

جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم الاجتماع والديمغرافيا



أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه طور ثالث

في علم اجتماع التربية

علاقة التلميذ بالمعرفة

'دراسة ميدانية لوضعيات الفشل المدرسي لدى بعض المتكويين مهنيًا بمركز التكوين المهني والتمهين لونيس خوجة محمد أرزقي بوزريعة 1

The student's relationship with knowledge

A field study of some school failure cases in the center *Lounis khoudja Med arezki bouzeriaa 1*

إشراف: د. غنية ضيف

إعداد الطالبة : مريم حزورلي

الرقم	الأستاذ	الرتبة	المؤسسة	الصفة
1	رشيد حمدوش	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 02	رئيسا
2	غنية ضيف	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 02	مشرفا ومقررا
3	بهجة عمروني	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 02	عضوا
4	سامية قطوش	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 02	عضوا
5	محمد آيت موهوب	أستاذ محاضر أ	جامعة تيبازة	عضوا
6	فاطمة دروش	أستاذ محاضر أ	جامعة تيبازة	عضوا

السنة الجامعية : 2021/2020

University of Algiers 02 Abu Al-Qasim Saadallah
Faculty of Social Sciences

Department of Sociology and Demography



A dissertation submitted for obtaining a doctoral degree in the third phase
in Sociology of Education

The student's relationship with knowledge

A field study of some school failure cases in the center *Lounis khoudja Med arezki bouzeriaa 1*

علاقة التلميذ بالمعرفة

أدراسة ميدانية لوضعيات الفشل المدرسي لدى بعض المتكويين مهنيًا بمركز التكوين المهني والتمهين لونيس خوجة محمد أرزقي بوزريعة 1

Prepared by: HAZOURLI Meriem

Supervised by: Dr. DIF Ghaniya

the number	the professor	grade	the university	role
1	HAMADOUCH Rachid	Lecturer Professor A	University of Algiers 02	as president
2	DIF Ghaniya	Lecturer Professor A	University of Algiers 02	Supervisor
3	AMROUNI Bahdja	Lecturer Professor A	University of Algiers 02	member
4	GATOUCH Samia	Lecturer Professor A	University of Algiers 02	member
5	AIT MOUHOUB Mouhamed	Lecturer Professor A	Tipasa University	member
6	DROUCH Fatimz University	Lecturer Professor A	Tipasa University	member

Academic year: 2020/2021

الإهداء

إلى أمي ... إلى أبي ... إلى جدي، إلى عمتي ، إلى زوجي... إلى إخوتي... وإلى كل من جمعني بهم الظروف
والأماكن

إلى كل طالب علم يدرك أنه هو بذرة مشروع المجتمع الجديد..

إلى كل من يطمح ويعمل من أجل واقع ومستقبل أفضل....

إلى كل من شارك بقلم أو بفعل في بزوغ الفكرة وإخفاء الصنم...

أهدي عملي

مريم

شكر وتقدير

كل الشكر والتقدير إلى أستاذتي المشرفة الدكتورة غنية ضيف على مرافقتها لي طوال فترة إنجاز هذا العمل حتى يكون في المستوى المرجو، مرافقة لم تخلو من نصيحة أو جهد أو توجيه... شكرا جزيلًا
شكرا لكل استاذ صادفته أثناء مشواري الدراسي وكانت له بصمة فيه سواء من خلال دروسه أو توجيهاته وأخص بالذكر

د. سمية برهومي، د. بن دار نسيمة ، د. زهية جاب الله، د. حمدوش رشيد، د. بومعيزة آسيا، د. عمروني بهجة، د. علي لرقط،.. وغيرهم ممن ساهموا في توجيهي، أتمنى أن أكون عند حسن ظنهم

إلى زملائي من إختلفت أصولنا وجمعت بيننا جامعة الجزائر وتخصص علم إجتماع التربية لم أجد ممثل رحابة صدرهم عند أي طلب أو نقاش، فكانوا بمثابة الإخوة ، شكرا... كريمة، سارة، صبرينة، أمال ، نسرين ، أحمد، أم هاني ، فوزية، مهدي، سليمان، صفية..

مريم

عن المعرفة والتعليم...

لا يمكن للمرء أن يحصل على المعرفة إلا عندما يتعلم كيف يفكر.

كونفوشيوس

التعليم نهج إجتماعي...التعليم هو النمو...التعليم ليس تحضيراً للحياة...التعليم هو الحياة

جون ديوي

*L'éducation c'est apprendre à savoir être... l'enseignement c'est
apprendre à savoir, à savoir faire et à faire savoir*

Louis Pauwels

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى فهم وتفسير وضعيات الفشل المدرسي لدى عينة من التلاميذ المتكونين مهنيا وذلك إنطلاقا من تفكيك ابعاد ومؤشرات علاقاتهم بالمعرفة ضمن حدود المقاربة السوسولوجية لبرنار شارلو **Bernard Charlot** مع الأخذ بعين الإعتبار خصوصية المدرسة والتلميذ الجزائري.

وعلى هذا الأساس انطلقت الدراسة من تساؤل رئيسي هو: **هل تتدخل علاقة التلميذ بالمعرفة في فشله مدرسيا؟**

ومنه تمت صياغة الفرضيات التي رأينا بانها تساعد على الفهم الأعمق لهذه الظاهرة:

- تتدخل علاقة التلميذ بذاته في فشله مدرسيا.

- تتدخل علاقة التلميذ بالآخر في فشله مدرسيا.

- تتدخل علاقة التلميذ بعالمه في فشله مدرسيا

وقد إعتمدنا على المنهج الكيفي بأداتيه المقابلة نصف الموجهة وتقرير المعرفة وذلك التزاما منا بحدود المقاربة التي نقارب بها موضوع بحثنا ، تم تطبيقه على عينة قصدية من الطلبة جمعت بينهم تجربة الإخفاق المدرسي وجمع بينهم مركز التكوين المهني والتمهين لونيس خوجة محمد أرزقي بوزريعة 01.

ثم قمنا بتحليل معطيات الدراسة من مقابلات وتقارير وفق نموذج **René L'Écuyer**

اما عن أبرز النتائج التي توصلنا إليها هو تأكد الدور الذي تلعبه علاقة التلميذ بذاته وبالعالمه وبمعلمه المتمثل في الآخر في فشله مدرسيا وذلك من خلال المعنى الذي يضيفه على المعرفة التي يتلقاها وعلى وجوده في مجال التفاعل مع ذاته وعالمه ومعلمه اثناء عملية التمدرس.

الكلمات المفتاحية: **الفشل المدرسي - العلاقة بالمعرفة - التجربة المدرسية - التاريخ المدرسي - الذات**

Abstrac

This study aims to understand and explain the situations of school failure among a sample of professionally formed students, based on the dismantling of the dimensions and indicators of their relations with knowledge within the limits of the sociological approach of Bernard Charlo, taking into account the specificity of the school and the Algerian student.

On this basis, the study started with a main question: Does the student's relationship with knowledge interfere with his school failure?

Hence, the hypotheses were formulated, which we saw as helping to understand this phenomenon more deeply:

- The student's self-relationship interferes with his academic failure.
- Interfering with the student's relationship with the other in his school failure.
- The student's relationship with his world interferes with his school failure

We have relied on the qualitative approach with its tools, the semi-directed interview and the knowledge report, in order for us to adhere to the limits of the approach with which we approach the subject of our research. It was applied to an intentional sample of students, among whom were the experience of school failure, and the Center for Vocational Training and Apprenticeship brought them together, Lounis Khoja Mohamed Arezki Bouzareah 01.

Then we analyzed the study data from interviews and reports according to the René L'Écuyer . model

As for the most prominent results that we have reached, it is the confirmation of the role played by the student's relationship with himself, his world and his teacher represented in the other in his school failure, through the meaning he gives to the knowledge he receives and his presence in the field of interaction with himself, his world and his teacher during the schooling process.

Keywords: school failure - relationship to knowledge - school experience - school history - self

الفهرس

الصفحة	المحتويات
i	الإهداء
ii	شكر وتقدير
iii	ملخص الدراسة باللغة العربية
iv	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
v	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
vi	قائمة الجداول
vii	قائمة الأشكال
-أ	مقدمة
الدراسة النظرية: علاقة التلميذ بالمعرفة والإخفاق المدرسي	
- الموضوع في الأدبيات -	
الفصل الأول: بناء موضوع الدراسة	
I. الإقتراب النظري للدراسة	
2	1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها
14	2. فرضيات الدراسة
15	3. تحديد المفاهيم
II. الإقتراب المنهجي للدراسة	
1. المرحلة الإستكشافية	
20	أ. أدبيات الموضوع والدراسات السابقة
30	ب. الدراسة الإستطلاعية
2. المنهج، المعاينة، والأدوات	
32	أ. منهج الدراسة وأدواتها
40	ب. المعاينة
الفصل الثاني: قراءة سوسيولوجية في إشكالية الإخفاق المدرسي	
تمهيد	
46	I. المدرسة في الخطاب السوسيولوجي- التيمات المركزية-
47	1. بعض تعاريف المدرسة
49	2. نحو بناء تصور سوسيولوجي دقيق لمفهوم المدرسة
50	3. المفهوم السوسيولوجي للمدرسة

	4. المقاربات النظرية الماكروسوسيولوجية لظاهرة الإخفاق المدرسي
51	4-1- المقاربات النظرية الوظيفية
52	أ. المنظور الدوركايمي Email Durkheim
54	ب. المنظور البارسونزي Talcott Parsons
56	4-2- المقاربة النظرية الصراعية- الاتجاه الراديكالي -
56	أ. أطروحات Pierre Bourdieu et jean Claude Passeron - العائق السوسيوثقافي ووضعيات الإخفاق المدرسي-
60	ب. أطروحات Christian Boudelot et Roger Establet et Louis Althusser - العائق المؤسساتي، الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة ووضعيات الإخفاق المدرسي-
66	ت. أطروحات Basil Bernstein - العائق اللغوي ووضعيات الإخفاق المدرسي-
70	5. المقاربات النظرية الميكروسوسيولوجية لظاهرة المدرسة
70	5-1- المنظور البودوني Raymond Boudon - الاستراتيجيات الفردية ووضعيات الفشل المدرسي -
74	5-2- المرحلة السوسيولوجية المعاصرة
74	أ. اطروحات Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon - مهنة التلميذ ووضعيات الإخفاق المدرسي-
78	ب. أطروحات François Dubet et Anne Barrère - سوسيولوجيا التجربة المدرسية ووضعيات الإخفاق المدرسي-
80	ت. أطروحات Bernard Charlot ومجموعة البحث Escol - سوسيولوجيا العلاقة بالمعرفة ، سوسيولوجيا الذات-
82	5-3- مرحلة الألفية الثالثة
82	II. سوسيولوجيا الأزمة التربوية الجزائرية الراهنة - الإصلاح والعثرات-
خلاصة الفصل	
الفصل الثالث: في دلالات العلاقة بالمعرفة	
تمهيد	
I. الرغبة في المعرفة Le désir du savoir	
91	1. حول المفهوم
93	2. من معنى المعرفة إلى الرغبة فيها
94	3. ضعف الرغبة في التعلم.. لماذا؟
97	4. سوء تقدير الذات.. وجه آخر لضمور الرغبة في التعلم
98	5. إثارة رغبة الذات في المعرفة.. نحو بناء علاقة جيدة
100	6. المعالجة الإجرائية لمفهوم الرغبة في المعرفة
II. التصورات Les représentations	
101	1. التصورات في السوسيولوجيا- بروز المفهوم-

103	2. بنية التصورات
105	3. نشأة وتشكل التصور
107	4. أبعاد التصور
109	5. المعالجة الإجرائية لمفهوم التصور
III. التفاعل الإجتماعي L'interaction social	
111	1. سوسيولوجيا التفاعل الإجتماعي - بروز المفهوم-
115	2. خصائص التفاعل الإجتماعي
116	3. أنواع التفاعل الإجتماعي
118	4. عناصر عملية التفاعل الإجتماعي
121	5. النظريات المفسرة لعملية التفاعل الإجتماعي
123	6. المعالجة الإجرائية لمفهوم التفاعل الإجتماعي
خلاصة الفصل	
الدراسة الميدانية: واقع علاقة التلميذ بالمعرفة - إخفاق مدرسي... لماذا ؟	
تمهيد	
الفصل الرابع: علاقة التلميذ بذاته والإخفاق المدرسي	
I. عرض وتحليل لنتائج المقابلات وتقارير المعرفة	
126	1. التجربة المدرسية
130	أ. سؤال المعرفة
132	ب. بناء المعرفة
134	ج. بناء العلاقة مع المعرفة المدرسية
137	د. الإخفاق المدرسي... أية تجربة؟
139	2. ذات متعلمة و وضعية إخفاق مدرسي
139	أ. سؤال الذات
141	ب. العلاقة ذات - معرفة ومفهوم الرغبة
144	ج. علاقة جيدة بالمعرفة، وعلاقة غير جيدة بالمعرفة... أية دلالات؟
147	د. التمدريس بين الرضا وعدم الرضا
149	هـ. ما قبل التجربة المدرسية في المرحلة الثانوية.. أية تصورات؟
152	II . العلاقة الذاتية بالمعرفة وال فشل المدرسي
الفصل الخامس: علاقة التلميذ بعالمه والإخفاق المدرسي	
I. عرض وتحليل لنتائج المقابلات وتقارير المعرفة	

156	1. الذات المتعلمة والبرنامج الدراسي .. أية صعوبة؟
157	أ. الذات المتعلمة والصعوبات التعليمية
159	ب.الذات المتعلمة والصعوبات الموقفية
166	2. الذات المتعلمة ولغة التعليم
174	3. العمل المدرسي للتلميذ بين قراءة ايجابية وسلبية
180	4.الدروس الخصوصية ..حل أم مساهمة في تفاقم الأزمة
192	II . العلاقة المعرفية بالمعرفة والفشل المدرسي
الفصل السادس: علاقة التلميذ بالآخر والفشل المدرسي	
I. عرض وتحليل لنتائج المقابلات وتقارير المعرفة	
194	1. المعلم ..أية وظيفة
198	2. العلاقة غير جيدة مع المعلم..لماذا؟
199	3. ملمح المعلم الجيد حسب الذات المتعلمة.
204	4. المعلم والسلطة التربوية ..أية محددات
222	5. نحو علاقة تربوية سوية بين المعلم والمتعلم
230	II . العلاقة الإجتماعية بالمعرفة والفشل المدرسي
الإستنتاج العام	
القائمة البيبليوغرافية	
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
28	عرض للمقاربات التي تناولت مصطلح العلاقة بالمعرفة	01
42	خصائص عينة الدراسة	02
107	يوضح العلاقة بالمعرفة بين نشاطات الذات وتساؤلاته	03
77	يوضح خصائص النظام المحيطي والنظام المركزي في تصور ما	04

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
34	تقنيات البحث حسب مقارنة العلاقة بالمعرفة	02
36	لتصنيف الفئات René L'Ecuyer نموذج	03
39	نموذج تحليل المحتوى حسب René L'Ecuyer	04
149	نموذج لمسار تلميذة أثناء تجربتها المدرسية	05
157	مخطط يوضح كيف يؤثر المعنى الذي يضيفه التلميذ على المعرفة المدرسية في شكل علاقته بالمعرفة وبالتالي نجاحه أو فشله.	06
144	نموذج يوضح محددات مفهوم الذات	07
	مخطط يوضح أبعاد التصورات حسب René Kaës	08
138	مخطط يوضح مبادئ بناء علاقة جيدة مع المعرفة المدرسية	09
121	نموذج مسار لتلميذ يعاني من صعوبة تعليمية	10

مقدمة

ساهمت إشكالية العلاقة بالمعرفة حسب المقاربة الميكروسوسولوجية التي تأخذ بعين الإعتبار الطبيعة الإجتماعية للمعرفة ونشأتها في إثراء الأبحاث في مجال التربية والسوسولوجيا بالتساؤلات وخاصة تلك المتعلقة بالتلاميذ وتجاربهم المدرسية ، تعلماتهم، تفاعلاتهم، وعلاقاتهم ، حيث إعتبرت هذه الأبحاث حتى وقت قريب المتعلم كذات متعلمة تواجه المعارف المقدمة من طرف المدرسة ولكن دون الإندماج في السياق الإجتماعي الذي أنتجت فيه تلك المعارف - منعزل عنه- ، وتدرجيا أصبح الإهتمام والتركيز أكثر على المتعلم الذي يبني المعارف ويضفي معنى عليها إنطلاقا من مجموعة من التفاعلات، وعليه فالتعلم لم يعد مجرد نشاط بل أصبح نشاطا للذات المتعلمة، تعطي معنى لما تتعلمه، ترغب فيه، تتصور وتنتظر منه نتائج مختلفة ، كل هذا ضمن مسار معقد من الأفعال والتفاعلات مع الذات الأخرى.

هذا المنظور للعلاقة بالمعرفة يمكننا من فهم كيف أنه في مرحلة ما تتشكل المعرفة في مجتمع أين يولد الفرد ويتطور وتتطور معه قدرته وإستراتيجياته في التعامل مع المعارف ومواجهتها، قبولها أو رفضها، وتدرجيا يبني طريقته الخاصة في فهم العالم والتفاعل معه، وعليه فتحليل علاقة التلميذ بالمعرفة يُؤدي إلى فهم مساره الدراسي والذي بدوره يقودنا إلى فهم نجاح التلميذ وفشله، لأن تحليل هذه العلاقة

هو دراسة للطريقة التي يبني بها هذا التلميذ ذاته كفاعل في المجتمع الذي يُمثل بالنسبة له مكان العيش والعمل، وأيضا دراسة للطريقة التي يُدمج بها نفسه في هذا المجتمع وبهذا نصل إلى فكره فردانية التاريخ المدرسي ونسبية العلاقة بين التلميذ والآخر-المعلم-، والعلاقة بين التلميذ وذاته والعلاقة بين التلميذ وعالمه، وعليه وبالرغم من إمكانية أخذ نظام العادات المكتسبة **Habitus** كجانب من جوانب التأثير على الحياة المدرسية للتلميذ باعتبار أن التاريخ المدرسي لا يُنتج في فراغ اجتماعي ومن الممكن أن تكون العمليات التي تنظم تاريخ التلميذ مشتركة بين التلاميذ الذين هم من أصل واحد، إلا أننا سنركز في هذا البحث على تحليل العلاقة بالمعرفة لدى التلميذ والتي تمثل الجانب غير المشترك بين التلميذ والذي تجدر دراسته بشكل فردي لفهم لماذا يخفق بعض التلاميذ مدرسياً؟.

وبهدف فهم ماذا جاء عن علاقة التلميذ بالمعرفة في الأدبيات السوسولوجية ثم دراسة واقع هذه العلاقة في المدرسة الجزائرية قسمنا بحثنا إلى جزئين ، وكانت فصول الجزء النظري كالاتي:

- **الفصل الاول:** قمنا فيه بعرض الإقتراب النظري والمنهجي للبحث ، فيه يتوضح كل ما يخص بناء الموضوع من إشكالية ، فرضيات، مفاهيم، دراسة إستكشافية، منهج ، أدوات ومعاينة.

- **الفصل الثاني:** باعتبار أن المدرسة هي المكان الذي يجري فيه فعل التعلم وفيه يبني التلميذ علاقته بالمعرفة ويختبر تجربة الفشل المدرسي، قمنا بعرض لبعض للتييمات المركزية للخطاب السوسولوجي حول المدرسة في ما يخص تعريفاتها ومفهومها السوسولوجي، ثم الانتقال الى عرض للمقاربات الماكروسوسولوجية والميكروسوسولوجية التي تناولت مسألة الإخفاق المدرسي ظهر من خلالها التدرج الذي مرت به السوسولوجيا أثناء تفسيرها لهذه الظاهرة وكيف تم الوصول إلى العلاقة بالمعرفة كمتغير للبحث.

- **الفصل الثالث:** تم بناء هذا الفصل إنطلاقا من الوحدات التي إحتواها مفهوم العلاقة بالمعرفة والتي تعتبر بمثابة دلالات لهذه العلاقة وهي المعاني، الرغبات، التصورات، والإنتضارات.

أما عن الجزء الميداني لبحثنا والمخصص لفهم وتفسير واقع علاقة التلميذ بالمعرفة ووضعيات الفشل المدرسي فقد تم تقسيم فصوله حسب تساؤلات البحث وفرضياتها وذلك كمايلي:

- **الفصل الرابع:** حُصِّصَ لفهم وتفسير علاقة التلميذ بذاته وإخفاقه مدرسيا، تم فيه عرض وتحليل لنتائج المقابلات وتقارير المعرفة وذلك حسب ترتيب أسئلة المقابلة حيث بدأنا بالحديث عن التجربة المدرسية، المعرفة، بناء المعرفة عموما والمعرفة المدرسية على وجه الخصوص، تجربة الإخفاق المدرسي، ثم وصلنا إلى تناول

مسألة الذات والرغبة في المعرفة، الرضا عن التمدرس من عدمه ودلالات العلاقة الجيدة وغير الجيدة بالمعرفة، ثم في لحظة لاحقة قمنا بعرض وتحليل لنتائج المقابلات وتقارير المعرفة بخصوص تصورات التلاميذ عن المدرسة الثانوية وإنتظاراتهم منها.

- **الفصل الخامس:** خُصَّصَ لفهم وتفسير علاقة التلميذ بعالمه وإخفاقه مدرسياً ، وضحنا فيه الصعوبات التي يعاني منها التلميذ كذات متعلمة أثناء مواجهته لضرورة التعلم سواء صعوبات تعليمية او موقفية، ثم وصلنا الى الحديث عن لغة التعليم والعمل المدرسي بين قراءة ايجابية وسلبية حسب تعبير شارلو، ختاماً بمسألة الدروس الخصوصية كظاهرة فرضها الواقع حلاً ظاهرياً لأزمة الفشل المدرسي.

- **الفصل السادس:** خُصَّصَ لفهم وتفسير علاقة التلميذ بالآخر وإخفاقه مدرسياً وكان تركيزنا هنا على المعلم، وما يتمثله من وظائف وأدوار في علاقته بالتلميذ بإعتباره عنصر هام في العلاقة التفاعلية بين التلميذ والمعرفة.

ونشير إلا أننا أفتحننا كل فصل نظري بتمهيد وإختتمناه بخلاصة أما الفصول الميدانية فألحقنا كل فصل بخلاصة عبارة عن إستنتاج جزئي نناقش في نتائج الفرضية المدروسة في ضوء مقاربة برنار شارلو، تلا ذلك إستنتاج عام وخاتمة التي قمنا فيها بالإشارة إلى بعض التساؤلات التي نرجو أن تكون موضوع أبحاث قادمة .

الفصل الأول

بناء موضوع الدراسة

I. الاقتراب النظري للدراسة

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

العلاقة بالمعرفة، مفهوم جاء لتقديم رؤى جديدة لمعالجة ظاهرة الإخفاق المدرسي حيث تعتبر إشكالية الفشل - الإخفاق المدرسي - مسألة حيوية وظاهرة اجتماعية معقدة تشغل عدد كبير من الفاعلين الاجتماعيين سواء باحثين، عائلات، مؤسسات، وتلاميذ".

بداية النقاش الأكاديمي حول الفشل المدرسي هو معرفة هل معالجة هذه الظاهرة يجب أن يكون على المستوى الفردي، أو الجماعي؟ أما عن العوامل المسببة لهذه الظاهرة، فقد كشفت الأبحاث التي ناقشت مسألة الإخفاق المدرسي من جوانب مختلفة، عن الكثير من العوامل لتفسير هذه الظاهرة تتباين بين التخصصات الأكاديمية ، إلا أننا سنركز هنا على العوامل الاجتماعية والتي ناقشتها الأبحاث السوسولوجية الأكاديمية التي أجريت في فرنسا خلال فترة الستينيات والسبعينيات والتي ذهب معظمها إلى وجود علاقة إحصائية طردية بين الإخفاق المدرسي والأصل الاجتماعي، ففي 1970 أكد عالما الاجتماع بيير بورديو وجون كلود باسرون **Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron** هذه الفكرة من خلال كتاباتهما وقالوا بأن: "المدرسة تقوم بتقييم كفاءات الأفراد حسب معايير الطبقة المهيمنة، وأنه إذا أخفق بعض الأطفال دراسيا فهذا سيكون بسبب أصلهم العائلي واليوم بسبب أصلهم الثقافي او العرقي والاثني، والاختلاف في المكانة الاجتماعية بين الأفراد

يشكل عائقا اجتماعي وثقافي¹، وفي توضيح لنظرية العائق التي تبنتها معظم الأطروحات المتعلقة بإعادة الإنتاج، فقد ميز " جون أوقبي John Ogbu ثلاثة أشكال من العوائق وهي الحرمان (هنا العائق هو ما يفقده الأطفال للنجاح كالصعوبات في العائلة)، الصراع الثقافي(هنا يحدث العائق عندما تكون الثقافة الأسرية غير متوافقة مع الثقافة التي يفرضها النجاح المدرسي) وأخيرا الضعف المؤسسي (والعائق هذه المرة هو من إنتاج المؤسسة المدرسية نفسها وذلك من خلال الطريقة التي تتعامل بها مع أبناء الأسر الشعبية)²، وفي نفس السياق طرح السوسيولوجي البريطاني بازيل باينشتاين Basil Bernstein "مفهوم العائق اللغوي لدى أطفال الطبقة الشعبية بسبب الاختلاف بين اللغة المتحدث بها في عائلاتهم وبين لغة المدرسة "القحة"³.

إذا فالمنظرين لسوسيولوجيا إعادة الإنتاج يرون بأن التلميذ الذي يختبر وضعية فشل أو إخفاق دراسي غالبا ما يفند إلى الموارد الفكرية الثقافية والسبب في ذلك هو العائلة، لذلك تُبنى سلسلة طويلة من الأصل الاجتماعي، الثقافي تكون فيها وظيفة المعلم ليست أبدا السبب في الإخفاق المدرسي بل أن الأصل الاجتماعي هو السبب.

¹-Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : **La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**, éditions de Minuit, France, 1970, p99.

²- Bernard charlot : **du rapport au savoir -éléments pour une théorie-**, Paris, Anthropos , 1997 p27.

³- Basil Bernstein, **Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social**, Paris, Éditions de Minuit, 1975,p200.

لا يمكن إنكار وجود علاقة بين الإخفاق المدرسي والأصل الاجتماعي، ولكن بالمقابل لا يمكن القول إطلاقاً بأن الأصل الاجتماعي هو السبب الوحيد في الإخفاق المدرسي.

وقد جاءت الأبحاث التي قامت بها مجموعة البحث¹ *ESCOL خلال 1987 بقيادة عالم الاجتماع والبيداغوجي برنار شارلو Bernard charlot وعضوية إليزابيت بوتيه Elisabeth Bautier et John Yves Rochex وجون ايف روشاكس نتيجة كرد فعل نقدي على الطريقة التي طرحت بها السوسيولوجيا الكلاسيكية مسألة الإخفاق المدرسي وكانت الفكرة المنطلق منها هي أن الأصل الاجتماعي للتلميذ ليس هو السبب في إخفاقه مدرسياً لأن هناك أبناء لعائلات مهمشة من أصل اجتماعي متواضع إلا أنهم ينجحون بالرغم من كل شيء ، وبالمقابل هناك أبناء لعائلات برجوازية يخفقون دراسياً بالرغم من أصلهم الاجتماعي المميز ، فلابأس من أخذ الأطروحة القائلة بتأثير البيئات الاجتماعية على فشل التلميذ ولكن لابد من الرجوع إلى الاتجاه القائل بدور الذات - التلميذ - وتاريخه المدرسي في نجاحه أو فشله، الأمر الذي أدى إلى تسليط الضوء على جانب آخر من الحياة المدرسية للتلميذ وهو علاقته بالمعرفة.

وانطلاقاً من مجموعة تساؤلات مثل: لماذا يعاني بعض التلاميذ من الإخفاق المدرسي؟ لماذا هذا الإخفاق منتشر في العائلات الشعبية أكثر منه في باقي العائلات؟ لماذا بعض أطفال العائلات الشعبية ينجحون مدرسياً بالرغم من كل شيء؟، توصلت مجموعة الباحثين في فرقة

*ESCOL: Education, socialisation et collectivités locales

ESCOL إلى أنه يجب دراسة إخفاق التلميذ من منطلق العلاقة بالمعرفة، هذه العلاقة التي تتمظهر في ثلاثة أبعاد هي:

أ. العلاقة بالذات المتعلمة **Rapport à soi**

ب. العلاقة مع الآخرين **Rapport aux autres**

ج. العلاقة مع العالم **Rapport au monde**

فحسب شارلو **Charlot** "الدرس الجيد ، المفيد هو الدرس الذي يتم فيه بناء علاقة التلميذ بالعالم، بذاته المتعلمة وبالآخرين" -وسنخص هنا المعلم-، إذا نحن هنا بصدد البحث في إطار المثلث البيداغوجي (العلاقة معلم-متعلم والعلاقة متعلم- معرفة) و "تدرج علاقة المعلم بالمتعلم تحت مسمى التعاقد البيداغوجي الذي يتم غالبا بين الطرفين ويُقنن بطريقة مضرة وضعيات التعليم ويقوم على إنتظارات الطرفين معا وعلى عادات وآليات مدرسية ضمن فعل تواصل متعدد الأبعاد"¹، "أما علاقة المتعلم بالمعرفة فتتعلق باستراتيجيات وأساليب التعلم التي ينتهجها التلاميذ ومشاركتهم في بناء معارفهم الجديدة انطلاقا من معارفهم السابقة المكتسبة داخل وخارج المؤسسة المدرسية"².

¹-المختار شعلاي : علاقة المتعلم بالمعرفة، جريدة هسبريس الإلكترونية، 2015.

على الرابط التالي: <https://www.hespress.com/writers/253343.html> تم الاطلاع عليه في 12-08-2018.

² Co-construction du savoir :une nouvelle façon d'apprendre et d'enseigner, sur le lien suivant : www.co-construire-avenir.org consulté le 16-08-2018.

"(كل علاقة بالمعرفة هي علاقة اجتماعية بالمعرفة) يقول شارلو Charlot ، والتلميذ مثله مثل أي فرد يعيش في عالم منظم بعلاقة اجتماعية والعلاقة بالمعرفة ماهي إلا أحد التعبيرات عن هاته العلاقات الاجتماعية، فأحيانا لا تكون المعرفة في حد ذاتها هي الموضوع الذي يُحفز التلميذ على التعلم بقدر ما تكون العلاقة بين التلميذ والمعلم هي الموضوع مثلا: التلميذ يحب الرياضيات لأنه يحب معلم الرياضيات"¹ ، هنا نرى بأن العلاقة الاجتماعية بين المعلم والتلميذ هي التي أضفت على المعرفة معنى وأهمية لدى التلميذ وجعلته يسعى لاكتسابها، وهذا يؤكد الفكرة القائلة بأنه "لا توجد معرفة عملية في حد ذاتها بل إن الفرد هو الذي يُحدد ما إذا كانت عملية أم لا فالأمر نسبي"² وهذا هو السبب وراء الجزم بأن معرفة أي شيء هي في الواقع علاقة بالمعرفة وكل علاقة بالمعرفة هي علاقة اجتماعية بالمعرفة .

والمنتبع لأدبيات الدراسة حول موضوع المعرفة ذات المعنى لدى التلميذ أو الأسس التي تُبنى عليها علاقة التلميذ بالمعرفة يجد أن "هذه العلاقة تتأسس على جانبين، الجانب الأول الذي يمثل مجموعة الإنتظارات والتصورات والأحكام حول المعنى والوظيفة الاجتماعية للمعرفة، فالمتعلم يرغب في المعرفة التي يُثمنها وسطه وتجعله شبيها بالكبار المميزين في محيطه أو تحقيق هدفه في الاستقلالية، أما الجانب الثاني فيُمثل رغبة التلميذ في المعرفة التي تُجيب عن تساؤلاته وتُمكنه من تفسير وفهم الإشكالات المطروحة في محيطه وتلك

¹ - Bernard charlot : du rapport au savoir -éléments pour une théorie-, p 86-87.

² - ibid, p 71.

المتعلقة بذاته ، من أجل بناء وتنمية إدراكاته وبُنياته المعرفية بغرض رفع القدرة على التفكير¹، وبالمقارنة مع مضامين المعرفة المدرسية نجد أن المعرفة التي تثير الرغبة في المتعلم ليست نفسها المتضمنة في المناهج الدراسية، الأمر الذي قد يؤدي بالتلميذ إلى الإخفاق الدراسي نتيجة ما أسماه شارلوت **Charlot** (علاقة غير جيدة مع المعرفة) **un mauvais rapport au savoir**، فحتى يكون للمعرفة المدرسية معنى لدى التلميذ "ينبغي أن تعتمد على مرجعيات نابذة من ممارسات اجتماعية تُوضع المتعلم في محيطه العائلي والاجتماعي والاقتصادي، ثم تفتح تدريجياً على الأسئلة الكونية والأسئلة المتعلقة بالمستقبل والآمال، وبذلك ستجعل المدرسة من المعرفة موضوع اهتمام ورغبة وأداة للتحفيز والفعل، وتُمكن التلميذ من إيجاد معنى لوجوده بالمدرسة وتجد له موقعا نشطا بها ، وهذا ما يُمكن من الحد من تأثير أحد أسباب الإخفاق المدرسي والذي يتجلى في غياب الاهتمام والتحفيز الملحوظ الناتج عن التفاوت بين العلاقة بالمعرفة القائمة بالمدرسة والعلاقة بالمعرفة التي يسعى المتعلم لبنائها."²، كما طرح عالم النفس والتربية **جون ايف روشاكس** أيضا فكرة "المعنى الذي يضيفه المتعلم على المعرفة وذلك في محاضراته (بين التعلّم والتنشئة الاجتماعية، العلاقة بالمعرفة) **Entre apprentissages et socialisation: le rapport au savoir** عندما سجل ملاحظتين أساسيتين حول موضوع العلاقة بالمعرفة

¹- نفس المرجع.

²- نفس المرجع.

التي عرفها كعلاقة معنى وقيمة إذ أن الفرد يُثمن ولا يُثمن المعارف حسب المعنى الذي يضيفه عليها"¹.

جانب آخر سيتم التركيز عليه في هذا البحث وهو علاقة التلميذ بالعالم وبالتعلم، هذا الجانب الذي ينطلق من فكرة أن التلميذ الذي لم ينجح مدرسياً، هو ليس عنصر ناقص ، وإنما يحتاج إلى نشاطات وممارسات لتمكينه من النجاح، وهذا من خلال مساعدته على بناء (علاقة جيدة مع المعرفة) **un bon rapport au savoir**، وحسب شارلو

Charlot فإن هذا يفرض عدة أشياء أولها "قراءة إيجابية لأفعال التلاميذ أي أن لا نركز على ما لا يستطيع التلميذ القيام به، بل أن نركز أيضاً على الجانب الذي نجح فيه فالقراءة السلبية تُركز على أوجه الضعف أما القراءة الإيجابية فتسعى لفهم كيف وصل التلميذ إلى هنا؟ معنى أفعاله؟ لماذا طريقة العمل التالية؟ بماذا مر؟ ما هو تاريخه المدرسي؟"².

"التاريخ المدرسي للتلميذ هو ليس مسار يُمكن دراسته من الخارج ولكنه أيضاً سلسلة من التجارب التي اختبرها وفسرها لإعطائها معنى مُحدد فعندما يخفق التلميذ مدرسياً، يكون السؤال الأول المفترض طرحه قبل البحث عن العوائق التي يمكن أن يكون قد تأثر بها، هو هل كان يدرس أم لا؟ وكيف كان يدرس؟ لأنه إذا كان لا يدرس أو يدرس بطريقة غير فعالة

¹-Jean-Yves Rochex : **Apprentissage et apprentissages : le rapport au savoir dans les écoles professionnelles en Suisse. Le cas de quatre classes de l'Ecole professionnelle commerciale de Lausanne (EPCL)**, Mathias Howald, Haute école pédagogique,2010, p09.

²- Bernard charlot : **du rapport au savoir -éléments pour une théorie**, p 33-34.

فليس غريبا أن يُخفق دراسيا¹، وعليه يجب فهم خطاب التلميذ للتمكن من التعرف على العمليات التي تنظم تاريخه المدرسي والتي تُنظم بناء المعنى الذي يصاحب هذا التاريخ.

إذا فتحليل علاقة التلميذ بالمعرفة يُؤدي إلى فهم مساره الدراسي والذي بدوره يقودنا إلى فهم نجاح التلميذ وفشله، لأن تحليل هذه العلاقة هو دراسة للطريقة التي يبني بها هذا التلميذ ذاته كفاعل في المجتمع الذي يُمثل بالنسبة له مكان العيش والعمل، وأيضا دراسة للطريقة التي يُدمج بها نفسه في هذا المجتمع وبهذا نصل إلى فكره فردانية التاريخ المدرسي ونسبية العلاقة بين التلميذ والآخر-المعلم-، والعلاقة بين التلميذ وذاته والعلاقة بين التلميذ وعالمه، وعليه وبالرغم من إمكانية أخذ نظام العادات المكتسبة **Habitus** كجانب من جوانب التأثير على الحياة المدرسية للتلميذ باعتبار أن التاريخ المدرسي لا يُنتج في فراغ اجتماعي ومن الممكن أن تكون العمليات التي تنظم تاريخ التلميذ مشتركة بين التلاميذ الذين هم من أصل واحد، إلا أننا سنركز في هذا البحث على تحليل العلاقة بالمعرفة لدى التلميذ والتي تمثل الجانب غير المشترك بين التلاميذ والذي تجدر دراسته بشكل فردي لفهم لماذا يخفق بعض التلاميذ دراسيا؟.

الجدير بالذكر أن الكثير من الدراسات والأبحاث ضمن سوسيولوجيا التربية المعاصرة على المستوى العالمي قد توصلت إلى أن ما يمكن تسميته ب- علاقة جيدة بالمعرفة- هو أن يُدرك التلميذ بأن المدرسة تمنحه الفرصة لاكتساب المعارف المختلفة التي يمكن أن تكون

¹- ibid,p90.

مهمة في بنائه اجتماعيا وليس مهنيا فقط، وذلك يكون مُمكنًا إذا ما اتبع التلميذ الطريقة الفعالة ليصبح تلميذ جيد ويسعى لفهم ما يقوله المعلم ، لا الاستماع له وحسب ، فمن المهم أن يتمثل التلميذ دورا حيويا ونشطا في تعلمه ولا يكون المعلم وحده هو المسؤول عن نجاحه أو فشله، والتلاميذ الذين يمتلكون هذا النوع من العلاقة بالمعرفة يكونون أكثر إبداعا وأكثر ارتياحا في دورهم كتلاميذ ويكونون أكثر حفا من غيرهم في النجاح المدرسي¹ وقد أكد ذلك فيليب بيرينو Philippe Perrenoud بقوله أن "الامتياز مرتبط بالإرادة ورغبة التلميذ في التعلم لا بمكاناتهم وأصلهم الاجتماعي".²

أما على المستوى المحلي فمن خلال الأبحاث الأكاديمية الجزائرية التي تطرقت إلى الحياة المدرسية للتلميذ ونجاحه وإخفاقه والعوامل التي تحدد ذلك ، نجد أنه في كثير من الدراسات يكون التركيز على جانب العلاقة بين الأسرة والمدرسة وتأثيرها على نجاح التلميذ أو إخفاقه، ومن هذه الدراسات دراسة جزائرية للباحثة بورغدة عائشة فيها حلت الأبعاد المختلفة لوعي وممارسات الأولياء تجاه المدرسة وتفكيك العلاقة بين الأولياء والمدرسة إلى عناصرها المكونة للتعرف على الإستراتيجيات التي تتبناها الأسر وما لذلك من دور في توفير فرص نجاح أكبر لأبنائها تبعا لمستوى الوالدين التعليمي والمهني ومكانتهم الاجتماعية ، وبررت الباحثة ذلك بقولها أن: الأسرة إختزقت المدرسة عن طريق شبكة العلاقات الإجتماعية التي

¹- Allain Juliette : à quoi sert l'école ? Le rapport au savoir des élèves, université d'Orleans, 2011

²- Philippe Perrenoud : la fabrication de l'excellence scolaire du curriculum aux pratiques d'évaluation, Revue française de sociologie,1986, p159.

أصبحت المتحكمة في في محددات النجاح المدرسي ، إذ أصبح الأولياء يلجؤون إلى استخدام مراكزهم وعلاقاتهم ووظائفهم لإعادة إدماج أبنائهم في الحياة المدرسية في حالة الإخفاق ، الأمر الذي جعل من المدرسة فضاء مفتوحا تمارس فيه كل أشكال العلاقات المتواجدة في فضاءات أخرى والمدرسة بدورها تعمل على إنتاج هذا المظهر على مستوى المجتمع¹، إضافة إلى بعض الدراسات الجزائرية الأخرى التي يمكن القول بانها اقتربت من موضوع دراستنا بشكل من الأشكال من خلال بحثها في اشكالية الفشل المدرسي على غرار دراسة للباحثة العايبى جهاد التي توصلت فيه الى تأثير الظروف الاجتماعية في حدوث وضعيات الفشل المدرسي نظرا لعدم التمكن من الالتحاق بالدروس الخصوصية الأمر الذي خلق عوائق معرفية لدى التلاميذ ادت الى حدوث وضعيات فشل مدرسي، كما ظهرت الدراسات التي تتناول موضوع العلاقة بالمعرفة او كما اشارت اليها بمصطلح - الصلة بالمعرفة- كترجمات للادبيات السوسولوجية التي قادها شارلو Charlot وحسب اطلاقنا لم تكن عبارة عن دراسات ميدانية تتجاوز حدود الترجمة الى الاسقاط على الواقع الجزائري ، وعليه يظهر أن معظم الأبحاث السوسولوجية الأكاديمية والمقالات العلمية الجزائرية، تناولت الحياة المدرسية للتلميذ ونجاحه إخفاقه من جانب الخطابات الأسرية وعلاقتها بالمدرسة، ضعف وعدم فاعلية المناهج الدراسية ، أو من جانب ضعف التكوين لدى المعلمين سواء معرفيا أو بيداغوجيا، إلا أننا سنحاول في هذا البحث تحليل علاقة التلميذ بالمعرفة كمنطلق

¹ - عائشة بورعدة: المدرسة الجزائرية والاستراتيجيات الأسرية، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم اجتماع التربية ، إشراف

الدكتور عبد الرحمان بوزيدة، جامعة الجزائر 02، 2008.

لفهم إخفاقه المدرسي وذلك من خلال أبعادها التي حددها شارلو Charlot وهي (العلاقة بالعالم، العلاقة بالآخر، والعلاقة بالذات المتعلمة) لفهم المسار الذي مر به كل تلميذ باعتباره ذات متفردة لها خصوصيتها ، "فصحيح أنه يمكن دراسة التلميذ بالرجوع إلى مكانته في الفضاء المدرسي، إلى المعارف، إلى النشاطات، وإلى القوانين المدرسية، ولكن أيضا لا يجب إغفال ان هذا التلميذ هو أيضا وقبل كل شيء طفل أو مراهق بمعنى أنه ذات في مواجهة ضرورة التعلم والتواجد في عالمه المعرفي بأشكال مختلفة ، فهذه الذات هي في أن واحد كائن إنساني منفتح على عالم موجود بالأساس ، يحمل رغبات، وهو بشكل دائم في علاقة بكائنات إنسانية أخرى هي أيضا ذوات ، هو أيضا كائن اجتماعي ولد ونشأ في عائلة تحتل مكانة معينة في الفضاء الاجتماعي وتداخل مع غيرها من خلال علاقات اجتماعية مختلفة، كما أن هذه الذات أيضا هي كائن متفرد لا يوجد من يشبهه" نموذج وحيد" لديه تاريخه، يفسر العالم ويضفي عليه المعنى الخاص به، يضفي أيضا معنى خاص على المكانة التي يحتلها في هذا العالم، على علاقاته بالآخرين، على تاريخه الخاص، على فردانيته ككل.

هذه الذات تقابل مسألة المعرفة كضرورة للتعلم وكتواجد في العالم المادي، مع الأشخاص وفي الأماكن الحاملة للمعرفة، هذه الذات تُنشأ ذاتها وتُنشأ من خلال التربية.

فدراسة العلاقة بالمعرفة هي دراسة هذه الذات وهي في مواجهة مع ضرورة التعلم والتواجد في عالم المعارف¹، ومنه فتحليل علاقة التلميذ بالمعرفة يؤدي إلى فهم المسار الذي مر به كل تلميذ وبالتالي فهم لماذا هناك بعض التلاميذ في المدرسة الجزائرية يختبرون وضعيات فشل أو إخفاق مدرسي، وعليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

هل تتدخل علاقة التلميذ بالمعرفة في فشله مدرسياً؟

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- هل تتدخل علاقة التلميذ بذاته في فشله مدرسياً؟
- هل تتدخل علاقة التلميذ بعالمه في فشله مدرسياً؟
- هل تتدخل علاقة التلميذ بالآخر - المعلم - في فشله مدرسياً؟

¹ -Bernard Charlot: Du rapport au savoir – éléments pour une théorie-, p 35.

2. فرضيات الدراسة

أ. الفرضية العامة

تتدخل علاقة التلميذ بالمعرفة في إخفاقه مدرسياً.

ب. الفرضيات الجزئية

- تتدخل علاقة التلميذ بذاته في إخفاقه مدرسياً؟

- تتدخل علاقة التلميذ بعالمه في إخفاقه مدرسياً؟

- تتدخل علاقة التلميذ بالآخر - المعلم - في إخفاقه مدرسياً؟

3. تحديد المفاهيم

انطلاقاً من الإعتبار السابق بأنه لكل بحث سوسيولوجي مقارنة نظرية يستند عليها ويتموقع فيها فتصبح هي الإطار المعرفي الذي يوجهه ولأن كل نظرية تتشكل من مفاهيم وعلاقات بين هذه المفاهيم فكان لزاماً علينا تحديد المضامين المعرفية لبعض مفاهيم المقاربة النظرية التي نشغل تحت ضوءها ، وفي ما يلي عرض لأهم هذه المفاهيم والمصطلحات.

1-3- العلاقة بالمعرفة Le rapport au savoir

عرفها برنار شارلو "كمجموعة من التصورات والتوقعات والأحكام التي تؤثر في كل من المعنى والوظيفة الاجتماعية للمعرفة والمدرسة وعلى الذات أيضاً"¹ ، كما قال أيضاً بأنها "مجموعة العلاقات التي يقيمها الذات مع الموضوع، محتوى فكري، نشاط، علاقة تفاعلية، مكان، شخص، موقف... متصلة بطريقة ما بالتعلم وبالمعرفة ووفي نفس الوقت هي علاقة باللغة، علاقة بالوقت، علاقة بالنشاط في العالم وحول العالم، علاقة مع الآخرين وعلاقة بالذات أين يمكن تعلم أشياء معينة في مواقف معينة"².

والتي عرفت "كمجموعة من التصورات والتوقعات والأحكام التي تؤثر في كل من المعنى والوظيفة الاجتماعية للمعرفة والمدرسة وعلى الذات أيضاً"³.

¹-ibid., p93.

²- ibid., p94.

³ - ibid-, p93.

كما "تعتبر كعملية يستطيع الذات عن طريقها صناعة معارف فردية جديدة انطلاقا من المعارف التي اكتسبها تمكنه من التفكير ومن استشعار العالم الطبيعي والاجتماعي من حوله"¹.

أما نيكول موسكوني **Nicole Mosconi** فقد اعتبرتها "عملية عن طريقها يستطيع الذات صناعة معارف فردية جديدة انطلاقا من المعارف التي اكتسبها تُمكنه من التفكير ومن استشعار العالم الطبيعي والاجتماعي من حوله"².

ويتوضح من خلال التعريفات أن العلاقة بالمعرفة هي إشكالية الذات في علاقته بذاته، بعالمه وبالأخرين المحيطين به.

2-3- التاريخ المدرسي للتلميذ: L'histoire scolaire de l'élève

يقول شارلو **Charlot** بأن "التاريخ المدرسي للتلميذ هو ليس فقط مسار يمكن دراسته من الخارج ولكنه أيضا سلسلة من التجارب التي اختبرها وفسرها لإعطائها معنى محدد، فعندما يفشل التلميذ مدرسي فإن السؤال الأول الذي يجب طرحه قبل التطرق إلى العوائق التي يمكن ان يكون قد مر بها، هو هل كان يدرس ام لا؟ وكيف كان يدرس؟ لأنه إذا كان لا يدرس أو يدرس بطريقة غير فعالة فليس غريبا أن يفشل دراسيا"³، وهنا يتضح أن تحليل علاقة التلميذ بالمعرفة هي تحليل لأفعاله وممارساته في سياق تاريخ مدرسي وفهم العمليات التي تنظم هذا

¹ - Nicole Mosconi : rapport au savoir et rapport sociaux de sexe, , p75.

² - *ibid*, p75.

³ - Bernard Charlot: Du rapport au savoir – éléments pour une théorie-.p90.

التاريخ يستلزم فهم خطاب التلميذ وفهم المعنى المتصل بعمله المدرسي والطريقة التي يبني بها ذاته كفاعل في المجتمع وهذا ما يؤكد فكرة الفردانية في تحليل علاقة التلميذ بالمعرفة بسبب فردانية التاريخ المدرسي.

3-3- الذات Le sujet:

حسب شارلو Charlot هي في أن واحد "كائن إنساني منفتح على عالم موجود بالأساس ، يحمل رغبات، وهو بشكل دائم في علاقة بكائنات إنسانية أخرى هم أيضا ذوات ، هو أيضا كائن اجتماعي ولد ونشأ في عائلة تحتل مكانة معينة في الفضاء الاجتماعي وتداخل مع غيرها من خلال علاقات اجتماعية مختلفة، كما أن هذه الذات أيضا هي كائن متفرد لا يوجد من يشبهه" نموذج وحيد" لديه تاريخه، يفسر العالم ويضفي عليه المعنى الخاص به، يضفي أيضا معنى خاص على المكانة التي يحتلها في هذا العالم، على علاقاته بالآخرين، على تاريخه الخاص، على فردانيته ككل.¹

3-4- بُعد العلاقة بالذات (البعد الهوياتي): Rapport à soi

"حسب شارلو العلاقة بالذات ترجع إلى التاريخ الشخصي للتلميذ، صورته عن ذاته، إنتظاراته، أهدافه، قيمه، تصوراته، قيمه، ممارساته.

3-5- تعريف بُعد العلاقة بالآخر (البعد الاجتماعي): Rapport aux autres

¹ -ibid., p35.

يقول شارلو بأنه " ليس فقط الحضور المادي للشخص هو الذي يجعلنا نحب أو نكره ولكن أيضا "شبح الآخر" « **Le fantôme d'autrui** » الذي يحمله كل فرد في ذاته ، فكل علاقة بالمعرفة هي علاقة اجتماعية بالمعرفة ، والتلميذ مثله مثل أي فرد يعيش في عالم منظم بعلاقة اجتماعية والعلاقة بالمعرفة ماهي إلا أحد التعبيرات عن هاته العلاقات الاجتماعية، فأحيانا لا تكون المعرفة في حد ذاتها هي الموضوع الذي يُحفز التلميذ على التعلم بقدر ما تكون العلاقة بين التلميذ والمعلم هي الموضوع مثلا: التلميذ يحب الرياضيات لأنه يحب معلم الرياضيات"¹ ، هنا نرى بأن العلاقة الاجتماعية بين المعلم والتلميذ هي التي أضفت على المعرفة معنى وأهمية لدى التلميذ وجعلته يسعى لاكتسابها، وغالبا ما وهذا يؤكد الفكرة القائلة بأنه لا توجد معرفة عملية في حد ذاتها بل إن الفرد هو الذي يُحدد ما إذا كانت عملية أم لا فالأمر نسبي وهذا هو السبب وراء الجزم بأن معرفة أي شيء هي في الواقع علاقة بالمعرفة وكل علاقة بالمعرفة هي علاقة اجتماعية بالمعرفة.

¹-ibid., p 51.

3-6- بُعد العلاقة بالعالم (البُعد المعرفي): Rapport au monde

حسب شارلو هو علاقة التلميذ بالعالم المادي، المعارف الموثقة في الملفات الرسمية مثل البرامج الدراسية، طريقة تعامل التلميذ مع المعارف، طريقة المشاركة في التعلم، الأسباب التي تجعل التلميذ يشارك أو لا في التعلم...¹

3-7- الفشل المدرسي : L'échec scolaire

حسب شارلو Charlot مفهوم الفشل المدرسي "يعود إلى بعض الظواهر التي تمثل الغياب، الرفض، مخالفة القواعد، غياب النتائج، غياب المعارف، غياب المهارات، رفض العمل، وإختلف شارلو مع غيره في إعتبره للفشل المدرسي غير موجود بل هناك تلاميذ في وضعيات فشل مدرسي أي أن دراسة الفشل هي دراسة للاختلافات بين التلاميذ، بين مساراتهم الدراسية، بين المؤسسات، بشكل أدق أيضا اختلاف في المكانة بين التلاميذ ف التلميذ الذي يفشل دراسيا يحتل مكانة غير التي يحتلها التلميذ الذي ينجح مدرسيا، هذه المكانة التي تتمظهر من خلال محددات النجاح مثل النقاط، سنوات التأخر، ولكن الفشل المدرسي ليس فقط اختلاف بل هو أيضا خبرة أو تجربة يختبرها التلميذ ويترجمها وعليه يمكننا العودة إلى مفهوم الفشل المدرسي كمايلي: هو عبارة عن مواقف يختبرها التلميذ في

¹ -Valérie-Paule Roman-Ramos et Chantal Eymard : **Rapport au savoir et formation**, 2011. Sur le lien suivant : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1080> consulté le 27-10-2018

وقت ما من تاريخه المدرسي تتمظهر فيه الصعوبات التي يعاني منها ، فيها يبني صورة غير جيدة عن ذاته.¹

II. الإقتراب المنهجي للدراسة

1. المرحلة الإستكشافية

بعد أن حددنا فكرة وهدف بحثنا والمنحى الذي سيأخذه ، ونحو خلق نوع من التناغم مع فكرته وهو الأمر الذي يستوجب الإحاطة بكل جوانبها وأبعادها نظريا وميدانيا ، بدأنا في البحث الاستكشافي ولتنظيم هذه العملية قسمنا عملنا على مرحلتين:

أ. أدبيات الموضوع والدراسات السابقة:

في هذه المرحلة قمنا بجمع المادة الببليوغرافية من خلال الاطلاع على ما جاء في التنظير السوسيولوجي والسوسيو تربوي حول علاقة التلميذ بالمعرفة ، و أثناء ذلك اكتشفنا أن ظاهرة الفشل - الإخفاق - المدرسي لتلاميذ من أصول اجتماعية مختلفة كانت الإشكالية الأولى التي فتحت آفاق البحث في علاقة التلميذ بالمعرفة ، وعليه وجهنا قراءتنا أيضا إلى أدبيات الظاهرة المدرسية والتاريخ المدرسي للتلميذ وتجربته المدرسية وما يختبره من وضعيات فشل - إخفاق مدرسي - ، وهو ما جعلنا نغوص في البحث عن كل النقاشات الأكاديمية التي حظيت بها مسألة الفشل - الإخفاق المدرسي - بين أطروحات إعادة الإنتاج " السوسيولوجيا

¹ - Bernard Charlot: Du rapport au savoir – éléments pour une théorie,p16-17.

الكلاسيكية" ، وبين أطروحات سوسيولوجيا العلاقة بالمعرفة أو سوسيولوجيا الذات مثلما اطلق عليها برنار شارلو " السوسيولوجيا المعاصرة"، ولتسهيل عملية إنتقاء الأفكار الرئيسية التي تخدم الموضوع والربط الموضوعي بينها ، قمنا بإعداد بطاقات قراءة وملخصات لبعض الكتب التي تعتبر من الأدبيات العريقة في السوسيولوجيا الفرنسية على غرار :

- Le rapport au savoir – éléments pour une théorie-, Bernard Charlot

- L'école capitaliste en France, Roger Establet et Christian Boudelot

- La reproduction, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron

- Education et sociologie, Emeil Durkheim

- Sociologie de l'éducation, Mohamed Cherkaoui

- Les héritiers (les etudiants et la culture),

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron

- L'inégalité des chances (la mobilité sociale dans les sociétés),

Raymond Boudon

- Métier d'élève et sens du travail scolaire, Philippe Perrenoud

-Les lycéens au travail, Anne Barrère

وأيضاً بعض الكتب في الأدبيات السوسولوجيا والسوسيوتربوية العربية والجزائرية على غرار:

-- علم الاجتماع المدرسي (بنوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية)، علي أسعد وطفة وعلي جاسم شهاب.

- علم إجتماع التربية المعاصر (تطوره ، منهجيته، تكافؤ الفرص التعليمية)، علي السيد محمد الشخبي.

وعند محاولتنا حصر بعض الدراسات التي يمكن اعتبارها دراسات اقترنت من موضوع بحثنا أكثر مما يمكن تسميتها بدراسات سابقة خاصة منها الجزائرية على غرار:

- دراسة للباحثة بورغدة عائشة بعنوان " المدرسة الجزائرية والإستراتيجيات الأسرية" :

فيها حلت الأبعاد المختلفة لوعي وممارسات الأولياء تجاه المدرسة وتفكيك العلاقة

بين الأولياء والمدرسة إلى عناصرها المكونة للتعرف على الإستراتيجيات التي تتبناها

الأسر وما لذلك من دور في توفير فرص نجاح أكبر لأبنائها تبعاً لمستوى الوالدين

التعليمي والمهني ومكانتهم الاجتماعية ، وبررت الباحثة ذلك بقولها أن: الأسرة

إخترقت المدرسة عن طريق شبكة العلاقات الإجتماعية التي أصبحت المتحكمة في

في محددات النجاح المدرسي ، إذ اصبح الأولياء يلجؤون إلى إستخدام مراكزهم

وعلاقاتهم ووظائفهم لإعادة إدماج أبنائهم في الحياة المدرسية في حالة الإخفاق ،

الأمر الذي جعل من المدرسة فضاء مفتوحا تمارس فيه كل أشكال العلاقات المتواجدة في فضاءات أخرى والمدرسة بدورها تعمل على إنتاج هذا المظهر على مستوى المجتمع.

- دراسة للباحثة أمال كزيز¹ بعنوان " التواصل التعليمي الفعال داخل الصف الدراسي وإنعكاساته على العلاقات الإجتماعية" : وقد هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية التواصل التعليمي الفعال داخل مجال التمدريس ككل، وقد توصلت الى أن عملية التفاعل الإجتماعي تتم من خلال فهم المتمدرس أو الذات للرموز والمعاني الرمزية واللفظية التي يتفاعل من خلالها بصورة تعمل على تقوية الروابط الإجتماعية داخل المدرسة ما يعكس العديد من الجوانب الإيجابية الدالة على إكتساب التلميذ نموذج اجتماعي موحد مبني على الإحترام والتعاون وتبادل المعارف وبناء علاقات اجتماعية، الأمر الذي ينعكس إيجابا على تحصيله الدراسي.

- دراسة للباحثة آنا منيندا² **Ana mininda** بعنوان " العلاقة بين المعلم والطالب في الفصول الدراسية" وهي دراسة تربوية هدفت إلى توضيح العلاقة المتبادلة بين المدرس والمتمدرس في الفصول الدراسية، كما هدفت إلى توضيح أهمية المدرس

¹- كزيز، أمال، هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع العائلي، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، الجزائر، سنة 2020.

² - Ana mininda : **the relationship between student and teacher in the classroom** , Journal of education studies, Spain ,2009.

الذي لابد أن تتوفر فيه صفات محددة كالصبر والنزاهة والحكمة والبحث في أعمال المتدرسين.

وقد توصلت إلى أن العلاقة الجيدة التي لابد أن تسود بين المدرس والمتدرس تتحقق من خلال كفاءة المدرس كما أن التدريس ليس مجرد مهنة فقط بل تتعدى إلى كونها مبدأ أساسيا له أهداف تربوية وتعليمية، وأنه لابد من إحترام القوانين المدرسية المتفق عليها مع الرقابة التأديبية والعقوبات اللازمة دون تشويه لصورة سلطة المعلم، أما بالنسبة للعلاقة بين المعلم والمتعلم فهي لم تنشأ بغير اعتبارية بل تقوم على تقدير دور كل منهما الذي يحدد إستمرارية عملية التعليم، فالمعلم لا يقتصر دوره في مجرد التدريس فقط بل هو موجه ومصحح لابد أن يكون مثالا يُقتدى به بين المتدرسين له هيئته التي تجعل منه فردا يحظى بالإحترام.

- دراسة للباحث أحمد شبشوب¹: بعنوان "العلاقات بالمعارف، ديداكتيك العلوم والأنثروبولوجيا": توصلت إلى تأثير المتغير الإنثربولوجي والثقافي المنتمي إليه المتعلم على صلته بالمعارف المقدمة من طرف المدرسة متخذًا لهذا الغرض موضوع تطور الكائنات الحية، ولقد اختار فريق البحث عينة بحثية متكونة من أربع مجموعات تنتمي إلى جهات مختلفة من البلاد التونسية، ولقد قدم فريق البحث (ص/م) في مرحلة أولى نصين حول نظرية التطور للكائنات الحية، كان أحدهما مؤسسًا على النظرية العلمية (محرر من طرف

¹ - Ahmed Chabchoub : **rapport aux savoirs, didactiques des sciences et anthropologie**, actes du 5ème colloque international de didactique et d'épistémologie des sciences, Sfax, 2000.

بيولوجي من جامعة العلوم بتونس)، في حين تأسس النص الثاني بطريقة تقليدية، ولقد طُلب من التلاميذ في مرحلة ثانية قراءة النصين معاً لإجراء نقاش حول نظرية التطور مع نفس عينة البحث، لمعرفة مواقفهم فيما يخص صلاتهم بالموضوع المعرفي العلمي، ولقد أكدت هذه الدراسة أن الثقافة الأصلية للتلميذ تساهم بقسط وافر في توجيه نوعية صلته بالمعرفة المدرسية.

- دراسة للباحث مراد بهلول¹ بعنوان: " نحو أنثروبولوجية للتعلم، دراسة حول العلاقة (ذات - معرفة)، قام بالمقارنة بين مجموعتين منتميتين إلى ثقافتين مختلفتين، تمثلت أولهما في الثقافة العربية (الطلبة التونسيين)، في حين قد خصت ثانيهما الثقافة الغربية (الطلبة الفرنسيين)، ولقد لاحظ الباحث أن النسبة المئوية للطلبة التونسيين الذين يظهرون صلة الالتصاق مع نظرية التطور كان ضعيفاً ، على عكس الطلبة الفرنسيين الذين مثلت عندهم (صلة الالتصاق) أعلى نسبة مئوية، ولقد أول الباحث هذا الاختلاف بالعودة إلى العامل الثقافي لكل من المجموعتين، مؤكداً بذلك أن الأمر بالنسبة إلى الطلبة الفرنسيين كان نتيجة لاتحادهم مع نظرية التطور النابع من ثقافتهم الغربية العقلانية، وعلى عكسه بالنسبة للطلبة التونسيين، الذين علل بعضهم رفضه لنظرية التطور بإرجاعه إلى العامل الديني العقائدي،

¹ - Bahloul Mourad :Pour une anthropologie de l'apprentissage. Etude sur le rapport Sujet-Savoir, Programme des écoles à priorité éducative. Actes du colloque organisé par le Ministère de l'éducation et UNICEf, Hammamet, Janvier 2001 .

مستنتجًا على أثر ذلك أن صلة المتعلم بالمعرفة العلمية المقدمة من قبل المؤسسة المدرسية شديدة التأثير بأصله الثقافي (العقلاني/ العقائدي).

- دراسة للباحث جمال قريرة¹ بعنوان: "دافعية التعلم وصلة المتعلم بالمعارف المدرسية" والتي هدفت إلى البحث في نوعية صلة المتعلم بالمعارف والتساؤل عما إذا كان هناك علاقة بين كل من دافعية التعلم وصلات المتعلم بالمعارف المدرسية، و لماذا تختلف نوعية صلة المتعلم من معرفة مدرسية إلى أخرى؟ وكيف يمكن أن نفسر قبول المتعلم وجديته وتفانيه في موضوع معرفي معين وغياب كل ذلك في غيره؟ ولماذا يرغب الفرد المتعلم في موضوع معرفي معين دون آخر؟.

واستنتجت أن تكبير نتائج المتعلم شديدة التأثير بحجم صلاته الموجبة والسالبة أو المضطربة بمختلف المواضيع المعرفية المدرسية، الأمر الذي يؤكد به أن صلة المتعلم الموجبة مطلقًا بالمعرفة المدرسية يجعلها نجاحًا مميزًا، وأن صلاته السالبة كاملة بمختلف المعارف المدرسية يؤدي إلى فشله، وما وجود الصلة المضطربة إلا تصنيف لهذا النجاح أو الفشل المدرسيين، إما بجعل الأول نجاحًا فقط، أو جعل الثاني فشلًا متدنيًا.

،وجدنا أن الدراسات التي أجريت في هذا المجال غالبًا ما تأخذ منحى التفسير لظاهرة الفشل - الإخفاق المدرسي- كما تتناول من منظور شمولي الاستراتيجيات التي تتخذها

¹- جمال قريرة: دافعية التعلم وصلة المتعلم بالمعارف المدرسية، على موقع المجلة الإلكترونية: <https://www.alukah.net/social/0/106475/> تم الاطلاع عليه في 14-06-2020

الأسرة والمدرسة في تجاوز هذه الظاهرة " لماذا يخفق التلميذ مدرسياً؟ وكيف يُمكن معالجة هذه الظاهرة؟"، تلك هي الأسئلة المتكررة في البحوث الأكاديمية الجزائرية في حقل سوسيوولوجيا التربية وفقاً لما إطلعنا عليه من دراسات، وهو ما يبرر احتواء مضامينها على الإصلاحات التربوية التي تخص المناهج وطرائق التدريس، كما أن الدراسات التي تمحورت حول علاقة التلميذ بالمعرفة هي ترجمة لداراسات ومؤلفات فرنسية أو أنها تناولت الأمر من ناحية الإتجاهات نحو نوع الصلة بالمعرفة أي أنه غلب المنحى النفسي على التناول السوسيوولوجي للموضوع، الأمر الذي زاد اصرارنا على التناول الميكروسوسيوولوجي للموضوع وإسقاط ما جاء في أطروحة برنار شارلو على الحالة الجزائرية في إطار خصوصيتها السوسيوثقافية.

وعليه قررنا الإعتماد على الدراسات الجزائرية فيما يخص معرفة ظاهرة الإخفاق المدرسي والإطلاع على الإستراتيجيات الاسرية والمدرسية في التعامل مع هذه الظاهرة فهي ذات ثقل معرفي وتأثير لا يمكن التغاضي عنه ولكن بالمقابل المحافظة على تموقعنا في سوسيوولوجيا الفهم وعدم الحياد عن هدفنا الأساسي وهو تحليل علاقة التلميذ بالمعرفة إلى أبعادها وفهم خصوصية هذه العلاقة من خلال الكشف عن المعنى الذي يضفيه التلميذ عليها.

كل ما سبق كان بمثابة البناء للمقاربة النظرية التي تخدم بحثنا فالنظرية هي الأساس الذي تتطرق منه الدراسات السوسيوولوجية والإطار الذي يحكم ويوجه البحث ويُمكن الباحث من بناء

قواعد معرفية محددة لبحثه تُمكنه من تحليل وفهم الظاهرة المدروسة علميا وفق منهجية منظمة وجهاز مفهوماتي محدد.

فصعدنا في أروقة المراجع المختلفة جعلنا نُكون خلفية عن مصطلح العلاقة بالمعرفة وكونه موضوع نقاش نجده في الكثير من حقول علوم التربية وسوسولوجيا التربية ظهر في سنوات التسعينيات في علم النفس الإكلينيكي بالتوازي مع علم الاجتماع ثم إستدخاله في حقل التعليمية والديداكتيك. وفيما يلي توضيح لأبرز المقاربات النظرية التي قاربت موضوع العلاقة بالمعرفة:

المقاربات	عيادية	سوسيوأنثروبولوجية	أنثروبولوجية	ديداكتيكية
بعض الباحثين	بايرو موسكوي بلونشارد لافيل	شارلو بوتي روشاكس	شوفالار	كايو، موفي فونتينيني
? أين	جامعة باريس 10	جامعة باريس 8 سانت دونيز	مارسيليا	باريس، تولوز
الموضوع	الرغبة في المعرفة	العلاقة مع التعلم	موضوع المعارف الذاتية	موضوع المعارف الذاتية
الأبعاد	ذاتي	ذاتي معرفي اجتماعي	اجتماعي معرفي	معرفي ذاتي
الفاعل الأساسي	المعلم/ المتعلم	الذات « الرجل الصغير »	المعلم	التلميذ المعلم
فردية، مؤسستية أو جماعية	فردية	فردية	مؤسستية فردية	جماعية

جدول 01: عرض للمقاربات التي تناولت مصطلح العلاقة بالمعرفة¹

وقد فرضت المقاربة السوسيوأنثروبولوجية نفسها كإطار نظري لموضوع بحثنا وذلك لاتفاق مبادئها وأبعادها ومفاهيمها مع أهداف بحثنا الذي تتجه نحو تناول التلميذ كذات إنسانية، اجتماعية، وفردية وعلاقته بالمعرفة والتعلم والمعنى الذي يضيفه على هذه العلاقة والتركيز على الأبعاد الثلاثة المكونة لها وهي البعد الذاتي والمعرفي والاجتماعي.

¹ - Marie-Claude Bernard ,Annie Savard et Chantale Beaucher : **Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe**. Québec, 2014, Livres en ligne du CRIRES. En ligne http://el.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf

ب- الدراسة الإستطلاعية:

بعد الإطلاع على ما جاء في الأدبيات السوسولوجية حول موضوعنا ، تمكنا من رسم الملامح النظرية له وبناء إشكاليته والأفكار الأساسية التي سنتناولها أثناء تحريرنا للفصول النظرية ، وجدنا أنفسنا أمام إلزامية إختيار مجتمع البحث وعينة الدراسة والتي يتوجب أن تخدم الموضوع ، ونظرا لكون طبيعة المجتمع الذي أجريت فيه هذه الدراسات - مجتمع فرنسي - تختلف عن طبيعة المجتمع الجزائري وخصوصيات أفرادها، إستدعى هذا الأمر القيام بدراسة إستطلاعية لتقرير العينة التي يمكن الإعتماد عليها في بحثنا ويمكن إعتبرها ممثلة للحالة الجزائرية، وشملت هذه الدراسة 3 فئات، عينة من تلاميذ المدارس الإبتدائية، عينة من تلاميذ المدارس الثانوية ،عينة من التلاميذ الموجهون للتكوين المهني (الموجهون من الثانوية اجباريا نتيجة الإخفاق المدرسي وليس بإختيارهم)، وهذه الفئات الثلاث هي فئات تم الإعتماد عليها كعينات في الدراسات الفرنسية ،إلا أن تحديد الأنسب منها لبحثنا هو ما جعلنا ننطلق في دراسة إستطلاعية كانت بدايتها بإعداد مقابلة تجريبية مصغرة ومحاولة القيام بها مع بعض التلاميذ ولكن خارج أوقات الدراسة (العطلة الأسبوعية) وذلك لعدم السماح لنا بالدخول إلى 4 مؤسسات إبتدائية ، الأمر الذي فرض علينا إجراء مقابلة مع تلاميذ يمكن الوصول إليهم -إختبروا وضعيات إخفاق مدرسي أثناء تدرسهم-

المرحلة الأولى:(قبل فترة الحجر الصحي)مقابلات مع تلاميذ المرحلة الإبتدائية :

قمنا بمقابلة 9 تلاميذ من مستويات مختلفة (من حيث السنة الدراسية ومكان الإقامة)

تركنتا هذه المقابلات ندرك عدم مناسبة هذه الفئة لبحثنا وذلك لكون أسئلتنا تهدف إلى فهم المعنى الذي يضيفه التلميذ على علاقته بذاته، بالآخر، بالعالم وكيف تتدخل هذه العلاقة في فشله مدرسيا وهو ما لم نتمكن من الحصول عليه من خلال مقابلتنا لمفردات العينة التجريبية ، إضافة إلى عدم تمكنهم من الإجابة على تقارير المعرفة **les bilans de savoir** التي تم إعدادها وهو ما وضعنا أمام رهان التخلي عن تقنية أساسية من تقنيات المقاربة النظرية التي تبناها بحثنا أو البحث عن مجتمع بحث أكثر مناسبة فكان إختيارنا للخيار الثاني .

المرحلة الثانية: (أثناء فترة الحجر الصحي) مقابلات مع تلاميذ المرحلة الثانوية والتلاميذ الموجهون للتكوين المهني)

نتيجة للظرف الصحي وضيق الوقت رأينا أن نواصل البحث وتعويض المقابلات المباشرة بمقابلات عن بعد - الكترونية-، قمنا بالبحث عن مواقع وصفحات تخص بعض المؤسسات الثانوية في العاصمة لكن النتيجة كانت أن معظم هذه الصفحات غير مفعلة ولم نجد أي استجابة ونفس الشيء بالنسبة لصفحات الخاصة بمراكز التكوين المهني اذ لم نحظى باستجابة سوى من طرف طالبين، بإستثناء صفحة خاصة بمركز التكوين المهني والتمهين(بوزريعة 1)، لاحظنا ان الصفحة مفعلة وعن طريق الإتصال بمسؤول الصفحة والإتفاق معه على المساعدة للحصول على إستجابة من أعضاء الصفحة لإجراء الدراسة الميدانية وكانت النتيجة مرضية ، تمكنا من إجراء 5 مقابلات (4 إناث) و(1ذكر)

كإستطلاع فقط ومن خلال تفاعلهم مع المقابلة وتقارير المعرفة إتضح لنا أن هذه الفئة هي الأنسب لتكون عينة بحثنا.

2. المنهج، المعاينة والأدوات:

أ. منهج الدراسة وأدواتها:

- **منهج الدراسة :** الطبيعة الإستمولوجية لموضوعنا وتساؤلاتنا التي تتجه نحو تحليل علاقة التلميذ بالمعرفة بأبعادها وما إذا كانت تتدخل هذه العلاقة في إخفاق التلميذ مدرسيا، جعلنا نتخذ من المنهج الكيفي منهاجا لبحثنا حتى نتمكن من تحليل هذه العلاقة والفهم العميق لها ، وهذا يقودنا إلى الإهتمام بجمع الوحدات الدالة على المعاني التي يضيفها مفردات البحث على علاقتهم بالمعرفة (علاقتهم بذاتهم، بعالمهم، وبالآخر) وكيف يتدخل هذا في إخفاقهم مدرسيا، لا يعني هذا إلغاء ثقل الأصل الاجتماعي ورأس المال الثقافي للتلاميذ في إختبار وضعيات الإخفاق المدرسي ولكن يُمكن إعتبارها حسب تعبير جون فرونسوا باربي بوفي Jean-François Barbier-Bouvet " نوع من المعطيات التي نضطر إلى التخلي عنها"¹

- **أدوات الدراسة :** نظرا لإنطلاق إشكاليتنا من أطروحة العلاقة بالمعرفة لبرنار شارلو، رأينا أن تكون التقنيات التي تم الإعتماد عليها " تقنية المقابلة نصف موجهة وتقنية تقرير المعرفة

¹ - Jean François Barbier-Bouvet : **Pour une sociologie de la lecture : Lectures et lecteurs de la France contemporaine**, Edition du Cercle de la librairie, France, 1988 ,

" هي نفسها أدوات بحثنا خاصة وأن هذا النوع من التقنيات يفسح المجال لتحليل والفهم الأعمق لكون الإجابات فيه تكون مطولة عبارة عن فقرات وخطابات وليس إجابات مختصرة ، دون إغفال التصرف في بعض الجوانب التي تُمثل خصوصيات مجتمع بحثنا ، فأشكاليتنا هنا تفرض ترجمة المعطيات التي تعكس المعنى الذي يضيفه الذات (التلميذ) على المدرسة، على النشاطات التي يمارسها داخل المدرسة، على ما يتعلمه وما يكتسبه من معارف ، العلاقات التي يبنيتها داخل المدرسة وكيف تكون لها علاقة بإخفاقه مدرسياً، وعليه ينبغي البحث في مايلي:

الأفعال: العمل في المدرسة، في البيت، ...

العلاقات: حب المعلم، إرضاء الوالدين،...

التصورات: عن المدرسة، عن المواد التعليمية، عن العمل (ما بعد المدرسة)، ...

الانتظارات : الطموحات، تحقيق الذات ، التوقعات ...

فالمقابلة هي تقنية تسمح باسترجاع الاحداث الماضية والخبرات التي مر بها الذات وتحليل مواقفه ، رهاناته، ووجهات نظره ، فهي أداة تمكن الباحث من تحليل المعاني التي يضيفها الذات على ممارساته والمواقف التي يواجهها ، نظامه القيمي ، معايير، تفسيراته لحالات الصراع من عدمها، قراءته لتجاربه الشخصية.¹

¹ - Luc van Campenhoudt et Raymond Quivy : **Manuel de Recherche en Sciences Sociales**, Bordas, Paris,1988 , p. 186 .

"وبشكل عام المقابلة نصف الموجهة وغير الموجهة تمكن الباحث من الحصول على معلومات حول تمثلات وممارسات الذات ، وتقسم هذه المعلومات إلى نوعين:

معلومات معرفية: فالذات عند البدء في الإجابة على أسئلة الباحث يستخدم مفاهيم ، واللغة التي يستخدمها للتعبير عن تمثلاته يصمم من خلالها المجال المقترح له والذي يحدده وفقا لمعايير الفردية أو الجماعية.

معلومات موقفية: وهي حول مواقف الذات تجاه الظاهرة المطروحة".¹

والهدف من المقابلة نصف الموجهة هو معالجة التاريخ الشخصي للتلميذ وتحديد التاريخ المدرسي له والجانب العائلي في هذا التاريخ، كيف كان قدومه إلى الثانوية، فيما كان يفكر، وفيما يفكر الآن، كيف هي علاقته بما يتعلمه، بمعلميه ، بزملائه، وبمحيطه (عالمه).

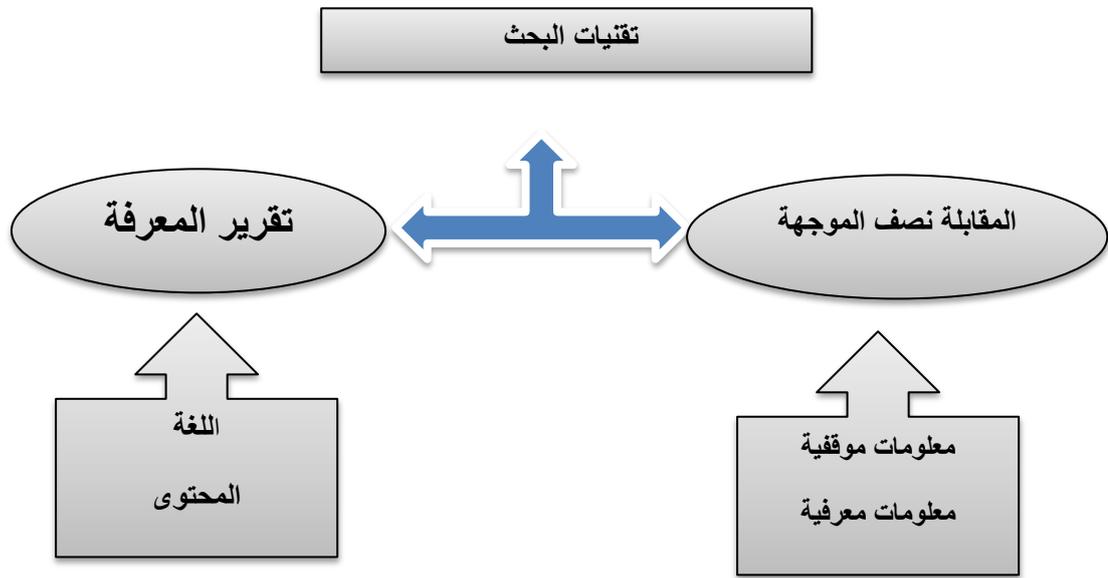
ويمكن اعتبار هذه المقابلة في لحظة ما عمل إكلينيكي ولكن ليس سريري، فيه يستطيع الذات من خلال الأسئلة التي طرحها عليه وترجمته لها ، إنشاء نقاش مع ذاته وإدراك بشكل واع ما يحدث في تاريخه وإعادة النظر فيه .

أما عن تقارير المعرفة فالهدف منها هو معرفة عن ماذا يتكلم التلميذ، كيف يتكلم ، اخذ نظرة عن تعلماته، معارفه، إنتظاراته وتصوراته مع الأخذ بعين الإعتبار طريقة تركيبه للجمل والنصوص التي يستعملها.

¹ - Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon , Les Enquêtes Sociologiques , A. Colin, Paris,1978, p.73 .

وعليه فلتقرير المعرفة جانبيين يمكن تحليله من خلالها وهي :

"اللغة (سليمة أو لا، طريقة التركيب ، ...)، المحتوى (المواد التي يراها التلميذ مهمة، المعارف التي يثمنها، ماهي صورته عن ذاته، عن عالمه ، عن الآخرين، إنتظاراته) ¹.



شكل 2: يوضح تقنيات البحث حسب مقارنة العلاقة بالمعرفة

وقد كان رهاننا أثناء المقابلات هو ترك المبحوث يتحدث عن تجربته المدرسية بكل أريحية ومراقبة تعبيراته وحركاته التي تباينت بين الضحك ، السخرية ، الإنفعال أحيانا ولكن وفق نظام يمنع التداخل بين محاور مقابلتنا وهو الدور الذي لعبه دليل المقابلة الذي تم بنائه إنطلاقا من تساؤلات البحث وفرضياته، كل فرضية هي محور ذو بعد خاص مؤشرات كونت

¹ - Bernard Charlot: Du rapport au savoir – éléments pour une théorie-,p91,92.

الأسئلة التي تم توجيهها إلى المبحوث وذلك مع مراعاة التدرج في الأسئلة من الموضوع العام إلى الخاص إلى الأخص للوصول إلى التفاصيل التي تمثل بالنسبة لنا وحدات دالة نبني عليها تحليلاتنا السوسيوولوجية حول الظاهرة التي نحن بصدد دراستها.

بعد الإنتهاء من المقابلات الإلكترونية والمباشرة وتقارير المعرفة قسمنا عملية التفريغ على مرحلتين:

المرحلة الأولى: جمع تقارير المعرفة وطباعة المرسلات عبر المسنجر وتفرغ المقابلات وما احتوته من خطابات حرفيا.

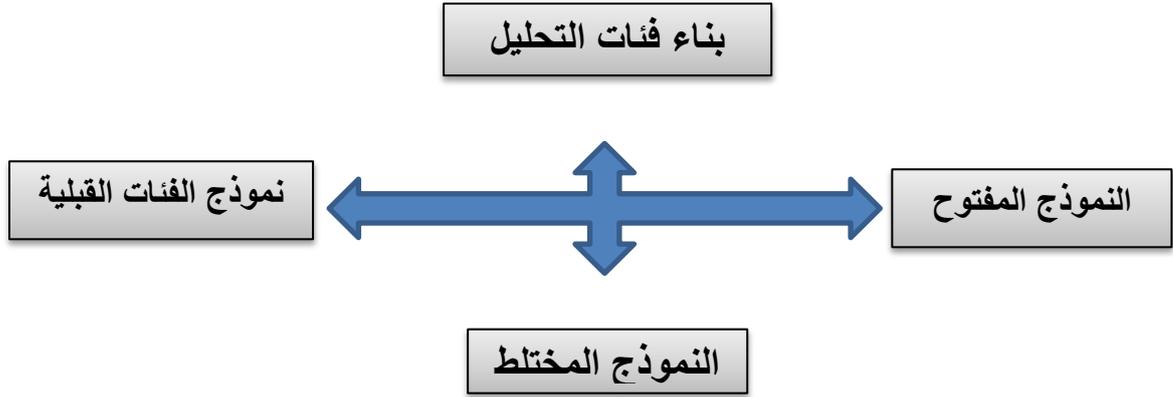
المرحلة الثانية: مرحلة "التنظيم كما سماها باردان" ¹Bardin تم فيها تنظيم الخطابات عبر ترميزها و تقيمتها وإستخراج الوحدات الدالة منها وقد إعتدنا على معنى التعبير والكلمات وسياقات ظهورها وليس عدد مرات تكرار الكلمات لأننا رأينا أن نقوم بتحليل المحتوى الكيفي لهذه الخطابات للوصول الى هدفنا ، "تحليل المحتوى يتضمن مجمل الإجراءات التي تستهدف دراسة أشكال التعبير الإنساني ، كالإنتاج البصري والسمعي والإنتاج اللغوي ، والخطاب الشفهي كالمقابلات." ²

ولأن "عملية إختيار الفئات هي ابرز خطوات تقنية تحليل المحتوى فخلالها يتم تقسيم محتوى المادة إلى أجزاء لها خصائص مشتركة تتناسب مع إشكالية البحث واهدافه والفئة هي كل

¹ - Laurence Bardin : L'analyse de contenu ,Quadrige,PUF,Paris,2011 ,p136 .

² - Christian Lery : L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique ,la methode Morin Chartier ,Presses de l'université du Québec, Canada,2008,p 418 .

وحدة اكثر شمولية تتضمن معنى¹ ، قمنا بإتباع نموذج René L'Ecuyer لتصنيف الفئات والذي يقدم 3 نماذج للفئات هي :



الشكل 03: نموذج René L'Ecuyer لتصنيف الفئات

- النموذج أ: النموذج المفتوح، حيث تستخرج الفئات مباشرة من الخطابات .
- النموذج ب: تُحدد فيه الفئات مُسبقا أي أنها فئات قبلية تُخضع لها خطابات المبحوثين.
- النموذج ج: النموذج المختلط فيها تكون الفئات مختلطة وهو يعتمد على النموذجين الأول والثاني أي أن هناك بعض الفئات تُحدد قبليا إنطلاقا من القراءات النظرية حول موضوع البحث والبعض الآخر من الفئات يتم التوصل اليه وتحديدده انطلاقا من المادة المحصل عليها من خطابات المبحوثين، ونشير إلى اننا انتهجنا هذا النموذج نظرا لإنطلاقنا من

¹ - René L'Ecuyer : méthodologie de l'analyse developpentale de contenu (méthode GPS et concept de soi), Presse universitaire de Québec ,Québec, Canada,1995,p69 .

مقاربة سوسيوولوجيا العلاقة بالمعرفة لبرنار شارلو الأمر الذي جعلنا أوليا نحدد قبلها 3 فئات أساسية أو كبرى هي :

- فئة العلاقة الذاتية بالمعرفة

- فئة العلاقة الإجتماعية بالمعرفة

- فئة العلاقة المعرفية بالمعرفة

ثم من خلال التعمق في أدبيات سوسيوولوجيا العلاقة بالمعرفة تفرع عن الفئات الأساسية الكبرى فئات فرعية هي: "الرغبة" و " المعنى" و " التفاعل" و " الموضوع " وهي الفئات التي أشار إليها بيرلسون¹ في تصنيفه كمايلي:

- فئة الموضوع: تُستخدم هذه الفئة للإجابة على السؤال ماذا؟ والهدف منها تحديد محتوى الخطاب والأفكار والمعاني التي يحتويها.

- فئة التفاعل: تُستخدم فئة التفاعل لتحديد الشخصيات التي تظهر في محتوى خطاب المبحوثين ومجالات التفاعل الواضحة وقد تم تحديد هذه الفئة قبلها نظرا لأن اشكالية البحث الأساسية تبحث في تفاعل المتعلم مع ذاته، مع عالمه ومع الآخرين.

- فئة المعنى: تم تحديدها قبلها نظرا لتركيز المقاربة التي تؤطر بحثنا على المعنى الذي يضيفه التلميذ على المعرفة وكيف ينعكس ذلك طردا على نجاحه أو فشله مدرسيا.

¹-أمال كزيز: هوية المتمدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع العائلي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر، سنة 2020.

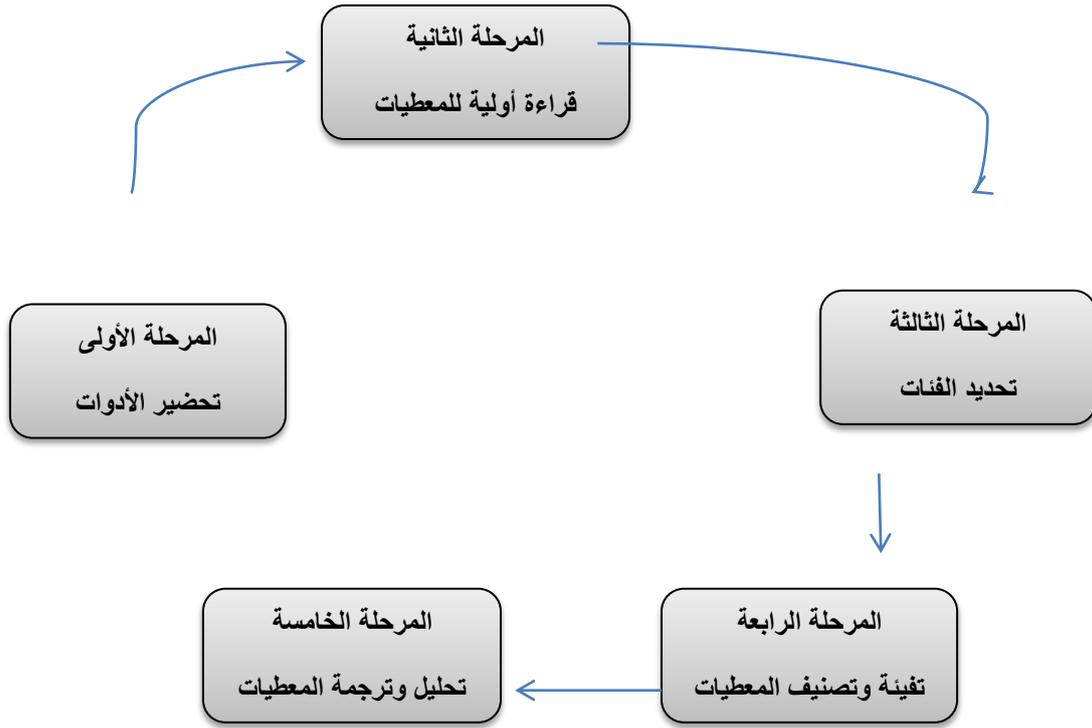
أما عن باقي الفئات فقد تم تحديدها إنطلاقاً من قراءات في خطابات المبحوثين وهي كالتالي:

فئة التصورات : تم إدراج هذه الفئة بعد تفرغ خطابات المبحوثين وذلك لإشتمال معظم الخطابات على هذا الجزء الخاص بتصوراتهم عن المعرفة و المدرسة.

فئة الأفعال: تم إدراج هذه الفئة بعد ملاحظتنا لتشابه خطابات المبحوثين فيما يخص أفعالهم داخل المجال المدرسي وطريقة عملهم ونشير إلى أنه كان من الممكن جعل هذه الفئة من الفئات القبلية نظراً لإحتواء نظرية العلاقة بالمعرفة على جانب القراءة الإيجابية في أفعال التلاميذ للتمكن من فهم وضعيات فضلهم المدرسي وتحليل علاقاتهم بالمعرفة.

فئة المكانة: تم الإستعانة بهذه الفئة نظراً لإحتواء معظم خطابات المبحوثين بخصوص تفضيلهم لبعض المواد على حساب البعض الآخر على دلالات تشير إلى دور مكانة المعلم لدى التلميذ في شكل علاقته بالمادة الدراسية وكيف تأثر تاريخه المدرسي بهذه العلاقة.

في ضوء هذه الفئات وماتفرع عنها من وحدات تحليل ظهرت من خلال الشهادات الدالة للمبحوثين تم تحليل محتوى المقابلات ضمن نموذج تحليل René L'Ecuyer لتحليل المحتوى كما أشرنا سابقاً.



شكل 04: يوضح نموذج تحليل المحتوى حسب René L'Ecuyer

ب. **المعاينة:** العينة المختارة في تقنية المقابلة يمكن أن تكون عينة تم تجميعها لخصائص تتوفر فيها تخدم موضوع البحث وهي ما يطلق عليها "جماعة طبيعية" أو عينة "انتماء" أي أنها تنتمي مسبقاً لجماعة أو مجموعة أو تخصص معين يجمع بينهم التجربة المشتركة أو المشروع المشترك وهي الصفة التي يمكن أن نطلقها على عينة بحثنا وهي أيضاً عينة ذات معنى وليس عينة تمثيلية un échantillon significatif et non représentatif

فهي عبارة عن مجموعة من الطلبة جمعت بينهم تجربة الإخفاق المدرسي وجمع بينهم مركز التكوين المهني والتمهين لونيس خوجة محمد أرزقي بوزريعة 01، وهو نوع العينة التي تناسب تقنية المقابلة.

لأن "المقابلة لا تهدف إلى القياس الدقيق للوقائع بل تسعى لتشخيص طبيعتها والفهم العميق لها".¹

ونظرا للظرف الصحي الذي توقفت معه الدراسة بالمراكز وعدم تمكننا من الوصول إلى كافة المراكز نظرا لكثرتها وعدم وجود صفحات الكترونية لمعظمها وحتى وإن وجدت فلم تكن هناك إستجابة من الطلبة للمشاركة في بحثنا مما جعل مجتمع البحث الكلي لدينا والمتمثل في طلبة مراكز التكوين المهني بالجزائر غير متاح أو من الصعب التعرف عليه والإحاطة به مما جعلنا نلجأ للمعينة غير احتمالية ولهذا الغرض بحثنا عن صفحة مفعلة لأحد مراكز التكوين والتي لديها مدير "أدمين" نتمكن بمساعدته الوصول إلى أكبر عدد من الطلبة المنتمين للمركز ، وجدنا الصفحة الخاصة بمركز التكوين المهني والتمهين لونيبي خوجة محمد ارزقي بوزريعة 1 ، قمنا بالإتصال بالصفحة وجدنا أن الأدمن أو مسؤول الصفحة من الطاقم الإداري والمسؤول عن التسجيلات والإستفسارات من الطلبة الملتحقين ، تحدثنا معه بشأن بحثنا وعن إمكانية الحصول على معلومات حول المركز وتسهيل عملية الإتصال بالطلبة، ونظرا لمعرفته بالطلبة فقد كان الوسيط للإتصال بهم من مختلف التخصصات قمنا

¹ - Martine Poulain, Joëlle Bahloul, Jean François Barbier-Bouvet, Pour une sociologie de la lecture : Lectures et lecteurs de la France contemporaine, Edition du Cercle de la librairie, France, 1988, p225.

بالإتصال ب 40 طالب إلا أن الإستجابة كانت من 30 طالب منهم من فضل المقابلة الإلكترونية والإجابة على تقرير المعرفة ورقيا و تصويره ارساله عبر الماسنجر نظرا لإقامتهم بعيدا عن العاصمة وعدم تنقلهم للمركز ومنهم من لم يمانع فكرة الإلتقاء والقيام بالمقابلة مباشرة نظرا لقرب إقامتهم من العاصمة وعليه اخترنا حديقة مكتبة بوزريعة كمكان لإجراء المقابلات وعليه كانت عينة بحثنا 30 مبحوث 20 اناث و 10 ذكور، نشير إلى أن عدم التوازن بين الذكور والإناث في المعاينة بسبب عدم جدية بعض الذكور ف الإجابة أو محاولة الخروج عن موضوع البحث وعدم الإلتزام بالمقابلة .

بدأت الدراسة الميدانية يوم الإثنين 02 نوفمبر 2020 وانتهت يوم الأحد 7 فيفري 2021 لم يكن العمل فيها يومي نظرا للظروف الجوية وعدم تمكن المبحوثين من الحضور أو انقطاع الأنترنيت .

التعريف بالمركز

مركز التكوين المهني والتمهين بوزريعة 1 الواقع ب بئر زواف ، بوزريعة طريق رايس حميدو، هو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، تتمتع بالشخصية المعنوية والإستقلال المالي، من مهامه ونشاطاته:

- ضمان تكوين مهني أولي في جميع أنماط التكوين وفي المستويات التأهيل من الأول إلى الرابع.

الجنس	السن	التخصص	مكان الإقامة
ذكور 10	{24 - 20}	اعلام الي ، تبريد	بليدة ، الجزائر العاصمة، تبيازة، بومرداس
اناث 20	{24 - 19}	اعلام آلي	الجزائر العاصمة

- التكوين من خلال الدروس والدورات التكوينية نظرية وتطبيقية.

جدول 02: خصائص عينة الدراسة

الفصل الثاني

قراءة سوسيولوجية في إشكالية الإخفاق المدرسي

-أزمة مدرسة أم أزمة تلميذ؟-

تمهيد

إعتباراً من أن تحليل علاقة التلميذ بالمعرفة سواء كانت هذه العلاقة جيدة أو غير جيدة - حسب تعبير برنار شارلو تستلزم البحث حول طرف مهم في هذه العلاقة وهو المدرسة ، دعت الضرورة الإستيمولوجية إلى البحث حول المدرسة ، وقد أظهرت أدبيات سوسولوجيا التربية تعدد الاتجاهات والمقاربات النظرية التي قاربت المدرسة كظاهرة تربوية سواء من ناحية علاقتها بالمجتمع أو من ناحية كونها شبكة من الممارسات والتفاعلات بين الفاعلين الاجتماعيين داخلها، سنحاول في هذا الفصل عرض بعض تعاريف المدرسة ومفهومها السوسولوجي نظراً لأنها المحيط الذي يجري فيه فعل التمدرس والمكان الذي يبني فيه التلميذ علاقته بالمعرفة ثم تسليط الضوء على النقاشات السوسيو تربوية الأكاديمية حول وضعيات الإخفاق المدرسي كأحد الظواهر البارزة التي شهدتها المدرسة ولا تزال.

I. المدرسة في الخطاب السوسيولوجي - التيمات المركزية -

أجرت مجموعة البحث ESCOL خلال 1992 دراسة ميدانية بعنوان

Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs ومن بين النتائج التي

توصلت إليها هذه الدراسة هي أن "الفرق بين تلاميذ المنطقة الفرنسية **Massy** وتلاميذ

المنطقة الفرنسية **Saint-Denis** هو فرق في علاقتهم بالمعرفة، وبالرغم من أن العلاقة

بالمعرفة هي علاقة بالمدرسة في كلى المنطقتين ولكن كان الاختلاف بينهما جوهري،

فبالنسبة للتلاميذ الجيدين ب منطقة **Massy** العلاقة بالمعرفة هي العلاقة بالمدرسة لأن

المدرسة هي المكان الذي نأتي إليه أساسا للتعلم وهو أيضا المكان الذي تكون فيه المعرفة

كموضوع متعدد المعاني غاية وليست وسيلة ، أما بالنسبة لتلاميذ **Saint-Denis** والذين

يُعانون من صعوبات تعليمية، العلاقة بالمعرفة هي أيضا علاقة بالمدرسة ولكن في جوهرها

هي علاقة بالمهنة، علاقة بالمستقبل المهني وهم يرون المدرسة كمكان للمنافسة بين

الزملاء، مكان يكون فيه النجاح مرهون بالامتنال لمتطلبات سوق العمل"¹، اذا فتحليل علاقة

التلميذ بالمعرفة سواء كانت هذه العلاقة جيدة أو غير جيدة - حسب تعبير برنار شارلو

تستلزم البحث حول طرف مهم في هذه العلاقة وهو المدرسة ، ومنه دعت الضرورة

الإبستيمولوجية إلى البحث حول المدرسة ، وقد أظهرت أدبيات سوسيولوجيا التربية تعدد

¹ - Bernard Lahire: École et savoir dans les banlieues et ailleurs(Bernard Charlot, Élisabeth

Bautier et Yves Rochex), Revue française de sociologie ,1993, pp 690-691.

en ligne https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_4_4297 consulté le 12-11-2018.

الاتجاهات والمقاربات النظرية التي قاربت المدرسة كظاهرة تربوية سواء من ناحية علاقتها بالمجتمع أو من ناحية كونها شبكة من الممارسات والتفاعلات بين الفاعلين الاجتماعيين داخلها، فاتجه بعض الباحثين إلى تحليلها تحليلات ماكروسوسولوجية ذات نظرة شمولية، وبدورها انقسمت هذه التحليلات إلى اتجاه وظيفي تبناه باحثين أمثال إيميل دوركايم وتالكوت بارسونز ، واتجاه راديكالي صراعي تبناه بيير بورديو ، جان كلود باسرون، بازيل باينشتاين، كريستيان بودولو، روجي إيستابلي، لويس ألتوسير

بينما إتجه البعض الآخر إلى تحليل الظاهرة المدرسية تحليلاً ميكروسوسولوجياً وحدة بحثه الفرد كذات لها خصوصيتها ومن روادها آن بارار، ريمون بودون، فرونسوا دوبي، فيليب بيرينو وبرنار شارلو.

1. بعض تعاريف المدرسة:

المدرسة ليس مكان أين يقوم المعلم بالتدريس وحسب، هي كيان مشبع بالأفكار، المشاعر، مكان يحيط بالمعلم والمتعلم معاً، تمثل عملية التربية أشمل عملية فيه حيث أنه بدونها، تتحدر الطبيعة الإنسانية إلى التلاشي من خلال مجموعة لا متناهية من الرغبات والدوافع.

"حسب فاردينان بويسون المدرسة هي مؤسسة إجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية، كما عرفها فريديريك هوستن على أنها نظام معقد من السلوك المنظم الذي

يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم، ولا يختلف آرنولد كلوس عنهما إذ ينظر إلى المدرسة بوصفها نسقا منظم من العقائد والقيم والتقاليد وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنية المدرسة وفي أيديولوجيتها الخاصة.¹

وفي الندوة الموسومة ب - سوسيولوجيا المدرسة - والتي عقدت في 26 من ديسمبر 2014 قدم الأستاذ الباحث جمال أزرعيد مداخلة حول تفكيك سوسيولوجيا المدرسة واستهلها بتعريفه للمدرسة حيث قال "بأن المدرسة مجتمع صغير تتمظهر فيه العلاقات والأنشطة الإجتماعية الموجودة في المجتمع الكبير الذي تتحكم فيه أهداف شبيهة بأهداف هذا الأخير، حيث تعمل المدرسة على تشكيل مختلف الأنماط السلوكية والقيمية والتصورات الذهنية لدى الأجيال التي ستتولى تنمية المجتمع وتطويره، وبأن المدرسة ترتبط بعلاقات مع محيطها السوسيو إقتصادي باعتبارها هي الحياة، ولذا الح الميثاق الوطني للتربية والتكوين وكذا دليل الحياة المدرسية والتربية الحديثة على هذا الربط...ومن هنا فالمدرسة تحظر في قلب المجتمع والمجتمع في قلب المدرسة، فإذا كان للمجتمع الحق في الاستفادة من المدرسة فإنه من واجبه المساهمة في الرفع من قيمتها من خلال شركاء داخليين وخارجيين."²

¹ - أحمد طاهر محمود: المدخل إلى علم الاجتماع العام، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص250. متاح على الرابط:

<https://books.google.dz/books?id=snlkCgAAQBAJ&pg=PA2&lpg=PA2&dq=لعام+احمد+طاهر+مسعود>

لعام+احمد+طاهر+مسعود تم الإطلاع عليه في 2019-01-28

² - إتحاد كتاب المغرب بالناظور يفكك "سوسيولوجيا المدرسة" بفرخانة، على الرابط:

2. نحو بناء تصور سوسيولوجي دقيق لمفهوم المدرسة

"إن بناء مفهوم دقيق ومتكامل حول المدرسة، يجب ألا ينطلق من التعريفات الموجزة في القواميس، وإنما يجب أن ينطلق من نماذج ذهنية تصورية تستطع أن تستجيب لما نعنيه بمفهوم المدرسة بوصفها بنية معقدة من الفعاليات الاجتماعية والتربوية. ومن أجل بناء هذا التصور السوسيولوجي لمفهوم المدرسة بوصفها كلاً متكاملًا ومنظومة معقدة من الفعاليات والتفاعلات، يُمكننا أن نرسم تصورًا ذهنيًا ينطلق من صورة المدرسة في الواقع ومن فعاليتها التربوية المتنوعة التي يمكننا أن نلاحظها ونتمتع فيها".¹

3. المفهوم السوسيولوجي للمدرسة:

تشكل المدرسة نظامًا معقدًا ومكثفًا ورمزيًا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية داخل البنية الاجتماعية، وهذا يعني بدقة أن المدرسة كما تبدو لعالم الاجتماع، تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وفي خارجها، وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافياً وتربوياً.

/اتحاد-كتاب-المغرب-بالناظور-يفكك-سوسيولوجيا-المدرسة-www.nadorcity.com تم الاطلاع عليه في 05-02-2019.

www.nadorcity.com 26952a بفرخانة

¹ - علي أسعد وطفة وعلي جاسم شهاب: علم الاجتماع المدرسي - بنوية الظاهرة المدرسة ووظيفتها الاجتماعية-، الطبعة الأولى، 2003، ص 19-20.

إن مفهوم المدرسة كنظام متكامل من السلوك لا ينطلق فقط من مجرد تحديد مختلف العناصر التي تتكون منها كالصفوف والإدارة والمناهج والمعلمين، بل يركز أيضا وبصورة أساسية على منظومات الأفعال التي يقوم بها الطلاب والمدرسين والإداريين فيما بينهم من جهة وعلى التفاعلات التي تتم بين المجتمع المدرسي والوسط الخارجي بمؤسساته وأسرته وثقافته من جهة أخرى وهي الأفعال والفعاليات ترتسم في مخطط معقد للنشاطات الإنسانية التي تتم على العموم في إطار التفاعل الاجتماعي.¹

كما يمكن اعتبار المدرسة على أنها " الوكالة الاجتماعية الثانية، بعد الأسرة، للقيام بوظيفة التنشئة الاجتماعية للأطفال، والأجيال الشابة، حيث تقوم المدرسة بإعداد الأجيال الجديدة روحيا ومعرفيا وسلوكيا وبدنيا وأخلاقيا ومهنيًا وذلك من أجل أن تحقق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة. وتعمل المدرسة، اليوم على تحقيق عدد كبير من المهام التربوية. ومن بين هذه المهام التي تقوم بها يمكن أن نذكر على سبيل المثال، وليس الحصر، جملة من الوظائف أبرزها: تحقيق التربية الفنية، والتي تتمثل في الموسيقى والرسم والأنشطة الفنية الأخرى، ثم التربية البدنية، والتربية الأخلاقية والروحية، والتربية الاجتماعية، وتحقيق النمو المعرفي، وأخيرا التربية المهنية.²

¹ - المرجع السابق، ص 20.

² - نجاة يحيوي : المدرسة وتعاضد دورها في المجتمع المعاصر، مجلة العلوم الإنسانية بجامعة محمد خيضر بيسكرة، العدد 37/36، نوفمبر 2014، ص 62-63. مقال متاح على الرابط : <file:///C:/Users/PENTABELL/Downloads/1267-1-3807-1-10-20150503.pdf> تم الاطلاع عليه في 28-01-2019.

الجدير بالذكر أن جل التعاريف والمفاهيم التي جاء بها الفكر السوسيولوجي هي وصف لما يجب أن تكون عليه المدرسة وليس بالضرورة أن يكون هو ما هو كائن، وعليه فبناء مفهوم دقيق عن المدرسة يستلزم أن يصطبغ هذا المفهوم بصبغة غير تأملية ولا يكون ذلك إلا "انطلاقاً من التيمات الكبرى التي أنتجت حول المدرسة تاريخياً وربطها بالقضايا الاجتماعية في سياقات تاريخية محددة، لأن المدرسة التي تهتم السوسيولوجي هي المدرسة التي ينتجها المجتمع بسلبياتها قبل إيجابياتها، وليس المدرسة الأفلاطونية."¹

4. المقاربات النظرية الماكروسوسيولوجية لظاهرة الإخفاق المدرسي

4-1- المقاربات النظرية الوظيفية:

أ. المنظور الدوركايمي Email Durkheim

هيمنت المقاربة النظرية الوظيفية على الحقل المعرفي السوسيولوجي في الفترة ما بين أواخر القرن 19 وخمسينيات القرن العشرين وذلك من خلال "محاضرات البيداغوجيا ل إيميل دوركايم بجامعة بوردو التي كان يقدمها للمدرسين، وقد ركز فيها على التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة وطريقة تكوين المجتمعات لشبابها ودور المدرسة في المجتمع."² وفي هذا السياق كان له العديد من الكتابات أبرزها **Education moral** وقد تُرجم بعد ذلك من

¹ - كوستاني بن محمد: سوسيولوجيا المدرسة، كوستاني أكاديميا، جويلية 2015، متاح على الرابط: <http://academiaover->

blogcom.over-blog.com/2015/07/559fbf68-0da0.html تم الإطلاع عليه في 28-01-2019.

² - جميل حمداوي: مبادئ علم الاجتماع- الجزء الأول، الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، المغرب، 2015، ص 113. متاح على

الموقع: www.alukah.net

طرف السيد محمد بدوي تحت مسمى التربية الأخلاقية ، وقد تناول فيه دوركايم مواضيع مختلفة تربط بينها التربية كموضوع مشترك على غرار الانضباط الأخلاقي، الأخلاق وروح الأخلاق، كيفية تكوين العناصر الأخلاقية لدى الطفل، التربية الأخلاقية لدى المدرسين وانعكاساتها على الحالة النفسية للمتعلم، إضافة إلى البيئة المدرسية، الانضباط المدرسي والعقوبات المدرسية، انتهاء بالثقافة الفنية وتدريس التاريخ، وظهر جليا اهتمامه بتسيخ فكرة ضرورة احترام النظام نحو حياة إجتماعية مستقرة في مجمل الكتاب على غرار قوله بأن "النظام الأخلاقي برمته يقوم على تلك الروح النظامية، ولا يسير دولا العمل في نظام وانسجام في الحياة المجتمعية إذا لم يرق كل إنسان مكلف بوظيفة إجتماعية سواء كانت منزلية أو مدنية أو مهنية بواجبه المحدد وبالطريقة المحددة" ¹، وكتابات أخرى مثل **Education et sociologie التربية والسوسيولوجيا** الذي تناول فيه طبيعة التربية ودورها في المجتمع، طبيعة البيداغوجيا ومنهجيتها، انتهاء بتطور التعليم الثانوي ودوره في فرنسا، ومن خلال كتاباته يظهر اهتمام دوركايم بالمدرسة كإداة للتربية فهو يرى أن التربية هي " الفعل الممارس من طرف الجيل الراشد على الأجيال الناشئة التي لم تحتك بعد بالحياة الاجتماعية، فهي تهدف إلى غرس وتطوير بعض الحالات الجسمانية والفكرية والأخلاقية لدى الطفل التي يطالب بها المجتمع وخصوصا البيئة التي ينتمي إليها، فهي بإختصار

¹ - إميل دوركايم: التربية الأخلاقية، ترجمة: السيد محمد بدوي، الطبعة الأولى، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، 2015، ص125.

التنشئة الاجتماعية للأجيال الصاعدة"¹. والمدرسة كأداة للتربية تطلع بوظيفة " التبيئة الاجتماعية، وخلق مواطنين صالحين قادرين على التكيف مع المجتمع الخارجي، لذا تقوم التربية بدور هام في مجال التنشئة الاجتماعية، وتطبيع المتعلم إجتماعيا للتكيف مع الوضعيات المعطاة وتكوين أشخاص مستقلين يحترمون ثقافة المجتمع العام"²، كما يرى أيضا أن "التربية من خلال المؤسسة التعليمية تقوم على وظيفتي الحفازية والمحافظة والتشديد على جدلية الماضي والحاضر، بمعنى أن المدرسة وسيلة للتطبيع وإعادة إدماج الفرد داخل المجتمع أي أنها تقوم بتكييف الفرد وجعله قادرا على الاندماج في حضن المجتمع ، وعليه فالمدرسة حسبه هي وسيلة للحفاظ على الإرث اللغوي والديني والثقافي والحضاري وتحويل كائن غير اجتماعي إلى كائن اجتماعي يشارك في بناء العادات نفسها التي توجد لدى المجتمع".³

ب. المنظور البارسوني Talcott Parsons

تجلت أيضا الهيمنة الوظيفية على الحقل المعرفي في هذه المرحلة من خلال تالكوت بارسونز الذي سلط الضوء على النسق التربوي وعلاقته بالنسق الاجتماعي في توضيح لفكرة التكامل البنوي الوظيفي بين أنساق المجتمع ويرى بأن "الأفراد كجزء من النسق

¹ - Email Durkheim : **éducation et sociologie**, librairie Felix Alcan ,PUF,Paris,1922, p12.

² - جميل حمداوي: **سوسيولوجيا التربية**، الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، المغرب، 2015، ص27.

³ - علي شبيطة ومحمد مینار: **مقاربة منهجية حول مكانة التربية في النسق السوسيولوجي عند دوركا يم وسيل تعزيز حضورها في حل مشكلات المجتمعات العربية الراهنة**، بسكرة، ص 45. مقال متاح على الرابط <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/9350/1/4.pdf> تم الإطلاع عليه في 01-02-2019 .

الاجتماعي تتم تنشئتهم إجتماعيا عن طريق المدرسة التي تسعى إلى إعدادهم لممارسة الأدوار الاجتماعية المتوقعة منهم وتستعمل الجزاءات الإيجابية والسلبية لتحقيق هذه العملية، وقد أكد بارسونز أيضا على أن النظام التربوي مسؤول عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة إجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها في المجتمع وأن وظيفة المدرسة هي الاكتشاف المبكر لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وتوجهاتهم وتنمية دوافعهم للعلم، وأن وظيفة المعلم هي مساعدة التلاميذ في إدراك ومعرفة قدراتهم وتوجيههم¹، فحسبه "من الضروري أن ينتقل الطفل من المعايير الخاصة والوضع العائلي للأسرة إلى المعايير العامة وحالة المجتمع الراشد، ووظيفة المدرسة هنا هي أن تعد الأطفال لهذا التحول وأن تضع معايير عامة تلزم كل التلاميذ بالامتثال لها، ويتم تقييم سلوكهم حسب مقياس القواعد المدرسية، كما يتم قياس إنجازهم من خلال الأداء في الامتحانات، و تطبق نفس المعايير على جميع التلاميذ بغض النظر عن الخصائص المنسوبة مثل الجنس أو العرق أو الخلفية العائلية أو طبقة المنشأ ويرى بارسونز أن المدارس تعمل على أساس مبدأ الجدارة: يتم تحقيق المركز على أساس الجدارة (أو القيمة)²."

¹ - علي السيد محمد الشخبي: علم اجتماع التربية المعاصر - تطوره، منهجته، تكافؤ الفرص التعليمية-، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002، ص54.

² - Karl Thompson: Parsons.T/The school class as a social system: some of its functions in American society, Posted on September 5, 2017, Available on the link: <https://revisesociology.com/2017/09/05/taclott-parsons-perspective-on-education/> viewed 01-02-2019.

وكانت أهم القضايا التي اتفق عليها أصحاب المقاربة النظرية الوظيفية فيما يخص المدرسة هي أن:

- " المعارف المدرسية ذات طابع موضوعي.
- المدرسة بمنأى عن الصراعات الإجتماعية.
- المدرسة تتميز بإنتاج القيم المشتركة، وترسيخ القيم الأخلاقية للأطفال.
- الانتقاء المدرسي والانتقاء الاجتماعي يخضعان لمقاييس عقلانية للكفاءة ووفقا لقدرات الافراد ومكانتهم.
- المدرسة أداة لإعداد الأيدي العاملة الماهرة التي تستطيع إحداث التقدم الاقتصادي في المجتمع.
- المدرسة لها وظيفتان: وظيفة تطبيقية ووظيفة أداتية أي توزيع الأفراد بين مختلف المكنات الإجتماعية.
- توزيع المدرسة لأفرادها لا يمكن اعتباره عامل سيطرة طبقية، ولكنه راجع إلى أسباب مهنية ومتطلبات اقتصادية.¹

¹ - عائشة بورعدة: المدرسة الجزائرية والاستراتيجيات الأسرية، مرجع سابق، ص ص 26-27.

وعليه تتحدد المدرسة من المنظور الوظيفي "كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية ونقل القيم والمعايير والمعارف من أجل ضمان الدمج الاجتماعي، وهي أيضا مؤسسة تقوم بوظيفة التصفية عن طريق تقسيم العمل لضمان النظام والانسجام".¹

ولكن مع بداية الستينيات من القرن 20 ، ظهرت اتجاهات ورؤى سوسيولوجية جديدة كانت تتشدق الفهم والتفسير الأعمق للواقع، فلماذا ظهرت هذه المقاربات؟ وهل حققت هدفها في فهم وتفسير الواقع آن ذاك؟

4-2- المقاربة النظرية الصراعية- الاتجاه الراديكالي -

أ. أطروحات Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron - العائق

السوسيوقافي ووضعيات الإخفاق المدرسي-

في الفترة بين ستينيات وسبعينيات القرن 20 أصبحت النظرية الوظيفية تظهر بمظهر انفصام النظرية عن الواقع، ففي حين هي تتبنى فكرة المجتمع المستقر المتوازن كان هناك أزمات على كافة المستويات سواء الاقتصادية، السياسية، وحتى الاجتماعية والثقافية والتي ظهرت في الحركات الطلابية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1965، وعليه حدثت نقلة نوعية علمية ومنهجية في الحقل السوسيوتربوي نحو تخطي لازمة الفجوة بين الشواهد الواقعية والفكر السوسيولوجي السائد، ويُعتبر بورديو و باسرون من خلال كتاباتهما وأبحاثهما أول

¹ - غنية ضيف: محاضرة بعنوان: مدخل في تطور سوسيولوجيا التربية - السياقات الاجتماعية والتحديات النظرية-، جامعة الجزائر 02، الجزائر، 2017.

من سعى إلى إعادة إدماج جزئي للماركسية في سوسيولوجيا التربية الأكاديمية وقد بدأ من فرضية مفادها أنه ليس هناك تساو في الحظوظ بين المتعلمين في الإلتحاق بالجامعة " هناك تفرقة تبعا للأصول الاجتماعية بين المتعلمين إذ أن حظوظ إبن الإطار - ذو المكانة الاجتماعية المرموقة- في الإلتحاق بالتعليم العالي هي أكثر ب 80 مرة من حظوظ إبن الفلاح وأكثر ب 40 مرة من حظوظ ابن العامل"¹، كما سلطا الضوء على فكرة " الوظيفة الإيديولوجية للنظام التعليمي إذ أن للنظام التعليمي علاقة بالطبقة الاجتماعية المهيمنة ويعمل إعادة إنتاجها."²

ونلاحظ أن العالمان الفرنسيان قد عملا من خلال تحليلهما السوسيولوجي على " الوصول إلى مبدأ أساسي هو التفاوت في النجاح الدراسي للأطفال المنحدرين من طبقات اجتماعية مختلفة، فالأصل الاجتماعي يعتبر المميز الأساسي الذي يتحكم في النجاح المدرسي، فبخصوص رأس المال اللساني مثلا، نلاحظ عدم تكافؤ بين أفراد الطبقات العليا والدنيا، مما يزيد من حظوظ أفراد الطبقات العليا في النجاح الدراسي، وفي هذا الصدد يقولان: أن التوزيع اللامتكافئ للرأسمال اللساني ذو المردودية النسبية، بين مختلف الطبقات الاجتماعية يشكل إحدى التوسطات الخفية والتي تتأسس خلالها العلاقة بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي.

¹ - Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron: **les héritiers (les étudiants et la culture)**, Les Éditions de Minuit, paris, France, 1964 , p12.

² - Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : **La reproduction: (Éléments d'une théorie du système d'enseignement)**, , p 230.

وبخصوص تعلم اللغة، نورد مثالا طرحه بورديو و باسرون في كتابهما "إعادة الإنتاج"، بأن المتعلمون الذين يريدون ولوج التعليم العالي يخضعون لانتقاء صارم وفق معيار القدرة اللسانية، و معايير تصحيح المشرفين بخصوص المعرفة النظرية و التطبيقية التي تتطلبها المادة التعليمية، لأن فهم اللغة و طريقة استعمالها تشكلان النقطة الأساسية التي يُقيم وفقها المعلم، و عليه فالرأسمال الثقافي لا يتوقف عن التأثير، فاللغة ليست فقط آلة للتواصل، و لكنها تؤسس معجما دلاليا و نسقا تصنيفيا غنيا أو فقيرا إلى حد ما، يظهر في طريقة القراءة وفي طريقة استعمال البنيات المعقدة، سواء كانت منطقية أو جمالية، و كل هذا يتعلق بنوعية اللغة السائدة داخل الأسرة، فالمدرسة حسبها تعمل على تهميش لغة الطبقات الشعبية التي لا تتوافق مع لغة المدرسة، ووحده الانتقاء الذي يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية في اللغة وفق الأصل الاجتماعي، يُمكن من توضيح المتغيرات المرتبطة بالقدرة اللسانية بدلالة الطبقة الاجتماعية الأصلية، و خصوصا العلاقة بين الرأسمال الثقافي الموروث و درجة النجاح، و يضيفان إلى هذا شيئا أساسيا ينبغي أخذه بعين الاعتبار، هو أن الأصل الاجتماعي لا يتحكم بكيفية آلية في النجاح المدرسي، لأن اللغة الملقنة تأخذ معناها الكامل من الوضعية البيداغوجية مع فضائها الاجتماعي والعاداتي والزمني، وباختصار كل ما يكون النسق البيداغوجي، و عليه فاللغة لا تكون مشتركة بالضرورة بين المتلقي والملقي لأن اللغة المدرسية تكون بعيدة عن اللغات التي تتكلم بها مختلف الطبقات الاجتماعية.

من خلال هذا المثال حول رأس المال الثقافي نتضح لنا آراءهما حول النظام التربوي و السلطة الرمزية التي يفرضها هذا الأخير، و تتحدد السلطة الرمزية بوصفها سلطة لبناء الواقع، ووجودها يتحدد كبنية رمزية ذات وظيفة معرفية هي فرض السيادة و إعطاؤها صفة المشروعية لضمان هيمنة الطبقة المسيطرة في المجتمع، و العنف الرمزي لا يمارس داخل الهيكل السياسي فحسب، بل يصيب البنية الاجتماعية بشتى مجالاتها و حقولها، فعند تشريع نظام معين فإنه يمثل ممارسة موضوعية للعنف الرمزي، فالنظام التربوي مثلا يهدف إلى المحافظة على النفوذ الثقافي للطبقة المهيمنة حيث يقصي الطبقة الاجتماعية الدنيا، و يضفي المشروعية على الثقافة المسيطرة، فالتربية المدرسية تعتبر بمثابة عنف رمزي، لأنها تقرض ثقافة الطبقات المهيمنة و ترسخ شرعيتها لإعادة إنتاج النظام القائم، فالتربية لا تنتج عن المجتمع ككل، و الثقافة ليست واحدة و موحدة، بل هناك ثقافات متعددة و متصارعة، بتعدد القوى الاجتماعية الموجودة في المجتمع، لأن المجتمعات الحديثة مجتمعات طبقية¹.

"والمدرسة في هذه المجتمعات هي التي تحدد في نهاية الأمر عبر عمليات - الاقصاء والاصطفاء- الموقع الاجتماعي للفرد في المجتمع وليس العائلة التي ينتسب إليها، وهي التي تحدد معايير النجاح في المجتمع بوصفها المؤسسة الأكثر مشروعية وموضوعية، وفي هذا المستوى تتجاهل المدرسة الدور الذي تمارسه الأسرة في بناء الفرد وتشكيله، فالمجتمع الطبقي سيعمل بالضرورة على تصنيف العائلات والأسر في طبقات إجتماعية وفقا لمعيار

¹ - أحمد أعويش: بيير بورديو وأطروحة إعادة إنتاج الاجتماعي، موقع تعليم جديد، نشر في 29-05-2016، المغرب، متاح على الرابط : <https://www.new-educ.com/> تم الإطلاع عليه في 01-02-2019.

رأس المال الكلي الذي لا يمكنه أن ينفصل عن المؤسسة المدرسية التي تُمارس دورا حيويا في تحديد رأس المال هذا ولا سيما الثقافي والمعرفي.¹

وعليه فقد توصل العالمان الفرنسيان إلى أن الثقافة التي يتلقاها المتعلم في المدرسة الفرنسية الرأسمالية هي انعكاس لثقافة الطبقة المهيمنة - البرجوازية - ومنه كانت تنشئة المتعلم على عدم التسلق الاجتماعي فإين العامل تكون تنشئته على ان يكون عاملا وذلك من خلال عوامل مثل قيم ومعايير وثقافة الطبقة البرجوازية واللغة الفرنسية القحة التي يصعب على أبناء الفلاحين أو العمال استيعابها بينما هي اللغة السائدة في المجتمع البرجوازي، ومنه يُعاد إنتاج نفس الطبقة عن طريق الانتقاء والإقصاء، فالمدرسة الفرنسية حسبها هي مدرسة لا مساواة ولا تكافؤ الفرص بكل المعايير .

ب. أطروحات Christian Boudelot et Roger Establet et Louis Althusser

- العائق المؤسساتي، الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة ووضعيات الإخفاق المدرسي -

جاءت أيضا أطروحات² Christian Boudelot et Roger Establet et Louis

Althusser منددة بالامساواة المدرسية والوظيفة الإيديولوجية للمدرسة، حيث أظهرت

تحليلات طريقة عمل المدرسة الإبتدائية الفرنسية في الفترة ما بين ستينيات وسبعينيات القرن

¹ - علي أسعد وطفة: الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو - العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة - ،

مجلة نقد وتوير -مقاربة نقدية في التربية والمجتمع-، مجلة فكرية دورية محكمة، إصدار خاص، فبراير، 2015، ص15.

² - Roger Establet et Christian Boudelot : L'école capitaliste en France, Paris, Éditions Maspero,

1971, (chapitre 05 : L'appareil scolaire et la reproduction des rapports de production)

20 أن التعليم الابتدائي هو المكان الرئيسي الذي يتم فيه تقسيم شبكتي المدارس التي يجب تحليلها على وجه الخصوص ولهذه العملية جانبين هما:

- التوزيع المادي للأفراد وتقسيمهم على قطبي المجتمع

- غرس الإيديولوجية البورجوازية

وهذان الجانبان ما هما إلا وجهان لعملة واحدة أو بتعبير أدق هما لا يمثلان سوى وظيفة واحدة للجهاز المدرسي قدمتها آلية واحدة ناتجة عن ممارسات واضحة وملموسة.

فالتقسيم العادل للأفراد لا يوجد إلا في عقول ومخططات التكنوقراطيين البرجوازيين وغرس الإيديولوجيا دون صراعات ومعارضات لا يوجد إلى في أحلام المنظرين البرجوازيين وأحيانا نقدم، وهذا بالضبط ما اظهرته تحليلات المدرسة الابتدائية ومشكلات طريقة عملها، هذه المشكلات والنقائص أو الفشل ، هي بطريقة أو بأخرى الواقع الضروري لطريقة عملها، وبشكل أكثر تفصيلا، الجهاز المدرسي الفرنسي ينقسم إلى شبكتين هما الشبكة الابتدائية المهنية والشبكة الثانوية العليا، والمدرسة الابتدائية هنا تلعب دورا أساسيا فهي في النهاية التي تقرر بتوجيه الافراد نحو إحدى الشبكتين، فالأفراد مقسمون ماديا وهذا التقسيم آت من داخل المدرسة الابتدائية نفسها من أول يوم من التمدرس وبعبارة أخرى يمكن القول أن تقسيم وفصل الشبكتين هو ليس فقط نتيجة وهدف للمدرسة الابتدائية الفرنسية بل هو في الوقت نفسه وسيلة ومبدأ عملها.

قد تكون المقدمات السابقة تركت فكرة أن تقسيم الشبكات المدرسية هي قضية توجيه مدرسي وتوجيه نحو المؤسسات كما هي موجودة في لحظة معينة من تاريخ المدرسة الرسمية والإصلاحات المؤسسية بما في ذلك التعليم الإلزامي وإمكانية تعديل أو إلغاء فترة الجذع المشترك. الأمر ليس كذلك، فالتوجيه هو الوجه الظاهر والشكل الذي تُقدم خلفه الآلية الفعلية للتقسيم، وعليه فالأشكال المؤسسية يُعاد إنتاجها وصياغتها بالشكل الذي تتحقق وفقه الشبكتين المدرسيتين، فهي ثانوية لا تختلف إلا من حيث كثرة أو قلة فعاليتها عند أدائها لوظائفها في كل لحظة، والأمر الأساسي هو آلية التقسيم والتوزيع المادي للأفراد الذي يجب تبعاً للظروف أن يستوعب كافة الأشكال المؤسسية المتعكسة تماماً، وتعميم التعليم وخاصة التعليم الإلزامي "الموحد" لم يكن دائماً وتاريخياً غير تعميم لآلية تقسيمه هو في حد ذاته، لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار التناقضات الواضحة والملموسة للممارسة المدرسية للعثور على جذور الطبقة، وإدراكاً لضرورة تحطيم هذه الظاهرة المؤسسية.

وفي توضيح لآلية عمل الجهاز المدرسي والتي هي ضمناً آلية لغرس الإيديولوجية البرجوازية يقول **بودولو وإيستابلي** أن غرس الإيديولوجية البرجوازية يجب تنفيذه متزامناً مع غرسها على كل الأصعدة سواء في طريقة تمثيلها وممارستها، أو في إبعاد عناصر وأثار الإيديولوجيا البروليتارية أينما وُجدت وإخضاع من يتمثلها للإيديولوجية البرجوازية ، ويتم غرس الإيديولوجية على نطاق واسع وبوضوح في التلاميذ على شكل عدة مواضيع أو قيم تقدم في شكل أشخاص دون تلقين ، من هذه المواضيع مثلاً : المعرفة، الحقيقة، الثقافة،

الذوق، ولكن غرس الإيديولوجية البرجوازية لا يقتصر على فرض محتوياتها الواضحة، فالإيديولوجيا في الواقع لا يمكن اختزالها في أفكار فقط كما يقول لويس التوسير " الإيديولوجيا توجد خارج ممارساتنا" ، إذا فبالنظر إلى فرد معين ، فإن وجود أفكاره ومعتقداته هو وجود مادي، هذه الأفكار هي أفعاله المادية المدرجة ضمن ممارسات مادية منظمة تحكمها طقوس مادية هي نفسها محددة من طرف الجهاز الإيديولوجي بأخذ أفكار هذا الفرد، وهكذا أيضا هي المدرسة، إخضاعها للإيديولوجية البرجوازية يعني تقديمها للعالم البرجوازي كما تظهر للبرجوازيين أنفسهم.

ويتم تنفيذ هذه العملية من خلال تقديم كل مرة مجموعة من الممارسات التي تشكل " الطقوس المادية" للإيديولوجيا البرجوازية وهي كالتالي:

- العمل المدرسي الذي يُقدّم في نفس الوقت على أنه فرض أو واجب يجب ملاحظته جيدا وملاحظة الذين يقومون بإنجازه.
- محاكاة وتقديس المنافسة داخل المدرسة وهي بالمقابل التي تحكم وتنظم سوق العمل.
- دفتر النقاط (بتعبير مجازي) يُعادل الراتب
- التمارين المدرسية تُقدم بطرق متشابهة وبمبسطة.
- زيادة النقاط تُعادل المكافأة
- لوحة الشرف تُعادل وسام الشرف.

ووفق هذه الطقوس، ليس للمعلم إلا أن يُعَلِّم أفراداً أُجبروا على دخولهم إلى المدرسة ولكنهم أحرار فيما إذا كانوا يريدون العمل والنجاح، إلا أنه من خلال اللغة "الفرنسية القُحَّة" تتحقق بشكل ملموس الإيديولوجية البرجوازية، ليس فقط في محتوياتها الظاهرة، ولكن أيضاً من خلال الممارسات القهرية التي تُفرض على المتعلمين، حيث لا يمكن وفق معاييرها الصارمة التفكير والتعبير إلا عما يتفق مع الإيديولوجيا البرجوازية، أما الآخرين فيتم إسكاتهم، فوراء الوظيفة التعليمية الواضحة للممارسات المدرسية، تتركز وظيفتها الأساسية الخفية، فالمدرسة الإبتدائية تُخضع جميع الأفراد على حد سواء إلى ممارسات الإيديولوجيا البرجوازية فيتمثلون طريقة إنتاجها، قانونها وبالتالي تُقام الدولة البرجوازية، فتحت هذا الشكل تصنع البرجوازية الشعب الذي تريده.

كما وشمل آلية غرس الإيديولوجيا البرجوازية بعض مظاهر القمع، الاستعباد، تزييف الإيديولوجيا البروليتارية وذلك من خلال:

- عدم تمكين كل أبناء العاملين من استقبال الثقافة البرجوازية لان المدرسة الإبتدائية هي مدرسة طبقات.

- منع أطفال العمال من اكتساب وتنظيم وصياغة الإيديولوجيا التي تحتاجها الطبقة البروليتارية.

كلا الجانبين لا ينفصلان فنجاح هذا القمع والاستعباد يؤدي إلى نجاح عملية الغرس، ومن خلال هذا السحق يُمكن لإيديولوجيا الطبقة المهيمنة أن تصبح إيديولوجية كل المجتمع طالما على هذا المستوى ميزان القوى لم يتغير وكل العناصر مثل (التاريخ، الادب ...) التي يمكن أن تساهم في تطور الإيديولوجيا البروليتارية نظاميا هي مقموعة ومكبوتة وعندما تعود هذه العناصر للظهور يكون ذلك بشكل مزيف.

"فالطفل الذي يفشل دراسيا ليس ذلك الذي لا يكتسب معرفة معينة يمكن أن يستفيد منها بل هو طفل يتعرض لإقصاء اجتماعي يطبع حياته ويؤثر على تاريخه، إنه إذا ميكانيزم من ميكانيزمات الضبط التي تعتمدها المؤسسة التربوية باعتبارها أحد أجهزة القمع الرمزي حسب تعبير لويس التوسير"¹.

ويؤكد التوسير على " أن التربية تُعيد إنتاج العلاقات الرأسمالية للاستغلال، وفي العصور الوسطى كان جهاز الدولة الإيديولوجي المهيمن هو الكنيسة، لكنها الآن استبدلت بالمدرسة، فالمدرسة هي المؤسسة التي تمد الأطفال بالإيديولوجيا بغية إعدادهم للدور الذي عليهم أن يلعبوه في المجتمع الطبقي، وبمعنى آخر فإنه تجري قولبة أفراد خاضعين للرأسمالية، فالأطفال يتعلمون في المدرسة المهارة التقنية ولكن بشكل يؤكد على الخضوع للإيديولوجيا الحاكمة"²..

¹- عزيز مشواط: سوسيولوجيا الفشل المدرسي، مرجع سبق ذكره.

²- معبود مريم: المدرسة الجزائرية في برامج الأحزاب السياسية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم اجتماع التربية، جامعة سطيف 02، 2013-2014، ص 60.

وعليه فإن تحليل المدرسة وفق النظرية الماركسية سمح بالوصول إلى مفهوم خاص لها وهو أن: للمدرسة وظيفية حقيقية تشتغل وفقها وراء وهم المدرسة الديمقراطية، المجانية، المتحدة التي توحد ما تقسمه السياسة، وأن الجهاز المدرسي هو وحدة متناقضة لشبكتين تعليميتين والمدرسة الابتدائية تقسم وتفرق إلى مدى الحياة.

إضافة إلى كل من العائق السوسويثقافي الذي تناولته أطروحات بورديو وباسرون و العائق المؤسساتاتي الذي طرحته أطروحات استابلي وبودولو والتوسير ، جاءت أطروحات أخرى في نفس السياق الصراعى إلا أنها ركزت على العائق اللغوي كسبب في الفشل المدرسي لدى بعض التلاميذ، فمن تبنى هذه الأطروحات؟ وما الحجج التي تم الارتكاز عليها في الافتراض القائل بأن للتفاوت اللغوي بين التلاميذ علاقة بفشلهم مدرسياً؟

ت. أطروحات Basil Bernstein – العائق اللغوي ووضعيات الإخفاق المدرسي-

تبنى السوسiolوجي البريطاني بازيل باينشتاين الأطروحات الخاصة "بالعائق اللغوي لدى أطفال الطبقة الشعبية بسبب الإختلاف بين اللغة المتحدث بها في عائلاتهم وبين لغة المدرسة - القحة -"¹.

" وقد انتبه باينشتاين إلى العلاقة المباشرة بين الإنتاجات اللغوية الواقعية وبين الوضعية الإجتماعية للمتكلمين أو الناطقين اللغويين، وانطلق من هذه الملاحظة للوصول إلى استنتاج عام، مفاده أن أبناء الشرائح الإجتماعية المتواضعة يعرفون نسب فشل دراسي أكبر من أولئك المنتمين إلى طبقات إجتماعية مستقرة ماديا ويميز هذا التفاوت بالفرق بين نظامين لغويين إثنين: واحد ضيق والآخر متسع، أو:

- **Le code restreint : le seul que dominant les enfants de milieux défavorisés**

- **Le code élaboré : dominé par les enfants des classes aisées qui dominant aussi le code précédent.**

ولمعرفة حجم الفرق بين النظامين أعلاه، تم إخضاع تلاميذ المستويين الإجتماعيين المختلفين لتجربة مثيرة للاهتمام، فقد طُلب منهم التعليق كتابة على مجموعة من الرسوم المتحركة الصامتة، فماذا كانت النتيجة؟

كان جواب الفئة الأولى (تلاميذ الطبقة الاجتماعية المتواضعة) على الشكل التالي:

¹ - Basil Bernstein : **langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social**, Paris, Éditions de Minuit, 1975, p200.

« Ils jouent au ballon, il shoote, ça casse un carreau... ».

" هم يلعبون بالكرة، قذف، تكسر الزجاج...".

بينما كان تعليق الفئة الثانية (تلاميذ الطبقة الغنية) بهذا الأسلوب:

« Des enfants jouent au ballon, l'un shoote, le ballon traverse la
fenêtre et casse un carreau... ».

" كان الأطفال يلعبون بالكرة، قذف واحد منهم الكرة، ومرت عبر النافذة، وكسرت
الزجاج...".

ويكمن الفرق بين النظامين في شكل التعبير من الناحية اللغوية، أي من حيث قواعد النحو
والتركيب أولاً، ففي الحالة الأولى، نجد جملاً قصيرة، تفتقر على ضمائر الربط مع معجم
محدود جداً، لذلك يجد أولئك التلاميذ صعوبة كبرى في التعبير، فهم عاجزون عن التعلم
وعن رؤية العالم.

وهذا يعني أن التعلم والتنشئة الاجتماعية تكون في الأسرة.¹

¹ - عبد الكريم بوفرة: علم اللغة الاجتماعي - مدخل نظري -، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 2015، ص ص 12-13.

وعليه فحسب باينشتاين الفشل المدرسي ماهو إلا نتيجة للتفاوت الاجتماعي الذي يصاحبه تفاوت ثقافي ولغوي بطبيعة الحال والمدرسة ماهي إلى فضاء للصراع بين أبناء الطبقات المختلفة وليس أداة لإنتاج هذا الصراع كما اتجهت اطروحات بودلو وإستابلي .

والملاحظ أن العامل المشترك بين هذه الاطروحات هو أنها جاءت لتفتح المجال نحو ديمقراطية التعليم وتحقيق المساواة الإجتماعية الشاملة وبناء مدرسة موحدة عادلة تمنح النجاح لمن يستحقه من المتعلمين وفقا لكفاءاته وإستحقاقاته وإعطاء فرص متكافئة بدون تمييز ودون الاخذ بعين الإعتبار أي فوارق إجتماعية وأول خطوة لذلك هي تعميم التعليم ودمقرطته نحو تحقيق العدالة الإجتماعية.

وبالرغم من أن الأطروحات السابقة الذكر قد سلطت الضوء على جانب ملموس في المؤسسة المدرسية وعلاقتها بالمحيط الاجتماعي وهو وظيفتها الخفية في فرض التعسف الثقافي وتخليها عن دورها الأساسي كوسيط محايد لنشر المعرفة والقيم مما تسبب في وضعيات فشل مدرسي لأطفال الفئات الشعبية، إلا انه وبشكل علمي ومنطقي يمكن قبول هذه النظرية كحالات ووضعيات محددة ، ولكن تعميمها يضعها موضع النقد لأنه هناك تلاميذ من فئات إجتماعية شعبية إلا أنهم ينجحون رغم كل شيء متجاوزين العوائق السوسيوثقافية والمؤسسية واللغوية، الأمر الذي أدى بالباحثين والمنظرين السوسيوتربيين إلى تجاوز الأصل الاجتماعي العائلي وما يشمله من رأس مال اجتماعي وثقافي ورمزي ، وتجاوز آلية

عمل المدرسة إلى البحث على مستوى الأفعال والعلاقات داخل الفصل الدراسي والتركيز على التلميذ كوحدة للبحث فكانت المقاربات النظرية الميكروسوسيولوجية.

5. المقاربات النظرية الميكروسوسيولوجية لظاهرة المدرسة

5-1- المنظور البودوني Raymond Boudon - الاستراتيجيات الفردية ووضعيات

الفشل المدرسي -

لعل أبرز مواجهة خاضها بودون واشتهر بها كانت مواجهته مع بورديو وتحديدًا في تفسير التفاوت في الفرص أمام التعليم العالي، فكل منهما اتبع منهاجًا معاكسًا للآخر، فبينما طور بورديو المنهج الكلياني، إنتهج بودون بالمقابل المذهب الفردي الذي يرجع جذوره إلى ماكس فيبير ، إذ إتبع في مقاربتة وتحليلاته المنهج الليبيرالي التحرري، الذي يُعطي الفرد مكانة وقيمة في تفسير الظواهر الاجتماعية، وقد استوحى نظريته من المدرسة الفيبرية، التي تُفسر سلوك الفاعلين الاجتماعيين باعتباره حاملًا لخاصية القصدية والعقلانية، بالإضافة إلى اعتبارها أن بعض عناصر الأفعال محدّدة بعناصر سابقة لها، وقد اعتمد بودون مفهوم الفردانية المنهجية منذ عام 1970 حيث أدخله إلى الفكر السوسيولوجي الفرنسي مُحدثًا بذلك قطيعة مع الفكر البنائي الحتمي السائد حينها والذي لم يكن يُعطي الفرد أي إعتبار، في مقابل إعطائه الأولوية للبنى والمجموعات والمجتمعات والظواهر الاجتماعية في التحليل والبحث الاجتماعي فالمنهجية الفردانية تتطلق من إعتبار الفرد محور البحث الاجتماعي

على الرغم من إقرارها أن هذا الفرد لا يتصرف في فراغ ، بل في إطار إجتماعي ضاغط من خلال متغيراته المتعددة.

و عن مقارنته للتربية والمدرسة ، يرى بودون أن قطاع التربية والتعليم قطاع يشبه السياسة، إنه مسرح لظهور الازمات والصراعات الناتجة عن المفاعيل المنحرفة التي تُبرزها علاقات الترابط بين الفاعلين الإجماعيين القائمة على سلوكياتهم وأفعالهم وليس نتيجة لعلاقات السيطرة، وهكذا فاللامساواة في الحظوظ التعليمية في نظره تنتج عن علاقات الترابط بين الفاعلين الإجماعيين التي لا تخضع دائما للنظام بقدر ما تقع بفعل التوتر والصراع الناتج عن تباين مصالحهم في منظومة التربية والتكوين،¹ وقد عمد بودون في كتابه **L'inégalité des chances** - اللامساواة في الحظوظ- إلى بناء مقارنة نظرية ميكروسوسيولوجية أساسها أن " المدرسة ليست المجال الذي يفرض منطقه على الفاعلين، بل هو حقل اين ينجز الافراد إستراتيجياتهم ، فاللامساواة التعليمية هي نتيجة لامتحان هذه الاستراتيجيات المختلفة للأفراد الفاعلين الذين يشغلون وضعيات مختلفة في المجال الاجتماعي"².

¹ - عبد الغني عماد: ريمون بودون... المنهجية الفردانية في مجال التربية، منتدى الحوار لتجديد الفكر العربي، 03-02-2017. على الرابط : <https://alhiwar2012.wordpress.com/2017/03/02/>

تم الإطلاع عليه في: 05-02-2019.

² - بودبزة ناصر: الفهم السوسيولوجي لظاهرة الرسوب المدرسي (أزمة تلميذ أم تلميذ في أزمة؟)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، شبكة ضياء للمؤتمرات والدراسات ، ص 07.

"وقد استفاد لإتمام ذلك من المعطيات الإحصائية دون أن يكثرث للنظرية الماكروسوسيولوجية التي تفترض حتمية سلوك الأفراد وفق إكراهات البنى الاجتماعية، وانطلق من مسلمتين ، الأولى أن المجتمع وخاصة الغربي الصناعي مقسم إلى طبقات متفاوتة الاحجام، هي غالباً الطبقة العليا، الطبقة الوسطى والطبقة الدنيا، والمسلمة الثانية هي أن النظام التربوي والتعليمي هو عبارة عن سلسلة من مفترقات طرق متعاقبة، يقف الفرد وعائلته عند كل منها ليقرر الاتجاه الذي يسلكه (يتابع، يتوقف)، وعند نهاية كل منها يتوجب على المتعلم وعائلته اتخاذ خياراتهم المناسبة، وهذه الخيارات تتنوع وتختلف تبعاً لمتغيرات تتعلق بالموقع الاجتماعي للأفراد، إذ يتخذ الافراد قراراتهم بناءً على ثلاثة مؤثرات هي:

- الكلفة المترتبة لقاء متابعة المسار التعليمي الطويل.
- المنافع التي سيجنيها الفرد إذا قرر متابعة دراسته.
- المخاطر التي قد يواجهها في حال متابعة مساره التعليمي وتتمثل في احتمال الرسوب أو التأخر في بلوغ الأهداف، أو في احتمال أن لا يجد له موقعاً في الوظائف العليا التي تتناسب مع المستوى التعليمي المحقق .

هذه المؤثرات الثلاثة يختلف تقييمها بين الافراد والعائلات تبعاً للأصل الاجتماعي والكلفة والمردود المتوقع، وهكذا فالفائدة من التعليم تتراجع عندما يزداد الخطر أو يرتفع الثمن أو

تتخفف المنافع، وبالتالي فإن اتخاذ قرار المتابعة في المسار التعليمي عند نهاية مرحلة معينة يكون أكثر احتمالاً عندما تكون فائدته مرتفعة.

في المحصلة يُقيّم الافراد وعائلاتهم مسبقاً بطرق مختلفة تبعاً لمواقعهم في التراتب الاجتماعي، الاثمان، الاخطار، المنافع، وهو ما يقودهم إلى خيارات متفاوتة تعكس التفاوت الاجتماعي بينهم، ويرى بودون استناداً على ذلك أنه من غير المفيد إطلاقاً إدخال المفهوم الغامض المتمثل في الخلفية الثقافية للطبقة، فهذا المفهوم لا يسمح بأي شكل من الاشكال بتفسير المعطيات الملاحظة من الدراسات الميدانية، بينما يكون أكثر بساطة افتراض أن الأفراد يخضعون لسلسلة من القرارات العقلانية، تتأثر بالموقع الاجتماعي الذي ينتمون إليه، فالأولوية حسب هذه المقاربة تكون لقرارات الافراد العقلانية، أي تبعاً لمنطق نظرية الفردانية المنهجية التي لا تلغي مع ذلك تأثير الخلفية الاجتماعية والضغوط الخارجية التي تدفع الفرد إلى اتخاذ قرار حر وواع منسجم مع ظروفه الاجتماعية الضاغطة.

فكيف ينتج التفاوت إذن؟ ...إنه محصلة تراكم القرارات الفردية في كل مرحلة تعليمية، وهو يقود إلى جعل أبناء عائلات الطبقة العليا يتابعون بأغلبيتهم دراساتهم الجامعية حتى النهاية، بينما أبناء الطبقات الدنيا غالباً ما يتوقفون عن متابعة دراستهم حالما يصلون إلى مرحلة تحقق تقدماً نسبة إلى أصلهم، وينتقلون في وقت مبكر إلى سوق عمل يتناسب مع مستواهم السابق أو أفضل قليلاً، وهكذا يُنتج تجميع القرارات تفاوت الفرص أمام التعليم العالي الجامعي على أساس التفاوت الاجتماعي.

لذلك يعتبر بودون أنه لا يجوز إعتبار النظام التربوي متواطئاً ويعيد إنتاج النظام لمصلحة الطبقات العليا فهو يراه محايداً لا يد له في التفاوت الناتج أساساً عن تصرفات الأفراد الحرة والواعية، كما يراه مفتوحاً أمام الجميع بنفس الإمكانيات، فيما حسابات الأفراد هي التي تُحدد خياراتهم بالمتابعة أو التوقف، وهي في ذلك تتأثر بشكل أساسي بقدراتهم الاقتصادية أي بموقعهم في التراتب الإجتماعي.¹

5-2- المرحلة السوسيولوجية المعاصرة

أ. اطروحات Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon - مهنة

التلمذة ووضعيات الإخفاق المدرسي-

تميزت هذه المرحلة بابتعاد منظريها عن التصورات الإيديولوجية والسياسية واهتمامهم بالعملية التعليمية- التعليمية وتشخيصها من ناحية المناهج ومحتوياتها، المعلمين وتأهيلهم، الطرق البيداغوجية وكيفية تطويرها، العمل المدرسي ... وأبرز الأطروحات التي تبنت هذا

الاتجاه كانت أعمال فيليب بيرينو على غرار كتابه **Métier d'élève et sens du**

travail scolaire - مهنة التلميذ ومعنى العمل المدرسي- وقد تناول فيه العديد من

القضايا مثل كيفية النجاح في المدرسة، تعلم الحياة في المدرسة، المناهج الدراسية الواقعية والعمل المدرسي، التعليم ومعنى المعرفة، بين الاسرة والمدرسة ، الطفل كرسالة ومرسل، نظرة سوسيولوجية على الاتصال داخل القسم، معنى الواجبات... و"من بين ما تطرق له

¹ - عبد الغني عماد، مرجع سبق ذكره.

نجد أعمال تفكير التلاميذ داخل القسم وقد حدد مجموعة عناصر يرى بأنها كافية لأن تشغل تفكير التلاميذ ويسود الانضباط داخل القسم، نذكر منها:

- أن يكون الأسبوع منظم حسب توقيت ثابت، لكل وحدة حجم ساعي يناسب محتواها، وكل التلاميذ ملزمون بالمشاركة في النشاط الصفي.

- يُكلف التلاميذ بواجبات منزلية ويتم امتحان قدرتهم على حلها بعد ذلك من خلال حل بعض التمارين كتابيا أو امتحان شفهي لبعض التلاميذ.

- الدرس يُقدم على مرحلتين: المرحلة الأولى يقوم المعلم بعرض بعض المعارف السابقة، التعاريف والقواعد بمشاركة التلاميذ وبالكتابة على السبورة وإعطاء الكلمة لكل التلاميذ بالتداول، ثم المرحلة الثانية: مرحلة العمل الفردي وفيها يُمنع الحديث بين التلاميذ...¹.

وبهذه الطريقة يكون الانضباط غالب على الصف معظم الوقت ويستطيع المعلم السيطرة على التلاميذ والتأكد من وصول المعلومة للجميع.

ويُعتبر كتابه هذا "دعوة للتلميذ على العمل على التعلم وفي الواقع يطلب من الأطفال والمراهقين أيضا العمل ليكونوا مشغولين لجعل النصوص والتمارين والمشكلات قابلة للتحقق منها ليتم تقييمها للمساهمة في الأداء التعليمي الجيد، لطمأنة أساتذتهم وأولياء أمورهم، وهم

¹ - Philippe Perrenoud : Métier d'élève et sens du travail scolaire, 1 édition ESF, Paris, France, 1994, p29.

مدعوون إلى إتباع الإجراءات والقواعد التي تسعى في بعض الأحيان إلى تحسين التعلم والتنمية الفكرية، ولكن في بعض الأحيان يكون ذلك لضمان الصمت والانضباط وضمان احترام البرامج والاستخدام السليم للموارد والمحافظة على سلطة المعلم¹، وفي حوار له مع مجلة **Pour vie pédagogique** أجاب حول السؤال الخاص عن أية استراتيجية هي الفعالة في مقاومة الفشل المدرسي، بأن: "جميع الاستراتيجيات ضرورية ومتكاملة، ومن المهم وقبل كل شيء أن تُظهر السلطات المنظمة للمدرسة إرادة سياسية ثابتة لتشجيع الخبرات التعليمية ودعم المعلمين ومدراء المدارس الذين يسعون إلى محاربة فشل المدرسة، هذا يبدو بديهياً ولكن الواقع أنه على العكس فغالبا ما يُعامل المبتكرون كأشخاص هامشيين، يزعجون النظام القائم، فعلى سبيل المثال يتم منعهم من تشكيل فرق تدريس وتعطيل مشاريعهم في حين أنهم يجب أن يدعموا لتبنيهم قضية نبيلة، فالمدرسين المبدعين يتعرضون للمضايقة لانهم لا يفعلون ما يفعله الآخرون، وأول خطوة نحو القضاء على الفشل المدرسي هو تلبية مطالبهم ببعض الحرية في البرامج والتقييم وإقامة عقد جديد مع الوالدين ،

¹ - Philippe Perrenoud : **Métier d'élève et sens du travail scolaire**, ESF 1994, Paris, France, 6^{ème}

Édition, 2010. Sur le lien suivant :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1994_B.html

Consulté le 09/09/2017

فتشجيع جميع المبادرات التي تسير في هذا الاتجاه هو أساس السياسة المؤسسية الناجحة رغم أنه يطرح بعض المشكلات.¹

وفي سياق الحديث عن العقد بين الآباء والمدرسين فقد عالج بيرينو هذه المسألة بمشاركة الباحثة كليوباتر مونتاندو في أطروحتها الموسومة ب

Entre parents et enseignants, un dialogue impossible والتي كتبت من

"منظور اجتماعي لا يسعى للحكم ولا للوصف ، بل يركز أولاً على العلاقة بين الأسرة والمدرسة كجزء من تحولاتها على مدى العقود الماضية وبحلل بعد ذلك دور الطفل بين رسول ورسالة بين الآباء والمعلمين ، وكيفية تنوع الممارسات التعليمية للوالدين وعلاقتهم بالمدرسة وفقاً لطريقة عمل الأسرة ، ومهد الطريق لتحليل اجتماعي لتقسيم المهام بين إثنين من الهيئات التعليمية الرئيسية، فكانت هذه الأطروحة أيضاً بمثابة مساعد للآباء والمعلمين لفحص مسافة معينة هي دائماً بينهما من خلال الاتصالات المباشرة أو من خلال الطفل"².

¹ - Luce Brossard et Arthur Marsolais : **Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves**, Entrevue avec Philippe Perrenoud, In Vie pédagogique, novembre-décembre 1995, pp. 4-9. Sur le lien suivant :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_12.html

Consulté le 09/09/2017.

² - Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon : **Entre parents et enseignants, un dialogue impossible**, Berne, Peter Lang, 1987, 2eme édition. augmentée 1994. Sur le lien suivant :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Montandon_Perrenoud_1987_A.html

Consulté le 09/09/2020

ب. أطروحات François Dubet et Anne Barrère

- سوسيولوجيا التجربة المدرسية ووضعية الإخفاق المدرسي -

كيف يُكون المتعلم ذاته؟ وكيف يبني تجربته المدرسية؟ هي الإشكالية التي انطلق منها السوسيولوجي الفرنسي فرونسوا دوبي، فهو يرى أن "التجربة المدرسية للمتعم هي الوحدة الأساسية التي يمكننا انطلاقاً منها أن نحاول التفكير في التربية، فهنا يمكن قياس ما تقوم به المدرسة فعلاً، لذلك يجب أن نتساءل كيف يواجه الافراد المدرسة؟ وكيف تعمل هذه المواجهة على تكوينهم وتغييرهم؟ .

ويرى دوبي أن هناك ثلاث مشكلات كبرى من شأنها ان تؤثر في الأداء المدرسي وفي الفرص التعليمية للمتعلمين، وهي:

- المدرسة تعمل على إنتاج العديد من اللاتكافؤات في الفرص ولا يعني ذلك أن المدرسة تُعيد إنتاج اللاتكافؤات الاجتماعية مثلما طرح بودلو و إستابلي .
- المدرسة غير مضيافة، فالمتعلم لا يشعر بالارتياح داخل المدرسة سواء في علاقته بزملائه او بالمدرسين .

- أزمة الجهات المعنية في تحمل المشكلات التربوية

تدعو هذه المشكلات الثلاثة الوقوف على مبدأ تكافؤ الفرص الذي طرحه دوبي في كتابه اللامساواة في الحظوظ الذي قال فيه بأن الرهان الأساسي للمدرسة هو إعتبار جميع

التلاميذ متساوين وأنه ينبغي أن يحظى كل واحد منهم بعناية خاصة... وقد دافع دوبي عن مبدأ الإختلاف أي أن المدرسة ينبغي أن تضمن مستوى من المهارات والمعارف العالية للمتعلمين الأكثر ضعفاً ، وهذا هو السبيل لتحقيق التوازن للمكون الدارويني للتكافؤ عن طريق الجدارة والاستحقاق مع حماية أولئك الذين هم أقل جدارة أو ببساطة غير المحظوظين... كما وقد أكد على أن واقع مسألة تكافؤ الفرص هو أمر قاس جداً على الأفراد ذلك لأن أولئك الذين يفشلون بالرغم من أن جميع الشروط اللازمة للنجاح متوفرة لديهم، ليس بإمكانهم أن يُعزوا مسألة فشلهم إلى اللاتكافؤات الاجتماعية لأنها ملغاة في المدرسة إذا- إنني لا أفضل لأن المجتمع غير عادل ولكني أفضل لأنني لست قادراً ولست كفواً- ، فالمدرسة إذا أقامت شرعيتها على عدالتها الخاصة فإن مبدأ تكافؤ الفرص بواسطة الجدارة سيؤدي إلى إضعاف آثار اللاتكافؤات الاجتماعية على المنافسة المدرسية وبالتالي إنتاج تراتبية مدرسية عادلة.¹

وقد خص دوبي تلاميذ المدرسة الثانوية بالبحث وظهر ذلك في أطروحته "Les lycéens - تلاميذ الثانوية- وقد تناول فيها الحياة المدرسية لتلاميذ المرحلة الثانوية من خلال عدة

¹ - مصطفى حسني: المتعلم في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص من منظور فرانسوا دوبي: مجلة علوم التربية، ص 145-147.

من كتاب L'égalité des chances , François Dubet على الرابط :

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MOSe/SeNo64Y2016/se_2016-n64_145-147.pdf

تم الإطلاع عليه في 2019-02-24.

قضايا منها الخبرة في التعليم الثانوي، تلاميذ الثانوي الجيدين، تلاميذ الثانوي الجدد، عمال المستقبل...¹.

وفي سياق الحديث عن تلاميذ المرحلة الثانوية جاءت أطروحات الباحثة السوسيولوجية الفرنسية آن بارار على غرار **Les lycéens au travail** لمناقشة العمل المدرسي وقد تناولت فيها " ماهية العمل المدرسي، تنظيم عمل تلاميذ الثانوي، معاني العمل المدرسي، عدم اليقين في المعايير"² وقد بدأت الأطروحة من مفارقة أن " العمل غير الكافي قد يكون أفضل-، كما تظهر تقارير المدرسة، وغالبا ما يُنكر عدم وجود عمل الطلاب باعتباره سببا أساسيا للفشل، وأن طول فترة الدراسة يجعل من العمل المدرسي تجربة طويلة الاجل، وعليه جاءت هذه الأطروحة لفهم ماذا يفعل التلاميذ فعليا عندما يعملون مدرسيا؟ ومن خلال الجمع بين تقنيات البحث الكمية والكيفية أعطت لنفسها وسيلة لدراسة الممارسات الفعلية لطلبة المدرسة الثانوية سواء في الحقائق الموضوعية أو الذاتية، إذ تم اختيار أربعة أبعاد تحليلية هي:

- الوقت الذي يقضيه طلبة المدارس الثانوية في العمل وتنظيم المهام.

- عدم اليقين من المعايير

- معاني العمل المدرسي

¹ - François Dubet : **Les lycéens**, Seuil, Paris, France, 1994.

² - Anne Barrère: **Les lycéens au travail**, Paris, France, PUF, 1997.

- طلاب المدارس الثانوية

وعليه فإن هاته الأطروحة بمثابة تحديد لمعالم سوسيولوجيا العمل المدرسي.¹

ت. أطروحات Bernard Charlot ومجموعة البحث **Escol** - سوسيولوجيا الذات -

بعد أن أثبتت الشواهد الواقعية بين ثمانينيات وتسعينيات القرن 20 إنقسام النظريات الماكروسوسيولوجية عنها وعدم قدرتها على الفهم والتفسير، وأبرز ما يمكن ذكره هو أنه وبخلاف ما طرحته تلك النظريات حول الأصل الاجتماعي كسبب لفشل التلاميذ مدرسيا، "هناك تلاميذ ينجحون دراسيا بالرغم من أصلهم الاجتماعي المتواضع، فهم ليسو معاقين إجتماعيا أو ثقافيا أو لغويا ، وبالمقابل هناك أبناء لعائلات من اصل اجتماعي راقى يفشلون مدرسيا"²، جاءت أطروحات Charlot ضمن مجموعة البحث **Escol** للنظر من زاوية أخرى لوضعيات الفشل هاته، متجاوزين أصل التلميذ الاجتماعي إلى البحث في هذا التلميذ بحد ذاته كذات لها خصوصيتها وليس المدرسة إلى مكانا أين تُقيم هاته الذات علاقات مع ذاتها المتعلمة ، مع عالمها ومع الآخرين المحيطين بها والتي هي في المحصلة علاقة بالمعرفة. فما خصوصية هاته الذات ، كيف تُكون نفسها وتبني علاقاتها ؟ كيف فسرت سوسيولوجيا الذات وضعيات الفشل المدرسي؟.. سيتم التفصيل في هذا في فصول لاحقة.

¹ - Anne Barrère, **Les lycéens au travail**, Paris, France, PUF, 1997. sur le lien suivant :

http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/B/Barrere_1997_A.html

Consulté le 09/09/2017

² - Bernard charlot : **du rapport au savoir -éléments pour une théorie**, p37.

5-3- مرحلة الألفية الثالثة

" أصبحت المدرسة في سنوات الألفية الثالثة ظاهرة مركبة معقدة، وأصبح من الجدير بها القيام بأدوار أخرى غير الأدوار التي كانت تقوم بها سابقا، فبالإضافة إلى دور الإدماج والتنشئة الاجتماعية، وتقديم ثقافة موحدة ومععمة، أصبح هم المدرسة الأساس هو تأهيل المتعلمين تأهيلا جيدا للتوافق مع قانون الطلب والعرض الذي تستجبه السوق الرأسمالية، وذلك بتطوير كفاءاتهم المهنية والأدائية والإنجازية، وتنمية مهاراتهم التطبيقية للاندماج في سوق الشغل، بخلق مجموعة من الوضعيات المشكلة لإيجاد حلول مناسبة لها، ويعني هذا أن التعليم بالوضعيات هو الشاغل الأساس للبيداغوجيا المعاصرة، وأصبح الاهتمام منصبا على بيداغوجيا الكفايات، والأخذ بالشهادات الكفائية بدل الشهادات المعرفية والنظرية، علاوة على الاهتمام بالتكوين المهني والاحترافي، ويعني هذا أن وظيفة المدرسة الرئيسية هي التكوين والتأهيل والتمهير، وخلق الكفاءات المتمكنة القادرة على التأقلم مع الوضعيات الحياتية المعقدة والصعبة.¹

II. سوسيولوجيا الأزمة التربوية الجزائرية الراهنة - الإصلاح والعثرات -

يشهد الواقع الجزائري نقاشا حادا حول طبيعة التعديلات التي طالت المناهج التعليمية في إطار ما يُسمى - الإصلاح التربوي-، لا يُعرف من ملامحه الكثير إلا أنه يُقابل بقدر كبير

¹ - جميل حمداوي: سوسيولوجيا التربية، مرجع سابق، ص ص 29-30.

من التحفظ ، وتنقسم الآراء بشأن هذا الإصلاح بين من يراه أداة للتغريب وبين من يراه وسيلة للتحديث.

"منذ أن بدأت الإصلاحات في المنظومة التربوية الجزائرية، كان التساؤل الأول هو هل هذا الإصلاح يسير على خطى التطوير السائد في العالم لمواكبة المستجدات في هذا المنحى، أم هو تغيير جذري في الهوية وفرض للغة الفرنسية على حساب اللغة العربية وامتداد بالتالي لصراع الفرونكفونية والعربية المستمر منذ إستقلال الجزائر؟

ومع بداية السنة الدراسية 2016/2015 إنطلق جدل بشأن مضامين إصلاح المناهج التعليمية فيما عُرف بالجيل الثاني من إصلاح منظومة التربية الذي قادته وزيرة التربية الوطنية-سابقا- ، وفيما كانت ترى وزيرة التربية أن ساعة التطوير والتحديث في الجزائر قد دقت لإلحاق البلاد بركب الحداثة والتقدم ، غير أن المعارضين لوزيرة التربية- سابقا- أشاروا إلى ما شاب هذا الإصلاح من أخطاء فادحة لا تُغتفر، وتشمل قائمة الأخطاء، الأخطاء اللغوية والتاريخية وما يمسُّ مقومات هوية الجزائر وموقفها من قضايا امتهما وأبرز ما جاء في هذا الشأن في الآونة الأخيرة هو إشارة كتاب الجغرافيا إلى فلسطين المحتلة بإسرائيل، إضافة إلى تصريح وزيرة التربية الوطنية - سابقا- بإمكانية اعتماد اللهجة العامية في التدريس إلا انها تراجعت بعد ذلك عنه بسبب الاحتجاجات القوية التي جاءت ضد هذا القرار لأنها رآته يجمع بين تهميش اللغة العربية الفصحى وتمكين اللهجات المحلية واللغات الأجنبية من الهيمنة على المدرسة الجزائرية، وقد وصل الأمر إلى الدعوة لمقاطعة الدروس

في المؤسسات التعليمية، ومع كل لجنة تشكل في إطار الإصلاح التربوي ولجنة تُحل، وبين وزير يتولى مقاليد وزارة التربية وآخر يُغادر دوائر صنع القرار فيها، تستمر البلاد في البحث عن المعادلة التي يُمكن أن تُوفق بين الهوية والتحديث ."

الهوية والتحديث التي تُمثل أساس مبادئ الإصلاح التربوي الذي نادى به ابن باديس و ابن نبي، مثلما تطرقنا في نقطة سابقة . " غاية الإصلاح التربوي هو : إنتاج متعلم متحكم في المعارف الحديثة، له معرفة علمية وفي نفس الوقت منغرس في هويته الجزائرية ."

وبالرغم من كل الاحتجاجات والرفض الذي طال قرارات الإصلاح التربوي الجديد، " جاءت في الاتجاه الآخر جمعية أولياء التلاميذ وهي جمعية حكومية وفدرالية أولياء التلاميذ في بيان مشترك لهما عن وزيرة التربية الوطنية واصلاحاتها وتحت شعار (نحو مدرسة نوعية) عبرت فيه المنظمتان عن رفضهما القاطع لاستخدام المدرسة لأغراض سياسية أو أيديولوجية وجعلها فضاء للصراعات ، ووجهتا دعوة إلى التعقل والحكمة حفاظا على المدرسة والمصلحة الوطنية للوصول إلى مدرسة عصرية وذات جودة للجميع، ووصفت المنظمتان ما تتعرض له المنظومة التربوية بالحملة الشرسة ، وخلال نزوله ضيفا على منتدى يومية المجاهد، وصف رئيس جمعية أولياء التلاميذ المناهج الجديدة بالنقلة النوعية التي تستحق رهان مدرسة نوعية، كونها تعتمد على الفهم لا التلقين." وفي نفس السياق وعن سؤاله من طرف مجلة أصوات مغربية حول مصير المدرسة وكيفية تجنبها التجاذبات الإيديولوجية ، أجاب الإطار السابق بوزارة التربية محمد بوخطة " بأن هناك غياب لمشروع مجتمع، وأن

المدرسة هي نتيجة طبيعية للنظام السياسي في البلاد، الذي يشهد بدوره تجاذبات، وحسبه، الجزائر كنظام سياسي لم تفصل بعد في مشروع المجتمع الذي تريده، بين بيان أول نوفمبر 1954 الداعي إلى إقامة مجتمع في إطار المبادئ الإسلامية ومؤتمر الصومام 1955 المنادي بإقامة مجتمع مدني.

كما أكد بوخطة أن ما يحصل في المنظومة التربوية هو طغيان المصالح الذاتية على مشروع كبير هو مدرسة جزائرية لا تنتمي لأي إيديولوجية وقال: أخشى أن يأخذنا هذا التجاذب إلى إصطفاف إيديولوجي جديد، تجاوزناه بعد العُشيرة الدموية وقبلنا أن نعيش في جزائر واحدة تضم كل التيارات الإسلامية والليبيرالية وغيرها..

وأوضح بوخطة أن المطلوب هو إصلاح شامل للمنظمة التربوية، بعيدا عن الخوض في قضايا الهوية والمسلمات بقوله : كل سنة نتحدث عن هوية المجتمع والمشكل ليس هنا في البسمة أو في اللباس ، الفائدة ليست هنا بل في منظومة تمنح المعرفة. .

من جهته، قال رئيس جمعية أولياء التلاميذ، خالد أحمد، إن ما قامت به وزيرة التربية - سابقا- هو إصلاح حقيقي للمدرسة، يهدف إلى إبعادها عن الدوامة الإيديولوجية، التي غرقت فيها في السنوات الفارطة وأفاد أحمد خالد في تصريح لأصوات مغربية أن التجاذب الحاصل بين أحزاب وتيارات إسلامية وعلمانية ووطنية رنكوفونية لا يخدم الأهداف الحقيقية لإصلاح المدرسة، وطالب بوقف ما يجري وترك المجال للبيداغوجيين والمختصين .

ويمكن القول أن كل هذه التجاذبات الإيديولوجية والإصلاحات الكثيرة التي طالت المنظومة التعليمية الجزائرية التي ركزت على إعادة صياغة المناهج في حلة جديدة و تقليص أو تمديد الحجم الساعي للمواد والكثير غيرها من السياسات الإصلاحية... لم تؤدي غرضها في تحسين مستوى العملية التعليمية حيث جاءت تقارير CNES في 2015 منذرة بأن مابقارب 1.5 مليون تلميذ جزائري يُعانون من الفشل المدرسي " ،وقد تزايد عدد التلاميذ ممن يعانون من الفشل الدراسي ،لهذا فقد "صنف التقرير الصادر عن منظمة اليونسكو لسنة 2017 الجزائر في المرتبة 119 عالميا من بين 140 دولة عربية وأجنبية من حيث جودة التعليم.

وتساءلت الهيئة الحقوقية عن جدوى كل هذه المبادرات الإصلاحية إن كانت لا ترقى إلى مستوى الإصلاح الحقيقي البعيد عن الكلام الاستهلاكي الذي لا يفيد في شيء -حسبها-. وتطرقت الهيئة الحقوقية إلى ظاهرة الفشل المدرسي بكل أنواعه من تسرب وتأخر ورسوب، وأوضحت أن الإحصائيات الرسمية تشير إلى إن 400 ألف طفل يهجرون المدرسة سنويا ولا يتجه منهم إلى التكوين المهني إلا 250 ألف أو أقل، حيث يشكل الانقطاع عن الدراسة في الجزائر أحد أهم الاختلالات الكبرى التي يعاني منها التعليم في الجزائر، ويرتفع نزيف التسرب المدرسي خصوصا في الأرياف لبعد المدارس وارتفاع نسب الفقر، مشيرة إلى أن ظاهرة الأطفال المتشردين تشهد تناميا رهيبا فاق 11000 حالة ".

الأمر الذي يجعلنا أمام ضرورة تجاوز الصراعات الإيديولوجية حول المدرسة والمعالجة الماكروسوسيولوجية لها لحل الأزمة، والبدأ في معالجة ميكروسوسيولوجية فنبحت في التلميذ، وما المعنى الذي يُضفيه هذا التلميذ على المدرسة.

"فقد تبدو المدرسة باعتبارها فضاء لاكتساب المعرفة ، بمثابة واقع بالغ الشفافية إلا أن الأمر عكس ذلك فما يحدث بها يندرج في إطار العلاقات المعقدة التي يكتشفها التلميذ خلال مواجهته للمعرفة، أي أثناء مواجهته للعالم ولذاته وللآخرين. "

خلاصة الفصل

بعد أن قمنا في هذا الفصل بعرض لأبرز النقاشات الأكاديمية في الأدبيات السوسيوولوجية حول المدرسة وظاهرة الإخفاق المدرسي بين دراسات ماكروسويولوجية وتفسيرات شمولية إلى دراسات ميكروسويولوجية ودراسات حول التلميذ كذات متعلمة علاقتها بذاتها، بعالمها، وبالآخرين تتدخل في وقوعها في وضعيات إخفاق مدرسي، وبعد الحديث عن إشكالية المدرسة الجزائرية والإضاءات التي قمنا بها على واقع أزمتها الراهنة ومختلف النقاشات السوسيوولوجية حولها، والتي أثبت أن طريقة المعالجة الماكروسويولوجية لأزمة المدرسة لا تخدم غايات الإصلاح وتجويد العملية التعليمية والحد من ظاهرة الفشل المدرسي، فالأمر يتعدى كونه يخص الوحدات الكبرى إلى الإهتمام بالوحدات الصغرى فسنحاول في بحثنا هذا معالجة الظاهرة ميكروسويولوجيا وهو ما جاءت به أطروحات سوسيوولوجيا العلاقة بالمعرفة أو سوسيوولوجيا الذات، معالجة تهتم بفهم وتحليل العلاقة بين التلميذ والمعرفة بكل أبعادها ودلالاتها من رغبات وتصورات وتفاعلات .

الفصل الثالث

في دلالات العلاقة بالمعرفة

رغبات، تصورات وتفاعل إجتماعي

تمهيد

انطلاقاً من تعريف شارلو للعلاقة بالمعرفة بأنها جملة من التصورات الإنتظارات حول معنى والطبيعة الاجتماعية للمعرفة والمدرسة، وهي علاقة بالمعنى أي بقيمة المعرفة لدى الفرد والسيرورات المشكلة لها، هذا الفرد الذي يمثل ذات حاملة لمجموعة من الرغبات تجد نفسها امام ضرورة التعلم ، في مواجهة نوات أخرى هم بالنسبة لها آخرين، في مواجهة العالم، وفي مواجهة نفسها، تتفاعل مع ما يحيط بها وتبني علاقات هوياتية، معرفية، واجتماعية ، بالمحصلة تبني علاقة مع المعرفة.

وعليه سنتناول بالتفصيل في الفصل التالي كل منه دلالات علاقة التلميذ بالمعرفة، من رغبات ، تصورات وعلاقات وذلك للتمكن من فهم هذه العلاقة ودلالاتها المشكلة لها.

1. الرغبة في المعرفة Le désir du savoir

1. حول المفهوم:

عند التدقيق في مفهوم الرغبة بالمعرفة ، فإننا نذهب مباشرة إلى مفهوم الذات، فالذات وحدها هي التي تقيم علاقة بالمعرفة، وبما أنه ليست هناك ذات بدون رغبة، نصل إلى مفهوم الرغبة بالمعرفة، لكن يجب الانتباه إلى أن هذه الرغبة بالإضافة إلى كونها رغبة في الآخر وفي العالم، هي أيضا "رغبة الذات في ذاتها أو لنقل رغبة الذات في إرضاء ذاتها، وليست الرغبة في المعرفة (أو التعلم) سوى شكل من أشكال هذه الرغبة ، تتبع من إحساس الذات بمتعة التجريب والتعلم والمعرفة".¹

هناك دائما موضوع للرغبة، إنه الآخر أو العالم أو الذات نفسها. فالعلاقة هي التي تمتاز بالخصوصية، وليس موضوع العلاقة هو الذي يصير خصوصيا، إذ الرغبة في العالم وفي الآخر وفي الذات نفسها هي التي تصير رغبة في التعلم وفي المعرفة، وهذا يستدعي أن تكون الذات دينامية لا يمكن اختزالها في مجموعة من العلاقات النفسية، بل إنه من الخطأ النظر إلى دينامية الذات باعتبارها نموا نفسيا واجتماعيا لدافع عضوي، بل هو إستثمار تقوم به ذات متمتعة حقا بطاقة حيوية استثمار يتم إسقاطه فورا، بفعل الشرط الأنثروبولوجي

¹ - Beillerot Jacky , Blanchard-Laville Claudine, Moconi Nicole :**Pour une clinique du rapport au savoir**, p 87 .

للإنسان، على العالم البشري، وهكذا تدرك الذات خاصياتها في العالم الخارجي وفي الآخر على وجه التحديد.

"إن الذات لا تختزل ذاتها في رغبة وعلاقة بالآخر باعتباره شخصا، إنها أيضا جسد منخرط في عالم يصبح ضروريا عليه أن يعيش فيه ويفعل فيه وينتج فيه، ولو أن الاستجابة لهذه الضرورة ينجزها آخرون في المرحلة الأولى من حياة الطفل، لا يضاف العالم ثانية إلى كون توجد فيه الذات والآخر فقط متحدين ومنفصلين من خلال علاقة الرغبة، إن العالم كائن هنا، ومباشرة يأخذ فيه الآخر والغيرية أشكالا اجتماعية، وإذا كانت الرغبة هي البنية الأساسية للذات، فإنها دائما رغبة في الشيء الذي يحيل على غيرية تمتلك شكلا اجتماعيا، وذلك سواء تعلق الأمر بالآخر شخصا أو بموضوع الرغبة. تعني ولادة الطفل، دخوله هذه الوضعية البشرية ، أي دخوله تاريخا معيناً، تاريخا خاصا بذات تنتمي إلى التاريخ الأوسع للنوع البشري، إنها تعني الدخول في مجموعة من العلاقات والتفاعلات مع أفراد آخرين، كما أنها تعني دخول عالم يتم احتلال مواقع داخله بما في ذلك المواقع الاجتماعية ويجب أن يكون للإنسان نشاط فيه.

وهكذا تعني الولادة الخضوع لضرورة التعلم من أجل بناء الذات لذاتها، وذلك كي يصير الطفل إنسانا متفردا يعيش ضمن مجموعة يشترك معها في قيم ويحتل ضمنها موقعا. ويغدو التعلم ضرورة من أجل العيش مع الآخرين الذين نشترك معهم في العالم، وكذا من أجل امتلاك جزء من العالم والمشاركة في بنائه الذي تم البدء فيه من قبل غيرنا الذين سبقونا

إليه، يتعلم الطفل في سياق تاريخ هو في الآن نفسه تاريخه الشخصي، وذلك من خلال كل ما يتميز به وينفرد به عن الآخرين، وكذا من خلال كل ما ينفلت منه في مجتمعه، تعني الولادة والتعلم الدخول في مجموعة من العلاقات والسيرورات التي تشكل نسق المعنى حيث يقال من أنا، وما هو العالم، ومن هم الآخرون؟¹

ويمكننا هذا التمييز، بين الذات باعتبارها مجموعة من العلاقات والذات باعتبارها دينامية الرغبة، من الإتيان بتحديدات إضافية للعلاقة بالمعرفة.

ولأن المعرفة تحمل معنى يضيفه عليها الذات ، الأمر الذي يجعله يرغب فما هو معنى المعرفة لدى التلميذ وكيف تتحول إلى رغبة ؟.

2. من معنى المعرفة إلى الرغبة فيها:

المعرفة لا توجد بشكل مجرد، المعرفة تبنى من خلال الذات ،فإذا تخيلنا مثلا العالم وهو خال من الكائنات الحية، فبالتأكيد سيكون خال أيضا من المعرفة، حيث أن النشاطات المادية والتفاعلات الإجتماعية بين الذات المشكلة للعالم هي التي تمنح للمعرفة صفة الوجود والانتقالية، ويمكن للمعرفة أن تأخذ عدة أشكال ، قد تكون عبارة عن معلومات، معطيات، موضوعية أو ذاتية، قابلة للتخزين أو لا، إلا أن الأکید مهما كان شكلها فهي لا تتفصل عن الذات، "فالبحث في المعرفة هو البحث في علاقة الذات بالمعرفة" .

والتلميذ كذات متعلمة في مواجهة المعارف المختلفة ، يقوم بإضفاء معان عليها وهذه الأخيرة هي التي تصل به إلى الرغبة في إكتساب تلك المعارف ، ويتفق هذا مع ما جاء في

¹ - Bernard Charlot : du rapport au savoir ,p66.

أطروحة برنار شارلو بأن المعرفة ليست عملية في حد ذاتها، بل غن المتعلم هو من يضيف عليها طابع العملية إذا ما استوفت الشروط التي ينشدها فيها، فالتلميذ يرغب في المعرفة التي ترضي تطلعاته، تشبه تصوراته، تجعله شبيها بالكبار ، هي المعرفة نفسها التي لا تشبه أبدا ما أسماه فيرييري التعليم البنكي بل إنها تتجاوز كونها مجرد معرفة مدرسية تُكتسب لإسترجاعها في الإمتحان، إلى معرفة مدة الحياة.

إلى أنه يحدث أن تضرر الرغبة في التعلم واكتساب المعرفة ولذلك عدة عوامل وأسباب سواء ما يتعلق بالذات المتعلمة نفسها أو بالعالم المحيط بها أو بالآخرين المتفاعلين معها ، فمتى يتمظهر هذا الضعف وكيف يمكن تجاوزه وإستعادة هذه الرغبة؟

3. ضعف الرغبة في التعلم.. لماذا؟¹

يعتبر ضعف الرغبة في التعلم أبرز أسباب الإبتعاد عن الدراسة ومن خلال الأبحاث السوسولوجية والتربوية التي أجريت حول مسألة علاقة التلاميذ بالتعلم نجد أن البيئة المدرسية تأخذ حيزا كبيرا من الإهتمام خاصة تلك التي تفتقر الى التشجيع الدراسي اضافة الى العلاقة غير الجيدة مع المعلمين واخيرا طبيعة المناهج التي لا تشبع رغبات المتعلمين وتطلعاتهم المعرفية، فمن الضروري ان تكون البيئة التعليمية سليمة ومحفزة من كافة الجوانب وخصوصاً المعلم الذي يعتبر الآخر الذين يرى فيه التلميذ صورة ذاته في عملية التعليم والتعلم ، فعدم ادراكه لدوره ورسالته التربوية يشكل عائقا سلبياً على الكثير من الطلبة

¹ - Trois questions à Philippe Meirieu : **du "désir d'apprendre" à "l'école du futur"** , sur le lien : <http://meirieu.com/TEXTESDECIRCONSTANCE/rosasensat.htm> consulté le 13/03/2020

ويعتبر تركيزهم عن التعلم وتجدر الإشارة إلى أن بعض التصرفات غير التربوية التي تبدر من قبل المعلم كعدم المساواة و التمييز بين الطلبة ، قد يدفعهم إلى النفور من المعلم بشكل خاص والتعليم بشكل عام ، فحب المادة التعليمية نابع من حب التلميذ للمعلم ، ولو كانت المادة جامدة وصعبة، فالمعلم الناجح هو المعلم الذي يستطيع أن يشد انتباه الطلبة إليه أثناء الحصة ، وذلك من خلال استخدامه للوسائل التعليمية الحديثة والمحفزة للتعلم والادراك والمشاركة الطلابية أثناء الحصة، دون إغفال أهمية الفعال الذي تلعبه معاملة الطلبة باحترام وتقدير وإشعارهم بمدى أهميتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم و إفساح المجال أمامهم للتعبير عن آرائهم الشخصية وأخذها على محمل الجد في زيادة رغبتهم في التعلم واكتساب المعارف.

ونعود للحديث عن تحديث المناهج حيث أظهرت اغلب الدراسات التي تناولت مسألة تفعيل الرغبة في التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبنة الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية ، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين ، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيوتربوية أن أسباب ضعف رغبة

الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاري الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، كذلك إحساس بعض الطلبة الموهوبين بأن ما يتعلمونه لا يُشبع حاجاتهم العقلية والنفسية مما ينتج عنه إجماعهم عن التعلم الجاد لبعض المواد الدراسية، إلا أنه أيضا لا يمكن اغفال الدور الذي يلعبه التلميذ هو نفسه كذات متعلمة في نقص رغبته في التعلم وهنا نستعير مقولة برنار شارلو بأنه يجب النظر في أفعال التلاميذ وعدم الإقتصار على النظر إلى نتائجهم وهو ما اطلق عليه بالقراءة الإيجابية في أفعال التلميذ أي أننا بدل من أن نطرح تساؤل مفاده لماذا لم ينجح التلميذ؟ يصبح التساؤل كيف كان التلميذ يدرس ؟ وهنا يتوضح أن ضعف مهارات الدراسة الفعالة لدى الذوات المتعلمة وعدم قدرتهم على تنظيم أوقاتهم وربط نتائج التعليم ومخرجاته بتحقيق مستوى معين من الدرجات التحصيلية يجعلهم في قلق وتوتر دائم يشتم تركيزهم ويصرفهم عن تحقيق أكبر قدر ممكن من الجهد لتعليم أفضل يؤدي إلى نجاح مدرسي، ويحدث أن يختبر التلميذ أثناء تجربته المدرسية موقفا تعليميا أو إجتماعيا يؤدي إلى إنخفاض تقديره لذاته وثقته بقدرته ، الأمر الذي يساهم في إنطفاء رغبة التعلم لديه، فكيف يكون ذلك؟

4. سوء تقدير الذات..وجه آخر لضمور الرغبة في التعلم

"يمكن القول أن تقدير الذات يعد مفهوما افتراضيا شاملا يعكس القيمة التي يشعر بها الفرد عن نفسه ويتضمن جميع الافكار والمشاعر التي تعبر عن الخصائص الجسمية والعقلية، وتشمل المعتقدات والقيم والخبرات التي تتشكل بفعل العمليات والتفاعل مع البيئة الاجتماعية وتتأثر بخبرات النجاح والفشل التي يعيشها الفرد ويرى البعض أنه مجموعة أحكام خاصة بمجالات متعددة من الذات وهي تعمل مستقلة عن بعضها البعض، بحيث يمكن أن يمتلك الفرد تقديرا عاليا للذات في مجال ما كالجانب المدرسي مثلا في حين يظهر تقدير منخفض للذات في مجال آخر ويرى آخرون أنه لايمكن تجزئة جوانب تقدير الذات، فالشعور بالرضا والتقدير في مجال معين ينعكس على كل المجالات الأخرى، إلا أنه يمكن أن تحدث بعض المواقف أثناء التاريخ المدرسي للتلميذ تجعل ثقته بنفسه تقل فيصبح لديه نوع من سوء التقدير لذاته سواء بسبب عدم قدرته على الدراسة بطريقة تكفل له النجاح أو بسبب موقف أثناء تجربته المدرسية. فكيف تتحقق الرغبة في المعرفة والتعلم وهل للمعلم دور في ذلك؟

5. إثارة رغبة الذات في المعرفة.. نحو بناء علاقة جيدة:

إن إثارة الرغبة في المعرفة وجذب الذات المتعلم إلى التعلم يحتاج بدرجة أولى معلم من نوع خاص، حيث أن كفاءة المعلم تجعله واع بالمعارف التي يسعى تلاميذه لإكتسابها، المعرفة التي تشبع رغباتهم وتتوافق مع تصوراتهم وإنتظاراتهم، بإختصار المعرفة التي تحمل معنى

بالنسبة لهم وهذا يكون بالتوازي مع إمتلاكه لخلفية ثقافية كافية عن كل ما يخص التلاميذ الذين يتفاعل معهم، وتتم هذه العملية من خلال:

- إثارة الدافع لدى التلاميذ : تكمن مسؤولية المعلم في خلق الحوافز التي تستثير اهتمامات تلاميذه وتجعلهم راغبين في اكتساب المعرفة، ولا يكون ذلك إلا بفهم سمات مراحل النمو وتنوع الميول والقدرات ومراعاة ذلك كله عند التحضير ووضع الأنشطة وتقويم الأداء.

- تنشيط عملية التعلم: إن مشاركة التلاميذ بشكل مباشر في الأنشطة الصعبة أمر ضروري جدا لتفعيل عملية التعلم، فالتلميذ الساكن الذي يكتفي بتلقي المعلومات من دون المساهمة في توليدها، حتماً لن يجد متعة في متابعة التعلم لاحقاً.

- تبسيط المعلومات : إن وعي المعلم بضرورة اقتراح سلسلة من الأنشطة التي تشترك فيها كافة حواس التلميذ وقدراته العقلية، يلزمه بتحويل موضوعات التعلم إلى معارف ممتعة تتفق مع مستوى التلاميذ العقلي وتنسجم مع ميولهم وتحقق المنفعة لهم ،وكلما استطاع المعلم تبسيط الدروس وربطها بمواقف حياتية مألوفة لدى التلاميذ كلما كان التعلم أكثر وضوحاً وحيوية.

- التشجيع والتحفيز : إن الكلمة الطيبة التي يسمعها التلميذ من معلم كمكافأة على تقدمه، أو النظرة المشجعة التي يلمحها كتعبير عن الرضا لا يمكن أن تُحى من قلبه أبداً .

وقد أكدت معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والسوسولوجية أهمية إثارة الرغبة للتعلم

لدى التلاميذ، باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في

الموقف التعليمي، وهذا من خلال إستثارة المعلمين لانتباه تلاميذهم، والمحافظة على استمرار

هذا الانتباه، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية، وذلك باستخدام أساليب التحفيز

الداخلية والخارجية على غرار:

- الرغبة في الإستمرار في العمل والإنجاز: وهذا لا يكون سوى بالقراءة الإيجابية في أفعال التلاميذ أي أن يشعر التلميذ بنجاحه، وفي حالة عدم النجاح العمل على إقناعه بقدرته على الإنجاز وتقديم الأفضل، وهذا ما يُبعد عنه الإحساس بالفشل أو الإخفاق.

- الرغبة في زيادة القدرة على العمل: إن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعمال، في مجتمعه وبيئته، تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار، وتتطلب هذه الرغبة من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يشعر التلميذ أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح، تزداد ثقته بقدراته وذاته، وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة، فالرضا الذاتي الناتج عن النجاح الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ، ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد، وهكذا... وهذا يتطلب من المعلم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه، ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية في ضوء قدراتهم الحقيقية، وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم، ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

- الرغبة في تحقيق الذات كدافع للتعلم: لقد وضع ماسلو الحاجة إلى تحقيق الذات في سلم الحاجات الإنسانية، فهو يرى أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته، ويعتبرها قوة دافعية إيجابية داخلية توجه سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق ذاته، من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي، وبخاصة تلك النشاطات التي

تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والاعتبار والتقدير والاعتزاز، أما أساليب التحفيز الخارجي لإثارة الرغبة في التعلم لدى التلاميذ، فإنها تأخذ أشكالاً مختلفة منها: التشجيع، استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة مثل الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى، أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع التلاميذ سواء كانت لفظية أم غير لفظية أم باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة، أم عن طريق تنويع أنماط الأسئلة المحفزة للتفكير والانتباه، بالإضافة إلى أن توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي تمثل عوامل هامة في إثارة الرغبة التي تكون اول مرحلة في بناء علاقة جيدة مع المعرفة.

6. المعالجة الإجرائية لمفهوم " الرغبة في المعرفة":

إن التلميذ كذات متعلمة في مواجهة المعارف المختلفة ، يقوم بإضفاء معان عليها وهذه الأخيرة هي التي تصل به إلى الرغبة في إكتساب تلك المعارف، الرغبة التي تتكون إتجاه موضوع ما سواء كان ضمن المعارف المدرسية أو خارجها ، إلا أنه يشكل محط إستثارة بالنسبة للتلميذ، قد يكون نتيجة التشويق الذي يلفه أو الطموح الذي يشبعه، أو التساؤل الذي يزيل عنه الغموض، وقد تتجاوز الرغبة في معرفة ما إلى الرغبة في المعرفة التي تخول الفرد من أن يشغل دور فعالاً في بيئته أو مكانة إجتماعية ترضي تطلعاته، ولا يكون هذا إلى بإضفاء معنى وقيمة على هذه المعرفة تختلف من ذات إلى أخرى كل حسب تاريخه وتجربته وتصوراتهِ وانتظاراتهِ.

الغاية من تناول مفهوم الرغبة في المعرفة في هذا البحث هو دلالة هذا المفهوم على العلاقة التي بينها التلميذ مع المعرفة والمتضمنة لعلاقته بذاته وعالمه والآخرين المحيطين به حيث تعتبر رغبة التلميذ في معرفة ما دلالة ذات ثقل معرفي أساس ذو ثقل معرفي لا يمكن اغفاله عند البحث في علاقة التلميذ بالمعرفة.

II. التصورات Les représentations

1. التصورات في السوسولوجيا - بروز المفهوم -

" مواضيع معرفتنا ماهي إلى تصورات " يقول ايمانويل كانط **Emmanuel Kant** ، أما في مجال السوسولوجيا ، عرف مفهوم التصورات إنتشارا واسعا، حيث تمت مقارنته من خلال نظريات مختلفة وتحليلات متنوعة من طرف أبرز الباحثين ، لا تزال إلى الآن بمثابة المرجع في علم الإجتماع المعاصر، وكانت الأسبقية لايميل دوركايم **Émile Durkheim** في فكرة مقارنة التصور كظاهرة إجتماعية تجمع كل البنى الجمعية مثل الإيديولوجيات، الدين، الأساطير، وتمييزه بين التصورات الجماعية والفردية، حيث إعتبر أن التصورات الفردية داخلية تُسير من طرف دماغ الفرد، أما التصورات الجماعية فهي خارجية وتشارك في الوعي الجماعي فهي عامة ودائمة حيث أنها تُمارس قدرة ضغط على العمل المعرفي للأفراد، كما قال عنها بأنها "ظواهر تتميز عن باقي الظواهر الطبيعية بسبب مزاياها ، إنتاجها لا يكون

بسبب بعض الأفكار التي تشغل انتباه الأفراد، و لكنها بقايا لحياة ماضية، عادات مكتسبة، أحكام مسبقة، ميول تحرك الذوات دون وعي".¹

و تماشيا مع المدرسة الدوركايمية قدمت أعمال دونيز جودلي **Denise Jodelet** مفهوم التصورات الإجتماعية على أنها "مجموعة مع المعارف حول المعنى أو الحس المشترك التي تمكن الفاعلين الإجتماعيين من ترجمة العالم المحيط بهم، تقدم لهم المكونات الأساسية للحياة الإجتماعية، كيفية رؤية ، قراءة وفهم العالم، كما تحكم هذه التصورات العلاقات بين الذوات وتتجسد في ممارسات وسلوكيات فعالة".² إلا أن هذا لم يجعل التصور يتحدد كمفهوم قابل للمعالجة إذا أن بنية التصور الإجتماعية والنفسية جعلت من معالجته الإجتماعية غير واضحة أو غير ممكنة في غياب دراسات نفسية تُعطي لهذا المفهوم أساسا نظريا للبحث، وهذا ما قام به سيرج موسكوفيسي **Serge Moscovici** الذي عرف التصور على أنه "شكل من أشكال المعرفة المجتمعية، ونظام معرفي ونفسي ، يمكن اعتباره جسر ما بين فردي وإجتماعي، حيث يسمح بالاتصال بين الأفراد والجماعات الذي يدخل في بنية في ديناميكية المعرفة"³، أي أنه ركز على الجانب الدينامي للتصورات.

بشكل عام يمكننا القول أن التصورات تجمع بين كونها حصيلة لنشاط عقلي وشكل من أشكال المعرفة والفكر الإجتماعي والخبرات، والإتجاهات، والتفسيرات، يقوم بواسطتها فرد أو

¹ -Emile Durkheim : **Les formes élémentaires de la vie religieuse** , Paris,1991 ,p113.

² - Jodelet Denise : **Représentations sociales : un domaine en expansion**, Presses universitaires de France, « Sociologie d'aujourd'hui », Paris, 1989, P53.

³ - Moscovici Serg: **Les représentations sociales in le grande dictionnaire de psychologie Larousse**, 1992, p 668 .

جماعة بإعادة بناء الواقع الذي يواجههم وإعطائه معنى خاص، أي إعادة تشكيل أفكار أخرى عن العالم بشكل من الخصوصية لكل فرد، وهي سيرورة لعملية ذهنية من خلالها يعيد الفرد أو الجماعة بناء الواقع في حدود البيئة والثقافة والمعتقدات السائدة.

بعد أن تحدد لنا التصور كمعرفة وكنشاط عقلي ، دعت الضرورة لمعرفة بنية التصور ومما يتشكل وفي مايلي تفصيل في ذلك.

2. بنية التصورات:

تتشكل التصورات من نواة مركزية وعناصر محيطية يعملان ككيان واحد، حيث يقوم كل جزء بعمل محدد ولكنه متكامل مع الجزء الآخر، لذلك فتوجد هذا النظام المزدوج يسمح بفهم خاصة من خصائص التصورات الاجتماعية، وهي أن التصورات مستقرة وديناميكية في آن واحد ، صلبة ومرنة، مستقرة وصلبة لأنها تُحدد بعمق بواسطة نواة مركزية موطدة في النظام الخاص بالقيم المقسمة بواسطة أعضاء الجماعة، ومتحركة ومرنة، لأنها تغذي الخبرات الفردية، فهي تدمج المعطيات المعاشة وكذلك الوضعية النوعية والتطور الخاص بالعلاقات والممارسات الاجتماعية والتي يندمج الأفراد أو الجماعات فيها، وفيما يلي تفصيل لبنية التصورات الاجتماعية:"

أ. النواة المركزية: Le Noyau Central

كل تصور ينتظم حول نواة مركزية، عادة ما يكون عدد عناصرها قليل، تعطي معنى و توضيح لهذه التصورات، فالنواة المركزية هي العنصر الأساسي للتصورات، فهي تسمح بدراسة مقارنة للتصورات الاجتماعية، أي أن النواة المركزية لها علاقة من جهة بطبيعة هدف التصورات و من جهة أخرى بعلاقة ما بين الفرد المتدخل أو المقابل لهذا الهدف.

ب. النظام المحيطي: *Système Périphérique*

تمثل العناصر المحيطية المكون الأهم للتصور الاجتماعي، و الأكثر حيوية و واقعية تنتظم حول النواة المركزية، و تلعب دورا رئيسيا في التصور، تحتوي على المعلومات و المنتقاة و المعالجة، الأحكام المكونة و الصادرة حول المواضيع و محيطها، مختلف الأنماط و المعتقدات. وتتميز هذه العناصر بهرميتها في الاتصال بمختلف مكونات النواة المركزية فكلما كانت قريبة من النواة كلما كان لها دور أساسي في تجسيد معاني التصور، و كلما كانت بعيدة عن المركز كلما كان لها دور في توضيح، شرح و تبرير هذه المعاني.¹

وفيما يلي توضيح لخصائص النظام المحيطي والنظام المركزي في تصور ما:

¹ - Kouira Aicha : **La représentation sociale : un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie.** les éditions de l'université Mentouri, Constantine,2002,p 20.

النظام المركزي	النظام المحيطي
مرتبط بالذاكرة الجماعية وتاريخ الجماعة	يسمح بإدماج التجارب الفردية
إنفاقي يحدد تجانس الجماعة	يتحمل عدم تجانس الجماعة
مستقر، متوازن وصلب	مرن، يتحمل التناقضات
مقاوم للتغيير	متطور
قليل الحساسية للإطار المباشر	حساس للإطار المباشر

الجدول 04 : يوضح خصائص النظام المحيطي والنظام المركزي في تصور ما¹

إنطلاقاً من الفكرة القائلة بكون التصورات هي سيرورة لعملية ذهنية من خلالها يعيد الفرد أو الجماعة بناء الواقع في حدود البيئة والثقافة والمعتقدات السائدة، نصل إلى البحث حول كيفية تشكل التصورات الإجتماعية.

3. نشأة وتشكل التصور:

يقوم الفرد بإنتاج معانٍ حول وقائع وموضوعات يواجهها أثناء تفاعله مع محيطه الإجتماعي، وهذا لا يكون إلى من خلال المعلومات والأحكام والتفسيرات والتأويلات لهذا الأخير، ضمن حقل إجتماعي، وهذا هو السبب وراء القول بأن "التصورات الإجتماعية هي فردية لا شك إلا أنها إجتماعية أيضاً وبالدرجة الأولى"².

ويمكن تلخيص مراحل تشكل أو سيرورة التصور في عمليتين هما:

¹- أحمد جلول و مومن بكوش الجموعي: التصورات الإجتماعية (مدخل نظري)، مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية، العدد 06، جامعة الوادي، أفريل 2014، ص181.

² - Christian Guimelli et al : Structures et transformations des représentations sociales, Delachaux et Niestlé, Lausanne, France, 1994, p. 73.

أ. عملية التوضيح Processus d'objectivation

يتم فيها ترتيب المعارف الخاصة بموضوع تصور ما، بالمرور من عناصر نظرية مجردة إلى صور ملموسة، وذلك عن طريق التفاعلات وتبادل الآراء الذي يحدث بطبيعة الحال بين أعضاء جماعة معينة، كمظهر من مظاهر البناء التصوراتي، وتحدث عملية التوضيح عبر ثلاثة مراحل¹:

- الإنتقاء: La selection

نتحدث هنا عن كيف يقوم الفرد بفك إرتباط المعلومات والمعطيات حول موضوع التصور عن السياق الموجودة فيه ، وذلك نتيجة التأثير أو الخضوع لضغط كفاءات التفكير المختلفة للمحيطين به والذين هو أيضا متأثرين بالطابع الإيديولوجي والثقافي والقيمي السائد، يقوم بتغيير أو تخريف أو إضافة معطيات أو حذف خصائص حول موضوع التصور.

- المخطط التصويري: Le schéma figuratif

هو بمثابة النواة الصلبة للتصور، يقف وراء تشكل السيرورة التصوراتية ويقدم صورة تعطي للفرد معنى متماسك، وعليه يمكننا القول أن المخطط التصويري يتيح الفرصة لتجسيد و تبسيط الظاهرة المتصورة، و يعدل التعقيد المفهوماتي حسب فكر الأفراد.

- التطبيع: La Naturalisation

تشير هذي المرحلة إلى عملية تحويل كل ما هو مجرد إلى ملموس وإضفاء طابع البديهية والوضوح على المعلومات الخاصة بموضوع التصور.

¹- أحمد جلول و مومن بكوش الجموعي: التصورات الإجتماعية (مدخل نظري)، مرجع سابق، ص 176-178. (بتصرف).

ب. عملية الترسخ Processus d'ancrage

عبر موسكوفيسي عن هذه العملية بقوله "إن عملية الترسخ تُحول العلم إلى معرفة مفيدة لكل شيء" ¹.

أي أن ترسخ التصور هو إدماج الموضوع الجديد في شبكة المعاني التي تتشكل من النظام الإجتماعي أو الجماعي بكل مكوناته من قيم ومعايير ومعتقدات ومعارف ونسق فكري وثقافي وإنتاج معنى للموضوع محل التصور وفقها، فإذا كان التوضيح هو إلغاء المعاني أو الدلالات غير الواضحة لموضوع التصور، لتصبح مفاهيم ملموسة وذات معنى، فالترسخ يسمح بالاستعمال الوظيفي لموضوع التصور المنتقى والمُطبع، وعليه فإن تشكل الترسخ راجع إلى تثبيت ودمج موضوع التصور في إطار مرجعي سابق عند الفرد.

4. أبعاد التصور:

حسب موسكوفيسي للتصور 3 أبعاد يمكن تفصيلها كمايلي:

"- المعلومة : تكتسب حول موضوع معين انطلاقاً من تجارب الفرد الشخصية أو عن طريق التفاعل مع الآخرين، وتعتبر المعلومات إحدى العناصر الأساسية للتصور، والفرد يبني واقعه من خلال تنظيم مجموعة من المعلومات الكمية والنوعية. إذن لابد من وجود معلومات كافية حول موضوع التصور والتي تكون موزعة بين أفراد الجماعة فالمعلومات إذا كانت غير كافية حول الموضوع أو لم تكن لها مصداقية سيزيد عنصر الغموض فيها ويلجأ الفرد لإنتاج تصورات لإتمام الصورة وتعتبر هذه الخطوة الأولى والأساسية في عملية التصور.

¹ - Jean-Marie Seca : Les représentations sociales , Armand Colin, Paris ,2005 ,p65 .

- **الموقف:** هو الجانب المعياري للتصور من خلال رد فعل عاطفي وانفعالي تجاه الموضوع فهو اتجاه سلبي أو ايجابي لفكرة أو موضوع معين والموقف يحظى بأولوية لأن الفرد لا يلتقط المعلومات إلا بعد أن يتخذ موقفا من الموضوع .

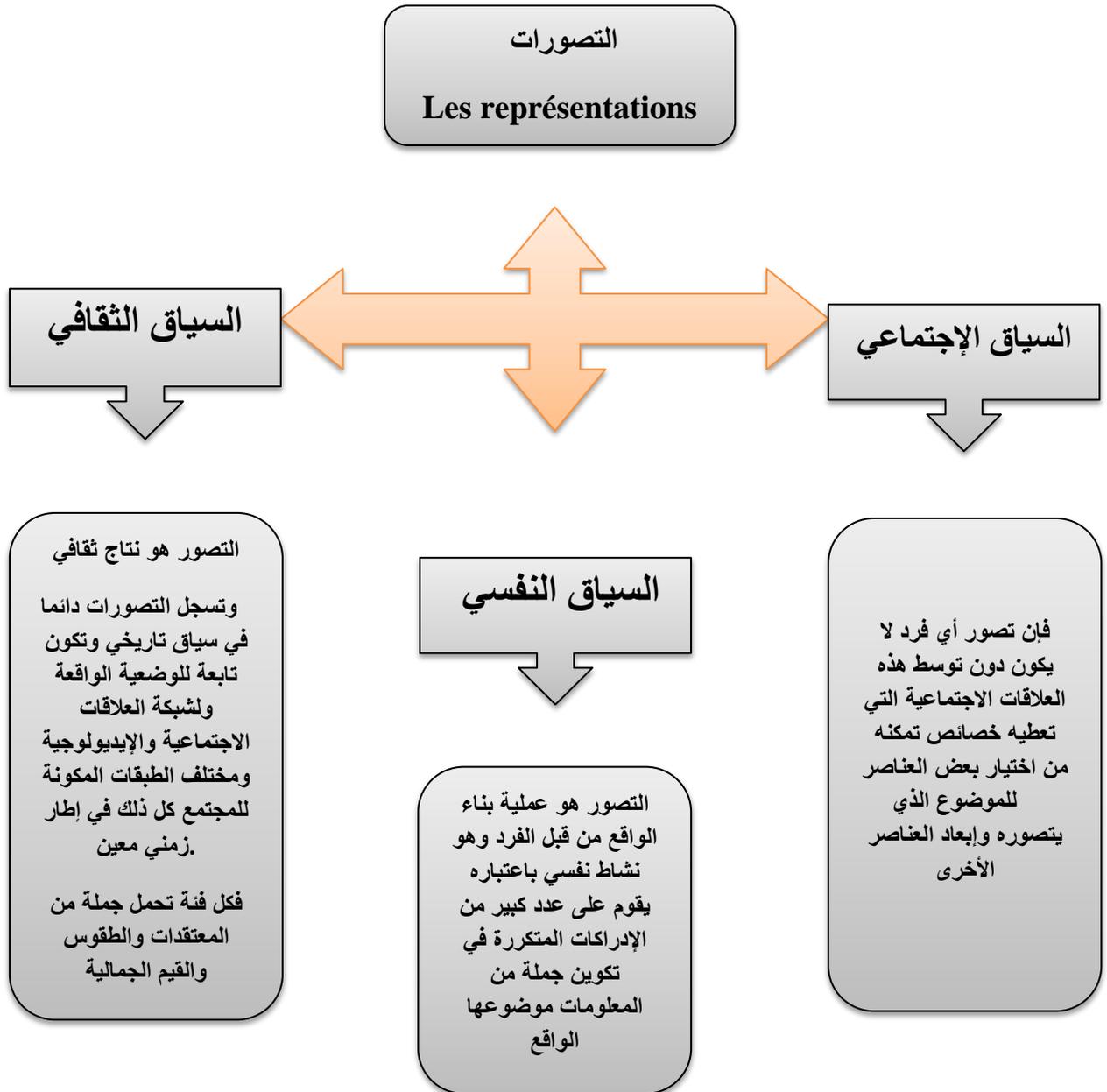
- **حقل التصور:** المقصود به هو اختيار جوانب من الموضوع وإبرازها مع إغفال جوانب أخرى ما يعبر عنه بفكرة تنظيم المحتوى على شكل وحدة هرمية للعناصر المكونة للموضوع ، ويختلف حقل التصور من جماعة إلى أخرى وذلك استجابة للقيم والمعايير السائدة داخل الجماعة.

إذن لتحليل محتوى التصور حول موضوع معين يقوم الفرد باستدعاء معلومات سابقة حول الموضوع المراد تحليله وقبل هذا عليه ان يتخذ اتجاه أو موقف إيجابيا كان أم سلبيا ومنه ينظم محتوى تصوره انطلاقا من المعايير والقيم التي يعمل بها الفرد والجماعة .¹

تقسيم آخر لأبعاد التصورات قدمه عالم النفس الإجتماعي روني كايس René Kaës

نوضحه من خلال المخطط التالي:

¹ - Moscovici Serge : La psychanalyse son image et son public, Puf, Paris. 1961 ,p35.



الشكل 07: مخطط يوضح أبعاد التصورات حسب René Kaës¹

¹ - René Kaës: **Psychanalyse et représentation sociale**, sur le lien suivant : <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-104.htm?contenu=plan> consulté le 18- 12-2021.

5. المعالجة الإجرائية لمفهوم التصور:

تعتبر التصورات هي شكل من أشكال المعرفة ، تسمح للأفراد بفهم وتفسير الواقع، وذلك بإدماجه في إطار قابل للاستيعاب منسجم مع القيم والأفكار والآراء التي يؤمنون بها، كما أنها تسهل التواصل الاجتماعي بتحديد لها لإطار مرجعي مشترك يسمح بتبادل ونقل ونشر المعرفة، كما أنها تساعد في التعريف بهوية الجماعة، وتجعل الحفاظ على خصوصيتها أمر ممكن، إضافة إلى كما تسهم في عملية المقارنة والتصنيف الاجتماعيين، فمثلا عند تأييد الفرد لقضية ما يصبح كل من يؤيدها محببا لديه أما المعارض لها فهو من المنبوذين أو على الأقل غير المحبوبين.

من مميزات التصورات أيضا أنها وبشكل من الأشكال توجه الممارسات الاجتماعية و الخطابات الفكرية للأفراد والجماعات التي ينتمون، وذلك لأنها تنتج نوا للتوقعات المتعلقة بالممارسات حيث تتدخل مباشرة في تعريف الغاية من الموقف.

وعليه فالتصورات توجه الممارسات الاجتماعية وتقوم بتحضير الفرد لفعل معين مع تبنيتها لمجموعة من السلوكيات المنتظرة والمقبولة، هذا لأن التصورات تنتظم بطريقة معينة ومكونة من مجموعة من المعارف توجه الفرد نحو إتباع سلوكيات محددة وسلوكيات مباحة من قبل المجتمع أو جماعة الإنتماء ، وفي هذا الصدد يقول كريستيان جيميلي **Christian**

Guimelli"التصورات تسمح بتحديد السلوكيات المنتظرة من قبل المجتمع وتبريرها"¹، فهي نتاج للواقع والسيرورة لبنائه في آن واحد.

الغاية من تناول مفهوم التصورات في هذا البحث هو دلالة هذا المفهوم على العلاقة التي يبنها التلميذ مع المعرفة والمتضمنة لعلاقته بذاته وعالمه والآخرين المحيطين به حيث يعتبر تصور التلميذ عن المدرسة والمعرفة المدرسية أساس ذو ثقل معرفي لا يمكن اغفاله عند البحث في علاقة التلميذ بالمعرفة.

III. التفاعل الإجتماعي: L'interaction social

للمحيط الاجتماعي دور لا يستهان به في تعلم الفرد ونموه حيث أثبتت النظريات التربوية والنفسية والإجتماعية أن تفاعل التلميذ كذات متعلمة مع محيطه عنصر هام محدد للإكتساب المعرفي لهذه الذات أو تفاعلها مع موضوع المعرفة من خلال الآخر ، فالمعلم هنا يتمثل في دور الآخر الراشح الذي يقوم بالوساطة بين الذات وموضوع المعرفة وذا ضمن شبكة من التفاعلات والعلاقات الإجتماعية، فما هو التفاعل الإجتماعي؟.

1. سوسيولوجيا التفاعل الإجتماعي - بروز المفهوم-

نحن هنا في مرحلة الحديث عن السوسيولوجيا التفاعلية ، وبالرغم من أنها قد جعلت من الفرد قاعدة في مقارنة الوقائع والظواهر الإجتماعية، إلا أنها لا تأخذه

¹ - Christian Guimelli , op.cit., p75.

كمبدأ في التحليل، بل أنها على مستوى التحليل تأخذ الفرد في فعله المتبادل مع الآخرين، فالتفاعل هو حقل للتأثير المتبادل لأن الإجتماعي لا يوجد كمعطى سابق عن الأفراد الفاعلين، بل إن الإجتماعي حسب جورج زيمل **Simmel Georg** هو شكل مستمر أو انه حسب كلود ليفي ستروس **Lévi- Strauss Claude** نظام متفق عليه.

إن التفاعلية تعتبر المجتمع كبنية حية في تشكل مستمر، و يعتبر زيمل بأنه يوجد هناك مجتمع بالمعنى الواسع للكلمة أينما وجد فعل متبادل للأفراد، و يمكن ان نلاحظ المستويات و الكيفيات المختلفة للتجمعات من التجمع العادي لشخاص سيذهبون جماعة في نزهة، إلى الوحدة الحميمية لعائلة أو عشيرة من القرون الوسطى، و يظهر بالنسبة للرؤية التي تقتحم عمق الأشياء أن الظواهر التي تشكل وحدة جديدة فوق الأفراد و مستقلة عنهم يمكن فهمها من خلال الفاعل المتبادلة التي اشترك فيها هؤلاء الأفراد، إن التفاعلات بين الأفراد ليست عمليات ميكانيكية يتم ربطها بالأدوار الإجتماعية للأفراد أو وضعياتهم، إن الحديث عن التفاعل بين الطبيب والمريض ، المحامي و الزبون، هي علاقة تتحيل فقط على الجانب الشكلي للتفاعل، ولا تعكس قط عملية التفاعل و مضمونها وغناها أو كيف يلعب الفاعل دوره، و ما نتائج فعله، لأن التفاعل بين شخصين أو اكثر لا يمكن توقع نتائجه، بل إن أولئك الأشخاص انفسهم لا يعرفون مسبقا مراحل علاقة تفاعلهم، وبالتالي فهي تتأسس على إطار من الإنتظارات المتبادلة.

كما ان الفاعل لا يشمل الفاعلين الحاضرين في لحظة الفعل فقط، بل عناصر أخرى غير مرئية ساعدت أو ساهمت في صياغة علاقة أحد الفاعلين أو كلهم مع العالم، إن الشخص الفاعل يبني اجتماعيا في سلوكنا اليومي و أفعالنا، يتمثل الآخرين بشكل ملموس مباشر أو ضمنيا من خلال حضورهم المعنوي.

فالتفاعل الإجتماعي هو عملية تشكل مستمر و ليست استجابة لمعايير وقواعد يحكمها الفاعلون و تملئ عليهم سلوكهم و مواقفهم، إن الانا في إصلاح و تأويل و إعادة بناء مستمر فيتحدث ستروس عن عملية التراكم و نمو النا من خلال التفاعل ، و التفاعل لا يتم من خلال اللغة و الخطاب فقط، بل يتعلق كذلك برمزية

الحركات الجسدية المرافقة للكلام أو بدونه، و حسب جوفمان **Erving Goffman** لو استطاع الفاعل التوقف عن الكلام فإنه لا يستطيع ابدأ التوقف عن التواصل عبر لهجة الجسد .

"وإذا كان **إميل دور كايم** ينادي إلى معرفة المجتمع معرفة تجريبية، من خلال مقومات المعهد الوضعي الكلاسيكي، فإن **جورج زيمل**، على هيئة المدرسة التفاعلية ينادي إلى دراسة العلاقات التفاعلية بين الإنسان والمجتمع، لأن الإنسان كونه فاعلاً ذاتياً، له أهمية كبيرة في اقناع في المجتمع إلى درجة تعديله، وإعادة تكوينه من البداية، كما للمجتمع فعالية كبرى في الإنسان. بمعنى أن الإنسان لا يمكن أن يستمر ويندمج مع الآخرين، ضمن سياق مجتمعي

محدد، إلا بالثبات في المكان، أي بالحصول على المأوى وانتقائه مأوى للحياة، فقد يتخذ هذا المحتوى التفاعلي شكلاً محدداً هو الذي يعين حقيقة هذا التفاعل الاجتماعي حسب فهم الآخرين، ومنظورهم إلى الإقامة، وتعديل دلالاته من شخص إلى غيره، ويمكن تحديد موضوع الإقامة لدراسته تبعاً لنظرية التفاعل الاجتماعي، وعلى الرغم من هذا يظل مقصود الشكل معقداً ومتخفياً وغيرمكتشف.

وهناك من يوضح معنى الهيئة عند جورج زيمل، بمعناه العلمي، وليس بالمعنى الأنطولوجي، ويقصد بهذا أن الشكل أداة دراسية لشرح التفاعل الاجتماعي وملاحظته وبيانه، أو بمثابة النموذج أو البراديغم أو النموذج المثالي عند ماكس فيبر، لدراسة التفاعل الاجتماعي كما ينظر رايمون بودون، ومن هنا يأخذ مقصود الشكل أسلوباً مكشوفاً أو كلية حقيقية يتداخل فيها محتوى التفاعل الاجتماعي وشكله.¹

ويتضمن التفاعل الاجتماعي التأثير المتبادل لسلوك الافراد والجماعات الذي يتم عادة عن طريق الاتصال الذي يتضمن بدوره العديد من الرموز المشتركة كما انه نظام ترتبط اجزائه (الاقبال ، التعاون ، الاتصال ، الاهتمام بالآخرين) مع بعضها ويتوقف على كل جزء على عمل بقية الاجزاء وعلى هذا الاساس يقوم الافراد الذين يحدث بينهم التفاعل يتغير سلوكهم كأن يتعدل سلوك احد الطرفين اذا

¹ - مضمون التفاعل الاجتماعي وشكله عند جورج زيمل في علم الاجتماع؛ على الموقع : <https://e3arabi.com> تم

حدث تغير في سلوك الطرف الاخر وللتفاعل الاجتماعي بأبعاده المتعددة مجالات عديدة وميادين مختلفة، "ونظراً لطبيعة هذا المفهوم السوبولوجي واهميته المحورية في فهم طبيعة الوجود البشري فقد احتل وصفاً مميزاً في التراث السوسولوجي فضلاً عن كونه ركيزة اساسية لدى منظري نظرية علم الاجتماع الكلاسيكي والمحدثين ، فضلاً عن المكانة المميزة التي يحتلها هذا المفهوم في سياق نظرية علم الاجتماع لدى المنظرين المعاصرين والذين ينطلقون من المفهوم التفاعل الاجتماعي بين الافراد والجماعات والمجتمع في تطوير النظرية البيولوجية من منظور التفاعلية الرمزية والنظرية التبادلية ونظرية الدور"¹.

2. خصائص التفاعل الاجتماعي:

من الخصائص الهامة للتفاعل الاجتماعي انه يكون دائماً موجه نحو هدف معين ويعد التفاعل الاجتماعي وسيلة اتصال وتفاهم بين أفراد المجموعة فمن غير المعقول أن يتبادل أفراد المجموعة الأفكار من غير ما يحدث تفاعل اجتماعي بين أعضائها وان لكل فعل رد فعل مما يؤدي إلى حدوث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد . فعندما يقوم الفرد داخل المجموعة بسلوكيات وأداء معين فإنه يتوقع ، حدوث استجابة معينة من أفراد المجموعة إما ايجابية وإما سلبية .

¹- السيد علي شتا : التفاعل الاجتماعي والمنظور الظاهري ، المكتبة المصرية للطباعة والنشر لتوزيع ، مصر ، 2004 ، ص21.

والتفاعل بين أفراد المجموعة يؤدي إلى ظهور القيادات وبروز القدرات والمهارات الفردية، كما إن تفاعل الجماعة مع بعضها البعض يعطيها حجم أكبر من تفاعل الأعضاء وحدهم دون الجماعة.

وإضافة إلى ذلك أيضا من خصائص ذلك التفاعل توتر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد المتفاعلين مما يؤدي إلى تقارب القوى بين أفراد الجماعة.

كما يتسم التفاعل الاجتماعي بالطابع الثقافي ذلك أنه يخضع لمجموعة من المعايير المتولدة عن الخبرة الثقافية الماضية، وإعتبارا من أن التفاعل الاجتماعي عملية إنسانية معقدة فما هي أنواعه؟

3. انواع التفاعل الاجتماعي :

أ. التفاعل بين الأفراد :

إن نوع التفاعل القائم بين الأفراد هو أكثر أنواع التفاعل الاجتماعي شيوعا ، فالتفاعل الاجتماعي القائم ما بين الأب والابن، والزوج والزوجة، الرئيس والمرؤوس... الخ . وبيئة التفاعل في هذه الحالة الأفراد الذين يأخذون سلوك الآخرين في الحسبان ومن ثم يؤثر عليهم وعلى الآخرين . وفي عملية التطبيع الاجتماعي مثلا نجد أن التفاعل الاجتماعي يأخذ هذا التسلسل : الطفل - الأم - الطفل وإخوته - الطفل وأقرانه - الشباب والمدرسة - الشاب والعاملين معه - الشاب ورؤساؤه وفي كل تلك الصلات الاجتماعية نجد أن الشخص جزء

من البيئة الاجتماعية للآخرين الذي يستجيب بنفس الطريقة كي يستجيبون له كل فرد بالآخرين ومن ثم يتفاعل معه.

ب. التفاعل بين الجماعات :

"إن التفاعل القائم بين القائد وأتباعه أو المدرس وتلاميذه أو المدير ومجلس الإدارة ، فالمدرس في مثل هذه الحالة يؤثر في تلاميذه كمجموعة وفي نفس الوقت يتأثر بمدى اهتمامهم وروحهم المعنوية والثقة المتبادلة بينهم، ومن ناحية أخرى نجد أن الشخص المتفاعل مع مجموعة معينة من الأشخاص في مرات متكررة ينجم عنه وجود نوع من المتوقعات السلوكية من جانب الجماعة أي سلوك معين متعارف عليه.

- التفاعل بين الأفراد والثقافة :

المقصود بالثقافة في هذه الحالة العادات والتقاليد وطرائق التفكير والأفعال والصلات البيئية السائدة بين أفراد المجتمع ، ويتبع التفاعل بين الفرد والثقافة منطقيا اتصال الفرد بالجماعة إذ أن الثقافة مماثلة إلى حد كبير للمتوقعات السلوكية الشائعة لدى الجماعة، وكل فرد ينفعل للمتوقعات الثقافية بطريقته الخاصة، وكل فرد يفسر المظاهر الثقافية حسب ما يراه مناسباً للظروف التي يتعرض لها، فالثقافة جزء هام من البيئة التي يتفاعل معها الفرد، فالغايات والتطلعات والمثل والقيم التي تدخل في شخصية الفرد ما هي إلا مكونات رئيسة للثقافة، كذلك فإن التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والثقافة يأخذ مكانا خلال وسائل الاتصال

الجماهيرية التي لا تتضمن بدورها صلة تبادلية مثل الراديو والتلفاز والصحف والسينما¹ ،
وعليه فما هي عناصر هذه العملية؟

4. عناصر عملية التفاعل الاجتماعي :

ان عملية التفاعل الاجتماعي عملية معقدة. ولدى تحليلها الى مكوناتها . يجد المرء نفسه
امام العديد من العناصر المتشابهة .

لقد ظهر أثناء تعريف التفاعل الاجتماعي على انه عملية تأثير متبادل بين الأفراد في إطار
ومواقف اجتماعية، وكل هذه الامور من دوافع الافراد وقيم الجماعة ومعاييرها والأدوار
الاجتماعية هي عناصر من عناصر عملية التفاعل وعوامل من عواملها وهناك عناصر
وعوامل أخرى في هذه العملية تؤثر في التفاعل من حيث حجمه ونوعه واتجاهه . وسوف
نحاول فيما يلي تحديد عدد من تلك العناصر والعوامل ومناقشتها .

أ. اتجاهات الأفراد نحو بعضهم :

يتوقف نوع التفاعل ومساره الى حد كبير على الاتجاهات التي يحملها الأفراد المتفاعلين نحو
بعضهم فالمودة والوفاق والمشاركة في القيم والميول والاتجاهات يكون لها الأثر ايجابيا في
عملية التفاعل وقد سبق فأن الفرد يميل الى الإنجذاب الى اولئك الذي لديهم اتجاهات تماثل
اتجاهاته. وكذلك الأمر عندما يكون هنالك تآلف وتماسك بين أفراد الجماعة.

ب. الأدوار الاجتماعية :

¹- نبيل عبد الهادي : تشكيل السلوك الاجتماعي , دار اليازوري العلمية , عمان , د.ط , 2011 , ص 93.

وتعتبر هذه الأدوار عنصراً أساسياً من عناصر التفاعل والدور الاجتماعي يمثل توقعات الآخرين من صاحب الدور والثقافة هي التي تحدد هذه التوقعات والتوافق بين التوقعات من أصحاب الأدوار والسلوك الفعلي لهم ينعكس إيجابياً على عمليات التفاعل كما أن إدراك هذه الأدوار يسهل من عملية التفاعل .

ج. الجو الذي يسود عملية التفاعل :

فالجو التعاوني يدعم عملية التفاعل والتنافس يمكن أن يتحول إلى صراع فيصبح التفاعل بين الأفراد سلبياً .

د. المستوى الثقافي لأفراد المتفاعلين :

ونحن نعلم أن الأفراد ذوي المستوى الثقافي المتدني تنقصهم الدقة في التفكير، والى حد ما، المنطقية في التفكير. ومثل هذه الأمور تعيق حدوث تفاعل مثمر بين أفراد الجماعة .

ذ. القيادة في الجماعة :

والقيادة أنواع مختلفة كما نعلم منها الديمقراطية وغير الديمقراطية ولنوع أو نمط القيادة تأثير على حجم التفاعل الاجتماعي ونوعه، فالقيادة الديمقراطية التي توفر حرية كافية للتفكير والتعبير تهيئ جو أفضل لتفاعل أفراد الجماعة.

هـ. الحرية :

والحرية هنا تعني أكثر مما أشرنا إليه في البند السابق. فبالإضافة إلى حرية التفكير والتعبير ، يلعب مدى التواصل بين أفراد الجماعة ورسمية العلاقات وعدم رسميتها دوراً هاماً في

عملية التفاعل. ويرتبط بهذا الأمر الثواب والعقاب. هل يعاقب الفرد الذي يخالف الجماعة؟ هل يثاب صاحب الأفكار الجيدة؟ هذه الأمور هامة بالنسبة للتفاعل الإجتماعي من حيث الكم والنوع.

و. المكانة الإجتماعية للأطراف المتفاعلة :

غني عن القول بأنه عندما يكون أحد الطرفين المتفاعلين أو كلا الطرفين يحتلان مكانة اجتماعية، فإن الامر يختلف عنه في غير هذه الحالات. كيف يكون الأمر عندما يكون الحديث عن قضية ما بينك وبين احد المسؤولين كبار ، أو أحد الأدباء المعروفين وكيف ؟ يختلف نوع التفاعل فيه هذه الحالة عندما يكون الحديث بينك وبين أحد زملائك عن نفس القضية ؟ هل تتحدث بنفس الصراحة والجرأة، وتبدي نفس الآراء والتعليقات ؟

ي. الثقافة :

والأمر الأخير الذي نود التعرض عليه هنا كعامل من عوامل التفاعل الاجتماعي هو ثقافة الجماعة ، إن الثقافة (طريق حياة الجماعة بقيمها ومعتقداتها وطرق التعامل فيها وما هو مقبول وما هو غير مقبول وما هو حلال وما هو حرام) تشكل الإطار المرجعي لسلوك أفراد الجماعة. وهي التي تشكل نمط التفاعل الاجتماعي، ولذا يمكن استخدام عبارة التفاعل الإجتماعي الثقافي.

وعليه يمكننا القول إن عمليات التفاعل الاجتماعي تتكون من عناصر مختلفة، وتؤثر فيها عوامل متعددة وتحدد حجمها ونوعها واتجاهها. ولا بد من معرفة تلك العناصر والعوامل

حتى نتمكن من فهم عمليات التفاعل ونستطيع توجيهها لتكون في مصلحة الجماعة وأفرادها، الجديد بالذكر أن هناك الكثير من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة التفاعل الإجتماعية، إلا أننا سنركز هنا على النظريات الإجتماعية وكيف كان تفسيرها لهذه الظاهرة.

5. النظريات الإجتماعية المفسرة للتفاعل الاجتماعي :

أ. نظرية التبادل : من ممثليها آدم سميث ، جورج كاسبر ، هومانز

" هي نظرية جاءت كإحدى الاتجاهات النظرية التي تبلورت نهاية الخمسينات من القرن الماضي نتيجة لما نشأ من رأي حول إخفاق البنائية الوظيفية في قراءتها للواقع الاجتماعي، وتتضمن نظرية التفاعل الاجتماعي بعض القضايا أو الافتراضات الأساسية حول طبيعة الإنسان وطبيعة المجتمع وكيفية أدائه لوظائفه ، فمن حيث طبيعة الإنسان ترى أن الإنسان يتصرف بشكل منطقي وعقلاني ، حيث أن كل إنسان يضع أمامه مجموعة من الأهداف ويحدد لنفسه أكثر الوسائل كفاءة لبلوغ هذه الأهداف كما يضع هذا الإنسان بقية أعضاء المجتمع في اعتباره أثناء سعيه لتحقيق تلك الأهداف المسطرة، وهذا الموقف هو الذي ينتج العلاقة الأساسية للتبادل ويصبح السلوك بهذا المعنى سلوكا اجتماعيا، كما يتخذ السلوك شكل التبادل، حيث أن الأشخاص الآخرين الموجودين في الوسط الاجتماعي يملكون المصادر أو الموارد المختلفة ومن ثم فإننا نتبادل القيود بالسلع والعمل بالنقود كما نتبادل المشاعر والعواطف ويجد الناس أنفسهم دائما في مواقف اجتماعية تبادلية حيث يتبادلون السلوك والخدمات ويتبادلون الدعم العاطفي والانفعالي.

ب. النظرية التفاعلية الرمزية : من روادها تشارلز كولي ، جورج هيربرت ميد ، هيربرت بلومر ، ويليام إسحاق توماس

يعتقد معظم المتفاعلون الرمزيون أن الواقع المادي موجود بالفعل من خلال التعريفات الاجتماعية للفرد، وأن التعاريف الاجتماعية تتطور بشكل جزئي أو فيما يتعلق بشيء حقيقي، لذلك لا يستجيب الناس لهذا الواقع بشكل مباشر، عوضا عن ذلك يستجيبون للفهم الاجتماعي للواقع، على سبيل المثال، فهم يستجيبون لهذا الواقع بشكل غير مباشر عن طريق نوع من الفلتر الذي يتكون من وجهات نظر مختلفة للأفراد ، ويعني هذا أن البشر لا يوجدون في فضاء مادي مكون من الحقائق، إنما في عالم مكون من مواضيع فقط ، وتقوم هذه النظرية على جملة من الافتراضات التي تؤطر التفاعل الرمزي وهي:

- يبني الأفراد المعنى عن طريق عملية التواصل .

- مفهوم الذات هو دافع السلوك

- توجد علاقة فريدة بين الفرد والمجتمع¹

بهذا تعتبر نظرية التفاعل الرمزي واحدة من أهم وجهات النظر في مجال علم الاجتماع ، وتوفر أساسا نظريا أساسيا للكثير من الأبحاث التي أجراها علماء الاجتماع المبدأ الأساسي للمنظور التفاعلي هو أن المعنى الذي نستخلصه ونعزوه إلى العالم من حولنا هو بناء اجتماعي ينتجه التفاعل الاجتماعي اليومي، ويركز هذا المنظور على كيفية استخدامنا

¹- الجموعي مومن بكوش :التفاعل الاجتماعي ومختلف صوره - مدخل نظري، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الوادي الجزائر، 2021، ص ص 316-317.

وتفسيرنا للأشياء كرموز للتواصل مع بعضنا البعض ، وكيف نخلق ونحافظ على الذات التي نقدمها للعالم والشعور بالذات في داخلنا ، وكيف نخلق ونحافظ على حقيقة أننا نعتقد أن يكون صحيحا.

6. المعالجة الإجرائية لمفهوم التفاعل الإجتماعي:

يعد التفاعل الاجتماعي قوام الحياة الاجتماعية للفرد والجماعة برمتها كونه يظم كل النشاط الاجتماعي للأفراد والجماعات وما ينجم عن ذلك من علاقات وآليات ومظاهر مختلفة، ويشير التفاعل الاجتماعي بوجه خاص إلى تلك العلاقة بين فردين أو جماعتين صغيرتين أو فرد وجماعة صغيرة أو كبيرة والتي تجعل سلوك كل منهما منبها لسلوك الآخر، وبذلك يمكن القول بأن قوام التفاعل الاجتماعي هو السلوك الذي يؤثر به الفرد في أفعال الآخر الظاهرة وحالاته العقلية الباطنية، بالمقابل يسهم في تكوين سلوك الفرد ومن خلاله يكتسب خصائصه الإنسانية والاجتماعية لأن السلوك الاجتماعي يتطلب وجود تفاعل اجتماعي، كما أن التفاعل الاجتماعي يهيئ الفرصة للأفراد حتى يتميز كل فرد بشخصيته فيظهر المخططون والمبدعون والعدوانيون ...، ويكتسب الفرد القدرة على التعبير والمبادرة والمناقشة، وبذلك يعد التفاعل الاجتماعي شرطا أساسيا لتكوين الجماعة، فهو سلسلة من الأفعال الدينامية (المتغيرة) بين الأفراد أو الجماعات حيث يعدلون أفعالهم أو ردود أفعالهم وفقا لأفعال أو ردود أفعال الطرف الآخر، ويجرى هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين)

لغة، رموز، إشارات، إيماءات، أشياء) ويتم خلال ذلك تبادل رسائل معينة ترتبط بغاية أو هدف محدد.

والغاية من استخدام مفهوم التفاعل الاجتماعي في دراستنا هو ثقله المعرفي الذي لا يمكن إغفاله أثناء البحث في علاقة التلميذ بالمعرفة فعندما نتحدث عن علاقة فنحن نشير إلى طرفين بينهما تبادل في الأفعال والتأثيرات وعندما نطبق هذا المعنى على موضوعنا نجد أن طرفي هذه العلاقة هما التلميذ والمعرفة فالتلميذ أثناء بنائه لعلاقته بالمعرفة يواجه العالم والآخرين المحيطين به يتفاعل معهم ويضيفي على تفاعله معنى هو الذي يحدد بعد ذلك شكل علاقته بالمعرفة.

خلاصة الفصل

بعد أن قمنا بعرض لأبرز دلالات العلاقة بالمعرفة المتمثلة في الرغبة بالمعرفة على اعتبارها البنية الأساسية والأولى في إضفاء المعنى حول موضوع المعارف التي يجد الذات نفسه في مواجهة ضرورة تعلمها، وأيضا التصورات على اعتبارها شكل من أشكال المعرفة والفكر الاجتماعي والخبرات، والإتجاهات، والتفسيرات، والتي يقوم بواسطتها فرد أو جماعة بإعادة بناء الواقع الذي يواجههم وإعطائه معنى خاص، أي إعادة تشكيل أفكار أخرى عن العالم بشكل من الخصوصية، وأخيرا التفاعل الاجتماعي بإعتباره أساس العلاقات الاجتماعية القائمة بين الذات المتعلمة والمحيط الاجتماعي الذي تشغله أثناء بنائها لعلاقاتها مع المعارف، نصل إلى مرحلة من البحث يتوجب فيها تفكيك هذه العلاقة إل أبعادها الذات، والآخر والعالم، حتى نتمكن من فهم الكيفية التي يبني بها التلميذ علاقته بالمعارف من خلال هذه الأبعاد وكيف تؤثر هذه العلاقات بشكل أو بآخر في تعلمه.

الفصل الرابع

علاقة التلميذ بذاته والإخفاق المدرسي

1. عرض وتحليل لمعطيات المقابلات

1- التجربة المدرسية: l'expérience scolaire

قدمت الأبحاث الميدانية التي طورها دوبي Dubet حول التجربة المدرسية قراءة سوسيولوجية للمحددات التي تؤثر في بناء الأطفال والمراهقين كتلاميذ وفي مسار تعليمهم حيث سلطت هذه الأبحاث الضوء بشكل خاص على ثقل العوامل الثقافية التي تميز الأسرة والمحيط الإجتماعي لكل طالب وتحدد مدى اندماجهم مع الثقافة المدرسية.¹

وفي مقابلة معه، تحدث François DUBET عن مفهوم التجربة المدرسية وقال بأن "أبحاثه مع تلاميذ المرحلة الثانوية جعلته يتوصل إلى أن مشكلة هؤلاء لم تكن أبدا مثل ما هو مترسخ في ادبيات البيداغوجيا الكلاسيكية بأنهم يعانون من عدم فهمهم لمهنتهم كتلاميذ بل على العكس، فهم يقومون بفروضهم ، يراجعون دروسهم، يحترمون أساتذتهم، ولكن مشكلتهم الحقيقية هي كيفية اضفائهم لمعنى على حياتهم المدرسية، أو بدقة أكثر كيفية صناعة تجربتهم المدرسية الخاصة بهم فحسبهم الصعوبة التي واجهوها في المدرسة هي ليست في تعلم الرياضيات أو الفيزياء أو الإنجليزية ولكنها كانت في اعطاء غايات حقيقية لتواجدهم بالمدرسة الامر الذي يقتضي الإجابة على أسئلة مثل: ماذا نفعل هنا في المدرسة؟ لماذا نتعلم؟"² هذه الأسئلة التي أظهرتها مقابلاتنا مع التلاميذ المتكونين مهنيا حيث لاحظنا

¹ -Agnès Cavet,Quelle vie scolaire pour les élèves ? Dossier d'actualité de la VST,2009 , p49 .

² - Entretien La construction de l'expérience : **François DUBET** ,Université Bordeaux Segalen

Entretien avec François DUBET réalisé par André ZEITLER et Jérôme GUÉRIN.sur

<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR070-9.pdf> consulté: le 14-06-2019.

الإختلاف بين التلاميذ في رؤيتهم للتجربة المدرسية او لنقل فهمهم لها ويظهر ذلك من خلال الجداول التالية:

فجزء اتفقت خطاباته مع ما توصل اليه DUBET حيث قال مبحوثة "أنا كنت نقرى مليح.. ماشي كامل صعيب وش كنا نقرأو، انا نستعرف بلي لوكان حبيت ننجح ننجح.. بصح واحد مافهمني..كنت نتقلق 'ملل' وش معناتها انا كي نحفظ هذوك القوانين كامل تع الفيزياء ولا المعادلات تع الرياضيات... وش راح ندير بيهم.. صح كي كانوا المعلمين يعطيونا واجبات كنت نديرهم..اما..معلاباليش اذا راكي فاهمتني..حبيت نقلق كنت نقرى مي ماشي هداك هو الشيء لي كنت نحب نقرأه..كان بيانلي عيا وتكسار راس .." واتفق معه كل بعض المبحوثين أما في اجابة المبحوث آخر لاحظنا نوعا من السخرية من اهمية بعض المواد واضفاء صفة النفعية عليها والنظر اليها كوسيلة للحصول على العلامة في الإمتحان فقط الأمر الذي ظهر ايضا في خطاب مبحوثة أخرى " علاه هدا كامل.. كي شغل انا راح نخترع حاجة جديدة بهدوك القوانين كامل..ياك كامل نحفظوهم وغير يخلص الأمتحان ننساوهم" نلاحظ هنا تغلب المعنى الذي اضفاه التلميذ على المعارف التي يتلقاها على موضوع هذه المعارف في حد ذاتها ، يتفق هذا الى حد كبير مع ما توصل اليه شارلو بأن المعرفة ليست عملية في حد ذاتها بل ان المتعلم هو من يضيف عليها طابع العملية من عدمه من خلال المعنى الذي يضيفه عليها ، أما الجزء الآخر من المبحوثين وعلى عكس ما توصل إليه Dubet فهم فعلا يعانون من قصور في فهم مهنتهم كتلاميذ ولم تكن مشكلتهم

هي غايتهم في التواجد بالمدرسة بل ان مشكلتهم الحقيقية هي صعوبة المواد التي يدرسونها الأمر الذي ولد نوعا من النفور حيث قال مبحوث عند حديثه عن تجربته المدرسية " الرياضيات.. 'يضحك' بزاف صعبة كنت نقرأ ف القسم وليكور ومازلت لحد الان مانحبهاش.. مانقدر نراجع الدروس .. مانعرف نحل تمارينات... 'يضحك' وفي نفس السياق يقول مبحوث آخر " الرياضيات الحق هي والفلسفة عمري مفهمتهم ومافهمت علاه نقرأوهم يضيف باستهزاء ايه حقا نسيت الفلسفة ام العلوم" نلاحظ هنا من خلال قراءة اولية لخطاب المبحوثين حصرا لتجربتهم المدرسية في ما لا يفضلونه من مواد حيث لاحظنا انحياز المبحوثين في اجاباتهم الى ماهو سلبي والحديث فقط عن المواد الصعبة بالنسبة لهم او التي لا يفضلونها رغم ان سؤالنا هنا كان حول التجربة المدرسية عموما ولم نخص بالذكر التجارب السلبية أو الإيجابية، وبالرغم من أنه كان يمكننا توجيه المبحوث للحديث عن الجانب الآخر 'الاجابي' من تجربته المدرسية الا اننا تقطنا الى ان الاجابات بهذا الشكل هو دلالة على ان هناك نوع من اللامبالاة في اكتساب المعرفة او بناء علاقة جيدة مع المعارف والتركيز على الجوانب السلبية دون العمل على الموازنة بين ماهو ايجابي وسلبي او العمل على تحويل الجوانب السلبية الى ايجابية والإتسام بصفة التلميذ الجيد، فمن هو التلميذ الجيد؟

التلميذ الجيد هو ليس فقط التلميذ القادر على الإمتثال لإنتظارات المدرسة، بل هو أيضا التلميذ الذي يتمكن من التكيف في محيط مدرسي يعرف على انه محيط للمواجهة

الاستمرارية فيه تقتضي اختيار وتقدير الحقوق والواجبات في آن واحد وبالطريقة الأكثر فعالية.

يمكن أن يعمل التلميذ لأنه يدرك إجبارية العمل المدرسي بالنسبة لعائلته ومدرسته و ضرورته، ولكن أيضا يمكنه بل من الواجب عليه ان يعمل اذا كان واعيا بنفعية العمل الذي يقوم بيه سواء كانت منفعة مدرسية او غيرها ، بإختصار يمكن للتلميذ أن يعمل اذا وجد في هذا العمل سبيلا لبناء وتحقيق ذاته.

في نفس السياق والحديث عن التجربة المدرسية ومحدداتها لا يمكننا اغفال الدور الذي تلعبه كل من المكانة الاجتماعية والمدرسية للتلاميذ في بناء تجربتهم المدرسية، فالتلاميذ لا يخضعون لنفس البرامج ولا لنفس الأساليب وبالتأكيد لا يملكون نفس الموارد ولا ينتهجون نفس الإستراتيجيات، وهذا ما أختصره شارلو في مصطلح: **التفرد La singularité**.

وبالعودة الى الحديث حول نفور بعض التلاميذ من بعض المواد الدراسية والتأمل في هذه الوضعية، يمكننا القول في لحظة ما بأنه قد يكون السبب في وصول التلميذ الى هذا الحد من النفور غياب قراءة ايجابية في افعاله فيمكننا مثلا التساؤل لماذا النفور من الرياضيات والفلسفة تحديدا ؟ رغم أن هناك الكثير من المواد الدقيقة وتتسم بالصعوبة ، هذا ما جعلنا نصل بالمبحوث الى الحديث عن نقطة أخرى وهي المعرفة.

أ. سؤال المعرفة: **La question du savoir**

عندما نقول معرفة فنحن هنا نتحدث عن نوعين من المعرفة فالمعرفة بمعناها الواسع تتضمن معارف علمية ومعارف غير علمية وتقوم التفرقة بين النوعين على أساس قواعد المنهج وأساليب التفكير التي تتبع في تحصيل المعارف، فإذا اتبع الباحث قواعد المنهج العلمي في التعريف على الأشياء والكشف عن الظواهر فإن المعرفة تصبح عندئذ معرفة علمية. هذا ما أشار إليه فوكو بقوله أن المعرفة هي " مجموعة من العناصر مشكلة بطريقة منظمة من خلال الممارسة التطبيقية الذهنية والتي هي ضرورية لتشكيل العلم"،

ويرى بأن المعرفة هي التي نستطيع الإشارة إليها من خلال ميدان الدراسة وقد يصبح ميدان علمي، بمعنى أن فوكو يرى أن المعرفة هي إنتاج وظيفي، أما دولوز فيرى بأن المعرفة هي تنظيم وترتيب كل ما يقال من تصريحات ويشاهد من بديهيات لمرحلة تاريخية معينة.¹

"كما تعرف المعرفة بأنها عبارة عن مجموعة من المعاني والتصورات والآراء والمعتقدات والحقائق التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به، فالمعرفة بهذا المعنى لا تقتصر على الظواهر بلون معين إنما تتناول جميع ما يحيط بالإنسان وكل ما يتصل به، فمن المعارف ما يتصل بتكوين الإنسان البيولوجي والنفسي،

¹ - بن ملوكة شهيناز: من الرابطة بالمعرفة إلى العلاقة بالمعرفة في المقاربات النظرية النفسية، مجلة البدر، مجلد 09، العدد 12، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2017، ص 575.

ومنها ما يتصل بعناصر بيئته الطبيعية والإجتماعية والثقافية، وفي شموليتها تتضمن المعارف العامية والعلمية¹

وظهر هذا التنوع من خلال اجابات المبحوثين حيث أجاب البعض عن معنى المعرفة بالنسبة لهم بأنها مختصرة في المواد الدراسية ومحتوى البرنامج وما يتم تلقينه أثناء الحصة على غرار خطابات المبحوثين " معرفة يعني..واش نعودو نعرفو كي نقرأو..وش كاين ف الكتب ونتعلموه ف المدرسة " أما البعض الآخر من المبحوثين أجابوا بأن المعرفة هي ما يشكلونه في أذهانهم من خلال اطلاعهم ومشاهداتهم وحتى تعاملاتهم أي أنها لا تقتصر على العلم فقط بل تتجاوز ذلك إلى ما يكتسبونه من معارف في حياتهم اليومية أيا كان شكلها مثلما ظهرها بشكل واضح في خطاب المبحوثة "معرفة هي الحاجات لي نتعلمها مي ماشي غير من المدرسة ولا ف القسم..البرة تاني ... ساعات نتناقشو في حاجة ماكننش نعرفها ..نولي نعرفها..وساعات غير كي نشوف حاجة تولي عندي معلومة عليها." وإتفق معها معظم المبحوثين.

فالتلميذ في علاقته بالمعرفة هو ذات متعلمة وظيفتها التعلم، البحث، التجريب، الفهم، الإدراك، هذه العمليات هي التي تشكل التاريخ المدرسي للتلميذ، التاريخ الذي يكون فيه التلميذ بصدد بناء معارفه، فكيف تبني المعرفة ؟

¹ - ناظم جواد كاظم: سوسولوجيا المعرفة عند اميل دركهايم، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية/المجلد 72/العدد الثالث، العراق، 2020، ص 4.

ب. بناء المعرفة: La construction du savoir

"حسب بياجى Piaget ، أثناء علاقته بالعالم يبني التلميذ معارفه ، أسس تفكيره، ذكائه، والمعرفة في هذا السياق لا تعكس حقيقة موضوعية، بل تخص التجربة التي يتمثلها التلميذ ومن خلالها ينظم علاقته مع المحيط الاجتماعي.

والمعرفة حسب هذه النظرية، لا يتم الحصول عليها من المعلومات المجردة التي يتعلمونها أو يقرؤونها، و لكنها تنبني بداخلهم، بينها من خلال تجاربهم في العالم حولهم و إنعكاس هذه التجارب على فهمهم و طريقة تفكيرهم لكيفية عمل العالم من حولهم، فعندما تواجه فكرة جديدة فإننا نحاول ربطها بأفكارنا و معارفنا السابقة، ربما نتعلم من خلال ذلك شيئاً جديداً أو نتضح أكثر فكرة سابقة نملكها ، أو نتجاهل هذه المعلومة الجديدة لأنها لا تتوافق معنا، فنحن نبني معرفتنا بشكل دائم في هذه الحياة، و لنعزز عمليتنا البنائية ، علينا أن نتساءل وأن نبحث و نكتشف و نقيم ما نعرفه.

أما فيغوتسكي Vygotsky فقط طرح مفهوم التفاعلات الاجتماعية أثناء بحثه في اشكالية بناء المعارف حيث يرى بأن التفاعلات الإجتماعية والسياق الثقافي للتفاعل لا ينفصلان عن التعلم لأن الذات - التلميذ- يتمثل العالم من خلال اعادة بناء داخلية لنشاطات خارجية -في العالم المحيط-¹.

¹ - Jean-Yves Rochex: Le sens de l'expérience scolaire, Presses universitaires de France ,Paris,1998 ,p34 .

أيضا ركزت المقاربات التي تبنتها أبحاث باشلار¹ Bachelard وماغلو-بونتي Merleau-Ponty² بخصوص بناء المعارف على أن بناء الذات - التلاميذ - لعلاقتهم بالعالم الذي يتضمن (كما قلنا سابقا) بناء معارفهم ، يكون إنطلاقا من تصوراتهم الخاصة أي أن كل معرفة حتى وإن كانت علمية فالذات يعرفها انطلاقا من رؤيته الخاصة، أو من خلال تجربته، هذا الطرح يرى بأن المعرفة هي معرفة الواقع المحيط، ومعرفة الواقع هي ما يختبره الذات ويشكله انطلاقا من تصوراتها، ظهر هذا في كثير من خطابات المبحوثين في فهمهم للمعرفة على غرار المبحوث التالي "أنا نعرف المعرفة هي الأشياء التي فهمناهم ماشي لي تعلمناهم .. ضرك نفهمك يعني انا كاين دروس ف أثناء الدراسة من نهار بديت نقرأ كل يوم نقرأهم ونتعلموهم مي لوكان تسقسيني ضرك ، تعرفهم كامل ..نقلك لا، يعني الحاجات لي نعرفها هي لي بقات في رأسي حتى بعد ما ما خلاص التعليم، وماراهيش نفس الأشياء لي تصيب تلميذ اخر يعرفها..يعني كامل تعلمنا نفس الدروس مي ماشي كامل عنذنا معرفة وحدة..معلاباليش اذا فهمتيني ولا لا ، مبحوث آخر كانت اجابته في نفس السياق "انا نشوف بلي معرفة هي لي تخليك انسان يقدر يحل مشكلة يعني مثلا قرينا ف فيزياء كيفاه تصلح الآلات وتعرف تركيب الدارات الكهربائية...اذا عرفت ف الواقع طبق واش تعلمت يعني هنا راك تعرف يعني عندك معرفة ..مي اذا قررتها ومن بعد ما عرفت وش دير بيها هنا ما تسماش معرفة..راني نقلك بالنسبة ليا..أصلا دايم ابي يقلي ارواحي صلحيلي هذيك الحاجة

¹ - Gaston Bachelard : **Le nouvel esprit scientifique**, Les Presses universitaires de France, 10^{eme} édition, Paris ,1968,p88.

² _ Maurice Merleau-Ponty: **Phénoménologie de la perception**, Gallimard ,paris ,1945, p76.

كي ما نعرفش يقلي مالا وش كنتي تقراي..(تضحك) وعندو الحق المعرفة هي لي تخليك تعرف تحل المشكلات" ، نلاحظ هنا من خلال قراءة هذين الخطابين بالذات وعي المبحوثين بشكل المعرفة التي يعترفون بها وهي المعرفة المستمرة، المعرفة التي ينتفعون بها وليس المعرفة التي تتوقف بتوقف الدراسة فهي حسبهم ليست معرفة بل مجرد دروس ضمن برنامج دراسي.

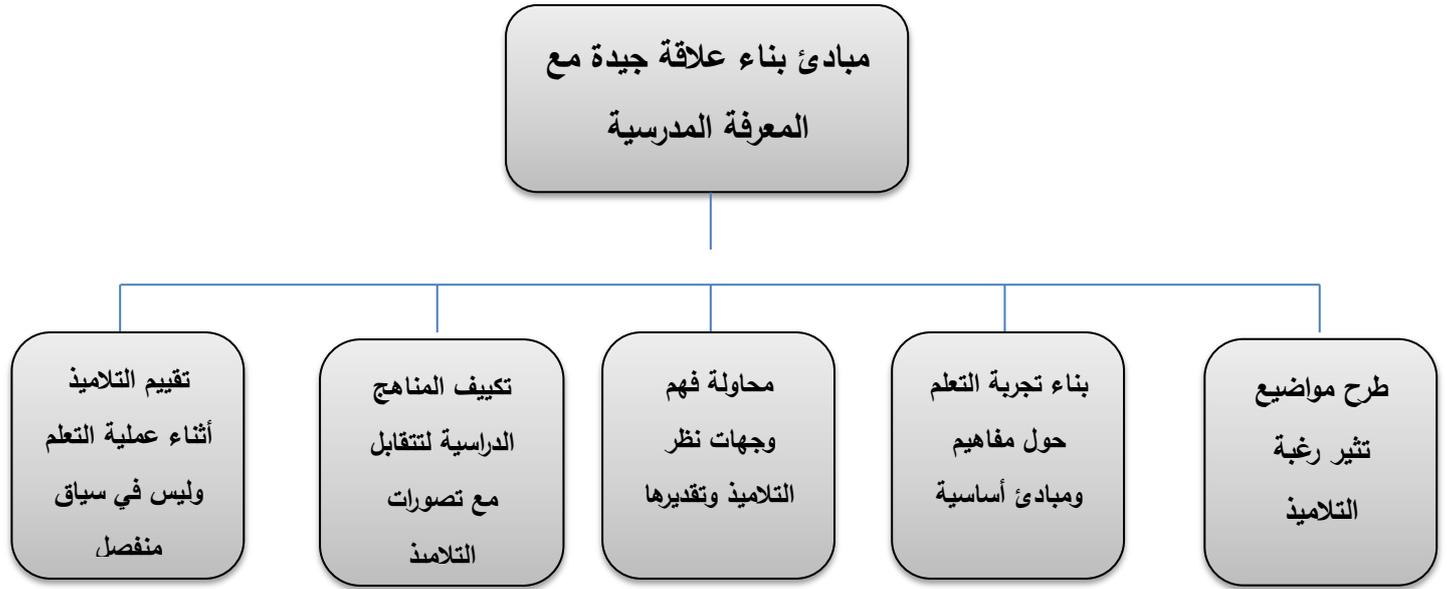
فالفكرة هنا هي أن المعرفة لا توجد بشكل مجرد، المعرفة تبنى من خلال الذوات، فإذا تخيلنا مثلا العالم وهو خال من الكائنات الحية، فبالأكيد سيكون خال أيضا من المعرفة، حيث أن النشاطات المادية والتفاعلات الإجتماعية بين الذوات المشكلة للعالم هي التي تمنح للمعرفة صفة الوجود والانتقالية، ويمكن للمعرفة أن تأخذ عدة أشكال ، قد تكون عبارة عن معلومات، معطيات، موضوعية أو ذاتية، قابلة للتخزين أو لا، إلا أن الأکید مهما كان شكلها فهي لا تتفصل عن الذات، "فالبحت في المعرفة هو البحت في علاقة الذات بالمعرفة

نشير إلى أن هذه المقاربة لمفهوم بناء المعارف ضرورية عند طرح إشكالية علاقة الذات بالمعارف المدرسية، فما هي المعرفة المدرسية؟ وكيف يبني الذات علاقته مع هذه المعارف؟

ج. بناء العلاقة مع المعرفة المدرسية La construction du rapport aux savoir scolaire

يمكننا القول "أن المعارف المدرسية هي ما يعتبره الجيل الراشد مفيد للجيل الناشئ، وعليه يتم نقله من جيل إلى جيل ، خصوصية هذه المعارف مقارنة بالمعارف الأخرى -العامة كما يُطلق عليها- ، تكمن في: أولا أن المعارف المدرسية لا يمكن حصرها في معارف نظرية أو

تطبيقية بل هي مزيج من النوعين، ثانيا هي معارف مبرمجة ومُنهجة، وثالثا هي معارف قابلة للتقييم، حيث أنه في المدرسة يتم تعلم قوانين الفيزياء والنظريات الخاصة بالرياضيات ، قوانين نحوية وصرفية ، أي محتوى قد يبدو نظريا إلا أنه في كثير من الأحيان يتم فهمه من خلال وضعيات تطبيقية.¹



مخطط 08: يوضح مبادئ بناء علاقة جيدة مع المعرفة المدرسية

ويتركز هدفنا هنا حول معرفة المعارف المدرسية التي تستهوي التلاميذ أثناء دورهم كذوات متعلمة فيؤسسون علاقة معها، فأية معرفة هي ذات معنى بالنسبة لهم؟.

لاحظنا تقريبا تشابه في خطابات المبحوثين من حيث نوع المعرفة المدرسية التي تشبع رغباتهم وتجعلهم يجدون معنى لوجودهم بالمدرسة، حيث كانت معظم اجابات المبحوثين

¹ - Michel Develay :Propos recueillis par Bernard Bier : À PROPOS DES SAVOIRS SCOLAIRES, université Louis-Lumière Lyon II ,2000 ,p25 .

تتفق على أنهم يحبون المعرفة المدرسية التي يكون فيها استثارة وتشويق وجذب ولا تجعلهم يشعرون بمرور الوقت أو التساؤل لماذا نتعلم هذا؟ ما الفائدة منه؟ وهذا ما كان يحصل في المواد التي تعتمد على السرد أو المعقدة من حيث الطرح مثل الاجتماعيات والفلسفة حسب فئة من المبحوثين حيث قالت مبحوثة حول المعرفة المدرسية "المعرفة المدرسية هي المعرفة الموجودة في المناهج والبرامج يعني معرفة سطررتها الوزارة ومسؤولين... أما اذا حبيتي تعرفي رأي فيها من ناحية الشعور بيها... انا عمري ما نشفى أني استمتعت بدرس يعني كنت حابة الوقت ما يخلصش.. منعرف المشكل فيا ولا ف المعلمين ولا ف المواد اصلا لي نقرأوها" في نفس السياق اضافت مبحوثة أخرى "انا كنت احيانا نتفرج فيديوهات لأقسام ف الخارج وهوما يقوموا برحلات بش يفهمو دروس التاريخ والجغرافيا، ويقومو بتجارب حقيقية بش يفهمو العلوم... يعني حبيت نقلق تعليم حي... تعليم يخليك تحب تتعلم.. تمنيت أني نقرى في قسم هكداك ولا بطريقة هديك... التعليم عندنا ممل... ونتحداك حتى الممتازين ولي ينجحو بتفوق هوما يقرأو بش يجيبو معدل عالي برك.. أما تقلي أنهم مستمتعين بالتعلم.. مستحيل" ، أظهر هذا الخطاب أيضا جانب آخر يهتم به التلاميذ عند تقييمهم للمعرفة المدرسية التي يواجهونها وهو كيفية التعلم أو طرائق التعليم ، تظهر غلبة الطابع السلبي في حديث التلاميذ عن المعرفة المدرسية فالمعرفة المدرسية بالنسبة لهم هي معرفة جافة أو غير حية حسب تعبير المبحوثة في الخطاب السابق ، والتلميذ كذات متعلمة يسعى لبناء علاقة مع المعرفة التي تمثل موضع إهتمام بالنسبة له، ترضي فضوله وتصل به إلى حد من الإشباع في التعلم أي

ينتقل من إجبارية التعلم إلى حب التعلم والرغبة فيه ، وهو ما لم يتوفر في المعرفة المدرسية التي تلقاها المبحوثين - حسب خطاباتهم- وعليه يمكن أن يكتسبونها دون النظر إلى رغبتهم فيها أو إستمتاعهم بها بهدف الإنتقال من قسم الى القسم الذي يليه أي بهدف النجاح أو في حالات الإخفاق تكون قد شكلت عدم الرغبة في المعرفة عائق أمام إكتسابها فيقع التلميذ في وضعية فشل مدرسي، الأمر الذي جعلنا ننتقل في حديثنا مع المبحوث إلى تجربته في الإخفاق المدرسي.

د.الإخفاق المدرسي ...أية تجربة؟؟ L'échec scolaire ...quelle expérience ?

أثناء تدرسه يختبر التلميذ الكثير من التجارب، يواجه الكثير من التعلّمات، ويندمج في الكثير من العلاقات، يتفاعل مع المعارف، يبني علاقته بذاته، بعالمه، وبالآخرين ، كل هذا يشكل بالنسبة له تاريخه المدرسي ، ومن بين التجارب التي قد يختبرها التلميذ كذات متعلمة أثناء تاريخه المدرسي هي تجربة الفشل أو الإخفاق المدرسي.

ولأن ظاهرة الفشل المدرسي ظاهرة إنسانية إجتماعية معقدة ومتفرّدة فهي نتيجة واحدة لتجارب وخبرات مختلفة ، حاولنا من خلال مقابلاتنا مع المبحوثين فهم تجاربهم وكيفية تقييمهم لها .

تنوعت اجابات المبحوثين حول رؤيتهم لتجربة الرسوب المدرسي فمنهم من أكد بأنها كانت نتيجة خطأ المعلم أو إهماله مثل " المعلمين ما يحوسوش علينا فهمنا ولا لا... يجي يدير الدرس ويروح..ماشي كامل ...مي كاين معلمين ماكنتش نحبهم"، "انا عاودت غير على

جال الفلسفة..معلاباليش علاه جامي قدرت نقرأها..حتى الأستاذة تاغنا لي كانت فيها شحال واعرة " ، ومنهم من أرجع تجربة رسوبه آليا الى صعوبة المعارف المقدمة بل منهم من أكد بأن رسوبهم هو نتيجة حتمية لعدم قدرتهم على استيعاب ما كان يقدم لهم سواء من ناحية الصعوبة حسب فئة من المبحوثين " كاين مواد حتى ولو تقرأ فيها ليكور وتقعده صعبة...كيما الرياضيات" أو من ناحية عدم الإقتناع بجدوى تعلمه هذه المواد ، وهنا ظهر مفهوم جديد من خلال اجابات المبحوثين وهو اللامبالاة حيث أجاب مبحوث " عاودت لأنني مانحبش نقرأ ..علاش نقرأ حاجة معندهاش معنى ..لا ..ماشي حكاية انها صعبة كان أبي موفري الدروس الخصوصية وكل شيء..مي انا كاين حاجات بيانولي زيادة يعني وش راح ندير بيها انا الفلسفة ولا الاجتماعيات..منحبش نقرأهم ودخلت لمعهد التكوين لأنني حاب نقرأ حاجة نخدم بيها" ، جانب آخر أظهرته اجابات المبحوثين وهو ارتباط رسوبهم المدرسي بالمحيط المدرسي والعلاقات الاجتماعية مع المحيطين بهم حيث تحدث مبحوث عن تجربته وقال:" انا كنت في المدرسة القديمة تاغي نقرأ مليح.. عندي صحابي هوما هوما جيرانني ..والفو بيا ووالفت بيهم كنت معاهم منحسش بمشكلتي (التأناة)، ف المدرسة الجديدة كي رحلنا تحتمت نبدل المدرسة.. تلاقيت بتلاميذ جدد..معجبونيش ..مايفهمونيش..حسيت بلي انا ماشي كيفهم..هوما كانو يقرأو كيفكيف من صغر ..كانو كل مرة يراجعو في دار واحد فيهم..انا غريب عليهم ..موالفتهمش..وانا منحسش نقرأ وحدي..هذا هو لي أثر على المعدل تاغي وعاودت سنة اولي ثانوي" ، نوع مختلف من تجارب الإخفاق المدرسي ظهر في إجابة

مبحوث آخر " مراحش نكدب عليك..أنا كنت السبب في أنني ما نجحتش في السنة الثانية ثانوي.. يمكن مراهقة..(يضحك) ..أنا فهذيك الفترة كنت معجب بزمية ليا..مكنتش نقدر نركز..قتلك مراهقة..أنا ثم ماكنتش نشوف ف الموضوع كيما راني نشوف فيه ضرك... ساعات نقول لوكان ف هذاك الوقت تكلم معايا واحد من أهلي ولا الأستاذ تاعي ..يمكن كنت نفهم بلي دراستي أولى بتفكيري.. مانعرف يمكن نهدر هكذا نقنع في نفسي بلي أنا ضحية (يضحك) ..وممكن يكون عندي الحق.. عاودت عام واحد لكن حقيقة مكانش عندي استعداد ..ماقبلتش فكرة ..بارادتي توجهت للتكوين..حببت نخدم..نحب مجال الإعلام الآلي"، يظهرنا أن الإخفاق المدرسي أيضا يمكن أن يكون نتيجة لمرحلة فيزيولوجية معينة يمر بها التلميذ إلا أن طريقة التعامل معه في هذه المرحلة سواء من طرف المعلم أو الأسرة كفيلة بتجاوزها دون حدوث أية أضرار على نتائج تدرسه، هنا يتوضح دور العلاقة بين التلميذ كذات متعلمه وبين الآخر سواء معلمه أو أسرته ما أسماه شارلو العلاقة الإجتماعية بالمعرفة .

2. ذات متعلمة و وضعية إخفاق مدرسي: Sujet apprenant et situation d'échec scolaire

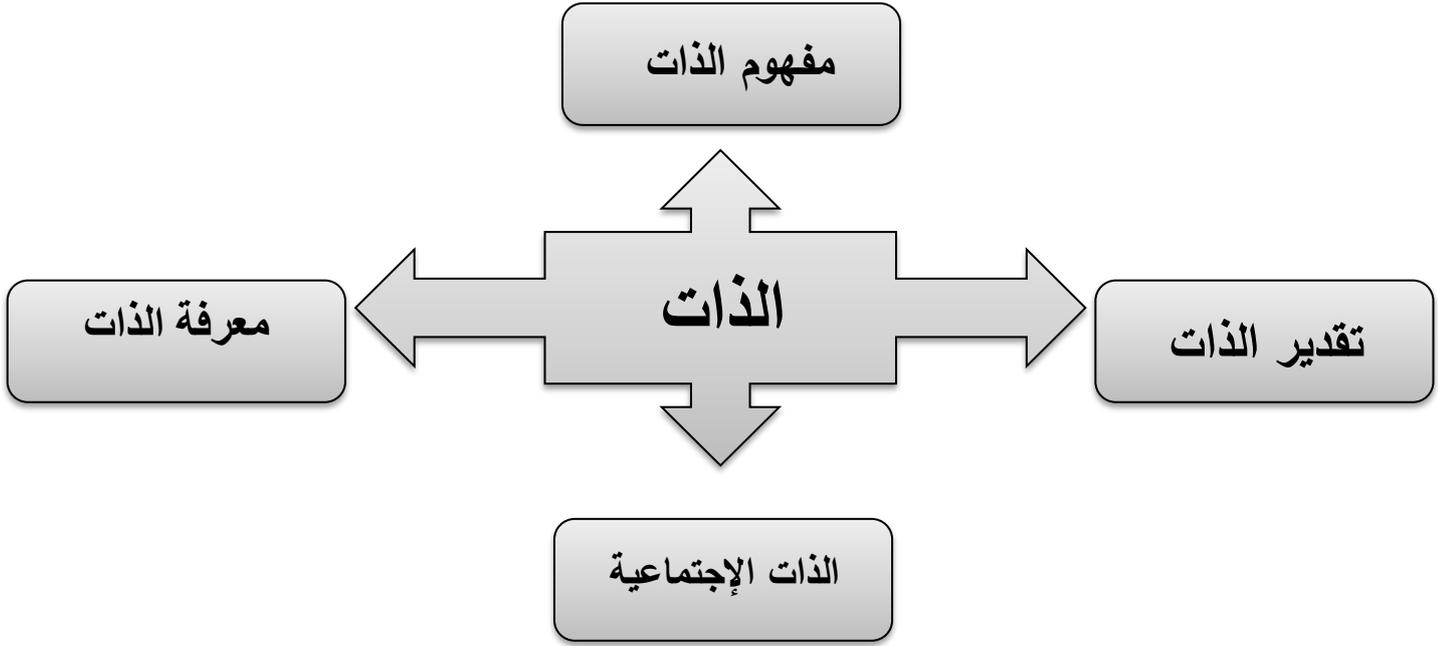
أ. سؤال الذات La question du sujet

لا يمكن للمعرفة أن تبني دون فعل من طرف الذات سواء من خلال فكر أو ممارسة ، والذات في عالمنا هو الإنسان، وجاء مفهوم العلاقة بالمعرفة لدراسات العلاقات وردود

الأفعال التي تقوم بها الذات وتتبادلها مع المعرفة كموضوع أو كما هو ظاهر في نموذج **Jean Houssaye** كأحد أقطاب الوضعية التعليمية، الذات هنا بإمكانه استقبال المحتويات الثقافية، التعامل مع الموضوعات المختلفة والتمكن منها، إقامة نشاطات إنسانية وفهم الوضعيات التي يكون فيها علاقات متبادلة، وبالحديث عن الوضعية التعليمية ف الذات يمكن أن يكون معلما أو متعلما وبما أننا بصدد الحديث عن الذات المتعلمة فالاشكالية هنا هي تلقي المعرفة ولا يمكننا تجاوز فكرة أن هناك الكثير من العلاقات بالمعرفة وليست علاقة وحيدة وثابتة ، بنية المعرفة، مسار الذات ومحيطه هي أيضا عوامل أساسية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة العلاقة بالمعرفة.

الجدير بالذكر أن مفهوم الذات انتشر في كثير من التخصصات الأكاديمية إلا أن عودته إلى مجال السوسولوجي جاء بطريقة إيجابية ، وحول ذلك قال **ألان توران Alain Touraine**¹ بأن الذات ليست هي الفاعل بل القدرة على أن تكون فاعلا، بناء وجودك، التحكم في خبرتك، تحمل المسؤولية، أن تتمكن من إضفاء معنى على الحياة المشتركة، هذه الذات تقابل المعارف وكما ذكرنا في سياق سابق أنه لا توجد ذات بدون رغبة فأول دلالة لعلاقة الذات بالمعرفة هي الرغبة.

¹ _Michel Wieviorka : **Du concept de sujet à celui de subjectivation/dé-subjectivation**, 2012, p5.
sur le lien : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00717835/document> consulté le 13-03-2020



شكل 04: يوضح محددات مفهوم الذات

ب. العلاقة ذات - معرفة ومفهوم الرغبة: le rapport sujet-savoir et la notion du desir

كل فرد منا في وقت أو آخر من وجوده، تتملكه رغبة أو ميل سواء كان ذلك اراديا وضمن حدود الوعي أو لا إراديا، فالرغبة إذا عبارة عن مجموعة علاقات بالمعرفة، والرغبة في التعلم ليس فقط رغبة في امتلاك المعرفة بل هو متعلق أيضا بالظروف المحيطة، الاجتماعية، الجسدية، والنفسية للذات سواء كان معلم أو متعلم.

تأثر الرغبة على نتائج أو على الأقل في فاعلية التعلم أو التعليم وهنا تظهر قيمة المعرفة التي يشعر بها الذات، الرضا هنا هو نتيجة للرغبة في المعرفة فالرغبة إذا هي التي تظفي النوعية على العلاقة بالمعرفة.

"شرحت الباحثة مارتين مونيس **Martine Menès** في كتابها "الطفل والمعرفة" كيف تنشأ الرغبة في التعلم وكيف يتم الحفاظ عليها، حيث أن هذا يحدث ضمن تاريخ يصاحب مراحل التطور النفسي، فإذا كان عدم الإستقرار، وغياب الدافعية والقلق تهدد استقرار التلميذ عندما يريد تطبيق السلوك والمهارات الضرورية للتعلم، هذا يعني أن التاريخ المدرسي لهذا التلميذ هو تاريخ مضطرب، فإن الإستقلالية هي وحدها التي التي تضمن للتلميذ مسارا تعليميا مستقرا يمارس فيه مهنته كتلميذ وكذات متعلمة تواجه مسألة المعرفة بنوع من النضج والتمكن من تقييم هذه المعرفة، فهم التعلمات المختلفة وتحديد الرغبة فيها وقيمتها من عدمه، في المحصلة إعطاء معنى"¹.

¹ - Martine Menès : L'Enfant et le Savoir D'où vient le désir d'apprendre ?,seuil ,2012,p23 .

	Activité نشاط	REMISES EN QUESTION تساؤلات
Axe psycho-personnel المحور الذاتي	Etre : ce que je ressens أن أكون: ما أشعر به	Comme je perçois ma propre identité et celles des autres ? كيف أفهم هويتي وهوية "الآخرين"؟
Axe institutionnel المحور المؤسسي	Faire: ce que je fais à l'école افعل: ما أفعله في المدرسة	Est-ce que ce que je fais à l'école a du sens pour moi ? هل ما أفعله في المدرسة ذو معنى بالنسبة لي؟
Axe socio-culturel المحور الاجتماعي الثقافي	Avoir : ce que j'ai comme ressources économiques, culturelles et relationnelles ما لدي: ما لدي من موارد اقتصادية وثقافية وعلائقية	Qu'est ce que je peux mobiliser comme ressources pour «Etre » et « Faire » à l'école –survivre– ما الموارد التي عليا تجنيدها حتى أستمر في الحياة المدرسية كذات فاعلة

جدول 03: يوضح العلاقة بالمعرفة بين نشاطات الذات وتساؤلاته¹

وقد لاحظنا من خلال بعض الإجابات عن موضوع المعرفة عموما أن هناك نوع من الإسترسال في الحديث عن المعرفة التي كان يريد التلميذ ويتمنى لو كانت المعرفة المقدمة في المدرسة مثل المعرفة التي يحب أن يكتسبها أو تستهويه حيث قالت مبحوثة "لا أعرف

¹ - Abdeljalil Akkari et Denis Perrin : **LE RAPPORT AU SAVOIR - UNE APPROCHE FÉCONDE POUR RECONSTRUIRE L'ÉCOLE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**, Revue des sciences de l'éducation de McGill ,Canada, 2006,p 69. Sur le lien : [file:///C:/Users/Hp/Downloads/La_rapport_au_savoir_Une_approche_feconde_pour_rec%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hp/Downloads/La_rapport_au_savoir_Une_approche_feconde_pour_rec%20(1).pdf) consulté le 24 -01-2021

..لست متخصصة في وضع المنهاج الدراسي، ولكن على الأقل... لا أعرف كيف اعبر لكن انا ف هداك الوقت لم أكن أفهم ما هو الهدف من كل تلك المواد...كنت أتمنى أن يتم الأخذ بعين الإعتبار شعورنا كتلاميذ عند تسطير المنهاج الدراسي لكن الواضح أن هذا الأمر أخر ما يخطر على بال القائمين على إعداد المناهج، لوكان خذاو بعين الإعتبار هل هذا ما نرغب بتعلمه؟، هذه المعارف تفيدنا من بعد، انا عن نفسي كنت نحس بالقلق اذا زاد الوقت عن نصف ساعة، كنت اتمنى انو شعوري اثناء الدراسة يكون شعور جيد وعلاقتي بالمدرسة و علاقتي مع ما اتعلمه تكون علاقة جيدة لكن...كنت اشع بالملل..نعم هذي هي الكلمة المعبرة ..ملل" هنا إتضح لنا أن الرغبة في المعرفة عامل مهم في إقبال التلميذ عليها وأن الكثير من المبحوثين يربطون أليا إخفاقهم مدرسيا بسبب عدم رغبتهم في ما يدرسون.

" كنت اتمنى انو شعوري اثناء الدراسة يكون شعور جيد وعلاقتي بالمدرسة و علاقتي مع ما اتعلمه تكون علاقة جيدة" ، جعلنا هذا الخطاب نتجه لمسألة شكل علاقة التلميذ بالمعرفة بين الجيدة وغير الجيدة، فما هي دلالات هذه العلاقة؟

ج. علاقة جيدة بالمعرفة، وعلاقة غير جيدة بالمعرفة...أية دلالات؟

un bon rapport au savoir et un mauvais rapport au savoir. Quelles sémantiques ?

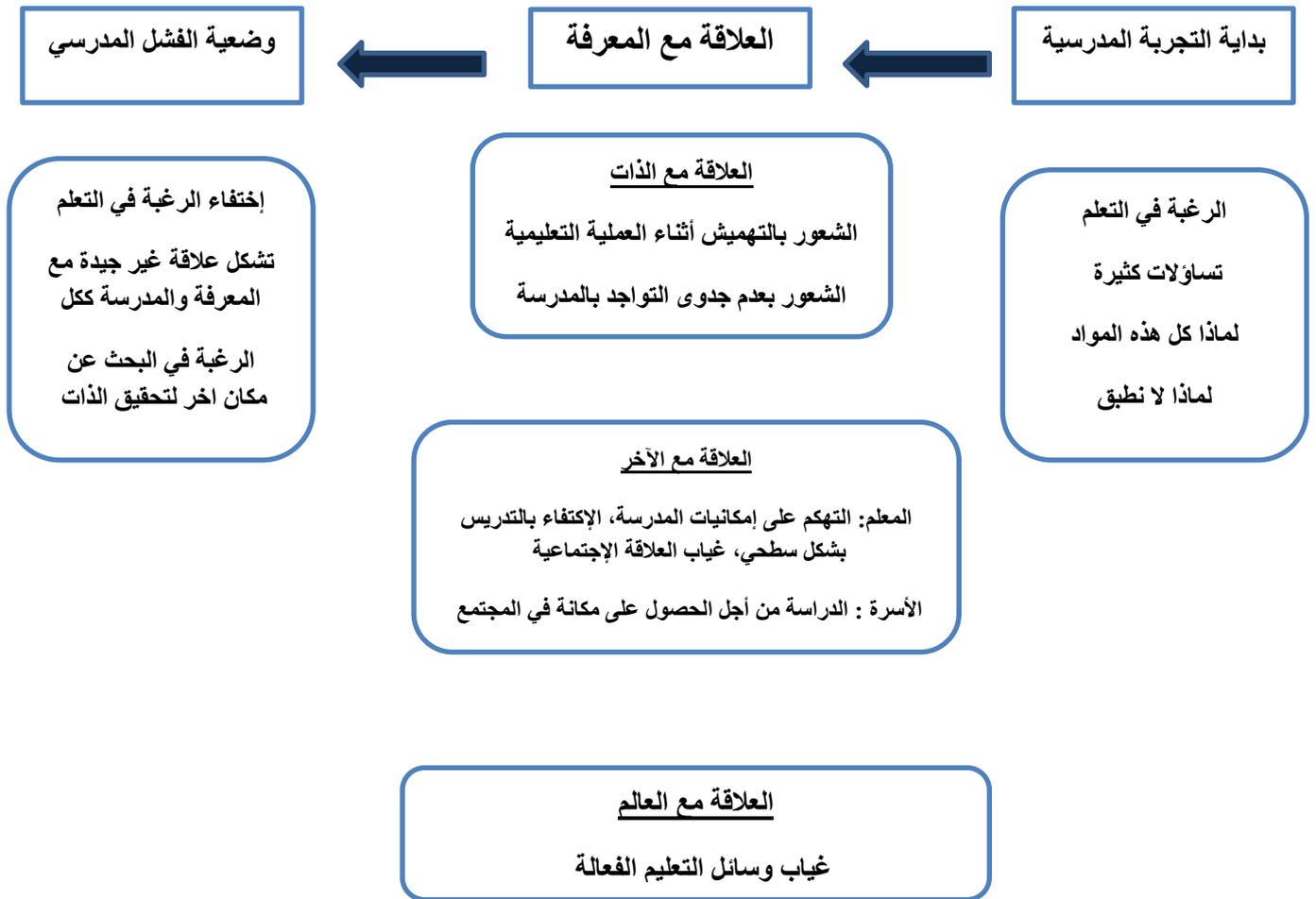
الفكرة هنا ليست تقييم نوعية العلاقة بالمعرفة ولا الحكم على الممارسات المختلفة للذوات مقابلة المعارف الجديدة بل على معرفة كيف يبني التلميذ هذه العلاقة مع ذاته وكيف يقيم

ذاته في مقابلة هذه المعارف وقد ظهر في إجابات بعض المبحوثين عدم الإحساس بتحقيق الذات داخل المدرسة كذات متعلمة تؤثر في العملية التعليمية وتكتسب المعرفة التي تنتشدها، المعرفة التي تُكون لديهم رصيد معرفي وتحقق لهم ذاتهم داخل وخارج المدرسة،

فيما يلي نموذج لخطاب إحدى المبحوثات وتوضيح لمسارها أثناء تجربتها المدرسية:

" انا كنت نحب نقري، ف أسرتي يشددون علينا بش نقراو ، امي دايمًا كانت تقلي اقراي وانجحي باه تكون عندك مكانة في المجتمع لكن انا من داخل كان عندي شعور سيء، نحب نقري لكن لم أستطع، كانت عندي بزاف تساؤلات في راسي لكن لم أجد عنها اجوبة فموادنا رياضيات، فيزياء ، علوم،..(تضحك)إلى حد الان مافهمتش فائدة الرياضيات والفيزياء والعلوم إذا لم نطبق، إذا لم اري أمامي التطبيق التجريبي لها، تفكرت كلمة قالها لنا أستاذ ف سنة ثانية ثانوي عندما لم يجد أنبوب إختبار يشرح لنا به التجربة العلمية قاللنا موادنا علمية المحتوى لكن أدبية التطبيق *et effectivement* انا وصلت إلى 3 ثانوي ولكني لم أعرف كيف أجري تجربة علمية بسيطة لأننا كنا نتلقى فقط، لا نجرب ، لا نطبق ، شعرت بعدم الجدوى من وجودي في المدرسة، انا فقط أجلس وأتلقى ، يقولون أن التلميذ مركز العملية التعليمية،لم أشعر بهذا أبدا، كنت على هامش العملية التعليمية، بدأ إقبالي على الدراسة يخف،حاولت أن أقنع نفسي بأن النجاح هو الهدف مهم يعني بغض النظر اذا كنت مقتنعة وسعيدة بما أدرس..(تضحك وتقول في نفس الوقت) وهذا حال الكثيرين، لكن لم أستطيع وأعدت السنة ثانية ثانوي وكانت أول مرة أعيد السنة في حياتي ، نجحت بعدها إلى السنة

ثالثة ثانوي ولكن هدفي كان فقط الحصول على *niveau terminal* من أجل التسجيل في مركز التكوين المهني، لا اخفيك اني اخفيت ذلك عن والداي، عارضا في أول الأمر، لكن .. هذه حياتي ومستقبلي وجدت في التكوين ماكنت أرغب في معرفته وتعلمه، وجدت العمل الذي اريد، أستطيع ان اقول لك الآن ولات عندي علاقة جيدة بما اتعلمه فانا أحبه ولا أتعلمه فقط من أجل النجاح والعمل مستقبلا، هذا ما كنت أريد لوالداي أن يفهماه،أريد أن أستمتع بالدراسة لا أن أدرس فقط،أنا هكذا" (خلود، 23 سنة)،



شكل 05 : نموذج لمسار تلميذة أثناء تجربتها المدرسية

يظهر هنا أن النجاح المدرسي مرهون بالقيمة التي يُعطِيها التلميذ للمعرفة والمعنى الذي يضيفه عليها، هذه القيمة وهذا المعنى يتجسد بعد ذلك في شكل الرضى على التمدرس وما تم إكتسابه من معارف، فمتى يشعر التلميذ بأنه راض عن تدرسه؟.

د. التمدرس بين الرضا وعدم الرضا

La scolarisation entre la satisfaction et l'insatisfaction

يتحدد معنى التمدرس في أنه إعادة إنتاج المعاني والرموز التي يعطيها المعلم للتلميذ من خلال أفعاله التي تستمد من خلال مجال التمدرس فيقوم التلميذ بإعادة إنتاجها، أما الرضا هو حالة نفسية إيجابية تبدو على الفرد من خلال شعوره بالارتياح النفسي والسعادة نتيجة تحقيقه لأهدافه وإشباع لحاجاته ورغباته وإنتظاراته المستقبلية في الدراسة أو العمل أو في مجال من مجالات الحياة وطموحاته سواء ما يتعلق بالجانب الذاتي كتقدير الذات والراحة النفسية ، أو ما يتعلق بالجانب الإجتماعي من خلال الدور الذي يخوله له هذا النجاح كعنصر فاعل في المجتمع.

كما يعتبر الرضا عن التمدرس مرتبط بشكله، حيث أن زيادة المضمون المعرفي أو ساعات الدراسة غير كفيلا بتحسين مستوى التلاميذ كذوات متعلمة ضمن مجال التمدرس هذا ، فالتعليم إذا أخذ الشكل المؤقت أو إنحصرت غاياته في نيل الشهادة أو النجاح في الإمتحان إصطبغ بصفة - التعليم البنكي - كما أسماه باولو فرييري PauloFreire أي التعليم التلقيني القائم على حشو الذاكرة دون إيقاظ كفايات

التفكير الفردية وقدرات حل المشكلات وتطويرها لدى التلاميذ، ظهر هذا في إجابة المبحوثين حول الرضا عن الذات وشكل التمدرس " نحس روعي كي شغل وعاء يتملا ويتفرغ.. وأحيانا يتملا ومايتفرغش كي ننسى وش قريرت (تضحك) أنا قريرت عند 2 معلمين كارثة، ايماجيني ..حتى الرياضيات ويحبو يحضوهالنا..أصبري نحكيك هادي..كان الاستاذ لي يقريني سنة ثانية ثانوي مايعلمناش كيفاه نلحو المعادلة، كان يملها علينا ..كيفاه حبييتيني ننجح..". نلاحظ هنا عدم الرضا عن شكل التمدرس وإلقاء مسؤولية ذلك على المعلم ، ومن خلال قراءة لخطاب مبحوثين آخرين أجابوا حول رضاهم عن أنفسهم وتمدرسهم " انا كانت عندي مشكلة تنظيم..كنت نخلي الدروس تتراكم...كانت تقلي ختي راجعي..انا كنت نراجع غير ليلة الإمتحان...لا مارانيش راضية على الطريقة لي كنت نقرا بيها..كنت نروح نقري مع صحاباتي على أساس نتعانديو..مي ننساو رواحتينا..ماكاناش كامل نقراو..لوكان يرجع بيا الوقت نظم وقتي ونشري كتب الدعم في المواد لي كنت ضعيفة فيهم كامل..ندمت كي خرجت من المدرسة، ف الحقيقة ماشي انا لي خرجت ..دارنا خرجوني"، لاحظنا توفر الوعي بالمشكلة أي أن ما كان ينقص هذه التلميذة فعلا هو قراءة إيجابية في عملها ومعالجة الأمر بالشكل الذي يجعلها أكثر تنظيما وإهتماما بعملها المدرسي وقد يكون ذلك سبب في عدم إختبارها لوضعية الإخفاق إلى أن هنا يتوضح دور الأسرة وغياب الإستراتيجيات الفعالة في التعامل

مع المواقف التي قد يختبرها أبناءهم أثناء تدرّسهم، مما جعل حالة من النفور وانعدام الرغبة في التعلم و عدم الرضا تسيطر عليهم لأن "الرضا هو مظهر من مظاهر التكيف الشخصي والإجتماعي والمدرسي"¹ دونه لا يتمكن التلميذ من تمثّل دوره كذات متعلمة بالشكل المطلوب ، الأمر الذي ينعكس على نتائج الدراسة.

هـ. ماقبل التجربة المدرسية في المرحلة الثانوية .. أية تصورات؟

من خلال اجابات المبحوثين بخصوص تصوراتهم عن المدرسة والمعرفة المدرسية ، لاحظنا تكوين تصورات سلبية ناتجة عن تجارب المحيطين بالتلاميذ المبحوثين حيث اجتمعت آراءهم على إمكانية تحقيقهم للنجاح دون المرور بالمدرسة "عاودت لأنني مانحبش نقرى ..علاش نقرى حاجة معندهاش معنى .. لا .. ماشي حكاية انها صعبة كان أبي موفرلي الدروس الخصوصية وكل شيء ..مي انا كاين حاجات بيانولي زيادة يعني وش راح ندير بيها انا الفلسفة ولا الاجتماعيات ..منحبش نقرهم ودخلت لمعهد التكوين لأنني حاب نقرى حاجة نخدم بيها"، "خويا كان من الأوائل .. دا الباك بمونسيو .. وقرأ ف الجامعة ..وراهو قاعد...وأنا قريرت ف التكوين المهني بديت نخدم ..هو مسكين ج=عمرو راح ف القرية ...ومدار بيها والو ..راه يسنى كاش معرفة ..وهذا دلالة على على أن المدرسة فقدت قيمتها ، وهذا التصور عن المعارف المدرسية كأداة تثقيف وبناء لم يعد كما كان من قبل ،

¹- وفاء العالم وعدي صبيري: الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن الإختبار الدراسي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة محمد الخامس ، المغرب، 2020، ص 228.

حيث أصبح التلاميذ يرون أن المعرفة المدرسية لا تشبع رغباتهم ولا تشبه تطلعاتهم وأن المدرسة لن تقدم لهم أي شيء وحسبهم فإن الأشخاص الذين يحملون شهادات لم يحصلوا على وظائف تعادل شهاداتهم، إذا فالصورة التي تحملها المدرسة كمصدر للنجاح ومصدر للمعرفة أصبحت مرفوضة أو غير واقعية بالنسبة لاغلب المبحوثين، وهذا التصور أنتجه واقعهم وقد ابدى المبحوثين طريقة رفضهم لهذا الواقع وهذه الوضعية من خلال اهمال دروسهم واللامبالاة بعملهم المدرسي ، وهنا نلاحظ أن المعنى الذي أصبح يضيفه التلميذ على المدرسة وعلى المعرفة المدرسية ذو جانب سلبي أثر على علاقته بالمعرفة أثناء تدمرسه بالمرحلة الثانوية وأصبحت المدرسة بالنسبة لهم مكان إجباري لقضاء الوقت " لازم تروح تقرى..حتى إذا محبيتش ولا تفلقت...حاب نفهم الأباء والأمهات تاينا بلي كي نروحو نقرأو وحنا مراناش حابين ..مدرنا والو ..لازم تحب الحاجة بش تفهمها " ،وهذا ما طرحه Develay في كتابه المعنون ب- إعطاء معنى للمدرسة- حيث قال أن أزمة المدرسة ترجع إلى العديد من الأمور التي تمر بها، إن لم تقم المدرسة بخلق جو ملائم للدراسة والتحكم في المناهج فإننا نلاحظ نفور التلاميذ من الدراسة وإهمالهم لها وإتخاذ المدرسة كمكان لقضاء الوقت¹، ولأن المرحلة الثانوية مرحلة حساسة سواء فيزيولوجيا أو تعليميا بالنسبة للتلميذ حيث يبني حولها الكثير من التصورات التي تعتبر هي شكل من أشكال المعرفة ، تسمح للأفراد بفهم وتفسير الواقع، وذلك بإدماجه في إطار قابل للاستيعاب منسجم مع القيم والأفكار والآراء التي يؤمنون بها، كما أنها تسهل التواصل الاجتماعي بتحديد لها لإطار

¹ - Develay Michel : Donner du sens a l'école, ESF , Paris ,2004 , p53 .

مرجعي مشترك يسمح بتبادل ونقل ونشر المعرفة، كما أنها تساعد في التعريف بهوية الجماعة، وتجعل الحفاظ على خصوصيتها أمر ممكن، إضافة إلى كما تسهم في عملية المقارنة والتصنيف الاجتماعيين، فمثلا عند تأييد الفرد لقضية ما يصبح كل من يؤيدها محببا لديه أما المعارض لها فهو من المنبوذين أو على الأقل غير المحبوبين. من مميزات التصورات أيضا أنها وبشكل من الأشكال توجه الممارسات الاجتماعية و الخطابات الفكرية للأفراد والجماعات التي ينتمون، وذلك لأنها تنتج نصا للتوقعات المتعلقة بالممارسات حيث تتدخل مباشرة في تعريف الغاية من الموقف.

وعليه فالتصورات توجه الممارسات الاجتماعية وتقوم بتحضير الفرد لفعل معين مع تبنيتها لمجموعة من السلوكيات المنتظرة والمقبولة، هذا لأن التصورات تنتظم بطريقة معينة ومكونة من مجموعة من المعارف توجه الفرد نحو إتباع سلوكيات محددة وسلوكيات مباحة من قبل المجتمع أو جماعة الإنتماء ، وفي هذا الصدد يقول كريستيان جيميلي **Christian Guimelli** "التصورات تسمح بتحديد السلوكيات المنتظرة من قبل المجتمع وتبريرها"¹، فهي نتاج للواقع والسيرورة لبنائه في آن واحد.

وعليه وجدنا من خلال مقابلاتنا وتقارير المعرفة أن هناك حصرا للتجربة المدرسية في ما الهدف منها وليس في ماهيتها وأن هناك ربطا بين المعرفة وسوق العمل لدى الباحثين فقبل أن نصل إلى الجزء المخصص للحديث عن هذا الجانب يبدأ المبحوث بالتحدث عن

¹ - Christian Guimelli , op.cit., p75.

تصوراته عن المدرسة وانتظاراته بعد المدرسة :انا نشوف بلي كاين اشياء نقرأوها ف المدرسة ونزيدو نقرأوها ليرة بدراهم وتقع صعبة وهذا كامل منبعد مانديروبيها والو " هنا نلاحظ الرفض للمعرفة المدرسية وإعتبارها غير نفعية ، "انا خويا عمرو كامل وهو يقرا كمل ماجيستر ودكتوراه وهو عاطل عن العمل لانه لا توجد مسابقات توظيف،وحتى اذا كانت عدد المناصب قليل، يتهدد...علاه هاذا كامل صح النظرة للجامعي احسن من النظرة لطالب في التكوين المهني لكن انا معندي ماندير بالنظرة اذا راح تكون اخرتي مثل خويا" ،هنا نرى أنه من خلال المحيط الإجتماعي وتجارب المحيطين بالمبحوث تم بناء التصور عن المدرسة أي أن التصور هنا مبني إنطلاق من حكم مسبق مرهون بتجارب أشخاص آخرين ،تم وفقه إستهجان المعرفة المقدمة في المدرسة وإعتبارها غير براغماتية.

II. العلاقة الذاتية بالمعرفة والإخفاق المدرسي Le rapport identitaire

au savoir et l'échec scolaire

تكلم كومباس¹ **Compas** عن صورة الذات "L'image de soi" التي يبنها التلميذ من خلال تجربته الشخصية، النابعة من كيفية استثماره للعلاقة التي تربطه بأسرته من جهة، ومن جهة أخرى لكيفية تقمصه لشخصية معلمه الذي يعتبره إنعكاسا لصورة الأهل أو بديلا عنهم، إذ كون صورة إيجابية للذات، نجم عنها تقدير مرتفع للنفس، وهذا ما يسهل له

¹ - Compas, Y :**Représentation de soi et réussite scolaire**, in : Perron, R (dir), les représentations de soi, développement, dynamique et conflit, Privat, 89 – 115.

الإنجازات المدرسية، في حين إذا بنى صورة سلبية عن ذاته، كان تقديره لها منخفضاً، وبالتالي يقع في وضعية فشل مدرسي .

عند التدقيق في الشهادات الدالة في إجابات المبحوثين نلاحظ تكرار مفهوم الرغبة في المعرفة *ما الفائدة مما نتعلمه، شعرت أنني مجرد متلقي، لم أشعر بذاتي، أنا كنت على هامش العملية التعليمية، احقق مكانة في المجتمع، يمكننا صياغة المسار الآتي لبناء علاقة جيدة بين الذات والمعرفة تؤدي إلى النجاح المدرسي، بينما إختلال هذا المسار يؤدي إلى ما أسماه شارلو علاقة غير جيدة مع المعرفة تؤدي إلى الإخفاق المدرسي .*

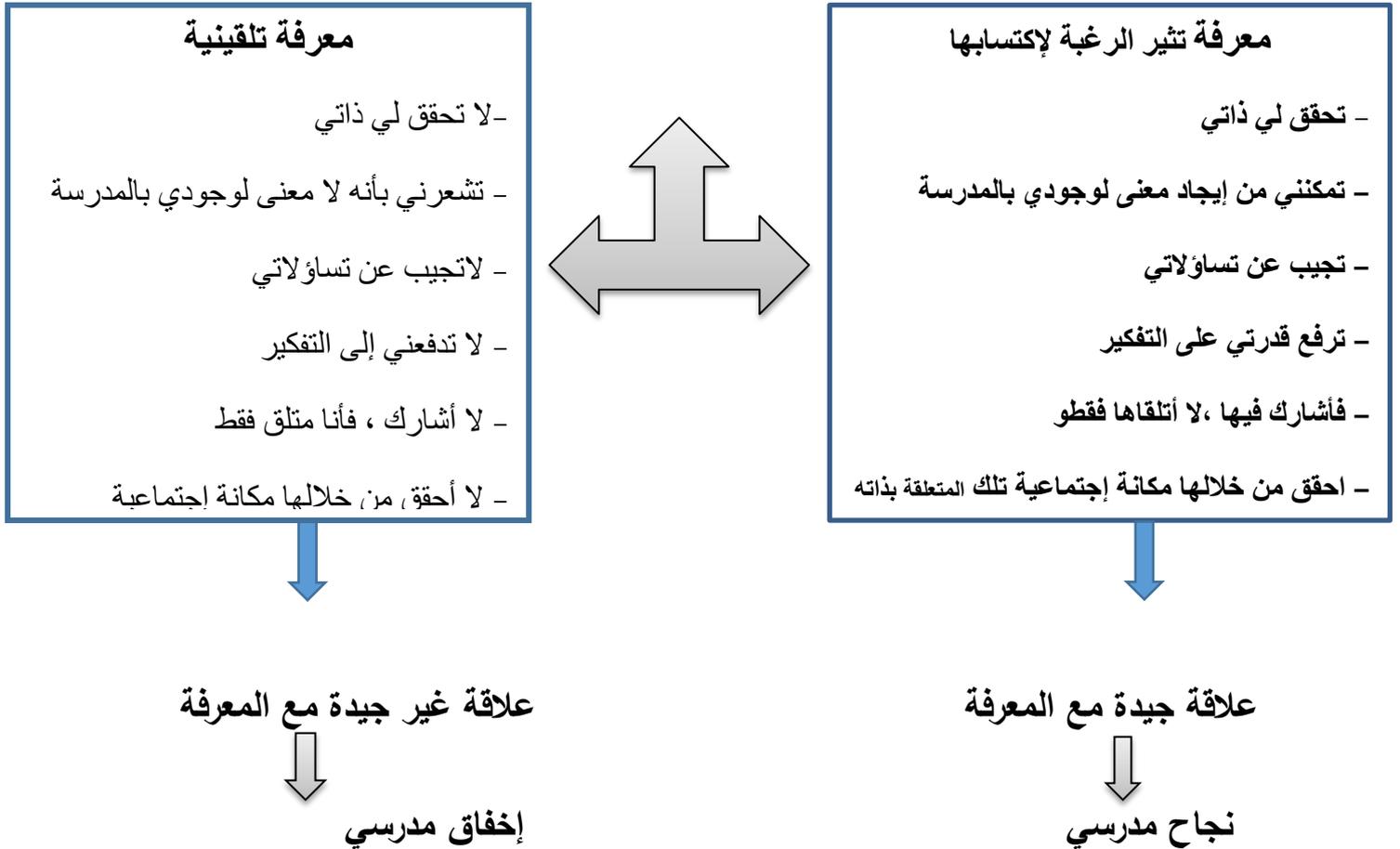
رغبة في التعلم

معرفة ذات قيمة ومعنى بالنسبة لي ← نجاح مدرسي

عزوف عن التعلم

معرفة ليس لها قيمة أو معنى بالنسبة لي ← إخفاق مدرسي

المعرفة المتضمنة في المدرسة



شكل 06: مخطط يوضح كيف يؤثر المعنى الذي يضيفه التلميذ على المعرفة المدرسية في شكل علاقته بالمعرفة وبالتالي نجاحه أو فشله.

الفصل الخامس

علاقة التلميذ بعالمه والإخفاق المدرسي

I. عرض وتحليل لنتائج المقابلات وتقارير المعرفة

1. الذات المتعلمة والبرنامج الدراسي .. أية صعوبة؟

أظهرت اغلب الدراسات التي تناولت مسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبنة الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية ، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين ، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيو تربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويرجع سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاتري الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، كذلك إحساس بعض الطلبة الموهوبين بأن ما يتعلمونه لا يُشبع حاجاتهم العقلية والنفسية مما ينتج عنه إحجامهم عن التعلم الجاد لبعض المواد الدراسية، إلا أن أحيان يكون العزوف عن التعلم وعدم الرغبة فيه بسبب صعوبات.. فأية صعوبة قد تواجه الذات المتعلمة ، وتجعله في وضعية فشل

مدرسي؟

أ. الذات المتعلمة والصعوبات التعليمية:

أثناء دوره كذات متعلمة قد يتعثر التلميذ من خلال أنواع مختلفة من الصعوبات قد يجد من يسانده فيتجاوزها وينجح مدرسيا وقد لا يجد من يشجعه لتجاوز أزمته فيقع في وضعية فشل مدرسي ، ومن هذه الصعوبات ، صعوبات التعلم الأكاديمي وهو مصطلح عام يصف التحديات التي تواجه الأطفال ضمن عملية التعلم، ورغم أن بعضهم يكون مصاباً بإعاقة نفسية أو جسدية إلا أن الكثيرين منهم أسوياء، رغم أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم: كالفهم، أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة (عسر القراءة)، أو الكتابة، أو التهجي، أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة.

ومن أبرز هذه الصعوبات، صعوبات القراءة حيث يظهر التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة قدرة منخفضة في اكتساب مهارات القراءة والكتابة، وكثيرا ما تسبب هذه الصعوبات في تجنب القراءة والكتابة ومحاولة تعلم المادة عن ظهر قلب، من أجل إخفاء صعوبات القراءة. ومن مظاهر صعوبات القراءة: انعدام الدقة في القراءة والقراءة ببطء وصعوبات في فهم المقروء وصعوبة الهجاء، الكتابة العكسية للكلمات والحروف، وأحيانا حتى صعوبات لغوية في تنظيم الجمل والتمييز بين الأصوات، وبغض النظر عن الأسباب التي تكون وراء هاته الصعوبات سنسلك الضوء على جانب علاقة التلميذ المصاب بهذا النوع من الصعوبات بعالمه ومحيطه ومن خلال الخطابات لبعض المبحوثين الذين أجابو بمعاناتهم من صعوبة

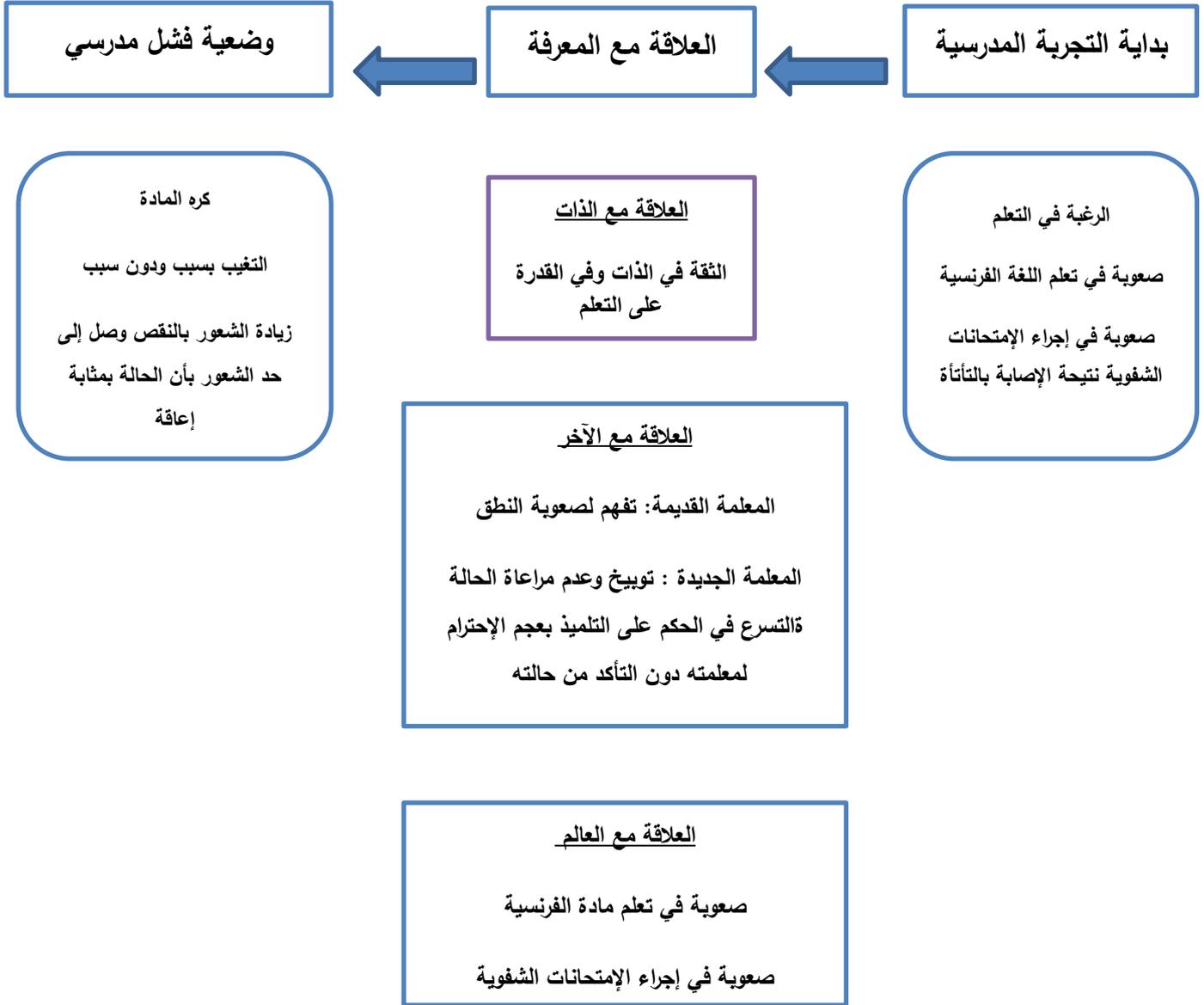
أثناء تدرّسهم على غرار المبحوثة 15 التي أجابت بأنها " عانت من صعوبة القراءة ..كنت اجد صعوبة في القراءة...مي زملائي كنا يزاف سريعين يعني أنا منقدرش نجابوب بالخف.. المعلم يتقلق.. وليت نحشم ...قلت لأبي اذا نقدر نداوي هذي المشكلة..مقدرتش..كنت ساعات عندي الإجابة ..مي نحسها حاصلة ..ماتخرجش ..كرهت ...تمنيت كنت نقرا كيما صحاباتي كامل..على هذي حبست من الليسي..مكان حتى واحد يفهمني..المعلم لي نورمالمو هو لي يفهمم..ولا هو لي يتقلق..تلاحظ هنا تأثي العالم الخارجي والمحيطين على الشعور بالصعوبة ، الأمر الذي يجعل من علاقة هؤلاء التلاميذ بالمعرفة تضطرب، نوع آخر من الصعوبات عانت منها المبحوثة 25 حيث ظهر في خطابها ذلك " كنت أعاني من صعوبة في الرياضات..ليس الصعوبة المعتادة، صعوبة منذ الصغر حاولت تجاوزها الا أنني لم أستطع لأنني كنت في مواجهة مع تعلمها في كل مراحل تعليمي، للأسف وجهوني لشعبة علمية ومكانش أماكن بش نغير الشعبة أدبية، رسبت... منعرفش علاه الناس تباثلهم ببيزار.. لازم نكون نعرف الحساب. علاش ما يلاحظوش بلي أنا ممتازة ف المواد الأدبية، هذا أكبر دليل على أنهم معالبلهمش بينا" أول ملاحظة لاحظنا محاولة إثبات التلميذة لقدرتها وتمكنها من اللغة العربية في محاولة منها لتجاوز أمر صعوبتها الحسابية ، الأمر الثاني لمسنا في خطابها نوعا من الأسف لكونها ترغب في التعلم ، حاولت العلاج ولكن لا فائدة، هنا يمكننا القول أن لديها علاقة جيدة بالمعرفة إلى أنها تعاني من عائق.

نوع آخر من الصعوبات تواجه التلاميذ أثناء تمثلهم لمهنتهم كتلاميذ ولدورهم كذوات متعلمة وهي الصعوبات الموقفية، فكيف ظهر هذا في خطابات المبحوثين.

ب. الذات المتعلمة والصعوبات الموقفية

أثناء الموقف التعليمي ، يحدث أن يقع موقف قد يشعر التلميذ بسوء تقدير لذاته أو بعدم قابليته للتعلم أو برفض المعلم له ، ظهر هذا في أحد الخطابات للمبحوث " كانت علاقتي بكل المعلمين من الإبتدائي حتى للثانوية جيدة ، لم أكن متفوق لكني كنت من التلاميذ النشيطين، فقط (يضحك ويقول) كيما راكي تشوفي أنا عندي مشكل التأتأة أحيانا كانت تسببلي صعوبة ف الإمتحانات الشفوية لكن المعلمين كانوا يصبرو عليا ، تعرفي أنا دائما كانت عندي صعوبة ف اللغة الفرنسية، الفرونسي تجيني واعرة بزاف مي نحب نحضر دائما هذيك الحصة ونحاول نفهمها ونتعلمها ، الأستاذة تاينا بزاف مليحة وماتتلقش مني كامل كي نطول ف الإجابة بسبب التأتأة، واحد النهار جابتي كتاب لتعلم المبتدئين حسيت بلي هي صح مثل أمي وأهتمت بالصعوبة لي عندي وفهمتها ومخلاتنيش نحس أنني ماشي كيما صحابي، لكن ..(يسكت قليلا ثم يقول)ماشي كامل الناس تفهم (بنوع من الهجومية في الكلام يقول) نورمالمو قبل ما بيعتو المعلم يقربنا يقربوه على أنواع التلاميذ والأمراض لي ممكن يكونوا يعانون منها، انا لا أخجل اني مصاب بالتأتأة وليس ذنبي.. (يسكت قليل) ضرك نحكيك.. في سنة ثانية ثانوي كل الأستاذة كانوا يعرفوني لكن في منتصف السنة خرجت أستاذة العلوم في إجازة وضع، جابولنا مستخلفة، أنا كنت قليل المشاركة لم تلاحظ

الصعوبة التي أعاني منها، لكن بعد بضعة أيام قاتلنا نديرلكم إمتحان شفوي لمعرفة المستوى أسئلة نظرية والإجابة شفويا ومختصرة، جاء دوري عرفت الإجابة لكن عندما بدأت بالإجابة أحد زملائي ضحك ولم أفهم لماذا إعتقدت بأننا متفقين وأنني ادعي التأناة لأضحك زملائي وبختني بطريقة عنيفة وقالت بأنني أسخر منها لأنها ليست هي أستاذتنا ولا نحترمها.. عندما بدأت بالبكاء تأكدت بأنني حقيقة هذي هي طريقة كلامي ، أخذتني معها إلى الإدارة واستفسرت عن الموضوع ..نعم إعتذرت مني ...ولكن في الحقيقة لم أستطع نسيان هذا الموقف ، أصبحت تلك الحصة تشعرني بأنني أعاني من نقص حقيقي أصبحت أتغيب أحيانا بعذر وأحيانا دون عذر، أستطيع أن أقول لك أنني ..كرهت مادة العلوم " نلاحظ هنا بأن الموقف الذي تعرض له المبحوث إضافة إلى الصعوبة التي يُعاني منها شكلت لديه نفور من المعرفة المتمثلة في مادة العلوم، هنا لم تكن مادة العلوم في حد ذاتها صعبة أو العلاقة معها غير جيدة بل إن العلاقة مع المحيط والآخرين هي التي إنعكست على العلاقة بالمعرفة- يتداخل هذا كثيرا مع قول شارلو بأن العلاقة بالمعرفة هي علاقة اجتماعية بالمعرفة.



شكل 10: نموذج مسار لتلميذ يعاني من صعوبات تعليمية

يعاني الطالب كثيراً من صعوبة وكثافة الكتب المدرسية، وهي بلا شك تُعد سبباً رئيساً من أسباب شعوره بالإحباط وبالتالي نفوره من التعليم وكرهه لمدرسته، ولتقليل

هذه الآثار الجانبية للكتب الدراسية، ينبغي على المعلم تكثيف مساعدته للطلاب والوقوف بجانبهم، بل أكثر من ذلك ينبغي عليه تشجيعهم، وبشكل مستمر على طلب المساعدة منه لإزالة أي مشاعر خوف وتردد من طلب المساعدة، حيث إن لدور المعلم أثراً عميقاً على نفسية الطالب تجاه حبه لمدرسته، وانضباطه في الدوام المدرسي، إذا علم الطالب كيف يعتمد على نفسه.

يؤكد عدد من التربويين والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين أن كراهية بعض الطلبة لمدارسهم ونظرتهم السلبية إليها، لم تأت من فراغ، بل إن هناك عدة أسباب أهمها: تعثر النظام التعليمي وعجزه عن تلبية حاجات الطالب واهتماماته من ناحية، وشعور الطالب بعدم انتمائه لمدرسته من ناحية أخرى، حيث يشعر بأنه مجبور على الذهاب إليها لشعوره بأن هناك فجوة بين رغباته وواقع المدرسة التي يعود إليها مجبراً بعد نهاية العطلة الصيفية الطويلة، فضلاً عن سوء معاملة بعض المعلمين وتخلي الآباء عن أدوارهم التربوية في متابعة تحصيلهم الدراسي.

تقول هاجر الحوسني الاختصاصية الاجتماعية في مجلس أبوظبي للتعليم إن الرغبة هي حجر الزاوية في عملية التعلم، وإذا لم يرغب الطالب في التعلم فإن مهمة المعلم في المدرسة ستكون شبه مستحيلة، ولذلك نجد أن المعلم الناجح يطبق الكثير من استراتيجيات التحفيز لاستثارة رغبة طلابه في فهم واستيعاب مادته، ومن أجل الترغيب نجد أن المعلم تارة يبين أهمية ما سوف يقدمه للطلاب وتارة أخرى

يعرض الموضوع بشكل مشوق وأحياناً يمنح الطالب الذي يفهم الدرس جائزة، مشيرة إلى أن ظاهرة تدني الرغبة في التعلم عند بعض الطلاب بلا شك ظاهرة خطيرة تؤثر سلباً على مستقبل تعليم أبنائنا، وكم طالب تأخر في دراسته ليس بسبب قصور قدراته الذهنية، ولكن بسبب موقف خارجي أدى إلى كرهه للمادة الدراسية وبالتالي شعوره بعدم الرغبة في تعلمها.

أما أحمد حسن الحوسني، الاختصاصي النفسي في مدرسة الاتحاد للتعليم الثانوي فيقول إن طبيعة العلاقة مع المعلم في غرفة الصف وكيفية تعامله مع طلابه، أمر في غاية الأهمية لجذب الطالب وترغيبه بمدرسته، ولكننا نرى مع الأسف الشديد أن بعض المعلمين يلجؤون إلى أشكال مختلفة من العقاب البدني واللفظي لفرض النظام والانضباط داخل الصف، فيما يتزفع البعض الآخر عن النزول إلى مستوى طلابهم وكل هذه أمور تؤدي إلى كره الطالب للمعلم ولمادته وللمدرسة نفسها. بعض المعلمين حول تعليم المادة أو الموضوع وإهمال ميول ورغبات الطلبة بدلاً من تلبيةها وإشباعها، انطلاقاً من فهم ضيق بأن ذلك هو الأساس في عملهم وهذا هو المطلوب من المعلمين.

وتقول رشا محمود عبدالعزيز، معلمة برامج ذوي القدرات الخاصة، إن حالة الاغتراب وبعد المناهج عن واقع الطالب وعدم تلبية الحاجات المختلفة لهم، وعدم حفزها على التعلم وتحدي تفكيره وحثه على البحث والاستنتاج وإيجاد الحلول،

بالإضافة إلى عدم احترام بعض المعلمين والمعلمات لشخصية طلابهم، حيث يتمثل ذلك في استخدام الشتائم والإهانة والاستهزاء بالطالب إذا أخطأ أمام أقرانه من الطلبة وكل هذه أمور تؤدي إلى تعميق كراهية الطالب للمدرسة. وتقول رانيا عبدالرحمن، معلمة التربية الرياضية إن الاهتمام بحصص التربية الرياضية والتربية الفنية له الأثر البالغ في حياة التلاميذ وتحبيبهم في المدرسة، حيث نرى اليوم بعض المعلمين لا يعيرون هذه المسألة أي اهتمام ويعتبرون هاتين المادتين حصصاً كمالية وراحة لهم، لذلك ينبغي على القائمين على العملية التربوية والتعليمية التوظيف الفاعل للملاعب الرياضية وغرف النشاط والمختبرات العلمية والوسائل التعليمية في المدارس.

وعزت منى الهاشمي «ولية أمر» ظاهرة كراهية الطالب لمدرسته إلى أن نظام الترفيع الآلي المتبع في مدارسنا وخاصة في المرحلة التأسيسية «الحلقة الأولى» والذي يؤدي إلى الضعف التراكمي عند التلاميذ، مشيرة إلى أنه بازياد ترفيع الطالب يزداد إدراكه لضعفه وكراهيته للمدرسة.

ويشير عدد من الطلبة إلى تفضيلهم الحصص العملية التي تتم في غرف النشاط والمختبرات العلمية واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة،

وتجدر الإشارة إلى هناك أكثر من مجال يستقطب الطالب ويقبل من اهتمامه بالتعليم مثل التفاضل بمحطاته الفضائية المتنوعة والمباريات

الرياضية والمسابقات وألعاب الكمبيوتر، لذلك ينبغي على المدارس والأسرة توعية الطالب بتنظيم أوقات دراسته حتى لا يطغى جانب الترفيه على التعليم وتصبح المدرسة شيئاً ثانوياً.

ويؤكد مبحوث آخر على أن قلة رغبتهم في التعليم عند بعضهم نتيجة ما يرونه من قلة فرص العمل المتاحة أمام آلاف الخريجين من أقرانهم الذين لم يجدوا فرص عمل بعد.

ويذهب مبحوث آخر إلى أهم عنصر من عناصر العملية التربوية وأكثرها تأثيراً على الطالب وهو المعلم، مشيراً إلى أن العلاقة بين المعلم والطالب تلعب الدور الجوهري في ترغيب الطالب في التعلم، لافتاً إلى أن تصرفات المعلم هي التي تجعل بيئة صفه إيجابية أو سلبية في نظر الطالب لأنه المربي الذي يقود عمليتي التعليم والتعلم داخل غرفة الصف.

تشير الدراسات إلى أنه كلما شعر الطالب أن المعلم يرحاه ويحترمه ويستمع إليه ويساعده على حل مشاكله، كلما كان تقبله لما يعرضه المعلم أكبر.

والعكس صحيح، فكلما ساءت علاقة الطالب بالمعلم كلما قل اهتمام الطالب بمادة هذا

المعلم.

وفي بعض الأحيان تصل درجة السوء في العلاقة إلى درجة أن الطالب يكره كل ما هو

متعلِّق بالمدرسة.....ة.

يقول أحمد الطنجي الاختصاصي الاجتماعي في مدرسة للتعليم الأساسي أن كراهية بعض الطلبة لمدارسهم أمر يؤلمنا كتربويين وآباء في نفس الوقت، وعلينا التنبه لهذا عند المراهقين منهم، حيث نلمس أكثر من تعبير لهذه الكراهية وعداء الطالب لمدرسته مع نهاية كل عام دراسي، والذي يتمثل في تمزيق الدفاتر والكتب، وتكسير الكراسي والكتابة البذيئة على الجدران، والمشاجرات التي تنشب فيما بينهم داخل المدرسة أو خارج أسوارها، وعلى متن الحافلات، إضافة إلى تناولهم على معلميهم وتحديدهم داخل الصفوف وأمام بوابات المدارس.

وأضاف أن المناطق الجغرافية المختلفة ومستوى الأسرة الثقافي والاجتماعي يلعبان دوراً مهماً في تنشئة الطالب وسلوكه، فهناك أولياء أمور لا يحضرون ولا يتواصلون مع إدارة المدارس لمعرفة تحصيل أبنائهم الدراسي، على الرغم من استدعائهم رسمياً، لاعتقادهم أنهم مدعوون، إما لسماع شكوى حول قصور أبنائهم التعليمي أو سلوكهم السلبي، وهذا أمر خطير أيضاً.

2. الذات المتعلمة ولغة التعليم

عنصر آخر رغم أننا لم نأخذه بعين الاعتبار في التقديم لإشكاليتنا وهو عنصر اللغة أو لغة التعليم لأن خصوصية المجتمع الجزائري لا تتمثل اللغة الفرنسية القحة في المدرسة، ولكن وجدنا في الخطابات صعوبات مع المنهاج الدراسي بسبب اللغة العربية وذلك بالنسبة لطلبة

منطقة القبائل ، تقول المبحوثة 03 " أتيت للجزائر لأدرس هنا بسبب عمل أبي وعدم قدرته على الذهاب كل يوم إلى منطقة القبائل ولكنني إصطدمت بالواقع.. تضحك لا أنا أتقن اللغة العربية جيدا..إصطدمت لأن الأساتذة كانوا يشرحون لنا بالعامية ، لم أكن أفهم، انخرجت، اعدت السنة" يظهر هنا جانب قصور في التعامل مع التلاميذ من مختلف الخلفيات الاجتماعية، نلاحظ هنا أن هناك إهمال لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وغالبا ما يتجه الحديث عند طرح مفهوم الفروق الفردية إلى الحديث عن الصعوبات الحركية أو الكلامية إلا أن هناك فروقا أخرى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وهي ما يتعلق بالخلفية الاجتماعية، ويترتب على إهمال وعدم مراعاة الفروق الفردية ظهور آثار سلبية في البنية الداخلية للكيان التعليمي، وخاصة في تحقيق الأهداف التعليمية، وتقدم الطلاب، وتفاعل المعلمين مع طلابهم، ففي تحقيق الأهداف التعليمية، لن يتمكن المعلم من رفع المستوى العلمي لجميع الطلاب وتحقيق التعاون بينهم. وفي تقدم الطلاب، سيزداد المتعثرون منهم تعثراً وسينخفض مستواهم التعليمي بشكل واضح. أما في تفاعل المعلمين فسيؤدي انخفاض مستوى الطلاب إلى إحباط لدى معظم المعلمين، حيث إنه رغم إتقانهم للمادة العلمية وبذلهم أقصى جهدهم، فإن النتيجة النهائية للطلاب لا ترضيهم، وسيكون لها الأثر السيئ في تعاملهم مع طلابهم.

يعتبر المعلم أداة فعالة في أية خطة تعالج الفروق الفردية، ونحن نحتاج إلى معلمين مطلعين على أهمية الفروق الفردية ومتحسين بالحاجات الفردية وقادرين على التكيف مع المنهج الدراسي ، كما نحتاج إلى معلمين يتقبلون الفروق الفردية ويعتبرون وجودها أمراً طبيعياً بين

الطلاب ، والمشكلة إننا في مدارسنا لم ننتهياً بعد للتعامل مع الفروق الفردية، فالطلاب في الصف الواحد كلهم عندنا سواسية في التعامل والتذكر والحفظ والفهم لانفرق بينهم في النواحي الجسمية والعقلية اعتقاداً منا أن هذا هو العدل بعينه . والصحيح أننا عندما نتعامل بهذه الطريقة ونتبع هذا الأسلوب فنحن مخطئون ، فمن الضروري مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في العملية التعليمية وذلك باستخدام طرق تدريسية تراعي تلك الفروق وتتكيف مع البيئة المدرسية وتناسب قدرات الطلاب، ومن الطرق التدريسية التي تعطي أهمية للفروق الفردية:

• طريقة المجموعة ذات القدرة الواحدة:

عمدت بعض المدارس في الدول المتقدمة إلى تقسيم التلاميذ حسب قدراتهم العقلية ، وتقوم هذه الطريقة بوضع تلاميذ متجانسين من الناحية العقلية في شعبة واحدة ، وقد انتقدت هذه الطريقة بشدة على أساس أن مثل هذا التوزيع قد يؤدي إلى شعور التلاميذ بالتمايز، وبالتالي قد ينعكس ذلك على تصورهم لذاتهم في حياتهم الدراسية والاجتماعية ، ومثل هذا التوزيع يؤدي أيضاً إلى حرمان التلاميذ الأقل ذكاء من زملائهم الأذكى.

• طريقة التقسيم العشوائي:

يتجه المربون في المدرسة الحديثة إلى تقسيم التلاميذ تقسيماً عشوائياً بحيث يضم الصف الواحد تلاميذ مختلفين في الاستعدادات لمواجهة الفروق الفردية

وذلك باختبار مناهج طرق التدريس التي تتناسب الاستعدادات وقدرات كل تلميذ ، وينتقد أصحاب هذه الطريقة لتوزيع التلاميذ حسب درجات الذكاء أو التحصيل ؛ لأن ذلك لا يضمن التجانس التام الذي يسعى إليه المعلم من تقسيم الطلاب.

• طريقة التعلم الجماعي:

من مميزات هذه الطريقة أنها بدلا من الاعتماد على معلم واحد في تدريس موضوع واحد في الصف فإنها تستخدم مجموعة من المعلمين يقومون بمسؤولية التخطيط والتنفيذ والتقسيم للمنهج الدراسي ، ويمكن تطبيق هذا المنهج في المدارس الابتدائية والثانوية ، وكل معلم له اختصاص بموضوع معين ويكون من المناسب وجود مرشد تربوي مع المجموعة ، وهذه الطريقة مستخدمة في بعض البلدان الأجنبية وتطبيقها يتطلب وجود معلمين مؤهلين في اختصاصات مع ضرورة وجود منهج يتلاءم ومتطلبات هذه الطريقة.

ومن أهم الأساليب التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لمراعاة الفروق الفردية:

• التنويع في أساليب التدريب مثل (الحوار - تمثيل الأدوار - القصة -

العصف الذهني - حل المشكلات).

• **تنويع الأمثلة** عن المفاهيم والمبادئ المطروحة وإتاحة الفرصة للطلاب للتعليق وإبداء الرأي من خلال الأمثلة الواقعية في بيئاتهم المحلية وخلفياتهم الثقافية.

• **توظيف وسائل متنوعة ومثيرة وفعالة:** لتفريد التعليم مثل (صحائف الأعمال و البطاقات التعليمية المختلفة ومنها بطاقات التعبير و بطاقات طلاقة التفكير و بطاقات التعليمات و بطاقات التدريب و بطاقات التصحيح .. إلخ).

• **التنويع الحركي :** يعني التنويع الحركي ببساطة أن يغير المعلم من موقعه في حجرة الدراسة ، فلا يظل طول الوقت جالساً أو واقفاً في مكان واحد . وإنما ينبغي عليه أن ينتقل داخل الفصل بالاقتراب من التلاميذ ، أو التحرك بين الصفوف أو الاقتراب من السبورة ، هذه الحركات البسيطة من جانب المعلم ، يمكن أن تغير من الرتابة التي تسود الدرس وتساعد على انتباه الطلاب ، على أنه ينبغي ألا يبالغ المعلم في حركاته أو تحركاته . فيبدو أمام التلاميذ عصبياً مما قد يؤدي إلى تشتت انتباه الطلاب أو يثير أعصابهم.

• **تحويل التفاعل :** يعتبر التفاعل داخل الفصل من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية ، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث داخل الفصل : تفاعل المعلم والطلاب ، وتفاعل بين المعلم وطالب ،

• التنويع في استخدام الحواس:

كلنا يعلم أن إدراكنا للعالم الخارجي يتم عن طريق قنوات خمس للاتصال ، وهي ما تعرف بالحواس الخمس ، وتؤكد البحوث الحديثة في مجال الوسائل التعليمية ، أن قدرة الطلاب على الاستيعاب يمكن أن تزداد بشكل جوهري إذا اعتمدوا في تحصيلهم على استخدام السمع والبصر على نحو متبادل ، ولكن لسوء الحظ ، فإن غالبية ما يحدث داخل فصولنا الدراسية لا يخاطب إلا حاسة واحدة هي حاسة السمع ، فقد وجد أن حديث المعلمين يستغرق حوالي سبعون بالمائة من وقت الدرس ، وهي لغة لفظية تخاطب حاسة السمع مع فقطة السمع .

وهذا يعني أن المعلم لا ينبغي له أن ينسى أن لكل طالب خمس حواس ، وعليه أن يعد درسه بحيث يخاطب كل قنوات الاتصال عند الطالب ، وهنا يمكن أن يحدث تنويع المثيرات عن طريق أي انتقال من حاسة لأخرى.

• التعزيز:

إن للمعلم دوراً رئيساً في خلق الظروف التعليمية الجيدة في حجرة الدراسة ، ف شخصية المعلم وسلوكه يجعلان منه نموذجاً للسلوك ، يحتذى به طلابه ، كما أن سيطرة المعلم على عمليات الثواب والعقاب داخل الفصل ، تخلق إطاراً مناسباً تتحقق من خلاله أهداف العملية التعليمية ، ونحن نفضل أن

نشير إلى عملية الثواب والعقاب هذه بأنها عملية تعزيز لسلوك الطلاب ، سواء كان هذا التعزيز سلبياً أو إيجابياً .
 والتعزيز الموجب ، أي أن إثابة السلوك المرغوب فيه ، يزيد من احتمال تكرار هذا السلوك ، وكلما كان التعزيز فورياً أي عقب حدوث السلوك مباشرة كلما زاد احتمال حدوث السلوك المعزز تكراره ، لأنه يشعر الطالب بالمتعة والسرور ، كما أن علماء النفس الاجتماعي يضيفون إلى ذلك أن هذا التأثير لا يقف عند سلوك الطالب المعزز وحده ، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك رفاقه أيضاً ، ولقد أوضحت نتائج الدراسات أن إثابة أو عقاب سلوك طالب ما ، يمكن أن يكون له تأثير قوي على حدوث هذا السلوك من قبل الطلاب الآخرين .

بناء المناهج على مراعاة ما بين التلاميذ من فروق فردية:

لن نكون مبالغين إذا نظرنا للتلميذ من جميع النواحي : كيف يفكر ؟ كيف يسلك ؟ كيف يتعلم ؟ وما يمكن أن يتعلمه ؟ وما الاتجاهات والقيم التي يجب أن تكون لديه ؟ ما العادات التي يجب أن يكتسبها ؟ .. كل هذه الجوانب وغيرها يجب أن يعني بها محتوى المنهج ، فليس المحتوى مجرد مجموعة من الحقائق والمعارف وإنما هو مركب يتضمن كافة النواحي مع دراية كاملة بطبيعة المتعلم وإمكانياته ودوافعه بما يتضمن تنفيذ المنهج على أفضل صورة ممكنة، والأسئلة سالفة الذكر على غرار

كيف يفكر التلميذ؟ كيف يسالك؟ كيف يتعلم؟ وما يمكن تعلمه؟ هي أسئلة تقودنا إلى الحديث عن العمل المدرسي للتلميذ ، فماذا نقصد بالعمل المدرسي، وما الذي أراد قوله برنار شارلو عندما قال " ان الفشل المدرسي هو وضعية ناتجة عن قراءة سلبية في عمل التلميذ"؟

3. العمل المدرسي للتلميذ بين قراءة إيجابية وسلبية

كانت إجابات التلاميذ بخصوص عملهم المدرسي "أنا نحب نراجع مع صحابي ، أو خويا لكبير (يراجعي) وأبرز الأطروحات التي تبنت هذا الاتجاه كانت أعمال فيليب بيرينو على غرار كتابه **Métier d'élève et sens du travail scolaire** - مهنة التلميذ ومعنى العمل المدرسي- وقد تناول فيه العديد من القضايا مثل كيفية النجاح في المدرسة، تعلم الحياة في المدرسة، المناهج الدراسية الواقعية والعمل المدرسي، التعليم ومعنى المعرفة، بين الأسرة والمدرسة ، الطفل كرسالة ومرسل، نظرة سوسيولوجية على الاتصال داخل القسم، معنى الواجبات... و"من بين ما تطرق له نجد أعمال تفكير التلاميذ داخل القسم وقد حدد مجموعة عناصر يرى بأنها كافية لأن تشغل تفكير التلاميذ ويسود الانضباط داخل القسم، نذكر منها:

- أن يكون الأسبوع منظم حسب توقيت ثابت، لكل وحدة حجم ساعي يناسب محتواها،

وكل التلاميذ ملزمون بالمشاركة في النشاط الصفّي.

- يُكلف التلاميذ بواجبات منزلية ويتم امتحان قدرتهم على حلها بعد ذلك من خلال حل بعض التمارين كتابيا أو امتحان شفهي لبعض التلاميذ.
- الدرس يُقدم على مرحلتين: المرحلة الأولى يقوم المعلم بعرض بعض المعارف السابقة، التعاريف والقواعد بمشاركة التلاميذ وبالكتابة على السبورة وإعطاء الكلمة لكل التلاميذ بالتداول، ثم المرحلة الثانية: مرحلة العمل الفردي وفيها يُمنع الحديث بين التلاميذ...".
- وبهذه الطريقة يكون الانضباط غالب على الصف معظم الوقت ويستطيع المعلم السيطرة على التلاميذ والتأكد من وصول المعلومة للجميع.
- ويُعتبر كتابه هذا "دعوة للتلميذ على العمل على التعلم وفي الواقع يطلب من الأطفال والمراهقين أيضا العمل ليكونوا مشغولين لجعل النصوص والتمارين والمشكلات قابلة للتحقق منها ليتم تقييمها للمساهمة في الأداء التعليمي الجيد، لطمأننة أساتذتهم وأولياء أمورهم، وهم مدعوون إلى إتباع الإجراءات والقواعد التي تسعى في بعض الأحيان إلى تحسين التعلم والتنمية الفكرية، ولكن في بعض الأحيان يكون ذلك لضمان الصمت والانضباط وضمان احترام البرامج والاستخدام السليم للموارد والمحافظة على سلطة المعلم"، وفي حوار له مع مجلة **Pour vie pédagogique** أجاب حول السؤال الخاص عن أية استراتيجية هي الفعالة في مقاومة الفشل المدرسي، بأن: "جميع الاستراتيجيات ضرورية ومتكاملة، ومن المهم وقبل كل شيء أن تُظهر السلطات المنظمة للمدرسة إرادة سياسية ثابتة لتشجيع

الخبرات التعليمية ودعم المعلمين ومدراء المدارس الذين يسعون إلى محاربة فشل المدرسة، هذا يبدو بديهيا ولكن الواقع أنه على العكس فغالبا ما يُعامل المبتكرون كأشخاص هامشيين، يزعمون النظام القائم، فعلى سبيل المثال يتم منعهم من تشكيل فرق تدريس وتعطيل مشاريعهم في حين أنهم يجب أن يدعموا لتبنيهم قضية نبيلة، فالمدرسين المبدعين يتعرضون للمضايقة لانهم لا يفعلون ما يفعله الآخرون، وأول خطوة نحو القضاء على الفشل المدرسي هو تلبية مطالبهم ببعض الحرية في البرامج والتقييم وإقامة عقد جديد مع الوالدين ، فتشجيع جميع المبادرات التي تسير في هذا الاتجاه هو أساس السياسة المؤسسية الناجحة رغم أنه يطرح بعض المشكلات.¹

وفي سياق الحديث عن العقد بين الآباء والمدرسين فقد عالج **بيرينو** هذه المسألة بمشاركة الباحثة **كليوباتر مونتاندو** في أطروحتها الموسومة بـ

Entre parents et enseignants, un dialogue impossible والتي كتبت من

"منظور اجتماعي لا يسعى للحكم ولا للوصف ، بل يركز أولا على العلاقة بين الأسرة والمدرسة كجزء من تحولاتها على مدى العقود الماضية ويحلل بعد ذلك دور الطفل بين رسول ورسالة بين الآباء والمعلمين ، وكيفية تنوع الممارسات التعليمية للوالدين وعلاقتهم

¹ - Luce Brossard et Arthur Marsolais : **Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves**, Entrevue avec Philippe Perrenoud, In Vie pédagogique, novembre-décembre 1995, pp. 4-9. Sur le lien suivant :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_12.html

Consulté le 09/09/2017.

بالمدرسة وفقا لطريقة عمل الاسرة ، ومهد الطريق لتحليل اجتماعي لتقسيم المهام بين إثنين من الهيئات التعليمية الرئيسية، فكانت هذه الأطروحة أيضا بمثابة مساعد للآباء والمعلمين لفحص مسافة معينة هي دائما بينهما من خلال الاتصالات المباشرة أو من خلال الطفل"،
ومنه عندما نتحدث عن عمل مدرسي فنحن نشير إلى مهنة يقوم بها التلميذ أثناء دوره كذات متعلمة فهـ ل التلمـ ذة مهنة؟

ما معنى أن يكون التلميذ تلميذا؟ ربما نتلمس طريقنا إلى الجواب في تأمل الصورة التالية:
حين يعاقب المدرس تلميذا فنسأله قائلين: لماذا عاقبت التلميذ الفلاني؟ يرد علينا: إنه لا يتصـ رف كتلميـ ذ؟؟؟؟.

إن هذا الجواب التلقائي يكتف الرؤية للتلمذة التي قد تعني الاستماع الجيد لقول المدرس، والتصرف اللائق، وحفظ الدروس، واحترام الغير وقواعد المؤسسة والتجهيزات، والقيام بالواجبات، واحترام الوقت والحضور الضروري، وإلزامية الحفظ والقيام بالمطلوب... إلخ
حدد فليب بيرنو مختلف الاكراهات التي تعرفها المؤسسة المدرسية التي من شأنها أن تجعل جمهورها يخضع لمهنة لها قواعد ومقاييسها الدقيقة: غلاف زمني قار يخضع لإيقاع الجرس، الغيابات والتأخرات المعاقب عليها، الواجب القيام به في القسم أو في المنزل، الاتقانات المنقط عليها فرديا، التوجيه، بنية السلطة داخل القسم وفي الفضاء المدرسي... إلخ.
والحاصل أن مهنة التلميذ أكثر تعقيدا من متابعة المنهاج الدراسي.

تستعمل حرفة التلميذ في سوسيولوجيا التربية الفرنسية كثيرا بينما تنذر في نظيرتها الأنجلوساكسونية. هناك ثلاث صور للتلميذ ، حسب سيروتا السوسيولوجي الفرنسي، هي:

الوريث: تعكس الاختلافات الثقافية بين التلاميذ الوسط الاجتماعي، كل تلميذ يحمل كفايات تكتسب اجتماعيا قريبة مما تكسبه المؤسسة المدرسية، كل تلميذ يرث الرأس مال الثقافي لأسرته بدون عمل.

استراتيجي: ينظر إلى التلميذ كاستراتيجي يختار وهو في سوق الخيارات الفكرية والثقافية المسار الأمثل للتوجه للممكن؛ فهو يقيس التكاليف و يستثمر في الفرص لاختيار أحسن الحالتين.

المستهلك: يعتبر التلميذ وأبائه كغاية لسمعة المؤسسة المدرسية؛ فهما ينتقيان ما يناسبهما.

وهناك من بين، كفايب بيرنو، بأن التلمذة لا تقتصر على اكتساب المعارف والمهارات ولكنها تطال اكتساب قواعد عدة. ولكن لا بد من الإقرار بأن العمل المدرسي يختلف عن غيره من الأعمال؛ فهو من جهة أولى ليس له منفعة مباشرة ظاهرة للعيان، ومن جانب ثان فإن معظم المهام لا يقررها التلميذ لأنها مفروضة من قبل المدرسين والنجاح فيها لا يضمن أي راتب مباشر. ثم إن إنجاز هذه المهام يكون متقطعا: العمل المفروض المتقطع، المتكرر والمراقب...؛ لذلك يلجأ التلميذ

حسب بيرنزيو إلى استراتيجيات منهجية:

أن التلميذ يقبل بمنطق النظام بامتثاله له دون طرح الأسئلة ولا مناقشة الأمر؛ وذلك يفوز بثقة المدرس الذي يترك له جراء ذلك بعض الاستقلالية.

أن التلميذ ينجز المهام المطروحة عليه بالسرعة الممكنة ليتفرغ لشيء آخر.

أن التلميذ لا يرفض العمل بوضوح لكنه يبحث عن طرق ملتوية لتوقيفه، فهو يعطي الانطباع بأنه منهمك في العمل دون بدل المجهود.

أن التلميذ يعلن بأنه غير كاف وغير قادر على فهم المهمة، وهو بذلك يريح الوقت حينما يكون المدرس منشغلاً مع غيره؛

أن التلميذ ينكر أهمية العمل المطلوب منه، ويرفض بوضوح القيام به بطرحه لمبررات كثيرة (كالعياء وانعدام الرغبة والميل للدعابة) إن حرفة التلميذ تستحضر استراتيجيات كثيرة للوصول إلى الفهم الأفضل واستعماله لصالحه مختلف الكيركيومات المطروحة في المدرسة وخاصة المنهاج الخفي.

وبخصوص العمل المدرسي طرح برنار شارلو فكرة القراءة الإيجابية في عمل التلاميذ أي أن نكسر سؤال كيف كان يعمل التلميذ حتى وقع في وضعية فشل مدرسي .

4. الدروس الخصوصية... حل أم مساهمة في تفاقم الأزمة.

لم تعد الدروس الخصوصية مجرد حصص دعم يلجأ إليها تلاميذ جزائريون في ظروف استثنائية، بل صارت عامة، وفق ما تكشفه أرقام حول الظاهرة.

تشير دراسة أنجزها مجموعة من الباحثين الجزائريين إلى أن 67 في المئة من عينة تلاميذ خضعت لبحث واستطلاع رأي يستفيدون من دروس خصوصية.

ولفتت الدراسة الانتباه إلى أن أكثر من نصف التلاميذ الذين يتلقون دروسا خصوصية يشرف عليهم أساتذة مدرستهم، في حين يتابع البقية دروسهم الخصوصية عند أساتذة من خارج المدرسة .

وتوصلت الدراسة إلى أن 81 في المئة من التلاميذ يقصدون هذه الدروس لعدم استيعابهم للدروس المقدمة في القسم بشكل جيد

ومن بين النقاط التي خلص إليها البحث، أن "المدرسة لا تؤدي دورها بالشكل الذي يضمن استيعاب التلاميذ، بفعل الاكتظاظ وصعوبة المتابعة في القسم."

مبررات متباينة

يلجأ الكثير من أولياء التلاميذ لهذا النوع من الدروس، لمساعدة أبنائهم على تعويض النقص في استيعاب مواد دراسية و الهدف من تسجيلهم هو تطوير مستواهم المعرفي .

تأتي الدروس الخصوصية على رأس قائمة الأولويات التي تسعى الأسرة العربية إلى تسديد فاتورتها، إذ أصبحت أمراً حتمياً لا يمكن للطالب أن يستغني عنه خلال العملية التعليمية .

وظاهرة الدروس الخصوصية؛ ليست ظاهرة ترفيهية أو أنها جاءت من غير دوافع حقيقية لتفسيها؛ بل إنها كغيرها من الظواهر الاجتماعية، الناشئة في ظل ظروف وأوضاع جديدة تتتاب المنطقة بأكملها .

إن ظاهرة الدروس الخصوصية هي مسؤولية ؛ المدرس الذي لم يستطع توصيل المعلومة بصورة واضحة وسهلة للتلاميذ، والتلميذ الذي لم يفهم جيداً، ويطالب ولي أمره بمساعدته بدرس خصوصي، واخيراً ولي الأمر الذي يستجيب لرغبة الابن أو الابنة ويتحمل نفقات الدروس الخصوصية .

فإن تفشي تلك الظاهرة يرجع إلى تقصير المدرس؛ فضلاً عن أن الكتاب المدرسي ذاته بحاجة إلى ثورة شاملة؛ من حيث التقسيم، والتفسير والفهرسة، وشرح المصطلحات الصعبة. ولا بد أن تصاحب المادة رسوم توضيحية؛ وبيانات وصور وخرائط وإخراج جيد؛ كي تخلق حالة من الارتباط بين الطالب والكتاب المدرسي، فلا يلجأ إلى الكتب المساعدة التي يقبل عليها الطلاب بمجرد بدء العام الدراسي.

إن الدروس الخصوصية أصبحت خلال السنوات الأخيرة ظاهرة روتينية، فقد صار من الطبيعي أن يحصل الطالب على درس خصوصي؛ دون رؤية المعلم أو طريقة أدائه، وأصبح المفهوم السائد أن الطريق للمجموع هو الدرس الخصوصي .

من بين العوامل التي ساهمت في خلق جيل الدروس الخصوصية هو نمطية الامتحان، وقدرة محترفي الدروس الخصوصية من المعلمين على توقع وتخمين أسئلة الامتحان.

وبالتالي يلجأ الطالب إلى ذلك للحصول على درجات مرتفعة، لكن المشكلة الأكثر خطورة أن الدرس الخاص يخلق من الطالب شخصاً اتكالياً لا يهتم بما يدور داخل الفصل المدرسي، وليس مهتماً بما يشرحه المعلم؛ لأن لديه بديلاً آخر خارج المدرسة .

من المشاكل الدراسية لعملية التطوير التعليمي هي قضية الدروس الخصوصية؛ التي أصبحت ظاهرة مستفحلة في المجتمع ، وتشكل مصدراً للقلق لدى أولياء الأمور والطلاب والمسؤولين.

وزارات التربية المتعاقبة خلال عقود طويلة فشلت في إيجاد حل لهذه الظاهرة البشعة التي تتسبب في هدر النظام التربوي والتعليمي ؛وتقلل من كفاية وفاعلية التعليم.

لذلك تتطلب ظاهرة الدروس الخصوصية القيام بالبحوث العلمية ، واتباع منهج علمي له أساليب وخطوات وفق تسلسل ومعاينة ؛لا ينبغي تجاوزها تشمل عمليات الملاحظة والتحليل والتفسير والتجريب والتسجيل والتعميم والتنبؤ للقضاء على هذه الظاهرة .

المعروف أن ظاهرة الدروس الخصوصية، تقلل من قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بثقة الطلاب وأولياء الأمور بالمدرسة كمؤسسة تعليمية تهدف إلى تأدية رسالتها على أكمل وجه؛ كما أن تكلفة هذه الدروس تسبب أعباء اقتصادية ؛خطيرة على أولياء الأمور.

كما أنها تشكل خطورة كبيرة؛ من حيث انها لا تتيح للطلاب الفرص المتكافئة؛ من الناحية التحصيلية ، وتؤثر على سلوكهم وتبعدهم عن جو المدرسة والمشاركة الجماعية.

وبالتالى تؤثر على القدرة علي التكيف الاجتماعى ؛ والتفاعل مع المعلم ضرورة مهمة أثناء التدريس؛ وهذا يتأتى من خلال المدرسة باعتبارها مؤسسة لها أهداف تربوية واجتماعية .

كما أن الدروس الخصوصية؛ تتجم عنها ظاهرة ضياع فى مدخلات التعليم من أموال وجهود بشرية واختلال فى التوازن.

هناك دراسات تشير إلى وصف الدروس الخصوصية؛ بأنها ظاهرة معقدة ناجمة عن العديد من الأسباب المتنوعة والمتداخلة ، وتتفاوت من بيئة إلى أخرى ومن مدرسة إلى مدرسة. الدروس هى كل جهد تعليمي يحصل عليه الطالب منفرداً أو فى مجموعة نظير مقابل مادي يدفع للقائم به .

ظاهرة الدروس الخصوصية منتشرة بين الطلاب أكثر من الطالبات لأن المعلمين أكثر إعطاء لها من المعلمات. الاعتقاد السائد لدى أولياء الأمور أن مشكلة الدروس الخصوصية لن تحل؛ لأن الطالب يكره المدرسة، وينفر منها، وأن فكرة اللجوء لمجموعات التقوية فاشلة؛ لأنها غير مؤهلة لتلقي الطالب المعلومات.

وعن الارتفاع الجنوني لأسعار الدروس أرجعها لانتشار المدرسين الذين يأخذون مهنة التدريس هواية أو موهبة وهم لم يتخرجوا من كليات التربية أو الآداب، أي ليسوا تربويين، أن المعلمين يرفضون الترقيات الإدارية؛ لكي يقدروا أن يعطوا دروسا خصوصية دون قيود.

فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبنة الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلية المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيو تربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاتري الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، كذلك إحساس بعض الطلبة الموهوبين بأن ما يتعلمونه لا يُشبع حاجاتهم العقلية والنفسية مما ينتج عنه إحجامهم عن التعلم الجاد لبعض المواد الدراسية، إلا أن أحيان يكون العزوف عن التعلم وعدم الرغبة فيه بسبب صعوبات..فأية صعوبة قد تواجه الذات المتعلمة، وتجعله في وضعية فشل مدرسي؟

فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبنة الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيوتربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهارتي الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، كذلك إحساس بعض الطلبة الموهوبين بأن ما يتعلمونه لا يُشبع حاجاتهم العقلية والنفسية مما ينتج عنه إحجامهم عن التعلم الجاد لبعض المواد الدراسية، إلا أن أحيان يكون العزوف عن التعلم وعدم الرغبة فيه بسبب صعوبات. فأية صعوبة قد تواجه الذات المتعلمة، وتجعله في وضعية فشل مدرسي؟

فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبنة الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال

التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية ، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين ، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيوتربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاتري الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، كذلك إحساس بعض الطلبة الموهوبين بأن ما يتعلمونه لا يُشبع حاجاتهم العقلية والنفسية مما ينتج عنه إحجامهم عن التعلم الجاد لبعض المواد الدراسية، إلا أن أحيان يكون العزوف عن التعلم وعدم الرغبة فيه بسبب صعوبات..فأية صعوبة قد تواجه الذات المتعلمة ، وتجعله في وضعية فشل فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبنة الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية ، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين ، وقد أظهرت القراءة في

الأدبيات التربوية والسوسيو تربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاتري الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، كذلك إحساس بعض الطلبة الموهوبين بأن ما يتعلمونه لا يُشبع حاجاتهم العقلية والنفسية مما ينتج عنه إجماعهم عن التعلم الجاد لبعض المواد الدراسية، فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبنة الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الطلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيو تربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاتري الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، كذلك إحساس بعض الطلبة الموهوبين بأن ما يتعلمونه لا يُشبع حاجاتهم العقلية

والنفسية مما ينتج عنه إجماعهم عن التعلُّم الجاد لبعض المواد الدراسية، إلا أن أحيان يكون العزوف عن التعلم وعدم الرغبة فيه بسبب صعوبات.. فأية صعوبة قد تواجه الذات المتعلمة ، وتجعله في وضعية فشل مدرسي؟

فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبنة الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية ، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين ، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيوتربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلُّم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاري الحفظ والتذكر وإغفاله لتتوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبنة الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى

الامتحانات العملية ، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الطلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين ، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيو تربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاتري الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير ، فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبانات الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية ، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين ، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيو تربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاتري الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، كذلك إحساس بعض

الطلبة الموهوبين بأنّ ما يتعلمونه لا يُشبع حاجاتهم العقلية والنفسية مما ينتج عنه إجماعهم عن التعلّم الجاد لبعض المواد الدراسية، إلا أن أحيان يكون العزوف عن التعلم وعدم الرغبة فيه فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبّات الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيو تربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلّم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاري الحفظ والتذكر وإغفاله لتنوع أنماط التفكير لدى الطلبة بمن فيهم الموهوبين، كذلك إحساس بعض الطلبة الموهوبين بأنّ ما يتعلمونه لا يُشبع حاجاتهم العقلية والنفسية مما ينتج عنه إجماعهم عن التعلّم الجاد لبعض المواد الدراسية، فمسألة التعلم لدى التلميذ ضرورة العمل على تجديد التعليم وتطويره من خلال توظيف برامج عديدة، يأتي في مقدمتها الاعتماد على مناهج تم تحديثها بإدخال مصادر التعلم والحاسوب والمختبرات العلمية، ووضع اللبّات الأساسية لهذه الطفرة التطويرية في

مجال التعليم، بالابتعاد عن نظام الامتحانات التقليدية واللجوء إلى الامتحانات العملية ، وهنا نصل إلى نقطة مهمة وهي عدم إختزال نقص الرغبة في التعلم على التلاميذ متوسطي أو ضعيفي المستوى فقط بل شملت الظاهرة حتى الكلبة المتفوقين أو كما يطلق عليهم لفظ الموهوبين ، وقد أظهرت القراءة في الأدبيات التربوية والسوسيو تربوية أن أسباب ضعف رغبة الطالب الموهوب في تلقي التعليم هو عدم استخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات حديثة أثناء التعليم تتسجم مع أنماط تعلم الطلبة بمن فيهم الموهوبين، ويُرجح سبب ذلك اعتماد بعض المعلمين على مهارات التفكير الدنيا أثناء الشرح كمهاتي الحفظ والتذكر .

II . العلاقة المعرفية بالمعرفة والفشل المدرسي

Le rapport épistémique au savoir et l' échec scolaire

يؤكد عدد من التربويين والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين أن كراهية بعض الطلبة لمدارسهم ونظرتهم السلبية إليها، لم تأت من فراغ، بل إن هناك عدة أسباب أهمها: تعثر النظام التعليمي وعجزه عن تلبية حاجات الطالب واهتماماته من ناحية، وشعور الطالب بعدم انتمائه لمدرسته من ناحية أخرى، حيث يشعر بأنه مجبور على الذهاب إليها، وذلك لأن كل ما يقدم فيها من معارف يستهجنه أو يرى فيه عدم تلبية لتطلعاته، فالتلميذ أثناء سعيه للتعلم ينشد المعرفة التي ترضي طموحه أو تستثير رغبته، تجعله يرغب فيها من خلال المعنى الذي تحمله بالنسبة إليه، أما إذا كان التلميذ يرى بأن ما يتلقاه من مواد هو مجرد عملية تخزين يتم إسترجاعه في الإمتحان ويتم نسيانه بعد ذلك ، تصبح معرفة دون معنى بالنسبة له، لا تجعله شبيهاً بالكبار، لا تفيده في حياته، هي معرفة عكس تصوراتهِ وانتضاراتهِ.

الفصل السادس

علاقة التلميذ بالآخر - معلمه - والإخفاق المدرسي

I. عرض وتحليل لنتائج المقابلات وتقارير المعرفة

1. المعلم.. أية وظيفة؟

إن وظيفة المعلم من وجهة نظر براغماتية ليس هو مجرد تدريس الأفراد بل تكوينهم للحياة الاجتماعية الصحيحة فهو ليس موجود في المدرسة لفرض أو تلقين آراء معينة على الطفل و لكنه موجود في المدرسة كعضو في الجماعة يختار الخبرات التي سوف تقدم للطفل ليتفاعل معها و ليساعده في إتباع الطرق لمواجهة مشاكله وحله.

فدور المعلم يكمن في تسيير عملية الإبداع للذات عند التلميذ وبشكل مستمر وفق خطوات مرحلية تهدف إلى تنمية الألب الإبداعي و الخبرة و التلقائية بشكل يمكن الطالب من تعليم نفسه ،بنفسه، وقد حاولنا من خلال المقابلات وتقارير المعرفة إستشفاف العلاقة بين التلاميذ ومعلميهم، ووجدنا أن من المبحوثين من يُصر على أن إخفاقه مدرسيا لم يكن بسبب صعوبة المواد أو عدم الرغبة في تعلمها في حد ذاتها، بل أرجعوا السبب إلى شكل علاقتهم بمعلميهم " في السنة ثانية ثانوي أعدت السنة، كنت مانحبش تلحق ساعة تع الفيزياء مانحب نقرأها ،مانحب لي يقريها (بضحك ويقول في نفس الوقت) نقلك الصبح كي تلحق كنت نهرب، نعم نعرف بلي هذا خطأ وسببلي مشكلات مع عائلتي كانوا كل مرة يعطيوني إستدعاء ولي الأمر، حبيت نبدل القسم لكن قالولي مكانش الأماكن.. أنا كنت مهمش ، الأستاذ كان يسأل غير البنات.. غير البنات لي يطلب منهم الإجابة .. غير البنات لي يسمطهم بالإجابة ، أنا مايحبنيش، كان يفرق بينا ، انا نعرف بلي المعلم لازم يساوي بين

تلاميذو كيما يساوي الأب بين أبناعو، هكا نعرف.. هكا كان يدير معلمي ف الابتدائية ... (يضحك ويقول) لوكان غير جا هو لي يقربنا كامل المواد من الابتدائي حتى للثانوي " عند التدقيق في خطاب هذا المبحوث نلاحظ حديثه عن زميلاته بنوع من الإنزعاج يمكن أن تكون بسبب المرحلة العمرية التي يجتازها حيث فيها يصبح التلميذ أكثر حساسية حيث نلاحظ مقارنته بين معاملة المعلم له وإحساسه بتفضيل زميلاته عنه على أساس النوع، مبحوث آخر يضيف، انا كنت نحب نقرى مواد أدبية لكن كانت عندي مشكلة مع الفلسفة مانعرفش نقرأها ..واعرة بزاف..كنت نحب نقول للأستاذة لكن هي..(تسكت قليلا وتقول بنوع من السخرية) ..كانت تحب غير الأوائل ، تحب غير لي يعرفو يعني انا مافهمتش،كيمرانيش من الأوائل ماتحبينيش لأنها عمرها ماسألتنى هل فهمت أو لا ومحاولتش حتى تعرف علاش مارانيش نشارك، قاتلي ماما ندخل نقرى دروس تقوية فيها لكن أنا محببتش صاي كرهتها هذي المادة مانحبش نقرأها ..مانزيدش نقرأها حتى إذا عاودت العام على جالها" نلاحظ هنا شعور التلميذ بعدم تقدير لذاته نتيجة رؤية عدم الإهتمام من الآخر المتمثل في معلمه مبحوث آخر يقول ،"كانت علاقتي بكل المعلمين من الابتدائي حتى للثانوية جيدة ، لم أكن متفوق لكني كنت من التلاميذ النشيطين، فقط (يضحك ويقول) كيما راكي تشوفي أنا عندي مشكل التأتأة أحيانا كانت تسبلي صعوبة ف الإمتحانات الشفوية لكن المعلمين كانوا يصبرو عليا ، تعرفي أنا دائما كانت عندي صعوبة ف اللغة الفرنسية، الفرونسي تجيني واعرة بزاف مي نحب نحضر دائما هذيك الحصة ونحاول نفهمها ونتعلمها ، الأستاذة تاينا

بزاف مليحة وماتتلقش مني كامل كي نطول ف الإجابة بسبب التأتأة، واحد النهار جابنتلي كتاب لتعلم المبتدئين حسيت بلي هي صح مثل أمي وأهتمت بالصعوبة لي عندي وفهمتها ومخالاتنيش نحس أني ماشي كيما صحابي، لكن .. (يسكت قليلا ثم يقول) ماشي كامل الناس تفهم (بنوع من الهجومية في الكلام يقول) نورمالمو قبل ما يبعثو المعلم يقربنا يقربوه على أنواع التلاميذ والأمراض لي ممكن يكونوا يعانيو منها، انا لا أخجل اني مصاب بالتأتأة وليس ذنبي.. (يسكت قليل) ضرك نحكيك.. في سنة ثانية ثانوي كل الأستاذة كانو يعرفوني لكن في منتصف السنة خرجت أستاذة العلوم في إجازة وضع، جابولنا مستخلفة، أنا كنت قليل المشاركة لم تلاحظ الصعوبة التي أعاني منها، لكن بعد بضعة أيام قاتلنا نديرلكم إمتحان شفوي لمعرفة المستوى أسئلة نظرية والإجابة شفويا ومختصرة، جاء دوري عرفت الإجابة لكن عندما بدأت بالإجابة أحد زملائي ضحك ولم أفهم لماذا إعتقدت بأننا متفقين وأنني ادعي التأتأة لأضحك زملائي وبختتي بطريقة عنيفة وقالت بأني أسخر منها لأنها ليست هي أستاذتنا ولا نحترمها.. عندما بدأت بالبكاء تأكدت بأني حقيقة هذي هي طريقة كلامي ، أخذتني معها إلى الإدارة وإستفسرت عن الموضوع ...نعم إعتذرت مني ...ولكن في الحقيقة لم أستطع نسيان هذا الموقف ، أصبحت تلك الحصة تشعرني بأنني أعاني من نقص حقيقي أصبحت أتغيب أحيانا بعذر وأحيانا دون عذر، أستطيع أنأقول لك أني ..كرهت مادة العلوم "(عبد الجليل ، 22 سنة) نلاحظ من خلال المفردات الي إستعملها المبحوثين والتي إعتبرناها كوحدات دالة نظرا لتكررها أن المبحوثين يولون أهمية كبيرة لطريقة تعامل

معلميهم معهم ودور المعاملة الحسنة والشعور بالحب في سعيهم للتعلم حتى وإن كانت المواد صعبة، ومن جانب آخر لم يتكلموا عن عدم حبهم للمادة إلا وربطوها مع عدم حبهم للمعلم، "علاقة حب وكره"، هنا يظهر البعد الاجتماعي في علاقة المبحوثين بمعلميهم الذين شعروا أنهم يتعاملون معهم بنوع من التهميش والتفرقة في المعاملة - حسب تعبيرهم -، الأمر الذي إنعكس على طريقة تعاطيهم مع المادة بإستخفاف وعدم الحرص على الحضور رغم أهمية المادة كمادة أساسية وأيضاً علمهم ويقينهم أن هذا الأمر كان قد يُسبب لهم الطرد، أو الإخفاق وإعادة السنة، لكن الملاحظ من خلال السياق الذي تحدث فيه المبحوث الأول الذي يمكننا من إستنباط بعض الخبرات من تاريخه المدرسي وهو مقارنته لنفسه مع زميلاته " المعلم يحبهم وأنا ما يحبنيش" ، وأيضاً مقارنته لمعلم مادة الفيزياء بمعلمه في المرحلة الابتدائية ووصفه لعلاقته به كعلاقة الأبوة في الوقت الذي وصف علاقته بمعلم الفيزياء بأنها علاقة تخلو من الحب - حسب إعتقاده -، وأيضاً السياق الذي تحدثت فيه المبحوثة الثانية والذي إحتوى أيضاً على نوع من المقارنة في تعامل المعلمة معها والتفريق بينها وبين زملائها من الأوائل وعدم الإهتمام بفهمها وإستيعابها للمادة من عدمه، الأمر الذي كون لديها فكرة أن المعلمة لا تحبها لأنها ليست من الأوائل الأمر الذي جعلها تنظر بدونية إلى نفسها وجعلها تتجنب دراسة مادة الفلسفة حتى عند معلم آخر، كما ظهرت أيضاً النظرة إلى الذات من خلال الآخر (المعلم) في إجابة المبحوث الثالث والذي رأى بأن طريقة تعامل معلمته

معه وعدم إستيعابها للصعوبة التي يُعاني منها زادت من شعوره بالنقص بين زملائه وهو ما جعله يكره المادة التي تُدرسها والحصة التي تكون هي فيها.

2. العلاقة غير جيدة مع المعلم.. لماذا؟

من خلال إجابات المبحوثين حول علاقاتهم بمعلميهم ظهر تدني مستوى العلاقة بين المدرس والطالب حيث قال أحد المبحوثين بهذا الخصوص "أستاذة الفلسفة كانت ما تشرح من قلبها.. كلمة زوج تبدأ تهدد فينا .. ضرك نحس درس.. وروحو شوفو وين تفهموه.. ما كنتش نفهم منها.. تحسها هي ماكانتش فاهمة واش راهي تقري" ، ويظهر هنا أبرز الأسباب في تدني العلاقة بين المعلم والتلميذ وهو عدم الإيمان بالكفاءة العلمية والمعرفية لأستاذته، وهذا قد يعطي طابعا أن المدرس شخصية ضعيفة في نظر الطلاب مما يدفعهم إلى عدم احترامه وبالتالي تدني مستوى العلاقة بينهما.

شكل آخر من أشكال العلاقة السائدة بين المعلمين والتلاميذ ظهر من خلال خطاب بعض المبحوثين "أنا كانت مادة الإنجليزية مانخدمهاش.. مانحبها ما نحب لي تقريها.. شحال معقدة.. دخلت ديراكت بدات تسوغ وأنا وأنا .. مدرنالها والو.. لو كان خلات حتى نعملو سلوك غير لائق وبعد ساهل.. كرهتني ف اللغة لي كنت نحبها" يظهر هنا وإن لم يصرح عنه المبحوث بشكل علمي نوع من أنواع السلوكيات التي ينتهجها بعض الأساتذة وهو السلوك الحوجزي والكلمة مشتقة من

النجاح في مهنة التعليم، يليه الرغبة في التعليم فالمعلم الذي تتوفر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه بحب ودافعية، سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا، سوف يتعامل المعلم الذي يتميز بهذه الرغبة مع التعليم ليس كمهنة وحسب وإنما كمهمة إنسانية تتطلب منه كل محاولة جادة لتطوير العمل التعليمي المرتبط به، فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد وهذا الأخير يضمن تطوير القدرات والحماس العملي، ثم المعرفة معمقة متطورة وكافية حيث يوجد هناك هناك خمسة أنواع من المعرفة أولا معرفة عامة: تتمثل في معرفة أساليب العلوم ومبادئها وثانيا معرفة خاصة بموضوع تعليمية: فبضاعة المعلم هي المعرفة المتعمقة لموضوع تعليمه، فكلما كان متمكن من موضوع تعليمه كلما أقبل عليه تلاميذه، ثم معرفة طرق ووسائل التعليم وتشمل المعلومات النظرية الخاصة لتخطيط التعليم وتحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم التلميذ، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف وتقويم تعلم تلاميذه وتوجيههم لمزيد من التعلم، وأهم ما أسفرت عنه النتائج هو ضرورة معرفة المعلم التلاميذ الذين يعلمهم: فهذا النوع من المعرفة يمكن المعلم من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه، ومن ثم يكون أقدر على اختيار أساليب تعليمهم وتوجيههم وإرشادهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وحل مشكلاتهم السلوكية والتعليمية، ويتوازا هذا مع معرفة ذاته: فالمعلم الفعال هو الذي تكون لديه دراية بمواطن ضعفه ومواقع قوته وقدراته العامة في التعليم مما يعينه على الاختيار السليم للطرق والوسائل التعليمية التي تتفق مع قدراته وإمكانياته

الشخصي، واتصافه بالشجاعة الأدبية في قول " لا أعرف " حيث : يتردد المعلمون عادة في الإفصاح عن عدم معرفتهم الإجابة عن سؤال ما في موضوع تخصصهم أمام طلبتهم، وفي كثير من الأحيان يعطون إجابات غير دقيقة، وربما غير صحيحة بدل اعترافهم بأنهم لا يعرفون الجواب الصحيح، ويجب أن يكون المعلم صادقاً وأميناً مع نفسه مع طلبته، ولا يعيبه أبداً أن يقول " لا أعرف الإجابة دعونا نبحث عن الإجابة معا " إن التعليم ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة يكتشف المعلم فيها جهله، وما لم يكن مستعداً للاعتراف بذلك فإنه ينمي بذلك اتجاهها سلبياً لدى طلبته مفاده أن الجهل بأي شيء ضعف ومصدر للخجل، ولذلك ينبغي إخفاءه حتى ولو تطلب ذلك إدعاء المعرفة، أو إعطاء إجابات غير صحيحة، - يجب ان يكون أيضا حسن التنظيم والإعداد المسبق: يجب أن يكون المعلم قادراً على تنظيم غرفة الصف وتنظيم قدر من المعرفة والأنشطة الملائمة لمستوى الطلبة ووقت الحصة، وتوصيلها أو نقلها للطلبة، والغرض من ذلك هو الحد من إمكانية ارتباك الطلبة وتشجيع الحس بالمسؤولية الناجمة عن معرفة ما يتوقعه المعلم في وقت معين، وتوفير متطلبات أساسية لتعليم فعال - الخصائص النفسية والانفعالية: منها الاتزان الانفعالي: وهذا حتى يتمكن من إشباع حاجات التلاميذ الانفعالية، ومن المعروف أن أغلب علماء النفس يطلقون مصطلح "انفعال" على الانفعالات القوية التي يصاحبها اضطراب في السلوك: كالخوف والغضب الشديدين، أما الشعور بحالات خفيفة من المشاعر الوجدانية مثل السرور الضيق فيطلقون عليه مصطلح " الوجدان"، فالوجدان شعور ذو صيغة انفعالية خفيفة. القدرة على

التكيف: حتى يتمكن من خلق المناخ التربوي السوي للتلاميذ وتوفير الخبرات اللازمة لنموهم وتنمية مداركهم وتشجيعهم على اكتساب الخبرة الجديدة .ج- القدرة على تنمية الدوافع: دافعية التلاميذ لمساعدتهم على تحقيق النجاح ومواجهة الإحباط، وللفرد دوافع كثيرة ورغبات متعددة، وإن الإحباط أي دافع أو رغبة يمكن أن يدفعه إلى القيام بعملية التوافق .وللدوافع سواء كانت فسيولوجية أو اجتماعية تأثير كبير في توجيه سلوك الفرد، فحينما ينبعث الدافع يشعر الفرد بحالة من التوتر وبوجود حالة ملحة تدفعه إلى القيام ببعض الأعمال التي تشبع الدافع، ومن بين أهم الخطوات الرئيسية في عملية التوافق هي - وجود دافع يدفع الإنسان إلى هدف خاص - . وجود عائق يمنع من الوصول إلى الهدف ويحبط إشباع الرغبة في الموضوع، قيام الإنسان بأعمال وحركات كثيرة للتغلب على العائق، الوصول إلى حل يمكن من التغلب على العائق ويؤدي إلى تحقيق وإشباع الرغبة في التعلم.

يعتبر المعلم أو المدرس محور العملية التربوية وأحد مدخالها الرئيسية والتي تحدد مدى نجاح أو فشل المنظومة التعليمية، ويرتبط المعلم مع وسطه الاجتماعي بمجموعة من العلاقات التي تنسج خيوطها في تفاعلاته اليومية مع محيطه الوظيفي والاجتماعي، ومحاولته تحقيق بعض الحاجيات الأساسية .

المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في تنمية المجتمع :تعتبر قضية التنمية واحدة من القضايا المهمة والمعاصرة، حيث من دونها لن يحدث التغيير نحو الأفضل للمجتمعات على جميع المستويات الاقتصادية منها والسياسية، والاجتماعية،

والثقافية، ويمكن للتنمية الاجتماعية أن تتحقق من خلال تضافر الجهود البشرية والسياسات الرشيدة في وضع خطط استراتيجية بناءة تساهم في الرقي والازدهار، وهناك العديد من المؤسسات التي تسهم في خدمة قضايا التنمية تأتي في مقدمتها المدارس، بوصفه أعرق المؤسسات الأكاديمية التي تسعى إلى خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته وحل مشكلاته بأساليب علمية متطورة، وتعد الأهداف الأساسية التي وجدت من أجلها المدرسة ضرورة اجتماعية ملحة من أجل تحقيق أهداف تربوية واجتماعية والتي في معظمها ترتبط بإعداد الأفراد وتنشئتهم من أجل أهداف تنمية اجتماعية يسعى من أجلها النظام الإجتماعي، وذلك بإكساب النشء أساليب التفكير العلمية والمنطقية والسلوك والمهارات العلمية والقيم والتراث الاجتماعي عن طريق التفاعل المباشر بالبيئة المحيطة والتكيف مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية بهدف تقديم مختلف الخبرات والمهارات خدمة للمجتمع وتنميته. وبرغم من إدراك الجميع لأهمية المعلم والمكانة التي يشغلها في العملية التربوية والمحاولات المتعددة لصالح محيطه وظروفه المختلفة في شتى نواحي الحياة الاجتماعية إلى صورته في الوسط الاجتماعي تفتقد للتقدير والإحترام وهذا من خلال الممارسات النقابية العشوائية التي أعطت صورة قاتمة حول مهنية وأخلاقيات. مهنة التدريس، إذ تنحصر معظم مطالبها في العلاوات والترقيات، مما أدى إلى حدوث خلل في الثقة بين مجتمع ومن يقوم بوظيفة التعليم. إن العاقبة بين

المدرسة ممثلة بالمعلمين والمجتمع المحلي الحديث وطيدة كرسنها النظريات والافكار التربوية المعاصرة التي تؤمن بانفتاح المدرسة على البيئة المحلية، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية قائمة لخدمة المجتمع وتحقيق أغراضه في تربية النشء، وعليه فعلى المعلم أن يعرف المجتمع الذي يتعامل معه ويعيش فيه معرفة حقيقية مبنية على منهج علمي سليم، و من واجبات المعلم الرئيسية تحقيق علاقات ناجحة مكاناته لتحقيق تلك العلاقة التشاركية والتي بين المدرسة والمجتمع وتقديم خدمات من خلال التفاعل مع المواقف المعيشية المختلفة.

4. المعلم والسلطة والعقاب التربوي ..أية محددات:

تنوعت إجابات المبحوثين حول شكل علاقتهم بمعلمهم حيث قال أحد المبحوثين " دائما يسوغ علينا..حتى قبل مايفهم الموضوع..هذا معلم العربية لي نحكيك عليه..تعرف بلي يبهدلك قدام ناس كامل على حاجة متسواش..مرة كليت في وقت الدرس..علاوالي بلي غالط..مي واله بهدلني..والله لوكان جا هدر معايا بالعقل ...والله ما نزيد نديرها.. حشمني" مبحوث آخر أجاب " كانت أستاذة العلوم شرعية دائما تهددنا بإنقاص النقاط.. هذا زلم يعني ساعات دير طوايش..بعد شهر تنقصك ف الإختبار..تقعد شافية عليها.. وساعات حتى تكرنا من القسم على حاجة تافهة" ظهر هنا الصراخ وإنقاص النقاط كأحد محددات السلطة لدى المدرس.

إن للتلميذ ردود فعل حول عقاب المدرسين لهم فلكل أسلوب عقاب خاص به ، وغالبا ما يؤثر ذلك على الجانب النفسي لهم من الخوف والقلق.

ويرى المشتغلون في المجال التربوي أنه لكي تحقق الإدارة أهدافها بكفاءة وفاعلية فإن ذلك لن يتحقق إلا من خلال التعليم الفعال تحقيق تعليم متميز، وفعال فلا بد من العقاب، وقد ال يتبادر ألى اذهان الكثيرين أن العقاب بحسب معناه التقليدي هو: الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام في الفصل ليتمكن المعلم من التدريس، وال شك أن المحافظة على النظام في الفصل من مهام المعلم في إدارة الفصل، وذلك ألن التعليم ال يتم في جو من الفوضى، ولكن إدارة الفصل التوقف عند حفظ النظام والإنضباط وتنظيم البيئة الفيزيقية، وتوفير المناخ العاطفي، والاجتماعي، وتوفير الخبرات التعليمية ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم، باستخدام الإجراءات التأديبية التي تتضمن العقاب كإجراء أساسي في كثير من الأحيان، ويبرز اتجاه بعض استخدامهم للعقاب بقولهم أن التلميذ يعرف السبب الذي عوقب من أجله. كما ينظر إلى الفروق الفردية على أساس أنها من السلوك الشاذ الخارج عن النمط الاجتماعي المألوف والتي يجب عالجها عن طريق العقاب في وقت سادت فيه الفكرة بأن التلميذ هو رجل المستقبل ولكن على شكل مصغر وبالتالي يجب ان لا يختلف سلوكهم عن سلوك الكبار، ولكن لا يتم هذا إلا عن طريق بناء جسر من التعاون والثقة المتبادلة والشعور بالاطمئنان، والشيء نفسه يمكن قوله عن عالقة المعلم بالتلميذ ألننا نتوق إلى اليوم الذي نرى فيه المعلم التربوي والأكاديمي الفعال في مدارسنا.

إن عقاب الطفل جسدياً يسحق شخصيته ويجلب له عذاباً معنوياً كبيراً، كما يبعث الألم في نفسه، ويثير الحنق، ويمنعه من أن يقوم فعلته التقويم الصحيح، من ثم لا تتولد لديه الرغبة في إصلاح نفسه. لذلك تقدم أساليب العقاب التربوية بدائل فعالة وتربية للمعلمين حتى لا يضطروا لضرب الطلاب الذي لن يجدي نفعاً، وسيؤدي إلى تفاقم المشكلة.

إن المعلم الجاد الذي يُحضر دروسه تحضيراً جيداً، ويعرف كيف يختار طرائق التدريس، وكيف يصغي إلى طلبته، وكيف يوجههم وكيف يوصل المعلومات والمفاهيم لديهم، وكيف يكسبهم المهارات ويكون لديهم الإتجاهات لا يحتاج إلى

إستخدام الضرب بل لا يحتاج إلى الزجر أو التوبيخ أو الإنفعال.

في التعامل مع الطلبة المخالفين بل يلجأ إلى الأساليب التربوية الحديثة في ضبط الطلبة لثقتهم العالية بنفسه

لذا ينال الإحترام والمحبة من الطلبة بإعتباره القدوة لهم.

بينما نجد المعلم الذي لا يُعد درسه جيداً، ولا يعرف كيف يتعامل مع مادته ومع طلبته فقد يحتاج إلى وسائل تساعد على ضبط الصف قد يختار منها الأيسر وهو الضرب الذي يعتبر الوسيلة السهلة والتي تؤدي نتائج سريعة لمعاقبة الطالب على سلوك معين غير مقبول، ولكن سرعان ما يكتشف المعلم الذي يستخدم الضرب، إن هذه الوسيلة ما هي إلا مهدئ أو

مسكن مثل حبة «الأسبرين» وبمجرد زوال ألم الضرب فإن الطالب يصبح مهياً للعودة للسلوك غير المرغوب فيه.

مما يدفع هذا النمط من المعلمين إلى ممارسة عقوبات أخرى لا تقل عن الضرب.

ويظهر أن لعقاب التلاميذ بالضرب العديد لآثار السلبية :

-العقاب النفسي:

وهو أن يهان المراد عقابه أو يتم تجاهله بصورة دائمة أو تجرح كرامته.

-العقاب الإجتماعي:

وهو أن يتم إستخدام مكانة الفرد الإجتماعية ليتم الضغط عليه من خلالها أو الإستخفاف به أو بعائلته والتهديد بذلك.

-العقاب البدني:

الذي قد تكون له أنواع أخرى غير الضرب. مثل وضع جسم صلب بين الأصابع والضغط عليها أو شد الشعر، الأذن، الركل بالأرجل.....الخ.

هذا النمط من العقوبات يترك أثراً بعيدة المدى على شخصية الطالب تتمثل في إهتزاز شخصيته وفقدانه الثقة في نفسه وتعطل ظهور مهاراته وفكره الإبداعي، إلى جانب عدوانيته وبروز سلوك الضدية لديه، كذلك يصبح لدى الطالب كره للمدرسة.

وكل ما يتعلق بالعملية التربوية من العوامل الأخرى، إضافة إلى تأصل السلوك غير المرغوب فيه من باب التحدي في بداية الأمر ثم يصبح سمة شخصية.

هذا إلى جانب ترسيخ مبدأ القمع الذي يقتل الطموح، ويضفي على نفس المتعلم قدراً من الإحباط يجعله يخشى التفاعل مع المادة الدراسية،

وبالتالي يكرهها ويكره القائمين عليها، إضافة إلى ما قد يتوالد عن الضرب من إصابات بدنية يخلف البعض منه آثاراً غائرة في جسد الطالب أو نفسه بقية عمره.

العقاب على السلوك في المدرسة

نحن لا ننكر أن مبدأ العقاب يجب أن يطبق في المدرسة إذا ما إعتبرنا أن هذا المبدأ هو جزء من العملية التعليمية

وإننا في المدرسة نعلم الفرد كيف يتأقلم مع مجتمعه بمعنى أن نعوّده النظام، وضبط النفس، ومعرفة حدود الحرية الشخصية، وحقوق الآخرين.

فحفظ النظام في المدرسة، أول ما يبدأ بالقائمين عليها، فمتى إنضبط الجهاز التعليمي والإداري في المدرسة، صار قدوة وعندما يمارس الكبار في مجتمع المدرسة أدوارهم التعليمية بإجتهد وتفانٍ، وحرص يلمس الصغار أثره صارت أمور التعلم أيسر وسادت الجميع روح الجماعة، وهي الروح التي تصنع بقية الأمور المستحبة.

والملاحظ أن أكثر المدارس فوضوية في إدارتها ومعلميها هي بالضرورة أكثر المدارس تسبباً في طلابها، وهدراً لفرص التعلم بينهم.

إذا إن مبدأ العقاب على السلوك أمر حتمي في المدرسة، فالطالب المشاغب الذي يسيء السلوك مع معلمه وزميله ومؤسسته، والذي يقصر في أداء واجباته الدينية والمجتمعية يستحق العقاب، وليكن العقاب بالتدرج ووفق أسس علمية تتخذ من الدراسات النفسية قاعدة لها، والعكس بالعكس، فالطالب السوي بسلوكه يستحق الثواب وبالطريقة نفسها.

أما التأخر الدراسي للطلاب الذي لا يستطيع أن يواكب الدراسة بسبب متعلق بقدراته العقلية أو الجسدية أو غيرها مما يكون خارجاً عن طوع الطالب وقدرته فكيف نعاقبه على أمر لا يملكه؟ وهذا في نظري ما نعانيه الآن مع كثير من الإخوة والأخوات المشتغلين بعملية التعليم.

إذ إن التفريق بين هذين الأمرين قد لا يكون واضحاً لدى الكثيرين منهم نظراً لضغط العمل في المدرسة والصف، أو لعدم التدريب والتعليم على هذا بشكل كاف.

سلطة المعلم: تتطلب عملية التدريس كفاءات متنوعة وعديدة يتوجب توفرها لدى المدرس وهذه الكفاءات يكتسبها المدرس خلال سنوات إعداده لهذه المهنة وتستند في الوقت ذاته على مكونات شخصيته وما يحمله من خصائص تشكل في مجملها وحدة متكاملة لتلك الشخصية . إن هذه الكفاءات المنشودة ما هي إلا اتجاهات ومعارف ومهارات وسلوك (فعل) لتسهيل عملية نمو الأطفال عقلياً واجتماعياً وعاطفياً وجسمياً من خلال أبداع تلك الكفاءات كون

المدرس مسؤول عن تحقيق وإظهار اكتسابه لتلك الكفاءات لضرورتها لفعالية التعلم وقد يكون له دور في تحديد هذه الكفاءات المطلوبة أو في إعداد البيئة التي يبدي فيها تمكنه من هذه الكفاءات أو في كليهما وبصورة عامة، وعليه هنالك عدد من الكفاءات التي يتفق التربويون على ضرورة توافرها لدى المعلم يمكن إجمالها بما يأتي - : كفاءات عامة : وتشمل على كفاءات في التكيف النفسي والاجتماعي مثل الشعور بالرضا عن الذات وامتلاك أساليب تنمية الذات نفسيا وثقافيا ومهنيا واجتماعيا - . كفاءات تخصصية : وتتضمن المعرفة الكافية بالمادة أو المواد الدراسية التي سيتولى تدريسها وبالمستوى الذي يمكنه من أداء دوره التعليمي بصواب ونجاح - . كفاءات مهنية تربوية وتتطلب الإلمام بالأمر التالية :

- معرفة خصائص التعلم لكل مرحلة عمرية - . إتقان الأساليب السليمة في تعامل المعلم مع تلامذته وفقا للفروق الفردية بينهم - . امتلاك المعرفة والمهارة في معالجة مشكلات التلاميذ ولاسيما مشكلة التعليم - . امتلاك أسس التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بحيث يتمكن من استخدامها ضمن حدود مهامه التعليمية المهنية - . استيعاب المعارف الأساسية في التربية ولاسيما ما يتصل بمرحلة الطفولة - . استيعاب طرائق التدريس العامة والخاصة الحديثة والتمكن من مهاراتها وكيفية استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة - . التمكن من استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية الحديثة وإنتاج ما يمكن إنتاجه منها بالمواد المتاحة محليا - . التمكن من إجراء عملية التقويم في المواقف المختلفة والإفادة من التغذية

الراجعة والتمكن من مهارات بناء الاختبارات وتطبيقها وتصحيحها بما يناسب خصائص المتعلم ومرحلته العمرية .

كفاءات التنمية الذاتية المهنية : تشمل التعامل مع مصادر المعرفة والحصول عليها من خلال الاستخدام الأمثل لمصادر المعلومات المتنوعة من أجل تحقيق النمو المهني المستمر باستخدام أسلوب التعلم الذاتي. كما أن مبدأ الكفاءات يؤكد على حل أدنى لفعالية التحصيل ليشمل المستويات المعيارية، والقيم التربوية والنوعية التعليمية، وهناك خمس أهداف تقوم عليها الكفاءات و هي - : الأهداف المعرفية: ينتظر من المشارك أن يظهر (معرفة و قدرات و مهاراتتمثل في : تحقيق الانجاز أو الأداء في هذا المجال يطلب البرنامج من المشارك أن يقوم بممارسة هذه المعرفة عمليا وليس مجرد المعرفة - . الأهداف السلوكية المكتسبة : يتطلب من المشارك أن يحدث تغييرا في الآخرين من خلال تقييم مقدرة المعلم المتدرب بفحص وتدقيق مستوى تحصيل الطلبة الذين يدرسهم فيكون التركيز على الأداء والاستنتاج أكثر من الأهداف المعرفية، وبعبارة أخرى فإن ما يعرفه المعلم المشارك في التعليم هو اقل أهمية عن مقدرته في أن يعلم وان يحدث التغيير في تلامذته - . أهداف الجانب الانفعالي : الهدف الرئيس فيها هي كونها تظل حيوية في برامج الكفاءات

- تحليل مستويات التفاعل/ العلاقات الاجتماعية: بغض النظر على نوع العلاقات الاجتماعية فهي في مجمل الأمر مزيج بين القيم المؤسسة للجماعة فتشكيل العلاقات الاجتماعية لا يتأتى إلا من خلال فهم المدرس والمتمدرس للقيم والمعاني والرموز المرسلة

بين الطرفين في مجال التمدريس . سلطة المدرس وعلاقتها في تفعيل التواصل التعليمي ، ومن اجل الكشف عن طبيعة العلاقة الاجتماعية بين المدرس والمتمدريس لا بد من الأخذ بعين الاعتبار مجموع الاعتبارات التالية - : أولا: لا يمكن تحديد نوع العلاقة إلا من خلال فهم طبيعة التفاعلات الاجتماعية لكل من المدرس ومجموع القيم والمعاني التي يحملها والتي تعبر عن اغتراب المدرس لمجالات معينة - . ثانيا: يمكن اعتبار أن ما يحكم العلاقات الاجتماعية بين الفاعلين في المجال المدرسي لابد أن يعكس طبيعة سلطة المدرس وسلطة مجال التمدريس - . ثالثا: إن اعتبار العلاقات الاجتماعية رسمية أو غير رسمية في واقع الأمر ما هو إلا دليل على نوع السلطة التي تحكم هذه التفاعلات . فالعلاقة مثلا بين المدير والمدرس قد تتجاوز علاقة العمل أو الوظيفة لتصل إلى سلطة رمزية تشمل التقدير والاحترام والعمل لتشييد قيم المؤسسة بين مجموع الأفراد العاملين في هذا المجال الاجتماعي - . رابعا: إن محدودية العلاقات الاجتماعية قد تتحد أحيانا في المصالح المشتركة وتكون غالبا علاقات مؤقتة تحكمها قيم ومعايير ومعاني تغترب غالبا إلى تحقيق هدف وظيفي معين مثل بعض علاقات العمل داخل المجال المدرسي - . السلطة في المجال التربوي و تأسيس قيم تفعيل العلاقات الاجتماعية من خلال ما جاء به "بيار بورديو" حول السلطة الرمزية والتي يذهب إلى كونها أساس تفعيل العلاقات الاجتماعية داخل المجال الاجتماعي بين الأفراد و هو ما يمكن تطبيقه حول الدراسة الحالية . فالسلطة الرمزية يمكن أن تكون أهم العناصر لتشييد العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وتفعيل هذه العلاقات بصورة ايجابية لدى

المتدريس. كما أن عملية التفاعل الاجتماعي تتم من خلال فهم المتدريس أو الفاعل للرموز والمعاني الرمزية أو اللفظية التي يتفاعل من خلالها بصورة تعمل على تقوية الروابط الاجتماعية داخل المدرسة فالتواصل الفعال يعكس العديد من الجوانب الإيجابية الدالة على اكتساب المتدريس لنموذج اجتماعي موحد مبني على الاحترام والتعاون وتبادل المعارف وتشبيد علاقات جديدة . واستنادا لدراسة الباحثة ، فإن المتدريس هو أحد الركائز الأساسية في النظام التربوي لذا يجب الاهتمام به من أجل نجاح عملية التواصل الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية فعالة فالتعليم الناجح هو التعليم الذي يجعل من التلميذ فردا فاعلا داخل المجال الصفي والدراسي ككل . ولهذا يجب على المدرس الإحاطة بتمثلات المتدريس حول المدرسة من أجل مساعدته على بناء نموذج اجتماعي بقيم ومعايير وضوابط مدرسية ممنهجة . ومنه نستنتج أن التواصل الفعال لا يرتبط بجدران الصف الدراسي أو في العلاقة البيداغوجية بل يتعدى ذلك إلى تكوين فردا قادرا على استخدام مهارات التواصل الاجتماعي بمرونة - . مقومات سلطة المدرس: إن هؤلاء المدرسين غالبا ما يفتقدون لرؤية واضحة لماهية الجوانب والأبعاد الفنية والمهنية والأكاديمية، التي يتحتم على كل مدرس امتلاكها والتمكن منها، كما أن هشاشة التكوين تنعكس على عملية التدريس خصوصا على المتدريس الذي يمثل مركز ثقل هذه العملية . فالسلطة كنتاج للتفاعل الاجتماعي تعبير عن محددات تشكيل الهوية للفرد التي تشكل له مجموع المعاني والرموز التي تسهم في الإحاطة بفهم الأفعال الاجتماعية للأفراد كمحصلة تلك التفاعلات الاجتماعية وعليه يمكن القول أن علاقة

الهوية والسلطة تعبر عن حقل التفاعل الاجتماعي وتكوين النموذج الثقافي للفاعلين الاجتماعيين على مستويات متفاوتة تتعلق بطبيعة المجالات والنماذج الثقافية والاجتماعية للفرد.

يختلف تأثير السلطة أياً كان نوعها على الدور الذي تقوم به التربية كعملية اجتماعية، ويذهب بعض المفكرين التربويين إلى اعتبار أن للسلطة دوراً رئيساً في تحديد الطبيعة الاجتماعية لأنماط التربية؛ فالكل جماعة [?] لها نمطها التربوي الخاص بها، والذي يفضي بدوره إلى تأييد وظيفتها التقليدية في المجتمع، والتي تقع بين امتلاكها للسلطة أو تبعية لها، بمعنى أن لكل فئة مرجعيتها وخلفيتها التي تحدد لها دورها في الحياة الاجتماعية العامة . فالمعرفة والثقافة والإيديولوجيا التي يتم إنتاجها عن طريق متقفي الجماعة يتم نقلها أيضاً عن طريقهم بصورة [?]واعية إلى أفرادها، الأمر الذي يترتب عليه انعكاس مصالح تلك الجماعة (الطبقة) بذاتها، وقد تتجاوزها لتشمل تقاليد المجتمع بأسره وقد قام "بيير بورديو" بإجراء مقارنة للنظريات الكلاسيكية التي تناولت موضوع السلطة، وهي نظريات ماركس، ودوركايم، وفيبر بحيث يرى "بورديو" أن الشروط التي تتيح إمكانية بناء كل منها تعطل إمكانية بناء موضوع من الممكن أن تعالجه الأخرى . وهكذا يتعارض - في نظره ماركس" مع "دوركايم" فالأول يعتبر السلطة كنتاج للسيطرة الطبقيّة، الشيء الذي يعتبره "دوركايم" كأثر اجتماعي، دون أي تجزيء طبقي كما يتعارض على مستوى ثان، "ماركس و"دوركايم" مع "فيبر"، فهما يعتبران أن علاقات السلطة والنفوذ بمثابة تأثير متبادل بين الأفراد . وفيما

اتجه "دوركهايم" إلى التركيز على الطابع الخارجي للقهر واتجه "ماركس" إلى التقليل مما للطابع الرمزي من فعالية واقعية تتبع من اعتراف المغلوب بشرعية هيمنة الغالب . وعليه وقف "فيبر" موقف المعارض لكل من "دوركهايم" و"ماركس"، مهتما بذلك بما للتمثلات حول "المشروعية من تأثير على ممارسة النفوذ ودوامه، حتى وان لم يتوصل إلى التساؤل الذي طرحه "ماركس" حول الوظائف التي يطلع بها في قلب العلاقات الاجتماعية تجاهل الحقيقة الموضوعية الخاصة بهذه العلاقات من حيث أنها علاقات قوة، ينتهي "بورديو" عبر هذه المقارنة إلى الجمع بين كل من نظرية ماركس وفيبر، ودوركهايم في صيغة نظرية تستلهمهم جميعا وتتجاوزهم في الطرح الموضوعي لمثل هذا الموضوع . كما ذهبت (سواء الغندوري) في أن تركيز معظم المشتغلين بالتدريس يتمركز حول الدوافع ذات الطابع المادي، وغلبتها على الدوافع المرتبطة بمهنة التدريس في حد ذاتها، وهذا من شأنه أن يؤثر سلبا على عمل المدرس من جهة وعلى هوية التلاميذ من جهة ثانية . ذلك أن مثل هؤلاء المدرسين يفتقدون الرؤية الواضحة لماهية الجوانب والأبعاد الشخصية والفنية والمهنية، التي يتحتم على كل مدرس امتلاكها والتمكن منها، والسيطرة عليها إذا أراد أن يصير مدرسا كفؤا . ومنه إن نجاح العمل التعليمي رهين بشعور طرفيه (المدرس والتلميذ) بارتياح، يدفع نحو إقامة علاقة تعليمية ملائمة ومثمرة، تقوم بالأساس على الثقة التي يضعها المتمدرس في مدرسه، المنتظر منه أن يكون في مستوى هذه الثقة أغلبية المدرسين غير راضين عن أوضاعهم

المادية، الشيء الذي يتسبب لهم في العديد من المشاكل التي تؤثر على مردوديتهم في المجال المدرسي الاجتماعي.

جاءت هذه الدراسات بالاتفاق حول أن السلطة الرمزية التي يحملها المدرس تحمل قيم ومبادئ تساعد على تشييد العلاقات الاجتماعية وتفعيلها وتوطيد التواصل بين الأفراد، كما أن تلك المعاني الرموز التي يتفاعل بها المدرس تساعد أيضا المتدرسين على تحقيق أهدافهم التربوية والتعليمية والاجتماعية كونها ترقى إلى إنتاج تلك الأفعال التي تتماشى مع المجال المدرسي والقيم المؤسسة له. وبالنسبة للجانب الوظيفي من السلطة وفي واقع الأمر لا يعمل على تحقيق الأهداف العلمية أو الأخلاقية بل يعكس الموقف التسلطي للفرد المدرس وينعكس سلبا على جانب تكوين العلاقات الاجتماعية وتفعيلها فالهدف من الدراسة أن ترقى العلاقات الاجتماعية لتكون ذات فعالية في المجتمع تساعد على التواصل وفهم كل الفاعلين لمجل تفاعلاتهم وأفعالهم وتصويرها وفق ما يتناسب مع قيم المؤسسة الفعلية. يعتبر التفاعل الذي يجري داخل الصف بين المدرس والمتدرس عماد العملية التربوية حيث تتم من خلاله شبكة من الاتصالات، و التبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل المجال الصفّي كما نعلم أن عملية التعلم و التعليم هي محور العملية التربوية القائمة بين الفاعلين داخل مجال المدرسة في المنظومة التربوية التعليمية، وأن نوع العلاقة القائمة بينهما تختلف من طور تعليمي لآخر . وذلك نظرا لخصوصية كل مرحلة من التعليم فالتعليم الابتدائي يختلف عن التعليم المتوسط والتعليم المتوسط يختلف على التعليم الثانوي، إلا فالمدرس الذي يتميز

بالدكتاتورية في ضبط قسمه، تعكس بالضرورة صورة الخوف، والترهيب لدى المتمدرس وتجعل من هذا الأخير يبنده، وقد يذهب به الأمر إلى الهروب من المدرسة، والانقطاع على المتمدرس نهائياً. أما المدرس الذي يتميز بنوع من الإهمال واللامبالاة، ولا يعير اهتماماً إلى النظام نقل فعاليته؛ لذلك فإن المدرس هو الواسطة بن عملية التعليم والتعلم، وله دور مهم ومؤثر في أداء التحصيل للمتعلمين، وفي أنماط سلوكهم.

مكانة المتمدرس في مجال التمدرس: إن المتمدرس يحتاج دائماً إلى هامش من الحرية التي تعيد إنتاج الاستعداد الفكري له ويتمثل هذا الهامش من الحرية في العديد من المجالات ليست بعيدة عن هذا المجال التعليمي منها المسرح التعليمي والرياضة (النوادي الرياضية) الفنون.... وغيرها التي تسمح للمتمدرس بأن يكون مستعداً لتلقي المعرفة المتضمنة في المناهج. ان الغاية من وجود المدرسة ليس فقط تلقين معرفة ومناهج معينة بقدر ما هي المجال الذي يفتح أمام الفرد آفاق الحياة العلمية والمعرفية وربطاً لكسب الخبرات والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية وأفعال وتفاعلات متعددة يستطيع من خلال الفرد أن يكون واعياً في اختياراته الحياتية والمهنية... فمن الخطأ ربط المدرسة بمجال زمني أو مكاني معين لتجنب الوقوع في الحتمية الاجتماعية التي يراد بها إنتاج شهادات دون الالتفات بالجانب المعرفي لخريجي المدارس بأطوارها. وعليه يمكن تحديد بعض المجالات التي يغترب لها المدرس في مجال التمدرس والتي تحدد المجال السلطوي لديه وتحد من التواصل التعليمي :

- خضوع المتمدرس للقهر الزمني: أصبح المتمدرس تحت حتمية القوانين والمعايير المدرسية خاصة تلك التي ترتبط بالمجال الزمني، وهذا ما يذهب إليه النظام التربوي في توزيع المجال الزمني للدروس داخل الصف الدراسي ما يجعل المدرس يتسابق مع الزمن لتكملة البرنامج، ويجعل المتمدرس خاضعا لحتمية التوزيع الزمني لمجال التمدريس، والذي بدوره يقيد مجمل تفاعلات كل من المتمدرس وحتى المدرس ويعيق عملية التواصل التعليمي:

- خضوع المتمدرس لقهر المجال العمراني: يتبين لنا أن المجال العمراني يخضع المتمدرس لمجمل قوانينه وقواعده والتي تعمل على توزيع تلك القوانين والقواعد من خلال التعليمات الإدارية حيث يصبح المتمدرس خاضعا لحتمية المجال العمراني (المدرسة / الصف الدراسي) كونها المجال الذي يوزع المعرفة، ومن هنا ترتبط المعرفة بمجال الصف الدراسي الذي تلقن فيه، وعليه يبقى المتمدرس مرتبطا بهذا المجال مجبرا لا مخريرا بعيدا عن المجالات التفاعلية الأخرى التي تنمي قدراته التعلم التي تحد من علاقة المدرس بالمتمدرس .

- حتمية الرصيد المعرفي (الشهادات الدراسية): يعتمد مجال التمدريس غالبا في المدرسة الجزائرية على اعتماد التنظيم التعليمي وتقييم السعة الكمية من الرصيد المعرفي عبر امتحانات نمطية تقيس مستوى فهم المتمدرس التي تعتبر التعليم تعليما بنكيا الغرض منه قياس قوة الذاكرة لا أكثر ولا أقل.

كما يعيد إنتاج المعرفة بشكل نمطي لغرض التحصيل الدراسي فقط، وهذا ما يفقد المتمدرس القدرة على الفهم واستخدام المعرفة كمعرفة مرنة يستفيد منها في حياته اليومية حيث تنتشت تلك المعرفة بين مجال التمدريس والمجالات الاجتماعية الأخرى .

سلطة التقييم : أحيانا ما يمارس بعض المدرسين نوعا من السلطة المرتبطة بالسيطرة على مجال الصف الدراسي وهذا من خلال جعل التقييم كأسلوب لفرض المدرس سلطته داخل هذا المجال، ما يجعل بعض المتمدرسين خاضعين لحتمية سلطة التقييم بعيدا عن القيم التربوية والتعليمية .

- سلطة المدرس في مجال المعرفة: غالبا ما يعتبر المدرس الموزع والمالك للمعرفة حسب النظام التربوي، ومصدر المعرفة حسب تمثلات المتمدرسين، حيث تولد هذه النقطة فكرة أساسية مفادها أن المدرس مالك لسلطة المعرفة فأحيانا يمارس المعرفة وما تحتويها لإبهار وجذب انتباه المتمدرس وجعله خاضعا لحتمية اكتساب المعرفة، ومن هنا لا بد من فتح المجال التعليمي على المجالات الاجتماعية الأخرى لا يجب أن تكون فيها المدرسة المسيطر الأول على أفعال وتفاعلات المتمدرس خاصة إذ كانت تركز على جانب التعليم فقط .

- حتمية المجال البشري: أحيانا ما يجد المدرس نفسه في مجال صفي يحتوي على كم هائل من المتمدرسين يتجاوز معايير نظام ل . م . د المتبع في المنظومة الجزائرية ما يولد اكتظاظا صفيا، يؤدي هذا الاكتظاظ إلى ظهور سلطة وظيفية بحتة

تولد علاقة جافة (روتينية) بين المدرس والمتمدرس تحكمها سلطة المجال الزمني والمكاني (الحتمية الزمكانية لمجال التمدرس)، فيصبح الهم الوحيد للمدرس كيفية السيطرة على هذا الصف الدراسي، ويصبح المتمدرس مجرد متلقي للمعرفة تحت حتمية هذا المجال إضافة إلى فقدان المعنى من التفاعل فتصبح الأفعال والتفاعلات مبنية على سلطة المدرس في جانبها الوظيفي.

وعليه يمكننا القول أنه يعتبر مجال التمدرس من أبرز المجالات الاجتماعية التي تعكس واقع الفعل التربوي في المدرسة الجزائرية والتي تستمد العديد من المعاني والرموز الظاهرة منها والخفية من مجالات تفاعلية متعددة تكتسب طابعا معياريا عندما تتشكل لمجموع الفاعلين في هذا المجال رموز مشتركة حول الفعل التربوي، في حين قد يؤدي تعدد الرموز المتفاعل بها إلى حالة أنوميا لامعيارية تحول دون تجسيد فهم مشترك حول الرموز والمعاني المتفاعل بها في هذا المجال . فالمجتمع التربوي اليوم يعيش حالة من الأنوميا أو اللامعيارية فهي حالة تصيب جوانب عديدة من المجتمع تعبر عن انهيار منظومة القيم والمعايير والبناء الثقافي، التي تنظم أفعال وتفاعلات الأفراد حيث تصبح هذه المعايير عاجزة عن القيام بوظائفها؛ والتوجه نحو فجوة اجتماعية تعبر عن حالة خضوع تلك القيم وبلورتها وفق رغبات معينة تدل على تجرد الفعل من واقع الممارسة الحقيقية كفعل مجرد يحقق متطلبات فردانية تقوم بالتوسع التدريجي لتسيطر على منظومة القيم الاجتماعية التي كانت بمثابة حراك اجتماعي ينتقل فيه الفرد إلى التنمية الاجتماعية من خلال الاستغلال الأمثل للرأسمال

البشري وتخريجه ليمثل البناء الاجتماعي على أكمل وجه ومن هنا تفكك الروابط الاجتماعية القائمة في المؤسسات التربوية. ومن هنا إن التفاعل الاجتماعي بين المدرس والمتدريس يأخذ طابعا وظيفيا يسهم في إعادة إنتاج سلطة مجال التمدريس، كما أن أغلب المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها المدرس والمتدريس غالبا ما تتسحب إلى هذه السلطة فهذه المجالات الاجتماعية يتم التفاعل فيها بمعان مشتتة تؤثر بصورة معينة في تشكيل تمثيلات المتدريس وتشكيل مؤشرات سلطة المدرس حيث يعتبر مجال التمدريس بما يحتويه من سلطة المنهاج والتقييم والقوانين والقواعد المدرسية ومكانة المدرس وانسحابه لمجاله الوظيفي دالا على وجود أنوميا تفاعلات اجتماعية بين العناصر السابق ذكرها . ومن خلال أيضا بعض الدراسات التربوية يمكن أن نستنتج أن السلطة بشقها الوظيفي لا تهدف إلى نقل قيم الاحترام والمعاملة الحسنة والفعالة بين الأفراد بل تشكل حاجزا لا يمكن من خلاله التفاعل الاجتماعي ولا تتشكل علاقات اجتماعية.

فعالة فغالبا ما يكتسب المدرس مجموعة من الرموز و المعاني التي تعبر عن السلطة الرمزية إلا أنه لا يمكنه أن يتفاعل من خلالها مع بعض الأفراد وهذا ما يحد من تفعيل العلاقات الاجتماعية . بناءا على النتائج المتوصل إليها يمكن القول أنه كلما كان التواصل بصورة فعالة داخل الصف الدراسي سينعكس ذلك بصورة ايجابية على مستوى العلاقات الاجتماعية.

5. نحو علاقة تربوية سوية بين المعلم والمتعلم

يبني المعلمون الفاعلون علاقات حقيقية وممتينة مع طلبتهم. وبناء هذه العلاقات يمكن أن يكون تحدياً خلال أفضل الأوقات، فكيف الآن في عالم ما بعد الجائحة حيث ينخرط العديد من المعلمين مع الطلبة عن بعد، مما يجعل المهمة شبه مستحيلة. لحسن الحظ، تقول المرشدة النفسية والتربوية المتمرسمة ميغان ماركوس Megan Marcus أن التربويين قادرين على تعلم المهارات اللازمة لبناء علاقات قوية مع طلبتهم سواء كان التعليم وجاهياً أو عن بعد.

قامت ماركوس بإنشاء مؤسسة FuelEd، ومقرها مدينة هيوستن في ولاية تكساس الأمريكية وهي مؤسسة غير ربحية ملتزمة بتعليم هذه المهارات للتربويين على مستوى الدولة. تأمل FuelEd من خلال تزويد المعلمين بالوصول للاستشارة الفردية وتدريب التربويين وورشات العمل الجماعية إلى جسر ما تراه هوة في إعداد التربويين أي الفجوة بين مستويات الدعم الانفعالي-الاجتماعي الذي يتلقاه المعلمون فعلياً وما يُتوقع منهم القيام به لبناء علاقات آمنة وقوية مع الطلبة والأهل وشركاء العمل الآخرين. تركز القيادة في مؤسسة FuelEd - ملهمة بخلفية ماركوس في مجال علم النفس البشري - على إيمانها بأن المعلمين لا يستطيعون تقديم الرعاية والعناية الفاعلة لطلبهم ما لم يهتموا بأنفسهم أولاً.

وفي هذا السياق ترى ماركوس أنه: "يمكن لعلاقة واحدة فقط مع مقدم الرعاية أن تترك آثارها مدى الحياة على تطور الدماغ والتعافي من الصدمات وتعزيز التعلم. يمتلك التربويون القدرة على الانتفاع من هذه القوة. حيث يقوم العديد بفعل هذا الأمر بشكل طبيعي من خلال

تكوين علاقات آمنة وبصورة تلقائية طبيعية. لكن لا يزال بمقدورنا الكثير مما يمكن فعله في هذا السياق إذا تم تزويد التربويين بالمهارات اللازمة والوعي الذاتي للقيام بهذا العمل بانتظام".

ذكرت ماركوس هنا أربع خطوات يستطيع التربويون اتباعها لتطوير الذكاء الانفعالي أو العاطفي وبناء مدارس مرتكزة على تطوير العلاقات عبر الإنترنت أو وجهاً لوجه:

أ. تعلم الأسس العلمية للعلاقات القوية.

أثبت البحث أن الطريقة التي تربط الشخص بمقدمي الرعاية خلال السنوات الأولى من حياته تستطيع أن تؤثر على علاقاته فيما بعد. توضح ماركوس ذلك من خلال المثال التالي: "إذا كانت علاقاتك خلال فترة الطفولة غير آمنة، فمن المحتمل أنك ستبني علاقات غير آمنة مع الآخرين". هل من أخبار جيدة بهذا الخصوص؟ بمجرد أن يتم التعرف على هذه العلاقات يمكن تغيير نمط علاقات هذا الشخص. وذلك يعني أن التربويين يستطيعون تعلم المهارات اللازمة لبناء علاقة آمنة، وتعليمها أيضاً. وهذا يتيح الفرصة لهم لتعزيز الطرق التي تربط طلبتهم بالآخرين في حياتهم اليومية، من خلال تفاعلهم اليومي مع الطلبة.

ب. اتبع قوة الاستماع التعاطفي "Empathic Listening"

الاستماع التعاطفي يعني الاستماع إلى ما لدى الطالب لقوله - مشاعر الطالب القوية و تجاربه المؤلمة - حسبما تقول ماركوس وليس الاستجابة لها أو الرد أو تقديم النصيحة أو طمأنته وإنما الاستماع لغرض الاستماع فقط. قد يبدو ذلك بسيطاً لكن هذا النوع من الاستماع التعاطفي يساعد الطفل على بناء مهارات تنظيم الذات وذلك لأنها تطلق دورة قوية للتعامل مع الآخرين. ترى ماركوس ما يلي: "يأتي شخص ما إليك ليشاركك مشاعره وأنت تصغي إليه باهتمام بدلاً من التهور لحل المشكلة، وهذا يسهم كثيراً في بناء الثقة. وبذلك لن يكون الطفل قادراً فقط على حل مشكلاته بنفسه بشكل أفضل وبشكل هادئ بل سيعود لك مرة أخرى لمشاركة المزيد. وكلما عرفت المزيد عنهم وعن احتياجاتهم كلما استطعت الاستجابة لحاجاتهم كمدير و كمعلم".

وتضيف ماركوس أن الاستماع التعاطفي يمكن أن يساعد قادة المدرسة على بناء علاقات أكثر متانة وإيجابية مع طاقم العمل.

و لإفساح المجال للاستماع التعاطفي، يستطيع التربويون إعطاء أولوية لفرص التواصل الفردي من خلال اجتماعات منظمة و ساعات مكتبية محددة للزيارة. وبما أن هذا النوع من الاستماع يمكن أن يتم عن طريق الاتصال المباشر أو عن طريق منصة Zoom أو عبر الهاتف، فهذه مهارة يستطيع جميع التربويين استخدامها لتكوين علاقات أكثر أماناً بغض النظر عن طريقة تعلمهم.

ج. مارس مهارة إظهار الشعور بالعجز "Genuine Vulnerability"

غالباً ما يشعر التربويون أنهم مقيدون بالحاجة إلى ممارسة سلطتهم وقوتهم في مكان ما ولذلك يمتنعون عن مشاركة مشاعرهم الحقيقية أو إحباطاتهم وهذا يعيق تنمية الارتباط العاطفي الآمن ، كما ترى ماركوس، ويحد من الثقافة الاجتماعية-العاطفية الخاصة بالمدرسة. وبدلاً من ذلك تقترح ماركوس بأنه يجب على التربويين مشاركة تجاربهم بشكل مباشر. وبمجرد أن يظهر الشخص ضعفه سيقوم شخص آخر بالانفتاح، عندئذ فقط ستتطور العلاقات الآمنة.

هذه الممارسة تعزز علاقات الطلبة مع المعلمين ولكنها أيضاً أساسية لخلق ثقافة أمان شاملة في المدرسة. وفي هذا السياق ترى ماركوس أنه: "كلما استطاع مديرو المدارس أن يكونوا نموذجاً في ممارسة التعاطف والوعي الذاتي، كلما زادت قدرتهم على مشاركة مسيرتهم مع المعلمين. وكلما كانوا أكثر ضعفاً، كلما تشجع التربويين على الانخراط أكثر في العمل".

إذا كنت تعلم وجهاً لوجه يمكنك أن تمارس مشاركة تفاصيل شخصية في الحوارات الودية مع كل من الزملاء والطلبة. أما إذا كنت تعلم عبر الإنترنت فيمكنك استثمار الفرص الافتراضية مثل الفيديوهات التعريفية ونقش الحيوانات الأليفة أو الحفلات الراقصة عبر تطبيق الزووم وذلك للتعريف عن شخصيتك لمجتمع مدرستك .

هـ زود التربويين بفرص للقيام بمعالجة نواتهم

إن التعليم، في جوهره، هو عمل تبادلي قائم على التفاعل بين الأشخاص وهي عملية تتطلب مستويات عالية من الذكاء العاطفي. عندما يباشر التربويون عملهم وهم غير مؤهلين للتعامل مع أعبائه الاجتماعية والانفعالية فإن العلاقات سوف تعاني كما تقول ماركوس. ما هي نصيحة ماركوس؟ أعط التربويين الفرصة للوصول إلى أماكن ومصادر حيث يمكنهم ممارسة الاستبطان أو التأمل الذاتي والعلاج. فعندما تشجع المعلمين على الانخراط في العملية العلاجية التي تتطوي على الإفصاح عن حوافزهم وقصصهم الشخصية، يمكن أن يؤدي ذلك إلى النمو الاجتماعي-العاطفي. وكلما زادت قدرة التربويين على تنمية ذكائهم الاجتماعي-العاطفي، زادت قدرة الطلبة على التعلم والشعور بالأمان.

من أبرز عوامل نجاح المعلم أن يكون لديه القدرة على بناء علاقات من الاحترام والمودة بينه وبين المتعلم، فقد أثبتت الأبحاث بأن سلوك الطالب وإنجازه العلمي يتأثران بطبيعة العلاقة بينه وبين المعلم، فالطالب يفضل المعلم صاحب المعاملة الحسنة الذي يبدي اهتماما به، واحتراما لإنسانيته، وتقديرا لعقله وِسْنَه، ومن ثم يحقق إنجازا علميا مرغوبا فيه، وتتكون لديه اتجاهات إيجابية تجاه المادة العلمية، أما المعلم الذي يبسط سلطانه بالقوة الجبرية، ويعامل المتعلم بشيء من السخرية والإهانة، فإن المتعلم سيعرض عنه، ويعرض كذلك عن مادته العلمية.

وكذلك الحال بالنسبة لسلوك الطالب في الصف ، فهو الآخر يتأثر بنوعية العلاقة بينه وبين المعلم ، فيبدي الطالب سلوكا منضبطا منتجا إذا كانت العلاقة قائمة على المودة والاحترام ، أما إذا كانت العلاقة يشوبها شيء من الفتور فقد يؤدي ذلك إلى سلوكات غير مرغوب فيها ، ويستطيع الملاحظ لأداء المعلم في الصف أن يدرك طبيعة العلاقة بين المعلم وطلابه .

من أجل بناء علاقات إيجابية يمكن للمعلم أن يتبع ما يأتي:

- استخدام مهارات العلاقات الإنسانية : هناك أربع مهارات مهمة في هذا المجال وهي:

. الصداقة

. الموقف الإيجابي

.القدرة على الاستماع والإنصات

.القدرة على التعزيز الصادق

2. تمكين الطلاب من المرور بتجربة النجاح ، أو قل إشعارهم بالإنجاز ؛ لأن الخبرات الناجحة تطور مشاعر الثقة بالنفس ، وترفع درجة الطموح إلى تحقيق المزيد من الإنجازات ، وتفتح الشهية نحو التعلم.

3. التشجيع على التعلم : إن التشجيع على التعلم يرتكز على أربعة مبادئ : المبدأ الأول : الناس قادرون على الإنجاز وتحمل المسؤولية المبدأ الثاني : ينبغي أن يكون التعلم تعاونياً المبدأ الثالث : يمتلك الناس قدرة كافية في كل مجالات التطور الإنساني المبدأ الرابع : يمكن تحقيق هذه القدرة على التطوير من خلال السياسات والبرامج المصممة من أجل هذا التطوير.

4. استخدام مهارات التواصل الفعالة يعتمد التواصل الفعال على إجادة مهارات الإرسال ومهارات الاستقبال تأخذ مهارات الإرسال أشكالاً كثيرة فالمعلم يرسل الرسائل حين ينفذ عملية التعليم ، وحين يقدم لطلابه التغذية الراجعة ، وحين يوجه طلابه بالسلوكيات التي تحتاج إلى تعديل . ومن مهارات الاستقبال الاستماع الجيد للطلاب ؛ فإن هذا الاستماع يجعل الطلاب يشعرون بأهميتهم وبأنهم مقبولون ومحترمون يمكن المعلم من مساعدة الطلاب على البوح بمشاعرهم وحل نزاعاتهم ومن مهارات الاستقبال استخدام عبارات الإقرار (أحسنت ... استمر) دون مقاطعة الطالب ومن مهارات الاستقبال الاتصال البصري ... ويمكن للمعلم أن يستخدم أسلوب الشرح التفسيري عند الاستماع للطلاب ، وهذا يعني أن يقوم المعلم بإعادة صياغة أفكار الطالب ، وإبداء الرأي فيها وتلخيصها.

5. تأسيس بيئة آمنة ومطمئنة من الحاجات التي ينبغي أن يشبعها المعلم الحاجة إلى الأمن والسلامة . فالطالب في حاجة إلى أن يعرف بأن معلمه لن يسمح بإساءة لفظية أو جسدية من قبل المعلم أو الطلاب . ينبغي أن يوفر لهم المعلم الحماية ، وإذا قلق الطلاب على

سلامتهم فإن تركيزهم سيقبل وإنجازهم سيضعف . البيئة الآمنة تساعد على إرساء علاقات طيبة في غرفة الصف

6. العدالة والثبات على المبدأ يحتاج الطلاب إلى أن يعاملوا بعدل وإنصاف ، ويحبون أن يكون معلمهم صاحب أحكام ثابتة وموثوقة ، بعيدا عن الانحياز والتردد ، وإن شعور الطالب بعدالة معلمه يشعره بالطمأنينة ، فلا يشك في الدرجة التي حصل عليها ، وينزاح عنه الشعور بالظلم ، ذلك الشعور الذي قد يدفع الطالب إلى سلوك عدائي.

7. إظهار الاحترام والمحبة للطلاب ينبغي على المعلم أن يعبر عن سروره بطلابه وبإنجازاتهم ، و ذلك من خلال نبرة الصوت وتعبيرات الوجه ، وألفاظ الاستحسان ، ومدح الطالب أمام ولي أمره ، والدفاع عنه إذا لزم الأمر ، وإظهار الاهتمام لأمره والحرص الشديد على مصلحته ومستقبله ، وحسن خطابه بألفاظ تحمل الود والثقة مثل : يا بني ، يا قاضي القضاة ، يا عالم الأمة ... فإذا لقي الطالب هذه المعاملة أحب معلمه ، وبذل قصارى جهده في إدخال السعادة على قلبه ، وسعى ما وسعه السعي في الدرس والتحصيل ، واتخذ من معلمه قدوة يتأسى به في أقواله وأفعاله.

II . العلاقة الإجتماعية بالمعرفة والفشل المدرسي

Le rapport social au savoir et l'echec scolaire

نلاحظ من خلال الوحدات الدالة في إجابات المبحوثين أن قيمة المعرفة التي تتضمنها كل من مادة الفيزياء والفلسفة والعلوم في هذه الحالة انصهرت تحت ما اسماه شارلو بالعلاقة الإجتماعية بالمعرفة أو العلاقة بالآخر، فالتلميذ هنا ألغى قيمة المعرفة ولم يسعى لإكتسابها لأنه لا يحب من يُعلمها أولئقل لأنه شعر بعدم حب معلمه، خاصة إذا أخذنا بعين الإعتبار الخصائص النمائية لمرحلة الثانوي والتي تُعتبر ضمن مرحلة المراهقة التي يكون فيها الإنسان متطرف في مشاعره ويتميز بالحساسية تجاه المواقف خاصة إذا كان الأمر يتعلق بعدم الإهتمام به ، وهذا تأكيد لفكرة شارلو بأنه " لا توجد معرفة عملية في حد ذاتها بل إن الفرد هو الذي يُحدد ما إذا كانت عملية أم لا فالأمر نسبي وهذا هو السبب وراء الجزم بأن معرفة أي شيء هي في الواقع علاقة بالمعرفة وكل علاقة بالمعرفة هي علاقة إجتماعية بالمعرفة.

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيسيتين ،خصائص شخصية عامة وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية ،و من الأهمية التأكيد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصية ،كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه ومن ثم أحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة ،فالمعلم في التربية

المعاصرة هو الآخر الذي يتفاعل مع التلميذ وتنعكس علاقته بهذا تلميذ على نجاحه مدرسيا والعكس صحيح.

إن البحث في العلاقة بين المعلم والمتعلم يتضمن أسئلة حول عمليات التعليم والتعلم والطريقة التي حدثت بها عملية التعليم وما تنتجه من تعلم وما يرتبط بها من ممارسة السلطة والحرية .

وعليه عند التعمق في خطابات المبحوثين حول تجاربهم في علاقاتهم مع الآخر -معلميهم- نرى تجسيدا لآراء باولو فيريري حيث يقول: "إن الممارسة التعليمية التي لا تتضمن علاقة متسقة بين ما يقوله المعلم وما يفعله تمثل نوعا من الخلل، فعلاقة الاحترام من المتعلم للمعلم تبدأ من هذه النقطة ، فكلما تساوى سلوك المعلم وأفعاله مع أقواله كلما زاد احترام وتقدير طالبه له والعكس صحيح .

إن العلاقة بين المعلم والمتعلم أيضا يجب أن تقوم على التزام المعلم المستمر بالعدل الحرية و مراعاة الحقوق الفردية لطالبه ، وأن لا يكون مستبد ومتسلط لأن ذلك يخلق نوعا من العدا الحقد في نفسية المتعلم اتجاه المعلم فتختل العلاقة بينهما فيصبح المعلم الطرف الأقوى المستبد بالطرف الضعيف المتعلم الذي سيحاول البحث عن حريته ،وقد يلجأ الى ترك الدراسة أو إعادة الإعتبار لذاته عن طريق العنف وربما هذا يعد أحد عوامل المتسببة في الإخفاق المدرسي وهو ما تناولته سوسولوجيا العلاقة بالمعرفة وأسمته **علاقة غير جيدة مع المعرفة نتيجة علاقة غير جيدة بالآخر** ، يقول أيضا باولو فيري في هذا الصدد :إن

علاقتنا مع المتعلمين تتطلب منا أن نحترمهم وأن نكون بالقدر نفسه مدركين لواقعهم الإجمالي وللظروف والأحوال التي تمثل إحدى المهمات التي تفرضها الممارسة التعليمية وهو ما أسماه برنار شارلو قراءه **إيجابية في أفعال التلاميذ** ودون هذا لن نجد السبيل إلى التعرف على طريقة تفكيرهم وسوف ندرك بصعوبة كبيرة ماذا وكيف يعرفون.

إستنتاج عام: مناقشة النتائج في ضوء مقارنة العلاقة بالمعرفة

بعد تحليل المقابلات التي أجريت مع طلبة مركز التكوين المهني والتمهين بوزريعة 01 والذي بلغ عددهم 30 مبحوث، تمكنا من جعلهم يتحدثون عن تجربتهم المدرسية بكل ما تخللها من معارف ، نجاحات، تعثرات وإخفاقات ، المعاني التي أضفوها على معارفهم وعلاقاتهم ،نظرتهم إلى هذه التجربة بعد أن أصبحت ماض بالنسبة لهم، ويمكننا القول أن أبرز ما تحصلنا عليه من هذا البحث أن:

كل من المحيط الإجتماعي وتجارب المحيطين بالمبحوث تساهم في بناء التصور عن المدرسة أي أن التصور هنا مبني إنطلاق من حكم مسبق مرهون بتجارب أشخاص آخرين ،تم وفقه إستهجان المعرفة المقدمة في المدرسة وإعتبارها غير براغماتية، كما أن الرغبة في المعرفة عامل مهم في إقبال التلميذ عليها وأن الكثير من المبحوثين يربطون أليا إخفاقهم مدرسيا بسبب عدم رغبتهم في ما يدرسون، إضافة إلى ظهور جانب عدم الإحساس بتحقيق الذات داخل المدرسة كذات متعلمة تؤثر في العملية التعليمية وتكتسب المعرفة التي تنتشدها، المعرفة التي تكون لدى التلميذ رصيد معرفي وتحقق له ذاته داخل وخارج المدرسة، فمن خلال تحليل إجابات المبحوثين يظهر أن النجاح المدرسي مرهون بالقيمة التي يُعطيهها التلميذ للمعرفة والمعنى الذي يضيفه عليها. وهو ما إنفق مع أطروحة برنار شارلو .

إضافة إلى أن غالبا ما يكون تبرير الإخفاق المدرسي بعدم الإقبال على دراستها هو عدم الجدوى منها ، وتوصلنا إلى أن هناك إتجاهين في التعامل مع التعلّيمات المدرسية الأول يقول بأن المواد سواء كانت ذات جدوى أم لا ،ترضي فضول الطالب أو لا ، تمتعه أثناء دراستها أم لا، في كل الأحوال يجب السعي لتعلمها لأن هذا هو السبيل الوحيد للنجاح وهذا غالبا ما يكون استراتيجيات من استراتيجيات الأسرة لدفع أبنائها للنجاح مدرسيا دون النظر إلى مدى إستفادتهم من المعارف المقدمة لهم والإتجاه الثاني هو الاهتمام بنوعية وكيفية التعلم ومدى الإستفادة من المواد المقدمة ويصل الأمر إلى الإخفاق إذا لم يكن هنا إقتناع بمدى نفعية هذه المواد والرغبة فيها وإعتبارها تحقق الذات ، وقد وجدنا هنا تأثير الأسرة في بناء شكل علاقة التلميذ بالمعرفة، طريقة تعاملهم مع المواد ، قراءة سلبية في أفعال التلاميذ، ليس السعي إلى تعديل الكيفية التي يدرسون بها، هل لديهم علاقة جيدة مع المعرفة، هل يدرسون بطريقة فعالة للوصول الى النجاح أم أن هدفهم فقط النجاح بأي وسيلة، هذا الامر كون علاقة غير جيدة مع المواد الدراسية والمنهج ومضامينها فهي حسبهم أصبحت تمثل بصعوبتها عائق أما النجاح الذي تنشده الأسرة قبل التلميذ، يمكن ارجاع ذلك الى الطبيعة الأنثروبولوجية للأسرة التي ترى في النجاح المدرسة هي السبيل الوحيد للوصول الى مكانة اجتماعية، وإتفق هذا أيضا مع أطروحة برنار شارلو حيث وضح بأن نجاح التلميذ أو إخفاقه يتوقف على شكل علاقته بالعالم وقد أسماها برنار شارلو علاقة معرفية بالمعرفة نظرا لأنها تتعلق بما يحيط بهذا التلميذ كذات

متعلم من مناهج ومقررات رسمية ومواد صعوبتها بالنسبة اليه تمثل عائقا امام نجاحه نظرا لتشكل علاقة غير جيدة معها.

وخلصنا أيضا إلى أن هناك أهمية كبيرة يوليها التلاميذ لطريقة تعامل معلمهم معهم ودور المعاملة الحسنة والشعور بالحب في سعيهم للتعلم حتى وإن كانت المواد صعبة، فقد إرتبط الحديث عن عدم حبهم للمادة دائما مع عدم حبهم للمعلم، "علاقة حب وكره"، هنا يظهر البعد الإجتماعي في علاقة المبحوثين بمعلمهم

فقيمة المعرفة التي تتضمنها المواد تنصهر تحت ما سماه شارلو بالعلاقة الإجتماعية بالمعرفة أو العلاقة بالآخر، فالتلميذ هنا ألغى قيمة المعرفة ولم يسعى لإكتسابها لأنه لا يحب من يُعلمها أو لنقل لأنه شعر بعدم حب معلمه، خاصة إذا أخذنا بعين الإعتبار الخصائص النمائية لمرحلة الثانوي والتي تُعتبر ضمن مرحلة المراهقة التي يكون فيها الإنسان متطرف في مشاعره ويتميز بالحساسية تجاه المواقف خاصة إذا كان الأمر يتعلق بعدم الإهتمام به ، وهذا تأكيد لفكرة شارلو بأنه " لا توجد معرفة عملية في حد ذاتها بل إن الفرد هو الذي يُحدد ما إذا كانت عملية أم لا فالأمر نسبي وهذا هو السبب وراء الجزم بأن معرفة أي شيء هي في الواقع علاقة بالمعرفة وكل علاقة بالمعرفة هي علاقة إجتماعية بالمعرفة.

وعليه نخلص إلى أنه ومن خلال الخطابات التي إحتوتها المقابلات مع المبحوثين أن ما جاء في أطروحة برنار شارلو حول أن الفشل المدرسي هو نتيجة لعلاقة غير جيدة مع

المعرفة، علاقة غير جيدة مع الذات المتعلمة ، علاقة غير جيدة مع العالم، علاقة غير جيدة مع الآخر، تنطبق على عينة بحثنا وهي النتيجة التي دعمها تحليل بعض تقارير المعرفة التي ملأها المبحوثين حيث كانت تقارير المعرفة مجمعة على أن نوع المعارف المقدمة في المدرسة هي معارف نظرية فقط لا تتم الاستفادة منها في الحياة اليومية والعملية كما أنها لا تمثل بالنسبة لهم المعارف التي كانوا يتمنون دراستها إضافة إلى حديثهم عن تصوراتهم التي غالباً ما تكون مصحوبة بعبارات التشاؤم نظراً لخبرات التي إكتسبوها من أسرهم والمحيطين بهم.

وعليه نتوصل الى أن الفرد - التلميذ له علاقة بالمعرفة - أو التعلم. تقدم أي علاقة بالمعرفة دائماً 3 أبعاد: الإجتماعي الهوياتي والمعرفي. لقد تم طرح سؤال الهوية بالفعل: من أنا ، م الذي أتعلمه، هل ارغب فيما اتعلمه ، كيف سيغيرني التعلم ويغير علاقاتي مع الآخرين؟ إلخ. لكننا نعطي أيضاً أهمية كبيرة للسؤال "المعرفي": ما هي طبيعة هذا النشاط الذي يسمى التعلم؟ هذا ليس سؤالاً تعليمياً أو معرفياً ، مثل ، "ماذا يحدث عندما يتعلم الفرد؟" "أو" كيف يتعلم؟ ". السؤال المعرفي أكثر جذرية: التعلم هو أن يكون لديك نشاط من أي نوع؟ على سبيل المثال ، بالإشارة إلى ما رأيناه سابقاً: للتعلم ، هل يتعلق الأمر بالمعرفة المناسبة أم بأداء مهمة تسمى "العمل المدرسي"؟، ثم نصل ألى السؤال الاجتماعي وهو مع من يتفاعل هذا التلميذ أثناء فعل التعلم؟.

إذا لكل تلميذ تاريخ مدرسي يضم تجربته المدرسية بكل ما تحمله من علاقات وتفاعلات ومسارات ،يتصف هذا التاريخ المدرسي بالفردانية ألا أن هذه الفردانية تبنى في عالم منظم بعلاقات اجتماعية، وعليه نصل الى الصيغة التالية : علاقات التلاميذ التي يبنونها مع المعارف والتعلمات هي فردية ولكن علاقتهم بالمعرفة هي اجتماعية وهو ما أشار اليه شارلو في قوله - كل علاقة بالمعرفة هي علاقة اجتماعية بالمعرفة بالدرجة الأولى -

بعبارة أخرى: المعرفة والتعلم ، كما يفهمان في خصوصياتهما كالمحتوى والطرائق والأماكن والأشخاص عناصر لعلاقات فردية تحمل بصمة تاريخ كل ذات. لكن هذه العلاقات الفردية تُبنى في إطار علاقة بالعالم وبالموقع الذي يشغله الذات فيه وتؤدي إلى علاقة بالمعرفة .

من وجهة النظر هذه ، فإن فكرة بورديو عن الهابيتوس لا تخلو من الأهمية. لكن دعنا نفهم أن العلاقة بالمعرفة ليست داخلياً ، لطبقة أو شكل جنساني وأن العلاقة بالمعرفة والتعلم ليست تطبيقاً خالصاً وبسيطاً للعلاقة بالمعرفة في مجال التمثيلات والممارسات. العلاقة بالمعرفة تُبنى من خلال المواقف والأنشطة ، في التبادل مع العالم والتحاور مع الآخرين (ومع الذات) وبالتالي يمكن أن تتغير إذا تغيرت هذه المواقف والأنشطة وهذه المواقف أشكال التبادل والمحاورة. الفرد ليس محبوساً في علاقة مع المعرفة إلى الأبد. إذا بدا أن لهذا أهمية اجتماعية قوية ، فليس لأنه سيشكل طبيعة ثانية (اجتماعية) للأفراد المنتمين إلى مجموعة. وذلك لأن العلاقة بالمعرفة (وبالتالي العلاقة بالمعرفة) تُبنى في

المواقف والأنشطة وأشكال التبادل والمحاورة التي تحمل علامة العلاقات الاجتماعية والتي تشكل أطراً مشتركة تُبنى فيها القصص الفردية. من وجهة النظر هذه ، قد يكون من المثير للاهتمام أيضاً تناول وإعادة التفكير في فكرة "الإطارات" التي استخدمها برنشتاين.

الخاتمة

لقد حاولنا من خلال بحثنا إستعارة مقارنة العلاقة بالمعرفة وإستخدام باراديغمها لفهم السيرورات التي تؤدي بالتلميذ للوقوع في وضعية فشل مدرسي.

وقد أفرزت نتائج البحث عن مجموعة علاقات يبنها التلميذ بإعتباره ذات متفردة في مواجهة التعلم، هذه العلاقات مع ذاته نفسها ، مع الآخر ومع محيطه الاجتماعي أوعالمه.

وقد توصلنا إلى تشكيل مفهوم حول التمدرس والحالة التي يعيشها التلميذ كذات متعلمة والتي توضح جليا أن كل العلاقات التي يبنها هذه الحالة انصهرت تحت ما اسماه شارلو بالعلاقة الإجتماعية بالمعرفة أو العلاقة بالآخر، فالتلميذ هنا ألغى قيمة المعرفة ولم يسعى لإكتسابها لأنه لا يحب من يُعلمها أولئقل لأنه شعر بعدم حب معلمه، خاصة إذا أخذنا بعين الإعتبار الخصائص النمائية لمرحلة الثانوي والتي تُعتبر ضمن مرحلة المراهقة التي يكون فيها الإنسان متطرف في مشاعره ويتميز بالحساسية تجاه المواقف خاصة إذا كان الأمر يتعلق بعدم الإهتمام به ، وهذا تأكيد لفكرة شارلو بأنه " لا توجد معرفة عملية في حد ذاتها بل إن الفرد هو الذي يُحدد ما إذا كانت عملية أم لا فالأمر نسبي وهذا هو السبب وراء الجزم بأن معرفة أي شيء هي في الواقع علاقة بالمعرفة وكل علاقة بالمعرفة هي علاقة إجتماعية بالمعرفة.

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم لعدد من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين

رئيسيتين ،خصائص شخصية عامة وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية ،و من الأهمية التأكيد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصية ،كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه ومن ثم أحداث أثر بالغ في شخصيات الطلبة ،فالمعلم في التربية المعاصرة هو الآخر الذي يتفاعل مع التلميذ وتنعكس علاقته بهذا تلميذ على نجاحه مدرسيا والعكس صحيح.

إن البحث في العلاقة بين المعلم والمتعلم يتضمن أسئلة حول عمليات التعليم والتعلم والطريقة التي حدثت بها عملية التعليم وما تنتجه من تعلم وما يرتبط بها من ممارسة السلطة والحرية .

القائمة البليوغرافية

أ. باللغة العربية

الكتب

- دوركايم، إميل، التربية الأخلاقية، ترجمة: السيد محمد بدوي، الطبعة الأولى، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر، 2015.
- وطفة، علي أسعد وشهاب، علي جاسم، علم الاجتماع المدرسي - بنوية الظاهرة المدرسة ووظيفتها الاجتماعية -، الطبعة الأولى، 2003.
- حمداوي، جميل، سوسيولوجيا التربية، الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، المغرب، 2015.
- الشخيتيبي، علي السيد محمد، علم اجتماع التربية المعاصر - تطوره، منهجيته، تكافؤ الفرص التعليمية -، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002.
- بوفرة، عبد الكريم، علم اللغة الاجتماعي - مدخل نظري -، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 2015.

المجلات والدوريات (ورقية وإلكترونية)

- بن ملوكة، شهيناز، من الرابطة بالمعرفة إلى العلاقة بالمعرفة في المقاربات النظرية النفسية، مجلة البدر، مجلد 09، العدد 12، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2017.
 - وطفة، علي أسعد، الأداء الأيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو - العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة -، مجلة نقد وتنوير - مقاربة نقدية في التربية والمجتمع -، مجلة فكرية دورية محكمة، إصدار خاص، فبراير، 2015.
 - شعلاي، المختار، علاقة المتعلم بالمعرفة، جريدة هسبريس الإلكترونية، 2015.
- على الرابط التالي: <https://www.hespress.com/writers/253343.html>

- أحمد طاهر محمود، المدخل إلى علم الاجتماع العام، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، متاح على الرابط:

<https://books.google.dz/books?id=snlkCgAAQBAJ&pg=PA2&lpg=PA2&dq=عام+احمد+طاهر+مسعود>

- حسني، مصطفى، المتعلم في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص من منظور فرانسوا دوبي: مجلة علوم التربية، من كتاب L'égalité

des chances , François Dubet

على الرابط : http://search.shamaa.org/PDF/Articles/MOSE/SeNo64Y2016/se_2016-n64_145-147.pdf

- حمداوي، جميل، ميادين علم الاجتماع- الجزء الأول-، الطبعة الأولى، شبكة الألوكة، المغرب، 2015. متاح على الموقع:

www.alukah.net

إتحاد كتاب المغرب بالناظور يفكك "سوسيولوجيا المدرسة" بفرخانة، على الرابط:

www.nadorcity.com تم الاطلاع عليه في 05-02-2019. a26952.html بفرخانة

- نجاة يحيواي : المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر، مجلة العلوم الإنسانية بجامعة محمد خيضر ببسكرة، العدد 37/36، <file:///C:/Users/PENTABELL/Downloads/1267-1-3807-1-10-20150503.pdf>، مقال متاح على الرابط : تم الاطلاع عليه في 28-01-2019.

[http://academiaover-](http://academiaover-blog.com) كوستاني بن محمد: سوسيولوجيا المدرسة، كوستاني أكاديميا، جويلية 2015، متاح على الرابط: blogcom.over-blog.com/2015/07/559fbf68-0da0.html. تم الإطلاع عليه في 28-01-2019.

- علي شبيطة ومحمد مينار: مقاربة منهجية حول مكانة التربية في النسق السوسيولوجي عند دوركايم وسبل تعزيز حضورها في حل مشكلات المجتمعات العربية الراهنة، بسكرة، ص 45. مقال متاح على الرابط [http://dspace.univ-](http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/9350/1/4.pdf) تم الإطلاع عليه في 01-02-2019 .

- عبد الغني عماد: ريمون بودون... المنهجية الفردانية في مجال التربية، منتدى الحوار لتجديد الفكر العربي، 03-02-2017. على الرابط : <https://alhiwar2012.wordpress.com/2017/03/02/> تم الإطلاع عليه في: 05-02-2019.

- بوبدزة ناصر: الفهم السوسيولوجي لظاهرة الرسوب المدرسي (أزمة تلميذ أم تلميذ في أزمة؟)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، شبكة ضياء للمؤتمرات والدراسات

- أحمد جلول و مومن بكوش الجموعي: التصورات الإجتماعية (مدخل نظري)، مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية، العدد 06، جامعة الوادي، أفريل 2014.

- وفاء العالم وعدي صبيري: الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا عن الإختيار الدراسي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة محمد الخامس ، المغرب، 2020.

المحاضرات والرسائل الجامعية

- بورغدة، عائشة، المدرسة الجزائرية والاستراتيجيات الأسرية، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم اجتماع التربية ، إشراف الدكتور عبد الرحمان بوزيدة، جامعة الجزائر 02، 2008.

- كزيز، أمال، هوية المت مدرس وعلاقتها بتمثلاته لسلطة المدرس، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع العائلي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر، سنة 2020.

- معبود، مريم، المدرسة الجزائرية في برامج الأحزاب السياسية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم اجتماع التربية، جامعة سطيف 02، 2013-2014.

- ضيف، غنية ، محاضرة بعنوان: مدخل في تطور سوسولوجيا التربية -السياقات الاجتماعية والتعديلات النظرية-، جامعة الجزائر 02، الجزائر، 2017.

ب. باللغة الفرنسية

الكتب

- Bourdieu.P et Passeron.JC, La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, éditions de Minuit, France, 1970.
- Bernstein, B, Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- Charlot,B ,du rapport au savoir -éléments pour une théorie-,Paris, Anthropos , 1997 .
- Martine Poulain, Joëlle Bahloul, Jean François Barbier-Bouvet, Pour une sociologie de la lecture : Lectures et lecteurs de la France contemporaine, Edition du Cercle de la librairie, France, 1988.
- Beillerot, J , Blanchard-Laville ,C, Moconi, N :Pour une clinique du rapport au savoir .
- Jodelet, D : Représentations sociales : un domaine en expansion , Presses universitaires de France, « Sociologie d’aujourd’hui », Paris, 1989.
- Durkheim,E : Les formes élémentaires de la vie religieuse , Paris,1991
- Durkheim,E : éducation et sociologie, librairie Felix Alcan ,PUF,Paris,1922.
- Establet, E et Bodelot,Ch : L'école capitaliste en France, Paris, Éditions Maspéro, 1971 .
- Basil Bernstein : langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- Philippe Perrenoud : Métier d'élève et sens du travail scolaire ,1 édition ESF, Paris, France, 1994.
- Dubet,F : Les lycéens, Seuil, Paris, France, 1994.
- Barrère, A: Les lycéens au travail, Paris, France, PUF, 1997.
- Moscovici, S : La psychanalyse son image et son public, Puf, Paris. 1961.
- Jean-Marie Seca :Les représentations sociales , Armand Colin, Paris ,2005.
- Guimelli,Ch et al : Structures et transformations des représentations sociales, Delachaux et Niestlé, Lausanne,France, 1994.
- Kouira, A : La représentation sociale : un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie, les éditions de l'université Mentouri, Constantine ,2002.

- Moscovici, S: Les représentations sociales in le grande dictionnaire de psychologie Larousse, 1992.

- Compas, Y :Représentation de soi et réussite scolaire, in : Perron, R (dir), les représentations de soi, développement, dynamique et conflit, Privat,1991.

كتب المنهجية

- Campenhoudt,L-V, et Quivy,R , Manuel de Recherche en Sciences Sociales, Bordas, Paris,1988.

- Ghiglione,R et Matalon,B , Les Enquêtes Sociologiques , A. Colin, Paris,1978.

- Bardin,L, L'analyse de contenu ,Quadrige,PUF,Paris,2011 , .

- Lery,C , L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique ,la methode Morin Chartier ,Presses de l'université du Québec, Canada,2008.

- L'Ecuyer,R, méthodologie de l'analyse developpentale de contenu (méthode GPS et concept de soi),_ Presse universitaire de Québec ,Québec, Canada,1995.

المجلات والدوريات (ورقية وإلكترونية)

- Co-construction du savoir ,une nouvelle façon d'apprendre et d'enseigner, sur le lien suivant : www.co-construire-avenir.org

- Perrenoud ,P, la fabrication de l'excellence scolaire du curriculum aux pratiques d'évaluation, Revue française de sociologie,1986.

- Paule,V et Eymard,C,_Rapport au savoir et formation, 2011. Sur le lien suivant : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1080>

- Bernard ,M-C Savard,A et Beaucher,B ,Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe, Québec, 2014, Livres en ligne du CRIRES. Sur le lien suivant :http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf

- Lahire, B: École et savoir dans les banlieues et ailleurs(Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Yves Rochex), Revue française de sociologie ,1993.

en ligne https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_34_4_4297 consulté le 12-11-2018.

- Thompson, K: Parsons.T/The school class as a social system: some of its functions in American society, Posted on September 5, 2017, Available on the link:

<https://revisesociology.com/2017/09/05/taclott-parsons-perspective-on-education/> viewed 01-02-2019.

المحاضرات والرسائل الجامعية

- Rochex,J-Y , Apprentissage et apprentissages , le rapport au savoir dans les écoles professionnelles en Suisse. Le cas de quatre classes de l'Ecole professionnelle commerciale de Lausanne (EPCL), Mathias Howald, Haute école pédagogique,2010.

- Allain ,J,à quoi sert l'école ? Le rapport au savoir des élèves, université d'Orleans, 2011 .

- Philippe Perrenoud : **Métier d'élève et sens du travail scolaire**, ESF 1994, Paris, France, 6^{ème}

Édition ,2010. Sur le lien suivant :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1994_B.html

Consulté le 09/09/2017

Luce Brossard et Arthur Marsolais : **Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves**, Entrevue avec Philippe Perrenoud, In Vie pédagogique, novembre-décembre 1995, pp. 4-9. Sur le lien suivant :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_12.html

Consulté le 09/09/2017.

- Philippe Perrenoud et Cléopâtre Montandon : **Entre parents et enseignants, un dialogue impossible**, Berne, Peter Lang,1987, 2eme édition. augmentée 1994. Sur le lien suivant :

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Montandon_Perrenoud_1987_A.html Consulté le 09/09/2020

- Anne Barrère, **Les lycéens au travail**, Paris, France, PUF, 1997.sur le lien suivant :

http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/B/Barrere_1997_A.html

Consulté le 09/09/2017

- Entretien La construction de l'expérience : **François DUBET** ,Université Bordeaux Segalen Entretien avec François DUBET réalisé par André ZEITLER et Jérôme GUÉRIN.sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR070-9.pdf> consulté: le 14-06-2019

.- Kaës, R: **Psychanalyse et représentation sociale**, sur le lien suivant : <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-104.htm?contenu=plan> consulté le 18- 12-2021.

1- دليل المقابلة نصف الموجهة Guide l'entretien semi directif

تحية طيبة،

شكرا جزيلاً لتعاونك معي، اقدم نفسي ، أنا مريم حزورلي باحثة دكتوراه بجامعة الجزائر 02 ، أنا بصدد إعداد أطروحة دكتوراه تخصص علم إجتماع التربية حول علاقة التلميذ بالمعرفة، سنقوم بمقابلة نصف موجهة بمعنى أنني سأطرح سؤال وأدعك تتحدث بحرية سأقوم فقط بتوجيه الحوار حتى لا نحيد عن هدف بحثنا.

نبدأ بالتحدث عن التجربة المدرسية عموماً

1- عندما أقول معرفة ماذا تعني لك ؟

2- عندما أقول مدرسة أو بالتحديد معرفة مدرسية، ما معناها بالنسبة لك ؟

3- كيف كانت تجربة الرسوب المدرسي بالنسبة لك.؟

الآن سنتحدث عنك كتلميذ وذات متعلمة

4- كيف كنت ترى نفسك كتلميذ، هل كنت راض عن تدرسك؟

5- ما التصورات التي كنت تحملها عن المدرسة؟، وهل كنت تتوقع شيء ولم تجده في المدرسة؟

6- ماذا كنت تنتظر بعد المدرسة؟

والآن سنتحدث عن علاقتك بالعالم (سأوضح لك أكثر من خلال الأسئلة)

7- ما رأيك في المواد التي كنت تدرسها ؟ هل عانيت من صعوبات ما أثناء تدرسك؟ أو اختبرت مواقف

ساهمت في إخفاقك مدرسياً؟ تحدث عنها

8- هل كنت تفضل أو تكره مادة معينة، لماذا؟

9- كيف كانت أسرتك تتعامل مع تدرسك، بمعنى آخر هل هناك مراقبة لعملك المدرسي، إطلاع على

المعارف التي تكتسبها ، متابعة للكيفية التي تدرس بها؟

الآن وصلنا إلى الجزء الخاص بعلاقتك بالآخر، وهنا سنركز حديثنا عن المعلم

10- كيف كانت علاقتك بمعلمي المواد التي تحبها؟

11- كيف كانت علاقتك بمعلمي المواد التي تكرهها؟

13- هل جمعتك تجربة خاصة مع أحد معلميك ترى أنها ساهمت في إخفاقك مدرسياً؟ تحدث عنها

الآن بعد أن التحقت بمركز التكوين المهني

كيف تقيم تجربتك المدرسية وكيف ترى علاقتك بذاتك، بعالمك وبالآخر في أثناء تلك التجربة، هل تغيرت نظرتك بعد أن أصبحت تجربة من الماضي، ام لا، وفي رأيك النجاح المدرسي بماذا هو مرهون؟
لك الحرية في إضافة أي شيء بخصوص موضوعنا..

2- دليل تقرير المعرفة Guide de bilan de savoir

انا :، عمري:تعلمت في البيت أشياء مثل:.....، وتعلمت في الحي أشياء
مثل:.....، وتعلمت في المدرسة أشياء مثل:.....، أرى أن ما يهمني في كل هذا
هو:.....، والآن أنتظر :