مجلة العلوم الإنسانية العربية

المجلد (١) العدد (١)

٢٠٢٠(١-٢٤)

AHJ Arab Humanities Journal

Middle East Institution of scientific Publishing

أثر أهمية التمثل في بناء الدرس الفلسفي بالجذع المشترك: دراسة تحليلية ميدانية .. إقليم مراكش نموذجاً

العربي عكروش

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، المغرب

إيميل: larbioussousse@gmail.com

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

استقبل في: ٢٠١٩/١٠/١٩

تمت المراجعة في: ٢٠١٩/١٠/٢٣

قُبِلَ للنشر في: ٢٠١٩/١٠/٢٨

نُشِرَ إلكترونياً في: ٢٠٢٠/١/١٥

الملخص

بهدف البحث إلى ملامسة موضوع أثر المتمثلات في جلب انتباه المتعلمين للمشاركة في بناء الدرس الفلسفي بمستوى الجدع المشترك بالسلك الثانوي، واتبع الباحث المنهج الاستكشافي التحليلي، وقد قام ببناء دليل الاستمارة بغية تجميع البيانات بطريقة موضوعية، من خلال استجواب عينة من المدرسين لمادة الفلسفة بالجذع المشترك ، المنتمين إلى نيابة مراكش ، أكاديمية مراكش تانسيفت الحوز، من خلال عينة يبلغ عدد أفرادها 30فردا ، استخدم الباحث الاستمارة كأداة لمعالجة السؤال الإشكالي لليحث: " ماهي أهمية المستوى التمثلي في بناء الدرس الفلسفي ؟ وكيف يمكن للمدرس تحفيز المتعلمين على الإفصاح عن تمثلاتهم ؟" والتحقق من الفرضيات المطروحة. وقد جاءت النتائج على النحو التالي :دور التمثلات في توجيه العمل المدرسي وتمكينه من آليات ملموسة لتحفيز المتعلم على الإنخراط التلقائي والايجابي في بناء الدرس الفلسفي ، مشاكل الدرس الفلسفي تستوجب مشروعية اعتماد التمثلات وتوظيفها، * عدم الاهتمام بالجانب السكولوجي للمتعلم ينعكس سلبا على التمثلات في الدرس الفلسفي ، وأخيرا الاهتمام بموضوع التمثلات له اثر ايجابي في الارتقاء بجودة التعلمات في مادة الفلسفة بالجذع المشترك.وخلاصة القول فتحقيق ما سبق ذكره رهين بتطبيق التوصيات التالية : تغيير المدرسين لنشاطهم و تعاملهم مع المتعلم و المادة المعرفية وكذا الخطأ وحمولة التلميذ،تعليم الطفل الكيفية والطريقة التي ينبغي أن يعرف ويتعلم بها، التعرف عن الأنساق التفسيرية التي يعتمدها المتعلم في تصوره لمادة الفلسفة، بلورة خطة ناجعة تقييم المعلومات القديمة، وتفكيك العوائق التي سبق وأن تكونت خلال الحياة اليومية والتي تعيق اكتساب المعرفة العلمية، تهيء التلاميذ وإعدادهم لتطوير وتغيير تلك التمثلات الأولية من خلال مناقشتها وتحديد مكامن الخلل فيها و تحفيزهم للتساؤل والبحث عن معرفة أخرى لتصحيح أو إغناء تلك التمثلات عن طريق الصراع المعرفي،- استثمار المدرس لحوارات التلاميذ المتنوعة ومساعدتهم على استكشاف طبيعة تصوراتهم حول موضوع الدرس وبالتالي توجيههم لعقد مقارنة بين المعرفة التي انطلقوا منها في بداية الدرس والمعرفة التي انتهوا إليها بعد المناقشات.

الكلمات المفتاحية: الدرس الفلسفي، التمثلات، الأستاذ، المتعلم، التحفيز

إن عملية الإصلاح والتجديد التي عرفتها المنظومة التربوية بالمغرب مند فجر الاستقلال إلى يومنا هذا والتي ستعرف قفزة كبرى مع الشروع في الأجرأة الفعلية لبنود ومقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، كان الهدف منها تأطير المدرسة المغربية تأطيرا عصريا

واستراتيجيا، وتأهيل القطاع التعليمي، وجعله قادرا على الاستجابة للتحولات المجتمعية في شتى أبعادها ومحافظا على ثوابت الهوية الوطنية والحضارية للامة، وفي نفس الوقت تزويده بطاقة حيوية لمواكبة المستجدات والمعاصرة والتدفقات السريعة للمعرفة ، وباعتبار التعليم قضية وطنية تحتل المرتبة الثانية من حيث الاولوية بعد قضية الوحدة الترابية، فان منطلق هذا الاهتمام الكبير لكل القوى الحية في المجتمع ، هو ذلك الاقتناع الراسخ والحاسم بدور الكبير الذي تلعبه المدرسة في تحقيق التربية الجيدة والتنمية الشاملة .

ان المدرسة الجديدة التي يتوخاها الجميع اليوم هي تلك المدرسة المنفتحة على المحيط ، المتجددة باستمرار ، المفخمة بالحياة والشفافية والحوار والديمقراطية ، والقادرة على تنويع الانشطة وفضاءات التعلم ... لهذا فربح هذا الرهان مشترك ، يتطلب من المدرسة بكل اسلافها ان تغير وظائفها من مدرسة التلقين والتلمذة السلبية ، أن تتخلى على بيداغوجية التخزين والشحن والالقاء والعرض والاستظهار ، وأن تنتقل الى مدرسة البناء والتفاعل والتنشيط والمشاركة والانفتاح على الذات والمحيط .

لقد كان عمق الإصلاح التربوي مند مطلع القرن الواحد والعشرين ، هو جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية – التعلمية ، والمحور التي تدور حوله دوائر الاهتمام والتفكير والفعل ... فهذا التحول في برامج الإصلاح، يتوخى بالأساس جعل المتعلم منفتحا على الواقع، قادرا على التعلم مدى الحياة ومتشبعا بقيم الحوار والتسامح وممارسة النقد ومقدار العمل والمثابرة ... لكن تحقيق هذه الغاية عملية شاقة ، تقتضي اعادة النظر بشكل جذري في طريق اشتغال المنظومة التربوية بكل مكوناتها ، واقتراح البدائل المناسبة التي تنطلق من الواقع المغربي كأساس وفي نفس الوقت تستلهم ما هو ايجابي من التجارب الأجنبية الرائدة في هذا المجال .

فالمدرسة مطالبة اليوم بالوعي التام بحاجات المتعلم النفسية والمعرفية والجسمية في تكاملها وتفاعلها ، وبالعناية باهتماماته وميولاته ، مما يستوجب تكييف جميع الممارسات الصيغية والفعال التربوية مع حاجات التعلم وخصوصيا ته وتجديد في طرق التدريس والبرامج والمناهج .

إن المتعلم بوصفه المستفيد الاول من خدمات مؤسسات التربية والتكوين من مختلف أسلاكها انطلاقا من التعليم الاولي ،ومرورا بالتعليم الابتدائي والاعدادي ، ووصولا الى التعليم الثانوي والتاهيلي ، ينبغي أن يكون عنصرا فاعلا في هذه المنظومة ، شريكا في اتخاذ كل القرارات التي تهمه . من هذا المنظور ، عمل الميثاق الوطني للتربية والتكوين على إحداث قطيعة ابستيمولوجية مع النماذج التربوية السابقة التي تتاسس على تصورات شكلية وطرائف بيداغوجية تقليدية ، تعامل المتعلم على أنه صفحة بيضاء لا يملك أية معرفة او أفكارا سابقة ويفتقر الى تمثلات قبلية وتفسيرات عفوية، ومن تم فدور المدرسة هو ممارسة وظيفة التلقي السلبي من خلال وضعية تعليمية يهيمن عليها الاستاذ والمحتوى ، فالمطلوب حسب بنود الميثاق الوطنية للتربية والتكوين لتجاوز هذه الوضعية السلبية ،العمل على توفير جميع الشروط المادية والبيداغوجية والتربوية أمام المتعلم لكي يتمكن من تفجير طاقته ، ويعبر عن ميولته بمعنى إعادة الدور الايجابي للمتعلم في بناء الدرس من خلال اعتماد مقاربة تفاعلية بين الثالوث التعليمي ، داخل فضاء يسوده الحوار البناء، وحرية التعبير، وقبول الاختلاف واحترام الاخر .

لقد استند الميثاق لتحقيق هذه الغاية على مجموعة من المستجدات التربوية والتي من شانها لعب دور حاسم في ها الاصلا . لهذا دعا الميثاق الى الاستناد الى معطيات وافرازات العلوم ذات العلاقة الوطيدة بالتربية والثلوين منها البيكولوجيا وعلم الاجتماع والتاريخ واللبا بنات والفلسفة ، اضافة الى ابتكار طرائف جديدة وفعالة ، وتبني مقاربات دي شكلية تربوية حديثة .

لقد انصبت اهتمامات الباحثين بمختلف مشاربهم على معرفة وتحديد ومعالجة كل الاشكاليات والقضايا التي يمكن ان تعرف هذا الاصلاح ا وان تحد من فعاليته فمنهم من اهتم بميالة المنهج وكيفية بنائه من حيث الاسمى والمدخلات والمخرجات ومنهم من اولى اهتمامه لقضايا المحتويات او الكيفيات او الوسائل الطرائف او التقنيات بينما فئة اخرى جعلت من الاشتغال على المسائل الديد المسكية بي التخطيط والتقويم والتبسيط ... البوابة التي يمكن من خلالها ولوج عالم الاصلاح .

ومساهمة منا في هذا المجهود الجبار الذي ينتظم الجميع يندرج هذا البحث التربوي المتواضع ، والذي يحاول ان يلامس موضوعا طالما شكل حقلا خصبا لاستغلال الفكر الانساني عموما والتربوي خصوصا.... يتعلق الامر بموضوع التمثلات ودورها في توجيه العمل المدرسي وتمكينه من آليات ملموسة لتحفيز المتعلم على الإنخراط التلقائي والايجابي في بناء الدرس الفلسفي .

رغم أهمية البحث السوسيولوجي والتربوي في رصد موضوع أثر المتمثلات في جلب انتباه المتعلمين للمشاركة في بناء الدرس الفلسفي بمستوى الجدع المشترك بالسلك الثانوي ، فلا يمكن النظر إليه من زاوية واحدة لأن دراسة هذه القضية، تشترك فيه كل

فروع المعرفة الانسانية وتتقاطع في مقاربته ما هو سوسيولوجي وتربوي وحقوقي ونفسي وقانوني .

إن دراسة أثر المتمثلات في جلب انتباه المتعلمين للمشاركة في بناء الدرس الفلسفي بمستوى الجدع المشترك بالسلك الثانوي ، تحتاج رؤية كاملة وتصورا شاملا لإشكالية تتوفى تعريف مفهوم التمثلات ومجالات توظيفها ، ومختلف المقاربات المتعمدة في تناولها ، وأثرها في تحفيز المتعلمين و جلب انتباههم للمشاركة في بناء الدرس الفلسفي بمستوى الجدع المشترك بالسلك الثانوي.

موضوع التمثلات وكيفية الإشغال عليها في الدرس الفلسفي، من أكثر المواضيع تداولا في مجال الأبحاث والدراسات التي تنتمي إلى علم الإجماع أو علم النفس أو علم التربية وغيرها من العلوم الأخرى المهتمة بالتعليم .... إنها الظاهرة التي أقلقت بال الفاعلين التربويين والممارسين البيداغوجيين، فالتمثلات في الدرس الفلسفي تحظى بعناية خاصة، نظرا لدورها الرئيسي في وضع أسس تربية عملية وفلسفية سليمة، فمن خلال استيعاب وتوظيف التمثلات ، وسلامة منهجية التعامل معها، يمكن بناء وتشكيل مواقف واتجاهات وسلوكات ايجابية للمتعلم اتجاه الدرس الفلسفي .... فقد احتلت مسألة الاهتمام بالاشتغال على التمثلات كمنطلق لبناء الدرس الفلسفي مكانة بارزة داخل البحث العلمي والتربوي، وشغلت اهتمام العديد من الباحثين الدارسين والمفكرين باختلاف تخصصاتهم العلمية ومشاربهم الفكرية وتواجهاتهم السياسية والبيداغوجية ...، هذا الإشتغال نتج عنه تراكم معرفي لايستهان به في مقاربة هذه القضية الشائكة ، والتي ما فتئت تتجدد كل يوم وتفصح عن أوجه ومفارقات لم تكن معروفة من قبل ، فلقد عمل الفكر التربوي المغربي مند بداية الاستقلال على تقديم حلول ووصفات معقولة ولو بشكل محتشم، حول كيفية الاشتغال على التمثلات واستمر الحال على هذا الشكل بين مد وجزر ، الى أن أتى الميثاق الوطني التربية والتكوين والذي جعل من قضية الأخذ بتمثلات التعلم والعمل على توظيفها كأساس لبناء الأنشطة التعليمية .

إن مدرس الفلسفة غالبا ما يصطدم أثناء ممارساته الصفية بأشكال تفسيرية وأنساق عفوية، يحاول من خلالها المتعلم أن يجيب على التساؤلات والإشكالات التي يطرحها الدرس الفلسفي ، رغم أن هذه التمثلات قد تفقد في بعض الأحيان طابعها العلمي والفلسفي والمنطقي والعقلي ،إلا أن المطلوب حسب الأدبيات التربوية المعاصرة ، هو الاشتغال عليها ومحاولة مقاربتها من كافة الأوجه الممكنة ، بغية الكشف عن عناصر الفضول والرغبة التي تهيمن على قدرات المتعلم واهتماماته ورصد الأخطاء المعرفية لديه ، وتحديد العوائق التي تعرقل تحصيل وتعلم المتعلم في الدرس الفلسفي. فالمتعارف عليه أن المتعلم يأتي الى مادة الفلسفة محملا بمجموعة من الأفكار القبلية والأحكام الجاهزة، والتمثلات التي اكتسبها من تفاعل الذات مع المحيط ، فتتولد لديه الرغبة في توظيف هذه الحمولة الفكرية في تفسير وتحليل لمختلف القضايا التي يطرحها الدرس الفلسفي .

إشكالية البحث

إن مستوى الجذع المشترك هو المحطة الأولى التي يصطدم فيها المتعلم بالفلسفة ، لذلك فمن الطبيعي أن يواجه هذا الإصطدام بمجموعة من التصورات المسبقة، والرواسب العفوية، والأحكام القيمة، والتمثلات الإجتماعية والمعرفية، ورغم هذه الحمولة يمكن أن تتخذ أشكال المقاومة والرفض والصراع المعرفي، إلا أن المطلوب هو كيفية تحويل هذه التمثلات إلى محفزات إيجابية للتفاعل مع الدرس الفلسفي ، فالمتعلم في الجذع المشترك تتقادفه عوامل الخوف والحزن والقلق واللامبالاة أثناء إقدامه على التعامل مع الدرس الفلسفي، مما يطرح إشكالات عويصة تتمحور حول كيفية تحويل هذا الخوف والقلق إلى رغبة قوية لدى المتعلم في معرفة هذا العلم الغريب، والإطلاع عليه والإقبال على دراسته بكل تلقائية. إن عدم المبالاة والرفض والسخرية التي ترافق عدة تمثلات المتعلم حول الدرس الفلسفي في الجذع المشترك ، هو الحافز الكبير لنا بجعل هذه القضية موضوعا لبحثنا البسيط ، محاولين من خلاله تقديم سند معرفي وتربوي أداتي للمدرسين في كيفية التعامل مع تمثلات المتعلم، ومنهجية التعامل معها بشكل يحفز هذا المتعلم على الانخراط التلقائي في بناء الدرس الفلسفي، فنحن واعون تمام الوعي أن الاشتغال على التمثلات في الدرس الفلسفي، هو أحد المؤشرات التي تمكن المتعلم من عقد مقارنة بين معارفه السابقة والمعارف الفلسفية الجديدة المكتسبة داخل الفصل، فالتمثلات هي أنجع السبل لجعل هذا المتعلم ومساعدته على رسم طريق لممارسة التعلم الذاتي والجماعي في بناء معارفه الفلسفية، ومصاحبته في تعلمه وتكوينه وبحوثه، ودعوته إلى التعرف على أخطائه واستثمارها في بناء المعرفة الصحيحة ... كما أن هذا العمل من شأنه أن يقدم إطارا تربويا وبيداغوجيا لتمكن مدرس الفلسفة من تشخيص المرجعيات التي تنبني عليها تمثلات المتعلم ، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المسطرة وتعويد المتعلم على ممارسة الفكر النقدي العقلاني التنويري المنطقي.

إن دراسة التمثلات تحتاج رؤية كاملة وتصورا شاملا لإشكالية، تتوخى تعريف مفهوم التمثلات وأهميتها ووظائفها وعلاقتها بالمعرفة، والعوائق والكفايات والأساليب والتقنيات المعتمدة في رصد التمثلات وخصوصيات التوظيف الديداكتيكي لها، والمقاربات

المعتمدة لمعالجة التمثلات .إن هذا المبتغى هو ما يصبو هذا البحث تحقيقه، من خلال محاولة معالج الإشكالية التي يطرحها :

"ماهي أهمية المستوى التمثلي في بناء الدرس الفلسفي ؟ وكيف يمكن للمدرس تحفيز المتعلمين على الإفصاح عن تمثلاتهم؟"

إن هذا الطرح الإشكالي للبحث ، يمكن من إضفاء مقاربات متعددة في اتجاه التحليل والمناقشة والمعالجة المخصصة له ، دون أن ننسى الوقوف عند الأسئلة الفرعية التي تشكل منحى الإحاطة بكل الجوانب الممكنة لهذه القضية الاجتماعية والتربوية ، وأيضا في منحي رصد وتحديد معالم هذه الإشكالية من خلال تناول الاسئلة الفرعية التالية:-

الأسئلة الفرعية للبحث

١- ما طبيعة التمثلات عند متعلم الجذع المشترك ؟

٢- ما مصدر التمثلات عند متعلم الجذع المشترك ؟

٣- هل يعبر المتعلم عن تمثلاته بخصوص الدرس الفلسفي ؟

٤- هل تحفز التمثلات متعلم الجذع المشترك على المشاركة في الدرس ؟

٥- ما أشكال هذا التحفيز ؟

٦- هل تعوق التمثلات بناء الدرس الفلسفي ؟

٧- هل يهتم المتعلم بتمثلات زملائه في مادة الفلسفة؟

٨- كيف يتعامل المدرس ديداكتيكيا مع تمثلات المتعلمين في الدرس الفلسفي؟

٩- ما نوع الاستراتيجية الديداكتيكية التي يوظفها المدرس في التعامل مع تمثلات المتعلم في درس الفلسفة ؟

فرضيات البحث

١- نفترض أن عدم الإهتمام بالجانب السكولوجي للمتعلم ينعكس سلبا على التمثلات في الدرس الفلسفي .

٢- نفترض أن عدم التأطير الجيد للمدرس فيم يخص كيفية تحفيز المتعلم على الإفصاح عن تمثلاته ، له أثر سلبي على النتائج الدراسية في مادة الفلسفة بالجذع المشترك.

٣- نفترض أن الإهتمام بموضوع التمثلات له أثر ايجابي في الإرتقاء بجودة التعلمات في مادة الفلسفة بالجذع المشترك.

المفاهيم الاجرائية

أ) مفهوم تشغيل الفتيات: هو العمل الذي يضع أعباء ثقيلة على الفتاة، والذي يهدد سلامتها وصحتها ورفاهيتها، أي العمل الذي يستفيد من ضعف الفتاة وعدم قدرتها عن الدفاع عن حقوقها، الذي يستغل عمل الفتيات كعمالة رخيصة بديلة عن عمل الكبار، و يستخدم وجود الفتيات ولا يساهم في تنميتهن، و الذي يعيق تعليم تمدرس الفتاة وتدريبها ويغير حياتها ومستقبلها. وقد منع تشغيل الفتيات حتى سن الثامنة عشرة في الأعمال التي يحتمل أن تعرض للخطر صحة أو سلامة أو أخلاق الاطفال بصفة عامة بسبب طبيعتها أو الظروف التي تؤدى فيها.

ب) مفهوم الخادمة في البيوت: الخادمة أو خادمة المنزل أو العاملة في المنزل، هي كل فتاة تعمل في مجال الخدمة المنزلية وعادةً ما تعمل عند الأسر الثرية. و الخادمة هي الانثى التي تعمل لدى الغير بصفة مستمرة أو خلال أوقات محددة، وتتقاضى أجرا نظير عملها وتؤدي أعمالا ذات طبيعة معاونة، تعتمد على الخبرة الآلية والجهد البدني، ولا تحتاج لمؤهلات خاصة إلا في النادر، حسب ظروف ومستويات ومجالات العمل . وهي ظاهرة اجتماعية راسخة في مجتمعنا المغربي، تضرب بجذورها في أغوار التاريخ. ولم ينكرها البعض أو يعتبرها ظاهرة سلبية، بل تعايش معها كظاهرة اجتماعية طبيعية.

ج) مفهوم النمو: النمو يشمل كلّ التغيّرات الفسيولوجيّة والانفعالية والعلائقية التي تنتاب الذات الانسانية، سواء كانت من ناحية المظاهر الجسمانية، أو التغيّرات العقليّة والسلوكيّة والاجتماعيّة. النمو حركة دائمة وتغير متصل يسعى لغاية نهائية وهي الاكتمال، تتوالى هذه الحركة في التسلسل قدماً للأمام، وتتتابع في سياق تنتقل فيه الشخصية من مرحلة سابقة إلى مرحلة لاحقة دون تخط لأي من المراحل ، وتنتقل العمليات العقلية والوظائف النفسية من عمليات دنيا إلى عمليات عليا واعية غير مباشرة. وهوسلسلة متواصلة من التغيرات التي تحدث نتيجة للنضج والخبرة وأن النمو يتضمن تغيراً كيفياً. وذلك يعنى أن النمو لا يتألف بالضرورة من إضافة بعض البوصات إلى طول الفرد أو تحسين مقدرته ، ولكن النمو في الحقيقة هو عملية معقدة لدمج تركيبات ووظائف عدة.وهو التغيرات الجسمية والفسيولوجية من حيث الطول والوزن والحجم والتغيرات التي تحدث في أجهزة الجسم المختلفة والتغيرات العقلية المعرفية والسلوكية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة .

د) مفهوم النمو النفسي: عملية تحقيق الشخص لذاته ، يستثمر فيه الفرد كل إمكاناته ومؤهلاته وقدراته الحقيقية والواقعية توظيفاً يمكنه من تحقيق التوازن والمعادلة بين الحاجات والدوافع من جهة ، وبين البيئة والمحيط والتربية والأخلاق من جهة ثانية.

هـ) مفهوم النمو الاجتماعي: يهتم بدراسة كل مظاهر النمو المرتبطة بنتائج عملية التنشئة والادماج الاجتماعي التي يخضع لها الفرد في الأسرة والمجتمع وفي جماعة الرفاق ، وذلك باعتماد قواد ونظم الحياة الاجتماعيةكالمعايير والأدوار والاتجاهات والقيم الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

و) مفهوم النمو الانفعالي: يشكل الجانب الانفعالي احد الابعاد الاساسية التي يتم التركيز عليها في دراسة يدرس نمو الفرد. ويضم هذا البعد الانفعالات المختلفة وتطورها مثل الحب والكره والتهيج والحزن والتغيرات التي تطرأ على الفرد في مراحل النمو المختلفة، وفي تفاعل كبير بين المكون الوراثي والمحيط البيئي.

ي) مفهوم النمو العقلي: يتعلق الامر بكل مايؤشر على نمو الوظائف العقلية والبنيات الذهنية والعمليات العقلية العليا مثل الذكاء والإدراك والتذكر والحفظ والانتباه والتخيل والتفكير والتركيب والتحليل والنقد... إلخ ، كما يهتم كذلك بتفسير عمل الجهاز العصبي والدماغ والحواس.

عينة البحث

بدأت إجراءات الدراسة خلال الموسم الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ واختيرت عينة البحث وفقا شروط أهمها العلاقة المباشرة بالموضوع. وتعد هذه العينة مناسبة جدا للأغراض البحث الحالي .حيث روعي في هذه العينة أن تشمل جميع الثانويات التأهيلية التابعة للمديرية الإقليمية لمراكش. ومن اجل ضمان قدرة هذه العينة على تمثيل المجتمع الإحصائي المدروس ، تم التأكيد على أهمية حجم العينة ، حيث بلغت ثلاثين أستاذة وأستاذ، يدرسون مادة الفلسفة بمستوى الجدع المشترك ، أو مروا بتجربة تدريس هذا المادة بهذا المستوى في السنوات الماضية.

لما كانت موضوعية نتائج البحث وصدق محتوياتها تتوقف على نوع العينة ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي للبحث، فان عملية انتقاء هذه العينة تخضع لشروط الدقة والعلمية ،التي تسمح وتعطي فرصا وحظوظا متساوية لوحدات المجتمع الأصلي بالظهور على أساس الاختيار العشوائي ، سالكين بذلك أهم خطوات منهج البحث.

إن مجتمع الدراسة في هذا البحث هو جميع الأستاذات والأساتذة الذين يدرسون أو سبق لهم أن درسوا مادة الفلسفة بمستوى الجدع المشترك ، والمنتمين إلى المديرية الاقليمية لمراكش ، التابعة لجهة مراكش- أسفي، من خلال عينة تضم ٣٠أستاذة وأستاذ.

إن هذه العينة موزعة على تراب إقليم مراكش ، وقد كان عدد دلائل الاستمارة الصالحة بقدر عدد أفراد العينة ، وبذلك تكون نسبة دلائل الاستمارة المسترجعة من أفراد العينة 100 في المائة.

لما كانت موضوعية نتائج البحث وصدق محتوياتها تتوقف على نوع العينة ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي للبحث ، فان عملية انتقاء هذه العينة تخضع لشروط الدقة والعلمية ، التي تسمح وتعطي فرصا وحظوظا متساوية لوحدات المجتمع الأصلي بالظهور على أساس الاختيار العشوائي ، سالكين بذلك أهم خطوات منهج البحث.

إن مجتمع الدراسة في هذا البحث هو جميع المدرسين لمادة الفلسفة بالجذع المشترك ، المنتمين إلى نيابة مراكش ، أكاديمية مراكش تانسيفت الحوز، من خلال عينة يبلغ عدد أفرادها 30فردا. ويمكن تقسيم عينة البحث إلى فئتين أساسيتين :-

١- 20 مدرسا من المجال الحضري لمراكش بنسبة 80في المائة من مجموع افراد المجتمع الأصلي للبحث

٢- 10 مدرسين من المجال الشبه الحضري لمراكش بنسبة 20في المائة من مجموع افراد المجتمع الأصلي للبحث . إن هذه العينة موزعة على تراب نيابة مراكش ، وقد كان عدد الاستمارات الصالحة بقدر عدد أفراد العينة ، وبذلك تكون نسبة الاستمارات المسترجعة من أفراد العينة 100 في المائة.

جدول رقم -1- توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمستوى التعليمي والاقدمية العامة

المعطيات العامة		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	07	23
	أنثى	23	77
المستوى التعليمي	باكالوريا	00	00
	إجازة	15	50
	ماستر	10	33
	دكتورة	05	27
الاقدمية العامة	اقل من 5	05	16
	5-10	08	26
	10-20	09	32
	اكثر من 2O	08	26

اداة البحث

إن تنوع المتدخلين والفاعلين في مجال رصد اثر توظيف التمثلات في تحفيز المتعلم على الانخراط التلقائي في بناء الدرس الفلسفي، وما ينتج عن هذا التنوع في تعدد اساليب واليات وادوات هذا الرصد ، تفرض ضرورة تنويع تقنيات جمع المعطيات انسجاما مع الطبيعة الاستكشافية الميدانية للموضوع و بغية الالمام الشامل بتفاصيله. وفي هذا الصدد سيتم اعتماد تقنيتين أساسيتين هما:-

أ) تقنية التحليل الوثائقي: تعتمد على استثمار المعطيات الاحصائية وتحليل التقارير المنجزة.

ب)تقنية الاستمارة: أعدت الاستمارة للبحث بناء على عدد من القراءات المنهجية حول اثر الانطلاق من رصد تمثلات المتعلمين في تيسير عملية مشاركتهم الذاتية والفعالة في بناء المعارف المتعلقة بالدرس الفلسفي بمستوى الجدع المشترك بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، والمؤشرات التي تنضوي تحتها مجموعة من الأسئلة المتعلقة بمواقف أفراد العينة وآرائهم حول الموضوع ، وذلك بغية تجميع البيانات بطريقة موضوعية، من خلال استجواب عينة من الأستاذات والأساتذة الذين يدرسون مادة الفلسفة في مستوى الجدع المشترك(حوالي ٣٠ أستاذ)، استخدمت الباحث الاستمارة كأداة للدراسة ، وذلك لمناسبتها لهدف الدراسة وطبيعة أفراد العينة . وقد ضمت أسئلة الاستمارة ثلاثة محاور أساسية وأربعة عشر مؤشرا : يختص المحور الأول ببيانات شخصية وعائلية عن المدرسة والمدرسة الذي يدرس مادة الفلسفة ، ويختص المحور الثاني برصد مدى اهتمام مدرسي الفلسفة بكل ما يدور ويطرأ في الفصول الدراسية الخاصة بتدريس الفلسفة ، بينما يختص المحور الثالث بتبيان تصورات مدرسي الفلسفة حول أهمية توظيف التمثلات في بناء الدرس الفلسفي بالجذع المشترك ، ليتناول المحور الرابع والأخير بعض الحلول التي يقترحها أفراد العينة للارتقاء بجودة الممارسات الصفية للمدرسات والمدرسين المكلفين بتدريس مادة الفلسفة .

إذا كان الهدف الأساسي من الدراسة هو رصد أثر التعامل الايجابي للأساتذة مع تمثلات المتعلمين في الرفع من جودة تدريس مادة الفلسفة ، وكذا تشخيص وظائف أسباب هذه الظاهرة وتجلياتها وأبعادها المختلفة ، من اجل الخروج باستنتاجات وخلاصات تقارب هذه الإشكالية من كل جوانبها الممكنة ،فإننا حرصنا كل الحرص على أن يكون مضمون الاستمارة ترجمة لفرضيات البحث واشكاليته ،مما حتم علينا منح أهمية كبرى لتحضير أسئلتها وإعداد مضامينها وتجريبها المؤقت ، ثم ترميم نواقصها فتوزيعها .

بسلوكنا هذه الخطوات ، توصلنا في النهاية إلى وضع هيكلة المقابلة المتمثلة في ١٤ مؤشرا أساسيا ، يكون المبحوثون بواستطها مطالبين بالإجابة على أسئلتها ، وهذا الاختيار يكون له عدة مبررات يمكن تلخيصها في النقاط التالية :-

١- الحصول على إجابات واضحة ذات قيمة تشخيصية.
٢- سهولة تفريغ نتائج الاستمارة.
٣- تجنب الضبابية وكل أشكال اللبس في صياغة محاور الاستمارة.
٤- سهولة قياس الظاهرة انطلاقا من نتائج الاستمارة.

مراحل إعداد دليل الاستمارة

اولا- الاطلاع على دراسات وتجارب سابقة في دراسة الظواهر التربوية ،قصد تحديد أهم الأساليب الموظفة في الدراسات الميدانية .
ثانيا- الاطلاع على الأسلوب العلمي في إعداد الاستمارات وكذا أنواعها ، قصد اختيار الملائم منها لدراسة الظواهر التربوية ،
ثالثا- مراجعة وتصفح كل ما أنجز حول موضوع تناول مكانة التمثلات في المنظومة التربوية قدر الإمكان نظريا ومنهجيا وميدانيا.
رابعا- تحديد المؤشرات الأساسية قضية استثمار تمثلات المتعلمين في تدريس مادة الفلسفة ، والتي ستشكل بنية الاستمارة ومحاورها.
خامسا- من اجل حفز أفراد العينة وجلب انتباههم الى المشاركة الفعالة في الدراسة والإجابة بدقة على أسئلة الاستمارة ، بدأنها بتوجيه شكر خاص عن مجهوداتهم في اغناء البحث التربوي ببلادنا ، ثم استهلال الاستمارة ببطاقة شخصية عن المبحوث تضم بيانات عن السن والمستوى التعليمي والاقتصادي ، مع التركيز على إغفال وكتمان كل ما يمكن أن يشير أو يكشف عن هوية المستجوب أو يدل على شخصيتهم ، التماسا للعناصر الموضوعية و الأمانة العلمية .
سادسا- حرصا على نجاعة الاستمارة الموظفة ، اقترحنا هذه المقابلة على عينة تجريبية من الأساتذة بإقليم مراكش ، وبناء على نتائج التجربة تم تعديل بعض الأسئلة وإزالة البعض الأخر.

مضامين الاستمارة

أثناء بناء مضامين الاستمارة، تم الانطلاق من عنصرين أساسيين :-
العنصر الأول : مدى اهتمام مدرسي الفلسفة بكل ما يدور ويطرأ في الفصول الدراسية الخاصة بتدريس الفلسفة .
العنصر الثاني : تصورات مدرسي الفلسفة حول أهمية توظيف التمثلات في بناء الدرس الفلسفي بالجذع المشترك.
وتتكون الاستمارة من احد عشر مؤشرا أساسيا هي :-
١- طبيعة التمثلات عند متعلم الجذع المشترك .
٢- مصدر التمثلات عند متعلم الجذع المشترك .
٣- تعبير المتعلم(ة) عن تمثلاته بخصوص الدرس الفلسفي .
٤- تحفيز التمثلات لمتعلم(ة) الجذع المشترك على المشاركة في الدرس
٥- أشكال هذا التحفيز.
٦- إعاقة التمثلات لبناء الدرس الفلسفي .
٧- اهتمام المتعلم بتمثلات زملائه في مادة الفلسفة.
٨- تعامل المدرس ديداكتيكيا مع تمثلات المتعلمين في الدرس الفلسفي.
٩- نوع الإستراتيجية الديداكتيكية التي يوظفها المدرس في التعامل مع تمثلات المتعلم في درس الفلسفة .

تقديم الاستمارة

إذا كان الهدف الأساسي من الدراسة هو رصد تصورات مدرسي الفلسفة بالجذع المشترك حول أهمية التمثل في بناء الدرس الفلسفي ، وكذا تشخيص وظائف التمثلات ومصادرها وأبعادها المختلفة ، من اجل الخروج باستنتاجات وخلاصات تقارب هذه الإشكالية من كل جوانبه الممكنة ، فإننا حرصنا كل الحرص على أن يكون مضمون الاستمارة ترجمة لفرضيات البحث واشكاليته ، مما حتم علينا منح أهمية كبرى لتحضير أسئلتها وإعداد مضامينها وتجريبها المؤقت ، ثم ترميم نواقصها فتوزيعها .

بسلوكنا هذه الخطوات ، توصلنا في النهاية إلى وضع هيكلة الاستمارة المتمثلة في 11مؤشرا أساسيا ، يكون المبحوثون بواستطها مطالبين باختيار أجوبة من مقترحات ، وهذا الاختيار يكون له عدة مبررات يمكن تلخيصها في النقاط التالية :-

١- الحصول على إجابات واضحة ذات قيمة تشخيصية .

٢- سهولة تفريغ نتائج الاستمارة.

٣- تجنب الضبابية وكل أشكال اللبس في صياغة محاور الاستمارة.

٤- سهولة قياس الظاهرة انطلاقا من نتائج الاستمارة .

٧) طبيعة ونوع البحث

في ظل افتقار الدراسات السابقة لشرط التحيين في المعطيات والمؤشرات ، وذلك في حدود معرفتنا، تصنف الدراسة الحالية ضمن البحوث الاستكشافية التحليلية التي تتوخى الكشف والاستطلاع والتوسع في تحليل جوانب الاشكالية وتحليل النتائج المتوصل اليها واغناء التراكم المعرفي للظاهرة بمؤشرات جديدة محينة.

٨) منهج البحث

اعتمدنا لإلقاء الضوء على حيثيات الاشكالية الواردة في البحث الاجابة على اسئلتها ، على منهج المسح الاجتماعي بالعينة ، وذلك لا مجال ومجتمع البحث جد واسعين ،فهذا المنهج يتيح جمع نعطيات ميدانية كافية نسبيا للدراسة العلمية للموضوع. الشيء الذي يجعل هذه الدراسة المتعلقة بهذا البحث تجرى وفق المنهج الاستكشافي الاستطلاعي الميداني : حول النماذج والتطورات التفسيرية التي يدلي بها المستجوبون حول اثر التمثلات وتجلياتها في بناء الدرس الفلسفي بالجذع المشترك بالمديرية الإقليمية بمراكش.

٩) الأساليب الإحصائية المعتمدة

طبيعة البحث والمشكلة التي ندرسها ، تفرض اعتماد أسلوب إحصائي يقوم على حساب النسب المئوية للاجابة عن كل سؤال ، ثم مقارنة النتائج بين النسب وفق الخطوات التالية :-

أولا- حساب النسب المئوية للإجابات على كل سؤال من أسئلة الاستمارة بالنسبة لمدرسي الفلسفة بالجذع المشترك.

ثانيا- حساب مجموع الإجابات على كل عنصر او مؤشر ونسبها المئوية لتعبر عموما عن سلبية الاجابة او لتمثل ايجابياتها .

رغبة في نجاح الدراسة وتحقيق أهدافها . عملنا على مضاعفة الجهود قصد إبراز محاور الاستمارة وتوجيهها نحو ما يخدم البحث ويعمل على اغناء مضامينه وإثراء محاوره سعيا وراء الإلمام قدر المستطاع بكل ما يتعلق بموضوع البحث ، وهذا ما ستبرزه بقية فصول البحث.

تعتبر عملية تفسير النتائج ، من أهم العمليات المكونة للبحث السوسيولوجي و الطبيعة الميدانية، لأنه يمكن من الوقوف على دلالات هه النتائج، وإبراز معالمها الكبرى ، قصد الخروج برؤية موضوعية تنطلق من الواقع ، وتعود إليه ، وتقدم حلولا معقولة لحل المشكلة المطروحة .

١٠) حدود البحث

يتحدد إطار هذا البحث بما ياتي :-

أولاً- التحديد المكاني

اقتصر البحث على تراب المديرية الاقليمية مراكش المنتمية إداريا إلى أكاديمية مراكش- اسفي، حيث تم اختيار اقليم مراكش كمكان لإجراء الدراسة لاعتبار اساسي، يتجسد في كون اقليم مراكش يحتل المرتبة الاولى وطنيا من حيث جودة المؤشرات التربوية لقطاع التعليم، والكفايات المهنية لمدرسي مادة الفلسفة.

ثانياً- التحديد الزمني

أجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي٢٠١٢- ٢٠١٣وذلك بالتوزيع المباشر لأدوات البحث

ثالثاً- التحديد الموضوعي

تحديد الإطار الموضوعي للبحث باستطلاع أراء وتصورات المستجوبين من مدرسي الفلسفة بالجذع المشترك المنتمين الى نيابة مراكش حول موضوع التمثلات.

١١) دواعي البحث

* **أولهما اعتبار ذاتي** : يتمثل بالخصوص في معرفتنا لهذا الموضوع الذي ارتبطنا به من حيث التكوين والنشاط المهني المتراكم، من هنا فان هذا العامل سيساعدنا إلى حد كبير في إجراء الدراسة في ظروف مناسبة، ينضاف إلى ذلك الرغبة والاهتمام الشخصي بمسألة التمثلات في المنظومة التربوية.

* **ثانيهما اعتبار موضوعي**: يثمتل في ضرورة معرفة الواقع التربوي لتدريس الفلسفة بالجذع المشترك، وتحقيق مقاربة ميدانية لكل تجلياته، بحيث تعتبر هذه الدراسة ضرورة علمية وشرط أساسى لمواجهة التحديات المتنامية التي يفرضها الدرس الفلسفي في كل المجلات .

١٢) أهمية البحث

تستند اهمية الدراسة الى عدد من الاعتبارات :-

* يبرز الواقع العلمي بالمغرب أن الأبحاث التربوية التي تباشر قضية التمثلات بالدرس الفلسفي قليلة تعد على رؤوس الأصابع ، ولا سيما في الجذع المشترك لما تمثله هذه القضية –كما سبق ان اشرنا – من حساسية وخصوصية ، فلا تخفى على احد أن اغلب الدراسات التي تتناول هذه القضية تاخد طابعا نظريا و تقنيا محضا . وفي هذا السياق يمكن تصنيف هذه الدراسة ضمن الأبحاث التي تواجه هذه الاشكالية ميدانيا في الثانوية المغربية .

* تتسم هذه الدراسة بالجرأة في طرح ، حيث تباشر الدراسة هذه القضية على الرغم من حساسيتها في إطار معالجة القضايا التربوية مهما كانت درجة حساسيتها وخصوصيتها .

* تندرج هذه الدراسة ضمن موجات الإصلاح والتأهيل والارتقاء بجودة افعال تدريس الفلسفة بالجذع المشترك .

* أهمية الدراسة تنبع كذلك من مكانة موضوع التمثلات في الرقي بتدريس الفلسفة وتحبيبها الى المتعلم ، ومن هنا فان دراسة هذه القضية وتحديد معالمها ووضعها في مسارها الإحصائي ، كل هذا يصب في مسار العمل على بناء تصورات علمية وفكرية يمكنها أن تعمل على محاصرة هذه الظاهرة ، ومن ثم العمل على فهمها وتوظيفها بشكل معقلن.

١٣) أهداف البحث

* استعراض الأطر النظرية والمفاهيم المتعلقة بهذا البحث في منحى المقاربة الأولية لأهم مشاريع دراسة أهمية التمثلات في الدرس الفلسفي بالمغرب بما تستلزم من عناصر التشخيص والعلاج والتحليل .

* تطوير تقنيات بيداغوجية خاصة بتحفيز المتعلم ذهنيا ونفسيا وعرفيا لكي يفصح عن تمثلاته في الدرس الفلسفي.

* تحسين الخدمات التي يمكن للمدرس تقديمها للجماعة الصفية قصد تحفيز أعضائها لاجتياز مرحلة الإفصاح عن التمثلات ومناقشتها في الدرس الفلسفي في ظروف جيدة.

* المساهمة الفعلية في إيجاد الحلول الواقعية للتعامل السليم مع قضية التمثلات في الدرس الفلسفي

* رصد تصورات أفراد العينة حول موضوع التمثلات وعلاقتها بتدريس الفلسفة للتلميذ المغربي .

* تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تساهم في تدليل الصعوبات التي تقف حجرة عثرة أمام مسلسل الإصلاح والتأهيل الضروري للرفع من جودة الدرس الفلسفي بالمغرب.

١٤) منطقة البحث

(مراكش) أصله أمازيغي أموراكوش مركب من كلمتين 'أمور' و 'أكوش' أي أرض الله. ويستعمل الأمازيغ كلمة تامورت أو أمور التي تعني البلاد كثيراً في تسمية البّلدان والمدن..

وصفت مراكش بأنها المدينة الحمراء، الفسيحة الأرجاء، الجامعة بين حر وظل ظليل وثلج ونخيل، عاصمة دولة المرابطين والموحدين والسعديين، قال فيها صاحب وفيات الأعيان: مراكش مدينة عظيمة بناها الإمام يوسف وهي قاعدة بلاد المغرب وقطرها ومركزها وقطبها، فسيحة الأرجاء، صحيحة الهواء، بسيطة الساحة ومستطيلة المساحة، كثيرة المساجد، عظيمة المشاهد، جمعت بين عذوبة الماء، واعتدال الهواء، وطيب التربة، وحسن الثمرة، وسعة الحرث، وعظيم بركته.

تقع مراكش على بعد ٣٢٧ كلم جنوبي غربي العاصمة المغربية الرباط، 580كلم جنوبي غربي طنجة، 239كلم جنوب غرب الدار البيضاء، 196كلم جنوبي غربي بني ملال، 177كلم شرقي الصويرة و١٥٣ كلم شمالي شرقي أغادير.

عدد مدارس مراكش ستة أشهرها مدرسة بن يوسف والمدرسة العباسية ومدرسة حومة باب الدكالة، ومدرسة الشعب ومدرسة المواسين ومدرسة حومة سيدى محمد بن صالح، كما يتواجد في المدينة العديد من مراكز التعليم العالي من ضمنها:-

١- جامعة القاضي عياض: المعروفة أيضاً بإسم جامعة مراكش التي تمَ انشاؤها عام ١٩٧٨ وتضم ١٣ كلية

٢- المعهد الوطني للعلوم التطبيقية في مراكش الذي أنشأته عام ٢٠٠٠ وزارة التعليم العالي وتتخصص في الهندسة والأبحاث العلمية

٣- المعهد العالي للعلوم التجارية: الذي أسسه أحمد بانيس عام ١٩٨٧ ويتمتع بإدارة خاصة ويتخصص في علوم التجارة وإدارة الأعمال.

٤- الجامعة الخاصة بمراكش

١٥) منطقة البحث

تشكل قضية التمثلات وكيفية استثمارها في الدرس الفلسفي حقلا علميا وخصبا لمجموعة من الباحثين والدارسين ،ولاسيما في العقود الأخيرة من القرن العشرين .ويمكن القول ان المكتبة المغربية بدات تغتني الى حد كبير بعطاءات الدراسات والأبحاث حول التمثلات بصورة عامة ، ومع أهمية العطاءات يمكن القول أن الدراسات التي كرست نفسها لدراسة التمثلات في علاقتها بالفلسفة مازالت في باكورتها الأولى وما زالت هذه القضية تحتاج الى هم الباحثين وجهودهم .

فالدرسات التي حاولت أن تعالج واقع تدريس الفلسفة بالعليم الثانوي التاهيلي بشكل عام ودور التمثلات بشكل خاص تعاني من ندرتها واكتسائها للباس المقالات والشدرات المنتشرة هنا وهناك. ، اذ قلما نجد دراسات تربوية متكاملة ومجموعة في مجلدات أو كتب يمكن الرجوع اليها عند الاقتضاء . .فدراسة مثل هذه القضية تستوجب الحذر وتقضي مزيدا من اليقظة والإحساس بالمسؤولية . ولذلك فإننا ستعرض في هذا السياق بعض الدراسات المجانسة لإشكالية بحثنا والقريبة من هاجسه .

دراسة ميشل طوزي : يرى الباحث مشيشل طوزي الواردة في كتابه " بناء القدرات والكفايات في الفلسفة " أن الحاجة إلى هذا الفصل الخاص بالتمثلات والذي يعرض الأهداف النواتية ، نابعة من كون التفكير الفلسفي يعد سواء تعلق الأمر فيه بالمفهمة أو بالأشكلة قطيعة مع الآراء الشائعة ،ذلك أن التلميذ يمتلك تمثلات مسبقة عن الفلسفة وعن المفاهيم التي تتناولها ،وهو لم يقدم بعد على ممارستها وعلينا إذا أردنا أن نجعله يفكر ألا نتسرع في استبعادها لذا سيقوم في المقام الأول بتحليل الوسائل الممكنة والكفيلة بإظهار هذه التمثلات بكيفية واضحة من أجل تناولها ديداكتيكيا ، ليرى بعد ذلك ما هي الوسائل الممكنة الكفيلة بإجراء القطائع الضرورية من أجل تجاوزها .

يستعمل الباحث مفهم " التمثل " بدل عن مفهوم " الرأي " و " الحكم المسبق " لكونه يمتاز بالقدرة على الإحالة إلى بعد فرداني وإلى بعد اجتماعي ، يتعلق بمحتويات وحقل هذا التمثل كما أظهر ذلك دوركايم .

من هنا يكون تلميذ السنة الثانية باكالوريا من التعليم الثانوي قد كون لنفسه تمثلا معينا عن مدلولات البرنامج الدراسي ، كالحرية والسعادة والشغل .

إن هذا التمثل عن الفلسفة وعما ينبغي أن يكون عليه الفكر الفلسفي ممارسة وتدريسا وهو ما يهمنا كباحثين لأنه يعبر عن الموقف الشخصي للتلميذ ،يمكن أن يشكل عائقا أمام تعلم الفلسفة في القسم النهائي وذلك لعدم يقينه ولسمته التقريبية .

إن تمسك التلميذ العنيد بتمثلاته يحد من نجاعة كل تدريس للفلسفة و يؤدي إلى :-

١- دفع التلميذ إلى إبداء مواقف عدائية رافضة لتدريس الفلسفة .

٢- إضفاء صبغة شبه –علمية على تلك التمثلات .

لهذا يقترح Migne عدة لتجميع وإظهار التمثلات المسبقة ، ليعقبها بعد ذلك تدريس يجعل التلميذ في مواجهة المعرفة العلمية لكن المعرفة الفلسفية ليست لها نفس المنزلة التي تتمتع بها " المعرفة العلمية " لدى يجب التوجه صوب الأعمال التي أنجزها فريق ألبيرتيني وأساتذة العلوم الإقتصادية ،والتي تحاول ديداكتيكيا أن تؤسس التمثلات على علاقة جدلية بين القطيعة والإستمرارية :انطلاقا من مواجهة التمثلات الخاصة بالتلاميذ ب :-

١- الفكر المكون والمكون لكبار الفلاسفة .

٢- إحداث قطيعة ميكروسكوبية في نسق تمثلات التلاميذ .

٣- إعطاء الفرصة لمواجهة آراء التلاميذ بعضها لبعض .

لقد اقترح الباحث بعض العدد الممكنة التي لا معنى لكل منها في ذاته وإنما من منظور ديداكتيكا الفلسفة ، وهي (أي العدد المقترحة) :-

١- تسمح اللغة الصورانية بانبثاق التمثلات انطلاقا من جدر " نسق – القيم – الوجدانية " للفرد .

٢- يشتغل " فرز الجودة " على مستوى أكثر ارتباطا بالدماغ – منطلقا من تحديدات المدلول ، فيسمح بتعيين مدى قرب أو بعد تمثله عن هذا المفهوم أو ذاك ومقارعته معرفيا بتمثلات أقرانه .

القسم الثاني: التأطير النظري لإشكالية البحث

تعريف التمثلات: لقد آثار مفهوم التمثلات العديد من التساؤلات حول تعريفه وتحديده الإصطلاحي والاشتقاقي والأكاديمي والسيكولوجي والإجرائي، هذه التساؤلات التي أدت إلى خلق تراكم معرفي وعلمي كبير لا يمكن لأي باحث تربوي أو إطار مؤسساتي – مهما كان توجهه العلمي والفكري أو خصوصيات مجال انشغاله- أن يستهين بهذا التراكم أو ينقص من قيمته أو يستغني عنه نهائيا، الشيء الذي يرفض ضرورة إبراز معالم هذا التراكم المعرفي المتعلق بتعريف مفهوم التمثلات من خلال العناصر التالية :-

تعدد التعاريف وكثرتها وتنوعها واختلافها، بل تناقضها أحيانا وإن كانت كلها تصب في مجال واحد ألا وهو تحديد مفهوم التمثلات .

ارتباط التعريف المعطى للتمثلات ارتباطا وثيقا بالمجال الذي يشتغل عليه الباحث أو الدارس سواء كان تربويا أو سيكولوجيا أو فلسفيا أو سوسيولوجيا .

العلاقة الوطيدة التي تربط مفهوم التمثلات بالبنية الديداكتيكية والمواصفات البيداغوجية والتربوية للمنظومة التربوية بشكل عام، والتي ينظر إليه من زاوية معينة تتحكم فيها مجموعة من الخصوصيات الفكرية والثقافية والبيداغوجية .

تأثير تعريف مفهوم التمثلات بالتحولات الجذرية والعميقة التي تعرفها المنظومة التربوية، مفهوم التمثلات في بداية الاستقلال،

ليس هو مفهوم التمثلات أثناء اعتماد التدريس بيداغوجيا الأهداف وليس هو مفهوم التمثلات حاليا، أي منذ مطلع الألفية الثالثة أو ما يسمى بعشرية الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي تزامنت مع عصر الثورة الالكترونية والطرق السيارة للمعلومات والمنافسة الرقمية .

١) الدلالة الاشتقاقية

أ- في اللغة العربية: التمثل مصطلح مشتق من مثل يمثل، تمثل له الشيء أي تصور وتشخص له قال تعالى <<فأرسنا إليها روحنا فتمثل لها بشرا سويا >> (سورة مريم ، الآية ١٧)، يقول ابن منظور في لسان العرب <<ماثل الشيء شابهه، ومثل له الشي: صوره حتى أنه ينظر إليه وامتثله هو تصوره ... ومثلت له كذا تمثيلا، إذ صورت له مثاله بكتابة وغيرها ... ويقال وامتثلت مثال فلان، " احتذيت حدوه وسلكت طريقه ... وامتثل منه اقتص" (ابن منظور،، ١٩٩٠ صفحة ٦١٣.) فالثمتل هو شبيه الشيء. وجاء في المعجم الوسيط "مثل الرجل بين يدي فلان مثولا: قام بين منتصبا ومثل زال عن موضعه" (محمد شرقي،، ٢٠٠٩) .

من خلال التحديد اللغوي يمكن استنتاج أن كلمة تمثل حدد معناها كعملية تفكير، لها ارتباط وثيق بمجموعة من الصور الذهنية حول الموضوع المصور لذلك يمكن التأكد على أن مادة "مثل " في الغة العربية تدور على معان منها (سعيد حليم، ، ٢٠٠٩ ص ١٩٩)

المشابهة والمناظرة ماثل الشيء أي شابهه وناظره ومن ذلك تحت الثماثل :أي نحتها على غرار مثال في الواقع أو الذهن .

الإحتداء والإتباع كقولهم: امتثلت سلوك فلان إذ حدوت حدوه واتبعت خلقه.

القصاص كقولهم امتثلت منه إذ اقتصت منه لجرم فعله .

الإنتصاب والقيام كقولهم امتثلت فلان بين يدي فلان .

الزوال من مكان إلى مكان .

ب- في اللغة الفرنسية : يذهب " ليترى" في اللغة الفرنسية إلى نفس المعنى الموجود في الدلالة في اللغة العربية، فالتمثل هو استحضار الأشخاص أو الأشياء إلى الذاكرة أو إلى الذهن. { يحدد قاموس La grande Larousse مصطلح التمثل représentation بوصفه حضور الشيء ومثوله أمام العين أو في الخيال بواسطة الرسم أو النحت أو اللغة أثناء الكلام }٥. وجاء في معجم "لالاند" التمثل هو كل ما هو حاضر في الذهن " 1968 ,, la land) .P.921)

وفي معجم "يرون" : " التمثل هو محتوى ملموس لفعل ذهني " (محمد شرقي،، ٢٠٠٩). أما المعجم الموسوي للتربية والتكوين فيعرف التمثل بكونه " فعل ذهني يتناسب الفرد من خلاله مع الشيء" (محمد شرقي،، ٢٠٠٩) . أما بالرجوع إلى قاموس PETIT ROBER فيعرف فعل "مثل "représenter بتعريفات نذكر منها (محمد شرقي،، ٢٠٠٩) : إحضار عرض مثول أمام العين بتقديم موضوع غائب أو مفهوم إلى الذهن بإثارة صورته كي تظهر بواسطة موضوع يشبهه أو تماثله .

على العموم يمكن القول إن مفهوم الثمتل في اللغة الفرنسية يكتسي حللا متعددة ،فكلمة" la represrntation " أي التمثل مشتق من فعل اللاتيني representare الذي يعني إحضار الشيء إلى الذهن بواسطة وسائل متعددة كالرسم والنحث واللغة .

٢) الدلالة الاصطلاحية

أ- الدلالة السوسيولوجية : يجمع المهتمون بالدراسات السوسيولوجية المرور عليه مرور الكرام دون مساءلته ومقارعته لان أغلب الأبحاث الاجتماعية تتخذه منطلقا لسبر أغوار الظواهر الاجتماعية ومقاربتها علميا وإجرائيا .

إن هذه الأهمية التي يضطلع بها مفهوم الثمتلات في الأنساق الاجتماعية هو ما أوحى لرواد علم الاجتماع العمل على توحيد الجهود في محاولة للخروج بتعريف هو حد للتمثلات على الأقل في حدوده الدنيا، فالعناصر المشتركة بين مختلف التعاريف السوسيولوجية، تتجلى في كون التمثلات هي تصورات اجتماعية وتفسيرات سوسيولوجية تنبني على شكل قيم ومعايير السلوك والذوق والقول ووظيفتها الأساسية هي تأسيس وبناء الحياة الاجتماعية الذهنية اعتمادا على التفاعلات القائمة بين الأفراد والجماعات، وبالتالي فهي لا تقبل الشكل أحيانا .

أ- ١- تعريف "دوركهايم": لقد اكتسى مفهوم التمثلات شهرة كبرى مع "إميل دوركهايم" كرائد من رواد علم الاجتماع، باعتباره شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية ونظام من أنظمة التفسير للمجتمع ولمختلف ظواهره ، يقول "إميل دوركهايم" : التمثلات هي ذلك التدفق الداني من صور الحياة، تدفع بعضها البعض كتدافع مجرى النهر دائم السيلان ولا تبقى على حاله. إنها تتغير بتغير الحياة الاجتماعية وإذا كانت التمثلات شخصية فالمفاهيم لا شخصية، ومن خلالها تتمكن العقول من التواصل " (Durkheim، ١٩٦٨،P65.). فالتمثل حسب "دوركهايم" يعكس الحياة الواقعية من جهة ويعمل على تمثيل هذا الواقع من جهة ثانية، فالتمثلات أنماط وأنواع لها علاقات وطيدة بالأوضاع والمكانة والموقف والاتجاه والإرث الثقافي والمستوى المعرفي والنفسي للفرد والهدف من هذا التمثلات دائما هو بناء الحياة الاجتماعية وضمان استمرارها .

أ– ٢– تعريف "بيربوردیو" : يربط "بورديو" مفهوم التمثلات سواء من حيث نوعية هذه التمثلات أو من حيث الكيفية المعتمدة في تمثل الواقع الاجتماعي بما يعرف عنده ب habitus، والتي تعني منظومة من الإدراكات والتقديرات والتي تعطي لمكانة الفرد داخل المجتمع معنى معين، فالتمثلات عند "بورديو" بمثابة الجهاز المسؤول عن إصدار طابع المشروعية على الفوارق الاجتماعية كتبرير عملية إعادة الإنتاج للتفاوت الطبقي، يقول "بورديو" : " إن التمثل الذي يكون لدى الأفراد عن وضعهم في القضاء الاجتماعي ... يتولد عن التمثل الذي يكون أصول الإدراك والتقدير التي تتولد بدورها عن وضعية معينة تحددها المكانة في توزيع الخيرات المادية والرأسمال الرمزي والتي تدخل في اعتبارها التمثلات التي تكون لدى الآخرين عن هذه الوضعية ...." (بيربوردیو ،، ١٩٩٠ ص ٥.).

أ – ٣ – تعريف علم الاجتماع المغربي: بالعودة إلى الدراسات الاجتماعية بالمغرب، نجد أن القاسم المشترك لمفهوم التمثلات في سياقه السوسيولوجي لا يختلف كثيرا عن ما هو معروف عند جميع علماء الاجتماع الأجانب، فالتمثلات في قاموس علم الاجتماع المغربي بمثابة آلة ذهنية واجتماعية تقول على تمثل تشكيلات ومكونات المجال الاجتماعي بمختلف أبعاده. يقول محمد "بوغالي": " كل تمثل إلا ويمنح معطياته وتنظيماته ولو كان مختزلا من سجلات ديناميكية خاصة بالشخص وبالتالي فهي لاتقبل الشكل أحيانا " (العربي السلماني،، ٢٠٠٩ ص ١٢١ .)

ب– الدلالة السيكولوجية: لقد نال مفهوم التمثلات حظه من العناية والدراسات السيكولوجية كما في المفاهيم الأخرى التي لها دور أساسي في بناء الذات الإنسانية، وفي فهم مختلف تجلياتها الظاهرية والباطنية، ومن تم تفسير كل السلوكات وردود الأفعال الصادرة عن الإنسان في مختلف مراحل حياته. وإذا كان مفهوم التمثل من المفاهيم السيكولوجية التي ينتابها بعض الخلط وعدم الدقة في الاستعمال على حد التعبير "محمد شرقي"، فان عملية تحديد معالم الدلالة السيكولوجية لهذا المفهوم أمر صعب وليس بالهين، نظرا لغزارة الإنتاج المعرفي الذي رافق استعمال هذا المفهوم في الدراسات التقنية، والتدخل الملاحظ في توظيفه من خلال علاقته بمفاهيم أخرى، مثل الإدراك والانفعال والتفاعل ...

ب–١– تعريف "أحمد أوزي": يعتبر من المفكرين الذين أولوا اهتمام منقطع النظير لمسالة التمثلات، بحيث تعتبر مساهمته في هذا المجال ذات قيمة علمية كبيرة فقد خصص الأستاذ "أحمد أوزي" تقريبا فصلا كاملا من كتابه "الطفل والمجتمع: دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من خلال الرواية "، للوقوف عند التحديدات اللغوية والسيكولوجية لمفهوم التمثل، فحسب "أوزي" التمثلات طريقة عامة تتأسس عليها المعرفة الإنسانية بالواقع بأبعاده النفسية والاجتماعية، هذه المعرفة توظف جهازا معرفيا ونفسيا جل معلوماته ومعطياته منتقاة من الواقع عبر وسائل متعددة، حددها "أوزي" في الحواس والخبرات والعلاقات الاجتماعية، يقول "أحمد أوزي" : " يدل مفهوم الصورة أو التمثل في علم النفس على العملية الذهنية أو النفسية التي يتم بموجبها إعادة تركيب أو إنتاج حسي أو ذهني لموضوع ما .... ورغم أن مفهوم التمثلات يستخدم في عدة علوم فإنها تكاد تتفق على اعتباره نتاج عملية تفاعل بين المعطى التقني و الاجتماعي. (احمد أوزي،، ٢٠٠٠ ص ١٠١).

ب– ٢– تعريف فيشر fisher" : يعرف مفهوم التمثل بكونه << إما استحضار مفهوم في غيابه و إما حينما يعيد التمثل فعل الإدراك في حضوره الأكمل ما ينقصه من معارف إدراكية بالرجوع إلى موضوعات أخرى غير مدركة حاليا >> (fisher،، ١٩٧٨ Page 117). فالتمثلات حسب "فيشر" تتأسس على الصورة الذهبية التي يكونها الإنسان والتي يتخذها منظارا يحاول من خلالها الفهم البسيط لمكونات الذات في علاقتها التفاعلية بالواقع .

ج – الدلالة السيكومعرفية : نجد أن الجهاز الدلالي للدراسات السيكومعرفية، تحدد التمثلات بأنها ضرورة معرفية وشبكة من المفاهيم تنتظم على شكل نمط من أنماط التفسير والتأويل، فكل إنسان له إطار مرجعي يعتمد عليه في بناء تفسيرات للواقع والمعطيات والحالات التي تواجهه في حياته اليومية. يقول "جان بياجي" : <<التمثل هو إما الاستحضار الذهني لأشياء ومواضيع غائبة وإما إكمال المعرفة الإدراكية لأشياء حاضرة أمامنا بالرجوع إلى الأشياء غير حاضرة في تلك اللحظة >> (ميشل طوزي ،، ٢٠٠٥.ص٦٣.).

د – الدلالة الديداكتيكية : لقي مفهوم التمثلات اهتمام الباحثين في مجال التربية والديداكتيكية منذ بداية سبعينات القرن ٢٠، خصوصا في أوربا وأمريكا الشمالية، فقد كان الهم الأكبر لدى هؤلاء الباحثين في البحث عن الإستراتيجية الملائمة تربويا وديداكتيكيا وبيداغوجيا لتوظيف التمثلات في الأنشطة التربوية والتعليمية .

يعرف "لايف leif" التمثل باعتباره : " عملية استحضار شيء أو مصطلح عن طريق صورة أو كلام أو رمز أو علامة وهو الكلام أو الصور أو الشكل أو الرمز الذي يجعل الشيء أي المصطلح محسوسا وهو سيرورة سيكولوجية يتم عبرها ادارك شيء أو صورة عن طريق الحدس أو الإدراك لاستحضار التفسير..." "17" فهذا التعريف ينطلق من كون التمثل ما هو إلا عملية استحضار شيء أو مصطلح عبر أشكال تعبيرية متعددة تشمل الصور والكلام والرموز والعلامات. مما يجعل هذا التعريف يتحدد ضمن إطار النظرة الفلسفية للمعرفة الإنسانية باعتباره ينطلق من الحدوس مرورا بالمفاهيم، وصولا إلى بناء

الاقكار. أما "GRONDAN – DEVECHI" فيعرف التمثلات بكونها : " بنية ذهنية كامنة أو نموذج تفسيري بسيط منطقي ومنظم وذي أصول متعددة يمكن أن يستعمل في وضعية معينة لطرح أو حل مشكل معين، بصيغة أخرى، في حياتنا العام وأمام وضعية تنتظر جوابا نعمد إلى تحريك عدد من التمثلات التي نملك، لمحاولة الإجابة عن هذه الوضعية..." وفي نفس السياق يعرف "JEAN MEIN" بكونه :" نموذجا شخصيا أو عملية تنظير لمعارفنا ومعلومات تهدف إلى حل مشكل معين". ونفس المعنى نجده في تعريف "DEVELEY" حيث يقول: "التمثلات هي الكيفية التي يوظف بها الفرد بصورة شخصية معلوماته السابقة، لمواجهة مشكل معين خلال وضعية معينة".

هـ – الدلالة الفلسفية: أولت الدراسات والبحوث الفلسفية اهتماما كبيرا لموضوع التمثلات، خصوصا في شقه المتعلق بالبيداغوجيا وفن تدريس الفلسفة، اهتمام نابع بالأساس من كون التفكير الفلسفي يشكل قطيعة مع الآراء الشائعة، وتجاوزا لأفكار الحس المشترك، فالتلميذ كما يقول المتخصصون في تدريس الفلسفة، يأتي إلى المؤسسة التعليمية متسلحا بتمثلات مسبقة عن الفلسفة وعن مختلف خطاباتها ومفاهيمها واشكالياتها، ومن تم فالتعامل السليم مع هذه التمثلات، يقتضي عدم رفضها منذ الوهلة الأولى أو استبعادها، بل يجب تشجيع المتعلم وتحفيزه على الإدلاء بها ولو كانت خاطئة، لانها تمثل البوابة الأساسية لجعل المتعلم يمارس فعل التفكير .

وبالرجوع إلى علاقة التمثلات بتدريس الفلسفة بشكل خاص، وبالخطاب الفلسفي بشكل عام، يمكن أن نستشف الإرهاصات الأولى لظهور الاهتمام بمفهوم التمثلات منذ الفلسفة الإغريقية، رغم أن تبلور هذا المفهوم لم يتم بشكل واضح إلا في المرحلة المعاصرة، فمثلا "أفلاطون"، عمل على وضع مفهوم الرأي موضع تساؤل ومناقشة، واعتبره عائقا أمام الوصول إلى الحقيقة الموجودة في عالم المثل. ونفس الاهتمام نجده عند أستاذه "سقراط" من خلال الشعار الذي وضعه لمنهجه التوليدي "اعرف نفسك بنفسك". ودون القيام بعملية استكشاف لتشكل مفهوم التمثلات عبر مسار تاريخ الفلسفة، والذي سنتحدث عنه في الفصول القادمة من هذا البحث، يمكن أن نعرف التمثل في الدلالة الفلسفية من خلال المثال الذي أورده "ميشيل طوزي" في كتابه "بناء القدرات والكفايات في الفلسفة"-15-، فيمكن القول إجمالا أن هذه التمثلات تشكل عائقا أمام تعلم الفلسفة ... وتكون نتيجتها في معظم الأحيان، هي التغاضي عن المجهود والصرامة الضروريين لممارستها، حتى وإن حظيت لدى التلاميذ بهالة ايجابية من استيهامات التعبير الفلسفي الحر. بل إن التمثلات المتعلقة بمضامين البرنامج وبمؤلفها، تعتبر هي نفسها بسبب عدم يقينها وسمتها التقريرية، بمثابة عائق أمام المعرفة الفلسفية، خصوصا بالنسبة للدور الذي تلعبه على مستوى ديناميكية فكر التلميذ، إنها تتحدد من حيث هي عوامل للتوازنات النفسية والمعرفية في تجربته ومصلحته وقيمه الشخصية بالخصوص. لا تحتوي التمثلات إذن على ماهو معرفي واجتماعي فقط، وإنما على أبعاد سلوكية وانفعالية ومعيارية كذلك، إنها تكون وهي تترجم حاجات معرفية، مصحوبة في نفس الوقت بمقاومة كبيرة تحول دون تغيرها.

تاريخ دراسة التمثلات: بعد أن خصصنا الفصل الأول من هذا البحث للوقوف عند تعريف مفهوم التمثلات، ورصد مختلف التحديدات الدلالية التي قاربته، سنعمل على تخصيص الفصل الثاني للحديث عن تاريخ تشكل مفهوم التمثلات والإحاطة بالمراحل الكبرى وإبراز ملامحها عبر مساره الطويل بدءا بمرحلة المخاض، مرورا بمرحلة النشأة، وصولا إلى مرحلة النضج.

١– مفهوم التاريخ: يتميز الإنسان بأنه لا يذوب في حاضره كلية، بل انطلاقا من حاضره يعيش مستقبله، وكثيرا ما يعيد تنظيم حاضره انطلاقا من رؤية مستقبلية، إلا أن جدلية الحاضر والمستقبل غير معزولة عن الماضي، إذ كثيرا ما يستلهم الإنسان ماضيه ويعيد صياغته حسب متطلبات عصره وتطلعاته للمستقبل، والتاريخ هو ذاكرة الإنسان بمختلف نشاطاته المادية والفكرية، حيث يدرس هذا الإنسان ككائن له ماض، وكحدث في لحظة زمنية مضت، بمعنى أن التاريخ يطلعنا على أفعال الإنسان الذي ينتسب لمجتمع أو حضارة ما .

٢– مفهوم تاريخ التمثلات : يقصد بتاريخ التمثلات تلك المرجعيات والدراسات التاريخية التي تهتم بدراسة البدايات الأولى لظهور مفهوم التمثلات وظروف نشأته، ومختلف المراحل والأشواط التاريخية التي ميزت مسيرته، و طبيعة تطور النظريات الفكرية والعلمية التي تناولت موضوع التمثلات. كما يهتم هذا التاريخ بواقع بلورة هذا المفهوم داخل المنظومة التربوية قديمها وحديثها، ونوعية التغيرات الطارئة عليه بالموازاة مع تبدل الأحوال في الأمم والأجيال، وتغير الأزمنة والأمكنة.

٣– المرجعيات التاريخية لمفهوم التمثلات : إن السؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هنا، هل التمثلات مفهوم وظاهرة جديدة ولدت من العدم؟ وإذا كان الجواب بالنفي، فما هي المراحل التاريخية الذي مر منها هذا المفهوم؟ وما هي التغيرات التي طرأت على هذا المفهوم ، حسب الأوضاع التاريخية التي مرت وتمر منها البشرية؟

لقد أشرنا سابقا إلى أن ظاهرة التمثلات تحد أسسها العلمية والمعرفية في العلوم الإنسانية، وفي الإنتاجات العلمية، وفي المقاربات البيداغوجية، وهذه المجالات بمثابة المصادر الأساسية في دراسة التمثلات في علاقتها بأطرها المرجعية والتاريخية.

أ- علم النفس الاجتماعي: يعتبر العالم السوسيولوجي "إميل دوركهايم" أول من استعمل مفهوم التمثل سنة ١٨٩٨، رغم أن الاهتمام بهذا المفهوم ينتمي حبيس الجانب والتصور الاجتماعي، حيث نلاحظ إغفال التمثلات الفردية كعناصر فاعلة وذات أهمية كبرى في سيرورة بناء المعرفة، "فدوركهايم" يؤكد أن الإنسان الذي لا يفكر باستخدام المفاهيم ليس بالإنسان، لأنه ليس إذ ذاك كائنا اجتماعيا، إذ إرجاع إدراكه إلى الجانب الفردي فحسب سيجعل منه كائنا يسلك منحى الغرائز".

ب – النظرية العلمية: لقيت إشكالية التمثلات مع نهاية القرن ١٩، اهتماما كبيرا بفعل توسع النشاط العلمي، حيث يلاحظ تطور هذا المفهوم بتطور المدارس العلمية خلال هذه الفترة، فالإنتاجات العلمية في القرن ١٩ ساهمت في تطور مفهوم الدلالة العامة للتمثلات واستعمالاته ووظائفه، تطورات رافقت الانتقال من الوضعية إلى الوضعية العلمية. ويكفي هنا الإشارة إلى أعمال ل "غاستون باشلار" الذي جعل مفهوم التمثلات تندرج ضمن ما سماه بالعوائق الإبستمولوجية .

ج- علم النفس التكويني : أكد "جان بياجي" كرائد الاتجاه البنائي، أن البنية الذهنية يمكن تمثيلها بواسطة ما سماه بالخطابات عند الطفل، فالطفل حسب "كلاباريد" يفسر كل ظاهرة جديدة أو مشكلة تواجهه من خلال شبكةالمعارف المنتظمة على شكل خطاطات وشيمات ذهنية تسمح للطفل بإدماج المعارف الجديدة مع المكتسبات السابقة.

د- البيداغوجيا المعاصرة : عرف موضوع التمثلات في الفترة الأخيرة، تطورات كبيرة، خصوصا على المستوى البيداغوجي، وذلك راجع إلى أهمية التمثلات كعامل حاسم من أجل تحفيز المتعلم على الانخراط التلقائي والايجابي في معالجة وضعيات التعلم التي يوجد فيها، فالتمثلات في البيداغوجيا المعاصرة سيرورة وبنية ذهنية توظف في العملية التعليمية- التعلمية.

مصادر التمثلات: إذا كانت الدراسة العلمية للظواهر الإنسانية لم يبدأ إلا مع القرن ١٩، الذي عرف ظهور جل المدارس المختلفة في السوسيولوجيا والسيكولوجيا، فإن التناول العميق لمفهوم التمثلات هو كذلك لم يأخذ مجراه العلمي الحقيقي إلا في السنوات الاولى من القرن ٢٠، تناولا تمخضت عنه مجموعة من النظريات والتفسيرات حول أصل التمثلات ومصادرها وكيفية تكونها عند الطفل.

إن عملية البحث في أصل التمثلات ليس بالأمر الهين، فلقد كشفت الأبحاث والدراسات المختصة، أن التمثلات عند المتعلم رهينة بنضجه ووجود تطابق بين المعطيات المتعلقة بنمو الذكاء وخصوبة القدرات العقلية، وذلك في انسجام تام مع البنية السيكولوجية المتميزة ببعض الخصائص مثلا، التميز بين الذات والعالم الخارجي، بين المحسوس والمجرد، النفي والإثبات "دون إغفال الدور الكبير للسياق الاجتماعي والثقافي الذي يبقى الوسط الطبيعي لتغذية التمثلات كما يقول محمد شرقي" .

التمثل عملية ذهنية ونتاجا لهذه العملية في نفس الوقت، أي نتاجا لبناء تكون فيه الذات والموضوع حاضرين من غير وجود قطيعة بين العالم الخارجي والعالم الداخلي، وبالتالي فالتمثل وفق هذا الاعتبار هو نظرة شاملة للحياة العقلية في امتداد الفردية والاجتماعية إن القيام بعملية استقراء لمختلف الدراسات التي تناولت أصل التمثلات لدى المتعلم، يمكن القول أنها تتخذ ثلاث اتجاهات أساسية:-

١- الاتجاه الأول : إن المتعلم يتلقى المعلومات والمعارف الذي يبني بها تمثلاته من مصادر متنوعة يمكن ذكرها من خلال ما يلي :

أ – الوسط الاجتماعي : يلعب الوسط الاجتماعي والثقافي للمتعلم دورا كبيرا وأساسيا في تكوين التمثلات لدى المتعلمين، فالعوامل الاجتماعية والثقافية المتأصلة في كيان الجسد وحالة العقل والحس، حاسمة في تكوين الشخصية وتكييفها مع الظروف المحيطة، وتوجيهها نحو اتخاذ القرارات، فالإنسان يستحيل أن ينمو بعيدا عن بيئته الاجتماعية، بل العكس إنه يعيش في وضعية تفاعل معها، يتأثر بثقافتها وعاداتها، ويكيف نفسها وفقا لها، فالتمثل هو " صياغة ذهنية تختزل الواقع الخارجي بكل تعقيداته وتشابكاته في تصور تحيله القيم والمعايير السائدة اجتماعيا" (احمد لعمش، ، مارس٢٠١٢ ص ١٤٣).

وعادة ما يميز علماء السوسيولوجيا بين نوعين من الوسط الاجتماعي اللذين لهما أثر مباشر على المتعلم :-

أ-١- الأسرة : تعتبر الأسرة الوسط الأول التي يتربى فيها المتعلم، واللبنة الأساسية التي ينمو بين أحضانها، فهي المزود الأول للمتعلم بالمعارف والمعلومات والحلول التي تحتاجها في حياته اليومية، فالشرارة الأولى التي توقد في المتعلم رغبات التعلم والاكتشاف والبحث والتفكير هي الأسرة، فقد أوضحت عدة دراسات أجريت حول أهمية الأسرة، أن كثيرا من أفكار المتعلم وتمثلاته وتصوراته وسلوكاته ما هي في الأصل إلا انعكاس للحياة الأسرية، فعادة ما يطرح الأبناء أسئلة متعددة، حول ظواهر أو مشكلات أو أحداث أثارت انتباههم، وهنا قد يتلقى المتعلم جوابا مقنعا من الوالدين أو يواجه سؤاله بالقمع، فيلجا الطفل إلى مداواته المعرفية الشخصية كسبيل وحيد للحصول على الجواب، يقول "احمد اوزي": " وجدير بالذكر أن الذي يكون شخصية الطفل ليست هي الأوامر والنواهي التي يوجهها الوالدان إلى الطفل، وإنما الذي يكون هذه الشخصية هو الجو العام السائد في

الأسرة... وذلك من خلال سلوك الأبوين وحضورهما" ومن خلال سلوك الإخوة والجيران..." (كامل محمد محمد عويضة،، ١٩٩٦،ص ٢٠٥) .

أ–٢– المجتمع : من الأمور المتعارف عليها بين السكولوجيين، أن الفرد يقتبس الكثير من سلوكاته وأفكاره وتمثلاته من الحياة الاجتماعية من خلال التفاعل القائم بين الفرد والمجتمع، وباعتماد أسلوب الاختبار أو الإكراه، الرغبة أو الرهبة، كما أن المواقف المتخذة إزاء الثقافة السائدة في المجتمع تتعدد لتنفرغ إلى موقفين أساسيين: موقف يجعل من الثقافة المجتمعية عنصرا مقدسا يجب الاقتداء بها والانصياع لها والعمل بها بل الدفاع عنها، وموقف ينظر إلى العادات والتقاليد والقيم المجتمعية بمثابة عائق يحد من الحرية الفردية. الشيء الذي يستوجب عملية الثورة عليها وضرورة الخروج عنها، وبين الموقفين السابقين ظهر موقف آخر حاول أن يسلك طريق الوسط. يقبل ما هو سائد وما هو متعارف عليه داخل المجتمع مع الاحتفاظ بإمكانية تعديلها وتطويرها... انطلاق من المجتمع ترتبط درجة صحتها أو بطلانها بالمستوى والوعي الثقافي للمجتمع " فكلما كان المجتمع مجتمعا مثقفا واعيا، كلما كانت المعارف والتصورات السائدة أقرب إلى الحقيقة والواقع، وكلما كان المجتمع متخلفا تسوده الخرافات والتصورات المهزوزة، والانطباعات السخيفة كلما كانت المعارف والتصورات السائدة بعيدة عن الواقع والحقيقة" (سعيد حليم، ، ٢٠٠٩ ص ١٩٩).

من هذا المنظور يمكن القول إن التمثلات التي يكون مصدرها المجتمع، تتسم إما بطابع الايجابية أو صفة السلبية اعتمادا على الأنماط السلوكية والعادات والمعايير والدلالات والقيم والمعتقدات، يقول الباحث "مصطفى حدية" : ويعني بها كذلك عملية اكتساب القيم والمعايير والتمثلات الاجتماعية... عن طريق آلية الإدماج ولغرض تحقيق تكيف الفرد مع سياق اجتماعي يتسم بالدينامية والتغيير" (عمر امسين،، ١٩٩٣/٢٧ ص ١٣٨).

ب– وسائل الإعلام : يعيش المتعلم داخل مناخ إعلامي ومعرفي غني في مجتمع اليوم، وذلك بفضل التطور الهائل الذي عرفته وسائل الإعلام وتكنولوجيا الاتصال والتواصل، مما سهل عملية التدفق السريع للمعلومات والخبرات وتشجيع الانفتاح على تجارب الآخر القريب والبعيد، مما جعل هذا المتعلم يستقي تمثلاته انطلاقا مما تروجه وسائل الإعلام وهو أمر حتمي لا ينبغي إغفاله أثناء التوظيف الديداكتيكي لميولات المتعلم وانتقاداته وتساؤلاته وتمثلاته، يقول عبد اللطيف الفاربي :" تعتبر الوسائل السمعية البصرية من الوسائل التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة، والاتصال بعالم الأخبار والوقائع، فعن طريق الصوت وحدة أو الصورة وحدها أو هما معا يستطيع المتعلم التفاعل مع عالم فني توفره له وسائل التكنولوجيا الحديثة" (عبد اللطيف الفارابي،، ١٩٩٦ ص ١٢٥ ،). فالجميع ينبغي أن يعلم أن المتعلم له مصادر متعددة للمعرفة الشخصية، من بينها وسائل الإعلام كالمذياع والتلفاز والحاسوب والانترنيت .

ج – التراث : تعتبر الثقافة المشتركة المشاعة بين أفراد المجتمع من أكبر العوامل المساهمة في بناء شخصة الفرد وكيانه، وبقدر ما يكون هذا العامل راسخا في الأفراد، مستوليا على حياتهم اليومية، بقدر ما يكون المجتمع قادرا على المحافظة على تراثه واستمراره عبر الأجيال..." ذلك المخزون الحضاري المتراكم ... مما يعبر عنه باسم التراث الذي يتكون مع الزمان عبر الأجيال المتلاحقة، وحقيقة الأمر إنه في التعلم الاجتماعي تكتسب الاستيعابات بكلياتها عن طريق الاقتداء أكثر مما تكتسب جزئية بعد أخرى عن طريق المحاولة والخطأ" (عبد اللطيف الفارابي،، ١٩٩٦ ص ١٢٥ ،).

د – التاريخ : لا يمكن الاستهانة بوظيفة العامل التاريخي، في إذكاء حماس الفرد في بناء تمثلاته والتعبير عنها بكل الوسائل الممكنة، فالذكريات التاريخية التي يشترك فيها أفراد الأمة تجعلهم يشعرون بعظمة أجدادهم، ولمعان انجازاتهم الحضارية، مما يشجعهم على تمثل هذه الأحداث، ومواصلة الجهود في الحفاظ عليها. والعامل التاريخي " خطر كامن يجب إلقاؤه وذلك أن بعض الناس لا يتخذون الماضي مصدر العبرة والاستلهام، بل يتخذون مفخرة بالأجداد والأمجاد، مستعيضين بخيال عن واقع الحاضر وأمل المستقبل، فتتحول منفعته إلى ضرر، وقوته إلى ضعف" (عبد السميع جوبلي ،، ١٩٨٢ ص ٥٠٢).

٢– الاتجاه الثاني : لقد ركز هذا الاتجاه على التطرف إلى مختلف الآليات والميكانيزمات التي يوظف المتعلم في تفسير جميع الظواهر والمشكلات التي تعترض حياته اليومية، فهو يسعى دائما إلى تقديم حلول شخصية لكل مشكلاته بعيدا عن إزعاج الآخرين ، وعادة ما تكون التفسيرات من الأشياء الخاصة التي يريد المعني بالأمر اطلاع الآخرين عليها أو قد يكون ممن يفتخر بهذه التفسيرات على اعتبار أنها تفسيرات صحيحة موثوقة من نتاج مجهود خاص ومتميز" (سعيد حليم، ، ٢٠٠٩ ص ١٩٩).

وفي هذا الإطار يقول احمد اوزي "... إن هذه المؤثرات المتكررة العامة هي التي تكون بناء شخصية الطفل وغشاؤها النفسي الذي يطبعها في المستقبل بجملة من التوجهات والقيم التي تجعله شخصا متميزا بالصراحة والود واللطف والمبادرة الشخصية والطاعة واحترام السلطة أو العكس، شخصا يغلب عليه الطابع الأناني والفردي والثوري والعصيان.." بالرجوع إلى إعمال الباحث "MOXOVICI" كأحد رواد هذا الاتجاه نجد الحديث عن

آليتين أساسيتين وراء تكون التمثلات (احمد أوزي،، ٢٠٠٠ ص ١٠١) هي :

أ– آلية الموضعة : يحددها "موسكوفيشي" بكونها عبارة عن تنظيم خاص للمعارف المتعلقة بالموضوع وهي معارف جزئية تم انتقاؤها من خلال مجمل المعلومات الرائجة مجتمعيا، في المرحلة الأولى تتكون لدى الفرد خطاطة من الصور، وهنا يتمكن الفرد من تكوين ما يمكن تسميته بصورة المفاهيم... وفي المرحلة الثانية تصبح الخطاطة بديهية أي واقعا اجتماعيا تفضل عن سياقها وتصبح قابلة للاستعمال في سياقات مختلفة ومتعددة ونستعص عن التساؤل ويصل الأمر إلى حد ينسى منعه أنه المصدر الذي ابتدع ذلك التصور أو تلك الفكرة.

ب– آلية الترسيخ : يتعلق الأمر بالتأثير الذي تمارسه القيمة المرجعية في تصور جملة من المثيرات، فيصبح الترسيخ كنسق مرجعي وبذلك يمثل نوعا من الامتداد لعملية الموضعة، فيصبح التمثل هو تلك الشبكة التي يرى منها الواقع.

٣– الاتجاه الثالث: يركز أصحاب هذا الاتجاه على عنصر الزمان في مقاربة موضوع شكل التمثلات عند المتعلم، فحسب "برونر" فإن تكوين التمثلات يمر عبر ثلاث مراحل كبرى". (احمد أوزي،، ٢٠٠٠ ص ١٠١).

٣– أ– المرحلة العمرية : هي مرحلة الفعل الحسي والتفاعل المباشر مع الأشياء وهي مرحلة تشكيل المفهوم عن طريق ربطه بأفعال يقوم لها الطفل نفسه.

٣– ب– المرحلة الصورية: هي مرحلة تكوين صور ذهنية للأشياء والمواقف وإمكانية تمثيلها برسوم أو صور شبه مجردة

٣–ج– المرحلة الرمزية: هي مرحلة التجريد واستخدام الرموز والتركيز الخبرات المكتسبة، وتكثيفها في معدلات رياضية رمزية، أو في جمل وعبارات ذات دلالات معنوية.

دور التمثلات في عمليات التعليم والتعلم: إن المتعلم قبل أن يلج الفصول الدراسية يكون مسلحا بخلفية ومرجعية معرفية وفكرية نابعة من المحيط الاجتماعي والثقافي، مرجعية يوظفها المتعلم في فهم الظواهر الكونية والمشكلات اليومية التي يصطدم بها في حياته. من هذا المنظور أكد علماء النفس والتربية على ضرورة مراعاة البنيات المعرفية للمتعلم في تخطيط وتدبير عمليات التعلم والتعليم ، ومنطلقهم في ذلك هو أن التعلم كعملية بناء وتطور تقتضي تمكين هذا المتعلم من إدماج المعطيات الجديدة ضمن شبكة المعارف و المكتسبات السابقة .

انطلاقا من هذا التقديم البسيط، يمكن أن نبرز أهمية توظيف التمثلات في عمليات التعليم والتعلم باعتبارها آلية و أداة قد تكون ناجعة أكثر في تطوير وتصحيح ودعم مكتسبات المتعلمين، المعرفية و الإجتماعية و الثقافية.

١– التمثلات أساس لبناء التعلمات: تتجلى الأهمية الأولى للتمثلات في كونها أساس الانطلاق في تخطيط وتدبير جميع الأفعال التربوية والممارسات التعلمية في جميع المواد الدراسية ، فالمدرس الماهر والنشيط هو الذي يعمل على استثمار تمثلات المتعلمين في كل مادة من المواد المدرسية، انسجاما مع القاعدة المتعارف عليها في الأدبيات التربوية المعاصرة، والتي تقول أن التمثلات القبلية للمتعلم تشكل قاعدة مناسبة لاكتساب معارف جديدة على اعتبار أن المتعلم لا يشتغل من فراغ أثناء بناء المعارف واكتساب المهارات، بل على العكس من ذلك ينطلق من تمثلات معينة إلى بناء تمثلات أخرى ذات قوة تفسيرية أكبر، وقدرة أوسع على تحقيق التوازن بين ما يحملونه من التصورات و الأفكار، وما يأتي به خطاب المدرس من معارف ووضعيات جديدة ، فالتعلم بهذا المعنى ليس مجرد عملية تلقين ونقل لمعارف جاهزة، ولكن أيضا سيرورة تحويل للتمثلات الأولية للتلاميذ إلى أساس بيداغوجي لتصحيحها إن كانت خاطئة، أو تعميقها إن كانت صحيحة، وجعلها مستندا لبناء واكتساب المعارف والمهارات والمواقف الجديدة .

٢– التمثلات ورهان الرفع من جودة الأداء التربوي للمدرس: إن تحقيق ما سبق ذكره رهين بتغيير المدرسين لممارساتهم وتعاملاتهم سواء مع المتعلم أو مع المادة المعرفية، لأن الهدف في النهاية هو الاهتمام بالتمثلات وتحويلها إلى معارف علمية سليمة وصالحة لحل المسائل والمشكلات الآنية و المستقبلية، والسبيل لتحقيق ذلك هو ضرورة الوعي التام للمدرسين بالعناصر الحاسمة في هذا المجال :–

أ– إدراك أن مدرسة اليوم لا تقدم معارف جديدة فقط، بل تصحح المعارف القبلية وتعطيها مدلولات جديدة تنسجم مع المعرفة العلمية، فوظيفة المدرسة اليوم هو تعليم الفرد الكيفية والطريقة التي ينبغي أن يفكر ويعرف بها.

ب– ضرورة التخلص من الفكرة التي تجعل فعل التعلم يتمحور على المدرس باعتباره مالكا للمعرفة، وتعويضها بالدور الجديد المتجسد في التوجيه والتنشيط والتسيير وتوفير الظروف الملائمة لفعل التعلم.

ج– اقتناع المدرسين بكون المتعلم هم قطب الرحى في العملية التعليمية التعلمية.

د– الرؤية الايجابية لتمثلات المتعلمين، وجعلها عنصرا فاعلا في بناء الدروس وتنفيذ الأنشطة التعليمية.

هـ– التحلي بصفات الديمقراطية وأدبيات الحوار والنقد البناء بعيدا عن أي خلفية إيديولوجية أو فكرية أو اعتقاديه.

و- الإلمام بالخصائص العمرية والنفسية والانفعالية والاجتماعية للمتعلمين.

ز- الدراية الكاملة بالطرق الفعالة والأساليب التربوية السليمة والتقنيات الحديثة في التعامل مع تمثلات المتعلمين.

ح- حسن تدبير وتنشيط النزاع المعرفي لدى التلاميذ من أجل تصحيح تمثلاتهم وصياغة علاقة منطقية بينها وبين الأفكار السائدة في الفصول الدراسية .

٣- التعرف عن الأنساق التفسيرية التي يعتمدها المتعلم: إن التمثلات عملية تمكن المدرسين من تشخيص عوائق التعلم لدى المتعلم، ورصد خصائصه النمائية، والتعرف على منابع أفكاره ومعارفه، كما أن التمثلات بوابة أساسية للوصف الدقيق للانتماء الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمتعلم، فيكفي فقط منح المتعلم فرصة الإفصاح عن تمثلاته لكي يتعرف المرء عن التاريخ الاجتماعي والأسري والحضاري للمحيط الذي يتواجد فيه، فالمعلومات السائدة في هذا المحيط والتي يدلي بها المتعلم هي المرآة العاكسة لحياته اليومية وفهم استراتيجياته في التعلم والتفكير . في تصوره لمادة التدريس، يعتبر "باشلار" أن المهم ليس هو اكتساب معلومات جديدة، لكن المطلوب أساسا هو تقييم المعلومات القديمة، أي تفكيك العوائق التي سبق وأن تكونت خلال الحياة اليومية والتي تعيق اكتساب المعرفة العلمية.

إن الإشغال على تمثلات التلاميذ، هو في الحقيقة تمكين المدرس من بلورة وضعية تعليمية لمعرفة و فهم منهجية التفكير لدى المتعلم والإحاطة بالأسس التي تنطلق منها .

٤- تهيؤ التلاميذ لتطوير وتغيير التمثلات الأولية: إن هذه النقلة النوعية في مسألة التدريس والتربية تستوجب من المدرس توفير الظروف الملائمة التي من شانها تحفيز المتعلم على الانخراط التلقائي والفعال في تطوير تمثلات إن كانت صحيحة أو تغييرها ومعالجتها إن كانت خاطئة. فهذه المهمة يمكن أن تكون متاحة وميسرة للمدرس إن هو أخذ بعين الاعتبار المقتضيات التالية :-

أ- معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ، وبالتالي التخطيط باعتبار هذه الفروق .

ب- تحفيز وتشجيع الصراع و التخلخل المعرفي الذي يعرفه المتعلم أثناء مجابهة المعارف السابقة بالمعارف الجديدة.

ج- الجدية في تبليغ المعلومة الصحيحة للتلميذ ومقارنتها بالتمثلات السابقة الصائبة منها أو الخاطئة .

د- المرافقة التربوية والتوجيه البيداغوجي للمتعلم أثناء عملية التخلص من التمثلات السابقة وتعويضها بعملية اكتساب المعرفة الجديدة.

هـ- إدراك أن التعلم إنما يتأسس على أنقاض معرفة سابقة، حيث كل تعلم جديد يتطلب استكشاف المعارف السابقة ما صح منها و ما كان خاطئا لدعم الصواب و هدم الخطأ.

و- تمكين التلميذَ من التشكيك في المعارف الأولية عبر المكافحة المنطقية والمواجهة المباشرة بين ماهو سابق وماهو جديد، عبر اعتماد التجارب للتأكد من صحة الجديد وقدرته على تعويض ما لديه من تمثلات حول الموضوع.

ز- تجنب المدرس إعطاء أجوبة جاهزة قبل إعطاء الفرصة التلاميذ للتصحيح الذاتي لمعارفهم الأولية تدريجيا عبر التجارب والأنشطة الهادفة إلى اكتشاف الصواب بشكل فردي أو جماعي.

٥- التمثلات اعتراف بشخصية المتعلم: لقد ساهم تسارع التحولات والمستجدات في المجال التربوي والتقني والاجتماعي في اصطدام المؤسسة التربوية بإكراهات الواقع، والتي تضفي على العمل التربوي نوعا من الروتين والآلية والبطء. إمام هذه الوضعية كان لابد من البحث عن وصفة طبية تعيد للفصول الدراسية ما فقدته من الحيوية والنشاط وضعف المردودية والإنتاجية. والسبيل لتحقيق ذلك هو خلق جو دراسي ينطلق من الخصائص النفسية والاجتماعية للمتعلم ، ويستهدف إشباع مختلف حاجاته وميولاته، ويتأسس على رزنامة من الدوافع والحوافز ذات الصلة المباشرة بالمتعلم . ينضاف إلى ذلك أن المعرفة لا تؤتي أكلها إلا إذا رافقتها مشاعر الحنان والعطف والمحبة والمعاملات الإنسانية .

نستفيد إذن مما سبق أن عملية الاعتراف بالمتعلم تفرض اعتبار أن الحقيقة متاحة للجميع، وان التعلم يتطلب التواضع و القبول باحتمال الخطأ و الحوار البنّاء مع الغير و ضرورة احترام الرأي الآخر وحسن الإصغاء والتركيز المصحوب بنية البحث عن الصواب في ما يقوله الآخر سواء كان الأخر محاورا نديا أو متعلما .

٦- التمثلات إدماج للمتعلم في المحيط: تساعد عملية الإشتغال على تمثلات المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات الصحيحة، وتتيح له إمكانية التكيف مع المحيط و خلق التوازن مع جل التغيرات التي تطرأ عليه، فلقد تحدث "بياجي" عن الدور الذي تلعبه التمثلات في تحقيق التواصل و الاندماج في الأنظمة المعقدة والكثيرة، كالنظام المعرفي أو النظام الاجتماعي أو النظام الاقتصادي أو النظام السياسي أو ... فالمتعلم سرعان ما يكتشف أن تمثلاته ليست دائما ملائمة للمشكل المعالج، ويصطدم بوجهات نظر مختلفة، فيدرك أن هناك مجموعة من الأجوبة الممكنة فتبدو له وجهة نظره أقل أهمية مما كان يعتقد، فيعيش صراعا معرفيا دافعيا يقوده إلى البحث عن السبل الممكنة لتحقيق عملية الاندماج السليم. ويؤدي هذا الحوار الداخلي بالمتعلم

إلى إعادة تنظيم تمثلاته و البحث عن علاقات جديدة بين المعارف التي يمتلكها والمعارف التي سيكتسبها (محمد شرقي،، ٢٠٠٩).

التوظيف الديداكتيكي للتمثلات:-

١ – استراتيجيات توظيف التمثلات

١– أ– قبل بداية الدرس : إن أهم عمل يتوجب على الأستاذ القيام به قبل ولوجه قاعة الدرس، هو القيام بمسح شامل لكل ما له علاقة بالوسط الاجتماعي للمتعلم أو بجمع المعطيات والتمثلات التي قد يدلي بها المتعلم أثناء مواجهته للمعارف والمفاهيم التي ستكون بنية الدرس .

فالواجب على الأستاذ في هذا المضمار وضع خطة تقوم على فعل التنبؤ والتوقع المسبق لكل ما يمكن أن يفصح عنه المتعلم، وبناء سيناريوهات متعددة واحتياطية لكيفية التعامل الديداكتيكي والبيداغوجي والتربوي مع تمثلات المتعلم.

١– ب– أثناء انجاز الدرس : وفي هذا الصدد يقترح المختصون خطة لتحقيق هذا المبتغى، التي تنبني على العناصر التالية :-

أ- بناء وضعية انطلاق تحفز المتعلمين في إبراز تمثلاتهم عن طريق تنويع الأساليب المعتمدة في الكشف عنها.

ب- تحليل التركيب المعرفي والبنيوي للتمثلات لدى المتعلمين.

ج- تحفيز المتعلم على تشخيص تمثلاته عبر توظيف عناصر اتبثت نجاعتها التربوية منها على الخصوص التناقض والتشكيك، والنزاع المعرفي و القلق العلمي وزعزعة التوازن .

د- بناء تركيب معرفي جديد وتدريجي للمفاهيم والمعارف العلمية الجديدة والصحيحة وتوضيح التناقضات الموجودة بين تمثلات المتعلمين المختلفة للظاهرة المدروسة والواقع.

هـ- تحقيق التوازن المعرفي المطلوب عن طريق مقابلة التمثلات بالمعرفة العلمية الصحيحة .

إثارة نزاع فكري بين التلاميذ حول تلك التصورات لمناقشتها جماعيا وتجريبها كي تبرز تلك الصحيحة من الخاطئة.

إحداث قطيعة بين التصورات الخاطئة والمعرفة العلمية الجديدة المبنية من طرف المتعلمين.

ترك التلاميذ يعيشون مراحل التراجع والتخلي عن الأفكار الخاطئة ثم مساعدتهم على القيام بقفزة فكرية تعيد لهم توازنهم وذلك بتبني تصور جديد عن المفاهيم المستخدمة.

و- صياغة الأهداف في صيغة عوائق قابلة للتجاوز ومناسبة لمستوى المتعلمين والشروط التي يتم فيها التعلم .

ز- تخطيط المسار الذي يمكن من تجاوز التمثلات وعلاجها، من خلال تدرج بيداغوجي يراعي إمكانات المتعلمين و قدراتهم و يسهل عليهم في الوقت نفسه عملية اكتساب المفهوم العلمي .

ح- اختيار وضعية بيداغوجية مناسبة لتصحيح التمثلات وبناء المعرفة العلمية الجديدة .

١– ج– بعد نهاية الدرس: يقوم المدرس في نهاية الدرس بتقويم إجمالي للوقوف على مدى استيعاب المتعلمين للمعارف العلمية الجديدة التي ستعوض تمثلاتهم إن كانت خاطئة، ويتم هذا التقويم عبر عمليتين أساسيتين :-

أ- اختيار الأنشطة و الوسائل التي تسهل على المتعلم تجاوز العوائق و الوصول لبناء المفهوم.

ب- وضع إجراءات علاجية استباقية توقعا لوجود صعوبات يكشف عنها التقويـــم.

٢– المقاربات التربوية المعتمدة لمعالجة التمثلات

٢– أ– مقاربة الإلغاء أو إزالة التمثلات: ظهرت نتيجة الأعمال الكبرى التي أنجزها العلم والمفكر الفرنسي "غاستون باشلار"، والتي أبرزت أهمية العائق الابستمولوجي . تنظر هذه المقاربة إلى التمثلات كحمولة فكرية ومرجعية معرفية، تكمن أهميتها في المجال التعليمي في توفير الأرضية المناسبة للكشف عن الأخطاء ورصد معالمها ومقارنتها بالمعرفة العلمية. وتحذر هذه المقاربة من خطورة إهمال التمثلات وعدم أخذها بعين الاعتبار، لأن من شأن ذلك أن يحولها إلى عوائق ابستيمولوجية تحول دون اكتساب المعرفة العلمية. ففي دراسة حول تاريخ العلوم و الإبستومولوجيا، توصل "باشلار" إلى خلاصة مفادها أن التمثل عائق بيداغوجي يمنع المتعلم من امتلاك العلوم الموضوعية، ويضرب مثالا على ذلك من خلال مفهوم بعض التلاميذ لشكل الأرض و موقعها داخل الكون، فهذا الفهم قد يسهل أو يعيق عملية اكتساب المعرفة العلمية المرتبطة بالليل و النهار وتعاقب الأوقات و الفصول، كما أكد أن شيوع المعتقدات و الخرافات داخل أي مجتمع يؤدي إلى تشكيل عدة عوائق لدى المتعلم بكيفية لا تساعده على التعلم الجيد.

٢– ب– مقاربة مواجهة التمثلات: استثمرت هذه المقاربة نتائج علم النفس التجريبي والتكويني، فالفرد حسب منظور هؤلاء العلماء يتفاعل مع المؤثرات التي تنبعث من الوسط البيئي والاجتماعي الذي يعيش فيه، ويدرك العالم من خلال أفكاره وتمثلاته، ورغم الاختلاف الموجود بين التيارات المشكلة لهذه المقاربة، حيث يلخص فيه النموذج السلوكي هذا التفاعل في الاستجابة الداخلية كمنتوج لمثير خارجي، بينما النموذج البنائي يقر بأن الاستجابة تنشأ عن تمثلات تكونت لدى الفرد، فإن التمثل شكل من أشكال النشاط الذهني الذي يجب الاعتماد عليه، وبالتالي يمكن القول بأن التمثلات كسيرورة تفاعلية، وكعملية إجرائية تستلزم تدخل العناصر التالية:-

أ- عالم فيزيائي وطاقي واجتماعي وثقافي.

ب- نشاط بيولوجي ومعرفي وسيكولوجي.

ج- علاقة تبادلية ذاتية التنظيم بين الذات العارفة وموضوع المعرفة.

واعتبارا لهذه المنطلقات السابقة، يمكن القول – كما علمتنا الفلسفة النقدية منذ القدم- أن المعرفة ليست انعكاسا للواقع على شاشة العقل، بل هي تنظيم معرفي يستخدم المعطيات الحسية، وهو ما أكدته فيزيولوجيا الجهاز العصبي، التي أبرزت نتائج أبحاثها الصيغة التي تعمل بها أساليب بناء وترجمة العقل للعالم الخارجي.

٢- ج- مقاربة تطوير التمثلات: تقوم هذه المقاربة على المزج المنطقي بين مضامين وأطروحات المقاربتين السابقتين، فهي لا تكتفي باعتبار التمثلات مجرد عوائق فقط، بل تنظر إلى التعلم كمحاولة تجاوز هذه العوائق، وكنشاط يستهدف إحداث التغيير في المفاهيم والمعارف التي تنتظم على شكل تمثلات من خلال عملية مواجهتها. فحسب منظور هذه المقاربة، يمكن تشبيه التمثلات بذلك الجهاز الفارز ، الذي يمكن التلميذ من إدراك معاني المعارف والمعلومات التي تقدم بها المدرس، ولذلك فكل ما يعرفه المتعلم، أي تمثلاته والكيفية التي بنيت بها تفعل فعلها في ردود أفعال التلميذ تجاه وضعية معينة.

٣- أهمية التمثل في الفعل البيداغوجي

٣- أ- أهمية التمثلات بالنسبة للمدرس

عن طريق استخراج تمثلات المتعلمين في بداية كل حصة أو درس أو مرحلة دراسية حول مفهوم معين أو ظاهرة معينة، يتمكن المدرس من معرفة تلاميذته أكثر ومعرفة تفسيراتهم للظواهر والمواضيع والقضايا المطروحة عليهم .

- التوفر على أرضية بيداغوجية وتربوية لبداية دراسة المفهوم.

يمكن من خلال تمثلاتهم تصنيفهم إلى مجموعات بحث للعمل على إثبات أو نفي تلك التمثلات.

٣- ب- أهمية التمثلات بالنسبة للمتعلمين

أ- اكتشاف المتعلم لتصورات زملائه والتي تكون مختلفة عن تلك التي لديه مما يغني النقاش ويسمح للمتعلم بتوسيع إدراكاته ومعارفه.

ب- التمرن على وضع تساؤلات.

ج- نقل معرفته إلى زملائه.

د- محاولة البرهنة على صحة تصوراته.

هـ- تنمية سيرورة تطوير معرفته ومفاهيمه المعرفية والعلمية.

و- تبني المناهج الملائمة لنفي أو تأكيد تصوراته.

ز- التراجع عن التمثلات الخاطئة وإبدالها بتصورات صحيحة.

ح- اكتساب حرية المناقشة واحترام الآخرين وتصوراتهم ومنطق البرهنة العلمية.

ط- إحداث قطيعة مع تلك التصورات الخاطئة فور بناء المفهوم الصحيح.

التمثلات كعائق أمام درس الفلسفة: إن مستوى الجذع المشترك في سلك التعليم الثانوي التأهيلي، هو المحطة الأولى التي يصطدم فيها المتعلم بمادة الفلسفة ويواجه فيها معطيات التفكير والممارسة الفلسفية. وما يميز هذه المواجهة منذ لحظاتها المبكرة هو ذلك الصراع المعرفي وتلك الشرارة التنافسية التي توقد شعلة الشوق والرغبة والفضول في اكتشاف هذا المعطى الجديد. وبما أن المتعلم يلج فصل الدرس الفلسفي وهو محمل بمجموعة من التصورات المسبقة والرواسب والأحكام القيمة والتمثلات الاجتماعية حول مادة الفلسفة، فمن الطبيعي أن تكون مسالة التعايش بين التمثلات والمعرفة الفلسفية المستهدفة صعبة وغير متيسرة في المراحل الأولى، حيث تحتاج إلى بذل جهود إضافية وحيز زمني وبيداغوجي وتعامل تربوي عقلاني لتحقيق التناغم المتبادل بين الطرفين.

لقد بينت الدراسات التي تناولت وضعية الدرس الفلسفي بالثانوية التأهيلية بالمغرب، أن أغلب التمثلات التي يدلي بها المتعلم حول الفلسفة نابعة من أرضية تتظافرفيها مجموعة من العوامل والمتغيرات على بلورتها منها على الخصوص الظروف التربوية، والمعطيات السوسيوثقافية، والخصوصيات النفسية والاجتماعية.

إن العوامل والمتغيرات السابقة الذكر تشكل أصل البنيات النفسية والمعرفية للتمثلات، والتي تؤثر تأثيرا مباشرا على سير الدرس الفلسفي. فنمط اشتغالها ضمنها مجموعة من آليات التحضير، المقاومة والرفض، يجعلها تأخذ مسارين أساسيين في علاقتها بالدرس الفلسفي، فهي إما أن تكون ايجابية وصحيحة تستدعي من مدرس الفلسفة فقط تعميقها وتطويرها، أو خاطئة وغير صائبة تعوق بناء الأفكار الفلسفية. من هنا فالواجب على المدرس وضع خطة ناجعة لتحويل أحكام القيمة المسبقة والجاهزة إلى محفزات ايجابية للتفاعل مع الدرس والتفكير الفلسفي، فلا ينبغي أن تبقى هذه التمثلات في حدود ميكانيزمات الدفاع عن الذات.

ينتج عادة عن عدم العناية بتمثلات المتعلم في الدرس الفلسفي، تحولها إلى عوائق متعددة الأشكال، تؤول في نهاية المطاف إلى عائق مركزي وأساسي هو عائق الخوف من التفكير والمجابهة مع القضايا الفلسفية. ولتجاوز هذه الوضعية لابد أن يعي مدرس الفلسفة كل الوعي أن إقدام التلميذ على دراسة التفكير الفلسفي تطبعه مجموعة من الخصوصيات تتراوح من جهة بين الرغبة في معرفة هذا العلم الغريب الجديد والإطلاع على مكوناته و الانخراط التلقائي في دراسته، ومن جهة ثانية مشاعر الخوف والشك التي تنتاب المتعلم حول الجدوى من دراسة الفلسفة، لهذا يلاحظ أن انخراط المتعلم ترافقه مظاهر الحيطة والحذر، وهذا راجع إلى أن التفكير الفلسفي يرتبط في ذهن المتعلم بعملية خلخلة معتقداته وزعزعة قناعاته.

إن طبيعة العلاقة التي تجمع بين التمثلات ومسألة تدريس الفلسفة لا يجب أن تغطي على المدرس حقيقة وظيفة التمثلات وأهميتها في الانطلاق نحو بناء وترسيخ المفاهيم الفلسفية. كما لا ينبغي اتخاذ هذه العلاقة مطية لإصدار أحكام النقص والجزم بالسلبية المطلقة على تمثلات المتعلم واعتبارها عائقا يعوق مسالة تدريس الفلسفة. فالمطلوب عوض هذه الاحكام السلبية، هو مراعاة التمثلات والانتباه إلى أشكال حضورها وتجلياتها في كل الأحوال والظروف؛ سواء أثناء التهيؤ للدروس، أو أثناء إنجازها .

وكما سبق الذكر فالتمثلات في الدرس الفلسفي لها مرجعيات مختلفة، تتخذ من الواقع المعيش المنبع الذي تروي منه عطشها، فكل متعلم له مرجعية نموذجية، شعورية متماثلة مع الممارسة الواقعية اليومية، ومنسجمة مع الترابط العلائقي المتماسك، والتي تتأسس عليها مجموعة من النماذج التفسيرية التي يوظفها المتعلم. ومن الأمثلة المشهورة على ذلك ما أورده احد المربين بان طفلا سأل أباه عن دخان طائرة تنفثه المحركات، فأجابه بأنه عمامة مسدولة وراءها، ورغم مرور الزمن والتأكد من أنه ليس كذلك، ووجود الأب في نفس وضعية مشابهة فمازال يفكر بنفس الطريقة الأولى والمتمثلة في سدل العمامة. فالتمثلات المعرفية لا يمكن تغييرها بسهولة، لأنها مرتبطة بالجانب العاطفي الذي يكتنزه المتعلم في صورة أبيه، ومتغذية بالإرث التاريخي والرمزي والحضاري، فكل ما تم تركيزه وتثبته عبر الزمن من خلال الاحتكاك والتنشئة الاجتماعية يصعب تغييره، ففي بعض الأحيان وربما أغلب الأوقات، من خلال المعايشة والتعود يتم غرس أفكار سواء كانت صائبة أو العكس ولا يمكن زحزحتها أو استبدالها إلا بصعوبة في بعض الأحيان، فعادة الحياة اليومية تحملنا على الاعتقاد بأن شيء ما هو أمر ضروري

تتجلى أهمية اكتشاف التمثلات المعرفية في الدرس الفلسفي في كونها تشكل أحد المؤشرات التي تسمح للمتعلم وتمكنه من مقارنة معارفه المكتسبة قبل التعلم وبعده بالمعرفة الفلسفية، فهي من بين أفضل الطرق لمساعدته على أن يكون قادرا على بناء معارفه الخاصة وعيا وإحساسا وإدراكا بتطورها لاحقا.

إن رصد مختلف المرجعيات التي تساهم في عملية تكوين تمثلات التلاميذ من شأنه أن يساعد مدرس الفلسفة على ضبطها وحصرها وتوظيفها بطريقة أمثل، وتوجيهها بغية تحقيق الأهداف والغايات المرجوة من تدريس وتعلم الفلسفة.

إن المهمة الملقاة على عاتق مدرس الفلسفة اليوم، هو تقديم صورة ايجابية عن الفلسفة كممارسة للتفكير النقدي والعقلاني والمنطقي والتنويري، كما انه ملزم بتنمية شعور الرغبة والفضول لدى المتعلم في ضرورة اكتشاف متطلبات هذا التفكير النبيل بدل الخوف منه.

بالانتقال إلى دراسة السمات السلبية أو التمثلات التي يحملها مجموعة من التلاميذ عند بداية كل موسم دراسي عن مادة الفلسفة، يمكن تسجيل شيوع سمتين أساسيتين هما :-

١- اعتبار الفلسفة كلام فارغ مبعث للملل والنفور، وانتشار هذا الاعتقاد مرده إلى ما يروج عن الفلسفة في الشارع، فمقولة "الفلسفة كلام فارغ" تعتبر صلب الأوصاف السلبية والأحكام القد حية والواهية التي لا أساس لها من الصحة. فقد اقترنت الفلسفة في الأوساط العامية بالكلام الفارغ وتسفيه الفلاسفة، ينضاف إلى ذلك ما تؤمن به الغالبية من الناس في كون الفلسفة مدعاة للشرك والإلحاد وأن مصير دارسيها لا يبشر بخير..على هذا الأساس يمكن الحديث عن كون التلميذ يلج حصة الفلسفة وهو في حالة صراع معرفي بين الوعي الفلسفي و الوعي العامي والجمعي أو الثقافة الشعبية، عبر مجموعة من القيم والمعتقدات والرموز. ومن تم يعيش هذا التلميذ تناقضا معرفيا بين ما يتلقاه من طرف أستاذ مادة الفلسفة، وبين ما تختزنه ذاكرته من أحكام وتمثلات جاهزة.

٢- النظر إلى إشكالات الفلسفة على أنها صعبة المنال معقدة الفهم : إن ما يسميه التلميذ "بصعوبة الفلسفة "راجع إلى عدم خضوع هذا التلميذ في المراحل الدراسية السابقة، إلى تربية تنمي لديه البحث والنقد والاستدلال والتفكير ،إن غياب تحديد الفلسفة كوعي اجتماعي مرتبط بشروط اقتصادية واجتماعية يجعلها صعبة الفهم، وهذا له انعكاسه على التلميذ من الناحية التربوية حيث تقدم له المادة من الموضوع الأول من مجزوءة الفلسفة، على أنها تتضمن صعوبة حتى في تعريفها.

إن طابع غياب الرؤية الشمولية الكلية يدخل التلميذ في تعامل مع موضوعات ذات طابع جزئي لا رابط بينها ولا ناظم يحكمها، وبالتالي كمعلومات غير متناسقة على التلميذ حفظها وعلى الأستاذ تلقينها .

ومما لا شك أن هذه التمثلات ما هي إلا صورة تبنى من خلال مواقف التلاميذ من البرنامج الدراسي، وفي نفس الوقت هي انعكاس لتلك المعطيات السوسيو-ثقافية التي تلقاها التلميذ خلال عملية التربية على اعتبار أن التربية ما هي إلا مجموعة من العوائد أو العادات أو القيم التي سطرها المجتمع سلفا ، بمعنى أن النشاط التعليمي للإنسان يقوم كله على اكتساب عوائد محددة انطلاقا من تأثره بمعطيات خارجية (البيئة والمحيط). وهنا تجد الفلسفة نفسها "مذمومة" وفي وضعية احتقارية. وهذا راجع بالأساس إلى طبيعتها كمادة تعتمد على التفكير والتجريد والمفهمة والأشكلة والمحاجة، إضافة إلى كون التلميذ يصطدم بالفلسفة في مرحلة المراهقة، تلك

المرحلة التي تمتاز بالعدوانية والاندفاع وحدة التوترات المتمثلة فيما يسمى بالتناقض الوجداني.

إن الانطلاقة الصحيحة لأي منهاج تعليمي لتدريس الفلسفة يجب أن تبدأ من الوعي بوضعية التعلم كفعل وظيفي يهدف إلى إشباع حاجات المتعلم ورغباته، وبقدر ما تكون هذه الوضعية وغيرها منبثقة من الواقع التربوي تكون النتائج ذات مردودية شاملة وعالية. ففشل العديد من التجارب والمشاريع التربوية كان نتيجة لغياب التفكير في الفكر التربوي الشامل.

القسم الثالث :التأطير الميداني لإشكالية البحث

عرض الجداول والنتائج وتحليلها

القسم الثالث :التأطير الميداني لإشكالية البحث

عرض الجداول والنتائج وتحليلها.

الجدول رقم– 2– طبيعة التمثلات عند المتعلمين

السؤال رقم 1	ما طبيعة التمثلات عند متعلم الجذع المشترك ؟				
المؤشرات	دينية	ثقافية	اجتماعية	نفسية	أخرى
التكرار	25	20	25	10	05
النسبة	% 84	% 66	% 84	% 33	% 16,50

من خلال نتائج البحث الميداني حول طبيعة التمثلات عند المتعلمين في الدرس الفلسفي بالجذع المشترك بنيابة مراكش نستنتج مايلي :-

84 % من أنواع التمثلات ذات طبيعة دينية.

66 % من أنواع التمثلات ذات طبيعة ثقافية.

84 %من أنواع التمثلات ذات طبيعة اجتماعية.

33 %من أنواع التمثلات ذات طبيعة نفسية.

الجدول–3– مصدر التمثلات عند المتعلمين

انطلاقا من نتائج البحث الميداني حول المؤشر المرتبط بمصادر التمثلات عند متعلم الجذع المشترك في مادة الفلسفة ، يتضح أن الوعي العامي و المعتقدات الدينية تأتيان في المرتبة الأولى كمصدر للتمثلات بنسبة تصل إلى 96 %، تليها التمثلات المنبعثة من القيم السائدة في المجتمع بنسبة تتجاوز 93%،بينما يتقاسم الوسط الأسري والثقافة الشعبية المرتبة الثالثة بنسبة 84% ، اما التاريخ والحضارة فهي لا تساهم في تكوين التمثلا ت لدى المتعلمين إلا بنسبة 16,50%.

السؤال رقم 2	ما مصدر التمثلات عند متعلم الجذع المشترك ؟					
المؤشرات	الوعي العامي	الوسط الاسري	الثقافة الشعبية	القيم السائدة	المعتقدات الدينية	التاريخ والحضارة
التكرار	29	25	25	28	29	05
النسبة	% 96	%84	%84	%93	%96	%16,50

إن منح الفرصة لمتعلم الجذع المشترك للتعبير عن تمثلاته ، يعتبر السمة الغالبة في الدرس الفلسفي :فحوالي 50% من المتعلمين والمتعلمات بالجذع المشترك يعبرون عن تمثلاتهم، مقابل 40%،منهم يرفضون الإفصاح عن تمثلاتهم ، بينما تصل نسبة الذين يزاوجون بين الإفصاح والرفض الى 10%.

الجدول رقم – 5 – تحفيز التمثلات للمتعلمين

السؤال رقم 4	هل تحفز التمثلات متعلم(ة) الجذع المشترك على المشاركة في الدرس ؟		
المؤشرات	نعم	لا	احيانا
التكرار	20	05	05
النسبة	%66,67	%16,67	%16,67

الجدول رقم – 4 – تعبيرات المتعلمين عن التمثلات

السؤال رقم 3	هل يعبر المتعلم(ة) عن تمثلاته ؟		
المؤشرات	نعم	لا	احيانا
التكرار	15	12	03
النسبة	%50	%40	%10

يجمع اغلب مدرسي الفلسفة بالجذع المشترك على أن التمثلات تعلب دور المحفز والمشجع للمتعلمين على الانخراط التلقائي والايجابي في بناء الدرس الفلسفي ، فحوالي 66,67% أيدت هذا الطرح مقابل 16,67% من المستجوبين الذين يرون أن التمثلات لا تكتسي أي صبغة تحفيزية للمتعلمين في مادة الفلسفة.

الجدول رقم – 6 –أشكال التحفيز

السؤال رقم 5	ما أشكال هذا التحفيز ؟				
المؤشرات	التفاعل	التفكير	الدفاع عن الموقف	زيادة الرغبة	تجاوز الخوف
التكرار	25	20	10	15	20
النسبة	%84	%66,67	%33,33	%50	%66,67

تتنوع أشكال التحفيز في بناء الدرس الفلسفي في علاقته بالتمثلات ، بحيث تلعب التمثلات دور المحرك للتفاعل بين المتعلمين بنسبة 84% من مجموع المستجوبين ، كما أن التمثلات تساهم بشكل ايجابي في تنشيط قدرات التفكير لدى المتعلم وتشجيعه على التخلص من كل أنواع الخوف سواء من المادة آو من جماعة الفصل، وقد عبرت نسبة 66,67% عن هذا الموقف ، ينضاف الى ذلك ان التمثلات ترفع من وتزيد من وتيرة الرغبة والاهتمام بالدرس الفلسفي نسبة تتجاوز 50%.

الجدول رقم – 7 – عوائق التمثلات في بناء الدرس الفلسفي

السؤال رقم 6	هل تعوق التمثلات بناء الدرس الفلسفي ؟		
المؤشرات	نعم	لا	احيانا
التكرار	15	05	10
النسبة	%50	%16, 67	%33,33

لقد أبرزت نتائج البحث والاستقصاء الميداني وجود علاقة وطيدة بين التمثلات وعوائق تدريس الفلسفة بالجذع المشترك، وفي هذا الإطار عبر50% من المستجوبين على الفكرة القائلة بكون التمثلات تعيق بناء الدرس الفلسفي،مقابل 67 ,16% يرون العكس .

الجدول رقم – 8 – نوع الإعاقة

السؤال رقم 7	ما نوع الإعاقة ؟ ؟			
المؤشرات	مقاومة	رفض	لامبالاة	صراع
التكرار	25	20	10	15
النسبة	%83,33	%66,67	%33,33	%50

إن تحليل نتائج البحث الميداني المرتبط بأنواع الإعاقة التي تنتج عن التمثلات في الدرس الفلسفي مايلي :-

١- الشكل المهيمن لنوع الإعاقة هو المقاومة التي يبديها المتعلمون لتعويض تمثلاتهم بالمعرفة العلمية بنسبة 83,33%.

٢- 66,67% من المتعلمين برفضون رفضا تاما مناقشة تمثلاتهم ومقارنتها بالمعرفة الصحيحة.

٣- 50% يعيشون صراعا معرفيا داخل فصول تدريس الفلسفة ، صراع يجمع بين التمثلات التي يفصح عنها المتعلمون والمضمون المعرفة العلمية لمادة الفلسفة.

٤- أما ما تبقى من المتعلمين والتي تصل نسبتهم إلى 33,33% فموقفهم هو عدم الاهتمام واللامبالاة بما تطرحه التمثلات في علاقتها ببناء الدرس الفلسفي.

الجدول رقم – 9 – اهتمام المتعلمين بتمثلات زملائهم

بينت بعض الدراسات النفسية والاجتماعية أن الفرد عادة ما يهتم بكل ما يقوله زملائه سواء كانت أجوبة او تمثلات أو أفكار شخصية أو مناقشات ثنائية أو جماعية ... هذا الاهتمام يكون موجودا في جميع الفضاءات والأجواء النظامية منها أو غير النظامية. وبالرجوع إلى تحليل معطيات هذا المؤشر ' تتأكد لنا هذه الفكرة' فحوالي 66,67% من مدرسي الفلسفة بالجذع المشترك صرحوا بمسالة اهتمام المتعلم بتمثلات زملائه مهما كان نوعها ودرجة صحتها ' في مقابل 26,67% لهم رأي مغاير يسير في اتجاه انعدام هذا الاهتمام أصلا.

السؤال رقم 8	هل يهتم المتعلم بتمثلات زملائه ؟		
المؤشرات	نعم	لا	احيانا
التكرار	20	08	02
النسبة	%66,67	%26,67	%6,67

الجدول –10 – كيفية الاهتمام بالتمثلات

السؤال رقم 9	كيف يهتم بها ؟									
المؤشرات	تربوية	سوسيو ثقافية	اجتماعية	نفسية	بيداغوجية	معرفية	تفاعلية	تواصلية	تقنية	تنويرية
التكرار	25	10	15	05	05	25	20	15	10	15
النسبة	%83	%33	%50	%16	%16	%83	%66	%50	%33	%50

لقد أكد ت عملية تحليل نتائج البحث الميداني اهتمام المتعلم بتمثلات زملائه في مادة الفلسفة بالجذع المشترك ، إلا أن الخلاف يبقى متعلقا بنوعية الاهتمام ونمطه، فالاهتمام التربوي والمعرفي هو المهيمن في الجذع المشترك بنسبة تصل إلى 83%، يليها عنصر التفاعل بنسبة 66%، يأتي الاهتمام ذات الصبغة الاجتماعية والتواصلية والتنويرية بنسبة50%، وما تبقى تتقاسمه البنيات السوسيوثقافية بنسبة 33%، والمعطيات االبيداغوجية والسيكولوجية بنسبة 16%.

الجدول رقم – 11 – التعامل الديداكتيكي مع تمثلات المتعلمين

السؤال رقم 10	كيف يتعامل المدرس مع تمثلات المتعلمين ؟					
المؤشرات	رفض	تشكيك	سخرية	مناقشة	توظيف	عدم الاهتمام
التكرار	10	20	04	28	29	05
النسبة	%33	%66	%13	%93	%96	%16

اتفق مدرسو الفلسفة بالجذع المشترك على نقطة مفادها أن تعامل الممارسين البيداغوجيين مع تمثلات المتعلمين في مادة الفلسفة يتنوع ويختلف من أستاذ إلى آخر، ومن درس إلى أخر ، ومن مجزوءة إلى أخرى ... فالغالبية من المدرسين يعمدون إلى توظيف هذه التمثلات في بناء الدرس بنسبة96% من المستجوبين ، بينما نسبة 93% من الدرسين يكتفون بمناقشة التمثلات فقط . أما باقي أنماط التعامل الديداكتيكي مع التمثلات فتحضر لدى المدرسين بنسب مختلفة تتراوح بين 66% لمسالة التشكيك و33% للرفض و16% لعدم الاهتمام و13% للسخرية.

أهمية التمثلات في بناء الدرس الفلسفي : تعتبر عملية تفسير النتائج من أهم العمليات المكونة للبحث التربوي ذي الطبيعة الميدانية ، لأنه يمكن من الوقوف على دلالات هذه النتائج وإبراز معالمها الكبرى قصد الخروج بمخطط موضوعي ينطلق من الواقع ويعود إليه بحلول وتوصيات قابلة للتنفيذ.

تفسير المؤشرات : يمكن إبراز أهم المؤشرات الدالة على أهمية توظيف التمثلات في بناء الدر الفلسفي بالجذع المشترك من خلال المعالم التالية :-

فالغالبية من المدرسين يعمدون إلى توظيف هذه التمثلات في بناء الدرس بنسبة96% من المستجوبين ، بينما نسبة 93% من الدرسين يكتفون بمناقشة التمثلات فقط.

لقد أكد ت عملية تحليل نتائج البحث الميداني اهتمام المتعلم بتمثلات زملائه في مادة الفلسفة بالجذع المشترك ، إلا أن الخلاف يبقى متعلقا بنوعية الاهتمام و نمطه، فالاهتمام التربوي والمعرفي هو المهيمن في الجذع المشترك بنسبة تصل إلى 83%.

الشكل المهيمن لنوع الإعاقة هو المقاومة التي يبديها المتعلمون لتعويض تمثلاتهم بالمعرفة العلمية بنسبة 83,33%.

يجمع اغلب مدرسي الفلسفة بالجذع المشترك على أن التمثلات تعلب دور المحفز والمشجع للمتعلمين على الانخراط التلقائي والايجابي في بناء الدرس الفلسفي بنسبة 66,67% من المستجوبين.
تتنوع أشكال التحفيز في بناء الدرس الفلسفي في علاقته بالتمثلات ، بحيث تلعب التمثلات دور المحرك للتفاعل بين المتعلمين بنسبة 84% من مجموع المستجوبين ، كما أن التمثلات تساهم بشكل ايجابي في تنشيط قدرات التفكير لدى المتعلم وتشجيعه على التخلص من كل أنواع الخوف سواء من المادة آو من جماعة الفصل.

إن منح الفرصة لمتعلم الجذع المشترك للتعبير عن تمثلاته ، يعتبر السمة الغالبة في الدرس الفلسفي ، فحوالي 50% من المتعلمين والمتعلمات بالجذع المشترك يعبرون عن تمثلاتهم بحرية.

تتنوع طبيعة التمثلات عند المتعلمين في الدرس الفلسفي بالجذع المشترك رغم هيمنة المعطى الديني والثقافي.

إن الوعي العامي و المعتقدات الدينية يأتيان في المرتبة الأولى كمصدر للتمثلات بنسبة تصل إلى 96 %، تليهما التمثلات المنبعثة من القيم السائدة في المجتمع بنسبة تتجاوز 93%.

التحقق من الفرضيات: من خلال البحث الميداني ، تبين أن موضوع التمثلات ودورها في توجيه العمل المدرسي وتمكينه من آليات ملموسة لتحفيز المتعلم على الإنخراط التلقائي والايجابي في بناء الدرس الفلسفي ... له مايبرر مشروعية اعتمادها وتوظيفها في الدرس الفلسفي ، فعدم الاهتمام بالجانب السكولوجي للمتعلم ينعكس سلبا على التمثلات في الدرس الفلسفي ، كما ان الاهتمام بموضوع التمثلات له اثر ايجابي في الارتقاء بجودة التعلمات في مادة الفلسفة بالجذع المشترك .

الحلول والتوصيات

يتضح من نتائج البحث الميداني ضرورة مراعاة المدرس لتمثلات المتعلمين في مادة الفلسفة لاعتبارات التالية :-

١- التمثلات القبلية للمتعلم تشكل قاعدة أساسية لإكتساب معارف جديدة والانطلاق السليم نحو اقتحام عالم الدرس الفلسفي.

٢- تمثلات المتعلم لا تصدر من فراغ أثناء بناء المعارف.

٣- التمثلا ت قوة تفسيرية لفهم خطاب المدرس وتأويل الوضعيات المقترحة .

٤- المعرفة المقترحة من طرف المدرس تنزلق عموما نحو واجهة التلاميذ دون تشربيهم إياها وتجعل التعلم ليس مجرد عملية تلقين ونقل لمعارف جاهزة، ولكن أيضا سيرورة تحويل للتمثلات الأولية للتلاميذ ولكيفية اشتغالهم الذهني عموما.

٥- المدرس يجب أن يكون فاعلا في خلق وبلورة هذه الملاءمة بين تمثلات المتعلمين والمعرفة العلمية عبر وضعيات حقيقية و متنوعة.

٦- إن الإشغال على تمثلات التلاميذ وبها، هو في الحقيقة وضع التلاميذ ضمن وضعية تعليمية، إنه زعزعة نموذج للتفسير من أجل أن يحل محله نموذج آخر أحسن منه، مما يشكل تقدما بالنسبة للتلميذ يمكنه من فهم منهجية التفكير و اكتسابها، ويتحقق ذلك بتوظيف ما يسمى: العصف الذهني أو الميتا معرفية أو مفهوم الصراع المعرفي.

إن تحقيق ما سبق ذكره رهين بتطبيق التوصيات التالية :-

١- تغيير المدرسين لنشاطهم و تعاملهم مع المتعلم و المادة المعرفية وكذا الخطأ وحمولة التلميذ.

٢- تعليم الطفل الكيفية والطريقة التي ينبغي أن يعرف ويتعلم بها.

٣- التعرف عن الأنساق التفسيرية التي يعتمدها المتعلم في تصوره لمادة الفلسفة.

٤- بلورة خطة ناجعة تقييم المعلومات القديمة، وتفكيك العوائق التي سبق وأن تكونت خلال الحياة اليومية والتي تعيق اكتساب المعرفة العلمية.

٥- تهيء التلاميذ وإعدادهم لتطوير وتغيير تلك التمثلات الأولية من خلال مناقشتها وتحديد مكامن الخلل فيها و تحفيزهم للتساؤل والبحث عن معرفة أخرى لتصحيح أو إغناء تلك التمثلات عن طريق الصراع المعرفي.

٦- استثمار المدرس لحوارات التلاميذ المتنوعة ومساعدتهم على استكشاف طبيعة تصوراتهم حول موضوع الدرس وبالتالي توجيههم لعقد مقارنة بين المعرفة التي انطلقوا منها في بداية الدرس والمعرفة التي انتهوا إليها بعد المناقشات.

خاتمة

على هدي أسئلة منهجية نهض العمل في هذه الدراسة يستوجب فهم ظاهرة التمثلات في الدرس الفلسفي،ويستلهم الوعي التربوي بها وإشكالاتها وانعكاساتها على واقع وآفاق تدريس الفلسفة بالجذع المشترك.

فمن الصفحات السابقة اتضح لنا أهمية التمثل في بناء الدرس الفلسفي بالجذع المشترك سواء من حيث تحفيز المتعلم على الانخراط التلقائي والفعلي في كل لحظات الدرس الفلسفي ، أو من حيث تنشيط قدرات التفكير لدى المتعلم وتشجيعه على التخلص من كل أنواع الخوف سواء من المادة آو من جماعة الفصل.

لكن لابد أن نشير هنا إلى نقط صادفناها أثناء انجاز هذا البحث التخلي ، والتي تمثل في الحقيقة عقبة أمام تقدم البحث التربوي ، ألا وهي الصعوبات التي اعترضت عملنا والتي يمكن إجمالها في العوائق التالية :-

١- ندرة الدراسات التربوية التي تناولت التمثلات وأهميتها في الدرس الفلسفي.

٢- قلة المراجع التي تطرقت الى موضوع التمثلات..

٣- اتساع مجال الدراسة تطلب مجهودا إضافيا.

٤- ضعف التجاوب لبعض المستجوبين من الممارسين البيداغوجيين

وفي الختام ، لابد من الإشارة إلى ملاحظة هامة في هذا الجانب ، تتعلق بضرورة مواجهة المشاكل التي يعانيها الدرس الفلسفي بالمغرب بجرأة وشجاعة ، والعمل على تكثيف الجهود لبلورة حلول ناجعة وواقعية لها، لا ن تجاهلها يجعلها تزداد تعقيدا ،ولابد كذلك ان نضع نصب أعيننا أن تحقيق الأهداف التي نصبو إليها ليس بالأمر العسير ، فقط يمكن ذلك إن خلصت النيات وتظافرت الجهود بصدق واخلاص.

البيبليوغرافيا

المراجع بالعربية

المصطفى يتيم، التمثلات وتوظيفها في اكتساب المعرفة،الطبعة الاولى ،2002،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

المدرسة المغربية اسئلة ورهانات مجلة المدرسة المغربية العدد ١ ماي ٢٠٠٩ منشورات المجلس الاعلى للتعليم.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين ، يناير 2000.

الكتاب الابيض ، مشروع منقح ، وزارة التربية الوطنية ، 2001.

احمد اوزي علم النفس التربوي قضايا ومواقف تربوية ، منشورات علم التربية العدد٩ الطبعة الأولى ٢٠٠٠.

ابن منظور: لسان العرب المجلد ١١ بيروت ١٩٩٠.

احمد لعمش، تمثلات المدرسين لشخصية المدرس، مجلة علوم التربية عدد ١٨ مارس ٢.

العربي اسلسماني المعين في التربية مطبعة النجاح الجديد ٢٠٠٩.

النداء التربوي العدد٩ السنة الثالثة١٤٢١-٢٠٠٠..

بيريورير ،الرمز والسلطة ترجمة عبدالسلام بن عبدالعالي دار توبقال للشرط ٢ ١٩٩٠.

تدبير النشاط التربوي، مجموعة من المؤلفين ، سلسلة علوم التربية الطبعة الاولى ١٤١٦-١٩٩٦ دليل بيداغوجيات الادماج، وزارة التربية الوطنية ، الطبعة الاولى دجنبر ٢٠٠٩.

دليل المقاربة بالكفايات ، وزارة التربية الوطنية ، الطبعة الاولى دجنبر ٢٠٠٩.

كامل محمد محمد عويضة سيكولوجية التربية دار الكتب العلمية لبنان ١٩٩٦ الطبعة الاولى.

سعيد حليم علاقة الاستاذ بالمتعلم مطبعة انفو الطبعة الثانية سنة ٢٠٠٦

محمد الشرقي ، مقايات سيداغوجية افريقيا الشرق ٢٠١٠

محمد شرقي ، البيداغوجيا الفارقية وإغراءات التطبيق داخل المدرسة المغربية ، مجلة علوم التربية ، العدد 25، السنة 2003.

ميشل طوزي ،بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ترجمة حسن احجيج ، منشورات عالم التربية ، الطبعة الاولى ، 2005.

محمد الدريج ، التدريس الهادف ،طبعة 1994 ،مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البضاء.

محمد الدريج ،تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين ، ،طبعة 2004 منشورات سلسلة المعرفة للجميع ،الرباط.

محمد اوزي ، الطفل والعلاقات الاسرية ،الطبعة الاولى ،2002، مطبعة النجاح الجديدية ، الدار البيضاء .

محمد ايت موحى ، عبد الكريم غريب ،معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ، سلسلة علوم التربية ، منشورات عالم التربية .

محمد امزيان ، التربية المدرسية من بيداغوجيا الاهداف الى بيداغوجيا المعرفة ، الطبعة الاولى ، 1999، سلسلة البيداغوجيا المعرفية العدد الاول مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء .

مجلة علوم التربية العدد السابع عشر– السنة الثامنة– اكتوبر١٩٩٩.

مجلة علوم التربية العدد التاسع و الثلاثون– يناير ٢٠٠٩ .

مجلة علوم التربية العدد الواحد و الاربعون– سبتمبر ٢٠٠٩.

مجلة علوم التربية العدد الثاني و الاربعون– يناير ٢٠١٠.

مجلة علوم التربية العدد التاسع و الاربعون– اكتوبر ٢٠١١ .

مجلة علوم التربية، العدد الخمسون– دسمبر ٢٠١١

فليب برونو، بيداغوجيا الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ،ترجمة لحسن بوتكلاي،الطبعة الاولى. 2004 منشورات عالم التربية

فرحاتي التهامي مقومات الهندسة الذكية، مجلة علوم التربية عدد ٥٣ اكتوبر2012.

–لحسن مادي السياسة التعلمية بالمغرب ورهانات المستقبل، الطبعة الاولى ١٩٩٩ ،الشركة المغربية للطباعة و النشر .

لحسن مادي ،تكوين المدرسين ، الطبعة الاولى ٢٠٠١، شركة ناداكم للطباعة و النشر.

عبد الله بن اهنية، سياسة الاصلاح التعليمي و التربوي في المغرب ين الامس و اليوم ،الطبعة الاولى ٢٠٠٤ منشورا علوم التربية .– عبد الله الدائم ، التربية عبر التاريخ ، دار العلم للملايين ، 1978، بيروت.

–عمر بيشو ، الكفايات والتحويل ، منشورات مجلة علوم التربية ،مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء.

عمر امسين قراءة لكتاب مصطفى حدبة سيرورة التنشة الاجتماعية في الوسط الحضري بالمغرب مجلة الرسالة التربوية عدد ١٩٩٣/٢٧.

عبد اللطيف الفارابي ،تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم ، النجاح الجديدة ١٩٩٦

عبد السميع جوبلي ، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية دار غندءر لبنان الطبعة الثالثة ١٩٨٢.

المراجع بالفرنسية

la land ,vocabulaire technique et critique de la philosophie Rais P.U.F ed ;1968P.921

fisher les comceph s foutomeutaux de la phiychologie soiale d, Dunod 1978