# تمثلات التلاميذ للمدرسة وسوء التكيف المدرسي
## رؤية تفسيرية في ضوء المناهج التعليمية

# Representation of students to the school and the scholar maladaptation
## An interpretive view on educative curriculums

**ليلى دامخي***

**أستاذة محاضرة (ب)، جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)**

**مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي**

**جامعة باتنة 1 (الجزائر)**

**Leila Damkhi**

**Lecturer, Class (B), University of Mohamed Khider Biskra (Algeria)**

**[1]Laboratory of developing quality systems in higher and secondary educationl institutions, University of Batna. 1 (Algeria)**

**leila.psycho@yahoo.com**

**تاريخ الاستلام: 2019/11/20 تاريخ القبول: 202/05/20 تاريخ النشر: 2020/12/28**

- **الملخص:** يأتي طرحنا لهذا الموضوع متوخيا البحث عن تمثلات التلاميذ للمدرسة في ارتباطها بمشكلات التكيف المدرسي، ومحاولة تفسيرها في ضوء المناهج التعليمية وخطابها. فالتمثلات تعبر عن المدركات والصور الذهنية التي يحملها التلميذ عن موضوع ما، فهي إذ توجه سلوكه ومواقفه واتجاهاته المدرسية تسهم في بلورتها وتشكيلها الخبرات المتراكمة التي يتعرض لها التلميذ، والتقييمات الاجتماعية، وكذا المواقف والتجارب الحياتية. ذلك أن التمثلات المدرسية لا يمكن فصلها عن التمثلات الاجتماعية والتي ترسم الصور الذهنية عن المعرفة المدرسية، المدرسين، والمشرفين على المدرسة، والفضاء المدرسي برمته.

فقد يحمل التلاميذ من التمثلات السلبية عن المدرسة ما يعيق تكيفهم المدرسي، ويؤدي إلى حالة من التنافر واللاتوافق الذي يتجلى في ضروب مختلفة من السلوكات والمظاهر اللاتكيفية كالفشل الدراسي، وكره المدرسة، والرغبة في الانقطاع عنها والملل أو العزوف عن الكثير من نشاطاتها، والاعتقاد بانعدام القيمة للمعرفة المدرسية والشعور باللإنتماء للمدرسة.

بيد أن السؤال المطروح هنا يتعلق بـالمتغيرات التي تشكل تمثلات التلاميذ السلبية عن المدرسة ومكوناتها، وكيف يمكن أن تنتج مشكلات سوء التكيف المدرسي لديه، فإذا كانت التصورات الذهنية للمدرسة غير معزولة أو مبتورة الصلة بالمتغيرات المدرسية التي تنتجها

* - المؤلف المرسل: ليلى دامخي:leila.psycho@yahoo.com

كالخبرات التعليمية التي تستهدف بناء شخصية التلميذ والتأثير على مواقفه واتجاهاته وميوله نحو المدرسة والمعرفة المدرسية، وإذا اعتبرنا أن سوء التكيف يفسر في ضوء عدم ملائمة المحيط المدرسي ونوعية التعليم ووسائله الديداكتيكية، فإن محاولة استجلاء ومعاينة ما تحمله المناهج التعليمية في مضامينها ومقرراتها، ووسائلها الديداكتيكية ضمن أساليبها وعلاقاتها البيداغوجية الصفية ووضعياتها التدريسية والتقويمية، والكشف عن أثرها في تشكيل تلك التمثلات السلبية لدى التلاميذ، يعد ذو أهمية من حيث أنه يمكن أن يفضي إلى صياغة مجموعة من المقترحات نعتقد أن من شأنها أن تساعد التلاميذ على تجاوز عقبات التكيف المدرسي. وترتكز هذه المقترحات على تصويب تمثلات التلاميذ السلبية والمتراكمة عن المدرسة عبر إعادة تنظيم المدرسة في مضمونها وبعدها العلائقي ونشاطاتها الصفية واللاصفية، وتنظيم المجال المدرسي، في سبيل خلق ارتباطات ذهنية إيجابية لديهم عن مكوناتها ونظامها، وإعادة بناء تصورات جيدة عن المدرسة يمكن أن تؤهلهم لتحقيق اندماج وتوافق أفضل مع ذواتهم ومع المحيط المدرسي، وعدم إهمال تلك التمثلات باعتبارها محدد مهم لمسار التلميذ نحو الاندماج والتكيف أو اللاتكيف.

- الكلمات المفتاحية: تمثل، سوء تكيف مدرسي، مناهج تعليمية.

**- Abstract :** This search seeks student's representations to the school in relation with the problems of scholar maladaptation and trying interpreting it in an educational programmes viewand its discours. The representations express of perceptions and mental images which students hold from a subject, it direct his behavioursand his scholar attitudes, it contributes i its recrystallization and forming experiences that students expose to social evaluations, living experiences and attitudes because the scholar representations does not separate from social representations which draw the mental images of cognition, teatchers, supervisors on school and scholar space

The student may hold negative representations from school that restrains scholar adaptation and lead to dissonance and discordance that present in different types of behaviours and maladaptation aspects as : scholar fail, hatred of school and desire of interuption from school, bordom or suspension of many tasks and activities of school and believing that has no value and have no relation to the school.

Whereas our question here is relate with variables that form negative representations of student about school. And its components and how scholar

maladaptation problems appear ,if the mental images of school does not separate from scholar variables that product as educational experiences that targeted building studend personality and has affect on his attitudes ,directions and tendencies toward the school .If we cosidered that maladaptation is explained in the light if the inadequate scholar environment and of education and its didactics methods the trying of clarifying and previewing what the educational programmes hold in its contents ,programmes and its didactics methods in its techniques and pedagogical curricular relations and its educational positions and revealing on its affect in forming those negative representations to the students,has a great importance from it able to conducive to formulate a group of suggestions ,we believe that it help the students to exceed and overcome the obstacles of scholar maladaptations ,these suggestions based on controlling the negative representations of students that accumulated about school ,by re organized the school in its contents and extracurricular activities curricular activities , and arganize the scholar space to create positive mental relations to them., from its components ,descipline and rebuilding a good perceptions from school that qualifying them to achieve good integration and consistency with them seleves and scholar environment, do not reject and neglect those representations that considered a good restricted to the path of integration and adaptation or non adaptation.

**- Keywords :** Representation, Maladaptation, Educational curricula.

**- مقدمة:**

تتموضع مشكلة سوء التكيف المدرسي ضمن المشكلات التي لا زال البحث عن خلفياتها وأسبابها قائما، نظرا لتعقد وتشابك المتغيرات المنتجة له والآثار المترتبة عليه. فسوء التكيف المدرسي غير معزول أو مبتور الصلة بالعوامل المشكلة له، سواء أكانت تلك التي تؤلف النسق التربوي أو ذات العلاقة بالنسق التربوي، والتي يؤلفها النسق الاجتماعي.

كما أن الآثار والانعكاسات التي يخلفها اللاتكيف المدرسي تتجاوز ما يظهر في سلوك التلميذ وأداءه، من صعوبة في بناء الكفايات وتحصيل التعلمات المدرسية إلى العلاقات

والتفاعلات الاجتماعية داخل المدرسة، وتجد المدرسة نفسها أيضا في مواجهة ما يخلفه سوء التكيف من ضياع وهدر تربوي تتقاسم آثاره مع المجتمع.

انطلاقا من هذا، فإن البحث في مفهوم سوء التكيف المدرسي والمتغيرات المرتبطة به ضمن الأدبيات التربوية والمقاربات التي فسرته له ما يبرره. ونجد ضمن هذا الإطار من فسره في ضوء ما تقدمه المدرسة. كضعف ملاءمة التعليم وأدواته الديداكتيكية أو المحيط الدراسي لحاجات تلاميذ ذوي مميزات واحتياجات خاصة (غريب، 2006، ص. 32).

في المقابل، إذا نظرنا إلى هذه العناصر التي يتضمنها المنهج الدراسي كالمعرفة المدرسية والوسائل الديداكتيكية فإنها تعد وسيلة هامة لبناء معتقدات التلاميذ ومدركاتهم، وكذا اتجاهاتهم وتمثلاتهم. وعليه فإن صياغة وبناء البرامج التعليمية على نحو معين في مضامينها التعليمية وفي نشاطاتها ووسائلها الديداكتيكية يمكن أن يؤثر سلبا في بناء تمثلات التلاميذ عن المدرسة.

فالتمثلات الذاتية للتلميذ تشكل ردود أفعاله ومواقفه وسلوكاته اتجاه المدرسة ونظامها، خاصة وأنها أي، التمثلات تتألف من أبنية نفسية ومعرفية عما خبره التلميذ في المدرسة وفي الحياة الاجتماعية، والتي تعد بمكوناتها عاملا مهما في تشكيل تلك التمثلات ذات العلاقة بالتكيف المدرسي.

فالصور الذهنية تنطلق من الذات ويرسمها الفرد عن الظواهر والمواقف وحتى الفضاء الخارجي، وتعطي لنا معنى للتمثل ذو دلالة سيكوسوسيولوجية تعبر عن نظرة شاملة للحياة العقلية في امتداداتها الفردية والاجتماعية، وفي وظيفتها الخاصة بتكيف الفرد مع العالم بواسطة الدلالات التي ينسبها إليه (شرقي، 2010، ص. 121).

من هنا، فإنه لا مناص من تفكيك هذه المحددات التي تعطي الدلالات والصور السلبية التي يتمثلها التلميذ عن المدرسة، والمشكلة لمدركاته وانفعالاته واتجاهاته ومواقفه الآنية والمستقبلية اتجاه التعلم والمعرفة، والتي يمكن أن تعيق تكيفه المدرسي. وهو ما نستهدف الكشف عنه ضمن هذا الطرح معتمدين في ذلك على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث.

**1- إشكالية البحث:**

يترجم سوء التوافق المدرسي للتلاميذ الانشغال المتزايد لدى المدرسة والأسرة والمجتمع بهذه الظاهرة، وقلقهم بشأن مستقبل الأجيال. فالهدر المدرسي الذي يشكل أحد نتائجه له وقع سيء على مستوى الوسائط التربوية والمجتمع عموما.

لعل هذا ما أعطى مبرر لوجود دراسات مستفيضة في هذا الشأن حاولت بحث المحددات التي ينتج في ظلها سوء التكيف الدراسي لدى التلاميذ. ومن أهمها تلك التي خلصت بل وأكدت على ارتباط سوء التكيف المدرسي لدى التلاميذ في جانب منه بتمثلات التلاميذ وتصوراتهم للمدرسة، وما يرتبط بها من معرفة مدرسية. فهي، أي التمثلات الاجتماعية تحكم وتوجه تصرفاتهم، وردود أفعالهم ومواقفهم وحتى اندماجهم وتفاعلهم المدرسي وقبولهم للمدرسة أو عزوفهم عنها.

ضمن هذا الإطار توصلت الدراسات إلى أثر مثل هذه التصورات السلبية التي يستحضرها التلميذ عن المدرسة على توافقه الدراسي. ومنها الدراسة المغربية التي قام بها "محمد الحوش" والتي كشفت عن علاقة ارتباطية دالة بين تمثلات التلميذ السلبية وتوافقه الدراسي. فالتصورات السيكولوجية للتلميذ عن المدرس وعن المحيط والفضاء المدرسيين يؤثر في بناء التوافق الدراسي الجيد لديه، باعتبارها عوامل أساسية في تحقيق التوافق الدراسي العام. فالتمثل السلبي عن المدرس ينتج عنه تصرف سلبي نحو المدرس والفضاء المدرسي، لأن التلميذ لا يسعى للانضباط مع ما تفرضه سلطة المدرس وضوابط المؤسسة، بل لأنه يسعى لأن يكون متوافقا مع ما يحمله من تصورات (الحوش، 2010، ص ص. 24، 25).

يدعم هذه الدراسة دراسة أخرى جزائرية قامت بها "بن لوصيف"، والتي كشفت على أن التلاميذ الذين يحملون مشاعر سلبية اتجاه المدرسة كانت تمثلاتهم للمدرسة سيئة، فهم لا يرونها كمصدر لتحقيق النجاح الاجتماعي، ولذا لا يعتقدون بأهمية إجبارية التعليم. كما أظهرت نتائجها على أن التلاميذ الذين كانت تصوراتهم للمدرسة إيجابية أي كحاملة للمعرفة، وكمصدر للنجاح الاجتماعي كانت درجة فقدان الاهتمام لديهم أقل من أولئك الذين كان تصورهم للمدرسة سلبيا، والذين كانت درجة فقدان الاهتمام لديهم أكبر (بن لوصيف، 2012، ص ص. 129-133).

انطلاقا مما أسفرت عليه نتائج الدراسات السالفة الذكر، يأتي بحثنا هذا متوخيا بداية الإجابة على جملة من الأسئلة التي هي محل اهتمامنا ضمن هذا البحث، وهي كالتالي:

- إذا كان سوء التكيف هو نتاج للتمثلات السلبية عن المدرسة ومكوناتها، فإن السؤال الذي يتوجب علينا طرحه في هذا المقام هو: كيف تتشكل التمثلات السلبية عن المدرسة، وما المتغيرات التي تنتجها؟

- كيف يمكن للمناهج التعليمية أن تراكم تلك التمثلات التي تقبع في أذهان التلاميذ، وتنتج اللاتكيفات المدرسية لديهم؟

**2- أهمية البحث:**

تتجلى أهمية البحث فيما يلي:

* أهمية البحث في موضوع التمثلات، فهي إذ توجه ردود أفعال التلاميذ ومواقفهم اتجاه المدرسة تعد في نظر الباحثين ذات أثر على تكيف التلاميذ المدرسي.

* أهمية التعرف على المحددات التعليمية التي تشكل تمثلات التلاميذ السلبية عن المدرسة لتقديم مقترحات نعتقد أنها يمكن أن تسهم في بناء تمثلات إيجابية تدعم متطلبات التكيف المدرسي لديهم.

**3- أهداف البحث:**

يستهدف البحث الحالي توخي الأهداف التالية:

* محاولة استجلاء تمثلات التلاميذ للمدرسة والمرتبطة بسوء تكيفهم المدرسي.

* الوقوف على المتغيرات التي تشكل وتفسر التمثلات والمقترنة بالمجال المدرسي ومكوناته، خاصة منها البيداغوجية كالمعرفة المدرسية والوسائل الديداكتيكية، والتي تمثل أهم عناصر المنهاج التعليمي استنادا إلى التراث التربوي والدراسات السابقة.

* تقديم مقترحات حول سبل تجاوز عقبات التكيف المدرسي، وبناء تمثلات إيجابية نحو المدرسة والنظام المدرسي.

**4- مفهوم التمثل:**

**4-1- المفهوم اللغوي للتمثل:** يجدر بنا، وقبل البحث في الدلالة الاصطلاحية للتمثل ضمن التراث النظري أن نعرض لدلالته اللغوية حسب ما ورد في المعاجم اللغوية. فقد جاء في لسان العرب "لابن منظور" مفهوم التمثل، على أنه "مشتق من فعل مثل الشيء أي صوره حتى كأنه ينظر إليه، وإمتثله أي تصوره، ومثلت له تمثيلا إذا صورت له مثاله بكتابة وغيرها، وتمثيل الشيء بالشيء يعني تشبيهه" (شرقي، 2010، ص. 115).

ورد أيضا في قاموس "Le grand Larousse" التمثل بوصفه "حضور الشيء ومثوله أمام العين أو في الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة أثناء الكلام" (شرقي، 2010، ص. 115).

بيد أن البارز في هذه المفاهيم، تأكيدها على أن التمثل يقترن بصورة ذهنية تستدعى إلى الذهن تعطي معنى للشيء حتى في غيابه.

هذا ما أكده (نيكولايدز) "Nicolaidis" حين قال "إن التمثل يتضمن عنصرين أساسين يلازمان كل فعل تمثلي أولهما الغياب الذي يعد عنصرا ضروريا في كل تمثل، وثانيهما الصورة التذكرية التي تقفز إلى الذهن بواسطة موضوع أخر يشبهه أو يماثله" (شرقي، 2010، ص. 118).

إذن، عملية التمثل يشترك في حدوثها غياب الشيء الذي تحل محله الصورة الذهنية؛ تلك التي يرسمها الفرد عن الموضوع الذي يتمثله.

**2-4- المفهوم الاصطلاحي للتمثل:** يعد التمثل (Representation) من المفاهيم التي امتد استخدامها إلى الكثير من الحقول المعرفية، نظرا لغنى المفهوم وتداخل الاختصاصات التي اهتمت به، وأدت إلى تفسيره من قبل الباحثين كل بحسب توجهاته.

فإذا بحثنا المفهوم في ضوء التفسير المعرفي نجد أن "بياجي" (Piaget)، والذي كان له فضل السبق في نقل مفهوم التمثل من مجال البيولوجية إلى مجال السيكولوجية، في دراسته لتمثلات الطفل اعتبر أن التمثل خاصية ضرورية لإعادة التوازنات المعرفية لذات الفرد، وتحقيق مطلب التكيف مع البيئة.

وقد قدم "بياجي" مفهوم التمثل وفق منظور معرفي، يرى على ضوءه التمثل على أنه "الصورة الذهنية التي يستحضرها الفرد للموضوعات والعلاقات، يترجمها في شكل ملموس تمثل درجة عالية من التصوير" (شرقي، 2010، ص. 121).

فالتمثل في ضوء النظرية البياجية، وإن كان يعبر عن صور أو خطاطات ذهنية إلا أنه يمكن أن يتجسد واقعيا في سلوكات تترجم تلك الصور الذهنية.

ففي عملية التمثل تغيب الأشياء عن المجال البصري لكن العقل يقوم بعمليات ذهنية لاستحضار الصورة أو الخاصيات التي تميز ذلك الموضوع. يرى "دونيز" (Denis) أنه يمكن افتراض وجود نسق أو نظام رمزي أو غير رمزي يساعد على إنجاز هذه المهمة، وبالتالي إنتاج التمثلات (اجبارة، 2009، ص. 45).

ولم يبق مفهوم التمثل حبيس الدراسات السيكولوجية، بل امتد استخدامه إلى الدراسات البيداغوجية، ليعطى معنى مرتبط بمجال التعلم. فقد جاء في معجم البيداغوجية معنى التمثل على أنه " يحيل على تصورات المتعلمين والنماذج الضمنية أو الظاهرة التي يعتمدونها كمرجعية لوصف أو شرح أو فهم حدث أو وضعية ما" (غريب، 2006، ص. 829).

يظهر لنا المفهوم البيداغوجي التمثل كتصورات معرفية لها صلة بمجال التعلم، قد تكون إيجابية، وفي مثل هذه الحالة فإنها تساعد المتعلم على مراكمة معارفه وبناءها، ويمكن أن تكون سلبية (خاطئة) وتشكل في هذه الوضعية عائقا بيداغوجيا يحول دون استيعاب المعارف الجديدة ودمجها في البنية المعرفية.

وقد وظف التمثل في الدراسات السوسيولوجية، وكان أول من استخدمه "دوركايم" (Durkheim) حين ربط التمثلات بالأنساق الاجتماعية ليعطيه مدلولا "سوسيولوجيا". إذ يرى أن

التمثلات تختلف باختلاف القيم الثقافية المكتسبة من المجتمع، وباختلاف استعداداتهم العقلية والوجدانية والجسدية. فهي تصورات اجتماعية تتأسس في شكل قيم ومعايير للسلوك.

يقول "دوركايم" (Durkheim) عن التمثلات أنها "هي التدفق الدائم من صورة الحياة تدفع بعضها البعض كتدافع مجرى نهر دائم السيلان ولا تبقي على حالها " (شرقي، 2010، ص.117). فالخبرات الاجتماعية التي يحملها الفرد في ذهنه، والتي خبرها عن الحياة الاجتماعية تحكم تمثله للظاهرة الإجتماعية، ولذلك يعد التمثل نتاج التأثيرات السوسيوثقافية والخبرات المعرفية السابقة عن النسق الاجتماعي، والظواهر والمواقف الاجتماعية المرتبطة به.

فالتمثلات وفق المنظور السوسيولوجي تعبر عن قيم ومعتقدات وأفكار ومفاهيم يؤمن بها الفرد، ويتمثلها اقتناعا بترسيخها وتخزينها ذهنيا، وممارسة عن طريق توظيفها في الوقت الملائم لفهم الواقع الخارجي الموضوعي. ويبقى بذلك التمثل رهين المحيط السوسيوثقافي للفرد، والخبرات المعرفية السابقة عن الظواهر والمواقف الاجتماعية.

كما لاق مفهوم التمثل في علم النفس الاجتماعي اهتماما من طرف "موسكوفيسي"، والذي يعود إليه الفضل في النبش في التراث الدوركايمي لاستخراج اصطلاح التمثل الذي عمل على صنع ممر لما يسمى بـ نحو التمثلات الجماعية (شرقي، 2010، ص. 122).

وفي ضوء المنظور النفسي الاجتماعي قدم "موسكوفيسي" مفهوم للتمثلات على أنها تمثل نظام من القيم والأفكار والممارسات، التي تمكن الأفراد من توجيه أنفسهم في حياتهم المادية والاجتماعية (Birgitta, 2011, p. 5).

فالتمثل في الدلالات النفسية الاجتماعية يجعل الموضوع ذو معنى مؤثر في ذات الفرد، وهذا ما يوجه تصرفاته وفقا لتلك الصور الذهنية، التي تحدد مواقفه وردود فعله وتفاعله مع البيئة الاجتماعية.

وتأسيسا على ما سلف، وبناء على الرؤية التي تبنيناها في طرح الموضوع، فإننا نقدم التعريف التالي للتمثل: "يعبر التمثل عن تلك التصورات الذهنية التي يحملها الفرد عن موضوع ما ضمن البيئة الاجتماعية، تحدد وتوجه تصرفاته ومواقفه اتجاهه، بشكل قد يرتد سلبا أو إيجابا على تكيفه النفسي والاجتماعي".

**5- مفهوم التكيف المدرسي:**

حظي التكيف المدرسي (School Adaptation) كمفهوم بأهمية بارزة في الدراسات النفسية والتربوية، من حيث بحث معناه ودلالته التي اختلفت باختلاف توجهات الباحثين المعرفية.

ففي المعاجم التربوية نجد أن من أبرز التعاريف التي وردت عن التكيف المدرسي ما جاء في "معجم البيداغوجيا" أن التكيف المدرسي هو ما يعبر عن "ملاءمة تعليم وأدوات ديداكتيكية أو محيط دراسي لحاجات تلاميذ ذوي مميزات خاصة" (غريب، 2006، ص. 32). ويبدو أن الدلالة المعجمية للتكيف فسرته في ضوء ما ينسجم ورغبات وخصوصية التلاميذ من برامج تربوية ووسائل ديداكتيكية.

أما بالنسبة للدلالة الاصطلاحية للتكيف المدرسي فقد أعطى الباحثون تفسيرا للتكيف المدرسي في ضوء المؤشرات الدالة عليه، ونسوق في هذا المضمار المفهوم الذي قدمه سبنسر (Spencer.1999) عن التكيف المدرسي كنوع من التثاقف المدرسي، والذي يهدف إلى تحقيق أقصى قدر من الملاءمة بين خصائص الطالب وتوقعات البيئة التعليمية (Danhui & all, 2018, p.2).

ويبدو أن هذا المفهوم اهتم بالأداء الأكاديمي كمعيار للتوافق. بيد أن "واينستين" (1998,Weinstein) أقرن التكيف بجملة من المؤشرات الدالة عليه، في المجال الأكاديمي كالكفاءة الأكاديمية، والتي تظهر في امتلاك التلميذ لمهارات التعلم الميتامعرفية، وفي المجال الاجتماعي والتي تتضمن قدرة الطلبة على بناء علاقات متناغمة مع أقرانهم ومع معلميهم، وفي المجال السلوكي من خلال التنظيم الذاتي العاطفي (Danhui & all, 2018, p. 2).

يطلعنا هذا المفهوم على تعدد ضروب التكيف ومؤشراته من أكاديمية إلى اجتماعية إلى سلوكية، وهذا ما جعل مفهوم "واينستين" أكثر اتساعا وعمقا.

في المقابل قدم (جبريل، 1983) مفهوم للتكيف المدرسي في سياق الممارسات والأنشطة البيداغوجية، على أنه " ما ينجم عن تفاعل الطالب مع المواقف التربوية، وهو محصلة لتفاعل عدد من العوامل، منها الميول، نضج الأهداف، الاتجاه نحو النظام المدرسي والمواد الدراسية والعلاقة مع الرفاق والمعلمين، ومستوى الطموح. ولا يقاس تكيف الطالب بمدى خلوه من المشكلات بل بقدرته على مواجهة هذه المشكلات وحلها حلا إيجابيا يساعد على تكيفه مع نفسه ومحيطه المدرسي (الخفاف، 2013، ص. 342).

ووفقا لهذا التعريف، فإن التكيف المدرسي لا يفسر فقط في ضوء ميول واتجاهات التلميذ نحو مكونات النظام المدرسي، ومدى قدرته على إقامة علاقات اجتماعية داخله، بل أيضا يعبر عن مدى وعي التلميذ بالصعوبات التي تعترضه والسعي لأجل التغلب عليها، خاصة تلك التي تعيق تحصيله للتعلمات المدرسية.

أما "رمزي" (1974) فيعرف التكيف المدرسي على أنه " قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملاءه ومدرسيه، والمدرسة وإدارتها، ومساهمته في ألوان النشاط

الاجتماعي المدرسي، بشكل يؤثر في صحته النفسية وتكامله الاجتماعي" (الخفاف، 2013، ص.342).

وعليه، يمكن تقديم مفهوم للتكيف المدرسي على أنه "قدرة التلميذ على تحقيق النجاح والتفوق الدراسي، وتجاوز التعثرات المدرسية، وبناء علاقات اجتماعية ناجحة داخل المدرسة".

**6- التمثلات الذهنية ودلالات سوء التكيف المدرسي:**

يعد المجتمع أحد المصادر الأساسية لبناء الفرد لتمثلاته الاجتماعية والمعرفية. فالعادات والتقاليد والنظم والأعراف والقيم والاتجاهات، كلها عوامل تؤثر في تشكيل مرجعية يوظفها العقل في فهمه للواقع. فهي تحدد الكيفية التي يفكر بها الفرد أو الجماعة في إطار علاقاته الاجتماعية. ولا شك في أن تمثلات الفرد المعرفية وحتى الاجتماعية تؤثر على ردود فعله السلوكية اتجاه هذه المواقف.

فقد يكون تمثل التلميذ خاطئ ولا يستند إلى أساس علمي فيشكل بذلك التمثل السابق عائق معرفي يعيق تمثله للمعرفة الجديدة، وفي المقابل فإن تمثلات التلميذ القبلية الصحيحة تساعده على تمثل المعارف الجديدة ومواءمتها وإدماجها ضمن البناء المعرفي.

كما يختلف التلاميذ أيضا في تمثلاتهم للظواهر والمواقف الاجتماعية، فهناك من يتمثل الظاهرة تمثلا إيجابيا، حتى ولو كانت سلبية أو خاطئة، وعلى خلاف من ذلك فهناك من الظواهر أو المواقف التي تتراءى لدى البعض على أنها سلبية مشوهة في أذهانهم، غير أنها تبدو في تمثلات الأخرين إيجابية. فالتأثيرات الاجتماعية ماثلة في تصورات التلميذ لكل ما يحيط به، وتظل رهينة المحيط الاجتماعي والتغيرات الحاصلة فيه.

وتؤدي التمثلات دورا لا يستهان به في تشكيل وتوجيه سلوك التلاميذ ومواقفهم واتجاهاتهم المدرسية، كما تسهم في تشكيلها وبناءها العديد من المتغيرات كالخبرات المدرسية والمدركات القبلية والتأثيرات الاجتماعية والخلفية الثقافية...وغيرها، وتعد في نظر الباحثين ذات أثر هام في تكيف التلاميذ مدرسيا.

فالتمثلات تعبر عن بناء معرفي سيكولوجي، يتضمن مجموعة من الأفكار التي تعمل على توجيه سلوك التلاميذ ومواقفهم اتجاه المدرسة ومكوناتها. فقد يحمل التلميذ تمثلات إيجابية عن المدرسة يجعل مدلولها في ذهنه إيجابي، كأن يتمثلها على أنها فضاء للتثقيف وتبليغ المعرفة، وقد يتمثلها تمثلا سلبيا فيسمها بسمات سلبية دالة على ارتباطات ذهنية سيئة عنها، كأن يرى أنها ليست مكانا لإشباع الفضول العلمي بل وسيلة لمنح الشهادة المؤهلة فحسب، أو أنها ذلك المجال المغلق المكبل للحريات...وغيرها من الصور الذهنية التي يعبر بها التلاميذ عن رفضهم لها ولمكوناتها.

يدعم هذا ما توصل إليه "حدية" ضمن دراسته التي استهدفت الكشف عن علاقة التنشئة الاجتماعية (الأسرية والمدرسية) بتكوين الهوية النفسية الاجتماعية لدى الشباب القروي المتمدرس. وفق منظور سيكوسوسيولوجي. إلى أن الدور المفضل لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي هو الدور الأداتي (instrumental) النفعي والمادي للمدرسة من خلال الحصول على وظيفة أو مهنة في المصالح العمومية للدولة (حدية، 1996، ص. 111).

ويفترض أن تلعب المدرسة دورا هاما في تكوين تمثلات إيجابية لدى التلاميذ نحو المدرسة ذاتها كفضاء للتربية والتكوين، وأن تحرص على وقايتهم من تلك الخبرات والتجارب المحبطة التي تشكل تمثلاتهم السلبية، وتنعكس بشكل سيء على تكيفهم واندماجهم الإيجابي مع المدرسة.

فهي، أي التمثلات توجه تصرفاتهم، وردود أفعالهم ومواقفهم وحتى اندماجهم وتفاعلهم المدرسي. وقد أثبتت الدراسات التي أشرنا لها سابقا أثر مثل هذه التصورات السلبية التي يستحضرها التلميذ عن المدرسة على توافقه الدراسي.

فالتمثلات السلبية عن المدرسة ومكوناتها تحكم سلوك التلميذ واتجاهاته نحوها، وتظهر في صور مختلفة تترجم تلك التمثلات كضعف الرغبة في التعلم والإقبال عليه بدافعية ضعيفة أو الانطواء على الذات والسلبية، ورفض المشاركة الإيجابية في الأنشطة المدرسية الصفية، والتي يلجأ إلى استخدامها كآليات للكف النفسي، وقد ينزع إلى التمرد على السلطة المدرسية بالعنف المضاد بسبب نمو مشاعر الكره والرفض لها، أو يختار الهروب والتسرب منها للبحث عن فضاءات أخرى أكثر حماية وتأكيد للذات، وهي في مجملها تعبر عن سوء تكيف مدرسي.

فكلما كان تصورهم للمكان سلبيا كلما تزايدت لديهم مشاعر الخوف والقلق وسلوكات عدم التكيف. ولذا فإن ضعف التكيف المدرسي يقترن بالصور الذهنية السلبية التي يحملها التلميذ عن المدرسة، والتي تقلل من الارتباطات الإيجابية الذهنية بها.

يؤكد "المعايطة والجغيمان" أن عدم التكيف يقود الطفل إما إلى الفشل المدرسي أو إلى التسرب من المدرسة، والتنكر لها بجميع مكوناتها وعناصرها واتخاذ المواقف العدائية تجاهها كما تظهر في رغبته في الانتقام (المعايطة والجغيمان، 2013، ص. 27).

فتجربة الفشل محبطة ومثبطة لإرادة الكثير منهم، ولذا يبدون سلبية في مواجهة تعثراتهم المدرسية. وقد يستسلمون للفشل كقدر محتوم، ويضعف اندماجهم وانخراطهم في التعلم أو يغادرون المدرسة وينقطعون عنها لعدم قدرتهم على تحمل الفشل، ولأنها أضحت في تمثلاتهم مجالا لإقصاء الذات وطمسها.

هذا ما يدفعنا إلى بحث أهم المحددات المرتبطة بالنظام التعليمي، والتي ترسم تلك الصور الذهنية عن المدرسة، وتولد تقييمات وأحكام سلبية وتمثلات سيئة عما يرتبط بها من معرفة مدرسية .... وغيرها يمكن أن يعزى لها سوء تكيفهم المدرسي.

**7- المناهج التعليمية وتمثلات التلميذ السلبية للمدرسة:**

يتألف المنهاج المدرسي من عناصر تستهدف في شكلها المعلن بناء التعلمات وتنمية المهارات، وفي شكلها المضمر والمستتر تحقيق غايات خفية لا تظهر بشكل جلي ومصرح به في المنهاج المدرسي، وهي في كل حالاتها لها علاقة بتشكيل التصورات وبناءها لدى التلاميذ. وسنحاول ضمن هذه الجزئية تفسير تمثلات التلاميذ بمكاشفة الخطاب الذي يتضمنه المنهاج المدرسي ضمن عناصره ومكوناته.

**7-1- المقررات والمضامين الدراسية:**

يؤدي المنهاج دورا جوهريا في العملية التعليمية، من حيث أنه يوظف كوسيلة لبلوغ ما ترومه الغايات الفلسفية للتربية بشأن ملمح التلميذ الذي تتوخى تكوينه، وبناء على الغايات الفلسفية تصمم البرامج والمناهج التعليمية بشكل يستهدف تكوين شخصية التلميذ في ضوء تلك المواصفات. فهي أي المناهج تترجم غايات ومرامي التربية في تكوين "بروفيل" الإنسان المستهدف من عملية التربية، إذ يتم تصميم البرامج التربوية وفقا لما تم صياغته من غايات فلسفية للتربية.

ولا ريب في أن النجاح في بلوغ غايات التربية يقترن أيضا بمدى مراعاة مصممي المنهاج في إعداد مقرراته الدراسية لخصوصية التلميذ المعرفية والسيكولوجية، حتى تضمن المدرسة اندماج وتفاعل أفضل للتلميذ بالمحيط المدرسي، وتسهم في تكوين ارتباطات إيجابية نحوها.

إذ يفترض أن تعمل المقررات والأنشطة التي تحويها البرامج المدرسية والمتضمنة للمعرفة على إتاحة الفرصة للتلميذ لإبراز قدراته المعرفية وتنميتها، من خلال إشراكه في الفعل التعليمي/ التعلمي. بيد أنه وفي المقابل يمكن للبرامج التعليمية أن تعيق نمو قدراته المعرفية، وتهمش دوره في بناء كفايته المعرفية، وتؤثر بالتالي على تمثلاته للمعرفة المدرسية من حيث قبولها أو رفضها.

يرى " عبد الحق منصف" بهذا الشأن أن المقررات الدراسية التي تفرض على التلميذ فرضا أو تفرض ذاتها كسلطة رمزية مادية داخل العمل البيداغوجي، تجعل التلميذ سجين شراك المقررات والبرامج والتعلمات التي تضعها المؤسسة التربوية بين يديه، كما يظل مراقبا على الدوام في نشاطه الديداكتيكي (منصف،2007، ص. 40).

فالمحتويات التعليمية التي لا يراعى في انتقاءها ما يوافق رغبات التلميذ وما يواءم خصوصيته السيكولوجية والمعرفية، والتي تفرض على التلميذ ويجبر على الامتثال لكل ما يقدم له

ضمنها وتلقيها كمعرفة جاهزة، يزيد من شعوره بضيق المجال ووجود قيود تكبل حريته تحرمه من الاستمتاع بخبرة التعلم، وبناء الكينونة الذاتية.

هذا، ويمكن الكشف عن تجليات العنف الرمزي الذي يمارس ضد التلاميذ في إطار ثقافي معين حين تحرص المقررات التعليمية على بث قيم ثقافية معينة مستمدة من ثقافة غريبة عن ثقافتهم، كأن تكون مستوردة أو تمثل ثقافة الفئة المسيطرة. إذ يحرم التلاميذ الذين لا ينحدرون من هذه الطبقة أو الفئة من الفرص المتكافئة في التعليم، والتي يفترض أن تجسدها المضامين التعليمية.

إذ يجد التلاميذ في ثقافة المدرسة غزوا لهويتهم الثقافية وتحديدا لهويتهم الاجتماعية، وهم يتابعون عملية تحصيلهم المدرسي بدرجة عليا من التوتر والانفعالية والجهد، ولا تعد التربية المدرسية أن تكون بالنسبة لهم إلا نوعا من التطبيع الاجتماعي أو الهيمنة الثقافية (وطفة، 2015، ص. 56).

لا ريب وأن لهذا الوضع أثار نفسية سيئة على التلاميذ. يرى "شرقي" أنه حين تكون المدرسة مجالا للتمايز يستتبع شعور بالدونية والظلم، وما يولده من حقد ومن سلبية، وما يتولد عن ذلك من عنف يصبح مشروعا باعتباره دفاعا عن الذات ورد فعل عن الإقصاء والنفي الذي تتعرض له الذات (شرقي، 2010، ص. 166).

فضلا عن هذا، فإن الأهداف الخفية للمنهاج التعليمي يمكن أن توجه المضامين والمقررات التعليمية نحو بلوغ غايات إيديولوجية خفية. كأن تبث المدرسة في مناهجها ما هو غريب عن قضاياهم الاجتماعية وما يعايشونه في حياتهم، فتمرر عبر منهاجها الخفي خطابا مؤدلجا يستهدف التكوين الأيديولوجي للأجيال، يحمل من القيم والأفكار ما يجسد التنافر بين القيم الثقافية المحلية والثقافة الكونية العالمية، ويتناقض مع ثقافتهم ومع ما يحملونه في أذهانهم ويقتنعون أو يعتقدون به.

ومن شأن هذا التوجه في التعليم المدرسي أن يفرز العديد من مظاهر سوء التكيف ومنها ازدواجية القيم والاتجاهات السلبية نحو المدرسة، ويعزز لديهم مشاعر الغربة واللاإنتماء للمدرسة، ويعيق اندماجهم وانخراطهم في التعلم، واهتمامهم بالمعرفة المدرسية التي يفترض أن تكون متحررة من إكراهات الأيديولوجية منسجمة مع غايات التكوين العلمي والقيمي الثقافي للأجيال.

فالخطاب المدرسي المؤدلج غير محايد، ويخدم التوجهات الإيديولوجية المتبناة في مضامينه التعليمية ويكره بإكراهاتها. وتستخدم المدرسة في ذلك وسائل للتأثير الأيديولوجي هي في ظاهرها

بيداغوجية تستهدف التكوين العلمي، وفي مضمونها المستتر هي ممارسة لعنف رمزي ينتج عنه الكثير من السلوكات اللاتكيفية التي يعبر بها التلاميذ عن رفضهم لرموز وسلطة المدرسة، كالشعور بالدونية والظلم والعنف الذي يصبح بدوره مشروعا باعتباره دفاعا عن الذات والعدوانية. فالصور المظلمة التي تتراءى في ذهن التلميذ تعكس الشعور بالنبذ والإقصاء، وتجسد ردود فعله في الهروب والانسحاب من مهمات التعلم المدرسي بالغياب والانقطاع المدرسي أو الهجرة....

يرى "أسعد وطفة" أن هناك من الأطفال من يقابلون القهر الخفي للمدرسة بالتمرد والهروب والعنف، وهذا ما يدفع بهم إلى دائرة الإخفاق والفشل، بل أن تدفقه باستمرار يعمل على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس ويدفعهم إلى تبني عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة (وطفة، 2015، ص ص. 49- 70).

فالتعارض بين ما تطمح إليه المدرسة وتروم بلوغه وما تلقنه للتلميذ من جانب، وبين ما ينسجم وثقافته ويواءم رغباته وميوله يجعل عملية التنشئة سلبية إن لم نقل مستحيلة، لتسقط في النهاية في دائرة اللامرغوب فيه. كما أن صراع القيم وانعدام التكامل والقطيعة المتواجدة بين المدرسة والأسرة قد يؤدي إلى خلق شخصية متناقضة منفصمة سيكولوجيا، وهو ما يؤدي عوض الاندماج والتكيف إلى التمرد على كل قيم المدرسة أو المجتمع (عباس، 2001، ص. 8).

إذ يفترض أن تنتقى ضمن البرامج التعليمية الخبرات التي لها صلة بحياة التلميذ الاجتماعية، وأن يجد من الخبرات الحياتية ما يفيد به في حل مشكلات التعلم المدرسية، والعكس فمن المهم أن يستفيد مما تعلمه في المدرسة في حياته الاجتماعية حتى يستشعر قيمة ما تعلمه ويكون تعلمه ذو معنى، والمدرسة ذات قيمة إيجابية في تمثلاته الذهنية. بيد أنه قد يكرس التعليم القطيعة بين المدرسة والحياة فلا يجد التلميذ لما يتعلم قيمة حين لا يفيد به في حياته الاجتماعية فضلا عن المهنية.

يرى "فارماي" (Vermeil, 1984)، في هذا الشأن، أن طبيعة المعارف المجردة هذه جعلت من المعنى المنوط بها غير ملموس. فالمدرسة تقدم في مناهجها ما لا يتوضح استعماله في الحياة الواقعية (بلوصيف، 2012، ص. 228).

فالتباعد بين ما تتوخاه المعرفة المدرسية وبين ما ينتظره التلاميذ ويرغبون في بلوغه، وما يشبع حاجاتهم وينسجم وثقافتهم ومعيشهم الاجتماعي ضمن البرامج التعليمية يصعب من عملية تكيفهم المدرسي، ويقلل من الارتباط الإيجابي بها، فتتراءى المدرسة في أذهانهم في صور مشوهة بسبب التباين بين ما يريدونه من المدرسة، وما يجدونه فيها على صعيد الواقع.

يدعم هذا الطرح ما توصل إليه "عباس نور الدين" أن طفل الفئات المحرومة الذي يقطن القرى يعيش وضعية من التغريب تجعله يستشعر التهميش والعزلة. وتلعب المدرسة دورا سلبيا في جعل الطفل غير راض عن الواقع الذي يعيشه، وذلك نتيجة لما تنقله إليه من قيم وأفكار وصور ذهنية لا علاقة لها بالبيئة التي يعيش فيها بحيث يصبح الطفل مهاجرا بالقوة وينتظر الفرصة عندما يتقدم في السن ليهاجر بالفعل إلى المدينة (عباس، 2001، ص. 77).

ويمكن أن تصمم البرامج المدرسية على نحو يدفع التلميذ إلى الإنصات والقبول والرضوخ لخطابها الذي تمرره عبر مقرراتها، ولتنظيمها القصري الذي يمنعه من اختيار ما يمكن أن يتواءم مع ما يرغب في دراسته من معرفة وخبرات مدرسية. علاوة على أن البرامج التعليمية التي تصمم وفقا لأزمنة وأمكنة محددة تفرض عليه سلطتها، وليس له إلا أن يخضع لها في جميع عناصرها وأطرها.

إن هذه الإجراءات التي تحمل معنى الإكراه والقسر، والتي تقدم بدعوى ضرورة التأديب والتثقيف، بتنظيم المكان وتوزيع الزمان، وما إلى ذلك لا يمكن لهذا الإكراه إلا أن يستند إلى التهديد، وبالتالي إلى الخوف ولن تكون تجربة الطفل تبعا لذلك إلا سلبية وعقيمة، لأن القلق الذي يعيشه يلوث الاشباعات التي يمكن أن تتحقق لديه بفعل النشاط الذي يمارسه (منصف، 2007، ص. 175).

كما أن النظرة إلى شخصية التلميذ في بعدها المتكامل تفرض أن تستجيب البرامج المدرسية إلى ذلك، وتحرص على تكوين شخصية التلميذ في بعدها المتكامل المعرفي والمهاري والوجداني القيمي الذي يقدم في إطار ثقافي معين. فالتلميذ بحاجة إلى أن يتشرب قيم مجتمعه، وأن يحقق قدرا من الإشباع الوجداني حتى ينجح في مهمات التكيف المدرسي. ولكن قد تفتقر البرامج المدرسية إلى ما ينمي الكفايات الوجدانية لدى التلميذ، والتي تبني المواقف والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة كقيم حب العلم وقيمته وفضل طلبه لذاته، وغيرها من القيم الإيجابية التي تحفز دافعية التلميذ الذاتية للتعلم، وتعزز انتماءه الإيجابي للمدرسة.

فضلا عن هذا، يمكن أن تفتقر البرامج التعليمية إلى ما يقوي الارتباط الإيجابي بالمدرسة، كالنشاطات اللاصفية التي تلعب دورا إيجابيا في إبراز التلميذ لمواهبه وقدراته وتأكيده لذاته؛ إذ يحرم التلميذ بتغييب هذا الضرب من النشاط من فرص الاختيار، ومن ممارسة حريته وشعوره بالمسؤولية والانتماء، وتحقيق رغبته في تأكيد الذات في وجود ثقافة الإكراه على النشاط الصفي المبرمج، فتغدو المدرسة في تصوراته مكان غريب، إذ لا وجود لروابط إيجابية تجذب اهتمامه نحو

المدرسة وفضاءها المكاني. فالتمثلات تشكل حاجزا سيكولوجيا يمنع المتعلم من أن يقبل على التعلم والمعرفة بدافعية وبشغف.

يرى ج. "سنيدرس" (G. Snyders) في هذا الشأن أن مأساة المدرسة تكمن في أن عددا هائلا من التلاميذ لا يجدون فيها ما يجذبهم إليها، ويستجيب لانتظاراتهم بل غالبا ما تواجههم بالتزامات تفرضها عليهم فرضا (منصف، 2007، ص. 148).

فقد تنتظم المدرسة على نحو يدفع التلميذ إلى الإنصات والقبول والرضوخ لخطابها الذي تمرره عبر أدواتها، وهذا ما يحرم التلميذ من خوض تجربة تأكيد الذات وإثبات الوجود داخل المدرسة.

يرى "حدية" أن المناهج التعليمية التي لا تعتمد إلا على الذاكرة تبقي التلاميذ باستمرار معرضين للمراقبة الصارمة وللتوبيخ والتأنيب في إطار المحافظة على جو مناسب لتمرير الأساتذة للخطاب المدرسي. فالتلميذ الخاضع كلية للنظام التعليمي يعيش في جو من الضغط والقلق يخنق استعداداته ويكبح قدراته المضمرة والظاهرة (حدية، 1996، ص ص. 178،179).

فالبرامج المدرسية التي لا تساير إيقاع نمو التلاميذ ولا يجدون ضمن مقرراتها ما يشبع فضولهم العلمي أو ما يتوافق واهتماماتهم ورغباتهم، وما ينسجم ومتطلبات النمو لديهم تصطدم بالعديد من المشكلات النفسية والتعلمية التي تجعل البعض منهم يشيحون عن التعلم المدرسي أو يتجهون إليه تحت ضغط الخوف من شبح الفشل الذي يهدد تواجدهم في المدرسة.

يذكر "كلاباريد" (Claparede) أن الوجبات الثقافية التي تهيئها المدرسة لضيوفها الصغار تخضع للقوانين نفسها مثلها مثل الوجبات الأخرى. ولهذا يجب أن نستهلك بشهية إذا أردناها أن تكون مفيدة لمستهلكيها (حدية، 1996، ص. 168).

وبالفعل فإن تلك المعارف والمعلومات التي يراد ترسيخها في أذهان التلاميذ دون أي رغبة أو قابلية لن يكون لها إلا تأثير ضار على اندماجهم المدرسي، وشعورهم بمتعة التعلم ويعمق مشاعرهم السلبية تجاه المدرسة كالكره والرفض لها، وينتج ردود فعل عنيفة تعبر عن رفضهم لمكوناتها.

فالإحباطات التي يعيشها المراهق في المدرسة تكون لديه النظرة السلبية للمجال المدرسي، وتولد ثقافة متوحشة أي تقييمات سلبية، وسلوكات عدوانية موجهة نحو تدمير عناصر هذا المجال. وتأخذ صيغا عديدة قد تتجلى في الصمت واللامبالاة، وهي كلها تعبر عن عنف رمزي اتجاه المدرسة (منصف، 2007، ص. 177).

فهذا الوضع الذي يخبره التلميذ في المدرسة قد يشعره بغربة المكان وسلطة أشياءه وقيمه ومعارفه التي تفرض عليه فرضا، ويجعل صورة المدرسة في ذهنه سلبية، وكأنها مؤسسة للعزل والإقصاء والعقاب لا لإثبات الذات وتعزيز الشعور بالانتماء.

يؤكد "عبد الحق" أن التلاميذ ينزعون وفي ظل هذا الوضع نحو تمثل المعرفة المدرسية تمثلا سلبيا إذ تغدو المدرسة في مدركاتهم ليست مجرد مساحات للتواجد والحضور بل هي فوق ذلك أمكنة للكلام حيث ينصت الأخر لكلامنا ويتلقاه (منصف، 2007، ص.50.(

إن الصور الذهنية السيئة التي ترسم ملامحها المضامين والمعارف المدرسية تفضي إلى مواقف وسلوكات لدى التلميذ تعبر عن سوء تكيفه، وفي الوقت نفسه تشكل آليات دفاعية لحماية الذات.

**7. 2- الوسائل الديداكتيكية:**

**1.2.7- الطرائق البيداغوجية:** تقوم العلاقة البيداغوجية في ظل البيداغوجيا التقليدية على مركزية المعلم في العملية التعليمية/ التعلمية، وعلى طرائق بيداغوجية تلقينية يستأثر فيها المعلم بكل السلطات ويستولي فيها على الزمن المدرسي، فيما يؤدي التلميذ دورا سلبيا كمتلقي للمعرفة. هذه العلاقة، وإن كانت تعبر عن صورة مثلى لتربية تقليدية تستهدف الحفاظ على المعرفة وتبليغها، إلا أنه ومن منظور البيداغوجيا الحديثة ذات أثر سلبي؛ إذ يحرم التلميذ في ظل سيادة العلاقة التسلطية من حريته في إبداء الرأي واستقلاليته في بناء كفاياته التعلمية.

تفسر هذه العلاقة التربوية القائمة على فرض الهيمنة والإكراه على الامتثال والاستسلام لسلطة المعلم في منظور السوسيولوجيين على أنها تنطوي على عنف رمزي يمارس ضد المتعلم، وقد يشوه صورة المدرسة في ذهنه، ويفضي إلى ردود فعل سلوكية تعبر عن مقاومته ورفضه لها.

كما أن العديد من الممارسات التربوية التي لا تبدو في ظاهرها إساءة لكنها تنطوي على الإيذاء. كحرمان التلميذ من حقه في التفاعل الصفي، وإقصاءه من المشاركة في النشاط المدرسي وكبت حريته في إبداء رأيه، ومنها الطرائق البيداغوجية القابعة في التلقين، والتي تعتمد على ما يسمى بالتعليم البنكي الذي يعتبر عقول التلاميذ أرصدة بنكية لإيداع المعلومات واستدعاءها عند الحاجة. ومن شأن هذا النمط من التعليم أن يكبح لديه الرغبة في المبادرة والاستقلالية الذاتية للانخراط بإيجابية في مهمات التعلم، والقيام بدور فاعل في إنتاج المعرفة وتكوينها وتوظيف قدراته المعرفية في تقييم المعرفة وإبداء الرأي حولها، وقد تشعره هذه الممارسات الصفية بافتقاده لحق مشروع يعتقد أنه قد سلب منه.

يرى "باولو فرير" (paulo freire) أن المنظور البنكي للتربية يعتبر المعرفة هبة يقدمها الأشخاص الذين يعتقدون أنهم يمتلكونها إلى الذين يعتقدون أنهم يجهلونها. هبة ترتكز على واحد من مبادئ إيديولوجيا التعسف السمة التعسفية للجهل الذي يتحول إلى ما نسميه بإسقاط الجهل، ويعني بأنه دائما يتواجد عند الأخر (استاتي، 2013، ص. 11).

ينجم عن هذه العلاقات البيداغوجية التي تنطوي على عنف رمزي ردود فعل غير مرغوبة يعبر بها التلميذ عن مقاومته ومعارضته ورفضه النفسي للبيئة التعليمية، وضعف ولائه وانتماءه لها. إذ يقف موقف خذلان أمام رغبته في تأكيد ذاته مما يراكم لديه شعورا بالنقص والإحباط، ويضاعف من مشاعره السلبية، والتي قد تنعكس سلبا على اتجاهاته وتمثلاته للمدرسة ومكوناتها.

فالطرائق البيداغوجية التي يستأثر فيها بعض المعلمين بكل السلطات تحرم التلميذ من توظيف قدراته المعرفية للتفكير في آليات إنتاج المعرفة وبناء كفاياته التعلمية. وفي ظل مركزية المعرفة والمعلم في العملية التعليمية يقصى التلميذ من المشاركة الذاتية والفعالة في التخطيط لتعلمه ومراقبته وتقييم نواتجه.

يرى "باولو فرير "(Paulo, Freire) أن التعليم ممارسة للحرية وليس نقلا أو إيداعا للمعرفة أو الثقافات كما أنه ليس مجرد إرشاد إلى المعرفة الفنية. إنه ليس تخزين تقارير أو معلومات في عقل المتعلم، ثم أنه ليس عملية تكرار واستمرار للقيم في ثقافة معينة ثم أنه كذلك ليس محاولة لتكيف المتعلم لظروف بيئته (فرير، 2007، ص. 213).

ضمن هذا السياق يرى " كلاباريد" (Claparède) أنه في ظل هذه السلطة القهرية يمكن أن نحصل على بعض النجاحات المدرسية من خلال القهر والإلزام لبعض التلاميذ المطعين تمام الطاعة، لكن علينا أن نتصور كيف سيصبح هؤلاء فيما بعد، سيصبحون ولا شك متعبين مشمئزين عاجزين عن اتخاذ أي مبادرة، بل وغير قادرين حتى على إبداء أي مقدار من الطاقة والحيوية، بحيث لن يستطيع هؤلاء الأشقياء أن يكونوا رجالا لأنهم حرموا من أن يكونوا أطفالا بالمرة (حدية، 1996، ص. 170).

فضلا عن ذلك، فالتدريس القائم على أساليب نمطية يقدم المعرفة في قوالب جاهزة لا تحفز التفكير، ولا تحرر عقل التلميذ من قيود المعرفة للانخراط في مواقف التعلم بإيجابية، وتجريب قدراته للتفكير في آليات التعلم التي تمكنه من بناء كفاياته وتوظيف إستراتيجيات ومهارات تفكيره، والتي تعد ضرورية في عملية الضبط والمعالجة التنفيذية لمهمات التعلم. فالمعرفة التي تصب في العقول معرفة يعجز التلاميذ في الغالب عن استثمارها وتوظيفها في حل المشكلات في وضعيات غير مسبوقة.

وقد دلت نتائج دراستنا التحليلية لمحتوى الكتب المدرسية في ظل النموذج التربوي المستحدث (بيداغوجيا الكفايات) في المنظومة التربوية الجزائرية ضعف تضمينها لمستويات التفكير العليا، ومخاطبة المناهج المدرسية لمستويات دنيا من التفكير، وهو ما يعيق رغبة التلميذ في ممارسة حريته في التفكير لاستثمار مكتسباته السابقة وتجنيدها في حل المشكلات وإنتاج إرسالية في سياق غير مألوف يعبر عن إبداعه. وهذا ما يدعم ما أقرته المقاربات الحديثة في التربية التي تؤكد على أن تعليم التلميذ كيف يتعلم ويبني إستراتيجياته التعلمية أي كيف يبني تعلماته بنفسه يساعده على التكيف مع المشكلات المعرفية المختلفة. كما فسر الخلل في مستويات التفكير التي تقيسها وضعية بناء التعلمات ضمن الكتاب المدرسي بغياب الانسجام بين الأهداف البيداغوجية للتدريس بالكفاية وبين وتصميم الوضعيات الديداكتيكية (دامخي، 2011، ص. 516).

ينسجم هذا مع بعض الدراسات العلمية التي بينت أن غياب التعليم الذي يعمل وفق فلسفة التكوين، القائمة على تعليم المتعلم كيف يتعلم ويبني إستراتيجياته التعلمية ذاتيا، يعيق تكيفه مع المشكلات المعرفية المختلفة. إذ تبقى المعرفة جامدة، ويتعذر على التلميذ توظيفها واستثمارها في معالجة مهمات التعلم.

يصف "فليب ميريو" (Philippe, Meirieu) هذا الشكل من المعرفة بالرأسمال النائم الذي لا يستثمره المتعلم في حل المشاكل الحياتية التي تواجهه (شرقي، 2010، ص. 204). فوضعيات التدريس التي لا تخرج عن إطار ما يقوله المعلم، وما يدركه التلميذ ويستدخله في الذاكرة ويستدعيه بالتذكر لا تسمح للتلميذ بممارسة حريته في التعلم واستقلاليته الذاتية في بناء تعلماته المدرسية، والتدخل الإيجابي في مواقف التعلم لبناء المعرفة.

هذه الممارسات الصفية لا تؤهل التلميذ إلى استخدام آليات وطرق التعلم الفعالة، والتي يفترض أن يتسلح بها لتوظيفها في حل مشكلات الأداء في وضعيات (مشكلة) تتطلب إعمال قدراته المعرفية حتى يشعر بمسؤوليته في بناء تعلماته وينجح في مهمات التعلم. إذ تعد أدوات التعلم المعرفي والميتامعرفي ذات أهمية في رفع مستوى الدافعية الداخلية، وتحصيل المكافآت الذاتية كتحقيق متعة التعلم وإشباع الفضول العلمي وغيرها... وأمام إخفاق التلميذ في تجربة تأكيد الذات وإبراز القدرات بسبب غياب فرص إثباتها في النشاطات الصفية تتشكل لديه ضغوط تفقده آلية مواجهة المواقف الخارجية، وتخطي عقبات التكيف المدرسي.

فافتقاد التلميذ لأدوات الاشتغال الذهني المعرفية والميتامعرفية يقلل من فرص النجاح في الأداء التعلمي، وفي بناء مدركات وتوقعات إيجابية عن الذات وعن نواتج التعلم، وقد يترتب عن

ذلك اكتساب سلوك العجز المتعلم لدى البعض منهم بسبب المعتقدات السلبية الناتجة عن افتقادهم القدرة على التحكم في الأداء، هذا ما قد ينمي لديهم مشاعر اليأس والاستسلام للفشل، ويؤدي إلى تشكيل تصورات سلبية وارتباط ذهني سيئ نحو التعلم وما يقترن به ضمن النظام المدرسي.

إن التشوهات المعرفية محبطة للذات المعرفية، وذات أثر سيء على دافعية التلميذ والمبادأة الذاتية المطلوبة لتجاوز إخفاقاته في التعلم. وقد أكدت الدراسات في هذا الشأن أن اعتقاد التلميذ بتدني القدرات سبب رئيس في الفشل، ويمكن أن يزيد من احتمالية اكتسابه للعجز عن تخطي عقبة الفشل فيستسلم له، ويظهر سلبية في التفاعل والاندماج الإيجابي المدرسي، وقد يتسرب من المدرسة للبحث عن أماكن أخرى لتأكيد الذات.

فبحسب "دينر ودويك" (Diener & Dweck, 1980) فإن أنماط العزو تشير إلى أن الفشل يرجع إلى عوامل بعيدة عن تحكم الفرد مثل القدرة أو سوء الحظ- هي أنماط مرضية وعوامل إعاقة أمام الإنجاز - قد تؤدي إلى الإحساس بالعجز وانخفاض توقع النجاح، ومن ثم انخفاض الدافعية (الباز والفرحاتي،2007، ص. 137).

كما أن البيئة الصفية والنشاطات المرتبطة بها قد تعطي دلالات تعبر عن تمثلات سلبية ما يحرم التلميذ من تجربة إثبات الذات والإحساس بالكينونة الذاتية. إذ تشكل هذه التمثلات فضاء مهددا للذات وقامعا لإرادة التلميذ وحريته. ذلك أن طبيعة العلاقات الصفية يعطي دلالة ذهنية عن المدرسة ومكوناتها.

يرى "عبد الحق منصف" أنه بسبب التنظيم الداخلي لزمن التدريس وأمكنته ولأنماط العمل والتحرك وأنواع السلطة الديداكتيكية الممارسة على التعليم، يتصور التلميذ المجال المدرسي على أنه مغلق جغرافيا وكالثكنة بالنسبة له (منصف، 2007، ص. 46).

يدعم هذا الطرح ما توصل إليه "الحوش" في دراسته إلى أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى بناء تمثلات سلبية طبيعة المناخ الدراسي التواصلي والعلائقي الذي يخلق أثناء تدريس المواد ويكون له تأثير حاسم في تمثلات التلاميذ للمدرس. ويؤثر في التمثلات الحوار والتواصل الأكثر انفتاحا من حصص المواد العلمية التي تطغى عليها اللغة الرمزية الصارمة المعبرة عن الحقيقة وليس الرأي (الحوش، 2010).

فالمناخ الصفي الذي تحكمه العلاقات التواصلية التي تقوم على التفاعل والمشاركة الجماعية وحضور الذات في بناء المعرفة لا مجال فيه لأولئك الذين يقدمون المعرفة والذين

ينصتون لها. ولا يمكن لهذا المناخ إلا أن يكون أرضية خصبة لنمو الانفعالات الإيجابية اتجاه المعرفة المدرسية.

**2.2.7- التقويم:** يدل التقويم على تلك العملية التي تتضمن إعطاء تقديرات كمية وأحكام تفيد في تدعيم مواطن القوة وتصويب مواطن الضعف في الأداء التعلمي. ويفترض في التقويم أن يؤدي وظيفة تكوينية غايتها إيصال كل التلاميذ إلى الهدف، بيد أن الكثير من الممارسات في مجال التقويم تحصر وتختزل وظيفة التقويم في التنقيط وإصدار أحكام بشأن نجاح التلاميذ أو رسوبهم، دون مجاوزته إلى اتخاذ قرارات أو إجراءات في إطار تكويني يقلص الفارق بين الأداء والهدف المنتظر من التلميذ بلوغه، مما يجعل وظيفة التقويم تصنيفية اصطفائية تحقق الاصطفاء بعيدا عن تكافؤ الفرص، وعن المقاربات البيداغوجية (كبيداغوجيا الدعم، البيداغوجيا الفارقية ...).

تؤكد "سيزار بيرزيا" (Cezar, Birzia) بأن أغلب عمليات التقويم التحصيلي موجهة لمراقبة الفشل عوض الدفع إلى النجاح الدراسي، وإن المراقبة تكون خلال مدة التدريس نادرة جدا وغير منتظمة ما دامت الغاية مركزة على نقل المعارف لا على تعلمها (منصف، 2007، ص. 124).

فاختزال فعل التقويم في امتحانات وتقديرات معبر عنها في درجات تمنح للتلاميذ تستهدف التصنيف والاصطفاء من شأنه أن يجعل التقويم في تصورات التلاميذ مقترنا بالفشل الدراسي، والمعرفة المدرسية وسيلة للحصول على العلامة لتفادي شبح الفشل المدرسي )العقاب السيكولوجي) لا سبيلا لإشباع الفضول العلمي. وفي ظل هذا التقويم تصير النقطة حافزا اصطناعيا للتعلم والتفكير منصبا على الوسائل المبلغة للنقطة بدلا من التفكير في المعرفة ذاتها، ويمكن أن يتخذ التلميذ الغش وسيلة للظفر بالعلامات التي تؤهله للنجاح في الدراسة.

يحدث هذا بسبب الاهتمام بالنقطة والامتحان وجعلها غاية رئيسية للمؤسسات التعليمية. ذلك أن الوقت الذي يقضيه التلميذ في المدرسة يهدف بالأساس إلى الاستعداد للامتحان وليس إلى اكتساب المعرفة والقيم العلمية والأخلاقية. كما أن دور المدرسين يظل محصورا في إعداد التلاميذ للامتحانات وذلك من خلال شحن عقولهم بمعلومات يكتفون بحفظها دون تمثلها ليكرروها في وضعيات الامتحان وينسوها بعد ذلك بوقت قصير (عباس، 2001، ص. 81).

فالاعتماد على التقويم من أجل تصنيف التلاميذ إلى ناجحين وراسبين يجعل تفكير التلميذ منصبا على سبل تجاوز الإخفاق وتحصيل النقاط التي تبلغه النجاح. فضلا عن هذا تستخدم النقطة في الكثير من الأنظمة التعليمية خاصة في منظومات التعليم الثالثية كوسيلة للعقاب والتهديد.

وقد دلت النتائج التي قام بها "حدية" على أن التلاميذ يتعرضون إلى عقوبات تأديبية تجريحية قد تترجم أحيانا (بنقصان الدرجة) نتيجة لعدم إنجاز الواجبات وحفظ الدروس. وهي وسيلة فعالة في نظر المدرس يلجأ إليها كلما أراد أن يعاقب التلاميذ. ومن شأن هذا النوع من العقاب الذي يجري في سياق اجتماعي مفتقر إلى الروابط الإنسانية الطيبة أن يؤثر بعمق في نفسية الطفل/ المراهق (حدية، 1996. ص. 178).

من شأن هذه الممارسات أن تزيد من مخاوفه وقلقه من الامتحان، ومن درجة الإحباط لديه في حال الفشل. إذ يصبح التقويم في تمثلاته مصدر تهديد بسبب عقوبة الفشل والإقصاء.

يرى "ألكسندر ومكديل" (Alescander & Mc Dill, 1976) أن التلاميذ الضعاف يعبرون عن تطلعات ناقصة، وموقف سلبي اتجاه المدرسة (كوفينتون وايلين، 2007، ص. 30). فالوضعيات التقويمية لا تستهدف في المقام الأول دعم تعلمات التلاميذ وتقويتها، بل إصدار أحكام عليها كالإخفاق أو النجاح، ومن ثم تصنيف التلاميذ إلى ناجحين وفاشلين.

يدعم هذا ما ذهب إليه "عباس نور الدين" أن النقطة تصبح في هذه الوضعية مصدر خوف وتهديد لوجود التلميذ في المدرسة لاقترانها بالفشل المدرسي، وهذا ما يجعله مكرها على المكوث في المدرسة استعدادا للامتحان لا لتلقي المعرفة واكتسابها (عباس،2001، ص.81).

فالحرص على التقويم الكمي قد يضعف من رغبة التلميذ الحقيقية في التعلم، إذ أن الخوف من مهددات الفشل والتفكير في طرق تجاوز الإخفاق من شأنه أن يقلل من التوجه نحو التعلم. ولأن الاعتماد على التنقيط ضمن نظام التقويم ضروري من أجل قياس أداء التلميذ، فإن التفكير لا بد أن ينصب حول آليات توظيفها الإيجابي من أجل تقليص المسافة وإيصال التلاميذ إلى الهدف، وتحفيزهم ليصبح التعلم تجربة ممتعة، والصور الذهنية المرتبطة به أكثر إيجابية بالنسبة لهم.

وأوضحت نتائج الدراسة التي أعددناها لتقييم وضعيات تقويم الكفاية في السيرورة التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية أن الطريقة المعتمدة في التقويم لا تقدم تغذية راجعة ذات فعالية للتلاميذ للتعرف على نقاط القوة والضعف في أداءهم، وبالتالي مساعدتهم على تصحيحها أو تدعيمها. ولا ريب في أن الطريقة البيداغوجية التلقينية توجه التقويم نحو الاهتمام بالقياس الكمي للكفاية التعلمية دون إدراك لأهمية التقويم الكيفي الذي يوفر التغذية الراجعة ذات الفعالية، والتي ينبني عليها الدعم البيداغوجي الذي يستهدف تقليص الفارق بين الأهداف والنتائج المحققة وإيصال الكل إلى اكتساب الكفاية المرجوة على مستوى الدرس أو الوحدة التعليمية (دامخي، 2012، ص 266).

وفي ظل غياب الإدراك لفعالية الإستراتيجية التعليمية والتقويمية التي تشكل في النهاية الكفاية لا تستثمر نتائج التقويم التي يفترض أن تقدم تغذية راجعة "feed Back" لتغيير الإستراتيجيات التعليمية قصد إيصال التلاميذ إلى أداءات جيدة تسهم في بناء الكفاية لديهم.

**8- نحو تصحيح للتمثلات لتجاوز عقبات التكيف المدرسي:**

إن إدراكنا لأهمية التمثلات في توجيه مواقف التلاميذ وسلوكاتهم واتجاهاتهم نحو التعلم المدرسي عموما، يبعثنا على القول أنه؛ إذا ما أردنا أن نساعد التلاميذ على تحقيق تكيف نفسي ومدرسي، ونضمن لهم وسطا وفضاء مدرسيا آمنا فإنه يتوجب علينا هدم التمثلات السلبية القابعة في أذهان التلاميذ، والتي تشكل عائقا يحول دون تحقيق اندماج إيجابي لديهم في المدرسة، والاشتغال بتصحيحها.

فالتعليم الحقيقي هو الذي يأخذ بعين الاعتبار تمثلات التلاميذ ويهتم بالكشف عنها وتصحيحها، وهي خطوة إيجابية من شأنها أن تغير تمثلاته للمدرسة ولقيمة ما يدرس. فلا يكفي العناية بالكيفية التي يتم بها تدريس المادة المعرفية بل لا بد من الاعتراف بالمتعلم كشريك فعال في العملية التعليمية، وهذه الشراكة تنطلق بداية من الاهتمام بالصور الذهنية التي يحملها عن المدرسة، والتي تشكل حاجزا يحول دون تمثله الإيجابي لها. ونعتقد أنها مهمة المعلمين بالدرجة الأولى إذ يمكنهم التأثير في أفكار وتصورات تلامذتهم ومدركاتهم عن المدرسة ومكوناتها.

يرى "فيليب ميريو" (Philippe, Meirieu) أنه علينا أن نعلم المتعلم تعلم الاشتغال لا تعلم التعلم، والاشتغال على تمثلات وأخطاء المتعلم (الحسناوي، 2013، ص. 26). ويتطلب ذلك نجاعة في أساليب التغيير، فقد تكون التمثلات السلبية متجذرة في ذهن التلميذ ماثلة أمامه في كل موقف، مقاومة للتغيير ومؤثرة بقسط مهم في توافقه؛ إذ أن ما يخبره التلميذ داخل المدرسة يؤثر على تمثلاته التي يبنيها عنها، ويظهر ذلك جليا في إخفاقاته على مهمات التكيف المدرسي.

وعليه، فإنه لا مناص من مراجعة المنهاج التعليمي بشكل يتخذ من المدرسة إطارا لممارسة التلميذ لحريته الذاتية في بناء التعلمات وإنجاز المكتسبات، لتكون المدرسة في تمثلاته مكانا آمنا له لا مهددا لكيانه الذاتي، ومجال لإشباع الفضول والمتعة في التعلم لا كابحا لها.

إن من أهم ما يمكن الاهتمام به الحرص على البعد القيمي والثقافي في المضامين التربوية، وضمان عرضه في صورته الحقيقة بشكل منزه عن كل تدليس وتحريف، وغرس القيم الثقافية عن طريق تضمينها في الكتاب المدرسي لتكون المدرسة مكانا لتعزيز الانتماء لا مكانا لنمو الشعور بالاغتراب، وأن يستحضر المنهاج هوية المجتمع بقيمه وينفتح على القيم الكونية انفتاحا ذكيا وليس إستلابيا.

فقد دعا أغلب رواد البيداغوجية المؤسسية إلى ضرورة إعادة هيكلة المجال المدرسي بشكل تصبح كل أمكنته مجالات يحس فيها الطفل بانتمائه لها عوض أن يشعر بأنها مفروضة عليه من طرف المؤسسة كالتنظيم الصفي ونوع العلاقات، التي يسمح بها بين التلاميذ والمدرسين ذات أهمية كبرى خصوصا فيما يمس صحتهم النفسية، وكلما كان إحساسهم بالمكان عميقا وايجابيا كلما قلت لديه مختلف السلوكات التي تعبر عن عدم التكيف (منصف، 2007، ص.177).

إضافة إلى ذلك، فإنه يتعين على المشرفين التربويين مساعدة التلاميذ على بناء تصورات إيجابية عن المعرفة المدرسية وتعزيز دافعية التلاميذ الذاتية نحوها، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم عن المدرسة وما يرتبط بها من معرفة تربوية بانتقاء مضامين تعليمية تتوخى تنمية المهارات الوجدانية للمتعلم، كالقيم الإيجابية اتجاه المدرسة وما يقترن بها من معرفة مدرسية، والحرص على تمثلها تمثلا إيجابيا فكرة وممارسة ومنه الوصول إلى ذلك الفرد المتعلم معرفيا المتوازن نفسيا المتفاعل اجتماعيا والمسؤول أخلاقيا.

إنه يعول على ذوي الشأن التربوي إحداث تغيير عميق في مهمة التدريس التي أصبحت تستوجب الانخراط في علاقة بيداغوجية وعاطفية في آن واحد مع التلميذ، وتضع المعلم أمام أدوار تتجاوز تلقين المعرفة إلى أدوار إنسانية يقوم فيها بدور المعالج الذي يحرص على الاهتمام بمشكلات التلاميذ ومساعدتهم على تخطيها.

ونعتقد أن الخبرات الوجدانية التي يحياها التلميذ في إطار علاقة إنسانية داخل المدرسة تبني تمثلاته الذهنية عن صورة الأستاذ في أبعادها المتعددة المعرفية والأخلاقية وتوجه اختياراته المدرسية وقبوله للتعلم والمعرفة المدرسية واندماجه المدرسي.

بيد أن أداء المعلم لمثل هذه الأدوار الفاعلة مرتهن بامتلاكه للكفايات التدريسية البيداغوجية والنفسية والشخصية فضلا عن المعرفية، والتي لها وقع على مدركات التلاميذ وتمثلاتهم لصورة الأستاذ والمدرسة وللتعلم المدرسي.

كما أن تحويل المدرسة من فضاء يعتمد المنطق القائم أساسا على شحن الذاكرة ومراكمة المعارف إلى منطق يتوخى صقل الحس النقدي، وتفعيل الذكاء للانخراط في علاقات تواصلية عن طريق إشراك التلاميذ كذوات فاعلة في العملية البيداغوجية، ومنحهم قسطا من الحرية في التعبير عن آراءهم ووجهات نظرهم، والحرص على تنمية قدراتهم، وإبراز طاقاتهم ومواهبهم وتعزيزها عن طريق النشاط اللاصفي من شأنه أن ينمي لدى التلاميذ قيم حب المدرسة والمحافظة عليها ويعزز الانتماء الإيجابي لها.

يرى "عبد الكريم غريب" أنه ينبغي للمدرسة أن تتجرد من وظيفتها المختزلة في تلقين المعارف، لأن هذه الفكرة أضحت متجاوزة اليوم، إذ عليها أن تضطلع بدور إكساب الدرايات والإتقانات وحسن التواجد، وهي المكونات التي من شأنها أن تخلق لدى المتعلم فن حسن العيش، أي التعامل مع مختلف الوضعيات مهنية كانت أم اجتماعية (غريب، 2009، ص. 184).

نعتقد أنه لن يتأتى ذلك إلا باعتماد بيداغوجيات قائمة على طرائق استكشافية، حوارية وتعاونية.... يمكنها أن تساعد التلميذ على اكتشاف مواهبه وقدراته، واستثمارها في الإنتاج المعرفي حتى ينجح في مهمات تأكيد الذات.

فقد أبانت البيداغوجيات التقليدية القائمة على تصور سلبي للمتعلمين. كذوات قابلة لشحن المعلومات. عن فشل في إحداث التكيف الدراسي المطلوب، وعليه فإن اعتماد بيداغوجيات ذات فعالية في الوقت الراهن كبيداغوجيا المشروع والقائمة على فكرة منح التلاميذ معنى لتعلماتهم من خلال تجسيد أفكارهم وتصوراتهم في عمل فعلي يشعرهم بقيمة ما يتعلمونه في المدرسة، وكذا البيداغوجيا الفارقية والمتأسسة على فكرة التعلم ذو الفرص المتكافئة، والتي تسهم في معرفة ذواتهم ومواهبهم وقدراتهم ومهاراتهم الذاتية وتلقي الدعم المناسب خاصة أولئك المتعثرين في تعلمهم، بدلا من إقصائهم وتصنيفهم في خانة الفاشلين المنبوذين مدرسيا.

فضلا عن هذا، فإنه ولا ريب في أن التحرر من العلاقات السلطوية، ومنح التلميذ مساحة من الحرية لخوض تجربة التعلم الذاتي، وتدبير أدوات تعلمه يقترن بفعالية الطرائق البيداغوجية التي تمكن المتعلم من بناء كفاياته ومهاراته التعلمية بنفسه واكتساب طرق واستراتيجيات التعلم، والتي تصبح ذات أهمية بالنظر إلى دورها في بناء ثقة التلميذ بنفسه، وفي تعزيز الانتماء وتنمية الشعور بالمسؤولية الذاتية والمدرسية. ولا بد أن يحرص المعلم على ألا يعطي للتلاميذ معارف جاهزة بقدر ما يعطيهم الثقة في قدرتهم على التعلم حتى يصبح التعلم عامل تحدي لهم على التفكير، لا عاملا دافعا على الحفظ والتخزين.

يرى "عبد الحق منصف" أنه كلما كان إحساس الفرد بمسؤوليته داخل المكان الذي يتواجد فيه كلما كان اندماجه فيه كبير، لذلك كانت الطريقة التي يعيش بها المدرس والمتعلم تجربتهم داخل الفضاء المدرسي ذات أهمية كبرى، لأنها تمس مباشرة صحتهم النفسية. لذلك كلما كان إحساسهم بهذا الفضاء عميقا وحميما كلما قلت لديهم مشاعر القلق والخوف وسلوكات عدم التكيف (منصف، 2007، ص. 49).

فالتعليم الناجع هو الذي يقوم على إكساب التلاميذ شروط المشاركة الإيجابية في نشاطات التعلم، وذلك من خلال تنظيم المواقف التعليمية ضمن وضعيات تعبر عن مشكلات يتم

إقحام التلميذ فيها ليتعلم من المشكلة كيف يبني أفكاره ومعارفه وينتجها، وكيف يصبح التعلم لديه ذو معنى إذا وظف طرق الحل، واكتسب المهارات التي يجندها في وضعيات جديدة وغير مسبوقة. إن مثل هذه الوضعيات التي تبنى على عقد بيداغوجي تهيئ الفرصة للتلميذ، وقد تسلح بأدوات التعلم أن يبدع في تعلمه، وهو ما يحقق لديه متعة التعلم ويبني لديه ارتباطات وتمثلات ذهنية إيجابية حول المدرسة، وما تقدمه ضمن برامجها التعليمية.

يرى "فرير" (Paulo Freire) أن مهمة المعلم في سياق هذا التعلم تعتمد على تقديمه للمتعلمين محتوى الموضوع الذي يعالجه الطرفان كمشكلة وليس عرض خطابي يعطيه ويسلمه لهم كما لو كان مسألة مكتملة ونهائية (فرير، 2007، ص. 216). ذلك أن معالجة الموضوعات التي تطرح ضمن المعرفة المدرسية ضمن وضع إشكالي لا يهيئهم للإصغاء بل إلى الانخراط والمشاركة بفاعلية في تجربة التعلم التي تصبح ذات معنى، إذا تمكن التلميذ من معايشتها واختبارها.

فلا بد للمدرسة أن تكون فضاء لممارسة الحرية والإبداع، ومجالا خصبا لخلق علاقات إيجابية ومثمرة بين التلاميذ، ولا بد أن تقوم بدورها في إشباع حاجة التلميذ إلى الإحساس بقيمة الذات وبالأمان، ومن حق التلميذ أن يشعر بأن المدرسة لا تختلف عن البيت وعن الحي الذي يسكنه، بل أنها جزء منه وصورة عنه، إن لم نقل أفضل من كل هذه الأمكنة، وهذا كله يتحقق من خلال إتاحة الفرصة للتلميذ لإبراز إمكاناته، وتحميله جزءا من المسؤولية المدرسية، حتى يشعر بكينونته. إذ يتعذر على التلميذ أن يؤكد ذاته في وجود ثقافة الإقصاء والتهميش.

يرى "كلاباريد" (Claparède) أنه ينبغي أن تكون المدرسة فعالة أي أن تحرك نشاط الطفل وينبغي أن تكون مخبرا أكثر مما هي مجال للإنصات (منصف، 2007، ص. 29). أي أن تكون مجالا لتجريب قدراته واكتشاف مواهبه عن طريق المشاركة الإيجابية والفعالة حتى تكون مجالا لإشباع حاجته النفسية والمدرسية كالحاجة إلى تأكيد الذات، وإلى تحقيق التفوق في مهمات التعلم المدرسي.

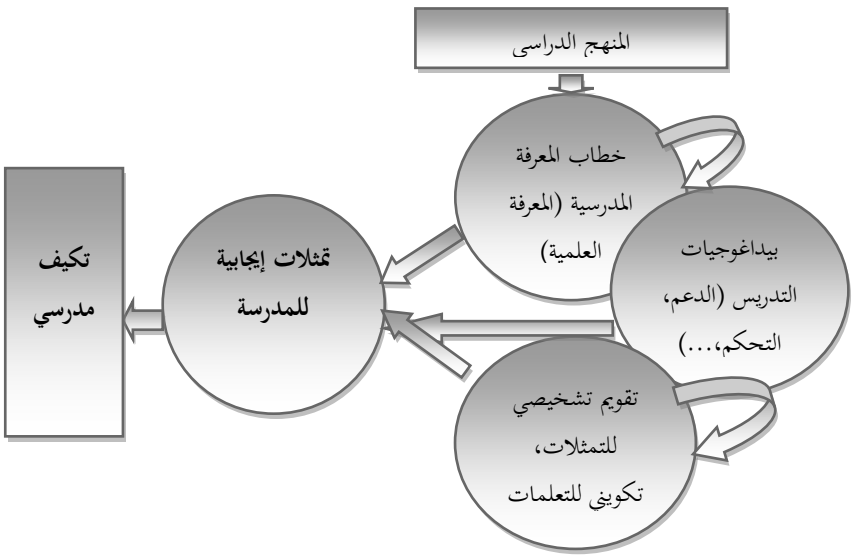
إن البحث عما يمكن أن يصحح تلك المدركات والتمثلات السلبية عن المدرسة يبعثنا على التفكير الجاد في إعادة تهيئة البيئة المدرسية لتكون الأرضية الخصبة والمحضن الملائم لنمو الاختيارات والميول الدراسية وبناء المشروع الشخصي الذي يوجه التلاميذ نحو اختيارات نابعة من طموحهم بدلا من أن تدفعهم للبحث عن ملجأ أخر لتأكيد الذات وحمايتها. ذلك أن غرس فكرة المشروع الشخصي لديهم من شأنه أن يجعل التعلم هادف وذو معنى. فغموض الأفاق المستقبلية للمسالك الدراسية والمهنية لدى التلاميذ قد يبني تصورات عن المعرفة المدرسية على أنها متجاوزة لقناعاتهم الشخصية وأمر حتمي فرضته إلزامية التمدرس.

فضلا عن هذا، فإن الاعتماد على تقويم يرتكز على دعم وتصحيح مسار بناء التعلمات لدى التلاميذ، لتجاوز إخفاقاتهم وتعثراتهم الدراسية، وبلوغ كفايات التعلم إجراء تقويمي يمكن أن يصحح تلك الأفكار والتمثلات السلبية عن التقويم وأساليبه، من مصدر تهديد وإقصاء إلى إجراء داعم لتعلمات التلاميذ يؤهلهم لبلوغ الكفايات الدنيا والقصوى في التعلم.

ومن جانب أخر، فإنه لا بد للتعليم أن يراهن على إشراك التلميذ في بناء تعلماته وفي تقويمها ذاتيا، وتعلم التحكم الواعي في التفكير من خلال طرح الأسئلة بشكل يوجه تفكيره إلى التفكير فيما أنجزه، والسؤال عن تخطيطه للإنجاز في ضوء الإستراتيجية والأهداف، وعن مدى نجاعة الطرق التي استخدمها في تحقيق الفعالية المطلوبة.

بيد أن هذا يصبح مشروطا بالمناخ الصفي الإيجابي الذي يتيح للمتعلم الحرية في اختيار نشاطاته والانخراط فيها من خلال إشراكه في التخطيط للتعلم، وفي انتقاء هدف يرغب في تحقيقه ينضاف إلى جملة الأهداف التي يضعها المعلم قبل الدرس. ويعد هذا الإجراء البيداغوجي ذو قيمة إيجابية، من حيث أنه يمكن أن يشعره بحريته ومسؤوليته في التعلم، ما يحفزه ويهيئه ذهنيا لمراقبة وتقييم نواتج أداءاه في ضوء الأهداف التي سطرها، ويشعره بمتعة التعلم، ويعزز الارتباطات الذهنية الإيجابية لديه بالتعلم. ونعتقد أن هذا الإجراء يمكن أن يسهم في تصحيح تمثلات التلاميذ وعزواتهم السلبية عن الذات، وعن التعلم المدرسي.

تأسيسا على ما سلف، يمكن تمثيل المقترحات التي قدمناها على هذا النحو، ضمن الترسيمة التالية:



**- خاتمة:**

إن بحث مشكلة سوء التكيف المدرسي وما يرتبط بها من تمثلات لدى التلاميذ، استوقفنا أمام حقيقة تأثير المناهج التعليمية في تكوين أو تشكيل تلك التمثلات عن المدرسة، والتي تترجم رفض التلاميذ لها ولنظامها. وعليه؛ فإن عدم الاكتراث لهذه التصورات وإهمالها يمكن أن يفاقم حدة المشكل، خاصة إذا ما حاولنا فهم التمثلات بعيدا عما يراكمه التلاميذ من أفكار سلبية عن المدرسة، والتي تتشكل متأثرة بمضمون المعرفة المدرسية وما يرتبط بها ضمن البرامج التعليمية.

وبناء عليه، فإنه يتوجب على المشرفين على شؤون التربية التعرف على تلك التمثلات السلبية، لغرض تصويبها ومساعدة التلاميذ على بناء أفكار صحيحة تترجم توجهات إيجابية نحو التعلم والمدرسة عامة، في أفق بناء توافق مع الذات ومع مكونات النظام المدرسي، وبحث الأسباب التي تشكل تلك التصورات السلبية عن المدرسة وعن النظام المدرسي ومكوناته، وإعادة تنظيم البيئة المدرسة وبرامجها التعليمية بشكل يعيد تشكيل تمثلات إيجابية وبناء ارتباطات إيجابية للتلاميذ نحوها.

ليس هذا فحسب، بل يتعين عليهم التفكير فيما يمكن أن يعيد تلك العلاقة الحميمية والارتباطات الإيجابية العلائقية بين التلاميذ والمدرسة، حتى تكون مجالا أو فضاء باعثا على تأكيد الذات وإثبات الوجود والكينونة لا مهددا لها.

**- قائمة المراجع:**

- استاتي الحبيب. (2013). من التلميذ إلى المتعلم بالمدرسة المغربية: تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية. دفاتر التربية والتكوين. ع .10. الرباط. المغرب: المجلس الأعلى للتربية. ص ص: 08-18.

- الحسناوي مصطفى. (2013). المتعلم والمدرسة، أية علاقة؟ مجلة دفاتر التربية والتكوين. ع. 10. الدار البيضاء. المغرب: مكتبة المدارس. ص ص: 20-27

- الحوش محمد. (2010). العلاقة أستاذ- تلميذ في مادة الفلسفة: دراسة في التمثلات والتوافق الدراسي.

https://archive.org/details/Tercha.amm2018_20180521/page/n12/mode/1up

تاريخ الولوج إلى الموقع: 2019/09/08

- الخفاف إيمان عباس. (2013). الذكاء الانفعالي. عمان. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع

- المعايطة عبد العزيز والجغيمان محمد عبد الله. (2013). مشكلات تربوية معاصرة. ط 03. عمان. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- الباز أحلام والفرحاتي محمود. (2007). المنتج التعليمي (المعايير وتحقيق الجودة). الإسكندرية. مصر: دار الجامعة الجديدة.

- بن لوصيف حورية. (2012). التصورات الاجتماعية للمدرسة وعدم الاهتمام بالدراسة لتلاميذ في وضعية فشل دراسي. مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي. قسنطينة: جامعة منتوري قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا.

- جبارة حمد الله. (2009). مؤشرات كفايات المدرس. من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة. الدار البيضاء. المغرب: مطبعة النجاح.

- حمداوي جميل. (2018). مفاهيم الديداكتيك العامة. تطوان. المغرب: منشورات حمداوي الثقافية.

- حدية مصطفى. (1996). التنشئة الاجتماعية والهوية. ترجمة: محمد بن الشيخ ومراجعة مصطفى محسن. الدار البيضاء. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

- دامخي ليلى. (2011). تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع 04. ورقلة: جامعة قاصدي مرباح. ص ص: 499-518.

- دامخي ليلى. (2012). تقييم وضعيات تقويم الكفايات داخل السيرورة الديداكتيكية. مجلة دفاتر المخبر. المجلد 07. العدد 01. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية "بسكرة": مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة. ص ص: 254 -258.

- شرقي محمد. (2010). مقاربات بيداغوجية. د ط، الدار البيضاء. المغرب: إفريقيا الشرق.

- عباس محمد نور الدين. (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل. الطفولة والمراهقة. مجلة سيكولوجية التربية، ع 03. الدار البيضاء. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة. ص ص: 91- 110

- غريب عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي. الجزء 02. الدار البيضاء، المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

- غريب عبد الكريم. (2009). سوسيولوجيا التربية. الدار البيضاء. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

- فرير باولو. (2007). التعليم من أجل الوعي الناقد. ترجمة حامد عمار. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- كوفينتون مارتان، ايلين كلير. (2007). محاربة الفشل الدراسي واستراتيجيات ضمان التعلم الدائم. ترجمة وتعريب: عبد الكريم غريب. الدار البيضاء. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

- منصف عبد الحق. (2007). رهانات البيداغوجيا المعاصرة. المغرب: إفريقيا الشرق.

- وطفة علي أسعد. (2015). الأداء الإيديولوجي للمدرسة في منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة. ع خاص. مجلة نقد وتنوير. إسبانيا: مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية.

- Birgitta Höijer. (2011). Social Representations Theory. A New Theory for Media Research. Nordicom Review Nordic. Journal of Media Studies. 32 (2). Sweden: university gothenburg. pp. 3-16

- Danhui Zhang, Yiran Cui, Yuan Zhou1, Mengfei Cai and Hongyun Liu. (2018). The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing. Chinese High School Students' Growth in Math Achievement. Frontiers in Psychology. Volume 9. Article 2356. Belgium: university in Brussels. pp. 1-11.