الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية قسم علوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علوم التربية

تخصص: بناء وتقويم المناهج التربوية

جودة الحياة المدرسية للتلميذ والرابطة مع المعرفة

دراسة ميدانية مع تلاميذ الطور المتوسط في ضوء متغيري العمر والجنس

من إعداد الطالبة:

بلعزوق سمية

تحت إشراف الأستاذ:

أ. د تيليوين حبيب

أعضاء لجنة المناقشة

الصفة	الجامعة	الرتبة العلمية	الاسم واللقب
رريب الله محمد	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	رئيساً
تيليوين حبيب	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً ومقرراً
جفال مريم	جامعة وهران 2	أستاذة محاضرة (أ)	مناقشاً
علاق كريمة	جامعة مستغانم	أستاذة التعليم العالي	مناقشاً
معروف لويزة	جامعة تيزي وزو	أستاذة التعليم العالي	مناقشاً
بدرينة محمد العربي	جامعة الجزائر2	أستاذ التعليم العالي	مناقشاً

2026-2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية قسم علوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علوم التربية

تخصص: بناء وتقويم المناهج التربوية

جودة الحياة المدرسية للتلميذ والرابطة مع المعرفة

دراسة ميدانية مع تلاميذ الطور المتوسط في ضوء متغيري العمر والجنس

من إعداد الطالبة:

بلعزوق سمية

تحت إشراف الأستاذ:

أ. د تيليوين حبيب

أعضاء لجنة المناقشة

الصفة	الجامعة	الرتبة العلمية	الاسم واللقب
رريب الله محمد	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	رئيساً
تيليوين حبيب	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	مشرفاً ومقرراً
جفال مريم	جامعة وهران 2	أستاذة محاضرة (أ)	مناقشاً
علاق كريمة	جامعة مستغانم	أستاذة التعليم العالي	مناقشاً
معروف لويزة	جامعة تيزي وزو	أستاذة التعليم العالي	مناقشاً
بدرينة محمد العربي	جامعة الجزائر2	أستاذ التعليم العالي	مناقشاً

2026-2025

الإهداء

إلى من منحاني القوة والطاقة والتفاؤل... أبي العزيز وأمي الغالية حفظهما الله

إلى من كان سندي وسر نجاحي... زوجي الغالي

إلى روح اخي امين رحمة الله عليه

إلى من قدموا لي الدعم والمساندة... أخواتي وأخي وأبنائهم

إلى صديقاتي اللواتي رافقنني في مسيرتي

إلى هؤلاء جميعاً أهدي ثمرة عملي ونجاحي

شكر و عرفان

الحمد والشكر لله عز وجلّ على نعمه وعظيم كرمه، والحمد والشكر لله الذي منّ عليّ بإتمام هذه الأطروحة وعلى

توفيقي في مساري الدراسي

كل الشكر والتقدير للأستاذ المشرف تيليوين حبيب، حسن المعاملة والمرافقة

كما أتقدم بخالص الشكر لكل من ساهم في هذا البحث من تلاميذ ومتربصين وإداريين بالمؤسسات التربوية

وأتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل المتواضع وإبداء تصويباتهم

القيمة والهادفة التي تثري الأطروحة.

ملخص الدراسة

ملخص:

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين جودة الحياة المدرسية وأشكال الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط مع فحص دور بعض المتغيرات الديموغرافية في تشكيل هذه العلاقة والتنبؤ بأنماطها واستندت الدراسة إلى المقاربة السوسيو–أنثروبولوجية لشارلو Bernard Charlot.

شملت العينة 459 تلميذًا من مرحلة التعليم المتوسط ، بولاية قسنطينة، واعتمدت الدراسة المنهج المختلط (Mixed–Method)من خلال دمج منهجية كمية وأخرى نوعية بصورة متكاملة، حيث تم قياس جودة الحياة المدرسية باستخدام الاستمارة الدولية لفهم رفاه الأطفال، في حين جرى تحليل الرابطة مع المعرفة اعتمادًا على جدول الحصيلة المعرفية لشارلو، مع إخضاع الإجابات لتحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis)، مع استخدام أساليب إحصائية متنوعة .

أظهرت النتائج أن مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أفراد العينة (المتوسط = 44.04) يفوق المتوسط النظري للمقياس (30 درجة) بدلالة إحصائية عالية ($t = -23.12$، $p < 0.001$) حيث سجلت الإناث تفوقا دالا على الذكور، فيما ارتبط التقدم في العمر بتناقص جودة الحياة المدرسية بعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا، دون تأثير دال للمنطقة السكنية. كما كشف التحليل الكيفي عن بنية مركبة للرابطة مع المعرفة تنتظم حول ثلاثة أشكال أساسية: رابطة تطوير الذات، رابطة الحياة اليومية، والرابطة المدرسية/المعرفية.

وقد أظهرت النمذجة الإحصائية أن جودة الحياة المدرسية تمثل العامل الأكثر تأثيرا في التنبؤ بنوعية الرابطة مع المعرفة، فالتلاميذ ذوو مستويات جودة حياة مدرسية مرتفعة يميلون إلى تبني روابط أكثر إيجابية، ذات طابع معرفي وتنموي، فيما أظهرت الفروق حسب الجنس أن الإناث أكثر ميلًا إلى الروابط المبنية على تطوير الذات، بينما كان تأثير المنطقة السكنية محدودًا، وظهر اتجاه تنازلي في درجات جودة الحياة المدرسية مع تقدم العمر دون تأثير مباشر على أشكال الرابطة مع المعرفة.

الكلمات المفتاحية:

جودة الحياة المدرسية، الرابطة مع المعرفة، حصيلة المعرفة، المنهج المختلط، بحث تشاركي، صوت الأطفال.

Abstract:

This study examined the relationship between Quality of School Life (QSL) and forms of the relationship to knowledge among lower secondary school students, while exploring the role of selected demographic variables in shaping and predicting this relationship.

The study was grounded in Charlot's socio-anthropological framework and adopted a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative methodologies in an integrated design. Quality of School Life was measured using the International Survey of Children's Well-Being questionnaire, whereas the relationship to knowledge was analyzed through the balance of knowledge Table Charlot's work, Qualitative responses were subjected to analysis following (Thematic Analysis), complemented by various statistical techniques,

Results indicated that the overall level of school life quality among participants ($M = 44.04$) significantly exceeded the theoretical scale midpoint (30 points) ($t = -23.12$, $p < 0.001$), with females outperforming males. Age was negatively correlated with school life quality, while the place of residence had no significant effect.

Qualitative analysis revealed a complex structure of the relationship to knowledge, organized around three main forms: self-development relationship, daily-life relationship, and school/cognitive relationship. Statistical modeling showed that school life quality was the most influential predictor of the type of relationship to knowledge: students with higher school life quality levels tended to adopt more positive, cognitive, and developmental relationships. Gender differences indicated that females were more inclined toward self-development relationships, whereas the effect of residence remained limited. Furthermore, a downward trend in school life quality scores was observed with increasing age, without directly affecting the forms of relationship to knowledge.

Keywords:

Quality of School Life, Relationship to Knowledge, Balances of knowledge, Mixed-method, Participatory research, Children's voice

قائمة المحتويات

فهرس المحتويات

الإهداء ..... أ
شكر و عرفان ..... ب
ملخص: ..... ث
فهرس المحتويات ..... خ
مقدمة: 1
الإطار النظري 6
الفصل الأول 7
مدخل إلى الدراسة 7
1. الإطار النظري لإشكالية الدراسة: 8
3. أهداف الدراسة: 18
4. أهمية الدراسة: القيمة المضافة علمياً وميدانيا 19
5. تحديد المفاهيم اجرائياً: 21
الفصل الثاني 22
جودة الحياة المدرسية 22
تمهيد: 23
1. الإطار المفاهيمي لجودة الحياة المدرسية: 24
2. العوامل المؤثرة في جودة الحياة المدرسية: 35
3. محددات جودة الحياة المدرسية في السياق الجزائري: 40
4. أبعاد جودة الحياة المدرسية: 40
5. دور جودة الحياة المدرسية في بناء الرابطة مع المعرفة: 45
6. الأطر النظرية المفسرة لجودة الحياة المدرسية: 48
7. تعزيز جودة الحياة المدرسية: 54
خلاصة الفصل: 58
الفصل الثالث 59

الرابطة مع المعرفة 59
تمهيد: 60
1. الأصول التاريخية لتطور مفهوم الرابطة مع المعرفة: 61
2. ضبط المفاهيم والمصطلحات الأساسية: 62
3. الأبعاد المكونة الرابطة مع المعرفة: 69
4. العوامل التي تقوم بتعزيز الرابطة مع المعرفة: 74
5. المقاربات النظرية للرابطة مع المعرفة: 79
6. دور الرابطة مع المعرفة في تقويم المناهج التربوية: 85
7. الأدوات المنهجية لتحليل الرابطة مع المعرفة: 89
خلاصة الفصل: 92
الجانب الميداني 93
الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة 94
تمهيد: 95
أولاً: الدراسة الاستطلاعية: 96
1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية: 96
2. المقاربة المنهجية المعتمدة: 96
3. مراحل الدراسة الاستطلاعية: 97
4. اتخاذ القرار: 100
ثانياً: الدراسة الأساسية 101
1. منهج الدراسة: 101
2. عينة الدراسة: 104
3. أدوات جمع البيانات: 109
4. إجراءات التطبيق: 122
5. حدود الدراسة: 127
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة: 130
الفصل الخامس 133

عرض نتائج الدراسة 133
تمهيد: 134
1. عرض نتائج مستوى جودة الحياة المدرسية: 135
2. عرض نتائج الفروق بين الجنسين في جودة الحياة: 138
3. عرض نتائج العلاقة بين العمر ومستوى جودة الحياة المدرسية: 141
4. الفروق في مستوى جودة الحياة المدرسية وفقاً للمنطقة السكنية: 142
5. الرابطة مع المعرفة لتلاميذ: 145
6. العلاقة بين جنس التلاميذ الرابطة مع المعرفة: 149
7. العوامل المنبئة بالرابطة مع المعرفة: 156
8. تحليل الارتباط بين مستويات جودة الحياة المدرسية الرابطة مع المعرفة: 165
خلاصة الفصل: 172
الفصل السادس 173
تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها 173
تمهيد: 174
1. التذكير بالنتائج: 175
2. واقع جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية: 176
3. بنية الرابطة مع المعرفة: 183
4. التمايز الجنسي ودور السياق: 191
5. جودة الحياة المدرسية كمحدد للرابطة مع المعرفة: 196
الاستنتاج العام: 201
خـاتمة 202
قائمة المراجع 202
قائمة الملاحق 202

قائمة الجداول

الجدول رقم (1) تطور مقاربات دراسة جودة حياة الأطفال 27
الجدول رقم (2)تحليل المقارن للنماذج النظرية لجودة الحياة المدرسية 53
الجدول رقم (3) المقارنة بين المقاربات النظرية الرابطة مع المعرفة 84
الجدول رقم (4) توزيع العينة حسب الجنس 104
الجدول رقم (5) توزيع العينة حسب الفئة العمرية 105
الجدول رقم (6)توزيع العينة حسب المنطقة السكنية 105
الجدول رقم (7) معايير شمول أفراد العينة 108
الجدول رقم (8) معايير استبعاد الاستمارات.....108
الجدول رقم (9) مؤشرات جودة مطابقة النموذج الأحادي البُعد لمقياس جودة الحياة المدرسية (ن=459) 111
الجدول رقم (10) مؤشرات الثبات الإجمالية للمقياس.....116
الجدول رقم (11) إحصاءات البنود وقيمة ألفا كرونباخ في حال حذف البند (ن=459) 117
الجدول رقم (12) فئات انماط الرابطة مع المعرفة والمدرسة 120
الجدول رقم (13) ملخص مراحل التطبيق ومعالجة البيانات 127
الجدول رقم (14) الإحصاءات الوصفية لمقياس جودة الحياة المدرسية.....135
الجدول رقم (15) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسط مقياس جودة الحياة المدرسية والمتوسط النظري(30) 137
الجدول رقم (16) نتائج اختبار مان–ويتني يو لمقارنة استجابات الذكور والإناث على بنود مقياس جودة الحياة المدرسية .139
الجدول رقم (17) معاملات الارتباط بين العمر والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المدرسية.....141
الجدول رقم (18) الإحصاءات الوصفية ونتائج الفروق في مقياس جودة الحياة المدرسية حسب المنطقة السكنية 143
الجدول رقم (19) التوزيع التكراري والنسبي لأشكال الرابطة مع المعرفة(R_Sav) 145
الجدول رقم (20) التوزيع التكراري والنسبي لأشكال العلاقة مع المدرسة(R_Eco) 147
الجدول رقم (21) التوافق المشاهد بين الجنس وشكل العلاقة مع المعرفة(R_Sav) 150
الجدول رقم (22) التكرارات المتوقعة (Expected Frequencies) لاختبار مربع كاي الأولي.....150
الجدول رقم (23) التوافق المشاهد بين الجنس وشكل العلاقة مع المعرفة بعد استبعاد فئة "مهني".....151
الجدول رقم (24) التكرارات المتوقعة لاختبار مربع كاي (بعد الاستبعاد) 151
الجدول رقم (25) التوافق المشاهد بين الجنس وشكل العلاقة بالمدرسة(R_Eco) 152
الجدول رقم (26) التكرارات المتوقعة (Expected Frequencies) لاختبار مربع كاي الأولي.....153
الجدول رقم (27) نتائج الانحدار اللوجستي متعدد الحدود للتنبؤ بشكل الرابطة مع المعرفة 157
الجدول رقم (28) نتائج اختبار نسبة الأرجحية (LRT) للمساهمة الإجمالية للمنبئات في نموذجR_Sav 159
الجدول رقم (29) نتائج الانحدار اللوجستي متعدد الحدود لـR_Eco 161
الجدول رقم (30) نتائج اختبار Wald للمساهمة الإجمالية للمنبئات في نموذج R_Eco المنقح 163

الجدول رقم (31) توزيع أفراد العينة حسب شرائح جودة الحياة المدرسية 166
الجدول رقم (32) التوزيع بين شرائح جودة الحياة المدرسية وفئات العلاقة مع المعرفة 167
الجدول رقم (33) البقايا المعيارية المصححة لاختبار مربع كاي 168
الجدول رقم (34) التوزيع بين شرائح جودة الحياة المدرسية والفئات المصفاة للعلاقة بالمدرسة 169
الجدول رقم (35) البقايا المعيارية المصححة لاختبار مربع كاي 170

قائمة الاشكال

الشكل رقم (1) المقاربة النفسية التحليلية– المكونات والترابطات المقاربة السوسيولوجية 80
الشكل رقم (2) المقاربة السوسيولوجية– الأبعاد التفاعلية 82
الشكل رقم (3) العوامل المؤثرة في الرابطة مع المعرفة 83
الشكل رقم (4) نسبة توزيع العينة حسب الجنس 104
الشكل رقم (5) نسبة توزيع العينة حسب المنطقة السكنية 106
الشكل رقم (6) توزيع الإجمالي للعينة حسب المتغيرات الديموغرافية 106
الشكل رقم (7) مخطط القيم الذاتية ونسبة التباين المفسر 113
الشكل رقم (8) مصفوفة الارتباطات بين بنود المقياس 114
الشكل رقم (9) الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية 115
الشكل رقم (10) توزيع درجات جودة الحياة المدرسية وفق التوزيع الإحصائي 136
الشكل رقم (11) مخطط (Normal Q–Q Plot) لدرجات جودة الحياة المدرسية 137
الشكل رقم (12) الفروق في توزيع جودة الحياة النفسية حسب الجنس 140
الشكل رقم (13) مقارنة توزيع درجات المتغير عبر الأعمار المختلفة 141
الشكل رقم (14) مقارنة توزيع درجات المتغير عبر الأعمار المختلفة 142
الشكل رقم (15) مخطط توزيع درجات جودة الحياة المدرسية بدلالة الناحية حضارية وشبه حضارية 144
الشكل رقم (16) مخطط توزيع درجات جودة الحياة المدرسية بدلالة الناحية (حضارية وشبه حضارية) 144
الشكل رقم (17) توزيع النسب المئوية لمجالات "المعرفة المدرسية" لدى عينة الدراسة 146
الشكل رقم (18) تمثيل بياني يوضح توزيع النسب المئوية لمجالات المعرفة المدرسية 148
الشكل رقم (19) توزيع نسب العلاقة مع المعرفة والعلاقة بالمدرسة على الأبعاد 149
الشكل رقم (20) التوزيع التكراري لأبعاد المعرفة المدرسية بدلالة متغير الجنس (ذكور/إناث) 153
الشكل رقم (21) التوزيع التكراري لأبعاد العلاقة بالمدرسة بدلالة متغير الجنس (ذكور/إناث) 155
الشكل رقم (22) تقديرات نسب الأرجحية للعوامل الديموغرافية والمدرسية المؤثرة في 163
الشكل رقم (23) المخطط البياني لتوزع أنماط "الرابطة مع المعرفة" بدلالة فئات جودة الحياة المدرسية 166
الشكل رقم (24) التوزيع التكراري لأبعاد "الرابطة مع المدرسة" باختلاف مستويات جودة الحياة المدرسية 169

مقدمة

مقدمة:

تعد المدرسة المؤسسة الأنطولوجية الأكثر تأثيراً في حياة الناشئة، فهي ليست مجرد فضاء مادي لنقل المعارف الأكاديمية، بل هي "بيئة نمائية شاملة" يقضي فيها المتعلم ربيع سنوات تكوينه الحاسمة . ففي رحابها تُصاغ التجارب الاجتماعية والنفسية، وتُبنى الهويات الشخصية، وتتشكل التصورات الأولى عن الذات وعن العالم المحيط. ومن هنا، فإن نوعية الخبرات التي يحياها التلميذ داخل أسوار المدرسة لا تحكم مساره التعليمي الراهن فحسب، بل تمتد لتحدد جودة حياته العامة وطبيعة علاقته مع المعرفة التي سترافقه كأداة للوجود والارتقاء.

وقد شهدت المنظومات التربوية الدولية في العقود الأخيرة انزياحاً برادايغمياً (Paradigm Shift) في معايير تقييم جودة التعليم، حيث انتقل التركيز من "مؤشرات الكفاءة والفعالية" الكمية التي سادت في السبعينيات والثمانينيات، إلى مفهوم "الجودة الشاملة"، وصولاً إلى التبني الواسع لمفهوم "جودة الحياة المدرسية" مع مطلع القرن الحادي والعشرين. ويعكس هذا التحول اعترافاً أكاديمياً ومؤسساتياً بأن نجاح الفعل التربوي لا يُقاس بحجم التحصيل الأكاديمي المجرد، بل بمدى تعزيز الرفاهية الشاملة (Well-being) للمتعلم وضمان تجربة مدرسية إيجابية تخدم نموه المتكامل.

وفي هذا السياق، حظي مفهوم جودة الحياة بتأصيل نظري من قبل منظمات دولية كبرى، وعلى رأسها منظمة الصحة العالمية التي عرّفته بوصفه "تصور الفرد لوضعه في الحياة ضمن السياق الثقافي ونظام القيم، وعلاقته بأهدافه وتوقعاته. هذا المنظور المتعدد الأبعاد ألقى بظلاله على علم النفس التربوي، حيث أثبتت الدراسات المعاصرة أن رفاهية التلاميذ ترتبط ارتباطاً عضوياً بنواتج التعلم ونموهم السيكوسوسيولوجي .

ومن هذا المنطلق، يوفر تقرير اليونسكو "تعلّم لتكون" "Learning to be" (Faure et al., 1972) إطارًا نظريًا غنيًا ومرجعًا تأسيسيًا في الفكر التربوي المعاصر، إذ يقدّم رؤية عامة للتعلم بوصفه عملية إنسانية تهدف إلى بناء المعنى وتمكين الفرد من أن يكون فاعلًا في مساره التعلمي، ما يجعل المتعلم محورًا أساسيًا في اكتساب المعرفة وصياغة علاقته بها.

يأتي هذا البحث في سياق تحولات معرفية عميقة يشهدها العالم المعاصر، تتسم بما يُعرف بـ"الانفجار المعرفي" والتطور المتسارع للذكاء الاصطناعي، حيث لم تعد المعرفة نادرة أو صعبة المنال، بل أصبحت متاحة بكثافة عبر الوسائط الرقمية، وأضحى الذكاء الاصطناعي قادرًا على أداء عدد متزايد من المهام المعرفية التي كانت تقليديًا من اختصاص المتعلم (UNESCO, 2021) في هذا السياق، لم يعد التحدي التربوي الأساسي يتمثل في نقل المعلومات، بل في بناء علاقة ذات معنى بين التلميذ والمعرفة، تجعله فاعلًا في التعلم لا مستهلكًا سلبيًا أو معتمدًا كليًا على الأدوات الذكية. وهنا تبرز أهمية مفهوم الرابطة مع المعرفة بوصفه إطارًا يفسر الكيفية التي يمنح بها المتعلم معنى لتعلمه ويحدد موقعه من المعرفة في عالم متغير، غير أن قدرة التلميذ على بناء هذه الرابطة لا تنفصل عن جودة تجربته المدرسية، إذ إن جودة الحياة المدرسية، بما تتضمنه من أمان نفسي، إحساس بالانتماء، ودعم بيداغوجي، تشكل شرطًا أساسيا لانخراطه العميق في التعلم وتكوينه علاقة إنسانية ونقدية مع المعرفة، بدل الاكتفاء بالاستخدام الأداتي أو التعويض التكنولوجي (Charlot et al., 1992)، ومن هذا المنطلق، يصبح البحث في الرابطة بين التلميذ والمعرفة وجودة الحياة المدرسية أمرًا حيويًا لفهم كيف يمكن للمؤسسة التعليمية إعادة تأسيس نفسها ومنح التعلم معنى في عالم معقد ومتغير.

وتبرز الأهمية العلمية لهذه الدراسة عند تقاطع مفهوم "جودة الحياة المدرسية" Quality Of School Life مع مفهوم "الرابطة مع المعرفة" (Relationship to Knowledge). فالرابطة مع المعرفة ليست معطىً جاهزاً، بل هي بناءٌ ديناميكي يتشكل عبر التفاعلات اليومية والمناخ الصفي. ويؤكد برنارد شارلو (1997) أن التلميذ الذي يدرك المدرسة كفضاء إيجابي يلبي حاجاته النفسية يكون أكثر قدرة على "التجنيد المعرفي" (Mobilization), بينما قد يكتفي التلميذ في البيئات الأقل جودة بـ "الانخراط المؤسساتي" الشكلي دون الغوص في جوهر المعرفة ذاتها.

في هدا السياق تحاول الجزائر مواكبة هده التوجهات والمعطيات الحديثة بادراج إصلاحات المنظومة التربوية ضمن الرؤية الوطنية للتنمية 2030، حيث يُعد التعليم رافعة مركزية لتحقيق التنمية المستدامة (United Nations Economic and Social Commission for Western Asia, 2017). وتنسجم هذه التوجهات مع الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الذي يركز على ضمان تعليم جيد ومنصف وشامل

للجميع، وتحسين جودة نواتج التعلم والمهارات الأساسية .غير أن التحليل النقدي لآليات تقييم الإصلاحات التعليمية. كما يُظهر في الملف الخاص بالجزائر

يميل إلى التركيز على مؤشرات الاتحاق، والتحصيل، والجوانب التنظيمية، (UNESCO, 2021). دون التعمق في أثر هذه السياسات على الخبرة المدرسية المعيشة للتلميذ وعلى بنائه لعلاقة ذات معنى مع المعرفة داخل السياق المدرسي.

انطلاقًا من هذا التصور، يتقاطع التوجه الوطني لإصلاح التعليم بصورة مباشرة مع إشكالية الدراسة الحالية، التي تنشغل بسد فجوة معرفية قائمة بين الخطابات الاستراتيجية الكلية الهادفة إلى تحسين جودة التعليم، وبين الفهم العلمي الدقيق للأبعاد النفسية–المعرفية التي تشكّل الخبرة المدرسية كما يعيشها التلميذ فعليًا. وتتمثل مساهمة هذا البحث في تفكيك هذه الفجوة من خلال تحليل العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة بوصفهما بُعدين مفسِّرين لفاعلية التجربة التعليمية ومعناها. وتزداد أهمية هذه المقاربة في سياق التحولات التي يفرضها عصر الذكاء الاصطناعي، إذ لم يعد الرهان التربوي مقتصرًا على توظيف التقنيات، بل أصبح مرتبطًا بقدرة المدرسة على بناء ذاتٍ متعلمة، مفكّرة، وقادرة على إنتاج المعنى، لا مجرد مستهلكٍ للأدوات الرقمية.

على الرغم من الاهتمام المتزايد بالمفاهيم التربوية المرتبطة بتجربة التلميذ والمعرفة في السياق الدولي حيث تناولت العديد من الدراسات الأجنبية جودة الحياة المدرسية باعتبارها متغيرًا أساسيًا، لكنها ركزت في أغلبها على تأثيره على مفاهيم قريبة مثل الدافعية، التحصيل الأكاديمي، والانتماء المدرسي والرفاه النفسي للتلميذ (Suldo et al., 2006; Zhang et al., 2006). ومع ذلك، لم تتعمق هذه الدراسات في استكشاف العلاقة بين جودة الحياة المدرسية و"الرابطة مع المعرفة" و قد يكون هذا راجع لكون ان مفهوم الرابطة مع المعرفة مفهوم فرنكوفوني طوره شارلو وغير منتشر في الأدبيات الإنجليزية، وبالتالي يندر وجود دراسات تربط بين هذين المتغيرين. اما في السياق الجزائري، فإن الدراسات التي تناولت مفهوم جودة الحياة المدرسية والرفاه النفسي للتلاميذ، لا تزال حديثة ومحدودة نسبيًا (حوحو، 2022؛ بلعزوق وتيليوين، 2023؛ حدادو، 2025).

بالمثل نجد الدراسات التي تتبنى مفهوم "الرابطة مع المعرفة" Rapport au savoir كما صاغه برنارد شارلو تظل نادرة للغاية، حيث تظهر الأدبيات المحلية اهتمامًا محدودًا بالجوانب المعرفية للتلميذ دون معالجة شاملة لكيفية تكوينه لعلاقته مع المعرفة المدرسية (بن ملوكة، 2020؛ ضيف وحزورلي، 2021). إجمالًا تشير المراجعات الحالية إلى ندرة الدراسات التي تعالج العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة، ومن ثم، تشكل هذه النقطة فجوة بحثية واضحة تبرر الحاجة إلى دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين، خاصة في ظل التحولات المعرفية والتكنولوجية الراهنة التي تؤثر على بناء معنى التعلم لدى المتعلمين. لتقديم فهم أعمق لتجربته داخل المدرسة في السياق الجزائري.

نظراً لندرة الدراسات الجزائرية حول مفهوم "الرابطة مع المعرفة"، التحقت الباحثة بجامعة باريس 8 حيث يعمل فريق ESCOL المتخصص في دراسة مفهوم الرابطة مع المعرفة لشارلو في اطار تربص ميداني قي الخارج ، مما أتاح للباحثة الاطلاع المباشر على التجارب البحثية المتقدمة والاستفادة منها في هذه الأطروحة التي تراهن على فهم "الخيط الخفي" الذي يربط بين الظروف الموضوعية للتمدرس والإدراك الذاتي للرفاهية، وكيف يصيغ هذا التفاعل نمط "الرابطة مع المعرفة" لدى المتعلم.

لتحقيق ذلك، انتظم البحث في فصول متكاملة، تبدأ بالتأصيل النظري للمفاهيم، مروراً بالإجراءات المنهجية التي تزاوج بين الصرامة الكمية والعمق النوعي، وصولاً إلى عرض النتائج ومناقشتها في ضوء التراث البحثي، بما يفتح آفاقاً جديدة للممارسين التربويين والباحثين في حقل علوم التربية.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وبناءً على مقتضيات المعالجة العلمية، انتظم متن هذه الأطروحة في ستة فصول متكاملة وفق بناءٍ منهجي متسلسل صُممت لتضمن الانتقال السلس من التنظير إلى التحقق الميداني على قسمين: الإطار النظري للدراسة والاطار الميداني.

يتوزع الإطار النظري للدراسة على ثلاثة فصول:

يشكل **الفصل الأول** مدخل الى الدراسة: وهو الحجر الزاوية للبحث، حيث يتناول صياغة إشكالية الدراسة في ضوء التراث البحثي المعاصر، وتحديد تساؤلاتها وفرضياتها العلمية. كما يسلط الضوء على أهداف الدراسة وأهميتها (النظرية والتطبيقية)، وصولاً إلى تحديد المفاهيم إجرائياً، مما يضع القارئ في صلب السياق المعرفي والمنهجي للبحث.

ويعرض **الفصل الثاني:** جودة الحياة المدرسية (الأبعاد، المقاربات، والعوامل المؤثرة)، بينما يغوص **الفصل الثالث** في سوسيولوجيا الرابطة مع المعرفة ومقاربة شارلو.

أما **القسم الثاني** يؤطر الجانب الميداني ويشمل بدوره ثلاثة فصول أخرى. **الفصل الرابع:** الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، يُفصّل هندسة البحث، يبرر اختيار المنهج المختلط (Mixed-Method)، ويصف مجتمع وعينة الدراسة (N=459) وطرق اختيارها. كما يستعرض بالوصف والتحليل أدوات الدراسة (استمارة ISCWeB وجدول الحصيلة المعرفية)، مع شرح وافٍ لخطوات الدراسة الاستطلاعية والتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية والنوعية المستخدمة في معالجة البيانات.

خُصّص **الفصل الخامس:** عرض نتائج الدراسة لعرض البيانات الميدانية التي تم استخلاصها، حيث يتناول النتائج الكمية المتعلقة بمستوى جودة الحياة المدرسية والفروق الديموغرافية وقدرتها التنبؤية. ثم ينتقل لتقديم النتائج الكيفية المستخلصة من التحليل الموضوعاتي لجداول الحصيلة المعرفية، مع استخدام الجداول والأشكال البيانية التوضيحية لتقديم صورة بانورامية وشاملة للاستجابات.

أما **الفصل السادس:** مناقشة النتائج وتفسيرها فهو يُمثل الفصل الختامي والتحليلي الأعمق، حيث يتم فيه تفسير النتائج في ضوء الفرضيات المطروحة وربطها بالإطار النظري (خاصة مقاربة شارلو وتيليوين). يسعى هذا الفصل إلى تقديم "قراءة نقدية" للنتائج ومقارنتها بالدراسات السابقة، وصولاً إلى استخلاص الاستنتاجات النهائية، وتقديم التوصيات التربوية العملية، واقتراح آفاق لبحوث مستقبلية تثري حقل علم النفس التربوي.

الإطار النظري

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1. الإطار النظري لإشكالية الدراسة:

تحتل المدرسة مكانة محورية في حياة الطفل، فهي الفضاء الذي يقضي فيه جزءا كبيرا من وقته اليومي، كما تمثل البيئة الرئيسية التي تشكل تجاربه الاجتماعية والمعرفية خلال سنوات نموه الحرجة (Kieling et al., 2024). تتجاوز وظيفة المدرسة نقل المعارف الاكاديمية لتصبح فضاء للتنشئة الاجتماعية حيث يطور التلاميذ علاقاتهم مع الاقران، يبنون هوياتهم الشخصية، كما يشكلون تصوراتهم عن ذواتهم ومستقبلهم المهني (Luthar et al., 2020)، وبالرغم من هدا الدور المحوري للمدرسة إلا أنها لم تخلُ عبر تاريخها من تحديات جسيمة تهدد وجودها.

فمنذ نشأتها، واجهت المدرسة كمؤسسة وجودية (ontologique) سلسلة من الأزمات التي تهدد جوهرها ووظيفتها الاجتماعية والمعرفية. فقد عانت المدرسة في مراحلها المبكرة من أزمة الا مدرسية Deschooling) (Society حيث انتقدها إيفان إليتش باعتبار المدرسة التقليدية تعيد إنتاج الهياكل الاجتماعية وتفتقر إلى منح المتعلم معرفة ذات معنى شخصي (Illich, 1971)، وصولًا إلى أزمة التكامل بين المعرفة والحياة العملية التي تعكس تباعد محتوى التعلم عن واقع الحياة اليومية، لتبلغ اليوم ذروتها في أزمة الذكاء الاصطناعي والتحولات الرقمية التي تهدد المدرسة التقليدية وقدرتها على بناء معنى التعلم وإعادة تأسيس الذات المتعلمة (Develay, 1992). من هذا المنطلق، يبرز السؤال: كيف يمكن للمدرسة المعاصرة أن تعيد بناء معنى التعلم وضمان جودة الحياة المدرسية في ظل التحولات الرقمية والذكاء الاصطناعي؟

قد شهدت العقود الاخيرة تحولا في المفاهيم المستخدمة لتقييم فاعلية المدرسة وأهدافها، حيث انتقل التركيز تدريجيا من مؤشرات الكفاءة والفعالية السائدة في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي، الى مفهوم الجودة الشاملة في تسعينيات القرن ذاته، ليصل الى مفهوم جودة الحياة في بداية القرن الحادي والعشرين (Coudronnière et al., 2015). يعكس هذا التطور اعترافا متزايدا بان التعليم لا يقتصر على تحقيق الاهداف الاكاديمية، بل يشمل ايضا تعزيز الرفاهية الشاملة للمتعلم.

على المستوى الدولي، حظي مفهوم جودة الحياة باهتمام متزايد من قبل المنظمات العلمية والصحية الكبرى. عرفت منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بانها تصور الفرد لوضعه في الحياة ضمن السياق الثقافي ونظام القيم الذي يعيش فيه، فيما يتعلق بأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته

(World Health Organization, 1997). يشير هذا التعريف الى ان جودة الحياة مفهوم متعدد الابعاد يتجاوز الجوانب المادية ليشمل التقييم الذاتي للفرد لمختلف جوانب حياته. في السياق المدرسي، بات هذا المفهوم محور اهتمام الباحثين في علم النفس التربوي، خاصة بعد ان اظهرت الدراسات الحديثة ان رفاهية التلاميذ في المدرسة ترتبط ارتباطا وثيقا بنتائجهم الاكاديمية ونموهم النفسي والاجتماعي (Orban et al., 2024).

يكتسب مفهوم جودة الحياة المدرسية اهمية خاصة عند دراسة العلاقة التي يقيمها التلميذ مع المعرفة، تلك العلاقة التي تتشكل من خلال تجاربه اليومية داخل الفصل الدراسي وتفاعلاته مع المعلمين والاقران (Bacro et al., 2017). تشير الادبيات الى ان طبيعة هذه العلاقة تحدد الى حد كبير انخراط التلميذ في عملية التعلم، حيث ان التلاميذ الذين يدركون المدرسة كفضاء ايجابي يلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية يطورون علاقة أكثر ايجابية مع المعرفة ومع المؤسسة التعليمية ذاتها (Charlot et al., 1992). من هنا تبرز اهمية فهم الروابط بين جودة الحياة المدرسية كما يدركها التلميذ من جهة، والعلاقة التي يقيمها مع المعرفة من جهة اخرى، خاصة في مرحلة التعليم المتوسط التي تمثل فترة انتقالية حرجة في مسار التلميذ التربوي والنفسي.

في السياق الجزائري قد أجريت بعض الدراسات حديثا تهتم بجودة الحياة المدرسية، فقد هدفت دراسة حوحو ويحياوي (2022) للكشف عن جودة الحياة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الاساتذة، وذلك من خلال العوامل البيداغوجية والعلاقات التربوية بين الفاعلين التربويين، تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال البيانات والمعلومات التي تم جمعها بواسطة الاستمارة الموزعة على عينة الدراسة والمتمثلة في اساتذة المدارس التي احتلت المراتب الاولى على مستوى الولاية من كل مستوى دراسي، والذي بلغ عددهم 67 استاذا. توصلت الدراسة الى ان المدرسة الجزائرية رغم العديد من الاصلاحات والرغبة للوصول الى جودة الحياة المدرسية، الا انها لا زالت لم تستطع تحقيق ذلك لوجود العديد من النقائص من وجهة نظر الاساتذة (حوحو ويحياوي، 2022، ص69-86).

من نفس المنظور هدفت دراسة خان وبدرة (2023) الى الكشف عن جودة الحياة المدرسية في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، حيث تم استخدام منهج دراسة الحالة كتصميم بحثي للمنهج النوعي لحالتين

(02) تم اختيارهما بطريقة قصدية بولاية الشلف. توصلت نتائج الدراسة الى نموذج ديناميكي رباعي الابعاد لجودة الحياة المدرسية مرتبطة ببعضها البعض بطرق مختلفة اعتمادا على العوامل السياقية والظروف التربوية التعليمية، والمتمثلة في: البعد الزمني، البعد الشخصي، البعد العلائقي، بعد المحتوى.

هدفت دراسة بلغول وصحراوي (2023) الى استطلاع جودة الحياة المدرسية بثانويات مدينة العلمة، اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من اساتذة والبالغ عددهم (153)، وتلاميذ البالغ عددهم (150). خلصت الدراسة الى ان جودة الحياة المدرسية بالمدارس الثانوية كانت منخفضة، يرجع هذا الى عدد من الاسباب يتعلق بعضها بنمط التسيير المتبع داخل المؤسسات بالإضافة الى نوع المباني المدرسية وعدم مواكبتها لتطورات العصر، كذلك ضعف توفر الوسائل التكنولوجية الحديثة داخل المؤسسات، ضعف تفعيل انشطة الحياة المدرسية المختلفة، ضعف في تكوين الأساتذة.

من جهة اخرى قدمت بلعزوق وتيليوين (2023) دراسة ميدانية استكشافية بعنوان «الارتياح المدرسي لدى الطفل الجزائري وجودة الحياة المدرسية»، هدفت إلى استكشاف آراء الأطفال حول العوامل المساهمة في شعورهم بالارتياح داخل المدرسة وتحديد أبعاد جودة الحياة المدرسية من وجهة نظرهم. اعتمدت الدراسة على تقنية الرسم والتعبير لفهم تصورات التلاميذ تجاه حياتهم المدرسية، وشملت عينة مكونة من 171 تلميذًا من المرحلة الابتدائية بولاية وهران. استخدم الباحثان منهج تحليل متعدد الطرائق، وأسفر عن تحديد ثلاثة مجالات رئيسية لجودة الحياة المدرسية: المجال التعليمي، المجال العلائقي، والمجال الفيزيقي، وتتفرع منها سبعة أبعاد محددة، أهمها: جودة العلاقة بين المعلم والمتعلم، النظافة والأمان، جودة العلاقة مع الأقران، جودة التعليم، توفر المرافق المدرسية، العلاقة مع الطاقم الإداري، والنشاطات الترفيهية. أظهرت نتائج الدراسة أن بعد جودة العلاقة بين المعلم والمتعلم كان الأكثر تأثيرًا على شعور الأطفال بالارتياح المدرسي، مما يعكس أهمية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة كعامل مركزي في جودة الخبرة المدرسية لدى المتعلمين الصغار.

على صعيد الدراسات العربية، هدفت دراسة أمزيان (2020) الى التعرف على العلاقة بين اتجاهات الاباء نحو جودة الحياة المدرسية والاداء الأكاديمي لطلبة الصف الثالث المتوسط. اظهرت نتائج الدراسة تأثير جودة الحياة المدرسية على اداء الطلاب، حيث حصل الطلاب في المدارس الخاصة الذين يتمتع اولياء امورهم بمواقف ايجابية تجاه المدرسة ومواردها وعلاقة المعلمين بطلابهم والانشطة المدرسية واساليب التدريس على

نتائج مرضية أكثر من نظرائهم الذين يتمتع اولياء امورهم بمواقف سلبية. وفي دراسة مشابهة نـواف (2022) هدفت الى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة المدرسية وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الطائف، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة البحث من (319) تلميذا من تلاميذ الصف السادس. اظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين إدراك الطلاب لجودة الحياة المدرسية وتقديرهم لذاتهم، مما يعني ان تحسين جودة الحياة المدرسية يمكن ان يساهم في تعزيز تقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي للطلاب.

في المقابل نجد في الغرب ان مفهوم جودة الحياة المدرسية، قد حظي باهتمام واسع في الأوساط التربوية والنفسية باعتباره مؤشرًا مركزيًا لفهم كيفية ادراك الطلاب لحياتهم داخل المدرسة، وتأثير ذلك على جوانب التعلم والرفاه العام. فقد تناولت دراسات غربية متعددة هذا المفهوم من زوايا مختلفة، حيث ركزت بعضها على تصورات الطلاب وجودة الحياة المدرسية كونه أوسع من التحصيل الأكاديمي ويشمل العلاقات الاجتماعية، المناخ المدرسي، والشعور بالانتماء (Clifford et al., 2012). وتظهر أبحاث أخرى أن جودة الحياة المدرسية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بمؤشرات الرفاه النفسي والتكيف الاجتماعي لدى التلاميذ، وأن المدارس التي تحقق مستويات أعلى من جودة الحياة المدرسية تسهم في تقليل السلوكيات السلبية وتحسين العلاقات بين الطلاب والمعلمين (Allen et al., 2020).

كما وجدت دراسة أجريت في بيئات ثقافية متعددة (أوروبا وأمريكا الشمالية) أن رفاه/جودة الحياة المدرسية تتأثر بعوامل مدرسية متعددة، وأن تفاعل هذه العوامل ينعكس على إدراك التلاميذ لمدرستهم وعلى دافعية التعلم لديهم (Govorova et al., 2020). وفي دراسة أخرى، تبيَّن أن جودة الحياة المدرسية ترتبط ارتباطًا دالًا بمفهوم الانخراط المدرسي(Engagement) ، الذي يرتبط بدوره بتحصيل أعلى ورضا نفسي/رفاه ذاتي أكبر لدى الطلاب (Wong et al., 2024)، كما تشير نماذج تفسيرية إلى أن الانخراط يسهم في تشكيل جودة الحياة المدرسية .(Thien & Razak, 2013)

إلى جانب الدراسات الأكاديمية حول جودة الحياة المدرسية، يشهد المجال الدولي أيضًا جهودًا بحثية رصينة من خلال شبكات ومشاريع دولية متخصصة في رفاه الأطفال ورفاهية التجربة المدرسية. واحدة من هذه المبادرات الكبرى هي المسح الدولي لرفاه الأطفال

(International Survey of Children's Well-Being – ISCWeB)، الذي تنظمه الجمعية الدولية لمؤشرات الطفل (International Society for Child Indicators – ISCI)، وقد مثل مشروعًا عالميًا رائدًا في قياس الرفاه الذاتي للأطفال من خلال استطلاعات واسعة تُجريها فرق بحثية متعددة الجنسيات، تتيح الاطلاع على تصورات الأطفال حول جوانب حياتهم المختلفة، بما فيها المدرسة كبيئة معرفية واجتماعية ثقافية عبر أكثر من أربعين دولة حول العالم (Ben-Arieh, 2019). وتشمل هذه الدراسات تقييمات التجربة المدرسية، العلاقات الاجتماعية، الشعور بالأمان، والحقوق المدرسية، ما يجعلها مصدرًا مهمًا لفهم جودة الحياة في سياقات متنوعة، معتمدة على إدراك الأطفال أنفسهم كأساس للقياس والإصلاحات التربوية.

كما أن شبكة (Children's Understandings of Well-being [CUWB], n.d) تقدم إطارًا بحثيًا تكميليًا يركّز على فهم معنى الرفاه من منظور الطفل، وذلك من خلال بحوث مقارنة كيفية تربط بين الخبرات الذاتية للأطفال في بيئات مختلفة وتقدم رؤى تحليلية عميقة حول كيف يرى الأطفال رفاههم وما يولونه من أهمية لعلاقاتهم بالمدرسة ومعارفهم المتعلمة. وتعمل هذه المبادرات الدولية على توسيع المعرفة النظرية والمنهجية حول رفاه الأطفال في سياقات مدرسية ومجتمعية، وتمكّن الباحثين من استلهام مقاييس موثوقة وأساليب تقييم جديدة قريبة من مفهوم الرابطة مع المعرفة الذي تتناوله هذه الدراسة.

كما تجدر الإشارة إلى أن الجزائر شاركت في المسح الدولي لرفاه الأطفال – Children's Worlds ISCWeB (Rees & Main, 2015)، وهي الدولة العربية الوحيدة التي شاركت في هذا المسح منذ موجته الأولى عام 2010، ثم في الموجتين الثانية (2013–2014) والثالثة (2016–2019) (Tiliouine, 2015b; Rees et al., 2020)، فضلًا عن الموجة الرابعة المتعلقة بجائحة كوفيد-19 (2020–2022). أثمرت هذه المشاركة الممتدة إصدارات علمية مهمة، من بينها: التقرير الوطني للجزائر ضمن المسح(Tiliouine, 2015a) ، ودراسة طولية لتتبع تغيرات الرفاه الذاتي لدى تلاميذ المتوسط (Tiliouine et al., 2019)، إضافة إلى دراسة نوعية حديثة حول تصورات الأطفال الجزائريين للرفاه (Daoust-Zidane et al., 2025).

جاء مفهوم الرابطة مع المعرفة لمساءلة النماذج التقليدية القائمة على النقل، والتي تفترض سلبية المتعلم وخلوه من أي مقاومة ذاتية، حيث تؤكد أن المتعلم ليس مجرد وعاء يستقبل المعلومات، بل هو ذات فاعلة تبني

علاقتها الخاصة مع المعرفة ومع المدرس، مما يستدعي إعادة النظر في طبيعة المعرفة ذاتها وكيفية تمثلها لدى الفرد. ويدعم هذا التوجه ما طرحه جون إيف روشكس (Rochex, 2004) الذي يرى أن هذا المفهوم يسمح بفهم الجدلية القائمة بين النشاط الذهني والذاتية، وهو ما يخرجنا من التفسيرات الحتمية للفشل الدراسي التي تربطه ميكانيكياً بالأصل الاجتماعي، ليفسح المجال لفهم التجربة المدرسية كمسار يبنيه الفرد عبر تفاعله مع محيطه.

في سياق تعميق هذا الطرح، يذهب برنارد شارلو (Charlot, 1999) إلى اعتبار أن الرابطة مع المعرفة تتخذ أشكالاً (شكل العلاقة بالمدرسة وشكل العلاقة مع المعرفة) تسمح في الأخير بالانخراط في المواقف التعليمية، ويؤكد هذا الطرح أن للتلميذ تاريخاً خاصاً واستراتيجيات تكييف قد تكون استراتيجية نفعية تهدف فقط إلى النجاح دون اهتمام حقيقي بمضمون المعرفة، و العكس صحيح وهو ما يفسر وجود تلاميذ من أوساط شعبية ينجحون دراسياً بفضل تعبئة مواردهم الذاتية وإعطاء معنى إيجابي للمدرسة.

وعلى صعيد الدراسات العربية، حاول الباحثون تبيئة هذا المفهوم لفرز الديناميات النفسية والتربوية المحلية، فقد كشفت دراسة قريرة (2016) في البيئة التونسية عن ارتباط وثيق بين "الدافعية للتعلم" ونوعية الرابطة مع المعرفة، مصنفاً إياها إلى ثلاث فئات: "علاقة موجبة" نابعة من رغبة ذاتية واستقلال في التعلم، و"علاقة سالبة" تتغذى من ضغوط المحيط الخارجي وسوء التوافق البيداغوجي، و"علاقة مضطربة" تعكس صراعاً بين رغبة التلميذ والواجبات المدرسية، مما يبرهن على أن البعد الوجداني يلعب دوراً حاسماً في توجيه المسار الدراسي للتلميذ العربي بعيداً عن المحددات المادية الصرفة.

أما في السياق الجزائري، فقد اتخذت الدراسات منحى تشخيصياً لواقع الإصلاحات التربوية، إذ بيّن بلحسين (2018) أن تبني "المقاربة بالكفايات" كان يهدف نظرياً إلى تحويل التلميذ من مستقبل سلبي إلى فاعل يبني معارفه، غير أن التطبيق الميداني كشف عن استمرار الفجوة بين المعارف المدرسية والحياة الاجتماعية، مما أعاق تشكل علاقة وظيفية مع المعرفة. وفي الاتجاه ذاته، عمقت ضيف وحزورلي (2022) في دراستهما حول "الفشل المدرسي في مقاربة العلاقة مع المعرفة" وهذا قصد البحث في ظاهرة الفشل المدرسي في الجزائر، وتوصلتا إلى أن الإخفاق لا يمكن تفسيره فقط بنقص الرأسمال الثقافي للأسرة، بل يعود إلى طبيعة العلاقة "الأداتية" أو "المغتربة" التي يقيمها التلميذ مع المدرسة، حيث يفقد التعلم معناه الذاتي ليتحول إلى مجرد وسيلة

للترقي الاجتماعي أو عبء يجب التخلص منه، وهو ما يتقاطع مع ما ذهبت إليه بن ملوكة (2017) في دراستها "من الرابطة مع المعرفة إلى العلاقة مع المعرفة في المقاربات النظرية النفسية"، وأسفرت الدراسة إلى أن "الرابطة مع المعرفة" هي بناء مركب يجمع بين المعنى (الذي يضفيه المتعلم) والرغبة (المحرك النفسي)، وأنها تتشكل ضمن سياق أسري واجتماعي معقد يؤثر في نجاح أو فشل المسار الدراسي.

في هذا الصدد تشير اعمال شارلو وفريق ESCOL الى ان الرابطة مع المعرفة ليست نتيجة مباشرة للظروف الموضوعية للتعليم، بل تتشكل من خلال المعنى الذي يمنحه التلميذ أو المتعلم لتجربته المدرسية (Charlot, 1997). من هنا نفهم أن تحسين جودة الحياة المدرسية لا يضمن بالضرورة تطوير علاقة ايجابية مع المعرفة، إذ يمكن للتلميذ أن ينخرط في المدرسة كمؤسسة دون أن يتجند للمعرفة ذاتها. يطرح هذا التمييز تساؤلا اساسيا حول طبيعة العلاقة بين إدراك التلميذ لجودة حياته المدرسية من جهة، وانماط الحصيلة المعرفية التي تعكس علاقته مع المعرفة وبالمدرسة من جهة اخرى.

هذه الفجوة هي محور إشكالية حقيقية في فهم الديناميات المعقدة التي تربط بين الظروف الموضوعية للتعليم والمعنى الذاتي الذي يبنيه التلميذ حول تجربته المدرسية.

من هنا نحاول من خلال هذه الدراسة فهم الديناميات المعقدة بين ظروف التعليم الموضوعية والمعنى الذاتي الذي يضفيه التلميذ على تجربته، ولئن كانت الأدبيات الدولية تُجمع على محورية جودة الحياة المدرسية كمتغير يتخطى التحصيل الأكاديمي ليشمل الرفاه النفسي والانتماء الاجتماعي، فإن استقصاء علاقتها بالرابطة مع المعرفة وبآليات بناء المعرفة واستدخالها لا يزال مجالاً خصباً في الأبحاث الغربية، وهو ما يُبرز الحاجة الملحّة لهذه الدراسة لسد هذا النقص المعرفي في السياق الجزائري.

تكتسب هذه الاشكالية أهمية خاصة في مرحلة التعليم المتوسط، تلك الفترة الانتقالية الحرجة التي يشهد فيها التلميذ تحولات نفسية واجتماعية ومعرفية عميقة. في هذه المرحلة يبدأ التلميذ في بناء هويته الشخصية، يطور استقلاليته الفكرية، كما يعيد تشكيل تصوراته عن المعرفة وعن دوره كمتعلم. تتقاطع هذه التحولات مع متطلبات اكاديمية متزايدة التعقيد، مما يجعل نوعية تجربته المدرسية عاملا محوريا في تشكيل علاقته مع المعرفة. إذا كانت البيئة المدرسية توفر للتلميذ فضاء يلبي حاجاته النفسية والاجتماعية، فقد يطور علاقة أكثر

ايجابية مع المعرفة، أما إذا أدرك المدرسة كفضاء يفرض عليه قيودا دون أن يمنحه معنى، فقد يكتفي بالتجنيد للمدرسة كمؤسسة دون أن يتجند للتعلم ذاته.

تلعب المتغيرات الديموغرافية دورا مهما في تشكيل هذه العلاقة المعقدة بين جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة. اشارت الدراسات الى وجود فروق بين الذكور والإناث في تقييم جودة حياتهم المدرسية، كما تختلف هذه التقييمات باختلاف العمر والمرحلة الدراسية، علاوة على ذلك تلعب البيئة السكنية دورا في تشكيل تجربة التلميذ، إذ تختلف الموارد المتاحة والدعم المقدم بين المناطق الحضرية وشبه الحضرية. تثير هذه الفروق تساؤلات حول كيفية تفاعل المتغيرات الديموغرافية مع جودة الحياة المدرسية في التأثير على الحصيلة المعرفية لدى التلاميذ.

تستمد هذه الدراسة أهميتها من محاولتها ملء الفجوة القائمة من خلال دراسة العلاقة بين جودة الحياة المدرسية كمتغير موضوعي وذاتي في آن واحد يعكس ظروف التعليم وإدراك التلميذ لها، والرابطة مع المعرفة كمتغير يكشف عن انماط العلاقة مع المعرفة وبالمدرسة. تتبنى الدراسة مقاربة شارلو المتمثلة في الحصيلة المعرفية كأداة منهجية تسمح بالكشف عن المعنى الذي يمنحه التلاميذ لتجربتهم المدرسية، هذا المعنى الذي يتشكل من خلال تفاعل معقد بين الظروف الموضوعية للتعليم، التاريخ الشخصي للتلميذ، موقعه الاجتماعي، إضافة الى توقعاته ومشروعه الشخصي.

وتندرج هذه الجهود البحثية ضمن التوجه الدولي المتنامي نحو البحث التشاركي (Participatory Research)، حيث يؤكد هذا النهج على أن الأطفال ليسوا مجرد موضوعات للبحث، بل شركاء في إنتاج المعرفة يمكنهم المساهمة بفعالية في تحسين جودة التعليم والرعاية والبرامج التنموية الموجهة لهم (Punch, 2002).

في ضوء ما سبق تتبلور الاشكالية الرئيسية لهذه الدراسة في التساؤل التالي: **ما طبيعة العلاقة بين جودة الحياة المدرسية و الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظرهم، وكيف تسهم المتغيرات الديموغرافية في تحديد هذه العلاقة والتنبؤ بها؟**

يتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية التي تسعى الدراسة الى الاجابة عنها:

1. ما مستوى جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط مقارنة بالمتوسط النظري للمقياس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر ومستوى جودة الحياة المدرسية لدى أفراد العينة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى التلاميذ تعزى لمتغير المنطقة السكنية (حضرية/شبه حضرية)؟
5. ما هي البنية التنظيمية للرابطة مع المعرفة لدى التلاميذ، وهل تنتظم وفق أبعاد تعكس الوظيفة التعليمية للمدرسة والحاجات الشخصية للتلميذ؟
6. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين جنس التلاميذ وشكل الرابطة التي يقيمونها مع المعرفة ؟
7. ما هي القدرة التنبؤية لكل من جودة الحياة المدرسية، الجنس، العمر، والمنطقة السكنية في تفسير تباين أنماط الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط؟
8. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى جودة الحياة المدرسية الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط؟

2. فرضيات الدراسة:

تسعى هذه الفرضيات الى تحديد العلاقات المتوقعة بين المتغيرات المدروسة، مما يسمح بفحص تجريبي للإشكالية المطروحة. تم صياغة الفرضيات بناء على المنطق النظري لمقاربة شارلو حول الرابطة مع المعرفة، كما تم الاستناد الى نتائج الدراسات التي فحصت جودة الحياة المدرسية في البيئة التعليمية العربية.

1. مستوى جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أعلى من المتوسط النظري للمقياس.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية لصالح الإناث.
3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر ومستوى جودة الحياة المدرسية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية وفقاً للمنطقة السكنية.
5. ماهي انماط الرابطة التي يقيمها التلاميذ مع المعرفة.
6. يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين جنس التلاميذ و الرابطة مع المعرفة.
7. تساهم جودة الحياة المدرسية، الجنس، العمر، والمنطقة السكنية في التنبؤ بأنماط الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط.
8. يوجد ارتباط دال إحصائياً بين مستوى جودة الحياة المدرسية الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط.

3. أهداف الدراسة:

تتحدد اهداف هذه الدراسة في محاولة فهم طبيعة العلاقة بين جودة الحياة المدرسية كما يدركها تلميذ مرحلة التعليم المتوسط والحصيلة المعرفية التي تعكس علاقته مع المعرفة وبالمدرسة كمؤسسة. تتبنى الدراسة مقاربة تجمع بين الوصف والتحليل والتفسير، حيث تسعى اولا الى تشخيص الوضع الراهن لجودة الحياة المدرسية في السياق الجزائري، واستكشاف البنية التنظيمية للحصيلة المعرفية، وعلى هذا الأساس نحدد الاهداف في النقاط التالية:

- قياس مستوى جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ومقارنته بالمتوسط النظري للمقياس.
- الكشف عن الفروق في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس.
- فحص طبيعة العلاقة بين العمر ومستوى جودة الحياة المدرسية لدى افراد العينة.
- تحديد الفروق في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى التلاميذ تبعا لمتغير المنطقة السكنية (حضرية مقابل شبه حضرية).
- استكشاف البنية التنظيمية للرابطة مع المعرفة لدى التلاميذ وتحديد ما إذا كانت تنتظم وفق ابعاد تعكس الوظيفة التعليمية للمدرسة والحاجات الشخصية للتلميذ.
- فحص العلاقة الارتباطية بين جنس التلاميذ والرابطة مع المعرفة.
- تحديد القدرة التنبؤية لكل من جودة الحياة المدرسية، الجنس، العمر، والمنطقة السكنية في تفسير تباين انماط الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط.
- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستوى جودة الحياة المدرسية الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط.

4. أهمية الدراسة: القيمة المضافة علمياً وميدانيا

تستمد هذه الدراسة اهميتها من عدة اعتبارات نظرية وتطبيقية ومنهجية تجعلها اضافة نوعية الى حقل البحث التربوي في السياق الجزائري والعربي.

4-1. على المستوى النظري:

تساهم الدراسة في سد فجوة بحثية واضحة في الادبيات العربية، حيث تربط في السياق الجزائري بين مفهومين نظريين مهمين هما جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة. اقتصرت الدراسات الجزائرية السابقة على فحص جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي او ببعض المتغيرات الديموغرافية، دون ان تتطرق الى كيفية تشكيل هذه الجودة لمعنى التعلم والمعرفة لدى التلميذ. تتجاوز هذه الدراسة المقاربة الكمية التي تختزل فاعلية التعليم في مؤشرات التحصيل الدراسي، لتتبنى مقاربة شارلو السوسيو–انثروبولوجية التي تنظر الى التلميذ كذات انسانية تبني علاقة مع المعرفة من خلال المعنى الذي تمنحه لتجربتها المدرسية. من خلال هذه المقاربة، تساهم الدراسة في تعميق الفهم النظري للعمليات المعقدة التي تربط بين الظروف الموضوعية للتعليم والبناء الذاتي للمعنى لدى المتعلم.

علاوة على ذلك، تسلط الدراسة الضوء على مرحلة التعليم المتوسط، أين يشهد تلميذ هذه المرحلة تحولات نفسية واجتماعية ومعرفية عميقة تجعل فهم تجربته المدرسية وعلاقته مع المعرفة امرا حاسما لتطوير تدخلات تربوية ملائمة. من خلال فحص دور المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعمر والمنطقة السكنية، تساهم الدراسة في توضيح كيفية تفاعل هذه المتغيرات مع جودة الحياة المدرسية في تشكيل الرابطة مع المعرفة، مما يثري الفهم النظري لتعقيد وتنوع التجارب المدرسية للتلاميذ.

4-2. على المستوى التطبيقي:

قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تحديد الجوانب التي تحتاج الى تحسين في جودة الحياة المدرسية، كما توضح كيف ينعكس هذا التحسين على علاقة التلميذ مع المعرفة وانخراطه في التعلم، وبدلا من التركيز حصريا على تحسين البنى التحتية المادية أو رفع مستوى التحصيل الدراسي، تقدم الدراسة مقاربة أكثر شمولية تأخذ بعين الاعتبار المعنى الذي يبنيه التلميذ حول تجربته المدرسية.

تقدم الدراسة للمعلمين والمربين فهما افضل للعمليات التي من خلالها يبني التلاميذ معنى لتجربتهم المدرسية، إذ تساعد نتائج الدراسة المعلمين على فهم كيف تؤثر نوعية العلاقة التعليمية والمناخ الصفي على علاقة التلاميذ مع المعرفة، مما يمكنهم من تطوير ممارسات تعليمية تعزز هذه العلاقة، كما تساهم في اثراء الادوات المستخدمة لقياس جودة الحياة المدرسية الرابدة مع المعرفة في السياق الجزائري، مع تقديم نموذجا منهجيا يمكن ان يستخدمه باحثون اخرون في دراسات مستقبلية، وهذا لأن الجمع بين المقاربة الكمية والمقاربة النوعية يوفر نموذجا منهجيا متكاملا يثري البحث التربوي.

كما يمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط التالية:

تستمد الدراسة مشروعيتها من كونها إضافة نوعية تتجاوز القراءات التقليدية للفعل التربوي بمقاربة علم النفس الإيجابي ، وتبرز أهميتها في الأبعاد التالية:

سد الفجوة البحثية: إذ نادرًا ما ربطت الدراسات الأجنبية أو الجزائرية بين جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة، وهو ربط يتجاوز النظرة التي تختزل التعليم في "التحصيل " إلى نظرة تعتبر التلميذ ذاتاً إنسانية تبني المعنى.

تعالج الدراسة أزمة جوهرية في التعليم تتجاوز التسرب وضعف التحصيل لتتعلق بفقدان المعنى وجودة المخرجات التعليمية .توضح مفارقة وجود متعلمين ناجحين شكليًا دون امتلاك كفاءات معرفية حقيقية.

التأصيل المنهجي: تبني مقاربة المنهج المختلط (Mixed-Method)، حيث تزاوج بين صرامة القياس الكمي لرفاه الطفل، والعمق النوعي للتحليل الموضوعاتي لجداول الحصيلة المعرفية.

اعتماد البحث التشاركي (Participatory Research) والمقاربة المتمركزة حول الطفل (Child-Centered Approach)، حيث يُنظر إلى التلميذ بوصفه فاعلًا لا مجرد موضوع للبحث. ويسمح هذا التوجه بفهم أعمق لمعنى المدرسة وجودة الحياة المدرسية من منظور المتعلمين أنفسهم.

الامتداد العلمي: تسير الدراسة على خطى الرواد دولياً وعربياً، وعلى رأسهم الأستاذ **حبيب تيليوين**، مع تطوير طرحه بربط الرفاه الذاتي والمدرسي بجوهر العملية التعلمية (الرابطة مع المعرفة).

توجيه السياسات: تقدم الدراسة مؤشرات عملية للقائمين على القطاع التربوي لتحسين "جودة الحياة" ليس كرفاهية ثانوية، بل كشرط لنجاعة التعلم.و تقدم إطارًا تطبيقيًا واستراتيجيًا يمكن أن يساعد صناع القرار في تحسين جودة التعليم ودعم التوجهات الوطنية لرؤية الجزائر 2030.

تطوير الممارسة الصفية: تمنح المعلمين فهماً أعمق لكيفية تحويل المناخ الصفي إلى "بيئة مُمكّنة" تساعد التلاميذ على بناء مشاريعهم الشخصية وتجنيد أنفسهم للمعرفة. بتعزيز بناء رابطة حقيقية مع المعرفة لمواجهة آثار الاعتماد المتزايد على الذكاء الاصطناعي، الذي يهدد فقدان المهارات الأساسية للتعلم والتفكير النقدي.

5. تحديد المفاهيم اجرائياً:

يتطلب البحث العلمي تحديدا دقيقا للمفاهيم المستخدمة حتى يمكن قياسها والتحقق من العلاقات بينها بطريقة موضوعية وقابلة للتكرار، وهذا يشمل المتغيرات المجردة فقط والتي تستوجب القياس والرصد.

5-1. جودة الحياة المدرسية:

نحدد جودة الحياة المدرسية في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على استبيان جودة الحياة المدرسية المستخرج من الاستمارة الدولية لفهم رفاه الأطفال (Children's Worlds, 2013; Dinisman & Rees, 2014). يتكون الاستبيان من ستة بنود تقيس رضا التلميذ عن جوانب محددة من تجربته المدرسية. يستجيب التلميذ لكل بند على سلم رقمي متدرج من صفر إلى عشرة.

5-2. الرابطة مع المعرفة:

إجرائيا فإن الرابطة مع المعرفة تتحدد من خلال التحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis) لإجابات التلاميذ على جدول الحصيلة المعرفية المستوحى من الصيغة التي اقترحها Charlot (1997) يتكون الجدول من سؤال محوري مفتوح يدعو التلميذ إلى التفكير في تجاربه التعلمية منذ نشأته في مختلف السياقات، ثم يتفرع هذا السؤال إلى أربعة أسئلة فرعية منظمة في أعمدة متتالية: ما هو أهم شيء تعلمته في حياتك؟ من علمه لك؟ أين تعلمته؟ لماذا هو مهم بالنسبة لك؟ (Beaucher, 2010).

الفصل الثاني

جودة الحياة المدرسية

تمهيد:

يحتل مفهوم جودة الحياة مكانة متزايدة في الدراسات التربوية المعاصرة، حيث تحول الاهتمام من التركيز الحصري على الجوانب الأكاديمية والتحصيلية إلى النظرة الشاملة التي تراعي رفاهية المتعلم في مختلف أبعاد حياته المدرسية. هذا التحول يعكس الوعي المتنامي بأن نجاح العملية التعليمية لا يقتصر على اكتساب المعارف والمهارات، بل يمتد ليشمل تهيئة بيئة مدرسية تدعم التطور النفسي والاجتماعي والصحي للتلاميذ. لذلك أصبحت جودة الحياة المدرسية محوراً أساسياً في تقييم فعالية المؤسسات التعليمية وقدرتها على تحقيق رسالتها التربوية.

تكتسب دراسة جودة الحياة المدرسية أهميتها من كونها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمخرجات التعليمية على مستويات متعددة. فالمتعلم الذي يشعر بالرضا والأمن النفسي داخل المدرسة يكون أكثر قدرة على الانخراط في الأنشطة التعليمية والتفاعل الإيجابي مع معلميه وأقرانه، مما ينعكس على أدائه الأكاديمي ودافعيته للتعلم. كما أن فهم العوامل المؤثرة في جودة حياة التلاميذ يساعد المؤسسات التعليمية على تطوير سياسات وممارسات تستجيب لحاجاتهم النمائية المتنوعة. هذا الفهم يمثل ضرورة ملحة في ظل التحديات المعاصرة التي تواجه الأنظمة التربوية، من ضغوط أكاديمية متزايدة ومشكلات سلوكية ونفسية متنامية لدى المتمدرسين.

نستهدف من خلال هذا الفصل بناء إطار مفاهيمي ونظري شامل لجودة الحياة المدرسية، يتناول أبعادها المختلفة والعوامل المحددة لها والنماذج النظرية المفسرة لها. سنستعرض تطور هذا المفهوم وتعريفاته المتعددة، ثم ننتقل إلى تحليل أبعاده الصحية والنفسية والاجتماعية والأكاديمية والبيئية، قبل مناقشة العوامل الفردية والأسرية والمدرسية التي تسهم في تشكيلها. كما سنقدم مراجعة نقدية للأطر النظرية الرئيسية التي تفسر جودة الحياة في السياق المدرسي، مما يوفر الأساس النظري الضروري لفهم هذا المفهوم المركب وتطبيقاته في الميدان التربوي.

1. الإطار المفاهيمي لجودة الحياة المدرسية:

يتطلب التأسيس العلمي لدراسة جودة الحياة المدرسية بناء إطار مفاهيمي شامل يفكك تعقيدات هذا المصطلح ويربطه بجذوره النظرية، ونظراً لأن مفهوم جودة الحياة المدرسية يُعد في جوهره تطبيقاً خاصاً لمفهوم جودة الحياة العام وإسقاطاً له في السياق التربوي، فإن الضرورة المنهجية تقتضي أولاً ضبط المفهوم لتوفير الأرضية النظرية اللازمة لاستيعاب كيفية تشكل هذا المفهوم وأبعاده عند نقله إلى بيئة المؤسسة التعليمية وخاصة في البيئة الجزائرية.

1-1. مفهوم جودة الحياة وأبعادها:

يشار إلى جودة الحياة في اللغة الفرنسية بمصطلح (Qualité de vie) وفي اللغة الإنجليزية بمصطلح (Quality of Life)، أما في اللغة العربية فيستخدم الباحثون مصطلحي ودة الحياة أو نوعية الحياة بالتناوب. ظل هذا المفهوم معقداً ومتعدد التعريفات حتى عام 1993، حيث قدمت منظمة الصحة العالمية تعريفاً مرجعياً للأخصائيين في المجالات الصحية والاجتماعية (Bruchon & Boujut, 2021).

تعرف منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها إدراك الفرد لمكانته في الوجود، وفي السياق الثقافي الذي يعيش فيه ونظام القيم الذي ينتمي إليه وعلاقته بأهدافه، توقعاته، معاييره، وانشغالاته، ويتضمن هذا الإدراك مجال واسع ومعقد من المفاهيم المتعلقة بالصحة الجسمية للفرد وحالته النفسية، درجة استقلاليته، علاقاته الاجتماعية، معتقداته الشخصية، وعلاقته بخصائص بيئته (World Health Organization, 1997).

تتبنى الجمعية الأمريكية لعلم النفس منظوراً مشابهاً، حيث تعتبر جودة الحياة حالة من الرفاهية الرفاهية الجسدية والنفسية والاجتماعية والوظيفية في آن واحد، مع التأكيد على أن التقييم الذاتي للفرد يمثل عنصراً محورياً في فهم جودة حياته (UNISCO, 2021).

يتميز مفهوم جودة الحياة بطبيعته المركبة التي تجمع بين مستويين متكاملين من التحليل، أحدهما يرتبط بالظروف والمعطيات القابلة للملاحظة والقياس الخارجي، والآخر يتصل بالتجربة الداخلية للفرد وتقييمه الشخصي لحياته. يشير البعد الموضوعي إلى المؤشرات الخارجية القابلة للقياس والملاحظة المباشرة، والتي

تصف الظروف المادية والاجتماعية الفعلية التي يعيش فيها الأفراد. تتضمن هذه المؤشرات الحالة الصحية والقدرات الوظيفية والظروف المعيشية والموارد الاقتصادية المتاحة، كما تشمل العلاقات الاجتماعية والفرص التعليمية والمهنية (Bruchon & Boujut, 2021).

تمثل هذه العناصر الموضوعية البنية التحتية المادية والاجتماعية التي توفر للأفراد إمكانيات تحقيق رفاهيتهم، حيث يمكن تقييمها من خلال معايير خارجية ومقارنتها عبر الأفراد والمجتمعات، كما تعكس المؤشرات الموضوعية الموارد والفرص المتاحة للفرد، وتحدد القيود والتحديات التي قد يواجهها في سعيه لتحقيق حياة ذات معنى ورضا. يمكن قياس هذه المؤشرات من خلال أدوات موحدة ومعايير محددة، مما يسمح بإجراء مقارنات بين الأفراد والمجموعات والمجتمعات المختلفة، إذ تستخدم المنظمات الدولية مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية واليونيسف مؤشرات موضوعية متنوعة لتقييم جودة حياة الأطفال والمراهقين، تشمل معدلات الوفيات والأمراض والمشكلات السلوكية والاضطرابات (OECD, 2009).

يرتبط البعد الذاتي لجودة الحياة بالتجربة الداخلية للفرد وتقييمه الشخصي لمختلف جوانب حياته، حيث يشمل إدراكاته ومشاعره وتقييماته حول مدى إشباع حاجاته وتحقيق تطلعاته، بحيث يعرف لوتون الرفاهية باعتبارها المكون الذاتي لجودة الحياة، مشيراً إلى أنها تتوافق مع التقييم متعدد الأبعاد الذي يجريه الفرد للتفاعلات والعلاقات التي يحافظ عليها مع بيئته (Lawton, 1997).

تتضمن المؤشرات الذاتية تصورات الفرد عن سعادته ورضاه عن الحياة ورفاهيته النفسية، كما تشمل مشاعره الإيجابية والسلبية وتقييمه لمعنى حياته وإحساسه بالإنجاز والنمو الشخصي. يختلف هذا البعد الذاتي من فرد لآخر حتى في ظل ظروف موضوعية متشابهة، مما يعكس أهمية التجربة الشخصية والمعنى الذي يعطيه كل فرد لحياته، لهذا يؤكد تعريف منظمة الصحة العالمية على المكون الذاتي لجودة الحياة، حيث أن نفس الظروف الموضوعية يمكن أن تقيم بشكل مختلف من قبل أفراد مختلفين حسب قيمهم وتوقعاتهم وأهدافهم الشخصية (UNISCO, 2021).

يؤكد هذا التكامل بين البعدين الموضوعي والذاتي على ضرورة اعتماد مقاربة شاملة في دراسة جودة الحياة وتقييمها، حيث لا يمكن الاكتفاء بأحد البعدين دون الآخر للحصول على فهم كامل لواقع الأفراد ورفاهيتهم.

2-1. جودة الحياة عند الطفل والمراهق:

شهدت دراسة جودة حياة الطفل والمراهق تطوراً نوعياً عندما انتقل الباحثون من الاهتمامات التي تركز على رعاية الطفل ومراحل النمو إلى مراعاة إمكاناتهم وقدراتهم في المجالات المختلفة الشخصية والبيئية والأسرية (Raghavan & Alexandrova, 2015). يعكس هذا التحول تغيراً في النظرة إلى الطفل من كائن سلبي يحتاج إلى الحماية والرعاية فقط، إلى فاعل نشط له آراؤه وتصوراته الخاصة حول جودة حياته، هذا المنظور الجديد يتطلب إشراك الأطفال أنفسهم في تقييم جودة حياتهم، والاستماع إلى أصواتهم حول ما يهمهم وما يسهم في رفاهيتهم.

حالياً يشهد مجال دراسة جودة حياة الأطفال توجهاً متزايداً نحو دمج المؤشرات الموضوعية مع المقاييس الذاتية لتقييم رفاهية الأطفال، حيث أصبح الاعتراف بأهمية التصورات الذاتية للأطفال حول حياتهم جزءاً أساسياً من فهم جودة حياتهم الحقيقية وضرورة الاستماع إلى أصوات الأطفال أنفسهم وفهم كيف يقيمون مختلف جوانب حياتهم، من علاقاتهم الأسرية والصداقات إلى تجاربهم المدرسية ورضاهم عن حياتهم بشكل عام (Dinisman et al., 2012). يتطلب ذلك تطوير أدوات قياس ملائمة لمراحل نمو الأطفال المختلفة، تراعي قدراتهم المعرفية واللغوية وتسمح لهم بالتعبير عن تجاربهم بطرق مناسبة، كما يتطلب تقييم جودة حياة الأطفال مراعاة خصوصياتهم النمائية التي تميزهم عن البالغين، حيث تختلف قدراتهم على التعبير عن مشاعرهم وتقييم تجاربهم وفهم المفاهيم المجردة حسب مراحل نموهم. يحتاج الباحثون إلى تكييف أدوات القياس والأساليب المنهجية لتناسب المستوى النمائي للأطفال، مع ضمان أن تكون الأسئلة واضحة ومفهومة وذات معنى بالنسبة لهم (Raghavan & Alexandrova, 2015).

تشمل هذه التكييفات استخدام لغة بسيطة، وتقديم أمثلة محسوسة، واستخدام الرسوم والصور عند الضرورة، وتقصير المقاييس لتجنب إرهاق انتباه الأطفال. كما لا ننسى أن تصورات الأطفال عن جودة حياتهم تتأثر بعوامل متعددة مرتبطة بمرحلة نموهم، من بينها إدراكهم لاستقلاليتهم وكفاءتهم وانتمائهم الاجتماعي، وتختلف أولويات الأطفال واهتماماتهم حسب أعمارهم، حيث قد يركز الأطفال الصغار على العلاقات الأسرية واللعب، بينما يولي المراهقون أهمية أكبر لعلاقات الصداقة والاستقلالية والإنجاز الأكاديمي (Dinisman et al., 2012).

الجدول رقم (1) تطور مقاربات دراسة جودة حياة الأطفال

المرحلة	الفترة الزمنية	التركيز الأساسي	المؤشرات المستخدمة	القيود
المرحلة الأولى	الستينيات الثمانينيات	رعاية الطفل وحمايته	معدلات الوفيات، الأمراض، المشكلات السلوكية، الإعاقات	تركيز على الجوانب السلبية، إهمال وجهة نظر الطفل
المرحلة الانتقالية	التسعينيات بداية الألفية	التوازن بين الحماية والتنمية	مؤشرات موضوعية موسعة تشمل التعليم والصحة والعلاقات	استمرار اعتماد المنظور الخارجي
المرحلة المعاصرة	2010 لحاضر	تنمية الإمكانات والرفاهية الذاتية	مزيج من المؤشرات الموضوعية والمقاييس الذاتية لرضا الأطفال	تحديات منهجية في قياس التصورات الذاتية للأطفال

يستدعي ذلك تطوير مقاييس خاصة بكل مرحلة عمرية تعكس اهتمامات الأطفال وأولوياتهم في تلك المرحلة، مما يسمح بتقييم أكثر دقة وذات معنى لجودة حياتهم. من هنا نفهم أن تقييم جودة حياة الأطفال والمراهقين يتطلب مراعاة خصوصياتهم النمائية وإشراكهم بشكل فاعل في العملية التقييمية، مع الاعتراف بهم كفاعلين نشطين لهم وجهات نظرهم الخاصة حول ما يشكل حياة جيدة.

1-3. مفهوم جودة الحياة المدرسية:

يمثل مفهوم جودة الحياة المدرسية تطبيقاً خاصاً لمفهوم جودة الحياة العام في السياق التربوي، حيث يركز على تجربة التلاميذ داخل المؤسسة المدرسية ومدى شعورهم بالرفاهية والرضا في هذه البيئة. ويقصد بها الفترة الزمنية التي يقضيها التلاميذ داخل فضاء المدرسة وهي جزء من الحياة العامة للتلاميذ وهذه الحياة مرتبطة بإيقاع تعليمي وتربوي وتنشيطي متموج حسب ظروف المدرسة وموجاتها العلائقية والمؤسساتية (حمداوي، 2021).

تعرف منظمة الصحة العالمية جودة الحياة المدرسية انطلاقاً من تعريفها العام لجودة الحياة، حيث تشير إلى إدراك التلاميذ لمكانتهم في المدرسة ضمن سياق الثقافة ونظام القيم المدرسية، وفيما يتعلق بأهدافهم

التعليمية وتوقعاتهم ومعاييرهم واهتماماتهم (WHO, 1997). يؤكد هذا التعريف على البعد الذاتي لجودة الحياة المدرسية، معتبراً أن تصورات التلاميذ حول تجاربهم المدرسية تمثل عنصراً محورياً في تقييم جودة حياتهم في المدرسة، إذ يتجاوز هذا المنظور التقييم الموضوعي للظروف المادية أو الأداء الأكاديمي، ليركز على كيفية معايشة التلاميذ لهذه الظروف والمعنى الذي يعطونه لتجاربهم المدرسية.

يقدم المجلس الوطني لتقييم النظام المدرسي في فرنسا (CNESCO). تعريفاً أكثر شمولية يدمج البعدين الموضوعي والذاتي، حيث يعتبر أن جودة الحياة في المدرسة تدمج الجوانب الموضوعية المتعلقة بظروف تعليم التلاميذ وحجم المدرسة والمناخ المدرسي، والجوانب الذاتية التي تشير إلى التصور الذي يمتلكه التلاميذ لتجاربهم المدرسية والقيمة العاطفية التي ينسبونها إليها. تتفاعل الخصائص الموضوعية للبيئة المدرسية مع التقييمات الذاتية للتلاميذ لتشكيل تجربتهم الكلية في المدرسة (Guéguen, 2018).

أما منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية فتعرف جودة الحياة في المدرسة على أنها أداء الطلبة النفسي والمعرفي والاجتماعي والبدني والقدرات اللازمة لهم ليعيشوا حياة سعيدةخهت ويتحقق هذا بتوفر بيئة تدعم نموهم في مختلف الأبعاد وتزودهم بالكفايات الضرورية لحياتهم الحالية والمستقبلية. يتجاوز هذا المنظور التركيز الضيق على التحصيل الأكاديمي، ليشمل الصحة النفسية والجسدية والعلاقات الاجتماعية والمهارات الحياتية (OECD, 2017).

من جهته يعرف ويستون جودة الحياة في المدرسة من منظور أوسع يتجاوز الأداء الأكاديمي، حيث يؤكد أن تطوير المهارات الإبداعية وتعزيز التلاميذ وشعورهم بالراحة داخل المدرسة هي التي تحدد ارتفاع أو انخفاض جودة الحياة المدرسية (Baker et al., 2003). يشدد هذا التعريف على أهمية الرفاهية النفسية والانفعالية للتلاميذ، معتبراً أن شعورهم بالأمن والراحة والتقدير داخل المدرسة يمثل عنصراً أساسياً في جودة حياتهم المدرسية، ربما بأهمية توازي أو تفوق الإنجاز الأكاديمي.

في السياق الجزائري والعربي، أسهم تيليوين إسهامًا بارزًا في دراسة الرفاه الذاتي لدى الأطفال، إذ قدّم أول دراسة طولية من نوعها في الجزائر تتبّعت تغيّرات الرفاه لدى تلاميذ الطور المتوسط بين سنّ الثانية عشرة والرابعة عشرة، مستندًا إلى النموذج الثلاثي للرفاه الذاتي — الذي يشمل الرضا المعرفي عن الحياة والوجدان الإيجابي والسلبي (Diener, 1984) والرفاه اليودايموني بأبعاده الستة: تقبل الذات، والعلاقات الإيجابية مع

الآخرين، والاستقلالية، والغرض من الحياة، والإتقان البيئي، والنمو الشخصي (Ryff, 1989; Tiliouine et al., 2019). فضلًا عن ذلك، قدّم تركيبًا بحثيًا شاملًا للعوامل المؤثرة في جودة حياة الأطفال بالجزائر، مستندًا أساسًا إلى بيانات المسح الدولي لرفاه الأطفال ISCWeB ، حيث تناول مجالات حياتية متعددة تشمل: الموارد المادية، والأسرة، والأقران، والمدرسة، والبيئة المحلية، والرفاه الذاتي والنفسي الكلي (Tiliouine, 2022b). وفيما يتصل بالمجال المدرسي تحديدًا، كشفت نتائج الدراسة الطولية عن انخفاض حاد في رضا التلاميذ عن حياتهم المدرسية بين فترتي القياس، تجلّى في تراجع الشعور بالأمان داخل المدرسة، وانخفاض تقييم التلاميذ لعدالة المعلمين واستماعهم لآرائهم، وتراجع الرغبة في الذهاب إلى المدرسة، مع فروق لافتة لصالح البنات اللواتي أظهرن رضا أعلى عن التجربة المدرسية مقارنة بالبنين(Tiliouine et al., 2019) .

كما يعرف أبو حلاوة (2010) جودة الحياة المدرسية على أنها مدى شعور الفرد المتمدرس بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ينظر منسي وكاظم (2006) إلى جودة الحياة المدرسية باعتبارها التقييم الشخصي للطالب لإدراكه لحياته داخل المدرسة، ورضاه عن حياته الدراسية بكافة جوانبها من الجانب التعليمي والعلاقات مع المعلمين والعلاقات مع الزملاء في المدرسة. يتحقق هذا الرضا من خلال بيئة مدرسية آمنة ومناخ اجتماعي مدرسي جيد، فالمدرسة هي صورة مصغرة للحياة الاجتماعية في المؤسسة التربوية وهي أيضاً الحياة التي يعيشها المتعلمون والمتعلمات بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيئة التدريس والإدارة ويسهم فيها مختلف الشركاء (عائدي، 2013).

من زاوية أخرى، يعرف ويليامز وباتن جودة الحياة المدرسية بأنها السعادة الشاملة والرضا عن الحياة المدرسية من حيث العلاقات الاجتماعية مع المعلمين والقدرة على التواصل مع التلاميذ الآخرين والتكيف الدينامي مع المحيط (Mosconi, 2021). هذا التعريف يضيف لنا الجانب الاجتماعي العلاقاتي، مؤكداً أن نوعية العلاقات الإنسانية داخل المدرسة تشكل عامل مهم في شعور التلاميذ بالسعادة والرضا.

تتفق التعريفات المختلفة على أن جودة الحياة المدرسية تمثل مفهوماً متعدد الأبعاد يجمع بين الظروف الموضوعية للبيئة المدرسية والتصورات الذاتية للتلاميذ حول تجاربهم في هذه البيئة، وتؤكد منظمة الصحة

العالمية والمجلس الوطني لتقييم النظام المدرسي على أن جودة الحياة في المدرسة تدمج الجوانب الموضوعية المتعلقة بظروف التعليم والمرافق والمناخ المدرسي، مع الجوانب الذاتية المرتبطة بتصورات التلاميذ ومشاعرهم وتقييماتهم لتجاربهم المدرسية.

1-4. ضبط المفاهيم والمصطلحات الأساسية في جودة الحياة المدرسية:

تعد جودة الحياة المدرسية مفهوماً متعدد الأبعاد ومتقاطع التخصصات، حيث تشمل تجربة التلميذ النفسية والاجتماعية والبيداغوجية والبيئية داخل المدرسة. يتداخل مع هذا المفهوم مجموعة من المصطلحات الأساسية التي تشكل أبعاداً مترابطة تكمل بعضها البعض لتوضيح الصورة الكاملة للتجربة المدرسية. يتطلب تحقيق تحليل علمي دقيق ضبط هذه المصطلحات وتحديد العلاقات بينها، حيث تساهم جميعها في تشكيل فهم شامل لرفاهية التلميذ ونوعية تجربته داخل المؤسسة التعليمية.

1-4-1. الرفاه المدرسي:

يمثل الرفاه المدرسي (School Well-being) مؤشراً شاملاً على جودة الحياة المدرسية ويستخدم كأساس لتقييمها عبر الدول والثقافات المختلفة (Casas et al., 2018; OECD, 2017). يشمل هذا المفهوم مختلف جوانب التجربة المدرسية للتلميذ من حيث الرفاهية النفسية والاجتماعية والأكاديمية، ويعكس التقييم الكلي لنوعية حياة التلميذ داخل المؤسسة التعليمية. يتضمن الرفاه المدرسي مكونات متعددة تشمل الشعور بالأمان والانتماء والكفاءة والسعادة، مما يجعله مفهوماً مركزياً في الدراسات المعاصرة حول جودة الحياة المدرسية (Tillouine, 2019).

1-4-2. الرفاه النفسي:

يعتبر الرفاه النفسي (Psychological Well-being) من العناصر المحورية لتجربة التلميذ المدرسية، إذ يعكس شعوره بالراحة النفسية والتوازن الداخلي. يتيح هذا التوازن للتلميذ مواجهة الضغوط المدرسية بكفاءة، ويسهم في تعزيز شعوره بالسعادة والرضا (Diener, 2000). يتضمن الرفاه النفسي مجموعة من المؤشرات مثل تقدير الذات والاستقرار الانفعالي والشعور بالمعنى والهدف والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، ويمثل الرفاه

النفسي البعد الداخلي من جودة الحياة المدرسية، حيث يركز على التجربة الذاتية للتلميذ وتقييمه لحالته النفسية (Huebner & Gilman, 2003).

1-4-3. السعادة المدرسية:

تشكل السعادة المدرسية (School Happiness) بعداً نوعياً للرفاه النفسي، إذ تتعلق بمدى متعة التلميذ وتجربته الإيجابية أثناء التعلم وبناء العلاقات داخل المدرسة، وهي ليست شعوراً عابراً، بل تمثل مؤشراً على جودة التجربة التعليمية والمعرفية التي يعيشها التلميذ. ترتبط السعادة المدرسية بمدى استمتاع التلميذ بالأنشطة التعليمية وشعوره بالحيوية والحماس تجاه التعلم، إضافة إلى نوعية العلاقات الاجتماعية التي يطورها مع أقرانه ومعلميه، وبذلك تعكس السعادة المدرسية الجانب الانفعالي الإيجابي من تجربة التلميذ، وتسهم في تعزيز دافعيته وانخراطه في الحياة المدرسية (Guéguen, 2018).

1-4-4. الرضا المدرسي:

يعكس الرضا المدرسي (School Satisfaction) مدى توافق توقعات التلميذ مع تجربته الفعلية داخل المدرسة، ويشمل عناصر متعددة مثل جودة العلاقة مع المعلمين وقبول الأقران والبيئة المدرسية وفرص المشاركة، ويمثل الرضا المدرسي تقييماً معرفياً لمختلف جوانب الحياة المدرسية، حيث يقارن التلميذ بين ما يتوقعه وما يحصل عليه فعلياً من تجربته المدرسية. يتأثر الرضا المدرسي بعوامل متعددة تشمل جودة التدريس ومستوى الدعم المتلقي من المعلمين والعلاقات مع الأقران والبيئة الفيزيائية للمدرسة والفرص المتاحة للمشاركة في الأنشطة المدرسية (Huebner, 1994).

1-4-5. الارتياح المدرسي:

يعد الارتياح المدرسي (School well-being) مؤشراً مباشراً على تجربة التلميذ اليومية، إذ يعكس مشاعره وتقييماته تجاه المدرسة، ويتأثر بعوامل مثل ظروف المدرسة والعلاقات الاجتماعية وإمكانات تحقيق الذات والصحة/الأمان، بما ينعكس على الانخراط في التعلم(Konu & Rimpelä, 2002a) . يمكن اعتبار الارتياح المدرسي تجسيداً عملياً للرضا والسعادة المدرسية، حيث يعبر عن الواقع المعيشي للتلميذ داخل المدرسة

على المستويات النفسية والاجتماعية والبيداغوجية. ويشير الارتياح المدرسي إلى الشعور العام بالراحة والطمأنينة الذي يختبره التلميذ في بيئته المدرسية اليومية (Huebner, 1994).

1-4-6. المناخ المدرسي:

يشير المناخ المدرسي (School Climate) إلى البيئة التعليمية والعلاقات والقواعد التي يعيشها التلميذ يومياً، ويشكل عاملاً مؤثراً على جميع مفاهيم جودة الحياة المدرسية، من الرفاه والسعادة إلى الارتياح والرضا. يعزز المناخ المدرسي الإيجابي شعور التلميذ بالأمان والانتماء، ويحفزه على المشاركة والتفاعل الإيجابي داخل المدرسة (Debarbieux et al., 2012). يتضمن المناخ المدرسي أبعاداً متعددة تشمل الأمن والنظام والعدالة والدعم الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية والبيئة الفيزيائية. يمثل المناخ المدرسي السياق الأوسع الذي تتشكل فيه تجارب التلاميذ ويؤثر بشكل مباشر على رفاهيتهم ونجاحهم الأكاديمي (Clifford et al., 2012).

1-4-7. الانتماء المدرسي:

يعبر الانتماء المدرسي (School Belonging) عن شعور التلميذ بأنه جزء من المجتمع المدرسي، وأنه معترف به ومقدر، مما يعزز رضا التلميذ وارتياحه ودافعيته للتعلم (Goodenow, 1993). يتطور الشعور بالانتماء من خلال العلاقات الإيجابية مع المعلمين والأقران، والشعور بالقبول والاحترام، والمشاركة الفاعلة في الحياة المدرسية، ويمثل الانتماء المدرسي حاجة نفسية أساسية تؤثر على انخراط التلميذ ورفاهيته النفسية وتحصيله الأكاديمي، حيث يشكل الأساس الذي ينبني عليه ارتباط التلميذ بمدرسته والتزامه بقيمها وأهدافها (Debarbieux et al., 2012).

1-4-8. الاعتراف المدرسي:

يمثل الاعتراف المدرسي (School Recognition) تقدير المدرسة والمعلمين لمجهود التلميذ ومعرفته، ويعزز الانتماء والارتياح، ويقوي العلاقة بين التلميذ والمعرفة (Charlot, 1997). يتجاوز الاعتراف المدرسي التقييم الأكاديمي الرسمي ليشمل التقدير الإنساني لشخصية التلميذ وجهوده ومساهماته في الحياة المدرسية.

يسهم الاعتراف في بناء الهوية الإيجابية للتلميذ وتعزيز ثقته بنفسه وشعوره بالقيمة والأهمية داخل المجتمع المدرسي (Bourdieu, 1970).

نستنتج أن هذه المفاهيم المتداخلة تشكل معاً نسيجاً متكاملاً يحدد جودة الحياة المدرسية، حيث تتفاعل وتتكامل لتشكيل التجربة الكلية للتلميذ داخل المدرسة. نلاحظ أن بعضها يركز على الجوانب الذاتية الداخلية كالرفاه النفسي والسعادة، بينما يركز البعض الآخر على الجوانب العلائقية والسياقية كالانتماء والمناخ المدرسي، فالتمييز بين هذه المفاهيم يساعد على فهم أدق لمختلف أبعاد جودة الحياة المدرسية، رغم أن جميعها تساهم في النهاية في تشكيل تجربة التلميذ ورفاهيته داخل المؤسسة التعليمية.

1-5. صوت التلميذ والمقاربة الذاتية:

شهدت البحوث التربوية المعاصرة تحولاً إبستمولوجياً عميقاً في طريقة مقاربة جودة الحياة المدرسية، حيث لم يعد التلميذ موضوعاً للتقييم أو متلقياً سلبياً للسياسات التربوية، بل أصبح فاعلاً معرفياً وشريكاً أساسياً في فهم تجربته المدرسية. في هذا السياق، برز مفهوم صوت التلميذ كمدخل علمي ومنهجي أساسي لتقييم جودة الحياة المدرسية من منظور ذاتي، يأخذ بعين الاعتبار التجربة المعيشة للتلميذ داخل المدرسة (Cook-Sather, 2006). يعرف صوت التلميذ بأنه إشراك التلاميذ بشكل منهجي في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم وتصوراتهم وتجاربهم المدرسية، وإدماج هذه الأصوات في فهم الواقع المدرسي واتخاذ القرار التربوي. يرتبط هذا المفهوم ارتباطاً وثيقاً بجودة الحياة المدرسية، لأن هذه الأخيرة تعد بناءً ذاتياً يتحدد أساساً من خلال إدراك التلميذ لمدى رضاه وأمانه وعلاقاته ومعنى تعلمه داخل المدرسة (Huebner, 1994).

ينبني مفهوم صوت الطفل child voice على عدة مرجعيات نظرية تشكل أساسه المعرفي والأخلاقي، تؤكد النظرية البنائية الاجتماعية أن المعرفة تبنى من خلال التفاعل والخبرة الذاتية، مما يجعل تصورات التلميذ عن تجربته المدرسية مصدراً معرفياً مشروعاً لفهم الواقع التربوي (Vianin, 2023). تدعم مقاربة الحقوق هذا التوجه، خصوصاً اتفاقية حقوق الطفل التي تنص على حق الطفل في التعبير عن آرائه في كل ما يخص حياته (UNICEF, 2007)، ويضيف علم النفس الإيجابي بعداً آخر من خلال تركيزه على الرفاه الذاتي والانفعالي للفرد، معتبراً أن التقييم الذاتي للتلميذ لتجربته يمثل مؤشراً مركزياً لرفاهيته (Seligman, 2011). تجعل هذه الأسس من صوت التلميذ مدخلاً مشروعاً علمياً وأخلاقياً لتقييم جودة الحياة المدرسية.

تتنوع المقاربات المنهجية لدراسة صوت التلميذ بين الكمية والنوعية، حيث تقدم كل منها إسهامات متكاملة لفهم التجربة المدرسية، تشمل المقاربات الكمية مقاييس الرضا المدرسي واستبيانات جودة الحياة المدرسية، مثل مقياس رضا التلاميذ عن الحياة الذي طوره هيوبنر (Huebner, 1991)، هذه الأدوات توفر بيانات قابلة للقياس والمقارنة عبر المجموعات المختلفة، مما يسمح بتحديد الأنماط العامة والفروق بين الفئات.

تعد المقاربات النوعية الأكثر قدرة على التقاط صوت التلميذ بعمق، حيث تشمل المقابلات الفردية ومجموعات النقاش والرسومات والكتابة التعبيرية. برزت هذه المقاربات بقوة في المشاريع الدولية مثل الدراسة الدولية لرفاه الأطفال ودراسة رفاه الأطفال في الجامعات (Casas et al., 2018). تسمح هذه الأدوات النوعية بفهم أعمق للمعاني التي يعطيها التلاميذ لتجاربهم والسياقات الخاصة التي تشكل رفاهيتهم (Huebner, 1994).

تعد الجزائر أول دولة عربية شاركت في المشاريع الدولية لدراسة رفاه الأطفال وجودة حياتهم، من خلال أعمال تيليوين (2012؛ 2011؛ 2013؛ 2015؛ 2016؛ 2019؛ 2022a؛ 2022b؛ 2025)، الذي أسهم في نقل صوت التلميذ الجزائري إلى الساحة العلمية الدولية، مبرزاً الخصوصيات الثقافية والاجتماعية للتجربة المدرسية الجزائرية. تمثل هذه المشاركة خطوة مهمة في دمج السياق العربي الإسلامي في الدراسات العالمية حول رفاه الأطفال، وسمحت بمقارنة التجربة الجزائرية مع تجارب دول أخرى وتحديد العوامل الثقافية المؤثرة في جودة الحياة المدرسية.

لا يقتصر اعتماد صوت التلميذ على البحث العلمي، بل يمتد ليشكل أداة تشخيص تربوي ومدخلاً لتحسين المناخ المدرسي وأساساً لبناء مدرسة دامجة وداعمة للرفاه. أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن السياسات التربوية التي تأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين تكون أكثر فعالية واستدامة، بحيث يسمح الاستماع لصوت التلميذ بتحديد المشكلات والتحديات التي يواجهها من منظوره الخاص، مما يوجه التدخلات التربوية نحو معالجة القضايا الأكثر أهمية بالنسبة للتلاميذ أنفسهم (OECD, 2017). يعزز إشراك التلاميذ في تقييم تجربتهم المدرسية شعورهم بالانتماء والمسؤولية، كما يطور مهاراتهم في التفكير النقدي والتعبير عن الرأي.

نستخلص أن صوت التلميذ يمثل المدخل الأساسي لفهم جودة الحياة المدرسية باعتبارها بناءً ذاتياً يتشكل من خلال تجربة التلميذ المعاشة، كما يشكل التزاماً باحترام حق التلميذ في التعبير عن رأيه والمشاركة في القرارات التي تؤثر على حياته، وأن دمج صوت التلميذ في البحث التربوي يسهم في بناء مدارس أكثر استجابة لحاجات التلاميذ وأكثر فعالية في تعزيز رفاهيتهم ونجاحهم الأكاديمي والاجتماعي، وعليه، يشكل هذا المدخل الأساس النظري والمنهجي الذي تستند إليه الدراسة الحالية في تحليل التجربة المدرسية للتلاميذ وربطها بالرابطة مع المعرفة.

2. العوامل المؤثرة في جودة الحياة المدرسية:

تتأثر جودة الحياة المدرسية بشبكة معقدة من العوامل المتداخلة التي تمتد من الخصائص الفردية للتلميذ إلى السياق الأسري والاجتماعي، وصولاً إلى البيئة المدرسية بمكوناتها المختلفة. تتفاعل هذه العوامل فيما بينها بطرق معقدة، حيث تتشكل جودة حياة التلميذ من خلال التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهذه المتغيرات.

2-1. المتغيرات الديموغرافية:

تشمل المتغيرات الديموغرافية الخصائص الأساسية للتلميذ مثل الجنس والعمر والمستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي، وهي متغيرات تؤثر في كيفية تجربة التلميذ لحياته المدرسية وتقييمه لجودتها.

أ) الجنس:

تشير الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستويات جودة الحياة المدرسية، فقد أكدت دراسة العصيمي في بيئة عربية وجود فروق لصالح الإناث، حيث تفوقن على الذكور في البعد الأكاديمي وبعد العلاقات مع المعلمين (نواف، 2022). تفسر هذه الفروق باختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية والتوقعات المجتمعية والأنماط السلوكية بين الجنسين. تميل الإناث إلى إقامة علاقات اجتماعية أكثر عمقاً ومستويات أعلى من الامتثال للقواعد المدرسية والانخراط في الأنشطة الأكاديمية.

ب) العمر والمستوى الدراسي:

تشير الأدبيات إلى انخفاض مستويات الرضا عن المدرسة مع تقدم التلاميذ في المراحل الدراسية. توصلت دراسة بن عيسى إلى أن جودة الحياة المدرسية تنخفض عند الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى

المتوسطة ثم الثانوية (بن عيسى، 2021). هذه الظاهرة تعبر عن زيادة الضغوط الأكاديمية والتغيرات النمائية المرتبطة بالمراهقة وزيادة الوعي بالتحديات المستقبلية، كما تختلف أولويات التلاميذ واهتماماتهم حسب المرحلة العمرية، حيث يركز الأطفال الصغار على العلاقات والأنشطة الترفيهية، بينما يولي المراهقون اهتماماً أكبر للإنجاز الأكاديمي والاستقلالية.

ج) التحصيل الدراسي:

توصلت دراسة بحرة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي (بحرة، 2014). التلاميذ الذين يحققون نجاحاً أكاديمياً يطورون تصورات إيجابية عن مدرستهم ويشعرون بمستويات أعلى من الكفاءة والرضا، بينما من يعانون من صعوبات أكاديمية قد يطورون مشاعر سلبية تؤثر على رفاهيتهم المدرسية. يؤثر التحصيل الدراسي على تقدير الذات وتصورات الكفاءة الأكاديمية، كما يحدد طبيعة التفاعلات مع المعلمين والأقران والأسرة.

2-2. المتغيرات النفسية:

تلعب المتغيرات النفسية الفردية دوراً حاسماً في تحديد جودة الحياة المدرسية، حيث تؤثر على كيفية تفاعل التلميذ مع البيئة المدرسية وتقييمه لتجاربه فيها.

أ) تقدير الذات:

يمثل تقدير الذات أحد أهم المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة المدرسية. أكدت دراسة منسي وكاظم أن تقدير الذات يسهم بشكل كبير في التنبؤ بجودة الحياة، حيث يرتبط بمستويات أعلى من الرضا والسعادة. يساعد تقدير الذات المرتفع التلميذ على مواجهة التحديات المدرسية بثقة ويعزز قدرته على بناء علاقات إيجابية. يؤثر تقدير الذات على تفسير التلميذ للتغذية الراجعة والنجاحات والإخفاقات (منسي وكاظم، 2006).

ب) الدافعية للإنجاز:

يميل التلاميذ ذوو الدافعية العالية إلى الانخراط بشكل أكبر في الأنشطة المدرسية والشعور بمستويات أعلى من الرضا. تشير نظرية تحديد الذات إلى أن إشباع الحاجات النفسية الأساسية للاستقلالية والكفاءة

والانتماء يعزز الدافعية الداخلية ويسهم في الرفاهية النفسية (Deci & Ryan, 2000). يحتاج التلاميذ إلى الشعور بقدر من التحكم في تعلمهم وكفاءتهم في أداء المهام الأكاديمية وانتمائهم لمجتمع مدرسي داعم.

ج) المهارات الاجتماعية والانفعالية:

تؤثر المهارات الاجتماعية والانفعالية على قدرة التلميذ على بناء علاقات إيجابية والتعامل مع الضغوط المدرسية. توصلت الأبحاث إلى أن التلاميذ ذوي الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية العالية يحققون مستويات أعلى من الرفاهية المدرسية والتكيف الأكاديمي (Elias et al., 1997). تساعد هذه المهارات التلاميذ على التنقل بنجاح في البيئة الاجتماعية المعقدة للمدرسة وبناء شبكات دعم اجتماعي قوية.

2-3. العوامل الأسرية والاجتماعية:

تمارس الأسرة تأثيراً عميقاً على جودة حياة التلميذ المدرسية من خلال عوامل متعددة تمتد من الموارد المادية والثقافية إلى أنماط التفاعل والدعم العاطفي.

أ) الوضع الاجتماعي الاقتصادي ومستوى تعليم الوالدين:

توصلت دراسة حدادو (2025) إلى وجود علاقة إيجابية بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي وجودة الحياة المدرسية، حيث يستفيد التلاميذ من الأسر ذات الدخل المرتفع من فرص تعليمية أوسع ودعم أكاديمي أفضل، وتمتد تأثيراته لتشمل الصحة والتغذية والوصول إلى الموارد التعليمية. كما يرتبط مستوى تعليم الوالدين بتوقعاتهم الأكاديمية ودعمهم لتعلم أبنائهم وقيمهم تجاه التعليم، مما يؤثر على دافعية التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

ب) الدعم الأسري:

إن الدعم الأسري المرتفع يرتبط بمستويات أعلى من التحصيل الدراسي والدافعية والرفاهية النفسية . يتضمن الدعم الأسري الفعال التواصل المنتظم حول الشؤون المدرسية والمشاركة في الأنشطة المدرسية والتعاون مع المعلمين، إضافة إلى توفير بيئة منزلية داعمة للتعلم. يحتاج التلاميذ إلى الشعور بأن أسرهم تقدر جهودهم وتؤمن بقدراتهم على النجاح (عائدي، 2013).

ج) البيئة الجغرافية:

تؤثر البيئة الجغرافية على جودة الحياة المدرسية من خلال الفرص والموارد المتاحة والسياق الثقافي والاجتماعي. توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين التلاميذ من البيئات الحضرية والريفية، حيث تختلف الموارد والتوقعات الاجتماعية. تواجه المدارس الريفية تحديات تتعلق بمحدودية الموارد والمرافق، بينما قد توفر علاقات أكثر حميمية وشعوراً أقوى بالانتماء المجتمعي (Debarbieux et al., 2012).

2-4. العوامل البيئية (المدرسية):

تمثل العوامل المدرسية المحددات الأكثر مباشرة لجودة الحياة المدرسية. تؤكد الدراسات أن العوامل المدرسية تمثل أقوى المتنبئات بجودة الحياة المدرسية، حيث تتجاوز تأثيراتها في كثير من الأحيان تأثيرات العوامل الفردية والأسرية.

أ) العلاقات المدرسية:

تمثل جودة العلاقات داخل المدرسة العامل الأكثر تأثيراً في جودة الحياة المدرسية. وتشير الأدبيات إلى أن جودة العلاقة الوجدانية بين المعلم والتلميذ ترتبط بدرجة أعلى من الانخراط المدرسي والتحصيل، كما أن علاقات التلاميذ مع أقرانهم ومعلميهم تُعد من أهم محددات الدافعية في الطور المتوسط (Roorda et al., 2011).

- **العلاقة مع المعلم:** تسهم العلاقة الإيجابية مع المعلم في تعزيز شعور التلميذ بالأمن والانتماء. توصلت دراسات عديدة إلى أن الدعم المدرك من المعلم يرتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسي والرفاهية النفسية والسلوك الاجتماعي الإيجابي (بلعزوق و تيليوين، 2023). يحتاج التلاميذ إلى الشعور بأن معلميهم يهتمون بهم كأفراد ويحترمون آراءهم ويعاملونهم بعدالة.
- **العلاقات مع الأقران:** توفر الصداقات والقبول الاجتماعي للتلاميذ الدعم الانفعالي والاجتماعي وفرصاً لتطوير المهارات الاجتماعية. تسهم الصداقات الإيجابية في تعزيز الشعور بالانتماء والأمن، بينما تشكل العلاقات السلبية كالتنمر والرفض الاجتماعي تهديداً خطيراً للرفاهية النفسية.

ب) المناخ المدرسي:

يعرف المناخ المدرسي بأنه انعكاس لحكم الآباء والمعلمين والطلاب على تجربتهم الحياتية والعمل داخل المدرسة (Debarbieux et al., 2012). توصلت الدراسات إلى أن المناخ المدرسي الإيجابي يرتبط بمستويات أعلى من التحصيل الدراسي والرفاهية النفسية، وبانخفاض المشكلات السلوكية. ويشمل المناخ الإيجابي توفير بيئة آمنة وخالية من العنف والتنمر، إضافة إلى تعزيز جودة العلاقات داخل المدرسة ودعم التعلّم ومشاركة التلاميذ في الحياة المدرسية(Thapa et al., 2013; Berkowitz et al., 2017) .

ج) الممارسات التعليمية والصفية:

الممارسات التعليمية المتمركزة حول المتعلم والتي تشجع على الاستقلالية والتفكير النقدي ترتبط بمستويات أعلى من الدافعية والانخراط والرفاهية المدرسية. تسهم ممارسات التقويم التكويني والتغذية الراجعة البناءة في تعزيز التعلم والثقة بالنفس، بينما قد تؤدي الممارسات التي تركز على المقارنة الاجتماعية إلى القلق وانخفاض تقدير الذات (منسي وكاظم، 2006).

د) خصائص المؤسسة:

تؤثر خصائص المؤسسة المدرسية مثل حجمها ونوعها والموارد المتاحة على جودة الحياة المدرسية. قد توفر المدارس الصغيرة علاقات أكثر حميمية، بينما توفر المدارس الكبيرة موارد أكثر تنوعاً. تؤثر جودة المرافق والتجهيزات على راحة التلاميذ وقدرتهم على التعلم. تلعب القيادة المدرسية دوراً محورياً في خلق بيئة مدرسية إيجابية، حيث يؤثر أسلوب الإدارة ودعمها للمعلمين والتلاميذ على المناخ العام للمدرس (حوحو، ويحياوي، 2022).

هذه العوامل تشكل نظاماً متكاملاً من التأثيرات المتبادلة التي تحدد مستوى رفاهية التلميذ، وتتفاعل العوامل المدرسية، رغم قوة تأثيرها المباشر، مع الخصائص الفردية والسياق الأسري لتشكيل التجربة الكلية للتلميذ، ومنه فإن تحسين جودة الحياة المدرسية يتطلب تدخلات شاملة تراعي هذه المستويات المتعددة، مع التركيز على العوامل المدرسية القابلة للتعديل.

3. محددات جودة الحياة المدرسية في السياق الجزائري:

تعمل المدرسة الجزائرية في سياق يتسم بتفاوتات مجالية في توفير الخدمات التعليمية، وضعف جودة ظروف التمدرس والتأطير، وتراجع الكفاءة الداخلية للمنظومة التربوية وأداء التلاميذ، إضافة إلى تزايد عدد الأطفال المحتاجين إلى الحماية (Boussena & Tiliouine, 2015). كما أن البيئة المدرسية تُدار عبر قواعد داخلية قائمة على الإلزام والضبط لضمان النظام والهدوء، بدلاً من تشجيع مشاركة التلاميذ (Boussena & Tiliouine, 2015). وقد كشفت الدراسة الطولية لتيليوين وزملائه عن انخفاض دال إحصائيًا في تقييمات التلاميذ لأربعة مؤشرات مدرسية بين سنّ الثانية عشرة والرابعة عشرة، وهي: استماع المعلمين لآرائهم، ومعاملة المعلمين لهم بإنصاف، والشعور بالأمان في المدرسة، والرغبة في الذهاب إلى المدرسة. وكان هذا الانخفاض أشد حدّة عند الذكور منه عند الإناث، حيث بلغت نسبة البنين الذين تعرضوا للعنف الجسدي من أقرانهم 33% مقابل 15% عند البنات في فترة القياس الثانية(Tiliouine et al., 2019) . ويُشير تيليوين إلى أن هذا الانخفاض قد يرتبط بالانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم المتوسط، حيث ينتقل التلميذ من معلّمَيْن اثنين إلى نحو عشرة أساتذة في مواد جديدة كليًا، مما يشكّل ضغطًا قد يفسّر ارتفاع معدلات التسرب المدرسي في هذه المرحلة(Boussena & Tiliouine, 2015; Tiliouine et al., 2019) .

وفيما يتصل بالتنمّر المدرسي، وجد تيليوين في عينة شملت 1452 تلميذًا أن نسب التعرض للتنمر الجسدي بلغت 15.1% و9.9% و12.3% لدى الفئات العمرية 8 و10 و12 سنة على التوالي، وأن التنمر السلبي (الإقصاء من طرف الزملاء) بلغ 16.3% و15.8% و20.6% للفئات ذاتها. وارتبط التعرض للتنمر بانخفاض الرفاه الذاتي، وكان أكثر شيوعًا لدى أطفال الأسر الأقل حظًا والأسر المتنقلة (Tiliouine, 2015a).

4. أبعاد جودة الحياة المدرسية:

تتشكل جودة الحياة المدرسية من تفاعل مجموعة من الأبعاد المترابطة التي تعكس مختلف جوانب تجربة التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية. يسهم كل بعد من هذه الأبعاد في تشكيل الصورة الكلية لجودة حياة التلميذ، حيث تتداخل هذه الأبعاد وتتفاعل لتحدد مستوى رفاهيته ورضاه عن حياته المدرسية. يساعد فهم هذه الأبعاد

على تطوير رؤية شاملة لجودة الحياة المدرسية وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تدخل وتحسين، كما يوفر إطاراً منهجياً لقياسها وتقييمها.

4-1. البعد الصحي:

يرتبط البعد الصحي بالحالة الصحية العامة للتلميذ وطاقاته البدنية وقدرته على أداء الأنشطة الجسدية داخل المدرسة، حيث يشمل مؤشرات الصحة الجسمية ومستوى النشاط الحركي والحيوية، إضافة إلى غياب الأمراض المزمنة والمشكلات الصحية التي قد تعيق المشاركة الفاعلة في الحياة. تؤثر الحالة الصحية للتلميذ على قدرته على التركيز والانتباه والمشاركة في الأنشطة التعليمية واللامنهجية، مما يجعل هذا البعد محورياً في تحديد جودة حياته المدرسية. يعاني التلميذ الذي لديه مشاكل صحية مستمرة أو نمط حياة غير صحي من انخفاض في جودة حياته المدرسية، بينما تساهم المرافقة الطبية عبر مراكز الصحة المدرسية في متابعة الأطفال الذين يعانون من أمراض مزمنة أو اضطرابات نفسية والتكفل بهم صحياً ونفسياً (Baker et al., 2003).

يتطلب تعزيز هذا البعد توفير بيئة مدرسية صحية تشمل مرافق صحية نظيفة ومياه شرب آمنة وتهوية جيدة، إضافة إلى برامج التثقيف الصحي التي تساعد التلاميذ على تبني عادات صحية سليمة من تغذية سليمة ونوم كافٍ ونظافة شخصية. تمثل فرص ممارسة النشاط البدني والرياضي المتاحة داخل المدرسة عنصراً أساسياً في تعزيز اللياقة البدنية والصحة العامة، وتتأثر هذه الفرص بتوفر المرافق الرياضية المناسبة وجودة الخدمات الصحية المدرسية وتنظيم الوقت المدرسي بما يسمح بفترات راحة كافية والاهتمام بالتربية البدنية كجزء من المنهاج الدراسي. يسهم النشاط البدني المنتظم في تحسين الحالة المزاجية للتلاميذ وزيادة قدرتهم على التركيز، كما يوفر لهم فرصاً للتفاعل الاجتماعي وتطوير مهارات العمل الجماعي، مما يعزز الجوانب الصحية والاجتماعية معاً

4-2. البعد الوجداني:

يتعلق البعد الوجداني بالحالة النفسية للتلميذ ومشاعره وانفعالاته ورضاه عن ذاته داخل البيئة المدرسية، حيث يشمل مجموعة واسعة من المؤشرات النفسية التي تحدد مدى شعوره بالراحة النفسية والطمأنينة داخل المدرسة. يعد هذا البعد من أكثر الأبعاد تمثيلاً في جودة الحياة المدرسية، لأن الحالة النفسية للتلميذ تشكل الأساس الذي تنبني عليه تجربته المدرسية بأكملها، وأن شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات القوية الدالة على جودة الحياة (شريفي، زعرور، 2019).

تشير أبحاث الرفاه المدرسي إلى أن المشاعر الإيجابية داخل المدرسة من فرح وطمأنينة وثقة تمثل شرطاً أساسياً للاستثمار المعرفي، بينما يؤسس القلق والخوف المدرسيان لرابطة سلبية مع المعرفة، ويمثل تقدير الذات التقييم الذي يجريه التلميذ لقيمته الشخصية وكفاءته، ويعكس مدى رضاه عن نفسه وإيمانه بقدراته على النجاح والإنجاز، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقة بالنفس التي تعبر عن اعتقاد التلميذ في إمكانية تحقيق أهدافه ومواجهة التحديات بنجاح (Guéguen, 2018). أظهرت دراسات عديدة وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، كما يسهم تقدير الذات الإيجابي في تعزيز دافعية التلميذ للتعلم والمشاركة في الأنشطة المدرسية وفي كيفية تعامله مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية، وتلعب البيئة المدرسية دوراً محورياً في تشكيله من خلال التغذية الراجعة الإيجابية والتشجيع والاعتراف بالجهود المبذولة (الشايب وقدوري، 2015).

4-3. البعد الاجتماعي-العلاقاتي:

يشمل البعد الاجتماعي العلاقاتي جودة التفاعلات والعلاقات التي يبنيها التلميذ مع مختلف الأطراف في البيئة المدرسية من أقران ومعلمين وإدارة، حيث يتعامل مع تنمية المهارات الاجتماعية المختلفة لدى الفرد من تقدير المجتمع والذات الاجتماعية وتقدير العلاقات البيئية مع الآخرين، وتمثل العلاقات الاجتماعية عنصراً محورياً في جودة الحياة المدرسية، حيث تحدد مدى شعور التلميذ بالانتماء والقبول الاجتماعي والدعم من المحيطين به، وتؤكد الدراسات المختلفة على أن جودة العلاقة مع المعلم وجودة العلاقات مع الأقران تمثلان أقوى العوامل المرتبطة برفاهية التلاميذ في المدرسة، حيث تعرف جودة الحياة المدرسية بأنها السعادة الشاملة والرضا عن الحياة المدرسية من حيث العلاقات الاجتماعية مع المعلمين والقدرة على التواصل مع التلاميذ الآخرين (Mosconi, 2021).

تتضمن العلاقات مع الأقران الصداقات والتفاعلات اليومية والقبول الاجتماعي ضمن الجماعة، وهي عناصر أساسية في تطور التلميذ الاجتماعي وشعوره بالانتماء، حيث توفر الصداقات الإيجابية للتلاميذ الدعم العاطفي والاجتماعي وتسهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. يزيد الشعور بالملاءمة والتواصل والمشاركة الاجتماعية عندما يكون التلميذ محاطاً بعلاقات إيجابية وداعمة، ويتحقق ذلك من خلال الاستثمار في بناء العلاقات الاجتماعية القوية عن طريق التواصل المستمر والمشاركة في الأنشطة الجماعية، بينما تشكل العلاقات السلبية مع الأقران كالتنمر والرفض الاجتماعي والعزلة تهديداً خطيراً للرفاهية النفسية والاجتماعية للتلميذ (حوحو ويحياوي، 2022).

تمثل العلاقات مع المعلمين بعداً حاسماً في البعد الاجتماعي، حيث تشمل الدعم المدرك من المعلم والاحترام المتبادل والعدالة في المعاملة والاهتمام الشخصي بالتلميذ، وتسهم العلاقة الإيجابية مع المعلم في تعزيز دافعية التلميذ للتعلم وشعوره بالأمن داخل القسم وتوفر له نموذجاً للتفاعل الاجتماعي الإيجابي (Baker et al., 2003)، وتلعب العلاقات التربوية داخل المدرسة دوراً حاسماً في بناء الرابطة مع المعرفة، إذ أظهرت الدراسات أن العلاقة الإيجابية مع المعلم تعزز من دافعية التلميذ للتعلم وتعيد تشكيل علاقته مع المعرفة من علاقة مفروضة إلى علاقة مختارة (Hattie, 2008). يحتاج التلاميذ إلى الشعور بأن معلميهم يهتمون بهم كأفراد ويحترمون آراءهم ويدعمونهم في تعلمهم وتطورهم الشخصي، مما يخلق بيئة تعليمية آمنة تشجع على المشاركة الفاعلة والمخاطرة الإيجابية في التعلم.

4-4. البعد المعنوي للتعلم:

يرتبط البعد المعنوي للتعلم بتجربة التلميذ التعليمية داخل المدرسة ومدى رضاه عن الأنشطة الأكاديمية وشعوره بالكفاءة والإنجاز في هذا المجال، حيث يتعامل مع تنمية قدرات الفرد الأدائية والعقلية والمعرفية والمهارية ويجعلها في تطور وتجدد مستمرين (شريفي وزعرور، 2019). يشمل هذا البعد مجموعة من المؤشرات المرتبطة بالرضا عن الأنشطة المدرسية والدافعية للتعلم والشعور بالكفاءة الأكاديمية والانخراط في العمل المدرسي، حيث يؤكد ويستون على أن الأداء الأكاديمي ليس المؤشر الوحيد لبيان جودة الحياة في المدرسة، لكن تطوير المهارات الإبداعية وتعزيز التلاميذ وشعورهم بالراحة داخل المدرسة هي التي تحدد ارتفاع وانخفاض جودة الحياة المدرسية (Baker et al., 2003).

يرتبط المعنى الذي يمنحه التلميذ للتعلم ارتباطاً وثيقاً بجودة تجربته المدرسية، فالتلميذ الذي يشعر بالرضا والأمان داخل المدرسة يكون أكثر استعداداً لإضفاء معنى إيجابي على التعلم ويرى فيه أداة لتحقيق الذات وبناء المستقبل (Charlot, 2001). يتجاوز هذا البعد التحصيل الدراسي المقاس بالدرجات والنتائج ليشمل تجربة التعلم ذاتها ومدى استمتاع التلميذ بالأنشطة التعليمية وإدراكه لفائدتها ومعناها، حيث تسهم الدافعية للتعلم في تحديد مستوى الانخراط الأكاديمي للتلميذ وتعكس مدى اهتمامه بالتعلم ورغبته في المشاركة الفاعلة في الأنشطة الصفية وبذل الجهد لتحقيق النجاح، كما ترتبط الدافعية الداخلية بشعور التلميذ بالاستقلالية والكفاءة والانتماء، وهي عناصر أساسية في نظرية تحديد الذات التي تفسر الرفاهية النفسية في السياقات التعليمية، ويحتاج التلاميذ إلى الشعور بأن ما يتعلمونه له معنى وقيمة بالنسبة لهم وأنهم يمتلكون قدراً من الاستقلالية في اختيار كيفية تعلمهم.

يشمل الشعور بالكفاءة الأكاديمية إدراك التلميذ لقدراته على النجاح في المهام الدراسية وثقته في إمكانية تحقيق الأهداف التعليمية، ويؤثر هذا الشعور على مستوى المثابرة في مواجهة الصعوبات واستراتيجيات التعامل مع التحديات الأكاديمية، ويتأثر بعوامل متعددة منها التجارب السابقة للنجاح والفشل والتغذية الراجعة من المعلمين والمقارنة مع الأقران والمعايير الشخصية للنجاح. يسهم الانخراط في العمل المدرسي في تحديد جودة التجربة الأكاديمية، حيث يعكس مدى اهتمام التلميذ ومشاركته النشطة في الأنشطة التعليمية (حوحو ويحياوي، 2022).

تشمل مؤشرات قياس هذا البعد الرضا عن الأنشطة المدرسية ومستوى الدافعية للتعلم والشعور بالكفاءة الأكاديمية والانخراط في العمل المدرسي وإدراك أهمية التعليم ومعناه بالنسبة للتلميذ، وتساعد هذه المؤشرات على تحديد مجالات التدخل لتحسين التجربة التعليمية للتلاميذ وتعزيز دافعيتهم وانخراطهم في التعلم .

4-5. البعد البيئي (المدرسي):

يتعلق البعد البيئي المدرسي بخصائص البيئة المادية للمدرسة ومناخها العام وتنظيمها المؤسساتي، حيث تؤثر هذه العوامل على راحة التلميذ وشعوره بالأمن والانتماء. تؤثر البيئة المحيطة على جودة حياة المتمدرس، حيث أن العيش في بيئة نظيفة ومحافظة على الطبيعة يسهم في تحسين جودة حياته من خلال الحفاظ على البيئة والمساهمة في الاستدامة عن طريق إعادة التدوير والحفاظ على الموارد الطبيعية والمشاركة في المبادرات

البيئية. تشمل البيئة الفيزيائية جودة المباني والقاعات الدراسية والمرافق الصحية والساحات والمساحات الخضراء، إضافة إلى عوامل مثل الإضاءة والتهوية والتدفئة والنظافة العامة (UNISCO, 2021).

تؤثر جودة البيئة الفيزيائية على راحة التلاميذ وقدرتهم على التركيز والتعلم، حيث أن القاعات الدراسية المريحة والمضاءة بشكل جيد والمهواة بشكل مناسب تسهم في خلق بيئة تعليمية ملائمة، وتشمل المرافق الأساسية المرافق الصحية النظيفة ومياه الشرب الآمنة والمساحات الكافية للحركة واللعب (مربيعي ودهان، 2022). يحتاج التلاميذ إلى الشعور بالأمان الجسدي داخل المدرسة، مما يتطلب صيانة دورية للمباني وإزالة المخاطر المحتملة، وتسهم البيئة الفيزيائية الجيدة في تعزيز شعور التلاميذ بأن مدرستهم مكان يحترم فيه راحتهم وصحتهم، مما ينعكس إيجاباً على ارتباطهم بالمدرسة ورضاهم عن حياتهم فيها

يمتد البعد البيئي ليشمل المناخ المدرسي العام، الذي يعرفه المعهد الأمريكي للأبحاث بأنه يشير إلى جودة الحياة في المدرسة (Debarbieux et al., 2012) والتي تشمل توافر المعلمين لدعم الطلاب في تعلمهم وأهدافهم وقيمهم والعلاقات الشخصية والهياكل التنظيمية والقيم، ويعتبر فريق الخبراء الدوليين أن المناخ المدرسي هو انعكاس لحكم الآباء والمعلمين والطلاب على تجربتهم الحياتية والعمل داخل المدرسة، بحيث يتضمن المناخ المدرسي القيم السائدة في المدرسة والمعايير الاجتماعية والشعور العام بالأمن والنظام، ويؤثر المناخ المدرسي الإيجابي على شعور التلاميذ بالانتماء والأمن مما يعزز دافعيتهم ورضاهم عن المدرسة (Clifford et al., 2012)، كما يشمل التنظيم المؤسساتي تنظيم الزمان والمكان المدرسي حيث يؤثر توزيع الأوقات وتنظيم الفضاءات على راحة التلميذ وقدرته على الاستفادة من الموارد المتاحة.

نستخلص من هذا العرض أن أبعاد جودة الحياة المدرسية تشكل معاً نسيجاً متكاملاً يحدد مستوى رفاهية التلميذ داخل المدرسة. تتفاعل هذه الأبعاد فيما بينها بطريقة ديناميكية، حيث يؤثر كل بعد في الآخر ويتأثر به، مما يجعل من تحسين جودة الحياة المدرسية مهمة شاملة تتطلب الاهتمام بجميع هذه الأبعاد.

5. دور جودة الحياة المدرسية في بناء الرابطة مع المعرفة:

لا يقتصر دور جودة الحياة المدرسية على توفير بيئة مريحة وآمنة للتلميذ، بل يمتد ليشمل تشكيل علاقته مع المعرفة والمعنى الذي يمنحه للتعلم ذاته. تكشف المقاربات السوسيوبيداغوجية المعاصرة أن التجربة المدرسية

اليومية بكل أبعادها النفسية والاجتماعية والعلاقاتية تسهم في بناء ما يسميه شارلو الرابطة مع المعرفة، وهي مجمل العلاقات التي يقيمها الفرد مع المعرفة ومع ذاته كمتعلم ومع الآخرين ومع المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعية (Charlot, 1997). ينطلق شارلو من فرضية أساسية مفادها أن المتعلم لا يتعلم فقط محتوى معرفياً، بل يتعلم معنى التعلم ذاته، وهذا المعنى يتشكل من خلال التجربة المدرسية اليومية بما تحمله من علاقات ومشاعر ونجاحات وإخفاقات (Charlot et al, 2018).

5-1. جودة الحياة المدرسية وبناء المعنى الإيجابي للتعلم:

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن جودة الحياة المدرسية تمثل أحد المحددات الأساسية لطبيعة الرابطة التي يبنيها التلميذ مع المعرفة، حيث أن المدرسة التي توفر مناخاً داعماً نفسياً وعلاقات إيجابية وإحساساً بالأمان والانتماء تساهم في بناء رابطة إيجابية مع المعرفة قائمة على المعنى والاستثمار الذاتي (OECD, 2017). لا تُختزل جودة الحياة المدرسية في الظروف المادية أو التنظيمية فقط، بل تمتد لتشمل التجربة الانفعالية للتلميذ داخل المدرسة وطبيعة العلاقة مع المعلمين وتمثلات التلميذ للمدرسة والتعلم وإحساسه بالقيمة والاعتراف، وهي عناصر تتقاطع مباشرة مع أبعاد الرابطة مع المعرفة كما حددها (Charlot et al, 1992).

تعمل جودة الحياة المدرسية كفضاء نفسي واجتماعي يتيح للتلميذ بناء علاقة إيجابية مع المعرفة، حيث يسهم الشعور بالأمان النفسي في تحرير الطاقة المعرفية للتلميذ وتوجيهها نحو الاستثمار في التعلم بدلاً من استنزافها في مواجهة القلق والخوف، كما أن المشاعر الإيجابية داخل المدرسة من فرح وطمأنينة وثقة تمثل شرطاً أساسياً للاستثمار المعرفي، بينما يؤسس القلق والخوف المدرسيان لرابطة سلبية مع المعرفة (Guéguen, 2018).

يرتبط المعنى الذي يمنحه التلميذ للتعلم ارتباطاً وثيقاً بجودة تجربته المدرسية، فالتلميذ الذي يشعر بالرضا والأمان داخل المدرسة يكون أكثر استعداداً لإضفاء معنى إيجابي على التعلم ويرى فيه أداة لتحقيق الذات وبناء المستقبل (Charlot et al, 2018).

تشكل العلاقات الإيجابية مع المعلمين والأقران شبكة دعم اجتماعي تعزز استعداد التلميذ للمخاطرة المعرفية والانخراط في التحديات الأكاديمية، حيث تلعب العلاقات التربوية داخل المدرسة دوراً حاسماً في بناء الرابطة مع المعرفة، إذ أظهرت الدراسات أن العلاقة الإيجابية مع المعلم تعزز من دافعية التلميذ للتعلم وتعيد

تشكيل علاقته مع المعرفة من علاقة مفروضة إلى علاقة مختارة (Hattie, 2008)، ويوفر الاعتراف والتقدير داخل المدرسة التغذية الراجعة الإيجابية الضرورية لبناء صورة ذات إيجابية كمتعلم، مما يعزز الثقة في القدرة على النجاح والاستمرار في مواجهة الصعوبات المعرفية، بينما يؤثر غياب هذا الاعتراف أو الشعور بالتهميش داخل المدرسة سلباً على استعداد التلميذ للاستثمار في التعلم وبناء علاقة إيجابية مع المعرفة (Ben-Arieh, 2019).

2-5. جودة الحياة المدرسية كوسيط في تشكل الرابطة مع المعرفة:

يمكن النظر إلى جودة الحياة المدرسية كمتغير وسيط يفسّر كيف يؤثر السياق المدرسي في تشكّل الرابطة مع المعرفة، حيث أن المدرسة ليست مجرد فضاء لنقل المعرفة، بل هي فضاء اجتماعي تُعاد فيه صياغة علاقة التلميذ بالذات وبالعالم ومع المعرفة (Charlot, 1997). تعمل جودة الحياة المدرسية كآلية تحويل تترجم من خلالها الخصائص الموضوعية للبيئة المدرسية من بنية تحتية وتنظيم مؤسساتي وممارسات تربوية إلى تجربة ذاتية معاشة تؤثر في كيفية إدراك التلميذ للتعلم والمعنى الذي يمنحه له ومستوى استثماره المعرفي (Charlot, 2001).

تتوسط جودة الحياة المدرسية العلاقة بين البيئة المدرسية والرابطة مع المعرفة من خلال عدة آليات مترابطة، حيث تؤثر التجربة النفسية والانفعالية الإيجابية في تشكيل استعداد نفسي للتعلم يتسم بالانفتاح والفضول والاستعداد للمخاطرة المعرفية، بينما تخلق التجربة السلبية حواجز نفسية تعيق الاستثمار المعرفي وتدفع التلميذ نحو الانسحاب والحد الأدنى من الجهد. تسهم العلاقات الإيجابية في توفير الدعم الاجتماعي والانفعالي الضروري لمواجهة التحديات الأكاديمية، كما تعزز الشعور بالانتماء الذي يربط التلميذ بالمدرسة ويجعله يستثمر في تعلمه ويرى في النجاح المدرسي جزءاً من مشروعه الشخصي (Rees, 2017).

أكدت دراسات دولية عديدة الدور الوسيط لجودة الحياة المدرسية، حيث توصلت إلى أن ارتفاع مؤشرات جودة الحياة المدرسية يرتبط بدافعية داخلية أعلى ومعنى إيجابي للتعلم وانخفاض السلوكيات الانسحابية وتحسن الاستثمار المدرسي (OECD, 2017). توضح هذه النتائج التجريبية أن العلاقة بين البيئة المدرسية والرابطة مع المعرفة ليست علاقة مباشرة، بل تمر عبر التجربة الذاتية للتلميذ وتقييمه لجودة حياته المدرسية، مما يفسر

لماذا قد ينتج عن نفس الظروف الموضوعية رابطات مختلفة مع المعرفة لدى تلاميذ مختلفين حسب تجاربهم وتصوراتهم ومواردهم (Rees, 2017).

تمثل جودة الحياة المدرسية حلقة الوصل الأساسية بين السياق المدرسي الموضوعي والرابطة الذاتية مع المعرفة، ونفهم أن تحسين جودة الحياة المدرسية لا يمثل هدفاً في حد ذاته فحسب، بل يشكل مدخلاً استراتيجياً لتعزيز الاستثمار المعرفي وبناء رابطة إيجابية مع التعلم. نلاحظ أيضاً أن المدرسة الفعالة ليست تلك التي تنقل المعرفة فقط، بل تلك التي توفر إطاراً حاضناً يسمح للتلميذ ببناء معنى إيجابي للتعلم وتطوير علاقة مستدامة مع المعرفة تتجاوز حدود الإكراه المؤسساتي.

6. الأطر النظرية المفسرة لجودة الحياة المدرسية:

تتعدد الأطر النظرية التي تسعى إلى تفسير جودة الحياة المدرسية وفهم العوامل المحددة لها والآليات التي تشكلها. تنطلق هذه الأطر من منظورات مختلفة تعكس تنوع المقاربات في دراسة الرفاهية في السياق التربوي، من المقاربات البيئية التي تركز على تأثير البيئة المحيطة، إلى المقاربات الدافعية التي تشدد على الحاجات النفسية الأساسية، وصولاً إلى المقاربات التفاعلية التي تدمج العوامل الفردية والسياقية. يساعد فهم هذه الأطر النظرية على تطوير رؤية شاملة لجودة الحياة المدرسية وتحديد نقاط التدخل الممكنة لتحسينها.

6-1. النموذج البيئي-النمائي:

يمثل النموذج البيئي النمائي لبرونفنبرينر (Bronfenbrenner, 1979) إطاراً نظرياً شاملاً لفهم كيفية تأثير البيئة المحيطة على نمو الفرد وتطوره. ينطلق هذا النموذج من فرضية أساسية مفادها أن نمو الإنسان يحدث من خلال تفاعلات معقدة ومستمرة بين الفرد وبيئته المباشرة، وأن هذه البيئة نفسها تتأثر بسياقات أوسع تشكل إطاراً متداخلاً من المستويات البيئية (Bronfenbrenner & Morris, 2007). يتجاوز هذا النموذج التركيز الضيق على الخصائص الفردية أو البيئة المباشرة، ليشمل السياقات الأوسع التي تشكل إطار حياة الفرد.

يتكون النموذج من خمسة مستويات متداخلة تشكل معاً البيئة الإيكولوجية للفرد. يمثل النظام الميكروي المستوى الأول والأكثر قرباً، حيث يشمل البيئات المباشرة كالأسرة والمدرسة والأقران. تحدث في هذا المستوى التفاعلات المباشرة وجهاً لوجه وتتشكل فيه العلاقات الشخصية (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

يشير النظام الميزوي إلى العلاقات والتفاعلات بين مختلف الأنظمة الميكروية، مثل العلاقة بين الأسرة والمدرسة. يتضمن النظام الإكزوي السياقات الاجتماعية التي لا يشارك فيها الفرد مباشرة لكنها تؤثر على بيئاته المباشرة، مثل مكان عمل الوالدين. يمثل النظام الماكروي المستوى الأوسع الذي يشمل الثقافة والقيم والقوانين السائدة في المجتمع. يضيف برونفنبرينر النظام الكرونوي الذي يشير إلى البعد الزمني، مؤكداً أن البيئة تتغير عبر الزمن (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

يقدم النموذج البيئي النمائي إطاراً قوياً لفهم جودة الحياة المدرسية، حيث يمكن النظر إلى المدرسة كنظام ميكروي يؤثر بشكل مباشر على تجربة التلميذ اليومية. تتفاعل المدرسة مع أنظمة ميكروية أخرى، خاصة الأسرة، مما يشكل النظام الميزوي. توصلت دراسات عديدة إلى أن جودة التواصل بين الأسرة والمدرسة تؤثر إيجابياً على رفاهية التلميذ وتحصيله الدراسي (Epstein & Sheldon, 2002). تؤثر السياسات التعليمية والموارد على مستوى النظام الإكزوي، بينما تشكل القيم الثقافية تجاه التعليم جزءاً من النظام الماكروي.

6-2. نظرية تحديد الذات:

تمثل نظرية تحديد الذات (Deci & Ryan, 2013) واحدة من أكثر النظريات تأثيراً في فهم الدافعية والرفاهية النفسية في السياق التعليمي. تنطلق النظرية من فرضية أساسية مفادها أن البشر يمتلكون ميولاً فطرية نحو النمو النفسي والرفاهية، لكن تحقيق هذه الإمكانات يعتمد على إشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية وعالمية. تركز النظرية على التمييز بين الدافعية الداخلية التي تنبع من الاهتمام بالنشاط ذاته، والدافعية الخارجية التي تنتج عن مكافآت أو ضغوط خارجية ، وتؤكد أن الدافعية الداخلية تسهم بشكل أكبر في الرفاهية والأداء الأمثل.

تحدد نظرية تحديد الذات ثلاث حاجات نفسية أساسية يجب إشباعها لتحقيق الدافعية الداخلية والرفاهية النفسية. تشير الحاجة إلى الاستقلالية إلى رغبة الفرد في الشعور بأنه مصدر أفعاله وأن سلوكه ينبع من اختياراته الحرة. يحتاج التلاميذ إلى الشعور بقدر من التحكم في تعلمهم وأن اختياراتهم محترمة. تعكس الحاجة إلى الكفاءة رغبة الفرد في الشعور بالفعالية في تفاعلاته مع البيئة وقدرته على تحقيق النتائج المرغوبة. يحتاج

التلاميذ إلى تجارب النجاح والتغذية الراجعة الإيجابية والتحديات الملائمة، تشير الحاجة إلى الانتماء إلى رغبة الفرد في الشعور بالارتباط والانتماء إلى الآخرين. يحتاج التلاميذ إلى بناء علاقات إيجابية والشعور بأنهم جزء من مجتمع مدرسي داعم (Ryan & Deci, 2017).

تؤكد نظرية تحديد الذات أن إشباع هذه الحاجات الثلاثة يعزز الدافعية الداخلية ويؤدي إلى مستويات أعلى من الرفاهية والأداء. يشير ديسي وريان إلى أن البيئات التي تدعم إشباع الحاجات النفسية الأساسية تعزز الدافعية الداخلية والرفاهية النفسية. يمكن النظر إلى جودة الحياة المدرسية باعتبارها نتيجة لمدى نجاح البيئة المدرسية في تلبية الحاجات النفسية الأساسية للتلاميذ. توصلت دراسات عديدة إلى أن إشباع الحاجات النفسية في السياق المدرسي يتنبأ بشكل قوي بالرفاهية الذاتية والانخراط الأكاديمي (Tian et al., 2014).

توفر نظرية تحديد الذات إرشادات واضحة للممارسة التربوية من خلال تحديد العناصر البيئية التي تدعم الدافعية والرفاهية وتشير إلى أن الممارسات التعليمية التي تدعم الاستقلالية والكفاءة والانتماء تعزز الدافعية الداخلية والرفاهية (Ryan & Deci, 2017).

6-3. نموذج بيكر:

يقدم نموذج بيكر وآخرون (Baker et al., 2003) إطاراً تفاعلياً لفهم كيفية تأثير البيئة المدرسية على رفاهية التلاميذ وتحصيلهم الدراسي. ينطلق النموذج من فرضية أساسية مفادها أن البيئة المدرسية تؤثر على التنمية لأن خصائصها تؤثر على تصور الأطفال لبيئتهم المدرسية. يميز النموذج بين المتغيرات القريبة والمتغيرات البعيدة، مؤكداً على أن تأثير المتغيرات البعيدة يتوسط من خلال المتغيرات القريبة والتصورات الذاتية للتلميذ. يركز النموذج على الرضا المدرسي كمؤشر مركزي للرفاهية، معتبراً أنه ينتج عن التفاعل المعقد بين خصائص التلميذ وخصائص البيئة المدرسية.

تشمل المتغيرات القريبة الخصائص الفردية للتلميذ مثل القدرات المعرفية والجنس والوضع الاجتماعي الاقتصادي والصحة العقلية والبنى الأسرية. تشمل المتغيرات البعيدة خصائص البيئة المدرسية مثل المناخ المدرسي والممارسات التعليمية والعلاقات مع الأقران وجودة العلاقة مع المعلم. يؤكد النموذج على أن المتغيرات البعيدة لا تؤثر مباشرة على الرفاهية، بل تعمل من خلال تأثيرها على تصورات التلاميذ وتجاربهم اليومية في المدرسة.

تكمن الفكرة المحورية في مفهوم التفاعل بين المتغيرات القريبة والبعيدة، حيث يؤكد أن تأثير البيئة المدرسية يختلف حسب خصائص التلميذ. تؤثر البيئة المدرسية على رفاهية التلاميذ من خلال قدرتها على تلبية حاجاتهم النمائية المتنوعة. يولي نموذج بيكر اهتماماً خاصاً لجودة العلاقات داخل المدرسة كمحدد مركزي للرفاهية. يؤكد أن جودة العلاقة بين المعلم والتلميذ تمثل أحد أقوى المتنبئات بالرضا المدرسي والتحصيل الدراسي، وتسهم العلاقات الإيجابية مع الأقران أيضاً في تعزيز الشعور بالانتماء والأمن.

يتميز نموذج بيكر بتركيزه على الآليات التي تربط البيئة المدرسية بالنتائج النمائية، موضحاً كيف تتحول الخصائص الموضوعية للبيئة إلى تجارب ذاتية ويؤكد على أهمية التصورات الذاتية، معتبراً أنها تتوسط العلاقة بين الخصائص الموضوعية والنتائج النمائية.

6-4. نموذج إكليس وروزر :

يقدم نموذج إكليس وروزر (Eccles & Roeser, 2011) إطاراً تنموياً سياقياً شاملاً لفهم كيفية تأثير البيئة المدرسية على تطور التلاميذ ورفاهيتهم. ينطلق من فرضية مركزية مفادها أن مدى تطابق خصائص البيئة المدرسية مع الحاجات النمائية للتلاميذ يحدد مستوى رفاهيتهم وانخراطهم ونجاحهم. يعرف هذا المنظور باسم فرضية التطابق أو الملاءمة بين الشخص والبيئة، مؤكداً أن الأداء الأمثل يتحقق عندما تتوافق متطلبات البيئة مع قدرات الفرد وحاجاته النمائية.

يدمج النموذج منظورات نظرية متعددة، مستفيداً من نظرية تحديد الذات ونظرية القيمة المتوقعة ونظرية الأهداف والمنظور البيئي الاجتماعي، بحيث يؤكد على أن التلاميذ يمرون بتغيرات نمائية هامة تؤدي إلى تطور الحاجات والأولويات، مثل زيادة الحاجة إلى الاستقلالية والتفكير المجرد والعلاقات مع الأقران، كما يشير النموذج إلى أن انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة يتزامن غالباً مع تغيرات في البيئة المدرسية قد تكون في الاتجاه المعاكس للحاجات النمائية، مما يؤدي إلى عدم التطابق.

يحدد النموذج عدة أبعاد مهمة للبيئة المدرسية تؤثر على مدى تطابقها مع الحاجات النمائية. تشمل فرص الاستقلالية وصنع القرار، ومستوى التحدي الأكاديمي الملائم، ونوعية العلاقات مع المعلمين والأقران، والتركيز على الأهداف التعلمية مقابل أهداف الأداء، والممارسات التقويمية، ويولي النموذج اهتماماً خاصاً

للمراحل الانتقالية، معتبراً أنها فترات حرجة قد يحدث فيها عدم تطابق بين الحاجات النمائية والبيئة المدرسية (Eccles & Roeser, 2011).

يتميز نموذج إكليس وروزر بشموليته وتكامله بين المنظورات النمائية والدافعية والاجتماعية. يقدم تفسيرات لظواهر مثل انخفاض الدافعية والرفاهية مع التقدم في المراحل الدراسية.

6-5. نموذج كونو وريمبيلا (Konu & Rimpelä, 2002b):

يقدم نموذج كونو وريمبيلا إطاراً نظرياً بسيطاً نسبياً لفهم الرفاهية المدرسية، مستمداً إلهامه من تعريف منظمة الصحة العالمية للصحة. طور هذا النموذج في السياق الفنلندي حيث تحظى رفاهية التلاميذ باهتمام كبير في السياسات التعليمية. ينطلق من فرضية أن الرفاهية المدرسية تتشكل من أربعة أبعاد أساسية تعكس مختلف جوانب الحياة المدرسية. يسعى النموذج إلى توفير إطار عملي يمكن استخدامه في تقييم وتعزيز الرفاهية المدرسية.

يحدد النموذج أربعة أبعاد رئيسية. يشمل البعد الأول ظروف المدرسة، وتتضمن البيئة الفيزيائية من مباني ومرافق، والخدمات المتاحة، وتنظيم الوقت، والسلامة البيئية. يتعلق البعد الثاني بالعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، ويشمل العلاقات بين التلاميذ والعلاقات مع المعلمين والعلاقات مع المجتمع المحلي والأسرة . يركز البعد الثالث على وسائل تحقيق الذات، ويشمل فرص المشاركة في صنع القرارات المدرسية والأنشطة اللامنهجية وفرص تطوير المهارات. يمثل البعد الرابع الوضع الصحي للتلاميذ، ويشمل الصحة الجسدية والنفسية (Konu et al., 2002b).

يتميز نموذج كونو وريمبيلا ببساطته النسبية وقابليته للتطبيق العملي في تقييم الرفاهية المدرسية. استخدم النموذج على نطاق واسع في فنلندا في تقييم الرفاهية المدرسية ومقارنة المدارس المختلفة كما يعكس التوجه الفنلندي للتعليم الذي يعتبر رفاهية التلاميذ هدفاً بحد ذاته.

6-6. تحليل النماذج النظرية:

بعد عرض النماذج النظرية لجودة الحياة المدرسية، يصبح من الضروري إجراء تحليل مقارن يبرز نقاط القوة والضعف ويحدد مجالات التقاطع والاختلاف بينها

الجدول رقم (2)تحليل المقارن للنماذج النظرية لجودة الحياة المدرسية

المعيار	Konu & Rimpelä	Eccles & Roeser	Baker et al.	Deci & Ryan	Bronfenbrenner
المنظور	صحي–اجتماعي	نمائي–سياقي	بيئي–تفاعلي	دافعي	بيئي–نمائي
محور الاهتمام	الرفاهية الشاملة	التطابق نمائي–بيئي	الرضا المدرسي	الحاجات النفسية	البيئة متعددة المستويات
المتغيرات الرئيسية	أبعاد أربعة	متغيرات متعددة المستويات	متغيرات قريبة/بعيدة	الحاجات الثلاث	الأنظمة البيئية
الدعم التجريبي	متوسط	قوي	قوي	قوي جداً	قوي
القابلية للتطبيق	متوسطة	عالية	عالية	عالية	عالية
التعقيد	منخفض	مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	مرتفع

تتقاطع النماذج النظرية في عدة نقاط جوهرية. تؤكد جميعها على الطبيعة المتعددة الأبعاد لجودة الحياة المدرسية، معترفة بأن الرفاهية تتشكل من تفاعل عوامل متنوعة على مستويات مختلفة. تتفق النماذج على أهمية العلاقات الاجتماعية، خاصة العلاقة مع المعلم والعلاقات مع الأقران، كمحددات مركزية للرفاهية المدرسية، كما تعترف معظم النماذج بأهمية التفاعل بين الخصائص الفردية والبيئية وتشدد جميعها على أن البيئة المدرسية عامل نشط يشكل تجارب التلاميذ ورفاهيتهم. رغم هذه التقاطعات، توجد اختلافات جوهرية بين النماذج، إذ تختلف في مستوى التحليل الذي تركز عليه، حيث يؤكد نموذج برونفنبرينر على المستويات البيئية المتعددة، بينما تركز نظرية تحديد الذات على العمليات النفسية الفردية وتتباين في الآليات المقترحة لربط البيئة

بالرفاهية، حيث تؤكد نظرية تحديد الذات على إشباع الحاجات النفسية، بينما يشدد نموذج إكليس وروزر على التطابق بين الحاجات النمائية والبيئة.

7. تعزيز جودة الحياة المدرسية:

يتطلب تحسين جودة الحياة المدرسية تدخلات تستهدف مختلف العوامل المؤثرة في رفاهية التلاميذ. يتطلب النجاح في تعزيز جودة الحياة المدرسية فهماً لهذه العوامل واعتماد مقاربة تشاركية من إدارة مدرسية ومعلمين وتلاميذ وأسر.

7-1. على مستوى المؤسسة التعليمية:

المستوى المؤسساتي يمثل الإطار الأوسع الذي تتم فيه جميع التدخلات الأخرى، حيث تشكل السياسات والممارسات والثقافة المدرسية السياق الذي يحدد إمكانيات تعزيز الرفاهية. تلعب القيادة المدرسية دوراً محورياً في خلق ثقافة مدرسية تدعم الرفاهية، حيث تؤثر رؤية المدير وأسلوب قيادته على جميع جوانب الحياة المدرسية (Debarbieux et al., 2012).

المناخ المدرسي الإيجابي يشكل حجر الأساس لجودة الحياة المدرسية، حيث يؤثر على شعور التلاميذ بالأمن والانتماء والاحترام. يتطلب تحسين المناخ المدرسي وضع سياسات ضد التنمر والعنف، مع توفير آليات فعالة للإبلاغ والتدخل. وتشمل برامج رفع الوعي حول التنمر، وتدريب المعلمين على التعرف على حالات التنمر والتدخل فيها، وتطوير قواعد سلوك واضحة، وإشراك التلاميذ والأسر في جهود الوقاية. يتطلب المناخ الإيجابي أيضاً تعزيز قيم الاحترام والتسامح والتعاون، وخلق فرص للتفاعل الإيجابي بين التلاميذ من خلفيات متنوعة (Suldo et al., 2006).

البيئة الفيزيائية للمدرسة تسهم في تعزيز جودة الحياة المدرسية من خلال توفير مساحات آمنة ومريحة وجذابة (حوحو ويحياوي، 2022). يشمل تحسين البيئة الفيزيائية صيانة المرافق بانتظام، وتوفير إضاءة وتهوية مناسبة، وخلق مساحات خضراء وفضاءات للعب والاسترخاء، وتزيين الجدران بأعمال التلاميذ ورسائل إيجابية. تلعب المرافق الرياضية والثقافية دوراً مهماً في توفير فرص متنوعة للنشاط والتعبير، مما يعزز الشعور بالكفاءة والاستمتاع (UNISCO, 2021).

التعاون بين المدرسة والأسرة يمثل عاملاً مهماً في تعزيز جودة الحياة المدرسية، حيث تؤثر جودة هذا التعاون على دافعية التلاميذ وتحصيلهم ورفاهيتهم. توصلت دراسات عديدة إلى أن مشاركة الأسرة في الحياة المدرسية ترتبط بنتائج إيجابية متعددة، ويتطلب تعزيز هذا التعاون تطوير قنوات تواصل فعالة بين المدرسة والأسر، وإشراك الأولياء في الأنشطة المدرسية واتخاذ القرارات، وتوفير ورشات تدريبية للأسر حول كيفية دعم تعلم أبنائهم. تستفيد المدارس من تنظيم لقاءات دورية مع الأسر، وإرسال تقارير منتظمة عن تقدم التلاميذ، والاحتفال بالإنجازات بمشاركة الأسر (Epstein & Sheldon, 2002).

2-7. على مستوى الممارسات الصفية:

الممارسات الصفية تمثل نقطة الالتقاء المباشر بين التلميذ والخبرة التعليمية، مما يجعلها محوراً أساسياً في تعزيز جودة الحياة المدرسية. يؤثر أسلوب المعلم في التدريس والتفاعل مع التلاميذ بشكل مباشر على دافعيتهم وانخراطهم ورفاهيتهم النفسية. ويتحقق دعم الاستقلالية من خلال توفير خيارات للتلاميذ في كيفية تعلمهم، واحترام آرائهم وتفضيلاتهم، وتقديم مبررات ذات معنى للمهام التعليمية، مع تقليل استخدام الضغوط الخارجية والتحكم المفرط. وتُظهر البحوث أن ما يقوله المعلم ويفعله داخل الصف يمكن أن يدعم استقلالية المتعلم، وأن الجمع بين دعم الاستقلالية وتوفير بنية واضحة للتعلم يرفع مستويات الانخراط في الأنشطة التعليمية.(Reeve & Jang, 2006; Jang et al., 2010)

جودة العلاقة بين المعلم والتلميذ تلعب دوراً محورياً في تعزيز الرفاهية المدرسية. توصلت دراسات عديدة إلى أن العلاقات الإيجابية مع المعلمين تتنبأ بالانخراط الأكاديمي والرفاهية النفسية، ويتطلب بناء علاقات إيجابية إظهار الاهتمام الحقيقي بالتلاميذ كأفراد، ومعرفة اهتماماتهم وتحدياتهم، وتوفير الدعم الانفعالي والأكاديمي، والمعاملة العادلة والمحترمة لجميع التلاميذ. يحتاج المعلمون إلى تطوير مهارات التواصل الفعال والاستماع النشط، والقدرة على التعرف على الصعوبات النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ وتقديم الدعم المناسب .(Suldo et al., 2006)

استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم تسهم في تعزيز الانخراط، كما ترتبط بنتائج تعلم أفضل. وتشمل هذه الاستراتيجيات التعلم النشط الذي يشجع المشاركة الفاعلة، والتعلم التعاوني الذي يعزز المهارات الاجتماعية والشعور بالانتماء، والتعلم القائم على المشاريع الذي يوفر فرصاً لتطبيق المعارف في سياقات ذات

معنى. ويساعد تنويع الأساليب واعتماد التدريس المتمايز في الاستجابة لاحتياجات التلاميذ المتنوعة وتحسين مشاركتهم وأدائهم(Cornelius-White, 2007; Freeman et al., 2014) .

ممارسات التقويم تؤثر على تصورات التلاميذ عن كفاءتهم الأكاديمية ودافعيتهم للتعلم، إذ تسهم ممارسات التقويم التكويني التي تركز على تقديم تغذية راجعة بناءة حول التقدم في تعزيز التعلم والثقة بالنفس، بينما قد تؤدي الممارسات التي تركز على المقارنة الاجتماعية إلى القلق وانخفاض تقدير الذات (Black & Wiliam, 1998). يحتاج المعلمون إلى تقديم تغذية راجعة محددة وقابلة للتنفيذ تركز على الجهد والاستراتيجيات بدلاً من القدرات الثابتة، وتشجيع التلاميذ على التقييم الذاتي وتحديد أهداف تعلمية شخصية، وخلق بيئة صفية تقدر الأخطاء كفرص للتعلم.

المناخ الصفي الإيجابي يسهم في خلق بيئة آمنة تدعم المخاطرة الأكاديمية والتعبير الحر. يتطلب ذلك وضع قواعد سلوك واضحة ومنصفة بمشاركة التلاميذ، وتعزيز السلوكيات الإيجابية بدلاً من التركيز فقط على العقاب، وخلق فرص للتفاعل الإيجابي بين التلاميذ من خلال الأنشطة التعاونية والألعاب الجماعية (مريبعي ودهان، 2022). يستفيد المعلمون من استخدام استراتيجيات بناء الفريق في بداية العام الدراسي، وتخصيص وقت منتظم لأنشطة اجتماعية وانفعالية، الاحتفال بإنجازات الأفراد والمجموعة (Suldo et al., 2006).

7-3. البرامج والتدخلات المبتكرة:

تقدم **البرامج والتدخلات المتخصصة** مقاربات منهجية ومنظمة لتعزيز جوانب محددة من جودة الحياة المدرسية. حظيت برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي باهتمام متزايد كأداة فعالة لتعزيز الرفاهية والنجاح الأكاديمي. تهدف هذه البرامج إلى تطوير الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات واتخاذ القرارات المسؤولة (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003). وهذا لأن برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي تحقق نتائج إيجابية في تحسين المهارات الاجتماعية والانفعالية، وخفض المشكلات السلوكية، وتحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز الرفاهية النفسية. تتراوح هذه البرامج من المناهج الشاملة التي تدمج في الجدول الدراسي، إلى ورشات متخصصة تستهدف مهارات محددة (Zenner et al., 2014).

تسهم **برامج الأقران الداعمة** في تعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية والشعور بالانتماء. تشمل هذه البرامج الإرشاد بالأقران حيث يقدم تلاميذ أكبر سناً الدعم الأكاديمي والاجتماعي لتلاميذ أصغر، والوساطة بالأقران لحل النزاعات بطريقة بناءة، ومجموعات الدعم التي توفر فضاءً آمناً لمشاركة التجارب والتحديات (Cowie & Wallace, 2000).

تقدم **الأنشطة اللاصفية** فرصاً قيمة لتطوير المهارات والاهتمامات وبناء العلاقات خارج الإطار الأكاديمي الصارم. تشمل هذه الأنشطة النوادي الثقافية والفنية والرياضية والتطوعية، وهي توفر للتلاميذ فضاءات للتعبير عن أنفسهم واستكشاف هوياتهم وتطوير شغفهم، إذ يرتبط هذا النوع من الأنشطة بنتائج إيجابية متعددة منها تحسين التحصيل الدراسي، وخفض السلوكيات الخطرة، وتعزيز الانتماء للمدرسة، وتطوير المهارات القيادية والاجتماعية (Eccles & Barber, 1999).

خلاصة الفصل:

تمثل جودة الحياة المدرسية مفهوماً مركزياً في التربية المعاصرة، يتجاوز التركيز التقليدي على التحصيل الأكاديمي ليشمل الرفاهية الشاملة للتلميذ داخل المؤسسة التعليمية. يعكس هذا المفهوم التحول النوعي في فهم الأهداف التربوية، من مقاربة تركز على الأداء والنتائج الأكاديمية فقط، إلى مقاربة شاملة تضع رفاهية التلميذ في صلب العملية التعليمية.

تتشكل جودة الحياة المدرسية من خمسة أبعاد رئيسية متفاعلة. البعد الصحي الجسمي المرتبط بالحالة الصحية والنشاط البدني، البعد النفسي الانفعالي الذي يشمل تقدير الذات والاستقرار الانفعالي والأمن النفسي، البعد الاجتماعي العلاقاتي الذي يركز على جودة العلاقات مع المعلمين والأقران، البعد الأكاديمي التعليمي المتعلق بالرضا عن الأنشطة المدرسية والدافعية والشعور بالكفاءة، والبعد البيئي المؤسساتي الذي يشمل البيئة الفيزيائية والمناخ المدرسي العام. تتأثر هذه الأبعاد بمنظومة معقدة من العوامل تمتد عبر مستويات، من أهمها المتغيرات الديموغرافية، المتغيرات النفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والعوامل البيئية المدرسية التي تمثل المحددات الأكثر مباشرة وتشكل أساس جدودة الحياة المدرسية.

تعزيز جودة الحياة المدرسية يكون هو الآخر على مستويات متعددة. على المستوى المؤسساتي من خلال بيئة مدرسية داعمة، المناخ الإيجابي والتعاون بين المدرسة والأسرة، وعلى مستوى الممارسات الصفية من خلال الأساليب التدريسية الداعمة للاستقلالية وجودة العلاقة بين المعلم والتلميذ واستراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم وممارسات التقويم البناءة، وعلى مستوى البرامج المبتكرة مثل برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي وبرامج اليقظة الذهنية وبرامج الأقران الداعمة والأنشطة اللامنهجية.

الفصل الثالث

الرابطة مع المعرفة

تمهيد:

تمثل الرابطة مع المعرفة إطارا مفاهيمي حديث في مجال علوم التربية، يسعى إلى فهم الديناميات الداخلية التي تحكم تفاعل المتعلم مع المعرفة المدرسية وغير المدرسية. يكتسب هذا المفهوم أهمية خاصة في دراسة جودة الحياة المدرسية لتلاميذ الطور المتوسط، إذ يساهم في الكشف عن الآليات النفسية والاجتماعية التي تفسر التباينات في مستويات النجاح والفشل الدراسيين.

تتجاوز الرابطة مع المعرفة التحليلات المقتصرة على العوامل السوسيواقتصادية أو البيداغوجية لتضع المتعلم كفاعل نشط في بناء علاقته مع عالم المعارف، وهو منظور يستند إلى المقاربة السوسيولوجية التي طورها برنار شارلو وفريق ESCOL منذ تسعينيات القرن الماضي، والتي تركز على المتعلم كفاعل اجتماعي ينتج المعنى من خلال تفاعلاته مع المعرفة، والآخرين، والعالم. في هذا السياق، تنطلق إشكالية هذه الدراسة من ملاحظة التحديات المتعددة التي يواجهها تلاميذ الطور المتوسط في علاقتهم مع المعرفة المدرسية وتأثيرها المباشر على تجربتهم التعليمية ونوعية حياتهم داخل المؤسسة التربوية. تسعى هذه الأطروحة إلى استكشاف الروابط بين جودة الحياة المدرسية وطبيعة هذه العلاقة، استناداً إلى فرضية أن الشعور بالرفاهية المدرسية يعزز الارتباط الإيجابي مع المعرفة ويحفز الانخراط الفعال في عملية التعلم. وتكمن أهمية هذا الطرح في تجاوزه للنظرة الموضوعية للمعرفة كمحتوى جامد نحو فهم أعمق للبعد الذاتي والعلائقي، مما يتيح للباحثين والمربين فهماً دقيقاً للعلاقات المعقدة التي تربط المتعلم بموضوعات التعلم، وتفسير الأسباب الكامنة وراء عزوف بعض التلاميذ رغم توفر الإمكانات المادية والبشرية، مقابل نجاح آخرين في ظروف أقل ملاءمة.

يهدف هذا الفصل إلى تقديم إطار نظري شامل لمفهوم الرابطة مع المعرفة، يسلط الضوء على أصوله التاريخية، تعريفاته المتعددة، أبعاده المكونة، العوامل المؤثرة فيه، ودوره في تقويم المناهج التربوية. يولي الفصل اهتماما خاصا لكيفية توظيف هذا المفهوم في فهم جودة الحياة المدرسية لتلاميذ الطور المتوسط بالسياق الجزائري، مما يفتح آفاقا جديدة للتفكير في السياسات التربوية والممارسات البيداغوجية التي تسعى إلى تحسين العلاقة بين التلاميذ والمعرفة المدرسية .

1. الأصول التاريخية لتطور مفهوم الرابطة مع المعرفة:

يعود ظهور مفهوم الرابطة مع المعرفة إلى مرحلة تاريخية محددة شهدت فيها الساحة التربوية الفرنسية تحولات عميقة في طرق مقاربة الظواهر التعليمية. تبلور هذا المفهوم في سياق البحث عن تفسيرات أكثر دقة لظاهرتي النجاح والفشل الدراسيين، خاصة لدى التلاميذ المنحدرين من الأوساط الشعبية (Charlot et al., 1992). كانت النظريات السوسيولوجية السائدة في ستينيات وسبعينيات القرن العشرين تركز على نظرية الإعادة الثقافية التي قدمها بيير بورديو، والتي تفسر الفروق الدراسية بالفروق الاجتماعية والثقافية بين الأسر.

اعتبر بورديو أن المدرسة تعيد إنتاج التفاوتات الاجتماعية من خلال آليات الإرث الثقافي والرأسمال الثقافي (Bourdieu & Passeron, 1970). لكن هذه المقاربة ظلت قاصرة عن تفسير الحالات الفردية التي تخرج عن هذا المنطق الحتمي، حيث ينجح بعض التلاميذ من أوساط فقيرة فيما يفشل آخرون من أوساط ميسورة. أدى هذا القصور إلى البحث عن مداخل نظرية جديدة تأخذ بعين الاعتبار الفاعلية الفردية للمتعلم ودوره في بناء علاقته مع المعرفة.

في هذا السياق، بدأ الاهتمام بمفهوم الرابطة مع المعرفة يتبلور في الثمانينيات من خلال أعمال جاكي بايرو التي تأثرت بالتحليل النفسي (Beillerot et al., 1989). ركز بايرو على البعد اللاشعوري والرغبة في المعرفة، معتبرا أن الرابطة مع المعرفة تعبر عن توظيف الرغبة في موضوع معرفي. تزامن ذلك مع اهتمام متزايد بالجوانب المعرفية والوجدانية في التعلم، تحت تأثير علم النفس المعرفي ونظريات التعلم البنائية.

شكلت سنة 1989 منعطفا حاسما مع صدور أول كتاب جماعي حول الموضوع بعنوان Savoir et rapport au savoir، أشرف عليه فريق من الباحثين المهتمين بهذه الإشكالية. تضمن الكتاب إسهامات من تخصصات مختلفة أبرزت تعقيد المفهوم وتعدد مقارباته، كان هذا المنشور بمثابة نقطة انطلاق لسلسلة من الدراسات والبحوث التي سعت إلى تعميق الفهم النظري للمفهوم وتطوير أدوات منهجية لدراسته ميدانيا (Blanchard-Laville, 2013).

في العقد التالي، تطورت المقاربة السوسيولوجية الرابطة مع المعرفة بفضل أعمال برنار شارلو ومجموعة بحثه في فريق ESCOL بجامعة باريس الثامنة قدم شارلو سنة 1997 إسهاما نظريا رئيسيا من خلال كتابه

Du rapport au savoir: éléments pour une théorie، حيث بلور إطار مفاهيمي متماسك يجمع بين الأبعاد الإبستمولوجية والهوياتية والاجتماعية للعلاقة مع المعرفة. اعتمدت مقاربة شارلو على دراسات ميدانية معمقة في المناطق الشعبية بباريس، استخدمت فيها أدوات منهجية مبتكرة كحصائل المعارف والمقابلات التوضيحية.

استمر الاهتمام البحثي بالموضوع في المرحلة اللاحقة، حيث صدرت دراسات متخصصة تناولت الرابطة مع المعرفة في سياقات وفئات مختلفة (Charlot, 1999). نشر شارلو سنة 1999 دراسة حول الرابطة مع المعرفة في الأوساط الشعبية، فيما قدمت فرانسواز هاتشيل مقاربة تحليلية نفسية للموضوع في كتابها الصادر سنة 2005. تميزت هذه المرحلة بتنوع المقاربات النظرية والمنهجية، مما أغنى النقاش حول المفهوم وحدوده وإمكانيات توظيفه في السياقات التربوية المختلفة.

على المستوى الدولي، انتقل الاهتمام بالمفهوم تدريجيا إلى سياقات جغرافية ولغوية أخرى شهدت العقود الأولى من الألفية الثالثة توسعا في البحوث حول الرابطة مع المعرفة في بلدان أوروبية كسويسرا وبلجيكا، لكن المفهوم ظل محدود الانتشار في العالم العربي (Crahay et al., 2010). تشير المراجعات الببليوغرافية إلى ندرة الدراسات العربية حول الموضوع، ما يفسر جزئيا بحداثة المفهوم وارتباطه بسياقات ثقافية وتربوية محددة.

نستخلص من هذا العرض التاريخي أن مفهوم الرابطة مع المعرفة نشأ كاستجابة نظرية ومنهجية لقصور المقاربات السوسيولوجية الحتمية في تفسير التفاوتات الدراسية (Venturini, 2007). تطور المفهوم عبر مراحل متعاقبة من التنظير والبحث الميداني، ليصبح اليوم أداة تحليلية معترفا بها في مجال علوم التربية، تتيح فهما أعمق لعلاقة المتعلم مع المعرفة والمدرسة. تبرز أهمية توظيف هذا المفهوم في السياق الجزائري، حيث يمكن أن يساهم في تجديد النظر إلى إشكاليات الفشل الدراسي وجودة الحياة المدرسية من منظور يضع المتعلم في صلب التحليل.

2. ضبط المفاهيم والمصطلحات الأساسية:

يتميز مفهوم الرابطة مع المعرفة بتعدد التعريفات والتصورات، ما يعكس تعقيد الظاهرة وتقاطعها مع عدة حقول معرفية. يمكن تتبع هذا التنوع من خلال الإسهامات النظرية للباحثين الذين اشتغلوا على المفهوم منذ

ظهوره، حيث قدم كل منهم رؤية خاصة تستند إلى توجهه النظري والمنهجي.

2-1. مفهوم الرابطة مع المعرفة (Rapport au savoir):

قد نجد العديد من المفاهيم المستخدمة للاشارة الرابطة مع المعرفة، وفي الحقيقة فإن مصطلح الرابطة مع المعرفة هو مصطلح فرنكوفوني يقابله باللغة الفرنسية Rapport au savoir وتم ترجمته الى اللغة العربية بمفاهيم مختلفة مثل العلاقة مع المعرفة والصلة مع المعرفة، كما نجد العديد من الاستخدامات مثل العلاقة مع المعرفة، تمثل المعرفة، الصلة مع المعرفة، التصورات الاجتماعية للمعرفة... في حين أننا نستخدم الرابطة مع المعرفة في هذه الأطروحة لتوحيد المفهوم، وهذا لأن "الرابطة مع المعرفة" قد تكون أقوى من "العلاقة مع المعرفة"، كما أن العلاقة مع المعرفة ما هي إلا بعد من أبعاد الرابطة مع المعرفة وسنخصص عنصراً للفصل بين المفاهيم بعد تعريف الرابطة مع المعرفة.

قدم جاكي بايرو أحد التعريفات المبكرة للمفهوم، معتبرا أن الرابطة مع المعرفة تمثل العملية المستمرة التي تمكن الفرد من إنتاج معارف فردية جديدة تسمح له بالتفكير والتغيير والشعور بالعالم الطبيعي والاجتماعي من خلال معارفه المكتسبة (Beillerot et al., 1989). يركز هذا التعريف على الطابع الديناميكي والإنتاجي للعلاقة مع المعرفة، إذ لا تقتصر على تلقي المعارف بل تشمل إنتاجها وتحويلها، كما تتضح في هذا المنظور أهمية البعد الفردي الذاتي، حيث يبني كل متعلم علاقته الخاصة مع المعرفة وفق تاريخه الشخصي وتجاربه المعيشة.

عرفت فرانسواز هاتشيل الرابطة مع المعرفة من منظور تحليلي نفسي، مؤكدة على فرديتها وارتباطها بتاريخ الفرد الخاص وديناميكية أسرته ومجتمعه (Florin, 2019). تشير هاتشيل إلى أن المعرفة يمكن اعتبارها موضوعا من منظور التحليل النفسي، ما يعني أنها تشكل دعامة لتوظيف العاطفة والدافعية وتخضع لإسقاطات الفرد وخيالاته. يبرز هذا التعريف الجانب العاطفي واللاشعوري في بناء الرابطة مع المعرفة، متجاوزا التصورات المعرفية الصرفة نحو فهم أعمق للبعد الوجداني والانفعالي في العملية التعليمية.

من جهته قدم برنار شارلو تعريفا تطوريا للمفهوم، انتقل فيه من تصور أولي إلى تصورات أكثر شمولية ودقة (Charlot, 1982). في مرحلة أولى سنة 1982، عرف شارلو الرابطة مع المعرفة باعتبارها مجموعة من الصور والتوقعات والأحكام التي تخص المعنى والوظيفة الاجتماعية للمعرفة والمدرسة والمادة التعليمية

ووضعية التعلم والذات. يعكس هذا التعريف المبكر اهتماما بالتمثيلات الذهنية والمواقف الذاتية تجاه المعرفة، لكنه يظل محدودا في تناوله للبعد العلائقي والديناميكي للمفهوم.

في سنة 1992، أعاد شارلو وزملاؤه بلورة المفهوم ليعرفوه كعلاقة ذات معنى وقيمة بين الفرد أو الجماعة والعمليات المعرفية أو نواتج المعرفة (Charlot et al., 1992). يبرز هذا التعريف بعدين أساسيين هما المعنى والقيمة، معتبرا أن الرابطة مع المعرفة تتحدد بما يمنحه الفرد من دلالة وأهمية للمعرفة، فالمتعلم لا يتفاعل مع المعرفة كموضوع محايد، إنما يبني حولها معاني شخصية ويمنحها قيمة تتأثر بسياقه الاجتماعي وتاريخه الشخصي. ثم توصل شارلو في مرحلة لاحقة إلى تعريف أكثر شمولية، اعتبر فيه أن الرابطة مع المعرفة هي "علاقة مع العالم، ومع الآخرين، وعلاقة الفرد بذاته، في مواجهته لضرورة التعلم "تمثل الرابطة مع المعرفة في هذا المنظور مجموعة منظمة من العلاقات التي يقيمها الفرد مع كل ما يعكس التعلم والمعرفة، سواء تعلق الأمر بموضوعات أو محتويات أو أنشطة أو أشخاص أو أماكن أو وضعيات" (Charlot, 1997). هذا التعريف يتميز بطابعه الشامل، إذ يربط مفهوم الرابطة مع المعرفة مع ثلاثة أبعاد أساسية هي العلاقة بالعالم والعلاقة بالآخرين والعلاقة بالذات، مما يتجاوز النظرة الضيقة التي تحصر الرابطة مع المعرفة في البعد المعرفي الصرف.

يؤكد جيوردان ودي فيكي على أن الرابطة مع المعرفة تتعلق بالمعنى الذي يتكون لدى التلميذ نحو معرفة معينة (Giordan & De Vecchi, 1987). يعتبر جيوردان أن التعلم الفعلي يستلزم أن يجد المتعلم معنى لتعلمه، ما يقتضي إدماجه في المعرفة وشعوره بأنه معني بما يطلب منه. يركز هذا التصور على البعد الدلالي للرابطة مع المعرفة، معتبرا أن غياب المعنى يحول دون حدوث التعلم الحقيقي، فالمتعلم الذي لا يدرك الغاية من تعلم معرفة معينة أو لا يجد فيها ما يربطها بواقعه وتطلعاته، يصعب عليه بناء علاقة إيجابية معها. وفي نفس السياق يوضح شارلو أن مفهوم الرابطة مع المعرفة يعبر عن مجموعة العلاقات التي يقيمها الفرد مع موضوع معين، محتوى تفكير، نشاط معين، علاقة متبادلة بين الأشخاص، مكان ما، شخص ما، موقف ما، مناسبة ما، فرض معين، التي تتصل بشكل من الأشكال بالتعلم والمعرفة (Charlot, 1999). تشمل الرابطة مع المعرفة أيضا علاقة المتعلم باللغة وبالزمن وبعالمه وحول عالمه وعلاقته بالآخرين وعلاقته بذاته، فيما يتعلق بقدرته أو عدم قدرته على تعلم شيء معين في موقف أو وضعية معينة. ومن هنا يبرز هذا التوضيح

الشمولية والتعقيد اللذين يطبعان المفهوم، إذ يتجاوز مجرد التفاعل مع المعرفة كمحتوى جامد ليشمل مختلف أشكال الوجود الإنساني في علاقة مع العالم والذات والآخرين.

يمكن تصنيف التعريفات المختلفة للرابطة مع المعرفة وفق ثلاثة محاور أساسية يركز المحور الأول على البعد الإبستمولوجي، معتبرا الرابطة مع المعرفة كعملية امتلاك وبناء للمعارف، حيث ينتقل المتعلم من حالة عدم المعرفة إلى حالة المعرفة من خلال عمليات معرفية متنوعة (Bautier & Rochex, 1998). يهتم المحور الثاني بالبعد النفسي والوجداني، مؤكدا على دور الرغبة والدافعية والجوانب اللاشعورية في توجيه علاقة الفرد مع المعرفة واختياراته التعليمية. أما المحور الثالث فيشدد على البعد الاجتماعي والهوياتي، معتبرا أن الرابطة مع المعرفة تتشكل في سياق اجتماعي محدد وتساهم في بناء هوية الفرد ومكانته في المجتمع.

يشير فانتوريني إلى أن الرابطة مع المعرفة تتضمن التوقعات والتمثلات والمعتقدات التي يحملها الفرد حول موضوع معرفي محدد، وكذلك المشاعر والمواقف المرتبطة به (Venturini, 2007). تتشكل هذه المكونات عبر تاريخ الفرد التعليمي وتجاربه مع المعرفة، وتؤثر بشكل مباشر على انخراطه في التعلم ومثابرته في مواجهة الصعوبات. يوضح هذا التعريف الترابط بين البعد المعرفي والبعد الوجداني في تشكيل الرابطة مع المعرفة، فلا يمكن فصل ما يعرفه المتعلم عن معرفة معينة عما يشعر به تجاهها.

نستنتج من هذا العرض أن مفهوم الرابطة مع المعرفة يتميز بغنى دلالي وتعدد في التصورات، ما يفرض على الباحث تحديد المنظور النظري الذي يتبناه بدقة. تتفق جميع التعريفات على اعتبار الرابطة مع المعرفة ظاهرة معقدة تتجاوز البعد المعرفي الصرف لتشمل أبعادا نفسية واجتماعية ووجدانية متشابكة ومتفاعلة. تبرز أهمية هذا المفهوم في تفسير التفاوتات الدراسية وفهم ديناميات التعلم، كما يوفر إطارا نظريا ملائما لدراسة جودة الحياة المدرسية لتلاميذ الطور المتوسط، إذ يتيح فهم الروابط بين مفهوم الرابطة مع المعرفة والشعور بالرفاهية داخل المؤسسة التربوية.

2-2. التمييز بين المفاهيم المتقاربة:

يتقاطع مفهوم الرابطة مع المعرفة مع مجموعة من المفاهيم ذات الصلة في مجال علوم التربية، ما يستلزم توضيح حدوده الدلالية وتمييزه عن هذه المفاهيم المتقاربة، رغم ما يجمعها من نقاط تقاطع وتداخل. يساهم هذا التوضيح المفاهيمي في تحديد المتغيرات المدروسة بدقة وتوظيف الأدوات المنهجية الملائمة لكل مفهوم.

2-2-1. العلاقة بالتعلم (Le rapport à l'apprendre):

يشير مفهوم العلاقة بالتعلم إلى مجموع المواقف والتمثلات والممارسات التي يطورها المتعلم تجاه فعل التعلم ذاته، بينما تشمل الرابطة مع المعرفة نطاقا أوسع يتجاوز عملية التعلم ليشمل المعرفة كموضوع وكمنتج وكقيمة وتجربة شخصية (Beillerot et al., 1996). تتميز الرابطة مع المعرفة عن العلاقة بالتعلم بأنها تهتم بالأبعاد المعرفية للموضوع المتعلَّم، فيما تركز العلاقة بالتعلم على العملية والنشاط الذي يبذله المتعلم لاكتساب المعرفة.

يمكن للفرد أن يحمل علاقة إيجابية بالتعلم كنشاط وممارسة، فيما تظل علاقته بمعارف محددة سلبية أو محدودة، فالتلميذ قد يستمتع بالبحث والاكتشاف كعمليات تعلمية لكنه يفتقر إلى الاهتمام بالمضامين المعرفية التي يتعامل معها، أو قد يفضل أنشطة التعلم التعاوني لكنه لا يبني علاقة عميقة مع المعارف المتناولة في تلك الأنشطة. تكشف هذه الحالات عن استقلالية نسبية بين الاستمتاع بفعل التعلم والارتباط الفعلي بموضوع المعرفة، ما يؤكد ضرورة التمييز بين المفهومين في التحليل التربوي (Rochex, 2004).

2-2-2. العلاقة بالمدرسة (Le rapport à l'école):

يعبر مفهوم العلاقة بالمدرسة عن مجموع المعاني والقيم والتوقعات التي يبنيها المتعلم حول المؤسسة المدرسية كمكان ونظام وفضاء اجتماعي (Charlot et al., 1992). تمثل العلاقة بالمدرسة علاقة ذات معنى وقيمة بين الفرد أو الجماعة والمدرسة كمكان وكمجموعة من الوضعيات والأشخاص، وتتضمن أبعادا متعددة كالانتماء المؤسساتي والتكيف مع القواعد المدرسية والعلاقات مع الأقران والمدرسين والتصورات حول جدوى التعليم المدرسي.

تتقاطع العلاقة بالمدرسة مع الرابطة مع المعرفة في كون المدرسة تمثل الفضاء الرئيسي لبناء المعارف المدرسية، لكنها تتجاوزها لتشمل أبعادا اجتماعية ومؤسساتية لا تتعلق مباشرة مع المعرفة (Charlot, 1999). يمكن للتلميذ أن يحمل علاقة إيجابية بالمدرسة كمكان للتنشئة الاجتماعية والتفاعل مع الأقران، فيما تظل علاقته بالمعارف المدرسية ضعيفة أو سلبية. تبرز الدراسات الميدانية حالات متعددة لتلاميذ يرتادون المدرسة بانتظام ويحترمون قواعدها لكنهم لا يطورون علاقة إيجابية مع المعرفة المدرسية، فالمدرسة بالنسبة لهم فضاء للقاء والترفيه أكثر منها مكانا للتعلم واكتساب المعارف.

يكشف هذا التمييز عن أهمية عدم الخلط بين الالتزام المؤسساتي والانخراط المعرفي، فالأول يتعلق بالامتثال للنظام المدرسي فيما يرتبط الثاني بالتفاعل العميق مع المحتويات المعرفية. يفسر ذلك حالات التلاميذ الذين يظهرون سلوكا مدرسيا مقبولا لكنهم يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي، ما يعكس فصلا بين العلاقة بالمدرسة كمؤسسة والعلاقة مع المعرفة كمحتوى.

2-2-3. العلاقة بالدراسة (Le rapport aux etudes):

يرتبط مفهوم العلاقة بالدراسة بشكل أكثر تحديدا بالممارسات والاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم في مواجهة المتطلبات الدراسية والواجبات المدرسية (Barrère, 1997). تشمل العلاقة بالدراسة جوانب كتنظيم الوقت وطرق المراجعة والاستعداد للامتحانات والموقف من التقييم المدرسي، وتمثل بعدا عمليا وإجرائيا من الرابطة مع المعرفة، إذ تترجم المواقف والتصورات حول المعرفة إلى ممارسات محددة.

يمكن لتلميذ أن يحمل تصورات إيجابية حول قيمة المعرفة لكنه يفتقد إلى استراتيجيات فعالة للدراسة، ما ينعكس على نتائجه الدراسية رغم اعتقاده بأهمية المعرفة. تكشف هذه الحالة عن فجوة محتملة بين الموقف النظري تجاه المعرفة والقدرة على تحويله إلى ممارسات تعلمية فعالة، فالعلاقة الإيجابية مع المعرفة لا تكفي وحدها لضمان النجاح الدراسي إن لم تقترن بمهارات دراسية ملائمة. يوضح ذلك أن العلاقة بالدراسة تمثل الجانب الأدائي والمهارى الذي يربط بين الرابطة مع المعرفة والإنجاز الدراسي الفعلي.

2-2-4. الدافعية نحو التعلم (La motivation à apprendre):

يشير مفهوم الدافعية نحو التعلم إلى مجموع القوى الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك المتعلم وتوجهه نحو الانخراط في الأنشطة التعليمية (Vianin, 2023). تتضمن الدافعية مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية تفسر لماذا يختار المتعلم الانخراط في نشاط معين ومدى المثابرة التي يبديها في إنجازه، وتعتبر مكونا أساسيا من الرابطة مع المعرفة لكنها لا تستنفد جميع أبعادها.

تركز الدافعية على الجانب الطاقي والتوجيهي للسلوك، فيما تشمل الرابطة مع المعرفة أبعادا إبستيمولوجية وهوياتية واجتماعية أوسع لا تقتصر على مسألة الحافز أو الرغبة في التعلم (Deci & Ryan, 2013).

يمكن للمتعلم أن يبدي دافعية عالية نحو التعلم لأسباب خارجية كالحصول على النقاط أو إرضاء الوالدين، فيما تظل علاقته مع المعرفة ذاتها محدودة. تميز الأدبيات بين الدافعية الداخلية المرتبطة بالاهتمام مع المعرفة لذاتها، والدافعية الخارجية المرتبطة بالمكافآت أو تجنب العقاب، ويوضح هذا التمييز أن الرابطة مع المعرفة تتقاطع مع الدافعية الداخلية أكثر من الدافعية الخارجية، إذ تفترض بناء معنى شخصي وقيمة ذاتية للمعرفة تتجاوز الاعتبارات النفعية المباشرة.

2-2-5. التمثلات الاجتماعية للمعرفة (Les représentations sociales du savoir):

يركز مفهوم التمثلات الاجتماعية للمعرفة على البناءات المعرفية الجماعية التي تشكلها الجماعات حول موضوعات معرفية محددة (Blanchard-Laville, 2013). تختلف التمثلات الاجتماعية عن الرابطة مع المعرفة في كونها تركز على البعد الجماعي والمشترك، فيما تهتم الرابطة مع المعرفة بالفرد وخصوصية علاقته الشخصية مع المعرفة، وإن كانت هذه العلاقة الشخصية تتشكل حتما في سياق اجتماعي وثقافي يؤثر فيها.

تساهم التمثلات الاجتماعية في تشكيل الرابطة مع المعرفة لكنها لا تحددها بالكامل، فالفرد قادر على بناء علاقة متميزة مع المعرفة تختلف عن التمثلات السائدة في وسطه الاجتماعي. يمكن لتلميذ منحدر من وسط يحمل تمثلات سلبية عن معرفة معينة أن يطور علاقة إيجابية معها بفضل تجربة شخصية ناجحة أو تأثير معلم ملهم، كما يمكن للعكس أن يحدث. يعكس ذلك التفاعل الديناميكي بين البعد الجماعي والبعد الفردي في تشكيل الرابطة مع المعرفة، حيث يستوعب الفرد التمثلات الاجتماعية السائدة لكنه يعيد بناءها وفق تجربته الخاصة.

نستنتج من هذا التحليل المقارن أن مفهوم الرابطة مع المعرفة يتميز بشموليته ودمجه لأبعاد متعددة تتجاوز المفاهيم المتقاربة (Venturini, 2007). تتقاطع الرابطة مع المعرفة مع هذه المفاهيم في نقاط عديدة لكنها تتميز عنها بتركيزها المحوري على المعرفة كموضوع وعلى بناء المعنى الشخصي حولها، وهو ما يتيح فهما متكاملا لديناميات التعلم يأخذ بعين الاعتبار الأبعاد المعرفية والوجدانية والاجتماعية في وحدتها وتفاعلها. تبرز أهمية التمييز الدقيق بين هذه المفاهيم في البحث التربوي، إذ يسمح بتحديد المتغيرات المدروسة بدقة وتوظيف الأدوات المنهجية الملائمة لكل مفهوم، كما يساهم في تجنب الخلط والغموض في دراسة الرابطة مع المعرفة وعلاقتها بجودة الحياة المدرسية لتلاميذ الطور المتوسط.

3. الأبعاد المكونة الرابطة مع المعرفة:

تتبنى هذه الدراسة المقاربة السوسيولوجية للعلاقة مع المعرفة كما طورها برنار شارلو ومعاونوه في فريق ESCOL، والتي تتجاوز التحليلات الأحادية البعد لتقدم رؤية شمولية تدمج الأبعاد الإبستمولوجية والهوياتية والاجتماعية للعلاقة مع المعرفة (Charlot, 1997). تنطلق هذه المقاربة من فرضية أن المتعلم فاعل اجتماعي ينتج المعنى من خلال تفاعلاته مع المعرفة والآخرين والعالم، وأن الرابطة مع المعرفة تتشكل في تقاطع هذه الأبعاد الثلاثة المتداخلة والمتفاعلة. يتيح هذا المنظور فهما أعمق لديناميات التعلم لدى تلاميذ الطور المتوسط، إذ يأخذ بعين الاعتبار التعقيد والتشابك بين مختلف مكونات الرابطة مع المعرفة في سياق الحياة المدرسية.

3-1. البعد الإبستمولوجي:

يتعلق البعد الإبستمولوجي للعلاقة مع المعرفة بطبيعة المعرفة ذاتها وبالعمليات التي يتم من خلالها بناؤها واكتسابها وامتلاكها (Charlot et al., 1992). ويشمل هذا البعد تصورات المتعلم حول ماهية المعرفة، مصادرها، طرق الوصول إليها، ومعايير صحتها وصلاحيتها. يميز شارلو بين ثلاثة أشكال الرابطة الإبستمولوجية مع المعرفة: التعلم في شكل موضوعات معرفية قابلة للتسمية والتحديد، التعلم في شكل إتقان نشاط أو ممارسة، والتعلم في شكل تحكم في علاقة علائقية مع الذات أو الآخرين.

يرتبط الشكل الأول بالمعارف التقريرية أو الخبرية التي يمكن للمتعلم أن يحددها ويسميها، كمعرفة نظرية رياضية أو حدث تاريخي (Bautier & Rochex, 1998). يتطلب هذا النوع من التعلم القدرة على التجريد والتصنيف والربط بين المعارف المختلفة، ويفترض موقفا إبستمولوجيا يعترف مع المعرفة كموضوع مستقل عن الذات. أما الشكل الثاني فيتعلق بالمعارف الإجرائية أو المهارات التي تتطلب التدريب والممارسة المتكررة، كتعلم السباحة أو العزف على آلة موسيقية. يفترض هذا النوع علاقة أكثر عملية مع المعرفة، حيث يتجسد التعلم في الفعل والأداء أكثر من الخطاب النظري.

يشير الشكل الثالث إلى التعلم الذي يغير العلاقة بالذات أو بالآخرين، كتعلم التحكم في الانفعالات أو فهم وجهات نظر الآخرين (Charlot, 1999). يتطلب هذا النوع من التعلم درجة عالية من التأمل الذاتي والوعي بالتحولات الداخلية التي يحدثها اكتساب المعرفة. تختلف هذه الأشكال الثلاثة في طبيعتها ومتطلباتها،

ما يفسر التفاوت في علاقة التلاميذ بأنواع المعرفة المختلفة، فقد يتقن تلميذ الأبعاد الإجرائية فيما يواجه صعوبات في التجريد المفاهيمي.

يطور المتعلمون عبر مسارهم الدراسي معتقدات إبستمولوجية حول المعرفة تؤثر على طريقة تعاملهم معها وتشمل هذه المعتقدات تصورات حول ثبات المعرفة أو تطورها، بساطتها أو تعقيدها، مصدرها في السلطة الخارجية أو في البناء الشخصي، وطبيعة عملية المعرفة كتلق سلبي أو بناء نشط. يميل التلاميذ ذوو المعتقدات الإبستمولوجية الساذجة إلى اعتبار المعرفة حقائق ثابتة يجب حفظها، فيما يتبنى أصحاب المعتقدات الأكثر تطورا رؤية للمعرفة كبناء متطور قابل للمساءلة والنقد (Hofer & Pintrich, 1997).

تشير الدراسات العربية إلى أن تلاميذ الطور المتوسط غالبا ما يحملون تصورات إبستمولوجية تقليدية عن المعرفة المدرسية، ينظرون إليها كمعلومات جاهزة ينبغي استظهارها للنجاح في الامتحانات. يرتبط هذا التصور بطبيعة الممارسات التعليمية السائدة التي تركز على الحفظ والاسترجاع أكثر من الفهم والبناء، ما يحد من تطوير علاقة إبستمولوجية عميقة مع المعرفة. تبرز أهمية تطوير الوعي الإبستمولوجي لدى التلاميذ كمدخل لتحسين علاقتهم مع المعرفة وتعزيز انخراطهم في التعلم العميق (زيتون وزيتون، 2003).

يختلف البعد الإبستمولوجي للعلاقة مع المعرفة باختلاف المواد الدراسية والسياقات التعليمية قد يطور تلميذ علاقة إبستمولوجية إيجابية مع الرياضيات باعتبارها مجالا للاستدلال المنطقي، فيما يحمل تصورا سلبيا عن التاريخ باعتباره مجرد تواريخ وأحداث للحفظ. تكشف هذه التفاوتات عن أهمية طبيعة المعرفة ذاتها وطريقة تقديمها في تشكيل البعد الإبستمولوجي للعلاقة مع المعرفة، كما تؤكد ضرورة مراعاة خصوصية كل مادة دراسية عند تحليل علاقة التلاميذ مع المعرفة المدرسية (Venturini, 2007).

3-2. البعد الهوياتي:

يتصل البعد الهوياتي للعلاقة مع المعرفة بدور المعرفة في بناء هوية المتعلم وتصوره لذاته وموقعه في العالم (Charlot, 1997). لا تمثل المعرفة مجرد محتوى خارجي يكتسبه الفرد، إنما تساهم في تشكيل ما يصبح عليه وما يريد أن يكونه. يتعلم المتعلم ليصبح شخصا مختلفا، وتتحول المعرفة المكتسبة إلى جزء من هويته ومن الصورة التي يبنيها عن نفسه. يطرح كل تعلم جديد سؤال الهوية: من أنا عندما أتعلم هذا؟ من سأصبح من خلال هذا التعلم؟

يرتبط مفهوم الرابطة مع المعرفة ارتباطا وثيقا بمشروع المتعلم الشخصي وتطلعاته المستقبلية يستثمر التلميذ في التعلم عندما يرى فيه وسيلة لتحقيق مشروعه، سواء كان مهنيا أو اجتماعيا أو شخصيا. تكتسب المعرفة معنى بقدر ما تساهم في بناء المستقبل المنشود، فالتلميذ الذي يطمح ليصبح طبيبا يطور علاقة مختلفة مع العلوم الطبيعية مقارنة بمن لا يرى في دراسته سوى التزام مدرسي مفروض (Bautier & Rochex, 1998). يفسر هذا البعد الهوياتي التفاوت الكبير في الاستثمار المدرسي بين التلاميذ من نفس الوسط الاجتماعي، إذ تلعب المشاريع الفردية دورا حاسما في توجيه الرابطة مع المعرفة.

تشير الدراسات الجزائرية إلى أن مرحلة التعليم المتوسط تُعدّ محطة حاسمة يبدأ فيها التلاميذ بالتفكير في مستقبلهم والتخطيط لمساراتهم الدراسية والمهنية، وهو ما ينعكس على علاقتهم بالمواد الدراسية المختلفة (ترزولت عمروني وبوسنة، 2013). فقد أظهرت النتائج التجريبية أن التلاميذ الذين يمتلكون مشروعًا دراسيًا ومهنيًا واضحًا يُجنّدون طاقاتهم ويوجّهون سلوكاتهم نحو تحقيق أهدافهم بدوافع عالية، فيما يُبدي آخرون تأرجحًا بين الدوافع الداخلية والقاعدية نتيجة غياب مشروع واضح يربط تعلّمهم الحالي بالمستقبل المنشود. تُبرز هذه النتائج أهمية تربية الاختيارات المدرسية والمهنية كمدخل بيداغوجي لمساعدة التلاميذ على بناء مشاريع شخصية ترتقي بدافعيتهم وتُحسّن علاقتهم بالتعلّم.

يرتبط البعد الهوياتي أيضا بالاعتراف الاجتماعي الذي يحصل عليه المتعلم من خلال إنجازاته المعرفية (Charlot et al., 1992). يبحث التلميذ عن الاعتراف من قبل المدرسين والأهل والأقران، وتمثل المعرفة وسيلة للحصول على هذا الاعتراف وتثبيت مكانة اجتماعية مرموقة. ينخرط بعض التلاميذ في التعلم لأنهم يجدون فيه وسيلة لإثبات الذات والحصول على التقدير، فيما يعزف آخرون عن الاستثمار المدرسي لأنهم يبحثون عن الاعتراف في مجالات أخرى كالرياضة أو الفنون. يوضح ذلك أن الرابطة مع المعرفة لا تنفصل عن البحث الأعمق عن الهوية والاعتراف الذي يميز المراهقة.

تتشكل الهوية المعرفية للتلميذ أيضا من خلال الانتماءات الجماعية والمرجعيات الثقافية التي يحملها (Rochex, 1995). قد يتعارض الاستثمار في المعرفة المدرسية مع الانتماء إلى جماعة الأقران التي تقلل من قيمة التفوق الدراسي، ما يضع التلميذ أمام خيار صعب بين النجاح المدرسي والحفاظ على علاقاته الاجتماعية. تكشف هذه التوترات عن تعقيد البعد الهوياتي للعلاقة مع المعرفة، حيث يتفاوض التلميذ باستمرار

بين مختلف الهويات الممكنة ومتطلباتها المتباينة.

يساهم البعد الهوياتي في تفسير ظاهرة الفشل الدراسي لدى بعض التلاميذ الأذكياء، الذين يمتلكون القدرات المعرفية لكنهم لا يستثمرونها في التعلم المدرسي (Charlot, 1999). قد يرفض هؤلاء التلاميذ الهوية التي تفرضها عليهم المدرسة، أو لا يجدون في النجاح الدراسي ما يتوافق مع تصورهم لذواتهم ومشاريعهم. يتطلب فهم هذه الحالات تجاوز التفسيرات المعرفية الصرفة والانتباه إلى الديناميات الهوياتية التي تحكم الرابطة مع المعرفة، ما يفتح آفاقا جديدة للتدخل البيداغوجي يأخذ بعين الاعتبار البعد الهوياتي في عملية التعلم.

3-3. البعد الاجتماعي:

يؤكد البعد الاجتماعي للعلاقة مع المعرفة على أن المتعلم كائن اجتماعي ينتمي إلى وسط محدد يحمل قيما وتمثلات خاصة حول المعرفة والمدرسة (Charlot et al., 1992). لا تتشكل الرابطة مع المعرفة في فراغ اجتماعي، إنما تتأثر بالسياق السوسيو-تاريخي الذي يعيش فيه المتعلم، بما يشمل الانتماء الطبقي والرأسمال الثقافي للأسرة والتوقعات الاجتماعية المرتبطة بالمسار الدراسي. تختلف الأوساط الاجتماعية في نظرتها إلى المعرفة ودور المدرسة، ما ينعكس على العلاقة التي يبنيها الأبناء مع التعلم المدرسي.

تشير الدراسات السوسيولوجية إلى أن الأطفال من الأوساط الميسورة يستفيدون من رأسمال ثقافي ولغوي يسهل تكيفهم مع المتطلبات المدرسية، فيما يواجه أطفال الأوساط الشعبية صعوبات في فك شفرة المعرفة المدرسية ومتطلباتها الضمنية (Bourdieu & Passeron, 1970). لا يعني ذلك حتمية الفشل أو النجاح بناء على الانتماء الطبقي، لكنه يوضح أن الوسط الاجتماعي يوفر موارد وعوائق مختلفة تؤثر على بناء الرابطة مع المعرفة. يتطلب النجاح الدراسي من أطفال الأوساط الشعبية جهدا أكبر في فهم قواعد اللعبة المدرسية وبناء علاقة إيجابية مع المعرفة رغم المسافة الثقافية بين وسطهم الأصلي والثقافة المدرسية.

تلعب الأسرة دورا محوريا في تشكيل البعد الاجتماعي للعلاقة مع المعرفة من خلال التوقعات والدعم والمتابعة التي توفرها للأبناء (Florin, 2019). تختلف الأسر في طرق مرافقتها للمسار الدراسي لأبنائها، فبعضها يوفر دعما فعالا ومتابعة منتظمة تعزز الانخراط في التعلم، فيما تفتقد أسر أخرى إلى الإمكانات أو المعرفة اللازمة لمساعدة أبنائها. لا تقتصر مساهمة الأسرة على الدعم المادي أو المتابعة الشكلية، إنما تشمل الخطاب حول المعرفة والمدرسة والمستقبل، الذي يساهم في بناء معنى التعلم لدى الأبناء وتشكيل توقعاتهم

وطموحاتهم.

يشير الباحثون إلى أن الأسر الجزائرية تولي أهمية بالغة للتعليم باعتباره وسيلة للترقي الاجتماعي وتحديد المستقبل المهني للأبناء، إذ يُخصص الأولياء موارد هامة لمساعدة أبنائهم ولو على حساب ضروريات الحياة اليومية. غير أن هذا الاهتمام يتجلى في الغالب من خلال التركيز على النتائج والامتحانات دون الاهتمام بالعملية التعلمية ذاتها، وهو ما تكشفه ظاهرة الدروس الخصوصية التي يلجأ إليها أكثر من 40% من الأسر لضمان نتائج جيدة، في حين يقتصر أثرها على فترة الامتحانات دون أن يترسخ التعلم الفعلي. وتبرز هذه الملاحظة أهمية نوعية الدعم الأسري وليس مجرد وجوده، إذ يمكن لاستراتيجيات الدعم القائمة على تحصيل المعرفة الجاهزة أن تُفضي إلى بناء علاقة نفعية مع التعلم تنتهي بانتهاء الامتحانات (قاسي ومشري، 2023).

يتشكل البعد الاجتماعي للعلاقة مع المعرفة أيضا من خلال جماعة الأقران والثقافات الفرعية التي تنتشر في الوسط المدرسي. يتأثر التلاميذ بالمعايير السائدة في مجموعتهم المرجعية، التي قد تعزز الاستثمار في التعلم أو تقلل من قيمته. تظهر في بعض الأوساط ثقافة مضادة للمدرسة تعتبر التفوق الدراسي خيانة للجماعة أو ضعفا، ما يدفع بعض التلاميذ إلى إخفاء قدراتهم أو التقليل من استثمارهم المدرسي حفاظا على مكانتهم الاجتماعية ضمن الجماعة. تكشف هذه الديناميات عن تعقيد البعد الاجتماعي وتأثيره العميق على الرابطة مع المعرفة (Vianin, 2023).

يشمل البعد الاجتماعي أيضا التمثلات الجماعية حول المواد الدراسية المختلفة وقيمتها الاجتماعية (Duru-Bellat, 2004). تحظى بعض المواد بتقدير اجتماعي أكبر من غيرها، ما ينعكس على استثمار التلاميذ فيها وعلاقتهم بها، أما في السياق الجزائري، غالبا ما تحظى المواد العلمية بتقدير أكبر من المواد الأدبية، ما يؤثر على توجهات واختياراتهم المدرسية. تتشكل هذه التمثلات الاجتماعية عبر خطابات متعددة تصدر عن المدرسة والأسرة والإعلام، وتساهم في تشكيل الرابطة مع المعرفة بطريقة غالبا ما تكون غير واعية.

3-4. التداخل بين الأبعاد الثلاثة:

تتشابك الأبعاد الثلاثة للعلاقة مع المعرفة وتتفاعل في وحدة ديناميكية لا يمكن اختزالها في أي بعد منفرد، إذ لا يمكن فهم البعد الإبستمولوجي بمعزل عن السياق الاجتماعي الذي يشكل التصورات حول طبيعة المعرفة وطرق اكتسابها، كما لا يمكن فصل البعد الهوياتي عن المعايير الاجتماعية التي تحدد الهويات

المرغوبة والمقبولة (Charlot, 1997). يتعلم المتعلم في آن واحد معارف محددة ويبني هوية ويدخل في علاقات اجتماعية، وهذه العمليات الثلاث متشابكة ومتداخلة في كل موقف تعليمي. فالتلميذ الذي يفشل دراسيا لا يعاني بالضرورة من عجز معرفي، إنما قد تكون المشكلة في طبيعة العلاقة التي يقيمها مع المعرفة عبر أبعادها الثلاثة (Charlot, 1999).

قد يمتلك التصورات الإبستمولوجية الخاطئة عن طبيعة المعرفة، أو لا يجد في التعلم ما يخدم مشروعه الهوياتي، أو يعيش تناقضا بين متطلبات المدرسة وقيم وسطه الاجتماعي. يتطلب فهم الفشل والنجاح الدراسيين تحليلا شموليا يأخذ بعين الاعتبار هذه الأبعاد الثلاثة وتفاعلاتها، ما يفتح آفاقا جديدة للتدخل البيداغوجي يتجاوز الحلول التقنية الضيقة نحو مقاربة أكثر شمولية تراعي تعقيد الرابطة مع المعرفة.

4. العوامل التي تقوم بتعزيز الرابطة مع المعرفة:

تتشكل الرابطة مع المعرفة نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة التي تؤثر على طبيعتها واتجاهها. تتنوع هذه العوامل بين ما هو شخصي يرتبط بخصائص المتعلم الذاتية، وما هو أسري يتعلق بالمناخ التربوي والثقافي للأسرة، وما هو مدرسي يرتبط بالممارسات البيداغوجية والعلاقات التربوية، وما هو اجتماعي يتصل بالسياق الثقافي الأوسع. يساهم فهم هذه العوامل في تحديد المداخل الممكنة للتدخل التربوي بهدف تعزيز العلاقة الإيجابية مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط وتحسين جودة حياتهم المدرسية.

4-1. العوامل الذاتية:

تمثل الخصائص الذاتية للمتعلم مجموعة من العوامل الشخصية التي تؤثر مباشرة على علاقته مع المعرفة (Vianin, 2023). تشمل هذه الخصائص القدرات المعرفية كالذكاء والذاكرة والانتباه، التي تحدد إمكانات المتعلم في معالجة المعلومات وبناء المعارف. يطور التلاميذ ذوو القدرات المعرفية العالية علاقة أكثر إيجابية مع المعرفة نتيجة تجارب النجاح المتكررة التي يعيشونها، فيما قد يواجه آخرون صعوبات تؤدي إلى علاقة سلبية تتسم بالإحباط والتجنب. لا تمثل القدرات المعرفية عاملا حتميا، لكنها توفر أرضية تسهل أو تعيق بناء علاقة إيجابية مع المعرفة.

تلعب المعتقدات الذاتية حول الكفاءة دورا محوريا في تشكيل الرابطة مع المعرفة (Bandura, 1997).

يشير مفهوم الفعالية الذاتية إلى اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ مهام محددة بنجاح، ويؤثر هذا الاعتقاد على اختيار الأنشطة والمثابرة في مواجهة الصعوبات. يميل التلاميذ ذوو الفعالية الذاتية المرتفعة إلى الانخراط في التعلم وتحدي أنفسهم، فيما يتجنب أصحاب الفعالية المنخفضة المهام الصعبة ويستسلمون بسرعة أمام العوائق. تتشكل معتقدات الفعالية الذاتية عبر تجارب الإنجاز السابقة والنمذجة الاجتماعية والإقناع اللفظي، ما يوضح إمكانية تطويرها من خلال التدخلات التربوية الملائمة.

يرتبط الاهتمام الشخصي بموضوعات المعرفة المختلفة بتعزيز العلاقة الإيجابية بالتعلم ينخرط التلاميذ بعمق أكبر في المواضيع التي تثير اهتمامهم وفضولهم، ويطورون فهما أعمق ويحتفظون بالمعلومات لمدة أطول. يتطور الاهتمام عبر مراحل متدرجة، من الاهتمام الظرفي الذي يحفزه عامل خارجي مؤقت، إلى الاهتمام الشخصي المستقر الذي يصبح جزءا من هوية المتعلم (Hidi & Renninger, 2006). تتمثل مهمة المدرسة في تحويل الاهتمامات الظرفية إلى اهتمامات مستقرة من خلال توفير خبرات تعليمية غنية ومحفزة تربط المحتويات المعرفية بحياة التلاميذ واهتماماتهم.

تساهم أنماط العزو السببي التي يتبناها المتعلم في تفسير نجاحه أو فشله في تشكيل علاقته مع المعرفة .(Weiner, 1985)يطور التلاميذ الذين يعزون نجاحهم إلى الجهد والاستراتيجيات الفعالة علاقة أكثر إيجابية مع المعرفة، فيما يواجه من يعزون فشلهم إلى عوامل داخلية ثابتة كنقص القدرة مشكلات في الدافعية والمثابرة. تشير الدراسات الجزائرية إلى أن تلاميذ الطور المتوسط الناجحين يعزون نجاحهم في المقام الأول إلى عوامل داخلية مستقرة كالقدرة والجهد، في حين يعزو الفاشلون فشلهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة كالمزاج ونقص الجهد، مستخدمين إياها كآليات دفاعية للمحافظة على تقدير الذات، ما يولّد لديهم عجز المتعلم ويعكس حاجة إلى تطوير أنماط عزو أكثر تكيفًا تعزز الشعور بالتحكم في التعلم **(أنجشايري ودوداح، 2021)**.

4-2. العوامل الأسرية:

تشكل الأسرة المحيط الأول الذي تتبلور فيه الرابطة مع المعرفة قبل دخول المدرسة. توفر الأسرة البيئة اللغوية والثقافية التي تؤثر على تطور القدرات المعرفية والتصورات الأولية حول التعلم والمعرفة. تختلف الأسر في الموارد الثقافية التي تضعها رهن إشارة الأبناء، من كتب ووسائط تعليمية وأنشطة ثقافية، وفي طرق التفاعل اللغوي والمعرفي مع الأطفال. تساهم البيئة الأسرية الغنية ثقافيا في إعداد الطفل للتعلم المدرسي وتسهل بناء

علاقة إيجابية مع المعرفة منذ السنوات الأولى (Florin, 2019).

تؤثر توقعات الوالدين وطموحاتهم لأبنائهم على الرابطة مع المعرفة بطرق متعددة تحفز التوقعات العالية والمعقولة التلاميذ على الاستثمار في التعلم وتطوير طموحات مدرسية مرتفعة، فيما قد تؤدي التوقعات المبالغ فيها إلى ضغط نفسي يضر بالرابطة مع المعرفة (Deslandes & Royer, 1997). تنقل الأسرة رسائل ضمنية وصريحة حول قيمة التعليم والمعرفة من خلال الخطابات اليومية والممارسات التربوية، وتساهم هذه الرسائل في تشكيل معنى التعلم لدى الأبناء وتحديد استثمارهم المدرسي.

تشير الدراسات الجزائرية إلى أن المتابعة الأسرية للمسار الدراسي تمثل عاملا مهما في تحسين الأداء المدرسي للتلاميذ المتمدرسين (قرساس وشحام، 2009). تشمل المتابعة الفعالة التواصل مع المدرسة والاطلاع على النتائج والتغيبات ومتابعة الواجبات المنزلية، غير أن الواقع يكشف عزوفا ملحوظا لدى كثير من الأسر الجزائرية عن هذا الدور التكاملي مع المؤسسة التربوية. تختلف الأسر في قدرتها على توفير هذا النوع من المتابعة بناء على مستواها التعليمي ومواردها الاقتصادية وإدراكها لأهمية هذا الدور، ما يخلق تفاوتات واضحة في المستويات التعليمية بين التلاميذ الذين يخضعون لمتابعة أسرية فعالة وأولئك الذين يفتقرون إليها.

يؤثر المناخ الأسري العام على علاقة الأبناء مع المعرفة من خلال جودة العلاقات الأسرية ومستوى الاستقرار العاطفي (Terrisse et al., 2001). توفر الأسر المتماسكة التي تتميز بالتواصل الإيجابي والدعم العاطفي بيئة آمنة تسمح للأبناء بالتركيز على التعلم وتطوير علاقة صحية مع المعرفة، فيما تؤثر الصراعات الأسرية والمشكلات النفسية سلبا على الاستثمار المدرسي. يحتاج تلاميذ الطور المتوسط بشكل خاص إلى الاستقرار العاطفي نظرا للتحولات النفسية والاجتماعية التي يعيشونها في مرحلة المراهقة.

تلعب القيم التربوية التي تنقلها الأسرة دوراً في تشكيل موقف الأبناء من المعرفة والتعلم، إذ تُعدّ وظيفة نقل القيم من أبرز وظائف مؤسسات التنشئة التي تتقاسمها الأسرة والمدرسة (بوفولة ومزوز، 2009). وقد يُلاحَظ اختلاف في طبيعة القيم المنقولة بين الأسر: فبعضها يُعزّز قيم الاستقلالية والفضول والمثابرة التي تدعم بناء علاقة إيجابية مع المعرفة، فيما يُركّز بعضها الآخر على الامتثال والطاعة بشكل قد يحدّ من تطوير علاقة فاعلة بالتعلم. غير أن عدم التوافق بين نسق القيم الأسرية ونسق القيم المدرسية قد يُولّد صراعاً على المستوى الفردي ينعكس على علاقة التلميذ بالمعرفة، وتختلف هذه الأنساق القيمية باختلاف الأوساط الاجتماعية

والثقافية، ما يُسهم في تفسير التفاوتات في الرابطة مع المعرفة بين التلاميذ من خلفيات متباينة.

4-3. العوامل المدرسية والبيداغوجية:

يمثل **المدرس** عاملا محوريا في تشكيل الرابطة مع المعرفة من خلال ممارساته البيداغوجية وعلاقته بالتلاميذ (Bru, 1998). يساهم المدرس في بناء معنى المعرفة من خلال طريقة تقديمه للمحتويات وربطها بحياة التلاميذ واهتماماتهم، ومن خلال الأنشطة التي يقترحها ومستوى التحدي الذي توفره. ينجح المدرسون الفاعلون في إثارة الفضول المعرفي لدى تلاميذهم وتحفيزهم على التساؤل والبحث، بينما تؤدي الممارسات التلقينية إلى علاقة سطحية مع المعرفة تقتصر على الحفظ والاسترجاع.

تلعب العلاقة البيداغوجية بين المدرس والتلميذ دورا أساسيا في تعزيز الرابطة مع المعرفة تتميز العلاقة الإيجابية بالاحترام المتبادل والثقة والاعتراف بكفاءات التلميذ وجهوده، ما يعزز ثقته بنفسه واستثماره في التعلم. يحتاج تلاميذ الطور المتوسط بشكل خاص إلى الشعور بالاعتراف والتقدير من قبل مدرسيهم، إذ تمثل هذه المرحلة فترة حساسة في بناء الهوية. يساهم المدرس الذي يؤمن بقدرات تلاميذه ويشجعهم على تجاوز الصعوبات في تطوير علاقة إيجابية مع المعرفة، فيما تؤدي التوقعات السلبية والأحكام المسبقة إلى نبوءات ذاتية التحقق تضر بالتعلم (Florin, 2019).

تؤثر الطرائق البيداغوجية المعتمدة على طبيعة الرابطة مع المعرفة التي يبنيها التلاميذ تعزز البيداغوجيات النشطة التي تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية وتمنحه دورا فاعلا في بناء المعارف علاقة أعمق وأكثر إيجابية بالتعلم (Mosconi, 2021). تتيح هذه المقاربات للتلاميذ تجربة المعرفة كبناء شخصي وليس كمحتوى جاهز، ما يطور لديهم تصورات إبستمولوجية أكثر نضجا. تشير الدراسات الجزائرية إلى أن الممارسات البيداغوجية في المدارس المتوسطة لا تزال تميل نحو التلقين والحفظ، ما يحد من تطوير علاقة عميقة مع المعرفة لدى التلاميذ.

يساهم التقويم التربوي في تشكيل الرابطة مع المعرفة بناء على طبيعته ووظيفته، ويعزز التقويم التكويني الذي يركز على التغذية الراجعة البناءة وتحديد نقاط القوة والضعف علاقة إيجابية مع المعرفة، إذ يساعد التلميذ على فهم مساره التعلمي وتطوير استراتيجيات تحسين أدائه. يؤدي التقويم الإجمالي الذي يقتصر على المنح والترتيب إلى علاقة نفعية مع المعرفة تركز على الأداء أكثر من الفهم، وقد يسبب قلقا وتوترا يضران بالتعلم

(Florin, 2019). يحتاج التقويم التربوي إلى إعادة نظر تضع تطوير الرابطة مع المعرفة في صلب أهدافه.

يؤثر المناخ المدرسي العام على علاقة التلاميذ مع المعرفة من خلال جودة العلاقات الاجتماعية والشعور بالانتماء والأمن النفسي (Debarbieux et al., 2012). توفر المدارس ذات المناخ الإيجابي بيئة محفزة للتعلم تعزز الاستثمار في المعرفة، فيما تؤثر ظواهر العنف المدرسي والتنمر سلبا على التركيز والانخراط في التعلم.

4-4. العوامل الاجتماعية والثقافية:

تؤثر جماعة الأقران على الرابطة مع المعرفة من خلال المعايير والقيم التي تروجها (Deci & Ryan, 2013). تعزز جماعات الأقران التي تثمن النجاح الدراسي والاجتهاد علاقة إيجابية مع المعرفة لدى أعضائها، فيما تدفع الجماعات التي تقلل من قيمة التفوق الدراسي أعضاءها إلى إخفاء قدراتهم أو تقليل استثمارهم المدرسي. تلعب جماعة الأقران دورا متزايد الأهمية في مرحلة المراهقة، حيث يصبح الانتماء إلى الجماعة والقبول من قبلها حاجة أساسية تؤثر على السلوك المدرسي.

يساهم التعلم التعاوني بين الأقران في تعزيز الرابطة مع المعرفة من خلال التفاعلات المعرفية والاجتماعية التي يتيحها، ويتعلم التلاميذ من بعضهم البعض من خلال تبادل الأفكار والشرح المتبادل وحل المشكلات بشكل جماعي، ما يطور لديهم فهما أعمق للمعارف والقدرة على التواصل المعرفي. تعزز هذه التفاعلات أيضا الدافعية والانخراط في التعلم من خلال البعد الاجتماعي الذي توفره، إذ يشعر التلاميذ بالانتماء والدعم المتبادل داخل المجموعة (Florin, 2019).

تؤثر القيم الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع على نظرة الأفراد إلى المعرفة والتعليم تختلف المجتمعات في التقدير الذي تمنحه للعلم والمعرفة والمثقفين، وفي التوقعات المرتبطة بالمستوى التعليمي والمسار المهني (Ogbu, 1992). يحظى التعليم في المجتمع الجزائري بقيمة اجتماعية عالية باعتباره أداة للترقي الاجتماعي والحصول على مكانة مرموقة، ما يدفع الأسر إلى الاستثمار في تعليم أبنائها. لكن هذه القيمة الاجتماعية تركز غالبا على الشهادات والوظائف أكثر من المعرفة ذاتها، ما قد يؤدي إلى علاقة نفعية بالتعلم.

كما تلعب وسائل الإعلام والفضاء الرقمي دورا متزايدا في تشكيل الرابطة مع المعرفة لدى الأجيال الجديدة

(Livingstone, 2013). توفر هذه الوسائط مصادر معرفية متنوعة وطرق وصول جديدة إلى المعلومات، ما يعيد تشكيل تصورات الشباب حول المعرفة ومصادرها. تواجه المدرسة تحديا في التكيف مع هذا الواقع الجديد والاعتراف بالمعارف والمهارات التي يطورها التلاميذ خارج الفضاء المدرسي، بدلا من اعتبار المعرفة المدرسية المصدر الوحيد للمعرفة المشروعة.

تساهم السياسات التربوية والمناهج الدراسية في تشكيل الرابطة مع المعرفة من خلال الخيارات البيداغوجية والمعرفية التي تتبناها (Perrenoud, 1998). تعزز المناهج التي تركز على تطوير الكفاءات والتفكير النقدي علاقة فاعلة مع المعرفة، فيما تؤدي المناهج المثقلة بالمحتويات والموجهة نحو الامتحانات إلى علاقة سطحية تقتصر على الحفظ. تحتاج السياسات التربوية الجزائرية إلى إعادة نظر تضع تطوير الرابطة مع المعرفة ضمن أولوياتها، من خلال مراجعة المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم.

نستخلص من هذا التحليل أن العوامل المؤثرة في الرابطة مع المعرفة متعددة المستويات ومتداخلة، تتراوح بين ما هو فردي وأسري ومدرسي واجتماعي (Charlot, 1999). لا يمكن عزل أي عامل عن الآخر، إذ تتفاعل هذه العوامل في منظومة معقدة تشكل الرابطة مع المعرفة لدى كل متعلم بطريقة خاصة. يتطلب تعزيز العلاقة الإيجابية مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط تدخلات متعددة المستويات تأخذ بعين الاعتبار هذا التعقيد، من تطوير الممارسات البيداغوجية في المدرسة إلى دعم الأسر في مرافقة أبنائها، ومن بناء مناخ مدرسي إيجابي إلى تعزيز القيم الثقافية التي تثمن المعرفة لذاتها. يمثل فهم هذه العوامل وتفاعلاتها خطوة أساسية نحو تصميم سياسات تربوية وممارسات ميدانية تساهم في تحسين جودة الحياة المدرسية وتعزيز العلاقة الإيجابية مع المعرفة.

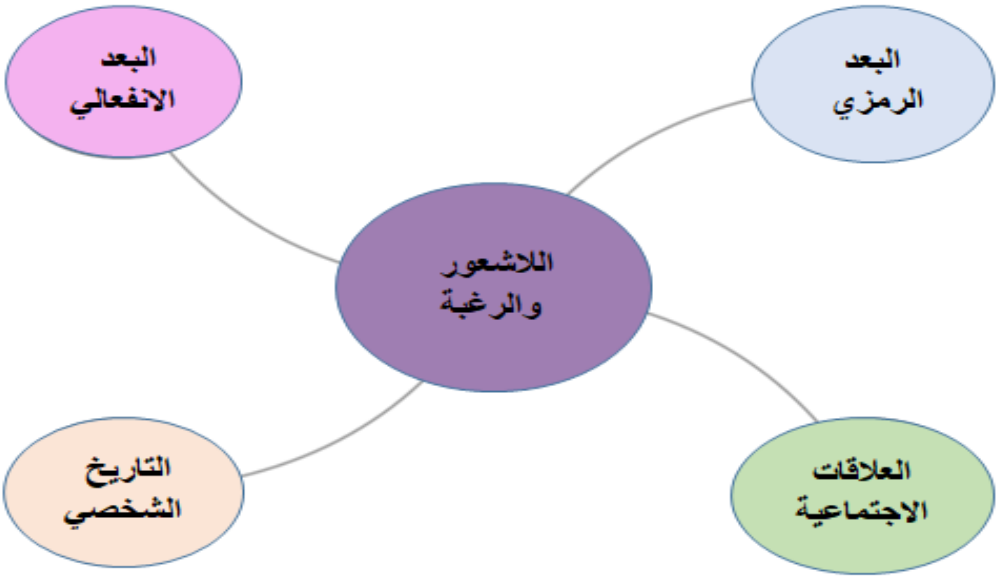
5. المقاربات النظرية للرابطة مع المعرفة:

تعددت المقاربات النظرية التي تناولت مفهوم الرابطة مع المعرفة، حيث ساهم كل إطار نظري في إثراء فهم هذا المفهوم من زاوية معينة .تتكامل هذه المقاربات في تقديم رؤية شاملة حول كيفية بناء الأفراد لعلاقاتهم مع المعرفة، مع اختلاف تركيز كل منها .سنستعرض في هذا القسم المقاربات الثلاث الأساسية :المقاربة النفسية التحليلية والمقاربة السوسيولوجية والمقاربة الأنثروبولوجية الديداكتيكية، مع توضيح خصوصية كل منها

ومساهمتها في تطوير المفهوم.

5-1. المقاربة النفسية التحليلية:

طورت المقاربة النفسية التحليلية للعلاقة مع المعرفة على يد باحثين فرنسيين أمثال Beillerot و Mosconi وBlanchard-Laville، حيث ركزت على البعد اللاواعي والرغبة في فهم الرابطة مع المعرفة.



الشكل رقم (1) المقاربة النفسية التحليلية

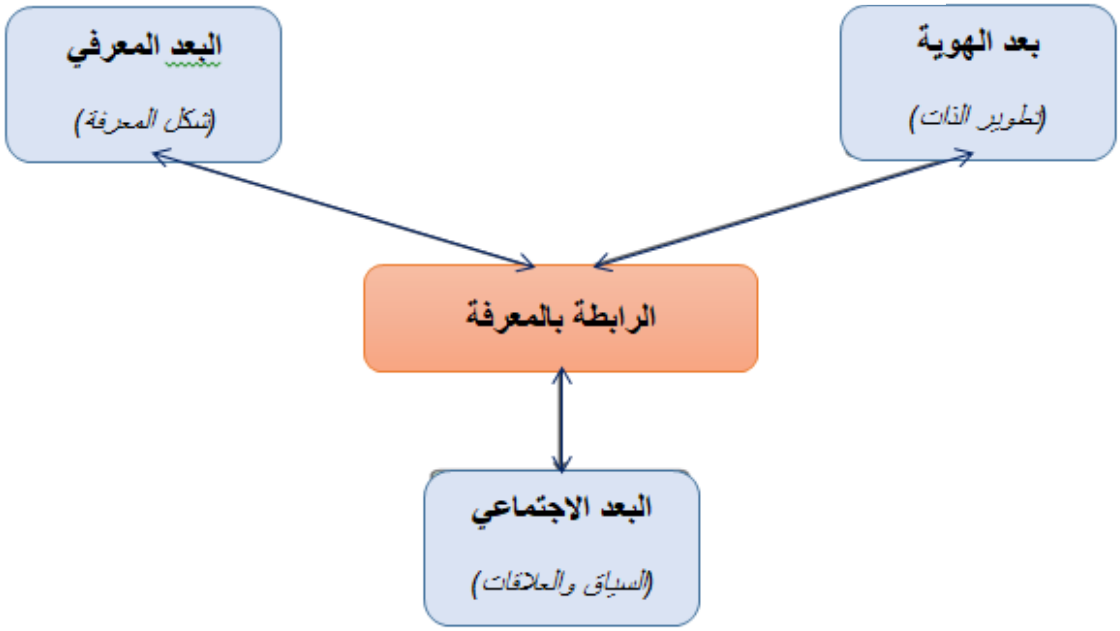
يعتبر Beillerot (1989) أن الرابطة مع المعرفة تتجذر في تاريخ الفرد النفسي وفي علاقاته الأولى، خاصة مع الوالدين والمحيط العائلي. تنطلق هذه المقاربة من فرضية أن الرغبة في المعرفة ليست محايدة، بل محملة بأبعاد انفعالية ورمزية تتشكل في مراحل مبكرة من حياة الفرد (Mosconi, 2004). تفترض المقاربة النفسية التحليلية أن الرابطة مع المعرفة تتأثر بالصراعات الداخلية والآليات الدفاعية والتماهيات التي يطورها الفرد في مساره النفسي .يتعلم التلميذ ليس فقط لأن المعرفة نافعة أو مطلوبة، بل لأنها تحمل معنى رمزيا مرتبطا برغباته اللاواعية وحاجاته النفسية العميقة .قد يرتبط النجاح الدراسي مثلا بالحاجة إلى الاعتراف أو بالخوف من الفشل أو بالرغبة في إرضاء الآخرين، وكل هذه الدوافع تتجذر في البنية النفسية.

تبرز أهمية البعد الانتقالي في الرابطة مع المعرفة، حيث تصبح المعرفة موضوعا انتقاليا يساعد الفرد

على التعامل مع القلق والانفصال .يتعلم التلميذ من خلال علاقات تحويلية مع الأساتذة، حيث يعيد إسقاط تجاربه السابقة مع شخصيات السلطة، ما يؤثر على طريقة تلقيه للمعرفة وانخراطه فيها .توضح هذه المقاربة أن الفشل الدراسي لا يمكن تفسيره فقط بعوامل معرفية أو اجتماعية، بل يتطلب فهما عميقا للديناميات النفسية التي تحكم علاقة الفرد مع المعرفة وبذاته .تطرح المقاربة النفسية التحليلية أسئلة جوهرية حول معنى التعلم :ماذا يعني للفرد أن يعرف؟ ما هي المخاطر النفسية التي قد يواجهها في مواجهة المعرفة؟ كيف تتداخل الرغبة في المعرفة مع الخوف من الكشف عن الذات؟ تساعد هذه الأسئلة على فهم أعمق لتجربة التلاميذ، خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات مستمرة رغم توفر الإمكانات المعرفية (Blanchard-Laville, 2013).

5-2. المقاربة السوسيولوجية:

تمثل المقاربة السوسيولوجية التي طورها Bernard Charlot وفريق ESCOL الإطار النظري الأكثر تأثيرا في دراسة الرابطة مع المعرفة، وتنطلق هذه المقاربة من نقد للسوسيولوجيا الحتمية التي تفسر الفشل الدراسي بالانتماء الاجتماعي فقط، وتطرح بديلا يعترف بفاعلية الفرد في بناء علاقته مع المعرفة ودوره الفعال (Charlot, 1997)، إذ يرى شارلو أن الرابطة مع المعرفة ليست مجرد انعكاس للوضع الاجتماعي، بل هي بناء نشط يقوم به الفرد في سياق اجتماعي وتاريخي محدد .



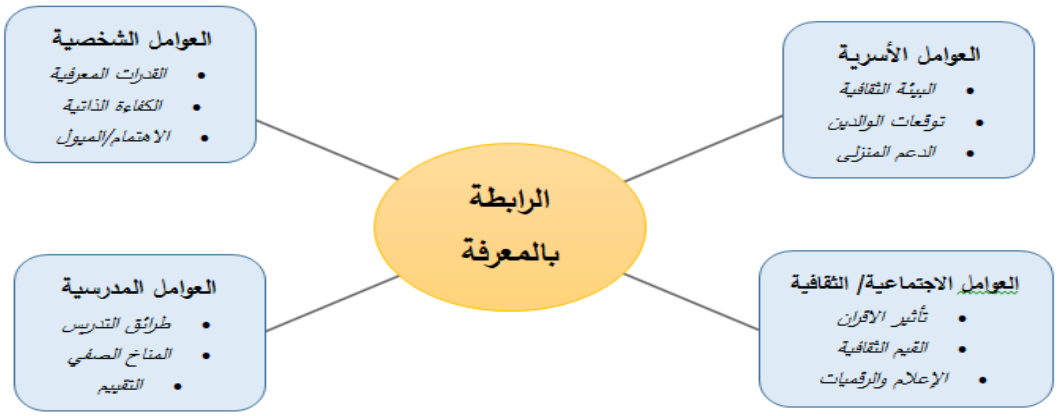
الشكل رقم (2) المقاربة السوسيولوجية- الأبعاد التفاعلية

يتعلم التلميذ لأن المعرفة تحمل معنى وقيمة بالنسبة له، ولأنها تساعده على فهم العالم وبناء ذاته والتفاعل مع الآخرين، تتأسس هذه المقاربة على ثلاثة أبعاد متداخلة: البعد المعرفي الذي يتعلق بأشكال المعرفة وطرق تملكها، والبعد الهوياتي الذي يربط المعرفة ببناء الذات والمشروع الشخصي، والبعد الاجتماعي الذي يضع الرابطة مع المعرفة في سياقها التاريخي والثقافي.

يركز روشاكس (Rochex, 2004) على أهمية المعنى والقيمة في بناء الرابطة مع المعرفة .يتعلم التلميذ عندما يدرك أن ما يتعلمه له معنى بالنسبة له، سواء كان هذا المعنى مرتبطا بفهم العالم أو ببناء هويته أو بتحقيق أهدافه المستقبلية. تختلف المعاني التي يمنحها التلاميذ للمعرفة بحسب سياقاتهم الاجتماعية، لكن الاختلافات الاجتماعية لا تحدد بشكل ميكانيكي الرابطة مع المعرفة، بل توفر شروطا مختلفة لبنائها. يميز Charlotبين ثلاثة أشكال للعلاقة مع المعرفة :التعلم كموضوع معرفي، حيث يتملك الفرد معارف محددة قابلة للتسمية والتعيين، والتعلم كإتقان نشاط، حيث يطور الفرد مهارات وممارسات، والتعلم كعلاقة علائقية، حيث تتشكل المعرفة في التفاعل مع الآخرين ومن خلال العلاقات الاجتماعية. تساعد هذه التفرقة على فهم التنوع في طرق تعلم التلاميذ وفي التحديات التي يواجهونها.

5-3. المقاربة الأنثروبولوجية الديداكتيكية:

تطورت المقاربة الأنثروبولوجية الديداكتيكية في إطار الديداكتيك الرياضيات، حيث اقترح شوفالار Chevallard (1991a) مفهوم" العلاقة المؤسساتية مع المعرفة "لفهم كيفية تعامل الأفراد مع المعارف في سياقات مؤسساتية محددة .تركز هذه المقاربة على البعد المؤسساتي والديداكتيكي الرابطة مع المعرفة، حيث تتشكل هذه العلاقة من خلال التفاعل بين المعارف العالمة والمعارف المدرسية والتلميذ. يميز شوفالار بين العلاقة الشخصية مع المعرفة والعلاقة المؤسساتية، حيث تفرض كل مؤسسة تعليمية علاقات محددة مع المعارف من خلال المناهج والممارسات البيداغوجية ومعايير التقييم. يتعلم التلميذ ليس فقط المحتوى المعرفي، بل أيضا الطرق المشروعة للتعامل مع هذا المحتوى داخل المؤسسة المدرسية.



الشكل رقم (3) العوامل المؤثرة في الرابطة مع المعرفة

يطرح مفهوم التحويل الديداكتيكي أسئلة حول كيفية انتقال المعارف من السياقات العلمية إلى السياقات المدرسية، وكيف يؤثر هذا التحويل على علاقة التلاميذ مع المعرفة. توسع المقاربة الأنثروبولوجية لتشمل السياقات الثقافية المختلفة، مشيرا إلى أن الرابطة مع المعرفة تتأثر بالسياق الأنثروبولوجي الأوسع الذي يشمل القيم الثقافية والممارسات الاجتماعية وتصورات المعرفة السائدة في المجتمع (Jonnaert et al., 2008).

تساعد هذه المقاربة على فهم كيف يمكن لتلاميذ من خلفيات ثقافية مختلفة أن يطوروا علاقات متباينة مع المعرفة المدرسية، حتى عندما يتعرضون لنفس المحتويات .تبرز المقاربة الأنثروبولوجية أهمية الانتباه إلى التوافق بين العلاقات المؤسساتية المفروضة والعلاقات الشخصية التي يبنيها التلاميذ، حيث يمكن أن يؤدي

التباعد الكبير بينهما إلى صعوبات في التعلم وانفصال التلميذ عن المعرفة المدرسية.

5-4. المقارنة بين المقاربات:

تتطلب دراسة الرابطة مع المعرفة فهما دقيقا للاختلافات والتكاملات بين المقاربات النظرية الثلاث التي تناولت هذا المفهوم. تنطلق كل مقاربة من مرجعية نظرية خاصة وتركز على جوانب محددة، لكنها تلتقي في سعيها لفهم كيفية بناء الأفراد لعلاقاتهم مع المعرفة. يساعد التحليل المقارن على إدراك نقاط القوة والحدود في كل مقاربة، وعلى تحديد المدخل الأنسب للدراسات الميدانية بحسب الأهداف والسياقات البحثية نقدم في الجدول التالي مقارنة منهجية بين المقاربات الثلاث وفق معايير أساسية تشمل المرجعية النظرية ومحور الاهتمام ومستوى التحليل والأدوات المنهجية والإسهام الرئيسي لكل مقاربة (Venturini, 2007).

الجدول رقم (3) المقارنة بين المقاربات النظرية الرابطة مع المعرفة

المعيار	المقاربة النفسية التحليلية	المقاربة السوسيولوجية	المقاربة الأنثروبولوجية الديداكتيكية
المرجعية النظرية	التحليل النفسي	السوسيولوجيا النقدية	الديداكتيك والأنثروبولوجيا
محور الاهتمام	اللاوعي والرغبة	المعنى والفاعلية الاجتماعية	المعرفة والنقل الديداكتيكي
مستوى التحليل	الفرد وتاريخه النفسي	الفرد في سياقه الاجتماعي	العلاقة المؤسساتية بالمعرفة
الأدوات المنهجية	المقابلات السريرية العميقة	حصائل المعارف والخطابات	تحليل الممارسات الديداكتيكية
الإسهام الرئيسي	الأبعاد اللاشعورية والانفعالية	بناء المعنى والمشروع الشخصي	التفاعل الديداكتيكي والتحويل

يكشف هذا الجدول عن التنوع المنهجي والنظري في مقاربة الرابطة مع المعرفة، حيث تركز كل مقاربة على بعد محدد. تهتم المقاربة النفسية التحليلية بالجوانب اللاواعية والتاريخ النفسي، مستخدمة أدوات سريرية للكشف عن الدوافع العميقة والصراعات الداخلية، وقد طورها بييرو وزملائه كل من (Beillerot et al., 1989) لفهم تشكل الرغبة في المعرفة وتداخلها مع الحاجات النفسية. تتجه المقاربة السوسيولوجية نحو بناء المعنى في السياق الاجتماعي، حيث يرى Charlot (1997) أن الرابطة مع المعرفة تتشكل عبر تفاعل الفرد مع

محيطه، وتحلل الخطابات وحصائل المعارف التي ينتجها التلاميذ، مؤكدة على الفاعلية الاجتماعية وقدرة الفرد على بناء معنى شخصي رغم التحديدات الاجتماعية. تنطلق المقاربة الأنثروبولوجية الديداكتيكية من تحليل الممارسات المؤسساتية، حيث طور شوفالار (Chevallard, 1991a) مفهوم العلاقة المؤسساتية مع المعرفة ليبين كيف تحدد المؤسسة طرق التعامل المشروعة مع المعرفة، وتساعد على فهم التوتر بين العلاقة الشخصية والمؤسساتية وتحليل التحويل الديداكتيكي. تختلف الأدوات المنهجية بحسب مستوى التحليل: المقابلات السريرية للأبعاد النفسية، وحصائل المعارف لبناء المعنى الاجتماعي، وتحليل الممارسات للعلاقات المؤسساتية.

نستخلص من هذه المقارنة أن المقاربات الثلاث لا تتعارض بل تتكامل في تقديم فهم شامل للرابطة مع المعرفة، حيث تضيء كل منها جانبا محددا من هذا المفهوم المركب. يمكن للباحث أن يعتمد مقاربة واحدة بحسب أهداف بحثه، أو أن يجمع بين مقاربتين أو أكثر لتحقيق فهم أعمق وأشمل. في دراسات جودة الحياة المدرسية، تساعد المقاربة السوسيولوجية على فهم كيف يبني التلاميذ معنى لتجربتهم المدرسية ويطورون مشاريعهم الشخصية، بينما تكشف المقاربة النفسية التحليلية عن الأبعاد الانفعالية والدوافع العميقة التي تؤثر على رفاهيتهم النفسية، وتوضح المقاربة الأنثروبولوجية دور الممارسات المؤسساتية في تشكيل تجربة التلاميذ. تبين لنا أن اختيار المقاربة النظرية ليس مجرد قرار منهجي، بل يعكس تصورا معينا لطبيعة الرابطة مع المعرفة ولمستوى التحليل الأنسب لفهم الظواهر التربوية المدروسة، ما يستدعي من الباحث وعيا نقديا بحدود وإمكانات كل مقاربة.

6. دور الرابطة مع المعرفة في تقويم المناهج التربوية:

يستدعي التفكير في دور الرابطة مع المعرفة ضمن سياق المناهج التربوية إعادة النظر في كيفية تصميم البرامج الدراسية ونقلها وتقويمها، انطلاقا من فهم أن المعرفة بناء يتشكل من خلال التفاعل بين الفرد والمعرفة والسياق الاجتماعي. تفرض هذه المقاربة على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بعين الاعتبار التمثلات والمعاني التي يبنيها المتعلمون حول المعرفة المدرسية (Charlot, 1997).

6-1. الانعكاسات على تصميم المناهج:

يؤكد Charlot وآخرون (1992) أن المتعلمين يبنون علاقات خاصة مع المعرفة تتشكل من خلال

تاريخهم الشخصي وسياقهم الاجتماعي ومشاريعهم المستقبلية. تفرض هذه الحقيقة على مصممي المناهج أن يأخذوا بعين الاعتبار الأبعاد الثلاثة للرابطة مع المعرفة عند بناء البرامج الدراسية: البعد الإبستمولوجي المتعلق بطبيعة المعرفة ذاتها، البعد الهوياتي المرتبط ببناء ذات المتعلم، والبعد الاجتماعي الذي يضع التعلم في سياقه السوسيوثقافي.

تتطلب مراعاة البعد الإبستمولوجي أن تحافظ المعرفة المدرسية على خصائصها الإبستمولوجية الأساسية مع تكييفها لتصبح قابلة للتعلم (Chevallard, 1985). يستدعي ذلك تنظيم المحتويات المعرفية بطريقة تسمح للمتعلمين بفهم المنطق الداخلي للمعارف وليس فقط حفظها واسترجاعها (Develay, 1992). يقتضي التصميم المنهاجي خلق فرص للمتعلمين للانخراط في أنشطة تتطلب منهم التفكير النقدي وحل المشكلات وبناء الروابط بين المفاهيم المختلفة (UNESCO, 2021).

يشير البعد الهوياتي إلى أهمية تصميم مناهج تسمح للمتعلمين بإيجاد معنى شخصي في تعلمهم، فالمعرفة تصبح ذات قيمة عندما يستطيع المتعلم أن يربطها بمشروعه الشخصي وطموحاته المستقبلية وتصوره لذاته (Purdue University, 2024). يتطلب ذلك توفير مسارات تعلم متنوعة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين وتسمح لكل واحد منهم ببناء علاقة خاصة مع المعرفة (Marymount University, 2025).

يفرض البعد الاجتماعي على مصممي المناهج أن يأخذوا بعين الاعتبار التنوع الاجتماعي والثقافي للمتعلمين، فالمتعلمون يحملون معهم خبرات اجتماعية وثقافية تشكل الإطار الذي يفهمون من خلاله المعرفة المدرسية (Charlot et al., 1992). تقتضي المقاربة الحساسة ثقافيا دمج محتويات تعكس تنوع الخلفيات الثقافية للمتعلمين وتربط المعرفة المدرسية بحياتهم اليومية وسياقاتهم الاجتماعية.

تترتب عن هذه الأبعاد انعكاسات عملية على مختلف مكونات المنهاج الدراسي، ابتداء من تحديد الأهداف التعليمية التي ينبغي أن تتجاوز مجرد اكتساب المعارف لتشمل تطوير علاقة إيجابية ونشطة مع التعلم (OECD, 2020). يتطلب ذلك صياغة أهداف تأخذ بعين الاعتبار الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية للتعلم، وتنظيم المحتويات بطريقة تسمح ببناء فهم متكامل (Perrenoud, 1998).

تشمل الانعكاسات أيضا اختيار الأنشطة التعليمية التي ينبغي أن تشجع على المشاركة النشطة للمتعلمين وتضع المتعلم في وضعيات حل مشكلات حقيقية تتطلب منه تعبئة معارفه واستخدامها في سياقات جديدة.

6-2. الرابطة مع المعرفة والنقل الديداكتيكي:

يمثل النقل الديداكتيكي عملية تحول المعرفة من صورتها العالمة إلى معرفة قابلة للتعليم ثم إلى معرفة معلمة فعليا في القسم الدراسي، وتؤثر طريقة نقل المعارف وتحويلها بشكل مباشر في العلاقة التي يبنيها المتعلمون مع هذه المعارف وفي المعنى الذي يمنحونه لتعلمهم.

طور شوفالار (Chevallard, 1985) نظرية النقل الديداكتيكي انطلاقا من أعمال Michel Verret في السبعينات، مؤكدا أن المعرفة المعلمة في المدرسة تختلف حتما عن المعرفة العالمة التي تنتجها المجتمعات العلمية، لأنها تخضع لمجموعة من التحولات التكيفية تجعلها قابلة للتعليم. يفرق المفهوم بين ثلاثة أشكال من المعرفة: المعرفة العالمة التي ينتجها الباحثون، المعرفة المراد تعليمها التي تحددها المناهج الرسمية والكتب المدرسية، والمعرفة المعلمة فعليا في الأقسام الدراسية (Reuter et al., 2013). تمر عملية النقل بمرحلتين أساسيتين: النقل الديداكتيكي الخارجي الذي تقوم به مجموع الفاعلين الذين يفكرون في المحتويات التعليمية، والنقل الديداكتيكي الداخلي الذي يقوم به المعلمون في أقسامهم الدراسية.

يشير شوفالار (Chevallard, 1991b) إلى أن المعرفة العالمة تخضع لعمليات إزالة السياق وإزالة الطابع الشخصي وإعادة السياقة لتصبح معرفة مدرسية، مما يغير من طبيعتها الإبستمولوجية. يترتب عن هذه التحولات أن المعرفة المدرسية قد تفقد جزءا من معناها الإبستمولوجي الأصلي، مما يؤثر في البعد الإبستمولوجي للرابطة مع المعرفة لدى المتعلمين. يتطلب ذلك من مصممي المناهج والمعلمين أن يكونوا واعين بالتحولات التي تطرأ على المعرفة خلال عملية النقل وأن يسعوا إلى تقليص الفجوة بين المعرفة العالمة والمعرفة المدرسية (Chevallard, 1982).

يمتد تأثير النقل الديداكتيكي إلى البعد الهوياتي للرابطة مع المعرفة، فالمعرفة المدرسية تميل إلى أن تقدم في شكل مغلق ونهائي، مما قد يعطي للمتعلمين انطباعا بأن المعرفة شيء جاهز يجب حفظه واسترجاعه وليس بناء يشاركون في إنشائه (Perrenoud, 1998). يتطلب تجاوز هذا الإشكال إعادة النظر في عملية النقل الديداكتيكي بحيث تحافظ على الطابع الديناميكي للمعرفة وتسمح للمتعلمين بالمشاركة في بنائها من خلال الأنشطة الاستقصائية وحل المشكلات والتجريب.

تتقاطع عملية النقل الديداكتيكي أيضا مع البعد الاجتماعي للرابطة مع المعرفة، وتتضمن اختيارات قيمية

تتعلق بما يستحق أن يعلم وما لا يستحق، وهذه الاختيارات تعكس علاقات القوة والهيمنة في المجتمع، يترتب عن ذلك أن بعض المتعلمين قد يجدون أنفسهم أقرب إلى المعرفة المدرسية من غيرهم بحكم انتمائهم الاجتماعي والثقافي، مما يؤثر في علاقتهم مع المعرفة وتتأثر الرابطة مع المعرفة وفرص نجاحهم المدرسي (Charlot et al., 1992).

3-6. تقويم المناهج وعلاقة المتعلمين مع المعرفة:

يتجاوز التقويم الفعال للمناهج مجرد قياس اكتساب المتعلمين للمعارف والمهارات، ليشمل أيضا تقييم نوعية العلاقة التي يبنونها مع المعرفة المدرسية (Charlot, 1997). يفرض هذا التصور توسيع نطاق التقويم ليشمل ليس فقط المخرجات التعليمية المباشرة بل أيضا العمليات التي يستخدمها المتعلمون في بناء معارفهم والمعاني التي يمنحونها لتعلمهم والاتجاهات التي يطورونها نحو المعرفة المدرسية (UNESCO, 2021).

تميل أساليب التقويم التقليدية إلى التركيز على قياس قدرة المتعلمين على استرجاع المعلومات وتطبيق الإجراءات المحفوظة، مما قد يعزز علاقة سطحية مع المعرفة. يفرض التقويم الذي يأخذ بعين الاعتبار البعد الإبستمولوجي للرابطة مع المعرفة استخدام أساليب تقيس الفهم العميق للمفاهيم والقدرة على استخدام المعرفة في حل مشكلات جديدة والتفكير النقدي، وتشمل هذه الأساليب التقويم الأصيل الذي يضع المتعلمين في وضعيات حقيقية تتطلب منهم تعبئة معارفهم وتطبيقها (Vianin, 2023).

تؤثر أساليب التقويم بشكل مباشر في الصورة التي يكونها المتعلم عن نفسه كمتعلم يتطلب التقويم الذي يأخذ بعين الاعتبار البعد الهوياتي اعتماد مقاربات تقويمية تكوينية تركز على التغذية الراجعة البناء التي تساعد المتعلمين على تحديد نقاط قوتهم ومجالات تحسينهم دون أن تؤثر سلبا في تصورهم لذواتهم (Black & Wiliam, 2009).

يفرض البعد الاجتماعي للعلاقة مع المعرفة إعادة النظر في عدالة أساليب التقويم وشموليتها، حيث تشير أبحاث شارلو وآخرون (1992) إلى أن المتعلمين من الأوساط الشعبية قد يواجهون صعوبات خاصة في التعامل مع أساليب التقويم المدرسية التقليدية لأنها تفترض إلمامهم بأشكال تواصل وأساليب عمل لا تشكل جزءا من رأسمالهم الثقافي الموروث. يتطلب ذلك استخدام أساليب متنوعة تسمح لجميع المتعلمين بإظهار ما تعلموه بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والثقافية، مما يعني اعتماد التقويم المتعدد الأشكال (Charlot

.(et al., 2012

تتطلب عملية تقويم المناهج أيضا الاهتمام بالتوافق بين مختلف عناصر المنهاج، فالتوافق بين الأهداف التعليمية والمحتويات والطرق البيداغوجية وأساليب التقويم يشكل شرطا ضروريا لفعالية المنهاج. يعني عدم التوافق بين هذه العناصر أن المتعلمين قد يواجهون رسائل متناقضة حول ما هو مهم في التعلم، مما يؤثر سلبا في علاقتهم مع المعرفة (Learning Forward, 2022).

تمتد عملية تقويم المناهج لتشمل تقييم الأثر الأوسع للمنهاج على تصورات المتعلمين واتجاهاتهم نحو التعلم. يتطلب ذلك من مقومي المناهج أن يستخدموا أدوات تسمح بتقييم نوعية الرابطة مع المعرفة لدى المتعلمين، مثل حصائل المعارف التي طورها شارلو وفريقه والتي تسمح للمتعلمين بالتعبير عن تصوراتهم حول ما تعلموه والمعنى الذي يمنحونه لتعلمهم، وتفرض نتائج تقويم المناهج اتخاذ قرارات تطويرية تتعلق بتحسين مختلف عناصر المنهاج، مع الأخذ بعين الاعتبار ليس فقط مستوى اكتساب المعارف بل أيضا نوعية العلاقة التي يبنيها المتعلمون مع المعرفة المدرسية (Charlot et al., 1992).

7. الأدوات المنهجية لتحليل الرابطة مع المعرفة:

يتطلب تحليل الرابطة مع المعرفة توظيف أدوات منهجية متنوعة تجمع بين المقاربات النوعية والكمية. تشمل هذه الأدوات حصائل المعارف والمقابلات التوضيحية والمقاييس الكمية، وتسمح بدراسة الأبعاد المختلفة الإبستمولوجية والهوياتية والاجتماعية للرابطة مع المعرفة.

7-1. الحصيلة المعرفية (bilans de savoir):

طور شارلو وفريق ESCOL في جامعة باريس 8 أداة حصيلة المعارف لدراسة الرابطة مع المعرفة لدى المتعلمين (Charlot et al., 1992). تتمثل في نص يكتبه المتعلم استجابة لسؤال واسع من قبيل "منذ ولادتك، ماذا تعلمت؟"، مما يترك للمتعلم حرية اختيار المحتويات والطريقة. يهدف هذا الانفتاح إلى تجنب فرض إطار مسبق على المتعلمين والسماح لهم بالتعبير عما يعتبرونه هم أنفسهم تعلما ومعرفة.

استخدم شارلو وفريقه هذه الأداة في دراسات ميدانية حيث جمعوا أكثر من 500 حصيلة معرفة من متعلمين في الثانويات المهنية (Charlot, 1999). أظهرت التحليلات أن المتعلمين يذكرون أولا التعلمات

الوجدانية والعلائقية والشخصية مثل الحب والصداقة والاحترام قبل التعلمات المدرسية الأكاديمية (Charlot, 1997).

يتضمن تحليل حصائل المعارف قراءة متأنية للنصوص ثم تصنيف التعلمات المذكورة حسب فئات: التعلمات المرتبطة بالحياة اليومية، التعلمات الفكرية أو المدرسية، التعلمات العلائقية والوجدانية، والتعلمات المرتبطة بالبناء الذاتي (Charlot et al., 1992). يسمح هذا التصنيف بتحديد نمط الرابطة مع المعرفة لدى كل متعلم وبإجراء مقارنات بين مجموعات مختلفة.

توفر حصيلة المعارف معلومات حول التصورات الإبستمولوجية للمتعلمين من خلال طريقة وصفهم لما تعلموه، والبعد الهوياتي من خلال المشاريع المستقبلية التي يربطونها بتعلمهم، والبعد الاجتماعي من خلال الفضاءات الاجتماعية والأشخاص الذين يذكرونهم كوسطاء في تعلمهم (Charlot, 1999).

تتطلب هذه الأداة قدرة كتابية معينة من المتعلمين، كما أن تحليل النصوص يستلزم وقتا طويلا وجهدا كبيرا. تستخدم حصيلة المعارف غالبا مع أدوات أخرى في إطار مقاربة منهجية مختلطة، حيث استخدم شارلو وفريقه حصائل المعارف مع مقابلات معمقة لفهم المسارات التعليمية بشكل أفضل (Charlot, 1999).

7-2. المقابلات التوضيحية:

تمثل المقابلة شبه الموجهة الأداة الأكثر استخداما في أبحاث الرابطة مع المعرفة لأنها توفر توازنا بين انفتاح المقابلة الحرة وتوجيه المقابلة الموجهة (Kaufmann, 2016). تعتمد على دليل مقابلة يحتوي على مواضيع أو أسئلة عامة، لكن استخدام الدليل يتم بمرونة كبيرة.

يتضمن دليل المقابلة سؤالا افتتاحيا واسعا يليه مجموعة من المحاور الرئيسية مع أسئلة تفصيلية محتملة للتعمق في كل موضوع. يتطلب اختيار المشاركين تنويع وجهات النظر والتجارب للوصول إلى تشبع نظري، ويتراوح عدد المقابلات المطلوب عادة بين 20 و30 مقابلة (Patton, 2014).

يتطلب إجراء المقابلات خلق جو من الثقة يشجع المشارك على التحدث بحرية، مع استخدام تقنيات مثل الصمت الاستراتيجي والأسئلة المفتوحة (Kaufmann, 2016). يتم تسجيل المقابلات وتفريغها إلى نصوص

مكتوبة، ثم يشمل التحليل قراءة متأنية للنصوص وترميز البيانات من خلال تحديد فئات أو مواضيع تنظم المعلومات (Lincoln, 1995).

أجرى شارلو وفريقه أكثر من 200 مقابلة مع متعلمين في الثانويات المهنية، وركزت على فهم المسارات التعليمية وكيفية بناء الرابطة مع المعرفة عبر التجارب المدرسية والحياتية (Charlot, 1999). كشفت المقابلات عن التنوع الكبير في طرق بناء الرابطة مع المعرفة حتى بين متعلمين من نفس الوسط الاجتماعي.

7-3. أدوات القياس الكمي:

تعتمد أدوات القياس الكمي أساسا على الاستبيانات التي تتضمن مقاييس معيارية لقياس جوانب معينة من الرابطة مع المعرفة. تستخدم أسئلة مغلقة ذات خيارات محددة، وتهدف إلى تعميم النتائج على مجموعات أكبر. تتطلب إجراءات تطوير صارمة لضمان صدق المقياس وثباته (DeVellis & Thorpe, 2021).

تستند معظم أدوات القياس إلى مقاييس ليكرت التي تطلب من المشاركين تحديد مدى موافقتهم على عبارات باستخدام سلم متدرج (Likert, 1932). يتراوح عدد درجات السلم عادة بين خمسة وسبعة درجات.

يمثل مقياس الدافعية في التعليم الذي طوره فاليرون وزملاؤه (Vallerand et al., 1989) أحد المقاييس الأكثر استخداما في السياقات الفرنكوفونية، ويميز بين أنواع مختلفة من الدافعية. يتطلب استخدام المقاييس في سياقات مختلفة عمليات تكييف وتقنين لضمان ملاءمتها، ويتضمن التكييف الثقافي ترجمة دقيقة مع مراعاة الفروق الثقافية. تستخدم أدوات القياس الكمي غالبا في إطار منهجيات مختلطة تجمع بين المقاربات الكمية والنوعية، حيث تحدد المقاييس الكمية أنماطا عامة بينما تفسر المقابلات الأسباب الكامنة وراءها (Patton, 2014).

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل مفهوم الرابطة مع المعرفة كبديل إبستمولوجي للمقاربات التقليدية التي تعزو الفشل الدراسي لعوامل الحرمان. استناداً إلى أطروحات برنارد شارلو وفريق ESCOL، يُعرف التعلم كعملية بناء نشطة يشكلها المتعلم بناءً على تاريخه الشخصي وسياقه الاجتماعي وتطلعاته المستقبلية، بدلاً من كونه مجرد متلقٍ سلبي لمعلومات محايدة.

تتحدد هذه الرابطة عبر أبعاد متكاملة تتأثر بمتغيرات مركبة تشمل: الممارسات الأسرية (رأس المال الثقافي)، البيئة المدرسية (البيداغوجيا والتقويم)، والعوامل الهوياتية. هذا التفاعل يفسر تباين المسارات التعليمية للأفراد رغم تشابه أصولهم الاجتماعية.

تكمن الأهمية الاستراتيجية لهذا الإطار في كونه يفرض إعادة صياغة جذرية للمناهج التربوية، متجاوزاً المنطق التقني الضيق. إن تبني هذا المفهوم يتيح تصميم بيئات تعلم تضع "الفرد الفاعل" في المركز، مع مراعاة الأبعاد الإبستمولوجية والاجتماعية. يؤدي هذا التحول بالضرورة إلى تعزيز العدالة التعليمية وتحسين جودة المخرجات التربوية عبر تمكين المتعلمين من بناء علاقات إيجابية ومستدامة مع المعرفة المدرسيّة، مما يحولها من عبء مؤسساتي إلى مشروع شخصي ذي معنى.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

نخصص هذا الفصل لعرض الخطوات المنهجية قصد ضمان دقة نتائج الدراسة وملاءمتها لخصوصية متغيري جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة في البيئة الجزائرية، حيث يتناول سيرورة البحث تفصيلاً بدءاً من الدراسة الاستطلاعية وتحديد العينة والأدوات، وصولاً إلى إجراءات التطبيق والمعالجة الإحصائية، مع تقديم التبريرات العلمية والميدانية التي تؤكد سلامة هذه الخيارات المنهجية .

أولاً: الدراسة الاستطلاعية:

تُعد الدراسة الاستطلاعية مرحلةً تأسيسيةً لا غنى عنها في مسار البحث العلمي، حيث تمثل اختباراً أولياً ومصغراً للواقع الميداني قبل الشروع في الدراسة الأساسية، واستناداً إلى هذا الدور، تم تحديد مجموعة من الغايات.

1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى اختبار الأدوات والتقنيات المنهجية المقترحة قبل تطبيقها على نطاق واسع، والتحقق من صلاحيتها وملاءمتها لخصائص العينة المستهدفة. في سياق هذه الدراسة، تحددت أهداف المرحلة الاستطلاعية في ثلاثة محاور رئيسية تتمثل في اختبار صلاحية الأدوات من خلال تقييم مدى قدرتها على قياس المتغيرات البحثية بدقة وموضوعية، والكشف عن أي صعوبات تقنية أو لغوية قد تواجه التلاميذ أثناء الإجابة. كما تهدف إلى التحقق من ملاءمة الأدوات للفئة العمرية المستهدفة، حيث إن العينة تتراوح أعمارها بين 8 و12 سنة، مما يستدعي التأكد من أن الأدوات مناسبة لمستوى الفهم اللغوي والمعرفي لهذه الفئة، وأن التلاميذ قادرون على التعبير عن تجاربهم ووجهات نظرهم بوضوح. وأخيراً، تهدف إلى توجيه الاختيارات المنهجية للدراسة الأساسية، حيث يتم استناداً إلى نتائج هذه المرحلة اتخاذ قرارات منهجية حاسمة بشأن الأدوات النهائية، وطريقة التطبيق، والمدة الزمنية المطلوبة، مما يضمن فعالية الإجراءات في الدراسة الأساسية.

2. المقاربة المنهجية المعتمدة:

اعتمدت الدراسة الاستطلاعية على المقاربة الاستكشافية باعتبارها الأنسب للبحث في موضوعات جديدة لم تُدرس بعمق في السياق المحلي، ولم تتوفر لها أدوات قياس جاهزة ومتكيفة. فموضوع جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة، رغم حضورهما في الأدبيات الدولية، لا يزالان قيد البناء النظري والتطبيقي في البيئة الجزائرية، مما يستدعي مقاربة استكشافية تسمح بفهم عميق للظاهرة قبل الانتقال إلى القياس الكمي الواسع.

تبنت الدراسة الاستطلاعية استراتيجية المنهج المختلط، تجمع بين المقاربة الكيفية والمقاربة الكمية، وذلك لتحقيق فهم شامل لإمكانيات كل أداة قبل تعميمها. فالمقاربة الكيفية أتاحت استكشاف عمق التجربة المدرسية

لدى التلاميذ وطبيعة علاقتهم مع المعرفة من خلال تعبيرهم الحر، بينما وفرت المقاربة الكمية بيانات قابلة للقياس والمقارنة. هذا التكامل المنهجي يعزز من صلاحية الأدوات ويقلل من التحيزات المحتملة.

3. مراحل الدراسة الاستطلاعية:

تم هيكلة الدراسة الاستطلاعية وفق تسلسل إجرائي متدرج في بناء أدوات البحث والتحقق من صلاحيتها، فقد مرت إجراءات هذه الدراسة بمحطتين:

المرحلة الأولى: المقاربة الكيفية

تكونت عينة المرحلة الكيفية من عشرين تلميذاً تراوحت أعمارهم بين 8 و12 سنة، تم اختيارهم من ثلاث مؤسسات تعليمية في ولاية قسنطينة، وهي مدرسة رمسبس سكول الخاصة، مدرسة مريمش ، ومتوسطة سعدة خلخال العمومية. روعي في الاختيار تنويع المؤسسات بين القطاعين الخاص والعام لضمان تمثيل متنوع للسياقات التعليمية. تم تنظيم العينة في أربع مجموعات (focus groupe) مع مراعاة التوازن بين الجنسين داخل كل مجموعة لضمان مشاركة فعالة ومتوازنة.تم استخدام أداتين رئيسيتين في هذه المرحلة، الأداة الأولى هي البروتوكول النوعي لفريق البحث الدولي–Children's Understandings of Well) being [CUWB], n.d) الذي يتيح للتلاميذ التعبير الحر عن تجربتهم المدرسية من خلال أسئلة مفتوحة ومناقشات موجهة.

أما الأداة الثانية فهي النص المفتوح للحصيلة المعرفية (Le bilan du savoir) الذي يدعو المتعلم للكتابة بحرية عن تجاربه التعلمية وأهميتها بالنسبة له (Charlot, 1997).

أظهرت نتائج المرحلة الكيفية أن التلاميذ في هذه الفئة العمرية عبروا بشكل محدود ومقتضب في النص المفتوح، حيث واجهوا صعوبة في صياغة أفكارهم كتابياً دون إطار منظم. كما كشفت التجربة أن المنهج الكيفي المبني على النصوص الحرة غير عملي للتطبيق على عينات كبيرة، نظراً لصعوبة التحليل، والوقت الطويل المطلوب، والتفاوت الكبير في جودة الإجابات. بناءً على هذه النتائج، تقرر الانتقال إلى اختبار أدوات كمية أكثر تنظيماً في المرحلة الثانية، مع الاحتفاظ بإمكانية استخدام أدوات شبه منظمة مثل الجداول بدلاً من النصوص المفتوحة الكاملة.

المرحلة الثانية: المقاربة الكمية

طُبقت أدوات المرحلة الكمية على خمسة وسبعين تلميذاً من متوسطة ابن يزار إبراهيم في ولاية قسنطينة، موزعين على قسمين دراسيين، القسم الأول ضم أربعين تلميذاً والقسم الثاني ضم خمسة وثلاثين تلميذاً. اختيرت هذه المؤسسة لتوفر ظروف تطبيق ملائمة وتعاون إدارتها مع فريق البحث.

اعتمدت الدراسة استمارة جودة حياة المدرسية للطفل المستمدة من المسح الدولي لرفاه الأطفال (Children's Worlds, 2013) باعتبارها أداة معيارية تقيس إدراك الطفل الذاتي لخبرته داخل الوسط المدرسي من حيث الرضا، الإحساس بالأمان، العلاقات، والارتياح المدرسي، ويتكون هذا الجانب من 6 بنود. تعتمد الاستمارة على سلم رقمي من صفر إلى عشرة (انظر الملحق رقم 01).

يُعد هذا المشروع من أبرز المبادرات البحثية الدولية في قياس الرفاه الذاتي للأطفال وفق مقاربة متعددة الأبعاد، وقد اعتمدت لجنة تطويره معايير علمية صارمة في تصميم وبناء أدواته لضمان الاتساق المفاهيمي والأسلوبي عبر أكثر من 40 دولة المشاركة ويستخدم بروتوكولات معيارية في تصميم الاستبيان وتطبيقه وترجمته.

تتألف استمارة ISCWeB (Children's Worlds) من عدة مقاييس لقياس الرفاه الذاتي للأطفال، وتشمل سؤالًا واحدًا عن الرضا العام عن الحياة (Overall Life Satisfaction – OLS)، بالإضافة إلى مقياس الرفاه الذاتي العام CW–SWBS المكوّن من 6 بنود، ومقياس الرضا حسب المجالات CW–DBSWBS الذي يقيس رضا الطفل عن الأسرة، الأصدقاء، المدرسة، البيئة الذاتية، والمستقبل، وكذلك مقياس المشاعر الإيجابية والسلبية CW–PNAS المكوّن من 6 بنود، وأخيرًا مقياس الرفاه النفسي CW–PSWBS الذي يغطي أبعاد قبول الذات، التحكم في البيئة، العلاقات الاجتماعية، الاستقلالية، التعلم والنمو، والنظرة المستقبلية (Children's Worlds Project, 2021) .

أظهرت الدراسات أن النسخ الخماسية من المقاييس العامة مثل CW–SWBS تتمتع بثبات داخلي جيد وبنية عاملية أحادية، كما تحقق تكافؤًا معياريًا جزئيًا عبر 35 دولة، ما يدل على صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسات الدولية (Casas & González–Carrasco, 2021).

كما أشارت الدراسات التي أُنجزت ضمن مشروع عوالم الأطفال (ISCWeB) إلى أن المقاييس المستخدمة في المسح الدولي تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة؛ فقد أظهرت دراسة كاساس وريس ,Casas & Rees) (2015 من خلال التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات أن أربعة مقاييس متعددة البنود للرفاه الذاتي للأطفال تصلح للمقارنات بين البلدان المشاركة. وقد دعم ذلك ما أورده تيليوين وزملاؤه ,.Tiliouine et al) (2019من معاملات ثبات تفوق 0.80 لمقياس المشاعر الإيجابية المستخدم في السياق الجزائري. كذلك اختبر سافال وكاساس وآدامز (Savahl et al., 2021) البنية العاملية الهرمية لمكونات الرفاه الذاتي للأطفال عبر بيانات من عدة بلدان، مما عزّز الثقة في صدق البناء السيكومتري لهذه الأدوات في سياقات ثقافية متنوعة.

أما الأداة الثانية فهي جدول الحصيلة المعرفية، وهو صيغة منظمة على شكل جدول يتضمن أسئلة محددة حول ما تعلمه التلميذ، ومن علمه، وأين، ولماذا (Beaucher, 2010). هذا الشكل المنظم يوفر للتلميذ إطاراً واضحاً للتعبير، مع الحفاظ على حريته في المحتوى (انظر الملاحق رقم 02).

أظهرت نتائج المرحلة الثانية تحسناً ملحوظاً في نوعية الإجابات، حيث عبر التلاميذ بشكل أوضح وأكمل في الجدول المنظم مقارنة بالنص المفتوح المستخدم في المرحلة الأولى. كما أكدت التجربة جدوى استخدام استمارةISCWeB، التي أثبتت سهولة فهمها وسرعة تطبيقها، مع قدرتها على استخلاص بيانات كمية دقيقة حول جودة الحياة المدرسية. من الناحية الإجرائية، تم ضبط التوقيت الزمني اللازم لتطبيق كل أداة، حيث تبين أن استكمال الاستمارة والجدول معاً يستغرق حوالي خمس وأربعين دقيقة، بما في ذلك الشرح والإجابة على أسئلة التلاميذ. كما تم تنظيم المهام والإجراءات بشكل يضمن إدارة فعالة لعملية التطبيق على عينات أكبر. استناداً إلى هذه النتائج الإيجابية، تم اعتماد القياس الكمي باستخدام استمارة ISCWeB وجدول الحصيلة المعرفية المنظم كأدوات رئيسية للدراسة الأساسية .

4. اتخاذ القرار:

بناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية، تقرر اعتماد القياس الكمي باستخدام استمارة جودة الحياة لدى الأطفال ISCWeB كأداة رئيسية لقياس متغير جودة الحياة المدرسية في الدراسة الأساسية. تتميز هذه الاستمارة بخصائص سيكومترية جيدة، وسهولة تطبيقها على عينات كبيرة، وملاءمتها للفئة العمرية المستهدفة

فيما يتعلق بمتغير الرابطة مع المعرفة، تقرر استخدام جدول الحصيلة المعرفية المنظم في جدول بدلاً من النص المفتوح، نظراً لفعاليته في تمكين التلاميذ من التعبير الواضح عن تجاربهم التعلمية. مع ذلك، تم الاحتفاظ بالنص المفتوح كمرجع توضيحي في الإطار النظري، لما يوفره من عمق تفسيري في فهم الرابطة مع المعرفة.

يستند القرار المنهجي النهائي إلى مجموعة من الاعتبارات العلمية والعملية تتمثل في ملاءمة الأدوات للفئة العمرية حيث أثبتت الأدوات المختارة قدرتها على استخلاص إجابات واضحة ومفيدة من التلاميذ في الفئة العمرية من ثماني إلى اثنتي عشرة سنة. كما أن الأدوات الكمية والشبه منظمة أكثر ملاءمة للتطبيق على عينة كبيرة بلغت أربعمئة وتسعة وخمسين تلميذاً مقارنة بالأدوات الكيفية المفتوحة. إضافة إلى أن جدول الحصيلة المعرفية يجمع بين التنظيم والحرية، مما يتيح الحصول على بيانات غنية قابلة للتحليل الموضوعاتي والكمي.

رغم التأكيدات الدولية حول صلاحية مقاييس Children's Worlds (ISCWeB) وخصائصها السيكومترية في الدراسات متعددة البلدان، الى جانب استخدامه في عدة دراسات مسحية في الجزائر في نسخته العربية إلا أن الباحثة قامت بدراسة الخصائص السيكومترية لهذه الاداة على عينة الدراسة الأساسية المكونة من 459 تلميذًا، للتأكد من ملاءمتها السياقية والثقافية في الجزائر و سيتم عرض نتائج في إجراءات الدراسة الأساسية.

ثانياً: الدراسة الأساسية

تأسيسًا على النتائج التي أفرزتها الدراسة الاستطلاعية، والتي أكدت صلاحية الأدوات المستخدمة وملاءمتها للتطبيق، ننتقل في هذا الجزء إلى عرض إجراءات الدراسة الأساسية من منهج الدراسة، العينة، أدوات جمع البيانات، اجراءات التطبيق، حدود الدراسة وأساليب تحليل البيانات.

1. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المختلط (Mixed-Method) الذي يجمع بين المقاربة الكمية والمقاربة النوعية، وذلك بما يتوافق مع أهداف البحث وطبيعة الإشكالية المطروحة. يستند اختيار هذا المنهج إلى الاقتناع بأن دراسة موضوع معقد ومتعدد الأبعاد مثل جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالرابطة مع المعرفة يتطلب مقاربة شاملة تتجاوز حدود المنهج الواحد. فالمنهج الكمي وحده يوفر مؤشرات رقمية دقيقة وقابلة للتعميم، لكنه قد لا يكشف عن العمق الدلالي لتجربة التلاميذ. وفي المقابل، يتيح المنهج النوعي فهماً عميقاً للتمثلات والمعاني الذاتية، لكنه يبقى محدود التعميم. ومن ثم، فإن الجمع بين المقاربتين يحقق تكاملاً منهجياً يعزز من صلاحية النتائج ومصداقيتها، ويمكّن من بناء فهم شامل للظاهرة المدروسة من خلال تثليث البيانات والتحليلات.

يتيح المنهج المختلط في هذه الدراسة الإجابة عن تساؤلات متعددة المستويات، حيث يمكّن البعد الكمي من قياس مستوى جودة الحياة المدرسية لدى التلاميذ، ومقارنته بين مجموعات مختلفة، واختبار وجود ارتباطات أو فروق دالة إحصائياً. في المقابل، يمكّن البعد النوعي من فهم كيف يدرك التلاميذ علاقتهم مع المعرفة، وما هي المعاني التي يمنحونها لتجاربهم التعلمية، وما الذي يجعل شيئاً ما مهماً بالنسبة لهم. هذا التكامل بين الأرقام والمعاني يوفر صورة أغنى وأدق للواقع المدروس.

1-1. البعد الكمي للدراسة:

يتمثل البعد الكمي في الدراسة الحالية في قياس جودة الحياة المدرسية لدى التلاميذ باستخدام استبيان رقمي محكّم دولياً. تم اعتماد استمارة ISCWeB المكونة من ستة بنود تقيس مختلف جوانب جودة الحياة المدرسية، بما في ذلك الرضا عن التعلم، والعلاقات مع الأساتذة والأقران، والتجربة المدرسية العامة. يعتمد

المقياس على سلم رقمي يتراوح بين صفر وعشرة لكل بند، مما يتيح للتلميذ التعبير عن درجة رضاه بطريقة واضحة وسهلة الفهم. تجمع الدرجات الستة للحصول على درجة كلية تتراوح بين صفر وستين، تعكس المستوى الإجمالي لجودة الحياة المدرسية لدى كل تلميذ.

تم تحليل البيانات الكمية إحصائياً باستخدام برنامج SPSS وبرنامج R لاستخراج المؤشرات الرقمية ووصف الاتجاهات العامة. شمل التحليل حساب مقاييس النزعة المركزية والتشتت، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي وحساب معاملات الثبات. كما تم إجراء اختبارات إحصائية متنوعة لفحص الفروق بين المجموعات، ودراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، وبناء نماذج إحصائية تفسيرية باستخدام تقنيات الانحدار. هذا التحليل الكمي الدقيق يوفر أساساً تجريبياً صلباً لاستنتاجات الدراسة، ويتيح إمكانية مقارنة النتائج مع دراسات أخرى وتعميمها ضمن حدود معينة.

1-2. البعد النوعي للدراسة:

يتجسد البعد النوعي (الكيفي) للدراسة في استكشاف طبيعة الرابطة التي يقيمها التلميذ مع المعرفة، وذلك بالاعتماد على أداة **حصيلة المعرفة** (Bilans de savoir) لبرنارد شارلو (Charlot, 1997). تتيح هذه الأداة للتلاميذ مساحة للتعبير الحر عن تمثلاتهم الذاتية وخبراتهم التعلمية، مما يدفعهم لاستدعاء تجاربهم وإعادة بنائها للكشف عن دلالات المعرفة لديهم. ولتعميق هذا الفهم وربطه بالسياق المدرسي، تم تدعيم الجدول بأربعة أسئلة مفتوحة وموجهة، صُممت خصيصاً لاستجلاء موقف التلميذ من البيئة المدرسية وقيمة التعلم فيها، وتمحورت حول النقاط التالية:

- مدى أهمية المدرسة بالنسبة للتلميذ.
- مدى رغبته وميله للذهاب إلى المدرسة.
- القيمة التي يوليها للتعلم داخل الإطار المدرسي.
- أبرز المكتسبات المعرفية التي يرى أنه حصل عليها من المدرسة.

تم تطبيق التحليل الموضوعاتي وفق نموذج (Braun & Clarke, 2006) القائم على إجابات التلاميذ لاستخراج مستويات ودلالات الرابطة مع المعرفة. يقوم هذا التحليل على قراءة متأنية ومتكررة للنصوص المكتوبة، وتحديد الموضوعات المتكررة والأنماط الدلالية، وتصنيف الإجابات ضمن فئات تعكس أشكالاً مختلفة

من الرابطة مع المعرفة. تم استخلاص متغيرين نوعيين رئيسيين من هذا التحليل، وهما شكل الرابطة مع المعرفة الذي يعبر عن الطابع العام لهذه العلاقة سواء كان مدرسياً معرفياً، أو تطوير ذاتي، أو علائقي انفعالي، أو مرتبطاً بالحياة اليومية، وشكل العلاقة مع المدرسة الذي يعكس كيف ينظر التلميذ إلى المؤسسة المدرسية ذاتها. هذا التحليل النوعي يوفر عمقاً تفسيرياً يكمّل الأرقام الكمية، ويكشف عن المعاني الكامنة وراء التجربة المدرسية للتلاميذ.

1-3. البحث التشاركي (Participatory research):

تبنت الدراسة الحالية مبادئ البحث التشاركي التي تؤكد على ضرورة إشراك الأطفال في البحوث التي تعنيهم مباشرة، واعتبارهم فاعلين نشطين وليس مجرد مصادر للبيانات (Paulhus, 1991). يقوم هذا التوجه على الاعتراف بأن التلاميذ هم الأكثر معرفة بتجاربهم الخاصة، وأن آراءهم ووجهات نظرهم تمثل مصدراً أساسياً لفهم جودة حياتهم المدرسية. من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن تجاربهم وآرائهم بحرية، يتم تعزيز أصالة النتائج ومصداقيتها، حيث تنبع البيانات مباشرة من وجهة نظر الأطفال أنفسهم دون وساطة أو تأويل مسبق من الراشدين.

تم تجسيد هذا التوجه التشاركي في الدراسة من خلال عدة إجراءات عملية، منها التأكيد على عدم وجود إجابات صحيحة أو خاطئة، مما يحرر التلميذ من الضغط التقييمي ويتيح له التعبير الصادق عن رأيه الشخصي. كما تم ضمان طوعية المشاركة وحق الانسحاب في أي وقت دون أي تأثير على وضعه الدراسي، احتراماً لإرادته واستقلاليته. إضافة إلى ذلك، تم طلب خروج المعلم من الفصل أثناء تطبيق الأدوات لضمان استقلالية الإجابات، وتعزيز شعور التلميذ بالأمان والحرية في التعبير. هذه الإجراءات تجسد احتراماً حقيقياً للتلميذ كفاعل له صوت وحق في أن يُسمع، مما يعزز من جودة البيانات المجمعة ومن القيمة الأخلاقية للبحث في آن واحد.

2. عينة الدراسة:

يُعد اختيار العينة ركناً أساسياً في البناء المنهجي للدراسة، حيث يحدد نطاق تعميم النتائج ومدى موثوقيتها. في هذا العنصر سنعرض وصفاً لعينة الدراسة من حيث حجمها وخصائصها الديموغرافية، وطريقة اختيارها، والإطار المكاني لتطبيقها، ومعايير الشمول والاستبعاد.

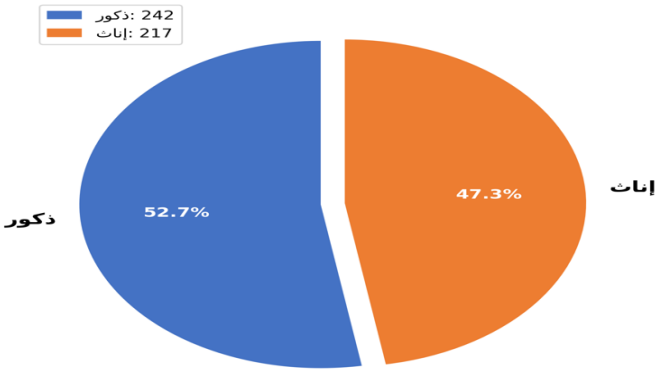
2-1. حجم العينة وخصائصها:

بلغ الحجم الإجمالي لعينة الدراسة 459 تلميذاً، وهو حجم يعتبر ملائماً لتحقيق أهداف الدراسة من حيث القدرة على إجراء تحليلات إحصائية متقدمة والحصول على نتائج قابلة للتعميم ضمن حدود معينة. يوفر هذا الحجم قوة إحصائية كافية للكشف عن الفروق والارتباطات ذات الدلالة، كما يتيح تقسيم العينة إلى مجموعات فرعية للمقارنة دون التأثير السلبي على صلاحية النتائج.

الجدول رقم (4) توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	242	52.7%
إناث	217	47.3%
المجموع	459	100%

توضح لنا المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس، حيث بلغ الحجم الكلي للعينة (459) تلميذاً وتلميذة.



الشكل رقم (4) نسبة توزيع العينة حسب الجنس

نلاحظ من خلال الأرقام وجود تقارب نسبي في التوزيع بين الفئتين، مع تفوق طفيف لفئة الذكور التي شكلت ما نسبته (52.7%) بعدد (242) فرداً، في حين مثلت فئة الإناث نسبة (47.3%) بعدد (217) فرداً. مما يعكس توازناً مقبولاً في بنية العينة يسمح بتمثيل وجهات نظر كلا الجنسين.

توزعت العينة حسب الجنس إلى (242) تلميذاً ذكراً، و(217) تلميذة أنثى، مما يعكس توازناً نسبياً بين الجنسين يسمح بإجراء مقارنات موثوقة لاختبار وجود فروق في جودة الحياة المدرسية أو في طبيعة الرابطة مع المعرفة بين الذكور والإناث. هذا التوزيع المتقارب يعزز من تمثيلية العينة ويقلل من احتمال التحيز الجنسي في النتائج.

الجدول رقم (5) توزيع العينة حسب الفئة العمرية

الفئة العمرية	العدد	النسبة المئوية
8–12 سنة	459	100%

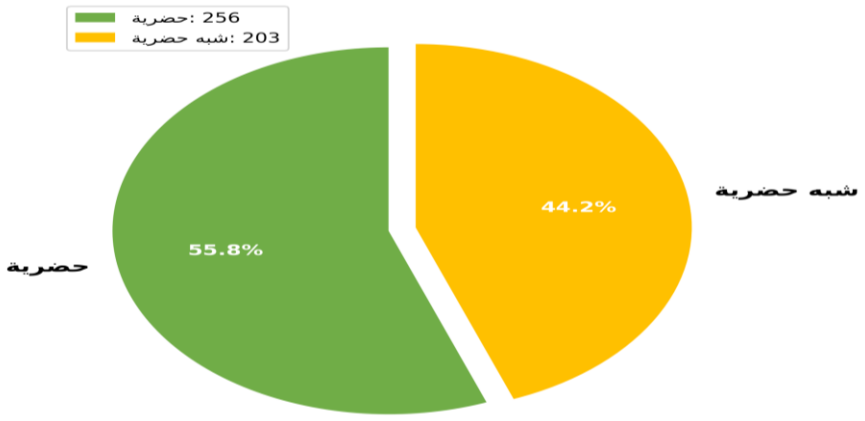
يبين الجدول توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير السن، حيث نلاحظ تمركز جميع أفراد العينة البالغ عددهم (459) تلميذاً وتلميذة ضمن الفئة العمرية الممتدة بين (8 و12 سنة) بنسبة (100%). يعكس هذا التوزيع تجانساً تاماً في الخصائص العمرية للمبحوثين، مما يضمن تحييد أثر الفوارق العمرية الكبيرة، وينسجم مع الخصائص النمائية للمرحلة الدراسية المستهدفة في البحث.

تمثل هذه المرحلة العمرية فترة حرجة في النمو المعرفي والانفعالي للطفل، حيث يبدأ في تكوين تصورات أكثر نضجاً حول المدرسة والتعلم، ويطور علاقة أعمق مع المعرفة. اختيار هذه الفئة العمرية يتيح دراسة جودة الحياة المدرسية في مرحلة تتسم بالاستقرار النسبي قبل دخول مرحلة المراهقة بتحولاتها الجذرية.

الجدول رقم (6) توزيع العينة حسب المنطقة السكنية

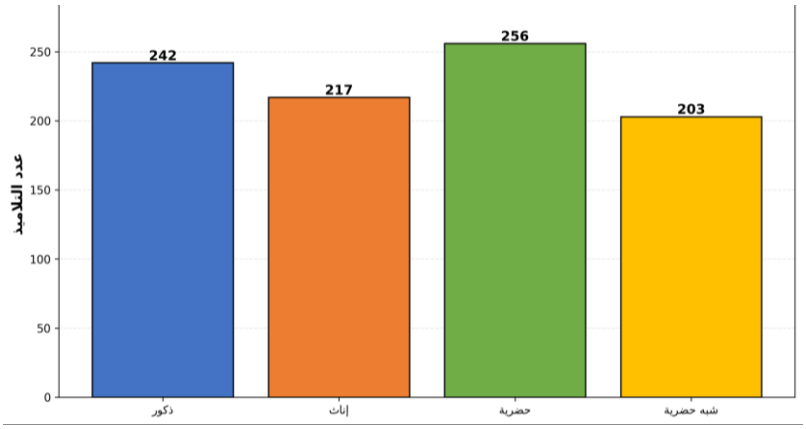
المنطقة	العدد	النسبة المئوية
حضرية	256	55.8%
شبه حضرية	203	44.2%
المجموع	459	100%

نلاحظ من البيانات المعروضة في الجدول أن غالبية المشاركين قاطنين في المناطق الحضرية وبلغ عددهم (256) فرداً بنسبة (55.8%)، مقابل حضور وازن للقاطنين في المناطق شبه الحضرية بنسبة (44.2%) وبعدد (203) فرداً. يعكس هذا التوزيع تغطية جغرافية شاملة لبيئات سكنية متنوعة، مما يتيح إمكانية رصد تأثير المتغيرات البيئية والاجتماعية المرتبطة بنمط السكن على موضوع الدراسة.



الشكل رقم (5) نسبة توزيع العينة حسب المنطقة السكنية

من حيث التوزيع حسب المنطقة السكنية، فقد شملت العينة مئتين وستة وخمسين تلميذاً من المناطق الحضرية، ومئتين وثلاثة تلاميذ من المناطق شبه الحضرية. هذا التنويع الجغرافي يسمح باستكشاف أثر السياق المكاني والاجتماعي على جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة، حيث قد تختلف الظروف التعليمية والموارد المتاحة والبيئة الاجتماعية بين المناطق الحضرية وشبه الحضرية، مما قد ينعكس على تجربة التلاميذ المدرسية.



الشكل رقم (6) توزيع الإجمالي للعينة حسب المتغيرات الديموغرافية

2-2. طريقة اختيار العينة:

اعتمدت الدراسة على المعاينة القصدية في اختيار أفراد العينة، حيث تم اختيار المؤسسات التعليمية والتلاميذ المشاركين بناءً على معايير محددة مسبقاً تتوافق مع أهداف الدراسة وإمكانيات تطبيقها الميدانية. لا تعتمد المعاينة القصدية على الاختيار العشوائي، بل على حكم الباحث واختياره المتعمد للوحدات التي يرى أنها الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف البحث.

تستند مبررات اختيار المعاينة القصدية في هذه الدراسة إلى اعتبارات علمية وعملية متعددة. من الناحية العلمية، فإن طبيعة الموضوع المدروس والحاجة إلى عينة متنوعة تمثل سياقات تعليمية مختلفة تجعل المعاينة القصدية مناسبة، حيث يمكن من خلالها اختيار مؤسسات تعليمية تنتمي لقطاعات مختلفة ومناطق جغرافية متباينة. من الناحية العملية، فإن تطبيق دراسة ميدانية على عينة من الأطفال يتطلب الحصول على موافقات إدارية متعددة وتعاوناً وثيقاً من المؤسسات المشاركة، وهو ما يصعب تحقيقه من خلال المعاينة العشوائية الصارمة. كما أن المعاينة القصدية تتيح للباحث التحكم في خصائص العينة بما يضمن تمثيلاً متوازناً للمتغيرات المهمة مثل الجنس والمنطقة ونوع المؤسسة، وهو ما قد لا تضمنه المعاينة العشوائية دائماً خاصة مع العينات ذات الحجم المحدود نسبياً.

2-3. الإطار المكاني لاختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة من المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية قسنطينة، وهي إحدى الولايات الكبرى في الشرق الجزائري، وتتميز بكثافة سكانية مرتفعة وتنوع في النسيج الحضري والاجتماعي. يوفر اختيار قسنطينة كإطار جغرافي للدراسة فرصة لدراسة جودة الحياة المدرسية في سياق حضري متنوع يجمع بين المناطق الحضرية المركزية والمناطق شبه الحضرية الطرفية، مما يعكس واقع التعليم في المدن الجزائرية الكبرى.

4-2. معايير الشمول والاستبعاد:

تم تحديد معايير واضحة للشمول في العينة لضمان تجانسها وملاءمتها لأهداف الدراسة. شملت هذه المعايير أن يكون التلميذ ضمن الفئة العمرية المحددة بين ثماني سنوات واثنتي عشرة سنة، وهي المرحلة التي تغطي نهاية التعليم الابتدائي وبداية التعليم المتوسط.

الجدول رقم (7) معايير شمول أفراد العينة

المعيار	التفاصيل
الفئة العمرية	بين 8 و12 سنة (نهاية الابتدائي وبداية المتوسط)
التسجيل	مسجل نظامياً في إحدى المؤسسات المشاركة
الحضور	حاضر يوم تطبيق الأدوات
القدرة على المشاركة	قادر على فهم التعليمات والتعبير بوضوح (شفهياً أو كتابياً)
الموافقة	موافقة طوعية على المشاركة مع حرية الانسحاب

تضمنت معايير الشموا أن يكون التلميذ مسجلاً بشكل نظامي في إحدى المؤسسات التعليمية المشاركة في الدراسة، وحاضراً يوم تطبيق الأدوات. إضافة إلى ذلك، يشترط أن يكون التلميذ قادراً على فهم التعليمات والتعبير عن نفسه بوضوح، سواء بشكل شفهي أو كتابي، مما يعني غياب إعاقات معرفية أو لغوية شديدة تعيق المشاركة الفعالة. وأخيراً، يشترط الموافقة الطوعية على المشاركة في الدراسة، حيث تم التأكيد على حرية التلميذ في الانسحاب في أي وقت دون أي تبعات.

الجدول رقم (8) معايير استبعاد الاستمارات

المعيار	التفاصيل
استمارات فارغة	لم يجب التلميذ على أي بند (عديمة الفائدة)
استمارات ناقصة	أقسام أساسية تركت دون إجابة (بيانات غير مكتملة)
استمارات شاذة	نمط استجابة غير طبيعي (قيم متطرفة منتظمة، نفس الرقم لجميع البنود)
النتيجة النهائية	459 تلميذاً (عينة صالحة للتحليل)

تم استبعاد بعض الحالات من العينة النهائية بناءً على معايير محددة تهدف إلى ضمان جودة البيانات وموثوقيتها. استُبعدت الاستمارات الفارغة التي لم يجب فيها التلميذ على أي بند، حيث تعتبر هذه الاستمارات عديمة الفائدة للتحليل. كما استُبعدت الاستمارات الناقصة بشكل كبير، والتي تركت فيها أقسام أساسية دون إجابة، مما يجعل البيانات غير مكتملة وغير قابلة للاستخدام في التحليلات الإحصائية. إضافة إلى ذلك، تم استبعاد الاستمارات الشاذة التي تحتوي على نمط استجابة غير طبيعي، مثل اختيار جميع القيم القصوى أو الدنيا بشكل منتظم، أو اختيار نفس الرقم لجميع البنود دون تمييز، حيث تشير هذه الأنماط إلى عدم جدية في الإجابة أو عدم فهم للأداة (Osborne & Overbay, 2004). بعد تطبيق هذه المعايير، أصبح العدد النهائي للعينة الصالحة للتحليل أربعمئة وتسعة وخمسين تلميذاً، وهو ما يمثل قاعدة بيانات قوية وموثوقة للدراسة.

3. أدوات جمع البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استدعت الطبيعة المنهجية للموضوع الاعتماد على حزمة من الأدوات البحثية لرصد متغيرات الدراسة.

3-1. استبيان جودة الحياة المدرسية (ISCWeB):

يعد استبيان جودة الحياة المدرسية من ضمن استمارة أوسع هي استمارة فهم الأطفال للرفاه (International Survey of Children's Well-Being) التي طورها فريق بحثي دولي متخصص في دراسة رفاه الأطفال من منظورهم الخاص (Rees, 2017; Casas, 2017). تتكون الأداة المستخدمة في هذه الدراسة من ستة بنود تقيس مختلف جوانب جودة الحياة المدرسية لدى التلاميذ، حيث يركز كل بند على جانب محدد من التجربة المدرسية.

يتناول البند الأول الأشياء التي تعلمها التلميذ في المدرسة، ويقيس مدى رضاه عن المحتوى المعرفي والمهارات التي يكتسبها. أما البند الثاني فيركز على علاقة التلميذ مع الأساتذة، وهي علاقة محورية في التجربة المدرسية تؤثر على الرفاه الانفعالي والتحصيل الدراسي. ويستكشف البند الثالث علاقة التلميذ مع الأطفال الآخرين في قسمه، أي العلاقات مع الأقران التي تشكل بعداً اجتماعياً أساسياً للحياة المدرسية. ويتناول البند الرابع النقاط التي يحصل عليها التلميذ في المدرسة، وهي مؤشر على التحصيل الأكاديمي ومصدر مهم للتقييم

الذاتي. أما البند الخامس فيقيس تجربة التلميذ في المدرسة بشكل عام وشامل، بينما يستكشف البند السادس حياته كتلميذ من منظور هويتي أوسع.

تعتمد الأداة على سلم قياس رقمي متدرج يتراوح بين صفر وعشرة لكل بند، حيث يمثل الصفر أسوأ حالة ممكنة، ويمثل العشرة أفضل حالة ممكنة. هذا السلم الرقمي البسيط يسهل على الأطفال فهمه واستخدامه، ويتيح لهم التعبير الدقيق عن درجة رضاهم أو عدم رضاهم عن كل جانب من جوانب حياتهم المدرسية. تجمع الدرجات الست للحصول على درجة كلية تتراوح بين صفر وستين، تعكس المستوى الإجمالي لجودة الحياة المدرسية لدى التلميذ، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من جودة الحياة المدرسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى وجود مشكلات أو عدم رضا عن التجربة المدرسية.

تم اختيار هذه الأداة لعدة أسباب علمية وعملية، فهي أداة دولية مطبقة في عشرات البلدان وموثقة في عدد كبير من الدراسات، مما يتيح إمكانية مقارنة النتائج عبر سياقات ثقافية مختلفة. كما أنها مصممة خصيصاً للأطفال، وتراعي خصائصهم اللغوية والمعرفية، وقد أثبتت فعاليتها في استخلاص آراء الأطفال حول جودة حياتهم بطريقة موثوقة. إضافة إلى ذلك، فإن البنود الستة تغطي الأبعاد الأساسية للحياة المدرسية بشكل مختصر وشامل في آن واحد، مما يجعلها مناسبة للتطبيق الجماعي دون إرهاق التلاميذ بأسئلة طويلة ومتكررة.

أ) الخصائص السيكومترية للأداة:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبيان جودة الحياة المدرسية على عينة الدراسة الأساسية البالغ عددها أربعمئة وتسعة وخمسين تلميذاً، وذلك من خلال فحص صدق الأداة وثباتها باستخدام أساليب إحصائية.

تحليل صدق مقياس جودة الحياة المدرسية:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للبنية أحادية البُعد (Confirmatory Factor Analysis –CFA) لمقياس جودة الحياة المدرسية بهدف التحقق من البنية العاملية لمقياس جودة الحياة المدرسية. يفترض التحليل نموذجاً أحادي البُعد، حيث تُشبع جميع البنود الستة عاملاً كامناً واحداً.

الجدول رقم (9) مؤشرات جودة مطابقة النموذج الأحادي البُعد لمقياس جودة الحياة المدرسية (ن=459)

المؤشر	القيمة (المصححة/القوية)
اختبار مربع كاي المصحح((Scaled Chi-square (Yuan-Bentler)	
قيمة مربع كاي(χ^2)	22.517
درجات الحرية(df)	9
مستوى الدلالة(P-value)	0.007
مؤشرات المطابقة الوصفية:	
مؤشر المطابقة المقارن القوي(Robust CFI)	0.973
مؤشر تاكر-لويس القوي(Robust TLI)	0.954
مؤشرات الخطأ في التقدير	
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب القوي(Robust RMSEA)	0.068
مجال الثقة 90% لـ(Robust RMSEA)	0.033 ، 0.104
P-value (H_0: Robust RMSEA $\leq$ 0.050)	0.171
الجذر التربيعي المعياري لمتوسط المربعات المتبقية(SRMR)	0.035

أشارت نتائج اختبار مربع كاي المصحح (Yuan-Bentler scaled $\chi^2(9) = 22.517$، $p = 0.007$) إلى دلالة إحصائية، مما قد يوحي للوهلة الأولى بعدم تطابق النموذج مع البيانات. ومع ذلك، يُعرف عن اختبار مربع كاي تأثره بحجم العينة الكبير، حيث يميل إلى رفض النماذج الجيدة. لذا، تم الاعتماد على مجموعة من مؤشرات المطابقة الوصفية الأخرى لتقييم النموذج بشكل أكثر دقة.

تُظهر مؤشرات المطابقة الأخرى صورة إيجابية، حيث بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن القوي (Robust CFI = 0.973)، ومؤشر تاكر لويس القوي (Robust TLI = 0.954) قيمًا تتجاوز العتبة الموصى بها للمطابقة الجيدة (0.95). كما أن قيمة الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب القوي (Robust RMSEA = 0.068) تقع ضمن النطاق المقبول (أقل من 0.08)، مع ملاحظة أن مجال الثقة 90% لهذا المؤشر (0.033، 0.104) تتضمن قيمًا تدل على مطابقة جيدة، وعدم دلالة اختبار الفرضية الصفرية بأن RMSEA أقل أو يساوي 0.05 ($p = 0.171$) يدعم هذا الاستنتاج. وأخيراً، بلغت قيمة الجذر التربيعي المعياري لمتوسط المربعات المتبقية (SRMR = 0.035)، وهي قيمة ممتازة وتشير إلى تطابق جيد

جدًا بين النموذج والبيانات. بناءً على هذه المؤشرات، يمكن القول بأن النموذج أحادي البُعد لمقياس جودة الحياة المدرسية يتمتع بمستوى مطابقة مقبول إلى جيد مع بيانات العينة.

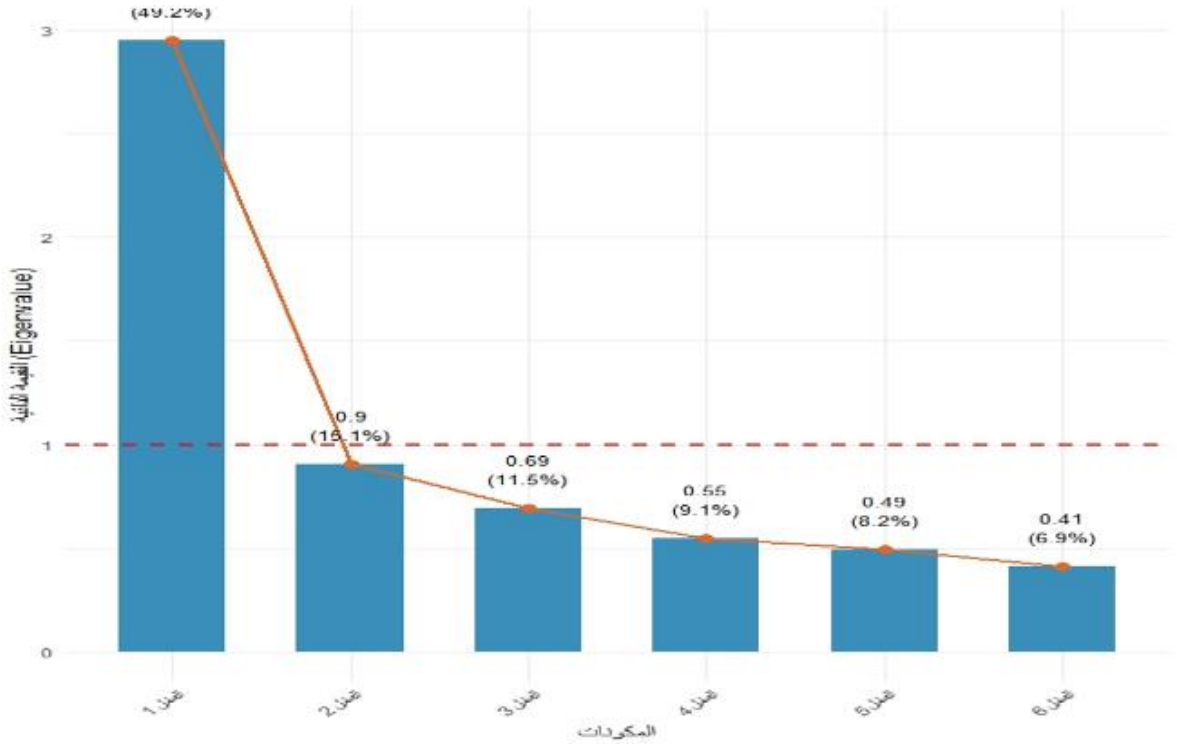
يوضح الجدول رقم (11) التشبعات العاملية المعيارية (Standardized Factor Loadings Std.all) لكل بند على العامل الكامن جودة الحياة المدرسية، بالإضافة إلى معاملات التحديد (R^2) التي تشير إلى نسبة التباين المفسر في كل بند بواسطة هذا العامل الكامن.

الجدول رقم (10) التشبعات العاملية المعيارية ومعاملات التحديد (R^2) للنموذج أحادي البُعد (ن=459)

البند (العبارة)	التشبع العاملي المعياري(Std.all)	معامل التحديد(R^2)
البند 1: الأشياء التي تعلمتها في المدرسة	0.677	0.458
البند 2: علاقاتك مع الأساتذة	0.680	0.462
البند 3: علاقاتك مع الأطفال الآخرين في قسمك	0.349	0.122
البند 4: النقاط التي تحصل عليها في المدرسة	0.557	0.311
البند 5: تجربتك في المدرسة	0.740	0.547
البند 6: حياتك كتلميذ	0.707	0.500

تُظهر نتائج أن جميع البنود الستة ترتبط بشكل إيجابي ودال إحصائياً ($p < 0.001$) بالعامل الكامن جودة الحياة المدرسية. وتتراوح قيم التشبعات العاملية المعيارية بين 0.349 (للبند 3) و0.740 (للبند 5).

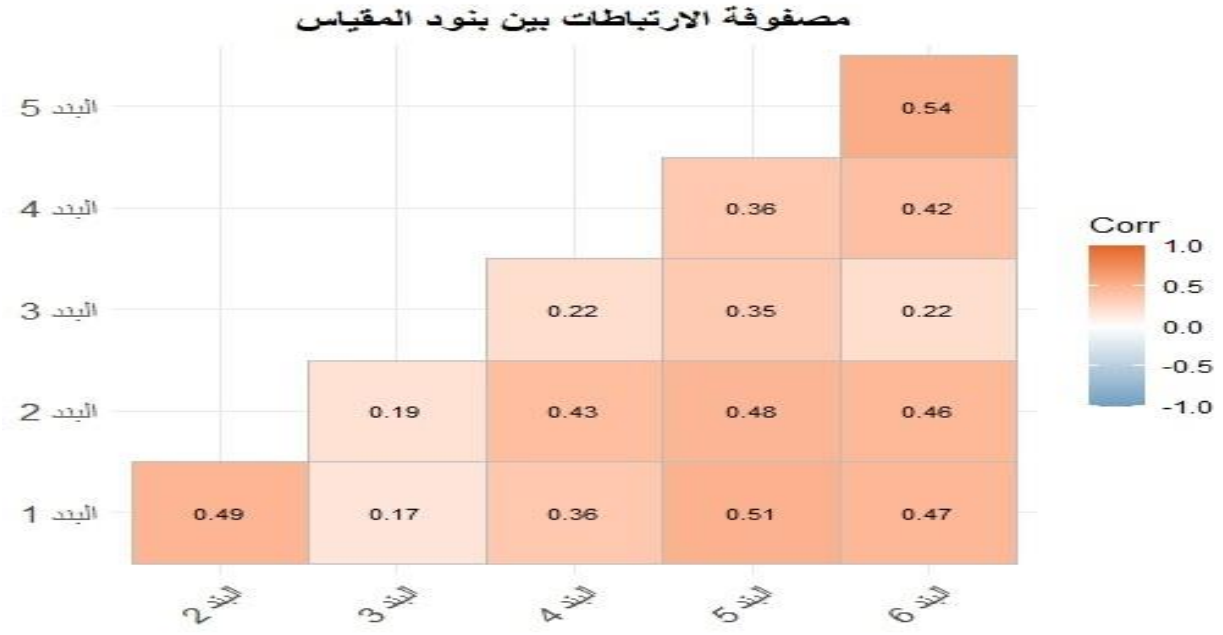
نلاحظ أن البند الخامس ("تجربتك في المدرسة") أظهر أعلى تشبع عاملي معياري (0.740)، مفسراً ما نسبته 54.7% ($R^2 = 0.547$) من التباين في درجات هذا البند. يليه البند السادس ("حياتك كتلميذ"، تشبع = 0.707، $R^2 = 0.500$)، ثم البند الثاني ("علاقاتك مع الأساتذة"، تشبع = 0.680،0.462 = R^2)، والبند الأول ("الأشياء التي تعلمتها في المدرسة"، تشبع = 0.677، $R^2 = 0.458$) هذه البنود تعتبر مؤشرات قوية على العامل الكامن.



الشكل رقم (7) مخطط القيم الذاتية ونسبة التباين المفسر

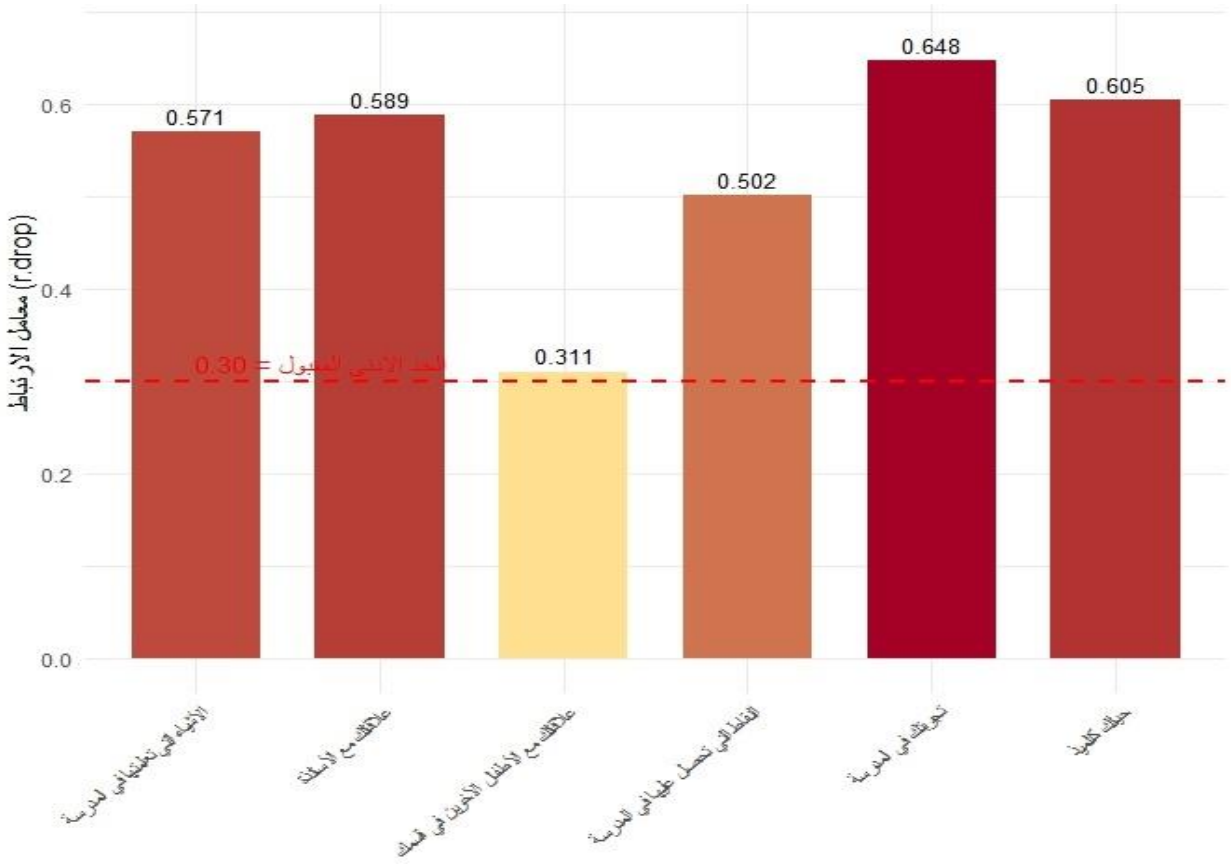
ظهر البند الثالث ("علاقاتك مع الأطفال الآخرين في قسمك") أضعف تشبع عاملي معياري (0.349) وأقل معامل تحديد ($R^2 = 0.122$)، مما يعني أنه يفسر فقط 12.2% من التباين في درجاته بواسطة العامل الكامن. هذه النتيجة تتسق مع ما لاحظناه في تحليل الثبات (ألفا كرونباخ)، حيث كان هذا البند هو الأقل ارتباطاً بالدرجة الكلية للمقياس.

في سياق التحقق من **صدق البناء** وتماسك فقرات المقياس، تم حساب مصفوفة الارتباطات بين البنود (Inter-item Correlations) للكشف عن طبيعة العلاقات الداخلية ومدى تجانسها. تتيح هذه الخطوة التأكد من أن الفقرات تصب في اتجاه قياسي واحد، كما يوضحه التمثيل البياني التالي:



الشكل رقم (8) مصفوفة الارتباطات بين بنود المقياس

يعرض الشكل المقابل مصفوفة الارتباطات البينية (Inter-item Correlation Matrix) لفقرات المقياس، حيث تكشف القيم الإحصائية عن وجود علاقات ارتباطية موجبة بين جميع البنود دون استثناء. وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.17) كأدنى قيمة (بين البندين 1 و3) و(0.54) كأعلى قيمة (بين البندين 5 و6). يُشير هذا الاتساق في الاتجاه الموجب للارتباطات إلى وجود تجانس داخلي (Internal Homogeneity) بين مفردات الأداة، مما يؤكد أن البنود تتضافر لقياس نفس السمة الكامنة، وهو مؤشر إيجابي على صدق البناء للأداة المستخدمة.



الشكل رقم (9) الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية

تدعم نتائج التحليل العاملي التوكيدي، بشكل عام، البنية أحادية البُعد المقترحة لمقياس جودة الحياة المدرسية. فمؤشرات جودة المطابقة تشير إلى أن النموذج يوفر تمثيلاً مقبولاً إلى جيد للبيانات. كما أن معظم البنود تظهر تشبعات عاملية قوية ودالة على العامل الكامن.

تحليل ثبات مقياس جودة الحياة المدرسية:

أُجري تحليل الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة المدرسية المكون من ستة بنود (فقرات)، بهدف تقييم مدى موثوقية الأداة في قياس المفهوم المستهدف. تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (**Cronbach'sAlpha**) لهذا الغرض، بالاعتماد على حزمة (psych) في برنامجR. تشير النتائج الأولية إلى أن المقياس يتمتع بمستوى جيد من الاتساق الداخلي. يعرض الجدول رقم (11) ملخصاً لمؤشرات الثبات الرئيسية للمقياس ككل.

الجدول رقم (10) مؤشرات الثبات الإجمالية للمقياس

المؤشر	القيمة	التفسير
ألفا كرونباخ الخام(raw_alpha)	0.78	معامل الثبات الأساسي بناءً على التباينات.
ألفا كرونباخ المعياري(std.alpha)	0.79	معامل الثبات بناءً على الارتباطات (يفضل عند اختلاف تباين البنود).
G6 (SMC)	0.77	معامل جوتمان لامدا 6 (مؤشر آخر للثبات).
متوسط الارتباط بين البنود (average_r)	0.38	متوسط قوة الارتباط بين كل زوج من بنود المقياس.
نسبة الإشارة إلى الضوضاء(S/N)	3.7	نسبة التباين الحقيقي إلى تباين الخطأ.
الخطأ المعياري لألفا(ase)	0.015	مقدار الخطأ المعياري المرتبط بتقدير ألفا.
مجال الثقة 95% لألفا كرونباخ(Feldt / Duhachek)		
الحد الأدنى	0.75	أقل قيمة محتملة لمعامل ألفا كرونباخ في المجتمع الإحصائي بثقة 95.%
معامل ألفا المقدر	0.78	القيمة الفعلية المحسوبة لمعامل ألفا كرونباخ.
الحد الأعلى	0.81	أعلى قيمة محتملة لمعامل ألفا كرونباخ في المجتمع الإحصائي بثقة 95.%

يتضح أن قيمة معامل ألفا كرونباخ الخام للمقياس بلغت (0.78)، وقيمة ألفا المعياري (0.79). وتقع مجال الثقة 95% لمعامل ألفا كرونباخ بين (0.75 و0.81)، مما يشير إلى مستوى ثبات جيد ومقبول للأغراض البحثية، حيث تتجاوز هذه القيمة الحد المتعارف عليه وهو (0.70) في الدراسات النفسية والتربوية.

للحصول على فهم أدق لمساهمة كل بند في الاتساق الداخلي للمقياس، تم فحص إحصاءات البنود الفردية. يعرض الجدول (12) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس بعد تصحيح التداخل (r.drop)، وقيمة معامل ألفا كرونباخ في حال تم حذف ذلك البند من المقياس.

الجدول رقم (11) إحصاءات البنود وقيمة ألفا كرونباخ في حال حذف البند (ن=459)

البند (العبارة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ارتباط البند بالدرجة الكلية المصحح (r.drop)	ألفا كرونباخ الخام في حال حذف البند
البند 1: الأشياء التي تعلمتها في المدرسة	7.97	2.76	0.571	0.744
البند 2: علاقاتك مع الأساتذة	7.69	2.79	0.589	0.739
البند 3: علاقاتك مع الأطفال الآخرين في قسمك	7.56	2.91	0.311	0.799 (≈0.80)
البند 4: النقاط التي تحصل عليها في المدرسة	6.57	3.35	0.502	0.759
البند 5: تجربتك في المدرسة	7.49	3.10	0.648	0.722
البند 6: حياتك كتلميذ	6.76	3.76	0.605	0.733

يُظهر تحليل إحصاءات البنود (الجدول 12) أن جميع قيم الارتباط المصحح بين البند والدرجة الكلية (r.drop) تتجاوز الحد الأدنى المقبول عادةً وهو (0.30)، مما يشير إلى أن كل بند يساهم بشكل إيجابي في قياس المفهوم الكلي.

البنود ذات المساهمة القوية :يُلاحظ أن البند الخامس ("تجربتك في المدرسة") يتمتع بأعلى قيمة ارتباط مصحح(r.drop = 0.648) ، وحذفه سيؤدي إلى انخفاض معامل ألفا الكلي إلى (0.722). يليه (البند السادس) حياتك كتلميذ (r.drop = 0.605 والبند الثاني) علاقاتك مع (الأساتذة r.drop = 0.589)، مما يؤكد أهمية هذه البنود للاتساق الداخلي للمقياس.

البند ذو المساهمة الأقل :يُظهر البند الثالث ("علاقاتك مع الأطفال الآخرين في قسمك") أقل قيمة ارتباط مصحح (r.drop = 0.311). حذف هذا البند سيؤدي إلى ارتفاع طفيف في قيمة معامل ألفا كرونباخ الإجمالي للمقياس ليصبح (0.799 أو تقريباً 0.80). يشير هذا إلى أن البند الثالث قد يكون الأقل تجانساً مع بقية بنود المقياس، أو أنه يقيس جانباً متمايزاً نسبياً ضمن المفهوم الأوسع لجودة الحياة المدرسية.

يتمتع مقياس جودة الحياة المدرسية المكون من ستة بنود (فقرات)، بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الثبات والاتساق الداخلي($\alpha = 0.78$) ، مما يدعم صلاحية استخدامه في السياق الحالي للدراسة. تساهم غالبية البنود بشكل فعال في موثوقية المقياس. بالنسبة للبند الثالث، على الرغم من أن حذفه قد يحسن قيمة ألفا بشكل طفيف، إلا أن قيمة (r.drop) الخاصة به لا تزال ضمن النطاق المقبول (أعلى من 0.3). لذا، يمكن الاحتفاظ بالبند .

3-2. جدول الحصيلة المعرفية (Charlot):

يستند جدول الحصيلة المعرفية إلى الإطار النظري الذي طوره برنارد شارلو حول مفهوم الرابطة مع المعرفة، وهو مفهوم يعبر عن طبيعة العلاقة التي يقيمها المتعلم مع المعرفة والتعلم والمدرسة (Charlot, 1997; Charlot & Leyens, 2000). يهدف هذا المفهوم إلى تجاوز النظرة التقنية للتعلم باعتباره مجرد اكتساب معلومات، نحو فهم أعمق لكيفية إدراك المتعلم للمعرفة ومعناها بالنسبة له ودورها في حياته.

يتكون الجدول من سؤال محوري مفتوح يدعو التلميذ إلى التفكير في تجاربه التعلمية منذ نشأته، سواء في المنزل أو في الحي أو في المدرسة أو في أماكن أخرى. يُطلب من التلميذ أن يحدد أهم شيء تعلمه في حياته، ومن علّمه إياه، وأين تعلمه، ولماذا يعتبره مهماً بالنسبة له. هذه الأسئلة الأربعة المترابطة تشكل الهيكل الأساسي للجدول، حيث يتيح كل عمود من أعمدة الجدول للتلميذ الإجابة عن سؤال محدد بحرية.

3-2-1. تصميم الأداة:

تم تصميم الأداة على شكل جدول وليس نص مفتوح كامل، وذلك لتوفير إطار منظم يساعد التلميذ على التعبير بوضوح دون أن يقيد محتوبتظ إجابته. يوضع الجدول في خلف صفحة الاستبيان الكمي، بحيث تكون الواجهة للاستبيان الرقمي، والخلفية لجدول الحصيلة المعرفية. يُدرج في أعلى الصفحة الجنس، والعمر، ورقم الاستمارة، دون كتابة اسم التلميذ لضمان تنظيم البيانات وحماية الخصوصية في آن واحد.

الأسئلة المحورية للجدول مستوحاة من الصيغة الأصلية التي اقترحها شارلو، والتي تبدأ بجملة تمهيدية تقول: *منذ نشأتك قد تعلمت الكثير من الأشياء في المنزل، في الحي، مع العائلة، مع الوالدين أو الإخوة، في*

المدرسة، مع الأصدقاء، مع المعلم، وغيرها. ثم يُطرح السؤال الرئيسي: بالنسبة لك ما هو أهم شيء تعلمته من كل هذا؟ ويتفرع عنه أربعة أسئلة فرعية، ما هو أهم شيء تعلمته في حياتك؟ من علّمه لك؟ أين تعلمته؟ لماذا هو مهم بالنسبة لك؟ هذا التسلسل من الأسئلة يوجه التلميذ نحو استحضار تجربته التعلمية الأكثر دلالة بالنسبة له، وتحديد سياقها الاجتماعي والمكاني، والأهم من ذلك الكشف عن المعنى الذي يمنحه لها.

المصدر النظري لهذه الأداة يعود إلى أعمال برنارد شارلو حول الرابطة مع المعرفة (Charlot, 1997)، وهي أعمال تنطلق من منظور سوسيولوجي أنثروبولوجي يرى أن المعرفة ليست مجرد محتوى موضوعي يُنقل من المعلم إلى المتعلم، بل هي موضوع علاقة ذاتية معقدة يبنيها المتعلم من خلال تجاربه وتفاعلاته. تم استخدام هذه الأداة في سياقات دولية متعددة، منها الدراسة الكندية التي أكدت جدوى الجداول المنظمة لقياس الرابطة مع المعرفة (Beaucher, 2010)، والدراسة البرازيلية التي استخدمت النص المفتوح في التعليم العالي (Bicalho & Souza, 2014)، مما يدعم صلاحية الأداة وقابليتها للتطبيق في بيئات ثقافية متنوعة.

3-2-2. طريقة تحليل الأداة:

تم تحليل إجابات التلاميذ على جدول الحصيلة المعرفية باستخدام التحليل الموضوعاتي (Deductive Thematic Analysis)، وهو منهج نوعي يهدف إلى تحديد الموضوعات المتكررة والأنماط الدلالية في البيانات النصية، واستخلاص المعاني والتمثلات الكامنة وراء الكلمات. يقوم التحليل الموضوعاتي على قراءة متأنية ومتكررة للنصوص المكتوبة، يليها ترميز الإجابات وتصنيفها ضمن فئات موضوعاتية تعكس أشكالاً مختلفة من الرابطة مع المعرفة.

3-2-3. مراحل تحليل:

بدأ التحليل بقراءة أولية شاملة لجميع الإجابات للحصول على انطباع عام حول طبيعة المحتوى وتنوعه. تلا ذلك قراءة تحليلية دقيقة تم خلالها تحديد الوحدات الدلالية الأساسية في كل إجابة، وهي الأفكار أو الموضوعات المحورية التي يعبر عنها التلميذ. تم بعد ذلك ترميز هذه الوحدات الدلالية بإعطائها عناوين أو أكواد تلخص محتواها، مع الحرص على الحفاظ على لغة التلميذ وتعبيره الأصلي قدر الإمكان. خلال عملية الترميز، ظهرت موضوعات متكررة أو أنماط مشتركة بين إجابات تلاميذ مختلفين، مما سمح بتجميع هذه الوحدات الدلالية المتشابهة ضمن فئات موضوعاتية أوسع.

الجدول رقم (12) فئات انماط الرابطة مع المعرفة والمدرسة

أنماط الرابطة مع المعرفة	التوصيف الدلالي للفئة
مدرسية معرفية	ربط المعرفة بالسياق الأكاديمي، التحصيل، والنجاح المدرسي.
تطوير الذات	النظر للمعرفة كوسيلة لتنمية القدرات الشخصية وبناء الذات.
علائقية انفعالية	ارتباط المعرفة بالعلاقات الاجتماعية والجوانب العاطفية والتفاعلية.
الحياة اليومية	رؤية المعرفة كأداة عملية للتعامل مع متطلبات الواقع المعيش.
طابع عام	نظرة شمولية واسعة للمعرفة دون تخصيص مجال محدد.
مهنية	ربط المعرفة بالتطلعات والمهن المستقبلية (فئة نادرة في هذا السن).

نتج عن هذا التحليل الموضوعاتي استخراج متغيرين نوعيين رئيسيين، الأول هو شكل الرابطة مع المعرفة الذي يعبر عن الطابع الغالب لعلاقة التلميذ بما يتعلمه، حيث تم تحديد **ستة** أشكال رئيسية لهذه العلاقة. يتمثل:

الشكل الأول في العلاقة المدرسية المعرفية، حيث يربط التلميذ المعرفة بالسياق المدرسي الأكاديمي والتحصيل الدراسي. مثال**«اهم شيء تعلمته في حياتي هو القراءة و اللغة الإنجليزية»** انثى 11 سنة.

أما الشكل الثاني فهو علاقة تطوير الذات، حيث ينظر التلميذ إلى المعرفة كوسيلة لتنمية قدراته وبناء شخصيته. مثال **« اهم شيء تعلمته في حياتي هو الثقة بالنفس لان هده الثقة تجعلني اتحدى نفسي »** انثى 12 سنة.

ويتمثل الشكل الثالث في العلاقة العلائقية الانفعالية، حيث ترتبط المعرفة بالعلاقات الاجتماعية والجوانب العاطفية. مثال **« اهم شيء تعلمته في حياتي هو محبة عائلتي »** انثى 12 سنة.

أما الشكل الرابع فهو علاقة الحياة اليومية، حيث يرى التلميذ المعرفة كأداة عملية للتعامل مع متطلبات الحياة اليومية. مثال **« اهم شيء تعلمته في حياتي هو كرة القدم اجمل لعبة في حياتي »** ذكر 12 سنة.

مثال **« اهم شيء تعلمته في حياتي هو الرسم لانه جميل جدا ويجعلني أعبر عن شعوري »** انثى 11 سنة.

يتمثل الشكل الخامس في العلاقة ذات الطابع العام، وهي نظرة شمولية أقل تحديداً.

مثال « **اهم شيء تعلمته في حياتي هو كل شيء** » ذكر 12 سنة.

أخيراً الشكل السادس وهو العلاقة المهنية، حيث يربط التلميذ المعرفة بتطلعاته المهنية المستقبلية، وإن كان هذا الشكل نادراً في هذه الفئة العمرية.

مثال«**اهم شيء تعلمته في حياتي هو ان اصبح معلمة لابني مستقبلي** » أنثى 12 سنة.

المتغير النوعي الثاني الذي تم استخراجه هو شكل العلاقة مع المدرسة، وهو يعكس كيف ينظر التلميذ إلى المؤسسة المدرسية ذاتها ودورها في حياته. تم تحديد نفس الفئات الست لهذا المتغير، حيث قد ينظر التلميذ إلى المدرسة كمؤسسة معرفية أكاديمية، أو كفضاء لتطوير الذات، أو كبيئة اجتماعية علائقية، أو كجزء من الحياة اليومية، أو كمؤسسة عامة، أو كجسر نحو المستقبل المهني. التمييز بين العلاقة مع المعرفة والعلاقة مع المدرسة مهم نظرياً ومنهجياً، حيث إن علاقة التلميذ بما يتعلمه قد تختلف عن علاقته بالمكان الذي يتعلم فيه، وهذا التمييز يتيح فهماً أدق لتجربة التلميذ.

تم التحقق من موثوقية التحليل الموضوعاتي من خلال مراجعة الترميز والتصنيف بشكل متكرر، والتأكد من اتساق الفئات المستخدمة ووضوح معاييرها. كما تم الاستناد إلى الإطار النظري لشارلو في تفسير الموضوعات المستخرجة، مما يضمن انسجاماً بين التحليل التجريبي والأسس النظرية للدراسة.

3-3. البيانات الديموغرافية:

تم جمع مجموعة من البيانات الديموغرافية الأساسية عن كل تلميذ مشارك في الدراسة، وذلك لأغراض وصف العينة وإجراء المقارنات الإحصائية واختبار وجود فروق أو ارتباطات بين المتغيرات المدروسة. تضمنت هذه البيانات ثلاثة متغيرات رئيسية هي الجنس، والعمر، والمنطقة السكنية.

تم تسجيل جنس كل تلميذ كمتغير ثنائي يأخذ قيمتين، ذكر أو أنثى. يعد الجنس من المتغيرات الديموغرافية الأساسية في الدراسات التربوية والنفسية، حيث أظهرت أبحاث سابقة وجود فروق محتملة بين الذكور والإناث في تصوراتهم للحياة المدرسية وعلاقتهم مع المعرفة. تضمين هذا المتغير في الدراسة الحالية يتيح اختبار وجود

مثل هذه الفروق في السياق الجزائري، واستكشاف ما إذا كان الجنس يلعب دوراً في تشكيل جودة الحياة المدرسية أو طبيعة الرابطة مع المعرفة.

تم تسجيل عمر كل تلميذ بالسنوات، وهو متغير كمي مستمر يتراوح في هذه الدراسة بين ثماني سنوات واثنتي عشرة سنة. يمثل العمر مؤشراً على المرحلة النمائية التي يمر بها التلميذ، حيث يشهد الأطفال في هذه الفئة العمرية تطوراً معرفياً وانفعالياً واجتماعياً متسارعاً قد ينعكس على تصوراتهم وعلاقاتهم. تضمين العمر كمتغير يتيح دراسة ما إذا كانت جودة الحياة المدرسية تتغير مع تقدم التلميذ في العمر، وما إذا كانت علاقته مع المعرفة تتطور أو تتحول خلال هذه السنوات.

أما المنطقة السكنية فهي متغير يعكس السياق الجغرافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه التلميذ، وقد تم تصنيفه إلى فئتين رئيسيتين هما المناطق الحضرية والمناطق شبه الحضرية. تختلف هذه المناطق في عدة جوانب قد تؤثر على التجربة المدرسية، منها الكثافة السكانية، ونوعية البنية التحتية التعليمية، والموارد المتاحة، والخصائص الثقافية والاقتصادية للأسر. تضمين هذا المتغير في الدراسة يتيح استكشاف أثر السياق المكاني على جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة، والكشف عن أي تفاوتات محتملة بين المناطق المختلفة.

تم إدراج هذه البيانات الديموغرافية الثلاثة في أعلى صفحة الاستبيان، مع رقم الاستمارة لتسهيل تنظيم البيانات وإدخالها في البرامج الإحصائية. لم يُطلب من التلاميذ كتابة أسماءهم، وذلك لضمان عدم الكشف عن هويتهم والحفاظ على سرية المعلومات، مما يعزز من شعورهم بالأمان ويشجعهم على الإجابة بصدق وحرية.

4. إجراءات التطبيق:

تمثل إجراءات التطبيق الترجمة العملية للمخطط المنهجي للدراسة، حيث تنتقل بالبحث من مستوى التنظير وبناء الأدوات إلى مستوى المعاينة الميدانية وجمع البيانات.

4-1. الإطار الزماني والمكاني:

تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال عام 2019 في ولاية قسنطينة، وهي فترة زمنية تم اختيارها بعناية لتتزامن مع استقرار الفصل الدراسي وعدم اقترابه من فترات الامتحانات أو العطل المدرسية، مما يضمن حضور

التلاميذ وتفاعلهم الجيد مع الأدوات المطبقة. امتدت فترة جمع البيانات على مدى عدة أسابيع، تم خلالها زيارة المؤسسات التعليمية الثلاث المشاركة بالتنسيق مع إداراتها وفق جدول زمني متفق عليه مسبقاً.

اقتصر الإطار المكاني للدراسة على ولاية قسنطينة. ضمت المؤسسات المشاركة متوسطتين تقعان في مناطق حضرية، توفران بيئة تعليمية بموارد جيدة وأقسام ذات كثافة محدودة، ومتوسطة واحدة خلخال تقع في منطقة شبه حضرية، هذا التنويع في السياق المكاني يعكس واقع التعليم في المدن الجزائرية الكبرى، ويتيح استكشاف أثر الاختلافات السياقية على المتغيرات المدروسة.

4-2. التحضيرات الأولية:

تطلبت الدراسة الميدانية تحضيرات أولية مكثفة لضمان سلاسة تطبيق الأدوات ونجاح عملية جمع البيانات. بدأت هذه التحضيرات بالحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من الجهات المختصة، حيث تم التواصل مع مديرية التربية لولاية قسنطينة لشرح أهداف الدراسة ومنهجيتها، والحصول على الإذن الرسمي بالدخول إلى المؤسسات التعليمية العمومية والخاصة التابعة لها. هذه الموافقات الإدارية ضرورية ليس فقط من الناحية القانونية، بل أيضاً لتعزيز مصداقية البحث وتسهيل التعاون مع المؤسسات المشاركة.

تلا ذلك التنسيق المباشر مع إدارات المدارس المشاركة، حيث تم عقد لقاءات تحضيرية مع مديري المؤسسات لشرح تفاصيل الدراسة وأهدافها، وتوضيح طبيعة الأدوات المستخدمة والوقت المطلوب لتطبيقها، والتأكيد على الاعتبارات الأخلاقية المتبعة. تم خلال هذه اللقاءات الاتفاق على الجدول الزمني للزيارات، واختيار الصفوف المناسبة بالتنسيق مع المعلمين، وتحديد الحصص التي يمكن فيها تطبيق الأدوات دون التأثير على سير الدروس العادية. هذا التنسيق المسبق كان حاسماً في تأمين تعاون الإدارات والمعلمين، وضمان توفر الظروف الملائمة للتطبيق.

كما تضمنت التحضيرات الأولية إعداد الاستمارات بالعدد الكافي وبجودة طباعة واضحة. تم تصميم الاستمارة بحيث تكون الواجهة مخصصة لاستبيان جودة الحياة المدرسية مع البيانات الديموغرافية في الأعلى، والخلفية مخصصة لجدول الحصيلة المعرفية. هذا التصميم المدمج يسهل عملية التطبيق ويقلل من احتمال فقدان أجزاء من البيانات، كما أنه يوفر الوقت ويضمن ربط الاستمارتين بنفس رقم التعريف. تم إعداد نسخ إضافية احتياطية لمواجهة أي نقص محتمل أو أخطاء في الطباعة.

4-3. سير عملية التطبيق:

جرت عملية التطبيق وفق إجراءات منظمة ومتسلسلة تهدف إلى ضمان جودة البيانات المجمعة واحترام الاعتبارات الأخلاقية. بدأت كل حصة بدخول الباحثة إلى الصف بمرافقة المعلم أو المسؤول الإداري، حيث تم تقديم نفسها للتلاميذ بطريقة ودية وبسيطة. تم بعد ذلك تقديم البحث وأهدافه بلغة واضحة ومفهومة تناسب الفئة العمرية المستهدفة، حيث أُخبر التلاميذ بأن الباحثة طالبة دكتوراه تعمل على دراسة تهتم بمعرفة آراء التلاميذ حول حياتهم في المدرسة وعلاقتهم بالتعلم. تم التأكيد على أن الدراسة تهدف إلى فهم وجهة نظرهم الشخصية، وأنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وأن آراءهم مهمة وستساهم في تحسين الفهم العلمي للحياة المدرسية.

شكّل شرح الاعتبارات الأخلاقية جزءاً أساسياً من مرحلة التقديم، حيث تم توضيح أن المشاركة اختيارية تماماً، وأن أي تلميذ يحق له رفض المشاركة أو رفض الإجابة على أي سؤال لا يرغب في الإجابة عليه دون أي تأثير على وضعه الدراسي أو علاقته بمعلمه. كما تم التأكيد على أن جميع المعلومات ستبقى سرية تماماً، وأنها ستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأن الباحثة هي الوحيدة التي ستطلع عليها، ولن يتم نقلها إلى المعلمين أو الإدارة أو الأهل. هذا الشرح الأخلاقي الواضح يهدف إلى طمأنة التلاميذ وتعزيز شعورهم بالأمان والثقة، مما يشجعهم على التعبير بصدق وحرية.

بعد مرحلة التقديم والشرح، تم طلب خروج المعلم من الفصل بشكل مهذب، وذلك لضمان استقلالية الإجابات وتعزيز حرية التعبير لدى التلاميذ. وجود المعلم قد يخلق لدى بعض التلاميذ شعوراً بالرقابة أو الرغبة في إعطاء إجابات تُرضي المعلم بدلاً من التعبير عن رأيهم الحقيقي، وهو ما يتنافى مع أهداف الدراسة. بعد خروج المعلم، بدأت الباحثة في توزيع الاستمارات على التلاميذ، مع التأكد من أن كل تلميذ حصل على نسخة واضحة وكاملة.

انتقلت العملية بعد ذلك إلى مرحلة التطبيق الفعلي، حيث قامت الباحثة بشرح البنود بوضوح وبلغة مبسطة تناسب الفئة العمرية. تم قراءة كل بند من بنود الاستبيان بصوت مسموع، مع شرح معناه وتوضيح كيفية الإجابة عليه باستخدام السلم الرقمي من صفر إلى عشرة. كما تم شرح جدول الحصيلة المعرفية الموجود في خلف الصفحة، وقراءة السؤال المحوري وأعمدة الجدول، وإعطاء مثال توضيحي بسيط لمساعدة التلاميذ على فهم ما

هو مطلوب منهم. خلال الشرح، تم التأكيد مجدداً على عدم وجود إجابات صحيحة أو خاطئة، وعلى أن كل تلميذ حر في التعبير عن رأيه الشخصي وتجربته الخاصة.

تم ضمان استقلالية الإجابات من خلال إبقاء الباحثة في الصف أثناء تعبئة الاستمارات، لكن دون التجول بين الصفوف أو النظر إلى إجابات التلاميذ بطريقة تشعرهم بالرقابة. كانت الباحثة متاحة للإجابة على أي استفسار أو توضيح أي سؤال غير مفهوم، لكن دون التدخل في محتوى الإجابات أو التأثير على اختيارات التلاميذ. عمل التلاميذ بشكل فردي ومستقل، وتم التأكيد على عدم النقل من الزملاء أو التشاور معهم، لضمان أن كل استمارة تعكس فعلاً تجربة ورأي التلميذ الذي عبأها.

بعد انتهاء التلاميذ من الإجابة، تم جمع الاستمارات بطريقة منظمة، حيث طُلب من كل تلميذ تسليم استمارته مباشرة للباحثة. تم التحقق السريع من اكتمال البيانات الأساسية مثل الجنس والعمر ورقم الاستمارة، وتذكير التلاميذ الذين نسوا تعبئة هذه المعلومات بإكمالها. استغرقت العملية الكاملة من الدخول إلى الصف حتى جمع الاستمارات حوالي خمس وأربعين دقيقة، وهي مدة مناسبة تسمح بإنجاز المهمة دون إرهاق التلاميذ أو التأثير بشكل كبير على البرنامج الدراسي اليومي.

4-4. الاعتبارات الأخلاقية:

احترمت الدراسة الحالية المبادئ الأخلاقية الأساسية للبحث مع الأطفال، انطلاقاً من الاعتراف بهم كأشخاص لهم حقوق وكرامة يجب حمايتها. كانت المشاركة الطوعية مبدأً محورياً في جميع مراحل الدراسة، حيث تم التأكيد بشكل واضح وصريح على أن المشاركة اختيارية كلياً، وأن كل تلميذ حر في قبول أو رفض المشاركة دون الحاجة إلى تبرير قراره. كما أُخبر التلاميذ بحقهم في رفض الإجابة على أي سؤال يشعرون بعدم الارتياح تجاهه، أو حتى الانسحاب من الدراسة في أي وقت خلال عملية التطبيق، دون أن يترتب على ذلك أي عواقب سلبية. هذا الاحترام لإرادة التلميذ واستقلاليته يعكس موقفاً أخلاقياً يعترف بالطفل كفاعل قادر على اتخاذ قرارات تخص مشاركته في البحث.

شكلت سرية المعلومات ضماناً أساسياً آخر تم التأكيد عليه بوضوح. تم إخبار التلاميذ بأن جميع المعلومات التي سيدلون بها ستبقى سرية تماماً، وأنها لن تُشارك مع أي شخص خارج فريق البحث، بما في ذلك المعلمين والإدارة المدرسية والأهل. تم شرح أن البيانات ستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وأن النتائج

ستُعرض بشكل جماعي دون الإشارة إلى أفراد بعينهم. هذا الضمان بالسرية يعزز من ثقة التلاميذ ويشجعهم على التعبير بصدق عن آرائهم دون خوف من أن تصل إجاباتهم إلى جهات قد تحاسبهم عليها.

تم اتخاذ تدابير محددة لحماية خصوصية التلاميذ، حيث لم يُطلب منهم كتابة أسماءهم على الاستمارات، واقتصرت البيانات الشخصية المسجلة على الجنس والعمر ورقم الاستمارة فقط. استُخدم نظام ترقيم للاستمارات بدلاً من الأسماء، مما يضمن عدم إمكانية ربط أي استمارة بصاحبها بعد جمعها. تم حفظ الاستمارات بشكل آمن، ولم يطلع عليها سوى الباحثة، كما تم إدخال البيانات إلى البرامج الإحصائية باستخدام الأرقام فقط دون أي معلومات تعريفية.

تم أيضاً التأكيد على أن المشاركة في الدراسة أو عدم المشاركة فيها، ومحتوى الإجابات المقدمة، لن يكون لها أي تأثير على الوضع الدراسي للتلميذ أو علاقته بمعلمه أو نتائجه الدراسية. لا توجد أي علامات أو تقييمات مرتبطة بالاستمارة، ولن يُحاسب أي تلميذ على آرائه أو يُكافأ على مشاركته. هذا الفصل الواضح بين الدراسة البحثية والتقييم المدرسي ضروري لضمان أن التلاميذ لا يشعرون بأي ضغط أو قلق قد يؤثر على حريتهم في التعبير.

4-5. معالجة البيانات الأولية:

بعد الانتهاء من جمع الاستمارات من جميع المؤسسات المشاركة، بدأت مرحلة معالجة البيانات الأولية، وهي مرحلة حاسمة لضمان جودة قاعدة البيانات النهائية. تضمنت هذه المرحلة فرز الاستمارات وفحصها بعناية لتحديد الاستمارات الصالحة للتحليل والاستمارات التي يجب استبعادها.

بدأت عملية الفرز بفحص كل استمارة على حدة للتحقق من اكتمالها وجودة الإجابات المقدمة. تم استبعاد الاستمارات غير الصالحة بناءً على معايير واضحة ومحددة مسبقاً. استُبعدت أولاً الاستمارات الفارغة كلياً، التي لم يجب فيها التلميذ على أي بند في الاستبيان أو لم يكتب أي شيء في جدول الحصيلة المعرفية، حيث تعتبر هذه الاستمارات عديمة الفائدة للتحليل. كما استُبعدت الاستمارات الناقصة بشكل كبير، التي تُركت فيها أقسام أساسية دون إجابة، مثل ترك أكثر من نصف بنود الاستبيان فارغة، أو عدم تعبئة جدول الحصيلة المعرفية بالكامل، أو عدم ذكر البيانات الديموغرافية الأساسية.

كما تم استبعاد الاستمارات الشاذة التي تحتوي على أنماط استجابة غير طبيعية تشير إلى عدم جدية في الإجابة أو عدم فهم للأداة (Osborne & Overbay, 2004). تضمنت هذه الأنماط الشاذة اختيار جميع القيم القصوى لجميع البنود، أو اختيار جميع القيم الدنيا لجميع البنود، أو اختيار نفس الرقم بالضبط لجميع البنود الستة دون أي تمييز، أو إظهار نمط هندسي منتظم في الإجابات. هذه الأنماط تشير بقوة إلى أن التلميذ لم يقرأ البنود بعناية ولم يفكر في إجاباته، بل أجاب بشكل عشوائي أو بحثاً عن أسرع طريقة لإنهاء الاستمارة.

الجدول رقم (13) ملخص مراحل التطبيق ومعالجة البيانات

المرحلة الإجرائية	المضمون الأساسي	النتيجة المنهجية
التحضير	التراخيص والتنسيق الإداري	ضمان البيئة القانونية والتعاون الميداني
التطبيق	شرح الأدوات وتحييد المعلم	ضمان صدق الاستجابة واستقلاليتها
الأخلاقيات	السرية والطوعية والترميز	حماية المبحوثين وتعزيز الموثوقية
التطهير	استبعاد الاستمارات الشاذة والناقصة	بناء قاعدة بيانات "نقية" صالحة للتحليل

بعد إتمام عملية الفرز والاستبعاد، تم إدخال البيانات الصالحة إلى برنامج SPSS لإجراء التحليلات الكمية. تم إدخال البيانات بعناية فائقة، مع التحقق المزدوج من صحة الإدخال لتقليل احتمال الأخطاء. تم ترميز المتغيرات النوعية بأرقام لتسهيل المعالجة الإحصائية، حيث تم ترميز الجنس، والمنطقة السكنية، وأشكال الرابطة مع المعرفة والمدرسة. أما البيانات الكمية مثل العمر ودرجات الاستبيان فتم إدخالها مباشرة كأرقام. بعد إتمام إدخال البيانات، تم فحص قاعدة البيانات للتأكد من عدم وجود قيم شاذة أو أخطاء في الإدخال، وتم تصحيح أي أخطاء ملحوظة قبل البدء في التحليلات الإحصائية.

5. حدود الدراسة:

يقصد بحدود الدراسة الإطار الزماني والمكاني والبشري الذي تم ضمنه إجراء البحث وجمع البيانات، وهي حدود تفرضها طبيعة البحث العلمي والإمكانيات المتاحة والاعتبارات المنهجية والعملية. يساعد تحديد هذه الحدود بوضوح على فهم السياق الذي أُنتجت فيه النتائج، وتحديد نطاق قابليتها للتعميم على مجتمعات أو فترات أو سياقات أخرى. لا تعني هذه الحدود بالضرورة قصوراً في الدراسة، بل تعكس الاختيارات المنهجية الواعية التي تم اتخاذها لضمان عمق التحليل ودقة النتائج ضمن نطاق محدد ومضبوط. تتحدد حدود هذه

الدراسة في ثلاثة أبعاد رئيسية هي الحدود الزمانية التي تعكس فترة إجراء الدراسة الميدانية، والحدود المكانية التي تحدد النطاق الجغرافي للبحث، والحدود البشرية التي تصف خصائص العينة المستهدفة.

5-1. الحدود الزمانية:

تحددت الحدود الزمانية للدراسة بفترة إجراء جمع البيانات الميدانية التي تمت خلال عام 2019. تمثل هذه الفترة الزمنية الإطار الذي تم فيه تطبيق الأدوات على العينة المستهدفة وجمع البيانات الكمية والنوعية من التلاميذ المشاركين. يعني ذلك أن النتائج المستخلصة تعكس واقع جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة كما كانت خلال تلك الفترة تحديداً، وقد تختلف الأوضاع أو التصورات في فترات زمنية لاحقة نتيجة لتغيرات في السياسات التعليمية أو الظروف الاجتماعية أو خصائص التلاميذ أنفسهم.

تجدر الإشارة إلى أن اختيار هذه الفترة الزمنية تم بناءً على اعتبارات منهجية وعملية، حيث تم تجنب فترات الامتحانات والعطل المدرسية لضمان حضور التلاميذ وتفاعلهم الجيد، كما تم مراعاة استقرار السنة الدراسية لتقليل تأثير العوامل الطارئة على تصورات التلاميذ. هذا الإطار الزماني المحدد يعني أن تعميم النتائج على فترات زمنية أخرى يتطلب حذراً وأخذاً في الاعتبار للتغيرات المحتملة التي قد تكون قد طرأت.

5-2. الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة من الناحية المكانية على ولاية قسنطينة في الشرق الجزائري، وهي إحدى الولايات الكبرى التي تتميز بكثافة سكانية مرتفعة وتنوع في النسيج الحضري والاجتماعي. هذا التحديد الجغرافي يعني أن النتائج المستخلصة تعكس واقع التلاميذ في هذه الولاية تحديداً، وقد لا تنطبق بالضرورة على ولايات أخرى في الجزائر ذات خصائص ديموغرافية أو اقتصادية أو ثقافية مختلفة.

ضمن ولاية قسنطينة، تحددت الدراسة بثلاث مؤسسات تعليمية فقط. هذا العدد المحدود من المؤسسات المشاركة، لا يغطي بالضرورة جميع أنماط المؤسسات التعليمية الموجودة في الولاية. توجد مؤسسات تعليمية أخرى متنوعة من حيث الموارد المتاحة، وحجم الأقسام، ونوعية البرامج المقدمة، وخصائص الهيئة التدريسية، لم تكن ممثلة في هذه الدراسة. كما أن المؤسسات المشاركة تم اختيارها بطريقة قصدية بناءً على إمكانية الوصول إليها والتعاون معها، وليس بطريقة عشوائية تضمن تمثيلاً شاملاً لجميع المؤسسات في الولاية.

شملت الدراسة مناطق حضرية ومناطق شبه حضرية فقط، دون تغطية المناطق الريفية البعيدة عن المركز الحضري لقسنطينة. المناطق الحضرية التي شملتها الدراسة تمثل المركز المديني المزود بالبنية التحتية الحضرية الكاملة، بينما المناطق شبه الحضرية تمثل الأحياء الطرفية التي تجمع بين خصائص حضرية وريفية. غياب المناطق الريفية من نطاق الدراسة يعني أن تجربة التلاميذ في هذه المناطق، التي قد تختلف جوهرياً من حيث الموارد المتاحة والبيئة الاجتماعية والثقافية، لم تكن ممثلة في العينة.

5-3. الحدود البشرية:

تحددت الحدود البشرية للدراسة بفئة عمرية محددة تتراوح بين ثماني سنوات واثنتي عشرة سنة، وهي الفئة التي تغطي نهاية المرحلة الابتدائية وبداية المرحلة المتوسطة من التعليم. هذا التحديد العمري يعني أن النتائج المستخلصة تعكس تصورات وخبرات هذه الفئة العمرية تحديداً، ولا يمكن تعميمها مباشرة على فئات عمرية أخرى. فالأطفال الأصغر سناً قد يواجهون صعوبات أكبر في فهم الأدوات المستخدمة والتعبير عن تجاربهم، بينما المراهقون الأكبر سناً قد تكون لديهم تصورات مختلفة تماماً نتيجة للتحولات النمائية التي يمرون بها.

تحددت الدراسة أيضاً بمرحلة تعليمية معينة تشمل التلاميذ في المستويات الدراسية من السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، والسنة الأولى متوسط. هذا الاختيار يعكس مرحلة معينة من المسار التعليمي، ولا يغطي مراحل أخرى مثل السنوات الأولى من التعليم الابتدائي أو المستويات المتقدمة من التعليم المتوسط أو الثانوي. تختلف التجربة المدرسية والرابطة مع المعرفة باختلاف المستوى الدراسي، حيث تزداد المتطلبات الأكاديمية وتتنوع المواد الدراسية وتتغير طبيعة العلاقات الاجتماعية مع تقدم التلميذ في مساره التعليمي.

أما من حيث خصائص العينة، فقد ضمت الدراسة أربعمئة وتسعة وخمسين تلميذاً فقط، وهو حجم عينة محدود نسبياً بالمقارنة مع العدد الإجمالي للتلاميذ في ولاية قسنطينة أو في الجزائر ككل. على الرغم من أن هذا الحجم كافٍ للتحليلات الإحصائية المقررة، إلا أن تعميم النتائج على مجتمع أوسع يتطلب حذراً. كما أن العينة تم اختيارها بطريقة قصدية وليست عشوائية، مما يعني أن التلاميذ المشاركين قد لا يمثلون بدقة جميع خصائص مجتمع الدراسة الأصلي. توجد خصائص متعددة للتلاميذ لم يتم التحكم فيها أو قياسها في هذه الدراسة، مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، والمستوى التعليمي للوالدين، والتحصيل الدراسي السابق، والخصائص الشخصية والنفسية، وجميعها عوامل قد تؤثر على جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة .

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تتطلب معالجة البيانات الكمية والنوعية المجمعة في هذه الدراسة استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية، تتراوح بين الإحصاء الوصفي البسيط والتحليلات الاستدلالية المتقدمة. تم اختيار كل أسلوب إحصائي بناءً على طبيعة المتغيرات المدروسة، وحجم العينة، ومدى تحقق الافتراضات الإحصائية اللازمة.

6-1. الإحصاء الوصفي:

تم استخدام مقاييس النزعة المركزية لتحديد القيمة النموذجية للبيانات، شملت المتوسط الحسابي والوسيط. كما تم استخدام مقاييس التشتت لوصف مدى انتشار البيانات، شملت الانحراف المعياري والمدى الربيعي ومعاملي الالتواء والتفرطح. تم أيضاً استخدام التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لعرض بيانات المتغيرات النوعية.

6-2. اختبارات الخصائص السيكومترية:

تم التحقق من صدق استبيان جودة الحياة المدرسية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الإمكان الأكبر مع تصحيحات يوان بنتلر، وفحص مؤشرات جودة المطابقة التشبعات العاملية. كما تم تقييم الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وفحص إحصاءات البنود الفردية.

6-3. اختبارات الفرضيات:

استُخدمت اختبارات معلمية شملت اختبار ت لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين. ونظراً لعدم تحقق شرط الاعتدالية في معظم المتغيرات كما أظهره اختبار شابيرو ويلك، تم الاعتماد بشكل أساسي على الاختبارات اللامعلمية، شملت اختبار مان-ويتني واختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة.

6-4. اختبارات الارتباط:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الخطية بين المتغيرات الكمية، ومعامل ارتباط سبيرمان كبديل لامعلمي في حالة عدم اعتدالية البيانات.

6-5. اختبارات الاستقلالية:

استُخدم اختبار مربع كاي للاستقلالية لفحص العلاقة بين المتغيرات النوعية، واختبار فيشر الدقيق في حالة عدم تحقق شروط مربع كاي. تم حساب معامل V لكرامر لتقدير قوة الارتباط بين المتغيرات النوعية.

6-6. النمذجة الإحصائية:

استُخدم الانحدار اللوجستي متعدد الحدود لدراسة العوامل المنبئة بأشكال العلاقة مع المعرفة والمدرسة، مع اعتبار المتغيرات المستقلة هي جودة الحياة المدرسية والعمر والجنس والمنطقة السكنية. تم تقييم المساهمة الإجمالية لكل متغير باستخدام اختبار نسبة الأرجحية.

6-7. البرامج الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج R للتحليلات المتقدمة باستخدام حزم lavaan وpsych و nnet وcar، وبرنامج SPSS للتحليلات الوصفية الأساسية والاختبارات الإحصائية الشائعة.

خلاصة الفصل:

استعرض هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة، من الدراسة الاستطلاعية التمهيدية وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات. شكلت الدراسة الاستطلاعية مرحلة أساسية مكنت من اختبار الأدوات المقترحة والتحقق من ملاءمتها للفئة العمرية المستهدفة، بالمقابل اعتمدت الدراسة المنهج المختلط على عينة قصدية من تلاميذ تراوحت أعمارهم بين ثماني واثنتي عشرة سنة، من ثلاث مؤسسات تعليمية في ولاية قسنطينة. أظهرت الأدوات المستخدمة خصائص سيكومترية جيدة، وتم تطبيقها وفق إجراءات تحترمت حقوق التلاميذ في المشاركة الطوعية وحماية خصوصيتهم. يوفر هذا الإطار المنهجي أساساً لعرض النتائج وتفسيرها في الفصل التالي، حيث ستُقدم النتائج لتجيب عن تساؤلات الدراسة وتختبر فرضياتها.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض النتائج المتأتية من المعالجة الإحصائية، مبتدئاً بتشخيص مستوى جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية كالجنس والمنطقة. كما يستقصي الفصل طبيعة الحصيلة المعرفية من خلال رصد أنماط الرابطة مع المعرفة والمدرسة، وينتهي بنمذجة العوامل التنبؤية وتحليل العلاقات الارتباطية التي تبرز التفاعل بين جودة الحياة المدرسية وبنية التصورات المعرفية .

1. عرض نتائج مستوى جودة الحياة المدرسية:

الفرضية: *مستوى جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أعلى من المتوسط النظري للمقياس (30درجة).*

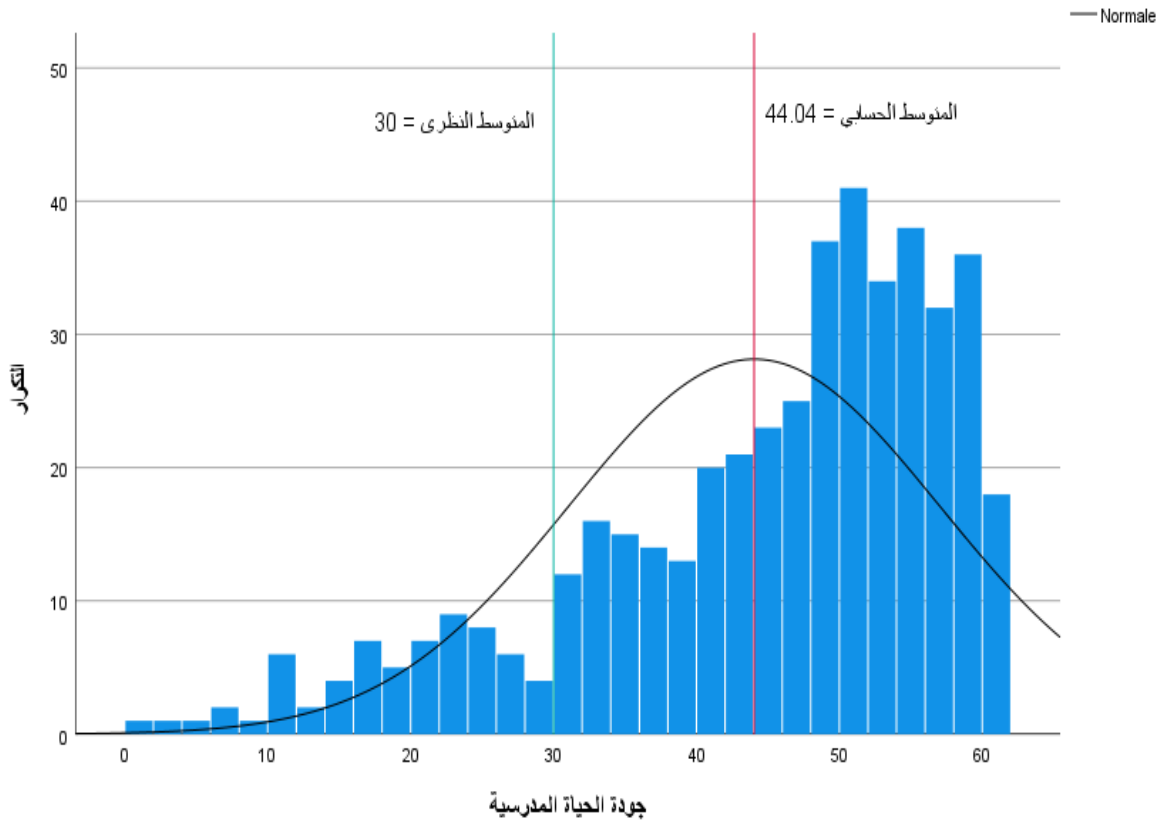
1-1. الإحصاءات الوصفية:

يهدف هذا الجزء إلى تقديم وصف إحصائي لتوزيع درجات مقياس جودة الحياة المدرسية لدى عينة الدراسة (ن = 459)، وتقييم ما إذا كان متوسط الدرجات المحصل عليها يختلف بشكل دال إحصائياً عن نقطة المنتصف النظرية للمقياس. تم تحديد نقطة المنتصف النظرية عند 30 درجة، كل بند من بنود المقياس الستة يتراوح تقديره من 1 إلى 10 نقاط، وبالتالي فإن نقطة المنتصف لكل بند هي 5 (6 بنود × 5 نقاط = 30 نقطة).

الجدول رقم (14) الإحصاءات الوصفية لمقياس جودة الحياة المدرسية

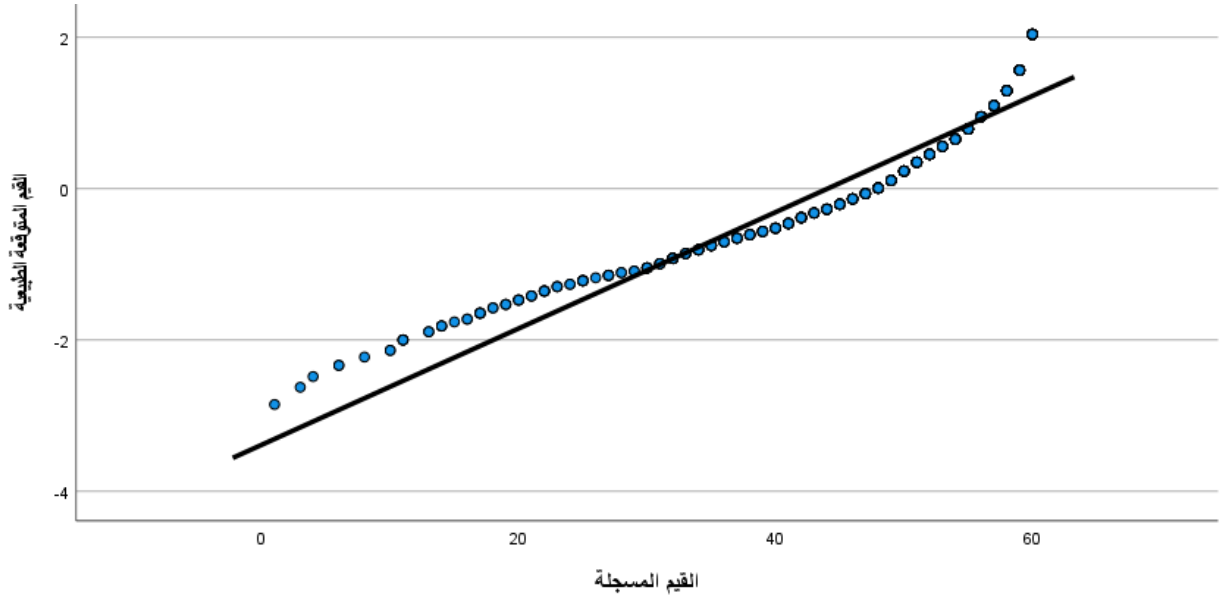
الإحصائية	القيمة
العدد(N)	459
المتوسط الحسابي(Mean)	44.04
الوسيط(Median)	48.00
الانحراف المعياري(SD)	13.00
الحد الأدنى(Min)	1.00
الحد الأقصى(Max)	60.00
المدى الربيعي(IQR)	17.00
الالتواء(Skewness)	−1.02
التفرطح(Kurtosis)	3.39

تشير الإحصاءات الوصفية التي يعرضها هذا الجدول إلى أن متوسط درجات مقياس جودة الحياة المدرسية لدى أفراد العينة (المتوسط الحسابي = 44.04، الوسيط = 48.00) يقع أعلى بكثير من نقطة المنتصف النظرية للمقياس (30). ويدعم ذلك معامل الالتواء السالب (−1.02) الذي يشير إلى أن غالبية الدرجات تتجمع في الطرف الأعلى من التوزيع، مع وجود ذيل أطول نحو القيم المنخفضة. قيمة التفرطح (3.39) تشير إلى توزيع مدبب (Leptokurtic) نسبيًا مقارنة بالتوزيع الطبيعي، مما يعني تركزًا أكبر للقيم حول المتوسط .



الشكل رقم (10) توزيع درجات جودة الحياة المدرسية وفق التوزيع الإحصائي

أشارت نتائج اختبار شابيرو ويلك (Shapiro–Wilk test) إلى أن توزيع درجات المقياس لا يتبع التوزيع الطبيعي (W = 0.906، P–value < 0.001)، مما يشير إلى وجود انحراف عن الاعتدالية. ويشير الالتواء السالب إلى **أن** معظم المشاركين يميلون إلى تقييم جودة الحياة المدرسية بشكل إيجابي. ومع ذلك، فإن الانحراف المعياري المرتفع (13.00) والمدى الواسع للدرجات (من 1 إلى 60) يشيران إلى وجود تباين فردي ملحوظ في تصورات المشاركين، حيث توجد حالات سجلت درجات منخفضة جداً وأخرى مرتفعة جداً.



الشكل رقم (11) مخطط (Normal Q-Q Plot) لدرجات جودة الحياة المدرسية

يُظهر مخطط (Normal Q-Q Plot)انحراف النقاط المسجلة عن الخط المستقيم، لا سيما في الأطراف، مما يقدم دليلاً بصرياً يؤكد أن توزيع درجات "جودة الحياة المدرسية" لا يتبع التوزيع الطبيعي

1-2. اختبار دلالة مستوى جودة الحياة المدرسية:

لمقارنة متوسط درجات المقياس في العينة مع المتوسط النظري (30)، تم إجراء اختبار "ت" لعينة واحدة (One Sample t-test) . ونظرًا لعدم تحقق شرط الاعتدالية، تم أيضًا إجراء اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة (Wilcoxon signed-rank test) كاختبار لا معلمي داعم. يوضح الجدول رقم (15) نتائج هذه الاختبارات

الجدول رقم (15) نتائج اختبار دلالة الفروق بين متوسط مقياس جودة الحياة المدرسية والمتوسط النظري(30)

الاختبار	قيمة الإحصائية	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة	مجال الثقة 95%	حجم الأثر
اختبار "ت" لعينة واحدة	t = 23.122	458	< 0.001	[45.24 ،42.85]	1.079
اختبار ويلكوكسون للرتب (مقابل 30)	V = 94130	–	< 0.001	[47.00 ،44.50]	–

أكد اختبار "ت" لعينة واحدة أن متوسط مقياس جودة الحياة المدرسية في العينة (44.04) أعلى بشكل دال إحصائياً ($p < 0.001$) وبمقدار كبير عن المتوسط النظري (30). ويشير حجم الأثر (Cohen's d = 1.079) إلى أن هذا الفرق ليس فقط دالاً إحصائياً، بل له أيضاً أهمية عملية كبيرة، حيث يعتبر حجم أثر كبير جداً وفقاً للمعايير المتعارف عليها.

نظرًا لعدم اعتدالية توزيع البيانات، تم تأكيد هذه النتيجة بواسطة اختبار ويلكوكسون للرتب الموقعة، والذي أظهر أيضًا أن موقع (وسيط) درجات مقياس جودة الحياة المدرسية في العينة يختلف بشكل دال إحصائياً (p < 0.001) عن القيمة النظرية (30).

خلاصة: تُظهر النتائج بشكل متسق أن مستوى مقياس جودة الحياة المدرسية لدى أفراد العينة مرتفع بشكل عام، حيث يتجاوز المتوسط والوسيط الملاحظان بشكل كبير نقطة المنتصف النظرية للمقياس. ويؤكد كل من الاختبار المعلمي (اختبار "ت") والاختبار اللامعلمي (اختبار ويلكوكسون) دلالة هذا الارتفاع، مع حجم أثر كبير يشير إلى أهميته العملية.

2. عرض نتائج الفروق بين الجنسين في جودة الحياة:

الفرضية: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية لصالح الإناث.*

تسعى هذه الفرضية لاستقصاء الفروق بين عينتي الذكور البالغ عددهم 242 والإناث وعددهن 217 في استجاباتهم على بنود مقياس جودة الحياة المدرسية إذ عمدنا إلى التحقق من اعتدالية توزيع البيانات عبر اختبار شابيرو ويلك وكذا تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين ليقودنا عدم استيفاء هذه الشروط في كافة البنود إلى توظيف اختبار مان–ويتني يو اللامعلمي لمقارنة التوزيعات مع حساب حجم الأثر لتحديد الدلالة العملية للفروق.

أظهرت نتائج اختبارات شابيرو ويلك أن توزيع الدرجات لكل بند من البنود الستة لا يتبع التوزيع الطبيعي لدى أي من مجموعتي الذكور أو الإناث جميع قيم ($P\text{–value} < 0.001$). كما كشفت اختبارات ليفين عن عدم تجانس التباين في درجات الذكور والإناث لجميع البنود الستة جميع قيم ($Pr(>F) < 0.00$). بناءً على هذه النتائج، فإن استخدام اختبار مان–ويتني يو يعتبر الخيار الإحصائي الأنسب.

الجدول رقم (16) نتائج اختبار مان–ويتني يو لمقارنة استجابات الذكور والإناث على بنود مقياس جودة الحياة المدرسية

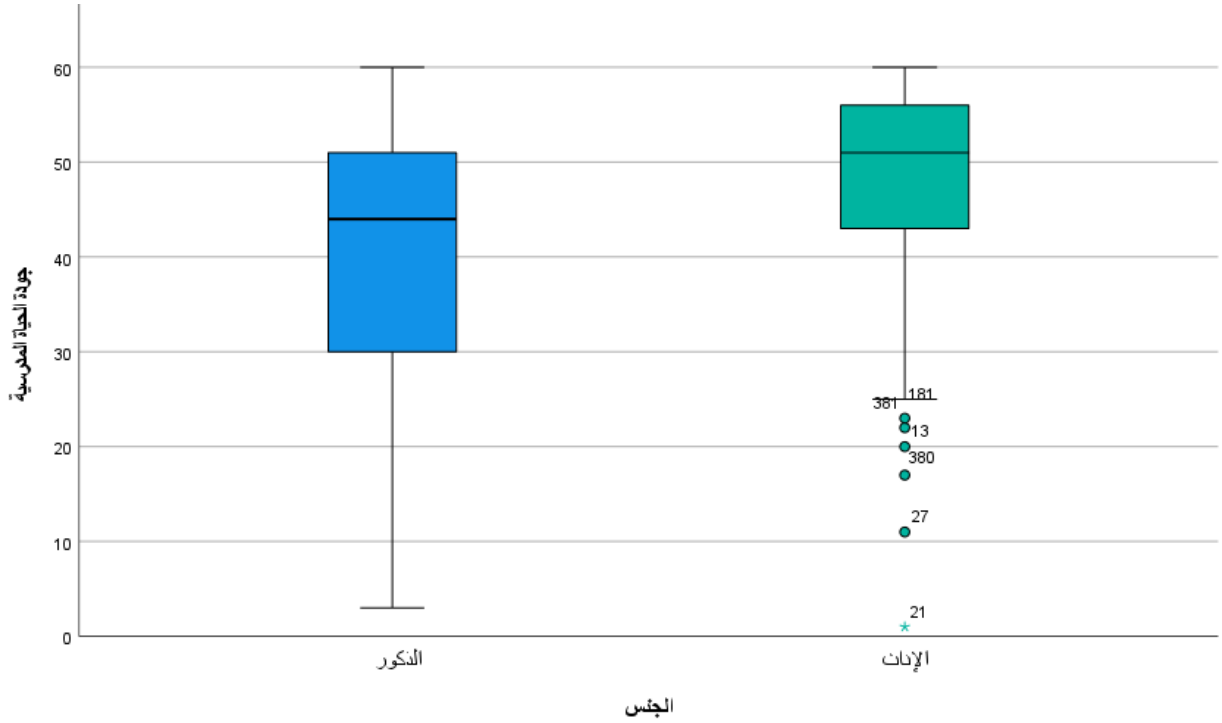
البند (العبارة)	إحصائية ويلكوكسون (W)	مستوى الدلالة (P–value)	حجم الأثر(r)	تفسير حجم الأثر	متوسط الذكور (م ± ع)	متوسط الإناث (م ± ع)
البند 1: الأشياء التي تعلمتها في المدرسة	19452	< 0.001	0.235	صغير	7.36 ± 3.06	8.65 ± 2.18
البند 2: علاقاتك مع الأساتذة	19334	< 0.001	0.235	صغير	7.04 ± 3.08	8.42 ± 2.22
البند 3: علاقاتك مع الأطفال الآخرين في قسمك	22636	0.009	0.123	صغير	7.12 ± 3.19	8.06 ± 2.49
البند 4: النقاط التي تحصل عليها في المدرسة	21482	< 0.001	0.159	صغير	6.01 ± 3.57	7.20 ± 2.95
البند 5: تجربتك في المدرسة	20009	< 0.001	0.212	صغير	6.83 ± 3.41	8.24 ± 2.51
البند 6: حياتك كتلميذ	16790	< 0.001	0.322	متوسط	5.52 ± 4.06	8.14 ± 2.81

تشير نتائج اختبار مان–ويتني يو إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في جميع بنود مقياس جودة الحياة المدرسية الستة. وفي جميع الحالات، سجلت الإناث متوسطات رتب أعلى، مما يعني أن متوسطات درجاتهن كانت أعلى من متوسطات درجات الذكور في جميع بنود مقياس جودة الحياة المدرسية

تراوحت أحجام الأثر (r) لهذه الفروق بين "صغير" و"متوسط". فبالنسبة للبنود (1، 2، 3، 4، 5)، كان حجم الأثر صغيراً (يتراوح بين 0.123 و0.235). أما بالنسبة للبند السادس ("حياتك كتلميذ")، فقد كان حجم الأثر متوسطاً (r = 0.322)، مما يشير إلى أن الفرق بين الجنسين في هذا البند هو الأكثر وضوحاً وأهمية من الناحية العملية.

يُظهر المتوسطات الحسابية باستمرار أن الإناث يملن إلى تقييم مختلف جوانب جودة الحياة المدرسية

بشكل أكثر إيجابية مقارنة بالذكور. على سبيل المثال، في البند السادس ("حياتك كتلميذ")، بلغ متوسط درجات الإناث (8.14) مقابل (5.52) للذكور، وهو أكبر فارق ملاحظ .



الشكل رقم (12) الفروق في توزيع جودة الحياة النفسية حسب الجنس

نلاحظ أيضاً من قيم الانحرافات المعيارية أن تباين استجابات الذكور كان أعلى بشكل عام مقارنة بتباين استجابات الإناث عبر معظم البنود. يشير هذا إلى وجود تجانس أكبر نسبياً في تقييمات الإناث، بينما تظهر تقييمات الذكور تنوعاً أكبر.

خلاصة: تكشف التحليلات عن نمط متسق من الفروق بين الجنسين في تصورات جودة الحياة المدرسية، حيث تُظهر الإناث تقييمات أكثر إيجابية عبر جميع البنود المقاسة. على الرغم من أن معظم هذه الفروق ذات حجم أثر صغير، إلا أنها دالة إحصائياً وتشير إلى وجود اختلاف حقيقي في تجربة المجموعتين. ويبرز البند المتعلق بـ "الحياة كتلميذ" كأكثر الجوانب التي يظهر فيها تمايز واضح بين الجنسين، مع حجم أثر متوسط.

3. عرض نتائج العلاقة بين العمر ومستوى جودة الحياة المدرسية:

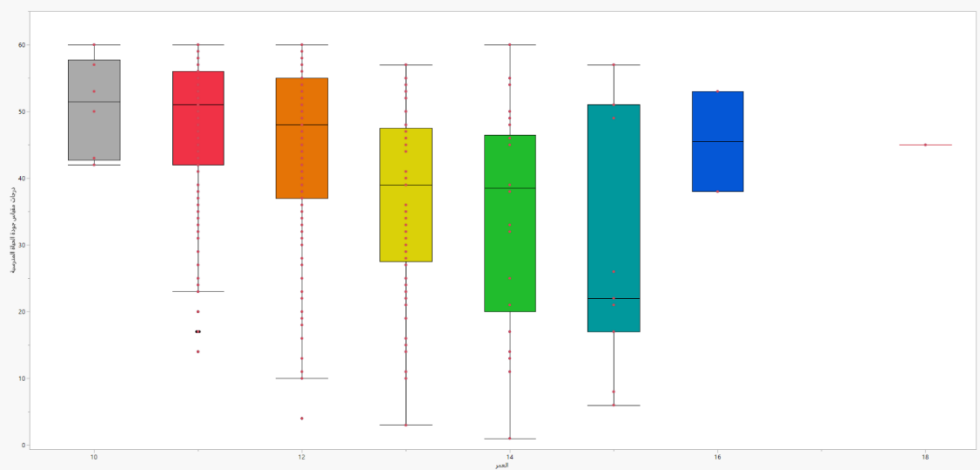
الفرضية: *توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العمر وجودة الحياة المدرسية.*

تبحث هذه الفرضية في طبيعة وقوة العلاقة بين متغير العمر والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المدرسية لدى 459 فرداً ما أوجب التأكد من اعتدالية توزيع البيانات باستخدام اختبار شابيرو–ويلك لنلجأ إثر ذلك إلى حساب معاملي ارتباط بيرسون وسبيرمان للرتب نظراً لغياب التوزيع الطبيعي للمتغيرين مع الأخذ بعين الاعتبار أن معامل سبيرمان يعد الأنسب إحصائياً في هذه الحالة. أظهرت نتائج اختبار شابيرو–ويلك أن توزيع متغير العمر لدى عينة الدراسة لا يتبع التوزيع الطبيعي (P–value < 0.001، W = 0.8196).

الجدول رقم (17) معاملات الارتباط بين العمر والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة المدرسية

نوع الارتباط	معامل الارتباط (القيمة)	إحصائية الاختبار (القيمة)	مستوى الدلالة (P–value)	مجال الثقة 95% (لمعامل بيرسون فقط)
ارتباط بيرسون(r)	−0.356	t = −8.149	< 0.001	[−0.434 ، −0.274]
ارتباط سبيرمان(ρ)	−0.338	S = 21,564,355	< 0.001	–

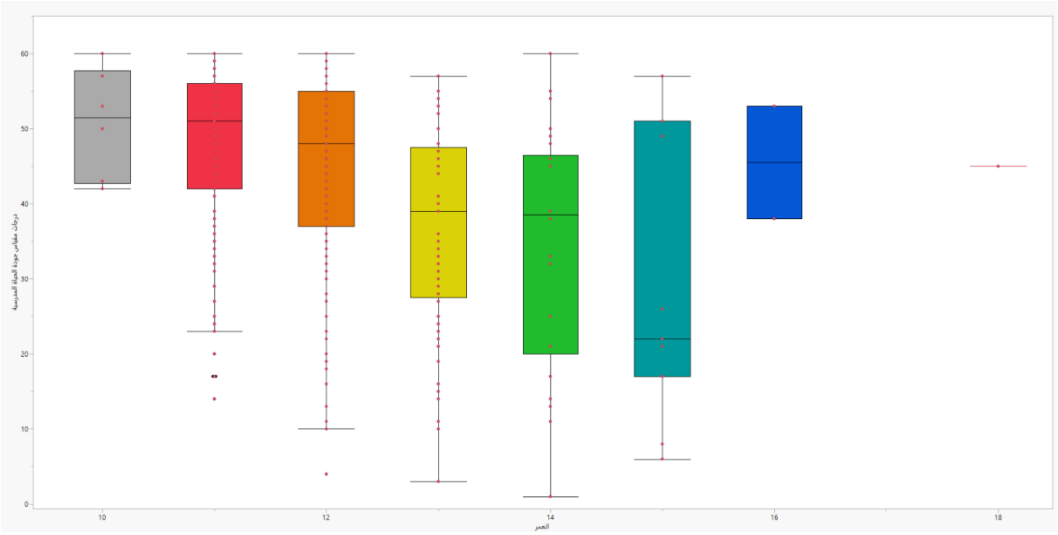
تشير نتائج تحليل الارتباط المبينة في الجدول إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية (سلبية) ودالة إحصائياً بين عمر المشاركين ومستوى جودة الحياة المدرسية. بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (p < 0.001، r = −0.356)، وقيمة معامل ارتباط سبيرمان للرتب (p < 0.001، ρ = −0.338).



الشكل رقم (13) مقارنة توزيع درجات المتغير عبر الأعمار المختلفة

تُفسر هذه العلاقة السلبية بأن هناك اتجاهاً عاماً لانخفاض مستوى جودة الحياة المدرسية مع تقدم

المشاركين في العمر. قوة هذا الارتباط، وفقاً لقيمة معامل سبيرمان (التي تُعتبر أكثر دقة هنا بسبب عدم اعتدالية التوزيع)، يمكن وصفها بأنها متوسطة. تقارب قيمة معامل ارتباط بيرسون من قيمة معامل سبيرمان يعزز من موثوقية هذه النتيجة ويؤكد الاتجاه السلبي للعلاقة.



الشكل رقم (14) مقارنة توزيع درجات المتغير عبر الأعمار المختلفة

خلاصة: تُظهر النتائج وجود علاقة عكسية متوسطة القوة بين العمر ومستوى جودة الحياة المدرسية لدى عينة الدراسة. هذا يعني أنه كلما زاد عمر التلميذ، كان هناك ميل نحو الإبلاغ عن مستوى أقل من جودة الحياة المدرسية.

4. الفروق في مستوى جودة الحياة المدرسية وفقاً للمنطقة السكنية:

الفرضية: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية وفقاً للمنطقة السكنية (حضرية مقابل شبه حضرية).*

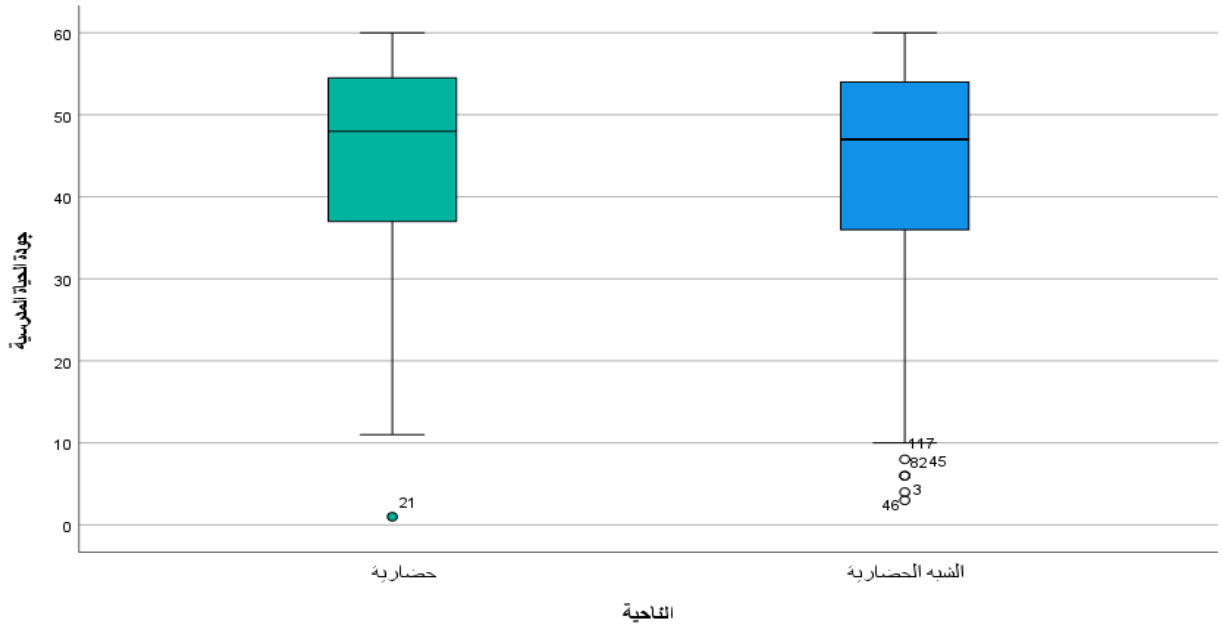
ننتقل في هذا الجزء لفحص احتمالية وجود تباين دلالي في الدرجة الكلية لجودة الحياة المدرسية بين التلاميذ القاطنين بالمناطق الحضرية البالغ عددهم 256 ونظرائهم في المناطق شبه الحضرية وعددهم 203 إذ عمدنا إلى تقييم اعتدالية التوزيع لكل فئة عبر اختبار شابيرو–ويلك بالتوازي مع فحص تجانس التباين بواسطة اختبار ليفين ليتبين لنا أن انتفاء شرط الاعتدالية لدى المجموعتين رغم تحقق التجانس يفرض الاعتماد على اختبار مان–ويتني يو لمقارنة توزيعات الدرجات.

أظهرت نتائج اختبار شابيرو ويلك أن توزيع درجات مقياس جودة الحياة المدرسية لا يتبع التوزيع الطبيعي في مجموعة المناطق الحضرية (P-value < 0.001، W = 0.902)، ولا في مجموعة المناطق شبه الحضرية (P-value < 0.001، W = 0.909). من ناحية أخرى، أشار اختبار ليفين إلى تحقق شرط تجانس التباين بين المجموعتين (P-value = 0.244، F (1, 457) = 1.3565).

الجدول رقم (18) الإحصاءات الوصفية ونتائج الفروق في مقياس جودة الحياة المدرسية حسب المنطقة السكنية

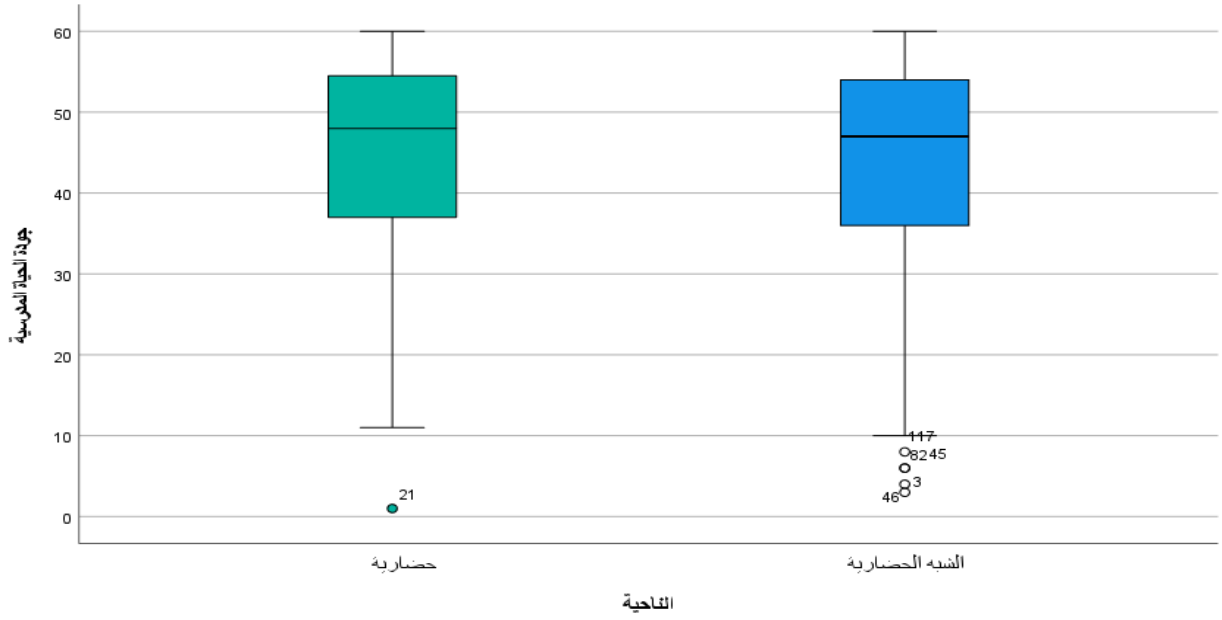
المنطقة السكنية(Zone)	العدد(N)	متوسط	وسيط	انحراف معياري
حضرية(Urbaine)	256	44.6	48	12.6
شبه حضرية(Semi-urbaine)	203	43.4	47	13.6
نتائج اختبار مان-ويتني يو(Mann-Whitney U test)				
إحصائية ويلكوكسون(W)	27032			
مستوى الدلالة(P-value)	0.4578			
حجم الأثر(r)	0.0347			

لم يُظهر اختبار مان-ويتني يو وجود فرق دال إحصائياً في مستوى جودة الحياة المدرسية بين التلاميذ المقيمين في المناطق الحضرية وأولئك المقيمين في المناطق شبه الحضرية (p = 0.458، W = 27032). تشير الإحصاءات الوصفية إلى تقارب كبير في متوسطات درجات مقياس جودة الحياة المدرسية بين المجموعتين. حيث بلغ متوسط الدرجات في المناطق الحضرية (44.6) وفي المناطق شبه الحضرية (43.4)، بفارق طفيف قدره (1.2 نقطة) ليس له دلالة إحصائية. كما أن قيم الوسيط متقاربة (48 للمناطق الحضرية و47 للمناطق شبه الحضرية)، ويدعم حجم الأثر الضئيل جداً (r = 0.0347) هذه النتيجة، مشيراً إلى أن الفروق بين المجموعتين غير جوهرية.



الشكل رقم (15) مخطط توزيع درجات جودة الحياة المدرسية بدلالة الناحية حضارية وشبه حضارية

يبين المخطط الصندوقي تقارباً كبيراً في توزيع درجات "جودة الحياة المدرسية بين تلاميذ المناطق الحضرية وشبه الحضرية، حيث تقع الوسيطات (الخطوط السوداء) والكتل الأساسية للبيانات في مستويات متماثلة تقريباً، مما يدعم بصرياً نتيجة عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين.



الشكل رقم (16) مخطط توزيع درجات جودة الحياة المدرسية بدلالة الناحية (حضارية وشبه حضارية)

نلاحظ من الرسم البياني أعلاه تقارباً كبيراً في مستوى جودة الحياة المدرسية بين المناطق الحضرية وشبه الحضرية، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير المنطقة.

خلاصة: تشير نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أو عملية في مستوى جودة الحياة بين التلاميذ بناءً على منطقتهم السكنية (حضرية مقابل شبه حضرية).

5. الرابطة مع المعرفة لتلاميذ:

الفرضية: *نتوقع أن تنتظم الرابطة مع المعرفة للتلاميذ وفق أبعاد تعكس مستويين رئيسيين من التصورات: مستوى يرتبط بالوظيفة التعليمية للمدرسة، ومستوى يرتبط بالحاجات الشخصية للتلميذ.*

للتذكير فقد نتج عن التحليل الكيفي استخراج متغيرين نوعيين رئيسيين، الأول هو شكل الرابطة مع المعرفة الذي يعبر عن الطابع الغالب لعلاقة التلميذ بما يتعلمه، وشكل العلاقة مع المدرسة.

5-1. شكل الرابطة مع المعرفة:

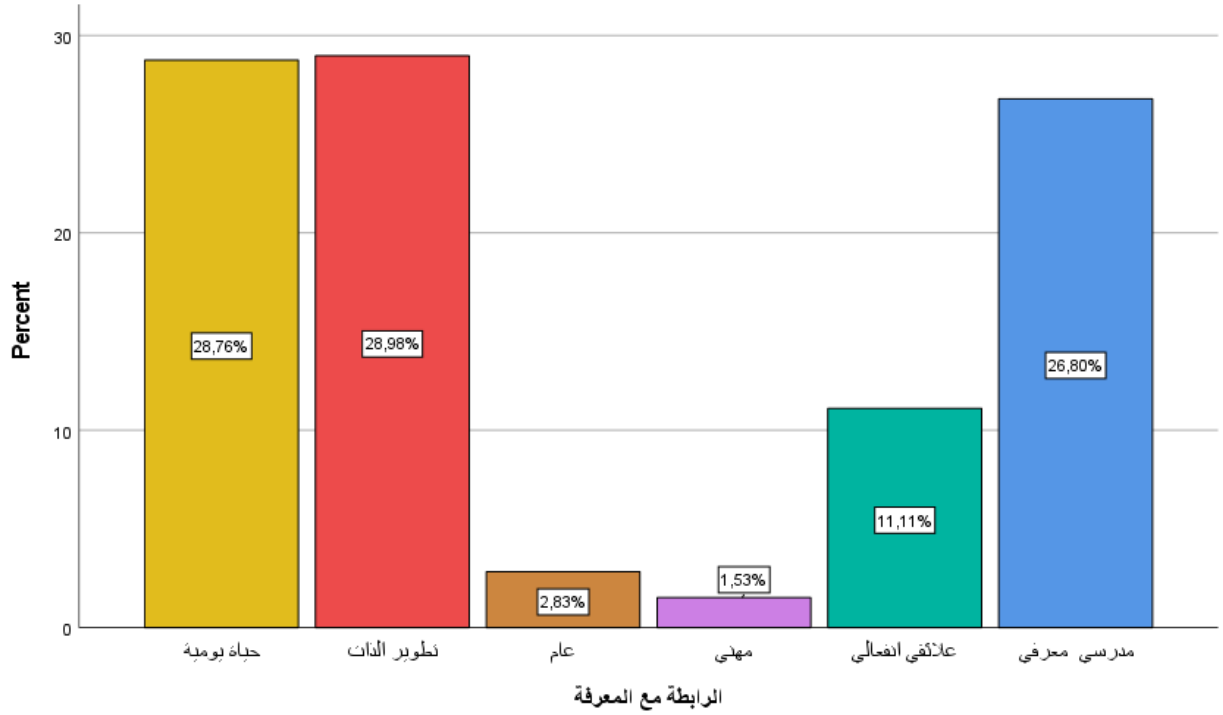
يستعرض هذا الجزء توزيع استجابات أفراد العينة (ن = 459) حول تصورهم لشكل العلاقة التي تربطهم مع المعرفة بشكل عام (R_Sav).

الجدول رقم (19) التوزيع التكراري والنسبي لأشكال الرابطة مع المعرفة(R_Sav)

اشكل الرابطة مع المعرفة(R_Sav)	التكرار (العدد)	النسبة المئوية(%)
تطوير الذاتي	133	29.0%
حياة يومية	132	28.8%
مدرسي معرفي	123	26.8%
علائقي انفعالي	51	11.1%
عام	13	2.8%
مهني	7	1.5%
المجموع	**459**	**100.0%**

نستقرأ من بيانات الجدول توازناً ملحوظاً في توزيع تصورات التلاميذ حول المعرفة مقارنة بنظرتهم للمدرسة إذ تتقارب النسب بين ثلاثة محاور رئيسية تشكل مجتمعة ما يربو على 84% من الاستجابات يصدرها محور تطوير الذات بنسبة 29.0% يليه مباشرة المحور المرتبط بالحياة اليومية بـ 28.8% ثم المحور المدرسي المعرفي بـ 26.8% ما يؤكد امتلاك التلاميذ رؤية متعددة الأبعاد للمعرفة تتجاوز الإطار الأكاديمي لتشمل التطبيقات الحياتية والنمو الشخصي

في المقابل نلاحظ انخفاض النسب في الفئات المتبقية حيث سجل البعد العلائقي العاطفي 11.1% بينما تذيلت القائمة كل من العلاقة ذات الطابع العام بنسبة 2.8% والمهني بـ 1.5% ما يعكس انفصالاً واضحاً بين المعرفة المكتسبة والتطلعات المهنية المستقبلية لدى الشريحة الأكبر من العينة.



الشكل رقم (17) توزيع النسب المئوية لمجالات "المعرفة المدرسية" لدى عينة الدراسة

يُبرز الرسم البياني توازناً لافتاً في تصورات التلاميذ للمعرفة، حيث تتوزع النسب الكبرى بالتساوي تقريباً بين ثلاثة أبعاد رئيسية هي: تطوير الذات، الحياة اليومية، والبعد المدرسي المعرفي، في المقابل يظهر البعد المهني كأضعف رابط (أقل من 2%)، مما يشير إلى أن المعرفة لدى التلاميذ ترتبط بواقعهم الحالي ونموهم الشخصي أكثر من ارتباطها بتطلعاتهم الوظيفية المستقبلية.

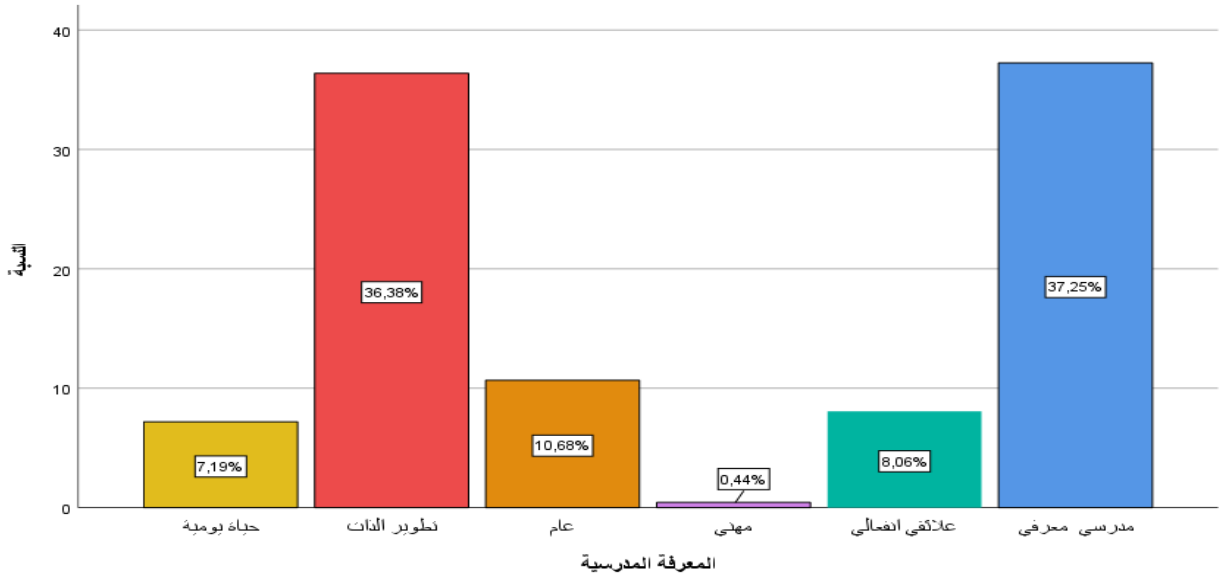
5-2. شكل العلاقة مع المعرفة المدرسية:

يهدف هذا الجزء إلى وصف توزيع استجابات أفراد العينة (ن = 459) حول تصورهم لشكل العلاقة التي تربطهممع المعرفة المدرسية. تم تحليل التكرارات والنسب المئوية لكل فئة من فئات هذا المتغير النوعي

الجدول رقم (20) التوزيع التكراري والنسبي لأشكال العلاقة مع المدرسة(R_Eco)

شكل العلاقة مع المعرفة المدرسية(R_Eco)	التكرار (العدد)	النسبة المئوية(%)
مدرسي معرفي	171	37.3%
تطوير الذات	167	36.4%
عام	49	10.7%
علائقي انفعالي	37	8.1%
حياة يومية	33	7.2%
مهني	2	0.4%
المجموع	**459**	**100.0%**

نستقرأ من بيانات الجدول تمركز تصورات التلاميذ بشأن علاقتهم مع المعرفة المدرسية حول اتجاهين رئيسيين يستحوذان على 73.7% من إجمالي الاستجابات إذ يركز الأول على البعد المعرفي بنسبة 37.3% باعتبار المدرسة فضاءً للتحصيل واكتساب المهارات بينما يتبنى 36.4% محور تطوير الذات بوصفها بيئة لتنمية القدرات الشخصية لتعقب ذلك فئات أقل تمثيلاً يبرز فيها الطابع العام أو المؤسساتي بنسبة 10.7% ثم البعد العاطفي والعلائقي بـ 8.1% وصولاً إلى النظرة الروتينية المرتبطة بالحياة اليومية بنسبة 7.2 %.



الشكل رقم (18) تمثيل بياني يوضح توزيع النسب المئوية لمجالات المعرفة المدرسية

نلاحظ من الرسم البياني أن نسبة ضئيلة جداً من التلاميذ (0.4%، أي فردان فقط) ينظرون إلى المعرفة المدرسية من منظور "مهني"، أي كجسر نحو المستقبل المهني. هذا قد يعكس ضعف الوعي أو الاهتمام بالربط المباشر بين التعليم المدرسي في هذه المرحلة وبين التطلعات المهنية المستقبلية لدى هذه الفئة العمرية، أو أن هذا الجانب ليس هو الطاغي في تصورهم الحالي للعلاقة بالمدرسة.

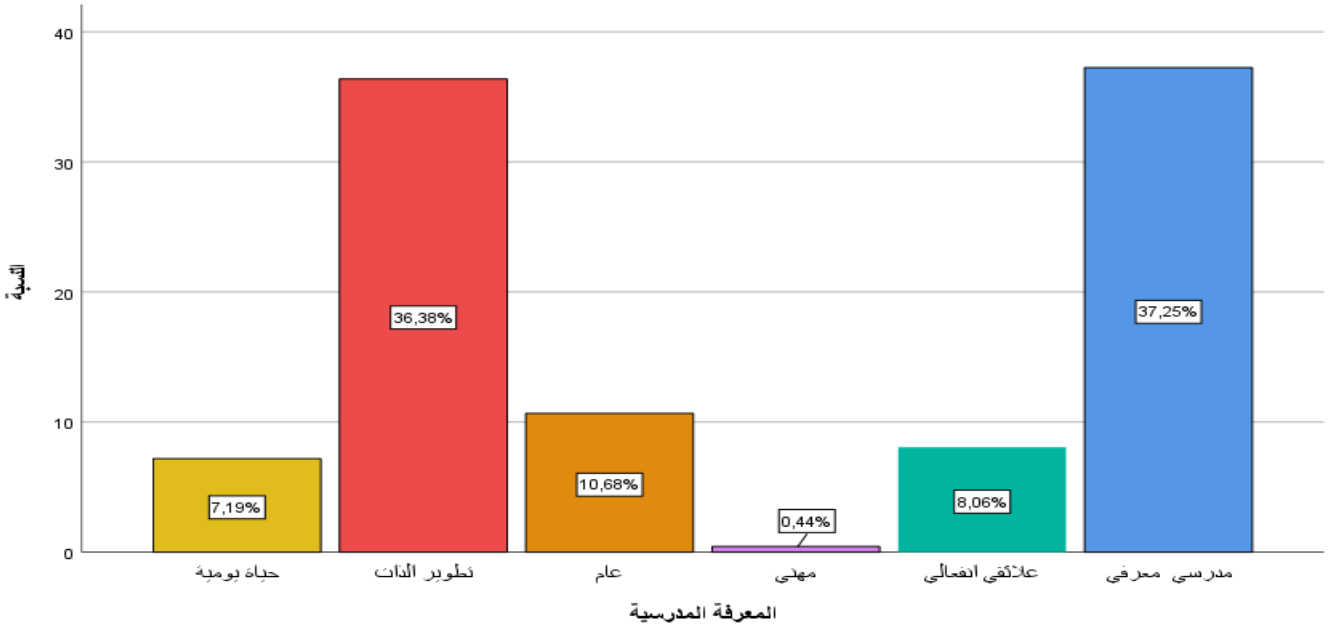
تُظهر النتائج أن التصور السائد لدى التلاميذ حول علاقتهم بالمدرسة يتمحور حول الجوانب المعرفية والتنموية الذاتية. في حين أن الجوانب العلائقية، أو المرتبطة بالحياة اليومية، أو بالدور العام للمدرسة، تحتل مراتب أقل أهمية في تصوراتهم. أما البعد المهني للمدرسة فهو الأقل حضوراً.

5-3. مقارنة شكل العلاقة مع المعرفة المدرسية (R_Eco) والرابطة مع المعرفة (R_Sav):

عند مقارنة نمط العلاقة مع المعرفة المدرسية (R_Eco) ونمط الرابطة مع المعرفة (R_Sav)، تبرز بعض النقاط الهامة. اذ تكشف المقارنة بين طبيعة العلاقة مع المعرفة المدرسية والعلاقة مع المعرفة عن تباين في توزيع التصورات إذ تهيمن الرؤية المدرسية المعرفية على التوجه نحو المدرسة في حين تتسم الرابطة مع المعرفة بتوازن ملموس بين أبعاد تطوير الذات والحياة اليومية والبعد المدرسي ونلاحظ ارتفاعاً لافتاً في نسبة استحضار بعد الحياة اليومية عند الحديث عن المعرفة لتبلغ 28.8% مقارنة بنسبة ضئيلة لا تتجاوز 7.2% في سياق العلاقة ب المعرفة المدرسية لنتوقف أخيراً عند انحسار البعد المهني في كلا المتغيرين حيث

سجل نسباً هامشية بلغت 0.4% للمدرسة و1.5% للمعرفة ما يؤشر على غياب الربط بين المسار التعليمي والمستقبل الوظيفي.

خلاصة: كشفت النتائج أن الرابطة مع المعرفة تنتظم وفق بنية مركبة تتجاوز الثنائية المفترضة (تعليمي/شخصي)، فقد تميزت المدرسة ببعدها المدرسي المعرفي(37.3%) بينما شكّل تطوير الذات محوراً مشتركاً بين المدرسة والمعرفة. وبرز بُعد الحياة اليومية"كعنصر في تصور المعرفة (28.8%)، مقابل تضاؤل البعد المهني، مما يؤكد أن الرابطة مع المعرفة هي نتاج تداخل بين الوظيفة الأكاديمية والتطلعات الذاتية والواقع المعاش وليست بين ما هو مدرسي وشخصي فقط.



الشكل رقم (19) توزيع نسب العلاقة بالمعرفة والعلاقة بالمدرسة على الأبعاد

6. العلاقة بين جنس التلاميذ الرابطة مع المعرفة:

الفرضية: *يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين جنس التلاميذ و الرابطة مع المعرفة.*

مادام أن التحليل الكيفي أسفر عن تفرع متغيرين نوعيين رئيسيين، الأول هو شكل العلاقة مع المعرفة، وشكل العلاقة مع المدرسة، وجب عرض هذين الجزئين، كل واحد على انفراد، ثم نجيب عن الفرضية في خلاصة العنصر.

6-1. جنس التلاميذ وشكل العلاقة التي يقيمونها مع المعرفة:

يهدف هذا الجزء إلى فحص ما إذا كان هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين جنس التلاميذ (ذكر، أنثى) وتصوراتهم المختلفة حول شكل العلاقة التي يقيمونها مع المعرفة (R_Sav). تم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلالية (Chi-squared test of independence) لهذا الغرض، ونظرًا لوجود خلايا ذات تكرارات متوقعة منخفضة في التحليل الأولي، تم اتخاذ عدة خطوات لضمان دقة النتائج، بما في ذلك إجراء اختبار فيشر الدقيق (Fisher's Exact Test) وإعادة التحليل بعد استبعاد الفئات ذات التكرارات المنخفضة للغاية

لجدول رقم (21) التوافق المشاهد بين الجنس وشكل العلاقة مع المعرفة(R_Sav)

الجنس		حياة يومية	تطوير الذات	عام	مهني	علائقي انفعالي	مدرسي معرفي	المجموع
ذكر	التكرار	104	55	10	4	14	55	242
	النسبة	43.0%	22.7%	4.1%	1.7%	5.8%	22.7%	100%
أنثى	التكرار	28	78	3	3	37	68	217
	النسبة	12.9%	35.9%	1.4%	1.4%	17.1%	31.3%	100%
المجموع		132	133	13	7	51	123	459

يكشف جدول التوافق عن تباين في بنية العلاقة مع المعرفة بين الجنسين، فبينما يطغى الطابع العملي على تصورات الذكور، حيث ربطت النسبة الأكبر منهم (43.0%) المعرفة بالحياة اليومية، تميل الإناث بشكل أوضح نحو الأبعاد التنموية والوجدانية، إذ تصدرت فئة تطوير الذات (35.9%) أولوياتهن، وسجلن حضوراً لافتاً في البعد العلائقي الانفعالي (17.1%) مقارنة بنسبة ضئيلة جداً للذكور في هذا الجانب.

الجدول رقم (22) التكرارات المتوقعة (Expected Frequencies) لاختبار مربع كاي الأولي

الجنس	حياة يومية	تطوير الذات	عام	مهني	علائقي انفعالي	مدرسي معرفي
ذكر	69.59	70.12	6.85	3.69	26.89	64.85
أنثى	62.41	62.88	6.15	3.31	24.11	58.15

يُبرز الجدول انخفاضاً في التكرارات المتوقعة لفئة مهني عن الحد الأدنى الإحصائي المقبول (5)، حيث

سجلت (3.69) للذكور و(3.31) للإناث. يُعد هذا الانخفاض مؤشراً تقنياً على عدم استيفاء شروط تطبيق اختبار مربع كاي بدقة كاملة، مما يستدعي إما استخدام اختبار فيشر الدقيق أو دمج هذه الفئة مع غيرها لضمان صحة الاستنتاجات الإحصائية. لتحسين شروط تطبيق اختبار مربع كاي، تم استبعاد فئة "مهني" (التي تحتوي على 7 ملاحظات فقط) وإعادة التحليل على الفئات الخمس المتبقية لمتغير R_Sav أصبح حجم العينة الكلي 452.

الجدول رقم (23) التوافق المشاهد بين الجنس وشكل العلاقة مع المعرفة بعد استبعاد فئة "مهني"

الجنس	حياة يومية	تطوير الذات	عام	علائقي انفعالي	مدرسي معرفي	المجموع
ذكر	104	55	10	14	55	238
أنثى	28	78	3	37	68	214

يعرض هذا الجدول توزيع التكرارات المعدل بعد استبعاد الفئة المهنية ذات التمثيل الضعيف، مما يسمح بإجراء اختبار مربع كاي بدقة أكبر. وتؤكد الأرقام استمرار التباين الجنسي، حيث يسجل الذكور حضوراً طاغياً في فئة الحياة اليومية بواقع 104 تكرارات، في حين تبرز الإناث بشكل أكبر في فئات تطوير الذات والبعد العلائقي الانفعالي.

الجدول رقم (24) التكرارات المتوقعة لاختبار مربع كاي (بعد الاستبعاد)

الجنس	حياة يومية	تطوير الذات	عام	علائقي انفعالي	مدرسي معرفي
ذكر	69.50	70.03	6.85	26.85	64.77
أنثى	62.50	62.97	6.15	24.15	58.23

نستخلص من نتيجة اختبار مربع كاي بعد الاستبعاد وجود دلالة إحصائية عند قيمة 62.15 ومستوى احتمال يقل عن 0.001 ما يثبت العلاقة بين المتغيرين بالتوازي مع قيمة معامل فاي لكرامر البالغة 0.371 التي تعكس علاقة متوسطة القوة وتتوافق هذه النتائج مع مخرجات الاختبارات الإحصائية الأخرى كاختبار فيشر الدقيق لتؤكد مجتمعة وجود ارتباط دال بين جنس التلاميذ وطبيعة علاقتهم مع المعرفة حيث يؤدي متغير الجنس دوراً متوسط الأهمية في توجيه هذا الارتباط

نستشف من فحص التوزيعات تبايناً في التوجهات بين الجنسين إذ يميل الذكور لربط المعرفة بالحياة اليومية بنسبة 43.0% مقارنة بـ 12.9% للإناث ما يجعلهم يمثلون 78.8% من إجمالي هذه الفئة إضافة إلى حضورهم النسبي في البعد العام الجماهيري في المقابل تتجه الإناث نحو أبعاد تطوير الذات بنسبة 35.9% والبعد المدرسي المعرفي بـ 31.3% وكذا البعد العلائقي العاطفي الذي سجلن فيه 17.1% مقابل 5.8% للذكور ليشكّلن بذلك الغالبية في هذا المنظور بنسبة 72.5% ونلفت الانتباه إلى استبعاد فئة المهني من التحليل لضآلة تمثيلها ضماناً لدقة اختبار مربع كاي دون التأثير على صدق النتائج.

خلاصة:يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية عالية بين جنس التلاميذ وشكل العلاقة التي يفضلونها مع المعرفة. يميل الذكور أكثر إلى رؤية المعرفة كأداة عملية ذات صلة بالحياة اليومية، بينما تميل الإناث إلى تقدير المعرفة لأبعادها المتعلقة بتطوير الذات، أو جوانبها العلائقية والعاطفية، أو ضمن سياقها المدرسي والمعرفي التقليدي.

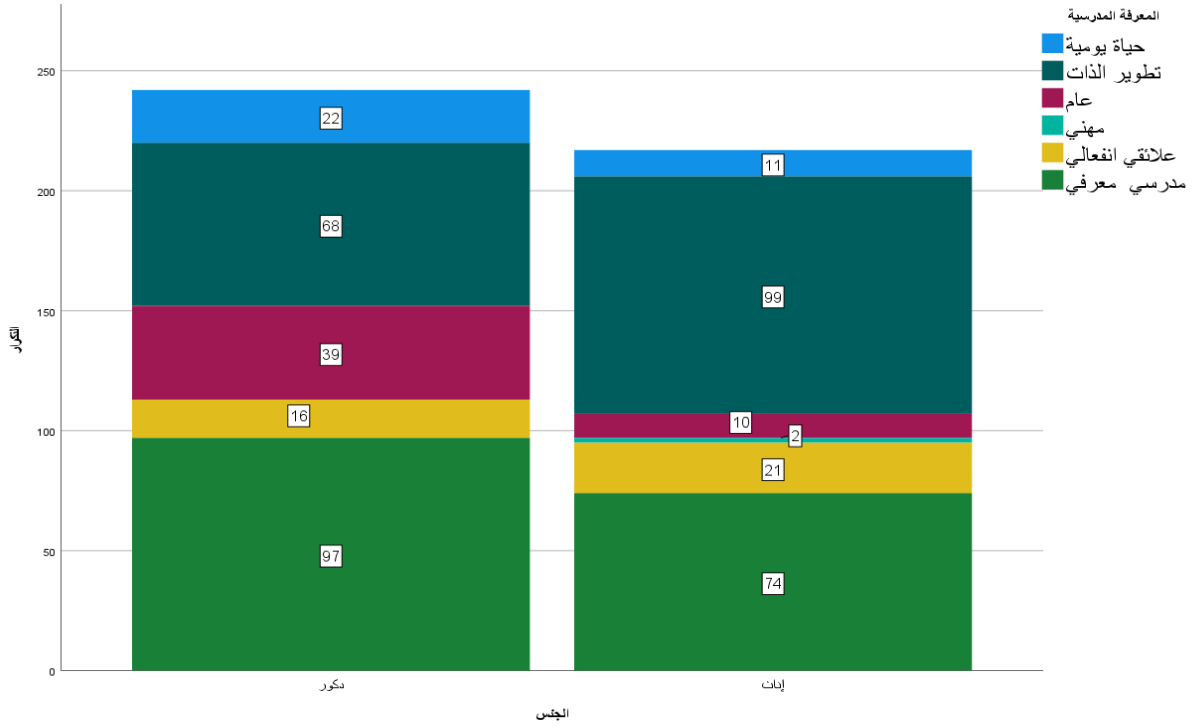
6-2. العلاقة بين جنس التلاميذ وشكل العلاقة التي يقيمونها مع المدرسة (R_Eco):

يهدف هذا الجزء إلى فحص ما إذا كان هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين جنس التلاميذ (ذكر، أنثى) وتصوراتهم المختلفة حول شكل العلاقة التي يقيمونها مع المدرسة (R_Eco). تم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلالية (Chi-squared test of independence) لهذا الغرض. ونظرًا لوجود خلايا ذات تكرارات متوقعة منخفضة في التحليل الأولي، وخاصة وجود تكرار فعلي يساوي صفرًا في إحدى الخلايا (فئة مهني للذكور)، تم اتخاذ عدة خطوات لضمان دقة النتائج، بما في ذلك إجراء اختبار فيشر الدقيق (Fisher's Exact Test) وإعادة التحليل بعد استبعاد الفئات ذات التكرارات المنخفضة للغاية.

الجدول رقم (25) التوافق المشاهد بين الجنس وشكل العلاقة بالمدرسة(R_Eco)

الجنس		حياة يومية	تطوير الذات	عام	مهني	علائقي انفعالي	مدرسي معرفي	المجموع
ذكر	التكرار	22	68	39	0	16	97	242
	النسبة	9.1%	28.1%	16.1%	0.0%	6.6%	40.1%	100%
أنثى	التكرار	11	99	10	2	21	74	217
	النسبة	5.1%	45.6%	4.6%	0.9%	9.7%	34.1%	100%
المجموع		33	167	49	2	37	171	459

يُظهر الجدول اختلافاً هيكلياً في تصورات المدرسة، فبينما تتصدر فئة تطوير الذات أولويات الإناث بنسبة (45.6%)، يميل الذكور أكثر نحو البعد المدرسي المعرفي (40.1%) والبعد العام (16.1%). وتبرز إحصائياً ندرة الفئة المهنية، حيث سجلت تكراراً صفرياً لدى الذكور، مما يستوجب معالجة إحصائية خاصة (مثل اختبار فيشر) لضمان دقة النتائج.



الشكل رقم (20) التوزيع التكراري لأبعاد المعرفة المدرسية بدلالة متغير الجنس (ذكور/إناث)

يُبرز لنا التمثيل البياني تبايناً في شكل العلاقة بالمدرسة، فبينما تميل الاناث الى تطوير الذات (99 تكراراً)، يستحوذ البعد المدرسي المعرفي على الحصة الأكبر لدى الذكور (97 تكراراً). كما يتضح الفارق في الفئة الموسومة بإدراك عام للمدرسة، التي سجلت حضوراً بارزاً لدى الذكور (39) مقابل انحسار شديد لدى الإناث (10)، مما يعكس اختلافاً واضحاً في الأولويات وتصور الأدوار المدرسية بين الجنسين.

الجدول رقم (26) التكرارات المتوقعة (Expected Frequencies) لاختبار مربع كاي الأولي

الجنس	حياة يومية	تطوير الذات	عام / جماهيري	مهني	علائقي / عاطفي	مدرسي / معرفي
ذكر	17.40	88.05	25.83	1.05	19.51	90.16
أنثى	15.60	78.95	23.17	0.95	17.49	80.84

يكشف لنا الجدول عن انخفاض حاد في التكرارات المتوقعة للفئة المهنية، حيث سجلت قيماً متدنية جداً تقارب الواحد الصحيح (1.05 للذكور و0.95 للإناث). يُخل هذا الانخفاض بشروط الصلاحية الإحصائية لاختبار مربع كاي، مما يؤكد حتمية اللجوء إلى اختبار فيشر الدقيق أو استبعاد هذه الفئة لضمان موثوقية النتائج، وهو ما يبرر المعالجات الإحصائية اللاحقة.

لتحسين شروط تطبيق اختبار مربع كاي، تم استبعاد فئة "مهني" (التي تضم حالتين فقط، كلتيهما لإناث)، وأُعيد التحليل على الفئات الخمس المتبقية، مما جعل حجم العينة الكلي 457. وقد أظهر اختبار مربع كاي بعد هذا الاستبعاد وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات($\chi^2(4) = 28.86, p < .001$). كما تشير قيمة معامل V لكرامر إلى وجود علاقة متوسطة القوة، $V = .251$.

تُظهر جميع التحليلات الإحصائية، وبشكل خاص اختبار فيشر الدقيق الذي يُعتبر الأكثر ملاءمة هنا، وجود ارتباط دال إحصائياً بين جنس التلاميذ وشكل العلاقة التي يقيمونها مع المدرسة جميع قيم($P < 0.001$).

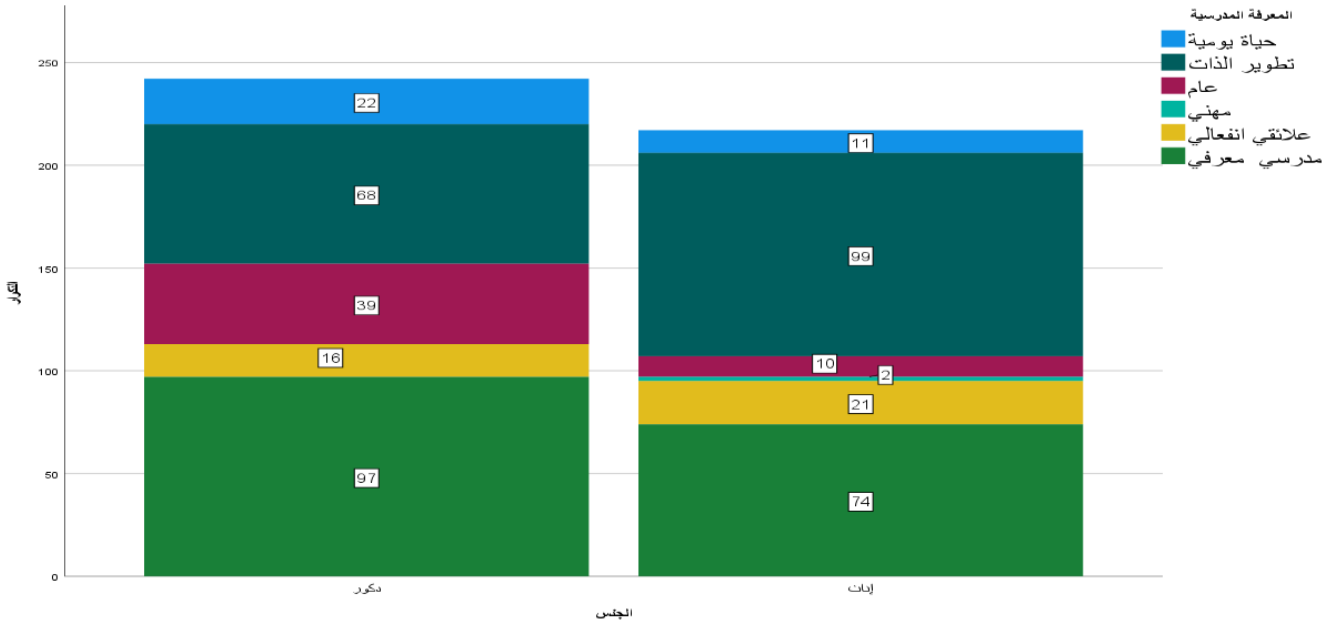
تشير قيم معامل V لكرامر (حوالي 0.25 –0.26) إلى أن قوة هذا الارتباط تعتبر ضعيفة إلى متوسطة، مع ذلك يبقى هذا يعني أن جنس التلميذ له تأثير، وإن لم يكن قوياً جداً، في تحديد نوع العلاقة التي يميل إليها تجاه المدرسة.

عند تحليل أنماط العلاقة بالمدرسة حسب الجنس، برزت فروقات في التوزيعات بين الذكور والإناث، مما يشير إلى اختلافات دالة في نوع العلاقة بالمدرسة لدى كل من الجنسين، فمن جهة، تميل الإناث بشكل ملحوظ إلى ربط المدرسة بفئة تطوير الذات، حيث اختارت 45.6% منهن هذا النمط من العلاقة، مقابل 28.1% فقط من الذكور. وتشكل الإناث الغالبية ضمن هذه الفئة، بنسبة تصل إلى 59.3% من مجمل الأفراد الذين يتبنون هذا التصور. إضافة إلى ذلك، يظهر تمثيل مرتفع نسبياً للإناث في فئة علائقي انفعالي، مما يشير إلى حضور أكبر للجوانب الوجدانية والعلائقية في علاقتهم بالمدرسة.

في المقابل، يُظهر الذكور ميلاً أوضح إلى ربط المدرسة بالجوانب المدرسية المعرفية (40.1% من الذكور مقابل 34.1% من الإناث)، وهو تصور يركّز على الوظيفة المعرفية والتعليمية للمؤسسة المدرسية. كما يرتفع تمثيل الذكور في فئة العام، إذ تصل نسبتهم إلى 16.1% مقابل 4.6% فقط من الإناث، ويشكلون بذلك

79.6% من إجمالي من يتبنون هذا المنظور. كذلك، تميل نسبة أكبر من الذكور إلى إدراج المدرسة ضمن إطار الحياة اليومية، بنسبة 9.1% مقارنة بـ 5.1% لدى الإناث.

أما فئة مهني، فقد كانت هامشية للغاية، وظهرت فقط لدى عدد محدود جداً من الإناث، ما برّر استبعادها من التحليل الإحصائي الإضافي. وقد أُجري التحليل بعد هذا الاستبعاد دون أن يؤثر ذلك على دلالة الاختبار أو قوة الارتباط، مما يدعم النتائج النهائية.



الشكل رقم (21) التوزيع التكراري لأبعاد العلاقة بالمدرسة بدلالة متغير الجنس (ذكور/إناث)

من هذه النتائج نستخلص بوجود ارتباط ضعيف إلى متوسط القوة ولكنه ذو دلالة إحصائية عالية بين جنس التلاميذ وشكل العلاقة التي يفضلونها مع المدرسة.

6-3. مقارنة بين طبيعة العلاقة مع المعرفة والعلاقة مع المدرسة:

نستقرأ من موازنة النتائج بين بعدي الدراسة تبايناً في التوجهات الجنسية إذ تحافظ الإناث على ثبات نسبي في رؤيتهن حيث يمنحن الأولوية لتطوير الذات والبعد الوجداني سواء تعلق الأمر بالمدرسة أو المعرفة ما يعكس نزعة تكاملية لديهن تربط التعلم بالنمو الشخصي في المقابل يسجل الذكور تحولاً وظيفياً في تصوراتهم فهم يربطون المعرفة ببعدها النفعي المباشر في الحياة اليومية بنسب مرتفعة بينما يحصرون المدرسة في دورها المؤسساتي التعليمي أو العام ما يشير إلى فصل إجرائي لديهن بين المعرفة كممارسة حياتية والمدرسة كهيكل

تنظيمي كما توضح المؤشرات الإحصائية أن تأثير متغير الجنس يكون أكثر قوة وتحديداً في توجيه العلاقة مع المعرفة مقارنة بالعلاقة بالمدرسة استناداً إلى الفارق في قيم معامل كرامر بين الحالتين.

خلاصة اختبار الفرضية: تثبت المعالجة الإحصائية صحة الفرضية القائلة بوجود علاقة دالة إحصائياً بين جنس التلاميذ وحصيلتهم المعرفية بشقيها إذ يوجه الجنس تصورات المتعلمين نحو مسارات متمايزة تميل إلى الواقعية والنفعية لدى الذكور بينما تتخذ طابعاً تنموياً ووجدانياً لدى الإناث .

7. العوامل المنبئة بالرابطة مع المعرفة:

الفرضية: *تساهم جودة الحياة المدرسية، في التنبؤ بأنماط الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط.*

يجب أن نذكر في كل مرة أن التحليل الكيفي بين عن استخراج متغيرين نوعيين رئيسيين، الأول هو شكل العلاقة مع المعرفة الذي يعبر عن الطابع الغالب لعلاقة التلميذ بما يتعلمه، وشكل العلاقة مع المدرسة. هذا يعني أننا سنعرض نتائج جزئين للتأكد من الفرضية وأي جانب بالضبط يمكن لهذه المتغيرات أن تكون منبئة.

7-1. العوامل المنبئة بشكل الرابطة التي يقيمها التلاميذ مع المعرفة:

يسعى هذا الجزء لاستقصاء العوامل التنبؤية المحددة لطبيعة علاقة التلاميذ مع المعرفة حيث عمدنا إلى توظيف نموذج الانحدار اللوجستي متعدد الحدود لتقييم أثر متغيرات جودة الحياة المدرسية والعمر والجنس والمنطقة السكنية في توجيه احتمالات تبني التلاميذ لأشكال محددة من هذه العلاقة مستعينين بحزمة nnet ضمن بيئة R البرمجية مع ضبط الحد الأقصى للتكرارات لضمان تقارب النموذج لنخلص إلى مؤشرات ملاءمة إحصائية مقبولة حيث سجل الانحراف المتبقي 1225.959 وبلغ معيار أكايكي للمعلومات 1275.959 ما يؤكد صلاحية النموذج لتفسير البيانات

الجدول رقم (27) نتائج الانحدار اللوجستي متعدد الحدود للتنبؤ بشكل الرابطة مع المعرفة

المتغير المستقل		معامل (B) (Log-Odds)	الخطأ المعياري	إحصائية Z (z-score)	الدلالة الاحصائية	نسبة الأرجحية
تطوير الذات	(Intercept)	2.0406	1.7253	1.183	0.2369	7.695
	SQoL	0.0147	0.0110	1.332	0.1828	1.015
	Age	−0.1718	0.1272	−1.350	0.1769	0.842
	sexHomme	−1.4231	0.2941	−4.839	< 0.001**	**0.241**
	zoneUrbaine	0.5087	0.2654	1.917	0.0553.	1.663
عام	(Intercept)	−6.0760	3.6124	−1.682	0.0926.	0.002
	SQoL	−0.0662	0.0226	−2.933	0.0034 **	**0.936**
	Age	0.4314	0.2519	1.713	0.0868.	1.539
	sexHomme	−0.8961	0.7923	−1.131	0.2580	0.408
	zoneUrbaine	1.8289	0.7485	2.443	0.0145 *	**6.227**
مهني	(Intercept)	−1.4964	4.5072	−0.332	0.7399	0.224
	SQoL	−0.0374	0.0287	−1.304	0.1923	0.963
	Age	0.0832	0.3279	0.254	0.7996	1.087
	sexHomme	−1.5251	0.8951	−1.704	0.0884.	0.218
	zoneUrbaine	−0.0913	0.8050	−0.113	0.9097	0.913
علائقي	(Intercept)	−0.2775	2.4539	−0.113	0.9100	0.758
	SQoL	0.0293	0.0169	1.739	0.0821.	1.030
	Age	−0.1497	0.1824	−0.820	0.4120	0.861
	sexHomme	−1.9649	0.4020	−4.888	< 0.001**	0.140
	zoneUrbaine	1.3624	0.4017	3.392	< 0.001**	3.906
مدرسي معرفي	(Intercept)	1.6673	1.7963	0.928	0.3533	5.298
	SQoL	0.0349	0.0120	2.908	0.0036 **	1.035
	Age	−0.2168	0.1321	−1.642	0.1006	0.805
	sexHomme	−1.1401	0.2968	−3.841	< 0.001**	0.320
	zoneUrbaine	0.0733	0.2681	0.273	0.7847	1.076

*ملاحظات: $p < 0.10$ ، $p < 0.05$ * ، $p < 0.01$ ** ، $p < 0.001$ *** الفئة المرجعية لـ R_Sav هي "حياة يومية". الفئة المرجعية لـ sex هي "أنثى". الفئة المرجعية لـ zone هي "شبه حضرية". القيم المعروضة لنسبة الأرجحية (OR)بالخط العريض تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ أو أقل.*

نستخلص من نتائج تحليل الانحدار اللوجستي المتعدد تأثير جودة الحياة المدرسية على تشكيل العلاقة

مع المعرفة عند اتخاذ فئة الحياة اليومية مرجعاً للمقارنة إذ يؤدي ارتفاع مؤشر الجودة بمقدار نقطة واحدة إلى انخفاض احتمالية تبني المنظور العام بنسبة 6.4% ما يعكس تراجع النظرة غير المحددة للمعرفة لدى ذوي الجودة المدرسية المرتفعة مقابل ارتفاع في احتمالية التوجه نحو البعد المدرسي المعرفي بنسبة 3.5% ليعزز ذلك الارتباط بين تحسن البيئة المدرسية والتركيز الأكاديمي المنظم بينما سجل البعد العلائقي توجهاً إيجابياً لم يرقَ لمستوى الدلالة الإحصائية.

يبرز متغير الجنس عاملاً حاسماً دالاً إحصائياً في توجيه هذه العلاقة فمقارنة بالإناث تنخفض احتمالية اختيار الذكور لأبعاد تطوير الذات والبعد العلائقي العاطفي وكذا المدرسي المعرفي بدلاً من فئة الحياة اليومية المرجعية بنسب كبيرة بلغت 75.9% و86.0% و68.0% على التوالي ما يؤكد ميل الذكور الطاغي نحو ربط المعرفة بالحياة اليومية.

تكشف البيانات عن دور منطقة الإقامة في تحديد طبيعة العلاقة إذ يميل تلاميذ المناطق الحضرية مقارنة بنظرائهم في المناطق شبه الحضرية إلى تبني المنظور العام باحتمالية تفوق ستة أضعاف والمنظور العلائقي بما يقارب أربعة أضعاف مع رصد اتجاه يقترب من الدلالة الإحصائية نحو تفضيل بعد تطوير الذات.

لم تسفر التحليلات عن أي تأثير دال لمتغير العمر على توجهات التلاميذ رغم وجود ميل طفيف غير دال لتراجع البعد المدرسي المعرفي مع التقدم في السن كما اتسمت النتائج الخاصة بالفئات ذات التكرار المنخفض بعدم الاستقرار لضآلة حجم العينة ما دعانا لضمان الموثوقية إلى بناء نموذج منقح باستبعاد فئتي المهني والعام شمل 439 مشاركاً لتأتي مخرجاته متسقة تماماً مع التحليل الأولي مؤكدة صلابة الاستنتاجات العلمية المتوصل إليها.

لتقييم المساهمة الإجمالية لكل متغير مستقل في النموذج، تم إجراء اختبار نسبة الأرجحية (LRT) من النوع الثالث .

الجدول رقم (28) نتائج اختبار نسبة الأرجحية (LRT) للمساهمة الإجمالية للمنبئات في نموذجR_Sav

المنبئ(Predictor)	مربع كاي لنسبة الأرجحية(LR Chisq)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
جودة الحياة المدرسية	27.176	5	0.01
العمر	7.625	5	0.178
الجنس	36.751	5	0.01
المنطقة	22.093	5	0.01

تُظهر نتائج اختبار نسبة الأرجحية أن متغيرات جودة الحياة المدرسية، الجنس، والمنطقة لها تأثير إجمالي دال إحصائياً على شكل العلاقة التي يقيمها التلاميذ مع المعرفة، بينما لم يظهر متغير العمر تأثيراً دالاً إحصائياً في هذا النموذج (p = 0.178) بعد التحكم في المتغيرات الأخرى.

وفقًا لاختبار والد من النوع الثالث(Type III Wald test) ، حافظت ثلاثة متغيرات على تأثيراتها الدالة إحصائيًا على شكل العلاقة مع المعرفة، وهي: جودة الحياة المدرسية، $\chi^2(3) = 10.16, p = .017$، والجنس، $\chi^2(3) = 36.13, p < .001$، والمنطقة السكنية $\chi^2(3) = 15.95, p = .001$ ، في المقابل، لم يظهر متغير العمر تأثيرًا إجماليًا دالًا، $\chi^2(3) = 3.19, p = .364$، كما استمرت الاتجاهات التفسيرية الرئيسية التي برزت في التحليل الأولي، بما في ذلك انخفاض احتمالية الذكور مقارنة بالإناث في اختيار الفئات غير المرجعية، حيث تراوحت نسب الأرجحية بين OR = 0.141 و $OR = 0.242, p < .001$، والتأثير الإيجابي لجودة الحياة المدرسية على تفضيل شكل مدرسي معرفي، $OR = 1.036, p = .003$، وارتفاع احتمال اختيار تلاميذ المناطق الحضرية للفئة علائقي، $OR = 3.906, p < .001$.

تشير هذه النتائج إلى أن استبعاد الفئات ذات التكرارات المنخفضة لم يؤثر جوهريًا في فهم طبيعة العلاقة بين المتغيرات المدروسة، بل ساهم في تعزيز الثبات والموثوقية الإحصائية للنموذج التنبؤي.

خلاصة عن العوامل المنبئة بشكل الرابطة التي يقيمها التلاميذ مع المعرفة:

نستخلص من مخرجات نموذج الانحدار اللوجستي جملة من المحددات الرئيسية لطبيعة الرابطة مع المعرفة إذ يؤدي ارتفاع جودة الحياة المدرسية إلى تعزيز النظرة الأكاديمية للمعرفة وتقليص التصورات العامة غير المحددة ما يعكس أثر البيئة المدرسية المحفزة في توجيه الاهتمام المعرفي.

يبرز التباين بين الجنسين عاملاً ثابتاً ومؤثراً حتى بعد تحييد المتغيرات الأخرى حيث ينحو الذكور لربط المعرفة بتطبيقات الحياة اليومية بينما تتجه الإناث نحو أبعاد تطوير الذات والجانب العلائقي والسياق المدرسي بالتوازي مع تأثير الموقع الجغرافي الذي يدفع تلاميذ المناطق الحضرية لتبني المنظورين العام والعلائقي مقارنة بسكان المناطق شبه الحضرية.

نستنتج أخيراً غياب التأثير الحاسم لمتغير العمر في هذا النموذج ما يرجح كفة العوامل السياقية والبيئية والجنسية في تشكيل وعي التلاميذ مع المعرفة خلال هذه المرحلة.

7-2. العوامل المنبئة بشكل العلاقة التي يقيمها التلاميذ مع المدرسة:

يهدف هذا التحليل إلى استكشاف العوامل التي قد تتنبأ بشكل العلاقة التي يقيمها التلاميذ مع المدرسة (R_Eco).

الجدول رقم (29) نتائج الانحدار اللوجستي متعدد الحدود لـR_Eco

	المتغير المستقل	المعامل (B) (Log-Odds)	الخطأ المعياري	Z (إحصائية-z score)	الدلالة الاحصائية	نسبة الأرجحية (O Ratio)
حياة يومية	(Intercept)	0.6283	2.6233	0.240	0.8107	1.874
	SQoL	-0.0181	0.0158	-1.147	0.2514	0.982
	Age	-0.1322	0.1941	-0.681	0.4958	0.876
	sexHomme	0.3437	0.4295	0.800	0.4236	1.410
	zoneUrbaine	-0.2196	0.3860	-0.569	0.5694	0.803
تطوير الذات	(Intercept)	1.5033	1.5622	0.962	0.3359	4.496
	SQoL	0.0099	0.0104	0.950	0.3423	1.010
	Age	-0.1551	0.1153	-1.345	0.1785	0.856
	sexHomme	-0.4875	0.2356	-2.069	0.0386 *	**0.614**
	zoneUrbaine	0.1507	0.2262	0.666	0.5055	1.163
عام	(Intercept)	-1.2332	2.0430	-0.604	0.5461	0.291
	SQoL	-0.0468	0.0129	-3.631	< 0.001***	**0.954**
	Age	0.1399	0.1469	0.952	0.3409	1.150
	sexHomme	0.4772	0.4215	1.132	0.2576	1.612
	zoneUrbaine	-0.4202	0.3459	-1.215	0.2245	0.657
علائقي	(Intercept)	0.1780	2.3881	0.075	0.9406	1.195
	SQoL	-0.0263	0.0153	-1.719	0.0856.	0.974
	Age	0.0030	0.1752	0.017	0.9865	1.003
	sexHomme	-0.8057	0.4065	-1.982	0.0475 *	**0.447**
	zoneUrbaine	-0.3813	0.3703	-1.030	0.3031	0.683

*ملاحظات: $p < 0.10$، $p < 0.05$ * ، $p < 0.001$ *** الفئة المرجعية لـ R_Eco هي "مدرسي / معرفي". الفئة المرجعية لـ sexهي "أنثى". الفئة المرجعية لـ zone هي "شبه حضرية". القيم المعروضة لنسبة الأرجحية (OR) بالخط العريض تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ أو أقل.*

تم استخدام نموذج الانحدار اللوجستي متعدد الحدود أيضاً لفحص كيف تتأثر احتمالية اختيار التلاميذ لأحد أشكال العلاقة بالمدرسة بمجموعة من المتغيرات المستقلة: الدرجة الكلية لجودة الحياة المدرسية، متغير العمر، متغير الجنس، متغير المنطقة السكنية.

نظراً للعدد المحدود جداً من الحالات التي انتمت إلى فئة مهني ن=2 في المتغير التابع، تم استبعاد هذه الفئة من التحليل لضمان استقرار تقديرات النموذج وتقليل احتمالية عدم موثوقية النتائج. بعد هذا الإجراء، أصبح حجم العينة المستخدم في هذا التحليل 457 مشاركا. تم تقدير النموذج المنقح باستخدام حزمة nnet في برنامج R بلغ الانحراف المتبقي (Residual Deviance) للنموذج 1182.996، ومعيار أكايكي للمعلومات (AIC)1222.996.

نستقرأ من بيانات النموذج المنقح تأثيرات المتغيرات المستقلة على أنماط العلاقة بالمدرسة عند اعتماد البعد المدرسي المعرفي كفئة مرجعية حيث تكشف النتائج عن دور دال إحصائياً لجودة الحياة المدرسية في تمايز تلك الأنماط إذ يؤدي ارتفاع المؤشر بمقدار نقطة واحدة إلى انخفاض احتمالية تبني المنظور العام بنسبة 4.6% ما يعني تراجع النظرة للمدرسة كفضاء عام لدى ذوي الجودة المرتفعة ونرصد اتجاهاً يقترب من الدلالة يشير إلى تضاؤل الخيار العلائقي مع تحسن جودة الحياة ما قد يفسر بدمج البعد الوجداني ضمن التجربة المدرسية الإيجابية عوض استقلاله كتوجه منفصل في حين لم يسجل المتغير تأثيراً يذكر على احتمالية اختيار بعدي الحياة اليومية وتطوير الذات مقارنة بالفئة المرجعية

يؤدي متغير الجنس دوراً محورياً في تشكيل العلاقة بالمدرسة حيث تنخفض احتمالية اختيار الذكور لبعدي تطوير الذات والبعد العلائقي العاطفي مقارنة بالإناث بنسب بلغت 38.6% و55.3% على التوالي ما يؤكد ميل الإناث لرؤية المدرسة كبيئة للنمو الشخصي والتفاعل الاجتماعي بينما يركز الذكور على حصرها في الإطار المعرفي الأكاديمي ونلفت إلى غياب التباين الدال إحصائياً بين الجنسين فيما يخص فئتي الحياة اليومية والعام مقارنة بالفئة المرجعية

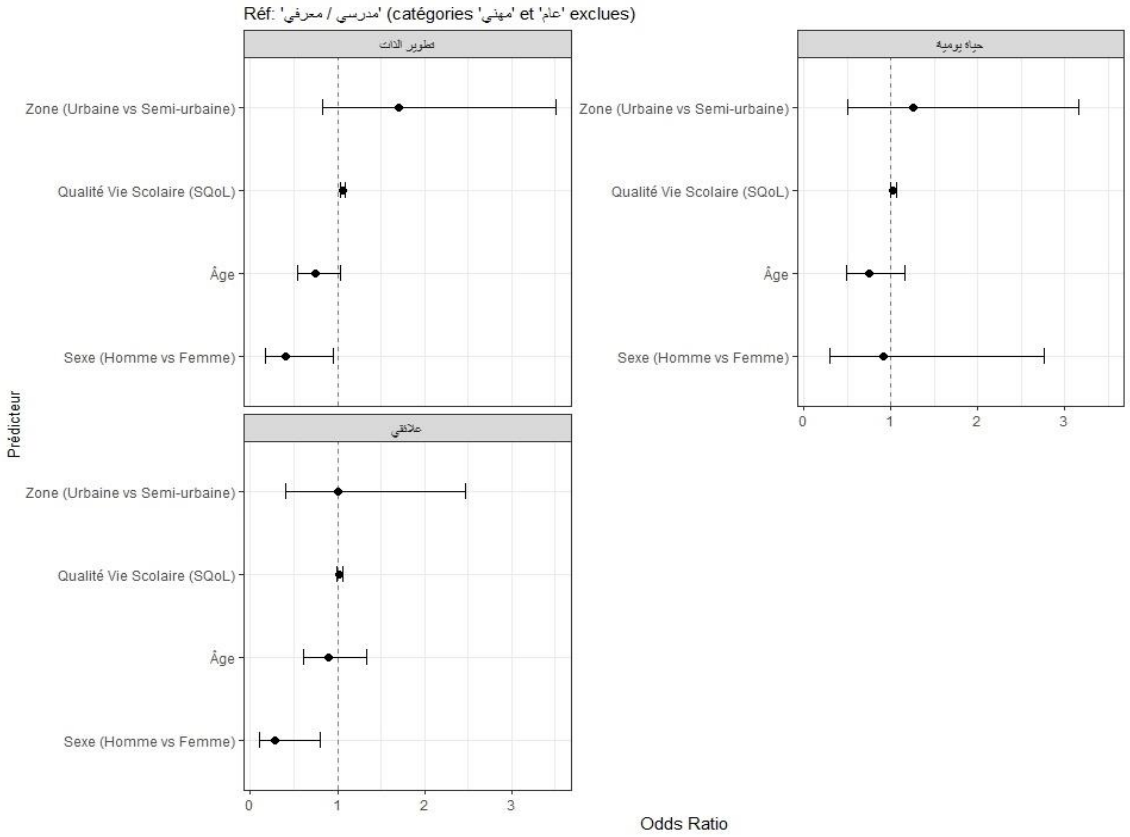
تشير مخرجات اختبار والد إلى انتفاء التأثير الدال إحصائياً لمتغيري العمر والمنطقة الجغرافية على أنماط العلاقة بالمدرسة إذ خلت التحليلات من أي معاملات دالة عند مقارنة الفئات بالبعد المدرسي المعرفي ما يقودنا لاستنتاج أن العمر ووسط الإقامة لا يمثلان عوامل حاسمة في تحديد طبيعة العلاقة بالمدرسة عقب تحييد أثر جودة الحياة والجنس.

لتقييم المساهمة الإجمالية لكل متغير مستقل في النموذج المنقح، تم إجراء اختبار Wald من النوع الثالث باستخدام حزمة car.

*الجدول رقم (30) نتائج اختبار **Wald** للمساهمة الإجمالية للمنبئات في نموذج **R_Eco** المنقح*

المتغير المستقل	إحصائية مربع كاي لـWald	درجات الحرية	مستوى الدلالة
جودة الحياة المدرسية	21.1508	4	< 0.001 ***
العمر	4.1980	4	0.3798717
الجنس	12.3739	4	0.0147772 *
المنطقة	4.0769	4	0.3957028

تُظهر نتائج اختبار Wald (الجدول 16) أن متغيري جودة الحياة المدرسية (SQoL) والجنس (sex) لهما تأثير دال إحصائياً على شكل العلاقة التي يقيمها التلاميذ مع المدرسة (R_Eco) في هذا النموذج المنقح. بينما لم يظهر متغير العمر (Age) ولا متغير المنطقة (zone) تأثيراً دالاً إحصائياً .



*الشكل رقم (22) تقديرات نسب الأرجحية للعوامل الديموغرافية والمدرسية المؤثرة في نمط العلاقة بالمدرسة (**R_Eco**)*

تشير هذه النتائج إلى أنه، وبعد التحكم في متغيري جودة الحياة المدرسية والجنس، لا يبدو أن عمر التلميذ أو المنطقة التي ينتمي إليها يمثلان عوامل حاسمة في تحديد شكل علاقته بالمدرسة بالمقارنة مع المنظور

الأكاديمي/المعرفي.

7-3. تحليل مقارن بين نتائج العوامل المنبئة بالرابطة مع المعرفة والعلاقة مع المدرسة:

أظهر التحليل المقارن لنموذجي الانحدار اللوجستي أن جودة الحياة المدرسية تؤدي دوراً محورياً ومشتركاً في "تهذيب" الرابطة مع المعرفة بشقيها، حيث يعمل ارتفاع مؤشر الجودة على تقليص احتمالية تبني التلاميذ لتصورات "عامة" أو سطحية سواء تجاه المعرفة أو المدرسة، بنسب انخفاض بلغت 6.4% و4.6% على التوالي لكل نقطة إضافية. ويتميز تأثير هذا العامل في حالة "الرابطة مع المعرفة" بكونه موجِّهاً إيجابياً نحو البعد الأكاديمي، إذ يزيد من احتمالية اختيار البعد "المدرسي المعرفي" بنسبة 3.5%، بينما يقتصر دوره في "العلاقة بالمدرسة" على تحييد التصورات الاغتربية دون تعزيز مباشر للبعد الأكاديمي الذي يُعتبر أصلاً النمط السائد.

يبرز العامل الجنسي (الجنس) كمحدد الأكثر قوة وتأثيراً إحصائياً في النموذجين، كاشفاً عن فجوة هيكلية في التصورات، فبينما تميل الإناث بوضوح نحو الأبعاد "التنموية والوجدانية"، يظهر الذكور انحساراً شديداً عن هذه الخيارات. وتتجلى هذه الفجوة بشكل "أكثر تطرفاً" في تصور المعرفة، حيث تنخفض احتمالية اختيار الذكور للبعد العلائقي بنسبة حادة تصل إلى 86.0% مقارنة بالإناث، في حين تكون الفجوة أقل حدة في تصور المدرسة بانخفاض قدره 55.3% لنفس البعد. هذا يشير إلى أن الذكور يربطون المعرفة بوظيفتها النفعية (الحياة اليومية) والمدرسة بوظيفتها الإجرائية (التعليم)، عكس الإناث اللواتي يضفين طابعاً شخصياً واجتماعياً على كلا المفهومين.

فيما يخص العوامل السياقية والزمنية، ظهر تباين واضح في تأثير المنطقة السكنية، إذ تلعب البيئة (حضري/شبه حضري) دوراً حاسماً في تشكيل مفهوم "المعرفة"، حيث يميل تلاميذ الحضر لتبني منظورات عامة وعلائقية بنسب مضاعفة (6.2 و3.9 مرة على التوالي)، إلا أن هذا التأثير يتلاشى تماماً عند تشكيل تصورهم لـ "المدرسة"، التي تبدو كمؤسسة معيارية لا تتأثر ببيئة الطالب السكنية. أما عامل العمر، فقد أثبتت التحليلات حياديته التامة، حيث لم يسجل أي قدرة تنبؤيه دالة في كلا النموذجين بعد عزل المتغيرات الأخرى.

خلاصة اختبار الفرضية: تأسيساً على ما سبق، يمكن الإقرار بالتحقق الجزئي لفرضية الدراسة القائلة بمساهمة جودة الحياة المدرسية، الجنس، العمر، والمنطقة السكنية في التنبؤ بأنماط الرابطة مع المعرفة. فقد ثبتت القوة

التنبؤية لكل من جودة الحياة المدرسية والجنس كعوامل ثابتة وحاسمة في تشكيل تصورات التلاميذ للمعرفة والمدرسة معاً. في المقابل، اقتصرت فاعلية المنطقة السكنية على التنبؤ بشكل العلاقة مع المعرفة فقط، بينما انتفت الصلاحية التنبؤية لمتغير العمر كلياً في هذا السياق.

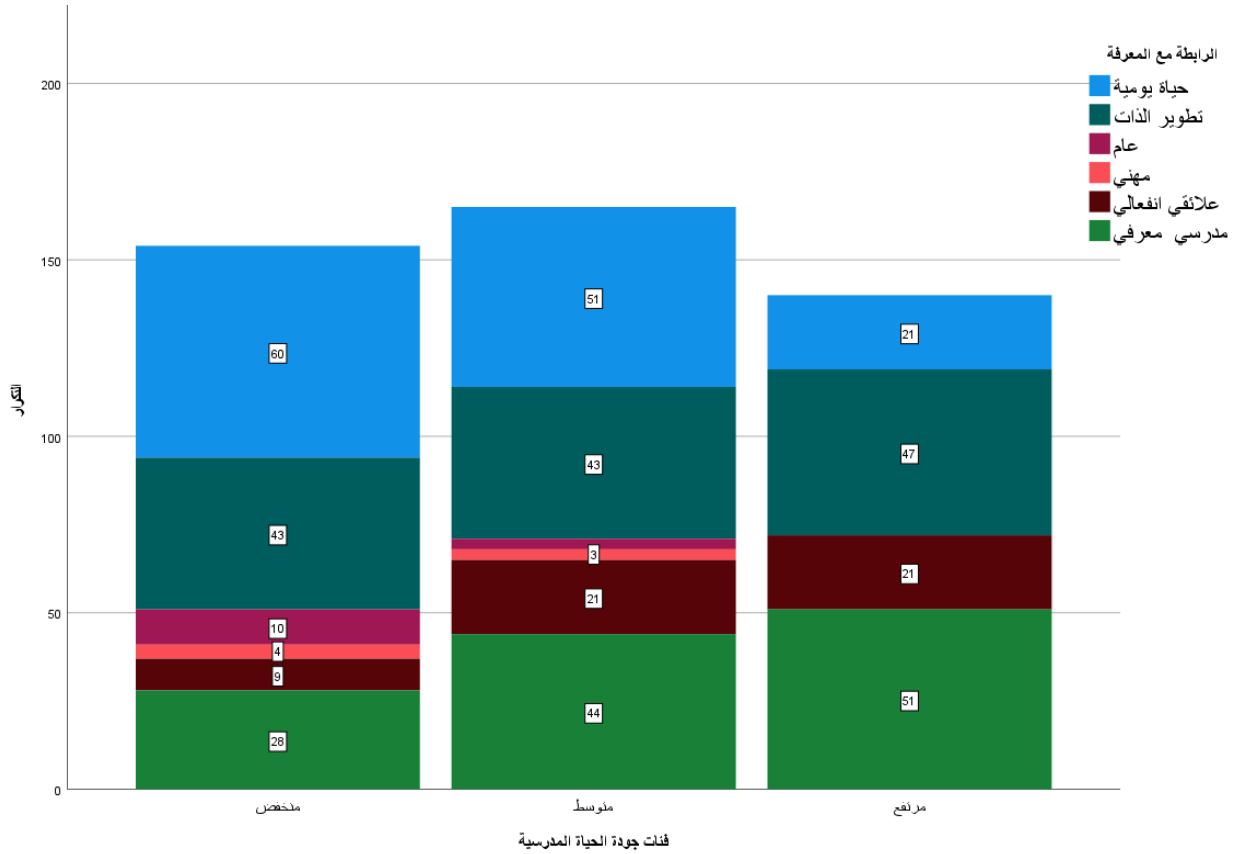
8. تحليل الارتباط بين مستويات جودة الحياة المدرسية الرابطة مع المعرفة:

الفرضية: *يوجد ارتباط دال إحصائياً بين مستوى جودة الحياة المدرسية والحصيلة المعرفية لدى تلاميذ الطور المتوسط.*

بنفس الطريقة سنقوم بتحليل الارتباط بين مستويات جودة الحياة مع شكل العلاقة مع المعرفة، ثم مع شكل العلاقة بالمدرسة، وهذا لأن الحصيلة المعرفية متغير كيفي يعتمد على هذين البعدين دون إمكانية الجمع بينهما، ثم نجيب في الأخير عن الفرضية في خلاصة مركزة.

8-1. تحليل الارتباط بين مستويات جودة الحياة المدرسية وتصورات التلاميذ للرابطة مع المعرفة:

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى استكشاف ما إذا كان مستوى جودة الحياة المدرسية (SQoL) لدى التلاميذ يرتبط بتصوراتهم المختلفة حول طبيعة علاقتهم بكل من المعرفة (R_Sav). لتحقيق هذا الهدف، تم أولاً تحويل متغير جودة الحياة المدرسية (SQoL)، وهو متغير كمي مستمر، إلى متغير ترتيبي يتكون من ثلاث فئات (شرائح ثلاثية أو Terciles) تمثل مستويات منخفضة ومتوسطة ومرتفعة من جودة الحياة المدرسية.



الشكل رقم (23) المخطط البياني لتوزع أنماط "الرابطة مع المعرفة" بدلالة فئات جودة الحياة المدرسية

يُعد هذا التقسيم خطوة إحصائية ضرورية لتحويل "جودة الحياة المدرسية" من متغير كمي متصل إلى متغير رتبي (Ordinal Variable) بثلاثة مستويات، مما يمهد الطريق لتطبيق اختبارات الارتباط (مثل مربع كاي) التي تتطلب بيانات فئوية. وقد ضمن الاعتماد على نقاط القطع المئينية (Terciles) توزيعاً متوازناً لأفراد العينة عبر الفئات الثلاث (منخفض: 154، متوسط: 165، مرتفع: 140).

الجدول رقم (31) توزيع أفراد العينة حسب شرائح جودة الحياة المدرسية

شريحة جودة الحياة المدرسية	التكرار
منخفضة	154
متوسطة	165
مرتفعة	140
المجموع	**459**

لجأنا إلى تصنيف الدرجة الكلية لجودة الحياة المدرسية ضمن ثلاث فئات متوازنة التكرار استناداً إلى

معيار الشرائح الثلاثية ما أفرز مستوى منخفضاً يضم الثلث الأدنى من توزيع الدرجات يليه مستوى متوسط يمثل الثلث الأوسط وصولاً إلى المستوى المرتفع الذي يستوعب الثلث الأعلى من العينة.

بعد ذلك، تم استخدام اختبار مربع كاي للاستقلالية (Chi-squared test of independence) لفحص الارتباط بين هذه الشرائح وكل من متغيري R_Sav و R_Ecoبعد استبعاد الفئات ذات التكرارات المنخفضة جداً لضمان دقة التحليل. تم أيضاً حساب معامل V لكرامر (Cramér's V) لتقدير قوة الارتباط، وتحليل البقايا المعيارية المصححة (Adjusted Standardized Residuals) لتحديد الخلايا التي تساهم بشكل كبير في أي ارتباط يتم ملاحظته.

تم استخدام متغير العلاقة مع المعرفة (R_Sav) بعد استبعاد فئتي مهني وعام، بسبب قلة عدد الحالات فيهما، وذلك لضمان استقرار نتائج اختبار مربع كاي. بالتالي، اقتصر التحليل على الفئات الأربع المتبقية لـ R_Savوهي: حياة يومية، تطوير الذات، علائقي، ومدرسي معرفي. أصبح حجم العينة لهذا التحليل 439 مشاركاً.

الجدول رقم (32) التوزيع بين شرائح جودة الحياة المدرسية وفئات العلاقة مع المعرفة

فئات جودة الحياة المدرسية	حياة يومية	تطوير الذات	علائقي	مدرسي معرفي	المجموع
منخفضة	60	43	9	28	140
متوسطة	51	43	21	44	159
مرتفعة	21	47	21	51	140
المجموع	132	133	51	123	439

تم إجراء اختبار مربع كاي للاستقلالية على جدول التوزيع لتحليل العلاقة بين المتغيرين. أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين المتغيرين، $\chi^2(6) = 31.18$، $p < .001$. وتحققت شروط تطبيق اختبار مربع كاي بشكل جيد، حيث كانت جميع القيم المتوقعة في الخلايا أكبر من 5، مما يدعم صلاحية الاعتماد على نتيجة الاختبار. بما أن العلاقة كانت دالة إحصائيًا، فقد تم حساب معامل V لكرامر لتقدير قوة الارتباط، حيث بلغت قيمة$V = .188$، مما يشير إلى وجود ارتباط ضعيف إلى متوسط بين المتغيرين.

لتحديد أي الخلايا في الجدول التوافق تساهم بشكل كبير في الارتباط الملاحظ، تم فحص البقايا المعيارية المصححة. القيم التي تتجاوز في القيمة المطلقة 1.96 تعتبر ذات دلالة عند مستوى 0.05.

الجدول رقم (33) البقايا المعيارية المصححة لاختبار مربع كاي

شريحةSQoL	حياة يومية	تطوير الذات	علائقي	مدرسي معرفي
منخفضةSQoL	**4.00**	0.13	**-2.32**	**-2.56**
متوسطةSQoL	0.69	-1.12	0.78	-0.12
مرتفعةSQoL	**-4.71**	1.02	1.51	**2.68**

القيم بالخط العريض تشير إلى بقايا ذات دلالة إحصائية (القيمة المطلقة أكبر من 1.96)

تثبت نتائج اختبار مربع كاي وجود ارتباط دال إحصائياً بين مستوى جودة الحياة المدرسية وشكل العلاقة مع المعرفة عند مستوى دلالة يقل عن 0.001 رغم ضعف قوة هذا الارتباط بدلالة معامل فاي لكرامر البالغ 0.188 ما يدفعنا لتعميق الفهم عبر تحليل البقايا المعيارية المصححة الذي يكشف عن تمركز ذوي جودة الحياة المنخفضة في فئة الحياة اليومية ببقايا موجبة بلغت 4.00 مقابل انحسار تواجدهم في البعدين العلائقي والمدرسي المعرفي بقيم سالبة ما يعكس ضعف انخراطهم في الجوانب الاجتماعية والأكاديمية.

نلاحظ في المقابل استقراراً لدى ذوي الجودة المتوسطة الذين لم يسجلوا قيماً دالة إحصائياً ليتوافق توزيعهم مع التوقعات النظرية بينما يتخذ ذوو الجودة المرتفعة توجهاً مغايراً يتسم بنقص حاد في فئة الحياة اليومية ببقايا سالبة قدرها 4.71 بالتوازي مع حضور كثيف في البعد المدرسي المعرفي ببقايا موجبة بلغت 2.68 ما يؤكد الارتباط الوثيق بين ارتفاع جودة الحياة والاندماج الأكاديمي مع رصد ميل طفيف غير دال نحو البعد العلائقي.

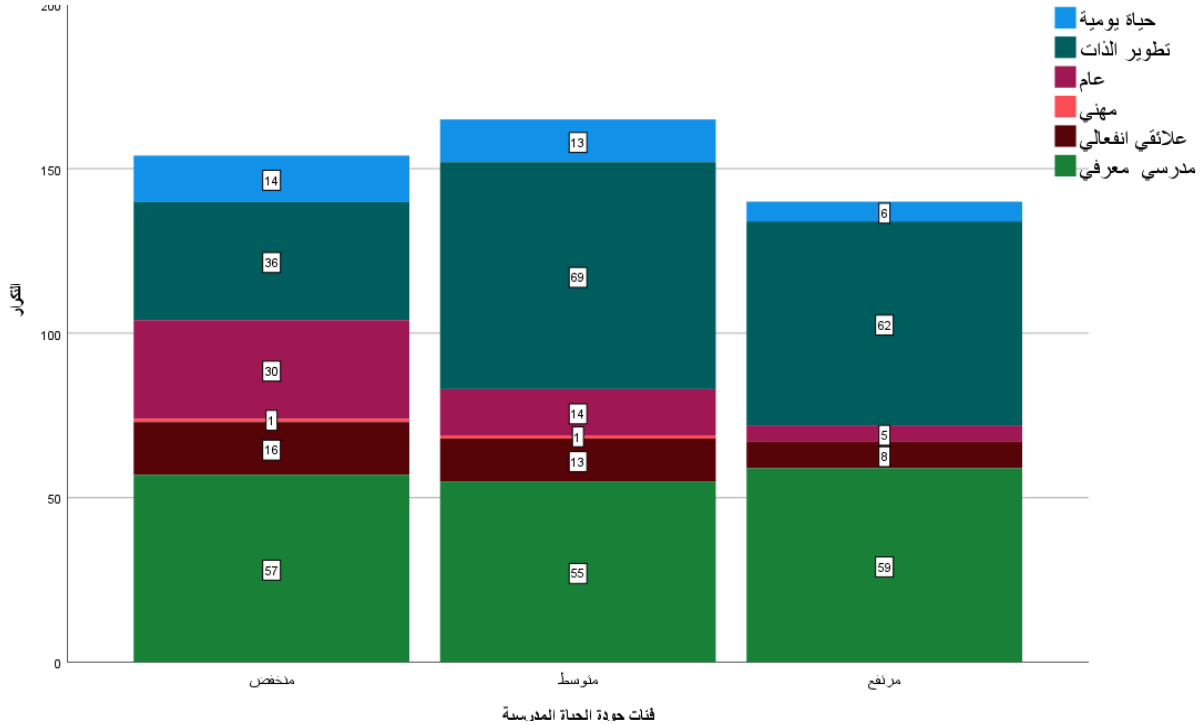
8-2. تحليل الارتباط بين جودة الحياة المدرسية شكل العلاقة بالمدرسة:

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى استكشاف ما إذا كان مستوى جودة الحياة المدرسية لدى التلاميذ يرتبط بتصوراتهم المختلفة حول طبيعة علاقتهم بالمدرسة (R_Eco)، مع اتباع نفس الخطوات والاجراءات الاحصائية السابقة.

الجدول رقم (34) التوزيع بين شرائح جودة الحياة المدرسية والفئات المصفاة للعلاقة بالمدرسة

شريحة جودة الحياة المدرسية	حياة يومية	تطوير الذات	عام	علائقي	مدرسي معرفي	المجموع
منخفضة	14	36	30	16	57	153
متوسطة	13	69	14	13	55	164
مرتفعة	6	62	5	8	59	140
المجموع	33	167	49	37	171	457

من خلال الجدول نلاحظ أن مستوى جودة الحياة المدرسية يلعب دوراً حاسماً في صياغة تصور التلميذ للمدرسة، فالتلاميذ ذوو المستوى المنخفض يسجلون أعلى معدلات النظرة العامة (30تكراراً)، مما يعكس علاقة سطحية أو غير محددة بالمؤسسة. في المقابل، يتلاشى هذا البعد العام بشكل شبه كلي لدى ذوي المستوى المرتفع (5تكرارات فقط)، ليحل محله تركيز قوي على بعد تطوير الذات (62تكراراً) والبعد "المدرسي المعرفي (59تكراراً)، مما يؤكد أن جودة الحياة المرتفعة تحول المدرسة في نظر التلميذ من مجرد مؤسسة عامة إلى فضاء للنمو الشخصي والتحصيل العلمي.



الشكل رقم (24) التوزيع التكراري لأبعاد "الرابطة مع المدرسة" باختلاف مستويات جودة الحياة المدرسية

نفهم من هذا الشكل أن جودة الحياة المدرسية تلعب دوراً في تشكيل هوية المدرسة في ذهن التلميذ، إذ

يرتبط المستوى المنخفض للجودة بانتشار النظرة العامة، وهي نظرة تتسم بالسطحية والعمومية، وعلى النقيض يقترن المستوى المرتفع للجودة بتبلور وعي أعمق يرى المدرسة كفضاء لتطوير الذات ومركز للتحصيل المدرسي المعرفي، مما يعني أن تحسن بيئة المدرسة ينقل علاقة التلميذ بها من مجرد التزام عام إلى انخراط شخصي وأكاديمي هادف.

تم إجراء اختبار مربع كاي للاستقلالية لتحليل العلاقة بين جودة الحياة المدرسية وشكل العلاقة بالمدرسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، $\chi^2(8) = 35.54,\ p < .001$. وقد تم التحقق من استيفاء شروط تطبيق اختبار مربع كاي، حيث كانت جميع التكرارات المتوقعة في خلايا الجدول أكبر من 5، مما يضمن صلاحية النتائج الإحصائية المستخلصة من الاختبار.

وبناءً على هذه النتيجة الدالة، تم حساب معامل V لكرامر لتقدير قوة الارتباط بين المتغيرين، حيث بلغت قيمة $V = .197$، وهي تشير إلى ارتباط ضعيف إلى متوسط. وفي خطوة أخرى سنستخدم تحليل البقايا المعيارية المصححة كأداة تشخيصية دقيقة عقب ثبوت دلالة اختبار مربع كاي، وذلك بهدف تفكيك العلاقة الكلية وتحديد مصادرها الفعلية داخل جدول التوافق، إذ يسمح هذا الإجراء بتجاوز الاستنتاج العام حول وجود الارتباط إلى تعيين الفئات التي تساهم تحديداً في صنعه، من خلال رصد حالات التمثيل الزائد أو الناقص التي تتجاوز التوقعات الإحصائية عند عتبة دلالة 1.96، مما يوفر أساساً لتفسير اتجاهات الاستقطاب أو التنافر بين المتغيرات المدروسة بدقة وموضوعية.

الجدول رقم (35) البقايا المعيارية المصححة لاختبار مربع كاي

شريحة جودة الحياة المدرسية	حياة يومية	تطوير الذات	عام	علائقي	مدرسي معرفي
منخفضة	1.13	**−4.10**	**4.36**	1.31	−0.05
متوسطة	0.44	1.84	−1.13	−0.10	−1.28
مرتفعة	−1.61	**2.28**	**−3.28**	−1.24	1.39

القيم بالخط العريض تشير إلى بقايا ذات دلالة إحصائية

يكشف فحص البقايا المعيارية المصححة عن تمايز هيكلي في طبيعة العلاقة بالمدرسة تبعاً لمستوى جودة الحياة المدرسية. فالتلاميذ الذين يعانون من انخفاض في جودة الحياة يظهرون ميلاً دالاً إحصائياً نحو

تبني النظرة العامة للمدرسة، حيث بلغت البقايا 4.36، وهو ما يقترن لديهم بعزوف واضح عن رؤيتها كفضاء لتطوير الذات بتسجيل بقايا سلبية بلغت 4.10- .تشير هذه الأرقام إلى أن تدني مستوى الرضا عن الحياة المدرسية يدفع التلميذ إلى تجريد المدرسة من وظيفتها التنموية وحصرها في صورة مؤسسة عمومية خارجية لا تعنيه شخصياً.

على النقيض تماماً، يرتبط الارتقاء بمستوى جودة الحياة المدرسية بتحول جذري في هذا التصور، حيث سجلت الفئة المرتفعة تمثيلاً زائداً دالاً إحصائياً في بعد تطوير الذات ببقايا بلغت 2.28، تزامناً مع انخفاض ملموس في تبني النظرة العامة ببقايا سلبية بلغت 3.28- .تؤكد هذه النتائج أن تحسن المناخ المدرسي لا يحسن فقط شعور التلميذ، بل يعيد تشكيل وعيه بالمدرسة لينقلها من مجرد هيكل إداري عام إلى بيئة حاضنة لطموحاته ونموه الشخصي.

خلاصة نتيجة اختبار الفرضية: أثبتت التحليلات الإحصائية وجود ارتباط دال احصائياً بين جودة الحياة المدرسية الرابطة المعرفية، حيث كشف فحص البقايا المعيارية عن تمايز نوعي في تصورات التلاميذ، فبينما يقترن انخفاض الجودة بتبني نظرة نفعية سطحية تحصر المعرفة في الحياة اليومية والمدرسة في بعدها العام، يؤدي ارتفاع الجودة إلى تحول جذري نحو رؤية أكثر عمقاً تربط المدرسة بتطوير الذات وتعزز الانخراط في البعد المدرسي المعرفي.

بناءً على كل ما سبق، يتم قبول الفرضية القائلة بوجود ارتباط دال إحصائياً بين مستوى جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة، وتبين أن جودة الحياة المدرسية ليست مجرد مؤشر للرفاهية، بل هي محدد نوعي للرابطة مع المعرفة، وارتفاعها ينقل التلميذ من نظرة عامة ونفعية إلى الاندماج الأكاديمي بنظرة معرفية وتطويرية للذات.

خلاصة الفصل:

كشفت المعالجة الإحصائية عن مؤشرات محورية تحدد ديناميكيات البيئة التربوية؛ حيث سجلت الدراسة ارتفاعاً عاماً في مستوى جودة الحياة المدرسية، مع تفوق إحصائي دال للإناث مقابل ارتباط سالٍ مع عامل العمر، مما يعني تناقص الرضا المدرسي بتقدم السن.

أما فيما يخص بنية الرابطة مع المعرفة، فقد تجاوزت التصورات التقليدية لتتمحور حول قطبين: المدرسي المعرفي وتطوير الذات، مع ملاحظة غياب شبه تام للبعد المهني في وعي التلاميذ. ويظهر التمايز الجنسي بوضوح في طبيعة هذه الرابطة. إذ يتبنى الذكور رؤية نفعية إجرائية تربط المعرفة بالحياة اليومية، بينما تنزع الإناث نحو رؤية "تنموية وجدانية" تركز على الأبعاد العلائقية وتطوير الشخصية.

فيما يتعلق بسياق السكن، انحصر تأثيره في ميل تلاميذ المناطق الحضرية لتبني تصورات أكثر عمومية وعلائقية. وتؤكد النمذجة الإحصائية أن جودة الحياة المدرسية هي عامل تنبؤي حاسم. فارتفاع مستواها ينقل المتعلم من النظرة السطحية العامة إلى انخراط فعلي في الأبعاد الأكاديمية العميقة.

تخلص النتائج إلى أن الرابطة مع المعرفة في المرحلة المتوسطة هي نتاج تفاعل معقد بين بيئة مدرسية محفزة ومتغيرات جنسية وسياقية، مما يشكل الهوية المعرفية للمتعلم بعيداً عن الغايات المهنية المستقبليّة في هذه المرحلة.

الفصل السادس

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية تتعلق بفهم طبيعة العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط في السياق الجزائري. استندت الإشكالية إلى فرضية أساسية مفادها أن التجربة المدرسية الإيجابية لا تقتصر على مجرد تحسين الأداء التحصيلي، بل تمتد لتشكل طبيعة العلاقة التي يبنيها التلميذ مع المعرفة والمدرسة ذاتها.

1. التذكير بالنتائج:

تأسيسًا على المعالجة الإحصائية للبيانات وما أفرزه فصل عرض وتحليل النتائج من مؤشرات رقمية وعلاقات ارتباطية، تبلورت لدينا أربعة محاور مفصلية تمثل جوهر مخرجات الدراسة. هذه المحاور لا تلخص النتائج فحسب، بل تشكل الأرضية المنطقية التي سيتم الاستناد إليها في تبرير وتوجيه المناقشة اللاحقة:

واقع جودة الحياة المدرسية ومحدداتها الديموغرافية: أثبتت البيانات تفوقًا عامًا في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى العينة (أعلى من المتوسط النظري)، مع بروز تمايز ديموغرافية واضح، حيث شكل الجنس عامل تفوق لصالح الإناث في كافة الأبعاد، بينما كشف العمر عن علاقة عكسية تتجلى في تآكل الرضا المدرسي مع التقدم في السن، في حين تم تحييد تأثير المنطقة السكنية كمتغير مؤثر في هذا السياق.

الهيكلة المركبة للرابطة مع المعرفة: أوضحت النتائج أن بنية تصورات التلاميذ تجاوزت الثنائية التقليدية، لتستقر حول قطبين أساسيين: المدرسي المعرفي وتطوير الذات. هذا الفرز الإحصائي يؤكد تحول المدرسة في وعي المتعلم إلى فضاء للنمو الشخصي والتحصيل، مع ملاحظة توزّع الرابطة مع المعرفة بين أبعاد (الحياة اليومية، الأكاديمي، وتطوير الذات) والغياب الهيكلي للبعد المهني.

التمايز الجنسي والسياقي كموجه لنوعية العلاقة: أفرز التحليل تباينًا نوعيًا في طبيعة الرابطة مع المعرفة محكومًا بمتغير الجنس، حيث يتبنى الذكور نسقاً نفعياً، بينما تتجه الإناث نحو نسق تنموي وجداني. كما ظهر تأثير السياق البيئي (المنطقة السكنية) كعامل موجه نحو تبني تصورات علائقية لدى تلاميذ المناطق الحضرية تحديدًا.

جودة الحياة المدرسية كمتغير تنبؤي للرابطة مع المعرفية: تجاوزت النتائج التوصيف السطحي لتثبت بالأدلة الإحصائية أن جودة الحياة المدرسية هي محدد نوعي وليست مجرد مؤشر رفاهية، حيث يعمل ارتفاعها على تهذيب تصورات التلميذ ونقله من النظرة السطحية العامة إلى الانخراط العميق في البعد الأكاديمي وتطوير الذات.

هذه المخرجات تضعنا أمام حقيقة مفادها أن الرابطة مع المعرفة في المرحلة المتوسطة هي نتاج تفاعل ديناميكي معقد بين بيئة مدرسية محفزة تنتج عنها جودة حياة مدرسية ومتغيرات جنادرية حاكمة، مع تسجيل

فجوة في غياب البعد المهني. بناءً على هذه الاستنتاجات الأربعة، سيتم الانتقال مباشرة لمناقشة النتائج وتفسيرها.

تجدر الإشارة إلى أن مراجعة الأدبيات لم تكشف عن دراسات سابقة تناولت العلاقة المباشرة بين جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة معاً، ما يجعل هذه الدراسة رائدة في هذا المجال. لذا تقوم مناقشة النتائج بالاستناد إلى دراسات تناولت كل متغير على حدة أو متغيرات قريبة من حيث الدلالة النظرية كالرفاه المدرسي والدافعية للتعلم، أو بالإسقاط النظري، وننتظم هذه المناقشة وفق المحاور الأربعة رئيسية.

2. واقع جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية:

يسعى هذا المحور إلى مناقشة النتائج المتعلقة بمستوى جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ الطور المتوسط في السياق الجزائري، مع استقصاء تأثير المتغيرات الديموغرافية الرئيسية كالجنس والعمر والمنطقة السكنية على هذا المستوى. تكتسب هذه المناقشة أهميتها من ندرة الدراسات التي تناولت جودة الحياة المدرسية في المرحلة المتوسطة بالجزائر، حيث تركزت معظم الأبحاث السابقة على المرحلة الثانوية.

2-1. مستوى جودة الحياة المدرسية في السياق الجزائري:

كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع لجودة الحياة المدرسية لدى عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي 44.04 من أصل 60 درجة (الوسيط = 48) متجاوزاً المتوسط النظري البالغ 30 درجة بدلالة إحصائية عالية ($p < 0.001$) وحجم أثر كبير جداً ($d = 1.079$). ينسجم هذا المستوى المرتفع مع ما توصلت إليه دراسة. دراسة زقاوة (2018) التي طبقت مقياس جودة الحياة على 120 تلميذاً بالتعليم الثانوي النتيجة ذاتها، حيث أبدى التلاميذ تمتعاً بمستوى جودة حياة مرتفع بشكل عام، مع تسجيل فروق دالة حسب الجنس في بعد الدراسة والتعليم لصالح الإناث وفي بعد العواطف لصالح الذكور.

من المنظور الثقافي والاجتماعي، تحتل المدرسة مكانة رمزية عالية في المجتمع الجزائري تتجاوز وظيفتها التعليمية المباشرة لتصبح رهاناً اجتماعياً للترقي الطبقي وتحقيق التطلعات الأسرية. أشارت دراسة تيليوين (2022b) التي طبقت استبيان دولي لقياس رفاه الأطفال عبر ثقافياً على عينة جزائرية إلى أن الأطفال الجزائريين يمنحون قيمة كبيرة للتعليم المدرسي باعتباره سبيلاً أساسياً لتحسين ظروف حياتهم المستقبلية. تخلق

هذه التوقعات الأسرية المرتفعة تجاه المدرسة ضغوطاً على التلاميذ لكنها تعزز في الوقت ذاته شعورهم بأهمية التجربة المدرسية، ما ينعكس إيجاباً على تقييمهم لجودة حياتهم المدرسية خاصة في مراحل مبكرة من المسار التعليمي.

تدعم دراسة دعوست زيدان وزملائها (Daoust-Zidane et al., 2025) التي قدمت بحث حول صوت الأطفال الجزائريين في تقييم رفاهم من خلال منهجية تشاركية شملت 20 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 08-12 سنة هذا التفسير، حيث برزت المدرسة كفضاء محوري في تعريفهم للحياة الجيدة إلى جانب الحماية الأسرية والحرية والمناسبات الدينية.

تلعب الخصائص النمائية للفئة العمرية المستهدفة دوراً محورياً في تفسير المستوى المرتفع لجودة الحياة المدرسية. تشمل العينة تلاميذ تتراوح أعمارهم بين 8 و12 سنة، وهي مرحلة تتسم بالاستقرار النسبي مقارنة بمرحلة المراهقة اللاحقة التي تشهد تحولات انفعالية ومعرفية عميقة، فقد أكدت منظمة الصحة العالمية (WHO, 2020)، في تقريرها حول السلوكيات الصحية للأطفال في سن الدراسة والذي شمل بيانات من 45 دولة أوروبية وكندية أن الفئة العمرية 11-13 سنة تسجل مستويات رضا مدرسي أعلى مقارنة بالمراهقين الأكبر سناً، حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين أبدوا مستويات رضا مرتفعة عن المدرسة 76% في عمر 11 سنة مقابل 64% في عمر 15 سنة. تفسر هذه النتيجة بكون التلاميذ في هذه المرحلة لم يدخلوا بعد في ديناميات المراهقة التي تتميز بالتمرد على السلطة وإعادة تقييم المؤسسات الاجتماعية بما فيها المدرسة.

يكتسب حجم الأثر الكبير المسجل في هذه الدراسة (d = 1.079) دلالة تربوية مهمة تتجاوز مجرد الدلالة الإحصائية، هذا الحجم الكبير يشير للأثر إلى أن غالبية التلاميذ في العينة يعيشون تجربة مدرسية إيجابية بشكل ملموس، ما يعكس نجاحاً نسبياً للمنظومة التربوية في توفير بيئة مدرسية داعمة لهذه الفئة العمرية. تتسق هذه النتيجة مع توصيات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) في تقرير PISA 2018 الذي شمل 79 نظاماً تعليمياً، أكد أن جودة الحياة المدرسية تمثل مؤشراً أساسياً على فعالية النظام التعليمي، حيث وجدت الدراسة علاقة إيجابية بين الشعور بالانتماء للمدرسة والأداء الأكاديمي بمعامل ارتباط بلغ 0.34، مع ذلك، ينبغي التعامل بحذر مع هذا المستوى المرتفع وعدم تعميمه بشكل مطلق. تظهر

قيمة الانحراف المعياري المرتفعة (SD = 13.00) والمدى الواسع للدرجات (من 1 إلى 60) وجود تباين فردي كبير بين التلاميذ، حيث سجل بعضهم درجات منخفضة للغاية بينما حصل آخرون على الدرجة الكاملة.

يضاف إلى ذلك أن معامل الالتواء السالب المسجل (1.02−) يشير إلى أن معظم الدرجات تتجمع في الطرف الأعلى من التوزيع مع وجود ذيل أطول نحو القيم المنخفضة، ما يعني أن الأغلبية تتمتع بجودة حياة مرتفعة لكن توجد أقلية تعاني من مستويات منخفضة تستحق الاهتمام، فقد أشارت في نفس السياق دراسة بن بردي (2021) التي طبقت استبيان جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية على 40 تلميذاً متفوقاً بالمرحلة الثانوية بولاية الوادي إلى مستويات مرتفعة في جميع أبعاد جودة الحياة (الصحة الجسمية والعلاقات الاجتماعية والصحة النفسية والبيئة)، لكنها أكدت أن هذه المستويات المرتفعة خاصة بفئة المتفوقين لا تعكس بالضرورة واقع جميع التلاميذ.

نستخلص من هذا التحليل أن المستوى المرتفع لجودة الحياة المدرسية المسجل في هذه الدراسة ينتج عن تفاعل عوامل ثقافية واجتماعية ونمائية متشابكة، تجعل من المدرسة في نظر تلاميذ هذه المرحلة فضاءً محورياً لبناء مستقبلهم، غير أن هذا المستوى المرتفع لا يلغي وجود تفاوتات فردية تستدعي التدخل التربوي الموجه لضمان تجربة مدرسية إيجابية لجميع التلاميذ.

2-2. الفروق بين الجنسين:

كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائياً ($p < 0.001$) بين الذكور والإناث في جميع بنود مقياس جودة الحياة المدرسية الستة لصالح الإناث، مع تباين في حجم الأثر عبر البنود. سجل البند السادس "حياتك كتلميذ" أكبر فرق بحجم أثر متوسط بلغ $r = 0.322$، حيث بلغ متوسط درجات الإناث 8.14 مقابل 5.52 للذكور بفارق قدره 2.62 نقطة. أما البنود الأخرى فتراوحت أحجام الأثر فيها بين ($r = 0.123$ البند الرابع: النقاط المحصلة) و($r = 0.235$ البند الخامس: التجربة المدرسية العامة)، ما يعتبر تأثيراً صغيراً وفق معايير كوهين. تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زقاوة أحمد (2018) سابقة الذكر التي وجدت فروقاً دالة لصالح الإناث في بعد الدراسة والتعليم لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر.

من المنظور النمائي، تشير الأدبيات إلى أن الإناث في مرحلة ما قبل المراهقة وأوائلها يتمتعن بنضج اجتماعي انفعالي أسبق من الذكور في نفس الفئة العمرية (Mosconi, 2004)، وأكدت الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA (2002) في مرجعها حول نمو المراهقين الموجه للمهنيين أن الإناث في هذه المرحلة يظهرن قدرة أفضل على التنظيم الذاتي وإدارة الانفعالات والتكيف مع المتطلبات المدرسية، ما ينعكس إيجاباً على تقييمهن لتجربتهن المدرسية (UNISCO, 2021). يفسر هذا النضج المبكر جزئياً التجانس الأكبر في استجابات الإناث (SD= 11.2) مقارنة بالتباين الواضح لدى الذكور (SD = 14.1) كما أظهرته قيم الانحراف المعياري، إذ تبدو الإناث أكثر قدرة على بناء تقييم متسق وإيجابي لحياتهن المدرسية.

تلعب التنشئة الاجتماعية والثقافية دوراً محورياً في تشكيل الفروق الجنسية في جودة الحياة المدرسية. أشارت دراسة موسكوني (Mosconi, 2004) التي حللت من منظور تحليلي نفسي دور الفروق بين الجنسين في تشكيل الرابطة مع المعرفة إلى أن التنشئة الاجتماعية المبكرة تخلق تفاوتات في الرابطة مع المعرفة بين البنات والبنين، حيث تكشف أبحاثها عن آليات لا واعية تدفع البنات في بعض السياقات إلى تجنب التفوق في مجالات معرفية معينة محافظة على الهوية الجنسية. في السياق الجزائري، تميل التنشئة الاجتماعية إلى تعزيز الامتثال والانضباط والتركيز على التحصيل الدراسي لدى الإناث أكثر من الذكور، حيث تُعتبر المدرسة بالنسبة للبنات فضاءً رئيسياً للترقي الاجتماعي والاستقلالية المستقبلية.

يقدم المنظور البيداغوجي تفسيراً تكميلياً يركز على مدى توافق البيئة المدرسية مع خصائص كل جنس. وتشير الأدبيات الدولية إلى أن البنات عموماً يُظهرن مستويات أعلى من الرضا عن الجوانب المدرسية المختلفة مقارنةً بالذكور(Casas et al., 2013; Goldan et al., 2022; Liu et al., 2016) ، وأن البيئة المدرسية القائمة على الانضباط والتواصل اللفظي قد تتوافق بشكل أكبر مع أنماط التفاعل المفضّلة لدى الإناث. وفي السياق الجزائري، أظهرت نتائج دراسة تيليوين وزملائه (Tiliouine et al., 2019) أن الفتيات حقّقن مستويات أعلى من الرضا مقارنةً بالفتيان في بندي "الحياة كطالب" ($F > M, p < .01$ في الموجتين) و"التجربة المدرسية" ($F > M, p < .01$ في الموجة الثانية)؛ إذ بلغ متوسط رضا الفتيات عن التجربة المدرسية 8.4 مقابل 7.2 للفتيان عند عمر 14 سنة تقريباً. كما أشار المؤلفون إلى أن 50% من الفتيات وافقن تماماً على أنهن يُحببن الذهاب إلى المدرسة مقابل 32% فقط من الفتيان، وأن الفتيان كانوا أكثر عرضة

للتنمر البدني وأقل شعوراً بالأمان في المدرسة، مما قد يفسر جزئياً هذا التباين. كذلك قدّم كاساس وتيليوين وفيغير (Casas et al., 2014) مقارنة بين المراهقين الجزائريين والإسبان باستخدام مؤشر الرفاه الشخصي، لاحظوا فيها ارتفاعاً غير متوقع في رضا الفتيات الجزائريات عن حياتهن كطالبات.

يمكن تفسير ارتفاع جودة الحياة المدرسية لدى الإناث مقارنة بالذكور في ضوء الخصوصية الثقافية والاجتماعية للمجتمع الجزائري، حيث تظل حركة البنات ومجالات تفاعلهن خارج المنزل أكثر ضبطًا نسبيًا، ما يجعل المدرسة فضاءً اجتماعيًا مشروعًا وآمنًا للتواصل وبناء الصداقات والتعبير عن الذات. بذلك تكتسب التجربة المدرسية لدى الإناث قيمة نفسية واجتماعية مضاعفة، لأنها لا تمثل فقط مكانًا للتعلم بل مجالًا أساسيًا للاندماج الاجتماعي وتحقيق الذات. في المقابل، يتمتع الذكور عادة بهامش حرية أوسع في الفضاءات الخارجية، وقد يجدون مصادر الإشباع الاجتماعي والانتماء خارج المدرسة، مما قد يقلل من مركزية المؤسسة المدرسية في خبرتهم الحياتية اليومية. هذا الاختلاف في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بين الجنسين داخل الثقافة الجزائرية يؤكد ضرورة توخي الحذر في تعميم النتائج ويدعو إلى مزيد من الدراسات للتحقق من استقرار هذه الفروق عبر سياقات جزائرية متنوعة.

كما يطرح هذا التفوق تساؤلات حول كيفية جعل المدرسة أكثر استجابة لاحتياجات الذكور دون المساس بجودة الحياة المدرسية للإناث، خاصة أن الفجوة الأكبر تظهر في البعد الهوياتي للحياة المدرسية.

2-3. ارتباط جودة الحياة المدرسية بالعمر:

كشفت النتائج عن ارتباط سلبي متوسط القوة بين عمر التلاميذ ومستوى جودة الحياة المدرسية، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون ($r = -0.356$) ومعامل ارتباط سبيرمان ($\rho = -0.338$) بدلالة إحصائية عالية ($p < 0.001$). تشير هذه النتيجة إلى أن جودة الحياة المدرسية تميل إلى الانخفاض مع تقدم التلاميذ في العمر حتى ضمن الفئة العمرية المحدودة المدروسة (8-12 سنة). يتسق هذا الاتجاه السلبي مع نموذج التوافق بين المرحلة والبيئة الذي طوره إيكلز وزملاؤه (Eccles et al., 2013) في دراستهم الطولية التي تابعت تلاميذ عبر الانتقال من الابتدائي إلى المتوسط، والذي يفترض أن الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة يحدث في توقيت غير ملائم نمائياً، حيث تزداد حاجة المراهقين الناشئين للاستقلالية والمشاركة في القرار بينما تصبح البيئة المدرسية أكثر تحكماً وتنظيماً.

أكدت بيانات تقرير (OECD, 2019) عن وجود انخفاض تدريجي في الرضا المدرسي والشعور بالانتماء للمدرسة مع تقدم التلاميذ في المراحل التعليمية، حيث بلغ متوسط مؤشر الانتماء للمدرسة 0.09 لتلاميذ 15 سنة مقابل 0.31 لمن هم في عمر 12 سنة عبر دولOECD ، ما يعكس انخفاضاً مستمراً بمعدل 0.07 نقطة سنوياً. من المنظور النمائي، تتزامن الفترة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة مع بداية التحولات المراهقية الجذرية التي وصفتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنها تشمل تحولات بيولوجية وانفعالية ومعرفية عميقة تعيد تشكيل علاقة المراهق بالمؤسسات الاجتماعية وقواعدها (UNISCO, 2021).

يبدأ التلاميذ في هذه المرحلة في تطوير قدرات التفكير النقدي وإعادة تقييم المؤسسات التي كانوا يقبلونها سابقاً بشكل تلقائي، ما يؤدي إلى نظرة أكثر انتقادية للمدرسة وتراجع في الحماس المدرسي الذي ميز الطفولة الوسطى (Casas, 2017).

يضاف إلى العوامل النمائية محددات مؤسساتية تتعلق بطبيعة الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي الجزائري. يواجه التلاميذ في هذا الانتقال تغييرات جوهرية في البيئة التعليمية؛ إذ أشار تيليوين وزملاؤه (Tiliouine et al., 2019) إلى أن التلاميذ في المرحلة المتوسطة يتعاملون مع نحو عشرة أساتذة يقدمون دروساً في مواد جديدة كلياً عليهم، بعد أن كانوا في المرحلة الابتدائية يتعاملون مع معلّمَيْن اثنين فقط وعدد محدود من المواد الدراسية. وقد خلص المؤلفون إلى أن هذا الوضع يُولّد ضغطاً كبيراً على غالبية التلاميذ، وهو ما قد يفسّر نسب التسرب المدرسي المرتفعة خلال هذه المرحلة (Boussena & Tiliouine, 2015)، فضلاً عن تراجع التحصيل الدراسي والتصورات الذاتية وتقدير الذات لدى التلاميذ عبر هذا الانتقال(Wigfield et al., 1991) .

مع ذلك، ينبغي الإشارة إلى أن قوة الارتباط السلبي المسجلة ($r \approx -0.35$) تعتبر متوسطة وليست قوية، ما يعني أن العمر يفسر حوالي 12% فقط من التباين في جودة الحياة المدرسية ($R^2 = 0.122$) بينما تبقى نسبة 88% مرتبطة بعوامل أخرى كنوعية العلاقات مع الأساتذة والأقران والممارسات البيداغوجية وخصائص الفرد الشخصية.

نستنتج من هذا التحليل أن الانحدار السلبي بين العمر وجودة الحياة المدرسية يعكس تفاعلاً معقداً بين التحولات النمائية الطبيعية والخصائص المؤسساتية للنظام التعليمي التي لا تستجيب بشكل كافٍ للاحتياجات

المتغيرة للمراهقين الناشئين. يطرح هذا الواقع تحدياً تربوياً يتمثل في كيفية الحفاظ على الحماس المدرسي وجودة الحياة المدرسية عبر المراحل التعليمية المختلفة، خاصة في فترة الانتقال الحرجة من الابتدائي إلى المتوسط.

2-4. غياب أثر المنطقة السكنية:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة المدرسية بين تلاميذ المناطق الحضرية (ن=256، M=44.6، SD=12.9) وتلاميذ المناطق شبه الحضرية (ن=203، M=43.4، SD=13.1)، حيث بلغت قيمة اختبار مان-ويتني W=27032 بدلالة p=0.458 وحجم أثر ضئيل للغاية قدره r=0.0347. تأتي هذه النتيجة مخالفة للتوقعات النظرية التي تفترض وجود تفاوتات في جودة الحياة المدرسية بناءً على الموقع الجغرافي نظراً للاختلافات المحتملة في الموارد المتاحة والبنية التحتية التعليمية والخصائص الاجتماعية-الثقافية للأسر. كما تتناقض بشكل صريح مع نتائج دراسة زقاوة (2018) التي وجدت فروقاً دالة إحصائياً لصالح البيئة شبه الحضرية في الدرجة الكلية لجودة الحياة وفي أبعاد جودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة الدراسة والتعليم وجودة شغل الوقت وإدارته، ما يستدعي تحليلاً معمقاً لفهم أسباب هذا التباين.

يمكن تفسير غياب أثر المنطقة السكنية من خلال فرضية توحيد المنظومة التربوية الجزائرية. تتبنى وزارة التربية الوطنية سياسة مركزية صارمة تفرض نفس المناهج والبرامج والمعايير التعليمية عبر جميع المؤسسات التعليمية بغض النظر عن موقعها الجغرافي، ما يخلق تجانساً نسبياً في الخبرة المدرسية. تنطبق هذه المركزية على توزيع الموارد البشرية حيث يخضع التعيين والتنقيل للأساتذة لمعايير وطنية موحدة، وعلى البنية التحتية حيث تشرف الدولة على بناء وصيانة المؤسسات التعليمية وفق معايير قياسية.

مع ذلك، ينبغي النظر إلى هذه النتيجة بحذر في ضوء حدود العينة والإطار الجغرافي للدراسة. اقتصرت الدراسة على مؤسسات تعليمية في ولاية قسنطينة شملت مناطق حضرية ومناطق شبه حضرية فقط، دون تغطية المناطق الريفية البعيدة عن المركز الحضري. قد تكون الفروق بين الحضري وشبه الحضري في مدينة كبيرة كقسنطينة أقل وضوحاً مقارنة بالفروق بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية النائية

يمكن أن يعكس غياب الفروق أيضاً طبيعة المقياس المستخدم والجوانب التي يركز عليها. يقيس استبيان ISCWeBجودة الحياة المدرسية من منظور ذاتي يركز على التجربة الشخصية للتلميذ داخل المدرسة، كالعلاقات مع الأساتذة والأقران والرضا عن التعلم والتجربة المدرسية العامة، وهي جوانب قد تكون أقل تأثراً بالموقع الجغرافي مقارنة بجوانب موضوعية كحجم الأقسام وتوفر المرافق والموارد التعليمية والمختبرات والمكتبات، فقد أشارت دراسة كاساس وزملائه (Casas et al., 2013) في مراجعتهم للأدبيات حول الرفاه الذاتي للأطفال إلى أن المؤشرات الذاتية للرفاه قد لا تتطابق دائماً مع المؤشرات الموضوعية، حيث يمكن للأطفال الإبلاغ عن مستويات رضا مرتفعة رغم ظروف موضوعية صعبة بسبب عوامل كالتكيف والمقارنة الاجتماعية والتوقعات..

قد يعكس هذا الغياب نجاحاً نسبياً لسياسة التوحيد التربوي في ضمان تجربة مدرسية متجانسة على الأقل في الجوانب الذاتية للرفاه المدرسي، لكنه قد يعود أيضاً إلى محدودية نطاق الدراسة الجغرافي (غياب المناطق الريفية النائية) وخصائص العينة (تركزها في ولاية واحدة) وطبيعة المقياس (تركيزه على الجوانب الذاتية دون الموضوعية).

3. بنية الرابطة مع المعرفة:

يستقصي هذا المحور طبيعة الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط كما كشف عنها التحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis) لجداول الحصيلة المعرفية المستوحاة من أعمال شارلو (Charlot, 1997). تكتسب هذه المناقشة أهميتها من كونها تتناول بعداً نوعياً للتجربة المدرسية يتجاوز القياس الكمي لجودة الحياة، حيث تسعى لفهم المعاني والتمثلات التي يبنيها التلاميذ حول المعرفة والمدرسة. انطلقت الدراسة من فرضية أولية تفترض انتظام الرابطة مع المعرفة وفق ثنائية بسيطة تميز بين مستوى يرتبط بالوظيفة التعليمية للمدرسة ومستوى يرتبط بالحاجات الشخصية للتلميذ، غير أن التحليل الموضوعاتي كشف عن بنية أكثر تعقيداً وثراءً تستدعي إعادة النظر في هذه الثنائية المبسطة.

3-1. تعدد أبعاد الرابطة مع المعرفة:

كشف التحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis) لإجابات التلاميذ عن بنية متعددة الأبعاد للرابطة مع المعرفة تتجاوز الثنائية بين المدرسي والشخصي التي افترضتها الفرضية الخامسة. استخرج التحليل ستة أشكال متمايزة للرابطة مع المعرفة والمدرسة هي المدرسي المعرفي وتطوير الذات والحياة اليومية والعلائقي الانفعالي والعام والمهني، مع تباين واضح في وزن كل شكل ضمن التوزيع الإجمالي. يتسق هذا التعدد مع ما طرحه شارلو (Charlot, 1997) في تمييزه بين أشكال مختلفة للعلاقة مع المعرفة تتراوح بين المعرفة–موضوع والمعرفة–فعل والمعرفة–علاقة، حيث يبني كل تلميذ علاقته الخاصة مع المعرفة انطلاقاً من تاريخه الشخصي ومشروعه وموقعه الاجتماعي.

تعكس هذه البنية المتعددة الأبعاد طبيعة الرابطة مع المعرفة كظاهرة معقدة لا يمكن اختزالها في تصنيف ثنائي بسيط. أكد شارلو (Charlot, 2017) أن الرابطة مع المعرفة تتشكل عند تقاطع ثلاثة محاور رئيسية هي العلاقة بالعالم والعلاقة بالآخرين والعلاقة بالذات، ما يفتح المجال لظهور أشكال متنوعة من التموقع تجاه المعرفة والمدرسة. يفسر هذا التقاطع تنوع الأبعاد المستخرجة في الدراسة الحالية، حيث يعبر البعد المدرسي المعرفي عن الرابطة مع المعرفة كموضوع مدرسي للتعلم، بينما يعكس بعد تطوير الذات الرابطة مع المعرفة كأداة لبناء الهوية الشخصية، ويترجم البعد العلائقي الرابطة مع المعرفة كوسيط اجتماعي للتواصل مع الآخرين.

يبرز بعد الحياة اليومية كإضافة مهمة لم تحظ باهتمام كاف في الأدبيات الكلاسيكية حول الرابطة مع المعرفة. يعكس هذا البعد نظرة نفعية مباشرة للمعرفة باعتبارها أداة لحل مشكلات الحياة اليومية والتعامل مع متطلباتها العملية، دون ربطها بالضرورة بالمشروع المدرسي أو التنمية الشخصية على المدى البعيد، ففي هذا السياق أشارت دراسة بيكالو وسوزا (Bicalho & Souza, 2014) حول علاقة طلبة التعليم العالي مع المعرفة في البرازيل إلى وجود شريحة من الطلبة ترى المعرفة الأكاديمية من منظور تطبيقي مباشر يركز على قابليتها للاستخدام في الحياة الواقعية، ما يتقاطع مع بعد الحياة اليومية المستخرج في الدراسة الحالية رغم اختلاف الفئة العمرية والسياق الثقافي.

تعكس هيمنة بعدين رئيسيين على توزيع العلاقة بالمدرسة وهما المدرسي المعرفي وتطوير الذات استمرارية نسبية للوظيفة التقليدية للمدرسة مع انفتاح على وظائف تنموية أوسع، وتتسق هذه النتيجة مع التحولات التي

شهدتها الخطابات التربوية المعاصرة التي لم تعد تحصر المدرسة في وظيفة نقل المعارف، بل تضيف إليها وظيفة تنمية الشخصية وبناء الكفايات الحياتية والاجتماعية (UNICEF, 2007)

يطرح التوازن الملحوظ في توزيع أشكال العلاقة مع المعرفة مقارنة بالتمركز الأوضح في العلاقة بالمدرسة تساؤلاً نظرياً مهماً. بينما تتوزع تصورات التلاميذ للمعرفة بشكل متوازن نسبياً بين ثلاثة أبعاد رئيسية هي تطوير الذات والحياة اليومية والمدرسي المعرفي، تتمركز تصوراتهم للمدرسة حول قطبين أساسيين هما المدرسي المعرفي وتطوير الذات. يمكن تفسير هذا الفارق بأن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تفرض إطاراً محدداً ومعيارياً للعلاقة بها، بينما تتيح المعرفة كموضوع مرونة أكبر في أشكال التعامل معها. أشار بوتييه وروشيكس (Bautier & Rochex, 2004)إلى أن العلاقة بالمؤسسة المدرسية تخضع لمحددات اجتماعية ومؤسساتية أقوى من العلاقة مع المعرفة التي تحتفظ بمساحة أوسع للبناء الذاتي.

يكشف تحليل البقايا الأقل حضوراً في التوزيع عن أبعاد هامشية لكنها دالة نظرياً. يمثل البعد العام نظرة غير محددة أو سطحية للمدرسة والمعرفة، حيث يعجز التلميذ عن بناء معنى واضح أو محدد لعلاقته بهما، وقد يعكس هذا البعد ما أسماه شارلو (Charlot, 1999) بغياب الحراك المعرفي، حيث يبقى التلميذ عالقاً في مستوى سطحي من العلاقة مع المعرفة دون القدرة على تجاوزه نحو مستويات أكثر تجريداً وتعميماً. تشير الأدبيات إلى أن هذا النمط من العلاقة يرتبط بصعوبات التعلم والتعثر الدراسي، حيث لا يجد التلميذ معنى شخصياً أو قيمة واضحة فيما تقدمه المدرسة.

نستخلص من هذا التحليل أن الرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ الطور المتوسط تتسم ببنية متعددة الأبعاد ومعقدة تتجاوز الثنائيات المبسطة. تعكس هذه البنية ثراء التجربة المدرسية وتنوع المعاني التي يمنحها التلاميذ لعلاقتهم مع المعرفة والمدرسة، ما يستدعي من المنظومة التربوية الاعتراف بهذا التنوع والاستجابة له بممارسات بيداغوجية متمايزة.

3-2. شكل الرابطة مع المعرفة:

كشف التحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis) لتصورات التلاميذ حول علاقتهم مع المعرفة عن توزيع أكثر توازناً مقارنة بتوزيع العلاقة بالمدرسة. تتقاسم ثلاثة أبعاد رئيسية النسب الأعلى بشكل متقارب،

حيث سجل بعد تطوير الذات 29.0%، يليه بعد الحياة اليومية بنسبة 28.8%، ثم البعد المدرسي المعرفي بنسبة 26.8%، لتشكل هذه الأبعاد الثلاثة معاً 84.6% من الاستجابات الإجمالية. يعكس هذا التوازن الثلاثي تنوعاً واضحاً في المعاني التي يمنحها التلاميذ للمعرفة، حيث لا يهيمن تصور واحد بل تتعايش رؤى متعددة تعكس مشاريع وتطلعات مختلفة. تتسق هذه النتيجة مع التصور الذي طوره شارلو (1999) حول تعددية أشكال الرابطة مع المعرفة التي ترتبط بتعدد المواقع الاجتماعية والمشاريع الشخصية للمتعلمين.

يعكس تصدر بعد تطوير الذات بنسبة 29.0% وعياً متنامياً لدى التلاميذ بدور المعرفة في بناء هويتهم الشخصية وتنمية قدراتهم. ينظر هؤلاء التلاميذ للمعرفة كأداة للنمو الذاتي وتطوير الكفايات وبناء الشخصية، متجاوزين النظرة الأداتية المحضة التي تحصر قيمة المعرفة في نتائجها المباشرة. تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بيكالو وسوزا (Bicalho & Souza, 2014) في السياق البرازيلي، حيث أظهرت أن جزءاً معتبراً من طلبة التعليم العالي يربطون تعلمهم بمشروع بناء الذات وتطوير الهوية المهنية والشخصية. يشير هذا التقاطع بين دراسات تناولت فئات عمرية ومستويات تعليمية مختلفة إلى أن بعد تطوير الذات يمثل شكلاً مستقراً من أشكال الرابطة مع المعرفة يتجاوز الحدود العمرية والثقافية.

يبرز بعد الحياة اليومية بنسبة 28.8% كثاني أهم شكل للعلاقة مع المعرفة، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بحضوره المحدود في تصور المدرسة. ينظر هؤلاء التلاميذ للمعرفة من منظور نفعي مباشر يركز على قابليتها للتوظيف في حل مشكلات الحياة الواقعية والتعامل مع متطلباتها اليومية. يعكس هذا التصور ما أسماه شارلو (Charlot, 1999) بالعلاقة الأداتية مع المعرفة، حيث تكتسب المعرفة قيمتها من فائدتها العملية المباشرة دون ربطها بالضرورة بمشروع طويل المدى للتعلم أو التنمية الذاتيةو يمكنن ربطها بإصلاحات

المنظومة التربوية في الجزائر قائمة على المقاربة بالكفاءات بهدف الانتقال من تعليم يعتمد على الحفظ إلى تعليم يركز على تنمية الكفاءات العلمية والمنهجية ومهارات حلّ المشكلات والتفكير النقدي، بما يسمح للمتعلم بتوظيف المعرفة في سياقات الحياة اليومية والتكيف مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي. وترتبط هذه التوجهات بتنمية مهارات الحياة، التي تسهم بدورها في تعزيز انخراط التلاميذ في التعلم ورفع مستوى مثابرتهم (نعمون، 2015).

قد يعكس ارتفاع هذا البعد تأثير السياق الاجتماعي–الاقتصادي للتلاميذ، حيث تشير الأدبيات إلى أن تلاميذ الأوساط الشعبية يميلون أكثر لتبني علاقة نفعية مع المعرفة مقارنة بتلاميذ الأوساط الميسورة الذين يستطيعون الاستثمار في مشاريع تعلم طويلة المدى (Guéguen, 2018).

يسجل البعد المدرسي المعرفي 26.8%، وهي نسبة أقل مما سجله في تصور المدرسة. يربط هؤلاء التلاميذ المعرفة بالإطار المدرسي الأكاديمي، حيث تكتسب قيمتها من كونها محتوى دراسياً يجب تعلمه والنجاح فيه. يعكس هذا التصور ما أسماه شوفالار (Chevallard, 1991b) بالعلاقة المؤسساتية مع المعرفة، حيث يتبنى التلميذ التعريف المدرسي للمعرفة دون بناء معنى شخصي يتجاوز الإطار المؤسساتي. رغم أن هذا الشكل من العلاقة قد يبدو محدوداً من الناحية التربوية، إلا أنه يمثل نقطة انطلاق ضرورية لبناء أشكال أكثر تعقيداً من الرابطة مع المعرفة، خاصة في المراحل الأولى من التمدرس.

تكشف المقارنة بين توزيع العلاقة مع المعرفة وتوزيع العلاقة بالمدرسة عن فارق جوهري في مرونة التصورات. بينما تتمركز العلاقة بالمدرسة حول قطبين رئيسيين، تتوزع العلاقة مع المعرفة بشكل أكثر توازناً عبر ثلاثة أبعاد متقاربة. يمكن تفسير هذا الفارق بأن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تفرض إطاراً تنظيمياً ورمزياً محدداً يقيد أشكال العلاقة الممكنة معها، بينما تحتفظ المعرفة كموضوع بمرونة أكبر تتيح للتلاميذ بناء تصورات أكثر تنوعاً، وهو ما أشار روشيكس (Rochex, 1995) إليه، قائلاً إن التلاميذ يستطيعون تطوير علاقة شخصية مع المعرفة تتجاوز العلاقة المؤسساتية بالمدرسة، ما يفسر التوازن الأكبر في توزيع أشكال العلاقة مع المعرفة.

يسجل البعد العلائقي الانفعالي 11.1% من الاستجابات، حيث يربط بعض التلاميذ المعرفة بالجوانب العلائقية والوجدانية للتجربة التعليمية. تكتسب المعرفة لدى هؤلاء قيمتها من كونها وسيطاً للتواصل مع الآخرين أو مصدراً لمشاعر إيجابية كالفخر والإنجاز. أكدت موسكوني (Mosconi, 2004) أن البعد الانفعالي يلعب دوراً محورياً في الرابطة مع المعرفة خاصة لدى الإناث، حيث ترتبط الرغبة في المعرفة ديناميات نفسية واجتماعية معقدة تتجاوز البعد العقلاني المحض. يدعم هذا التحليل النتائج المتعلقة بالفروق الجنسية التي سنناقشها في العناصر القادمة.

نستنتج من هذا التحليل أن تصورات التلاميذ للمعرفة تتسم بتوازن أكبر وتنوع أوسع مقارنة بتصوراتهم للمدرسة. يعكس هذا التوازن الثلاثي بين تطوير الذات والحياة اليومية والبعد المدرسي غنى التجربة المعرفية للتلاميذ وتعدد المعاني التي يمنحونها للمعرفة. يطرح هذا التنوع فرصة تربوية تتمثل في الاستفادة من هذه التصورات المتعددة لتطوير ممارسات بيداغوجية متمايزة تستجيب لاحتياجات التلاميذ المختلفة.

3-3. شكل العلاقة بالمدرسة:

سجل التحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis) لتصورات التلاميذ حول علاقتهم بالمدرسة هيمنة واضحة لبعدين رئيسيين يمثلان معاً 73.7% من الاستجابات. يتصدر البعد المدرسي المعرفي بنسبة 37.3%، حيث ينظر التلاميذ للمدرسة أساساً كفضاء لاكتساب المعارف والمهارات الأكاديمية، يليه مباشرة بعد تطوير الذات بنسبة 36.4% الذي يعكس رؤية أوسع للمدرسة كبيئة لتنمية القدرات الشخصية والنمو الذاتي. يعكس هذا التوزيع تعايش وظيفتين مختلفتين للمدرسة في تمثلات التلاميذ، الوظيفة التقليدية المتمثلة في نقل المعرفة والوظيفة التنموية الأحدث المتعلقة ببناء الشخصية. تتسق هذه النتيجة مع ما أكده شارلو (Charlot, 1997) من أن المدرسة تحمل معاني متعددة للتلاميذ تتراوح بين كونها مكاناً للتعلم ومكاناً للعيش والنمو في آن واحد.

يمكن تفسير هيمنة البعد المدرسي المعرفي بقوة الخطاب المؤسساتي السائد حول وظيفة المدرسة. تركز المنظومة التربوية الجزائرية في خطابها الرسمي وممارساتها اليومية على البعد المعرفي والتحصيلي، حيث تحتل المعارف الأكاديمية والنتائج الدراسية مكانة مركزية في تقييم أداء المدرسة والتلاميذ. ينعكس هذا التركيز في تنظيم الزمن المدرسي الذي يخصص الحصة الأكبر للحصص التعليمية التقليدية، وفي معايير التقييم التي تركز على قياس المعارف المكتسبة، فقد أشار شوفالار (Chevallard, 1991a) إلى أن العلاقة المؤسساتية مع المعرفة التي تفرضها المدرسة تؤثر بشكل قوي على العلاقات الشخصية التي يبنيها التلاميذ، حيث يميل التلاميذ إلى تبني التصور السائد مؤسساتياً حول وظيفة المدرسة خاصة في المراحل الأولى من التمدرس.

يعكس البعد الثاني المتعلق بتطوير الذات تحولاً ملحوظاً في تمثلات التلاميذ للمدرسة يتجاوز الوظيفة التعليمية التقليدية. ينظر أكثر من ثلث العينة للمدرسة كبيئة لتنمية قدراتهم الشخصية وبناء مهاراتهم الحياتية وتطوير شخصيتهم، ما يعكس تأثير الخطابات التربوية المعاصرة التي تؤكد على التعلم المتحور حول المتعلم والتنمية الشاملة للشخصية. تتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة بولو وزملائها

(Pouliot et al., 2010) من أن التلاميذ في المراحل المتوسطة يبدأون في تطوير وعي أوضح بدور المعرفة في بناء هويتهم وتطوير كفاياتهم، ما يتجاوز النظرة الأداتية البحتة للتعلم المدرسي.

تسجل الأبعاد الثانوية حضوراً محدوداً لكنه دال نظرياً في التوزيع الإجمالي. يمثل البعد العام 10.7% من الاستجابات، حيث ينظر بعض التلاميذ للمدرسة كمؤسسة عامة أو إطار اجتماعي واسع دون تحديد واضح لوظيفتها أو معناها الشخصي. قد يعكس هذا التصور مرحلة انتقالية في بناء العلاقة بالمدرسة، حيث لم يبلور التلميذ بعد موقفاً واضحاً أو استثماراً محدداً في التجربة المدرسية. أما البعد العلائقي الانفعالي الذي سجل 8.1%، فيعكس نظرة للمدرسة كفضاء للعلاقات الاجتماعية والتفاعلات الانفعالية أكثر منها مكاناً للتعلم، حيث تكتسب العلاقات مع الأقران والأساتذة أولوية على البعد المعرفي. أشارت دراسة فلورين (Florin, 2019) إلى أن جودة العلاقات المدرسية تمثل محدداً أساسياً للرفاه المدرسي لدى بعض التلاميذ، ما يفسر بروز هذا البعد العلائقي في تصوراتهم للمدرسة.

يثير الحضور الهامشي لبعد الحياة اليومية في تصور المدرسة تساؤلات حول مدى ارتباط المدرسة بالحياة الواقعية للتلاميذ، بحيث سجلت فئة الحياة اليومية 7.2% فقط، ما يعني أن الغالبية العظمى من التلاميذ لا ترى المدرسة كجزء من حياتها اليومية الروتينية بل كفضاء متميز له وظيفته الخاصة سواء معرفية أو تنموية. قد يعكس هذا الانفصال بين المدرسة والحياة اليومية إشكالية ديداكتيكية تتعلق بصعوبة ربط المعارف المدرسية بالواقع المعيش للتلاميذ، وهي إشكالية أشار إليها مجموعة من الباحثين مثل جونيير وآخرون (Jonnaert et al., 2008) في تحليلهم للنقل الديداكتيكي الذي يفصل المعرفة المدرسية عن سياقاتها الأصلية.

تفسر الهيمنة المزدوجة للبعدين المعرفي والتنموي قدرة المدرسة على الاستجابة لتوقعات متنوعة من التلاميذ، إذ ينجح جزء من التلاميذ في إيجاد معنى واضح للمدرسة ضمن إطارها الأكاديمي التقليدي، بينما يبني آخرون معنى مختلفاً مرتبطاً بالتنمية الشخصية والنمو الذاتي (Charlot, 1997). تعكس هذه الثنائية مرونة نسبية في التجربة المدرسية وتسمح بأشكال متعددة من الاستثمار والانخراط، ما قد يفسر جزئياً المستوى المرتفع لجودة الحياة المدرسية المسجل في المحور الأول.

نفهم من هذا العرض أن تصورات التلاميذ للمدرسة تتوزع بين وظيفتها التقليدية كفضاء للتحصيل المعرفي ووظيفتها التنموية كبيئة لبناء الشخصية. يعكس هذا التوزيع قدرة المدرسة على حمل معاني متعددة تستجيب

لتطلعات مختلفة، لكنه يطرح تحدياً يتمثل في تعزيز الأبعاد الأقل حضوراً خاصة البعد العلائقي وربط المدرسة بالحياة اليومية.

3-4. غياب البعد المهني:

يمثل الغياب شبه التام للبعد المهني في تصورات التلاميذ للمعرفة والمدرسة نتيجة لافتة تستدعي تحليلاً معمقاً. سجل البعد المهني 0.4% فقط في العلاقة بالمدرسة، بواقع حالتين فقط من أصل 459 تلميذاً، بينما سجل 1.5% في العلاقة مع المعرفة بواقع سبع حالات. تشير هذه النسب الهامشية إلى أن الغالبية الساحقة من التلاميذ في هذه الفئة العمرية لا تربط تجربتها المدرسية أو تعلمها للمعارف بأي مشروع مهني مستقبلي، وهي نتيجة تطرح تساؤلات حول طبيعة المعنى الذي يبنيه التلاميذ للتعلم المدرسي في غياب بعد التوجه نحو المستقبل المهني. يمكن تفسير هذا الغياب من خلال عوامل نمائية مرتبطة بخصائص الفئة العمرية المستهدفة وعوامل مؤسساتية تتعلق بواقع التوجيه المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية.

من المنظور النمائي، تتراوح أعمار التلاميذ المشاركين في الدراسة بين 8 و12 سنة، وهي مرحلة تسبق المراهقة الوسطى التي يبدأ فيها التفكير الجدي في المستقبل المهني، فقد أكدت الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA (2002) أن التفكير في المستقبل المهني واتخاذ قرارات التوجيه يتطلب مستوى من النضج المعرفي والقدرة على التخطيط طويل المدى لا يتوفر عادة قبل سن 14-15 سنة. يتسم تفكير الأطفال في هذه المرحلة (8-12 سنة) بالتمركز حول الحاضر والمستقبل القريب، حيث تبقى التطلعات المهنية غامضة وخيالية دون ارتباط واضح بالمسار التعليمي الحالي، هذا الواقع النمائي هو ما قد يفسر غياب البعد المهني في تصورات هذه الفئة العمرية. مع ذلك، لا يمكن تفسير الغياب شبه التام للبعد المهني بالعوامل النمائية فقط، إذ تشير المنظمة الدولية لحماية حقوق الطفل يونيسيف إلى أن التلاميذ في مراحل عمرية مماثلة في سياقات تربوية أخرى يبدون وعياً أوضح بالربط بين التعلم المدرسي والمستقبل المهني، بل وتضيف بأن الطفولة هي مرحلة التي تبنى فيها تخيلات وتوقعات حول مهن المستقل (UNICEF, 2007). كما تشير دراسة جزائرية لبوفلجة وبن زاهي (2018) إلى أن تلاميذ الطور المتوسط يبدأون في بناء مشاريعهم المستقبلية وربطها بالمسار الدراسي، ما ينعكس على علاقتهم بالمواد الدراسية المختلفة. ومن هنا يظهر لنا تباين يستوجب التحول الى دور العوامل المؤسساتية والسياقية في تشكيل بناء هذا الربط.

أشار جونيير وآخرون (Jonnaert et al., 2008) إلى أن النقل الديداكتيكي الذي يفصل المعرفة المدرسية عن سياقاتها الأصلية ومجالات تطبيقها يساهم في تعميق الفجوة بين المدرسة والعالم المهني، ما يفسر جزئياً صعوبة بناء معنى مهني للتعلم المدرسي لدى التلاميذ، وهذا لأن غياب البعد المهني يطرح تساؤلات حول المعنى البديل الذي يبنيه التلاميذ للتعلم المدرسي في غياب إسقاط مستقبلي واضح. في حين يجب أن نذكر بأن النتائج تشير إلى أن التلاميذ يعوضون غياب البعد المهني بمعاني بديلة ترتبط بالحاضر أكثر من المستقبل، حيث تكتسب المعرفة قيمتها إما من فائدتها الحالية في الحياة اليومية، أو من دورها في التنمية الشخصية الآنية، أو من موقعها ضمن النظام المدرسي الحالي. في هذا السياق يشير شارلو (Charlot, 1999) إلى أن غياب مشروع مستقبلي واضح يدفع بعض التلاميذ إلى علاقة سطحية مع المعرفة تقتصر على الاستجابة للمتطلبات المدرسية الآنية دون بناء معنى عميق للتعلم.

نلاحظ من خلال هذا التحليل أن غياب البعد المهني في تصورات التلاميذ ينتج عن تفاعل بين المحددات النمائية الطبيعية لهذه الفئة العمرية ودور المؤسساتي من جهة أخرى في التوجيه المدرسي والمهني، يطرح هذا الغياب فرصة لإعادة التفكير في كيفية مساعدة التلاميذ على بناء معنى للتعلم المدرسي يتجاوز الحاضر ليشمل إسقاطات مستقبلية تعزز استثمارهم في مسارهم التعليمي.

4. التمايز الجنسي ودور السياق:

إن تعدد أبعاد الرابطة مع المعرفة التي كشفت عنها النتائج لا يمكن فهمه فهماً كاملاً دون استحضار المحددات الاجتماعية والسياقية التي تشكل هذه التصورات. فالتلاميذ لا يبنون علاقتهم مع المعرفة في فراغ اجتماعي، بل ضمن شبكة من العلاقات والتمثلات الثقافية التي تحدد توجهاتهم المعرفية. يبرز متغير الجنس والمنطقة السكنية كمحددين أساسيين في هذا السياق، حيث كشفت النتائج عن متمايزات دالة تستدعي تحليلاً معمقاً لآليات التنشئة الاجتماعية ودور السياق الجغرافي في تشكيل الرابطة مع المعرفة والمدرسة.

4-1. الاختلاف بين الجنسين في الرابطة مع المعرفة:

كشفت نتائج الدراسة عن تمايز جنسي واضح في تصورات التلاميذ لكل من المعرفة والمدرسة، حيث سجلت الإناث تفوقاً دالاً إحصائياً في جميع بنود مقياس جودة الحياة المدرسية الستة، وتراوحت أحجام الأثر

بين الصغير والمتوسط، ليبرز البند السادس المتعلق بـ "الحياة كتلميذ" كأكثر الجوانب تمايزاً بحجم أثر متوسط بلغ 0.322. يتجاوز هذا الفرق مستوى الرضا السطحي ليعكس اختلافاً في البناء الهوياتي للتجربة المدرسية بين الجنسين، حيث تندمج الإناث في الدور المدرسي بشكل أعمق مقارنة بالذكور الذين يظهرون تبايناً أكبر في استجاباتهم كما يشير إليه ارتفاع الانحراف المعياري لديهم. تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زقاوة (2018) التي أكدت تفوق الإناث في بعد الدراسة والتعليم،

لم يقتصر التمايز الجنسي على مستوى جودة الحياة المدرسية، بل امتد ليشمل بنية الرابطة المعرفية ذاتها. أظهرت النتائج ارتباطاً دالاً إحصائياً بين الجنس وشكل العلاقة مع المعرفة بحجم أثر متوسط (V=0.371)، وكذا بين الجنس وشكل العلاقة بالمدرسة بحجم أثر ضعيف إلى متوسط (V=0.251). يعني ذلك أن التلاميذ من الجنسين يطورون رؤى مختلفة نوعياً لماهية المعرفة ودور المدرسة في حياتهم، وليس فقط اختلافات كمية في درجة الرضا أو الاندماج المدرسي. تجد هذه النتيجة سندها النظري في أعمال موسكوني (Mosconi, 2004) التي أبرزت كيف تساهم التنشئة الجنسية المبكرة في خلق تفاوتات عميقة في الرابطة مع المعرفة، حيث تدفع الآليات الاجتماعية واللاشعورية البنات نحو أنماط معينة من التعلم والتعبير المعرفي تختلف عن تلك التي يتبناها البنون.

تطرح هذه النتائج تساؤلاً محورياً حول الآليات التي تنتج هذا التمايز الجنسي في السياق التربوي الجزائري. هل يعود الأمر إلى فروق نمائية طبيعية بين الجنسين في هذه المرحلة العمرية، أم أنه نتاج للتنشئة الاجتماعية والتوقعات الثقافية المختلفة؟ تشير الأدبيات إلى تفاعل معقد بين العاملين، حيث تتشابك الخصائص النمائية مع الممارسات الاجتماعية لتنتج أنماطاً جنادرية في العلاقة مع المعرفة والمدرسة (Mosconi, 2004).

ننتقل الآن لتحليل خصوصية كل نمط جنسي على حدة للكشف عن المنطق الداخلي الذي يحكم رؤية كل فئة.

الرابطة مع المعرفة عند التلاميذ من الذكور:

تتسم رؤية الذكور للمعرفة بطابع نفعي، حيث ربطت النسبة الأكبر منهم (43.0%) المعرفة بالحياة اليومية مقابل 12.9% فقط من الإناث، ما جعلهم يشكلون 78.8% من إجمالي هذه الفئة. يعكس هذا التوجه

نحو الأبعاد التطبيقية المباشرة للمعرفة رؤية إجرائية تقيّم المعرفة بمدى قابليتها للاستخدام الفوري في مواقف الحياة الملموسة، دون الاهتمام الكبير بالجوانب التنموية أو العلائقية. تتجلى هذه النظرة أيضاً في علاقتهم بالمدرسة، حيث يميلون لحصرها في وظيفتها التعليمية البحتة ضمن البعد المدرسي المعرفي (40.1%)، أو يتبنون نظرة عامة غير محددة للمؤسسة المدرسية (16.1%) تجعلها مجرد واقع مفروض لا يحمل دلالة شخصية عميقة. أكدت نتائج الانحدار اللوجستي هذا الاتجاه، حيث انخفضت احتمالية اختيار الذكور لبعد تطوير الذات بنسبة 75.9%، وللبعد العلائقي العاطفي بنسبة 86.0%، وللبعد المدرسي المعرفي بنسبة 68.0% مقارنة بالإناث، ما يؤكد تمحور رؤيتهم حول فئة الحياة اليومية كمرجع أساسي.

يمكن تفسير هذا النمط النفعي في ضوء آليات التنشئة الجنسية السائدة في المجتمع الجزائري، حيث يُعد الذكور منذ الصغر للأدوار العملية والمهنية المستقبلية، ما يدفعهم لتقييم المعرفة بمعيار المنفعة المباشرة. تتقاطع هذه النتيجة مع ما لاحظه شارلو (Charlot, 1997) من أن تلاميذ الأوساط الشعبية يميلون لعلاقة نفعية مع المعرفة تركز على الاستخدام المباشر دون القدرة على التجريد والتعميم، وإن كان متغير الجنس هنا يتجاوز التفسير الطبقي ليكشف عن بعد ثقافي جنسي أعمق. يضاف إلى ذلك أن الذكور في هذه المرحلة العمرية قد يواجهون ضغوطاً اجتماعية لإثبات استقلاليتهم وقدراتهم العملية، ما يدفعهم لتبني خطاب نفعي حول المعرفة يتماشى مع التوقعات الاجتماعية المرتبطة بالذكورة.

تحمل هذه الرؤية النفعية تداعيات تربوية مهمة، إذ قد تحد من انخراط الذكور في المعارف التي لا تحمل فائدة عملية واضحة في نظرهم، خاصة في المجالات الإنسانية والفنية التي تتطلب استثماراً شخصياً وعاطفياً. كما أن ضعف حضور البعد العلائقي الانفعالي لديهم (5.8% مقابل 17.1% للإناث) يشير إلى تغييب للجوانب الوجدانية في علاقتهم بالتعلم، وهو ما قد يفسر جزئياً انخفاض مستوى جودة حياتهم المدرسية مقارنة بالإناث.

الرابطة مع المعرفة عند التلاميذ الإناث:

تتبنى الإناث رؤية مغايرة للمعرفة والمدرسة تتسم بالطابع التنموي والعلائقي، حيث احتل بعد تطوير الذات المرتبة الأولى في تصوراتهن للمعرفة بنسبة 35.9%، يليه البعد المدرسي المعرفي بـ 31.3%، ثم البعد العلائقي العاطفي بـ 17.1% الذي شكلن فيه 72.5% من الإجمالي. يكشف هذا التوزيع عن رؤية متعددة

الأبعاد للمعرفة لا تحصرها في الوظيفة النفعية المباشرة، بل تربطها بمشروع بناء الذات وتنمية القدرات الشخصية، وكذا بالعلاقات الاجتماعية والجوانب الوجدانية للتعلم. ينعكس هذا التوجه على علاقتهن بالمدرسة، حيث يمنحن الأولوية لبعد تطوير الذات بنسبة 45.6% مقارنة بـ 28.1% للذكور، مشكلات بذلك 59.3% من مجموع هذه الفئة، ما يعني أنهن يدركن المدرسة كفضاء لتنمية إمكانياتهن الشخصية وليس فقط كمؤسسة لنقل المعارف الأكاديمية.

يجد هذا النمط التنموي العلائقي تفسيره في خصوصيات التنشئة الجنسية للإناث في المجتمع الجزائري، حيث يتم تشجيعهن منذ الطفولة على الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والتعبير عن المشاعر والعناية بالآخرين، وهي مهارات تنتقل لاحقاً إلى السياق المدرسي لتشكل جزءاً من علاقتهن بالتعلم. تتسق هذه النتيجة مع ما لاحظته موسكوني (Mosconi, 2004) من أن البنات يطورن علاقة مع المعرفة تتضمن بعداً علائقياً قوياً يربط التعلم بالعلاقات مع المعلمين والأقران، وكذا بعداً هوياتي يجعل من النجاح المدرسي جزءاً من بناء صورة إيجابية عن الذات. تضاف إلى ذلك التوقعات الاجتماعية المرتفعة تجاه تفوق البنات مدرسياً في السياق الجزائري المعاصر، حيث أصبح التعليم يُنظر إليه كطريق أساسي للترقي الاجتماعي للفتيات، ما يدفعهن لاستثمار أكبر في التجربة المدرسية.

تحمل هذه الرؤية التنموية العلائقية مزايا تربوية واضحة، إذ تسمح للإناث بتطوير علاقة غنية ومتعددة الأبعاد بالتعلم تتجاوز الحفظ الآلي نحو بناء معنى شخصي للمعارف المكتسبة. غير أن هذا النمط قد يحمل أيضاً مخاطر محتملة، خاصة عندما يتحول التفوق المدرسي إلى مصدر ضغط هوياتي واجتماعي على الفتيات، أو عندما يدفعهن الاهتمام الزائد بالعلاقات إلى تجنب المواجهة الفكرية أو المنافسة في مجالات معينة محافظة على القبول الاجتماعي (Bautier & Rochex, 1998).

4-2. دور المنطقة السكنية:

كشفت النتائج عن دور انتقائي للمنطقة السكنية في تشكيل الرابطة مع المعرفة، حيث أظهرت تأثيراً دالاً إحصائياً على شكل العلاقة مع المعرفة فقط، دون أن يمتد هذا التأثير لشكل العلاقة بالمدرسة أو لمستوى جودة الحياة المدرسية. يميل تلاميذ المناطق الحضرية إلى تبني منظور عام للمعرفة باحتمالية تفوق ستة أضعاف نظرائهم في المناطق شبه الحضرية، وكذا منظور علائقي باحتمالية تقارب أربعة أضعاف (UNICEF,

2007)، ما يشير إلى أن البيئة الحضرية توفر سياقاً اجتماعياً وثقافياً أوسع يتيح للتلاميذ تطوير تصورات أكثر تنوعاً وانفتاحاً حول المعرفة، في المقابل يبدو أن المدرسة كمؤسسة تحافظ على طابع معياري موحد لا يتأثر بالموقع الجغرافي، حيث لم تسجل النتائج أي فروق دالة في تصورات التلاميذ للمدرسة أو في مستوى رضاهم عنها بين المنطقتين.

تتعارض هذه النتيجة جزئياً مع دراسة زقاوة (2018) التي أظهرت فروقاً دالة في جودة الحياة لصالح البيئة شبه الحضرية، ما يشير إلى احتمال وجود خصوصيات جهوية أو منهجية تفسر هذا الاختلاف. ويمكن تفسير التأثير الانتقائي للمنطقة السكنية بالطبيعة المختلفة للمتغيرين المدروسين. فالمعرفة كمفهوم واسع تتشكل في تفاعل مع البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة، حيث توفر المناطق الحضرية في قسنطينة تنوعاً أكبر في مصادر المعرفة والخبرات الحياتية والتفاعلات الاجتماعية، ما ينعكس على تصورات التلاميذ لماهية المعرفة ووظائفها.

كما بين دراسة (Debarbieux et al., 2012) أن السياق الجغرافي يلعب دوراً في تشكيل جودة الحياة المدرسية، وذلك من خلال تباين الموارد المتاحة والبيئة السوسيوثقافية السائدة، وقد رصدت الدراسة تمايزاً بين الوسطين الحضري والريفي، فبينما تصطدم المدارس الريفية بعقبات نقص التجهيزات والإمكانات، فإنها غالباً ما تتميز بمناخ علائقي أكثر دفئاً وروابط اجتماعية تعزز شعور الانتماء لدى التلاميذ مقارنة بنظيراتها الحضري. كما أن الرابطة مع المعرفة في ضوء جودة الحياة المدرسية لا تُختزل في الظروف الجغرافية ولا المادية أو التنظيمية فقط، بل تمتد لتشمل التجربة الانفعالية للتلميذ داخل المدرسة، طبيعة العلاقة مع المعلمين، تمثلات التلميذ للمدرسة والتعلم، إحساسه بالقيمة والاعتراف (Charlot et al., 1992).

في المقابل، تبدو المدرسة في الجزائر كمؤسسة رسمية موحدة المناهج والممارسات عبر المناطق المختلفة، ما يفسر عدم تأثر التصورات حولها بالموقع الجغرافي، يضاف إلى ذلك أن العينة اقتصرت على ولاية قسنطينة ضمن مناطق حضرية وشبه حضرية متقاربة نسبياً، دون تغطية المناطق الريفية البعيدة التي قد تظهر فروقات أكبر، فالمنطقة السكنية تؤدي دوراً سياقياً في توسيع أو تضييق أفق التصورات المعرفية دون أن تحدد بالضرورة جودة التجربة المدرسية المباشرة، ما يعكس تمايزاً بين ما يتعلمه التلميذ في المدرسة وكيف يعيش تجربته فيها.

نفهم من هذا مناقشة هذا العنصر أن الفروق الفردية المرتبطة بالجنس والمنطقة تساهم في تشكيل الحصيلة المعرفية بطرق متمايزة، حيث يبرز الجنس كمحدد قوي وثابت عبر جميع الأبعاد، فيما يقتصر دور المنطقة على التصورات المعرفية الواسعة. غير أن فهم هذه الفروق يبقى ناقصاً دون استقصاء العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والحصيلة المعرفية، إذ تشير النتائج إلى أن جودة البيئة المدرسية قد تؤدي دوراً محورياً في توجيه التصورات المعرفية وتهذيبها، ما يستدعي تحليلاً معمقاً لآليات هذا التأثير ومداه .

5. جودة الحياة المدرسية كمحدد للرابطة مع المعرفة:

بعد أن تبين لنا كيف تنتظم الرابطة مع المعرفة وفق أبعاد متعددة، وكيف يؤدي متغير الجنس والسياق الجغرافي دوراً في توجيه هذه الأبعاد، يصبح من الضروري استقصاء العوامل التي تسهم في تشكيل هذه الرابطة. تحتل جودة الحياة المدرسية موقعاً مركزياً في هذا السياق، حيث تطرح النتائج الإحصائية المتوصل إليها تساؤلات عميقة حول طبيعة العلاقة بين البيئة المدرسية التي يعيشها التلميذ وبين التصورات التي يبنيها حول المعرفة والمدرسة.

5-1. القدرة التنبؤية لجودة الحياة المدرسية:

كشفت نتائج نموذج الانحدار اللوجستي متعدد الحدود عن قدرة تنبؤيه دالة إحصائياً لجودة الحياة المدرسية على أشكال الرابطة مع المعرفة والمدرسة، وإن اختلفت طبيعة هذا التأثير وقوته بين النموذجين. ففي حالة العلاقة مع المعرفة، يؤدي ارتفاع مؤشر جودة الحياة المدرسية بمقدار نقطة واحدة إلى انخفاض احتمالية تبني التلميذ للمنظور العام بنسبة 6.4%، وهو منظور يتسم بالسطحية وعدم التحديد، في المقابل يزيد من احتمالية اختيار البعد المدرسي المعرفي بنسبة 3.5%، وهو بعد يعكس انخراطاً أكاديمياً أكثر تنظيماً ووعياً. هذا النمط من التأثير يتكرر في حالة العلاقة بالمدرسة، حيث يقلل ارتفاع جودة الحياة من احتمالية تبني النظرة العامة للمؤسسة المدرسية بنسبة 4.6%، ما يشير إلى دور محوري لجودة الحياة المدرسية في تصفية التصورات السطحية وتوجيه التلميذ نحو أشكال أكثر نضجاً من العلاقة مع المعرفة والمدرسة.

يمكن تفسير هذه القدرة التنبؤية لجودة الحياة المدرسية في ضوء نظرية شارلو حول المعنى والقيمة في الرابطة مع المعرفة، حيث يرى أن استثمار التلميذ في التعلم يرتبط بقدرته على إيجاد معنى شخصي فيما

يتعلمه وبإدراكه لقيمة هذا التعلم في مشروعه الحياتي (Charlot, 1997). تتيح جودة الحياة المدرسية المرتفعة للتلميذ تجربة مدرسية إيجابية تسهل بناء هذا المعنى، فالرضا عن العلاقات مع المعلمين والأقران، والشعور بالأمان والتقدير داخل المؤسسة، والانخراط الفعال في الأنشطة التعلمية، كلها عوامل تساعد التلميذ على تجاوز النظرة العامة والسطحية للمعرفة نحو رؤية أكثر عمقاً تربط المعرفة بذاته وبمشروعه الشخصي. في المقابل، عندما تكون جودة الحياة المدرسية منخفضة، يميل التلميذ إلى بناء علاقة مغتربة بالمدرسة والمعرفة، حيث تصبح المدرسة مجرد مؤسسة عامة يجب المرور بها دون أن تحمل معنى شخصياً حقيقياً (Debarbieux et al., 2012).

تبرز المقارنة بين تأثير جودة الحياة المدرسية على العلاقة مع المعرفة وعلى العلاقة بالمدرسة فارقاً لافتاً في القوة التنبؤية، حيث كان التأثير أكثر وضوحاً في حالة المعرفة مقارنة بالمدرسة. يمكن تفسير هذا الفارق بطبيعة كل من المتغيرين، فالعلاقة مع المعرفة تمثل بناءً شخصياً أكثر مرونة وقابلية للتأثر بالتجربة المدرسية المعاشة، بينما تتشكل العلاقة بالمدرسة كمؤسسة من خلال تمثلات اجتماعية وثقافية أكثر ثباتاً واستقراراً ترتبط بالقيمة الرمزية للمدرسة في المجتمع الجزائري. هذا التمييز يتوافق مع ما أشارت إليه المقاربة الأنثروبولوجية للعلاقة مع المعرفة التي طورها شوفالار، حيث ميز بين العلاقة الشخصية مع المعرفة والعلاقة المؤسساتية، معتبراً أن الأولى أكثر قابلية للتشكل من خلال التجارب الديداكتيكية المباشرة (Chevallard, 1991a).

غير أن القدرة التنبؤية لجودة الحياة المدرسية لا تعمل بمعزل عن المتغيرات الأخرى، فقد أظهرت النتائج أن متغير الجنس يحتفظ بقوة تنبؤيه أكبر حتى بعد التحكم في جودة الحياة المدرسية، ما يؤكد التعقيد لتشكيل الحصيلة المعرفية. تشير هذه النتيجة إلى أن جودة الحياة المدرسية تمثل عاملاً مهماً لكنها ليست العامل الوحيد أو الحاسم، بل تتفاعل مع محددات جنسية وثقافية واجتماعية أعمق في تشكيل علاقة التلميذ مع المعرفة. هذا التفاعل المعقد بين العوامل السياقية والفردية يعكس ما أكدته المقاربة السوسيولوجية لشارلو حول فاعلية المتعلم، حيث لا يمكن اختزال علاقته مع المعرفة في مجرد انعكاس لظروفه الموضوعية، بل هي نتاج تفاعل ديناميكي بين هذه الظروف وبين قدرته على بناء معنى شخصي لتجربته المدرسية (Charlot et al, 2018).

5-2. جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة:

تكشف القراءة المعمقة لنتائج الانحدار اللوجستي عن وظيفة نوعية لجودة الحياة المدرسية يمكن وصفها بالوظيفة أو التصفوية للتصورات المعرفية. لا يقتصر دور جودة الحياة على تعزيز بعض أشكال العلاقة مع المعرفة أو بالمدرسة، بل يتجاوز ذلك إلى تقليص احتمالية تبني أشكال أخرى تتسم بالسطحية أو الغموض. هذه الوظيفة تظهر في الانخفاض المتسق لاحتمالية اختيار المنظور العام مع ارتفاع مؤشر جودة الحياة، سواء في العلاقة مع المعرفة أو بالمدرسة، ما يشير إلى أن البيئة المدرسية الإيجابية تدفع التلميذ إلى تجاوز النظرة العامة غير المحددة نحو تصورات أكثر دقة ووضوحاً حول وظيفة المعرفة والمدرسة في حياته (بلعزوق وتليوين، 2023).

تتفق هذه الرؤية مع ما أشارت إليه دراسة (الشايب وقدوري، 2015) التي بينت أن تحسين جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية يساهم في رفع درجة تقدير الذات والتحصيل الدراسي، ما يعكس الأثر الكيفي لجودة الحياة المدرسية في إعادة تشكيل علاقة المتعلم مع المعرفة. كما تدعم نتائج دراسة بن عيسى (2021) هذا التفسير، حيث وجدت فروقاً دالة إحصائياً في جودة الحياة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتفوقين، ما يشير إلى أن جودة الحياة المرتفعة لا ترتبط فقط بالأداء الكمي بل بنوعية العلاقة بالتعلم. وقدمت دراسة بن شدة وسلطاني (2022) أدلة علمية على أن قدرة التلاميذ المتفوقين على بناء علاقة إيجابية بالمدرسة والمعرفة تنعكس في تصوراتهم الأكثر وضوحاً ودقة حول وظيفة التعلم، وهذا ما يعزز دافعيتهم وانخراطهم الأكاديمي.

تؤدي جودة الحياة المدرسية دوراً مزدوجاً في تشكيل الرابطة المعرفية، فهي من جهة تقلص من التصورات العامة غير المحددة، ومن جهة أخرى تعزز أشكالاً أكثر نضجاً من العلاقة مع المعرفة. هذه الوظيفة تكشف عن أهمية البيئة المدرسية الإيجابية ليس فقط كعامل مساعد على التعلم، بل كفضاء يساهم في بناء الوعي المعرفي والهوياتي للمتعلم (Bautier & Rochex, 1998)، ما يستدعي إعادة التفكير في سياسات تحسين جودة الحياة المدرسية من منظور أشمل يتجاوز الاهتمام بالجوانب المادية والتنظيمية إلى الاهتمام بالأبعاد النفسية والمعرفية والعلائقية للتجربة المدرسية.

5-3. العلاقة الارتباطية:

أظهرت نتائج اختبار مربع كاي وجود ارتباط دال إحصائياً بين مستوى جودة الحياة المدرسية وأشكال الرابطة المعرفية بشقيها، حيث بلغت قيمة مربع كاي للعلاقة مع المعرفة 31.18 عند مستوى دلالة يقل عن 0.001، وبلغت للعلاقة بالمدرسة 35.54 عند نفس مستوى الدلالة. هذه القيم المرتفعة تؤكد وجود علاقة حقيقية بين المتغيرين ليست ناتجة عن الصدفة، غير أن قيمة معامل V لكرامر التي تراوحت حول 0.19 في كلا الحالتين تشير إلى أن قوة هذا الارتباط تبقى في حدود الضعيف إلى المتوسط. هذا التباين بين الدلالة الإحصائية القوية والدلالة العملية المحدودة يطرح تساؤلات مهمة حول طبيعة العلاقة بين جودة الحياة المدرسية الرابطة المعرفية، ويستدعي تفسيراً معمقاً لهذه النتيجة المركبة.

على النقيض من ذلك، أظهر التلاميذ ذوو جودة الحياة المرتفعة نمطاً معاكساً، حيث سجلوا نقصاً حاداً في فئة الحياة اليومية ببقايا سالبة بلغت 4.71، وحضوراً كثيفاً في البعد المدرسي المعرفي ببقايا موجبة بلغت 2.68. يشير هذا النمط إلى أن ارتفاع جودة الحياة المدرسية يتيح للتلميذ تجاوز المنطق النفعي الضيق نحو رؤية أكثر شمولاً للمعرفة، تعترف بقيمتها الأكاديمية وإمكانياتها في تطوير الذات. هذا التحول من النفعية الضيقة إلى الرؤية الشمولية يعكس الدور التحرري لجودة الحياة المدرسية، التي تحرر التلميذ من الاضطرار إلى تبرير كل تعلم بمنفعة مباشرة، وتفتح أمامه إمكانية الاستمتاع مع المعرفة لذاتها أو لدورها في بناء هويته وتطوير قدراته.

نفس هذا النمط يتكرر في العلاقة بالمدرسة، حيث يرتبط انخفاض جودة الحياة بتبني النظرة العامة للمدرسة ببقايا موجبة بلغت 4.36، ما يعني أن التلاميذ الذين يعانون من تجربة مدرسية سلبية يميلون إلى رؤية المدرسة كمؤسسة عامة مجردة لا تحمل معنى شخصياً بالنسبة لهم. في المقابل، يقترن ارتفاع جودة الحياة بتبني منظور تطوير الذات ببقايا موجبة بلغت 2.28، ما يشير إلى أن التجربة المدرسية الإيجابية تساعد التلميذ على رؤية المدرسة كفضاء حاضن لنموه الشخصي وتطلعاته المستقبلية. هذا التحول من النظرة العامة المجردة إلى الرؤية التنموية الشخصية يعكس قدرة جودة الحياة المدرسية على تحويل المدرسة من مجرد مؤسسة اجتماعية يجب المرور بها إلى فضاء معنوي يساهم في بناء هوية التلميذ ومشروعه الحياتي.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة هوخشتايلد أوفالي وزملاؤه التي أشارت إلى أن شعور التلميذ بالسعادة/الرضا المدرسي يرتبط إيجابياً بالإنجاز والأداء المدرسي، في حين أن انخفاض هذا الشعور يرتبط

بتراجع الأداء والإنجاز (Hochschild Ovalle et al., 2024). تمتد النتيجة الحالية لتكشف أن أثر جودة الحياة المدرسية يتجاوز الأداء الكمي إلى التصورات النوعية حول المعرفة والمدرسة، ما يعزز فهمنا للدور الشامل الذي تلعبه البيئة المدرسية الإيجابية في تشكيل علاقة التلميذ بالتعلم. كما تدعم دراسة بن بردي (2021) هذا التفسير، حيث وجدت مستويات مرتفعة في جميع أبعاد جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين، ما يشير إلى الارتباط بين جودة الحياة والانخراط الأكاديمي الإيجابي.

نستنتج من هذه النتائج أن العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والحصيلة المعرفية علاقة حقيقية ودالة إحصائياً، تكشف عن أنماط واضحة في توزيع التصورات المعرفية عبر مستويات جودة الحياة المختلفة. غير أن قوة هذه العلاقة تبقى محدودة، ما يطرح الحاجة إلى تفسير هذا الضعف النسبي في الارتباط رغم الدلالة الإحصائية القوية، وهو ما سنتناوله في العنصر التالي.

5-4. الارتباط في ضل تعدد المحددات وتعقد الظاهرة:

يثير ضعف معامل الارتباط بين جودة الحياة المدرسية الرابطة مع المعرفة رغم دلالته الإحصائية إشكالية تأويلية لا ينبغي اختزالها في التقليل من أهمية البيئة المدرسية، بل يجب قراءتها في ضوء التعقيد البنيوي لمفهوم الرابطة مع المعرفة، فالمحددات هنا تتسم بالتعددية والتداخل، إذ يتدخل البعد النفسي المرتبط بالرغبة اللاشعورية والتاريخ الشخصي في توجيه علاقة المتعلم بالتعلم بمعزل عن جودة السياق الحالي (Beillerot et al., 1989)، كما أن الأبعاد السوسيولوجية تفرض ثقلها من خلال المعنى الذي يمنحه التلميذ لمشروعه الشخصي بتأثير من أوساطه الاجتماعية الخارجية (Charlot, 1997)، وصولاً إلى البعد الأنثروبولوجي الذي يربط المسألة بطبيعة المعرفة والنقل الديداكتيكي داخل الفصل، وهي عناصر قد تكون مستقلة نسبياً عن مناخ المدرسة العام (Chevallard, 1991a).

تأسيساً على ما سبق، يمكن إعادة تعريف جودة الحياة المدرسية بوصفها شرطاً تمكينياً (Enabling Condition) وليست سبباً حتمياً، فهي توفر الأرضية الخصبة لتلبية الحاجات النفسية الأساسية من استقلالية وكفاءة وانتماء، مما يعزز فرص الانخراط في التعلم، ولكنها تظل غير كافية وحدها لضمان رابطة معرفية نوعية في غياب الدافعية الذاتية والدعم الخارجي.

الاستنتاج العام:

انتهى هذا الفصل إلى تقديم قراءة تحليلية وتفسيرية لنتائج الدراسة عبر أربعة محاور مفصلية، أفرزت جملة من الاستنتاجات الجوهرية حول طبيعة العلاقة بين جودة الحياة المدرسية و الرابطة مع المعرفة.

أثبتت المناقشة أن المستوى المرتفع لجودة الحياة المدرسية في السياق الجزائري هو نتاج تفاعل عوامل ثقافية ونمائية، لكنه محكوم بتباينات ديموغرافية عميقة، حيث تتفوق الإناث بفضل نضج اجتماعي وآليات تكيف أفضل، بينما يتناقص الرضا المدرسي تدريجياً مع التقدم في العمر وتزايد المتطلبات الأكاديمية، في حين يغيب تأثير المنطقة السكنية (حضرية/شبه حضرية) نظراً لمركزية وتوحيد النظام التربوي.

كشف تحليل الرابطة مع المعرفة عن بنية مركبة ومتعددة الأبعاد تتجاوز الوظيفة التعليمية التقليدية لتشمل أبعاد تطوير الذات والحياة اليومية، مع بروز "الجنس كموجه رئيسي لهذه البنية، إذ يميل الذكور إلى تبني نسق نفعي يربط المعرفة بالحياة اليومية، بينما تتجه الإناث نحو نسق تنموي وجداني يركز على بناء الذات والعلاقات.

تبين أن جودة الحياة المدرسية تلعب دوراً تنبؤياً وتصفوياً (Filtering role) يعمل على رسم تصورات التلميذ وتقليص النظرة السطحية العامة لصالح انخراط أعمق في البعدين الأكاديمي والتنموي.

قاد تفسير ضعف قوة الارتباط رغم دلالته الإحصائية إلى استنتاج نظري مفاده أن جودة الحياة المدرسية تمثل شرط تمكيني (Enabling Condition) ضروري ولكنه غير كافٍ بذاته، حيث تعمل ضمن منظومة معقدة تتداخل فيها المحددات السياقية والجنسية لتشكيل الرابطة النهائية للتلميذ مع المعرفة.

تتجلى العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة بوصفها ديناميكية معقدة تتجاوز الارتباط الخطي البسيط، كما أن جودة الحياة المدرسية، وإن لم تكن المحدد الوحيد في ظل تداخل العوامل الجنسية والاجتماعية، تظل الركيزة الأساسية التي توفر السياق الآمن الضروري لتحويل التواجد المدرسي من مجرد عبور مؤسساتي إلى تجربة معرفية وهوياتية.

خاتمة

خاتمة:

انطلقت هذه الدراسة من سؤال محوري يستكشف طبيعة العلاقة بين جودة الحياة المدرسية كما يدركها تلميذ مرحلة التعليم المتوسط والرابطة مع المعرفة التي تعكس علاقته مع المعرفة وبالمدرسة كمؤسسة، مع فحص الدور الذي تلعبه المتغيرات الديموغرافية في تشكيل هذه العلاقة والتنبؤ بأنماطها. تكتسب هذه الإشكالية أهميتها من كونها تتبنى منظورا يأخذ بعين الاعتبار المعنى الذي يبنيه التلميذ حول تجربته المدرسية وكيفية انعكاس جودة هذه التجربة على علاقته مع المعرفة.

اعتمدت الدراسة منهجية كمية و كيفية (Mixed-Method) متكاملة شملت عينة مكونة من 459 تلميذا من مرحلة التعليم المتوسط في ولاية قسنطينة، حيث تم قياس جودة الحياة المدرسية باستخدام استبيان مستخرج من الاستمارة الدولية لفهم رفاه الأطفال، فيما تم رصد الرابطة مع المعرفة من خلال جدول الحصيلة المعرفية المستوحى من أعمال شارلو مع إخضاع الإجابات للتحليل الموضوعاتي.

أسفرت المعالجة الإحصائية عن نتائج ذات دلالة تثري الفهم النظري والتطبيقي لديناميات الحياة المدرسية وعلاقتها بالبناء المعرفي لدى التلاميذ، وكشفت النتائج أن مستوى جودة الحياة المدرسية لدى أفراد العينة يفوق المتوسط النظري للمقياس بدلالة إحصائية، مع وجود تباين ملحوظ في التقييمات يعكس اختلاف التجارب الفردية داخل البيئة المدرسية الواحدة، كما سجلت الدراسة فروقا دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث عبر جميع الأبعاد المقاسة، مما يطرح تساؤلات حول العوامل التي تجعل تجربة الإناث أكثر إيجابية، والتي يمكن تفسيرها من خلال الاختلافات في أساليب التنشئة الاجتماعية والتوقعات الثقافية المختلفة.

اضافة الى ذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين العمر ومستوى جودة الحياة المدرسية، مما يكشف عن ديناميكية مهمة في العلاقة بين التلميذ والمؤسسة المدرسية خلال المرحلة الانتقالية الحرجة، في المقابل لم تسجل الدراسة فروقا دالة إحصائيا وفقا للمنطقة السكنية، مما يشير إلى أن جودة الحياة المدرسية ترتبط بعوامل ذاتية وعلائقية أكثر من ارتباطها بالظروف المادية للبيئة المدرسية.

كشف التحليل الموضوعاتي للحصيلة المعرفية عن بنية تنظيمية مركبة أين انتظمت الرابطة مع المعرفة المدرسية حول قطبين رئيسيين هما البعد المدرسي المعرفي وبعد تطوير الذات، فيما توزعت الرابطة مع المعرفة

بشكل أكثر توازنا بين أبعاد تطوير الذات، الحياة اليومية، والبعد الأكاديمي، مع غياب شبه تام للبعد المهني، هذا وأكدت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين جنس التلاميذ وحصيلتهم المعرفية، حيث يميل الذكور إلى تبني تصورات نفعية إجرائية فيما تميل الإناث إلى تصورات تنموية وجدانية، في حين كشفت النمذجة الإحصائية أن جودة الحياة المدرسية تمثل العامل الأكثر تأثيرا في التنبؤ بنوعية الرابطة المعرفية، متبوعة بمتغير الجنس. تؤكد هذه النتيجة أن جودة الحياة المدرسية تتجاوز كونها مؤشرا على الرفاهية الذاتية لتصبح محددا أساسيا لطبيعة العلاقة التي يقيمها التلميذ مع المعرفة ومع المدرسة.

يقترن انخفاض جودة الحياة المدرسية بتبني تصورات عامة سطحية عن المدرسة وتصورات نفعية ضيقة حول المعرفة، فيما يرتبط ارتفاعها بتحول جذري نحو رؤية أكثر عمقا تربط المدرسة بتطوير الذات وتعزز الانخراط في البعد المدرسي المعرفي. يعني هذا أن تحسن المناخ المدرسي ينقل التلميذ من موقع الملاحظة الخارجية إلى موقع الفاعل المنخرط في بناء معرفته وذاته. تفتح هذه النتائج آفاقا نظرية مهمة لفهم العلاقة المعقدة بين الظروف الموضوعية للتعليم والبناء الذاتي للمعنى لدى المتعلم، وتؤكد أن جودة الحياة المدرسية تمثل الوسيط الذي من خلاله تترجم الظروف المادية والتنظيمية للمدرسة إلى معنى شخصي لدى التلميذ، مما يعني أن تحسين البنية التحتية أو المناهج الدراسية لن يحقق أثره المرجو إذا لم يقترن بتحسين نوعية التجربة المدرسية الشاملة. تساهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية حول مفهوم جودة الحياة المدرسية من خلال ربطه بالرابطة مع المعرفة، تلك العلاقة التي لم تحظ باهتمام كاف في السياق الجزائري رغم أهميتها المحورية في فهم ديناميات التعلم.

على المستوى التطبيقي، تقدم النتائج مؤشرات واضحة للتربويين والمعلمين حول العوامل التي تساهم في تحسين جودة الحياة المدرسية وتطوير علاقة إيجابية مع المعرفة، بحيث تؤكد النتائج أن تحسين جودة الحياة المدرسية يتطلب مقاربة شاملة تتجاوز الجوانب المادية لتشمل الأبعاد العلائقية والنفسية والاجتماعية للتجربة المدرسية، من خلال تطوير مناخ صفي إيجابي يعزز الشعور بالانتماء والأمان النفسي، تحسين جودة العلاقات بين المعلمين والتلاميذ، توفير فرص للمشاركة الفعالة في الحياة المدرسية، احترام استقلالية التلميذ، إضافة إلى تطوير ممارسات تقييمية عادلة تدعم التعلم.

- **توصيات:**

في ضوء النتائج، يمكن تقديم توصيات موجهة للتربويين والمعلمين والباحثين. فعلى مستوى السياسات التربوية، تدعو النتائج إلى تبني مقاربة شاملة لجودة التعليم تتجاوز مؤشرات التحصيل الدراسي لتشمل جودة الحياة المدرسية كمؤشر محوري. يتطلب ذلك تطوير أدوات موحدة لقياس جودة الحياة المدرسية بشكل منتظم، استخدام نتائج هذه القياسات في توجيه السياسات التربوية، إضافة إلى تخصيص موارد كافية لتحسين الجوانب المختلفة للحياة المدرسية.

تستدعي الفروق بين الجنسين الملحوظة تطوير برامج خاصة تستهدف تحسين جودة الحياة المدرسية للذكور، من خلال تطوير أنشطة مدرسية تستجيب لاهتماماتهم، تدريب المعلمين على أساليب تواصل فعالة معهم، توفير نماذج قدوة ذكورية إيجابية، إضافة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية تراعي أساليبهم المعرفية.

تؤكد العلاقة السالبة بين العمر وجودة الحياة المدرسية ضرورة تطوير برامج تدخل مبكر تستهدف الحفاظ على مستويات عالية من الرفاهية المدرسية مع تقدم التلميذ، من خلال تكييف المناهج والممارسات التعليمية لتناسب التحولات النفسية للمراهق، توفير برامج إرشاد نفسي وتربوي، إضافة إلى تعزيز دور الأنشطة الاصفية.

على مستوى الممارسات التعليمية، تدعو النتائج المعلمين إلى الاهتمام بجودة العلاقة التي يقيمونها مع تلاميذهم كعامل محوري، من خلال تبني أساليب تواصل إيجابية تعزز الاحترام المتبادل، إظهار الاهتمام الحقيقي بحاجات التلاميذ، توفير تغذية راجعة بناءة، إضافة إلى خلق مناخ صفي آمن يشجع على المشاركة والتعبير.

يتعين على المعلمين تبني ممارسات تعليمية تساعد التلاميذ على بناء علاقة إيجابية مع المعرفة من خلال ربط المحتوى الأكاديمي بحياتهم وخبراتهم الشخصية، تشجيع التفكير النقدي والتساؤل، توفير فرص للتعلم النشط، إضافة إلى تنويع أساليب التدريس.

- **بحوث مستقبلية:**

على مستوى البحث العلمي، تفتح هذه الدراسة عدة آفاق للبحوث المستقبلية. تستدعي النتائج إجراء بحوث طولية تتابع التلاميذ عبر سنوات متعددة لفهم كيفية تطور جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالرابطة مع المعرفة

عبر الزمن. كما يمكن إجراء دراسات تجريبية تختبر فاعلية تدخلات محددة لتحسين جودة الحياة المدرسية وتأثيرها على الرابطة مع المعرفة، مما سيوفر دليلا تجريبيا أقوى على العلاقات السببية.

تستحق الفروق بين الجنسين مزيدا من البحث الكيفي المعمق لفهم الآليات النفسية والاجتماعية والثقافية التي تشكل التجربة المدرسية المختلفة للذكور والإناث. من المهم كذلك إجراء دراسات تتوسع في فحص المتغيرات الوسيطة والمعدلة في العلاقة بين جودة الحياة المدرسية و الرابطة مع المعرفة، مثل دور المستوى الاجتماعي الاقتصادي، أساليب التدريس، المناخ المدرسي، العلاقات مع الأقران، مما سيساعد على بناء نماذج نظرية أكثر تعقيدا ودقة.

تستدعي النتائج توسيع نطاق البحث ليشمل مراحل تعليمية أخرى ومناطق جغرافية مختلفة، مما سيسمح بفحص مدى قابلية تعميم النتائج واختبار كيفية تأثير السياقات المختلفة على العلاقة بين جودة الحياة المدرسية و الرابطة مع المعرفة. يمكن أيضا تطوير أدوات قياس أكثر شمولية لجودة الحياة المدرسية تغطي أبعادها المختلفة بشكل أدق، مع مراعاة الخصوصيات الثقافية للسياق الجزائري.

قدمت هذه الدراسة إسهاما نوعيا في فهم العلاقة المعقدة بين جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة لدى تلاميذ التعليم المتوسط في السياق الجزائري. أكدت النتائج أن جودة الحياة المدرسية تمثل أكثر من مجرد مؤشر على رفاهية التلميذ، إذ تشكل محددا أساسيا لطبيعة العلاقة التي يقيمها مع المعرفة ومع المدرسة كمؤسسة وكشفت الدراسة عن تمايزات نوعية واضحة في تصورات التلاميذ وفقا لمستوى جودة حياتهم المدرسية، حيث يقترن ارتفاع هذه الجودة بتحول من النظرة السطحية النفعية إلى الانخراط العميق في البعد الأكاديمي والتنموي للتعلم.

تؤكد الدراسة أن التلميذ ذات فاعلة تبني معنى لتجربتها من خلال نوعية هذه التجربة. تقدم الدراسة أساسا نظريا وتجريبيا لتطوير سياسات وممارسات تربوية تضع رفاهية التلميذ وعلاقته مع المعرفة في صميم اهتماماتها، مع الإقرار بأن تحسين جودة التعليم يمر عبر تحسين نوعية الحياة المدرسية للتلميذ.

قائمة المراجع

1. المراجع العربية

أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). جودة الحياة: المفهوم والأبعاد. المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية، جامعة كفر الشيخ، *الإسكندرية*، مصر.

الأشول، عادل عز الدين. (2005). *علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة* (ط. 5). مكتبة الأنجلو المصرية.

أمزيان، محمد. (2020). اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء. مجلة الطفولة العربية، *21*(82)، 11-31. https://doi.org/10.29343/1-82-1

بحرة، كريمة. (2014). *جودة حياة التلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الجزائر*. رسالة ماجستير غير منشورة، بكلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلم التربية والأرطوفونيا، جامعة وهران، الجزائر.

بعلي، مصطفى، وجغلولي، يوسف. (2018). مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة دراسة ميدانية على عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة المسيلة. الجزائر. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 3(1)، 413-431. https://asjp.cerist.dz/en/article/56599

بلحسين، مخلوف. (2014). المتعلم وعلاقته بالمعرفة والمدرس في المقاربة بالكفايات. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، *7*(1)، 115-123. https://asjp.cerist.dz/en/article/62481

بلعزوق، سمية، وتيليوين، حبيب .(2023) .الارتياح المدرسي لدى الطفل الجزائري وجودة الحياة المدرسية . *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *15*(1)، 141-154. https://asjp.cerist.dz/en/article/218627

بلغول، عائشة، و صحراوي، عبد الله. (2023). جودة الحياة المدرسية بثانويات مدينة العلمة: دراسة استطلاعية .*حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، *17*(1)، 449-469. https://asjp.cerist.dz/en/article/225809

بن بردي، سعاد (2021). مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد بالوادي .*مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *6*(2)، 408-432. https://asjp.cerist.dz/en/article/168075

بن شدة، كلثوم، وسلطاني، لويزة. (2022). جودة الحياة لدى التلاميذ: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا في المرحلة الثانوية بمدينة باتنة. *مجلة المعيار*، *26*(7)، 818-832. https://asjp.cerist.dz/en/article/204523

بن عيسى، عبد الحكيم. (2021). مستوى جودة الحياة لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيًا من تلاميذ السنة أولى ثانوي: دراسة ميدانية بثانوية ابن صعد بولاية تلمسان. *المجلة الجزائرية للأمن الإنساني*، *6*(1)، 1484-1501. https://asjp.cerist.dz/en/article/140709

بن ملوكة، شهيناز. (2017). من الرابطة مع المعرفة إلى العلاقة بالمعرفة في المقاربات النظرية النفسية. مجلة البدر، 9(12)، 575-585. https://asjp.cerist.dz/en/article/31819

بوفولة، بوخميس، و مزوز، بركو. (2009). وظائف الأسرة التربوية: توافق أم تنافر مع القيم المدرسية؟. دفاتر المخبر, 4(1), 39-58 https://asjp.cerist.dz/en/article/79657

بوسعادة، مريم، وتلمساني، فاطمة. (2025). جودة الحياة المدرسية في المرحلة المتوسطة: دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط بمؤسسة سيفي محمد، ولاية تلمسان. *التعليمية*، *15*(1)، 180-191. https://asjp.cerist.dz/en/article/268249

ترزولت عمروني، حورية، ومحمود بوسنة، محمود. (2013). تدعيم الدافعية المهنية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من خلال برنامج لتربية الاختيارات المدرسية والمهنية. *مجلة العلوم الإنسانية*، *24*(1)، 89-114. https://asjp.cerist.dz/en/article/2267

حدادو، فطيمة. (2025). جودة الحياة المدرسية وتأثيرها على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على بعض مدارس التعليم الابتدائي في دائرة حد صحاري. *الرواق*، *11*(1)، 693-715. https://asjp.cerist.dz/en/article/267762

حسين، طه عبد العظيم. (2024). *جودة الحياة في علم النفس*. دار الوفاء.

حمداوي، جميل. (2021). *المدرسة المغربية: قضايا ومشاكل*. شبكة الألوكة. https://www.alukah.net/social/0/96148

حوحو، فاطمة، ويحياوي، نجاة. (2022). جودة الحياة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية على عينة من أ ساتذة التعليم االبتدائي والمتوسط والثانوي لوالية بسكرة. مجلة دفاتر المخبر، 17(2)، 69-86. https://asjp.cerist.dz/en/article/214432

خان، أحمد، و بدرة ،ميموني معتصم. (2023). جودة الحياة المدرسية في المدرسة الابتدائية: من وجهة نظر المعلمين. *المعيار*، *13*(2)، 923-938. https://asjp.cerist.dz/en/article/213224

دحماني، مريم. (2020). جودة الحياة لدى تلاميذ الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 12(7)، 115-128. https://asjp.cerist.dz/en/article/140169

زقاوة، أحمد. (2018). جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي. *المجلة العربية لعلم النفس*، (5)، 38-48. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/MRAjp/AjpNo5Y2018/Ajp_2018-n5_038-048.pdf

زيتون, حسن حسين وزيتون,كمال عبد الحميد. (2003). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية, ط1, عالم الكتب.

الشايب، محمد الساسي، وقدوري، الحاج. (2015). تقدير الذات (الرفاقي والمدرسي والعائلي) وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 7(18)، 193-195. https://asjp.cerist.dz/en/article/37356

شريفي، حليمة، وزعرور، لبنى. (2019). البعد الوجداني في العملية التعليمية التعلّمية. *تنمية الموارد البشرية*، 14(1)، 209-236. https://asjp.cerist.dz/en/article/85898

ضيف، غنية، وحزورلي، مريم. (2022). الفشل المدرسي: قراءة في الأدبيات السوسيولوجية من سوسيولوجيا إعادة الإنتاج إلى سوسيولوجيا العلاقة بالمعرفة. *مجلة أفكار وآفاق*، 10(1)،247-259. https://asjp.cerist.dz/en/article/184748

عائدي، جمال. (2013). العلاقات الاجتماعية في المدرسة والتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية في مرحلة المتوسط بمدينة الجلفة. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، 1(2)، 226-251. https://asjp.cerist.dz/en/article/66597

قاسي، سمير، ومشري، راضية. (2023). مسؤولية الأسرة في تحديد مخرجات المتعلم في المجتمع الجزائري المعاصر: دراسة ميدانية لاستراتيجيات الأسرة في تخطي صعوبات التعلم الحالية لأبنائهم – مقاربة سوسيولوجية. *مجلة التعليمية*، 13(03)، 111-128. https://asjp.cerist.dz/en/article/235656%D8%8C

قرساس، الحسين، و شحام عبد الحميد. (2009). آليات تفعيل المتابعة الأسرية للأبناء المتمدرسين. ، 4(1)، 153-162. https://asjp.cerist.dz/en/article/79663

قريرة، جمال. (2016). *دافعية التعلم وصلة المتعلم بالمعارف المدرسية: مدخل نظري ودراسة ميدانية*. شبكة الألوكة. https://www.alukah.net/social/0/106475/

مريبعي، سوسن، ودهان، محمد. (2022). أثر تغيير الثقافة التنظيمية على تحقيق جودة التعليم في المؤسسات التربوية الابتدائية والمتوسطة في الجزائر: دراسة تطبيقية لولاية عنابة. *مجلة دراسات*، *13*(2)، 917-945. https://asjp.cerist.dz/en/article/207573

منسي، محمود عبد الحليم، وكاظم، علي مهدي. (2006). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، *1*(1)، 41-60. https://search.mandumah.com/Record/121009

نعمون، عبد السلام. (2015). النظام التربوي الجزائري ومبررات اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية، 26(4)، 493-509. https://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/view/2343

نواف، بن محمد مبارك العصيمي. (2022). جودة الحياة المدرسية كما يدركها تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، *13*(13)، 161-233. https://doi.org/10.21608/jeor.2022.264047

2. المراجع الأجنبية:

Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 48*(3), 233–236. https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051

American Psychological Association. (2002). Developing adolescents: A reference for professionals. https://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf

Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège: Étude longitudinale. *Enfance, 1*, 61–80. https://doi.org/10.3917/enf1.171.0061

Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 206–221. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail: Tâches objectives, épreuves subjectives*. Presses Universitaires de France. 262 p. https://doi.org/10.4000/sdt.38874

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: Démocratisation ou massification?* Armand Colin.

Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situation éducative et significations* (pp. 197–220). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0197

Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec: Étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 13*(1), 63–81. https://doi.org/10.7202/1017461ar

Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. In M.-C. Bernard, A. Savard, & C. Beaucher (Eds.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 63–76). Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf

Beaucher, C. (2024). Enjeux méthodologiques de la collecte de données par bilans de savoir dans l'étude du rapport au savoir. *Accéder au rapport au(x) savoir(s)*, p. 49.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Bouillet, A., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir : Élaborations théoriques et cliniques* (Savoir et formation). Ed. universitaires.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (Eds.). (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.

Ben-Arieh, A. (2019). Review of *Psychosocial well-being of children and adolescents in Latin America: Evidence-based interventions* (J. C. Sarriera & L. M. Bedin, Eds., 2017). *Social Indicators Research*.

Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2007). Indicators of children's well-being: What should be measured and why? *Social Indicators Research, 84*, 249–250. https://doi.org/10.1007/s11205-007-9183-6

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469. https://doi.org/10.3102/0034654316669821

Bicalho, M. G. P., & Souza, M. C. R. F. (2014). The relationship of higher education students to knowledge: Learnings and processes. *Educação e Pesquisa, 40(3)*, 617–635. https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000012

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Blanchard, S., Vrignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O., & Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 26*(1), 33–56. https://doi.org/10.3406/binop.1997.1175

Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant, 3*(1), 123–154. https://doi.org/10.3917/jpe.005.0123

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist, 34*(10), 844. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical*

models of human development (6th ed., pp. 793–828). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Bru, M. (1998). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. FeniXX réédition numérique (Original work published 1991).

Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, É. (2021). *Psychologie de la santé: Concepts, méthodes et modèles* (2e éd.). Dunod.

Casas, F. (2017). Children's subjective wellbeing and children's rights: New research giving relevance to children's perspectives. *Developing Practice: The Child, Youth and Family Work Journal*, 47, 95–110.

Casas, F., Bălţătescu, S., Bertran, I., González, M., & Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being. *Social Indicators Research, 111*(3), 665–681. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9

Casas, F., Bello, A., González, M., & Aligué, M. (2013). Children's subjective well-being measured using a composite index: What impacts Spanish first-year secondary education students' subjective well-being? *Child Indicators Research, 6*(3), 433–460. https://doi.org/10.1007/s12187-013-9182-x

Casas, F., González-Carrasco, M., & Luna, X. (2018). Children's rights and their subjective well-being from a multinational perspective. *European Journal of Education, 53*(3), 336–350. https://doi.org/10.1111/ejed.12294

Casas, F., & González-Carrasco, M. (2021). Analysing comparability of four multi-item well-being psychometric scales among 35 countries using Children's Worlds 3rd wave 10 and 12-year-olds samples. *Child Indicators Research, 14*(5), 1829–1861. https://doi.org/10.1007/s12187-021-09825-0

Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of children's subjective well-being: Analysis of the potential for cross-national comparisons. *Child Indicators Research, 8*(1), 49–69. https://doi.org/10.1007/s12187-014-9293-z

Casas, F., Tiliouine, H., & Figuer, C. (2014). The subjective well-being of adolescents from two different cultures: Applying three versions of the PWI in Algeria and Spain. *Social Indicators Research, 115*(2), 637–651. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0229-z

Chabchoub, A. (Ed.). (2000). *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences: Actes du 5e colloque international de didactique et d'épistémologie des sciences, Sfax, 7-9 avril 2000*. Faculté des Sciences de Sfax.

Charlot, B. (1982). *Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre? Échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*. GFEN.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.

Charlot, B. (2017). Postface: Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir: Diversité et cohérence. *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant* (pp. 165–173). De Boeck Supérieur.

Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues… et ailleurs*. Armand Colin.

Charlot, B., Reis, R., & da Silva, V. A. (2018). Rapport au savoir et contradictions de l'apprendre à l'école. *Le sujet dans la cité, 8*(2), 239–250.

Chevallard, Y. (1982). Sur l'ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques, 3*(2), 139–188.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1991a). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. In *VIe école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique* (Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes, fascicule S6, pp. 160–163).

Chevallard, Y. (1991b). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd. augmentée). La Pensée Sauvage.

Children's Worlds. (2013). Children's Worlds: The International Survey of Children's Well-Being, Wave 2, 2013 to 2015: Information and guidelines for national survey teams (Version 2, July 2013). https://isciweb.org/wp-content/uploads/2019/12/ISCWEBWave2-InformationPack-2Ver_150713.pdf

Children's Worlds Project. (2021, July). Children's Worlds Wave 3: Measures of subjective well-being [PDF]. https://isciweb.org/wp-content/uploads/2021/07/Childrens-Worlds-3rd-wave-Scales.pdf

Children's Understandings of Well-being (CUWB). (n.d.). Description of the study methods. Children's Understandings of Well-being. https://www.cuwb.org/principles/description-of-the-study-methods/

Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., & Hornung, K. (2012). *Measuring school climate for gauging principal performance: A review of the validity and reliability of publicly accessible measures* (Report No. ED531401). American Institutes for Research. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531401.pdf

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Author

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry, 36*(4), 359–390. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x

Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., & Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans? *Enfance, 2*(2), 225–243. https://doi.org/10.4074/S0013754515002056

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer support in action: From bystanding to standing by*. Sage Publications.

Crahay, M., Wanlin, P., Isaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *172*, 85–129. https://doi.org/10.4000/rfp.2296

Daoust-Zidane, N., Tiliouine, H., & Belazzoug, S. (2025). Protection, freedom, and Eid: Algerian children's voices on their well-being. *Child Indicators Research, 18*(6), 2507–2529. https://doi.org/10.1007/s12187-025-10272-4

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R.

(2012). *Le climat scolaire: Définition, effets et conditions d'amélioration* (Rapport pour le Conseil scientifique de la DGESCO). Ministère de l'Éducation nationale. http://vie-scolaire.ac-amiens.fr/IMG/pdf/climat_scolaire_2012_DEBARBIEUX_IFE_08_12.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deslandes, R., & Royer, É. (1997). Family-school collaboration and school achievement. *Brigham Young University Education and Law Journal, 2*, 175–197.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement: Pour une épistémologie scolaire*. ESF.

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage. https://doi.org/10.1007/978-1-4833-7934-0

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Dinisman, T., Montserrat, C., & Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review, 34*(12), 2374–2380. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.09.005

Dinisman, T., & Rees, G. (2014, November). *Findings from the first wave of data collection of the ISCWeB project*. https://isciweb.org/wp-content/uploads/2019/12/FirstWaveReport_FINAL2.pdf

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* (2e éd. rev. et actualisée). L'Harmattan.

Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14*(1), 10–43. https://doi.org/10.1177/0743558499141003

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (2013). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. In R. M. Lerner & D. R. Castellino (Eds.), *Adolescents and their families: Structure, function, and parent-youth relationships* (pp. 74–85). Routledge. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781317842750_A23912724/preview-9781317842750_A23912724.pdf

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95*(5), 308–318. https://doi.org/10.1080/00220670209596604

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.

Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education, 7*(5), 324–326. https://doi.org/10.2307/748467

Florin, A. (2019). Le bien-être des enfants à l'école, un enjeu d'avenir. *La Revue de Santé Scolaire et Universitaire, 10*(55), 10–13. https://doi.org/10.1016/j.revssu.2018.12.003

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir: Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.

Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related subjective well-being of children with and without special educational needs in inclusive classrooms. *Child Indicators Research, 15*(4), 1313–1337. https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21–43. https://doi.org/10.1177/0272431693013001002

Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). Predicting student well-being: Network analysis based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(11), Article 4014. https://doi.org/10.3390/ijerph17114014

Guéguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école: Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Les Arènes.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Hochschild Ovalle, H., Nussbaum, M., Claro, S., Espinosa, P., & Alvares, D. (2024). Happiness at school and its relationship with academic achievement. *Education Sciences*, 14(12), 1321. https://doi.org/10.3390/educsci14121321

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88–140. https://doi.org/10.3102/00346543067001088

Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International, 12*(3), 231–240. https://doi.org/10.1177/0143034391123010

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*(2), 149–158. https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149

Huebner, E. S., & Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 99–102. https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.99.21862

Illich, I. (1973). *Deschooling society*. Penguin Education.

Jonnaert, P., Vander Borght, C., Defise, R., Debeurme, G., & Sinotte, S. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.vande.2008.01

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. https://doi.org/10.1037/a0019682

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Armand Colin.

Kieling, C., Buchweitz, C., Caye, A., Silvani, J., Ameis, S. H., Brunoni, A. R., & Szatmari, P. (2024). Worldwide prevalence and disability from mental disorders across childhood and adolescence: Evidence from the Global Burden of Disease study. *JAMA Psychiatry, 81*(4), 347–356. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2023.5051

Konu, A., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002a). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research, 17*(2), 155–165. https://doi.org/10.1093/her/17.2.155

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002b). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International, 17*(1), 79–87. https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79

Lawton, M. P. (1997). Assessing quality of life in Alzheimer disease research. *Alzheimer Disease and Associated Disorders, 11*(Suppl 6), 91–99.

Learning Forward. (2022). *Curriculum, assessment, and instruction.* Standards for Professional Learning. https://standards.learningforward.org/standards-for-professional-learning/rigorous-content-for-each-learner/curriculum-assessment-and-instruction/

Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes* (Archives of Psychology, No. 140). Science Press.

Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry, 1*(3), 275–289. https://doi.org/10.1177/107780049500100301

Livingstone, D. W. (2013). The learning society: Past, present and future views. In L. M. English & P. Mayo (Eds.), *Learning with adults: A reader* (pp. 33–53). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-335-5_4

Luthar, S. S., Kumar, N. L., & Zillmer, N. (2020). High-achieving schools connote risks for adolescents: Problems documented, processes implicated, and directions for interventions. *American Psychologist, 75*(7), 983–995. https://doi.org/10.1037/amp0000556

Marymount University. (2025, January 24). *The importance of curriculum design in modern education*. https://marymount.edu/blog/the-importance-of-curriculum-design-in-modern-education/

Meade, A. W., & Craig, S. B. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological Methods, 17*(3), 437–455. https://doi.org/10.1037/a0028085

Melin, V. (2019). Rapport au savoir. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 130–133). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0130

Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés, 11*(1), 165–174. https://doi.org/10.3917/tgs.011.0165

Mosconi, N. (2021). Rapport au savoir: Approche socio-clinique. *Cliopsy*, *26*(2), 133–147. https://doi.org/10.3917/cliop.026.0133

Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: Construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 29*(4), 673–693. https://doi.org/10.4000/osp.5788

OECD. (2009). *Doing better for children*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264059344-en

OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264273856-en

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume VI): Are students ready to thrive in an interconnected world?* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f68679-en

Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher, 21*(8), 5–14. https://doi.org/10.3102/0013189X021008005

Orban, E., Li, L. Y., Gilbert, M., Napp, A.-K., Kaman, A., Topf, S., Boecker, M., Devine, J., Reiß, F., Wendel, F., Jung-Sievers, C., Ernst, V. S., Franze, M., Möhler, E., Breitinger, E., Bender, S., & Ravens-Sieberer, U. (2024). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review of longitudinal studies. *Frontiers in Public Health, 11*, Article 1275917. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1275917

Osborne, J. W., & Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why researchers should ALWAYS check for them). *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 9*(1), Article 6. https://doi.org/10.7275/qf69-7k43

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.

Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response biases. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17–59). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50006-X

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : Des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation, 24*(3), 487–514. https://doi.org/10.7202/031969ar

Pouliot, C., Bader, B., & Therriault, G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental and Science Education, 5*(3), 239–264.

Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood, 9*(3), 321–341. https://doi.org/10.1177/0907568202009003005

Purdue University College of Education. (2024). *Identity development through learning*. https://www.purdue.edu/hhs/hdfs/

Raghavan, R., & Alexandrova, A. (2015). Toward a theory of child well-being. *Social Indicators Research, 121*(3), 887–902. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0665-z

Rees, G., & Main, G. (Eds.). (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013–14.* Children's Worlds Project (ISCWeB). https://isciweb.org/wp-content/uploads/2019/12/ChildrensWorlds2015-FullReport-Final.pdf

Rees, G. (2017). *Children's views on their lives and well-being: Findings from the Children's Worlds Project*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65196-5

Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Eds.). (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016–19.* Children's Worlds Project (ISCWeB). https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/08/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209–218.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Disciplines scolaires. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 81–85). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01.0081

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : Entre activité et subjectivité.* Presses Universitaires de France.

Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : Convergences et débats théoriques. *Pratiques Psychologiques, 10*(2), 93–106. https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069

Savahl, S., Adams, S. & Hoosen, P. (2023). The Subjective and Psychological Well-Being of Children in South Africa: a Population-Based Study. *Applied Research Quality Life* 18, 2315–2347. https://doi.org/10.1007/s11482-023-10187-8

Savahl, S., Casas, F., & Adams, S. (2021). The structure of children's subjective well-being. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 650691. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650691

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* Free Press.

Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781412984249

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27*(5), 567–582. https://doi.org/10.1177/0143034306073411

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Terrisse, B., Larose, F., & Lefebvre, M. (2001). La résilience: Facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16(1), 129–172. https://doi.org/10.4000/12nxj

Thien, L. M., & Razak, N. A. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. *Social Indicators Research, 112*(3), 679–708. https://doi.org/10.1007/s11205-012-0077-x

Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research, 119*(1), 353–372. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4

Tiliouine, H. (2012). Subjective wellbeing, psychological needs, meaning in life, religious practice and income in the population of Algeria. *Journal of Social Research & Policy, 3*(2), 47–66.

Tiliouine, H. (2013). *Children's subjective well-being in Algeria*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/264084135_CHILDREN'S_SUBJECTIVE_WELL-BEING_FINDINGS_FROM_SURVEYS_IN_ALGERIA

Tiliouine, H. (2015a). *Children's Worlds national report: Algeria.* Children's Worlds Project (ISCWeB). https://isciweb.org/wp-content/uploads/2019/12/Algeria_NationalReport_Final.pdf

Tiliouine, H. (2015b). Quality of Life and Wellbeing in North Africa – Algeria, Egypt, Libya, Morocco and Tunisia. In: Glatzer, W., Camfield, L., Møller, V., Rojas, M. (eds) Global Handbook of Quality of Life. *International Handbooks of Quality-of-Life*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9178-6_22

Tiliouine, H. (n.d.). *Children's Worlds national report: Algeria*. Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB). Retrieved octobre 17, 2025, from https://isciweb.org/wp-content/uploads/2019/12/Algeria_NationalReport_Final.pdf

Tiliouine, H. (2022a). The missing link to improving wellbeing in MENA populations: The restoration of human dignity. *Middle East Journal of Positive Psychology, 8*, 6–17. https://www.middleeastjournalofpositivepsychology.org/index.php/mejpp/article/view/145

Tiliouine, H. (2022b). Understanding factors challenging children's well-being in Algeria: A research synthesis. In H. Tiliouine, D. Benatuil, & M. K. W. Lau (Eds.), *Handbook of Children's Risk, Vulnerability and Quality of Life* (pp. 329–352). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-01783-4_21

Tiliouine, H., & Estes, R. J. (Eds.). (2016). *The state of social progress of Islamic societies: Social, economic, political, and ideological challenges*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24774-8

Tiliouine, H., & Miliani, M. (2025). Early childhood education in Algeria. In V. Sollars & M. Toran (Eds.), *Early childhood education in the Mediterranean: Availability, accessibility and affordability of services* (Comparative Education and the

Mediterranean Region Series, Vol. 5, pp. 26–41). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004733664_003

Tiliouine, H., Rees, G., & Mokaddem, S. (2019). Changes in self-reported well-being: A follow-up study of children aged 12–14 in Algeria. *Child Development, 90*(2), 359–374. https://doi.org/10.1111/cdev.13132

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

UNICEF. (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries* (Innocenti Report Card 7). UNICEF Innocenti Research Centre.

United Nations Economic and Social Commission for Western Asia. (2017, January). *ESCWA annual report 2016*. https://www.unescwa.org/publications/escwa-annual-report-2016

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (ÉMÉ). *Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323–349. https://doi.org/10.1037/h0079855

Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences : Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Fabert.

Vianin, P. (2023). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* (3e éd.). De Boeck Supérieur.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573. https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*(4), 552–565. https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.552

World Health Organization. (1997). *Measuring quality of life*. https://www.who.int/tools/whoqol

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 116*(1), 48–75. https://doi.org/10.1037/edu0000833

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, Article 603. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Zhang, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27*(5), 567–582. https://doi.org/10.1177/0143034306073411

قائمة الملاحق

الملحق (01): استبيان جودة الحياة المدرسية (ISCWeB)

في اطار الاعداد لرسالة الدكتوراه في علوم التربية حول موضوع: ***جودة الحياة المدرسية والرابطة مع المعرفة،*** أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تهدف الى معرفة رأيكم الشخصي ووجهة نظركم حول هذا الموضوع أي انه لا توجد اجابات صحيحة و خاطئة.

احيطكم علما أنكم تملكون مطلق الحرية في المشاركة أو الانسحاب من البحث كما أؤكد على ضمان السرية التامة للمعلومات والبيانات التي ستدلون بها وانها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الجنس:..... السن: .....المنطقة السكنية: .....

سنقدم لك مجموعة من العبارات حول إدراكك ورضاك عن مختلف جوانب الحياة التي تعيشها في المدرسة، نريد منك تقييمها بإعطاء درجة على سلم يتراوح بين 0 الذي يعبر عن عدم الرضا تماما و10 الذي يعبر عن الرضا التام بوضع دائرة على الرقم الذي تراه يُعبر عن الدرجة التي تشعر بها.

أجب الان بوضع علامة على الرقم من 1 إلى 10، ما درجة رضاك عن:

1. الأشياء التي تعلمتها في المدرسة ؟ (ضع دائرة حول النقطة التي تختارها):

غير راضي تماما									راضي كليا
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2- **علاقاتك مع الأساتذة ؟** (ضع دائرة حول النقطة التي تختارها):

غير راضي تماما									راضي كليا
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3- علاقاتك مع زملائك الآخرين في قسمك ؟ (ضع دائرة حول النقطة التي تختارها):

غير راضي تماما									راضي كليا
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4- **النقاط التي تحصل عليها في المدرسة ؟** (ضع دائرة حول النقطة التي تختارها):

غير راضي تماما									راضي كليا
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5- **تجربتك في المدرسة ؟** (ضع دائرة حول النقطة التي تختارها):

غير راضي تماما									راضي كليا
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6- **حياتك كتلميذ ؟** (ضع دائرة حول النقطة التي تختارها):

غير راضي تماما									راضي كليا
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

الملحق (02): جدول الحصيلة المعرفية

منذ نشأتك قد تعلمت الكثير من الاشياء في المنزل في الحي مع العائلة مع الوالدين أو الاخوة في المدرسة مع الاصدقاء مع المعلم وغيرها بالنسبة لك:

- ***ماهو أهم شيء تعلمته من كل هذا؟***
- ***من علمه لك ؟***
- ***أين تعلمته ؟***
- ***لماذا هو مهم بالنسبة لك ؟***

ما هواهم شيء تعلمته في حياتك ؟	من علمه لك؟	أين تعلمته	لماذا هو مهم بالنسبة لك ؟