

الشباب والثقافة المدرسية في الجزائر - دراسة ميدانية لتلاميذ المدارس الثانوية Youth and school culture in Algeria -A field study for secondary school students

ميسوم غشام¹ * ، بلحاج حسنية²

¹ جامعة محمد بن أحمد وهران 2 (الجزائر)، missoumg@gmail.com

² جامعة محمد بن أحمد وهران 2 (الجزائر)، hasnia23@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2022-12-31

تاريخ القبول: 2022-10-06

تاريخ الاستلام: 2021-08-07

ملخص: تهدف الدراسة تحليل ما الذي غير في علاقة الأجيال الشابة مع المدرسة. وقد بينا أنه بدءا من اللحظة التي أصبحت فيها المدرسة لكافة التلاميذ تغيرت العلاقة، نتيجة إدخال ثقافة الشباب للمدرسة، والمتمثلة في اللباس واللغة والصورة والصوت التي يلتزم بها الشباب الثانويين. و التي تعتبر تهديدا كبيرا للثقافة المدرسية، وهذا باعتماد سلم احتجاجي يقوم على الرفض والعنف. في خضم ذلك يخرج التعليم والنجاح المدرسي من المدرسة، وعمل الانتقاء يتم خارجها. باستخدام السلع التعليمية: سواء السلع العامة (اختيار المدرسة) وخدمات السوق (الدروس الخصوصية) والسلع السوقية (المنتجات التعليمية، الأدوات الرقمية). فتحت مزيجا من تقنيات البحث الكمي والنوعي حاولنا اختبار فرضيات البحث: الملاحظة في عين المكان بصفتي منخرط فعلى في الثانوية. ثم اخترت العمل في مدرستين ثانويتين في غليزان، داخلهما استرجعت 358 استمارة، ثم قابلت ثلاثون تلميذا في مجموعة بؤرية في كل منها خمسة عشر تلميذ ، ثم استخدام أنواع أخرى مقابلات حرة مع عشرون مدرسا ومقابلات حرة مدراء المؤسسات والمساعدات التربويين وأولياء التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: الثقافة المدرسية؛ ثقافة الشباب؛ الثقافة الرقمية؛ العنف المدرسي؛ الغش المدرسي؛ النجاح المدرسي؛ الدروس الخصوصية.

Abstract: The study aims to analyze what changed the relationship of the younger generations with the school. And we have shown that starting from the moment the school became for all students, the youth culture was introduced to the school, which is represented in the dress, language, image and sound that high school youth adhere to, which is considered a major potential threat to the school culture, by adopting a protest ladder based on rejection and violence. In the midst of this, education and school success leave the school and the work of selection takes place outside it. Using educational goods: both public goods (choice of school), market services (tutoring) and market goods (educational products, , digital tools). Opening a mixture of quantitative and qualitative research techniques we tried to test research hypotheses: On-the-spot observation as an actual high school student. Then I chose to work in two secondary schools in Relizane, within which I retrieved 358 questionnaires, then I interviewed thirty students in a focus group, each of which had fifteen students, then using other types of free interviews with twenty teachers and free interviews with directors of institutions, educational assistants and parents of students.

Keywords: school culture ; youth culture; digital culture ; school violence; school cheating, school success;; private lesson;

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

اليوم التضخيم المدرسي ظاهرة ثابتة في القرن الواحد والعشرين، لقد تم تعميم التعليم على جميع الفئات الاجتماعية. لذا تعد المدرسة الثانوية إطارا تمثيلا قويا لكافة التلاميذ. فتمديد متوسط مدة الدراسة هو تمديد للزرع الثقافي للمدرسة، حيث يمضي التلاميذ ما بين اثنا عشر سنة وأكثر من حياتهم في التعليم والتربية. لكن المدرسة كهيكل تقليدي للإشراف على الشباب لم تعد تشغل جزءا كبيرا من وقت الشباب، فشباب المدارس الثانوية، أصبح يشغل وقتهم ثقافة الاستهلاك والثقافة الجماهيرية والثقافة الرقمية والمنتجات المصاحبة لها (أجهزة الكمبيوتر، وأجهزة أي بود، والهواتف المحمولة، وأجهزة ألعاب الفيديو ما إلى ذلك...) . فعالم المدرسة لم يعد عالما طلابيا. فتقافة الشباب تسعى إلى شق طريقها ضد المدرسة. من أجل لإضعاف القيود ،لا سيما المعيارية التي تقدمها الثقافة المدرسة ثمة رد فعل يتبلور لدى الجيل الشباب ،يدعوا إلى رفض منطق المؤسسة وضرورة الخروج من منعطفها التوجيهي باعتماد سلم احتجاجي معين يقوم على الرفض والعنف. بحيث يتخذ عنف الشباب صورا شتى، يصعب أحيانا حصرها بدقة متناهية أو اكتشافها في أحيان أخرى لم يكن للمدرسة عهد بها، على الأقل لم تكن تأخذ طابع الظاهرة ، وهو ما يفسر من العلاقة المرضية التي تجمع بين الشباب والمؤسسة. في عالم المدرسة هذا يخرج التعليم والنجاح المدرسي إلى خارج جدرانها. فعندما تغلق المدرسة أبوابها، لا نمتلك أن نقول انتهت الدراسة. فمن التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي ، يقضي التلاميذ بعض الوقت خارج أوقات الدراسة للمدرسة، بمعنى القيام بعمل يرتبط صراحة بالتعليم المدرسي. يجب أن نشير أن كل ما يتم تنفيذه من قبل التلاميذ خارج المدرسة يجب أن يشير إلى ما يتم داخل جدرانها. فالعمل خارج المدرسة من أجل النجاح بمثابة مرآة، تعكس لما يحدث في المدرسة. لكن ماذا نقصد بالعمل المنجز خارج المدرسة للمدرسة. ويقصد به العمل "الإضافي " الذي يتم اختياره عن قصد من قبل التلاميذ وأولياء أمورهم. نحن نفكر على الفور حول "الدروس الخصوصية". ولكن سنرى أن هناك أشياء أخرى ،تتم خارج المدرسة تتعكس على العمل للمدرسة، المرتبطة بالسلع السوقية (المنتجات التعليمية، الوسائط الرقمية). من خلال هذا العمل هو الاستعداد للأفضل لمواجهة الاختبارات المدرسية.

1.1-أهداف البحث:

- التعرف على الثقافة المدرسية من خلال القيم والمعايير والممارسات التي تصف لنا التفاعلات داخل المدرسة الثانوية.
- دراسة بعض أشكال الممارسات الثقافية " للشباب الثانوي"
- إبراز نقاط التداخل والاختلاف بين الثقافة المدرسية وثقافة الشباب وأثارهما على المدرسة الثانوية.

2.1-أهمية البحث:

- أهمية الموضوع من خطاب الأزمة المتداول في الواقع الجزائري من طرف الحس المشترك والذي يترك أثارا على الفاعلين في القطاع التربوي والإعلامي والسياسي. ويترتب عن "خطاب الأزمة "تدافع طلبات المتعددة على المدرسة مما هو اجتماعي وثقافي وديني واقتصادي وحضاري... بل ويختزل أزمات المجتمع كلها على المدرسة، لتكون عرضة للارتباب والتشكيك. تدافع طلبات المتعددة على المدرسة هوشرح متعدد الاستخدامات

لفشل المدرسة لذا سوف نبتعد مفهوم "فشل المدرسة" أو "أزمة التعليم" لأنهما شديد التشوه إلى حد أنه لا يساعدنا في التحليل.

- إن المطالب الجماهيرية الداعية للتحليل الاجتماعي للمدرسة آخذة بالتزايد سعياً لمجابهة التعقيدات المحيطة بالمشاكل الاجتماعية التي تعيشها المدرسة والشباب.

3. 1-الدارسات السابقة:

موضوع الشباب والنظام التربوي قد خضع للبحث والدراسة من خلال عدة مقاربات، فقد عولج بإشكال مختلفة طيلة التطور التاريخي للمجتمعات الغربية والعربية بصفة خاصة. فمنذ البداية حضي بتوجيهات إميل دوركايم التي تساءلت دراسته عن طريقة تكوين المجتمعات لشبابها والعلاقة بين ثقافة المجتمع والثقافة المدرسية ففي كتابه "التربية والسوسيولوجيا Éducation et sociologie (Durkheim, 1922) تناول دوركايم الأخلاق عند المتعلمين، علمانية الأخلاق وعناصر الأخلاق والانضباط المدرسي، وسيكولوجيا المتعلم، والعقوبة المدرسية، والطفل والغير، وتأثيرات الوسط التربوي، وتدريس العلوم، والثقافة الجمالية، والتعليم التاريخي. ثم جاءت فترة السبعينات والسؤال الذي ركزت عليه سوسيولوجيا التربية، سؤال اللامساواة المدرسية التي تعكس اللامساواة الطبقية والاجتماعية، مع بيير بورديو و كلود برسون في كتابه (الورثة: الطلبة والثقافة) Pierre Bourdieu et Jean- Claude Passeron, *Les héritiers les étudiants et la culture* (1964). بينت هذه الدراسة أن الأنظمة التعليمية في البلدان الغربية تميل إلى أن تقوم بوظيفة إعادة إنتاج العلاقات القائمة في النظام العام السياسي والاجتماعي والاقتصادي والمحافظة على بنية الأوضاع الراهنة في المجتمع، وربط بين الثقافة المدرسية والثقافة الأسرية. في نفس السياق لا يبتعد عبد الرحيم العطري في دراسته (1999) الشباب والنظام التعليمي المغربي: عنف المؤسسة وإعادة إنتاج التفاوت الاجتماعي من مقترب إعادة الإنتاج، ويفسر العنف المضاد للشباب الثانوي المغربي انطلاقاً من عنف المؤسسة. لكن فيما يخص الأعمال الحديثة فإننا يمكن أن نشير إلى نزوع تلك الأعمال إلى تجزئة مجالات التحليل. مثل دراسة (فوزي دريدي (2006) العنف لدى تلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية: دراسة التمثلات والعوامل المنتجة للعنف. دراسة فرانسوا دوبي في كتابه الثانويين (Dubet, 1991) *Les Lycéens*. فيهتم بحياة تلاميذ التعليم الثانوي ورصد معاناتهم داخل المدرسة، كما يصف الحياة المدرسية التي يعيشها المراهق داخل المؤسسة التربوية. ثم دراسة آن باريري Anne Barrère دافعت عن أطروحة بعنوان *Les Lycéens au travail* "عمل طلاب المدارس الثانوية" (Barrère, 1997)، وفي عام 2011 نشرت كتاباً يركز على الأنشطة التي اختارها المراهقون وهي الرياضة والموسيقى وأجهزة الكمبيوتر والإنترنت والتي توضح كيف تسهم هذه الأنشطة حسب رأيها في تشكيل المراهقين". فتقافة الشباب المتمثلة في اللباس واللغة والصورة والصوت التي يلتزم بها المراهقون/الشباب إلى حد كبير تهديداً محتملاً لثقافة المدرسة وممتلكاتها المعرفية) Anne Barrère: *L'éducation buissonnière Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, (2011). في ضوء ذلك يكتب لودفين بانتيني مقال (2012) كلا المدرستين: ثقافة المدرسة، ثقافة الشباب: نشأة ومتاعب اللقاء (Ludivine Bantigny, *Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes*)، culture de jeunes وبين أن العلاقة بين الثقافة المدرسية وثقافة الشباب تظهر إن لم تكن معارضة، فهي

على الأقل في شدة المنافسة، وهي أحيانا عدائية، وأحيانا ببساطة غير مبالية. في دراسة قريبة يقدم سعيد بومعزة (2006) أثر وسائل الإعلام على قيم والسلوكيات لدى الشباب (يحلل أثرها من مقترب الاستعمالات والإشباعاات).

4. 1- مفاهيم الدراسة:

• مفهوم الثقافة المدرسية:

يمكننا التحدث عن علاقة صاخبة بين التربية والثقافة فالمدرسة هي معقل التربية وأحد الأماكن المميزة للثقافة، في التربية كما هو الحال في أي مكان آخر أصبح مصطلح الثقافة بمثابة دافع والمفهوم المحوري لكثير من الدراسات وهي كلمة تبدو بسيطة تظهر في العديد من التعبيرات ولديها الكثير من المعاني. قراءتنا وتحليلاتنا أدت بالضرورة إلى زيادة فهم المعاني المختلفة لمصطلح "الثقافة" مما يساعد على توضيح خصائص وعموميات وضعها في السياق المدرسي. بالنسبة لبقية تحليلنا المفاهيمي اخترنا فقط وحدات المعنى التي يمكن أن تغذي تفكيرنا وفهمنا للمحتوى الثقافي في المدرسة. " فالمؤسسة المدرسية تكمن ثقافتها في التقاليد والقيم والمبادئ التي تصف لنا التفاعل الإنساني من داخل هذا الوسط. فالثقافة المدرسية منظومة من القيم والمعايير والمعتقدات والممارسات" (الحسناوي، 2010، صفحة 65) التي تكونت داخل مجتمع المؤسسة بين مختلف الفاعلين والشركاء (مدرسين، إدارة، متعلمين) عن طريق مواجهة التحديات والمشاكل المطروحة في الوسط المدرسي. وهي منظومة تتكون من التوقعات والقيم التي تشكل طريقة تفكير الناس ومشاعرهم وتصرفاتهم في المدرسة، وفي علاقة التلاميذ بالمدرسة في بيئتها الداخلية وهياكلها ومناهجها ونظامها الداخلي.

• الشباب وثقافة الشباب :

مفهوم الشباب يتسم بالغموض والتعقيد عند طرحه على بساط البحث والدراسة في كثير من الأعمال متعددة الاختصاصات، وقد توصلنا من متابعتنا للكتابات المتوفرة في السوسيولوجيا والسيكولوجيا والأنثروبولوجيا.. إلخ. إن مفهوم الشباب في تكوينه سيرورة محددة ثقافيا، فلا بد من إثبات أن مفهومه سيطرح بشكل مختلف تبعا لاختلاف المجتمعات. ثانيا مسألة تكوين الشباب مختلفة ومرتبطة بدرجة تعقد المجتمع، ومرتبطة بأسباب سياسية ودينية واجتماعية وسيكولوجية وثقافية وديمقراطية. أما ثقافة الشباب تعتبر أداة للمقاومة حيث نجد التمثلات الثقافية تحليلنا على التقسيم الطبقي، من خلال ثقافة مهيمنة وثقافة مهيمَن عليها. فثقافة الشباب هي "مجموعة التصورات الإيديولوجية والقواعد السلوكية واللفظية والقيمية المنوط بها تخفيف درجة التوتر الناجمة عن اختلال العلاقات الاجتماعية اللامكافئة واللامتجانسة بين الشرائح الشبابية ومجتمع الكبار والمحيط الاجتماعي برمته" (بوزغنة، 2003، صفحة 17). وتتجسد "ثقافة الشباب في وسطهم الاجتماعي بفعل المتغيرات المحيطة بهؤلاء، أهمها العولمة وما توفره من وسائل الاتصال الحديثة، لتعكس لدى هؤلاء الشباب في أشكال سلوكية ممارسة ومتباينة من خلال طريقة لباسهم، نوعية غذائهم، نوع الموسيقى المفضلة سماعها وكذا اللغة خطاباتهم الهجينة" (لوي، 2017، صفحة 63). ثم إن ثقافة الشباب تكتسب عن طريق جماعة الرفاق ووسائل الاتصال الحديثة، وتتطور داخل جماعات الصداقة التي تقوم أساسا على العلاقات الاجتماعية التلقائية الأولية، وهي وسيلة غير رسمية تحظى بالقبول العام للتنشئة الذاتية للشباب. فإن الدراسات الحديثة كشفت عن أن هذه الجماعات الأولية تنتشر في المجتمع في مجالات متنوعة وتحدث تأثيرا ملموسا في مواقف الفرد واتجاهاته سواء في مجال الدراسة وفي قضاء وقت الفراغ. فالشارع والمدرسة إلى جانب "المجتمع الشبكي" أو "المجتمع الافتراضي" تعتبر المجالات

الاجتماعية أين تتبلور الثقافات الفرعية لدى الشباب، كأفراد يريدون تأكيد تميزهم وحضورهم داخل المجتمع، و يلاحظ أن كل مجتمع افتراضي يطور ثقافته الافتراضية الخاصة" (رحومة علي، 2008، صفحة 112)

5- إشكالية البحث ومنهجيته:

تتأصل نشأة هذا البحث قبل فترة طويلة من تجربتي كمدرس للعلوم الفيزيائية في المدارس الثانوية من سنة 1994 وإلى اليوم. ومن ناحية الصدمة المهنية التي واجهتني في بداية عملي ومنعتني من التعود عليها تماماً وبقيت تحت علامة مزعجة بعض الملاحظات التي سأذكرها لاحقاً. ولكن خارج هذه التجربة الشخصية التفت إلى هذا المجال في تحضير لسانس علم الاجتماع (2006) ورسالة الماجستير (2015) "حول ممارسات وتمثيلات الشباب الثانوي اتجاه المؤسسة التربوية".

هذه الملاحظات الأولية تخص الهندسة المعمارية للثانوية، فمع بداية التسعينات بدأ رفع الأسوار واستخدام الأبواب المرتفعة حول المدرسة، لكن هذه الظاهرة لم تخص المدرسة وحدها، بل شملت كل مؤسسات الدولة وسكنات المواطنين بسبب الوضع الأمني. لكن مع تحسن الوضع الأمني مازال رفع الأسوار مستمرا. فمن خلال المعايينات الميدانية لحوالي عشرين ثانوية لاحظت أن جميعها وبدرجات متفاوتة تعتمد على مبدأ الإقفال والغلق، فمن اقتباسات المدرسين والمساعدين والمدراء تتمحور حول موضوعات (تلاميذ اليوم راهم أصعاب) (لأننا نخاف على التلاميذ ونخاف منهم) (الوضع تغير كثيرا لتلاميذ اليوم جلبوا للثانوية ممارسات عنيفة وشاذة) فالحاجس الأمني والحراسة والمراقبة التي تسيطر على الفاعلين داخل الثانوية، مما جعل مبدأ الغلق والإقفال داخل المؤسسة يمتد في فضاءها، باستخدام الأبواب الحديدية في المكاتب والمخابر والفصول الدراسية وغلق الممرات وتسيج الأماكن والمواقع.

الملاحظة الثانية: ظاهرة العنف في المرحلة الثانوية تبدوا متزايدة النوعية والكمية، لقد أكدت المعايينات الميدانية التزايد المطرود للعنف بكل أنواعه.

الملاحظة الثالثة: ظاهرة الغش انتشرت بشكل واسع من الناحية الإحصائية وملفت للنظر في جميع المراحل التعليمية. تشهد عديد مقابلات المدرسين والتلاميذ على مدى تضخم الغش وتغير أساليبه وأدواته. ظاهرة الغش تطوره بدأت تظهر بشكل جلي بعد سنوات التسعينات 1996 و1997 وخرجت من الخفاء للعلن، وأخذت طابع التعميم الوطني وخرجت من الحالات الفردية إلى الغش الجماعي والغش باستخدام الأدوات الرقمية.

الملاحظة الرابعة: أحكام المدرسين على عمل التلاميذ والنجاح المدرسي تتمحور حول موضوعات متكررة (التلاميذ لا يعملون).. (التلاميذ يفتقدون التركيز وطريقة العمل). (عدم وجود استقلالية أو طريقة للتلاميذ).. (عدم وجود دافع).. (عدم كفاية العمل يمكن أن يكون أداء أفضل) مع ذلك فنسبة النجاح في حالة تزايد بسبب العمل للمدرسة من خارج المدرسة (الإقبال على الدروس الخصوصية والإنفاق السخي للأسر). كل هذه الملاحظات ما هي إلا عوارض عن تغير العلاقة بين الشباب والمؤسسة ومازالت مستمرة.. تكشف لنا الممارسات اليومية للشباب الثانوي عن المزيد من المواقف المتناقضة وتضع المدرسة على المحك. فتحت هذه الملاحظات تطرح أسئلة تواجه الأشكال الجديدة للتنشئة الاجتماعية. وكل هذه الملاحظات تبدو وتظهر مجزئة ومبغضة وبالتالي لا يمكن أن تحدد وتتبنى إلا وفق إشكالية نظرية تسمح بإخضاعها لسؤال التالي: ما الذي غير في علاقة الأجيال الشابة مع المدرسة؟ لتحليل طبيعة هذه العلاقة نفرعه إلى الأسئلة التالية: ما الذي يعنيه الانتماء العمري لجيل الشباب الثانوي

وفق أنماط زمكانية وفي ظل شروط مجتمعية الحالية؟ وما الذي ينبغي التوقف عنده بإمعان وإلحاح عندما يتعلق الأمر بالشباب (والمدرسة الثانوية تحديدا) ؟

1.5 - فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: التغير العام الأول يظهر أن ثقافة الأجيال الشابة تسعى إلى شق طريقها ضد المدرسة، من أجل إضعاف القيود المعيارية للثقافة المدرسية، باعتماد سلم احتجاجي يقوم على الرفض والعنف. **الفرضية الثانية:** التغير العام الثاني فبدءا من اللحظة التي أصبحت فيها المؤسسة المدرسية لكافة التلاميذ، تم إخراج التعليم والنجاح المدرسي خارج جدرانها.

الفرضية الثالثة: التغير العام الثالث أن الغش ليس ظاهرة جديدة، فهو موجود وبغير من منهجه وأدواته، ولن يتوقف لأن العوامل المؤثرة في قرار التلميذ بالغش من عدمه وما زالت مستمرة ومتداخلة .

2.5 - الطريقة والأدوات:

إن التقنيات ليست إلا "أدوات يضعها المنهج في خدمة البحث وينظمها لتحقيق هذا الهدف إنها محدودة العدد وتتشترك فيها معظم العلوم الاجتماعية" (مادلين، 1993، صفحة 11) في بحثنا حاولنا الاشتغال بكل التقنيات والأدوات الممكنة لتوضيح أكثر لجميع القضايا التي شغلتنا. فتحت مزيج من تقنيات البحث الكمي والنوعي، استخدمنا مجموعة من الإجراءات الميدانية لاختبار فرضيات البحث: الملاحظة في عين المكان بصفتي منخرط فعلى في المدرسة الثانوية، بهدف أخذ معلومات كافية من أجل فهم المواقف والسلوكيات بالاعتماد "سوسيولوجيا التفاصيل" (الشرك، 1999، صفحة 30) ثم اخترت العمل في ثانويتين في غليزان: ثانوية عدة بن عودة تقع في مركز مدينة غليزان، أقدم ثانوية تعقد فيها المنقليات والأيام الدراسية ومركز إجراء وتصحيح الامتحانات المدرسية المهنية، فلا تكاد تغلق أبوابها خلال السنة ، فالداخل إليها يدرك هذا النشاط الزائد الذي ينعكس على طبيعة العلاقات فيها وخارجها. لا تتمتع المؤسسة بسمعة "حسنة" باعتبارها مؤسسة "صعبة" والتي تتعلق بالمخاطر المرتبطة بالعنف والتغيب، الجو فيها ممثلاً بالنشاط فالممرات والساحة مزدحمة في ساعة الذروة تترك انطباعاً عن الاضطراب والتوتر. أما ثانوية الشهداء بواد أرهيووا ترحب بعدد أقل بكثير من التلاميذ، تتمتع المؤسسة بسمعة "حسنة" باعتبارها مؤسسة تحقق نتائج في شهادة البكالوريا. وبالنظر للعدد الإجمالي لعدد التلاميذ وضخامته 1746 تلميذ، وصعوبة الوصول إلى كل أفراد مجتمع البحث لقلّة الإمكانيات، وحتى نستطلع كافة أبعاد العينة، بسبب توزع مجتمع البحث مما جعل الاتصال بكل تلميذ أمرا مستحيلا، فلقد بذلنا مجهودا كبير في جعل عينة البحث شاملة وممثلة، لكل مميزات وخصائص مجتمع الدراسة اعتمدنا العينة العرضية هذا عن طريق "إتباع طريقة شبه عشوائية تحدد فيها مجموعة من الأماكن لتطبيق الاستمارة على من قد يتواجد فيها توافر الشروط(علي عربي: 2009 ص150). إن أعداد مجتمع البحث يمثل 1746 تلميذ، وعينة البحث التي سلّمت لها الاستمارات كانت 360 أي تمثل 20%. داخل هذه الثانويتين استرجعت 358 استمارة مع الحرص على تنويع العينة من متغيرات: الجنس، شعبة، المستوى التعليمي. داخل هذه المدارس الثانوية قابلت ثلاثة وأربعين تلميذ لمدة أربع ساعات في كل ثانوية في مكتب مستشاري التربية والتوجيه وبمساعدة منه في تحضير الجلسات التي تمت في ساعة التربية البدنية بترخيص من مدرّاء المؤسسات. بينما وافق ثلاثون تلميذ إجراء المقابلات في مجموعة بؤرية من أجل فهم معمق لوجهات نظرهم حول الموضوع قيد النقاش. لم يقبل البعض المقابلة إلا بمفردهم وهؤلاء

بمجملم كانوا يعانون بعض المشاكل في الثانوية وفي العائلية، كان عددهم ثلاثة عشر تلاميذ تم توجيههم إلى مستشاري التوجيه. استندت المقابلات الجماعية الثمانية إلى المشاركة التطوعية. وشملت عينة المقابلة 17 في ثانوية الشهداء و13 ثانوية. مع مراعاة عدة عوامل: الجنس (16 إناث، 14 ذكور) المستوى (7 سنة أولى 10 سنة الثانية 13 نهائي). الشعبة (12 علمي، 13 أدبي، 5 تقني رياضي) وكانت الموضوعات الرئيسية التي تمت تغطيتها (طبيعة المرحلة العمرية. الممارسات الثقافية، العنف، الغش، العلاقة بالمدرسين، العلاقة بمواد التدريس.....) فيما يتعلق بالمقابلات المعدة للمدرسين مكنتني هذه الآلية، من عبور أنواع مختلفة من المواد ذات الطابع الكيفي بحيث سمحت لي بإعادة قراءة متأنية للنتائج الكمية الوفيرة التي لدينا، والنظر في الممارسات التربوية التي لوحظت والتمثيلات المدرسين لنشاطهم التربوي، وعن علاقتهم بالمؤسسة، وبالتلاميذ. لقد تم إجراء مقابلات مع عشرون مدرساً في نفس الثانويتين، لمدة ساعتين إلى ثلاث ساعات في كل ثانوية. يأتي أساتذة الثانويتين من ثلاثة أنواع من المدارس العليا للأساتذة، ومن الجامعات والمعاهد الوطنية. المدرسين الذين تمت مقابلتهم يمثلون 12 امرأة و8 رجلاً مع مراعاة عدة عوامل: عدم تجانس التخصصات، الأقدمية في الوظيفة، أخيراً نوع التوظيف. في مقابلة المدرسين هناك متغير آخر يميزها، حيث من الصعوبات المنهجية المذكورة: درجة المعرفة والألفة التي لدي عن المشاركين. تم استخدام أنواع أخرى مقابلات حرة مع مدراء المؤسسات والمساعدات التربويين وأولياء التلاميذ. لا شك أن علم الاجتماع لديه ميزة كبيرة تتمثل في جعله من الممكن فهم الصعوبات الشخصية، هذا ما كنت أبحث عنه عن طريق استثمار نفسي بعد خمسة وعشرون سنة من التعليم الثانوي لليوم. من الواضح أن العمل في الثانوية يجبروني على بذل جهد مستمر وإضافي للابتعاد في مواجهة الشباب والمدرسين وباقي الفاعلين في الثانوية. في الواقع كنت كثيراً من الأحيان أعيش تعاطف المهني ومع ذلك كنت مضطراً إلى إعادة البناء الواقع الاجتماعي وأخذ الوقت والمسافات، لقد فهمت المواقف المهنية التي مازلت زميلاً فيها كنت أرغب في الاستماع دون الموافقة أو الاعتراض بغض النظر عن فهمي لآليات الدفاع المهني للمدرسين والظروف القاسية لعملهم، لا يمكنني وضع الأقواس في الأهمية الاجتماعية لأحكامهم على التلاميذ وعلى العمل في الثانوية هذا ليس مبدأً فارغاً من الحياء.

6-نتائج البحث: التحليل والتأويل

6-1- عالم المدرسة ليس عالماً طلابياً:

مناقشة الفرضية الأولى: التغير العام الأول يظهر أن ثقافة الأجيال الشابة تسعى إلى شق طريقها ضد المدرسة، من أجل إضعاف القيود المعيارية للثقافة المدرسية، باعتماد سلم احتجاجي يقوم على الرفض والعنف.

6-1-1- الشباب وثقافة اللباس:

شباب المدارس الثانوية الذين يخضعون لهذا الدراسة حسب عينة البحث تتراوح أعمارهم بين ستة عشر وواحد وعشرين عاماً. فبدأ من السن السادسة عشرة يتمتع الشاب الثانوي بقدر كبير من الحرية في اختيار ممارساتهم الترفيهية، وملابسهم، ورفاقهم في حدود معينة. تدعونا قراءة أزياء الشباب اليوم في التعمق لمعرفة خصائص هذه الفئة العمرية، لذا يعتبر الاعتناء بالمظهر دلالة ذات معنى مربوطة بالثقافة. ذلك أن الجسد ذاته متأثر بفعل الثقافة، كما أن الوظائف الحيوية تزودها الثقافة بمعلومات (الأكل والنوم والتزاوج والوضع، بل

التغوط، وأيضاً التبول. إلخ، كل ممارسات الجسد هذه التي تبدوا وظائف حيوية طبيعية تحدها، كل ثقافة معينة بعمق. وهويشير إلى مارسال موص في دراسة عن **تقنيات الجسد**، نحن لا نجلس ولا نضطجع، ولا نمشي بالطريقة ذاتها من ثقافة إلى أخرى، فلا يمكن معاينة الطبيعة لدى الكائن البشري إلا وقد حولتها الثقافة وبالتالي فتتبع لغة الجسد للمراهق/الشباب الثانوي ستكتسبنا مفهومية أكثر شمولية بمقارنتها بما سبقها، في التسعينات في مطلع القرن الواحد والعشرين مراحل ستشكل في هذه الشهادة خلفية ثقافية وحتى سياسية تحكمت وتتحكم بانتشار زي ما: ظهوره، اختفاؤه، أو عودته.

هكذا بالنسبة لهؤلاء المراهقين/الشباب تتبع ثقافة اللباس في عالم المدرسة ستكتسبنا مفهومية أكثر شمولية، حيث يعمل المراهق/الشباب الثانوي بالاهتمام بلباسه يوميا كما يشير (08, 50%) من التلاميذ (43,33% للذكور 54,62% للإناث). غير أن هذا الاهتمام يشمل جميع العينة إذا إحتسبنا مجموعه بعض الأحيان (94,21%). هذا الاهتمام باللباس من المؤشرات الدالة على لغة الجسد وطريقة التعبير عن الذات. ثقافة اللباس الشباب لا تتخذ في اللباس في حد ذاته وإنما في طريقة الارتداء والموضة ونوعية اللباس. فثقافة اللباس عند الفتاة في علاقة بين (إخفاء الجسد) عن طريق اللباس الحجاب الشرعي الذي يتأسس على نسق قيمي ديني وفقهي. أما (إظهار الجسد) في الجسد الأنثوي يتأسس على نسق قيمي إلى سياق الحداثة الليبرالية التي تتيح لفرد إمكانية التعبير عن ذاته في طريقة اللباس، تقول شابة (أحب ألبس السراويل الضيقة والقمصان والأحذية الرياضية، إني مقتنعة في قرارات نفسي بذلك). أما (الإضمار) حالة بين الإظهار والإخفاء. فالإضمار في تصورات الشباب يتحدد في شكله وبطريقته بالاستناد إلى مرجعية دينية، ووفق اختيارات فردية يقم فيها الذوقي والجمالي. أما ثقافة اللباس الذكوري عصري في مظهره، غربي النشأة، عالمي. ودائما يبحث الذكور عن التميز وجلب الانتباه والحصول على القبول الاجتماعي من طرف جماعة الرفاق، وتحقيق الذات ضمن الفردنة التي تميز ثقافة اليوم، والفردنة حسب ألان توران "هي تلك الصيرورة التي تقود الفرد إلى تشكيل إنعكاسية حول ذاته أرتبط عامة بمفردات المستقبل وخلق فضاء خاص له ألا وهو حياته الفردية. حيث يعمل الشاب من خلال "موضة السراويل المتدلية والممزقة التي يرتديها بعض الشباب، وغير ذلك من أحدث صراعات الموضة، تمرد على الواقع الاجتماعي الذي يعيشونه، ووسيلة للتعبير عن ثقافتهم الخاصة، مشيرا إلى أن الرغبة في التميز، تعتبر الدافع الأساسي في جعل الشباب يتجهون إلى هذه النوعية من الملابس" (لولي، 2017، صفحة 66). أزياء الشباب يغذيه الإقبال على وسائل الاتصال والأدوات الرقمية التي تلعب دورا متزايدا في تحديد تطلعات المستهلك الشاب. "فالمستهلكون يرون أنفسهم في السلع التي يستعملونها" (تومي، 2016، صفحة 135)

6-1-2- توترات ثقافة اللباس على الزى المدرسي الموحد:

حسب القانون الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم لوزارة التربية (2018) في المادة 98: يلتزم التلاميذ داخل المؤسسة بتوحيد الزي المدرسي. لكن كيف يتعامل الشباب مع الزي المدرسي الموحد (المآزر). من خلال قراءة الاستمارة المعطيات يظهر أن (49,16%) من الشباب يلتزم طواعية بالزي المدرسي الموحد، أما (13,12% لا) و(19,55% أحيانا) و(18,56% بدون تصريح). أي نصف العينة ليس لهم إجابة محددة من ارتداء المآزر. والملاحظ أن الزي المدرسي الموحد بدأ يشهد في مدارس الثانوية رفضا من جمهور الشباب، ويشهد رفضا أكثر

من الذكور (20,83 %) من الإناث (9,24 %). يمكن ملاحظة هذا الرفض عند أبواب المدارس الثانوية ، يلبس من أجل دخول ويخفى تحت الألبسة، أو ينزع بمجرد دخول الثانوية.

الالتزام بالزي الموحد يلقي الرفض والمعاندة مما يخلق توترات في العلاقات بين التلاميذ وباقي الفاعلين التربويين حيث تشير نتائج الاستمارة إلى العلاقات المشحونة بين التلاميذ وباقي الفاعلين، بحيث تنمو تصاعديا ما بين (التلاميذ 4,4 %) ثم المدرسين (7 %) ثم المدير (8,12 %) لتصل (20,10 %) مستشار التربية ومساعديه. ويصبح عدم التزام التلاميذ ذكورا وإناثا بالمآزر نقطة اشتباك وتوتر وعنف بين المساعدين التربويين مع المدرسين. فمن اقتباسات تصريحات المدرسين والمساعدين (إننا لا نتضايق من مظهر المراهقين بمقدار تضايقنا من الأمور التي يشير إليها المظهر).. (نحن نتخوف من وقوع المراهق/الشباب في الانحراف السلوكي الذي يخلق التوتر والمعاندة والرفض).

6-1-3 - الشباب والأدوات الرقمية:

ففي سؤال هل تحضر وتستهمل الهاتف في الثانوية؟ تشير معطيات الاستمارة إلى نصف العينة (53,35 %) تحضر وتستهمل ولا تختلف بالنسبة للجنسين. وأن (8,93 %) تستعمل النقال (أحيانا) و (26,53 %) (بدون إجابة) أما نسبة ضئيلة (11,17 %) لا تستعمل النقال. هذا ما أكدت دراسة حول " استعمال الهاتف النقال لدى المراهقين في الوسط الثانوي أن جميع المبحوثين لا يمكنهم الاستغناء عن هواتفهم النقال (73). 33 %) (ولد غويل، 2016، صفحة 119). هذه الأداة الرقمية "النقال" موضوعة بين يدي تلاميذ الثانوية، ومنتشرة في صفوفهم، حتى أننا نكاد نجزم أنه لا يوجد تلميذ لا يملك نقال. بل ما نلاحظه أن التلميذ يحوز هاتف من آخر صيحاتها وموديلاتها، وتعوّزه بعض الأدوات المدرسية (دفاتر، كتب، أقلام، مآزر..) يتساوى في ذلك كل الفئات الاجتماعية. حتى أنه أصبح من المكونات الأساسية للمجتمع المدرسي. لا يكادون يفارقونه سوى مضطرين، عند دخولهم الأقسام، بل إن من يجازف باستخدامه خلال الحصص. وعند قيام بعض المدرسين بحجز هذه الهواتف، تتدلع أعمال عنف لفظي وبدني. مما قد يستوجب في بعض الحالات انعقاد مجالس تأديبية. ما نلاحظه استخدام الشباب الهاتف في النقاط صور شخصية في أوضاع معينة، داخل فضاءات المؤسسة. ثم يتم تعديلها والعبث بها، ونشرها. من الملاحظ كذلك لاستخدام النقال في التنسيق القبلي لمجموعة من الأعمال (قبيل التغيب الجماعي، مقاطعة بعض الحصص، الوقفات الاحتجاجية والإضرابات)

6-1-4 - عنف الشباب على المدرسة الثانوية:

إن تمثل العنف من طرف الشباب الثانويين يأتي " ضمن ثقافة معينة وضمن مجموعة وضمن سياق تفاعل فإنه كنتيجة لا يمكن أن يختصر إلي مجرد ظاهرة موضوعية قابلة للقياس " (دريدي، 2006، صفحة 18) من خلال فيض التصريحات المقابلات ومعاينتنا الميدانية نحاول كشف وحفر أسباب العنف داخل المدارس الثانوية وهل تدخل في نظرهم ضمن " العنف الاجتماعي الذي يمكن تشخصه من خلال ما يواجه لبعض البني والمؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة من عنف وهدفه في الأخير هو زعزعت هذه البناءات وفك روابطها" (بودون، 2010، صفحة 394).

6-1-5-العوامل المدرسية:

يمكن ترتيب العوامل المسببة للعنف من وجهة نظر الشباب المدارس الثانوية تنازليا: (إدارة المؤسسة لا تقوم بعملها 61,17% ... (العلاقة مع الأستاذ 53,63% ... ثم (أسباب دراسية (المواد، طرق التدريس، الوسائل التعليمية 52,22% ... ثم (كثرة الغيابات والتأخرات 48,60% ... ثم (اكتظاظ الأقسام 46,64% ... ثم (قلة الأنشطة الترفيهية والرياضية 43,85%). فضعف الطاقم الإداري وعدم الاستقرار يؤثر سلبا على فعالية الفروع التابعة لها من ازدواجية في المهام وتضارب الصلاحيات، هذا زيادة عن ضعف الرقابة وتأخير حل المشكلات. أما العوامل المتعلقة بالمدرسين فمن الاقتباسات المقابلات يقول الشباب في (غياب التواصل بين المدرس والتلميذ، والتميز بين التلميذ يربك ديناميكية التواصل داخل الفصل ويزيد من توتر العلاقات وهذا ما يعجل في حدوث مناوشات وعدوانية داخل الصف). يصرح (66,48%) من التلاميذ أنهم يعانون من إحساس حاد من مواقف أساتذتهم التمييزية. يبدو أن الاختلافات بين الجنسين مهمة (71,7%) من الذكور في مقابل (63,87%) الإناث. ومن شأن ذلك أن تدفع التلميذ إلى درجة أنهم يؤولون كل تصرف من الآخرين على أنه موجه ضدهم وبالصبر ضد الجهود التي يبذلونها للنجاح في دراستهم، ثم عدم التواصل يرجعه المدرسين "حجم (الفوج التربوي) الذي يتعدى المقاييس المعمول بها دوليا. حيث يصرح عدد من المدرسين (أنهم لا يستعطوا مع هذا العدد القيام بمتابعة تطور كل تلميذ ومن ثم لا يستعطون أن يبذلوا مجهودا مع التلميذ). ثم إن استعمال الزمن بشكله الحالي في نظر (43,85%) التلاميذ غير منفتح على سياقات معرفية وفكرية وترفيهية ورياضية. وهو (مغلوق) بتعبير الكثير من التلاميذ. فالظروف السلبية التي تشهدها الثانويات في الجزائر تجعل من تحقيق الدراسة الترفيهية والمهنية للتلميذ ضئيلة. مما يقود إلى رفض الهيئة البيداغوجية. وبالتالي فإن سلوكه يصبح مطبوعا بمظاهر الانحراف والتمرد التي ترفضها تلك المؤسسة (دريدي، 2006، صفحة 20)

6-1-6-عوامل الخارجية عن المدرسة:

تشير معطيات الاستمارة أن الظاهرة المخدرات والخمور والتدخين (62,84%) و جماعة الرفاق السوء (46,64%). ثم قلة اهتمام الأسر بالأبناء (55,58%). كلها تعتبر دوافع خارجية تؤثر في علاقات القوى داخل المدرسة الثانوية. فالمخدرات باتت تزحف وتستهدف شريحة واسعة من شباب الثانويين (الذكور 75,00% الإناث 56,72%). وهذا ما كشفته النتائج الميدانية للمركز الوطني للدراسات والتحليلات الخاص بالسكان والتنمية، كشفت النتائج الميدانية لهذا التحقيق حول انتشار المخدرات في الوسط المدرسي مست 426 متوسطة وثانوية على المستوى الوطني، تم إحصاء 54 ألف تلميذ في الجزائر يستهلكون الحشيش و 8.5% يتعاطون الشيشة 1.95% يتناولون الكحول 1.97% مهلوسات، ونسبة 0.42% كوكايين، و 0.33% الهيروين) (radioalgeriedz article. 2016). و يذكر الشباب أن الانتماء إلى جماعة الرفاق السوء (46,64%) تسبب العنف في مدرستا. فالمار بمؤسستا عند الدخول وخاصة عند الخروج. يلاحظ الشجارات والصراخ والكلمات خادشة للحياء تخترق أذان المارة أذهب يا "... وانتظر يا "... ثم تنتقل هذه الممارسات داخل ساحة المؤسسة وأحيانا داخل الأقسام ويشارك فيه الذكور لا تستثنى الإناث. ثم تعتبر الأسرة 55,58% في نظر الشباب الثانوي والمدرسين معنية بالعنف داخل المؤسسة. هناك قطيعة شبه تامة على المستوى الاجتماعي بين وسطي التنشئة المدرسة والأسرة.

6-1-6- المدرسة كجهاز رقابة:

السير قليلا داخل المدرسة الثانوية" نحو تقنين فضاء تتركه الهندسة المعمارية عموما جاهزا ومعددا لكثير من الاستعمالات" كما يقول (فوكو، 1990، صفحة 164) فلفضاء المدرسة دلالة بصرية مدرجة في المكان. فالفضاء السكني أصبح أداة بحث علمي تؤثر وتعلم على ممارسات السكان. فكل مبنى" لا يقدم كمجرد أبنية حيادية" (فوكو، 1990، صفحة 35). فالملاحظ لمبدأ الغلق والإقفال الذي يمتد في فضاء مدارسنا. الذي سببه الهاجس الأمني والحراسة والمراقبة التي تسيطر على الفاعلين. بعد ظهور أشكال العنف المادي واللفظي والرمزي الذي يوجه للمدرسة الثانوية من داخلها وخارجها. جعل رفع الأسوار واستخدام الأبواب العالية، وتسيج الممرات والساحات واستخدام الأبواب والشبابيك الحديدية دور في مراقبة حدود المؤسسة وتغييراتها. ففي سؤال ما هي أسباب الغلق والإقفال في فضاء الثانوية؟ يصرح الشباب الثانويين :

6-1-7- رقابة على الممتلكات والحفاظ على الأمن:

معطيات الجدول تشير (50,83%) من شباب المدارس الثانوية (الذكور 43,33% والإناث 54,62%) إلى انعدام الأمن والحفاظ على ممتلكات المؤسسة من التلف، وبالتالي يصبح للسور العالي دور في مراقبة حدود المؤسسة التربوية وتغييراتها فيحفظها، إذا للسور بنية مرفولوجية لها واقع على بنية المؤسسة الرمزية. ذلك أن هذه البنية المادية التي تمثل وسيطا من خلاله تؤثر التغيرات الخارجية في علاقات القوى داخل المؤسسة مثل ارتفاع كثافة المنتمين للمؤسسة. "فالتوترات الكبرى تحدث فقط من طوفان القادمين الجدد، إذ بتأثير عدهم ونوعهم الاجتماعي يحملون أنماط من التجديد والابتكارات في السلع" (بورديو، 2007، صفحة 89). إن ما يهدد اشتغال المؤسسة التربوية وتوازنها هو عدم التوافق بين الحجم المادي والمرفولوجي وكثافة المنتمين لها. مبدأ الإقفال والغلق يستمر حتى داخل الأقسام بالحجة السابقة الحفاظ على الأمن دخل الأقسام كما تظهر اقتباسات مقابلات المدرء (نقوم بوضع أقفال حتى نتأكد من الحفاظ على الممتلكات وإلا خربت جمعها) (التلاميذ رأهم أصعب اليوم وإذا لم تغلق الأقسام لن تجد كرسي ولا صبرة)، لذا يصرح مدرء المؤسسات (نقوم بتكليف مندوبي الأقسام بفتح وغلق الأقسام في فترات الدخول والخروج وحتى أوقات الاستراحة).

6-1-8- مراقبة العلاقات بين الجنسين:

اليوم أصبح الاختلاط بالتأكد هو القاعدة في المدرسة وفي المرافق العمومية في نهاية القرن العشرين انتهت المعركة تقريبا. وتوسع معدل الإناث في مدارسنا وجامعتنا. لكن فعل الاختلاط اليوم يرافقه تغير في العلاقة بين الجنسين. تشير الاستمارة أن (16. 49%) من التلاميذ يصرحون أن أسباب الغلق والإقفال في الفضاء المدرسي: هو مراقبة العلاقات بين الجنسين (الذكور 56,66% والإناث 45,37%) أفعال الجنس عند الثانويين أصبحت تعرف التصريح أكثر من التلميح، وهذا ما تدور عليه اقتباسات المدرسين والمساعدين ومدرء الثانويات (إذا لم تغلق وتقفّل الأبواب وتسيج الممرات وتوضع العوارض في بعض الممرات نرى بعض الظواهر التي لم نكن نعرفها من قبل). يضحك مدير ثانوية (خلى البئر بغطاء الوضع تغير كثير تلاميذ اليوم جلبوا للثانوية ممارسات عنيفة وشاذة) يضيف مدير آخر (البنات والأولاد رأهم أصعب) من تصريحات المدرء أنهم يلمحون دون أن يصرحوا. فالمتأمل اليوم في واقع الهندسة المعمارية يجدها تعاني من اختلال في التوازن بين المغلق والمفتوح. ويمكن تفسير مبدأ الغلق والإقفال في مؤسستنا انطلاقا من أن الحياة الجنسية في العالم الإسلامي مجالية

Territoiale كما تقول فاطمة المرنسي أن المكان قطب أساسي في هندسة العلاقة الاجتماعية بين الجنسين ، إن هندسة المكان أساس مادي هام في هذه العلاقات " (المرنسي، 2005، صفحة 185).

6-1-9- مراقبة هروب وغياب التلاميذ:

يشير (50,83%) من التلاميذ إلى مراقبة هروب وغياب التلاميذ (الذكور 58,33% الإناث 41,17%). هذه الظاهرة في حالة تزايد في السنوات الأخيرة. تؤكد مشاهدتنا أن غيابات الشباب تكثر في نهاية اليوم الدراسي، وفي نهاية كل فصل دراسي، فبمجرد انتهاء بعض المدرسين من الحصص الدراسية المقررة في البرنامج السنوي، وإجراء الاختبارات الفصلية وإدخال نقط المراقبة المستمرة والفروض والاختبارات يغادر الشباب الثانويين المؤسسات التربوية أو يبقوا داخل المؤسسة في حالة تسكع وفوضى. ما لاحظناه أن السلوك الانضباطي للشباب في التراجع. حيث تكثر الحركة العشوائية للتلاميذ في الممرات والأقسام ويحدث الإلتاف للممتلكات المؤسسة من كراسي وطاولات وسبورات والكتابة على الجدران، ويزداد العنف بكل أشكاله. بعض التلاميذ المستوي الثالثة ثانوي يودعون المدرسة مع نهاية شهر أفريل.

6-2- النجاح المدرسي يصنع خارج المدرسة:

مناقشة الفرضية الثانية: التغير العام الثاني فبدءا من اللحظة التي أصبحت فيها المؤسسة المدرسية لكافة التلاميذ، ثم إخراج التعليم والنجاح المدرسي خارج جدرانها.

6-2-1- متابعة الأولياء لأبنائهم:

المعترف به اليوم للأولياء أن النجاح المدرسي هو أكثر شيء يهتمهم و"الدروس الخصوصية البعد الآخر من أبعاد التعليم الذي يقدمونه لأبنائهم يشارك بشكل فعال في تشكيل صورتهم كأحسن الآباء والأمهات" (9, p. Glasman, 2004) اعتراف الأولياء بأنهم يتابعوا أبنائهم وينفقوا عليهم لينجحوا في دراستهم عكس فكرة شائعة في قاعة الأساتذة (يوجد استقالة الوالدين) تشير نتائج أن (60. 48%) التلاميذ أن آبائهم يتابعونهم في شؤونهم ونتائجهم المدرسية، ويضيف (26,8% أحيانا) و(18,99% لا). فمن مقابلة الأولياء يظهر أنهم لم يكون قلقين بشأن تعليم أبنائهم كما هم اليوم، ربما من أجل التعويض عن النكسات التي يواجهونها في حياتهم لأن معظم الآباء اليوم مروا بالمدرسة. وبالتالي "تتنوع تمثيلات الأولياء لمسألة النجاح المدرسي لأولادهم وتأخذ أبعادا مختلفة نفسية، اجتماعية، واقتصادية. وهذا التنوع راجع إلى العوامل المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية للأولياء، وللمستوى التعليمي، وكذلك البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها" (شليح و مداح، 2017، صفحة 60) إن تجنيد العديد من العائلات لوسائل مادية ضخمة وبإزالة العراقيل التي تقف عائقا لتحقيق هذا النمط، أصبح يتم بكثافة أكثر نتيجة نسبة النجاح في البكالوريا والضرورة القوية في أن يحتلوا رتبة جيدة تسمح لهم بالارتقاء إلى شعب التعليم المطلوبة أكثر (علوم طبية، EPAU، INI، ENA " (حداب، 1998، صفحة 7).

6-2-2- الشاب الثانوي وتلقي الدروس الخصوصية:

نتائج الاستمارة تبين أن الدروس الخصوصية أمر واقع ومفروض. فهي موجودة بكثافة في الطور الثانوي (51,39% نعم) (12. 29% لا) (36. 31% أحيانا)، وهي لا تختلف بالنسبة للجنسين، وهي تقارب مع نتائج دراسة (91، 66%) (يتلوا الدروس الخصوصية) (صدقاوي، 2015، صفحة 112). فمع تضخيم الوصول إلى المدرسة أصبحت مهمتها أكثر تنافسية مما كانت عليه في الماضي بالنسبة لجزء كبير من التلاميذ. فالمنافسة

تتضمن الهروب من القنوات "السيئة" إلى القنوات "الجيدة" للوصول إلى الأفضل" (Glasman, 2004, p. 12) فالنجاح المدرسي أصبح يلعب بين (الوحدة الإلزامية المدرسية) و(الوحدة الاختيارية خارج المدرسة).

6-2-3- تلقي الدروس الخصوصية حسب المستوي الدراسي:

حسب معطيات الجداول أن استهلاك الدروس الخصوصية ترتفع عند تلاميذ أقسام الامتحان البكالوريا بنسبة (55,54%) أما (26,08%) تلاميذ السنة الأولى ثانوي يستهلكوها من أجل تحسين النتائج للاختبار الشعبة المناسبة في التوجيه إلى السنة الثانية ، أما نسبة (18,47%) فهي لتلاميذ الأقسام الثانية ثانوي. المعاينة الميدانية الدروس الخصوصية هي أكثر تواترا في "المدین الكبرى" وتنقص في المدن الصغرى. كما أنها تتعلق بالفئات الاجتماعية أبناء كبار الموظفين والتجار، ورجال الأعمال، لكنه ليست غائبة عند الفئات الشعبية.

6-2-4- دوافع الإقبال على الدروس الخصوصية:

ترتب دوافع تلاميذ للإقبال على الدروس الخصوصية بالشكل التالي: كثافة البرامج، وعدم استطاعة المتابعة (40,22%). ثم الرفع المستوى وتحسين النتائج (25,41%). ثم دفع الأولياء (15,08%) ثم ضعف الأساتذة (12,84%) بدون تصريح (17,17%). الظاهر من معطيات أن السبب الأول من صلب المدرسة، إذ يوضح الشباب المتمدرس (40,22%) أن كثافة البرامج الدراسية، وعدم القدرة على المتابعة في القسم، هي التي تجعل نسبة من الشباب "يحضرون دروساً خاصة يطلبون معلومات غير متوفرة دائماً و حول مقاطع يصعب التفاوض عليها في نظام مدرسي" (Glasman, 2004, p. 12). ثم إننا في اليوم في تكميم التدريس. وتحسين النتائج (25,41%) نتائج جيدة تعني تلميذ جيد. . مدرس جيد.. مدرسة جيدة) و ليس هناك وسيلة لذلك إلا الدروس الخصوصية. فالطبيعة التنافسية للمدرسة، تدفع تلاميذ الثانويين، ليس العمل على النجاح المهم من ذلك، أن تتجح بشكل أفضل من الآخرين. (15,08%) دفع الأولياء لشباب المتمدرس للدروس الخصوصية ربما كما أسلفنا لكثافة البرامج و لتحسن المستوى، ولكن في رأي (12,84%) من التلاميذ أن نقص تكوين المدرسين، مما يجعل عدم الثقة فيهم، أي الهروب من القنوات السيئة إلى القنوات الجيدة، مما يجعل بعض الآباء والأمهات على بينة من هذه العيوب ومن ظروف التدريس، مما يجعلها توفر الوسائل وتضع الإستراتيجيات، وتحاول للتعويض على النقائص من خلال الدروس خاصة، يظهر ذلك جليا من أسئلة التلاميذ والأولياء عن أساتذة المواد في بداية الدخول المدرسي ، وسعي بعضهم لتغيير المدرسة أو قسم التلميذ.

6-2-5- مدة وشدة العمل خارج المدرسة :

الوقت الذي يقضيه التلاميذ يتراوح بين 31 إلى 34 ساعة في المدرسة أسبوعيا. لكن العمل خارج المدرسة يختلف حسب الجنس: فالفتيات يعملن أكثر من الأولاد. نسبة التلاميذ (35,19%) الذين يعملون أكثر من 14 ساعة في الأسبوع بمعدل أكثر من ساعتين، تنمو بانتظام من (20,20%) السنة الأولى إلى (29,09%) السنة الثانية وتبلغ (49,66%) مع السنة الثالثة. فهي الأعلى في الشعب حيث يستمر سباق التميز. يبدو أن تلاميذ القسم S يعمل تلاميذه أكثر من الأقسام الأخرى ، ثم رياضيات M وتقني رياضي TM، ثم شعبة الآداب بترتيب تنازلي ولكن دون فرق كبير. أما نسبة التلاميذ الذين يعملون أكثر من 7 ساعات بمعدل ساعة في اليوم (30,72%) أما نسبة التلاميذ الذين يقضون أقل من ساعة في اليوم (27,65%) أم الفئة التي لم تصرح فتقدر (6,42%). يمكن للشباب الثانويين الاختيار بين الاستثمار خلال النهار والليل. وأيام العطل

المدرسية. ويصرحوا في المقابلات البؤرية (تلاميذ السنة النهائية) أن يوم الجمعة والسبت لم يعودا يوما عطلة، فهما أكثر حملا من أيام الدراسة. بسبب الساعات الدروس الخصوصية وساعات التنقل إليها، التي تقدر في يوم الجمعة والسبت حوالي 10 ساعات. إضافة إلى أكثر من ساعتين يوميا. فإذا احتسبنا مجموع ساعتين في الأسبوع 14، بإضافتها (31- 34) دراسة أسبوعيا يكون المجموع 45-48 ساعة أسبوعيا أو أكثر، ومتوسط كمية العالمي للعمل وفقا للبيانات. هوما بين 36 و42 عمل ساعة إجبارية، أي ما يعادل وحتى يتجاوز مقدار العمل الذي يعتبر قانونيًا اجتماعيًا.

6-2-6- الدروس الخصوصية والنجاح المدرسي:

يؤكد (46, 54%) من التلاميذ على الأثر المباشر على تحصيلهم ونتائجهم. وتزداد عند تلاميذ أقسام النهائي (74, 61%) وأقسام التوجيه السنة الأولى ب(54, 54%) أما السنة الثانية (44, 54%). فحسب نتائج مجموع 43 دراسة: توجد علاقة ارتباطية بينت أنه كلما زاد الزمن المخصص للدروس الإضافية فإن التحصيل الدراسي يزداد" (بغداد، 2012، صفحة 11) فكثير من التلاميذ الذين قبلناهم والذين يأخذون الدروس الخصوصية يقولون أن درجاتهم ترتفع أكثر من الآخرين، لكن 26,53% منهم يصرحوا (أن لا تأثير على نتائجهم) السنة الأولى (21, 21%) السنة الثانية (30, 90%) السنة الثالثة (26, 84%). هذه الاستنتاجات تبدو أكثر تنوعا. فلماذا يستمر الأولياء في تحمل نفقات الدروس الخصوصية من وجهة نظر الأولياء. فهي إذا لم تحسن المستوى، فإنها تسمح للتلميذ بالحفاظ على نفسه في مواجهة التراجع في مستوى النتائج. ثم يضيف بعض الأولياء أن الدروس الخصوصية تضع الأبناء تحت التعبئة ووضع العمل في مجموعة وتحت إشراف.

6-2-7- الشباب الثانوي في الدرس الخصوصية:

كيفية إلقاء الدروس الخصوصية تختلف عن الدروس في القسم، فبينما تهيمن الدروس النظرية في وقت المدرسة، تهيمن الممارسة على درس الخصوصية، فالتمرين جانب أساسي من النشاط، والذي يهدف إلى التدريب المنهجي للاختبارات. ففي الدرس الخصوصية يتعلم التلميذ " كيفية تنظيم المعرفة ، وكيفية توفير الوقت المتاح، كيفية التنفيذ آليا ، العمل على الأسئلة القياسية التي "تسقط" بانتظام (Glasman, 2004, p. 12) إنها مسألة أن تكون لتلميذ القدرة الإجابة على الأسئلة في فترة زمنية محدودة ، بالاعتماد على آلية الحفظ التي لا تتطلب استخدام الفهم، يقول الشباب نحن نتعلم "نصائح" لاجتياز الامتحانات (ما هي الأسئلة التي تطرح، وكيف تطرح الأسئلة). من ناحية أخرى فإن الدروس الخصوصية تدريبية محددة، تبني مساحة ووقتًا للتلميذ، الحق في الخطأ. يقول تلميذ نهائي (يمكنني أن أسأل دون أن ينقلب على الأستاذ، أولا يجب على أسئلتي) شابة 18 سنة (أنا لا أتردد في طلب شيء يجب أن أعرفه) ويضيف آخر (إذا كان عددا قليل يمكن إعادة شرحنا مرارا وتكرارا). إذن في الدرس الخصوصية هناك فرصة المتاحة للتلميذ للسؤال وإعادة تفسيرات عند الضرورة، هي ميزة أكيدة عكس ما يتم في الأقسام الدراسية. الشباب الذين شملتهم المقابلة تقدم حججها دون انتقاد مدرسيهم، في مناقشة الشروط الموضوعية بين الدرس الخصوصية والدرس المدرسي يقول الشباب (مع وجود أكثر من 30 تلميذ في القسم من المستحيل طرح جميع الأسئلة التي يود أي تلميذ طرحها في القسم المدرسي ، بسبب الاكتظاظ ، الفوضى، العنف، الأستاذ يشرح وتلميذ يلعب، في القسم الأستاذ يكرر البرنامج طويل أكتب وأسكت) لكن الدروس الخصوصية التلاميذ (يصرفوا أموالهم، الفوضى ممنوعة). هذه حجج التلاميذ، إن الرأسمال

لا يمزج مع البيداغوجيا عندما يتعلق الأمر بقضايا جادة. لقد هجرت الصرامة البيداغوجية والانضباط صفوف المدرسة نحو أماكن ممارسة الدروس الخصوصية.

6-2-8- الشباب الثانوي ومصادر التعليم الرقمية:

اليوم التعليم الإلكتروني أسلوبا يتيح للتلميذ التفاعل النشط مع المحتوى ومع المدرس والزملاء بصورة متزامنة وغير متزامنة في الوقت والمكان والسرعة التي تتناسب ظروف المتعلم وقدرته. وشباب المدارس الثانوية لا يستثنون من طرق التعلم. حيث يشير (41,89%) من الشباب (الذكور 30,83% والإناث 27,31%) إلى استخدام تطبيقات الهاتف النقال للوصول إلى المعلومات والدروس والامتحانات، والملاحظات. أما اليوتوب فيستخدم (30,72%) لمشاهدة الدروس وإعادتها (الذكور 45,00% والإناث 23,52%). فيديوهات الدروس والتمارين منتشرة بكثرة اليوم وفي منافسة. أما المواقع التعليمية الرقمية فيشير (28,50%) من الشباب الثانوي (الذكور 50,00% والإناث 37,81%) إلى استخدام المواقع التعليمية المنتشرة. وأخيرا يبدأ يستخدم (10,89%) من الشباب فيسبوك الشخصي أو القسم، أو الثانوية (الذكور 15,00% والإناث 8,82%). إن الثانويين باتوا يمسون بزمام تعلمهم بشكل متزايد، وأن هناك أكثر فأكثر التعلم الذي ينتقل بين الأقران من خلال الوسائط الرقمية.

6-2-9- توترات الدروس الخصوصية على المدرسة:

الدروس الخصوصية تخلق المنافسة وتكرس الاهتمام بالتلاميذ الجيدين وإهمال الأضعف. فالدروس الخصوصية ممارسة مهمتها السباق إلى نتائج جيدة، مفتاح الشهرة والنجاح مؤسسة المدرسية وأحيانا المدرسين أنفسهم. فهي تؤثر صلب الثقافة المدرسية، مما تجعل ممارسة المدرسين في الأقسام تتغير وتتوجه نحو توجيهات "التدريس للامتحانات". وبالتالي ما يهم المدرسين الذين يلعبون بسمعهم، وأحيانا وظيفتهم في نهاية المطاف دخلهم والذي يخضع لضغوط من التلاميذ والأولياء. يتعامل الشباب المتمدرس في القسم الدراسي مع أسئلة من المحتمل أن "تسقط في الامتحان" وتقديم صفات للرد عليها، هذا يعني أن الطموح الثقافي للمدرسة في تقوض إلى حد كبير. فالمدرسة تعد نفسها لإنتاج استجابات قياسية أو حتى نمطية للامتحانات (الإجابة بشكل صحيح وميكانيكي على الأسئلة المطروحة، والإجابة النموذجية، ومقاربة التدريس "الطريقة الوحيدة الصحيحة". ففي قاعات الدرس يقول مدرسي المواد العلمية (حين نسمح في تدريس تطوير تاريخ الرياضيات والفيزياء لإظهار للتلاميذ الأسئلة التي أراد العلماء الإجابة عليها، ينطلق التلاميذ بمعارضة سريعة، خاصة في الفصول التنافسية الامتحانية. فيحدث استقطاب شديد بين التلاميذ والمدرس. مما يخلق حالة من اللاتقة في المدرس، وهكذا يصبح المدرس والتلاميذ رهينة الدروس الخصوصية يجد المدرس نفسه في حالة بيداغوجيا النادل في محاولة لتهدئة القسم أو ممارسة العقاب فإذا نظرنا لطرق العقاب في مختلف اللحظات اليوم الدراسي والعقوبات المدرسية الأكثر تكرارا تتمحور حسب التلاميذ (طرد من القسم 72,30% / تنقيص النقط 33,00% / استدعاء الأولياء 15,1% السب والشم 11,17% / الضرب 3,91%) وهي تختلف حسب الجنس. ثانيا طغيان الدروس الخصوصية على الثقافة المدرسية تتجلى في التعلم الميكانيكي، الذي يركز على حفظ الحقائق نقية وبسيطة لمنع الإبداع والتفكير النقدي، ويمنع المهارات التشغيلية. فأماكن تقديم الدروس الخصوصية ليست بالضبط

مساحة للتربية والتعليم، ولا لاكتساب الثقافة، إنها تقدم نفسها على أنها مكملات غذائية (مسمنات) للمدرسة. فالمعرفة تدور فيها حول إتقان المعرفة، بدلا من بناء الفكر.

إن الدروس الخصوصية تقلل من قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بثقة التلاميذ بالمدرسة كمؤسسة تعليمية تهدف إلى تأدية الرسالة التعليمية على أكمل وجه، كما أنها تؤثر على قدراتهم على التكيف الاجتماعي، والتفاعل مع المعلم أثناء التدريس مما يؤدي إلى الثقة بالمدرسة. عدم الثقة يستقر وجهها لوجه مع النظام المدرسي، لتزدهر صورة متحللة للمدرسة العمومية في كلمات الآباء والتلاميذ. يساهم في ذلك عندما يترك المدرسين تلاميذهم في القطاع العام ويحافظون على طاقتهم لتلاميذهم في العمل للدروس الخصوصية، مما ينتج عن ذلك ظاهرة التغيب والتوقف عن الدراسة. فتلاميذ المدارس الثانوية للفصول النهائية يودعون المدرسة في بداية شهر أفريل، ويظلون مجتهدين في الذهاب إلى أماكن الدروس الخصوصية. هذا ما أشرت إليه دراسة أن الدروس الخصوصية أحد عوامل التغيب في المدرسة حيث يشير 33 % (بوطولة، 2011، صفحة 133).

بل من المعاينة الميدانية تكشف أن الفصل الثالث أصبح مرحلة منتهية، تتعكس غيابات تلاميذ المستوى النهائي على تلاميذ المستويات الأخرى وتظهر أشكال من التمرد والعنف المادي واللفظي بين التلاميذ والإدارة والمدرسين كل هذا يجعل المدرسة لا تؤدي وظيفتها بشكل جيد. وينتج عن ذلك "اللاتقة في المدرسة" مما يؤدي إلى الإنفاق السخي لبعض الأسر على الدروس الخصوصية مما سيقوض المدرسة العمومية في اتجاه زيادة المدارس الخاصة وجلب الكفاءات لها، أي أن التعليم سيدخل اقتصاد السوق أي خصخصة المدرسة. يظهر ذلك في ارتفاع المدارس الخاصة في المراكز الحضرية الكبرى، يبدو أن المخفي بدأ يظهر في الجزائر، يبدو أننا نتحرك نحو خصخصة المدارس من ناحية تنتشر الإعلانات في الأماكن العامة في دعوة الأسر للحصول على الدعم الخاص.

6-2-10- الدروس الخصوصية ليست حالة جزائرية:

إن المتابع للخطاب الإعلامي ينظر إليها كحالة جزائرية هوما يشير الباحث محمد بغداد إبراهيم (2012) الدروس الخصوصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وحليمة قادري (2017) الدروس الخصوصية بين مطالب التلاميذ ومسؤولية الأساتذة). كمال صدقاوي (2015) الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية). دراسة فرشان وطايبي (2016) (الدروس الخصوصية: مدى انتشارها ووصفها). لكن الدروس الخصوصية ليست حالة جزائرية. هناك سببان للدخول للدول الأجنبية حتى لا تقتصر على الإنتاج العلمي الجزائري تحديدا. إن المجموعة الجزائرية لم تجب الأسئلة التي تهمنا والسبب الثاني نرى كيف تحدث الأشياء في مكان آخر. في دراسة دومينيك غلاسمان "العمل التلاميذ للمدرسة في خارج المدرسة" في محاولة للإجابة عن سؤال: ماذا نقول لنا الدول الأجنبية؟ يقول أن إحدى الطرق للإجابة على السؤال تأتي تلقائيا بالنظر إلى ما وراء حدودنا. المقارنة الدولية تبين أن الظاهرة موجودة في كل دول خاصة ذات المستوي مرتفع فإن الأسباب التي تؤدي التلاميذ للدروس الخصوصية المشكلة الرئيسية فيها متعلقة في الدخول إلى الجامعات (اليابان وكوريا واليونان). ويوضح أن الإنفاق على التعليم في الدول المختلفة في تزايد مستمر، فلانضمام إلى جامعة كبيرة في كوريا الجنوبية أو اليابان ينظر إليها، ضمان لمستقبل الشباب، وفرنسا تعرف تزايد مستمر على الإقبال على الدروس الخصوصية. وفي الأخير من الواضح الإقبال على

الدروس الخصوصية والإنفاق على التعليم أصبح ظاهرة عالمية، بسبب المنافسة المدرسية والتغيرات في مجال الشغل. إن النهج التعليمي القائم على السوق يستحوذ بشكل متزايد على أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم والجزائر ليست استثناء من هذه الحركية.

6-3- الغش في المدرسة الثانوية:

مناقشة الفرضية الثالثة: *التغير العام/الثالث* الغش ليس ظاهرة جديدة، فهو موجود للغاية، ويبدو أنه بغير من منهجه وأدواته، ولن يتوقف لأن العوامل المؤثرة في قرار التلميذ بالغش من عدمه وما زالت مستمرة ومتداخلة. الغش ظاهرة انتشرت بشكل واسع من الناحية الإحصائية (70,3%) من التلاميذ يقولون إنهم غشوا بالفعل أثناء الدراسة و(17,3%) أحيانا. (12,29%) لم يغشوا في مسارهم الدراسي. تشهد عديد الملاحظات ومقابلات التلاميذ والمدرسين على مدى الغش الذي يتضخم بشكل كبير. تتميز سلوكيات "الغشاشين" بانخراط أقل في التعليم وكثيرا ما توجد بين التلاميذ الذين يتكون الدراسة. تتراكم الممارسات المنحرفة عبر مراحل الدراسة، وتتأثر الشعب تنازليا من التجارية والأدبية والعلمية والتقنية والرياضيات.

6-3-1- الغش مولد للعنف:

المعاينات الميدانية تبين أن يوم الاختبارات تتغير ممارسات التلاميذ يمكن فهمه من قراءة أزياء الشباب، بحيث تصبح المدرسة الثانوية "بوتيكاً" لعرض الأزياء. أيام الاختبارات يبتعد الشباب عن كل الرموز الارتداء المدرسي خاصة في الفصل الثالث وفي امتحان البكالوريا. فمن خلال لغة الجسد وأزياء الشباب ووضعية الجلوس، وكأنهم غير ملتزمون بأي قواعد ومعايير تضعها المؤسسة. هذه المشاهدات الميدانية تزداد في المدارس الثانوية في الحواضر الكبرى وتتناقص كلما اتجهنا إلى الحواضر الصغرى في أثناء الامتحانات يستخدم الشباب العنف المادي واللفظي من خلال المنطوقات التالية: (أن غش بالسيف عليك) و(أنا أسمنى نأخذ الباك، ولويسف عليك). هذه المنطوقات هي إجابات واضحة ذات طابع كفي، لكنها قد تؤدي إلى نتيجة يمكن تعميمها أن الغش مولد للعنف في مدرستا.

6-3-2- الأدوات الجديدة للغش:

مع دخول الأدوات الرقمية في الفصول الدراسية والاستخدام الشائع للإنترنت في الأنشطة المدرسية يتوفر للتلاميذ على المزيد من فرص للغش" (Chistophe, 2013, p. 132). فالامتحانات أصبحت معركة وساحة حقيقية للصراعات بين التلاميذ والمشرفين على الامتحانات. تبدأ عند الوصول إلى المركز بحيث يقدم كل مرشح نفسه مع ترسنة من الأدوات الرقمية، بعض المرشحين للامتحان لن يتوقفوا عند أي شيء لتطوير طرق جديدة للغش. فبالقاء نظرة عامة سريعة. تؤكد معاينتنا أن الغش أصبح عملا حقيقيا يتطلب مضاعفة المراقبة للكشف عن مضاعفة أشكال وطرق الاستعمال الغش. حيث يبدع الشباب الثانوي طرقا غاية في الغرابة في الغش موظفين هذه الأدوات الرقمية. واليوم نشهد ظاهرة تسريب مواضيع البكالوريا في دورة 2016-2017 وقطع الانترنت أيام البكالوريا في محاولة لمنع تسريب المواضيع، بل إننا نشهد ظاهرة ما يسمى "عسكرة البكالوريا" بإشراف وزارة الدفاع الوطني على سحب المواضيع وتوزيعها، كل ذلك يؤثر على التوترات العالية على المدرسة الجزائرية.

6-3-3-العوامل المؤثرة في قرار الغش:

تتداخل العوامل المنتجة للغش بين عوامل داخلية تتعلق بالعوامل الفردية (الجنس، السن، دوافع التلميذ، فقدان الإحساس بالهدف من المدرسة،) العوامل المدرسية (نظام الامتحانات والتقويم، نظام المراقبة والعقوبات، ضغط النتائج المدرسية، تعلم الغش في مراحل الدراسية) وعوامل خارجية تتعلق بالأسرية (ضغط الأولياء، زيادة المنافسة المدرسية) العوامل الاجتماعية (الفساد السياسي)

6-3-3-1-العوامل الفردية: يمكن حصر ميل التلميذ للغش بالجوانب المتعلقة بالفرد (الجنس، السن، دوافع التلميذ، مقدار الوقت الذي يقضيه للدراسة). من خلال المعينات الميدانية وتصريحات الحراس، فإن الأولاد يغشوا أكثر من الأولاد. لكن قد تكون نسبة الغش متساوية تقريبا إذا كانت بيئة مواتية خطر القبض عليهم منخفض، أو هناك تساهل معهم. وبغض النظر عن الجنس عندما تكون إدارة فائدة الغش أكبر من إمكانية الوقوع، فمن المرجح أن الأكثرية تقوم بالغش.

6-3-3-1-1-جنس التلميذ: خصائص التلاميذ "الغشاشين" أصبحت راسخة حيث تغش الإناث (64,28%) بدرجة أقل من الذكور (83,33%). لكن أسباب الغش عند الذكور من اقتباسات المقابلات تعود إلى (الفشل المدرسي والطرده من الثانوية). ففي دراسة لافينيا جياننتوني، بيير سيمون فيرم أن "الفشل المدرسي يمكن أن يشكل في التعليم المدرسي تهديدا كبيرا للهوية أثناء فترة المراهقة وبداية مرحلة الشباب، ويمكن أن يقوض احترام الذات لدى الشباب المعنيين، خاصة أنه يزيد من خطر الاستبعاد من المدرسة. يمكن أن يؤدي الشعور العام بالاستبعاد الاجتماعي إلى ظهور آليات دفاعية مختلفة. من بينها استثمار هويات اجتماعية أخرى، بناءً على أبعاد بديلة للنجاح المدرسي (Lavinia & Vermot, 2011, p. 22) منها الميل للغش من أجل التعويض عن الآثار السلبية للانتكاسات المدرسية أو فشلهم عند دخولهم الحياة المهنية.

6-3-3-1-2-سن التلميذ: يؤثر في الميل للغش فعند المقارنة بين التلاميذ المتمدرسين النظاميين والأحرار في مراكز امتحان البكالوريا يقول المدرسين الحراس أن التلاميذ الأحرار يقعون في الغش أكثر من النظاميين. أما إذا كان عمر التلميذ النظامي كبير، كان أكثر عرضة للغش.

6-3-3-1-3-فقدان الإحساس بالهدف من المدرسة: على مستوى التلاميذ تنعكس المنفعة الاجتماعية لبكالوريا مع عدم كفاءتها النسبية فمن خلال مقابلات التلاميذ وأوليائهم نسمع العبارات توحى بالتناقض والريبة والشك. (البكالوريا لا تساوي شيئا) ويقول آخر (من غير البكالوريا لا نملك من أمرنا شيء) هذا التناقض في تمثل للبكالوريا أثبتته التجارب الواقعية لنسبة المتخرجين من الجامعة والبطالة القائلة لأحلامهم على مر السنوات التالية. فلم تعد البكالوريا تكفي لضمان واعتلاء وظائف التي أستطاع الأجيال السابقة بلوغ العليا منها بمستويات أقل منها الابتدائي والمتوسط... ومع ما بداية الإصلاحات وبعد إطلاق شعار لجلب أكثر من 50 % من الفئة العمرية إلى مستوى البكالوريا، تضاعف معدل الخريجين خلال جيل واحد. لكن وصول التلاميذ من خلفيات شعبية إلى البكالوريا كان أكثر اهتماما إذا احتكنا إلى الأرقام فإن ديمقراطية التعليم لا محالة قد أعطت نتائجها لكن في المقابل "ارتفاع الأعداد عدل من قيمة الشهادات المدرسية في الواقع، فإن الزيادة المعتبرة لحاملي الشهادات صاحبه انخفاض في قيمة الشهادات" (بزاز، 2007، صفحة 97). وهكذا وبإجراء تشابه مع آليات

الاقتصاد النقدي، فإن الزيادة الكبيرة في كمية النقود تؤثر في قيمتها. والتوزيع المتزايد للشهادات أنتج « تضخما وتشهد في الواقع » انخفاضا « وبالتالي انتقاصا من قيمتها الحقيقية رغم أن البكالوريا تظل اسميا بكالوريا اليوم كما هو الحال بالأمس. هذه الوضعية لم تنتج سوى نوعا من الحسرة لدى الفئات الشعبية إن لم نقل خيبة الأمل تجاه مؤسسة مدرسية غير قادرة على ضمان شغل ملائم للانتظارات والتوقعات المرجوة من امتلاك شهادة لذا يرى التلاميذ (إن النقود في بلادنا لا معنى له وبالتالي لا فائدة من أن يرهق الفرد نفسه في الدراسة" (عميروش، 2005، صفحة 116) . فالبكالوريا والدراسة في الجامعة اليوم حماية للبطالة.

6-3-3-2- العوامل المدرسية:

تتعلق العوامل المدرسية بنظام الامتحانات والتقييم ونظام التنظيم مرافقة الامتحانات وضغط النتائج المدرسية ومبدأ المنافسة الذي تعشه المدرسة

6-3-3-2-1- التقييم المدرسي يقيس الأداء ولا يقيس تحسن الأداء: فيما يخص أشكال التقييم التي استقناها من الميدان والمتداولة لدى أغلب المدرسين لمختلف المستويات والمواد التعليمية فهو يقسم الأداء من خلال التقييم الكمي *évaluation valeur* (بين 0 و 20 / 20) بدون أي ملاحظة أو توجيه يخص مستوى التلميذ، أما فيما يخص التقييم الكيفي الذي يرافق في بعض الأحيان التقييم الكمي، أي لما يطلب من المعلم كتابة ملاحظات حول نتائج التعلم فهي كالتالي: جيد جدا ، جيد ، لا بأس ، دون الوسط، دون المتوسط ، ضعيف، ضعيف جدا، دون المستوى ، عليك بالعمل أكثر. هذا ما نشاهده في الأوراق التحريرية للفروض والاختبارات التلاميذ وفي ملاحظات كشف النقاط الفصلية. طبعاً هذا النوع من التقييم يقيس أداء من تحصلوا على نتائج أحسن، دون النظر لنتائج التلاميذ الذين لم يحصلوا على نتائج أقل، فهولا يقيس تحسين الأداء فيما فشل فيه التلاميذ لتصحيح أين أخفق التلاميذ. فبسبب البرامج التربوية يستمر المدرسين في تقييم الأداء دون تحسين النقص وتطوير طرق فيما نجح في التلاميذ وفيما فشلوا فيه. فهو لا يتطرق من ناحية مستوى التعلم والتقدم في المفاهيم العلمية أو مستوى الكفاءات بالنسبة للمتعلم ولا من ناحية اطلاعه على النقائص أو الصعوبات التي يعاني منها فيما يخص التعلم ، مما يجعل عملية التقييم التكويني المقصود تفتقد مصداقيتها بالنسبة للمتعلم، ذلك لكون المعلم يفتقد للمرجعية التي يمكنه من خلالها أن يبرر مدى صلاحية وفعالية القيمة الكمية أو الكيفية التي قدمت للمتعلم فهذا النوع من التقييم المتداول في مدارسنا وللأسف، لا يمكنه أن يخدم تكوين أجيال لصالح المجتمع ما دام لا يزال يتبع التقييم التقليدي" (أغلل بوكومة، 2005-2006، صفحة 279). و "تقييم يركز على قياس الأداء ولا يقيس تحسن الأداء، لأنه يقوم على مفهوم المحاسبة. ولا ينظر لتطوير التعليم والتقييم كضرورة اجتماعية" (عزيز ابراهيم، 2006، صفحة 605)

6-3-3-2-2- التقييم التربوي ذو البعد الواحد: التقييم التربوي له أبعاد أساسية بعد معرفي ينحصر في امتحانات تحريرية، وبعدد مهارتي لا يمكن قياسه إلا من خلال أنشطة والفعاليات المدرسية المتعددة التي تساعد على تنمية المهارات الأساسية للتلاميذ وبعد سلوكي تربوي. وهو هدف أصيل حيث إن التعليم لا يتم في فراغ ولكن يتم في إطار ثقافي ومعرفي مجتمعي ونحن نريد أن نعدل من سلوك طلبنا بما يتجانس مع ثقافة المجتمع وقيمه وسعيه نحو التقدم والنهضة" (عزيز ابراهيم، 2006، صفحة 608). فالتقييم في مدارسنا ذو بعد واحد ، فهولا يقيم جميع كفاءات التلاميذ فالتقييم يشمل الإ البعد المعرفي والتلقيني من خلال الامتحانات التحريرية التي

تقيس قدرة على الحفظ والتذكر وهو أحد مظاهر أزمة نظامنا التعليمي طغيان الطابع "الحشو" المتمثل في الحفظ والاسترجاع. لذا فالإناث أكثر استجابة لهذا الشكل من طرق التقويم أكثر من الذكور. يتعامل التلاميذ في القسم الدراسي مع أسئلة من المحتمل أن "تسقط في الامتحان وتقديم وصفات للرد عليها. فالمدرسة تعد نفسها لإنتاج استجابات قياسية أوحى نمطية للامتحانات (الإجابة بشكل صحيح وميكانيكي على الأسئلة المطروحة، والإجابة النموذجية، ومقاربة التدريس "الطريقة الوحيدة الصحيحة". وأنه من دواعي السخرية بوجه خاص أن يفشل تدريس العلوم في إثارة حب الاستطلاع، وبيان ضرورة الملاحظة والقياس والفروض والاستنتاج. وقد أبرزنا في دراسة لنا حول الأعمال التجريبية في تدريس العلوم عن أسباب الأسباب عدم إنجاز التجارب في نظر التلاميذ. كثافة البرامج (70,67 %) نقص تكوين الأساتذة (65,08 %) اكتظاظ الأفواج التربوية (49,44 %) قلة الوسائل والمواد (44,13 %) الخوف من الخطأ في التجارب (36,59 %). إن العقبة الرئيسية في سبيل تطوير مساقات العلوم الملائمة للظروف المحلية هي نظام الامتحانات الخارجية المعتمد على الإجابة النموذجية. النظام لاكتشف رغبات ومؤهلات التلاميذ. فبالنظر إلى ما تقوله الدول الأجنبية فلقد ظهرت أساليب تقويم بديلة رافقت حركات الإصلاح التربوي، عملت على توسيع نطاق التقويم بحيث يشمل الأداءات الصفية والأنشطة الثقافية للمتعلمين بدلا منحصرا تقويم التحصيل في الاختبارات مدرسية " (رمضان سعد و الطبولي، 2015).

6-3-2-3-3- نظام المراقبة والعقوبات: إن القوانين والتدابير المتخذة لمكافحة الغش تجعل من الممكن إعاقة الغشاشين والمتواطئين ولكنها غير كافية للقضاء عليه. إنزال العقاب يحقق الردع وهو أحد الأهداف الاجتماعية للعقوبة، وهو وحده الذي يمكن أن يحسم شأفة كثير من مظاهر الغش التي انتشرت اليوم في المؤسسات التربوية. إن هدف العقاب ليس من أجل محو السلوك الشائن، بل من أجل تغيير سلوك مرتكب الفعل المحتمل، والعمل بحيث يبدو تصور العقوبة ومضراتها أكثر تأجيلا من ممارسة الغش وما فيه من مصالح. ولكي نستطيع التمسك بهذا الطرح العام في مؤسستنا، وهوان نظم المراقبة والضبط والمعاقبة جديرة بأن يعاد وضعها ضمن اقتصاد تربوي. لأن الأمر يتعلق بقوة طرق المعالجة وليس بقوة المؤسسة وقوانينها. أن يكون المشرع مهندسا بارعا يعرف في أن واحد كيف يستعمل كل القوى التي تستطع أن تساهم في تدعيم بناء المؤسسة التربوية وإماتة كل القوى التي يمكن أن تهدم المؤسسة. لأنه كلما ارتفعت العقوبات كلما انخفض عدد عمليات الغش. وكلما زاد حسن تنظيم الامتحانات ومراقبتها انخفض الغش. ومع ذلك "فإن الإجراءات المتخذة في حالات الغش غير مفعلة ومطبقة" (بوفرين، 2015، صفحة 383)

6-3-2-4- ضغط النتائج المدرسية: بالنظر إلى نتائج الاستمارة يصرح (67,60 %) أن نتائجهم متوسطة وهي تختلف من حيث الجنس (68,91 %) الإناث في المقابل للذكور (65,00 %). لكن (16,2 %) يؤكدون أن نتائجهم جيدة، لكنها أعلى عند الإناث 17,65 % مقابل 13,33 % عند الذكور، وهي عكس النتائج الضعيفة التي تكون أعلى عند الذكور 21,67 % مقابل 13,45 % عند الإناث. فإذا كانت النتائج المتوسطة والضعيفة تقارب 80 % تؤثر النتائج المدرسية على رغبة وقرار التلاميذ بالغش. فعندما يحدد التلميذ هدف الحصول على النتائج لذا يصبح الغش خيار إستراتيجيا. فهم يرون أن نتائج الامتحان السيئة ليست انعكاسا لتعلمهم، بل كعقبة محتملة أمام أي خطط مستقبلية. فمن اقتباسات المقابلات (أنا ندي النقطة بأي طريقة) (أنا أيسموني نأخذ الباكي). لذا يركز التلميذ الثانوي على النتائج المدرسية والحصول على الشهادة بدل من التعليم. لكن ضغط

النتائج يشارك فيه حتى المدرسين بهذا المعنى، يذهب بعض المدرسين إلى حد تقديم الإجابات لطلابهم عند إجراء الاختبارات المعيارية، لذا كلما زاد الضغط المرتبط بهذه الاختبارات، زاد عدد أصحاب المصلحة في النظام المدرسي ينظرون إلى التعليم على أنه مجرد الحصول على درجات، وليس كعملية تعليمية تهدف إلى تطوير الطلاب. لذا فغالبية العظمى من شبابنا لم يعودوا يذهبون إلى المدرسة للتعليم والثقافة: الدرجات الجيدة والشهادات (التي يتم الحصول عليها بأي ثمن) تكفيهم! إن عرض مؤسساتنا التعليمية من حيث المعرفة والثقافة لا يلبي توقعات المراهقين والشباب.

6-3-3-2-5- تعلم الغش في مراحل الدراسية: التلاميذ الذين يغشون أثناء امتحانات المدرسة لا يولدون غشاشين. الغش ليس سمة فطرية إنه سلوك مكتسب. فمن بين هؤلاء التلاميذ (15,08%) صرحوا أنهم غشوا في الغالب في المدارس الابتدائية (35,75%) في المدارس المتوسطة و(49,16%) في المدارس الثانوية. لذا يقسم زيدان حمدان أن الغش يمر بأربع مراحل: غش البرء أو العشوائي (1-7 سنوات) بالنسبة للطفل في هذه المرحلة العمرية لا يقوم به بشكل واع ولا يدرك مفهومه. ثم يتطور إلى مرحلة غش الحاجة (8-12 سنة) يلجأ إليه دون وعي حقيقي عندما يعجز عن التحصيل ولقضاء حاجة مؤقتة لإرضاء السلطة المسؤولة سواء كان المعلم أو الأولياء. ثم مرحلة الثالثة الغش الشخصي والتجريبي (11-18 سنة) في مرحلة المراهقة والشباب يحاول من خلال الغش تحقيق رغباته ويتكرر الغش لديه بطريقة تجريبية عندما يدرك أن الغش يحقق له نتائج دون عناء. ثم ينتقل التلميذ إلى حالة الغش المنظم (أكبر من 19 سنة) عندها يخضع الغش لتخطيط والتنفيذ ويصبح سلوك يستعمل في جوانب أخرى من حياته" (محمد زايد، 1986). يتعلم الأطفال والشباب الغش من خلال مشاهدة البالغين وهم يسمحون بهذه الممارسة. ففي امتحان السنة الخامسة ابتدائي يساهم المعلمين بكثافة في الغش، هذا ما وقفنا عليه من خلال فيض تصريحات المعلمين الحراس والأولياء والتلاميذ أنفسهم إذ يصرحون أن المعلمين، قدموا لهم الإجابات في جميع المواد. فبسبب ضغط النتائج يسمح المدرسين بالغش في مراحل الدراسة. فالتصورات الجماعية للغش هي حصيلة تعاون واسع في المكان والزمان، لقد تكونت نتيجة تراكم على عبر عملية مزج وانصهار خضعت لها حشود من التلاميذ "فأصبح الغش مكون بنيوي في النظام التعليمي" (بن سعيد، 2009، صفحة 60)

6-3-3-2-7- زيادة المنافسة المدرسية: التضخيم المدرسي ظاهرة ثابتة في القرن العشرين، حيث ارتفع معدل الولوج والتخرج من المدرسة. فالإحصاءات تشير إلى أنه خلال بداية القرن العشرين تم تعميم التعليم على جميع الدوائر الاجتماعية. فبدءا من اللحظة التي أصبحت فيها المؤسسة المدرسية لكافة التلاميذ، تم إدخال منطق المنافسة. فالمدرسة وعمل الانتقاء يتم خارج المدرسة فالمكان الحالي للمدرسة خارج المدرسة، يشير فرانسوا دوبي إلى الفجوة المتزايدة بين تطلعات النجاح المدرسي والاجتماعي، وحقيقة التفاوتات الاجتماعية التي لا توفر للجميع في نهاية المطاف الوسائل لتحقيق ذلك: كلما زاد عدم المساواة بين المواقف الاجتماعية، قل احتمال تحقيق تكافؤ الفرص، فالذين يمتلكون سواء السلع العامة (اختيار المدرسة) والسلع السوقية (المنتجات التعليمية، الأدوات الرقمية) وخدمات السوق (الدروس الخصوصية، التدريب). فهم في حالة صعود كبيرة في المقابل الذين لا يملكون هذه أدوات يحتمل أن ينزلوا كثيرا فأنهم يغشوا حتى لا يخسروا. وهكذا يردد التلاميذ (ما عندنا ما خسروا أن نغشو نربحو ما نغشون نخسروا) حيث تكثر حالات الغش بين " التلاميذ الذين يكون مستوى

تحصيلهم متدنياً. فإن التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع أو المتفوقون عقلياً لا يمارسون الغش في الامتحانات مقارنة بذوي الذكاء المنخفض أو المتأخرين دراسياً أو الذين يعانون من صعوبات تعلم" (زيتشي و فارس، 2018، صفحة 95) وبالتالي كلما كانت المنافسة شرسة في الامتحانات يميل الكثير من التلاميذ للغش.

6-3-3-3- العوامل الأسرية:

الأولياء لم يكونوا قلقين بشأن تعليم أبنائهم كما هم اليوم، لذا يمارس الأولياء ضغط على الأبناء بل يتدخلوا معهم ويتواطؤ من أجل لأجل ممارسة الغش.

6-3-3-3-1- ضغط الأولياء: يقول التلاميذ أن (الامتحان عنق الزجاجة) (يوم الامتحان يكرم المرء أو يهان) تعكس هذه العبارات زيادة الضغط النفسي والاجتماعي على التلاميذ. فترة الامتحانات حرجة في حياة التلميذ وأسرته. عندها تعلن حالة الطوارئ والاستنفار، وتحتاج موجة من القلق والتوتر والكل في حالة ترقب إما مكرمة أو إهانة. فقد أفرزت هذه العبارات مشاعر الاغتراب لدى التلاميذ. فأصبح الغش خياراً لتفادي غضب الأولياء. هكذا يصرح التلاميذ أن هناك ضغط من أوليائهم للحصول على نتائج جيدة (46,92% بنعم) و (22,90% أحياناً) و (24,02% لا). و الذكور (55,83%) أكثر ضغطاً من الأولياء من الإناث (42,43%). لذا تشير مقابلات التلاميذ لذلك (إذا لم أحصل على نتائج جيدة أضرب من طرف الأولياء فأغش). (أبي قال لي إن لم تتحصل على نتائج جيدة سوف أعاقبك). فالأولياء يضغطون على أبنائهم إلى درجة رهيبة، فيهدّدونهم ويتوعدونهم بالعقاب، في حال لم يحصلوا على نتائج مدرسية جيدة، والأكثر من ذلك أنهم يسمعونهم كلاماً قاسياً جداً على غرار (خسرنا عليكم دراهم كبار) ويقولون (للذكور البنات صاروا أحسن منكم) أو (ابن الجار أفضل منكم). هذا الخطاب الموجه من الأولياء لأبناء يخلق ضغط كبيراً على التلاميذ. بل إننا نشهد اليوم ظاهرة هروب التلاميذ من البيوت، وحالات انتحار البعض هذا ما كشفت عنه الصحافة.

6-3-3-3-2- تواطؤ الأولياء ممارسة الغش: لا يتوقف ضغط الأولياء على الأبناء، فمن خلال مقابلات المدرسين الحراس يشرون أن الأولياء اتجاه البعض منهم إلى التواطؤ من أجل إنجاز أبنائهم. من خلال التواصل مع الحراس وطلب منهم السماح لهم بترك أبنائهم يغشوا وأن يغفلوا عنهم، وأن لا يعاقبهم إن وجدوهم في حالة غش (خلي ولدي ينقل). (أكتب ولدي الإجابة)، وبطريقة غير مباشرة (ساعدوا أولدنا) ويقول الآخر (عاونا أولدنا). المشاهدات الميدانية توضح كثرة تواجد الأولياء عند أبواب مؤسسات أيام إجراء الامتحانات، في محاولات التعرف مع الحراس وتقديم أنفسهم (أن نخدم في المؤسسة الفلانية، عاونا أولدنا). فبعض الأولياء لن يتوقفوا عند أي شيء لتطوير طرق جديدة للغش. فبالقاء نظرة عامة سريعة. تؤكد معاينتنا أن الغش أصبح عملاً حقيقياً يتطلب أشكال وطرق الاستعمال جديدة. لذا يحاول بعض الأولياء التواصل مع المشرفين وبالتواطؤ مع من أجل الغش لأبنائهم. فالتواطؤ الذي يسري ليشمل بعض الفاعلين التربويين وأولياء التلاميذ. فإذا تعمقنا في محمول التواطؤ. كما يقول بورديو: مفهوم التواطؤ أقرب إلى مفهوم اللاوعي الاجتماعي ' (بورديو، 2007، صفحة 78). ثم ما يجعل التواطؤ ممكناً هو تجانس مصالح المهيمن والمهيمن عليهم أو ما يسميه بورديو بالتناغم ماقبلياً. هذا التناغم يحصل مع أولئك الذين يعتبر امتدادهم النرجسي لأبنائهم أمراً مهماً للغاية. إن فشل الأبناء هذه الفئة بالنسبة الآباء أمر لا يطاق فهم يفضلون نجاح أبنائهم ولو بالغش.

6-3-3-4-العوامل الاجتماعية:

6-3-3-4-1-الفساد السياسي: يصرح المدرسين أنه في القبض على التلاميذ في حالة الغش فإن أول رد فعل لهم هو القول أن(الكل يغش في الجزائر). فالتلاميذ يدركون من خلال تصريحات مقابلات بأن ممارسة الغش لا تخصهم وحدهم ولا يقتصر عليهم فقط، فهي تشمل الجميع... (أنه في الوقت الحالي جميع الناجحين يعتمدون على الغش)... (لهذا أنا أتبع الأكثرية وأترك الأقلية) فهذه أسباب تتعلق بنوع من " الأنانية من جهة والإستتباعية " (بودون، 2010، صفحة 161). ففي مشاهدتنا الميدانية بصفي مشارك وحارس في مسابقات التأهيل والترقية والتوظيف، لاحظت عدد معين من المعلمين والمديرين والمفتشين يحصلون على مناصبهم عن طريق الغش كما في قطاعات الأخرى. فعندما يعلم هؤلاء التلاميذ أن العديد من قادة النجاح الاجتماعي في بلادنا يزورون الانتخابات، ويختلسون المال العام، ويمارسون المحسوبية، كيف يمكننا تحمل إعطائهم دروساً أخلاقية؟ خلال سنوات تطور الغش تم تعميم الفساد وأصبح النجاح لأفقد وليس لأصلح. فالغش لم يعد مشكلة من وجهة نظر أخلاقية لجزء كبير من الجزائريين. ولا يمكن لتلاميذ أن يتجاهلوا هذه الممارسة. فهم يرون ويسمعون السلطة الحاكمة، تشارك هذه الممارسات مع بقية مواطنها. و"العجب أن تتم التزوير في اللجان الانتخابية التي تكون مقرها في المباني المدرسية ،ويكون رؤساء هذه اللجان وأعضاؤها من المدرسين" (بوزيرة، 2015، صفحة 52) فإن هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون فهم سبب وجوب احترام المحظورات. المعالم والحدود غير واضحة. نحن نعيش في عصر تميل فيه الرذيلة إلى أن تحل محل الفضيلة في مقياس القيم وحيث تكون نماذج النجاح الاجتماعي هم الغشاشون. اليوم تنقلص مساحات تعلم الصدق والاستقامة وتصبح غير مرئية، وتزداد معه "سهولة التبرير والتقليل من حدة الاعتداء على المعيار أو التلمس له الأعذار ويتم ذلك بشكل إرادي من بعض الأفراد بقصد التخريب الاجتماعي". فالغش ظهر مع بداية التسعينات (العشرية السوداء) هنا بدأ الغش رديف لعملية تزوير إرادة الشعوب مع انتخابات الرأسية وخاصة التشريعية 1997. في هذه الأثناء بدأ التأسيس للغش كظاهرة معترف ومتواطى عليها من لدن المشرفين على البكالوريا. كانت مديريات التربية تضع الأمانة والحراس المشرفين على إجراء امتحانات البكالوريا يقوم بحراسة تلاميذ تهم وتطلب مديرية التربية بالحصول على نتائج جيدة... ظهر الغش مع موجة من الدعاية الغنائية في مفردات من الشكل(تسرق ما عليه)... (تكذب ما عليه. (تزور ما عليه)... (تغش ما عليه). إلى عبارات أشد من ذلك. أحفظ (الما) أي حرف(ما) تحفظ وترتقي وتتج. لكن هذه العبارات كانت كلها تضرب في صميم المجتمع. كانت تضرب في قيم العمل والجد والأمانة في تحول نحو قيم الذاتية والإتكالية... فظاهرة الغش/التزوير، تفسره علاقة مفهوم اللامعيارية anomie بحسب دوركايم فضعف قدرة القيم والثقافات وتراجع فاعليتها في توجيه سلوك الأفراد والجماعات وبروز" غلبة الروح الذرائعية على الوعي والممارسة بما في ذلك الممارسة الدينية ذاتها كل ذلك أدى إلى تصدع تماسك المجتمع بوصفه نسقا اجتماعيا، ومن ثم تحرير الفرد من التزاماته بالعمل والقيم والمعايير الثقافية لمجتمعه. فالغش أصبح ممارسة مقبولة في المجتمع الجزائري. إن ثقل "ممارسات التزوير / الغش بكل أنواعه وأدواته لهما آثار تربوية واجتماعية وسياسية واقتصادية تقوى من حظوظ استمرار التنمية في المجتمعات.

7- الخلاصة:

اليوم المدرسة الثانوية لا تستطيع أن تقول لمريديها أتركوا مراقبتكم وشبابكم في الخارج. اليوم فقدت المدرسة الاحتكار والامتياز، فهي تواجه وضع تاريخي جديد إنها منزعة في واحدة من أهم وظائفها المركزية والمتمثلة في الصعوبات التي تواجهها في توضيح نموذج الفرد ومشروع المجتمع. فالمدرسة اليوم ليست الوحيدة أوحى الأولى التي تنجز دورها كمرقية، فثقافة الشباب المتمثلة في اللباس واللغة والصورة والصوت التي يلتزم بها المراهقون/الشباب تعتبر تهديدا كبيرا محتملاً لثقافة المدرسة وممتلكاتها المعرفية هذا التراكم للممارسات الثقافية للشباب ومجموعة الأقران لا يخلو من مشاكل بالنسبة للمدارس الثانوية التي تظهر عجزاً ضد فرط نشاط الشباب.. ثانياً فبدءاً من اللحظة التي أصبحت فيها المؤسسة المدرسية لكافة التلاميذ، تم إدخال منطق المنافسة. فالمدرسة تعمل كالسوق، وعمل الانتقاء يتم خارجها. باستخدام السلع التعليمية استجابة لمنطق السوق: سواء السلع العامة (اختيار المدرسة) والسلع السوقية (المنتجات التعليمية، الأدوات الرقمية) وخدمات السوق (الدروس الخصوصية، الدورات التدريبية).

أما تشخيص ظاهرة الغش يجب أن ترتبط بالسياقات والشروط الاجتماعية منظورا إليها بشمولية تتجاوز المقاربة الاختزالية التبسيطية، لأن الغش ظاهرة بنيوية مركبة تتداخل عوامل إنتاجها ضمن شروط بالغة التعقيد، منها ما هو ذاتي خاص، ومنها ما هو مدرسي وأسري وسياسي. يشترط في كل تخفيض مرتقب للغش والحد منه يجب أن يكون سيرورة أو مواصلة اجتماعية مستمرة ودائمة، وأن يكون مدعوماً، من قبل المسار السياسي العام والمسار البيداغوجي وهو مسار مرتبط بالمكونات العملية التعليمية-التعليمية (المدرسين، البرامج، الطرائق البيداغوجية) عندها تنتظم العوامل الذاتية الفردية والأسرية.

إن المدرسة تعيش توترات مستمرة بسبب ثقافة الشباب والعنف والغش ومبدأ المنافسة. إن ما يميز اللحظة العالمية هيمنة العولمة بوصفها واقعة تاريخية وسيرورة في اتجاه أن تصير نظاماً شمولياً يحاول تجميع العالم، وبالتالي يهدد المدرسة الوطنية. في هذا المناخ الكوني المعولم المبشر بعود وقيم ومآلات جديدة، أصبح التساؤل مطروحاً حول مسار ومصير المدرسة بمفهومها العام، ومستقبل تنشئة الشباب في مناخ هذا العصر المعولم.

الاحالات والمراجع:

- أحمد الشراك. (1999). *الكتابة الحائطية: سيوسولوجيا الشباب والهامش*. الرباط.
- بزاز، عبد الكريم. (2007). *علم اجتماع بيار بورديو*، كلية العلوم الاجتماعية، دكتوراة علوم غ منشورة: جامعة قسنطينة.
- بن سعيد، إدريس. (2009). *مفارقة المدرسة المغربية*. مجلة *المدرسة المغربية*. المجلس الأعلى للتربية الرباط العدد 1، ماي، ص ص 57-60.
- بوفرين، عبد الحليم. (2015). *نحو تجريم ظاهرة الغش في الامتحانات مجلة الواحات للبحوث والدراسات* المجلد 8 العدد 2، ص 381-401.
- بيار بورديو. (2007). *إعادة الإنتاج*. ترجمة: ماهر تريمش، بيروت، المنظمة العربية للترجمة.

- الحسناء تومي. (2016). دور الثقافة الجماهيرية في تشكيل ثقافة الشباب الجامعي. بسكرة، أطروحة دكتورة غير منشورة علم الاجتماع الإتصال، الجزائر: جامعة بسكرة.
- حسنية لولي. (2017). الثقافة الرقمية في وسط الشباب. مجلة الباحث لعلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة قاصدي مرباح ورقلة جوان، 9 (29)، 61-75.
- حليمة بوزيرة. (2015). اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي نحو الغش في الامتحانات دراسة ميدانية لمستوي السنة الثالثة ثانوي. الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية-ماستر غير منشورة: جامعة سعيدة.
- حمدان، محمد زايد. (1986). الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية. عمان: دار التربية.
- فوزي أحمد بن دريدي (2006) العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، جامعة العلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- رمضان سعد كريم، محمد عبد الحميد الطبولي. (2015). تشخيص واقع التربية النوعية للمتعلمين. مجلونقد وتنوير، ليبيا.
- ريمون بودون. (2010). أبحاث في النظرية العامة في العقلانية ترجمة سليمان جورج، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- زيتشي، عبد الحفيظ. فارس، علي. (2018). اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي نحو لغش في الامتحانات في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم النفسية والتربوية المجلد 4 العدد 4 ص 110-130
- عبد الرحيم الحسنوي. (2010). الثقافة المدرسية وتكوين المدرسين. دفاثر المدرسة العليا للأساتذة (15).
- عزيز إبراهيم، مجدي. (2006). منظومة التربية في الوطن العربي-الواقع الحالي والمستقبل المأمول. القاهرة عالم الكتب.
- عميرش، نجوي. (2005). الطلبة الجامعيون بين القيم السائدة والقيم المتتحة. الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم اجتماع التنمية، ماجستير غير منشورة: جامعة منتوري قسنطينة
- . علي عربي (2009) أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية. مخبر علم الاجتماع الاتصال، قسنطينة، الجزائر
- عيسى بوزغنة. (2003). قطاع الشباب واقع وأفاق. الجزائر: دار أشرية.
- غراولنز مادلين. (1993). منطق البحث في العلوم الاجتماعية. ترجمة عمار سام، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة.
- كمال صدقاوي (2015) الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الرسمية، مجلة معارف، 19 (9) ص 89-131.
- فاطمة الزهراء أغلال بوكومة. (2006-2005). قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم. الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية -أطروحة دكتورة غير منشورة: جامعة منتوري قسنطينة.
- فاطمة المرنسي. (2005). ما وراء الحجاب-الجنس كهندسة اجتماعية-ترجمة:فاطمة الزهراء أزر ويل. ط 04، المغرب، للمركز الثقافي العربي.

كمال بوطولة. (2011). عوامل التغيب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر: جامعة بسكرة.

مالك توفيق شليح، وبن عودة مداح. (2017). تمثلات الأسرة الجزائرية للنجاح المدرسي وأثرها في زيادة الضغط المدرسي على الأبناء. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 5 (5)، 53-68.

محمد رحومة علي. (2008). *علم الاجتماع/الآلي*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون.

مصطفى بوعناني، وكريمة كورات. (2018). أسباب إنتشار الدروس الخصوصية في المرحلة الثانوية من جهة نظر التلاميذ. *مجلة الشامل لعلوم التربية والاجتماعية* (01) ص 27-38.

محمد بغداد إبراهيم (2012) الدروس الخصوصية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. دراسة ميدانية على المستويات التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي، كراسات المركز، (25) ص. 33-3

مصطفى حداب. (1998). مكانة البكالوريا في عملية الحراك الاجتماعي. *مجلة إنسانيات* (العدد 6)، الصفحات 5-13.

ميشل فوكو. (1990). *المراقبة والمعاقبة*. (علي مقلد، المترجمون) بيروت، لبنان: مركز الإنماء العربي.

ولد غويل خليفة. (2016) استعمال الهاتف النقال لدى المراهقين في الوسط التربوي للثانوية،

مجلة السائرة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، (03) جوان، ص 110-125

Anne Barrère. (1997). *Les Lycèenes au travail*. paris: PUF.

Emile Durkheim. (1922). *Éducation et sociologie*. paris: PUF.

François Dubet. (1991). *Les Lycèens*. Seuil, Paris

Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. paris, France: conseil de l'évaluation de l'école.

Michaut Christophe. (2013). Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée'. *Recherches en éducation. CREN*، 131-142

Ludivine Bantigny (2012): « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'unerencontre, 1960-1980, *Revue française de pédagogie* . 05/07/2019 <http://journals.openedition.org/rfp/921>

Lavinia, G. , & Vermot, P. S. (2011). Une ressource pour l'estime de soi?. , Filles et garçons à l'école. (CRAP, Éd.) *Cahiers pèdagogiques* (487), 17-33

www.radioalgeriedz/news/ar/article/20161011/90685htm