جعلتنا نعتمد عليه في هذا المحور.

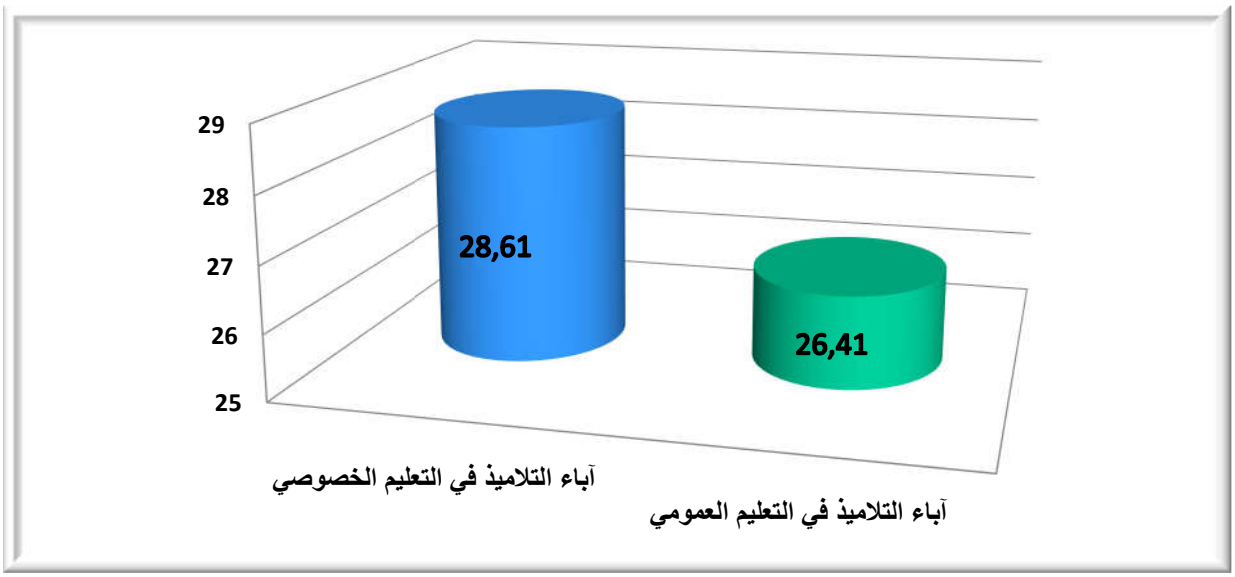
[349]– نود أن نلفت النظر إلى مسألة جد مهمة فيما يتعلق بطريقة تفريغنا لنتائج البحث، فحتى تتم عملية تفريغ النتائج بشكل سليم، وتكون **القراءة الإحصائية سليمة** كذلك، عمدنا إلى تحديد طبيعة القيم التي سيُعتمد عليها بما يخدم إشكالية البحث وفرضياته، من تلك التي سيتم استبعادها، ففي الجدول رقم (29) على سبيل المثال، نجد أنه مكون في الأصل (مخرجات SPSS) من جدولين؛ جدول للمتوسطات والانحرافات المعيارية، وجدول يوضح نتائج اختبار "ت"، ويتضمن هذا الأخير، عشرة أعمدة، كل عمود يحتوي على سطرين من القيم ومسمياتها، والسؤال هنا ما هو السطر والأعمدة التي يجب **انتقاؤها** وما هي التي يجب **تجاهلها؟** اعتمدنا في الجدول الأصلي على السطر الثاني، لكن بتوصية/ إملاءات من السطر الأول من دون تدوين قيمه، ثم اعتمدنا على عمودين فقط من العشرة، هما قيمة اختبار "ت" وقيمة مستوى الدلالة، مع **قراءة استنتاجية مختصرة** له، كل ذلك حتى لا ندخل في متاهات محض إحصائية لا تخدم أسئلة وفرضيات البحث، وما ينطبق على هذا المثال، ينطبق على نتائج باقي الاختبارات الإحصائية الأخرى التي سنتطرق لها في المحاور القادمة.

جدول رقم **(29)**: يبين نتائج اختبار (ت) للفروقات بين متوسط المستوى السوسيواقتصادي حسب نوعية التعليم.

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" (T)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
المستوى السوسيواقتصادي والتربوي	آباء التلاميذ في التعليم الخصوصي	**28,61**	2,82	6,290	**0,001**	دال إحصائيا
	آباء التلاميذ في التعليم العمومي	**26,41**	3,54			

تبين نتائج اختبار (ت)، أن قيمة المتوسط الحسابي الذي يعبر عن متغير المستوى السوسيواقتصادي عند آباء التلاميذ في التعليم الخصوصي، قد بلغت **(28,61)**، وهي قيمة أعلى من قيمة متوسط آباء التلاميذ في التعليم العمومي التي بلغت **(26,41)**، وبخصوص قيمة اختبار (ت) فقد سجلت **(6,290)** بمستوى معنوية بلغ **(0,001)** وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد إحصائيا ب **(0,05)** أو **(5%)**، وهذا ما يجعلنا نُقِرّ بوجود فروقات دالة في متوسط المستوى السوسيواقتصادي والتربوي عند آباء التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي. وهذا ما يبينه الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم **(17)**: يوضح المتوسط الحسابي للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ



2- التحليلات الإحصائية الوصفية للمتغيرات المدرسية

بعد أن قمنا بتوصيف بعض المتغيرات التي تتعلق بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتربوي لأسر التلاميذ، باعتبارها متغيرات مؤثرة من خارج التنظيم المدرسي، جاء الدور الآن لمعالجة بعض الخصائص التي تنشط داخل هذا التنظيم، وكما سبقت الإشارة في الفصل المنهجي، سيتخذ المسار الإحصائي الوصفي لهذه الخصائص، بالإضافة إلى التكرارات والنسب المئوية، بعض الإجراءات الإحصائية الوصفية الشهيرة من داخل القاموس الإحصائي الخاص بمقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت.

لكن قبل أن ندخل في هذه التفاصيل الإحصائية، نود أن نُذكّر إلى أن الفقرات التي تُشكّل المتغيرات المدرسية، لم نعمد إلى تصنيفها في الاستبيان الموجه إلى التلاميذ على شكل محاور منسجمة تشملها، ولئن فعلنا ذلك، فلن تبقى هناك أية أهمية للمهمة المنوطة باختبار التحليل العاملي الاستكشافي، لكن مع ذلك، فقد التجأنا إلى هذه التقنية في هذه المرحلة الوصفية، ليس من أجل استخراج العوامل الكامنة من الفقرات المقاسة كما هو متعارف عليه في هذا التحليل، وليس من أجل تحديد طبيعة التشبع الذي ساهم به كل مؤشر في عملية تكوين هذا العامل، ولكن استخدمناه لمهمة استرشادية فقط ـ ومن دون عرض لنتائجه الآن ـ حيث نسعى من خلالها إلى مساعدتنا في وصف المحاور التي تم تجميع وتصنيف فقراتها.

بعد هذه العملية التي سوف نعرض نتائجها بالتفصيل في المحاور القادمة، توصلنا إلى العوامل المدرسية التالية:

- الطريقة التدريسية الفعالة: وتشمل مجموعة من المؤشرات التي تدل على أن الطرق البيداغوجية للأستاذ، تتسم بالمرونة والتفاعل مع التلاميذ والإبداع ومواكبة المستجدات؛
- الطريقة التدريسية التلقينية: وتضم بعض المؤشرات التي تصف درجة حدوث أساليب تدريسية تتسم بالسلبية والقسوة؛
- المراجعة الجماعية: وتشمل المراجعة مع الآباء، أو مع التلاميذ، أو من خلال ساعات الدعم الإضافية؛
- القدرات الفردية: بعض المؤشرات التي تقيس قدرة التلاميذ على الاشتغال بدون الحاجة لمساعدة الآخرين؛
- تحضير الدروس والفروض: ويتضمن الاعتماد على الحفظ، والتمارين، والبحث في مواقع الإنترنيت؛
- تقييم التلاميذ لمستواهم في اللغة الفرنسية: وتتجلى في درجة الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في القواعد والتحدث والتعبير؛
- تقييم التلاميذ لمستواهم في اللغة الإنجليزية: من خلال قياس أدائهم في القواعد والتحدث والتعبير؛

- تمثل التلاميذ لمستواهم في مادة الرياضيات: تقييمهم للصعوبات التي يواجهونها في هذه المادة؛
- زمن التعلمات: وتشمل المؤشرات المتعلقة بتدبير الأستاذ للزمن المخصص للدارسة داخل القسم؛
- قواعد الضبط الإداري: وتتعلق بتدخل الإدارة المدرسية لفرض الانضباط في صفوف التلاميذ.

سبقت الإشارة في الفصل المنهجي إلى أن عملية وصف هذه المتغيرات لن يكتمل، من دون اعتماد ميزان تقديري يحسب لنا وزن كل فقرة على حدة تبعا لمجموع المبحوثين سواء في التعليم العمومي أو في التعليم الخصوصي، بالإضافة إلى حساب وزن مجموع الفقرات التي تشكل العامل الفرعي ككل، وإن إدراجنا للميزان التقديري في هذا المقام، هو بمثابة المرجع الذي نعود إليه لمعرفة الوزن الجزئي والكلي، الذي يتعلق باتجاهات وتصورات كل من تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي لبعض العوامل التي تحدث داخل التنظيم المدرسي على الشكل التالي:

جدول رقم **(30):** يبين الميزان التقديري لحساب الاتجاه العام للمتوسط الموزون

استجابات المبحوثين	فترات الإجابات الموزونة (موقع المتوسط الحسابي الموزون)	الفرق بين الفترات (طول الفترة)	وصف الاتجاه العام للمتوسط الموزون
نادرا ما يحدث	من 1 إلى أقل من 1,67	0,67	الحدوث المنخفض
أحيانا	من 1,67 إلى أقل من 2,33	0,67	الحدوث المتوسط
يحدث كثيرا	من 2,33 إلى 3	0,67	الحدوث المرتفع

استنادا إلى الميزان التقديري الجدول رقم **(30)**، سنعمد إلى وصف الاتجاه العام للعبارات التي تتعلق بتقديرات التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية لبعض العوامل الفرعية المدرسية التي أشرنا إليها، وهذا الوصف للاتجاه العام سيشمل كل عبارة على حدة، ثم مجموع العبارات التي تشكل كل عامل من هذه العوامل الفرعية، وقد جاءت نتائج المحور الأول كالتالي:

جدول رقم **(31):** يوضح التحليلات الوصفية للأسلوب التدريسي الفعال

فقرات محور التدريس الفعال	نوعية التعليم	نادرا ما يحدث	أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
		%	%	%			
1- إن الأساتذة يزودونني بمعارف ومعلومات إضافية غير تلك المتعلقة بالمادة التي ندرسها.	**عمومي**	27,0	58,1	14,9	**1,8784**	0,63715	**حدوث متوسط**
	خصوصي	18,2	62,0	19,8	**2,0165**	0,61892	**حدوث متوسط**
2- الأساتذة يكافئونني على مجهوداتهم الدراسية.	**عمومي**	39,2	45,0	15,8	**1,7658**	0,70493	**حدوث متوسط**
	خصوصي	41,3	38,0	20,7	**1,7934**	0,76286	**حدوث متوسط**
3- الأساتذة يركزون جهودهم لمساعدتي أثناء الصعوبات في الفهم.	**عمومي**	23,0	35,1	41,9	**2,1892**	0,78462	**حدوث متوسط**
	خصوصي	9,1	31,4	59,5	**2,5041**	0,65985	**حدوث مرتفع**
4- التشارك مع الأساتذة في عملية بناء الدرس.	**عمومي**	34,7	43,7	21,6	**1,8694**	0,74059	**حدوث متوسط**
	خصوصي	23,1	42,1	34,7	**2,1157**	0,75487	**حدوث متوسط**
5- أغلب الدروس التي أتلقاها داخل القسم جديدة وتساير تطورات العصر.	**عمومي**	34,2	45,0	20,7	**1,8649**	0,73054	**حدوث متوسط**
	خصوصي	15,7	41,3	43,0	**2,2727**	0,71880	**حدوث متوسط**
6- يعتمد الأساتذة على نماذج وأمثلة من الواقع، لمساعدتي في استيعاب الدروس.	**عمومي**	9,5	44,1	46,4	**2,3694**	0,65118	**حدوث مرتفع**
	خصوصي	7,4	34,7	57,9	**2,5041**	0,63409	**حدوث مرتفع**
7- أحس بأن الأساتذة متسامحون ومتفهمون حتى وإن كنا مخطئين.	**عمومي**	29,3	43,7	27,0	**1,9775**	0,75173	**حدوث متوسط**
	خصوصي	24,8	38,0	37,2	**2,1240**	0,78071	**حدوث متوسط**
8- أحس بأن الأساتذة يتقربون مني وكأني مثل أصدقائهم.	**عمومي**	38,7	44,1	17,1	**1,7838**	0,71703	**حدوث متوسط**
	خصوصي	23,1	49,6	27,3	**2,0413**	0,71177	**حدوث متوسط**
9- أحس بأن الأساتذة يشرحون الدرس بمنتهى البساطة والوضوح.	**عمومي**	23,4	50,0	26,6	**2,0315**	0,70800	**حدوث متوسط**
	خصوصي	10,7	47,9	41,3	**2,3058**	0,65629	**حدوث متوسط**
المتوسط الكلي الموزون لمحور التدريس الفعال	**عمومي**				1,9700	0,36492	**حدوث متوسط**
	خصوصي				2,1864	0,36997	**حدوث متوسط**

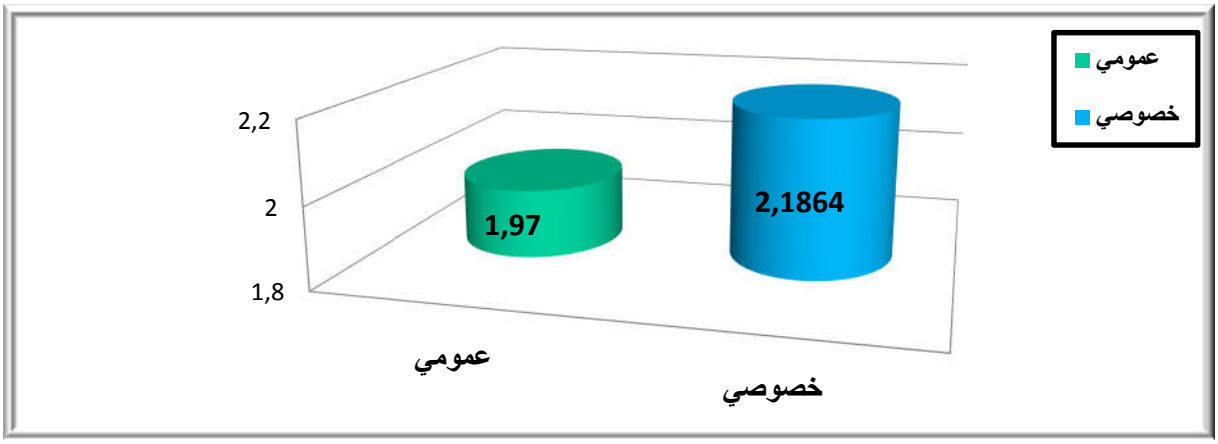
يتضح من خلال الجدول رقم **(31)** ما يلي:

أن أعلى متوسطين قد تركزا في الفقرتين رقم **(3) "الأساتذة يركزون جهودهم لمساعدة التلاميذ في الصعوبات الفهمية"** ورقم **(6) "اعتماد الأساتذة على أمثلة من الواقع لمساعدة التلميذ في استيعاب**

الدروس" لصالح تلاميذ التعليم الخصوصي باتجاه عام يدل على الحدوث المرتفع الذي تم توضيحه في الميزان التقديري لمتوسط الفقرات الجدول رقم **(30)**، حيث بلغت قيمة متوسط الفقرة الثالثة **(2,5041)** بالنسبة لتلاميذ الخصوصي، مقابل **(1,8694)** عند تلاميذ التعليم العمومي، في حين بلغت قيمة متوسط الفقرة السادسة **(2,5041)** عند التلاميذ في التعليم الخصوصي، مقارنة مع قيمة **(2,3694)** للتلاميذ في التعليم العمومي باتجاه عام يدل على الحدوث المرتفع لكلاهما، وقد جاءت الفقرتين رقم **(8)** ورقم **(2)** عند تلاميذ التعليم العمومي في أسفل الترتيب بمتوسط قيمته **(1,7838)** و **(1,7658)** على التوالي باتجاه عام يدل على الحدوث المتوسط، مقابل الفقرتين **(1)** و **(2)** بقيمة **(2,0165)** و **(1,7934)** لتلاميذ الخصوصي بنفس الاتجاه العام.

وتدل حصيلة المحور ككل، على تجانس الاتجاه العام عند تلاميذ التعليمين العمومي والخصوصي بمستوى "حدوث متوسط"، رغم بعض التباينات المسجلة على مستوى قيمة المتوسط الكلي الموزون، لفائدة التلاميذ في التعليم الخصوصي بقيمة **(2,1864)** مقابل قيمة **(1,9700)** للتلاميذ المسجلين بالمؤسسات العمومية، ويتجلى ذلك من خلال الشكل التالي:

رسم بياني رقم (18): يوضح المتوسط الكلي الموزون لمحور التدريس الفعال



مقابل المحور المعنون بالتدريس الفعال، ساعدتنا نتائج التحليل العاملي الاستكشافي على تكوين محور آخر يتعلق دائما بالطريقة التدريسية عند أساتذة التعليم العمومي والخصوصي، أسميناه بالتدريس التلقيني، وقد جاءت نتائج آراء التلاميذ بخصوص هذا المحور كالتالي:

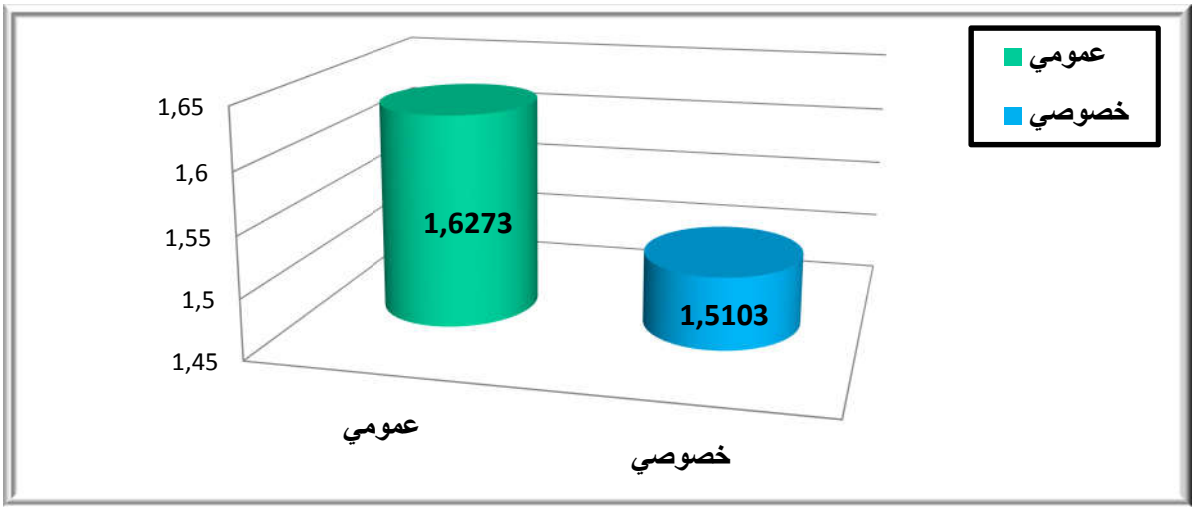
جدول رقم (32): يوضح التحليلات الوصفية للأسلوب التدريسي التلقيني

فقرات محور التدريس التلقيني	نوعية التعليم	نادرا ما يحدث	أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
		%	%	%			
1- الأساتذة يشرحون الدرس بطريقة سطحية	عمومي	40,1	36,5	23,4	**1,8333**	0,78109	حدوث متوسط
	خصوصي	62,0	32,2	5,8	**1,4380**	0,60405	حدوث منخفض
2- الأساتذة ينتقدونني إذا لم أفهم الدرس جيدا.	عمومي	65,8	21,6	12,6	**1,4685**	0,70960	حدوث منخفض
	خصوصي	60,3	27,3	12,4	**1,5207**	0,70827	حدوث منخفض
3- الأساتذة لا ينتظرون منا أي تطور على مستوى تحصيلنا الدراسي.	عمومي	58,6	31,1	10,4	**1,5180**	0,67746	حدوث منخفض
	خصوصي	74,4	17,4	8,3	**1,3388**	0,62655	حدوث منخفض
4- لا أشعر بالراحة داخل القسم.	عمومي	45,0	41,0	14,0	**1,6892**	0,70407	حدوث متوسط
	خصوصي	44,6	36,4	19,0	**1,7438**	0,75861	حدوث متوسط
المتوسط الكلي الموزون لمحور التدريس التلقيني	**عمومي**				**1,6273**	0,42460	حدوث منخفض
	خصوصي				**1,5103**	0,42744	حدوث منخفض

عكس القراءة التي قدمناها في الجدول السابق حيث أن أعلى قيمة للمتوسط تدل على التدريس الفعال، فإن أعلى قيمة في هذا الجدول تدل على الأسلوب التدريسي التلقيني المتوسط وليس المرتفع، وقد تم تسجيلها عند تلاميذ التعليم العمومي في الفقرة الأولى التي تنص على أن " **الأساتذة يشرحون الدرس بطريقة سطحية**" ، بقيمة بلغت **(1,8333)**، ثم الفقرة الرابعة التي تعتبر أن التلاميذ **"لا يشعرون بالراحة داخل القسم"** عند تلاميذ التعليم

الخصوصي، بمتوسط حسابي قيمته **(1,7438)**، عدا ذلك، فإن كل من تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي، حتى وإن كانوا يسجلون بعض التقييمات السلبية تجاه طريقة أساتذتهم التدريسية، إلا أن ذلك على وجه العموم، لا يتعدى الحدوث المتوسط المُدْرج في جدول الميزان التقديري، ومنه فإن جل التقديرات، تنفي التدريس التلقيني، وتُثَمّن العمل الذي يقوم به الأساتذة داخل الفصل الدراسي، كما يدل على ذلك الاتجاه التصنيفي العام المنسجم عند كلا الطرفين، لكنه انسجام يصب في صالح آراء التلاميذ في التعليم الخصوصي طبقا لقيمة المتوسط الكلي الموزون على الشكل التالي:

رسم بياني رقم (19): يوضح المتوسط الكلي الموزون لمحور التدريس التلقيني



نسعى من داخل هذا المسار الوصفي، إلى تكوين صورة واضحة حول منطق اشتغال التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، بخصوص بعض الأساليب التحضيرية التي يعتمدها التلاميذ في الدروس والفروض، بالإضافة إلى وصف طبيعة الصعوبات التي يواجهونها في إطار علاقتهم بمواد الرياضيات واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، وللقيام بذلك، فقد تم استخدام نفس أساليب الإحصاء الوصفي، من خلال

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموع الإجابات عند التلاميذ، فجاءت النتائج على الشكل التالي:

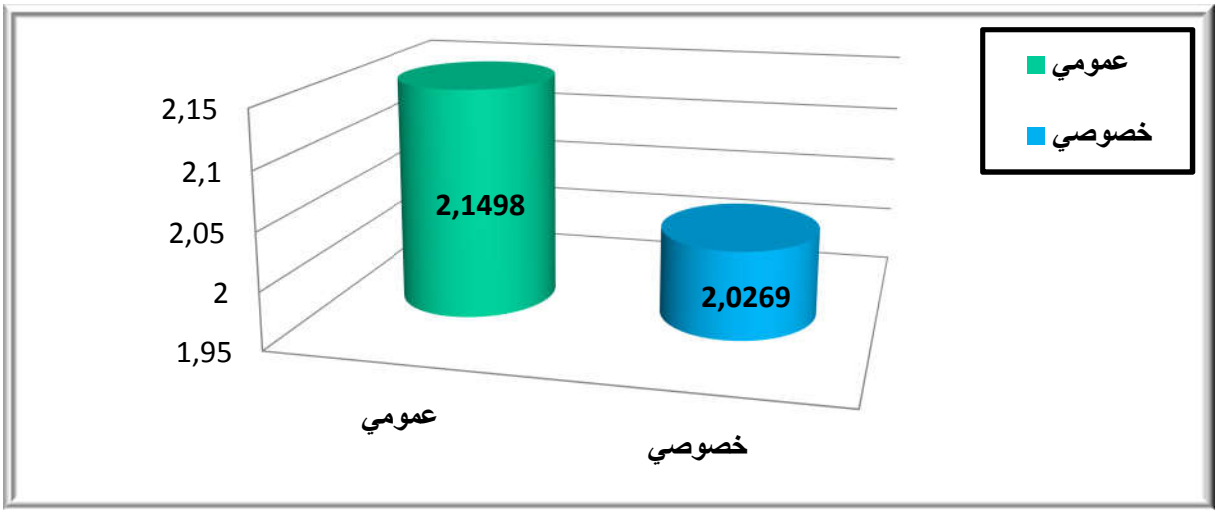
جدول رقم (33): يوضح التحليلات الوصفية للمراجعة الجماعية

فقرات محور المراجعة الجماعية	نوعية التعليم	نادرا ما يحدث	أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
		%	%	%			
1- يدعمني أبواي في مراجعة الدروس من أجل التحضير للامتحانات.	عمومي	33,3	20,3	46,4	**2,1306**	0,88530	حدوث متوسط
	خصوصي	41,3	26,4	32,2	**1,9091**	0,85635	حدوث متوسط
2- إن المراجعة الجماعية مع تلاميذ آخرين، تسهل علي من عملية فهم محتويات الدروس.	عمومي	28,4	41,0	30,6	**2,0225**	0,76958	حدوث متوسط
	خصوصي	31,4	47,9	20,7	**1,8926**	0,71649	حدوث متوسط
3- أحتاج إلى مساعدة الآخرين حينما يتعلق الأمر بفهم المواد الدراسية الصعبة	عمومي	23,9	40,5	35,6	**2,1171**	0,76388	حدوث متوسط
	خصوصي	17,4	47,9	34,7	**2,1736**	0,70330	حدوث متوسط
4- إن الساعات الإضافية تساعدني على استيعاب الدروس أكثر من القسم.	عمومي	14,9	37,4	47,7	**2,3288**	0,72135	حدوث متوسط
	خصوصي	27,3	32,2	40,5	**2,1322**	0,81591	حدوث متوسط
المتوسط الكلي الموزون لمحور المراجعة الجماعية			**عمومي**		**2,1498**	0,47067	حدوث متوسط
			خصوصي		**2,0269**	0,47412	حدوث متوسط

من خلال استنطاق الجدول رقم **(33)**، يتضح أن قيمة المتوسط الكلي الموزون لآراء التلاميذ بخصوص المراجعة الجماعية، بلغت **(2,1498)** مع تلاميذ التعليم العمومي، بينما سجلت **(2,0269)** عند التلاميذ في التعليم الخاص، وهذا معناه حسب الاتجاه العام المستخرج من جدول الميزان التقديري، أن التلاميذ في القطاعين معا، يعتمدان بدرجة متوسطة على منطق المراجعة الجماعية للدروس، سواء مع أسرهم، أو زملائهم، أو من خلال الاعتماد على أسلوب الساعات الإضافية مع أساتذة آخرين، لكن هذا الانسجام على مستوى الاتجاه

العام بين التلاميذ، لا يلغي وجود تفاوتات في الدرجة المرسومة في المتوسط الكلي الموزون لهذا المحور ككل كما يوضح الشكل البياني التالي:

رسم بياني رقم **(20)**: يوضح المتوسط الكلي الموزون لمحور المراجعة الجماعية



بعد أن تعرفنا على مستوى حدوث طريقة المراجعة الجماعية عند التلاميذ في المحور السابق، سنعرض في هذا المحور، وصف درجة قدرة التلاميذ في القطاعين العمومي والخصوصي، على الاشتغال بمفردهم لإنجاز واجباتهم المدرسية كالتالي:

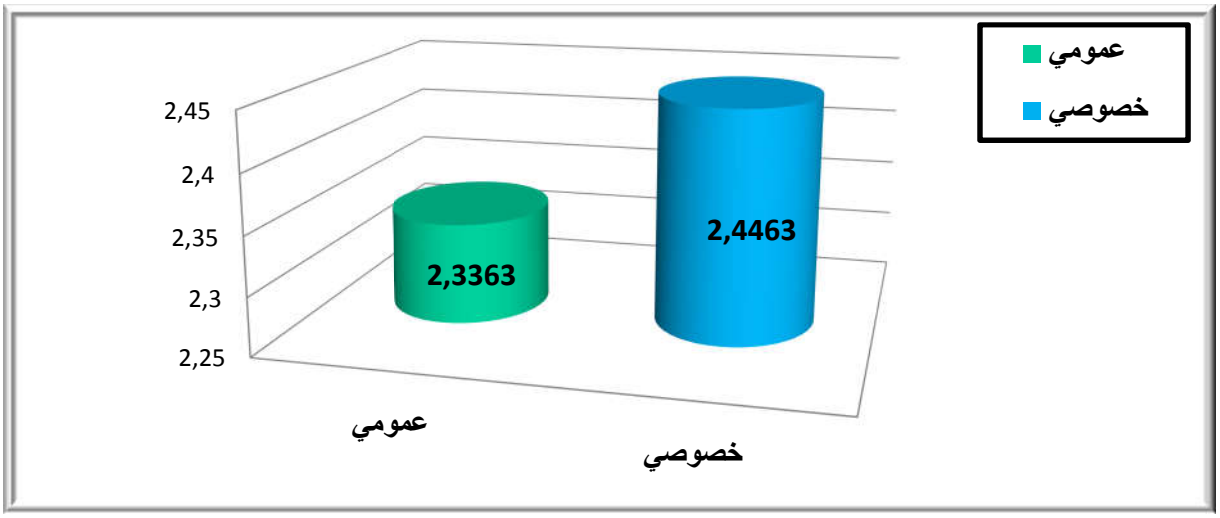
جدول رقم **(34)**: يوضح التحليلات الوصفية للقدرات الفردية عند التلاميذ

فقرات محور القدرات الفردية	نوعية التعليم	نادرا ما يحدث	أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
		%	%	%			
1- أشتغل بمفردي أثناء التحضير للامتحانات.	عمومي	7,2	25,7	67,1	**2,5991**	0,62134	حدوث مرتفع
	خصوصي	4,1	19,8	76,0	**2,7190**	0,53577	حدوث مرتفع
2- عندما أشتغل بمفردي، فإن نتائج الفروض تكون جيدة.	عمومي	10,8	41,9	47,3	**2,3649**	0,67081	حدوث مرتفع
	خصوصي	5,8	43,0	51,2	**2,4545**	0,60553	حدوث مرتفع
3- لدي كامل الثقة في قدراتي لحل التمارين مهما كانت صعبة وشاقة.	عمومي	22,5	50,5	27,0	**2,0450**	0,70406	حدوث متوسط
	خصوصي	14,9	53,7	31,4	**2,1653**	0,66266	حدوث متوسط
المتوسط الكلي الموزون لمحور القدرات الفردية	عمومي				**2,3363**	0,46278	حدوث مرتفع
	خصوصي				**2,4463**	0,39804	حدوث مرتفع

تدل المتوسطات الحسابية المسجلة في الجدول رقم **(34)** على القدرة المرتفعة لجل أفراد عينة البحث، فيما يتعلق بإنجاز واجباتهم المدرسية بشكل فردي، وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على أن التلاميذ "**يشتغلون بمفردهم أثناء التحضير للامتحانات**" بمتوسط حسابي قيمته **(2,7190)** عند التلاميذ في الخصوصي، مقابل **(2,5991)** لتلاميذ التعليم العمومي بإجمالي حدوث مرتفع لكليهما، بينما جاءت المرتبة الثانية للفقرة الثانية "**عندما أشتغل بمفردي، فإن نتائج الفروض تكون جيدة**" بقيمة **(2,4545)** للتعليم الخصوصي، و **(2,3649)** للتعليم العمومي، باتجاه عام يدل على الحدوث المرتفع كذلك، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة الثالثة التي تنص على "**لدي كامل الثقة في قدراتي لحل التمارين مهما كانت صعبة وشاقة**" بمتوسط **(2,1653)** للتعليم الخصوصي مقابل **(2,0450)** يقابلهما اتجاه عام يدل على الحدوث المتوسط.

ويتكرر نفس السيناريو الذي سبقت الإشارة إليه مع محور المراجعة الجماعية، في هذا المحور من حيث الانسجام في الاتجاه العام، مع التباين في قيمة المتوسط الكلي الموزون، وهذا ما يوضحه الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم (21): يوضح المتوسط الكلي الموزون لمحور القدرات الفردية



في المحور الآتي، سنقدم تحليلا وصفيا لآراء التلاميذ حول بعض الطرق التي يعتمدونها في التعامل مع الامتحانات المدرسية كالتالي:

جدول رقم (35): يوضح التحليلات الوصفية لكيفية تحضير التلاميذ للدروس والفروض

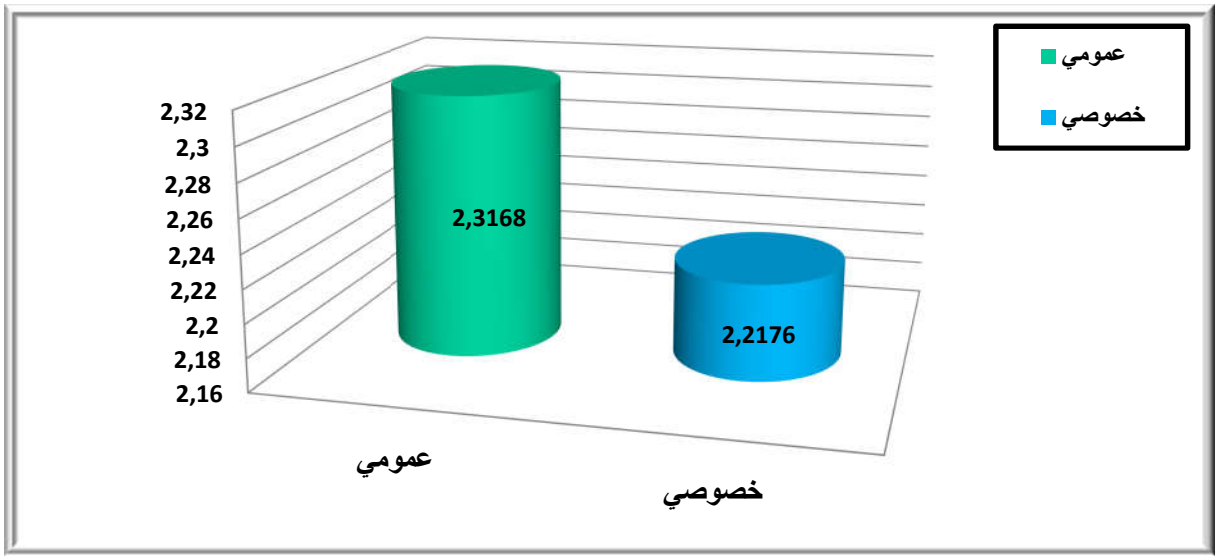
فقرات محور تحضير الدروس والفروض	نوعية التعليم	نادرا ما يحدث	أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
		%	%	%			
1- أعتمد على إنجاز التمارين، كخطوة أساسية أثناء استعدادي للامتحانات.	عمومي	7,2	21,6	71,2	**2,6396**	0,61347	**حدوث مرتفع**
	خصوصي	8,3	24,0	67,8	**2,5950**	0,64003	**حدوث مرتفع**
2- إن طبيعة الفروض التي نمتحن فيها، تفرض علي أن أحفظ الدروس.	عمومي	25,2	47,7	27,0	**2,0180**	0,72427	**حدوث متوسط**
	خصوصي	27,3	43,8	28,9	**2,0165**	0,75259	**حدوث متوسط**
3- أميل إلى البحث في مواقع الإنترنيت لفهم الدروس التي سنمتحن فيها.	عمومي	18,9	32,9	48,2	**2,2928**	0,76687	**حدوث متوسط**
	خصوصي	28,9	38,0	33,1	**2,0413**	0,78948	**حدوث متوسط**
المتوسط الكلي الموزون لمحور تحضير الدروس والفروض	**عمومي**				**2,3168**	0,40264	**حدوث متوسط**
	خصوصي				**2,2176**	0,49761	**حدوث متوسط**

يتبين أن المتوسط الحسابي العام الذي يهم آراء أفراد العينة بخصوص طرق استعدادهم للامتحانات المدرسية، بلغ **(2,3168)** عند تلاميذ العمومي، و **(2,2176)** عند تلاميذ الخصوصي، بمستوى حدوث متوسط لكل منهما حسب جدول الميزان التقديري لمتوسط مجموع الفقرات، لكن من خلال استقراء الجدول رقم **(35)** يتبين أن المتوسط الحسابي جاء مرتفعا عند تلاميذ العمومي والخصوصي معا بقيمة **(2,6396)** للفئة الأولى، و **(2,5950)** للفئة الثانية في الفقرة الأولى التي تنص على "**أعتمد على إنجاز التمارين، كخطوة أساسية أثناء استعدادي للامتحانات**"، ورغم أننا لسنا بصدد تفسير هذه النتائج في هذا المقام الوصفي، إلا أنه يمكن القول أن هذه النتيجة شبه المتجانسة بين التلاميذ في القطاعين العمومي والخصوصي

طبيعية جدا، لكون العينة المعتمدة في هذا البحث، تقتصر فقط على الشعب العلمية التي تعتمد على كثرة التمارين لإنجاز واجباتها المدرسية.

وعلى العموم، يبقى الاتجاه العام لمجموع إجابات التلاميذ في حدود المتوسط، رغم التباينات المسجلة في القيم الصغيرة بعد الفاصلة، لصالح التلاميذ في العمومي كالتالي:

رسم بياني رقم **(22)**: يوضح المتوسط الكلي الموزون لمحور تحضير الدروس والفروض



كيف يقيّم التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية مستواهم في اللغات الأجنبية من جهة، ومادة الرياضيات من جهة ثانية؟

للإجابة على الجزء الأول من هذا السؤال، سوف نستعين دائما بالمتوسطات الحسابية لإجابات التلاميذ على بنود محور اللغات الأجنبية، الذي قسّمناه إلى محورين فرعيين؛ الأول يتعلق بتقييم تلاميذ العمومي والخصوصي لمستواهم في اللغة الفرنسية، والثاني يهم مستواهم في اللغة الإنجليزية، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم **(36):** يوضح التحليلات الوصفية حول تقييم التلاميذ لمستواهم في اللغات الأجنبية

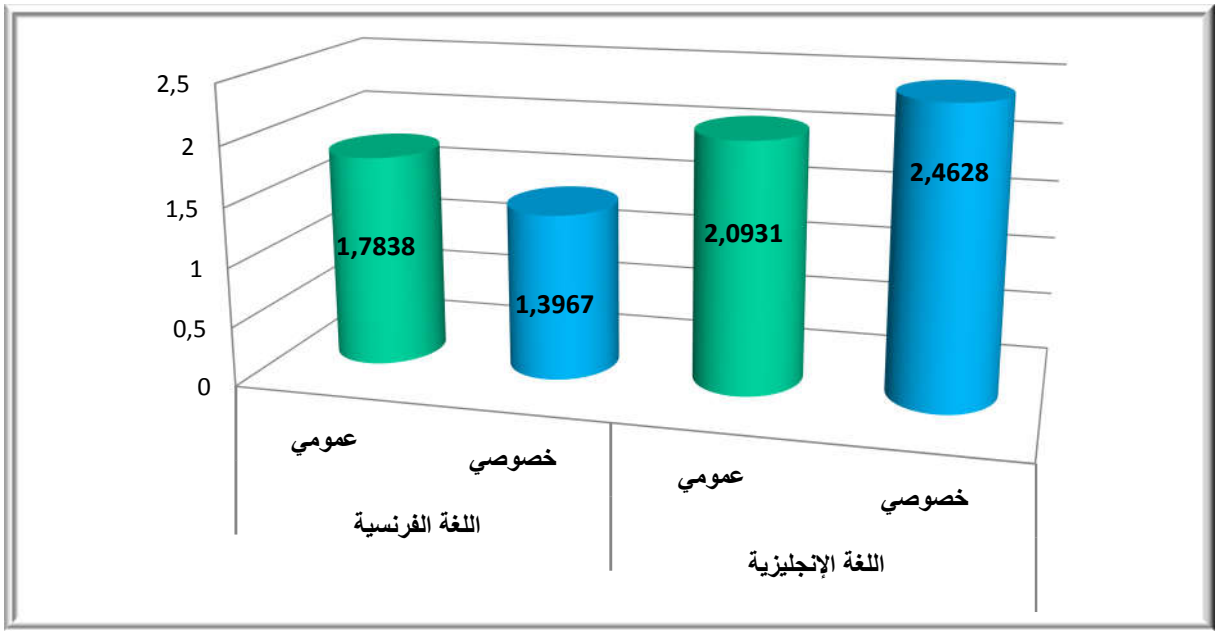
فقرات محور اللغات الأجنبية	نوعية التعليم	نادرا ما يحدث	أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
		%	%	%			
1- أجد صعوبة كبيرة في فهم قواعد اللغة الفرنسية.	**عمومي**	50,0	27,9	22,1	**1,7207**	0,80351	**حدوث متوسط**
	خصوصي	68,6	24,0	7,4	**1,3884**	0,62412	**حدوث منخفض**
2- لا أستطيع التحدث باللغة الفرنسية جيدا	**عمومي**	42,3	31,1	26,6	**1,8423**	0,81691	**حدوث متوسط**
	خصوصي	71,9	17,4	10,7	**1,3884**	0,67542	**حدوث منخفض**
3- إن كتابة الإنشاء باللغة الفرنسية يشكل عائقا بالنسبة لي.	**عمومي**	48,2	24,8	27,0	**1,7883**	0,84299	**حدوث متوسط**
	خصوصي	71,1	16,5	12,4	**1,4132**	0,70320	**حدوث منخفض**
المتوسط الكلي الموزون لمحور اللغة الفرنسية	**عمومي**				**1,7838**	0,71913	**حدوث متوسط**
	خصوصي				**1,3967**	0,57141	**حدوث منخفض**
4- أكتسب المفردات في اللغة الإنجليزية بكل سهولة.	**عمومي**	24,8	41,4	33,8	**2,0901**	0,76163	**حدوث متوسط**
	خصوصي	7,4	37,2	55,4	**2,4793**	0,63376	**حدوث مرتفع**
5- يسهل علي فهم قواعد مادة اللغة الإنجليزية.	**عمومي**	27,5	37,8	34,7	**2,0721**	0,78690	**حدوث متوسط**
	خصوصي	14,0	25,6	60,3	**2,4628**	0,73077	**حدوث مرتفع**
6- أحس بتطور كبير على مستوى التعبير باللغة الإنجليزية.	**عمومي**	25,2	37,8	36,9	**2,1171**	0,78144	**حدوث متوسط**
	خصوصي	11,6	32,2	56,2	**2,4463**	0,69463	**حدوث مرتفع**
المتوسط الكلي الموزون لمحور اللغة الإنجليزية	**عمومي**				**2,0931**	0,67442	**حدوث متوسط**
	خصوصي				**2,4628**	0,59996	**حدوث مرتفع**

من خلال الجزء الأول من المحور الخاص بوصف عملية تقييم تلاميذ العمومي والخصوصي لمستواهم في اللغة الفرنسية، يتبين أن هناك فروقات واضحة بين التلاميذ بخصوص طبيعة الصعوبات التي تواجههم في هذه المادة، حيث أنه في هذه الحالة يتم قراءة السلّم بشكل معكوس، فالقيمة الدنيا ستكون للترتيب الأفضل والعكس صحيح، أي أنه كلما انخفضت القيمة المحسوبة للمتوسط الحسابي، كلما انخفض مؤشر الصعوبة التي يواجهها التلاميذ، وعليه، فقد جاءت نتائج انخفاض مؤشر الصعوبة، لصالح التلاميذ في التعليم

الخصوصي في جميع الفقرات التي تتعلق ب"**فهم قواعد اللغة الفرنسية**"، و"**التحدث الجيد باللغة الفرنسية**"، ثم "**كتابة الإنشاء باللغة الفرنسية**"، وهذا ما يؤكده المتوسط الكلي الموزون بقيمة **(1,3967)** للتلاميذ في الخصوصي، مقابل **(1,7838)** للتلاميذ في العمومي، والذي يقابله طبقا لجدول الميزان التقديري، "الحدوث المنخفض" للصعوبة مقارنة مع "الحدوث المتوسط" لها عند تلاميذ العمومي.

فيما يخص الجزء الثاني من هذا المحور، فإنه يأخذ منحى مغايرا لسابقه، أي أنه كلما ارتفعت قيمة المتوسط الحسابي، كلما ارتفع مؤشر السهولة عند التلاميذ في اللغة الإنجليزية، وتُظهر نتائج التحليل الوصفي أن هذا المؤشر يميل بصورة واضحة لصالح التلاميذ في المؤسسات الخصوصية، سواء من حيث **"سهولة اكتساب المفردات"**، أو **"سهولة فهم قواعد مادة اللغة الإنجليزية"**، أو على مستوى **"التعبير باللغة الإنجليزية"** بحدوث مرتفع عند هذه الفئات، مقابل الحدوث المتوسط عند نظرائهم في التعليم العمومي، وهذا ما يبينه الشكل التالي:

رسم بياني رقم **(23)**: يوضح المتوسط الكلي الموزون لمحور تقييم التلاميذ لقدراتهم في اللغات الأجنبية



بعد هذه اللمحة الوصفية للجزء الأول من السؤال السابق المتعلق بتقييم التلاميذ لمستواهم في اللغات الأجنبية، نسلط الضوء على النصف الثاني من نفس السؤال، لوصف نتائج تقييم مستوى مادة الرياضيات والتي جاءت كالتالي:

جدول رقم (37): يوضح التحليلات الوصفية حول تقييم التلاميذ لمستواهم في مادة الرياضيات

فقرات محور تقييم مادة الرياضيات	نوعية التعليم	نادرا ما يحدث	أحيانا	يحدث كثيرا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
		%	%	%			
1- تواجهني صعوبات كبيرة في فهم مادة الرياضيات.	عمومي	33,8	41,4	24,8	**1,9099**	0,76163	حدوث متوسط
	خصوصي	44,6	38,0	17,4	**1,7273**	0,74162	حدوث متوسط
2- تقل رغبتي في إنجاز التمارين المتعلقة بمادة الرياضيات.	عمومي	37,4	35,1	27,5	**1,9009**	0,80107	حدوث متوسط
	خصوصي	44,6	37,2	18,2	**1,7355**	0,75021	حدوث متوسط
3- يكون ذهني شاردا أثناء شرح الأستاذ لمادة الرياضيات.	عمومي	52,7	30,6	16,7	**1,6396**	0,75259	حدوث منخفض
	خصوصي	54,5	29,8	15,7	**1,6116**	0,74579	حدوث منخفض
المتوسط الكلي الموزون لمحور الرياضيات	**عمومي**				**1,8168**	0,64791	حدوث متوسط
	خصوصي				**1,6915**	0,61035	حدوث متوسط

يتبين من الجدول رقم **(37)** أن هناك تجانس على مستوى الدرجات المحددة بين التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي، حيث تُبين قيمة المتوسطات الحسابية للفقرتين الأولى والثانية والتي تمركزت في الفترة الوسيطية (من **1,67** إلى أقل من **2,33**) في جدول الميزان التقديري رقم **(30)**، أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مادة الرياضيات في القطاعين التعليمين معا، وحتى إن كانت الفقرة الثالثة تؤكد بنفس التجانس، قوة الانتباه عند التلاميذ في الخصوصي والعمومي أثناء شرح الأستاذ للدروس المتعلقة بهذه المادة، إلا أن ذلك لا يمنع من إحساس التلاميذ في القطاعين معا ولو بدرجة متوسطة بصعوبات هذه المادة.

في خاتمة هذه السلسلة الوصفية التي تتعلق بآراء التلاميذ نحو بعض المتغيرات التي يعيشونها ويعايشونها في حياتهم المدرسية، والتي عمدنا إلى تأشيرها بمؤشرات مقاسة على شكل عبارات وفقرات لوصف ما يدور داخل التنظيم المدرسي، سوف نعالج عامل آخر لا يقل أهمية عن سابقيه، ألا وهو عامل الانضباط في صفوف التلاميذ، وقد جاءت نتائج التحليل الوصفي كالتالي:

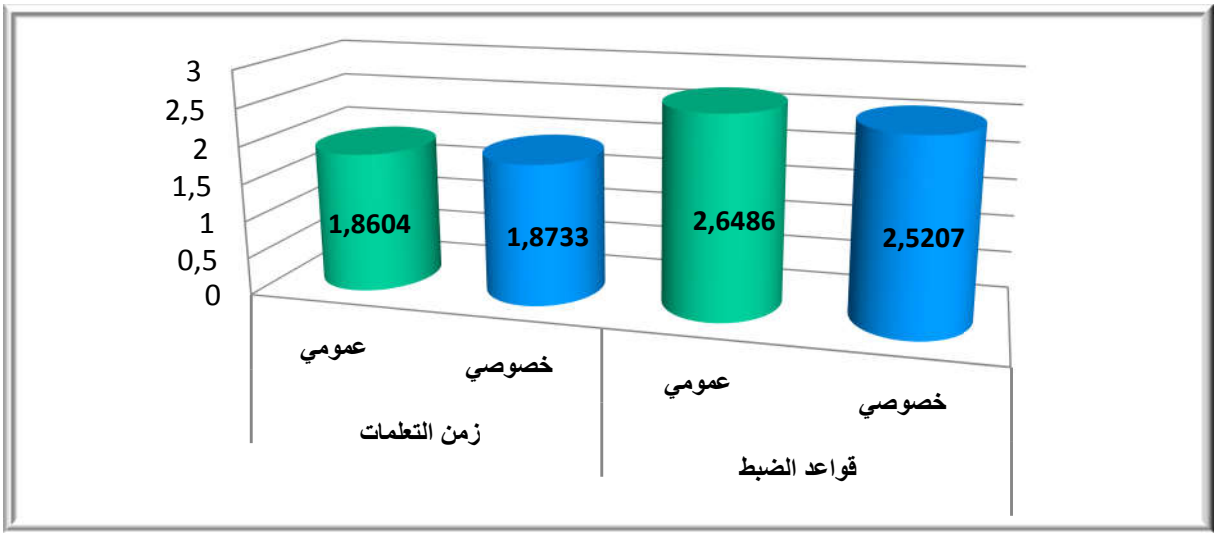
جدول رقم (38):يوضح التحليلات الوصفية حول الانضباط في صفوف التلاميذ

فقرات محور الانضباط في صفوف التلاميذ	نوعية التعليم	غير متفق إطلاقا %	بين بين %	متفق جدا %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام
1- يستغرق الأستاذ وقتا كبيرا للتحكم في سلوكات التلاميذ.	عمومي	16,7	65,3	18,0	**2,0135**	0,59011	حدوث متوسط
	خصوصي	20,7	53,7	25,6	**2,0496**	0,68131	حدوث متوسط
2- يفشل الأستاذ في تنظيم الوقت المخصص للدراسة.	عمومي	43,2	41,4	15,3	**1,7207**	0,71406	حدوث متوسط
	خصوصي	52,9	39,7	7,4	**1,5455**	0,63246	حدوث منخفض
3- يكثر الضجيج أثناء شرح الأستاذ للدرس.	عمومي	31,1	53,2	15,8	**1,8468**	0,66860	حدوث متوسط
	خصوصي	23,1	51,2	25,6	**2,0248**	0,70075	حدوث متوسط
المتوسط الكلي الموزون لمحور زمن التعلمات			**عمومي**		**1,8604**	0,44396	حدوث متوسط
			خصوصي		**1,8733**	0,48735	حدوث متوسط
4- إن القواعد التي تفرض الانضباط داخل القسم تبقى على درجة كبيرة من الأهمية.	عمومي	6,8	28,8	64,4	**2,5766**	0,61724	حدوث مرتفع
	خصوصي	6,6	44,6	48,8	**2,4215**	0,61579	حدوث مرتفع
5- أعتقد أن تأطير الإدارة للتلاميذ عند حدوث اختلالات تربوية داخل القسم هو أمر ضروري.	عمومي	5,4	18,0	76,6	**2,7117**	0,56098	حدوث مرتفع
	خصوصي	10,7	31,4	57,9	**2,4711**	0,68404	حدوث مرتفع
6- ألتزم بإحضار الكتب والأدوات المدرسية اللازمة.	عمومي	7,7	18,9	73,4	**2,6577**	0,61645	حدوث مرتفع
	خصوصي	7,4	18,2	74,4	**2,6694**	0,61085	حدوث مرتفع
المتوسط الكلي الموزون لمحور الالتزام بقواعد الضبط			**عمومي**		**2,6486**	0,42029	حدوث مرتفع
			خصوصي		**2,5207**	0,46327	حدوث مرتفع

تم تقسيم المحور الكلي لهذا الجدول إلى جزئين، جزء يتعلق باتجاهات التلاميذ نحو عملية تدبير الأساتذة لزمن التعلمات، وجزء ثان يتعلق بتصورهم للمعايير التي تفرض الانضباط في صفوفهم، ففيما يتعلق بالجزء الأول، وكما سبقت الإشارة في محور تقييم اللغة الفرنسية، سوف نبدأ بالفقرة التي سجلت قيمة دنيا في المتوسط الحسابي، لكونها تعبر عن التدبير الجيد لزمن التعلمات، كما تنص على ذلك الفقرة الثانية " **يفشل الأستاذ في تنظيم الوقت المخصص للدراسة**"، بمتوسط بلغ **(1,5455)** تم تسجيله عند تلاميذ التعليم الخصوصي، مقابل **(1,7207)** عند التلاميذ في التعليم العمومي، لكن مع ذلك، يبقى مستوى الحدوث عند الطرفين في هذا المحور، في حدود المتوسط في الميزان التقديري.

بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي بخصوص رؤية التلاميذ لمعايير الضبط داخل القسم (2,6486)، عند التلاميذ في التعليم العمومي، مقابل **(2,5207)** للتلاميذ في الخصوصي، يقابلهما مستوى حدوث مرتفع مع أفضلية لصالح تلاميذ التعليم العمومي، أفرزتها الفقرة **(5)** التي تنص على أن " **تأطير الإدارة للتلاميذ عند حدوث اختلالات تربوية داخل القسم هو أمر ضروري**" بمتوسط قيمته **(2,7117)** لتلاميذ العمومي مقابل **(2,4711)** لتلاميذ الخصوصي، وقد جاء الترتيب العام في هذا المحور على الشكل التالي:

رسم بياني رقم **(24):** يوضح المتوسط الكلي الموزون الانضباط في صفوف التلاميذ



تتجانس أغلب النتائج التي تتعلق بالتحليلات الوصفية للاتجاه العام، الذي يضم مجموع المؤشرات التي تشكل كل عامل من هذه العوامل الفرعية المدرسية، الدالة على تقديرات تلاميذ التعليمين العمومي والخصوصي، باستثناء العوامل المتعلقة بتقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم، والتي سنعتمد عليها لاحقا في تفسير التفاوتات في المكتسبات المدرسية عندهم، ولمعرفة إلى أي حد تنطبق هذه النتائج التي تتعلق بدرجة الانسجام في التقديرات بين التلاميذ على طموحاتهم في الدراسات العليا أجرينا اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وقد جاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم **(39):** يبين نتائج اختبار (ت) للفروقات بين متوسط طموحات التلاميذ في الدراسات العليا حسب نوعية التعليم.

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" (T)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
طموحات التلاميذ في الدراسات العليا	التلاميذ في التعليم الخصوصي	**1,7342**	0,18456	**0,579**	**0,563**	غير دال إحصائيا
	التلاميذ في التعليم العمومي	**1,7462**	0,18469			

تدل نتائج اختبار (ت)، أن الطموحات بين التلاميذ في التعليم العمومي والتعليم الخصوصي متجانسة إلى حد كبير، حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي متقاربة بينهما **(1,7462)** للتلاميذ في التعليم العمومي و **(1,7342)** للتلاميذ في الخصوصي وهي غير دالة إحصائيا **(0,563)**، وبعد أن تم التأكد من تجانس الطموحات بين التلاميذ، ونظرا لتعدد وتداخل هذه الطموحات المرغوبة عند التلاميذ، سوف نعمد إلى إجراء اختبار "تورف" **(TURF Analysis)** لكي نعرف أفضل الطموحات التي يطمح إليها التلاميذ في التعليمين معا، حيث جاءت النتائج كالتالي:

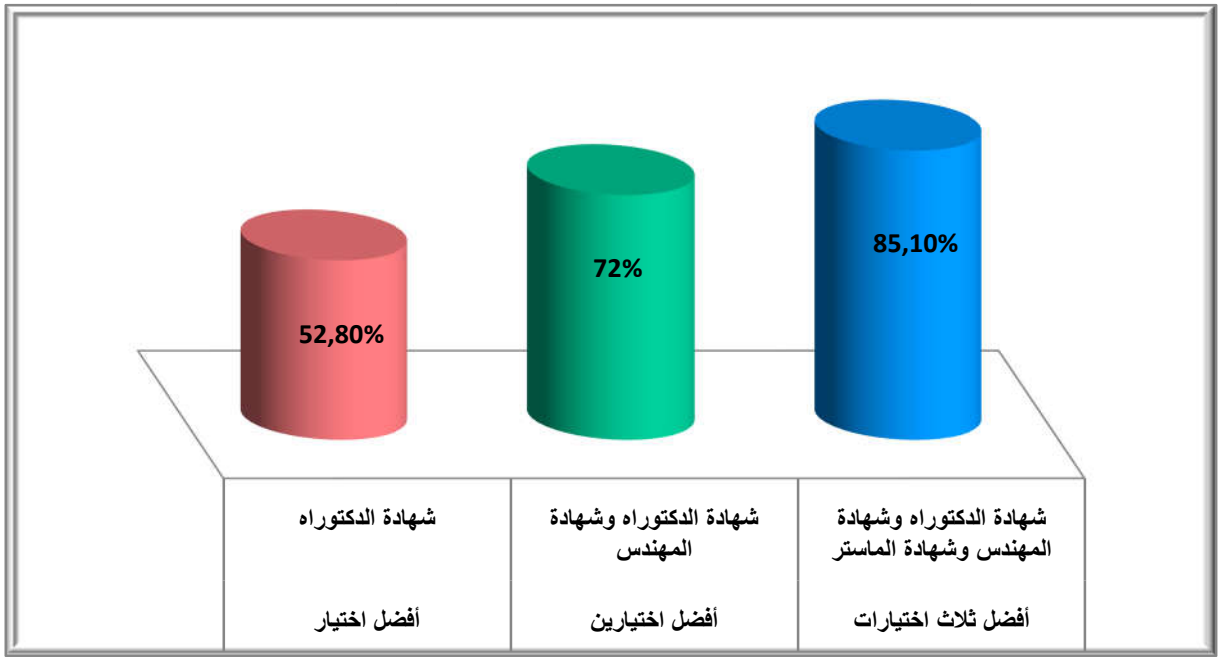
جدول رقم (40): يبين نتائج أفضل طموح وأفضل طموحين وأفضل ثلاث طموحات في الدراسات العليا عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي

طبيعة الاختيارات	الطموحات	التكرارات	نسبة الوصول
أفضل اختيار	شهادة الدكتوراه	181	% 52,8
أفضل اختيارين	شهادة الدكتوراه وشهادة المهندس	247	% 72
أفضل ثلاث اختيارات	شهادة الدكتوراه وشهادة المهندس وشهادة الماستر	292	% 85,1

لاختبار طموحات التلاميذ وضعنا ستة خيارات يختار منها التلاميذ الطموحات التي يرغبون في الوصول إليها في دراساتهم وهي الحصول على شهادة الباكلوريا، أو شهادة مهنية، أو شهادة الإجازة، أو شهادة الماستر، أو شهادة المهندس، أو شهادة الدكتوراه، وبما أن طبيعة السؤال تقتضي أن يختار التلاميذ أكثر من خيار، فإن عدد الرغبات عند التلاميذ

تركزت في الحصول على شهادة الدكتوراه المركز الأول، ثم شهادة المهندس في المركز الثاني، تلتها بعد ذلك شهادة الماستر، وبدرجة أقل شواهد الباكلوريا، والإجازة، وفي الأخير شهادة مهنية، وقد اقتصرنا على انتقاء أفضل اختيار (شهادة الدكتوراه) وأفضل اختيارين (شهادة الدكتوراه وشهادة المهندس)، وأفضل ثلاث اختيارات (شهادة الدكتوراه وشهادة المهندس وشهادة الماستر)، حيث إن هذا التوفيق بين اختيارين أو ثلاث اختيارات قد يحتمل أربع تأويلات؛ الأول هو الحصول على شهادة الدكتوراه، والثاني المهندس، والثالث شهادة الماستر، والرابع الحصول على الطموح البديل إذا تعذر الطموح المراهن عليه، وهذا ما يوضحه الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم **(25):** يوضح أفضل طموح وأفضل طموحين وأفضل ثلاث طموحات في الدراسات العليا عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي



الفصل السادس: الأداء المدرسي بين أصول التلاميذ الاجتماعية والتنظيم المدرسي

1- تأثير المتغيرات اللامدرسية على التفاوتات في الأداء المدرسي عند التلاميذ

بعد التشخيص الوصفي الذي تم تقديمه في الفصل السابق، لمعرفة خصائص العينة الديموغرافية، ومميزات آباء التلاميذ السوسيواقتصادية والتربوية من خلال إحداث متغير تجميعي يعبر عنها، بالإضافة إلى بعض المميزات المدرسية التي تصف التحصيل الدراسي للتلاميذ، وقد كانت كلمة الفصل في ذلك، لمقياس المتوسط الحسابي بالكيفية التي اعتمدناها، مقياسٌ يُعَدّ في أدبيات الإحصاء الوصفي، أهم مقياس من مقاييس النزعة المركزية، في هذا المحور، سنقوم بإحصاءات أخرى أكثر تقدّما، ونعني بذلك، الإحصاءات الاستدلالية، إحصاءاتٌ سنحاول من خلالها الإجابة على فرضيات البحث ومتغيراته المقترحة.

سنعمد في هذا الجزء من البحث على التحقق من الفرضيات التي تتعلق بالمتغيرات الشخصية للتلاميذ وآبائهم (المتغيرات المستقلة)، لرصد الفروقات والتباينات، وعلاقات الارتباط، ومن ثمة الخروج بنتائج التأثيرات ـ طبقا لعنوان هذا المحور ـ التي تمارسها على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ (المتغيرات التابعة)، في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، أما في الجزء الثاني، فسنجري بعض "التاكتيكات" المنهجية حسب ما تقتضيه الطبيعة الإبستيمولوجية للاختبارات المُختارة من برنامج **(SPSS)**، لرصد وقياس المتغيرات التابعة التي تحدثنا عنها، بالإضافة إلى المتغيرات التي تتعلق بالأساليب التدريسية للأستاذ، الأساليب التحضيرية للدروس والفروض عند التلاميذ، تقييم التلاميذ لأدائهم في

اللغات والعلوم، ثم الانضباط في صفوف التلاميذ، حيث ستتم معالجتها بالمراوحة، تارة كمتغيرات مستقلة، وتارة أخرى كمتغيرات تابعة حسب الشروط والافتراضات التي تتطلبها هذه الأساليب الإحصائية.

بعد أن قدمنا في المحور الأول من الفصل الخامس، نتائج الفروقات في متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي عند آباء التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي كإجراء أولي، سوف نعمد في هذا المحور إلى مقارنة الفروقات بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي، من خلال الجمع بين ثلاث متغيرات دفعة واحدة (المكتسبات المدرسية، والمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ، ونوعية التعليم)، ولتحقيق ذلك، نقترح في الوهلة الأولى مقارنة الفروقات في المكتسبات المدرسية تبعا لمتغير نوعية التعليم، ثم في مرحلة ثانية بعد أن نحصل على الصُّوَر المفسرة لهذه الفروقات، سنتعامل مع متغير المكتسبات المدرسية للتلاميذ، تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء الذي اخترناه كمتغير رئيسي في هذا المحور، وفي الأخير سنختم هذه السيرورة، بتبيان الأثر الذي يحدثه التفاعل المشترك للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع، من خلال أسلوب تحليل التباين الثنائي، لنفتتح بعد ذلك بابا جديدا اسمه الإسهامات والتأثيرات التي تُحدثها المؤشرات الفرعية التي تعبر عن متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي، وبعض المتغيرات الشخصية الأخرى التي تخص التلاميذ، من أجل التنبؤ حول من يساهم أكثر،

ومن يؤثر أكثر في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ بالاعتماد على نماذج تحليل الانحدار المتعدد.

بعد أن تم التأكد من الشروط التي تشرعن الاعتماد على اختبار (ت) **(T- test)** لعينتين مستقلتين، أسفرت النتائج عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي في المكتسبات المدرسية، سواء المكتسبات السابقة (نتائج الامتحان الجهوي)، أو المكتسبات اللاحقة (اللغات الأجنبية والعلوم)، تبعا للمتغيرات الشخصية للتلاميذ، وخصائص آبائهم السوسيواقتصادية والتربوية، وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول رقم **(41)** التالي:

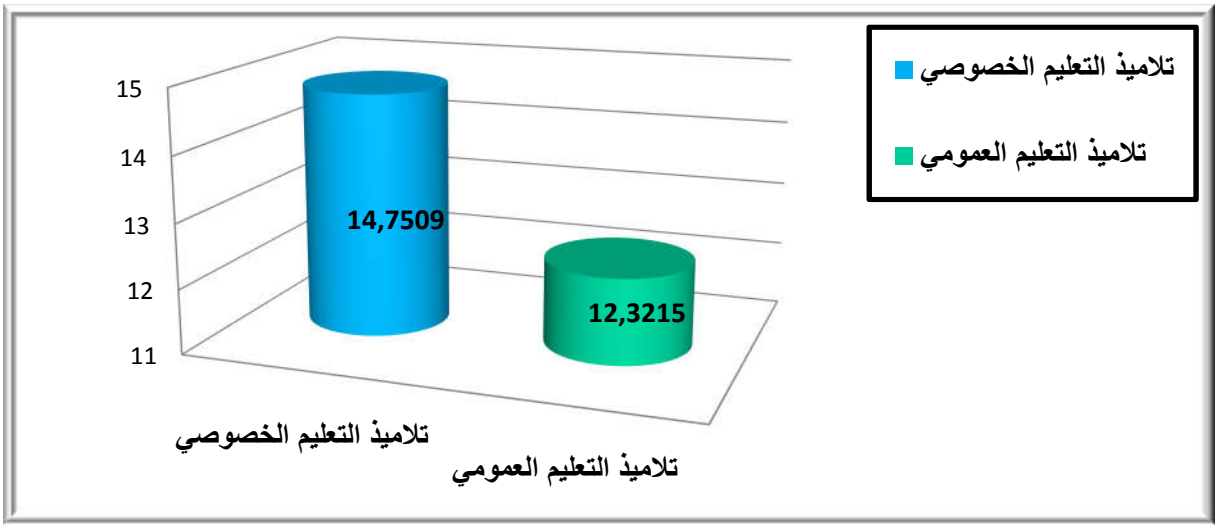
جدول رقم (41):يبين نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط المكتسبات السابقة حسب نوعية التعليم.

المتغير	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" (T)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
المكتسبات السابقة للتلاميذ	**تلاميذ التعليم الخصوصي**	**14,7509**	2,36338	8,367	**0,001**	**دال إحصائيا**
	تلاميذ التعليم العمومي	**12,3215**	2,91031			

تدل قيمة مستوى دلالة اختبار "ت" على تفوق التلاميذ المسجلين بالمؤسسات التعليمية الخصوصية في النتائج المتعلقة بمكتسباتهم السابقة مقارنة مع التلاميذ في التعليم العمومي، بفارق في المتوسط الحسابي بلغ **(2,4294)** .

لقد سبقتنا مجموعة من الأبحاث في تأكيد هذه الأفضلية في المكتسبات الدراسية بين التلاميذ في القطاعين العمومي والخصوصي، وعلى رأسها الاستنتاجات التي توصل إليها **صاموئيل كوليمان** وزملائه **(Coleman et al, 1981)** حول المدارس العمومية والمدارس الخصوصية في أمريكا، وتتفق هذه التقديرات المتوصل إليها في الأبحاث والدراسات الغربية مع ما تم التوصل إليه في السياق المغربي، حيث تشير نتائج التقارير الوطنية والدولية إلى تفوق واضح في الأداء المدرسي لصالح التلاميذ في التعليم الخصوصي **(PNEA 2016 ; PIRLS 2016 ; TIMSS 2015)**. وتظهر هذه الفروقات من خلال الشكل رقم **(27)** التالي:

رسم بياني رقم **(26)**: يوضح الفروقات بين تلاميذ العمومي والخصوصي تبعا لمكتسباتهم السابقة



ومن أجل تعزيز وتزكية هذه النتائج التي تفسر هذه الفروقات في المكتسبات الدراسية بين التلاميذ في القطاعين العمومي والخصوصي، أجرينا نفس الاختبار السابق، لكن هذه

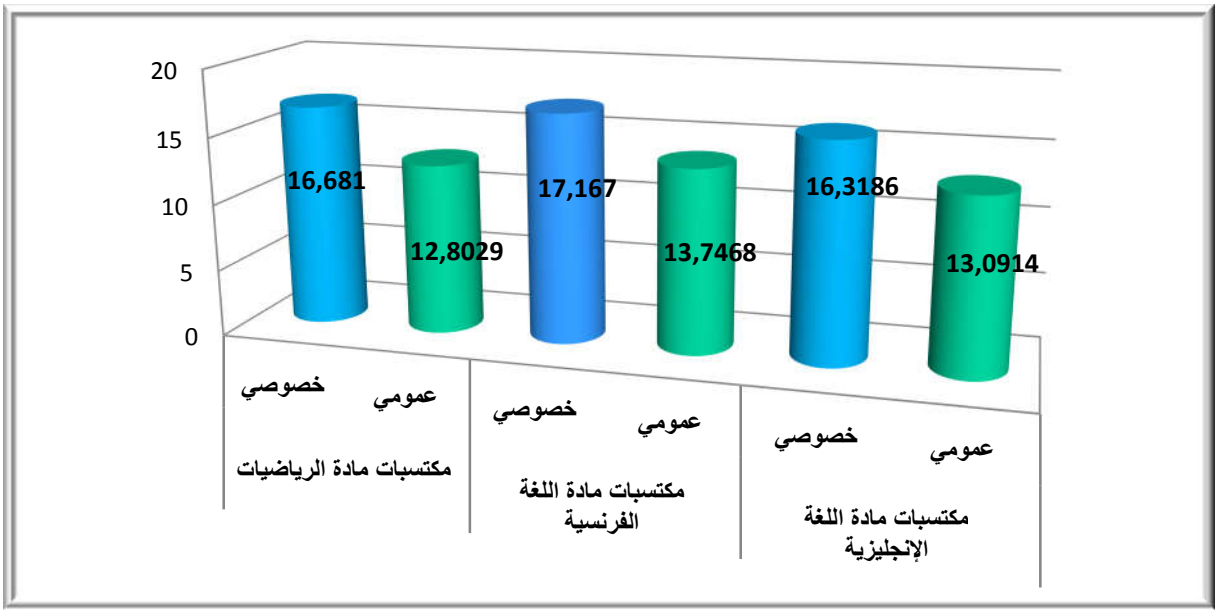
المرة على ثلاث متغيرات تابعة أخرى، وهي النتائج التي حصّل عليها التلاميذ في مادة الرياضيات، ومادة اللغة الفرنسية، ومادة اللغة الإنجليزية فكانت النتائج التالية:

جدول رقم (42):يبين نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط مكتسبات التلاميذ في العلوم واللغات حسب نوعية التعليم.

مكتسبات التلاميذ في العلوم واللغات	نوعية التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" (T)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات	خصوصي	**16,6810**	2,26754	11,360	**0,001**	دال إحصائيا
	عمومي	**12,8029**	4,05436			
مكتسبات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية	خصوصي	**17,1670**	1,94455	12,989	**0,001**	دال إحصائيا
	عمومي	**13,7468**	2,90790			
مكتسبات التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية	خصوصي	**16,3186**	2,01666	11,807	**0,001**	دال إحصائيا
	عمومي	**13,0914**	3,02040			

تشير القيم المتواجدة في الخلايا المرتبطة بالمتوسط الحسابي، إلى أن هناك فروقات جوهرية قوية بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي، فيما يتعلق بمكتسبات التلاميذ في اللغات (الفرنسية والإنجليزية) والعلوم (الرياضيات)، وتظهر هذه الفوارق بين الفئتين بشكل واضح في قيم المتوسطات، حيث بلغ الفرق بين القطاعين في مواد الرياضيات، واللغة الفرنسية، واللغة الإنجليزية على التوالي **(3,87809)**، **(3,42023)**، **(3,22714)**، وقد جاءت جميع هذه الفروقات دالة عند مستوى **(0,001)**، كما يوضح الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم **(27):** يوضح الفروقات بين تلاميذ العمومي والخصوصي في مكتسبات اللغات الأجنبية والعلوم



عموما يمكن تفسير هذه الفروقات في النتائج بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي، إلى التركيز الكبير عند بعض المؤسسات التعليمية الخصوصية فيما يتعلق بتقوية أداء وقدرات التلاميذ في اللغات الأجنبية والمواد العلمية منها مادة الرياضيات على الخصوص، لكن هذه التفاوتات في الدرجات لا تعني أن مؤشرات التلاميذ في التعليم العمومي منخفضة، سواء في المكتسبات السابقة أو مكتسباتهم في اللغات والعلوم، وقد تبين لنا أن السبب في ذلك، هو أن نسبة مهمة من تلاميذ التعليم العمومي، سبق لهم أن درسوا بالمؤسسات الخصوصية في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية أو هما معا، ولتدقيق هذه التقديرات، قمنا بحساب التكرارات والنسب المئوية لهؤلاء التلاميذ، حيث عبرت نسبة **(%37,4)** من أفراد العينة من تلاميذ التعليم العمومي، عن متابعتهم للدراسة في مؤسسات التعليم الخصوصي في السابق، وقد دلت النتائج، على أن هناك فروقات بين تلاميذ التعليم العمومي أنفسهم، لصالح "تلاميذ العمومي الذين سبق لهم الدراسة بمؤسسات خصوصية"

في المكتسبات السابقة، ومكتسباتهم في مادة اللغة الفرنسية، ومادة اللغة الإنجليزية بفارق في المتوسط بلغ **(0,91614)**، **(1,65563)**، **(0,66364)** على التوالي، بينما مالت الكفة في مادة الرياضيات لصالح التلاميذ الذين لم يسبق لهم متابعة دراستهم بمؤسسات خصوصية بفارق في المتوسط بلغ **(1,72619)**.

إنه لمن السابق لأوانه التسليم بهذه الأفضلية المتعلقة بإنجاز التلاميذ المدرسي في المؤسسات التعليمية الخصوصية، صحيح أن المؤشرات تدل على أن هناك فروقات بين هذين النسقين التعليميين، لكن ذلك لا يستقيم إلا من خلال تحديد المتغيرات المسببة لها، وعليه، فقد أقحمنا في هذا الصدد متغير "المستوى السوسيواقتصادي والتربوي" كمتغير رئيسي، نقيس من خلاله حجم التأثير الذي تمارسه العوامل اللامدرسية، على الأداء المدرسي عند التلاميذ، لكن قبل الوصول إلى هذه المرحلة، فإنه لا بد من تحديد موقع المجموعات المساهمة في هذه الفروقات، ونقصد بموقع المجموعات، هو تحديد أيٌّ المجموعات أكثر إسهاما في هذه الفروقات؟ مجموعات تم إحداثها عن طريق تقسيم متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي إلى خمس مجموعات كل واحدة مستقلة عن الأخرى كما وضحنا سابقا.

وللتحقق من الفرضية التي تقر بوجود تباينات ذات دلالة إحصائية في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ تبعا لمتغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي، فقد أجرينا اختبار التباين الأحادي **(One Way Anova)**، بعد أن استوفينا حصتنا من الشروط المعلمية التي تُجيز اعتماد هذا النوع من الاختبارات، حيث جاءت النتائج التالية:

جدول رقم **(43):** يبين نتائج "اختبار التباين الأحادي" **(One Way Anova)** بين مكتسبات التلاميذ السابقة ومتغير المستوى السوسيواقتصادي لآباء التلاميذ.

المكتسبات السابقة عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف" (F) الإحصائية	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي منخفض جدا	12,0105	2,60178	**12,387**	**0,001**	**دال إحصائيا**
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي منخفض	12,2845	2,73402			
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي متوسط	13,2203	3,00389			
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي مرتفع	13,3524	2,64622			
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي مرتفع جدا	14,8754	2,90663			

تشير نتائج اختبار التباين الأحادي الجدول رقم **(38)**، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المكتسبات السابقة عند مجموع أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ، حيث سجلت قيمة "ف" **(F)** الإحصائية **(12,387)**، بمستوى دلالة بلغ **(0,001)**، كما توضح هذه النتائج أنه كلما انتقلنا من مستوى سوسيواقتصادي وتربوي إلى آخر، كلما زادت قيمة المتوسط الحسابي، الذي بلغ أعلى مستوياته عند المجموعة الخامسة بقيمة **(14,8754)**.

صحيح أن قيمة "ف" **(F)** الإحصائية، أخبرتنا بوجود تباينات ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($p < 0.05$)** بين متوسطات المجموعات، لكن من عيوبها أنها لم تحدد لنا بالضبط أين يتواجد هذا التباين، ولتحديد موقع هذه التباينات وأيُّ المجموعات تؤدي إليه، يتحتّم

اللجوء إلى "اختبار المقارنات البعدية" **(Post-Hoc Test)**، وهذا ما يوضحه جدول **شيفي (Scheffe)** كالتالي:

جدول رقم (44): يبين نتائج "اختبار المقارنات البعدية (شيفي Scheffe) للمكتسبات السابقة تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء

المكتسبات السابقة عند مجموع التلاميذ تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم	الفرق في المتوسطات	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
الفرق بين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المنخفض وبين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المنخفض جدا	0,27408	**0,987**	**غير دال**
الفرق بين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا وبين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المنخفض جدا	**2,86495***	**0,001**	**دال إحصائيا**
الفرق بين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا وبين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المنخفض	**2,59086***	**0,001**	**دال إحصائيا**
الفرق بين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا وبين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المتوسط	**1,65511***	**0,016**	**دال إحصائيا**
الفرق بين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا وبين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع	1,52298*	0,041	**دال إحصائيا**

* الفرق في المتوسطات دال إحصائيا عند مستوى $P < 0.05$

أسفرت نتائج اختبار المقارنات البعدية (**شيفي Scheffe**)،أن سبب الفروقات التي سجلناها في نتائج اختبار التباين الأحادي **(One Way Anova)**، في المعدل الجهوي عند مجموع التلاميذ تبعا للمستوى السوسيواقتصادي لآبائهم، ترجع إلى الفروقات في مجموعة المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا وبين مجموعات المستوى السوسيواقتصادي والتربوي الأقل منها، بفارق في المتوسطات بلغ **(2,86495)** عن مجموعة المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المنخفض جدا، ثم في المرتبة الثانية المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المنخفض، بفارق في المتوسطات بلغ **(2,59086)**، حيث سجلت قيمة مستوى دلالاتهما معا

(0,001)، ويتلاشى هذا الفارق، كلما اتجهنا إلى المجموعة المتوسطة والمجموعة المرتفعة، في حين تغيب الفروقات بشكل كبير جدا بين المجموعتين المنخفضة والمنخفضة جدا.

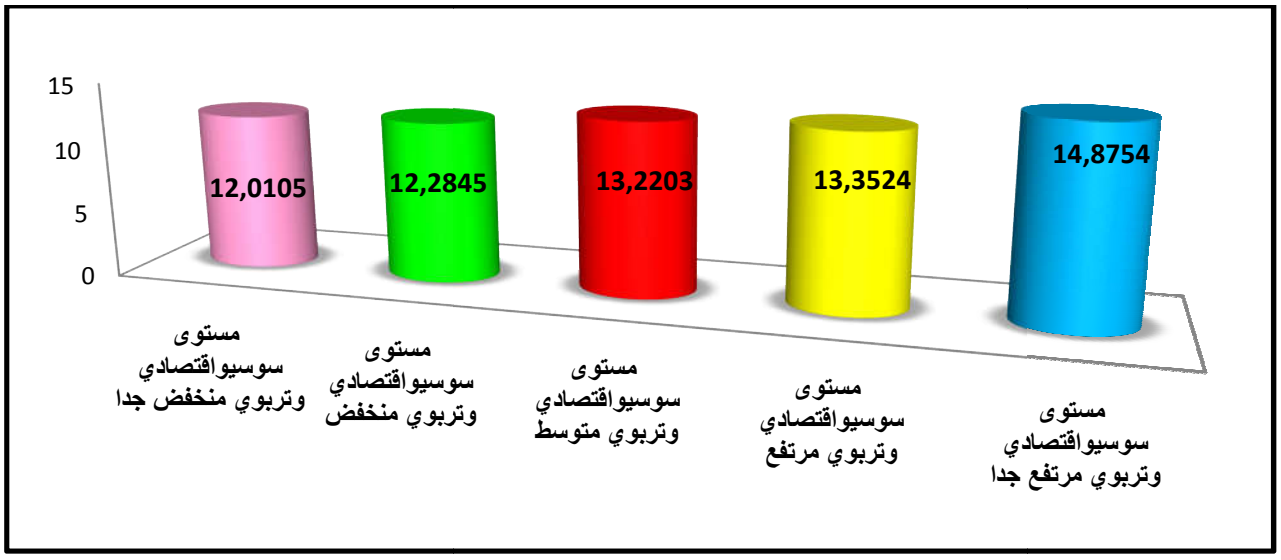
من أهم النتائج التي يمكن الإشارة إليها هنا هو عدم وجود الفرق بين التلاميذ أصحاب المستوى السوسيواقتصادي والتربوي **المنخفض** والتلاميذ أصحاب المستوى السوسيواقتصادي والتربوي **المنخفض جدا** (تجانس المكتسبات المدرسية)؛ حيث ارتفعت قيمة مستوى الدلالة إلى أعلى مستوياتها تقارب الواحد الصحيح **(0.99)**، نستطيع وصف هذه الحالة ب"عدم الدلالة الكلي" الذي يدل على عدم وجود التباينات المدرسية (التجانس)، يمكن تفسيره سوسيولوجيا بأن التباينات في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ سواء في التعليم العمومي أو في التعليم الخصوصي، يرتبط إلى درجة كبيرة بالتباينات في المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للأسرة، بتعبير آخر، كلما تجانست الأصول الاجتماعية عند التلاميذ كلما تجانست مكتسباتهم المدرسية.

ويمكن القول على وجه العموم إن هذه النتائج تتماشى مع ما توصل إليه كولمان وفريقه حينما ربطوا بعلاقة تأثيرية بين العوامل التي تعود إلى الخلفية العائلية خاصة المستوى السوسيواقتصادي وبين الإنجاز الدراسي عند التلاميذ، ولقد سبقت لنا الإشارة كذلك مع الباحثة الفرنسية **كلوي تافان (Chloé Tavan)** في البحث الذي حاولت من خلاله مقارنة النجاح المدرسي عند التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، إلى وجود علاقة ارتباط بين التفاوتات التي تعود إلى الأصول الاجتماعية عند التلاميذ وبين مكتسبات

التلاميذ، وأن الأمر لا يقتصر على وجودها فقط بين التلاميذ المتباينين على المستوى السوسيواقتصادي في التعليم العمومي، بل حتى في التعليم الخصوصي؛ حيث جاءت هذه النتائج التي توصلت إليها **كلوي تافان**، كرد على النتائج التي توصل إليها كل من **غابرييل لانغويت و آلان ليجي (Langouët et Léger)** حينما اعتبرا أن التعليم الخصوصي يساهم في تحقيق تكافؤ الفرص تبعا للأصل الاجتماعي للتلاميذ، وأنه يخلق التجانس بين الفئات الاجتماعية المختلفة.

أما بخصوص الفروقات في النتائج المحصل عليها في المكتسبات السابقة عند مجموع التلاميذ تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم، فقد سجلت لفائدة المجموعة ذات المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا مقارنة مع باقي المجموعات السوسيواقتصادية والتربوية الأخرى التي تقل عنها، كما يتبين من خلال متوسطات المجموعات الخمس التي يوضحها الرسم البياني التالي:

رسم بياني رقم (28): يوضح المكتسبات السابقة التي حصل عليها التلاميذ تبعا لمتغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم.



لتزكية هذه النتائج التي توصلنا إليها، ارتأينا أن نقوم بعملية تحويل مكتسبات التلاميذ السابقة من متغير متصل (بيانات خام) إلى متغير فئوي (بيانات مُفيّئة) في قاعدة معطيات برنامج **(SPSS)**، هذا التحويل تم بطريقة **الربيعيات الإحصائية (Quartiles)** كما سبق ووضحنا ذلك في الفصل المنهجي من هذا البحث، لكونها توفر لنا أفضل طريقة للتقسيم المتجانس بين الفئات، ومن ثمة تعطينا الضوء الأخضر للقيام باختبارات إحصائية أخرى لم يكن بإمكاننا القيام بها إذا بقي المتغير في صيغته الأصلية.

ومن أجل معرفة شكل الانتشار الذي تتخذه هذه المكتسبات حسب متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، فقد أجرينا لهذا الغرض، اختبار **التحليل العاملي للتطابق** فكانت النتائج التالية:

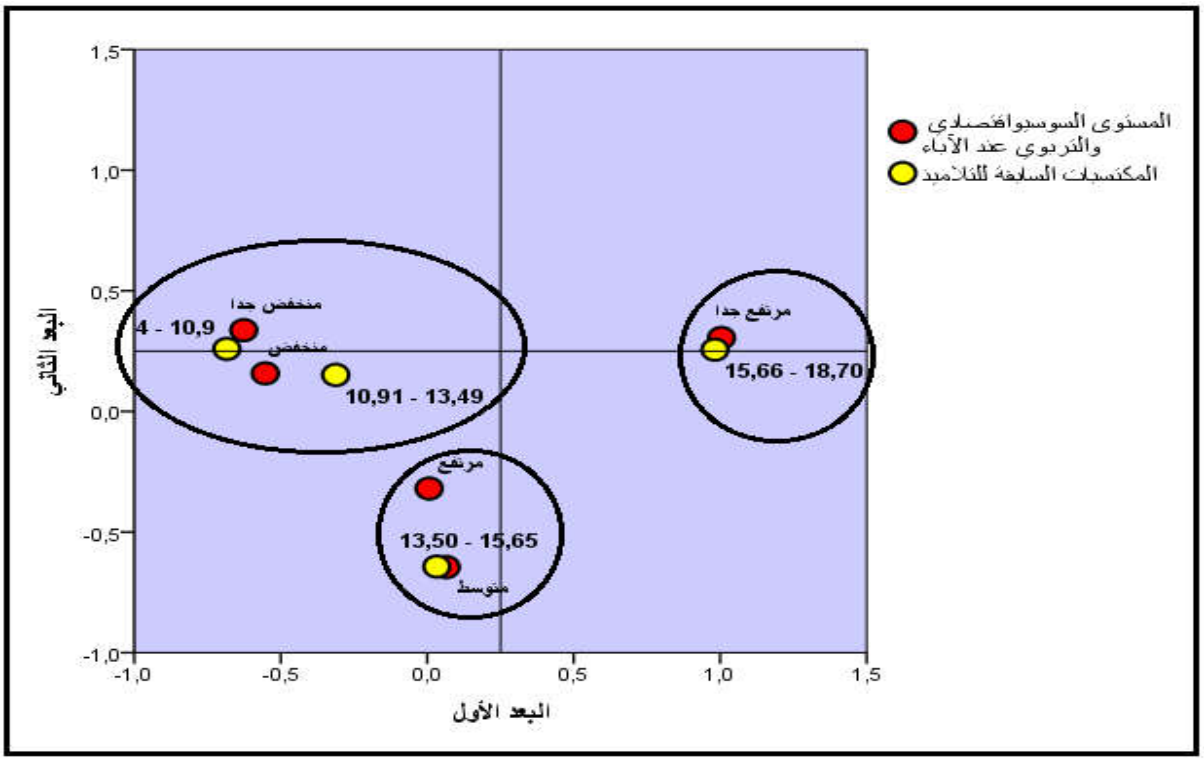
جدول رقم (45): يبين فئات المكتسبات السابقة التي يتموقع فيها التلاميذ تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم

المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي	نتائج التلاميذ في المكتسبات السابقة			
	من 4 إلى 10,9	من 10,91 إلى 13,49	من 13,50 إلى 15,65	من 15,66 إلى 18,70
منخفض جدا	**0,356**	0,342	0,192	0,110
منخفض	**0,391**	0,246	0,232	0,130
متوسط	0,206	0,206	0,365	0,222
مرتفع	0,203	0,271	0,305	0,220
مرتفع جدا	0,101	0,177	0,215	**0,506**
قيمة كاي تربيع	**58,323**			
قيمة مستوى الدلالة	**0,001**			
طبيعة مستوى الدلالة	**دال إحصائيا**			

أسفرت نتائج التحليل العاملي للتطابق **(analyse des correspondances)** عن وجود علاقات ارتباط قوية بين الفئات التي تشير إلى متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ، والفئات التي تشير إلى نتائج التلاميذ في المكتسبات السابقة؛ حيث بلغت قيمة كاي تربيع **(58,323)** بمستوى دلالة **(0,001)**، وتدل هذه القيمة على أن المجموعتين المنتميتين إلى المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المنخفض جدا والمنخفض عند الآباء، قد حصلتا على أعلى تمركز وانتشار في نتائجها الدراسية في الفئة (من **4** إلى **10,90**)، وقد سجلت نسبة الانتشار على التوالي **(35,6%)** و**(39,1%)**، على الجانب الآخر، حقق التلاميذ المنتمين إلى فئة المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا، نتائج دراسية مرتفعة جدا كذلك (من **15,66** إلى **18,70**) بنسبة بلغت **(50,6%)** من مجموع أفراد هذه الفئة.

تشهد هذه النتائج بوضوح على أن التفاوتات في المكتسبات الدراسية، تختلف حسب الكيفية التي يتوزع بها التلاميذ من داخل فئاتهم السوسيواقتصادية والتربوية، وما يمكن ملاحظته بهذا الخصوص، هو أن العامل المتعلق بالوضعية السوسيواقتصادية والتربوية للأسرة، يعطي قيمة إضافية كبرى لتحقيق النجاح المدرسي عند التلاميذ، بصرف النظر عما إذا كانوا مسجلين بمؤسسات تعليمية عمومية أو خصوصية، وهذا ما يلخصه الرسم البياني لنتائج التحليل العاملي للتطابق على الشكل التالي:

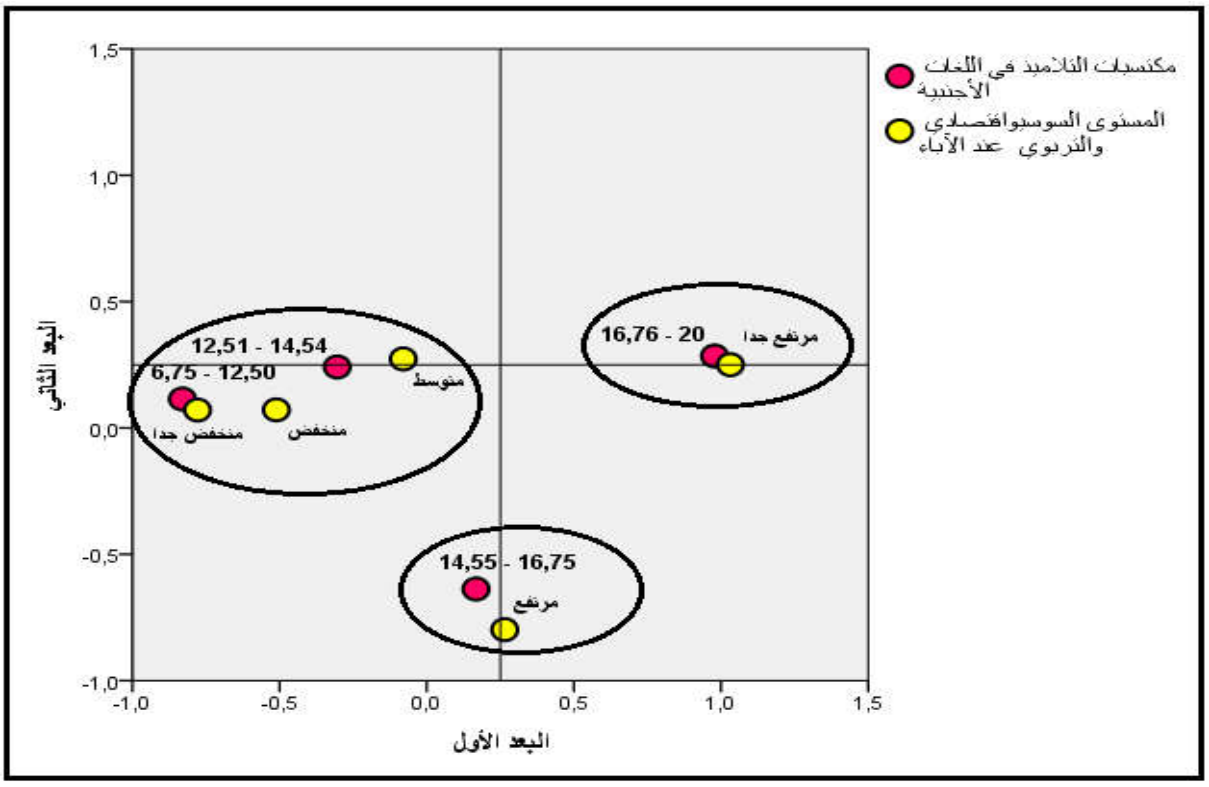
رسم بياني رقم **(29):** يوضح نقط الانتشار والتمركز لمكتسبات التلاميذ السابقة تبعا لمستوى آبائهم السوسيواقتصادي والتربوي



من خلال استقرائنا لنتائج التحليل العاملي للتطابق الذي يمثله الرسم البياني، نجد أنفسنا أمام ثلاث سياقات متمايزة، تبين توزيع التلاميذ من داخل فئاتهم السوسيواقتصادية والتربوية (الكُريّات الحمراء)، كل سياق من هذه السياقات الثلاث، ينسجم كل الانسجام مع طبيعة النتائج المحصل عليها (الكُريّات الصفراء)، وتنبئنا النتائج التي تعرض نسبة الإسهامات التي يقدمها متغير المكتسبات المحصل عليها، أن هناك بعدين نقيضين؛ بُعْدٌ **تنتشر وتتمركز** فيه النتائج المدرسية المرتفعة جدا تقريبا لوحدها في البعد الأول بنسبة **(84,1%)**، ثم في الجهة المقابلة، تنتشر وتتمركز النتائج المدرسية المنخفضة والمنخفضة جدا وهذا ما يشغله البعد الثاني بنسبة **(12,3%)**، أما القيم التي تدل على النتائج المدرسية المتراوحة بين **(13,50** و **15,65)** فقد كانت فيها الحصة الكبيرة لأصحاب المستويات السوسيواقتصادية المتوسطة والمرتفعة.

تستمر هذه السياقات المتمايزة في المكتسبات السابقة (نتائج الامتحان الجهوي) من مجموعة إلى أخرى، مع المكتسبات اللاحقة المتمثلة في اللغات الأجنبية؛ حيث يتكرر نفس السيناريو السابق بخصوص المجموعات التي تضم التلاميذ الذين يحققون أفضل النتائج الدراسية تبعا لمستويات آبائهم السوسيواقتصادية والتربوية، كما يظهر من خلال الرسم البياني:

رسم بياني رقم (30): يوضح نقط الانتشار والتمركز لمكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية تبعا لمستوى آبائهم السوسيواقتصادي والتربوي



إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من خلال نتائج التحليل العاملي للتطابق، هو أن هناك تجانسا كبيرا في النتائج المحصل عليها إذا نظرنا إليها من زاوية كل فئة اجتماعية على حدة، سواء من داخل التعليم العمومي، أو من داخل التعليم الخصوصي، أو في علاقتهما معا، حيث إن أكبر النتائج المحققة، يقتسمها التلاميذ من الفئات ذات المستوى

السوسيواقتصادي المرتفع جدا، وهذا الأخير ليس حكرا فقط على آباء التلاميذ في التعليم الخصوصي، بل يقتسمه معهم كذلك آباء التلاميذ في التعليم العمومي، ونفس الشيء ينطبق على باقي الكُريّات الحمراء الأخرى. وتجدر الإشارة إلى أن هذا التجانس الكبير، سبق لنا وصفه بِـ"عدم الدلالة الكلّي"، الذي يدل على التجانس في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ من داخل الفئة الاجتماعية التي يمثلونها.

صحيح أن هذه النتائج تزكي ما توصلنا إليه بدورنا من نتائج تؤكد هذه العلاقة القوية بين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، وبين المكتسبات التي حصّل عليها التلاميذ في نتائج الامتحان الجهوي، واللغات الأجنبية[350]، لكن إذا خرجنا عن هذا الإطار، سنصادف نتائج أخرى لا علاقة لها بعلاقة الارتباط هاته، الجدول **(50)**، وقد أسفرت نتائج تحليل البيانات، أن النجاح السابق، يساهم فيه بنسبة كبيرة متغير اللغات الأجنبية، ومادة اللغة الفرنسية على وجه الخصوص، نظرا لكون المعامل المرتفع لهذه المادة هو الذي يصنع الفارق في تحقيق التلاميذ لنتائج مرتفعة في الامتحان الجهوي مقارنة مع مواد اللغة العربية، والاجتماعيات، والتربية الإسلامية، بالإضافة إلى أن التلاميذ المتفوقين في مادة الرياضيات كنموذج يمثل باقي المواد العلمية، يبقى تأثيره منخفضا على النتائج التي يحققها التلاميذ في

[350]– إلى حدود الساعة، نحن نعرف أن هناك تجانسا بين المكتسبات السابقة للتلاميذ وكذا مكتسباتهم في اللغات الأجنبية وبين فئاتهم الاجتماعية التي ينتمون إليها، منظورا إليها من خلال متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء الذي تم تجميعه، ونعرف كذلك من زاوية الفروقات بين تلاميذ العمومي وتلاميذ الخصوصي، أن هناك فروقات بين هذه المكتسبات تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، لكننا **لم نقل بعد من هو المتغير الفرعي من داخل هذا المتغير التجميعي هو الذي يساهم أو يؤثر**، إن أسلوب "التحليل العاملي للتطابق" لا يوفر هذه الإمكانية، كما لا يوفرها اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ولا يوفرها حتى اختبار تحليل التباين الأحادي أو الثنائي، بل إنها من مميزات وخصائص أسلوب تحليل الانحدار المتعدد أولا، ثم أسلوب تحليل المسار ثانيا وأخيرا.

الامتحان الجهوي وذلك في حدود **(15%)** مقابل **(42%)** لتأثير مادة اللغة الفرنسية الجدول **(46)** على الرغم من عدم إدراج مادة الرياضيات في الامتحان الجهوي.

لمعرفة ذلك، سوف نستبعد متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي مؤقتا، وسنقتصر على علاقة الارتباط وعلاقة التأثير بين المكتسبات السابقة والمكتسبات اللاحقة، حتى نفهم طبيعة العلاقة بين المكتسبات المدرسية نفسها، خاصة المكتسبات السابقة، ومكتسبات التلاميذ في مادتيْ اللغة الفرنسية والرياضيات، من خلال معرفة من الذي يحدد أكثر ومن الذي لا يحدد إلا بنسبة ضئيلة، عن طريق حساب قيمة معامل الارتباط وقيمة معامل التحديد.

لقد سبقت الإشارة في الفصل المتعلق بالوصف الميداني للمعطيات البحثية في ضوء الأساليب الإحصائية، إلى أن حساب قيمة "معامل الارتباط بيرسون"، يشترط بالإضافة إلى الشروط المعلمية التي تحدثنا عنها، أن تكون أصل البيانات كمية، أي أن هذه المتغيرات التي نود معرفة علاقة الارتباط بينها، يجب أن تكون متصلة (قيم عددية أو متوسطاتها) وليست فئوية (مُحوّلة إلى فئات ترتيبية)، ولهذا الغرض أجرينا اختبار "معامل الارتباط بيرسون"، ثم بعد ذلك حسبنا قيمة معامل التحديد، فجمعنا النتائج في جدول واحد على الشكل التالي:

جدول رقم (46): يبين قيمة معامل الارتباط وقيمة معامل التحديد بين المكتسبات السابقة عند التلاميذ ومكتسباتهم في مادة اللغة الفرنسية ومادة الرياضيات

المادة الدراسية	قيمة معامل الارتباط (R)	قيمة معامل التحديد (R^2)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
مكتسبات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية	**0,651**	**0,423**	0,001	**دال إحصائيا**
مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات	**0,394**	**0,155**	0,001	**دال إحصائيا**

** معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0.001

تشير قيمة معامل ارتباط بيرسون **(0,651)** عن وجود علاقة إيجابية قوية بين المكتسبات التي حققها التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية، ومكتسباتهم السابقة، حيث جاء هذا المعامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى **(0,001)**، وهذا يعني أن التلاميذ الذين حصلوا على نتائج مرتفعة ومرتفعة جدا في اللغة الفرنسية في السنة الثانية من سلك الباكلوريا، كانت نتائجهم بالمثل مرتفعة ومرتفعة جدا في مكتسباتهم السابقة في السنة الأولى من سلك الباكلوريا، والعكس صحيح، هذا فيما يتعلق بمعامل الارتباط بين المتغيرين، أما فيما يتعلق بقيمة معامل التحديد **(R^2)** التي تحدد حجم التغيُّر في المتغير التابع بدلالة المتغير المستقل، فيدل على أن تفوق التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية يؤثر بنسبة **(42,3%)** على المكتسبات السابقة، أما بخصوص تأثير مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات، فبالرغم من علاقة الارتباط التي بلغت **(39,4%)**، فإن ذلك لا يحدد ارتفاع قيمة المكتسبات السابقة، إلا بنسبة ضئيلة **(15,5%)**.

بالعودة إلى متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، تبين النتائج التالية، الجدولين رقم **(47)** ورقم **(48)** قيمة هذه الفروقات التي يسببها متغير اللغات الأجنبية، خاصة متغير مكتسبات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية من جهة، ثم نتائج اختبار كاي تربيع للاستقلالية، الجدول رقم **(49)** التي أكدت نتائجه عدم وجود علاقة ارتباط بين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، ومكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات في التعليمين العمومي والخصوصي معا من جهة ثانية:

جدول رقم (47): يبين نتائج "اختبار التباين الأحادي" (One Way Anova) بين مكتسبات التلاميذ في اللغة الفرنسية حسب متغير المستوى السوسيواقتصادي لآباء التلاميذ.

مكتسبات التلاميذ في اللغة الفرنسية تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف" (F) الإحصائية	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي منخفض جدا	**13,1043**	2,77492	**25,614**	**0,001**	**دال إحصائيا**
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي منخفض	**13,8479**	3,15672			
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي متوسط	**15,2990**	2,56883			
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي مرتفع	**15,1129**	2,72513			
مستوى سوسيواقتصادي وتربوي مرتفع جدا	**17,2326**	2,30218			

تثبيتا للنتائج السابقة المتعلقة بوجود فروقات جوهرية بين متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، ومتغير المكتسبات المحصل عليها في الامتحان الجهوي، كشف تحليل "التباين الأحادي" أن متغير مكتسبات التلاميذ في مادة اللغة الفرنسية، يقرُّ بقوةِ

هذه الفروقات، وهذا ما بينته قيمة "ف" **(F)** الإحصائية **(25,614)**، بمستوى دلالة بلغ **(0,001)**، كما تشير النتائج إلى ارتفاع قيمة المتوسطات الحسابية من الأكبر إلى الأصغر، من المجموعة الخامسة (أعلى قيمة) إلى المجموعة الأولى (أقل قيمة).

إن قيمة مستوى الدلالة المسجلة أعلاه، تلزمنا ـ إحصائيا ـ بتتبع مصدر هذه الفروقات لكشف وتحديد مواقعها، وذلك من خلال اختبار المقارنات البعدية **شيفي (Scheffe)** الذي نعتبره من حَسنات اختبار التباين الأحادي **(One Way Anova)**، كالتالي:

جدول رقم (48): يبين نتائج "اختبار المقارنات البعدية (شيفي Scheffe) لمكتسبات مادة اللغة الفرنسية تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء

متوسط اللغة الفرنسية عند مجموع التلاميذ تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم	الفرق في المتوسطات	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
الفرق بين المستوى المتوسط وبين المستوى المنخفض جدا	**2,19466***	0,001	**دال إحصائيا**
الفرق بين المستوى المرتفع جدا وبين المستوى المنخفض جدا	**4,12830***	0,001	**دال إحصائيا**
الفرق بين المستوى المرتفع جدا وبين المستوى المنخفض	**3,38478***	0,001	**دال إحصائيا**
الفرق بين المستوى المرتفع جدا وبين المستوى المتوسط	**1,93364***	0,002	**دال إحصائيا**
الفرق بين المستوى المرتفع وبين المستوى المنخفض جدا	**2,00862***	0,002	**دال إحصائيا**

* الفرق في المتوسطات دال إحصائيا عند مستوى $P < 0.05$

إن سبب الفروقات بين متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، ومتغير المكتسبات المحصل عليها في مادة اللغة الفرنسية، يعزى إلى الفروقات في مجموعة المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا وبين مجموعات المستوى السوسيواقتصادي

والتربوي التي تقل عنها، وقد تم تسجيل أكبر فرق كما جرت عليه العادة بين مجموعة المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا وبين مجموعة المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المنخفض جدا بفارق في المتوسطات بلغ **(4,12830)** ، وهذا إن دل على شيء، يدل كما أسلفنا على أن تأثير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، على النتائج المحصل عليها في الامتحان الجهوي، يفسره بشكل قوي تميّز تلاميذ التعليمين العمومي والخصوصي من أبناء الفئات الاجتماعية العليا معا، في مادة اللغة الفرنسية على وجه التحديد.

في ضوء هذه المعطيات التي توصلنا إليها، أقحمنا متغير النتائج المحصل عليها في مادة الرياضيات كما أسلفنا الإشارة، الجدول رقم **(44)**، فجاءت النتائج غير متوافقة مع التقييمات الدولية حول النجاح المدرسي في المغرب أولا، وغير متوافقة مع التقييم الذي أعده البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات **2016** ثانيا، وغير متوافقة في جزء منها للتنظيرات والدراسات الماكرواجتماعية التي تحدثنا عنها في السابق ثالثا، وعدم التوافق هذا لا يتماشى مع التصور الذي لطالما اعتُبر "طبيعيا"، كون أنه كلما كان المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة عاليا، معناه تحقيق التلاميذ للنجاح المدرسي، وهذا ما لا يصدق دائما، ونبرر هذا الزّعم الذي سُقناه، من خلال اعتماد أسلوب "كاي تربيع"

للاستقلالية[351] لمعرفة ما إذا كانت المتغيرات مستقلة عن بعضها البعض، أو تربط بينها علاقة ذات دلالة إحصائية كما يوضح الجدول رقم **(44)** التالي:

جدول رقم (49): يبين نتائج اختبار "كاي تربيع للاستقلالية" بين النتائج في مادة الرياضيات والمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي.

طبيعة المكتسبات في مادة الرياضيات	من 0 إلى12		من 12,01 إلى14,62		من 14,63 إلى17		من 17,01 إلى20	
المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
منخفض جدا	16	%25,8	17	%27,4	18	%29,0	11	%17,7
منخفض	18	%24,7	26	%35,6	17	%23,3	12	%16,4
متوسط	21	%29,6	12	%16,9	19	%26,8	19	%26,8
مرتفع	20	%27,0	16	%21,6	21	%28,4	17	%23,0
مرتفع جدا	13	%20,6	12	%19,0	20	%31,7	18	%28,6
قيمة كاي تربيع	12,178							
مستوى الدلالة	0,431							

[351]– سوف نحجم عن قراءة الجداول التكرارية أو المتقاطعة لثلاث أسباب أساسية؛ الأول، هو أن قيم التكرارات والنسب المئوية منشورة أعلاه، **وتبقى قراءتها من باب تحصيل الحاصل**، السبب الثاني، هو أن قراءتها في هذا المقام، لا يقدم إلا صورة تقريبية لطبيعة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ولا يستطيع أبدا أن يقدم نتيجة حاسمة لهذه العلاقة، لأن الباحث حينما يعمد إلى هذا النوع من الجداول لكي يؤشر عليها من داخل برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، قبل أن تخرج المخرجات، يخبرك هذا البرنامج أنك ملزم بالمرور عبر بوابة اختبار كاي تربيع للاستقلالية بنظام الأولوية، ومن ثمة نكون أمام نتيجتين؛ الأولى تلك التي تظهر على جدول التقاطع وهي أقل أهمية، الثانية وهي الأكثر أهمية، إنها نتيجة اختبار كاي تربيع للاستقلالية، ومن اسمها نفهم أهميتها في تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرين، أَمُرتبطان هما أم مستقلان؟ وهذا ما نَبْغيه من هذا الاختبار، السبب الثالث وهو الأهم، أننا **نعتقد أن القراءة الإحصائية السليمة للنتائج، هي التي تتسم باختصار الكلام**، ونقصد باختصار الكلام، **تقديم استنتاج شامل للنتائج**، عوض التفصيل السردي للأرقام.

من خلال النظرة الأولى لقيم التكرارات والنسب المئوية، يظهر أن قيم كل صَفّ متقاربة فيما بينها، أي أن هناك تجانسا كبيرا في النسب المئوية من داخل كل صنف من أصناف النتائج المحققة في مادة الرياضيات، ويدل هذا التناسق الكبير، على أن المتغيرين مستقلين ولا تربط بينهما أية علاقة دالة إحصائيا، حتى وإن كانت هناك بعض التفاوتات الطفيفة في النسب من كل صنف على حدة، وهذا هو السبب الذي جعل قيمة الدلالة يرتفع بشكل كبير، حيث بلغ **(0,43)** وهو أكبر بكثير من القيمة الاحتمالية المحددة إحصائيا في **(5%).**

لتدقيق هذه النتائج التي تدل على الاستقلالية بين المتغيرين، عمدنا إلى إجراء أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، على المتغيرات الفرعية التي تدل على متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي؛ حيث تمت إضافة مؤشر المستوى المهني للأب مع باقي المؤشرات الأخرى التي تشكل هذا المتغير، وهي المستوى التعليمي للأب والأم، ومتغير تجميعي يضم طبيعة الكتب المتواجدة في المنزل، والمعدات المدرسية المتوافرة في المنزل، لنقف عند حجم التأثير الذي يحدثه كل متغير من هذه المتغيرات على مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات[352]، وقد جاءت النتائج على الشكل التالي:

[352]– لقد التزمنا بأن نختتم سلسلة هذه النتائج بأسلوب تحليل الانحدار الذي سيمكننا من معرفة طبيعة المتغيرات المؤثرة من تلك التي لا تؤثر، لكن وبعد أن قمنا ببعض الاختبارات الأولية، وجدنا أن بعض المؤشرات التي تكون متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي عند الآباء، لا تؤثر على مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات، باستثناء متغير مهنة الأب الذي وإن كان يؤثر إلا أن نسبته تبقى ضعيفة جدا ($R^2 = 0.056$)، في حين لا تؤثر بقية المؤشرات الأخرى على هذه المكتسبات في النموذج أعلاه، لكن في نماذج أخرى فإن الأمر يختلف، وسنتطرق لها لاحقا مع متغيرات تابعة أخرى وتفاصيل إضافية أخرى.

جدول رقم (50): يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات كمتغير تابع وبعض المؤشرات التي تدل على المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء كمتغيرات مستقلة

المتغير التابع	المتغيرات المفسرة	قيمة بيتا (ß)	قيمة (T)	قيمة مستوى دلالة (T)
مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات	المستوى التعليمي للأب	**0,017**	0,187	0,852
	المستوى التعليمي للأم	**0,027**	0,364	0,716
	المستوى المهني للأب	**0,205**	3,485	0,001
	المعدات والكتب المدرسية المتوافرة في المنزل	**0,042**	0,617	0,538
قيمة معامل الارتباط (R)		0,245		
قيمة معامل التحديد (R^2)		**0,06**		
قيمة (F)		5,376		

يتضح من الجدول رقم **(50)** أن قيمة معامل التحديد **(R^2)** بلغت **(0,06)**، وهذا معناه أنها لم تفسر سوى **(06 %)** في التغير الحاصل في مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات، بسبب التأثير الضعيف الذي أحدثه متغير مهنة الأب، أما بقية المتغيرات الأخرى فقد كانت نسبة إسهامها في التباين الذي يفسر مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات ضعيف جدا، وهذا يزكي ما قلناه بخصوص طبيعة العلاقة التأثيرية بين متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي عند الآباء ومكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات.

استنادا إلى كل ما سبق، نستنتج أن ما يصدق على تأثير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء في تقوية جانب اللغات الأجنبية[353] عند التلاميذ، لا يصدق دائما فيما يتعلق بالمواد العلمية عموما ومادة الرياضيات على وجه الخصوص، **بمعنى أن التلاميذ المسجلين في الشعب العلمية (السنة الثانية من سلك البكالوريا) سواء كانوا مسجلين بالمؤسسات العمومية أو الخصوصية، لا يقلون كفاءة وتحصيلا ونجاحا في هذه المواد بغض النظر عما إذا كان مستوى آبائهم السوسيواقتصادي والتربوي مرتفع جدا أو منخفض جدا.**

لقد سبق أن أكدنا أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي في المواد العلمية ممثلة في مادة الرياضيات لصالح تلاميذ التعليم الخصوصي، وقد بلغت هذه الفروقات بينهما **(3,87809)**، نؤكد ثانية أن هذه الفروقات المتوصل إليها لا تتناقض أبدا مع النتائج المسجلة أعلاه، والتي تدل على عدم الدلالة بين المستوى السوسيواقتصادي والتربوي عند آباء التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي، وبين مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات، فالنتائج الأولى نقيس من خلالها معدلات مادة الرياضيات حسب متغير نوعية التعليم (خصوصي/ عمومي)، أما النتائج الثانية فنقيس من خلالها نفس المتغير، لكن حسب متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي عند آباء

[353]– ننبه إلى أنه حينما تحدثنا عن تأثير متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء على مكتسبات التلاميذ السابقة، ثم مكتسباتهم في اللغات الأجنبية، فهذا لا يعني أننا نقصد تأثير جميع المتغيرات الفرعية التي تشكل هذا المتغير التجميعي، **ولا يصح أن نتسرع بالحكم كون العوامل غير المدرسية بصفة عامة تؤثر على المكتسبات المدرسية للتلاميذ**، وعليه، فقد قصدنا بتأثير متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، أن ذلك ربما تم بسبب متغير فرعي واحد، أو اثنين، أو ثلاثة، وليس جميعها، أو ربما بواسطة بعض المتغيرات الديموغرافية للتلاميذ مثل الجنس، أو السن، وسوف نقف عند هذه التفاصيل مع أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، الذي **سنستكشف** من خلاله عدد المتغيرات الفرعية المؤثرة ومقدار تأثيرها في هذه المكتسبات كل واحدة على حدة.

التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي معا، وسنتأكد من ذلك من خلال حساب التفاعلات المشتركة التي يوفرها اختبار التباين الثنائي **(Two Way Anova)**.

إن النتائج التي توصلنا إليها في هذا المحور من خلال توظيف التحليلات الإحصائية التي تلخص الفروقات والتباينات بين متغيرين، وعلاقات الارتباط بين الخصائص التي تدل على المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء والمكتسبات الدراسية للتلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، لن تستقيم إلا من خلال الوقوف عند حجم أثر التفاعلات المشتركة[354] التي يحدثها تفاعل متغيرين مستقلين على هذه المكتسبات والتي جاءت كتتويج لنتائج الفروقات والتباينات بين متغيرين.

للوقوف عند حجم التباينات في متوسطات قيم مكتسبات العلوم (مادة الرياضيات نموذجا)، بين تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، تم إجراء اختبار التباين الثنائي **(Two Way Anova)**، الذي أعطانا الضوء الأخضر لإقحام المتغير العاملي الأول الذي هو نوعية التعليم، والمتغير العاملي الثاني الذي هو المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ دفعة واحدة، حيث أسفر تحليل التباين الثنائي الجدول رقم **(51)** عن نتائج جديدة توضح تأثير التفاعل المشترك بينهما على المتغير التابع (مكتسبات التلاميذ) وهذا ما لم نستطع القيام به في السابق عندما تعاملنا مع كل متغير على حدة وقد جاءت النتائج التالية:

---

[354]– سبقت لنا الإشارة إلى أن "اختبارات التباين" هي للتباينات، و"اختبار الانحدار" سواء البسيط أو المتعدد هي للتأثيرات، لكن هذا لا يعني أنهما منفصلان كليا، وسوف نثبت في نتائج هذا المثال أنه ليست هناك قطيعة بين النتائج المسجلة في اختبارات التباين واختبارات التأثيرات، بل هناك تداخل بينهما، واعتمادهما معا تفرضه الطبيعة الإبستيمولوجية التي يتميز كل اختبار حسب ما تقتضيه طبيعة المتغير أو المتغيرات التي تم إدخالها والفرضيات التي نود الإجابة عنها.

جدول رقم **(51):** يبين **تحليل** التباين الثنائي **(Two Way Anova)** بين متغيرات نوعية التعليم والمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء وتأثيرها على مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات

متغير نوعية التعليم	تلاميذ التعليم العمومي		تلاميذ التعليم الخصوصي	
متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض جدا	**13,8185**	3,32198	**16,6952**	1,88751
منخفض	**12,6271**	3,72990	**16,5378**	1,80505
متوسط	**12,2871**	4,47255	**16,2264**	2,42079
مرتفع	**11,3831**	5,22559	**16,8231**	1,94309
مرتفع جدا	**13,1710**	3,69289	**16,8278**	2,52708

المتغيرات المتفاعلة	قيمة "ف" (F) الإحصائية	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
متغير نوعية التعليم (عمومي/ خصوصي)	**70,342**	**0,001**	**دال إحصائيا**
متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء	**0,878**	**0,477**	**غير دال إحصائيا**
تأثير التفاعل المشترك بين متغيري نوعية التعليم والمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء على مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات.	**0,812**	**0,518**	**غير دال إحصائيا**

حينما حددنا طبيعة الفروقات في مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات وعلاقتها بنوعية التعليم (عمومي/ خصوصي)، في هذه الحالة، توجد فروقات قوية ودالة إحصائيا، هذه نتيجة معروفة ومؤكدة، تبينها مجموع المتوسطات الحسابية للتعليمين العمومي والخصوصي بشكل واضح، **(12,8029)** للعمومي و **(16,6810)** للخصوصي، حينما أقحمنا متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء في علاقته بهذه المكتسبات، اختفت التباينات بشكل كبير عند مستوى **(0,477)**، **وهذا يعني أن مستوى الوضعية السوسيواقتصادية**

والتربوية بين التلاميذ في العمومي والخصوصي، لا يؤثر على مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات، والدليل على ذلك هو **التجانس في نتائج مادة الرياضيات بين المنخفضين جدا في المستوى السوسيواقتصادي والتربوي والمرتفعين جدا في المستوى السوسيواقتصادي والتربوي** في التعليم العمومي وهكذا في باقي الدرجات، السيناريو نفسه يتكرر بين جميع درجات المستوى السوسيواقتصادي والتربوي وعلاقته بمادة الرياضيات عند التلاميذ في التعليم الخصوصي.

حينما أردنا معرفة تأثُّر مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات تبعا **للتفاعل المشترك** بين متغيريْ نوعية التعليم والمستوى السوسيواقتصادي، أصبح عدم الدلالة كبيرا جدا[355]، حيث زادت الفروقات اختفاءً أكثر من السابق، وتفسيرُ ذلك؛ هو أنه حتى وإن تباينت قيم المتوسطات بين التعليمين، فإن ذلك لا يُعزى إلى تأثير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء؛ أي **أن التباين يفسره نوعية التعليم وليس متغير المستوى السوسيواقتصادي** الذي أدخل **الصبغة التجانسية** بين مختلف المجوعات من داخل هذا المتغير.

بعدما استنتجنا أن ما يصدق على اللغات الأجنبية لا يصدق على المواد العلمية، وبعدما تمت معرفة المتغيرات المستقلة المؤثرة على مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات كخطوة استباقية، سنعمد الآن إلى تحديد طبيعة العوامل المؤثرة في مكتسبات التلاميذ

---

[355]– إن القراءة الإحصائية للنتائج هي على قدر كبير من الأهمية، ولهذا نود أن نذكّر، أن عدم الفروقات التي نتحدث عنها، لا يُنظر إليها من خلال مقارنة الفروقات بين المتوسطات الحسابية للتلاميذ الذين يتوفر مثلا آباءهم على مستوى سوسيواقتصادي مرتفع جدا، القيم منشورة ومعروفة، وعدم التجانس لا يحتاج لتأكيدات، أما حينما تم إدخال متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي على الخط، فإن عدم الدلالة الإحصائية، ليس مبنيا على عدم التجانس بين متوسطات مكتسبات التلاميذ في التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، بل تُأخذ وتُبنى على التجانس بين النوع التعليمي الواحد تبعا لمتغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء بكل مجموعاته التي تدل عليه، **فالمرتفعون جدا في الخصوصي لا يختلفون عن المنخفضين جدا في نفس التعليم، ونفس الشأن مع المنخفضون جدا والمرتفعون جدا من آباء التلاميذ في التعليم العمومي، هذا هو التجانس المقصود والذي يفسر عدم الدلالة.**

الدراسية السابقة(الامتحان الجهوي) واللاحقة (اللغات الأجنبية)، ولقد تمت عنونة هذا المحور بالتأثيرات، استجابة لما يوفره أسلوب تحليل الانحدار، سواء البسيط أو المتعدد من إمكانيات لدراسة تأثير متغير مستقل واحد أو مجموعة من المتغيرات المستقلة دفعة واحدة في المتغير التابع (أي؛ التنبؤ بقيمة المتغير التابع بدلالة المتغيرات المستقلة).

وحتى تتم العملية بنجاح، يلزَمنا في هذه الحالة أن ننتقل من الكل إلى الجزء، من خلال تفكيك المتغير التجميعي (المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء) إلى متغيراته الفرعية (المستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم، عدد الكتب المتواجدة في البيت، الوسائل المدرسية المتواجدة في البيت، ومتغير تحدث التلاميذ باللغات الأجنبية في محيطهم الأسري أو مع أصدقائهم)، بالإضافة إلى هذه المؤشرات، سنقحم بعض المتغيرات الشخصية للتلميذ (الجنس، السن) ومتغير التكلفة الشهرية الذي يهم ساعات الدعم الإضافية، حتى نستطيع أن نتعامل مع كل متغير مستقل على حدة، ومن ثمة نستطيع التنبؤ بقيمة هذا المتغير التابع (مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية) بدلالة هذه المتغيرات المستقلة.

من خلال الجدول رقم **(52)** سنستعرض نتائج تحليل الانحدار المتعدد، وذلك بعد أن أعطينا الأوامر لهذا الاختبار بعدم استبعاد أي متغير من المتغيرات المستقلة التي تم إدخالها في هذا النموذج، سواء تلك الدالة إحصائيا، أو ضعيفة الدلالة، أو غير الدالة من أجل الوقوف عند حجم هذه التأثيرات التي تُحدثها كل هذه المتغيرات المستقلة على المتغير التابع

(المتغير المتنبأ به) كإجراء أولي استكشافي، ثم بعد ذلك، سوف نَنتقي أو نُبقي على المتغيرات المستقلة التي لها دلالة إحصائية، كل ذلك على الشكل التالي:

جدول رقم (52): يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين مكتسبات تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي في اللغات الأجنبية كمتغير تابع ومؤشرات المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء والجنس والسن والثمن الشهري للساعات الإضافية كمتغيرات مستقلة

المتغير التابع	المتغيرات المفسرة	قيمة بيتا (β)	قيمة (T)	قيمة مستوى دلالة (T)	معامل تضخم التباين (VIF)
نتائج التلاميذ في اللغات الأجنبية	الجنس	**0,159**	2,967	**0,003**	1,055
	السن	**-0,141**	-2,533	**0,012**	1,143
	المستوى التعليمي للأب	0,051	0,690	0,491	1,995
	المستوى التعليمي للأم	0,017	0,224	0,823	2,116
	التكلفة الشهرية لدروس الدعم	**0,261**	4,400	**0,001**	1,286
	مهنة الأب	**0,142**	2,388	**0,018**	1,291
	المعدات والكتب المدرسية المتوافرة في المنزل	**0,310**	4,283	**0,001**	1,916
	تحدث التلاميذ باللغات الأجنبية	0,110	1,837	0,068	1,325
قيمة معامل الارتباط (R)		**0,655**			
قيمة معامل التحديد (R^2)		**0,430**			
قيمة (F)		**19,671**			
مستوى دلالة (F)		**0,001**			

تشير نتائج تحليل الانحدار المتعدد، الجدول رقم **(52)**، إلى طبيعة العلاقة التأثيرية والتأثُّرية بين الدرجات التي حققها التلاميذ من مجموع أفراد العينة في اللغات الأجنبية (اللغة

الفرنسية واللغة الإنجليزية)، وبين المتغيرات التي تفسر هذه النتائج المحققة، وهي مجموع المؤشرات الدالة على متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ، ومتغير التكلفة الشهرية المخصص لساعات الدعم الإضافية، بالإضافة إلى متغير الجنس والسن عند التلاميذ، وتُظهر النتائج أن نموذج الانحدار المتعدد دال إحصائيا؛ حيث بلغت قيمة **(F) (19,671)** بمستوى دلالة بلغ **(0,001)** ، وقد بلغت قيمة معامل التحديد **(R^2)** الذي نستطيع من خلاله تقدير معالم التغيُّر أو التباين الحاصل في متغير مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية **(0,430)**، وهذا يعني أن هذا المتغير قد تغيّر بنسبة **(43%)**، والسبب في ذلك، هو أن هذه النسبة المفسِّرة لهذا التباين، قد ساهمت في تفسيرها متغيرات مستقلة متعددة، كما هو موضح في قيم بيتا **(β)** المعيارية للمتغيرات الدالة إحصائيا وهي بدون ترتيب (المعدات والكتب المدرسية المتوافرة في المنزل، مهنة الأب، التكلفة الشهرية المخصصة لساعات الدعم الإضافية، ثم متغيري الجنس والسن). فيما يتعلق بنتائج معامل تضخم التباين[356]، لم تتجاوز قيمته عتبة **(3)**، ويدل ذلك على عدم وجود مشكلة التعددية الخطية بين المتغيرات المستقلة، كما تمكننا هذه القيم الدالة من كتابة معادلة الانحدار على الشكل التالي:

مكتسبات اللغات الأجنبية = 0,310* المعدات والكتب المدرسية المنزلية + 0,261* التكلفة الشهرية + 0,142* مهنة الأب + 0,159* الجنس + 0,141-* السن + خطأ التنبؤ

[356]– يدل **معامل تضخم التباين** على أن المتغيرات المستقلة، مستقلة عن بعضها البعض، وعليه فإن تجاوز العتبة المحددة إحصائيا في (3) دل ذلك على أن هناك ارتباط بين المتغيرات المستقلة، ومن ثمة يجب القيام بعملية الدمج بين المتغيرات المستقلة التي ترتبط فيما بينها بعلاقة قوية، غير ذلك، تنتفي **سمة الاستقلالية التي تعتبر شرطا أساسيا للقيام باختبار تحليل الانحدار سواء البسيط أو المتعدد**.

- تدل مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية على المتغير التابع (المتنبَّأ به/ المتوقَّع)؛
- المتغيرات المؤثِّرة في النموذج هي (المعدات والكتب المدرسية المتوافرة في المنزل، الثمن الشهري لدروس الدعم، مهنة الأب، الجنس، السن)؛
- المتغيرات المستقلة التي تم إدخالها تفسر **(43%)** من التباين، أي التغيُّر الذي وقع للمتغير المتنبَّأ به، في حين تعود النسبة الباقية **(57%)** لعوامل أخرى تسمى الأخطاء العشوائية أو البواقي **(Residuals)**، وهي التي لم تستطع المتغيرات المستقلة من تفسيرها.

ويمكن أن نفسر هذه القيم الدالة، على أن تحقيق النتائج الإيجابية في اللغات الأجنبية، يرتبط بشكل إيجابي كذلك مع هذه المتغيرات الدالة التي أشرنا إليها، حيث أنه كلما تزيد هذه تزيد تلك، فلو أخذنا على سبيل المثال متغير الوسائل التعليمية المتوفرة في المنزل، والتي حددنا مؤشراتها في الحاسوب والبرامج المعلوماتية، وشبكة الربط بالإنترنيت، وطبيعة الكتب التي يحتاجها التلميذ، والمكتب، ثم في الأخير غرفة تخص التلميذ لوحده، مؤشرات نختزلها في "المعدات والكتب المدرسية المنزلية"، هذا المتغير يفسر نسبة التباين الحاصل في تنمية مكتسبات التلميذ في اللغات الأجنبية، بشكل مرتفع جدا مقارنة مع ما يمكن أن يفسره المستوى التعليمي للأبوين، أي؛ **أن ازدياد المعدات المدرسية المنزلية بدرجة معيارية واحدة، ينتج عنه ازدياد في مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية بمقدار(0,310) في حين أن ازدياد المستوى التعليمي للأب والأم بدرجة معيارية واحدة، لا يساهم إلا بمقدار ضئيل في مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية بما قدره (0,051) و (0,017) على التوالي.**

يتبوأ متغير المستوى التعليمي عند الأبوين، طليعة المتغيرات المؤثرة على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ كما أكدت ذلك مجموعة من التفسيرات التي سبقت الإشارة إليها، ولقد كان هذا هو السبب المباشر الذي جعلنا نتساءل، هل فعلا المستوى التعليمي للأبوين كاف لتفسير التفاوتات في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، بعبارة أخرى، أين تبدأ حدود تأثير المستوى التعليمي عند الأبوين وأين تنتهي؟ وسوف نسعى للإجابة على هذه التساؤلات في المحور الخاص بمسار التأثيرات السببية للعوامل غير المدرسية على مكتسبات التلاميذ السابقة وكذا مكتسباتهم في اللغات والعلوم، من خلال بناء نموذج سببي يفسر هذه العلاقات المتداخلة، هذا من جهة، من جهة ثانية، كنا نراهن على متغير "تحدث التلاميذ باللغات الأجنبية" في تفسير التفاوتات بين التلاميذ في المكتسبات المحققة في اللغات الأجنبية، وكان رهاننا هذا يستند على النتائج التي توصل إليها عالم الاجتماع البريطاني **بازيل بيرنشتاين**، والتي تؤكد على علاقة الارتباط بين لغة الأسرة ولغة المدرسة، ودور الخطاب اللغوي والتواصل داخل النسق الأسري، في تنمية القدرات المعرفية عند التلاميذ، لكن النتائج التي توصلنا إليها من خلال أسلوب تحليل الانحدار تؤكد العكس، حيث لم تساهم عملية تحدث التلاميذ باللغات الأجنبية، إلا بنسبة يسيرة من التأثير على مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية، شأنها شأن متغير المستوى التعليمي للأبوين من قبل.

لتدعيم هذه النتائج أو تفنيدها عمدنا إلى إجراء نفس التحليل، الجدول رقم **(53)**، لكن هذه المرة على المكتسبات السابقة عند التلاميذ **(**نتائج الامتحان الجهوي**)** للمقارنة بين الصورتين، حيث تم إدخال نفس المتغيرات المستقلة التي شملت متغير مكتسبات التلاميذ في

اللغات الأجنبية باستثناء متغير التكلفة الشهرية لدروس الدعم، فجاءت نتائج هذا التحليل على الشكل التالي:

جدول رقم (53): يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد في المكتسبات السابقة عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي كمتغير تابع ومؤشرات المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء والجنس والسن كمتغيرات مستقلة

المتغير التابع	المتغيرات المفسرة	قيمة بيتا (β)	قيمة (T)	قيمة مستوى دلالة (T)	معامل تضخم التباين (VIF)
المكتسبات السابقة عند التلاميذ	الجنس	0,070	1,453	0,147	1,070
	السن	**-0,330**	-6,638	**0,001**	1,154
	المستوى التعليمي للأب	0,010	0,157	0,876	2,079
	المستوى التعليمي للأم	0,059	0,913	0,362	1,967
	مهنة الأب	0,067	1,267	0,206	1,287
	المعدات والكتب المدرسية المتوافرة في المنزل	**0,223**	3,539	**0,001**	1,855
	تحدث التلاميذ باللغات الأجنبية	0,032	0,613	0,541	1,263
قيمة معامل الارتباط (R)				**0,531**	
قيمة معامل التحديد (R^2)				**0,282**	
قيمة (F)				**18,801**	
مستوى دلالة (F)				**0,001**	

أول ما يلفت النظر فيما يتعلق بقدرة المتغيرات المستقلة على التنبؤ بالمتغير التابع، هو قيمة معامل التحديد **(R^2)** التي لم تفسر سوى نسبة **(28%)** من التباين الحاصل في المتغير التابع، وهذا يدل على أن تأثير مجموع المتغيرات المستقلة التي تم إدخالها في هذا

النموذج، ضعيف نسبيا، باستثناء متغير المعدات والكتب المدرسية المتوافرة في المنزل ومتغير سن التلاميذ، حيث جاء الأول دال إحصائيا عند مستوى $(\boldsymbol{\beta = 0,223, P < 0,05})$ أي أن هناك علاقة تأثيرية بين الموارد التربوية الأسرية وبين نتائج تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي في المكتسبات السابقة، وبدوره جاء متغير السن عند التلاميذ دال إحصائيا عند مستوى دلالة بلغ $(\boldsymbol{\beta = 0,330, P < 0,05})$، حيث جاءت قيمة بيتا $(\boldsymbol{\beta})$ سالبة وهذا يعني أنه **كلما انخفض سن التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية على السواء، كلما ارتفعت مكتسبات التلاميذ في المكتسبات السابقة.**

نعتبر في هذا الإطار أن محاولة تفسير التباين الحاصل في المتغيرين التابعين/ المتنبأ بهما (مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية ممثلة في مادة اللغة الفرنسية ومادة اللغة الإنجليزية، ومكتسبات التلاميذ السابقة ممثلة في نتائج الامتحان الجهوي) بدلالة المتغيرات المستقلة التي تم إدخالها في نموذج الانحدار، ليست سوى **مدخل استكشافي** اعتمدناه بالإضافة إلى الأدبيات السابقة، لبناء نموذج سببي سيمكننا من الوقوف عند التأثيرات المشتركة، المباشرة وغير المباشرة، بين بعض المتغيرات المستقلة التي تنشط خارج التنظيم المدرسي والمتغيرات المتنبأ بها، ثم المتغيرات الوسيطة التي تتوسط العلاقة بين الطرفين، بل إن الهدف يتجاوز تفسير مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، إلى محاولة معرفة مدى مطابقة النموذج النظري المقترح مع البيانات المستمدة من عينة البحث، وسيتم توضيح ذلك في المحور المخصص لمعالجة المسارات المفسرة للعوامل المتحكمة في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ.

2- الخصائص المدرسية وتنمية استراتيجيات التعلم عند التلاميذ

سنحاول في هذا المحور من البحث أن نختبر مدى صحة الفرضيات التي تتعلق بتصورات التلاميذ لمجموعة من المتغيرات التي تنشط داخل المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، لفهم طبيعة التأثير الذي يمكن أن تحدثه هذه المؤسسات على الأداء المدرسي للتلاميذ تحصيلا ونجاحا، وإن محاولة الاختبار هاته، هي في الحقيقة استكمال لما تمت معالجته في المحاور السابقة فيما يتعلق بالتأثيرات التي يحدثها الأصل الاجتماعي للتلاميذ على أدائهم في المؤسسات العمومية والخصوصية.

سبقت الإشارة إلى أن اعتماد المتغيرات المدرسية في هذا العمل، يعود إلى الأساس النظري الذي انطلقت منه "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، لتحديد العوامل المدرسية المؤثرة في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، انطلاقةٌ تم توطينها مع الأعمال التي قدمها عالم الاجتماع الأمريكي **صاموئيل كولمان**، ومن بعدها توالت الأبحاث التي حاولت تفسير العوامل المرتبطة بتباين هذه المكتسبات من داخل التنظيم المدرسي.

تتركز المتغيرات المدرسية التي اقتصر عليها هذا البحث، في مجموعة من المؤشرات التي تتعلق بتقديرات التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية تجاه الطرق التدريسية لمدرّسيهم؛ تمثلات التلاميذ لأساليبهم التحضيرية المتعلقة بالدروس والفروض؛ تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم؛ ثم في الأخير متغير الانضباط في صفوف التلاميذ، حيث تحمل هذه العوامل في طياتها مجموعة من العوامل الفرعية التابعة لكل واحدة

منها، وتحتوي هذه العوامل الفرعية بدورها مجموعة من المؤشرات التي تؤشرها[357]، والتي تتجمع على كل واحدة منها كما سبق وبينّا ذلك مع أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي.

نسعى من خلال دراسة هذه المتغيرات المدرسية، إلى معرفة مقدار تأثيرها في المكتسبات المدرسية عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي، وقبل أن نصل لمرحلة التأثيرات، سوف ينصب تحليل البيانات في الأول، على قياس الفروقات بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي، وبين مختلف الأبعاد التنظيمية المتعلقة بتمثل هؤلاء التلاميذ للطرق التدريسية عند الأساتذة، ثم الأساليب التحضيرية للفروض والدروس، بالإضافة إلى متغير الانضباط في صفوف التلاميذ، وكذا تقييمهم لأدائهم في بعض المواد الدراسية.

أسفرت نتائج اختبار **(ت) (T- test)** عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي في الطرق التدريسية عند الأساتذة بعامليها الفرعيين الاثنين، "الطريقة التدريسية الفعالة" و" الطريقة التدريسية التلقينية"، كما هو موضح في الجدول رقم **(54)** التالي:

---

[357]– لقد تم الحديث بإسهاب في المحور الذي يتعلق بالتأصيل الإبستيمولوجي لمفهومي التأصيل والنجاح المدرسيين وبعض المحاور الأخرى من هذا البحث، عن **أهمية المؤشرات المُؤَشِّرة التي تُخرج المتغير من حالته الكامنة إلى الحالة المرئية والملاحظة**، ولقد اعتمدنا على هذا المنطق في عملية الأجرأة التي قمنا بها لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، **من المفهوم إلى الأبعاد إلى المؤشرات**، ولقد سبقت لنا الإشارة كذلك، إلى أن أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي مكننا من إنتاج **أبعاد/ متغيرات فرعية** لم نكن نتوقعها من داخل هذه **الأبعاد الكبرى** التي قدمناها، وعليه، فإن منطق أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي يقتضي منا إعطاء تسميات لهذه العوامل (الأبعاد، المتغيرات) الجديدة التي **تشبعت** عليها ما تشبعت من مؤشرات تدل عليها، وذلك استنادا إلى الأساس النظري لعالم الاجتماع النمساوي **بول لازارسفيلد**، أنظر بهذا الصدد:

– Lazarsfeld Paul and Rosenberg Morris, The Language of social Research, A Reader in the Methodology of Social Research, The Free Press, New York, Sixth Printing November 1966.

جدول رقم **(54)**:يبين نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط الطرق التدريسية للأساتذة حسب نوعية التعليم.

الطرق التدريسية للأساتذة	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" (T)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
الطريقة التدريسية الفعالة	**تلاميذ التعليم الخصوصي**	**2,1864**	0,36997	5,223	**0,001**	**دال إحصائيا**
	تلاميذ التعليم العمومي	**1,9700**	0,36492			
الطريقة التدريسية التلقينية	**تلاميذ التعليم الخصوصي**	**1,5103**	0,42744	- 2,431	**0,016**	**دال إحصائيا**
	تلاميذ التعليم العمومي	**1,6273**	0,42460			

تبين نتائج اختبار **(ت) (T- test)**، أن قيمة المتوسط الحسابي الذي يعبر عن متغير الطريقة التدريسية الفعالة عند التلاميذ في التعليم الخصوصي، قد بلغت **(2,1864)**، وهي قيمة أعلى من قيمة متوسط التلاميذ في التعليم العمومي التي بلغت **(1,9700)**، وقد سجلت قيمة اختبار **(ت) (5,223)** بمستوى دلالة بلغ **(0,001)**، وهذا ما يدل على أن هناك فروقات لصالح تلاميذ التعليم الخصوصي، فيما يخص الفعالية التدريسية الموسومة بالمرونة والتفاعل مع التلاميذ والإبداع ومواكبة المستجدات حتى وإن كانت صغيرة، وهذا ما تعبر عنه قيمة الفرق في المتوسط بين فئات التلاميذ في التعليمين.

يتخذ المسار مع متغير التدريس التلقيني شكلا مغايرا لمتغير التدريس الفعال، حيث أنه في هذه الحالة، كلما انخفضت قيمة المتوسط الحسابي، كلما انخفضت طبيعة التقييمات

السلبية من التلاميذ لأساتذتهم، لكن بالرغم من أن مؤشر الانخفاض يميل لفائدة تلاميذ التعليم الخصوصي، إلا أن الفروقات في المتوسطات ليست بالكبيرة **(0,11692 -)**[358]

إن ما يمكن استنتاجه بهذا الصدد هو أن هذا التقارب في الفروقات يدل على أن الطرق التدريسية في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية حسب التلاميذ، تتسم كما أسلفنا بالمرونة وحيوية ونشاط الأساتذة داخل الفصل الدراسي، وليس لمؤسسة تعليمية على أخرى فضل في ذلك.

دائما وفي إطار هذا الجزء من الفرضية التي نحاول من خلالها الجواب على الفروقات في المتغيرات المدرسية عند التلاميذ في المؤسسات العمومية والخصوصية، سننتقل من تمثلات التلاميذ بخصوص الطرق التدريسية عند الأساتذة، إلى تمثلاتهم لأنفسهم بخصوص الأساليب المعتمدة من أجل التحضير للدروس والفروض سواء في البيت أو في المدرسة، ولقد كان السبب في اعتمادنا على هذه المقارنة، هو علاقة الارتباط بين متغير الأساليب التحضيرية للدروس والفروض وبين متغير المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، حيث جاءت النتائج دالة عند مستوى **(0,001)** كما يوضح الجدول الذي نعرض من خلاله نتائج معامل الارتباط بيرسون على الشكل التالي:

[358]- لقد جاءت **الإشارة سالبة** هنا لأننا قمنا بعملية طرح القيمة الصغرى التي سجلها المتوسط الحسابي لتمثل تلاميذ التعليم الخصوصي للطريقة التدريسية التلقينية من القيمة الأكبر منها التي سجلت عند تلاميذ التعليم العمومي، والسبب هو أن القيمة الدنيا في مجموع فقرات هذا السلّم، تدل على أن التدريس التلقيني في تمثلات التلاميذ يبقى ضعيفا.

جدول رقم **(55):** يبين معاملات الارتباط بين متغير الأساليب التحضيرية للدروس والفروض عند التلاميذ وبين مكتسباتهم المدرسية

المتغير	قيمة معامل الارتباط بيرسون	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
مجموع الأساليب التحضيرية للدروس والفروض عند التلاميذ	**0,243****	0,001	**دال إحصائيا**

****** معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0.01

تعكس هذه النتيجة التي تؤكد على علاقة الارتباط بين الأساليب التحضيرية للدروس والفروض عند التلاميذ والمكتسبات المدرسية التي حققوها، وجود فروقات بين مؤشرات الأساليب التحضيرية (أسلوب المراجعة الجماعية، الاعتماد على القدرات الفردية، أشكال تحضير الدروس والفروض)، ولقد استخدمنا لذلك، نفس الطريقة السابقة لتحديد طبيعة هذه الفروقات **(T- test)** حيث أسفرت النتائج عن وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي في مؤشر أسلوب المراجعة الجماعية لصالح تلاميذ التعليم العمومي **(0,02)**، ورغم أن هذه الفروقات ليست كبيرة إلا أنها تدل على أن هؤلاء التلاميذ، يفضلون منطق الاشتغال الجماعي سواء في البيت أو من داخل المؤسسة التعليمية، أو في الأماكن المخصصة لدروس الدعم مقارنة مع تلاميذ التعليم الخصوصي، في حين مالت الكفة بشكل نسبي فيما يتعلق بأسلوب الاعتماد على القدرات الفردية، لصالح التلاميذ في التعليم الخصوصي، حيث تقارب قيمة مستوى الدلالة **(3%)**، وهذا يدل على أنه لا توجد فروقات كبيرة في الاشتغال الفردي تعزى لنوعية التعليم، أما بخصوص المؤشر الأخير المتعلق بأشكال تحضير الفروض والدروس، فإنه يغلب عليه طابع التجانس عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي معا، وهذا ما يبينه الجدول رقم **(56)** كالتالي:

جدول رقم (56):يبين نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط الأساليب التحضيرية للفروض والدروس عند التلاميذ حسب نوعية التعليم.

الأساليب التحضيرية للفروض والدروس	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" (T)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
أسلوب المراجعة الجماعية	تلاميذ التعليم الخصوصي	**2,0269**	0,47412	**-2,305**	**0,022**	**دال إحصائيا**
	تلاميذ التعليم العمومي	**2,1498**	0,47067			
الاعتماد على القدرات الفردية	تلاميذ التعليم الخصوصي	**2,4463**	0,39804	**2,206**	**0,028**	**دال إحصائيا**
	تلاميذ التعليم العمومي	**2,3363**	0,46278			
أشكال تحضير الفروض والدروس	تلاميذ التعليم الخصوصي	**2,2176**	0,49761	**-1,882**	**0,061**	**غير دال إحصائيا**
	تلاميذ التعليم العمومي	**2,3168**	0,40264			

إن الفروقات التي أحدثها متغير نوعية التعليم في كل من متغير الطرق التدريسية للأساتذة ومتغير الأساليب التحضيرية للدروس والفروض عند التلاميذ، أحدثها كذلك في علاقته بمتغيرات تقييم التلاميذ لمستواهم في اللغات الأجنبية ومادة الرياضيات، ومن أجل تحديد جوهرية هذه الفروقات، نقترح أولا تحديد طبيعة العلاقة التي تربط بين هذه المتغيرات المدرسية وبين متغير المكتسبات المدرسية عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي معا، والتي نستعرضها من خلال نتائج معامل الارتباط بيرسون على الشكل التالي:

جدول رقم **(57):** يبين معاملات الارتباط بين تقييم تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي لمستواهم في مادة الرياضيات واللغات الأجنبية وبين مكتسباتهم المدرسية المحققة في هذه المواد

علاقة الارتباط بين المتغيرات	قيمة معامل الارتباط بيرسون	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
العلاقة بين تقييم التلميذ لمستواه في الرياضيات ومكتسباته في هذه المادة	**-0,452****	0,001	**دال إحصائيا**
العلاقة بين تقييم التلميذ لمستواه في اللغة الفرنسية ومكتسباته في هذه المادة	**-0,451****	0,001	**دال إحصائيا**
العلاقة بين تقييم التلميذ لمستواه في اللغة الإنجليزية ومكتسباته في هذه المادة	**0,460****	0,001	**دال إحصائيا**

** معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0.01

يلاحظ من الجدول رقم **(57)** وجود علاقة ارتباط مهمة بين المكتسبات الدراسية التي حققها التلاميذ في مادة الرياضيات، ومادة اللغة الفرنسية، ومادة اللغة الإنجليزية، وبين تقييمهم لمستواهم في هذه المواد الدراسية؛ حيث سجل تقييم التلاميذ لمستواهم في مادة اللغة الإنجليزية أعلى معامل ارتباط بقيمة **(0,460)**، يليها تقييمهم لمستواهم في مادة الرياضيات **(0,452-)**، وفي الأخير تقييمهم لمستواهم في مادة اللغة الفرنسية بقيمة **(0,451-)**، ويرجع السبب في الإشارة السالبة لتقييم التلاميذ لمستواهم في اللغة الفرنسية والرياضيات والإشارة الموجبة في تقييمهم لمستواهم في اللغة الإنجليزية، إلى طبيعة التصميم الذي اعتمدناه لهذا السلّم، حيث تمت صياغة العبارات المتعلقة بتقييم التلاميذ لمستواهم في الرياضيات واللغة الفرنسية بمؤشرات تدل على الصعوبة التي يواجهها التلاميذ، عكس مادة اللغة الإنجليزية التي صغناها بشكل متعمّد بمؤشرات تدل على السهولة عند التلاميذ، ولقد سبق لنا تفسير ذلك في المحور الوصفي المتعلق بهذه المتغيرات المدرسية، حيث أن انخفاض مؤشر

الصعوبة يدل على السهولة، وهذا ما ينطبق على مادتيْ الرياضيات واللغة الفرنسية، في حين ارتفاع مؤشر السهولة يدل على السهولة، وهذا ما ينطبق على مادة اللغة الإنجليزية، مما يعني أن الإشارة الموجبة تدل على الارتباط الإيجابي بين المتغيرات، أما الإشارة السالبة فتدل على أن هناك ارتباطا لكنه عكسي بين تقييمات التلاميذ ومكتسباتهم المدرسية.

بعد أن تأكدنا من علاقة الارتباط (السالبة والموجبة) الموجودة بين مكتسبات التلاميذ المدرسية وبين تقييمهم لمستوياتهم في اللغات والرياضيات، سوف نقوم الآن بفحص الفروقات بين هذه التقييمات حسب نوعية التعليم، حيث أظهرت نتائج اختبار **(ت) (T- test)** وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، في مؤشر تقييمهم لمستواهم في اللغة الفرنسية لصالح تلاميذ التعليم الخصوصي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي عندهم **(1,3967)**، مقابل **(1,7838)** عند تلاميذ التعليم العمومي، ولقد أشرنا أعلاه إلى أن قيمة المتوسط المنخفضة في تقييم مادة اللغة الفرنسية تدل على انخفاض مؤشر الصعوبة لفائدة تلاميذ التعليم الخصوصي، ما ينطبق على تقييم التلاميذ مادة اللغة الفرنسية، ينطبق على تقييمهم لمادة اللغة الإنجليزية، حيث تَظهر هذه الفروقات التقييمية بشكل واضح وهي دالة إحصائيا عند مستوى **(0,001)**. فيما يتعلق بتقييم التلاميذ لمستواهم في مادة الرياضيات، تم تسجيل تقارب كبير في متوسطات تلاميذ التعليم الخصوصي والعمومي، وهذا ما جعل مستوى الدلالة يرتفع إلى **(0,08)**، ويبين الجدول رقم **(58)** هذه الفروقات في تقييمات التلاميذ على الشكل التالي:

جدول رقم (58):يبين نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط تقييم التلاميذ لمستواهم في اللغات والعلوم حسب نوعية التعليم.

تقييم التلاميذ لمستواهم في اللغات والعلوم	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" (T)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
تقييم التلاميذ لأدائهم في الرياضيات	تلاميذ التعليم الخصوصي	1,6915	0,61035	-1,747	0,082	غير دال إحصائيا
	تلاميذ التعليم العمومي	1,8168	0,64791			
تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الفرنسية	تلاميذ التعليم الخصوصي	1,3967	0,57141	-5,459	0,001	دال إحصائيا
	تلاميذ التعليم العمومي	1,7838	0,71913			
تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الإنجليزية	تلاميذ التعليم الخصوصي	2,4628	0,59996	5,040	0,001	غير دال إحصائيا
	تلاميذ التعليم العمومي	2,0931	0,67442			

لقد مكنتنا كل من نتائج تحليل الارتباط ونتائج اختبار الفروقات من الكشف عن العلاقات المتلازمة بين هذه المتغيرات المدرسية، وبين المكتسبات المحققة التي تُناظرها، فكلما كانت مؤشرات التقييم للمادة الدراسية إيجابيا (سواء بالسهولة أو الصعوبة)، كلما زادت مؤشرات النجاح في المادة الدراسية المناظرة للمادة الدراسية التي تم تقييمها، لكن، ماذا لو كان عامل الانضباط في صفوف التلاميذ، يساهم في التأثير على زيادة أو نقصان هذه المكتسبات المدرسية؟

حتى تكتمل الصورة المعبرة عن بنية هذه العلاقات، ومن ثمة نستطيع اختبار الفرضية التي تقول أن مكتسبات التلاميذ المدرسية، تخضع بشكل عام لتأثير هذه المتغيرات

المدرسية، سنقف عند طبيعة الفروقات في عامل الانضباط في صفوف التلاميذ، بالاعتماد على نتائج اختبار **(ت)** كالتالي:

جدول رقم (59):يبين نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط الانضباط في صفوف التلاميذ حسب نوعية التعليم.

متغير الانضباط في صفوف التلاميذ	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت" (T)	قيمة مستوى الدلالة	طبيعة الدلالة الإحصائية
تدبير الأساتذة لزمن التعلمات	تلاميذ التعليم الخصوصي	**1,8733**	0,48735	0,249	**0,804**	غير دال إحصائيا
	تلاميذ التعليم العمومي	**1,8604**	0,44396			
مستوى قواعد الضبط داخل القسم	تلاميذ التعليم الخصوصي	**2,5207**	0,46327	-2,525	**0,012**	دال إحصائيا
	تلاميذ التعليم العمومي	**2,6486**	0,42029			

إن التجانس الكبير بين قيم المتوسط الحسابي، يدل على أنه لا توجد أية فروقات بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي فيما يخص طريقة تدبير الأستاذ لزمن التعلمات، وهذا ما جعل مستوى الدلالة يرتفع إلى **(80%)** أكبر بكثير من القيمة الاحتمالية **(5%)**، وهذا معناه أن المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية في المجال المدروس، تقتسمان نفس الحصة من المشاكل المتعلقة بتنظيم الأساتذة للوقت المخصص للدراسة.

بالنسبة لتمثل التلاميذ لعملية الالتزام بقواعد الضبط داخل القسم، فقد سبق لنا أن أشرنا في المحور الوصفي للمتغيرات المدرسية، أن نسبة حدوثه مرتفعة عند التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي معا، لكن هذا الحدوث المرتفع في قواعد الضبط، لم يمنع من وجود

فروقات دالة إحصائيا عند مستوى **(0,01)** بين التلاميذ، وهذا يدل على أن تلاميذ التعليم العمومي، أكثر ميلا للمؤشرات المتعلقة بفرض معايير الانضباط والنظام في صفوف التلاميذ، خاصة تلك المعايير التي تأتي من تدخل الإدارة المدرسية.

بالرغم من هذه الفروقات التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بتمثل تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي للعوامل المدرسية التي تم استخراجها، إلا أنه مع ذلك، تبقى قيم المتوسطات متقاربة إلى حد كبير، وهذا التقارب في القيم، يدل على أنه من السابق لأوانه الاطمئنان إلى نتائج هذه الفروقات لتفسير المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، وللوقوف على مقدار النتائج التي تبرر ذلك، سوف نعتمد على أسلوب تحليل الانحدار المتعدد؛ حيث سيمكّننا من إدخال جميع المتغيرات المدرسية التي اختبرناها سابقا في النموذج، لكي نستطيع أن نحدد من هي العوامل المدرسية التي تؤثر ومن هي التي لا تؤثر، على أمل أن نوظف هذه المتغيرات المدرسية المنتقاة بدلالة إحصائية، بهدف إدخالها في النموذج بشكل ترتيبي، حتى نستطيع أن نقف عند الحجم الحقيقي لتأثير هذه المتغيرات المستقلة الدالة، أي التأثير الذي يحدثه المتغير المستقل لوحده على المتغير التابع (المكتسبات المدرسية)، والتأثير الذي يحدثه حينما يلتقي مع متغيرات مستقلة أخرى، كما سنرى لاحقا مع نموذج الانحدار الهرمي، وقد جاءت نتائج تحليل الانحدار المتعدد كالتالي:

جدول رقم **(60):** يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين المكتسبات المدرسية عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي كمتغير تابع **وبعض العوامل المدرسية** كمتغيرات مستقلة

المتغير التابع	المتغيرات المفسرة	قيمة بيتا (β)	قيمة (T)	قيمة مستوى دلالة (T)	معامل تضخم التباين (VIF)
المكتسبات المدرسية عند التلاميذ	الطريقة التدريسية الفعالة	0,023	0,455	0,649	1,393
	الطريقة التدريسية التلقينية	-0,032	-0,617	0,537	1,406
	أسلوب المراجعة الجماعية	-0,020	-0,431	0,667	1,134
	الاعتماد على القدرات الفردية	0,083	1,668	0,096	1,334
	أشكال تحضير الدروس والفروض	-0,019	-0,408	0,684	1,166
	تقييم التلميذ لأدائه في اللغة الفرنسية	**-0,316**	-6,901	**0,001**	1,125
	تقييم التلميذ لأدائه في اللغة الإنجليزية	**0,297**	6,690	**0,001**	1,052
	تقييم التلميذ لأدائه في الرياضيات	**-0,291**	-6,011	**0,001**	1,252
	تدبير الأساتذة لزمن التعلمات	-0,018	-0,380	0,704	1,137
	مستوى قواعد الضبط داخل القسم	0,021	0,469	0,640	1,096
قيمة معامل الارتباط (R)		**0,616**			
قيمة معامل التحديد (R^2)		**0,380**			
قيمة (F)		**20,309**			
مستوى دلالة (F)		**0,001**			

أفرزت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن تأثير ثلاث متغيرات مستقلة فقط من مجموع المتغيرات العشر التي تعبر عن العوامل المدرسية، وهي تقييم التلاميذ لأدائهم في المواد

الدراسية التالية: مادة اللغة الفرنسية، مادة اللغة الإنجليزية، مادة الرياضيات وقد جاءت كلها دالة عند مستوى **(0,001)**، وقد تم حذف باقي المتغيرات المدرسية الأخرى، لكونها لا تؤثر في المكتسبات الدراسية للتلاميذ، وهي الطريقة التدريسية الفعالة عند الأساتذة **(0,649)**، الطريقة التدريسية التلقينية عند الأساتذة **(0,537)**، أسلوب المراجعة الجماعية **(0,667)**، الاعتماد على القدرات الفردية **(0,096)**، أشكال تحضير الدروس والفروض **(0,684)**، تدبير الأساتذة لزمن التعلمات **(0,704)** ومستوى قواعد الضبط داخل القسم **(0,640)**، وتدل المتغيرات المدرسية الدالة إحصائيا، أنه كلما تحسنت الرؤية التقييمية للتلاميذ عن أنفسهم في هذه المواد الثلاث، كلما ارتفع تحصيلهم الدراسي ونجاحهم المدرسي، وقد ساهمت هذه المتغيرات المستقلة الثلاث، في تفسير **(38%)** من هذا التباين الذي وقع للمتغير التابع (المكتسبات المدرسية).

إذن من هذه خلال التمثلات التي يحملها التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي السنة الثانية من التعليم الثانوي التأهيلي (البكالوريا) المسجلين في الشعب العلمية، يمكن القول إن عامل الطرق التدريسية المختلفة بين النسقين التعليميين العمومي والخصوصي أو حتى من داخل النسق التعليمي الواحد، وكذا عامل الانضباط في صفوف التلاميذ، وبالرغم من تأكيد هؤلاء التلاميذ بشكل شبه متجانس ـ كما رأينا في المحور الوصفي للمتغيرات المدرسية ـ على أهميتها وضرورتها ومدى حدوثها في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، إلا أنها لا تقدم نفسها كمتغيرات مؤثرة في التفاوتات بين التلاميذ على مستوى

مكتسباتهم الدراسية كما بينت نتائج تحليل الانحدار المتعدد، وربما هذا هو السّر الذي جعلنا نركّز بل وفي بعض الأحيان نشدّد سواء في مناقشتنا للأدبيات السابقة أو في الفصل المنهجي، أو أثناء قراءة وتحليل نتائج هذا البحث على **أهمية تجميع وتجزيء المتغيرات والمؤشرات**، حيث أصبحنا نعرف من هي بالتحديد مؤشرات المتغيرات المؤثرة والمساهمة في تفسير التباينات، من الذي يساهم بشكل مرتفع جدا أو مرتفع، ومن الذي يساهم بشكل متوسط، ومن الذي يساهم بشكل ضعيف أو ضعيف جدا، ومن الذي لا يساهم أبدا.

الفصل السابع: نحو نموذج تفسيري للعوامل المتحكمة في التفاوتات المدرسية

1- تصورات الأساتذة للعوامل المفسرة للتفاوتات في المكتسبات المدرسية

تضمنت المحاور السابقة مجموعة من التحليلات التي كنا نهدف من خلالها إلى تبيان الفروقات في الأداء المدرسي بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي وكذا أهم العوامل التي تؤثر فيها، وحتى تتضح الصورة أكثر، سوف نعمد في هذا المحور إلى معالجة ذلك من خلال الاعتماد على المعطيات الميدانية الخاصة بأساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، الذين يدرّسون في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية معا، وذلك فيما يتعلق بتقييمهم للتفاوتات في أداء التلاميذ المدرسي، وكذا تصوراتهم لطبيعة بعض العوامل المدرسية المفسرة لهذه التفاوتات.

بناء على المقابلات التي أجريناها مع أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي عمومي وخصوصي، سنقف عند الرؤية التقييمية للأساتذة بخصوص التفاوتات في بعض العوامل المؤثرة من داخل التنظيم المدرسي، وكذا تصورهم للتباينات في الأداء المدرسي عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي، ويبقى الهدف من ذلك، هو الوقوف عند أهم التفاصيل التي توضح نمط اشتغال هذه العوامل في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية. وبعد عملية تفريغ هذه المقابلات وقراءتها مرات متعددة، سوف نورد جدولا يتعرض للموضوعات الرئيسية التي دار حولها الحوار مع الأساتذة المبحوثين من خلال الجدول رقم **(61)** التالي:

جدول رقم **(61)**:يوضح الموضوعات الرئيسية المتضمنة في دليل المقابلة

الموضوعات الرئيسية
- التباينات على مستوى الطريقة التدريسية عند الأساتذة
- التباينات على مستوى تنزيل المنهاج الدارسي
- التباينات على مستوى الانضباط في صفوف التلاميذ
- تقييم الأساتذة للتباينات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي

أ- الطريقة التدريسية عند الأساتذة

لقد كانت أغلب الآراء متضاربة بخصوص السؤال الموجه للأساتذة حول الطريقة التدريسية التي ينهجونها في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، وربما كان هذا التضارب نتيجة لطبيعة المادة المدرسة في علاقتها بنوعية التعليم، حيث أن هناك من يعتبر أن التعليم العمومي يتطلب من الأستاذ مجهودات مضاعفة لتشخيص وعلاج الضعف المتراكم عند التلاميذ، وهناك من يرى أن الرقابة التي تفرضها الإدارة التربوية في التعليم الخصوصي، بالإضافة لتدخل الآباء وممارستهم للضغوطات هي التي تستنزف من الأستاذ كل طاقاته ومجهوداته، وهناك من يرى في سلطة الضمير والرقابة الإلهية سببا محددا للطريقة التدريسية التي يشتغل بها الأساتذة، وهناك من يرى أن توفر الوسائل التعليمية الحديثة والحوافز المادية هي التي تساعد الأستاذ على الإبداع:

- **(السلطة العليا والضمير يذيبان الفرق في الطريقة التدريسية بين العمومي والخصوصي)**
- **(الطريقة التدريسية عند الأستاذ شيء والمجهود التدريسي الذي يبذله شيء آخر)**

" أعتقد أن الضمير هو الذي يحدث الفرق في الطريقة التدريسية عند الأستاذ سواء في الخصوصي أو في العمومي، أيضا حينما يحس الأستاذ بأنه مراقب من طرف السلطة العليا، أي " فيه خوف الله"، في هذه الحالة، الطريقة لا تتغير سواء في الخصوصي أو في العمومي، لا من حيث الإلقاء ولا من حيث تعامله مع التلاميذ، هناك صنف آخر من الأساتذة الذين ليس لهم ضمير، يقوم بالدرس ولا يهمه هل فهمه التلميذ أم لا .

إن عدم التحيز في طريقة الأستاذ التدريسية، لا يرتبط بالمجهود الذي يقل في الخصوصي منه في العمومي، في مادة اللغة الفرنسية، الأستاذ في الخصوصي يشتغل بطريقة فيها أريحية، لأن التلاميذ تقريبا ينتمون لشريحة اجتماعية متجانسة؛ الأغنياء والطبقة المتوسطة، أما في التعليم العمومي هناك حالات خاصة، هناك فوارق اجتماعية، التعامل مع التلاميذ في العمومي يتم وفقا لهذا التنوع في الحالات الاجتماعية، في نفسية التلاميذ، في رغبتهم في الدراسة، هناك تلاميذ لديهم عزوف تام.

كل هذه العوامل تحتم على الأستاذ القيام بمجهودات كبيرة لتشخيص هذه الحالات، هل هذا التلميذ يشبه الآخر، هل يختلف عنه، نحن هنا نكوّن ونقسّم التلاميذ إلى مجموعات مختلفة، مجموعة نشخصها ونعالجها بالصرامة حتى تدخل في الخط، مجموعة أخرى لا تصل معالجتها لدرجة الصرامة، ومجموعة أخرى تكون متمردة يجب أن يدخل فيها الآباء على الخط، المجموعة التي لديها رغبة ضعيفة، تعمل على تقويتها، المجموعة التي لديها عزوف، تحاول أن تحبب لها المؤسسة والدراسة والمادة بطرق مختلفة .

دائما في العمومي، هناك مجموعة مهتمة، لا تحتاج من الأستاذ أن ينبهها، فهي تندمج تلقائيا، أيضا إذا كان التلميذ ينتمي لأسرة ميسورة فإنك تجد التلميذ الذي ينتمي لأسرة ضعيفة ماديا ينقصه الكثير، خاصة إذا كان الأول بالإضافة إلى وضعه المادي المريح يشتغل جيدا في القسم، فإن هذا يشكل عائقا كبيرا للتلميذ الذي يريد أن يشتغل لكن وضعيته المادية ضعيفة، وهنا يأتي دور الأستاذ في التشخيص والمعالجة"

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة الفرنسية، 55 سنة، حاصلة على شهادة دبلوم الدراسات العليا المعمقة، الدرجة الممتازة]

استنادا إلى هذه الشهادة، نفهم أن المجهود الذي يقوم به الأستاذ(ة) داخل الفصل الدراسي في التعليم العمومي، ليست له علاقة بالزيادة أو بالنقصان في طريقة التدريس عند الأستاذ(ة) لفائدة فئة على حساب الأخرى، بقدر ما يمكن اعتباره تنويع في هذه الطرق التدريسية كحل تشخيصي وعلاجي يهم الفئات الاجتماعية غير المتجانسة، أما في التعليم الخصوصي، فإن مجهود الأستاذ(ة) يقل، وسبب هذه القلة في المجهود، هو أن التلاميذ يندمجون ويتفاعلون بسهولة مع الطريقة التدريسية للأستاذ(ة)، لكونهم ينتمون إلى فئات اجتماعية متجانسة " الفئات الميسورة"، إنهم ومن خلال الأقساط الشهرية التي يؤدونها، فإنهم يستفيدون من الزيادة المركزة في غَلّة الحصص الداعمة، بالإضافة للتدخل والتتبع الكبير من طرف الإدارة وآباء التلاميذ، وهذا يدل أن الإدارة في الخصوصي ـ كما تعبر المبحوثة ـ تكون مهتمة بالتلميذ "من راسو حتى لرجليه" عكس الإدارة في العمومي التي تكتفي بمسألة الغياب وسلوكات التلاميذ.

بالإضافة إلى ذلك تحضر سلطة الضمير والرقابة الإلهية " السلطة العليا"، " خوف الله"، كثقافة تستند إلى مرجعية دينية توجه الطريقة التي يتوجب على الأستاذ(ة) أن ينهجها أثناء ممارسته لعمله سواء في العمومي أو في الخصوصي، لكن في هذه الحالة هل يمكن اعتبار مفهومي "السلطة العليا" و" خوف الله" يستندان إلى مبدأ إيماني اعتقادي لا تنفصل فيه القيم الأخلاقية عن المرجعية الدينية في المجتمع، حيث الدين هو الذي يحدد الإطار الأخلاقي بالتعبير الذي أوردته **رحمة بورقية** حول التغيرات القيمية في المغرب؟[359] أم أن هذه المفاهيم مرتبطة بثقافة المغاربة التي لا يمكن اختزالها فقط في جانب الإيمانيات والأخلاقيات، بقدر ماهي نظام ثقافي يقتسمه الأفراد لتنظيم حياتهم الاجتماعية، كما وضح ذلك **كليفورد غيرتز** في تأويلاته للنماذج الثقافية في كل من المغرب وإندونيسيا، من خلال التركيز على البعد الثقافي للتحليل الديني عن طريق فك الرموز والمعاني المتداولة بين الناس[360].

من خلال تصريحات الأساتذة المستجوبين يصعب أن نحدد لصالح من يميل الضمير والسلطة العليا (الله) هل للتعليم العمومي أم للتعليم الخاص، نعتقد أن المسألة تكتسي أهمية كبيرة من الناحية الأنثروبولوجية، ذلك أن استحضار حارس القيم (الضمير) كسلطة تتحكم في قرارات الأستاذ لسلك منهجية ناجعة في التدريس، قلما أشارت إليها الأبحاث في

[359] - Bourqia Rahma, Valeurs: changements et perspectives, Rapport: «Cinquante ans de développement humain au Maroc & perspectives 2025», P. 70, http://www. Rdh50.ma/fr/pdf/ contributions/GT2-3.pdf.

[360]- غيرتز كليفورد، تأويل الثقافات، مقالات مختارة، ترجمة محمد بدوي، المنظمة العربية للترجمة، 2009، ص. 224- 225.

سوسيولوجيا التربية والتعليم، وبالتالي فلا يمكنها إلا أن تدخل ضمن تصورات ثقافية، إلى جانب مفاهيم مثل "خوف الله" التي تتجه في نفس المنحى من حيث المعنى الذي يمتزج فيه ما هو سيكولوجي روحاني بما هو أنثربولوجي ثقافي، فخوف الله هو تعبير عن وجود حدود لا يمكن تجاوزها أثناء أداء المهام، وبما أن مهنة التدريس هي مهمة موكلة للأستاذ، فهي تتحكم في مشاعره وسلوكياته وتصرفاته أمام الجميع من تلاميذ وآباء وإدارة تربوية.

في نفس السياق دائما هناك بعض الأساتذة الذين يربطون بين مفهوم "الحلال"، حيث الأستاذ يريد أن يعطي شيئا للتلاميذ وأن "يْحْلّل طْرْفو دْيال الخبز"، وبين المجهودات التي يبذلها الأساتذة في طريقتهم التدريسية سواء في العمومي أو في الخصوصي، فعندما نسمع عبارة "الأستاذ خاصو يحلل طْرْفو دْيال الخبز"، فهذا يحيلنا مباشرة إلى قوة الثقافة والضمير الجمعي الذي يحكم هيئة التدريس، وبها تسير العملية التعليمية خاصة في القطاع العمومي، وبها تسيج كل المفاهيم التي تحيل إلى الخروج عن السكة كمفهوم "الكذوب" الذي هو الآخر اكتسى طابعا خاصا في تصريحات المبحوثين وهذا ما تؤكده الشهادة التالية:

- **(ليس السبب هو تطبيق الضوابط البيداغوجية بحذافيرها، بل السبب هو "خص الأستاذ يْحْلّل طرفو ديال الخبز)**

" بالنسبة لي مارست مهنة التدريس سنوات وأعوام طويلة، كنت ألتقي بمجموعة من الأساتذة سواء في مادة الرياضيات أو في مواد أخرى، اكتشفنا أنه حينما يزورنا المفتش تجد أستاذا متميزا على مستوى طريقته التدريسية، تحضيره مضبوط، دفتر النصوص مضبوط، يطبق جميع الوسائل البيداغوجية بحذافيرها، لكن مستوى عطائه مع التلاميذ يكون ضعيفا، وهناك العكس، هناك بعض الأساتذة من يقول لك " خْصْني نْحلّل طْرْفي دْيال الخبز " سواء في العمومي أو في الخصوصي.

"يُكذب عليك الكاذب" إن ذلك لا دخل فيه للمفتش، ولا للمدير، ولا للناظر، ولا الآباء، ولا جمعية الآباء وأولياء التلاميذ، أنت وضميرك وعلاقتك مع الله ونظرتك للتلاميذ".

[أستاذ التعليم العمومي، مادة الرياضيات، 54 سنة، المدرسة العليا للأساتذة، الدرجة الممتازة]

إن طريقة الأستاذ(ة) التدريسية في التعليم الخصوصي، موجهة نحو تحقيق الهدف، أو بالأحرى تحقيق النتائج المرتفعة في الامتحان الوطني، ومن أهم الأسباب المساهمة في هذا التوجيه، فاتورة التمدرس التي يؤديها الآباء، ثم تدخل الإدارة لإرضاء الآباء والتلاميذ معا:

- **(اختلاف الطريقة التدريسية سببه فاتورة التمدرس)**

" باعتباري اشتغلت في التعليمين العمومي والخصوصي، فإنه توجد هناك فروقات كبيرة، في المؤسسات الخصوصية، التلاميذ يؤدون فاتورة التمدرس، ضغوطات الآباء تكون أكثر، مراقبة الآباء لمستوى أبنائهم الدراسي يكون أكثر، تدخل الإدارة لصالح التلاميذ وتزيين صورتها أمام الآباء يكون أكثر، هذه كلها عوامل تحتم على الأستاذ أن تكون طريقته التدريسية حتى لا نقول تمييزية ولكنها مختلفة نوعا ما عن ما نقوم به في العمومي"

[أستاذ التعليم العمومي، مادة علوم الحياة والأرض، 36 سنة، حاصل على شهادة الماستر، السلم 11]

- **(التلاميذ هم الذين يصنعون نوعية الطريقة التي سيدرس بها الأساتذة، والأساتذة يشتغلون حسب التحفيز الذي يحدثه التلميذ)**

عملنا في التعليم الخصوصي يختلف عن عملنا في التعليم العمومي، في الخصوصي نعطي أقصى ما نملك، لأن هناك تنافس كبير، أنت ملزم دائما بالتجديد، والسبب هو أن التلاميذ في الخصوصي " تايكونو فايقين على التلاميذ في العمومي"، أحيانا يفاجئونك بأسئلة متنوعة، وهذا يعني أنه على الأستاذ أن يكون مستعدا بشكل جيد، غير ذلك، ستكون معرضا لمعيار المقارنة،

تلاميذ الخصوصي يعتمدون على منطق المقارنة كثيرا، كيف تشتغل أنت وكيف يشتغل أستاذ آخر، الأستاذ في الخصوصي مراقب ومحاسب سواء من طرف التلميذ أو من طرف الطاقم التربوي والإداري، لهذا السبب أسلوب الأستاذ التدريسي يختلف في الخصوصي عنه في العمومي".

في العمومي هناك فئة قليلة جدا من التلاميذ هي من تعرف حقوقها، وتطالب الأستاذ بالاشتغال، الأستاذ يشتغل حسب التحفيز الذي يحدثه التلميذ، إذا كان التلميذ يشتغل فبطبيعة الحال سيشترط على الأستاذ أن يشتغل، هناك بعض التلاميذ الآخرين تشتغل معهم، تُراجع معهم، لكن " بْحال *إلى كاتْخوي الما في الرّملة"، في هذه الحالة الأستاذ، " كايهبّط في المستوى" بالتدريج، حتى تحس بأنك لا تقوم بأي مجهود، لدرجة أن التلميذ في العمومي يصدّق الأستاذ في كل ما يقوله، لا يطرح الأسئلة، لا يناقش، يسلم بكل شيء.*

التلميذ في العمومي يخاف من الأستاذ، يعني من النقطة التي قد يحصل عليها في المراقبة المستمرة، لا يواجه الأستاذ، لأنه ضعيف في اللغة الفرنسية، وحتى إذا كانت لديه بعض المعطيات، فإنه يفتقد للثقة في نفسه وفي قدراته، عكس التلاميذ في الخصوصي، ثقتهم في أنفسهم أكثر، ليس لأن التلميذ يضبط المعلومة جيدا، ولكن لأنه يدرك جيدا أنه يدفع لك ثمن الأجرة الشهرية، وأنك تشتغل في مؤسستهم، وهذه النقطة تعطيه الجرأة لكي يناقش معك محتوى الدرس".

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة الفرنسية، 40 سنة، حاصلة على شهادة الماستر في ديداكتيك اللغة الفرنسية، السلم 11]

بعد أن وقفنا سابقا عند الإكراهات التي تلازم الأستاذ في تدريسه لمادة اللغة الفرنسية في التعليم العمومي، والتي تحتم عليه القيام بمجهودات إضافية لتشخيص وعلاج الفئات المتعثرة، مجهودات تلقائية تفرضها الوضعية الاجتماعية غير المتجانسة عند تلاميذ العمومي، وبعد أن تم التأكيد من طرف بعض المبحوثين على الأريحية التي يشعرون بها

أثناء تدريسهم لهذه المادة في الخصوصي بسبب انتماء التلاميذ لشرائح اجتماعية شبه متجانسة "الناس اللّي لاباس عليهم"، فإن ذلك لا يصدق دائما مع الأساتذة في نفس المادة وفي نفس نوعية التعليم (الخصوصي)، حيث أن هناك شكل آخر من المجهودات التي يتوجب على الأستاذ في التعليم الخصوصي، أي يدخلها في نمطه التدريسي الذي اعتاد عليه في العمومي، مجهودات تُمليها الضغوطات التي يمارسها الآباء والإدارة، وهذا يدل على أن الطريقة التدريسية عند الأساتذة، لا تختلف بين التعليم العمومي والخصوصي، بسبب ضغوطات الإدارة التربوية، ويفهم من هذا أنه حتى وإن كانت عملية تقديم المعرفة، والدعم، وممارسة الكفايات المطلوبة تتم بشكل غير متمايز، إلا أن مسألة العناية هي من نصيب تلاميذ التعليم الخصوصي، أيضا هناك نقطة أخرى أشار إليها الأساتذة المستجوبون تتعلق بنباهة التلميذ وجرأته على طرح أسئلة متنوعة، جرأة يمكن إرجاعها إلى ثقافة دفع تكاليف تمدرس التلاميذ، إنها سلطة يستند إليها التلميذ لمواجهة طريقة الأستاذ التدريسية، كونه مدرك أن هناك علاقة ارتباط بين الأقساط الشهرية التي يدفعها وبين الأجرة الشهرية للأستاذ، أيضا وضع الأستاذ في " قفص" المقارنة مع أساتذة آخرين، كلها عوامل من ضمن أخرى، تجعل الأستاذ مهددا بين قبول الشروط والضغوطات للاستمرارية في المؤسسة الخصوصية أو استبداله بأستاذ آخر.

ب- تنزيل المنهاج الدراسي

كيف تدَرس المعارف والمهارات المفترض اكتسابها من طرف التلاميذ في السنة الثانية من سلك البكالوريا في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية؟ هل يتم تدريسها

وفقا للغايات والأهداف التعليمية المحددة في محتوى المنهاج الدراسي، أم أن هناك اختلالات على مستوى تنزيل المنهاج الدراسي خاصة فيما يتعلق بالمقرر الدراسي والوسائل التعليمية في المؤسسات العمومية والخصوصية؟

- **(تجميد بعض المقررات في منتصف السنة الدراسية لفتح المجال للتحضير للمواد المقررة في الامتحان الوطني)**

" إن التركيز على مادة اللغة الفرنسية وعلى المواد العلمية يبدو واضحا في التعليم الخصوصي، مثلا أنا أدرس مادة اللغة العربية للتلاميذ في الشعب العلمية في السنة الثانية من سلك الباكلوريا ، يتم إيقاف مادة اللغة العربية مع انتهاء الدورة الأولى، يتم إدخال النقط المحصل عليها ، لكن في الدورة الثانية تلزمنا الإدارة باقتراح نقط افتراضية بناء على التقديرات المسجلة في الدورة الأولى.

يعود سبب إيقاف مقرر مادة اللغة العربية في حدود الدورة الأولى، من أجل فتح المجال للتفرغ للمواد العلمية التي سيمتحن فيها التلاميذ نهاية السنة، بينما في التعليم العمومي، لا يحصل تلاميذ الثانية باكلوريا على هذا الامتياز، وهذا يشكل عليهم ضغطا يضاف إلى ضغطهم في المواد العلمية "

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة العربية، 50 سنة، حاصلة على شهادة الإجازة، الدرجة الممتازة]

- **(في الخصوصي غالبا ما يتم خرق الغايات التعليمية التي يوصي بها المنهاج)**

" لماذا يكون تلاميذ الثانوي في الخصوصي متميزين على تلاميذ العمومي؟ الجواب واضح، لأن أصحاب الخصوصي منذ الابتدائي وحتى الثانوي التأهيلي وهم يدرسون استنادا إلى النظام التعليمي الفرنسي، متى يتم إدخال المقرر الدراسي المغربي في اللغات؟ يتم إدخاله في الأقسام الإشهادية (السادس ابتدائي، والثالثة إعدادي، والأولى والثانية باكلوريا)، حيث يتم في هذه المستويات الاشتغال بالبرنامجين الفرنسي والمغربي، هذا هو الذي يفسر ذلك الإشعاع الذي نلاحظه في اللغات الأجنبية،

خاصة اللغة الفرنسية، أيضا عدد الساعات المخصصة لدراسة مادة اللغة الفرنسية في التعليم الخصوصي أكثر منه في التعليم العمومي.

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة الفرنسية، 55 سنة، حاصلة على شهادة دبلوم الدراسات العليا المعمقة، الدرجة الممتازة]

يتضح من خلال شهادات الأساتذة المستجوبين أن المؤسسات التعليمية العمومية، أكثر التزاما بتنزيل الأهداف المدرجة في المنهاج الدراسي منه في المؤسسات التعليمية الخصوصية، فالأستاذ في التعليم الخاص يشتغل تحت الإملاءات التي تحددها المؤسسة التعليمية الخصوصية بما يضمن لها تحسين صورتها عند الزبون، وهذا يدل على أن مسألة اكتساب التلاميذ للمعارف التي تحقق الأهداف التعليمية المرسومة في المنهاج الدراسي، لا تحظى بالأولوية في المؤسسات الخصوصية، ويبدو من خلال هذه التصريحات كذلك، أنه لا توجد أهمية كبرى لإتمام المقرر الدراسي، أو تنزيل المعارف والمهارات المبرمجة في المنهاج الدراسي المفروض أن يكتسبها التلاميذ في المؤسسات العمومية والخصوصية على السواء من أجل التفرغ للمواد التي سيمتحن فيها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية وهذا ما لا تسمح به الإدارة في التعليم العمومي التي تعطي الأولوية لإتمام المقرر الدراسي، وربما ذلك ما يُحدث الفارق في النتائج المدرسية بين التعليم العمومي والتعليم الخصوصي.

- **(الأسبقية للعائد وليس لتنزيل المقرر الدراسي أو إتمامه)**

" في التعليم الخصوصي تكون الأولوية للنتائج التي سيتم تحقيقها، الأسبقية للعائد وليس لتنزيل المقرر الدراسي أو إتمامه، هذا ما يحتم علينا أن يكون عملنا في الخصوصي هادفا (ciblé) وأن نعطي للتلاميذ العصارة التي ستفيدهم في الامتحانات الإشهادية.

في الأولى باكلوريا يتم الاستعداد مبكرا للامتحان الجهوي، نستغني مثلا عن النشاط الشفوي لأن التلاميذ لا يمتحنون فيه، يتم تعويض تلك الحصة بامتحان جهوي سابق، فلا تكاد تنتهي السنة حتى يكون التلاميذ في المؤسسات الخصوصية قد تمكنوا من إنجاز جميع الامتحانات الجهوية في المغرب، هذا هو الفرق بين العمومي والخصوصي، الأستاذ دائما يكون ملزما بأن يتميز حتى يصبح عليه الطلب من طرف مؤسسات خصوصية أخرى"

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة الفرنسية، 40 سنة، حاصلة على شهادة الماستر في ديداكتيك اللغة الفرنسية، السلم 11]

في المؤسسات الخصوصية المهم هو العائد، ضغط الآباء وضغط الإدارة، يحتمان على الأستاذ أن يحسن الانتقاء ويعطي "العصارة" التي ستفيد التلاميذ في الامتحانات الإشهادية، بحيث إن المعارف والمهارات التي تعطى للتلميذ، تُنتقى بعناية في حدود ما يجب أن يعرفه ويحفظه، ويضبطه لكي يتحصل على نقطة جيدة، ولا علاقة لذلك بإتمام المقرر الدراسي أو بناء الدرس بشكل تدريجي ومتسلسل، وفوق هذا الضغط، هناك الضغط الذي يفرضه منطق السوق، المعايير الموضوعة لولوج المدارس العليا، وهذا ما يفسر اهتمام المؤسسات التعليمية الخصوصية بتفوق التلاميذ في اللغات الأجنبية والفرنسية على وجه التحديد، ثم التركيز على تعامل التلاميذ مع الأجهزة المعلوماتية، عوض الأجهزة المتعلقة

بالمناولة والتجريب في المواد العلمية والتي تتفوق فيها المؤسسات التعليمية العمومية كما يتبين من خلال الشهادة التالية:

- **(في المواد العلمية الامتحان الوطني الموحد يوحد المقرر، الاختلاف في عدد الساعات المُدرسة والحصص المبرمجة)**
- **(في الخصوصي كل ما له علاقة بتكنولوجيا المعلوميات حدث ولا حرج، أما في العمومي فهناك وسائل تعليمية من نوع آخر)**

" في المواد العلمية يستحيل أن يكون هناك اختلاف في عملية تنزيل المنهاج الدراسي بين التعليم العمومي و التعليم الخصوصي، لماذا؟ لأن المواد العلمية فيها امتحان وطني، ولهذا فنحن نلتزم بنفس المقرر لأن التلاميذ لديهم نفس الامتحان، وبالتالي فالأساتذة يتقيدون بالأطر المرجعية .

يبقى الاختلاف في عدد الساعات المُدرسة للتلميذ بين النسقين، حيث أنه من ضمن الأشياء التي تجعل الفوارق بين الخصوصي والعمومي، هو الحصص المبرمجة، في التعليم الخصوصي لا يتم التقيد بعدد الساعات المسندة، أي أنهم يضيفون للتلميذ حصص داعمة، مثلا في الشعب العلمية، الساعات المبرمجة قانونيا هي أربع ساعات، في الخصوصي لا يلتزمون بذلك، فيدرسون ست ساعات عوض أربعة، عندما تقترب نهاية السنة الدراسية، خصوصا في شهر مارس، تتم زيادة هذه الساعات في بعض الأحيان إلى ثمانية، ما هي النتيجة؟ النتيجة هو أن الأستاذ عوض أن ينتهي من المقرر في نهاية السنة الدراسية، ينتهي منه في بداية شهر أبريل على أقصى تقدير، وبالتالي يبقى للتلميذ شهرين كاملين من المراجعة، مراجعة دروس الدورة الأولى، الدعم، امتحانات تجريبية، يتم تحضير التلاميذ جيدا للامتحان الوطني، وهنا سيكون التفوق أمرا طبيعيا، بينما في العمومي لا نستطيع القيام بهذه الأمور .

في التعليم الابتدائي أتفق معك، قد تكون الغايات مختلفة بين العمومي والخصوصي، يمكن أن تكون الغاية في التعليم الابتدائي الخصوصي تسويقية أكثر منها تربوية، إذن هم يلعبون على هذا الجانب حتى يضيفوا بعض المواد الأخرى من أجل جذب نوع آخر من الزبون، أيضا يتم تنزيل هذه الغايات بواسطة الوسائل التعليمية، صحيح أنه لكل نسق تعليمي وسائله التعليمية التي يشتغل بها، لكنها تفرق في طبيعة هذه الوسائل من العمومي إلى الخصوصي.

في الخصوصي الوسائل التعليمية هي ذات طابع مرتبط بالمعلوميات، كل ما له علاقة بتكنولوجية المعلوميات أو ما يسمى (T.I.C) « Technique d'information et de communication dans l'enseignement »، مثل (الحاسوب، data show، photocopieuse...) حدث ولا حرج، أي شيء تطلبه فيما يتعلق بالمعلوميات تجده في الخصوصي، بينما في العمومي، نقوم بعملية النسخ من جيوبنا أو خارج المؤسسة.

في التعليم العمومي هناك وسائل تربوية من نوع آخر، أفضل بكثير مما هو متواجد في الخصوصي، لكنها ترتبط بما له علاقة بتدريس المواد العلمية، وأحصر بالذكر التجربة والمناولة في مواد العلوم الفيزيائية وعلوم الحياة والأرض، هناك أجهزة مخصصة للتجربة وهي باهظة الثمن ولا يوجد لها أثر في الخصوصي، فكل ما له علاقة بالمناولة والتجريب يوجد في العمومي، وكل ما له علاقة بالجانب المعلوماتي يوجد في الخصوصي، وهذا ما يفسر أنه في الخصوصي تكون الأنشطة الموازية أكثر (المسرح، الخرجات العلمية، النشاطات البيئية، المسابقات ...) والسبب في ذلك هو توفر المعدات اللازمة لذلك"

[أستاذ التعليم العمومي، مادة علوم الحياة والأرض، 42 سنة، حاصل على شهادة الدكتوراه، الدرجة الممتازة]

إن هذا التقسيم المزدوج المتعلق بالوسائل التعليمية في التعليمين العمومي والخصوصي، الذي صرح به تقريبا كل الأساتذة الذين قمنا معهم بالمقابلة، يدل بشكل صريح وواضح على أن الأهداف والغايات المتوخاة، هي غايات مزدوجة كذلك، ومنه فالمسارات في الشعب العلمية في مرحلة ما بعد الثانية باكلوريا مزدوجة كذلك، بين المعاهد التي تعتمد على معايير الانتقاء والكليات التي تستقطب الجميع، مسارات مزدوجة بين من يعتمدون على تكنولوجيا المعلوميات والتواصل واللغات، ومن يعتمدون على المناولة والتجريب.

ج- الانضباط في صفوف التلاميذ

لقد تبين لنا في المحور الوصفي الذي يتعلق بعامل الانضباط في الفصل الدراسي منظورا إليها من قبل التلاميذ، أن التلاميذ في التعليم العمومي أكثر ميلا نسبيا إلى القواعد التي تفرض الانضباط داخل القسم منه عند التلاميذ في التعليم الخصوصي، ونظرا للأهمية التي يلعبها هذا العامل في التأثير على الأداء المدرسي عند التلاميذ، كما جاء في نتائج بعض الأبحاث التي قامت بها حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، فإننا سوف نعتمد نفس هذا العامل، ولكن هذه المرة منظورا إليه من طرف الأساتذة، من أجل الوقوف عند منطق اشتغاله والعوامل المتحكمة فيه في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية.

- **(تلاميذ الخصوصي يتميزون ب"الفْـشُـوش")**

" التلاميذ في الخصوصي فيهم "الفْشُوش"، والتعليم الخصوصي يتحكم فيه الآباء، الإدارة التربوية تحاول ما أمكن إرضاء الآباء بجميع الطرق، من حيث النقاط التي يحصل عليها التلاميذ، من حيث تحسين صورتها أمام الآباء، هذه العوامل هي التي تُغيب الضبط الذي يجب أن يفرض على التلاميذ، التقارير لا تكتب إلا في حالات نادرة جدا، مجالس تأديبية شبه غائبة أو غير موجودة، بينما في العمومي فإنه لدي ضبط تام للقسم، وهذا ما يجعلني أشتغل في أريحية تامة"

[أستاذ التعليم العمومي، مادة علوم الحياة والأرض، 36 سنة، حاصل على شهادة الماستر، السلم 11]

- **(حينما تكون الأمور مؤدى عنها "كاتلقى الفشوش أكثر من القياس")**

" الانضباط في العمومي أكثر،" والله إلى في العمومي أكثر"، فحينما تكون الأمور مؤدى عنها تجد " الفْشوش" كثيرا هذا بشكل عام، يقول لك التلميذ " أنا مُخلّص فْلوسي" وحتى إن لم يقلها بشكل مباشر، فإن الرسالة تصل بطريقة غير مباشرة، عكس ذلك، التلاميذ في التعليم العمومي، " إذا نهره الأستاذ فإنه يسكت".

هناك مسألة أخرى، هي أن التلاميذ يعرفون شخصيتك جيدا قبل أن تعرفهم، في أول السنة "والله القَسَم إلى CV ديالك حافْظينو"، ماذا يريد ماذا يكره، ميولات الأستاذ...

[أستاذ التعليم العمومي، مادة الرياضيات، 54 سنة، المدرسة العليا للأساتذة، الدرجة الممتازة]

إن مفاهيم من قبيل "إرضاء الآباء"، "جرأة التلاميذ"، "الفشوش"، "مخلص فلوسي"، في إطار التعليم الخصوصي هي مفاهيم مرتبطة بالسلعنة واقتصاد السوق؛ حيث أن الزبون يمكنه أن يستثمر فيما يتعلق باستهلاك المادة التعليمية بشكل حر، إن المادة التعليمية هنا هي بمثابة منتوج تتحدد أسعاره تحت تأثير المنافسة، وهذا ما أكده مجموعة من الأساتذة

المستجوبين، أيضا إن التأكيد ب"والله القسم" التي تندرج في إطار استحضار الهوية الدينية الثقافية، تدل على أن ما يروج وما يقال بخصوص الانضباط في صفوف التلاميذ، ما هو إلا توصيف يرتبط بمنطق السوق في التعليم الخصوصي، إنه منطق العرض والطلب الذي يستند بالدرجة الأولى على إرضاء الزبون، أما في التعليم العمومي فإنه يميل أكثر إلى سلطة الضمير.

- **(أنا ضد التعليم الخاص، زملائي في العمل كلهم يعانون في التعليم الخصوصي)**

"شخصيا أنا ضد التعليم الخاص، زملائي في العمل تكرّهوا في التعليم الخصوصي، "هذا ولد المفتش، هذا ولد المدير، هذا ولد بّاه فلان، وهذا ولد بّاه فلان، ماتْهدريش معاه، ماتْغْوتيش، إلى ماخدمش ماتحرجيهش" أنا أعطي الصفر، ولقد سبب لي هذا مضايقات كبيرة من طرف بعض الآباء.

في التعليم العمومي لا يوجد مشكل إذا أعطيت نقطة الصفر، "والله العظيم إلى حتى ودنيهم كانجبدوهوم، ولكن من محبتنا لهم، قرا أولدي، التلميذ كايحشم، في بعض الأحيان "والله إلى يّدينا ڤرْيُوسنا تايْبُوسوهوم، المسألة ليست مسألة سلطة الإدارة أو الأستاذ، عكس الخصوصي تلميذ العمومي "تايْكُون راسو مْهرّس "، ضغوطات المجتمع، خاصة نحن في منطقة شعبية، التلميذ في النهار يبيع لوازم الحمّام، وفي الليل يشتغل مع صاحب قاعة الحفلات، وفي الصباح يصبح في المدرسة، حتى الآباء لا يأتون إلى المؤسسة للاستفسار عن أبنائهم، أما في الخصوصي فنواجه مشاكل كبيرة مع الآباء"

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة العربية، 50 سنة، حاصلة على شهادة الإجازة، الدرجة الممتازة]

- **(التلميذ أداة ضاغطة يستطيع من خلالها أن يطيح بالأستاذ)**

" تشتغل المؤسسات الخصوصية بمنطق التلميذ زبون والزبون ملك، لدرجة أن التلميذ يشكل أداة ضاغطة يستطيع من خلالها أن يطيح بالأستاذ.

الأستاذ يشتغل أو لا يشتغل، هذه ليست أولوية عند الإدارة التربوية، الأولوية هي هل التلميذ راض عن الأستاذ أم لا؟

أعرف كثيرا من الأساتذة في الخصوصي " كاْيتصاْحبو مع الدراري، كايعطيوهوم النقاط، باش كايقولوا راه الأستاذ مزيان"

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة الفرنسية، 40 سنة، حاصلة على شهادة الماستر في ديداكتيك اللغة الفرنسية، السلم 11]

يظهر من خلال هذه الشهادات أن الأساتذة يحملون صورة سلبية جدا عن تلاميذ التعليم الخصوصي، ليس بسبب التزام التلميذ بالقواعد التي تفرض الانضباط داخل القسم من عدمه، ولكن بسبب أن الأساتذة مجبرون على أن يظهروا بالمظهر الذي يرضي التلاميذ وآبائهم والإدارة، وأن يتحملوا "الفشوش" الزائد من التلاميذ، وأن يتحملوا إملاءات الإدارة، وأن يهادنوا ويقابلوا هذه الأشياء بالمرونة التي ترضي الجميع، وتخدم مصالح الجميع، أيضا تستمر المفاهيم ذات الدلالة الرمزية عند الأساتذة المستجوبون، حيث نجد لفظة "الحشمة" المرتبطة بالتلاميذ في القطاع العمومي والتي تدل على أن هذه القيمة، هي بمثابة إفراط إيجابي لقيمة الاحترام التي قد تنتج عن الطريقة "المثلى" في التدريس التي يلقنها الأساتذة في القطاع العام، وهذا ما يعبر على أن عنصر الرضا يحكم الطرفين في التعليم العمومي، عكس الرضا في التعليم الخصوصي الذي يرتبط بالأداء، دفع الفاتورة مقابل أداء جيد.

يمكن أن نستنتج كذلك، أن هذه المفاهيم ذات الحمولة الدينية والتي استقيناها من شهادات الأساتذة، لا تعبر عن تصور المستجوبين نحو الدين كمعتقد كما سبقت الإشارة مع كليفورد غيرتز، بل هي مفاهيم مرتبطة بثقافة وذهنية المغاربة، بحيث نجدها تتردد في الأسواق، والمقاهي، ودور الدعارة، والمساجد، ونسمعها كذلك في المدارس، والأسر، والشارع وغيرها من الأماكن العامة والخاصة، وهذا ما نجده في التعليم العمومي والخصوصي من وجهة نظر الأساتذة المستجوبين، بناء على ذلك، يمكن القول من ناحية أخرى أن الأستاذ في ممارسته لمهنته التدريسية بين القطاع العمومي والخصوصي، يتأرجح بين المصالح الرمزية والمصالح المادية؛ حيث يتجلى البعد الرمزي في الانتماء الهوياتي للتعليم العمومي (سلطة الضمير)، وفي نفس الوقت يتشبث بعمله في التعليم الخصوصي، كمصلحة مادية (التحفيزات المادية).

- **(بعض الأساتذة مغلوب على أمرهم)**

"هناك بعض الأساتذة مغلوب على أمرهم، تقول له الإدارة ما هذه النقاط، " تايخاف على بلاصتو" فيعدل ما يمكن تعديله"

[أستاذ التعليم العمومي، مادة الرياضيات، 54 سنة، المدرسة العليا للأساتذة، الدرجة الممتازة]

- **(الأستاذ يقوم بالدرس والجواسيس يتنصتون من وراء الباب)**

" الأستاذ الذي يمتلك قليلا من الكرامة، من عزة النفس، لا يمكنه أن ينسجم مع أجواء الخصوصي،" تايخصّو يكون حاني راسو"، تصور معي أنت تقوم بالدرس، والجواسيس يتنصتون عليك من وراء الباب حتى الثقة في الأستاذ أصبحت غير موجودة "

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة العربية، 50 سنة، حاصلة على شهادة الإجازة، الدرجة الممتازة]

إن هذه العلاقة "المُمسرحة" بتعبير **غوفمان** بين الآباء والإدارة والتلميذ والأستاذ، هي التي جعلت أغلب الأساتذة المستجوبين يصرحون بأنهم لا يحبون العمل في التعليم الخصوصي، لكن هذه التصريحات سرعان ما تأخذ طابع المهادنة، فتذوب مع الحوافز المادية التي يستفيد منها الأساتذة، خاصة الذين يدرسون الأقسام الإشهادية عموما والسنة الثانية من سلك الباكلوريا على وجه الخصوص.

يمكن أن نفسر هذه المرونة والمهادنة بين الأستاذ وبين النسق الذي يشتغل فيه، بمثابة المناورة المحكومة بمنطق الحسابات الاستراتيجية بتعبير **ميشيل كروزيي**، صحيح أن هناك علاقة سلطة بين التنظيم المدرسي الخصوصي وبين الأستاذ/ الفاعل، لكنها علاقة تخضع للحسابات والمفاوضات وتحقيق الأهداف التي تحكم العلاقة بين الفاعل والنسق، وليس للمنطق التراتبي والبيروقراطي الذي نظر له **ماكس فيبر** والذي يعتمد على الأنظمة الفوقية والتحتية، من الرئيس إلى المرؤوس.

- **(الأستاذ مهدد بالاستغناء عنه في أية لحظة إذا لم تتوفر فيه الشروط المطلوبة)**

" في التعليم الخصوصي وبما أنه خصوصي، فإنه يخضع لقانون العرض والطلب، بمعنى أن الأستاذ مهدد في أية لحظة بالاستغناء عنه إذا لم تتوفر فيه الشروط التي تطلبها المؤسسة، لكن إذا كان يتمتع بالكفاءة والجدية اللازمة، فإنه يفرض نفسه بقوة "

[أستاذ التعليم العمومي، مادة علوم الحياة والأرض، 42 سنة، حاصل على شهادة الدكتوراه، الدرجة الممتازة]

أما فيما يخص علاقات الفصل الدراسي من حيث هي سلوكات التلاميذ ومدى التزامهم بمعايير الانضباط داخل الفصل، فإن ذلك حسب بعض الأساتذة لا علاقة له بنوعية التعليم هل هو عمومي أم خصوصي، بقدر ما هناك أسباب أخرى مثل نوعية الشعبة، والمستوى الدراسي للتلاميذ.

- **(التلاميذ في مستوى الثانية الباكلوريا يعرفون مصالحهم جيدا، في الجذوع المشتركة والأولى باكلوريا "الكارثة العظمى")**

" هناك عوامل أخرى هي التي تحسم مسألة الانضباط في صفوف التلاميذ، مثل ما هي نوعية المادة التي تدرسها، ما هو المستوى الدراسي الذي تدرسه، مثلا أنا أدرس مادة الرياضيات في الخصوصي والعمومي للتلاميذ في الباك، هناك انضباط تام في صفوف التلاميذ، التلميذ لا يستطيع أن يجابه الأستاذ، لأن التلميذ في مستوى الباكلوريا يعرف مصالحه جيدا، يدرك جيدا أهمية النقطة التي سيتحصل عليها في المادة، لهذا ليس هناك مشكل مع تلاميذ الباكلوريا، أما في الجذوع المشتركة، والأولى باكلوريا، "الكارثة، الكارثة العظمى!"

[أستاذ التعليم العمومي، مادة الرياضيات، 55 سنة، شهادة التبريز، الدرجة الممتازة]

نستنتج من كل ذلك أن مسألة الانضباط في صفوف التلاميذ، تخضع لأربع عوامل رئيسية وهي نوعية التعليم، ونوعية المادة، والمستوى الدراسي الذي يدرسه الأستاذ، والأقساط الشهرية للدراسة. إن انضباط تلاميذ الشعب العلمية المسجلين في السنة الثانية من سلك الباكلوريا في المؤسسات العمومية، يختلف عنه عند التلاميذ في نفس الشعب لكن في السنة

الأولى من سلك الباكلوريا علوم، أو في الجذع المشترك علوم في المؤسسات التعليمية العمومية دائما.

أيضا انضباط تلاميذ السنة الثانية من سلك الباكلوريا عمومي والمسجلين في شعبة العلوم الرياضية، أكثر منه عند التلاميذ المسجلين في نفس السلك، لكن في شعب العلوم الفيزيائية، وعلوم الحياة والأرض، والعلوم الاقتصادية، لكن تبقى نقطة الضوء الوحيدة في ذلك حسب تصريحات الأساتذة، هو أن الأستاذ في التعليم العمومي لم يفقد بعد تلك السلطة التي يستطيع من خلالها، فرض الانضباط في صفوف التلاميذ من داخل الفصل الدراسي "كانْجْبّدو ليهم الوْدْنين"، "التلميذ كايْحشم"، "راسو مْهرّس"، "لدي ضبط تام للقسم".

في التعليم الخصوصي تنحو الأمور أكثر نحو منطق التفاوض بين مجموعة من الفاعلين، الإدارة التربوية، والآباء، والتلاميذ، والأستاذ، حيث أن كل هؤلاء الفاعلين لديهم أهدافهم الخاصة، فالمؤسسة الخصوصية كتنظيم لها أهدافها التي من ضمنها إرضاء التلميذ، فهو زبون ولا يسمح بخسارة هذا الزبون، والدور الذي يتوجب على الأستاذ أن يلعبه، هو أن يكون مرنا مع التلاميذ، فإذا كان التلاميذ يتميزون "بالفشوش" حسب أغلب الشهادات التي ساقها الأساتذة، فإن دور الأستاذ هنا هو أن يحافظ على هذا التدليل والملاطفة، بل أكثر من ذلك، يجب أن يكسب ثقة التلاميذ فيه ورضاهم عنه، وهذه الأدوار التي يلعبها الأستاذ، تجعل منه لاعبا مستقلا، أي يستطيع هو الآخر أن يناور لكي يحقق الأهداف الخاصة به "التحفيزات المادية"، أن يحافظ على "بلاصتو".

د- رؤية الأستاذ التقييمية لمستوى التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ

بعد أن توقفنا عند تصورات الأساتذة حول بعض العوامل التنظيمية، التي تتعلق بالتباينات في طريقة التدريس عند الأستاذ، والتباينات على مستوى تنزيل المنهاج الدارسي، ثم التباينات على مستوى الانضباط في صفوف التلاميذ، في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، سوف نختم هذه السيرورة التقييمية للأساتذة بتمثلهم للتباينات المتعلقة باكتساب المعارف والقدرات وتأثير ذلك على النتائج المدرسية التي يحققها كل من تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي المسجلين في السنة الثانية من سلك الباكلوريا في نهاية السنة الدراسية.

بعد أن تبين لنا من خلال الشهادات سواء التي تم إدراجها في المحاور السابقة أو في هذا المحور، أن المعارف والقدرات المكتسبة في المواد العلمية تميل لصالح التلاميذ في التعليم العمومي، والتميز في مادة اللغة الفرنسية لفائدة تلاميذ الخصوصي بصرف النظر عن طبيعة النقطة الممنوحة لهم، سوف نقف عند السبب الذي يفسر سر التميز في مادة اللغة الفرنسية عند التلاميذ في التعليم الخصوصي، وضعف المعارف في هذه المادة عند التلاميذ في التعليم العمومي:

- **(ضعف المعارف في مادة اللغة الفرنسية في الأولى والثانية باكلوريا عمومي سببه تراكم الضعف الحاصل منذ الصغر)**
- **(في الخصوصي هناك عناصر متميزة، لكن هناك أيضا عدم المصداقية)**

" فيما يتعلق بمادة اللغة الفرنسية، صحيح أن تلاميذ التعليم الخصوصي الذين درسوا هذه المادة منذ الصغر ابتداء من (la crèche) حتى السنة الثانية باكلوريا يكونون محظوظين، لكن مادة اللغة الفرنسية تدرس في العمومي بطريقة أحسن، بشرط أن يكون هناك أساتذة أكفاء، يعرفون كيف "يَوصّلون" للتلاميذ، كيف يحببون المادة للتلميذ، وإلا كيف يمكن أن يستوعب، بل الأدهى من ذلك، سيكون ذلك سببا يجعل التلميذ لا يريد الدخول لحصتك لدراسة هذه المادة"

في الابتدائي لا تعطى للتلميذ فرصة لكي يعبر، إما أن تقولها صحيحة وإما أن تسكت، عندما يأتي عندك التلميذ إلى مستوى الجذع المشترك أو الباكلوريا، يأتي وهو " مْسالي مايْعْرفش يكتب حتى سْمِيتو"، تصور معي في الجذع المشترك لهذه السنة، قلت لإحدى التلميذات: « laisse la porte ouverte » ماذا فعلت؟ " سْدّات علي الباب "، هذا نموذج، لقد درَسَت الفرنسية لمدة طويلة لكنها لم تعرف ماذا قلت لها .

أعتقد أن هذه المشاكل التي نواجهها في التعليم العمومي في مادة اللغة الفرنسية مع التلاميذ في مرحلة الباكلوريا، هو نتاج لذلك الضعف المتراكم لسنوات عديدة، لدرجة أن التلاميذ حينما يرون أنك تريدين أن تشتغلي معهم، وأنك جدية في ذلك، يقولون لك نحن لا نفهم الفرنسية منذ الصغر، لا نعرف ماذا تقولين، أعتقد هذا ما يفسر النتائج الضعيفة لمادة اللغة الفرنسية في التعليم العمومي، صحيح أن هناك بعض العناصر المتميزة في العمومي، لكنها تبقى قلة قليلة .

بينما في الخصوصي، في المراقبة المستمرة نصف القسم أو أكثر يحصلون على معدل عشرون على عشرون في هذه المادة، في الخصوصي هناك عناصر متميزة، لكن في كثير من الأحيان ليست هناك مصداقية، أنا أدرس ولدي في التعليم الخصوصي، حينما يحصل على النقطة (17) في مادة

معينة أقول مع نفسي بأن مستوى ولدي هو (15)، لكوني أدرك جيدا أنه في الخصوصي هناك زيادة النقاط للتلاميذ، هذه فرضية ثابتة، الإدارة تتحكم في النقطة وكذلك ضغط الآباء على الأساتذة، عندما تأتي عندك أم أحد التلاميذ، لا تقول لك أن ابني ضعيف، هل يمكنك أن تساعديه، بل تقول لك "عْلاش ولدي جاب نقطة خاْيبة"

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة الفرنسية، 55 سنة، حاصلة على شهادة دبلوم الدراسات العليا المعمقة، الدرجة الممتازة]

فيما يخص تفسير مكتسبات التلاميذ تحصيلا ونجاحا، تدل التصريحات التي استقيناها بهذا الخصوص، أنه وفيما يتعلق باللغات الأجنبية ومادة اللغة الفرنسية بالتحديد، هناك تميز واضح عند التلاميذ في التعليم الخصوصي على حساب التلاميذ في التعليم العمومي، لكن هذا التميز له علاقة بعدد السنوات التي درسها التلميذ في المؤسسات الخصوصية، فالتلميذ الذي مر من المرحلة الأولية والابتدائية وبعدها الإعدادية، واستفاد من عامل مراقبة الآباء له، حتما سيكون متميزا في التعليم الثانوي التأهيلي خاصة في الامتحان الجهوي، وستكون نقاطه في المراقبة المستمرة مرتفعة سواء تمت زيادتها أم لم تتم، ومنه فإذا كان تمدرس التلميذ في التعليم الخصوصي منذ الابتدائي هو الذي يصنع الفارق خاصة في اللغات الأجنبية حسب تصريح أستاذة مادة اللغة الفرنسية، فإن ما يحدث في التعليم العمومي، يستوجب شروط أخرى لتنمية معارف ومكتسبات التلاميذ في اللغات، على رأسها عامل الطريقة التدريسية عند الأساتذة في التعليم العمومي، "أساتذة أكفاء"، " تحبيب المادة

للتلاميذ"، وفي حالة حدوث العكس " قمع التلاميذ"، سيكون مستوى تحصيلهم في هذه المادة ضعيفا.

إن هذا التميز في اكتساب المعارف المتعلقة بمادة اللغة الفرنسية عند التلاميذ في التعليم الخصوصي، ينعكس كذلك على النتائج التي يحققونها في هذه المادة في الامتحان الجهوي، وبدرجة أكبر في نفس المادة في المراقبة المستمرة في السنة الثانية باكلوريا، التي سبق لأغلب الأساتذة أن صرحوا أنهم مضطرين إلى زيادتها لأكبر درجة ممكنة كما توضح الشهادة التالية:

- **(الأساتذة في الخصوصي مضطرون لزيادة نتائج التلاميذ)**

" الفرق الذي يتميز به تلاميذ الخصوصي عن تلاميذ العمومي، يكمن في اللغات الأجنبية، ويتجلى هذا الفرق في النتائج التي يتحصل عليها التلاميذ في المراقبة المستمرة، حيث يضطر الأساتذة إلى "نفخها"، وإذا لم "ينفخوها" فإن الإدارة "ستنفخها"

[أستاذ التعليم العمومي، مادة علوم الحياة والأرض، 36 سنة، حاصل على شهادة الماستر، السلم 11]

- **(الكفاءة والتميز في العمومي، والنتائج المدرسية في الخصوصي)**

"حينما نتحدث عن التلاميذ بشكل فردي، نجد أن الكفاءة هي أكثر عند التلاميذ في العمومي خاصة في المواد العلمية، حينما نتحدث عن المجموعة، نجد أن نسبة النجاح عند التلاميذ في التعليم العمومي بين الدورتين العادية والاستدراكية، تصل تقريبا إلى نسبة (70%)، عكس ذلك التلاميذ في الخصوصي، نسبة النجاح بين الدورتين تبلغ (100%)، أين يكمن الفرق، الفرق يكمن في كون أنه

من هذه النسبة من الناجحين في الخصوصي، تجد واحد أو اثنان أو ثلاثة على أقصى تقدير هم المتميزون.

في العمومي حتى وإن كانت نسبة النجاح تبلغ (70%) أو (60%) أو (50%)، فإن نسبة المتميزين فيها قد تصل إلى ما بين (20%) و (30%)، والسبب هو أن "كل واحد كايْضْرب على حقّو، كل واحد كايْتْقاتل باش يوصل"، بينما في الخصوصي، تجد المراقبة المستمرة تلعب دورها"

[أستاذ التعليم العمومي، مادة الرياضيات، 54 سنة، المدرسة العليا للأساتذة، الدرجة الممتازة]

- **(الإقحام الممنهج للمعارف في المواد العلمية في الخصوصي، يفتضح أمره في الامتحان الوطني)**

" فيما يتعلق باكتساب المعارف في الخصوصي، يقوم الأستاذ بإقحام المعارف بأسهل الطرق الممكنة، وحينما يتمكن التلميذ من فهم هذه الطريقة التي أبدعها الأستاذ، يُطلب من التلميذ أن يحفظها، وبذلك تتحقق النتائج، وهذا هو الذي يفسر عدم التوازن بين نقط المراقبة المستمرة في الخصوصي، وبين معدلاتهم في الامتحان الوطني، بينما في التعليم العمومي هناك تطابق بين المراقبة المستمرة والامتحان الوطني"

[أستاذ التعليم العمومي، مادة الرياضيات، 49 سنة، حاصل على شهادة الإجازة ، السلم 10]

إن هذه الصورة التي وقفنا عندها والتي توضح تصور الأساتذة للفروقات المتعلقة بالأداء المدرسي عند التلاميذ على مستوى المعارف والقدرات المكتسبة وكذا على مستوى النتائج المحققة، بينت لنا بشكل شبه متجانس، أن التلاميذ في التعليم العمومي، بارعين على مستوى اكتساب المهارات والمعارف المتعلقة بالمواد العلمية أكثر من التلاميذ في التعليم الخصوصي، حتى وإن كانت نتائج الامتحانات عند التلاميذ في العمومي سواء في المراقبة

المستمرة أو في الامتحان الوطني، أقل في بعض الأحيان من النتائج التي يحققها التلاميذ في الخصوصي، وما يفسر هذا التطابق عند التلاميذ المتميزين في التعليم العمومي بين نتائج المراقبة المستمرة وبين نتائجهم النهائية، هو القدرة على التحمل وبذل المجهودات المضاعفة لتحقيق التميز. بالمقابل تقل هذه المجهودات بخصوص المعارف المكتسبة في المواد العلمية، نتيجة انتقاء الطريقة الملائمة والمتمثلة في عملية الحفظ والترديد الميكانيكي للدروس المعنية بالامتحانات بصرف النظر هل تم فهمها واستيعابها أم لا، مما يدل على علاقة الارتباط بين عملية الحفظ وبين هاجس النقطة المحصل عليها، حيث الغاية هنا لا تقوم على حساب بناء الدرس بطريقة الكفايات، بقدر ما هي تحقيق التلاميذ لنتائج أفضل.

إن الأمور لا تقف دائما عند هذه الامتيازات المتحدث عنها والتي تصب في كفة التلاميذ في التعليم الخصوصي، ولا تنفي تلك الفئة المجتهدة والمتميزة من التلاميذ من داخل هذا النسق التعليمي، حيث تدل بعض الشهادات التي أدلى بها الأساتذة، أن التلاميذ المتميزين داخل الخصوصي سواء في اللغات الأجنبية أو في المواد العلمية، هم التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم في الخصوصي منذ المرحلة الأولية وحتى المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى المتابعة المستمرة لمستواهم الدراسي من طرف آبائهم، وهذا حسب الأساتذة، هو الذي ينتج التميز عند التلاميذ في التعليم الخصوصي خاصة في اللغات الأجنبية، كما جاء في الشهادة التالية:

- **(وليداتنا قريناهم في الخصوصي من أجل اللغات الأجنبية، ورغم ذلك فإن النتائج مبالغ فيها)**

" في التعليم الخصوصي هناك شق لا ينبغي أن ننكره، وهو أن التلميذ " تائقرا"، لأنه يوجد أبناء الأساتذة، أبناء الموظفين، الطبقة الراقية، طبقة " الناس الواعْبِين"، هناك مراقبة، هناك إصرار، هناك دعم، هناك تتبع، المدرسة الخصوصية تركز على المواد الأجنبية،ندرس أبناءنا في الخصوصي من أجل اللغات الأجنبية، لأنهم يركزون عليها كثيرا فيصبح التلميذ متفوق فيها، هذه مسألة لا يمكن أن ننكرها .

[أستاذة التعليم العمومي، مادة اللغة العربية، 50 سنة، حاصلة على شهادة الإجازة، الدرجة الممتازة]

- **استنتاج**

بعد رصدنا لتصورات الأساتذة بخصوص بعض العوامل المدرسية المفسرة للتفاوتات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي، ومن خلال تحليلنا لمتن ما تم التصريح به من طرف الأساتذة المستجوبين، تم استنتاج ما يلي:

- ✓ تختلف طرق التدريس عند الأساتذة، باختلاف القطاع التعليمي (عمومي - خصوصي)، وكذا بين كل نسق تعليمي على حدة، وبين طبيعة المادة المُدَرسة، وبين شخصية الأستاذ، وبين الخطوات البيداغوجية التي تتعلق بعملية بناء الدرس، وإعطاء المعرفة للتلميذ، وتطبيقها، وتقويمها، وعلاجها...

- ✓ تختلف طرق التدريس عند الأساتذة كذلك باختلاف التصورات الدينية والرمزية (سلطة الضمير، والرقابة الإلهية " السلطة العليا"، " خوف الله"،"يْحْلّل طْرْفو دْيال الخبز") أكثر منه استراتيجيات وبرامج واقعية.
- ✓ التعددية في العوامل المؤثرة على الطرق التدريسية للأستاذ، تفرضها الرهانات المنتظرة سواء من الآباء أو من المؤسسة التعليمية خصوصية كانت أم عمومية.
- ✓ تميز التعليم الخصوصي عن التعليم العمومي في اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية)، لكن هذا التميّز حسب الأساتذة، يبقى ممزوجا ببعض التجاوزات التي تطال عملية تنزيل الغايات والأهداف التعليمية المحددة في محتوى المنهاج الدراسي، والمفروض أن يكتسبها التلاميذ في العمومي والخصوصي معا، بالإضافة إلى الاستناد إلى بعض البرامج الأجنبية منذ الابتدائي وحتى الثانوي، بل يبقى وجوده ساريا حتى في المراحل الإشهادية (السادس ابتدائي، والثالثة إعدادي، والأولى والثانية باكلوريا) حيث يتم الاشتغال في هذه المستويات بالبرنامجين التعليميين الفرنسي والمغربي.
- ✓ من ضمن التجاوزات التي صرح بها الأساتذة المستجوبون، هناك الزيادة في عدد الساعات المخصصة لدراسة مادة اللغة الفرنسية، أيضا الاستغناء عن إتمام بعض المقررات الدراسية غير المعنية بالامتحانات الإشهادية، لفتح المجال أمام التلاميذ من أجل الاستعداد المبكر للامتحان الوطني، وكذا الانتقاء بعناية الدروس التي يتوجب على التلاميذ أن يشتغلوا عليها، بغية تحقيق الهدف المتمثل في الحصول على أعلى

المعدلات، التي تخول لهم الولوج إلى المدارس العليا في مرحلة ما بعد الثانية باكلوريا.

- ✓ مسألة الانضباط في صفوف التلاميذ، تختلف من مؤسسة تعليمية إلى أخرى بغض النظر هل هي عمومية أم خصوصية، في الخصوصي مثلا، القاسم المشترك بين المؤسسات الخصوصية هو إعطاء الأولوية للتلميذ، باعتباره زبون **(le client est un roi)**، حيث يتم إرضاءه في كل الحالات، ومن أساليب إرضائه أن تكون مرنا معه، بينما في العمومي تقل هذه المرونة بين الأستاذ والتلميذ لدرجة السلطوية في بعض الأحيان.
- ✓ التلاميذ في التعليم العمومي، بارعين على مستوى اكتساب المهارات والمعارف المتعلقة بالمواد العلمية أكثر من التلاميذ في التعليم الخصوصي، حيث أن هناك توازن طبيعي في معدلات المواد العلمية بين المراقبة المستمرة والامتحان الوطني عند أغلب التلاميذ في التعليم العمومي، بينما تختفي هذه الحالة الطبيعية، كلما اتجهنا إلى المقارنة بين نتائج المراقبة المستمرة والامتحان الوطني عند التلاميذ في التعليم الخصوصي.
- ✓ التلاميذُ المتميزون في التعليم الخصوصي هم التلاميذ الذين تلقوا تعليمهم في الخصوصي منذ المرحلة الأولية وحتى المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى المتابعة المستمرة لمستواهم الدراسي من طرف آبائهم.

- ✓ هناك فئات داخل التعليم الخصوصي تحصل على معدلات ممتازة أو جيدة جدا، لكنها غير متميزة، تفسرها الشهادة المعبرة التي عبرت عنها أستاذة مادة اللغة الفرنسية فيما يتعلق بالخلل الذي تواجهه هذه الفئة من تلاميذ التعليم الخصوصي بخصوص اكتساب المهارات والمعارف في هذه المادة، حيث اعتبرت أنه " صحيح أنهم يتحدثون باللغة الفرنسية جيدا، لكن ذلك ليس إلا **« bla bla »**، وأن فرنسيتهم **« passe par tout »**، لكن **« la base »** اللغة، النحو، الصرف، التحويل... فهم ضعفاء، ضعفاء أيضا في الإنشاء، يتحدث في **« l'oral »** ولكن في **« l'écrit »** تجد الأخطاء فادحة " **« les fautes d'orthographes, de grammaire, la production… »**، تجد التلميذ ليست لديه القدرة لكي يكتب إنشاء أو نص حجاجي متين.

بناء على هذه التصورات التقييمية للمعارف التي يكتسبها تلاميذ الخصوصي، يمكن القول أنه وبالرغم من كون الوضعية الاجتماعية والاقتصادية لآباء التلاميذ متقاربة، لكنه لا يتجسد في تجانس وتقارب المهارات والمعارف المكتسبة عند هاتين الفئتين من داخل النسق التعليمي الخصوصي، وربما هذا ما يفسر ظاهرة المعدلات المرتفعة في المراقبة المستمرة، وعدم مطابقتها مع واقع نتائج الامتحان الوطني، ومنه يمكن القول أن هذه المعدلات المحصل عليها في الامتحان الوطني، هي التي تقيّم مدى نزاهة ومصداقية المعدلات المحصل عليها في المراقبة المستمرة.

2- المسارات المتجهة نحو نموذج تفسيري للعوامل المتحكمة في التفاوتات المدرسية

بعد أن استوفينا حصتنا من تفسير **الفروقات والتباينات** في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، واستنادا إلى النتائج السابقة التي حاولنا من خلالها الوقوف على منطق **علاقات الارتباط** و**التأثيرات** التي تحدثها بعض المتغيرات اللامدرسية والمدرسية في الأداء المدرسي عند التلاميذ، وبالاعتماد على تقييم الأساتذة لمكتسبات التلاميذ المدرسية، وكذا تصوراتهم حول العوامل المفسرة للتفاوتات في هذه المكتسبات، سنسعى في هذا المحور إلى تتويج كل هذه النتائج المتوصل إليها، بتحليلات جديدة، أكثر قوة وصلابة و"حداثة"، حداثةٌ بواسطة الانتقال من ما أسميناه بالمعالجة الإحصائية "الحديثة البسيطة" إلى المعالجة الإحصائية "الحديثة المركبة"، معالجةٌ نستطيع من خلالها التحرر من الدراسة التجزيئية للعلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، والتي تسببها المعالجة المجزّئة كذلك لفرضيات البحث، إلى **دراسة العلاقات والتأثيرات التفاعلية بين جميع المتغيرات**، بصرف النظر عن طبيعتها أهي مستقلة أم وسيطية أم تابعة، دراسةٌ تـلُمُّ الشّمل بين جميع الفرضيات موضوع الدراسة، فتتعامل معها ككتلة موحدة ومتشابكة في الآن ذاته، إنه تشبيك للعلاقات جميعِها مع بعضها البعض.

إن هذه **التعددية في العلاقات والارتباطات والتغايرات (covariances) المشتركة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة**، هي التي تمكّن الباحث من **التنبؤ بالمسارات (paths) المتجهة** نحو تفسير هذه **العلاقات المتشابكة دفعة واحدة**، ومن دون النظر إلى طبيعتها هل هي متغيرات

مؤثرة أو متأثرة أو وسيطية، كل هذا وأكثر، غيضٌ من فيض، نستطيع أن نستحلبهُ من معالجة البيانات عن طريق منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية.

أ- استكشاف البنية العاملية الكامنة وتوكيدها

سوف نستهل **سيرورة بناء هذا النموذج التفسيري**، من خلال استخلاص العوامل غير المرئية التي تكونت عن طريق عملية التشبعات[361] **(loadings)**، حيث نستطيع من خلالها استكشاف السمات المشتركة بين مجموعة من المتغيرات من أجل جمعها واختزالها في عامل واحد يحتويها. صحيح أننا عمدنا في الإطار النظري لهذا البحث، على وضع بعض العوامل المفسرة للتفاوتات المدرسية بين التلاميذ، بناء على نظريات ودراسات سابقة، إيمانا منا بمنطق الأولوية للعوامل المستخرجة من هذه الأسس النظرية السابقة، لكن مع ذلك، لم تشفع لنا هذه الصورة التنظيرية في التحديد الدقيق لأسماء هذه العوامل، ثم جَهْلنا بالعدد المحتمل لهذه العوامل[362] لصياغة نموذج عاملي افتراضي نستطيع من خلاله التثبت من مطابقته للبيانات المجمعة، وبما أننا لم نستطع أن نستكشف ما سبقنا الآخرون إلى استكشافه حتى نؤكده أو نُفنِّده، فإن ذلك هو السبب الذي أَجْبَرَنا في هذا البحث على استكشاف البنية العاملية من جديد عن طريق أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي.

---

[361]– نقصد بالتشبعات درجة أو مقدار الارتباطات التي حققتها مجموعة من العبارات/ المؤشرات على عامل واحد يحتويها كلها.

[362]– لم تكن لدينا معرفة مسبقة بطبيعة العوامل التي سنشتغل عليها في إطار النموذج الذي يفسر التفاوتات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ، حتى وإن كنا قد اقترحنا بعض العوامل المفسرة انطلاقا من نظريات ودراسات سابقة قوية، نقول هذا الكلام لنبين أننا قد التجأنا لهذا الأسلوب فقط لضرورة استرشادية واستكشافية لتحديد العوامل الفرعية بعد أن قمنا بمهمة تحديد العوامل العامة المفسرة بناء على الأدبيات السابقة، غير ذلك، أعتقد أن استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي في العلوم الاجتماعية عامة والبحث السوسيولوجي بصفة خاصة، لا يرفع من قيمتها العلمية.

بناء على ذلك، سوف نستعين بتقنية التحليل العاملي الاستكشافي لكي نستكشف البناء العاملي للعبارات التي تدل على تصور التلاميذ للأساليب التدريسية عند الأساتذة في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، وطريقة التلاميذ في تحضير الدروس والفروض وكذا تقييمهم للصعوبات التي يواجهونها في بعض المواد الدراسية، ثم عملية الانضباط في صفوف التلاميذ. ولقد مكننا أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي من معرفة الكيفية التي تكوَّنت بها المفاهيم/ العوامل غير المرئية، أي الوقوف عند الطريقة التي استطاع بها أفراد عينة البحث تشكيل هذه العوامل بناء على مدى استيعابهم وفهمهم لمنطوقات عباراتها الدالة عليها (الجداول رقم **56** و**58** و**60**)، وهذا هو هدفنا من هذا الأسلوب.

تبقى عملية استخراج النموذج العاملي المتكون من عوامل غير مرئية ومؤشراتها الملاحظة والمقاسة التي تشبعت عليها، غير كافية للحكم على صدق هذا النموذج، أي أننا لسنا متأكدين من أن هناك مطابقة إحصائية بين العناصر التي تشكل هذا النموذج العاملي، بمعنى، هل تشبعت فعلا كل هذه المؤشرات المرئية على عواملها الكامنة أم لا، وللتحقق من ذلك، يتحتم علينا كذلك إجراء أسلوب التحليل العاملي التوكيدي **(Confirmatory factor analysis-CFA)** من الدرجة الأولى والثانية بواسطة برنامج أموس، من خلال الاعتماد على مؤشرات جودة المطابقة، للوقوف على مدى ملائمة أو عدم ملائمة النموذج العاملي المفترض للبيانات التي تم الحصول عليها من عينة البحث، **وبلغة أكثر معنى، نبحث عن "التطابق بين النظرية والواقع"**[363].

[363]– نقصد بهذه العبارة، مدى المطابقة التي يقع فيها النموذج النظري الذي تم اقتراحه بناء على الأدبيات السابقة، مع البيانات المستمدة من الواقع الاجتماعي، وهذا التطابق والتناسق بين الطرفين، لا يعني أننا ندعي من خلاله أن النظرية تعكس الواقع الحقيقي، ومنه فمطابقة النموذج النظري المفترض للبيانات، لا نربطه البتة بمطابقته للحقيقة، بل نقصد به محاكاة النموذج النظري المفترض للوقع الاجتماعي.

ففيما يتعلق برؤية التلاميذ للطريقة التدريسية عند الأساتذة، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS V 23)**، ويعرض الجدول رقم **(62)** العبارات التي تدل على نمط الطريقة التدريسية عند الأساتذة والتي تشبعت على عاملين اثنين، اخترنا لكل منهما تسمية تختزل خصائصهما المشتركة وقد جاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول رقم (62): يبين نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للعبارات الدالة على نمط الطريقة التدريسية عند أساتذة التعليمين العمومي والخصوصي

العبارات	العوامل المستخرجة	
	العامل الأول	العامل الثاني
1- الأساتذة يكافئونني على مجهوداتي الدراسية.	0,691	
2- أحس بأن الأساتذة متسامحون ومتفهمون حتى وإن كنا مخطئين.	0,632	
3- أحس بأن الأساتذة يتقربون مني وكأني مثل أصدقائهم.	0,626	
4- إن تحقيق نتائج جيدة رهين بتحفيز الأساتذة لي.	0,594	
5- يعتمد الأساتذة على نماذج وأمثلة من الواقع، لمساعدتي في استيعاب الدروس.	0,553	
6- الأساتذة لا ينتظرون منا أي تطور على مستوى تحصيلنا الدراسي.		0,744
7- لا أشعر بالراحة داخل القسم.		0,571
8- الأساتذة يشرحون الدرس بطريقة سطحية		0,509
9- الأساتذة ينتقدونني إذا لم أفهم الدرس جيدا.		0,409
قيمة الجذر الكامن	2,481	1,130
نسبة التباين المفسر لكل عامل	27,568	12,559
نسبة التباين المفسر الكلي	40,127	

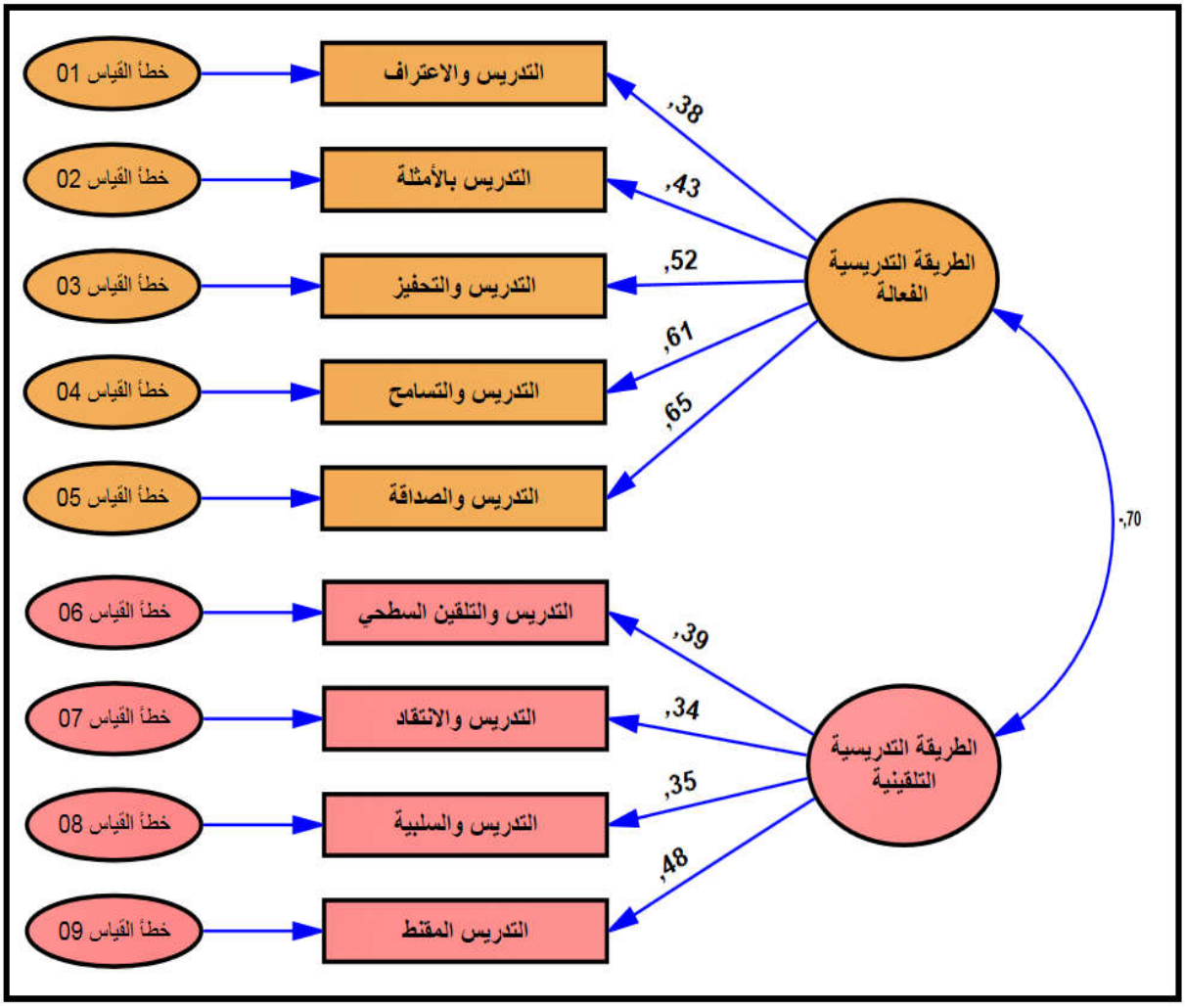
كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، عن وجود عاملين اثنين يفسران نسبة **(40,127 %)** من التباين الكلي بين مجموع العبارات التي كانت محددة في **(15** عبارة**)**، وقد تم حذف ستة عبارات كونها لم تتشبع على أي أحد من هذين العاملين. يفسر العامل الأول لوحده ثلثي التباين الكلي **(27,568)**، ويتشكل من خمسة عبارات تدل كلها على النمط التدريسي الذي يتسم بالمرونة والنشاط والفعالية، يمكن تسمية هذا العامل بناء على خصائصه المشتركة التي أفرزتها لنا مصفوفة العوامل بعد التدوير، وكذا بناء على الأدبيات السابقة، يمكن تسميته ب**"الطريقة التدريسية الفعالة".**

أما فيما يتعلق بالعامل الثاني فإنه يتكون من أربعة عبارات تفسر ما مقداره **(12,559)** من مجموع التباينات، وتحيل جميع هذه العبارات الأربع، على طريقة الأستاذ التدريسية التي تتسم بعدم الاكتراث واللامبالاة وكذا الانتقادات الموجهة للتلاميذ، وقد اختزلناها تحت مسمى **" الطريقة التدريسية التلقينية".**

بعد أن تبينت لنا البنية العاملية الكامنة لمفهوم الطريقة التدريسية عند الأساتذة، سوف نسعى في مرحلة ثانية إلى اختبار هذا البناء العاملي من خلال التحقق من وجود مطابقة إحصائية بينه وبين البيانات المستمدة من الواقع، ومن ثمة الوقوف عند طبيعة العلاقات التي تربط بين عوامله الكامنة ومؤشراته الملاحظة التي تشبعت عليه، بهدف إثبات أو نفي ما تم استكشافه بواسطة التحليل العاملي الاستكشافي، وقد تمت معالجة هذه البيانات من خلال إجراء أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى بواسطة برنامج آموس

(AMOS)، بالتأشير على طريقة الاحتمال القصوى **(maximum likelihood)**، حيث توصلنا إلى صياغة نموذج عاملي يضم عاملين اثنين على الشكل التالي:

شكل رقم **(31):** نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للعبارات الدالة على نمط الطريقة التدريسية عند أساتذة التعليمين العمومي والخصوصي



من خلال هذا النموذج التوكيدي تم تحديد عاملين كامنين اثنين، يدلان على الطريقة التدريسية عند الأساتذة ومؤشراتهما التي تشبعت عليهما، وهما **"الطريقة التدريسية الفعالة"** التي تشبعت على البنود التي تدل على (التدريس والاعتراف؛ التدريس بالأمثلة؛ التدريس والتحفيز؛ التدريس والتسامح؛ التدريس والصداقة)، و**" الطريقة التدريسية التلقينية"** التي تشبعت

على الفقرات الدالة على (التدريس والتلقين السطحي؛ التدريس والانتقاد؛ التدريس والسلبية، التدريس المقنط)، لكن الذي يهمنا من هذه النتائج بالدرجة الأولى، هو التأكد من العلاقة التي تربط بين العوامل الكامنة ومؤشراتها، وللقيام بذلك، سوف نعمد إلى تقييم مدى جودة المطابقة **(Goodness of fit)** في هذا النموذج العاملي للبيانات المستمدة من عينة البحث.

تشير نتائج مؤشرات جودة المطابقة الجدول رقم **(63)** إلى أن النموذج العاملي المقترح مطابق تماما لبيانات العينة، حيث تتمركز قيم مؤشرات جودة المطابقة في المدى الأمثل[364]، وإن أكبر دليل على هذه المطابقة، هو عدم دلالة قيمة كاي تربيع التي بلغت **(0,174)** ومن دون أن نستعين بأي تشخيصات أو تدخلات لتعديل أخطاء القياس عن طريق إقامة علاقات ارتباطية/ تغايرية بين مؤشراتها لتحسين هذا النموذج، أما باقي معاملات المطابقة الأخرى، فقد جاءت كلها في المدى المثالي **(ideal range)** حيث بلغت قيمة كاي تربيع المعياري **(CMIN/ DF) (1,254)** وهي أصغر بكثير من عتبة القبول المحددة في **(5)**، وهذا دليل على أن هذا المؤشر يتمتع بقوة مطابقة بيانات العينة للنموذج النظري المفترض، نفس الشيء مع مؤشر "رامسي" **(RMSEA)** الذي يعتبر من أهم مؤشرات المطابقة، حيث اقتربت قيمته من الصفر **(0,027)** التي تدل على أن التطابق يوجد في المدى المثالي، ثم باقي مؤشرات المطابقة الأخرى وعلى رأسها مؤشرات **(GFI)** و **(CFI)** و**(Pclose)** و **(TLI)** كلها مؤشرات تدل

[364]– المقصود بالمثالية هنا، مثالية تموقع قيم مؤشرات جودة مطابقة هذا النموذج لبيانات العينة، النماذج العاملية لا تخلو من النقص والخلل، من الزاوية الإبستيمولوجية، نعرف أن الأسبقية للتنظير وللإطار النظري القوي، أي أننا لا نستبعد أبدا نماذج نظرية أخرى محدِّدة ومفسِّرة، وهذا شيء طبيعي في الظاهرة الاجتماعية، وما توظيفنا لمصطلح المثالية، إلا لتوصيف ما إذا كان المجال المحسوب والمحدد إحصائيا لتقدير مدى صحة هذا النموذج للبيانات، متحقق وقوي ويُعتمد عليه من خلال مؤشرات المطابقة، مطابقة النظرية للبيانات المستمدة من الواقع الاجتماعي.

على أن النموذج العاملي الذي يتعلق بالطريقة التدريسية عند الأساتذة، يتسم بمطابقة عالية جدا مع الواقع كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (63): يبين قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج العاملي الدال على نمط الطريقة التدريسية

مؤشرات جودة المطابقة	اختصار المؤشر	عتبة القبول / المدى المثالي	قيمة المؤشر الدالة على المطابقة
قيمة كاي تربيع	(CMIN)	أن تكون قيمته غير دالة إحصائيا > 0,05	32,606
مستوى دلالة كاي تربيع	(P- value)		0,174
نسبة كاي تربيع \ درجة الحرية	(CMIN/ DF)	CMIN/ DF < 5	1,254
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	(RMSEA)	0.08 ≥ RMSEA ≥ 0	0,027
مؤشر جودة المطابقة	(GFI)	0.90 ≤ GFI ≤ 1	0,980
مؤشر جودة المطابقة المعدل	(AGFI)	0.90 ≤ AGFI ≤ 1	0,965
مؤشر المطابقة المقارن	(CFI)	0.90 ≤ CFI ≤ 1	0,976
مستوى الدلالة الإحصائية للمطابقة القريبة	(Pclose)	> 0,5	0,918
مؤشر توكر ـ لويس	(TLI)	0.90 ≤ TLI ≤ 1	0,967

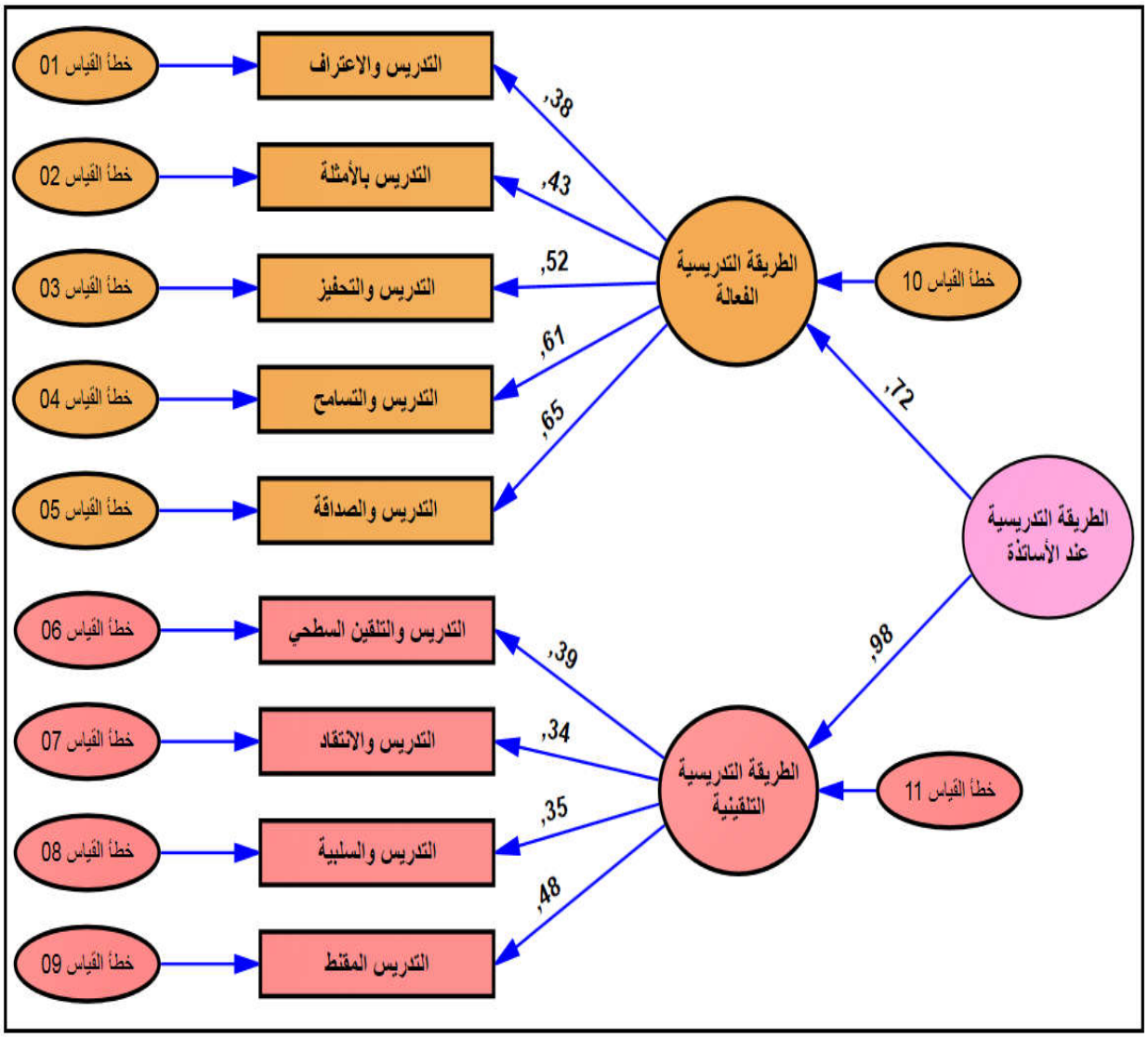
بعد أن تأكدنا من جودة المطابقة بين النموذج العاملي وبيانات البحث، وبعد أن فهمنا أن هناك عاملين كامنين اثنين، يفسران الكيفية التي تشكلت بها المتغيرات الملاحظَة في مجموعتين تمثلان هذين العاملين بواسطة أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة

الأولى، وبالاستناد إلى الإطار النظري الذي انطلقنا منه، والذي يشير إلى أن هذين العاملين/ البعدين **(الطريقة التدريسية الفعالة والطريقة التدريسية التلقينية)**، يجمعهما عامل أكبر أو عامل عام، أسميناه ب **"الطريقة التدريسية للأساتذة"**، فإن كل هذا يحتم علينا أن نقيس هذا العامل/ المفهوم الكامن الذي افترضنا أنه يتحكم ويَحْكُم في هذا النموذج العاملي ككل.

من خلال النموذج العاملي الشكل رقم **(32)** يظهر أن علاقة الارتباط بين العاملين الكامنين " الطريقة التدريسية الفعالة" و" الطريقة التدريسية التلقينية" والتي بلغت قيمتها **(0,70)** مجهولة المصدر، لقد عرفنا مصدر علاقة الارتباط بين العامل الكامن ومؤشراته التي تشكله، والتي نستطيع أن نقيسها بصورة مباشرة، واستطعنا أن نعبر عن هذه الوضعية بالقول أن العامل الكامن الأول يفسر مجموعة من العبارات التي تدل عليه، لكننا لم نستطع أن نتبين سبب علاقة الارتباط المسجلة بين العامل الكامن الأول والعامل الكامن الثاني، لماذا هما مرتبطان؟ هل هذا الارتباط جاء بمحض الصدفة، أم أن هناك عامل عام هو الذي يفسر ارتباطات هذه العوامل الفرعية، إذا كان الأمر كذلك، فما هي الحصّة التي يموّل بها هذا العامل العام الكامن عوامله الفرعية الكامنة كذلك؟

للإجابة عن كل هذه الأسئلة كان لزاما علينا استخدام تقنية أخرى من داخل أسرة التحليل العاملي التوكيدي، إنه التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية، وقد جاءت نتائج هذا التحليل على الشكل التالي:

شكل رقم **(32):** نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمفهوم نمط الطريقة التدريسية عند أساتذة التعليمين العمومي والخصوصي



إن أول ملاحظة من خلال هذا النموذج العاملي من الدرجة الثانية، هو اختفاء العلاقة الارتباطية بين العاملين الكامنين " الطريقة التدريسية الفعالة" و" الطريقة التدريسية التلقينية"، التي تم تسجيلها في النموذج العاملي من الدرجة الأولى، بسبب المفهوم/ العامل العام الكامن (الطريقة التدريسية للأستاذ) الذي يفسرهما معا، وهذا يدل على أن الانتقال من نموذج عاملي إلى آخر، هو بمثابة انتقال من علاقة ارتباطية إلى علاقة تأثيرية، ومنه فإن النموذج العاملي أصبح يتشكل من عامل عام (الطريقة التدريسية للأستاذ)، تشبع عليه عاملين

فرعيين؛ " الطريقة التدريسية الفعالة" بقيمة **(0,72)**، و" الطريقة التدريسية التلقينية" بقيمة **(0,98)**، وتدل هذه القيم المرتفعة على أن هذين العاملين الفرعيين يرتبطان بالعامل العام الذي يحتويهما معا بشكل قوي أيضا، لدرجة أنه لم يبقى إلا نسب قليلة لم يستطع هذا العامل العام أن يفسرها أو ما يعرف بأخطاء القياس، وهي على التوالي **(0,18)** بالنسبة للعامل الفرعي الأول و**(0,02)** بالنسبة للعامل الفرعي الثاني، ويمكن تفسير هذه القيم كون المبحوثين ينظرون إلى أن النمط التدريسي التلقيني للأستاذ، أنه يؤثر سلبيا على التحصيل الدراسي عند التلاميذ وله دخْلٌ في تحديد النجاح المدرسي عندهم، أكثر مما يمكن أن يفسره التأثير الذي تحدثه الطريقة التدريسية الفعالة للأساتذة في هذا المجال.

من بين العوامل المدرسية التي افترضنا أنها تؤثر في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي، هناك الطريقة التي يعتمدها التلاميذ في تحضير الدروس والفروض وكذا تقييمهم لأدائهم في المواد العلمية (مادة الرياضيات) واللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية).

سوف نعتمد على نفس الخطوات المنهجية المتبعة لاختبار البنية العاملية للطريقة التدريسية عند الأساتذة، فيما يتعلق بطريقة التلاميذ في تحضير الدروس والفروض وكذا تقييمهم لمستواهم في بعض المواد الدراسية، وعليه فقد تم التوصل بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي إلى بنية متعددة تتكون من أربعة عوامل كامنة ندرجها في الجدول رقم **(64)** التالي:

جدول رقم **(64):** يبين نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للعبارات الدالة على تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم وأشكال تحضيرهم للدروس والفروض

العبارات	العوامل المستخرجة			
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1- إن كتابة الإنشاء باللغة الفرنسية يشكل عائقا بالنسبة لي.	0,882			
2- لا أستطيع التحدث باللغة الفرنسية جيدا.	0,871			
3- أجد صعوبة كبيرة في فهم قواعد اللغة الفرنسية.	0,859			
4- أكتسب المفردات في اللغة الإنجليزية بكل سهولة.		0,892		
5- يسهل علي فهم قواعد مادة اللغة الإنجليزية.		0,872		
6- أحس بتطور كبير على مستوى التعبير باللغة الإنجليزية.		0,855		
7- تواجهني صعوبات كبيرة في فهم مادة الرياضيات.			0,814	
8- يكون ذهني شاردا أثناء شرح الأستاذ لمادة الرياضيات.			0,783	
9- تقل رغبتي في إنجاز التمارين المتعلقة بمادة الرياضيات.			0,763	
10- عندما أشتغل بمفردي، فإن نتائج الفروض تكون جيدة.				0,655
11- أشتغل بمفردي أثناء التحضير للامتحانات.				0,593
12- لدي كامل الثقة في قدراتي لحل التمارين مهما كانت صعبة وشاقة.				0,484
13- أعتمد على إنجاز التمارين، كخطوة أساسية أثناء استعدادي للامتحانات.				0,454
قيمة الجذر الكامن	2,974	2,395	1,992	1,368
نسبة التباين المفسر لكل عامل	19,824	15,965	13,277	9,118
نسبة التباين المفسر الكلي	58,185			

تُظهر نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، العوامل الأربعة التي تشكل المفهوم العام الذي يتعلق بتقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم وأشكال تحضيرهم للدروس

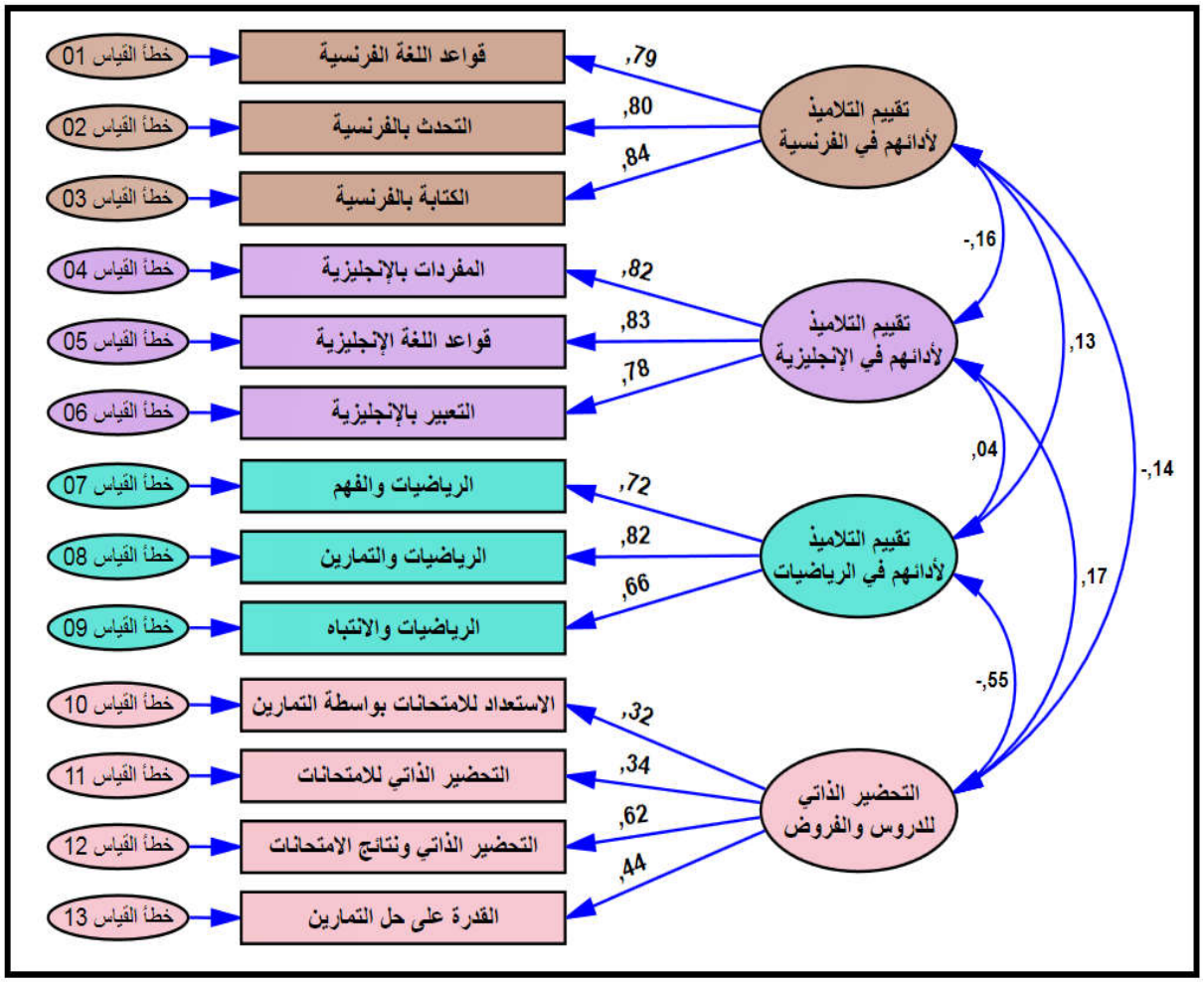
والفروض، حيث تستوعب هذه العوامل الأربعة مجتمعة ما قيمته **(58,185)** من التباين المفسر الكلي من مجموع العبارات، وقد تجاوزت قيمة الجذر الكامن لهذه العوامل الواحد الصحيح، وهي على التوالي **(2,974)**، **(2,395)**، **(1,992)**، **(1,368)**، ويدل ذلك على أننا عمدنا إلى إقصاء العوامل التي لم تصل إلى درجة الواحد الصحيح من التحليل، لكونها لم تستطع أن تساهم في تشكل العامل المراد الاحتفاظ به.

يفسر العامل الأول ما مقداره **(19,824)** من التباين الكلي، وقد تشبعت عليه العبارات التي تدل على تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الفرنسية، خاصة العبارة التي تدل على العراقيل التي يواجهها التلاميذ في كتابة الإنشاء باللغة الفرنسية والتي تبوأت مركز الصدارة، وقد تمت تسميته بعامل **" تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الفرنسية"**، ويفسر العامل الثاني **(2,395)** من مجموع التباينات، احتلت فيه العبارة التي تدل على الاستيعاب السلس للمفردات في اللغة الإنجليزية المرتبة الأولى، تحت مسمى **" تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الإنجليزية"**، ويتشكل العامل الثالث من ثلاث متغيرات تدل كلها على الصعوبات التي تتعلق بفهم مادة الرياضيات، نقيس من خلاله كذلك **" تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة الرياضيات"**، في حين يتكون العامل الرابع والأخير من أربع متغيرات تفسر **(9,118)** من التباين الكلي، أطلقنا عليه اسم **" التحضير الذاتي للدروس والفروض "**، ونهدف من خلاله إلى قياس حجم التحضير الذاتي عند التلاميذ للدروس والفروض في جميع المواد الدراسية.

بناء على النتائج التي أسفر عنها التحليل العاملي الاستكشافي والتي رسمت لنا صورة واضحة عن البنية العاملية الكامنة للعامل العام المتعلق بتصور التلاميذ لقدراتهم في تحضير

الدروس والفروض وتقييمهم لأدائهم في بعض المواد الدراسية، حيث تم استخلاص أربعة عوامل فرعية كامنة تشبع عليها ثلاثة عشر **(13)** متغيرا مقاسا، عمدنا في هذه المرحلة إلى التثبت من هذه البنية رباعية العوامل، من خلال إجراء أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى بواسطة برنامج آموس **(AMOS)**، فجاءت النتائج التالية:

شكل رقم (33): نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للعبارات الدالة على تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم وأشكال تحضيرهم للدروس والفروض



نروم من خلال هذا النموذج العاملي إلى التأكد من صحة العلاقات التي تربط بين العوامل الكامنة وبين المتغيرات التي تشبعت عليها، ولتحقيق هذا الهدف سوف نقوم بعرضه

على مؤشرات جودة المطابقة التي ترسم المجال الذي يطابق فيه النموذج العاملي المقترح بيانات العينة كما هو مبين في الجدول رقم **(65)**.

جدول رقم (65): يبين قيم مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم وأشكال تحضيرهم للدروس والفروض

مؤشرات جودة المطابقة	اختصار المؤشر	عتبة القبول / المدى المثالي	قيمة المؤشر الدالة على المطابقة
قيمة كاي تربيع	(CMIN)	أن تكون قيمته غير دالة إحصائيا	54,697
مستوى دلالة كاي تربيع	(P- value)	> 0,05	0,635
نسبة كاي تربيع \ درجة الحرية	(CMIN/ DF)	CMIN/ DF < 5	0,927
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	(RMSEA)	0.08 ≥ RMSEA ≥ 0	0,000
مؤشر جودة المطابقة	(GFI)	0.90 ≤ GFI ≤ 1	0,976
مؤشر جودة المطابقة المعدل	(AGFI)	0.90 ≤ AGFI ≤ 1	0,963
مؤشر المطابقة المقارن	(CFI)	0.90 ≤ CFI ≤ 1	1,000
مستوى الدلالة الإحصائية للمطابقة القريبة	(Pclose)	> 0,5	1,000
مؤشر توكر ـ لويس	(TLI)	0.90 ≤ TLI ≤ 1	1,004

عند استنطاق مؤشرات جودة المطابقة التي يشير إليها الجدول رقم **(65)**، يتبين أن هذه القيم تقع جميعها وبدون استثناء في المدى المثالي، أي أنها وصلت لمستوى يمكن وصفها فيه بالممتازة لدرجة أن بعض القيم بلغت **(1,000)** الواحد الصحيح أو فاقته كحالة مؤشر توكر ـ لويس التي بلغت **(1,004)**، وهذا إن دل على شيء، يدل على المطابقة التامة بين

النموذج المقترح والبيانات، هذا بالإضافة إلى عدم دلالة قيمة كاي تربيع الذي يعتبر بمثابة المؤشر التقليدي والأقدم لتوصيف جودة المطابقة، وتدل قيمة مستوى دلالة كاي تربيع التي بلغت **(0,635)**، على عدم وجود فروقات جوهرية بين النموذج العاملي المقترح وبين البيانات المستمدة من عينة البحث.

يدعم مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب "رامسي" **(RMSEA)** الذي سبق وصفه بأنه من أهم مؤشرات جودة المطابقة، مطلبنا حول عدم وجود الفروقات أو مطابقة النموذج العاملي مع البيانات، وتدل قيمته التي قلما يحصل عليها الباحثون **(0,000)** (التطابق التام) على أن هذا النموذج العاملي، يعتبر أفضل نموذج ممكن لتفسير بيانات هذا البحث.

لقد اعتبرنا أن هذه البنية العاملية تتكون من أربعة عوامل كامنة وهي على التوالي **"تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الفرنسية"**، و**" تقييم التلاميذ لأدائهم في الرياضيات"**، و**" تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الإنجليزية"**، و**" التحضير الذاتي للدروس والفروض"**، وأن كل هذه العوامل الأربعة تنضوي تحت لواء عامل واحد عام، أسميناه استنادا إلى النتائج التي أسفر عنها التحليل العاملي الاستكشافي بعامل **" تصور التلاميذ لقدراتهم في تحضير الدروس والفروض وتقييمهم لأدائهم في بعض المواد الدراسية"**[365].

[365]– لقد أسمينا هذا العامل الكامن العام بهذا الإسم بناء على البنية العاملية التي استخرجناها بواسطة التحليل العاملي الاستكشافي، أي تم بناءه بالاعتماد على الخصائص المشتركة التي تجمع بين العوامل الكامنة الفرعية، وليس استنادا إلى نظرية أو دراسة سابقة، وهذا ما جعلنا نحجم عن دراسة هذا العامل العام بواسطة التحليل العاملي من الدرجة الثانية.

بعد أن تمكنا من التحقق من مطابقة العوامل الكامنة للمؤشرات التي تدل عليها بخصوص البنيتين العامليتين السابقتين اللتين تدلان على النمط التدريسي عند الأستاذ، ثم تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم وأشكال تحضيرهم للدروس والفروض، سنقوم الآن باختبار عامل عام آخر لا يقل أهمية عن سابقيه في التأثير على التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي، يتعلق الأمر بعامل الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي من خلال مجموعة من المؤشرات التي تدل عليه، وهذا ما توضحه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:

جدول رقم (66):يبين نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للعبارات الدالة على الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي

العبارات	العوامل المستخرجة	
	العامل الأول	العامل الثاني
1- يستغرق الأستاذ وقتا كبيرا للتحكم في سلوكات التلاميذ	0,781	
2- يفشل الأستاذ في تنظيم الوقت المخصص للدراسة	0,658	
3- يكثر الضجيج أثناء شرح الأستاذ للدرس	0,615	
4- أعتقد أن تأطير الإدارة للتلاميذ عند حدوث اختلالات تربوية هو أمر ضروري		0,734
5- إن القواعد التي تفرض الانضباط داخل القسم تبقى على درجة كبيرة من الأهمية		0,726
6- ألتزم بإحضار الكتب والأدوات المدرسية اللازمة		0,672
قيمة الجذر الكامن	1,698	1,285
نسبة التباين المفسر لكل عامل	28,303	21,424
نسبة التباين المفسر الكلي	49,728	

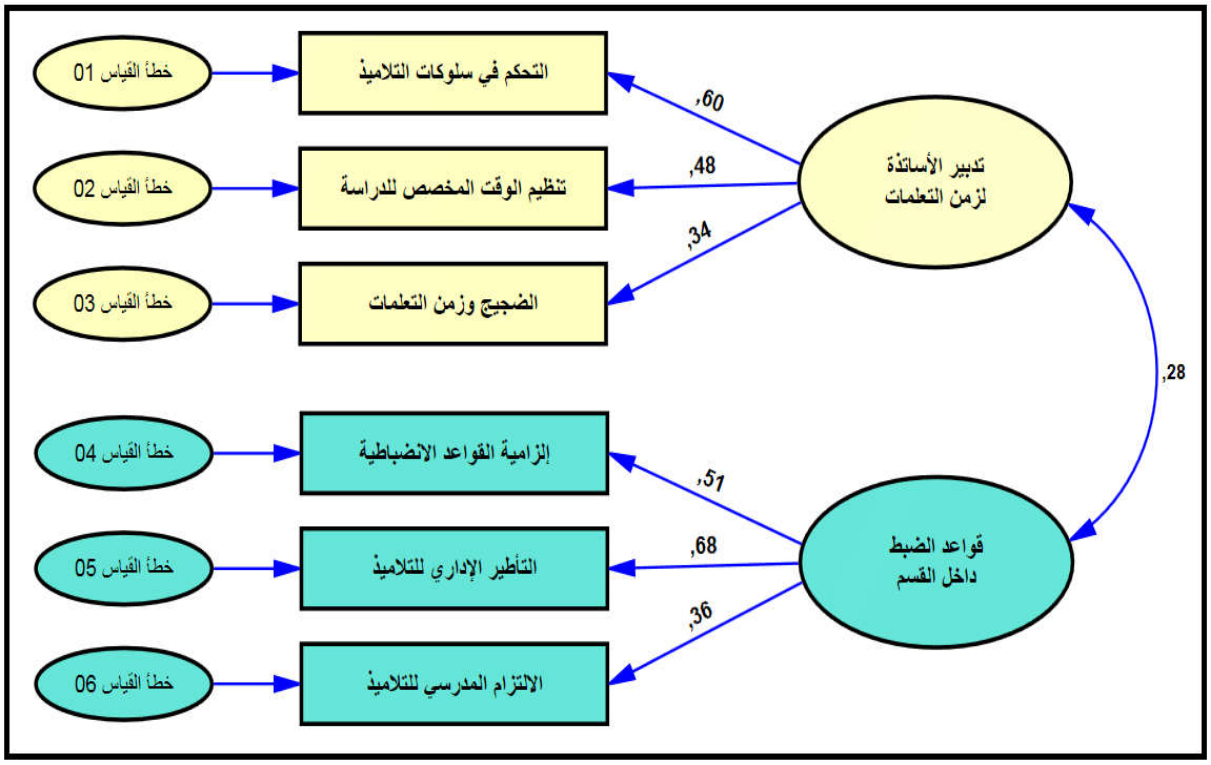
نسعى من خلال نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، أن نستكشف البنية العاملية التي تتعلق بعامل **"الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي"**، حيث تم استخلاص عاملين فرعيين اثنين فاق الجذر الكامن لكل واحد منهما الواحد الصحيح، ويفسران نسبة تقارب **(50%)** من التباين الكلي، أخذ منها العامل الأول نسبة **(28,303)** ثم نسبة **(21,424)** لفائدة العامل الثاني.

يتألف العامل الفرعي الأول من ثلاث مؤشرات تراوحت تشبعاتِها عليه بين **(0,781** و**0,615)** تتمحور كلها حول تمثل التلاميذ للكيفية التي يدبر بها الأساتذة زمن التعلمات داخل الفصل الدراسي والمعيقات التي يواجهونها، ومن خلال القواسم المشتركة بين مضامين هذه العبارات، وبالاستناد على الأدبيات السابقة، نستطيع أن نسمي هذا العامل بعامل **"تدبير الأستاذ لزمن التعلمات"**، أما العامل الفرعي الثاني، فيتشكل هو الآخر من ثلاث مؤشرات، تراوحت قيمة تشبعاتها بين **(0,734** و**0,672)**، وتحيل إلى تمثل التلاميذ إلى أهمية تدخل الإدارة المدرسية لفرض الانضباط في صفوفهم، ولهذا تمت تسمية هذا العامل الفرعي بعامل **" قواعد الضبط داخل القسم".**

من أجل اختبار صحة هذا النموذج المكتشف والتحقق من التشبعات التي حققتها المتغيرات الملاحظة على عاملي **"تدبير الأستاذ لزمن التعلمات"** و **" قواعد الضبط داخل القسم"**، فقد تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي بواسطة برنامج آموس، وذلك من خلال الاعتماد على نفس مؤشرات جودة المطابقة التي أدرجناها في النماذج العاملية السابقة، من

أجل التأكد من المطابقة بين هذا النموذج العاملي المفترض وبين البيانات المستمدة من عينة البحث، وقد جاءت نتائج هذا التحليل على الشكل التالي:

شكل رقم **(34): يبين** نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للعبارات الدالة على الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي



لقد افترضنا من خلال الإطار النظري الذي انطلقنا منه ثم من خلال البنية العاملية المستخرجة من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، أن العامل الذي نحاول أن نقيس عن طريقه مستوى **"الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي"**، يتكون من عاملين فرعيين، هما تمثل التلاميذ للطريقة التي يعتمدها الأستاذ في تدبير زمن التعلمات، ثم تمثلهم كذلك لأهمية التدخل الإداري لفرض القواعد الانضباطية، وهذا ما تدل عليه تشبعات المتغيرات المرئية على هذين العاملين الكامنين كما هو مبين في الشكل **(35)**.

تشير نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تم استخراجها من قائمة مخرجات برنامج آموس **(AMOS)**، أن مطابقة البيانات للنموذج المقترح تتموقع كلها في المدى المثالي، ويمكن التأكد من ذلك، من خلال عملية المقارنة بين قيم المؤشرات المحسوبة، التي تدل على المطابقة وبين العتبة المحددة إحصائيا والتي تدل على المدى المثالي، حيث تُظهر قيمة مستوى دلالة كاي تربيع، عدم وجود فروقات بين هذا النموذج العاملي وبين بيانات العينة **(0,578)**، ويزكي مؤشر "رامسي" **(RMSEA)** هذا الطرح، من خلال قيمته المثالية (التطابق التام) **(0,000)**، وكذلك الشأن مع باقي قيم مؤشرات جودة المطابقة الأخرى **(AGFI، GFI، CFI، TLI)** التي تراوحت بين **(0,983** و **1,022)**، وهذا ما يدل على أن النموذج العاملي الذي انطلقنا منه يمثل البيانات، أي أن **"الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي"**، يطابق البيانات المنبثقة من عينة البحث كما هو مبين في الجدول رقم **(67)** التالي:

جدول رقم (67): يبين قيم مؤشرات جودة المطابقة لنموذج الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي

مؤشرات جودة المطابقة	اختصار المؤشر	عتبة القبول / المدى المثالي	قيمة المؤشر الدالة على المطابقة
قيمة كاي تربيع	**(CMIN)**	أن تكون قيمته غير دالة إحصائيا **> 0,05**	**6,620**
مستوى دلالة كاي تربيع	**(P- value)**		**0,578**
نسبة كاي تربيع \ درجة الحرية	**(CMIN/ DF)**	**CMIN/ DF < 5**	**0,828**
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	**(RMSEA)**	**0.08 ≥ RMSEA ≥ 0**	**0,000**
مؤشر جودة المطابقة	**(GFI)**	**0.90 ≤ GFI ≤ 1**	**0,994**

مؤشر جودة المطابقة المعدل	(AGFI)	0.90 ≤ AGFI ≤ 1	0,983
مؤشر المطابقة المقارن	(CFI)	0.90 ≤ CFI ≤ 1	1,000
مستوى الدلالة الإحصائية للمطابقة القريبة	(Pclose)	> 0,5	0,921
مؤشر توكر – لويس	(TLI)	0.90 ≤ TLI ≤ 1	1,022

لقد كان هدفنا من استخراج هذه البنية العاملية المتشكلة من عاملين كامنين فرعيين، هو معرفة إلى أي مدى ينتسبان إلى عامل كامن أكبر يجمعهما (عامل هرمي) تحت مسمى "الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي"، ولقد تم استنباط هذا المفهوم/ العامل العام، من خلال مراجعة النماذج النظرية والأبحاث الميدانية، خاصة الأعمال التي تعود إلى الباحثين من أنصار حركة "المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، والتي تتمحور حول التأثير الفعال للمتغيرات التنظيمية (التنظيم المدرسي) على المكتسبات المدرسية للتلاميذ، وبالتحديد البعد المتعلق بالتدخل الإداري لرسم ملامح البيئة المدرسية الإيجابية كسمة أساسية ترتبط بتحقيق النتائج المرجوة عند التلاميذ[366].

من أجل التأكد من كون هذه البنية العاملية تتكون فعلا من عاملين فرعيين كامنين ينتسبان هرميا إلى عامل كامن عام، قمنا بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية، حيث دلت مؤشرات جودة المطابقة على أن النموذج العاملي الهرمي، شأنه شأن

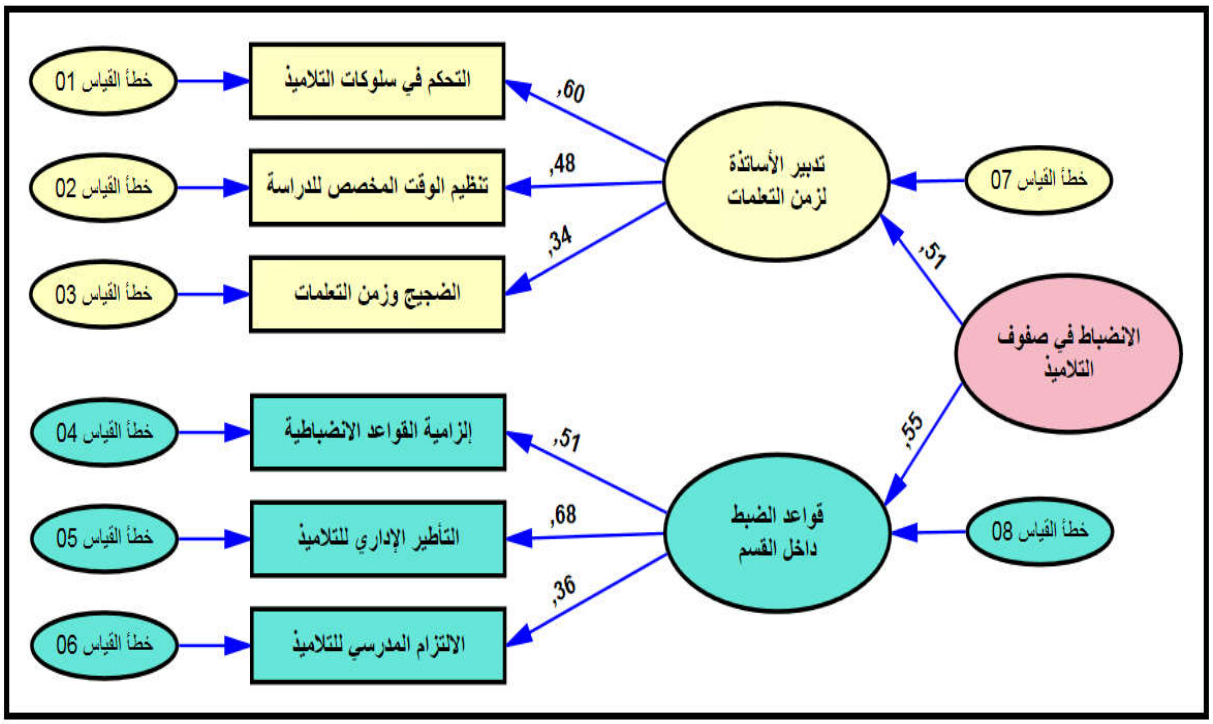
---

[366]– أنظر بهذا الصدد:

- Sammons Pamela, School effectiveness and equity: Making connections, a review of school effectiveness and improvement research, Op. cit, P. 31.

النموذج العاملي من الدرجة الأولى، يتوفر على مطابقة ممتازة، أي أن عاملي **"تدبير الأساتذة لزمن التعلمات"** و **" قواعد الضبط داخل القسم"**، يتم تفسيرهما بشكل هرمي بواسطة عامل عام أكبر ألا وهو**"الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي"**، وهذا ما يوضحه الرسم البياني رقم **(35)** التالي:

شكل رقم **(35):** نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للعوامل الفرعية الدالة على العامل العام الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي



يفسر العامل العام **"الانضباط في صفوف التلاميذ" (0,55)** من التباين الحاصل في العامل الفرعي **"قواعد الضبط داخل القسم"** وقيمة **(0,51)** من التباين المفسر تجاه عامل **"تدبير الأساتذة لزمن التعلمات"**، أما النسب الأخرى التي لم تتدخل في تفسير هذا التباين، فتسمى بالبواقي، وتدل على أنه توجد هناك عوامل أخرى لم يستطع هذا العامل العام أن يفسرها وهي التي نشير لها بأخطاء القياس أو البواقي.

لقد مكننا أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من التحقق من مدى مطابقة هذه النماذج النظرية المقترحة للبيانات المنبثقة من عينة البحث، لكن من أجل تفسير العوامل المدرسية التي تؤثر على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ من داخل نموذج بنائي سببي يضم جميع هذه العوامل، فقد استعنا بأسلوب تحليل الانحدار المتعدد المعياري، لمعرفة من هي العوامل المدرسية التي سيتم إدراجها ضمن هذا النموذج، ومن هي التي سيتم استبعادها بسبب عدم تأثيرها على مكتسبات التلاميذ المدرسية، وقد تبين لنا أن عامل الطريقة التدريسية عند الأساتذة ثم عامل الانضباط في صفوف التلاميذ، لا يقدمان نفسيهما كعوامل مؤثرة على مكتسبات التلاميذ المدرسية، في حين تم الاحتفاظ بعامل تقييم التلاميذ لأدائهم المدرسي بعوامله الفرعية المتمثلة في تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الفرنسية، تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الإنجليزية، تقييم التلاميذ لأدائهم في الرياضيات، وهذا ما سنوضحه في المحور القادم من خلال بناء نموذج تفسيري سببي للعوامل المدرسية المؤثرة على هذه المكتسبات.

ب- المسارات المفسرة للعوامل المتحكمة في المكتسبات المدرسية ونماذجها السببية

بعد أن انتهينا من تحليل البنية العاملية للعوامل المدرسية، واستخلاص عواملها الكبرى طبقا للنموذج النظري الذي انطلقنا منه، حيث كل واحد منها يتم تفسيره بواسطة بعض العوامل الفرعية الكامنة؛ التي تشبعت عليها بدورها مجموعة من المؤشرات المُقاسة، سوف نقتصر في هذا المحور على بعض النماذج العاملية المدرسية، وبعض العوامل غير المدرسية المؤثرة في الأداء المدرسي عند التلاميذ.

فيما يتعلق بتفسير العوامل غير المدرسية، فإنه سيتم التعامل معها كمتغيرات مقاسة ومرئية تم إدغام مؤشراتها التي تؤشرها[367]، وسيمثلها بشكل مباشر بعض المؤشرات التي تدل على المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ، هدفنا من ذلك، هو تحديد العلاقات التأثيرية والتأثرية بينها جميعا، نفس الشيء مع العوامل المدرسية التي ستتم معالجتها هي الأخرى كمتغيرات ملاحظة عن طريق تجميع مؤشراتها التي تدل عليها، من خلال نموذج بنائي مرسوم بيانيا على شكل تحليل الانحدار، ثم عن طريق نموذج تحليل الانحدار الهرمي من أجل تفسير العوامل المتحكمة في المكتسبات المدرسية عند مجموع أفراد العينة.

[367]– نقصد بهذا التعبير أن هذه المتغيرات الكامنة والمصحوبة بالمؤشرات التي تدل عليها، انقلبت إلى متغيرات مرئية لا تحتاج إلى مؤشرات، ويعود سبب وسمنا لها بالمرئية، بفعل الطريقة التجميعية التي قمنا بها بواسطة حساب متوسطاتها الحسابية، ولقد تطرقنا لهذه الأمور بالتفصيل في الفصل المنهجي.

إن هدفنا الرئيسي من بلورة هذه النماذج التفسيرية من داخل منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية، هو محاولة التحقق من النماذج النظرية، التي تم اقتراحها بناء على مجموعة من الأبحاث النظرية والميدانية التي تحدثت عن التفاوتات في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ، على غرار الأعمال المشتركة بين **بورديو وباسرون**، والتفسيرات التي قدمها بعض علماء الاجتماع الأنجلوساكسونيين مثل **صاموئيل كولمان، وبازيل بيرنشتاين، وباولز وجينتيز**، ثم الأبحاث التي قدمها ثلة من الباحثين من أنصار حركة **"المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، التي كانت تهدف في مجملها إلى الربط السببي بين المكتسبات المدرسية عند التلاميذ وبين مجموعة من العوامل التي تنشط داخل التنظيم المدرسي**، بالإضافة إلى بعض الدراسات التقييمية الوطنية والدولية التي عالجت تأثير العوامل غير المدرسية والمدرسية على الأداء المدرسي عند التلاميذ.

سبق لنا من خلال أسلوب تحليل الانحدار المتعدد، أن **استكشفنا** طبيعة المتغيرات اللامدرسية والمدرسية المؤثرة على التفاوتات في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، وسبق لنا كذلك أن أكدنا على محدودية دراسة التأثيرات بين المتغيرات طبقا لهذا الأسلوب، وهذا ما جعلنا ننفتح على أسلوب تحليل المسار **(path analysis)**، الذي يعد امتدادا وتطويرا لأسلوب تحليل الانحدار، ومنه سوف نعتمد على هذا الأسلوب لدراسة العلاقات والتأثيرات المشتركة، المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات غير المدرسية، المستقلة والوسيطية والتابعة في علاقتها مع بعضها البعض[368] على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، وهذا ما

[368]– راجع النموذج النظري الذي عملنا فيه على رسم هذا المسار التخطيطي لتوضيح هذه العلاقة السببية من خلال تحديد طبيعة المتغيرات التي تؤثر بشكل مباشر أو تلك التي تؤثر بشكل غير مباشر في الفصل المنهجي من هذا البحث.

لا يتيحه لنا نموذج الانحدار الخطي المتعدد السالف، وقد قمنا بذلك بعد أن تم استبعاد كل المتغيرات التي لا تؤثر في هذا النموذج البنائي السببي.

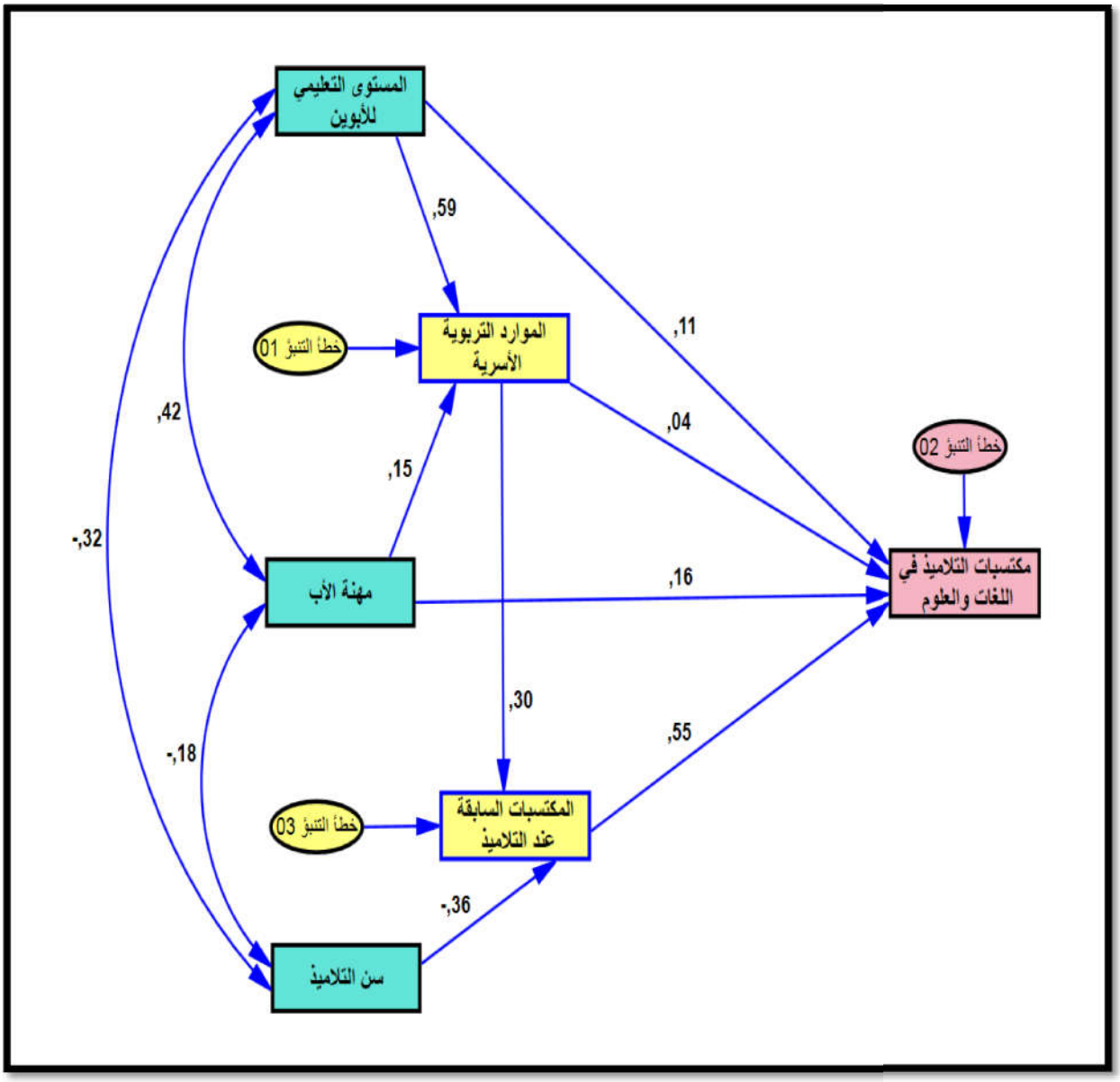
وجب أن نشير إلى أننا من خلال توظيفنا لمنهجية النمذجة بالمعادلة البنائية، لم نقم أبدا باختبار ما تم اختباره من طرف الباحثين، حيث لم نعتمد على نموذج بنائي سببي جاهز يدرس تأثير المتغيرات اللامدرسية والمدرسية على المكتسبات المدرسية للتلاميذ، بل العكس من ذلك، لقد عمدنا إلى تصميم نماذجنا التفسيرية بناء على أبحاث تنظيرية وميدانية سابقة، نستطيع من خلالها معرفة مدى مطابقتها (النماذج التفسيرية) للبيانات المستمدة من عينة البحث.

من أجل اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي تحدثها المتغيرات المستقلة (الخارجية) على المتغيرات التابعة (الداخلية)، سوف نستخدم منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية **(SEM)** من خلال أسلوب تحليل المسار بواسطة برنامج آموس **(AMOS)**، وسيتم إدخال المتغيرات التي تدل على العوامل غير المدرسية المؤثرة في هذا النموذج (المستوى التعليمي للأبوين، مهنة الأب، ومتغير السن عند التلاميذ) كما يضم هذا النموذج ثلاث متغيرات تابعة داخلية (الموارد التربوية الأسرية، والمكتسبات السابقة للتلاميذ كمتغيرين تابعين وسيطيين، ثم مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية ممثلة في مادة اللغة الفرنسية ومادة اللغة الإنجليزية، والعلوم ممثلة في مادة الرياضيات).

يعود سبب إقحامنا لمتغير المكتسبات السابقة للتلاميذ كمتغير وسيط، هو أننا نعرف ـ استنادا إلى نتائج تحليل الانحدار السابقة ـ أنه ليس هناك تأثير دال بين كل من المستوى التعليمي للأب والأم ومهنة الأب على متغير المكتسبات السابقة عند التلاميذ، بقيم بلغت على التوالي **(0,876)** و **(0,362)** و **(0,206)**، ولهذا اعتمدنا على متغير السن عند التلاميذ ومتغير الموارد التربوية الأسرية ، للوقوف عند حجم التأثير المباشر وغير المباشر على المتغير المتنبأ به (المكتسبات السابقة)، هذا من جهة، من جهة ثانية، نهدف من خلال هذا المتغير الذي سبق تحديده كنجاح استباقي، أن نتنبأ بمدى تأثير السابق على اللاحق، أي التنبؤ بمصير التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي بناء على المكتسبات التي حققوها في السابق.

قبل أن ندخل في تفسير مسار العلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة، فإن ذلك يستلزم منا أولا أن نقف عند قيم المؤشرات المحسوبة، التي نتوخى منها معرفة إلى أي حد ينطبق النموذج المقترح على البيانات المستخلصة من عينة البحث، وهذا ما يوضحه الشكل رقم **(36)** والجدول رقم **(68)** التاليين:

شكل رقم **(36):** نموذج تحليل المسار يوضح مدى تأثير العوامل غير المدرسية ومتغير السن عند التلاميذ على المكتسبات السابقة واللاحقة عند التلاميذ في العمومي والخصوصي



يوضح الشكل رقم **(36)** مخطط تحليل المسار المتعلق بالمتغيرات غير المدرسية المؤثرة في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية معا، وقد أكدت مؤشرات جودة المطابقة التي تم استخراجها والمبينة في الجدول رقم **(68)**، أن هذا

النموذج، قد حقق قيم مـطـابَـقة جيدة جدا[369]، حيث بلغت قيمة كاي تربيع **(7,074)** عند مستوى **(0,132)** وهي غير دالة إحصائيا، **وهذا معناه أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين هذا النموذج المفترض والبيانات المستخرجة من العينة، ومنه فإن ملائمة النموذج النظري المقترح للبيانات المُختبرة (المعلومات الموجودة في البيانات المستمدة من عينة البحث) جيدة جدا**، أما باقي قيم مؤشرات جودة المطابقة الأخرى فتقع في المدى المثالي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (68): يبين قيم مؤشرات جودة المطابقة بين النموذج البنائي السببي وبيانات البحث

مؤشرات جودة المطابقة	اختصار المؤشر	عتبة القبول / المدى المثالي	قيمة المؤشر الدالة على المطابقة
قيمة كاي تربيع	**(CMIN)**	أن تكون قيمته غير دالة إحصائيا **> 0,05**	**7,074**
مستوى دلالة كاي تربيع	**(P- value)**		**0,132**
درجة الحرية	**(DF)**	**DF > 00**	**04**
نسبة كاي تربيع \ درجة الحرية	**(CMIN/ DF)**	**CMIN/ DF < 5**	**1,769**
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	**(RMSEA)**	**0.08 ≥ RMSEA ≥ 0**	**0,047**

[369]– نود أن نشير إلى نقطة في غاية الأهمية، وهي أن برنامج (AMOS) يوفر لنا إمكانية تعديل هذا النموذج من خلال قائمة تسمى (modification indices)، أو بعبارة أخرى **تحسين عدم دلالة كاي تربيع** (هذا هو المطلب هنا) **التي تدل بدورها على تحسين النموذج**، عن طريق حذف بعض المعلمات ضعيفة التأثير لكي يرتفع عدم مستوى الدلالة ومنه الحصول على نموذج مطابق للبيانات، صحيح أن نموذجنا النظري المفترض مطابق للبيانات، وكان بإمكاننا أن نحسنه ونجعله أكثر مطابقة، لم نلتجئ إلى هذا الحل لسبب واحد فقط، هو أن الأمور لا تتم بحذف الأرقام التي تدل على التأثيرات المنخفضة، المسألة هنا لا تقاس بالأرقام، بل بالأبحاث النظرية والميدانية التي استند إليها الباحث لصياغة نموذجه النظري، إذا كانت عملية الحذف تتماشى مع الإطار النظري المعتمد فلا بأس بذلك، **الإطار النظري هو الذي يحدد ويوجه هل سنحذف أم سندع الأمور على حالها.**

مؤشر جودة المطابقة	(GFI)	0.90 ≤ GFI ≤ 1	0,993
مؤشر جودة المطابقة المعدل	(AGFI)	0.90 ≤ AGFI ≤ 1	0,964
مؤشر المطابقة المقارن	(CFI)	0.90 ≤ CFI ≤ 1	0,995
مستوى الدلالة الإحصائية للمطابقة القريبة	(Pclose)	> 0,5	0,453
مؤشر توكر – لويس	(TLI)	0.90 ≤ TLI ≤ 1	0,981

إن تحليل المسار لا يتوقف عند مسألة التحقق من مطابقة النموذج النظري المفترض للبيانات، إنما يتعداه إلى اختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الخارجية (المستقلة) والمتغيرات الداخلية (المتنبأ بها)، ويجب التنويه هنا إلى أننا من خلال هذا النموذج البنائي السببي، لم نستعرض جميع المتغيرات غير المدرسية المؤثرة على التفاوتات في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، مثل ما أشارت له بعض التنظيرات والأبحاث التي تطرقنا لها في السابق، بل اكتفينا ببعض المتغيرات التي رأينا أنها سوف تسهم في تفسير هذه العلاقات السببية، ويظهر الجدول رقم **(69)** نتائج تقدير المسارات المباشرة وغير المباشرة كالتالي:

جدول رقم **(69):** يبين **مقدار** التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين متغيرات النموذج السببي

المتغيرات	التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلي
المستوى التعليمي للأبوين ← الموارد التربوية الأسرية	**0,593**	**0,000**	**0,593**
المستوى التعليمي للأبوين ← المكتسبات في اللغات والعلوم	**0,113**	**0,120**	**0,232**
المستوى التعليمي للأبوين ← المكتسبات السابقة	**0,000**	**0,175**	**0,175**
مهنة الأب ← الموارد التربوية الأسرية	**0,146**	**0,000**	**0,146**
مهنة الأب ← المكتسبات في اللغات والعلوم	**0,161**	**0,029**	**0,191**
مهنة الأب ← المكتسبات السابقة	**0,000**	**0,043**	**0,043**
سن التلاميذ ← المكتسبات السابقة	**-0,357**	**0,000**	**-0,357**
سن التلاميذ ← المكتسبات في اللغات والعلوم	**0,000**	**-0,197**	**-0,197**
الموارد التربوية الأسرية ← المكتسبات السابقة	**0,296**	**0,000**	**0,296**
الموارد التربوية الأسرية ← المكتسبات في اللغات والعلوم	**0,038**	**0,164**	**0,202**
المكتسبات السابقة ← المكتسبات في اللغات والعلوم	**0,552**	**0,000**	**0,552**

يمارس كل من متغيري المستوى التعليمي للأبوين ومهنة الأب، تأثيرا مباشرا ودالا على الموارد التربوية الأسرية، مع أفضلية كبيرة نسبيا لصالح متغير المستوى التعليمي للأبوين، لكن هذه الأفضلية بين هذين المتغيرين، ليست عاملا حاسما للرفع من منسوب مستوى

المكتسبات في اللغات والعلوم عند التلاميذ، وهذا ما توضحه التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي بلغت قيم معاملاتها عند المتغير الأول **(0,113)** و **(0,120)**، ثم عند المتغير الثاني **(0,161)** و **(0,029)**، ويمكن تفسير هذه الغلبة غير المباشرة بين هذين المتغيرين؛ إلى قوة الإسهام المباشر الذي أحدثه متغير المستوى التعليمي للأبوين في متغير الموارد التربوية الأسرية **(0,593)** مقارنة مع إسهام متغير مهنة الأب **(0,146)**، فبواسطة متغير الموارد التربوية الأسرية الوسيط، انخفض مؤشر مهنة الأب لفائدة المستوى التعليمي للأبوين في التأثير على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ سواء السابقة أو اللاحقة.

لم يقتصر متغير الموارد التربوية الأسرية في لعب دور الوسيط بين المتغيرات الخارجية (المستوى التعليمي للأبوين ومهنة الأب)، والمتغير الداخلي (مكتسبات التلاميذ في اللغات والعلوم)، بل إنه قد تحوّل في نفس اللحظة من متغير وسيط تابع إلى متغير مستقل، فأصبح بدوره يؤثر تأثيرا مباشرا ودالا عند مستوى **(0,001)** على المكتسبات السابقة عند التلاميذ، وتأثيرا غير مباشر على المكتسبات اللاحقة المتمثلة في اللغات والعلوم.

من جانب آخر تُظهر نتائج تحليل المسار أن متغير المكتسبات السابقة عند التلاميذ، يلعب دورين اثنين؛ الأول أنه يحتفظ بدوره كمتغير تابع وسيطي في العلاقة التي تربط بين متغير السن عند التلاميذ ومتغير المكتسبات في اللغات والعلوم، والثاني كمتغير مستقل يؤثر بطريقة مباشرة على المكتسبات اللاحقة، ويمكن تفسير هذه النتائج؛ على أن متغير المكتسبات السابقة، يتأثر تأثيرا مباشرا وعكسيا (سالبا)، بفعل متغير السن بقيمة بلغت

(0,357-)، حيث تدل هذه القراءة العكسية، أنه كلما زاد معدل السن عند التلاميذ في التعليمين معا العمومي والخصوصي بدرجة معيارية واحدة، كلما انخفضت قيمة المكتسبات السابقة عندهم بنسبة (0,357) درجة معيارية، ويتقمص متغير المكتسبات السابقة في نفس الوقت دور المتغير المستقل، فيؤثر في المكتسبات اللاحقة بقيمة بلغت **(0,552)، وهذا معناه أنه كلما زادت قيمة المكتسبات السابقة بدرجة معيارية واحدة، كلما زادت قيمة المكتسبات اللاحقة بنسبة (0,552) درجة معيارية.**

تنسجم هذه النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذا النموذج السببي، مع دراسة حديثة قام بها الباحث في علوم التربية **أحمد أغبال** حول تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والانفعالات الأكاديمية والقدرة على تدبير الواجبات المنزلية لدى تلاميذ الثانوي الإعدادي في المغرب، وقد أكدت نتائج تحليل المسار التي قام بها **أحمد أغبال،** على التأثير المباشر لمتغير الأداء السابق للتلاميذ على تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات، إلا أن ذلك يتراجع بشكل جوهري عند انتقال التلميذ من مستوى دراسي إلى آخر[370]. ومن جهة أخرى استخلص نفس الباحث في دراسة حول طبيعة المتغيرات التي تحدد الأداء المدرسي عند التلاميذ المغاربة في الرياضيات، أن متغير السن عند التلاميذ يعد من بين أكثر المتغيرات تأثيرا على أداء التلاميذ في مادة الرياضيات، حيث أنه كلما زاد

[370]– أغبال أحمد، دراسة بنية العلاقات بين التحصيل في الرياضيات والكفاءة الذاتية والانفعالات الأكاديمية والقدرة على تدبير الواجبات المنزلية لدى تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي في المغرب، بحث غير منشور، (بدون سنة)، جامعة مولاي اسماعيل، مكناس، ص. 41.

عمر التلميذ بسنة واحدة كلما قلت الدرجات التي سيحصل عليها بحوالي **(15)** نقطة، لذلك ـ يضيف الباحث ـ أن التفاوتات في الأداء تؤثر على التلاميذ الأكبر سنا نسبيا، أي التلاميذ الذين كرروا سنة دراسية أو أكثر أو التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة بعد تجاوزهم للسن القانوني للدراسة[371]

لقد أنبأتنا النتائج السابقة التي توصلنا إليها من خلال أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المعياري، إلى أن كل من متغير المستوى التعليمي عند الأب والمستوى التعليمي عند الأم، لا يؤثران بل وبنسبة كبيرة على مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة على التوالي **(0,491)** و **(0,823)** وهي قيم بعيدة جدا عن القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة والمحددة إحصائيا في نسبة **(5%)**، مما حتم علينا تجميع متغير مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية مع متغير مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات، فأصبح اسم المتغير التجميعي الجديد هو مكتسبات التلاميذ في اللغات والعلوم، نفس الشيء ينطبق على متغير المكتسبات السابقة عند التلاميذ، وهذا هو السبب الذي دفعنا لعدم ربطهما بسهم (مسار) يعبر عن علاقة التأثير المباشرة بينهما، السبب ذاته جعلنا نقحم متغير الموارد التربوية الأسرية كمتغير وسيط بينهما، لكون المستوى التعليمي عند الأبوين معا، يؤثر على الموارد التربوية الأسرية بشكل قوي **(0,593)** عند مستوى دلالة بلغ **(0,001)**، وهذه القوة

[371] - Aghbal Ahmed, Les déterminants des performances scolaires des élèves marocains en mathématique et leur évolution au cours de la décennie de réforme, Analyses secondaires des données TIMSS, Éducation comparée / nouvelle série, n°17, P. 165.

التأثيرية المباشرة هي التي شرّعت الطريق نحو التأثير، لكنْ التأثير غير المباشر للمستوى التعليمي للأبوين على المكتسبات السابقة عند التلاميذ بقيمة بلغت **(0,175)**، وهذا إن دل على شيء، **يدل على أن متغير المستوى التعليمي عند الأبوين، لا يستطيع أن يؤثر إلا عبر بوابة متغيرات وسيطة، فلولا الموارد التربوية الأسرية الذي تم اقتراحه في هذا النموذج البنائي السببي كمتغير وسيط، لما كان هناك شيء اسمه تأثير المستوى التعليمي للأبوين على المكتسبات السابقة عند التلاميذ** الذي يوضحه الشكل رقم **(36)**.

لقد سبقت لنا الإشارة من خلال اختبار (ت) **(T- test)** إلى أن هناك فروقات في المكتسبات عند التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والمؤسسات التعليمية الخصوصية تبعا للمستوى التعليمي لآبائهم، والآن توصلنا إلى أن هذا المتغير لا يؤثر على مكتسبات التلاميذ، فهل هذا معناه أن هذه النتائج غير موثوقة، أو أنها مفارقةٌ لا يقبلها الحس السليم؟ الجواب هو كلا. فلنأخذ على سبيل المثال تلميذ(ة) في التعليم الخصوصي مستوى أبويه(ا) التعليمي هو شهادة الدكتوراه لكليهما، وقد حصل(ت) على ميزة "جيد جدا" في اللغات الأجنبية، في حين المستوى التعليمي لأبويْ تلميذ(ة) في التعليم العمومي هو في حدود الثانوي الإعدادي، وجاءت الميزة في حدود "لابأس به"، السؤال إذن، هل متغير المستوى التعليمي للأبوين هو السبب، هل هو المساهم في هذا التباين على مستوى هذه النتائج الدراسية؟

أخبرتنا نتائج تحليل الانحدار المتعدد المعياري ونتائج تحليل المسار، أن **الانتماء ليس هو التأثير**، الانتماء قال لنا بأن هناك فروقات بين المنتمين للحالة (أ) والمنتمين للحالة (ب)،

ولقد سبقت لنا معرفة ذلك مع اختبار **(T- test)** لتحليل الفروقات بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي، الانتماء للمستوى التعليمي المرتفع عند الأبوين، لا يعني أن هذا المتغير هو الذي يؤثر، **فمن داخل هذا الانتماء، هناك مؤشرات أخرى، تدل على أن كل واحدة منها تساهم بحصتها ونصيبها من التباينات المفسِّرة للمكتسبات الدراسية عند التلاميذ، وهذا هو المبرر الذي جعلنا نعتمد على الطريقة التجميعية تارة والتجزيئية تارة أخرى للمتغيرات في هذا البحث**، وما قولنا ذلك، إلا تمييزا للخلط الذي قد يحدث بين مصطلح الفروقات ومصطلح التأثيرات، أو بين علاقات الارتباط وبين التأثيرات.

في ظل هذه المعطيات إذن، يظهر أن متغير المستوى التعليمي للأبوين لا يؤثر على درجة ارتفاع المكتسبات المدرسية عند التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي(الثانية باكلوريا الشعب العلمية)، **مقابل الارتفاع المهم لتأثير التعليم المعلوماتي الذي يوفر أصنافا متعددة ومتنوعة من البرامج التعليمية التي يحتاجها التلميذ وتمكنه ـ إذا أحسن استثمارها ـ من تقوية مهاراته ومعارفه المدرسية خاصة على مستوى اللغات الأجنبية والمواد العلمية**، أصنافٌ لم تستطع حتى مستويات الآباء التعليمية المرتفعة والمرتفعة جدا (الإجازة، الماستر، الدكتوراه) أن تسايرها وتشكل طرفا رئيسيا في المنافسة.

إن عدم التأثير المباشر للمستوى التعليمي للأبوين على مكتسبات التلاميذ في كل من التعليم العمومي والخصوصي، لا يتماشى مع الربط السببي بين الحظوظ القوية في التحصيل الدراسي عند التلاميذ وبين مستويات آبائهم التعليمية، من خلال الاستنتاجات التي

عرضها كل من **بورديو وباسرون (Bourdieu et Passeron, 1964)** حينما اعتبرا من خلال تحليلهما للإحصاءات التي تهم النظام التعليمي الفرنسي، أن هناك فجوة بين أبناء الأطر العليا وأبناء العمال، بخصوص المعدلات المحصل عليها في المرحلتين الابتدائية والثانوية، نظرا لكون المعدلات المرتفعة هي من نصيب الأبناء الذين يمتلك آبائهم شواهد عليا[372]. ولا يتماشى كذلك مع التقييمات التي قدمها البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات **(PNEA)**، ومع معطيات الدراسات الدولية **(TIMSS و PIRLS)**، الذين اعتبروا أن تحصيل التلاميذ في الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة الفرنسية، يرتفع تبعا لارتفاع المستوى الدراسي للآباء، ويعود السبب حسب هذه التقييمات، في أن عامل المستوى التعليمي للأبوين، يمَكّن التلاميذ من الحصول على موارد اقتصادية واجتماعية متنوعة تساهم في النجاح الدراسي لهؤلاء التلاميذ [373]وقد ربطت بهذا الخصوص "الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة" في تقييمها لنتائج التلاميذ المغاربة، بين ارتفاع المستويات التعليمية للآباء أو أولياء الأمور (الإجازة، الماستر، أو الدكتوراه)، وبين تحقيق التلاميذ لمكتسبات جيدة مقارنة مع مكتسبات التلاميذ الذين يمتلك آبائهم مستويات تعليمية ضعيفة[374].

---

[372] – Bourdieu pierre, Passeron Jean-Claude, Les Héritiers: Les étudiants et la culture, Op. Cit, P. 172.

[373]- المملكة المغربية المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000- 2013، المكتسبات والمعيقات والتحديات، 2014، ص 121.

[374]- المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية PIRLS 2016، تقرير موضوعاتي 2019، ص، 19.

إن سبب تركيزيا على لفظة "التأثيرات" في هذه المرحلة بالذات، هو وضع النقطة على الحرف بخصوص طبيعة المتغير المؤثر والمقدار الذي يؤثر به، **هنا لم يعد مهما مدى ارتباط متغير المستوى التعليمي للأبوين، بالمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء حتى نقول بما أن المستوى التعليمي يؤثر، إذن فالمستوى السوسيواقتصادي والتربوي يؤثر هو الآخر**، دراسة التأثيرات في هذه الحالة تقتضي إدخال جميع المتغيرات التي تشكل العامل العام (المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء)، **وعملية إدخال هذه المتغيرات إلى النموذج، هي التي تعطينا وتجيبنا عن من يؤثر وبكم يؤثر**، هذا هو السبب الذي جعلنا لا نوافق بعض الدراسات السابقة الرأي، حينما ربطت بعلاقة **تأثيرية** بين المستوى التعليمي للآباء والأداء المدرسي للتلاميذ، ومنه تقديم المستوى السوسيواقتصادي والتربوي باعتباره مؤثرا استنادا إلى تأثير المستوى التعليمي للآباء، وهذا ما جعلنا غير متيقنين بخصوص العامل المساهم بشكل مباشر وبكم يساهم في هذا الأداء، **يعني هل المستوى التعليمي للأبوين هو الذي يؤثر في استقلالية تامة عن باقي المؤشرات التي تشكل المستوى السوسيواقتصادي والتربوي عند الآباء، أم أنه يؤثر لكن بدلالة عوامل أخرى يمكن أن تنتج عنه على غرار المعدات والكتب المدرسية المتوفرة في المنزل، أو طبيعة الثمن الشهري لدروس الدعم الإضافية، أو مهنة الأبوين؟**

بناء على النتائج التي توصلنا إليها من خلال عينة هذا البحث، يمكن القول إن بعض معالم هذا الغموض بدأت تتجلي، حيث أصبح بإمكان التلاميذ أن يقرروا مصيرهم بأيديهم، ويتدبروا شؤونهم بأنفسهم في عملية الرفع من قدراتهم ومعارفهم ومكتسباتهم في العلوم واللغات الأجنبية، من خلال الاعتماد على بعض العوامل التي نتجت عن عامل المستوى

التعليمي للأبوين (المعدات والكتب المدرسية المتوفرة في المنزل، أو طبيعة الثمن الشهري لدروس الدعم الإضافية) أو ربما لم تنتج عنه.

بعد أن تعرفنا مع هذا النموذج البنائي السببي على طبيعة العوامل غير المدرسية المؤثرة بشكل مباشر أو غير مباشر على تفاوت المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، سنقوم الآن بتحليل المتغيرات المدرسية المؤثرة على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ دفعة واحدة، في إطار نموذج نظري مرسوم بيانيا على شكل تحليل الانحدار تم توصيفه وتصميمه بناء على النتائج الاستكشافية التي يوفرها أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي ثم النتائج السابقة لتحليل الانحدار المتعدد المعياري.

بعد أن تأكدنا مع هذه النتائج الاستكشافية أن متغيرات تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الفرنسية، وتقييمهم لأدائهم في مادة اللغة الإنجليزية، وتقييمهم لأدائهم في مادة الرياضيات، هي التي تؤثر في النموذج، أعدنا إجراء نفس الاختبار على هذه المتغيرات، لكن هذه المرة، كل متغير من هذه المتغيرات الثلاث مع المكتسبات التي تقابلها من جهة، ودفعة واحدة من جهة ثانية، ولقد عمدنا إلى تجسيد النتائج الدالة في تحليل الانحدار المتعدد لهذه المتغيرات الثلاث، على هيئة **"شكل تحليل الانحدار"**[375] مرسومٌ بيانيا، بواسطة برنامج **(AMOS)** لكونه يزيد على النتائج التي تخرج من خلال هذا التحليل (تحليل الانحدار) منه في

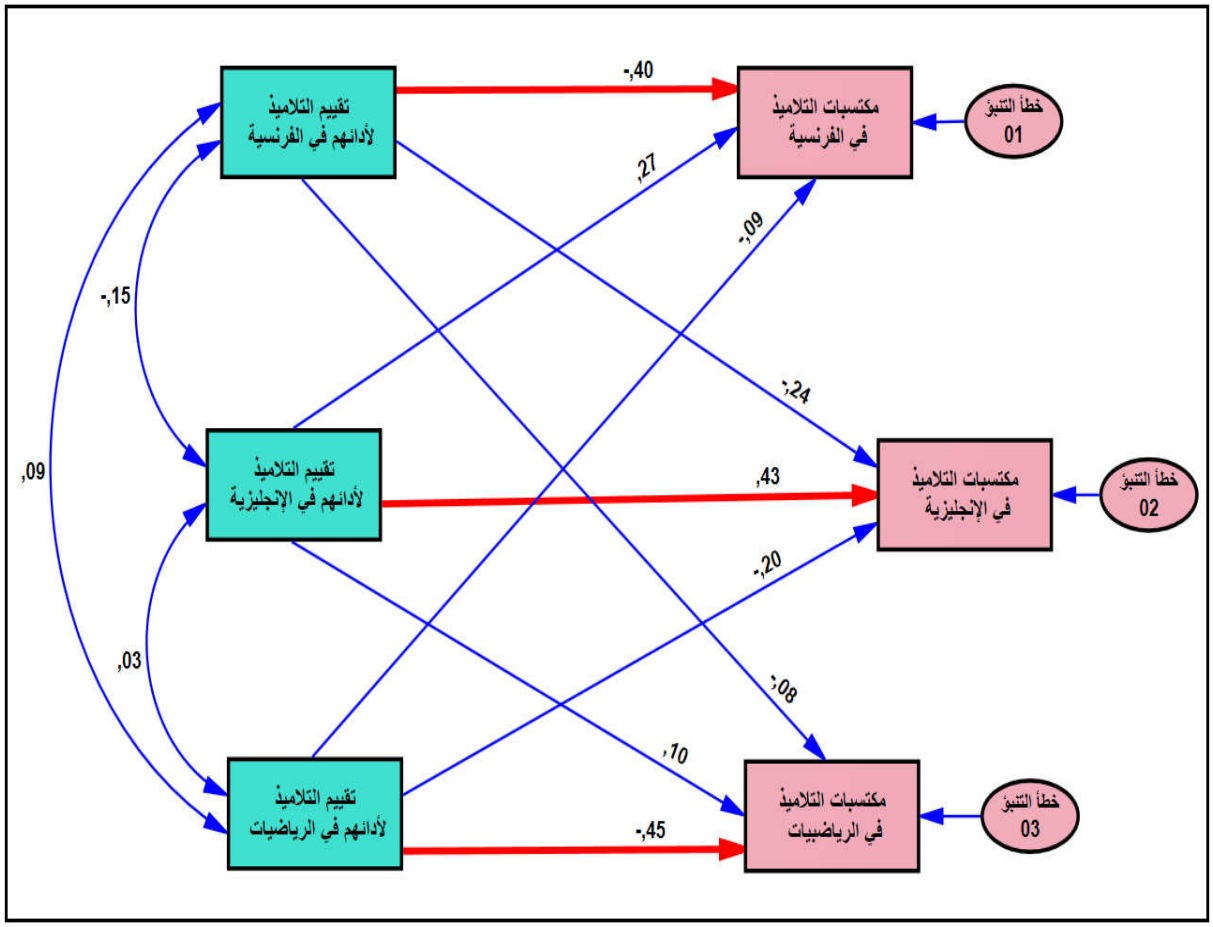
[375]– لقد تطرقنا لهذه النقطة بالتفصيل في المحور المتعلق بشرح أسلوب تحليل المسار في الفصل المنهجي، وتحدثنا كذلك عن حدود الأسلوبين؛ تحليل الانحدار وتحليل المسار، أي أين يبدأ الأول وأين يبدأ الثاني، لهذا ودرءا لكل خلط، فإن هذا الرسم البياني المتحدث عنه أعلاه، هو رسم لتحليل الانحدار وليس لتحليل المسار.

برنامج **(SPSS)**، ولقد تم ذلك عن طريق توصيف كل العلاقات التأثيرية الممكنة بين كل هذه المتغيرات، لغرض واحد ألا وهو البرهنة على دقة تقديرات التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي، بخصوص تقييمهم لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم، حيث أن كل تقييم من هذه التقييمات الثلاث يؤثر على كل مكتسب من المكتسبات التي تقابلها، وبحيث كذلك يتلاشى هذا التأثير كلما اتجهنا إلى تقييم مادة تعليمية مع مكتسبات مادة تعليمية أخرى.

يوضح الرسم البياني رقم **(37)** من خلال قيم بيتا (β) المعيارية، كيف تتجلى تأثيرات هذه المتغيرات الثلاث جميعها دفعة واحدة في متغيرات المكتسبات الثلاث التي تقابلها، فتقييم التلاميذ مثلا لمكتسباتهم في اللغة الفرنسية يرتبط عكسيا (الإشارة السالبة) بالنتائج المحققة في هذه المادة، **بمعنى أنه كلما ارتفع مؤشر الصعوبة التي يواجهها التلميذ بمقدار درجة معيارية واحدة، كلما انخفضت مكتسباته في هذه المادة بمقدار (0,40) درجة معيارية**، وتقل الدلالة بشكل كبير كلما اتجهنا إلى العلاقة التأثيرية بين تقييم التلاميذ لمادة اللغة الفرنسية ومكتسباتهم في مادة اللغة الإنجليزية أو في مادة الرياضيات، فالارتباط يتحقق بين التقييم وبين المكتسبات من نفس المادة التعليمية الواحدة.

يتكرر سيناريو مادة اللغة الفرنسية، مع تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الإنجليزية ومكتسباتهم فيها **(كلما زاد مؤشر السهولة في اللغة الإنجليزية كلما زادت المكتسبات فيها والعكس)**، وتقييمهم لمادة الرياضيات ومكتسباتهم فيها **(كلما زاد مؤشر الصعوبة في الرياضيات قلَّت مكتسباتهم فيها والعكس)**، **بينما تنخفض هذه المكتسبات كلما خرجنا عن دائرة "التقييم والمكتسبات المقابلة له"**، كما يوضح ذلك الرسم البياني التالي:

شكل رقم (37):يبين نتائج تحليل الانحدار بواسطة برنامج آموس بين تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم ومكتسباتهم فيها.



بعد أن تم التحقق من العوامل المدرسية الدالة التي تؤثر في المكتسبات المدرسية للتلاميذ، سنقوم بإجراء اختبار تحليل الانحدار المتعدد الهرمي، الذي سيمكننا من الوقوف على التباينات المفسِّرة في المكتسبات المدرسية من خلال اعتماد منطق النماذج الترتيبية، أي كم يفسر متغير النموذج الأول (تقييم التلميذ لأدائه في مادة اللغة الفرنسية) من التباينات، ثم التباين المفسر في النموذج الثاني عندما ندخل متغير آخر يضاف إلى الأول (تقييم التلميذ لأدائه في مادة اللغة الإنجليزية) ، حتى نصل للتباين المفسر الكلي عندما نقحم آخر متغير لدينا مع المتغيرين السابقين (تقييم التلميذ لأدائه في مادة الرياضيات)، وقد اخترنا هذه الطريقة، لكونها تمكننا من تتبع المسار التفسيري للمتغيرات المؤثِّرة من خلال

الوقوف عند المقدار المفسَّر الذي تتم إضافته في كل خطوة من هذه الخطوات الثلاث، في علاقتها بمتغير المكتسبات المدرسية عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي، يبين الجدول رقم **(70)** نتائج تحليل الانحدار المتعدد الهرمي:

جدول رقم (70): يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد الهرمي بين مكتسبات تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي في اللغات والعلوم كمتغير تابع وتقييمهم لأدائهم في مواد اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية والرياضيات كمتغيرات مستقلة

النماذج	المتغيرات المفسرة	قيمة معامل الارتباط (R)	قيمة معامل التحديد (R^2)	قيمة (F)	مستوى دلالة (F)	قيمة بيتا (β)	قيمة (T)	مستوى دلالة (T)
النموذج الأول	**1- تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الفرنسية**	0,410	**0,168**	68,975	**0,001**	**-0,382**	-8,305	**0,001**
النموذج الثاني	**1- تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الفرنسية**	0,505	**0,255**	58,091	**0,001**	**-0,341**	-7,746	**0,001**
	2- تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الإنجليزية					**0,286**	6,280	**0,001**
النموذج الثالث	**1- تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الفرنسية**	0,607	**0,368**	65,866	**0,001**	**-0,309**	-7,579	**0,001**
	2- تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغة الإنجليزية					**0,300**	7,125	**0,001**
	3- تقييم التلاميذ لأدائهم في الرياضيات					**-0,344**	-7,806	**0,001**

بعدما تم الإبقاء فقط على هذه المتغيرات المدرسية كعوامل رئيسية تؤثر في المكتسبات المدرسية عند تلاميذ التعليمين العمومي والخصوصي، يتضح أن قيمة معامل الارتباط بين النماذج الثلاثة ومتغير المكتسبات في اللغات والعلوم، تزيد تقريبا بنسبة مائة من الألف كلما انتقلنا من نموذج إلى آخر، وهي على التوالي **(0,410، 0,505، 0,607)**، نفس الشيء يحدث مع قيمة معامل التحديد **(R^2)**، حيث أن قيمة التباين المفسَّر في هذه المكتسبات، الذي يحدثه متغير تقييم التلميذ لأدائه في اللغة الفرنسية في النموذج الأول، قد بلغت **(0,168)**، لكن حينما تم إدخال متغير تقييم التلميذ لأدائه في اللغة الإنجليزية إلى جانب المتغير السابق، ارتفعت قيمة التباين المفسر في هذه المكتسبات إلى **(0,255)**، وقد ارتفعت القدرة التفسيرية بشكل واضح في النموذج الثالث عندما تمت إضافة متغير تقييم التلميذ لأدائه في مادة الرياضيات إلى المتغيرين السابقين بقيمة **(0,368)**، وهذا يدل على أن النموذج الثالث الذي يضم المتغيرات التقييمية الثلاث هو أفضل نموذج مفسِّر **(best model)** في هذه العلاقة التأثيرية على مستوى مكتسبات تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي في اللغات والعلوم، **بحيث أن زيادة مكتسبات التلاميذ المدرسية في العمومي والخصوصي، رهين بالزيادة في تقديراتهم لأدائهم في المواد الدراسية الثلاث دفعة واحدة.**

تنسجم هذه النتائج التي توصلنا إليها بخصوص ارتفاع مؤشر المكتسبات المدرسية عند التلاميذ في اللغات الأجنبية والعلوم موازاة مع تقييمهم الإيجابي لأدائهم في هذه المواد الدراسية، في شق منها مع النتائج التي توصل إليها الباحث في علوم التربية **أحمد أغبال** في

دراسته حول محددات الأداء المدرسي عند التلاميذ المغاربة في الرياضيات في الفترة ما بين **(2000** و **2009)**، وقد بينت هذه الدراسة أن متغيرات تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة الرياضيات، وتوقع التلاميذ للنجاح، وثقة التلاميذ في قدراتهم على تعلم مادة الرياضيات، كلها ترتبط بشكل إيجابي بأدائهم في هذه المادة، حيث أنه كلما زادت مؤشرات ثقة التلاميذ في قدراتهم نحو مادة الرياضيات كلما زادت درجاتهم في المكتسبات المحققة في هذه المادة[376].

في السابق عمدنا إلى تحديد الفروقات في الخصائص المدرسية بين تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي، كان الهدف المرسوم بعد ذلك، يتعلق بالقدرة التفسيرية لبعض العوامل التي تنشط داخل التنظيم المدرسي على المكتسبات المدرسية للتلاميذ، حيث كنا نراهن على تأثير هذه العوامل، التي تم بنائها استنادا على النتائج التي توصلت إليها "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، ولذلك تم الاستناد إلى نتائج تحليل الانحدار المعياري المتعدد، التي مكنتنا من تصفية المتغيرات المدرسية المؤثرة عن تلك التي لا تؤثر، على هذا الأساس إذن، تم تصميم هذه النتائج الاستكشافية بيانيا لاختبار إلى أي حد يساهم تأثير التقييم الإيجابي للتلاميذ عن أدائهم المدرسي في ارتفاع النتائج التي حصّلوا عليها في

[376] - Aghbal Ahmed, Les déterminants des performances scolaires des élèves marocains en mathématique et leur évolution au cours de la décennie de réforme, Analyses secondaires des données TIMSS, Op. Cit, PP. 165- 166.

مكتسباتهم المدرسية، ثم الوقوف عند حجم التأثيرات المشتركة بينها جميعا، بالإضافة إلى تجسيدها على شكل نموذج هرمي والذي مكننا من تحديد التباينات المفسَّرة الجزئية والكلية.

استنادا إلى كل ذلك، نستطيع أن نقول إن هذه النتائج المتوصَّل إليها لا تتماشى مع ما تم تأكيده سابقا مع التقييمات الدولية والوطنية **(TIMSS 2015; PIRLS 2016 ; PNEA 2016)** التي ربطت بين تحسين المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، وبين المناخ المدرسي الجيد والفعال؛ حيث تشير في هذا الصدد معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات **(PNEA 2016)** بخصوص تقييم تلاميذ الجذع المشترك "علوم" و "آداب وعلوم إنسانية"، لبعض المكونات المتعلقة بالمحيط السوسيوتربوي، إلى تأثير التقديرات الإيجابية أو السلبية لمتغيرات جودة التدريس، وتدبير الزمن المخصص للتدريس، ووتيرة التعرض للعنف، على معدلات التحصيل لديهم[377].

السيناريو ذاته ينطبق مع أبحاث "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس" التي ركزت هي الأخرى على أهمية العوامل المدرسية في تحفيز المتمدرسين لتحقيق النتائج المدرسية الجيدة، خاصة الفعالية التدريسية للمدرسين، الأقدمية والتجربة في مهنة التدريس، التكوينات المستمرة... ثم المناخ المدرسي من خلال إجراءات الإدارة التربوية لفرض الانضباط في صفوف التلاميذ، والحد من الاعتداءات التي يتعرض لها التلاميذ... **(Sammons, 2007).**

[377]– المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك (PNEA 2016)، مرجع سابق، ص، 41– 42.

يمكن تلخيص النتائج التي توصلنا إليها كون ارتفاع مؤشر تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم، يعتبر بمثابة عامل مباشر في تحقيق النتائج المدرسية الإيجابية، أكثر بكثير مما تساهم به عوامل الطرق التدريسية للأساتذة، والأساليب التحضيرية للدروس والفروض عند التلاميذ، وعوامل الانضباط في صفوف التلاميذ، بمعنى آخر، **أن التقديرات (estimations) الإيجابية التي يعطيها التلاميذ المنتمين للشعب العلمية في السنة الثانية من سلك الباكلوريا لقدراتهم في اكتساب المعارف والمهارات في هذه المواد الدراسية، هي التي تخلق لديهم الرغبة والحافزية لتحقيق أفضل النتائج بصرف النظر هل هم مسجلين بالمؤسسات التعليمية العمومية أم الخصوصية.**

خاتمة تركيبية

نهدف من خلال هذا البحث إلى الوقوف عند حجم الفروقات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، هذا من جهة، ثم من جهة ثانية، استكشاف طبيعة العوامل غير المدرسية والمدرسية المؤثرة على الأداء المدرسي عند التلاميذ، ومن ثمة نمذجتها على شكل مسارات مفسرة لهذه العوامل التي تم بناءها استنادا إلى بعض الأبحاث التنظيرية والميدانية السابقة.

لقد كان السبب الرئيسي الذي دفعنا للانفتاح على الأبحاث التنظيرية والميدانية التي تناولت بالدراسة والتحليل العوامل غير المدرسية والعوامل التي تنشط داخل التنظيم المدرسي، هو محاولة **تصميم النماذج النظرية التي سننطلق منها للتحقق من مدى مطابقتها للبيانات المنبثقة من عينة البحث**، أو ما يعرف بمرحلة توصيف النموذج **(Model specification)**، مستندين في ذلك إلى الأعمال النظرية التي قدمها بعض العلماء الذين ينتمون إلى تيار علم الاجتماع الرياضي أمثال **ستيوارت دود، وجورج لاندبيرج، وهيربرت سيمون، وبول لازارسفيلد، وصاموئيل كولمان، وتوماس فرارو...** القائمة على المنطق الإحصائي والرياضي وبناء النماذج السببية لتفسير الظاهرة المدروسة، من خلال بناء المؤشرات الملاحظَة والمقاسة التي يمكن استخراجها من الأبعاد/ المفاهيم المجردة المنبثقة من الأدبيات السابقة في الأبحاث السوسيولوجية، وهذا ما حاولنا القيام به في المحور المتعلق بالتوطين الإبستيمولوجي

لمفهومي التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، حتى نستطيع ضبط الأبعاد والمؤشرات الدالة على التحصيل الدراسي وتلك الدالة على النجاح المدرسي.

ولتوصيف هذه النماذج النظرية التي يقترحها الباحث؛ فقد تم تحديد طبيعة العوامل المدرسية وغير المدرسية المفسّرة للمكتسبات التي حققها التلاميذ في كل من التعليم العمومي والخصوصي؛ حيث يفترِض النموذج النظري الذي تم توصيفه، تأثير بعض المتغيرات التي تدل على المستوى السوسيواقتصادي والتربوي على الأداء المدرسي عند التلاميذ مثل المستوى التعليمي والمهني للأبوين، طبيعة الموارد التربوية المتواجدة بالمنزل، تحدث التلاميذ باللغات الأجنبية، بالإضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس والسن، وقد تم تصميم هذا النموذج وبناؤه استنادا إلى بعض الأعمال التي تحدثت عن التفاوتات المدرسية بين التلاميذ، مثل أعمال **صاموئيل كولمان**، و**بازيل بيرنشتاين**، و**بيير بورديو** و**جون كلود باسرون** بالإضافة إلى نتائج بعض الدراسات التي ركزت على العلاقات التأثيرية بين هذه العوامل وبين تحقيق التلاميذ للمكتسبات المدرسية.

في مستوى آخر، تم توصيف نماذج نظرية أخرى تقوم على بعض العوامل المؤثرة من داخل التنظيم المدرسي على مكتسبات التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي، استنادا إلى بعض الدراسات السابقة على رأسها الأبحاث التي تعود إلى " حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، ولقد سبقت لنا الإشارة إلى أنه لن يتم التطرق لهذه المتغيرات التي تنشط داخل التنظيم المدرسي لمقارنتها مع السياق التربوي المغربي المختلف عن السياق التربوي

غير الممركز الذي اشتغل فيه الباحثون الممثلين لهذه الحركة، **ولكن ما يهمنا هو <u>الاسترشاد</u> بنتائج هذه الدراسات وتطبيقها في هذا البحث، لتوصيف النماذج النظرية المقترحة من طرف الباحث،** ومنه تحديد طبيعة المتغيرات الملائمة لسياق المدرسة المغربية من تلك التي لا تتلاءم، والمتطابقة مع بيانات البحث والتي لا تتطابق، وفي الأخير المفسرة والتي لا تفسر، على اعتبار أن جل الأبحاث من داخل " حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، ركزت بشكل كبير على أهمية تأثير العوامل المدرسية في الأداء المدرسي عند التلاميذ، وهدفنا من هذه التمارين[378]، **هو محاولة التحقق من هذه النماذج النظرية التي افترضناها مع مدى مطابقتها لبيانات البحث المستمدة من الواقع الاجتماعي المغربي**، ومن ثمة الوقوف عند طبيعة العوامل التنظيمية المؤثرة على التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ.

قبل استخراج هذا النسق من المؤشرات المتعلق بالعوامل غير المدرسية والعوامل المدرسية، كان لزاما علينا وضع مقارنة بين التعليمين العمومي والخصوصي، حيث عمدنا إلى تتبع ذلك المسار الإبستيمولوجي من مجانية التعليم (التعليم كخدمة من الخدمات العمومية) إلى دفع تكاليفه (التعليم الخصوصي في صيغته الممأسسة)، إنها الحقبة التي أصبحنا نستطيع من خلالها إجراء دراسات لمقارنة التفاوتات المدرسية بين التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، فقد كان السبق للتعليم العمومي، ولم تنبثق

[378] – نقصد بالتمارين استخراج الأبعاد والمؤشرات التي يمكن توظيفها لقياس مدى تأثير المتغيرات المدرسية على الأداء المدرسي عند التلاميذ في كل من التعليم العمومي والخصوصي.

الدراسات التي تدرس مشكل الفروقات بين التلاميذ، إلا مع انبثاق ثنائية التعليم العمومي والخصوصي.

ولمناقشة هذه الثنائية من داخل النظام التعليمي المغربي، كان لابد من الوقوف عند الوضعية التعليمية في الحقبة الكولونيالية؛ حيث أحدث المستعمر الفرنسي نظام المدارس العمومية بعد فرض الحماية سنة **1912**، ومقارنتها مع المؤسسات التعليمية الحرة والتعليم الديني التقليدي، لقد تمت الإشارة إلى أنه لم يكن ممكنا الحديث عن مقارنة الأداء المدرسي بين التلاميذ في المدارس الفرنسية والمدارس الحرة، بل حتى من داخل المؤسسات العمومية للمستعمر نفسها، بسبب السياسة التقسيمية للتعليم التي وضعها مدير التعليم العمومي آنذاك **جورج هاردي**، ثم أيضا التباين الكبير في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية الموضوعة رهن إشارة أبناء الأجانب وأبناء المغاربة.

لقد أخذ الحديث عن التفاوتات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي بين التلاميذ في كل من التعليم العمومي والخصوصي من داخل النظام التعليمي المغربي يطفو على السطح، مباشرة بعد التوصيات التي جاء بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، لتشجيع التعليم الخصوصي، وجعله شريكا وطرفا رئيسيا إلى جانب التعليم العمومي، تخللتها مجموعة من الدراسات الدولية والوطنية الهادفة إلى تقييم مكتسبات التلاميذ من داخل هذين النسقين التعليميين أبرزها "الدراسة الدولية لتوجهات تدريس الرياضيات والعلوم" **(TIMSS)** و"الدراسة الدولية للقراءة" **(PIRLS)**، والبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات **(PNEA 2016)**؛ حيث أصبح

الحديث يشمل طبيعة العوامل التي تفسر التفاوتات على مستوى الأداء المدرسي عند التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية.

لتفسير طبيعة العوامل غير المدرسية والمدرسية المؤثرة على الأداء المدرسي للتلاميذ في كل من التعليم العمومي والخصوصي، فقد تم جمع البيانات من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية التابعة للمديرية الإقليمية بإقليم فاس؛ حيث تم توزيع استمارات موجهة إلى التلاميذ المسجلين في الشعب العلمية؛ العلوم الرياضية، والعلوم الفيزيائية، والعلوم الاقتصادية، وعلوم الحياة والأرض في هذه المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى إدراج تقنية المقابلة لفهم وتفسير الفروقات في الأداء المدرسي بين التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي منظورا لها من طرف الأساتذة، بناء على بعض العوامل التي تنشط داخل التنظيم المدرسي.

وقد عمدنا في تحليلنا للبيانات المجمعة إلى أساليب إحصائية متنوعة، فرضتها علينا طبيعة الموضوع المتنوعة كذلك (فرضيات فروقية، وتباينية، وارتباطية، وتأثيرية، وفرضيات لتفسير النماذج النظرية المُوَصَّفة)، ولتتبع هذا المسار التفسيري، فقد فصلنا ووصفنا هذه الأساليب الإحصائية في إطار علاقتها مع طبيعة البيانات المجمعة، في فصل مستقل خصصناه لهذا الغرض، تمت تسميته بالوصف الميداني للمعطيات البحثية.

إن السبب الذي جعلنا نربط بين هذه الأساليب الإحصائية التي يوفرها برنامج **(SPSS)** وكذا البرنامج المخصص لتحليل النماذج البنائية المعتمد في هذا البحث والمعروف باسم

(AMOS) وبين البيانات المجمعة، **هو أهمية وصف منطق توظيف هذه البيانات**، فنحن لم نقف فقط عند العلاقة التي تربط هذه الأساليب الإحصائية المتنوعة بالنتائج التي تخرجها لنا، بل ما يهم في هذه العلاقة الوصفية بين البيانات والأساليب، هو أن يكون القارئ على بينة من كيفية تعاملنا مع المعطيات المُجمّعة، كيفية الترميز وإعادة الترميز، كيفية التحويل وإعادة التحويل (تحويل بيانات كمية متصلة إلى بيانات اسمية أو فئوية أو العكس)، كيفية تفييئ البيانات، كيفية حساب متوسطاتها الحسابية، كيفية وزنها وتقييم تلك الأوزان، كيفية وضع الشروط الإحصائية التي تفرض على الباحث اختيار هذا الأسلوب عوضا عن أسلوب آخر...

لقد كانت البداية إذن مع أساليب الإحصاء الوصفي، وانتهت مع بعض الأساليب التي تشكل منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية **(Structural Equation Modeling)**، مثل أسلوب التحليل العاملي التوكيدي **(Confirmatory factor analysis)** ونموذج تحليل المسار **(path analysis)**، مرورا ببعض الأساليب الإحصائية المعلمية مثل اختبار (ت) **(T- Test)**، واختبار التباين الأحادي **(One- Way ANOVA)** واختبار تحليل التباين الثنائي **(two-way ANOVA)** واختبار كاي تربيع **(Chi- square)** واختبار معامل الارتباط عند بيرسون **(Pearson correlation coefficient)** ونموذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد **(multiple regression)**، وأسلوب التحليل العاملي الاستكشافي **(Exploratory Factor Analysis)**.

سبقت الإشارة إلى أن هذه الأساليب الإحصائية المتنوعة، فرضتها طبيعة الفرضيات المتنوعة من الفروقات إلى التفسيرات؛ حيث تمت الإجابة على فرضيات الفروقات والتباينات بالاعتماد على اختبار "ت" ثم اختبار "التباين الأحادي" واختبار "التباين الثنائي"، وتمت الإجابة على الفرضيات التي تتضمن اختبار علاقات الارتباط، من خلال"معامل ارتباط بيرسون" واختبار "كاي سكوير للاستقلالية"، ولفرضيات التأثيرات اختبار "تحليل الانحدار المتعدد"، بالإضافة إلى اختبارات تطعيمية متنوعة أخرى، تم استخدامها حسب ما تقتضيه طبيعة البيانات المتنوعة كذلك، رويدا رويدا حتى **مرحلة نمذجة العوامل (المدرسية وغير المدرسية) المفسرة للأداء المدرسي عند التلاميذ.**

- **فيما يتعلق بالعوامل غير المدرسية**

لقد تم توظيف اختبار **(ت) (T- Test)** لمعالجة الفروقات بين تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي على مستوى مكتسباتهم المدرسية؛ حيث دلت النتائج على تفوق واضح للتلاميذ في التعليم الخصوصي على التلاميذ في التعليم العمومي في مكتسباتهم السابقة ممثلة في معدل الامتحان الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكلوريا، ثم مكتسباتهم اللاحقة من خلال اللغات الأجنبية (مادتي اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية) والعلوم (مادة الرياضيات).

لعب متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ، دور العامل العام الذي يدل على العوامل غير المدرسية، تشكله مجموعة من العوامل الفرعية التي عملنا على

اختبارها لمعرفة مقدار تأثيرها على مكتسبات التلاميذ، وللوصول إلى هذه النتائج، تم تجميع المؤشرات التي تشكل هذه العوامل الفرعية الدالة على هذا العامل العام، بعد تجميع هذا العامل العام، تم تفييئه إلى خمس مجموعات من منخفضة جدا إلى مرتفعة جدا تتوسطها المجموعة المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة، **بالتجميع**، استطعنا أن نختبر الفروقات بين التلاميذ بخصوص المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم؛ حيث دلت النتائج على أن هناك فروقات جوهرية بين متوسطيْ المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لصالح آباء التلاميذ في التعليم الخصوصي، أما **بالتفييئ**، فقد تمكنا من معرفة التباينات بين التلاميذ في العمومي والخصوصي على مستوى مكتسباتهم المدرسية، حيث دلت نتائج اختبار التباين الأحادي التي مكنتنا من اختبار المقارنات البعدية **(Post-Hoc Test)** على مواقع التباين؛ **أي تحديد موقع المجموعة التي تساهم في التفاوتات على مستوى المكتسبات المدرسية بين التلاميذ من داخل هذه المجموعات الخمس التي تدل على المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ**، وقد أسفرت نتائج المقارنات البعدية، أن التباينات بين متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء وبين مكتسبات التلاميذ السابقة ومكتسباتهم في اللغات الأجنبية، تعزى إلى الفرق الحاصل بين مجموعة المستوى السوسيواقتصادي والتربوي المرتفع جدا، وبين باقي المجموعات الأخرى التي تقل عن مجموعة المرتفعين جدا بالترتيب عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي معا.

من النتائج المهمة التي توصلنا إليها من خلال اختبار المقارنات البعدية الذي يحدد موقع التباينات بين المجموعات، هو **ذوبان التباينات بين المجموعات المتجانسة، حيث أنه كلما تجانس الأصل الاجتماعي للتلاميذ، كلما تجانست المكتسبات المحصلة في الامتحان الجهوي وفي اللغات الأجنبية كمكتسبات لاحقة.** إن هذه النتائج التي تُجانس بين مكتسبات التلاميذ السابقة ثم مكتسباتهم في اللغات الأجنبية وبين انتمائهم الاجتماعي، لا تصدق دائما، فقد أظهرت نتائج البحث المتعلقة بمكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات، أن المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي لا يؤثر على مكتسباتهم المحققة في هذه المادة، هناك فروقات بين تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي بخصوص مكتسباتهم في مادة الرياضيات، هذا صحيح، لكن ليس صحيحا أن هذه الفروقات سببها هو متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، ولهذا السبب تم اعتماد اختبار تحليل التباين الثنائي الذي قدم لنا نتائج إضافية جديدة لم يقدمها تحليل التباين الأحادي، من خلال نتائج هذا الاختبار، تم تحديد حجم الأثر الذي يحدثه **التفاعل المشترك** بين متغيريْ نوعية التعليم (عمومي/ خصوصي) والمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ على مكتسباتهم في مادة الرياضيات.

لقد مكننا هذا الأسلوب الإحصائي من نتائج ثلاثية الأبعاد؛ بُعْدٌ يؤكد الفروقات في مكتسبات هذه المادة تبعا لمتغير نوعية التعليم **(12,8029)** لتلاميذ التعليم العمومي و **(16,6810)** لتلاميذ التعليم الخصوصي، وهذا سبق عرضه مع اختبار **(ت)**، **وبُعْدٌ ثان يناقض**

النتائج المتوصل إليها بخصوص متغير المكتسبات السابقة واللغات الأجنبية عند التلاميذ؛ حيث يؤكد عدم وجود تباينات في قيم المكتسبات في مادة الرياضيات تبعا لمتغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء؛ **إذ تتجانس هذه المكتسبات إلى حد كبير بين المجموعات الخمس المختلفة من كل صنف تعليمي،** وبُـعْدٌ ثالث يتفاعل من خلاله المتغيرين المستقلين السابقين بصورة مشتركة، ينفي هو الآخر أيّ تأثير على هذه المكتسبات، وهنا يطرح السؤال حول **مدى أهمية وجود الفروقات بين التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي في مادة الرياضيات، إذا كان التجانس يسري على مجموعات المنخفضين جدا والمرتفعين جدا وباقي المجموعات الأخرى في التعليم العمومي من جهة، ثم نفس الشيء في التعليم الخصوصي من جهة ثانية.** إن من أهم التفسيرات التي تجيب على هذا التساؤل، ما أكدته الشهادات التي استقيناها من الأساتذة، الذين أكدوا هذه النتائج، حيث اعتبروا أن طابع التجانس في مكتسبات تلاميذ السنة الثانية من سلك الباكلوريا المسجلين في الشعب العلمية في مادة الرياضيات يغلب في العمومي، ويغلب كذلك في الخصوصي، **لكن هذا التجانس ينقلب إلى تباين، حينما يتم إقحام متغير نوعية التعليم (عمومي/ خصوصي)**، بمعنى ينقلب إلى تباين في حالة المقارنة بين هذين النمطين، بحيث يعود السبب حسب الأساتذة دائما إلى الزيادة في النقاط التي يشتهر بها التعليم في القطاع الخاص.

هذا عن تأثير المجموعات الخمس التي تعبر عن متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي على مكتسبات التلاميذ، **لكن يبقى السؤال المهم الذي تم طرحه سابقا بناء على الأدبيات**

التي ترجح كفة الأصول الاجتماعية للتلاميذ، هو ماذا عن تأثير العوامل الفرعية التي تدل على هذا المتغير، أو بالأحرى بكم يساهم كل عامل فرعي من هذه العوامل على مكتسبات التلاميذ المدرسية؟

تؤكد أغلب الأبحاث والنظريات تأثير الأصول الاجتماعية للتلاميذ على مكتسباتهم المدرسية، ولقد سبق لنا أن أشرنا إلى بعضها في الإطار النظري، خاصة فيما يتعلق بمقاربات سوسيولوجيا التربية لسنوات الستينات والسبعينات من القرن الماضي، من أبرزها الأعمال التي قام بها كل من **بورديو** و**باسرون** من خلال أطروحة إعادة الإنتاج، والمقاربات السوسيولسانية مع عالم الاجتماع البريطاني **بازيل بيرنشتاين،** حول التأثيرات التي يمارسها المحيط الاجتماعي والعائلي للتلاميذ في تنمية مهاراتهم اللغوية، بالإضافة إلى العمل البحثي الذي أطره وأشرف عليه عالم الاجتماع الأمريكي **صاموئيل كولمان** والذي يزكي بقوة كون العامل السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، يعد العامل الحاسم في التفاوتات المدرسية عند التلاميذ.

إن عامل الأصل الاجتماعي مثلا حسب بورديو و باسرون **(Bourdieu et Passeron, 1964, 1970)**، حاسم في تفسير التفاوتات المدرسية بين التلاميذ، من مختلف الطبقات الاجتماعية، وهذا ما جعلهما يربطان بين المستوى الثقافي للأسرة، وبين النجاح المدرسي، وقد زكت علاقة الارتباط هاته، مجموعة من التقييمات الدولية والوطنية التي سبق أن أشرنا إليها، والتي تهدف إلى قياس المكتسبات الدراسية عند التلاميذ؛ حيث اعتبرت كل من "الدراسة الدولية لتوجهات تدريس الرياضيات والعلوم **(TIMSS 2015)** والدراسة الدولية للقراءة

(PIRLS 2016)" بشكل شبه متجانس، أن المستوى التعليمي والمهني للأبوين، وكذا الموارد التربوية المتوافرة في المنزل، كلها مؤشرات تفسر التفاوتات في المكتسبات الدراسية بين التلاميذ؛ حيث التلاميذ الذين يتمتع آباؤهم بمستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع، هم الذين يحققون أفضل النتائج في المواد العلمية واللغات، ولقد تم تأكيد نفس هذه النتائج، من خلال معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات **(PNEA 2016)** من حيث علاقة الارتباط بين المستويات السوسيواقتصادية للآباء وتفوق أبنائهم في اللغات والمواد العلمية.

لكنه وأثناء مناقشتنا لهذه الأبحاث التي تفترض تأثير الأصول الاجتماعية على أداء التلاميذ، لم نلمس طبيعة المتغير أو المتغيرات الفرعية المفسرة من داخل هذا العامل العام (الأصول الاجتماعية)، والسبب في نظرنا هو التعامل مع هذه المتغيرات ككتلة واحدة حتى وإن كانت هذه المتغيرات مرتبطة فيما بينها، صحيحٌ أن المستوى التعليمي للأبوين يرتبط بمتغير المهنة عندهما، وهذين المتغيرين يرتبطان بالمعدات والموارد التربوية المتوافرة في المنزل، أو تحدث التلاميذ باللغات الأجنبية... لكن عملية تشخيص طبيعة المتغير المفسر والمقدار الذي يساهم به في هذه العملية، **يستلزم قياس درجة تأثير المتغيرات الفرعية التي تدل على العامل العام "المستوى السوسيواقتصادي والتربوي" كل واحد بشكل مستقل عن الآخر**، ولقد أكدت لنا النتائج المتوصل إليها في هذا البحث هذه الإشكالية، فحينما نُجمّع المؤشرات الستة التي تدل على عامل"المستوى السوسيواقتصادي والتربوي"، نجد أن هناك علاقة ارتباط بين هذا المتغير في صيغته التجميعية، وبين مكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية وكذا نتائجه في

الامتحان الجهوي للسنة الأولى من سلك الباكلوريا، ونجد كذلك أن هناك فروقات بخصوص هذا العامل العام عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي، لكن السؤال المطروح هو هل الفروقات وعلاقة الارتباط هاته، تشفع لنا بالقول إن هذا العامل العام هو المسبب في هذه التأثيرات؟

لقد سبق لنا في محطات متفرقة من هذا البحث أن شرحنا وبطريقة وصفية، الحدود بين مفهوم "علاقة الارتباط" ومفهوم "الفروقات" ومفهوم "التأثيرات" وربما هذا أحد الأسباب التي جعلتنا نخصص فصلا بأكمله لوصف هذه الأمور نظرا لأهميتها، **غايتنا ليست تقديم دروس منهجية، بل إن طبيعة النتائج المتوصل إليها مرتبطة بطبيعة هذه الأساليب المتنوعة**، وهذا ما جعلنا نَفْصِل بين نتائج علاقات الارتباط ونتائج الفروقات، ونتائج التأثيرات، وما انخفاض عاملـيْ المستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي للأم في تفسير متغير المكتسبات المدرسية عند التلاميذ سواء مكتسباتهم في الامتحان الجهوي، أو مكتسباتهم في اللغات الأجنبية والعلوم، مقابل الصعود القوي لعامل الموارد التربوية الأسرية من داخل المستوى السوسيواقتصادي والتربوي، إلا دليل على ذلك.

ولتدقيق هذه النتائج ومعرفة أين يكمن السبب، عملنا على اختبار العلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعوامل غير المدرسية على المكتسبات السابقة واللاحقة من خلال نموذج تحليل المسار **(path analysis)**،الذي تم توصيفه نظريا استنادا إلى الأبحاث النظرية والميدانية السابقة، حيث أسفرت النتائج عن وجود تأثير غير مباشر للمستوى

التعليمي للأبوين، على مكتسبات التلاميذ السابقة ومكتسباتهم في اللغات والعلوم، نتيجة تدخل متغير وسيط ألا وهو الموارد التربوية الأسرية، **وهذا ما يعني أن متغير المستوى التعليمي للأبوين لم يكن ليؤثر لولا قنطرة متغير الموارد التربوية الأسرية الوسيط.**

إن أفضل توصية يمكن تقديمها بهذا الخصوص هو أنه لا يمكن إسقاط نتائج الفروقات أو علاقة الارتباط على نتائج التأثيرات، وربط هذه بتلك، فلكل تحليل أساليبه الخاصة ونتائجه الخاصة المؤطرة بالحدود التي تضبط كل واحد منهما.

- **فيما يتعلق بالعوامل المدرسية**

تم تحليل العوامل المدرسية المؤثرة على المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، بنفس المسار الذي اتبعناه مع العوامل غير المدرسية، ولقد كان الهدف من إدراج المتغيرات التي تنشط داخل التنظيم المدرسي في هذا العمل، هو تحديد طبيعة العوامل المؤثرة في المكتسبات المدرسية عند التلاميذ، وذلك استنادا إلى الأبحاث التنظيرية والميدانية التي انطلقت منها "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، وكذا إلى بعض التقييمات الوطنية والدولية **(PNEA 2016, TIMSS, PIRLS)** التي مكنتنا بدورها من تحديد وتوصيف النموذج النظري الذي افترضناه لدراسة تأثير هذه العوامل، وتتشكل هذه العوامل من مجموعة من المؤشرات التي تقيس تقديرات التلاميذ للطرق التدريسية عند الأساتذة؛ تمثلات التلاميذ لأساليبهم التحضيرية المتعلقة بالدروس والفروض؛ تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم؛

ثم الانضباط في صفوف التلاميذ، **ولقد تم تحديد العوامل الفرعية المستخرجة من العوامل العامة والمستخرجة بدورها من الأدبيات السابقة، بالاعتماد على أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي.**

تشير نتائج اختبار **(ت)** لعينتين مستقلتين، إلى أن الفروقات جد متقاربة بين تلاميذ العمومي والخصوصي فيما يتعلق بجميع العوامل الفرعية المستخرجة من هذه العوامل العامة، أي أن هناك تجانس كبير على مستوى التمثلات التي يحملها التلاميذ في العمومي والخصوصي معا، بخصوص الفعالية التدريسية من عدمها، ثم الأشكال المعتمدة في تحضير الدروس والفروض، ثم العوامل الدالة على الانضباط في صفوف التلاميذ، وكذا العوامل الدالة على تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم؛ حيث إن هذا التجانس يفسره تقارب في قيم المتوسطات الحسابية بين تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي، وبالتالي تدل هذه النتائج على أن التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي المسجلين في سلك الباكلوريا علوم، يقتسمان تقريبا نفس هذه العوامل التي تم إدراجها في هذا البحث، وليس هناك فضل كبير لنوع على حساب الآخر.

أما فيما يتعلق بمكتسبات التلاميذ المدرسية، فتتسحب نتائج الفروقات بين التعليمين، لتترك المجال لتحديد العوامل المدرسية التي قد تؤثر أو لا تؤثر على هذه المكتسبات؛ **حيث أفرزت نتائج تحليل الانحدار عن تأهيل ثلاثة عوامل فرعية فقط من ضمن العوامل العشرة التي تم تحديدها**، باعتبارها هي وحدها من يؤثر في مكتسبات التلاميذ المدرسية، وهي المؤشرات التي تعبر عن تقييم التلاميذ لأدائهم في مادة اللغة الفرنسية، وتقييمهم لأدائهم في مادة اللغة

الإنجليزية، وتقييمهم لأدائهم في مادة الرياضيات، أما العوامل السبعة المتبقية[379] والتي كنا نراهن عليها في هذه العملية التأثيرية طبقا للأدبيات السابقة، فقد جاءت النتائج مغايرة لما تم التنظير له مع أغلب الباحثين في "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، ومغايرة كذلك لما تم التوصل إليه مع التقييمات الدولية والوطنية لمكتسبات التلاميذ، ولذلك تم استبعادها من النموذج المفسر للمكتسبات المدرسية عند التلاميذ.

لقد سبقت الإشارة مع بعض الدراسات التي قام بها الباحثون في "حركة المدارس الفعالة وتحسين التمدرس"، إلى الربط بعلاقة تأثيرية بين الخصائص التنظيمية مثل الطرق التدريسية الجيدة، وفرض الانضباط في صفوف التلاميذ، وكذا الدور الفعال للقيادة المدرسية... وبين تحقيق التلاميذ لمكتسبات مدرسية جيدة، لكن واستنادا إلى نتائج البحث، يمكن القول إن هذه العوامل المدرسية غير ثابتة في هذه العملية التأثيرية، **بمعنى أن حدة التأثير قد تختلف من مستوى تعليمي إلى آخر، ومن شعبة إلى أخرى، قد يكون عامل الطريقة التدريسية الفعالة حاسما في تنمية معارف التلاميذ في المستوى الابتدائي وقد لا يتحقق نفس الأمر في المستوى الإعدادي، وقد يؤثر عامل الانضباط في صفوف تلاميذ الإعدادي على أدائهم المدرسي أكثر منه في الابتدائي**، وهذا ما توصلت له النتائج التي خلصت لها التقييمات الوطنية والدولية لمكتسبات التلاميذ المغاربة **(PNEA 2016, TIMSS 2015, PIRLS 2016).**

[379]– العوامل السبعة غير المؤثرة في المكتسبات المدرسية عند تلاميذ العمومي والخصوصي معا هي: الأسلوب التدريسي الفعال عند الأساتذة، الأسلوب التدريسي التلقيني عند الأساتذة، أسلوب المراجعة الجماعية، الاعتماد على القدرات الفردية، أشكال تحضير الدروس والفروض، تدبير الأساتذة لزمن التعلمات، ومستوى قواعد الضبط داخل القسم.

بناء على ذلك نستخلص من نتائج البحث، أنه من السابق لأوانه تعميم هذه العلاقة التأثيرية للعوامل المدرسية على جميع المستويات، فما يصدق هنا قد لا يصدق هناك، يمكن تدعيم هذه النتائج، من خلال تصورات الأساتذة للطريقة التدريسية في التعليم العمومي والخصوصي، حيث أن هناك تباينا في تفسير الأساتذة للطريقة التدريسية، منهم من يعتبر أنها لا تفرق بين هذين النسقين التعليميين وأنه ليس هناك تحيز، ومنهم من يعتبر أن الأمر لا علاقة له بالتحيز، بل بشخصية الأستاذ، أو ضميره، أو قدرته على الإبداع، أو نتيجةً لإضافة مجهودات قسرية تحت وطأة ضغوطات الآباء والإدارة في التعليم الخصوصي.

إن التنوع في هذا العامل المدرسي (الطريقة التدريسية) استنادا إلى هذه الشهادات، لا يمكن تفسيره على أنه هو العامل الذي يساهم في التفاوتات التي تم رصدها على مستوى النتائج المدرسية المحققة بين التلاميذ، والسبب في ذلك ـ حسب شهادات الأساتذة دائما ـ يعود إلى عوامل أخرى، أهمها الزيادة في نقط المراقبة المستمرة لفائدة تلاميذ التعليم الخصوصي، والزيادة في عدد الساعات المخصصة لدراسة اللغات الأجنبية، والانتقاء بعناية الدروس التي يتوجب على التلاميذ أن يشتغلوا عليها، وعدم إتمام المقررات المتعلقة بالمواد غير الإشهادية، لتسهيل عملية الاستعداد المبكر للامتحان الوطني، ومن ثمة تحقيق الهدف المتمثل في الحصول على أعلى المعدلات.

كشفت نتائج " شكل تحليل الانحدار" المرسومة بيانيا على شكل مسارات، أن التقييم الإيجابي للتلاميذ حول أدائهم المدرسي في المواد المتعلقة باللغات الأجنبية والعلوم، يؤثر

بشكل مباشر على مكتسباتهم في هذه المواد؛ حيث أن التقييم الإيجابي لمادة الرياضيات يتماشى تماما مع مكتسبات التلاميذ في هذه المادة، ولا دخل للتقييم الإيجابي في اللغات على تأثيره في مكتسبات مادة الرياضيات، أي أن كل تقييم من هذه التقييمات الثلاث، يؤثر على كل مكتسب من المكتسبات التي تقابلها، لكن حينما تم تجميع هذه التقييمات الثلاث من جهة، والمكتسبات التي تقابلها من جهة ثانية في نموذج واحد؛ فقد نتج عن ذلك، أن هذا النموذج (تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم)، هو أفضل النماذج التفسيرية لمكتسبات تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي في اللغات والعلوم، مقارنة مع النماذج الأخرى التي تم استبعادها لكونها لا تؤثر في المكتسبات المدرسية عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي.

لقد كنا نهدف في إطار معالجتنا لموضوع التفاوتات المدرسية بين التلاميذ في التعليم العمومي والتلاميذ في التعليم الخصوصي، إلى بناء بعض النماذج التي يمكن استخدامها لتفسير العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي عند التلاميذ، سواء العوامل المؤثرة من خارج المؤسسات التعليمية والتي تعود إلى الأصول الاجتماعية للتلاميذ، أو العوامل التنظيمية التي تؤثر من داخل النسق المدرسي.

إذن في ضوء هذه النتائج، ومن خلال النماذج التفسيرية المتوصل إليها بخصوص تأثير العوامل المدرسية والعوامل غير المدرسية على المكتسبات المدرسية للتلاميذ، نستنتج أن التأثير الجزئي المتحدث عنه للعوامل المدرسية على المكتسبات، يصاحبه تأثير جزئي كذلك للعوامل غير المدرسية، فهناك على سبيل المثال تلاميذ متفوقون، بالرغم من أن

مستوى آبائهم التعليمي متواضع، **وهذا يدل على أن المستوى التعليمي للآباء، لا يفسر بنسبة كبيرة واقع التحصيل والنجاح المدرسيين عند التلاميذ المسجلين في الشعب العلمية في السنة الثانية من سلك الباكلوريا**، ربما قد يؤثر ذلك مع التلاميذ في التعليم الأولي، أو الابتدائي، أو الإعدادي، أو حتى في الجذوع المشتركة من الثانوي تأهيلي كما أقرت بذلك بعض الهيئات التقويمية التي أشرنا لها سابقا.

لكن ـ واستنادا إلى نتائج البحث ـ يمكن للتلاميذ المسجلين في الشعب العلمية في مستوى الثانية من سلك الباكلوريا، أن يقرروا مصيرهم الدراسي بأيديهم، وأن يرفعوا من إمكانياتهم في اكتساب المعارف، من دون التدخل المباشر لمتغير المستوى التعليمي للآباء، **إذا وفقط، إذا استثمر التلاميذ عامل الموارد التربوية التي تمتلكها الأسرة**، وحتى ندقق أكثر، فإن امتلاك التلاميذ لحاجياتهم من هذه الأمور الآن، لا علاقة له إلى حد كبير بفئة اجتماعية على حساب الأخرى، أو تعليم خصوصي على حساب تعليم عمومي، ولا يشكل ذلك أي تعارض مع نتائج الفروقات في الموارد التي توصلنا لها، والتي لا تلغي نصيب تلاميذ العمومي منها.

لكن هل تتوقف الأمور عند وجود فروقات من عدمها؟ ماذا بعد هذه الفروقات؟ هل الفروقات في النتائج يمكن ترجمتها كفروقات في اكتساب المعارف كتحصيل؟ بتعبير آخر، هل هذه المعدلات المرتفعة في التعليم الخصوصي تدل على أن أصحابها متمكنين أكثر من نظرائهم في العمومي؟

أسفرت النتائج التي توصلت إليها التقييمات الوطنية والدولية عن وجود فوارق في المكتسبات المدرسية بين التلاميذ في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية؛ حيث أن النتائج المحصل عليها عند التلاميذ في التعليم العمومي هي أدنى من المتوسط مقارنة مع النتائج التي حصل عليها التلاميذ في التعليم الخصوصي، وبالمِثل تؤكد النتائج المتوصل إليها في هذا البحث، وجود فروقات جوهرية قوية بين التلاميذ في هذين القطاعين، إذ بلغت مكتسبات تلاميذ التعليم الخصوصي في مواد اللغة الفرنسية، واللغة الإنجليزية، ومادة الرياضيات **(17,1670)**، **(16,3186)**، **(16,6810)**، مقابل **(13,7468)**، **(13,0914)**، **(12,8029)** بالنسبة لتلاميذ التعليم العمومي، وهذا يعني أن سقف المعدلات التي يتحصل عليها التلاميذ في التعليم الخصوصي، يختلف كثيرا عن سقف المعدلات في التعليم العمومي، ويتجلى السبب حسب الشهادات التي أدلى بها الأساتذة، كون معدلات المراقبة المستمرة في الخصوصي مبالغ فيها، وأنه لا يوجد توازن بين هذه المعدلات وبين نتائج الامتحان الوطني عكس نتائج التلاميذ في التعليم العمومي، بل أكثر من ذلك، هذه المكتسبات المحققة في الامتحان الوطني والامتحان الجهوي من قبله، التي وإن كانت المنافسة فيها تظهر وكأنها متساوية بين التلاميذ في العمومي والخصوصي، إلا أنه ومن خلال هذه النتائج، تظهر عوامل خارجية "مفروضة" على هذه المنافسة ومؤثرة في سيرورتها، والتي لا تبدأ من المعدل المحصل عليه في الامتحان الجهوي أو الوطني، بل تبدأ من التعليم الأولي حتى تعلن عن نفسها في مرحلة السنة الأولى والثانية من سلك الباكلوريا، وهذا ما

يجعل التساؤل مشروعا حول الربط بعلاقة سببية بين عملية اكتساب المعارف المدرسية وتطويرها، وبين تحقيق النجاح كصيرورة لهذه المعارف المكتسبة.

تتمثل العوامل المؤثرة على المنافسة، في اعتماد المؤسسات التعليمية الخصوصية على مناهج دراسية أجنبية، والاعتماد على تكنولوجيا المعلوميات والتواصل واللغات، وانتقاء الدروس التي سيشتغل عليها التلاميذ، وعدم إتمام المقررات الدراسية لبعض المواد غير الإشهادية... حيث تكون الفرصة مواتية للاستعداد المبكر لمواد الامتحان الجهوي ثم بعده الامتحان الوطني، أضف إلى ذلك، ارتفاع المعدلات المحصل عليها في المراقبة المستمرة، وهذا الأمر جعلنا نخرج باستنتاجين مفادهما أن التعليم الخصوصي تحكمه سلطة أرباب المدارس، والتي تتجه نحو منطق العرض والطلب، والجودة مقابل المال، فيما أن التعليم العمومي تحكمه سلطة الضمير حسب الأساتذة، إنه يتمحور حول الأستاذ باعتباره فاعلا في العملية التعليمية. كلها معطيات تنبؤنا باختلاف المكتسبات المدرسية بين تلاميذ التعليم العمومي وتلاميذ التعليم الخصوصي، ومنه اختلاف المسارات، فريق في المدارس والمعاهد العليا، وفريق في كليات العلوم أو مراكز التكوين المهني.

مراجع البحث

مراجع باللغة العربية:

1. أسكان الحسين، **تاريخ التعليم بالمغرب خلال العصر الوسيط**، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2004.

2. أغبال أحمد، **تأثير العوامل التنظيمية في الفعالية الذاتية للمدرسين وفي استراتيجيات وأساليب التعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالمغرب**، أطروحة لنيل دكتوراه الدولة في علوم التربية (غير منشورة)، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2001.

3. بليث مارك، **التقشف، تاريخ فكرة خطرة**، ترجمة أياس عبد الرحمان، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2016.

4. بودون ريمون ورونو فيليول، **الطرائق في علم الاجتماع**، ترجمة مروان بطش، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2010.

5. تامر البشير، **جذور المدرسة العصرية في مغرب الحماية (1912- 1938)**، ضمن مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، عدد مزدوج: 7- 8، نونبر 2017.

6. تقرير البنك الدولي، **المغرب في أفق 2040، الاستثمار في الرأسمال اللامادي لتسريع الإقلاع الاقتصادي**، واشنطن دي سي، 2017.

7. تقرير **50 سنة من التنمية البشرية وآفاق سنة 2025**، المملكة المغربية.

8. تيماشيف نيقولا، **نظرية علم الاجتماع، طبيعتها وتطورها**، ترجمة محمود عودة وآخرون، دار المعارف، 1980.

9. الجابري محمد عابد، **أضواء على مشكل التعليم بالمغرب**، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1985.

10. الجابري محمد عابد، **التعليم في المغرب العربي، دراسة تحليلية نقدية لسياسة التعليم في المغرب وتونس والجزائر**، دار النشر المغربية،1989.

11. حسن هادي، **النموذج الاجتماعي الديمقراطي، دراسة مقارنة بين السويد والنرويج والدنمارك وفنلندا**، ضمن كتاب دولة الرفاهية الاجتماعية، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع المعهد السويدي بالإسكندرية، بيروت، 2006.

12. ديمس جون جيمس، **حركة المدارس الحرة بالمغرب (1919- 1970)**، ترجمة السعيد المعتصم، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، 1991.

13. رايو باتريك، أنييس فان زانتن، **التربية في مائة كلمة**، ترجمة نهوا عز الدين السكافي، المنظمة العربية للترجمة، 2016.

14. الزغاري خالد وعقاوي سعيد، **التحليل الرياضي للمعطيات في علم الاجتماع (بواسطة برنامج SPSS)**، مطبعة سجلماسة، 2017.

15. صالح أحمد زكي، **علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، 1972.

16. عياش جيرمان، **دراسات في تاريخ المغرب**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1986.

17. غيدنز أنتوني، **الطريق الثالث، تجديد الديمقراطية الاجتماعية**، ترجمة أحمد زايد ومحمد محيي الدين، مكتبة الأسرة، 2010.

18. فاوبار محمد، **سوسيولوجيا الإنتاج المعرفي الكولونيالي بشأن التربية والتعليم بالمغرب**، مجلة عمران، العدد، 17/ 5، 2016.

19. فاوبار محمد، **سوسيولوجيا التعليم بالوسط القروي**، دراسة نظرية وميدانية في مسألة لاتكافؤ الحظوظ، منشورات عالم التربية، 2001.

20. لوك جون، **في الحكم المدني**، ترجمة ماجد فخري، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان، اللجنة الدولية لترجمة الروائع، 1959.

21. المالكي عبد الرحمان، **الثقافة والمجال، دراسة في سوسيولوجيا التحضر والهجرة في المغرب**، منشورات مختبر سوسيولوجيا التنمية الاجتماعية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله ـ كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز ـ فاس، الطبعة الأولى، 2016.

22. المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **الأطلس المجالي الترابي للتعليم الخصوصي**، 2018.

23. المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير التحليلي، **البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك (PNEA 2016)**.

24. المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **تقرير حول الأطلس المجالي الترابي للفوارق في التربية**، 2017.

25. المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التقرير السنوي عن حصيلة وآفاق عمل المجلس 2016**، يوليوز 2017.

26. المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **مدرسة العدالة الاجتماعية، مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي**، 2018.

27. المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **نتائج التلامذة المغاربة في الرياضيات والعلوم ضمن سياق دولي، الدراسة الدولية للاتجاهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2015)**، 2017.

28. المملكة المغربية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين لسنة 1999.**29.** موجز إحصائيات التربية 2018-2019، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط.

29. موجز إحصائيات التربية 2018- 2019، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط.

30. هاردي جورج، **اتجاهات التعليم العمومي بالمغرب في العشر سنوات الأولى من الحماية**، ترجمة أمينة بريدعة، مجلة أمل، التاريخ، الثقافة، المجتمع، العدد، 28 – 29، 2003.

31. واغنر دانييل، **بيداغوجية الكتاتيب القرآنية**، ترجمة أحمد بنعمو وسعيد بحير، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد السابع، فبراير، 1987.

مراجع باللغة الإنجليزية:

1. Allmendinger Jutta and Leibfried Stephan, **Education and the welfare state: the four worlds of competence production**, Journal of European Social Policy 2003, Vol. 13 (1).

2. Arnesen Anne-Lise and Lundahl Lisbeth, **Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic, Welfare States**, Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 50, No. 3, July 2006.

3. Banks Olive, **the Sociology of Education**, B. T. Batsford LTD London, 1973.

4. Bernstein Basil, **Class, Codes and Control: Volume 1 – Theoretical Studies towards Sociology of Language**, Routledge, 2003.

5. Bernstein Basil, **Class, Codes and Control: Volume 2 – Applied Studies towards Sociology of Language**, Routledge, 2003.

6. Brian c. Cronk, **how to use SPSS, a step- by- step guide to analysis and interpretation**, fourth edition, pyrczak publishing.

7. Byrne Barbara, **Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming**, second edition, Routledge, Taylor & Francis Group, 2010.

8. Christopher Chapman and Pamela Sammons, **School self- evaluation for school improvement: What work and why?** CFBT Education Trust, 2013.

9. Coleman James, and others, **Equality of Educational Opportunity**, National Center for Educational Statistics, U.S. Government Printing Office Washington, 1966.

10. Coleman James, Sally Kilgore, and Thomas Hoffer, **Public and Private High Schools**. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics, 1981.

11. Cramer Duncan and Howitt Dennis, **The Sage Dictionary of statistics, a practical resource for students in the social sciences**, first edition, sage publications, London, 2004.

12. Damis John. **The origins and signifiance of the free school movement in Morocco, 1919-1931**, Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée, n°19, 1975.

13. Dodd Stuart, **the application and mechanical Calculation of Correlation Coefficients**, Journal of Franklin Institute, Volume 201, Issue 3, March 1926.

14. Doey Laura and Kurta Jessica, **Correspondence analysis applied to psychological research**, Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 2011, Vol. 7(1).

15. Donovan F. Downer, **Review of research on effective schools**, Mc Gill Journal of Education, Vo1. 26 No. 3 (Fall1991).

16. Fararo Thomas, **Mathematical Sociology**, John Wiley, the Blackwell Encyclopedia of Sociology.

17. Field Andy, **Discovering Statistics Using SPSS**, Third edition, Sage, 2009.

18. Figlio David and Stone Joe, **School Choice and Student Performance: Are Private Schools Really Better?** Institute for Research on Poverty, Discussion Paper no. 1141-97, September 1997.

19. Fitz- Gibon Carol and Cochan Susan, **School Effectiveness and Education Indicators**, in, Teddlie Charles, David Reynolds, The International Handbook of School Effectiveness Research, Falmer Press, 2003.

20. Glaser Barney and Strauss Anselm, **the Discovery of Grounded Theory**, Aldine Transaction, a Division of Transaction Publishers, 2006.

21. Glucksberg Sam and Danks Joseph, **Experimental Psycholinguistics, an Introduction**, Psychology Press, 2014.

22. Gosta Esping- Andersen, **the three Worlds of Welfare Capitalism**, Princeton University Press, 1990.

23. Gunther Hega and Hokenmaier Karl, **the Welfare State and Education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies**, Politikfeldanalyse/ German Policy Studies, Vol. 2, No. 1, 2002.

24. Hamed Taherdoost, et al, **Exploratory Factor Analysis; Concept and Theory**, Advances in Applied and Pure Mathematics, 27, WSEAS, ISBN 978-960-474-380-3, 2014.

25. Hawkins Peter, **Social class, the nominal group and reference, in, Bernstein Basil, Class, Codes and Control Applied Studies towards a Sociology of Language**, Routledge, 2003.

26. Irbouh Hamid, **French Colonial Art Education in Morocco**, Ijele: Art eJournal of the African World, Vol. 2, No. 1 (2001).

27. Jonald Pimentel, **Some Biases in Likert Scaling Usage and its Correction**, International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR) (2019) Volume 45, No 1.

28. Kline Rex, **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**, Third Edition, the Guilford Press, 2011.

29. Kpolovie Peter James et al, **Academic Achievement Prediction: Role of Interest in Learning and Attitude towards School**, International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE), Volume 1, Issue 11, November 2014.

30. Lazarsfeld Paul and Rosenberg Morris, **The Language of Social Research, A Reader in the Methodology of Social Research**, Collier-Macmillan Canada, Ltd, Toronto, Ontario, Sixth Printing November 1966.

31. Lizzio Alf, Wilson Keithia & Simons Roland, **University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice**, Studies in Higher Education, Volume 27, No. 1, 2002.

32. Lundberg George and Friedman Pearl, **A Comparison of Three Measures of Socioeconomic Status**, in Lazarsfeld Paul and Rosenberg Morris, the Language of Social Research, A Reader in the Methodology of Social Research, Collier-Macmillan Canada, Ltd, Toronto, Ontario, Sixth Printing November 1966.

33. Marshall Thomas, **Citizenship, and Social Class, From: Inequality and society**, edited by Jeff Manza and Michael Sauder, W.W. Norton and Co.: New York, 2009.

34. Mead Lawrence, **Citizenship and Social Policy: T. H. Marshall and Poverty, Social Philosophy and Policy** · June 1997.

35. Miroslav Beblavý et al, **Education Policy and Welfare Regimes, in OECD Countries, Social stratification and equal opportunity in education**, CEPS Working Document No. 357/December 2011.

36. Mortimore Peter, **School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching**, Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Norrkoping, Sweden, Educational Resources Information Center (ERIC), 1993.

37. Murphy Joseph, **Effective Schools: Legacy and Future Directions**, in Reynolds David and Cuttance Peter, School effectiveness: research, policy, and practice, CASSELL, 1992.

38. Olneck Michael, **Are private schools better than public school?: A critique of the Coleman Report**, FOCUS, Volume 5, Number 1, Summer 1981.

39. Orelus Pierre, **Academic Achievers: Whose Definition? An Ethnographic Study Examining the Literacy [under] Development of English Language Learners in the Era of High-Stakes Tests**, Sense Publishers, 2010.

40. Pallant Julie, **SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis**, first edition, allen & unwin, 2001.

41. Peterson Paul and Llaudet Elena, **On the Public-Private School Achievement Debate, Program on Education Policy and Governance**, Kennedy School of Government, 2006.

42. Reynolds David and Cuttance Peter, **School effectiveness: research, Policy, and practice**, CASSELL, 1992.

43. Reynolds David, **Effective school leadership: the contributions of school effectiveness research**, National College for School Leadership, 2015.

44. Rhazal Ahmed et al, **Private Tutoring and Internet Use Case of Moroccan Pupils in Qualifying Secondary Education**, IOSR, Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) , vol. 8, no. 2, 2018.

45. Robert L. Miller and all, **Spss for social scientists**, first edition, Palgrave Macmillan, Great Britain, 2002.

46. Rozenholtz. J. Susan, **Effective School: Interpreting the Evidence**, American Journal of Education, Vol. 93, No. 3, 1985.

47. Samuel Bowles and Herbert Gintis, **Schooling in Capitalist America, Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**, Haymarket Books, 2011.

48. Sammons Pamela, **School effectiveness and equity: Making connections**, a review of school effectiveness and improvement research, CfBT Education trust, 2007.

49. Sander William et al, **Private schools and school enrollment in Chicago**, The Federal Reserve Bank Of Chicago, Number 231, October 2006.

50. Scheerens Jaap, **Improving school effectiveness**, UNESCO, 2000.

51. Scheerens Jaap, Luyten Hans, van Ravens Jan, **Perspectives on Educational Quality, Illustrative Outcomes on Primary and Secondary Schooling in the Netherlands**, Springer, 2011.

52. Schumacker Randall and Lomax Richard, **A beginner's guide to structural equation modeling**, third edition, Routledge, Taylor & Francis Group, 2010.

53. Simon Herbert, **Models of Man, Social and Rational**, John Wiley & Sons, Inc. 440-4th Ave., New York 16, N. Y, 1957.

54. Sullivan Alice, **Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers?** The Netherlands' journal of social sciences - Volume 38 - 110. 2 – 2002.

55. Tan, Charlene, **Colonialism, post-colonialism, Islam and Islamic education**, Arjmand, R. & Daun, H. (Eds.), Handbook of Islamic Education. Dordrecht: Springer. 2017.

56. Teddlie Charles, David Reynolds, **the International Handbook of School Effectiveness Research**, Falmer Press, 2003.

57. Teo Timothy, **applying Structural Equation Modeling (SEM) in educational research: An Introduction, in Application of Structural Equation Modeling in Educational Research and Practice**, 3–21. Edited by Myint Swe Khine, 2013 Sense Publishers.

58. The Plowden Report, **Children and their Primary Schools**, a Report of the Central Advisory Council for Education (England), London: Her Majesty's Stationery Office 1967.

59. Thompson Steven, **Sampling**, Third edition, John Wiley and Sons, Inc, 2012.

60. Townsend Tony, Clarke Paul, and Ainscow Mel, **Third millennium schools: a world of difference in effectiveness and improvement**, Swets & Zeitlinger, 1999.

61. Townsend Tony, **Third World or Third Millennium? Education and the Economy in Australia**, A paper presented at Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Educational Resources Information Center (ERIC), Manchester, England, 1998.

62. Wagner Daniel and Lotfi Abdelhamid, **Traditional Islamic Education in Morocco: Sociohistorical and Psychological Perspectives**, Journal Articles (Literacy.org). 10, 1980.

63. York Travis, Charles Gibson and Susan Rankin, **Defining and Measuring Academic Success, Practical Assessment**, Research & Evaluation, Vol 20, No 5, 2015.

مراجع باللغة الفرنسية:

1. Aghbal Ahmed, **Les déterminants des performances scolaires des élèves marocains en mathématique et leur évolution au cours de la décennie de réforme, Analyses secondaires des données TIMSS,** Éducation comparée / nouvelle série, n°17, 2017.

2. Amiot Michel. **Sur L'École capitaliste en France de Christian Baudelot et Roger Establet**, In: Revue française de sociologie, 1972.

3. Baudelot, C. et Establet, R: **Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles**, Paris, Le Seuil, 1989.

4. Bourdieu Pierre, **L'école Conservatrice, Les inégalités devant l'école et devant la culture**: Revue française de sociologie, volume 51, 1966.

5. Bourdieu Pierre, **Les trois états du capital culturel**, In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 30, novembre 1979, L'institution scolaire.

6. Bourdieu Pierre, Passeron Jean- Claude, **la reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement**, les éditions de Minuit, 1970.

7. Bourdieu pierre, Passeron Jean-Claude, **Les Héritiers: Les étudiants et la culture**, Les Édition de Minuit, Paris, 1964.

8. Bressoux Pascal**, Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture**, Revue française de sociologie, vol. XXXVI, n° 2, 1995.

9. Chenard Pierre et Doray Pierre, **l'Enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur**, Press de l'Université du Québec, 2005.

10. Cherkaoui Mohamed, **Sociologie de l'Education**, P.U.F, Collection Que- Sais- Je, 1986.

11. Cherkaoui Mohamed, **les paradoxes de la réussite scolaire, sociologie comparée des systèmes d'enseignement,** Presses Universitaires de Frances, 1979.

12. Chervel André, Duru-Bellat Marie, **Débat autour d'un livre - A propos d'une question controversée: le niveau scolaire**. Baudelot (Christian), Establet (Roger),- Le niveau monte: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles, In: Revue française de pédagogie, volume 89, 1989.

13. Dodge Yadolah, **Statistique**, Dictionnaire encyclopédique, springer, Paris, 2007.

14. Durkheim Emile, **Education et Sociologie**, Paris, Librairie Félix Alcan, 1922.

15. Durkheim Emile, **les Règles de la méthode sociologique**, Paris: les presses universitaires de France, 16e édition, 1967, Édition numérique réalisée le 2 novembre 2018 à Chicoutimi, Québec.

16. Durkheim Emile, **L'évolution Pédagogique en France**, 1er partie et 2e partie, Paris, 1938.

17. Forquin Jean-Claude, **la Sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965**, In: Revue française de pédagogie, volume 51, 1980.

18. François-Xavier Merrien, **l'Etat-providence**, Collection Que sais-je ? 3e édition, PUF**,** 2007.

19. Katan, Yvette: **L'école, instrument de la modernisation sous le protectorat français au Maroc?** Mediterrán tanulmányok, n°(5). 1993.

20. Knibiehler Yvonne, **L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956), Les «fils de notables »,** Revue d'histoire moderne et contemporaine, tome 41 N°3, Juillet-septembre 1994.

21. Lamrini Ahmed, **Systèmes Educatifs, Savoir, Technologies et Innovation**, rapport thématique, dans 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives 2025.

22. Langouët Gabriel et Léger Alain, **Public Ou Privé? Trajectoires et réussites scolaires**, 2000.

23. **Le problème de l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance**, in Dossier, « Pour un enseignement du peuple », souffles, revue culturelle arabe du Maghreb, n° 20- 21, 1971.

24. Maarrawi Juliette, **« La réussite scolaire dans l'enseignement professionnel en Syrie et en France, en fonction de l'orientation scolaire après la classe de troisième »**, Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, université de Strasbourg, 2013.

25. Roy Jacques, **Les Logiques Sociales et la Réussite Scolaire des Cégépiens**, les Editions de l'IQRC, les Presses de l'Université Laval 2006.

26. Tavan Chloé, **École publique, école privée, Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires**, Revue française de sociologie, 2004/1 Vol.

27. Tawil Sobhi, Cerbelle Sophie et Alama Amapola, **Education au Maroc : Analyse du secteur**, UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb, 2010.

28. Van Zanten Agnès, **Choix de l'école et inégalités scolaires, Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents**, AGORA Débats/Jeunesses N° 56, Année 2010.

الـملاحق

استمارة خاصة بتلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي (الثانية ثانوي تأهيلي)

أيها التلميذ العزيز، أيتها التلميذة العزيزة، تحتوي هذه الاستمارة على مجموعة من الأسئلة والفقرات التي تتعلق بآراء التلميذ ومواقفه، بخصوص كيفية تعلم التلميذ وحيازته للمعارف والمهارات المدرسية في كل من المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية، نرجوا منكم أن تعبروا عن آرائكم الشخصية بكل صدق وموضوعية. مع الشكر الجزيل.

1) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2) السن:.....

3) الثانوية: عمومي ☐ خصوصي ☐

4) الثانية باكلوريا: علوم رياضية ☐ علوم الحياة والأرض ☐ علوم فيزيائية ☐ علوم اقتصادية ☐

5) مهنة الأب: .....

6) مهنة الأم: .....

7) المستوى الدراسي للأبوين:

	لم يلج المدرسة	الكُتّاب	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي (الإجازة)	جامعي عالي (الماستر أو الدكتوراه)
المستوى الدراسي للأب							
المستوى الدراسي للأم							

8) ماهو عدد الكتب الموجودة عندكم في البيت؟ (لا يجب احتساب الكتب المقررة في البرنامج الدراسي أ و الجرائد)

-1	من 0 إلى 10 كتب	
-2	من 11 إلى 25 كتاب	
-3	من 26 إلى 100 كتاب	
-4	من 101 إلى 200 كتاب	
-5	من 201 فما فوق	

9) هل تتواجد في بيتكم الأشياء التالية؟ (ضع علامة في الخانة المناسبة)

	نعم	لا
1- الحاسوب		
2- مكتب (أو طاولة) مخصصة لك		
3- كتب خاصة بك		
4- الإنترنيت		
5- غرفة خاصة بك		

10) هل تتلقى دروسا إضافية للدعم؟ نعم لا

11) ماهي المواد الرئيسية التي تستفيد منها في الساعات الإضافية؟.....

12) كم تؤدي على هذه الدروس في الشهر؟ الثمن بالدرهم DH: .....

13) هل سبق أن تابعت تعليمك في إحدى مدارس التعليم الخصوصي؟ نعم ☐ لا ☐

14) ما هي اللغة التي تستعملونها أثناء الحوار مع أفراد أسرتك أو مع أصدقائك؟

	نعم	لا
1- العامية		
2- الأمازيغية		
3- العربية		
4- الفرنسية		
5- الإنجليزية		
6- الاسبانية		

15) ما هي نوعية العلاقة التي تربطك بأساتذتك؟

	علاقة ضعيفة	علاقة متوسطة	علاقة جيدة	علاقة ممتازة
أستاذ(ة) مادة الرياضيات				
أستاذ(ة) مادة اللغة الفرنسية				
أستاذ(ة) مادة اللغة الإنجليزية				

16) بصفة عامة، إلى أي حد تحدث القضايا التالية داخل الفصل الدراسي الذي تدرس فيه؟

البنود	نادرا ما يحدث	أحيانا	يحدث كثيرا
1. إن الأساتذة يزودني بمعارف ومعلومات إضافية غير تلك التي تتعلق بالمادة التي ندرسها.			
2. إن الأساتذة يكافئوني على مجهوداتي الدراسية.			
3. إن الأساتذة يشرحون لي الدرس بطريقة سطحية.			
4. يركز الأساتذة جهودهم لمساعدتي حينما أجد صعوبات في الفهم.			
5. أتشارك مع الأستاذ(ة) في عملية بناء الدرس.			
6. ينتقدني الأساتذة إذا لم أفهم الدرس جيدا.			
7. أغلب الدروس التي أتلقاها داخل القسم جديدة وتساير تطورات العصر.			
8. يعتمد الأساتذة على نماذج وأمثلة من الواقع، لمساعدتي في استيعاب الدروس.			
10. إن تحقيق نتائج جيدة رهين بتحفيز الأساتذة لي.			

11. إن الأساتذة لا ينتظرون مني أي تطور على مستوى تحصيلي الدراسي.			
12. أحس بأن الأساتذة متسامحون ومتفهمون حتى وإن كنت مخطئا (ة).			
13. أحس بأن الأساتذة يتقربون مني وكأنني مثل أصدقائهم.			
14. لا أشعر بالراحة داخل القسم.			
15. أحس بأن الأساتذة يشرحون الدرس بمنتهى البساطة والوضوح.			

17) إلى أي حد تحدث معك الأمور التالية في تحصيلك الدراسي؟

البنود	نادرا ما يحدث	أحيانا	يحدث كثيرا
1. يدعمني أبواي في مراجعة الدروس من أجل التحضير للامتحانات.			
2. أعتمد على إنجاز التمارين، كخطوة أساسية أثناء استعدادي للامتحانات.			
3. أشتغل بمفردي أثناء التحضير للامتحانات.			
4. عندما أشتغل بمفردي، فإن نتائج الفروض تكون جيدة.			
5. إن طبيعة الفروض التي نمتحن فيها، تفرض علي أن أحفظ الدروس.			
6. أميل إلى البحث في مواقع الإنترنيت لفهم الدروس التي سنمتحن فيها.			
7. إن المراجعة الجماعية مع تلاميذ آخرين، تسهل علي من عملية فهم محتويات الدروس.			
8. أحتاج إلى مساعدة الآخرين حينما يتعلق الأمر بفهم الدروس والتمارين الصعبة.			
9. لدي كامل الثقة في قدراتي لحل التمارين مهما كانت صعبة وشاقة.			
10. أجد صعوبة كبيرة في فهم قواعد اللغة الفرنسية .			
11. لا أستطيع التحدث باللغة الفرنسية جيدا.			
12. إن كتابة الإنشاء باللغة الفرنسية يشكل عائقا بالنسبة لي.			
13. تواجهني صعوبات كبيرة في فهم مادة الرياضيات.			
14. تقل رغبتي في إنجاز التمارين المتعلقة بمادة الرياضيات.			
15. يكون ذهني شاردا أثناء شرح الأستاذ لمادة الرياضيات.			
16. أكتسب المفردات في اللغة الإنجليزية بكل سهولة.			
17. يسهل علي فهم قواعد مادة اللغة الإنجليزية.			
18. أحس بتطور كبير على مستوى التعبير باللغة الإنجليزية.			
19.إن الساعات الإضافية تساعدني على استيعاب الدروس أكثر من القسم.			

18) ماهي درجة موافقتك أو عدم موافقتك للبنود التالية؟

البنود	متفق جدا	بين بين	غير متفق إطلاقا
1. يستغرق الأستاذ وقتا كبيرا للتحكم في سلوكات التلاميذ.			
2. يفشل الأستاذ في تنظيم الوقت المخصص للدراسة.			
3. لا أتمكن من فهم هذه المادة لعدم انضباطي في القسم.			
4. يكثر الضجيج أثناء شرح الأستاذ للدرس.			
5. إن القواعد التي تفرض الانضباط داخل القسم تبقى على درجة كبيرة من الأهمية.			
6. أعتقد أن تأطير الإدارة للتلاميذ عند حدوث اختلالات تربوية هو أمر ضروري.			
7. ألتزم بإحضار الكتب والأدوات المدرسية اللازمة.			
8. أتغيب عن الحصص الدراسية في بعض الحالات.			

19) في نظرك، هل تعود حالات الغياب عن الحصص الدراسية إلى الحالات التالية؟

	نعم	لا
1- أسباب صحية		
2- مشاكل عائلية		
3- مشاكل مدرسية		
4- غياب بدون مبرر		
5- حالات أخرى أذكرها:.....		

20) هل تتصل المؤسسة بأبويك هاتفيا؟ نعم ☐ لا ☐

21) هل تحس بالأمن من داخل المؤسسة التي تدرس بها؟

أحس بالأمن	أحس بالأمن شيئا ما	لا أحس بالأمن

22) ما هو عدد التلاميذ في القسم الذي تدرسون به؟ .....

23) ما هو المعدل الذي حصلت عليه في الامتحان الجهوي؟ .....

24) ماهي المعدلات التي حصلت عليها في فروض المواد التالية:

	الفرض الأول	الفرض الثاني
مادة الرياضيات		
مادة اللغة الفرنسية		
مادة اللغة الإنجليزية		

25) ما هو أعلى مستوى دراسي تطمحون للوصول إليه؟

الحصول على شهادة الباكلوريا	
الحصول على شهادة مهنية	
الحصول على الإجازة	
الحصول على شهادة الماستر	
الحصول على شهادة مهندس	
الحصول على شهادة الدكتوراه	

شكرا جزيلا لك

دليل المقابلة حول التفاوتات في التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي في المؤسسات العمومية والخصوصية

1- هل سبق لك أن درّست في مدرسة عمومية ومدرسة خصوصية أخرى؟

- التدريس في مؤسسة تعليمية عمومية سابقة.
- التدريس في مؤسسة تعليمية خصوصية سابقة.

2- متى التحقتم بهذه المؤسسة (خصوصية أو عمومية)؟

- تاريخ التعيين.
- المدة التي اشتغلتم بها في هذه المؤسسة والمؤسسة السابقة.

3- بما أنكم تشتغلون في مؤسسة تعليمية عمومية وخصوصية، فهل تعتقدون أن هناك تباينات بين المؤسستين العمومية والخصوصية:

- على مستوى الفعل البيداغوجي للأستاذ (هل الأستاذ يمارس عمله في التعليم الخصوصي أقوى منه في التعليم العمومي).
- على مستوى الأنشطة البيداغوجية الموازية.
- على مستوى الحصص الرئيسية أو الحصص الداعمة.

4- هل يمكنك أن تحدثنا عن مستوى جودة تطبيق المنهاج في كل من التعليم العمومي والتعليم الخصوصي؟

- المنهاج الدراسي.

- المقرر الدراسي.
- مدى توفر الوسائل التعليمية.

5- ما هو تقييمك لطريقة اشتغال العوامل التنظيمية بين المؤسستين التعليميتين العمومية والخصوصية؟

- على مستوى الضبط الإداري المدرسي (العلاقة التربوية: طبيعة العلاقة بين المدير والتلاميذ، الانضباط في صفوف التلاميذ، سلوكات التلاميذ...)
- على مستوى الاكتظاظ في القسم.

6- ماهي المكتسبات الدراسية للتلاميذ حسب نوع التعليم عمومي/ خصوصي؟

- على مستوى التحصيل الدراسي.
- على مستوى النجاح المدرسي.

7- كيف تقيم الوضعية المادية للأستاذ من خلال الأجرة الشهرية في التعليم العمومي والتعليم الخصوصي؟

- الأجرة في المدرسة العمومية.
- الأجرة في المدرسة الخصوصية.

8- ماذا تفضل في العمل، هل التعليم العمومي أم التعليم الخصوصي؟ لماذا؟

- على مستوى التخصص.

- على مستوى الجودة.
- على مستوى الاكتظاظ.

9- نظريا، هل هناك بديل آخر لو توفر؟

معلومات شخصية:

1- السن:

2- النوع:

3- المؤسسة التعليمية:

4- الشهادات المحصل عليها:

5- مدة العمل في المهنة:

6- السلم المهني:

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	الأبعاد الكامنة للنجاح المدرسي في نموذج يورك وزملائه ومؤشراتها المقاسة	51
2	الأبعاد الكامنة للتحصيل الدراسي ومؤشراتها الملاحظة	55
3	الأبعاد الكامنة للنجاح المدرسي ومؤشراتها الملاحظة	57
4	الأبعاد الكامنة التي تميز المدارس الفعالة ومؤشراتها الدالة عليها	77
5	نسبة التلاميذ المسجلين في المدارس العمومية التي أنشأتها السلطات الاستعمارية	106
6	المواد الدراسية المدرسة في بعض الدارس الحرة في الفترة ما بين **1919** و**1930**	114
7	**تطور أعداد تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي حسب الأسلاك التعليمية**	125
8	**المميزات الخاصة بالأسرة عند تلاميذ التعليم العمومي والتعليم الخصوصي**	131
9	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات فقرات الاستمارة	167
10	توزيع الأساتذة حسب المؤسسات التعليمية التي يدرسون بها	169
11	صيغة معادلة ستيفن ثامبسون لحساب حجم العينة	173
12	حساب حجم العينة لطبقتي التلاميذ في المؤسسات التعليمية العمومية والخصوصية	174
13	توزيع أفراد العينة حسب الجنس، والسن، ونوعية التعليم، ونوعية الشعبة	175
14	توزيع أفراد عينة البحث حسب نوعية التعليم	177
15	الفترات الموزونة اعتمادا على مقياس ليكرت الرباعي	186
16	تصحيح الفترات الموزونة اعتمادا على مقياس ليكرت الثلاثي	187
17	الميزان التقديري المفترض لمتوسط الفقرات الموزون اعتمادا على مقياس ليكرت الثلاثي	188
18	طبيعة المتغيرات التي تم تجميعها لقياس مكتسبات التلاميذ المدرسية	189
19	قيم الربيعيات المعتمدة في تفييئ متغير المكتسبات المدرسية	190
20	قيم مؤشرات جودة المطابقة المعتمدة في هذا البحث	214
21	وصف المستوى المهني لآباء التلاميذ حسب نوعية التعليم	224
22	تصنيف الفئات المهنية لآباء التلاميذ حسب نوعية التعليم	225
23	وصف بعض الموارد التربوية المتوافرة في المنزل حسب نوعية التعليم	228
24	وصف بعض الموارد التربوية المتوافرة في المنزل حسب طبيعة المستوى التعليمي عند الأب	229
25	وصف طبيعة اللغات التي يتحدث بها التلاميذ مع أفراد أسرهم أو أصدقائهم حسب نوعية التعليم	230
26	وصف طبيعة اللغات التي يتحدث بها التلاميذ حسب المستوى التعليمي للأب	231
27	طبيعة التكلفة الشهرية بالدرهم للاستفادة من دروس الدعم حسب نوعية التعليم	232

28	التكلفة الشهرية بالدرهم للاستفادة من دروس الدعم حسب المستوى المهني للأب	233
29	نتائج اختبار (ت) للفروقات بين متوسط المستوى السوسيواقتصادي حسب نوعية التعليم	235
30	الميزان التقديري لحساب الاتجاه العام للمتوسط الموزون	239
31	التحليلات الوصفية للأسلوب التدريسي الفعال	240
32	التحليلات الوصفية للأسلوب التدريسي التلقيني	242
33	التحليلات الوصفية للمراجعة الجماعية	244
34	التحليلات الوصفية للقدرات الفردية عند التلاميذ	245
35	التحليلات الوصفية لكيفية تحضير التلاميذ للدروس والفروض	247
36	التحليلات الوصفية حول تقييم التلاميذ لمستواهم في اللغات الأجنبية	249
37	التحليلات الوصفية حول تقييم التلاميذ لمستواهم في مادة الرياضيات	251
38	التحليلات الوصفية حول الانضباط في صفوف التلاميذ	252
39	نتائج اختبار (ت) للفروقات بين متوسط طموحات التلاميذ في الدراسات العليا حسب نوعية التعليم	254
40	نتائج أفضل طموح وأفضل طموحين عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي	255
41	نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط المكتسبات السابقة حسب نوعية التعليم	260
42	نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط مكتسبات التلاميذ في العلوم واللغات حسب نوعية التعليم	262
43	نتائج "اختبار التباين الأحادي" (One Way Anova) بين مكتسبات التلاميذ السابقة ومتغير المستوى السوسيواقتصادي لآباء التلاميذ	265
44	نتائج "اختبار المقارنات البعدية (شيفي Scheffe) للمكتسبات السابقة تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء	266
45	فئات المكتسبات السابقة التي يتموقع فيها التلاميذ تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم	269
46	قيمة معامل الارتباط وقيمة معامل التحديد بين المكتسبات السابقة عند التلاميذ ومكتسباتهم في مادة اللغة الفرنسية ومادة الرياضيات	275
47	نتائج "اختبار التباين الأحادي" (One Way Anova) بين مكتسبات التلاميذ في اللغة الفرنسية حسب متغير المستوى السوسيواقتصادي لآباء التلاميذ	276
48	نتائج "اختبار المقارنات البعدية (شيفي Scheffe) لمكتسبات مادة اللغة الفرنسية تبعا للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء	277
49	نتائج اختبار "كاي تربيع للاستقلالية" بين النتائج في مادة الرياضيات والمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ في التعليمين العمومي والخصوصي	279
50	نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات كمتغير تابع وبعض المؤشرات التي تدل على المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء كمتغيرات مستقلة	281
51	تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova) بين متغيرات نوعية التعليم والمستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء وتأثيرها على مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات	284
52	نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين مكتسبات تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي في اللغات الأجنبية كمتغير تابع ومؤشرات المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء، والجنس والسن والثمن الشهري للساعات الإضافية كمتغيرات مستقلة	287

53	نتائج تحليل الانحدار المتعدد في المكتسبات السابقة عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي كمتغير تابع ومؤشرات المستوى السوسيواقتصادي والتربوي للآباء والجنس والسن كمتغيرات مستقلة	291
54	نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط الأساليب التدريسية للأساتذة حسب نوعية التعليم	295
55	معاملات الارتباط بين متغير الأساليب التحضيرية للدروس والفروض عند التلاميذ وبين مكتسباتهم المدرسية	297
56	نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط الأساليب التحضيرية للفروض والدروس عند التلاميذ حسب نوعية التعليم	298
57	معاملات الارتباط بين تقييم تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي لمستواهم في مادة الرياضيات واللغات الأجنبية وبين مكتسباتهم المدرسية المحققة في هذه المواد	299
58	نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط تقييم التلاميذ لمستواهم في اللغات والعلوم حسب نوعية التعليم	301
59	نتائج اختبار "ت" للفروقات بين متوسط الانضباط في صفوف التلاميذ حسب نوعية التعليم	302
60	نتائج تحليل الانحدار المتعدد بين المكتسبات المدرسية عند تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي كمتغير تابع وبعض العوامل المدرسية كمتغيرات مستقلة	304
61	الموضوعات الرئيسية المتضمنة في دليل المقابلة	309
62	نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للعبارات الدالة على نمط الطريقة التدريسية عند أساتذة التعليمين العمومي والخصوصي	343
63	قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج العاملي الدال على نمط الطريقة التدريسية	347
64	نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للعبارات الدالة على تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم وأشكال تحضيرهم للدروس والفروض	351
65	قيم مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم وأشكال تحضيرهم للدروس والفروض	354
66	نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للعبارات الدالة على الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي	356
67	قيم مؤشرات جودة المطابقة لنموذج الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي	359
68	قيم مؤشرات جودة المطابقة بين النموذج البنائي السببي وبيانات البحث	368
69	**مقدار** التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين متغيرات النموذج السببي	370
70	نتائج تحليل الانحدار المتعدد الهرمي بين مكتسبات تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي في اللغات والعلوم كمتغير تابع وتقييمهم لأدائهم في مواد اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية والرياضيات كمتغيرات مستقلة	381

فهرس الرسومات البيانية

رقم الرسم البياني	عنوان الرسم البياني	الصفحة
1	النموذج المفاهيمي المنقح للنجاح المدرسي عند يورك وزملاؤه	50
2	حصة التعليم الخصوصي في التعليم المدرسي منذ الاستقلال	123
3	معدلات تحصيل تلاميذ الجذع المشترك علوم حسب نوع التعليم (عمومي/ خصوصي)	129
4	التطور السنوي لحصة التعليم الخصوصي، في الأسلاك الثلاثة للتعليم المدرسي، ما بين سنتي **1992** و **2017**	158
5	المؤشرات الدالة على متغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي	164
6	الأبعاد من الدرجة الأولى والأبعاد من الدرجة الثانية والمؤشرات الدالة عليها التي تنشط داخل التنظيم المدرسي	165
7	المتغيرات الشخصية للمبحوثين	176
8	توزيع عينة البحث حسب نوعية التعليم	178
9	طريقة تفييئ المكتسبات المدرسية بناء على قيم الربيعيات	190
10	تجانس التباين بين المجموعات من خلال قيم الرّبَيْعيات	191
11	القيم الشاذة في المكتسبات المدرسية بناءا على رسمة العلبة ذات الشاربين	199
12	التوزيع الطبيعي للبيانات المتعلقة بالمكتسبات السابقة والمكتسبات اللاحقة عند التلاميذ	203
13	النموذج النظري المفترض لتأثير العوامل غير المدرسية على مكتسبات التلاميذ المدرسية	217
14	المستوى التعليمي لآباء التلاميذ حسب نوعية التعليم	221
15	المستوى التعليمي لأمهات التلاميذ حسب نوعية التعليم	222
16	الفئات المهنية لآباء التلاميذ حسب نوعية التعليم	226
17	المتوسط الحسابي للمستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآباء التلاميذ	235
18	المتوسط الكلي الموزون لمحور التدريس الفعال	241
19	المتوسط الكلي الموزون لمحور التدريس التلقيني	243
20	المتوسط الكلي الموزون لمحور المراجعة الجماعية	245
21	المتوسط الكلي الموزون لمحور القدرات الفردية	246
22	المتوسط الكلي الموزون لمحور تحضير الدروس والفروض	248
23	المتوسط الكلي الموزون لمحور تقييم التلاميذ لقدراتهم في اللغات الأجنبية	250
24	المتوسط الكلي الموزون الانضباط في صفوف التلاميذ	254
25	أفضل طموح وأفضل طموحين وأفضل ثلاث طموحات في الدراسات العليا عند التلاميذ في التعليم العمومي والخصوصي	256
26	الفروقات بين تلاميذ العمومي والخصوصي تبعا لمكتسباتهم السابقة	261

27	الفروقات بين تلاميذ العمومي والخصوصي في مكتسبات اللغات الأجنبية والعلوم	263
28	المكتسبات السابقة التي حصل عليها التلاميذ تبعا لمتغير المستوى السوسيواقتصادي والتربوي لآبائهم	268
29	نقط الانتشار والتمركز لمكتسبات التلاميذ السابقة تبعا لمستوى آبائهم السوسيواقتصادي والتربوي	271
30	نقط الانتشار والتمركز لمكتسبات التلاميذ في اللغات الأجنبية تبعا لمستوى آبائهم السوسيواقتصادي والتربوي	272
31	نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للعبارات الدالة على نمط الطريقة التدريسية عند أساتذة التعليمين العمومي والخصوصي	345
32	نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمفهوم نمط الطريقة التدريسية عند أساتذة التعليمين العمومي والخصوصي	349
33	نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للعبارات الدالة على تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات الأجنبية والعلوم وأشكال تحضيرهم للدروس والفروض	353
34	نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى للعبارات الدالة على الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي	358
35	نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للعوامل الفرعية الدالة على العامل العام الانضباط في صفوف التلاميذ داخل الفصل الدراسي	361
36	نموذج تحليل المسار يوضح مدى تأثير العوامل غير المدرسية ومتغير السن عند التلاميذ على المكتسبات السابقة واللاحقة عند التلاميذ في العمومي والخصوصي	367
37	نتائج تحليل الانحدار بواسطة برنامج آموس بين تقييم التلاميذ لأدائهم في اللغات والعلوم ومكتسباتهم فيها	380