جامـــــــــعة وهـــــــران2

كلية العلـــــــوم الاجتمـــــــــــــاعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أطروحـــــــــــة

للحصول على شهـــــــــادة دكتوراه العلوم
في علـــــــــم النفـــــس الأسري

التمثلات الإجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة

دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي

ولاية وهران ومستغانم نموذجا

مقدمة ومناقشة علنا من طرف
الطالبة: بن ملوكة شهيناز

أمام لجنة المناقشـــة

أ.د ماحي إبراهيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهـران 2	رئيـــــــــسا
د. مسلـــــم محمد	أستاذ محـــاضر -أ-	جامعة وهـران 2	مشرفا ومقـررا
د. مقـــــدم سهيل	أستاذ محـــاضر -أ-	جامعة وهـران 2	منـــــــــاقشا
د. كركوش فتيحة	أستاذة محاضرة -أ-	جامعة البـــليدة	منـــــــــاقشا
د. علاق كـــريمة	أستاذة محاضرة -أ-	جامعة مســتغانم	منـــــــــاقشا
د. قريصات زهرة	أستاذة محاضرة -أ-	جامعة تيـــارت	منـــــــــاقشا

السـنـــــــــة:2014-2015

شـكـر والـتـقديـر:

بعد توفيق من الله عز وجل وصل مسار هذه الدراسة إلى نهايته الشكر لله فهو صاحب الفضل والمنة والجدير بالشكر إبتدءا وإنتهاءا .

ثم أنه من باب الشكر الله أن يشكر من تفضل من خلقه بتوجيه والنصح والمساعدة والمساندة في إنجاز هذه الدراسة وبهذا الخصوص لا يسعى إلا أن نقف موقف الإحترام والتبجيل والتقدير إلى

الأستاذ **مسلم محمد** على كل ما قام به من توجيه طوال مدة إنجاز هذا البحث.

مع الشكر الخالص إلى مدراء التربية لولاية وهران وولاية مستغانم لمساعدتهم.

إلى كل مدراء الثانويات التي تمت فيها الدراسة الميدانية لكل من ولاية وهران ومستغانم،والموجهين التربويين

إلى أولياء التلاميذ وكل التلاميذ المشاركين في الدراسة.

إلى لجنة الموقرة التي قبلت مناقشة هذا العمل رئيسا و مناقشين.

الفـ ـ ـهـ ـ ـرس:

شكر والتقدير.

ملخص الدراسة باللغة العربية .

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.

فهرس المحتويات .

فهرس الجداول.

فهرس الأشكال.

فهرس الملاحق.

مقدمة.....أ.ج

الإطار العام لإشكالية الدراسة:

أولا:أهمية الدراسة.....02

ثانيا:أهداف الدراسة 02

ثالثا: مشكلة البحث 03

رابعا:إشكالية البحث.....04

خامسا:فرضيات الدراسة 04

سادسا:التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة 06

سابعا:حدود دراسة 07

ثامنا:الدراسات السابقة و التعليق عليها 07

القسم الأول:الجانب النظري

الفصل الأول: نظرية التمثلات الاجتماعية.

1. نظرية التمثلات الإجتماعية.....20

1.1. مفهوم التمثلات الإجتماعية 20

1.1.1.التعريف اللغوي.....20
2.1.1.التعريف الديداكتكي 20
3.1.1.التعريف الإصطلاحي.....21
2.1. التطور التاريخي لمفهوم التمثلات الإجتماعية.....22
.1.2.التمثلات الإجتماعية في أعمال ا.دوركايم 22
2.2.1. العمل التأسيسي لسيرج موسكوفسي 23
3.2.1. مدرسة جنيف 24
4.2.1. مدرسة أكسواز.....25
5.2.1. مصطلح واحد بأبعاد متعددة.....26
3.1. خصائص ومميزات التمثلات الإجتماعية 29
4.1.أبعاد التمثلات الإجتماعية.....30
5.1.تركيبة التمثلاتالإجتماعي 31
6.1.عمليات تكوين التمثلات الإجتماعية.....32
1.6.1.عمليات التي تساهم في نشأةوتكوين التمثلات الإجتماعية 34
2.6.1.عمليات بناء وإنتاج التمثلات الإجتماعية 34
1.2.6.1.عملية التوضيع.....34
2.2.6.1.عملية الترسيخ.....36
7.1.وظائف التمثلات الإجتماعية 40
8.1.بنية وتنظيم التمثلات الإجتماعية المقاربة البنيوية للتمثلات الإجتماعية.....42
1.8.1.النواة المركزية.....42
1.1.8.1.طبيعة ووظيفة النواة المركزية.....43
2.1.8.1, سيرورة وعوامل تفعيل المنطقة الصامتة 44
1.8.1-3.العناصر المقنعة أوالمنطقة الصامتة 46
2.8.1.النظام المحيطي.....46
1.2.8.1.العناصر المحيطية.....46

2.2.8.1.وظائفالعناصر المحيطية 46
3.2.8.1.المخططات الشرطية..... 47
3.8.1. تكامل بين النظام المركزي والمحيطي 48
9.1.التمثلات الاجتماعية والممارسات الإجتماعية 49
1.9.1. تأثيرالممارسات الإجتماعية في تحولالتمثلات الإجتماعية 52
10.1.التمثلات الإجتماعية وعملية التعلم 53

الفصل الثاني: المعرفة والمعرفة المدرسية

2.المعرفة والمعرفة المدرسية 62
1.2 . تعريف المعرفة والمعرفة المدرسية 62
1.1.2. التعريف اللغوي 62
2.1.2.التعريف الإصطلاحي..... 63
2.2.. تصنيفات أشكال المعرفة..... 65
3.2.المعرفة في فلسفة العلوم..... 65
4.2. المعرفة المدرسية..... 66
1.4.2. نظرية المعرفة المدرسية 67
2.4.2.المعرفة المدرسية كعملية تطورية..... 67
5.2. المعرفة في المقاربات النظرية 69
1.5.2.فريق بحث ESCOL 70
2.5.2.فريق بحث CREF..... 72
3.5.2.مستويات العلاقات العائلية و الرابطة بالمعرفة.. 80

الفصل الثالث:الإنقطاع عن الدراسة

3 .الإنقطاع عن الدراسة 88

1.3. مفهوم الإنقطاع عن الدراسة 88

1.1.3. تعريف اللغوي لمفهوم الإنقطاع عن الدراسة.....88

2.1.3. الحدود الاصطلاحية لمفهوم الإنقطاع عن الدراسة 90

2.3 .المنقطعون بين قطبين ممّ وعمّ ينقطع المنقطعون 91

1.2.3. الإنقطاع عن المؤسسة المدرسية 92

2.2.3. الإنقطاع عن عالم التلميذ والراشدين.....92

3.2.3. الإنقطاع كوضعية معارضة لمشروع الولدين 93

4.2.3. بناء وتصليح صورة الذات 93

3.3. سيرورات الإنقطاع عن الدراسة 94

4.3.مقاربات النظرية حول أنماط الإنقطاع عن الدراسة.. 98

5.3.مقاربة مرتكزة حول الأشخاص 100

القسم الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:إجراءات الدراسة الميدانية

4.إجراءات الدراسة الميدانية.....108

1.4. منهج الدراسة. 108

2.4.إختيار وتحديد مجتمع الدراسة. 109

1.2.4.مجتمع الدراسة. 110

2.2.4.خصائص مجتمع الدراسة. 113

3.4.مراحل ورزنامة الدراسة.....116

1.3.4.الدراسة استطلاعية 116

1.1.3.4.أهداف الدراسة الإستطلاعية 116

2.3.4.الدراسة الأساسية 117
1.2.3.4.أهداف الدراسة الأساسية 117
4.4.الأدوات المنهجية 118
1.4.4.التصريح التراتبي..... 118
2.4.4.مقابلةالغير موجهة..... 121
1.2.4.4. إجراءات المقابلة الغير موجهة. 121
3.4.4.مقابلة نصف موجهة. 126
1.3.4.4.بنية دليل المقابلة 128
4.4.4.منهجيةبرنامجألزستAlceste. 132
1.4.4.4..تعريف بالبرنامج..... 132
2.4.4.4.الأساس النظري لمنهجية ألزست..... 133
3.4.4.4. .إجراءات التقنية المتبعة في تحليل النص العام..... 134
5.4.4.منهج الرسم الحر..... 137
1.5.4.4.تعريف بالرسم الحر. 138
2.5.4.4..الرسموجالالتمثلات الاجتماعي. 139
3.5.4.4.منهج التحليل الكيفي للرسومات. 142
4.5.4.4.تحليل المؤشرات التخطيطية..... 143

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة

5.عرض نتائج الدراسة 154
1.5. المرحلة الأولى 156
1.1.5.التحليل العام للمعطيات من خلال المقابلات..... 156
1.1.1.5.عدد الطبقات من خلال التصنيف 159
1.1.1.1.5. الطبقة.1 159

2.1.1.1.5. الطبقة.2 160
3.1.1.1.5. لطبقة.3 161
4.1.1.1.5.الطبقة.4. 164
5.1.1.1.5.الطبقة.5. 167
2.1.5.تحليل النتائج و مناقشتها 169
1.2.1.5.مرحلة التحليل التراتبي..... 169
2.2.1.5.مرحلة التحليل العاملي 200
2.5. المرحلة الثانية 205
1.2.5.المواضيع أوالمحاور التي شملت عليها رسومات التلاميذ 205
2.2.5.عرض وتحليل المؤشرات التخطيطية لرسومات التلاميذ 207
1.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الاولى..... 207
2.2.2.5. تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الثانية 213
3.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الثالثة 218
4.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الرابعة 220
5.2.2.5. تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الخامسة 225
6.2.2.5. تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة السادسة..... 227
3.2.5.الحوارات المرافقة للرسومات 231

الفصل السادس: مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة

6. مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة 243
1.6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى..... 244
2.6.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية 247
3.6.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة 248
4.6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة 250

خلاصةعامةلنتائجالدراسة 260
خاتمة 261
المراجع 266
الملاحق 278

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح المعرفة في فلسفة العلوم	65
02	يوضح توزيع التلاميذ على ثانوية وهران	110
03	يوضح توزيع التلاميذ على ثانوية مستغانم	112
04	يوضح توزيع التلاميذ على حسب مستويات الانقطاع في ثانوية وهران	112
05	يوضح توزيع التلاميذ على حسب مستويات الانقطاع في ثانوية مستغانم	113
06	يبين مختلف الدراسات حول تمثلات موضوع العلم و العلماء	141
07	يبين مجالات التمثلية لطبقة الأولى	173
08	يبين مجالات التمثلية لطبقة الثانية	181
09	يبين مجالات التمثلية لطبقة الثالثة	186
10	يبين مجالات التمثلية لطبقة الرابعة	192
11	يبين مجالات التمثلية لطبقة الخامسة	197
12	يبين الحوارات المرفقة للرسومات	231
13	يوضح الكلمات الأكثر دلالة عند التلاميذ في المستوى خطر الإنقطاع الحاد	253
14	يوضح الكلمات الأكثر دلالة عند التلاميذ في المستوى خطر الإنقطاع المتوسط	254
15	يوضح الكلمات الأكثر دلالة عند التلاميذ في المستوى خطر الإنقطاع الضعيف	255
16	. يوضح التلاميذالأكثر تمثيلا في الطبقات	257

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح مكونات التمثل الاجتماعي نتيجة عمل Newcomb1953	23
02	يبين التفاعل بين التمثلات والممارسات.	50
03	يمثل شكل سيرورة الانقطاع عن الدراسة.	96
04	يوضح رسم بياني يوضح توزيع وحدات المصنفة	158
05	يوضح عدد الكلمات المحللة في الطبقات	155
06	شجرة التصنفية للنص العام	157
07	يبين تصنيف التنازلي الأول	154
08	يبين تصنيف التنازلي الثاني	155
09	يبين مستطيل الخصوصيات	159
10	يبين شبكة أشكال الطبقة الأولى	170
11	يبين شبكة أشكال الطبقة الثانية	179
12	يبين شبكة أشكال الطبقة الثالثة	185
13	يبين شبكة أشكال الطبقة الرابعة	190
14	يبين شبكة أشكال طبقة الخامسة	196
15	يوضح شجرة تصنيفية لطبقة الأولى	176
16	يوضح شجرة تصنيفية لطبقة الثانية	183
17	يوضح شجرة تصنيفية لطبقة الثالثة	188
18	يوضح شجرة تصنيفية لطبقة الرابعة	194
19	يوضح شجرة تصنيفيةلطبقة الخامسة	199
20	رسومات المجموعة الأولى	212.213
21	رسومات المجموعة الثانية	216.217
22	رسومات المجموعة الثالثة	219
23	رسومات المجموعة الرابعة	222.223.224
24	رسومات المجموعة الخامسة	226
25	رسومات المجموعة السادسة	230
26	أوجه تمثلات عند مستويات الانقطاع	256
27	التحليل العاملي التوافقي	261

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	إستمارة موافقةالأولياء على مشاركة-أبنائهم-التلاميذفي دراسة	270
02	دليل المقابلة	271
03	تراخيص الدراسة الميدانية	271
04	شهادة إستخدام برنامج ألزست	271

المقدمة:

شكلت تمثلات التلاميذ محور إنشغال الكثير من الباحثين في أوروبا و أمريكا الشمالية ، حيث تم التركيز على دراسة هذه التمثلات في علاقتها بالغايات و الأهداف التربوية العامة.

ولقد كان مجال الرياضيات منطلق هذه الإهتمامات في دراسة نوفاك(1983) تبعه مجال الفيزياء في دراسة جوشورا و ديبا (1993) و دراسة فينوا (1996) حول تأثير تمثلات التلاميذ على استيعاب العلاقات بين الأحجام الفيزيائية ووظيفة الزمن.

و هي دراسات أبرزت دور التمثلات في تطوير عملية الإستيعاب عند التلميذ نتيجة تطور مصطلح التمثلات الاجتماعية في كل من أعمال موسكوفسي ،و.دواز و ب.بالموري.

ليتحول بذلك مجال التربية إلى موضوع للتمثلات الاجتماعية هذا ما عبر عنه **جيلي** في قوله "لقد عملت التمثلات الاجتماعية على لفت الإنتباه نحو الأحداث التربوية و إبراز دور هذه الدلالات الاجتماعية في فهم ما يحدث في المجال التربوي".(Gilly.m.1989.p.372).

فمقاربة التمثلات الاجتماعية تلائم تماما دراسة الإشكالات المطروحة في الساحة التربوية حسب **روكت** في قوله بأنه مجال متشعب التخصصات و أرضية تتبلور فوقها التمثلات .

و لأن المدرسة في قلب الدينامكية الاجتماعية و السياسية مما يجعل منها مجال خصب لمقاربة التمثلات الإجتماعية لما تقدمه من توضيحات حول المعنى االذي يوليه الفاعلين التربوين في تفسير المشاكلالتي تعاني منها المدرسةمثل الفشل المدرسي ،تسرب المدرسي،عدم المساواة في التوجيه و الإنقطاع المدرسي ،هذا الأخير الذي يعتبر أكبر مشاكل القطاع التربوي الجزائري لما ينجم عنه من هدر بشري و إقتصادي يعود بالضرر على كل من التلميذ،الأسرة و المجتمع.هذا ما تعبر عنه المؤشرات الاحصائية ففي الطور الثانوي فان نسبة الانقطاع في التعليم الثانويلسنة (1996-1995) قدرت بـ6.33%أي ما يعادل 237546 تلميذ ،و في سنة الدراسية(2012-2013) قدرت بـ7.35.%

أي ما يعادل 301289 تلميذ.*

*المصدر: المديرية الفرعية لبنك المعطيات ،وزارة التربية الوطنية.

و هي مؤشرات لها إنعكاسات واضحة في تطور حجم الخسائر المادية ،حيث أنه في السنوات الاخيرةسجلتخسائر مادية أكبر من السنوات السابقةالتي قدرت في سنة 2011 ب 59921349.66ألف دينار في سنة 2013/2012.ب44380775.76 الف دينار. *

من هذه المنطلقات النظرية و الإحصائية فإن هذا البحث يهدف الى دراسة التمثلات الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة (الإنخفاض المفاجئ أو التدرجي لنتائج دراسية،غياب الدافعية،تغيب عن الدروس ،مشاكل علائقية مع الاساتذة.....).من خلال التعرف على المعنى الذي يوليه التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية بتبني مقاربة التمثلات الاجتماعيةلإبراز إلى أي مدى يمكن لهذه التمثلات أن تساهم في صياغة و توجية سلوك التلميذ نحو الإنقطاع عن الدراسة.

و لتحقيق هذا الهدف تم إتباع مقاربة متعددة المناهج بإستخدام كل من منهج التداعي الحر و تقنية الرسم الحرو تحليل المعطيات المحصل عليها من خلال برنامج تحليل النصوص **ألزست** .

لانجاز هذه ا الدراسة تم تقسيم البحث الى ستة فصول يسبقها مدخل تمهيدي لدراسةالذي يظم إشكالية البحث و الفرضيات المنبثقة عنها و التعاريف الاجرائية كما يحتوي اهمية و دواعي اختيارو في الاخير اهداف و حدود البحث.

أما الفصل الاول فقد تناول و طرح مناقشة المقاربة النظرية لموضوع البحث حيث شمل مفهوم التمثلات الاجتماعية من خلال العمل التأسيسي لدوركايم و س.موسكوفسي وعرض الأبعاد النفسية و الإجتماعية التي تشكل التمثلات الاجتماعية لتصبح بذلكأداة للتفكيرالتي يستخدمها الفرد في حياته اليوميةمما يجعل منها حسب سيرج موسكوفسياساس المعنى العام و المشترك و موحد لسلوكيات الافراد و الجماعاتالشبه حاضرةفي الحياة اليوميةوهي قابلة للتعديل و تغير .

اما الفصل الثاني فقد شمل مفهوم المعرفة عموما و المعرفة المدرسيةعلى وجه الخصوصحيث تم طرح مختلف الابعاد النظرية المحددة لمفهوم المعرفة.

* المصدر: المديرية الفرعية لبنك المعطيات ،وزارة التربية الوطنية.

اما الفصل الثالث فقد كرس لموضوع الإنقطاع المدرسي من حيث االعوامل و النظريات المفسرة للإنقطاع المدرسي.

اما الفصل الرابعفيتعلق بالجانب الميدانيو تم فيه التذكير بالإشكالية و فرضيات البحث ثم التعريف بالمنهج المستخدم و دواعي اختياره، وصف عينة البحث و شروط إنتقائها و كيفية الحصول عليها و أماكن تواجدها يضاف إلى هذاأدوات البحث و تبرير إختيارنا لها و أخيرا الأسلوب الإحصائي المستخدم. أما الفصل الخامس فسيتم عرض نتائج الدراسةبعد تحليلها باستخدام برنامج ألزست..و هو منهج الاكثر ملائمةلدراسة محتوى التمثلاتالاجتماعية. كل هذا يظهر في البيانات الإحصائيةو الأشكال البيانية التي يقوم بها برنامج ألزست مطور من طرف **ماكس ريني**الذي يصنف خطاباتو يقارن مضامنها المعجمية مع منهج التصنيف التسلسلي التنازلي .الذي يوضح المبادئ التماثلو المفارقاتالتي على اساسها يتم التعرف الاشكال اللغوية هدا ما سيتم تطبيقه عل النص العام الدي يحوي نصوص المقابلات التي تم الحصول عليها من تقنية التداعي الحر.التي تسمح بالحصول على اكبر و اوفر معلومات حول موضوع التمثل الاجتماعي.

اما الفصل السادس فمخصص لتفسير نتائج الدراسة مع توضيح التوجه البرغماتي للتمثلات حول العلاقة بين تمثلات التلاميد و ظهور اعراض الانقطاع عن الدراسة.

الإطار العام لإشكاليةالدراسة

أولا.أهميةالدراسة.

ثانيا.أهداف الدراسة.

ثالثا.المشكلة.

رابعا.إشكالية البحث.

خامسا .فرضيات الدراسة.

سادسا.التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

سابعا.حدود دراسة.

ثامنا. الدراسات السابقة.

أولا.أهمية البحث ودواعي إختياره:

إن الدوافع التي كانت وراء إختيار هذا الموضوع يمكن تقسيمها لدوافع ذاتية و أخرى موضوعية ،فالذاتية تكمن في معايشتي الشخصية لتجارب تلاميذ كان مستواهم الدراسي يؤهلهم لمستقبل ناجح و لكن لأسباب غير واضحة إنقطعوا تدرجيا عن الدراسة برغم من ان كان لديهم كل الإمكانيات للنجاح.

أما الموضوعية فهي رغبتنا في إكتشاف أبعاد تجربة هؤلاء التلاميذ من خلال تمثلاتهم لموضوع المعرفة المدرسية،لأنه بدى لنا من خلال دراسة مسحية للمكتبات الوطنية قلة الأبحاث حول تمثلات التلاميذ للمعرفة المدرسية.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في إكتشاف الطريقة التي يكون بها التلميذ المنقطع الوهراني و المستغانمي لموضوع المعرفة المدرسية.

إستخدام برنامج الألي-**ألزست**- لتحليل محتوى وبنية تمثلات الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية.

مما يجعل من هذه الدراسة بأن تكون كدراسة ممهدة لدراسات لاحقة حول موضوع تمثلات الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية عند تلاميذ الطور الثانوي وتأثيرها على مستوى التحصيل الدراسي .

ثانيا. غايات وأهداف الدراسة:

في هذه الدراسة سوف يتم وصف محتوى التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية عند التلاميذ الموجودين في دائرة خطر الانقطاع عن الدراسة.

من خلال تحقيقالأهداف التالية:

التعرف على محتوى التمثلات الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية.

التعرفعلى شكل وتنظيم محتوى التمثلات الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية و كيفية تنظيم عناصر التمثلات الاجتماعية (مجال التمثل) .

توضيحالجانب الوظيفي للتمثلات الإجتماعية في توجيه سلوك التلميذ نحو الانقطاع عن الدراسة .

ثالثا.المشكلة :

إن موضوع البحث يدور حول إحدى المشكلات العويصة التي تعيشها المدرسة الجزائرية و هي مشكلة الإنقطاع المدرسي في المدرسة الجزائرية بكل مراحلها الإبتدائي ،المتوسط و الثانوي ،هذا ما تظهره المؤشرات الإحصائية في الجدول التالي:

***تطور أعداد التلاميذ المتسربين حسب السنوات و المراحل التعليمية في الجزائر**

السنوات	التعليمالابتدائي	التعليم المتوسط	التعليم الثانوي	المجموع
1988-1987	96065	71223	245381	412670
1989-1988	122202	97014	270738	489954
1990-1989	113444	107607	322636	543687
1991-1990	110582	126870	285186	55638
1992-1991	112100	109269	261667	483033
1993-1992	130908	118014	250162	499049
1994-1993	128728	131292	267364	527385
1995-1994	147802	144632	260530	552964
1997-1995	139209	164010	237546	540765
1998-1997	125241	145558	247996	518795
1999-1998	118203	147337	225438	490978
2000-1999	116528	154321	243352	514201
2001-2000	125874	177554	253955	557356
2002-2001	84406	153658	245629	483693
2003-2002	76647	177669	223572	477888
2004-2003	87750	209319	260574	557644
2005-2004	88109	215322	219520	522951
2006-2005	107079	237148	251607	595834
2007-2006	96376	176916	125313	398605
2008-2007	67622	256495	111722	435839
2009-2008	52690	290810	237114	580614
2010-2009	20737	279208	138153	438098
2011-2010	66914	278515	234810	580239
2012-2011	24394	199334	194729	418456
2013-2012	35038	208530	301289	544858

*المصدر: المديرية الفرعية لبنك المعطيات ،وزارة التربية الوطنية.

هذهالنسب تعكس حجم ظاهرة الانقطاع في الطور الثانوي مقارنة بالأطوار الأخرى ، بعتبار التعليم الثانوي مرحلة لها أهمية كبيرة في النظام التربوي لأنه يعد حلقة وصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي ،كما أنها تعبر عن مدى الانعكاسات السلبية لهذه الظاهرة على الفرد والمجتمع من الناحية النفسية ،الإجتماعية والإقتصادية، هذا ما توضحه النسب التالية:

***تطور كلفة التلميذ الواحد و حجم الخسائر بالألاف الدنانير حسب السنوات**

السنوات	تكلفة التلميذ الواحد	امجموع التلاميذ المتسربين	حجم الخسائر المادية
1988-1987	4.0344665	412670	1976703,073
1989-1988	4.01499	489954	2182897,868
1990-1989	4.03584832	543687	2109287,694
1991-1990	4.63567625	55638	2239184,606
1992-1991	5.40565804	483033	2697688,239
1993-1992	7.89098771	499049	4161588,553
1994-1993	9.9012581	527385	5475039,284
1995-1994	11.3779036	552964	6152772,04
1996-1995	13.8329811	540765	7176481,43
1997-1996	16.7496866	518795	8223727,627
1998-1997	17.3879451	490978	8940898,758
1999-1998	19.0401526	514201	10612143,29
2000-1999	19.4422372	557356	9130755,067
2001-2000	20.0667152	469635	9706129,675
2002-2001	21.3038197	483693	10180839,79
2003-2002	23.0897507	477888	12875860,94
2004-2003	25.798377	557644	13491475,68
2005-2004	29.0315035	522951	17297956,86
2006-2005	33.3308075	595834	13285826,52
2007-2006	48.0401059	398605	20937751,72
2008-2007	40.3637581	435839	23435763,05
2009-2008	47.5255676	580614	20777046,31
2010-2009	61.7336467	438098	35820269,43
2011-2010	143.196297	580239	59921349,66
2012-2011	98.9533848	418456	53915543,34
2013-2012	81.4538389	544858	44380775,76

*المصدر: المديرية الفرعية لبنك المعطيات ،وزارة التربية الوطنية.

لهذا أضحت وزارة التربية تعمل على تطوير و تنمية كل من كفاءات الأستاذ وتعديل المناهج في جملة من الإصلاحات بهدف رفع مستوى فعالية المنظومة التربوية بهدف الحد من تسرب التلميذ دون الانتباه لجانب آخر من الموضوع وهو دراسة المتغيرات التي تصيغ أفكار وإتجاهات وأراء هذا التلميذ اتجاه التجربة المدرسية .

هذا ما عبر عنه **ديبو**Dupont(1993)في قوله بأن التمثلات هيبنيات فكرية تحتية في كل سيرورة ديداكتكية لبناء المعرفة كما أنها تشكل نموذجا تفسيريا وشبكة لتحليل الحقيقة.

و هي مقاربة لها إمكانيات لتعمق في الطريقة التي يتكون منها واقع التلميذ المنقطع الثانوي وأداة لتعرف على المعنى الذي يشكله التلميذ حول المعرفة ومدى تأثيرها على تكوين هويته المهنية والشخصية من خلال صياغة وتوجيه سلوك التلميذ **س.موسكوفسي**(1976)وتحديد مستوى إلتزامه **ابريك**(1994).

رابعا.إشكالية الدراسة:

إن إشكالية البحث تتمحور حول المعنى الذي يوليه التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية .بمعنى التعرف على محتوى تمثلاتهم الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية ، و كيفية تنظيم هذا المحتوى .و إلى أي مدى يساهم هذا المحتوى في صياغة أعراض الإنقطاع عن الدراسة عند تلاميذ السنة الثانية من الطور الثانوي؟.

وفي سياق التعرف على محتوى هذه التمثلات و كيفية تنظيمها عند التلاميذ اللذين تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة، فإن هذه الدراسة تجيب على **التساؤلات التالية:**

مما تتكون تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية؟ ومما وكيف تصاغ عناصر هذه التمثلات ،و كيف تساهم هذه التمثلات في توجيه سلوك التلميذ نحو الإنقطاع؟ وما هي أوجه هذه التمثلات التلاميذ على حسب درجة خطر الإنقطاع عن الدراسة؟.

من هذا فإن هذه دراسة تحاول توجيه النظر إلى التلميذ كفاعل أساسي في العملية التربوية بعيدا عن خانة المتلقي السلبي.فهي دراسة استكشافية **للمعنى** الذي يشكله التلميذ المتواجد في خطر الانقطاع.

وعلى ضوء هذه التساؤلات تمت صياغة فرضية العامة والفرضيات الجزئية بما يتناسب مع تساؤلات إشكالية .

خامسا: فرضية العامة:

إن البحث ينطلق من فرضية العمل تتمحور حول التعرف على التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي و إلى أي مدى تساهم هذه التمثلات في صياغة وتوجيه سلوكيات التلميذنحوالإنقطاع عن الدراسة.

- إن محتوىتمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية تساهم في صياغة وتوجيه سلوك التلميذ نحو الإنقطاع عن الدراسة.

فرضيات الجزئية:

ف 1:إن تمثلات التلاميذ السلبية للمعرفة المدرسية تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

ف 2:إن تمثلات التلاميذ السلبية لمستقبل حامل الشهادة تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

ف3:إن تمثلات التلاميذ السلبية لشهادة التعلمية تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

ف4: هناك تباين بين تمثلات المعرفة المدرسية عند التلاميذ على حسب مستويات خطر الإنقطاع عن الدراسة.

سادسا. تعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

التمثلات الاجتماعية : ونقصد بها مجموعة الأفكار، الصور الذهنية ،الآراء والإتجاهات التي يكونها التلاميذ حول موضوع المعرفة المدرسية.

المعرفة المدرسية: يتحدد مفهوم المعرفة المدرسية كما نتبناه في هذه الدراسة بأنه مجموعة المعارف الذي يتحصل عليها من خلال المواد الموجودة في المنهاج المدرسي، على حسب تخصصات المقررة من طرف وزارة التربية.

التلميذ الثانوي : هو التلميذ يدرس في السنة الثانية من الطور الثانوي يتراوح سنه بين 15و17سنة ،متمدرس في كل من ثانويات ولاية وهران ومستغانم وهما ولايتان ساحليتان متواجدتان في الشمال الغربي للجزائر يبتعدان عن بعضهما بحوالي 50 كلم .

الإنقطاع المدرسي: تبنينا مصطلح الإنقطاع المدرسي في سياق وجود التلاميذ منخرطين في النظام المدرسي والذي كان لهم مستوى دراسي جيد في الأطوار السابقة وحدث لديهم انخفاض تدريجي أو مفاجئ في مستواهم مع وجود مجموعة من الأعراض.(الغيابات المتكررة –عدم الاهتمام بالدراسة–مشاكل علائقية مع الأساتذة...) بمعنى وجود التلميذ في الثانوية مع وجود كل الأعراض التي تشير للإنقطاع تدريجي.

سابعا. حدود الدراسة:

حسب التقاليد المعمول بها في الدراسات العلمية يشترط أن تكون للبحث حدود إقليمية وزمنية ومادة البحث الممثلة في موضوع بحثنا لفئة التلاميذ الذي تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة حيث أن:

الحدود المكانية أو الإقليمية : أخذت مجالا جغرافيا نوعا ما واسعا يتمثل في ولايتين من الغرب الجزائري وهي ولاية وهران وولاية مستغانم.

الحدود البشرية:أخدنا عينة مقصودة نظرا لخصوصية أفراد العينة موضوع الدراسة الدين اشترط أن يكون:

تلاميذ السنة الثانية من الطور الثانوي.

تلاميذ تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة.

الحدود الزمنية: بدأت الدراسة من شهر فيفري2012 إلى شهر ماي 2014.

الحدود الدراسية: إنحصرت في الوقوف على تمثلات الاجتماعية للتلاميذ السنة الثانية الذي تظهر لديهم أعراض الإنقطاع.

الدراسات السابقة و التعليق عليها:

قبل عرض بعض الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة أن نشير الى أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع التمثلات الاجتماعية وعلاقتهابالتجربة المدرسية لدى التلاميذ المنقطعين عن الدراسة .

لهذا ستكتفي الباحثة بعرض أهم الدراسات الأجنبية التي تتقاطع مع موضوع الدراسة في بعض الجوانب النظرية و المنهجية.

إن الدراسات والنماذج النظرية قد ساهمت منذ سنوات عديدة في التعرف على العوامل المرتبطة بالانقطاع عن الدراسة هي دراسات أجريت في غالبيتها في أمريكا الشمالية (الكيبيك،مونتريال والولايات المتحدة الأمريكية) مثل :

- دراسة B.Galand2004.

« Le rôle du contexte scolaire et de la motivation dans « l'absentéisme des élèves »

- دراسة:M.Janosz

« L'environnementsocio-éducatif à l'école secondaire un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu »

- و دراسة: fortin-E.royer-P.potvin-D.marcotte-E.yergean-, 2004

« Les prédictions du risque du décrochage scolaire au secondaire:gfacteurs personnels familiaux et scolaire ».

هذه الدراسات تتقاطع في أن المكانة الإجتماعيةوالإقتصادية للتلميذتمثل أهم العوامل التي تنبئنا بالإنقطاع عن الدراسة ،إذ أن التلاميذ المنحدرين من الأوساط الفقيرة أو المتوسطة هم الأكثر تعرضا لخطر الإنقطاع عن الدراسة هذا ماأوضحته دراسة طولية أجريت في الكيبيك على عينة شملت500 طفل كلهم ذكور تم تتبع مساراتهم الدراسية من الروضة إلى الطور الثانوي حوالي 20 سنة ومن نتائج هذهالدراسة أن الفقر يشكل عامل خطر للانقطاع المدرسي خلالمرحلة المراهقة كما شملالتقرير الذي نشرته لجنة تسيير الرسوم المدرسية في جزيرة مونتريال حقيقة مفادها أن المستوى الاجتماعيوالإقتصاديللتلميذ يؤثر

بشكلكبيرعلى فرص حصوله علىشهادة التعليم الثانوي إذ أن نسبة التلاميذ المنحدرين من أوساط الإجتماعيةوالإقتصادية متدنية و لم يتحصلوا على شهادة التعليم الثانويتتراوح ما بين 50%و62%في حين تتراوح نسبة التلاميذ المنحدرين من أوساطاجتماعيةواقتصادية مريحة و لم يتحصلوا على شهادة التعليم الثانوي مابين24%و35%.

هذه النتائج عارضتها دراسة**BootGun**والتي أكدت بأنه لاتوجد علاقة مباشرة بين المكانة الإجتماعيةوالإقتصاديةوالإنقطاع عن الدراسة هذا ما أدى بالدارسين إلى البحث عنعوامل خطر أخرى.

والتي هي محددات فردية للانقطاع المدرسي تكون مرتبطة بخصائص ومميزات التلميذ (الصفات الخاصة) كالصفات: المعرفية–النفسية– الانفعالية –الوجدانية–الذهنية–الجنسية.

أوضحت الدراسات أن الاختلافات الجنسية تساهم بشكل كبير في فهم السلوكيات الاستجاباتالانفعالية والتوظيف المعرفي الاتجاهات والأدوار لكلا الجنسين باعتبار أن الفروقات الجنسية هي المتغير الأكثر دراسة في علم النفس فالدراسات أظهرت أن الذكورهم الأكثر عرضة لخطر الانقطاع مقارنة بالفتيات ففي تقرير أصدرته وزارة التربية الكندية سنة 2006.أظهرت البيانات أن 19,31% من التلاميذ قد تخلوا وغادروا النظام المدرسي دون حصولهم على شهادة التعليم الثانوي24,3% هم من الذكور و13,1% من الفتيات وأن نسبة الانقطاع عند الذكور تمثل الضعفين 12,71% مقارنة بالفتيات7,2%.حسب الإحصائيات الكندية 2004-2005 وقد أشارت دراسة ميدانية عالمية شملت 21 بلدا.

إلى أن البنات يتحصلن على شهادة التعليم الثانوي بنسب أكبر من الذكور كما أن الذكور يواجهون صعوبات في التعلم بنسبة 30,4% مقابل 21,4% عند البنات ويظهر تكرار السنة عند الذكور أكثر مما يظهر عند البنات.

MELS,la réussite scolaire des garçons et des fillesl'influence du milieu socio-économique consulté le 14/04/2007.

وفي **دراسة طولية لـ** Battin Pearsonومساعديه في سنة 2000 شملت 808 تلميذ لولاية سياتل الأمريكية لمدة ثمان سنوات أكدت النتائج أن 17% من المنقطعين ذكورا **مقابل**13% من الفتيات، أما عن الإضطرابات السلوكيةكالغيابات المتكررة أو المشاكل السلوكية مع الأقران.

أما دراسة Kmonick et Hangis et Rumberger:

فركزت على أن للمهارات المعرفية علاقة بوضع التلميذ في خطر الإنقطاع عن الدراسة هذا ما أكدته دراسة التي قام بها كل منKmonick et Hangis et Rumbergerفالتلاميذ الذين هم أقل نضجا من الناحية الفيزيولوجية ، ومستواهم المعرفي محدود جدا. يظهر لديهم ضعف في المهارات المعرفية والاجتماعية، فيصبحون بذلك أكثر عرضة لخطر الانقطاع عن الدراسة.

و دراسة L.Frotin E Royer.P.Potvind.Marcotte:

أثبتت دراسة**ل.فروتا**L.Frotinأن هناك علاقة مباشرة بين صعوبة الانتباه ، التركيز، الإفراط في الحركةوالانقطاع عن الدراسة.

كما أن لإنعكاس الصورة الذاتية للتلميذ ودرجة تقديره لذاته دورا في هذا المجال.فقداعتبر**أ.بونديرا**A.Bandura(1980) أن عدم تقدير التلميذ الجيد لقدراته الشخصية يؤدي به إلى تجنب الأداء الذي يؤثر على إلتزامه المدرسي- وحينئذ يصبح الانقطاعميكانيزما دفاعيا يساعده على السيطرة على المشاعر السلبية ويقلص من أثار التجارب السلبية ويعوضها بتجارب إيجابية بإدراك الذات خارج المدرسة .

أما دراسة **ت.بوفار**T.Bouffard**وإ.بوردلو** I bordeleau ,(1999)فقد أكدت على تأثير صورة الأبناء عند الآباء على مسارهم الدراسي بطريقة غير مباشرة وذلك على النحو التالي إن إدراك التلميذ لقدراته(بطريقة سلبية أو إيجابية) هو ليسإدراكا شخصيا أو إنعكاسا لكفاءته الحقيقية ولكنه إنعكاس لنظرة أوصورة الأخر عن هذه القدرات.

و هي دراسات أثبتت أن صور وإدراكات الوالدين عن قدرات أبنائهم مرتبطة بإدراكاتهم لقدراتهم عندما كانوا أطفالا أومراهقين ،بمعنى أخر فإن هناك إنتقالا للتجارب بطريقة لاشعورية وكأن إدراكهم

لأبنائهم وقدراتهم ماهو إلا مرآة تعكس نوعا ماصورتهم عن ذواتهم خلال مراحل تمدرسهم وتجاربهم مع صور أوليائهم.

أما**جانوسز**Janosz(1993) فقد أكد على وجود علاقة مباشرة بين ضعف تقدير الذات والانقطاع المدرسي.

دراسات أخرىحاولت شرح الإرتباطات غير المباشرة بين السيرورات المعرفية والإنقطاع المدرسي فمثلا في دراسة مقارنة لـــ**ج.ج.م.بوركوسكي**J.G.M borkowski (1990)بين الإختلافات الموجودة بين التلاميذ الذين يعانون من مشاكل صعوبات التعلم والتلاميذ الذين يستخدمون إستراتيجيات مناسبة للتعلم فقد تبين أن فقدان هذه المهارة الأخيرة يضاعف من إمكانية الانقطاع.

دراسة طولية أخرى تبين مدى تأثير النمو النفسي على صعوبات التعلم.

هذه الدراسة طبقت على حوالي177 طفلا من وسط اجتماعي متدني لفترة دامت20 سنة أي من بداية الثلاثي الثالث من حمل الأمهات إلى غاية بلوغ 19سنة.

نتائج هذه الدراسة كانت على الشكل التالي:

- غياب العلاقةالحميمية بين الطفل والأم نتيجة عدم قدرتها على تلبية حاجياته. لمدة42 شهرا تؤدي إلى ضعف الإمكانيات المدرسية (السنة الأولى من الطور الإبتدائي)
- ضعف مشاركة الوالدين في التجربة المدرسية لأبنائهم.
- المشاكل السلوكية داخل القسم.

أما في دراسةل س .كيروقاCintia Quiroga بعنوان :

« Comprendre contribution de la dépression dans le processus du décrochage scolaire, 2008 »

أثبتت هذه دراسة وجود علاقة بين العوامل الإنفعالية الوجدانية والإنقطاع عن المدرسة، فالعوارض الإكتئابية للمراهق هي عامل خطر فارقي للإنقطاع عن الدراسة فالاكتئاب له تأثير على إنقطاع التلميذ عن الدراسة .

وقد أوضحت هذه الدراسة أن أعراض الإكتئاب ووضع التلميذ أمام خطرالتخلي عن المدرسة يدوم تأثيرها 15 شهرا أومايقارب ذلك.

ومن نتائج هذه الدراسةهوأنللاكتئاب تأثير غير مباشر على التحصيل الدراسي للتلميذ ،فإستمرارية الأعراض تزيد في سرعة سيرورةالانقطاع وبخاصة الصورة السلبية التي يكونها التلميذ عن قدراته تساهم في تكوين بنية معرفيةوجدانية إكتئابية عن التجربة المدرسية السلبية التي تؤدي إلى الإنقطاع.

كما أن سوء معاملة الوالدين لأبنائهم تؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، هذا ما جاءت به دراسة.Stéphane-leblan, (2007).

وللدافعية أثر محدد للإنقطاع المدرسي هذا ما أوضحته دراسةK.R.Wentzelبأن لمتغيرات الدافعية تأثيرات على الإلتزام المدرسي وتنشطر إلى فئتين:

- إدراكات الذات عند المراهق: بعد مهم في بناء الدافعية حين يُسائل المراهق ذاته هل سينجح هل يستطيع أن يتخطى الصعوبات ويصبح ناجحا.؟
- كما أن إدراكات التلميذ لقدراته العامة تساهم بشكل واضح في الإلتزام المدرسي .

هذه الفكرة أكدتها دراسة T.m.akey 2006التيأثبتت بأنه كلماكانت هناك إدراكات جيدة ومستقرة لقدرات التلاميذ حول مادة الرياضيات خلال المسار الدراسي فإن أعراض الإنسحابية تقلُ بشكل كبير.

كما أن إدراك التعلم كمركز إهتمام عند التلميذ تؤثر على مستوى إلتزامه لتحقيق مشاريعه المستقبلية حسب دراسةم.جانوسزm..Janoszومساعديه.(Janosz.I.Archaubault.Rchouinard 2005)

أما دراسةA.vanzentenوDuru-bellat (2012)فهي دراسةأوضحت أن لنوعية العلاقة بين التلميذ و المعرفة المدرسة تأثير على مسارهالدراسي و مستقبله المهني .

من نتائج هذه الدراسة هي أن التلاميذ اللذين لديهم علاقة جيدة مع المدرسة والمعرفة .بمعني أنهم يعتبرون المدرسة ليست مكان لاكتساب المعلومات من اجل الحصول على عمل و إنما مكان لتطور المعرفي

،الذهني و النفسي هؤلاء لديهم مايعرف بالمقاومة المدرسية و ينجحون أحسن من التلاميذ اللذين لديهم رؤية أداتية للمعرفة.

دراسةleuprechet (2007) التي أوضحت العلاقة بين تمثلات التلاميذ و التجربة المدرسية .من خلال تركيز على نظرة التلاميذ من خلال طريقتهم في إستعاب الأسباب النجاح في المدرسة عند ايجابتهم على الؤال التالي " ما هي الاسباب التي تعتقد انها تظمن نجاحك في المدرسة؟"

وتوصلت الدراسة الى أن نوعية علاقة التلميذ بالمدرسة و بعض المواد التعلمية ترتبط بنظرهم الإيجابية و التي هي سبب في نجاحهم المدرسي وإدراكهم من أن العمل المدرسي ليس كعمل شاق و لكن كنشاط يساهم في تطوير الذات .

كما تعتبر التجربة المدرسية للتلميذ (M. Janosz, Lebelan, 1997)منأهم العوامل التي تؤثر على مساره الدراسي . فعدة دراسات طولية أثبتت أن معايشة التلميذ للتجربة المدرسية ودرجة تكيفه مع مجرياتها لها دور في ارتفاع أو انخفاض معدلات الانقطاع.

ويلعب الأستاذ دورًا محددًا في المؤسسة والمحيط البيداغوجيبتوفيره الجو الملائم للتلميذ باستخدام استراتيجيات بيداغوجية في علاقته وتواصلهمع التلميذ وهينوعان:

- الممارسات البيداغوجية.
- الاستراتيجيات البيداغوجية.

فنوعية العلاقة الموجودة بين الأستاذ والتلميذ هي من أهم المواضيع المطروحة للبحث في مجال التربية والعلوم الاجتماعية.هذا ما أوضحته.Violettet 1991

يلعب الأستاذ دورًا أساسيًا في التكيف المدرسي للتلاميذ ففي مرحلةالمراهقة تظهر العلاقات المنسوجة مع الأساتذة كعامل محرك للدافعية والانضباط المدرسي للتلميذ فالتلاميذ الذين يقيمون علاقات إيجابية مع أساتذتهم يكون مستواهم الدراسي جيدًا وهذَا ما ينعكس إيجابيا على درجة إلتزامهم المدرسي.

ففي دراسة (M. Janosz, J. S. Fallu, M. Adinge, 2003) عن نوعية العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ تبين أن العلاقة الجيدة بين الأستاذ والتلميذ تكون عاملاً لاستثَارة الدافعية وتحفيز على التحصيل

الدراسي،فالأستاذ الداعم للتلميذيسمح له بتطوير استقلاليته ودرجة التزامه ومثابرته المدرسية كما قد يساهم الأستاذ غير الملتزم في عرقلة مساعي التلميذ والتأثير سلبًا على درجة إلتزامه.

نلاحظ مما سبق أن عوامل خطر التخلي عن الدراسة عديدة ومتعددة ومتقاطعة في مابينها.

تعليق على الدراسات السابقة:

من إستعراضنا للدراسات السابقة التي تناولت موضوع نجاح او الفشل المدرسي من منطلق أبعاد التجربة المدرسية كعوامل محددة لماسره الدراسي يمكن إستنتاج الملاحظات للتالية:

- أن كل الدراسات قد توصلت إلى إثبات دور العوامل الذهنية و الإنفعالية في تحديد مسار الدراسي للتلميذ.
- أماعلى مستوى المنهج فهي دراسات وصفية إرتباطية وهونفس المسار التي تبعته الباحثة في تناولها لموضوع تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية.

القسم الاول

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

نظرية التمثلات الإجتماعية

1.نظرية التمثلات الإجتماعية.

1.1.مفهوم التمثلات الإجتماعية .

1.1.1.التعريف اللغوي

2.1.1.التعريف الديداكتكي

1.1-3.التعريف الإصطلاحي

2.1.تطور التاريخي لمفهوم التمثلات الإجتماعية.

1.2.1. عمل التأسيسي لسيرج موسكوفيسي.

2.2.1. مدرسة جنيف.

3.2.1.مدرسة أكسواز.

4.2.1. مصطلح واحد بأبعاد متعددة.

3.1. خصائص ومميزات التمثلات الإجتماعية

4.1.أبعاد التمثلات الإجتماعية.

5.1.تركيبة التمثلات الإجتماعية.

6.1.عمليات تكوين التمثلات الإجتماعية.

1.6.1.عمليات التي تساهم في نشأة وتكوين التمثلات الإجتماعية

2.6.1.عمليات بناء وإنتاج التمثلات الإجتماعية.

1.2.6.1.عملية التوضيع.

2.2.6.1.عملية الترسيخ.

7.1..وظائف التمثلات الإجتماعية.

8.1.بنية وتنظيم التمثلات الإجتماعية المقاربة البنيوية للتمثلات الإجتماعية.

1.8.1.النواة المركزية.

1.1.8.1.طبيعة ووظيفةالنواة المركزية.

2.1.8.1.سيرورة وعوامل تفعيل المنطقة الصامتة.

3.1.8.1.العناصر المقنعة أو المنطقة الصامتة.

2.8.1.النظام المحيطي.

2.2.8.1.العناصر المحيطية.

3.2.8.1.وظائفالعناصر المحيطية.

4.2.8.1.المخططات الشرطية.

5.2.8.1.التكامل بين النظام المركزي والمحيطي.

9.1.التمثلات الإجتماعية والممارسات الاجتماعية.

1.9.1.تأثير الممارسات الاجتماعيةتحول التمثلات الإجتماعية.

10.1.التمثلات الاجتماعية وعملية التعلم .

1.نظريةالتمثلات الاجتماعية:

في هذا الفصل سيتم وضع مفهوم التمثلات الاجتماعية على سلم زمني يوضح أهم التطورات التي عرفها منذ نشأته في علم الاجتماع إلى غاية نموه وتطوره في علم النفس الاجتماعي، وكيفية تحوله من مجرد مصطلح إلى مقاربة نظرية تتشعب منها جملة من المدارس و النظريات .

1.1.مفهوم التمثلات الاجتماعية:

1.1.1.التعريفاللغوي:

في **لسان العرب**عند **إبن منظور**التمثل يعني مثل له الشئ،أي صوره حتى كأنه ينظر إلية ،و أمتثله أي تصوره،ومثلت له تمثيلا،و تمثيل الشئ بالشئ سواه وشبهه به وحصل مثله و على مثاله ومنه الحديث: رأيت الجنة و النار ممثلتين في قبلة الجدار أي مصورتين،و يكون تمثيل الشئ بالشئ تشبيها به(**إبن منظور**،1988: 437،438) .

و في **معجم الصافي** في اللغة العربية : مثل الشئ ،شابهه،صوره حتى كأنه ينظر إليه.هو ظل كل شئ ،مثل الشئ بالشئ.(**صالح العلي صالح**،1401:ص612)

أما في القاموس الفرنسي **لاروس**la rousseفالمصطلح يعرف على أنه إستعراض أو عرض عمل فني، صور، مسرحية، صورة ذهنية لموضوع معين، تمثيل شخص لموكله في القضاء أمام السلطة القضائية، النيابة عن شخص غائب في معاملات قانونية أو تجارية أو مناسباتية.(Le petit la Rousse, 1987 :p796)

أما في قاموس**نوبارسيلامي**N.Sillamyفقد جاء بخصوص المصطلح : " التمثل هو إحضار الشيء إلى الذهن، وليس استرجاع صورة للواقع، فالتمثل عملية ذهنية بمستوجبها تتم إعادة صياغة، وبناء ذهني لعناصر المحيط"(Sillamy, N 1980 : p590)

وفي **معجم مصطلحات التحليل النفسي** لـــ : جان برتراندبونتاليس: "التمثل من المصطلحات التقليدية في الفلسفة وعلم النفس، ويستعمل للدلالة – على ما نتصوره، أو على ما يكون عليه المحتوى المحسوس لفعل التفكير – ويستعمل خصوصا لإسترجاع أو إستحضار إدراك سابق."(لابلانش،بونتاليس،320:2011-321)

أما في **قاموس علم النفس** فالتمثل الاجتماعي "هو كل محتوى شعوري معاش يخص الأشياء والحوادث والوضعيات المعيشة"(Floklich. W, D, 1997 : p 361)

وجاء في **معجم العلوم الاجتماعية** أن التمثلات هي عاكسة للواقع وأداة لتصنيف الأشخاص والسلوكيات والمواضيع، وتلعب دور الوسيط بين ما هو إيديولوجي وما هو تطبيقي مشكلة بذلك معرفة تضبطها قواعد خاصة"(Férreol. G, 2000 :p 72)

2.1.1.التعريفالد يداكتكي:

يعرف **ج.ب.أصطولفي**Astolfi j.p.التمثلات عل أنها عملية فكرية صعبة بالنسبة للمتعلم والتي تتوقف خصائصها على تنظيم المعارف في الذهن وعلى العوائق الخاصة بكل حقل معرفي للترميز الذي يكتسبه المتعلم إنطلاقا من الوضعية والتفاعلات الفردية .

(عزام المصطفى1997، ص149)

أما م.**دوفلاي**M. Develayفيعرفها بالكيفية التي يوظف بها الفرد بصورة شخصية معلوماته السابقة لمواجهة وضعية معينة.(Develay. m, 1992 : p.55)

- ويعرف **ديفشي**Divichiالتمثلات علىأنها عبارة عن:

  - بنية ضمنية.
  - نموذج تفسيري بسيط منظممرتبط بالمستوى المعرفي التاريخي والإجتماعي للفرد.
  - هي شخصية قابلة للتطور.

أما**جيوردان ومرتينان**Giordan et Martinandفيعرفان التمثل على أنهالنموذج تفسيري يبين الكيفية التي:

- ينظم بها المتعلم المعطيات.
- يفهم بها المعلومات .
- يوجه بها فعله.(Martinand. G, et, Giordan. A, 1991: p236)

3.1.1. التعريفالإصطلاحي:

عرف **سيرج موسكوفيسي** التمثلات الإجتماعية في مقدمة كتابة – ***التحليل النفسيصورته وجمهوره*** – (1961)على أنها : "شكل خاص من المعرفة و مجموعة من القوانين العلمية المنظمة وهي إحدى العمليات النفسية التي بفضلها يستطيع الأفراد جعل الواقع النفسي والإجتماعي مفهوما واضحا "(Moliner .p,1996 :p51)

كما يعرفها على أنها عمليات مستقلة ترتكز على سيرورتين أساسيتين :

- السيرورة الإدراكية أو الحسية .
- السيرورة التجديدية .

فالسيرورة الحسية تسمح لنا بإدراك وتسجيل الموضوع، أما السيرورة التجديدية فتعمل على إعادة صياغة وتنظيم كل ما هو مدرك.

" تمثل موضوع أو شيء معين أو وضعية معينة، لا يحدث بشكل تكراري بسيط، وليس مجرد انعكاس داخلي لواقع خارجي، ولا نسخة مطابقة لكل ما يحدث خارج العقل. وإنما التمثل هو إعادة بناء وتعديل النص كله " (Moscovici,s.1976 : p 56)

فحسب نظرية التمثلات الإجتماعية، فالمعلومات والمعارف تظهر في التفكير العام من خلال جملة التفاعلات، وأن التطور المعرفي هو نتيجة يشترك فيها ما هو إجتماعي وما هو فردي.

2.1.تطور التاريخي لمفهوم التمثلات الاجتماعية:

قبل التطرق إلى الخلفيات النظرية لهذا المفهوم، لا بأس أن نعرج على **التطور التاريخي** الذي عرفههذا المفهوم، بهدف فهم دلالته ووضعه في إطاره الصحيح،من منطلق أن دراسة الحالية ترتكز على مقاربة النفسية الاجتماعية لبلورة هذا المفهومداعمين هذاالاختيار بفكرة **س.لحلو**(1995)S.Lahlouعندما أكد أن التمثلاتالإجتماعية هي **مركز ثقل علم النفس الإجتماعي**،إلى جانب ما قصده كل من دوازوبالموريpalmonari و.DoiseWعندما أكدا أن لدراسة التمثلات الاجتماعية دورا هاما في تنظيم كامل المجالات الموجودة في علم النفس الاجتماعي.

التمثلات الإجتماعية مفهوم قديم جدا وأول من إهتم به هم الفلاسفة عندما طرحوا تساؤلات عن العلاقات الموجودة بين المواضيع والأفراد، ويعتبرإ.كانطE.kantمن بين هؤلاء الفلاسفة الذين أشاروا إلى دور الوسائط والتفاعل بين الفرد ومواضيع المعرفة. فالمعرفة الحسية هي عمل بنائي، بحيث أن " البنائية صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة "(chorfi, 2002 : p3)

1.2.1.التمثلات الإجتماعية في أعمالإ.دوركايم:

ليظهر بعد ذلك مفهوم التمثلات الاجتماعية في علم الاجتماع من طرف إ. **دوركايم**E.Durkeim في صيغة **تمثلاتالجماعية**مركزا على دور المجتمع كموضوع أساسي لتفسير ما يجري داخل المجتمع بمهارة أكاديمية واضحة، في كتابة***شكال الحياة الدينية***les formes de la viereligieuse1895موضحا أن الفكر المنطقي هو من إبداع المجتمع وليس صفة طبيعية للفرد.(Durkeim. E, (1912)1991 : p 738)

هذه الفكرة حسب**س.لحلو**S.lahlou (1995)تشكل النواة التي سوف تتطور في علم النفس الاجتماعي لإعتبار الدور الديناميكي للتمثلات كموضوع عام له دور إتصالي وإجتماعي.

ثم ما لبث هذا المفهوم إلا قليلا حتى إكتنفه الخسوف الذيإستمرلنصف قرنبعدما كان ظاهرة أكثر بروزا في علم الاجتماعبفرنسا(Moscovici, s. 1989: p 62)

وتمت إعادة صياغته مرة أخرى من طرف س.موسكوفيسيS. Moscovici ومدرسته.

2.2.1.العمل التأسيسي لسرج موسكوفيسي:

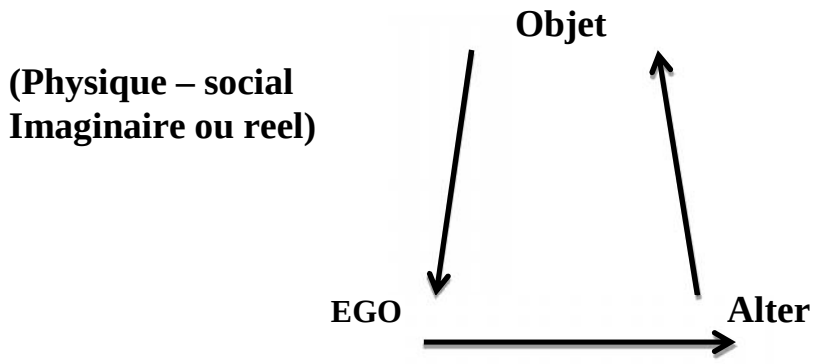
بعد مرحلة الكمون التي عرفها المفهوم، ظهر من جديد سنة 1950 من خلال دراسة سيرج موسكوفيسيللتمثلات الإجتماعية لموضوع **التحليل النفسي**عوض التمثلات الجماعية.

بتحديد الآليات النفسية التي تنتج وتسوغ المادة التمثيلية، وأظهر في دراسته أن تمثلات المجتمع الفرنسي للتحليل النفسي أصبحت آلية ووظيفة في صياغة وتوجيه السلوكيات."وأن دراسة التمثلات الاجتماعية تدفعنا إلى خوض غمار الصراعات الثقافية والممارسات المهمة". p : Moscovici, s 1989) 88.99)

فالدراسةس.موسكوفسي توصلت إلى فكرة أن النظرية العلمية الجديدة انتشرت في الثقافة الفرنسية وتكرست مع الأحداث اليومية وقد غيرت من نظرة أفراد المجتمع إلى ذواتهم وكينوناتهم وإلى المحيط الذي يعيشون فيه.(Farr.r, 1989 :p 381)

من خلالدراسةجمع فيها بين ما هو نظري وتطبيقي حيث قام بتحليل مقابلات وإستبيانات وزعت على 2265 شخص إلى جانب تحليله 1640 مقالا إنتقاه من 230 جريدة ومجلة في الفترة الزمنية الممتدة في جانفي1952 وجويلية1956، أعطى سيرج موسكوفيسي جسدا (un corps) لمفهوم التحليل النفسي وذلك بتوظيفه لوسائل منهجية جعلت دراسة التمثلات تتسم بها يعرفهس.لحلوLahlouبالمسافة النسبية la Distance Relativisteمقارنة بالبحث في العلوم الدقيقة التي تعتبر نفسها الوحيدة التي تستطيع أن تضبط وتتنبأ بالواقع.

هذا ما جعل سعدي لحلو يرى أن سيرج موسكوفيسي هو **أول من أقحم**التمثلات في الواقع الاجتماعي، بعيدا عن المجتمعات البدائية أو عالم الطفولة، أو الاضطرابات النفسية. لقد اهتم بالإنسان الاجتماعي (إنسان الشارع) ما يفكر فيه ويشعر به إزاء المواضيع التي تحيط به، محولاً بذلك مفهوم التمثل الإجتماعي من موقع النموذج النظري أو الظاهرة إلى مفهوم أكثر تعقيدا من تقاطع محورين، حيث أصبح ملتقى لمجموعة من المصطلحات النفسية والاجتماعية تنتظم في شكل مثلث يشمل ثلاث وحدات يحوصلها الشكل التالي:(Moscovici. s, 1976 : p502)



مثلث نفسي اجتماعي (نموذج × AB) نتيجة عملNewcomb. 1953

بقي هذا المفهوم محل تجاذب لمدة قصيرة، ثم مرت عليه مرحلة كمون أخرى جاوزت عشر10 سنوات، بسبب المقاومة التي واجهته من طرف النظريات المادية والسلوكية التي تعتبر المادة أساسا لكل شيء مستبعدة فرضية وجود محددات نفسية، ثم ما لبث أن إسترجع مكانته مرة أخرى في مجالات علم النفس الاجتماعي ليصبح تيارا فكريا.بتضاعف حجم المنشورات والمقالات من عشرات المقالات سنة 1970 إلى أكثر من 400مقالة سنة 1990، وأصبح للتمثلات دور أساسي في فهم معطيات الواقع، وأداة مفضلة لدراسة العلاقات بين الأفراد والمحيط ووسيلة للإتصال بين الأفراد وهذا راجع إلى التغيرات الإبستمولوجية التي طرأت على علم النفس والعلوم الاجتماعية، بعدما كان يسيطر عليها الفكر الماركسي الذي أعاق تطور هذا المفهوم.(Moscovici, s.1976 :p50)

وفي خضم هذه التحولات تشابكت الدراسات واختلفت في ما بينها، وتشعبت إلى **مدارس من بينها:**

- **مدرسة جنيف**l'école de Genève
- **مدرسة إكسواز**l'école exoise

3.2.1.**مدرسة جنيف**l'école de Genève:

تنطلق هذه المدرسة من فكرة أن للتمثلات الإجتماعيةنواةوهي المحرك الأساسي لإتخاذ أي موقف إتجاه وضعية أو موضوع معين مرتبط بإنتماء الفرد أو الجماعة.

هذه المبادئ ، الأساسيات أو النواة المحركة تسمح بالربط بين الديناميكية الإجتماعية وديناميكية معرفة الفرد،أما عن إتخاذ المواقف فيحدث من خلال جملة من التبادلات والنقاشات حول موضوع معرفي له أهميةإجتماعية." إن التمثلات الإجتماعية تظهر من خلال المواقف التي يتخذها الأفراد ومن خلال نقاط إستدلال مشتركة رمزية ومنظمة بطرق متغيرة حسب كيفية تدخلها في مختلف العلاقات الاجتماعية "

(Doise, W.1985 :p45)

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن التمثلات ما هي إلا شكل فريد من التفكير الرمزي، مكون من صور ملموسة ومجموعة من الارتباطات الرمزية التي ترسم معنى عام وواسع لهذه الصور الواقعية. وهي

أشكال ديناميكية ذات طابع متحرك وانتقالي، تنساب بسهولة وببساطة رابطة بين الحياة المجردة للمعرفة ومعتقدات الافراد(Doise.w clemence. A, florenzi, 1992 :p99, 100)

هذا ما يوضح فكرة وجود إختلاف بين تمثلات الأفراد. الشيء الذي جعل**و.دواز** w.doiseيعتبر أنه لا بد من توفر تقنيات منهجية متعددة الأبعاد تسمح بدراسة المبادئ التنظيمية للإختلافات الفردية وتجيب عن إشكالية دور الاختلافات وعدم التجانس الفردي في دراسة التمثلات الاجتماعية.

هذا ما سيتمملاحظتهعند مناقشة نتائج هذه الدراسة أين سيلاحظ القارئ أن هناك تباين في بعض جوانب تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية.

و قد أكد باحثون من هذه المدرسةنذكر منهم **Cioldi -F.Porenzi،A.Elemence،W.Doise**أن التمثلات هي في حقيقة الأمر معرفة مشتركة تساهم في تشكيل وصياغة إتخاذ المواقف والإتجاهات ورفع التحديات، الشيء الذي أعطى دفعا لدراسة التمثلات من الناحية الرمزية بمعنى تحليل المتغيرات والتنوع في مجال التمثلات الإجتماعية.

4.2.1.مدرسة أكسواز l'école aixoise

إهتمت هذه المدرسة بوصف مضمون وبنية التمثلات والتغيرات التي تطرأ عليها حسب المحيط النسقي الذي توجد فيه(lahlou.S, 1995)

وتعرف التمثلات حسب **ج.ك.ابريك** Abricj. cعلى أنها جملة منظمة من الآراء والإتجاهات والمعتقدات ومعلومات ذات مرجعية. وأن النواة الصورية Noyau Figuratifالمستعملة في طرح سيرج موسكوفيسي، ما هي إلا نقطة ارتكاز لتشكيل وصياغة التمثلات . (Abric, j. c.1993:p187,203)

فالتمثلات الإجتماعية هي مجموعة متكونة من عناصر وعلاقات، ومن بين هذه العناصر ما هو مركزي ومحيطي محددا لطبيعة الموضوع بالإضافة إلى علاقة الأفراد مع هذا الموضوع. وأما بالنسبة للعناصر المركزية فهي العناصر الأكثر استقرارا للتمثلات بحيث تشكل ما يعرف بالنواة المركزية **ج.ك..ابريك** J.C.Abric(1994) والتي لها وظيفتان أساسيتان :

الوظيفة المنشئة والتي من خلالها يتم نشوء وتحول معنى العناصر المكونة للتمثل الشيء الذي يكسبها قيمة ومعنى.

أما **الوظيفة الثانية فهي تنظيمية** محددة لنوعية وشكل الإرتباطات التي تجمع بين مختلف عناصر التمثل، باعتبارها العنصر المركزي الموحد والمثبت للتمثل، فبفضله ومن خلاله تنتظم بنية التمثل ويكتمل شكله، مكونة بذلك ما يعرف بالعناصر المحيطيةأو النظام المحيطي الذي يقوم بدور ترسيخ التمثل في الواقع اليومي للأفراد والجماعات.و يتميز هذا الجزء بنشاط كبير، ومع ذلك فهو الأكثر سهولة لتحديده والتعرف عليهو ان مسالة بعد المسافةأو قربها من النواة المركزية تساهم في شرح وتفسير هذا المعنى.(Abric.j.c1994 :p20,30)

نلاحظ أن هذه المدرسة وضعت إزدواجية في النسق التمثلات :

نظام مركزي يتميز بالذاكرة الجامعية التي ينتمي إليها الأفراد،و التي تشمل منظومة القيم المعايير والجوانب الايديولوجيةونظام محيطي مرتبط بخصائص الفردية ومميزات المحيط.

وسيتم شرح هذه الفكرة أكثر وبإسهاب في عنصر بنية التمثلات الاجتماعية.

من هذه المنطلقات النظرية تعتبر مدرسة جنيف وإكسواز من أكبر المدارس التي لا زالت تساهم في إثراء الدراسات حول التمثلات الاجتماعية ومع ذلك فهذا لا يعنيأبدا أنهما الوحيدتان اللتان تهتمان بهذا المجال، فهناك مساهمات متميزة ومقاربات أخرى جديرة بالإهتمام نذكر من بينها **المقاربة الاستدلالية**L'approchediscursiviste لكل من الباحثين:(2002)Antaki،Billig ،Edward التي ترتكز على الخطاب والتحليل بتطبيق مبادئ علم النفس الذهني، وتعتبر أن خطاب الأفراد يعد أرضية خصبة لدراسة التمثلات، منتقدة بذلك مدرسة جنيفمركزة على المعنى ومضمون التمثلات .

أما عن مساهمة د.جودليD.jodelet في هذا المجال، فقد تركزت حول وظيفة الرمزية في الفكر الاجتماعي وجانبه الإنفعالي ومظاهره خلال الممارسات اليومية.(lage et madiot, 2008)

" ترى أن التفكير في معناه العام كنظامإجتماعي والثقافة كخلفية، وهي جانبضروري لفهم الخطاب وتشكيل فضاء للمتكلم " (jodelet, 2002)وهذا يعني أن كل من الموضوع، الفاعل، والمحيط في ترابط وتكامل شامل، وتفاعل متلازم أو بمعنى آخر في بوتقة واحدة لدراسة التمثلات . **هذا ما أضاف بعد**

جديد في مسار البحث في التمثلات الاجتماعية.باستعمال ما يعرف بالمنظور التحليلي وإضافة عناصر كمية. هذا ما جعل من دراسة **د.جودلي** للتمثلات تختلف عن الأعمال الأخرى وتتميز عنها.

5.2.1.التمثلات الإجتماعية مصطلح واحد بأبعاد متعددة:

إن تلامذة**س.موسكوفيسيي**.S.Moscoviciوجدوا أنفسهم أمام مجال واسع، بخصوبة مضامينه وغموض حدوده ،هذا ما عبر عنه **و.دوازي** قوله بأن

" التمثلات الإجتماعية تشمل أداة عمل من الصعب التحكم فيهاوبالرغم من ذلك توجد أعمال حول التمثلات الاجتماعية تتسم بالغنى والإختلاف"(Doise. w, 1986 : p83)

كما تعرف **د.جودلي**التمثلات الإجتماعية على أنها شكل من أشكال المعرفة،متطورة إجتماعيا ومشتركة لها هدف عملي، تساهم في تشكيل واقع عام لأي تجمع اجتماعي " (Jodelet. D, 1989 : p43)

التمثلات الاجتماعية هي نماذج من التفكير العملي موجهة للإتصال،للفهم ولتحكُم في المحيط الإجتماعي المادي منه والمعنوي .

كما يعرفها**ج.ك أبريك**j.c.abricعلى أنها" سلم لقراءة وفك شفرة الواقع،فالتمثلات تنتج الأفعال والسلوكيات، وتفسر الوضعيات وذلك بإستخدام نظام تصنيفي مناسبومستقر، تنشئ التصرفات وتسمح بتبريرها مقارنة بالمعايير الاجتماعية ".(Doise. W, 1986 : p83)

و مما يمكن إستخلاصه أن تعدد التعريفات حول التمثلات الاجتماعية وإختلافها يعود أصلا لتعدد الباحثين وتوجهاتهم وكذا إلى المقاربات المعتمدة، الأمر الذي أدى بـــ **سعدي لحلو**S.Lahlouإلى إعتبار أن هذه التعريفاتالنظريةما هي إلا جملة من التمثلات لموضوعالتمثلات الاجتماعية.(Lahlou. s, 1995: p53)

و يمكن تلخيص ما سلف في ما يلي :" التمثلات شكل من أشكال المعرفة التطبيقية تربط الفاعل بالموضوع".(Jodelet. D, 1989 : p43)

أما ب.**فيرجس**P.Verges فيرى أن التمثلات هي:" سجل ثقافي تفسيري تتشكل خلال الممارسات اليومية، وهي مشتركة بين أفراد الجماعة الاجتماعية، بعيدا عن الخصوصيات الفردية "
(Verges. p, 1999: p 407)

يقدم هذا تعريف **فيرجس** عنصرا مهما ومثيرا وهو: أن التمثلات الاجتماعية هي نتيجة للتجارب التطبيقية للفاعلين الاجتماعيين حسب المكانة الاجتماعية التي يحظى بها هؤلاء الفاعلون. إذ أن التمثلات الاجتماعية لجماعة معينة حول موضوع معين لا ترتبط فقط بالانتماء وإنما تتعداها إلى التجارب والخبرات الاجتماعية التي تحملها هذه الجماعة. فهي تتشكل من الذاكرة الجماعية بتاريخها ،ثقافتها وقيمها.

بالإظافة الى أن نظرية التمثلات كانت موضوع عدة قراءات وتحاليل قام بها باحثون في مجالات شتى، وهذا ما يعتبر مؤشرا إضافيا على غنى هذه النظرية.

و من أهم الدراسات الموجودة في سجل أبحاث التمثلات الإجتماعية للمواضيع التالية:

- **الجسم الانساني:** د.جودلي1983D.Jodelet
- **المرض :** هيرزليش1969Herzlish
- **الثقافة:** ر.كايس1968R.Kaes
- **العدالة :** روبير دو فوجيرون1978R De Faugeron
- **حقوق الانسان:** كليمونس ودواز1995Clemence Et Doise
- **مهنة الممرضة :** قيميلي وريمر1994Guimilli Et Reymer
- **ممارسات وهوية المهنية:**بلين 1997 Blin
- **القابلات :** برجورو2003Bergeron

و هي دراسات إهتمت بمحتوى التمثلات وتأثيراتها على العلاقات الاجتماعية.

أما **ج. ك.أبريك**j.c.abricفقد إهتم كثيرا بتنظيم وتسلسل التمثلات الاجتماعية، معدلا ومنقحا لدراسات سيرج موسكوفيسي مركزا على فكرة أن التمثلات هي بمثابة سلم للقراءة الواقع تعتمد على الجانب المستقر فيها والذي هونظام يسمح بفهم الخصائص الأساسية للتمثلات الاجتماعية التي قد تظهر على أنها متناقضة : ففي بعض الأحيان تكون مستقرة وجامدةلأن هناك نواة مركزية مترسخة في نظام القيم، مشتركة بين أفراد الجماعة، متحركة ومرنة بتأثير التجارب الفردية، تستوعب المعطيات الحالية

والوضعيات الخاصة وتطور العلاقات والممارسات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات (Abric. j.c, 1994 :p29)

النواة تكسب التمثلات استقرار، بينما تكسبها العناصر المحيطية المرونةفالتمثلات يمكنها أن تتغير وتتعدل على مرور الزمن والأحداث.

- و بالرجوع إلى كل من **روكيت وفلاموFlament et Rouquette**فإنهما يقدمان تعريفا ثلاثي الأبعاد:

وصفي .

مفهومي.

عملياتي.

" التمثل الاجتماعي هو طريقة لرؤية وإدراك العالم الخارجي وهو يترجم في الأحكام والأداءات التي تعبر عن العمل الاجتماعي"

" التمثل الاجتماعي هو مجموعة من المعارف، الإتجاهات والمعتقدات المرتبطة بموضوع معين محددا بذلك العلاقات الإجتماعية"(Flament et 2003: p14,13)

بتفحص التعاريف الثلاث السابقة نستخلص بأنها جاءت متكاملة يكمل بعضها البعض في سياق موحد، وبنظرة خاطفة على مضمونها نميز أربعة عناصر أساسية :

- التمثل الاجتماعي هو مجموعة منظمة من العناصر تربط بينها علاقات.
- التمثل الاجتماعي صيغة مشتركة بين أفراد في نفس الجماعة.
- التمثل الاجتماعي هو إنتاج سيرورة عامة للإتصال والتواصل بين أفراد الجماعة.
- التمثل الاجتماعي هو ضرورة اجتماعية لأنه: " نظام يخص فهم وتفسير المحيط الاجتماعي"(Moliner et Al, 2002 : p 13)

3.1.خصائص ومميزاتالتمثلات الاجتماعية :

حددت**د.جودلي**.d.jodelet خمسخصائصللتمثلات:

هي دائما **تمثل لموضوع معين:** إذ لا يوجد تمثل بدون موضوع وهذا الأخير لا بد أن يتوفر على شرطين أساسيين:

- أن يكون وحدة مجردة يكتسب مصطلح المفهوم في المناقشات والاتصال اللفظي والتواصل عند الفاعلين ووسائل الاعلام.
- موضوع التمثل هو موضوع داخل الممارسات المشتركة بين أفراد الجماعة يعني أن التمثلات ليست انعكاسا بسيطا للواقع وإنما هي بنية اجتماعية تترسخ في الخيال.

لها ميزة **رمزية وذات دلالة**: للتمثل الاجتماعي وجهان: الأول رمزي والثاني دلالي.

فالجانب الرمزي يرتبط ويتناسب مع صورة التمثل.

أما الجانب الدلالي فيتعلق بمعنى التمثل. (Jodelet،1984 : p 364,365)

و يقدم سيرج موسكوفيسيالتمثلات على هذا الشكل :

فهذان الوجهان لا يمكن الفصل بينهما.

لها ميزة **بنائية**: ومعنى ذلك أن الفاعل يربط بين الموضوع الخارجي والمواضيع الأخرى الموجودة في الدائرة الفكرية بحيث يضيف ويحذف بعض خصائص الموضوع نتيجة التركيب والبناء الذهني.

لها ميزة **الإستقلالية والإبداع** : للتمثلات تأثير مباشر على سلوكيات الفاعلين وهذا حسب معادلة سيرج موسكوفيسي." التمثل يساهم حصريا في سيرورات تكوين السلوكيات (Moscovici. S, 1976: p75)

4.1.أبعاد التمثلات الاجتماعية :

يرى **ر. كايس**R.kaesفي البحوث التي أنجزها في الفترة الممتدة ما بين 1976 و1980 أن للتمثلات ثلاثة أبعاد وهذا خلافا للفكرة التي تقر بأن الفرد لا يبني تمثله من العدم وإنما يتم ذلك بالرجوع إلى ما اكتسبه من رصيد في المجتمع الذي ينمو ويتطور فيه لأن الخبرات تساهم بشكل كبير في صياغة التمثلات منذ مراحل الأولى لتكوين الفرد والتي لها أثر ذاكري، و التي تساعد الفردعلى التكيف والتفاعل مع معطيات المحيط.هذا ما نلاحظه بشكل واضح في تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية.، إذ أن تمثلاتهم السلبية لموضوع المعرفة تساعدهم بشكل أو بأخر البقاء في ثانوية.

و في ما يلي تفصيل أبعاد التمثلات الاجتماعية الثلاثة :

البعد الأول : التمثل هو عملية بناء للواقع من طرف الفرد الذي يبني ويشكل تمثلاته إنطلاقا من المعلومات الموجودةالتي يوفرها الواقع.

البعد الثاني : التمثل هو نتاج ثقافي معبر عنه تاريخيا واجتماعيا، حيث يسجل دوما في سياق تاريخي تابع لوضعية اجتماعية متولدة عن طبيعة المشروع السياسي والاجتماعي.و تطور العلاقات الاجتماعية والايديولوجية لمختلف الطبقات المكونة للمجتمع وذلك في إطار زمني محدد.

أما عن كونها منتوجا ثقافيا فلأنها تشمل مجموعة المعتقدات ،الطقوس ،الأفكار والقيم التي تعبر عن درجة إنتماء الأفراد إلى الجماعة،هذا ما يعرف بالإطار المرجعي المكون من الذاكرة الجماعية التي تسجل كل الأحداث وتجارب معاشة ذات دلالة، هذا ما يزيد في إرتباط أفراد الجماعة بهذه الذاكرة، كما أنها تشتمل على جانب الكبت لتجارب مرت بها الجماعة، فتتحول هذه الأخيرة إلى وعاء يتم فيه تسريب كل التجارب الفردية التي تصبح في نفس الوقت تجربة مشتركة.(Kaes. R, 1968 : p 83)

البعد الثالث:إن التمثل يتحقق داخل النسيج الاجتماعي وهو مركب من جملة من العلاقات والتفاعلات اللفظية وغير اللفظية التي تسهل عملية التواصل بين أفراد المجتمعفلا توجد تمثلات خارج النسيج العلائقي(Kaes. R, 1968: p118)

5.1.تركيبةالتمثلات الاجتماعية:

لفهم تركيبة التمثلات الاجتماعية يقدم سيرج موسكوفيسي توضيحات وتفاسير في هذا المجال

"من أنها نظام من القيم،المفاهيم والممارساتمرتبطة بأهدافجوانب وأبعاد المحيطالاجتماعي، يسمح بإستقرار حياة الأفراد والجماعات، ويشكل أيضا أداة لتوجيه إدراك الوضعيات وتكوين الإجابات والإستجابات".(Moscovici. S. 1976 : p 117)

وفي نفس المنظور تتحددثلاثة **أبعاد** متسلسلة تمكن من تحليل التمثلات: **الإتجاه،المعلومات، حقل التمثل**(Moscovici. S. 1976 : p 69)

الإتجاه :تعرفه**ك.هرزليش**Herzlish.C على أنه توجه عام يكون إيجابي أو سلبي إزاء موضوع التمثل.(Herzlish.C,1972:p 311)

و معنى ذلك أن الفاعل لا يتعامل مع المعلومات بحيادية بل يتخذ موقفا منها فهو في شبكة التفاعلات الاجتماعية يواجه مواضيع جديدة ينظمها ويرتبها في شكل قطبين : إيجابي أو سلبي.

المعلومات: هي مجموعة من المعارف المكتسبة حول موضوع معين، يكتسبها الفرد من محيطه الاجتماعي عن طريق التجارب الشخصية أو وسائل الإعلام أو التفاعل مع الآخرين. فالفرد يكون واقعه إعتمادا على كمية ونوعية المعلومات وكيفية تنظيمهافي شكل صور تساهم في تنظيم التمثل" ,Herzlish.C) 1972 : p310)

حقل التمثل: يتم في هذا البعد إدخال معلومات إلى المجال الذهني للفاعل وترجمتها، هذه العملية نفسية تجعل مجال التمثل يتغير من جماعة إلى أخرى ومن فاعل إلى آخر.

فالمعاني والدلالات تسند إلى المواضيع والأشياء والأحداث التي لها تأثير على نوعية العلاقات بين الأفراد والمواضيع.

أما د. جودلي ترى أن التمثلات تتكون من**عنصرين أساسيين:**

- العنصر المعرفي.
- العنصر الاجتماعي.

وتعود **جودلي** لتؤكد أن التمثلات تظهر في الخطاب عبر الكلمات الموجودة في الرسائل والصور الإتصالية وتتشكل في سلوكيات مرتبطة ومحددة بالإطار الزماني والمكاني.(Jodelet, D. 1984 :p 32)

أماج.**ك.أبريك** فيرى أن التمثلات هي تكوينات اجتماعية معرفية لها قوانين تتحكم فيها. ,Abric.jc) 1994 : p13, p14)

أما **دواز** فإنه يرى "أن دلالات التمثلات ترتبط بجوانب الرمزية الخاصة بكل مجال تمثلي معين"(Doise.w, 1998 : p189).

6.1.عمليات تكوين التمثلات الاجتماعية :

التمثلات الإجتماعية هي طريقة للتفكير في واقعنا اليومي وتفسيره، وبالتالي فهي شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية.**و لكن** ما هي السيرورات النفسية التي تساهم في نشأة وتكوين هذه المعرفة الاجتماعية؟

1.6.1.عمليات النفسية التي تساهم في نشأة وتكوين هذه المعرفة الاجتماعية

من بين هذه السيرورات النفسية الاجتماعية توجد ثلاث آليات نفسية اجتماعية أظهرها موسكوفيسي، أولا ثم اهتم بها هرزليش.

تتركز هذه الآليات حول:

- تشتت المعلومات
- التمركز
- تأثير المرجعية

تشتت المعلومات:إن الدور الذي يلعبه تشتت المعلومات في نشأة وتسلسل الأفكار هو كون الفاعل لا يتوفر على معطيات كافية وواضحة حول الموضوع، الأمر الذي يؤدي به إلى القيام بعمليات بنائية متكررة بغية تكوين فكرة حول هذا الموضوع أو ذاك.(Moscovici, 1976 : p249)

التمركز : يظهر التمركز عندما يركز الفاعل على سمة،فكرة،أو جانب معين من موضوع التمثل ويقصي السمات الأخرى بإعتبارها غير متجانسة مع النسق القيمي الذي يميزهذه الآلية تظهر بشكل جلي في إجابات أفراد العينة عند تركيزهم على سمات متعلقة بخصائص الموضوع ." بعفوية الفاعل أو الجماعة تغطى أهمية خاصة لجوانب معينة من المحيط دون غيرها"(Moscovici. S,1976: p 250)

تأثير المرجعية : يظهر من خلال حاجة الفاعل إلى إعطاء تفسير أو معنى عام للمواضيع الموجودة في المحيط بهدف تسهيل عملية الاتصال والتواصل.

"إن الهدف من التفاعلات اللفظية والمعرفية هو توصل إلى إتفاق حول قصة التمثلات الاجتماعية وتقليص التعقيداتو تكييفها مع متطلبات الأداء(Seca. j.M, 2001: p 43)

وأن تفسيرنا للأحداث وأساليبنا في الاتصال تعمل بطريقة اقتصادية (كمية المعلومات) تتحكم فيها أو تفرضها شروط الاتصال عند التعبير عن آرائنا أو استقبال آراء أخرى. (Moscovici.S1976: p 261,263)

محتوى التمثلات: يمكن تحديد محتوى التمثلات على أنه مجموعة من المعلومات، الصور الآراء والاتجاهات متعلق بموضوع معين قد يكون (ظاهرة، حادثا، شخصية أو تمثلا اجتماعيا للفاعل)، وهذا الفاعل قد يكون (فردا،أسرة، جماعة، مدرسة...).

هذا ما عبر عنه س. موسكوفيسي بقوله :" إن مساحة العلاقات والمصالح الاجتماعية مقروءة في كل الأوقات من خلال الصور، المعلومات واللغة "(Moscovici.1976: p 28)

و شرحته **دنيسجودلي**ب " كل تمثل اجتماعي هو تمثل شيء معين لشخص معين وهو ليس بديلا عن الواقع أو الفكر وليس بالجزء الذاتي للموضوع ولا بالجزء الموضوعي للفاعل وإنما هو سيرورة تضمن العلاقة بين كل هذه الأجزاء "(Jodelet. Ddans S. Moscovici, 1990 : p 362)

"تمثل الموضوع هو إعادة إحضاره بطرق مختلفة " (Moscoivici, 1976: p 56)

وكما أن لكل تمثل ميزة دلالية وصورية فله كذلك وجهان شبه منفصلان: – وجه صوري وجه رمزي بمعنى أن التمثل = صورة + معنى (علاقة تبادلية) لكل صورة معنى، ولكل معنى صورة.

تمثل الشيء أو الوضعية هو ليس انعكاسا أو تكرارا أو إعادة إنتاج للموضوع بل هو إعادة تكوينه وتعديله، أو تغيير محتواه بفعل الاتصال بالمفهوم والأداة" (Moscoivici, 1976: p 56)

إن ما يميز التمثلات الاجتماعية عن النماذج النفسية هو قدرتها على الربط بين السيرورات الرمزية والسلوكات.(S. Moscovici, 1990 : p 364)

2.6.1.عمليات بناء وإنتاج التمثلات الإجتماعية:

لشرح أبعاد نظرية التمثلات الاجتماعية لا بد من وصف السيرورات التي قدمها **موسكوفيسي** سنة 1961 في بناء التمثلات :

عملية التوضيع processusd'objectivation

عملية الترسيخ processusd'ancrage (Doise. W, p14)

1.2.6.1.عملية التوضيع:

هي سيرورة معقدة جدا، تعمل على تنظيم المعارف المكونة لموضوع التمثل وذلك بتحويل العناصر النظرية المجردة إلى صور واقعية(Moscovici. S, 1990 : P 367).

يقول **ر.فار**Farr.R: "بواسطة عملية التوضيع يصبح ما هو غير قابل للشرح بديهيا" (Deschamps j.c.beauvois.j.l.1996.p142)

أما عند دواز: فإن التوضيع يحول كل ما هو مجرد إلى ملموس وكل ما هو علائقي إلى معرفة عملية في صورة الشيء " (Doise. W, 1998 : p 14)

مثال : في التمثل الاجتماعي للمعرفة المدرسية عند التلاميذ ، تصبح المواد التعلمية جملة من المعلومات ، المعارف و ثقافة ،بعيدا عن الأبعاد الشخصية التاريخية سياسية والعلمية للمعرفة المدرسية.

هذا ما إعتبره**روكت**Rouquetteأنه سيرورة ترافق كل الاكتشافات العلمية بتحويلها إلى معلومات شائعة (شيوع المعلومات)، وأن الإتجاهات والمعارف ما هي إلى نتيجة لسيرورة التوضيع.

إن الوظيفة الاجتماعية للتوضيع هي تسهيل الاتصالات التي تساهم في بناء النسيج الاجتماعي وذلك بفصل المفاهيم عن الأطر النظرية العلمية والإيديولوجية التي تقدم لها معنى كاملا .بمعنى تحول كل ما هو "مفهوم إلى صورة أو نواة صورية ".هذه النواة الصورية تتكون من مجموعة من العناصر المتجانسة والصورية تجعل ما هو نظري غير ملموس إلى مادي ملموس، الأمر الذي حولها إلى بنية بديهية ومدمجة في الواقع والمعنى العام.(Guimelli. c, 1994 : p 14)

فتظهر المفاهيم في شكل كلمات بسيطة، وسهلة متداولة وشائعة بين أفراد المجتمع.

و حسب موليني فالمخطط الصوري أو النواة الصورية ما هي إلى شكل مادي وطبيعي لموضوع التمثل.(Moliner. p, 2001 : p21)

فسيرورة التوضيع حسب س.موسكوفيسي (Moscovici dansSeca.j.M :2001.p63)تشتمل على حركتين بحيث تنطلق الأولى من النظرية إلى الصورة، والثانية من الصورة إلى البناء الاجتماعي.

فعملية تحويل كل ما هو معنوي إلى مادي تتم عبر عدة مراحل:

المرحلة الأولى: انتقاء المعلومات

المرحلة الثانية: المخطط الشكلي (الصوري)

المرحلة الثالثة : سيرورة التوضيع (الشكل الطبيعي)

هذه المراحل حددها موسكوفيسي في دراسته تمثل التحليل النفسي عند المجتمع الفرنسي.

المرحلة الأولى : في هذه المرحلة يتم انتقاء المعلومات حول موضوع التمثل وذلك بأعمال ميكانيزمين هما : الانتقاء والإزاحة عن الإطار الأصلي لعناصر الموضوع، حيث يتم فصل أو إزاحة مختلف مكونات الموضوع الجديد عن إطارها الأصلي وبالتالي انتقاؤها يتم الانتقاء وفقا لمعايير اتفاقية وأنساق القيم التي ينتمي إليها كل من الفاعل أو الجماعة، ثم يتم إخضاعها للضبط مع الموضوع والتحكم فيها.فتلميذ يزيح أي سمة أو خاصية محددة للمعرفة المدرسية و تعريفها على أنها ثقافة و معلومات تتطور من خلالها الدول.هذا ما يتجسد في المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية: تعرف بمرحلة المخطط الصوري أو الشكلي وهي النواة الصلبة للتمثل، ويقصد بها وجود صورة منسجمة لها معنى لدى الفاعل، تجسد وتبسط الظاهرة – موضوع التمثل.
(Moscovivi, S,dansseca,j.m, 2001: p63)

مثال أشار إليه موسكوفيسي في دراسته لتمثل نظرية التحليل النفسي والتي أجراها على عينه تتكون من (طلاب، عمال،أساتذة)، فعند تعريفهم للتحليل النفسي لاحظ بأن معظم الإجابات كان بها حذف والغاء لمصطلحات مثل الليبدو واستبدالها بكلمات أخرى مثل الصراع النفسي والكبت.

فسر**س.موسكوفيسي**S Moscovici, هذا الإجراء بأن استخدام كلمة الليبدو يجعل العينة تفترض وجود (تسلسل في الأفكار) – علاقة بين العصاب والطاقة الجنسية وهي كلمة غير متطابقة مع النسق القيمي لأفراد العينة في تلك الفترة الزمنية وهذا ما يفسر عملية حذفها من المخطط الصوري لأفراد العينة.(Moscovivi.SS,dansseca,j.m: p63)

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة وبعدما يتحول موضوع التمثل إلى صور وعناصر لها معنى عند الفاعل، تفقد الصورة خصائصها البنيوية، وتظهر على شكل جملة مستقلة، أي شكل طبيعي بديهي، وبمعنى آخر فإن العناصر الصورية والمخطط الصوري يتحولان ليصبحا على شكل واقع طبيعي.

النواة الشكلية تتحول إلى عوامل للواقع بفعل سيرورة التوضيع التي تجعلها توجه الإدراكات، والأحكام والسلوكات. (fisher.G.N, 2005 : P 133)

إذا أخذنا نفس المثال الذي أورده موسكوفيسي لتوضيح مرحلة المخطط الصوري، نجد أن المرادفات "معارف" "ثقافة""علم""تطور" تختصر محتوى تمثل المعرفة المدرسية للدلالة على أنه موضوع له سمات نظرية ، وهذا ما عرفه وأطلق عليه النواة الصورية للتمثل الاجتماعي.

في هذه المرحلة تصبح للكلمات والمفاهيم صفة طبيعية، وهذا ما يعرف بالمكان البديهي الذي يستطيع الفاعل من خلاله أن يصنف ويسمى الأشخاص والسلوكيات بدون حواجز (Moscovici. S, 1976: p 116)

أما في دراسة **س. هرزليس.Herzlish.c**لظاهرة التمثلات الاجتماعية للصحة والمرض فقد كانت تمثلات أفراد العينة تنحصر في ثنائيات متعارضة الفرد / الصحة، المجتمع / المرض...

وتتدخل هذه النواة الشكلية في تنظيم التمثلات الاجتماعية حول منشإ الأمراض والسلوكيات المفضية إلى المرض، وإعاقة المجتمع، وأثرها على الفرد السليم.

لقد استخدم ج.ك. أبريك جزءا من أفكار موسكوفيسي حول النواة الشكلية، وطور نظرية النواة المركزية حيث أضاف إليها (الدور الوراثي) فابريك يعتبر أن العناصر المركزية تنظم وتعطي التمثلات دلالاتها.

إن عملية التوضيع ما هي إلا معلومات منتقاة، ومرتبة ومستقلة تساهم في بناء الواقع الاجتماعي.

فكل فرد يستخرج تمثله للأحداث والأشياء دون أن يكون تفرده متعارضا مع واقعه الاجتماعي.

2.2.6.1.عملية الترسيخ:

هي سيرورة مكملة لميكانيزم التوضيع، تعمل على ترسيخ التمثل في المحيط الاجتماعي قصد استعماله في الحياة اليومية.

و قد عرف **س. موسكوفيسي** الترسيخ على النحو التالي :" المجتمع يحول الموضوع إلى أداة، حيث توجد هذه الأخيرة في سلم المرجعيات للعلاقات الاجتماعية.."(Moscovici. S, 1976 : p 171).

فالترسيخ هو إدماج نظام تفكيري متواجد مسبقا، ليتحول إلى إطار مرجعي.
(Doise, w. 1990 : p 111,174)

يعتبر**و.دواز**w.doiseالترسيخ إدماجا لعناصر جديدة من المعرفة في شبكة من الفئات الأكثر تعقيدا.(Doise. w, 1992 : p15)

أما **س. موسكوفيسي** فيعتبر أن صورة التحليل النفسي تندرج ضمن أنظمة سابقة للتصنيف، لكل من الأشخاص، الأحداث والأشياء، وعلى حسب الارتباطات الموجودة بين الطبقات الاجتماعية : الأغنياء / الفنانين / النساء/الأطفال.....

هذا ما يجعل من موضوع المعرفة المدرسية موضوع لا أهمية له بالنسبة لأفراد العينة من منطلق أن المعرفة ما هي إلا مجرد جملة من المعارف و المعلومات التي من خلالها تتطور الدول و كأن عملية الترسيخ تظهر لنا نوعية وشكل العلاقة التي تربط التلاميذ بموضوع المعرفة المدرسية.

إن أهمية دراسة هذه السيرورة تكمن في الربط بين ما هو نفسي وما هو إجتماعي، لتحرير الدراسات من الإتجاهات والمعارف الاجتماعية، وجعلها تركز على التنظيم النفسي الفردي. (Doise. w, 1992 : p15)

فكيف يدمج الموضوع الجديد؟ وكيف يتم ترسيخ التمثلات الاجتماعية ؟

لقد حدد**و.دواز**w.doiseثلاثة أشكال للترسيخ:

الشكل الأول: يعتمد على إدماج المعتقدات والقيم. وكمثال على ذلك، معتقدات الفاعل بوجود عالم تسوده المساواة.مع الإشارة إلى أن المعتقدات والقيم تساعد الفاعل أو الجماعة على تفسير علاقته مع المحيط وربطها بمعارف المعيارية وانتظارات وتوقعات الآخر.

الشكل الثاني: يهتم ببناء التمثلات الاجتماعية وذلك من خلال الطريقة التي يتمثل بها الأفراد الوضعيات والفئات الاجتماعية.

الشكل الثالث: يهتم الباحث بتحليل العلاقات بين التمثلات الاجتماعية والانتماءات،أو المكانة الاجتماعية التي يحظى بها كل فرد(Seca. j. m, 2001 :p67)

هذا ما جعل**و.دواز**w.Doiseيعتبر أن الترسيخ يعمل على توظيف المحددات النفسية الاجتماعية في نشأة وتحول التمثلات الاجتماعية، وتفسير الاختلافات الموجودة بين تمثلات الأفراد بسبب إرتباطها بالانتماءات الاجتماعية والمحيط النسقي الثقافي للفاعل.(Doise. W, 1992 : p15)

و قد وضح سيرج موسكوفيسي تأثير الظروف الاجتماعية السياسية كانت أو تاريخية) السائدة في المجتمع على صياغة التمثلات . فتمثلات الكاثوليك والشيوعيين متباينة بخصوص التحليل النفسي،إذ أصبح صفة لصيقة بطبقة معينة من أفراد المجتمع. "كأغنياء التحليل النفسي " يعني هذا علاجخاصبالأغنياءوالنساء وهذا ما يعكس شكل الصراع الطبقي، ويفسر تعدد المعاني لمفهوم واحد.
(Moscovici. S, 2003 : p 372)

إن عملية إدماج موضوع جديد في نظام قيمي لاتحدث دون أن تتولد عنها اصطدامات بين ما هو قديم وبين ما هو جديد. وهذا يؤدي إلى تحولات في الإدراك، وسيطرة الأفكار القديمة.

فدور الترسيخ هو التفريق بين العناصر الجديدة والعناصر القديمة.

كما حدد **س. موسكوفيسي** مبدأين للجانب الوظيفي للترسيخ وأنساقه المعرفية والاجتماعية :

مبدأ التماثل

مبدأ التعويض

مبدأ التماثل: يظهر عند تصميم إجابات الأفراد واستخدامهم معلومات سابقة لموضوع سابق بغية التحكم في موضوع جديد.(Moscovici. S, 1976 : p278)

وفي هذا الصدد يقول جJ.M.Seca: " إن مبدأ التماثل Analogie هدفه التحكم في الأفكار غير المتجانسة لموضوع معين، واستخدام معلومات سابقة لتمثل موضوع جديد." ومعنى ذلك أن مبدأ التماثل يخضع لقدرة الفاعل على تكوين رأي ليعبر عن وجهة نظره حول موضوع جديد.

(Seca. J. M, 2001 : p152)

مبدأ التعويض: هو مبدأ تقابله سيرورة التوضيع، بمعنى أنه يجنب التناقض في التفكير ويساهم في تحقيق التوافق والتجانس بين الأفكار والصور داخل متغيرات المحيط.

"هذه القاعدة عامة تسمح للفاعل (مستعمل التمثل) بالتعبير عن هويته وفرضها معارضا بذلك إجراءات التصنيف" (Seca. J, M, 2001 : p152)

فالفاعل يفكر في المواضيع مع أخذه بعين الاعتبار مقاييس المنطق (توازن، عدم تناقض)، والمقاييس الاجتماعية (المكانة، الانتماء، القيم، المعايير.....)

و ذلك بهدف تحقيق الموازاة بين مستويان من التفكير:

المستوى الأول مرتبط بالإطار المرجعي للفاعل (نسق الانتماء الاجتماعي).

المستوى الثاني مرتبط بالنشاط الذهني والمعرفي للفاعل (نسق العلاقات الإجرائية والوظيفية).

و هما مستويان يعملان بشكل تكاملي في ما بينهما، ومع شكلين آخرين أيضا من التفكير: **التبرير والتحويل.**

الشكل الأول : التبرير

يظهر هذا الشكل من التفكير عندما يكون للفاعل توجه سلبي حول موضوع معين ويدعمه بالحجج الإيديولوجية والاسناداتالسلبية.فيحاول الفاعل توضيح علاقته مع الموضوع بغية إقصائه تدريجيا من محيطه الذهني.(Seca. J, M, 2001 : p152)

الشكل الثاني : التحويل

في هذا الشكل من التفكير يعمد الفاعل إلى طمس الموضوع أو تطبيعه أو تغييره، وذلك بتحويله إلى موضوع آخر له صفة أخرى أو سمة لها دلالة من خلالها يتم التعرف على هذا الموضوع بكيفية غير مباشرة.

نلاحظ مما سبق أن أهمية دراسة هذه السيرورة تكمن في اربط بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي، لتحرير الدراسات من الاتجاهات والمعارف الاجتماعية، مع التركيز فقط على التنظيمات النفسية الفردية. فالترسيخ ودراسته ضرورة لدراسة التمثلات بالرغم من أن ديناميكيتي التوضيع والترسيخ متعارضتان، بحيث تهدف الأولى إلى إنشاء حقائق بديهية ومستقلة عن كل المحددات الاجتماعية، في حين تعمل الآلية الثانية على تدخل هذه المحددات في نشأة وتحول التمثلات .

لهذه الأسباب نجد عددا هائلا من المناهج التي تهتم بتحليل المعطيات للأنماط المختلفة من منطلق المبادئ التنظيمية للمتغيرات بين الأفراد.

حاولنا – حتى الآن- شرح الأبعاد الوظيفية للسيرورات التي تكون محتوى التمثل الاجتماعي، ليتضح للقارئ مدى تأثيرها في تحليل وتفسير معطيات دراستنا حول التمثل الاجتماعي للمعرفة عند تلاميذ التعليم الثانوي، والتي ترتكز أساسا على وجود خلفية لتمثلات موضوع المعرفة، لمختلف أفراد العينة (التلاميذ) مع وجود قواسم مشتركة بينهم.

إن هدفنا من هذه الدراسة ليس التعرف على محتوى تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة، وإنما تأثير هذا التنظيم على توجيه سلوكاتهم داخل المؤسسة.

7.1.وظائفالتمثلات الاجتماعية :

إن كل الباحثين في مجال التمثلات الاجتماعية قد أجمعوا على أن وجود التمثلات هو وجود وظيفي .بمعنى أنها تقدم للأفراد والجماعات الحاجات الأساسية... هذا ما أكده **س.موسكوفسي**بأن التمثلات تؤدي وظيفتين بالنسبة للأفراد :

- الوظيفة التوجهية.

-الوظيفة الحركية.

الوظيفة التوجهية: يعرفها سيرج موسكوفيسي بـــــــــ: " التمثل الاجتماعي هو نموذج من المعرفة الخاصة لها وظيفة تكوين السلوكيات والإتصال بين الأفراد"(Moscovici. S. 1976 : p 26)

وأن " التمثل الاجتماعي هو تحضير للفعل (الأداء) وليس دليلا عليه، بل هو أكثر من هذا فوظيفته هو إعادة صياغة السلوك وتكوين عناصر المحيط الذي يتولد في السلوك. وبهذا تعطي للسلوك معنى بدمجه في شبكة من العلاقات المرتبطة بالموضوع"(Moscovici. S. 1976 : p 47)

وهذه الوظيفة تظهر لنا مدى الإرتباط الموجود بين التمثل والسلوك بعيدا عن النموذج السلوكي الكلاسيكي: مثير استجابة.

وذلك**نتيجة لثلاثة عوامل أساسية:**

تمثل يعمل كنظام لتفسير الواقع.

تمثل يعمل كنظام لقراءة التوقعات والإنتظارات.

تمثل يعمل كنظام للتصنيف الاجتماعي لقراءة وفك شفرة متطلبات المحيط و تحديدنوع السلوكيات المتوافقة مع السياق الاجتماعي.(Abric. j.c, 1994 :p17)

"التمثل يحدد مباشرة نوع النشاط المعرفي المناسب للأفراد والجماعات والطريقة التي يبني بها الاتصال وهذا يكون مستقلا عن الواقع الموضوعي للأداء."(Abric. j.c, 1994 :p13)

"هي نظاملفك شفرة الواقع إذ أنها تحدد جملة التوقعات والانتظارات"(Moliner. p2000 : p90)

هذه الوظيفة التوجيهية للتمثلات تأكد لنا أهمية دراسة التمثلات لتنبؤ بإستجابات هذه المجموعة. (Herzlich. 1969 :p23)

و حسب رأي أرزلهيش: "إن دراسة التمثلات ترتبط بضرورة الفهم الجيد للكيفية التي يكون بها الفاعل واقعه الاجتماعي".(Abric. j.c, 1994 :p147).

أماالوظيفة الحركية:فعرفها **ج.ك.إبريك** بـــ:"التمثل يحدد مستوى مساهمة الفاعل ودافعيته وقدرته على توظيف إمكانياته المعرفية".

هذا ما وضحه قميليGuimelli في العلاقة الموجودة بين القدرات المعرفية للفرد ودرجة مساهمته. وهذا يعتبر عاملا ذا أهمية قصوى يتمخض حسب روكيت عن تداخل ثلاثة عوامل نفسية اجتماعية:

- **القدرة على تقييم المواضيع**: انطلاقا من مبدأ

أهمية الموضوعقيمة قصوى

موضوع دون أهمية قيمةكنيا.

و هذه القدرة تؤثر على مستوى مساهمة الفاعل.

القدرة على التقمص: هذا الأمر يهم الفاعل كما يهم الآخرين (الفاعلين الإجتماعيين)

القدرة على ملاحظة الفعل (المرورإلى الفعل): و هي قدرة الفاعل على التدخل في الموضوع لأن المسألة تهمه وبإمكانه فعل شيء؛ وإذا كانت المسألة لا تهمه فالفاعل ليس مجبرا على الاستجابة. فيكتفي حينئذ بالملاحظة.

هذه العناصر الثلاثة تسهام في تشكيل وتحديد مستوى مشاركة الفاعل في الوضعيات المختلفة كما تحدد لنا المسافة الموجودة بين الفاعل والموضوع وطبيعة العلاقة بينهما.(Lebrun. M,2001: p98)

أما على المستوى المعرفي فقد وضحت **دنيس جودلي** أن للتمثلات أربع وظائف أساسية تعتبر:

- كأداة لتخطيط الأنشطة والأفعال.
- كأداة لتنظيم وتنسيق المعارف.
- كأداة للحفاظ على المعلومات المتعلقة بالبنيات والعلاقات.
- دور اتصالي (دمج وتبادل المعلومات).

أما **جوردان وفيشي** فقد أكدا على ثلاث وظائف للتمثلات:

- وظيفة الاحتفاظ بالمعارف بهدف إنتخاب وضعيات جديدة.
- وظيفة التنسيق وتنظيم المعارف بهدف إعادة إنتاجها.
- وظيفة تساهم في مساعدة الفرد على إدراك الواقع، وإيجاد الممارسات المتوافقة مع وضعيات معينة.

و بالإضافة إلى هذه الوظائف فهناك ثلاث **وظائف أساسية** أخرى:

الوظيفة المعرفية: تسمح بفهم وتفسير الواقع، بحيث تمكن الفاعلين من اكتساب المعارف وإدماجها في إطار منسجم مع نشاطهم المعرفي.

وظيفة تحديد الهوية: التمثلات الاجتماعية تحدد الهوية الاجتماعية بشكل متكافئ ومتلائم مع المعايير الاجتماعية والتاريخية. فوظيفة تحديد الهوية لها مكانة وأولوية في سيرورات المقارنة الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، وفي إدراك الذات. والآخر خلال العمليات التفاعلية.(Abric. j.c, 1994 :p16)

وظيفة التبرير: هذه الوظائف تعمل على تبرير المواقف والسلوكيات التي يقوم بها الأفراد والجماعات بعد الممارسات، فالتمثلات الاجتماعية تتدخل في تحديد نوع السلوك قبل، وبعد حدوثه. فالفاعل يعمل على تبرير وتفسير سلوكياته انطلاقا من موقفه إزاء موضوع أو وضعية معينة. وهذا ما يفسر أيضا جوانبالاختلافات بين الأفراد والجماعات.(Abric. j.c, 1994 :p87)

8.1.بنية وتنظيم التمثلات الاجتماعية المقاربة البنيوية للتمثلات الاجتماعية.

1.8.1.نظرية النواة المركزية

إن تناول موضوع تنظيم التمثلات الاجتماعية يأخذنا ويحيلنا حتما إلى نظرية النواة المركزية لـ**ج. ك. أبريك** في دراساته (1976-1987-1994)،حيث ينطلق من فرضية أن التمثل هو مجموعة منظمة من العناصر المحيطية حول النواة المركزيةو هي عناصر تعطي التمثل معناه من خلال تزاوج النظامين:النظام المركزي والنظام المحيطي.

وحدا **أبريك** حذو موسكوفيسي بخصوص مفهوم النواة الصورية في دراسته لتمثل موضوع التحليل النفسي،وحسب موسكوفيسي دائما نواة تتكون نتيجة سيرورة التوضيع."نواة بسيطة،مادية،صورية ومنسجمة،مرتبطة بنظام القيم المرجعية للفرد،تحمل سمة الثقافة والمعايير الاجتماعية". (Abric. j.c, 1994:p21)

هذا ما أدى ب**موسكوفيسي**(1976)إلى إعتبار أن للنواة الصورية دورا جينيا (وراثيا) يتمثل في نقل سمات المجتمع" النواة الصورية هي المحددة للإطار التصنيفيللمعلومات و تفسير المعلومات الجديدة.

في سنة 1976إقترح **ج.ك.أبريك** نظرية النواة المركزية في قوله:"التمثل الاجتماعي هو مجموعة منظمة من المعلومات،المعتقدات،الآراء والاتجاهات تشكل نظاما معرفيا اجتماعيامركبا من نظامين متفاعلين فيما بينهما نظام مركزي(نواة مركزية) ونظام محيطي (عناصر محيطية).(Abric. J.C, 2001 : p82)

"فالنظام المركزي له أصل إجتماعي يرتبط بالظروف التاريخية،القيم والمعايير،أما النظام المحيطي فيرتبط بالمحددات الفردية والسياقية وإدماج التجارب اليومية للأفراد".(Abric. j.c, 1994:p28-29)هذا التنظيم المزدوج للتمثلات يجعلها مستقرة ومتحركة ومرنة في نفس الوقت.(Flament,.2001 : p60)

1.1.8.1.طبيعة ووظيفة النواة المركزية ل:

يرى **ب.مولينر** " أن النواة المركزية هي العنصر الأكثر إستقرارا للتمثلو هذا ما يضمن لها الديمومة في السياقات الاجتماعية "(Abric, 2001: p 60)

أما **فلاموFlament**فيعطي تعريفا شاملا" هو نظامبنيته هي النواة المركزية التي تنظم كل عناصر التمثل بما في ذلك جانبه المحيطي" أي عنصر يتغير في بنيته يؤدي إلى تغير كامل للتمثل.

و لهذه النواة ثلاث وظائف أساسية:

الوظيفة التنشيئية: النواة هي العنصر الذي ينشئ العناصر الأخرى ويحدد لها المعنى والقيمة.

الوظيفة التنظيمية: النواة هي التي تحدد طبيعة العلاقات التي تربط بين مختلف عناصر التمثل.

الوظيفة الاستقرارية: النواة هي العنصر الذي يضمن إتحاد العناصر وإستقرارها ومقاومتها للتغيير.

إن المقاربة البنويةللتمثلات الاجتماعية مبنية على نظرية النواة المركزية التي ترتكز على اتفاق الآراء بين أفراد المجموعة إزاء موضوع معين.أما مقاربة مدرسة جنيف فتتعارض مع هذا الطرح لاعتبارها أن التمثلات الاجتماعية هي جملة من المبادئ المنظمة تنشأ نتيجة اتخاذ المواقف الفردية،و هذه الفكرة مستمدة من نظرية موسكوفيسي.

هذا ما أشار إليه **و.دوازw.doise**حيث يري أن :

"التمثلات الاجتماعية هي مبادئ تنشيئية ومنظمة للعلاقات الاجتماعية،و كذلك للسيرورات الرمزية التي تتدخل في هذه العلاقات ".(Doise, W, 1986 : p 243)

فهي إذن مبادئ تنظيمية توضح لنا مستوى الإختلافات الفردية في اتخاذ المواقف،هذا ما وضحه موليني سنة (1995).تقدم مرجعية مشتركة تجمع بين أفراد الجماعة وفي نفس الوقت تقدم الاختلافات الفردية بينهم.

" التمثلات الاجتماعية هي مبادئ تنشيئية تسمح باتخاذ المواقف المرتبطة بالانتماءات الخاصة في جملة من العلاقات الاجتماعية.....".

فمقاربة المبادئ التنظيمية تنعكس في بنيات عامليةوهي امتداد لفكر بورديو عندما يتحدث عن مبادئ التفرقة التي هي عامة ومشتركة بين أفراد المجتمع،و تسمح بإنتاج عالم ذي معنى،و إن كان هذا المعنى العام لا يعني بالضرورة الاتفاق.(Doise. W,1986 :p245)

2.1.8.1.سيرورة وعوامل التفعيل المنطقة الصامتة:

إن عناصر النواة المركزية تنتظم في تسلسل تراتبي، بعض العناصر تستعمل أكثر مما تستعمل عناصر أخرى، لتحديد معنى الموضوع أو الممارسات بإعتبار أن عناصر النواة المركزية لها قابلية التفعيل على حسب السياق الاجتماعي،أين يلعب العنصر دورا أساسيا في بنية التمثل كلما كانت درجة نشاطه أكثر من العناصر الأخرى.

و هذا ما يطرح فكرة وجود عناصر غير نشيطة أو "نائمة"، ومناطق من المجال "صامتة". وذلك نتيجة الضغط الاجتماعي(Abri j.c.2001:p87)

و قد أكد أبريك على وجود **عوامل لتفعيل عناصر النواة المركزية**:

الغاية من الوضعية: يتم تفعيل العناصر الوظيفية عندما تكون للوضعيات غاية عملية أو نفعية.

المسافة بين المجموعة والموضوع: المسافة الموجودة بين الفاعل والموضوع يمكن التعرف عليها من خلال العوامل التالية:

- المستوى التطبيقي للموضوع (الموضوع موجود في السياق الاجتماعي)

- مستوى المعرفة بالموضوع.
- درجة الإشراك والالتزام الفاعل.
- " كلما كانت الجماعة قريبة من الموضوع زادت قيمة العناصر الوظيفية، وكلما كانت بعيدة عن الموضوع تمخضت عن ذلك العناصر المعيارية. وكلما كان للمجتمع مستوى في تطبيق الموضوع أصبحت التمثلات أكثر وصفية ووظيفية."(Abric. J.C, 2001 : p.64)
- الوظيفة المولدة: حيث تكون النواة المركزية هي العنصر الأساسي الذي ينشئ أو يحول معنى العناصر الأخرى التي يتشكل منها التمثل.
- الوظيفة المنظمة: تحدد طبيعة الروابط التي تؤلف عناصر التمثل، وهي العنصر الموحد والمثبت للتمثل، الأكثر استقرارا ومقاومة ضمن بنية التمثل، وأي تغيير فيها يترتب عنه تغيير كامل في بنية التمثل(Abric. J.C, 2001 : p26)

إن العناصر المكونة للنواة المركزية لها جانب كيفي. وهذا ما وضحه ج.ك ابريك:"النواة المركزية لها قيمة كيفية. إذ أن الحضور الكامل لعنصر محدد لا يجعله حتما مركزيا، وإنما قدرته على إعطاء معنى للتمثل"(Abric. J.C, 2001 : p22-23)

و هذا لا يعني أبدا أن هناك تكافؤا بين العناصر المحيطية والمركزية لأن العناصر المركزية تتميز عن العناصر الأخرى بنوعية الارتباطات والاتصالات مع العناصر الأخرى وهي الأكثر ظهورا.كما أن لها صفة "عدم التفاوض" "أي تعديل فيأخذ عناصر النواة المركزية يؤدي آليا إلى تحويل التمثل أو التخلي عنه".
(Moliner. p, 1996 : p 63-83)

و في كل مرة يواجه فيها الأفراد تناقضات حول معرفة مركزية يعمدون إلى إقصاء المعلومات الجديدة " (Moliner. p. 1996 : p65)

كما يذكر أبريك أن طبيعة الموضوع وعلاقة الفاعل أو المجموعة بالموضوع بالقيم والمعايير الاجتماعية المحددة للنواة المركزية، الأمر الذي يكسبها بعدين أو وظيفتين حسب طبيعة الموضوع والغاية من الوضعية:

البعد الوظيفي: عندما تكون للوضعيات غاية عملية.

البعد المعياري: عندما تتدخل الأبعاد الاجتماعية والوجدانية والايديولوجية في موضوع متداول اجتماعيا وإعلاميا، ويظهر بشكل جلي في الممارسات اليومية.

هذا ما جعل أبريك يرى أن للنواة المركزية إزدواجية الأدوار: (تقويمية: تبرير الأحكام والقيم)و دور براغماتي خلال الممارسات.

السياق الاجتماعي: في حالة وجود ضغوط اجتماعية معينة يحرض الفاعل على إعطاء صورة ايجابية لذاته.

ففي دراسة الحالية لتمثلات المعرفة المدرسية عند تلاميذ تظهر مجموعة من العناصر مثل(معارف،ثقافة،تطور،تكنولوجيا...) يتميز من بينها عنصر(مجموعة من المعلومات) كعنصر معياري و هو غير نشيط في السياق التصريحي لتلاميذ .

3.1.8.1.العناصرالمقنعة أو المنطقة الصامتة:

يعتبر **ج.ك.أبريك** أن المنطقة الصامتة تشتمل على عدة عناصر معيارية للنواة المركزية." المنطقة الصامتة هي الوجه الخفي،و غير المصرح به للتمثل، وبمعنى آخر فهي الجزء غير الشرعي في التمثل"المنطقة الصامتة هي مجموعة جزئية من المعارف لا يعبر عنها الأفراد في ظروف طبيعية وللتعرف على هذه المنطقة من التمثل،و تسهيل عملية التعبير عنها فلا بد من تخفيف الضغط المعياري(Abric. J.C, 2001 : p48).

2.8.1.النظام المحيطي:

1.2.8.1.العناصر المحيطية:

إنالنظام المحيطي يتمركز بين النظام المركزي والوضعية الملموسة حيث التمثل، وقد عرفه **ج.ك.أبريك** على أنه عناصر محيطية في علاقة مباشرة مع النواة المركزية التي تمنحها القيمة والوظيفة.

العناصر المحيطية تمد النواة المركزية بالمعلومات الخاصة بموضوع التمثل،و ما يتضمنه من قوانين ومعتقدات اجتماعية.

ويقول **مولينر:** " العناصر المحيطية هي الجانب الظاهر من التمثل،يمكن التعرف عليه وملاحظة (Moliner. p, 1996 : p96)"

"وأن النظام المركزي معياري بينما النظام المحيطي وظيفي،بفضله يمكن ترسيخ التمثل في الواقع".(Abric. J,C, 1994 : p74)

وهي تختص بالفرد وبالظروف والأحداث التاريخية التي يمر بها الفرد،الشيء الذي يجعلها أكثر مرونة من النظام المركزي،فهي في حركية دائمة، تسمح بالتكيف مع متغيرات المحيط والتأثير فيها، ومع ذلك لا يحدث أي تغيير في النواة المركزية، بمعنى آخر عدم تحول التمثل.

2.2.8.1.وظائفللعناصر المحيطية:

وللعناصر المحيطية ثلاثة وظائف :

وظيفة التحقيق: يعتبر ج.ك.أبريك أن وظيفة التحقيق هي من أهم وظائف النظام المحيطي إذ يقول : " إن العناصر المحيطية مرتبطة بالسياق الاجتماعي الذي توجد فيه،وهي نتيجة ترسيخ التمثل في الواقع بإستعمال كلمات حقيقية ملموسة،من السهل فهمها وتداولها،كما أنها تدمج عناصر من المحيط حيث التمثل، وتعبر عن حاضر والواقع معاش للأفراد "(Abric. J, C, 1994 : p25)

وظيفة الدفاع: يقوم النظام المحيطي بلعب أدوار دفاعية عن التمثل،حيث تقاوم النواة المركزية كل تغيير،و تعمل العناصر المحيطية على عدم وقوع هذا التغير،فتتغير هي دون أي مساس بالنواة المركزية.

وبالنسبة لـــ **فلامو**Flamentفالعناصر المحيطية تقوم بدور حماية النواة المركزية وتعمل كمانع للصدمات يحمي الأجزاء المهمة في السيارة عند الضرورةو مع ذلك فالعناصر المحيطية لا تتعرض إلى تغيرات وتشوهات وتحولات،فدورها يحول دون وقوع أي تعديل في المعنى المركزي للتمثل: (Abric. J, C, 1994 . p79)

وظيفة التعديل: العناصر المحيطية هي الأكثر مرونة من العناصر المركزية،فلذلك فهي تسمح وتتيح للتمثلات التكيف والتأقلم مع التطورات التي تحدث في السياق الاجتماعيو إستيعاب المعلومات الجديدة المدمجة،هذه الوظيفة تجعلنا نستنتج وجود جانب متحرك نشيط ومتطور للتمثل الاجتماعي.

3.2.8.1.المخططات الشرطية للمحيط:

إعتبر **فلامو** أن التمثل يحتوي على نوعين من المخططات أهمها العناصر المحيطية التي هي مخططات منظمة حول النواة المركزية،تضمن طريقة فورية،و آنية لعمل ونشاط التمثل،ووسيلة لحل شفرة الوضعيات أو قراءتها مشكلة بذلك أداة لتوجيه السلوكيات، ولها ثلاث وظائف:

- تحديد الاختلافات الفردية.
- صياغة الاختلافات الفردية.
- حماية النواة في حالة وجود تهديد.

4.2.8.1.التكامل بين النظام المحيطي والنظام المركزي:

بالنظر إلى النظامين المركزي والمحيطي يبدو ظاهريا أن للتمثل إزدواجية متناقصة ولكنها في حقيقة الأمر متكاملة،فالنظامان يتفاعلان ويعملان معا،فالأول يعطي التمثل معنى،و الثاني يحافظ على ديمومة وإستقرارهذا المعنى.

" التمثلات الاجتماعية هي مستقرة ومتحركة صلبة ومرنة مستقرة وصلبة لأنها تحدد من طرف نواة مركزية مترسخة في نظام القيم المشتركة بين أفراد المجموعة،متحركة ومرنة لأنها تحمل التجارب الآنية للأفراد وتدمج المعطيات المعيشية للأفراد والوضعيات الخاصة وتطور العلاقات والتطبيقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات. فحسب **مولينر** تعطى الأهمية للاختلافات التقويمية المحددة بالقيم الاجتماعية." (Moliner. p, 1995 :p50)

"إن نظرية النواة المركزية تكتنف " الاتفاق" وتضعه بمستوى دلالي،في حين تهتم نظرية المبادئ التنظيمية بجانب الإختلافات المحددة من قبل القيم الاجتماعية ".(Moliner. P.Moliner, 1995 : p73)

لهذا فإن تحليل هذه التمثلات يكون من خلال قطبين مختلفين: القطب الوصفي و

القطب التقويمي الذي يوزع عناصر التمثل (مركزية،محيطية) **إلى أربعة مجالات:**

-**العناصر المركزية** المنتسبة إلى **مجال التعريفات**، تسمح هذه العناصر للأفراد بتعريف موضوع التمثل المحدد من طرف منطق المعاني.

-**مجال المعايير**: ويجمع جملة من العناصر التقويمية الضرورية لتعريف موضوع التمثل من خلال أحكام قيمية على موضوع .

-**العناصر المحيطية** تبقى في المجال **الوصفي لأنها أقل تقويمية**"الأمر يتعلق بخصائص مرتبطة بموضوع التمثل ولكنها ليست ضرورية للتعريف به، لان هذه العناصر لا قيمة لها عند الأفراد، مع ذلك تبقى مرتبطة بالجزء الوظيفي لنظام المحيطيو تسمح بفهم مختلف الوضعيات التي يواجهها الأفراد " (Moliner.p, 1995: p 55)

- **مجال الانتظارات:**هو مجال مرتبط بالعناصر المحيطية التقويمية التي تسمح بحدوث متغيرات فردية خلال النشاطات التقويمية كما أنها تساهم في التعبير عن الاتجاهات الفردية: رغباتهم أو تخوفاتهم إزاء موضوع التمثل.(Moliner,p.1995 : p50)

لتلخيص فكرة**مولينر**،فإن البعد التقويمي يعتبر كبعد بنيوي ثان للتمثلات بعد البعد البنيوي الأول.

- قوة الارتباط بين هذين البعدين تجعلهما يجتمعان في أربع مناطق أو أربعة مجالات حسب مكانة (العناصر المركزية أو المحيطية) والميزة التقويمية لكل منهما.
- و كما رأينا سابقا فان العناصر المركزية التقويمية تنتسب إلى مجال المعايير،و العناصر المركزية الأقل تقويمية تنتسب إلى مجال التعريفات،و أن العناصر المحيطية التقويمية تنتسب إلى مجال الانتظارات،و الأقل تقويمية إلى مجال الوصف.
- و قد أدى الآمر بمولينر إلى إعتبار الصراع الموجود بين المقاربتين مجرد سوء تفاهم حول ظاهرتين مختلفتين،بحيث ترتكز نظرية النواة المركزية على الاتفاق الدلالي،في حين ترتكز نظرية المبادئ التنظيمية للاختلافات على البعد التقويمي.

9.1.التمثلات الاجتماعية والممارسات الاجتماعية:

إن تحليل وظائف التمثلات الاجتماعية يكشف لنا عن أهميتها في فهم ديناميكية المجتمع،فالتمثلات تزودنا بالمعلومات والتفاسير بنوعية الإرتباطات الإجتماعية الموجودة بين الجماعاتو علاقات الأفراد مع محيطهم الاجتماعي، فهي تحدد السلوكيات والممارسات الاجتماعية من خلال تكوين المعنى العامو تشكيل الهوية الاجتماعية من خلال الانتظارات والتوقعاتفهي أصل الممارسات الاجتماعية.

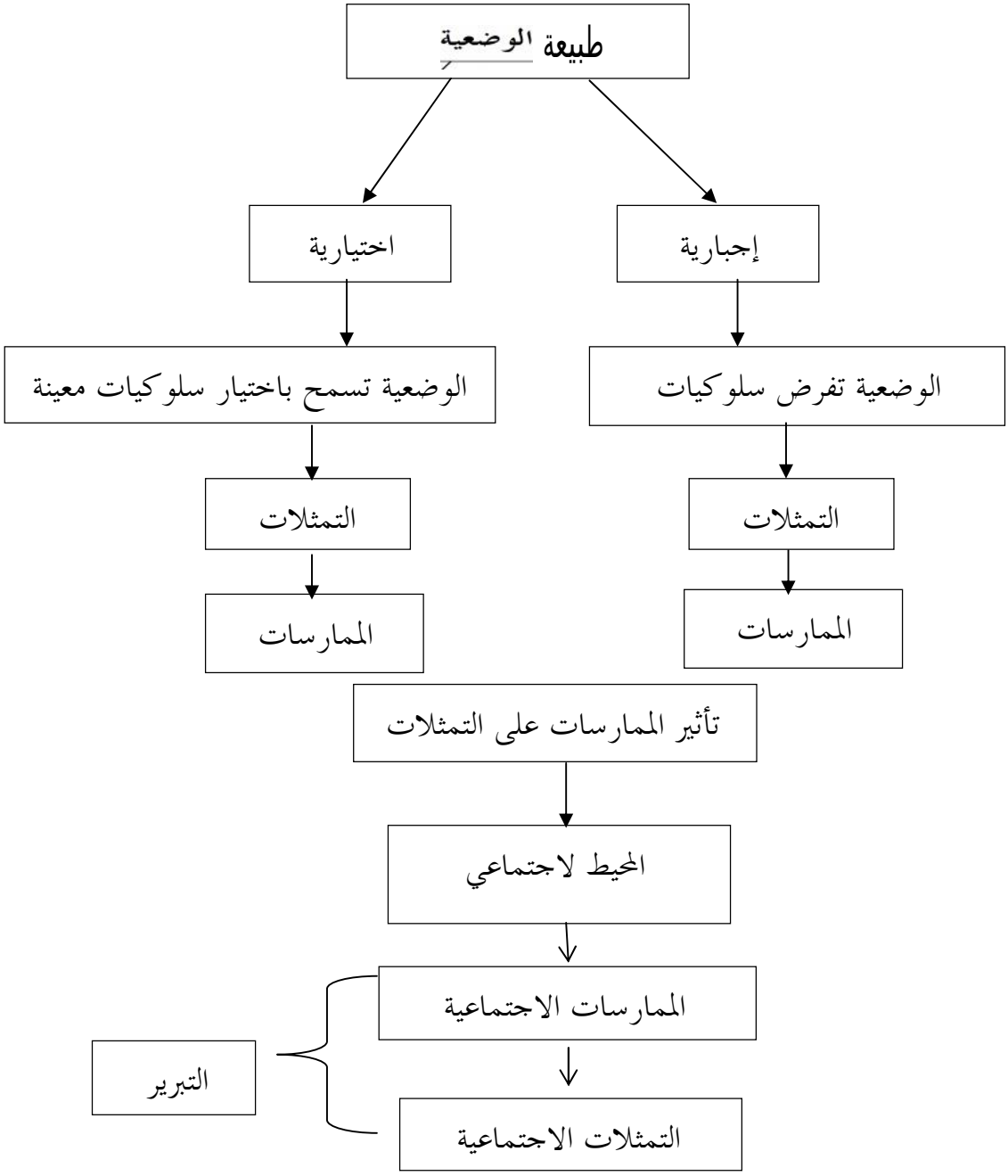
(Abric. J, C 1994 : P 18)

ويعتبر **أبريك** أن هناك تكاملا بين التمثلات والممارسات الاجتماعية،أمافلامو فيرى أنهما مدمجتان في علاقة تبادلية:فالتمثلات تحدد الممارسات والممارسات تحدد التمثلات، وأن أي تعارض بينهما حسب روكيت يؤدي حتما إلى تعديل أو ضبط التمثلات الاجتماعية(Rouquette. M, L, 2000 : p 137).

فالأمر لا يتعلق بتبادل التارات في معنى محدد،فالتمثلات الاجتماعية تؤثر في الممارسات والعكس صحيح،فالتمثلات تشكل وعاء للممارسات والعكس صحيح، فالتمثلات تشكل وعاء للممارسات الاجتماعية،و الممارسات تعتبر عاملا للتحولات، الـــتأثير يفهم على أنه شرط.(RouquetteM, L.2000 :p.140)

فأهم الدراسات التجريبية توضح أن سلوكيات الأفراد ليست محددة بخصائص " الموضوعية" للوضعية ولكن من خلال تمثلات الأفراد حول هذه الوضعية.

- **التفاعل بين التمثلات والممارسات**



أوضح **ج.ك.أبريك** تأثير صورة الآخر أو الشريك في العملية الاتصالية وفي السلوك أثناء وضعية اللعب حيث تظهر صورتان: صورة الذات التي يريد الفاعل إظهارها للآخر، وينتج عنها نوعان من السلوك:- سلوك تعاوني وسلوك تنافسي.

صورة الذات التي يريد الفاعل إظهارها للآخر (الشريك) تلعب دورا أساسيا في تحديد نمط سلوكه"(Abric. J, C, 1967 : p 272)

صورة الأخر (الشريك) عند الفاعل يمكن أن تظهر للفاعل في شكل صورتين مختلفتين:— كموضوع إنساني(Abric. J, C, ibid. p274)

- كموضوع آلي (آلة)و هي الصورة التي تحدد طبيعة سلوك الفاعل.
- فالصورة الايجابية الموضوعية للآخر (الشريك) تؤدي إلى سلوك تنافسي مع شريك أنساني.
- و الصورة السلبية الذاتية للأخر تؤدي إلى سلوك دفاعي مع الشريك كموضوع غير إنساني (آلي).

فسلوك الفاعل في هذه الحالة يخضع لتأثير صورة الذات، وصورة الأخر (الشريك) أثناء العملية الاتصالية.

دراسة **فلامو**Flamentأظهرت دور تمثل الأداء في سلوك الفاعل.

دراسة **ج.ب.كودول**j. p. Codol أظهرت تـــأثير تمثل الوضعية على سلوك الفرد والجماعات الصغيرة.(Codol. J.p. 1970 :24.)

هذه النماذج من الدراسات التجريبية وضحت مدى تأثير كل من تمثل الموضوع، الذات، الأخر، الوضعية، والأداء على سلوك الفاعل.

أما**س.هارزليش**C. Herzlichفترى أن التوازنات بين التمثل والسلوك قد أبعدت الباحثين عن مجال الإتجاه التكاملي بين التمثل الاجتماعي والسلوكيات.(E. Apfelbaeu, 1967 : p 12)

هذا ما أوضحته دراسة **ج .ب .كودول** حيث أشارت إلى وجود ترابط بين التمثل التعاوني والتمثل الذاتي الذي يكون من نفس طبيعة الأداء، فالتمثل التعاوني للأخر يقحم التمثل الجيد للأداء، وهذا يعني وجود ترابط تصوري متبادل بين التمثلات والسلوك.(Herzliche. C,1972 : p22)

1.9.1.تأثير الممارسات الاجتماعية في تحول التمثلات الاجتماعية:

يقدم **فلاموFlamant** ملخصا وصفيا عن مختلف مداخل السيرورات التي تعمل على تحول التمثلات الاجتماعية في إطار نظرية النواة المركزية.

إن التعديلات في الظروف الخارجية عن التمثل تؤدي إلى تعديلات في الممارسات الاجتماعية المرتبطة بالتمثل فتظهر التعديلات على مستوى النظام المحيطي للتمثل الذي قد يحدث تعديلا في النواة المركزية'(Flamant. C, 2001 : p 49)

أما **مولينرMoliner** فيرى أن ديناميكية الممارسات تعمل كعامل نمو وتطور للتمثلات"إذا كان للممارسات تأثير على التمثلات فان ذلك يكون في إطار مجموعة من التصرفات الغائية لمجموعات اجتماعية"(Moliner, p, 1989 : p 63)

"هذه الظروفتأثيرها على التمثل إمايكون ضعيفا أو وقويا بمعنىفي حالة وجود وضعيات جديدة يستعصي تعديلها،فالرجوع إلى الممارسات القديمة يكون مستحيلاو يصبح مصيرا التمثل ملازما للتحول الأساسي، يحدث هذا غالبا في وضعية الأزمات التي تتم فيها القطيعة بين التمثل والممارسات أما في الحالة الثانية فالرجوع إلى الممارسات القديمة يكون ممكنا لان الوضعية المدركة تكون مؤقتة وخاصة بظروف آنية".(Flamant,2001:p 50)

من الوضعيات التي تفرض على فرد معين القيام بممارسات مخالفة لممارسات قديمة:

الوضعيات غير القابلة للتحول: في هذه الحالة تبقى النواة مستقرةو ما يتغير هي المخططات الشرطية للنظام المحيطي و معنى ذلك أن بعض العناصر المحيطية تتغير في حين تبقى المبادئ التنشيئية والتنظيمية على حالها.(Abric, 1994 :p225)

الوضعيات القابلة للتحول: في هذه الحالة،لا يمكن استرجاع نفس الممارسات ولا عادة التوازن المعرفي يحدث تحول التمثلات في ثلاثة أشكال.(Abric. j. c 1994 p.236)

التحول التدريجي: في هذه الحالة لا يحدث انشطار أو تشتت النواة المركزية،فالممارسات الجدية ليست متعارضة مع النواة المركزية.

التحول المقاوم: الممارسات الجديدة تكون متعارضة مع التمثلات فتضعف مقاومة العناصر المحيطية بإدخال مخططات جديدة وغريبة عن النظامين فيفقد النظام المحيطي مناعته مما يؤدي إلى تشتت النواة المركزية.

التحول المفاجئ: عندما تضع الممارسات الجديدة المعنى المركزي للتمثل على المحك مباشرة دون اللجوء إلى ميكانيزمات دفاعية.

إن تحول الممارسات الاجتماعية يفرض علينا وجود الأخذ بعين الاعتبارعاملين أساسيين و هما:

الظروف الاجتماعية: تتمثل في الظروف التاريخية أو المادية التي تواجه الأفراد والمجموعات،و كيفية استيعاب الأفراد لهذه العوامل المعرفية والرمزية، فالممارسات الاجتماعية لا يمكن أن تستمر إلا إذا كانت مدمجة في **سلم القيم ,المعايير والمعتقدات** فتتأقلم معها أو تغيرها،لهذا فإن أي تناقض بين التمثلات والممارسات يؤدي حتما إلى تحول أحديهما.

10.1.التمثلات الاجتماعية وسيرورة التعلم:

لقد تأكدت أهمية التمثلات في سيرورة التعلم من خلال مجموعة من الأبحاث .يقول **جيوردان**Giordan(1987)في هذا الإطارأن تمثلات التلاميذ تحظى بأهمية مركزية في عملية التعلم،لأنها تساهم في إنشاء العلاقات وتوطيدها بين المعلوماتالتي يتوفر عليها الفرد (المكتسبات القبلية) وتلك التي سيتلقاها طوال حياته. فالمعارف الجديدة تبنى من خلال هذه التمثلات، كما أن تصرفاته المستقبلية ستتحدد كذلك بفعل هذه التمثلات .

هذه النظرة المتطورة التي أصبحت تحظى بها التمثلات في المجال التربوي، جعلت المهتمين بالشأن التربوي يؤكدون على أن التمثلات التلاميذ تعد عاملا حاسما في إنجاح العملية التعليمية. وبالرغم من أن هذه العملية لازال الغموض يكتنفها بسبب غياب نظرية شاملة تفسر لنا مجريات حدوثها،فإن النظرية الحديثة في مجال التمثلات تستهدف تحديد ميكانيزمات اكتساب المعارف من طرف المتعلم وذلك بجعل المعطيات التالية في الحسبان:

المخزون المعرفي: يلعب دورا هاما في إكتساب وفهم ومعالجة المعلومات الجديدة.

يصل المتعلم عن **طريق مجموعة من التعديلات المتتالية إلى** :تشكل تمثل تام قريب من التمثل العلمي.

تُشكل التمثلات القديمة قاعدة لاكتساب معارف جديدة ،إنطلقا من التفاعل بين التمثلات القبلية و المعارف الجديدة.و ان التطور يحدث نتجة صراع بين هذين تمثلين.(Giordan etautre1987 :p80,102)

- نلاحظ مما سبق أن المقاربة الديداكتيكية الحديثة تتميز بالمرونة والشمولية، مستوعبة لاختلافات المتعلمين، مرتكزة على تمثلاتهم التي تساهم في بناء المعرفة.

فتحول بذلك موضوع التربية إلى مجال لدراسة التمثلات، ومن أهم الباحثين في هذه الدراسات التي تبرز العلاقة الجدلية بين التمثلات الاجتماعية ومجال التربية هو الباحث جيليGilly. "إن الهدف الأسمى لمصطلح التمثل الاجتماعي يكمن في فهم الأحداث التربوية، ولفت الانتباه إلى دور الدلالات الاجتماعية في السيرورات التربوية ".(Gilly. M, 1989 :p372).

أماGernier وRouquette فقد أوضحا أن عملية الترسيخ تظهر بشكل جلي في الفضاء المدرسي، وأن كل ما يحدث في المجتمع من تحولات تظهر آثاره بكل جلاء في المدرسة.

فالمقاربة الشاملة Holistiqueلتمثلات الإجتماعية تلاءم تماما دراسة الإشكالات المطروحة في الساحة التربوية،هذا ما عبرعنه كل منRouquette وGarnier إن تركيبة موضوع التربية تجعل منه مجالا متشعب التخصصات، وأرضية خصبة تتبلور فيها التمثلات على قدر التطور العلمي وعلى حسب وضع الابستمولوجي.

نستخلص من هذا كله أن أكثر من 40 سنة من الأبحاث في علم النفس الاجتماعي سمحت لنظرية التمثلات الإجتماعية أن تصبح مرجعية للكثير من الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية (التاريخ، علوم الدين، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، علوم التربية...)، في دراساتهم للظواهر الإجتماعية وبخاصة السيرورات الملازمة للتفكير الإجتماعي، والموجه لسلوكيات الأفراد والجماعات، متحولة بذلك إلى دليل موجهللسلوكيات داخل الجماعات. هذا ما جعل من علماء النفس الاجتماعي يرون أن دراسة التمثلات

الإجتماعية، تسمح لنا بالتعرف على طبيعة وكيفية وسرعة التكيف الإجتماعي المعرفي للأفراد في الوضعيات سواء منها اليومية أو الخاصة داخل المحيط الإجتماعي والإيديولوجي.

كما يظهر هذا المفهوم بقوة في علوم التربية وذلك بتأثير كل من تمثلات التلاميذ والمعلمين على نوعية الأداء داخل المدرسة، لكن قبل الخوض في تمثلاتالتلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية لابد قبل ذلك التعرف على الأبعاد النظرية لموضوع المعرفة المدرسية .

الفصل الثاني

المعرفة والمعرفة المدرسية

2. المعرفة والمعرفة المدرسية.

1.2 . تعريف المعرفة والمعرفة المدرسية.

1.1.2. التعريفاللغوي.

2.1.2.التعريف الإصطلاحي.

2.2. المعرفة في فلسفة العلوم.

3.2.تصنيفات أشكال المعرفة .

4.2. المعرفة المدرسية.

1.4.2.نظرية المعرفة المدرسية.

2.4.2. المعرفة كعملية تطورية

2.4.2. وجهة نظر عالمية تتجاوز الإختزالية التخصصات.

5.2. المعرفة المدرسية في المقاربات النظرية.

1.5.2.المعرفة في مقاربة العلاقة بالمعرفة

1.1.5.2.فريق بحث ESCOL

2.1.5.2.فريق بحث CREF

.3.1.5.2.مستويات العلاقات العائلية و الرابطة بالمعرفة.

2.المعرفة والمعرفة المدرسية:

في هذا الفصل سيتم عرض أهم المبادئ الأساسية التي تشمل أحد متغيرات إشكالية البحث وهي **المعرفة** على العموم و**المعرفة المدرسية**، وذلك بهدف التعرف علىالأبعاد النظرية الموجودة من الناحية اللغوية والإصطلاحية مع توضيح أهم المقاربات النظرية التي تشكلت حول مصطلح المعرفة المدرسية هذا ما يبرز السياق الرمزي والنظريالذي يوجد فيه مصطلح المعرفة المدرسية.

1.2.تعريف المعرفة والمعرفة المدرسية:

1.1.2.التعريفاللغوي:

في **اللغة العربية** نلاحظ أن هناك تداخـــل بين مصطلحي المعرفة والعلـــم.

قال عنها **إبن دريد في جمهرته** "سمي **العلم** علما من العلامة وهي الدلالةوالإشارة ومنه معالم الأرض والثوب و**المعلم**:اثر يستدل به على الطريق والعلم من المصادر التي تجمع".(**ابن دريدالازدي** - 2005)

وعند**الإمامحمد بن أبي بكر الرازي** في **"مختار الصحاح"** يقول "العينواللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على الأثر بالشيء يتميز به عن غيره والعلم نقيض الجهل"أما **المعرفة** و**العرفان** من العلم بالشيء يدل عل سكون إليه عند الخليل "عرف الشيء معرفة وعرفانا وأمر عارف ،معروف،عريف والعريف:القيم بأمر قوم عرف عليهم ."

فوردت كلمة معرفة لتدل على ما هو **عال،مكرم** و**طيب** وتطلق كلمة معرفة على **أعراف** الخيل أي:على الشعر الذي يعلو رقاب الخيل، وتلة عرفاء:مرتفعةو أعرورف البحر:ارتفعت أمواجه.(**مختار الصحاح،بن أبي بكر الرازي**،1976: 176)

و في **لسان العرب لإبن منظور** نجد العلم مرادفا للمعرفة يقول:علمت الشيء اعلمه علما:عرفته.لكن المعرفة حاصلة بعد عدم، وذلك العدم هو إما لجهل أصلي بالشيء أو النسيان بعد معرفته فكان الشيء كان مختفيا عن الذهن، ثم تجلى أمامه بإرتفاعه وعلوه عن غيره من المدركات في تلك اللحظة

المدرسية

فصار مميزا وبينا وواضحا في الذهن بعد تستره وخفائه إذأن**المعرفة علم بعين الشيء** مفصلا عما سواه أي : يعلو في الإدراكو يميز ما يكتنفه من متشابهات فيتميز المعلوم عن غيره وسر المسالة:أنالمعرفة لتميز ما إختلط فيه المعروف بغيره.(**لسان عرب لابن منظور الأنصاري: ص**746)

أمافي**اللغةالفرنسية** نجد مصطلح كل من المعرفةsavoirوالمعارفconnaissance

للإشارة الى من يعرف الذي لا يكون بضرورة عالم وهو فعل له سبعة وعشرون إستعمالا في اللغة الفرنسية على عكس ما هو الحال في اللغة الأنجلوساكسونية أين مجاله المعجمي محدود.

أما في الانجليزية فيستخدم مصطلح knowledge وهي كلمات مشتقة من تأثيرمنالفعلsapere والذي يشير إلى شيء يمتلك رائحة ونكهة (unesaveur(Eustache D : p51

في القرن الوسيط أصبح هذا المصطلح يشير إلى كل شخص يمتلك مجموعة من معلومات حول موضوع معين من خلال التجربة والدراسة كما يعتبر شهادة عن الحكمة.

في **اللغة الجرمانية** هناك فرق بين المعرفةsavoir-wissen.و-connaitre-kennen الفعل يصبح اسم موصوف ليدل على مجموعة منظمة من المعارف من الإدراك–التجربة–و الحكمة
(j.beillerot, 1996 : p121, 122).

على ضوء كل هذه التعريفات نجد أن مفهوم المعرفة ليس مرادفا لمفهوم العلم . ولكن بينهما علاقة وقرب فالمعرفة أوسع حدودا ومدلُولاوأكثر شُمولاوإمتدادامن العلم.هذا ما يتوضح أكثر في التعريف الاصطلاحي .

2.1.2.التعريفالإصطلاحي:

المعرفة تتضمن معارف علمية ومعارف غير علمية وتقوم تفرقة بين نوعين علىأساسقواعد المنهجوأساليب التفكير التي تتبع في تحصيل المعارف، فإذا اتبع الباحث قواعد المنهج العلمي في التعريف على الأشياء والكشف عن الظواهر فان المعرفة تصبح عندئذ معرفة علمية.

هذا ما أشارإليه**م.فوكو**Faucault بقوله بان المعرفة هي " مجموعة من العناصر مشكلة بطريقة منظمة من خلال الممارسة التطبيقية الذهنية والتي هي ضرورية لتشكيل العلم وقد يعرف بالمعرفة التي

المدرسية

نستطيع الإشارةإليها من خلال ميدان الدراسة وقد يصبح ميدان علمي(. : 1975 .M ,Foucault) p.238.239

بمعني عام وأوسع أن فكرة **م .فوكو** تتمحور حول أن معرفة هي إنتاج وظيفي.

أما ج. **دولوز**Deleuzeفيرى بان المعرفة هي" تنظيم وترتيب كل ما يقال من–تصريحات– ويشاهد من –بديهيات– لمرحلة تاريخية معينة"(.p.122 :2010. .j .Biellerot).

أما**ج. بيلرو**.Beillerot.jفتميز بين **المعارف** التي يمكن التعرف إليها من خلال طريقتين.

كمعلومات يتم الحصول عليها من خلال الحدسأو تجربة الفرد.

وكمسار معرفي تجريدي نتيجة نشاط فكري محدد ومصنف بشكل منظم.

أما**مورا**Morin فيرى بأن المعارف تقوم بعمل**إنتقاء** المعطيات المهمة و**إلغاء** بعضها ، بمعنى أن المعارف تفرز وتعطي مكانة للمعطيات على حسب التنظيم المسيطر وذلك من خلال عمل –التبسيط – الفصل والتفكيك.(Biellerot, j.2010 :p.122)

بهذا فإن المصطلحين ليس مترادفين وهذا يظهر بشكل جلي في ممارستنا اليومية، قد نعرف الشخص بمعنى لدينا معلومات عنه لكننا لا نملك معرفة عنه.

فمثلا في**اللغة الإنجليزية** لا نجد كلمة معرفة فنقول مثلا "أستطيع أن أسبح" في مكان "أعرف السباحة"، فالقدرة على السباحة (أستطيع) باستخدام substantif (اسم موصوف) مرتبطة بالممارسات الذهنية المعرفية أو بالممارسات التحويلية (للمادة.للمجتمع.علاقات بين الأفراد.(Biellerot, j.2010 :p.124)

يمكن تلخيص هذه الأبعاد اللغوية والاصطلاحية على النحو التالي :

فمن ناحية الاستعمال أو الاستخدام المصطلح يوجد تعارض بين المعارف والمعرفة فالمعارف مرتبطة بكل ما هو نظري في شكل تأملي أما المعرفة فلها بعد تطبيقي كما يوجد مجاورة والتماس بين كل من المعرفة والسلطة التي هي – القدرة على تحويل وتعديل معطيات المحيط– بمعنى أن المعرفة هي –المعرفة الإذاء والممارسة فهما مرتبطان أي أن معرفة حول موضوع معين توجه قدرتنا على معرفة الفعل المناسب .

المدرسية

و يجب التفرقة بين:

معرفة كيفية الأداء

ومعرفة الأداء

الأولى هي تقنية الخطاب أما الثانية فهي تقنية التحول في علاقة مع المحيط.

مثال: يمكن أن تكون لنا معرفة ذهنية حول كيفية السباحة ولا نعرف أن نسبح مثلا نعلم أولادنا (التلاميذ) ما هي حرية التعبير (المعرفة) ولكن هل يتعلمون التعبير بحرية؟

فمعرفة الأداء أو الفعل تحدث الفرق من ناحية التحكم في جانب من المحيطهذا ما يضعنا أمام تشعب من معرفة الأداء إلى معرفة كيفية الأداء؟ ومعرفة الأداء.

هذا ما جعل **م.فوكو**M. Foucaultإن المعرفة هي إنتاج موجود في سياق تاريخي وإجتماعي ذا مرجعية ثقافية معبرا عن أشكال الاجتماعية وأنهلا يوجد علاقة مع السلطة بدون تكوين نسبي لمجال المعرفة ولا توجد المعرفة التي لا تفرض وتشكل في نفس الوقت علاقات بالسلطة. (M.foucault.1975 :p.328)

هذا ما يبـــرر التصنيفات المختلفة للعلوم:

2.2.تصنيفاتأشكال المعرفة:

من بين أهم التصنيفات التي وضعت فروق بين أشكال المعرفة تصنيف **ج.شلوغي** j.Schlangerالذي وضع سبعة أنواعللمعرفةو هي:

- المعرفة التقنية Lesavoirtechnique
- المعرفة السياسية Lesavoiréthiquespolitique
- المعرفة الجمالية Lesavoiresthétique
- معرفة تطورية Lesavoirontologique
- معرفة تاريخية Le savoir historique
- معرفة تأملية Le savoir réflexif

المدرسية

هذا التصنيف typologieيركز على فكرة المسافة بين الفرد وموضوع المعرفة.

كما قام هذا الباحث بتحديد نماذج أو طرق التعبير عن هذه المعرفة :

- شكل المفاهيمي modeconceptuel
- شكل البلاغي moderhétorique
- شكل مجازي modefigural
- شكل التطبيقي modepratique

كلها معارف تنصب في مجرى واحد هو جملة المعارف الإنسانية المتراكمة. كما أنه جملة من التصريحات والقدرات المخزنة. وهو تفكير المعرفة عن المعرفة والخطاب عن الخطاب

(J. Schlanger, 1978 :p188) .

هذا ما تجيب عنه فلسفة العلوم التي تسمح أن يتعرف على طبيعة الاجتماعية والتاريخية لكل تعريف معرفة علمية خاصة. على أي أساس يمكن تصنيف المعرفة ضمن العلم، الإجابات عن كل هذه التساؤلات ليست مستقلة عن التمثلات الذي الشخص عن العلم، أي هذه التمثلات تنتج عن مواقف يتخذها إتجاه المعرفة العلمية.هذا ما أجابت عليه التيارات الفلسفية التالية:

3.2.المعرفة في فلسفة العلوم:

Vérificationnisme	Barthdy	المعرفة العلميةتتميزبالموضوعية وترتكز على الملاحظة.(barthoy,m,c,.1978)
Falsificationnime	Karl popper	-ترفض فكرة أن حقيقة النظريات يكون من خلال الملاحظة مع فتح مجال أمام احتمال خطا هذه النظرية.
Les programmes de recherche d'Imre lakatos	Imre lakatos	كل نظرية تحمل الخطأ L'euristique positive et l'heuristique négative
Les paradigmes de thomas Kuhn	Thomas Kuhn	يرى أن المقاربات القديمة تشكل نموذج من الفرضيات العامة

		الضرورية لتطبيقها في الوسط العلمي.(chalmers, a, 1987)
Lathéorieanarchistedeconnaissance	Feyerabend	يرفض منظور kuhunلانفي اعتقاده انه لا يوجد نظرية تتجنب التعديلات لهذا لا بد الابتعاد عن القوانين التي تفرضها المنهجية.و أن العلم ليس أفضل من المجالات المعرفية الأخرى. (Feyerabend)

- ما يهم في هذه المقاربات المصنفة في الجدول هو أن موضوع المعرفة كان موضوع للمناقشة الفلسفية مما جعل منه حسب قول **ج. بياجي** piaget. j

" و هوجهازمن المفاهيم والنظريات المكونة للعلم في مرحلة تاريخية معينة، لها شكل ظاهريتمثل في الأبحاث العلمية . "(Piaget, j. 1983 : p276)

أما **ج.بيليرو** .beillerot jتعرف :" جملة من التصريحات والإجراءات المتعارف عليها إجتماعيا فمن خلال المعارف التي يملكها الفاعل يستطيع أن يربط علاقات مع العالم الطبيعي، الإجتماعي وتحولها " (Beillerot,j. 2010 : p17)

أما **ميشال فوكو**M.Faucaultفيعرف المعرفة :

" كموضوع نستطيع أن نتكلم عنه في الممارسات الذهنية لكن له خصائص مميزة: ميدان يتكون من مختلف المواضيع التي لها مكانة علمية "(Faucault,m.1976 :p.238.239)

أما ب.شارلوB.charlot: فيرىأن المعرفة نشاط يظهر علاقة الفاعل مع ذاته والآخرينو التي تظهر أهم مظاهر لها من خلال المحيط المدرسي(BeillerotJ.2010 :70) .

هذه العلاقة مع المعرفة تتوضح أكثر في المحيط المدرسي في علاقة التلميذ مع شكل من المعرفة وهي المعرفة المدرسية والتي اعتبرها كل من Rey et pernoudأنها عامل مؤسس للكفاءة.

4.2.المعرفة المدرسية:

تحديد تعريف للمعرفة المدرسية يطرح مسألة الرابطة بالمحيط أو السياق الذي توجد فيه وهي رابطة عملياتية بالذات من خلال تحديد العلاقة بين الوضعية والوظيفية هذا ما يجعل للمعرفة المدرسية حسب **ب. موبو** ,Maubantصورتين وهي: الإرسال والاكتساب،المرتبطان بالسياق العام لوضعية المتعلم.

المدرسية

(P. Maubant, 2011. p225)

من هذا المنطلق المعرفة المدرسية حسب ا.بريشوهي" المعرفة المرسلة بطريقة رسمية من خلال المدرسة ويظهر ذلك**في ثلاث** أنظمة من الرسائل:

البرنامج: الذي يحدد المعرفة علىأنهاصالحة ومحددة بمبدأ الذييحدد الإرتباطاتبين وحدات الزمن والمضمون.

بداغوجيا: التي تحدد أشكالإرسال المعرفة.

التقدير: أين المبادئ تحدد الأشكال الصحيحة عند مستخدم المعرفة . وبهذا فان المعرفة المدرسية تشير إلى مجموعة من "المبادئ التنظيمية الضمنية للبرنامج ،البداغوجياوأشكال التقدير".

(Bruchon, y. 1994. p33)

في السياق العام المعرفة المدرسية هي مجموعة من المكتسبات الفرد تتجسد في معرفة الأداءويتم التعبير عنها من خلال القدرات كما تتميز المعرفة المدرسية بخمس سمات:

هي معرفة طويلة الأمد.

منظمة بطريقة منسجمة.

متكيفة مع مستويات التلميذ.

لها سمة حججية.

ولها هدف أن تكون مستوعبة ويتم تحليلها وتقويمها.(700 mots.1981-1991p241)

لكن السؤال المهم يبقى وكيف يتم تكوينها ؟ وما هي مصادر المعلومات التي تستعمل في انتقاء وصياغة المضامينها ؟هذا ما شرحته نظرية المعرفة المدرسية على النحو التالي.

1.4.2.نظرية المعرفة المدرسية:

أن تطور نظرية المعرفة المدرسية وتحقيقها كان نتيجة إلتقاء وتقاطع مجموعة من المجالات والمعارف التطبيقية من أجل بناء الإطار المرجعي الديداكتكي من خلال إدماجأفكار النفسية الابستومولوجيا والاجتماعية والسياسية .

المدرسية

في هذا القسم من هذا الفصل سيتم توضيح مجموعة من الأفكار التي طورها مشروع، **ايرس- ل ج.ا.قرسيا** j-eduardo–garcia.

حدد هذا المشروع ثلاث وجهات نظر التي تبرر صياغة وتنظيم المعرفة المدرسية على النحو التالي:

وجهة نظر إبستومولوجيا- تنظيمية–مركبة منظمةنسبياوإجرائية.

وجهة نظر بنائية التيتشير إلى الشروط التي يجب أن تتوفر لكي يكون لتعلم معنى.

من وجهة نظر إيديولوجية نقدية التي تولج أو تدخل فكرة أنه من الضروري إثراء وتعقيد المعرفة اليومية من خلال سيرورة التفاوض الإجتماعي المرتكز على الإتصال والتعاون.

وحسب نفس الكاتب من أجل اختصار الديداكتكي لا بد أن نأخذ بعين الإعتبار الوجهات النظر الثلاث، لهذا اقترح برنامج البحث تقاطع لهذه الإسهامات لتكريس رؤية متكاملة للمعرفة المدرسية.

(E. Garcia, Aster n19,1994 : p103)

2.4.2.المعرفة المدرسية كعـملية تطـورية:

إن الرؤية متكاملة والمركبة للمعرفة المدرسية تشمل مبدأين أساسين التي تشمل المناهج المدرسية.

المبدأ الأول:يشمل البعد البنيوي الذي له مرجعيةتوصيفيه المعرفة المدرسية مثل معرفة منظمة ومتسلسلة كنظام من الأفكار الذي يظهر في جملة من المناهج الدراسية والتي يشترك فيما بينها كل من الأستاذ والتلميذ.

وجملة المضامين التربوية التي يتم تعليمها وتلقينهاوإستيعابها في الخرائط المفاهمية.

جملة المضامين يجب تأخذ بعين الإعتبار تنوع المضامين والعلاقات الموجودة بين هذه المضامين.

المبدأ الثاني : يشمل البعد الدينامكي الذي يميز المعرفة المدرسية على أنها عملية نسبية من خلال هذه العملية التطورية المفتوحة وكل ما هو جديد يتم تطوره على أساس كل ما هو قديم مع تقديم لجملة من التعديلات . .

المدرسية

يترجع هذا المبدأ في المناهج الدراسية من خلال تطوير الفرضيات النسبية لتطوير الأفكار التلاميذ في بناء المعرفة المدرسية.(E. Garcia,Aster, n19, 1994 : p104)

من كل ما سبق يمكن تلخيص المعرفة على أنها جملة من المعارف والقدرات والممارسات المرتبطة بتأثير متغيرات المراحل التاريخية التي يمر به الإنسان، إلا أن هذه الدرجة تكلمنا عن المعرفة العلمية دون إعطاء أهمية للفاعل ومكانته في معرفة لهذا سيتم عرض أهم المقاربات التي تحدد موقع الفاعل من المعرفة.

5.2.المعرفة المدرسية في المقاربات النظرية:

- **مقاربة الابستمولوجية .**
- **مقاربة الاجتماعية.**
- **مقاربة العلاقة بالمعرفة.**

ما يهمنا من هذه المقاربات النظرية مقاربة العلاقة بالمعرفة.

1.5.2.الفاعل العارف في مصطلح العلاقة (الرابطة) بالمعرفة:

إن مصطلح العلاقة بالمعرفة هو أكثر شيوعا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ تمتد جذوره من الفلسفةفي أعمال **أفلاطون** إلى **هيجل** وصولا إلى **باشلار**.كما إستخدم هذا المصطلح من طرف **س.فرويد** و**ج.لاكان**وتلامذته في مجال التحليل النفسي.

إلا أن دراسة هذا المصطلح وتشعباته بطريقة منهجية إنتظم إلى **ثلاثة فرق** بحث عملت على فهم وتحليل أشكال تجارب المدرسة لدى التلميذ.

- مجموعة تلامذة**ج.لاكان**.
- مجموعة **علماء الاجتماع ذات خلفية ماركسية**.
- مجموعة الأبحاث المستوحاة من **المقاربة الظواهرية**.(Beillerot,j et al 1989 :p10)

المدرسية

لهذا يمكن إختصار التطور التاريخي والوظيفي لهذا المصطلح في عشرين سنة منخلال هذه المسارات ثلاث على النحو التالي:

المجموعة الأولى: تتشكل من باحثين تأثروا بمقاربة **ج.لاكان**j.lacan وأولاني Aaulagnie

وإستعمل نفس المصطلح في مجال التحليل النفسي، ومنهم من استخدمه لوصف الظواهر التربوية ونقد سلوكيات الأشخاص ووظيفة المؤسسات مثل دراسة كل منCantheret, filloutetrobant أما عن المجموعة الثانية الموجودة في المساهمة الاجتماعية الماركسية في أعمال**ب.شارلو** 1997 الذي عرف الرابطة الاجتماعية بالمعرفة على أنها :

" جملة من الصورالانتظارات الأحكام حول معنى ووظيفة اجتماعية للمعرفة والمدرسة وحول مواد المدرسة ووضعية التعلم والذات أيضا".(Charlot b.1997..p.93)

كما يمكن تجميع هذه الأعمال إلى فرق البحث الذي حاول وضع إطار نظري لمصطلح العلاقة بالمعرفة إلى ثلاثة فرق وهي:

فريق البحث الأول: CREFمركز بحث التربية والتكوين علوم التربية لجامعة باريس-*-المرتبطة بتيار التحليل النفسي – نظرية لاكان-.

فريق البحث الثاني Escolتربية تنشئة اجتماعية وتجمعات محلية - قسم علوم التربية لجامعة باريس8- مرتبط بخلفية ماركسية.

فريق البحث الثالث UFMمعهد الجامعي لتكوين الأستاذة -موجود في مرسيلياd'AixMarseille ومرتبط بالتيار الانثروبولوجي .بالإضافةإلىفريقPdps مختبر علم النفس النمو وسيرورة التنشئة الاجتماعية جامعة تولوز.لقد ظهر مصطلح الرابطة بالمعرفة في سياق أعمال علم الاجتماع التربوي وهي أعمال ركزت على دراسة الأبعاد البنيوية و لم تحاول تفسير وتحليل تجربة المدرسية عند التلاميذ.

1.1.5.2.فريق البحثEscol:

المدرسية

إن أهداف فريق البحث Escol"إناهتماماتنا انتقلت في اتجاه البرامج المدرسية إلى العلاقات داخل الأقسام وإلى نوعية هذه الأخيرة من اتفاق وصراع بين التلاميذ وعن مستوى اندماج المدرسة في المحيط بمعنى اهتماماتنا بآراء ومواقف التلاميذ وليس وظائف التنظيم المدرسي فقط " (Charlot.b.2003 .p41.42)

يتكون فريق البحث Escolمن شارلو B.Charlot -بوتيBoutier–روشكس Rouchex–

ترتكز أبحاث هذا الفريق على فكرة:«الإعاقة الثقافية" للعائلات من الأوساط الشعبية ذات الدخل الضعيف والقراءة السلبية للفشل المدرسي.حسب فريق البحث إن الأصل الاجتماعي لا ينتج الفشل المدرسي ولا يوجد فشل مدرسي في حد ذاته، وإنما هو حسب **ب.شارلو** b.Charlot هو " تعبير نوعي يشمل وضعيات مختلفة عند تلاميذ لديهم صعوبات تشكلت نتيجة تاريخ خاص بكل تلميذ (Charlot,b.1997. p33.34)

هذا ما يجعل لكل تلميذ حالة خاصة ومختلفة عن الحلات الأخرى، وليست محددة بضرورة تأثير المحيط العائلي والاجتماعي .

" فالتلاميذ له تاريخ يمر به وتجارب كثيرة تفسر هذا التاريخ وهذه التجربة، إذ يضع معنا للمحيط الذي يعتني فيه الآخرين بذاته ويصور بذلك الرابطة مع المعرفة التي هي فردية واجتماعية في نفس الوقت) (Durrat bellat et van zanten, 1999.p09

هذه النظرة الإيجابية تعتبر فقرة ابستومولوجيا ومنهجية، تجاوزت فكرة النقص عند التلاميذ وهذا باعتباره كفرد وليس كشيء غير مكتمل في المقاربات البنيوية، واعتبار أن كل فرد – تلميذ هو فاعل ومسيطر.

فتساؤلات هذه الدراسات لا ترتكز على أسباب عدم نجاح التلميذ.و لكن لماذا لا يعمل التلميذ داخل القسم؟

هذا ما جعل ب.شارلو يتقدم في تعريفه لهذه الرابطة على النحو التالي :

"جملة من الصور, الانتظارات والأحكام حول معنى وطبيعة الاجتماعية للمعرفة والمدرسة (charlot .b.1982 n p93).

المدرسية

هذا التعريف تم تخلي عنه لأنه يلخص المعرفة في مجموعة من التراكمات للمعلومات وليس مجموعة من العلاقات مما جعل شارلو يقدم رؤية أخرى تعتبر أن

"الرابطة بالمعرفة هي علاقة بالمعنى أي بقيمة المعرفة عند الفرد والسيرورات المشكلة لها"(charlot.b1992..p.29)

" الرابطة بالمعرفة هي رابطة بالعالم بالأخر بالذات وبفاعل يجد نفسه أمام ضرورة التعلم "(charlot.b.1997..p93)

الفاعل في هذه المقاربة هو كائن إنساني حامل لجملة من الرغبات مرتبط بمجموعة من الأفراد، فهو كائن اجتماعي موجود في الأسرة وله مكان في الفضاء الاجتماعي، مرتبط بالعلاقات الاجتماعية.

الرابطة بالمعرفة بالنسبة لهذه المقاربة تضم ثلاثة أبعاد ابستومولوجيا البعد الابستمولوجي –البعد الهوية و البعد الاجتماعي(Bautier,e.et Rochex,j.y.1998.p34).

البعد الابستمولوجي والهوية يأخذنا إلى طبيعة ومعنى المعرفة والتعلم وهما بعدان مرتبطان بالبعد الاجتماعي للرابطة بالمعرفة التي تتبع كل من الفاعل والمعارف في حيز زماني ومكاني – في مجتمع مبني بشكل تراتبي وغير متساوي .

هذه الأبعاد تقحم كل من الأسرة والمجتمع والمؤسسات التربوية والتاريخ الشخصي والعائلي للتلميذ في وسط من القوى المتعاكسة والمتنافسة.

2.1.5.2.البحثCREF

من العلاقة بالموضوع إلى الرغبة بالموضوع المعرفة:

يعتبر فريق CREF من أهم القوى التي أسست خلفية نظرية للعلاقة بالمعرفة من منطلق منشـــأهذه العلاقة مع المعرفة كإنتاج فردي بعيد عن المكتسبات وهذا في أعمال كل من:

- ❖ نيكول ماسكوني Nicole –masconi
- ❖ جاكي بيلروJackybeillerot

المدرسية

❖ كلود بلونشار لافيل .Claudineblanchard – la ville

مجتمعين على فكرة أن " العلاقة بالمعرفة هي جملة من العمليات التي من خلالها الفاعل يستخدم المعارف مكتسبة لينتج معارف جديدة خاصة تسمح له بالتفكير والتحويل والشعور بالعالم الطبيعي والاجتماعي"(Beillerot et autres, 2010 :p51)

من منطلق أن المعرفة تعني بناء وربط بين المعارف والتجارب وليس تقريب بينهما.

و لكن ما هي خصائص الفاعل عند هذا التيار ؟

الفاعل هو كائن مشكل من حياة نفسية مركبة من ثلاثة أبعاد اللاشعور الشعور قرب الشعور .كما يملك حياة هوامية خيالية مرتبطة بجملة من التمثلات والوجدان خلال ممارساته اليومية.لتظهر المعرفة كنتيجة في علاقته مع الموضوع الأول، علاقته الأولى خلال مراحله الأولى:

هذا المنطلق النظري يقدم لنا مفاتيح لدراسة نشأة هذه الرابطة مع المعرفة وكيفية تكوينها وتحولها من العلاقة بالموضوع إلى العلاقة بالمعرفة.كما سعيهم في تطوير وتوسيع مجال دراسة الفاعل في المجال أو الحيز التربوي.

و لكن لفهم أبحاث هذا الفريق (ماسكوني وبيلرو) لا بد من إلقاء الضوء على أهم إسهامات تيار التحليل النفسي الكلاسيكي والمعاصر بمعنى كل من دراسات **فرويد، لاكان، بيو ووينكوت** وصولا إلى **ما سكوني وبيلرو.**

لقد أشار س. فرويد S.Freud-إلى الرابطة بالمعرفة من منطلق فكرة العلاقة بالموضوع للدلالة على أسلوب العلاقة الذات مع عالمها هذه العلاقة نتيجة معقدة وكلية لشكل من أشكال تنظيم الشخصية.

(ج.لابلانش وج.بونتاليس.2011.ص.614)

وقد أشار فرويد على أن علاقة الطفل بالمعرفة تبدأ منذ مراحل الطفولة الأولى ذلك بشرحه لنشأة غريزة المعرفة في الطفولة الأولى " غريزة البحث " هذه الفكرة تم شرحها وتطويرها بشكل تفصيلي من طرف و.بيوw.bion.على النحو التالي:

يرى و.بيونw.bionأن الفضول المعرفي يبدأ منذ المرحلة الأولى من حياة الرضيع محاولا بذلك وضع أساسيات للنموذج الوظيفي للبنية النفسية في التعلم والتفكير، وإن حدث أي إضطراب في نمو سليم هذا الجهاز سيؤدي إلى إعاقة قدرات الطفل، خلال التعليم الابتدائي، مما يؤدي إلى ما يعرف بصعوبات وإضطرابات التعلم .

بمعنى إضطرابات عيادية مدرسية، فالمدرسة ما هيإلا أرضية تظهر فيها إضطرابات العلاقات الأولى مع الأم كموضوع حب أو كموضوع كراهية.

فيكون النمو النفسي على الشكل التالي أو الصيغة التالية، فالطفل يشكل ثلاثة أنماط أنواع من أنماط من العلاقات.

1- علاقةA = حب

2- علاقةH = كراهية

3- علاقةC = معرفة

بالنسبة للعلاقةA هي علاقة الطفل (الرضيع) بحب جزء من موضوع (ثدي الأم) أو الموضوع (الأم).

العلاقة(H) هي علاقة كراهية الموضوع، كموضوع شيء، هذان النوعان من العلاقات شرحتهاميلاني كلاين في علاقة الرضيع مع الأم (ثدي الأم) كموضوع جيد محقق كل حاجياته في الوقت المناسب أو كموضوع سيء عندما يعاني من الإحباط لا يوجد توافق زمني بين حاجيات الرضيع وحضور الأم.

أما عن الارتباط الثالث (C) فيقصد به العلاقة بين الفاعل والمعرفة بمعنى بين الرضيع في مراحله الأولى والمعرفة كيف يحدث ذلك؟

لقد فسر w.Bion" أن قدرة الطفل على التعلم (تكوين معرفة) ترتكز على العمل الحقيقي لوظيفة ألفا alpha التي من وظائف الشخصية التي تسمح بإستيعاب وتسجيل المعطيات والمعاني ،ثم تحويلها إلى

عناصر ألفا المكونة من صور بصرية ومخططات سمعية وشمية،هذه العناصر تتجمع وتتكاثر فيما بينها على حسب التجربة الانفعالية العلائقية بين الرضيع والأم.

فوظيفة ألفا ضرورية في إبعاد التفكير إلى اللاشعور، عندما يكون ضروري لتخفيف الضغط على الشعور من التفكير الذي يوجد في كل عملية تعلم.

هذا ما شرحه bion في أن التجربة لا تصبح أساس النمو إلا إذا تحولت إلى عناصر ألفا من خلال وظيفة ألفابمعنى تفكير مجرد ونظري " . (j.beillerot 2010 :p27)

فعناصر ألفا هي عناصر تجربة انفعالية والتي يتم تحويلها لتبقى في خدمة التفكير الذي يظهر في عمل الأحلام، أو عمل الوعي .

لشرح أكثر هذه الفرضيات النظرية:

إن الرضيع لديه استعداد إدراكي فطري في انتظار ثدي الأم لإشباع الطبيعة الغير المكتملة للرضع هذا ما يوضح تأثير فكرة ميلاني كلاين " إن هذا الاستعداد يتحقق بتجربة الرضع ويكون مدركا نفسيا في شكل تمثل" يشرط أن هذه الإدراكات هي مرتبطة بتجارب انفعالية نتيجة الإشباع هذا في الحالة الطبيعية،لكن عندما يكون (قبل الإدراك) يلقى إحباطا بمعنى..بمعنى غياب الإشباع النزوي للرضيع في علاقته مع الأم في هذه الحالة يتعامل الرضيع مع الإحباط على نحوين مختلفين.

الشكل الأول: إذا كان له القدرة (جهازه النفسي) على تقبل الإحباط والتعامل مع فكرة غياب الثدي (مصدر النزوة) والتعامل مع هوامات (صورة الثدي) إلى حين حضوره، فينمو جهاز التفكير في توجه إيجابي، وإن كانت آثاره تظهر مشكل متفاوت من طفل إلى آخر لكن لا تعطل قدرات التفكير لديه.

أما الشكل الثاني: في هذه الحالة الرضيع لا يستقبل الإحباط، فيدرك ثدي الأم كموضوع سيء، ويفضل الهروب في هذه الحالة تتشكل عناصر بيتا BETA التي هي عناصر سلبية مرتبطة بالموضوع السيئ الذي يجب التخلص منه، فيحدث ما يعرف بتضخم الجهاز النقص الإسقاطي كمخرج عرضي.

مسألة كيف يأخذ النمو هذين الاتجاهين هي مسألة يطول شرحها نظريا من ناحية وراثة جهاز التفكير وتدخل الميراث العائلي النفسي في تحديد وتشكيل شخصية الأطفال من منظور التحليلي.ما يهمنا

هو أن هذا العمل النفسي يرتبط بسيرورات التعلم من خلال تجربة الإشباع قبل الإحباط ورفضه.عندما لا يتقبل الرضيع غياب الموضوع-الإحباط-يؤدي به ذلك إلى استعمال مكانيزمات دفاعيةوالتي تكون كبديل للتعلم.

فوجود جهاز التفكير عند بيو bion يعمل على ملئ الفراغ بين معرفة النقص والأداء الذي يهدف إلى تعديل وتعويض هذا النقص، حرمان من حضور الأم = لا تتوافق وانتظارات الرضيع، هذا ما يجعل الجهاز يعمل بشكل مشابه لوظيفة آلفا التي تعمل هي الأخرى على تفريق بين معطيات ذات المعنى وإدراك الوظائف النفسية.

و دور الأم في علاقتها مع الرضيع هي علاقة بين تجربة الأم وتجربة الرضيع فإذا كانت متوافقة يؤدي هذا إلى نمو سليم لجهاز التفكير +C، أما إذا حدث تصادم بين ألفا الأم يؤدي هذا الى رابطة سلبية مع المعرفة -C هذا ما عرفه بيو bion .بمشكل أو صعوبات في التعلم

و تظهر هذه الأخيرة بشكل جلي على المستوى علائقي مع المعلمين والأساتذة .بمعنى تكرار التجربة الأولى ولكن في صيغة أخرى وهذا نتيجة المشكل العلائقي الأول الذي أدى إلى تعطيل وظيفة ألفا alpha التي تعمل على إنتاج " التجربة" وعندما تحدث الكارثة النفسية البدائية، فعلى المعالج التربوي أن يلجأ ويعود إلى مرحلة العالم السفلي كما يسميها لاكتشاف آثارها وهو يحاول أن يساعد الحالة على إعادة تصليحها بتفعيل عمل الفضول الطفولي، ويخرج الحالة من الوحدة النفسية التي تعاني منها، نتيجة تعطل عمل آليات التعلم الثانوي. تبدو لي هذه الفكرة جد مهمة لدراسة علاقة التلميذ مع المعرفة من منطلق علاقته .بموضوع الحب ،التي هي نتيجة التفاعلات الدينامية بين البنية النفسية لكل من الأم والرضيع .هذا مايقدم لنا معطيات لفهم نوعية واتجاه الرابطة بالمعرفة (+C, -C) وتأثيرها في تكوين علاقة مع المعلم أو الأستاذ.لكنه أمر يحتاج للكثير من الوقت .

أهمية هذه النظرية أبرزتها دراسة س.بومار S. boimar، عندما تعاملت مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، بقولها أنهم تلاميذ لديهم الرغبة في اكتساب المعرفة، لكنهم يرفضون أن يتعلموا،فتظهر لديهم سلوكيات مضطربة داخل المدرسة، نتيجة شعورهم بالخوف من إختلال توازنهم مرة

المدرسية

أخرى.وللحفاظ على هذا التوازن يقطعون الصلة مع كل ما هو تفكير وكل ما يذكرهم بذلك من (مدرسة، معلم، كتاب).

فيستقبل الأساتذة،المعلمين وحتىالأولياء عناصر مشتقة منbeta التي هي عناصرموجودة عند التلميذ لا يستطيع جهاز التفكير(المعلمين،الأولياء)تعامل معها.

أما د. وينكوت D.winnicote وصف تكوين العلاقة بالموضوع أنها نتيجة التأثير الذي يمارسه المحيط (Winnicote.d.w , 1971:p15)

فموضوع المعرفة يأخذ نفس منحنى الموضوع الانتقالي، فيقل نشاط اللعب عند الطفل، ويأخذ أو يحل محله إهتمامات ثقافية أخرى داخل المدرسة فيحدث ما يعرف بانتقال الطاقة undéplacementلاستثمارها في علاقاتمتعددة.

هذا الانتقال للطاقة يعتبرها**وينكوت**Winnicott أنها نتيجة نمو سليم للطفل منالناحية النفسية فالطفل يتعلق بالمعرفة مثل التعلق بموضوع انتقالي .

هذه الموضوعية تبقى نسبية حسب **ماسكوني**masconi،لأن المعرفة هي مملكة من الأوهام أساسها الحدس،التجربة في البحث عن الحقيقة والوهم.يجد الفرد نفسه أمام تجربته أولى التي هي اللعب.
.(Beillerot j. 2010 :p87)

فالمعرفة تربط حاضر الفاعل بماضيه ليتوسع بربط جيل بجيل آخر سبقه، والفرد ما هو إلا وارث بمعرفة نتيجة تجارب فردية أو جماعية ناجحة أو فاشلة كانت هذه الفكرة أوضحها carstoriadis في شرحه لعملية انتقال الطفل من مرحلة " الأنا – الكل".

«moi-toutle» إلى مرحلة ثلاثية " أنا، الموضوع، الآخر"

هذا ما يأخذنا إلى فكرة جاكي ماسكوني التي أوضحت تأثير المحيط العائلي ودوره الأساسي في التكوين النفسي للطفل خاصة علاقته مع المعرفة.

3.5.2.مستويات العلاقات العائلية والرابطة بالمعرفة:

المدرسية

إن بناء وتطور الدينامي للرابطة بالمعرفة عند الأفراد يوجد على المستوى الفردي نتيجة ثلاثة مستويات من السيرورات العائلية(j. Beillerot ;2010 :.p104)

هذا ما وضحته بيلرو j.Beillerotفي

-المستوى بين فردي -niveauinterpersonnel

-المستوى الجماعي -niveaugroupal

-المستوى الاجتماعي الثقافي -niveausocioculturelle

المستوى الفردي:

تعتبرj.beillerotأن الرضيع يحتاج مساعدة خارجية من طرف الأم، لكي يستطيع أن يطور قدراته على التفكير، وهي فكرة ترتكز على أعمال ا.بيكE.bick، وقد أظهرت العلاقة الموجودة بين الرضيع والأم ترتكز على نوعية– العلاقة – الموجودة بين الزوجين، هذه العلاقة تسمح بحماية ثلاثية للأبعاد للفضاء النفسي، من خلال إدخال الأب في هذه العلاقة.

فيصبح الرضيع موضوع استثمار نرجسي، كل من الأم والأب ،مشكلا بذلك البنية الأولى للتفكير عند الرضيع.(Beillerot, j. 2010 :p114)

كما أن وجود الرضيع في هذا المحيط هو مصدر إحباط وألم، لأنه يجد نفسه غريب عن لغة الوالدين، فيطرح تساؤلات دون كلمات كما يحيط به من مثيرات حسب د.انزيو D.Anzieu

" الطفل يعيش تجربة عدم القدرة، نتيجة رغبته في فهم ما يحيط به وتولد الشعور بالألم العميق" (Anziew d..1981 :p358)

ففي هذه الحالة الرابطة بالمعرفة ليست مرتبطة بعلاقة الحب بين الرضيع والأم فقط وإنما في العلاقة العدوانية اتجاه الأبوين، باعتبارهم يملكون المعرفة، وشعوره باضطهاد نتيجة ممارسة هذه السلطة، سلطة معرفة كل شيء.

هذه المشاعر المتضاربة، تظهر بشكل جلي في المرحلة الأودبية التي تتزامن قبل سن الدخول إلى المدرسة، ثم في مرحلة الكمون تتماشى هذه الطاقة إتجاه مواضيع تعليمية و مرحلة المراهقة، هذا ما

المدرسية

عرفتها.ا.فرويدA.freud" intellectualisme" الذي يصبح آلية دفاعية يستعملها الأنا لسيطرة على النزوة باستخدام التفكير. (Freud, A.1949 :p146)

في وضع آخر يحمل المراهق هذه الأفكار التجريدية للسيطرة على نزواته ولكن في الإتجاه السلبي المعارض لرغبات الوالدين، وهذا ما يؤثر على تحصيله الدراسي، وعلى طبيعة علاقته مع الوالدين.

المستوى الجماعي:

تعتبر ج. ماسكوني أن المنظرين في التحليل النفسي هم من أسسوا الإطار النظري للعلاج الأسري التحليلي، منطلقين من فكرة النظرية النسقية التي يقصد بها أن الأسرة هي تنظيم محدد بمجموعة من العناصر كل عنصر له دور ووظيفة.هذا النسق تتكاثف فيه جملة من السيرورات الأساسية للفرد، خاصة منها الوجدانية والانفعالية خاصة، وهو حيز استثماري شعوري ولا شعوري لكل عناصر هذا التنظيم. إن الارتباط بالمعرفة لكل فرد، هو جزء من هذه السيرورات الأساسية التي يتم عملها من خلال الدينامية الأسرية، وأن التفكير يكون من تفسير لثلاثة عوالم نفسية والتي هي حسب ج.بيلو G.Bello.

- الفضاء اللساني .
- فضاء التمثلات.
- فضاء الهوامات.

تؤكد ماسكوني في هذه الفرضية بأن المحللين النفسانيين، يفترضون وجود تنظيم أسري ينتج سيرورات نفسية لا شعورية مثل الهوامات والطقوس المشتركة بين الأفراد والتي تلعب دورا أساسيا في تحديد طبيعة الرابطة بالمعرفة لدى أفراد الأسرة، وتكون على الشكل التالي:

بأن الأسرة تبدأ بالزوجين نتيجة مشروع ارتباط لحياة مشتركة هذا المشروع له أرضية نفسية لاشعورية لكل طرف (زوج) الذي يأتي برصيد من المعرفة مرتبط بتاريخ الطفولة والعائلة والذي يساهم في تكوين الأسرة) .(Gibbello.b. 1984 :p 13)

المدرسية

كما تعتبر ن.ماسكوني N.masconi أن تكوين هذه الرابطة عند الآباء تشكل في الأساس من منطلق العلاقة بالمكانة المهنية التي يستثمر فيها كل طاقاتفي برمجة مستقبل الأطفال كمشروع خاص.(Masconi,2000 :p .110.111)

كل هذه المشاريع المستقبلية من معارف،لغة مشتركة،رموز ،الهوامات والطقوس، تشكل عناصر الوسط الذي تتشكل فيه هذه الرابطة ليصبحموضوع المعرفة " موضوع إنتقالي يحمل جملة من التمثلات والإنفعالات الوجدانية والهوامات، التي تعمل كوسيط يضمن التواصل بين العالم الداخلي للأسرة والعالم الخارجي الاجتماعي .(Masconi, N. 2000 :p 112)

المستوى الثقافي الإجتماعي :

في كنف الأسرة يكون الفرد علاقته بالمعرفة، فهذه الأخيرة ليست متعلقة على ذاتها أو منعزلة عن تحولات الاجتماعية، وإنما هي نسق منفتح على المحيط من الناحية الاجتماعية الاقتصادية والثقافية وكل طرف في الأسرة له مكانة ودورا محددا ثقافيا فهو يتأثر بالمكانة المهنية والاجتماعية.

إذا المكانة الاجتماعية تؤثر على علاقتها بالمعرفة على حسب الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، وأيضا على حسب المجال الإجتماعي.فعندما يكون أصل الطرفين الزوج الزوجة مختلفا اجتماعيا وثقافيا ومهنيا فلا تكون لهم نفس المعارف وإنما يحدث الاختلاف حتى في إتجهاتهم نحو المعرفة.

(Masconi-2000 :p.113)

من العلاقة بالمعرفة إلى الرغبة بالمعرفة:

أما جاكي بيلرو j beillerot فعارضت فكرةد. وينيكوت .winnicot D وم .كلاين M.klainعن فضول المعرفي كأساس لصياغة علاقة واعتبرت أن الرغبة هي أكثر شمولية في تحديد مسار المعرفة مع الفرد.

المواضيع المرغوب فيها هي متعددة، ولكن الرغبة تبقى واحدة هي مصدر القوة وتأكيد الإنسان للحفاظ على وجوده وبناء طموحاته فالرغبة في المعرفة عند ج.بيلروbeil .j. ترتكز على رغبة الإنسان في التحكم، وليس على المعرفة في حد ذاتها بمعنى الهدف كموضوع لإشباع موضوع المعرفة .

المدرسية

هذه الرغبة في المعرفة تتطور لمواجهة الإحباط الناتج عن الغياب الكلي والجزئي الموضوع (الأم) كتعويض للخروج من مرحلة الحداد (إدراك فقدان الأم) إذا أن هذا الفراق المؤلم له نتائج إيجابية تتميز بتحول الطاقة من الرغبة في المعرفة إلى الرغبة في التعلم؟.(beillerot,J. 2000 :p.155)

من كل ما سبق يمكن تلخيص المعرفة على أنها جملة من المعارف والقدراتوالممارسات المرتبطة بتأثير متغيرات التي يمر بها الفاعلالمعرفة في حالتها المختلفة تنتظم حول ثلاث وجهات نظرية:من ناحية المعنى .

- من ناحية الموضوع.
- من ناحية الرابطة بالعالم.

الفصل الثالث:

الإنقطاع عن الدراسة

3.الإنقطاع عن الدراسة.

1.3.مفهوم الإنقطاع عن الدراسة .

1.1.3. تعريف اللغوي لمفهوم الإنقطاع عن الدراسة.

2.1.3.الحدود الاصطلاحية لمفهوم الإنقطاع عن الدراسة.

2.3.المنقطعون بين قطبين ممّ وعمّينقطع المنقطعون.

1.2.3.الإنقطاع عن المؤسسة المدرسية.

2.2.3.الإنقطاع عن عالم التلميذ والراشدين.

3.2.3. الإنقطاع كوضعية معارضةلمشروع الولدين.

4.2.3.بناء وتصليح صورة الذات.

3.3.سيروراتالإنقطاع عن الدراسة .

4.3.مقاربات النظرية حول أنماط الإنقطاع عن الدراسة.

1.4.3.مقاربة مرتكزة حول الأشخاص.

3.الإنقطاع عن الدراسة

تأتي أهمية هذا الفصل في كونه يمثل الفصل الذي يجمع بين تمثلات التلاميذ للمعرفة المدرسية و الأبعاد النظرية و التطبقية المفسرة لسيرورة الإنقطاع المدرسي.

بعرض أهم النماذج النظرية التي شرحت ظاهرة الإنقطاع عن الدراسة وأشهر المقاربات التصنيفية للمنقطعين، مع توضيح أهم سمات الشخصية للمنقطع .

1.3.مفهوم الإنقطاع عن الدراسة:

1.1.3.التعريفاللغوي :

إن استخدام كلمة "انقطاع" يدفعنا إلى البحث عن الأصل اللغوي لهذه الكلمة.

فيلسان العرب لإبن منظورالفعل إنقطع (ق ط ع):

الفعل إنقطع (ق ط ع) فعل خماسي لازم متعد بحرف ومصدره انقطاع.

انقطع الشيء: ذهب وقته / انقطعالكلام/ وقف فلم يمض.

انقطعالحبلُ: قطع /انقطع الغيث – أحتبس.و إنقطع بالرجل :فهو منقطع به ،إذا عجز عن سفره من نفقة ذهبت،أو أتاه أمر لا يقدر أن يتحرك معه.فإنقطع رجاؤه.(**لسان العرب لإبن منظور**،1988: 119)

نلاحظ أن للفعل عدة معاني تتحدد من خلال السياق الذي يوجد فيه،فالإنقطاع عن الدراسة يفيد التخلي عنها .

أما في اللغة الفرنسية فَفعلإنقطعdécrocherمشتق من المصدر "انقطاع" معنيان مجازيان متناقضان:

1. الحصول على الشيء بعد جهد جهيد.
2. التخلي عن الشيء .

وفعل s'accrocher يدل على بذل مجهود كبير لضمان الاستمرارية في وضعية معينة دون تراجع أواستسلامهذا ما يضع كلمة décrochageفي مجال دلالي معقد.(M. Cuigue,1998 : p 26)

أما ميشال قيقيM.Guiguiفترى بخصوص الانقطاع عن الدراسة أن نظرية الانقطاع توجه التفكير إلىاتجاهين :

الاتجاه الأول يرتكز على فكرة التخليl'idée de l'abondonsالمرتبطة بكلمة -إستراتيجية- المستخدمة في القاموس العسكري .بمعنىdécrocherحركة تراجع – تقهقُر- قطع الاتصال – تجنُب التعامل مع الوضعية وهذا يعني أن الانقطاع ماهو إلا إستراتيجية هروبية Esquive.

الاتجاه الثاني يطرحُ كإشكالية تتقاطع مع فكرة التخلي وتعنيla démobilisationإنهاء التفكير – تسريح الجيوش – التخلي عن المجهودات التي يتطلبها التعلم المدرسي أو اجتياز الامتحانات . فليس ثمة انقطاعمفاجئ وسريع (مصطلح استراتيجي عسكري) بل يكون مرتبطا بالمجهودات المبذولة في المدرسة مما يجعل الانقطاع المدرسي سيرورة مسجلة مع التطور الزمني.

وعلى الرغم من أن مصطلح الانقطاعأصبح خاصا بميدان التربية والتعليم إلا أن الغموض لإزال يكتنفه نتيجة استعمال سيرورة الانتهاء من الدراسةdémobilisationوصولا إلى التخلي عن الدراسة . (M.Cuigue,1998 : p26)

أماد.قلاسمانD.Glasmanفيرى عدم وجود اختلافات جذرية بين من ينقطع عن الدراسة خارج المدرسة وبين التلاميذ démobilisésالمنقطعين عن الدراسة وهم بين أحضان المدرسة.

(M.Cuigue,1998 : p27)

وبهذه الكيفية تطرح إشكالية وجود منقطعين انقطعوامؤقتاDécrochage Potentielومنقطعين قد تخلوا فعلا عن الدراسة.

هذا ما يوضحه س.دولوC.Dellouisيقوله:"إن هذا النوع من التلاميذ يوجدون على -مسار وظيفي ينتهي بهم إلى خارج الثانوية خلال السنة الدراسية وهم لا يزالون في الوسط المدرسي ".وحسب نفس الباحث فإن هذه السيرورة تقتضي وجود انقطاع مدرسي سلبي وانقطاع مدرسي إيجابي – ويمكن التمييز بين هذين النوعين من خلال تصريحات التلاميذ بعلاقتهم بالمعرفة باللغة والتعلم وذلك يتحول قرار الانقطاع من فكرة إلى فعل .(M.Cuigue,1998 : p26)

- أماب. رحو P.Rahou فيرى أن التلاميذ في الطور الثانوي يكونون نوعا من الاتجاهاتالإنسحابية أكثر مما هي مقاومة تظهر في سلوكيات عدوانية تعبر عن انزعاج –ضيق وجودي) .

ويرىر.باليارR.Balliarأن ظاهرة (démobilisationscolaire) تنتج ظاهرة الانقطاعالمدرسي. (M.Guigui,1998 : p 114)

أماس.دفورو(1993)S.Devereuxفيعرف الانقطاع المدرسي من منطلق المنقطع الذي هو التلميذ الذي تخلي عن الدراسة وغادر المدرسة دون الحصول على شهادة التعليم الثانوي.

فمثلا في الكيبيك يرتبط تعريف الانقطاع بمعدل انقطاع المكانة وهو يعني نسبة من التلاميذ الذين لايترددون على المدرسة و لم يتحصلوا على شهادة التعليم الثانوي وقد حددت وزارة التربية شرطين لتشخيص الانقطاع.

-أن يكون التلميذ مسجلا في المدرسة منذ السنة الماضية و لم يستأنف في السنة الجارية.

-أن يبلغ التلميذ سن 24 و لم يتحصل على شهادة التعليم الثانوي .

فإلقاء نظرة ولو خاطفة على هذين الشرطين أوالمعيارين وتفحصهما نلاحظ أنهما يحملان تناقضا وتضاربا يظهر في عدم الذهاب أو التردد على المدرسة فلكي يكون التلميذ منقطعا عن الدراسة حسب دراسةMorrow1986وجب تسجيل غيابه عن المدرسة لمدة تفوق **ثلاثة أسابيع** متتالية بدون مبرر أو سبب واضح.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية**وزارة التربية لكاليفورنيا** تصف التلميذ بأنه منقطع عن الدراسة عندما يغادر المدرسة دون حصوله على شهادة ولا يعيد السنة ولايسجل مرة أخرى.

سن التلميذ المنقطع عن الدراسة: فحسب دراسةpearson2000 فلتلميذ المنقطع هو من بلغ سن 16و لم يتحصل على شهادة في حين يحدد Janosz سن 22للمنقطع والذي لم يتحصل على شهادة.

2.1.3.الحدود الاصطلاحية لمفهوم الانقطاع عن الدراسة.

الإنقطاع عن الدراسة مصطلح عرف عدة تحولات وتطورات وذلك حسب مجالات الأبحاث . وقد أشارت مختلف التقارير إلى أنه ظاهرة تخص فئة التلاميذ الذين أوقفوا تمدرسهم قبل سن السادسة عشرة أو

أنهم انقطعوا عن الدراسة وهم ليزالون منتسبين إلى المدرسة غير أنهم لا يشاركون في النشاطات المدرسية بمعنى أنهم في قطيعة مدرسية داخل المدرسة، يظهرون سلوكيات منحرفة عن المعاييركما يصرح بذلكBourdieuعندما أستخدم التعبير« المقصين من الداخل» les exclus de l'intérieurليشير إلى أن المدرسة تقصي دائما فئة من التلاميذ بالرغم من إبقائهم داخل النظام المدرسي ثم توجههم إلى تخصصات تافهة أو ذات قيمة متدنية.(p. Bourdieu et p.CHamagne . 1993 : p 597,605)

أما ترسايTersailبوتييBautier وفقد استعملا مصطلح الانقطاع عن الدراسة لكي يوضحا "ديناميكية التفاعلات بين مجمل تكوينات وعوامل الانقطاع عن الدراسة داخل المؤسسة"

BoutiereTersail, 2002 : p41)

كما اهتم الفريقان:

فريق Alain Verrius وفريقcliesschiffبدراسة عدم تمدرس التلاميذ.

الفريق الأول عرف التوقف عن الدراسة بأنه غياب التلميذ التام عن المدرسة نتيجة أسباب اقتصادية.

أما الفريق الثاني فقد أهتم بشريحة من التلاميذ تتمثل في "المهاجرين المغاربة في فرنسا" وتوقفهم عن الدراسة وربط ذلك بواقعهم كمهاجرين بحيث يزيد غيابهم الجسدي عن المؤسسة التربوية لأسابيع وأشهر .(C. Schiff, 2004 : p169.185)

عندما وقع الخلط في استخدام مفاهيم تشخيص الصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلميذ في المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها، ظهر اتفاق نظرييعرف ويحدد مفهوم الانقطاع عن الدراسة بأنه :"سيرورات طويلة المدى والتي لا تعني أبدا خروج التلميذ من المؤسسة". (MC. Block, B. Gerdu, 1998)

وكلمة منقطع تنطبق كوصف للتلاميذ الذين ينقطعون عن الدراسة بصفة تدريجية.

(M.Guigue, 1998, p 25,38)

وبإلقاء نظرة ولو خاطفة على تعريفي Bourdieu وMG Blocheنستنتج أن التعريفين يُبعدان فكرة الاستقالة الإرادية للتلميذ ويحملان المؤسسة التربوية مسؤولية إقصاء التلميذ.

هذا ما وضحته**ك. بلايا**C.Blayaفي تعريفها للانقطاع على أنه سيرورة تؤدي بالتلميذ إلى عدم الانتساب إلى التنظيم المدرسي بشكل تدريجي وأن عدم التمدرسdéscolarisation هو أخر مرحلة من هذه السيرورة "الانقطاع" .كما أكدت على فكرة الانقطاع دون أن تركز على المنقطعينdécrocheursمن منطلق أن وصف التلميذ بالمنقطع يعني أنه هو الوحيد المسؤول عن هذه الوضعية.
.(C.Blaya et C .Hayden2003 : p06)

2.3.المنقطعون بين قطبينمّ وعمّينقطع المنقطعون؟

يقدم هذا السؤال حسب د.قلاسمانD.Glasmanالعناصر الأساسية لفهم أبعاد الانقطاع المدرسي بنوعية : السلبي والايجابي.

ترى قلاسمان أن الاهتمام بالانقطاع عن الدراسة يفرض علينا حتما التعرف على الثانوية التي تنتج وتهمش هذ النوع من التلاميذ. ففي الثانوية يتولد الخمول والجمود واللامبالاة والملل ثم الانقطاع بالنسبة لشريحة من التلاميذ بسبب الاشكاليات التي تلازمهم وتشل عزائمهمكالدراسة,النجاح الشهادة, العمل ,فالتلميذ المنقطع يضع نصب عينيه اعتبارات الفشل فهولا يستطيع النجاح بسبب النتائج المتحصل عليها بالرغم من انه يبّذل مجهودات، فلمدرسة لا تسمح له الاندماجلأنهلا يستجيب لشروط الانتساب اليها والمتمثلة في حصوله على نتائج مدرسيةمرضية هذه الفكرة شرحها فريق البحثESCOL الذي تناولنا شرح محاوربحثه في الفصل الثالث فحسب نتائج دراساته وأبحاثه فالتلميذ يربط **علاقة ذات معنى** مع الأشياء التي يتعلمها داخل المدرسة مما يساهم في اندماجه في النظام المدرسي ويصبح بذلك يمارس مهنة التلميذ طوال مساره المدرسي.
(D. Glasman.1998 :p16)

وفي المقابل يجد بعض التلاميذ صعوبات كبيرة لتلبية متطلبات ومقتضيات هذه المهنة لهم الرغبة في المعرفة ولكن ينقصهم الوعي والقدرة للحصول عليها.

هذا ما أشارإليهس.بولمارS.Bolmare"الخوف من التعلم"ورفض كل ماهو تعلم جملة وتفصيلا ،وينتج عن هذاالأمر عدم قدرة التلميذ على الاندماج والتكيف مع مهنته كتلميذ هذا الشعور بالخوف وعدم الثقة

في الذات وغياب الدعم البيداغوجي يجعل التلميذ يشعر بالعزلة وبالإختلاف وأن المدرسة ليست المكان الذي يجب أن يكون فيه وهّذا يعكس تدرج التلميّذ في الانقطاع قبل أن يصبح منقطعا .

فالتلميذ ينقطع عن معنى المعرفة ودورها في تحديد مساره الدراسي فيدرك أن المواد المدرسية هي جملة من الأشياءآو من المعطياتالمشفرة لايستطيع فكها أو التعامل معها، وأن النشاطات المدرسية مجرد تمارين سطحية عند هذا النوع منالتلميذ.

(D. Glasman.1998 :p17).

1.2.3.الانقطاع عن المؤسسة المدرسية:

ينقطع التلميذ عن الثانوية ليس بسبب مايدرس داخل الأقساموإنما نتيجة للطريقة التي يعامل بها داخل هذه المؤسسة. فالثانوية كمؤسسة اجتماعية تسعى إلى تعليم التلميذ تحمل المسؤولية ولكن بدون ممارستها، فهي تنظر إلى التلميذ وتعتبره طفلا بالرغم من أنها لا تفوت أية فرصة لتذكيره بأنه راشد هذا الخطاب المتناقض الذى تمارسه المدرسة يؤثر سلبا على استيعاب التلميذ وقدرته على التكيف.

2.2.3.الإنقطاع عن عالم التلميذ والراشدين:

الانقطاع هو أيضا الابتعاد عن التلميذ (الأطفال) الذين لا يشبهون التلميذ المنقطع لامن ناحية مشروعه المستقبلي المرتبط بالدراسة ولامن ناحية مراكز الاهتمام المشتركة التي تربطه بهم ولامن ناحية الآمال والطموحات.

والانقطاع هو أيضا الابتعاد عن إطار التنشئة الاجتماعية النمطية المنظمة من طرف الأساتذة والطاقم الإداري والتربوي ،هذا ماذهب إليه**ليفي ستروس**l.straussحين يؤكد أن المنقطعين عن الدراسة لايجدون أنفسهم لامن خلال التنشئة الاجتماعية العمودية داخل الثانوية بين الأساتذة والتلميذ ولا الأفقية العلاقة بين التلاميذ. (D.Glasman.1998 : P 17-18)

3.2.3.الإنقطاع كوضعية معارضة لمشروع الولدين :

الدخول إلى الثانوية ومواصلة الدراسة هو أيضا الانخراط في مشروع خاص بالولدين فالتلميذ مجبر على تحقيقه من أجلهم فالتخلي عن المدرسة هو اتخاذ موقف من هذا المشروع المسبق الذي أعد قبل وجوده(تماهي الأولياء بالطفل).

فهذا المشروع يلغي مشروعالتلميذ الخاص وحينئذ تقطع العلاقة مع قوانين الولدين وتظهر الفجوة والفارق بين رغبة الولدين ومشروع المراهق ورفضة بأن يكون مشروعا استثماريا لهم .

4.2.3.بناء وتصليح صورة الذات:

بالنسبة لمعظم المنقطعين فالثانوية هي المكان الذي يعكس فشلهم ويشعرهم بالإحباط والفشل في مواجهة الواقع فهم لا يستطيعون تحويل رغباتهم إلى مشاريع باستخدام المدرسة والامتحانات إلى وسيلة لتحقيق رغباتهم ونجاحهم الاجتماعي فيشعرون بالاغتراب داخل المؤسسة وكأنهم موضوع موسوم.

وفي هذه الحالة يعمد التلميذ إلىإنقاذ شرفه بالابتعاد عن ضوابط المؤسسة وقوانينها المواجهة مع الاساتذة والطاقم الاداري والتربوي.

كل هذه التفسيرات تبقى مجرد فرضيات تساهم في فهم الانقطاع المدرسي عند بعض التلاميذ دون غيرهم لآن هناك تلاميذ آخرين يمرون بنفس السيرورات ولكنهم لا ينقطعون عن الدراسة فحسب مايورده(فلاسمان)فكل تلميذ يعتبر حالةخاصة تتأثر بتاريخه الشخصي المحيط الذي يعيش فيه ودجة ارتباطه بالتعلم والظروف المحيطة بمساره الدراسي.(D.Glasman.1998 : p 19).

فالنوعان(التلميذ المنقطع وغير المنقطع)قريبان جدا من بعضهما البعض في أمور كثيرة إلا أن المنقطع قد تجاوز التردد وأنتقل إلى المرحلة الموالية بشكل مفاجئ أو انزلاق تدريجي وبهذا فالمنقطع يفضل الرجوع إلى مجموعة أقرانه السابقين حيث يحققذاته لان هذه المجموعة تسانده وتقدم له كل الوسائل لتحقق هويته فالخروج من الثانوية لا يعني العزلة الاجتماعيةفالمنقطع ينخرط في عالم الشغل من خلال ممارسة أعمال بسيطة كأنيقوم بها خلال دراسته وهي أعمال تولد لدى الشخص شعورا جيدا كونه يستطيع أن يوفر لنفسه ما يريد دون الاعتماد على الوالدين ويكون علاقات مع أناس أخرين ويشعر بأن هذا هو واقعه الذي يجب أن يعايشه بعيدا عن الحياة الكئيبة داخل المدرسة هذه القيمة المضافة التي يوليها التلميذ المنقطع إلى الدراسة تنزعه من سيرورة الانقطاع وتضعه في مواجهة ثانية مع الشروط التي يفرضها واقع العمل.

3.3.سيروراتالانقطاع عن الدراسة :

إنالإنقطاع عن الدراسة ليس سلوكا فجائيًا بل يترتب عن عملية un processusطويلة تتباينمن تلميذ لأخر نتيجة تفاعلات المراهق مع المحيط الذييكتنف بين ثناياه عوامل خطر تضاعف من سرعة هذه السيرورة تمسبالدرجة الأولىالتلميذ الحامل لأعراض الإنقطاع عن الدراسة والمتأثر بتلميذ منقطع غادر مقاعد الدراسة تأثير هذه العوامل يبدأ منذ الطفولة الأولى ويستمر طوال المسار الدراسيفمتغير الزمن أوالمدة الزمنية تجعل ظاهرة الانقطاع أكثر تعقيدًا من حيث التشخيص والدراسة .ففي دراسة قام بهاب.ريفيارB.Riviereنشرت سنة1995حول موضوع "الديناميكية النفسية الاجتماعيةللانقطاع المدرسي" (M. Develay, 1998 : p 124-225).

حُددَت عوامل خطر الانقطاع ومسار المنقطعين حيث تبين أن40% من تلاميذ الطور الثانويالسنة النهائية يمرون بعشر 10 محطات أساسية خلالدراستهم تم تلخيصها في ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:هي المرحلة التي تسبق الانقطاعpré-décrochage وتتميز بشعور التلميذ بفارق كبير بين ثلاثة أدراكات متعارضة

- ✓ شعوره بأنه مستقل في هذا المستوى من التعليم.
- ✓ مواجهته للواقع الذي تفرضه سلطة المؤسسة وتراتبية المكانات والأدوار.
- ✓ شعوره بأنه أمام خيارين:-أن يبقى مستقلاً ويعلنُ تمردهُ على السلطة.
- ✓ أن يمتثل للسلطة بصفة مؤقتة.

المرحلةالثانية: هي مرحلة الانقطاع وتبدأ بصدمة الوضعيةUnchoc-Situation

نتيجة استقلالية غير متحكم فيها (عامل النضج غير متوفر) ويتولد عن التسيير السيء للوقت شعورٌ بالوحدة لدى التلميذ وفيغياب الشعور الانتماء وعدم المشاركة في النشاطات المدرسية تظهر عنده سلوكيات دفاعية للسيطرة على هذه المشاعر السلبية تترجمها غياباته المتكررة عن المدرسةكما أن فقدان الثقة في الذاتوفي الآخرين يدفع به إلى التخلي عن الدراسة أو الاستسلاماللانقطاع .

المرحلةالثالثة: وهي مرحلة الإنقطاعla phase de décrochage

والتي يتم فيها التفكير في التوجه إلى سوق العمل والبحث عن الوسائل المؤدية إلى المشروع المهني.

هذه المراحل التي حوصلهاب.ريفيرB.Riviereتبين درجة التناقض التي يعيشها التلميذ داخل المؤسسة بين الشعور بالإستقلالية من جهة ومواجهة السلطة التي يمارسها الطاقم التربوي والإداري من جهة أخرى.

أمام.س. بلوشM.C. Bloch فترى بأن دراسة سيرورة الانقطاع تساعد الباحثين على انتقاء الوسائل المناسبة واختيار التوقيت الملائم للتدخل بمقاربة وقائية بغية تعطيل عمل هذه السيرورة أو إبطال حركيتها(M.C. Bloch, 1998 : p199-202).

توصلت هذه الباحثة في دراسة ميدانية أجرتها في أربع ثانويات إلى صياغة تصنيف Une typologieمرتكزة على مجموعة من الفرضيات حول سيرورة الانقطاع:

- التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية مع وجود سلوكيات عدوانية.
- التلاميذ الذين يخصون بنعوت معينة :غير جدي- سطحي – يثير المشاكل –لايبالي...
- التلاميذ الذين لهم مسار دراسي جيد الناضجون والفضوليون والطامحون علميا لكنهم يجدُون أن العرض المدرسي الذي يقدَم لهم تقليدي جدًا ولا يرقى إلى مستوى تطلعاتهم.
- فرضيات البحث هذه حدَدَت بأن سيرورة الانقطاع يبدأ تفعيلها نتيجة تراكم الصعوبات التي يواجهها التلميذ.

ومن نتائج هذه الدراسة أن أفراد العينة (22 تلميذا) يشعرون بالظلم وعدم المساواة داخل المؤسسة نتيجة العقوبات الإدارية أو التقويم المدرسي بعلامات ضعيفة أو بسلوكيات الأساتذة العدوانية – مع شعورهم بأن هناك دائمًا سوء تفاهم بينهم وبين المحيط المدرسي بمختلف أطره وأنهم لا يتحصلون على المعلومات الكافية التي تساعدهم على تحديد وجهتهم. هذا ما يختصره الشكل البياني التالي:

سيرورات الانقطاع
الصعوبات التي تواجه التلميذ

	مع الأساتذة	مع المواد المدرسية	الحياة داخل الثانوية	مع الطاقم الإداري التوجيهي	مع الأسرة
الزاوية المدروسة	-العلاقات الانسانية -الحضور الفعلي -ACCECIBLE -النوعية البيداغوجية -وضوحالقواعد	-طبيعة وضعيات التعلم -التقويم/ التنقيط -التحصيل المتراكم	-روح الجماعة -الفردية -التضامن/الأنانية -الثقة / الشك -الإقحام/ اللامبالاة	-دراسة الحالة -احترام الخصوصية التعامل الرسمي -العقوبة -المتابعة الهرمية -المشاركة	- الحضور الفعلي - المشاركة - القرب الثقافي مع المحيط المدرسي ومتطلباته - الاستثمار في النجاح المدرسي

متابعة الفعلية للدراسة	الانقطاع السلبيوصولا الانقطاع الفعلي

- فقدان تقدير الذات
- التسرب، الملل، وفقدان المعنى
- الانزلاق التدريجي نحو الشعور باللامبالاة
- استقرار الشعور بعدم الانتماء

M. C. Bloch dans les lycéens décrocheurs,1998 : p 202.

كيف ينقطع التلميذ ؟سؤال طرحهب.رحوP. Rahouوأجاب عنه من خلال فرضية مفادُها أن التلميذ عندما ينتسب إلى المدرسية ينحصر تفكيره في ثلاثة اتجاهات مرتبطة بدورها بثلاث حاجات تغذيها تجربته المدرسية:

- تكوين مشروع.
- الإمتثال لأشكال المواطنة.
- الإلتزام بالتكوين المعرفي.

وضوح هذه الإتجاهات تساهم بشكل كبير في تفعيل سيرورة الاستمرار أو الانقطاع عن الدراسة(M.Guigué, 1998 : p38)

أمام.قيقيM.l Guiguéفترى أن مصطلح الإنقطاع يضعنا أمام سيرورة تنجرُ عنها عواقب وخيمة فيحالة عدم الإنتباه إليهاومعالجتها ،فالإنسحاب التدريجي والتخلي عن الدراسة نهائيا يمر عبرسيرورة الغيابات المتكررة وضعف درجة الإلتزام والأحداث السلبية داخل المؤسسة وخارجها فهذا الأمر يقتضي تدخل الأسرة والطاقم الإداري والتربوي في الوقت المناسبوإلا فإن التلميذ لا ينقطع عن الدراسة فقط بل يتجاوز الفعل ذلك بكثير بحيث ينقطع عن حياته اليومية ببَتر علاقاته مع أقرانه وأساتذته. ويمكن تحديد عوامل خطرالانقطاع من خلال المؤشرات التالية:

- إنخفاض في النتائج الدراسية.
- الغيابات المتكررة.
- التأخر المستمر في الدخول.
- الانتقادات المستمرة للأساتذة ومناهج التدريس.
- التغيير المستمر للمؤسسة التربوية

هذه الإتجاهاتتبين أن هناك عدة عوامل تتشابك وتظهر في سيرورة الانقطاع.

4.3.المقاربات النظرية حول أنماط الانقطاع عن الدراسة:

إن الدراسات التي أجريت حول عوامل الخطر التي تساهم في انقطاع التلميذ عن الدراسة قد اعتمدت لوضع الميكانيزمات وتطوير الآليات لتدخل العاملين في المجال التربوي وعلم النفس التربوي والعلوم الاجتماعية بحيث تمكنت من تحديدمَلمَح المنقطع عن الدراسة وذلك برسم صورة له أوبورتري يبرز مختلف الجوانبالتي تخصه .

هذهالدراسات ارتكزت على عدة مقاربات أهمها **مقاربة المتغيرات**:

فمثلاً: يتم تكوين المعارف حول موضوع معين نتيجة الالتزام المدرسي ثم يتم تجميع هذه المعارف في مؤشر إحصائي متوسط لعينة البحث.فهذا المتغير يرتبط بمتغيرات أخرى كالانقطاع على سبيل المثال ثم يتم احتساب المؤشر المتوسط من بين متغيرين هذا ما يعرف باستعمال المقاربة حول المتغيرات بحيث نستطيع تعميمها على باقي المتغيرات.-في هذه المقاربة يكون الارتباط السلبي بين الالتزام المدرسي والانقطاع ذادَلالة بالنسبة لمنقطع متوسط أو نموذَجي.فضعفالالتزام مرتبط بالانقطاع لذَا فإن أغلب الدراسات ترتكز على هذه المقاربة لهذا فإنفحص الارتباط بين هذين المتغيرين قد تكون له دلالة إحصائية قوية أو ضعيفة وذلك على حسب العينة.(Sandrine bourdage, 2010 : p9-10)

1.4.3.المقاربة المرتكزة حول الأشخاص:

ساهمت هذه المقاربة في تكوين أنماط المنقطعين . وهي مقاربة تعتبر الفرد كنظام منظم ومتوازن يعمل من خلال مكوناته المختلفة(لفهم سيرورة تطور الشخص لابد من فهم الجانب الوظيفي التفاعلي لهذه المكونات التي تعمل لتحقيق التكيف).

وبمعنى أخر فإنها مقاربة تحاول أن توضح أهمية فهم هذه المركبات (المتغيرات) باعتبارها أساس تحقيقتكيف الفرد أو الجماعة وليست علاقة بين متغيرين(المتوسط الحسابي) فهي مقاربة تحاول أن تتعرف على مجموعات صغيرة من الأشخاص لهم نفس الملمح من حيث التجانس والتشابه ويختلف عن متغيرات عوامل الخطر. إن هدف هذه المقاربة هو تقدير صور مختلفة لأفراد مجموعات مختلفة بنفس المتغيرات ولتوضيح الصورة أكثر تدرج هذا المثال: إذا أخذنا المثال السابق أي الالتزام المدرسي والقدرات المدرسية يمكن أن نتعرف على مجموعة من المراهقين لهم ضعف في لالتزام المدرسي وضعف في القدرات .وعلى

مجموعة أخرى لهم ضعف في الالتزام ولكن قدراتهم جيدة وعلى مجموعة أخر لهم التزام جيد ولإمكاناتهم جيدة.

فالغاية من هذه المقاربة المتمركزة حول الأشخاص أن نتعرف على الملامح (البروفيلات) أوأنماط التكيف هذه الملامح تسمى أيضا "الأنماط " (type)

بعض الباحثين لاحظوا أن هناك تباينا أوعدم تجانس في الملامح لعوامل الخطر الفردية أو المحيطية التي تظهر عند المنقطعين المؤقتين .

انطلاقا من أن هناك عوامل مرتبطة بالانقطاع المدرسي ومشتركة بين عدد من التلاميذ بالرغم من أن تجاربهم المدرسية الشخصية والعائلية مختلفة حاول الباحثون:
(KronicketHargis, 1990, CairnsetSesCollègues, 1998)

شرح ذلك باقتراحهم une typologie لمختلف ملامح (بروفيلات) المراهقين المنقطعين المؤقتين غير أن هذا التصنيف لم يتم تطبيقه تجريبيا الأمر الذي ينقص من فعاليته العيادية.

في الكيبيك وضعت une typologieللمنقطعين مرتكزة على جملةمن العوامل الشخصية والعائلية والمدرسية والتي تشكل عوامل خطر للانقطاع المدرسي .هذا التصنيف أعده كل من فروتا،ماركوت،بوتفا،...في إستمارة التعرف على التلاميذ موجودين في خطر الانقطاع عن الدراسة.
(Frotin, Marcotte, Potvin, Royen et Joly, 2006 : p21)

1.1.4.3.التعريف بإستمارة التعرف على التلاميذ موجودين في خطر الانقطاع عن الدراسة:

إستمارة التعرف على التلاميذ المتواجدين خطر الإنقطاع عن الدراسةهي استمارة لها غاية تقويم خطر الانقطاع عن الدراسة عند التلاميذ الطور الثانوي هذه الأداة تستخدم من طرف العاملين في التدخل لتعرف على تلاميذ المنقطعين بهدف الوقاية ومساعدة التلاميذ لإعادة إدماجهم في المدرسة.

كما يمكن أن تستخدم هذه الاستمارة فقط للتعرف على التلاميذ المتواجدين في خطر الانقطاع عن الدراسة.

تحتوي هذه الاستمارة من 33سؤال في شكل استمارة ذاتية التطبيقية .أين ملئ هذه الاستمارة يسمح لنا بتصنيف التلاميذ3**مستويات من خطر الانقطاع عن الدراسة :**

- مستوى ضعيف.
- مستوى حاد.
- مستوى متوسط.

سلمالإستمارة يتوزععلى 5 سلالم فرعية:

- إلتزام الأولياء .
- إتجاهات التلميذ نحو المدرسة.
- إدراك التلميذ لمستواهالدراسي.
- المتابعة الوالدية.
- مستوى إنتظارات وتوقعات التلميذمن المدرسة.

إلتزام الأولياء:

مستوى إلتزام الأولياء بوظائف المرتبطة بالمدرسة: مساعدة المراهق عندما لا يفهم شيء خلال أعماله المدرسية، إظهار الإهتمام إتجاه ما يفعله المراهق في المدرسة.

الإتجاهات اتجاه المدرسية:

اتجاهات التلميذ نحو المدرسة مثال :ما هي الأهمية التي يوليها التلميذ لنجاحه المدرسي.

إدراكه لمستواه المدرسي:

تسمح بتقويم ادراكات التلميذ لتحصيله المدرسي .(في لغة فرنسية والرياضيات)مستوى رضاه من نتائج المدرسية.

محاور تشمل الغيابات ، تكرار السنة، وهي محاور تشمل متابعة الوالدين لمسار المدرسي لأبنائهم.

مستوى طموح التلميذ:

- إنتظارات و توقعات التلميذ من المدرسة.

من منطلق هذه المقاربات يعتبر الإنقطاع عن الدراسة أكثر من ظاهرة مرتبطة بمجموعة من الأعراض معبر عنها في مجموعة من الأرقام الوزارية..بل هو إنعكاس لتجربة كل تلميذ يدرك المعرفة المدرسية بطريقة مختلفة عن التلاميذالآخرينللذين يواصلون تجربتهم المدرسية بدون عوائق توقف مشوارهم.هذا ما سيتم ملاحظته بشكل جلي في القسم التطبيقي من الدراسة.

القسم الثاني

الجانب التطبيقي

للدراسة

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

4.إجراءات الدراسة الميدانية

1.4.إشكالية الدراسة

2.4.الفرضية العامة:

1.2.4.الفرضيات الجزئية

3.4. منهج الدراسة.

4.4.اختيار وتحديد مجتمع الدراسة.

1.4.4.العينة.

2.4.4.خصائص التلاميذ المشاركين في الدراسة.

5.4.مراحل ورزنامة الدراسة.

1.5.4.الدراسة الإستطلاعية.

1.1.5.4.أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2.1.5.4.إجراءات الدراسة استطلاعية.

3.1.5.4.عينة الدراسة الاستطلاعية.

4.1.5.4.نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2.5.4.الدراسة الأساسية.

1.2.5.4.أهداف الدراسة الأساسية.

2.2.5.4.إجراءات الدراسة الأساسية.

6.4.الأدوات المنهجية

1.6.4.التصريح التراتبي

2.6.4.مقابلةالغير موجهة.

3.6.4.مقابلة نصف موجهة.

1.3.6.4.بنية دليل المقابلة

4.6.4.منهجيةبرنامجألزستALCESTE.

1.4.6.4..تعريف بالبرنامج.

2.4.6.4.الأساس النظري لمنهجية ألزست.

3.4.6.4. .إجراءات التقنية المتبعة في تحليل النص العام.

5.6.4.منهج الرسم الحر.

1.5.6.4.تعريف بالرسم الحر.

2.5.6.4..الرسومجالالتمثلات الاجتماعي.

3-5.6.4.منهج التحليل الكيفي للرسومات.

4.5.6.4.تحليل المؤشرات التخطيطية.

4. إجراءات الدراسة الميدانية:

يرىمولينيp.Molinerأن دراسة التمثلات الاجتماعية تهدف إلى إكتشاف ما يختبئ وراء الممارسات والخطابات التي تساهم بدورها في تنظيمها وإستمرارها والتي تشبه تلك الدعائم التي تختفي داخل الجدران لتضمن سلامة وصلابة البيت.(p. Moliner, 1996: p 96)

والتوجه العام لهذه الدراسة هو تحديد محتوى وبنية التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والذين هم في دائرة خطر الانقطاع عن الدراسة.

ولتحقيق هذه الغاية سوف تعرض الجوانب المنهجية إنطلاقا من تحديد نوع أو نمط الدراسة، مختلف المراحل التي مرت بها مع وصف الأدوات المنهجية التي تم استخدامها لجمع المعطيات، والتي تنوعت بحسب مراحل الدراسة، هذه التفرعات المنهجية للدراسة ثم ضبطها أيضا وفقا لطبيعة الموضوع و خصائص التلاميذ المشاركين في الدراسة. لكن قبل ذلك لابأس التذكير بإشكالية البحث و فرضياته.

1.4.إشكالية الدراسة:

إن إشكالية البحث تتمحور حول المعنى الذي يوليه التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية .بمعنى التعرف على محتوى تمثلاتهم الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية ، و كيفية تنظيم هذا المحتوى .و الى أي مدى يساهم هذاالمحتوى في صياغة أعراض الانقطاع عن الدراسة عند تلاميذ السنة الثانية من الطور الثانوي؟.

وفي سياق التعرف على محتوى هده التمثلات و كيفية تنظيمها عند التلاميذ اللذين تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة، فإن هذه الدراسة تجيب على **التساؤلات التالية:**

مما تتكون تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية؟ ومما وكيف تصاغ عناصر هذه التمثلات ؟وإلى أي مدى تساهم هذه التمثلات في صياغة و توجيه سلوك التلميذ نحو الانقطاع؟ وهل تتباين أوجه هذه التمثلات على حسب مستويات خطر الإنقطاع عن الدراسة؟.

وعلى ضوء هذه التساؤلات تمت صياغة الفرضية العامة والفرضيات الجزئية بما يتناسب مع تساؤلات إشكالية الدراسة وجاءت على النحو التالي:

2.4.الفرضية العامة:

إن البحث ينطلق من فرضية العمل تتمحور حول التعرف على التمثلات الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وإلى أيمدى تساهم هذه التمثلات في صياغة وتوجيه سلوك التلميذنحوالإنقطاع عن الدراسة.

- إن محتوى تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية يساهم في صياغة وتوجيه سلوك التلميذ نحو الإنقطاع عن الدراسة.

المتغيرات والمؤشرات:

إن هدف الفرضية العامة هي التعرف على محتوى وبنية التمثل لموضوع المعرفة المدرسية لدى التلاميذ الذين تظهر عليهم أعراض الانقطاع عن الدراسة . لهذا فإن المتغيرات التي ساهمت في صياغة هذه الفرضية وتوجهها هي على النحوالتالي:

المتغيرات:

التعرف على **محتوىالتمثلات الإجتماعية** لموضوع المعرفة المدرسية – متغير مستقل– عند التلاميذ الذي تظهر لديهم **أعراض الانقطاع عن الدراسة**– متغير تابع–. ولأن الأمر يحتاج إلى وسائط أخرى فلا بد من تحديد أبعاد هذه المتغيرات من خلال مؤشرات المتغير المستقل، والمتغير التابع.

أبعاد ومؤشرات المتغير المستقل:

- **محتوى تمثلات الاجتماعية.**

أراء التلاميذ حول موضوع المعرفة المدرسية .

إتجاهات التلاميذ نحو المعرفة المدرسية.

الصور النمطية التي يشكلها التلميذ عن الذات وعن الآخر –الأستاذ–.

مواقف التلاميذ من التجربة المدرسية.

إنتظارات وتوقعاتالمستقبلية التلاميذ من المعرفة المدرسية.

-أما عن بنية التمثلات الاجتماعية تتحدد في المؤشرات التالية

العناصر المركزية لتمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية.

العناصر المحيطية لتمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية..

المتغير التابع:

يتمثل المتغير التابع في أعراض الإنقطاع عن الدراسة .والذي تم تحديده من خلال دراسة ملفات التلاميذ للتعرف ومقارنة نتائج المدرسية ،ومن خلال مراجعة سجلات المواظبة لتعرف عل عدد الغيابات عندالتلاميذ ..

المؤشرات المرتبطة بخطر الإنقطاع عن الدراسة:

الإنخفاض مفاجئ أوتدريجي لنتائجهم المدرسية مقارنة بالسنة الأولى ثانوي ونتائج الطور الإكمالي (التعليم المتوسط).

تكرار فترات التغيب بدون أسباب واضحة .

إنخفاض مستوى كل من الدافعية والرغبة في الدراسة .

مشاكل علائقية مع الأساتذة والإدارة.

تكرار السنة خلال الطور الثانوي .

1.2.4.الفرضيات الجزئية:

ف 1:إن تمثلات التلاميذ السلبية للمعرفة المدرسية تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

ف 2:إن تمثلات التلاميذ السلبية لمستقبل حامل الشهادة تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

الميدانية

ف3:إن تمثلات التلاميذ السلبية لشهادة التعلمية تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

ف4: هناك تباين بين تمثلات المعرفة المدرسية عند التلاميذ على حسب مستوى الإنقطاع عن الدراسة.

3.4.منهج الدراسة:

عندما يريد الباحث القيام بدراسة ميدانية يتبادر إلى ذهنه نوع المنهج الذي يجب أن يتبعه ليصل إلى ما يريد.ويظل متأرجحا بين التوجه الكميوالتوجه الكيفي. هل يطبق الاستمارة؟أم يكتفي بالمقابلة؟هل يتناول الدراسة بمنظار المقاربة الإحصائية للمتغيرات أو بمنظار المقاربة الديناميكية التي تهتم بالتجربة الأفراد؟.

إن شمولية موضوع التمثلات الاجتماعية وخصوصية التلاميذ المستهدفين،

وضعت الباحثةأمام حقيقة عدم تفضيل منهج على آخر،مما جعلدراسة تتأرجح بين التوجه التفسيري والتوجه الفهمي مع تركيز على مسألة المعنى الذي يوليه التلميذ الذي يوجد في دائرة خطر الانقطاع عن الدراسة، مركزين بذلك على تفاصيل تجربة التلميذ وجملة الارتباطات، صور وأفكاره بخصوص موضوع المعرفة المدرسية.

هذه الغاية حددت معالم **المسار الكيفي(الوصفي)/ الكمي (التفسيري)**الذي لكل ما يفكر فيه ويتصرف وفقه.(Blanchet Savoi-zage2004)

هذا ما شرحه **بيريس**piresوبطريقة جيدة عندما إعتبر أن المقاربة الكيفية تمتاز بجودة أدواتها المستخدمة في جمع المعطياتومرونتها في معالجة المواضيع المعقدة وإحتواء المعطيات غير المتجانسةوقدراتها على الربط بين مختلف التقنيات، وبراعتها في وصف أعماق مختلف جوانب الحياة الاجتماعيةوإنفتاحها على الجانب التجريبي، وتسامحها في إحتواء الثقل الإحصائي للمقاربة الكمية.(Pires,A. 1997 :p 52)

هذا الدعم النظري ساهم بشكل كبير في تشجيع الباحثة على إختيار الوضعية الهرمونيطيقية الظواهرية Herméneutique phénoménologiqueلتفسير ما يحدث في ذهن ووجدان التلميذ والمتواجد في دائرة خطر الانقطاع عن الدراسة. هذه القراءة الإيجابية لسلوكيات التلميذ تحدث عنها charlotوخوصلها في قوله: "تطبيق قراءة إيجابية لسلوك تلميذ ما هو الاإهتمام بما يفعل بغض النظر عن الفشل أو النجاح."

و في هذا السياق لا يعتبر الباحث ملاحظا أو حكما خارجيا يلاحظ ويقيم التجربة المدرسية للتلاميذ فحسب بل يجد نفسه جزءا من هذه التجربة، مطبقا مبادئ المقاربة الروجرزية التي نتعرف من خلالها على ذات الآخر بإستخدام ذاتنا كمرآة عاكسة للذات التلميذ وإستخداماالإتجاه تعاطفي في تقبل الآخر والتعرف عليه. مركزين على لغة التلميذ بشكليها اللفظي وغير اللفظي .هذا ما شرحه**ل.برني**L.Bernier في قوله: "أن أفضل بوابة للدخول إلى الحقائق الإنسانية والممارسات الاجتماعية هي التفسيرات التي يصنعها الإنسان". (Bernier, L 1987 : p 7.19).

هذا ما جعل مقاربة البحث تتجه نحو مسارات كيفية وكمية على حسب مراحل الدراسة، مما جعل منها مقاربة متعددة المناهج تمكن من التحقق من فرضية العمل التي تتمحور حول التعرف على التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي و إلى أي مدى تساهم هذه التمثلات في صياغة وتوجيه سلوكالتلميذنحوالإنقطاع عن الدراسة.

من خلال وصف الظاهرة كما هي في الواقع بهدف كشف جوانبها وضبط العلاقات الموجودة بين عناصرها. لكن الأمر ليس بالبساطة التي قد نتصورها، لأن عملية وصف التمثلات الاجتماعية هي حسب**فرجس**verges فن من الصعب إتقانه.

فالتعرف على التمثلات لا يكون من خلال دراسة السلوك وإنما من خلال اللغة اللفظية والكتابية **فاللغة عندالباحث"سعدي لحلو" هي الطريق الملكي** للتوصل إلى التمثلات الاجتماعية معتبرا اللغة بأشكالها هي الأداة الأهم لدراسة التمثلات الاجتماعية وبخاصة اللغة الطبيعية التي يستخدمها الأفراد في حياتهم الاجتماعية.

لهذه الأسباب كان اختيارالباحثةللمنهج الوصفي بتطبيق أبعاد نموذجين:

- النموذج الكتابي (كتابة، رسومات)
- النموذج اللساني (تحليل التصريحات اللفظية)

4.4.اختيار وتحديد مجتمع الدراسة:

لتكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة فلا بد أن تتوفر فيها كل الخصائص الموجودة في مجتمع الدراسةلهذا فإن مجتمع الدراسة يخص كل تلاميذالذي تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدراسة في كل من ولاية وهران وولاية مستغانم ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة وخصوصية أفراد العينةفإن هذا جعل من عينة البحث هي مجتمع الدراسة في حد ذاته.

1.4.4.إجراءات إنتقاء التلاميذ المشاركين في الدراسة :

لقد تم إختياركل التلاميذ المشاركين في البحث بصفة مقصودة،لأن هذا الإختيار يرتبط بطبيعة دراسة، حيث يجب أن تتوفر في التلاميذ مقاييس الانقطاع التدريجي أو المفاجئ. وقد تطلب منا الأمر القيام بجملة من الإجراءات.

منها الإجراءات الإدارية والمنهجية لإختيارالتلاميذ المشاركين. وأول إجراء كان الإتصال المباشر مع رئيس مكتب التعليم الثانوي بمديرية التربية لولاية وهران ونفس الإجراء قمنا به على مستوى مديرية التربية لولاية مستغانم. حيث قمنا بتقديم موضوع دراستناوأهدافها مع تحديد خصائص التلاميذ المستهدفين. وتطلب منا الأمر التردد – عدة مرات- على المديرية التربية لولاية وهران و ولاية مستغانم لتحديد الثانويات التي تشهد نسبة مرتفعة للإنقطاع الدراسيللتلاميذ دون حصولهم على شهادة مؤهلة. والحصول على مجموعة من التراخيص للقيام بالدراسة الميدانية في الثانويات الموزعة على وهران ومستغانم.**(ملحق 03)**

تم إجراء عدة لقاءات مع مدراء الثانويات المنتقاة بهدف شرح موضوع دراسة والأهداف المتوخاة منها وبعد الحصول على الموافقة الشفهيةوالكتابية، تم توجيهنا إلى موجهين التربوين لإحتكاكهم المباشر مع التلاميذ الذين سوف يتم إشراكهم في البحث. لهذا كان تعاملنا المباشر والمتكرر مع موجهين التربوينقصد رسم خصائص هؤلاء التلاميذ بالرجوع إلى ملفاتهم المدرسية في سنوات التعليم الإكمالي (المتوسط) والسنة الأولى ثانوي ومقارنتها بنتائج السنة الثانية ثانوي.

2.4.4.العينة:

الميدانية

لهذا بلغ عدد التلاميذالمشاركين في الدراسة264يتوزعون على الثانويات المنتقاة لكل من ولاية وهران وولاية مستغانم والجدول المسطر أدناه يوضح ذلك:

154 تلميذ يتوزعون على الثانويات التابعة لولاية وهران .

دائرة	الثانوية	عدد التلاميذ	جنس	
			ذكر	أنثى
النجمة	-ثانوية النجمة	30	20	10
سيدي شحمي	-ثانوية سيدي شحمي	20	15	05
سانيا	-ثانوية الرائد فراج	14	10	04
عين البيضاء	-ثانوية عين البيضاء	15	10	05
بئر الجير	-ثانوية بئر الجير	15	08	07
قديل	-ثانوية-متقن قديل	20	12	08
بن فريحة	-ثانوية بن فريحة	15	10	05
حاسي بونيف	-ثانوية حاسي بونيف.	15	08	07
ارزيو	-ثانوية الشيخ بوعبدلي.	10	05	05

110تلميذ يتوزعون على الثانويات التابعة لولاية مستغانم.

دائرة	الثانوية	عدد التلاميذ	جنس	
			ذكر	أنثى
مستغانم	ثانوية5جوليا	10	06	04
مزغزان	ثانوية لطروش الجلالي	20	12	08
عينالنويصي	ثانوية الاخوة والي	20	11	09
بوقيراط	ثانوية العربي عبد القادر	10	05	05
عين تادلس	ثانوية الهواري بومدين	20	13	07
منصورة	ثانوية–متقنةكروسة لسنوسي	15	10	05
عشعاشة.	ثانوية حمدي شريف عبد القادر	15	09	06

كما قامت الباحثة بمساعدة منموجهين التربية، مستشارين ،الأساتذة و أولياء التلاميذفي تحديد مستويات خطر الإنقطاع عن الدراسة نتيجة عدة مؤشرات :

- مستويات إنخفاض في النتائج الدراسية.(بمراجعة الملفات المدرسية)
- عدد الغيابات.(مراجعة سجل الغيابات)
- تصريحات أولياء التلاميذ .(المسار الدراسي للتلميذ من الطور الإبتدائي الى الطور الثانوي)
- أراء الأستاذة حول سلوك التلميذ داخل قاعة الدرس.(نوعية العلاقة بين الأستاذ و التلميذ و سلوكه مع الأقران)

154 تلميذ من الثانويات التابعة لولاية وهران يتوزعون على المستويات التالية:

مستوى الانقطاع	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
حاد	40تلميذ	30	10
متوسط	80تلميذ	60	20
ضعيف	34تلميذ	25	14

110 تلميذ يتوزعون على الثانويات التابعة لولاية مستغانم يتوزعون على المستويات التالية:

مستوى الانقطاع	عدد التلاميذ	ذكور	إناث
حاد	40تلميذ	30	10
متوسط	60تلميذ	35	25
ضعيف	10تلميذ	08	02

3.4.4.خصائص التلاميذ المشاركين :

على رأي Karsenti et savoi-Zajc أن الدراسة التحليلية الكيفية التفسيرية تفرض على الباحث أن يكون اختياره لأفراد العينة قصدا بحيث يعمد إلى تحديد جملة من المقاييس يوفرها الجانب النظري. بهدف الحصول على مجموعة من الأفراد يشتركون في نفس الخصائص"

(Karsenti-T et Savoie-Zajc, L 2004,. P 130)

كما أن طبيعة دراسة وخصوصية التلاميذالمشاركين في البحث فرضت على الباحثة الإلتزام بالدقة والوضوح في إنتقاء التلاميذ وإستجابة لذلك فقد حددت ثلاثة مقاييس أساسية وهي :

- هم التلاميذ مسجلين في السنة الثانية ثانوي.
- مسجلون في ثانويات القطاع العام.
- موزعون على مختلف التخصصات: رياضيات – علوم الطبيعة والحياة- المحاسبة- الآداب والفلسفة – اللغات.

المقياس الأول :

لقد تم إنتقاء التلاميذ المشاركين في البحث بعد دراسة المسار الدراسي للتلاميذ من خلال ملفاتهم المدرسية .بمساعدة منالموجهين التربيةويعود إختيارلهذا المقياس لثلاثةأسباب وهي:

- إن التلاميذ الذين هم عرضة لخطر الانقطاع عن الدراسة بنسب متفاوتة لازالوا مسجلين ويتابعون مسارهم التعليمي بالرغم من تسجيلهم لغيابات متكررة تتفاوت من تلميذ إلى آخر.حسبالتخصص

الموجودين فيه، هذا ما يفسر أنهم يشكلون جزءا من التجربة المدرسية تترجمها علاقاتهم بالمواد المدرسية علمية كانت أو أدبية والمدرجة ضمن تكوينهم.

- إن التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية عند التلاميذ تضعنا أمام إشكالية المعنى الموجود بين التلميذ والمعرفة التي تقدمها له تجربته داخل الثانوية. هذا ما يشكل نقطة إرتكاز لهذه الدراسة، إذ أن التجربة المدرسية للتلميذ في الثانوية تتخللها مجموعة من السيرورات المعرفية Meta- cognitif التي يستخدمها التلميذ للتعبيروالتعامل مع ما يحدث في تجربته المدرسية الأمر الذي لا نجده عند تلاميذ التعليم الابتدائي أو المتوسط. وهذا ما ذهب إليه**ب.شارلو**B.Charlot
- حيث يؤكد أن الرابط بين المعرفة والمدرسة عند تلاميذ التعليم الثانوي أكثر نضجا مقارنة مما هو عليه في الأطوار السابقة .(charlot, B.1992. p 119..)
- السبب الثالث يركز على خصوصية النمو النفسي والفيزيولوجي لتلاميذ التعليم الثانوي، إذ أن تواجدهم في الثانوية يتقاطع مع مرحلة المراهقة التي يتعرض خلالها إلى تغيرات جسمية ونفسية، فيجد نفسه بين ما يعرف بتكون الهوية وتحقيق الذات وتأكيدها، وقواعد انضباطية تفرضها المؤسسة التعليمية النظامية التي تجعله تحت رحمة جملة من الأوامر والتوقعات والانتظاراتالتي يطالب بها الأساتذة والآباء، وما يريده هو من إستقلالية بعيدا عن الضغوطات العائلية والمدرسية التي يعتبرها حاجزا يقف حجرة عثرة في طريق تحقيقه لاستقلاليته.

و قد أكدب.شارلوB.Charlot هذا الأمر عندما إعتبر التعليم الثانوي فضاء لتحقيق مشاريع الآباء الذين يحملون أبناءهم المهمات والآمال العائلية وذلك بإنتظار نجاحهم وحصولهم على نتائج جيدة، تعكس بشكلأو بآخر نجاح الوالدين. وهكذا تصبح الثانوية مكانا لتأكيد الوجود في النظام العام، هذه الخلفية النظرية تفسر وضعية التلميذ الذي يزاول في التعليم الثانوي وطبيعة الخصائص التي تميز تلميذا عن آخر. فمن التلاميذ من يحمل كل الإمكانيات لمقاومةهذه الضغوطات. ومنهم من يجد نفسه في مأزق لا يستطيع تجاوزه، فيعاني في صمتمن خلال الإنخفاض التدريجي أو المفاجئ لنتائجه المدرسية. الشيء الذي يدفع به إلى الإنسحاب التدريجي من التجربة المدرسية، وتصبح الثانوية مكانا يشعره بالوحدة وعدم الانتماء.

هذه الأسباب تم عرضها لتوضيح سببإهتمام و إختيارالباحثة لتلاميذ السنة الثانية ثانوي دون غيرهم، بهدف دراسة تمثلاتهم الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية.

المقياس الثاني:

إرتبط هذا المقياس بمكان تواجد التلاميذ وهي الثانوية أو الطور الثانوي الذي يشهد ظاهرة الإنقطاع عن الدراسة مقارنة بالأطوار الأخرى وبخاصة في السنة الثانية حيث تظهر على التلميذ سلوكيات إنسحابية تتجسد في إنقطاعه الفعلي عن الدراسة في السنة الموالية إما بالفصل الإداري أو بقرار من التلميذ.

هذا لا يعني أبدا أن سيرورة الانقطاع تبدأ في السنة الثانية وإنما نتائجها تظهر بشكل أكبر فيها. فمن الممكن أن تبدأ سيرورة الانقطاع في الابتدائي أو التعليم المتوسط ولكن تفعيلها يختلف من تلميذ إلى آخر وعلى مدار التجربة المدرسية منذ المراحل الأولى.

هذه الأسباب جعلت الباحثةتعتبر أن السنة الثانية ثانوي مرحلة مثالية لدراسة تمثلات التلاميذ (المنقطعين مؤقتا) لموضوع المعرفة المدرسية. وكأننا في منطقة مفصلية بالنسبة للتلميذ : بين ما يوجد في ذهنه (التمثلات الاجتماعية) وما يضعه كأداة سلوكية لمواجهة الوضع الذي يوجد فيه،الأمر هذا يضع التمثلات الاجتماعية في بعدين:

- بعد تاريخي (تجارب ماضية)
- بعد مستقبلي (إسقاطات مستقبلية).

المقياس الثالث :

يتمثلفي أن التلاميذ المشاركين في دراسةهم تلاميذ مسجلون في السنة الثانية ثانوي والموزعون على كل التخصصات المفتوحة والمحددة من طرف وزارة التربية الوطنية، يتابعون برنامجا رسميا موحدا لكل ولايات الجزائر، لغة التعليم الرسمية هي اللغة العربية.موزعين في كل من ثانويات بكل من وهران ومستغانم.

5.4.مراحل ورزنامة الدراسة:

الميدانية

مرت دراسة بعدة مراحل زمنية، وكانت انطلاقة الدراسة الميدانية بتاريخ11-02-2011 وسجلنا آخر لقاء مع الإدارة بتاريخ 12-05-2013.

تخللت هذه المراحل الزمنية عدة عوامل نذكر منها:

- ✓ العطل المدرسية (عطلة الخريف، الشتاء، الربيعو الصيف)
- ✓ الاختبارات الفصلية التي تتوج كل فصل والتي لم تسمح لنا بالاتصال مع التلاميذ خلالها.

هذان العاملان ساهما بشكل مباشر في توقفات الدراسة الميدانية التي تفرعت بدورها إلى عدة مراحل.

1.5.4.الدراسة الاستطلاعية:

التي امتدت من 11-02-2011إلى غاية 10-06-2011وقد تم فيها تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مجتمع الدراسة.
- ضبط المتغيرات.

استخدمت المقابلات غير الموجهة مع التلاميذ في مختلف تخصصاتهم خلال حصص التربية البدنية والرياضية.

حيث إستطعنا التقرب من التلاميذ. كما كانت اتصالاتنا – وبصفة دائمة–مع الطاقم الإداري (الموجهين،المستشارين ، الأساتذة، المساعدين التربويين ...) بالإضافة إلى حضورنا مجالس الأقسام التي كانت تعقد دوريا قبل وبعد الاختباراتالفصلية،واجتماعات جمعية الأولياء مع الإدارة.

1.1.5.4.أدوات الدراسةالاستطلاعية :

خلال هذه المرحلة تمت دراسة ملفات التلاميذ المستهدفين لمقارنة نتائج التلاميذ في الطور الإكماليونتائجالسنة أولى ثانوي والتي تمت بمساعدة الموجهين المتواجدين في الثانويات مما استدعى الوقت الكثير ..كما تمت مراجعة سجلات غيابات التلاميذ .والاتصال بالأساتذة لتوجيهنا نحو التلاميذ من منطلق علاقتهم المستمرة معهم.

2.5.4.الدراسة الأساسية:

الميدانية

التي امتدت من11-02-2012إلى غاية 10-02-2013وقد تم فيها تحقيق الأهداف التالية:

1.2.5.4.أهداف الدراسة الأساسية:

اكتشاف محتوى وبنية التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية.

لدراسة محتوى وبنية التمثلات الاجتماعية يعمد الباحث إلى توظيف الأدوات التي تمكنه من التعرف على محتوى التمثل ووصفه وعلى طريقة تشكلهوكأنه يتعرف على الطريقة التي يتم بها تشكيل الواقع عند أفراد العينة وطريقة إدماجهم لهذا التكوين (التمثل) في نسقهم القيمي. (C. Guimelli, 1995 : p367-374)

مدركا بذلك العوامل الوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في تكوين التمثلات الاجتماعي.
(D. Jodelet, 2003 : p 52)

هذا ما يفرض على الباحث أن يكون دقيقا ومنهجيا في إنتقاء الأدوات الفعالة والمتوافقة مع طبيعة الموضوع من جهة وخصائص التلاميذ من جهة أخرى، حتى لا يقع في مغبة تفضيل أداة على أخرى، ويبتعد بذلك على جانب من جوانب هذا الواقع المتمثل في أذهان التلاميذ.

هذا ما أشار إليه **ج.ك.أبريك** وشرحه في قوله : " توجد مجموعة من المناهج والأدوات التي تضمن المصداقية العلمية للتمثلات الاجتماعية، وتسمح بمقاربة متعددة المناهج كضرورة لمصداقية نتائج دراسة التمثلات."(J.C.Abric, 2008 : p08)

فالتعرف على مضمون التمثلات الاجتماعية للتلاميذ حول موضوع المعرفة المدرسية، ووصف هذا المحتوى وإظهار شكله باستخراج النواة المركزية وضبطها. جعل الباحثةفي وضعية المصغي والملاحظ لكل ما يفكر فيه ويشعر به التلميذ حول موضوع المعرفة المدرسية.(Philogeneg, Moscovici, 2003 : p52)وإن كان الأمر هذا يحتاج إلى الكثير من الخبرة والمهارة.

لهذه الأسباب إعتمدت الباحثة على عدة أدوات لتدعيم هذا الموقف وذلك بتبني **المنهج الترابطي** الذي يشمل كل منتقنية التصريح التراتيبي،المقابلة غير الموجهة و المقابلة شبه الموجهة.

اختيار هذين شكلين من المقابلة يتوافق مع طبيعة الموضوعوالأهداف المتوخاة من هذه الدراسة.

6.4.أدوات المنهجية:

ولإتباع هذا المسار المنهجي على الباحث أن يستعين بأدوات المنهجية أكثر فاعلية لجمع محتوى وتنظيم التمثل الاجتماعي:

1.6.4.التصريح التراتبي:

كأداة للتعرف على النواة المركزية لموضوع المعرفة المدرسية عند التلاميذ الذين تظهر عليهم أعراض الانقطاع عن الدراسة.

إن التصريح التراتبي **L'evocationhiérarchisée**من أهم التقنيات المستخدمة في التداعي الحر (الارتباطات اللفظية) وترتكز على فكرة أساسية مفادها أن العناصر المعرفية يشار إليها بمجموعة من الكلمات أو الألفاظ المصرح بها من خلال الكلمة المثيرة، ليس من الناحية اللسانية فقط، وإنما النفسية أيضا، وهي مؤشرات توضح لنا شكل البناء المعرفي للتمثل الاجتماعي (J.C.Abric, 2003 : p63)

هذه التقنية مستوحاة من أعمال فرجس verges1992. يطلب فيها من المفحوص أن يعبر عما يفكر فيه عندما يسمع كلمة (موضوع معين) وذلك في زمنين:

- زمن التداعيالحر.
- زمن التراتيبية.

- **زمن التداعي الحر**: نقدم للمفحوص – الكلمة المثيرة- والتي هي في بحثنا – المعرفة المدرسية- وعليه أن يصرح بالخمس كلمات أو التعبيرات التي تتبادر إلى ذهنه بطريقة عفوية.

و قد أكد ج.ك.أبريكJ.C.Abricبأنها تقنية سهلة وسريعة توصلنا إلى المجالات الدلالية للفظ أو موضوع الدراسة.

كما أنها تقنية تظهر لنا استخدام الآليات النفسية المعرفية والاجتماعية:

- التبريـر Rationalisation
- الإزاحـــة Scotomisation
- التحكـــــم Control

و هي آليات تساهم في تكوين العالم المعرفي للأشخاص جراء تعاملهم مع معطيات المحيط الاجتماعي.

أما المرحلة التراتيبية: فهي المرحلة الثانية فبعد إنتاج مجموعة من الألفاظ أو التعبيرات المرتبطة بالكلمة المثيرة من طرف أفراد العينة، يطلب منهم ترتيب هذه الكلمات حسب درجة الأهمية بالنسبة إليهم في تسلسل رقمي 1، 2، 3، 4، 5 وهذا ما يعرف بالمعالجة المعرفية للتصريحات اللفظية (J.C.Abric.2003: p61)هذا ما يضهر في إجابات التلاميذ أحد التلاميذ في الدراسة الإستطلاعية.

1تطور
2ثقافة
3تكنولوجيا
4ازدهار
5علوم

جدول التصريح التراتبي للكلمة –المثير–**المعرفة المدرسية-**

في هذه المرحلة عرضنا على مجموعة صغيرة(30 تلميذ) مجموعة من الكلمات المثيرة أو المحفزة ولاحظنا طريقتهم في التعامل معها. معتمدين في ذلك على الخلفية النظرية لدراسة التمثلات الاجتماعية من منطلقالعمل الارتباطي للكلمات المعبر عن محتوى تمثلات الأفراد.

المحاولة الأولى 20تلميذا:15تلميذ، و15تلميذة.

و إستبدلت هذه المجموعة في المحاولة الثانية بنفس أعداد التلاميذ بغية التأكد.

لهذا فقد عمدنا إلى تحضير مجموعة من الكلمات الملائمة للمستوى الذهني والإنفعالي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي.

تم شرح و توضيح غاياتوأهداف هذه المناقشة لتلاميذ بعد موافقتهم للمشاركة في هذا العمل الإختباري مع التأكيد لهم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. كل ما في الأمر هو أن يعبروا عما يفكرون فيه عندما نلتقط آذانهم كلمة – المثير–.

بعد سردنا للكلمات :

- المعرفة
- العلم
- المعرفة العلمية
- المعرفة المدرسية

تم إستخلاص النتائج التالية:

كلمة " المعرفة المدرسية " هي الأكثر تداولا من طرف التلاميذ (مجموعة المناقشة)، مقارنة بالكلمات الأخرى وهذا راجع إلى جملة الارتباطات الضعيفة معها.

وعلى هذا الأساس تم إقصاء الكلمات التي لم يتفاعل معها التلاميذ وإحتفاظ بكلمة – المثير– **المعرفة المدرسية** ككلمة تحفيزية .

اقترح 5 كلمات تتبادر إلى ذهنك بعد سماعك لهذه **التعليمة** : إذا قلت لك " **معرفة مدرسية**" فما هي الكلمات الخمس الأولى التي تفكر فيها .

هذه التعليمة تتبعها عدة تعليمات أخرى، سيتم عرضها المرحلة من الدراسة .

2.6.4.المقابلة غير الموجهة:

والتي تم استخدامها عبر مراحل دراسة من منطلق إستكشافي لجوانب الموضوع والتعرف على مختلف التطبيقات اللسانية الموظفة من طرف التلاميذ، وتحديد أهم المؤشرات التي ساعدتنا على صياغة وتصميم دليل المقابلة.

هذا ما شرحه **ب**. موليني P.Moliner" المقابلات الاستكشافية تسمح بالتعرف على الخصائص العامة للتمثلات عند مجموعة من الأشخاص(P. Moliner, P.Rateau, V. Cohenscali, 2002: p53)

حيث يتم فيها إفساح المجال للتلاميذ، الأساتذة، وأولياء التلاميذ للتعبير عن أفكارهم وانشغالاتهم المشتركة حول المعرفة العلمية ولكن من زوايا مختلفة وبخلفيات متفاوتة.

هذا النوع من التقنيات يعتبر أساسيا عندما نريد الحصول على معطيات متعددة دون إجبار الأخر بإجابات متعلقة بأسئلة جاهزة. وهذا ما ذهب إليه ج.ك.أبريك.J.C.ABRIC ووضحه بشكل جيد في قوله: " نتعمد في أن نترك للآخر المجال لكي يهتم بالسؤال وكأنه صادر عنه فيقترح الإجابات التي توضح لنا طريقته في التفكير، ورؤيته ومنهجيته في تنظيم وبناء معارفه."(J.C.Abric :2005, p45)

إن تسمية المقابلة الغير الموجهة لازمت المقاربة المرتكزة حول الذات عند كارل روجرز المقاربة العلاجية الإرشادية التي اعتمدت بدورها على الأبحاث Western electric حول دراسة الفارق الموجودين أسئلة واهتمامات العمال، أين تم تطبيق المقابلة الغير الموجهة بانتقال من الأسئلة إلى المعرفة تتشكل في آراء الفاعلين داخل السياق الاجتماعي ولغوي ضروري لفهم خطاب الفاعلين. (S. Duchesse, 2000 , p04)

هذا النوع من المقابلاتيرتكز على **مبادئ النظرية الروجرزية** التي توفر جو ومحيطا من أربعة أبعاد:

- التقبل غير المشروط.
- الحيادية.
- الصدق .
- التعاطف.

و هي نفس الأبعاد التي تساهم في تشكيل صياغة ذات قوية عند المعالج النفساني كارل روجرز في " **نظريته المرتكزة حول الذات**".

الذي يرى بأن نمط العلاقة الموجودة بين المعالج النفسي والعميل (الحالة في المقاربة التحليلية) يجب أن ترتكز على الإصغاء إلى الآخر دون إصدار أحكام مسبقة. مع محاولة المعالج في أن يحل محل المرآة العاكسة لأفكار ومشاعر وانفعالات الآخر. ليساعده على التعرف على ذاته من جديد، وذلك باتخاذ وضعية المصغي لكل ما يحدث خلال الحصص العلاجية مظهرا بذلك الكثير من التعاطف وكأن ما يحدث لذات العميل هو جزء مما يحدث للمعالج.

هذا التوجه النظري الذيتماعتماده في دراسة كان نتيجة لقناعة الباحثة الشخصية والعلمية كونه أفضل طريقة في التعامل مع التلاميذ.

فعمدت الباحثة على إتباع مبدأ الإصغاء الحيادي بتقبل كل ما يتعلق بمشاعرهم وتصريحاتهم حول تجاربهم المدرسية وكأنها جزء من هذه التجربة باحثة من خلالها عن المعنى الذي يحمله هؤلاء التلاميذ عن المعرفة االمدرسية باستخدام تقنية إعادة الصياغة لتصريحات التلاميذ.

فنتحول من الاستخدام التقني والمنهجي إلى وضعية عياديةمنطلقها إنساني إيجابي، يضع الآخر في جو من الاطمئنان والراحة بعيدا عن مشاعر الألم التي تخلقها الصور النمطية المتمخظة عن تجارب هؤلاء التلاميذ.

هذا الجو توفره تقنية التداعي الحر، والتداعي الحر منهج يشمل التعبير عن كل الأفكار التي تتبادر إلى الذهن دون أي عمل انتقائي، فيكون إما انطلاقا من عنصر معين (كلمة، رقم، صور من الحلم، أو تمثل) أو بطريقة عفوية.(J.Laplanche et J. B. Pontalis, 1994 : P 228)

هذه التقنية (التداعي الحر) كانت ولا زالت من أهم التقنيات المستخدمة في التحليل النفسي، وترتكز على الإيحاء والتركيز الذهني من قبل الشخص على تمثل معين.

فهدفها هو اكتشاف السلاسل الترابطية للأفكار، ويمكن اعتبار مجرى التداعيات "حرا" بالقدر الذي لا يكون فيه هذا المجرى موجها أو مضبوطا بقصد انتقائي.

تتصاعد حدة هذه الحرية عندما لا تكون هناك أية نقطة انطلاق محددة وبهذا المعنى يصبح الكلام عن قاعدة التداعي الحر بمثابة مرادف لقاعدة أساسية في التحليل النفسي.كما أن كلمة " حرية" لا تعني

عدم التحديد، وإنما ترمي إلى استبعاد الانتقاء الإرادي أي تعطيل لعبة الرقابة الثانوية الموجودة بين الوعي وما قبل الوعي حسب ما تشير إليه النظرية الموقعيةالفرويديةالأولى.لو رجعنا إلى تعريف سعدي لحلو واستخدامه لمنهج التداعي الحر، للاحظنا أنه جمع بين مبادئ النظرية التحليلية والنظرية السلوكية. ولكن كيف تم ذلك؟

فاستخدامه لمفهوم التداعي الحركمنهج وتقنية يختلف تماما عن تقنية التفريغ التي وضعها بروير، وهي منهج يرتكز على مبدأ الارتباطبين الأفكار بوجود مثيرخارجي أو بعدمه وبين مبادئ المدرسة السلوكية التي تعتبر سلوكيات الأفراد ارتباطات مدعمة (سلبا أو إيجابا) بين السلوكيات والمثيرات الموجودة في المحيط، والمتراكمة في ما يعرف بالعلبة السوداء .

بحيث يكفي أن نضع المثير المناسب لتحصل على سلوك مبرمج.

هذه الازدواجية في استخدام مفاهيم كل من المدرسة التحليلية والمدرسة السلوكية خدمت بشكل كبير دراسة مجال التمثلات الاجتماعية بمرونته في التعامل مع مقارباتنظرية أخرى، والجمع بين دور الارتباط وفعالية المثير للوصول إلى المجال الدلالي للتمثل الاجتماعي. هذا ما يختصره سعدي لحلوS.Lahlou في قوله:

" إن استخدام التداعي الحر في دراسة التمثلات الاجتماعية هو مسلك طبيعي وواعد.

(S.Lahlou, Penser Manger : p 241-244)

هذا التصريح يتقاطع مع موقف د.ا.م.سلفانا Derosa Anna Maria Sylvanaالتي تؤكد أن استخدام التداعي الحر يسمح بالحصول على نتائج مهمة للتوصل إلى النواة المنظمة للعوامل الدلالية للتمثل الاجتماعي غير أن استخدام هذا المنهج بطرح مجموعة من العوائق المنهجية باعتبار أن التمثلات التي نريد دراستها هي تمثلات اجتماعية وليست تمثلات فردية(Derosa,Anna-Maria sylvana,1988: p27-50).

1.2.6.4.إجراءات المقابلة الغير الموجهة :

نجاح هذا النمط من المقابلات مرتبط بطبيعة الثقة التي تتأسس بين الباحث والمفحوصين، خلال مسار المقابلات. وذلك بحفاظ على حرية المفحوص في الإجابات بعد طرح سؤال في شكل "تعليمة" نفتح المجال للمفحوص بتعبير عن آراءه حول موضوع تم تطرق إليه في سؤال تعليمة.

هذا ما يجعل من المقابلة الغير الموجهة تختلف شكليا عن المحادثة. إذ أن الباحث منذ بداية المقابلة يطرح سؤال في شكل تعليمة «Consigne» قبل الإشارة إلى أبعاد "التعليمة" في المقابلة الغير الموجهة لا بأس أن نوضح أهم قاعدتين يجب توفرهما في الباحث لإنجاح هذا النمط من المقابلة وهما:

- قاعدة أخلاقية
- قاعدة تقنية.

القاعدة الأخلاقية: تتمثل في نقدم بالمقابلات إلا مع الفاعلين الذين يوافقوا أن يكونوا من أفراد العينة.

كماحاولنا أن نحافظ على الغموض في علاقتنا مع التلاميذ وأننا نحمل على إنجاز بحث بهدف تخرجنا دون ذكر مستوى أو درجة العلمية للحفاظ على عفوية سلوكيات تلاميذ خلال المقابلات.

تم تسجيل كل المقابلات "الغير الموجهة" باستخدام مسجلة وذلك للحفاظ على موضوعية الخطاب دون الإعتماد على ذاكرة الباحث، بعد موافقة تلاميذ المشاركين في البحث على استخدام المسجلة.

أما القاعدة التقنية للمقابلة الغير الموجهة فترتكز على عنصرين:التعليميةlaconsigne والإنعاش أو الإحياءRelance:

التعليمية: للتعليمة كثر في تفصيل المقابلة بهدف الحصول على منتج لغوي من طرف المفحوص حول موضوع معين.

لقد ركزتم.سيمونM. Simonعلى أهمية "التعليمة" التي هي جملة أو سؤال ممهد للمقابلة وتكون مرتبطة بموضوع الدراسة بدون توجيه أفكار المفحوص(M. Simonet, 1979, Tome, 37 : p155-164) .

لهذا فإن من المهم معرفة اختيار كل كلمة من السؤال المطروح بمضي أن تحوي التعليمة على كلمات مفتاحية (حول موضوع الدراسة) لها القدرة على تحفيز المفحوص على التصريح وتفتح المجال أمامه للتفكير حول الموضوع.

أما من ناحية الشكلية فإن صياغة التعليمة تكون في شكل سؤال يعبر عن طلب الباحث اتجاه المبحوث.

تبدأ غالبا على النحو التالي:

"بماذا تفكر عندما تتكلم عن موضوع....."

"ماذا يمثل موضوع....."

"هل تريد أن تتحدث قليلا حول موضوع....."

الصيغة الأخيرة لها ميزة تجعلها تتخلف عن الصيغتين وهي أنها تملك القدرة على فتح مجال الحوار وتجنب المفحوص المسؤولية، فعندما نقول له بماذا تفكر وكأننا نحمله مسؤولية بما سيصرح به فيعمد على تحويل وتحوير تصريحه أما إذا اخترنا صيغة أن نجعل الأمر ليس إجباريا وفي نفس الوقت نقحمه في حوار بدون أن يلاحظ ذلك بشكل مباشر هذه الصيغة اعتمدها مع كل التلاميذ خلال تطبيق المقابلة الغير الموجهة، وذلك بطرح الصيغة التالية:

"هل تريد أن تتحدث حول موضوع المعرفة المدرسية التي تتلقها فيالمدرسة؟" هذه الصيغة اللفظية كانت دائما ترافقها إشارات اتصالية غير لفظية كابتسام للمفحوص وأخذ وضعية الإصغاء بهدف وضع المفحوص في جو من الأمن والاطمئنان للحفاظ على السير الحسن للمقابلات، لهذا عمدنا أن لا نكون رسمين جدا في تعامل مع التلاميذ من ناحية لغة اللفظية و الغير اللفظية.

هذا الموقع الذي إتخذته الباحثةأمام التلاميذ ليس من السهل أن يحافظ عليه بالتزام الحيادية من جهة وقربه من المفحوص من جهة أخرى، المهم هو أن يستوعب المبحوث أن الباحث لا ينتظر منه فكرة أو رأي محدد ومنحه حرية التفكير والتعبير. وإن حدث وتوقف المبحوث على الكلام على الباحث أن يساعده باستخدام ما يعرف بتقنية إنعاش الحوار les relances التي تتحدد أنماطها على أنواع الصمت فعلى الباحث أن يركز على آخر الكلمات التي صرح بها المبحوث ويحاول أن يعيد صياغتها للملاحظة ردود أفعال المبحوث.

هذا ما حاولنا نضيفه على طول مسار المقابلات مع تلاميذ بتحديد تعليمة في شكل سؤال ونضيف تقنية إعادة صياغته بهدف إعادة إحياء المقابلات وتشجيع المبحوث على الحوار كما لاحظنا عند إخفاء المسجلة بعد إنتهاء مقابلة قام أغلب التلاميذ بإضافة بعض الملاحظات التي كانت في بعض الأحيان لها معنى أعمق مما تم تصريح به خلال المقابلة.

3.6.4.المقابلةالنصف الموجهة:

إن تطبيق المقابلة شبه الموجهة مع التلاميذ المشاركين في دراستنا ارتبط بشكل كبير بطبيعة الموضوعوأهدافالدراسة. وذلك بتعميق الدراسة حول المعنى المشكل لتمثلات التلاميذ والذي تم التصريح به خلال المقابلات غير الموجهة. فالمقابلة شبه الموجهة كانت كمرحلة ضرورية لتدعيم وتكملة النتائج المحصل عليها من المقابلة غير الموجهة. وهذا ما فسره fortin..m.fعندما اعتبر أن اللجوء إلىالمقابلة شبه الموجهة يمكن تفسيره في إرادة الباحث في فهم معنى الظاهرة من طرف الفاعلين.(Fortin, M F 1996)

كما أن كل منQuivyوCompenhoudt2006. أظهرا أن هذا النمط من المقابلات هو الأداة المفضلة والمناسبة والتي يستطيع المشاركون في البحث من خلالها أن يعبروا عن أفكارهم حول حادثأو وضعيةمعينة وتكون تفسيراتهم وتجاربهم في شكل آراء ومعتقدات يدلونبها بكل حرية وعفوية. ولهذا يعتبر اختيار هذا النوع من الأدوات متوافقا مع الحاجات الخاصة بالبحث لأنه أكثر مرونة من المقابلة الموجهة، ويسمح بتوظيف الأسئلة المفتوحة للتركيز على خطاب الفاعلين حول مختلف المحاور المصاغة في دليل المقابلة.

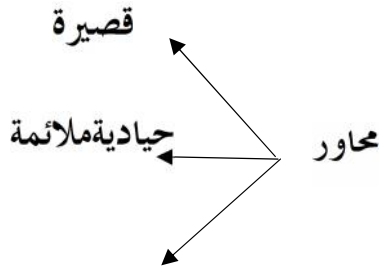
كما يفسح المجال للمفحوصين للتعبير عن آرائهم بطريقة أكثر عمقا ووضوحا. هذه الميزة تجعل من المقابلة شبه الموجهة الأداة الأكثر فعالية لإنتاج معطيات لفظية بحسب طلب الباحث حول موضوع معين بطريقة عفوية مرتبطة بجانب من جوانب موضوع دون أخرى. وهذا ما يميز هذه التقنية باعتبارها قادرة على وضع كل من الباحث والمفحوص في تفاعل مستمر. كما أنها تقنية تكشف عن سلم القيم والأحكام وآراءالتلاميذ حول موضوع المعرفة المدرسية. فمن خلال جمع هذا الخطاب المشترك نستطيع أن نستخرج التمثلات الراسخة في أذهان التلاميذ، هذا ما ينعكس بشكل واضح في صياغة دليل المقابلة الذي استخدمناه معالتلاميذ المشاركين في الدراسة والذي اشتمل على أسئلة شبه موجهة مرتكزة على محاور

الميدانية

مرتبطة بمحتوى وشكل التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية وفق الشروط التي يجب أن تتوفر في دليل المقابلة بحيث تكون محاوره مناسبة ومتوافقة مع موضوع الدراسة، وهذا ما وضحه كل منس.زاجكZajc-Savoie.

(Savoie, Zajc.I 2009 : p 337-360).

لضمان سلامة المنهجية في صياغة دليل المقابلة، يجب على الباحث أن يوفر ثلاث خصائص في صياغة محاور دليل المقابلة شبه الموجهة:



- المحاور القصيرة تجنب المفحوص تعدد الأبعاد لمحور واحد
- المحاور الحيادية حتى لا توحي أو توجه إجابات أو خطاب المفحوص
- لمحاور الملائمة حتى تستجيب لحيثيات موضوع الدراسة

هذه الخصائص الثلاث يصعب توفرها بشكل متساو في كل محاور دليل المقابلة.

1.3.6.4.بنية دليل المقابلة:

ارتكز بناء دليل المقابلة شبه الموجهة على العناصر المشكلة للإطار النظري لموضوع الدراسة وإشكالية البحث.

لهذا اعتمدنا على محاور ترتكزعلى متغيرات الخطاب المشترك بين التلاميذ للحصول على بنية ومحتوى التمثلات الاجتماعية.(ملحق01)

2.3.6.4.الإطار المكاني لإجراءللمقابلات:

تم إجراء المقابلات داخل الثانويات وفي فضاء تم تحديده بمساعدة مستشارين التربية، حيث وقع الإختيارالباحثةعلى المكتبة.

وبعد رجوع إلى جدول توزيع الحصص الأسبوعي، وتوقيت حصص التربية البدنية والرياضية. تم ضبط جدول زمني للمقابلات مع التلاميذ تفاديا للمساس بنظامهم الدراسي حيث استهدفنا أوقات فراغ التلاميذ لإجراء هذه المقابلات.

وبعد الحصول على موافقة أولياء التلاميذ المشاركين في البحث بإمضائهم شهادة المرافقة.(ملحق02) وقد انتهزنا فرصة حضور الأولياء وسألناهم في وضعيات أبنائهم. فطلبوا منا وبإلحاح- أن نساعد أبناءهم على تجاوز المشاكل التي يعانون منها. هذا الأمر استغرق منا وقتا طويلا كي نفهمهم أن عملنا ينحصر في القيام بدراسة ميدانية، وأن أبناءهم يشكلون أساس هذه الدراسة. ولكن، وبالرغم من توضيحاتنا المتكررة فقد وجدنا أنفسنا ملزمين بالتعامل مع الأولياء وأبناءهم وتوجيههم إلى المتخصصين في المجال.

إن عملية التواصل مع الأولياء كانت مرحلة ضرورية، سمحت لنا بالتعرف عليهم الأمهات شكلن نسبة عالية) -والاستماع إلى انشغالاتهم بخصوص أبنائهم. وأن المشاكل المدرسية ما هي إلا جزء من المشاكل التي يعانون منها مع أبنائهم يوميا. كما عبروا عن مخاوفهم حول مستقبل أبنائهم قناعة منهم أن الحصول على الشهادة هو الضامن الوحيد لحياة جيدة.

هذا الموقف جعلنا نتساءل عن واقع نظامنا التربوي في تعامله وتكفله بالتلاميذ الذين يعانون مشاكل دراسية أو انه لا يبالي إلا بمن ينجح؟...

يجد الأولياء أنفسهم مهمشين مثلهم مثل أبناءهم فيلجؤون إلى التعبير عن سخطهم بإبداء سلوكات عدوانية إزاء الإدارة والأساتذة باعتبارهم السبب الرئيسي والمباشر في فشل أبنائهم.

هذه الملاحظات كانت نتيجة معايشتنا وبشكل يومي – لأولياء أفراد العينة. وقد تطلب منا الأمر وقتا طويلا للحصول على موافقتهم على مشاركة أبنائهم في البحث خشية منهم في أن تكون لهذه الموافقة

عواقب وخيمة تضر بمصالح أبنائهم.هذا التردد والتناقض في مواقف الأولياء ويحتاج إلى تفسير فمن جهة يبحثون عن المساعدة ومن جهة أخرى يترددون في الموافقة على مشاركة أبنائهم في الدراسة.

وبعدما تم الاتفاق على الشروع في العمل مع الإدارة والأولياء والتلاميذ أنفسهم وفقا للجدول الزمني للمقابلات شرحنا لهم أهداف الدراسة وأبرزنا لهم أهمية مشاركتهم وتعاونهم لإنجاح هذه العملية وقد عملنا على بناء علاقة تسودها الثقة بتوفير أجواء من الأمن والتعاطف معهم،واحترام آرائهمورغباتهم في تمديد أو توقيف المقابلات. وما تجدر الإشارة إليه أن بعض أفراد العينة توقفوا عن الحضور إلى مواعيد المقابلات بعد تسجيل حضورهم مرة أو مرتين،وقد قمنا بإخبار الإدارة وإعلام الأولياء تفاديا لما قد يقع من سوء تفاهم بين الطرفين.

كما تم إجراء تعديلات مستمرة للجدول الزمني للمقابلات وذلك في فترات تنظيم الفروض والاختبارات.

4.6.4.برنامج ألزست

1.4.6.4.منهجية:

من اجل تحليل تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية لقد تم استخدام برنامجالآلييعرف **ببرنامج ألزست**الذي يرتكز على التحليلالإحصائي للنص .

على حسب الاسم وانطلاقا منه:

Analyse des lexèmes co-occurrentes dans les amorcés simplifies d'un texte.

ألزستAlceste برنامج آلي لتحليل النصوص يقترح على الباحثين في العلوم الاجتماعية المساعدةلتحليل النصوص المرقمة . خصوصية هذا البرنامج الآلي أنه أداة تشتمل على منهج إحصائي وله فائدة كبيرة في دراسات الاجتماعية التي تستخدم تقنية المقابلة، وهذا لا يعني أنه البرنامج الوحيد لتحليل النصوص.

ـــ ومن أهم الدراسات التي استخدمت هذا البرنامج :

الميدانية

دراسة سعدي لحلو S.lahlou.1998

دراسة سيرجموسكوفيسي MassonetMoscovici .1997

دراسة كينبرق ووانر kinbergetwagner2000

كما أن هذا البرنامج يسعى بشكل أو آخر إلى ترسيخ التحليل الهرمونطقي في تحليل المحتوى التمثلات ويساعد في التعرف على النواة الدلالية . يستخدم هذا البرنامج في مختلف المقاربات أو الأبحاث الأكاديمية التي ترتكز على تقنية المقابلة .(Bandouin.V, 2000 : p2)

لهذا سنتناول بالشرح أهم المبادئ الأساسية لفلسفة هذا المنهج وتطبيقاته في علم النفس الاجتماعي.

برنامجألزست وضع من طرف- **ماكس ريني**Maxereneitوالذي يسجل ضمن المبادرةالتي طورها **ج.ب.بن زكري**- .الغاية عند بن زكري هو الوصول إلى تقنيات إحصائيةمتعددة الأبعاد لتحليل الخطاب وتحديد نوعية الارتباطاتأين كان هدفه هو إيجاد لسانيات جديدة تتعارض مع لسانيات التأسيسيةعند **شومسكي**(Benzecri.J.P, 1982 : p101)

برنامج ألزست تم تأسيسه من طرف ماكس ريني وهو نتيجة تيار في تحليل المعطيات المطبقةعلى النصوص والذي يضع تحليل نحوي من خلال السياقالعام للنص المقابلات.لهذا كانت الغاية من هذا البرنامج عند ماكس ريني ليس مقارنة التوزعات الإحصائية للكلمات في النص العاموإنما دراسة البنية الشكليةوتكراراتها في تصريحات –مقابلات- داخل النص العام.(Reinert.M, 1993 : p9)

فهذا التحليل الوصفي يرتكز على الارتباطات الموجودة بين الكلمات في النص العام وخاصة التحليل النحوي الذي يسمح بالاستخراج العلاقات الموجودة بين الكلماتووحدات الموجودة في السياق.الغاية منها الحصول على تصنيفللتصريحات الموجودة في النص من منطلق التشابه في الملمح وعلى مستوى توزيع الكلماتبهدف التعرف على مختلف الفضاءات المعجمية.

2.4.6.4.الأساس النظري لمنهج ألزست:

من أساسياتهذا المنهج هي:

- هو برنامج يوجد في السياق النموذجي للتعرف على الأبعاد الدلالية للتمثلاتالاجتماعية. مما يجعل منه نظرية دلالية كمية .بإبراز البنيات التكرارية داخل النصوص .
- هي مقاربة كيفية التي تأخذ بعين الاعتبار الحضور أو الغياب لخاصية أو جملة من الخصائص في الخطاب المدروس.
- المؤشر المستخدم يعتمد على التكرار ذا طبيعة لسانية أين هذا الحساب يستخدم من خلال **لوغارتمية**الذي يقدم معلومات حول تكرارات من خلال الحضور والغياب مما يسمح بالإجراء المقارنات بين الملامح المعجمية القريبة من مستوى الوحدات التي توجد في السياق هذا ما يعرف **بالتوزيع النسبي للتكرارات المعجمية**. هذا ما يجعل من أنأصل منهج ألزست يعتمد على التوزيع السميائي وليس اللساني(REINET ,M.2001..P3)
- منهج ألزست يقدم رؤية من منطلق تحليل الأبعاد المعجمية المكونة للخطاب.الذي يحمل مجموعة من الأثر النحوي نتجت الاستخدامات المختلفة من طرف المتحدث.فخطاب يحمل أثر المتحدث .بمعني طريقة إستعمالهبعيدا عن الشكل الظاهري متمثل في مركب الاتجاهات أو التمثلات الفردية (reinert.m.1993.p56).

- تحليل الخطاب لا يتوقف على العلاقة بين الفاعل وما يقوله وإنما تحديد الوضعية التي يريد أم التي يشغلها كل فرد لكي يكون فاعل.مما يجعل من الخطاب مجموعة من القواعد التاريخية المحددة لكل من البعد الزماني والمكاني محددة لشروط النشاط للوظيفية الخطابية.
- **المعنى** لايوجد **في النص**وإنما المعنى يوجد في **زمن الحديث**فنص لايحملإلاالأثر الشكلي لتواجد الموضوع.
- منهج ألزست يرتكز على الأساس السميائي .لنظرية **بيرس**أين الكلمة التي تعيش هي التي تتكرر فيظهر النشاط ففي هذه الحالة العلامة ترتبط بالفعل أكثر من المعنى.
- هذا المنهج (Alceste) الذي يسمح ب Cartographier les principaux lieux commund'un discoursفضاءات المشتركة "Commun" من حيث المعنى فهي الأكثر وجودا لدى الأفراد.

3.4.6.4.الإجراءات التقنية المتبعة لتحليل النص العام- المعرفة المدرسية-:

الميدانية

- البرنامج الذي تم استعماله هو نسخة version 2012plus
- حجم النص(نص المقابلات)ko:95
- عنوان النص العام**المعرفة المدرسية**.

سيعمل برنامج ألزستعلى إبراز التشابه والإختلاف من خلال التحليل المعجميأين يتم فيه الإحصاء المعجمي للكلمات التي تحمل في اغلب الأحيان غموض من الناحية اللسانية أين الكلمة قد تحمل معنيان أوأكثر لهذا فان البرنامج يتعامل مع الكلمات كوحدات تشكل جزء من مجموعة العبارات المشكلة للنص العام.هذه الوحدات هي الحاملة للمعنى تقدم قراءة لغاية المتحدث. لهذا ففي برنامج ألزست نتعامل مع وحدات الخطاب كل وحدة هي حاملة للمدلول .

كما أن برنامج ألزست يعمل على**أربع مراحل** بعد القيام بمرحلة أولية قامت بها الباحثة وهي تحضير كل مضامين المقابلات وفق شروط معينة لكي تصبح تتوافق لتحليل الآلي و الذي يشمل عدة مراحل .

- **تحضير النص العام:**

النص العام للمقابلات مر بمرحلة التحضيرحسب **الشروط التي يفرضها**(دليل إستخدام البرنامج) قبل معالجته من طرف البرنامج الآليأينقامت الباحثة بإعادة تنظيم حوالي 464 نص من المقابلات المجراة مع التلاميذ.هذه الفكرة تتوضح أكثر للقارئ في المثال التالي :

***جنس: أنثى، *سن 18، *تخصص علوم.**

في مجتمعنا ما يهم هو أن يكون الشخص غنيا لديه الكثير من النقود هو رجل له قيمة ولكن الفقير ليس له مكان في مجتمعنا .

***الجنس: م، *السن: 21، *تخصص: آداب.**

يوجد في مجتمعنا الرشوةوالتميز والتهميش بين لتلاميذلأغنياء والفقراء الكثير من اللامبالاة الكراهية والمحسوبية الشهادة ليس لها قيمة وبدون أي فائدة .

***الجنس: أ، *السن: 18، *تخصص: آداب.**

الميدانية

في ثانويتناتلاميذ أغنياء من لهم مكانة في الثانوية وليس ل الفقيرالتلميذ اللطيف هو مهمش ويساء معاملته وتلاميذ العدوانيين لديهم دائما لمكانة.

***الجنس: أ، *السن: 18، *تخصص: علوم.**

الأساتذة والإداريين يدفعون بالتلاميذ إلى الانقطاع خاصة التلاميذ الفقراء والمحسوبية النقود هو ما يهم وليس شيء آخر .

***الجنس: أ، *السن: 16، *تخصص: لغات.**

في هذه الثانوية لا أستطيع أن أجد فتاة جميلة.

***الجنس: أ، *السن: 18، *تخصص: آداب.**

في ثانويتناهو مكان للأزياء والمظاهر والتكبر، الغني هو ملاك والفقير ليس له مكانة كل الأمور مرتبطة بالمال.

وضع النجوم سيفرق بين معلومات عن المتحدث(التلميذ) وحديثهخلال المقابلة.

البرنامج سيحدد بعد ذلك وحدات السياقالأساسي.U.C.Eالذي يشكل المفهوم الأساسي لبرنامج ألزست والذي تم تحديد في النص العام لدراسةب حوالي519وحدة نصية.

- **قـ ـ ـائمة الأشكـال التخطـيطـية:**

يقوم البرنامج بتصنيف مزدوج بحذف ما يعرف ب –الكلمات الأداتية– مثل الأسماء–الحال– علامات التعجب–حروف الجر.....الحذف الثاني سيطال كل الكلمات التي لم يتم التعرف عليها والكلمات التي وردت مرة واحدة فقط والتي بلغ عددها 900 كلمة.

المرحلة الثانية من التحليلتعرف بـــــــــــــــــــ

- **تقليص:**la lemmatisation

يتم فيها تقليص المفردات من خلال تجميع أشكال النص ذاتالأصل اللغوي واحد أو تنحدر من أصل لغوي واحد.أين كل الأفعال ترجع إلى مصدرها والصفاتوالأسماءإلى المفرد .في نهاية هده العملية سيتم الحصول على مجموعة من الأشكال التي تظهر في جداول من خلال تعداد الأشكال ونسب تكرارها داخل النص .لتأتي بعدها مرحلة التصنيف التنازلي التسلسلي.

- **مرحلة التصنيف التنازلي التسلسليC.D.H**

ويتم فيها تحديد المسافات بين مختلف الوحدات الأساسية التي تم تحديدها مسبقاومن منطلق هده المسافات يتم تجزئةالنص العام إلى مجموعات متجانسةمن الوحدات القريبة من بعضها البعض..بمعنى من الأكثر تشابها على المستوى المعجمي إلىالأقل تشابها.تصنيف مختلف تصريحات التلاميذ من خلال تجميع مختلف الوحدات التي لها ملمح متشابهمنخلال هده التشابهات تستقر الطبقات كل طبقة تجمع جملة من الكلمات التي لها حضور فعلي فيمحتوى النص العامهده المراحل تقدم لنا تحليل سميائي بتعرف على الصور الضمنية التي يحملهاالتلاميذ حول موضوع المعرفة المدرسية.

ينتج عن هذه المرحلة مجموعة من **الطبقات**les classesنتيجة التحليل القياسي والتصنيف المزدوج و التي كانت 05 **طبقات** .

5.6.4.المنهج التخطيطي(الرسم الحر):

لم يكن المنهج التخطيطي ــ الرسم الحر ــ اختيارا منهجيا منذ البداية، وإنما كان وليد الملاحظة والمصادفة معا، كيف ذلك؟

خلال القيام بمقابلات الغير الموجهة لاحظت الباحثة أن معظم أفراد العينة المشاركين في دراسة يقومون برسم أشكال معينة على الأوراق خلال المقابلات، لهذا حاولت أن تعزز هذا السلوك بوضع أوراق بيضاء وقلم الرصاص والألوان، خلالها لاحظت أن بعض التلاميذ يميلون إلى الرسم خلال المقابلات، تكرار هذا السلوك شجعت بشكل أو بآخر على استخدام تقنية الرسم الحر كمنهج لدراسة التمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية .

مع وجود تفصيل أن الباحثة لم تفرض هذهالتقنية على كل أفراد العينة وإنما كان بإحترام رغبة التلاميذ وذلك باستخدام الصيغة التالية:**"إن كنت ترغب بذلك هل يمكنك أن ترسم أي شيء يمثل لك موضوع المعرفة المدرسية ".**

هذه **التعليمة** دفعت بعض أفراد العينة إلى عدم رسم أي شيء وإكتفوا بإرجاع الورقة بيضاء.

قبل الولوج في تفاصيل هذه المرحلة، سأعرض أهم الأبعاد النظرية للمنهج التخطيطي وأهم الدراسات التي استخدمت الرسم الحر لدراسة التمثلات الاجتماعية .

1.5.6.4. تعريف الرسم:

يعتبر الرسم في أدبيات علم النفس على أنه إسقاط كل ما يشعر ويفكر فيه الفرد على مساحة الورقة، هذا ما عرفته**جوردان وإينوسكو**Jourdanet Ionescu: " الرسم هو وضعية إسقاطية تظهر من خلاله المخاوف، الصراعات وتنهار الدفاعات ويطفو القلق " .أما :**ج.روي**J. Royer فتعرفه على أنه :" الرسم يسمح بالتعبير عن الغير الموصوف (الذي لا يوصف) الذي لا يمكن تفسيره، الفريد من نوعه، الغير المفهوم تطفو كل المشاعر والانفعالات بشكل جلي ودون مقاومة " (j. Royer, 1995 : p14).

أما **ميشلي**Muchielli، فيوضح **الأهمية الإسقاطية** للرسم من خلال المحتوى الظاهري ومحتوى الخطي للرسم :

المحتوى الظاهري يكون شعوري أما **المحتوى الكامن** يكون مرتبط بالرموز اللاشعورية .النشاط التخطيطي الحر هي من أفضل الطرق للتعبير عن الصراعات النفسية فالنشاط **التخطيطي له وظيفتين:**

- وظيفة التعرف على الجانب اللاشعوري.
- وظيفة استعراض الآلام أو الجروح النفسية.

.بمعنى أن للرسم وظيفة إسقاطيه يظهر العرض في شكل آخر أكثر غموضا بالنسبة للفاعل وأكثر رمزية بالنسبة للباحث".(X. Pommereau, M. Brun, J : p102)

الرسم هو اللحظة التي ينبثق الخيال آخذ معه طور من ماضي ومستقبلالفاعل فهو موقف يتجمع حوله الزمن (.Royer .P. 1995.p16.17) وتنهار أمامه كل الميكانيزمات الدفاعية

(Boutonier. JetAutre, 1959 : p25)

2.5.6.4.الرسم ومجال التمثلات الاجتماعية :

من بين أهم الدراسات التي أحصت الدراسات التي استخدمت الرسم في علم النفس بين الفترة الممتدة بين سنة 2000و2006، أين اعتبر أن هناك حوالي 606 مقال نشرت لتقويم الأعمال التي استخدمت الرسم وزعت على النحو التالي:

- 22.3% لتقويم النفسي والتشخصيL'évaluation psycho-diagnostique
- 17.2% للتقويم التطوري L'évaluation développement
- 12.9%
- 4.3% من الدراسات استخدم كأداة لجمع ودراسة التمثلات أو الإدراك .

هذه النسبة من الدراسات فقط 12.7% من الدراسات كانت خاصة بفئة المراهقين، هذا ما يفسر أنه لا يوجد دراسات كثيرة اهتمت باستخدام الرسم عند فئة المراهقين.

كما أشرت سابقا، أن المنشورات المتعلقة باستخدام التمثلات الشكلية أو الرسوم كأادة للتعرف على التمثلات الاجتماعية حول مواضيع معينة أو تعبر عن معاش شخصي بعض الأبحاث تركز على بعض المؤشرات الشكلية غير المرتبطة بالحيرة واليأس والاكتئاب.

من أهم هذه الدراسات التي اهتمت بدراسة التمثلات الاجتماعية باستخدام المنهج التخطيطي عند فئة المراهقين.

دراسة حول تمثلات حول موضوع الآلام المزمنة دراسة د.ك.ديبروك(1989)D.C.Dubreuque الذي استخدم الرسم كأداة لإسقاط الألم.

الميدانية

نتائج هذه الدراسة أن الرسم يتجاوز سجل اللفظي الألم سيتم التعبير عنه من خلال الترددات، الألوان.

ودراسة كابلان في ـــ تمثلات الغضب قدم الباحث التعليمة التالية :

« Si la colère était quelque chose, que tu pourrais voir , a quoi est-ce que ça ressemble»

كانت دراسته على تلاميذ الطور الثانوي .

دراسة:« dessine moi la douleur» Voplewisz et Cooderman – 1994

دراسة: Rousseau et Heutsh، (2000)« dessin moi la famille »استخدم عنه المراهقين المهاجرين

دراسة : Yang et Chen 2000، "تمثلات الاجتماعية للموت عند المراهقين التايوانيين"كانت عينة البحث تشمل 239مراهق.

دراسة : Zalsmanet Al،2000دراسة تمثلات المراهقين الذين قاموا بمحاولة الانتحار .

هذه الدراسات تعبر عن عينة من الدراسات حول استخدام الرسم كأداة لتعبر على تمثلات المراهقين حول موضوع معين .

أما عن أهم الدراسات حول استخدام الرسم لدراسة التمثلات حول موضوع العلم ـــ المعرفة، العالم ـــ الباحث-المخترع.تم حصرهافي جدول التالي.

البلد	الدراسات	سنة	الفئة العمرية المستوى الدراسي	الغاية من الدراسة	المتغيرات	المنهجة
الولايات المتحدة الأمريكية	« Dramascientist test CHAMBERS	1995	ـــ ابتدائي ـــ ثانوي ـــ جامعي	دراسة حول الصور النمطية Les stéréotypes	ملمح العالم ـــ رموز البحث والمعرفة	ـــ رسم شخصية علماء ـــ مقابلات
برازيل	مفهوم العلم LANNES	1998	ـــ ابتدائي ـــ ثانوي	سن تكوين صورة العالم مقارنة بين الدولدلالة الصورة واختيار المهنة المستقبلية.	ـــ تمثل العلم ـــ تمثل المهن العلمية	ـــ رسومات ـــ رسومات
كندا	تمثلات التلاميذ حول العلم والتكنولوجيا TOUSSAINT	2003	ـــ ابتدائي ـــ ثانوي	تمثل لموضوع العلم	ـــ تمثل العلم ـــ تمثل المهن العلمية	ـــ مقابلات ـــ رسومات
بريطانيا	Invisible witnesses WHITELEGG UKRC	2008	ـــ مراهقين	ـــ تكوين صورة العام ومهندسين رياضيين، علماء في الرياضيات وتطور صوره ـــ دور وسائل الإعلام في تشكيل تمثلات الشباب حول مستقبلهم	ـــ حول تمثلات علماء مهندسين، رياضيين على حسب gene et code sterstique	ـــ دراسة مضمون البرامج التلفزيونية ـــ رسومات العلماء
فرنسا	ـــ تمثلات التلاميذ حول موضوع العلماء	2010	ـــ ثانوي	ـــ صور التي يكونها التلاميذ حول العالم	ـــ تمثلات حول علماء وتأثيرهاعلى اختيار التخصص علمي.	ـــ تحليل الرسوم والكتابات المرافقة لها .

جدول مقارن بين مختلف الدراسات حول تمثلاتلموضوعالعلم وعلماءعند التلاميذ

ما يمكن ملاحظته من خلال هذه الدراسات أنها استخدمت تقنية الرسم الحركي كأداة ومنهج لدراسة التمثلات الاجتماعية لمواضيع مختلفة .

هذا ما دعم اختيار المنهج التخطيطي كأداة مكملة للتحليلالكمي للمقابلات لنتحول بعد ذلك إلى منهج قائم بحد ذاته بينما محتوى ومنهج تحليل المحتوى اللفظي عند أفراد العينة بهدف تحقيق هدفين:

- التعرف على تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة من خلال التعرف على حملة المشاعر والانفعالات المعبر عنها في رسومات التلاميذ .
- إكتشاف خصوصية التمثلات الشكلية من خلال المقارنة بين مجموعة الرسومات.

3.5.6.4.منهج التحليل الكيفي للرسومات :

سيتم تحليل رسومات التلاميذ من منطلق المنهج التحليلي بمعنى توضيح نوعية علاقة التلميذ بموضوع المعرفة المدرسية .

سيتحقق ذلك من خلال المرور بعدة مراحل :

- إختيار عينة من رسومات التلاميذ.
- ملاحظة ووصف الرسومات مع ذكر كل التفاصيل الدقيقة للرسم هذا ما جعل الباحثة تتبع المقاربة التحليلية ل **ب.روي.Royerj**من منطلق مقاييسالتالية:

– موقع الرسمة في الورقة.

– الخطوط.

– الأشكال والألوان المستخدمة.

– مواقع الأشخاص في الرسمة.

– مواضيع التقمصات.

استخراج المعنى الذي يوجد وراء الرسومات هذا ما تفسره المقاربة هرومنطقيةL'herméneutiqueالذي إتبعها الفيلسوف الإنساني الوجودي غادمير في كتابه miseen œuvre de sensأين يتحول الرسم إلى لغة ناطقة تعبر عن ذاتها وهي قابلة للتأويل في كل زمان ومكان .

الرسم الحر ما هو إلا صورة أخرى للتداعي الحر الذي يظهر أيضا في مجموعة من الارتباطات. فإكتشاف نوعية الإرتباطات وتفسيرها وعلى أي أساس يتم تفسيرها يضع الباحث أمام مآزق أخلاقي في تفسير الرسم يتجاوز تفسير الباحث وحتى إدراك الفاعل الذي يرسم .أين كيف يمكن لنا أن نفسر هذه التركيبة ونحلل أجزائها ونعيد بناءها من جديد للحصول على المعنى فلفاعل يرسم ويعلقعلى الرسم ويحاول الباحث الحفاظعلى المسافة الموجودةبين تجربته الشخصية وتجربة التلميذ.

4.5.6.4.تحليل المؤشرات التخطيطية:

عند تحليل رسم معين لابد من وجود بعض المؤشرات التي نأخذها بعين الاعتبار سمات الشخصية، الانفعالاتخلال إنجاز الرسوم.أماعن العناصر المتعلقة بالرسم فهي.

إستخدام المساحة:

استخدام المساحة هي من أهم العوامل والعناصر التي تستخدم لتفسير الرسوم، هذا ما اقترحه كل من ج.أبراهام.Abraham j.(1976)

" l'utilisation de l'espacegraphique et en étroite relation avec la position quel'individu avec la position que l'individu pense occuper dans le monde ,comme si la feuillede papier qui luiest présentée symbolise pour lui l'espace de vie dans lequel il se situe (Abraham. A,1976,p :167)

فالورقة تمثل فضاء لإسقاطات مرتبطة بدلالات نفسية إذ يرتبط موقع الشكل في حيز الورقة هذا ما يوضحهج.رويJ.Royerفي الجدول التالي أين كل موقع للشكل في حيز الورقة له دلالة.

HD-أعلى يمين	HM أعلى وسط	HG أعلى يسار
	ـــ تفكيري	ـــ الخوف
ـــ غير واقعي	ـــ الخيال	ـــ الانطواء على الذات

الميدانية

ـــ مندفع ـــ متسرع ـــ إسقاط	ـــ مثالية	ـــ الأحلام ـــ النكوص
MD–وسط يمين ـــ مستقل ـــ الرغبة ـــ الطاقة ـــ الأب	MM وسط وسط ـــ الحاضر ـــ الواقعية ـــ الأداء ـــ الأنا	MG وسط يسار ـــ الماضي ـــ الندم ـــ سلبية ـــ آلام
BD–اسفل يمين ـــ جشع ـــ الرغبة	BM اسفل وسط ـــ الواقعية ـــ المادية ـــ عدم الأمن	BG اسفل يسار ـــ القلق ـــ الخوف ـــ الفرار–التراجع.

استخدام الألوان :

اللون له بعد ودور من ناحية الجانب أو المجال الوجداني عند الأفراد، ولديها تأثير نفسي، فوجود الألوان أو غيابها في الرسومات لها معنى هذا تعرفه Royer: التركيبة الإنفعاليةبمعنى أن اللون يبرز النواة الوجدانية لدى الفرد وأن مكانة اللون في الرسم.هي مثلوجود الصفاتLesadjectifsفي اللغة اللفظية، فالرسم بدون ألوان يشبه جملة بدون Tonalitéaffectivequalificatif (Royer, 1995, op.cit: p123).

- الخطوط :

نمط أو نوع الخط المستخدم عند المراهق لديه معنى واضح وذلك على النحو التالي:

الخط TracéAppuyéيأكد على حيوية النشاط وتأكيد الذات حسب ChermetCarroy1988كماأنالضغط على الخطيعبر عن ضغوطات عصبية حسب KimChi1989وعلى العدوانية.أما الخطوط الخفيفةفتعبر عن الخجل،الخطوط المنتظمة تعبر عن قدرات وإمكانيات الجيدة للتكيف والثقة بالذات.أما الخطوط المترددة مقسمة توجد عند الأشخاص الذي يظهر لديهم صعوبات في التكيف،

الخجل وصعوبة في تحقيق الطموحات. أما الإنحناءات فهي مرتبطة بالجانب الأنثوي، أما وجود الزوايا والخطوط المستقيمة فهي مرتبطة بالرجولة.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

5.عرض نتائج الدراسة

1.5.المرحلة الأولى :

1.1.5.التحليل العام للمعطيات

1.1.1.5.عدد الطبقات من خلال التصنيف

1.1.1.1.5. الطبقة.1.

2.1.1.1.5. الطبقة.2.

3.1.1.1.5.الطبقة.3.

4.1.1.1.5.الطبقة..4.

5.1.1.1.5.الطبقة.5.

2.1.5.تحليل النتائج المحصل عليها

1.2.1.5. مرحلة التحليل التراتبي

2.2.1.5. مرحلة التحليل العاملي

2.5.المرحلة الثانية :

1.2.5.المواضيع أو المحاور التي شملت عليها رسومات التلاميذ

2.2.5.عرض وتحليل المؤشرات التخطيطية لرسومات التلاميذ

1.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة االاولى

2.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الثانية

3.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الثالثة

4.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الرابعة

5.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الخامسة

3.2.5.الحوارات المرافقة للرسومات

في هذا الفصل سوف يتم عرض نتائج الدراسة على مرحلتين:

المرحلة الأولى :تشمل نتائج التحليل الكمي لكل المقابلات بنوعيها بإستخدام البرنامج الآلي للتحليل النصي " Alceste" من خلالخطوات محددة.

المرحلة الثانية :تشمل تحليل المؤشرات التخطيطية لرسم الحر المرتبطة بتعليمة : *"أرسم أي شيء يمثل لك المعرفة المدرسية* " .

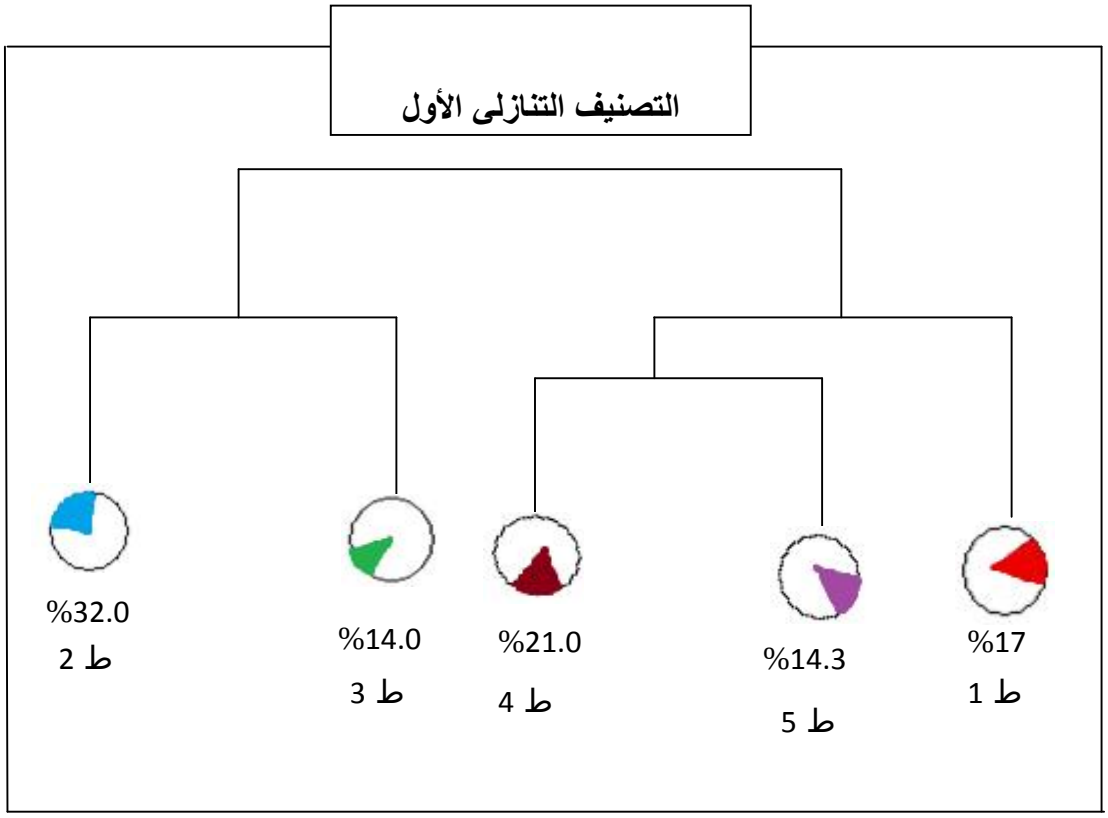
5. عرض نتائج الدراسة :

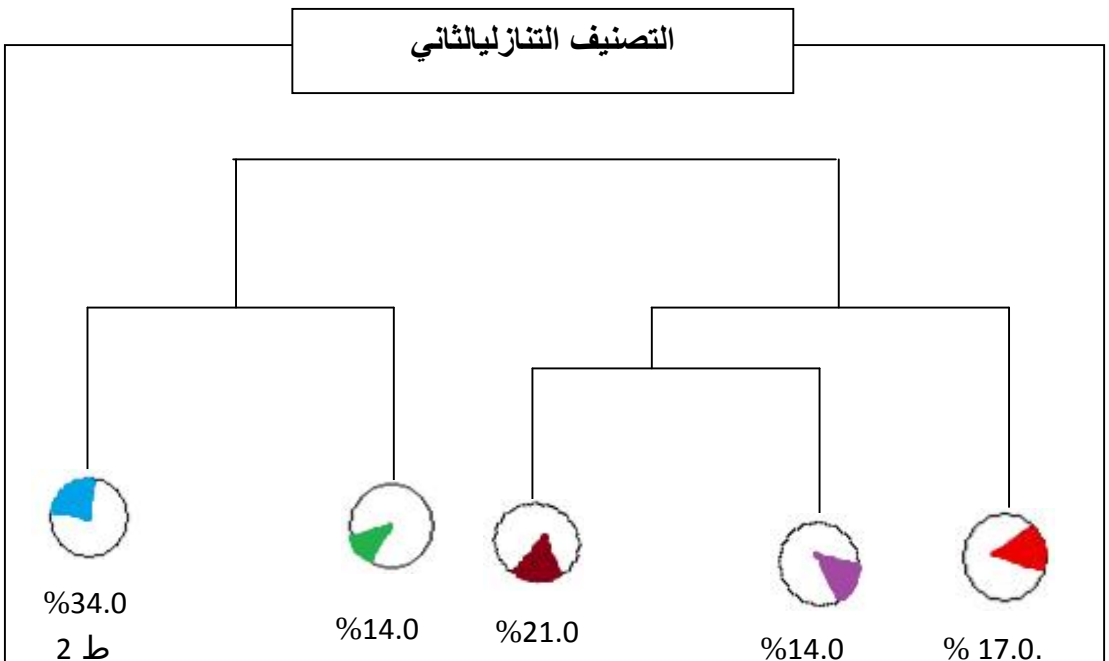
1.5.المرحلةالأولى:

إن التحليل المعجمي(اللفظي) l'analyse du vocabulaire التي يقوم بها برنامج **ألزست** يكون من خلالالاجراءات التالية:

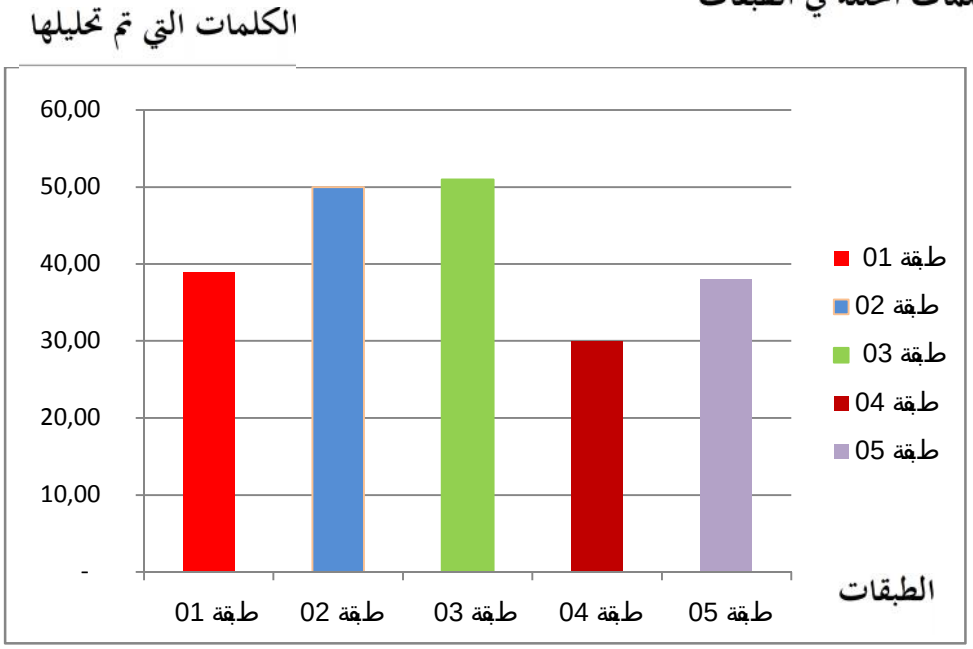
- التقليص la lematisation
- حساب الألي لحجم وحدات السياق U.C.E
- حساب فقرات النص على أنها U.C.E

وهي مرحلة يتم فيهاتقسيم النص العام le découpage du texte إلى وحدات السياق. تليها مرحلة التصنيف التنازلي التراتبي من خلال تصنفين متتابعين من اجل الحصول على الطبقات الاكثر استقرارا و هو تصنيف يطبق في حالة ما يكون حجم النص العام كبير هذا مايتطابق على نص العام–محتوى المقابلات–المعرفة المدرسية– (*الشكل*1) الذي حجمه هو 95: ko, 13891كلمة أساسية تم فيها تحليل276كلمة و376وحدة نصية و إقصاء حوالي143وحدة مع العلم انه يتم تحليل الكلمة في حالة تكرارها4مرات في الوحدات النصية.(*الشكل* 2)


التصنيف التنازلى الأول
%32.0
ط 2
%14.0
ط 3
%21.0
ط 4
%14.3
ط 5
%17
ط 1


التصنيف التنازليالثاني
%34.0
ط 2
%14.0
%21.0
%14.0
% 17.0.

عدد الكلمات المحللة في الطبقات



الطبقة 01:تم تحليل39 كلمة

الطبقة 02:تم تحليل50 كلمة

الطبقة 03:تم تحليل51 كلمة

الطبقة 04:تم تحليل30 كلمة

الطبقة 05:تم تحليل38 كلمة

-الشكل رقم 2-

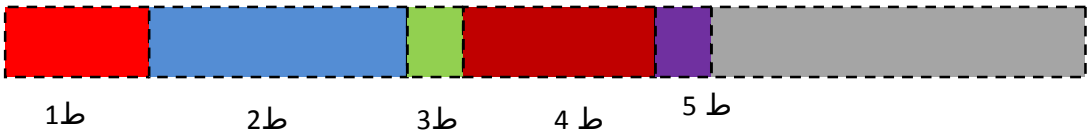
1.1.5.التحليل العام للمعطيات:

كما يظهر في الشكل 3 أن تم الحصول على 73%من الوحدات النصية للنص le corpus المعرفة المدرسية- التي تم تصنيفها و27%تم إقصاءها من التحليل .

الوحدات المصنفة تم توزيعها على 5 مجموعات التي سوف تطلق عليها اسم **طبقة** ـ Classeمن التصريحات العامة لأفراد العينة .

أين كل طبقة يتم ترقيمها وتلوينها على حسب ترتيب ظهورها في التصنيف ثم يتم تخطيط لها باستخدام أقراص متفاوتة الحجم ومجتمعة في مستطيل الخصوصيات "rectangle des spécificité" الذي يشير إلى حجم وأهمية كل طبقة على حدى .

الطبقات التي تم تصنيفها على النحو التالي:



كما نلاحظ في**الشكل**03 أن **الطبقة** 1 هي الأكثر خصوصية وتميز، هي الأولى التي تم ترسيمها في شجرة التصنيف أين المفردات هذه الطبقة هي الأكثر تجانسا، تمثل 17%من الوحدات النصية المصنفة وتتميز بكلمات مثل : ليس، مكانة، غني، فقير، أهمية،زواج...

بعدها تأتي ،**الطبقة** 2 تمثل 34% من الوحدات النصية المصنفة المفردات هذه الطبقة هي المعرفة ، التطور، العلم، الحياة، المعارف.....

تتبعها **الطبقة**3التي تمثل14% من الوحدات النصية المصنفة، الكلمات التي ظهرت بشكل متكرر في هذه الطبقة هي يحقق، طموح، حلم، معلومات،بمفرده،الشهادة...

ثم تأتي **الطبقة** 4 التي تمثل 21% من الوحدات النصية المصنفة محددة في الكلمات مثل : الدروس، الغياب، الأساتذة، المغادرة، التهميش...

ثم **الطبقة** 5 التي تمثل 14% من الوحدات النصية فتظهر كما هو موضح في شكل من خلال الكلمات، لا أحب، الفروض، النقاط، الضغوطات، مضيعة للوقت .

تصنيف نص "المعرفة المدرسية" le corpus

مستوى الارتباط: 73%(الشكل3)

طبقة01

شكل	Khi2
ليس	52
مكان	42
فقير	38
غني	37
أهمية	31
أتزوج	19
قيمة	17
كلمة	14
واضح	14
محسوبية	11
المال	13
الرشوة	11
مجتمع	10
الاقطاع	9

طبقة 05

شكل	Khi2
أحب	43
فروض	41
قطط	38
ضغوطات	38
جيدة	29
وقت	27
مدرسة	25
أهتم	22
دراسة	20
مطبعة	20
أكره	18
عسكري	15
امتحانات	11

طبقة 04

شكل	Khi2
دروس	58
غياب	38
أساتذة	32
خروج	29
تهميش	28
المال	26
الإدارة	20
مشاكل	16
معنى	15
يفضل	14

144

طبقة03

شكل	Khi2
تحقيق	101
طموح	54
حلم	47
معلومات	42
وحدة (بمفرده)	35
شهادة	32
أداة	29
اكتساب	29
تجربة	29
وسيلة	28
محسوبية	23
الفهم	18
العناية	17
نتائج	17

طبقة 02

شكل	Khi2
معرفةعلمية +	41
تطور	31
علوم	25
ثقافة	24
الحياة	18
معارف	17
ازدهار	16
نجاح	16
تعلم	16
ديانة	13
مجهودات	12
تخصص	10
قاعدة	9
الأهم	9

1.1.1.5.عدد الطبقات من خلال التصنيف :

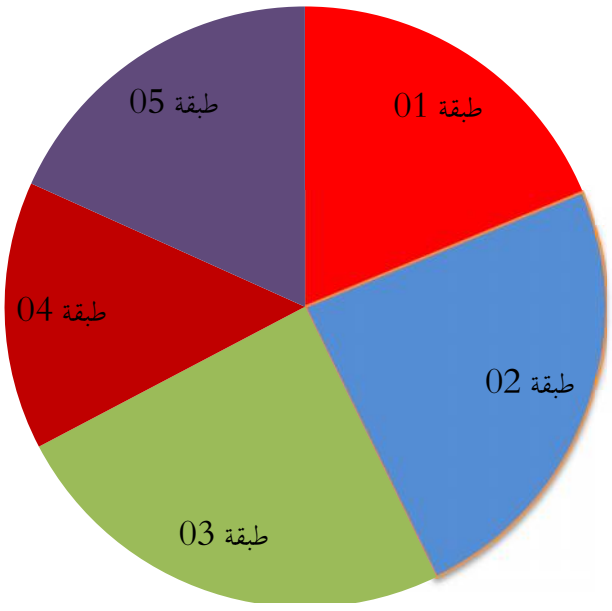
كما هو ملاحظ في الشكل التالي أن بعد مرحلة التصنيف تم الحصول على النتائج التالية

تقاطع التصنيفات

بعد مرحلة التصنيف ـــ تم الحصول على النتائج التالية

ـــ عدد الطبقات المستقرة Stables	05
ـــ عدد الأدنى للوحدات النصية للحصول على طبقة	26
نسبة الوحدات النصية المصنفة	%72

توزيع وحدات مصنفة



طبقة 01 : 66 وحدة تصنيف .%17.0
طبقة 02 : 127 وحدة تصنيف %34.0
طبقة 03 : 56 وحدة تصنيف %14.0
طبقة 04 : 82 وحدة تصنيف %21
طبقة 05 : 45 وحدة تصنيف %14.0

-الشكل رقم 4-

1.1.1.1.1.5.الطـبقـة 1: 17%

تحتوي هذه الطبقة على 66 وحدة أي 17%من الوحدات المصنفة التي توضح لنا العلاقة بالمجال المكاني مثل استخدام الأشكال التالية: في، فوق، حول (أو العلاقة مع المكان) والعلامات الوضعية.مثل : ليس، لا، لا شيء، لا أظن، لن وهي فئات ظهرت بشكل واضح خلال تصريحات التلاميذ للتعبير عن أن المعرفة المدرسية ليس لها أهمية أو قيمة والشخص الذي يحاول أن يطلب هذه المعرفة لن تكون له مكانة في المجتمع. لأن المجتمع لا يحترم إلا شيء واحد وهو المال أو الشخص الذي يملك المال .

سنلاحظ هذا من خلال عرض**نماذج من الوحدات النصية**المرتبطة بالطبقة1، أين تم إبراز الكلمات بلون مغاير وبين قوسين لإظهار أهم الوحدات في هذه الطبقة .

نماذج من الوحدات النصية لطبقة 1:

ـــ الوحدة النصية رقم 236 ،ك^2= 38، التلميذ رقم 119.

*جنس: أنثى، *سن 18، *تخصص علوم.

في مجتمعنا ما يهم هو أن يكون الشخص (غنيا) لديه الكثير من (النقود) هو رجل له (قيمة) ولكن (الفقير) ليس له (مكان) في (مجتمعنا) .

ـــ الوحدة النصية 362، ك^2 = 34، التلميذ رقم 178.

*الجنس :ذكر، *السن : 21، *تخصص : آداب.

يوجد في مجتمعنا (الرشوة) و(التميز) و(التهميش) بين (التلاميذ)(الأغنياء) و(الفقراء) الكثير من اللامبالاة الكراهية و(المحسوبية) الشهادة (ليس) لها (قيمة) وبدون أي فائدة .

ـــ الوحدة النصية 346، ك^2 =32، التلميذد رقم 170.

*الجنس : أنثى، *السن : 18، *تخصص : آداب.

في (ثانويتنا) تلاميذ (أغنياء) من لهم مكانة في (الثانوية) وليس ل (الفقير)(التلميذ) اللطيف هو مهمش ويساء معاملته و(تلاميذ) العدوانيين (لديهم) دائما (مكانة).

ـــ الوحدة النصية 329، ك^2 =28، التلميذ رقم 160.

*الجنس : أنثى، *السن : 18، *تخصص : علوم.

الأساتذة والإداريين (يدفعون) بالتلاميذ إلى (الإنقطاع) خاصة (التلاميذ) (الفقراء) و(المحسوبية) (النقود) هو ما (يهم) وليس شيء آخر .

ـــ الوحدة النصية 2، ك^2 =26، التلميذ رقم 21.

*الجنس : ذكر، *السن : 16، *تخصص : لغات.

في هذه (الثانوية)(لا أستطيع) أن (أجد) فتاة جميلة .

ـــ الوحدة النصية 327، ك^2 =26، التلميذ رقم 160

*الجنس :أنثى، *السن : 18، *تخصص : آداب.

في (ثانويتنا) هو مكان (للأزياء) و(المظاهر) والتكبر، (الغني) هو ملاك والفقير ليس له مكانة كل الأمور مرتبطة ب(المال).

2.1.1.1.5.الطـبقـة 2: 34.0%

تحتوي هذه الطبقة على 127 وحدة أي 34.0%من الوحدات المصنفة التي تشمل مجموعة من الأسماء مثل:المعرفة- الثقافة- العلم-الحياة-الثانوية و النعوت مثل: صعب-تطوري- إنساني - إجتماعيو هي وحدات مرادفة لكلمة معرفة مدرسية.

كما شملت هذه الطبقة على تعريف موضوع المعرفة المدرسية على أنها معرفة وتكررتحوالي 49مرة . لكن هذا لا يعني أن لها دلالة أبعد من أنها تتمركز فيما يعرف أو ما عرفه **س. لحلو**s.lahlou(1995)**باللفظ الصدوي** أين لجأ التلاميذ عند لقاءاهم الأولبسؤال "*ما هي الكلمات التي*

تتبادرإلى ذهنك عند سماعك لكلمة المعرفة المدرسية"ظهرت كلمة المعرفة كإستجابة أولية قبل التعامل مع الموضوع ،هذا ما يمكن ملاحظته فيهذه النماذج من إجابات التلاميذ.

نماذج من الوحدات النصية لطبقة 2:

ـــ وحدة النصية رقم 339، ك^2 =20، التلميذرقم168 .

*الجنس : ذكر، *السن : 18، *تخصص : آداب.

المعرفة العلمية بالنسبة لي هي (التطور) (العلم) ،(الثقافة) و(الحضارة) المعرفة هي (دراسة) (إختيار) في (الحياة).

ـــ وحدة النصية رقم 350، ك^2 =18، التلميذرقم172

*الجنس : أنثى*السن : 17، *تخصص : آداب.

المعرفة المدرسية هي (العلم) (الثقافة) (الاكتشاف) (المعرفة) هذا ما يمثل قاعدة لتطور الأمم والدول.

ـــ وحدة النصية رقم 253، ك^2 =14، التلميذ رقم 128

*الجنس :أنثى، *السن : 17، *تخصص : علوم.

المعرفة هي (تطور) (المجهودات) المبذولة، إكتساب (المعرفة) (التكنولوجيا) (العلم) هو (ركيزة) (كل المعارف).

ـــ وحدة النصية رقم 363، ك^2 =15، الفرد رقم 177

*الجنس : ذكر، *السن : 18، *تخصص : آداب.

المعرفة بالنسبة لي هي(التطور) (الإزدهار) الحصول على (مستوى) (معرفي) (المعرفة) هي (العلم) الذي يستخدمه الفرد في (حياته) اليومية.

ـــ وحدة النصية رقم 353، ك^2 =11، الفرد رقم 157

*الجنس :أنثى، *السن : 18، *تخصص : آداب.

المعرفة هي (التطور) ،(ثقافة)، مكانة (تطور) (الدول)(الإ-زدهار) أجد أن هذا (التخصص) صعب .

3.1.1.1.5.الطـ ـبقـ ـة 3: 14%

هذه الطبقة تحوي 56 وحدة نصية، 14%من وحدات مصنفة ظهرت في مجموعة من المفردات مثل: معلومات، عمل، طموح، أحلام، أداة ومجموعة منالعلامات، مثل (لا) (ليس) (لن) (لا أظن) (لا شيء) و هي مجموعة من الفئات الأكثر تميزا وبروزا في هذه الطبقة.

قبل توضيح أهمية هذه الفئات والوحدات نلاحظ أن هذه الطبقة ليس مختلفة عن الطبقة الثانية إلا أنها أكثر ذاتية أين تظهر معالم حضور التلميذ في أن المعرفة المدرسية ليست أداة لتحقيق الطموح هذا ما تظهره الوحدات النصيةللطبقة 3.

نماذج من الوحدات النصية للطبقة3:

ـــ وحدة النصية رقم 288، ك^2 =35، التلميذ رقم 141.

*الجنس :أنثى، *السن : 19، *تخصص : آداب.

المعرفة هي (الإرادة) (الصبر) (المثابرة) الدراسة (تهدف) إلى اكتساب (المعلومات)(لتحقيق) (المستقبل) تعلم (القراءة) و(الكتابة) (للحصول) على (شهادة)، الأساتذة يعاملوننا بطريقة (غير عادلة) أشعر (بالملل).

ـــ وحدة النصية رقم 204، ك^2 =34، التلميذ رقم 106

*الجنس :أنثى، *السن :18، *تخصص : آداب.

الدراسة بالنسبة (لي) هو التطور والحصول على (شهادة)، نجاح مجهودات والكثير من (المثابرة) الدراسة (تعلم)(القراءة) و(الكتابة) ولكن ليس وسيلة (لتحقيق) (الأحلام).

ـــ وحدة النصية رقم316، ك^2 =24، التلميذرقم155

*الجنس : ذكر، *السن : 20، *تخصص : آداب.

المعرفة (بالنسبة لي) هي (المثابرة) (إكتساب)المعارف، المستقبل وإرضاء(الأولياء) أشعر (بالوحدة) وأجد أن الأساتذة (غير متفهمين).

ـــ وحدة النصية رقم 96، ك^2 =22، التلميذرقم53

*الجنس :أنثى، *السن : 18، *تخصص : علوم.

المعرفة بالنسبة (لي) هي (الأصدقاء) (تجربة) (نتائج) (تجارب) ولكن (الشهادة) لا تستطيع (أن تحقق) لي (طموحاتي) و(أحلامي).

ـــ وحدة النصية رقم 500، ك^2 =21، التلميذرقم274

*الجنس :أنثى، *السن : 16، *تخصص : علوم.

المعرفة بالنسبة لي (مجهودات) (تعب) (شهادة) ولكن (الشهادة) ليس (وسيلة) (لتحقيق) (الطموح) للتلاميذ المتحصلين على (الشهادة) يعانون من (البطالة) الشهادة ليس (ضمان) في الجزائر .

ـــ وحدة النصية رقم 303، ك^2 =19، التلميذرقم149

*الجنس :أنثى، *السن : 17، *تخصص : آداب.

المعرفةهي (مهمة) هي (أداة) (لتحقيق) (الطلبات) نستطيع أن (حل) مشاكل كثيرة (الحصول) على (مكانة) ولكن في الحقيقة أنا أظن أن (الشهادة) ليست وسيلة الوحيدة (لتحقيق) (الطموح) (الشهادة) ليس (ضمانة).

ـــ وحدة النصية رقم 291، ك^2 =17، التلميذرقم149.

*الجنس : أنثى، *السن : 17، *تخصص : آداب.

المعرفة هي (الذكاء) تطور (إكتساب)معارف (شهادة) ليس (ضمانة) يمكن أن أحقق (أهدافي) بدون (شهادة) إذا لم أنجح هذه السنة سوف (أغادر) و(أتوقف) عن الدراسة ما ينقصنا داخل الثانوية هو حسن (المعاملة) و(معرفة الأداء) مع التلاميذ.

ـــ وحدة النصية رقم 494، ك^2 =13، التلميذ رقم 244

*الجنس : أنثى، *السن : 17، *تخصص : لغات.

أظن أن (الشهادة) لا تحقق أي (حلم) (شهادة) ليس ضمانة، المعرفة هي الحصول على شهادة فقط.

ـــ وحدة النصية رقم 246، ك^2 =12، التلميذ رقم 125

*الجنس : ذكر، *السن : 19، *تخصص : آداب.

أشعر (بالملل) وأشعر بعدم القدرة، المعرفة هي (شهادة) ولكن ليس (وسيلة) لتحقيق (الطموح) كل ما أريده هو أن (أغادر) الثانوية لقد إتخذت قراري (سوف أتوقف) لهذا أتغيب دائما لدي الكثير من المشاكل .

ـــ وحدة النصية رقم 153، ك^2 =11، التلميذ رقم 84

*الجنس :أنثى، *السن : 18، *تخصص : لغات.

المعرفة بالنسبة لي هو (اكتساب) القدرة على (قراءة) وصفة طبيب أو (كتابة) كاتبة صك بريدي.

نلاحظ أن التلاميذ يشكلون موضوع المعرفة من منطلق برغماتي نفعي وذلك من خلال استعمال كلمة "وسيلة" و "أداة" للحصول على "الشهادة" لكن هذه "الشهادة" التي هي نتيجة التعامل مع المعرفة المدرسية ليست "ضمانة" لتحقيق ما يريده التلميذ والذي عبر عنه بإستخدام كلمة "الأهداف" بمعنى أن الحصول على شهادة هي نتيجة غير فعالة بإعتبار أنها لا تحقق طموح وأحلام التلاميذ.

هذا ما يجعل من النماذج الوحدات النصية المعرفية المعروضة لهذه الطبقة تتمحور حول تصريحات برغماتية في أن المعرفة هي الحصول على شهادة ولكن الشهادة لا تحقق شيئا .

هذه آلية التفكير التي تجعل من التلميذ يضع الأسباب ونتائج لتحليل الوضعية وإيجاد السلوك المناسب لهذه الوضعية هذا ما يمكن تلخيصه في أن التمثلات الاجتماعية لها جانب ضبط ومراقبة مسبقة للنتائج المرجوة هذا ما عرفه س.لحلو**S.lahlou**بأن التمثلات تعمل كبينة **Structure de script**

"**téléologique**"يشكلها الفاعل من خلال تجاربه ويختار خلفية معينة التي بها يتم صياغة سلوكه وتوجيهه في الواقع .

نستنتج ذلك من خلال أن المعرفة هي مجموعة من المعارف ــ الأفكار والمعلومات التي تتلخص في الشهادة،هذه النتيجة تتحول إلى سبب يؤدي إلى عدم تحقيق الذات لأنها لا تحقق الطموح الذي يظهر بشكل مبهم في الوحدات النصية لهذه الطبقة .

4.1.1.1.5.الطـ ـبقـ ـة 4: 21%

تحوي هذه الطبقة على 82 وحدة أي ما يعادل 21% من الوحدات المصنفة تشمل على علامات عن ذات التلميذ في شكل مجموعة من الضمائر ــ أنا ــ نحن ــ لي ــ هم.

الوحدات النصية لهذه الطبقة توضح أن التلاميذ عبروا عن تجربتهم المدرسية بطريقة شخصية وإنفعالية مركزين في ذلك على علاقاتهم مع الأساتذة .فكما يبدو من خلال الوحدات النصية فإن التلاميذ يعانون من مشاكل علائقية مع الأساتذة هذا ما يجبرهم بشكل أو بآخر على مغادرة قاعة الدرس أو التغيب عن الدراسة تجنبا لهذه الوضعيات المقلقة.

هذه الخلفية التصريحية تظهر لنا الجانب الإجرائي للتمثلات الاجتماعية إذ أنها تقدم للفاعل نموذج من الأداء مرتكز على مبدأ الألم الذي يعمل كعامل محرك للأداء (الفعل) هذا ما تختصره المعادلة التالية (**إذا** كنت أشعر بذلك، **إذن** سوف أتصرف على النحو التالي)

نماذج من الوحدات النصية للطبقة 4 :

ــ وحدة النصية رقم 112، ك^2 =35، التلميذ رقم 59

*الجنس : ذكر، *السن : 20، *تخصص : تسيير واقتصاد.

إني أشعر (بالملل) داخل (الثانوية) أخرج خلال (الدروس) و(أتغيب) بسبب (الأساتذة) أشعر (بأنني) (مهمش) من طرف (الأساتذة) و(الإدارة) .

ــ وحدة النصية رقم 169، ك^2 =35، تلميذ رقم 90

*الجنس : ذكر، *السن : 20، *تخصص : لغات.

لدي (مشاكل) مع (الأساتذة) إذ أنهم (لا يحترمونني)، أشعر (بالملل) داخل (القسم) وأنا (أفضل) أن (أخرج) وأن (أتغيب).

ـــ وحدة النصية رقم 446، ك^2 =30، تلميذ رقم 231.

*الجنس :أنثى، *السن :17، *تخصص : علوم.

(إنني) أشعر (بالملل) داخل الثانوية وقد تعبت من هذه الوضعية، إنني (أفضل) أن (أتغيب) أو أن (أخرج) من قاعة الدرس (خلال)(الدروس).

ـــ وحدة النصية رقم 71، ك^2 =27، تلميذ رقم 40.

*الجنس : ذكر، *السن : 19، *تخصص : علوم.

إنني لا أحب (المدرسة) لهذا أفضل أن (أتغيب) وذلك لأنني أشعر (بالملل) و(أخرج) خلال (الدروس) أشعر (بأنني) (مهمش) من طرف الإدارة والأساتذة.

ـــ وحدة النصية رقم 434، ك^2 =26، تلميذ رقم 211.

*الجنس : ذكر، *السن : 20، *تخصص : تسيير واقتصاد.

أتغيب دائما عن الثانوية و(لدي) الكثير من (المشاكل) (مع) (الأساتذة) و(زملائي) (أشعر) (أنني) قد كبرت في سن مبكرة.

ـــ وحدة النصية رقم 338 ، ك^2 =22، تلميذ رقم 133.

*الجنس : أنثى،*السن : 19، *تخصص : رياضيات.

أشعر بالرغبة في قتل أستاذ (الفيزياء)، أشعر (بالملل) خلال (الدروس) (لدي) الكثير من الصراعات (مع) الأساتذة .

ـــ وحدة النصية رقم 13 ، ك^2 =20، تلميذ رقم 70.

*الجنس : ذكر، *السن : 17، *تخصص : تسيير واقتصاد.

لا أحب المدرسة و (أنا) لا أدري ما يجب أن أفعله بحياتي (أشعر) (بالملل) من المدرسة لهذا (فإنني) أفضل أن (أخرج)خلال (الدروس) لأرى ماذا أفعل ،(لدي) الكثير من المشاكل (مع) (الأساتذة) و(أفضل) أن (أخرج) أو أن (أهين) الأساتذة .

ـــ وحدة النصية رقم 234 ، ك^2 =20، تلميذ رقم 118.

*الجنس : ذكر، *السن : 18، *تخصص : علوم.

أشعر و(أنا) في الثانوية بأنني (محاصر) فاقد (لحريتي) كل شيء (يزعجني) ويسبب لي الكثير من الألم، أشعر (بالملل) خلال (الدروس) وأشعر بأنني مرغم على البقاء في الثانوية الأساتذة يعاملوننا بطريقة (مهينة).

ـــ وحدة النصية رقم 40 ، ك^2 =18، تلميذ رقم 196.

*الجنس :أنثى ، *السن : 18، *تخصص : آداب.

الأساتذة يعاملوننا وكأننا (حيوانات) لهذا فإنني لدي عدة (مشاكل) وأفضل أن (أتغيب) عن المدرسة على أن أتشاجر مع (الأساتذة) (بسبب)الشتائم .

ـــ وحدة النصية رقم 477 ، ك^2 =18، تلميذ رقم 234.

*الجنس : ذكر، *السن : 18، *تخصص : علوم.

لدي الكثير من (المشاكل) (مع) (الأساتذة) نتشاجر دائما .أفضل أن أتغيب عن الدراسة وأن (أخرج) خلال (الدروس) من البقاء في الثانوية .

ـــ وحدة النصية رقم 38، ك^2 =14، تلميذ رقم 22.

*الجنس : ذكر، *السن : 18، *تخصص : تقني رياضي.

لا أفكر في مستقبلي في بعض الأحيان أفكر على أنني موجود في (ملهى) (أشعر) (بأنني) (مريض) أشعر (بالملل)خلال (الدروس) ذلك بسبب (الأساتذة).

5.1.1.1.5.الطـ ـبقـ ـة5: 14%

تحوي هذه الطبقة على 45 وحدة أي ما يعادل 14% من الوحدات المصنفة.تظهر فيها ذات التلميذ في شكل مجموعة من الأفعال مثل لا أحب- أكره- أفضل- أضيع.....

نماذج من الوحدات النصية للطبقة 5:

ـــ وحدة النصية رقم 31، ك^2 =29، تلميذ رقم 19.

*الجنس: ذكر، *السن:18، *تخصص: تقني.

(لا أحب) (المدرسة) ولا (أريد) أن أفقد) أو أن (أضيع) (وقتي) داخل المدرسة، المعرفة بالنسبة لي تساعد على التطور(لا أحب) (إنجاز فروضي)أشعر (باليأس).

ـــ وحدة النصية رقم 95، ك^2 =29، تلميذ رقم 52.

*الجنس : أنثى، *السن : 17، *تخصص : علوم.

أشعر(بالتعب) الشديد (وبالإحباط) كل الأمور تدفعني (إلى مغادرة)(المدرسة) (إنني) (مجبرة) على (الدراسة) لتحسين من (وضعية) عائلتي.

ـــ وحدة النصية رقم 156، ك^2 = 27 ، تلميذ رقم85.

*الجنس : ذكر ، *السن : 17، *تخصص : لغات.

لا أحب المدرسة، ولا أريد الإجابة عن أسئلتكم كل هذه الأمور(لا تهمني) أشعر (بالتعب) الشديد وبالقلق وأريد لو كل شيء يتوقف .

ـــ وحدة النصية رقم 476، ك^2 = 25، تلميذ رقم 234.

*الجنس : ذكر ، *السن : 18، *تخصص :علوم.

لا أدري لماذا هناك علم ومعرفة أن (تدرس)هي (مضيعة) للوقت ولا أريد أن أنجز فروضي، أفضل أن أنخرط في (الجيش).

ـــ وحدة النصية رقم227، ك^2 = 23، تلميذ رقم 116.

*الجنس : أنثى، *السن : 17، *تخصص :علوم.

(لا) (أحب) (المدرسة)و(لا أريد) أن أبقى في (المدرسة) أشعر (باليأس) و(الوحدة) والكثير من (التعب) (ولا)(أثق) بأحد.

ـــ وحدة النصية رقم 196، ك^2 = 18، تلميذ رقم 79

*الجنس :أنثى، *السن : 18، *تخصص : تسيير واقتصاد.

(لا) (أحب) المدرسة ولا الدراسة، المعرفة بالنسبة لي هي الثقافة، العمل (المال) (أكره) الثانوية وأشعر بالملل ، أظن أنني (أضيع) وقتي و(حياتي) دائما يوجد (امتحانات)و(فروض) لا أتحمل ذلك.

ـــ وحدة النصية رقم 19، ك^2 = 15، تلميذ رقم 79

*الجنس : أنثى، *السن :18، *تخصص : علوم.

المعرفة هي (التركيز) المجهودات السهر لساعات متأخرة مراجعة دائمة (الامتحانات)(النقاط) أفضل أن (أتغيب) أو أن(أغش)في الامتحان.

ـــ وحدة النصية رقم 127، ك^2 = 15، تلميذ رقم 68

*الجنس : ذكر ، *السن : 18، *تخصص : تسيير .

عندما أحصل على (نقاط) سيئة لا أشعر بشيء (لا أحب) أن (أنجز((فروضي) أفضل الرياضيات (لأنها) (سهلة) أتعرض وأنا في الثانوية إلى الكثير من (الضغوطات) الأساتذة الإدارة (يتعاملون) معنا وكأننا (حيوانات).

ـــ وحدة النصية رقم 157، ك^2 =15، تلميذ رقم 85

*الجنس : ذكر ، *السن : 17، *تخصص : لغات.

(الدراسة) بالنسبة لي هي المعاناة (لا أحب) أن (أنجز) (فروضي) لأنني أشعر بالملل، المعرفة بالنسبة لي الجهل لا شيء يهمني .

ـــ وحدة النصية رقم 269، ك^2 = 15، تلميذ رقم 133

*الجنس : أنثى، *السن : 19، *تخصص : علوم.

لا (أحب) المدرسة بالنسبة لي المعرفة هي أن تستيقظ كل (صباح)وأن يكون لك (مال) أن تنشد النشيد الوطني) الأساتذة لا أحب إنجاز فروضي أفضل أن أبقى هادئا ولا أشعر بشيء عندما أحصل على (نقاط) سلبية.

ـــ وحدة النصية رقم 163، ك^2 =15، تلميذ رقم 231

*الجنس : أنثى، *السن : 17، *تخصص : علوم.

إني (أكره) (المدرسة) والمعرفة بالنسبة لي هي (ضغوطات) التي يمارسها الأباء أجد أن كل شيء لا (معنى) له .

ـــ وحدة النصية رقم 187، ك^2 = 10، تلميذ رقم 99

*الجنس : ذكر ، *السن :19، *تخصص : آداب.

لا أعرف(ما يجب أن يقال) ولا (أريد) إتمام (دراستي) لدي الكثير من المشاكل مع الأساتذة ولا (أثق)بهم .

ـــ وحدة النصية رقم 188، ك^2 = 10، تلميذ رقم 99

*الجنس : ذكر ، *السن : 19، *تخصص : آداب.

(لا) (أحب) أن (أنجز) (فروضي) (كل) ما يوجد في الثانوية يدفعنا لكي (نغادر)الثانوية.

2.1.5.تحليل النتائج المحصل عليها :

لقد تم تحليل نتائج الدراسة على مرحلتين :

مرحلة التحليل التراتيبي.

ومرحلةالتحليل العاملي .

مرحلة التحليل التراتيبي يأخذ بعين الاعتبار **السياق العام الذي توجد فيه الكلمات** ، أين لا معنى للكلمة إلا في علاقتها مع كلمات أخرى.

بهذه الطريقة التحليل التراتيبي ينتج عنه **مجموعة من الطبقات** تحددها مجموعة من السمات. هذا ما يعطي لهذا النوع من التحليل **قيمة وصفية إستكشافية** ،بصيغة إحصائية في شكل جداول مركبة تتـــوزع و تنتظيم فيها المعطيات على أساس معامل كkhi2^2، الذي يظهر ملمح كل طبقة على حدى.

فالتحليل التراتيبي نحصل على طبقات معجمية مع الزيادة التدرجية للاختلافات بين الطبقـــات، وتقليص هذه الاختلافات داخل الطبقة الواحدة .

أما التحليل العاملي فهو مرحلة تابعة ومكملة لمرحلة التحليل التراتيبي، أين الهدف منها **هو إظهارمسافات الإقتراب والإبتعاد بين الطبقات** مما يساهم في بناء **صورة أو رؤية شاملة لبنية** هذه الفضاءات المعجمية .

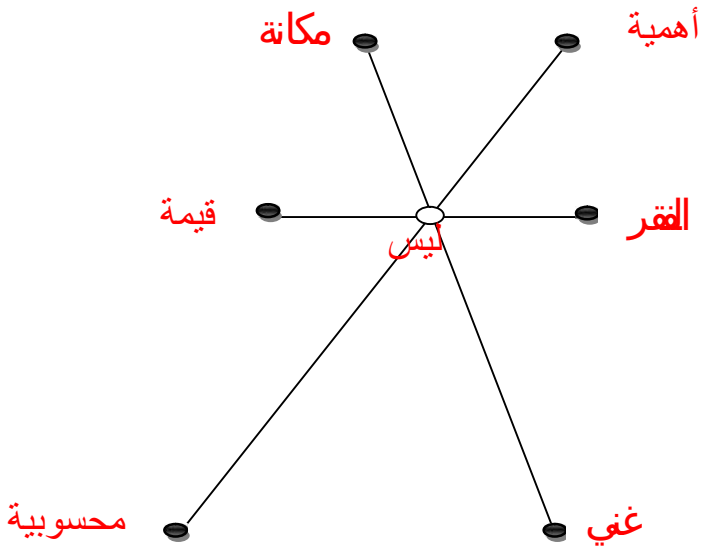
لنصل إلى مرحلتين و هو التعرف على محتوى وبنية تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية.

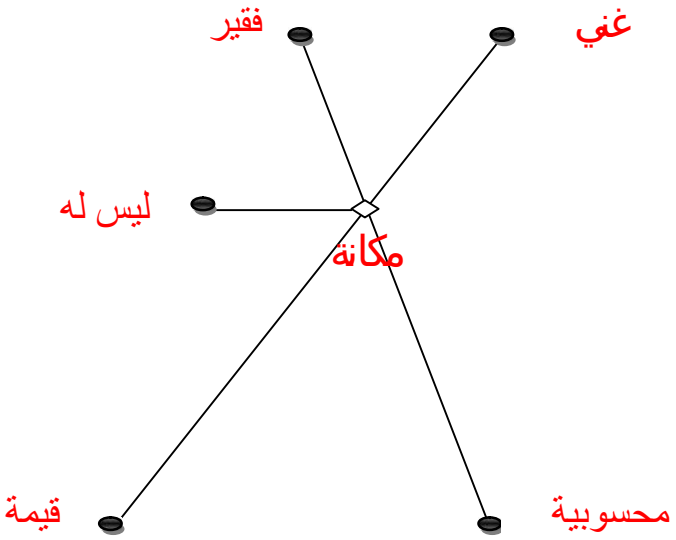
1.2.1.5.تحليل النتائج: مرحلة التحليل التراتيبي:

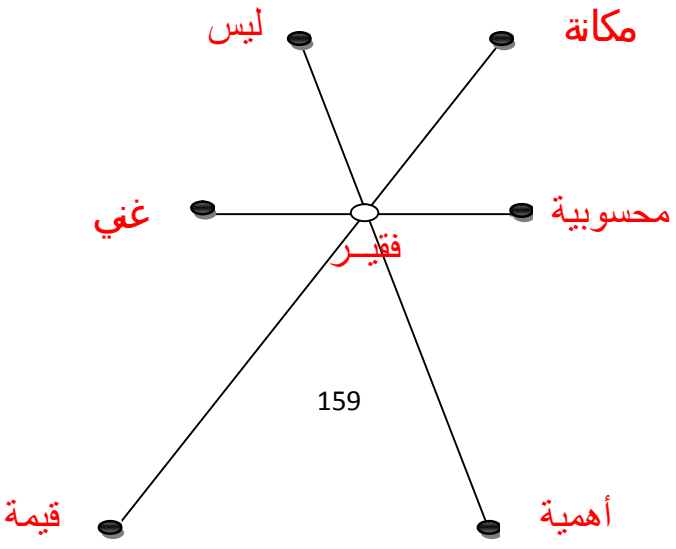
نتـــج عن **مرحلة التحليل التراتيبي خمس طبقات** أين لكل طبقة سمات دلالية واضحة تميزها عـــن بعضها البعض.في شكل مجموعة من المواضيع المكونة**لمحتوى** تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية والـــتي تظهر في شكل مواضيع عامة وفرعية مترابطة فيما بينها محددة بذلك هوية كل طبقة على حدى.

أين **تظهر الطـبـقة 1** أكثر ثقلا مقارنة بالطبقات الأخرى من ناحية المحتوى،هذا ما يوضـــحه البعد الطبولوجي (موضعي) لهذه الطبقة في مجموعة من الشبكات.

شبكة الأشكال : Réseaux de formes







فكما هو موضح في **شبكات الأشكال** (كلمات) أن الفعل الماضي الناقص ـــ ليســـ هو الأكثر مركزية إذ أن موقعه يجعل من الكلمة تتمحور حولها مجموعات من الكلمات الأخرى .

فكما هو ممثل لنا في ثلاث شبكات الخاصة بالطبقة الأولى، يمكن أن نلاحظ أن هناك ثلاث مصطلحات مفتاحية تتمحور حولها مجموعة من المصطلحات التي تتحول من معطيات فرعية في الشبكة الأولى إلى مصطلحات مركزية في كل من الشبكة -2- و-3-

هذا التدرج في الأهمية يسمح لنا بالتعرف على مستوى أهميتها (المصطلحات) في لغة التلميذ والمسافة الموجودة بين ما هو مركزي ومحيطي في بنية تمثلات التلاميذ عند تعريفهم لموضوع المعرفة المدرسية .

فالشبكة -1- توضح لنا أن خطاب التلميذ يتمحور حول فعل ماضي ناقص يفيد النفي، بمعنى نفي كل صفة عن موضوع معين وهو ما يشير إلى أن المعرفة المدرسية ليس لها قيمة وهي المسافة الأقصر الموجودة بين **ليس** و**قيمة**في الشبكة -1- بمعنى أن المعرفة المدرسية ليس لها قيمة لتتبعها مصطلحات أخرى وهي **المكانة ـــ الأهمية** على مسافات متقاربة من المصطلح مركزي توضح أن المعرفة المدرسية ليس لها قيمة ولا أهمية ولا مكانة.

ليأتي موقع كل من كلمة **الفقير ـــ الغني** و**المحسوبية** كمصطلحات موجودة عن مسافات متباعدة من المصطلح المركزي "**ليس**" .

لتتقلص هذه المسافات في **الشبكة** 2 التي تأتي في المرتبة الثانية من الناحية الأهمية في خطابات التلاميذ أين نلاحظ مصطلح "**مكانة**" كإسم يدل على منزلة موضوع معين في وضعية معينة ،يرتبط هذا الاسم مع نفس المصطلحات السابقة ولكن عن مسافات مختلفة أي تتغير مواقع المصطلحات في علاقتها مع المصطلح المركزي وهو "المكانة" التي ترتبط ب"ليس" ،"الفقير" و"الغني" وهي شبكة توضح أن الفقير ليس له مكانة داخل التجربة المدرسية مقارنة بتلميذ الذي مستواه الاقتصادي والاجتماعي جيد الذي له الحق في اكتساب المعرفة نتيجة المحسوبية التي ظهرت كمصطلح مقابل للمصطلح الغني في شبكة الكلمات.

تتغير مواقع الكلمات في **الشبكة** 3 أين نلاحظ أن اسم **"فقير"** جاء في مركز الشبكة ليدل على أن التلميذ الذي يفتقر للمكانة الإجتماعية والإقتصادية التي يملكها **"الغني"** لا تمكنه من التعرف على المعرفة

المدرسية إذ نلاحظ في هذه الشبكة أن كلمةفقيرتتواجد بين مصطلحتين "الغني" و"المحسوبية " هذا ما يدل على أن إدراك التلميذ للمعرفة المدرسية ليس لها قيمة إذا كان وضعه الإقتصادي منخفض مقارنة بالتلميذ ـــ الغني ـــ هذا الإدراك يكسب معرفة المدرسية مجموعة من السمات من أن لا أهمية ولا قيمة لها مقارنة بالوضع الاجتماعي والإقتصادي للتلميذ في ثنائية "الفقير والغني " .

مجالات التمثيلية لطبقة 1 :

من أجل إستخراج وإستخلاص أهم المجالات التمثيلية لكل طبقة على حدى ،لا بد من التعرف على الحضور والغياب الدلالي لكل من الأشكال (مفردات) داخلالطبقة ثم بعد ذلك سنلاحظ علاقات القرب بين الحضور و الغيابالفعلي للمفردات.

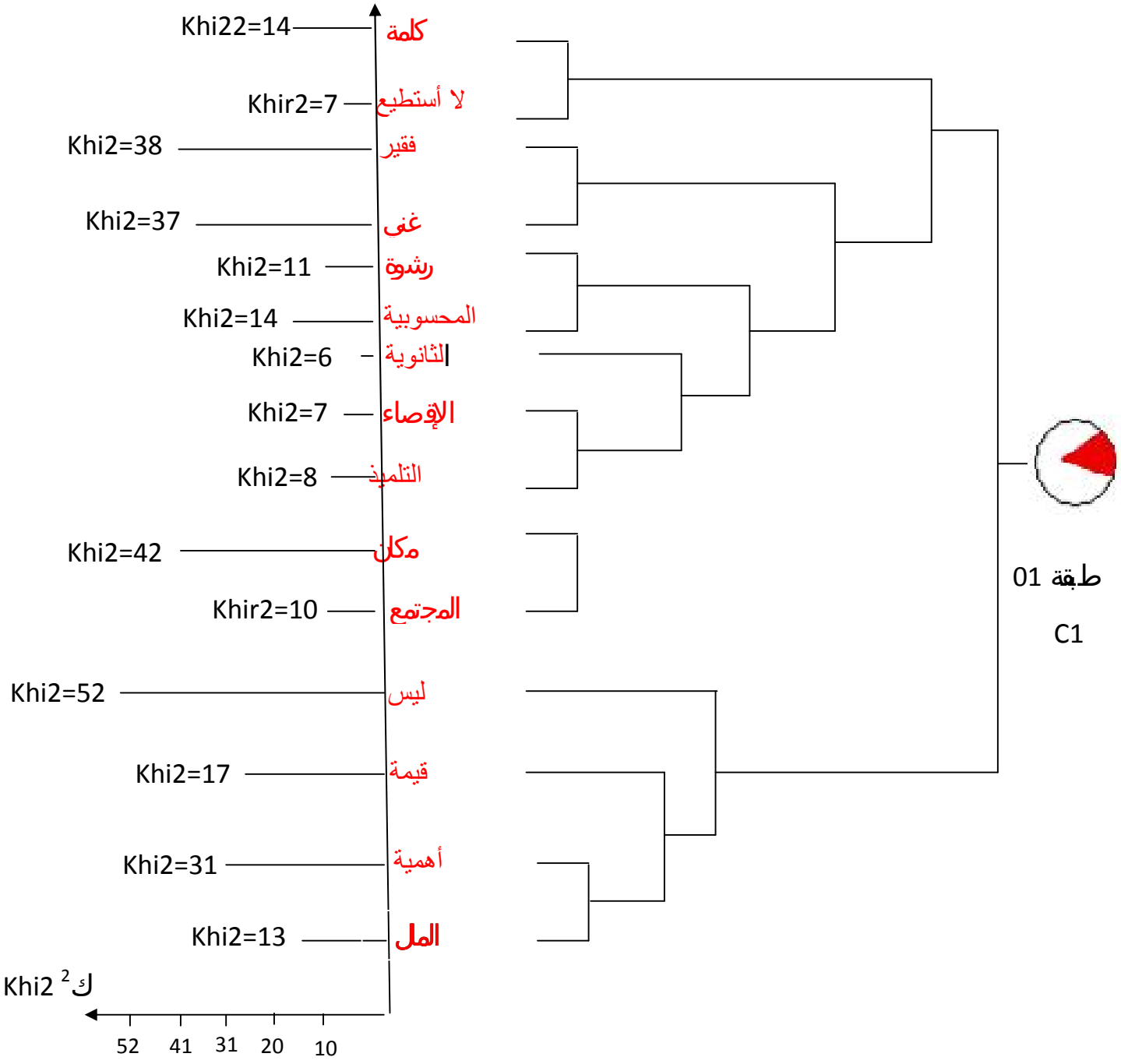
الطبقة 1 : أشكال (المفرادت المميزة) التي تم فرزها على حساب معامل إحصائي ك2	
الحضور الفعلي ..للمفردات	مكانة (42)، الفقير (38)، الغني (37)، الأهمية (31)، لاشيء (21)، ليس (19)، زواج (19)، قيمة (17)، المحسوبية (14)، المال (13)، الرشوة (11)، المجتمع (10)، الإنسان (9)، الإنقطاع (9)، الانطباع(9)، تلميذ (8)، الشهادة (8)، الإقصاء (7)، الثانوية (6)، البقاء (6)، شيء (6)، تغيير (5)، تعلم (5)، إرضاء (5)، الرياضيات(5)، تدفعني (4)، مهمش (4)، الناس (4)، طفل (3)
الغيـــــــــاب الفعليالمفردات	ثقافة (−17)، المعرفة المدرسية + (−17)، الدروس (−11)، الملل(−11) علوم (−7)، أنا (−7)، نجاح (−6)، معارف (−6)، مجهودات (−5)، غياب (−5)، تطور (−5)، معنى (−4)، يحقق (−4)، صعب (−3)، قاعدة (−3)، وحدة (−3)، معدل (−3)، يفكر (−3)، طموح (−3)، تعلم(−3)، بحث (−3)، مساعدة (−2)، مستقبل (−2)، إنساني (−2)، نور (−2)

نستطيع ان نستخلص من خلال الحضورالفعلي للمفردات أن مجال التمثلي للطبقـة 1يتحـــدد في أنالمعرفة ليس لها مكانة، الفقير لا يستطيع أن يتعلم، التلميذ الغني هو من يمكنه الحصـــول علـــى المعرفـــة المدرسية، وهو من يستطيع أن يتعرف على معنى المعرفة المدرسية لأن لديه المال، ويمكن بذلك أن يرشي أي شخص كما له المحسوبية التي تمكنه من الحصول على مكانة في المجتمع، بعيدا عن الإقصاء والتهميش.

أما الثقافة ،المعرفة المدرسية والدروس هي مفردات الأكثراغيابافي خطاب التلاميذ، مما يفسر أنها بعيدة عن أذهان التلاميذ ،فتظهر تمثلاتهم للمعرفة بعيدة عن كل ما هو مرتبط بالمعرفة المدرسية مثل الدروس، المجهودات، صعوبة، المعدل، التفكير، الطموح ، المستقبل . مرتبط بما يحث في الخارج (داخل المجتمع) من تحولات بعيدا عن تجربة المدرسية للتلميذ.

أما **التصنيف التراتيبي التصاعدي** يظهر العلاقات القرب بين المفردات داخل الطبقة ،والتي سوف تسمح مرة الثانية إلى إظهار أهم المواضيع المعبر عن المعرفة المدرسية كم خلال قراءتنا لشجرة**التصنيف التصاعدي للطبقة الأولى تساعدنا في فهم الارتباطات الموضعية بين أشكال** (مفردات الكلمات) داخل الطبقة الواحدة، التي تظهر في تجمعات لهذه الكلمات الأكثر ارتباطا بمجال المعجمي للطبقة من خلال مؤثرات يقدمها **معامل ك**^{2} Khi2.

هذا ما يوضحه الشكل التالي الذي يظهر في شكل شجرة تصنيفية تم الحصول عليها من خلال 60شكل (كلمة) ثم تحليله من طرف برنامج الآلي ــ ألزستL.Alcest.



ملاحظة :

- هذا التصنيف تم الحصول عليه من خلال 50 شكل تم تحليله (50 F Analysé) .
- لا يمكن مقارنتها مع شجرة تحتوي عدد من الكلمات المختلفة .

القراءة الأولى للشجرة تسمح بملاحظة أنها تنقسم إلى كتلتين غير متعادلتين، إذ أن الكتلة الأولى تحتوي على تجمع ل –9– كلمات (أشكال) والتي توجد في الجزء العلوي للشجرة.

أما الكتلة الثانية فتحوي تجمع ل –6– كلمات وتتواجد في الجزء السفلي للشجرة، هذا ما يجعل الكتلة الأولى أكثر ثقلا من الكتلة الثانية من ناحية تجمع الكلمات والتي تظهر في شكل تفرعات ثنائية (Dichotomie).

ما يهم من هذه المعلومات، هو التعرف على درجة وقوة الإرتباط الموجود بين الكلمات داخل الطبقة والتي ظهرت في الجزء العلوي للشجرة في ثنائيات التالية : "غني ـــ فقير " " رشوة ـــ محسوبية" " ثانوية " " الاقصاء ـــ التلميذ" هذه الثنائيات تحمل سمات معجمية مرتبطة بالمكانة الإجتماعية والإقتصادية للتلميذ في ثنائية"غني ـــ فقير" مرتبطان بدرجة ك^2 = 38 و ك^2 =37، وهذا مؤشر على قوة حضور هذه الكلمات في خطاب التلاميذ تتبعها ثنائية "رشوة ـــ محسوبية" كطبقة مفسرة لثنائية "غني– فقير" بمعنى أن المعرفة المدرسية هي موضوع يخضع للمساومة باستخدام كل من المحسوبية والرشوة، هذه الثنائية ،تجعل من موضوع المعرفة المدرسية يتجاوز المؤسسة التربوية إلى موضوع يعبر عن هذا الواقع الاجتماعي الذي يعيشه التلميذ .

تظهر كلمة "الثانوية" كوحدة متفردة ولكن متصلة بثنائية "الإقصاء ـــ تلميذ " وهي وحدة أقل إرتباطا بالطبقة مقارنة بالثنائيات الأخرى فحساب معامل ك^2 = 6هو مؤشرعلى أن إستخدام مكان وجود المعرفة المدرسية " ثانوية" كان أقل استخداما في لغة التلميذ عند محاولته لتعريف المعرفة المدرسية .

ولكن إرتباطها بثنائية " الإقصاء ـــ التلميذ" التي تجعل من أن الثانوية هي مكان يمثل للتلميذ الإقصاء الذي يشعر به من طرف الأساتذة ، الإدارة والنظام التربوي.

أما القسم السفلي للشجرة فهو يشكل الجذع الذي ترتكز عليه الكتلة الأولى إذ أنه يجمع بين مجموعة من الثنائيات "مجتمع ـــ مكانة " " أهمية ـــ المال".

وكلمات متفردة " ليس" و" قيمة" وهما كلمتان مرتبطتان بثنائية الأهمية والمال، ، " ليس لها " هي الكلمة الأكثرإرتباطابطبقة بقيمة ك^2 = 52 لتأتي " الأهمية" بدرجة ك^2 = 31 وهما مؤشران يوضحان أن المجال التمثيلي للتلميذ يظهر في أحكام قيمية للمعرفة المدرسية على أنها ليس لها قيمة أو أهمية مقارنة بالمال

الذي ظهر في ثنائية " أهمية ـــ المال" ليوضح لنا بأن التلميذ يعتبر أن ما أهمية له هو الحصول علـــى المـــال وليس المعرفة المدرسية .

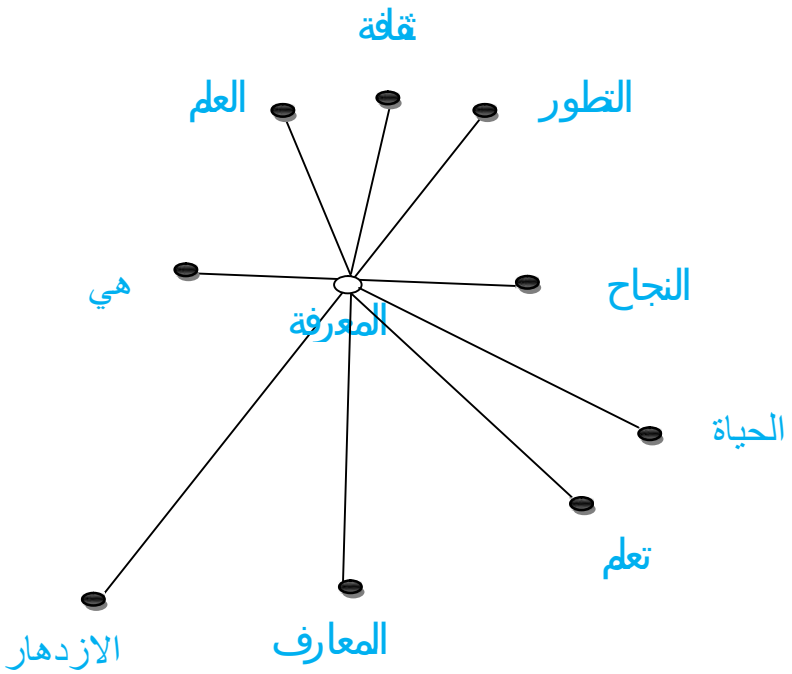
الطـبـقـــة 2ـ

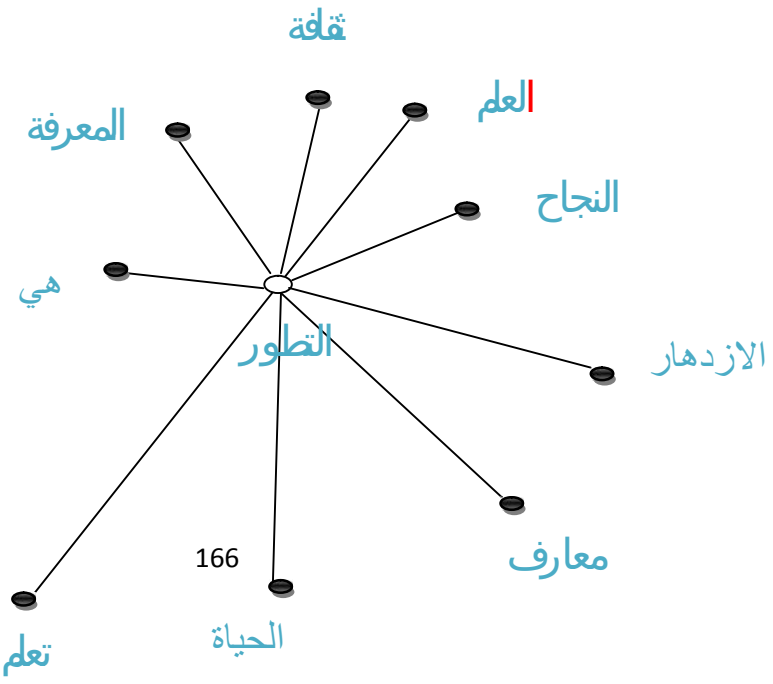
نلاحظ في الطبقة الثانية أن شبكات الكلمات تظهر بنفس مظاهر شبكات الطبقة الأولى إلا أنهـــا أكثر إزدحاما منها إذ أنها تجمع بين مجموعة من الأسماء مثل : المعرفة المدرسية ـــ ثقافة ـــ علم ـــ حياة ـــ ثانوية ـــ ومجموعة من الصفات مثل : صعب ـــ تطوري ـــ إنساني ـــ إجتماعي .

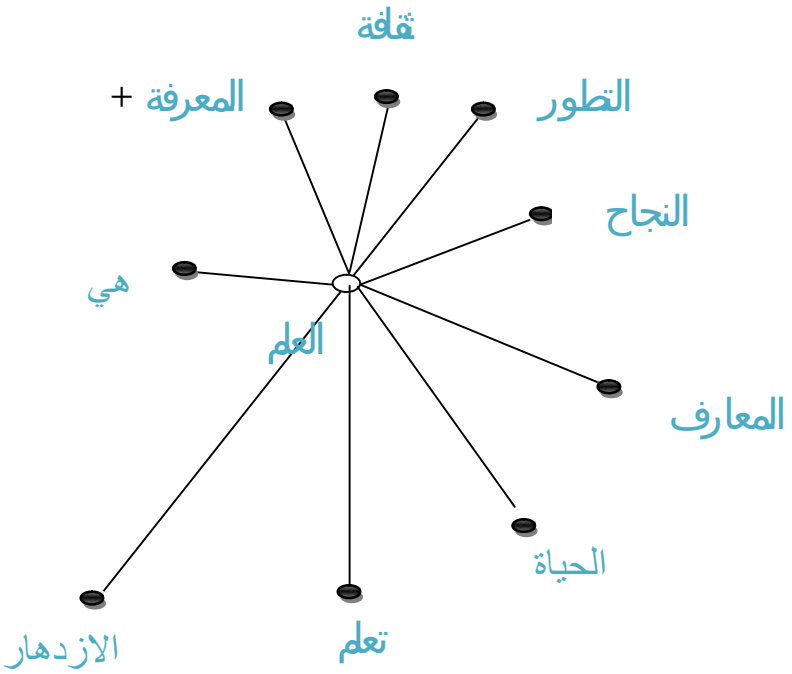
في هذه الشبكات نلاحظ أن هناك 03 كلمات مركزية وهي المعرفة المدرسية ـــ تطور ـــ العلـــم، تطوف حولها مجموعة من الكلمات تتغير مواقعها من شبكة إلى أخرى، إذ نلاحظ كما هـــو موضـــح في الشبكة الأولى أن المعرفة المدرسية تم تحديد ماهيتها من خلال أنها تتمركز في الوسط ويحيط بها كل مـــن أن المعرفة المدرسية "هي" وهي (ضمير منفصل) وهي الكلمة الأكثر قربا من الكلمة المركزية .

ونشير بذلك إلى أن أهمية المعرفة المدرسية في خطاب التلاميذ مرتبطة بعدة كلمات مثل العلم ،الثقافة ،التطور ،النجاح ،الحياة ،التعلم ،المعارف والازدهار لكن الأقرب بعد "هي" نجد كلمة "علم" التي تشير إلى أن المعرفة المدرسية عند التلاميذ هي المعرفة العلمية تتبعها كلمة "ثقافة" كاسم تعريفي للمعرفة المدرسية بالإضافة إلى "تعلم" و "حياة" "معارف" وهي أسماء مرادفة لكلمة معرفة مدرسية، توضح لنا تداخل مفاهيمي عند التلميذ في تحديد تعريف للمعرفة المدرسية. تتبعها صفات للمعرفة من أنها أداة لتحقيق "التطور" " النجاح" " الازدهار" كلمة "تطور" تتحول من كلمة فرعية إلى كلمة مركزية في الشبكة -2- أين يعتبر التلاميذ أن تعريف المعرفة المدرسية يرتبط في الأساس بوظيفة المعرفة بأنها تضمن "التطور" مركزية هذه الكلمة في خطاب التلاميذ تدفعنا للتفكير في أن تعريف المعرفة المدرسية على أنها المعرفة في الشبكة الأولى .بمعنى أن التلميذ يتعرف على المعرفة المدرسية من خلال أنها معرفة (موضوع) ويحقق (هدف) معين وهو "تطور" بشكل غير محدد، هل هذا التطور يقصد به تطور المجتمع أم تطور التلميذ . تكتمل هذه الشبكة بوجود مرادفات مثل "ثقافة" "علم" "معارف" كمصطلحات منفصلة عن بعضها البعض وعن التجربة المدرسية للتلميذ.

الكلمة المركزية الثالثة كانت من نصيب "العلم "مرادف تفسيري للمعرفة المدرسية ، لكن تواجدهما في المرتبة الثالثة في خطاب التلاميذ بعد تعريف المعرفة المدرسية ب"المعرفة" و"التطور" هذا التدرج يفسر لنا طبيعة العلاقة الموجودة بين التلميذ وموضوع المعرفة المدرسية .







المجالات التمثيلية للطبقة الثانية:

أهمية هذه الطبقة تظهر في تحديد موضوع المعرفة المدرسية عند التلاميذ في شكل جملة من الكلمات والمراد فات من خلال **الحضور والغياب الفعلي للمرادفات** كما هو موضح في الجدول التالي:

الطبقة 2 : أشكال (المفرادت المميزة) التي تم فرزها على حساب معامل إحصائي كـ2	
الحضور الفعلي	معرفة (41)، تطور (31)، علم (25)، ثقافة (24)، الحياة (18)، معارف (17)، ازدهار (16)، نجاح (16)، تعلم (16)، الدين(13)، مجهودات (12)، دراسة (11)، تخصص(10)، الأمة (9)، حضارة(9)، اختبار (8)، ميدان (8)، حواجز (8)،

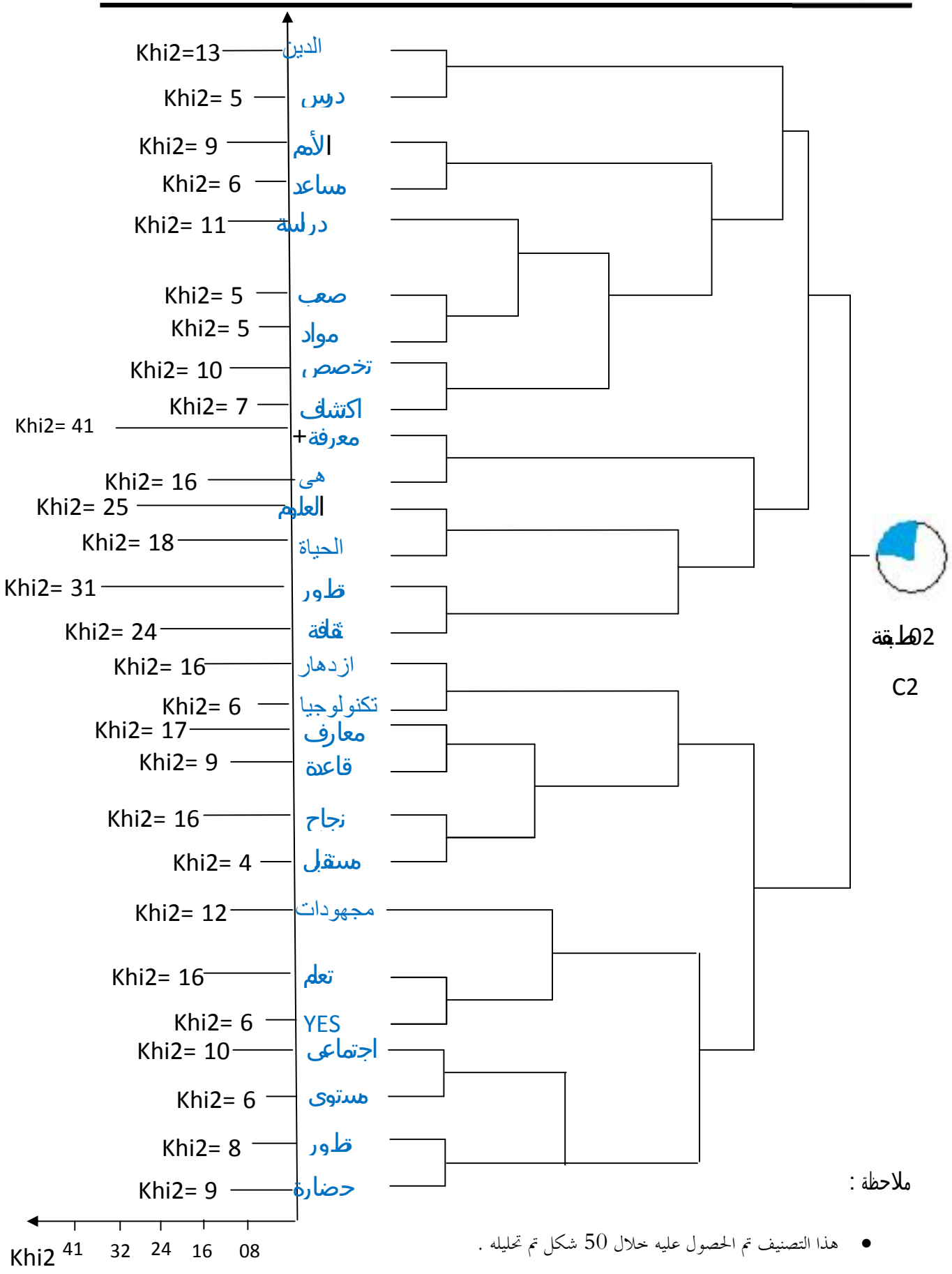
	اكتشاف (7)، فلسفة (6)، مستوى (6)، أشرار (6)، فرنسية (6)، صعوبة (5)، القدر (5)، المواد (5)، تعليم (5)، مستقبل (4)، أفكار (3)، تفكير (3)
الغياب الفعلي	شهادة (-18)، لا شيء (-15)، مجتمع (-12) ، لا أحب (-9)، الأساتذة(-9)، التعب (-9)، الرغبة (-9)، القيم (-8) المشاكل (-8)، مدرسة (-7)، ضغوطات (-5)، الإدارة (-5)، الأحلام (-4)، الفقير(-4)، الفقدان (-4)، طموح (-4)، الغياب (-4) تهميش (-4) محسوبية (-3)، الملل (-3) اكتساب (-3)، الفروض + (-3)، أكره(-3) الإهانة (-3)، تجربة (-3)، معلومات (-3) انقطاع (-3)، عسكري (-2)

إن المصطلح الأكثر حضورا هو المعرفة المدرسية، التطور، العلم ،الثقافة وهي كلمات تم لفظها بشكل متكرر عند أفراد العينة عن سؤال ما هي أهمية المعرفة المدرسية في حياتك اليومية ؟

نلاحظ أن المعرفة المدرسية تم تعريفها على أنها "معرفة" "تطور" للمجتمع هذا المصطلح يأكدهالغياب الفعلي لكلمة "شهادة" التي يريد أن يحصل عليها كل تلميذ وهو في المدرسة .

أهمية المعرفة عند التلميذ هي أمر متعلق بالمجتمع هذا ما تظهره مجموعة من المصطلحات مثل : علم، ثقافة، الحياة، معارف، الازدهار، النجاح،الدين، الحضارة، فلسفة،يقابل هذا الحضور غياب واضح كلمات مثل : شهادة، لا أحب، الأساتذة، الرغبة، المشاكل، مدرسة، تحقيق، الإدارة .بمعنى الأمور خاصة بتجربة التلميذ وكأن هناك فارق واضح بين ما هية المعرفة عند التلميذ وأهميتها في حياته.

- **شجرة التصنيف التصاعدي للطبقة 2** تشكلت نتيجة تحميل 50 كلمة توزعت إلى 04 كتل غير متعادلة ،كما هو في شكل التالي:



ملاحظة :

- هذا التصنيف تم الحصول عليه خلال 50 شكل تم تحليله .
- لا يمكن مقارنتها مع شجرة تشمل الكلمات المختلفة.

أين في القسم العلوي ارتبطت الكتلة الأولى التي تجمعت فيها 09 كلمات بالكتلة الثانية التي تجمعت فيها 06 كلمات أين هذا الجزء من الشجرة يحمل مجموعة من الثنائيات " الدين ـــ تعليم " " الأمة ـــ مساعدة " الدروس" " الصعوبة ـــ المواد" " تخصص ـــ اكتشاف".

نلاحظ من خلال هذه الثنائيات أن كلمة "الدين"هي الأكثر إرتباطا في هذه الكتلة بالطبقة الثانية بمعامل كـ^2= 13ما يجعلها تتميز عن المفردات والثنائيات هذه الكتلة استخدام كلمة الدين في تعبير التلاميذ هي مرتبطة بجانب الوازع الديني، إذ نلاحظ أن التلاميذ في خطاباتهم بأن الدين هو أساس المعرفة على عكس المواد الأخرى .

هذا ما توضحه الثنائية (مواد ـــ صعبة) ولذلك بأن التلميذ يجد صعوبة في استيعاب المواد من منطلق انها لا تقدم شيئ مهم بالنسبة له .

الكتلة الثانية نلاحظ أن كلمة " معرفة " تظهر في خطابات التلاميذ بشكل واضح هذا ما يوضح معامل كـ^2= 41 وأي بمعنى فيه لتوضيح أهمية المعرفة المدرسية من خلال ثنائية (العلم ـــ الحياة) (تطور ـــ ثقافة) وهي ثنائيات تشير إلى أن التلميذ يسعى إلى تعريف المعرفة المدرسية من خلال أهميتها في المجتمع بعيدا عن تجربته الذاتية المدرسية.

هذا الاتجاه يتكرر في الجزء السفلي من الشجرة إذ أننا نلاحظ ثنائيات (إزدهار ـــ تكنولوجيا) (معارف ـــ قاعدة) (نجاح ـــ مستقبل) .

أين التلاميذ يوضحون أن المعرفة المدرسية تحقق الإزدهار الإجتماعي من خلال التطور التكنولوجي هذا ما يسمح بالنجاح في المستقبل الذي يظهر كلمة أقل ارتباطا في ثنائيات كل شجرة تصنيفية بقيمة كـ^2= 4 هذا ما يعبر على أن التلميذ يظهر مقاومة في تعبير عن أهمية المعرفة المدرسية في تكوين مشروعه المستقبلي.

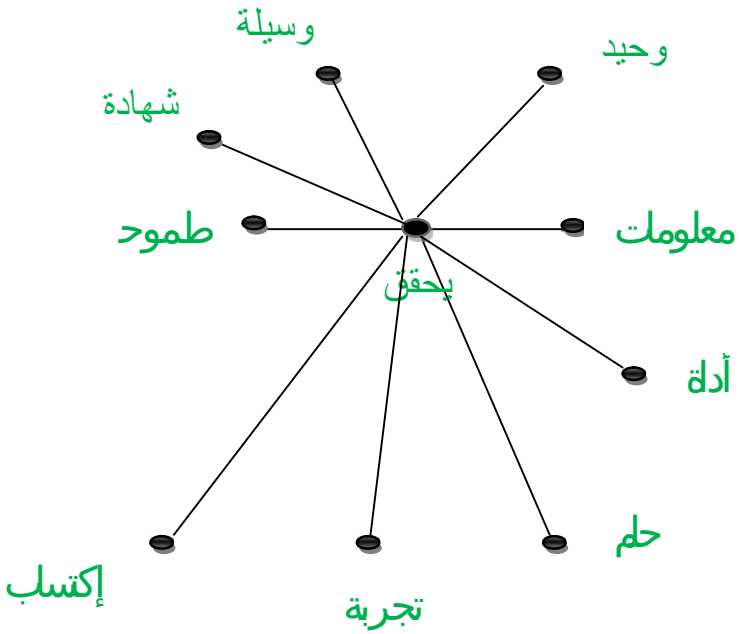
الكتلة الرابعة من الجزء السفلي للشجرة التصنيفية تكررت فيها ثنائيات مثل (مجهوداتـــ تعلم) (مستوى ـــ اجتماعي) (تطور ـــ الحضاري)

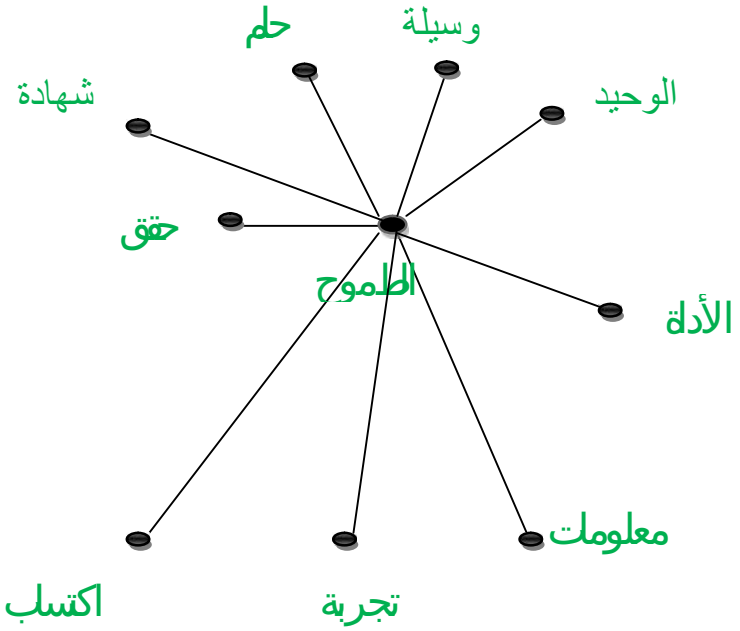
وهي ثنائيات لا تبتعد من ناحية المعنى عن الثنائيات الموجودة في الكتل الأخرى من هذه الشـــجرة التصنيفية لكن وجود كلمة " مجهودات" بمؤشر ك^2= 12توضح لنا إدراك تلميذ بأن الحصول على المعرفة المدرسية تتطلب منه بذل مجهودات.

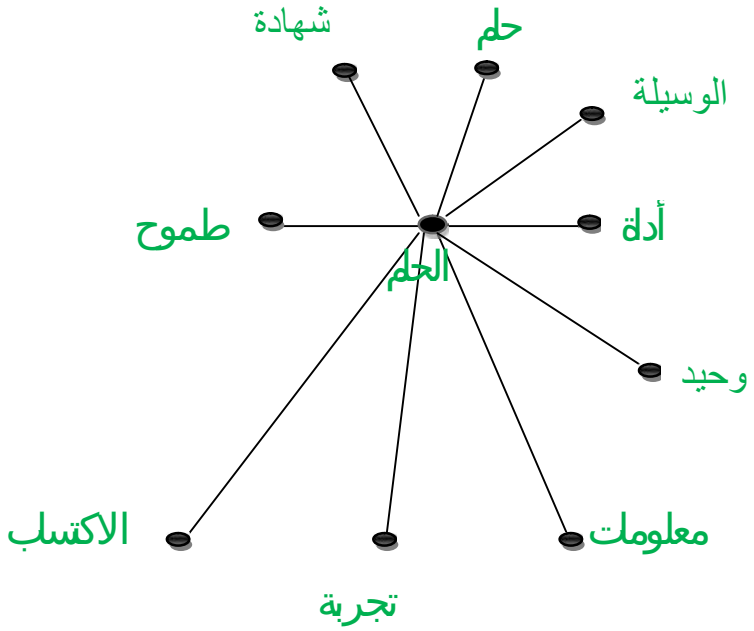
الطـبـقـــة 3 :

تتشكل هذه الطبقة من 56 وحدة 14% من الوحدات المصنفة وتحوي على مجموعة من الكلمات، المعلومات، العمل، الطموح، الأحلام، الأداة، ومؤشرات مثل : ليس، لن، لا أعتقد، لا شيءوهي الكلمات الأكثر تميزا في شبكات.

إن الكلمة المركزية في شبكة الكلمات1 تتخلص في "لاتحقق"و يقصد به أن المعرفة المدرسية ليست أداة أو وسيلة لتحقيق ما يطمح له التلميذ.







في **شبكة2** نلاحظ أن الطموح إحتل مركز شبكة من ناحية أن المعرفة المدرسية تظهـــر بشـــكل يتعارض والطموح وأحلام التلميذ الذي ظهرت ككلمة مركزية في **الشبكة** 3 بشكل متقـــارب مـــع " لا تحقق".

الكلمات المركزية الثلاثة تختصر دور المعرفة المدرسية في أنها لا تحقق طموح وأحلام التلميذ.

هذه المرحلة من التحليل تظهر بشكل واضح في الحضور الفعلي للكلمات .

المجالات التمثيلية للطبقة الثالثة :

الطبقة 03 : أشكال (المفردات المميزة) التي تم فرزها على حساب معامل إحصائي ك2ا	
الحضور الفعلي	لاتحقق (101)، طموح (64)، أحلام (47)، معلومات (42)، وحدة(35) شهادة (32)، أداة (29)، اكتساب (29)، تجربة (29)، وسيلة (28) محسوبية (23)، الصبر (23)، الحصول (21)، الفهم (18)، الأهداف(17)، النتائج (17)، الحلول (17)، الخدمة (16)، الدراسة(13)، الذكاء (13)، الإرادة (12)، المثابرة (12) الوصول(12)، القراءة (10)، الأولياء (10)، معرفة+ (10) المكانة(8) الاكتساب (8) الطريق (6)، الشهادة (6)، العمل (6)، الضمانة(6) المستقبل (4)، البطالة (4)، الإرادة (4)، التعب (3)، البحث (3)، الثقافة (2).
الغياب الفعلي	المواد (-6)، لا يوجد (-5)، الدروس (-5)، الثانوية (-5)، أنا (-4)، القسم (-4)، أفضل (-4)، الإقصاء (-4) في (-3)، الأساتذة (-3) نحن (-3)، التلاميذ (-3)، شعور (-3) الخروج (-3)، القيمة (-3)، مع(-2) مستوى (-2)، تهميش (-2)

في **هذه الطبقة** نجد أن التركيز على فعل "حقق" " تحقيق" والذي يقصد به تحقيق الأحلام ـــ الطموح والأهداف والحصول على نتائج .

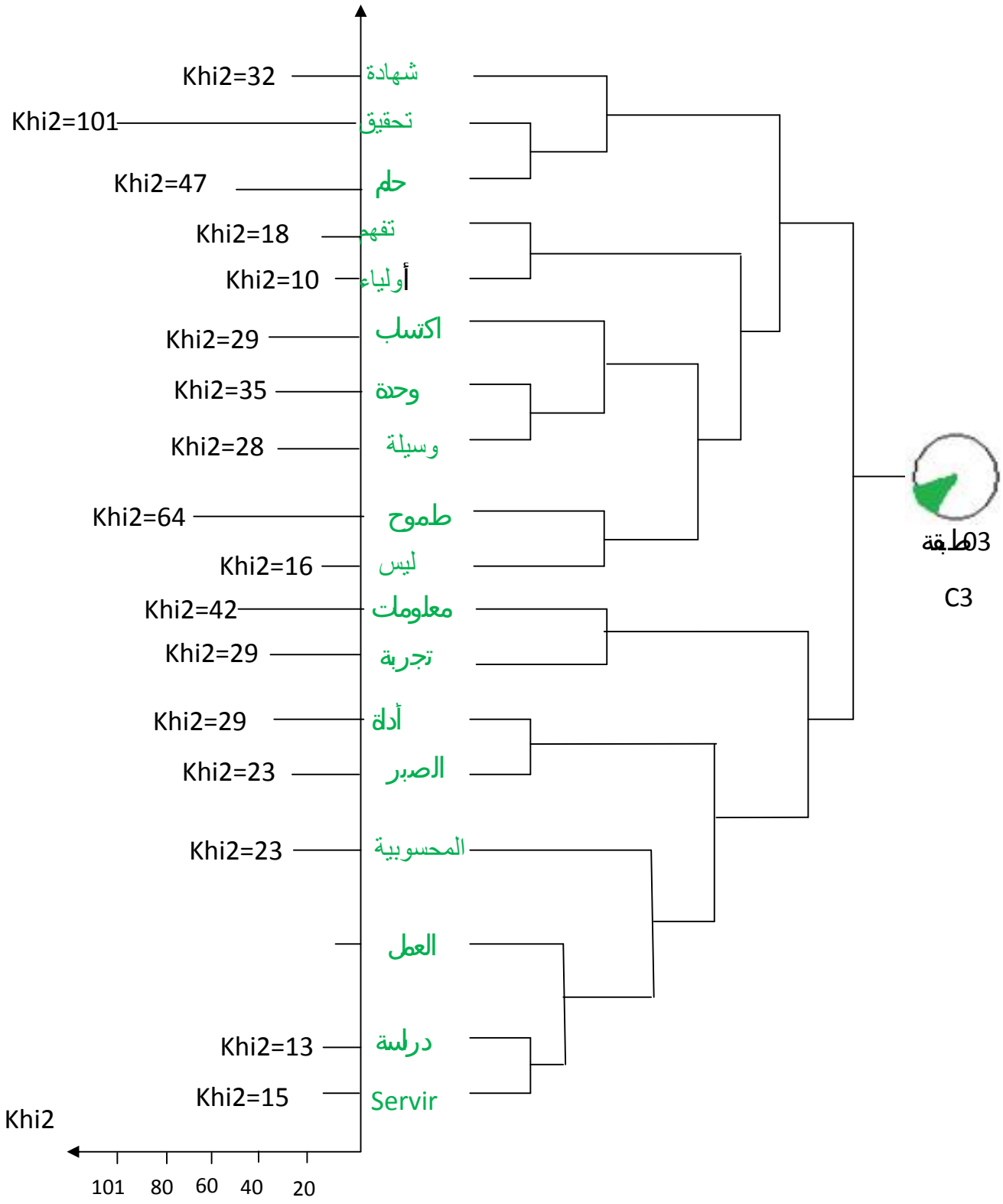
ترتبط مجموعة هذه الكلمات مع متغير المعرفة المدرسية من ناحية أنها لا تحقق الجوانب المادية والمتمثلة في الطموح وأحلام التلميذ بمعنى الحصول على نتيجة .

المجموعة الثانية تشمل الجانب الفعلي للتحقيق وهو " الذكاء ـــ الإرادة، المثابرة، القراءة، والمعرفة" التي ظهرت في مستوى بعيد مقارنة بالطبقة -2-.

المجموعة الثالثة كان حضور الكلمات مثل النتيجة والتي يتم الحصول عليها من خلال المجموعة الثانية وهي المستقبل ـــ البطالة ـــ الضمان ـــ البحث ـــ التجربة والثقافة .

حضور هذه المجموعات يؤكدها الغياب الفعلي للمفردات مثل المواد الدراسية، الدروس، الثانوية ، الإقصاء، الأساتذة، وهي مؤشرات دالة عن المسافة الموجودة بين محتوى المعرفة المدرسية و أبعاد التجربة المدرسية للتلميذ .

- **شجرة التصنيف التصاعدي للطبقة الثالثة** تشكلت نتيجة 60 كلمة توزعت إلى 04 كتل غـــير متعادلة من ناحية عدد التجمعات الكلمات.



ملاحظة : هذا التصنيف تم الحصول عليه من خلال 50 شكل تم تحليله ، لا يمكن مقارنتها مع شجرة تشمل عدد من الكلمات المختلفة

في الجزء العلوي نجد الكتلة الأولى بها 03 كلمات،الكتلة الثانية 7 كلمات، أما في الجزء السفلي فيضم الكتلة الثالثة بكلمتين والكتلة الرابعة ب 06 كلمات .

الجزء العلوي للشجرة التصنيفية يظهر لنا أن المعرفة المدرسية عند التلميذ بعيدة أو منفصلة عن التجربة المدرسية للتلميذ، هذا ما تظهره الكتلة الأولى التي تضم كلمة شهادة التي ظهرت بشكل فردي بمستوى **ك**^{2}= 32، وهذا مؤشر على أن التلميذ يعتبر أن تواجده بالثانوية مرتبط بالحصول على شهادة، التي يعتبرها ليس لهافائدة من ناحية أنها لا تحقق ما يحلم به في ثنائية (تحقيق ــ الأحلام) بمستوى ك^2= 101 وهذا مؤشر واضح من قناعة التلميذ أنه لا يوجد علاقة بين الشهادة وتحقيق أحلامه الشخصية .

الكلتة الثانية تتميز بثنائية (تفهم ــ الأولياء) حيث تظهر لنا أن التلاميذ يعتبرون أن طموحهم الشخصي بعيد عن مشاريع أوليائهم مما يسبب لهم مشاكل على المستوى الاتصالي مع أوليائهم .

الكتلة الثالثة هي الأكثر ثقلا في الجزء العلوي مقارنة بالكتلة -1- و -2- إذ نلاحظ وجود ثنائيات مثل (ليست ــ الوسيلة) (لا ــ طموح) (اكتساب) وهي ثنائيات ظهرت بمستويات مرتفعة بالطبقة الثالثة، إذ نلاحظ أن كلمة ارتباطية طموح ك^2= 64 وهو مستوى يوضح لنا أن المعرفة المدرسية لا تحقق طموح التلاميذ وهي ليست الوسيلة الوحيدة للنجاح.

الجزء السفلي للشجرة يشمل كتلتين :

الكتلة الأولى ــ تظهر كلمتين (معلومات ــ تجربة) وهي ثنائية توضح لنا أن التلميذ يعتبر المعرفة المدرسية على أنها تجربة يتعلم فيها مجموعة من المعلومات العامة، فكلمة معلومات تكررت في خطابات التلاميذ بمستوى مرتفع هذا ما يوضح مؤشر ك^2= 42.

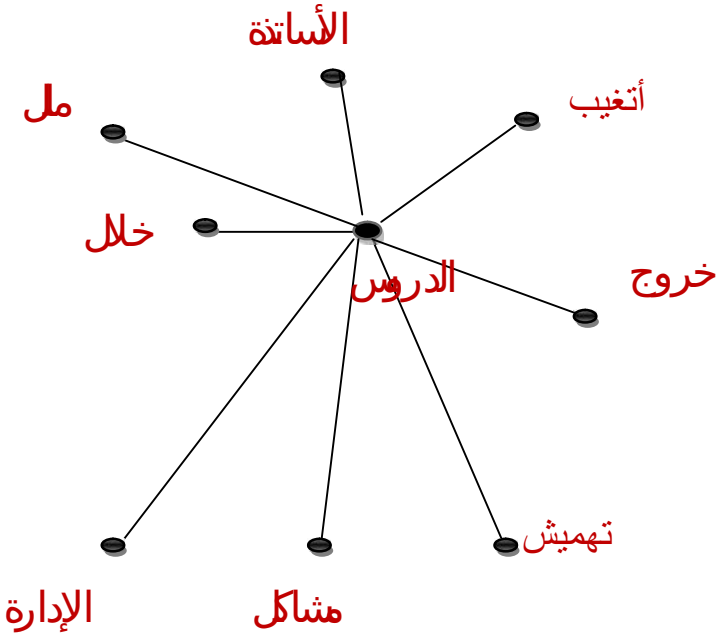
هذه المعلومات ظهرت بأنها مجرد معلومات مبعثرة من خلال تواجده بالثانوية.هذا ما يوضح أو يعكس طبيعة علاقة التلميذ بموضوع المعرفة المدرسية

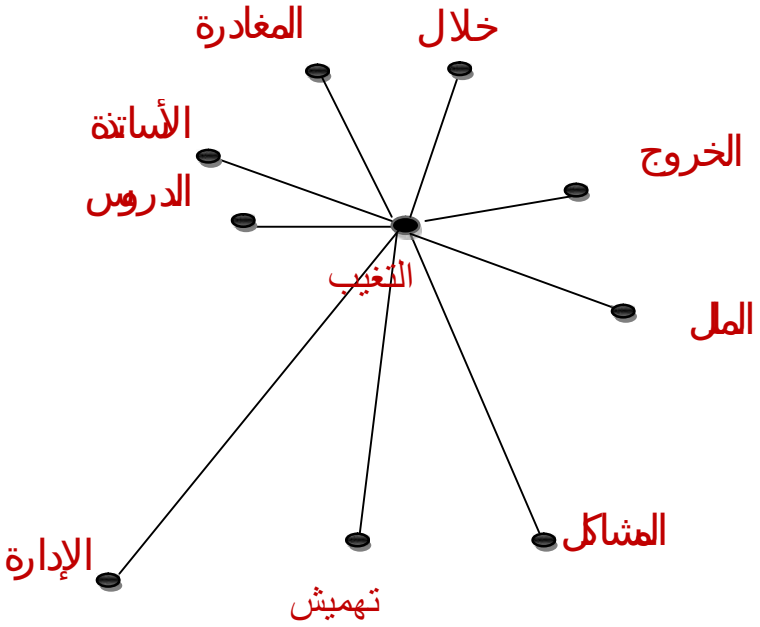
أما الكتلة القاعدية للشجرة فارتكزت على كلمات أحادية ــ محسوبية ــ العمل (الوظيفة) وثنائية (دراسة)وهي كلمات توضح أن التلميذ يعتبر أن الحصول على النجاح ليس مرتبط بالحصول على المعرفة المدرسية وإنما كل الأمور هي مرتبطة بالمحسوبية .

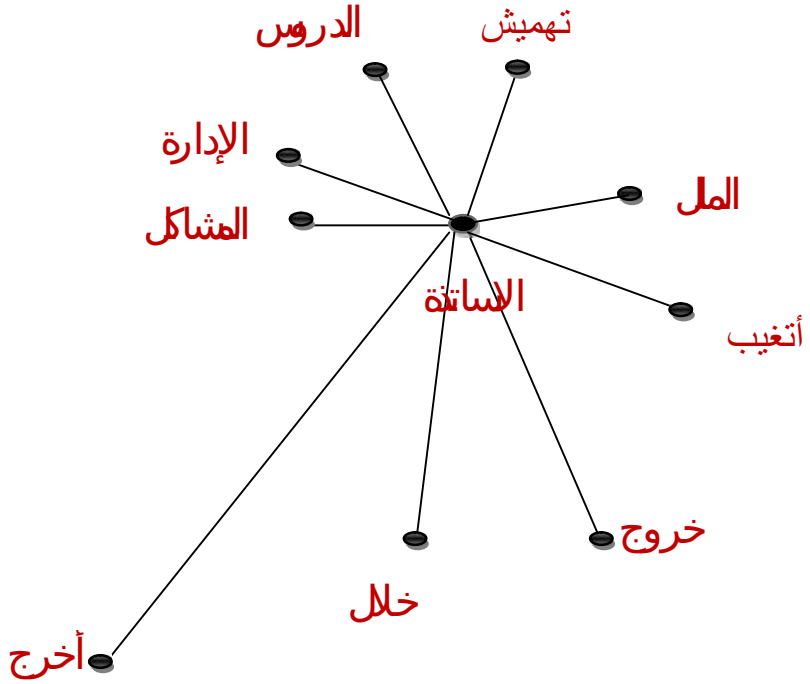
الطـبـقـــة 4 :

تتشكل هذه الطبقة من 82 وحدة، 21% من الوحدات المصنفة تظهر هذه الوحدات في جملة من الضمائر أنا، نحن .ومؤشرات تعبر على علاقة .

أهم الكلمات المركزية التي ظهرت في **شبكات الكلمات**هي الدروس، التغيب، الأساتذة.







أين شملت شبكة الكلمات الأولى على مجموعة من الكلمات مثل : الأســـاتذة، الملـــل، التغيـــب، المغادرة، التهميش، الإدارة، المشاكل، حول الكلمة المركزية : "الدروس ".

في الشبكة الثانية نجد أن "التغيب"ما هو إلا نتيجة مرتبطة بمشاكل، الإدارة ـــ التهميش والأساتذة .

الشبكة الثالثة كلمة "أساتذة" تظهر كسبب في، المشاكل، الملل والتهميش الذي يشعر به التلميذ.

هذه الوحدات المركزية توضح أن موقف التلميذ من التجربة المدرسية يتلخص في أنها مجموعة من الدروس المملة نتيجة شعوره بالتهميش الممارس من طرف الأساتذة والإدارة كلما عوامل تدفع به إلى التغيب عن الدروس.

المجالات التمثيلية للطبقة الرابعة ـ :

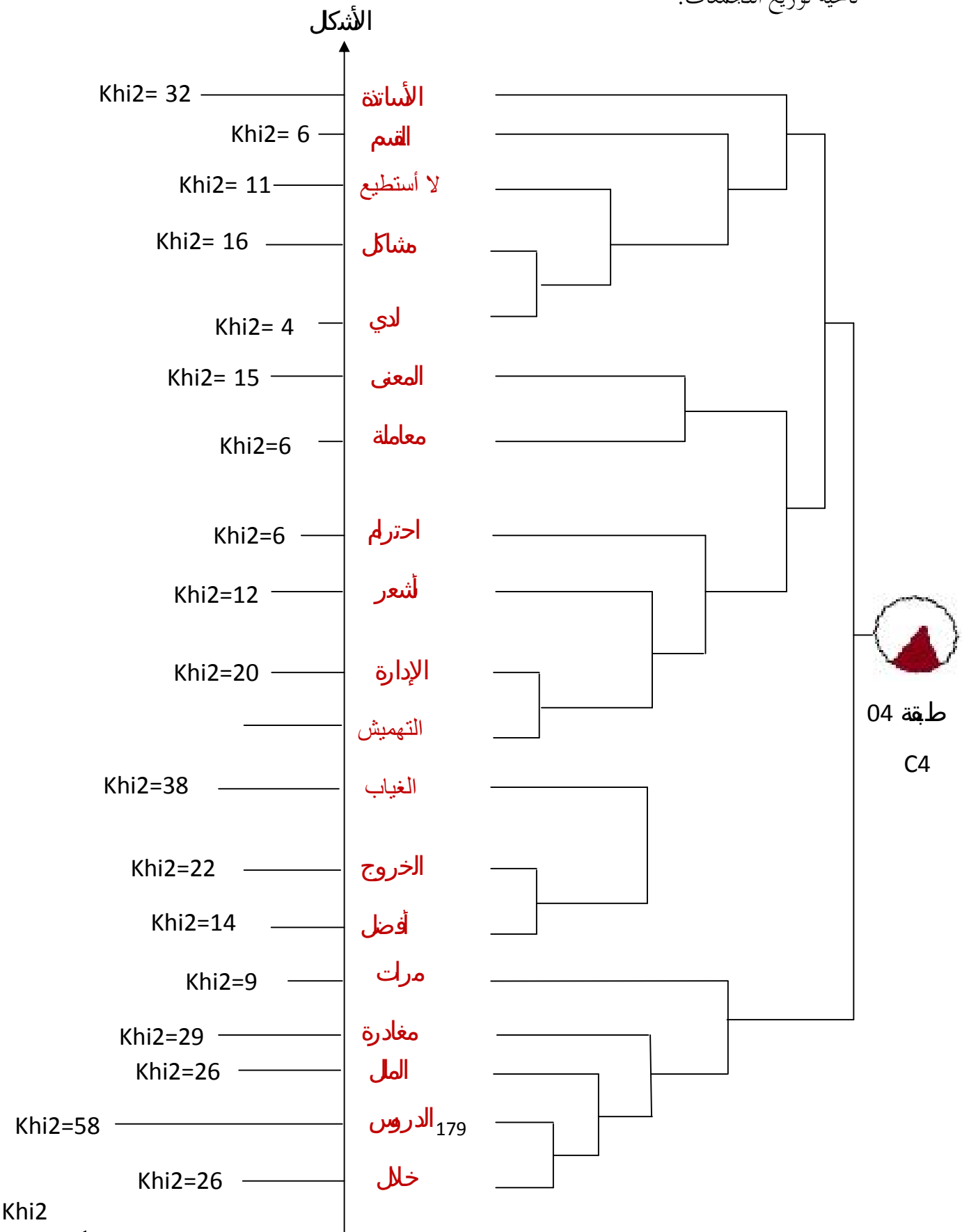
الطبقة 04 : أشكال (المفرادت المميزة) التي تم فرزها على حساب معامل إحصائي كا2	
الحضور الفعلي	دروس (58)، الغياب (38)، الأساتذة (32)، الخروج (29)، تهميش(28)، الخروج (22)، أنا (22)، الإدارة (20)، خلال (19)، مشاكل (16)، معنى (15)، عبء(11)، احترام (7)، الإهانة (7) القسم(6)، منضبط (5)، حقوق (4)، استحق (4)، مع (6)، نحن (4) فيزياء (4)، أنا (4)، أنت (3)، أكون (3)، مساعدة (3)، كثير (2).
الغياب الفعلي	معرفة + (-23)، هي (-12)، الحياة (-10)، نجاح (-8)، تطور (-7)، علم (-7)، الفصل (-6)، تحقيق (-6)، كل شيء(-5)، خدمة (-5)، الحصول (-4)، دراسة (-4)، الوسائل (-4)، الدين (-4)، الثقافة (-4)، الشهادة (-4)، الطموح (-4)، الإقصاء (-4)، الأفضل (-3)، ليس(-3) مكانة (-3)، الشهادة (-3)، المجهودات (-3)، مستوى (-3)، التطور(ـــ3)، الضغوطات (-3)، الأهمية (-3) ، الأحلام (-2)، الامتحانات (-2)، الفقر (-2)، الواجبات+ (-2)، أكره (-2)، الرشوة(ـــ2).

نلاحظ في هذه الطبقة أن كلمة "الدروس" هي الأكثر حضورا تقابلها المعرفة+ كأحد المفردات الغائبة . وجود كلمة الغياب، الخروج، التهميش، الملل في صيغة شخصية بمعنى أن التلميذ يفضل التغيبأوالخروج من قاعة القسم كعرض للملل الذي تسببه له الدروس.

كما أن إرتباط مجموعة أخرى من المصطلحات مثل : عبء، احترام، الإهانة، القسم ، بضمائرمثل نحن، أنا، هو . تعبر عن المشاعر السلبية التي يشعر بها التلميذ إتجاه المعرفة الأساتذة و الإدارة.

ما يمكن ملاحظته هو أن المجال التمثلي لطبقة 4 مرتبطبالمجال التمثلي الطبقة 1 من خلال الغيـــاب الفعلي للكلمات مثل المعرفة، الحياة، النجاح، التطور كما هو موضح في الجدول.

ـــالشجرة التصنيف التصاعدي للطبقة-4-تشكلت نتيجة تحليل 50 كلمة، توزعت إلى ثلاثكتلغيرمتعادلة من ناحية توزيع التجمعات.



الكتلة الأولى إرتكزت على كلمة الأساتذة بمستوى ارتباط أساسي وبوجود المشاكل التي يعاني منها التلميذ من خلال ثنائية (حصول ـــ مشاكل) هذه الثنائية تظهر في الصورة السلبية التي يكونها التلاميذ عن دور الأساتذة بأنهم السبب الوحيد في المشاكل التي يواجهونها داخل الثانوية فمستوى ارتباط كلمة مشاكل بالطبقة ك^2= 16 توضح لنا إلى أي مدى يسند التلميذ مشاكله إلى وجود الأساتذة .

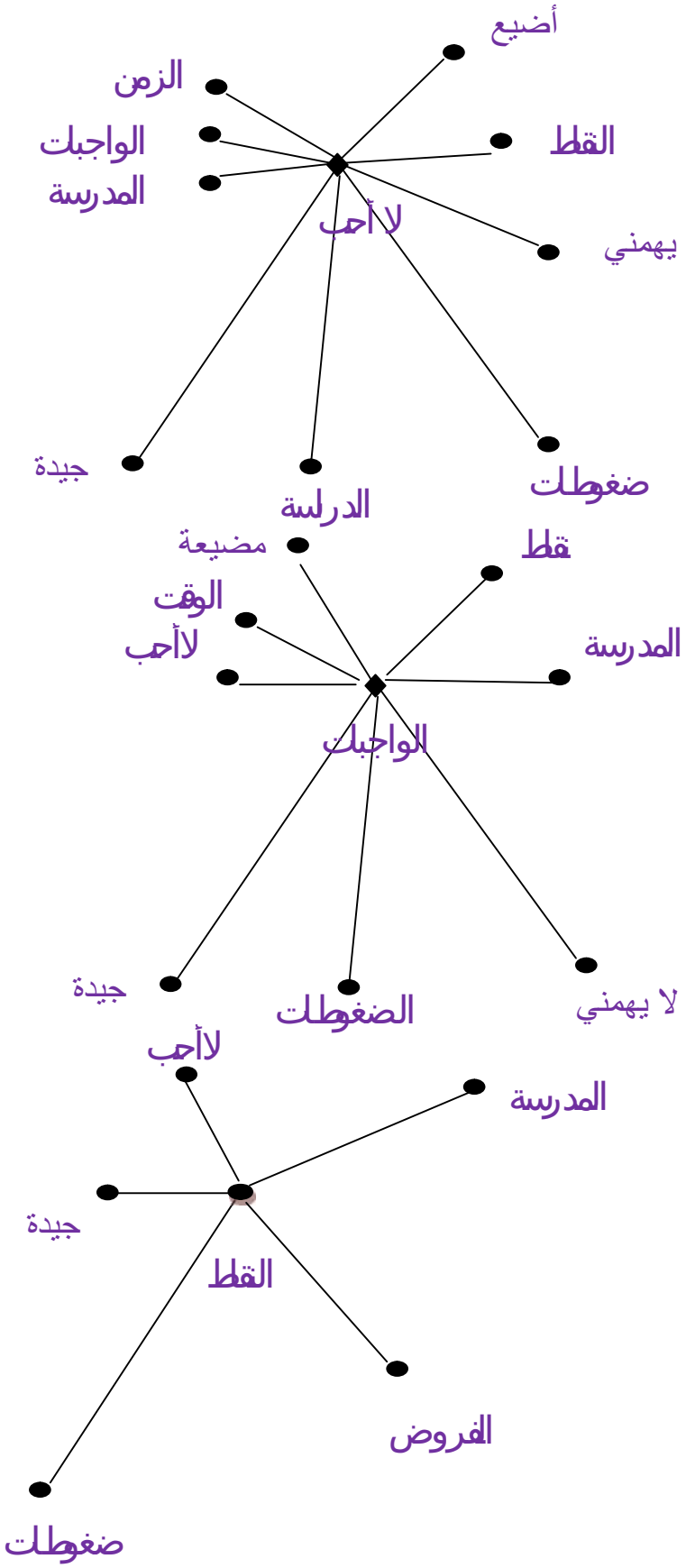
الكتلة الثانية هي مرتبطة بالكتلة الأولى من ناحية أنها تفسر أحكام التلميذ عن الأستاذ وذلك من خلال ثنائيات (شعور ـــ معاملة) (الاحترام) (الإدارة ـــ تهميش) هي كلمات تعبر عن مشاعر التلميذ السلبية نتيجة عدم شعوره باحترام الأساتذة له، وبعدم اهتمام الإدارة لإنشغالاته من خلال ثنائية (تهميش وإدارة) أين تم ربط التهميش بالإدارة بمؤشر ك^2= 26.

أما الجزء السفلي فشمل مجموعة من التجمعات الأفعال التي سيقوم بها التلميذ نتيجة مشاعره السلبية إتجاه كل من الإدارة والأساتذة ،إذ نلاحظ وجود الثنائيات مثل (أفضل ـــ الخروج)، (التغيب)، (المغادرة)، (الملل) (خلال–الدروس) .

أين يظهر كل من التغيب بمستوى ك^2= 38 كإستجابة عن ما يشعر به التلميذ داخل الثانوية من "ملل" الذي تكرر في خطابات التلاميذ بمستوى ك^2= 26 وهو مؤشر يدل على أن التلميذ لا يشعر بالرغبة في التواجد داخل القسم لتلقي الدروس نتيجة شعوره بالملل.

الطبقة 5:

تشمل هذه الطبقة 45 وحدة، أي ما يعادل 14% من الوحدات المصنفة وترتكز على مجموعة من الأفعال مثل : لا أحب، أفضل، أدرس، و هي ثلاث كلمات تختصر مشاعرهكتلميذ إتجاه "تجربته المدرسية" .


أضيع
الزمن
الواجبات
المدرسة
القطط
لا أحب
يهمني
جيدة
الدرلسة
ضغوطات
مضيعة
الوقت
لاأحب
قطط
المدرسة
الواجبات
جيدة
الضغوطات
لا يهمني
لاأحب
المدرسة
جيدة
القطط
الفروض
ضغوطات

في الشبكة -1- نلاحظ أن الفعل " لا أحب " الذي هو مركزي يعبر عن مشاعر التلميذ السلبية إتجاه الدراسة، المدرسة ويعتبرها مضيعة للوقت، هذه المشاعر ترتكز على فكرة " الواجبات" التي تظهر مركزية في **شبكة -2-** أين نلاحظ أن التلميذ يعتبر أن وجوده في المدرسة مرهون بالواجبات وإنجاز الفروض التي تشكل بالنسبة له ضغوط لا يستطيع تحملها.

في**الشبكة -3-** تعتبر "النتائج " أو النقاط" هي مركز شبكة تحيط بها مجموعة من الكلمات مثلا : لا أحب، المدرسة، الفروض، الضغوطات، بمعنى أن التلميذ يختصرالفضاء المدرسي في النتائج المدرسية.

المجالات التمثيلية للطبقة -5- :

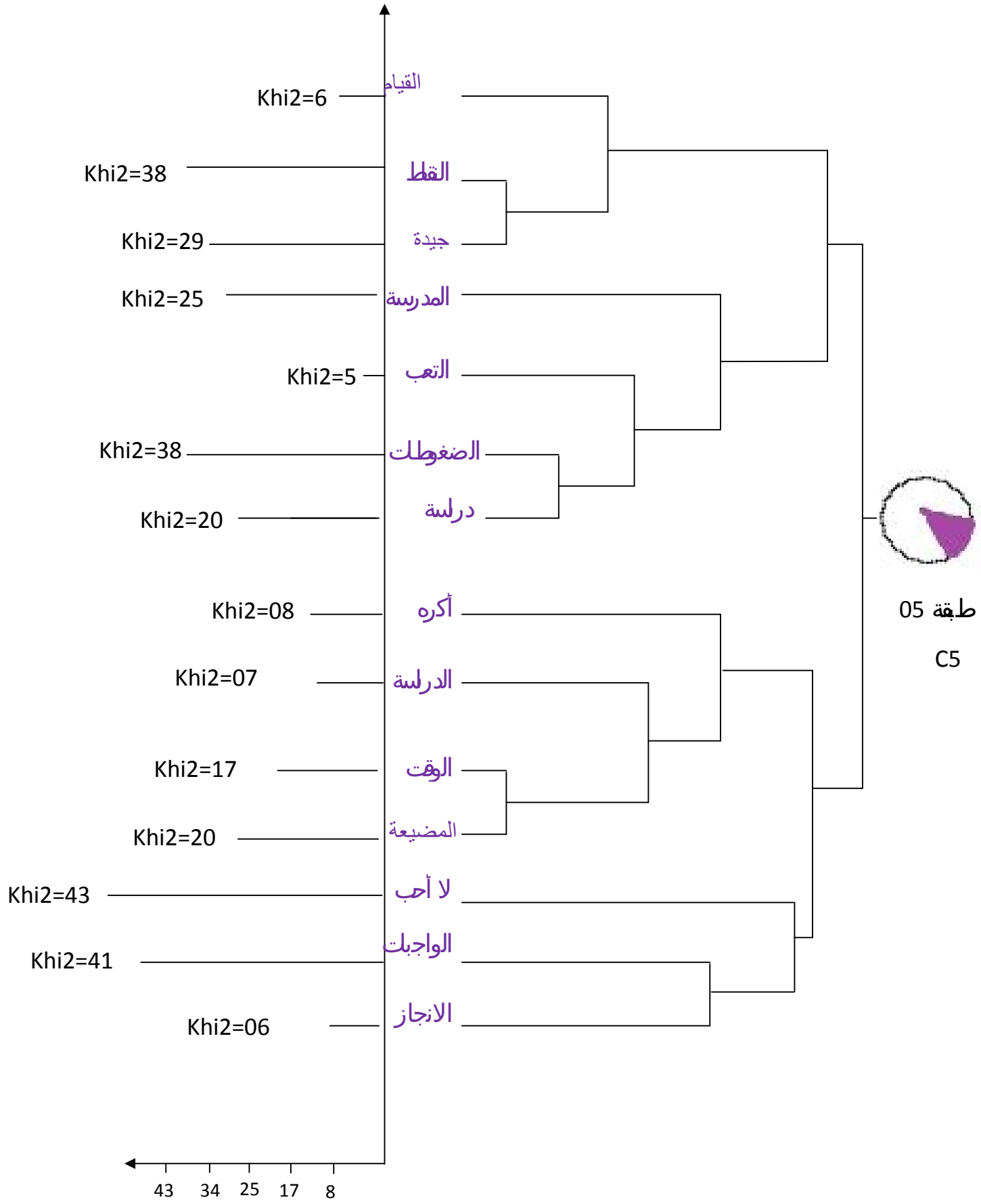
الطبقة 05 : أشكال (المفرادت المميزة) التي تم فرزها على حساب معامل إحصائي كا2	
الحضور الفعلي	أحب (43)، الفروض +(41)، النقاط (38)، الضغوطات (38)، جيدة(29)، الوقت (27)، المدرسة (27)، لا أهتم (22)، الدراسة(20) إضاعة (20)، أكره (18)، أقول + (17)، أنا (15)، صباح (15) ثقة(15)، العسكري (15)، الامتحانات (11)، الرغبة (11)، القراءة(9)، دائما (9)، الغش (9)، المال (6)، الاحترام(6)، التعب(5)، الإحباط (4)، الإهانة (4)، لأن (3)، الآن (3)، قسم (3)، سيء (3)، جيد (3)، تدفعني (3).
الغياب الفعلي	هي (-3)، معنى (-3)، المال (-3)، الاحترام (-3)، علم (-3)، تحقيق(-3)، تعلم (-3)، النجاح (-3)، الفهم (-3)، تطور (-3)، المعلومات (-3)، الثقافة (-2)، العمل (-2)، الغياب (-2).

المجال التمثلي لهذه الطبقة مرتبطبالمجلات التمثلية لكل من طبقة 4 و الطبقة 1 هذا ما يجعل من الطبقة الأولى الأكثر ثقلا لإحتوائها لكل من طبقة 4 و5 .

تشمل هذه الطبقة كما هو موضح في الجدول مجموعة من الأفعال التي ترتكز على كراهيةالفروض، نتيجة الضغوطات، لا أحب الدراسة تقابلها كلمة (هي) الدالة على المعرفة المدرسية.

اماشجرة التصنيف الخامسة تشكلت من خلال تحليل 50 كلمة تفرعت إلى كتلتين متعادلتين الجزء العلوي يضم 7 كلمات .والجزء السفلي يضم 7 كلمات .

هذا ما يجعل من هذه الطبقة الأقل ثقلا مقارنة بالطبقات الأربعة الأخرى .


القيام
Khi2=6
القطا
Khi2=38
جيدة
Khi2=29
المدرسة
Khi2=25
التعب
Khi2=5
الضغوطات
Khi2=38
درلسة
Khi2=20
أكره
Khi2=08
الدرلسة
Khi2=07
الوقت
Khi2=17
المضيعة
Khi2=20
لا أحب
Khi2=43
الواجبات
Khi2=41
الانجاز
Khi2=06
43 34 25 17 8
طبقة 05
C5

ما يميزه هذه الشجرة هو إحتوائها على كلمتين مثلا (لا أحب ـــ وأكره) بمعنى أنها توضح مشاعر التلاميذ نحو المعرفة والمدرسة .

إذ نلاحظ في الجزء العلوي للشجرة وجود كلمات ثنائية بنسب إحصائية تدل على درجة ارتباطها بالطبقة 5 إذ نلاحظ ثنائية (النقاط (درجات) ـــ جيدة) (الضغوطات ـــ التعب)

وهما ثنائيتان الأكثر ارتباطا بالطبقة الخامسة مقارنة بالكلمات الأخرى الموجودة في هذا الجزء .

إذ نلاحظ أن ثنائية (نقاط ـــ جيدة) تحمل نفس مستوى الارتباط بالطبقة -5- وهـــي ك^2= 38 وهذا يدل على أن التلاميذ يشعرون بضغوطات كبيرة نتيجة التقويم المدرسي هذا ما يسبب لديهم الشعور بالإحباط والتعب .

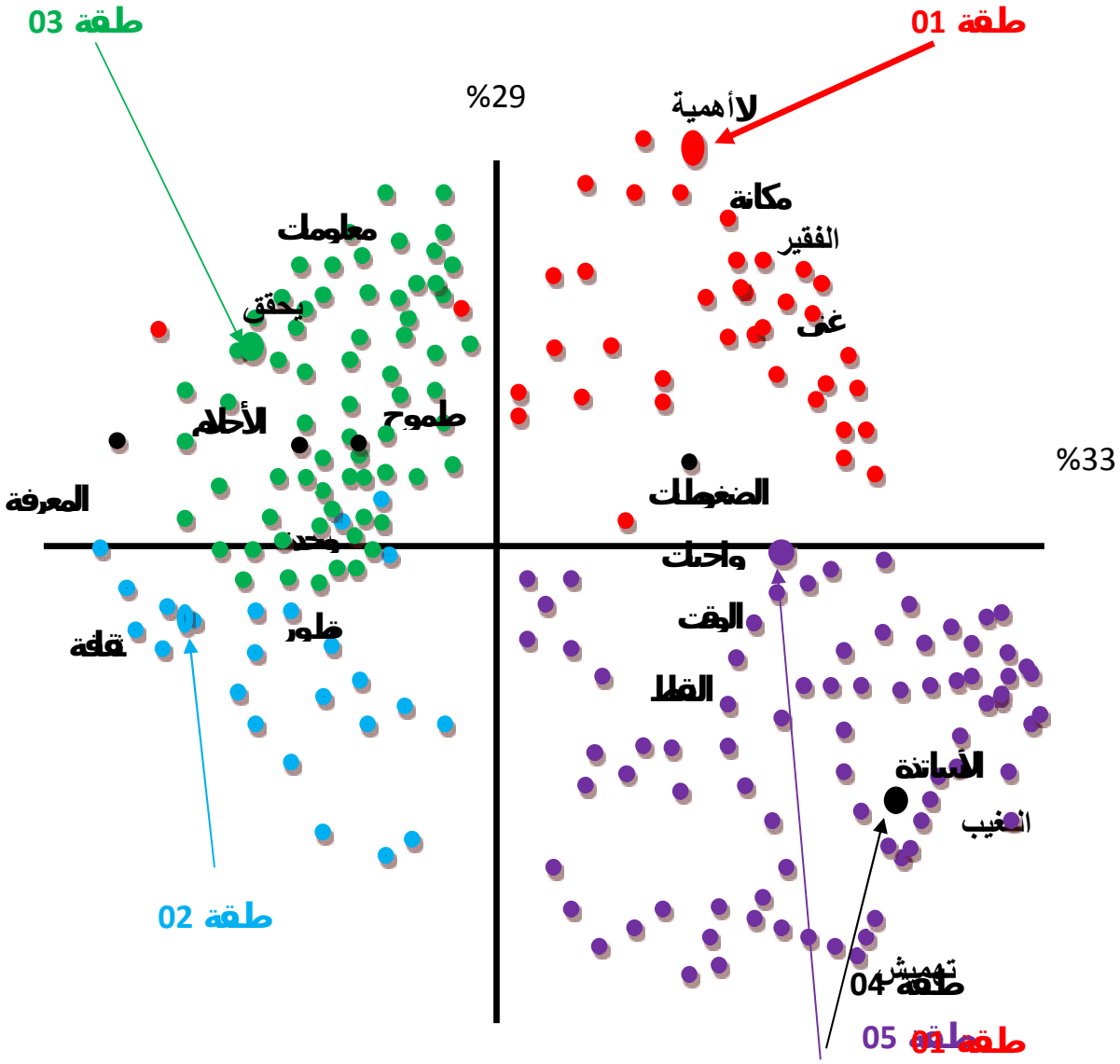
في الجزء السفلي للشجرة نلاحظ أن الثنائية الأكثر بروزا بالطبقة هي " لا أحب " بأعلى مســـتوى في هذا التصنيف وهو ك^2= 43، وهذا ما يدل على أنها ثنائيات تتمحور حول شعور التلميذ بعدم رغبتـــه في إنجاز الفروض والواجبات لأنها مضيعة للوقت .

مسألة ـــ الوقت ـــ تلفت انتباهنا إلى فكرة أن التلميذ هو مدرك لأن ما يفعله هو مضيعة للوقت وبـــالرغم من ذلك فإنه يستمر في المجيء إلى الثانوية .

2.2.1.5. التحليل العاملي على أساس التصنيف الطبقي :

تأتي هذه **المرحلة التحليليةبعد وصف الطبقات** وهو منهج إحصائي يسمح بملاحظة المحاور الأكثر بروزا وتميزا في خطابات التلاميذ بتحديد المسافات الموجودة بينها.في أشكال تخطيطية تظهر أهم المحاور في شكل مجموعة من النقاط التي هي في الأساس مجموعة من الكلمات .

بمعنى الحصول على صورة فوقية لمواقع ووضعيات كل كلمة داخل كل طبقة على حدى، كما هو موضح في الشكل التالي :



التحليلالعاملي للإرتباطات التوافقية.

Analyse Factorielle des correspondances en corrélation

قراءتنا لهذا الرسم البياني تساعدنا في فهم مواقع الكلمات التي تظهر في شكل**نقاط** أين كل نقطة تمثل الكلمة الأكثر بروزا وتكرارا في كل طبقة .تتوزع هذه النقاط (الكلمات) على تقاطع محورين أين تجمع النقاط بألوان مختلفة توضح توزيعالطبقات الخمس.

نلاحظ تجمع كلمات الطبقة –1–لا أهمية، المكانة، الفقير، الغنيفي الرباعي الأيمن بعيدا على تقاطع المحورين وعن الطبقات الأربعة الأخرى. وهي الكلمات الأكثر تكرارا وبروزا في هذه الطبقة مقارنة بالنقاط الحمراء الأخرى التي تماستخدامها من طرف التلاميذ ولكن ليست بنفس أهمية الكلمات التي سبق ذكرها في الطبقة –1–.

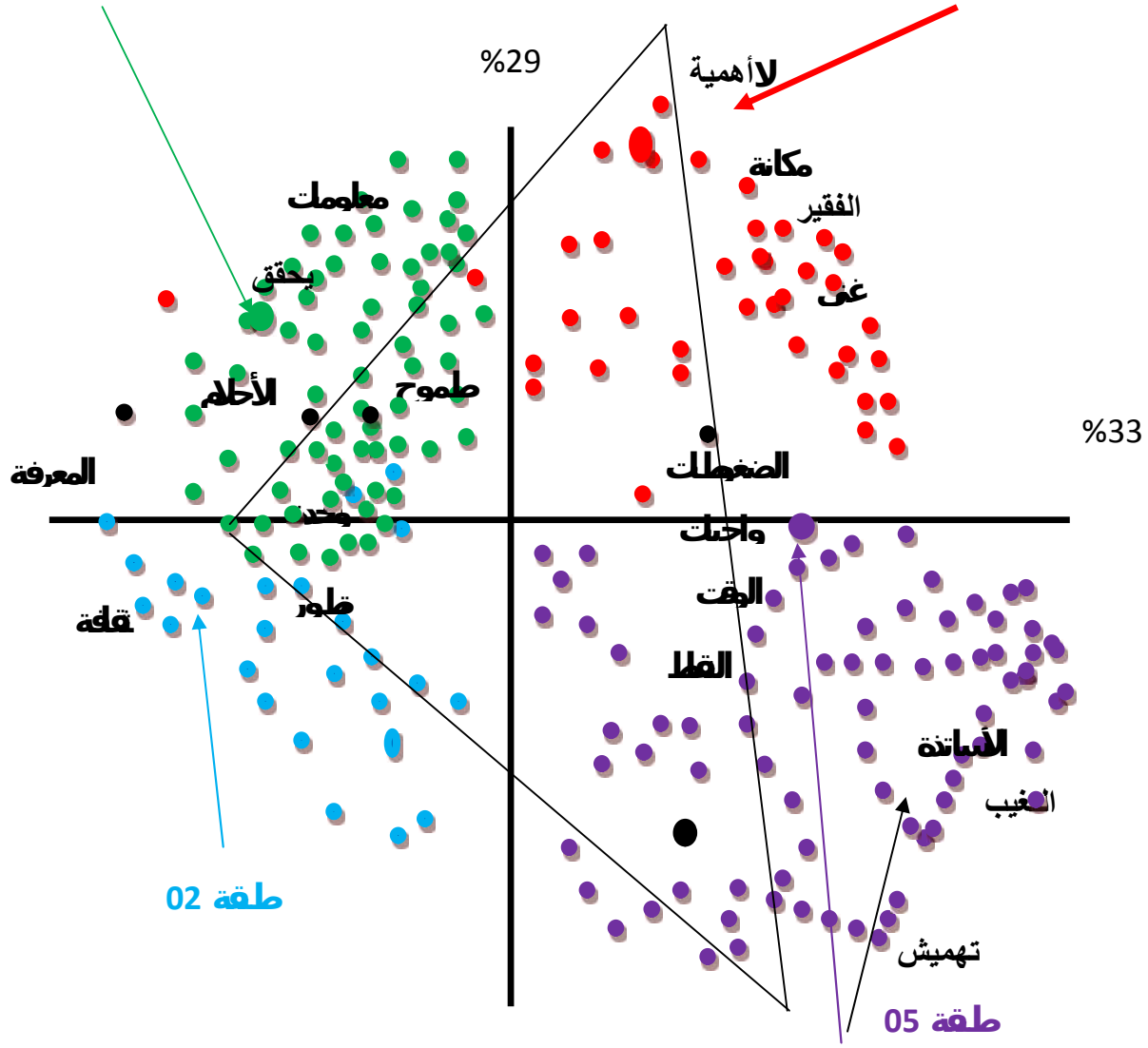
موقع الكلمات في هذا الرسم توضح لنا أن الطبقة –1– هي أكثر تميزا عن الطبقات الأخرى، على عكس ما يوجد أسفل المحور الأفقي في الرباعي الأيمن أين نلاحظ تقارب بين نقاط الطبقة –4– والطبقة –5– أين تقلص المسافة بين الكلمات الطبقة 4 و 5 مقارنة بالمسافة الموجودة بينهما وبين الطبقة –1– .

الإقتراب بين الكلمات التالية:التهميش،الضغوطات،الأساتذةوالتغيب،تفسر العلاقة الموجودة بين إدراكات التلميذ لتجربته المدرسية وسلوكيات التي يتخذها لمواجهة هذه الضغوطات. تواجد كلمة "الضغوطات" على المحور الأفقي ،تفسر بأن التلميذ يدرك وجوده في الثانوية من خلال قبوله أو رفضه لهذه الضغوطات التي يفرضها كل من الأساتذة والنظام المدرسي الذي يلخص وظيفة التلميذ في إنجاز الفروض والحصول على النقاط الجيدة التي تضمن البقاء في النظام.

أما عن ما يوجد في الرباعي الأيسر فنلاحظ أن هناك اقتراب واضح بين كلمات الطبقة 3 والطبقة 2 على المحور الأفقي وهو تداخل يوضح لنا مستوى الأهمية التي يوليها التلميذ إلى المعرفة المدرسية إذ يعتبرها أنها لا تحقق طموحه

الشخصي، مما يجعله يحصرها في مجموعة من المعلومات ،أو أنها ثقافة يساهم في تطوير المجتمع بعيد عن ذاتية التلميذ ومستوى طموحاتهو أحلامه.

لقد حاولت الباحثة أن تربط بين الكلمات الأكثر بروزا في الطبقات الخمس كما هو موضح الرسم البياني التالي :



نلاحظ أنها تشكل مثلث يجمع بين 03 قوائم ، كل قائم يحمل مجموعة من الكلمات المحورية فنجد في قمة المثلث، المكانة ،ليس لها أهمية، فقير وهي كلمات توضح لنا أن التلميذ يعتبر أن موضوع المعرفة المدرسية موضوع بعيد عن التلميذ الذي مكانته متدنية والتي تم التعبير عنها باستخدام كلمة ـــ فقير ـــ لأنه لا يملك القائم الثاني للمثلث وكلمات دلالية للطبقة الثانية -2- المتمركزة على المحور الأفقي في الرباعي الأيسر أين نجد كل المعرفة + تطور ـــ علم هي الكلمات الأكثر تمثيلا للطبقة الثانية والتي توضح لنا أن المعرفة المدرسية هي مجموعة من المعلومات تساهم في تطوير وتظهر في عدم قدرة التلميذ على التمييز بين

المعرفة والعلم مما يوضح موقع الطبقة الثالثة التي تتوسط القائم الثاني والتي تظهر في كلمة " لا يحقق" الطموح والأحلام المتواجدة في مساحة المثلث.

أما عن قاعدة المثلث فنجد أنه يتشكل من علاقة بين موقعين للطبقة الرابعة والثانية والتي تجمع أن الدروس ـــ المعرفة أو بين المعرفة ـــ الدروس

المساحة الوسطى للمثلث تشمل مجموعة من الكلمات بين مختلف الطبقات ولكن لا تظهر إلا الكلمات الأكثر بروزا فنجد (طموح ـــ أحلام ـــ الواجبات) وكأنها إسقاط لصورة المعرفة المدرسية عند التلميذ بأن المعرفة لا تحقق لا طموح ولا الأحلام بمعنى أن يتحول بذلك المثلث التعلمي الذي يربط بين المعلم ـــ التلميذ ـــ المعرفة إلى علاقة ثلاثية بين تلميذ (فقير) ـــ دروس (أساتذة)، معرفة (لا تحقق الطموح) .

هذا ما يظهر لنا **مجموعة فضاءات** تتقاطع فيما بينها لتشكل المجال التمثلي للتلاميذ .

الفضاء الأول : يعبر عن الجانب الإدراكي للتلميذ والمتمركز في الطبقة الأولى .

الفضاء الثاني : يعبر عن مشاعر التلميذ والمتمركز اتجاه التجربة المدرسية بين الطبقة 4 و5

أما **الفضاء المفاهيمي** هو عامل أكثر ارتباط بالجانب الواقعي الاقتصادي والاجتماعي للتلميذ وهو فضاء تتقاسمه كل من الطبقة -2- و -3-

هذا الفضاء تم التعبير عنه بخطاب واقعي يعكس تفاصيل عن تجربة التلميذ في علاقته مع المعرفة المدرسية والفاعلين المتمثلين في الأساتذة والإدارة ومع متغيرات الاجتماعية التي تحمل صور نمطية عن الشخص المتعلم والشخص الناجح فيجد معبرا عن كل هذا في خطاب جدلي تتقاطع فيه رسائل رمزية اجتماعية تجعل من التلميذ في وضعية مأزرق من الصعب عليه تجاوزه أو التكيف معه ، فتظهر الأعراض كإشارات معبرة عن يأس هذا التلميذ.

هده المجالات التمثيلية المكونة لمحتوى التمثلات تتقاطع و محتوى رسومات التلاميذ هذا ما سيتم ملاحظته في المرحلة الثانية و التي خصصتها الباحثة لتحليل عينة من رسومات التلاميذ.

2.5.المرحلة الثانية :

في هذا الجزء من الدراسة سنقدم **نتائج تحليل الرسومات** حولموضوع المعرفة المدرسية في السياق الذي يجمع بين شخصية التلميذ، موضوع الرسم، والرسم في حد ذاته من خلال التحليل العيادي المفصل لعينة من الرسومات التي أنجزها حوالي 18 تلميذ يشمل:

- تحليل محتوى الرسومات.(البناءات الشكلية)
- عرضالمواضيع التي توجد في الرسومات.
- تصنيف المواضيع في مجموعات.

1.2.5.المواضيع أو المحاور التي شملت عليها رسومات التلاميذ:

لقد تم تصنيف الرسومات إلى 06 مجموعات على أساس المحاور التالية:

المحور الأول:المعرفة المدرسية مرتبطة بالتمييز بين التلاميذالذي يمارسه كل من الأساتذة والإداريين على حسب المستوى الإجتماعي ،الإقتصادي والجنسي للتلميذ .

ظهر هذا المستوى من التمثلات في رسومات التالية، رسم رقم .01 - 02 -03.

في هذا المجموعة من الرسومات نلاحظ أن أغلب التلاميذ الذين رسموا موضوع المعرفة المدرسية في علاقتها بالمستوى الإجتماعي والإقتصادي للتلميذ.

المحور الثاني:لا قيمة للمعرفة المدرسية أو الشهادة في الجزائر:

نلاحظ في هذه العينة من الرسومات بأن التلاميذ يعتبرون بأن المعرفة المدرسية لا قيمة لها في الجزائر. وإنما مكانهم الطبيعي هو موجود بالخارج، ظهر هذا المحور من خلال عدة دلالات رمزية في رسومات التالية، رسم رقم .04 - 05 -06.

المحورالثالث:المعرفةالمدرسية ليست وسيلة لتحقيق الطموحات .

ظهر هذا المستوى من التمثلات في رسومات التالية، رسم رقم .07–08 .

يظهر محور من خلالالمقارنة بين وضعيتين وضعية التلميذ الذي تحصل على شهادة و تلميذ أخر لم يتحصل على شهادة.

المحورالرابع: حامل الشهادة مستقبله البطالة والفقر:

تتقاطع مجموعة من الرسومات أن مستقبل حامل الشهادة هو البطالة وإنتظار العمل، تظهر هـــذه الدلالات في رسومات التالية رقم :09 - 10.

المحور الخامس: المعرفة المدرسية يعبر عنها من خلال وضعيات صعبة مثل: القلق، الخوف، التعب والمرض.

هذه الوضعيات تظهر في الرسمة رقم : 11-12،معبرةبأن المعرفة المدرسية ترافقها جملة من المشاعر السلبية.

المحور السادس :المعرفة المدرسية تظهر من خلال الصورة السلبية للأستاذ:

أين تمثل موضوع المعرفة المدرسية يرتبط بتمثل الآخر الذي ظهر في أغلب الرسومات فيالصورة سلبية للأستاذ ، مثلما يظهر في رسمة رقم :13-14.

2.2.5.عرض وتحليل المؤشرات التخطيطية لرسومات التلاميذ :

بعد عرض الباحثة لأهم المواضيع التي شملت عليها رسومات التلاميذ المشاركين في هذا الجزء مـــن الدراسة، لابد من توضيح ما هي المؤشرات التخطيطية التي ظهرت في هذه الرسومات والتي سوف تساهم أو تساعدنا في فهم الديناميكية النفسية للتلاميذ الحاملينلأعراض الإنقطاع عن الدراسة وذلك من خـــلال إظهار النقاط التالية :

- كيفية استخدام مساحة الورقة .
- موقع الرسمة في الورقة .
- نوعية الخط.
- استخدام الألوان .

سيتم تحليل كل مجموعة من الرسومات على حدى ،من منطلق أنه تم تصنيفها في مجموعات على أساس إختلاف مواضيع ومحاور الرسومات، بمعنى أنه سيكون لكل مجموعة تحليل تخطيطي لها، ثم بعد ذلك إظهار أهم التقاطعات التي تلتقي فيها رسومات هذه المجموعات .

1.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للرسومات المجموعة الأولى:

نلاحظ من الوهلة الأولى في هذه الرسمة-01- أن التلميذ (س.ن .شعبة علوم طبيعة و الحياة)عبر عن موضوع المعرفة المدرسية من خلال المقارنة بين وضعيتين مختلفتين في نفس المكان وهي الثانوية .

مستخدما في ذلك منطقة (**HM**) من الورقة و هي منطقةتدل علىحسب ج.روي J.Royerعلى الخيال والقدرة على التفكير وهي منطقة تستخدم عند الذكور أكثر من الإناث، هذا مؤشر على أن الصبيان يميلون إلى تجنب الكلام عن مشاعرهم ويفضلون التفكير المنطقي هذا ما يؤثر على صعوبة التعامل مع ما يشعرون به من إحباط وعدم الأمن ، هذه المشاعر تم التعبير عنها من خلال عدة مؤشرات ظهرت في حركة القلم والضغط على الخطوط عند رسم شخصية مستشار التربية أين نلاحظ الضغط على القلم بشكل واضح، وإستخدام اللون الأسود الذي يعبر عن الإحباط الذي يشعر به التلميذ إتجاه سلوكات المستشار في عدوانية ظهرت في رسم المستشار في وضعية تحكمية ساخرة .

ـــ استخدامه فقط اللون الأسود ـــ قلم الرصاص ـــ هو مؤشر على وجود كف وكبت عند هذا التلميذ هذا ما وضحته ج.روي j.Royer عندما اعتبرت أن كل من حركة القلم واختيار اللون هما شكلين لتعبير عن الجانب الوجداني للشخص وأن كل التنوع في استخدام الألوان فهذا مؤشر على تنوع مشاعر الفرد .(J.Royer 2005 , p 175.)

في ما يتعلق بهذه الرسمة وأغلب الرسومات التي سوف يتم تحليلها نلاحظ أن أغلب التلاميذ استخدموا فقط قلم الرصاص دون الألوان بالرغم من وجودها على الطاولة .

إختيار هذا اللون هو دليل على وجود حزن عند هذا التلميذ من وضعيته داخل الثانوية وعن الطريقة التي يعامل بها من طرف المستشار الذي يمثل السلطة داخل المؤسسة .يظهر ذلك من خلال رسمه لحجم جسم التلميذالذي يفتقد لكل المقاييس الجمالية ظهر في شكلصغير الحجم شخص مقارنة بشخصية المستشار .

هذه المؤشرات توضح الصورة السلبية التي يحملها التلميذ لذاته نتيجة الصورة السلبية التي يحملها المستشار عنه ،هذه السلبية ظهرت في رسمهلإيماءات المستشار ووضعية جسمه وحركة اليدين وهي إشارات تدل على العدوانية والقوة خاصة مع وجود كل من

- وضعية الجسم وحركة الذراع التي تمتد بسبابة على شكل مسدس.
- ظهور الأسنان

هذين مؤشرين الذي أظهرهما التلميذ في رسم المستشار تدل على السيطرة الذكورية أو على عمل تقمص لما يريد أن يكون عليه التلميذ إتجاه المستشار .

مؤشر آخر يساعدنا في فهم تمثلات هذا التلميذ، هو رسمة لوضعيته كتلميذ مع المستشار مقارنة بوضعية التلميذة وهي وضعية تعبر عن نوعية و مستوى الإتصال بين الأشخاص، أين نلاحظ في الوضعية الأولى لا يوجد أي مجال بصري مشترك بينهما على عكس الوضعية الثانية بين التلميذة والمستشار .

غياب أو حذف الأذنين أيضا لكل من التلميذ والمستشار تدل على أنه لا يوجد إتصال بينهما وكأن أحدهما يلغى وجود الآخر، هذا الأمر ظهر في وضعية التلميذ بالقرب من الباب الذي ظهر في شكل مجموعة من القضبان، هذا ما يوحي بأن الثانوية بالنسبة للتلميذ ما هي إلا سجن يسعىلتحرر منه .

هذه الوضعية التجنبية يبررها إنفصال جسم التلميذ عن الأرضية مقارنة بالوضعية الثانية وهذا مؤشر على شعور بعدم الأمن والانتماء للمكان الذي يوجد فيه .

هذه المؤشرات توضح لنا مدى العدوانية التي يشعر بها التلميذ نتيجة عمق احباطاته وعدم شعوره بالأمن داخل الثانوية .

من منطلق أن المعرفة المدرسية هي ليست من حقه وأنه لا يملك الحق في امتلاكها لأنه لا تتوفر فيه الشروط الإجتماعية للحصول عليها، هذه المؤشرات تتقاطع مع فكرة أن مضمون التمثل للمعرفة كموضوع خارجي يحمل شكل بضاعة لها زبائنها وهو لا يملك القدرة على الحصول عليها .هذه العلاقة السلبية مع موضوع المعرفة الذي هو موضوع سيء لأنه يضع التلميذ في مواجهة مع الصورة السلبية عن

ذاته وللتخلص من هذه المواجهة ما عليه إلا إقصاء الموضوع المؤلم.هذا ما إقترحتهم.كلاينM.Kleinعندما فسرت ميلنا إلى إلغاء الموضوع السيء نتيجةالوضعية اكتئابية ،التي نمر بها عند انفصال عن الموضوع المؤلم.

لم أعرف المعرفة قط

" أوجد الأخطاء السبعة و السبعين "

أما رسمة ــ 02 ـ

تم إنجاز هذه الرسمة من طرف تلميذ (س، ع.شعبة أداب و فلسفة).

ما يميز هذه الرسمة وجود 3 أشخاص في الصورة لهم نفس الحجم برغم من إختلاف مكانتهم، التلميذ في الجهة اليمنى من الورقة، المستشار في الجهة اليسرى وأستاذة المادة الإنجليزية في وسط الورقة .

تظهر في مشهد متحرك يعبر عن حوار بين المستشار الذي يوجه رسالة للأستاذة ليخبرها بطريقة عدوانية بأن هذا التلميذ لا يستحق أن يطرد، لأنه إبن محمي بوظيفة والده الذي هو عقيد في الجيش .ما هو ملاحظ أن الرسمة طغت على كل مساحة الورقة مما يدل على قدرته على التعبير الذي يظهر من خلال حجم شخصيات الرسمة هذا ما اعتبره ابراهامAbraham بأن حجم الشخصيات أو تضخيم الجسم مرتبط بتقدير الذات (Abraham, 1992 : p 108)

لكن الملاحظ أن التلميذ وضع المدير "المستشار" في موقف سلطوي عدواني يظهر من خلال بروز الأسنان وإتجاه سبابة اليد نحوه وفي إتجاه الأستاذة وكان التلميذ تقمص شخصية المستشار ليسقط عدوانيته من خلال شخصية المستشار الذي يملك سلطة إدارة الأساتذة والثانوية على أستاذة الإنجليزية، لكن فضل أن يسقطها على الآخر"شخصية المستشار" كي يظهر بشكل لائق .

نلاحظ أن هذا التلميذ رسم شكل جسم التلميذ وهو يخفي يده وذراعه الأيمن، ورسم الأستاذ بدون يدين أما المستشار لم يرسمه إلا بذراع ويد يسرى، نلاحظ أن تكرار غياب وحذف هذا العضو من الجسم هو مؤشر على وجود مشكل علائقي اتصالي واضح يعاني منه التلميذ على مستوى علاقته مع الآخرين بما في ذلك مع الأستاذة والمستشار .

وهما الجزء حسب **إبراهام**Abraham الأكثر استخداما في التعامل مع المحيط,هذا الحذف له بعد رمزي يدل على مكان وجود الصراع و على مشاكل علائقية و شعور عميق بالتخلي . (Abraham 1992 : p51)

هذا ما تفسره ج .روي J.Royerعندما أسندت نسيان رسم الأيادي إلى فقدان الأمن في العلاقات الاجتماعية. (J. Royer, 1977 : p190)

لكن لو ذهبنا أعمق من ذلك سنلاحظ عمل التقمص l'identificationكآلية دفاعية تظهر في تقمص التلميذ لشخصية الوالد الذي له رتبة عسكرية .هذاما جعله يرسم شخصيات المشهد بنفس الحجم في وضعية المنافس للمستشار و الاستاذة.البحث عن الذاتمن خلال الآخر (إبن رجل لديه نفوذ) يتفق هذا مع ما شرحته كارمانCarman بطريقة جيدة عندما إعتبر أن البحث عن الذات من خلال الآخر المزدوج الذي يعبر عن إزدواجية الهوية**(Carman, 1978 : p187)**.

وهي ديناميكية نرجسية للأنا يبحث عن الذات من خلال الآخر Alter–Ego الذي يتضخم ويتضخم ليعوض عن الألم الذي يسببه الجرح النرجسي ويخفف من حدة الصراع والقلق هذا ما تعكسه ملامح الجريئة للتلميذ **(س.ع)** عند تعليقه على الرسم كان يبدو سعيدا وعندما سألته إذا ما كان يرغب في أن يكون مثل هذا التلميذ ،كانت ردة فعله بقوله " *هل صدقت ذلك هذه رسمة فقط*..." عدم الأمن والإحباط أفرز نوع من العدوانية التي ظهرت من خلال رسمه لكل من شخصية المستشار والأساتذة بثياب مضحكة أين ظهرت الأستاذة بدون حذاء في موقف ضعف بتنفيذها لأوامر المستشار الذي هو بدوره لا يملك سلطة القرار أمام سلطة والد التلميذ .

هذه الفكرة تأخذنا إلى أبعد من ذلك هو أن لا يوجد قيمة للمعرفة المدرسية في وجود السلطة، فالعلم له صورة الضعف الذي يجب أن يرضخ لمن هو أقوى منه، وهو كتلميذ لا يريد أن يكون ضعيف ، لهذا لا يريد البقاء في هذا المكان الذي يصنع الأشخاص الضعفاء.

أستاذة أرجو كي أن تسمحين له أن أبوه كولونال
الإستاذة وجه كلها سفاح
لن يدخل القسم هذا التلميذ لأنه مشاغب ودرس تلميذة
أنا لم أدرس تلميذ ولسا دخل القسم وأنتي أستاذة كيف متقومة ومنافيا
LACOSTE

2.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الثانية :

المحور العام التي تتجمع حوله رسومات هذه المجموعة هو أن موضوع المعرفة المدرسية لا قيمة له في الجزائر هذا ما توضحه الرسمة رقم ــ 03 ــ المنجزة من طرف التلميذة (ب ،ش. شعبة تسير و إقتصاد) .

أين قامت التلميذة بتقسيم ورقة الرسم إلى ثلاثة أقسام أفقية، القسم الأول الذي يوجد في أعلى الورقة ويشمل قاعة الدرس الذي تحوي على ثلاث طاولات متراصفة بشكل عمودي خلف كل طاولة يوجد تلميذين بدون كراسي .

ثم قامت بحركة قلم على مسافة معينة برسم طاولة أو مكتب خاص بالأستاذة التي كانت تقف أمام الصورة كتب عليها تاريخ اليوم الذي كان يصادف 05 جويلية 1962.

القسم الثاني حمل نفس خصائص ومواضيع القسم الأول ولكن في وضعيات مختلفة أين قسمت هذا القسم إلى ثلاثة أجزاء عمودية كل جزء يحمل حيز يعبر عن وضعية معينة أما الجزء الثالث والذي وجد في أسفل الورقة رسم عليه العلم الوطني للجزائر .

الوضعية الأولى المتواجدة في أعلى الورقة وهي منطقة تدل على خيال التلميذة وقدرتها على التعبير بما تشعر به، رسمت التلاميذ والأستاذة في شكل دمى متحركة متشابهة من ناحية الشكل لكن مختلفة من ناحية المستوى فأجلست التلاميذ في مراتب على حسب المستوى الاجتماعي والإقتصادي للتلاميذ، كما أنها أوضحت أن للهوية الجنسية أيضا تأثير في إحداث التميز بين التلاميذ بإعتبار أنهم فتيات وفي المرتبة الأخيرة تلاميذ المتواجدين في أسفل السلم الاجتماعي، كل هؤلاء التلاميذ هم في وضعية متابعة لدرس بتاريخ 05 جويلية 1962.

الملاحظ أن التلميذة لم ترسم ولا كرسي للتلاميذ فهم يتابعون الدرس وهم واقفون، هذه الوضعية تدل على عدم الانتماء أو الاستقرار في المكان بمعنى أنهم يتابعون الدرس ولكن غير مستقرين الذين يدل عليه الجلوس، بالرغم من ذلك فإنها رسمت كرسي وراء مكتب الأستاذة.

ربما لأن بعد مرور 15 سنة يتحول التلاميذ إلى مكانات ومواقع أخرى .ولكن الآن هم لا يجلسون معا وإنما كل واحد يوجد في موقع ينفصل عن الآخر، ظهر ذلك في حركة القلم عندما وضعت خطوط

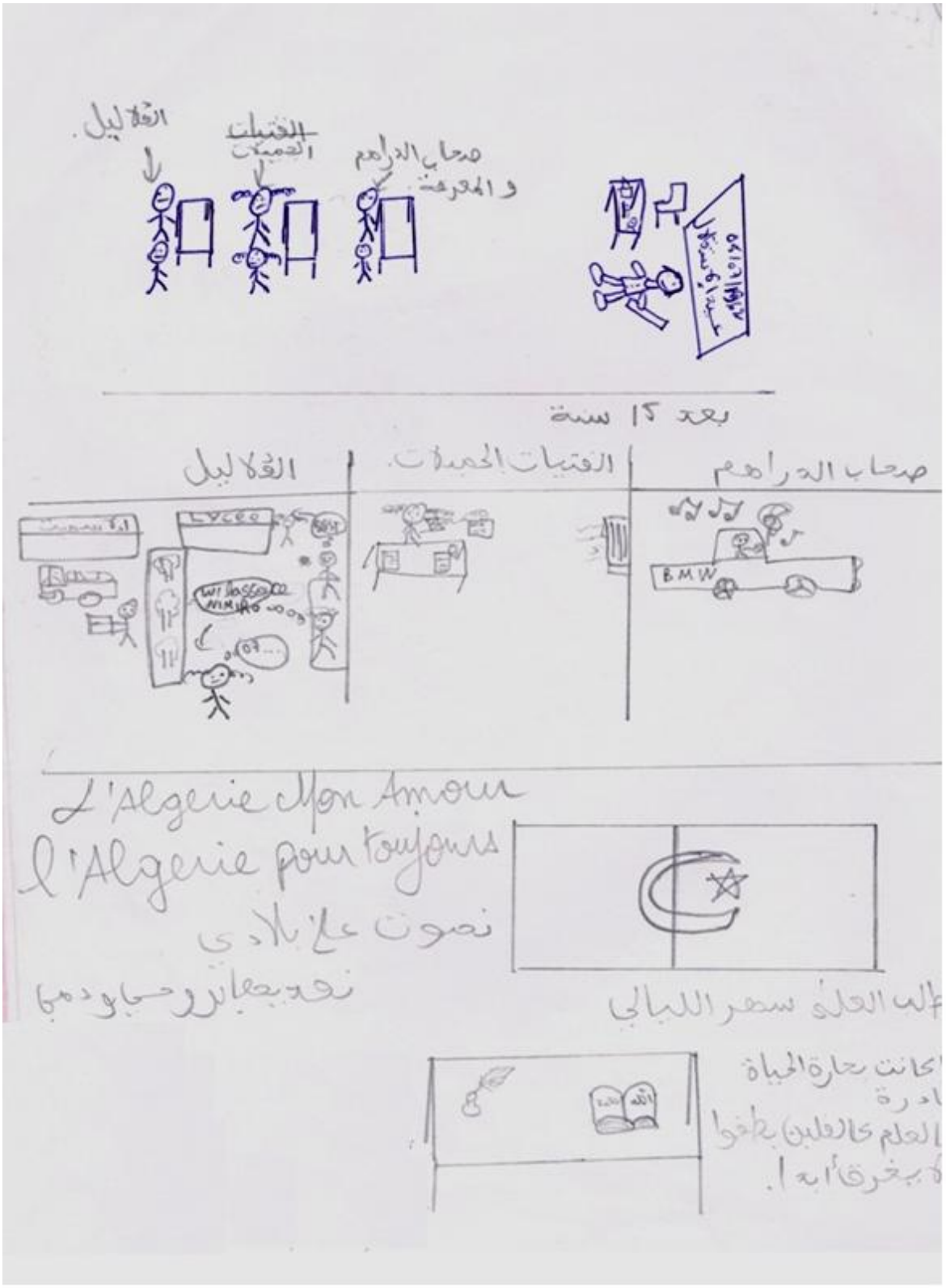
فاصلة بين المواقع الثلاث تظهر الخطوط الفاصلة بشكل واضح نتيجة ضغط التلميذة على القلم هذا ما يدل على وجود قلق واضح عند التلميذة .

فتحول التلميذ صاحب المرتبة الأولى إلى شخص غني يملك سيارة غالية الثمن، رسمت التلميذة السيارة كمؤشر يعبر عن الإمكانيات والقدرة الاقتصادية والاجتماعية هذا ماوضحه: أ.فيراري **ferrari**"الحصول على سيارة هو انك شخص مهم". **(Olivio Ferari, 1980 : p97)**

أما بالنسبة للتلميذات فستجدن أحدهن في وسط مريح في مكتب فيه تكييف الذي يدل على الراحة وإنعدام أعراض التعب لا لشيء إلا لأنها فتاة جميلة،أما التلاميذ المرتبة الأخيرة فمستقبلهم هو أن يقوموا بالأعمال الشاقة أو البطالة.

قد يعتقد القارئ أن موضوع الرسمة يتقاطع مع رسومات المجموعة الأولى ولكن هناك تفصيل واحد يحمل معنى محور هذه المجموعة يختلف كليا عن محور هذه المجموعة الأولى هو أن التلاميذ حسب هذه التلميذة ما هم إلا دمى متحركة تحركهم إدارة سياسية وضعت أهم معالمها منذ تاريخ 05 جويلية 1962 وهو تاريخ إستقلال الجزائر هذا التاريخ قسم المجتمع إلى طبقات أو إلى مستويات ومما نحن عليه حسب هذه التلميذة إلا أن نتبع هذا البرنامجفالمعرفة المدرسية هي ليست معيار لتغير الإجتماعي.

في الجزء الأخير من الورقة نجد أنها رسمت عَلم الجزائر باللون الأسود فقط وفي منطقة (BD) وهي منطقة تعبر حسب ج.رويJ.Royerإلى عدم الأمن والخوف من المستقبل،الخوف من تواجد في مكان كل شيء فيه مبرمج، لا تملك فيه القدرة على تغيير الأمور.إعادة تكرار الأشخاص بنفس الحجم هو مؤشر أن لا شيء تغير حتى التغير الفيزيولوجي لا يوجد، وهذا ما يرمز إلى أن التلميذة ترى أن ليس المستوى العلمي هو الذي يحدث الفارق بين الأشخاص وإنما هو إلا مظهر من مظاهر التي تعزز الفوارق بين أفراد المجتمع، هذه النظرة السلبية للواقع ما هي إلا انعكاس لما تشعر به من إحباط ويأس من تجربتها المدرسية .


القلاليل
الفتيات الجميلات
صحاب الدراهم و المعرفة
بعد 15 سنة
القلاليل
الفتيات الجميلات
صحاب الدراهم
BMW
L'Algerie Mon Amour
l'Algerie pour toujours
نحب بلادي
نحب بجايتو وجاوها

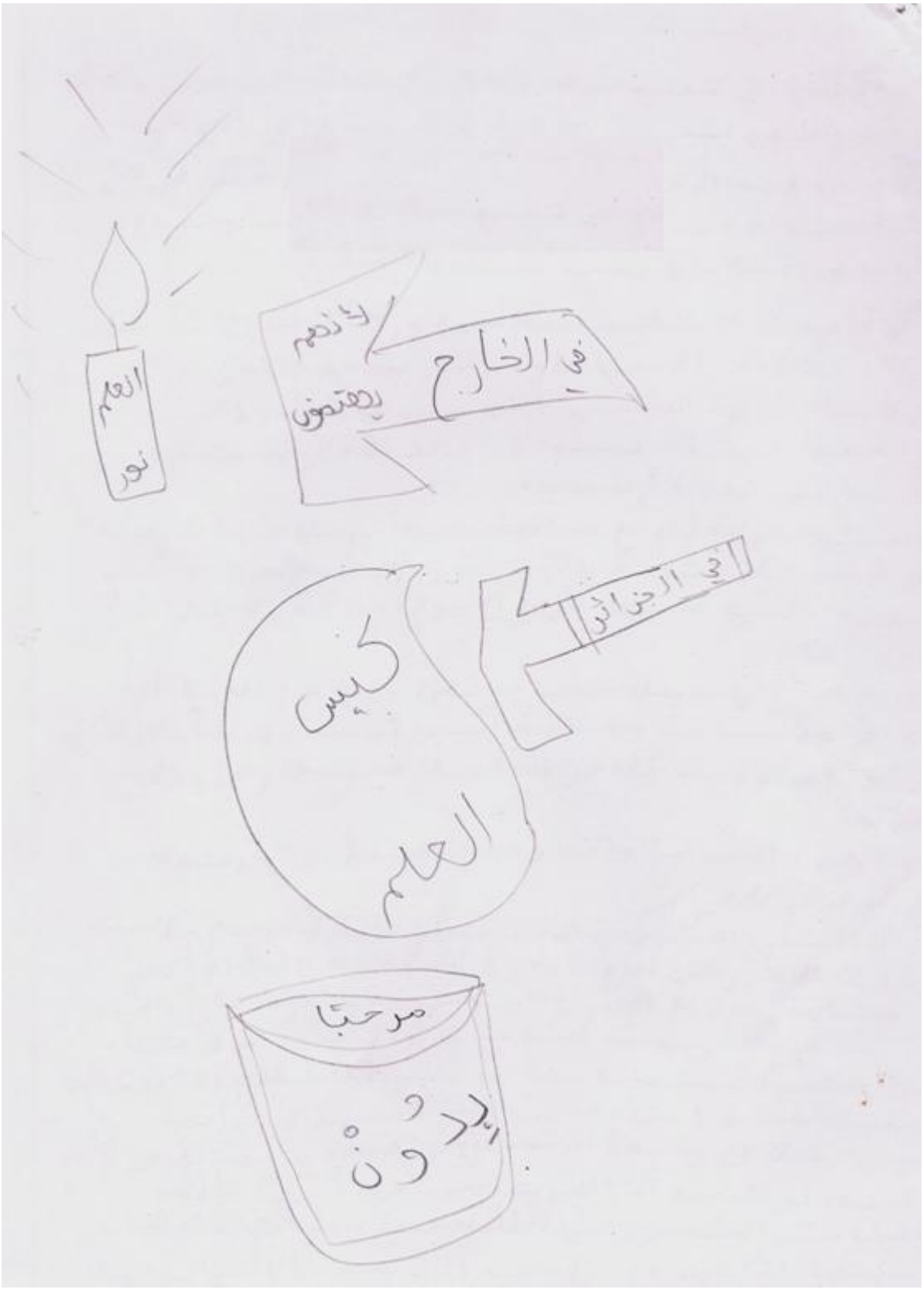
الرسمة الثانية :

هذه الرسمة أنجزت من طرف تلميذ (ج، م .شعبة تقني رياضي) .

في هذه الرسمة نلاحظ أن التلميذ رسم فقط مجموعة من الأشياء منها "كيس" كتب عليه كـــيس العِلم ـــ متبوع بسهم يشير أن مكان العلم في الجزائر هو سلة مهملات .بمعنى أن ما يرمى هو لا قيمة لـــه، والعلم في الجزائر لا قيمة له لهذا مكانه الطبيعي هو سلة المهملات .

نلاحظ من أن التلميذ لم يرسم أي موضوع يدل على حضوره هذا الحذف يتقاطع مـــع فكـــرة **كارمن**Carman عندغياب الفاعل في الرسم : "حذف الأنا في الرسم هو عرض يعبر عن الشعور بالدونية يصل إلى درجةإزاحة الأنا "**(Carman. L, 1978: p114)**

هذا شرحتهP.Fedidaغياب الذات له علاقة مع غموض على مستوى الهوية أو الصورة الهوامية أنها لم تتشكل بشكل واضح .(P.Fedida, 1978, p08).


العلم
نور
لا نفهم
يقتلون
في الخارج
في الخزائن
كيس
العلم
مرحبا
يدون

3.2.2.5.تحليل المؤشرات الخاصة بالمجموعة الثالثة :

نوع المؤشرات التخطيطية التي ظهرت في هذه المجموعة إرتكزت على فكرة السفر إلى الخارج

هذا ما توضحه الرسمة رقم 05 التي أنجزت من طرف التلميذ (ن، م.شعبة أداب و فلسفة).

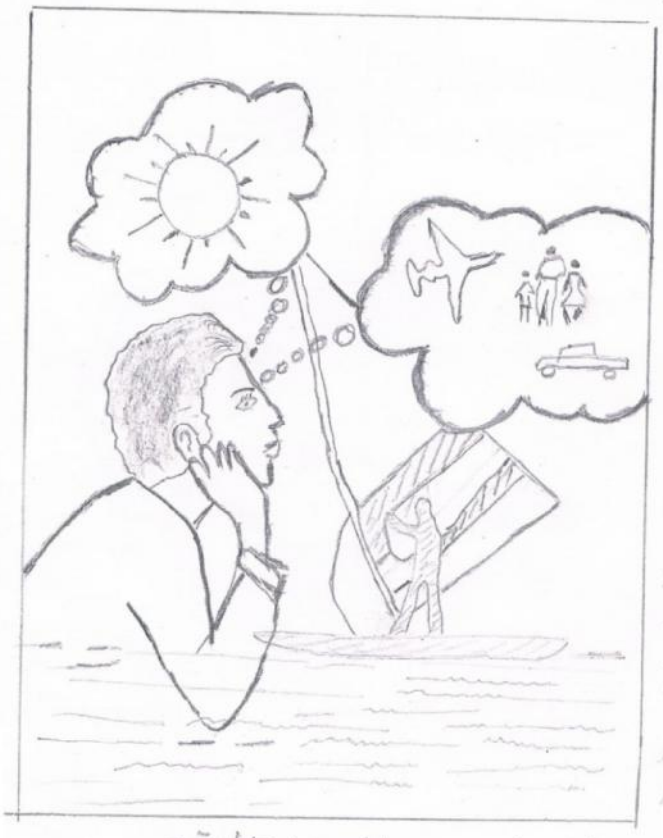
عندما رسم قارب صغير يحمل مجموعة من الأشخاص بإتجاه إيطاليا ـــ الغريب في الأمر أن القارب فوق فراغ لا يوجد أرضية (بحر) أو دعامة ببحر فوقه، كما تمت الرسمة في المنطقة ـــ 8 ـــ وهي مؤشر على أن التلميذ لا يشعر بالأمن وعلى الواقعية والمادية، إذ أن الدراسة أو الحصول على شهادة في الجزائر ليست وسيلة لتحقيق الطموحات ولكي يريد أحدهم أن يحسن من وضعه لابد له من السفر إلى الخارج .

ـــ هذه الصورة تكررت في الرسمة رقم ـــ 06 ـــ التي أنجزت من طرف التلميذ (غ، غ.شعبة علوم طبيعة و الحياة) رسم هذا التلميذ شخص حائر بين فكرتين الفكرة الأولى شملت رسمهللشمس والتي تدل على وجود ضغوطات عائلية على هذا التلميذ خاصة ضغوطات الأب الذي يريد منه أن يكمل دراسته .

وبين الفكرة الثانية وهي السفر إلى الخارج كوسيلة للنجاح يظهر ذلك في رسمة لمؤشرات النجاح وهو تكوين عائلة والحصول على سيارة.

كلا الفكرتين ومؤشرات المصاحبة لهما ظهر في إطار في شكل صورة فوتوغرافية، تدل على أنها صورة التي يريدونها منه وأن حياته مسطرة من قبل، هذا ما يسبب له القلق والخوف من المستقبل ويعكس رغبته في الهروب مما هو مسطر من أجله هذا ما يسبب له مشاكل علائقية مع أسرته.

هذا ما يظهر من خلال الملمح الجانبي للوجه الذي يدل على أن التلميذ يعاني من صعوبة في إقامة العلاقات مع الآخرين ويظهر عمق مستوى صراعه مع والده الذي يسبب له ضغوطات في حياته . ففكرة السفر ما هي إلا دلالة على الرغبة في الهروب إلى الأمام من وضعية مؤلمة تساهم في شعوره بالدونية وعدم تقديره لذاته لأنه لم ينجح أن يكون كما يراد له أن يكون.



سافر تجد عوضا عمن تفارقه
وانصب فما لتعب العيش في الوطن

*الجاهل....
*العالم....
الغرفة
*لأننا بلادنا ليست بلاد العلم
(والفاهم يفهم)

4.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية الخاصة بالمجموعة الرابعة :

المعرفة المدرسية ليست وسيلة لتحقيق النجاح والطموحات .

هذا ما يظهرفيالرسمة رقم - 06- التيأظهر فيها التلميذ(ع.ج.شعبة علوم الطبيعة و الحياة) مستقبل شخص تحصل على شهادة من الجامعة،في صورة شاب يدخن في شرفة منزله ويشعر باليأس لما يحدث من حوله و بالإحباط من عدم تحقق طموحاته،الأمر الذي يجعل منهيقضي معظم وقته في النوم الذي يعتبر أحد الأعراض الإكتئابيةالتي يشعر بها التلميذ.

الرسمة رقم-07- لتلميذ(ب.ك.شعبة علوم الطبيعة و الحياة)نلاحظ أن هناك مقارنة بين وضعيتين الوضعية الأولى تمثلت لشخص راشد مستواه الدراسي سنة أولى متوسط ولكن الوضع الاجتماعي لوالده يجعل منه شخص ناجح يدير الأعمال وهو سعيد في حياته، أما الوضعية الثانية فتمثل شخص متقدم في السن مازال يبحث عن العمل بالرغم من حصوله على شهادة التي هي سبب تعاسته .

أما الرسمة رقم - 08-ثم إعادة إنتاج الوضعية من طرف التلميذ (ن، ك. شعبة أداب و فلسفة) الذي وضع مقارنة بين شخص أصبح راشد ناجح لأن وضعه الاجتماعي ساعده في ذلك، يشعر بسعادة وهو يعد النقود ويملك سيارة آخر طراز التي تعبر عن نجاحه الإجتماعي.أما شخص الحامل لشهادة تحول إلى شخص فقيرو مدمن.

موقع الوضعية الأولى (H.G)التي تدل على ما يريده أن يكون عليه التلميذ والوضعية الثانية(B.G)التي تعبر عن القلق و الخوف مما سيؤول إليهمستقبله . ما يمكن ملاحظته في رسومات هذه المجموعة هي إسقاط كل ما هو سلبيعلى موضوع المعرفة المدرسية في شخصية حامل الشهادةالعلمية.

ثانوية الفساد
وتمييع العنصر
(قاشي)
كيمار كم نشفو
كملت قرايتي
و فلاخر مالقيت
غير حبيبي لقارو!
بكاي محمد
ثانوية
F.C.B
F.C.B
F.C.B
CO2
FCB
F.C.B
BUSS
العلم والمعرفة عند الشعب -----

هذا عنده مستوى دراسي
سنة 9 متوسط فهو لم يشتركه
علاه عنده الفرنك وراهم
هذا عنده ليسونس
ملاقاش خدمة وراه
غريب بروت

التلميذ غني إذا قطع عن الدراسة ماذا يفعل
رانا هالح بدراهم بابا
أنا يا أنوش بابا شر
Mercedes
رانا نعايش غايا بدراهم بابا
التلميذ فقير قطعوه عن الدراسة ماذا يفعل ؟
عطوني خدمة
هاذا كنده
LISOHS
مخدرات

5.2.2.5.تحليل المؤشرات التخطيطية للمجموعة الخامسة:

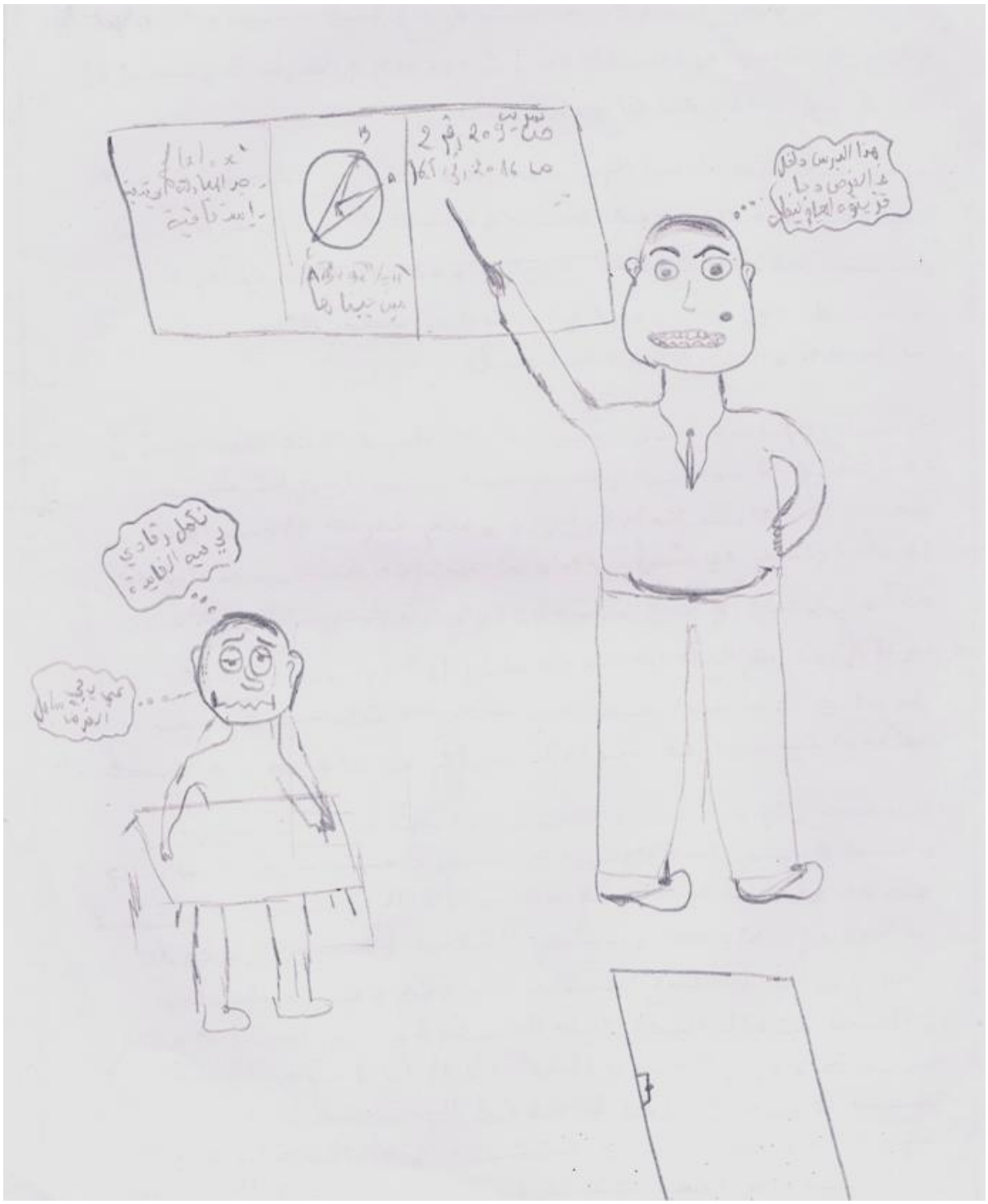
في هذه المجموعة من الرسومات نلاحظ أن التلاميذ عمدوا إستخدام رموز للتعبير عن مشـــاعرهم كتلاميذ وهي مشاعر تعبر عن الملل من تواجدهم في المدرسة وشعورهم بالمرض والإرهاق والتعب .

هذا ما تظهره كل من الرسمة رقم :-09- المنجزة من طـــرف التلميـــذة(ن.ر.شـــعبة أداب و لغات). رسمت رأس كبير لتلميذ يحمل إيماءات تدل على المرض ،فالمرض (التجسيد) ما هو إلا آلية دفاعيـــة لحماية الأنا من القلق الذي يشعر به التلميذ.

أما الرسمة رقم : ـــ 11 ـــ أنجزت أيضا من طرف تلميذ (ب.ش.شعبة علوم طبيعـــة و الحيـــاة) رسم مشهد يحدث في القسم بين أستاذ الرياضيات وتلميذ جالس وراء طاولته يشـــعر بالتعـــب والنعـــاس ويفضل النوم على أن يستمع للأستاذ ،هذا الأخيرالذي يظهر في وضعيةســـلطوية مـــن خلالإســـتخدامه للمسطرة ،بروز أسنانه وكبر حجمه . وضعية جسم التلميذ هي معاكسة لوضعية الأستاذ في مواجهة لباب الخروج من قاعة الدرس وهذا ما يفسر رغبة التلميذ في الخروج من هذا الوضع المؤلم .

نلاحظ أن رسومات التلاميذ تعتبر نماذج عن مشاعر اليأس والإحباط والألم عند هؤلاء التلاميـــذ فتواجدهم في الثانوية يعبر عن تجربة مؤلمة لا يمكن مواجهتها إلا بالتجسيد في أعراض مرضـــية أو بـــالنوم خلال الفصل والدرس.

انا مريض



6.2.2.5. تحليل المؤثرات التخطيطية للمجموعة السادسة :

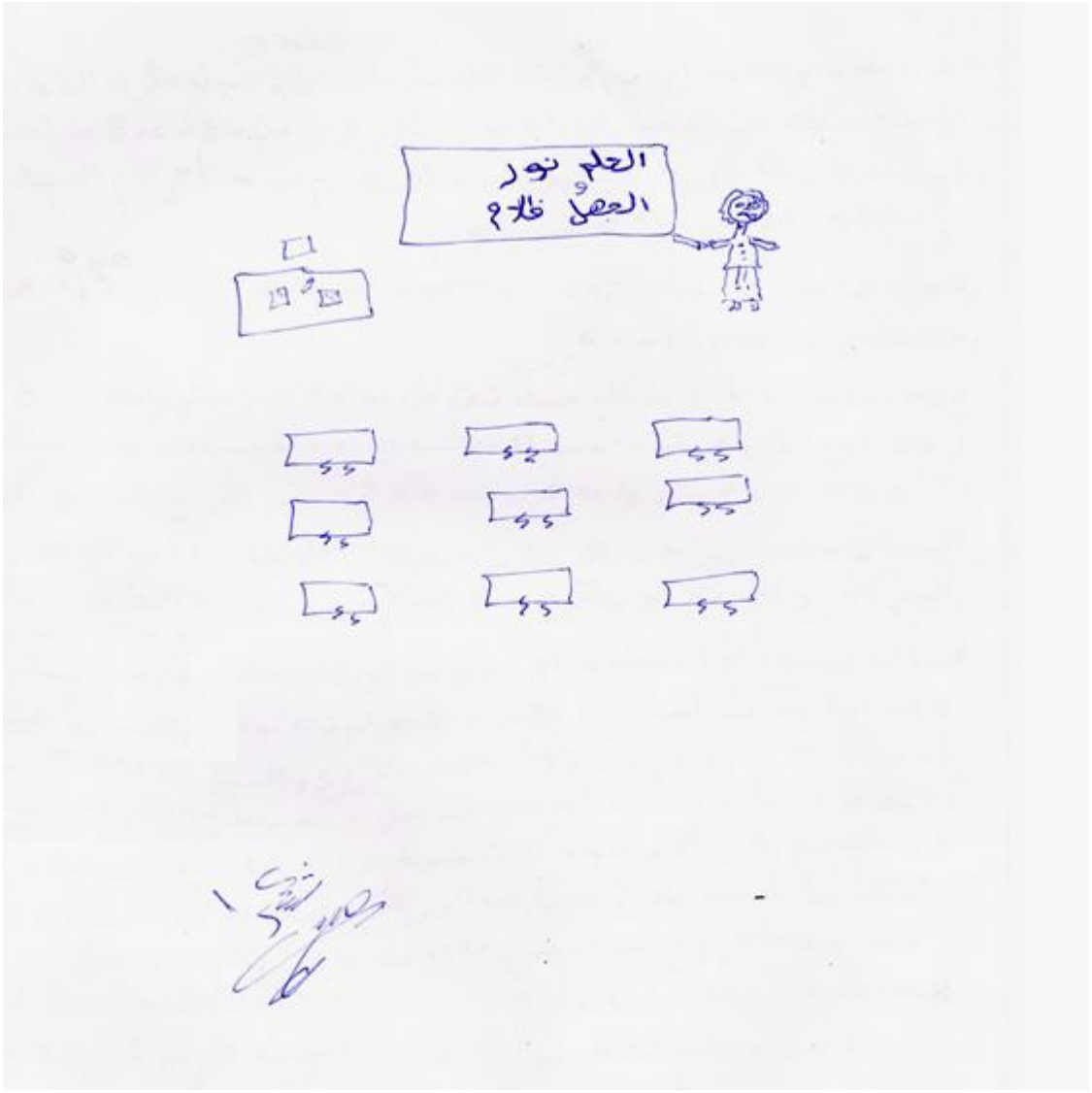
محور المعرفة العلمية ترتبط بصورة سلبية عن الأستاذة

في هذه المجموعة من الرسومات تلاميذ تتمحور حول فكرة الصورة السلبية عن الأستاذ والذي يظهر من خلال عدة مؤشرات تخطيطية كررها التلاميذ للتعبير عن مشاعرهم السلبية اتجاه الصورة للأستاذ.

يظهر ذلك من رسمة رقم ــ 12ــ أين أنجزت التلميذة (ك، ص شعبة أداب و لغات) رسمت أستاذة في شكل كائن فضائي يحمل مؤشر واحد يدل على أنها امرأة وهي لباس أنثوي ،بيد واحدة وعين واحدة وهذا مؤشر على أنه يعمد على افتقارها القدرة على الحركة والأداء ،ويشير أيضا لعدم قدرتها للاتصال مع الآخرين . نلاحظ أن التلميذ لا يوجد في مساحة الورقة و كأن الأستاذةتوجه ملاحظة (أخرج من القسم) إلى شخص غير موجود، هذه الملاحظة تتفق مع فكرة M. Esterle-(2007) Hedibelعندما تحدثت عن التلاميذ المنقطعين بأنهم تلاميذ غير مرئيينdes éleves transparentsلا أحد يدرك معاناتهم وألمهم حتى يختفوا بانقطاعهم عن الدراسة .حركة القلم ودرجة الضغط عليه تعكس هذا الألم الداخلي الذي تشعر به .

أما في الرسمة : رقم ــ 13ــ لتلميذ(ج.س.شعبة علوم طبيعة و الحياة) تظهر الأستاذة بحجم صغير جدا مقارنة بمساحة الورقة، تبدو عليها معالم الخوف والتلاميذ، هذا المشهد يظهر لنا أن التلميذ يظهر الأستاذة في موقف الضعيف الذي لا يستطيع السيطرة على التلاميذ لأنهما ليسوا تلاميذ وإنما أشباح موجودين وغير موجودين، فعدم رسمهم في الصورة هو مؤشر على الأستاذة لا تستطيعإدراك وجود التلاميذ بمعنى التعرف بما يشعرون به .فهذا الغياب ما هو إلا غياب علاقة بين الأستاذة والتلميذ .

Monday, February 25
برا عليا
حرد دا



الحوارات المرافقة للرسومات

الحوارات المرافقة للرسومات
المجموعة الأولى

رقم الرسم	
ر ـ01ـ	لا أعرف المعرفة ـــ المدير للتلميذ الذي تأخر دقيقة : أخرج من المدرسة عندما يصبح والدك رئيس بلدية يمكنك أن تدخل متأخرا المدير للتلميذة التي تأخرت 57 دقيقة : صباح النور، لقد أتيت مبكرا تفضلي بالـــدخول وأن واجهت أي صعوبة اتصلي بي ـــ أوجد الأخطاء السبعة والسبعين ـــ
ر ـ02	ـــ الأستاذة : هذا التلميذ لن يدخل للقسم لأنه مشاغب، ولقد ضرب تلميذة المدير : أستاذة أرجوكي أن له بالدخول لأن والده عقيد في الجيش التلميذ : أنا لم أضرب أحدا وسأدخل القسم، لأنك أستاذة غير محترمة وعصبية
الحوارات المرافقة للرسومات **المجموعة الثانية**	
رقم الرسم	
ر ـــ 3	في الخارج أوروبا يهتمون بالعلم في الجزائر العلم تضعه في كيس وترميه في سلة المهملات
ر ـــ 04	ـــ أصحاب المال والمعرفة ← بعد 15سنة ← ـــ أصحاب المال+BMW ـــ الفتيات الجميلات + مكيفـــ التلاميذ الفقراء ـــ الفقراء + اسمنت + أعمال شاقة
الحوارات المرافقة للرسومات **المجموعة الثالثة**	
رقم الرسم	
ر ـــ 05	ـــ العلم نور والجهل ظلام التعب : الوجهة إلى إيطاليا، لقد وصلنا

ر ـــ 06	ـــ سافر تجد عوضا عما تفارقه، وأنصب فإن لذيذ العيش في النصب
الحوارات المرافقة للرسومات **المجموعة الرابعة**	
رقم الرسم	
ر ـــ 07	كما تشاهدون، بعد أن أتممت دراستي لم أجد سوى الحائط صديقا لي . ثانويتنا هي ثانوية التمييز العنصري والفساد والفاشية العلم والمعرفة عند الشعب FCB نادي كرة القدم الإسباني
ر ـــ 08	تلميذ منقطع : أنا رجل ناجح لأني لدي مال وأحقق المشاريع تلميذ الذي تحصل على شهادة : أريد عملا
ر ـــ 09	الشخص الأول : عند مستوى إعدادي ولدي عمل في شركة لأن لي الوساطة والنفوذ. الشخص الثاني : كبرت في السن وأنا حاصل على شهادة الليسانس و لم أجد عملا.
الحوارات المرافقة للرسومات **المجموعة الخامسة**	
رقم الرسم	
ر ـــ 10	إنني مريض
ر ـــ 11	الأستاذ : هذا الدرس هو جزء من أسئلة الامتحان لابد الاهتمام به التلميذ : أشعر بالنعاس وعندما يحين وقت الفرض سأراجع هذا الدرس

الحوارات المرافقة للرسومات المجموعة السادسة	
رقم الرسم	
ر ـــ 12	أخرج من قاعة الدرس أيها الحثالة ذ

الفصل السادس

مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة

6. مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة

1.6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2.6.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3.6.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4.6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

خلاصةعامةلنتائجالدراسة

6. تفسير نتائج الدراسة:

لا بأس قبل المباشرة في عرض الخطوات التي تم إتباعها في تفسير نتائج المحصل عليها أن نذكر مرة أخرى بالغاية من دراسة سلوك التلاميذ المنقطعين ،و هي التعرف على أبعاد تجربة المدرسية للتلميذالمنقطعمن منطلق تمثله لموضوع المعرفة المدرسية .

وللوصول إلى هذا المعنى الذي يحمله كل تلميذ ،تم تحويل محتوى المقابلاتإلى معطياتإحصائية وإرجاعها مرة أخرى لأصلها الأولبهدف إستخراج المعنى الذي تخفيه هذه الخطابات في شكل عناصر مركزية ومحيطية المكونة لمضامين تمثلاتالتلاميذ.

ثم بعد ذلك سيتمإبراز التقاطعات الموجودة بين المحتوى اللفظي والمحتوى التخطيطي في رسم حدود المجالات التمثلية لموضوع المعرفة المدرسية .

لقد إختصر برنامج **ألزست** خطابات التلاميذ فيخمس طبقات ومجموعة من الأشكال التخطيطية،هذا **البعد الوصفي**لموضوع المعرفة المدرسية سيظهر محتوى التمثلاتفي شكل مجموعة من المحاور تختلف درجة أهميتها على حسب توزيع مواقعها،بمعنى آخر التعرف **على العناصر المركزية والعناصر المحيطية**لتمثلاتالتلاميذ.هذه **المقاربة البنيوية للتمثلات**تضعناأمامإشكالية**ما هو مهم وغير مهم**في خطاب التلميذ ربماهذا ماقصده **موليني**(2002) في قوله عندما ندرس التمثلاتالاجتماعيةنتأرجح دائما بين ما هو تافه وبين ما هومهم.

فإذا أردناأن ندرس التمثلاتالاجتماعيةفإننا نتوقعأن نجد أنفسنا فوق أرضيةهشةمتحركةمن الصعب محاصرةعناصرهاإلا أن هذا لا يمنع منوصفها والمخاطرة في إكتشاف عناصرها..هذا ما سيتم ملاحظته خلال مناقشة وتفسير نتائجفرضيات الدراسة.

1.6.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تمثلات التلاميذ السلبية للمعرفة المدرسيةتساهم في ظهور أعراض الإنقطاع عن الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة أظهرت ان محتوى **الطبقة الأولى والطبقة الثانيةهي الأكثر تميزا في مجال التمثلي** للتلاميذمن منطلق التحليل التراتبي والتحليل العاملي،لإحتوائها على المفردات الأكثر تجانسا مختصرةبذلك تمثلاتتلاميذلموضوع المعرفة المدرسية،

فيأنها

- المعرفة لا أهمية لها.
- المعرفة المدرسية ليس لها مكانة و لاقيمة في المجتمع.
- الفقير لا يعرف معنى المعرفة المدرسية.
- المهم أن تكون غنِيا لكي تنجح.
- كل الأمور تسير بالمحسوبية والرشوة.
- المعرفة هي العِلم الثقافة، التكنولوجيا، التطور..

هذه**مؤشرات** توضح أن موضوع المعرفة المدرسية ليس موضوعا مستقلا لإرتباطه بعدةجوانب أخرى هذه الفكرة عبر عنها **سينجري**Singerie (1994)في قوله بأن الفاعلخلال وضعيات التي يتواجد فيهاينتقل من تمثل إلىآخر وحتى أنه يستخدم أكثر من تمثل في نفس الوقت، هذا ما تم ملاحظته في تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسيةلإحتوائه على عدة أبعادإجتماعية- ثقافيةو معرفية منها:

إدراكالتلميذ لموضوع المعرفة من منطلقمستواه الإجتماعي ،أين يعتبرأن وجوده كتلميذ فقير ليس له مكانة اجتماعية لا تؤهله للتعرف على المعرفة المدرسيةوأن الثانوية ما هي إلا وسطلتعميق الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ من طرف الفاعلين داخل المؤسسة التربويةوفي هذه المعاني ما يتفق مع فكرة بورديو(p.Bourdieuet p.Chamagne :p 1993)

مجموعةهذه الأراء والأحكام القيمة المشتركةبين كل أفراد العينة علىأن **المعرفة لا اهمية لها** في شكل **إتفاق ضمني** يجعلمن موضوع المعرفة المدرسيةموضوع للتمثلالاجتماعيهذا مايتوافق وفكرة

ج.ك.ابريكعندما إعتبر أن مشاركة التمثل الاجتماعي مع أفراد الأخرينيعني هذا مشاركتهم في مجموعة من **القيم المرتبطة بموضوع التمثل** .

هذه الإتفاقات الضمنية والتصريحية بين أفراد العينة تضعنا أمام حقيقة أن التمثلاتالاجتماعية لموضوع المعرفة تحمل جوانب أو مساحات من الواقع الاجتماعي وفي هذه المعاني ما يتطابق مع فكرة ج.ك.ابريك(1994) بان التمثلاتتعمل كسلم لقراءة وفك شفرة الواقع .

كما أنها تفسر البعد المعرفي البرغماتي لِلَامعنى نتيجة غياب العقد الديداكتكيالتي يلغي العلاقة الوجدانيةبموضوع المعرفةهذا ما أكده Chevallardفي أنهم تلاميذ يشعرون بالتهديد من كل شيء يحيط بهم.(Chevallard, 2009)

يظهرهذا بشكل أوضح في **المجال التمثلي لطبقة الثانية** فيشكل مجموعة من الكلمات والمرادفاتالمحددةلموضوع المعرفة المدرسية (الثقافة،العلم،التطور،النجاح،التعلم،الازدهار،الحياة،المعلومات...)

ما يهم في هذا الخطاب هو أنه ظهر بطريقة غير إنتقائيةغير دقيقة مع صعوبة في التعرف أو تحديد الأفضلية بين مختلف هذه المرادفات، فنلاحظ أن التلاميذ يجدون صعوبةفي معرفة خصوصية كل كلمةعلى حدىمما يجعل من التلميذ يستخدمها بطريقة تبادلية معرفا لها على انها ثقافة (مجموعة من المعلومات) تطور الشعوب أو أنها مرادف لتكنولوجيا .كلها عناصر مرتبطة بتحقيق أهداف خارجة عن السياق الشخصي للتلميذ وبدون الإشارة ولو عرضا للمواد التعليميةو كأنه منفصل عن العالم الذي يحيط به وهي نتيجة تتقاطع مع فكرة**ب.شارلو**(1994)عندمايثير التلميذ موضوع التعلم بدونتحديد(sans modalisation) .في شكل جرد لإجابات على السؤال فقط هذا يعكس عدم قدرتهم على التفكيرفيالأبعاد الاجتماعية –السياسية –الاقتصادية– للمواد التعليمية .وانه ليس متأكد مما تقدمه المدرسة في صياغةهويتهوأن وجوده كالتلميذ لا يشعره بأمن الداخلي من منطلق قول م. دفلاي بأنفكرة التحويل لا توجد عند هذا نوع من التلاميذ.(Devlay,M.1996 :p124)

هذه رؤية **نقدية للمعرفة المدرسية** تؤكد الجزء الثاني من الفرضية وهو البعد الوظيفي للتمثلات ،إذ انها تقدم للفاعل صورة**برغماتية للعالم** والذي يعبر عنه بشكل تصريحيخلال حياته اليومية ،هذا ما كشفت عنه دراسةسعدي لحلو(1995)على أن وظيفة التمثلاتالاجتماعية تعمل كخطة رئيسيةيتبعها مختلف الفاعلين

لتحقيقوضعية تمثلية المرجوة، من منطلق ان التمثلله مبدآ تنظيمي لكل اتجاهات الفاعل وضمان توافقها مع التوظيف الاجتماعي العام.

هذا ما يمكن ملاحظته في تصريحات التلاميذ بأن المعرفة المدرسية هي موضوع مرتبط بالمحسوبية والرشوة والممارسات السلبية للأساتذة والطاقم التربوي ،الذي يحترم مكانة التلميذ على حسب الخلفية الاجتماعية للتلميذ مما يجعل من النواة المركزية للتمثلاتتلاميذ تحصر المعرفة المدرسيةفي فكرة **أن ليس لها أهمية وبالتالي لا داعي لبذل مجهود للحصولعليها**.

ليصبح بذلكموضوع المعرفة المدرسية موضوع للتمثل الاجتماعي من خلال إدماجه في المعنى العام عند التلاميذنتيجة عملية **التوضيع**l'objectivationبتحويل العناصر النظرية المجردة (ثقافة ،تطور، علم ،معلومات....)إلى صور واقعية (يمكن الحصول عليها ان توفرت بعض الشروط)**(س.موسكوفسي**1990**)** ويصبح ما هو غير قابل للشرح بديهيا، ليستعمل حسب **دنيس-جودلي**-كأداة لتوجيه الإدراكوالأحكامعلى الواقع الاجتماعيمتحولا بذلك من **موضوع** إلى**أداة (س.موسكوفسي**1976**)**نتجة عملية الترسيخ l'ancrage،في شكل نواة صورية متجانسة العناصر مدمجة في الواقع والمعنى العام **(فيميلي**1994**)**.

هذه التفسيراتتدعمها رسومات المجموعة الأولى، الثانية والثالثةفي شكل مجموعة من المؤشرات الرمزية.اين يقوم التلميذ بإسقاط كل ماهو سلبي إلى مواضيع خارجية بهدف الحفاظ على ذاته من خلال الخطر الي تسببه هذه الصورمحولا موضوع المعرفة إلى موضوع خطير وسيئ، هذه القدرة الإسقاطيةتشكل عامل في استحالة إضفاء البعد الرمزي على التجربة المدرسيةنتيجة عدم القدرة على التميز بين ماهو جيد وماهو سيء،مماسيؤدي إلى توجيه العدوانية نحوه من منطلق أنه موضوع يستحق التحطيم ويحققبذلك سلطة الذات في السيطرة عليه وبالتالي الحفاظ على الذات من أي نوبات القلق.(Marcelli. D, 1981.p : 31-35)

هذه التفسيرات تضعناأمام فكرة بأن هناك **نظام مركزي تراتبي** لموضوع المعرفة المدرسية، إذ تتوفر فيه حسب ج.ك.أبريك عوامل ثلاثة وهي- **طبيعة موضوع التمثل – نوعية العلاقة الموجودة بين الفاعل والموضوع و- نظام القيم والمعاير المكونة للمجال الايديلوجي** فنوعية **الإرتباطات** الموجودة بين هذه العوامل الثلاث تجعل من النواة المركزية **تفعل**أكثر**العناصر المعيارية أو العناصر الوظيفية .**

هدا ما نلاحظه في **سمات اللغوية للطبقة الأولى**التي ترتكز على فكرة العناصر المعيارية المرتبطة بالسلم القيمي والتي هي الأكثر نشاطا في تمثلاتالتلاميذ عند تعريفهم لموضوع المعرفة المدرسيةبأنها موضوع ليس له أهمية ولا قيمة.

فقيمة المعرفة والغاية منها **في المجال التمثلي** للتلميذ يؤشر علي غياب المعنى الذي يعيشهالتلميذ من خلال ادراكهللواقع ومن منطلق مستوى توقعاته وإنتظارته من المعرفة المدرسية،هذا ما يفعل**العناصر الوظيفية**المتمثلة في توجيه سلوك التلميذ نحو الإنقطاع عن الدراسة في شكل مجموعة من الأعراض تعبر عن وضع غير مستقر ومتناقض.بمعنى التلميذ يحتقر المعرفة ويتواجد في نفس الوقت في فضاء المؤسسة التربوية .

نستطيع أن نستنتج من خلال هذا كله أن تمثلاتالتلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية تجد إستقرارها وميزاتها الإتفاقية من خلال العناصر المكونة للنظام المركزي التي تعمل على ترسيخها بشكل واضح في السلم القيمي للتلميذ.ومن جهة أخرى تظهر ميزة المرونة والحركية بفعل نظام المحيطي الذي يعكس السياقات الخاصة بكل تلميذ، وهو نظام يعمل على تأكيد هذه غايةمن ناحيةأنها عناصر تتشابكلتحمي استقرار ومركزية فكرة أن المعرفة المدرسيةليس لها أهمية التي تحميها من التغيراتهذا ما يأخذناإلى المجالات الأخرى للتمثلات والتي **المجال التمثلي لطبقة الثالثة في الإجابة على الفرضية الثانية.**

2.6.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تمثلات التلاميذ السلبية لمستقبل حامل الشهادة تساهم في ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

إن الأشكال اللغويةالمكونة**لطبقة الثالثة** تشكل أحد العناصر المحيطية والتي تتمحور حول الصورة المستقبلية لحامل الشهادة و هيصورة سلبية تتعارض ومستوى إنتظارات وتوقعات التلميذ المنقطع وتحقيق مشروعه المستقبليالذي هو مشروع واضح وطويل المدى .بمعنى ،أن التلميذ يطرح السؤال إن كان يمكن لشهادة أن تحقق ما يطمح له في مدة زمنية محددة ليظهر الجواب فيانها مضيعة للوقت . هذه النتيجة تتوافق تماما مع فكرة**جيلي**gilly(1989)في أن كل ما كان للتلميذ مشروع متوسط المدى ويتميز بالغموضيضمن هذا إستمرار التلميذ في الدراسة لأنها تحقق له الأمن والانتماء .

هذه الملاحظاتتختصر فكرةالمستقبل عند التلميذ المنقطع وكأن تربطهم بالوقت علاقة تختلف عن باقية التلاميذ .هذا ما يظهر بصفة واضحة في الصور السلبيةالظاهرة فيرسومات المجموعة الثالثة أين نلاحظ

أن حامل الشهادة يظهر في أسوء صورة له مقارنة بالشخص الذي لا شهادة لهمبرزا بذلك بأن الشهادة لوحدها لا تكفي لتغير الأمور،هذا ما يفسر ضعف في الاستثمار النفسيلذات التلميذ في التجربة المدرسية .

3.6.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تمثلات التلاميذ السلبية للأستاذ تساهمفي ظهور أعراض الانقطاع عن الدراسة.

صورة الأستاذ عند التلميذ المنقطع تظهر في عدة سماتمنها :

- أنه شخص غير متفهم.
- أنه شخص لا يقوم بمهمته بحب.
- أنه شخص يشعرك بالملل.
- يمارس التميز بين التلاميذ .
- أنه شخص عدواني.
- شخص فاشل في حياته .
- لا يهتم إلا بالدروس الخصوصية .

ملاحظة بسيطة لهذه السِمات توضح لنا مستوى إدراك التلميذ الذي ينحصر في أنه يركزعلى شخصية الأستاذأكثر من المواد التعليمية وهو مؤشر على أن تلاميذ يضعون العلاقة معالآخر في المستوى الاول.هذا الوضع الدقيق الذي لا ينتبه له الأستاذ يجعل من التلميذ حسب دراسة ج.**هوساي**J.Houssay(2007)يفضل**وضعية المجنون** عن **وضعية الميت**التي هي الوضعية مفضلة عند الأستاذ للقيام بعمله ،رافضا بذلك أي علاقة مع الأستاذ والمعرفة فلا يترك المجال له لكي يتصرف برغم من حضوره الجسدي مستخدما استراتجيات متنوعةمثل التغيب عن الدروس ، الملل ،التأخر،مشاكل مع الأساتذة.

هذه الوضعية تبرز أهمية نوعية العلاقة بين الأستاذ و التلميذ و تأثيراتها على سلوك التلميذ هذا ما وضحته دراسة جانوزjanosz(2000)التي أوضحت ان العلاقة الجيدة بين الأستاذ و التلميذ تشكل عامل أساسي في حماية التلميذ من خطر الإنقطاع عن الدراسة

إن الفرضيات الثلاث تشكل مجموعة من الإرتباطات بيننظامينظام مركزي يشمل البعد المعياريمتمثل فيمجموعة من الأحكامالقيميةمشكلة لموضوع المعرفة المدرسية وهو نظام يضمن وجوده وإستقراره من خلالمجموعة من المحاور المحيطيةالتي تضمن فعالية إستخدامها في الحياة اليومية.هذا ما يوضح فكرة أن التمثلاتهي أداة مرجعية في الحياة اليوميةعندما أكد فكرة سيرج موسكوفسي بأن التمثلاتلها أبعاد برغماتية ذات إستخدام أكثر فعالية في الواقع.(S. Moscovici, 1961-1976 : p172)

.بمعنى أن التلميذ يستوعب الواقع من خلال الإرتباطات الموجودة بين المستويان. مستوى الرمزي الموجودفي النواةالمركزية والمستوى النفعي الموجود في العناصر المحيطية التيتترسخ في التجربة الفعلية للتلميذ،معبر عنها في مجموعة من الأعراض التي تعملكمؤشرات عن التوجه السلوكي ،فكل من التغيب عن الدروس والخروج القصدي من القسموإنعدام الدافعية في إنجاز الفروض والواجباتوسوء العلاقة مع الأساتذة والإدارة والملل الذي يشعر به التلميذمنكل ما يحيط به كلها شظايا تدور حول فلك تمثلاتالتلاميذ بأن المعرفة المدرسية لا قيمة لها ولا أهمية لها.

من هناتتأكد من أنالتمثلاتتعمل كخزانللاحتمالات يحملها الفاعل في ذهنه والتي يمكن ان يفعلهافي شكل مخططات أدائيةعلى حسب قول –سعدي لحلو- "**–ان التمثلاتتأخذ شكل سيناريو يحقق غاية محددة في شكل الوضعية النهائية المرغوب فيه"**ا.

.بمعنى ان التلميذ في تجربته المدرسية يضع أكثرمن جملة من الاختيارات كلها تتصل بالنواة المركزية التي تعبر على ان المعرفة المدرسيةليس لها أهمية وبالتالي لا تستحق أن يبذل التلميذ مجهودات لكي يحصل عليها او ان يعتبرها وسيلة للنجاح المهني والاجتماعي وإنما يضع ارتباطات واضحة المعالم بينها والتميز الاجتماعي من منطلق الفوارق الاجتماعية التي لا يمكن له أن يقلصها إلا من خلال رفض المعرفة كموضوعيعيق مشروع حياته فوجوده في الثانوية ماهو إلا مرحلة تعبر عن المآزقالذي يشعر ولا يجد لا الآليات ولا المساحة لتعبير عن هذا الاضطراب اليومي الذي يشعر به.

كما ان البعد البرغماتي للتمثلاتالمعرفة المدرسية يظهر لنا إلىأي مدى ترسخت فكرة أن المعرفة المدرسية ليست معيار للنجاح لاجتماعيمحاصرة التلميذ بين ثنائية الناجح الذي لا يحتاج إلى الشهادة لان لديه المال والفاشل الحامل لشهادةالتي لاتضمن له إمكانية التكيف داخل المجتمع.

وكأن التلميذ المنقطع المتصل في نفس الوقت يفسر الوقائع الاجتماعية من منطلق برغماتي وذلك لأنه يرى بان الحامل للشهادة ما هوإلا حامل للشهادة عدم انتمائه للمجتمعفالمؤسسة تربوية تتحول إلى مكانصانع لتعاسة الفردبشكل ضمني وأن الأساتذة لا ينتبهون إلىهذه الحقيقة التي سوف يضطرون لمواجهتهابشكل مباشر.

هذه التقاطعات في تفكير التلميذتجعل منه يبحث عن المعنىالذي لا يستطيع الحصول عليه من خلال المواد المدرسة ولا من خلال الخطاب الاجتماعي بأن المعرفة ليست ضمان لأمن التلميذفكيف لنا ان نتعامل مع تلميذ لا يشعر بالأمن في وسط إداري وإجتماعي لا يوفر له المعنى حول تواجده في هذه المؤسسات بالإجابة على سؤال ماذا نريد من المعرفة المدرسية؟

هذا ما يجعلنا نتأكد من ان التمثلاتهي محتوى يعمل في شكل بديهيبسيط في لغة التلميذ ولكن عميق من ناحية انه حامل لعدة دلالاتموجهة نحو غاية أدائية.

وأن كل من محتوى التمثلاتوطريقة تنظيمها ماهي إلا مخططات مشروطة بظروف التي يتواجد فيها الفاعل(التلميذ)مما يجعل لها وظيفة التكيف مع الواقع ومتطلبات المحيط

.Flament etMoliner.1992 :p325).

4.6.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

هناك إختلافاتبين تمثلاتالتلاميذ عل حسب درجة خطر الإنقطاع عن الدراسة.

هذه الفرضية تقترب من فكرة وليام دواز(1998) بأن لتمثلاتالاجتماعيةميزة فردية (مدرسة جنيف) بالرغم من أنهاتشكل مرجعية مشتركةبين أفراد الجماعة،الشيء المثير في هذه النظرية هو أنها تساعدنا في التعرف على كل جانب من التمثل من منطلق أن كل فاعل يركز على جانب من الموضوع دون الآخر وبتعرف على كل هذه الجوانب تكتمل صورة الموضوع.فهذه الإختلافات بين مختلف أنماطالأفراد توجه إنتباهنا إلى**جوانب جديدةمن التمثلاتالاجتماعيةموضحة لناالطبيعة التفاضلية**في إدراك موضوع المعرفة المدرسية عند التلاميذ.

- وصف مختلف أنماط التلاميذ:

لقد تم تحديد مجموعة المنقطعين إلى ثلاثمجموعاتأين كل مجموعة تحمل جملة من الخصائص تميزها عن الأخرى لكن ما يهم هو تعرف على الاختلافات الموجودة بين هؤلاء التلاميذ في تمثلهم لموضوع المعرفة المدرسية.

ما هي أهم السمات المميزة للتمثلات التلاميذ من منطلق المستويات الثلاث للانقطاع؟

وهل هذه التمثلات تلعب دور في زيادة من حدة خطر الإنقطاع؟

مجموعة التلاميذذوي المستوى الإنقطاع الحاد:

هم مجموعةيشكلون نسبة32/من التلاميذ بمعنى 79 منمجموع.246

همتلاميذ يتميزون بسمات الشخصية التالية:

- ضعف شديد في الإلتزام المدرسي.(غيابات المتكررة،تأخرفي دخول الى قاعة الدرس)
- إنخفاض واضح في الكفاءات المدرسية.
- مشاكل في التكيف الاجتماعي.
- ضعف في مستويات الانفتاح وضبط السلوك.(اندفاعية- عدم التنظيم.)
- مشاكل في الاتصال مع الأساتذة داخل القسم.
- إدراكالأستاذ بطريقة سلبية على أنه المعاقب،المتطلب و الأقل قيادية.
- مشاعر سلبية مثل القلق،التهيج ،الغضب ،الاكتئاب،الإحباط.
- رفضهم لكل قيم والمعايير.

أماعن سلوكياتهم فنلاحظ أنهمتلاميذ يتعاملون وموضوع المعرفة المدرسية بطريقة وجدانية وإنفعالية وذلك من منطلق أن هم يشعرون بالتعب والضغوط وعدم الرغبة في الدراسة .مع الشعور المستمر بالملالضيق والوحدة والإحباطمن سؤ معاملة الأساتذة والرغبة المستمرة فيالتغيب عن الدروسلأن وجودهم في الثانوية لا معنى له.

مجموعة التلاميذذوي المستوى الإنقطاع متوسط:

هم مجموعة يشكلون نسبة56من التلاميذ .بمعنى 148 من مجموع 246 .

- لا يقدرون المتطلبات المدرسية.
- مستوى مرتفع من الحيرة.
- ضعف في الانفتاح.
- التعبير عن انفعالاتهم السلبية –الحصر–الغضب –التهيج.
- عدم الاستقرار في المزاج،الشعور بالاكتئاب .

أما عن سلوكياتهم فنلاحظ أنهم تلاميذ يعتبرون أن الدراسة وتواجدهم في المدرسة لا يساعدهم في فهم ما يحيط بهمكل شيء غامض بالنسبة لهممما يشعرهم بالضياع والحيرةوأنهم مجبرين على تواجدهمفي القسمهذا ما يسبب لهم الألم.لايشعرون بالرغبة في إنجاز الفروض والواجباتالتي هي مضيعة للوقت . وتحتاج لبذل الكثير من المجهودات التي لا يستطيع القيام بها لأنه يشعر بالتعب.و يفضل التغيب عن الدروس.

مجموعة التلاميذ ذوي المستوى الانقطاع الضعيف:

- هم مجموعة يشكلون نسبة12 من التلاميذ .بمعنى 29 من مجموع 246

وهوالملمح الأكثر الإيجابية مقارنة بنمطين ا لسابقين.

- لديهم التزام مدرسي جيد.
- ليس لديهم سلوكيات جامحة.
- هم تلاميذ غير متعاونين ويشعرون بالحذر في معاملته مع الآخرين .
- لديهم ميل نحو تركيز على اهتمامتهم الخاصة، دون الإهتمام بمصلحة الآخرين.

أما عن سلوكياتهم:

يتعاملون مع المعرفة من أنهاأداة تساعدهم في حصول على شهادة ومن أجل المنصب وأن تواجدهم في الثانوية هو من اجل إرضاء الوالدينبالرغم بأنهم يشعرونبضرورة بذل مجهوداتلان الدراسة صعبةوأنهم يفضلون بعض المواد دون الأخرى على حسب معاملة الأساتذة لهم.

ما يمكن إستنتاجه هوأن التصنيف من منطلق الأعراض السلوكية لدي التلاميذ يقدم لنا ألية لتشخيص والتنبؤ بالسلوكيات التلميذ.

وضوحهذه العلاقة بينسلوكيات التلميذ المنقطع وبين طريقته في تحليل الوقائع تحيط به تظهر بشكل جليفي خطاب التلميذ من خلال السمات المعجمية الأكثر تكرارا.

التلاميذ ذوي المستوى الانقطاع الحاتم التعامل مع موضوع المعرفة المدرسية بمجموعة من السمات اللغوية:كلمات ذات دلالة

قائمة الوحدات النصية مصنفة بترتيب الأهمية حسب معامل كـ$khi\ 2^2$.و تكراراتها في الطبقة.

khi 2>0 تدل على حضور الفئة .

khi 2<0 تدل على غياب الفئة.

khi 2=0 تدل على الحضور الغير الدال للفئة في الطبقة.

الكلمات	كـ$khi\ 2^2$	تكرار
ليس لها	52	18
مكانة	42	11
فقير	38	08
غني	37	09
أهمية	31	15
لا يوجد	26	21
قيمة	17	33
محسوبية	14	05
المال	13	14
رشوة	11	05
مجتمع	10	13
الانقطاع	09	03
تلميذ	08	13

الشهادة	08	20
الإقصاء	07	08
الثانوية	06	30

التلاميذ ذوي المستوى الانقطاع المتوسط:

قائمة الوحدات النصية مصنفة بترتيب الأهمية حسب معامل كhi 2^2 و تكراراتها في الطبقة.

khi 2>0 تدل على حضور الفئة .

khi 2<0 تدل على غياب الفئة.

khi 2=0 تدل على الحضور الغير الدال للفئة في الطبقة.

الكلمات	كhi 2^2	تكرار
المعرفةالمدرسية	41	93
تطور	31	41
العلم	25	49
ثقافة	24	46
الحياة	18	33
معارف	17	18
ازدهار	16	08
نجاح	16	24
تعلم	16	17
دين	13	11
مجهودات	12	16
دروس	11	08
تخصص	10	05
الأمم	09	06
حضارة	09	06
المجال	08	04
حواجز ـــ عوائق	08	04
اكتشاف	06	14
فلسفة	06	03
أسرار	06	04

فرنسية	06	03
تكنولوجيا	06	07

-أكثر-التلاميذ ذوي المستوى الانقطاع الضعيف:الكلمات الأكثر دلالة هي:

كلمات ذات دلالة:

قائمة الوحدات النصية مصنفة بترتيب الأهمية حسب معامل ك^2 khi 2 و تكراراتها في الطبقة.

khi 2>0 تدل على حضور الفئة ,

khi 2<0 تدل على غياب الفئة,

khi 2=0 تدل على الحضور الغير الدال للفئة في الطبقة,

الكلمات	ك^2 khi 2	تكرار
يحقق	101	21
طموح	64	12
حلم	47	08
معلومات	42	14
الوحيد	35	10
شهادة	32	26
أداة	29	05
اكتساب	29	06
تجربة	29	05
وسيلة	28	10
المحسوبية	23	05
الصبر	23	05
الفهم	18	05
الغاية	17	04
نتائج	17	04
حلول	17	04
قراءة	10	04
الأولياء	10	05

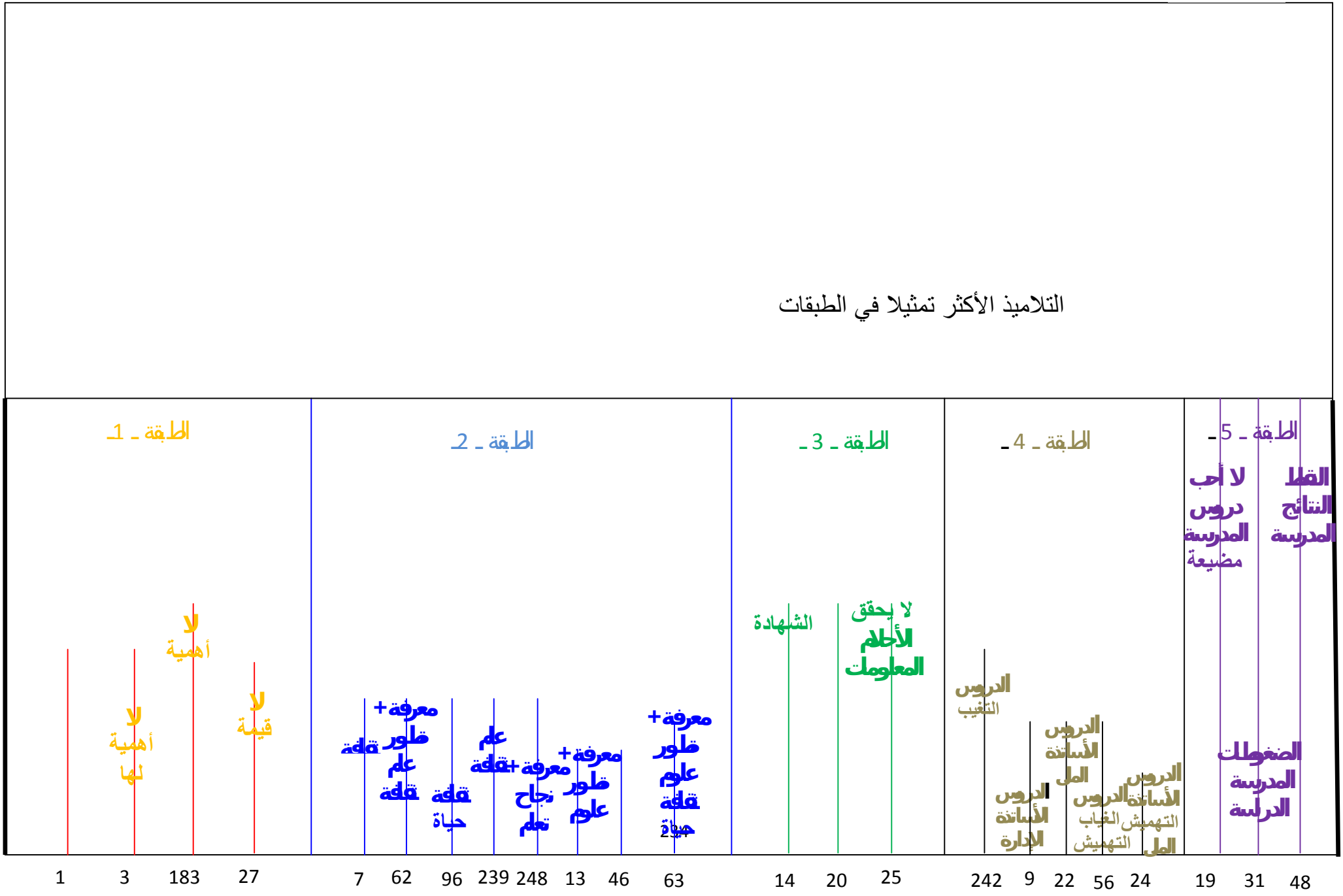
بعد إبرازأهم **سمات تمثلات** التلاميذ على حسب **مستويات الثلاث للانقطاع المدرسي**سيتم توضيح شكل العلاقة الموجودة بين أوجه التمثلات ومستويات خطر الإنقطاع من خلال تصنيف إجابات التلاميذ اينكل اجابة لتلميذ يمكن اعتبارها ضمن الطبقة محددة.

فمثلا محتوى خطابات التيتشير إلى الجانب **المعرفة لا اهمية لها**هو مرتبط دلاليا عند التلاميذالذيتظهر لديهم مستوى الانقطاع الحاد .

التلاميذ ذوي المستوى الانقطاع المتوسط نلاحظ أن الكلمات الأكثر دلالة في خطاباتهم هي أن معرفة هي مجموعة من المعلومات التي من خلالها تتطور الأمم.

أما عند التلاميذ ذويالمستوى خطر الإنقطاع الضعيفنجد أن المعرفة ترتبط بفكرة الأداتية للمعرفة المدرسية من منطلق انها لا تتطابق و مستوى انتظارات و توقعات التلاميذ.

هذا ما يظهرفي الشكل البياني التالي الذي يبرز أن هناك كعلاقة بين مختلف أوجه تمثلات التلاميذ وسلوكياتهم.


التلاميذ الأكثر تمثيلا في الطبقات
الطبقة ـ 1ـ
لا قيمة
لا أهمية
لا أهمية لها
الطبقة ـ 2ـ
معرفة + ثقافة
معرفة + ثقافة + علم
معرفة + نجاح + تعلم
معرفة + ثقافة + حياة
الطبقة ـ 3 ـ
الشهادة
لا يحقق الأحلام المعلومات
الطبقة ـ 4 ـ
الدروس التغيب
الدروس الأساتذة الإدارة
الدروس الأساتذة المل
الدروس الغياب التهميش
الدروس الأساتذة التهميش المل
الطبقة ـ 5 ـ
القلق النتائج المدرسية
لا أحب دروس المدرسة مضيعة
الضغوطات المدرسة الدراسة
1
3
183
27
7
62
96
239
248
13
46
63
14
20
25
242
9
22
56
24
19
31
48

التلاميذ الأكثر تمثيلا في الطبقات المصنفة:

التلاميذ	نسبة ثراء المفردات	صيغة المتغيرات الوصفية
1	55	جنس_مذكر سن_18 تخصص_علوم طبيعة و حياة
3	21	جنس_مؤنث سن_17 خصص_ أداب و فلسفة
183	53	جنس_ مؤنث سن_17 تخصص_تسير وإقتصاد
27	50	جنس_ مؤنث سن_18 تخصص_أداب و لغات
7	47	جنس_ مؤنث سن_17 تخصص_علوم دقيقة
62	51	جنس_ مؤنث سن_17 تخصص_علوم أداب و فلسفة
96	61	جنس_ مؤنث سن_18 تخصص_ علوم طبيعة و حياة
239	53	جنس_ مؤنث سن_17 تخصص_ علوم طبيعة و حياة
248	60	جنس_مذكر سن_18 تخصص_علوم أداب و لغات
13	54	جنس_مؤنث سن_17 خصص_ تسير وإقتصاد
46	61	جنس_مذكر سن_18 تخصص_علوم أداب و فلسفة
63	47	جنس_مؤنث سن_17 خصص_ علوم طبيعة و حياة
14	60	جنس_مذكر سن_18 تخصص_علوم دقيقة
20	43	جنس_مذكر سن_19 تخصص_علوم أداب و لغات
25	45	جنس_مؤنث سن_17 خصص_ علوم طبيعة و حياة
242	50	جنس_مذكر سن_18 تخصص_علوم أداب و فلسفة
9	31	جنس_مؤنث سن_17 خصص_ علوم طبيعة و حياة
22	48	جنس_مذكر سن_18 تخصص_علوم تسير وإقتصاد
56	56	جنس_مؤنث سن_17 خصص_ أداب و لغات
24	51	جنس_مذكر سن_18 تخصص_أداب و فلسفة
19	50	جنس_مذكر سن_18 تخصص_علوم تسير وإقتصاد
31	44	جنس_مذكر سن_18 تخصص_ علوم طبيعة و حياة
48	43	جنس_مؤنث سن_17 خصص_ علوم طبيعة و حياة

هذه الفرضية تقدم لنا رؤية شاملة عن تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية عبر توضيح الإختلافات بين التلاميذ. كما أنها تعكس طريقة كل تلميذ في إستخدام التمثل بتركيزه على جوانب من الموضوع دون الأخرى مما يقلص الجوانب- الجوانب المتبقية نتيجة ما أسماه سعدي لحلو(1995)بالتضخمTrophismeنتيجةتأثير عوامل المحيط الذي يوجد فيها الفاعل.

خلاصة عامة لنتائج الدراسة:

. ان تحقق فرضيات البحث تأكد لنا بان التمثلاتليس انعكاس للواقع فقط وإنما تساعدنا على فهم الطريقةالتي تصاغ بها هذه التمثلاتفي شكل عناصر مركزية ومحيطية .تعكس تناول موضوع المعرفة

المدرسيةعلى انها موضوع معرفيله خلفية إجتماعية والاقتصادية وبنية متأصلة في الجانب الثقافي والانثربولوجيالمرتبط بالفعل الثقافي.

هذه النتيجة تجيب على التساؤل مرة أخرى لماذا لديه هذا التمثل وكيف تمت صياغته على هذا النحو بذات؟ ربما لأن الفرد يعيش فيعالم ترتبط فيه المواضيع ببغضها البعضاين موضوع مالا معنى له إلافي علاقته مع المواضيع الأخرى تختلف عنه في الشكل وتتقاطع معها في المعنىأين المواضيع البسيطة تحمل وتخفي ورائهامواضيع أكثر تعقيدا معبرة بذلك على الانسان وطريقته في التعامل مع المحيط الذييضطر للتعامل معه لا لشئإلا انه من إبداعهفيبسط الاشياء المعقدة ويعقد الاشياء البسيطة ليجد نفسه في لعبة الخياراتالتي تشعره بأنه قادر على التحكم في واقعه مرضيا بذلك حاجته إلى السيطرة على الامور .

قد يبدوا الأمر إنحراف عن موضوع البحث لكن نرى الأمر على عكس ذلك فالأمور كلها تتشابه ،الإختلاف يوجد فقط في الشكل الظاهري للأمورفالتلميذالذي يجد نفسه مجبرا على البقاءرافض لبقائه ماهو إلا صورة أخرى تعبر عن اضطراب اجتماعي حقيقييواجهه لوحده .معتبرين أن مايعانيه ما هو إلا ظاهرةخطيرة ,و هو في الواقعما هو إلاتعبير عناضطراب اعمق يتلخصفي علاقة الفاعل الاجتماعيبالمعرفة بمختلف اشكالها. لتصبح بدلك ما هي إلا اداة يستخدمها التلميذ بهدفالتكيفمن اجل تحقيق توازنهباختيار السلوك الأكثر فعالية وملائمة مع معطيات المحيط, هدا ما أكده **س.موسكوفسي**في أن التمثلاتالاجتماعية**توفر لنا** دليل لقراءة معطيات الواقع .

فالتلميذالذي يعتبر أن المعرفةما هيإلا مجموعة من المعلومات من خلالها تتطور الدول الغربيةيضع ارتباطات واضحة بين المعرفة والتطور مستبعدا الجانب الذاتيالشخصي في علاقته بموضوع المعرفة مستخدما مجموعة من العناصر الواقعية وهي ان بلده ليس بلد علم وأن ما يحقق النجاح الاجتماعي ماهو إلا المال وليس الحصول على شهادة، ولكي يحافظ على وجوده في هذا الواقع عليه ان يتجنبكل ما له علاقة بالمعرفة المدرسية التي تهدد وجودهفتظهر السلوكيات الإنقطاعيةكمؤشرات لحمايته من اخطار المعرفة المدرسية وهي حماية توفرها له تمثلات ه السلبية لموضوع المعرفة المدرسية.و بهذا تتدخل التمثلاتلتقديمالتغيرات المحتملةفي ظل التغيرات التي يحدثها النظام الواقعي.هنا تصبح التمثلاتحسب سعدي لحلو-اداة قوية لفهم تطور السلوكيات والتنبؤ بها.(S.Lahlou, 1995: p 392)

الخاتمة:

لقد تمثلت أهداف الدراسة الحالية أساسا في التوصل إلى معرفة وتحليلتمثلاتالتلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية.

في هذه المرحلة من البحث سيتمإعادة تذكر العناصر الأساسيةللبحث من إشكالية غايات الدراسةالإطار النظري لمتغيرات الدراسة واهم النتائج التي الحصول عليها مع ابراز حدود الدراسة .

إشكالية البحث تمحورت حول إبرازإلى أي مدى يمكن لتمثلاتالتلاميذ لموضوع المعرفة المدرسيةأن تساهم في تفعيل عمليةالانقطاع عن الدراسة .

فهذه الرغبة في فهم هذه العلاقة بين تمثلاتالتلاميذ وظهور الأعراض الإنقطاعيةتنطلق من فكرة الصعوبة والغموضفي تفسيرسلوك التلميذ المنقطع .لهدا تعتبر التمثلاتالاجتماعية انجع أداة لتحقيق هذه الغاية.

و من منطلق انه لا توجد دراسات محليةتناولت الانقطاع عن الدراسة من منطلق مقاربة التمثلاتالاجتماعية .فان الدراسة ارتكزت على تحقيق الأهداف التالية :

- تعرفعلى محتوى التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية.
- تعرف على شكل وتنظيم محتوى التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية.
- إظهار الجانب الوظيفي للتمثلات الاجتماعية في توجيه سلوك التلميذ نحو الانقطاع عن الدراسة .
- -توضيح أثر التمثل الاجتماعي للمعرفة المدرسية على سلوك التلميذ الموجود في خطر الانقطاع عن الدراسة.

لهذا فإن نمط دراستنا –البناء والمصادقة على تمثلاتالتلاميذ لموضوع المعرفة العلمية وإظهار أثرها على سلوكياتهم.

وهذا ما جعل مقاربتنا تتجه نحو مسارات كيفية وكمية على حسب مراحل الدراسة، مما جعل منها مقاربة متعددة المناهج .

ـة

ولتحقيق هذا الهدف تم اتباع منهج التداعي الحر باستخدام تقنية المقابلة الغير الموجهة والنصف موجهةبالإضافة إلى تقنية رسم الحر.

أين تم تحليل نتائج المحصل عليها من خلال استخدام برنامج ألزست. على النحو التالي:

- تصنيف التراتبي تنازليالذي يوضح خصوصية كل طبقة .
- الذي يبرز خطاب خاص بكل طبقة وملمح التمثلات لكل طبقة.khi_2-ك2

تحليل العاملي للارتباطاتالتي تبرز درجةالتقارب بين الطبقات. وكانت النتائج على النحو التالي:

- تمثل موضوع المعرفة المدرسية **كموضوع سلبي** ،محدد بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلميذ، والثانوية ما هي إلا وسط لتعميق الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ.
- التلميذ يثير موضوع المعرفة المدرسية، في شكل جرد لمجموعة من المراد فات التي تعبر عن غياب العلاقة لما يمثله موضوع المعرفة المدرسية. هدا ما يوضح غياب المعنى ليس في المعرفة وإنما في نوعية العلاقة مع المعرفة.
- الشهادة العلمية لا تحقق نجاح المستقبلي ولا تتوافق مع مستوى توقعات وإنتظارات التلميذ.
- غياب الصور التقمصية الايجابية التي تظهر من خلال صورة سلبية للأستاذ .
- هناك اختلافات بين تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية،على حسب مستويات. هذا ما يظهر الإنقطاع هذا يظهر جانب آخر من جوانب التمثلات الاجتماعية. الاجتماعية لها ميزة فردية بالرغم من أن التمثل الاجتماعي لها جانب موحد يهدف إلى إيجاد مرجعية مشتركة بين أفراد الجماعة.

لكن هذه الاختلافات **لها خلفية او تبرير اجتماعي** اذ ان كل مجموعة من المنقطعين لديهم تجربة معينةتختلف عن تجربة مجموعة الأخرى ليس من ناحية **الشكل**(تجربة الشخصية) ولكن من **ناحية الخلفية** والتي تتوافق مع كل إستراتجيةيضعها التلميذ بهدف التكيف مع متطلبات وشروط الواقع الذي يعيش فيه الفرد وعلى حسب قدراتهوإمكانيته المعرفية والوجدانية.

ـة

مما يجعل من دراسة تمثلاتالتلاميذ تساهم في تقديم مجموعة من العناصر للإجابة على ظاهرة الانقطاع عن الدراسة.في الطور الثانوي وكأداة لتغير نظرة الفاعلين التربوييناللتلميذ المنقطع بعيدا عن إجراءات الاقصائية واعتبار التلميذ ما هو إلا الحامل لأغراض استنجداية لطلب المساعدة.

قائمة المراجع

قائـــمـــة المـــراجـــــع

قائمة المراجع باللغة العربية

القواميس و المعاجم باللغة العربية:

ابن فارس بن زكريا ابو حسن.(1979) معجم مقايس اللغة –دار النشر :دار الفكر.

ابن منظور الانصاريلسان عرب, دار النوادر .

ابن دريدالازدي.(2005)-جمهرة اللغة-دار الكتب العلمية –لبنان –الطبعة الاولى

جان لابلانش.جانبرترندبونتاليس- (2011). معجم ممصطلحات التحليل النفسي .ترجمة و تقديم .د:مصطفى حجازي .منظمة عربية الترجمة الطبعة الاولى. ص320 ..

عزام المصطفى.(1997)-اهمية التصورات في تكوين الاساسي للمعلم البصريات نموذجا –سلك مفتشي التعليم الابتدائ-.ص.149.

قائمة المراجع بالغة الفرنسية

القواميسو المعاجم :

Deschamps, E.-Oeuvres-ed-g. raynaud. tome.9 -(1988.)2700Mots –clefs pour l'éducation500ouvrage-1981-1991-franas danvers-Presse universitaire de lille

Laplanche,J et Pontalis,J.B.(1994).vocabulaire de la psychanalyse,dirDaniel lagache.paris :p.u.f.

le petit larousse .(1987).Presse.direction :brunorohmer,bernardwillerval.

Sillamy,N. (1980) .dictionnaire de psychologie ed bordas-paris.

الكتب:

Abrahme, A.(1976).l'identification de l'enfant a travers son dessin ,Toulouse : privât.

Abric, J.C.(1967) . lerole de l'image du partenaire ou la coopération en situation de jeu. Ed : psychologie française.

Abric, J.C.(1994). Pratique Sociale Représentation sociale.paris :p.u.f.

Abric,J.C.(1994). L'organisation interne des représentations sociales systèmes centrales et systèmes périphériques –dans Guimelli, c-dir- structure et transformation des représentations sociales. Paris :Delachaux et Niestlé.

Abric ,J.C .(2001).L'approche structurale des représentations.Développement récents , psychologie et société, in Moscovici S.et Buschini F., Méthodes des sciences humaines. Paris, p.u.f..

Abric, J.C.(2003). méthodes d'études des représentation sociales. Ramonville. France :Ed Erès.

Abric, J.C. (2005). Psychologie de la communication théories et méthodes.Paris : Armand colin,

Anziew, D.(1981). Le corps de l'œuvre. Essaies psychanalytique sur le travail créateur. paris :.Gallimard

Apfelbaeu ,E.(1967).représentation du partenaire et interaction à propos d'un dilemme du prisonnier. Ed : psychologie française.

Astolfil,J.P et Develey,M. (1989). La didactique des sciences.paris :p.u.f.

Bandouin, V..(2000). Statistique textuelle :une approche empirique du sens a base d'analyse distributionnelle.

Bandura, A.(2003). Auto, efficacité : le sentiment d'efficacité personnelles. paris : EditionBrek.

Baucage,J. Forget.(1998 l). l 'interrelation entre deux phénomène sociaux préoccupants le décrochage scolaire et la consommation de substances psycho trope. Montréal : CPLT

Bautier, E.et Rochex,J.Y.(1998). l'expérience scolaire des nouveaux lycéens démocratisation ou massification .paris.France :Armand colin.

Beillerot,j.,Blancharde-laville,C.,Bouillet,A.etMasconi,N. (1989). Savoir et rapport au savoir, Elaborationthéorique et clinique . Begedis :Editions universitaire.

Beillerot,j.blanchar de la ville,l et Masconi,n. (.2010). pour une clinique du rapport au savoir .savoir et formation.paris. Ed : l'harmattan.

Benzekri,j.p.(1982).Histoire et préhistoire de l'analyse des données.paris. :Dunod.

Bernier, L.(1987).Les conditions de la preuve dans une démarche qualificative a base de recit de vie Dans J.M.Vanderdwara dir , l'interprétation des données dans la recherche. Québec :Trois rivières.

Blanchet,A. (1985). Les règles du jeu dans l'entretien dans les sciences sociales, l'écoute . le sens et la parole, paris :Dunod,

Blanchet, A. et Gotman, A , (2001). L'enquête et ses méthodes :l'entretien. paris, France : Nattan.

Block, M.C. et Gerdu,B.(1998). Les lycéens d'décrocheurs .Lyon chronique sociale :la Bouture .

Bouffard,T.etBordeleau,L. (1999). Le rôle des parents dans l'ontogenèse des ressources motivationnelle du jeune élève. Ed, l'affectivité dans l'apprentissage. Quebec : presse de l'université Québec.

Bourdieu,p.,etChamagne,P .(1993). Les exclus de l'intérieur dans lamisère du monde. paris : seuil.

Boutier,E.etTersail,J.P.(2002).Décrochage scolaire . genèse et logique .ESCD, paris, 8,

Boutonier,j.et,al.(1959). Les dessins des enfants.paris :du scarabée .

Castoriadis, C.(1999). L'institution imaginaire de la société .paris.

Chalmers,A .(1987).. Quest-ceque la science, ? . paris :decouverte

Charlot,b.(1982). je serai ouvrier comme papa,alorsa quoi ca me sert d'apprendre ? dans le .d'education nouvelle-dir-quelle pratique pour une autre ecole. paris :casterman.

Charlot,b.(1992). rapport au savoir et rapport a l'école dans deux collèges de baulieue.societécontemporaine .

Charlot,b.et Devlay,M.(1996). Donner du sens a l'ecole.paris :Anthropos.

Charlot,b.(1997). Du rapport au savoir .élément pour une théorie .paris.france.Anthropos..

Charlot,b. Bautiere.et Rochex,j,y.(1999) . école et savoir dans les banlieues et ailleurs .paris.France :Armaudcollin.

Charlot,b.(2003) . La problematique du rapport au savoir dans.s.maury e tm. caillot-dir- .rapport au savoir et didactique. .paris France.ed. :fabert.

Chevallard.,(2009).

Clemence,A.(2003) . L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales

Codol,j.p.(1970). Représentation du groupe : son impact sur le comportement des membres d'un groupe sur la représentation de la tache d'autrui et de soi . bulletin de psychologie

Dapin, j.( ) Introduction à la didactique des sciences et mathématique .

Derosa,A.M. sylvana.(1988).Sur l'usage des associations libre dans l'etude des représentation sociales de la maladie mentales. connexions..

Deschamps,c.,Abricj.c et clemence,a. L'attribution, causalité et explication au quotidien. paris :neuchatel,delachaux et nestlé.

Develay, M.(1998). de l'apprentissage à l'enseignement, , paris :Hachette .

Devlay,M.(2011). Décrochage, rapport au savoir fondation et fondament des savoir scolaires in les lycéens décrocheurs,.

Devereux, M.S.(1993)dir . Après l'école : résultat d'une enquête nationale comparant les,sortants de l'école aux diplômes d'études secondaire de 18-20 ans .Ressource humaines et travail gouvernement de canada.

Deviche,G.(1989). L'enseignement scientifique comment faire pour que ca marche ? .paris :

Doise, W. (1985). Représentations .sociales :définition d'un concept .connexions.

Doise, W.(1990) . Les représentations sociales.paris : Dumad,

Doise, W.,Clemence,A et, Lorenzi,C.F.(1992). Représentations sociales et analyse de données.Grenoble :p ,u,degrenoble…

Dubreuque, D. C.(2012)., de jeu en je , l'utilisation du dessin chez unadolescent en thérapie par annebiosseuil , Ed : ERES

Duchesse,S..(2000), (CNRS/CEV) . Démarches, Formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique .Myriam, Bacihi. paris :p.u.f,

Durkheim, E.(1912). Les formes élémentaire de la vie religieuse.paris :Editions générales francaise.

Durrat, b.et van zanten. (1999). sociologie de l'école .paris France :.arnand colin.

Farr,.(1989).

Feyerabend, contre la méthodeesquisse d'une histoire anarchiste de la connaissance. Paris, seuil.

Flament ,C.(2001). Approche structurales et aspects normatif des représentations sociales.psychologie et societé.. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

ForgetBaucage.j..(1998).l'interrelation entre deux phénomène sociaux préoaupants le décrochage scolaire et la consommation de substances psycho trope, Montréal : CPLT.

Fortin, M, F.(1996).le processus de la recherche de la conception à la réalisation, Montreal :Décarie..

Foucault, M.,(1975).l'archeologie du savoir. paris :gallimard.

Foucault,M.(1975). Surveiller et punir. Naissance de la prison. ,paris. :Gallimard.

Freud,A (1949) le moi et les macanismes de défence,paris.p.u.f

Frotin le royer.p.potvind.marcotte.(2000). validation d'un modèle multimentionnel et causal de l'adaptation scolaire et de réussite scolaire des élèves à risquerapport final présent au conseil.

.

Ghiglione .R et RICHARD.j.f(2003),

Gibbillo.(1984). l'enfant a l'intelligence troublée .. , paris :le centurion.

Gilly, M.(1989). A propos de la théorie du conflit sociocognitifs et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives .perspectives actuelles et modèlesexplicatifs. Ed. construction savoirs obstacles et conflitsOttawa :ageno d'arc

Giordan,A.(1987). l'éléve et /ou les connaissances scientifiques. Petreling,.Berne.

Glasman,D. (1998) le décrochage scolaire une question sociale etinstructionnelle in, ses lycéens décrocheurs. Lyon : la bouture.

Glasman,D et ses collègues.(2004) .la déscolarisation . paris :la Dispute.

Goutier,B.(2003). Recherche sociale de la problématique a la collecte des données. 4ed Québec :presse universitaire du Québec .

Grawitz,M.(.2001)..

Guigui,M.(1998).le décrochage scolaire dans : les lycéens décrocheurs .paris : chronique sociales.

Guimelli,C. c,(1994),pratique nouvelle et transformationdesrepresentatiosocialesschemecognitifs de base dans guimelli c. structure et transformation des representation socials.neuchatel.. Delechaux et niestlé .

Guimelli,C.,(1995). l'étude des représentationssociales. psychologiefrançaise.

Hedibel,M,E,(2007). Les éleves transparent,les arret de scolarité avant16 ans.Ed p.u.du septention

Herzliche,.C.(.1972). la representation sociale.in: s.moscovici –ed-,introduction a la psychologie socials, . .paris:larouse, .

Herzliche,.C..(1984).santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale. Paris :.Mouton.

Hewston .R.(1989). Représentation sociales etcausalité dans .paris.p.u.f..

Houssay.J.,(2007).Le triangle pedagogique ou comment comprendre la situation pedagogique .paris :p.u.f.

Janosz, M.(1993). étude longitudinale sur la prédiction de l'abondon scolaire, l'hodergencite de l'intervention université de montreal , thése de doctorat inedite

Janosz, M.M.L.Lebelan,(1997). Les decrocheurs potentiels au secondaire : prevalance facteurs de risque et dépistage prisme .

JanoszM,p.gorges parent,(1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, » revue canadienne,de psycho éducation,27(2)

JanoszM,S.Fallu, M.A.Beriga.(2000). La prévention de l'abondant scolaire : facteurs de risque et efficacité du programme d'intervention dans F.Vitaro et o gugnol du prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes . Presse de l'université du Québec.

Janosz, M.,Fallu.J,etAdinge,A.(2003).La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risques et efficacité des programmes de prévention, ed, la prévention des problèmes d'adaptation. Motréal :p.u de Québec a Montréal.

Janosz,M.l.archaubault.rchouinard.(2005).. profil descriptif de la reussite des éleves sur le plan de l'instruction de la socialisation et de la qualification au printemp2003- rapport des activités de la strategie d'intervention agir autrement- Motreal: université de montreal.

Jodelet,D.(1984). Représentation sociales : phénomènes, concept, et théorie en psychologie sociale .paris :p.u.f.

Jodelet,D.(1989). Lesreprésentations sociales :un domaine en expansion dans représentations sociales .paris :p.u.f.

Karsenti,T, et Savoie,Z..(2000).Introduction a la recherche en éducation Sherbrooke :Edition du CRP.

Karsenti,T, et Savoie,Z. (2004) . la recherche qualificative interprétative en éducation .Sherbrooke :CRP.

Kaes, R., ,(1968). Image de la culture chez les ouvriers, T4 Traité des sciences pédagogique TE, paris

Kaes, R et D. Anzieu.(1994) violence d'état et psychanalyse , Dunod,

Kaufman,J,C.(1996), l'entretien compréhensif. paris, Nathan..

Kronick et Hargis,(1990)

Le Brun, M. (2001). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? De Boeck (Bruxelles), . »

Lesne,M.(1977). travail pédagogique et formation d'adultes. paris ..p.u.f-.

Maire-j-g.(1979).le couple sa vie sa mort.,paris :payot .

Mannoni, p.(1998).Les repésentations sociales, que sais je ?.Presse universitaires deFrance.

Marcelli,C..(1981). les états limites en psychiatrie . paris.puf.

Masconi, N.(2000). Famille et construction du rapport au savoir dans–pour une clinique durapport au savoir.

Mauban,PH.(2011). Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire. sd.p.u. de quebec.

Moliner,P.(1995). Noyau central,principes organisateurs .bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? Les Cahiers

Molinner,P. .(1996). image et représentation sociales ..Grenoble :,p.u.de Grenoble

Internationaux de sychologie Sociale, n°28.

Moliner,P.(2000). Etudier pourquoi faire ?.Ed :représentations sociales et éducation montreal.Editions nouvelles.

Moliner,P.(2001). la dynamique des représentations sociales., Grenoble, :p.u.degrenoble

Moliner,P.(2001). formation et stabilisation des représentationssocials in moliner .la dynamique des représentationssocials ,Grenoble :,p.u.de grenoble ,.

Moliner,P.etAutre.(2002). les représentation sociales pratique etetudes de terrain . .Rennes :presse universitaires de Rennes..

Morizotj,D.Mimouda,(2007). Approche des traits de personnalité , postulats

Moscovici, S.,(1976.) . psychanalyse son image et son public .paris :puf

Moscovici, S.(1989). des représentations collectives aux représentationssociales.dans, jodelet. les representationssocials. ,paris, :puf. .

Moscovici, S.et Vignaux,G.,(1994). le concept de themata.in :guilelli,c-ed-structures et transformations des représentations sociales .Neuchatel :Delachaut et niestlé.

Moscovici, S.(2003), méthodes des sciences humaines ,paris :p.u.f.

Perron,R.(, 1991) . les representation de soi.Toulouse Privat.

Philogen,P..Moscovici.S.,(2003),. Enquêtes et sondages in Moscovici et berschini F , Méthodes des sciences humains ., paris : PUF

Piaget,j.etgarsia,r.(1983). Psychogenèse et histoire des sciences . paris :flammarion.

Pires, A.(1997).De quelque enjeux épistémologique d'une méthodologie générale pour les sciences sociale dans poupart, deslauries et Grouse (DIR) le recherche qualificative enjeux épistémologique et méthodologique . Montréal, quebecGoclanmorin,

Pommereau,X , M.etBrun , J. PH .(2009). L'adolescence scarifiée . ed :l'harmattant ,

Potvin,P.2002). Regard épistémique sur une évolution conceptuelle en physique au secondaire .these de doctorat inediteuniversite de montreal ,quebec.

Quiroga,C,M.Jonosz,et.Marcotte,D .(2006)?. Les sentiments dépressifs a l'adolescence : un facteur de risque différentiels du décrochage scolaire chez les filles et les garçons de milieu défavorise, revue de psychologie éducation.

Reinet ;M. (1993). .Les mondes lexicaux-et leur logique a travers l'analyse statistique d'uncorpus de recit de cauchemars :.langage et société.

Reinet, M.(2001). Alceste une methode de statistique et sémiotique d'analyse de discours .la revue francaise de psychatrie .psychologie medicales.v.

Rochex,J,R..,(1998). Rapport au savoir activité intellectuelle et élaboration de soi dans les lycéens décrocheurs .lyon :la bouture.

Rouquette,M,L.(2000). Représentations et pratiques sociales :une analyse théoriquein. garnier.c. et rouquette M.l, (Ed.), Représentations sociales et éducation Editions nouvelles, AMS, Montréal.

Rouquette,M.etFlament,p..(2003).Anatomie des idées ordinaires..paris :armand,.colin.

Roussel, l. (1980) . Mariage et divorce ,contribution a une analyse systematique du model matrimonaux.N06.

Royer,P.(1995). Que nous disent les dessin d'enfant ? .Marseille :Homme et perspective .

Saadi ,L.(1995). Penser mangerlesreprésentationssociales de la l'alimentation. Paris :p.u.f.

Savoie,Zajc,L.(2009). l'enterevu- semi -dirigée, recherche sociale de la problématique à lacollecte desdonnées .quebec :presse de l'université.

Schiff..(2004). les conditions d'accès et l'intégration scolaire des primo, arrivants dans d.glasman et f.ocuvrad la déscolarisation. Paris :.la dispute

Schlanger. (1978). une théorie du savoir .paris :,vrin,.

Secaj.M,(2001). Les représentations sociales.Paris : Armand Colin .

Simonet,M.(1979).entretien non directif, entretien non-restructure : pour une validation méthodologique et une formalisation pédagogique « po.cit, p163/ Buletin de psychologie

Singerie,G.(1994). representation sociale et pojet de changement technologique en entreprise .dans .j.c. abric pratique sociales et representation .-paris p.u.f

Sullivanne, M.,,(1998) . Analyse comparative des décrocheurs et non décrocheurs dans les écoles secondaire de l'outorio, Toronto : service de publications des ministères de l'éducation .

Vallerand R.,(1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études, apprentissage et socialisation » vol,15N°1 ,.

Vallerant,P. ( ). le soi en psychologie sociale perspective classique et contemporaines .ed fondement de la psychologie sociale ,

Verges,P.(1999).Representations sociales. de l'économie : une forme de connaissance dans Denisejodelet les RS. paris :p.u.f..

Viennot,L.(1978) . Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire , R.F.P. N° 45 décembre, paris,

Viollet,M.(1991). l'école….. Facile d'y entrer, mais difficile d'y revenir, enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses, » Québec gouvernement de Québec., tom2 Montréal, lapresse de l'université de Québec à Montréal.

Widlocher,D.,(1984). l'interpretation des dessin d'enfant .bruxelles. :margada.

Winnicot,D.W.(1971). Jeu et realité. Paris :Gallimard.

رسائل الدكتوراه:

Archambault, I.(2005) .Continuitédiscontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire, une approche l'entrée sur la personne pour prédire le décrochage.",Département de psychologie :option psycho- éducation.

Bouchard, I.(2010). representations sociales de l'alimentation chez les personne ageés exploration et description » –n.univ /quebec.

Bourdage, S.(2010). Les traits de la personnalité peuvent-ils distinguer différents types de décrocheurs scolaires potentiels à l'adolescence Mémoire présenté à la faculté supérieure en vue de l'option des grades de moétrise sciences en psycho éducation (MSC) . » université de Montréal

Quiroga , C., (2008) Comprendre contribution de la dépression dans le processus du décrochage scolaire.université de Monteriel.

Vaillancourt.CH. (1991) .Decrochage scolaire .Thése de maitrise en recherche sociale appliquée (sociologie) 23-11-1998 universitylaurentiérs sud bury.

المجلات:

Blaya.c et .Haydenc, Construction sociale des abseuthéirme et les décrochages scolaires en France et en Angleterre.Laboratoire de recherches sociale en éducation au formation (LARSEF) observation européen de la violence scolaire 2003.

Brucho, Y.(1994).Cycles et codes du savoir scolaire-in revue du centre de recherche en éducation . N7 s université de saint Etienne.

Garcia,E.(1994). le savoir scolaire comme processus evolutif application a connaissance de notion ecologique .- Aster n19-.la didactique des science en europe ,inrp. Revu d'Ulm, asterTraduit par cristinacaballon et j.p.astolfi

قائمة الملاحق

ملحق(01): دليل المقابلة.

ملحق(02): إستمارة موافقةأولياءالتلاميذ على مشاركة أبنائهم في الدراسة.

ملحق(02):دليل المقابلة

سلم المقابلة

التعليمة العامة:

"هل تستطيع ان تحدثني عن نفسك وعن تجربتك المدرسية منذ المرحلة الابتدائية حتى الان ؟ تستطيع ان تبدأ من الامور التي تبدو لك مهمة او التي لا زلت متأثرا بها حتى الان....."

المحاور الفرعية:

- التاريخ العائلي و خصائص الاجتماعية الديمغرافية للعائلة.
- المعاش العام ,داخل المدرسة و خارجها : ماهم الاشخاص المهمين, الاحداث البارزة,و مكان حدوثها (الاسرة ,المدرسة , الحي , اماكن أخرى)-ما هو المهم و لماذا؟
- المراحل المهمة للمسار المدرسي : ذكرى اول يوم للدخول الى المدرسة ؟ التعلم الاول:القراءة و والكتابة الانتقال عبر الاطوار الابتدائي الإكمالي و الثانوي؟الاحداث المهمة النجاح .الفشل ,العلاقات ,الاحداث ,(التمثلات, المشاعر,الافعال اتجاه كل هده الامور) .
- الذكرى الاكثر خصوصية التي تريد اعلامنا بها؟
- – المسار الدراسي: كيف انت في المدرسة – انجازالواجبات–تحضير للامتحانات كيفية تنظيم وقت دراستك في المنزل.
- معنى المدرسة ,المعارف المدرسية و التعلم اليومي.الطلب من التلميذ ان يذكر خمس الكلمات المرادفة لكلمة المعرفة المدرسية
- ترتيب هذه الكلمات حسب الاهمية :التمثلات ،الانفعالات،الاداء. ؟
- اذا كان لك الاختيار هل تترك المدرسة , لماذ؟
- معنى المعرفة المدرسية في خطاب الاسرة ؟
- ماذا تفعل عندما تحصل على نتائج سيئة ؟ ما هي ردة فعل الاولياء ؟ الإخوة الأصدقاء والأساتذة .
- ما هو جو الاسري خلال الدراسة (في الماضي والحاضر):الاوقات الصعبة او التقطعات (وفاة احد افراد العائلة والانتقال الى مكان اخر ,الهجرة).

- احكي لي يوم من ايام دراستك ؟ بعد مغادرتك المدرسة ماد تفعل ؟ ماهي اهتمامتك ؟ النشاطات التي تقوم بها ؟
- **مشارعك المستقبلية** : طموحك : المدرسي ,المهني, الاسري بعد 5سنوات 10سنوات15سنة؟ فلسفتك في الحياة .
- **علاقتك بالمجتمع** : ماهي مكانتك داخل المجتمع.

التعليمة الثانية :

بعد تحديد ابعاد التجربة المدرسية يتم بعد دلك التعرف على اهم اوقات الانقطاع المدرسي.من خلال التعليمة التالية "بعدما تعرفنا معا على تجربتك المدرسيةاريد ان تحدثني عنافكارك حول الانقطاع المدرسي" من خلال هده التعليمة نعمل على اكتشاف العناصر التالية:

ما هي الصعوبات والعوائق التي تواجها في المدرسة؟ ما هي الاشياء التي تجدها صعبة داخل الثانوية ماهي العناصر السلبية التي تجدها في المدرسة؟ ما هي الاشياء التي لا يحبها التلميذ في المدرسة؟ هل التلميذ يحب المدرسة؟

- ماهي نوعية علاقات التلميذ مع أقرانه مع الاساتذة و الطاقم التربوي؟

ها نوع الدعم الذي يتلقاه التلميذ من طرف الاساتذة؟ هل هناك طلب للمساعدةمن طرف التلميذ؟

ما هي الاشياء التي يفضلها التلميذ في المدؤسة—المواد- العلاقات الاجتماعية؟ الاساتذة- النشاطات.

ماهي العوامل التي تؤثر علي قرارك في الانقطاع- حياتك العائلية المدرسية الشخصية؟

ما هي المواقف التي تدفعك لتفكير في الانقطاع؟

عند الانتهاء من كل مقابلة يتم شكر المشارك و تذكير ه بان كل هذه المعلومات تبقي سرية ؟ و يتم تحديد موعد جديد للمقابلة

ملحق(03):استمارة موافقة –تلميذ- على مشاركة. في البحث.

إستمارة الموافقة على المشاركة عند التلاميذ

عنوان البحث: التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة.دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي

الباحثة: بن ملوكة شهيناز.

المشرف على الدراسة: د.مسلم محمد.

أهداف البحث:

انني طالبة دكتوراه في قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة-وهران-.و في إطار إنجاز بحثنا نحن بحاجة إلى مساعدتك باعتبارك تحمل خصائص افراد العينة المطلوبة.

المشاركة:

إن مشاركتك في هذه الدراسة تتمثل في حضورك إلى مقابلات لمدة 45 دقيقة مرتين اسبوعيا ،أين سيتم تسجيل هذه المقابلات بإستخدام المسجلة الصوتية .ستكون اسئلة البحث حول تجربتك المدرسية من المرحلة الابتدائية حتى الطور الثانوي.سيتم الاتفاق معكم على تاريخ و مكان المقابلة.بعد الحصول على موافقة اوليائكم.

السرية:

سوف نحافظ على سرية كل المعلومات التي يتم الحصول عليها خلال المقابلات،و ذلك بإستبدال إسمك برقم خاص بك .

حق الإنسحاب من الدراسة:

لا بد أن تعرف أن لك الحرية في قبول أو رفض طلبنا في مشاركتكالتي تبقى من اختيارك و حسب رغبتكلهذالك الحق في الإنسحاب و توقيف المقابلات متى أردت ذلك.

اجدد لك شكري لمساهمتك في البحث وأتمنى لك سنة دراسية موفقة.

الموافقة:

أصرحأنني على علم بكل المعلومات التي ذكرت، وحصلت على إجابات لكل أسئلة التي تخص مشاركتي في البحث وفهم الهدف و طبيعة البحث .

بعد تفكير لقد وافقت علىمشاركتي في هذه الدراسة واعلم بان لي الحق في انسحاب متى اردت ذلك بدون أي ضغوطات.

وأن كل المعلومات سيتم إستخدامها في إطار البحث مع الحفاظ على السرية وحماية المعلومات .

الإمضاء:		تاريخ:	
الإسم:		اللقب:	
ثانوية:		القسم	

أصرح بأنني قمت بشرح و إعلام التلميذ بطبيعة و أهداف البحث و أجبت بوضوح على كل أسئلته.

إمضاء الباحثة :		تاريخ:	
الإسم:		اللقب:	

ملاحظة:

في حالة وجود إستفسار أو أي مشكل يمكنك الاتصال بي على الرقم التالي:0561696254

إستمارة موافقة أولياء الأمر على مشاركة أبنائهم في الدراسة

بعد الإطلاع على علىإستمارة ،أوافق على مشاركة إبني (إبنتي) في البحث.

أوافق على أن تكون معلوماتالتي يتم الحصول عليها من هذا البحثأن تبقى سرية و محفوظة في إطار أخلاقيات العلمية و إحترام مبادئ السرية و المحافظة على المعلومات.

الإمضاء:		تاريخ:	
الإسم الأب		لقب الآب:	
إسم الإبن:		لقب االإبن:	
ثانوية:		القسم:	

أصرح بأنني قمت بشرح و اعلام **أولياء الأمر**بطبيعة و أهداف البحث و أجبت بوضوح على على كل أسئلتهم.

إمضاء الباحثة :		تاريخ:	
الإسم:		اللقب:	

ملاحظة:

في حالة غياب ابنكم عن برنامج المقابلات نرجو إعلامنا بذلك على الرقم التالي:0561696254كما سوف نعلمكم في حالة ما ادا تغيب ابنكم او اوقف مشاركته.

ملخص الدراسة باللغة العربية :

التمثلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة

تناولت الدراسة الحالية موضوع التمثلات الاجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية عند تلاميذ الذين تظهر لديهم أعراض الإنقطاع عن الدراسة وقد تكونت عينة الدراسة من 264 تلميذ موزعين على ثانويات في كل من ولاية وهران وولاية مستغانم.

تتمحور**إشكالية**البحث حولالمَعنى الذي يوليه التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية .بمعنى التعرف على محتوى تمثلاتهم الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية، و كيفية تنظيم هذا المحتوىوإلى أي مدى تساهم هذه التمثلاتفي صياغة أعراض الإنقطاع عن الدراسة عند تلاميذ السنة الثانية من الطور الثانوي؟.

وفي سياق التعرف على محتوى هذه التمثلات و كيفية تنظيمها،فإن هذه الدراسة تجيب على **التساؤلات التالية:**مما تتكون تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية؟ وكيف تنتظم عناصر هذه التمثلات في توجيه سلوك التلميذ نحو الانقطاع؟ وما هي أوجه هذه التمثلات؟لهذا فإن غايات الدراسة تحددت في:

التعرف على محتوى التمثلات الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية.

التعرف على شكل وتنظيم محتوى التمثلات الإجتماعية لموضوع المعرفة المدرسية و كيفية تنظيم عناصر التمثلات الاجتماعية (مجال التمثل) .

توضيحالجانب الوظيفي للتمثلات الإجتماعية في توجيه سلوك التلميذ نحو الانقطاع عن الدراسة.

أما**الأدوات المنهجية**فتمثلتفي دراسة ملفات التلاميذ المدرسية (تاريخ الدراسي للتلاميذ المتواجدين في دائرة خطر الإنقطاع عن الدراسة) ، منهج التداعي الحر المتمثل في تقنية المقابلة الغير موجهة ،المقابلة النصف الموجهة و التصريح التراتبي.وتم تحليل نتائج المحصل عليها بالستخدام برنامج **ألزست** و تدعيم هذه النتائج باستخدام المنهج التخطيطي (رسم الحر) .

وقد توصلت الدراسة إلى **النتائج التالية:**تمثلات التلاميذ لموضوع المعرفة المدرسية تحددت في مجموعة منالعناصر المركزية والمحيطية توزعت في خمس طبقات.- المعرفة ليست لها قيمة- المعرفةهي مجموعة من المرادفات العلم،المعارف،الثقافة،التطور...- معرفة لا تحقق مستوى الإنتظارات و التوقعات –المعرفة هي مجموعة من الظغوطات و الإلتزامات التي تفرضها المدرسة–وهي نتائج تتقاطع بشكل واضح مع مواضيع رسومات تلاميذ .

إن تمثلات التلاميذ السلبية للمعرفة المدرسية تساهم في ظهور اعراض الانقطاع عن الدراسة.

إن تمثلات التلاميذ السلبية لمستقبل حامل الشهادة تساهم في ظهور اعراض الانقطاع عن الدراسة.

إن تمثلات التلاميذ السلبية لشهادة التعلمية تساهم في ظهور اعراض الانقطاع عن الدراسة.

إن تمثلات التلاميذ السلبية ععن الاستاذ تساهم في تفعيل سيرورة الانقطاع عن الدراسة

ان تمثلات التلاميذ للمعرفة المدرسية تتباين بين التلاميذ على حسب مستوياتالانقطاع عن الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التمثلات الإجتماعية– المعرفة المدرسية– الإنقطاع المدرسي.

Abstract::

the social represatations of school kowledge in the formulation of the symptoms of drop_out.

The present study addressed the issue of social representations to the subject of school knowledge and its impact on the activation process of dropping out of school when students of the second year of secondary phase. And a sample study of 264 pupils was formed at high schools distributors Oran Province and Mostaganem Province.

The study on the following dilemma build it on:

How far can contribute representations of pupils to the subject of school knowledge in the formulation of the symptoms of drop-out pupils at the second year of secondary phase?

how these Representations be the issue of school pupils knowledge consist of? And what are the representations of these pupils according to the degree of risk to drop?

the study consisted on these goals:

the contrubution of the social representations to the subject of school knowledge .

know how these representations are formulated to guide the school knowledge by using interruptions

the steering function of social represatations of these pupils according to the degre of risk to drop.

The study consisted tools in the study of school pupils files (History course) for students who are in danger of dropping out of the study circle, and free association method of non-directed interview technique and the corresponding half-oriented, and hierarchical permission. And analysis of the results obtained Balsthaddam Zst program. Results and strengthen this topic by using the schematic approach (free drawing).

The study results are reached in the central and peripheral elements and the of the issue of the social representationsto the subject of school knowledge :

the knowledge didn(t have a value-knowledge is set of deffinitions..devlopment,general knowledge,technology...

the knowledge didn't obtained the supposes and goals-the knowledge is set of stesses and responsibilities that school obliged the pupils to do .

all these results makes a clear relation with the subjects of pupils painting.

- The negative representations school pupils of knowledge contributes to the emergence of symptoms of dropping out of school.
- The negative representations of pupils for the future certificate holder contributes to the emergence of symptoms of dropping out of school.
- The negative representations to the testimony of pupils learning contribute to the emergence of symptoms of dropping out of school.
- The negative representations of pupils about teacher contribute to activating the process of dropping out of school
- there Differences between the representations of knowledge at school pupils according to the degree of risk to drop out of school.
-

Key words :social representations- the processdropping out of school-school knowledge.