خصائص خطاب المدرسين الموجه الى التلاميذ: دراسة تحليلية للمضمون التربوي والاجتماعي

د. محمد بسباس
مستشار في الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي
الإدارة الجهوية للتعليم بصفاقس. تونس

الملخص

تعنى هذه الدراسة بتحليل مضامين نماذج من التعليقات على النتائج والأحكام التي يصدرها أساتذة التعليم الثانوي باتجاه التلاميذ بمناسبة تقييم التحصيل الدراسي في آخر السنة الدراسية ويهدف البحث إلى التعرف على المنطق المتحكم في صياغة الأحكام من حيث الشكل والمضمون وتنزيله في السياق الاجتماعي والمدرسي الذي ينتجه. كما تهدف إلى كشف صورة التلميذ المخفية والاتجاهات الأيديولوجية والتربوية المبثوثة في أعطاف الخطاب ومدى مراعاة الأساتذة حاجة التلميذ للتقدير عند صياغة الأحكام وقد تكونت العينة من 986 حكما مستخرجا من بطاقات تقييم النتائج التي ترسل إلى الأولياء في آخر السنة الدراسية ووقع اختيار عينة من الأحكام والتعليقات بصفة طبقية وعشوائية. أما منهج الدراسة فكان وصفيا تحليليا يعتمد أسلوب تحليل المحتوى وهو أسلوب إحصائي يعمل على تحويل المضمون إلى وحدات معنوية وبيانات كمية قابلة للقياس وعولجت البيانات إحصائيا بتطبيق الأساليب الإحصائية التالية، التكرارات والقيمة النسبية وكا2.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية،

. إن الشكل الغالب في صياغة التعليقات والأحكام جاء موجزا ومتناهيا في البساطة لا تتعدى تركيبته الكلمة أو الكلمتين أغلبها قوالب جاهزة تتميز بالتكرار والديمومة والاستمرارية.

. إن الخطاب أغلبه تبريري تهيكله معايير وتصورات ضمنية ترتكز على يوتوبيا التميز الطبيعي كمولد للتمايز المدرسي ويدعو ذلك إلى القول إن الخطاب الموجه إلى التلميذ يقدم المدرسة كمؤسسة محايدة تنتفي فيها الفوارق الاجتماعية فلا فرق بين التلميذ والتلميذ إلا بما منحته الطبيعة من اختلاف في المواهب وبالتفاوت في الذكاء والمجهود الشخصي. إن أيديولوجيا المساواتية(1) جعلت الخطاب يرتفع فوق التقسيم الطبقي للمجتمع والمصالح الطبقية المتناقضة المتصارعة ويؤكد على المجهود الشخصي والموهبة كمولدين للتمايز.

. إن الحقل(2) يفرض على المدرس رقابة لا شخصية تحصر الخطاب في دائرة ضيقة تتميز بتكرار قوالب جاهزة تنقل التصور العامي السائد لوظيفة المدرسة وتتماهى مع الدرجة المسندة إلى التلميذ وتؤكد على مركزية المدرس وتثبت سلطته.

. إن هناك فروقا ذات دلالة احصائية في صياغة الأحكام من حيث الشكل والمضمون بحسب مواد التدريس وحسب وزن كل مادة في احتساب المعدل العام، كما بينت الدراسة أن هناك تباينا في مكانة التلميذ في العملية التربوية حسب مواد التدريس.

. إن أغلب التعليقات والأحكام سلبية ولا تراعي حاجة التلميذ المراهق للتقدير بل تغذي شعوره بالذنب وترد الفشل إلى عيب فيه أو إلى نقص في الجدارة أو الموهبة مما يعني أن أغلبها يحتوي على مضامين ضارة بالصحة النفسية للمراهقين.

Characteristics of the instructor's discourse oriented to pupils: Analytic study of the educational and social content.

Dr. Mohammed Bissbass

(Abstract)

This study is concerned with the analysis of the content of some samples of the secondary education teachers discourse and judgements to their pupils meaning to evaluate their academic achievement by the end of the trimester.

The major objective of this study is to find out the major logic manipulating the formulation of the judgements of from the point of view of form and content, and the location of this logic within the social and academic framework it produces.

The study aims also at unveiling the hidden picture of the pupils, the ideological educational positions that are imbeded in the discourse, and the extent to which teachers do take into account the pupil's need for consideration when formulating their judgements. The sample, consisted of 986 judgements that are extracted from the evaluation sheets sent to parents by the end of each trimester.

As for the research methodology, a descriptive and analytic methodology was used following results were obtained:

1-The dominant form of the judgements_formulation seemed to be concise and simplifyed with the average of two words matching the longest structure which is repeating pre-set formulas.

2- Most part of the discourse is shaped by implicated scales that are based on the Utopia of the inborn differences as creators of academic inequality.Thus, the pupil oriented discourse presents the school as a neutral space which doesn_t tolerate social differences and which favours the inequality of skills and efforts as the main cause of differences. It_s the equality ideology which took the discourse beyond the class distinctions and the contradictory class benefits.

3- The educational fields exercise a non-personal control over the teacher which limitates the discourse to a narrow prism shadowing the current public opinion about the role of the school, faithfully reflecting the pupils marks and stressing the position of the teacher as the power owner.

4- There are some distinctions in the formulation of the judgements from the point of view form and content that are related to the subjects and their own coefficients. The study has also shown a distinction in the pupils status in the educational operation according to the subjects.

Most of the judgements are negative and neglecting the need of the pupil to be considered respectfully. On the contrary, such judgements nurture the pupil's guilt and attribute failure to the pupils' lack of skills and talent.

المقدمة

يعتمد نظام تقييم التحصيل الدراسي في تونس على المراقبة المستمرة وتقسم السنة الدراسية إلى ثلاث فترات يختبر فيها التلميذ في جميع المواد المدروسة. وفي آخر كل ثلاثية ترسل بطاقات الأعداد للأولياء محملة بالعلامات التي تحصل عليها منظوروهم مرفوقة بتعليقات الأساتذة مدونة في مساحة مخصصة للغرض. لا تتمتع المواد المدروسة بنفس المكانة فهي تتفاوت في وزنها في احتساب المعدل العام وفي القرارات المصيرية التي تهم مستقبل التلميذ من ارتقاء وتوجيه لمختلف الاختصاصات. وبالتالي فإن مدرسي المواد ذات الضوارب المرتفعة يتبوءون مكانة خاصة في اتخاذ القرار.

ويعتبر في فلسفة نظام التقييم أن الأحكام التي يصدرها الأساتذة شكل من أشكال التقييم الكيفي تمكن من تعديل عمل التلميذ وترشيده لغاية التدارك. لذلك نرى أن النصوص التوجيهية الخاصة بالتقييم متشبثة بهذا الطقس التربوي، موصية بتوخي الدقة والتحليل والشمولية في صياغة الأحكام. لكن لا شيء يدل على حرص الأساتذة على إعطاء التعليقات على النتائج المكانة الجديرة بها، فتسجيل التعليقات والملاحظات على بطاقات التقييم يعد من الطقوس المنبوذة التي يستخف بها الأساتذة أشد الاستخفاف لأنهم يجدون فيها عبئا ثقيلا. ويعلل الأساتذة هذا التقصير بضيق الوقت وتراكم الأعباء في فترة وجيزة يتم فيها في الوقت نفسه إصلاح الاختبارات واحتساب المعدلات وتسجيلها على البطاقات. ومن مظاهر الاستخفاف بالأحكام الكيفية ما نراه شائعا من أخطاء لغوية تنم عن عدم الانتباه، حيث توضع علامة التأنيث للذكور والعكس بالنسبة للإناث كأن نقرأ (تلميذة مجتهدة في بطاقات بعض الذكور وتلميذ مجتهد لبعض الإناث) ولسنا بالطبع في حاجة للقول إن مثل هذه الأخطاء تترك أثرا سيئا لدى التلميذ في فترة تشكل الهوية الجنسية، وهذا الخطأ الشائع يقيم الدليل على أن الأستاذ لا يتعرف على هوية التلميذ قبل صياغة الملاحظة بل يعتمد فقط على الدرجة التي يحصل عليها، لذلك كثيرا ما تكون هذه الأحكام متماهية مع الدرجة المسندة للتلميذ بدل أن تكون معللة لها ونضرب مثالا على ذلك بقولهم (نتائج ضعيفة لمن يحصل على درجة ضعيفة. نتائج حسنة لمن أحرز درجة عالية). وعند حصول خطأ في تسجيل العلامات يصلح الأستاذ الدرجة ويبقي على التعليق الأول فينتج عن ذلك عدم التطابق بين الدرجة والتعليق عليها. وتثير بعض التعليقات جدلا بين الأولياء والتلاميذ خاصة عندما تكون سلبية. فنظرة الأولياء لأبنائهم تتأثر بالتعليقات والأحكام التي تصدر عن الأساتذة فنجدهم يسلطون عليهم شتى أنواع العقوبات وقد يصل الأمر إلى حد الضرب. يلاحظ الباحث كذلك في قراءة أولى لنماذج الخطاب أن التعليقات على النتائج هزيلة وبسيطة في تركيبتها ومحنطة في قوالب جاهزة لم تتغير من جيل إلى جيل. فهي تكاد تشتمل على نفس الألفاظ مع اختلاف طفيف في الشكل إذ يرد بعضها في شكل مبسط يشمل النتائج أو السلوك أو العمل الخ...كقولهم (نتائج مرضية، أو حسنة) والآخر في شكل مركب يشتمل على النتائج مشفوعة بتعليقات حول السلوك كقولهم (نتائج طيبة لكن السلوك غير مرض). هذه العبارات تناقلتها أجيال من الأساتذة دون تغيير رغم ما طرأ من تجديد في الاتجاهات التربوية والبيداغوجية وفي أساليب التقييم. إن الصيغ المستعملة منمطة ومتكررة بشكل يجعلها قابلة للجرد بسهولة والحصر في قائمة محدودة جدا. ورغم هذا الخلل ظلت المؤسسة التربوية متمسكة بهذا الطقس التربوي معللة ذلك بضرورة تبرير النتائج والوقوف على مواطن الضعف أو القوة ووصف سبل التدارك والدعوة للمثابرة. هذه المعاينة الأولية تجعلنا نتساءل عن سر ديمومة هذا الطقس وسر تناقل القوالب الجاهزة المستخدمة بين الأجيال المتعاقبة من المربين. إن التقييم الكيفي لا يشكل خلافا للتقييم الكمي موضوع تأهيل خاص مدرج ضمن المنظومة التكوينية للأساتذة بل يكتسبه المربون بالممارسة وبالتلاقح بين الأجيال دونما وعي. ورغم الصبغة الشكلية التي تكتسيها التعليقات فإن هناك احتمالا أن تكون مؤثرة في سلوك التلميذ وفي اتجاهه نحو الدراسة وقدرته على الفعل والنجاح. إذ تشير العديد من الدراسات إلى أهمية الأحكام التي يصدرها الأساتذة بوصفهم أشخاصا مهمين في حياة الطفل يساهمون في بلورة صورة الذات لديه وتغذية تقدير الذات التي تعتبر من أهم مقومات الهوية حسب أريكسون (EIRKSON, 1972) وحاجة من أهم الحاجات في تحقيق الذات عند أبرهام مسلو (MASLOW, 1954) وتقدير الذات يكتسب تدريجيا في خضم

التفاعلات اليومية بين الطفل والمحيط، ومن ذلك يجوز القول بأن الأحكام لا تؤثر فقط في المردود الدراسي للتلميذ بل وفي تكيفه وسعادته في مراحل حياته اللاحقة.

إن موضوع صياغة الأحكام على أهميته لم يدرج إلى حد الساعة في منظومة تكوين المربين بل ترك للصدفة والاعتباطية ولم يحظ باهتمام الباحثين، إذ لم نعثر في حدود ما نملكه من معلومات على أثر لدراسة علمية خاصة بالموضوع. لهذه الأسباب وجهنا عنايتنا للموضوع إيمانا منا بأهميته وتقديرا لانعكاساته على تشكل الهوية في مرحلة المراهقة وحرصا على تنشئة المراهقين على أسس تربوية سليمة بما يضمن سعادتهم وقدرتهم على التكيف.

موضوع البحث وأهدافه وتساؤلاته

تعنى هذه الدراسة بتحليل مضامين نماذج من التعليقات على النتائج والأحكام التي يصدرها أساتذة التعليم الثانوي باتجاه تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الثانوية.وهي مرحلة يكون فيها التلميذ قد بلغ مرحلة المراهقة وأصبح منشغلا، أكثر من أي وقت مضى، بذاته حساسا لكل ما يصدر عن الأشخاص المهمين في حياته يبحث في نظرتهم إليه وأحكامهم عما يشبع حاجته للطمأنينة والحب وكل ما من شأنه أن يزرع في نفسه الشعور بالاقتدار والثقة.

ويهدف البحث إلى استجلاء المنطق المتحكم في صياغة الخطاب من حيث الشكل والمضمون واستخراج ما تحتويه من صور نمطية للتلميذ وإلى رصد الاتجاهات الأيديولوجية والتربوية المبثوثة في أعطاف الخطاب ويهدف البحث إلى كشف أثر كل من العوامل الخارجة عن المدرسة والمتصلة باشتغالها والتي تهيكل خطاب الأساتذة الموجه إلى التلاميذ. كما تسعى الدراسة إلى إبراز مظاهر التباين في إصدار الأحكام بحسب بعض المتغيرات (المواد العلمية والتقنية من جهة والمواد اللغوية والإنسانية من جهة أخرى) وحسب وزن المادة (الضارب) في احتساب المعدل العام، كما يهدف إلى معرفة مدى مراعاة الأساتذة في خطابهم لحاجة التلميذ المراهق للتقدير.

تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما الشكل (البسيط أو المركب) الأكثر ظهورا في نماذج الخطاب الذي يتوجه به الأساتذة إلى التلاميذ والأولياء؟
- كيف تفسر ديمومة وتكرار بعض الأشكال والمضامين السائدة في تركيبات الأحكام التي يصدرها الأساتذة؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في شكل ومضامين الخطاب بين أساتذة المواد العلمية والتقنية وأساتذة اللغة والإنسانيات؟
- هل يراعي الأساتذة في صياغة الأحكام حاجة التلميذ للتقدير؟

أهمية البحث

تسعى هذه الدراسة إلى لفت نظر كل من الأساتذة والقائمين على تكوين المربين والباحثين إلى التقصير المسجل في موضوع التعليقات والأحكام التي يصدرها الأساتذة ومساعدتهم على كشف المنطق المتحكم في هذا الطقس التربوي وإرساء سلوك واع حيال صياغة الأحكام حتى تضطلع بدورها في حفز التلميذ نحو الأفضل وتنمية تقديره لذاته وزرع الشعور بالاقتدار فيه.

كما تسعى إلى لفت انتباه المربين لأهمية الخطاب الذي يتوجهون به إلى التلاميذ بوصفهم أشخاصا مهمين يساهمون بقسط كبير في بلورة الهوية الذاتية والاجتماعية للتلميذ. وتؤكد على ضرورة تأهيل الأساتذة في مجال صياغة الأحكام.

كما تمكن الأساتذة من الاطلاع على الأدبيات التي عنيت بأثر الخطاب الموجه للتلميذ في تغذية تقديره لذاته والتي أكدت أن تقدير الذات ينمو من خلال الاتجاهات الإيجابية الآتية من الآخرين.

وتعد هذه الدراسة باكورة البحوث التي تعنى بالتعليقات وبالأحكام التي يصدرها المربون باتجاه التلاميذ عند تقييم النتائج المدرسية.

الدراسات السابقة والإطار النظري

هناك كثير من الدراسات التي هدفت إلى دراسة تأثير خطاب الأشخاص المهمين في تشكل الهوية الشخصية والاجتماعية للطفل ولكن لم تتعرض أي من هذه الدراسات إلى التعرف على خصائص الخطاب والأحكام التي يصدرها الأساتذة حيال التلاميذ بمناسبة تقييمهم لنتائج التحصيل الدراسي والمنطق المتحكم في صياغتها. وقد تمحورت الدراسات المتوفرة التي لها علاقة غير مباشرة ببحثنا في اتجاهين، الأول ذو منحى اجتماعي تناول خطاب الأساتذة في علاقته بالبنى الاجتماعية التي نتج عنها والثاني مضى إلى كشف علاقة الخطاب بتقدير الذات وببناء الشخصية الاجتماعية.

وتمثل الاتجاه الأول الدراسات الكلاسيكية والمرجعية التي ركزت على وظيفة المدرسة في إعداد الطفل للحياة الاجتماعية وأول مبحث في هذا الاتجاه دراسة (دركهايم، 1968) ونحن نرجع إليها باعتبار أن خطاب المدرسين يندرج في سيرورات تنشئوية ذات مضامين تربوية واجتماعية ضاغطة أساسها التماثل والخضوع للمعايير السلوكية السائدة. إذ ورد في كتابه التربية والمجتمع وكتابه التطور البيدغوجي في فرنسا أن الوظيفة الأساسية لأي نظام تربوي هي التنشئة الاجتماعية. يعرف (دركهايم، 1968) التربية أنها «عمل تمارسه أجيال الكهول على الأجيال التي لم تتهيأ بعد للحياة الاجتماعية هدفها تنبيه حالات جسدية وفكرية وأخلاقية معينة لدى الطفل وتنميتها، وهي حالات يقتضيها المجتمع ككل والوسط الخاص الذي ينبغي على الطفل العيش فيه». وتأخذ التربية في هذا التصور مفهوما اجتماعيا يحقق ربط الفرد بمحيطه البشري والطبيعي بأن تغرس في روح الطفل أهم عناصر التماثل اللازمة للحياة الجماعية وهو الهدف الأسمى الذي تسعى لتحقيقه التربية. ويعد بناء الشخصية الاجتماعية للطفل. حسب دركهايم. هدف التربية وغايتها وفي هذا الصدد يقول (دركهايم، 1962) في كتابه التربية والمجتمع، ترجمة (علي أسعد وطفة 1996) «يوجد في كل منا كائنان لا يمكن الفصل بينهما إلا على نحو تجريدي، أحدهما نتاج لكل الحالات الذهنية الخاصة بنا وبحياتنا الشخصية وهو ما يطلق عليه الكائن الفردي، أما الكائن الآخر فهو جملة نظام من الأفكار والمشاعر والعادات التي لا تعبر عن شخصيتنا بل عن شخصية الجماعة والمجتمع الذي ننتمي إليه كالعقائد الدينية والممارسات الأخلاقية والتقاليد والمشاعر الجمعية من أي نوع وهي في مجموعها تشكل الكائن الاجتماعي الآخر، وبالتالي فإن بناء هذا الكائن الاجتماعي يمثل في نهاية المطاف هدف التربية وغايتها». في هذا التصور يكون الكهل هو المنطلق والمركز في عملية التنشئة ويتنزل خطابه في إطار تثبيت السلوك المعياري لدى الطفل. وإذا كان القول في المقاربة الاجتماعية بأن الأنا هو الآخر مبالغا فيه فإن صورتنا لذواتنا هي إلى حد كبير نتاج نظرته إلينا وتبنينا اللاشعوري للصورة المنعكسة التي يرسلها في أشكال مختلفة من التعابير التي تشتغل كضوابط للسلوك المعياري. فمن خلال العزو والأوامر والنواهي والرضاء أو العتاب والاستحسان أو الاستنكار أو من خلال الاتجاه الإيجابي أو السلبي نحو ما نفعله أو ما لم نفعله يغرس المربي في الطفل سلوكا معيرا اجتماعيا.

ولكن نظرية دركهايم سجلت عليها مآخذ أهمها أنه لم يتساءل عن شرعية الأنموذج التنشئوي الذي تقدمه المدرسة إذ اعتبر أن «المدرسة هي تعبير متميز عن المجتمع الذي أوكل إليها أن تنقل للأطفال ما تراه ضروريا من القيم الثقافية والأخلاقية والاجتماعية كي تجعل الناشئ كهلا وتدمجه في محيطه». لكن بورديو اعتبر المدرسة مؤسسة تنهض بإعادة إنتاج المواقع الطبقية وتكريس الهيمنة الرمزية ونزل خطاب وأحكام المدرسين في سياق الخطاب التبريري للتفاوت الاجتماعي وبالتحديد في سيرورات الهيمنة الرمزية التي تمارسها الطبقات المهيمنة عن طريق أعوان المؤسسة التربوية أي بالوكالة. يقول (بورديو، 1986) في الصدد «من يحاول أن يفهم عن طريق اللسانيات سلطة الظواهر اللغوية ونفوذها، من يبحث في اللغة علة تفسير فعالية لغة المؤسسة والمنطق المتحكم فيها، ينسى أن اللغة تستمد سلطتها من الخارج... وأقصى ما تفعله اللغة أنها تمثل هذه السلطة وتظهرها وترمز إليها. ولا شك أن قواعد بلاغية معينة تميز جميع أشكال الخطاب الذي يصدر عن المؤسسة وأعني الكلام الرسمي الذي ينطق به من سمح له أن يكون ناطقا بلسانها، ومن عهدت إليه سلطة التكلم علانية، وهي سلطة تتحدد بحدود التفويض الذي تسنده إليه المؤسسة. فالخصائص اللغوية التي تميز أسلوب القساوسة والأساتذة وجميع المؤسسات عموما (كالتقليد والتكرار وترديد القوالب الجاهزة وانعدام المعاناة) تتأتى من المقام الذي يحتله في

ميدان تنافس وسباق هؤلاء الذين أسندت إليهم بعض السلطات». والتفويض ليس هبة عشوائية، بل اختيار معقلن تفرضه الشرعية، قائم على مكانة المفوض في تراتبية السباق نحو التميز بمعنى مرتبته التي تخول له القول المشروع والقدرة عليه، وهي ممثلة في الرساميل التي في حوزته وأهمها رأس المال الثقافي. وأسس الاختيار والاصطفاء والدعامة التي تسوغ للفاعل احتكار الشرعية وشرعنة الاحتكار هي الكفاءة والأهلية التي تسبغ على صاحبها الاحترام والتشريف، مما يعمق موقعه ويجنبه كل انتقاد وتجريح.

لقد وجه بورديو نقدا لاذعا لنظرية دركهام التي تقدس التماسك الاجتماعي وتتجاهل الصراعات الطبقية فحاول بورديو فضح وظيفة المدرسة في تكريس هيمنة الطبقات السائدة التي تستخدم أعوانا اجتماعيين استبطنوا قيم الطبقة المهيمنة وحرصوا على إعادة إنتاجها بتواطؤ من المسودين. لقد اعتبر التربية عنفا رمزيا لفرض ثقافة اعتباطية من طرف سلطة اعتباطية تهدف إلى خدمة مصالحها وتكريس هيمنتها. واعتبر بورديو الأحكام والملاحظات الصادرة عن المربين من الطقوس التي تنصهر في سيرورات الهيمنة فهي ذات وظيفة تبريرية لإضفاء الشرعية على جدارة المتميزين ورثة الرأسمال الثقافي المتأتي من الوسط الاجتماعي ولإقناع المحرومين من الإرث بأن قدرهم المدرسي والاجتماعي سببه نقص مواهبهم وجدارتهم في مجال الثقافة. في هذا الصدد يقول(بورديو، 1986) «ففي مجتمع يكون الحصول فيه على الامتيازات الاجتماعية رهين امتلاك الشهادات العلمية، لا تختصر وظيفة المدرسة فقط في تأمين توارث شرعي لحقوق البرجوازية التي لا تنتقل بشكل مباشر ومعلن، حيث المدرسة هي الأداة الأمثل للخطاب التبريري للبرجوازية الذي يسند للمتميزين الامتياز الأعلى، بل تخفي هذا الامتياز كما تقنع المحرومين من الإرث بسهولة أكبر بأن قدرهم المدرسي والاجتماعي سببه نقص مواهبهم وجداراتهم في مجال الثقافة».

إن المؤسسة التعليمية تبقى في نظر بورديو المؤسسة المثلى التي تستثمر بكثافة ترسانة من الطقوس التي تعمل على إنتاج التفاوت الاجتماعي وتبريره. ويقول (بورديو 1970) «لا شيء أصلح من الامتحان، وقد جعل لانتزاع اعتراف الكل بشرعية الأحكام المدرسية والتراتبية الاجتماعية التي تترتب عنها، إذ يقاد من يقصون للتماثل بالفاشلين، مع السماح للذين انتخبوا من بين عدد صغير من المؤهلين لذلك بالنظر في انتخابهم كشهادة، على استحقاق أو موهبة جعلتهم يفضلون في كل فرضية على الآخرين... علما بأن أحكام الممتحنين مدينة لمعايير ضمنية تترجم وتميز، في المنطق المدرسي الخالص، قيم الطبقات المهيمنة». فالحقل المدرسي أكثر الحقول إبداعا للتفاوت الاجتماعي بل هو سنده والمبرر له. إنها تستند إلى فعل تهجين تحول به اللامساواة الاجتماعية وأسسها الثقافية القائمة على الشهادات العلمية إلى المساواة طبيعية. فيرتهن النجاح المدرسي الضامن للنجاح الاجتماعي بالموهبة والكفاءة على تجاوز طقوس الاختبارات ويغدو وحده الكفيل بتأمين شرعية ثقافية مرمزة بشهادات مدرسية كأشكال ترسم خطوط الفصل بين من يستحقون ومن يقصون. بهذه الخدعة تضمن المدرسة تحقق «منطقها الخاص، منطق الهيمنة، وتؤسس الوهم الذي يؤسسها ويمنحها الشرعية. إن المدرسة في نهاية التحليل تستقبل تلاميذ مرتبين اجتماعيا وتحولهم إلى مرتبين مدرسيا وتعد الأحكام الصادرة عن المربين شكلا من أشكال الترتيب المدرسي والاجتماعي.

ويقوم بوظيفة ممارسة العنف الرمزي والاصطفاء مربون استبطنوا بحكم «التطبع» Habitus دورهم في ترديد بعض القوالب الجاهزة دون وعي منهم. فهم مفوضون من طرف السلطة الاعتباطية لفرض شرعية الثقافة الاعتباطية. والحقل يفرض رقابة لا شخصية على المفوضين لاستصدار الأحكام يقول (برديو، 1977) الحقل يمارس رقابة على ما يريد أن يقوله المخاطب على الخطاب المجنون الذي يريد أن يطلق عنانه. ولا يسمح بالمرور إلا لما هو مقبول وقابل للقول...

إن ما يعطي للطقوس التربوية وللكلمات الصادرة عن أعوان المؤسسة التربوية قوتها هو الاعتراف والإيمان بشرعيتها يقول (برديو، 1977) في هذا المجال «ونجاعة السلطة الرمزية تكمن في قدرتها على فرض سلمي وهادئ لتعريفات شرعية لطقوس بها تكرس المؤسسات اختلافات حقيقية أو مفترضة وتبني تراتبيات اجتماعية. وما يجعل هذه الطقوس ناجعة، إضافة إلى الشروط الشكلية لتحققها، هو وجود استعدادات للاعتراف بالطقوس وإعطاؤها معنى لدى من تتجه إليهم. هكذا تكتمل دائرة الشرعية التي تمكن المهيمن من استثمار

انخراط المهيمن عليهم للحصول على السلطة التي تمارس عليهم، باسم الموهبة والكاريزم حيث لا قيمة لها بدون الاعتراف والقبول الذي تحظى به ويعيد إنتاجه من خلال ممارسة السلطة تلك». فالتواطؤ في نظر (بورديو، 1980) يضفي الشرعية على السلطة الرمزية «فلا تحكم لغة السلطة ولا تأمر إلا بمساعدة من تحكمهم، أي بفضل مساهمة الآليات الاجتماعية القادرة على تحقيق ذلك التواطؤ الذي يقوم على الجهالة والذي هو مصدر كل سلطة». والحديث عن تواطؤ المسودين في إضفاء الشرعية والمعنى على خطاب أولئك الذين يملكون السلطة الرمزية يدخلنا في مجال الحديث عن الاتجاه الثاني للبحوث التي أشرنا اليها في البداية والمتعلقة بالدراسات التي اهتمت بتأثير الأحكام الصادرة عن الأشخاص المهمين في تشكل الهوية الشخصية والاجتماعية للطفل وفي نمو التقدير الذاتي وبذلك ننتقل من الحديث عن خطاب السلطة إلى سلطة الخطاب.

إن الدراسات التي عنيت بالتقدير الاجتماعي الذي ينبثق منه تقدير الذات توافرت بدرجة لا يمكن معها ذكرها جميعا. فقد نقل لنا الدكتور (محمد قاسم عبدالله، 2002) أن الباحث أوسترو توصل إلى أن هناك 7000 مقال، وأن 90 من أصل مائة منها قد بحثت تقدير الذات لذلك سوف نستعرض أهم الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع بما يخدم بحثنا الحالي وخاصة الدراسات التي تعرضت لعلاقة التقدير الاجتماعي بتقدير الذات ووقعهما على التحصيل الدراسي. في هذا الصدد اتخذت الدراسات مسارات مختلفة.

فقد أكدت دراسات (أبرهام مسلو، 1954) و(أركسون، 1972) على أهمية التفاعل الإيجابي بين الذوات في بناء الهوية على أسس تربوية سليمة وتنهض التربية الفعالة على منظومة من الحاجات المتكاملة ويمكن تلخيص هذه الحاجات في التالي:

1. الحاجات المادية كالطعام والشراب.
2. الحاجة إلى الأمن.
3. الحاجة إلى الحب.
4. الحاجة إلى الانتماء.
5. الحاجة إلى الحرية.
6. الحاجة إلى الاستقلال.
7. الحاجة إلى الاعتبار وإثبات الذات.

إن الحاجة إلى الاعتبار تشكل حسب (أركسون، 1972) حجرة الزاوية في الإحساس بالهوية وتشكل في الوقت نفسه مبدأ التربية الحديثة ومنطلقها. وقد بينت عدة دراسات تأثير خطاب الأشخاص المهمين في حياة الطفل كالوالدين والمربين في بلورة الهوية الشخصية والاجتماعية.

ففي خصوص الوالدين بينت دراسة ميدانية أجراها (الشقيرات والمصري، 2001) في الأردن عن الإساءة اللفظية ضد الأطفال أنه كلما زاد استخدام الإساءة اللفظية من قبل أولياء الأمور زاد تأثرهم بها.

وفي دراسة (لعلاء الدين كفافي، 1989) بحث فيها عن العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات وثيقة الصلة به، على عينة مؤلفة من 153 طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في قطر ومن جنسيات عربية مختلفة باستعمال عدة مقاييس منها: مقياس التنشئة الوالدية من إعداده ومقياس الأمن مقابل عدم الأمن من إعداد مسلو ومقياس تقدير الذات لدى الكبار من إعداد كوبر سميث وكانت النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة أن التنشئة الوالدية. كما يدركها الأبناء. تؤثر في درجة تقدير الطالبات لذواتهن.

ومن الدراسات الهامة التي عنيت بتأثير أحكام المدرسين دراسة بعنوان بكمليون بالمدرسة Pygmalion in the class room (لروبار روزنتال وجكبسون Jacobson Rosenthal, 1968) تهدف لمعرفة أثر الأحكام الإيجابية المسبقة لدى الأساتذة حيال التلاميذ على النمو الذهني والمردود الدراسي. ففي سنة 1964 قام روزنتال بإخضاع تلاميذ إلى اختبار ذكاء زاعما أنه يهدف لمعرفة التلاميذ الذين يتمتعون بأسبقية في الدراسة بالنسبة للسنة المقبلة، ثم سلم

للمعلمين قائمة اسمية للمعلمين بالتلاميذ الذين يتمتعون بالأسبقية المزعومة. والحقيقة أن أصحاب الأسبقية كانوا عاديين، وقع الاختيار عليهم بصفة عشوائية وبعد سنة من الدراسة أعاد اختبار كل التلاميذ وتبين أن أفراد العينة المقدمة على أساس أن لهم أسبقية قد حققوا نتائج أعلى بـ 12 نقطة في معدل الذكاء بينما تقدم الآخرون بـ 8 نقاط وخلص روزنتال من ذلك إلى حقيقة مفادها أنه كلما كانت انتظارات المربين عالية كانت درجة نمو ذكاء التلاميذ مرتفعة.

ومن الدراسات التي اهتمت بحاجة الفرد إلى التقدير الاجتماعي ودوره في تقدير الذات دراسة لفوسك (Vosk, 1982) قارن فيها الباحث بين 101 تلميذ من مرتفعي المكانة الاجتماعية، ومثلهم من منخفضي المكانة الاجتماعية بين رفاقهم بالصف الثالث والرابع الابتدائي من خلال تقييمهم بواسطة تقارير المدرسين والملاحظة في الفصل الدراسي في جوانب: التحصيل الدراسي والاكتئاب كما يقاس بمقياس الاكتئاب للأطفال ومعدل الاشتراك في مواقف لعب الأدوار ومن خلال المقابلة. وقد انتهت الدراسة إلى أن العينة التي اتصفت بمكانة اجتماعية منخفضة، كانت أكثر اكتئابا وانحرافا من العينة الأكثر شعبية ومكانة، كما أنها كانت تقضي وقتا أقل في المهمات التي تكلف بها لأنها أقل اهتماما وداهية.

وقام (حسين الدريني ومحمد سلامة، 1983) بإجراء دراسة عن تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة تكونت من 70 طالبا و47 طالبة من المزاولين تعلمهم بكلية التربية بجامعة قطر الحاصلين على الثانوية العامة متوسط أعمارهم 19 سنة للبنين و18 سنة للبنات. وقد استخدما مقياسا من تصميمهما يحتوي على ثلاثة أبعاد هي: 1. تقدير الذات وعلاقته بالخجل، 2. تقدير الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي، 3. تقدير الذات وعلاقته بالاجتماعية. وتعتبر هذه الأبعاد من وجهة نظر الباحث. ذات صلة وثيقة بالصحة الجسمية والنفسية والقدرات العقلية، والمظهر الشخصي، والعلاقة الأسرية، والعلاقات مع الأقران، وتحقيق الذات.

تعليق على الدراسات السابقة

يتبين من خلال الدراسات السابقة التي توافرت لدينا أن بعضها تناول علاقة الخطاب بالمجتمع وتركيباته وبعضها الآخر أكد على تأثير خطاب الأشخاص المهمين في تشكل الهوية الشخصية والاجتماعية للطفل وبينت أن تقدير الذات ينمو من خلال الاتجاهات الإيجابية الآتية من الآخرين.

فبالنسبة للأولى نرى أن بورديو ربط الأحكام والتعليقات بالبنى القائمة على الهيمنة وإعادة إنتاج الامتياز وتبريره. ذلك أن المنظومة التربوية نظام فرعي تعلوه أنظمة أكبر منه نتحدث عنها على أنها النظام الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي. وبين النظام التربوي والنظم التي تحيط به تفاعلات وتأثيرات متبادلة. لكن بورديو لم يهتم بالعوامل المدرسية التي يمكن أن تهيكل الخطاب وتعطيه لونا خاصا حسب متغيرات مرتبطة باشتغال المدرسة كعلاقة المدرس بالتلميذ أو الموضوعات المقررة أو حسب وزن المواد في الامتحان. لقد تطور البحث التربوي منذ الثمانينيات من تفسير الظواهر المدرسية من خلال علل خارجة عنها نحو تصور يعتبر أن المدرسة تنتج من خلال ممارساتها اليومية وتفاعلات مكوناته تأثيرات وهو ما عبر عنه علماء الاجتماع «بمفعول المؤسسة» وأصبحت بعض العوامل المرتبطة بالتنظيم والبيداغوجيا والعلاقات التي تربط جميع مكونات المؤسسة التربوية تستأثر باهتمام الباحثين الاجتماعيين في تفسير بعض الظواهر المدرسية من نجاح أو إقصاء.

أما الدراسات التي بحثت في تأثير الخطاب على شخصية التلميذ فقد أهملت موضوع التعليقات على نتائج التلاميذ. والدراسية الحالية تسعى لتدارك هذا النقص وتحاول أن تكشف مفعول بعض المتغيرات المرتبطة بالمواد الدراسة ووزنها في احتساب المعدل العام في صياغة الأحكام من حيث الشكل والمضمون. كما تسعى لمعرفة الخصائص اللغوية ومدى مراعاة الأساتذة حاجة التلميذ المراهق للتقدير.

هذه الملاحظات النظرية أدت بنا إلى صياغة الفرضيات التالية:

الفرضيات:

إلى جانب العوامل الخارجة عن المدرسة والتي تهيكل خطاب الأساتذة هناك عوامل داخلية (مدرسية) تحكم أشكال الأحكام ومحتوياتها.

أساتذة المواد اللغوية والإنسانية بحكم عمق تكوينهم في اللغات ومعرفتهم بتركيباتها يكونون على الأرجح أقدر على صياغة التعليقات بدقة أكبر مما يفعله أساتذة المواد العلمية والتقنية.

الأساتذة بوصفهم أشخاصا مهمين في حياة التلميذ يراعون حاجة هذا الأخير للتقدير عند صياغة الأحكام والتعليقات.

هناك فروق جوهرية في تصور التلميذ بحسب طبيعة المواد الدراسية.

مفاهيم الدراسة:

الأحكام:

نقصد إجرائيا بالأحكام الخطاب المكتوب الذي يتوجه به الأستاذ إلى التلميذ أثناء عملية التقويم في آخر السنة الدراسية وهي ترد في شكل انطباعات وملاحظات وإسناد صفات للتلميذ انطلاقا من النتائج والسلوك والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

نعتبر أن الأحكام شكل من أشكال العزو Attribution أي إسناد بعض الصفات أو الخبرات أو الكفايات من خلال ما يلاحظ أو يستقرأ من سلوك الفرد في وضعيات تفاعلية مختلفة. يعرف سارج مسكوفيسي (Moscovici,1972) «العزو بأنه إصدار حكم أو استقراء شيء، أو حدس، أو صفة، أو إحساس بخصوص حالة أو حالة شخص آخر انطلاقا من شيء أو وضعية. أو حركة أو مزاج».

الحاجة للتقدير:

تعد الحاجة للتقدير مقوما من أهم مقومات الهوية يتمثل في أن يحظى الفرد بتقدير الآخرين ولا سيما الأشخاص المهمين في حياته، كالأبوين والمربين والأقران وكل الجماعات المرجعية التي تشكل المحيط المباشر الذي يتفاعل معه الطفل.

تقدير الذات:

ينبثق تقدير الذات إلى حد كبير من تقدير الآخرين وانطباعاتهم. ويتضمن المفهوم جميع الأفكار والمعتقدات والمشاعر التي يحملها الفرد عن ذاته والتي تعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وفي هذا الصدد نتبنى تعريف روزنبرغ بأن تقدير الذات هو «اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه».

إجراءات الدراسة

اختيار العينة:

تم اختيار الأحكام والتعليقات المزمع تحليلها باستعمال الطريقة العشوائية البسيطة وفق الخطوات التالية

- طلبنا من بعض المعاهد الثانوية مدنا بقائمات اسمية في طلبة الصف الثاني من التعليم الثانوي.

- سحبنا بطريقة عشوائية 88 اسما وطلبنا نسخة من بطاقات تقييم نتائج آخر السنة الدراسية والتي تشتمل على 11 مادة مقررة.

وبذلك بلغ عدد التعليقات والأحكام المتحصل عليها 88×11= 968 وحرصنا أن تكون العينة ممثلة لنماذج مختلفة من الملاحظات والتعليقات على النتائج والأحكام الموجهة إلى التلميذ ووليه. ولم نر حاجة لتوسيع حجم العينة نظرا للتكرار الذي بدا. في بادئ الرأي. يميز الخطاب شكلا ومضمونا إذ يمكن حصر التعليقات وجردها في قائمة محدودة. في هذا الصدد يقول برلسون (Berelson,1956)، وهو أحد رواد تحليل المضمون « لأسباب متعددة. فإن تحليل عينة صغيرة مختارة

بشكل جيد من خلال المحتوى تعطي نتائج أصدق وأنسب من عينة واسعة وذلك بأقل مضيعة للوقت وبأقل مجهود».

أداة الدراسة:

لما كان هدف الدراسة هوالتعرف على المضامين وأشكال الخطاب الذي يتوجه به الأساتذة إلى التلميذ والتعرف على التباين في صياغة الملاحظات والتعليقات والأحكام حسب المواد فقد اعتمد في مرحلة أولى شكل الجملة كوحدة للتحليل ثم المعنى الذي تتضمنه كل وحدة ويقصد بالوحدة المعنوية كل كلمة أو جملة تعطي معنى خاصا مرتبطا إما بمحور الكفايات (أي درجة تملك المعارف في الموضوعات المقررة) أو العمل أو السلوك أو الاشتغال الذهني أو الوضع الاجتماعي أو النفسي. والوحدة المعنوية تعد وحدة مناسبة في كثير من البحوث التي تعتمد تحليل المحتوى منهاجا لها وفي مثل دراستنا يكون هذا المنهج هو الأنسب بالرجوع للأغراض المرسومة للبحث. وبناء على هذا تم تحليل الملاحظات والتعليقات والأحكام وتصنيفها حسب الشكل ثم حسب محاور قابلة للقياس وقد قسمت التعليقات إلى صنفين يهم الأول منهما الشكل العام الغالب (بسيط. مركب) ويهم الثاني المحاور المعنوية، كالكفايات. السلوك. العمل. العوامل الاجتماعية. الاشتغال الذهني.

من حيث الشكل تم رصد صيغتين: بسيطة ومركبة.

ويقصد بالشكل البسيط للملاحظات والتعليقات والأحكام تلك التي تعتمد الاختصار بذكر صفة واحدة كقولهم «نتائج طيبة» أو «عمل مرض».

يقصد بالشكل المركب تلك الصيغ التي تشتمل على عدة أوصاف كقولهم «نتائج طيبة أنصحه بالاتزان» أو «يعمل لكن استعداداته في المواد العلمية ضعيفة».

أما في خصوص توزيع المحاور على الصنفين المبسط والمركب فاخترنا التبويب التالي:

بالنسبة للشكل الذي أطلقنا عليه صفة البساطة فقد شمل المحاور التالية:

المحور الأول: يخص الكفايات (أي درجة التملك للموضوعات المقررة) كقولهم «نتائج حسنة» أو «نتائج متميزة».

المحور الثاني: يخص عمل التلميذ ويقسم هذا المحور إلى عنصرين: العنصر الأول يتعلق بالخصائص الشخصية للتلميذ في علاقته بالعمل كقولهم «تلميذ مجتهد» أو «تلميذ مثابر». والعنصر الثاني يتعلق بأسلوب العمل كقولهم «عمل غير منتظم» أو «عمل بدون تركيز».

المحور الثالث: الملاحظات المتعلقة بالاشتغال الذهني للتلميذ كقولهم «بطيء التفكير» أو «تفكير مشوش» أو «يفتقر للمنهج».

المحور الرابع: يخص الملاحظات والأحكام حول الأوضاع الاجتماعية كقولهم «وضعه الاجتماعي صعب» أو «صعب التأقلم في المحيط المدرسي».

المحور الخامس: الملاحظات والتعليقات المرتبطة بالمشاركة في الفصل كقولهم «خجول» أو «منكمش».

المحور السادس: الملاحظات ذات الصلة بالسلوك كقولهم «عليه بالاتزان» أو «سلوك غير مرض».

أما بالنسبة للشكل الذي أطلقنا عليه تسمية المركب فإن المحاور تتوزع كالآتي:

المحور الأول: يتعلق بالتعليق على الكفايات متممة بملاحظة حول العمل أو أسلوب العمل كقولهم «نتائج ضعيفة لكن زياد يعمل بانتظام على تحسينها».

المحور الثاني: يتعلق بالكفايات مدعمة بملاحظة حول السلوك كقولهم «متمكن لكنه كثير التشويش».

المحور الثالث: متصل بالكفايات ومتمم بملاحظة حول المشاركة في الدرس كقولهم «نتائج متوسطة عديم المشاركة».

المحور الرابع: يتعلق بالملاحظات ذات الصلة بالكفايات مشفوعة بملاحظة حول الاشتغال الذهني كقولهم «نتائج ضعيفة بطيء التفكير».

المحور الخامس: يحتوي على متفرقات لا تدخل في أحد الأصناف المذكورة أعلاه.

أما في خصوص إسناد القيمة الإيجابية أو السلبية فقد اعتمدنا الشبكة التالية:

تمنح صفة الإيجابية للملاحظات التي تثمن عملا أو سلوكا أو خاصية وتحفز التلميذ على المضي قدما نحو الأفضل. كقولهم «نتائج مرضية أدعوه لمواصلة المجهود».

تمنح صفة السلبية للملاحظات التي تبخس عمل التلميذ وتحط من قيمته بدون الالتجاء إلى أساليب التلطيف كقولهم «غبي» أو «كسول» أو «ضعيف».

وتمنح صفة المحايدة للخطاب الذي يتحاشى الأحكام الإيجابية والسلبية كقولهم «متوسط النتائج».

تحديد الصدق والثبات:

الصدق:

بعد تحديد الأشكال والوحدات المعنوية المراد قياسها تم عرضها على 5 محكمين (أساتذة تعليم عالٍ) من ذوي الخبرة لمعرفة آرائهم فيما يتعلق بالشمول والتصنيف ومدى الإيفاء بالغرض. ثم تم إدخال بعض التعديلات عليها بناء على ملاحظات المحكمين.

الثبات:

للتأكد من ثبات عملية التحليل طلب من 5 أساتذة مختصين في علم الاجتماع بعد توضيح القواعد التي يلتزم بها البحث في خصوص الوحدات المعنوية والتصنيف أن يقوموا بتحليل 20 تعليقا على النتائج من العينة المزمع تحليل محتواها طبقا للشروط المحددة و عند مقارنة تحليل الباحث وتحليل الأستاذة بحساب معامل الثبات بينهما وجد أن نسبة الاتفاق بلغت 0,81 وهي درجة مرتفعة يمكن الوثوق فيها.

التحليل الإحصائي:

عولجت البيانات إحصائيا بتطبيق الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والقيمة النسبية وكا2.

تصميم الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من المتغيرات، وقد انقسمت هذه المتغيرات إلى متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة:

أ. المتغيرات المستقلة (المؤثرة الرئيسية) هي:

1. المواد الدراسية بمستويين (علمية. تقنية ولغوية. إنسانية).

2. الضوارب بمستويين (ضارب مرتفع. ضارب منخفض).

ب. المتغيرات التابعة (المتأثرة) وهي:

1. شكل التركيبة اللغوية للتعليقات والأحكام.

2. مضمون الأحكام والتعليقات.

نتائج الدراسة وتحليلها:

نذكر أن الدراسة تسعى إلى تحليل خطاب الأساتذة الموجه إلى التلميذ بمناسبة تقييم النتائج في آخر السنة الدراسية من حيث الشكل والمضمون وبحث علاقتهما بالمتغيرات التالية: المواد الإنسانية واللغوية والمواد العلمية والتقنية وكذلك وزن المواد في احتساب المعدل العام. كما تسعى لمعرفة مدى مراعاة المربين حاجة الطفل للتقدير. وسيتم عرض النتائج تدريجيا من خلال أسئلة الدراسة.

السؤال الأول:

ما الأشكال والمحاور الأكثر تكرارا في أحكام وملاحظات وتعليقات الأساتذة عموما ؟

يوضح الجدول رقم 1 توزيع الملاحظات حسب الشكل والمحاور كما جاءت في مجموع العينة.

الجدول رقم 1: التوزيع التكراري والنسبة المئوية للمحاور على الشكلين: المبسط والمركب

المحاور	التكرار	النسبة %
بالنسبة للشكل المبسط		
1. الأحكام والتعليقات حول الكفايات	422	43,60
2. الأحكام والملاحظات حول العمل: أ. أسلوب العمل	53	11,26
2. الأحكام والملاحظات حول العمل: ب. خصال التلميذ	109	
2. الأحكام والملاحظات حول العمل:	56	
3. الأحكام والملاحظات حول الاشتغال الذهني	40	4,13
4. الأحكام والملاحظات حول الخصائص الاجتماعية	8	0,82
5. الأحكام والملاحظات حول المشاركة في الدرس	66	6,21
6. الأحكام والملاحظات حول السلوك	48	4,95
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المبسط	**693**	**71,60**
بالنسبة للشكل المركب		
1. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بأحكام حول العمل	93	9,60
2. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بملاحظات حول السلوك	61	6,30
3. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول المشاركة في الدرس	70	7,23
4. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول الاشتغال الذهني	36	3,72
5. متفرقات	15	1,54
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المركب	**275**	**28,40**
المجموع العام (شكل مبسط + مركب)	968	100

نتبين من الجدول ما يلي:

. أن الشكل المبسط للأحكام هو الغالب إذ بلغت نسبة الأحكام والملاحظات التي وردت في شكل مبسط 71,60٪ بينما نسبة الشكل المركب لم تتجاوز 28,40٪.

هذه النتائج وردت بصفة إجمالية بدرجة لا يمكن معها تبين الفروق بين الأساتذة في استخدام الأشكال (المبسطة والمركبة). السؤال الذي يفرض نفسه هو: هل يعزى استعمال الأشكال المركبة أو المبسطة للتفاوت في المهارات اللغوية لدى أساتذة المواد اللغوية والإنسانيات والمواد العلمية والتقنية ؟ هذا ما سنتبينه من خلال مقارنة أشكال الخطاب لدى أساتذة المواد اللغوية والإنسانيات وأساتذة المواد العلمية والتقنية.

السؤال الثاني:

ما مدى تأثير مادة التدريس في شكل الأحكام والملاحظات والتعليقات؟

انطلقنا في صياغة هذا السؤال من تصور عام مفاده أن اساتذة اللغات والإنسانيات لهم زاد لغوي ومعرفة بالتركيبات والصيغ اللغوية أوسع مما لدى أساتذة المواد العلمية والتقنية لذلك نتوقع وجود فوارق من حيث الشكل والمضمون لدى الشريحتين.

يبين الجدول رقم 2 التوزيع التكراري والنسبة المئوية للأحكام والملاحظات والتعليقات مصنفة حسب الشكل والمحاور لدى أساتذة مواد اللغة والإنسانيات.

الجدول رقم 2: التوزيع التكراري والنسبة المئوية للأحكام والملاحظات مصنفة حسب الشكل والمحاور لدى أساتذة مواد اللغة والإنسانيات

المواد / المحاور	عربية	فرنسية	إنجليزية	تاريخ وجغرافيا	تربية مدنية	تفكير إسلامي	المجموع	النسبة	التربية البدنية
بالنسبة للشكل المبسط									
1. الأحكام والتعليقات حول الكفايات	25	21	26	32	62	57	223	42,23	80
1. أسلوب العمل	1	2	1	8	1	0	13	2,46	0
2. الأحكام والملاحظات حول العمل	10	8	10	14	6	6	54	10,22	1
ب. خصال التلميذ	9	6	9	6	5	6	41	7,76	1
3. الأحكام والملاحظات حول الاشتغال الذهني	4	3	1	1	0	0	9	1,70	2
4. الأحكام والملاحظات حول الخصائص الاجتماعية	2	2	1	1	1	1	8	1,51	0
5. الأحكام والملاحظات حول المشاركة في الدرس	12	13	9	8	5	4	51	9,65	0
6. الأحكام والملاحظات حول السلوك	4	2	4	3	3	4	20	3,78	3
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المبسط	57	49	51	59	77	72	242	69,13	86
بالنسبة للشكل المركب									
1. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بأحكام حول العمل	8	10	11	8	3	6	46	8,71	0
2. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بملاحظات حول السلوك	6	7	3	9	2	5	32	6,06	2
3. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول المشاركة في الدرس	12	14	16	8	5	4	59	11,17	0
4. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول الاشتغال الذهني	2	5	6	2	0	1	16	3,03	0
5. متفرقات	3	3	1	2	1	0	10	1,89	0
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المركب	31	39	37	29	11	16	163	30,87	2
المجموع العام	88	88	88	88	88	88	528	100	88

يتبين من الجدول أن الشكل الغالب في أحكام وملاحظات أساتذة المواد اللغوية والإنسانيات هو المبسط فقد بلغت نسبتها 69,13 من أصل مائة مقابل 30,87 من أصل مائة للشكل المركب.

بالنسبة للمحاور نجد الأحكام والملاحظات تركزت أساسا على الكفايات ثم العمل بالتركيز على شخص التلميذ ثم المشاركة في الدرس بوصفها مواد تعتمد التواصل أساسا للتعامل بين الأطراف.

الجدول رقم 3، التوزيع التكراري والنسبة المئوية للملاحظات والأحكام حسب الشكل والمحاور لدى أساتذة المواد العلمية والتقنية

المواد / المحاور	رياضيات	فيزياء	علوم طبيعية	تربية تقنية	المجموع	النسبة
بالنسبة للشكل المبسط						
ا. الأحكام والتعليقات حول الكفايات	29	31	28	31	119	33,80
ا. أسلوب العمل	8	12	11	9	40	11,36
2. الأحكام والملاحظات حول العمل	10	15	16	13	54	15,34
ب. خصال التلميذ	2	3	5	4	14	3,98
3. الأحكام والملاحظات حول الاشتغال الذهني	9	8	5	7	29	8,23
4. الأحكام والملاحظات حول الخصائص الاجتماعية	0	0	0	0	0	0
5. الأحكام والملاحظات حول المشاركة في الدرس	4	2	6	3	15	4,26
6. الأحكام والملاحظات حول السلوك	6	5	5	9	25	7,10
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المبسط	**58**	**61**	**60**	**63**	**242**	**68.75**
بالنسبة للشكل المركب						
ا. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بأحكام حول العمل	12	14	12	9	47	13,37
2. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بملاحظات حول السلوك	6	6	5	10	27	7,67
3. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول المشاركة في الدرس	2	2	5	2	11	3,12
4. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول الاشتغال الذهني	9	5	4	2	20	5,68
5. متفرقات	1	5	2	2	5	1,42
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المركب	**30**	**27**	**28**	**25**	**110**	**31,25**
المجموع العام (شكل مبسط + مركب)	88	88	88	88	352	100

يوضح الجدول أن الشكل المبسط ولئن بدا غالبا لدى أساتذة المواد العلمية والتقنية فإننا نجده مستعملا بأقل كثافة مما لدى أساتذة المواد اللغوية والإنسانيات 68,75 من أصل مائة ملاحظة مقابل 69,13 من أصل مائة أي بفارق 0,38.

الشكل المركب بلغت نسبته لدى مدرسي المواد العلمية 31,25 بينما كانت نسبته لدى مدرسي المواد اللغوية والإنسانيات 30,87 أي بفارق 0,38.

للتأكد من وجود فوارق يجب اختبار الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية:

ليس هناك فوارق ذات دلالة احصائية بين أساتذة المواد العلمية والتقنية وأساتذة المواد اللغوية والإنسانيات في استخدام الشكل المبسط والشكل المركب

كا2 المحسوبة = 0,21 كا2المقروءة 2,71 درجة الحرية = 1

نلاحظ أن كا2 المحسوبة أصغر من كا2 المقروءة. إذا لم نقم الدليل على وجود فوارق بين أساتذة المواد اللغوية والإنسانيات وأساتذة المواد العلمية والتقنية.

والحقيقة أننا لم نكن نتوقع مثل هذه النتائج إذ كنا نميل للقول بأن أساتذة المواد اللغوية والإنسانيات لهم مهارات لغوية ومعرفة بالتركيبات والصيغ تجعلهم أقدر على التعبير بالمقارنة مع أساتذة المواد العلمية والتقنية.

إن التباين في المهارات اللغوية والمعرفة بالتركيبات لا يفسر الفروقات بين نماذج الأحكام والملاحظات الصادرة عن الشريحتين. وبناء على ذلك فإننا نتوقع احتمال أن يكون متغير وزن المادة في احتساب المعدل العام ذا دلالة.

السؤال الثالث: ما مدى تأثير ضارب المادة في شكل التعليقات والأحكام والملاحظات؟

هذا ما سنتبينه من مقارنة الجدولين التاليين:

الجدول رقم 4: التوزيع التكراري والنسبة المئوية للملاحظات والأحكام حسب الشكل والمحاور بالنسبة للمواد ذات الضوارب المرتفعة

المواد / المحاور	عربية ضارب 3	فرنسية ضارب 2,5	إنجليزية ضارب 1,50	تاريخ. وجغرافيا ضارب 3	رياضيات ضارب 3	فيزياء ضارب 2,50	ع. طبيعة ضارب 1,50	المجموع	النسبة
بالنسبة للشكل المبسط									
1. الأحكام والتعليقات حول الكفايات	25	21	26	32	29	31	28	192	31,16
أ. أسلوب العمل	1	2	1	8	8	12	11		
2. الأحكام والملاحظات حول العمل	10	8	10	14	10	15	16	83	13,47
ب. خصال التلميذ	9	6	9	6	2	3	5		
3. الأحكام والملاحظات حول الاشتغال الذهني	4	3	1	1	9	8	5	32	5,19
4. الأحكام والملاحظات حول الخصائص الاجتماعية	2	2	1	1	0	0	0	6	0,97
5. الأحكام والملاحظات حول المشاركة في الدرس	12	13	9	8	4	2	6	54	8,76
6. الأحكام والملاحظات حول السلوك	4	2	4	3	6	5	5	29	4,70
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المبسط	**57**	**49**	**51**	**59**	**58**	**61**	**60**	**395**	**64,12**
بالنسبة للشكل المركب									
1. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بأحكام حول العمل	8	10	11	8	12	14	12	75	12,17
2. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بملاحظات حول السلوك	6	7	3	9	6	6	5	42	6,81
3. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول المشاركة في الدرس	12	14	16	8	2	2	5	59	9,57
4. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول الاشتغال الذهني	2	5	6	2	9	5	4	33	5,35
5. متفرقات	3	3	1	2	1	0	2	12	0,19
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المركب	**31**	**39**	**37**	**29**	**30**	**27**	**28**	**221**	**35,87**
المجموع العام (شكل مبسط + مركب)	**88**	**88**	**88**	**88**	**88**	**88**	**88**	**616**	**100**

الجدول رقم 5: توزيع الملاحظات والأحكام حسب الشكل والمحاور بالنسبة للمواد ذات ضارب ضعيف

المواد / المحاور	تربية مدنية ضارب 1	تفكير إسلامي ضارب 1	تربية تقنية ضارب 1	تربية بدنية ضارب 1	المجموع	النسبة
بالنسبة للشكل المبسط						
ا. الأحكام والتعليقات حول الكفايات	62	57	31	80	230	65,34
ا. أسلوب العمل	1	0	9	0	10	
2. الأحكام والملاحظات حول العمل	6	6	13	1	26	7,38
ب. خصال التلميذ	5	6	4	1	16	
3. الأحكام والملاحظات حول الاشتغال الذهني	0	0	7	2	9	2,55
4. الأحكام والملاحظات حول الخصائص الاجتماعية	1	1	0	0	2	0,56
5. الأحكام والملاحظات حول المشاركة في الدرس	5	4	3	0	12	3,40
6. الأحكام والملاحظات حول السلوك	3	4	9	3	19	5,39
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المبسط	**77**	**72**	**63**	**86**	**298**	**84,65**
بالنسبة للشكل المركب						
ا. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بأحكام حول العمل	3	6	9	0	18	5,11
2. الأحكام والملاحظات حول الكفايات متممة بملاحظات حول السلوك	2	5	10	2	19	5,39
3. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول المشاركة في الدرس	5	4	2	0	11	3,12
4. الأحكام حول الكفايات متممة بملاحظة حول الاشتغال الذهني	0	1	2	0	3	0,85
5. متفرقات	1	0	2	0	3	0,85
مجموع الأحكام والملاحظات ذات الشكل المركب	**11**	**16**	**25**	**2**	**54**	**15,34**
المجموع العام (شكل مبسط + مركب)	88	88	88	88	352	100

يوضح الجدولان 4 و5 أن الشكل المبسط للأحكام والملاحظات يميز الأساتذة الذين يدرسون المواد ذات الضارب المنخفض. نلاحظ أن الشكل المبسط ظهر بنسبة 84,65 من أصل مائة لدى الأساتذة الذين يدرسون المواد ذات الضارب المنخفض بينما كانت النسبة 64,12 لدى أساتذة المواد ذات الضارب المرتفع.

للتأكد من وجود فوارق يجب اختبار الفرضية الصفرية

الفرضية الصفرية:

ليس هناك فوارق في شكل صياغة التعليقات والملاحظات بين أساتذة المواد ذات الضارب المرتفع وأساتذة المواد ذات الضارب المنخفض.

كا2 المحسوبة = 8 كا2 المقروءة = 6,64 درجة الحرية 1

نلاحظ أن كا2 المحسوبة أكبر من كا2 المقروءة إذا هناك فوارق بين تعليقات أساتذة المواد ذات الضارب المرتفع وأساتذة المواد ذات الضوارب المنخفضة وبمستوى ثقة = 0,01

ويبدو واضحا من خلال هذه النتائج تأثير متغير وزن المادة عند احتساب المعدل العام في الشكل الذي صيغت به الأحكام والملاحظات. ويمكن تفسير الفروقات بالمكانة التي يتبوؤها أساتذة المواد التي تعتبر أساسية في القرارات المتعلقة بمصير التلميذ كالارتقاء من مستوى إلى مستوى أعلى والتوجيه لمختلف شعب التكوين لذلك نجدهم بحكم مسئوليتهم في اتخاذ القرارات أحرص من غيرهم على تبرير النتائج في الخطاب الذي يوجهونه إلى ا لتلميذ والولي.

هذا فيما يتعلق بشكل الأحكام فماذا عن المحتوى؟

السؤال الرابع:

ما مدى تأثير المادة المدرسة في محتوى الأحكام والتعليقات؟

- بالرجوع إلى الجدول رقم (1) نلاحظ أن الأحكام والتعليقات المبسطة تركزت بدرجة أولى على الكفايات بنسبة 60,43٪ تتلوها الملاحظات حول العمل بنسبة 26,11٪ ثم المشاركة في الدرس 21,6٪ ثم السلوك بنسبة 25,4٪ ثم الاشتغال الذهني 13,4٪ وبدرجة أقل على الخصائص الاجتماعية للتلميذ بنسبة 80,0٪.

وبالنسبة لمحتوى الأحكام والملاحظات المركبة كان التركيز على الكفايات متمما بملاحظات حول العمل في المرتبة الأولى. تتلوها الكفايات متممة بملاحظات حول المشاركة في القسم في المرتبة الثانية ثم الكفايات متممة بملاحظات حول السلوك في المرتبة الثالثة. وبالنسبة إلى الأحكام والكفايات والمتممة بملاحظات حول الاشتغال الذهني في المرتبة الأخيرة. أما الإشارة إلى العوامل الاجتماعية فقد اختفت تماما ولم يظهر لها أي أثر حسب ما يشير إليه الجدول رقم 1.

بالنسبة إلى الأحكام والملاحظات المرتبطة بالكفايات يظهر الجدول رقم (1) جليا رجحان كفة الملاحظات والأحكام التي تتعلق بالكفايات فهي تأتي في المرتبة الأولى، إذ بلغت نسبة ظهورها 40 من أصل مائة إذا أخذنا في الاعتبار مجموع الملاحظات (المبسطة والمركبة). ويعزى التركيز المكثف على الكفايات إلى ما يفرضه الحقل من ضوابط ذاتية يمارسها الأستاذ على نفسه ويجعله لا يعلل النتائج خارج دائرة ما يسمح به الحقل من كلام مشروع فجاءت غالبية الأحكام مرتبطة بدرجة التملك (ضعيفة. متوسطة أوحسنة). وفي هذا الصدد يكتفي الأساتذة بترجمة العدد بدل تعليله كقولهم نتائج متوسطة بالنسبة للتلميذ المتحصل على 10 من أصل 20 نقطة وهذا يؤيد نظرية بورديو التي مفادها أن الحقل يفرض رقابة لا شخصية على الأعوان العاملين فيه حيث لا يسمح بإطلاق العنان للخوض في مواضيع خارجة عن دائرة التصور العامي المبني على أساس التميز بالعمل والاستعداد الطبيعي والموهبة وبذلك تمسخ الاختلافات الاجتماعية إلى اختلافات طبيعية. ولتأييد نظرية بورديو المتمثلة في أن الحقل يفرض رقابة قمنا في مقابلات فردية مع الأساتذة الذين استخدموا بكثافة ملاحظات وأحكاما مرتبطة بالكفايات وسألناهم. خارج الطقس المدرسي المتمثل في تسجيل الملاحظات على بطاقات تقييم النتائج. عن سبب تألق البعض وفشل البعض الآخر فوجدناهم يتطرقون بكثافة عند تعليل النتائج إلى عوامل تتعلق بالمحيط المدرسي العام الذي لا يتيح تكافؤ الفرص لجميع التلاميذ كما يتعرضون إلى أثر المحيط الاجتماعي في النتائج في حين نجد هذه العوامل تظهر في الخطاب الموجه إلى التلميذ أثناء مباشرة هذا الطقس بنسبة ضعيفة جدا.

أما بالنسبة لوجود تباين بين أساتذة المواد العلمية والتقنية من جهة وأساتذة المواد اللغوية والإنسانية من جهة أخرى في خصوص محتوى التعليقات والأحكام المتعلقة بالكفايات باعتبار الشكلين (المبسط والمركب) فيظهر الجدولان (2و3) أن نسبة تكرار ظهور التعليقات حول الكفايات (دون اعتبار المتفرقات) بلغت 71,21 من أصل مائة لدى أساتذة المواد اللغوية والإنسانيات مفصلة كالآتي: 42,23 في شكل مبسط و28,98 في شكل مركب بينما لم تتجاوز النسبة 63,63 من أصل مائة لدى أساتذة المواد العلمية والتقنية مفصلة كالآتي: 33,80 في شكل مبسط و29,83 في شكل مركب أي بفارق 7,58 نقطة لصالح أساتذة المواد الإنسانية واللغة. إن التركيز على الكفايات يبين بشكل جلي توجه أساتذة المواد الإنسانية نحو ترجمة العدد بما يساويه من عبارات دون تعليل. ونعتقد أن هذه الظاهرة لها صلة بوزن المواد في احتساب المعدل وبمكانة المادة في اتخاذ القرارات المصيرية من ارتقاء وتوجيه أو إقصاء. وهذا ما تبين من خلال الجدولين (4 و5).

عند توزيع محتوى الخطاب حسب الضوارب نجد أن أساتذة المواد ذات الضارب الضعيف قد ركزوا بنسبة كبيرة على الكفايات بالمقارنة مع أساتذة المواد ذات الضوارب المرتفعة إذ بلغت نسبة الظهور حسب الجدولين (4و5) 79,83 من أصل مائة لدى الشريحة الأولى و66,84 من أصل مائة لدى الشريحة الثانية أي بفارق 2,99 لصالح أساتذة المواد ذات الضوارب المنخفضة. ويعزى هذا التفاوت على الأرجح إلى الإقصاء الذي يمارس على أساتذة المواد الإنسانية وذات الضوارب الضعيفة من طرف المشرفين الإداريين عندما يتعلق الأمر بإبداء الرأي في الوضعيات المختلفة التي يتخذ فيها الأساتذة قرارا بالإسعاف أو التوجيه للشعب التكوينية المختلفة. إن الاعتقاد بأن رأيهم في التلميذ لا يغير مجرى القرار يجعلهم لا يبرزون حماسا في التعبير عن رأيهم في التلميذ ويكتفون بترجمة العدد بما يساويه في سلم تدرج الملاحظات كقولهم حسن للمتحصل على درجة مرتفعة ومتوسط للمتحصل على علامات متوسطة وضعيف للمتحصل على علامات ضعيفة. هناك في الواقع تراتبية بين المواد حيث يبالغ المشرفون الإداريون في إظهار رفعهم لمكانة المواد العلمية والتقنية في أخذ القرارات سواء في مستوى عمليات التوجيه أوالارتقاء من مستوى إلى مستوى أعلى منه أو عند منح الإسعاف.

وبالنسبة للملاحظات المتعلقة بالعمل يشير الجدول عدد (1) أنها تأتي في المقام الثاني بنسبة ظهور 18,94 بواقع 10,23 في صنف الشكل المبسط و8,71 في شكل مركب وعند مقارنة نماذج من الأحكام الصادرة عن أساتذة المواد العلمية والأدبية وأساتذة المواد العلمية والتقنية نجد بالرجوع إلى الجدولين (2و3) وجود تفاوت واضح في نسبة ظهور الملاحظات والأحكام حول العمل لصالح أساتذة المواد العلمية والتقنية. 18,94 من أصل مائة لدى أساتذة المواد اللغوية والإنسانيات مقابل 28,71 لدى أساتذة المواد العلمية والتقنية أي بفارق 9,77 كما نلاحظ أن أساتذة مواد اللغوية والإنسانية يركزون في تعليقاتهم بخصوص العمل على شخص التلميذ كقولهم تلميذ متهاون. بينما يركز أساتذة المواد العلمية والتقنية على طريقة العمل كقولهم عمل غير منتظم أو يفتقر للمنهجية في العمل. ويعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة المواد العلمية التي تغيب الذات وتثمن المنهج الموضوعي البعيد عن الذاتية وتقدم نفسها تحت مظهر الكونية في العقل.

بينما مواد اللغة والإنسانية محورها الذات والتفاعل والتواصل بين الذوات مما يحث الأساتذة على إيلاء الذات والزاميات أخلاقيات الحوار مكانة خاصة في تعليقاتهم على عمل التلميذ كقولهم «لا يستميله العمل الجماعي».

أما بالنسبة للملاحظات والأحكام المتعلقة بالمشاركة في القسم نجد تفاوتا بالرجوع إلى الجدولين (2 و3) بين أساتذة المواد اللغوية والإنسانية وأساتذة المواد العلمية والتقنية. فقد بلغت نسبة تكرار الملاحظات والأحكام بالنسبة للشريحة الأولى 20,82 من أصل مائة مفصلة كالآتي: 9,65 شكل مبسط و11,17 شكل مركب أما الشريحة الثانية فقد بلغت نسبة ظهور التعليقات على المشاركة 7,38 من أصل مائة مقسمة كالآتي: 4,26 في صنف الشكل المبسط و3,12 في الشكل المركب. يعزى هذا التباين إلى اختلاف في طبيعة المواد ومن ثم في النظرة للتلميذ. أساتذة المواد الإنسانية واللغوية ينظرون للتلميذ من زاوية تواصلية حيث يتوخون أسلوبا تخاطبيا تفاعليا. وتنقل لنا الأحكام الصادرة أنموذجا بيدغوجيا محوره التلميذ، فالقسم بالنسبة لأساتذة المواد الإنسانية وسط تلتقي فيه الخبرات لكل التلاميذ.

أما أساتذة المواد العلمية والتقنية فيركزون على الاشتغال الذهني للفرد والتفكير المنطقي والعمليات الذهنية الداخلية والممارسة العملية المسيرة وما تقتضيه من امتثال للأوامر والنواهي الصادرة عن الأساتذة. وتنقل لنا الأحكام الصادرة عن أساتذة المواد العلمية والتقنية أنموذجا بيداغوجيا متمركزا حول المدرس الذي يسير ويوجه ويعلم.

أما الأحكام والملاحظات المتعلقة بالسلوك فقد ظهر متاحا من خلال الجدولين (2 و3) بنسبة تكرار 14,77 من أصل مائة لدى أساتذة المواد العلمية والتقنية مفصلة كالتالي: 7,10 في شكل مبسط و7,67 في شكل مركب وبنسبة 9,84 لدى مدرسي المواد اللغوية والإنسانية مقسمة كالتالي: 3,78 في شكل مبسط و6,06 في شكل مركب. وتعزى هذه الفروق إلى ما تستوجبه المواد العلمية من جو هادئ يساعد على التركيز والتأمل واعتبار ضبط النفس وإلغاء الذات من شروط العمل العلمي بينما المواد اللغوية والإنسانيات تعتمد بالأساس على التفاعل بين الذوات فلا نجد تأكيدا على التشويش بنفس الدرجة لدى أساتذة المواد العلمية والتقنية. وإجمالا تترجم الملاحظات والتعليقات حول السلوك رغبة الأساتذة في توفير جو عام يخدم مصلحتهم وراحتهم فنراهم يثمنون في ملاحظاتهم التلميذ المنقاد وعديم الحس النقدي والهادئ ويستنكرون كثرة الجدل وحرية الحركة وملكة النقد وهذا ما يفسر أن أغلب الأحكام حول السلوك جاءت مشحونة بالأوامر والنواهي كقولهم «عليه بالتزام الهدوء» أو «عليه بالامتثال للأوامر».

ومن خلال تحليل نماذج من الأحكام والتعليقات المتعلقة بالاشتغال الذهني نجد تركيزا لدى أساتذة المواد العلمية والتقنية على مفاهيم الاستعداد الفطري للتفكير العلمي كقولهم «استعداد محدود في التفكير العلمي» أو قولهم «مواهب علمية واعدة».

وهذه النماذج تؤيد نظرية بورديو حول الخطاب التبريري للفروقات في النتائج وإرجاعها إلى فروقات طبيعية. وهذا بدوره يفسر عدم التجاء الأساتذة إلى ملاحظات تتعلق بدور المحيط الاجتماعي وأثره في النتائج.

الأحكام والتعليقات المتعلقة بدور المحيط فقد اختفت تماما من أحكام أساتذة المواد العلمية والتقنية وظهرت باحتشام لدى أساتذة المواد اللغوية والإنسانية. ولم نسجل اشارة إلى المنشأ الاجتماعي للفروق في النتائج بين التلاميذ.

ما مدى مراعاة المربين لحاجة التلميذ المراهق للتقدير عند إصدار الأحكام وصياغة التعليقات؟

جدول رقم 6 التوزيع التكراري والنسبة المئوية للملاحظات والأحكام حسب الموجب والسلبي والمحايد

القيمة	التكرار	النسبة المئوية
موجب	378	39,04
سلبي	486	50,21
محايد	104	10,75
المجموع	968	100

يوضح الجدول رقم (6) القيمة المتضمنة في التعليقات والأحكام حيث يبين أن من ابرز السمات المسيطرة على الأحكام سمة السلبية مما يعني أن نسبة 50,21 من أصل مائة تحتوي على مضامين ضارة بالصحة النفسية لأبنائنا وهي نسبة مرتفعة لمن كان يهدف إلى تنشئة كل الأطفال ومساعدتهم على بناء شخصية متوازنة وبث الثقة والطمأنينة في نفوسهم وجعلهم قادرين على التكيف الاجتماعي وتمكينهم من الحاجات الأساسية لتحقيق ذاتهم بالمعنى الذي يعطيه أبرهام مسلو لهذه الكلمة. كما تغذي بعض الأحكام الشعور بالذنب عندما ترد أسباب ضعف النتائج إلى التهاون والكسل والنقص في الانتباه.

استنتاج عام

وتلخيصا للموضوع أعتقد أنه. من خلال تحليلنا لنماذج من الأحكام والتعليقات الواردة في بطاقات التقييم. يمكننا أن نكون استنتاجا عاما عنها.

وأول ما يلفت النظر في هذه التعليقات والأحكام كونها تتكرر وتتناقل بين الأجيال ثابتة لا تتغير شكلا ومضمونا. فمن حيث الشكل نلاحظ أن أغلب الملاحظات جاءت مبسطة لا تستوفي شروط الدقة والتحليل.

أما من ناحية المضمون الذي تحويه فقد جاءت هذه التعليقات والأحكام في صيغة قوالب جاهزة معظمها تتعلق بالكفايات وتتماهى مع العدد المسند للتلميذ كما يغلب عليها السلبية مما يعني أنها تسيء للتلميذ وتؤثر في تقديره لذاته.

ويبدو أن هناك عوامل متضافرة تهيكل الخطاب الذي يتوجه به الأساتذة إلى التلاميذ، بعضها عوامل خارجة عن المدرسة وهي اجتماعية بالأساس. فالمربي يعيش داخل المجتمع ويتقاسم التصور العمومي الوهمي المرتكز على يوتوبيا التميز الطبيعي وعلى الاختلاف في العمل والسلوك كمولد للتميز الدراسي والاجتماعي وأخرى مدرسية ترتبط بضيق المساحة على بطاقات الأعداد المخصصة للتعليق على النتائج وعدم توفر الوقت اللازم للقيام بهذا الطقس المدرسي. ومن الواضح أن الأحكام تتأثر بخصوصية الموضوعات المقررة ووزنها في احتساب المعدل العام فالضارب يحدد مكانة الأستاذ في سيرورة اتخاذ قرارات الارتقاء والتوجيه نحو مختلف شعب التكوين. كما تنقل لنا الأحكام المكانة المختلفة للتلميذ في كل من المواد العلمية والإنسانية فتظهر المواد الإنسانية التلميذ محور العملية التربوية بينما يتحول المركز إلى المدرس والمادة المدروسة في خطاب أساتذة المواد العلمية والتقنية.

أخيرا لسنا في حاجة للقول أن التعليقات والأحكام التي يصدرها الأساتذة مازالت متروكة للصدفة وهي لا تشكل موضوع تأهيل خاص ولعل هذا ما جعلها تعاني من خلل يستوجب المعالجة الفورية لما لها من خطورة على سلامة الصحة النفسية لأبنائنا وعلى تكيفهم الاجتماعي لأن هذه الأحكام تصدر عن أشخاص مهمين في حياة الطفل. فلا بد أن ندرج في منظومة تأهيل المربين عنصر صياغة الأحكام والتعليقات لتنمية خبرتهم في الصدد وتوعيتهم بخطورة الخطاب الذي يصدر عنهم.

هوامش

(1) الحقل. بالنسبة لبرديو المجتمع هو مجموعة حقول مثل الحقل الاقتصادي والحقل المدرسي وحقل السياسة ولكل حقل أعوانه ومواقعه يفرض الحقل على أعوانه ممارسات محددة وأقوالا مشروعة.

(2) المساوتية هي ايديولوجيا توهم بأن المدرسة محايدة وفوق التقسيم الطبقي للمجتمع وتعامل الأطفال على أساس تكافؤ الفرص وبذلك تتجاهل المؤثرات الناتجة عن اختلافات الرساميل الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأبوين.

المراجع

المراجع العربية:

برديو، بيار (1986). الرمز والسلطة، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، 21-22.

دركهايم، اميل (1996). التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفة، دار معد، دمشق.

الدريني، حسن وسلامة، محمد (1983). مقياس تقدير الذات في البيئة القطرية، بحوث ودراسات في الاتجاهات النفسية، المجلد السابع، الجزء الثاني. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 13.

شقيرات، محمد عبد الرحمن والمصري، عامر نايل (2001). الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين في محافظة الكرك وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالوالدين، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثاني، العدد السابع، الكويت.

عبد الله، محمد قاسم (2002). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة

من الأطفال السوريين، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثالث، العدد الحادي عشر، الكويت، يونيو، 10.

كفافي، علاء الدين (1989). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، دراسة في عملية تقدير الذات. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد 30، المجلد 9، جامعة الكويت، 35-، 58

المراجع الأجنبية:

Berelson, B. (1956) Content analysis in communication research. Free press publishers. Glencoe Illinois,174

Bourdieu P. (1970). La reproduction, Minuit. 188. 200.

Bourdieu P. et. Saint martin.M. (1975). Les catégorie de l'entendement professoral in. Actes de la recherche en sciences sociales, no 3 mai, 69.

Bourdieu P.(1977). La censure. in Information sur les sciences sociales, 16 (3/4), 1977, 385-388.

Bourdieu P. (1977). Sur le pouvoir symbolique, in Annales ESC, 3ème année, mai-juin, 40-41.

Durkheim E. (1968). Education et sociologie, Paris, Puf. p. 38.

Eirkson E. (1972)., Adolescence et crise. La quête de l'identité, Pais, Flamarion.

Maslow A.H. (1954). Motivation and personality, New York, Harper.

Moscovici Serge. (1972). Lhomme en interaction: machine à répondre ou machine d'inférer, in, Moscovici,ed. introduction à la psychologie sociale, Vol. 1, Paris, Ed. Larousse. 60.

Rosenthal R. & Jacobson. L. (1968). Pygmalion à l'école, trad. fr. 1971, rééd. Casteman, 1994.

Vosk F. (1982). Multimethod comparison of popular and unpopular children. Journal of Development Psychology, Sept. 17/3,132-138.