الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــــة
وزارة التعليم العالي والبحث العـلمي
جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله
معـهد العلوم الاجتماعية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل. م. د) في علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع تربية

تمثّلات معلّـــــمي المرحـلة الابتدائـــيّة حول تدريس مواد الإيقاظ في المـــــدرسة الجزائـــــريّة .

دراسة ميـــدانيّة على عيّـــنة من المعلّـمين بفرجيوة ولاية ميلـــــة .

The repesentaions of the primary school teachers concerning the teaching of awakening subjects in the Algerian school .

A field study about a sample of teachers in ferdjiuoa primary schools

The wilaya of mila

إعداد الطـالبة :
بن ميسية فوزية

إشراف:
الدّكتورة ضيف غنيّة

أعضاء لجنة المناقشة		
الأستاذة الدكتورة قطوش سامية	معهد العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر 2.	رئيسا
الدكتور ضيف غنية	معهد العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر 2.	مقررا
الأستاذ الدكتور عمروني بهجة	معهد العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر 2.	عضوا
الدكتور جاب الله زهية	معهد العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر 2.	عضوا
الدكتور قمقاني فاطمة الزهراء	معهد العلوم الاجتماعية جامعة تيزي وز.	عضوا
الدكتور آيت عيسى حسين	معهد العلوم الاجتماعية جامعة تيبازة	عضوا

السنة الجامعية 2022-2023

الإهـــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى :

- والديّ الكريمين حفظهما الله وأطال في عمريْهما ، على عطائِهما غير المجذوذ .

- إلى زوجي الكريم على دعمه غير المحدود .

- وإلى كلّ أفراد أسرتي التّي احترمت عُزلتي ، ومن له عليَّ حقٌّ من الآل والصّحب .

شكـــر وتقديـــــر

لا يَسعني بعد أن غَدت الأطروحة و اقعاً متجسّداً، إلاَّ أن أتوجّه بالشّكر الجزيل لله عزّ وجلّ أولاً، على نعمه وآلائه ونصلّي ونسلّم على محمّد وعلى أهله وصحبه الطّاهرين ، ثمّ لمن أسهم معي في إنجازها ثانياً وأخصّ منهم بالذّكر والثّناء الأستاذة المشرفة الدّكتورة غنيّة ضيف ، التّي واكبت هذا العمل، مُذْ كان مقترحاً بفكرة لم تتبلور معالمها بعدُ بشكل وافٍ للانْدِلاق بها في مشوار البحث ، فكانت خير عون لي وجادت في غير ضنٍّ فمتحتُ من يمّ خِبرتها و اقتدارها العلمي الذّي لا ينضبّ ....

- ❖ أقول لها مرّة أخرى ، شكرا ، لأنّك ورّطتني خير توريطٍ في عوالم السوسيولوجيا ....

-إلى كلّ الأساتذة الذّين أسهموا في تكويني خلال مشواري الجامعي بجامعتي قسنطينة، والجزائر 2 ، فلولاهم جميعا لما ظهرت الأطروحة بهذا المظهر الحسنِ الَقشيبِ .

- إلى كلّ المعلّمين الذّين خصّهم البحث بالمقابلة ، كلّ ممثّل في شخصه .

- إلى كلّ زملاء الدّفعة الدّكتورالية : 2016 /2017 م

الشّكر موصول أيضا إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقّرة على تَكبّدهم عَناء قراءة هذ العمل ، وتصويب هَنَاتِه ونُتُوءاتِه .

فوزية .

عــن الفـنّ والتّعلـيم ...

" ستبدأ الإنسانية بالتّحسّن عندما نأخذ الفن على محمل الجدّ
كما الفيزياء أو الكيمياء أو المال ... "
إرنست ليفي

" لوكان لي رغيفان لبعت واحدا واشتريت زهرة "
مثل صيني

ملخّص الدّراسة :

هدفنا من خلال هذه الدّراسة ، هو الكشف عن طبيعة التّمثلات التي يبنيها معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الإيقاظ ، وإبراز مدى علاقة الأصل الاجتماعي والمحيط الذي يعمل فيه المعلّم بتلك التّمثلات،انطلقت الدّراسة من التّساؤل السوسيولوجي الآتي :

-ماهي التّمثلات التّي يبنيها المعلّم حول تدريس مواد الايقاظ ، وهل لها علاقة بمحيطه الاجتماعي ؟

ومنه تمّت صياغةالفرضية الرّئيسة الآتية :

التّمثلات التي يبنيها المعلم حول تدريس مواد الايقاظ في المرحلة الابتدائية تتميّز بالتنوع في مضامينها البنائية ولها علاقة بمحيطه الاجتماعي ؟

-الفرضيّات الفرعية :

التّمثلات التي يبنيها معلم المرحلة الابتدائية حول تدريسه لمواد الإيقاظ تتميز بالتنوّع في مضامينها البنائية ولها علاقة بأصله الاجتماعي .

التّمثلات التّي يبنيها معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريسه لمواد الإيقاظ تتميّز بالتّنوع في مضامينها البنائية ، و لها علاقة بمحيطه المهني .

ولتحقيق أهداف الدّرسة والاجابة عن إشكالية الدراسة فرضياتها اعتمدنا على المنهج الكيفي بتطبيقالمقابلةنصفالموجهة والملاحظة بالمشاركة ، وذلك التزاما منّا بحدود المقاربة التي اعتمدناها ، حيث تمّ تطبيقها على عيّنة قصدية قوامها (22) معلّما ، من أربع مدارس مختلفة (مدرسة الشّهيد عطية العمري العايب عمّار ، يوم الشّهيد ، بوفنيزة العربي) ، قمنا بتحليل متن الخطابات بالاعتماد على التّحليل الموضوعاتي (**l'analyse de contenuthématique)** القائم على الفئات**(catégorielle) .**

-أفضت الدّراسةإلى مجموعةمن النّتائج من أهمّها :

-تأكيد الدّور الذّي يلعبه كلّ من الأصل الاجتماعي، ومحيط العمل الذي يعمل فيه المعلّم في بلورة تمثلات مختلفة ذات محتوى إيجابي وسلبي ، حيث أثّرت تلك التمثلات ، و بشكل كبير في ممارساته التربوية وتعاطيه مواد الإيقاظ ، كما توصّلنا أيضا إلى أنّ ذلك أنّ المعلم كفاعل تربوي لايتعامل مع مواد التربية الجمالية في ذاتها بقدر ما يتعامل مع الصور والمعاني والرّموز التّي يبنيها حولها .

الكلمات المفتاحية :

المعلّم ، المرحلة الابتدائية ، التمثّلات الاجتماعية ، الأصل الاجتماعي ، المحيط المهني .

Résumé de l'étude

Notre objectif, à travers cette étude, est de révéler la nature des représentations construites par l'enseignant du primaire.

Concernant l'enseignement des matières d'éveil, et mettant en évidence la relation entre l'origine sociale et l'environnement dans lequel l'enseignant travaille avec ces représentations, l'étude est **partie de la question sociologique suivante :**

Quelles sont les représentations que l'enseignant se construit de l'enseignement des matières d'éveil, et est-ce lié à son environnement social ?

A partir de là, l'hypothèse principale suivante a été formulée :

Les représentations que l'enseignant se construit de l'enseignement des matières d'éveil au primaire se caractérisent par la diversité et la pluralité de son contenu structurel et son rapport à son environnement social ?

Sous-hypothèses :

Les représentations que l'enseignant du primaire construit autour de son enseignement des matériels d'éveil se caractérisent par la diversité et la pluralité de leurs contenus structurels et ont un rapport avec son origine sociale.

Les représentations que l'enseignant du primaire construit autour de son enseignement des matières d'éveil se caractérisent par la diversité et la pluralité dans leur contenu structurel et lié à son environnement professionnel.

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude et de répondre à la problématique de l'étude et de ses hypothèses, nous nous sommes appuyés sur l'approche qualitative en appliquant l'entretien semi-directif et l'observation par participation, dans le respect des limites de l'approche que nous avons adoptée. Ammar le Jour du Martyr, Bouveniza Al-Arabi Nous avons analysé le corps des discours à partir de thématiques (l'analyse de contenu thématique) à partir de catégories (catégorielle).

L’étude a abouti à un ensemble de résultats dont les plus importants sont :

- L'accent mis sur le rôle joué par l'origine sociale et l'environnement de travail dans lequel l'enseignant travaille en cristallisant différentes représentations à contenu positif et négatif qui ont grandement affecté ses pratiques pédagogiques dans l'enseignement de matériels d'éveil, et nous avons également conclu que c'est que l'enseignant en tant que un acteur éducatif ne s'occupe pas des matériels d'éducation esthétique en C'est au même titre qu'il s'occupe des images, des significations et des symboles qu'il construit autour de lui.

les mots clés :

L'enseignant, l'étape primaire, les représentations sociales, l'origine sociale, l'environnement professionnel.

Study summary:

Our goal, throughthisstudy, is to reveal the nature of the representationsbuilt by the primaryschoolteacher.

On teachingawakeningsubjects, and highlighting the relationshipbetween the social origin and the environment in which the teacherworkswiththoserepresentations, the studystartedfrom the **followingsociological question:**

What are the representationsthat the teacherbuilds about teachingwake-upmaterials, and isitrelated to his social environment?

Fromthis, the following main hypothesiswasformulated:

The representationsthat the teacherbuilds about teachingwake-upmaterials in the primary stage ischaracterized by diversity and multiplicity in its structural content and has a relationshipwithhis social environment?

Sub-hypotheses:

The representationsthat the primaryschoolteacherbuildsaroundhisteaching of awakeningmaterials are characterized by the diversity and plurality of their structural contents and have arelationship to his social origin.

herepresentationsthat the primaryschoolteacherbuildsaroundhisteaching of awakeningmaterials are characterized by diversity and plurality in their structural content and related to hisprofessionalenvironment.

In order to achieve the objectives of the study and to answer the problem of the study and itshypotheses, werelied on the qualitative approach by applying the semi-directed interview and observation by participation, in compliancewith the limits of the approachweadopted. Ammar the Day of the Martyr, Bouveniza Al-Arabi. Weanalyzed the body of the discoursesbased on thematic (l'analyse de contenu thématique) based on categories (catégorielle).

The studyled to a set of results, the most important of whichare:

The studyled to a set of results, the most important of whichare:

- Emphasis on the roleplayed by the social origin and the workenvironment in which the teacherworks in crystallizingdifferentrepresentationswith positive and negative content thatgreatlyaffectedhiseducational practices in teachingawakeningmaterials, and wealsoconcludedthatthisisthat the teacher as an educationalactordoes not deal withaestheticeducationmaterials in It is the same as it deals with images, meanings and symbolsthatitbuildsaroundit.

keywords :

The teacher, the primary stage, social representations, social origin, the professionalenvironment

فهرس المحتويات	الصّفحة
إهداء	
كلمة شكر ، وتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الأشكال	
مقدّمة	أ-هـ
I. الدّراسة النّظرية : تمثلات معلّمي المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة الجزائرية	
الفصل الأول: بناء موضوع الدّراسة	
1. أهداف الدّراسة وأهميّتها .	12-10
2. إشكالية الدّراسة ، وتساؤلاتها .	15 -13
3. فرضيات الدّراسة .	15
4. تحديد مفاهيم الدّراسة .	24-16
5. المقاربة السوسيولوجية للدّراسة .	26 -24
6. الدّراسة الاستطلاعية .	30-26
7. أدبيات الموضوع والدّراسات السابقة .	45-30
8. المنهج المتّبع في الدّراسة .	45
خلاصة الفصل	46
الفصل الثّاني: التمثلات الاجتماعية من المفهوم إلى النّظرية	
تمهيد :	48
1. التّطوّر الكرونولوجي لمفهوم التمثلات الاجتماعية .	59-49
2. تقاطع مفهوم التمثلات الاجتماعية مع مفاهيم أخرى .	61-59
3. مكونات التمثلات الاجتماعية ، خصائصها	64 -61
4. وظائف التمثلات الاجتماعية وعوامل اختلافها .	68-64
5. آليتا تشكّل التمثلات الاجتماعية .	69-68
6. المقاربة البنيوية لنظرية التّمثّلات الاجتماعية .	73-69
7. برايغم التمثّلات الاجتماعية في السّياق التّربوي ، أية علاقة. ؟	75 -73

8. المقاربات المنهجية لتحليل التمثلات الاجتماعية	77-75
خـلاصة الفـصل .	**78**
الفصل الثّالث: سوسيولوجيا المعلّم ، والمدرسة الجزائرية .	
تمهيد :	**80**
1. المفهوم السوسيولوجي للمدرسة .	83-81
2. تعريف المرحلة الابتدائية .	87-83
3. وظائف ، وأهداف المدرسة في المرحلة الابتدائية .	90-87
4. مكوّنات وعناصر العملية التّعليمية ، من المثلّث إلى المربع البيداغوجي .	94-90
5. . الخصائص السوسيولوجية لمعلّم المرحلة الابتدائية	95-94
6. لمحة عن الإصلاحات التّربوية التّي مرّت بها المدرسة الجزائرية .	101- 95
7. إصلاحات الجيل الثّاني ، أيّة جودة ؟	104-101
8. تكوين المعلّمين في المرحلة الابتدائية ، وموقع التربية الجمالية فيها .	110-104
خلاصة الفصل	**110**
الفصل الرّابع: سوسيولوجيا الفن ، والتربية الجمالية .	
تمهيد :	**112**
1. التّطوّر التّاريخي لظهور مفهوم التربية الجمالية .	115 -113
2. التّناول السّوسيولوجي للظّاهرة الفنية والتربية الجمالية .	121-116
3. مجالات التربية الجمالية وأنواعها .	122-121
4. مواد الإيقاظ كمواد دراسية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية .	126-122
5. دور مؤسّسات التنشئة الاجتماعية في تفعيل أبعاد التربية الجمالية .	132-126
6. مواد الإيقاظ وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي مقاربة تحليلية	134-132
7. مواد الإيقاظ (التربية الجمالية) والتّحصيل الدّراسي أية علاقة ؟ .	137-134
8. مكانة الفنّ والتّربية الجمالية في تمثلات المعلّمين .	141-137

خلاصة الفصل .	**142**
II. الدّراسة الميدانية : طبيعة تمثّلات معلّمي المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة وعلاقتها بالمحيط الاجتماعي .	
الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية .	
تمهيد :	**145**
1. مجالات ، وحدود الدّراسة الميدانية .	**149-146**
2. . المعاينة ومجتمع البحث .	**151-149**
3. أدوات الدّراسة .	**155- 151**
4. المنهجية المتّبعة في تحليل المقابلات .	**160-156**
خلاصة الفصل .	**161**
الفصل السّادس : طبيعة التّمثلات التّي يَبنيها معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريسه لمواد الإيقاظ	
تمهيد :	**163**
1. تصنيف المعلّم للمواد الدّراسية حسب أهمّيتها في المنهاج الدّراسي .	**166-164**
2. مفهوم مواد الإيقاظ من منظور المعلّم .	**169-166**
3. مواد الإيقاظ التي يدرّسها المعلّم .	**175-169**
4. مواد الإيقاظ ، والتّحصيل الدّراسي ، أيّة علاقة ؟	**179-175**
5. موقف المعلّم من تدريس مواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية .	**181-179**
خلاصة الفصل .	**182**
الفصل السّابع : الأصل الاجتماعي ، وطبيعة تمثلات معلّم المرحلة الابتدائية أيّة علاقة ؟	
تمهيد :	**184**
1. المستوى التّعليمي للوالدين .	**185**
2. المجال الجغرافي الذّي ينتمي إليه المعلّم .	**187—186**
3. مدى اهتمام الأسرة التّي ينتمي إليها المعلّم بمجال التربية الفنّية والجمالية .	**190-187**

4. مدى قابلية المعلّم للقيام بتكوين خارجي في مجال التربية الجمالية والفنّية .	**193-190**
5. مدى متابعة المعلّم للحصص التّلفزيونية التّثقيفية في مجال التربية الجمالية .	**195-193**
6. تقييم المعلّم للنّدوات والأيام التّكوينية ودورها في تنمية كفاياته في مواد الإيقاظ .	**197-195**
7. رأي المعلّم في مدى مساهمة مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية في تفعيل أبعاد التربية الجمالية .	**198-197**
خلاصة الفصل .	**199**
الفصل الثّامن : المحيط المهني ، وطبيعة تمثلات المعلم ، أية علاقة ؟	
تمهيد :	**201**
1. المعلّم ، ومدى مناقشته لمحتوى برنامج مواد الإيقاظ .	**203-202**
2. المصادر التّي يعتمد عليها المعلّم في تحضير دروس مواد الإيقاظ .	**205-203**
3. رأي المعلّم في الحجم السّاعي لتدريس مواد الإيقاظ .	**207-205**
4 تقييم المعلّم لمدى توفّر الوسائل البيداغوجية لتدريس مواد الإيقاظ .	**209-207**
5 المعيقات التي أدّت إلى تهميش تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة حسب رأي المعلّم .	**212-209**
خلاصة الفصل .	**213**
الاستنتاج العام للدّراسة .	**227-215**
الخاتمة .	**230-229**
القائمة البيبليوغرافية .	
الملاحق .	

فهرس الأشكال	الصّفحة
-الشّكل رقم 01 : مخطط بياني لبنية التّمثلات الاجتماعية .	72
الشكل رقم 02 : يمثّل أهداف المدرسة الابتدائية في الجزائر .	88
الشكل رقم 03 : يمثّل النّموذج البيداغوجي الجديد لأقطاب العملية التعليمية	94
-الشّكل رقم 04 : يمثّل يوضّح المواد الفنّية التّي أدرجت في تكوين المعلّمين العامّين في المدارس الابتدائية بالدّول الأوروبية 2008/2007 .	108
الشّكل رقم 05 : يمثّل المجالات البيداغوجية الفنّية التّي أدرجت في تكوين المعلّمين العامّين في المدارس الابتدائية بالدّول الأوروبية 2008/2007 .	109
René L'Ecuyerالشّكل رقم 06 : رسم توضيحي لفئات الدّراسة حسب	157
الشّكل البياني رقم (07) يوضّح المعلمين العامين (généralistes)والمتخصّصين (spécialistes)الذّين يدرّسون المواد الفنّية بالدّول الأوروبية 2008/2007 .	211

مقدّمـــــــة

مقدّمـــة

تُـعنى التّربية الجمالية (*) في مفهومها الشّامل بالتّربية عن طريق الحواسّ، بما هي جزءٌ لا يتجزّأ من سيرورة التّربية الشّمولية ، ولئن كان الهدف الأساسيّ للتربية هو تكوين شخصيّة الفرد تكوينا متوازنا في مختلف الجوانب ، فإنّ الجانب الجمالي، والفنّي لا يقلّ أهمّية عن باقي الجوانب فتكتمل شخصيّته من خلال تنمية المفاهيم السّليمة للتذوّق ، والمعايير الصّحيحة للاستمتاع بكلّ حواسّه بما يضمن اندامجه السوسويوثقافي ، هذا البعد العميق في شخصية الانسان ، كان الدّين الإسلامي سبّاقا ومبادرًا للحديث عنه في آيات عديدة وفي مواطن مختلفة ، حتّى إنّه يتجاوز الجمال من النّاحية الشّكلية إلى الغوص فيه كأساس سلوكي ، ومن بين الآيات القرآنية التّي تبيّن ذلك ، قوله عزّ وجل: ﴿ **إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى ٱلْأَرْضِ زِينَة لَّهَا** ﴾ [1] من هنا يتبدّى البعد الاجتماعي للتّربية الجمالية ، حيث يُبيّن القرآن الكريم أنّ كلّ ما يدبّ على الأرض يستحقّ التبصّر والتمتّع بالنّظر إليه والاستفادة منه ،كما نجد أنّ هذا البعد أيضا استحثّ باهتمام لفيفٍ من الفلاسفة اليونان ، والألمان أمثال كانت(**Kant, E**) و هيجل (**Hegel, F**) ، و ما يقع بينهما من أسماء معتبرين إيّاه من جملة الانتماءات الفطريّة لدى الإنسان ، ولا ندلّ على حديثنا هذا من مقولة معبّرة للباحث الجمالي شيلر (**Schiller , F**) في **كتابه التربية الجمالية للإنسان :** « إنّ التربية الجمالية تعمل على إكمال النّقص وتحقيق التّوازن في النّفس البشرية فمن غلبت عليه النّواحي المادّية جذبه الجمال إلى عالم الفكر ومن غلب عليه الفكر جذبه الجمال إلى عالمي المادّة والحسّ . » [2] ، وفي سيّاق التّعاطي الفلسفي مع مسألة التربية الجمالية ، لا يمكننا الحديث عن ذلك، دونما التطرّق والاقتراب من فكر الفيلسوف **مالك بن نبي**، باعتباره صاحب رؤية أو نظريّة في المجال الجمالي ، وقد أطلق على رؤيته تلك تسمية" **التّوجيه الجمالي**" فهو من أبرز المفكّرين المعاصرين الذّين عنوا بالبعد الجمالي ، باعتباره مكوّنا ثقافيّا وملمحا حضاريّا يتفاعل مع باقي المقوّمات الثّقافية كالأخلاق والقيّم ؛ ليشكّل نمطا ثقافيّا معيّنا يطبع الفرد والمجتمع على حدّ سواء ، وفي هذا الصّدد يقول في كتابه **مشكلة الثّقافة** :" فبالذّوق الجميل الذّي ينطبع فيه فكر الفرد يجد الإنسان في نفسه نزوعا إلى الإحسان في العمل وتوخّيا للكريم من العادات ، ولا شك أنّ للجمال أهمّية اجتماعية كبيرة ،إذا ما عَددناه المنبع الذّي تصدر عنه الأفكار ، وتصدر عنه بواسطة تلك الأفكار أعمال الفرد في المجتمع " . [3]

---

*) التربية الجمالية ، أو كما يصطلح عليها بيداغوجيا في إصلاحات مناهج الجيل الثّاني **بمواد الإيقاظ** ، وسنفصّل في ذلك أكثر في العنصر الخاص بمفاهيم الدّراسة .

1) قرآن الكريم برواية حفص عن عاصم ، **[الآية 07]** .

2) فريدريش شيللر: **التربية الجمالية للإنسان** ، تر: وفاء ابراهيم ، الهيئة العامّة المصرية ، مصر ،1991 ص 43.

3) مالك بن نبي : **مشكلة الثّقافة** ، تر: عبد الصّبور شاهين ، دار الفكر، دمشق ، سوريا ، ط 02 ، 2009 ، ص 82.

وتزداد أهمّية الذّوق الجمالي والتربية على الجمال **عند مالك بن نبي** حين دعا إلى" ضرورة مراعاته أثناء التّفكير في مشاريع البناء سواء أكان ذلك متعلّقا بالفرد أم بالمجتمع فالإطار الحضاري بكلّ مكوّناته متّصل بذوق الجمال، بل إنّه الإطار الذّي تتكوّن فيه أيّة حضارة لذا ينبغي أن نلحظ ونراعيه في أنفسنا وبيئتنا أي في طريقة كلامنا ولباسنا، في طريقة تدبير بيوتنا ومقاهينا، و أزقّتنا و أماكننا العمومية ، كما علينا أن نراعيه في وسائل إعلامنا من حيث أخلاقيّات المهنة، وفي مدارسنا وجامعاتنا من حيث رسالتها الأخلاقية والمعرفية السّامية باختصار علينا أن نلحظه في عالم أفكارنا و في عالم أشخاصنا و أشيائنا . " [1]

يبدو أنّ التّربية الجمالية لدى المفكّر **مالك بن نبي** تتجاوز حدود الانفعالات والإدراكات الحسّية إلى أبعاد أخلاقية تربوية يتشاركها كلّ الأفراد لتتبدّى في الأخير في صورة الذّوق العام للمجتمع ، وبهذه الأفكار التّطوّرية والسّابقة لعصره " يتفرّد أمام المواقف الفلسفية و الإيديولوجية المتباينة تجاه عالم الجماليات ، برؤية إسلامية حضارية متميزة، خاصّة عندما يتجاوز **إدراكه السّوسيولوجي** ، تلك التعاريف الأكاديمية أو المعجمية حول مفهوم الجمال، في الحقيقة نجد أنّه يتعامل مع هذا البعد الفطري من موقع تربوي بعيد عن كلّ اتجاه ميتافيزيقي ضيّق، أي بعيدا عن تلك الصّراعات المذهبيّة ، و الفلسفية والفقهية التّي عرفتها مختلف المجتمعات العربية و الغربية " . [2]

بدأت دراسة الفنّ **كظاهرة سوسيولوجية تلوح في الأفق** ، وكان من البديهي أن يتشكّل ميدان سوسيولوجي جديد يُعنى بدراسة الظاهرة الفنّية، فتشكّلت سوسيولوجيا الفنّ كفرع مستقلّ ؛ ليحرّر الظّاهرة الفنّية من سيطرة علم الجماليات والفلسفة ، ورغم حداثته نسبيّا استطاع أن يولّد فروعا مستقلّة أخرى ، وبتنا نتحدث عن سوسيولوجيا الأدب ، سوسيولوجيا المسرح ...الخ ، وكلّها منبثقة من سوسيولوجيا الفن .[3] ، وفي هذا الصّدد تقول إينيك **(Heinich ,N)** « كان بورديو أوّل من نقل الدّراسة الإحصائية من عالم السّياسة والتّجارة إلى عالم الثّقافة من خلال دراسته حول زوّار المعارض والمهرجانات حيث توصّل من خلال دراسته تلك إلى أنّ هناك علاقة وُثْقَى بين « الممارسات أو العادات الجمالية والأصل الاجتماعي» [4] ، أي أنّه فنّد أطروحة الميل الفطري والشّخصي للفنّ **(le don)** واعتبر أنّ الطّريق الوحيد لدمقرطة الفنّ ، وجعله في متناول أفراد المجتمع هو المدرسة كخطوة أولى لتوثيق أواصر العلاقة مع الفنون بمختلف

---

1) مالك بن نبي : **مشكلة الثّقافة** ، مرجع سابق ص 83 .

2) مرزوقي بدر الدّين : " **الأسس الحضارية للتّربية الجمالية عند مالك بن نبي** " ، مجلّة العلوم الإنسانية ، مجلّة علمية محكمة تصدر عن كلّية العلوم الإنسانية والإسلامية ، جامعة أحمد بن بلة ، وهران، الجزائر، العدد الأوّل ، المجلّد 01 2012 ، ص 430 .

3) ديفيد انخليزو جون هغسون : **سوسيولوجيا الفنّ طرق للرؤية** ، تر: ليلى الموسى ، المجلس الوطني الثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 2007 ، ص 18 .

4) المرجع نفسه : ، ص 29 .

أشكالها ، والقضاء على الفوارق الفنّية ، يقول في كتابه الموسوم بـ: **la distinction critique social et jujement** ، « بأنّ الطّلب على الفنّ والثّقافة ليس أمرا بديهيًّا ، بل هو نتاج للتّربية و سلوك، يتمّ بناؤه ليتحوّل إلى ممارسات ثقافيّة ، فإذا كنّا نرغب في دمقرطة الفنّ والثّقافة لا يكفي تطوير العرض، كبناء المتاحف والمسارح وتنظيم المهرجانات ، بل يجب بناء الطّلب على الفنّ والثّقافة وهذا ما لا يمكن أن يتحقّق إلاّ من خلال المؤسّسة الوحيدة التّي يِلجُهَا الجميع ذكورا وإناثًا وهي المدرسة» [1]

وبذلك تعدّ المدرسة ، ومن خلال المعلّم كآلية من آليات التنشئة والتّطبيع الاجتماعي ، وتعنى بتربية الذّوق الفنّي لدى المتعلّم وتأكيد علاقته الجمالية مع مكوّنات الواقع جميعها ، وفي هذا سّياق الحديث عن التّمكين الثّقافي والفنّي لكلّ أفراد المجتمع ، وإيمانًا بأهمّية الفنون ودورها في ترقية المجتمعات ، فقد هدفت خارطة الطّريق لتعليم الفنون الصّادرة عن منظّمة اليونسكو ، **إثر المؤتمر العالمي لتعليم الفنون والثّقافة** إلى التأكيد على الدّمج الكامل للفنون في النّظام التربوي بالمدارس ، وأنّها حقّ إنساني عالمي لجميع المتعلمين كما كان من بين أهدافها أيضا ، جعل التربية الفنية والجمالية تظهر كجزء مهم وإلزامي بالفعل من البرنامج التعليمي في أي بلد ،" [2] وبذلك تمّ إعادة النّظر في مسألة الفنون ، وحاجة المجتمعات إليها ، والعمل على بعثها من جديد في مختلف المنظومات التّربوية ، وذلك من من خلال الشعار الذي رفعته الجمعية الدّولية للتّربية عن طريق الفنون (ENSEA) * الفنون للجميع " أسوة بشعار اليونسكو " التّعليم للجميع" .

لم تكن الجزائر استثناء ، حيث عملت كباقي دوّل العالم على ترسيخ الفنون في المجال التربوي ضمن ما يُعرف **بمقاربة الفنون في التربية** ، وراهنت على البعد الفنّي في تطوير الجوانب المعرفية والتربوية لدى المتعلّم في كافة الأطوار التّعليمية بدءا بمرحلة التّعليم الابتدائي وانتهاء بمرحلة التّعليم الثانوي ، حيث أدرجت مواد دراسية وأنشطة تؤطّر للمتعلّم مجاله النّمائي وتساعده على تفريغ طاقاته الظّاهرة منها والمضمرة وهي (التربية الفنية التشكيلية ، التربية الموسيقية والتربية البدنية والرياضية) أو مواد لإيقاظ حسب ما اصطلح عليه في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وهو مصطلح اشتق من مفهوم التربية الجمالية والتربية عن طريق الفن ، إذ هي بالمفهوم السوسيوتربوي مواد تربوية قارّة في المنهاج التربوي ، قادرة بفعل خصوصياتها على تأهيل وترقيّة السّلوك الاجتماعي للمتعلّم ومساعدته على التفتّح والانخراط في الحياة السوسيو ثقافية ، وبغض النّظر عن الظرفية التي ساهمت في أجرأة هذا القرار، إلاّ أنّه يعطي الاعتبار لمجال ومكون فنّي جديد يفتح أمام المتعلم عوالم الابتكار و الإبداع عوالم تستجيب لحاجاته السيكولوجية

1) Bourdieu Pierre , **la distinction critique social et jujement** , (édit) minuit ,paris , 1979 p : 05 .

2)United Nations Educational, Scientific and Cultural OrganizationRoad , **Map for Arts Education The World Conference on Arts Education**: **Building Creative ,Capacities for the 21st Century ,** Lisbon, Portugal ,6-9 March 2006, p :03 .

*) الأنسيا : تعني الجمعية الدّولية للتّربية عن طريق الفنون تأسّست في ثمانينات القرن الماضي ، وهي فرع من فروع اليونسكو تهدف إرساء التّربية عن طريق الفن في جميع انحاء العالم ، وتقوية موضعه بين المجالات التربوية .

وبذلك أصبح معلّم القرن الواحد والعشرين إزّاء تحدّيات جديدة تستوجب منه تجديد الفعل التربوي وإتاحة هامش من الوقت للأنشطة الموازية والحرّة ، إذ إنّه المنوط بتنمية الرّؤية الجمالية لدى المتعلّم وأضحت بذلك مواد التّربية الجمالية مجالاً من المجالات التّي يتفاعل معها المعلّم من خلال مناهجها وبرامجها بطريقة مباشرة عن طريق تدريسه لتلك المواد ، وحضور النّدوات والتّكوينات المتعلّقة بها والعمل على تفعيلها من خلال المشاركة في النّشاطات والتّظاهرات الثّقافية التّي تثري مخزونه الثّقافي والمعرفي وبالتّالي تساهم في تكوين رأس مال ثقافي معتبر بمفهوم بورديو يمكّنه من التّعامل بفاعلية مع كلّ مستجدّات الحقل التربوي ، والعمل دائما على إشاعة الجوّ الودّي داخل الصّف بالشّكل الذّي يجذب المتعلّم نحو المعرفة المدرسية ، ولعلّ هذا ما يحقّقه تدريس مواد الإيقاظ بخصوصياتها التّي تترك للمتعلم هامشًا من الحرية ، والخروج من رتَابَةِ ، وضغط المواد الدّراسية طوال اليوم الدّراسي ، **لكن ورغم** حرص الوزارة الوصيّة على ضرورة تفعيلها ، ودعوة المعلّم إلى استغلالها في جانبها التّربوي والاجتماعي ، تبقى على مستوى الممارسة في الطّور الابتدائي تطبعها ممارسات موازية ، تراوحت بين التّدريس أحيانا ، الإلغاء تعويضها بحصصٍ أكثر أهمّية في نظر المعلّم ، إنّ هذه الممارسات تحيلنا إلى البحث في منطق تفكير المعلّم ونظرته لمواد الإيقاظ ، فكلّ ذلك مرتبط بتمثلات فردية واجتماعية معيّنة كما يسمّيها **سيرج موسكوفيسي** تلك التّمثلات ارْتَسمت في ذهن المعلّم وتكوّنت لديه من خلال التنشئة التّي تلقّاها في مختلف مؤسّسات التنشئة الاجتماعية ، بالإضافة إلى محيط العمل الذي يشكّل وسطا سوسيوثقافيا آخر ونسقا من العلاقات التربوية والاجتماعية التّي يتفاعل فيه المعلّم مع فاعلين تربويين ، **ولأنّ البحث في سوسيولوجيا التربية لا يعني كلّ الطرح التربوي بل السّوسيولوجي منه فقط ، فإننّا آثرنا التركيز في بحثنا** هذا على المحدّدات السوسيولوجية المؤثّرة في بناء تمثّلات المعلّم نحو تدريس مواد الايقاظ .

ولأجل مناقشة حيثيات الموضوع و أبعاده ، تمّ تقسيم البحث إلى جزئين ، **جزء نظري وآخر ميداني**

جاءت فصول الجزء النّظري كالآتي :

الفصل الأول تناولنا فيه الاقتراب النّظري للدّراسة ، وفيه يتوضّح كلّ ما يخص بناء موضوع الدّراسة من إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها وفرضيّاتها ، ومفاهيم الدّراسة ، تحديد المقاربات السوسيولوجية المؤطّرة للدّراسة ، ليأتي بعد ذلك عرضنا لأهمّ الأدبيات والدّراسات السّابقة التّي تناولت موضوع البحث ومناقشتها من باب محاولة إبراز خصوصية دراستنا وتفرّدها العلمي ، بالإضافة إلى عرض المنهج المستخدم وأدوات الدّراسة بشكل مقتضبٍ ، على أن يتمّ التّفصيل فيهما في الفصل الخاص بالإجراءات المنهجية .

أمّا الفصل الثاني والموسوم بالتّمثلات الاجتماعية من المفهوم إلى النّظرية فقد أفْرَدْناه للحديث عن التّمثلات الاجتماعية كمتغيّر رئيس في البحث ،كما تضمن عرضا شاملا للنّظرية ، من حيث نشأتها التاريخية وتطو ا رتها في الحقول المعرفية المختلفة، إضافة إلى محاولة الكشف عن آليّات استخدام النظرية وتطبيقاتها المختلفة مع التّركيز على حقلي الدّراسات السوسيولوجية ، والسّيكوسوسيولوجية .

في حين انْبَرَى الفصل الثّالث ، للحديث عن سوسيولوجية المدرسة والمعلّم ، وفيه بدأنا بمناقشة مفهوم المدرسة من المنظور السوسويولوجي ، وتواليّا جاءت العناصر الآتية : تنظيم عملية التّمدرس في المرحلة الابتدائية ، عناصر ومكوّنات الوسط المدرسي، الخصائص السوسيولوجية لمعلّم المرحلة الابتدائية وظائف وأهداف المدرسة في المرحلة الابتدائية ، لمحة عن الإصلاحات التّربوية التّي مرّت بها المدرسة الجزائرية وكعنصر أخير ، واقع تكوين المعلّمين في المرحلة الابتدائية ، وموقع التربية الجمالية ضمنها ، أمّا **الفصل الرّابع** فقد استهليناه بالتّناول الفلسفي لعلم الجمال و الفنون ، ثم التّناول السيسيولوجي ، ومنه التربوي للتربية الجمالية في الوسط المدرسي مع تحديد لأهمّ مجالاتها وأهدافها .

أمّا فيما يخص الجزء الخاص **بالدّراسة الميدانية** ، فقد خصّص **الفصل الخامس** لعرض أهمّ الإجراءات المنهجية ، بدءً ا بعرض مجالات الدّراسة ، المعاينة ، وأدوات الدّراسة ، ثمّ الطريقة المتّبعة في تحليل متن المقابلات .

فيماخُصّص **الفصل السّادس** لفهم وتفسير طبيعة الّمثلات التّي يبنيها معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة الجزائرية وذلك من خلال عرض وتحليل لنتائج المقابلات حسب ترتيب أسئلة المقابلة كما وردت في الدّليل ، في حين انْبَرى **الفصل السّابع** لفهم وتفسير طبيعة تمثلات معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة الجزائرية ، في علاقتها بأصله الاجتماعي ، **أمّا الفصل الثّامن** ، فقد انْصرف إلى لفهم وتفسير طبيعة تمثّلات المعلّم تجاه تدريس مواد الإيقاظ في علاقتها بمحيط عمله ، بالإضافة إلى الاستنتاج العام للدّراسة ومناقشة نتائج الدّراسة في ضوء نظرية التمثلات الاجتماعية لموسكوفيسي ونظرية الممارسة لدى بيار بورديو ، هذا وأُرْدِفَت الدّراسة بخاتمة لخّصت مجمل ماتمّ تناوله في الدّراسة بشكل عام ، **كما ذُيِّلَت بقائمة بيبليوغرافية وملاحق البحث .**

الجانب النّظري للدّراسة

الفصل الأوّل :

بناء موضوع الدّراسة

1. أهداف الدّراسة و أهمّيتها
2. إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها .
3. فرضيات الدّراسة .
4. مفاهيم الدّراسة .
5. الدّراسة الاستطلاعية
6. أدبيات البحث والدّراسات السّابقة .
7. المقاربة السوسيولوجية للدّراسة .
8. المنهج ، وأدوات الدّراسة .

خلاصة الفصل .

01/ أسباب اختيار موضوع الدّراسة :

لَئِن كان الدّافع الذّاتي هو عنصر مفتاحي في اختيار موضوع البحث ، فإنّ الدّوافع البحثيّة وراء اختيار موضوع **تمثّلات معلّمي المرحلة الابتدائية نحو تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة الجزائرية . "** ، انتظمت في ثنائيّة الاعتبارات الذّاتية والموضوعية الآتية :

أ/أمّا الذّاتية منها فتمثّلت في :

- ✓ أنّ الاهتمام بالموضوع ناتجٌ في جانب منه عن **متابعات شخصيّة** ، وملاحظات ميدانية مستمرّة لممارسات المعلمين داخل القسم ، وعدم جدّيتهم في التعاطي مع تدريس مواد التربية الجمالية ، حيث تمّ رصد مؤشّرات كثيرة توحي بعزوف المعلّم عن تدريسه لها ، رغم اجباريتها في المنهاج التّربوي .
- ✓ الرّغبة والميل الشّخصي في تناول المواضيع التّي لها علاقة بالتربية الجمالية والفنّية لاهتمامي بهذا المجال ، إضافة إلى رغبتي في الإسهام ولو بالقدر النّزر في تحقيق تراكم معرفيّ من شأنه مدّ العون للباحثين والمشتغلين في الحقل السوسيوتربوي ، ومساعدتهم على بلورة تصوّر واضح ، ومتكامل حول التربية الجمالية وضرورة تفعيلهما داخل النّسق التربوي الجزائري في ظلّ النّظام التربوي السائد .
- ✓ -الرّغبة في الكشف عن أسباب عدم اهتمام معلّم المرحلة الابتدائية بتدريس أنشطة مواد الإيقاظ رغم أنّها من المقررّات الرّسمية في المناهج الدّراسية ، فمن جهة هذه الأنشطة تعتبر من المحرّكات والأساليب الحسية التّي تدفع المتعلّم إلى التّفكير والعمل في آن واحد ، وتشبع فضوله وحبه للاطّلاع ليحقّق توافقه الذّاتي والاجتماعي من جهة أخرى .

ب / الأسباب الموضوعية : تمثّلت في :

- ✓ -تسليط الضّوء على قيمة تدريس مواد الإيقاظ سواء كمواد دراسية ، أو كنشاطات مدرسية في هذه المرحلة المبكّرة من سن المتعلّم وهي المرحلة الابتدائية .
- ✓ محاولة معرفة مواقف وآراء معلّم الطّور الابتدائي والنّفاذ إلى الجانب اللاّمرئي من ممارسته البيداغوجية ، فيما يخص تدريسه لمواد الإيقاظ ، كما تمثّلت في القطع مع الأطروحات الكلاسيكية التّي ما تزال تدرس المدرسة بمنظور كلاسيكي تجاوزته الأطروحات المعاصرة؛ أي كبنية منظمة ودراستها بمنظور الفعل الاجتماعي الذي يسمح لنا بفهم تفاعلات المدرس مع المعرفة المدرسية والعوامل المؤُثرة في ذلك .

- **أهداف الدّراسة :**

يرى ماركس أنّ الإنسان واعي وغرضي ، فهو يعتمد في قيامه بالفعل على القصدية لا على العشوائية ، حيث إنّ كلّ فعل يقوم به الإنسان مهما كان بسيطا ، فإنّه يدرك أبعاده والهدف المقصود ، وتأسيسا لذلك تَروم الدّراسة تحقيق الأهداف الآتية :

- ✓ الكشف عن الصّورة الذّهنية التي تشكلت لدى المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة . وعوامل اختلافها من منظور سوسيولوجي .
- ✓ الكشف عن علاقة كل من الأصل الاجتماعي ، ومحيط العمل بطبيعة التّمثّلات التي يبنيها المعلّم حول مسألة تدريس مواد الايقاظ في المرحلة الابتدائية .
- ✓ التعرّف على واقع الظّروف البيداغوجية والمادّية التّي تدرّس فيها مواد الإيقاظ في الطّور الابتدائي من خلال تمثلات المعلّمين .

- **أهمّية الدّراسة :**

بادئ ذي بدء تستمدّ الدّراسة أهمّيتها :

- ✓ كَونها تُلامس مسألة تربويّة في غاية الأهميّة، ألا وهي تكوين المتعلّم في جانبه الجمالي والفنّي ، ودور المؤسّسة التربويّة من خلال (المعلّم) ، إذ إنّ أغلب الدّراسات التّي تناولت التربية الجمالية بموادها الثّلاثة ركّزت على الطورين المتوسّط والثّانوي ، حيث تَصِير مواد قائمة الذّات وبضوارب (معاملات) وتُعْهد لأساتذة من ذوي الاختصاص ، ممّن يتوفّرون على تكوين بيداغوجي يمكّنهم من التّعامل مع هذه المواد الدّراسيّة بأريحية ، فيما لم تُعطى مرحلة الطّور الابتدائي نصيبها من الاهتمام بالرّغم من أنّها المرحلة القاعدية التي تتأسّس عليها شخوص المتعلّمين على تربية جمالية وازنة بما يضمن الفرد الصّالح لمجتمعه .
- ✓ مسايرة الاتّجاهات التّربوية المعاصرة التّي تنادي بتفعيل التربية الجمالية داخل النّسق المدرسي واستعمال المدخل الجمالي في التربية ، بدلاً من تدريسها كمواد تقليدية منفصلة في إطار ما يسمّى **بالبيوموادّية** ، وهو ما سيعمل على تلافِي غيّاب تدريسها في المدرسة الجزائرية وخاصّة في المرحلة الابتدائية ، نظرا لعدم توفّر معلمين أكِفّاء و متخصّصين في هذا المجال .

- ✓ أهمّيتها تَنبع أيضا من المرحلة قيد الدّراسة ، إذ تمثّل مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة البناء والتشييد بالنّسبة للمتعلم والمتعلم ، ومرحلة تدعو لسبر أغوار الفعل التّربوي بغية فهمه وتفسيره والتّجديد المستمر فيه بعيدا عن لغة التلقين والتّعليم البنكي بالنّسبة للمعلّم ، وذلك من خلال تنمية قيّم التّربية الجمالية ، وحضّ المتعلم على أنّ الحفاظ على سلوكه ومظهره إنّما هو حفاظ على المجتمع كلّه .

- **صعوبات الدّراسة :**

- ✓ من الصّعوبات التّي اعترضتنا بادئ الأمر، هي إحجام بعض مفردات البحث عن التّعاون معنا ، وذلك بمجرّد سماعهم لكلمة المسجل الصوتي ، وهو ماعبّرت عنه إحداهن بقولها : ***" لا يمكن ذلك ، فأنا أمثّل عائلة ..."*** ، وهذا بحدّه يعتبر ظاهرة سوسيولوجية أخرى تستدعي البحث والتّنقيب .
- ✓ كانت الببليوغرافيا المتاحة حول الموضوع محدودة جدًّا ضمن المتن العام للسوسيولوجيا، ومنه السّوسيوتربوي على وجه الخصوص الذّي يتناول الظّاهرة الفنّية الجمالية في السّياق المدرسي ، بل كانت معظمها في حقلي علوم التّربية وعلم النّفس ، رغم ذلك حاولنا قدر الإمكان أن نحافظ على الطرح السوسيولوجي للموضوع .
- ✓ بالنّسبة لمتغيّر التّمثلات الاجتماعية أو النّظرية بشكل عام ، ما تَزال كتبها باللّغة الفرنسية و الإنجليزية ، ممّا تطلّب منّا جهدا مضاعفا في التّرجمة ، ناهيك عن أنّ التّعريفات التّي عثرنا عليها جميعها تَمْتَحُ من ترجمة واحدة ، لا نجزم بصحّتها ، ولعلّنا في هذا المقام نَسْتأنسُ بمقولة الرّوائي الفرنسي جان جيني **(Jean Genet) "كلّ ترجمة خيانة "** ، والتّي لا طالما رافقتنا خلال مسيرتنا البحثيّة **كون الفعل التّرجمي مسؤولية أخلاقيّة بالدّرجة الأولى .**

02/ إشكالية الدّراسة :

تعمل المدرسة الجزائرية على ترسيخ الفنون في المجال التربوي التّعليمي ضمن ما يُعرف **بمقاربة الفنون في التربية** ، وراهنت على هذا البعد في تطوير الجوانب المعرفية والتربوية لدى المتعلم في كافّة الأطوار التعليمية بدء بمرحلة مرحلة التعليم الابتدائي وانتهاءً بمرحلة التعليم الثانوي حيث أدرجت مواد دراسية وأنشطة تؤطّر للمتعلّم مجاله النّمائي وتساعده على تفريغ طاقاته الظّاهرة منها ، وأكّد على أهمّيتها القانون التّوجيهي المنظّم للحياة المدرسية ، والصّادر في (2008) ، **حيث تشير المادة 04** إلى أنّ : « المرحلة الابتدائية تضطلع بتعليم فنّي يوقظ في المتعّلم الأحاسيس الجمالية ، ويمكّنه من المساهمة في الحياة الثّقافية ويؤدّي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان والعمل على تشجيعها و الاطّلاع على التّراث العالمي والعربي من خلال دراسة الشّخصيات والأعمال الفنّية المختلفة وإعطائهم ثقافة فنّية عامّة، ممّا يؤدي إلى إبراز المواهب في مختلف المجالات »[1] ، **كما تشير المادّة (37)** من نفس القانون التّوجيهي « إلى أنّ تعليم مادّة التّربية البدنية والرّياضية إجباري على كلّ التّلاميذ والتّلميذات من بداية التّمدرس إلى نهاية التّعليم الثانوي ، أمّا من حيث الحجم السّاعي فتدرّس بمعدل حصة في الأسبوع ، بما يعادل **(45)** دقيقة لكلّ مادة في الأسبوع في الطّور الابتدائي وبمعدّل ساعتين في الأسبوع بالنّسبة للأطوار الأخرى ... » [2].

وبغضّ النّظر عن الظّرفية التي ساهمت في تفعيل هذا القرار، إلاّ أنّه يعطي الاعتبار لمجال ومكوّن فنّي جديد يفتح أمام المتعلّم عوالم الابتكار، و الإبداع ، عوالم تَستجيب لحاجاته السيكولوجية ، وبذلك أصبح معلّم القرن الواحد والعشرين إزّاء تحدّيات جديدة تستوجب منه تجديد الفعل التربوي وإتاحة هامش من الوقت للأنشطة الموازية والحرّة ، إذ إنّه المنوط بتنمية الرّؤية الجمالية لدى المتعلّم ، **لكن ورغم** حرص الوزارة الوصيّة على ضرورة تفعيلها ودعوة المعلّم إلى استغلالها في جانبها التّربوي والاجتماعي ، تبقى على مستوى الممارسة في الطّور الابتدائي تطبعها ممارسات موازية ، تراوحت بين التّدريس أحيانا ، الإلغاء، تعويضها بحصص أكثر أهمّية في نظر المعلّم ، بمعنى عدم التزام المعلّم بسير البرنامج مقارنة بالمواد الدّراسية الأخرى

1) الجريدة الرّسمية : **المادتين 04 و 37 من القانون التوجيهي للتّربية رقم 08-04:** المؤرّخ في 23 جانفي ، 2008 الجزائر ، ص 9 .

2) المرجع نفسه ، ص 12.

إنّ هذه الممارسات غير المنطقية تحيلنا إلى البحث في منطق تفكير المعلّم ، ونظرته لمواد الإيقاظ فكلّ ذلك مرتبط بتمثلات فردية واجتماعية معيّنة كما يسمّيها موسكوفيسي ، تلك التّمثلات ارْتَسمت في ذهن المعلّم وتكوّنت بدء اً من تنشئته الثّقافية والفنية التي تلقّاها من خلال مختلف مؤسّسات التنشئة الاجتماعية ، في هذا الصّدد يشير بورديو إلى أنّ هناك علاقة وُثْقَى بين « الممارسات أو العادات الجمالية والفنّية ، والأصل الاجتماعي» أي أنّ نوعية التنشئة الاجتماعية التي تلقاها المعلّم سيكون لها تأثير في ممارساته التربوية ، وفي مدى اهتمامه بتنمية المجال الفنّي والجمالي لدى المتعلّم ، بالإضافة إلى محيط العمل الذّي يشكّل وسطا سوسيوثقافيا آخر ونسقا من العلاقات التربوية والاجتماعية التي يتفاعل فيها مع فاعلين تربويين ، إذ تعمل تلك العوامل بطريقة تفاعلية على نسج وتكوين معارفه وأفكاره وآرائه ومواقفه المختلفة حول مكانة مواد التّربية الجمالية في المدرسة وبذلك فهو يتعامل ويتصرّف معها من خلال معرفته بها ومن خلال ما راكمه من تجارب شخصية في ذلك المجال ، وليست باعتبارها كمعرفة مدرسية ، تلك المعرفة بالأساس مشتركة ومتقاسمة تراكمت بفعل الاحتكاك و التّفاعل مع الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، تؤكّد الباحثة **(Jodelet, D)** ذلك بقولها : « إنّ التّمثلات هي نتاج وعملية الإعداد النّفسي الاجتماعي للواقع. »[1] وبهذا تكون التمثلات عبارة عن عملية إنتاج فردي اجتماعي في نفس الوقت حيث يتم بناءه من خلال التفاعل والتواصل الاجتماعي ، وهي التّي تمثّل الإطار المرجعي الأساسي لها ، وبالتّالي لمختلف ممارساته التربوية وعلى هذا الأساس فمن الطّبيعي أن تُحاط عملية تدريس مواد الإيقاظ في المحيط المدرسي بدلالات ومعانٍ و وبناءاتٍ رمزيةٍ اجتماعيةٍ، حيث تحدّد استراتجيات التّعامل والتّعاطي معها داخل بنية المجتمع المدرسي، وحتّى خارجه ، ومنه نفهم جيّداً كيف يتحوّل تدريس مواد الايقاظ في الطّور الابتدائي من واقعة بيداغوجية إلى واقعة سوسيولوجية ، قد تتجاوز فيها المعطيات المتعلّقة بصعوبة وخصوصيّة هذه المواد وعدم وتخصّصه في المجال إلى معطيات ذات حمولة اجتماعية تتوزّع شواغلها على متغيّرات سوسيولوجية : كالأصل الاجتماعي والمحيط المهني .

وتأسيسا لما سبق ، تنطلق الدّراسة من التّساؤل الرئيس الآتي :

1) DENISE Jodelet, **représentation sociale : un domaine en expansion**, (éd), PUF: Paris, 1989 p :53 .

ماهي التمثلات التّي يبنيها معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الإيقاظ ، وما العوامل المؤثّرة في بنائها؟

وعلى ضوء هذا التّساؤل المركّب ، تتجلّى جملة من التّساؤلات الفرعيّة ذات الصّلة به ، ومنها :

-هل التّمثلات التّي يبنيها معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الايقاظ في المدرسة موحّدة ومشتركة أم متعدّدة ومتناقضة ؟

- ما هي العوامل المؤثرة في بناء تمثلات معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الايقاظ ؟

-هل طبيعة تلك التمثلات لها علاقة بالوسط الاجتماعي الذّي ينتمي إليه ؟

-كيف تُبنى تلك التّمثلات لدى معلّم المرحلة الابتدائية . ؟

3/ فرضيات الدّراسة :

-الفرضية الرّئيسة :

التّمثلات التي يبنيها معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الايقاظ تتميّز بالتنوّع في مضامينها البنائية ولها علاقة بمحيطه الاجتماعي .

-الفرضيات الفرعية :

01/ التّمثلات التي يبنيها معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريسه لمواد الإيقاظ تتميّز بالتنوع في مضامينها البنائية ولها علاقة بأصله الاجتماعي .

02/ التّمثلات التي يبنيها معلّم المرحلة الابتدائية حول تدريسه لمواد الإيقاظ تتميز بالتنوع في مضامينها البنائية و لها علاقة بمحيطه المهني .

04/ مفاهيم الدّراسة :

إنّ المفاهيم التّي تتعامل معها السّوسيولوجيا أوسع من أن يضيّق عليها بين مزدوجتين ، لذا فإن عملية أجرأتها يجنّبنا التّيه المفاهيمي ، وسنكتفي في هذ المقام بالتّعريج على أهمّ المفاهيم المركزية التّي تتأسس عليها دراستنا

بإيجاز ، **في حين سيتأجّل التّفصيل فيها إلى صدارة الفصول التّي تعمل فيها كمفاهيم محورية يَنْبني عليها مَتنُ البحث .**

01/ مواد الإيقاظ و التربية الجمالية : نشير بداية إلى أنّ التربية الجمالية كانت تشكّل مجالا من مجالات المعرفة ، ثمّ شيئا فشيئا بدأنا نَشهد محاولات لإضفاء الطابع التّربوي عليها ، وإكسابها صبغة مؤسّساتية لتتحوّل إلى مادّة دراسية تعليمية تحت مسمّيات عدّة المواد الفنّية ، مواد التربية الجمالية ، وأخيرا مواد الإيقاظ.

1 ـ1 / التّربية الجمالية : يتركّب هذا المصطلح من التّربية والجمالية ، وعليه لابدّ من التّعريف بالمصطلحين بغية الخروج بمفهوم للتّربية الجمالية .

-**التّربية :** بحسب المعجم الفلسفي : « هي تبليغ الشّيء كماله و هي كما يقول المحدثون ، تنميّة الوظائف النّفسية بالتّمارين ، حتّى تبلغ كمالها شيئًا فشيئاً ، نقول ربّيت الولد ، إذا قُويَت ملكاته ، ونُمّيَت قدراته وهُذِّبت سلوكه حتّى يصبح صالحا للحياة في بيئة معيّنة . »[1].

- **سوسيولوجيا** : لقد حاول العديد من علماء الاجتماع ، قديما و حديثا، أن يضعوا للتّربية تعريفًا جامعًا مانعًا غير أنّهم اختلفوا في ذلك ، لاختلافهم في تحديد الغرض منها وأهدافها في المجتمع ، ولعلّ من بين التّعاريف الأكثر ذيوعًا نجد : **التّربية** « هي عملية تكيّف ما بين الفرد و بيئته الاجتماعية ، باعتبار أنّ الإنسان مثل غيره من الكائنات الحيّة يسعى دوما إلى المحافظة على بقائه، والبحث عن الوسيلة التّي تساعده على تعديل سلوكه وتنمية قدراته وتكوين عادات ومهارات تفيده في حياته، فالوظيفة الأساسية للتّربية هنا، أنّ الإنسان يصبح قادرا بواسطتها على ملائمة حاجاته مع الظّروف المحيطة به، و كذا إمكانية تسخيرها بما يستجيب لدوافعه ومتطلّباته لتحقّق له النّمو المتوازن » [2]

---

1) جميل صليبيا : **المعجم الفلسفي** ، دار الكتاب اللّبناني ، ، لبنان ، 1982 ، ص 222 .

2) فادية عمر الجولاني : **علم الاجتماع التّربوي** ، مركز الإسكندريّة للكتاب ، **ط 01** ، مصر، 1997 ، ص 20 .

-الجمالية : « هي الصّورة الظّاهرة للحقّ ، من حيث أنّ الحق هو المبدأ الحيوي لكلّ شيء ، وهو وليد التّوازن فينا ممّا يجعل الجمال شكلا حياّ ، أو صورة شيء يعيش في إحساسنا ومنه فالتّربية الجمالية تحرّك الإحساس بالجمال في الوعي . »[1]

وبناء على هذا التّركيب الاصطلاحي تغدو **التّربية الجمالية** : « حصيلة لقاء بين التّربية ، وعلم الجمال ، و تعني تلك الطّرق والوسائل التّي تستعملها الإدارة التّعليمية لتنميّة الحسّ الجمالي لدى المتعلّم . » [2]

« والتّربية الجمالية ليست غاية في حدّ ذاتها ، وإنّما وسيلة من وسائل بناء شخصيّة الفرد وتكاملها ، وتجعله أكثر تفاعلا مع بيئته ومجتمعه، وبهذا فالجانب الجمالي وتذوّقه ، وتربيّته أمر ضروريّ لحياة الأفراد ،لأنه يسمو بإنسانيته ويجعله يعيش وسط إنسانيّته ، فيكون مرهف الحسّ ، حسن الذّوق ، ويعطي لحياته معنى ولحياة المجتمع كلّه ذوقا رفيعا .» [3]

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ التّربية الجمالية : هي عملية تربوية تستهدف التربية على الجمال وعلى التذوق الحِسّي والجمالي، أو بالأحرى، التربية على الخَلْق الإبداعي في كل إنتاجات الفرد السلوكية والثقافية والاجتماعية ،كما يقسم علماء الاجتماع الفن إلى قسمين هما الفنون التّشكيلية كالعمارة والتصوير والنّقش والفنون الإيقاعية كالشعر والموسيقى والرقص . [4]

2.1 / مفهوم الإيقاظ :

أ/ لغة :

ورد في لسان العرب « اليَقظة : نَقِيض النّوم ، والفعل استَيقظ ، والنّعت يقْظانُ ، والتّأْنيث يَقظى ونسوة ورجال أيقاظٌ ، قد استيقظ وأيقظه ، كما يمكن أن تدلّ أيضا على الفِطنة والتّبصّر و الانتباه. » [5] ، كما وردت في

---

1) فريدريك شيللر : **التّربية الجمالية للإنسان** ، تر : وفاء محمد إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ، ص 44 .

2) صالح أحمد الشّامي : **التّربية الجمالية في الإسلام** ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، 1988 ، ص 19 .

3) فوزي الشّربيني : **التّربية الجمالية بمناهج التّعليم لمواجهة القضايا والمشكلات المعاصرة** ، مركز الكتاب للنّشر ، ط**01** مصر ، 2005 ، ص 29 .

4) معن خليل عمر : **علم اجتماع الفن** ، دار الشّروق للنّشر والتوزيع ، عمان ، 2000 ، ص 216 .

5) ابن منظور جمال الدين ابن مكرم : **لسان العرب** ، دار صادر ، لبنان ، مادّة : ي، ق، ظ ، ج15 ، ص 320 .

المعجم الموسوعي لألفاظ القرآن الكريم: « إيقاظ صفة مشبّهة، لفظ جمع أفعال وجمع يقِظ للمتنبّه والاستيقاظ ، قال الله تعالى ﴿ **وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظًا وَهُمْ رُقُودٌ** ﴾ ، سورة الكهف ، [الآية 18]

يتبيّن من خلال هذين المعجمين أنّ الإيقاظ ضدّ النّوم و الكسل، بمعنى الخروج من الخمول والفتور ، ولئن كان الشّخص يُوقَظ من النّوم ، فإنّ الذّكاء يوقَظُ ويُستحَثُّ أيضا عن طريق جملة من النّشاطات التربوية وبذلك فهو يحمل معنى التّحفيز والاستثارة

ب/ اصطلاحا :

هي كل" التّدابير و الإجراءات والمقرّرات الدّراسية التي يحدّدها المنهاج والشاملة للأنشطة الفنّية والبدنية الهادفة إلى إشباع الرغبات والميول و الداعمة الات النمو المتوازن و المراعي لخصوصيات كل مرحلة سنية من حياة الطفل"..[1]

أمّا في بعدها السوسيوتربوي تعدّ مواد الإيقاظ: من المكوّنات الرّئيسة للتّربية الجمالية ، قادرة بفعل خصوصياتها على تأهيل شخصيّة المتعلّم ، ومساعدته على التفتّح ، الانخراط والاندماج في الحياة الاجتماعية كما تعد أيضا مجالا تعبيريًّا واسعا ، لما لها من أدوار فعّالة ومؤثّرة على عدّة مستويات وأبعاد شخصية الفرد سواء كانت اجتماعية ، تربوية و نفسيّة . »[2] ، « ففي المرحلة الابتدائية تعدّ مواد الإيقاظ لغة تواصل معروفة باسم " لغة الفنّ والجسد" إلى جانب اللّغات الأساسية ، كما أنّها تبقى الفضاء الأوفى لتعلّمات في صيغة اللّعب شريطة أن يتناولها المعلّم مع تلاميذه في قالب تعليمي تعلّمي هادفٍ، بعيدا عن التّصوّر المبني على منطق التّلقين والتّدريب، وما يتطلّبه من مميزّات وخصوصيات، تجعل في كثير من الأحيان معلّمي المدرسة الابتدائية ينفرون منها، ويَعْزفون حتّى عن القيام بألعاب بسيطة لاعتقادهم أنّ تسيير الحصّة يستدعي المشاركة مع التّلاميذ، والقيّام بحركات ، أو تمارين تتطلّب منهم مجهودات عضلية، أو درجةً من التّنسيق والتّوازن، يرون تحقيقها صعبا "[3] "

---

1) بشير مسطور : **التّعريفات الضّمنية للمصطلحات التّربوية** ، دار المفيد ، الجزائر ، 2013 ، ص61 .

2) عبد الكريم غريب : **مستجدّات التّربية والتّكوين** ، منشورات عالم التربية ، الرّباط ، المغرب ، 2009 ، ص 413 .

3) رشيد سلاماني وآخرون : **دليل مادّة التّربية البدنيّة في التّعليم الابتدائي** ، المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا ، الحرّاش ، الجزائر 2016، ص 04 .

نعرّف تدريس مواد الإيقاظ في دراستنا هذه على أنّها : نوع من أنواع المعرفة المدرسية ، وهي مفهوم تربويّ يشمل كلاّ من مادة التّربية الفنّية التّشكيلية ، التّربية الموسيقيّة ، والتّربية البدنية والرّياضية ، هذه المواد قارّة في المنهاج الدّراسي ، ومُفْرَدَة بحيّز زمني بمعدل(**45**)دقيقة في الأسبوع لكلّ مادّة ، حيث يتعلّم فيها التّلميذ أصول الفنون وتقنيّات ممارستها ، مكتسبا معارف حولها لأجل تحقيق نموّه العقلي والوجداني والحسّ حركي ، وبالتّالي تطويع سلوكه في إطار اجتماعي تفاعلي مِلؤه التّعاون والتّفاعل التّشاركي ، و يعمل معلّم المرحلة الابتدائية على تدريسها ، بالرّغم من عدم تخصّصه وتكوينه فيها ، خلافا لما هو معمول به في الدّول المتقدّمة ، وسمّيت بمواد الإيقاظ لأنّها تُسهم بشكل كبير في إعطاء الحيوية والنشاط وتجديد الطاقة الحركية والحيوية العقلية والبدنية للمتعلّمين .

02/ التّمثّلات الاجتماعية : .

بادئ الأمر ، يحسنُ بنا القول أنّ **مفهوم "التّمثّلات"** يشهد مشكلة في قضيّة ترجمته ، واستخداماته في الأدبيّات العربية في مختلف التخصّصات ، حيث يستخدم أحيانا مصطلح **"التّصورات"**، وأحيانا أخرى **" التّمثّلات"** لكنّ وفي الحقيقة لا يوجد فرق بين المصطلحين ،وإنّما هي مشكلة في التّرجمة ، وفي عمليّات النّقل من اللّغات الأجنبية إلى العربية ، فيكثر استخدام الأولى في الدرّاسات المشرقية ، بينما يستخدم المغاربة مصطلح "التمثّلات" وذلك نقلا عن اللّغة الفرنسية **" les Représentations "**، وهو ما سنعتمده في دراستنا ، **أمرٌ آخر** كان لابدّ من الإشارة إليه هو أنّ هذا المفهوم من أكثر المفاهيم **العصيّة على الفهم** ، وأكثرها التباسا وغموضا، كما يصفه منظّروه ، وذلك نظرا لتعدّد مدلولاته وتضارب استعمالاته ، ومن الصّعب إعطاؤه دلالة نهائية ، وبالتّالي سنحاول أن نقارب **له من زاوية سوسيولوجية** ، بما يخدم موضوع الدّراسة .

أ/ لغة : « ترد صيغة الفعل (تَمَثَّلَ) على وزن (تَفَعَّلَ) الذّي مصدره تَفَعُّل ، وجمعه (تَمَثَّلات)، فهو ثلاثيّ مزيد بحرفين، ومن دلالات هذا الوزن المطاوعة والاتّخاذ والتكلّف، ويأتي معنى التكلّف للدّلالة على أنّ الفاعل يعاني حدث الفعل ليحصل له بمعاناة ورغبة » [1] ، **كما** نقرأ في المتن الفرنسي في معجم **(grand la rousse)** التّعريف التّالي : « مصطلح التمثّل **représentation** مشتقّ من الفعل اللاّتيني(**représenter**) بوصفه حضور الشّيء ومثوله أمام العين أو الخيال بواسطة الرّسم أو النّحت أو اللّغة أثناء الكلام ، ولتوضيح هذا

1) سليمان فيّاض : **الحقول الدّلالية الصرفيّة للأفعال العربيّة** ، دار المرّيخ للنّشر، الرّياض، السّعودية ، ط01 ، 1990 ص89 .

المعنى أكثر نشير إلى عمل الكاتب (**Balzac Honore**) وهو أحد أعمدة الرّواية الفرنسيّة: حيث قام بتمثّل أي باستحضار المجتمع الفرنسي إبّان فترة الإصلاح وذلك من خلال رواياته ، وبهذا المعنى **يقول " جورج دوهامُل (GeorgesDuhamel)** إذا كان عدد أصدقائك ثلاثة وعشرون ، فإنّ لديك عنهم ثلاثة وعشون تمثّلا . » [1]

تبرز إذًا عناصر عدّة من خلال هذه التعريفات اللّغوية هي : الاستحضار والقبول ، **غير أن المقاربة اللّغوية** رغم أهمّيتها تبقى غير كافية للإحاطة بمفهوم أصبح مركزيّا في كلّ الدّراسات الإنسانية و الاجتماعية، ممّا يستدعي تنويع قنوات البحث لمحاولة تحديد المفهوم بشكل ملائم .

ب/ اصطلاحا :

" **يعتبر** من المصطلحات التّقليديّة في الفلسفة وعلم النّفس ، ويستعمل للدّلالة على ما نتصوّره و نتمثّله وما يكوّن المحتوى المحسوس لفعل التّفكير وخصوصا لاسترجاع إدراك سابق . » [2]

يقدّم جون سكوت **(John Scott)** في مؤلّفه " **المفاهيم الأساسيّة في علم الاجتماع** " تعريفا لها بقول « هي مجموع الظّواهر الفكريّة المشتركة التّي ينظّم من خلالها النّاس حياتهم وتشكّل مكوّنات جوهرية من أي ثقافة وقد طرح هذا المصطلح لأوّل مرّة من طرف دوركايهم للإشارة إلى واحدة من الحقائق الاجتماعية التّي يعنى بها علم الاجتماع ، وهي مجموع الأفكار والقيّم والرّموز والتوقّعات التّي تشكّل طرق التّفكير والشّعور التّي تتّسم بالعمومية والدّيمومة ضمن مجتمع ما أو مجموعة اجتماعية ، والتّي تتشاركها باعتبارها خصيصة اجتماعية لها . " [3] ، **كما اعتبر موسكوفيسي(Moscovici S) التّمثلات من جهته :** " نظام من التّفسيرات والتأّويلات للمواضيع والأحداث الواقعية الموجودة في الأوساط السّوسيو ثقافية التّي ينتمي إليها الفاعلون الاجتماعيون حيث تدرك من طرفهم وتدمج داخل المنظومة الثّقافيّة السّائدة أو المكتسبة بشكل مسبق لديهم، وبالتّالي يفضي هذا الإدماج إلى إعطاء تفسيرات حول هذه المواضيع المدركة في الواقع الخارجي » [4] .

---

1) Guilbert et autres auteurs ,**grand la rousse de la lanque francais , paris .1977 ; p :5095**

2) جان لابلانش، ج ب بونتاليس: **معجم مصطلحات التّحليل النفسي** ، تر: مصطفى حجازي ، ط**03** بيروت ، لبنان 1997، ص180 .

3) جون سكوت : **المفاهيم الأساسيّة في علم الاجتماع،** تر: محمد عثمان ، الشّبكة العربيّة للأبحاث والنّشر، ط02 ، بيروت لبنان 2009 ، ص123 .

4) عبد الغني عماد : **سوسيولوجيا الهوية جدليات الوعي والتّفكك وإعادة البناء**،"، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت لبنان، 2017 ، ص 115.

وبهذا يكون موسكوفيتسي قد أَثْنى على العملية التّفاعلية بين الذّات المتمثّلة ، والموضوع المتمثّل ، وخير مثال على ذلك ، وهو بالأساس يتماشى و راهنية الأحداث الأخيرة التي هزّت كيان النّسيج المجتمعي الجزائري بل والعالمي طُرّا حول : الفيروس التّاجي **(كوفيد 19)** ، ذلك إنّ تمثّلات الفرد نحو هذا المرض هي التّي توجّهه وتحدّد سلوكه وممارساته ، إنْ بالتّوجّه إلى الطبيب أو اللّجوء إلى التّداوي بالأعشاب والامتثال لقواعد التّباعد الجسدي ...الخ ، وهذا في مجمله يرتبط بما استدمجه الفرد من معارف وخبرات خلال سيرورة التنشئة الاجتماعية تجاه المرض والصّحة عامّة وتجاه وباء **(كوفيد 19)** خاصّة .

تنحو جودلت (Jodelet, D) في المنحى نفسه لموسكوفيتسي ، وتضيف قائلة : « التّمثّلات الاجتماعية شكل من أشكال المعرفة الاجتماعية وبالضّبط تعني معرفة الحسّ المشترك(**Savoir de sens commun**) أو المعرفة السّاذجة **(savoir naïf)** الطبيعية هذه المعرفة هي بعكس المعرفة العلميّة (**Savoir des experts)** منتجة اجتماعياً ومتقاسمة ، تهدف إلى بناء واقع جماعي مشترك **(Ensemble social)** لمجموعة اجتماعية، أي إنّها نتاج وعملية الإعداد النّفسي و الاجتماعي للواقع ، كما تهتمّ بطريقة فهمنا للأحداث والمعطيات المحيطةبنا، هذه المعرفة العفوية السّاذجة تتكوّن من مجموعة خبرات ومعلومات ومعارف ونماذج التّفكير التّي تنتقل إلينا عن طريق العادات أو التّربية و الاتّصال والتّواصل [1]

من تعريف جودلت يتّضح لنا : أنّ التّمثلات الاجتماعية مصدرها المجتمع ،ولذلك فهي معرفة عامّية وعفوية **(spontanée)** ، ولابدّ أن تتمّ بين مجموعة من الأفراد لكي تكون اجتماعية ، وهو شرط ضروريٌ لا مندوحة عنه ، هذه المعرفة قد تكون خاطئة من النّاحية العلمية، لكنّها ليست خاطئة من النّاحية الاجتماعية والنّفسية ، لأنّها نوع من المعرفة الذّاتية لأفراد والجماعات ، تَتراكم عبر السُّنونِ، تُبتكر وتُصاغ ليتمّ تقاسمها بصفة جماعية ، ولعلّ الضّابط الوحيد الذّي يحتكم إليه الفرد هنا هو منطق الجماعة وتجربته مع الجماعة التّي ينتمي إليها .

-المفهوم الإجرائي للتّمثلات الاجتماعية :

استعمالنا لمفهوم التمثلات في دراستنا هذه ، يتحدّد في الصّورة الذّهنية التّي ارتسمت لدى معلّم المرحلة الابتدائية خلال مشوار حياته ، لكنّها ليست واحدة ، بل متعدّدة ، تلك الصّورة تتضمّن جملة من المعارف الآراء والمواقف ، اكتسبها في إطار التّفاعلات ، وعلاقات التواصل فيما بينه ،وبين محيطه الاجتماعي الأوّل ثم من محيطه المهني (المدرسة العمل ، المجتمع) ، أي أنّها مبنية ومشتركة اجتماعيا ، والمرتبطة أساسا بموضوع

1) DENISE Jodelet ,Op .cit. p : 118

محدّد (تدريس مواد الإيقاظ) ، وهي معرفة قد تَفتقد في بعض الأحيان إلى أَسَانيدَ علميّة تعطيها مصداقيتها ، و تمنحها شرعيّتها كمعرفة مقبولة ، لكنّها من النّاحية الاجتماعية تعتبر صحيحة ، لأنّها طريقة تفكير الجماعة الاجتماعية التّي ينتمي إليها المعلّم .

03/ المحيط الاجتماعي :

نقصد بها المحددّات الاجتماعية المرتبطة بالمعلّم وأصله الاجتماعي ، وهي الرأسمال الثّقافي والاجتماعي الذّي يحوزه المعلّم ، وهو ما يحدّد الاختلاف الثقافي في بناء الفعل الاجتماعي

- **الرأس مال الثّقافي :** حسبَ **"بورديو** هو : " التّأهيلات الفكريةَ والثّقافيةَ الموروثة من المحيط العائلي والقدرات والمهارات المكتسبة من خلال عمليّة التنشئة الاجتماعية ، ويضيف على أنه "يرمزَ إلىَ حجم استثمار الأسرة أو العائلاتَ فيَ تربية ورثتها تربية مدرسية يكبر بمقدار كبر حجم رأسمالها الثّقافي ، وكبر الوزن بالنّسبة لرأسمالها الثّقافي مقارنة برأسمالها الاقتصاديَ منَ جهة أخرىَ ، ويسلّط الضوءَ على الدّور الذّيَ يؤدّيه الإرثَ الثّقافيَ العائليَ في توزيع حظوظ النّجاح والتفوّق على َالنّاشئين . " [1] ، كما يتمثّل إمبريقيا في أشكال موضوعية مثل مطالعة الكتب و الأعمال الفنّية والأدبية الشّهادات العلمية المحصّل عليها بالإضافة إلى الممارسات الثقافية كزيارة المتاحف وارتياد المسارح وحضور النّدوات ، قيام المعلم بتكوينات خارج مهنة التّعليم في مجال التربية الجمالية تحفيز وتشجيع المتعلّمين على تنمية القدرات الفنّية والابداعية كل ذلك سيسمح لنا بفهم العلاقة بين المعلّم و مواد الإيقاظ ، والتّي سيكون لها تأثير في ممارسته التربوية .

04/ المحيط المهني :

إذا كنا نتحدّث عن محيط العمل ، فلابد أوّلا أن نتحدّث عن المؤسّسة ، أو المنظمة ، كتنظيم اجتماعي .

" إذ تُعد البوادر الأولى لظهور سوسيولوجيا المنظمة على يد **ميشال كروزيه** في سنة 1963 ، في كتابه الظاهرة البيروقراطية، ، والنّظرة التي تقوم على الرّفض المطلق لكلّ أشكال الحتمية المطلقة في تفسير السّلوك الاجتماعي للأفراد، حيث كان هناك-**حسب ريمون بودن** - اتّجاهين في تفسير السّلوك الإنساني ،الأول الحتمية الفردية، أي التاريخ الشّخصي للفرد(طفولته ، نشأته، مدرسته،) و هو ما يجسّده بيار بورديو في مصطلح الهابتوس **(HABITUS)** ، والاتّجاه الثّاني هو النزعة السوسيولوجية أو الضمير الجماعي

---

1) عبد السّلام حيمر : **في سوسيولوجيا الخطاب ، (من سوسيولوجيا التمثّلات إلى من سوسيولوجيا الفعل)**، الشّبكة العربية للأبحاث والنّشر، بيروت ، لبنان ، 2008 ، ص 368 .

و هو ما رفضته النّظرة السوسيولوجية الجديدة ، أو سوسيولوجيا المنظمة ، التّي رأت أنّ علاقة الفرد بالمنظّمة لا يمكن فهمها وتفسيرها، إلاّ بأخذ الفرد ضمن الوضعية التنظيمية، التّي هو فيها ، وفي علاقته التّفاعلية مع الآخرين ، لأنّ كلّ منظمة مهما كانت طبيعتها اقتصادية ، اجتماعية، تربوية ...الخ هي تشكّل إطارا للقاء مجموعة من الأفراد، وهذا لا يمكن أن يكون إلّا وفق عملية تفاعلية . [1]

بمعنى آخر " يؤكّد علماء ما بعد الحداثة على أنّ المؤسسة كتنظيم ليست فقط نسقا مفتوحا ، ومركّبا مادّيا واجتماعيا ذو مسؤولية مجتمعية ، بل هي مكان لبناء الهوية والمواطنة ، فحسب منظور نظرية سوسيولوجية المؤسسة ، أنّ هذه الأخيرة تصبح هيئة للتنشئة الاجتماعية، أي مكان لغرس قيم ومعايير تعطي للعامل في نهاية المطاف شخصيته الفردية والاجتماعية أي تنمي فيه روح الانتماء إلى مجموعة معينة ، كما يقول كلود دوبار في كتابه : **التنشئة الاجتماعية وبناء الهويات الاجتماعية والمهنية** ، أن التنشئة الاجتماعية هي عملية تشريب أو بناء لهوية معينة، والتّي تعني تنمية روح الانتماء وبناء علاقا ت مع الآخرين في العمل . " [2]

أمّا إجرائيا يشكّل المحيط المهني ، أو بيئة العمل الدّاخلية ، الحيز الإيكولوجي الذّي يعمل فيه الفرد ، حيث يؤثّر ويتأثّر بها وفي دراستنا نقصد به المدرسة التي يعمل فيها المعلم ، والعوامل الوظيفية المرتبطة بذلك ، أي تشمل ظروف بيئة عمله والتي حدّدناها من خلال الخبرة المهنية ، العلاقات الاجتماعية للمعلّم مع الزّملاء الإدارة ، مؤسّسات التنشئة الاجتماعية ، والتّفاعل مع إطار منهاج مواد الإيقاظ ، الوسائل والإمكانيات المتاحة لتنفيذ البرنامج ، انعدام التخصّص، التّكوين)

4-1/ التّحليل المفاهيمي :

❖ **التّمثلات الاجتماعية والتي حددناها إجرائيا بالصّورة الذّهنية والتّي تتضمّن :**

* البعد الرّمزي : ويشير إلى المعاني المختلفة التّي يمنحها المعلّم لتدريس مواد الإيقاظ ، **من مؤشّراته (الآراء المواقف ، المعلومات التي بحوزته حول مواد الإيقاظ)**

---

1) بن طاهر حمزة : **المحدّدات السوسيو –تنظيمية وعلاقتها بتوزيع السلطة التنظيمية داخل المؤسسة"، دراسة ميدانية على وكالات الهيئة الوطنية للرقابة التقنية للبناء بالجزائر** ، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع المؤسّسة ، جامعة المسيلة الجزائر ، 2019/2018 ، ص 74 .

2) Claude Dubar, **La socialisation, construction des identités sociales et professionnelle**, ed. Collin . Paris,1991, p27.

*البعد المعياري : : ويشير إلى أنّ تمثّل الأفراد له علاقة بمعايير ، وقيم الجماعة التي ينتمي إليها ، **مؤشّراته** : قيمة مواد الإيقاظ بين المواد الدّراسية ، المكانة البيداغوجية و الاجتماعية ، والمهنية ، آفاق تدريس هذه المواد بالمنظومة التربوية .)

- **الأصل الاجتماعي** : ويشمل الرأس مال الثقافي الأسري **للمعلّم** ، **مؤشّراته** (الأصل الجغرافي ، المستوى التّعليمي للوالدين ، مدى الاهتمام بالمسائل الفنّية والجمالية ، التّكوين والمطالعة في المجال الفنّي)
- **المحيط المهني** : ويشمل كل ما له علاقة بظروف عمل المعلّم ، **مؤشّراته** : طبيعة برنامج مواد الإيقاظ الوسائل المتاحة لتنفيذ البرنامج ، الزّمن المرصود لتدريسها ، الوسائل والأجهزة المتاحة ، التّكوين البيداغوجي النّدوات والأيام الدّراسية .

05/ المقاربة السوسيولوجية للدّراسة :

لطالما هناك وعي بأنّ طبيعة البحث وإشكاليته هي من تحدّد نوع المقاربة المنهجية وأدواته ،فإنّنا سنستند في دراستنا هذه إلى مجموعة من المقاربات النّظرية : **هي نظرية التّمثلات الاجتماعية** ، كأوّل إطار تفسيري لتحليل الظاهرة السوسولوجية قيد الدّراسة ، كما استعنّا بمقاربتين مكمّلتين ، وهما : **التّفاعلية الرّمزية** ، **ونظريّة الرأس مال الثّقافي لدى (بياربورديو)** ، وفيما يلي توضيح لجانب الاستفادة من كلّ دراسة :

5-1 / نظريّة التّمثلات الاجتماعية :

تنطلق هذه النّظرية من فكرة رئيسَة مفادها أنّ : كلّ موضوع خارجي له تمثّل معيّن ويختلف من شخص لآخر بفعل عوامل اجتماعية ، ومنه ساهمت نظريّة التمثّلات الاجتماعية كنظريّة، وإطار عام ينطلق منها **بحثنا وينتهي إليه** ، وذلك باعتبارها آلية تفكير أساسيّة لفهم الواقع الاجتماعي وتفسيره ، هذه التّمثلات باعتبارها آراء ، مواقف ، معارف تراكمت بفعل التنشئة التي تقّاها المعلّم ، من الأسرة المجتمع ، محيط العمل ، وهي تسمى معارف ساذجة لا يجب أن نحكم عليها بأنّها معارف مغلوطة أو غير صحيحة ، بل هي مختلفة عن المعرفة العلمية ، لكن لا يجب أن ننكر أهميتها هذه المعرفة العفوية، الطبيعية، الضّمنية تتميّز بخاصية وهي أنّها متقاسمة بين أفراد الجماعة الاجتماعية الواحدة ، كما تقول جودلي ، ولعلّها الخاصية التّي جعلت من التّمثلات الاجتماعية بمثابة أداة لتمايز و تفرّد جماعة اجتماعية عن أخرى وحدة اقتراب خصبة وواعدة لكلّ العلوم الاجتماعية ، لاسيما منها علم الاجتماع الذّي يرجع إليه الفضل في تبلور هذا المفهوم على يد دوركايم **ومن خلال ما سبق يمكن القول أنّ مقاربتنا** السوسيولوجية لموضوع البحث تندرج في إطار الطّرح النّظري

لموسكوفيسي ، وذلك بارتكازها على **براديغم (مزدوج)** ، حتمية التّفاعل بين الجانبين الفردي والاجتماعي من جهة ، ومن جهة أخرى كونها تُسهم في فهم الآراء والمواقف لدى الفاعل الاجتماعي (المعلّم) التّي هي نتاج لتنشئته الاجتماعية والمهنية .

5-2/ النّظرية التّفاعلية الرمزية :

تعود جذور النّظريّة التفاعلية الرّمزية إلى أفكار عالم الاجتماع الأماني **ماكس فيبر** ، وتعدّ إحدى المنظورات السوسيولوجية التّي تختصّ بدراسة الوحدات الصّغرى لفهم الوحدات الكبرى ، وفهم التّفاعلات الاجتماعية اليومية للأفراد في إطار الوعي الفردي داخل البناء الاجتماعي والثّقافي ، **وقد ركّزت هذه المقاربة** على التّفاعل الاجتماعي ، كمفهوم علائقي في إطار الميكروسوسيولوجيا ، أي أنّها جاءت لتبرز شقّا جديدا في تشكيل الهوية الفردية والتّي تتشكّل من تفاعلات الفرد في مواقف مختلفة مجالات اجتماعية ، أي تبلور توجّهات و تمثّلات الفرد نحو موضوع أو فكرة محدّدة ، فالانتماء للجماعة غالبا ما يجعل الفرد يبلور في ذهنه مجموعة من التّمثلات والتّصورات ، قد تكون متعارضة أو موافقة للجماعة التّي ينتمي إليها الفرد (المعلّم) ، كما هو الشّأن في دراستنا ، إذ يصبح لكلّ معلّم تمثّلات خاصّة ، لكنّها غير معزولة عن تمثّلات أفراد مجتمعه ، ولهذا فقد تتباين التّمثلات من فرد لآخر ومن جماعة لأخرى ، وذلك بحسب السيّاق السوسيوثقافي ، وبالتّالي فالمعلّم لا يتعامل مع مواد التربية الجمالية في ذاتها بقدر ما يتعامل مع الصوّر والرموز والمعاني التي يبنيها ويتداولها ، كما أنّ تلك الصور والدّلالات ليست واحدة وإنّما هي متغيّرة وغير ثابتة ، وتبنى من خلال التّفاعل الاجتماعي .

5-3/ نظرية الممارسة لدى بورديو:

ساهمت نظرية الممارسة أيضا في بناء بعض مواطن البحث ، حيث يعرّفها بورديو على أنّها ذلك الفعل الاجتماعي الذي يقوم به الفاعلون بالمشاركة في إنتاج البناء الاجتماعي وليس مجرد أداء أدوار بداخله فيقول " :إنه من الممكن استبعاد الذات من تراث فلسفة الوعي دون القضاء عليها لصالح البنية، فعلى الرغم من أن الفاعلين نتاج البنية، إلاّ أنهم صنعوا، ويصنعوا البنية باستمرار، فعملية إنتاج البنية هذه بعيدا عن كونها سيرورة آلية، لا تتحقق بدون تعاون الفاعلين الذين استدمجوا ضرورة البنية على شكل هابتوس، حيث يُنتجون ويعيدون الإنتاج، سواء كانوا واعين بتعاونهم أم لا " [1] .

وتتضمّن المفاهيم الآتية :

1) بيير بورديو: **أسباب عملية :إعادة النظر بالفلسفة** ، الدّار الجماهيرية للنّشر والتوزيع ،2007 ، ص 202 .

-**الرّأس ما الثّقافي** ، حيث يعرّفه بيار بورديو على أنّه " النّظرية التي تدرس الشّروط الاجتماعية والتّاريخية التّي تحدّد علاقة الإنتاج الاجتماعي والثّقافة المسيطرة في ذلك المجتمع ، من جهة أخرى ، وذلك من خلال تحليل وتفسير كيفية إدراك هذه الشّروط التي من خلالها يصبح للنّسق الثّقافي السّائد في المجتمع سلطة تعزيز الميل نحو الإبقاء والمحافظة على المجتمع القائم . " [1]

-**الهابتوس** :يعدّ الهابتوس نظام من الخطط الواعية وغير الواعية في التفكير والإد ا رك والاستعدادات التي تعمل كوسيط بين البنى الموضوعية والممارسة، ويفسر عملية إعادة إنتاج الهيمنة الثقافية بما فيها اللغوية لأن الأفكار والأفعال التّي يولدها تتواءم مع النّظم الموضوعية ، أو النظم التّي يمكن ملاحظتها امبريقيا في الواقع الاجتماعي .

-**الحقل** : يعرّفه بورديو على أنّه أداة تفسيرية وسيطة تربط البناء الاجتماعي بالممارسة الاجتماعية، وتتيح له فهم العلاقات والتفاعلات التي تتم في الحياة الاجتماعية ، فالبناء الاجتماعي هو مجموعة من المجالات المستقلة نسبيا ، والمتجانسة بنائيا، والحقل الواحد يتوسّط البناء الاجتماعي العام، والممارسة. [2]

وقد ساهمت نظرية بيار بورديو في بناء بعض مواطن البحث ، وذلك عند التّساؤل عن علاقة الوسط الاجتماعي بطبيعة تمثلات المعلّم حول تدريس المواد الإيقاظ، ولعدم الخوض في كلّ العوامل الاجتماعية والمهنية وتعقّدها ، ورغبة منّا في التركيز على جانب محدّد ، ولضرورة منهجية فقد اعتمدنا على تحليل المتغيّرين (الأصل والمحيط المهني) وحصرهما في بعدين رئيسين هما الرأس مال الثقافي والاجتماعي الموروث من أسرة للمعلّم ، لأنّه بولوجه عوالم التّدريس ينقل معه ممتلكاته السوسيو ثقافية التّي قد استبطنها من أسرته ومجتمعه ، وبالتّالي تؤثّر في ممارساته التربوية بصفة عامّة، وفي تدريس مواد الإيقاظ بصفة خاصّة .

وبالرّغم من قصور كلا النّظريتين ، بيد أنّ إنّ المزاوجة بينهما في التّحليل والتّفسير ، ستسمح لنا بالإحاطة بموضوع البحث ، و الفهم الجيّد للظّاهرة على المستويين الاجتماعي منها والفردي .

06/ الدّراسة الاستطلاعية :

المتعارف عليه منهجيّا، أن تسبق عملية مباشرة الباحث للميدان الاستطلاع الميداني **(la pré-enquête)**

---

1) حسن البيلاوي: **نظريات علم الاجتماع المعاصر** ، دار المعرفة ، الإسكندرية ، مصر، 2003 ، ص 104 .

2) حسني إبراهيم عبد العظيم : **الجسد والطبقة والرأسمال الثقافي** : قراءة في سوسيولوجيا بيير بورديو، إضافات المجلة العربية لعلم الاجتماع ، العدد 15 ، صيف 2011 ، ص 61 .

كجَسِّ نبضٍ أوّلي لخصوصيات موضوع البحث ، إذ أنّه تعارف أوّلي بين الباحث وبين الميدان الذّي يحوي الظاهرة محلّ الدّراسة ، لكن قد **يتساءل القارئ** لهذا البحث حول إيرَادِنا لهذه الخطوة في بداية البحث فلئن كانت الدّراسة الاستطلاعية أو الاستكشافية تأتي في العادة عند النزول للميدان ، فإنّ دراستنا هذه انطلقت من الميدان أوّلا، أي أنّها بحث تصاعديٌّ ، **ونَعْزو** ذلك بالأساس إلى أنّ منهجية ، وخطوات البحث الكيفي أكثر مرونة من إجراءات البحث الكمّي ، ولا تخضع للتّسلسل الهرمي الصارم ، الذّي أَلِفْناه في ذلك النّوع من البحوث ، وانطلاقا من ذلك فقد اعتمدنا على :

أ/ الملاحظة بالمشاركة :

ولأنّ المجال الذّي نعيش فيه بمثابة المادة الدّسمة للبحوث ، والميدان هو مصدر لكلّ خيال سوسيولوجي ،كما يقول رايت ميلز ، وبحكم عملنا في مؤسّسة تربوية ، فإنّ ذلك مكّننا من ملاحظة ومعايشة الظّاهرة عن كَثَبٍ فهي الوسيلة الأولى في بلورة انشغالنا السوسيولوجي ،ولم يقتصر استعمالنا لهذه الأداة على مرحلة معيّنة من الدّراسة ، لكنّنا وظّفناها عبر مختلف مراحل البحث، وأمام هذا الموقف النّظري ، تمّ تبني الملاحظة كوسيط منهجيّ عبر مختلف مراحل البحث ، وباعتماد ملاحظة علميّة بعيدة نسبيّا عن الأحكام المسبقة ، تمّ بناء موضوع سوسيولوجي من خلال جهد فكري تميّز بحصر مجموعة الملاحظات والمشاهدات المتكرّرة .

لقد كان حضورنا للتّكوين الخاص بمعلّمي الطّور الابتدائي (السّنة الخامسة) في مواد الإيقاظ بفرجيوة ولاية ميلة يومي **11/ 12مارس 2019 م** فرصة سانحة لاتّصالنا بالمعلّمين ، و التّعريف بموضوع الدّراسة حيث تم إجراء مقابلات استكشافية مع بعضهم ، و أخذ مواعيد مع البعض الأخر في أوقات لاحقة ، كما أشرنا سابقا تمكّنا من حضور النّدوة التّكوينية المبرمجة حول مواد الإيقاظ ووفقا للرزنامة الوزارية ، كانت النّدوة مبرمجة لمدّة ثلاثة أيّام وزّعت على الشّكل الآتي :

اليوم الأوّل : 12/ 03/ 2019 تمّ تأطيرها من طرف مفتّشي المقاطعة ، و مفتّش التربية التّشكيلية للتّعليم المتوسّط ، وتمّ التّطرّق إلى النّقاط الآتية :

واقع التربية التّشكيلية في مرحلة التّعليم الابتدائي ، انعدام المكتسبات لدى المتعلّم ، ثمّ تحث عن الأهمّية التربوية لمادّة التربية التّشكيلية . التّقييم الاجتماعي المنقوص تجاه للفنون مقارنة بالمواد الأخرى والأحكام المجتمعية المسبقة عن هذا النّوع من المعرفة المدرسية .

اليوم الثّاني : 12/ 03/ 2019 تمّ تأطيرها من طرف مفتّشي المقاطعة ، ومفتّش التربية الموسيقية للتّعليم المتوسّط احتوت النّدوة على النّقاط الآتية :

-التّعريف بمادّة التربية الموسيقية ، ثم مكانة التّربية الموسيقية ، والتطرق لمسألة التّعويض الدّائم لحصصها والذي يخلق إشكالات تربوية عديدة ، **أمّا اليوم الثالث :** فقد تمّ إلغاؤه، وذلك بسبب انتشار فيروس كورونا حيث جُمِّدت كافّة النّشاطات البيداغوجية : تمدرس ، تكوين ، تربص، نشاطات ثقافية ..الخ) ، وقد كان مبرمجا لمادّة التربية البدنية والرياضية حسب ما هو مقرّر في الرزنامة البيداغوجية ، لكنّنا اكتفينا بتحليل الملاحظات التّي تمّ رصدها ، والمقابلات الاستكشافية التّي أجريناها مع عيّنة من المعلّمين ممّن حضروا النّدوة.

1-6/ تحليل نتائج المقابلات الاستكشافية :

بسبب الظّروف الصّحية التّي فرضت علينا الامتثال لقوانين الحجر الصحي ، كما أشرنا سابقا ، اكتفينا بتحليل الملاحظات التّي تمّ رصدها خلال النّدوة ، بالإضافة إلى معطيات المقابلات الاستكشافية التّي أجريناها مع

(05) معلّمين ممّن حضروا النّدوة ، وراعينا في ذلك أن يكونوا **من الجنسين** ، إضافة إلى الاختلاف **في الخبرة المهنية** ، كما لجأنا أيضا إلى استخدام بعض المقابلات الإلكترونية [1] ، وذلك من خلال الاشتراك في منتدى نقابي لأساتذة التّعليم الابتدائي بولاية ميلة ، وطرح الموضوع للنّقاش ، وللإشارة فقد انطلقنا من تساؤلات عامّة كانت كالآتي : حسب رأيك ما مكانة مواد الإيقاظ في النّظام التربوي ؟

- ما واقع تكوين المعلم في مواد الإيقاظ ، وما طبيعته ؟

- حسب رأيك ما لعلاقة بين مواد الإيقاظ والتحصيل الدّراسي ؟

وفيما يلي نوجز أهم النّتائج المتوصّل بها في النّقاط الآتية :

- **من ضمن ما لفت الانتباه** سوسيولوجيا كمدخل للبدء في تحليل تصريحاتهم هو الحضور الباهت للمعلّمين مع أنّ التّبليغ قد وصل لجميع المعلّمين ، كما وجدنا تباينًا على مستوى تصريحاتهم حول مكانة مواد الإيقاظ في البرنامج الدّراسي : (***مواد ثانوية ميلحقني الوقت منديرها مع مناهج الجيل الثاني، نشوفها مهمة للتلميذ بالنسبة لي منضيعش وقتي فيها ، ليس لها أي حضور في البرنامج او التوزيع السنوي سوى كتابتها فقط لأمور إدارية صرفة ، نعتبرها أساسية كما باقي المواد" .***

1) أنظر الملحق رقم 02 .

-أيضا كان ممّا استرعى انتباهنا في هذه النّدوة هو برنامجها ، الذّي يطغى عليه الجانب النّظري في مقابل انعدام الجانب التّطبيقي الذّي يمكّن المعلّمين من كيفية تسيير وتقديم الدّرس ، و هي نقطة مهمّة أشاد بها كلّ المبحوثين باختلاف خبرتهم المهنية فقد اعتمد المفتّشون على تقديم شروحات نظريّة فقط ، تقول إحدى المبحوثات : " ***أغلب ما قدّمه لنا المفتشون موجود في دليل أنشطة الإيقاظ مع بعض الإضافات فقط*** . " وتضيف أخرى بقولها : " ***كلام كلو نظري ، لم يأتولنا بالجديد*** ، فيما تؤكّد مبحوثة أخرى هذا الرّأي وتقول: ***" التكوين كان بكري أمّا الآن إنا نحضرو جسديا فقط .***

-**عند قراءتنا لهذه التّصريحات ، ومقاربتها** سوسيولوجيا ، يتّضح جليّا أنّ المعلمين في حدّ ذاتهم متشائمين من عملية التّكوين هاته في حدّ ذاتها، خاصّة وأنّ الجهات المعنيّة ترصد غيّاباتهم وتعاقب عليها، وبالتّالي يصبح هذا التّكوين تكوين اضطراري لا اختياري ، أما السّبب الوحيد الذّي يبرّر حضورهم لهذا التّكوين فهو التماسهم للتّرقية المهنية والمالية بالدرجة الأولى ، وليس تنمية المعارف والمهارات المهنية، المعرفية والثّقافية خاصة عندما نتحدّث عن فئة من المعلّمين يثبتون أكثر من 30 سنة خبرة ، أي لم يبق لهم إلاّ القليل من أجل التّقاعد، لكنهم حريصين على الحضور ، تقول إحدى المبحوثات : "***أكثر من ثلاثين سنة خدمة في التعليم واليوم يقولك كاين تكوين في مواد الإيقاظ، عمرنا وصحّتنا لا تسمح لنا بذلك ...رغم ذلك نحاول التّعلم والاكتساب شأننا شأن المعلّمين تاع البارح .*** " ، كما أنّنا نفهم من هذا التّصريح أنّ تواجد المعلّمين الجدد مع المعملّين القدامى ضمن نفس البرامج التّكوينية خلق نوعا من الصّراع غير معلن ، وغير مصرّح به ، بسبب **الفجوة الجيلية** بينهما بالمفهوم السوسيولوجي ، ممّا جعل البعض منهم ينفرون من البرامج التكوينية ، إمّا بعدم الحضور، أو الحضور الشّكلي فقط ، أي دون تفاعل منهم ، لكن بالرّغم من كل ذلك يمكن القول أنّ الحيّاد الذّي أعطاه المفتش تجاه الإدارة والنّقد الذي قدّمه أعطى نوعا من الارتياح لدى المعلّمين ، وأعطى قيمة واقعية لعملية التّكوين فكونها مواد مدرجة في المنهاج التّربوي فهي مفروضة وواجب تقديمها سواء كأنشطة صفّية أو غير صفّية رغم المعيقات والصّعوبات التي تواجهها ، ويتحمّل المفتشون ، والمدراء كفواعل اجتماعية اقناعهم بأهمّيتها ، وتوفير الظّروف المناسبة لتدريسها رغم اقتناعهم بضعف الإمكانات .

-**جَزْمُ كلّ المبحوثين** بأهمّية مواد التّربية الجمالية في التحصيل الدراسي للمتعلّم ، لكن يبقى مجال وواقع الممارسة الصفّية شيء آخر ، لأنّه مرتبط بصعوبات تتعلّق بعدم التّخصص ، وانعدام الوسائل والتجهيزات **كما توصّلنا من خلال تحليل** آرائهم حول واقع تدريس وممارسة هذه المواد في هذه المرحلة يعاني الكثير من النّقائص منها ما هو متعلّق بالظّروف البيداغوجية والمادّية ، ومنها ما هو متعلّق بقدرات وكفاءات المعلّم في هذه

المواد ، ممّا حدا بهم إلى تهميشها والعزوف عن تدريسها ، وحتّى إن درست ومورست سواء في صيغتها الصفّية أو غير الصفّية فقد تكون بأسلوب لا يحقّق الأهداف المنوطة بها .

لقد كان لهذه الدّراسة الاستطلاعية دورا إيجابيا في بناء موضوع الدّراسة وإشكاليته ، وبداية اسْتشفاف فئات الدّراسة ، إذ وقعنا بادئ الأمر في بعض الهفوات ، والتّي نعتبرها منطقية ، **وذلك مقارنة بخِبرتنا النّزرَة في مجال الدّراسات الكيفية بحثًا ، وممارسةً ، لكن بتوجيه من الأستاذة المشرفة ، وبعض القراءات المعمّقة حول المنهج الكيفي** تجاوزنا ذلك ، وتمّ إعادة محوَرة دليل المقابلة ، حيث كشفت لنا هذه الخطوة عن متغيّرات جديدة يجب دمجها في الأسئلة ، وذلك تحقيقا للأهداف المنوطة بالدّراسة .

07/ أدبيات البحث ، والدّراسات السّابقة :

يعتبر عرض الدّراسات السّابقة محورا رئيسًا في برتوكول البحث العلمي ، لا لشيء سوى أنّ عملية توطئة البحث ترتكز في أساسها على مبدأ **التراكمية المعرفية** الذّي يعدّ أحد مبادئ العلمية ، وعطفا على ما سبق سنحاول وصف بعض الدّراسات السّابقة؛ التّي تناولت متغيّرات الدّراسة ، ذلك أنّه وفي مستوى البحث البيبلوغرافي الذّي قمنا به ، لم نجد دراسة مشابهة تحمل نفس المتغيّرات؛ ولئن تَجاوزنا مرحلة سَرْدها وعرضها يَصيرُ حينئذٍ تِبْيان علاقتها بالبحث ، ومدى الاستفادة منها مطلبا منهجيّا لا مَحيد عنه ، وتأسيسا لذلك تمّ منهجيّا اعتماد مختلف الدّراسات ذات الخصائص المشتركة مع بعض متغيّرات ، وتمثّلت في الآتي :

أوّلا / الدّراسات الجزائرية :

أ/ دراسات حول متغيّر التّمثلات الاجتماعية :

-الدّراسة الأولى : بعنوان التمثلات الاجتماعية حول مهنة التّدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي ، وتأثيرها على ممارساتهم المهنية المدارس الابتدائية لمدينة بشار نموذجا . [1]

1) كريمة مرزوقي: **التمثلات الاجتماعية حول مهنة التّدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي ، وتأثيرها على ممارساتهم المهنية المدارس الابتدائية لمدينة بشار نموذجا** ، إ: منصور هامل ، أطروحة دكتوراه في علوم التربية ، جامعة وهران الجزائر، 2020/2019 .

استهدفت هذه الدّ راسة تسليط الضّوء على العلاقة الموجودة بين بنية التمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطّور الابتدائي وممارساتهم المهنيّة ، وذلك من خلال استكشاف محتوى وبنية التّمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس والكشف عمّا إذا كانت هناك اختلافات في محتوى التمثل تُعزى لبعض المتغيّرات منها : الجنس الأقدميّة ، ونمط التّكوين ، **و انطلقت من التّساؤل الرّئيس الآتي** : هل توجد علاقة بين التّمثّل الاجتماعي لمهنة التدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي وممارساتهم المهنية .؟ وتفرّع عن هذا التّساؤل تساؤلات جزئيّة هي :

هل توجد علاقة ارتباطية بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي ، والممارسات التدريسيّة.؟

هل توجد علاقة ارتباطية بين التمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي ، و ممارسات أخلاقيّات المهنة .؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات تمّت صياغة فرضية رئيسة تفرّعت عنها ستّ فرضيّات جزئية تمثّلت في الآتي:

الفرضيّة الرّئيسة :

توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيّا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي ، و أبعاد الممارسات التدريسية.؟

الفرضيّات الجزئية :

توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيّا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي وبعد الممارسات المهنية .

توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيّا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي وبعد الممارسات التكوينية .

توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيّا بين التّمثل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي وبعد أخلاقيات المهنة .

أمّا بالنسبة للجانب المنهجي فقد أجريّت الدّراسة الميدانية خلال العام الدّراسي (**2017/2016**) بولاية بشار ولأنّها تندرج ضمن الدّراسات الوصفية التحليليّة التّي تهدف إلى تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيّر المستقل المتمثّل في التمثلات الاجتماعية والمتغيّر التّابع المتمثل في الممارسات المهنية ، فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ، أمّا نوع العيّنة فكانت عشوائية بسيطة ، شملت **(250) معلّما (ة)** من الطّور الابتدائي بالولاية ،كما

تمّ تطبيق استبيانين لجمع البيانات ، أحدهما خاص بالتّمثّلات الاجتماعية ، و الآخر بالممارسات المهنيّة ، وبعد إجراء الدّراسة الميدانية وتطبيق نظريّة النّواة المركزية لجون كلود أبريك ، وقد **تمّ التوصّل بالنتائج الآتية :**

-إنّ تمثّل المدرّسين حول مهنة التّدريس في الطّور الابتدائي يتمحور حول نواة مركزيّة تمثّل في البعد القيمي للمهنة والذّي يعطيها صفة الرّسالة ، والقداسة ، أي أنّها تمثّلات إيجابية فيما يتعلّق بأهمّية مهنة التّدريس، ودورها الأساسي في المجتمع ، بينما يحمل النّظام المحيطي للتمثّل المظهر الوظيفي ، والإجرائي للمهنة بما تحمله من سلبيّات وإيجابيات وتناقضات ، كما تبيّن أيضا أنّ التّمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس يحمل أفكارا نمطيّة عن تلك المهنة ؛ غير إنّها لا تنتمي إلى النّواة المركزيّة ، بمعنى أنّها ليست من العناصر التّي تعطي لتمثّل المهنة معنى ودلالة ، بل إنّها تعبّر عن الاختلافات الفرديّة ، وتنوّع الآراء داخل جماعة المعلّمين .

-هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التّمثّل الاجتماعي لمهنة التّدريس لدى مدرّسي الطّور الابتدائي ومختلف ممارستهم المهنيّة والممارسات التّدريسية ، باستثناء الممارسات التّكوينية ، ولعلّ ذلك يعكس اتّجاها سلبيّا نحو مقرّرات، وأساليب ودورات التّكوين .

-مناقشة وتعقيب :

لهذه الدّراسة أهمّية خاصّة بالنّسبة لبحثنا ، وذلك نظرا لاهتمامها المباشر والدّقيق بتمثّلات المعلّمين لمهنة التدريس ، حيث ركّزت الدّراسة على التّعرف على مضامين ودلالات التمثلات الاجتماعية ، وكيفية تكوّنها وفق متغيرّات الجنس ونمط التّكوين ، الأقدمية في المهنة ، وفي هذا الصّدد **تلتقي كلّ من الدّراستين** في البحث عن تمثلات معلّمي الطّور الابتدائي حول موضوع الممارسات التربوية بشكل عام ، بينما اختصّت الدّراسة الحاليّة بمعرفة تمثّلاته حول **موضوع سوسيوتربوي** معيّن وهو تدريس مواد الإيقاظ، ومعرفة العوامل المؤثّرة في بنائه لتمثّلاته تجاهها ، وفي نفس الوقت هي دراسة مساعدة وملائمة لموضوع دراستنا بحيث أنّ تمثّلات المعلّمين لتدريس مواد التربية الجمالية هو جزء لا يتجزّأ من تمثّلات المعلّمين حول موضوع الممارسات التربوية بصفة عامّة ، **ولعلّ من أوجه الاختلاف نذكر :** التّباين الواضح على مستوى الأهداف العامّة للدّراسة قيّاسا بأهداف الدّراسة الحالية ، ناهيك عن الاختلاف في المقاربة النّظرية للدّراسة والمنهج المستخدم وبالتّالي الاختلاف في طريقة معالجة البيانات والمعطيات ، كما أنّ المفاهيم ، والمؤشّرات المستخدمة هي ذات طابع سيكولوجي بَحْت لا سوسيولوجي ، ولعلّ هذا ما تحاول الدّراسة أن تتفرّد به ، أي توظيف التّمثلات في الجانب السوسولوجي .

ب/ دراسات متعلّقة بالمتغيّر الثّاني : مواد الايقاظ (مواد التربية الجمالية) :

-الدّراسة الثّانية : دراسة تحليلية ونقدية لواقع التربية البدنيّة و الرّياضية في المدرسة الابتدائية الجزائرية منطقة الشّرق الجزائري" نموذجا . [1]

انطلق الباحث في هذه الدّراسة من طرح إشكالية على قدر كبير من الأهمية تتعلّق أساسا بواقع مادة التربية البدنية والرّياضية في المدرسة الابتدائية ، **وذلك من خلال جملة التّساؤلات الآتية** :

هل التّشريع الجزائري الخاص بقوانين التربية البدنية والرياضية كان سببا في إهمالها و تهميشها في المدرسة ؟

-هل هذا التّهميش راجع لعدم وجود أستاذ مختص في التّربية البدنية والرّياضية .؟ و هل انعدام الوسائل والتّجهيزات ، والملاعب في المؤسّسات الابتدائية أدّى إلى تهميشها وعدم برمجتها ، أم راجع بالأساس إلى عدم وعي المحيط ، والمجتمع بأهمّية التربية البدنية والرّياضية كعنصر يحفظ الصّحة ، ويتفاعل مع بناء المجتمع السّليم.؟

الفرضيّة العامّة :

-عدم وعي المجتمع بأهمية التربية البدنية والرّياضية وأهدافها الشاملة في تكوين الطفل ، وعدم اعتبارها عنصرا أساسيّا في الحفاظ على صحة الفرد ، ونموّه نموّا سليما ، كان سببا رئيسيّا في تهميش المادّة ، وعدم إعطائها الأهمّية التّي تستحقها .

الفرضيّات العملية :

-القوانين التّشريعية الخاصّة بالممارسة الرّياضية رغم اهتمام الدولة بها كان سببا في تهميشها .

-الظروف الاجتماعية والاقتصادية ، والأمنية التي مرّت بها الجزائر في العشريّة السوداء حالت دون تطوير ممارسة التربية البدنية والرّياضية بالمدارس الابتدائية الجزائرية .

---

1) عبد الحفيظ العلوي: **دراسة تحليلية و نقدية لواقع التّربية البدنية و الرّياضية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ، منطقة الشّرق الجزائري" نموذجا** ، إ: بوداود عبد اليمين ، مذكرة ماجستير في نظريّة التربية البدنية و الرّياضية ، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم التربية البدنية والرياضية ، جامعة الجزائر، 2008/2007 .

-رغم المشاكل الموضوعية المذكورة ، إلاّ أن عدم إدراك أهمية التربية البدنية والرياضية أثّر في تطوّر وممارسة التربية البدنية والرياضية في المدرسة الجزائرية ، **وتمثّل الهدف الرّئيس من البحث في :**

-تحليل وتشخيص دقيق لواقع التربية البدنية والرّياضية ، وتوضيح أسباب تهميشها في مرحلة التّعليم الابتدائي

من ناحية الإجراءات المنهجية استخدم الباحث المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعيّنة التّي كانت بطريقة عشوائية ، على عيّنة قوامها **(7065)** في ثلاث ولايات من ولايات الهضاب العليا (**سطيف برج بوعريريج المسيلة**) وكان الجمهور المستهدف هو أهمّ الفواعل المؤثّرة في واقع التربية البدنية والرّياضية والمتمثّلة في (المفتشين ، المديرين المعلّمين ، وأولياء الأمور)، وقد تمّ إعداد أربعة استبيانات ، وتوزيعها على النّحو الآتي : عدد الاستبيانات الموزّعة على المعلّمين هو : (1885) ، **وبعد إجراء الدّراسة الميدانية توصّل الباحث إلى النّتائج الآتية :**

-إنّ مادّة التربية البدنية والرّياضية لا تعاني في واقع الأمر من التّقصير نحوها في الجانب النّظري ، بحيث أنّ التّشريع والقانون الجزائري تناولا المادّة بانشغال كبير وفي فترات ، وفي كلّ فترة من فترات الإصلاح التربوي التّي شهدتها المدرسة الجزائرية ، كما أنّ إنّ الإهمال والتّفريط واللاّمبالاة تجاه المادّة في هذه المرحلة كان نتيجة حتمية لأسباب وظروفٍ موضوعيّة ناتجة عن الأوضاع الاقتصادية ، و الأمنيّة التي مرّت بها البلاد ، حيث ركّزت الدّولة انشغالاتها على حلّ مشاكل أفراد المجتمع في مجالات أخرى ، فحالت دون تطوير الممارسة في الوسط المدرسي ، ما جعل المادة طيّ النّسيان من خلال إهمال التّكون والتّأطير ، وعدم بناء المنشئات والأفضيّة المناسبة لتحقيق أهداف المادّة ، ورغم تلك الأسباب التّي أثّرت في تهميش المادّة وتقهقر وضعيتها ، إلاّ أنّ السّبب الأكثر تأثيرا في مكانتها هو عدم فهم وإدراك الوسط الاجتماعي بأهمّية الممارسة الرّياضية في الوسط المدرسي .

-مناقشة وتعقيب :

على الرّغم من أن هذه الدّراسة تختلف عن تخصّصنا باعتبارها (دراسة سيكو رياضية) ، بيد أنّنا نَسْتلهم منها العديد من نقاط الارتكاز ، فعلى مستوى تشخيص واقع التربية البدنية والرّياضية تفطّن الباحث إلى العديد من الأسباب المؤسّساتية والتّي حصرها في المنظومة التربوية والتّشريعية ، والبرامج والبيداغوجية الطّرق والوسائل الاجتماعية سوق العمل وهي الأسباب نفسها توصّل إليها **الباحث سوادة العمري** حول معوّقات تحقيق أهداف التربية الموسيقية في نفس المرحلة ، وما أكّدت عليه نتائج دراسة **عبد الرزاق بالبشير**، حيث أنّ كلّ مواد التربية

الفنّية والجمالية تعاني من التّهميش على مستوى المدرسة الجزائرية ، **أمّا عن نقاط الاختلاف** ، فتكمن أساسا في أنّ الجانب المنهجي بكلّ مراحله وأدواته المنهجية التّي اتّبعها الباحث تختلف كلّية عن جانبنا المنهجي ، وذلك لأنّ الباحث توسّل بالمنهج الكمّي الإحصائي لتحقيق أهداف الدّراسة عكس دراستنا التي اعتمدت على المنهج الكيفي ، والاعتماد تقنية تحليل المحتوى ورغم ما حقّقته الدّراسة من ثراء معرفي ومنهجي ؛ إلاّ أنّ ما يؤخذ عليها أنّها لم تركّز على المعلّم إلّا لِماماً عكس الدّراسة الحالية التي ركّزت عليه باعتباره العامل الرئيس والمؤثّر في واقع تدريسها ،كما لم يقدّم الباحث مقاربة شاملة لواقع المدرسة الجزائرية ، ومنه أغفل الجانب المتعلّق بالدّراسة السوسيولوجية للمدرسة ، وهو ما حاولنا التطرّق إليه مع التّركيز على تبنّي المدرسة الجزائرية للمدخل الجمالي في بناء وتطوير المناهج الدّراسية حسب ما تنادي به النّظريات التربوية الحديثة .

-الدّراسة الثّالثة : أطروحة دكتوراه لـ: عبد الرزّاق بلبشير، والموسومة بـ: المواد الفنّية ومكانتها في المدرسة الجزائريّة - دراسة ميدانية تحليليّة [1] .

عكف الباحث في هذه الدّراسة على تناول إشكاليّة جد مهمّة تتعلّق بمكانة مواد التّربية الجمالية (الفنّية) في المدرسة الجزائرية ، حيث طرح **جملة من التّساؤلات شكّلت الإطار العام للدّراسة وهي :**

-كيف يمكن وصف علاقة المواد الفنّية بالمواد الدّراسية الأخرى ، والبحث في العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدراسي ، وقد **هدفت الدّراسة إلى توضيح دور** المنهاج والبرامج الخاصّة بالنّشاطات الفنّية والجمالية في الطّورين المتوسّط والثّانوي في إعطاء تكوينٍ متوازن للأجيال المتمدرسة قصد تطوير قدراتهم التّي لم يكن بإمكان نماذج التّدريس التقليديّة تحقيقها وهي الابداع والتخيّل، وكذلك حبّ الاطلاع والاستقلاليّة والحسّ النّقدي والملاحظة ، وكذا القابليّة في تكوين أحكام والتّعبير عنها ، فالبرامج والمناهج الفنّية الواجب تدريسها لا تهدف إلى تكوين فنّانين ، ولكن يجب أن تقوم هذه المناهج بإعطاء الأطفال وسائل الملاحظة لفهم العالم المحيط بهم والتّفكير بأنفسهم والتّأقلم مع الوضعيات الجديدة وذلك بالعمل على تطوير أنماط فكرية عامة كالتّحليل والتّركيب والتّنسيق المنطقي والتّفكير الإبداعي والوعي والأصالة والتّراث للشّخصية الوطنية .

---

1) عبد الرزّاق بلبشير : **المواد الفنّية ومكانتها في المدرسة الجزائريّة – دراسة ميدانية تحليليّة** – إ: محمّد رمضان ، أطروحة دكتوراه في الفنون ، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم الثّقافة الشّعبية ، جامعة تلمسان ، الجزائر ، 2012/2011 .

منهجيّا ،استخدم الباحث في هذه الدّراسة مجموعة من المناهج تنتمي إلى عدة حقول معرفية، أوّلها المنهج التاريخي :الذّي اعتمد عليه في التّعريف بتاريخ الفنون وأهمّ مراحل تطوّرها عبر العصور ، وثانيهما المنهج الوصفي : لوصف وتحليل منهاج وبرنامج النّشاطات الفنية المطبّقة في برامج التّعليم– المتوسّط والثّانوي لاكتشاف و استنباط ما تتضمّنه من أبعاد وأهداف تربوية، وثالثهما المنهج التّحليلي : لد راسة واقع الفنون ميدانيا وآفاقها المستقبلية في المنظومة التربوية .

أهمّ النّتائج التّي توصّل إليها :

-ضعف الاهتمام الرّسمي بتدريس الفنون، ومن المظاهر التّي تؤكّد ذلك المكانة المتدهورة التّي تحتلّها- وظيفة أساتذة الفنون في المنظومة التربوية.

-النّقص الكبير الذّي تعيشه المؤسّسات، في مجال الوسائل التربوية والتّجهيزات بتدريس الفنون ،كما أنّ تجاهل الأوضاع المهنيّة لأساتذة الفنون، والظّروف الصّعبة التّي تحيط بهم .

-انعدام خطّة وطنيّة في مجال تكوين وترقية أساتذة الفنون فالسيّاسة المتّبعة في هذا المجال لا تعتمد على خطّة مدروسة تتحرّى الدّقة في انتقاء المرشّحين لوظيفة تدريس الفنون وتحديد المواصفات وضبط الأساليب والمضامين التّي تؤهّل من قبل على تدريس هذه المادة ، ,عدم اهتمام الأولياء والتّلاميذ بالمواد الفنّية ونفورهم منها وذلك لعدم إدراجها في الامتحانات الرّسمية وضعف معاملاتها .

-مناقشة وتعقيب :

تعبر هذه الدّراسة سندًا نظريّا ، ومنهجيّا بالنّسبة لبحثنا ، إذ ساعدتنا كثيرا في بناء الفصول النّظرية خاصّة بالنّسبة لفصل مواد الايقاظ (التربية الجمالية) ، حيث تعرّض الباحث لطبيعة وخصائص السيّاسة الفنّية بعد الاستقلال و مثّل هذا مستندا تاريخيّا في تَقَصِّينَا لطبيعة السيّاسة الفنّية والجمالية في المجتمع الجزائري والنّظام التربوي بصفة خاصّة ، كما قدّم تحليلا معمّقا لوضعيّة هذه المواد في الأطوار الثّلاثة في المدرسة الجزائرية ، مع التّركيز على وضعيتها في الطّورين المتوسّط والثّانوي ، وأنّ هذه الوضعيّة تعود إلى عوامل بيداغوجية ، و تربوية بالدّرجة الأولى ، في حين أغفلت الدّراسة الحديث عن المعلّم كفاعل تربوي وعنصر أساسي في سيرورة الإصلاح التربوي .

تختلف الدّراستان من حيث الإجراءات المنهجية ، فبينما اعتمدت هذه الدّراسة على تحليل مضمون أهداف التربية الجمالية في الأطوار التّعليمية الثلاثة اعتمدت دراستنا على تقنية تحليل المضمون لكلّ المقابلات مع

المعلّمين للكشف عن واقع تدريسها في الطّور الابتدائي فقط باعتبارها المرحلة الأولى التّي تتبلور فيها شخصيّة المتعلّم على الحسّ الجمالي والفنّي .

-الدّراسة الرّابعة : بعنوان: معوّقات تحقيق أهداف التّربية الموسيقيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي دراسة ميدانية مسحيّة على ستّ ولايات جزائريّة(وسط ، شرق ، الجنوب الغربي) [1] ، هذه الدّراسة كانت أكثر تحديدا مقارنة بسابقتها ، حيث انْبَرت على مادّة من مواد التربيّة الجمالية وهي التّربية الموسيقيّة ، وكان منطلق البحث هو : **هل العناصر الثّلاثة الفاعلة في العمليّة التربويّة (المعلّم ، الظّروف ، الممارسات البيداغوجية) كفيلة بتحقيق أهداف التربيّة الموسيقيّة بالمدرسة الابتدائية الجزائرية .** ؟ وانطلق البحث من الفرضية الرّئيسة الآتية :

- واقع التربية الموسيقيّة لا يسمح بتحقيق أهداف المادّة بالشّكل الكامل كمّا ونوعا ، وتفرّعت من هذه الفرضية الفرضيّات الجزئيّة هي :

- قدرات وكفاءات المعلّم ، الممارسات البيداغوجية، الظّروف التّي تدرّس فيها المادّة ، عوامل واقعها لا يسمح بتحقيق أهداف التربية الموسيقيّة، وقد كان **الهدف الأساسي من الدّراسة هو** : تقييم قدرات وكفاءات معلّمي المدرسة الابتدائية الجزائرية .

-تقييم الممارسات البيداغوجية المرتبطة بنشاطات المادّة في المدرسة ، ومن ثمّ التعرّف على واقع الظّروف البيداغوجيّة والمادّية التّي تُدرّس بها التربية الموسيقيّة بالمدرسة الابتدائية ، ولأنّ هذا النوّع من الدّراسات يندرج ضمن الدّراسات الوصفيّة ، فهو لا يتطلّب النّفاذ إلى عمق شخصيّة المبحوث (المعلّم) ، **فإنّ الباحث قد اعتمد على الدّراسة المسحية** ، وكانت استمارة الاستبيان الأداة الأساسية والتّي كانت إجراء منهجيّا ملائما مكّنه من جمع البيانات على عيّنة عشوائيّة قوامها **(400)**مفردة ، وكانت موجّهة لفئة المعلّمين في ستِّ ولايات جزائريّة هي تمّ اختيارها بطريقة عشوائية كما استعان الباحث ببرنامج الحزمة الإحصائية للبيانات (spss) ومقاييس إحصائية مثل (كا^2)لمعالجة واختبار فرضيات الدّراسة .

---

1) العمري سوادة : **معوّقات تحقيق أهداف التّربية الموسيقية في المدرسة الجزائرية : دراسة ميدانية حول المدرسة الابتدائية الجزائرية** ، إ: ناجي مختار، أطروحة دكتوراه في علوم التربية ، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر02 ، 2015/2014 .

وقد كان من أبرز نتائجها أنّ :

- معلّم التّعليم الابتدائي لا يمتلك القدرات والكفاءات التّي تمكّنه من تحقيق أهداف التربية الموسيقية ،وأنّ ممارسات المعلّمين البيداغوجية الجزائرية لا ترقى إلى مستوى تحقيق أهداف التّربية الموسيقيّة ، بالإضافة إلى إنّ الظّروف المادّية والبيداغوجية في مرحلة التّعليم الابتدائي غير ملائمة لتحقيق أهداف المادّة ، وبذلك يمكن القول أنّ تحقيق أهدافها في مرحلة التّعليم الابتدائي أمر صعب المنال كون أهمّ العوامل التّي يتطلّب تحقيق تلك الأهداف غير متوفّرة .

-مناقشة وتعقيب :

تفاعُلُنا مع هذه الدّراسة لم يقتصر على الاطّلاع على الأطروحة في صيغتها الورقيّة فحسب، بل خصّ كذلك برمجة لقاء مع الأستاذ **سوادة العمري** [1] ،أين كانت لنا جلسة علمية معه ، ومناقشة حيثيات الدّراسة وبالأخصّ مقاربتها المنهجية ، والنّتائج التّي خلصت إليها ، هذا وتتقاطع الدّراستان في العديد من النّقاط المفصلية نُوجِزها في الآتي :

-كلتا الدّراستين يهدفان إلى الكشف عن واقع تدريس مواد التربية الجمالية (مواد الإيقاظ) بما فيها التربية الموسيقية والتّطرّق لمختلف الظّروف التّي تدرّس فيها ، وهي نقطة التّقاطع بينهما ، حيث ركّزتا على جانب من جوانب الدّراسة ، وهو ممارسات معلّمي الطّور الابتدائي لنشاط التربية الموسيقية التّي تعدّ من أهمّ مواد الايقاظ ، أمّا على المستوى المنهجي فيبدو جليّا أنّ الباحث قد اكتفى بالمقاربة الكمّية الإحصائيّة ، ولم يَغْنَم من مَجْلُوبَاتِ المقاربة الكيفيّة ، في حين اعتمدنا في دراستنا على المنهج الفهمي ، وتحليل مضمون المقابلات باستخدام تقنية تحليل المحتوى ، هذه المحاولة وعلى أهمّيتها فإنّها ركّزت على العوامل المؤسسّاتية البيداغوجية و الدّيداكتيكية ، ولم تتطرّق إلى العامل الاجتماعي والثّقافي ، و أهملت النّقطة الأساسية في تشخيص واقع تدريس مادّة التربية الموسيقية ، وهي تمثّلات المعلّم لهذه المواد ، والتّي تنعكس في التّعاطي معها على مستوى الممارسة البيداغوجية .

1) أساتذة بقسم التربية الموسيقية ، بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبّة (الجزائر) .

-الدّراسة الخامسة :

من الدّراسات المحليّة أيضاً التي تمكّنا من الاطّلاع عليها ، والتّي قاربت التربية الجمالية **من زاوية سوسيولوجيةٍ** ، ووظّفت بعض المفاهيم التّي تهمّنا في أطروحتنا، وعلى رأسها مفهوم التربية الجمالية ، نجد مقال موسوم بـ : **التّربية الجمالية ودورها في التّخفيف من حدّة العنف المدرسي، مقاربة سوسيولوجية تحليليّة للأبعاد التربوية للتّربية الجمالية .** [1]

تتأسّس هذه المقاربة السوسيولوجية التّحليلية على التربية الجمالية كمتغيّر مستقل له علاقة ارتباطية مع ظهور ظاهرة العنف بصفة عامة ، والعنف المدرسي على وجه الخصوص ، وقد **تمثّل هدف الدّراسة في** : محاولة التعرّف على التّربية الجمالية ودورها في التخفيف من حدّة العنف المدرسي من خلال محاولة التأكيد على أنّ للتربية الجمالية أبعادا تربوية مهمّة جدّ ا في أساسيات وطرق التّنشئة الاجتماعيّة النّاجحة ، من خلال الاستئناس بإطار مرجعيّ وإراث فكريّ وفلسفيّ في موضوع التّربية الجمالية، وربطه بمتغيّر العنف المدرسي ومحاولة إظهار العلاقة الارتباطية بين المتغيّرين في ضوء الدّراسات ، والمعطيات سواء الميدانية الحقلية أو النّظرية التصورّية ، من خلال تصوّر تحليلي ، حاول الباحث من خلاله **الإجابة على التّساؤلات اللآتية :**

-ما مفهوم التربية الجمالية ؟ ما مفهوم العنف المدرسي ؟

-إلى أ يّ مدى يمكن للتربية الجمالية من خلال استقراء أبعادها التربوية الحدّ من ظاهرة العنف بصفة عامّة والعنف المدرسي بصفة خاصّة ؟

خلُص الباحث إلى النّتائج الآتية :

-إنّ التربية الجمالية ذات بعد تربوي هام جدّ ا قد يكون أحد أهمّ عوامل التخفيف من حدّة العنف من خلال رفع مستوى التذّوق الجمالي والفنّي لدى الأفراد منذ الصّغر .

-إبراز الأبعاد التربوية للتّربية الجمالية ، حيث ترتكز هذه الأبعاد على التنمية والتّعزيز في المجالات التالية (تنمية القدرة على التذوّق الفنّي ، تنمية الإدراك الحسّي ، تنمية روح الابتكار والإبداع ، تنمية الإدراك العقلي ، تنمية روح الاستمتاع ، وشغل وقت الفراغ) .

---

1) سليم محمودي ، العيد وارم : " **التّربية الجمالية ودورها في التخفيف من حدّة العنف المدرسي، مقاربة سوسيولوجية تحليليّة للأبعاد التربوية للتّربية الجمالية** "، مجلّة جماليات ، المجلّد(07) ، العدد (02) ، 2020 .

مناقشة وتعقيب :

تَكْتسي هذه الدّراسة على غرار نَظيراتها من الدّراسات السّابقة أهمّية كبيرة بالنّسبة لنا ؛ إذ تعتبر الدّراسة الوحيدة التّي عثرنا عليها في مجال الدّراسات السوسيولوجية ، وكانت دراسة نظرية تحليلية ، حيث تحدّث الباحث عن مفهوم عامّ وشامل للتربية الجمالية وأهدافها التربوية ودورها في التّخفيف من حدّة العنف المدرسي ، أي أنّه ربط مفهوم التربية الجمالية بمتغيّر آخر وهو العنف المدرسي ، ولعلّ هذا هو الجانب الذّي تقاطعت فيه هذه الدّراسة مع دراستنا خاصّة فيما تعلّق منها بالجانب النّظري ، وذلك من خلال تناول التربية الجمالية ودورها في التّخفيف من حدّة المشكلات المدرسية ، كما تمّ التطرّق إلى أبرز المشكلات المدرسية وفي مقدّمتها العنف ، والتّسرب المدرسي ، وهنا يكمن الدّور الفعال للتربية الجمالية من خلال ممارسة مختلف الأنشطة الصّفية ، وغير الصفية في كبح السّلوكات العنيفة للمتعلّمين وتقويمها تقويما سليما .

الدّراسات الأجنبية :

في باب الدّراسات الأجنبية التّي انكبت على إشكالية بحث مشابهة لدراستنا الحالية نجد:

الدّراسة الأولى : الموسيقى في المدرسة الابتدائية ، تحليل لممارسات الأساتذة لـ: برونو صوشو [1] .

تعتبر هذه الدّراسة استقصائيّة ، قام بها الباحث (Bruno Suchaut) مع ثلّة من الباحثين في فرقة بحث في مفتّشية مقاطعة(la cote d'or)، وذلك بالتّنسيق مع جامعة (Université Bourgogne) ومعهد التربية (SNRS) ، **وهدفت الدّراسة إلى الإجابة عن جملة من الأسئلة** طرحها فريق العمل حول الممارسات البيداغوجيّة للمعلّمين في الطّور الابتدائي ، وريّاض الأطفال في مادّة التربية الموسيقيّة،وذلك من أجل تعميم النّتائج وتسطير استراتيجية تربوية لتطوير حضورها داخل المدرسة ، وتحسين ممارسات المعلّمين ، وممّا هو جدير بالذّكر هنا أنّنا اكتفينا بعرض النّتائج الخاصّة فقط بالطّور الابتدائي ،كونها تتقاطع مع دراستنا في هذه المرحلة ، وقد عمل الباحث على تشخيص ووصف الممارسات البيداغوجية التّي يمارسها معلّمو التّربية الموسيقية بالمدارس الابتدائية التّابعة لتلك المقاطعة ، وذلك من أجل تحديد العوامل المؤثّرة في ممارساتهم

1) Bruno Suchaut ,"**La musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes"** Enquête réalisée à la demande de l'Inspection Académique de la Côte d'Or , revue Journal de Recherche en Education Musicale (JREM) **, université Sorbonne paris ,**volume 01, N^{0} 2 ,automne ,2002 .

سواء بالسّلب أو الإيجاب ، ولتحقيق تلك الأهداف تمّ استخدام مجموعة من الأدوات البحثية هما: الملاحظة بالمشاركة والاستمارة على عيّنة قوامها(**1000**)معلّم من أصل(**2214**) ، أي ما يقابل **(50 %)** من مجموع معلّمي المقاطعة ، خلال السّنة الدّراسية **(1999 /2000)** ، وكانت أسئلة الاستمارة جدّ مركزة ، وتضمّنت المحاور الآتية : عملية التّدريس الصفّ الدّراسي والمدرسة ، ممارسات المعلّمين في المادّة .

وكان من أبرز نتائجها :

العوامل الأكثر تأثيرا في ممارسات المعلّمين جاءت مرتّبة على النّحو الآتي :

- المتعة (23.8%) التّحفيز و الجهد الشّخصي **(22.4 %)** ، الزّمن المرصود للمادّة بنسبة**(11 %)** ، ثمّ التّكوين والقدرات بنسبة**(10 %)** ، عوامل أخرى بنسبة **(8.9 %)** ، ميول التلاميذ للمادّة بنسبة**(7.7%)** الوسائل والمعدّات وذلك بنسبة **(6%)** ، ومنه نستنتج أنّ أهمّ عاملين يؤثّران في ممارسة وتدريس التّربية الموسيقيّة

المتعة بنسبة **(23.8%)** يليه التّحفيز و الجهد الشّخصي بنسبة **(22.4 %)** .

-يعتبر عاملا التّكوين والكفاءات الموسيقيّة والتربوية ضروريّة في أداء المعلّم لمهنته ، غير أنّ القناعة الشّخصية للمعلّم بدور وأهمّية التّربية الموسيقية ، والعمل على تحفيزه لبذل الجهد في تحقيق أهدافها تعتبر أهمّ العوامل المساهمة في ذلك ، خاصّة إذا توفّرت الوسائل البيداغوجيّة المساعدة على ذلك .

-إنّ للتّربية الموسيقية مكانة معتبرة بالمقاطعة ، وأنّ الممارسات البيداغوجية ترتبط باختياراتهم الشّخصية.

-مناقشة وتعقيب :

شكّلت هذه الدّراسة لبِنَة أساسية في مسار بحثنا ،كونها تطرّقت لإحدى مواد التربية الجمالية في النّظام التربوي الفرنسي ، وهي مادّة التربية الموسيقية ، وقد كان جانب الاستفادة ممثّلا في لفت انتباهنا إلى الخيارات البيداغوجية التّي يتبنّاها المعلمون أثناء تدريسهم للتربية الموسيقية ، زيادة على إعانتنا على صوغ فرضيات الدّراسة ، وبناء أسئلة المقابلة ، خاصّة فيما تعّلق منها بممارسات المعلّمين ، كما فتحت لنا المجال أوسع للاستفادة من التراث الغربي في جانبه النّظري ، والاستئناس ببعض المراجع المستخدمة في هذه الدّراسة .

خاصّة وأنّ الببليوغرافيا المتاحة حول الموضوع محدودة جدًّا ضمن المتن العام للسوسيولوجيا ، ومنه السّوسيوتربوي على وجه الخصوص الذّي يتناول الظّاهرة الفنّية الجمالية في السّياق المدرسي العربي .

لكن وبالرّغم من الاختلاف في الخطوّات المنهجية المتّبعة في الدّراستين ، إلاّ أن هذه الدّراسة زوّدتنا بنظرة المدرسة الفرنسيّة تجاه هذا النّوع من المعرفة المدرسية (التربية الموسيقية) ، باعتباره مجتمع يولي أهمّية كبيرة للفنون بمختلف أشكالها ؛ غير أنّ ذلك لم يمنع من وجود هوّة بين ما تُنادي به المناهج التربوية وبين ممارسات المعلّمين .

-دراسة أجنبية ثانية يمكن العودة إليها في سيّاق بحثنا هذا وهي : علاقة أساتذة الطّور الأوّل بالموسيقى ، العلاقة الشّخصية والمهنيّة [1] ، وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه دولة باللّغة الفرنسية تمّت مناقشتها بالجامعة الفرنسية للباحث **لـ: فرديريك مزيار** ، حيث تناولت الدّراسة صعوبة إدماج التربية الموسيقيّة ضمن النّظام التربوي الفرنسي، كونها تعتبر نشاطا ترفيهيّا له مكانة اجتماعية خارج المقرّر الدّراسي ، وفي هذا الإطار **انطلق الباحث من التّساؤل الرّئيس الآتي** : ما الكفاءات اللاّزمة للدّخول في علاقة مع التّربية الموسيقيّة ونقلها وتدريسها للمتعلّمين . ؟ متجاوزا فكرة أنّ العلاقة بالتربية الموسيقيّة **(le rapport a la musique** **(**تُبنى على أساس الموهبة (le don) ، بل تناول دراسته من جانب التّكوين الضّروري للمعلّمين الذّي يمكّنه من تدريس التربية الموسيقية في المدرسة ، وقد صاغ الباحث **الفرضية الرئيسة الآتية** :

-إنّ الممارسات التعليمية في مجال تعليم الموسيقى تحدّدها العلاقة الشّخصية للمعلّم بالموسيقى تعريفا واضحا لمفهوم **"العلاقة بالموسيقى" ، وقد كان الهدف من هذا العمل هو** وصف وشرح وفهم التّنوع الذّي تعرفه الموسيقى في تدريسها في المدارس الابتدائية ولتحقيق هذا الهدف استعان الباحث بمنهجية هجينة كما تسمّيها الباحثة الأمريكية هيس بيرس أي كمّية ونوعيّة فاستخدم أداة استبيان مع **(1022))** معلّم المرحلة الابتدائية بأكاديمية (NANCY METS) إضافة إلى إجراء **(12)**مقابلة مع بعض المعلّمين ، و الاطّلاع على بعض السّجلات

1) Frederic Mezieres**, "Le rapport à la musique des enseignants du premier degré rapport personnel rapport professionnel ,** Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation**,** Université Nancy 2, France, 2009 / 2010 .

والوثائق الوزارية ، وذلك بهدف الكشف عن الممارسات والاختيارات البيداغوجية التي يلجأ إليها المعلّمون في التّربية الموسيقيّة .

أسفرت الدّراسة في النّهاية إلى جملة من النّتائج نوردها في الآتي :

-الجانب الشّخصي للمعلّم يؤثر تأثيرا كبيرا على الاستثمار الذّي يبذله المعلّم في نشاط الموسيقى .

-نوعيّة ومستوى نشاطات التّربية الموسيقيّة لا تتأثّران دائما بالعلاقة الشّخصيّة للمعلّم بالموسيقى ، بل حتّى وإن كان للمعلّم فرصة للتّكوين والممارسة ، إلاّ أنّ عمله قد لا يرقى إلى المستوى المطلوب ، وأنّ الّتدريس أوّلا هو مهنة وقناعة ، فحتّى وإن كانت كفاءات وقدرات المعلّم في مادّة التّربية الموسيقيّة هشّة تبقى القيّم والتنشئة الأسريّة في المجال الفنّي والجمالي لها دور كبير في توجيه المعلّم في حياته الشّخصية والمهنيّة ، كما أكّدت الدّراسة على أن الذّوق الموسيقي الشّخصي للمعلّم له أثر إيجابي على نوعية النّشاطات التّي يقدّمها للمتعلّمين ، أمّا النّشاطات التّي يقوم بها خارج المدرسة فتأثيرها على آدائه التّربوي ضعيف ، وبذلك يمكن القول أنّ المعلّم الموسيقي ليس هو دائما الأكثر نجاحا في تدريس هذه المادّة ، بل إنّ القّيم التّي يؤمن بها هي التّي تدفعه للاجتهاد في تحقيق أهدافها .

-مناقشة وتعقيب :

تتميّز هاته الدّراسة بِرَصَانة وجدّية منهجيّة ، وعمل ميداني مكثّف ، مكّننا من إثراء دراستنا في جانبيْها النّظري والميداني ، ولئن كانت الدّراسة أعلاه تَرُومُ البحث عن واقع تدريس التربية الموسيقية ، وذلك من خلال تشخيص ممارسات المعلّمين ، فإنّ ذلك يشكّل نقطة التّقاطع بين الدّراستين ، إضافة إلى تركيز الدّراسة الحالية على تمثّلات المعلّمين نحو هذه المواد من خلال مجموعة من الأبعاد ، لكن مع كلّ هذا يبقى اعتماد و إفادة الأطروحة الحالية من هذه الدّراسة محدودا لاعتبارات موضوعيّة تمثّلت في اعتمادها حصرا على أداة الاستمارة ، والنّزعة الكمّية التّي كانت طاغيّة في تحليلاتها وعرضها للبيانات ، وهو ما جعلنا نوسّع من منطور مقاربتنا التّحليلية لموضوع الدّراسة من دون ادّعاء الإلمام بمختلف العناصر البنيوية المتداخلة في إنتاج وإعادة إنتاج التمثّلات الاجتماعية حول تدريس التّربية الجمالية في الطّور الابتدائي ، ناهيك عن الاختلاف في مجال الدّراسة وبالتّالي الاختلاف من حيث السيّاق السوسيو ثقافي للنّظامين التربويّن .

-تعقيب عام على الدّراسات السّابقة :

صفوة القول ، و بعد التّفاعل مع الدّراسات السّابقة العربية (الجزائرية) منها والأجنبية ،نَسْتشفّ أن كلّ الدّراسات قد تناولت مادّة من مواد الإيقاظ بالوصف والتّحليل لواقع تدريسها في طور من الأطوار التّعليمية في علاقتها بباقي المواد الدّراسية إضافة إلى توضيح مكانتها داخل النّسق التّربوي ؛ بخلاف دراسة " **عبد الرزاق بلبشير** " الذّي تناول في دراسته كلّ مواد الإيقاظ (مواد التربية الفنّية والجمالية) ، وقد وكانت سنداً كبيرا لنا كمؤشّر للانطلاق في هذا البحث .

إنّ خصوصية هذه الدّراسة وتفرّدها عن غيرها من الدّراسات يكمن أساسا : في تركيزها على التّمثلات والمعاني التّي تشكّلت لدى المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ في علاقتها ببعض المتغيّرات والمؤشّرات السوسولوجية (كالأصل الاجتماعي ومحيط العمل) ، غير أنّ ما نسجّله بوضوح هو أنّ جل الدّراسات السّابقة تنطلق في تناولها لظاهرة التربية الجمالية أو مواد الايقاظ من الوصف ، في حين أتت دراستنا هذه في محاولة منّا لتجاوز الوصف من الخارج ، والاهتمام بالظّاهرة الاجتماعية على أساس كونها بنية اجتماعية ، وأنّ الفرد (المعلّم) يُسهم في التّأثير على البنية من خلال أفعاله ، ويتأثّر بدوره بفعل الظّروف والشّروط الاجتماعية، باعتباره حامل لمجموعة من الاستعدادات الثّابتة ، والمتغيّرة في الوقت نفسه ،كما يقول السوسيوولوجي برنار لايير ، ومنه فتوجّهنا السوسيولوجي إذن لا ينتقل من الكلّ إلى الجزء كما فعلت الدّراسات السّابقة ، وإنّما سننطلق من الجزء لنصل إلى فهم وتفسير الكلّ ،أي التركيز على الفرد (المعلمّ) كوحدة رئيسة في التّحليل السوسيولوجي ، والذّي غالبا ما يكون حاملا للمجتمع في داخله وفي ذاته .

***إنّ البحث البيبلوغرافي عن أدبيات الدّراسة** كان نقطة بداية فقط في **كرونولوجيا بناء الموضوع** ، فقد ساعدنا أيضا حضور بعض الملتقيات داخل الوطن حول موضوع الفنون والتربية الجمالية في المدرسة الجزائرية في توسيع رُؤيتنا للموضوع ، واكتشاف جوانب أخرى كنّا نجهلها نذكر على سبيل المثال لا الحصر : الملتقى الدوّلي الذّي نظّمته جامعة **منتوري قسنطينة** ، بكلّية الثّقافة الفنون بعنوان : **الفنون والثّقافة وقيم**

المواطنة يومي 24 و25 أفريل 2018 م ، كما كانت لنا تجربة أيضا خارج الوطن [1] للبحث حول ما كُتب في موضوع الدّراسة من دراسات وأبحاث ، **وإن كانت نَزِرَة** أيضا ، خاصّة فيما ركّزت عليه الدّراسة الحاليّة (المرحلة الابتدائية) ، وقد كان الهدف الأساسي من كلّ ذلك هو محاولة الإمام بموضوع الدّراسة ، ومحاولة حصر إشكاليّته في زاوية معيّنة مع تحديد متغيّرات البحث ، وبعض مؤشّراته .

08 / المنهج ا المتّبع في الدّراسة :

إنّ البحث لا يكتسب صفة العلمية إلاّ بالمنهج ، وهذا الأخير لا يثمر إلاّ من خلال الموضوع نفسه ، و بما أنّنا بصدد دراسة تمثّلات المعلّمين حول تدريس مواد الإيقاظ (التّربية الجمالية) ، **فقد اعتمدنا على المنهج الكيفي** ، هذا الأخير كما جاء في تعريف **موريس أنجرس بأنّه** " البحث الذّي يهدف في الأساس إلى فهم الظّاهرة موضوع الدّراسة ، وعليه ينصب الاهتمام هنا على حصر معنى الأقوال التّي تمّ جمعها ، أو السّلوكات التّي تمّت ملاحظتها ، لهذا يركّز الباحث على دراسة حالة ، أو عدد قليل من الحالات . " [2]

و بما أن مجتمع البحث والمتمثل في فئة معلّمي الطّور الابتدائي يتطلّب السّؤال والتّحاور حول الظّاهرة المدروسة ، فقد تم اعتماد تقنية **المقابلة** كأحد تقنيّات المنهج الكيفي ، ولمعالجة وتحليل البيانات الكيفية اعتمدنا في دراستنا على أحد أنواع **تحليل المحتوى** ، ويتعلّق الأمر بالتّحليل الموضوعاتي (**l'analyse de contenu thématique**) القائم على الفئات **(catégorielle)** ، للوقوف على الموضوعات الرّئيسة المنتجة في خطابات المبحوثين ، وسيتأجّل التّفصيل في طريقة المعاينة في فصل لاحق .

---

1) للإشارة كانت زيارتنا لمكتبة آل سعود بالدّار البيضاء بالمملكة المغربية ، جدّ مفيدة لاحتوائها على مراجع قيمة خاصّة، فيما تعلّق منها بمتغيّري التربية الجمالية، و التمثلات ، وقد رافقه ذلك حضور المؤتمر الدوّلي الموسوم بـ : **الدّافعية داخلية المنشأ ورهانات التعليم والتّعلم**"، برحاب المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين/ فرع القنيطرة بالمغرب ، يومي **23 و 24 أبريل 2019** ، وكانت لنا مشاركة في هذا الملتقى بمداخلة ذات الصّلة بموضوع الأطروحة .

رابط الملتقى : **https://mhammedsamkane.blogspot.com/2019/06/blog-post.html**

2) موريس أنجرس : **منهجية البحث العلمي في العوم الإنسانية ، تدريبات عملية** ، تر : بوزيد صحراوي وآخرون ، دار القصبة للنّشر ، 2006 ، ص 94 .

خلاصة الفصل :

حاولنا في هذا الفصل تقديم عرضٍ عامٍ حول كيفية بناء موضوع الدّراسة في جانبيه النّظري والمنهجي والذّي مهّدنا فيه للموضوع بمقدّمة عامّة تضمّنت كلّ ما تحتويه الدّراسة في جانبيها النّظري والميداني ، بدءا بعرض مبرّرات اختيارنا لموضوع الدّراسة ، ثمّ أهمّيتها وأهدافها ، مع الإشارة إلى صعوبات الدّراسة، ثمّ حدّدنا إشكالية الدّراسة ، وتساؤلاتها الفرعية والرّئيسة ، وفرضيّاتها ، مع تقديم لأهمّ المفاهيم المركزية التي تَنْبَني عليها الدّراسة ، مع تحديد المقاربة السوسيولوجية المؤطّرة للدّراسة ، وأتبعنا ذلك بالدّراسة الاستطلاعية مع التّحليل السوسيولوجي لنتائجها الأوّلية ، كما عرضنا أهمّ الأدبيات والدّراسات السّابقة التّي أنجزت حول موضوع الدّارسة ، وإن كانت جلّها في تخصّصات غير تخصّصنا ، ثمّ حاولنا مناقشتها من باب محاولة إبراز خصوصية دراستنا ، وتفرّدها العلمي عن نظيراتها ، بعد ذلك أشرنا إلى المنهج المتّبع في الدّراسة والأداة المستخدمة بشكل مقتضب ، ليتمّ التّفصيل فيهما في الفصل الخاص بالإجراءات المنهجية .

الفصل الثّـاني :

التّمثّلات الاجتماعية ، من المفهوم إلى النّظرية .

تمهيد

1. التّطور الكرونولوجي لمفهوم التمثلات الاجتماعية ، والمقاربات النّظرية
2. تقاطع مهوم التمثلات مع مفاهيم أخرى .
3. مكونات ومحتوى التّمثلات الاجتماعية ..
4. وظائف التّمثلات الاجتماعية وعوامل اختلاف التّمثلات الاجتماعية .
5. مراحل تشكّل وبناء التّمثلات الاجتماعية .
6. المقاربة البنيوية لنظرية التمثلات الاجتماعية
7. في أهمّية براديغم التمثلات الاجتماعية في السياق التربوي ..أيّة علاقة .؟
8. المقاربات المنهجية لتحليل التمثّلات الاجتماعية .

خلاصة الفصل .

تمهيد :

الحقيقة الاجتماعية التّي لا مِرَاء فيها هي أنّ الفرد لا يولد مزوّدا بالمعارف ، وإنّما هي نتاجُ تواصله وتفاعله الدّائم مع المجتمع المتقدّم عليه كرونولوجيًّا وأنطولوجيًّا ؛ ولئن كانت كذلك فهي تُبنى باستمرار عنده مع الزّمن ذلك البناء بالأساس يعتمد على جملة من النّشاطات الذّهنيّة والمعرفيّة ؛ لعلّ من أهمّها التّمثّلات الاجتماعية.

رغم أنّ هذه **التّيمة** جديدة في الأجنحة البحثيّة ؛ بيد إنّها كظاهرة تفكيريّة تأمّلية تعود إلى جذور موغِلةٍ في تاريخ التّفكير الفلسفيّ ، ما جعلها تَتَناثَرُ على ضِفَافِ العديد من النّحل المعرفيّة سواء في العلوم الإنسانية ، أو الاجتماعية ، وهو ما أكّدت عليه دونيز جودلي **(Jodelet, D)** بقولها : « يشتغل هذا المفهوم عند حافّتي السّيكولوجيا و السّوسيولوجيا » [1] ، بمعنى آخر إنّنا في ملتقى الطرق ، الفردي الذّي يَمتَحُ وجوده من منشأٍ اجتماعيّ ، والاجتماعي الذّي يتبدّى في الفردي في شكل أفعال وممارسات اجتماعية ، الأمر الذّي عسّر من تطويقها معرفيّا ، وتأسيسا لذلك ، وقبل الإنْدِلاقِ في تحديد الخلفيّات النّظرية المؤثّثة لهذا المفهوم الرّئيس في البحث ،حريّ بنا أن نعرّج أوّلا على التّطوّر الكرونولوجي الذّي عرفه مفهوم التّمثلا ت باعتباره متغيّرا رئيسا في البحث ومن ثمّة عرض نظرية التمثلات الاجتماعية كنظرية مشتَّركة بين مختلف العلوم الاجتماعية وخاصة في بعدها السوسيولوجي . وماهي يا ترى مكوّناتها ووظائفها ، ما لعوامل المؤدّية لاختلافها ؟ وماهي أهمّ المقاربات الميتودولوجية التّي ابتدعها واسْتَبيَأَهَا الباحثون من أجل اسْتنطاق محتواها ، هذه العناصر وسواها ما ينِدُ عن الحصر سنحاول الإحاطة بها في هذه الفصل .

1) DENISE Jodelet , Op.cit p :53 .

01/ التّطوّر الكرونولوجي لمفهوم التمثلات الاجتماعية ، والمقاربات النّظرية :

سنتحدّث ، وبشيء من التّفصيل عن المسار الكرونولوجي لتطوّر مفهوم التمثلات الاجتماعية في مختلف المقاربات النّظرية ، وكيف أصبح نظريّة علمية مشتركة بين كلّ التّخصصات ، لكن سيتمّ التّركيز على أهمّ مقاربتين كان قد تبلور في إطارهما هذا المفهوم ليصبح بذلك نظرية قائمة مشتركة بين مختلف العلوم الاجتماعية .

أ/ المقاربة الفلسفية :

كان للفلاسفة اليونان، والألمان قصب السّبق في استعمال مفهوم التّمثلات لأهداف ابستسمولوجية (البحث عن وسائل المعرفة وشروطها) ، فكان يشير إلى النّشاط العقلي الذّي يستحضر العقل من خلاله موضوعا أو حدثا غائبا، وذلك بواسطة الصّورة التّي تعكس الواقع الخارجي كما هو ، ولا ندلّ على حديثنا هذا من العبارة الشّهيرة لفيلسوف النّزعة النّقدية والفلسفة المثاليّة إيمانويل كانت : (**Emmanuel Kant 1724 - 1804)** "إنّ معارفنا تتشكّل من مواضيع ما هي إلاّ تمثّلات أي إنّ أفكارنا و معارفنا هي نتاج أطر و بنيات ذهنيّة ، كما أنّ المعرفة النّهائية للواقع هي معرفة مستحيلة .» [1] ، لقد بيّن كانت **(Kant, E)** أهمّية التّمثلات في حياتنا اليوميّة، فلا لا توجد حقيقة نهائيّة ، لأنّ طبيعة المعرفة في تراكم مستمرّ ، و تأتلِفُ من خلال مجموعة من الخبرات ،فكلّ خبرة جديدة بالأساس ، ماهي إلاّ تمثّل مرتبط بخبرة تسبقه ، وهو ما يؤشّر لإعادة بناء المعرفة . **حَريٌّ بنا** ، ونحن نحاول أن نَسْتبينَ بعض الطّروحات الفلسفيّة لهذا المفهوم ، أن نعود كذلك إلى أَرُومَتِهِ العربية لنبيّن أهمّية تراثنا الفكري من جهة ، ولأنّ تاريخ العلوم يَستلزم ذللك من جهة أخرى، وأيضا من باب إعطاء اللّفظة حقّها في التّداول ،حيث نجد أنّ هذا المصطلح ذو أصول عربيّة ، فعلى سبيل المثال العالم العربي **ابن سينا(981- 1037)** اعتبر «أنّ الأشياء لها وجودان : وجود خارج الذّهن سمّاها الأعيان ووجود في الذهن سمّاها التّصور، فهو يسمّي صوّر الأشياء الموجودة في عقل الإنسان بالتّصور، وهذا في إشارة منه للصّورة الذّهنية ، من ناحية أخرى لكنّها تعتبر تتمّة لوجهة نظر ابن سينا ، يؤّكّد حجة الإسلام **أبو حامد الغزالي**

1) Ruano Borbalan," **Une notion clef des sciences humaines** " **,** revue des sciences humaines N°27 ,paris ,avril ,1993 ,p :16 .

(1058 - 1111 م) « أنّ التصوّر هو تلك القوّة التّي تبقى فيها صوّر الأشياء المحسوسة بعد غيابها، فإذا ما نظرنا إلى شيء ثمّ أغمضنا أعيننا بقيّت صورته فينا كأنّنا نشاهدها ونراها ...» [1]

كما أشار إلى هذا المفهوم العلامة **ابن خلدون(1332 - 1406)** في سِفره القيّم ، والذّي وسَمَهُ **بالمقدّمة** واصفا فيهه تطوّر الأمم من البداوة إلى الحضارة ، وَ استعمله بمعانٍ عديدة ، لا يسعنا المقام لتناولها بالشّرح والتّحليل **غير أنّنا آثَرْنَا** على ذكر الأهمّ منها ، والأكثر وضوحًا ، **يقول في هذا الصّدد** « إنّ أسباب التّصورات تصوّرات أخرى، و كلّ ما يـقع في النّفس من تصوّرات فمجهول سببه، إذ لا يطّلع أحد على مبادئ الأمور النّفسانية. »

ثمّ يردف قائلا في موضع آخر : أمّا التّصوّرات فنطاقها أوسع من النّفس، لأنّها للعقل الذّي هو فوق طور النّفس ، و لا تكاد النّفس تدرك الكثير منها فضلا عن الإحاطة..... » [2]

نفهم من هاتين القولتين : أنّ ابن خلدون دلّ على التّصورات بطريقتين أولها أنّها تقع في النّفس (العقل الذات) وهي أعمق ثمّ رأى أنّها تصوّرات تتلاحق وتترابط، ويعني ذلك أنّها عملية إنتاجية مستمرّة ، وهو ما يبرّر فكرته حول حاجة الإنسان للاجتماع مع أخيه الإنسان، باعتباره كائنا اجتماعيا بطبعه، ممّا يساهم في تنشئته واستمراريّة الحياة الاجتماعية .

ب/ المقاربة السّوسيولوجية :

بعيدا عن تلك الطّروحات الفلسفيّة ، وحتّى التّاريخانيّة لابن خلدون ، وإرثه في علم العمران ، الذّي غَدَا طيّ النّسيان لأزيد من أربعة قرون ونَيْفٍ ، فقد كان كما تقول الباحثة المصرية **يمنى ظريف** : « محاوَلات لم تُؤْتِ في عَصْرِها ثِمارَها الممكنة ، أو المرجوَّة ؛ لأنّها تأتَّتْ ، وَشَمْسُ الحضارة العربيّة تُوشِك على الأُفول ، ولم تَلْقَ خلَفًا صالحًا يحمل ميراثها العظيم ، والذّي يبدو حتّى يومنا هذا قابلًا للاستثمار المربِح كمحاولة سان سيمون، أو حتّى أوجست كُونت ، وسواهما من الغربيّين الذّين قُدِّرَ لمحاولاتهم التّواصل والسّيرورة والنّماء... » [3] ، وفي هذا السيّاق ، ومع نهايات القرن الثّامن عشر كانت السّوسيولوجيا ، قد استقلّت عن الفلسفة على غرار

---

1) حميدة مهدي سميسم : " **بنية الصّورة وسيّاسة الاتّصال دراسة في إشكالية البنية الاتّصالية للاستهلاك والثّقافة العربية** " مجلّة الباحث الإعلامي ، جامعة بغداد، العراق ، العدد 09 ماي ، 2009 ، ص20 .

2) عبد الرّحمان بن محمّد ابن خلدون : **المقدّمة ، كتاب العبر ديوان المبتدأ والخبر في أيّام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر** ، دار النّشر التونسية ، تونس ، ج2 ،1987، ص 557.

3) يُمنى ظريف الخولي : **مشكلة العلوم الإنسانيّة ، تقنينها وإمكانية حلّها**، مؤسّسة هنداوي ، مصر، 2014 ص 36 .

السّيكولوجيا وغيرها من العلوم ، وطَفِقت تَخصِف إلى المنهج التّجريبي أُسوَةً بالعلوم الطبيعيّة ، وذلك من حيث مُقَارَعتها ، وَمُقاربتها للظّواهر الاجتماعية .

نُلْفِي أوّل بَادِرةِ حديث عن التّمثّلات كمفهوم سوسيولوجيّ صريحٍ على تُخوم القرن التّاسع عشر ، على يد **إيميل دوركايم (Emile Durkheim 1858 - 1917)** ، " حيث كان الطّرح السّوسيولوجي المعقّد للآباء السّوسيولوجين آنذلك يقوم على مُساءلة أصل الواقع الاجتماعي ووضعه الأنطولوجي ؛ من أين يأتي المجتمع؟ ما مصدر هذا الكيان المكوَّن من الأفراد ؟ كيف أمكن لعدد كبير من البشر الذّين يتمتّع كلّ واحد منهم بحياة فرديّة داخلية أن يفكّروا ويشعروا ويتصرّفوا بالطّريقة نفسها . ؟ " [1] ؛ هذ الأسئلة على أهمّيتها تُدخلنا رَأْسًا إلى المنجز الدّوركايمي حول : دراسته المتعلّقة بالأشكال الأوّليّة للحياة الدّينية على المجتمعات الأكثر بساطةً ، قبائل أستراليا البدائية (الأرونتا) ، وانطلاقا من اعتباره للطّوطم **(totem)** كأقدم ديّانة بشريّة ؛ فإنّه يرى أنّ : « الرّابطة التّي تربط بين أفراد القبلة مصدرها الطوطم لا الدّم أو السّكن ، فالأفراد مجتمعين لا يعبدون الطوطم ؛ سواء كان حيوانا ، نباتا أو أيّ جماد ٍ، بل يعبدون القوّة الكامنة فيه ، وهي قوّة خلقتها الظّروف الاجتماعية ، وتلك القوّة هي التّي تدفع الأفراد للعمل والتّعاون مصدرها الطوطم . » [2]

وكعودة دائمة للأب المفقود **(دوركايم)** ، كما يقول الباحث المغربي **حسن أحجيج** ، يُحاججُ المتخصّص في "سوسيولوجيا القبائل" مافيزولي **(Maffisoli , M)** لذات الفكرة ، لكن في سيّاق اجتماعي مغاير تماما «حيث يرى أنّ الصّورة في عصرنا هذا تحوّلت إلى ما يشبه (الطوطم) ، وتوظّف بوصفها مركز جذبٍ جماعيٍّ واستقطابٍ ، تعمل على تحقيق الرّبط والتّواصل بين الأفراد داخل المجتمع الواحد . » [3] ، وتنزيلاً لهذا الطّرح المافيزولي والمعاصر نستحضر مثالا توضيحيّا عن ذلك : « فهناك فوق رصيف افتراضي لتبادل الصوّر يدعى

---

1) آن وارفيلد رازلز ، **نظريّة المعرفة عند دوركايم ضمن كتاب الدّين والمجتمع قراءة معاصرة في أعمال دوركايم تر:** حسن أحجيج ، مؤسّسة مؤمنون بلا حدود ، الرّباط ، المغرب ، 2015 ، ص17.

2) يوسف شلحد : **نحو نظريّة جديدة في علم اجتماع الدّيني** ، ط01 ، دار الفارابي، بيروت ، لبنان ، 2005 ، ص131.

3) ميشال مافيزولي : **تأمّل العالم** ، تر : فريد الزّاهي ، ط01 ، المشروع القومي للتّرجمة ،2005 ، ص 30 .

"انستاغرام" يوجد قنفذٌ صغير يُدعى " بيدي " متبوعا بـ**342** ألف معجبا ، لأنّه يظهر في أوضاع مضحكة ، ومنه فبيدي هو نوع من الحيوان الطّوطمي الذّي يجمع فيما بين أعضاء جماعة افتراضية » [1]

يبدو أنّ القبيلة المعاصرة في مفهوم مافيزولي، لها طوطمها أيضا ، الذّي قد يكون : صورة ، مغنّياً، أو رياضياً شهيراً ...إلخ ، بمعنى أنّ الطوطم يمثّل الأب الرّوحي للقبيلة البدائيّة و حتّى المعاصرة ، وبغض النّظر عن جنسه وحجمه فهو يدلّ على القوّة الرّمزية و الاجتماعية التّي تؤلّف بين أفراد الجماعة فكلّ قبيلة أو عشيرة تتّخذ طوطمها الذّي يميّزها و يُحرَّم أكله و تدنيسه ، ذاك هو **دستور الطّوطمية** ، وهم حيّال تقديسهم لتلك الدّيانة يقدّسون المجتمع الذّي مصدره الدّ ين بالأساس حسب دوركايم ، ومن هنا انْبَثَقَت فكرة أنّ المجتمع هو الذّي يصنع أفراده ، ليتعرّض لهذه الفكرة بشيء من التّفصيل في مقال نُشِر له في مجلّة الميتافيزيقيا والأخلاق الصّادرة في ماي **(1898)**موسوم بـ التّمثلات الجمعية والتّمثلات الفردية " **les Représentations collectives et représentations individuelles** **"** يقول : « إنّ التّمثّلات الجمعية هي مجموعة من التّراكمات القيميّة والمعياريّة المنتجة من طرف المجتمع و الخارجة عن الشّعور الذّاتي للأفراد، فهي غير قابلة للخضوع لذواتهم الفردانية بحكم طابعها الجمعي المؤثّث لفضائها الاجتماعي الذّي ينصهر ويذوب فيه الأفراد بصفة قهريّة » [2]

يَميزُ دوركايم « التمثّلات الجمعية عن الفردية، حيث أنّ هذه الأخيرة تكون نّاتجة بالأساس عن تفاعل كثير من خلايا المخّ ، وما يَنتج عن هذا التّفاعل من مركب ذي صفات خاصّة به، حيث تمتزج تلك المشاعر لتكوّن التمثّل ، وهي بدورها تمتزج لتكوّن تمثّلات فرديّة ، **أمّا التمثّلات الجمعية :** فهي تَنتج عن طريق مزج الضّمائر الفرديّة واتّحادها في النّهاية ، ويرى أنهّا أ عظم شكل للحياة النّفسية ، مشدّدا على دور الوعي الاجتماعي في صيّاغة الوعي الفردي منتهيًا بالقول : إنّ الغالبية الكبرى من آرائنا وميولنا ليست من صنعنا ، وإنّما تأتينا من الخارج ... » [3]

---

1) أحمد رباص : **ميشال مافيزولي ، عناق بن عواج السّوسيولوجيا الفرنسية .**

تاريخ الولوج إلى الموقع : يوم 13/ 2020/06 على السّاعة 6:30 **https://alghirbal.blogspot.com/2014/08/blog-**

2) ايميل دوركايم : **علم اجتماع وفلسفة** ، تر: حسين أنيس ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط1 ، القاهرة ، مصر، 1966 ص 11 .

3) ايميل دوركايم : **قواعد المنهج في علم الاجتماع** ، تر: محمود قاسم والسّيد محمد بدوي ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر ، 1977 ، ص 54 .

*فَرادة الفكرة التّي طرحها دوركايم حول " **تأْلِيهِ المجتمع** ، أو ما يُرادِف فكرة **المجتمع عزّوجل**" [1] ؛ تُعزّى بشكل مباشر إلى المناخ الفكريّ والاجتماعي الذّي ميّز المجتمع الأوروبي ، ومنه الفرنسيّ على وجه التّحديد في تلك الحقبة ، حيث **كانت الاتّجاهات الماكروسويولوجية طُرًا (الماركسيّة ، الوظيفيّة ، وسَلِيلاَتُها) في بدايتها تعتبر أنّ المجتمع هو النّواةُ الأساسيّة في التّحليل السّوسيولوجي** ، والفرد والحال هذه لا يعدو أن يكون مجرّد حلقة صُغرى ، فارغة تنصهر أَنَاه في إطار محدّدات الجماعة ، وما عليه إلاّ أن يخضع لها بدون اختيار ، فهو لم يختار المجتمع الذّي هو موجود قبله أساسا (لقبه ، أسرته ، العادات التّقاليد، القيم الخ) ؛ فلئن كانت التّمثّلات الفرديّة: هي ضمير كلّ واحد ، خاصّة بالفرد (تموت بموته) ، مختلفة من شخص لآخر ، فإنّ التّمثّلات الجماعية هي : المجتمع في كلّيته ، يتقاسمها المجتمع بأكمله (خالدة بخلوده) ثابتة بمنأًى عن أيّ تغيير ، وبهذا يُعتبر المجتمع من وجهة نظر دوركايم هو البؤرة الحقيقية التّي يتشكّل فيها وعبرها وعي الأفراد حول موضوعات العالم الخارجي .

إنّ هذا الطّرح الدّوركايمي الأحادي الجانب **(والمَبْتُورِ)** في مقاربة التّمثلات دفع إلى تغيير طرق التّفكير فيها خصوصا بعد أُفُولِ الدّراسات حول هذا المفهوم بموته ، حيث تقول جودلت **(Jodelet , D)** « إنّ هذا المجهود الدّوركايمي عرف تراجعًا من السّاحة العلمية ، وذلك لسببين **أوّلهما** : هيمنة المدرسة السّلوكية الأمريكية **(Watson, J 1913)** على علم النّفس ردحا من الزّمن ، حيث لم تكن تأمن إلاّ بالسّلوكيات الظّاهرة والقابلة للملاحظة والقيّاس كالسّلوكيات الحركيّة ، أمّا الاستجابات الكامنة والضّمنية فلم تعرها أي اهتمام ، أماّ **السّبب الثّاني** فيعود إلى هيمنة الاتّجاه الماركسي على المجتمع الفرنسي. " [2] وسنعمل على تحليل هاذين السّببين .

-لقد آمن ابن القرن التّاسع عشر كارل ماركس **(Marx Karl 1818 – 1883)** أنّ العالم الاجتماعي في واقع الأمر هو المسؤول عن إنتاج الأفكار، وبذلك فالمجتمع هو الذّي ينتج الثّقافة (الأفكار) ، وليست هذه الأخيرة هي المسؤولة عن إنتاج المجتمع ، " فالبنية التّحتيّة (المادّية) هي الأساس ، وهي التّي تحدّد البنية الفوقية (الأفكار و التمثلات) ، وبما أنّ هذه الأخيرة محكومة بقوى خارجة عنها فإنّها لا تملك استقلالا ذاتيّا [3] ، وهو بهذا يقلب

---

1) بيار بورديو : " **عن الدّولة ، دروس في الكوليج دوفرانس (1979– 1992)** " ، تر: نصير مروة ، مجلّة عِمْران للعلوم الاجتماعيّة ، مجلّة فصلية محكّمة، المركز العربي للأبحاث والدّراسات ، الدّوحة ، قطر،العدد 23 شتاء ، 2018 ، ص 201.

2) DENISE Jodelet , Op.cit , p : 52

3) عبد الغني عماد : **سوسيولوجيا الهويّة ، مرجع سابق** ، ص 32 .

مقولة **هيغل** الجدلية رأسًا على عقب قائلا : " إنّ وعي النّاس لا يرسم حدود وجودهم الاجتماعي ، بل إنّ وجودهم الاجتماعي هو الذّي يرسم وعيهم " [1]

لعلّ أهمّ ما يمكن اسْتِشْفَافُه من التّصور الماركسي(المادّية التاريخية) للواقع الاجتماعي، هو قَلبه للإرث الفكري الألماني الذي يتجسّد في المثالية الجدلية (هيغل) ، فبدل أن يطبّقه ماركس على عالم الأفكار طبّقه على عالم المادّة ، معتبرا إيّاها أساس كلّ شيء ، مُستبعدا بذلك فرضيّة وجود محدّدات نفسيّة في تفسير الواقع الاجتماعي ، يعتبر هذا **الطّرح الرّاديكالي** نظرية ثوريّة لاعتبارات (سيّاسية واجتماعية) حقّبت بالأساس لتلك الفترة ، ثمّ ما لَبِثَ أن لاقى نُقوُدًا كثيرة من منطلق أنّه **نَموذج منقوصٌ في عُقْردَاره** ، على غرار طرحِ مُ**واطِنه دوركايم** ، وذلك بسبب طرحه الأحادي الجانب أيضا في تفسير المجتمع ، وإقصائه للعامل الرّمزي في معادلة الفهم تلك ، و من ثمّة عجزه عن فهم الإنسان في صورته اللاّمادية ، ويمكن القول هاهنا ؛ أنّ هذا الطّرح الماركسي شأنه شأن النّظريات التّاريخية التّي خرجت من أعطاف القرن التّاسع عشر ، أي ارتباطها بمرحلة تاريخيّة معينّة ، و نسقٍ اجتماعيٍ محدّد (النّموذج الألماني) يعتقد بوجود مجتمع بدون فاعلين تحكمه حتميات اقتصاديّة ، ولو أنّنا قمنا بمقابلة بين الطّرحين الدّوركايمي والماركسي في مقاربتهما وتحليلهما للمجتمع لوجدناهما يختلفان أكثر ممّا يتّفقان ، في هذا الصّدد يقول **ايرفينج زاليتن** : « أنّ ماركس كان شبحًا ، ظلّ يحاكيه ويُناَوِرُه كلّ من أتى بعده ، وفي مقدّمتهم دوركايم ، أمّا **ألفن جولدنر** ، فيذهب إلى أنّ دوركايم أراد أن يُخالف ماركس ، إلاّ أنّه لم يستطع إلاّ أن يلتقيَ معه ولو على هامش الوجود الاجتماعي ، والوعي الاجتماعي

فهو يؤكّد أنّ وجود المجتمع سابق على وجود الفرد ، والوعي الجمعي سابقٌ على الوعي الفردي ؛ فالوجود الاجتماعي ليس متحدّدلديه بمتّغيرات مستقلّة ، وإنّما اعتبر كلّ المجتمع وجودا اجتماعيّا ؛ بمعنى أنّه وسّع من نطاق الوجود الاجتماعي ، ولم يحدّده بالعلاقات الإنتاجية كنقطة بدءٍ مهمّة. » [2].

د /المقاربة النّشوئية (علم النّفس المعرفي) :

لا يستقيم الحديث عن ثَيْمَةِ التّمثلات دونما التّعريج عليها في المفهوم البياجيسي ، ذلك إنّ هذا المفهوم لم يصل في صيغته كنظريّة مكتملة إلاّ بالاعتماد على مجلوبات ، و دراسات علم النّفس الطّفولي ، ومجالات أخرى

1) عبد الباسط عبد المعطي : **اتّجاهات نظريّة في علم الاجتماع** ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 1981 ، ص 69 .

2) المرجع نفسه ، ص 88 .

حيث « جاءت النّظرية البنائية لرائدها جان بياجيه **(Jean Piaget 1896 - 1980)** ، كردّ فعل مباشر لما يسمّى ضيق أفق السّيكولوجية أي **المثيروالاستجابة** ، حيث يعترض الاتّجاه المعرفي على السّلوكي بأنّ الانسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات الخارجيّة بل يتلقّاها بعقلانية ويتفاعل معها من خلال عمليات معرفيّة متنوّعة اعتمادا على خبرات سابقة تعالج هذه المنبّهات ويحوّلها إلى أنماط جديدة . »[1] .

ينظر بياجيه**(Piaget, J)** إلى هذا المصطلح من جانب نّمائي معرفي ، وقد استخدمه في أعماله : " ليدلّ على مجموع التّصورات الفكريّة التّي تتكوّن لدى الذّات حول الموضوع من خلال تفاعلها المستمرّ ،فهذه التّمثلات تنمو بالأساس مع نموّ جهازه النّفسي والاجتماعي من خلال علاقته بالمحيط فيعرّفه على أنّه « الاستحضار الذّهني للأشياء والمواضيع الغائبة ، وإمّا إكمال المعرفة الإدراكية لأشياء حاضرة أمامنا بالرّجوع إلى أشياء غير حاضرة في تلك اللّحظة . "[2]

إذن وفقا للرؤية البياجيستية (Piagétienne) فإنّ الفرد يولد حاملاً للأفكار في ذهنه ، وليس خاضعًا للبيئة بصفة مطلقة، وما نموه المعرفي إلاّ نتاج عملية تفاعل بينه و بين العالم الخارجي، وبذلك فهي تشكّله ويشكّلها في آن واحد وما يمكن ملاحظته من هذا الطّرح البياجيسي أنّه جاء أيضا مناقضًا للطّرح الدّوركايمي ، والذّي يرى بأنّ التّمثلات الفردية هي نتيجة للضّغط الذّي يمارس على الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية بمختلف مؤسّساتها كما ألمحنا سلفا ، غير أن آراءه جاءت مطابقة لآراء موسكوفيسي (**Moscovici ,S**) ، في تأكيدهما على دور التّجربة الفردية والاجتماعية في بناء التّمثلات ، كما سيتّضح ذلك فيما بعد .

ج/ المقاربة الأنتربولوجية :

علم الإِناسةِ هي الأخرى ؛ لم تكن بَعيدة عن هذا المناخ ، حيث أدلت بدلوها في هذا التّشييد المعرفي للتّمثلات فرائد البنيوية ليفي ستراوش **(Claude Lévi-Strauss 1908- 2009)** ، على غرار مواطِنه دوركايم قام بدراسة حول القبائل البدائيّة في أمريكا الأمازون أنموذجا " واعتمادا على المنهج البنيوي توصّل إلى أنّ القبائل البدائيّة تحكمها بنية خفيّة ، وبالتّالي فإنّ هدف الباحث يكمن في الكشف عن هذه البنية ، لأنّ الظّواهر البارزة

1) أمل البكري و ناديا العجّور : **علم النّفس المدرسي** ، المعتز للنشر والتوزيع ، ط 01 ، الأردن ، 2011 ، ص 46 .

2) العربي أسليماني ، **المعين في التربية** ، مطبعة النجاح ، (د، ط) ، المغرب ، 2014 ، ص 168 .

على السّطح لا تمثّل الحقيقة ، . وحاول أن يثبت عكس الفكرة القائلة : أنّ الشّعوب والقبائل (البدائية) عاجزة عن التّفكير . " [1] ، وهو بهذا يؤكّد على أهمّية دراسة التّصوّرات الجماعيةّ انطلاقا من التّصورات الفرديّة فهذه الأخيرة أقلّ تعقيدا من التّصورات الجماعيّة ، وبالتّالي من السّهل دراسة ما هو عناصري فالتّصورات العقليّة الفرديّة هي التّي تتحكّم في التّصورات الجماعيّة وتسمح لها بالظهور . [2].

نَخْلُصُ من خلال الفكر البنيوي الستروشي أنّ : التّمثلات الذّهنية الفردية تحدّد التّمثلات الجماعية ، وهو بهذا الطّرح يُجَافي الطّرح الدّوركايمي ؛ لأنّ الفرد هو الذّي يشكّل الظواهر الاجتماعية ، وبذلك فهو محطّة الانطلاق لا محطّة الوصول .

هـ/ المقاربة السيكوسيوسيولوجية :

كان مفهوم التّمثلات الاجتماعية " قد عرف جَزْرا وتراجعا ما يَنِيفُ عن ستّين سنة ، بما يعادل أكثر من نصف قرن " [3] ؛ إلى أن جعل منه الباحث سيرج موسكوفيسي **(Serge Moscovici 2014 - 1925)** موضوعا للدّراسة محيّنًا بذلك التّراكمات والمجهودات الدّوركايمية ، بل ومتجاوزا لها ، مقرّا بِولوجِ العالم عصرا جديدا قائلا : « إنّ عصرنا هذا هو عصر التّمثّلات الاجتماعية ... » [4]، ومتوكّؤا في ذلك أيضا على أبحاث وتحليلات غابريال تارد **(Gabriel ,T)** مؤسّس علم النّفس الاجتماعي ، هذا الأخير كان قد دخل في مُلاحاةٍ ابيستسمية (معرفية) مع دوركايم ؛ خاصّة بعد إقصائه للجانب السّيكولوجي (أي الفرد) من تحليلاته للظّواهر الاجتماعية ، كما وضّحنا سابقا ، يقول تارد في هذا الصّدد : « **إنّ عصر السوسيولوجيا بدون سيكولوجياكما تصوّره دوركايم قد انتهى فالمستقبل اليوم أصبح لعلم اجتماع سيكولوجي** .» [5] ، وتأسيسًا لذلك بدأت العلوم الاجتماعية طُرّا تُولي أهمّية كبيرة للجانب السّيكولوجي للفرد ، في تحليلاتها ، ومقاربتها للواقع الاجتماعي بوصفه ذاتًا عارفة لا مَلْتِينَةً (عجينة) قابلة للتّشكيل من طرف المجتمع .

---

1) جون ستروك : **البنيويّة وما بعد البنيويّة من ليفي ستراوش إلى دريدا** ، تر : حسن عصفور، عالم المعرفة ، الكويت 1996 ، ص 42.

2) أحمد جلّول ، مومن بكّوش الجموعي " **التّصوّرات الاجتماعية مدخل نظري**" ، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة ، جامعة حمّة لخضر ، الوادي ، الجزائر ، العدد 06 ، أفريل ، 2014 ، ص 169.

3)MANNONI Pierre, **Les représentations sociales** que -sais je, (6 éd) , Puf , France, 2006, p: 43

4) DENISE Jodelet , Op.cit , p p: 77 .

5) GABRIEl Tard , **Ecrits de psychologie sociale ,** textes choisis par : A.M.Rocheblave-Spenlé et J.Milet. Édouard Privat, France , 1973, P:11 .

لقد انْبَرت أبحاث موسكوفيتشي على دراسة الجانب التّفاعلي بين الذّاتي والموضوعي ، لتَتَنَزَّل بادئ الأمر في شكل أطروحة دكتوراه سنة (1961م) ، ثمّ لِيُطبعَ العمل مرّة أخرى في صورة كتاب موسوم بـ:
psychanalyse son image et son public la سنة (1976م) ، وُعَرّب تحت وسم" التّحليل النّفسي صورته وجمهوره ، وقد كان موسكوفيتسي يَرُوم من خلال دراسته تلك ؛ أن يتبيّن : " كيف يحوّل التّمثّل الاجتماعي المعرفة ذات طابع علمي إلى معرفة ساذجة ، أو عامّة عن طريق آليتين هما : التّوضيع والترسيخ ويكشف عن طبيعة التّغيرات التّي تطرأ على هذه السّيرورة ، كأن تُقبل مفاهيم مثل: الشّعور(le conscient) واللاّشعور**(l'inconscient)** ، وتُرفض أخرى كالبيدو **(la Libido)** ؛ لأنّ لها معنى جنسي . " [1]
لقد كانت نظرية التّحليل النّفسي ؛ لعالمها الشّهير فرويد في ذلك الوقت محلّ جدل فكريّ في الصّحافة الفرنسية ، وكان لها قرّاء متعدّدين ومختلفين ، ولذلك نشأت تمثّلات اجتماعية ووجهات نظر مختلفة لدى الفرنسيين إزّاء هذا الموضوع ؛ تتوافق مع ثقافة ، وإيديولوجية كلّ فئة اجتماعية ، ونوعيّة المعلومات التّي تَستقيها من الصّحافة معتمدا في ذلك على تحليل خطابات الصّحافة المكتوبة ، والمسموعة بشأن هذا الموضوع ، وعلى سبر آراء مجموعات كبيرة من الفرنسيين رجالا ونساء ، سيّاسيين ومتدينيّن كاثوليك وغيرهم وذلك بالتّعرف أوّلا على نوعيّة المعلومات التّي تنشرها الصّحافة بخصوص التّحليل النفسي ، ثمّ تحديد اتّجاهات الفرنسيّين المؤيّدة، وغير المؤيّدة للتّحليل النّفسي ." [2]

كان من بين النّتائج التّي توصّل إليها موسكوفيسي أنّه : لا يوجد تمثّل واحد ووحيد للتّحليل النّفسي ، بل كانت هناك عدّة تمثّلات ، هذه الأخيرة تختلف في محتواها ، ومستوى بنائها ، وتوجّهها العام نحو الموضوع المتمثّل كما تختلف أيضا حسب الانتماء الاجتماعي ، ومن بين نتائج دراسته أيضا ، بروز اختلاف كبير بين الجمهور الشّيوعي ، والكاثوليكي حيث أعطى كلّ منهما تأويلا مختلفا للتّحليل النّفسي ، والذّي كان مرتبطا بنظرتهم الخاصّة للفرد والمجتمع . " [3]

---

1) MANNONI Pierre , Op.cit p : 48 .

2) كوثر السّيسي: " **التّمثّلات الاجتماعيّة ؛ مقاربة لدراسة السّلوك المواقف ، والاتّجاهات و آليّات فهم الهويّة** " المجلّة العربية لعلم النفس ، مجلّة علمية محكّمة ، العدد 01 ، المغرب ، 2016 ، ص48.

3) حميد خروف و آخرون ، **النّسق القيمي والتصوّرات الاجتماعية** ، دار الأنيس للنّشر ، والطباعة ،2007 ، قسنطينة الجزائر ، ص16 .

لقد ركّز موسكوفيشي في دراسة على الانسان العادي ، وخياله السّاذج ما يرادفها في مفهوم " ماكس فيبر" **إنسان الشّارع "** ، بمعنى آخر " كيف يتشكّل تفكيره حول مختلف المواضيع المحيطة به ؟ " [1] ، حيث خَلُصَ موسكوفيسي إلى إنّ التحام الفرد بالموضوع يَنتج عنه ما يصطلح عليه بالتّمثّل الاجتماعي ؛ هذا الأخير يتأثّر بالفرد المُتَمَثِّل ، والموضوع المتَمَثَّل في الوقت نفسه ؛ سواء كان شخصا أو حدثا ؛ لأنّهما في تفاعل وتواصل مستمِرّين .

❖ مناقشة وتحليل :

عَطْفا على ما سبق يمكن القول : إنّ التمثلات الاجتماعية ؛ بماهي تَوليفٌ بين البعد النّفسي ، والاجتماعي تحيل على الكيفيّة التّي يعيد بها الفرد بناء ، وتشكيل واقعه الاجتماعي تجاه موضوعات العالم الخارجي ، وحَسْبنا هَاهُنا نعود مرّة أخرى للطّرح السّوسيولوجيّ حول الضّمير الجمعي لدى دوركايم ، لكن في سيآق معاصر ومغايرٍ تماما ، حيث يَتَقاطع مفهوم التّمثلات الاجتماعيّة مع تحليلات بورديو حول " الهابيتوس " ؛ بوصفه بُنَى بأَنِيّة ومولّدة لتمثّلات ، وممارسات فالفرد كفاعل اجتماعيّ له نوع من الاستقلالية النّسبيّة في الحكم على الأشياء ووفقا للوضعية التّي يوجد بها ؛ ذلك أنّ تمثّلاته تجاه الوقائع ، والأحداث يتحكّم فيها من جهة بيئته الاجتماعية والثّقافية ، وآراؤه الفكريّة و الأيديولوجيّه من جهة أخرى ... " [2]

نَستشفّ من خلال هذه الفكرة : أن الطرّح البورديّاوي يجافي الطّرح الدّوركايمي الذّي يعتبر أنّ الفرد مسيرٌ من طرف الضّمير الجمعي كما بيّنا سلفا ؛ غير أنّهما يتّفقان في تأكيدهما على الطّابع الجماعي للتّمثّلات ، أي إنّها تُكتسب من طرف المجتمع ، هذامن جهة ومن جهة أخرى يلتقي بورديو مع موسكوفيستي في تحليلاته أيضا على صعيد آخر، في تأكيدهما على الطّابع السّيكوسوسيولوجي لها ، وذلك من خلال ميكازيزمات انبنائها

وبذلك فالتّمثلات الاجتماعية مستقرّة ، وثابتة ، وفي الوقت نفسه متغيرّة ، بخلاف ما أقرّه دوركايهم ، **ويُعزّى ذلك البَوْن بالأساس** إلى أنّ هذا الأخير اختصّ بدراسة المجتمعات والقبائل البدائيّة التّي تتميّز بالتّضامن الآلي (القبائل الأسترالية) ، أمّا موسكوفيتشي ، وسواه ممّن عَكَفُوا على دراسة التّمثّلات الاجتماعيّة حول مختلف

---

1) مصطفى قمّية " **المقاربة السّوسيولوجية لما بعد الحداثة ميشال مافيزولي أنموذجا** " ، مجلّة إضافات ، فصليّة، محكّمة تصدر عن الجمعيّة العربيّة لعلم الاجتماع ، تونس ، العدد 33 ، شتاء 2016 ، ص34 .

2) عبد الغني عماد: **سوسيولوجيا الهويّة ، جدليّات الوعي والتّفكك وإعادة البناء** ، مرجع سابق ، ص 114 .

الموضوعات مثل : المرض ، الجنون، العولمة ..الخ ، فقد اختصّوا بدراسة المجتمع ما بعد الحداثي(الفرنسي) الذّي من أبرز سماته التغيّر الذّي نتج عنه التّضامن العضوي (تقسيم العمل) ، **ولعلّ هذا وجه الفَرادة في مقاربة النّظريات السّوسيولوجية لما بعد الحداثة** (للوقائع والظواهر الاجتماعية المختلفة)، وبالتّالي يمكن القول أنّ موسكوفيتسي بتبنّيه لمفهوم التّمثلات الجمعيّة وتَجاوُزِه لها ، لا يعني أنّه ردّد آراء إيميل دوركايم على عَوَاهِنِها إن -جاز لنا القول- بل إنّه اسْتلهم منه **الرّوح الوضعيّة كما تقول جودلي** ، مركّزا على أهمّية التّفاعل بين البعدين النّفسي والاجتماعي **بين البُنية ، والفعل** (بالمفهوم السوسيولوجي المعاصر) ، في مقاربة الواقع الاجتماعي ، ليمكّنه ذلك من وضع أوّل إطار للتّقعيد النّظري لمقاربة علميّة ، واسما إيّاها بنظرية التّمثلّات الاجتماعية (**la théorie de la représentation sociale**) ، ولعلّه من باب إحقاق الحقّ أن الأمر لا يتعلّق بنظريّة موحّدةٍ بقدر ما يتعلّق بمجموعة من الأفق النّظريّة ، تقع عند حدّ التّقاطع بين علم الاجتماع علم النّفس و الأنثروبولوجيا ، هذه العلوم وأخرى، بتداخل مناهجها ومقارباتها وجدت نفسها مدعوّة بشكل كبير للتّعاون ، بغية التّعرّف على الإنسان أكثر فأكثر في جانبه النّفسي والاجتماعي ، ولعلّ هذا ما ما أضفى على هذه النّظرية قوّة ابستمولوجية تفرّدت بها عن باقي النّظريات .

02/ تقاطع مفهوم التّمثّلات الاجتماعية مع مفاهيم أخرى:

الرّأي ، الاتّجاه ، الاعتقاد ، الصّورة ،الإدراك ،هذه المفاهيم وما يُشَاكِلها من ألفاظ أخرى ، تَنْثَالُ على أقلامنا كلّما رُمنا الحديث عن التّمثّلات الاجتماعية ، ولذلك سنعمل على توضيح بعض الفروقات بينها ،و سبب ذلك التّقاطع .

أ/ التّمثّل والرّأي : يعدّ هذا الأخير استجابة لفضية قابلة للملاحظة والقياس ، يعتنقه الفرد لمدّة زمنية محدّدة وغالبا ما يعبّر عن الشّعور القومي السّائد لدى أفراد المجتمع ، كما يعبّر عن ما يجب أن يكون عليه الوضع وليس ما هو كائن فعلا فهو قابل للتّغيير [1] .

يُتيح لنا هذا التّعريف القول : أنّ الرّأي فردي وغير ثابت ، فقد يعتنقه الفرد لمدة معينة ويغيره ويمكن أن يتراجع عنه في حين أن التمثّل ثابت وخاصة في نواته المركزية لأنّه يحمل خصائص الجماعة التّي ينتمي إليها الفرد ، ولذلك فهو عنصر من العناصر التّي تكوّن التّمثل وهو الآخر يتأثّر بالآراء الشّخصية ، وآية ذلك قول

1) سميح أبو مغلي وعبد الحفيظ سلامة : **علم النّفس الاجتماعي** ، ط1 ، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، 2002، ص 63

(**Moscovici S**) أنّ التمثّلات عالم من الآراء « **Univers d'opinions** » [1] أي إنّ الآراء أداة يمكن التّعرف بها على التمثلات حول ضوع ما .

ب- التمثّل والاتّجاه : يشكّل هذا الأخير « حالة من الاستعداد أو التأهّب العصبي والنّفسي تنتظم من خلاله خبرة الفرد وتكون ذات أثر توجيهي أو دينامي على استجابتة لجميع الموضوعات التّي تثير الاستجابة والاتّجاهات قد تكون سلبية أو إيجابية ، كما قد تكون عامّة أو نوعية ، وفي هذا السّياق يعرّفه ألبورت (**Allporte**) على أنّه: حالة عقليّة أو حالة من الاستعداد العقلي والعصبي منظّمة من خلال الخبرة ، تمارس تأثيرا توجيهيا ديناميكا على استجابات الأفراد بالنّسبة لجميع الموضوعات والمواقف التّي يتّصل بهؤلاء الأفراد ." [2]

يتطابق هذا التعريف مع ما أورده موسكوفيتسي(**Moscovici ,S**) حينما عرف التمثّل على أنّه: "مثير واستجابة في وقت واحد لموقف أو موضوع معيّن . " [3] ، بهذا المعنى فالاتّجاه يعبّر عن الاتّجاه العام السّلبي او الإيجابي حيّال الموضوع الذّي نتمثّله ، وهنا يكمن التّداخل بين هاذين المفهومين ، فإذا كانت وظيفة التمثلات توجيهية فإن الاتّجاه هو الذي يعبّر عن ذلك التّوجه ، «أمّا على مستوى المقاربة المنهجيّة فلكلّ منهما له طريقة لقياسه، فبينما تعتمد التمثلات في قياسها على الطرق الاستفهامية أو التّداعوية ، يعتمد قياس الاتّجاهات على اختبارات نفسية طويلة تكشف عن الاتّجاه وشدّته مثل (اختبار Bogardes) ، (اختبار Likert) (اختبار Thurstone) (اختبار Gutman) " [4]، وهذا يعني أنّهما متداخلان ومتكاملان في تكوين بعضهما البعض .

ج - التمثّل و الاعتقاد: " إنّ الاعتقاد هو موقف شخص من حادث يعتبره واقعيا ، ومفهومه يراكم المعاني ويستخدم في مجالات مختلفة باختلاف العواطف والإدراك والدّين كما ينطوي على درجات من اليقين تمضي من الشّك إلى الاقتناع الصّميمي فهذا المفهوم يشمل حقلا دلاليّا واسعا يحدّده الرّأي من جهة والإيمان من جهة أخرى ، كما يشير **نوبير سيلامي** في سيّاق آخر إلى إنّ الاعتقاد هو أن يمنح المرء تصديقه لقضيّة يعتبرها منحا على نحو غير مباشر في نهاية تفكير، أو على العكس منحا مباشرا غير استدلالي » [5]

---

1) DENISE Jodelet , Op.cit , p : 436 .

2) طلعت همام : **سين وجيم عن علم النفس الاجتماعي** ، مؤسّسة الرّسالة عمان ، الأردن ، 1984 ، ص123 .

3) المرجع نفسه ، ص 63 .

4) طلعت همام: **سين وجيم عن علم النفس الاجتماعي** ، مرجع سابق ، ص 147 .

5) جميل صليبيا : **المعجم الفلسفي** ، دار الكتاب اللّبناني ، بيروت ، لبنان ، 1982، ص 104 .

د /التّمثّل و الصّورة : إنّ الصّورة هي انعكاس حقيقيّ للواقع، أي تعكس الشّيء كما هو موجود في الواقع أمّا التّمثل، فهو العكس من ذلك ،إذأنّه انعكاس داخلي لواقع خارجي لا هو أثر للوقائع الخارجية ولا هو الوضع الكائن بل عملية بناء للواقع انطلاقا من المعطيات الخارجية وفي معجمه عرف **نوربير سيلامي** أنّ الصّورة يمكنها أن تكون ناسخة عندما تحاكي شيئا معروفا من قبل، أو أصيلة أعدّها الفرد انطلاقا من ذكرياته الشّخصية كالحلم، أو استباقية ترجع إلى وقائع غير مدركة أبدا [1] ، وعن علاقة الصورة بالتمثل يمكن القول أن فالصورة كعملية ذهنية تعتبر جزءا من التمثل ومنه فالعمليتان متداخلتان الى مستوى لا يمكن معه الفصل بينهما ، وبذلك يتّضح أنّ الفرق بين الصّورة و التّمثل يكمن في ميكانيزم الانعكاس، فَلئن كانت الصّورة انعكاس للواقع، أي تعكسه كما هو موجود فيه، فإنّ التّمثّل هو انعكاس داخلي لواقع خارجي وهو عملية بناء للواقع انطلاقا من المعطيات الخارجية، بمعنى أنّه يتمّ في إطار اجتماعي محض .

هـ/ التمثّل و الإدراك : " يكاد يتّفق علماء النفس على مفهوم واحد للإدراك وهو أنه محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدّماغ الانساني و الفهم هنا ينطوي على التّفسير والتّرميز والتّحليل والتّخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة ، إذ نحن لا ندرك الواقع كما هو بل ندركه كما نعرفه ، فالواقع المادّي الخام غير موجود بدون الإدراك الإنساني له ، فالإنسان ليس مجرد جهاز من خلايا وأعصاب وخبرات ورغبات ، وسلوكه ليس مجرّد أفعال وردود أفعال مشروعة، إنّما عقل مبدع ، لذلك حينما يسلك الإنسان ويفعل فإنّه لا يفعل كفرد بل كفرد اجتماعي وهو يقوم بذلك تبعا لما يدركه من الوقائع وتبعا لكيفية إدراكه أي كما يتلقّاها . » [2]

وبذلك فالإدراك هو العمليّة العقلية التّي ندرك بها عالم المحسوسات ، فالإدراك أسبق من التّمثل والإدراك يتمّ أثناء التحام الذّات بالموضوع ، **ومنه نستنتج من** هذه المقارنة بين كل من (الرّأي ، الاتّجاه ، الصّورة الاعتقاد الإدراك) أن نحدّد التُّخُوم التّي تفصل بينها وبين مفهوم التّمثّل الاجتماعي ، ومنه نصل إلى إنّ هذا الأخير هو وعاء يحوي كلّ تلك المفاهيم السّالفة الذكر وكلّ واحدة تضيف شيئا له وتساهم بشكل كبير في بناء وتكوين التمثّل لدى الفرد حول موضوع ما .

---

1) نوبير سيلامي : **المعجم الموسوعي في علم النّفس** ، ترجمة وجيه أسعد ،ج 01 ، مطابع وزارة الثّقافة ، دمشق ، سوريا 2001 ، ص 430.

2) عبد الغني عماد : **سوسيولوجيا الثّقافة ، المفاهيم والاشكاليات من الحداثة إلى العولمة** ، ط01 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، 2006 ، ص 106 .

03 / مكوّنات ومحتوى التّمثّلات الاجتماعية وخصائصها :

1/ مكوّناتها :

يرى موسكوفيسي(**Moscovici ,S**) أنّ التّمثّل الاجتماعي مهما كانت طبيعة العناصر المكوّنة له ، فإنّه يتمّ تحليله وفقا للعناصر الآتية: المعلومات ، وحقل التمثّل ، الاتّجاه .

01 /المعلومات: (L'information) :

« هي مجموعة المعارف المكتسبة حول موضوع معين والتّي حصل عليها الفرد انطلاقا من محيطه الاجتماعي بواسطة تجارب شخصية ووسائل الإعلام أو عن طريق التّواصل والاحتكاك بالآخرين والمعلومات هي إحدى العناصر الأساسية للتّمثل » [1]

02/ **حقل التمّثل (Le champ de représentation)** :

« يعتبر هذا الحقل معقّدا إلى حدّ ما، فهو يعبّر أوّلا عن فكرة تنظيم المحتوى، إذ يوجد هناك حقل للتّمثّل كلمّا وجدت وحدة هرمية للعناصر" **unité hiérarchisée des éléments"** ، ولكنّه يعبّر أيضا عن ميزة ثراء هذا المحتوى، بمعنى أنّه يجب تتوفّر حد أدنى من المعلومات القابلة للتّنظيم ، وحقل التّمثل مثله مثل مستوى المعلومات، يختلف من جماعة إلى أخرى ويختلف حتّى داخل الجماعة نفسها وفقا لمعايير محدّدة .» [2].

03/ الاتّجاه أو الموقف : (L'attitude) :

" هو الاتّجاه العام للتّمثّل الاجتماعي ،ويعبّر عنه من خلال استجابة عاطفيّة أو انفعاليّة اتّجاه الموضوع فهو سلبي أو إيجابي ، ويرجع موسكوفيتسي(**Moscovici ,S**) الأولوية للموقف بحيث لا يلتقط الفرد المعلومات إلاّ بعد أن يتخّذ موقفا من الموضوع . " [3]

من خلال ما سبق يمكن القول : إنّ الفرد عند استرجاع موضوع أو فكرة ما لابد أن تكون بحوزته معلومات كافيّة تمكّنه من اتّخاذ موقف سواء بالإيجاب أو بالسّلب وحقل التّمثل هو الذّي يجعل دراسة التمثل ممكنا ، واذا ما اعتبرنا أنّ الذّات الفاعلة في موضوعنا هذا هي المعلّم فإنّه كفاعل اجتماعي لا يتعامل مع المعلومات

---

1) DENISE Jodelet , Op.cit , p : 437.
2)PFEUTI , Sandra " **Représentations sociales** : **quelques aspects théoriques et méthodologiques " ,** N°42 mai ,université de Neuchâtel , Suisse, 1996 , p: 05 .
3**)** DENISE Jodelet , Op.cit , p : 437.

بحيّادية وإنّما يتّخذ موقفا منها بناء على ما راكمه من خبرات ومعارف، وبالتّالي يتحدّد موقفه حيال مسألة تدريسه لمواد الايقاظ بناء على المعلومات التّي استدمجها من محيطه الاجتماعي ، وإذا كانت مكوّنات التَمَثُّلات الاجتماعية حسب موسكوفيشي تضمّ الصّور والمواقف والمعارف والمفاهيم والمعتقدات والآراء والقيّم الاجتماعية والأخلاقية والثّقافية، فإنّ هذه المكوّنات تشكّل وحدة كليّة للتَمَثُّلات يصعب تفكيكها أو تجزئتها وبالتّالي يصعب إحالتها لمواقف ذاتية فردية محضة، كما هو الشّأن في الطّرح السّيكولوجي الكلاسيكي، أو لمواقف اجتماعية صرفة ، كما هو في الطّرح السوسيولوجي الدّوركايمي .

2 / خصائصها :

ترى جودلي **(Jodelet, D)** ، وعلى غرار منظّري هذه النّظرية أنّ مفهوم التّمثلات الاجتماعية هو: « مفهوم حيوي **(vitalité)** معقّد **(complexité)** ، ثريّ **(riche)** ، متعدّد التّخصّصات **(transversalité)** لذلك فهو يتميّز بخمسة خصائص نوجزها في الآتي :

أ / **هي دائما تمثّل لموضوع (Représentation d'un objet):** تقول جودلت « أنّ علينا دائما أن نحتفظ بالفكرة القائلة بأنّ كل تمثّل اجتماعي هو تمثيل لشخص أو لشيء ما ، فهي إذن : ليست نسخة ثانية من الواقع و ليس نسخة ثانية للفكري، ولا هي الجزء الذّاتي للموضوع ، ولا هي الجانب الموضوعي للذّات إنّها العمليّة التّي يتمّ من خلالها العلاقة بين كلّ ذلك .» [1]

ب/ « **لها ميزة تمثيليّة (un Caractère imageant et figuratif) :** بمعنى أنّ كل صورة يقابلها معنى وكلّ ّمعنى تقابله صورة حيث بنية كلّ تصوّر تكون مزدوجة ولها وجهان، وجه أوّل تمثيلي والآخر رمزي .

ج/**لها ميزة رمزيّة وذات دلالة (un Caractère symbolique et signifiant):** بمعنى أن يقابل كلّ تمثّل معنى ودلالة .

1) KOUIRA Aicha " **la représentation sociale, Un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie "** N°41, revue science humaine ,Université Constantine 1, Juin 2014, Alger, p:3 .

د/ لها ميزة بنائية un Caractère constructif): بمعنى أنّ الفرد عندما يستخدم موضوعا خارجيّا فهو يقوم بربطه بمواضيع أخرى متواجدة من قبل في الدّائرة الفكرية، حيث يأخذ منه بعض الصّفات ويضيف أخرى الشّيء الذّي يجعل من التمثّل مختلفا عن العمليات النّفسية الأخرى، بواسطة التّركيب والبناء الذّهني [1]

هـ/ لها ميزة الاستقلالية والإبداع (un Caractère autonome et créatif) : حيث إنّها ليست إنتاج بسيط بل ترتيب يستلزم في الاتّصال جزءا مستقلا للإبداع الفردي والجماعي، حيث نستعين بعناصر وصفية ورمزيّة نستقبلها من محيطنا الذّي نعيش فيه، للتّعبير بالاستقلالية عن الواقع ، ثمّ تردف جودلي **(Jodelet , D)** في موضع آخر « غير أنّ هناك ميزة أخرى تفرض نفسها لما لها من أهمّية وهي:

و/لها ميزة الاجتماعية : (Un Caractère social) : حيث عندما نضع أنفسنا في العتبة صفر من المستوى الاجتماعي(**Un niveau social zéro)** لتحليل فعل الذّات التّي تمثّل أو تتمثّل الموضوع، فإنّ هذه العملية تحوي دائما شيئا اجتماعيّا حيث الفئات التّي تبنيها وتعبّر عنها تعود إلى مخزونها الثّقافي المشترك والذّي يحمل دلالات لغوي .,» [2].

04/ وظائف التّمثّلات الاجتماعية في العوم الاجتماعية ، وعوامل اختلافها :

1 / وظائفها :

لئن كانت الوظيفة أسبق من العضو من حيث التّمثل ،فإنّ البنية لا تقوم بوظيفتها، إلاّ إذا اتّجهت صوب هدف بالمفهوم البارسونزي ، ولعلّ هذا ما ينسحب على كلّ مجالات الحياة ، فاللّسان يؤدّي وظيفة الكلام والبلدية تؤدّي وظيفة استخراج الوثائق والمدرسة تؤدّي وظيفتي التّربية والتّكوين، وبذلك فإنّ وجود التّمثلات هو بالأساس وجود وظيفي، لأنّها تقدّم للأفراد والجماعات الحاجات الأساسية وتساعدهم على التكيّف والاندماج ،وفي هذا السّياق أجمع كلّ من موسكوفيتسي(**Moscovici ,S**) ، جودلت**(Jodelet , D)** وأبريك **(Abric , J)**على جملة من الوظائف تؤدّيها التّمثّلات الاجتماعية في شكل بنيوي متراسٍ نوردها في الآتي :

01/ وظيفة المعرفة : (la fonction de savoir)

---

1) DENISE Jodelet, "**représentations sociales phénomènes, concept et théorie** "Chapitre13 Janvier, 1984 ,p : 362
https://www.researchgate.net/publication/267923174 consulté le : 24-04-2020 à :6: 20 h
2) ibid , p : 365.

تسمح هذه الوظيفة بشرح و تفسير الواقع، وذلك بإدماجة في إطار قالب قابل للاستيعاب، منسجم ومنسّق مع نشاطاتهم المعرفية و قيّمهم التّي يؤمنون بها ، كما إنّها تقوم بتسهيل عمليّة التّواصل الاجتماعي، بتحديدها إطار مرجعيًّا مشتركًا بتبادل المعرفة ونقلها ونشرها .

02/ وظيفة الهويّة : (La fonction identitaire)

تكتسي التّمثّلات الاجتماعية وظيفة تحديد مواقع الأفراد والجماعات في الحقل الاجتماعي، فهي تسمح بإعداد هويّة اجتماعية و شخصيّة متوافقة مع أنظمة المعايير و القيّم المحدّدة تاريخيّا ، و اجتماعيّا، وفي هذا الصّدد يقول **تشارلزكولي :** أنّ الفرد لا يولد مزوّدا بالطّبيعة البشرية ، ولكنّه يحصل عليها بالتدرّج من المجتمع ، ولذلك فالفرد ، والمجتمع ليسا منفصلين » [1] .

03/ وظيفة تّوجيهية (La fonction d'orientation):

تجسّد طبيعة الفعل في ارتباطه بالواقع ويبدو دورها في هذه المهمة أساسيّا في ارشاد وتوجيه السلوكيات والممارسات سواء فيما يخص الأفراد او فيما يخصّ الموضوعات التي تُؤثّث الحقل الاجتماعي ، أي إنّها تساعد في تحديد المسعى المعرفي الذّي يَتَبنّاه الأفراد في موقف معيّن » [2]

04 / وظيفة تبريريّة : (La fonction de justification):

إنّ التّمثلات الاجتماعية تُبرّر المواقف و السّلوكيات التّي يقوم بها الأفراد، إذ تسمح بالتّبرير البعدي (**Posteriori)** للسّلوك والمواقف التّي يتبنّاها الأفراد، وتؤدّي دوراً في تحديد سلوكنا قبل القيّام به وتبريره بعد ذلك، وهذه الوظيفة في غاية الأهمية، لأنّها تسمح بتقوية التّمايز الاجتماعي من خلال تبريره ، فالفرد باعتباره منصهرا في لحمة الجماعة فإنّ أي سلوك صادر عنه ، فهو يلزمه تقديم تبريرات للسّلوكات والتّصرّفات التّي يقوم بها حتّى يحقّق الاندماج مع الجماعة » [3] .

إنّ هذه المقاصد الأربعة تؤكّد لنا أنّ التمثلات الاجتماعية منظومة مرجعية تعطينا تفسيرات واضحة حول تصورات الأفراد و الجماعات حيال الظواهر و الأحداث المعاشة من طرفهم، انطلاقا من عمق التفاعلات

---

1) عبد الغني عماد : **سوسيولوجيا الهويّة جدليات الوعي والتّفكك وإعادة البناء** ، مرجع سابق ، ص 55 .

2) بناصر بعزاتي : **تكوين المعارف ، دور القياس التمثيلي** ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، ط 1 ، جامعة الرّباط ، المغرب ، 2005 ، ص 28 .

3) عبد الغني عماد ، **سوسيولوجيا الهوية جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء**، مرجع سابق ، ص 116 .

الموجودة بينهم و بين الوسط السوسيوثقافي الذي ينتمون إليه. والتّي يمكن أن نلخّص هذه الوظائف في النّقاط الآتية :

- ✓ تساهم في ترجمة الحقائق والأحداث اليوميّة وفهم الظّواهر الجديدة والمحيطة بالفرد .
- ✓ تتدخّل في عملية التّكوين والمحافظة على الهوية الاجتماعية للجماعة .
- ✓ تساهم في تبرير وتفسير السّلوكيات والممارسات المختلفة للأفراد .
- ✓ تسهّل عملية التّواصل والاتّصال الإجتماعي ، وبذلك فهذه الوظائف تعبّر عن الاتّزان والانسجام، إن على المستوى الدّاخلي للفرد أو الجماعة .

2 / عوامل اختلافها :

يُولد الفرد داخل نسق ثقافي معيّن ،إذ يعمل على تزويده بمختلف النّماذج الثّقافية التّي تمكنه من الاندماج الاجتماعي وذلك عبر مختلف مؤسّسات التنشئة الاجتماعية ، وفي هذا السّياق يمكن القول أنّ سبب الاختلاف في التّمثلات حول مختلف المواضيع والوقائع من فرد لآخر مرتبط أشدّ الارتباط بثلّة من العوامل نوردها في ما يلي :

أ/ اختلاف النّظرة إلى الو اقع الاجتماعي:

إنّ الفرد عندما يتلقّى مثيرا خارجيا (فكرة، حادثة، معلومة...) فإنّه يقوم بمعالجته ذهنيّا، وهذه المعالجة تختلف من فرد لآخر حسب عوامل ذاتية تتعلّق بشخصية الفرد مثل الخبرة، المهنة، التّكوين، وعوامل ليست ذاتية مثل : الأسرة المجتمع ، وباقي مؤسّسات التنشئة ونتيجة هذه المعالجة يتكوّن التّمثّل، « وهو بذلك وسيلة من وسائل التعلّم واكتساب الخبرة ، وتكون مكتسبة وفطرية على حدّ سواء، وبالتّالي هي تلك الصّورة التيّ نسبغها على العالم الخارجي بمختلف عناصره ومكوّناته وفئاته في شكل تصوّرات وأفكار واتّجاهات ومواقف وأحكام ».[1] ، بمعنى آخر أنّ معظم تمثّلاتنا تنتقل إلينا بواسطة التّربية ومؤسّساتها، وهذا يعني أننّا نتعلّم بناءات جاهزة عن العالم الذّي يحيط بنا، فالتّمثلات كما سبق الذّكر يتمّ بناؤها اجتماعيا ، وفقا للخصائص الاجتماعية للفرد ، ليتمّ تقاسمها بين الأفراد ، لكن هذا التّقاسم هو دائما تقاسمٌ محلّيٌ، أي يخصّ أفراد ا معيّنين، فالجماعات الاجتماعية المختلفة لا تتقاسم بالضّرورة نفس القيّم والمعايير

1) جميل حمداوي : **مفاهيم الدّيداكتيك العامّة** ، منشورات حمداوي الثّقافية ، ط 01 ، تطوان ، المغرب ، 2018 ص 17 .

والأيديولوجيات ولا نفس الخبرات العمليّة أيضا ، ولعلّ هذا ما يفسّر النّقاشات الاجتماعية حول قضايا بيئتنا مثل : النّقاشات حول المدرسة (إيجابياتها ، سلبياتها، وكيفية إصلاحها...إلخ،) فمواقفنا حول هذه القضايا مثلا تتوقّف إلى حدّ بعيد على تمثّلاتنا حول التّربية والثّقافة والمعلّم...إلخ، » . [1]

ب / اختلاف الوسط الاجتماعي :

« تشترك مع الأسرة في عملية تكوين التّمثّلات جماعات أخرى مثل : المدرسة جماعات الأقران ، وسائل الاعلام المسجد .... الخ ، وبهذا يكون التمثّل ليس شخصيًّا، بل مرتبط بالفئة الاجتماعية و أنّ هناك علاقة جدلية بين درجة نموّ الفرد وبين تقبّله لمقوّمات ثقافته، وتراثه الاجتماعي وما ينطوي عليه من أحكام و التزام، فالفرد في مراحله ، قد يضيق ذرعًا بقيود بيئته الاجتماعية وما تفرضه ، و لهذا فإنّ الدّور الذّي تلعبه البيئة الاجتماعية لا يقف عند حدّ التّراث الاجتماعي ، بل تضفي على الأفراد اعتبارات متجدّدة وتوفّر لهم من التّجارب والخبرات ما يزيد من صقل أفكارهم و تصوّراتهم وتنمية شخصيّاتهم » [2] . ، كما يوجد عامل آخر وهو **اختلاف المستويات المعيشيّة** تبعا لتفاوت المستويات الاقتصادية ، ويمكن أن نستحضر قولة للباحث الجزائري **مصطفى بوتنفوشت في** حديثه عن الأسرة والتغيّرات التّي عصفت بها : إنّ التّضامن الأكثر شيوعا حاليا ، هو التّضامن حسب الانتماء الاقتصادي والثّقافي .

وعليه **نَستخلص ممّا سبق** : أنّ عملية بناء الواقع تتمّ بشكل جماعي ، فمنذ الصّغر تعمل كلّ من: الأسرة المدرسة المسجد ، وسائل الاعلام ، دورا أساسيا في تثبيت وترسيخ طرق التّفكير ، على تبادل القيّم والأفكار و الآراء ، ومنه فالعناصر البنائية لتلك التمثلات هي نتاج سيروة تاريخية يقوم الفرد استبطان ترسانة من المعلومات والمعارف خلال سيرورة التنشئة الاجتماعية ، أي أنّها التقاء للخبرة الفردية بالنّماذج الاجتماعية و بهذا المعنى يتبدّى لنا أنّ التمثلات الاجتماعية ترتهن لعدّة عوامل اجتماعية وثقافيّة مرتبطة بالمجتمع

1) **أحمد جلول ، مومن بكّوش الجموعي : التصوّرات الاجتماعية مدخل نظري** ، مرجع سابق ، ص 173 .

2) محمّد أحمد كريم، سيف الإسلام علي مطر : **التّربية ومشكلات المجتمع**، شركة الإسكندريّة الحديثة لتحويل وطباعة الورق مصر، 2002 ، ص 14 .

لذلك لا يمكن القول أنّها بناءٌ ثابت ، بل هي دائما في طور البناء ، والتّشكّل ، كما تقول جودلي ، بناءٌ قابل للتّغيير والتّكييف مع العوامل الخارجية ، فلدراسة تلك التّمثلات حول مواضيع معيّنة ، لابدّ من العودة إلى الوسط الاجتماعي و الثّقافي بكلّ مكوناته الأسرية منها و الثّقافية التّي نشأ فيها الفرد .

05/ مراحل تشكّل وبناء التّمثلات الاجتماعية :

كأيّ بناء اجتماعي تمرّ التّمثّلات الاجتماعية بمراحل للوصول إلى صيغتها النّهائية ، وفي هذا المصبّ يقترح موسكوفيتسي(**Moscovici ,S**) عمليتان مهمّتان تترجمان الطّريقة التّي تحوّل بها المجتمعات المعرفة العلمية إلى تمثّلات ، وكذلك الطّريقة التّي من خلالها يعمل التّمثّل على تحويل ما هو اجتماعي إلى واقع.

01 / عملية التّوضيع (le processus de l'objectivation) :

يشير بيار بيارماموني **(Mannoni, P)** في الفصل الثّاني من **كتابه التّمثلات الاجتماعية :** أنّ عملية ترتيب المعارف االمتعلّقة بالموضوع المتمثّل تسمح ببناء معرفة مشتركة قائمة على تبادل الآراء والأفكار بين أعضائها والتّي يمكن أن تصدر عنها ، ويعرّف "**موسكوفيسي** هذه العملية ، بأنّها الإزالة التّدريجية لكمٍّ فائضٍ ومبالغٍ فيه من المعاني والدّلالات عن طريق تجسيدها ، إذ يتمّ فصل المعلومات العلميّة عن إطارها الأصلي الذّي تنتمي إليه لتصبح ملكا للعوامّ من النّاس، وكأنّها جزء من عالمهم الخاص » [1]

وقد تبدّى ذلك جليّا في دراسته لموضوع التّحليل النّفسي لدى المجتمع الباريسي موضّحا الطّريقة التّي بواسطتها تمّت عمليّة بناء صورة المستجوبين للموضوع ، فلقد أقصوا لفظة اللّبيدو (la libido)بالمفهوم الفرويدي لأنّها تدلّ على الجنس ، ومردّ ذلك أنّها تتعارض مع نظامهم القيمي ثم يضيف أنّ العملية الثانية هي:

02/ عملية الترسيخ [2] (le processus de l'ancrage)

يشير هذا المصطلح إلى "عملية تجذر وترسخ اجتماعي" ، أي إدراج معرفي للموضوع المتمثّل داخل الجهاز الفكري الموجود مسبقا والتّحوّلات النّاتجة عنه وهنا يتعلّق الأمر بالتّوضيع الذّي يقوم بالبناء الشّكلي للمعرفة بل يعمل على تجذّر هذه المعرفة الاجتماعية أي إدماج التّمثّل في شكل معاني ودلالات ومن خلال هذه الأخيرة تظهر الهويّة الثّقافية والاجتماعية للموضوع المتمثّل » [3].

---

1) MANNONI Pierre , Op.cit p : 48.

2) مصطلح **ترسيخ** نجده في اللّغة العربية تحت عدّة مسمّيات مثل : إرساء ، تجذير، تثبيت

3) MANNONI Pierre , Op.cit p : 48.

-**من جملة ما ذكرنا** فإنّه يمكن القول أن : التمثّل الاجتماعي يعتمد على آليتين : تقابل عند بورديو الاستدخال والاستبطان

- ✓ **فأمّا التّوضيع:** فهو عبارة عن تصفية وفرز المعلومات المتعلّقة بالموضوع المتمثَّل ، بهدف تحويل الشّيء المجرّد إلى واقع ملموس ، ومن هذا الواقع يستخرج كلّ فرد تمثّله للأحداث والأشياء دون أن يكون في تفرّده هذا تعارضا مع الواقع الاجتماعي الذّي ينتمي إليه .
- ✓ **التّرسيخ** : هو أن يختار الفرد معلومات لها علاقة وطيدة بالرّصيد الثّقافي له ولمجتمعه، و إدماجها في التّفكير عن طريق عملية التّرسيخ ، أي إدماج معلومات جديدة متعلّقة بالموضوع موجودة في نسق مرجعيّ سلفًا وبذلك فكلاهما يُظْهران الارتباط والعلاقة الوثقى بين العوامل الاجتماعية ، الثّقافية والنّفسية المكوّنة أساسا للتمثّل. هاتان السّيرورتان بطابعهما السوسيو معرفي تتداخل في تكوينها عدّة عوامل اجتماعية ، ثقافية ،معرفية ، و نفسية وكلّها مجتمعة تحوّل الواقع الاجتماعي إلى تمثّل اجتماعي وتصبح حقيقة متقاسمة بالنّسبة لتلك الجماعة .

حاولنا - حتّى الآن - شرح الأبعاد الوظيفية للسّيرورات التّي تكوّن محتوى التمثّل الاجتماعي، ليتّضح للقارئ مدى تأثيرها في تحليل وتفسير معطيات دراستنا حول التّمثّل الاجتماعي لمواد الايقاظ لدى معلمي التعليم الابتدائي ، والتّي ترتكّز أساسا على وجود خلفية ومرجعيّة لتمثّلات موضوع تدريس مواد الإيقاظ ، لمختلف أفراد العينة (المعلّمون) مع وجود قواسم مشتركة بينهم للموضوع المتمثَّل ، وعلى هذا الأساس، يمكن القول أنّ التمثلات تتكوّن أولا بالانطلاق من التّجارب الشخصية ، أو الجماعية المعيشة، فتدمج فيما بعد في حياة الفرد كإطار مرجعيّ للّتأويل والتّفسير .

06/المقاربة البنيوية لنظريّة التّمثّلات الاجتماعيـة :

بادئ الأمر ، يَحْسُن بنا القول أنّ هذه النّظرية جاءت كمقاربة تجديدية لأعمال الباحث موسكوفيتسي (**Moscovici ,S**) حول النّواة التّصوّرية **(1976 ; le noyau figuratif)** هذه الأخيرة تسمح بفهم السّيرورة التّي تبنى بها التّمثلات الاجتماعية كما وضّحنا في العنصر السّابق ، ولأنّنا نعتقد بوجود ما هو جوهري وثانوي في جميع مجالات الحياة ، فإنّه وفي هذا الرّافد جاءت نظريّة أبريك الموسومة بـ: **النّواة المركزيّة** ، والتّي ترتكز على فرضيّة مفادها : « أنّ كلّ تمثّل ينتظم حول نواة مركزيّة . » [1]

1) DENISE Jodelet , Op.cit , p :197.

toute représentation est organisée autour d'un noyau centrale

يقول أبريك (**Abric , J**): « حتّى نستطيع تحليل التّمثلات وفهم طريقة اشتغالها يجب علينا متابعة كلّ من محتواها(**le contenu**)، وبنيتها (**la structure**)، فالتّمثلات لها محتوى : يتمثّل في : معلومات، آراء معتقدات، موقف (عناصر التمثلات) ، لكنّ معرفة هذا المضمون لا تكون كافية، حينما لا تكون لنا د راية وعلم ببنيتها » . [1]

تأتلفُ التّمثلات الاجتماعية من عنصرين أساسيّين هما : النّواة المركزية والعناصر التّخومية .

أ/ النّواة المركزيّة : (le noyau central) :

هي العنصر الأساسي في التّمثلات ، ذلك إنّها هي التّي تحدّد في الوقت نفسه المعنى (المدلول) والتّنظيم الخاصّين بالتّمثل ، فهي بمثابة الجوهر في هيكل و مضمون التّمثلات الاجتماعية .

فهي بمثابة "مصفاة تأويلية (**un filtre interprétatif**) ، والتّي من خلالها يُعالج الواقع ، و هكذا نجد نفس المعلومات لا تُفهم بنفس الطّريقة من طرف مجموعتي أفراد تتقاسمان نفس النّظام المركزي . » [2]

فالتّمثلات أحيانا مستقرّة ومتحرّكة (**à la fois stable et mouvante**) ، صلبة ومرنة **(à la fois souples et rigides)** في الوقت ذاته ، بعكس التّمثلات الجمعيّة، ويُوعِزُ أبريك **(Abric J**) ذلك إلى إنّها :

- «**مستقرّة ومتحرّكة** : لأنّها محدّدة بنواة مركزية متجذّرة في أعماق النّظام القيمي والمشترك بين الأفراد
- **متغيّرة ومرنة** : لأنها تتغذّى على التّجارب الشّخصية المندمجة في معطيات المعيش اليومي والممارسات الاجتماعية . » [3]

فَلئن كانت النّواة المركزية بهذه المميزّات ، والقيمة فأيّ دور أُسْنِد إليها ..؟ في هذا الصّدد حدّد أبريك (**J ; ABRIC**) ثلاثة وظائف أساسية للنّواة هي :

- ✓ « **الوظيفة المولّدة : (Une fonction génératrice)** : إنّها العنصر الذّي يخلق ويحوّل مدلول عناصر أخرى مكوّنة للتّمثّل ، وكذلك به تكون لهذه العناصر معنى وقيمة .

---

1) Grégory Lo Monaco et Florent Lheureux, **Représentations sociales , théorie du noyau central et méthodes d'étude "** Revue électronique de psychologie sociale, N1, France , 2007 P :58 **.**

2) MANNONI Pierre , Op.cit p : 58.

3)Emmanuel M**. "La théorie du noyau central : entre continuité des représentations collectives et de la spécificité de la psychologie sociale** " Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation. France Nº 6, 2011 p: 25.

- ✓ **الوظيفة المنظّمة : (Une fonction organisatrice)** : إنّ النّواة المركزية هي التّي تحدّد طبيعة العلاقات التّي تربط بين عناصر التّمثّل .
- ✓ **الوظيفة المثبّتة : (Une fonction stabilisatrice)** : هي العنصر الموحّد للتّمثلات الاجتماعية والتّي تعمل على استقراره » [1] . .

ب / العناصر التّخومية أو المحيطية : (le system périphérique) « هي مجموعة العناصر المحيطة بالنّواة المركزيّة مكمّلة و متمّمة ومتداخلة معها ، فوجودها ووظائفها تحدّد عن طريق النّواة المركزية ، كما أنّها تشغل الحيّز الأكبر، وهي تلعب دور الواجهة (**l'interface**) بين النواة المركزية والوضعية المادّية الواقعية التّي ينشأ فيها التّمثل ، وعن طريقها نحمي تمثّلاتنا لمختلف المواضيع المحيطة بنا » [2] .

يمكن أن نستشفّ من خلال هذا التّعريف ثلاثة وظائف للعناصر التّخومية وهي :

- ✓ « **وظيفة التّجسيد: (Fonction de concrétisation) :** هي ناتجة عن ترسيخ التّمثّل في الواقع، إنّها تسمح بتجهيزه في مصطلحات ملموسة فورية ومفهومة ، أي تُدمج العناصر المحيطيّة في وضعية تسمح بإنتاج تمثّلات.
- ✓ **وظيفة تعديليّة (Fonction de régulation)** وهي أقلّ صلابة ، وأكثر ليونة من النّواة المركزية، إذ إنّها تسمح بالتكيّف الفعّال للتّمثّل مع التّغيرّات والتّطوّرات الخاصّة بالظّروف والسّيّاقات .
- ✓ **وظيفة دفاعيّة: (Fonction de défense) :** العنصر المحيطي يلعب كنظام دفاعي للتّمثّل من أيّ تغيير أو تحويل . »[3]

إنّ القول ببنائية التّمثّلات الاجتماعية ، تأكيد على أنّها تتشكّل من عناصر"مرتبطة داخليا"، والفكرة الأساسيّة في هذه البنية تظهر مشكّلة من نظام ثنائي ، أي تدور حول مكوّنين إثنين، تشبه إلى حدّ ما لعبة الألغاز الخشبية

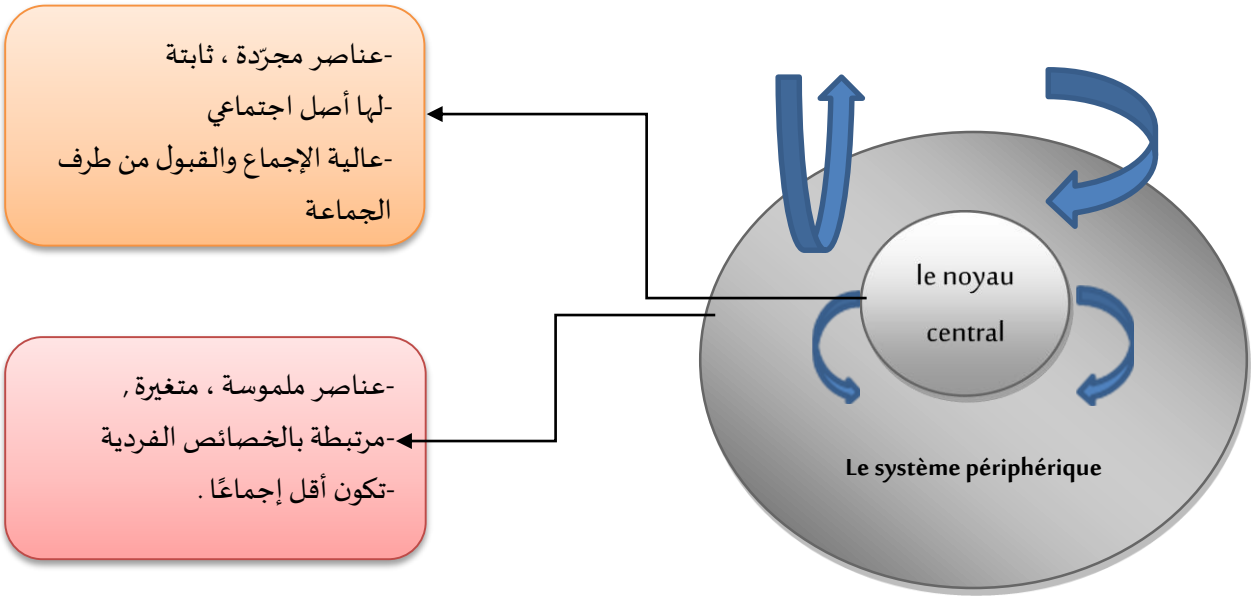
1)Samuel Fontaine, Jean-François Hamon La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion " ,revue Les Cahiers Internationaux de Psychologies Sociale, Presses universitaires de Liège, N 85 **,** 2010 p : 72

2)DENISE Jodelet , Op.cit, p :197 .

3) SAMMUEL Fontaine, Jean-François Hamon, Op cit , p: 75

(Puzzle) التّي لا تأخذ القطعة فيها معناها الحقيقي ما لم تتموقع في مكانها المناسب، وتحديد نوع العلاقات بين النّظامين ، يتمّ بالنظر إلى التّمثلات على أنّها معارف منظّمة ومتعدّدة . » [1]

هذا العرض لفحوى بنية التّمثلات الاجتماعية ، يمكن لنا أن نلخّصه في الشّكل الآتي :



الشّكل رقم (01): شكل مبسّط لبنية التّمثلات الاجتماعية من إعداد الطالبة بالاعتماد على مفاهيم النّظرية

❖ **تحليل ومناقشة :**

قد يبدو للوهلة الأولى أنّ هذين المكوّنين متناقضان ، ولكلّ منهما خصوصية ، بيد أنّهما يتشكّلان ويعملان ككيان واحد ، وكلّ جزء منهما مسؤول عن عمل محدّد ، فالتّمثلات الاجتماعية مستقرّة وثابتة ، وفي الوقت نفسه متغيرّة ، بعكس ما أقرّه الطّرح الدّوركايمي ، ونعزو ذلك إلى إنّ هذا الأخير اختصّ بدراسة القبائل البدائية التّي تتميّز بالتّضامن الآلي (القبائل الأسترالية) ، أمّا موسكوفيتشي فقد اختصّ بدراسة المجتمع الحديث (الفرنسي) الذّي يميزه التّضامن العضوي (تقسيم العمل)، وبالتّالي تختلف التّمثّلات الجمعية عن التّمثّلات الاجتماعية كون هذه الأخيرة متجذّرة في النّظام القيمي المشترك بين أعضاء الجماعة (من الصّعب زحزحته)

1) نصيرة رادف : **التّصورات الاجتماعية ، المقاربة السّيكوسوسيولوجية** ، مجلّة البحوث والدّراسات الإنسانية ، سكيكدة الجزائر ، العدد 13 ، 2016 ، ص 126 .

ومتغيّرة ومرنة تعزّزها التّجارب الفردية الشّخصية من جهة أخرى ، وبذلك فهذه التّمثلات تحمل بصمة الفرد والجماعة على حدّ سواء ، وفي هذا الرّافد جاء بحثنا يتوسّم معرفة التّمثّلات الاجتماعية لدى المعلمين حول تدريس لمواد الايقاظ في مرحلة التّعليم الابتدائي ،هذه التّمثلّات الاجتماعية بالأساس هي: جملة المعارف والمواقف و السّلوكيات المتعلّقة بمواد الايقاظ تحدّد كيفية التّعامل والتّعاطي معها داخل الصّف،إذ تمثّل نظرة موحّدة لهذا الموضوع من حيث النوّاة المركزية واختلافا من حيث العوامل التّخومية ، وبالتّالي تصبح التّمثّلات كنتاج ثقافي تُترجم واقعًا مؤولا من طرف أفراد الجماعة كما رآها أبريك .

07/ في أهمّية بر ايغم التمثّلات الاجتماعية في السّياق التّربوي ، أية علاقة... ؟ :

خَليقٌ بنا ، ونحن نختصّ بدراسة تمثّلات إحدى الفواعل الاجتماعية في السّياق التّربوي (المعلّم) ، أن نعرّج على العلاقة البينية التّي تربط التّمثلات الاجتماعية والمدرسة كنسق فرعي ، باعتبارها ميدان حُبلى بالمعارف و المعاني والدّلالات الرّمزية ، إذ غالبا ما نجد المعلّم يلجأ إليها بعفوية ، في فَهمه للأحداث التربوية ، فأي أهمّية يَطرحها هذا البراديغم في حقل التربية ... ؟

" لقد ظهر مفهوم التّمثلات في مجال التّربية والتّعليم على يد الفاعلين في ميدان التّكوين المستمر ، إذ أنّهم لا حظوا بطريقة براغماتية أنّ فئة الكبار الذّين كانوا يوجّهون إليهم خطاباتهم يحملون معارف قبلية تشكّل نظاما تفسيريّا يجعلهم يؤثّرون سلبا أو إيجابا على العملية التّواصلية وقد أطلق هؤلاء المكوّنون اسم **التّمثلات** على هذا المنتوج الثّقافي والذّهني ، الذّي هو حصيلة لتاريخ شخصيّ وتجارب مهنية ينبغي العمل على فكّ شفراتها.. " [1] ، وفي هذا السّياق يمكن الحديث عن مواقف متباينة عن دور التّمثلات في العملية التّعليمية .

ارتبط مفهوم التمثلات في الحقل البيداعوجي والتربوي باسم **غاستون باشلار Gaston1884 –1962)** **(Bachelard** حيث كان له قَصَبُ السّبق في ثلاثينيات القرن المنصرم في بحث إشكالية اكتساب المعرفة وعوائقها عند المتعلّمين ، يقول في هذا الصّدد : « إنّ المعرفة تبنى وليست معطاة أي تبنى بالقطيعة مع الرأي» وبذلك فالعلم، في نظر باشلار يتعارض مع الرّأي ، إنّه تفكير سيّئ ، بل إنّه لا يفكر نهائياً، لذلك اعتبره دائماً عائقاً إيبيستيمولوجياً » [2]

---

1) العربي أسليماني : **المعين في التّربية** ، مرجع سابق ص 168.

2) مصطفى قمّية : " **سوسيولوجيا ما بعد الحداثة ميشيل مافيزولي نموذجًا** " ، مرجع سابق ، ص 34.

فالتّمثلات تترسّخ في ذهن المتعلّم على شكل أفكار مسبقة ، والتّي تمّ اكتسابها من خلال التّجارب اليوميّة المرتبطة بالمجال الثّقافي والاجتماعي ، تكوّن حمولة معرفية على شكل مجموعة من العوائق التّي تضمر وتقاوم اكتساب المعرفة العلمية الجديدة ، منتهيا بقوله " إنّ التّفكير العلمي لا يمكن أن يؤسّس ، إلاّ من خلال تدمير التّفكير اللاّعلمي." [1]

وعلى نَقِيض هكذا طرحٍ ، نجد كلاّ من بياجيه **(Piaget, J)** ، و إنهيلدر **(Inhelder ,B)** يعتبران التّمثّلات أداة إيجابية لبناء التّعلّمات ، فمن خلال التّمثلات المتشابهة أو المستحضرة، يستطيع المتعلّم التكيّف مع المواقع أو المحيط الخارجي باستحضار ما تعلمه واكتسبه من خبرات وتجارب ذاتيّة وموضوعيّة ، ويمكن الحديث هنا عن موقف وسطيّ توفيقيّ ، حيث يعطي أهمّية للتّمثّلات في بناء المعرفة الدّيداكتيكية والتّربوية بمعنى أنّ التّمثلات **أداة وعائق** في نفس الوقت يقول جان ميني (**Jean , M**) " إنّنا نتعلّم من خلال تمثّلاتنا التّي ترسّخت في أذهاننا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أو بطريقة واعية أو لاشعورية، وقد نتعلّم انطلاقا من تمثّلاتنا الفطريّة والمكتسبة . "[2]

المعرفة العلمية تُبنى على أنقاض المعرفة **القبل علمية** ، لذلك نجد أن بيداغوجيا الإيقاظ تولي اهتماما خاصا للتّصورات ما قبل العلمية التّي يصوغها تلميذ الابتدائي يمكن لنا أن نستشفّ من خلال هذه المواقف المتباينة أنّ المتعلّم يتعلّم و يكتتسب المعرفة ضدّ تمثّلاته (باشلار) ومن خلال تمثّلاته (بياجيه) وبفضل تمثّلاته (جان ميني) ، ولئن كان المتعلّم يبني تعلّماته من خلال هذه الأنواع الثلاثة من التّمثلات، فإنّ الشّيء ذاته ينطبق على المعلّم فهو أيضا له تمثّلاته الخاصّة ،" فالمعلّمون وهم في فصولهم الدّراسية يتأثّرون بالاعتقادات والافتراضات و النّماذج الثّقافية لمجتمعاتهم وتأثيرها على ممارساتهم التّربوية بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، وتنعكس هذه الثّقافة في البيئة الصفّية بدءا بما هو معلّق على الجدران إلى ما يجري داخل عقول المتعلّمين والمدرّسين ،مرورا بأساليب التّفاعل والرّوتين والقواعد والطّقوس التّي تشكّل البيئة الثّقافية للتّربية ، ومن هنا يظلّ أي مفهوم للتّربية والتّعليم منقوصا إذا ما تمّ النّظر إليه بمعزل عن الثّقافة التّربوية للمعلّم ..." [3] ، ولذلك اعتبر ميشال

---

1) سفيان ناول : **تمثلّات المتعلّم واكتساب المفاهيم الشّرعية** ، إفريقيا الشّرق ،الدار البيضاء ، المغرب ، 2017 ، ص 42.

2) جميل حمداوي ، **مفاهيم الدّيداكتيك العامّة** ، مرجع سابق ، ص 19 .

3) هيثم محمد الطّوخي و نسرين محّمد عبد الغني: **تنمية الثّقافة التربوية للمعلّم لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين** مجلّة العلوم التربوية ، معهد الدّراسات التّربوية، العدد03 ، جويلية ، جامعة القاهرة ، مصر ، 2017 ، ص 104 .

جيلي (**Gilly ,M,**) أنّ موضوع التّمثّلات الاجتماعية لم يحتلّ مكانة مركزيّة في مجال التّربية إلاّ بعد سنة **(1989م)** ، حيث لم تدرس إلاّ بعض المظاهر منها : مثل الاتّجاهات أو المواقف أو الآراء ...الخ ، أو أنّها دُرست كمتغيّر وسيط وليس أساسي » [1] ، وهو ما عبّر عنه في قوله « تعمل التّمثلات الاجتماعية في الحقل التربوي على لفت الانتباه نحو فهم الأحداث التربوية و إبراز دور وتنظيم الدّلالات والمعاني الاجتماعية في العملية التّربوية.»[2] ، وتأسيسًا لذلك فإنّ الدّراسات التّي قام بها جيلي بعنوان :

"Les représentations sociales dans le champ éducatif" هي التّي مهّدت السّبيل للتمثّلات ، وولوجها إلى حجرات الدّراسة منطلقاً في ذلك من الطّرح الدّوركايمي الذّي يرى بأنّ التّربية ظاهرة اجتماعية، ثمّ ليتحوّل بذلك مجال التربية إلى موضوع للتمثلات الاجتماعية .

بمعنى أدق : « أنّها منحت طريقا جديدا في شرح الميكنيزمات التي بواسطتها تؤثر في العملية التربوية ومخرجاتها و في الوقت ذاته تدعّم وتعزّز العلاقة بين علم النّفس الاجتماعي وعلم اجتماع التربية»[3]

إذًا ، فالمدرسة باعتبارها نسق مفتوح ، لا يمكن أن تبقى بمعزل عمّا يحدث في المجتمع من تحوّلات ، وتغيرات إيجابية كانت أم سلبية ، وبذلك لا يمكن إلاّ أن تنعكس أيضا بالإيجاب أو بالسّلب على دور كلّ الفواعل التربوية وبالتّالي على مختلف تمثّلاتهم للمدرسة ، ولأدوارها المختلفة ، ويشير "جوسلين**GOSLIN** " أن المدرس يعمل إلى حدّ ما وفق توقّعات ، واتّجاهات غيره من المدرسين ، ونظرة الإدارة المدرسة نحو المادة التّي تقوم بتدريسها فالتّعرف على اتجاهات الفرد يمكن أن يساعد على فهم خصائصه ، وهذا أمر ضروري لتوجيه العملية التربوية.

08/ مقاربة منهجية لجمع التّمثلات الاجتماعية :

سنحاول التّعرّف على أهمّ المقاربات الميتودولوجية التّي اسْتَبْيَأَهَا الباحثون من أجل استنطاق محتوى التّمثلات الاجتماعية ، « إذ يُجمع الدّارسون لنظريّة لتمثلات الاجتماعية على مواجهتهم لعوائق أساسية تعترض أيّ باحث يتجرّأ على دراستها ، لعلّ أبرزها إشكالية المقاربة المنهجية الملائمة، وطريقة تحليل البيانات المتحصّل عليها . » [4] ، ممّا اضطرّهم لصيّاغة و تَبْيِئَتِ عدّة مقاربات لتسيير مقاربتها علميّا ، ولَئن كان كلّ تمثّل اجتماعي

---

1) SAMMUEL Fontaine, Jean-François Hamon, Op cit , p :76

2) DENISE Jodelet , Op.cit, p :372 .

3) DENISE Jodelet , Op.cit, p : 397 .

4) Abric, Jean claud **; Méthodes d'étude des représentations sociales**
https://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales consulté le : 06-06- 2020 à 5 :30h

لا يمكن التّعرف عليه إلاّ من خلال مكوّنين هما **محتواه وتنظيمه**، فإنّ أي دراسة للتمثلات الاجتماعية تتطلّب استعمال تقنيّات ووسائل خاصّة تهدف من جهة إلى الكشف عن العناصر التّي تشكّلها ، ومن جهة أخرى الحرص على إظهار الكيفية التّي تنتظم بها هذه العناصر كعناصر مركزيّة ، وأخرى تخومية ، وقد لخّصها أبريك في طريقتين والتّي تندرج ضمن نموذجين كُبريَيْنِ هما : الطرق الاستفهامية(**Les méthodes Interrogatives)** والطرق التّداعوية (**Les méthodes Associatives**) المتعلّقة بتداعي الأفكار .

أ/ الطّرق الاستفهامية (Les méthodes Interrogatives) : فتظم المقابلة والاستمارة

- **المقابلة(L'entretien):**

هي تقنية تقليدية استعملت من طرف الباحثين من نوع "نصف موجهة " تدعو الفرد للشرح وبعفوية ما بداخله في إطار محتوى البحث ، وهي عبارة عن أسئلة شفهية ، بحيث أن التّمثلات تحدث وتظهر من خلاله، وهذا ما يسمح بالوصول إلى محتواها ، ولكن المقابلة تعكس جانبا من ذاتية الباحث في توجيه الفرد لذلك فالباحث مطالب باستخدام تقنيات أخرى مكمّلة من أجل الإلمام بكلّ المعطيات اللاّزمة للبحث .

- **الاستمارة (Le questionnaire)**

هي التّقنية الأكثر استخداما في دراسة التّمثلات من أجل الجمع الكمّي للمعلومات، فرغم الانتقادات والحدود المعرفية ، فإنّ هذه التّقنية تسمح بجمع محتوى هذه التّمثلات ، و نَسْتعين بتنظيم الإجابات في توضيح العوامل العامّة التي تنظمها ، وعليه فإنّنا في مسيرة دراسة التّمثلات نحاول وضع عدد من الأسئلة التّي تخدم محتوى البحث ونطلب من الأفراد الإجابة عنها » [1]

ب / الطرق التّداعوية : (Les méthodes Associatives) :

إنّ جمع محتوى التّمثّل الإجتماعي يمكن أن يتمّ بواسطة الطّرق التّداعوية ممثّلة في الاستحضار الهرمي **لفرجاس**، أو البطاقة الذّهنية **لأبريك**، و المخطّطات المعرفية القاعدية **لجيملي**، و هناك أيضا مُزاوجة الكلمات و التّقييم التناظري و الانتقاء التّدريجي المتتالي و المجمّع .

- **الاستحضار التّسلسلي أو التداعي الحرّ(L'association libre)**: هي طريقة استفهامية مستوحاة مباشرة من أعمال فارجس **(Verges)** الذّ ي يقترح استعمال طريقة الترابط الحرّ ، ثمّ الأخذ في الاعتبار مؤشّرين للهرمية، هما تردّد العبارة و وصف ظهورها، و ظهرت كوسيلة استعملت على نطاق واسع من طرف أبريك و فارجس (1994)، تحدّث فارجس جيدّا في هذا الشأن لهذا تمّ إهمال معيار صفّ

1) Pfeuti Sandra , Op cit ,p :15 .

الظهور و تعويضه بـ " **صف الأهمية**"، و هي ناتجة عن هرمية موضوعة من الشّخص نفسه، بحيث يطلب من الشّخص أن يعبّر في زمنين:

المرحلة الأولى : ويسمّيها **فرجاس** بزمن الترّابط الحرّ وذلك انطلاقا من كلمة حاثّة(**le mot inducteur**) يطلب من الشّخص تكوين كلّ الكلمات أو التّعبيرات التّي تظهر في ذهنه بصفة تلقائية .

المرحلة الثانية : ويسمّيها بالهرمية أي أن كل شخص مطالب بترتيب وتصنيف نتاجه بحسب الأهمية التّي يعطيها لكلّ مصطلح لتعريف الموضوع المعني » [1] .

- **شبكة التّداعيات (Anna maria Silvana de Rosa)**

«هي أداة جذّابة بالنّسبة للأشخاص الذّين يخضعون لها و ذلك لبساطة و سهولة فهمها على عكس الخضوع لاستمارات طويلة و موجّهة، حيث لم يجد الأشخاص أثناء تطبيقها في مختلف البحوث صعوبة في فهم التّقنية، كما يظهرون تفهّما سريعا ، و سهلا للتّعليمات في أي فئة عمرية ، وحتّى مع الأطفال في مختلف الظّروف . » [2]

نَستشفّ ممّا سبق أنّ لكلّ طريقة من الطرّق السّابقة مزاياها ، وعيوبها في رصد التّمثلات الاجتماعية ،كما أنّ القول بمبدأ المفاضلة بين تقنية وأخرى لا ينبغي أن يُبنى على تحيّز ذاتي ، إنّما يجب أن يَرْتَكِن لحتمية منهجية تُمليها طبيعة الموضوع ، وأهدافه ، و لعلّ أهمّ ما استرعى انتباهنا من خلال الاطّلاع على الدّراسات المتعلّقة بالتّمثلات الاجتماعية هو أنّه لا يمكن الاستعانة بتقنية واحدة ، بل تِقنيتين على الأكثر سواء في المنهج الكمّي أو الكيفي .

1) SAMMUEL Fontaine, Jean-François Hamon, Op cit , p 80 .
2) Pfeuti Sandra , Op cit , p : 15 .

خلاصة الفصل :

حاولنا من خلال هذا الفصل أن نَتتبّع المَخَاض الذّي تولّد عنه مفهوم التّمثلات الاجتماعية ، وأصبح بذلك نظرية علميّة مشتركة بين مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية ، هذه التّمثلات هي أمشاجٌ من المعارف، والآراء والمواقف الخاصّة بجماعة اجتماعية ما حول موضوع معيّن ، **تُبنى** بطريقة تلقائيّة من خلال سيرورتي التّجربة الفردية والاجتماعية ، أي إنّها تُولد ، وتُبْنى جماعيّا ، ولعلّ هذا الطّابع البنائي الازدواجي هو ما جعلها مادّة دسمة للكثير من الباحثين باختلاف مِلَلِهم ونِحلِهم ، فَعَكَفوا على دراستها ، وتطويرها بمقاربات نظريّة مختلفة، لم يَسَعنا المقام للتطرّق إليها كِّها ، بَيْدَ أنّ الشّتاتَ الذّي يجمع تلك الدّراسات ، والأبحاث هو تأكيدها على **القيمة الاستكشافيّة لهذا مفهوم** ، ودوره في فهم مختلف التّفاعلات الاجتماعية **دَقِيقها وجَلِيلها** ، بما تَحمله من رموز ومعانٍ ، وبالتّالي أصبح بالإمكان التطرّق للعديد من الثّيمات ؛ التّي لطالما ظلّت السّوسيولوجيا الوضعية الرّسمية تَرْذُلها من حيّز الدّراسات ردحًا من الزّمن ، خاصّة في مجال دراسة الحس المشترك ، و المخيال الاجتماعي .

الفصل الثّالث :

سوسيولوجيا المدرسة ، والمعلّم في الجزائر .

تمهيد : .

1. **المفهوم السوسيولوجي للمدرسة .**
2. مفهوم المرحلة الابتدائية .
3. **عناصر ، ومكوّنات الوسط المدرسي .**
4. وظائف ، وأهداف المدرسة في المرحلة الابتدائية
5. الخصائص السوسيولوجية لمعلّم المرحلة الابتدائية .
6. لمحة عن الإصلاحات التّربوية التّي مرت بها المدرسة الجزائرية .
7. إصلاحات مناهج الجيل الثّاني ، أيّة جودة ؟
8. **تكوين المعلّمين في المرحلة الابتدائية ، وموقع التربية الجمالية فيها .**

خلاصة الفصل .

تمهيد :

تعدّ مرحلة الابتدائية على غرار المراحل التعليمية الأخرى ، مرحلة هامّة في السّياق التّعليمي للتّلميذ

حيث نجد أنّ المعلّم يركّز على تنمية التّلميذ تنمية شاملة ، حتّى يكون فردا فعالا في مجتمعه ، قادرا على الاضطلاع بأدواره الاجتماعية والاقتصادية والثّقافية ، ويتحقّق ذلك من خلال ما تسطّره من أهداف، وما تقدّمه من معارف مدرسية ، سواء ما تعلّق منها بالمواد الحيوية كاللّغة والرّياضيات ، أو مواد الإيقاظ كالرّسم والموسيقى والتربية البدنية، هذه المواد أضحت تلقى اهتماما من لَدن الوزارة الوصيّة ، وذلك لما لها من فائدة كبيرة تعود على المتعلّم ، إذ أنّها تُكسبه مهارات أساسية للاتّصال، والتّفاهم ، ونظرا لأهمّية المرحلة الابتدائية في النّظام التربوي ، فقد أولتها الجزائر أهمّية بالغة ، سعيًا منها لتحقيق التّنمية الاقتصادية و الاجتماعية خاصّة مع تزايد الدّعوات إلى ضرورة التّركيز على الرّأس مال البشري في سبيل تحقيق رقي وازدهار المجتمعات، ولعلّ أكثر ما يدلّ على ذلك هو مختلف الإصلاحات والتّعديلات ، والتغيير في المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التّعليم التّي عرفتها منظومتنا التربوية .

وتأسيسا لذلك سنحاول مناقشة مجموعة من العناصر في هذا الفصل : بدءا بتحليل مفهوم المدرسة من المنظور السوسيولوجي ، ثمّ التّعريف بالمرحلة الابتدائية وإبراز أهميتها ووظائفها ، بالإضافة إلى العناصر المكوّنة لها ، بعد ذلك سنعرض بعض الخصائص السوسيولوجية الواجب توافرها في لمعلّم المرحلة الابتدائية ، كما سنتعرّض إلى مختلف التّطورات التّي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا نخصّ بالذّكر المرحلة الابتدائية كأرضية للإصلاح الشّامل ، ولأنّ العملية التّكوينية جزء لا يتجزّأ من الإصلاحات فسنتحدّث أيضا عن تكوين المعلّمين في هذه المرحلة ، وموقع التربية الجمالية فيها .

01/ المدرسة من منظورسوسيولوجي :

لئن كان علم اجتماع التربية هو الإطار المرجعي الذّي سنناقش من خلاله مفهوم المدرسة ، و بعض نقاطها الأساسيّة ، فإنّ الرّجوع والاستشهاد ببعض التّعريفات السّوسيولوجية صار حينئذٍ أمرا ضروريّا ، في هذا السّياق يمكن القول ، أنّ تعريفات المدرسة بتباين الاتجاهات النّظرية التّي قاربت لها قيّاسا بمناهج البحث الموظفة في دراستها "ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تبنّي **الاتّجاه النّظمي** في تعريف المدرسة ، وينظرون إليها بوصفها نظاما اجتماعياً دينامياً معقّدا ومكثّفا ، ويمكننا في دائرة هذا التعدّد المنهجي في تعريف المدرسة استعراض بعض التّعريفات التّي تؤكّد على بنية المدرسة تارة ، وعلى وظيفتها تارة أخرى . " [1]

" تشكّل المدرسة نظاماً معقداً ومكثّفاً ورمزياً من السّلوك الإنساني المنظّم الذّي يؤدّي بعض الوظائف الأساسيّة في داخل البنية الاجتماعية ، وهذا يعني بدقّة أنّ المدرسة كما تبدو لعالم الاجتماع تتكوّن من السّلوك أو الأفعال التّي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيّم النّاظمة للفعاليّات والتّفاعلات الاجتماعية والتّربوية في داخلها و خارجها، وهي أفعال تتّصف بالتّنظيم وتؤدّي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيّاً ، وتربويّاً " .[2]

كما يعرفها **"ريمون بودون"** في قاموس علم الاجتماع بأنها: "عبارة عن نظام اجتماعي ، يتكوّن من عدة وظائف منها الإدماج والحراك الاجتماعي، كما تعتبر المدرسة نظاما تعليميا مستقلاً ، يضمّ مجموعات معرفية تعمل على كفاءة الأجيال الجديدة غايتها المحافظة على بقاء ، و استمرارية هذا النّظام ." [3]

ويرى الباحث" **رابح تركي** "أن المدرسة : " هي المعبر الذي يمر فيه الطفل من حياة المنزل الضيّقة إلى الحياة الاجتماعية الحقيقية، ومن هنا يجب أن تقلع المدارس أن تكون مجرد بناية للتعلم كما يسمونها، وأن تتحول إلى مجتمعات حيّة للتربية بأوسع معانيها . [4]

---

1) علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشّهاب : **علم اجتماع المدرسي ، بنيوية الظّاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية** ط 01 ، الكويت ، 2003 ،.ص 18 .

2) المرجع نفسه ، ص 20 .

3) Raymond Boudon et autre **: Dictionnaire de Sociologie, la Rousse**, Paris, 2005, p 74 .

4) تركي رابح عمامرة : **أصول التربية والتعليم** ، ط 02، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب ، الجزائر ، 1990 ، ص 194 .

من جملة التّعريفات التّي أوردناها يَتَرَاءَى لنا الدّور الوظيفي للبناء المدرسي وتفاعله مع البناءات الاجتماعية الأخرى ، فهي مؤسّسة اجتماعية وتربوية بامتياز ، أُنَيطَت بتربية وتكوين الفرد وفق معالم المجتمع الحضارية والثّقافية ، **وقد أضحت بالمفهوم السّوسيولوجي** الحديث لا تركز على حجم ما تقدّمه من معلومات ومعارف ودروس نظريّة، بقدر ما تركّز على كيفيّة ترجمة هذه المعلومات ، وتجسيدها في الواقع ، أي تعليم المتعلّم كيف يوظّف ما تعلّمه في المدرسة في واقعه المعيش ، كأفعال وممارسات يستفيد منها ، والخروج من بوتقة المعلومات النّظرية الجافة ، ولن يتمّ تحقيق هذه الأهداف ، إلاّ بحسب ما توفّره المدرسة من ألوان نشاطات مختلفة ومتجددة .

كان هذا فيما يخصّ مفهوم المدرسة من المنظور السوسيولوجي بصفة عامّة ، وكما هو معروف يتكون النّظام التربوي من ثلاثة مراحل للتعليم ، (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي) ، لكنّنا آثرنا أن نركّز في دراستنا هذه على مرحلة من تلك المراحل ، وهي المرحلة الابتدائية ، لا لشيء ، بل لأنّها تمثّل القاعدة ، **واللّبنة الأولى التّي بها وعليها تَنبَني** شخصية المتعلّم ، و فيمايلي ، تقديم لأهمّ التّعاريف التّي قدّمت في هذا الإطار . .

يعرّفها محمد الطيّب العلوي ، على أنّها " بيئة تربوية توفّر للأطفال البالغين سنّ التّمدرس ظروف مدرسية ملائمة وتمنحهم فرص التعليم وتضمن لهم النّمو السّليم والتّكوين المتوازن وتجنّبهم عوامل الفشل عن طريق أدوات التعلّم وأساسيّات المعرفة . " [1]

فيما يرى رابح تركي "هذه المرحلة على أنّها أوّل فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاّها مربّون مختصّون في فنّهم التّربوي داخل المدرسة التّي تتميّز بمنهج تربوي واضح محدّد الخطط له أدواته الخاصّة ، فهو مرحلة هامّة من مراحل التّعليم تقوم الدّولة على الإشراف على مؤسّساته وترعاها ماديّا ومعنويا ، وبهذا تكون قد وضعت اللّبنات الأساسيّة في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع . [2]

كما تعرّف من لَدُن الوزارة الوصيّة ، على أنّها : " المرحلة الأولى من التّعليم الأساسي الإجباري لمدّة خمس سنوات وهي مرحلة اكتساب التّلميذ المعارف الأساسيّة ، وتنميّة الكفاءات القاعديّة في مجالات التّعبير الشّفهي والكتابي والقراءة والرّياضيات، والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما يمكّن التّعليم الابتدائي

1) محمّد الطيّب العلوي :**التّربية والإدارة المدرسيّة الجزائريّة** ، دار البعث ، الجزائر ، 1999، ص15 .

2) تركي رابح عمامرة : **أصول التربية والتعليم** ، مرجع سابق ، ص 10.

التلميذ من الحصول على تربية ملائمة ، وتوسيع إدراكه لجسمه وللزّمان والمكان، وبالاكتساب التّدريجي للمعارف المنهجيّة باعتبارها مكتسبات ضروريّة تضمن للتّلميذ متابعة مساره الدّراسي في المرحلة التّعليمية المواليّة بنجاح .[1]

02/ وظائف ، وأهداف المدرسة في المرحلة الابتدائية :

أ/ وظائفها :

تؤدّي المدرسة في المرحلة الابتدائية ، وظائف اجتماعية عديدة ، ومن خلال تعدّدها هذا تنوّعت الآراء والطّروحات والمداخل النظريّة حول طبيعتها ، حيث يرى لفيف من السوسيولوجيين أمثال : **دوركايم وبارسونز**، أنّ المدرسة تقوم في المجتمع بإنتاج قوى العمل في مختلف التّخصّصات الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما، و إنتاج وإعادة إنتاج عالم إيديولوجي وثقافي، وتوزيع أو إعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الجماعات المكونة للمجتمع ومنه فالمدرسة بوصفها نظاما معقدا ، فإنّها تقوم أُنيطت بالوظائف الاجتماعية الآتيّة :

أ/ وظيفة التنشئة الاجتماعية :

تعدّ المدرسة بحق الوكالة الاجتماعية الثّانية، بعد الأسرة، للقيام بوظيفة التنشئة الاجتماعية للأطفال والناشئة .حيث تقوم بإعداد الأجيال الجديدة روحيًا ومعرفيًا وسلوكيًا وبدنيًا وأخلاقيًا ومهنيا، وذلك من أجل أن تحقق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة .[2]

وتعمل المدرسة ، اليوم على تحقيق عدد كبير من المهام التربوية، ومن بين هذه المهام التي تقوم بها يمكن أن نذكر على سبيل المثال، لا الحصر، جملة من الوظائف أبرزها : تحقيق التربية الفنّية، والتّي تتمثل في الموسيقى والرّسم والأنشطة الفنية الأخرى، ثمّ التربية البدنية ، والتربية الأخلاقية والرّوحية ، والتربية الاجتماعية وتحقيق النّمو المعرفي، وأخيرا التربية المهنية . [3]

---

1) وزارة التربية الوطنية : **النّشرة الرسمية للتّربية الوطنية** ، المديريّة الفرعية للتوثيق ، الجزائر ، 2009 ، ص 10 .

2) مصدّق الحبيب: **التّعليم، والتنمية الاقتصادية** ، ط01 ، دار الرّشيد للطباعة والنّشر، بغداد ، العراق ،1981 ، ص187.

3) علي أسعد وطفة : **علم الاجتماع المدرسي ، بنيوية الظّاهرة المدرسية** ، مرجع سابق ، ص12 .

إذًا المدرسة حسب المنظور الإصلاحي لإميل دوركايم " تضطلع بدور فعّال في عمليات التربية والتنشئة الاجتماعية التّي عبرها تحافظ على المجتمعات باستمراريتها ، ويمكن أن يتحدّد عبرها مستقبل ومصير المجتمع برمّته ، وهي ليست منغلقة على ذاتها منحصرة في مجالها التّعليمي التربوي ، بل إنّها مندمجة اجتماعيا واقتصاديّا ، وثقافيّا ومنفتّحة على قطاعات وشرائح وفئات اجتماعية واسعة ". [1]

ب/ الوظيفة النّفسية :

من وظائف المدرسة كذلك تحقيق الإشباع النّفسي للتلميذ، فتساهم المدرسة من خلال ما توفّره من أجواء وفرص أمام التلاميذ فإشباع الكثير من الحاجات النّفسية، ومنها على وجه الخصوص:

-تكوين الصّفات الشخصيّة للتلميذ.

-تكوين العواطف، وتوجيه انفعالات التلميذ توجيها سليما وصحيحا.

-خلق جو مدرسيّ منظّم، يتيح للتّلاميذ فرص التّعبير الحرّ عن مشاعرهم من خلال الرّسوم وورشات الأشغال اليدوية ، و الكشف عن استعدادات الأطفال وقدراتهم ومواهبهم . [2]

ج/ الوظيفة السوسيو اقتصادية :

يَكمن العامل الاقتصادي في أصل نشوء المدرسة، وخاصّة في مرحلة الثّورة الصّناعية الأولى، التّي تطلّبت وجود يد عاملة ماهرة قادرة على استخدام التّكنولوجيا الحديثة ، المتطورة . وكان على المدرسة في هذه المرحلة أن تلبي حاجات الصناعة النامية من اليد العاملة المؤهلة . وما تزال المدرسة حتّى يومنا هذا تسعى إلى تلبية احتياجات التّكنولوجيا الحديثة من فنّيين وخبراء ، وعلماء، وأيدي عاملة ، وبدأت لاحقا ترتبط تدريجيا وعلى نحو عميق مع المؤسّسات الاقتصادية الإنتاجية ، ويتجسد ذلك في تأسيس المدارس الفنية والمهنية، التي تتصل بشكل مباشر بعجلة الإنتاج الصّناعي المتطوّر . [3]

---

1) أحمد طاهري : **ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ، دراسة في نظرياتها المعرفية** ، ط01 ، المركز الديمقراطي العربي للدّراسات الاستراتيجية ، والسّياسية والاقتصادية، ، ألمانيا، برلين ، 2021 ، ص 02 .

2) صلاح الدّين شروخ : **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتّوزيع ، عنابة ، 2004، ص 75 .

3) مصدّق الحبيب: **التّعليم والتنمية الاقتصادية** ، مرجع سابق ، ص 196 .

" حيث لم تبق هذه الحقيقة الاقتصادية اليوم سرّا مرهونا بالاختصاصين فحسب، حيث بدأ الناس يدركون أهمّية التّحصيل العلمي في رفع مستوى الإنتاج ، ومستوى الدّخل على المستوى الفردي كما على المستوى القومي ، حيث يُشير ريموند بودون (**Boudon**) إلى هذا الأمر في كتابه **الحراك الاجتماعي** ، ويؤكّد أن صورة التّعليم بدأت تأخذ مكانها في عقول النّاس على أنّها عملية توظيف واستثمار وعائدات، وقد بدأ النّاس ينظرون إلى المدرسة من زاوية العرض والطّلب ، والتّوظيف والعائدات ... الخ، وينظر اليوم أصحاب النّزعة الاقتصادية إلى المدرسة من جوانبها الاقتصادية، وهم يعملون على دراسة حركتها وفاعليتها بوصفها مؤسّسة إنتاجية تطرح نتاجا من الشّهادات والنّاس في أسواق العمل، وهو نتاج تتباين أهمّيته ، وجودته بتباين المدّة الدّ راسية ، ونوع الدّراسة والفرع العلمي ومدى أهمّية الاختصاص في سوق العمل وفقا لمبدأ العرض والطلب الاقتصادي . " [1]

د/ الوظيفة الثقافية :

تعدّ الوظيفة الثّقافية من أهمّ الوظائف التّي تتولاّها المؤسسات المدرسية ، فالمدرسة تسعى إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافيين في إطار المجتمع الواسع، وتأخذ وظيفة المدرسة الثقافية أهمية متزايدة وملحة كلما ازدادت حدة التناقضات الثقافية والاجتماعية بين الثقافات الفرعية القائمة في إطار المجتمع الواحدكالتناقضات الاجتماعية والعرقية والجغرافية، وهي التناقضات التّي يمكن أن تشكل عامل كبحٍ يعيق تحقيق وحدة المجتمع السّياسية، ومدى تواصله الثّقافي وتفاعله الاقتصادي . [2]

تطويعا لتلك الوظائف المنوطة بالمدرسة في هذه المرحلة كما ذكرنا سابقا ، **حاولنا من جهة أخرى أن نترجمها قيّاسا بما تقدّمه كلّ مادّة دراسية باعتبارها معارف مدرسية تمنح تربية قاعدية لجميع المتعلّمين ، وذلك من خلال :**

- ❖ تعلّم اللّغة العربيّة :بحيث يتحكمّون في القدرة على القراءة الميسّرة والتعبير والتّواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا، بما يناسب الوضع والمستوى لغرض إشباع حاجاتهم الفردية المدرسية منها

1) مصدّق الحبيب: **التّعليم والتنمية الاقتصادية** ، مرجع سابق ، ص 197 .

2) حسين عبد الحميد أحمد رشوان : **التربية والمجتمع، دراسة في علم الاجتماع التربية** ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية مصر ، 2006 ، ص 81 .

والمجتمعية ، والغرض من ذلك هو أن يبلغ المتعلّم درجة عليا في مجال استيعاب المعرفة وفهمها و استعمالها .

- ❖ تعليما يتضمّن الأسس العلمية والرّياضية والتكنولوجية : بحيث يمكّنهم من اكتساب تقنيات التّحليل والاستدلال، وفهم العالم الحي والجامد ، من أجل ذلك تمّت المبادرة بالإدراج المبكر جدّا لنشاطات التربية العلمية والتّكنولوجيّة ، قصد حمل التلاميذ منذ نعومة أظافرهم على الملاحظة والتّفكير والتّجريب ببناء معرفة أوليّة حول أشياء طبيعية أو تقنيّة للحياة اليومية ، ويفسح في هذه المرحلة المجال للرّياضيات الأكثر قابلية للاستيعاب ، والأكثر حيوية والأقرب من انشغالات التّلاميذ وتكون دراستها موضوع نشاط رياضي حقيقي أكثر تكوينا من غيرها من حيث البحث والحساب والتّفكير و الاكتشاف و الكتابة بلغة ريّاضية .
- ❖ تعليم العلوم الاجتماعية: ولا سيما المعلومات ذات الأبعاد التّاريخية والجغرافية والمدنيّة والخلقيّة والدّينية، بحيث يتيح هذا التّعليم توعية المتعلّمين بالدّور الذّي تضطلع به بلادهم في العمل بالقوانين التّي تحكم التطوّر الاجتماعي ، بحيث يهدف إلى إكسابهم السّلوك والمواقف المطابقة لترقية المواطنة والحرية الفردية والجماعية وحقوق الإنسان ، وقيم التّسامح والعدالة والتّضامن والتفتّح على العالم .
- ❖ ففي ما يخصّ البعد التاريخي تتوجّه هذه المرحلة إلى استرجاع المتعلم ماضيه الوطني بمختلف أدواره، دون تفضيل حقبة تاريخية على أخرى، أمّا البعد الجغرافي فإنّ الاهتمام ينصبّ على العناية الخاصة بجغرافيا الجزائر والمغرب العربي .
- ❖ وفيما يخصّ التربية المدنية تهدف إلى ترقيّة حسّ المواطنة لدى المتعلّم ، وتعليم الطفل كيفية الارتقاء إلى أن يصبح مواطنا مستنيرا ومسؤولا، بالإضافة إلى تكوين الضّمير الذّاتي ، ومساعدة المتعلّم على اكتساب سلوكات ومواقف حياتيّة ، تتمثّل في التّحاور والاتّصال بالغير ومعرفة الآخرين والتّعاون معهم .، أمّا فيما يخص التّربية الإسلامية فتهدف إلى المساهمة في تكوين شخصية المتعلم روحيّا وعقائديّا وخلقيّا تكوينا ينسجم مع الواقع الأسري والاجتماعي والبيئي.
- ❖ وتضطلع المرحلة الابتدائية أيضا بتعليم فنّي يوقظ في المتعلّم الأحاسيس الجماليّة ، ويمكنه من المساهمة في الحياة الثّقافية ، ويؤدّي إلى إبراز المواهب المختلفة في هذا الميدان ، والعمل على تشجيع نموّها .

- ❖ أمّا التربية الموسيقية فإنّ الأولوية في المرحلة الابتدائية هي لحاجة المتعلم إلى التّعبير عن طريق الغناء من خلال إنشاد المقطوعات الشّعرية الوطنية والاجتماعية المتّصلة بالتراث الثّقافي الجزائري قديمه وحديثه .
- ❖ كما تضطلع المرحلة الابتدائية بمنح المتعلّمين تربية بدنية الهدف منها جعل المتعلّم يعي جسمه ويعي أهمية الرّياضة بالنّسبة لصحّته ، ويتربّى على مبادئ الرّوح الرّياضية من حبّ لبذل الجهد ،واحترام لقواعد اللّعبة والمنافسة .

من خلال ما سبق يتّضح تعدّد وظائف المدرسة وتكاملها فيما بينها ، غير أنّنا آثرنا التّركيز في دراستنا هذه بشكل كبير للحديث عن الوظيفة الفنّية والجمالية التي توفّرها المدرسة لمتعلّميها ، وذلك من خلال استدماج الفنون وتوظيف مقاربة التربية على الفنون في المدرسة ، وإدماجها في صيغتيها الصفّية على شكل مواد دراسية (مواد الإيقاظ) ، وفي صيغتها غير الصفية على شكل نّشاطات مدرسية متنوّعة (مسرح ، موسيقى ، رياضة ، إذاعة مدرسية ...الخ) ، وكل ذلك في إطار تجويد الحياة المدرسية ،وتطويرها بمّا يعود بالإيجاب على المردود التربوي للمتعلّم ، وللعملية التعليمية بصفة عامّة .

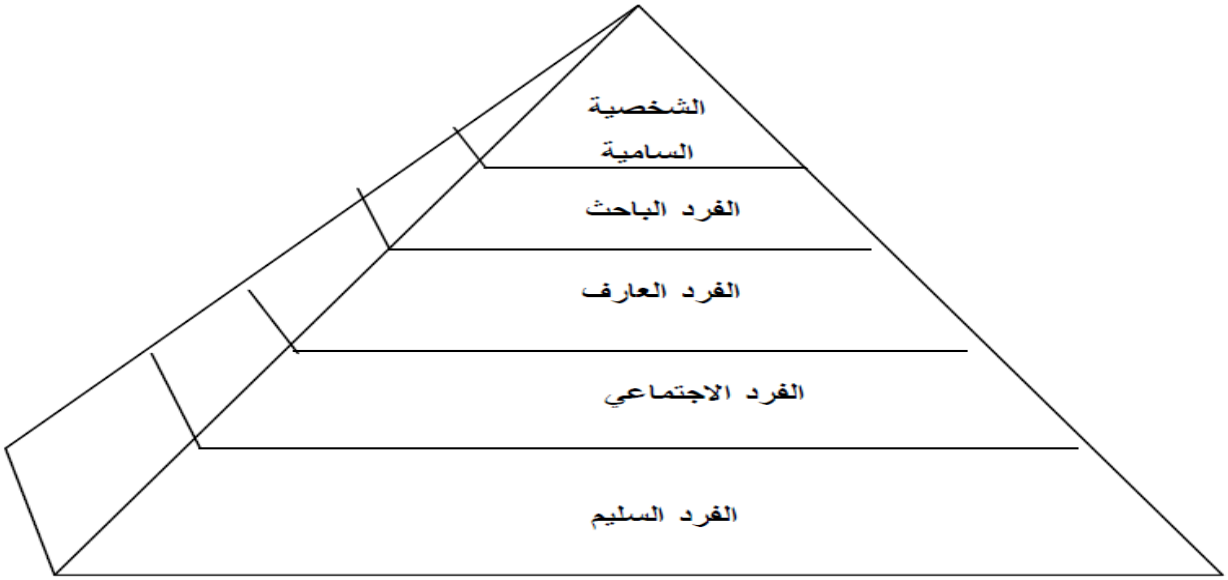
03/ أهداف المرحلة الابتدائية :

لئن كانت المرحلة الابتدائية تشكّل المرحلة القاعديّة في التّعليم الأساسي ذي تسع سنوات**(09)** " فإنّها تَهدف إلى جانب مرحلة التّعليم المتوسّط في إطار مهمّته المحدّدة **في المادة 44** من القانـون التّوجيهي للتّربية الوطنية **08/ 04** على وجـه الخصوص إلى ما يلي :

- ✓ **تزويد التلّاميذ بأدوات التعلّم الأساسية المتمثلّة في القراءة والكتابة والحساب .**
- ✓ **منح المحتويات التّربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التّعليمية التّي تضمن المعارف والمهارات والقيّم والمو اقف التّي تمكّن التلاميذ من اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلّم مدى الحياة .** [1]

1) محمد الصالح حثروبي : **الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية** ، دار الهدى للنّشر ، عين مليلة ، الجزائر ، 2012، ص 24 .

كما يمكن أن نستدلّ على هذه الأهداف بشكل تفصيليّ من خلال الخطاطة الآتيّة : [1]



الشّكل رقم (02) : يوضّح أهداف المدرسة الابتدائية في الجزائر .

من التّرسيمة أعلاه يتبدّى لنا جليّا مدى تكامل الأهداف التربويّة التّي تبتغيها المدرسة الابتدائية ، كما أنّ هناك تدرّجا وتسلسلا قيّاسا بمراحل نمو المتعلّم ، وبما يحقق الملمح الشّامل له ، " وإذا كان التّعليم في هذه المرحلة يهدف ضمن ما يهدف إلى تكوين متعلّم متفتح لعالم متغيّر أخذا بمقوّمات بيئته والارتقاء بها ، فإنّ ذلك لن يتحقّق إلاّ من خلال تلميذ مبدع ابتكاري قادر على استثمار المعلومات والأفكار في مجالات الحياة ، وهو ما تحقّقه التربية الجمالية والفنّية . "[2]

ويُجمل الباحث الجزائري " **بوفلجة غياث**" أهداف المدرسة بشكل عام إلى تكوين الفرد في نواحي متعدّدة أهمها:

---

1) بوفلجة غيّاث : **المدرسة المنفتحة** ، دار الغرب للنّشر والتّوزيع ، الجزائر ، 2003 ، ص 18 .

2) أسماء كمال حسين علي : **توجيهات معاصرة في تدعيم التربية الجمالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في ضوء متطلبات المشاركة المجتمعية** ، مجلة كلّية التربية ، المجلّد 74، العدد الثّاني ، أفريل ، 2019 ، جامعة طنطا، مصر ص 224 .

-الفرد السّليم :

هناك اهتمام بمجال الصّحة الجسمية خاصّة في المراحل الأولى من التّعليم ، كالنّظافة والصّحة وسلامة الأطفال ، و التربية البدنية الرياضية ، إلاّ أن قلّة الإمكانيّات المادّية أعاقت تطبيقها في جلّ المدارس الابتدائية الموجودة خاصة في المجتمعات النّامية .

-الفرد الاجتماعي :

رغم الاهتمام بهذا الجانب ، وخاصّة في السّنوات الأولى من التّعليم من خلال حصص التربية المدنية والدّينية أو التربية الخلقيّة ، إلاّ أنّ أثرها بقي محدودا لعدم استمراريتها ، وهكذا يمكن إرجاع غالب المشاكل التي تعرفها جل الدّول الإسلامية إلى الانفصام والشّرخ الحضاري ، وفشل التربية في التّوفيق بين المميزات الحضارية والثقافية للمجتمع مع الواقع الفكري المعاصر، حيث غزت مفاهيم جديدة السّاحة السّياسية والتربوية ممّا أدّى إلى تأجيج الصّراعات الفكرية و السّياسية ، ومنه يتطلّب من المسؤولين التربويين رسم سيّاسة تربويّة وبناء برامج تعليميّة تشمل كلّ المراحل التعليميّة ، والتّي تعمل على ربط الحاضر بالماضي ، ورفع شعار الاستمرارية و تعزيز مقوّمات الشّخصية القومية ، و الهويّة الحضارية للمجتمع .

-الفرد العارف:

بالرّغم من أهمّية العنصرين السابقين ، إلاّ أنّ أهم جانب يتمّ الاعتناء به في مجال التربية عادة هو حشو الأذهان بالمعارف النظرية والتقنية التّي يحتاجها المتعلّم في دراسته و حياته اليوميّة والمهنية ، أمّا المعيار الذّي يستعمل كقاعدة لتقييم العمليّة التربويّة ؛ فغالبا ما يكون مدى استيعاب التلاميذ لما قدّم لهم من معلومات وهكذا ، فإنّ المتفحّص لمختلف ممارسات الفعل البيداغوجي يدرك تماما أنّ تزويد المتعلّم بأقصى حدّ من المعارف هو الهدف الذّي يستأثر باهتمام الفاعلين التربويين .

-الفرد الباحث:

هناك إهمال مفرط في تنمية القدرات العقليّة الضّرورية للباحثين و المبدعين، كالتّحليل و التّركيب واستخلاص النّتائج والتّصوّر والتّنبؤ بالحوادث والمشاكل، و إيجاد الحلول الضّرورية لها، رغم أنّه توجد محاولات ونداءات لتنمية القدرة على التّفكير والإبداع ، بيد إنّها تبقى جدّ هزيلة ، و تحتاج إلى عناية ومتابعة

ودعم مادّي وبشري كبير لتحقيق الأهداف المرجوّة . [1]

- الشّخصية السّليمة :

تعتبر الشخصية السّليمة بمعارفها وحكمتها وانضباطها واهتمامها بالقيّم الإنسانة وبالمصالح العامة، إلى جانب المصالح الشخصيّة المنسجمة مع قيّم مجتمعنا ، وتعتبر أسمى ما تهدف إليه التربية السّليمة، غير أنّ الواقع التربوي فيكشف عن عجز كبير في هذا الجانب ، وهو ما يوضّح الدّرجة المنحطّة التّي ينالها تكوين النموذج السّامي للفرد في المنظومة التربوية في النّامية خاصّة . [2]

نَستشفّ ممّا سبق أنّ عدم دقّة تحديد الأهداف التربويّة وعدم ترتيبها وتوزيعها هو الذّي جعل المدرسة الجزائرية تتخبط في مشاكل تربوية متنوّعة ، وهو ما بدا جليّا في مخرجات التّعليم ، وأدّى إلى تكوين جيل شبه متعلّم ؛ جيل يَحوز على شهادات أكاديمية عليا ، غير إنّه لا يملك روح الإبداع والاختراع ، وذلك متعلّق أساسا بنوعيّة المناهج التربويّة و عليه ، فالتّنظيم السّليم ، والتّنفيذ الجيّد للأهداف التّربوية يساعدان على إعطاء نظرة شاملة عن الجوانب التّي يجب تنميتها ، ويتمّ ذلك بطريقة شاملة مفصّلة ومرتبة ، حيث يمكن إثراء الأهداف الخاصّة لكلّ مادّة من المناهج التربوية لمقارنتها مع هرم الأهداف التربوية ، وهو ما يساهم في دقّة تحديد الأهداف وتكاملها، والتّي يجب أن تراعي خصائص النّمو المختلفة للمتعلّم ، لضمان ترجمتها ، ونجاحها على أرض الواقع ،بما يحقّق جودة التّعليم .

03/ مكوّنات ، وعناصر العملية التّعليميّة من المثلث البيداغوجي إلى المربع البيداغوجي :

تسعى المرحلة الابتدائية كمرحلة أولى في الهيكل التّنظيمي للمنظومة التربوية إلى تحقيق جملة من الأهداف كما وضّحنا في عنصر سابق ، ولكي تُترجم تلك الأهداف لابدّ أن ترتكز العمليّة التّعليميّة على ثلاثِ عناصرَ رئيسَة أو ما كما يسمّيها **جان هوساي (Jean Houssaye)** في كتابه **le triangle pédagogique** بأقطاب العملية التعليمية ، حيث تتمثّل في العناصر الآتية :

---

1) حربي سميرة : **اتّجاهات معلّمي التّعليم الابتدائي نحو فعاليّة التخطيط التّعليمي في تنمية قدرات المتعلّم** ، دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائيّة بولاية عنابة ، إ : مربوحة بولحبال نوار ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلّية العلوم الإنسانيّة والاجتماعية ، قسم علم الاجتماع ، جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر، 2011/ 2010 ، ص 150 .

2) المرجع نفسه ، ص 151 .

أ/ المعلّم :

هو الوصيّ والمكلّف بالتّأطير والتّكوين ، ومرافقة الشّخص خلال مدّة تكوينه ، والوصيّ هو المكوّن الجيد الي يمارس نشاطه في إطار التّكوينات المرنة المفتوحة وعن بعد ، يضع من بين الأولويات التقويم والتتبّع ، والمصاحبة ويقوم الوصيّ بعدّة وظائف منها تحديد الأهداف من التكوين صحبة المتعلّم ، ثم تشكيل المجموعات وأخيرا التتبع البيداغوجي للتكوين .[1]

ب/ المتعلّم :

من النّاحية الديداكتيكية يعتبر المتعلّم الحلقة الأهم في سيرورة التعلم؛ إذ يساعده المدرس على حل الوضعيات السياقية المتدرجة في البساطة والتّعقيد، مع توظيف قدر ممكن من مكتسباته الكفائية والمنهجية واستعمال موارده بطريقة لائقة وهادفة ، بمعنى أنّ كفاياته معرفية ووجدانية وحسية حركية ويعني هذا أن هذه المقاربة تنمّي الفكر المهاري لدى المتعلّم، وتقوية إدراكاته المنهجية والتّواصلية، في حين يهتم التّدريس السّلوكي بتعليم شرطي آليّ محدود ، ومن ثم فهو تعليم قياسي وكمي، بينما تساعد المقاربة الكفائية المتعلّم على البحث المنهجي اعتمادا على الذّات، وحلّ المشاكل المستعصيّة، ومواجهة الظّروف الصّعبة والمعقّدة، والتأهّب دائما للاعتماد على النّفس لحلّ جميع المشاكل المختلفة التّي يواجهها في محيطه الخارجي ويعني هذا أنّ هذه المقاربة طريقة دينامكية تساعد على اكتساب الفكر المهارى والتعلّم المنهجي للوصول إلى هدف ناجع .[2]

ج / المنهاج المدرسي :

": هو كلّ ما يقدّم للمتعلّم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين، وما يُرجى إكسابه لهم من قيّم اتجاهات وميول، فالمحتوى هو تحديد ماذا تدرّس ؟ ويمكن القول إن المحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج، ويبني المحتوى الّتعليمي لأيّ مقرر، أو وحدة دراسية حول فكرة أساسية كبيرة يراد للتلاميذ أن

---

1) الحسن بلحية : **الكفايات في علوم التربية ، بناء الكفاية ،** إفريقيا الشّرق ، ط 01 ، المغرب ،(د، س) ، ص 90 .

2) جميل حمداوي : **سوسيولوجيا الحياة المدرسية ،** شبكة الرّيف للطبع والنشر الالكتروني ، ط 1 ، تطوان ، المغرب 2020 ، ص 23 .

يتعّلموها ، إذا فالمحتوى هو الغاية التّي يسعى المعّلم إلى إيصالها للمتعّلم، وهو يعبر عن حاجات المتعّلم وميولاته في أغلب الأحيان ، ويمكن أن نشير هنا أنّ المحتوى يكون صادقا كّلما كان وثيق الصلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كّلما كان متماشيا مع الأفكار الحديثة التي ثبتت صحّتها . [1]

إذا تشكّل هذه الأقطاب الديداكتيكية الثّلاثة (المدرس، والمعرفة، والمتعلّم) ذلك بالاستناد إلى الأبحاث التي قام بها الدّيداكتيكي ، حيث توصل إلى إنّ الفعل التربوي يرتكز على عناصر مترابطة ثلاثة (المعلّم ، والمعرفة، والمتعلّم،) ومن ثمّ يَنبني هذا الفعل التربوي ، والدّيداكتيكي على ثلاث سيرورات بيداغوجية :

- ✓ سيرورة التّعليم **(Enseigner)** هي التي يمثلها محور العلاقة :مدرس- معرفة .
- ✓ سيرورة التعلّم **(Apprendre)** هي التّي يمثلها محور العلاقة : متعلّم – معرفة .
- ✓ سيرورة التّكوين **(Former)** هي التي يمثلها محور العلاقة :مدرّس – متعلّم .

ومن جهة أخرى، هناك أنواع من العلاقات المختلفة، كالعلاقة الديدكتيكية القائمة على ثنائية المدرس والمعرفة ضمن ما يسمّى بالنقل الدّيداكتيكي **(la transposition didactique)** ، أمّا العلاقة التي تجمع المدرس والمتعلم فهي علاقة بيداغوجية وتربوية (**la relation pédagogique)** ، مادامت ترتكز على مختلف التّقنيات التّي تتعلّق بالتعليم وتتميّز العلاقة الموجودة بين المتعلم والمعرفة بأنّها علاقة تعلم واكتساب ، كما أنّها علاقة وثيقة بسيكولوجيا التعلّم بصفة عامّة، وسيكولوجيا المعرفة بصفة خاصة ، ومهما يكن من أمر التّجاذبات ومختلف الإصلاحات التربوية التّي شهدتها المنظومة التربوية و انسياقها وراء مركزيّة أحد العناصر المكوّنة للعمليّة التّعليميّة ، أي تارة بين المعرفة (المنهج) وتارة بين المعلّم وأخرى بين المتعلّم فإنّ الأمر الثّابت هو أنّ كل من تلك العناصر تشكّل طرفا فعّالا في سيرورة العمليّة التعليميّة " وعليه لابدّ من التحكّم في الأقطاب الديداكتيكية الثّلاثة بشكل تفاعلي نسقيّ ، دون الاهتمام بعنصر واحد على حساب عنصر آخر، ويشكّل هذا ما يسمّى بالانحرافات (**des dérives**) ، يمكن الحديث هنا عن أنواع ثلاثة من الانحراف .

-الانحراف المقرراتي : الذّي يُعني التركيز على المقرر والمحتويات والمضامين على حساب العناصر الأخرى

---

1) كوثر حسين كوجة ، **تنويع التّدريس في الفصل ، دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم، والتعلّم في مدارس الوطن العربي،** بيروت، لبنان، مكتبة اليونسكو الإقليمي ، 2008 ، ص96 .

كالمتعلّم والمعرفة، وهذا هو السّائد في التّعليم التقليدي أو الكلاسيكي .

-**الانحراف السيكولوجي** الذّي يتمثّل في التركيز على المتعلم، دون الاهتمام بالعناصر التفاعلية الأخرىّ .

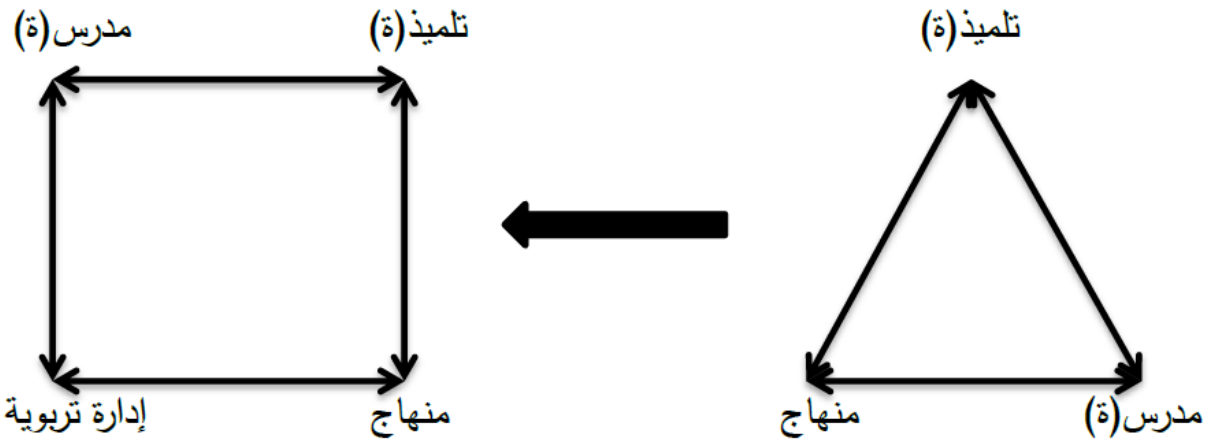
-**الانحراف الوسيطي :** الذّي يُعنى بتقديس المدرّس ، دون النظر إلى أهمّية العلاقات التّفاعلية ، أو الاهتمام بالمعرفة . " [1]

لقد سادت هذه الأفكار وسيطرت على العملية التعليمية **ردحا من الزّمن** ، لكنّها ما لبثت أن لاقت انتقادات كبيرة ، ذلك أنّ مستجدّات في الحقل التربوي والبيداغوجي أبانت عن عوامل أخرى قويّة أخرى تؤثّر في سيرورة العملية التعليمية ، ومن ثمّ تحوّلت هذه النّظرة لعناصر العملية التّعليمية ، فبعدما كانت مثلّثا بيداغوجيا يتكون من ثلاث رؤوس (معلّم ، متعلّم ، منهاج تربوي) ، أضحت الآن مربّعا بيداغوجيا يشمل بالإضافة إلى العناصر المذكورة عنصر الإدارة المدرسية ، والتّي برزت أهمّيتها كعنصر فاعل ، ومؤثّر في هذه العملية ،في هذا الصّدد يقول **عبد الكريم غريب** ، " بخصوص تكوين أطر الإدارة التّربوية بين مخططات الإصلاح ومقتضيات الجودة المنشودة ، يمكن استنتاج القاعدة التربوية والبيداغوجية الجديدة المتمثّلة في تحويل المثلّث البيداغوجي إلى مربّع بيداغوجي متكامل لتحقيق الجودة المتوخّاة من مخرجات المؤسسة التربوية ، وهذا النموذج الجديد يمكن نَمْذجَتُه ضمن الترسيمتين التّاليتين : [2]

---

1) جميل حمداوي: **مفاهيم الدّيداكتيك العامّة** ، منشورات حمداوي الثقافية ، ط01 ، تطوان ، المغرب ، 2018 ، ص 24 .

2) عبد الكريم غريب : **مستجدّات التربية والتعليم** ، مرجع سابق ، ص 123



الشّكل البياني رقم(03) : يوضّح النّموذج البيداغوجي الجديد .

04/ الخصائص السوسيولوجية لمعلّم المرحلة الابتدائية :

إنّ المعلّم كفاعل تربوي مسؤول عن نموذج التّفكير الذّي يتشكّل لدى المتعلّم ، أي أنّه العامل الحاسم في تشكيل شخصيّته ، بعد تزويده بمختلف المعارف والمهارات التّي يتضمّنها المنهاج الدّراسي ، وعليه هناك جملة من الخصائص السوسيولوجية التّي وجب أن يتوفّر عليها المعلّم ، وذلك حتّى يستمكّن من آداء المهام المنوطة به على أكمل وجه ، ويمكن إجمالها في النّقاط الآتية :

- أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في التعلم ، فيكتسب المعارف والمها ا رت المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التدريس ، وأن يتوافر لديه الاستعداد لتجريب كل فكر جديد مع تلاميذه ، وأن يتقبّل أسئلة تلاميذه بصدر رحب .
- أن يدرك أنّ الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي لا بد أن يجري فيه التفاعل المثمر بينه وبين- تلاميذه.

- أن ينظر إلى كلّ تلميذ في فصله كحالة مفردة لها اهتماماتها وميولها وقد ا رتها ومشكلاتها ، ومن ثمّ فلا يجوز أن ينظر الى الجميع ، كما لو كانوا على قدم المساواة سواء عند تحديد أهداف الموقف التدريسي أو عند التفاعل معهم أ وعند تقويم عائد هذا الموقف.
- حصر جميع مصادر التعلم التي يمكن استخدامها في تنفيذ المنهج، على أن يتم ذلك قبل البدء في

عملية التخطيط للتّدريس ، ويقصد بهذه المصادر ما يتوافر منها داخل المدرسة أو خارجها وسواء كانت مادّية أو بشرية .

- التمكّن من مختلف المداخل المناسبة لتدريس ما تخصص المعلم في تدريسه ، فالمعلم الكفء هو الذي يستطيع أن يقدم الجديد باستمرار ، وهو الذي يستطيع أن يثبت لتلاميذه أنه يعرف الكثير ويملك الكثير من المداخل لتدريس تخصّصه .
- إشاعة جو صحّي في أثناء التدريس ، يستطيع فيه التلاميذ التفكير الحر وأن يحاولوا الاجابة عن التساؤلات وحلّ المشكلات ، وإثارة تساؤلات جديدة .

- يجب أن يشرك المعلّم تلاميذه في تحديد أهداف الموقف وصيّاغتها اذ أن هذا الأمر يكشف لهم عن توقعات المعلّم والإجراءات التّي يجب أن يقوموا بها تحققا لهذه الأهداف [1] .

05/ لمحة عن الإصلاحات التّربوية التي مرّت بها المدرسة الجزائرية :

حريّ بنا قبل الحديث عن الإصلاحات التربوية الجديدة أن نتحدث بادئ الأمر عن المراحل التّي مرّت بها المدرسة الجزائرية ، و يمكن لنا أن نوجزها في شكل مراحل وهي كالآتي :

5 - 1/ وضعية التّعليم الابتدائي من الاستقلال إلى يومنا هذا:

لا مِرَاءَ في القول أنّ المدرسة الجزائرية ورثت غَداة الاستقلال نظاما تربويّا فرنسياّ بامتياز ، يقول في هذا الصّدد عالم الاجتماع الجزائري ، والوزير الأسبق للتّربية **مصطفى الأشرف** " لقد رحلت فرنسا وخلّفت وراءها مؤسّسة تربويّة محطّمة ،(88%) من الشّعب الجزائري أمّي ، والفئة القليلة التّي تعرف القراءة والكتابة مقسمة إلى

(13%) ممّن يعرفون القراءة والكتابة باللّغة الفرنسية ، و(25%) ممّن يعرفون القراءة والكتابة باللّغة العربية و (20%)ممّن يستعملون العربيّة والفرنسية معًا ." [2]

---

1) أحمد حسين اللّقاني و فارعة حسن محمّد :**التّدريس الفعّال**، دار النشر عالم الكتب ، ط3 ، القاهرة ، مصر، 1995 ص 12 .

2) بوشعالة سميرة : " **تحدّيات المؤسّسة التربوية الجزائرية بين الماضي والحاضر**" ، مجلّة البحوث الدرّاسات الإنسانية العدد 14 ، جامعة سكيكدة ، الجزائر، 2017 ، ص 73 .

وعموما يمكن القول أنّ التفكير في إصلاح المنظومة التربوية بدأ بتولّي الرّئيس الرّاحل **هواري بومدين** سدّة الحكم فظهرت معه الرّغبة في التّغيير، وجعل النّظام التربوي نظاما جزائريّا بامتياز ، والدّعوة إلى إقامة مدرسة جزائريّة قادرة على تخريج إطارات، وكفاءات تسيّر مرحلة ما بعد الاستعمار ، وتأسيسا لذلك فقد قامت بمساعٍ حثيثة لإدخال إصلاحات سيم تناوله عبر المراحل التّالية ، وسيكون تركيزنا على المرحلة الابتدائية باعتبارها أحد المتغيرّات الرّئيسة في البحث :

-المرحلة الأولى من 1962إلى1970:

بقي النّظام التّعليمي في هذه المرحلة شديد الصّلة من حيث التّنظيم والتّسيير بذلك الذّي كان سائدا قبل الاستقلال الوطني، ومع ذلك فقد شهد تحويرات نوعيّة تطبيقا لاختيارات التّعريب والدّيمقراطية والتوجّه العالمي، وذلك طبقا للنّصوص الأساسيّة للأمّة (المواثيق.)

" وقد تمّ تنصيب أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في **15 أوت 1962م**، ونشر تقريرها في نهاية سنة 1964م ، ثم نصبت اللجنة العليا لإصلاح التعليم موسم -1963 1964 م، وكان من أهمّ التوصيات التي أوردتها هذه اللّجنة مايلي :

•مضاعفة السّاعات المخصّصة للّغة العربية في كلّ المراحل التّعليمية .

•بناء المدارس في كلّ رُبوع الجزائر، تعميما للتّعليم وديمقراطيته، ومن هنا برزت الأهداف الأساسية الثلاثة: التعريب، ديمقراطية التعليم، الاختيار العلمي والفني. وكان الغرض من ذلك:

-استعادة الأصالة والمحافظة على الشخصية الجزائرية الإسلامية العربية.

-نشر التعليم على نطاق واسع بين كل الجزائريين.

-الالتحاق بركب الدول المتقدمة في ميدان التكنولوجيا خاصة.

وقد أعادت اللّجنة العليا النظر في مناهج التّدريس الموروثة لاستبدالها بأخرى، وعلى إثر ذلك أنُشئ المعهد التربوي الوطني لتأليف الكتب" [1] .

1) بن عابد مختارية :" **المدرسة الجزائرية في ظلّ الإصلاحات التربوية واقع وآفاق** " جامعة غليزان ، الجزائر ، العدد الثالث جوان 2016 ، ص 107 .

ويمكن القول أنّ هذه الفترة كانت من أصعب الفترات، بل و أشدّها وَطْأَةٍ على الشّعب الجزائري بصفة عامّة والمدرسة الجزائرية على وجه الخصوص ، حيث كان لابد من إعطاء إشارة لأول دخول مدرسي ، وفتح أبوابها أمام كل الشعب الجزائري دون تمييز، بعدما كانت مؤصدة في وجوههم من طرف الاستعمار لسنوات عديدة

فكان لابد من إجراءات سريعة لتدارك النّقائص المسجّلة ليستجيب النّظام التربوي لأهداف وغايات الدّولة الجزائريّة الطموحة .

المرحلة الثّانية: من 1970إلى 1980: شهدت المدرسة الجزائرية خلال هذه المرحلة بعض التغييرات تمثّلت في :

-**على مستوى التعليم الابتدائي**: التّعريب الشامل للتعليم الابتدائي.

-**على مستوى التعليم المتوسط**: شهدت هذه المرحلة استقلالية التّعليم المتوسط عن التّعليم الثّانوي سنة **1971** وكذا حذف التّعليم التّقني قصير المدى ، مع توحيد المتوسّط في الإكماليات ، والعمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التّدريس كمرحلة انتقالية نظرً ا لقلّة الإطارات في التّعليم القادرة على التّدريس باللّغة العربيّة لمختلف العلوم فظهرت أقسام مزدوجة اللّغة وأخرى معرّبة ." [1]

المرحلة الثالثة: من 1980إلى1990:

تمّ التّركيز في هذه المرحلة على إقامة المدرسة الأساسيّة ابتداء من الدّخول المدرسي **1981/1980** ، وقد تمّ تعميمها تدريجيا ، حيث تدوم فترة التمدرس الإلزامي فيها تسع سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدّة الطورين الأولين ست سنوات في الابتدائي سابقا ، و ثلاث سنوات للطور الموالي.

إنّ المدرسة الجزائرية الأساسية قد تمّ تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة على مدى الزّمن ، كونها القاعدة الأساسية لكلّ تعليم ،أمّا بالنّسبة للتّعليم الثّانوي في هذه المرحلة شهد العديد من التحوّلات العميقة من

---

1) إبراهيم هيّاق : **اتّجاهات أساتذة التّعليم المتوسّط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجًا**، إ : بوعناقة علي ، رسالة ماجستير (غ منشورة) ، قسنطينة ، جامعة منتوري قسنطينة ، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع ، تخصّص علم اجتماع التربية ، 2010 / 2011 ، ص 131 .

خلال إدراج جملة من المعارف المبلورة على شكل موادّ وقوانين منها:

❖ إدراج التربية التكنولوجية.

❖ إدراج التعليم الاختياري لغات- إعلام آلي- تربية بدنية- فن...)

❖ فتح شعبة العلوم الإسلامية .

كما اعتمدت البرامج والكتب المدرسية من السّنة أولى من التّعليم الأساسي إلى التّاسعة ، وأعدت من طرف جزائريين وتمّ تعريب المضامين التعليمية، والسّهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل يتماشى مع آفاق التنمية المتسارعة . [1].

المرحلة الرّابعة من 1990إلى 2000 :

خلال السّنة الدّراسية (1990-1991) شرعت وزارة التربية في تطبيق جملة من الإجراءات والتّعديلات الضرورية لتحسين نوعية التعميم ورفع مستوى الأداء التّربوي والمردود التّعليمي، وأهمّ ما ركّزت عليه إصلاحات هذه المرحلة :

-اعتماد منطق التّكوين بدل منطق التعليم.

-اعتماد مقاربة الأهداف في التّدريس وبناء المناهج .

-تطوير العلاقة بين المعلّم والمتعلّم.

-التّميز بين التّعليم الثّانوي ، والتعليم التّقني والتّعليم التأهيلي .

-اعتبار المرحلة الثّانوية حلقة رئيسية في سلسلة ة منظومة التربية والتّكوين.

-تنصيب الجهاز الخاص بالمتابعة ، والتّقويم الدّائم لتنفيذ الإصلاحات، وإنشاء المؤسّستين الوطنيتين، حيث

1) وزارة التربية الوطنية ، اللّجنة الوطنية للمناهج : **النّظام التربوي و المناهج التعليميّة** ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية و تحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر، 2004 ، ص 25 .

خصّصت الأولى للتّشاور ، والمتمثلة في المجلس الوطني للتربية والتكوين، في حين تكون الثّانية للضّبط ، وتمثّل في المرصد الوطني للتربية والتكوين، مهمّته إعداد مؤشّرات لقيآس نتائج النّظام التّربوي [1] .

المرحلة الخامسة: من 2003 إلى 2015 :

حيث جاء إصلاح جديد يتمثّل في تنفيذ سلسلة من الإجراءات التي تتمحور حول ثلاثة محاور كبرى ألا وهي:

تحسين نوعية التأطير والتّحوير البيداغوجي، وإعادة تنظيم المنظومة التربوية بالشّكل الذّي صار التّعليم بموجبه مهيكلا وفق المراحل التّالية :

- برز فيها إصلاح نظام التربية الوطنية بشكل جلي؛ حيث تمّ تنصيب لجنة الإصلاح في 09ماي ،2000 وتنصيب لجنة إصلاح التعليم الابتدائي موسم 2004 – 2003م، ومن أهمّ مظاهر هذه الإصلاحات :

•إدراج اللغة الفرنسية من السّنة الثانية ابتدائي ، لكن أعيد النّظر في هذا الأمر في الموسم الدّراسي 2007/2006 حيث أصبحت تدرّس في السّنة الثالثة ابتدائي .

•إدراج مادّة التّربية العلميّة والتكنولوجية من السّنة أولى ابتدائي .

• التكفّل بالبعد الأمازيغي .

•إدراج التّرميز العالمي والمصطلحات العلمية .

•إدراج أبعاد جديدة في المحتوى نحو : البعد الجمالي والبيئي ، البعد الصحّي والتّاريخي .

إدراج مادّة الإعلام الآلي بدء من السّنة أولى متوسّط وتدعيمه في التّعليم الثّانوي بأن تصبح مادّة تكنولوجيا الاعلام والاتّصال . [2]

---

1) مقاتل ليلى : **تقويم المناهج في ظلّ الاصلاحات التّربوية في الجزائر، دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التّعليم المتوسط بولاية الوادي** ، إ : سلاطنيّة بلقاسم ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع ، جامعة بسكرة الجزائر 2015/ 2016 ، ص 66 .

2) بن عابد مختارية: **المدرسة الجزائرية في ظلّ الإصلاحات التربوية واقع وآفاق ، مرجع سابق** ، ص 109 .

كان هذا فيما يخصّ الإصلاحات ، والتّعديلات التّي أدخلت على المناهج الدّراسية ، أمّا عمليّة التمدرس فقد أصبحت مهيكلة على النّحو الآتي :

- تعليم تحضيري إجباري.

-تعليم أساسي إلزامي ومجّاني لمدة تسع **(9)** سنوات مع تعويض الطّور الثّالث السنة السابعة، الثامنة التاسعة (بالتعليم المتوسط ومدته أربع(4) سنوات ، و أصبحت مدّة التّدريس في مرحلة التعليم الابتدائي خمس (5) سنوات بعد أن كانت ست (6) سنوات ، ويقدّم فيها منهجا موحّدا للمعلومات العامّة إلى جانب منهج اللغة العربية التربية الرياضية والتّشكيلية، والموسيقية والمواد الاجتماعية، ويرتكز التّعليم فيها على تعزيز المكتسبات وإدراج نشاطات جديدة ، واكتشاف الوسط الفيزيائي والتّكنولوجي والبيولوجي واللّغة الأجنبية الفرنسية ، أمّا بالنّسبة للتعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي فيدوم 03سنوات ، حيث تحوي السّنة الأولى الجذوع المشتركة، وابتداء من السّنة الثانية يوجّه التلاميذ إلى الشّعب المتخصّصة، ويمنح في الثّانويات العمومية ، أو المؤسّسات الخاصّة ، ويختتم باجتياز امتحان شهادة الباكالوريا " .[1]

2-5 / الإصلاحات التربوية ورهان النّوعية والجودة في المدرسة الجزائرية :

في هذا الصّدد وتماشيّا مع الحراك التّربوي المتواتر التّي تعيش على وقعه المدرسة الجزائريّة بصفة عامّة ومرحلة التّعليم الابتدائي على وجه الخصوص ، سنركز على آخر الإصلاحات التّي عرفتها هاته المرحلة ، ولنا أن **نتساءل ما الجديد الذّي ستقدّمه مناهج الجيل الثّاني** ؟ ، وعلى أيّ النّقاط ارتكزت باعتبارها جاءت لتصحّح عثرات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، أو ما اصطلح عليه بمناهج الجيل الأوّل .

" أوضحت وزيرة التربية الوطنية السّابقة **"نورية بن غبريط"** في ندوة صحفية عبر أثير الإذاعة الوطنية الجزائرية من خلال زيارة عمل لها بأنّ الجيل الثاني من إصلاحات المنظومة التربويّة يعد نقلة لكسب رهان نوعية التعليم وأداء المدرسة الجزائرية ، وذكرت **بن غبريط** في ذات السيّاق بأنّه : "إذا كانت إصلاحات سنة6 197قد نجحت في كسب رهانات الجزأرة ومجانية التّعليم والتعريب آنذاك ، فإنّ رهان اليوم يكمن في النّوعية "، مشدّدة بأنّ هذا الرّهان يمثّل مطلب كلّ مجتمع ، وأضافت بأنّه من مسؤولية المدرسة الجزائرية

1) المرجع نفسه ، ص 68 .

التّي حظيت باستثمارات كبرى وعلى جميع الأصعدة أن تحقّق اليوم هذا المطلب ، وتواكب طموحات المجتمع ككلّ . [1] "

❖ **إصلاحات مناهج الجيل الثاني :**

لقد جعلت هذه الإصلاحات القيم على رأس اهتمامها ضمن المقاربة البنائية الاجتماعية والمقاربة النّسقية، إذ أنّها مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ، و لكن بشكل متطوّر ، والتّي دخلت حيّز التّطبيق ابتداء من الموسم الدّراسي(**2016/ 2017**)، وقد أدخلت بدورها على المناهج جملة من التّحسينات ، تمثّلت خصوصا في :

- تنظيم المحتويات المعرفية في ميادين تعلمية بدل الوحدات التعليمية .
- ترتيب وتنظيم الكفاءات المراد تنصيبها لدى المتعلّمين إلى كفاءة شاملة في نهاية الطور وكفاءة شاملة في نهاية السّنة وكفاءة ختامية في نهاية الميدان .

كلّ هذا يعتبر إصلاحا للإصلاح في اتجاه الوصول إلى تجسيد أفضل لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، خاصّة بعد فشلها على مستوى ممارسات المعلّمين .

❖ **لماذا مناهج جديدة ؟ .**

من النّاحية السوسولوجية أنّ المناهج المدرسية لا تتّصف بالجمود والثّبات ، ولئن كانت كذلك ؛ فإنّ جلّ الدوّل تخضعها بصفة دوريّة إلى تعديلات ظرفية أو إدراج و تحيين معارف أخرى ، ولعلّ ما يميزّ مناهج الجيل الثّاني هو :

-انسجامها مع القانون التّوجيهي للتربية ، وبالتّالي مع الغايات المحدّدة و المؤطّرة للنّظام التربوي .
-اعتمادها على البنيوية الاجتماعيّة التّي تضع في الصّدارة الاستراتيجيات التّي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه

---

1) تصريح وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط : **الجيل الثاني من إصلاحات المنظومة التربوية يعد نقلة لكسب رهان النوعية المدرسة والتعليم، ت**شر بتاريخ ،24/04/2016
تاريخ الولوج إلى الموقع 22/ 2019/09 على السّاعة 07:00 صباحا : www.radioalgerie.dz

ضمن العمل التّشاركي والتّفاعلي ، وهو ما يحقّقه تدريس مواد الإيقاظ في هذه المرحلة وذلك نظرا للطّابع البيداغوجي الذي تتفرّد به عن باقي المواد الدّراسية التّي تتميز بالصّرامة والجدّية والتي غالبا ما ينفر منها المتعلّم

-العمل على تكامل موضوع ، أو مفهوم من المفاهيم في عدّة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعدّدة للمواد ، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمّى بتشاركيّة المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرّج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدّراسي، وقد ركّزنا في موضوعنا على التّكامل المعرفي التّي تحققه مواد الإيقاظ مع باقي المواد الأخرى ، والذي سنوضّحه في الفصل الموالي ، بعد ما كانت هذه الموا د تدرّس منفصلة ، وتعيش عزلة ، بل ومهملة من طرف المعلّم في بعض الأحيان ، **لكن مناهج الجيل الثّاني جاءت لتركّز على البعد الجمالي وتنميته في شخصية المتعلّمين من خلال استثمارها في باقي المواد المدرّسة هذا ويمكن القول أن مناهج الجيل الثّاني حاولت جاهدة التقيّد بخصائص الإصلاح ومبادئه العامّة ، والمتعارف** عليها عالميا بغية تحقيق الأهداف العامّة فجاءت على النّحو الآتي :

" ▪**الشّمولية**: وذلك ببناء منهاج لكلّ مرحلة تعليمية .

▪**الانسجام**: من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكوّنات مناهج السّنوات وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل القديم، كما فصّلت الكفاءات العرضية ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج.

▪**القابليّة للتطبيق** :وتتمّ بالتّكفل بعمليّة التكيّف مع شروط التّنفيذ .

▪**المقروئيّة:** وتعني توخّي البساطة والوضوح والدقّة وجعلها في متناول القارئ .

▪**الوجاهة**: وذلك لتوخّي التّطابق بين أهداف التكوين التّي تحملها المناهج والحاجات التربوية " [1] .

وتكريسًا لهذه المبادئ العامّة التّي اتّصفت بها مناهج الجيل الثّاني ، وتفرّدت بها قيّاسا بالإصلاحات السّابقة فقد تمّت هيكلتها وفق أربعة محاور كبرى نوجزها في الآتي :

1) كريمة بوحفص : " **الانتقال إلى مناهج الجيل الثّاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ، ضرورة أم خيار** "، مجلّة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد 36 ، الجزائر ، 2017 ، ص 23 .

1) " **المحور المعرفي :** ويتضمّن المصفوفة المفاهيميّة ، والتّنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلة للمادّة .

2) المحور البيداغوجي : وتتضمّن البنائية والبنائية الاجتماعية والوضعية التّعلمية ، والوضعية الادماجية وكذا التّقييم .

3) **المحور النّسقي** : لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة ، وتصوّر شامل وتنازلي للمناهج وانسجام أفقي وعمودي للمناهج .

4) **المحور القيمي :** ويتضمّن قيَم الهويّة والانتماء للعروبة ، والأمازيغية في إطار جغرافيّ وزمنيّ محدود، وكذا القيّم الاجتماعية والثّقافية والقيّم الكونية . " [1] ، وبتعبير أدقّ يمكن القول : أنّ هاته المناهج من **الجانب الفلسفي** ركّزت على تيسير الانسجام العمودي و الأفقي بين المواد، كما ركّزت من **الجانب المنهجي و البيداغوجي** على مبدأين أساسيين هما: **المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية و المقاربة النّسقية** ، فالبنيوية الاجتماعية :هي نظريّة تركز بالأساس على كيفيّة تعلّم الأفراد وتأكّد أيضا على أن الأفراد يَبْنُونَ المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية ، كما تركّز على التّعلم التّعاوني والتّشاركي أكثر من غيره . [2]

من خلال استقرائنا لهذه المحاور الأربعة نستشف النّظرة والطّابع الشمولي لمنهاج الإصلاحات ، كونه ينتظر منه التّكامل والترابط والتسلسل بين المواد ، وتحقيقه الانسجام الأفقي والعمودي، مع توحيد شكله ومصطلحاته ، انطلاقا من ملمح التّخرج الشّامل للمرحلة ، ثمّ للطّور ثمّ للسّنة ، ناهيك عن توحيد محاور الدّراسة في كلّ المواد واللّغات بما سيسمح برفع نسبة استيعاب المتعلّمين ، وعدم تشتّهم بين عدّة محاور عند الانتقال من مادّة إلى أخرى. مع الأخذ بعين الاعتبار مسألة المرحليّة والتدرّج في التّنفيذ ، تفاديّا للأخطاء

---

1) كريمة بوحفص: **الانتقال إلى مناهج الجيل الثّاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ، ضرورة أم خيار** ، مرجع سابق ص 21 .

2) وزارة التربية الوطنيةّ : **دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، اللّجنة الوطنية لمناهج الجيل الثّاني ، الجزائر ، 2018 ، ص – ص 06 ، 07 .

ومعالجتها في حينها، وأيضا بزيادة حجم النّصوص الجزائرية في البرامج الدّراسية ، والتّنويع فيها بما يحفظ ويضمن للمتعلّمين هوّيتهم والاعتزاز بها .

06/ تكوين المعلّم في المرحلة الابتدائية ، وموقع التربية الجمالية فيه :

يلعب المعلّم دورا هامّا في النّظام التّربوي ، إذ يعتبر الفاعل الرّئيس فيه ، والمنوط بتنفيذ وتطبيق البرنامج الدّراسي ، وترجمتها إلى ممارسات فعليه ، وذلك من خلال مواقف تعليمية متعددة ، غير أنّ قيّامه بذلك مرتبط أساسا بالتّكوين الذّي يتلقّاه ،إذ لا يقتصر على جانب معيّن دون آخر ، وإنّما يجب أن يمتدّ لجميع الجوانب المعرفية ، حتّى يكون للمعلّم رأس مال تقافي ثري ، ويمتدّ تأثيره إلى حياته العملية ، و قبل التّفصيل في هاته المجالات، تجدر بنا الإشارة إلى أنّ هناك تعدّد في أساليب تكوين المعلّمين بين معاهد وكلّيات الإعداد في العالم إذ يتمّ الإعداد وفقا لبرامج مختلفة وحسب المرحلة التّعليمية ،كبرامج إعداد معلّمات رياض الأطفال ،التّعليم الأساسي ،الثّانوي العام والثّانوي التّقني ، وبما أنّ مجال دراستنا هو تكوين معلّمي المرحلة الابتدائية ؛ فسوف نركّز على ذلك فقط .

1-6/ مجالات تكوين المعلّم :

تعدّ مهنة التّعليم كما وصفها بيرنو **(Perrenoud)** مهنة معقّدة (un métier complexe) ، وذلك نظرا للأدوار والمهام المتعدّدة المنوطة بالمعلّم من تعليم ، توجيه و تربية ، في هذا الصّدد يتحدّث عن مجالات تكوين المعلّم فيقول " ينبغي أن تشمل برنامج تكوين المعلّمين كلّ المجالات التّي تضمن له القيّام بعمله على أكمل وجه ، وتشمل مجالات تكوين المعلّمين : الجانب الثقافي ، الأكاديمي ، والشّخصي ، كما فصّل في ذلك العديد من المؤلّفين في حين قسّم البعض الآخر التّكوين إلى قسمين نظري ، وتطبيقي . [1] ، غير أنّه ومهما اختلفت تّصنيفات مجالات التّكوين إلاّ أنّ الهدف الأساسي منه هو تكوين المدرس الكفء .

---

1) Philippe Perrenoud , **La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique , 1993 , p 05 .**

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html
consulté le 05/05 /2022 a 740:

1- التّكوين الثّقافي:

" ويقصد به تزويد(**الطالب/المعلم**) بثقافة عامّة تتيح له التّعرف على علوم أخرى غير تخصّصه ، والتّعرف على ثقافة مجتمعه المحلّى و العالمي ، فتأخذ غالبا بعض المواضيع من العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية، وبناءا على ذلك يجب على المعلّم أن يمتلك حدّا مناسبا من المعرفة ، والوعي بأمور علمية وعامة تتعلّق بشتى المجالات والتّي كثيرا ما تفرض نفسها على عقول التّلاميذ ، ويستشعرون حاجاتهم إلى إجابات وافية ، ومقنعة سواء من خلال معلّم قادر على إشباع حاجاتهم إلى هذه الإجابات أو قادر على توجيههم إلى مصادر المعرفة اللاّزمة ، كما تقسّم ثقافة المعلّم إلى قسمين ، فالثّقافة **العامّة**: فتتمثّل في معرفة ، وإدراك وفهم جوانب علمية واجتماعية ،وأدبية ، تربوية ومشكلات محلّية، وعالمية ، **والثّقافة الخاصة** : تتعلّق بخبايا مادّته أو مواده، وما يتعلّق بها من نظريات جديدة ووسائل مستحدثة، فعندما يتصدّى المعلّم لعملية تكوين الأجيال ، لا بدّ أن يتوافر له منظور ثقافي عريض يمكّنه من التّفاعل السّليم مع أحداث مجتمعه وعصره وبالتّالي القدرة على تحليلها وإفهامها لتلاميذه. [1] ، ويمكن تقسيم جوانب الثّقافة العامة في تكوين المعلّم إلى الجوانب الخمسة (5) الآتية :

1-1/ الجانب الاجتماعي

يتناول هذا الجانب دراسة مقوّمات ومشكلات وقضايا المجتمع المحلي والعالمي ، كما يضاف إلى ذلك أن معلّم المستقبل ينبغي أن يسهم بدوره الإيجابي في مواجهة) مثلا (آثار الهجرة من الريف إلى الحضر، وما يترتّب عنها من نتائج تربوية واجتماعية ، بما يفيد في تكوين الجانب الاجتماعي لدى المعلّم، وتزويده بنماذج للتّعبير الاجتماعي

1-2/ الجانب العلمي : إذ لابدّ أن يعالج معلّم المستقبل بعض القضايا ومشكلات مجتمعه بأسلوب علمي ، فلديه الطريقة العلمية في التّفكير للتأثير على طلابه، بحيث يستخدموا التّفكير العلمي ، وبهذا يتحقّق حلّ مشكلات حيوية تنتقل باهتمامات شخصية ، وترتبط بمواقف اجتماعية .

1) مصطفى عبد السّميع و سهير محمّد حوالة : **إعداد المعلم : تنميته وتدريبه** ، ط 1 ، عمان، الأردن ، دار الفكر 2005 ، ص 23.

1-3/ الجانب اللّغوي : تعتبر اللّغة من دعائم التّثقيف العام الذّي يولد الإحساس الحقيقي بالوحدة ،لذلك كان التّركيز على الجانب اللّغوي عند تكوين المعلّم ، لأنّها آداه الاتّصال بين الأفراد والشّعوب ، كما أنّ اللغة وسيلة التّحصيل ، والتّعبير وبدونها لا يتمكّن الفرد من تنمية حصيلته العلمية أو الثقافية.

1-4 / الجانب الفلسفي : إنّ تثقيف معلّم المستقبل بفكر فلسفي يستهدف تكوين عقيدة لدى المعلم تشكّل ركنا أساسيّا من أركان الثّقافة لديه ، فالمواطنة تعني الالتزام بفلسفة المجتمع وقيمه ومفاهيمه ليس من منطلق التقبّل السّلبي غير الواعي ، ولكن من منطلق القناعة والفاعلية الواعية ، بحيث يصبح صاحب رأيّ وفكر وفقا لمعايير أساسية تنبع من عقيدة تربوية وفلسفة واضحة المعالم .

1-5 / الجانب الفنّي : ويتمّ ذلك من خلال إمداد طلاب المعاهد بالمعارف والخبرات التي تشرح الرّمز في الفن وأساليب التّعبير عن الانفعالات ، والبلاغة وأساليب التّصوير الحسّي . [1] ، إنّ هذه الجوانب على تنوّعها واختلافها تبدو متكاملة فيما بينها ، فصورة التّعليم وجودته مرتبطة ارتباطا وثيقا بالإعداد و التّكوين الجيّد للمعلّمين ، وبذلك ، "فإذا كوّن المعلّم التّكوين الثّقافي بالشّكل المطلوب، فإنّه بذلك يكون ذو تفكير و أفق واسع ومدرك و أقدر على استخدام الأدوات المهنية بكفاءة عالية ، و كذلك أقدر على اكتشاف الفروق الفردية بين تلاميذه، ليكون مصدر ثقة ، و احترام بالنّسبة لهم لينجذبوا نحوه ، و يؤثر ذلك في زيادة تحصيلهم العملي و المعرفي و القدرة على تفعيلهم ." [2]

02/ الإعداد الأكاديمي:

يقصد به المادّة العلمية النّظرية والعملية التّي تقدّم للطالب (المعلم) في أثناء فترة تكوينه ،إذ يحتاج بطبيعة الحال إلى إعداد أكاديمي يرتبط أصلا بالمادّة التّي سيتخصص فيها و يدرسها في المستقبل، و يقوم هذا التّكوين على أساس تزويد بالمفاهيم ، و الأساسيات في المقرّر التخصّصي الذّي يقوم بتدريسه ، كي يصبح على مستوى

1) محمّد أحمد كريم وآخرون : **مهنة التّعليم وأدوار المعلّم فيها** ، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق الإسكندرية مصر ، 2002 ، ص390 .

2) محمّد عوض الترتوري: **إعداد المعلّم ، وتأهيله في المدرسة التربوية الحديثة** ، عمان ، الأردن ، 2006 ، ص55.

عالٍ من فروع المعرفة، إذ لا يمكن له تأدية دوره التّعليمي بالشّكل المطلوب ما لم يتمكّن من العلم الذّي سينقله إلى تلاميذه في المستقبل . [1]

03/ الإعداد المهني والتّربوي :

يعرف التّكوين التربوي بأنه "الإعداد المميز والمركز لمهنة التدريس ، وذلك بتهيئة كل الفرص لإعداد الطالب وتنميته علميّا ومعرفيا ليتطور، ويصبح ملمّا ومتخصصا في فن التدريس ، ويشتمل التكوين التربوي للمعلم على مجموعة من المقررات النّظرية المتّصلة بالعلوم التربوية والنّفسية ،كما يشمل التّدريب العملي على المهام التربوية أو ما يسمّى بالتّربية العملية .

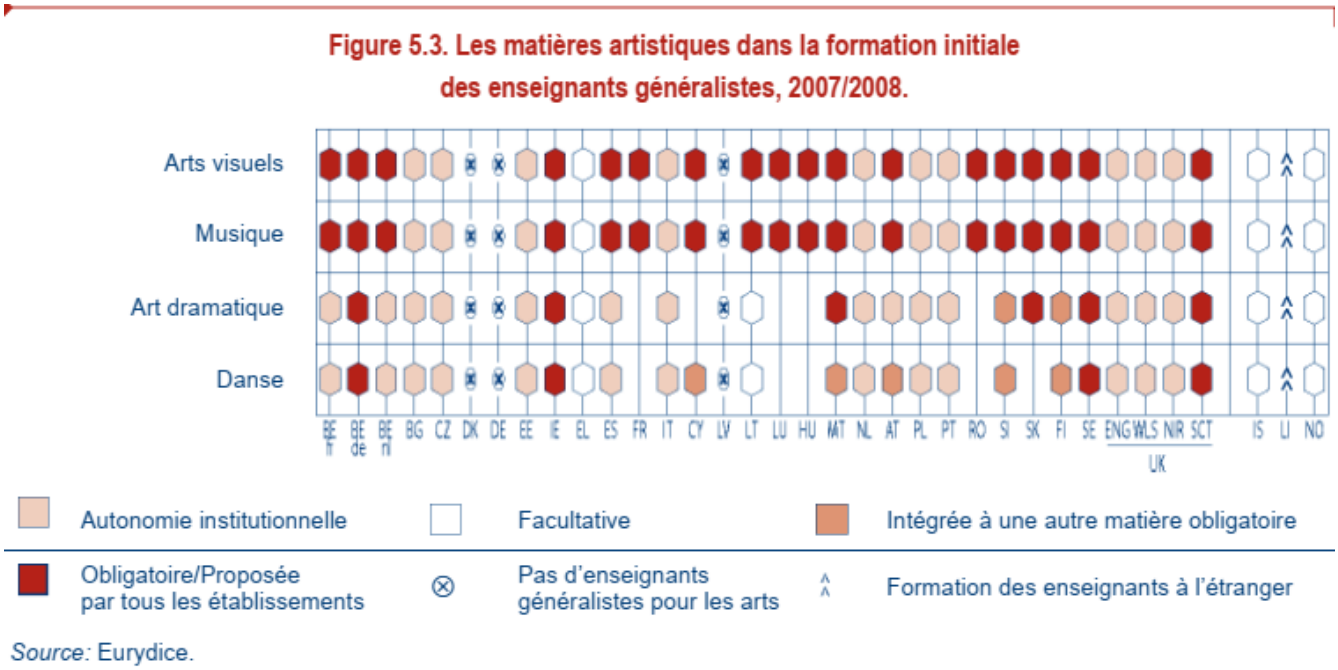
إذا ومن خلال ما تقدّم كانت هذه أهمّ مجالات تكوين المعلّمين بصفة عامّة ، لكن نشير في هذا الصّدد إلى أنّ مجالات التّكوين التّي يتلقّها المعلّم الجزائري (ونخص بالذّكر المرحلة الابتدائية) قد تغيّرت ، وذلك تماشيّا والإصلاحات التربوية التي شهدتها المدرسة ، إذ لم تكن العملية التّكوينية بمنأى عن ذلك ، يقول فليب بيرنو في هذا الصّدد كلّ إصلاح للمنهاج الدّراسي يستدعي بالضّرورة ممارسات بيداغوجية جديدة تطال المدرّس والمتعلّم والمدرسة والمعارف ، المضامين طرق التّدريس وحتى عملية تكوين المدرسين [2] ، وتأسيسا لذلك أجرت الوزارة تغييرا في ذلك " "فبالنّسبة لمحتوى التّكوين الذّي كانت تقدّمه المعاهد التّكنولوجية للتربية سابقا كان يتمركز حول مواد التّخصص بما يتطلّبه الميدان التربوي من خلال البرامج الدّراسية والطرق والتّقنيات البيداغوجية المستعملة، وحسب إمكانات وقدرات التلاميذ ، ويتمركز أيضا حول المواد البيداغوجية والمهنية ، والتّي هي أساس التّكوين لمباشرة مهنة التدريس بينما أصبح حاليّا يتضمّن أربعة مجالات ، وخُصّص لها حجما ساعيّا معتبرا، وتمثّلت في **مجال التّعليمية** (50ساعة)، **وعلم النّفس وعلوم** التربية (50ساعة)، **ومجال التّشريع**

1) محمّد عوض الترتوري : **إعداد المعلّم ، وتأهيله في المدرسة التربوية الحديثة** ، مرجع سابق ، ص 54 .

2) الحسن بلحية : **الكفايات في علوم التربية** ، مرجع سابق ، ص 85 .

المدرسي (25ساعة) والإعلام الآلي (25ساعة) على اعتبار أن كلّ معلّم لابدّ أن يستوفي (150) ساعة تكوين في كلّ مجال ". [1]

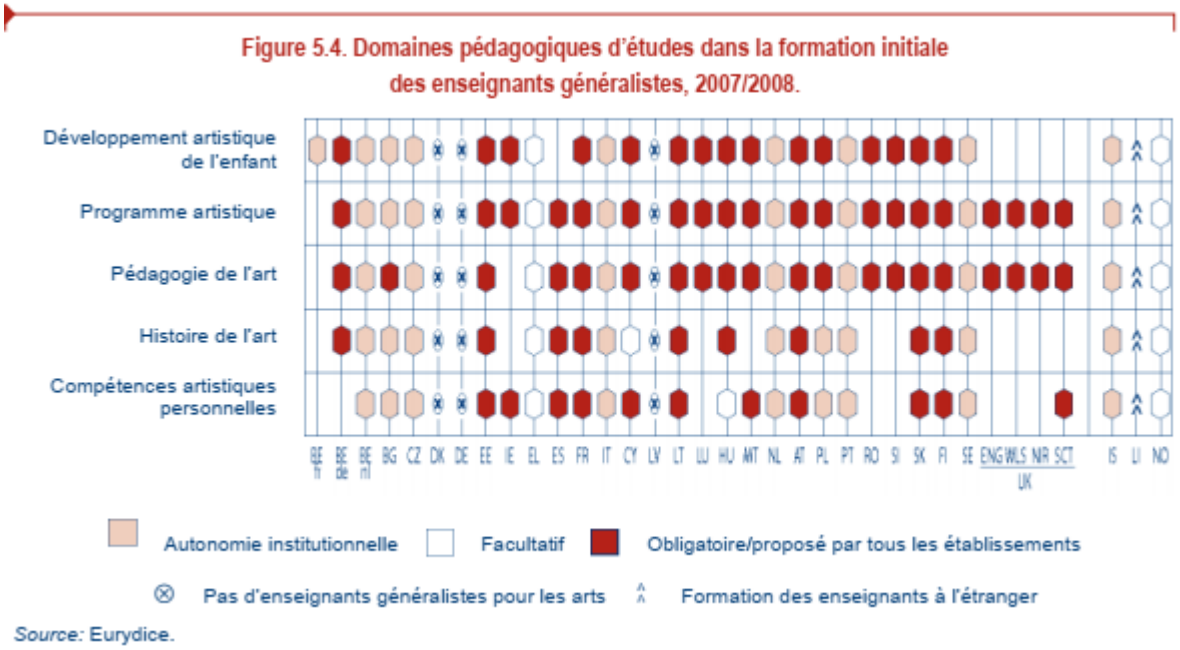
لعلّ ما يهمنا من كلّ ذلك هو الحديث عن تكوين المعلّمين في المجال الجمالي والفنّي المواد الفنّية (قبل وبعد الخدمة) فحسب ما لاحظناه هو انعدام الجانب الجمالي والفنّي من مجالات التّكوين ، وبالرّغم من أنّنا لم نعثر على دراسات محلّية جزائرية تشير إلى ذلك ، بَيد أنّنا تأكدنا من ذلك خلال على تصريحات المبحوثين **(كما وردت المقابلات)** حيث أنّ جل المعلّمين صرّحوا بأنّهم لم يتلقّوا أي تكوين في أي مادّة من مواد الإيقاظ قبل الخدمة ، أمّا بعد الخدمة ، فهو شبه منعدم أيضا ، وكلّ التّكوينات تخصّ مادّتي اللّغة العربية الرّياضيات على عكس البرنامج التّكوينية للمعلّمين بالدّوّل الأوروبية ، إذ تشير الوثيقة أدناه إلى أنّ معظم الدوّل الأوروبية تدرج المواد الفنّية (مواد الإيقاظ) في مسار تكوينهم سواء قبل الخدمة أو بعدها .



الشّكل البياني رقم(04) : يوضّح المواد الفنّية التّي أدرجت في تكوين المعلّمين العامّين في المدارس الابتدائية بالدّول الأوروبية 2008/2007 .

1) بلحسين رحوي آسيا : **مجالات التّكوين ، ومدى كفايتها في تحسين الأداء التّدريسي من وجهة نظر معلّمي ، ومعلّمات التّعليم الابتدائي**" ، مجلّة البحوث التربوية والتّعليمية ، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، الجزائر، المجلّد 04 العدد07 ، 2015 ، ص 99 .

نلاحظ من الشّكل البياني أعلاه وجود اختلاف في المواد الدّراسية الفنّية ، فهناك مواد لا تدرّس في مدارسنا مثل الرّقص ، وهي مسألة أشرنا إليها في الإطار المفاهيمي للدّراسة ، وذلك بحكم اختلاف المرجعية الدّينية للنّظامين التربويين (فرنسا ، الجزائر) ، لكن ما آثرنا التّركيز عليه هو مسألة إدراج الجانب الجمالي والفنّي في البرنامج التّكويني والتّدريبي للمعلّمين بمختلف صيّغه ندوات ملتقيات أيّام تكوينية في كلّ المواد الفنّية ، وهو يدلّ على القيمة والاهتمام الذّي توليّانه الدّول الأوروبية للفنون و القيّم الجمالية باعتبارها إطارا مرجعيّا لسلوكاتهم ، بما يحقّق تنمية الذّوق الجمالي لدى المتعلّمين مستقبلا ، كما يتضمّن البرنامج التّدريبي الفنّي المجالات الآتيّة : " التّطوير الفنّي للطفل أصول التّدريس الفن تاريخ الفن ، تنمية المهارات الفنّية الشّخصية لمعلّم المستقبل . " [1] ، وهو ما يوضّحة الشّكل أدناه :



الشّكل البياني رقم(05) : يوضّح المجالات البيداغوجية الفنّية التّي أدرجت في تكوين المعلّمين العامّين في المدارس الابتدائية بالدّول الأوروبية 2008/2007 .

1) JEAN Figel , **l'éducation artistique et culturelle a l'école en Europe**, Agence Exécutive Éducation, audiovisuel et culture, France 2009 , p 70 .

خلاصة الفصل :

من خلال ما سبق نَخلص إلى القول أنّ المدرسة كمؤسّسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية تؤثّر وتتأثّر بما يجري في المجتمع ، ونتيجة لحتمية التغيّر في كافة الأنساق الاجتماعية ، فإنّها لم تَشْذُ عن هذه القاعدة ، إذ حدث تغيير كبير في بنيتها الوظيفية إذا ما قُورِنت بالمدرسة الكلاسيكية ، ممّا ولّد بالمقابل تغييرا في وظائفها ، فلم تعد مكانًا فقط لاكتساب العلم والمعارف فقط ، وإنّما أصبحت مَرْتَعِا لتكوين الشّخصية في مختلف النّواحي خاصّة في المرحلة الابتدائية ، إذ لا يمكن لهذه الأخيرة تحقيق ذلك ، إلاّ من خلال تفاعل العناصر المكوّنة لها وتحقيق الانسجام بينها ، فالمعلّم إذا أحسن إعداده بيداغوجيا وتربويا وراعى في تدريسه قدرات التلاميذ وحاجاتهم وخصائصهم ، كلّ ذلك سيؤدّي حتما إلى نجاح مهمّته في التّدريس وبالتّالي نجاح العملية التّعليمية .

الفصل الرّابع :

سوسيولوجيا الفن و التّربية الجماليّة في المدرسة .

تمهيد .

1. التّطوّر التّاريخي لظهور مفهوم التربية الجمالية .
2. التّناول السّوسيولوجي للظّاهرة الفنية والتربية الجمالية .
3. مجالات التربية الجمالية وأنواعها .
4. التربية الجمالية كمواد دراسية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية .
5. دور مؤسّسات التنشئة الاجتماعية في تفعيل أبعاد التربية الجمالية .
6. مواد الإيقاظ ودورها في الحدّ من ظاهرة العنف المدرسي مقاربة تحليلية .
7. مواد الإيقاظ (التربية الجمالية) والتّحصيل الدّراسي أيّة علاقة ؟
8. مكانة مواد الإيقاظ (التّربية الجمالية) في تمثلات المعلّمين .

خلاصة الفصل .

تمـهيد :

تعدّ التّربية الجمالية أو ما يصطلح عليه حاليا بمواد الإيقاظ في مناهج الجيل الثّاني ، وسيلة من وسائل التنشئة والتّطبيع الاجتماعي ، إذ تُعنى بتربية الذّوق الفنّي لدى المتعلّم وتأكيد علاقته الجمالية مع مكوّنات الواقع جميعها ،وتأسيسا لذلك سنجتهد ضمن هذا الفصل التّحليلي إلى توضيح جملة من العناصر التّي نراها جدّ مهمة للإحاطة بمختلف حيثيّات موضوع الدّراسة ، وذلك انطلاقا من عرض التطّور الكرونولوجي الذّي عرفته التّربية الجمالية في الفكر الفلسفي الغربي والإسلامي ، ثمّ التّناول السوسولوجي للظّاهرة الفنّية ، وأهمّ الروّاد السوسيولوجيين الذّين كان لهم إسهام بارزٌ في التّأسيس لهذا الحقل .

ومن مقاربة سوسيوتربوية سنتناول مؤسّسات التنشئة الاجتماعية ، والدّور المنوط بها في التّأسيس على الثّقافة الجمالية والفنّية ، من منطلق المشاركة المجتمعية ، أيضا سنتطرّق إلى عنصر جدّ مهمّ والمتمثّل في دور مواد التربية الجمالية كاستراتيجية في الحدّ من العنف المدرسي الذّي أصبح صفة لصيقة بمدارسنا ، وذلك وفق مقاربة تحليلية ، كما سَنَتبيّن تأثيرها الإيجابي في التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّم في إطار ما يسمّى بالتّكامل المعرفي ، وكعنصر ختامي سنتحدّث عن مكانة مواد التّربية الجمالية كما هي في تمثّلات معلّمي هذه المرحلة .

01/ التطوّر التّاريخي لمفهوم التربية الجمالية عند الفلاسفة :

أ/ في الفكر الفلسفي الغربي :

حريّ بنا قبل الحديث عن التربية الجمالية أو مواد الإيقاظ باعتبارها أداة لتنشئة الفرد على ذائقة جمالية أن نعرّج بادئ الأمر على الجمال كمبحث فلسفيّ ، كان قد اسْتأثر باهتمام العديد من الفلاسفة الغربيّن والمسلمين وذلك على اعتبار أنّ الإبداع الفنّي ظاهرة اجتماعية للحضارة ومؤشرً عامّ على رقيّها .

" لقد بدأت رحلة الإنسان مع الفنّ منذ خمسة آلاف سنة قبل الميلاد ، وهو ينقل أعماله على مرّ التّاريخ ، من تصوير ونحت وكتابة وطقوس واحتفالات وشعائر ، ويمرّر صدق تعبيره ، وجمال مشاعره التّي استوحاها من الطبيعة فصنع بذلك الأواني والأدوات والحليّ، والملابس والمنحوتات والمجسّمات التّي تعكس مظاهر وصوّر حياته اليوميّة التّي عاش واستأنس بها ." [1] ، غير أنّ بوادر الاهتمام المنظّم بالفنّ والجمال تعود إلى بدايات الفلسفة اليونانية عامّة وإلى أفلاطون وأرسطو خاصة ، وقد نظر أفلاطون إلى الفنّ والجمال من زاويتين : جمال مادّي وآخر مثالي، واعتبر أن الشّكل، وليس المضمون ، هو الذّي يجعل العمل الفنّي جميل ، وذهب **أرسطو** إلى أن الجمال ما قام على الانسجام والتآلف والوضوح والكلية، وغير بعيد عن هذا المفهوم رأى أغسطين أن الجمال يقوم على وحدة المختلفات وعلى التّناسب العددي والانسجام بين الأشياء"، وفي الاتّجاه نفسه ذهب الفيتاغوريون إلى أنّ الجمال يقوم على النّظام والتّماثل على الانسجام . [2]

وازدادت الدّراسات حول هذا العلم تطوّرا مع الفيلسوف **إيمانويل كانط (1724-1804)** ، وذلك بإصدار سِفْره القيّم الموسوم بـ: **نقدد ملكة الحكم سنة 1970** ، ولعلّ من أهم الأفكار التّي وردت فيه أنّه" ربط موضوع الجمال بموضوع الأخلاق، وأكّد أن الإنسان الذّي يهتم بالجمال الطّبيعي لابدّ من أن يكون قد اعتاد من قبل حياة التّأمل ومن ثَمَّ فإن الخير الأخلاقي لابدّ من أن يكون قد أصبح متأصّلًا في نفسه ، ومعنى هذا أنّ الاهتمام المباشر بجمال الطبيعة هو مظهر من مظاهر النّزوع نحو الخير الأخلاقي أو على الأصحّ أثر من آثار التربية الأخلاقية، وإذا كانت هناك قرابة بين الأحكام الجمالية والشّعور الخلقي، فذلك لأنّ الطبيعة تخاطبنا

---

1) محمّد الخطيب **الإثنولوجيا، دراسة عن المجتمعات البدائية** ، دار علاء الدّين للنّشر ، ط1 ، سوريا ، 2001 ، ص 63 .

2) شاكر عبد الحميد : **التّفضيل الجمالي ، دراسة في سيكولوجية التذوّق الفنّي**، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، 2001 ص 8 .

بلغة رمزية عن طريق ما فيها من أشكال جميلة وحينما يهتدي المرء إلى فكّ رموز هذه اللّغة، فعندها سوف يعجب بمقاصد الطبيعة، ويفطن إلى ما في قوانينها من نظام، ويدرك أنّها تنطوي على غائية خاصّة هي في صميمها مرتبطة بغاية وجودنا، وبمصيرنا الأخلاقي ." [1]

يتّضح لنا أنّ فكرة **المنظور الكانطي** تعتمد على تنمية الخبرة الجمالية وجعلها خبرة قائمة بذاتها ، وكأنّها تنمو مع الفرد ، كما نجد من أبرز الفلاسفة المعاصرين الذّين تناولوا التربية الجمالية وأعطوها مكانة خاصّة في فلسفتهم **جون ديوي** " إذ يرى أنّ التربية الجمالية تهدف إلى فهم الفنون وتذوّقها والاستمتاع بها، فضلاً عن أنّها تعمل من أجل اكتشاف ميول الفرد واهتماماته ومهاراته الفنّية وتنميتها عن طريق العملية التربوية بإعطائه أهمّية خاصّة لتربية الذّوق الفنّي وانتشار الثّقافة الفنّية لدى المجتمع، سواء بازدياد عدد الفنّانين المتخصّصين الذّين يقع على عاتقهم بناء التراث الحضاري الإنساني، أو بارتفاع مستوى الذّوق الفنّي لدى أكبر عدد من أفراد المجتمع، من خلال الممارسة والتهذيب الفنّي القائم على المشاهدة والتأمّل ، وذلك من خلال الممارسة والتّهذيب الفنّي القائم على المشاهدة والتأمّل حتّى يستطيع التّلاميذ داخل المدرسة استيعاب مواطن الجمال في كلّ من الطبيعة والعمل الفنّي، ويعقّب " **ديوي** على رؤيته هذه بالإشارة إلى ضرورة امتلاك التّلاميذ للخبرات الجمالية التّي تُعدّ المدخل الوحيد لاستيعاب مواطن الجمال في الوجود " . [2]

ب/ في الفكر الإسلامي :

أمّا بخصوص تناول الفكر العربي الإسلامي للتربية الجمالية " فلم يكن الفلاسفة العرب بمعزل عن الحركات الأدبيّة والفّنية الفلسفية السّائدة في أي عصر من العصور ؛ لهذا نجد أنّ هناك تواصلا بين الحركات الفنّية والفلسفية بغض النّظر عن المنهج الفلسفي التّي تنتمي إليه الحركات، والجمال أحد الموضوعات الفلسفية الشّائكة من وجهة النّظر الفلسفية التّي تناولتها جميع المدارس بشيء من التّفضيل ، وقد كان لهما نصيب من

1) صابر جيدوري : **الخبرة الجمالية ، وأبعادها في فلسفة جون ديوي** ، مجلّة جامعة دمشق ، سوريا ، المجلّد 26 ، العدد الثّالث ، 2010 ، ص 94 .

2) المرجع نفسه : ، ص 116.

اهتمام فلاسفة العرب المسلمين على غرار غيرها من الموضوعات السّائدة ، والحائزة على اهتمام الفلاسفة بغضّ النّظر عن انتمائهم الفلسفي . [1]

لقد أكّد مفكّرو الإسلام منذ الوهلة الأولى على أنّ " الجمال والفنّ يسهمان في تحقق التّوازن في حياة الإنسان لما في الإسلام من قيّم جمالية تسمو بالإنسان في كلّ شؤون حياته في الحضارة والفنّ والنّظم في إطار من الجمال المحكّم حيث لا يصحّ أن يكون الجمال محاكاة للطبيعة ، بل يركّز تعبيراً عن تأثير الإنسان فيها ، في هذا السيّاق يذكر المفكّر الإسلامي المعاصر **محمد إقبال** : أنّ الجمال ليس من عوامل الإعاقة للذّات بل هو الذّي يبعث في الذّات القوة ويحمل الأماني والآمال، ويبعث فيها حرارة العشق والنّزوع إلى الترقّي ويحرّرها من الأوهام ويخلّصها من قيود التّردد والخوف وفلسفة مفكري الإسلام ترتكز على مقوّمات حضارية معاييرها إسلامية تقوم على العلم والجمال المتناغمين مع روح الإسلام " . [2]

بعد هذا العرض الكرونولوجي لتطوّر مفهوم الفنّ والتّربية الجمالية عند الفلاسفة الغربيّن والمسلمين ؛ يبدو جليّا أنّ اهتمام الإنسان بالجمال والفنّ قديم قدم الإنسانية، غير أنّ ما نسجّله هو اختلافهم البيّن في تفسير منبعه وأصله كلّ حسب وجه نظره ، و منطلقاته الإيديولوجية فرأى بعضهم أنّ منبعه هو الذّات الإنسانية ورأى آخرون أنّه يكمن في الموضوع الخارجي ، وبطبيعة الحال لن نستطيع أن نستعرض كلّ الفلسفات أو التّصورات الفلسفية حول مسألة الجمال والفن في هذا الفصل **لكنّنا آثرنا على** ذكر الأهمّ منهم ، ممّن أسهموا إسهاما كبيرا في هذا تطوير الميدان.، أمّا بالنّسبة للتربية الجمالية في الإسلام فهي تستند إلى منهج واضح المعالم لا يقوم على نظريّات ، إنّما يقوم على حقائق، وقد تناول هذا المنهج الإنسان في شموليّته، فكراً ، روحاً ،جسماً، ظاهراً وباطناً، في توازن وتناسق، بحيث لا يغطي جانب على آخر ومردّ ذلك أنّ الدّين الإسلامي دين يتميّز بالشّمولية والتّكامل في كلّ شيء ، لعلّنا في هذا المقام لن تكتفيَ بالتّناول الفلسفي للتربية الجمالية أو الظاهرة الفنّية ، بل سنتطرّق أيضا للتّناول السوسيولوجي لها .

---

1) خالد محمّد أبو شعيرة: **مفهوم الجمال من المنظور الإسلامي ، وبعض النّظريات الغربية المعاصرة دراسة مقارنة** ، مجلّة كلّية التربية ، جامعة الأزهر، مصر ، المجلّد 34 ، العدد، 164 ، يوليو ، 2015 ، ص 340 .

2) فوزي الشّربيني : **التّربية الجمالية بمناهج التّعليم لمواجهة القضايا والمشكلات المعاصرة** ، مرجع سابق ، ص 11 .

02/ التّناول السوسيولوجي للظاهرة الفنّية والتربية الجمالية :

مع بدايات القرن التّاسع عشر كانت السوسيولوجيا قد حقّقت استقلالا ذاتّيا عن الفلسفة ، وغَدَتْ عِلما قائما بذاته ، وقد تجسّد ذلك من خلال" امتلاكها لإشكاليات خاصّة (الموضوع) ، واعتمادها على مناهج وتقنيّات خاصة (المنهج) ، ومع توالي الاهتمام بالظّاهرة الفنّية والجمالية من منطلق سوسيولوجي ، بات من البديهي أن يتشكّل ميدان سوسيولوجيٌ جديد يُعنى بدراسة الظاهرة الفنّية، فتشكّلت سوسيولوجيا الفنّ كفرع مستقلّ ؛ ليحرّر الظّاهرة الفنّية من سيطرة علم الجماليات والفلسفة ، ورغم حداثته نسبيّا استطاع أن يولّد فروعا مستقلّة أخرى ، وبتنا نتحدث عن سوسيولوجيا الأدب ، سوسيولوجيا المسرح ...الخ ، وكلّها منبثقة من سوسيولوجيا الفن . "[1] ، و فيمايلي سنتحدّث عن بعض الروّاد السوسيولوجيين الذّين كان لهم إسهام بارزٌ في التّأسيس لهذا الحقل .

2-1/ الظّاهرة الفنية في النّظريات السوسيولوجية الكلاسيكية :

كما أشرنا سابقا ، فالفلاسفة سبقوا علماء الاجتماع في تحديدهم لمفهوم الفنّ والجمال، ويعود ذلك إلى حداثة علم الاجتماع على السّاحة المعرفية ، وفي هذا الصّدد تحدّث **ابن خلدون** عن الفنون ، واعتبر أنّ " أنّ الإبداع الفنّي صفة مكتسبة، و ليست موروثة عند الفنان ، و قد ميّز بين نوعين رئيسين من الفنون ، الأولى سمّاها بالفنون الكمالية و الثّانية بالفنون الضرورية، و لقد وضع شروطا تهيّئ للفنّان وضعا نفسيّا وجسديا تؤهّله لتقديم إبداعه الفنّي من بينها قناعته بموضوع عمله الفنّي تعلّقه النّفسي بموضوع عمله الفنّي ، جمال مكان عمله و غيرها ." [2] **أمّا كارل ماركس** فيؤكّد على دور البيئة و خاصّة الاجتماعية و الاقتصادية في تحديد الخصائص الأساسية للفنّ، فطراز الفنّ و نوعيّته في أيّ زمن لا ترجعان إلى أيّ إلهام خارق للطّبيعة ، بل إنّ الأحوال الاجتماعية تستطيع أن تهيّئ للفنّ موضوعاته و اتّجاهاته العامّة .[3]

---

1) محمّد بلقايد أمايور :" **سوسيولوجيا الفن ، مدخل لقراءة إسهامات بيير بورديو**،" مجلّة الحوار المتمدّن ، مجلّة عربية الكترونية ، العدد 5550 ، 13 جوان 2017 ، ص 01 .
تاريخ الولولج إلى الموقع : 2022/03/05 على السّاعة : 10:00 صباحا. **https://www.ahewar.org/debat/show.art**

2) معن خليل عمر : **علم اجتماع الفن** ، مرجع سابق ، ص 203.

3) علي شبيطة : **محاضرات في مقياس علم اجتماع الفنّ** ، سنة أولى ماستر ، جامعة محمّد لمين دبّاغين ، سطيف محاضرات على الخط ، محاضرة رقم 07 ، 2020 /2021 ، ص 04 .

بينما **دوركايم** يرى أنّ " الفنّ ظاهرة اجتماعية ، و أنّه إنتاج نسبيّ يخضع لظروف الزّمان و المكان ، و هو عمل له أصوله الخاصّة و مدارسه ، و لا يُبنى على العبقرية الفرديّة ، بل هو اجتماعيّ أيضا من ناحية أنّه يتطلّب جمهور يُعجب به و يقدّره ، و على هذا فالفنّان في نظره لا يعبر عن(الآنا) بل عن (النّحن) أي عن المجتمع بأسره ، و لا يتمّ ذلك عن طريق التأمّل الشّعوري، بل عن طريق الاختمار اللاّشعوري ، وهو ما يشبه العمل الفنّي نتيجة للإخصاب الذّي تمّ عن طريق المجتمع ، وعلى الرّغم من أنّ المجتمع يمثل مصدر العمل الفنّى ، كما يرى دوركايم ؛ إلاّ أنه يؤكّد أنّ الأصالة الفنّية للمجتمع ، تتمثّل في إدخال تعديلات من جانب الفنان على التراث الفنّي للمجتمع ، تلك التّي لم تكن مدركة من قبل ، إلاّ أنها موجودة في المجتمع ومشتقّة من كيانه ، وقد أكّد على أن الدّين كنظام اجتماعي هو الأصل في نشأة كلّ الفنون. [1] ، كما نجد أنّ **ماكس فيبر** كان له أيضا اهتماما بالمسائل الثّقافية التّي تدخل في إطار سوسيولوجيا الفن، وكانت من بين الأعمال المؤسّسة لسوسيولوجيا الفن، نجد ما كتبه حول الموسيقى ، " حيث أرجع في نصّ كتبه حول الموسيقى و نشر بعد وفاته اختلاف الأساليب والفروقات بينها إلى تاريخ سيرورة العقلنة والمصادر التّقنية مرسيّا بذلك أسس سوسيولوجيا الموسيقى [2]، وبمعنى أكثر دقّة فقد صاغ ماكس فيبر فكرة الميول الانتقائية ليفسّر مشكلة لماذا تميل مجموعات معيّنة من النّاس ، التّي تشكّلت بفعل عوامل حياتية معيّنة، إلى أنواع معيّنة من المنتج الثّقافي ويعرضون عن أخرى . [3]

لعلّ أهمّ ما يمكن اسْتشفافه في الأخير هو أنّ علماء الاجتماع الكلاسيكيين لم يولوا اهتماما كبيرا بالفنون بل تناولوه بشيء من الضّعف في تحليلاتهم ، لأنّه إحدى الظّواهر السّائدة في المجتمع ، وليس إحدى المشكلات الخطيرة التّي تهدّد أمن وكيان المجتمع ، بمعنى آخر " أنّهم لم يعطوه اهتماما متكافئا مقارنة بالظّواهر الاجتماعية الأخرى مثل : الجريمة ، الانحراف، الطلاق والإدمان ، ولعلّ ذلك يرجع إلى كونه لا يقف كحجر عثرة في تقدّم المجتمع ، وإنّما يمثّل شاهد عيان على تغيير وتطوّره ، إلاّ أنّه مع ذلك فقد ظهرت إرهاصات نظرية داخل علم الاجتماع بداية من الرّواد الأوائل ،لم تكن متكاملة ولم يتمّ اختبارها من قبل علماء الاجتماع

تاريخ الولوج إلى الموقع : 2022/04/08 على السّاعة : 09:00 صباحا .**https://cte.univ-setif2.dz/moodle/mod/resource**

1) معن خليل عمر : **علم اجتماع الفنّ ، مرجع سابق** ، ص213 .

2) نتالي أينيك : **سوسيولوجيا الفن** ، تر : جواد محمّد القبيسي، المنظّمة العربية للترجمة ، ط01 ، بيروت ، لبنان ، 2011 ص 27 .

3) المرجع نفسه ، ص 31 .

المعاصرين ، وتركت بحيث لا توجد نظريّات اجتماعية متخصّصة في الفن مقارنة بالنّظريات الخاصّة بباقي الظّواهر والمشكلات الاجتماعية الأخرى ، وإنّما وجدت نظريّات بعيدة المدى تهتمّ بتوضيح مراحل تطور الفنّ بكافة أشكاله عبر الزّمن معتمدة على المنهج التّاريخي في صيّاغة النّظرية . [1]

2-1/ الظّاهرة الفنّية في النّظريات السوسيولوجية المعاصرة :

أمّا في المرحلة المعاصرة من تطوّر السوسولوجيا ، وخصوصا في القرن العشرين ، فيعتبر بيير بورديو رائد سوسيولوجيا الفنّ والثّقافة ، حيث أسهم إسهاما كبيرا في ذلك " ، و خصّها بإصدارات متعدّدة (مثل حب الفن التّمايز ، قواعد الفن ..الخ) ، ولأنّ نظريّتة السوسولوجية حول الممارسة من أكثر النّظريات التّي من الممكن تطبيقها في أي حقل من الحقول الاجتماعية ، فإنّ الحقل الفنّي لم يكن بمعزلٍ عن سوسيولوجيا الكشف التّي تبناها في كلّ أبحاثه ، وأنّ الكشف عن الهيمنة و الكشف عن آليات الصّراع ، و عن استراتيجيات الأعوان في الحقل الفنّي ، وعن ميكانيزمات تشكّل الذّوق في الحياة الاجتماعية ، و عن إعادة الإنتاج التّي تمارسها الفئات المهيمنة هو ما سعى إلى تحقيقه ، و هو ينظر إلى سوسيولوجيا الظّاهرة الفنية و تطبيقاتها كذلك في البحوث التّي أنجزها خاصّة بحثه المتميّز حول زيّارة المتاحف الأوروبية، والتّي تشكّل لحظة فارقة في مسار تشكّل سوسيولوجيا الفن . [2] ، في هذا الصّدد تقول **نتالي أينيك** أنّ : " أحد الأفعال المهمّة التي أسّست لسيسيولوجيا الفنّ هو اعتمادها مناهج التّحقيقات والتّحريات الإحصائية التّي كانت معتمدة في الولايات المتّحدة الأمريكية في فترة ما بين الحربين العالميتين وضعها بول **لازارسفيلد** والتّي قام بتطبيقها على روّاد متاحف الفنون فبعدما كانت استقصاءات الرّأي مقتصرة على سبر الآراء في ميداني التّجارة والسّياسة اتّضحت فعالياتها في قيّاس اختلاف أنماط السّلوك تبعا للانتماءات الدّيمغرافية و الاجتماعية أي: العمر ، الجنس الأصل والوسط الاجتماعي المستوى التّعليمي ، المدخول المالي ...الخ ، وفي تفسير ذلك الاختلاف باختلاف تلك الانتماءات . [3] ، وفي ذات السيّاق نجد بورديو أيضا انطلق في تحليلاته من مجموعة من المعطيات المتشابهة لهذه المؤشّرات ، وهو ما تؤكّده نتائج دراسة أنجزها مع فريق من الباحثين حول الإقبال على الفنون وعلاقتها بالأصول الاجتماعية ، " إذ أظهرت النّتائج أنّ الأصول الاجتماعية لها علاقة كبيرة بالرأسمال الثّقافي عند

---

1) هشام محمّد خر الدّين : " **النّظرية الاجتماعية والفن**" ، المجلّة العلمية بكلّية الآداب ، مجلّة نصف سنوية محكّمة ، المجلّد 2015 العدد 28 ، جامعة طنطا ، مصر، 2015 ، ص 347 .

2) علي شبيطة : **محاضرات في مقياس علم اجتماع الفن** ، مرجع سابق ، ص 10 .

3) المرجع نفسه ، ص92 .

جمهور الفنّ ، وأنّه يؤدّي دورا كبيرا في تحديد الذّوق الفنّي ، حيث إنّ المنشأ الاجتماعي لدى الأفراد يؤثّر على الاستعدادات التّي يحملونها ، عندما يتعلّق الأمر بمسألة الفن ، فالمزارعين هم الأقلّ زيارة للمتاحف الفنّية بنسبة **(0.5%)** ، بينما أصحاب المهن مثل الطّبيب والمهندس يواظبون على زيارتها بنسبة **(43.3 %)** أمّا الأكثر حضورا وزيّارةً للمتاحف الفنّية فهم الأساتذة والمثّقفون والمتخصّصون في الدّراسات الفنّية بنسبة (**56.5%)** .[1]

لقد بيّن بورديو في نفس الدّراسة بأنّ درجة الرأسمال الثّقافي الذّي يحمله الفرد عامل أساس في طبيعة الذّوق الفنّي ،أو عدم تذوّقه ، وذلك بسبب التنشئة الاجتماعية التّي تلقّاها الفرد داخل الأسرة أو خارجها، وأنّ الجمهور الذّي لا يستطيع زيّارة المتاحف، إنّما راجع أساسا إلى عدم امتلاكه للإمكانيات التّي تخوّله تأويل تلك الأعمال التّي يتمّ عرضها في المتاحف، حيث لا يمتلك الكفاءة أو المهارة الخاصّة بالتّذوق الفنّي ، يعني ذلك أنّ أحكام الذّوق تظهر في كلّ عملية يقوم بها الفرد عبر الهابيتوس الذّي يتشكّل لديه عن طريق عملية التّنشئة الاجتماعية، الشّيء الذّي يسمح له بالقيّام بعمليّات وفق ما يتمّ تقديمه ضمن الحقل الاجتماعي ، وتوضّح المعادلة التّي اقترحها بورديو: كيف يشكّل الهابيتوس ، ورأس المال داخل حقول الممارسة ، وبالتّالي فإنّ استهلاك الفنّ ليس مجرّد حدث ساذج أو منفصل، بل هو تحقيق للدّينامية الجمالية بأكملها .[2]

إذا نستنتج ممّا سبق أنّ بورديو وجّه نقدا صارما إلى الاعتقاد بفطريّة الميول الثّقافية والفنّية ، وأوضح الدّور الأساسي للتّلقين العائلي والتّنشئة الاجتماعية على الفنّ ، وتوصّل في الأخير إلى وجود علاقة ارتباط حتميّة الممارسات والعادات الجمالية بالانتماء الاجتماعي ، إلاّ أنّ نظريّته هذه هي الأخرى كانت قد لا قت أيضا نقودا كثيرة ، وذلك في إطار تنامي براديغم الفردانية (ماكس فيبر) ، وما ينضوي تحت لِوَائه من نظريّات فرعية مثل الظّاهراتية ، والفردانية المنهجية ، والتّي أعادت الاعتبار للفرد كفاعل اجتماعي ، و لعلّ من أهمّها الأفكار النّقدية التي قدّمها برنار لاييير **(Bernard lahire)** ، لأستاذه بورديو ، حيث يقول في هذا الصّدد " إنّ مشكلة بورديو تكمن في أنّه أصرّ على القاعدة التّي تقول : **(الهابتوس/الرأسمال + الحقل= الممارسة الاجتماعية)**

---

1) نتالي اينيك : **سوسيولوجيا الفن** ، مرجع سابق ، ص 98 .

2) عبد الإله فرح : **الفنّ الافتراضي في سيّاق العولمة؛ مقاربة سوسيولوجية للموسيقى** ، مجلّة الرواق ، مجلّة فصلية إلكترونية تصدر عن مؤسّسة ميسلون للثّقافة والترجمة والنّشر، العدد الثّاني ، ماي ، 2021 ، ص 371 .
تاريخ الولوج إلى الموقع : 2022/06/06 ، على السّاعة 11:00 صباحا **https://rowaq.maysaloon.fr/archives**

وذلك دون أن يستحضر قدرة الفاعلين على الإبداع والابتكار ، وخلق واقعهم الخاصّ ، فنظريّة بورديو تذهب إلى الاعتقاد بأنّ الفاعلين المشاركين في العالم الأصغر الواحد لديهم استعدادات مشتركة بمعنى آخر أنّ كلّ هابيتوس يتطابق مع حقل خاص به ، وهو ما يخلق لديهم الممارسة الاجتماعية نفسها وهذا يعني أنّ الأطر التّحليلية التّي طوّرها بورديو هي في الواقع حتمية ، وتتّسم أيضا بالتّناقض . [1]

إذا يرفض برنارلايير الحتميّة الاجتماعية التّي طبعت كلّ أبحاث بورديو ، ونخصّ بالذّكر مسألة الفن وحبّه واعتبار "الفاعل" في كثير من الأحيان بأنّه مجرّد عميل **(Agent)**، يحرّكه الهابيتوس ، ذلك أنّ الفرد وإن كان وحده أو ضمن جماعة فمن الممكن أن تكون له ميولات فنّية جمالية بغضّ النّظر عن أصله وتنشئته الاجتماعية ، وهنا يجيبنا **برنار لايير** عن سبب ذلك بقوله " إنّ الصوغ الاجتماعي المتعدّد للأفراد في مجتمعات متمايزة هو ما يفسّر أوّلا وقبل كل شيء التّنوع الفردي المتبادل لسلوكاتهم الاجتماعية ، ففي مجتمعات كهذه، نجد فردين ينتميان إلى طبقة اجتماعية واحدة ، أو إلى جماعة اجتماعية فرعية واحدة، أو إلى أسرة واحدة، يتمتّعان بفرص قويّة لأنّ يتوفّر لديهما جزء من ممارساتهما التّي تتباين، لأنّهما لم يكونا خاضعين بشكل دقيق لأطر صوغ اجتماعي واحدة ، ومن جهة أخرى فإنّ معاينة وجود تنوّعات لدى الفرد الواحد في السّلوكات الاجتماعية ، إنّما تسجّل من ثمّ آثار التّمايز الاجتماعي وتعدّد أطر الصّوغ الاجتماعي، وبحكم تعدّد مؤثّرات الصّوغ الاجتماعي التّي عاشها الذّين يشكّلون هذه التّكوينات الاجتماعية كما بحكم تنوّع السّياقات التّي اضطرّوا إلى الفعل ضمنها، فإنّ من المرجّح بقوّة أن يتميّزوا بتعدّد استعداداتهم . [2]

وبذلك يمكن القول أنّ مفهوم الهابيتوس لدى بورديو قد طبّقه على المجتمعات الأكثر تَمايزا من النّاحية الاجتماعية ولا يصلح لدراسة المجتمعات الحديثة ، لأنّها "أكثر تمايزا والتّي بالضّرورة تنتج أفرادا أكثر اختلافا فيما بينهم" ، فعلى سبيل المثال لا يمكننا الحديث عن **هابتوس** أسري واحد ومتجانس يخضع له جميع الأفراد داخل الطبقة الواحدة إنّما نجد تعدّدا كبيرا في أطر التّنشئة الأسرية الأمر الذّي يولّد استعدادت فردية متعدّدة ، وأحيانا متعارضة فيما بينها ، ويعزّز فَرادتها وتنوّعها خضوع الأفراد لأنماط تنشئوية أخرى كالتّعلم المدرسي ، والتّعبيرات الثّقافية والإعلام وغيرها

---

1) عبد الإله فرج : **الفنّ الافتراضي في سيّاق العولمة؛ مقاربة سوسيولوجية للموسيقى** ، مرجع سابق ص 378 .

2) برنار لاييير: **عالم متعدّد الأبعاد: تأمّلات في وحدة العلوم الاجتماعية** ، تر: بشير السّباعي ، المركز القومي للتّرجمة ط 01 ، القاهرة ، مصر ، 2015 ، ص 111.

كما اكتشف السوسولوجيون الأمريكيون نتائج مختلفة عن نتائج بورديو، تلخّصت في أنّه كان حتميّا بشكل مفرط في تقييمه لعجز الطبقة العاملة عن التّمييزات الجمالية ، أي أنّه بالغ في المقدار الذّي يتطلّبه حب الفن وتلقّيه ، وأنّ النّشأة الأسروية ليست تكوينيّة للخيارات الثّقافية اللاّحقة كما رأى بورديو ، وذلك في ستّينيات وسبعينيات القرن المنصرم ، والتّي يصعب تطبيقها على مجتمعات اليوم . [1]

بإسقاطنا لكلّ ذلك على الفرد المعلّم نجد أنّه كفاعل اجتماعي غير مقيّد ، وإنّما يتفاعل داخل جماعة معيّنة فقد لا يكون قد تلقّى قدرا كافيّا من التّنشئة على الجمال وحب الفنّ داخل أسرته ، فحسب **برنارلايير** ، فكلّ فرد يكوّن معارفه الثّقافية في علاقته بأشخاص وسيّاقات مختلفة : الأصدقاء الذّين يرتبط بهم تباعاً في حياته، وزملاء الدّراسة فضلاً عن أساتذته، وزملاء العمل.. إلخ ؛ بمعنى تعدّد أطر التنشئة بالنّسبة للفرد المعلّم ممّا يمكّنه من كسب الثّقافة الفنّية والجمالية ، والتّي لها تأثير كبير على الممارسة الاجتماعية ونخصّ بالذّكر ممارساته التربوية ، فيعمل على نقلها لتلاميذه ويحضّهم على ممارستها في حياتهم اليومية .

03/ مجالات التربية الجمالية ،و أنواعها :

يحدّد الباحث الجمالي "هربرت ريد ، بوضوح ، مجال التربية الجمالية في النّواحي الآتية :

التربية البصرية: العين = التّصميم ، التربية التّشكيلية: اللّمس = التّصميم، التربية الموسيقية: الأذن = الموسيقى - الحركة الإيقاعية ، التربية الحركية : العضلات = الرّياضة . [2] ، ولا يكتفي **ريد** بتحديد مجال التّربية الجمالية ، بل يذهب إلى تحديد وظيفتها وهي التّوفيق بين حواسه وما حولها من بيئة موضوعية ، وتتميّز التربية الجمالية بأمرين اثنين هما : أنّها جزء من العملية التّربوية التّي تقوم بها المدرسة ،وأنّ الوصول إليها يكون عن طريق التربية الفنّية بمختلف مكوّناتها " . " [3] ، وفي ذات السيّاق "نجد أنّ علماء الاجتماع يقسّمون الفنون بشكل عامّ إلى قسمين : هما الفنون التّشكيلية كالعمارة ، التّصوير النّقش والفنون الإيقاعية كالشّعر والموسيقى والرّقص. [4]

---

1) أوستن هارينغتون : **الفن والنّظرية الاجتماعية ، نقاشات سوسيولوجية في فلسفات جمالية** ، تر: حيدر حاج إسماعيل ط 01 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، ص 178 .

2) هيربرت ريد : **التّربية عن طريق الفن** ، تر : مصطفى طه حبيب ، 2013 ، ص 16 .

3) **صالح بن أحمد الشّامي : التربية الجمالية في الإسلام** ، مرجع سابق ، ص 20 .

4) معن خليل عمر : **علم اجتماع الفن** ، مرجع سابق ، ص 216 .

من خلال ما سبق **يمكن أن نتمثّل لهذا التّقسيم الفلسفي و السّوسيولوجي لمجالات التربية الجمالية عل مستوى الممارسة التربوية** فيما يصطلح عليه بيداغوجيا بمواد الإيقاظ ، وهو المعمول به في المدرسة الجزائرية نخصّ بالذّكر المرحلة الابتدائية ، في حين نَستثني باقي أنواع الفنون ، كونها تَتَنافى وشريعتنا السّمحاء ، ولا تُدرّس في مدارسنا .

4/ التربية الجمالية كمواد دراسية بالمدرسة الابتدائية الجزائرية :

4-1/ أهداف تدريس التّربية الجمالية :

سنحاول أن نُورِد أهداف كلّ مادة من مواد الإيقاظ ، والتّطرق للزّمن المقرّر لها من طرف الوزارة ومختلف الوسائل البيداغوجية الواجب توافرها لتقديم هذه المواد ، كلّ ذلك سيساعدنا في بشكل كبير إجراء مقارنة بين ما جاء في النّظري بواقع تدريس هذه المواد .

إنّ الهدف الذّي تسعى إليه مادّة التّربية الموسيقية في مرحلة التّعليم الابتدائي هو الإيقاظ النّفسي والفكري للطفل ولذلك فهي تعتبر من أهمّ الأنشطة التّي ينبغي على المربين التّركيز عليها ؛ لكونها أداة اتّصال وتواصل وتعبير إضافة لكونها وسيلة لتربية الذّوق والسّمو بالعواطف ، ومن هنا فإنّها تقوم بوظيفتين أساسيتين تربوية وفنّية ، إذ تعمل على تنمية التّكامل الفكري والوجداني في شخصيّة التّلميذ ، وتصريف الطّاقات الزّائدة لدى الطفل بالتّعبير الفنّي وتغرس فيه روح العمل الجماعي والانسجام ، والمشاركة الوجدانية مع الآخرين . "[1] **كما تهدف** التربية التشكيلية هي الأخرى كمادّ من مواد التربية الجمالية على تأهيل شخصيّة المتعلّم في جميع جوانبها المعرفية والانفعالية والسّيكو حركية ، وتساعده على التّفتح والاندماج في الحياة اليومية والبيئة الخارجية

كما تعمل على تنمية مخيّلة المتعلّم الإبداعية وتربية الذّوق الفنّي والحسّ الجمالي [2]، أمّا عن أهداف **التربية البدنية والرّياضية فلا** لا تنحصر أهدافها في تكوين وبناء الجسم فقط كما هو شائع في كثير من الأوساط بل تتدخّل بشكل مباشر وتساهم بقسط وافر في تنمية وتطوير شخصية المتعلّم بكلّ أبعادها الحركيّة ،أو المعرفية

1) وزارة التربية الوطنية : **مناهج مواد الإيقاظ** ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2016 ، ص 216 .

2) الصّديق الصادقي العمّاري : **التّربية الجمالية بالمدرسة المغربية** ، مجلّة كرّاسات تربوية ، مجلّة دورية محكّمة متخصّصة في قضايا سوسيولوجيا التربية والتكوين ، الدّار البيضاء ، المغرب ، العدد ماي ، 2021 ، ص 06 .

والعلائقية شأنها شأن المواد الدّراسية الأخرى" إذ ليس الغرض من التّربية البدنية والرّياضية تقوية الجسم والعضلات، وبثّ العادات الصّحية في نفوس التّلاميذ ، فحسب بل إنّ الغرض هو تهذيب الأخلاق وتدريب التّلاميذ على التّعاون مع غيرهم ،والعمل ضمن جماعة ، وتعويدهم على الصّبر والطّاعة والاعتراف بالهزيمة وهي جديرة بكلّ عناية في المدرسة حتّى تربية التّلاميذ تربية تعاونية اجتماعية ، جسمية ,خلقية وجمالية . " [1]

إجمالاً، ومن خلال الأهداف العامّة التي تسعى مواد الإيقاظ لتحقيها داخل النّسق التربوي، يمكن لنا أن نقرأ ذلك قراءة سوسيولوجية معمّقة ، تَتجلّى بالأساس في : أنّ الهدف الرّئيس من إدراج مواد الإيقاظ ليس تَخْريج مواهب "ذلك أنّ التربية الفنية بكل مكوّناتها في المدرسة ليست عملا ينصب على الموهوبين وذوي الميول الفنّية فهي موجّهة لجميع المتعلّمين أمّا رعاية الموهوبين ، أو المتعلقين بالفنّ فذاك شيء آخر، فقد تكشف المدرسة الموهبة أو تطمرها ، وفي الحالتين فإنّ شأنها هو تنميتها ليصبح فنّانا في مجال معيّن هو شأن مجتمعي أكثر منه مدرسي وإن كان علينا أن لا نغفل عن دور المدرسة في تفعيل الفنون عبر النّشاطات الصفية و غير الصفية وهو فعل لا يقلّ أهمّية عن الفعل التربوي التّعليمي العام ."[2]

4-2/ الزّمن البيداغوجي المرصود لحصص مواد الإيقاظ ، والوسائل البيداغوجية :

إنّ مسألة تنظيم الزّمن البيداغوجي يعدّ من العوامل الأساسية في نجاح المتعلّمين ، وعليه كان لابدّ من الاهتمام بمسألة تنظيم المواد الدّراسية في اليوم والأسبوع والسنة ، وذلك فق معايير تربوية تهدف أساسا إلى ضمان تواصل أفضل للمتعلّمين والحفاظ على توازنهم ، ممّا يؤدّي إلى الرّفع من نوعيّة ، وجودة التّعليم .[3]
فالحجم السّاعي المقرّر لكلّ من مادّتي التّربية التّشكيلية والموسيقية هو حصة نصف شهرية أي أنهما يدرّسان بالتّناوب لجميع المستويات في المرحلة الابتدائية ، أمّا فيما يخص حصّة التربية البدنية ، والرّياضية ، فهي تقدّم أسبوعيا .

---

1) محمّد عطيّة الإبراشي : **نظريات التربية الحديثة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1994 ، ص 276 .

2) وسيم الكردي : " **شذرات في الفن والتربية وعنه وعنها** " ، مجلّة رؤى تربوية ، العدد 46 ، مؤسّسة القطّان ، فلسطين 2012 ، ص 04 .

3) الصالح الحثروبي : **الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الدّراسية** ، مرجع سابق ص 82 .

يختلف الحيّز الزّمني للحصّة من مرحلة تعليمية إلى أخرى ، ففي المرحلة الابتدائية قبل الإصلاحات كان عدد الحصّص في الأسبوع حصّتين بمعدّل **60** دقيقة (الحجم السّاعي للحصّتين) ، أمّا مع إصلاحات الجيل الثّاني فقد أصبح الحجم السّاعي للمادّة هو ساعة واحدة ، مع عدم وجود أستاذ متخصّص في المادّة ، على عكس المرحلتين المتوسط والثّانوي ، إذ أنّ الحصّتين متّصلتين بحيّز زمني قوامه ساعتين أسبوعيّا . [1]

إنّ الحجم السّاعي للتربية الفنية بشكل عام لم يتغيّر طيلة كافّة الإصلاحات التربوية التّي مرّت بها المدرسة الجزائرية ممّا هو ملاحظ أنّ الحجم السّاعي بالنّسبة للمرحلتين يمثّل ضعف الحيّز الزمني للمرحلة الابتدائية وهو أمر غير منطقي ، لأنّ طفل هذه المرحلة من خصائصه السيكولوجية و السوسيولوجية هي "الحركة" التي لا تعبر عن التّشويش أو الفوضى في السلوك ، ولكنّها تعكس الحاجة إلى التّعبير و استنفاد الطّاقة و إظهار الكفاءات و إبراز الاستقلالية ، فكلّما كان صغيرا كانت شحنات الطاقة زائدة وكلّما بدأ بنمو ويكبر كلّما قلّت حركته ، ومن هنا كان من الأولى أن يتمّ الرّفع الجزئي للحجم السّاعي لمواد الإيقاظ ، حتّى يتهيّأ التّلميذ تدريجيّا للمراحل التّعليمية اللاّحقة .

تَتَبَايَنُ الآراء حول توقيت مواد الإيقاظ في البرنامج الدّراسي ، فالبعض يرى أن تكون في بداية اليوم حتّى يتسنّى للتّلاميذ القيام بأنشطة ريّاضية وفنّية تساعدهم على مواصلة اليوم الدّراسي بهمّة ونشاط ، بينما يرى البعض الآخر أن تكون الحصّة في وسط الجدول الدّراسي ، حتّى تعطي فرصة للتّلاميذ ، لكسر وتيرة اليوم الدّراسي بنشاط رياضي وفنّي يسمح لهم بمواصلة ما تبقى من اليوم الدّراسي بصورة أكثر فاعلية ويتّفقون على أنّ الحصّة لا يجب أن تكون في آخر اليوم الدّراسي . [2] ، كما يجب مراعاة مميّزات طفل هذه المرحلة من جميع النّواحي الحركية والجسمية والنّفسية والاجتماعية ، وحتّى يكون درس التربية البدنية والرياضية مفيدا ومؤدّيا دوره على أكمل وجه ولكي يشعر الطفل بأهمّية المواد ، لا بدّ من مراعاة التدرّج في بداية الأسبوع إلى نهايته بشكل يتيح للمتعلّم الاستعمال الأمثل لإمكاناته الجسمية والذّهنية ،حيث بيّنت الدّراسات في هذا الصّدد أنّ تركيز وانتباه المتعلّم يكون ضعيفا في اليوم الأول من الأسبوع خصوصا في الفترة الصّباحية منه ، وكذا في آخر

---

1) **المرجع نفسه** ، ص ص 265 ، 266

2) وزارة التربية الوطنية : **مواد الإيقاظ** ، الدّيوان الوطني للتّكوين عن بعد ، الجزائر ، 2010 ، ص 216.

يوم من الأسبوع ، ممّا يستلزم برمجة أنشطة فنّية ورياضيّة ممتعة بشكل دوري في هذه الفترات . [1] ، لكن يبقى السّؤال مطروحا هل تحديد الزّمن البيداغوجي لكلّ مادّة دراسية تمّ بنا ء على دراسات علمية و إمريقية متخصّصة في مجالي الكرونوبيولوجيا و الكرونوبيسكولوجيا ، أم أنّه مجرّد تكييف وتغطية للغلاف الزّمني المحدّد مسبقا من لدن الوزارة .

3-4/ الوسائل البيداغوجية ، ودورها في تفعيل حصّة مواد الإيقاظ :

" تلعب التّجهيزات والوسائل البيداغوجية دورا هامّا في تذليل الصّعوبات التّي تواجه العملية التّعليمية ، وتؤدّي إلى تحسين الفعل و المردود التّربوي ، وعليه يتطلّب سير الحصّة أن تكون المدارس مجهّزة ساحة آمنة ، ونظيفة تحوي ملاعب بلوازمها ،حواجز وسائل قيّاس ...الخ . " [2] ، " فتنوعها يعتبر عاملا محفّزا للتّلاميذ والمعلم معا حيث تكون فرصة تنويع النّشاط أكبر وممارسة مختلف الألعاب ، ممّا يوسع دائرة المكتسبات المهارية الجديدة للتّلاميذ، وتطوير مكتسباتهم القبلية ، وخلق جو من النّشاط والتّفاعل الإيجابي بينهم، ممّا سينعكس بالإيجاب على نموّهم الشّامل في حين أنّ نقص هذه الوسائل أو انعدامها يعتبر عاملا مثبّطا للمعلّم والتّلميذ أيضا ، الشّيء الذّي يفقد هذه الحصص عنصر التّشويق، ويفرض جوّا من الملل والفتور . [3]

بعيدا عن هذه التّشريعات التّي تظلّ إلى حدّ ما نصوصا نظريّة يبقى الواقع الميداني شيء آخر ، فقد وجدنا من خلال معاينتنا لمختلف المدارس التّي تمّت بها الدّراسة الميدانية أنّ كلّ تلك الوسائل منعدمة تماما وهو ما ينسحب على كلّ مواد الإيقاظ، ممّا يجعل الأساتذة يتذمّرون من تدريسها ، ويعوّضونها بحصص أخرى أساسيّة كاللّغة العربية الرّياضيات حسب اعتقادهم ، وهو ما أكّده لنا أغلبيتهم عند إجراء المقابلات الاستكشافية كما أنّ هذا الوضع الذّي تعيشه كلّ المدارس الابتدائية جعل النّقابيون وخرّيجي المعاهد الوطنية للتّربية البدنية

---

1) الصّالح حثروبي : **الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الدّراسية** ، مرجع سابق ص 93 .

2) المرجع نفسه ، ص 266 .

3) قادري الحاج : **واقع الممارسة الرّياضية في الطور الابتدائي ، وأثره على النّمو النفسي الاجتماعي للتّلاميذ** ، إ : شناتي أحمد ، مذكرة ماجستير في النشاط البدني والرّياضي ، جامعة الجزائر، 2013/2012 ، ص 164.

والرّياضية والتّخصصّات الرّياضية والفنّية بمختلف جامعات الوطن يطالبون بضرورة فتح مناصب لهم على مستوى المدارس الابتدائية لتدريس هذه المواد على أكمل وجه ، إذ من الواجب أن يكون المدرّس متمكّنا من مادّته ، راغبا فيها ، كما يجب عليه مراعات الأنشطة ، وملاءمتها مع مراحل النّمو لمتعلّم هذه المرحلة .

05/ تحليل سوسيولوجي لدور مؤسّسات التنشئة الاجتماعية في تفعيل أبعاد التربية الجمالية :

يعمل المجتمع كنسق كلّي بالمفهوم البارسونزي ومن خلال مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية على دمج الفرد في المجتمع و دمج المجتمع في الفرد ، وذلك باستدخال القيّم و العادات والاستعدادات التّي تجعل منه كائنا اجتماعيا ، وتكون بمثابة إطار مرجعيّ لتفكيره وسلوكه ، وذلك من خلال تحديد المرغوب فيه والمرغوب عنه اجتماعيا ، ورغم أن دراستنا تعنى بالتربية الجمالية (مواد الإيقاظ) ، غير أنّه لا يمكن الحديث فقط عن دور المدرسة في ذلك ، وإنّما يجب الحديث عن مؤسّسات تنشؤيه أخرى ، وذلك من منطلق أنّ كلّ مؤسّسات المجتمع تحمل على كاهلها مسؤوليّة بناء الفرد ، وتشكيله ، و فيما يلي سنوضّح دور كلّ مؤسّسة على حدى في تفعيل هذا البعد لدى النّاشئة .

أ/ الأسرة :

سوسيولوجيا تعتبر الأسرة اللّبنة الأولى التّي تتشكّل فيها شخصيّة الفرد ، حيث " يتوقّف إحساس الفرد بالجمال وإدراكه لمفهوم التربية الجمالية إلى حدّ كبير على نشأته الأولى وحياته المبكّرة والتّي للأسرة فيها نصيب كبير فنظام الحياة المنزلية وما يحيط به ، أي بالطفل من أثاث وأدوات وأجواء له أثر كبير في تكوين الاتّجاهات الفنّية والمفاهيم الجمالية عنده ، إذ المنزل النّظيف والأثاث المنسّق والمناظر الجميلة والذّي تحافظ فيه الأم على أناقته ونظافته ونظافة وأناقة أفراده ؛ إنّما يغرس كلّ ذلك حب الجمال وحبّ النّظافة والأناقة في نفوس أبنائها، ويوّفر لهم في الوقت نفسه أدوات التّعبير الفني مَّما يساعدهم على اكتشاف مواهبهم الفنّية، وكلّما عوّدت الأسرة منذ الصّغر أطفالها النّظام والتّنظيم والتّنسيق في ممتلكاتهم الشّخصية من لعب وكتب وفراش وملابس نشأوا محبّين للجمال حريصين عليه .[1]

---

1) خالد عبد الرّحمن ياسين أحمد : " **المؤسّسات التربوية النظامية وغير النّظامية، ودورها في نشر وتفعيل أبعاد التربية الجمالية**" المجلّة الدوّلية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، مجلّة علميّة دورية محكّمة ، تصدر عن كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية بيروت ، لبنان ، العدد 31 ، 2019 ، ص 11 .

في هذا الصّدد تتحدّث الباحثة غريستين مارغريت (**Christine Mirgalet**) عن مسألة " كيف يتشكّل أو يحصل التذوّق الفنّي لدى الأطفال ، حيث ركّزت في مقاربتها على النّظام السّوسيولوجي العائلي ، ودوره في تنمية الذّوق الفنّي فإذا كانت الأسرة غير مهتمّة بالقضايا الثّقافية والفنّية ، فإنّ فرصة الطفل ضئيلة في أن يكون قادرا على إعادة استثمار المعلومات التّي تقدّمها المدرسة ، فقد يتعلّم عن ظهر قلب أنّ الموناليزا (**la Joconde** هي تحفة فنّية ودافينشي شخصيّة عبقريّة دون أن يكترث للصيّغ النّحوية من ناحية أخرى سيكون قادر على تغذية مجال واسع من تفكير الطفل كنهج جمالي إذا كانت البيئة الأسريّة قد أعدّت لذلك بالفعل . " [1]

بمعنى أنّ " الأسرة عندما نشارك طفله في قراءة لوحة فنّية، وعندما نستمع مع طفلها إلى موسيقى معيّنة ،فإنّ هذا يعطي الطفل إمكانية كبيرة في تنمية ذكائه ، وتكثيف طموحاته في الكشف والاستطلاع والإبداع وبلوغ ذروة التذوّق الفنّي . [2]

نستشف من خلال ما سبق يشكّل الأصل الاجتماعي ومنه التّوجّه الفنّي للأسرة عاملا مهمّا في تشكيل الذّائقة الجمالية والفنّية والاهتمام بمختلف القضايا الثّقافية لدى الفرد ، غير أنّه ليس العامل الوحيد في ذلك ، بل هناك عوامل أخرى تتدخّل وتدعّم الميولات الفنّية والجمالية .

ب/ المدرسة :

بعد الأسرة تكون المدرسة ثاني مؤسّسة يحتكّ بها الفرد لتكملة مشوار تنشئته الاجتماعية والثّقافية ، بحيث تقدّم له هي الأخرى معارف ومعلومات ، إذ تقوم بدور تكميلي للأسرة ، " فمن وظائف المدرسة أنّها تعمل على تحقيق وظائف التّربية الجمالية ، والتّي تعمل على تنمية الحاسّة الجمالية لدى التلاميذ من خلال توجيهها لكلّ سلوك فيها، فالبيئة المدرسية بكلّ ما فيها من مبانٍ وأفنيّة ، وما فيها من علاقات إنسانية وإدارة مدرسية كلّها يمكن أنْ تعمل على تحقيق وظائف التربية الجمالية ، والتّي تعمل على تذوّق الجمال وتقديره والاستمتاع به، لذلك ينبغي أن تكون مباني المدرسة جميلة وجذّابة وأنْ تجمل باللّوحات التّي تساعد على تنمية الحاسّة

1) MARGALET Gristine , **" Comment le goût esthétique vient aux enfants ",** revue Tréma semestrielle internationale en sciences de l'éducation et en didactique , Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier ,France, N° 11 , 2011 , p 08 .

2) علي أسعد وطفة : **علم الاجتماع المدرسي ، بنيوية الظّاهرة التّربوية** ، مرجع سابق ، ص 101 .

الجمالية، ولا يقتصر الأمر على أن يراها التّلاميذ بل ينبغي أنْ يعمل المعلّم على لفت أنظارهم إليها، وإذا كان بالمدرسة حديقة ، فلا بد أنْ تنسّق تنسيقاً جميلاً وأنْ يوجه أنظارهم إليها وأن يساهموا في العناية بها . [1]

" كما يمكن للمدرسة أيضا أنْ توضح وظائف التربية الجمالية من خلال المعلّم ، حيث يحتلّ في العملية التّعليمية موقعاً بارزاً ، ويقوم بالدّور الأساسي في العمل المدرسي ، فهو أكثر أعضاء المدرسة احتكاكاً بالتّلميذ وأكثرهم تفاعلاً معه، ومن خلال هذا الاحتكاك والتّفاعل يتمّ التأثير في النّشء سلباً أو إيجاباً، ومن ثمّ فالمعلّم هو حجر الزّاوية في العمليّة التربويّة والمسؤول عن أثمن ثروة يملكها المجتمع، ألا وهى الثّروة البشرية، فلا يمكن أنْ تنجح المدرسة في أداء وظيفتها إلاّ من خلال وجود معلّم معدّ إعداداً جيّداً، وملمٍّ بمشكلات مجتمعه

ومتفاعل مع تلاميذه ، ومشارك لهم في حلّ مشكلاتهم ، و مشكلات مجتمعهم . " [2] ، كما أنّ فهم المعلّم لطبيعة التّربية الجمالية كعملية ، سيُمكّنه من فهم طبيعة دوره في بناءِ جوّانيَّة طلاّبه التّي خرّبتها أفكار ما بعد الحداثة؛ لما لذلك النّوع من التّربية من دو ر في تفجير الطّاقات الإبداعية للطلاّب وجعلهم قادرين على نقد وتحليل كلّ ما يمرّ بخبراتهم، وبناء تصوّراتهم الذّهنية بصورة عقلانية، كما أنّها تجعلهم قادرين على فهم حقيقة أنفسهم . [3] ، فالتّلميذ يرى المعلّم مثلاً ساميّاً وقدوة حسنة، فكلمات المعلّم وثقافته وسلوكه ومظهره ومعاملته للطّلاب، بل وجميع حركاته وسكناته تترك أثرها الفعال على شخصيّة التّلميذ ، فتظهر في حياته وتلازمه .

إذاً المدرسة تحقّق وظائف التربية الجمالية من خلال المعلّم الذّي يترك شخصيّته بصماتها وطابعها على شخصية التّلميذ عبر المؤثّرات التّالية :

- التّلميذ يكتسب من معلّمه عن طريق التّقليد والإيحاء الذّي يترك أثره في نفسه دون أنْ يشعر التّلميذ بذلك.
- اكتشاف مواهب التّلميذ وتنميتها وترشيدها.

---

1) عبد الحميد أبو سليمان : **أزمة الإرادة والوجدان المسلم البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة** ، دار الفكر، دمشق ، سوريا 2005 ، ص 266 .

2) خالد عبد الرّحمن ياسين أحمد: **المؤسّسات التربوية النظامية وغير النّظامية، ودورها في نشر وتفعيل أبعاد التربية الجمالية** ، مرجع سابق ، ص 18.

3) هيام أحمد فهمي : **التربية الجمالية لبناءَ جوّانيَّة إنسان ما بعد الحداثة "دراسة تحليلية"** ، مجلّة البحث العلمي في التربية مجلّة محكّمة ربع سنوية ، جامعة عين شمس ، مصر، المجلّد 22 ، العدد الحادي عشر ، 2021 ، ص 84 .

- مراقبة سلوك التّلميذ وتصحيحه وتقويمه ، وبهذا تتعاظم مسؤوليّة المعلّم في تربية النّشء

" إن نجاح المعلّم في القيام بمهامه في التربية الجمالية يتوقّف على مدى إعداده وتأهيله في هذا البعد الجديد من العملية التربوية ، فالمعلّم البارع هو المعلّم القادر على تكييف ، وتوظيف المادة العلمية في مجال التربية الجمالية وممّا يساعد على القيّام بهذه المهمّة إلمامه بأسس التربية الجمالية وفلسفتها أهدافها ومن الّضروري بمكان أن يكون المعلّم مؤهّلا في بعض الاختصاصات التربوية مثل : علم النّفس العام وعلم النّفس التربوي ، علم نفس الطفولة والمراهقة ، ليكون على إطّلاع بحاجات واهتمامات الطّلبة والتّلاميذ ، وذلك بهدف تحقيق الدّافعية لديهم للتعلّم ، حيث أنّ المعلّم قادر على الأخذ بيد تلاميذه من أجل الوصول إلى تفسير بعض الظّواهر البيئية ، وذلك للإلمام بجميع جوانب هذه الظواهر الطّبيعية .

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ المدرسة ومن خلال المعلّم تضطلع بدور كبير في تنمية الجمال والتذّوق الجمالي لدى الطفل من خلال الأنشطة الصفية و اللاّصفية مثل الرّسم والموسيقى والمسرح والأشغال اليدوية و كلّ النّشاطات التّي تنضوي تحت مسمّى التربية الجمالية ، ورغم الأهمّية المنوطة بالمدرسة في تحقيق أهداف التربية الجمالية ؛ غير أنّه لا يمكن أنْ تُتَمم هذا الجهد بدون مشاركة كافّة تنظيمات المجتمع وهيئاته ومؤسّساته، وهذه المشاركة في تنمية وتدعيم أبعاد ، وقيم التربية الجمالية تمكّن المؤسّسات التربوية من القيام بواجبها ، بل وتدعيمه حتّى يصبح الطفل جميلا في قوله وفعله .

ج/ المسجد :

إنّ المسجد بوصفه هو الآخر كمؤسّسة من مؤسسّات التنشئة الاجتماعية له دور كبير في تفعيل التربية الجمالية "إذ يهدف في المقام الأوّل كمنظّمة مجتمعية تربوية تقوم بتربية الشّخصية المسلمة المتكاملة، ويقوم بدور فعَّال ونشط ومؤثّر في مشاركة المدرسة في تربية أفراد المجتمع تربية جمالية، خصوصاً أنَّ التأثير الدّيني أقوى من أيّ تأثير آخر، لأنَّه مرتبط بالحساب الإلهي في الدّنيا والآخرة، بل إنَّ الدّين لم يترك صغيرة أو كبيرة في أبعاد ومجال التربية الجمالية إلاَّ ووضحها واهتم بها، ولذا يمكن القول بأنَّ المسجد يسهم في مشاركة المدرسة في قيامها بتعريف أفراد المجتمع بمفهوم التربية الجمالية وذلك من خلال الخطب والمواعظ . " [1]

1) هيام أحمد فهمي: **التربية الجمالية لبناءَ جوّانيَّة إنسان ما بعد الحداثة "دراسة تحليلية"** ، مرجع سابق ، ص 83 .

يستطيع المسجد كوسيلة من وسائل الّضبط الاجتماعي أن يشارك المدرسة بشكل كبير في تدعيم أبعاد التربية الجمالية في حياة الأفراد ، لما لها من تأثير في تقويم سلوكهم، وتعديله إلى الأفضل دائماً؛ وهكذا يمكن القول بأنَّ المسجد إضافة إلى كونه مكانا للعبادة ، فهو مؤسّسة تربوية يمكن أنْ يُرّسخ مفهوم ومعنى التربية الجمالية عن طريق دعوته المستمرّة إلى التمسّك بالقيّم والعادات الأخلاقية والجمالية التّي تحقّق للفرد السّعادة والطمأنينة من خلال ما يقدّمه من خطب ومواعظ، وأنشطة دينية تساعد على حلّ مشكلات المجتمع.

د/ وسائل الإعلام :

في مقابل تلك المؤسسات التقليدية التنشئوية ، برزت مؤسّسة حديثة ، أو ما يطلق عليها بالسلطة الرّابعة، حيث أضحت كمؤسّسة مؤثّرة بقوة ، بل ومهيمنة على باقي مؤسّسات التنشئة الاجتماعية ، ولها دور كبير في مشاركة المدرسة لتوضيح مصادر التربية الجمالية عبر وسائطها المختلفة والتّي لها قوّة الجاذبية والتأثير في أفراد المجتمع خاصّة مع الانفجار الرّقمي الحاصل اليوم والذّي أصبح يستقطب الطفل بشكل ملفت ، " فالطّفل يتعلّم من وسائل الإعلام والاتّصال الكثير من الخبرات والمهارات بفضل ما توفّره هذه الوسائل من مضامين متنوّعة ، حيث أثبتت النّظريات التّربوية الحديثة التّأثير القويّ الذّي تتركه في نفسيّة الطفل وذلك من خلال الحصص التّلفزيونية، وبرامج الإذاعة حول البيئة والتربية الجمالية، وفي إطار دور وسائل الإعلام في مجال التّنشئة الاجتماعية تقوم بالعمل على تكامل المجتمع من خلال ترسيخ القيّم والمبادئ وتثبيت الاتّجاهات والمحافظة عليها والمساعدة على نقل التّراث الثّقافي من جيل إلى جيل ، ومنه فكلّ وسائل الإعلام المرئية منها والمسموعة (التّليفزيون ، والإذاعة ، والصّحف ، والمجلات) تساهم في عرض المعلومات والمعارف والمفاهيم الخاصّة بالتربية الجمالية ، وبذلك تشارك المؤسّسات التربوية في تعليم الأفراد مفاهيم التّربية الجمالية وغرس الوعي والحسّ الجمالي لديهم من خلال مساعدتهم على فهم العالم المادّي والاجتماعي وكيفية التّعامل معه والحفاظ عليه ".[1] ، لكن ورغم ما قد يحمله من سلبيّات ، غير أنّه له أهمّية كبيرة لا يمكننا أن ننكرها، وهو ما جعله يصنّف من بين المؤسّسات الفاعلة والمدعّمة للتربية من منظور الأسرة ، ويتّضح ذلك من خلال الوظائف والأدوار المتعدّدة التّي يقدّمها للأفراد والجماعات .

1) إيكوفان شفيق : **دور وسائل الإعلام والاتّصال في عملية التنشئة الاجتماعية** "، مجلّة مجتمع تربية عمل ، مجلّة علمية دولية متخصّصة ، جامعة مولود معمر، تيزي وزّو، الجزائر، المجلّد 01 ، العدد01 ، جوان 2016 ، ص 07 .

هـ/ الجمعيات الثقافية والرّياضية :

إنّ الجمعية بمعناها السوسيولوجي تؤدّي وظيفة التأطير و التوجيه ، و الاندماج و التفاعل، فهي مصدر لتلاقح الأفكار و إنماء الحوار و النقاش ، ومجالا حيويّا للتّفاعل التربوي المعزّز لقيّم المجتمع و لثقافة المدرسة ونخصّ بالذّكر هنا من التّنظيمات المدرسية الرّسمية التّابعة لوزارة التربية الوطنية، "حيث تشرف الجمعية الثّقافية على مختلف النّشاطات العلمية ، الفنّية والرياضية ، والمجالات التطوّعية ، إضافة إلى تنظيم الحفلات والمعارض والرّحلات والتّظاهرات الرّياضية، واللّقاءات والمنافسات الثّقافية والفنّية بين الأقسام أو بين المتوسّطات والثّانويات وتتشكّل الجمعيّات الثّقافية والرّياضية من مجموعة من التّلاميذ تحت إشراف وتأطير أساتذة النّشاط الثقافي والفنّي ، ومن أهمّ أهدافها التربوية نذكر مايلي . " [1]

-المساهمة بأعمال الأطفال الفنّية واليدويّة في الحفلات الرّسمية والوطنية والدّينية .

-تنظيم التّبادل الثّقافي والعلمي بين المؤسسات التربوية بهدف ترقية وتشجيع البحث العلمي والثّقافي .

-المشاركة الفعالة في بناء وتشييد الوطن عن طريق إشراك الأطفال في الحملات التّطوعية داخل المؤسّسة وخارجها .

-ترقيّة التّعاون الاجتماعي المدرسي ، وذلك بتشجيع النّشاطات والمنافسات الجماعية والمبادرات الخلاّقة وتجنيد المتعلّمين نحو القضايا المصيريّة الوطنية وذلك عن طريق ترقية التضامن الاجتماعي .

-تشجيع المواهب الفنّية والعلمية وترقية النّشاطات الثقافية والرّياضية لتنمية استعدادات الأطفال وإمكانياتهم لربط الصلة بين المؤسّسة التربوية والبيئية والأحداث الوطنية ، بالإضافة تنظيم الحفلات والمشاركة في المعارض والرّحلات والتّظاهرات واللّقاءات الرّياضية والثّقافية بين أقسام المؤسسة الواحدة أو بين المؤسّسات التربوية [2] .

لا غُرو في القول أنّ الوصول إلى هذا الهدف يتطلّب جهداً غير يسير من قبل المؤسّسات التربوية والمجتمعية فالكلّ مدعوّ لذلك ، إذ لا يتوقّف الأمر على مؤسّسة دون أخرى ، ولكي يتمّ ذلك بصورة مرضية يجب أن يتاح للمتعلّم ممارسة عدد من الأنشطة والخبرات التّي تؤهّله لاكتساب المعلومات والاتّجاهات التربوية، والمهارات العملية من حيث كونها جوانب أساسية من مكوّنات العملية التّعليمية ، **وصفوة القول** أنّ تربية الإنسان

---

1) عبد الرزاق ببشير : **المواد الفنّية ومكانتها في المدرسة الجزائريّة ، دراسة ميدانية تحليليّة** ، مرجع سابق ، ص 162 .

2) عبد الرزاق ببشير : **محاضرات في تعليمية الفنون** ، السنة الثانية ماستر، تخصص: دراسات في الفنون التشكيلية ، جامعة أبي بكر بلقايد ، تلمسان ، الجزائر ، ص 89 .

تربية جمالية لا تقتصر على مؤسّسات التربية النّظامية ، وإنّما تتمّ من خلال جميع مؤسّسات وتنظيمات المجتمع سواء كانت نظامية أو غير نظامية كالمدرسة والأسرة ، المسجد ، وسائل الإعلام ، والجمعيّات الثّقافية شريطة أنْ تتعاضد هذه المؤسّسات ويحدث تناسق ومشاركة فيما بينها تحقيقا للأهداف العامّة للمجتمع ، إذ إنّ تحقيق أهدافها يتطلّب مقاربة تشاركيَّة وهذا هو التّصور العام والأساس الذّي بُنيت على أساسه تلك الاستراتيجية. ، لكن ما مدى تحقيقه على أرضية الواقع .؟ هذا ما سنحاول اختباره على مستوى الدّراسة الإمبريقية .

06/ مواد الإيقاظ ودورها في الحدّ من ظاهرة العنف المدرسي ، مقاربة تحليلية :

تعدّ المدرسة كمؤسّسة اجتماعية جزء لا يتجزّأ من النّسق الاجتماعي الكّلي ، ولئن كانت كذلك فإنّها ليست بمنأى عن المشكلات الاجتماعية التّي يواجهها المجتمع ، ولعلّ مشكلة العنف المدرسي تعدّ من أبرز المشكلات السوسيوتربوية وأكثرها انتشارا لاسيما أنّها تمس الجانب السّلوكي للفاعلين التربويين في الوسط المدرسي، في هذا الإطار يعرّفه فرونسوا دووبيه (**François Dubet**) على أنّه : " مجموع السّلوكات غير المقبولة في المدرسة بحيث يؤثّر بشكل مباشر في النّظام العام للمدرسة والعلاقات مع الآخرين ، ويعيق العملية التّعليمية داخل الفصل، ويؤدّي إلى نتائج سلبية بخصوص التّحصيل الدّراسي، ويتمثّل في العنف المادي : كالضّرب والمشاحنة والسّطو أو تخريب الممتلكات المدرسية أو الغير، الكتابة على الجدران والطاولات ، والاعتداء الجسمي والقتل والانتحار ، أمّا العنف المعنوي فيشمل السّب والشّتم والسّخرية والاستهزاء والعصيان ناهيك عن إثارة الفوضى بشتّى الطّرق داخل أقسام المدرسة والملاحقة بشتى أنواعها . " [1]

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ العنف المدرسي له دلالة داخل السياق الاجتماعي ، وهو ليس إلاّ انعكاساً للعنف الذّي يحدث خارج المدرسة، و بذلك يعتبر انحرافا أخلاقيّا غير اجتماعي يجد تفسيراته بالأساس في أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة كما يمكن اعتباره مقاومة للضّغوط التي تفرض على الأفراد ، ولئن كانت دراستنا تعنى بالعنف لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية فيمكن القول أنّها أضحت في الآونة الأخيرة سلوكا شائعا بعدما كانت حكرا على متعلّمي الأطوار المتوسّط ، الثّانوي والجامعي نراها اليوم منتشرة بين هذه الفئة ، إذ أصبح تلميذ هذه المرحلة يتّصف أيضا بالفعل التّخريبي و اللاّمدني (**Acte d'incivisme et de vandalisme**) كما يسمّيه فرونسوا دوبيه مثل : (الضّرب السّرقة الشّتم ، المشاحنة ، الخربشة على الجدران ، التنمّر أو

1) François Dubet, **Les figures de la violence à l'école** , Revue Française de Pédagogie, N°, 123 avril-mai-juin 1998,p 35.

الاستقواء ، العبث بمرافق المدرسة وتلويثها .) ، لعلّ حديثنا هذا قد يبدو للوهلة الأولى أمر مبالغ فيه خاصّة إذا ما كنّا نتحدّث عن تلميذ هذه المرحلة بالذّات والذّي مازال طفلا ، إذ لا يمكن أن يكون عنيفا من ذات نفسه بل هناك جملة من العوامل الاجتماعية والمدرسية تكاثفت لتنتجه ، **وإزّاء كلّ هذه السّلوكات اللاّمدنية (les incivilité)** قامت وزارة التربية الوطنية بتغيير وتعديل مناهجها التربوية واستخدام أساليب بنّاءة للتربية وتوجيه السّلوك العدواني بدلا من استخدام العقاب والزّجر " وذلك بالانطلاق من فلسفة الأهداف والكفايات من أجل خلق حياة مدرسية ناجعة، والسّعي نحو التجديد التربوي، بتوفير محتويات وبرامج ومناهج ومقرّرات تساير الحياة المعاصرة، وتلبّي رغبات المتعلمين وميولهم وطموحاتهم؛ واستعمال وسائل ديداكتيكية جديدة وحداثية ومعاصرة تتلاءم مع تطور الحياة المعاصرة، وتتناسب مع تعقيداتها والإيمان بفلسفة التّنشيط وتشجيع الفنّ بكلّ تجلّياته(السينما التربوية، والمسرح المدرسي، والفن التّشكيلي، والموسيقا الهادفة والبناءة ، ممارسة الرّياضة وخلق منتديات تربوية داخل المؤسّسة التّعليمية لتنشيط الحياة المدرسية . [1] ، ويَعزو الباحثون ذلك إلى أنّ هذه الأنشطة " تعدّ من الوسائل المهمّة في التربية المتّزنة للفرد في جوانب شخصيّته العقلية والنّفسية والصّحية والاجتماعية ، كما أشاروا إلى مكانتها بوصفها نظاما تربويّا له أهدافه التّي تسعى إلى إعداد الفرد إعدادا شموليّا متكاملا ، ليكون مواطنا صالحا ينفع نفسه ووطنه وهو ما يتّفق مع تعريف الممارسة الرّياضية على أنّها عملية تربوية توفّر حالة من الإشباع ، والرّضا النّفسي وتزيد من وعي التّلميذ بذاته ، و إضافة إلى كلّ ذلك فممارسة الرّياضة أمرٌ محبّب لدى التّلاميذ ، وله تأثير على الجوانب جميعها الجسمية والعقلية والنّفسية ، فالإنسان وحدة متكاملة لا يمكن التّفريق فيها بين عقل وجسم وروح ." [2] ، إضافة إلى ذلك تَطالعنا بين الفِينة والأخرى تجارب عالمية تَسْتعير من هذه الأنشطة أدوات الاشتغال لتطوير الملكات والقدرات والمهارات الوجدانية فانتقلت بذلك من كونها مواد وأنشطة تعليميّة إلى استغلالها في مجال العلاج بالفنّ ، حيث أفادت بضرورة هذا المكوّن المعرفي في التّصدّي للعديد من المشاكل المدرسية كالعنف، الغرافيتيا والهدر بنوعيه (التّسرّب ، الرسوب) ....الخ ، ولعلّ هذا « ما أفادت به دراسة كَندية حديثة أجريت على هامش البرنامج العالمي(GENIE ART) كان من أهم نتائجها أنّ لدمج المتعلّمين في أنشطة فنّية انعكاسا إيجابيا على مختلف جوانب تكوينهم الشّخصي من قبيل تحسين نظرتهم لذواتهم وتكثيف

1) جميل حمداوي: **تنشيط الحياة المدرسية** ، ط01 ، تطوان ، المغرب ، 2015 ، ص 17 .

2) أمال زرفاوي : " **دور مواد الإيقاظ في تحقيق الأمن المجتمعي في المؤسّسات التعليمية** " مجلّة التغيير الاجتماعي جامعة بسكرة ، الجزائر ، المجلّد 04 ، العدد 01 ، ص 107 .

الثّقة بالنّفس وتعزيز ارتباطهم بالفضاء المدرسي ، إضافة إلى تطوير الحسّ النقّدي لديهم ، بل إنّ للأمر انعكاسا ايجابيّا حتّى على تحصيلهم العلمي في بقيّة المواد الدراسيّة ، كما تمّ رصد علاقة وثيقة بين مزاولة الموسيقى والتفوّق الرّياضي، كما أعلن **(70%)** من المشاركين في البرنامج أنّهم لاحظوا تغيّرات سلوكيّة لدى متعلّميهم تتعلّق بتخلّيهم عن السّلوكات العنفوانية » [1] .

تأسيسا لما سبق تعدّ مواد الايقاظ بمختلف أنشطتها استراتيجية بيداغوجية مهمّة مبنيّة على أسس علميّة وأداة للنّجاح والقضاء على كلّ مظاهر العنف والشّغب والفوضى داخل المؤسّسة التّعليمية ، وهي بمثابة برنامج إرشادي بديل لفهم كلّ سلوكات المتعلّمين ،حتّى نحارب رتابة الحياة المدرسية الحالية وكسادها، بما يحقّق اندماجهم الاجتماعي ورغم أنّنا ركّزنا على العنف المدرسي كونه من أكثر وأبرز المشكلات التربوية مقارنه بالتّسرب والرّسوب في هذه المرحلة ، إلاّ أنّ هدفها على المدى البعيد هو تحقيق التّنمية الشّاملة ، وليس فقط التّقليل من حدّة العنف المدرسي ليتجاوز حضورها وتأثيرها الفضاء المدرسي ليشمل كلّ المجتمع ، وتأثيرها أثرها إلى جميع المستويات التّعليمية بفضل اكتسابه لشخصيّة متوازنة .

07/ مواد الإيقاظ (التربية الجمالية) والتّحصيل الدّراسي أيّة علاقة ؟ :

لقد أدرك التّربويين خصوصا في الدوّل المتقدّمة منذ وقت طويل حقيقة وأهمّية الترابط والتّكامل بين المناهج الدّراسية بهدف جودة التّعليم ، وتعميق المعرفة وتنظيمها بأسلوب علميّ ومنهجيّ سليم ، بحيث يمكن تقديمها للمتعلّم في صورة متكاملة ، حيث ظهر أسلوب التّكامل في المواد الدّراسية المقرّرة . [2] ، هذه المسألة الخطيرة كان قد أشار إليها السوسيولوجي الفرنسي إدغار موران **(Edgar Morin)**، وانطلق من ملاحظة أنّه يتمّ تعليم المواد الدّراسية والاختصاصات (disciplines) مفصولةً بعضها عن بعض ، ولهذا الفصل تاريخ طويل أدى إلى إيجاد **"ثقوب معرفية سوداء"** حقيقيّة في مجال المعرفة ، وهو ما انعكس بشكل مباشر على الأنظمة التربوية وردودها ، وتأسيسا لذلك وفي إطار سلسلة الإصلاحات التربوية وجّهت المنظومة التربوية الجزائرية كباقي الدوّل أنظارها نحو مبدأ التّكامل والتّنسيق بين مختلف المواد التّعليمية في ظلّ المقاربة بالكفاءات هو ضمان تعلّم شامل وموحّد للرّفع من مستوى مهارة المتعلّم وقدراته الشّاملة يقتضي الأمر تحقيق مشروع مبني على جسور

---

1) محمّد فاضل رضوان : **الفنّ والإنسان ، الأبعاد الاجتماعية والتربوية للقيم الجمالية** ، مجلّة رؤى التربوية ، مؤسّسة قحطان للنّشر، العدد الثّاني والعشرون ، فلسطين ، 2004 ، ص 03 .

2) فريدة شنّان و مصطفى هجرسي: **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية ، ملحقة سعيدة الجهوية ، الجزائر . ص 78 .

قوامها كفاءات مستعرضة تصب فيها المواد التّعليمية ، حسب تقاربها إلى مجموعة من الميادين تخدم بعضها البعض من حيث التّكامل الأفقي والعمودي . [1] ، وهو ما يصطلح عليه بيداغوجيا بالبيموادية **(Interdisciplinarité) والتي تعبّر في مجملها** عن ممارسة بيداغوجية ترتكز على إبراز أوجه التّكامل بين مادتين دراسيتين أو أكثر تسمح ببناء مفهوم تربوي جديد كما أنّها تجعل التّلميذ يجنّد موارده بكيفية مدمجة لحلّ مشكلة أو إنجاز مشروع بيداغوجي ، هذه الممارسة تسمح بتوظيف مادّتين أو أكثر في آن واحد بحيث تكون مادّة غالبة وأخرى مكمّلة في تعميق المعرفة لدى المتعلّم من خلال إدراك العلاقة التي تربط المواد الدّراسية لمقاربة مفهوم من خلال مادّة أخرى ، حيث يعتمد المعلّم على مادّة مكمّلة في تجسيد وضعيات المادّة الغالبة باستراتيجية محكمة البناء ومرنة التّطبيق تمكّن التلميذ من بناء معارفه ، في هذا المنحى نجد من المواد الدّراسية المقرّرة في التّعليم الابتدائي ومن بينها مواد الإيقاظ إذ تعدّ مادة حاضنة ومكمّلة لكثير من المواد من خلال خدمتها لمختلف المفاهيم ، كما أنّها تسهم في تكوين شخصية المتعلّم نظرا للأثر الإيجابي الذّي تضفيه على الوظائف المعرفية للطفل كالذّاكرة و الانتباه وردود الأفعال . " [2]

كما نوّهنا سابقا مواد الإيقاظ تنقسم إلى التّربية الفنية والتّي تضمّ مادّتي (التربية التشكيلية والموسيقية) والتربية البدنية والرّياضية، في وفي هذا المقام حريّ بنا أن نتساءل عن العلاقة بين مواد الإيقاظ ، والتّحصيل الدّراسي ، ومنه تحديد ملامح العلاقة التّكاملية بين مواد الإيقاظ وباقي المواد الدّراسية . ؟

أ/ العلاقة التّكاملية بين التربية الفنّية ، والمواد الدّراسية :

ولأنّه لا يمكن النّظر للفنون إلا في إطار تكاملية وتواصلية المعرفة ، وضمن سياق سوسيوثقافي ، فإنّنا بذلك لا نستطيع أن نتجاوز الحديث عن العلاقة بين الفنون ومختلف المواد الدراسية في هذا الإطار ، يشير **محمود الحيلة** إلى أنّ : " مواد التّربية الجمالية يجب أن تسهم مع المواد الدّراسية الأخرى في تنمية الاستعدادات المتعلّمين وتوجيههم الوجهة الاجتماعية السّليمة ، حيث أنّ جميع المواد الدّراسية مسؤولة عن تربية الفرد وتعليمه ، ويقع على عاتق كلّ مادّة نصيبها في تلك المسؤولية تختلف باختلاف المواد الدّراسية هذا من جهة ومن

---

1) وزارة التربية الوطنية : **الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية مرحلة التعليم الابتدائي** ، الجزائر، 2016 ص 07 .

2) عكّوش كمال: " **مساهمة الأنشطة البدنية والرياضية في تحقيق الكفاءات التدريسية للتّلميذ في ظلّ الممارسة البيوموادية** " مجلّة تفوّق في علوم وتقنيات النّشاطات البدنية والرّياضية ، المركز الجامعي البيّض ، المجلّد 02 ، العدد الرّابع ، 2017 ص 90 .

جهة أخرى ، فالمواد الدّراسية جميعها ماهي إلاّ وسائل يتمّ عن طريقها تربية المتعلّمين ، ولذلك فمواد التربية الجمالية ليست غاية في حدّ ذاتها وإنّما وسيلة من وسائل بناء الشّخصية وتكاملها . " [1]

أ/ في مجال اللّغة العربية :

تساعد التربية الفنية بمختلف فروعها المتعلّم على التّغلب على صعوبات النّطق و التّلفظ ببعض الكلمات و جعله يثق في قدراته و إمكانياته و نفسه. [2] ، ونستنتج من خلال ذلك أنّ للتربية الفنية دور كبير في معالجة الفوارق الفردية بين المتعلمين من أجل كشف نقاط التّباعد والتّقارب ، إذ تعدّ العصب الذي تبنى عليه بقية المواد الدّراسية ، فإذا تطرّقنا إلى لغة الأرقام بجبرها وهندستها فهي لا تخلو من الأشكال وبدونها لا يمكن للمتعلّم فهم الرّياضيات ،ونأخذ على سبيل المثال الرّموز الآتية: (∞ #.][.}{. ⩾ ⩽) ، فلولاها لأصبحت الرّياضيات مجرّد كتابة ، لكن الرّسم اختزلها بواسطة الشّكل وحوّلها من المكتوب إلى المرموز ، وكذلك فيما يخص الدّوائر، والمنحنيات ، فبالرّسم يدرك المتعلّم المعلومة وترسّخ بشكل جيّد .[3] ، **أمّا في مجال التّاريخ** ففي الأحداث التّاريخية والبطولات مواضيع ومقدّمات لإثارة التّلاميذ وتعايشهم مع الموضوع تاريخيّا ، وذلك من خلال تمثيل وشرح الرّسومات عن طريق المسرح ، وبالتّالي نسهّل عملية الحفظ ونخلق جوّا من الحوار والاتّصال بين بين المتمدرسين، والأمر نفسه بالنّسبة **للجغرافيا** ، حيث تتمّ عملية رسم الخرائط والأشكال التّوضيحية والمجسّمات لبيان التّضاريس ومختلف المعالم الأثرية ، بهذا الشّكل تغدو التربية الفنّية من الرّكائز الأساسية لنموّ المتعلمين ذهنيا واجتماعيا ، إذ تساهم في إثراء حياتهم وتعوّدهم على التّأقلم مع مجتمعهم واستغلال أوقات فراغهم ، وتريحهم من تعب المواد الأخرى ، والإجهاد النّفسي ، ممّا يحفّزهم على الإقبال على تعلّمات أخرى وجعلهم أكثر إبداعا وحيوية . [4]

---

1) محمّد محمود الحيلة : **التّربية الفنّية وطرق تدريسها** ، دار المسيرة للّنشر والتّوزيع ، ط 03 ، عمّان ، 2008 ، ص42 .

2) عبد الرزّاق بلبشير: **محاضرات في تعليميّة الفنون** ، مرجع سابق ، ص 63 .

3) بوشيخ عبد الرّحمان : **تعليميّة التربية الفنّية الجمالية في المؤسّسات التربوية وأثرها في الارتقاء بسلوك المتعلّم** ، مجلّة أبعاد جامعة وهران02 ، المجلّد 07 ، العدد 01 ، جوان 2020 ، ص339 .

4) المرجع نفسه : ص 340 .

ب / علاقة الممارسة الرّياضية بالتّحصيل الدراسي :

" إنّ للممارسة الرّياضية تأثير على القدرات العقلية فهي تعطي طاقة ، وتركيز عاليين وهو ما يؤثّر إيجابا على التّحصيل الدّراسي ، فاللّياقة البدنية تعدّ من العوامل الهامّة التّي لها دور في كبير في تحقيق التّقدم ، كما لها دور في حماية الفرد من الأمراض والمشاكل والسّمنة ، صعوبات التّنفس ، وهذا ما يعطيه قوّة زائدة لأنّ جسمه في حالة جيّدة ، ذلك أنّ العقل السّليم في الجسم السّليم ، كما لا ننسى أيضا مساهمة النّوادي الرّياضية في زيّادة التحصيل الدّراسي من خلال ما تقدّمه للطفل من مهارات ، وخطط تؤثّر على استعداداته العقلية وتنمّي فيه روح الفوز والتّقدم والتّنافس بين الزّملاء والاهتمام أكثر بدراسته . " [1] ، ولعلّ من أهمّ الدّراسات التّي أكّدت ذلك دراسة **فاروق فريد** 1973 م) ، إذ تعدّ أوّل دراسة عربية تناولت العلاقة الإيجابية بين الأنشطة الرّياضية ، كما أكّدت أيضا نتائج بحث (**نجوى إسماعيل**1976 م) على أنّ الميل للّعب وممارسة الأنشطة الرّياضية لا يعوّق التّحصيل الدّراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، بل يساعد عليه بصورة أفضل . [2]

إضافة إلى مساهمتها الفعّالة كما ذكرنا سابقا في التّخفيف من حدّة الاضطرابات العدوانية ، وذلك لتهيئته للتكيّف مع المحيط المدرسي وتحقيق نتائج دراسية مرضية.

لعلّ ما يمكن قوله في نهاية الأمر أنّ التّكامل والانسجام لا يتوفّر فقط بين المكونات الثلاثة لمواد الإيقاظ وداخل بنائها النّسقي، بل إنّه تكامل وانسجام يربط بين مواد الإيقاظ ، بمختلف مكوّناتها، من جهة، وعناصر المنهاج الدّراسي وموادّه في هذه المرحلة ، من جهة ثانية ، ممّا يجعل من منهاج وبرنامج هذا المستوى يستجيب لمبدأ الامتداد وتداخل المواد وتكامله(interdisciplinarité) .

08/مكانة الفن والتّربية الجمالية في تمثلات المعلّمين :

إنّ التّعاطي مع القيّم الجمالية والفنّية في مدارسنا مازال رهين فهم ضيّق لا يخرج عن مسارين اثنين ، يرتبط الأوّل بالذّهنية التّحريمية في تعاملها مع الإنتاج الفنّي وقراءته وفق رؤية أخلاقيّة تضيّق هوامش الإبداع فيه وتجعله محاولة فنّية لاختراق الجوانب المتورّمة في الشّعور الجمعي ، فيما يرتبط السّبب الثّاني برؤية تسطيحية لهذه الأبعاد العميقة للفنّ بمختلف مكوّناته ، ومنه فإشكالية نشر القيّم الفنّية في المجتمع لا تنحصر

---

1) عبد المالك سربوت : " **الممارسات الرّياضية كأساس للتّحصيل الدّراسي للتلاميذ** " ، مجلّة تاريخ العلوم ، جامعة الجلفة المجلّد الرّابع ، العدد الثّامن ، جوان ، 2017 ، ص 305.

2) أمين أنور الخولي : **الرّياضة والمجتمع** ، سلسلة كتب ينشرها المجلس الوطني للفنون والثقافة والآداب ، الكويت 1997 ، ص 128 .

بالضّرورة في التعّليم الفنّي بقدر ما هي تعبّر عن غيّاب تصوّرات فردية وجماعية للسّمو بالأذواق ، وفتح آفاق الإبداع فالمدرسة في تعاطيها مع الأبعاد الجمالية والفنية ليست مسارا شاذّا أو متميّزا عمّا يجري في المجتمع ، لذلك يبدو كلّ حديث عن تكريس التّعليم الفنّي بمدارسنا خارج سيّاق مشاريع مجتمعيّة واضحة المعالم تؤسّس لتربية فنّية شمولية تعيد تشكيل الذّهنيات ومصالحتها مع عوالم الفنّ والإبداع . [1]

بصرف النّظر عن طبيعة التمثلات التّي يحملها المعلّم تجاه تدريس مواد الإيقاظ باعتبارها معرفة اجتماعية منغرسة في قلب الفعل والممارسة التربوية فإنّها ليست معطى جاهزا ، وإنما هي بناء اجتماعي ثقافي ، من منطلق أنّ ممارسات المعلّم والمتعلّم هي ممارسة مجتمعية قبل أن تكون تربوية ، يعني جزء من الممارسة المجتمعية للفنون بمختلف أشكالها " وعليه فالنّظرة المعطاة للفنّ عموما في المجتمع هي نظرة دونية ، أي أنّ هذه التربية لا تعني في رأي العموم إلاّ اللّعب وتزجية الوقت ، ممّا أدّى بواضعي المناهج والبرمجة يجعلونها مادّة ثانوية وليست مادّة أساسية مثل ماهي عليه الحال في المواد الدّراسية الأخرى ومثل هذه النّظرة قلّلت من قيمة التربية الجمالية وأهمّيتها التربوية والبيداغوجية وجعلها تحتلّ مرتبة أدنى في المناهج الدّراسية ، ممّا فوّت على النّاشئة الاستفادة من أدائها والاشتغال عليها فيما يمكن أن تكسبهم إيّاه من مقدرات عقلية ووجدانية وإحساس بتقدير الجمال وتذوّقه ، كما أنّ هذه النّظرة جعلت المعلّمين لا ينتبهون لما يقوم به التّلاميذ عندما يكونون مشتغلين بأداء بعض الأعمال الفنّية وفق ما تتطلّبه الحرّية والرّغبة في مثل هذه المواد .[2]

لكي تحافظ المادّة الدّراسية على وجودها ومكانتها داخل المنظومة التربوية وداخل المجتمع تحتاج إلى إثبات مشروعيتها وتأكيدها ، ويمكن أن نميّز في هذه المشروعية مشروعية مؤسّساتية داخلية وأخرى خارجية لكلّ مادّة تعليمية بعض الخاصيّات الجوهرية المميّزة إيّاها ، والتّي تستمدّها من أستاذ المادّة ، التّوقيت ، الضّوارب أو من خلال البرامج التّي تتناولها بخاصة ، من خلال مكانتها الاجتماعية والأهمية التّي منحها إيّها المجتمع والثّقافة السّائدة وإذا سلّمنا مع " **دوفلاي** " بأنّ كلّ مادّة تعليمية إنّما هي حاصل تظافر الجوانب الابستيمولوجية و البيداغوجية والثّقافية والاجتماعية ، فإن تشكّل منزلتها البيداغوجية وصورتها الاجتماعية

---

1) محمد فاضل رضوان " **الفنّ والإنسان ، الأبعاد الاجتماعية والتربوية للقيم الجمالية** " ، مجلة رؤى التربوية ، العدد الثّاني والعشرون ، مؤسّسة قحطان ، فلسطين ، ص 06 .

2) سالم كويندي: **واقع تدريس التربية الفنية في المغرب ، المسرح المدرسي نموذجا** ، مجلّة الفنون ، مجلّة علميّة محكّمة تصدرها وزارة الثقافة الاتّصال ، المغرب ، العدد الثّاني ، ماي 2020 ، ص 20 .

يمرّ عبر تفاعل جميع هذه الأبعاد فيما بيها ، كما تتحدّد منزلتها ومكانتها أيضا بحسب علاقتها بالمواد الدّراسية الأخرى على المستويين البيداغوجي والعلمي . [1]

يمكن أن نستشفّ في الأخير أنّ مردّ كلّ التعثّرات في تدريس مواد التربية الجمالية يدفعنا إلى استحضار **جملة من المعيقات ، والتّي** حالت دون تحقيق الأهداف المنوطة بها ، وهي :

-ضعف الوعي المجتمعي بأهمّية وأهداف ووظائف التّربية الجمالية ولّد بالمقابل ضعف وعي المؤسّسات التربوية بأدوارها المهمّة في تدعيم ونشر أبعاد التّربية الجمالية .

- عدم اهتمام الأسرة بتنمية الحسّ الجمالي لدى الفرد ، ويتعلّق الأمر هنا بانخفاض المستوى الثّقافي للأسرة وعلاقته بالمردود التربوي ، حيث أسفرت نتائج دراسات سوسيولوجية عن وجود علاقة بين انخفاض القدرة على الإنتاج الإبداعي لدى الفرد ، والمستوى الثّقافي للوالدين في مجال الفنون كما أشرنا سابقا ، بالإضافة إلى ذلك تتحدّث الباحثة مونتيسوري(**Maria Montessori**) عن نقطة جدّ مهمّة ألا وهي مسألة الفروق الجوهرية بين أطفال الرّيف والمدينة في مسألة تلقّي الفنون حيث تقول : " الواقع أنّ أطفال القرى النّائية على الرّغم من ذكائهم الفطري المميّز ، غير أنّهم أقلّ استعدادا من أطفال المدينة لفهم الفنون وتقبّلها ، وذلك ناشئ عن عدم تربية الحواس الأساسيّة وهي البصر والسّمع والشّم واللّمس والذّوق ، حيث تعدّ تربية الحواس أساسا هامّا في طريقتها التربوية . " [2]

-إسناد هذا المكوّن الفنّي إلى أساتذة غير متخصّصين ، وليست لهم دراية بهذا النّوع من المعرفة المدرسية الشيء الذّي يجعلهم يبحثون عن أيسر وأقرب الطّرق لتدريسها ولا يكلّفون أنفسهم عناء البحث والاستقصاء ، في مناولاتهم التّدريسية لهذه المواد ،ناهيك عن ضعف التّكوين في بعض المؤسسّات التّعليمية ، إذ يعدّ " تكوين المدرّسين شرطا ضروريّا لتدريس مواد التّربية الجمالية ، وذلك قصد إحداث تغييرات إيجابية معرفيّة، تربوية جمالية ، اجتماعية) وذلك بتمكينهم من علوم التربية وعلم النّفس ، حتّى يتسنّى لهم معرفة شخصيّة المتعلّمين وفق نموّهم و خصائصهم الفسيولوجية ، و حتّى يتسنّى لهم ذلك لا بدّ من رَسْكَلتِهم عبر المعاهد التّكنولوجية أو تكوينهم عن بعد ، أو عن طريق التّكوين أثناء الخدمة في إطار الملتقيات والنّدوات العادية باعتماد أساتذة

---

1) محسن بن الحطاب التّومي: **تعليم التفكير الفلسفي والسّياق الثقافي العربي:** أي دور للمعطّلات الثقافية ، المركز العربي للأبحاث، ودراسة السياسات ، تونس ، 2020 ، ص 28.

2) محّمد عطية الأبراشي: **الاتّجاهات الحديثة في التربية** ، مكتبة ومطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر ، 1989، ص 111

التّعليم الثّانوي المتخصّصين في هذه المواد والمفتّشين كمؤطّرين . " [1] ، كما أنّ ندرة الاهتمام بالدّراسات الجمالية والفنّية عامّة وفي جانبها التّربوي بشكل خاص كرّس غيّاب الذّوق والحسّ الجمالي لدى أ فراد المجتمع وهذا السّلوك واضح للعيان في سلوكاتنا اليّومية وأثره واضح أيضا على مستوى البحث . [2]

-عدم توفّر الوسائل الخاصّة بتدريس مواد التّربية الجمالية ، ذلك لأنّها تحتاج إلى عتاد خاصّ لتحقيق أهدافها ولعلّ ما زاد الأمر تعقيدا هو تبعيّة المدارس الابتدائية من حيث التّمويل للجماعات المحليّة المتمثّلة في البلديّة مما أثّر سلبا على مسألة تجهيزها بشكل عامّ ، لا سيما فيما يخصّ العتاد الفنّي والرّياضي .

- يمكن أن نشير إلى عائق اجتماعي آخر في علاقة مباشرة بتهميش مواد الإيقاظ ، وهو العزوف عن التّخصّصات الفنّية في الجامعة ، فكما هو معروف هناك تخصّصات تحظى بامتيازات مادّية ورمزية في المستقبل ، وهي ليست في حلٍّ من انتظارات وحاجات المجتمع كتخصّصات الطّب والهندسة ... الخ ، هذه النّظرة التّراتبية للتخصّصات تحمل دلالات سوسيولوجية تغذّيها تصوّرات وإدراكات تمثّل مركز ثِقْلِها ، " وبذلك نمجّد هنا وهناك الشّعب الرّياضية والفزيائية والتّكنولوجية... ومَا دون ذلك فهو مجال الفاشلين والضعفاء والمنحرفين لذلك فشُعب الفنّ من موسيقى ومسرح وتشكيل هي شُعب لا جدوى منها ، بل هي شُعب وتوجّهات أولئك المتعلّمين الذّين يوجدون في آخر مراتب التحصيل ، والاجتهاد الدراسي، وبذلك نجد هذه المسارات والشّعب الفنية تُصاحبها نَظرة دونية من طرف المجتمع عموما، ومن أهل التّلاميذ الذّين يسلكون في مثل هذه المسالك الفنّية خصوصا ، لماذا ؟ لأنّنا اعتدنا منذ الاستقلال على الأقلّ كثقافة اجتماعية على أن النّجاح في المجتمع هو ذلك التّقني الذّي يملك خبرات ، وكفايات العقل التّقني من علوم الحساب والهندسة كعلوم حديثة وضعية تقوم عليها الدّولة المدنية والاقتصاد ، وهذا ما قَتَل اجتماعيا- ثقافيا في مدرستنا أهمّية الفنون والثّقافة الجمالية، ودورها في التربية على القيّم وصقل شخصيّة متفرّدة ، ومتوازنة وجدانيا . " [3]

---

1) وزارة التربية الوطنية ، **الوثيقة المرافقة لمنهاج التّربية الفنّية والتّشكيليّة مرحلة التّعليم الابتدائي** ، اللّجنة الوطنية للبرامج الجزائر 2016 ، ص 38 .

2) المصطفى المودني " **إنماء الكفاية الجمالية والتربية الفنّية** " ، مجلة الفنون ، مجلة دورية مغربية تصدرها وزارة الثقافة والاتصال المغربي المغرب ، العدد الثاني ، 2019 ، ص 123.

3) نورالدين ايت المقدم : **الفن والمدرسة** ، الحوار المتمدّن ، العدد 7266 ، تاريخ النشر 06/01 2022

تاريخ الولوج إلى الموقع : 2022/08/01 https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp

وعليه فالمجتمع المدرسي بكلّ فواعله (الإدارة ، المعلّم والأسرة .) يحضّر لنوع من المفاضلة بين المعارف المدرسية ممّا شَرعن هذه التّمثّلات السّلبية تجاه مواد التربية الجمالية .

يبدو جليّا ممّا سبق أنّ العوائق التّي تواجه تَوْطِين مواد التّربية الجمالية ، كجزء أساسي من المنظومة التّعليمية في المدرسة لا تعود إلى عوائق مؤسّساتية أو ديداكتيكية فحسب ، بل إلى عوائق ثقافيّة اجتماعية أيضا ، فالمعرفة المدرسية بماهي مواد دراسيّة ليست بمعزل عن المجتمع وما يحدث فيه من تدعيم للشّعب العلمية على حساب الأدبية ، كما ذكرنا سابقا ، فهناك مواد داخل تلك الشعب تحظى باهتمام الأفراد مقارنة بالمواد الدّراسية الأخرى ، وبالتّالي نجد أنّ موقف المعلّم واتّجاهه نحوها يتأثّر بالتّمثلات الاجتماعية السّائدة حولها ، فهي تنتج عن سيّاق اجتماعي معيّن مشترك بين مجموعة من الأفراد المحدّدين بنفس الانتماء والخاضعين أيضا لنفس الشّروط الاجتماعية ، ولعلّ هذا ما **سنحاول مناقشته ، وتفسيره في الجانب الميداني للدّراسة ، معتمدين في ذلك على المنهج الكيفي .**

خلاصة الفصل :

من خلال ما تقدّم يمكن القول أنّ الاهتمام بالفنّ والجمال وبشكل أدقّ بالتربية الجمالية ليس حديث النّشأة وإنّما هي مسألة قديمة قدم الإنسانية ، ولأنّها ضرورة اجتماعية وتربوية ، فلم تَكن السوسولوجيا بمنأًى عن ذلك حيث خَصّها بيار بورديو بأبحاث ودراسات ، وكان له الفضل في نقلها من حيّز الجماليات والمباحث الفلسفية أي أنّ الحقل الفنّي لم يكن بمعزل عن سوسيولوجيا الكشف التّي تبناها بورديو في كلّ أبحاثه حيث أوضح الدّور الأساسي للتّلقين العائلي والتّنشئة الاجتماعية على الفنّ ، وتوصّل في الأخير إلى وجود علاقة ارتباط حتميّة بين الممارسات والعادات الجمالية والانتماء الاجتماعي للفرد ، كما وضّحنا الدّور المنوط بمؤسّسات التنشئة الاجتماعية في تفعيل أبعاد التربية الجمالية بدءا بالأسرة التي فيها تبدأ بوادر الاهتمام بالمسائل الفنّية والجمالية ، مرورا بالمدرسة الجمالية والمسجد ووسائل الإعلام دون أن ننسى الجمعيات الثقافية والرّياضية ، كما كان لها تأثير كبير في خفض السّلوكات العنفوانية لدى متعلّم هذه المرحلة وتوصّلنا العلاقة التّكاملية بينها وبين باقي المواد الدراسية لتحسين التحصيل الدّراسي ، كما بيّنا تأثيرها الإيجابي في عملية التّحصيل الدّراسي في إطار ما يسمى بالتّكامل المعرفي بين مختلف المعرف المدر سية ، لكن وعلى بالرّغم من هذه الأهمية الكبيرة لها في الجانب التربوي والمعرفي غير أنّ مكانتها في تمثّلات معلّمي هذه المرحلة تغذّيها مصادر مجتمعية ، ومنه فتدنّي مستوى تدريسها على مستوى المؤسّسات التربوية ليس بمسؤولية فردية تقع على عاتق المعلّم فقط ،بل هي مسؤولية جماعية تتشارك فيها كلّ مؤسّسات المجتمع المدني .

الجانب الميداني للدّراسة

الفصل الخامس :

الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية .

تمهيد :

1. مجالات الدّراسة الميدانية .
2. مجتمع البحث وخصائصه .
3. أدوات الدّراسة الميدانية .
4. المنهجية المتّبعة في تحليل المقابلات .

خلاصة الفصل .

تمهيد :

لَئن كان البحث السوسيولوجي يتطلّب تكاملاً بين جانبيْه النّظري والميداني ، فإنّنا سنَجْتَهد ضمن هذا الفصل لتوضيح جملة الإجراءات ، والخطوات المنهجيّة التّي تمّ إتّباعها في هذه الدّراسة ، وذلك من أجل جمع البيانات اللاّزمة ، حول موضوع الدّراسة ، وتحقيق الهدف الأساسي منه ، والمتمثّل في الكشف عن طبيعة التمثّلات التّي يَبنيها المعلّم حول تدريسه لمواد الإيقاظ في المدرسة ، حيث تمّ التّعريف بالمجالات الثّلاثة للدّراسة ، وحدودها (المكاني والزّماني والبشري) ، بالإضافة إلى المنهج المتّبع في الدّراسة ، و التّعريف بمجتمع البحث بالإضافة إلى أدوات الدّراسة كلّ هذه الإجراءات ذات أهمّية منهجية تَسلسلية تُعطي للبحث الآليات الصّحيحة للوصول إلى تحقيق أهدافه .

01/ مجالات وحدود الدّراسة :

تُعبّر مجالات الدّراسة عن الحيّز الإيكولوجي و الإنساني الذّي تُجرى فيه الدّراسة ، ويكون ذا أبعاد ثلاثة تتمثّل في : المجال الزّماني، المكاني و البشري .

أ / المجال الزّمني : يُعبّر المجال الزّمني بصفة عامّة ، عن الفترة الزّمنية التّي تمّ استغراقها في الدّراسة الميدانية . ومنه استغرقت هذه الدّراسة فترة زمنيّة معتبرة ، وكانت على شكل فترات متقطّعة [1] ، حيث كانت :

-**الفترة الأولى :** خلال الأسبوع الأوّل من شهر نوفمبر إلى غاية نهاية جانفي 2021م .

-**الفترة الثّانية :** خلال منتصف شهر ديسمبر إلى غاية نهاية فيفري 2022م .

-**الفترة الثّالثة :** خلال شهر أوائل شهر مارس 2022 م .

وقد تمّ تصميم دليل المقابلة بالاعتماد على طريقة (**موريس أنجرس**) وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التّي في نظر الباحثة إجاباتها قد تلمّ بموضوع ظاهرة الدّراسة ، وتأسيسًا لذلك تمّ تبويب دليل المقابلة ضمن أربعة محاور حسب فرضيّات الدّراسة ، كلّ محور يقيس بعدا من أبعاد الدّراسة ، كما أن كلّ محور تضمّن مجموعة من الأسئلة الرّئيسة ، وكلّ سؤال رئيسٍ تندرج تحته أسئلة فرعيّة توجيهية (**les sous questions**) ، هذا وقد بلغ مدّة المقابلات(40) دقيقة كحدّ أقصى ، بمعدّل مقابلة في اليّوم نظرا لضيق الوقت بالنّسبة لمعلّم هذا الطّور ، وأيضا تماشيًا و العمل بنظام التّفويج ، هذا وقد جاءت المحاور موزّعة على الشّكل الآتي :

أ/ المحورالأوّل : البيانات الشّخصية للمبحوث .

ب/ المحورالثّاني : تمثلات المعلّم حول تدريس مواد الايقاظ .

ب/ المحورالثّالث : الأصل الاجتماعي في علاقته بطبيعة تمثلات المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ . (حيث يشمل مجموعة من الأسئلة حول أسر المعلّمين ، وانتماءاتهم ، ومدى اهتمامهم بالجانب الجمالي والفنّي والمطالعة في هذا المجال . **)**

1) هذا الانقطاع في مدّة إجراء المقابلات سواء الاستطلاعية منها أو الأساسية ، نَعْزُوهُ بالدّرجة الأولى إلى الظّروف الصّحية التّي نمرّ بها جراء انتشار كوفيد 19 بمتحوّريه، وما رافقه من إجراءات غلق المدارس وتأجيل الدّخول المدرسي ، ناهيك عن إصابة بعض مفردات الدّراسة بكورونا ، ما حذا بنا إلى تأجيل المقابلات بعض الوقت .

ج/ المحورالرّابع : المحيط المهني في علاقته في بطبيعة تمثلات المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ . حيث يشمل مجموعة من الأسئلة حول الظروف البيداغوجية التي تدرس فيها مواد الإيقاظ (حول البرنامج ن التوقيت العلاقات مع المعلّمين)

رغم هذا التّحديد المسبق لمحاور الدّليل في علاقته بفرضيات الدّراسة ، بَيد أنّ هذا لم ينفِ طرحَ أسئلة أخرى توليديّة ، كانت ناتجة عن التّفاعل مع المبحوثين ، كما تمّ تعديل بعض المعطيات المتعلّقة بفرضيات الدّراسة وهذا لأنّ تصميم البحث النّوعي مَرِنٌ ، متغيّرٌ، غير ثابتٍ ، وليس كما هو الشّأن في البحث الكمّي .

- ✓ **مرحلة اختباردليل المقابلة :** وفيها تمّت مناقشة دليل المقابلة مع **الأستاذة المشرفة** ، حتّى نتأكّد من سلامة البناء المنهجي ، والمعرفي للأسئلة ، ومن تسلسلها المنطقي ، وقد تمّ الالتزام بجميع الملاحظات ، و تعديله في صيغته النّهائية ، ومن ثمّة النّزول إلى الميدان .

ب/ المجال المكاني :

- ❖ **التّعريف بميدان الدّراسة :**

-التّعريف بولاية ميلة :

تقع بالشّمال الشّرقي الجزائري ، حيث تحدّها شرقًا ولاية قسنطينة، وغربًا ، ولايتي سطيف وجيجل، وجنوبا ولايتي أم البواقي وباتنة، وشمالاً ولايتي جيجل و سكيكدة ، تبلغ مساحتها 3,407 كم^2 ، بتعداد سكاني قدّر(سنة 2008) بـ: 766,886 نسمة ، أمّا الكثافة السّكانية فبلغت 225 نسمة/كم^2 في نفس السّنة .

- التّعريف ببلدية فرجيوة :

هي مدينة ، وبلدية تابعة لدائرة فرجيوة **بولاية ميلة الجزائرية** ، تقع شمال غربي عاصمة الولاية ميلة ، فرجيوة أو كما كانت تعرف سابقا **بفج أمزالة أو فج الأخيار** ، يعود تاريخها إلى قبائل كتامة التّي ساهمت بشكل فعّال على نشأة الدّولة الفاطمية في مصر ، كما عرّفها **ابن خلدون** في كتاباته باسم دار الهجرة ، حيث كان لها تاريخ عظيم خلال الحقبة الاستعمارية ، وعرفت معارك طاحنة لعلّ شهرها معارك جبال الحلفاء ، هذا وتحتوي بلدية فرجيوة على **(13)** مدرسة ، وقد تمّت الدّراسة الميدانية في مجموعة من **المدارس الابتدائية** التّابعة إداريّا للمقاطعة التّفتيشية **(01)** بمدينة فرجيوة ولاية ميلة ، وهي : مدرسة **الشّهيد عطية العمري ، العايب عمار، يوم الشّهيد ومدرسة محمّد شوارفة** و تظهر البطاقات الفنّية المقتضبة الآتية وصفا للمدارس عيّنة الدّراسة ، وهي :

- **ابتدائية عطية العمري** : وتضمّ 18 حجرة دراسية ، وعدد أفواجها 18، عدد المعلمين 18 ، أما عدد التلاميذ قيقدّر بـ: 640 تلميذا .

- **ابتدائية العايب عمار** : وتضمّ 14 حجرة دراسية ، وعدد أفواجها 12 ، عدد المعلمين(12) ، أما عدد التلاميذ قيقدّر بـ: 380 تلميذا .
- **ابتدائية يوم الشّهيد** : وتضمّ حجرة دراسية (14) ، وعدد أفواجها (14) عدد المعلمين (14) ، أما عدد التلاميذ قيقدّر بـ: 460 تلميذا .
- **ابتدائية محمّد شوارفة** ، فتضمّ 14 حجرة دراسية ، وعدد أفواجها ، 12 عدد المعلمين 12 ، أمّا عدد التلاميذ قيقدّر بـ: 311 **تلميذا .** [1]

وقد وقع اختيارنا على هذه المدارس حصرًا ، لاعتبارها من المؤسّسات النّموذجية التّي تتوفّر على مساحات خضراء واسعة يمكن للتّلميذ مزاولة مختلف الأنشطة الفنّية و الجمالية ، وأيضا بحكم قربها من مكان إقامتنا (وعملنا) ناهيك عن أنّها المدارس التّي تمكّنا من أخذ الموافقة من إدارتها للولوج إليها بحكم الظّروف الصّحية التّي نمرّ بها ولعلّ هذه العوامل على الأقل تؤهّلها لِأن تكون ميدان دراسة هامّ لاستقراء التّمثلات ، والدّلالات حول موضوع الدّراسة .

ج/ المجال البشري :

- مجتمع البحث :

يتمثّل في معلّمي الطّورين الثّاني والثّالث من التّعليم الابتدائي (أي معلّمي اللّغة العربية لأقسام السّنة الثّالثة والرّابعة والخامسة ابتدائي ، وذلك بصفتهم الطّرف المباشر على العملية التّعليمية وإشرافهم على تدريس مواد الإيقاظ من جانبين ، **أوّلهما** كمواد دراسيّة أخذت الطّابع الرّسمي في البرنامج الدّراسي ، **وثانيّهما** كنشاطات غير صفّية مكمّلة للبرنامج (نشاطات ثقافية) ، وكذا اطّلاعهم على العوامل المؤثّرة في سير التّدريس ، ممّا يمكن من الحصول على المعلومات الضّرورية والكافية حول تدريس هذه المواد في المدرسة الجزائرية من ناحية الظّروف المادّية و البيداغوجية المحيطة بها ، وممارساتهم لها ، إضافة إلى القدرات والإمكانيات التّربوية و الفنّية والجمالية التّي يتوفّر عليها المعلّمون .

أما عن أسباب اختيار مرحلة التعليم الابتدائي بالتّحديد الطّورين الثّاني والثّالث ابتدائي فتعود إلى :

-اعتبار هذين الطّورين من المراحل التّعليمية الهامّة التّي لها دور فعّال في تربية وتعليم التلاميذ أسس التربية الفنّية والجمالية .

1) مديرية التربية لولاية ميلة ، فرع التخطيط

-وجود مواضيع متنوّعة مرتبطة بالتربية الجمالية في هذين الطّورين وفي مختلف المواد الدّراسية مما يتيح للمعلّمين فرصا أكثر لتوصيلها للمتعلّمين .

-ارتباط المنهاج الدراسي في هذين الطورين بمشاريع تربوية تطبيقية في الجانب الجمالي والفنّي تهدف إلى تنمية المعارف والمهارات الجمالية للتلاميذ والمتمثّلة في مختلف النشاطات غير الصفّية التي تقام بالمدرسة .

02 / المعاينة :

إنّ اختيار العينة ، وكذا اختيار مفرداتها في المقاربة الكيفية يسلك معنىً مغايرا ، حيث لا يكون الباحث فيها بالضّرورة محكوما بهاجس التّكميم والتّعميم لنتائج بحثه ، بقدر ما يكون مَسكونا بهاجس العمق ؛ فدافعه الأساسي هو الوصول إلى أكبر قدر من المعلومات النّوعية التّي يصعب الوصول إليها باعتماد المقاربة الكمّية ، والتعمّق في دراسة حالات معينّة، ومحدودة بشكل يخوّل له النّفاذ إلى جوهرها اللاّمرئي ، وتأسيسًا لذلك اعتمدنا على العيّنة غير الاحتمالية**(échantillonnage non probabiliste typique)** ، وهي الأكثر استخدما في الدّراسات النّوعية ؛ إذ تمّ اختيار مجتمع بحث ليمثّلوا بيئة معيّنة ، أي أنّها لا تعبّر عن المجتمع الأصلي ، وإنّما تعبّر فقط عن نفسها **un échantillon significatif et non représentatif** ، كما تقول السوسولوجية الفرنسية مارتين بولان **(Martine Poulain)** ، " أي أنّها ليست عينة تمثيلية بل عيّنة **ذات معنى** ، لأنّ المقابلة لا تهدف إلى القياس الدّقيق للوقائع ، بل تسعى لتشخيص طبيعتها ، والفهم العميق لها . "[1] ، وتدخل العيّنة القصدية ضمن طريقة المعاينة غير الاحتمالية ،فهي نوع **من المعاينة** ، يكون فيها احتمال انتقاء عنصر من عناصر مجتمع البحث ؛ ليصبح ضمن العيّنة غير معروفة ، والذّي لا يسمح بتقدير درجة تمثيليّة العيّنة المعدّة بهذه الطريقة .[2] ، باعتبار أن تقنية المقابلة لا تعتمد في عدد عيّنتها على قيمة إحصائية محدّدة ، بل تعتمد على مبدأ التّشبع ، وللإشارة فقد كان من المقرّر اعتماد (**30**) مفردة كحدّ أقصى للعيّنة غير أنّ العدد الفعلي الذّي تمّ التّطرق إليه هو(**22**) مفردة .

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

2) موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العوم الإنسانية تدريبات عملية** ، تر بوزيد صحراوي وآخرون ، مرجع سابق ص 302 .

وعن المبرّرات المنهجيّة التّي كانت وراء ذلك ، يمكن إرجاعها إلى مبرّرين اثنين أوّلها : التّشبع النّظري

وذلك نظراً لأنّ التّكرارات في البحث الكيفي لا تحظى بنفس القدر من الأهمية ، كما هو الحال في البحوث الكمية بحيث أن وُرودَ معلومةٍ مرّة واحدةً يمكن أن يكون مفيداً بقدر ورودِها عدةَ مراتٍ في فهمِ موضوعٍ معينٍ، علماً أنّ البحثَ الكيفيَّ معنيٌّ أساساً **بالمعنى والفهم** ، ولا يسعى إلى تعميم نتائج البحث على المجتمع الإحصائي برمّته . [1]

فحينما كنّا نصل إلى مرحلة نَلْمَس فيها تكرار نفس المعطيات والمعلومات مع المعلّمين ، كنّا نقرّر التّوقف " لذلك فالتّشبع النّظري يبدو شيئًا من الصّعب بلوغه بسهولة ، وذلك عكس ما يتبادر إلى الذّهن لأوّل وَهْلة ، ولكن وبالمقابل ما أن يتمّ بلوغه حتّى يوفّر قاعدة صلبة جدّا للتّعميم ، وهكذا فإنّ التّشبع الموصل إلى التّعميم يؤدّي بالنّسبة للمقاربة البيوغرافية إلى نفس المهمّة تماما التّي تؤدّيها تمثيليّة العيّنة بالنّسبة للأبحاث المنجزة اعتمادا على تقنيّة الاستمارة أو الاستبيان . [2]

أمّا المبرّر الثّاني، فتّمثل في **الظّروف الصّحية** والتّي فرضت علينا الاكتفاء بتلك العيّنة ، وإنهاء المقابلات نظرًا لإجراءات الغلق الشّامل التي مسّت كلّ المدارس الجزائرية جرّاء انتشار فيروس كورونا ، وضرورة الالتزام بالإجراءات الاحترازية المتّخذة من طرف الدّولة الجزائرية .

❖ **بعض التّفاصيل المتعلّقة بخصائص مجتمع البحث :**

الدّراسة الميدانية كانت مع معلّمي المرحلة الابتدائية كما ذكرنا سابقا ، واستثنينا من الدّراسة معلّم اللّغة الفرنسية لأنه لا يدّس مواد الإيقاظ ، بالإضافة إلى المعلّم المستخلف لخبرته النّزرة في مجال التّعليم ، يتشكّل مجتمع البحث **من اثنين وعشرين معلّما (22) ، موزّعين على الشّكل الآتي :**

06 معلّمين من مدرسة الشهيد عطية العمري .

06 معلمين من مدرسة الشّهيد العايب عمّار .

---

1) جمال فزّة وحسن أحجيج : **البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية نظريات وتطبيقات** ، فضاء آدم للنّشر والتّوزيع ، ط01 المغرب ، ص 19 .

2) صلاح الدّين لعريني : **التمثّلات الاجتماعية للإيدز والهوية الموصومة مقاربة كيفية لمسار المريض ولاستراتيجيات تدبيره للمرض مدينة مراكش نموذجا** ، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه في علم الاجتماع ، إ : محمّد عبابو، جامعة سيدي محمّد بن عبد الله كلّية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز، المغرب ، ص 210.

(05) معلّمين من مدرسة يوم الشّهيد .

(05) معلّمين من مدرسة محمّد شوارفة .

وقد تمّ توزيعهم في فئتين حسب المؤشّرات الآتية : (الأصل الجغرافي ، المستوى التعليمي للوالدين ، الجنس الخبرة المهنية) ، حيث سيساعنا هذا التنوع في خصائصهم في فهم مواقف ، وتمثّلاتهم حول تدريس مواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية .

يتوزّع مجتمع البحث حسب مؤشّر الأصل الجغرافي في فئتين : فئة المعلّمين ذوي الأصول الرّيفية ، عدد الحالات **(18)** الفئة الثّانية من المعلّمين ذوي الأصول الحضارية ، عدد الحالات **(04) .**

كما يتوزّع مجتمع البحث حسب مؤشّر المستوى التّعليمي للوالدين إلى فئتين : الفئة الأولى مستواها التّعليمي جدّ محدود يتراوح بين الأمّية والابتدائي ، عدد الحالات **(18)** ، الفئة الثّانية مستواها التّعليمي جامعي وثانوي ، عدد الحالات **(04)** .

بالإضافة إلى ذلك يتوزّع مجتمع البحث حسب مؤشّر النّوع الاجتماعي في فئتين : الفئة الأولى ، وهنّ معلّمات عدد الحالات **(20)** ، الفئة الثّانية وهم معلّمين ، عدد الحالات **(02) .**

-من جهة أخرى يتوزّع مجتمع البحث حسب مؤشّر: الخبرة المهنية في فئتين : **الفئة الأولى :** معلّمون يُثبتون 30 سنة خبرة ، وعددهم **(16) معلّما** في مقابل **الفئة الثّانية** ، **معلّمون** يُثبتون 05 سنوات خبرة فما أكثر وعددهم **(06)** معلّمين ، نَفهم من مؤشّر الخبرة المهنية أنّنا أمام المعادلة الثّنائية معلّم قديم في مقابل معلّم جديد) أي ثراء ، وتنوّع تمثلات المعلّمين ، ممّا سَيسمح لنا بفهم أدقّ لفهم الظاهرة قيد الدّراسة .

03/ أدوات الدّراسة :

عاَدة ما يستخدم الباحثون مجموعة من التّقنيات و الأساليب لجمع البيانات الميدانية ، غير أنّ طبيعة الموضوع وخصوصيّته هي من تحدّد نوع الأداة ، يقول **دافيد كارب** في هذا الصّدد : " إنّ المشكلة التّي تدرسها ، هي التّي تملي عليك طريقة البحث التّي سوف تستخدمها في دراستك ، فأنت لا تستعمل المطرقة حينما يتطلّب الأمر استعمال المنشار . " [1]

1) صلاح الدّين لعريني : **التمثّلات الاجتماعية للإيدز والهوية الموصومة مقاربة كيفية لمسار المريض ولاستراتيجيات تدبيره للمرض مدينة مراكش نموذجا** ، مرجع سابق ، ص 178 .

وعليه فقد تباينت الأدوات المستخدمة في البحث ، فبعضها كان أساسي ، والآخر تدعيمي وهي :

01/ الملاحظة :

ولأنّ المجال الذّي نعيش فيه بمثابة المادة الدّسمة للبحوث ، والميدان هو مصدر لكلّ خيالٍ سوسيولوجي ، كما يقول رايت ميلز ، كانت هذه الأخيرة هي الوسيلة الأولى في بلورة الانشغال السوسيولوجي ، و**تعرّف الملاحظة على أنّها** : توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معيّنة ، أو مجموعة من الظّواهر رغبة في الكشف عن صفاتها أو خصائصها ، بهدف الوصول إلى كسب معرفة جديدة عن تلك الظّاهرة . [1] .

لم يقتصر استعمالنا لهذه الأداة على مرحلة معيّنة من الدّراسة ، لكنّنا وظّفناها عبر مختلف مراحل البحث، وأمام هذا الموقف النّظري ، تمّ تبني الملاحظة **كوسيط منهجي** عبر مختلف مراحل البحث ،حيث سبقت ملاحظاتنا العلميّة مرحلة ما قبل التّساؤل المبدئي ، ولعلّ ما يميّز الملاحظة عن غيرها من الأدوات ، إنّها تكون سابقة على لحظة صيّاغة مشروع البحث نفسه . [2] ، وباعتماد ملاحظة علميّة بَعيدة نسبيّا عن الأحكام المسبقة ، تمّ بناء موضوع سوسيولوجي من خلال جهد فكري تميّز بحصر مجموعة الملاحظات والمشاهدات المتكررّة .

- **لقد خصّصت زاوية الملاحظة** لمعرفة المعنى الذّي يمنحه المعلّم لفعل التّدريس في مواد الايقاظ ، ولعلّ من الأشياء التّي سمحت لنا بذلك أنّنا ننتمي إلى مجتمع البحث . [3] ، حيث مكّنتنا الملاحظة بالمشاركة من التقرّب من المعلّم، وملاحظة بعض المؤشّرات (داخل الصّف وخارجه) : كنظافة القسم ،وتزيينه بين الفينة الأخرى الاطّلاع على ركن المشاريع التّي يقوم بها المتعلّمون ، مدى حرصه على توجيهم نحو المشاركة في مختلف النّشاطات المدرسية، لاسيّما أنّ بحثنا يرتكزُ على السّلوكيات والأفعال التّي يقوم بها المعلّم في مجال التربية الجمالية ، من حيث أنّها أفعال وتصرّفات تُلاحظ ضمن مجال معيّن ، وأنّ تصوّرات الفاعل (المعلّم) تجاه الموضوع المطروح (أسئلة البحث) لها دلالة رمزية اجتماعية تفسّر ممارساته ، غير أنّ هناك نقطة لابدّ من الإشارة إليها ، وهي :

---

1) عمار بوحوش و محمّد الذّنيبات : **مناهج البحث العلمي ، وطرق إعداد البحوث** ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، الجزائر، ط 04 2007 ، ص81 .

2) عمّارحمداش : **تقنيات البحث السوسيولوجي** ، سلسلة دفاتر طالب علم الاجتماع ، ط 01 ، القنيطرة ، المغرب ، 2006، ص28.

3) الباحثة : تعمل في إطار عقود ما قبل التشغيل (ANEM) كمشرفة على النّشاطات الثّقافية والفنّية بإحدى المدارس التّي أجريت فيها الدّراسة الميدانية .

- بقدر ما ساعدتنا كثيرا صفة الملاحظ المشارك في جمع البيانات في وقت قصير، وسهّلت علينا مأمورية ولوج العيّنة والمجال المدروسين ، بقدر ما خَلَقَت لنا مخاوف من تخلّي المبحوثين عن صفة التّلقائية (**spontanéité la**) بعد إدراكهم أنّهم تحت مجهر الملاحظة التّي تمارس عليهم، وهذا مقارنة بما كانوا يقومون به قبل جعلهم مادّة للدّراسة ، بمعنى أنّ حضورنا داخل القسم ربّما يجعل المبحوثين ينتبهون لسلوكهم أكثر أثناء تعاملهم وتفاعلهم مع مواد الإيقاظ ، ولا يقومون بنفس الممارسات التربوية التي اعتادوا عليها في غيابنا ولعلّ هذا ما كان سيؤثّر على صدقية النّتائج وثَباتها ، ويُوقعنا أمام مشكل تأثير الملاحظ، أو ما يصطلح عليه منهجيًّا **بتأثير هُوثورن (Hawthorn)** [1] ، لذلك كان لِزاما علينا الاعتماد على تقنية أخرى وهي:

02/ المقابلة :

مراعاة للطّابع الإمبريقي في الشّق الإجرائي الخاص بالبحث ، اعتمدنا على تقنية كلاسيكية ، تعدّ من أهمّ أدوات البحث السوسيولوجي الكيفي ممثّلة في المقابلة البحثية (**l'entretien de recherche**) .

يعرّفها **ريمون كيفي وزميله** : " تقنية تسمح باسترجاع الأحداث الماضية ، والخبرات التّي مرّت بها الذّات ، وتحليل مواقفه ، رهاناته ووجهات نظره ، فهي أداة تمكّن الباحث من تحليل المعاني التّي تُضْفيها الذّات على ممارساته والمواقف التّي يواجهها نظامه القيمي معاييره تفسيراته لحالات الصّراع من عدمها ، قراءته لتجاربه الشّخصية ". [2]

كما عرّفها موريس أنجرس أيضا عل أنّها : " تقنية مباشرة تستعمل من أجل مساءلة الأفراد ، ومساءلة الجماعات بطريقة نصف موجّهة تسمح بأخذ معلومات كيفية تهدف إلى التعرف العميق على الأشخاص المبحوثين ، فهي أفضل التّقنيات لكلّ من يريد استكشاف الحوافز العميقة للأفراد ، واكتشاف الأسباب المشتركة لسلوكهم من خلال خصوصيّة كلّ حالة . [3].

نَسْتشفّ من هذين التّعريفين : أنّ المقابلة أداة فهم ديناميكية ، تَتَوخّى العمق في الفهم ، وذلك بالوقوف على التّفاصيل الدّقيقة غير البارزة ، أي الكشف عن المعاني والقيّم التّي يحملها المبحوث تجاه الظاهرة السوسولوجية

1) يطلق علماء الاجتماع على عائق تأثر سلوك المبحوث بالملاحظة تسمية تأثير هوثورن ، نسبة لمصانع هوثورن التي أجرى على مستواها عالم الاجتماع إلتون مايو بشيغاغو بحثه حول ظروف العمل ، فقد اتّضح أنّه و بعد وضع العمال تحت الملاحظة زادت إنتاجيتهم المعهودة ، وبإسقاط ذلك على بحثنا وجدنا أنّ المبحوث (المعلّم) يغيّر من سلوكه الاعتيادي ، وممارساته عند معرفته أنّه تحت الملاحظة .

2) Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy :**Manuel de recherches en sciences sociale**s Bordas :France ,1988 , p 186 .

3) موريس أنجرس : منهجية البحث العلمي في العوم الإنسانية تدريبات عملية ، مرجع سابق ، ص 197 .

وبوصفه شريكا في البحث ، وذاتًا فاعلة في خلق المعنى الذّي نسعى لبنائه ، وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المقابلة **نصف موجّهة تماشيا** و أهداف بحثنا ، وانسجاما مع خصوصيّة عيّنتنا ، وذلك من خلال بنا ء دليل المقابلة النّهائي الذّي يحتوي على محاور كلّ محور يقيس بُعدا من أبعاد الدّراسة ، وتعتمد المقابلات شبه موجّهة ، على طرح مجموعة من الأسئلة ، مع محاولة توجيه الحوار مع قدر كبير من المرونة و الحرّية ، بجانب ذلك تُتيح المقابلات نصف موجّهة قدرا من حريّة التّصرّف ، وحرّية الكلام عمّا يعتمل في صدورهم أو يمثّل أهمّية بالنّسبة إليهم . " [1]، كما يعدّ هذا النوع الأكثر استخداما في البحوث السوسيولوجية المعاصرة ، "حيث استخدمها بيار بورديو في دراسته حول إشكالية البؤس والتّهميش التّي يعاني منها سكان الأحياء الهامشية في المدن الفرنسية الكبيرة من خلال مؤلّفه الشّهير **بؤس العالم .** " [2] ، ويمكن القول أنّ لُجوؤنا لتقنية المقابلة نصف موجّهة يَجد تبريراته في الاعتبارات الآتية :

- ✓ الإحاطة بتمثّلات المعلّمين حول تدريس مواد الايقاظ ، ومعرفة العوامل المؤثّرة في تشكيل تلك التّمثلات .
- ✓ استخدامها يتيح لنا فهم الممارسات الاجتماعية والفردية ، وبالتّالي مختلف الخيارات البيداغوجية التي يلجأ إليها المعلّم أثناء تعاطيه مع مواد الايقاظ .
- ✓ طبيعة العينّة المنتقاة ، وهي العيّنة غير الاحتمالية ، وهي جدّ مناسبة للمقابلة ، والتّي تهدف بدورها إلى جمع معطيات نوعيّة ، من أجل فهم الظّاهرة ضمن سيّاقها فقط ، ولا تهتم بتعميم النّتائج .

03/ الوثائق والسجّلات :

إلى جانب الأدوات الرّئيسة في البحث ، تمّ أيضا الاعتماد على الوثائق الرسميّة(**la documentation officielle**) باعتبارها أداة مهمّة في جمع المعلومات ، وتمثّلت في الآتي :

4-1 / الدّليل الخاصّ بمواد الايقاظ الثّلاثة ،والوثيقة المرافقة للمنهاج ، كما تمّ الاطّلاع على مختلف المناشير والقرارات الوزارية التّي تؤكّد على ضرورة إيلاء هذه المواد الأهّمية الكبرى ، سواء كأنشطة صفية أو غير صفية وذلك نظرا لدورها الهام في تنشئة ، وبناء مواطن صالح ، معتزٍ بثقافته ، ومتذوّقٍ لتراثه .

4-2 / الكرّاس اليومي للمعلّم : وفيه اطّلعنا على مختلف الدّروس التّي تقدم في حصص مواد الايقاظ ، ومختلف الجُذَاذَات (المذكّرات) المعدّة من طرف المعلّم ، التّي تبيّن لنا مدى حرصه على تقديم دروس هذه المواد من عدمها .

---

1) المرجع نفسه ، ص 221 .

2) بوبكر بوخريسة : " **المقابلة عند بيار بورديو في كتاب بؤس العالم**" ، مجلة التّواصل في البحوث الإنسانية والاجتماعية ، جامعة عنّابة ، الجزائر ، العدد 36 ، ديسمبر، 2013 ، ص 119 .

4-3/ الملف الإداري للمعلّم : رغبة منا في التقرب أكثر من السّيرة المهنية للمعلّم حاولنا التّوجه إلى الإدارة المدرسيّة وفتح مجال للنّقاش مع المدير ، وأثناء حديثنا عن موضوع التربية الجمالية لفت انْتباهنا المدير إلى شيء ، قد يبدو غير مفيد للوهلة الأولى ، لكن على الباحث السوسيولوجي أن يستثمر كلّ ما يراه ، ويسمعه من أجل تحقيق أهداف الدّراسة ، وهو ملف يحتوي على جميع التّرقيات والإنجازات و الأنشطة التّي يقوم بها المعلّم فيه مختلف الإنجازات المتعلّقة بنشاطه داخل المدرسة وخارجها .

04 / منهج الدّراسة :

إنّ البحث لا يكتسب صفة العلمية إلاّ بالمنهج ، وهذا الأخير لا يثمر إلاّ من خلال الموضوع نفسه ؛ لذلك كان المنهج العلمي هو " الطريقة التي يتّبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة . " [1] ، و بما أنّنا بصدد دراسة تمثّلات المعلّمين نحو تدريس مواد الإيقاظ ، **فقد اعتمدنا على المنهج الكيفي** ، هذا الأخير كما جاء في تعريف **موريس أنجرس بأنّه** " البحث الذّي يهدف في الأساس إلى فهم الظّاهرة موضوع الدّراسة ، وعليه يَنصب الاهتمام هنا على حصر معنى الأقوال التّي تمّ جمعها ، أو السّلوكات التّي تمّت ملاحظتها ، لهذا يركّز الباحث على دراسة حالة ، أو عدد قليل من الحالات . " [2]

أي أنّه البحث الأكثر اهتماما بفهم الظّاهرة الاجتماعية من منظور المشاركين أنفسهم، ومن خلال معايشة الباحث لحياة المشاركين العادية ؛ حيث أنّ الأفعال الإنسانية ، وآراء الأفراد ومعتقداتهم تتأثر بالمواقف والبيئة التّي تحدث فيها، ومن خلال الإطار الذّي يفسّر فيه الأفراد أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، ويتمّ التّوصل إلى هذا الإطار من قبل الباحث خلال جمع البيانات وتحليلها ، إنّ البحث الكيفي لا يهدف إلى تعميم النتائج ؛ بل إلى توسيع نتائج الحالة التّي كثيرا ما تقود إلى مواقف ، وحالات قد تكون مشابهة . [3]

كما تمّت الاستعانة بالمنهج التاريخي كمنهج مكمّل لمعرفة التطور الكرونولوجي للتربية الجمالية كظاهرة اجتماعية عرفتها مختلف المجتمعات الإنسانية ، فكثيرا ما يصعب علينا فهم الحاضر دونما الرّجوع إلى الماضي ؛ ذلك إنّ الحياة المعاصرة قائمة على الحياة السّابقة وامتداداتها ، بالإضافة إلى تتبُع مسار تطور مفهوم التمثّلات الاجتماعية

---

1) محمّد الغريب عبد الكريم: **البحث العلمي ، التّصميم والمنهج والإجراءات** ، المكتب الجامعي الحديث ، ط 02 ، مصر، ص77.

2) موريس أنجرس : **منهجية البحث العلمي في العوم الإنسانية تدريبات عملية** ، مرجع سابق ، ص 94 .

3) العايب سليم : " **تنظير معرفي للمقاربة الكمّية و الكيفية في العلوم الاجتماعية** " ، مجلّة آفاق لعلم اجتماع ، جامعة البليدة 02 العدد 02 ، المجلّد 02 ، 2012 ، ص39 .

05 / المنهجية المتّبعة في تحليل متن المقابلات :

01/ مفهوم تحليل المضمون :

استخدمنا تقنية تحليل المحتوى كتقنية تتناسب و التّحليل الكيفي ، وعلى الرّغم من وجود عدّة تعاريف له ،إلا أنّ هناك شبهَ إجماعٍ من طرف الباحثين على الأخذ بتعريف **برسلون (** Bernard Berlson) ، حيث يعرّفه على أنّه : " أحد أساليب البحث العلمي التّي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظّم للمضمون الكمّي الظّاهر. " [1] ، كما يعدّ أيضا " مجموعة الخطوات المنهجية التّي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى ، والعلاقات الارتباطية بهذه المعاني.[2]

لعلّ أهم ما يمكن اسْتِشفافه من هذين التّعريفين هو : أنّ تحليل المحتوى يتمّ بطريقتين إحداهما كيفية ، والأخرى كمّية ، فلئن كان هذا الأخير يُشْبع حاجتنا في وصف الظواهر، والبحث عن العلاقات بين المتغيّرات ، **بمعنى يحوّل خطاب المبحوث إلى مؤشّرات كمّية ، (وهذا ما لا نَهدف إليه في بحثنا) ،فإن المنهج الكيفي يجسّد رغبتنا في الذّهاب أبعد من " الفئات الإحصائية "و"الوصفية " ، والولوج إلى العوالم الدّاخلية للمبحوثين من خلال معطيات التّجارب الشّخصية والتّمثلات الآراء ، المو اقف .. إلخ .**

لمعالجة وتحليل البيانات الكيفية اعتمدنا في دراستنا على أحد أنواع **تحليل المحتوى** ، ويتعلّق الأمر بالتّحليل الموضوعاتي (**l'analyse de contenu thématique)** القائم على الفئات **(catégorielle)** ، للوقوف على الموضوعات الرّئيسة المنتجة في خطاب المبحوثين .

02/ التّفيئة أو بناء الفئات :

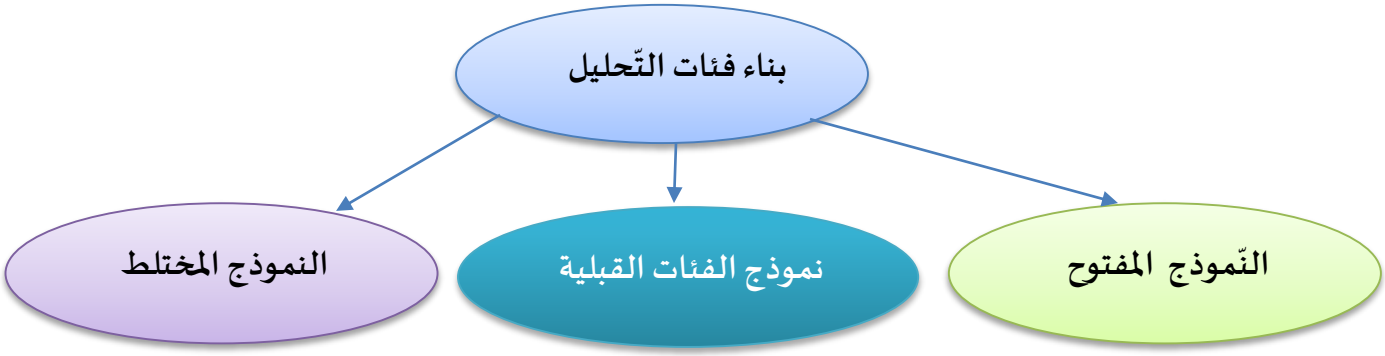
بادئ ذي بدئ ، يمكن القول أنّ هناك عدّة تصنيفات يعتمدها الباحثون فيما يخصّ طريقة تفئية إجابات المبحوثين غير أنّنا اعتمدنا على التّصنيف الذّي وضعه (**René Lucuyer**) ، حيث يقدّم ثلاثة نماذج للفئات :

1) رشدي أحمد طعمية : **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** ، دار الفكر العربي ، ط 01 ، القاهرة ، مصر ، 2004 ، ص70.

2) محمّد عبد الحميد : **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995، ص 55.

- ✓ **النّموذج أ : (modèle ouvert)** وهو النّموذج المفتوح ، حيث تستخرج الفئات مباشرة من النّصوص ، وهي عملية طويلة ومكلّفة ، خاصّة إذا تعلق الأمر بتحليل عدد كبير من النّصوص [1]
- ✓ **النّموذج ب: (modèle fermé)** : يحدّد الباحث الفئات في هذا النّموذج مسبقا، ومنه تسمّى الفئات هنا الفئات القبلية ، حيث يتمّ اخضاع النّصوص لهذه الفئات .
- ✓ **النّموذج ج (modèle mixt)** وتسمّى فيه الفئات بالفئات المختلطة ، حيث يتمّ مزج النّموذجين(أ-ب) [2]

بمعنى أنّ هناك بعض الفئات تحدّد قبليًا (**priori**) انطلاقا من القراءات النّظرية حول الموضوع ، أمّا الفئات الأخرى ، وهي البعدية **(postériori)** ، فيتمّ التّوصّل بها انطلاقا من المادّة المحصّل عليها من خطابات المبحوثين ونشير هَاهنا إلى أنّه تمّ الاعتماد على النّموذج ج**(المختلط)** ، و فيمايلي مخطّط يلخّص ذلك .



الشّكل رقم 06 : يمثّل : رسم توضيحي لتصنيف الفئات حسب René L'Ecuyer

أمّا على المستوى العملي ، فقد قمنا باتّباع المراحل الآتية :

أوّلا :

فيما تعلّق بفئات المحتوى ، فقد قسّمناها إلى **ثلاثة فئات** كبرى ، تَعكس الأفكار التّي هي عناوين الفصول الثّلاثة للجانب الميداني ، أمّا فئات الموضوع ، فهي الأفكار التّي تحتويها عناوين المباحث داخل عناصر الفصل ففئة المحتوى هي الفئة الكبرى ، وبدرجة أقل فئة الموضوع هي الفئات الصّغرى .

1) Lucuyer René **: Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi ,** Presse de l'université du Québec, canada , 1995, p 65 .
2) Lucuyer René, op.cit, p66.

بهدف استخراج فئات التّحليل القبلية من موضوعنا ، وهي الفئات الكبرى ، تحصّلنا على قائمة من المواضيع الرّئيسية والتي بلغ عددها (03) ، وهي موضوعات تخدم في منطلقها فرضيّات بحثنا ، ، والتي حدّدناها كالآتي :

- **الفئة الأولى : طبيعة التّمثلات التّي تشكّلت لدى المعلّم**
- **الفئة الثانية : تمثلات المعلّم في علاقتها بالأصل الاجتماعي .**
- **الفئة الثالثة : تمثّلات المعلّم في علاقتها بالمحيط المهني .**

-كما اسْتَعنّا ببعض الفئات الفرعية البعدية ، والتّي وجدناها تخدم موضوع البحث ، كما أنّها متقاربة مع الفئات التّي كان قد أشار إليها بيرسلون في تصنيفه لها ، وهي كالآتي:

- **فئة الموضوع :** تستخدم هذه الفئة للإجابة عن ماذا قيل ، والهدف منها تحديد محتوى الخطاب والأفكار والمعاني التّي يحتويها .
- **فئة الاتّجاه :** وهي الفئة التي تبين الموقف أو المواقف تجاه موضوع ما . (لأنّها تمثّل الجانب المعياري للتمثّلات الاجتماعية .)
- **فئة القيّم :** قد يشير نص المحتوى إلى قيّم اجتماعية ما ، بكيفية صريحة أو ضمنيّة ، وفي دراستنا ركّزنا على القيّم أو الجوانب التّي تنمّيها مواد الإيقاظ في المتعلّم (التربوية ، الثقافية والاجتماعية .) حسب رأي المعلّمين .

ثانيا :

بعد ذلك تمّ تفريغ المقابلات كمرحلة اسْتِبَاقِية ، وذلك بتحويل الخطاب الصّوتي للمبحوثين إلى جُمل ، وكما هو ملاحظ في الدّراسة الميدانية ، فقد نَقَلنا خطابه كما صدر عنه ، أي **بلغة المعيش اليومي** ، وقد كان بإمكاننا تحويله **إلى لغة البحث** ، لكن فضّلنا نَقله كما هو ، وذلك حفاظًا على النّص الأصلي من أيّ تشويه ، يقول الباحث المغربي عبد الرّحمان المالكي في هذا الصّدد : **" أنّ ما يقوله الناس في أحاديثهم ليس عاريًا عن الصحة، لكونه عاديًا ويوميًا، وربّما ساذجًا ولكون اللغة التّي قيل بها تنقصها البلاغة والبيان ، إنّ المبدأ الذّي ينبغي أن ينطلق منه الباحث السوسيولوجي في تعامله مع المقابلات المنجزة هو أن ما يقوله المبحوث حقيقة، أي حقيقته هو على**

الأقل، والتي يتصرّف على ضوئها، ويُؤمن بها، والتّي قد يحدث أن تتعارض أو تتنافى مع تصوّراتنا، وقناعاتنا حول نفس الموضوع ، فالمعرفة اليومية إذًا تفكر، وهي أكثر تعقيدًا ، وأكثر عقلانية ممّا نعتقد ، لأنّها تَستند إلى منطق عمليّ خاصّ ً" [1] .

ثالثا :

بعد عَديد القراءات لمتن المقابلات ، وتفاديا للوقوع في **" أزمة الألف صفحة "** [2] بدأنا أوّلا بتحليل السّؤال الأول وتَواليا إلى غاية السّؤال الأخير ، وذلك بِتقطيع إجابات المبحوث باستخدام الألوان **(كلّ إجابة بلون معيّن)**، ثمّ استخراج الإجابات المتشابهة والمختلفة في نفس الوقت مع ترقيمها (ترميزها) لتفادي الخلط فيما بينها ، وللإشارة فقد قمنا بتحليل (**330**) سؤالا طُرح على المبحوثين ، وهو ما تترجمه العملية الحسابية الآتية :

(22مقابلة × 15 سؤالا في كلّ مقابلة = 330جوابا .) ، لتأتي مرحلة جمع كلّ أجوبة المبحوثين الخاصّة بالسّؤال الأول (باستخدام الألوان دائما) ، ثم بدأنا عملية فرز الإجابات المتداخلة وتصنيفها في فئات مع حذف الإجابات المتكّررة لدى نفس المبحوث ، وهي نفس العملية التّي قمنا بها مع جميع أسئلة المقابلة ، ومن خلال كلّ ذلك استطعنا أيضا تحديد **فئات أخرى توليدية** ، انطلاقا من خطابات المبحوثين ، وهي كالآتي :

- **فئة المعنى** : وتبحث هذه الفئة عن المعنى الذّي يمنحه المعلّم لمواد الإيقاظ كمواد دراسية في البرنامج.
- **فئة المكانة :** تمّ الاستعانة بهذه الفئة نظرا لاحتواء معظم إجابات المبحوثين بخصوص تفضيلهم لتدريس مادة من مواد الإيقاظ ((ت ف/ت م/ ت ب) [3] دون أخرى ، وهي دلالات تشير إلى علاقة المعلّم بتلك المواد والتّي تمّ بناؤها قبل ولوجه عوالم التّدريس .

لعلّ ما يمكن قوله في هذه المرحلة من البحث ، أنّ من أهمّ الصعوبات التّي اعترضتنا في استخدام هذه الطّريقة هي مسألة تداخل الفئات فيما بينها وحتى تشابهها أحيانا ، والتّي حاولنا تَجاوزها اعتمادا على التّعديل المستمر

---

1) عبد الرحمان المالكي : **مدرسة شيكاغو ونشأة سوسيولوجيا التحضر والهجرة** ، أفريقيا الشّرق ، المغرب 2016 ، ص 144.

2) جمال فزّة وحسن أحجيج : **البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية** ، فضاء آدم للنّشر ، المغرب ، 2019 ، ص 172 .

3) (ت ف/ت م/ ت ب ر) : اختصارا لكلمة مواد الإيقاظ كما جاءت مرتّبة : (التربية الفنّية التّشكيلية ، التربية الموسيقية والتربية البدنية الرّياضية)

في تصنيفها ، ذلك أنّ الفئات التّي تم بناؤها لم تَكن عملاٍنهائيّا ، وعلى نَحْوٍ خطّيٍ ، وإنّما كان عَملنا هذا كان أَشْبه بحركة البنديل [1] ، وذلك لاشتغالنا على مستويين جِيئَة وذهابا ، بين النّظري والميداني ، ولعلّ هذا ما يعطي للمقابلات الكيفية صفة التميّز، كما يقول ليفي ستراوش ، فبقدر ما كانت مُمتعة ، بقدر ما كانت مجهدة حقّا ، وهو ما انعكس طردًا على الزّمن المرصود لإعداد الأطروحة .

1) **حركة البنديل** : مصطلح يقابله في لغة الضّاد الرّقاص أو الخطّار أو النواس هو جسم يترجّح ، جيئةً وذهاباً، حول نقطة معينة تعمل الجاذبية على ترجُّحه بمعدل منتظم .

خلاصة الفصل :

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل عرض أهمّ الخَطوّات المنهجية التّي تم التقيّد بها في هذه الدّراسة ، بدءا من تحديد للمجالات الثّلاثة (المكانية والزّمانية والبشرية) ، كما تحدّثنا عن المنهج الذي اتبّعناه في تحليل وتفسير النّتائج مبرّرين سبب اختياره ، ومن ثمّة توضيح الكيفية التّي تمّ بها اختيار مجتمع البحث ، كَون طريقة المعاينة تَنحو منحًا مغايرا في البحث الكيفي ، وذلك قيّاسا بالبحث الكمّي ، إلى جانب ذلك عَمدنا إلى توضيح الأدوات المناسبة لجمع البيانات ، والمتمثّلة في أداتي الملاحظة ، و المقابلة نصف الموجهة ، و اللّتان تحتّلان مكان الصّدارة في البحوث الكيفية ، بالإضافة إلى شرح الطريقة المتّبعة في تحليل مَتن المقابلات ،

لقد حاولنا الالتزام بهذه الخطوات رغبة منّا في الحصول على نتائج علمية تتّسم بالموضوعية إلى حدّ ما ، وهو ما سيتوضّح بجلاء في الفصل الموّالي ، الذّي خصّص لإجراء آخر مرحلة من مراحل تحليل المحتوى وهي الفهم ، والتّأويل السوسيولوجي لنتائج الدّراسة الإمبريقية .

الفصل السّادس :

طبيعة تمثّلات المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة .

تمهيد :

1. **تصنيف المعلّم للمواد الدّراسية حسب أهمّيتها في المنهاج الدّراسي .**
2. **مفهوم مواد الإيقاظ من منظور المعلّم .**
3. مواد الإيقاظ التي يدرّسها المعلّم .
4. مواد الإيقاظ ، والتّحصيل الدّراسي أيّة علاقة .
5. موقف المعلّم من تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة .

خلاصة الفصل .

تمهيد :

نَتوَسّمُ من خلال هذا الفصل ، الكشف عن طبيعة التّمثّلات التّي يبنيها المعلّم حول تدريسه لمواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية ، ولأنّ التّمثلات الاجتماعية كما عرّفها موسكوفيسي : عبارة عن مجموعة الآراء والمواقف والاتّجاهات و المعلومات التّي تشكّلت لدى الفرد من خلال سيرورتي التنشئة الاجتماعية ، والمهنية والتّي تحدّد موقفه بصفة عامّة تجاه الموضوع المتمثّل (سلبا أو إيجابا) ، ولتحقيق ذلك اعتمدنا على مجموعة من الموضوعات الفرعيّة ذات الصّلة بالفئة الكبرى ، و تمثّلت في كيفية ترتيبه للمواد الدّراسية حسب أهمّيتها في البرنامج ، ثمّ مفهومه الخاصّ لمواد الإيقاظ ، والمواد التّي يدرسها ، إضافة إلى العلاقة بين مواد الإيقاظ والتّحصيل الدّراسي للمتعلّم ، كما اعتمدنا في الأخير على تحليل موقفه ، باعتبار أنّ الموقف هو أحد أهمّ مكوّنات الّتمثلات الاجتماعية ، وهو الجانب القيمي للتمّثلات كما حدّده **موسكوفيسي** ، فما هي يا ترى الصّورة الذّهنية التّي يبنيها المعلّم حول مسألة تدريسه لمواد الإيقاظ، هل هي موحّدة ومشتركة ، أم متنوّعة ومتناقضة.؟

1. طبيعة التّمثّلات التي يبنيها المعلّم حول تدريسه لمواد الإيقاظ .

1-1/ تصنيف المعلّم (ة) للمواد الدّراسية حسب أهمّيتها في المنهاج الدّراسي :

نهدف من خلال تناولنا لهذا العنصر معرفة الأهميّة التّي يوليها المعلّم للمواد المدرّسة ، هذه الأخيرة كما كنّا قد أشرنا إليها سابقا في الجانب النّظري (الفصل الرابع) ليست مضامين معرفيّة بقدر ماهي آليّة لتجسيد غايات المنظومة التربوية ، وتَجدر الإشارة هنا إلى إنّ تناولنا لكلمة تصنيف أو ترتيب كمصطلح لم نقصد من ورائه تحديد وترتيب المواد المدرّسة تحديدا اسميّا عرضيا فقط ، بل القصد من ذلك هو إماطة اللّثام عن تراتبية تُبرزها آراء المعلّمين فيما يخص المواد المدرّسة ، " لأنّ مبدأ التراتبية البيداغوجية حرّرها منطق التّفضيل ، وخاصّية التدرّج السلّمي من أعلى إلى أدنى، ومن أكثر تفضيل إلى أقلّ تفضيل ، لنخلص إلى تحديد التّراتبية على أنّها جملة أو مجموعة عناصر منظّمة ، أين يكون كلّ عنصر من هذه العناصر يسبق أو يعلو على العنصر الذّي يليه تبعا لجملة من الخصائص ، والمميّزات ذات الطبيعة المعيارية .[1] فعلى أي أساس يتمّ بناء هذه التراتبية.؟

من خلال تقطيع إجابات ، المبحوثين وتفيئتها تمكّنّا من استخراج **فئتين كبرتين** هما :

أمّا الفئة الأولى من المبحوثين فترى : أنّ هناك موادا دراسية لها أهمّية في البرنامج الدّراسي أكثر من المواد الأخرى ، أي أنّها تصنّف إلى مواد أساسيّة، وأخرى ثانوية ، في هذا السّياق تقول إحدى المبحوثات ***:" أنا أرى أن هناك مواد أساسية كالرياضيات واللغة العربية ، ثم المواد الاجتماعية، ومنبعد مواد الإيقاظ . "*** ، كما يعبّر عن هذه الرّؤية مبحوث آخر يقول ***:" ليس هناك شك في أنّوكلّ المواد مهمّة mais كاين دائما مبدا الأولوية للمواد العلمية ثمّ الأدبية ثم المواد الفنية (مواد الإيقاظ) . "*** ، توضّح الإجابات ترجيح الكفّة إلى الاهتمام بالمواد العلمية على حساب بقيّة المواد ، ويضيف مبحوث آخر : ***" صراحة من بكري كاين مواد أساسية والبقية ثانوية منقدرش ندرس المتعلم تاريخ أو جغرافيا أو حتى تربية موسيقية ونخلي اللّغة***

---

1) محمّد الصّالح : **الشّامل ، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية** ، دار عالم الكتب للطباعة والنّشر والتّوزيع ، ط01 1999، ص 253 .

العربية متصلحش." ، هذه الإجابات المتقاربة والمشتركة إلى حدّ ما تقودنا بطريقة أ ة بأخرى إلى ما تحدّث عنه السوسولوجي إدغان موران ، حول مسألة التّكامل المعرفي عند الإنسان ، يقول في هذا الصّدد : إنّ مشكلة الأزمة هي مشكلة اختزال المعرفة، ضمن طبيعة التقسيمات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتقنية وإضافة نوع من الإقصاء والنّرجسية وتجذيرها ضمن نسقية تشكّل الوهم الخاطئ، بامتلاك الحقيقة المطلقة، وما يتمثل أمامنا نظرة العلماء أن التقنية ومادية العلوم هي من تصطنع التقدم العلمي وتسير بالعالم نحو التّقدم ، هنا أصبح الإنسان المعاصر يتلقى معارفه بنزعة التّخصص المقيت " [1]

وبذلك ففكرة اهتمام المعلّمين بالجانب الأكاديمي والعقلي على حساب البعد الوجداني والفنّي مستمدّ أساسا من فكرة مُؤدّاها أنّ جلّ أفراد المجتمع يعتبرون أنّ التّخصّصات العلمية تحتلّ مكانة مميزة في سلّم الترتيب الاجتماعي للمعارف ، والمجتمع بدوره يُعطي فرصًا أكبر لتوظيف التّخصّصات العلمية أكثر من الأدبية وبدرجة أقلّ التخصّصات الفنّية ، وبالتّالي لهذه التّمثلات المجتمعية تأثير كبير في تمثّلات المعلّم تجاه مواد الإيقاظ وتعاطيه معها ، وتصبح انعكاسا لتمثّلات المجتمع وهو ما شرحناه بإسهاب في الفصل النّظري **(راجع بذلك الخصوص فصل التّمثلات الاجتماعية)**، فحسب **موسكوفيسي** تمثلات الفرد الذّهنية ، ماهي إلاّ انعكاس لتمثلات الجماعة ، أي أنّ ما يتمثّله المعلّم تجاه تدريس مواد الإيقاظ مُقتبس من تمثّلات أفراد الجماعة التّي ينتمي ويَنحدر منها المعلّم .

- على نقيض التّصريحات أعلاه ، تُبدي **فئة أخرى** من المبحوثين على قلّتهم رأيًا آخر ، يتلخّص في أنّ تحقيق النّمو المتكامل والمتّزن للمتعلّم يستوجب من المعلّم أن يهتمّ بتقديم كلّ المواد الدّراسية بما في ذلك مواد الإيقاظ ، ويجب أن يكون الهدف العام للتربية ينطلق من فلسفة أنّ المتعلّم عقل وجسم ، فالعقل والجسم يمثّلان وحدة واحدة ، و كلّ منهما يزوّد الآخر بالقوّة ، ولنا في هذا المقام أن نَسْتشهد ببعض إجابات المبحوثين حيث تقول إحداهن : " ***بالنّسبة لي كلّ المواد أساسية ولا يمكن بأيّ حال من الأحوال تصنيفها إلى مواد أساسية وثانوية ، لأنّو خلق الفوارق بين المواد يخلي التّلميذ يركز على الجوانب العقلية فقط ، دون***

---

1) نعيمة بن يحي و سليمة قايد " **الانسان والتكامل المعرفي من منظور إدغان موران** " ، مجلّة علوم الإنسان، والمجتمع العدد 04 ، المجلّد 10 ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، 2021 ، ص 333 .

الجوانب الأخلاقية والجمالية ."، وتُردف مبحوثة أخرى وتقول : " ***مسألة التّصنيف أمر مغلوط ، منقدروش نقروا التلميذ مواد دون أخرى كّلها مهمّة في التّكوين الشّخصي للمتعلّم ، راهو يdégouté ويمل من الضغط، واستجابة لخصائصه النّمائية يجب أن تساهم كّل المواد الّدراسية بقسط وافر في تنشئته وتربيّته .*** " يبدو من هذه التّصريحات ، وغيرها أنّ هناك أشكالا جديدة من الوعي بالمفهوم الدّوركايمي لا تَندرج ضمن الآراء والتمثّلات المجتمعية ، وإنّما تعبّر عن الاختلافات الفردية بين المعلّمين .

- **لعلّ أهمّ ما يمكن اسْتشفافه** من خلال تصريحات المبحوثين : أنّ أغلبهم يَضعون مواد الإيقاظ في مرتبة أدنى مقارنة مع باقي المواد خاصّة العلمية منها ، فهذه النّظرة التراتبية البيداغوجية للمواد المدرّسة تشمل في نفس الوقت على تراتبية اجتماعية رمزية تَتحدّد من خلال الوعي الاجتماعي السّائد حولها في المجتمع الجزائري بصفة عامّة و المجتمع **(الميلي)** على وجه الخصوص ، أي أنّ القيمة المعرفية ، وحتّى المهنية والمستقبلية لهذه المواد حسب رأي المعلّمين هي المحدّدة لترتيبهم لها ، غير أنّ اعتقادهم هذا لا أساس علمي له ، لكنّه من النّاحية الاجتماعية صحيح ، كما تقول جودلي **(Jodelet)**، لأنّه مستمدّ من معرفة مجتمعية ، لكن لا يجب أن ننكر أهمّيتها، إذ أنّها تسهم في البناء الاجتماعي لواقعنا َحسب تعبير علماء الاجتماع التّفاعليين ، وهو ما تطرّقنا إليه في الجانب النّظري، نخص بالذّكر (الفصل الثّاني) ، لكن السّؤال الذّي يطرح نفسه بإلحاح

ما القيمة البيداغوجية لإدخال مواد دراسية تُدرك على المستوى الجمعي أنّها عديمة الفائدة بيداغوجيا ومهنيًا .؟

1-2/ مفهوم مواد الإيقاظ من منظور المعلّم (ة) :

سنعمل من خلال تناولنا لهذا العنصر الإحاطة بمفهوم مواد الإيقاظ من منظور المعلّم ، أي أنّ ذلك المفهوم سَيمكّننا من معرفة نَظرتهم حول أهمّ الجوانب التّي تنميها مواد الإيقاظ في متعلّم هذه المرحلة .

كما هو متعارف عليه فمتعلّم يتلقّى جملة من المعارف المدرسية ، ومن بينها مواد الإيقاظ والمدرسة بدورها ومن خلال إدماج هذه الأنشطة تحاول أن تساعده على تحسين ورفع قدراته العقلية والنّفسية والجسدية من جهة ، ومواجهة بعض السّلوكات، والظّواهر المُستهجَنة المنتشرة في الوسط المدرسي : كالعنف والعدوان والتّنمر من جهة أخرى ، لكن يبقى لكلّ معلّم مفهومه الخاص لمواد الإيقاظ ، وذلك بناءً على ما راكمه من تجارب ، وخبرات مهنية ، لكنّها لا تخرج عن المفهوم العام للجماعة التّي ينتمي إليها .

اسْتنادا إلى ما أسْفر عنه تقطيع المقابلات ، فإن آراء المبحوثين قد تركّزت في أربعة فئات ، جاءت موزّعة حسب إجاباتهم التّي أدلوا بها إلى :

الفئة الأولى وتمثّل أغلبية المبحوثين ، الذّين يرون في مواد الإيقاظ هي مواد ترفيهية لا غير ،ومن بين الآراء الدّالة على ذلك ، تقول إحداهن : ***"أنا نشوفها غير نشاطات ترفيهية ، ولا ترقى إلى مستوى المعارف."*** فيما عبّرت مبحوثة أخرى عن رأيها بشكل مختصر ***هي متنفّس للتّلميذ ، يلعب ، يستريح*** " يبدو أنّ تركّيز هذه الفئة على الجانب التّرفيهي لمواد الإيقاظ كان جليّا في خطاباتهم ، فيما تضيف أخرى بقولها :" ***هي راهي كما النشاطات اللاصفية ترفيه للتلميذ."*** ، نلاحظ أنّ هناك لَغْطًا **(خلطا)** في المفاهيم لدى المبحوثة ، فمواد الإيقاظ هي مواد قارّة في المنهاج الّدراسي إجبارية مثلها مثل باقي المواد الدّراسية ، أمّا بالنّسبة للنّشاطات غير الصفّية ، فهي تعتبر مكمّلة للمنهاج الدّراسي وتكون اختيارية وغير إجبارية ، فيما ترى **فئة أخرى** من المبحوثين أنّ مفهوم مواد الإيقاظ يَنطوي على بعد معرفي نَسْتأنس في ذلك ببعض آراء المبحوثين ، يقول أحدهم : " ***مواد الإيقاظ من اسمها باين لأّنها توقظ المتعلّم وتحفّزه على التعلّم،*** وفي سيّاق ذي صلة يشير مبحوث آخر ويقول : " ***هي مواد تفيدو بزاف في التّحصيل الدّراسي "*** تتيح لنا هذه التّصريحات أن نفهم أنّ مواد الإيقاظ تلعب دورا هاما في تعميق المعرفة الإنسانية بين المجالات العلمية الأخرى . إذ يمكن الاستفادة من التّقارب الموجود بين مواد الإيقاظ ، و بعض المواد الأخرى ، و العمل على خلق جسور تربوية بينها وبين باقي المواد بالإضافة إلى هذه الإجابات ، توجد **فئة أخرى** من المبحوثين أثارت نقطة أخرى لم تظهر في الإجابات أعلاه ، حيث تُبيّن بأنّ مواد الإيقاظ من منظورها **هي مواد سلوكية** بالدّرجة الأولى ، وهو ما تجلّى في إحدى تصريحات المبحوثين تقول" ***هي مواد تربي المتعلم ، تُبعده عن السلوكات العنفوانية ، التنمر الضرب"***، كما تقول في ذلك مبحوثة أخرى ***:" تعدل كثيرا من سلوك المتعلم ، أنا نلاحظ الفرق على التّلاميذ قبل وبعد يصبحو أكثر هدوء وشغف ليتعلّم أكثر*** " ، تركّز هذه الفئة على الجانب السّلوكي بشكل كبير خاصّة ، وأنّ تلميذ هذه

المرحلة يتميّز بالعنفوانية ، ولذلك أضحى توطين الممارسات الفنّية والرّياضية التّي تخدم خصائصه النّمائية ضرورة تربوية لا مندوحة عنه ، وهو ما تحدّثنا عنه في الجانب النّظري **(أنظر الفصل الرّابع)** ، إذ لم يعد العنف المدرسي يعرف حدودًا ، أو مرحلة دراسية دون أخرى ، في هذا الصّدد تشير إحدى إحصائيات وزارة التربية الوطنية عن تسجيل **(161)** حالة عنف بالوسط المدرسي ، خلال الثّلاثي الأول من السّنة الدّراسية (2019/2018) في الأطوار التّعليمية الثلاثة، حيث بلغ عدد حالات العنف بالطور الابتدائي **(10)** حالات عنف تورّط فيها أساتذة ضدّ تلامذتهم على المستوى الوطني، في حين تمّ تسجيل **(45)** حالة اعتداء تلاميذ على زملائهم في القسم وفي السّاحة ، فيما تورّط **(53)** أستاذا في الاعتداء على تلامذتهم ، إلى جانب تورّط (14) في الاعتداء على زملائهم بالإدارة بنفس الطّور . [1]

ازدادت حدّة هذ العنف المدرسي ، وهو ما لاحظناه عن **كَثَبٍ** أثناء الدّراسة الميدانية مثل : التّدافع الكبير بين المتعلّمين أثناء الدّخول والخروج ، الرّشق بالأدوات المدرسية ، تخريب الوسائل ، وممتلكات المدرسة الغرافيتيا المنتشرة على الجدران والطّاولات ، المشاحانات الكلامية والجسدية) وذلك بسبب الإجراءات الأخيرة التّي انتهجتها الوزارة حول حذف مواد الإيقاظ من البرنامج تدريسا ، وتقويما ، ورغم تلك الإجراءات التّي تعتبر أمرا استثنائيّا في تاريخ المنظومة التربوية ، نتيجة الأوضاع الصّحية(وباء كورونا) التّي تمرّ بها الجزائر والعالم طُرّا ، بيد أنّ وَقعه كان سلبيّا على المتعلّمين ، وهو ما صرّح به كلّ أفراد العيّنة أثناء المقابلات الاستطلاعية غير أنّنا استثنينا هذه التّصريحات من التّحليل كونها لا تَتناسب ، و أهداف الدّراسة التّي وضعت قبل انتشار وباء كورونا .

---

1) اعتداء بالمدارس أبطالها أساتذة وتلاميذ ، **وزارة التربية الوطنية تدقّ ناقوس الخطر** ، نشر بتاريخ : الثلاثاء 13 نوفمبر 2018 .

تاريخ الولوج إلى الموقع : يوم 05/04/ 2022 https://www.echoroukonline.com.

تأسيسا لهذا التّباين في الآراء بين المبحوثين ، يمكن القول أنّ هناك من المعلّمين ليسوا على دراية بالأثر الإيجابي للممارسة الرّياضية والفنيّة على التّلميذ ، ولهم نظرة سطحيّة حول مفهوم مواد الإيقاظ ، إذ هو مفهوم ضبابيٌ غير واضح عن ماهيّتها ، والدّور التربوي المنوط بها في المدرسة ، ولعلّ هذا ما يفسّر عجزهم عن إنتاج خطاب علميّ حول مفهومها بشكل عام ، ويتبدّى ذلك جليّا من خلال توظيفهم لعبارات بسيطة تتوقّف عن الحدود الوصفية لا غير (ترفيهية ، غير أساسية) ، فالبعد التّرفيهي لا يمثّل إلاّ جزءا ضئيلا من الأهداف العامّة لها ، كما وضّحنا ذلك في الفصل النّظري الرّابع ، أي أنّ تركيزهم كان على أمور ظاهريّة فقط مثل التّرفيه اللّعب ، التّسلية دونما التعمّق في جوانب أخرى ، كالجانب المعرفي و السّلوكي اللّذان يعتبران من أساسيّات بناء الشّخصية ممّا جعل استثمارها على مستوى الممارسة الصفّية يَبقى رَهين فهم ضيّق ومحدوديْن ِلدى المعلّمين ، فكما لاحظنا تنوّعت ، وتعدّدت التّعريفات المقدّمة من طرف المبحوثين ، وكل فئة ركّزت على جانب معين دون آخر ، وهو ما يعبّر عن التّباين في المخزون المعرفي والثّقافي للمعلّم .

3-1 / مواد الإيقاظ التّي يدرّسها المعلّم :

نسلّط الضوء من خلال تناولنا لهذا العنصر على جانب من جوانب الممارسات الصفّية للمعلّمين ، وذلك لمعرفة مدى التزام المعلّم بتطبيق البرنامج الدّراسي حسب ما هو مقرّر ، ذلك أنّه ومن خلال ملاحظاتنا اليّومية لسير البرنامج داخل الصّف ، وجدنا أنّ المعلم (ة) يدرّس مادّة من مواد الإيقاظ أو مادّتين على الأقل ، ويَعزِفُ عن أخرى ، هنا نطرح تساؤل حول : كيف نفسّر تدريس المعلّم لمادّة من مواد الإيقاظ(كمعرفة مدرسية) دون أخرى ؟

على مستوى الخطاب التّشريعي ، والبيداغوجي تُسند مواد الإيقاظ **(ت م / ت ف /ت ب ،ر)** على خلاف نظيراتها من المواد الدّراسية إلى معلّم الصفّ الواحد **(le maître unique)** ، و تعتبر من أهمّ المواد التّي ينبغي للمعلّم أن يركّز عليها ، وذلك للقيمة المعرفية والاجتماعية التّي تسعى إلى تحقيقها في إطار الدّمج المعرفي للمواد التّعليمية، والذّي تتأسّس عليه المقاربة بالكفاءات ، وذلك إطار إنتاج متعلّمين لهم شخصيّة متوازنة وسويّة حيث تختلف طرق التّعامل مع هذه المواد من معلّم لآخر ، كلّ يتعامل معها وفق تمثّلاته ، بمعنى آخر بما تعنيه له تلك المادّة دون الأخرى ، لعلّ هذا ما تبدّى لنا جليّا من خلال إجابات المبحوثين المختلفة ، وعلى المستوى

العملي ، فذلك البَوْنُ في الإجابات هو الذّي مكّننا من تحديد مجموعة من الفئات والتّي سميناها **بفئة الموضوع** وفيما يلي سنعمل على تحليل كلّ فئة تلك الفئات :

-من خلال تقطيعنا لإجابات المبحوثين برزت لنا **الفئة الأولى** التّي تمثل المعلّم الذّي يدرّس مادّة فقط من مواد الإيقاظ وهي (ت ب ،ر) ، يقول المبحوث" ***أنا مندير لا تربية موسيقية ولا تربية تشكيلية ، ماني فنّان، ولا موسيقي ندير برك تربية بدنية نحب نخدمها مع الأولاد كّل أسبوع .."*** إنّ موقف المبحوث الصّريح منذ البداية " ***ماني فنان تشكيلي ولا موسيقي"*** جعلنا نحن أيضا نتساءل في لحظة من البحث : هل المبحوث ريّاضي أو محترف ؟ بيد إنّه وبالرجوع إلى شريط التّسجيل وجدنا أنّ المبحوث يحب كثيرا هذه المادّة ، وكان لديه حلم أن يصبح أستاذ في مادّة التربية البدنية والرياضية ، لكن كان لأسرته رأيا مخالفا لذلك ، فالقراءة التّحليلية لهذه المواقف تظهر بوضوح أنّ تدريسه لهذه المادة من مواد الإيقاظ فقط نابع عن إرادة ورغبة مسبَقين تأسّستا على تجربة مسبقة للاحتكاك بعالم الرّياضة الذّي هو **أفيون الشّعب(الجزائري)** بعبارة ماركس .

من خلال تصريحات المبحوثين ، وجدنا **فئة أخرى** من المبحوثين يدرّسون مادّتين فقط من مواد الإيقاظ ، وهما مادّتي (ت م / ت ف) ، و يتمّ تقديمهما أسبوعيًّا ، أي أسبوع بأسبوع كما جاء توزيعها في البرنامج ، تقول إحدى المبحوثات : "***أنا صراحة نقرّي غير التربية التّشكيلية والتربية الموسيقية ، يجوني أسهل من التربية البدنية والرّياضية أجري أقفز مع الاولاد ، والحركات .. وزيد متصلحش حنا نسا"***، هنا نجد أنّ نبرة المعلّم (ة) من خلال عبارات **" أنا صراحة"** توضّح موقفها تجاه المواد التّي تدرسها من مواد الإيقاظ ، وبالضّبط تجاه مادّة (**ت ب ،ر**) وربطت ذلك بالطّابع البيداغوجي الصّعب للمادّة ، و تعتبر أنّ مادّتي (**ت م / ت ف**) أسهل منها ، تؤكّد مبحوثة أخرى هذا الرّأي وتقول : "***الأغلبية ندير التربية الموسيقية والتّشكيلية ، على خاطر تتخدم في القسم mais التربية البدنية النسا ميقدروش يدرسو هاد المادّة ..ممم.. يعني ، أكي فهمتني ."***

يلاحظ من تصريح هذه المبحوثة أنها أشارت إلى نقطة جدّ مهمّة غابت عن تصريحات المبحوثات الأخريات وهي عدم إمكانية تدريس العنصر النّسوي لمادة التربية البدنية مستخدمة عبارات دالّة على ذلك :

(ممم ،متصلحش) ، تَعْقبها عبارة " **أكي فهمتي"** ، وهو ما حاولنا **قراءته سوسيولوجيا** ، فالمرأة المتزوجة لها خصوصية متفرّدة نوعا ما ، بحيث لا تسمح لها تلك الخصوصية بمزاولة الأنشطة الرّياضية على مستوى المدرسة ، تُردف مبحوثة أخرى في ذات السّياق وتقول : " ***التربية الموسيقية والتشكيلية، نقدرنخدمهم في***

القسم مع الأولاد ، أما التربية البدنية تلقاينا حنا المعلمات مندروهاش ،نادرا ، أكي تعرفي شغل ثقيلة المرا تجري في السّاحة .." تحضر " **النّحن**" في خطاب المبحوثة من خلال عبارة **(تلقاينا)** ، وهذا يدلّ على أن المعلّم يتفاعل مع زملائه ، و يتماهى معهم من خلال النّقاشات والحوارات التّي تدور بينهم فيما يخصّ تدريس مواد الإيقاظ ، ولعلّ هذا ما تؤكّده مبحوثة أخرى بقولها : " ***أنا من كي بديت الخدمة نقري التربية التشكيلية والفنية برك أما التربية البدنية لقيت زملائي ميديروهاش وليت مندرهاش رغم أنو التّلاميذ يحبوها ..لكن كما قتلك مندرهاش"*** ، تحضر نون الجماعة مرّة أخرى في تصريح هذه المبحوثة، وذلك إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على انصهار وعي الفرد **(المعلّم)** في وعي جمعي جامعٍ جامحٍ داخل الجماعة (التربوية) التّي يتنمي إليها (بمعنى وجود تمثّلات جمعية تؤطّر موقفه وتنعكس في ممارسته) ، هذه الفكرة تطرّقنا إليها بشكل مفصّل في الجانب النّظري من خلال الطّرح السوسيولوجي الذّي قدّمه دوركايم حيث يقول " تَنتج التمثلات الجمعية عن طريق مزج الضّمائر الفرديّة واتّحادها في النّهاية ، ويرى أنهّا أعظم شكل للحياة النّفسية مشدّدا على دور الوعي الاجتماعي في صيّاغة الوعي الفردي منتهيًا بالقول : إنّ الغالبية الكبرى من آرائنا وميولنا ليست من صنعنا وإنّما تأتينا من الخارج. » [1] ، ما اسْترعى انتباهنا أيضا في آخِر تصريح نفس المبحوثة هو : تكرار عبارة "***مندرهاش***" ، هنا يبرز لنا مؤشّر آخر يؤكّد لنا بأنّ العلاقة البيداغوجية في إطار المثلث البيداغوجي (معلّم ، متعلّم ، معرفة) من جانب آخر هي علاقة سلطوية ، تخوّل للمعلّم التّعامل مع المعرفة المدرسية من منطلق ما يناسبه وما تَعنيه له ، وليس من منطق ما يهم ويفيد المتعلّم ، وهو ما تأكّد لنا أيضا من خلال تصريح مبحوثة أخرى ،إذ *تقول :"**التربية البدنية آآآه ، يحبوها ولا ميحبوهاش ، مندرهاش أصلا*** .." هذا التّصريح أيضا دليل على وجود عنف رمزي يمارسه المعلّم على تلميذه ، (عنف لطيف غير محسوس) ، يقول بورديو في هذا الصّدد : " إنّ أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي ، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعسفة لتعسّف ثقافي .. » بمعنى أدق أنّ المعلّم " يمارس سلطته الآمرة في سيّاج مقدّس، حتى يتمكّن من القيام بمهمة التدجين، والسيطرة على عقول الطلبة ونفوسهم بسهولة ويسر، فالمعلّم كما يرى **إيفان إليتش (Ivan illich)** يجمع بين وظائف ثلاثة، سجّان وواعظ ومعالج ، فهو المسؤول عن الضّبط

1) إيميل دوركايم : **قواعد المنهج في علم الاجتماع** ، مرجع سابق ، ص 54 .

الاجتماعي داخل الصف ، وهو الذّي يسهر على تطبيق اللّوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم بها الآخرين . [1]

إذن يَتمظهر العنف الرّمزي في طرائق التدريس المعتمدة في المحتويات المقرّرات الدّراسية إضافة إلى أساليب التّقويم ، ومن هذا المنطلق يبدو أنّ سلطة المعلّم تأخذ طابع الإلزام والإكراه ، حيث يجب على المتعلّم أن يفعل دائما ما يقوله المعلّم ، أو ما يمليه عليه من أوامر : أسكت ، اكتب ، أخرج ... الخ، هذه الأوامر والنّواهي والإيماءات ، وسواها ما يَنِدُ عن الحصر تشكّل بشكل أو بآخر عنفا رمزيّا على المتعلّم .

هناك فئة أخرى من المبحوثات تبدي رأيا آخر فيما يخص تدريس مواد الإيقاظ بموادّها الثّلاثة ، تقول إحداهنّ بكلّ ثقة :" ***نعم ندرّسهم في ثلاثة ، نرسم وننشّد ، ونقفز .... نلقا متعة مع الأولاد .*** " ، وبالرّجوع إلى وضعيتها الاجتماعية نجدها عزباء ، لعلّ هذا مؤشّر على أنّ المعلّمة غير المتزوجة لديها هامش من الحرّية بإمكانها تقديم كلّ المواد بما فيها التربية البدنية والرّياضية على عكس المتزوّجات ، كما تضيف مبحوثة أخرى وتقول : " ***ندرسهم في ثلاثة ، نحب نغيرللتميذ من الطريقة المألوفة في درس العربية والعلمية والرياضيات***"

تشير المبحوثة هنا إلى أنّها لا تميّز بين مادّة وأخرى ، وهو مؤشّر على تطبيقها للبرنامج كما هو دون تصرّف شخصي منها ، وتَبرر ذلك بحكم أن الطّابع الرّوتيني للعملية التعليميّة فيما يخصّ المواد الأكاديمية يجعلك توازن بين المواد الدّراسية حتى لا يكون نفور وملل من طرف التّلاميذ ، كما تُردف أخرى في ذات السيّاق " ***أنا مّلي بديت ندرس ونا نقري مواد الإيقاظ في ثلاثة عادي حتى التربية البدنية ونقولك علاه لأّنها صراحة من حقّ التّلميذ لازمو يبرزمواهبو وقدراتو .***"

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ أغلب أفراد العيّنة ، والأصح جلّهم يدرّسون مادّتين فقط وهما :

(ت م / ت ف) ويتعلّق الأمر هنا بمسألة النّوع الاجتماعي (الجنس) ، حيث يعتبر عاملا تفسيريا في ذلك

---

1) سعيد إسماعيل علي : **فلسفات تربوية معاصرة** ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب ، الكويت 1995، ص 209 .

لأنّ جلّ أفراد العيّنة هم معلّمات ، إنّ هذا مؤشّر واضح على اكتساح المرأة لقطاع التربية والتّعليم ومشاركتها المتنامية في ميدان العمل تعتبر مظهرا من مظاهر التغيّر في البنية الاجتماعية التّي طالت مجتمعات ما بعد الحداثة بصفة عامّة ، ومنها الجزائري على وجه الخصوص حيث : " أصبحت تساهم المرأة في تنمية المجتمع وإبراز ذاتها وقدراتها ، وكذا دعمها المادّي لأسرتها ولزوجها، حتّى عُدَّ الوظيف العمومي الحاضن الأوّل لها، وقد قدّر عدد النّساء فيه بـ: (**671789**) امرأة ما نسبته (**34 %**) سنة 2015 ، **وسيطرت المرأة على أهمّ قطاع فيه وهو قطاع التّربية والتّعليم ،حيث يقدّر بأكثر من (257)** ألف امرأة ، أغلبهن يشتغلن في التّدريس في مختلف الأطوار التّعليمية . " [1] هذا المعطى الرّقمي له دلالة سوسيولوجية ، إذًا يبدو للعيان أنّ هناك تأنيثا أو ما يسمّى **هيمنة أنثوية على هذا القطاع** ، إذا استعرنا مفهوم بيار بورديو . [2] ، وخاصّة في المرحلة الابتدائية حديثنا هذا يقودنا إلى استنتاج مفاده أنّ ظاهرة الهيمنة الأنثوية في هذا القطاع هي إنتاج بتواطؤ الجنس الآخر، أي أنّه يساهم فيها بشكل غير واعي ، فَوفْقًا للتّقسيم الجنسي للمهن نجد الذّكور يتوجّهون نحو الأعمال الحرّة ، كالتّجارة والأعمال الحرّة ، على عكس الإثاث فهم يتوجّهون نحو مهنة التّعليم ، ولعلّ ما يدعّم حديثنا هذا الإحصائيات التّي تحصّلنا عليها من مديرية التربية بولاية ميلة ، حيث بلغ عدد معلّمي الطّور الابتدائي برسم السّنة الدّراسية الحالية : موزّعين في فئتين (**890**) معلّمة في مقابل **220** معلّم على مستوى الولاية . [3]

على ضوء هذه المعطيات يمكن القول أنّ توزيع المبحوثين حسب معطى النّوع الاجتماعي كان له تأثير على مسألة تدريس مواد الإيقاظ خاصّة مادة (ت ب ر) ، وهنا نتساءل عن علاقة المرأة بالرّياضة داخل المدرسة . ؟ فمسألة عزوفها عن تدريس مادة (ت ب ،ر) **نَعْزوها بالدّرجة الأولى إلى خصوصية المجتمع الجزائري المحلّي بصفة عامّة، والمجتمع الميلي خاصّة** (المحافظ والمتحفّظ نوعا ما) ، وهو ما بدا جليّا من خلال استخدام المبحوثات ، واستحضارهن لعبارات مثل : " ***وزيد حنا نسا متصلحش نجريو في السّاحة ." ، " لالا منقدرش نجري ونقفز في السّاحة شوي ثقيلة ، سيرتو قدام زملائي الأساتذة.*** " ، هذه العبارات لها دلالة سوسيولوجية ترتبط ببنية

---

1) عروس مسعودة : **تأنيث التعليم وأثره على وظيفة المدرسة القيمي** ، مجلّة الأسرة والمجتمع ، مجلّة دوّلية محكّمة الجزائر ، المجلّد 09 ، العدد 02 ، 2021 ، ص 311 .

2) نقصد بذلك ما تحدّث عنه بورديو من خلال منجزه حول الهيمنة الذكورية ، نتيجة التحولات والتغيّرات العميقة التّي مسّت الكثير من البنيات الثّقافية والاجتماعية في كلّ المجتمعات .

3) مديرية التربية لولاية ميلة ، فرع البرمجة والمتابعة .

التّمثلات الذّكورية الاجتماعية والثّقافية نحو المرأة بصفة عامّة ، والمرأة التّي تمارس الرّياضة بشكل خاص، . وهو ما يُومِئ لنا أيضا بغياب الثّقافة الرّياضية لدى الأسرة الجزائرية بصفة عامة .

يؤكّد علماء الاجتماع " أنّ البعد الاجتماعي من أكثر معوّقات ممارسة المرأة للنّشاط الرّياضي ، فتقاليد وعادات المجتمع والقيّم الدّينية ، وقلّة الوعي الرّياضي ، وقصور الإمكانيات المادّية تقف حائلا أمام المرأة في ممارستها للرّياضة . [1] ، ومنه نستنتج أنّ تدريس مادة (ت ب ،ر) من طرف المعلّمات يخضع للعديد من القيود الثّقافية والاجتماعية ، باعتبارها ممارسات مرتبطة باستعمالات الجسد الأنثوي ، ولعلّ هذا ما أكسب تدريس مادّة

(ت ب ر) لدى أفراد عيّنتنا **بُعْدا جَندريّا** وهويّة محدّدة للمعلّمات ، أي أنّ النّوع الاجتماعي له دور في التأثير على ممارسات المعلّم في المدرسة ، فالمجتمع يمارس على المرأة نوعا من القهر الاجتماعي ، هذه النّتيجة تتقاطع مع دراسة الباحثة الجزائرية عروش مسعودة **حول : تأنيث التعليم ، و أثره على وظيفة المدرسة القيمي** في بعضٍ من جزئيات دراستها ، " حيث توصّلت إلى أنه بالرّغم من التّغيرات التّي حدثت للمجتمع الجزائري

وفي مختلف المجالات، إلاّ أنّ البنية الاجتماعية لا تزال كما هي ، خاصة فيما يتعلّق بسلطة العادات والتقاليد، ويتجلى ذلك في استمرار سلطة الزوج على زوجته ، وبالرغم أنه سمح لها بمزاولة مهنة التّعليم ، إلاّ أنّه يحدّ من قيام زوجته بمهامها ، وحصره في التّدريس فقط ، فهي ممنوعة من التّواصل مع زملائها الذّكور

ومن القيام بالنّشاطات الفّنية و الثقافية والترفيهية. [2] ، كما تجد هذه النّتيجة صدى لها في الطّرح السوسيولوجي لدوركايم ، حيث يقول في هذا الصّدد : " أنّ هناك مجموعة من القواعد مُلْزِمة لأفراد المجتمع وعليهم الالتزام بها وعدم الخروج عنها ، كما أنّ للمجتمع الحقّ في مراقبة أفراده ومحاسبتهم على أفعالهم فللقواعد الاجتماعية صفة الثّبات ، مادام للمجتمع الحقّ بإلزام الأفراد اتّباع النّظم التّي يضعها " .[3]

من خلال ما ذُكر ، نستنتج أنّ أفراد العيّنة لا يدرّسون كلّ مواد الإيقاظ ، كما هو مبرمج ومقرّر من طرف الوزارة ، فأغلب المعلّمات يدرسن مادّتي التربية الفنية والموسيقية بحكم أنّها تمارس على مستوى القسم ، في حين يَعْزِفن عن تدريس مادة التربية البدنية والرياضية ، ومن النّاحية السوسيولوجية يَتجاوز الأمر مسألة

---

1) نايف مفضي الجبور : **الرّياضة النّسوية** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2012، ص 136.

2) عروش مسعودة : **تأنيث التعليم ، وأثره على وظيفة المدرسة القيمي** ، مرجع سابق ، 320 .

3) إبراهيم مدكور وآخرون ، **معجم العلوم الاجتماعية** ، الهيئة المصرية العامّة للكتاب ، مصر ، 1985 ، ص 470 .

عامل الجنس إلى عامل أكثر خطورة ، **وهو النّوع الاجتماعي كعامل سوسويوثقافي ، مّما أعاق تطوير حضورها داخل المدرسة .**

4-1 / مواد الإيقاظ والتّحصيل الدّراسي للمتعلّم أية علاقة ؟ :

يدخل هذا الموضوع (الفرعي) في إطار دراسة التّمثّلات التّي ينتجها المعلّمون حيّال موضوع تدريس مواد الإيقاظ بالمرحلة الابتدائية ، ويهدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مواد الإيقاظ كمعارف مدرسية وتأثيرها في التّحصيل الدّراسي للمتعلّم ، فكلّ مادة تساهم في ذلك بطريقتها الخاصّة في ذلك ، فظاهريّا قد تبدو المواد الدّراسية مختلفة ومتنوّعة ، لكنّها في الأخير تعمل في إطار تكاملي على تنشئة المتعلّم تنشئه سويّة ، " في هذا الصّدد يشير **محمود الحيلة** إلى أنّ : " مواد التّربية الجمالية يجب أن تُسهم مع المواد الدّراسية الأخرى في تنمية الاستعدادات المتعلّمين وتوجيههم الوجهة الاجتماعية السّليمة ، حيث أنّ جميع المواد الدّراسية مسؤولة عن تربية الفرد وتعليمه ، ويقع على عاتق كلّ مادّة نصيبها في تلك المسؤولية تختلف باختلاف المواد الدّراسية هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فالمواد الدّراسية جميعها ماهي إلاّ وسائل يتمّ عن طريقها تربية المتعلّمين ولذلك فمواد التربية الجمالية ليست غاية في حدّ ذاتها ، وإنّما وسيلة من وسائل بناء الشّخصية وتكاملها . " [1]

-مكّنتنا المقابلات التي أجريناها مع المعلّمين من الوصول إلى تحديد مجموعة من الفئات والتّي تمثّل في حدّ ذاتها العديد من آراء المبحوثين من المجتمع المدروس ، هذه الفئات يمكن عرضها بالتّحليل كالآتي :

هناك **فئة من المبحوثين :** تؤكّد على أنّ هناك **علاقة تّكاملية بين مواد التربية الجمالية و المواد الدّراسية حيث** تقول إحدى المبحوثات : " ***بالنّسبة لي كل مواد الإيقاظ تساعد المعلّم على استخدام كّل حواسه وتدريبها بشكل مستمر.*** " وهو أيضا ما لمسناه أيضا من خلال تصريح آخر لدى إحدى المعلّمات ، والتّي لها خبرة كبيرة في مجال التّعليم بالنّظر لبياناتها الشّخصية ، حيث تقول في هذا الصّدد " : ***الرّسم والموسيقى هما مادّتين للكشف عن قدرات المتعلّمين و إبراز المواهب ، أحيانا تلقاي تلميذ ميفهمش لا رياضيات لا لغة عربية، لكن في هذه المواد تلقايه مبدع يعرف يرسم ، وينشّد ..."*** ، تشير المبحوثة إلى نقطة مهمّة غابت عن

1) محمود الحيلة : **التّربية الفنّية وطرق تدريسها** ، مرجع سابق ، ص 42 .

تصريحات زميلاتها ، حيث ترى أنّ المتعلّم ليس بالضّرورة من يكون تحصيله الدّراسي جيّدا في المواد العملية أو الأدبية فقط ، فذلك كان سابقا ، قبل إصلاحات المقاربة بالكفاءات ، لأنّ منطق التّعليم في زمن العولمة تطوّر وانفتح على خبرات ، وذكاءات إنسانيّة جديدة ، على المعلّم أن يستثمرها ، ولعلّ هذا ما تحدّث عنه الباحث الأمريكي **غاردنر من خلال نظريّته حول الذّكاءات المتعدّدة** ، حيث يقول في هذا الصّدد :" لم يعد الذّكاء مرتبطا بالرّياضيات والعمليات المنطقيّة ، فالذّكاء أوسع من الذّكاء الرّياضي المنطقي ، لذا ينبغي تربويا تنمية الذّكاء التّعليمي، بمعرفة أنواع الذّكاء لدى المتعلّم ، وتبيان مواصفات هذا الذّكاء، ورصد مختلف التّعثرات التّي تمنع من إبراز ذكاء معين ، وتشدّد هذه النّظرية على أهمّية الفنون داخل المدرسة وخارجها في بلورة الذّكاء البشري ، علاوة على أهمّية الذّكاء العاطفي ، الاجتماعي والذّاتي في تحقيق التّوازن النّفسي، وخلق لحمة وجدانية إيجابية بين الأنا والآخر ." [1]

- **يمكن القول أنّه** : حسب الدّور السوسيولوجي الجديد للمدرسة ، كما جاء معنا في الفصل الثّالث من الدّراسة النّظرية أنّ منطق التعلّم لم يعد يَحْتكم إلى العرض التّعليمي **المرهون بتعلّم اللّغة والحساب** فقط بل انتقل إلى **براديغم جديد** يتعامل مع المتعلّم وفقا لأبعاده الشّخصية المتعدّدة ، والتّي تجعل من البعد الفنّي والجمالي حاضرا بقوّة في الممارسات التربوية ، غير أنّ واقع ممارستها لا يوحي بذلك ، فقد لاحظنا أنّ المعلّم كثيرا ما يهمّشها ويستبدل حِصصها بمواد أخرى ، قد تكون أكثر أهمّية بالنّسبة له ، ممّا ضيّق من فرص تحقيق أهداف التربية الجمالية ، وترجمتها في سلوك المتعلّمين ، لكن يبدو أنّ الأمر ليس الأمر هنا مقتصرا على نظامنا التربوي فقط ، بل صار يَطبع كلّ الأنظمة التربوية العربية ، وفي هذا الصّدد يصف الباحث المغربي **عبد الواحد أولاد الفقيهى** : " أنّ أنظمتنا التربوية قد أصبحت تتّصف بالجمود الفكري ، ومن أهمّ ميزاتها اقتصارها على تنمية القدرات اللّغوية والرّياضية ، وغلبة الطّابع الصفّي الجمعي المهمّش للفروقات الفردية وحاجات المتعلّمين إلى التّفكير الإبداعي تعكس تصورا تربويا يعكس الذّكاء الإنساني في قدرة عقلية عامّة يمكن

1) العربي أسليماني : **المعين في التربية** ، مرجع سابق ، ص 151 .

قياسها والتّعبير عنها برقم واحد وهو معامل الذّكاء الذي يتعلّق بالخصوص بالمكتسبات المدرسية . [1] بمعنى آخر ما تكرّسه المنظومات التربوية التقليدية من تصوّر للتعلّم تَسْكُنه المنافسة الشّرسة في ارتباطٍ بالأيديولوجيا للنجاح والتسابق **Méritocratique** الاستحقاقية إلى المراتب الأولى ، وهو تصوّر يُزعج، في رأي المؤلفين ، **فِعْلُ التعلّمِ** ، ويُسيء إلى المناخ الذي يُفترض أن يكون ودّيًا بين الطلاّب في علاقات بعضهم ببعضهم الآخر، وبينهم وبين المدرسين يركضون داخل فضاء المدرسة ، فالطلاب يركضون من صف لآخر ، والمدرّس يركض لإتمام البرامج، وكلّ طرف منهم مثقلٌ بالالتزامات والواجبات المدرسية ، ويستوجب هذا المشهد من الفاعلين في المنظومة ، تقليص البرامج المكثّفة، وإتاحة هامش من الوقت للأنشطة الثّقافية والفنّية . [2]

- ضمن هذا الاتّجاه توجد **فئة أخرى** من المبحوثين تركّز على مادّة التربية البدنية والرّياضية ، وتتحدّث عن العلاقة الوثيقة بينها بين التّحصيل الدّراسي للمتعلّم في هذا الصّدد تأتي إحدى إجاباتهم : " ***أعتبرأنّ التربية البدنية والرّياضية أيضا على غرار التربية الفنّية مهمّة في التّحصيل الدّراسي للمتعلّم تعلمو الحساب الدقّة الانضباط وأيضا المهارات الاجتماعية .*** " ، فيما يضيف مبحوث آخر رأيه ، ويقول :" ***في ظلّ مناهج الجيل الثّاني ولينا ندرسو الآن بما يسمّى بالكفاءات العرضية يعني درس في التربية العلمية نوّظفوه في هذه المادّة (الزّمان والمكان مثلا)، وهنا يستفاد المتعلّم من عدّة مجالات .***"

نفهم من هذه التّصريحات أنّ التّكامل بين المواد الدّراسية أضحى ضرورة تربوية ، ذلك أنّ المعرفة باعتبارها مواد دراسية تبقى مجرّدة بتوصيف **إدغار موران** ، **حيث يقول : " إذا لم تكن مصحوبة بمعرفة ملموسة فهي معرفة مشوّهة**[3]" ، وهو ما تأسّست عليه مناهج الجيل الثّاني ، حيث جاءت بمفاهيم من بينها الكفاءات العرضية ، حيث تعمل كلّ المواد على دون استثناء على المشاركة في دعم الكفاءات المستهدفة ، وهو ما يصطلح عليه بيداغوجيا بالبيموادية **(Interdisciplinarité) والتّي تعبّرفي مجملها** عن ممارسة بيداغوجية ترتكز على

---

1) عبد الواحد أولاد الفقيهى : **نظريّة الذّكاءات المتعدّدة ، التّأسيس العلمي** ، مطبعة أكدال ، الرّباط ، ط01 ، 2012 ص 09 .

2) محرز الدّريسي : **قراءة في كتاب عشر اقتراحات من أجل تطوير المدرسة** ، مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، العدد 19 ، المغرب ، شتاء 2019 ، ص 132 .

3) نعيمة بن يحي و سليمة قايد " **الانسان والتكامل المعرفي من منظور إدغان موران** " ، مرجع سابق ، ص 335.

إبراز أوجه التّكامل بين مادّتين دراسيتين أو أكثر تسمح ببناء مفهوم تربوي جديد ، كما أنّها تجعل التّلميذ يجنّد موارده بكيفية مدمجة لحلّ مشكلة ما ، أو إنجاز مشروع بيداغوجي .

-**لقد كانت هذه الإجابات المتنوّعة** في مجملها تثبت ما جاء في الجانب النّظري ، ذلك أنّ " للممارسة الرّياضية تأثير على القدرات العقلية فهي تعطي طاقة ، وتركيز عاليين وهو ما يؤثّر إيجابا على التّحصيل الدّراسي فاللّياقة البدنية تعدّ من العوامل الهامّة التّي لها دور في كبير في تحقيق التّقدم ، كما لها دور في حماية الفرد من الأمراض والمشاكل والسّمنة صعوبات التّنفس، وهذا ما يعطيه قوّة زائدة لأنّ جسمه في حالة جيّدة ، ذلك أنّ العقل السّليم في الجسم السّليم ، دون أن نَنسى أيضا مساهمة النّوادي الرّياضية في زيّادة التّحصيل الدّراسي من خلال ما تقدّمه للطفل من مهارات وخطط تؤثّر على استعداداته العقلية ، وتنمّي فيه روح الفوز والتّقدم التّنافس بين الزّملاء والاهتمام أكثر بدراسته. " [1] ، ولعلّ من أهمّ الدّراسات التّي أكّدت ذلك دراسة **فاروق فريد** 1973 م) ، إذ تعدّ أوّل دراسة عربية تناولت العلاقة الإيجابية بين الأنشطة الرّياضية ، كما أكّدت أيضا نتائج بحث (**نجوى إسماعيل**1976 م) على أنّ الميل للّعب وممارسة الأنشطة الرّياضية لا يعوّق التّحصيل الدّراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، بل يساعد عليه بصورة أفضل . [2]

-**نتأدّى من خلال ما سبق** : أنّ هناك إجماعا لكلّ للمبحوثين حول العلاقة التّكاملية بين مواد الإيقاظ ، وباقي المواد الدّراسية ومن ثمّة تأثيرها الإيجابي في التّحصيل الدّراسي للمتعلّم ، هذا الإجماع في الإجابات من طرف المبحوثين قد يبدو متناقضا مع ما توصّلنا إليه سابقا ، حيث أنّ جلّ المعلّمين يعتبرون أنّ مواد الإيقاظ هي مواد ترفيهية ، وهذا الأمر متعلّق أساسا بقدرة المعلّمين واجتهادهم في توظيف تلك العلاقة التّكاملية ، إذ يختلف ذلك باختلاف الخبرة المهنية في مجال التعليم ، كما تبقى مسألة الممارسة داخل الصف شيء آخر لأنّ

1) عبد المالك سربوت : **الممارسات الرّياضية كأساس للتّحصيل الدّراسي للتّلاميذ** ، مرجع سابق ، ص 305.

2) أمين أنور الخولي : **الرّياضة والمجتمع** ، مرجع سابق ، ص 128 .

ذلك مرتبط أساسا بالظّروف التّي تدرّس فيها مواد الإيقاظ ، والتي قد تختلف من مدرسة لأخرى . ناهيك عن المكانة التّي تحظى بها هذه المواد في فكر القائمين على العملية التربوية ، ولعلّ هذا ما سنعمل على توضيحه في فصول لاحقة .

5-1/ موقف المعلّم (ة) من تدريس مواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية .

دائما وفي إطار معرفة تمثّلات المعلمين حول تدريسهم لمواد الإيقاظ سوف نقوم بتحليل مواقفهم تجاه ذلك باعتبار أنّ الموقف هو أحد أهمّ مكوّنات التمثلات الاجتماعية ، وهو الجانب القيمي للتمّثلات ، كما حدّده موسكوفيسي وذلك استنادا لما تمّ تناوله في الجانب النّظري **(للاستزادة راجع فصل التمثّلات الاجتماعية)** كما يعتبر الموقف مؤشّرا قويّا لتحديد طبيعة تلك التّمثلات سواء بالرّفض أو بالإيجاب ، وعلى الرغم من أنه قد ينظر الموقف على أنه فردي(أي يختلف من فرد الى آخر) ، فإنّه يجد أساسه في السّلوك الجمعي للجماعة التّي ينتمي إليها الفرد ، ومن خلال تحليلنا لمجمل مواقف أفراد العيّنة ، تبيّن لنا بأنّ السّواد الأعظم منهم جاءت مواقفهم رافضة حيال إسناد مواد الإيقاظ لمعلّم المرحلة الابتدائية ، وأنّه غير قادر على تدريسها نظرا للطّابع البيداغوجي الذّي تتفرّد به هذه المواد على خلاف نظيراتها ، نَسْتأنس هنا بإحدى أقوال المبحوثين : ***" أرفض تدريسها لأنو يستحيل المعلّم يدرّس كلّ هذه المواد وزيدلها مواد الإيقاظ . "*** ، يشير مبحوث آخر إلى نفس الموقف ، وذلك في مقابل اختياره لعبارات دالّة على ذلك مثل : ***تدريس ، تأطير ، حراسة في الفناء والمطعم ، وزد يغني وينشد بزاف علينا ، لازمهم معلّم متخصّص."*** ، كما يضيف آخر بقوله ***:" عندنا مهام جدّ متعدّدة ، وصعبة مقارنة بأساتذة الأطوار الأخرى . "***

- يُظهر هذا تصريح المبحوث تذمّرا شديدا تجاه الوضع التربوية بصفة عامّة ، وأنّ تدريسه لمواد الإيقاظ يزيد من متاعبه ، حيث أثار فكرة **"ضرورة التخصّص"** ، وذلك من أجل تخفيف العبء على معلّم الطّور الابتدائي (خاصة في مناهج الجيل الثاني) ، كما أشارت إحدى المبحوثات إلى نقطة غابت عن الإجابات السّالفة تقول في ذلك : "***موقفنا واضح من كي بدينا نديرو الإضرابات، ومطلب إسناد مواد الإيقاظ لأهلها على رأس***

المطالب ، لكن دون جدوى " تلخّص هذه المبحوثة الموقف الجماعي الرّافض لهذه الفئة من خلال حضور **نون الجماعة** في تصريحها ، كما نُورِدُ في هذا السّياق تصريحا جاء على لسان الوزيرة السّابقة **نورية بن غبريط** في ردٍّ منها على سؤال كتابي لأحد النّواب البرلمانيين حول مطالب خريجي التربية البدنية ومعاهد الموسيقى بخصوص فتح مناصب لهم بالطّور الابتدائي قائلة : **"في مرحلة التّعليم الابتدائي يتكفّل معلّم واحد بكلّ المواد المقرّرة في البرنامج بما فيها أنشطة التربية البدنية و الفنّية ، حيث يتمّ تناول هذه الأنشطة في قالب تعليميّ هادف ، بعيدا عن التّصوّر المبني على منطق التّدريب مراعاة لسن التّلميذ في هذه المرحلة التّعليمية . "** [1] ، يبدو أنّ ردّ الوزارة كان واضحا على مطالب المعلّمين ، ومنه يمكن القول أنّ مسألة إسناد مواد الإيقاظ لأهل التّخصص ليست مسألة جديدة في الشّأن التربوي ، فلطالما كانت حاضرة على طاولة النّقاش والمفاوضة في مواجهة طَرَفاها الكناباست (كهيئة رسمية ممثِّلة عن المعلّم) من جهة ، والوزارة من جهة أخرى ، لكن لم يتمّ البَتّ فيها بشكل رسميّ إلى يومنا هذا ، ممّا أعاق وأخّر تطوير حضورها في الوسط المدرسي ، وانعكس ذلك بشكل سلبيّ على متعلّم هذه المرحلة ، وتدهور القيّم الجمالية لدى أفراد المجتمع بصفة عامّة ، فالتخصّص ضروريّ ، حتّى وإن كان المعلّم له استعداد ا ورغبة في تدريسها ، لأنّها تحتاج إلى تقنيّات ومهارات ذوي التّخصص يفتقدها معلّم هذه المرحلة ، وهو ما أشارت إليه نتائج إحدى **الدّراسات السابقة** في هذا المجال ، والتّي كان من أهمّها : " إذا كان المعلّم واثقا ممّا يقدّمه للتّلاميذ في المواد الدّراسية كالرّياضيات واللغة العربية ، فإنّ الأمر يختلف مع مواد الإيقاظ لأنّه غير متأكّد من المعلومات التّي يقدّمها وذلك بسبب عدم تكوينه في هذا المجال ." [2]

في حين أنّ هذه النّتيجة لم تَنْفِ وجود **فئة أخرى** من المبحوثين أبدت موقفا إيجابيّا تجاه ذلك ، يقول أحد المبحوثين " ***لدي موقف إيجابي من تدريس مواد الإيقاظ، mais ، مش في ظروف كما هادي ."*** ، ويضيف آخر في السيّاق ذاته : ***صراحة لدي موقف إيجابي من تدريسها لكن تدريسها إذا توفّرت الوسائل***

---

1) مساءلة لبن غبريط حول : **منصب أستاذ التربية البدنية والرّياضية بالابتدائيات**

تاريخ الولوج إلى الموقع : 2021 /08/22 https://www.echoroukonline.com

2) العمري سوادة : **معوّقات تدريس مادة التربية الموسيقية في المدرسة الجزائرية** ، مرجع سابق ، ص 225 .

البيداغوجية ."، يؤكّد كلا المبحوثَيْن في تصريحاتهما على ضرورة توفّر الوسائل لتدريسها ، لأنّها جد مهمّة في تحقيق أهداف الدّرس ، كما وضّحنا ذلك سابقا .

-تُبرز هذه المعطيات جانبين متناقضين من المواقف السّائدة لدى المعلّمين حول تدريس مواد الإيقاظ وهما :

الموقف الأوّل : هناك من المعلّمين الرافضين لفكرة إسناد تدريس مواد الإيقاظ لهم ، يمكن أن نفسّر هذا الموقف سوسيولوجيا بأنّه يعبّر عن النّظرة الضيّقة للمعلّمين تجاه ذلك ، فموقف الرّفض هذا يتماهى و التّفسيرات الجاهزة (التقليدية) التي تكوّنت في المخيال الاجتماعي للمجتمع ، كما تعرّضنا لذلك في الجانب النّظري الفصل الرابع) ، حيث لا اعتراف بالفنون ودورها في ترقية المجتمع ،حيث تأخذ الشّعب الفنّية بمختلف فروعها قدرا من التّهميش في الترتيب الاجتماعي للتخصّصات ، أي أنّ هناك ظروفا موضوعية انتجت هذا الموقف ، وهو ليس موقفا معطى وجاهز ، وإنّما مؤسّس ومُبَنْيَن اجتماعيا وتاريخيّا ، **أمّا الموقف الثّاني** : فهناك فئة أخرى من المعلّمين تمثّله ، حيث كان لهم موقفا إيجابيا حول ذلك ، لكن بتحفّظ -**إن صح القول** - بمعنى أنّ موقفه ذلك يستلزم تهيئة الظّروف أي أنّه موقف مشروطٌ ، ومحدّد بالظّروف البيداغوجية التّي تدرّس فيها .

خلاصة الفصل :

حاولنا من خلال هذا الفصل الإحاطة بالتّمثلات أو المعاني التّي ينتجها المعلم حيال مسألة تدريسه لمواد الإيقاظ في مرحلة التّعليم الابتدائي ، وذلك من خلال تناولنا لمجموعة من الموضوعات الفرعية ، ومنه نستنتج أن المعلّم كفاعل اجتماعي لا يتعامل مع مواد التربية الجمالية في ذاتها بقدر ما يتعامل مع الصّور والمعاني والرموز التي يَبنيها حولها هذه المعارف السّاذجة لا يجب أن نحكم عليها بأنّها معارف مغلوطة أو غير صحيحة ، إنّها مختلفة عن المعرفة العلمية ، كما تقول جودلي **(Jodelet, D)** ، لكن لا يجب أن ننكر أهمّيتها، إذ أنّها تُسهم في البناء الاجتماعي لواقعنا " حسب تعبير علماء الاجتماع التّفاعليين ، ومهما تكن طبيعة التمثّلات المنتجة حول تدريس مواد الإيقاظ ، سيكون من المفيد معرفة إطارها المرجعي أو المصادر التي تتغذّى عليها هذه التّمثلات المستنبطة من واقع يعيشه المعلّم متأثرا بتجاربه الشّخصية ، والتّي جعلته يكوّن تلك التمثلات ، وهي كثيرة ومختلفة ومتناقضة ، كما تبقى هناك عوامل أخرى ومعطيات ، قد تؤثّر بدورها على طبيعة تلك التّمثلات كالتنشئة الاجتماعية والمهنية، الانتماء إلى الجماعة الاجتماعية وغيرها . هذا ما سنتناوله في الفصلين اللاّحقين.

الفصل السّابع :

الأصل الاجتماعي وطبيعة تمثّلات المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ

1. تمهيد:
2. المستوى التّعليمي لأولياء المعلّمين .
3. المجال الجغرافي الذي ينتمي إليه المبحوث .
4. مدى اهتمام الأسرة التّي ينتمي إليها المعلّم بمجال التربية الفنّية والجمالية .
5. مدى قابلية المعلّم للقيام بتكوين خارجي في مجال التربية الجمالية والفنّية .
6. مدى متابعة المعلّم للحصص التّلفزيونية التّثقيفية في مجال التربية الجمالية .
7. تقييم المعلّم للنّدوات والأيام التّكوينية ودورها في تنمية كفاياته في مواد الإيقاظ
8. رأي المعلّم في مدى مساهمة مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية في تفعيل أبعاد التربية والجمالية .

خلاصة الفصل

تمهيد :

نتوخّى من هذا الفصل تَجْلية العلاقة بين الأصل الاجتماعي الذّي ينتمي إليه المعلم ، وطبيعة تمثّلاته حول تدريس مواد الإيقاظ ، معتمدين في ذلك على مجموعة من المؤشّرات (الأصل الجغرافي للمبحوثين المستوى التّعليمي للوالدين ، مدى الاهتمام بالمسائل الفنّية والجمالية ، المطالعة في المجال الفنّي والتّي تعبّر عن المستوى الاجتماعي والّثقافي بصفة عامّة ، هذه الخصوصيات أو المؤشّرات التّي تبدو كمعطيات امبريقية بسيطة ، سَنجتهد في قراءتها قراءة متجاوزة لجمود الرّقم ، كما أنّها تعتبر عناصر ضرورية ، والتّي من شأنها أن تساهم في إنتاج خطاب ذو محتوى إيجابي أو سلبيّ لدى المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة إذ أنّ ذلك الاختلاف هو نتيجة عملية معقّدة و مستمرّة من التنشئة التّي تمارسها مؤسّسات مختلفة ، ولعلّ أشدّها تأثيرا في تمثلاته ، وممارساته هي الأسرة ، وذلك من خلال ما تلقّنه لأفرادها من قيّم ومعايير اجتماعية وثقافية.

01/ الأصل الاجتماعي للمبحوثين ، وطبيعة التّمثلات التي يبنيها المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ :

يرى الباحث مصطفى بوتفنوشت ، في كتابه ، **التطوّر والخصائص الحديثة** المترجم إلى لغة البحث أنّ : "الأصل يطبع المولود الجديد منذ اليوم الأول، منذ الصّرخة الأولى، الطفل ينتمي إلى المجتمع ، إلى قبيلته، إلى عشيرته وإلى عائلته ، كما أنه يعبّر كذلك عن انتماء الآباء إلى وسط حضري أو ريفي .[1] ، وتأسيسا لذلك ، ما الفئة الاجتماعية والثّقافية التّي ينحدر منها المبحوثون ، و كيف سيكون لها تأثير في بناء تمثّلات معيّنة حول تدريس مواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية .

أ / المستوى التّعليمي للأولياء :

يشكّل العامل الحاسم في حياة الفرد الدّراسية و والمهنية ، ويستند عليه العديد من علماء اجتماع التربية ومن أنصار نظرية إعادة الإنتاج الثّقافي والاجتماعي .[2]

-من خلال معظم تصريحات المبحوثين تبيّن بأن المستوى التّعليمي لأوليائهم جدّ محدود ، حيث سجّلنا **(09)** حالات من الأميّين ، تقول إحداهن: ***" أنا الوالدين نتاعي مقراوش ، و déjà وش من قرايا بكري.."*** هذه المبحوثة تشير إلى عدم انتشار التّعليم مقارنة بالوضع الحالي من خلال استعمالها لعبارة " **بكري** " ، كما نسجّل (05) حالات ابتدائي تقول في ذلك إحداهنّ : ***أنا الوالدين واصلين الابتدائي ، بكري كاين الابتدائي فقط ،"*** فيما سجّلنا **(02)** حالات ممّن درسوا في الكتاتيب ، كما عبّر عن ذلك باختصار أحد المبحوثين : ***قراو في الجامع برك ."*** كان هذا بالنّسبة لفئة المبحوثين من الرّعيل الأول ، **إذن** توضّح هذه الإدلاءات ضعف مستوى تعليم أولياء المعلّمين ، ونَعزو ذلك بالأساس إلى الحقبة الزّمنية التّي عايشوها ، والظّروف القاسية التّي فرضها الاستعمار ، وحرمانهم من التّعليم بالإضافة إلى أنّه في تلك الفترة كانت الأسر تعتمد على الفلاحة فقط لسدّ حاجياتها ، ولهذا فغالبا ما كان الأبناء يتركون الدّراسة من أجل إعانة أسرهم ، لكن ما يهمّنا في هذا الأمر هو الظّروف الاجتماعية بصفة عامّة ، ومنها الثّقافية والفنّية في ذلك الوقت التّي كانت جدّ متدهورة فلقد استقلّت الجزائر ووجدت نفسها محطّمة البنيتين الاجتماعية والاقتصادية إلى جانب تصدّع غَائِرٍ على

---

1) فتيحة زيّاني : **الأصل الاجتماعي وتعلّم اللّغة الفرنسية ، دراسة ميدانية لعيّنة تلاميذ من متوسّطات بلدية الجلفة** أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربية ، إ ، هشام حسان ، جامعة زيان عاشور، الجلفة ، الجزائر ، 2020/2019 ص 235 .

2) بيار بورديو و جون كلود باسرون : **إعادة الإنتاج ، في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم** ، تر ماهر تريمش ، مركز وحدة الدراسات العربية ، مصر ، ص 20 .

مستوى البنية الثّقافية ، كما يقول المؤرّخ **الجزائري أبو القاسم سعد الله**، وخضعت المراكز الثّقافية والفنّية بمختلف أشكالها إلى ظروف التّخلف الثّقافي المرير، تحت ظروف حكم الاستعمار الفرنسي .

-فئة أخرى ، وهي قلّة ضئيلة من المبحوثين ممّن صرّحوا بأنّ آباءهم لهم مستوى تعليمي عالي ،حيث سجّلنا (07) ، حيث تقول : ***الوالدين تاعي الأم جامعية ، الأب technicien*** " . كما تردف مبحوثة أخرى : " ***جامعيين في زوج"*** ، ونعزو ذلك إلى أنّ هذه الفئة هم من الرّعيل الثّاني ، والذّين كانت حظوظهم أوفر مقارنة بالرّعيل الأوّل ، وذلك نتيجة لتطبيق مبدأ ديمقراطيّة التّعليم ، وفتح المجال لتعليم كلّ فئات وشرائح المجتمع وتعميم فكرة دمقرطة التّعليم .

ب/ المجال الجغرافي الذي ينتمي إليه المبحوث :

يشير **بورديو** إلى أهمية الأصل الجغرافي كمحدّد من محدّدات الأصل الاجتماعي ، حيث يقول في هذا الصّدد " إنّ المجال الذي ينتمي إليه الفرد ، يجمع فاعلين اجتماعيين متجانسين من وجهة نظر شروط وجودهم وممارساتهم الثّقافية . "[1] أي أنّهم يشتركون في خصائص استعداداتهم ، وفي هذا السيّاق ، أَبَانَ لنا تقطيع مَتن المقابلات :

- أنّ الأغلبية المطلقة من المبحوثين ، والذّين يندرجون ضمن **الفئة الأولى** أنّهم ينحدرون من أصل جغرافي ريفي ، ونستدلّ على ذلك من خلال العبارات الدّالة الآتية : ***" أنا ولدت وتربيت في الرّيف،"*** ويضيف مبحوث آخر " ***أنا زدت في الريف ."*** فيما أبانت المقابلات أيضا عن **فئة أخرى** من المبحوثين على قلّتهم ، وكعيّنة على ذلك نورد بعضا من تصريحاتهم : ***"نعيش من منطقة شبه حضارية"*** ، فيما عبّرت أخرى عن مجال انتمائها بقولها " ***عايشين في منطقة شبه حضارية من بكري خلاص " .***

إنّ تباين هذين المجالين (ريفي ، شبه حضاري) يوجِد بالضّرورة نوعا من الاختلاف في الأفكار العادات ، إذ أنّ هناك سلوكيّات ، وعلاقات اجتماعية توجد في الرّيف، وتختفي في المدينة والعكس بالعكس ، ذلك أنّ أساليب العيش في الرّيف تكون أسهل وتتميّز بالبساطة ، مقارنة بالمدينة ، ناهيك عن انتشار مختلف التّنظيمات ذات طابع ثقافي فنّي ، والتّي تؤثّر على ثقافة الفرد وتنمية ميوله الفّنية ، في هذا الصّدد تتحدّث الباحثة ماكميلان مارغريت **(MACMILLAN Margaret)** عن الاختلاف في بين أبناء الريف والمدينة فيما يخص مسألة تلقيهم الفنون ، حيث تقول ، " في الواقع أنّ أطفال القرى النّائية ، على الرّغم من ذكائهم

1) بيار بورديو : **أسباب عملية :إعادة النظر بالفلسفة** ، مرجع سابق ، ص41 .

الفطري المميز هم أقلّ استعدادا من أطفال المدن لفهم الفنون وتقبّلها و حتّى ممارستها ، والسّبب في ذلك أنّ أبناء القرى يعيشون منعزلين عن العالم الخارجي بعيدين عن الاختلاط والاتّصال بوسائل الإعلام المرئية والمكتوبة ، حتّى أنّهم لا يتحدثون إلّا قليلا نظرا لانشغال آبائهم ، ولنومهم الباكر عند المساء ، كما أنّ عدم الاهتمام بالموارد الفنّية عند أطفال المناطق الريفية، والمناطق الفقيرة ناشئ عن عدم تربية الحواس الأساسية ، وهي البصر والسمع والشم واللّمس والذّوق، أمّا أبناء المدن فإنّهم يعيشون في محيط اجتماعي كثير الحركة والنّشاط والاختلاط يساعدهم على فهم العالم الخارجي وتربية الحواس ، إنّ ارتفاع المستوى الاجتماعي للأسرة يمكن من سيّادة الأساليب التي تؤكّد التقبّل والتّفهم، وبالتّالي يرتبط بارتفاع درجات القدرات الإبداعية عند الطفل، لأنّ نتائج الدّراسات الميدانية أثبتت الارتباط بين القدرة على الإنتاج الإبداعي والمستوى الثّقافي للوالدين في مجال الفنون . [1]

02 / مدى اهتمام الأسرة التي ينتمي إليها المعلّم بمجال التربية الفنّية والجمالية :

نهدف من خلال تناولنا لهذا الموضوع الفرعي معرفة مدى اهتمام الأسرة التّي ينتمي إليها المعلّم بمجال التربية الفنّية والجمالية ، وذلك من منطلق أنّ الوظيفة التربوية للأسرة تغيّرت كثيرا مقارنة بالماضي، فلم يعد دورها يقتصر على الوظائف البيولوجية فقط ، وإنّما تتعدّى وظيفتها أيضا إلى التّنمية الثّقافية والفنّية .

سوسيولوجيًا تعتبر الأسرة اللّبنة الأولى التّي تتشكّل فيها شخصيّة الفرد ، حيث " يتوقّف إحساس الفرد بالجمال ، وإدراكه لمفهوم التربية الجمالية إلى حدّ كبير على نشأته الأولى ، وحياته المبكّرة ، والتّي للأسرة فيها نصيبٌ كبير في ذلك ، فنظام الحياة المنزلية وما يحيط به ، من أثاث وأدوات وأجواء له أثر كبير في تكوين الاتّجاهات الفنّية والمفاهيم الجمالية عنده ، إذ المنزل النّظيف والأثاث المنسّق والمناظر الجميلة والذّي تحافظ فيه الأم على أناقته ونظافته ونظافة وأناقة أفراده إنّما يغرس كلّ ذلك حب الجمال وحبّ النّظافة والأناقة في نفوس أبنائها .

---

1) عبد الرزاق بلبشير : **مكانة المواد الفنية في المدرسة الجزائرية ، دراسة ميدانية تحليليّة بالأطوار الثّلاثة** ، مرجع سابق ص 145.

ويوّفر لهم في الوقت نفسه أدوات التّعبير الفني مَّما يساعدهم على اكتشاف مواهبهم الفنّية واستثمارها منذ الصّغر ، فكلّما عوّدت الأسرة منذ الصّغر أطفالها النّظام والتّنظيم والتّنسيق في ممتلكاتهم الشّخصية من لعب وكتب وفراش وملابس ، نشأوا محبّين للجمال حريصين عليه .[1]

-**أسفرتحليل** المقابلات مع المبحوثين إلى استشفاف **فئتين** ، أمّا **الفئة الأولى** والتي تمثّل أغلبهم ، فقد صرّحت بعدم اهتمام الأسر التّي ينتمي إليها المعلّمون بالمسائل ذات العلاقة بالتربية الجمالية والفنّية ، نُدرج على سبيل المثال ، لا الحصر نماذج من تصريحات المبحوثين ، تقول إحداهن : " ***لم يكن لأسرتي أي اهتمام بالمجال الفنّي والثّقافي ، ميعرفوش ، ولم أتذكّر يوما أنّنا فتحنا نقاش في هاد المجال ."*** ، مثال آخر :" ***ماكنوش يهتمو بهاد الجانب ومنحكيوش خلاص على مواد التربية الجمالية."*** هاتان الإجابات وغيرها تتقاطع مع ما ذكرناه سابقا حول أنّ الأغلبية المطلقة من أسر المبحوثين لهم مستوى تعليمي جدّ محدود (ابتدائي) ، ممّا أثّر ذلك على اهتمامهم بالمسائل ذات العلاقة بالتربية الجمالية والفنّية ، وهنا نستند من أطروحة بورديو إعادة إنتاج إطارا تفسيريا لذلك ، ولعلّ ما يدعّم حديثنا هذا ، خصوصية تصريح هذه المبحوثة: ***" في الحقيقة الوالدين معندهم حتّى علاقة بالمجال الفّني والجمالي ولا مرة تناقشنا حول ذلك ، حتى أنو مرة نشفى داونا لمتحف الولاية مفهمت والو."***

من هذه الإجابة يمكن أن نفهم بشكل جيّد الهوّة الكبيرة بين ما يتلقّاه الفرد داخل الأسرة وبين ما يتلقّاه في المدرسة ، فإّذا كان الفرد لم يحصل على ثقافة فنّية داخل أسرته ، فكيف يمكن له أن يتفاعل مع هذا المجال داخل المدرسة ؟، فمثلا عند الحديث عن اكتساب سلوكيات و ممارسات جديدة يكتسبها الفرد عن طريق المدرسة قد تظهر الممارسات الثّقافية التّي لم يتعرّف عليها الفرد داخل النّظام الأسري وهي ليست جزءا من الطّقوس الأسرية ، كالاهتمام بمجال الفنون أو زيارة الأماكن الثقّافية ، وهو ما تمّ شرحه في الفصل النّظري الرّابع حيث تتحدّث الباحثة غريستين مارغريت (**Christine Mirgalet**) عن مسألة " كيف يتشكّل أو يحصل التذوّق الفنّي لدى الفرد ، وركّزت في مقاربتها على النّظام السّوسيولوجي العائلي ، ودوره في تنمية الذّوق

1) خالد عبد الرّحمن ياسين أحمد: " **المؤسّسات التربوية النظامية وغير النّظامية ، ودورها في نشر وتفعيل أبعاد التربية الجمالية**" مرجع سابق ، ص 11.

الفنّي فإذا كانت الأسرة غير مهتمّة بالقضايا الثّقافية والفنّية فإنّ فرصة الفرد ضئيلة في أن يكون قادرا على إعادة استثمار المعلومات التّي تقدّمها المدرسة وتوظيفها في الحياة اليومية" [1] ، وبذلك نفهم أنّ الأسرة التّي لا تهتمّ بالمسائل الفنّية والجمالية لا يمكنها أن تلقّنه لأفرادها .

على نقيض الإجابات أعلاه هناك **فئة أخرى** من المبحوثين على قلّتهم صرّحوا بأنّ أسرهم لها علاقة واهتمام بهذا المجال ،ويظهر جليّا من خلال ما صرّحت به إحدى عناصر بحثنا : تقول : " ***أنا الوالد نتاعي أصلا أستاذ في الموسيقى نشفا كنت روح للعرض في الولاية ، وندير الرياضة مع زملائي كانو يشجعوني بزاف على هذا المجال .*** " ، يبدو من تصريح المبحوثة أنّ المستوى التّعليمي عامل في مهمّ في توجيه الأفراد نحو اكتساب الثّقافة الفنّية ، كما أنّ الاستهلاك الثّقافي والفنّي يتمّ بناؤه في مراحل متقدّمة ، ولعلّ هذا ما أكّدته لنا مبحوثة أخرى حيث تقول : ***نشفا كنت ديما في الصغر نشارك في المجموعة الصوتية و كانو يشجعوني أيضا على الرسم الرياضة "*** ، وتؤكّد أخرى ***:" كانو يخلوني نشارك وأنا أصلا نحي الرسم والموسيقى " .***

يدلّ هذا الكلام على أنّ التربية الجمالية والتربية على الفنّ يجب أن ترسّخ لدى الأفراد منذ البدايات الأولى فالأسرة هي الجماعة المرجعية ذات التأثير المباشر على الفرد وعلى سلوكه وتفاعله مع المواقف الحياتية التي يواجهها داخل وخارج الأسرة ، وبذلك يتّضح دور الوالدين في تكوين ميول واتّجاهات الفنّية والجمالية .

إنّ أهمّ ملاحظة يمكن تسجيلها هنا هي أنّ تصريحات المبحوثين انطوت على **مفارقة جيلية** واضحة (الرّعيل الأول والثّاني) من حيث الاهتمام بالمسائل الفنية والجمالية وتشجيعهم عليها بدرجات متباينة ، وذلك حسب الخصائص الثّقافية لكلّ أسرة .

إذا ومن خلال ما ورد أعلاه يمكن القول أنّ الاهتمام بالمسائل الفنّية والثّقافية للأفراد له علاقة بالأصل الجغرافي و المستوى التّعليمي للوالدين ، أي أنّ الرّأس المال الأسري الموروث له دور في اكتساب الثّقافة الفنّية من عدمه،وهنا يتّضح ضعف تأثير الأسر المحافظة في توجيه أفرادها نحو التربية الجمالية والفنّية ، ممّا أثّر ذلك على المعلّمين فأغلبهم يفتقدون للقدرات والكفاءات الفنّية والجمالية ، ممّا ساهم في بناء تمثلات ذات

1) MARGALET Gristine,OP.cit , p 08 .

محتوى سلبي لديهم نحو تدريس مواد الإيقاظ في مرحلة التّعليم الابتدائي ، **يقول بورديو** في هذا الصّدد : إنّ وزن التعليم الحاصل في الوسط العائلي هو الذّي يحدد إعادة السلوكات الثّقافية ، وحب الفن يتوقّف أساسا على الإرث الثّقافي المنقول داخل العائلة ، فالميل الثقافي والفنّي ليس ملقّن فقط بمجهودات المؤسّسات المكلفة بتنظيم الفن الثّقافي ، بل هو ملقّن منذ الصّغر بفضل التّشجيعات الخاصّة بالعائلة . [1]

ومنه نستنتج أنّ المعلّمون الذّين ينتمون إلى أسر تقليدية محافظة وذات مستوى ثقافي واجتماعي محدود ليس لهم اهتمام بالمسائل الفنّية والجمالية ، بعكس المعلّمين الذين ينتمون إلى مجال شبه حضري أسر معاصرة ومثقّفة .

03/ مدى قابلية المعلّم للقيام بتكوين خارجي في مجال التربية الجمالية والفنّية :

يشكّل التّكوين الذّاتي أو الشّخصي إثراءا ثقافيّا تتوصّل إليه مجموعة من الأفراد أو فرد بواسطة إرادته الخاصّة ، وهو مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات الذّهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته بالاتّكال على نفسه ومحاربة الرّوتين الذّي يتخبط فيه من أ جل تجديد معلوماته وتحسين مستواه باستمرار، ويتيح له فرصة الاتّصال بذوي الاختصاص للاطّلاع على مستجدّات التّأليف والنّظريات التّربوية الحديثة ، كما تتيح فرصة تبادل المعلومات والآراء في هذا المجال عن طريق مطالعة المجلات الفكريّة والفنّية والمؤلّفات الجديدة في هذا المجال .

-**في سؤال مفتوح طُرِح** على المبحوثين يتمحور حول إمكانية قيام المعلّم بتكوين خارجي في مجال التربية الجمالية والفنّية فإن تحليل محتوى خطاباتهم أفرز لنا الفئات الآتية :

الفئة الأولى من المبحوثين أكّدت بأنّ أغلبية معلّمي المرحلة الابتدائية لا يهتمون بالتّكوين الذّاتي ، بل يكتفون بخبرتهم البسيطة في ذلك المجال ، تقول إحداهن ***: " صراحة مدرت حتّ تكوين شخصي في مواد الإيقاظ راني لا علاقة بمجال الفن والثّقافة ."*** ، وتردف أخرى ***: واحد لي يدير تكوين في شيء يرغبه ويحبه ، لكن انا لا أملك أي رغبة في تطوير ذاتي في ذلك المجال."*** هكذا يبدو أنّ العلاقة الشّخصية بالجانب الفني والثّقافي تحتكم لعامل الرّغبة والاستعداد ، وهو ما تؤكّده مبحوثة أخرى : " ***من بكري معنديش علاقة مع الجانب الفنّي والجمالي ، لذلك مدرت حت تكوين ذاتي خاصة فيه ."*** وهذا هو المنطق نفسه الذّي لمسناه سابقا

---

1) علي شبيطة : **الصّناعات التقليدية الفنّية في الجزائر ، دراسة سوسويو ثقافية للمنتوج الحرفي بولاية ميلة** ، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي ، إ ، أنيسة إبراهيم الرّحماني ، جامعة الجزائر 02 ، 2015/2014 ، ص 159.

في كون التّكوين الذّي تلقاه غير كاف لتدريس هذه المواد ، كما أنّ علاقتهم بمجال التربية الفنّية في حياتهم اليوميّة جدّ محدودة ، والذّي ظهر من خلال عدم متابعتهم لأي برامج تثقيفية في المجال ، وانعدام شبه كلّي للممارسات الثّقافية والفنية بمختلف أنواعها ضمن معيشهم اليومي .

نفهم من خلال ما سبق أنّ هذه المعلّمون الذين ينتمون إلى هذه الفئة ليس لديهم أ ي استعداد للقيام بأيّ تكوين في هذا المجال يعني انعدام الرّغبة ، فرغم ضعف قدراتهم الفنّية الجمالية ، إلاّ أنهّم لا يبدون أي رغبة في التّكوين وتحسين مستواهم ، فكيف لهم أن ينجحوا في تحقيق أهداف المادة وهم ليست لديهم أي رغبة في ذلك ؟

هذه النّتيجة جاءت مخالفة لنتائج إحدى الدّراسات الاستقصائية ، الأجنبية في هذا المجال للباحث الفرنسي **برونو صوشو**(Bruno Suchaut) **حول التربية الموسيقية في المدرسة الابتدائية ، تحليل لممارسات الأساتذة ، حيث توصّل إلى** أنّ عاملا التّكوين والكفاءات الموسيقيّة والتربوية ضروريّة في أداء المعلّم لمهنته **غيرأنّ الرغبة والقناعة الشّخصية للمعلّم بدوروأهمّية التّربية** الموسيقية ، والعمل على تحفيزه لبذل الجهد في تحقيق أهدافها تعتبر أهمّ العوامل المساهمة في ذلك خاصّة إّذا توفّرت الوسائل البيداغوجيّة المساعدة على ذلك .

بخلاف التّصريحات أعلاه التّي تبعث على التّشاؤم ، وتُومِئ بجمود الفكر التربوي لدى تلك العيّنة ، تُشيد **فئة أخرى** من المبحوثين على قلّتهم ، حسبما رأينا في المقابلات بأهمّية التكّوين الذّاتي ، حيث وجدوا لأنفسهم بدائل عن النّقص في التّكوينات والنّدوات التّي تقوم بها المدرسة ، واعتمدوا على التّكوين الذّاتي عن طريق البحث والتّجديد ، وذلك للتكيّف والتّعامل مع المتغيّرات التربوية و الثّقافية ، يبرز ذلك من خلال بوح إحدى المبحوثات ، تقول :" ***عندي ميولات في الجانب الفنّي والجمالي نطالع ونبحث أصلا نستمتع عندما نقدم دروس في مواد الإيقاظ*** " (معلّمة خريجة المدرسة العليا للأساتذة) ، فيما تضيف مبحوثة أخرى وتقول : ***نحب نبحث في هذا المجال خاصة الرسم والموسيقى نطالع ونقرا وساعدني بزاف في العمل نتاعي جعلني نهتم حتى بأثاث وديكور المنزل والقسم أكثر."*** (معلّمة متحصّلة على شهادة الماجيستير) ، يبدو أنّ ما يميّز إجابات هؤلاء المبحوثات هو ارتباطها بسمات شخصية والمتمثّلة في المؤهّل العلمي ، أي أنّه كلّما كان المؤهّل العلمي مرتفع كلّما زادت رغبة الفرد في البحث والاستكشاف ، وأن يبادر شخصيّا ويطوّر مهاراته بنفسه ،ممّا يُسهم في

تنمية رأس ماله الثّقافي المهني ، كما تحدّثت المبحوثة عن أثر التّكوين خارج التّعليم في حياتها العملية والعلمية حيث صارت تهتم أكثر بجماليات البيت والصف الدّراسي ، ولعلّ هذا ما استرعى انتباهنا أثناء الدّراسة الميدانية أيضا ، حيث وجدنا صنفين من المعلّمين صنف مهتمّ بنظافة وتزيين القسم بين الفينة والأخرى ويكون ذلك بمشاركة المتعلّمين كمبادرة جماعية ، وصنف آخر لا يهتم البتة بذلك ، **هذه الملاحظات** على بساطتها وعفويتها حاولنا أن نعطيَ لها بعدا سوسيولوجيا ، وهي أن القيّم الجمالية والفنّية تحتلّ مكانة مهمّة في ثقافة هذا الصّنف من المعلّمين ، نَسْتحضر في هذا المقام فكرة فيلسوف الحضارة **مالك بن نبي** عندما تحدّث في كتابه "**مشكلة الثّقافة**" عن البعد الجمالي وأهمّيته في تكوين شخصيّة الفرد باعتباره مكوّنا ثقافيا وحضاريّا ، حيث يقول " إنّ الإطار الحضاري بكلّ مكوّناته متّصل بذوق الجمال ، بل إنّه الإطار الذّي تتكوّن فيه أيّة حضارة لذا ينبغي أن نلحظ ونراعيه في أنفسنا وبيئتنا، أي في طريقة كلامنا ولباسنا، في طريقة تدبير بيوتنا ومقاهينا، و أزقّتنا و أماكننا العمومية ، كما علينا أن نراعيه في وسائل إعلامنا من حيث أخلاقيّات المهنة، وفي مدارسنا وجامعاتنا من حيث رسالتها الأخلاقية ، والمعرفية السّامية باختصار علينا أن نلحظه في عالم أفكارنا و في عالم أشخاصنا و أشيائنا . " [1]

مرّة أخرى ، وبالعودة إلى ما ورد في خطابات المبحوثين ، نسجّل أنّ أغلب أفراد العيّنة لا يهتمون بتكوينهم الذّاتي في هذا الجانب ، رغم قصور العملية التّكوينية وعدم ملائمة الظروف ، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على أنّهم مرتبطون أكثر بمهنة التّعليم كمهنة في حدّ ذاتها ، وليس باعتبارها فعلا ثقافيا ، أي عدم وجود إرادة للتثقف لدى أغلبيتهم ، وذلك راجع بالأساس إلى أنّ تلك أن الممارسات الفنية والثّقافية تُفتقد في بنية استعداداتهم المكتسبة سواء الفردية أو الجماعية ، كما يوضّح عزوف المعلّم بصفة عامة عن الفعل الثقافي وتنمية قدراته ، وهو مالا يتوافق مع الخصائص التّي يجب أن يتميّز بها معلّم هذه المرحلة كما تناولناه في

1) مرزوقي بدر الدّين : " **الأسس الحضارية للتّربية الجمالية عند مالك بن نبي** " ، مرجع سابق ، ص 430 .

(الفصل الثالث) من هذه الدّراسة أين أكّدنا على ضرورة ارتباط المعلّم بمجالات الفنّية والثقافية في حياته اليومية كي يكتسب مختلف المهارات والقدرات والتّي تؤهّله لتحقيق الأهداف المنوطة بتدريس مواد الإيقاظ في هذه المرحلة .

04/ مدى متابعة المعلّم للحصص التّلفزيونية التّثقيفية في مجال التربية الجمالية :

لقد أتاحت التّكنولوجيات الجديدة والمتنوّعة للمعلّم فرصا كثيرة ، وسهّلت عليه الطّريق من أجل تطويره ذاته فحتّى و أنّ كانت المدرسة لم تستطع توفير التّكوين الذّي يسهّل ويساعده في ممارساته الصفّية ، فهذا الأخير له مجلات أخرى للتّفاعل وتكوين رصيد ثقافي معتبر ، فهل يا ترى للمعلّم اهتمامات أو مطالعة في هذا المجال.؟ هذا ما سنحاول معرفته من خلال تقطيع إجابات المبحوثين .

-يُحيلنا مضمون المقابلات إلى وجود **فئتين** ، حيث تصرّح الفئة الأولى ، وهي تمثّل جلّ المبحوثين بعدم متابعتهم لأيّ حصص في مجال التربية الجمالية ، ومثال ذلك قول أحدهم : " ***ليس لدي وقت للمتابعة البرامج التلفزيونية في المجال الفني والجمالي ،وأعتقد ليس هناك برامج مخصصة لذلك*** " ، هذا الرأي تؤيّده مبحوثة أخرى ، إذ تقول : " ***لا أطالع ولا أهتم بذلك ، لكن حتى إعلاميا لا توجد هناك حصص تثقيفية في هذا المجال إلا نادرا .*** " ، ***المعلّم معندوش الوقت باه يتفرج*** " ، ***كما أنا منلحقش بين الواجبات المنزلية والخدمة*** " ، تعكس لنا هذه الإجابات عدم اهتمام المعلّم بتنمية قدراته في المجال الفني والثّقافي ، كما لفتت انتباهنا تلك الإجابات إلى أمر آخر ، وهو قلة البرامج التي تُعنى بنشر الثقافة الفنية والجمالية ، فقد يعود ذلك إلى ما تراه مبحوثاتنا في الواقع المعاش من عملية تهميش لذلك المجال عبر البرامج التلفزيونية والإذاعية حيث تصب جلّها في الطّبخ ، وديكور البيت والرّشاقة، والتّجميل فقلّما نجد ها تتطرّق لمثل هذه المواضيع التّي تهمّ الفرد والمجتمع معا ، كما قد يعود السّبب إلى ضيق الوقت ، فالمسؤوليات والأدوار العديدة والمختلفة التي شكلت لها صراعات سبّبت لها للمرأة العاملة ضغوطات نفسية ومشاكل صحّية أثّرت على صحتها وعلى مهنتها وعلى وظيفة المدرسة، فهي معلمة مسؤولة عن تدريس المتعلمين

وتربيتهم، ومسؤولة عن حراستهم في الساحة وفي المطعم، مطالبة بكتابة المذكرات والتحضير بالإضافة إلى كونها ربّة بيت مسؤولة عن أولاد وعن زوج ، فهي مسؤوليات كثيرة تراوحت بين الاجتماعية والمهنية .[1]

نستنتج من خلال ما سبق أنّ صراع الأدوار للمرأة المعلّمة قلّص من فرص تنمية ثقافتها في مختلف المجالات وخاصّة الجانب الجمالي والفنّي ، ممّا انعكس سلبا على ممارساتها الصفّية فيما يخص تدريس مواد الإيقاظ .

على نقيض الآراء الواردة أعلاه ، هناك **فئة أخرى** من المبحوثين ، وهي أقليّة ضئيلة ، صرّحت بمتابعتها للحصص التّلفزيونية التّثقيفية في مجال التربية الجمالية ، حيث تقول إحدى المستجوبات : " ***نعم أتابع كل ما كانت لدي فرصة خاصة في اليوتيوب عن كيفية تقديم حصّة التربية البدنية أو التربية الفنية .*** " ، كما تؤكّد مبحوثة أخرى بقولها : ***" هناك حصص تلفزيونية خاصّة بالمجال الفنّي والثقافي مثلا برنامج مع العائلة دائما يخصصون زاوية للتوعية والحديث عن مواد الإيقاظ استفدت منه كثيرا في عملي ."***

تقول أخرى ***عندي حصة مع العائلة منفوتهاش ديما نتبعها ، ويطرقو كثيرا للحديث عن التربية البدنية والرياضية ، التربية الموسيقية" .***

يتّضح أنّ هذه الفئة على درجة من الوعي بضرورة الانفتاح على المجال الفني والجمالي ، وهذا قد يكون نتيجة تشبع المبحوثين بأفكار حول أهمّية ودور وسائل الإعلام وقدرتها على نشر الثّقافة الجمالية وإشاعتها بين أفراد الأسرة واستثمار ذلك على مستوى ممارساته الصفّية ، وذلك لأنّهم يعتبرونه كجزء من تطوير هويّتهم المهنّية وهو ما وضّحناه في الفصل الرّابع من خلال تناولنا لدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تفعيل أبعاد التربية الجمالية ومنها وسائل الإعلام على وجه خاص .

من جملة ما ذكرناه آنفا ، يمكن القول أنّ هناك اختلافا واضحا بين المعلّمين في مدى اهتمامهم بالمجال الثّقافي والفنّي ، وهذه الفكرة يمكن مقاربتها سوسولوجيا من خلال أطروحة **برنارلاير** حول ما يصطلح عليه "بالإنسان المتعدّد" ، حيث تتعدّد أُطُر وأنماط التنشئة الاجتماعية نظرا إلى تعدّد المؤسّسات الاجتماعية ، والتّي لها تأثير

1) عروش مسعودة : **تأنيث التعليم وأثره على وظيفة المدرسة القيمي** ، مرجع سابق ، ص 315 .

كبير على الممارسة الاجتماعية لدى الأفراد بشكل عام ، وذلك لأنّ الفرد بمفهوم **برنار لاهير** في المجتمعات الحديثة يحمل هايبيتوسا مختلف نوعا ما عن هابيتوس الفرد لدى بورديو ، ويرجع ذلك إلى تعدّد التّجارب بسبب تعدّد أطر التنشئة الاجتماعية التي تساهم في تكوينه ، وتأسيسًا لذلك وانطلاقا من طرح **لاهير** حول الإنسان المتعدّد ، يمكننا أن نستنتج أنّ " الفرد (المعلّم) الذّي يعيش في المجتمعات ما بعد الحداثة التّي تقوم على التمايز الاجتماعي، هو فاعل اجتماعي أشبه بوعاء خاص بالتّجارب المتناقضة، أي أنه إنسان جامع في أفعاله وممارساته تبعا للشّروط ، والظروف الاجتماعية التّي يخضع لها، وهو ما يجعله قابل للقراءة المتعدّدة ضمن التّحليل السوسيولوجي . " [1]

5 / تقييم المعلّم للنّدوات والأيام التّكوينية ودورها في تنمية كفاياته في مواد الإيقاظ :

يتمثّل الهدف من تناول هذا الموضوع الفرعي ، إلى تقييم المبحوثين للدّور المنوط بالنّدوات والأيام التّكوينية في تنمية كفاياتهم في مجال تدريس مواد التّربية الجمالية .

إنّ تبنّي المقاربة بالكفاءات كمنحى جديد في السّياسة التربوية يستوجب بالمقابل إعادة تكوين وتأهيل المكونين سواء الذّين مارسوا المهنة خلال المقاربات السّابقة (المقاربة بالمضامين أو بالأهداف)، أو حديثي العهد بالتّعليم ، وقد تمّ الانطلاق في هذه التّكوينات منذ سنة **2003** ، واستمرّ إلى يومنا هذا ، وذلك مواكبة لمستجدّات الحقل البيداغوجي ، إذ يشكّل عاملا هاما لإنجاح العملية التعليمية ووسيلة من وسائل النّمو المعرفي والمهني للمعلّم من حيث أنه يعمل على تجديد معارفه وتطوير قدراته وكفاءاته الأكاديمية والمهنية وبذلك فهو ليس مجرّد آلية بيداغوجية وإنّما ديناميكية اجتماعية يتفاعل من خلالها المعلّم مع مختلف الفواعل التربوية (الزّملاء المفتّشون ، المدراء) الأمر الذي يسمح له بتكوين رصيد معرفي معتبر يستثمره في ممارساته الصفّية ، في هذا الإطار جاءت إجابات المبحوثين متباينة ، فعَمدنا إلى تصنيفها في **فئتين اثنتين**

---

1) فرح عبد **الإله** : " **برنار لاهير وسوسيولوجيا الإنسان المتعدّد** " ، مؤسّسة مؤمنون بلا حدود للدّراسات والنشر، ماي 2018 .
تاريخ الدخول للموقع : 12/ 12 / 2020 https://www.mominoun.com

ولعلّ ما يميّز إجاباتهم هو ارتباطها بسمات شخصيّة في المستجوبين ، أي انتماء عيّنة الدّراسة إلى فئتين : (فئة معلّمين قدامى على قلّتهم ، تتجاوز خبرتهم 30 سنة ، والفئة الأخرى ، معلّمين تتجاوز خبرتهم المهنيّة 05 سنوات فما فوق ، ولهذا بدا البون واضحا في إجاباتهم.

أمّا الفئة الأولى ، وهي التّي ينمتي مبحوثوها إلى الأساتذة المتخرّجين من المعهد الوطني للتّربية (مريم بوعتورة بولاية قسنطينة) ، فصرّحوا بعدم جدوى وفاعلية دورات التّكوين في تنمية كفايات المعلّم في مواد الإيقاظ التّي تقام حاليا مقارنة بالسّابق ، وفي هذا الصّدد يمكن إيراد نماذج من ذلك ، تقول إحدى المبحوثات : " ***بالّنسبة للتّكوين بكري صح كانو يديرونا تكوين تطبيقي عملي ، أمّا الآن أغلبو نظري في مواد الإيقاظ.*** " ، فيما تضيف أخرى وتقول : ***خلال الفترة الأخيرة دارنا مفتش المقاطعة ندوة فقط وكان نظري يعني مكانش تطبيق خلاص ."***

يبدو من خطابات المبحوثين أنّهم يَشجِبُونَ تركيز مجمل العمليات التّكوينية على الجانب النّظري وإهمال الجانب التّدريبي والتّطبيقي ، وقد **لاحظنا ذلك عن كثب** من خلال حضورنا النّدوة التّكوينية الخاصّة بمواد الإيقاظ (أنظر الفصل الخامس الإجراءات المنهجية) ، ويؤكّد آخر في سياق متّصل بقوله : "***تغيّرت أمور بزاف و مؤخّرا عاد مكانش تكوين في مواد الإيقاظ مقارنة بالسّابق كنا نديرو فيهم تكوين في ثلاثة حتّى بوسائل بسيطة*** ." تبدي هذه الفئة موقفا نقديّا إزّاء دورات التّكوين التّي تقام حاليا بمختلف صيّغها (ندوة ، ملتقى أو يوم دراسي) ، وأنّها لا ترقى إلى المستوى المطلوب ، ولم تأتِ بجديدٍ من أجل مساعدة المعلمّين على تجاوز مختلف الصّعوبات التّي يواجهونها على مستوى الممارسات الصفّية في مواد الإيقاظ ، وهو ما عبّرت عنه مبحوثة " ***مجابوناش حتى جديد ، المفتشين غير يهدروا حوايج نظرية .*** "

على خلاف الإجابات السّابقة ، تشيد **فئة أخرى** من المبحوثين ، رغم قلّتها بأهمّية وجدوى التّكوينات ، ومن الأمثلة في ذلك قول إحداهن : "***حتى وأنو التكوين كان نظري لكن فادني ، خلاني نشوف حوايج كنت أجهلها عن هذه لمواد"*** نفس الرّأي تتشاركه هذه المبحوثة مع زميلاتها ، وتقول : "***ساعدني ، ولو في أمور نظرية وخلاّني نبحث أكثر في هذا المجال المهم جدّا بالنسبة للمتعلّم*** " ، يبدو أنّ هذه الفئة من المعلّمين أكثر تفاؤلا فهم يُعلون من قيمة التّكوين ويمكن تفسير ذلك بسبب قلّة خبرتهم المهنية ، حيث كانت النّدوة بمثابة مجال

للتّفاعل آخر ، قد ساهمت في تقريبهم من مفهوم مواد الإيقاظ وأهدافها ، كما أتاحت لهم تحصيل تقنيات وتجارب ساعدتهم في أجرأة المفهوم من خلال الاحتكاك والاستفادة من زملائهم .

ما يمكن استخلاصه في الأخير هو أنّه رغم اهتمام الوزارة الوصيّة ، ونهوضها بعملية تكوين المعلّمين ، إلاّ أنّ الواقع يبيّن أنّ العمليّة تقتصر على الجانب النّظري ، و لا تتعدّى كونها عملية اكتساب معارف نظريّة فقط ولعلّ هذا ما أثّر بشكل كبير على ممارساتهم في تدريس مواد الإيقاظ بشكل عشوائي وغير مخطّط ، إذ أنّه تكوين بعيد عن المعايير العالمية ، ولعلّ هذا ما عرّجنا عليه في الجانب النّظري في (الفصل الثّالث) من خلال الحديث عن المشاكل التّي تعاني منها منظومة التّكوين في الجزائر ، وذلك بالاستناد على نتائج دراسات إمبريقية عُنيَت بواقع تكوين المعلّمين ، والتّي يمكن تصنيفها بشكل مختصر إلى : مشكلات تتعلّق بالتّخطيط ، ومشكلات تتعلّق بالمحتوى والوسائل المعينة وأخرى بندرة الكفايات المطلوبة والأجهزة الفنّية .

06/ رأي المعلّم في مدى مساهمة مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية في تفعيل أبعاد التربية الفنية والجمالية :

تضطلع المدرسة ، ومن خلال المعلّم بدور هام في التّأسيس على الكفاية الجمالية والفنّية لدى المتعلّم ، لكنّها ليست المنوطة بذلك فقط ، إذ يعمل المجتمع كنسق كلّي بالمفهوم الوظيفي (البارسونزي) ، ومن خلال مؤسّساته على دمج الفرد في المجتمع و دمج المجتمع في الفرد ، وذلك في إطار ما يصطلح عليه بالشّراكة المجتمعية ، هذا ما سنحاول معرفته من خلال تناولنا لهذا العنصر .

تُبرِزإدلاءات جلّ المبحوثين ، بأنّه ليست هناك مشاركة مجتمعية لمؤسّسات التّنشئة الاجتماعية (كالأسرة ، المسجد الإعلام ، الجمعيّات الثّقافية) في تفعيل ونشر الثّقافة الفنّية و الجمالية ، في هذا الصّدد نورد تصريح إحدى المبحوثات : ***" مكان حتى دور قليل وين تلقاي التلاميذ منخرطين مثلا في النّادي ولا جمعية ما"*** ، فيما تصرّح أخرى قائلة ***:" يبدو أنّ الكل قدّم استقالته ، لم يعد هناك أي دور لا للمسجد ولا للأسرة ويقيت المدرسة تعاني .*** "وتردف أخرى بقولها ***"هديك في المدن الكبرى صح تلقاي النشاطات أما عندنا***

شبه منعدمة أغلب الوقت يقضيوه في الشّارع . " ، تشير هذه المبحوثة إلى نقطة مهمّة وهي الشّارع حيث أصبح هو الآخر مؤسّسة موازية تربّي أكثر من الأسرة أو أي مؤسّسة اجتماعية أخرى ، ممّا يجعل الطفل عرضة لعديد المشاكل ويبعده عن اكتساب الثقافة الجمالية ، وينشأ على ثقافة العنف وتخريب الممتلكات العامّة ، في حين هناك **فئة أخرى** من المبحوثين وعلى قلّتها ترى عكس ذلك ، فمؤسّسات التنشئة الاجتماعية تعمل في إطار تفاعلي تشاركي على تربية النّشء على البعد الجمالي ، في هذا الإطار سنورد نماذج تدافع عن هذا الرأي : ***"الأسرة حاليا أصبحت تهتمّ بمسائل التربية الجمالية والفنية أكثر من ذي قبل ، نجد أيضا المسجد ينظم حلقات ويوعّي الأطفال بجمال البيئة والمحافظة عليها ."*** ، نجد أيضا مبحوثة أخرى تقول : " ***أنا نشوف بلي الأسرة تحفز أولادها على الاهتمام بالمجال الفنّي والثّقافي ، إضافة الى المسجد والجمعيات ، ولي متراش عليها في الأسرة من الصغر مراحش يوظّفها في حياتو"*** ، تؤكّد المبحوثة هنا على أنّ التربية الجمالية تبدأ من الأسرة وتعزّز في المدرسة وذلك من خلال أنشطة مواد الإيقاظ حتّى تُؤتي أُكلها في شكل سلوكيّات .

من خلال ما سبق إذن يبدو أنّه لا مقاربة تشاركية تحقّقت في تنزيل الأهداف البعيدة المدى التّي سبق وأن تحدّثنا عنها في الجانب النّظري، بل نلاحظ تَشتُّتاً كبيراً على هذا المستوى ، ففي الوقت الذّي يقتضي تظافُر الجهود لتحقيق الغايات الكبرى المرجوَّة لتنزيل - فعليّاً – هذه الأهداف ، نجد كلّ طرف يشتغل بعيداً عن الطّرف الآخر، وهذا هو صلب الإشكال المطروح ، وهو ما لخّصته إحدى المستجوبات بقولها : **" الكلّ قدّم استقالته .. "**

خلاصة الفصل :

لقد حاولنا من خلال هذا الفصل توضيح مدى الارتباط بين الأصل الاجتماعي والثّقافي للمعلّمين ودوره في تشكيل تمثلاتهم حول تدريس مواد الإيقاظ في مرحلة التّعليم الابتدائي، إذ أنّ هناك علاقة ارتباط طردية بين الأصل الاجتماعي والثقافي فكلّ ما كان انتماء المعلّم إلى أسرة لها اهتمامات و ميولات ثقافيّة ، كان لذلك تأثير كبير في تكوين تمثّلات ذات محتوى إيجابي ،و رأس مال ثقافي فنّي يترجمه المعلّم على مستوى ممارساته الصفّية وذلك من خلال تدريسه لمواد التربية الجمالية ، والاجتهاد والتنويع في طرق تقديمها ، وأيضا حضّ المتعلّمين على ذلك ، أمّا إذا كان المعلّم ينتمي إلى أسر بعيدة عن هذا المجال فإنّها تعيد إنتاج نفسها وفق **الطرح البورديـاوي** ، ممّا يساهم في تشكيل تمثلات ذات محتوى سلبي لدى المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية ، و كمحاولة أولى لإحداث تقاطعات بين الفرضيتين السّابقتين ، وربطهما ببعضها البعض نجد أنّ النّتائج التّي أسفرت عنها تحليل متن المقابلات مع المبحوثين ، تجد لها في **مقاربة موسكوفيسي حول التّمثلات الاجتماعية أيضا سندا نظريّا معرفيّا** ، حيث لا يوجد تمثّل واحد ووحيد للموضوع المتمثّل ، بل هي تمثّلات متنوّعة ، كما الشأن بالنّسبة لموضوعنا ، بيد أنّها تختلف في محتواها ومستوى بنائها ، باختلاف الأصل الاجتماعي ، لم نتوقف عند هذا الحدّ من التّحليل ، بل سنحاول التّطرق لعامل آخر في تشكيل تمثلات المعلّم ، وهو المحيط المهني الذي يعمل فيه ، هذا ما سنحاول معرفته في الفصل الموالي .

الفصل الثّامن :

المحيط المهني ، وطبيعة تمثّلات المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ .

تمهيد .

1. المعلّم ، ومدى مناقشته لمحتوى برنامج مواد الإيقاظ .
2. المصادر التي يعتمد عليها المعلّم في تحضير دروس مواد الإيقاظ .
3. رأي المعلّم في الحجم السّاعي لتدريس مواد الإيقاظ .
4. تقييم المعلّم مدى توفّر الوسائل البيداغوجية لتدريس مواد الإيقاظ .
5. رأي المعلّم في المعيقات التي أدّت إلى تهميش تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة .

خلاصة الفصل .

تمهيد :

نَرُومُ من خلال هذا الفصل معرفة العلاقة بين طبيعة التمثّلات التّي يبنيها المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ في علاقتها بمحيطه المهني ، باعتبار هذ ا الأخير مجال حُبلى بالتّفاعلات بين مختلف الفاعلين التربويين من إداريين ، مدراء ، زملاء ، مفتشين ، ، مّما يسمح له بتكوين صورة ذهنية معيّنة عن تدريس مواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية ، وللتّقرّب أكثر من الواقع الموضوعي الذّي تدرّس فيه هذه المواد ، اعتمدنا على مجموعة من الموضوعات الفرعية ذات الصّلة بالفئة الكبرى ، ومنه تطرّقنا إلى مدى مناقشة المعلّم لمحتوى برنامج مواد الإيقاظ مع زملائه ، كما حاولنا معرفة رأيه في الزّمن المرصود لتدريس مواد الإيقاظ ، ومن ثمّة رأيه في الوسائل والأجهزة المتاحة لتنفيذ برنامج مواد الإيقاظ ، و للتّعمّق أكثر في الموضوع تحدّثنا عن تشخيصه لأهمّ المعيقات التي أدّت إلى تهميش تدريس مواد الإيقاظ .

1-1/ المعلّم ومدى مناقشته لمحتوى برنامج مواد الإيقاظ :

تُعدّ اجتماعات الفريق التربوي من أجل مناقشة محتوى البرنامج ، والتّشاور على طريقة التّدريس ضرورة لا مندوحة عنها، فاجتماعاتهم تجعلهم يؤمنون بالجهود الجماعية من أجل تحسين وترقية العملية التّعليمية ووفق ما تمّ التّصريح به يمكن تصنيفه في فئة كبرى (**فئة الموضوع**) ، ومنه تولّدت عنها فئات فرعية توضّحها في الآتي :

من و اقع إجابات المبحوثين اتّضح جليّا أنّ جلّ أفراد العينة صرّحوا بعدم مناقشتهم لمحتوى برنامج مواد الإيقاظ ، كما نَفَوا تماما عقد الفريق التربوي لمثل هذه الاجتماعات ، تقول إحداهن : ***" خلال عملي في هذه المدرسة لم نفتح نقاشا حول الدليل والبرنامج الخاص بمواد الإيقاظ ."*** ، وفي ذات السّياق أشارت مبحوث آخر إلى ذلك بقوله ***:" أغلب الاجتماعات هي على التّوقيت فقط وحتى وإن ناقشنا المنهاج مواد الإيقاظ منهدروش عليها خلاص ."*** ليؤكّد قوله مبحوث آخر ***: " لم أتذكّر يوما أنّنا تكلّمنا على مواد الإيقاظ أو أي شيء يتعلق بيها دروس ولا مذكرة ، كل معلّم يخدم كما يعرف "*** .

تشير التّصريحات أعلاه إلى ضعف العلاقة التربوية بين المعلّمين وعدم وجود تفاعل بينهم ، وانكفاء كل معلّم على ذاته ، "***كل معلّم يخدم وحدو***" ، عبارة تعبّر بصفة عامّة عن المناخ السّائد داخل المدرسة .

على نقيض هكذا رأي توجد **فئة أخرى** من المبحوثين ممّن يثبتون خبرة قليلة في الميدان مقارنة بالفئة الأولى حيث أشادوا بأنّ تحضير الدّروس يتمّ في جوّ مِلؤُه المناقشة والتّشاور بينهم مثل ما صرّحت به مبحوثة : ***من خلال التنسيق بيناتنا اكتشفنا أنّو هناك مواضيع لازم تحذف في كلّ مادّة من مواد الإيقاظ ، وضعنا قائمة بذلك ."*** ، و بشيئ أكثر تفصيلا ، تقول مبحوثة أخرى ***: " اجتمعنا بيناتنا واتفقنا على الدروس لي تحذف*** مثلا : درس المآلوف في التربية الموسيقية ***في السّنة الرابعة لأنّو درس لا يتناسب مع قدراتو." :*** وهنا يمكن القول أنّ المعلّم لا يطبّق البرنامج كما هو ، وإنّما يكيّفه حسب ما يناسب المتعلّم ، وليس الأمر مقتصرا على برنامج مواد الإيقاظ فقط وإنّما بعض البرامج (الدّروس) يجب أن يعاد النّظر فيها ، إذا وجود المعلّم بين هيئة تدريس يتميز أعضائها بالتعاون المشترك عن طريق تبادل الآراء والاقتراحات والاستفادة من تجارب الزّملاء الأكثر خبرة بالميدان التربوي، كل ذلك له تأثير على سير العمل التربوي وتظهر نتائجه في شخصيات التلاميذ ونتائجهم السّنوية باعتباره قدوة لهم ، بالإضافة إلى ذلك ، فالعلاقة الجيدة بين الزّملاء تساهم في حلّ المشكلات الاجتماعية والمهنية .

من خلال ما سبق تبدو هذه النتيجة منطقية ، إذا ما قارناها بالواقع الميداني ، مادام كلّ الاهتمام منصب حول المواد العلمية والأدبية فقط التّي تهم المتعلّم حسب اعتقادهم ، كما سبق وأن وضّحنا ذلك في المحور الأوّل وتأسيسا لذلك أنّ فغياب اجتماعات الفريق التربوي ، والتّنسيق بين المعلّمين تتحمّل منه جزء كبير الإدارة المدرسية لأنّها المنوطة بتشكيله وتفعيله بشكل دوريّ ، وهو ما تحدّثنا عنه في الجانب النّظري من الفصل الثّالث حول عناصر ، ومكوّنات العملية التعليمية ، إذ يعد الحديث عن المثلث البيداغوجي كما صاغه الباحث الفرنسي في علوم التربية جان هوسري (**Jean Houssaye**) مجديّا ، وإنّما أصبح هناك ما يسمّى بالمربّع البيداغوجي ، وذلك بإشراك الإدارة ، كعامل مؤثّر في سيرورة العملية التّعليمية ، كما عبّر عن ذلك الباحث في المجال التربوي عبد الكريم غريب (**أنظر الفصل الفصل الثالث ، ص 87 .)**

1-2/ المصادر التّي يعتمد عليها المعلّم في تحضير دّروس مواد الإيقاظ :

نَرُوم من خلال تناولنا لهذا الموضوع معرفة أهمّ المصادر التّي يعتمد عليها المعلّم في تحضير دّروس مواد الإيقاظ فعادة ما تختلف تلك المصادر ، وليس الأمر مقتصر فقط على مسألة الإرث الثقافي الأسري في مجال الفنون كما يرى بورديو ، إنّما هناك مصادر أخرى يعتمد عيها لتحيين وتطوير معارفه في ذلك ، فهناك المطالعة الشّخصية للكتب والمجلات والدّوريات، وكذا المطالعة الالكترونية ، على اعتبار أنّ مصادر المعرفة متنوّعة ومنه فالمعلم كفاعل تربوي حسب برنار لايير " يملك فرصا أكبر لأن يكون متعددّا الأبعاد من زاوية استعدادية لأنه يعيش في مجتمعات متمايزة تمايزا داخليا كبيرا " . [1]

أبانت تصريحات المبحوثين عن وجود اختلاف في المصادر المعتمدة في تحضير دروس مواد الإيقاظ ، حاولنا تَفيئتها في فئتين ، حيث **الفئة الأولى** ، والتّي تمثّل الأغلبية المطلقة صرّحت بأنهّم يعتمدون على دليل مواد الإيقاظ كمصدر أساسي فقط في تحضير الدّروس ، في هذا الإطار يمكن الاستدلال على ذلك ببعض إجابات المبحوثين ، حيث تقول إحدى المبحوثات :"***نستعمل الدليل وأحيانا الوثيقة المرافقة في تحضير المذكرة "*** وتضيف أخرى أيضا "**بالنّسبة لي نخدم الدّليل فقط** " ، ولعلّ ما أثار اهتمامنا أيضا في ذات السيّاق هو

1) برنار لايير : **تأمّلات في وحدة العلوم الاجتماعية** ، تر : بشير السباعي ، المركز القومي للترجمة ، ط01 ، مصر 2015 ، ص 111.

تصريح أحد المبحوثين بقوله : " ***من بكري نخدم غير بالدّليل ، وزد خاطيني التّقنيات*** " ، ينطوي هذا التّصريح على **مفارقة جيلية** واضحة ، وذلك من خلال استخدام المبحوث عبارا ت دالّة على ذلك ،***" من بكري خاطيني التّقنيات"*** ، هذه الأخيرة حاولنا أن نقرأها قراءة في العمق ، وفق الصّيغة الآتية : **معلّم قديم متمسّك بطرق ووسائل تقليدية في تحضير الدّروس ، في مقابل معلّم جديد مساير ومستخدم للتقنيات الجديدة** هذا الصّنف الأخير من المعلّمين وجدناه يمثّل **فئة أخرى** من المبحوثين على قلّتهم ، حيث يعتمد على مصادر خارجية متنوّعة ، فلم يعدّ الأمر مقتصرا على الوثيقة المرافقة أو الدّليل ، بل أتاحت الشّبكة المعلوماتية سيلا من المعارف في شتّى المجالات سهّلت عليهم ذلك في هذا الشّأن تقول إحدى المبحوثات :***" كلش كاين sur internet نحضّر ديما منو قادر متستعمليش الدليل أصلا*** " ، تتحدّث هذه المبحوثة عن مدى وفرة المعلومات وفي إشارة منها بعدم استعمال الكتاب أو الدليل ، وهو ما تؤكّده لنا مبحوثة أخرى بقولها ***" نستعمل غير الأنترنت فادني بزاف "*** ، من هذين التّصريحين نستنتج بأنّ المعلّم أصبح في غنى عن الكتاب الورقي ، وأصبح يعتمد اعتمادا شبه كلّي على الانترنت ، ويعود ذلك إلى ذيوع وانتشار ثقافة الانترنت خاصّة بين جيل المعلّمين الشباب (معلّمين جدد) ، وفي تصريح آخر تُشيد إحدى المبحوثات بأهمّية الأنترنت كمصدر من مصادر المعرفة في ظلّ غياب الدّليل والوثيقة المرافقة للمنهاج ، تقول : " ***دارفينا مزية الانترنت لانو معطاوناش الدّليل تاع مواد الإيقاظ وليت ندخل للانترنت ونشوفو ."*** ويمكن أن نفسّر هذه النّتائج بأنّ معلّم المدرسة الابتدائية بالرّغم من اعتماده على الدليل ، بيد أنّه في نفس الوقت يرى أنّه غير كافٍ ، وهو عامل مساعد فقط للمعلّم ودليل يوجهه في تقديم محتواه تعويضا للنّقص في التّكوين المتخصص ، كما أنّها إشارة منه بطريقة غير مباشرة إلى ضرورة توفر عوامل أخرى مساعدة ، ومكمّلة للمنهاج حتى يتمكّن المعلّم من تقديم مادّته وتحقيق الأهداف المنوطة بها ، مثل التّكوين المتخصّص كما سبقت الإشارة إلى ذلك في المحور السّابق المتعلّق بالتّكوين

والتّأطير، إضافة إلى عوامل أخرى مادّية ، وهو ما سنكشف عنه في السؤال المتعلّق برأي المعلّم في الوسائل و المرافق الخاصّة بمواد الإيقاظ .

3-1/ رأي المعلّم في الحجم السّاعي لتدريس مواد الإيقاظ ومدى ملاءمته :

يعتبر تدبير الزّمن البيداغوجي للمواد الدّراسية ومدى ملائمته لقدرات المتعلّمين عاملا حاسما في نجاح العملية التعليمية ، لكن يبقى هناك فرقا بين ما يتمّ التّخطيط له على المستوى النّظري والإداري ، وبين الزّمن الفعلي البيداغوجي ، وبين ما يتطلّبه التعلّم أو ما يعرف بالزّمن البيداغوجي الموضوعي .

عل مستوى الممارسة الصفّية ، يُبدي جلّ المعلمين استيّاءهم تجاه التّوقيت الأسبوعي بصفة عامة ، وعدم كفايته مقارنة بكثافة الدّروس ، غير أنّ الأمر يكون أكثر حدّة إذا ما تحدّثنا عن الزّمن المرصود لمواد التّربية الجمالية ، حيث دلّت آراء هم بعدم كفاية ، وموضوعية الغلاف الزّمني المرصود لمواد الإيقاظ قيّاسا بمواد أخرى ، ولنا أن نستأنس في ذلك بإحدى إجابات المحوثين : إذ تقول: ***" 45 دقيقة واش ديرلك قلقيلة خلاص غيركافية رانا نتعاملو مع تلميذ كثير الحركة. "*** ، كما وجدنا نفس التّصريح من طرف مبحوثة أخرى تقول: ***" متكفيش 45 دقيقة لمواد الإيقاظ خاصة في التربية البدنية ."*** ، تردف مبحوثة أخرى في ذات السيّاق لها خبرة مهنية ما ينيف عن 30 سنة ، وتُشير إلى نقطة مهمّة ، ***وتقول " سابقا كان ساعة للتربية البدنية والرّياضية و45 د للتربية الفنّية ، والدروس بسيطة أمّا الآن أصبح 45 د لكل مواد الإيقاظ ، mais ميقدرش المعلّم يكمّل الدروس عندما تكون حصة وحدة في الأسبوع ومعقّدة بذلك الشّكل ."*** ، فيما يضيف مبحوث آخر ، ***ويقول : "عدم كفاية الحجم السّاعي مقارنة بعدد ونوعية الدّروس أيضا عدم ملاءمتها للتّلميذ فكلّها وضعت في آخر البرنامج ."*** ينوّه هذ المبحوث إلى نقطة جدّ مهمّة وهي إدراج الحصّة في البرنامج بطريقة عشوائية ، وليست بناء على معايير تربوية بيداغوجية ، ممّا يجعل كلّ من المعلّم والمتعلّم يعزفان عنها

-على نقيض هكذا طرح أشارت **فئة أخرى** من المبحوثين بكفاية الزّمن البيداغوجي للحصّة ومناسبته ، حيث تقول "***تكفيني 45 دقيقة نورمال" ، وتضيف أخرى مؤكّدة قولها :" بالنسبة تكفيني لأني نخرّجهم للساحة ولا نخليهم يرسمو برك ."*** ، ويبدو أنّ هذه الفئة تدّرّس مواد الإيقاظ شكليّا فقط ولا تتقيّد بمراحل سير الدّرس وهو عبّر عنه مبحوث آخر: "***نخليهم يرسمو برك المهم ميدروش الفوضى في القسم . "***

مّن جُملة ما سبق يمكن القول : أنّ الحجم السّاعي المبرمج لمواد الإيقاظ غير كافٍ ، بإجماع كلّ المعلّمين سواء ما تعلّق منه بالمدّة الزّمنية ، أو بالنّسبة لعدد الحصص المبرمجة على مدار السّنة ، وبالقيام بعملية حسابية عن الحجم السّاعي المخصّص للمادّة التربية الموسيقية للسّنة الثّالثة على سبيل المثال ، والمقدّر بحصّة في الأسبوع بما يعادل **(45 د)** كما هو مقرّر في البرنامج المدرسي ، و ذلك بالمقارنة مع الحجم السّاعي لمجمل المواد الدّراسية في هذه المرحلة الذّي يبلغ **(22 سا و30 د)** في الأسبوع نجد أنّ نسبة الحجم السّاعي لهاذه المادّة هي **(3.33%)** ، **وأنّ (10 %)** تمثّل نصيب مواد الإيقاظ الثّلاثة من الحجم الكلّي ، يبدو أنّها تمثّل نسب قليلة جدّا ، وذلك إذ ما قارناها بالدّول الأوروبية المتقدّمة ، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر " النّظام التربوي الفرنسي ، يخصّص ثلاثة حصص في الأسبوع للمواد الفنّية . " [1] ، " أي أربع مرّات الحجم السّاعي المخصّص لها في النّظام التربوي الجزائري ، وإذا قمنا بعملية حساب الحجم السّاعي المقدّر للتربية الفنّية (التّشكيلية والموسيقية) ، في السّنة الثالثة على سبيل المثال ، والمقدر ب **(45 د)** في الأسبوع بالمقارنة مع الحجم السّاعي الكلّي والمقدّر بـ: **(22 سا)** في الأسبوع نجد أنّ نسبة الحجم السّاعي لها لا يتجاوز **(3,33)** وهي بالطّبع نسبة قليلة إذا ما قورنت بما تحتلّه هذه المادّة في بالدّوّل الأوربية ، والتّي امثّل نسب تتراوح ما بين بين **(16 %)** إلى**(27 %)** من الحجم السّاعي الكلّي " . [2] ، لقد أتينا على استحضار مثل المقارنة بين النّظامين لإبراز مدى القيمة والاهتمام الذّي تُوليه الدوّل المتقدّمة للفنّ باعتباره أداة تطوير وتنمية اجتماعية.

كما أشار المبحوثون أيضا في معظم خطاباتهم إلى عشوائية موقعها في البرنامج ، فكلّ حصص مواد الإيقاظ تقام مساء ، حسب اطلاعنا على حسب شبكة المواقيت الرّسمية لكلّ السّنوات الدّراسية ، سواء الحالية أو

1) Gilles de ROBIE **,Bulletin officiel du ministère de éducation nationale françaises , ''Les horaires et programme d'enseignent de l'école primaire**'' , magazine le B.o ,N°05 , hors-série 12 avril , 2017 France , p : 15 .

Date de consultation 12/10/2021 12 :30 https://www. www.education.gouv.fr

2) العمري سوادة **: معوّقات تحقيق أهداف التربية الموسيقية في المدرسة الجزائرية ،** مرجع سابق ، ص 262 .

السّابقة ، ولعلّ هذا ما لا يتناسب مع الدّراسات التّي أقيمت في مجالي الكرونوبيولوجيا و الكرونوبيسكولوجيا المدرسية [1] ، اللّذان يُعنيان بدراسة الوتيرة اليومية ، والأسبوعية والسّنوية للانتباه لدى المتعلّم التّي تقوم على فكرة جوهرية مفادها أنّه : " لا بدّ من مراعاة التدرّج في بداية الأسبوع إلى نهايته بشكل يتيح للمتعلّم الاستعمال الأمثل لإمكاناته الجسمية والذّهنية ذلك أنّ تركيز وانتباه المتعلّم يكون ضعيفا في اليوم الأوّل من الأسبوع خصوصا في الفترة الصّباحية منه ، وكذا في آخر يوم من الأسبوع ، ممّا يستلزم برمجة أنشطة فنّية ورياضيّة ممتعة بشكل دوريّ في هذه الفترات . [2] ، وعليه يجب إعادة النّظر في برمجة حصص مواد الإيقاظ بطريقة تُستثمر في زيادة انتباه المتعلّم وتحصيله الدّراسي .

4-1 / تقييم المعلّم لمدى توفّر الوسائل البيداغوجية لتدريس مواد الإيقاظ :

ليست الوسائل الدّيداكتيكية وسائل تكميلية ، ومساعدة فقط، تستعمل للشّرح والتّوضيح والبيان، بل هي وسائل ضرورية، وهي جزء من العملية التّعليمية- التعلمية الكلية ، لذا من الأفضل تسميتها بالوسائل الديداكتيكية ، يقول **محمّد الدّريج**: في هذا الصّدد ليست الوسائل التعليمية، كما قد يتوهّم البعض مساعدة على الشرح فحسب. إنّها جزء لا يتجزأ من عمليّة التّعليم ، لذا، فمن الخطإ تسميتها "وسائل الإيضاح"، كما هو شائع في بعض الأوساط التّعليمية ، فمن شأنها ، بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تضيف إلى محتويات المواد الدّراسية حيوية، وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق ، لذا فإن المدرس الذّي يلجأ إلى توظيفها على الوجه الأنسب ، يجعل من تعليمه تعليما

---

1) **الكرونوبيولوجيا** : هي العلم الذّي يهتم بالتغيرات الكمية المنتظمة والمرحلية للعمليات البيولوجية مثل وتيرة النوم واليقظة عند المتعلّم ، أمّا **الكرونوبيسكولوجيا** : هي العلم الذّي يهتم بدراسة السلوك والاداء المصاحب لتغيرات النشاط النفسي والفكري المعرفي للفرد المتعلم مثل وتيرة التذكر والانتباه .

2) العمري سوادة **: معوّقات تحقيق أهداف التربية الموسيقية في المدرسة الجزائرية** ، مرجع سابق ، ص 266 .

مشوّقا وأكثر جاذبية، يعين التلاميذ على فهم المادّة وتحليلها ، كما أنّها تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات وغيرها، فتبقى عالقة بالذّهن سهلة عند محاولة استرجاعها. " [1]

بناء على تحليل المتن الخطابي للمقابلات ، تمكّنا من تحديد **الفئة الكبرى** ، والتّي أدرجناها ضمن **فئة الوسائل**، هذه الأخيرة بدورها تولّدت عنها فئتين فرعيّتين هما : **الفئة الأولى** من المبحوثين ، وقد كانت السّواد الأعظم منهم نَفَت وجود الوسائل البيداغوجية بخلاف دليل مواد الإيقاظ الذّي يعتمد عليه المعلّم اعتمادا كلّيا ، كما أشرنا إلى ذلك فيما يخص المصادر الذي يعتمد عليها المعلم في تحضير الدّروس ، في حين أنّ هذه المواد تتطلب وسائل مساعدة لتحقيق أهدافها كما ذكرنا سابقا ، تقول إحدى المبحوثات: ***" بالنّسبة للوسائل مكانش خلاص ، نظرا لوجود هذه المواد كمواد تربوية في البرنامج الدّراسي وبالتّالي فالمسؤولون التربويين غير عادلين مع هذه المواد ، بخلاف المواد الأخرى ."*** وهو ما يؤكّده مبحوث آخر بقوله : ***" واش من وسائل راهي منعدمة ، ندرسوها شكليّا فقط .*** " كما يضيف آخر بقوله : " ***من كي بديت نخدم في المدرسة هادي مكان حتى وسائل أبسط الأشياء ككرة القدم ، والآلات الموسيقية مكانش" .***

على الرّغم من قلّتها تصرّح **فئة أخرى** في ذات السيّاق بتوفّر بعض الوسائل البيداغوجية بالمدرسة ، والتّي هي ربما هي مدارس محظوظة لظروف خاصّة مقارنة بأغلبية المدارس ، حيث تقول إحدى المبحوثات :" ***سابقا كانت الوسائل منعدمة، لكن عندما جا مدير جديد وفّرنا الوسائل ."*** ، وتضيف أخرى : ***" مع المدير الجديد جاب وسائل نخدموبهم في التّربية البدنية والموسيقية لأنو تحتاج فعلا إلى وسائل ."*** ، تعكس لنا هذه الإجابات رأي المعلّمين في الوضعية الحالية للمدارس الابتدائية من حيث الوسائل ، حيث أنّها شبه منعدمة مقارنة بالمراحل التّعليمية الأخرى ، فنقصها أو انعدامها يعتبر عاملا مثبّطا ، وهو الأمر الذّي يفقد حصص مواد الإيقاظ عنصر التّشويق ويفرض جوّا من الملل والفتور ، رغم الإقبال الكبير للمتعلمين ورغبتهم فيها مقارنة بالمواد الأخرى ، **كما يمكن أن نقرأ هذه النّتائج قراءة سوسيولوجية أكثر عمقا** ، وهي أنّ المدراء لا يعيرون اهتماما لاقتناء الوسائل الخاصّة بتدريس مواد الإيقاظ ، كما أنّه لا توجد ميزانية مخصّصة لذلك لكن يبقى الأمر نسبيّا ، و متعلّق بمدى قناعة مدراء الابتدائيات لتخصيص مبلغ مالي معتبر ، لذلك وعادة ما

1) جميل حمداوي : **مكوّنات العملية التعليمية** ، شبكة الألوكة ، ط01 ، المغرب ، 2015 ، ص 65 .

يعتمدون على رأس مالهم الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية مع شركاء اجتماعيين من أجل اقتناء بعض الوسائل ، لكن قلّما نجد مدراء يقومون بهذه المبادرة ، وهو ما تعكسه النّتائج أعلاه .

5-1/ رأي المعلّم حول المعيقات التي أدّت إلى تهميش تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة :

لايَعْزُبُ عن فكر أيّ فاعل اجتماعي ، بأنّ قطاع التّربية التّعليم يُعاني من عديد المشكلات كباقي القطاعات الأخرى مادّية كانت ، أم بشرية ، ووفقا **للطّرح البارسونزي** ، فإنّه كنسق فرعي فإنّه إذا حدث أي خلل في أي نسق ، فإنّه يؤّثر على باقي الأنساق الاجتماعية ويعيق تقدّم وتطوّر المجتمع ، وللتّدقيق أكثر سنركّز على أهمّ المعيقات ، والصعوبات التّي حالت دون توطين الممارسة الفنّية والجمالية في المدرسة ، لأنّ المدرسة كنسق مفتوح تؤثّر وتتأثر بما يحدث في المجتمع .

-**قادنا تحليل ، وتفكيك** متن المقابلات التّي أجريناها مع المعلّمين إلى تفئية إجابات المبحوثين في فئتين اثنتين

-**أمّا الفئة الأولى** من المبحوثين ، والتيّ تمثّل أغلبيتهم ، فإنّها أفادت بأنّ أهمّ المعيقات التّي تقف حائلا دون توطين الممارسة الفنّية والثقفية وتطويرها في المدرسة هي عوائق اجتماعية بالدّرجة الأولى ومن واقع تلك الإجابات نسوق بعضا منها تقول إحدى المبحوثات : "***أهمّ عائق بالنسبة لي هو عدم إدراك المجتمع بكل مؤسساته هذه المبحوثة ترى أنّ العائق المجتمعي هولدورها في المدرسة .***" فيما تؤكّد أخرى بقولها : ***خلال خبرتي لقيت الإدارة ما تهتمش بيها حتى الأسرة أيضا"*** ، وهو ما يبيّن لنا نقص فاعلية الشّريك الاجتماعي (الأسرة) في التأثير على الفعل البيداغوجي وعدم مشاركته في تنشيط الحياة المدرسية ، وهو ينافي تماما ما تناولناه في الجانب النّظري حول دور الأسرة كمؤسّسة من مؤسّسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تفعيل التربية الجمالية (للاستزادة راجع الفصل الخاص بسوسولوجيا الفن والتربية الجمالية في المدرسة .) لكن الواقع أثبت عكس ذلك ، وهو ما تأكّد لنا بجلاء من خلال قول إحدى المبحوثات ، ***أنا نشوف بلي قلّة الوعي بأهميتها من طرف الجميع ، وبداية بالأسرة" .***

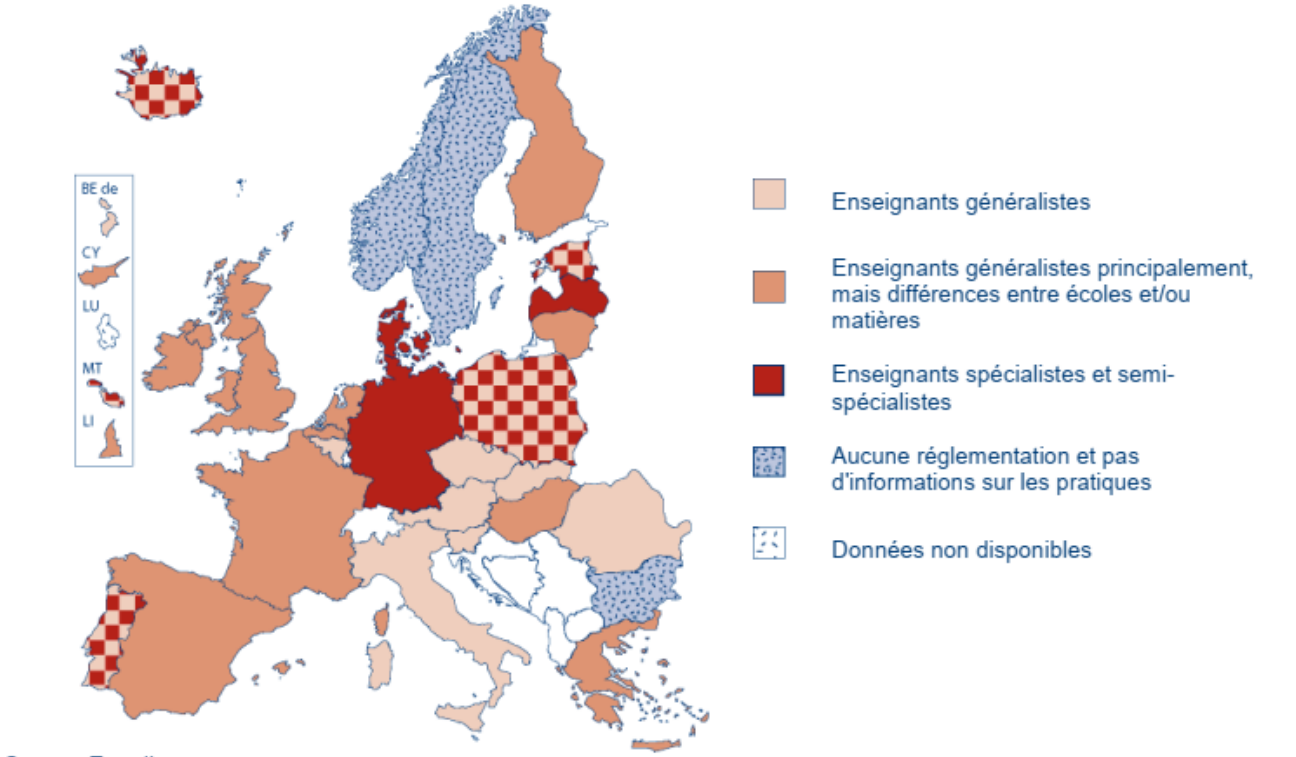
-**خلافا لما أبدته** تصريحات المبحوثين أعلاه ، تتفرّد فئة أخرى برأي آخر حول تصنيفها لأهم المعيقات التي حالت دون تطوير حضورها في المدرسة ، حيث تقول : ***أول عائق بالّنسبة لي هوانعدام التّخصص ، الوقت***

غيركافي " بالنّسبة لي الوسائل أهم شيء ، التكوين أيضا غيرموجود ، " تشير هذه المبحوثة إلى نقطة أخرى وهي مسألة التّكوين، وذلك بسبب الطّابع البيداغوجي التّي تتفرّد به هذه المواد كما أشرنا سابقا ، إذ يستلزم تدريسها وتطوير حضورها في المدرسة ، إمّا تكوينا للمعلّمين أو استنادها لأهل الاختصاص ، يبدو هذا الحديث ذو منطق بيداغوجي سليم ، غير أنّنا لم نجد له أثر يذكر في الجانب الميداني كما ذكرنا سابقا ، وهو ماجاء مطابقا لإحدى نتائج دراسة ميدانية للباحث الجزائري ، سوادة العمري حول معيقات تدريس مادة التربية التربية الموسيقية ، حيث توصّل إلى أنّ - معلّم التّعليم الابتدائي لا يمتلك القدرات والكفاءات التّي تمكّنه من تحقيق أهداف التربية الموسيقية لانعدام تكوينه في هذا المجال ، ورغم أنّ دراسته انْبَرَت على مادّة دراسية واحدة فقط، غير أنّ ذلك يَنْسَحِب على كلّ مواد الإيقاظ ، بحكم أنّها تُسند إليه ، وبذلك توصّلنا من خلال تصريحات أغلبهم أنّ التّكوين في هذه المواد بمختلف صيّغه (تكوين ، ندوة ، ملتقيات ، أيام دراسية ،) شبه منعدم ،كما أنّنا حاولنا أن نقارن هذا الواقع (واقع تكوين المعلمين في مجال التربية الجمالية) بواقع أنظمة تربوية أوروبية ، فوجدنا الأمر مختلف تماما " فمعظم دوّل العالم تستعمل في مدارسها معلّمين عامّين

"des enseignent généralistes " ، لتدريس مواد التّربية الفنّية والثقافية ، وهو ما تؤكّده الوثيقة التّي نشرتها الوكالة التّنفيذية **"Éducation, audiovisuel et culture "** حول المواد الثّقافية والفنّية في المدارس بالدوّل الأوروبية **والشّكل البياني الآتي يوضّح ذلك** : [1]

1) JEAN Figel , Op.cit. p :66

Figure 5.1. Enseignants spécialistes et généralistes des matières artistiques au niveau primaire, 2007/2008.



Source: Eurydice.

الشّكل البياني رقم (07) يوضّح المعلمين العامين (généralistes) والمتخصصين (spécialistes) الذّين يدرّسون المواد الفنّية بالدّول الأوروبية 2008/2007 .

لكن ما يهمّنا من ذلك هو أن مسألة إسناد تدريس مواد الإيقاظ لمعلّم الصف الواحد في الدوّل الأوروبية رافقه في ذلك تكوين بيداغوجي قبل الخدمة وبعده ، وهو ما أشرنا إليه في الجانب النّظري من الدّراسة يتمّ تدريبهم بشكل دوري ويتضمّن محتوى البرنامج التّدريبي الفنّي المجالات الآتية : " التّطوير الفنّي للطفل أصول التّدريس الفن ، تاريخ الفن ، تنمية المهارات الفنّية الشّخصية لمعلّم المستقبل . " [1] ، في حين يغيب ذلك مقارنة مع البرنامج التّكويني للمعلّم في منظومتنا التربوية ، فبالرغم من أنّنا لم نَعثر على دراسات محلّية

1) JEAN Figel , Op.cit , p 70 .

جزائرية تشير إلى ذلك بَيد أنّنا تأكدنا من ذلك من خلال تصريحات المبحوثين سواء في الدراسة الاستطلاعية أو الأساسية ، إذ أنّ كل المعلّمين صرّحوا بأنّهم لم يتلقّوا أيّ تكوين في أي مادّة من مواد الإيقاظ قبل الخدمة ، أمّا بعد الخدمة فهو شبه منعدم أيضا ، وكلّ التّكوينات تخصّ مادّتي اللّغة العربية ، الرّياضيات .

- في ذات السيّاق تشير مبحوثة أخرى إلى نقطة أخرى ، وهي غيّاب الوسائل ليس مقتصرا على المدرسة فقط وإنما على التلميذ أيضا ، تقول في هذا الصّدد " أهم عائق هو ***غياب الوسائل سواء من عند الطفل وفي المدرسة تلقاي الاسرة تبعت ابنها بلا وسائل ، معندوش الوان، زي رياضي ، وزدلها المدرسة مفيهاش أيضا"*** كما أضافت مبحوثة أخرى عائقا بيداغوجيا آخر وهو غياب كتاب خاص بهذه المواد ، ممّا أدّى بالمعلّم إلى افتقاده لسندٍ ديداكتيكي جدّ مهم ، إذ يعدّ دعامة أساسية للمعلّم في تسهيل ممارساته . ، تقول في ذلك : " ***أهم عائق بالنّسبة لي هو انعدام الكتاب مش الدّليل ، لأنو الكتاب جدّ مهم ، يساعد المعلّم أكثر من أي شيء آخر"*** .

-**بناءً على ما ورد** أعلاه يمكن القول : أنّ هناك معيقات سوسيووثقافية ، وبيداغوجية أدّت إلى تهميش مواد الإيقاظ ، فهناك فئة من المبحوثين من ركّزوا على المعيقات الاجتماعية كأهمّ عائق ، و نعزو ذلك بالأساس إلى خبرتهم الطويلة في التّعليم ، حيث أنّهم عايشوا كلّ الإصلاحات التّربوية ، وكان تشخيصهم لذلك جدّ عميق إذ أنّ الأمر ليس متعلّقا بالعوائق المادّية والبيداغوجية كعوامل ظاهرية واضحة ، بقدر ما هو متعلّق بتدنّي صورة الثّقافة الفنّية في المخيال المجتمعي الجزائري بصفة عامّة ، كعامل مستتر تأثيره أشدّ وطأة قيّاسا بالمعيقات الأخرى ، أمّا بالنّسبة للفئة الأخرى فتشخيصها للأهمّ العوائق كان مُنصبا بالدّرجة الأولى على عوائق مادّية بيداغوجية ، ملموسة وظاهرية (تراوحت بين غياب التكوين ، غياب الوسائل ..الخ) ، ويرجع ذلك لخبرتهم النّزرة في مجال التّعليم ، وعدم وعيهم بخطورة العائق السوسيوثقافي ، ما جعل مواد التّربية الجمالية تعيش أزمة حقيقة ، وللتّدقيق أكثر هي **أزمة هوية** واغتراب بالمفهوم السوسولوجي على المستوى البيداغوجي والاجتماعي .

خلاصة الفصل :

لقد سمح لنا هذا الفصل بالتّركيز على المحيط المهني الذّي يعمل فيه المعلّم بمختلف مكوّناته البشرية والمادّية (من برامج ، تجهيزات ، علاقات تربوية بين المعلّمين) ، كإطار وعامل محّدد لطبيعة تمثلات المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ ،باعتبار ذلك المحيط هو مجال آخر للتّفاعل والتواصل مع مختلف مكوّناته غير أنّه يختلف من مدرسة لأخرى ، فحجرة الدرس تمثل ذلك المحيط المهني الذي يظهر فيه المعلم مختلف اتجاهاته، وتصوراته للأشياء، والظواهر بما في ذلك تصوّره للتربية والمبادئ الأساسية التّي تقوم عليها كل مكونات العملية التعليمية .

الاســـتنتـاج العـــام للدّراسة .

الاستنتاج العام للدّراسة :

بعد تحليل محتوى المَتن الخطابي للمقابلات ، الذّي أُجري مع المعلّمين في منطقة (فرجيوة) ولاية ميلة حيث قمنا باستجوابهم حول موضوع تمثّلاتهم حول تدريس مواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية ، ومنه توصّلنا إلى جملة من النّتائج، نوُردها في الآتي :

من خلال تصريحات المعلّمين وجدنا أنّ أغلبهم يَضعون مواد الإيقاظ في مرتبة أدنى مقارنة مع باقي المواد خاصّة العلمية منها ، ويبدو أنّ هذه النّظرة التراتبية البيداغوجية للمواد المدرّسة تشمل في نفس الوقت على تراتبية اجتماعية رمزية ، تتحدّد من خلال الوعي الاجتماعي السّائد حولها في المجتمع الجزائري بصفة عامّة و المجتمع **(الميلي)** على وجه الخصوص ، أي أنّ القيمة المعرفية ، وحتّى المهنية والمستقبلية لهذه لمواد الإيقاظ هي المحدّدة لترتيبهم لها ضمن خانة المواد الثّانوية .

تَبايَنَت آراء المعلّمين بخصوص تقديمهم لمفهوم مواد الإيقاظ ، فهناك من يعتبرها مواد أساسية ومهمّة في تكوين شخصية المتعلّم خاصّة في وقتنا الحالي ، ذلك أنّ منطق التعلّم لم يعد يَحتكم إلى العرض التّعليمي **المرهون بتعلّم اللّغة والحساب** فقط ، بل انتقل إلى **براديغم جديد** يتعامل مع المتعلّم وفقا لأبعاده الشّخصية المتعدّدة ، والتّي تجعل من البعد الفنّي والجمالي حاضرا في الممارسات التربوية ، غير أنّ أغلب تصريحاتهم تُوحي في مجملها أنّه مفهوم ضبابيٌّ ، غير واضح ، ولعلّ هذا ما يفسّر عَجزهم عن إنتاج خطاب علميّ حول مفهومها أهمّيتها ، والدّور التربوي المنوط بها في المدرسة بشكل عام ، ويتبدّى ذلك جليّا من خلال توظيفهم لعبارات بسيطة تتوقّف عن الحدود الوصفية لا غير **(مواد ترفيهية ، غير مفيدة ، إضافية)** ذلك أنّ البعد التّرفيهي لا يمثّل إلاّ جزءا ضئيلا من الأهداف العامّة لها ، كما وضّحنا ذلك في الفصل النّظري الرّابع **(للاستزادة أنظر ص 124)** ، أي أنّ تركيزهم كان منصبّا على أمور ظاهريّة فقط مثل التّرفيه ، اللّعب التّسلية ، دونما التعمّق في جوانب أخرى كالجانب المعرفي و السّلوكي اللّذان يُعتبران من أساسيّات بناء الشّخصية

ممّا جعل استثمارها على مستوى الممارسة الصفّية يبقى رَهين فَهم ضيّق ومحدود لدى المعلّمين ، فكما لاحظنا تنوّعت ، وتعدّدت التّعريفات المقدّمة من طرف المبحوثين ، وكلّ فئة ركّزت على جانب معين دون آخر ، وهو ما يعبّر عن التّباين في المخزون المعرفي والثّقافي للمعلّم .

-أبان تحليل المقابلات عن نقطة جدّ مهمّة ، كشفت لنا جانبا آخر من ممارسات المعلّم فيما يخص مواد الإيقاظ التي يدرّسها ، حيث صرّح جلّ المبحوثين بأنّهم يدرّسون مادّتين فقط وهما : **(التربية الموسيقية والتربية التّشكيلية)** ، ويتعلّق الأمر هنا بمسألة النّوع الاجتماعي **(الجنس)** ، حيث يعتبر عاملا تفسيريا في ذلك

لأنّ جلّ أفراد العيّنة هم معلّمات ، وهي من بين أهمّ النّتائج التّي كان قد انتهى إليها الباحث " **عبد الله العلوي** " في دراسته حول واقع التربية البدنية و الرياضية في المدرسة الابتدائية الجزائرية ، أنّ هناك اتّجاها سلبيا للمعلّمات تجاه تدريس هذه المادّة ، وبذلك فمسألة عزوف المعلّمات عن تدريس مادة (ت ب ،ر) نَعْزوها بالدّرجة الأولى إلى خصوصية المجتمع الجزائري بصفة عامّة والمجتمع الميلي خاصّة (المحافظ والمتحفّظ نوعا ما) ، وهو ما بدا جليّا من خلال استخدام المبحوث واستحضاره لعبارات " ***وزيد حنا نسا متصلحش نجريو في السّاحة ." ، " لالا منقدرش نجري ونقفزفي الّساحة شوي ثقيلة ، سيرتو قدام زملائي الأساتذة.*** " ، هذه العبارات لها دلالة سوسيولوجية ترتبط ببنية التّمثلات الذّكورية الاجتماعية والثّقافية نحو المرأة بصفة عامّة ، والمرأة التّي تمارس الرّياضة بشكل خاص، . وهو ما يُومِئ لنا من جانب آخر بغياب ممارسة الثّقافة الرّياضية لدى الأسرة الجزائرية بصفة عامة ، ومنه فتدريس مادة (ت ب ،ر) من طرف المعلّمات يخضع للعديد من القيود الثّقافية والاجتماعية باعتبارها ممارسات مرتبطة باستعمالات الجسد الأنثوي ، **ولعلّ هذا ما أكسب تدريس هذه المادّة في المدرسة بعدا جندريّا ، وهويّة محدّدة للمعلّمات ، فكما يقول علماء الجندر خلف البيولوجي يَقْبَعُ دائما الثّقافي .**

هناك إجماعٌ شبه كلّي لأفراد العيّنة بخصوص العلاقة التّكاملية بين مواد الإيقاظ وباقي المواد الدّراسية ومن ثمّة تأثيرها الإيجابي في التّحصيل الدّراسي للمتعلّم ، هذا الإجماع في الإجابات من طرف المبحوثين قد يبدو متناقضا مع ما توصّلنا إليه سابقا ، حيث أنّ جلّ المعلّمين يعتبرون أنّ مواد الإيقاظ هي مواد ترفيهية ، لكن الأمر متعلّق أساسا بقدرة المعلّمين ، وكفاءتهم المهنية في توظيف تلك العلاقة التّكاملية ، **إذ** يختلف ذلك باختلاف الخبرة المهنية في مجال التعليم ،كما تبقى مسألة الممارسة داخل الصفّ شيء آخر، لأنّ ذلك مرتبطٌ أساسا بالظّروف التّي تدرّس فيها مواد الإيقاظ والتّي قد تختلف من مؤسّسة لأخرى ، ناهيك عن المكانة التّي تحظى بها هذه المواد في تمثّلات القائمين على العمليّة التربوية .

أمّا فيما يخصّ مواقفهم تجاه تدريس مواد الإيقاظ ، فإنّنا وجدنا **اختلافا بيّنا** في ذلك ، إذ تراوحت بين الإيجابية والسلبية ، بَيْدَ أنّ أغلبيتها جاءت **ذات محتوى سلبي** ، ويمكن أن نفسّر سلبيّة هذا **الموقف سوسيولوجيا** بأنّه يعبّر عن النّظرة الضيّقة للمعلّمين تجاه مواد الإيقاظ ، ومحدودية تفكيرهم ، لكن سلبية ذلك الموقف تتَمَاهى و التّفسيرات التّقليدية التّي تكوّنت في المخيال الاجتماعي للمجتمع ، حيث لا اعتراف بالفنون ، ودورها في ترقيّة المجتمع ، وإذْ ذَاك تَأخُذُ الشّعب الفنّية بمختلف فروعها قدرا من التّهميش في الترتيب الاجتماعي للتخصّصات ، **ولأنّ المدرسة كما وصفها السوسولوجي روبرت بايلو (Robert Ballion,) بالإسفنجة "l'éponge "** ، فإنّها تمتصّ من محيطها الاجتماعي كلّ المظاهر مادامت هناك دائما استمرارية بين المجتمع والمدرسة ، **وعليه نجد أنّ مواد الإيقاظ تأتي في مرتبة أدنى مقارنة مع باقي المواد الدّراسية حسب ترتيب المعلّم لها ، وهنا نفهم رمزيّا هَشاشة المنزلتين البيداغوجية ، والاجتماعية لمواد التّربية الجمالية في المجتمع ، حيث تتّضح هذه الهشاشة ، وتتوضّح أكثر من خلال النّقاط الآتية : ضعف الحجم السّاعي لها ، عدم تَحْيين برامجها ومناهجها ، إضافة العزوف شبه الكلّي عن التّخصصات الفنّية الجامعية**

ناهيك عن محدودية فرص العمل (العلاقة مع سوق العمل) ، وبالتّالي هناك ظروفا موضوعية أنتجت هذا الموقف السلبي تجاه تدريسها ، وهو ليس موقفا **مُعْطى وجاهز** ، وإنّما مؤسّس ومُبَنْيَن اجتماعيا وتاريخيّا في حين **هناك فئة أخرى أبْدت موقفًا مناهضا للموقف الأوّل** ، حيث كان موقفا إيجابيا (لكن بتحفّظ -**إن صح القول** –" ***mais لازم")*** ، بمعنى أنّ موقفه ذلك يستلزم تهيئة الظروف إنّه موقف مشروطٌ ، ومحدّد بالظّروف البيداغوجية التّي تدرّس فيها .

-مكّننا تحليل المقابلات من القول أنّ الأغلبية المطلقة من أسر المبحوثين لهم مستوى تعليمي جدّ محدود

(ابتدائي) ، وذلك نِسبة إلى الفترة التي عايشوها ، أمّا عن أصولهم فالأغلبية المطلقة أيضا ذوو أصول ريفية هذان المؤشّران كمستوى أوّل ، لهما علاقة مباشرة باهتمامهم بالمسائل ذات العلاقة بالتربية الجمالية من عدمها ، ومنه فالمعلّمون الذّين ينتمون إلى أسر تقليدية محافظة ، وذات مستوى ثقافي واجتماعي محدود ليس لهم اهتمام بالمسائل الفنّية والجمالية ، بعكس المعلّمين الذين ينتمون إلى أسر حضرية ومثقّفة .

-بالعودة إلى ما ورد في المقابلات ، وجدنا أنّ أغلب أفراد العيّنة لا يهتمون بتكوينهم الذّاتي في المجال الفنّى والجمالي رغم قصور العملية التّكوينية في هذا الجانب ، وهذا إن دلّ على شيء ، إنّما يدلّ على أنّهم مرتبطون أكثر بمهنة التّعليم كمهنة في حدّ ذاتها ، وليست باعتبارها فعلا ثقافيا ، كما يوضّح عزوف المعلّم بصفة عامّة عن الفعل الثقافي وتنمية قدراته ، وهو مالا يتوافق مع الخصائص السوسيولوجية التّي يجب أن يتميّز بها معلّم هذه المرحلة ، كما سبق وأن تناولناه في **(الفصل الثّالث)** ، أين أكّدنا على ضرورة ارتباط المعلّم بالمجالات الفنّية والثقافية في حياته اليومية ، كي يكتسب مختلف المهارات والقدرات الفنّية ، والتّي تؤهّلانه لتحقيق الأهداف المنوطة بتدريس مواد الإيقاظ ، وهنا نعتمد على أطروحة بورديو حول إعادة إنتاج كإطار تفسيري لذلك ، ولعلّ ما يدعّم حديثنا هذا خصوصية تصريح هذه المبحوثة: ***" في الحقيقة الوالدين معندهم حتّى***

علاقة بالمجال الفّني والجمالي ، ولا مرة تناقشنا حول ذلك ، حتى أّنو مرة نشفى داونا لمتحف الولاية مفهمت والو ."

- من هذه الإجابة يمكن أن نفهم بشكل جيّد الهوّة الكبيرة بين ما يتلقّاه الفرد داخل الأسرة وبين ما يتلقّاه في المدرسة ، فإّذا كان الفرد لم يحصل على ثقافة فنّية داخل أسرته ، فكيف يمكن له أن يتفاعل مع هذا المجال داخل المدرسة ؟، فمثلا عند الحديث عن اكتساب سلوكيات و ممارسات جديدة يكتسبها الفرد عن طريق المدرسة ، قد تظهر الممارسات الثّقافية التّي لم يتعرّف عليها الفرد داخل النّظام الأسري ، وهي ليست جزءا من الطّقوس الأسرية ، كالاهتمام بمجال الفنون أو زيارة الأماكن الثقّافية ، في هذا الصدد حيث تتحدّث الباحثة غريستين مارغريت (**Christine Mirgalet**) عن مسألة " كيف يتشكّل أو يحصل التذوّق الفنّي لدى الفرد ، وركّزت في مقاربتها على النّظام السّوسيولوجي العائلي ، ودوره في تنمية الذّوق الفنّي ، فإذا كانت الأسرة غير مهتمّة بالقضايا الثّقافية والفنّية فإنّ فرصة الفرد ضئيلة في أن يكون قادرا على إعادة استثمار المعلومات التّي تقدّمها المدرسة وتوظيفها في الحياة اليومية . " [1] ، **وبذلك نفهم أنّ الأسرة التّي لا تهتمّ بالمسائل الفنّية والجمالية لا يمكنها أن تلقّنه لأفرادها ، وبالتّالي تعيد إنتاج نفسها كما يقول بورديو.**

-**أحالنا تقطيع مضمون المقابلات** إلى اسْتشفافِ نتيجة هامّة ، وهي أنّ جلّ المبحوثين صرّحوا بعدم متابعتهم لأيّ حصص في مجال التربية الجمالية ، ويعود ذلك إمّا بسبب ضيق الوقت أو لالتزاماتهم الأسرية الاجتماعية

في حين هناك قلة قليلة تشتغل على تكوين ذاتها وتحسين مستواها من خلال متابعة البرامج والمطالعة في هذا المجال ، واستثمار ذلك على مستوى ممارستها الصفّية ، ونَعْزو ذلك إلى ارتفاع مستواها التّعليمي

1) margalet gristine ,op, cite , p 08 .

والثّقافي مقارنة بالفئة الأولى ، وذلك نتيجة تَشبعها بأفكار حول أهمّية ودور وسائل الإعلام ، وقدرتها على نشر الثّقافة الجمالية وإشاعتها بين أفراد الأسرة واستثمار ذلك على مستوى ممارساته الصفّية

وذلك لأنّهم يعتبرونه كجزء من تطوير هويّتهم المهنّية ، وهو ما وضّحناه في الفصل الرّابع من خلال تناولنا لدور مؤسّسات التنشئة الاجتماعية في تفعيل أبعاد التربية الجمالية ومنها وسائل الإعلام على وجه خاص .

- **كشفت لنا الملاحظات** الاستكشافية عن كَثب ، وأيضا الدّراسة الإمبريقية أنّ واقع العملية التّكوينية حسب رأي الأغلبية المطلقة من المعلّمين هو واقع لا يرقى إلى المستوى المطوب ، مع غيّاب شبه كلّي في مجال تدريس مواد الإيقاظ ، وحتى إن وُجد فهو يقتصر على الجانب النّظري ، و لا يتعدّى كونها عملية اكتساب معارف نظريّة فقط ، وإعادة تكرار للمعلومات ، ولعلّ هذا ما أثّر بشكل كبير في ممارساتهم ، إذ أنّه تكوين بعيد عن المعايير العالمية ، ولعلّ هذا ما عرّجنا عليه في الجانب النّظري **(للتّفصيل أكثر أنظر ، الفصل الثّالث)** وذلك من خلال الحديث عن المشاكل التّي تعاني منها منظومة التّكوين في الجزائر ، استنادا إلى نتائج دراسات ميدانية عُنيَت بواقع تكوين المعلّمين ، والتّي يمكن تصنيفها إلى مشكلات تتعلّق بالتّخطيط ، ومشكلات تتعلّق بالمحتوى والوسائل المعينة وأخرى بِندرة الكفايات المطلوبة ، والأجهزة الفنّية .

-**امتدادا لما سبق** وجدنا من خلال العمل الميداني أنّ الاهتمام بالمسائل الفنّية والثّقافية للأفراد له علاقة بالأصل الجغرافي و المستوى التّعليمي للوالدين ، أي أنّ الرّأس المال الأسري الموروث له دور في اكتساب الثّقافة الفنّية من عدمه، **وهنا يتّضح ضعف تأثير الأسر المحافظة في توجيه أفرادها نحو التربية الجمالية والفنّية ممّا أثّر ذلك على المعلّمين .**

فأغلبهم يفتقدون للقدرات والكفاءات الفنّية والجمالية ، ممّا ساهم في بناء تمثلات ذات محتوى سلبي لديهم نحو تدريس مواد الإيقاظ في مرحلة التّعليم الابتدائي .

كمحاولة أولى لإحداث تقاطعات بين الفرضيّتين السّابقتين ، وربطهما بالمقاربات النّظرية التي وجّهت سيرورة البحث ، نجد أنّ النّتائج التّي أَسْفرت عنها تحليل متن المقابلات مع المبحوثين ، تَجِد لها **في مقاربة موسكوفيسي حول التّمثلات الاجتماعية** سندا نظريّا معرفيّا ، حيث لا يوجد تمثّل واحد ووحيد للموضوع المتمثّل ، بل هي تمثّلات متنوّعة ، كما الشّأن بالنّسبة لموضوعنا ، بيد أنّها تختلف في محتواها ومستوى بنائها وتختلف باختلاف الأصل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية التّي تلقّها الفرد .

-لم نتوقّف عند هذا الحدّ من البحث ، لأنّ عامل الأصل الاجتماعي بمختلف مؤشّراته التّفسيرية التّي اعتمدناها يُضيء ويفسّر جانبا من جوانب الظّاهرة المدروسة فقط ، وبذلك فهو ليس العامل الوحيد في بناء وتشكيل تمثّلات المعلّم ، إذ أنّ هذا الأخير كفاعل تربوي له مجالات أخرى يتفاعل فيها ، يؤُثر ، ويتأثّر بها .

-**من و اقع إجابات المبحوثين** اتّضح جليّا أنّ جلّ أفراد العينة صرّحوا بعدم مناقشتهم لمحتوى برنامج مواد الإيقاظ كما نَفَوا تماما عقد الفريق التربوي لمثل هذه الاجتماعات ، وهو ما يدلّ على ضعف العلاقة التربوية بين المعلّمين ، وعدم وجود تفاعل بينهم ، وانْكِفَاء كلّ معلّم على ذَاته وفق منطق ،" ***كلّ معلّم يخدم وحدو.*** " عبارة تعبّر بصفة عامّة عن المناخ السّائد داخل المدرسة كمجتمع مصغّر يعكس بالأساس ضعف وتصدّع العلاقات ، والرّوابط الاجتماعية في المجتمع ، ولذلك يبدو أنّ أي حديث عن مناقشة محتوى وبرنامج مواد الإيقاظ ليس إلا ضَربا من الخيال ، ولا يدخل في إطار عملهم البيداغوجي وواجباتهم التّربوية ، و تبدو هذه النتيجة منطقية إذا ما قارناها بالواقع ، مادام أنّ كلّ الاهتمام منصبٌ حول المواد العلمية ، والأدبية فقط التّي تهمّ المتعلّم حسب اعتقادهم ، كما سبق وأن وضّحنا ذلك في المحور الأوّل ، وتأسيسا لذلك فغياب اجتماعات الفريق التربوي ، والتّنسيق بين المعلّمين تتحمّل منه جزء كبير الإدارة المدرسية لأنّها المنوطة

بتشكيله وتفعيله بشكل دوريّ ، حيث يكاد يجمع الباحثون، اليوم، في مجال السوسيولوجية المدرسية، على نتيجة هامّة وهي :أنّ فعالية النّظام المدرسي ومدى قدرته على تحقيق غاياته التربوية أمرٌ مرهونٌ، إلى حدّ كبير، بمستوى، ودرجة التّفاعل التربوي القائم بين جوانب النّظام المدرسي ، وبذلك لم يعد الحديث عن المثلث البيداغوجي ، كما صاغه الباحث الفرنسي في علوم التربية جان هوسري (Jean Houssaye) مجديّا ، وإنّما أصبح هناك ما يصطلح عليه بالمربّع البيداغوجي وذلك بإشراك الإدارة كعامل مؤثّر في سيرورة العملية التعليمية كما عبّر عن ذلك الباحث عبد الكريم غريب .

-**لعلّ أول استنتاج** فرض نفسه بقوة أثناء تحليلنا لمحتوى المقابلات حول أهمّ المصادر التّي يعتمد عليها المعلّم في تحضيره لدروس مواد الإيقاظ هو وجود اختلاف في المصادر المعتمدة في تحضير دروس مواد الإيقاظ ، منها الدّليل المطالعة ، الأنترنت ، غير أنّ التّوجه العام للمبحوثين كان منصبا حول الدّليل كأهمّ مصدر ، وكوثيقة رسمية لا غنى عنها يقول أحد المبحوثين **"خاطيني التّقنيات "**، في مقابل فئة أخرى وجدت في التّكنولوجيات الحديثة مصدرا بديلا عن الدّليل الورقي ، ينطوي هذا الاختلاف على مفارقة جيلية واضحة بين المعلّمين وفق الصيغة الآتية : **معلّم قديم متمسّك بطرق ووسائل تقليدية في تحضير الدّروس ، في مقابل معلّم جديد مساير ومستخدم للتّقنيات الحديثة** .

-**أظهرت معطيات** الدّراسة الميدانية فيما يخص رأي المعلّمين في الوضعية الحالية للمدارس الابتدائية من حيث الوسائل ، أنّ هذه الأخيرة تكاد تنعدم ، مقارنة بالمراحل التّعليمية الأخرى ، فَنقصها أو انعدامها يعتبر عاملا مثبّطا ، وهو الأمر الذّي يُفقد حصص مواد الإيقاظ عنصر التّشويق ويفرض جوّا من الملل والفتور رغم الإقبال الكبير للمتعلّمين على هذا النّوع من المعارف ورغبتهم فيها مقارنة بالمواد الأخرى ، **كما يمكن أن نقرأ هذه النّتائج قراءة سوسيولوجية أكثر عُمقا** ، وهي أنّ القائمين على الشّأن التربوي ، ومنهم المديرون على وجه الخصوص لا يُعِيرون أي اهتمام باقتناء الوسائل الخاصّة بتدريس مواد الإيقاظ .

كما يعود ذلك إلى عدم وجود ميزانية خاصّة بذلك المجال ، خاصّة إذا ما علمنا أنّ المدارس الابتدائية على مستوى التّموين تابعة للإدارات المحلّية ، المتمثّلة في البلدية ، في حين تتوفّر بعض المدارس على وسائل بيداغوجية في هذا المجال ، لكن يبقى الأمر نسبيّا ، و متعلّق بمدى قناعة المديرين بتخصيص مبلغ مالي معتبر لذلك، أو من خلال اعتمادهم على رأس مالهم الاجتماعي ، وتكوين علاقات اجتماعية مع شركاءَ اجتماعيين من أجل اقتناء بعض الوسائل ، لكن قلّما نجد مثل هذه المبادرات في ثقافة المديرين .

-لقد أفْضَت عملية تحليل محتوى المقابلات إلى القول أنّ أغلبية أفراد العيّنة يعتبرون أنّ الحجم السّاعي المبرمج لمواد الإيقاظ غير كافٍ ، سواء ما تعلّق منه بالمدّة الزّمنية ، أو بالنّسبة لعدد الحصص المبرمجة على مدار السّنة ، فحسب اطّلاعنا على الوثائق الرّسمية للوزارة (الدّليل) ، فإن الحجم السّاعي المخصّص للمادّة لمواد الإيقاظ هو حصّة في الأسبوع ، بما يعادل **(45 د)** كما هو مقرّر في البرنامج المدرسي ، ما جعلنا نتساءل في لحظة من البحث : هل هذا التّحجيم يَنطبق على كلّ الأنظمة التّربوية العالمية . ؟

فبعد اطلاعنا على وثائق تربوية ، تخصّ النّظام التّربوي الفرنسي على سبيل المثال ، كانت الإجابة على النّحو الآتي :

" يُخصّص النّظام التّربوي الفرنسي ثلاثة حصص في الأسبوع للمواد الفنّية والثّقافية . " [1]

أي أربع مرّات الحجم السّاعي المخصّص لها في النّظام التربوي الجزائري ، لقد أتَينا على استحضار مثل المقارنة بين النّظامين لإبراز مدى القيمة والاهتمام الذّي تُوليه الدوّل المتقدّمة للفنّ باعتباره

1) Gilles de ROBIE **,Bulletin officiel du ministère de éducation nationale françaises , ''Les horaires et programme d'enseignent de l'école primaire**'' , magazine le B.o ,N°05 , hors-série 12 avril , 2017 France , p : 15 .
Date de consultation 12/10/2021 12 :30 https://www. www.education.gouv.fr

أداة تطوير وتنمية اجتماعية ، كما أشار المبحوثون أيضا في معظم خطاباتهم إلى عشوائية موقعها في البرنامج فكلّ حصص مواد الإيقاظ تقام مساء حسب اطّلاعنا على شبكة المواقيت الرّسمية لكلّ السّنوات الدّراسية سواء الحالية أو السّابقة ، ولعلّ هذا ما لا يتناسب مع نتائج الدّراسات التّي أجريت في مجالي الكرونوبيولوجيا و الكرونوبيسكولوجيا المدرسية اللّذان يُعنيان بدراسة الوتيرة اليومية والأسبوعية والسّنوية للانتباه لدى المتعلّم حيث : " لا بدّ من مراعاة التدرّج في بداية الأسبوع إلى نهايته بشكل يتيح للمتعلّم الاستعمال الأمثل لإمكاناته الجسمية والذّهنية ذلك أنّ تركيز وانتباه المتعلّم يكون ضعيفا في اليوم الأوّل من الأسبوع خصوصا في الفترة الصّباحية منه ، وكذا في آخر يوم من الأسبوع ، ممّا يستلزم برمجة أنشطة فنّية ورياضيّة ممتعة بشكل دوريّ في هذه الفترات . [1] ، وعليه يجب إعادة النّظر في برمجة حصص مواد الإيقاظ ، بطريقة تُستثمر في زيادة انتباه المتعلّم ، وتحصيله الدّراسي .

-**تِبَاعًا لما تمخّض عن تحليل** المتنِ الخطابي للمقابلات ، بخصوص تشخيص المبحوثين لأهمّ المعيقات التّي حالت دُون تطوير الممارسة الفنّية والجمالية في المدرسة ، اتّضح أنّ هناك معيقات سوسيووثقافية وأخرى بيداغوجية أدّت إلى تهميش مواد الإيقاظ ، **بيْدَ أنّ آراءهم جاءت متباينة** حول ترتيبهم لأهمّ المعيقات ، فهناك فئة من المبحوثين من ركّزت على المعيقات الاجتماعية كأهمّ عائق ، و نَعْزُو ذلك بالأساس إلى خبرتهم الطويلة في قطاع التّعليم ، حيث أنّهم عايشوا كلّ الإصلاحات التّربوية ، وكان تشخيصهم لذلك الواقع جدّ عميق ، إذ أنّ الأمر ليس متعلّقا بالعوائق المادّية والبيداغوجية كعوامل ظاهرية واضحة ، بقدر ما هو متعلّق بتدنّي صورة الثّقافة الفنّية في المخيال المجتمعي الجزائري بصفة عامّة كعامل مُسْتترٍ ، لكنّ تأثيره أشدّ وطْأَةً قيّاسا بالمعيقات الأخرى

1) الصّلح حثروبي : **الدّليل المنهجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفقا للمرجعية العامّة** ، مرجع سابق ، ص 266 .

أمّا بالنّسبة للفئة الأخرى ، فتشخيصها للأهمّ العوائق كان مُنصبا بالدّرجة الأولى على عوائق مادّية بيداغوجية ملموسة وظاهرية (تراوحت بين غياب التكوين ، غياب الوسائل ..الخ) ، ويرجع ذلك لخبرتهم النّزرة في مجال التّعليم وعدم وعيهم بخطورة العائق السوسيوثقافي .

- أبانت النتائج العامّة للدّراسة أيضا أن التّمثلات المنتجة حول تدريس مواد الإيقاظ في مرحلة التّعليم الابتدائي هي صورة ذات محتوى إيجابي ، وسلبي ، ويعود ذلك إلى اختلاف الأصول الاجتماعية للمعلّمين ومحيطهم المهني ، فأمّا الصّورة الإيجابية منها فتمثّلت في اعتبار مواد الإيقاظ مواد أساسية ، ومهمّة في تكوين شخصية المتعلّم على المستوى المعرفي والتّربوي ، وذلك في أفق إنتاج رأس مال بشري متملّك متشبّع بالثّقافة الجمالية والفنّية ، وعلى النّقيض من ذلك تشترك فئة أخرى في استبطان صورة ذات محتوى سلبي حول تدريسها يتمظهر هذا الأخير من خلال العبارات الدّالة عليها : مواد غير مفيدة ترفيهية لا ترقى إلى مستوى المعارف عِبْئ آخر يُثْقل كاهل المعلّم والمتعلّم وغيرها من التّوصيفات السّلبية التي أدّت بهذه الفئة من المعلّمين إلى عدم تدريسها ، وحذفها من البرنامج ، طالما أنّه لا توجد رقابة إداريّة أو متابعة بيداغوجية من طرف الإدارة المفتّش، وحتّى الأولياء .

و يبدو جليّا ممّا سبق أنّنا أمام تناقضات تشريعية وتربوية مُبهمة ، فمن جهة نجد أنّ مواد الإيقاظ مدرجة ضمن المنهاج الدّراسي (مناهج الجيل الثّاني) في لمرحلة الابتدائية وفق مقاربة جديدة ، وذلك **في أفق إنتاج رأس مال بشري متملّك لثقافة جمالية** ، والتّأكيد على الاهتمام بهذه المواد سواءً في طابعها الصفّي أو غير الصفّي من لدن الوزارة ، لكن بالمقابل يَشهد واقعها إهمالا مُمَنْهجًا لها على كافّة الأصعدة ، كالتّخلي عن إعداد وتَحيين وثائقها التربوية ، وأطرها المرجعية ، وتغييبها ضمن برامج التّأطير والتّكوين ، واستثناءِ تجديد دلائلها ، **وفي المحصّلة تجميد واضحٌ لأدوارها وأهدافها التربوية** ، الأمر الذّي سَيُفرز حتما تداعيّات سلبيّة على النّمو النّفسي ، والجسدي لمتعلّم هذه المرحلة ، وعلى التّأهيل المتوازن لشخصيّته في أبعادها العقلية ، والمهارية

والوجدانية ، ويكرّس كذلك ازدواجية في الخطاب التربوي الذّي يدعو إلى طموحات معيّنة على الورق ، لكنّ يُعاكسها في الواقع تشريعات بعيدة عن الوقع ، وعلى مستوى تَنزيلها وتَبويئِها موقعها الطبيعي ضمن البرنامج وهو نابع بالأساس من جهلهم العميق بالفن في أبعاده الإنسانية والمعرفية والثّقافية والاجتماعية ، وفي وارتباطاته الحديثة بالذّكاءات المتعدّدة ، والاقتصاد ، والمهن المعاصرة في عصر العولمة ، وبذلك يمكن القول أنّ **مواد الإيقاظ المواد تعيش أزمة هوية واغتراب بالمفهوم السوسيولوجي نتيجة هشاشتها البيداغوجية والاجتماعية داخل المنظومة التربوية ، وذلك بفعل عوائق سوسيوثقافية متجذّرة في أعماق المجتمع الجزائري .**

هذه النّتائج وان اختلفت في بعض جزئيّاتها بسبب الإشكالية التي انطلقنا منها ، ومقاربتها مقاربة كيفية إلا أنّها تتّفق إلى حدّ كبير مع نتائج بعض الدّراسات السابقة أهمّها دراسة الباحث بلبشير عبد الرزّاق حيت توصّل إلى ضعف الاهتمام الرّسمي بتدريس الفنون في مختلف الأطوار التعليمية ، ومن المظاهر التّي تؤكّد ذلك المكانة المتدهورة التّي تحتلّها- وظيفة أساتذة الفنون في المنظومة التربوية.

-النّقص الكبير الذّي تعيشه المؤسّسات، في مجال الوسائل التربوية والتّجهيزات بتدريس الفنون .

-تجاهل الأوضاع المهنيّة لأساتذة الفنون، والظّروف الصّعبة التّي تحيط بهم .

-انعدام خطّة وطنيّة في مجال تكوين وترقية أساتذة الفنون فالسيّاسة المتّبعة في هذا المجال لا تعتمد على خطّة مدروسة تَتَحرّى الدّقة في انتقاء المرشّحين لوظيفة تدريس الفنون وتحديد المواصفات وضبط الأساليب والمضامين التّي تؤهّل من قبل على تدريس هذه المادة .

-عدم اهتمام الأولياء والتّلاميذ بالمواد الفنّية ونُفورهم منها ، وذلك لعدم إدراجها في الامتحانات الرّسمية وضعف ضَواربها (معاملاتها) .

من خلال كل ما تقدّم ، نستنتج أنّ كلّ من الأصل الاجتماعي ومحيط العمل يُساهمان بشكل كبير في بلورة تمثلات معيّنة (سلبية كانت أم إيجابية) تجاه تدريس مواد الإيقاظ ، أي أنّ هذه التّمثلات وإن اختلفت وتعدّدت في مضامينها البنائية ، فهي مَبينة على حكم مسبق مرهونة أساسا ، بما اسْتدمجه ورَاكمه المعلّم خلال حياته ، ومنه فالمعلّم كفاعل تربوي لا يتعامل مع مواد الإيقاظ أو التربية الجمالية في ذاتها بِقدر ما يتعامل مع الرموز ، والمعاني التّي يبنيها حولها .

الخـــاتـــمـــــــة

الخاتمـــــــة :

تَكْتسي دراسة التّمثلات كبراديغم جديد في الحقل السوسيولوجي أهّمية كبيرة ، كونها تفتح لنا آفاقا جديدة لمعرفة الحقيقة الاجتماعية ، حيث تُعطينا تفسيرات واضحة حول تمثّلات الأفراد ، و الجماعات حيّال الظواهر،من وجهة نظرهم ، وذلك انطلاقا من عمق التّفاعلات الموجودة بينهم ، و بين الوسط السوسيوثقافي الذّي ينتمون إليه .

لقد مكّنتنا دراسة دراسة تمثلات معلّمي المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الإيقاظ من النّفاذ إلى الجانب اللامرئي من ممارساتهم الصفّية ، وكيفية تفكيرهم وتعاملهم مع مواد الإيقاظ ، فالتّمثلات المُنتَجة هي صورة ذات محتوى إيجابي ، وسلبي ، ويعود ذلك إلى اختلاف الأصول الاجتماعية للمعلّمين ، وتأثير محيطهم المهني **فأمّا الصّورة الإيجابية** منها ، فتمثّلت في اعتبار مواد الإيقاظ مواد أساسية ومهمّة في تكوين شخصية المتعلّم على المستوى المعرفي والتّربوي ، **وذلك في أفق إنتاج رأس مال بشري متملّك ، متشبّع بالثّقافة الجمالية والفنّية** ، وعلى النّقيض من ذلك تشترك **فئة أخرى** من المعلّمين في استبطان صورة ذات محتوى سلبي حول تدريسها ، يَتَمَظهر هذا الأخير من خلال العبارات الدّالة الآتية : مواد غير مفيدة ترفيهية ، لا ترقى إلى مستوى المعارف عِبْئ آخر يُثْقل كاهل ، المعلّم والمتعلّم ، وغيرها من التّوصيفات ذات المحتوى البنائي السّلبي ، و التّي أدّت بهذه الفئة من المعلّمين إلى عدم تدريسها ، وحذفها من البرنامج ، طالما أنّه لا توجد رقابة إداريّة ، أو متابعة بِيداغوجية من طرف الإدارة ، المفتّش، وحتّى الأولياء .

في ختام بحثنا يمكن القول أنّه ، ومهما تكن طبيعة التّمثلات التّي يبنيها المعلم حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة إلا أنّ لها علاقة بأصله الاجتماعي ، ومحيطه المهني ، أي أنّها رهينة بالسياق السوسيوثقافي التي تنشأ فيه لكن بالرّغم من انتشار بعض الصّور الذّهنية ذات محتوى سلبي بين المعلّمين ، بَيْدَ أنّ هذا لا يعني

بالضّرورة شُمولها لكلّ أفراد المجتمع الجزائري ، كَونها ما عَكَست إلاّ وجهًا من أوجه تمثّلات مجتمع بحثنا " **بمعنى أنّها ليست عيّنة تَمثيليّة ، بل هي عيّنة ذات معنى** " كما تقول السوسولوجية الفرنسية مارتين بولان **(Martine Poulain)** ، كما أنّ تكرارها لا يؤكّد صِدقَها وثَباتها ، لماذا ؟ **لأنّه منهج ذو نهايات مفتوحة** يَفتح **المجال لِتقصّي تمثّلات أخرى ، ولِمَا لا لمِجتمع آخر وضمن فضاء زَمكانيّ مختلف .**

القائمة البيبليوغرافية

القائمة البيبليوغرافية

– القرآن الكريم ، برواية حفص عن عاصم .

أوّلا / باللّغة العربية :

01/ المصادر والمعاجم :

1. ابن منظور، جمال الدّين بن مكرم : **لسان العرب** ، دار صادر ، لبنان ، ط 03 ، مادّة :ع، ل، م الجزء 10 1994.
2. أحمد محمّد مختار: **المعجم الموسوعي لألفاظ القرآن الكريم وقراءاته** ، مؤسّسة سطور المعرفة السّعودية ، ط01 2002 .
3. إبراهيم مدكور وآخرون ، **معجم العلوم الاجتماعية** ، الهيئة المصرية العامّة للكتاب ، مصر ، 1985 .
4. جميل صليبيا : **المعجم الفلسفي** ، دار الكتاب اللّبناني ، (د، ط) ، لبنان ، 1982 .
5. جان لابلانش، ج ب بونتاليس: **معجم مصطلحات التّحليل النفسي** ، تر: مصطفى حجازي ، ط**03**، بيروت ، لبنان 1997 .
6. شحاتة حسن وآخرون : **معجم المصطلحات النّفسية والتّربوية** ، ط01 ، الدّار المصرية اللّبنانية مصر، 2003.
7. عبد الرّحمان بن محمّد ابن خلدون : **المقدّمة ، كتاب العبر ديوان المبتدأ والخبر في أيّام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر** ، دار النّشر التونسية ، تونس ، ج2 ،1987 .
8. نوبير سيلامي : **المعجم الموسوعي في علم النّفس** ، ترجمة وجيه أسعد ،ج 01، مطابع وزارة الثّقافة .
9. محمّد الصّالح : **الشّامل ، قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**، دار عالم الكتب للطباعة والنّشر والتّوزيع ، ط01 1999 .
10. فريدة شنان و مصطفى هجرسي: **المعجم التربوي** ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، ملحقة سعيدة الجهوية ، الجزائر

02/ - الكتب باللّغة العربيّة :

11. أحمد طاهري : **ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ، دراسة في نظرياتها المعرفية** ، ط01 ، المركز الديمقراطي العربي للدّراسات الاستراتيجية ، والسّياسية والاقتصادية، ، ألمانيا، برلين ، 2021 .
12. أحمد حسين اللّقاني و فارعة حسن محمّد :**التّدريس الفعّال**، دار النشر عالم الكتب، ط3 ، القاهرة ، مصر .
13. ايميل دوركايهم : **علم اجتماع وفلسفة** ، تر: حسين أنيس ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط1 ، القاهرة ، مصر، 1966
14. ايميل دوركايهم : **قواعد المنهج في علم الاجتماع** ، تر: محمود قاسم والسّيد محمد بدوي ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر، 1977 .
15. الحسن بلحية : **الكفايات في علوم التربية ، بناء الكفاية** ، إفريقيا الشّرق ، ط 01، المغرب ،(د، س) .

16. آن وارفيلد رازلز، **نظريّة المعرفة عند دوركايم ضمن كتاب الدّين والمجتمع قراءة معاصرة في أعمال دوركايم تر:** حسن أحجيج مؤسّسة مؤمنون بلا حدود ، الرّباط ، المغرب ، 2015 .

17. أمل البكري و ناديا العجّور: **علم النّفس المدرسي** ، المعتز للنشر والتوزيع ، ط 01 ، الأردن 2011 .

18. أمين أنور الخولي : **الرياضة والمجتمع** ، سلسلة كتب ينشرها المجلس الوطني للفنون والثقافة والآداب ، ديسمبر الكويت ، 1997 .

19. العربي أسليماني ، **المعين في التربية** ، مطبعة النجاح ، (د، ط) ، المغرب ، 2014 .

20. الصّالح حثروبي : **الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرّسمية** دار الهدى للّطباعة والّنشر والتوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، 2012 .

21. السيد عبد العاطي و آخرون :**نظرية عمم الاجتماع(الاتجاهات الحديثة والمعاصرة)**، دار المعرفة الجامعية ، مصر 2004 .

22. بيير بورديو: **الرّمز والسّلطة**، تر: عبد السلام بنعبد العالي ، ط01 ، دار توبقال للّنشر، المغرب، 1986 .

23. بيار بورديو و جون كلود باسرون :**إعادة الانتاج في سبل نظرية عامة لنسق التعليم** ، تر : ماهر تريمش مركز دراسات الوحدة العربية ، ط 01 ، بيروت ، لبنان ، 2007 .

24. بيير بورديو: **أسباب عملية :إعادة النظر بالفلسفة** ، الدّار الجماهيرية للنّشر والتوزيع ،2007 .

25. بناصر بعزاتي : **تكوين المعارف ، دور القياس التمثيلي** ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة الرّباط المغرب ، ط 1 ، 2005 .

26. برنار لابير : **عالم متعدد الأبعاد ، تأملات في وحدة العلوم الاجتماعية** ، تر : بشير السّباعي ، آفاق للنشر والتوزيع 2005 .

27. بوفلجة غيّاث : **المدرسة المنفتحة** ، دار الغرب للنّشر والتّوزيع ، الجزائر ، 2003 .

28. حنان عمّار حسن : **طرق تدريس التّربية الجمالية والفنّية** ، دار أمجد للنّشر والّتوزيع ، ط**01** ، عمّان ،الأردن 2016.

29. حميد خروف و آخرون ، **النّسق القيمي والتصوّرات الاجتماعية** ، دار الأنيس للنّشر ، والطباعة ،2007 قسنطينة الجزائر .

30. حسن البيلاوي: **نظريات علم الاجتماع المعاصر** ، دار المعرفة ، الإسكندرية ، مصر، 2003 .

31. حسين عبد الحميد أحمد رشوان : **التربية والمجتمع، دراسة في علم الاجتماع التربية** ، المكتب العربي الحديث الإسكندرية مصر ، 2006 .

32. جون سكوت : **المفاهيم الأساسيّة في علم الاجتماع**، تر: محمد عثمان ، الشّبكة العربيّة للأبحاث والنّشر ط02 بيروت ، لبنان 2009 .

33. جون ستروك : **البنيويّة وما بعد البنيويّة من ليفي ستراوش إلى دريدا** ، تر: حسن عصفور، عالم المعرفة ، الكويت 1996 .

34. جميل حمداوي : **مفاهيم الدّيداكتيك العامّة** ، منشورات حمداوي الثقافية ، ط 01 ، تطوان ، المغرب 2018.

35. جميل حمداوي : **سوسيولوجيا الحياة المدرسية** ، شبكة الرّيف للطبع والنشر الالكتروني ، ط 1 ، تطوان، المغرب 2020 .

36. تركي رابح عمامرة : **أصول التربية والتعليم** ، ط 2، المؤسّسة الوطنيّة للكتاب ، الجزائر ، 1990 .

37. جمال فزّة وحسن أحجيج : **البحث الكيفي في العلوم الاجتماعية** ، ط01، فضاء آدم للنشر ، المغرب ، 2019

38. موريس أنجرس: **منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة** ، تر: بوزيد صحراوي وآخرون ، ط02 ، دار القصبة للنّشر ، الجزائر.

39. هربرت ريد : **التّربية عن طريق الفن** ، تر: عبد العزيز جاويد ، الهيئة المصرية العامّة للكتاب ، مصر 1996.

40. يوسف شلحد : **نحو نظريّة جديدة في علم اجتماع الدّيني** ، دار الفارابي، ط01 ، بيروت ، لبنان ، 2005

41. يُمنى ظريف الخولي : **مشكلة العلوم الإنسانيّة ، تقنينها وإمكانية حلّها**، مؤسّسة هنداوي ، مصر 2014 .

42. ميشال مافيزولي : **تأمّل العالم** ، تر : فريد الزاهي ، المشروع القومي للتّرجمة، ط01 ،2005 .

43. معن خليل عمر : **علم اجتماع الفن** ، دار الشّروق للنّشر والتوزيع ، عمان ، 2000 .

44. محمّد الطيّب العلوي :**التّربية والإدارة المدرسيّة الجزائريّة** ، دار البعث ، الجزائر ، 1999 .

45. محّمد عطية الأبراشي: **الاتّجاهات الحديثة في التربية** ، مكتبة ومطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر ، 1989 .

46. محمّد أحمد كريم، سيف الإسلام علي مطر: **التّربية ومشكلات المجتمع**، شركة الإسكندريّة الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، مصر، 2002 .

47. .مجدي عزيز إبراهيم : **موسوعة المناهج التّربوية** ، مكتبة الأنجلو مصرية ، (د، ط) ، مصر، 2000

48. فوزي الشّربيني : **التّربية الجمالية بمناهج التّعليم لمواجهة القضايا والمشكلات المعاصرة** ، مركز الكتاب للنّشر ، ط**01** مصر ، 2005 .

49. فادية عمر الجولاني : **علم الاجتماع التّربوي** ، مركز الإسكندريّة للكتاب ، **ط 01** ، مصر، 1997 .

50. فريدريك شيللر: **التّربية الجمالية للإنسان** ، تر : وفاء محمد إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر .

51. عبد الكريم غريب : **مستجدّات التّربية والتّكوين** ، منشورات عالم التربية ، الرّباط ، المغرب ، 2009 .

52. عبد الغني عماد : **سوسيولوجيا الهوية جدليات الوعي والتّفكك وإعادة البناء**، مركز دراسات الوحدة العربية ،ط01 بيروت ، لبنان 2017

53. عبد السّلام حيمر : **في سوسيولوجيا الخطاب ، (من سوسيولوجيا التمثّلات إلى من سوسيولوجيا الفعل)** الشّبكة العربية للأبحاث والنّشر، بيروت ، 2008 .

54. طلعت همام سين وجيم : **علم النفس الاجتماعي** ، مؤسّسة الرّسالة عمان ، الأردن ، 1984

55. صالح أحمد الشّامي : **التّربية الجمالية في الإسلام** ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، 1988.

56. سميح أبو مغلي وعبد الحفيظ سلامة : **علم النّفس الاجتماعي** ، ط1 ، دار اليازوري العلميّة للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2002

57. سليمان فيّاض : **الحقول الدّلالية الصرفيّة للأفعال العربيّة** ، دار المرّيخ للنّشر، الرّياض، السّعودية ، ط01 ، 1999

58. عبد الكريم غريب : **مستجدّات التّربية والتّكوين** ، منشورات عالم التربية ، الرّباط ، المغرب ، 2009 ,

59. رشدي أحمد طعمية : **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** ، دار الفكر العربي ، ط 01 ، القاهرة ، مصر ، 2004

60. صلاح الدّين شروخ : **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتّوزيع ، عنابة ، 2004

61. .كوثر حسين كوجة ، **تنويع التّدريس في الفصل ، دليل المعلّم لتحسين طرق التّعليم، والتعلّم في مدارس الوطن العربي**، بيروت، لبنان، مكتبة اليونسكو الإقليمي ، 2008 .

62. رشدي أحمد طعمية : **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** ، دار الفكر العربي ، ط 01 ، القاهرة ، مصر ، 2004

63. عمار بوحوش ، محمّد الذّنيبات : **مناهج البحث العلمي ، وطرق إعداد البحوث** ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، الجزائر ط 1 ، 2007 .

64. محمّد الغريب عبد الكريم: **البحث العلمي ، التّصميم والمنهج والإجراءات** ، المكتب الجامعي الحديث ، ط 02 ، مصر

65. عمّارحمداش : **تقنيات البحث السوسيولوجي** ، سلسلة دفاتر طالب علم الاجتماع ، ط 01 ، القنيطرة ، المغرب 2006 .

66. صطفى عبد السّميع و سهير محمّد حوالة : **إعداد المعلم : تنميته وتدريبه** ، ط 1 ، عمان، الأردن ، دار الفكر

67. محمّد أحمد كريم وآخرون : **مهنة التّعليم وأدوار المعلّم فيها** ، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق

68. محمّد عوض الترتوري: **إعداد المعلّم ، وتأهيله في المدرسة التربوية الحديثة** ، عمان ، الأردن ، 2006.

69. محمّد عبد الحميد : **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1995.

70. عبد الرّحمان المالكي : **الثّقافة والمجال :دراسة في سوسيولوجيا التحضر والهجرة في المغرب** ، فاس، كلّية الآداب ظهر المهراز، مختبر سوسيولوجيا التنمية الاجتماعية ، 2015

71. سعيد إسماعيل علي : **فلسفات تربوية معاصرة** ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب ، الكويت 1995 .

72. عبد الواحد أولاد الفقيهى : **نظريّة الذّكاءات المتعدّدة ، التّأسيس العلمي** ، مطبعة أكدال ، الرّباط ، ط01 ، 2012.

73. نايف مفضي الجبور: **الرّياضة النّسوية** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2012.

03/ الرّسائل الجامعيّة :

74. العمري سوادة : **معوّقات تحقيق أهداف التّربية الموسيقية في المدرسة الجزائرية : دراسة ميدانية حول المدرسة الابتدائية الجزائرية** ، إ: ناجي مختار، أطروحة دكتوراه في علوم التربية ، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر02 ، 2015/2014 .

75. حمزة بن طاهر : **المحدّدات السوسيو –تنظيمية وعلاقتها بتوزيع السلطة التنظيمية داخل المؤسسة"، دراسة ميدانية على وكالات الهيئة الوطنية للرقابة التقنية للبناء بالجزائر** ، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع المؤسّسة جامعة المسيلة الجزائر ، 2019/2018 .

76. كريمة مرزوقي: **التمثلات الاجتماعية حول مهنة التّدريس لدى معلّمي الطّور الابتدائي ، وتأثيرها على ممارساتهم المهنية المدارس الابتدائية لمدينة بشار نموذجا** ، إ: منصور هامل ، أطروحة دكتوراه في علوم التربية ، جامعة وهران الجزائر 2020/2019 .

77. عبد الرزّاق بلبشير: **المواد الفنّية ومكانتها في المدرسة الجزائريّة – دراسة ميدانية تحليليّة** – إ: محمّد رمضان أطروحة دكتوراه في الفنون ، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم الثّقافة الشّعبية ، جامعة تلمسان الجزائر 2012/2011 .

78. عبد المالك سربوت : " **الممارسات الرّياضية كأساس للتّحصيل الدّراسي للتلاميذ** " ، مجلّة تاريخ العلوم ، جامعة الجلفة المجلّد الرّابع ، العدد الثّامن ، جوان ، 2017 .

79. .فتيحة زيّاني : **الأصل الاجتماعي وتعلّم اللّغة الفرنسية ، دراسة ميدانية لعيّنة تلاميذ من متوسّطات بلدية الجلفة أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربية** ، إ ، هشام حسان ، جامعة زيان عاشور، الجلفة ، الجزائر ، 2020/2019

80. عبد الحفيظ العلوي: **دراسة تحليلية و نقدية لواقع التّربية البدنية و الرّياضية في المدرسة الابتدائية الجزائرية منطقة الشّرق الجزائري" نموذجا** ، إ: بوداود عبد اليمين ، مذكرة ماجستير في نظريّة التربية البدنية و الرّياضية كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر، 2008/2007 .

81. علي شبيطة : **الصّناعات التقليدية الفنّية في الجزائر ، دراسة سوسويو ثقافية للمنتوج الحرفي بولاية ميلة** أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الثقافي ، إ ، أنيسة إبراهيم الرّحماني ، جامعة الجزائر 02 ، 2015/2014 .

82. محسن بن الحطاب التّومي: **تعليم التفكير الفلسفي والسياق الثقافي العربي:** أي دور للمعطّلات الثقافية ، أطروحة دكتوراه ، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، تونس ، 2020 .

83. قادري الحاج : **واقع الممارسة الرّياضية في الطور الابتدائي ، وأثره على النّمو النفسي الاجتماعي للتّلاميذ** ، إ شناتي أحمد ، مذكرة ماجستير في النشاط البدني والرّياضي ، جامعة الجزائر، 2013/2012 .

04/ المجلاّت والدّوريات :

84. الصّديق الصادقي العمّاري : **التّربية الجمالية بالمدرسة المغربية** ، مجلّة كرّاسات تربوية ، مجلّة دورية محكّمة متخصّصة في قضايا سوسيولوجيا التربية والتكوين ، الدّار البيضاء ، المغرب ، العدد ماي ، 2021.

85. أحمد جلّول ، مومن بكّوش الجموعي " **التّصوّرات الاجتماعية مدخل نظري**" ، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة جامعة حمّة لخضر ، الوادي ، الجزائر ، العدد 06 ، أفريل ، 2014 .

86. أمال زرفاوي : " **دور مواد الإيقاظ في تحقيق الأمن المجتمعي في المؤسّسات التعليمية** " مجلّة التغيير الاجتماعي جامعة بسكرة ، الجزائر ، المجلّد 04 ، العدد 01 .

87. أسماء كمال حسين علي : **توجيهات معاصرة في تدعيم التربية الجمالية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في ضوء متطلبات المشاركة المجتمعية** ، مجلة كلّية التربية ، المجلّد 74، العدد الثّاني ، أفريل ، جامعة طنطا،مصر، 2019

88. بيار بورديو : " **عن الدّولة ، دروس في الكوليج دوفرانس (1979– 1992)** "، تر: نصير مروة ، مجلّة عِمْران للعلوم الاجتماعيّة ، مجلّة فصلية محكّمة ، المركز العربي للأبحاث والدّراسات ، الدّوحة ، قطر ، العدد 23 شتاء 2018 .

89. بلحسين رحوي آسيا : **مجالات التّكوين ، ومدى كفايتها في تحسين الأداء التّدريسي من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات التّعليم الابتدائي**" ، مجلّة البحوث التربوية والتّعليمية ، تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر، المجلّد 04 العدد07 ، 2015 .

90. بدر الدّحاني : **موقع الفن والتربية الجمالية في السياسات العمومية المغرب أنموذجاً** ، مجلة الطفولة والتنمية جامعة القاهرة مصر ، العدد 38 ، 2020 .

91. حميدة مهدي سميسم : " **بنية الصّورة وسيّاسة الاتّصال دراسة في إشكالية البنية الاتّصالية للاستهلاك والثّقافة العربية** مجلّة الباحث الإعلامي ، جامعة بغداد، العراق ، العدد 09 ماي ، 2009 .

92. حسني إبراهيم عبد العظيم : **الجسد والطبقة والرأسمال الثقافي** : قراءة في سوسيولوجيا بيير بورديو، إضافات المجلة العربية لعلم الاجتماع ، العدد 15 ، صيف 2011 .

93. سميرة بوشعالة : " **تحدّيات المؤسّسة التربوية الجزائرية بين الماضي والحاضر**" ، مجلّة البحوث الدرّاسات الإنسانية العدد 14 ، جامعة سكيكدة ، الجزائر، 2017 .

94. مختارية بن عابد :" **المدرسة الجزائرية في ظلّ الإصلاحات التربوية واقع وآفاق** " جامعة غليزان ، الجزائر ، العدد الثالث ، جوان ، 2017.

95. **محمد فاضل رضوان** " **الفنّ والإنسان ، الأبعاد الاجتماعية والتربوية للقيم الجمالية** " ، مجلة رؤى التربوية ، العدد الثّاني والعشرين ، مؤسسة قحطان ، فلسطين .

96. مرزوقي بدر الدّين : " **الأسس الحضارية للتّربية الجمالية عند مالك بن نبي** " ، مجلّة العلوم الإنسانية ، مجلّة علمية محكمة تصدر عن كلّية العلوم الإنسانية والإسلامية ، جامعة أحمد بن بلة ، وهران، الجزائر، العدد الأوّل المجلّد 01، 2012

97. هيثم محمد الطّوخي و نسرين محّمد عبد الغني: **تنمية الثّقافة التربوية للمعلّم لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين** مجلّة العلوم التربوية ، العدد03 ، جويلية ، معهد الدّراسات التّربوية، جامعة القاهرة ، مصر ، 2017 .

98. نصيرة رادف : **التّصورات الاجتماعية ، المقاربة السّيكوسوسيولوجية** ، مجلّة البحوث والدّراسات الإنسانية ، سكيكدة الجزائر ، العدد 13 ، 2016 .

99. مصطفى قمّية " **المقاربة السّوسيولوجية لما بعد الحداثة ميشال مافيزولي أنموذجا** " ، مجلّة إضافات ، فصليّة محكّمة ، تصدر عن الجمعيّة العربيّة لعلم الاجتماع ، تونس ، العدد 33 ، شتاء 2016 .

100. محمّد بن حمود العامري : " **التّكامل المعرفي بين الفنون التّشكيلية ، والمناهج الدّراسية بسلطنة عمان** مجلّة دراسات تربوية واجتماعية ، المجلّد الخامس عشر ، العدد الثالث ، جويلية ، جامعة حلوان ، مصر 2009 .

101. سليم محمودي ، العيد وارم : " **التّربية الجمالية ودورها في التخفيف من حدّة العنف المدرسي، مقاربة سوسيولوجية تحليليّة للأبعاد التربوية للتّربية الجمالية** "، مجلّة جماليات ، المجلّد(07) ، العدد (02) 2020

102. عروس مسعودة : **تأنيث التعليم وأثره على وظيفة المدرسة القيمي** ، مجلّة الأسرة والمجتمع ، مجلّة دوّلية محكّمة الجزائر ، المجلّد 09 ، العدد 02 ، 2021 .

103. عبد المالك سربوت : " **الممارسات الرّياضية كأساس للتّحصيل الدّراسي للتلاميذ** " ، مجلّة تاريخ العلوم جامعة الجلفة المجلّد الرّابع ، العدد الثّامن ، جوان ، 2017 .

104. محرز الدّريسي : **قراءة في كتاب عشر اقتراحات من أجل تطوير المدرسة** ، مجلة تَبين للدّراسات الفكرية والثقافية المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، العدد 19 ، المغرب ، شتاء 2019 .

105. نعيمة بن يحي و سليمة قايد " **الانسان والتكامل المعرفي من منظور إدغان موران** " ، مجلّة علوم الإنسان والمجتمع العدد 04 ، المجلّد 10 ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، 2021.

05/ الدّروس والمحاضرات :

106. عبد الرزّاق بلبشير : **محاضرات في تعليميّة الفنون** ، جامعة أبو بكر بلقايد ، تلمسان ، الجزائر ، 2020

06/ الأيام الدراسية والملتقيات العلمية :

107. خليفة محمّد محمود جاد الله : **دَوْر المُجتمع المَحلّي في دعم وتطوير التَّعليم المُوسيقي المَدْرَسي** ، ورقة المؤتمر الدّولي حول تحدّيات التعليم الموسيقي المدرسي ، جامعة النّجاح ، فلسطين ، أيّام 11 / 13 ماي 2015 .

07/ الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية

108. الجريدة الرّسمية : **المادتين 04 و 37 من القانون التوجيهي للتّربية رقم 08-04:** المؤرّخ في 23 جانفي، 2008 الجزائر .

109. بشير مسطور: **التّعريفات الضّمنية للمصطلحات التّربوية** ، دار المفيد ، (د ، ط) ، الجزائر ، 2013

110. رشيد سلاماني وآخرون : **دليل مادّة التّربية البدنيّة في التّعليم الابتدائي** ، المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا الحرّاش الجزائر، 2016 .

111. وزارة التربية الوطنية ، **الوثيقة المرافقة لمنهاج التّربية الفنّية والتّشكيليّة مرحلة التّعليم الابتدائي** ، اللّجنة الوطنية للبرامج ، الجزائر ، 2016 .

112. مجموعة من المفتّشين ، هيأة التّأطير بالمعهد الوطني لمستخدمي التّربية وتحسين مستواهم : **تعليميّة مواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية** ، سند تكويني لفائدة معلّمي الطّور الابتدائي، الحراش ، الجزائر، 2015

08/ الوصلات الإلكترونية :

113. أحمد رباص : ميشال مافيزولي ، عناق بن عواج السّوسيولوجيا الفرنسية
تاريخ الولوج إلى الموقع : يوم 13/ 06/2020 على السّاعة 6:30- **https://alghirbal.blogspot.com/2014/08/blog**

114. تصريح وزيرة التربية الوطنية نورية بن غبريط : الجيل الثاني من إصلاحات المنظومة التربوية يعد نقلة لكسب رهان النوعية المدرسة والتعليم، تشر بتاريخ ،24/04/2016
تاريخ الولوج إلى الموقع 22/ 09/2019 على السّاعة 11:00 صباحا www.radioalgerie.dz

115. اعتداء بالمدارس أبطالها أساتذة وتلاميذ ، **وزارة التربية الوطنية تدقّ ناقوس الخطر** ، نشر بتاريخ الثلاثاء 13 نوفمبر 2018 ، تاريخ الولوج إلى الموقع : يوم 05/04/ 2022 .
https://www.echoroukonline.com

116. مساءلة لبن غبريط حول منصب أستاذ التربية البدنية والرّياضية بالابتدائيات تاريخ الولوج إلى الموقع : 22/08/ 2021 https://www.echoroukonline.com

ثانيا / مراجع باللّغة الأجنبية :

01/ باللغة الفرنسية

1 /Ouvrages :

117. Bourdieu Pierre , **la distinction critique social et jujement** , (édit) minuit ,paris , 1979

118. Claude Dubar, **La socialisation, construction des identités sociales et professionnelle**, ed. _Collin . Paris, 1991

119. DENISE Jodelet , D, **Les représentations sociales**: PUF: Paris, 1989

120. GABRIEl Tard , **Ecrits de psychologie sociale ,** textes choisis par : A.M.Rocheblave-Spenlé et -J.Milet. Édouard Privat, France , 1973.

121. Guilbert et autres auteurs **,grand la rousse de la lanque francais , paris .1977 .**

122. -MANNONI Pierre, **Les représentations sociales** que -sais je, (6 éd) , Puf France, 2006

2 /Revues :

123. Raymond Boudon et autre **: Dictionnaire de Sociologie, la Rousse**, Paris, 2005

124. Emmanuel M**. "La théorie du noyau central : entre continuité des représentations collectives et de la spécificité de la psychologie sociale** " Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation. France Nº 6, 2011.

125. Grégory Lo Monaco et Florent Lheureux, **Représentations sociales , théorie du noyau central et méthodes d'étude "** Revue électronique de psychologie sociale, N1, France ,2007

126. -Samuel Fontaine, Jean-François Hamon La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion " ,revue | Les Cahiers Internationaux de Psychologies Sociale, Presses universitaires de Liège, N 85 , 2010 .
127. -Margalet Gristine , **" Comment le goût esthétique vient aux enfants ",** revue Tréma semestrielle internationale en sciences de l'éducation et en didactique , Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier ,France, N° 11 , 2011 .
128. - François Dubet, **Les figures de la violence à l'école** , Revue Française de Pédagogie, N° 123 avril-mai-juin 1998
129. -Ruano Borbalan," **Une notion clef des sciences humaines " ,** revue des sciences humaines N°27 paris ,avril ,1993.
130. -François Dubet, **Les figures de la violence à l'école** , Revue Française de Pédagogie, N°, 123 avril-mai-juin 1998
131. -PFEUTI , Sandra " **Représentations sociales** : **quelques aspects théoriques et méthodologiques " ,** N°42 mai ,université de Neuchâtel , Suisse, 1996 .

3 /Thèses

132. -Frederic mezieres**, Le rapport à la musique des enseignants du premier degré rapport personnel rapport professionnel ,** Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation**,** Université Nancy 2, France 2009/ 2010 .

4/CITE WEB

133. -PHILIPE Perrenoud , **La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique , 1993**
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php
134. -Gilles de ROBIE **,Bulletin officiel du ministère de éducation nationale françaises , "Les horaires et programme d'enseignent de l'école primaire"** , magazine le B.o ,N°05 ,hors-série 12 avril , 2017 France , p : 15 . https://www. www.education.gouv.fr
135. -FIGEL Jean , l'éducation artistique et culturelle a l'école en Europe, Agence Exécutive Éducation, audiovisuel et culture, France 2009.
136. -Abric, Jean claud **; Méthodes d'étude des représentations sociales** https://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales
137. DENISE Jodelet, "**représentations sociales phénomènes, concept et théorie** "Chapitre 13 Janvier, 1984, https://www.researchgate.net/publication/267923174

5 /Methodologie :

138. Martine Poulain, Joëlle Bahloul, Jean François Barbier-Bouvet, Pour une **sociologie de la lecture : Lectures et lecteurs de la France contemporaine**, Edition duCercle de la librairie, France, 1988

139. Lucuyer René **: Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi ,** Presse de l'université du Québec, canada , 1995, p 65

140. Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy :**Manuel de recherches en sciences sociale**s Bordas :France ,1988

141. -François Dépelteou, La démarche d'une recherche en sciences humaines ,de la question de départ a la communication des résultats , (edt) De Boeck , 2e Bruxelles , Belgique .

02/ باللغة الإنجليزية :

1/ SÉMINAIRES :

142. -United Nations Educational, Scientific and Cultural OrganizationRoad , **Map for Arts Education The World Conference on Arts Education**: **Building Creative Capacities for the 21st Century ,** Lisbon, Portugal ,6-9 March 2006

الملاحــق

المحلق رقم 01 : دليل المقابلة

وزارة التّعليـم العالـي و البحث العلمي
جامعـة أبو القاسم سعد الله – الجزائر02 –
كلّية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع والدّيمغرافيا

دليل مقابلة نصف موجّهة حول :

تمثّلات معلّمي المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة الجزائرية

دراسة ميدانيّة على عيّنة من المعلّمين بفرجيوة ولاية ميلــة .

أطروحة معدّة لنيل شهادة دكتوراه الطّور الثّالث (ل م د) في علم اجتماع التّربية

إعداد الطّالبة : **إشراف :**
فوزية بن ميسية **د/ غنيّة ضيف**

السّنة الجامعيّة : 2022 - 2023

التاريخ: **السّاعة: من إلى**

المكان:

تحيّــة طيّبــة ، وبعد / :

أنا جدّ سعيدة ، بمنحي هذا الجزء القيّم من وقتك ، وأذكرك باسمي ، أنا الآنسة **بن ميسية فوزية** باحثة دكتوراه **بجامعة الجزائر2** ، تخصّص علم اجتماع التربية ، جئت لمحاورتك في إطار بحث سوسيولوجي موسوم بـ : **تمثّلات معلّمي المرحلة الابتدائية حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة الجزائريّة** ، سنقوم بمقابلة نصف موجّهة ، بمعنى انّي سأطرح سؤالا (مفتوحا) وأدعك تتحدّث بحرية فقط سأقوم بين الفينة والأخرى بتوجيه الحوار ،حتى لا نخرج عن الهدف المنوط بالدّراسة ، أستسمحك لاستخدام المسجّل الصّوتي وأحيطك علما أنّ هذه المعلومات ستستخدم لغرض علميّ محضٍ .

❖ المحور الأول : البيانات الشّخصية :

-الجنس :

-المستوى التعليمي للوالدين :

-المجال الجغرافي :

-الخبرة المهنية :

-نوع التّكوين

❖ المحور الثّاني : الصّورة الذهنية التّي يبنيها المعلم حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة

-لو طلب منك ترتيب للمواد الدراسية حسب أهميتها في المنهاج الدّراسي ، كيف ستُرتبها . ؟

- ما مفهومك الخاص لمواد الإيقاظ . ؟
- ما هي مواد الإيقاظ التّي تدرسها ، ولماذا ؟
- حسب رأيك ماهي العلاقة بين مواد الإيقاظ و التّحصيل الدّراسي للمتعلم ؟
- ما موقفك من تدريس مواد الإيقاظ في المرحلة الابتدائية ؟ لماذا ؟

- **تحدّثنا مع بعض عن تمثلاتك لمواد الايقاظ ، لننتقل الآن إلى الحديث عن محيطك الأسري**

❖ المحور الثّاني : تمثلات المعلّم حول تدريس مواد الإيقاظ في المدرسة وعلاقته بالأصل الاجتماعي

- كيف علاقة أسرتك بمجالات الفن والتربية الجمالية . ؟

- هل سبق لك أن أجريت تربصات أو دورات تكوينية في مجال التربية الجمالية خارج تكوينك في لمهنة التّعليم؟ لماذا ؟

- ما أهم البرامج والحصص تلفزيونية التي تتابعها في المجال الفنّي والجمالي عن التربية الجمالية والفنّية؟

- ما رأيك في النّدوات والأيام الدّراسية الخاصّة تدريس مواد الإيقاظ ودورها في تنمية كفاءات المعلّم في هذا المجال ؟

- كيف ترى مساهمة باقي مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية في نشر الثقافة الفنية والجمالية في المجتمع؟

- **هل هناك شيء تريد إضافته ، لننتقل الآن إلى الحديث عن محيط العمل :**

المحور الثّالث : تمثلات المعلم حول تدريس مواد الإيقاظ وعلاقته بالمحيط المهني .

- كيف تتمّ مناقشة محتوى برنامج مواد الإيقاظ بين الزّملاء في المدرسة ؟

- على ماذا تعتمد في تحضيرك لدروس مواد الإيقاظ . ؟

- كيف ترى الزّمن المرصود لتدريس مواد الإيقاظ مقارنة بالمواد الدّراسية الأخرى ؟ لماذا

- ما تقييمك لمدى توفّر الوسائل والأجهزة المتاحة ، لتنفيذ برنامج مواد الايقاظ . ؟

- حسب رأيك ، ما هي أهمّ المعيقات التي أدّت إلى عدم تطوير حضور الممارسة الفنية والرياضية في المرحلة الابتدائية ؟

- **في الأخير ، هل يوجد شيء تريد إضافته لم نتطرّق له وله أهمية في إثراء الموضوع ؟**

شكرا لتفضّلك بالإجابة عن الأسئلة .

الملحق رقم 02 : مقابلات إلكترونية استطلاعية .

20:46

Ali Beghdad

هي لب العملية التعليمية ليعرفلها

dim. J'aime Répondre Plus

مريم جنى

أشجع و بشدة تخصيص مناصب عمل لها.

dim. J'aime Répondre Plus

Yahia Boussmaha

موجودة فقط في استعمال الزمن نظريا اما في الواقع فلا أثر لها لكون مضامينها غير هادفة و لا توكل لأهل الاختصاص

dim. J'aime Répondre Plus

Fari da Kabyle

نعم مهمةلكن للاسف نحن استغنيناعنها لان البرنامج مكثف....لانها تحتاج الى استاذ في التخصص

dim. J'aime Répondre Plus

Oum Abdellah

مواد الايقاظ مهمة في جميع الاطوار خاصة في الطور الابتدائي لتنمية مهارات الطفل الفنية و الابداعية و لكن يجب ان تسند لذوي الاختصاص

dim. J'aime Répondre Plus

Ahmed Ziani

مواد الإيقاظ ضرورية وهي اسم على مسمى فهي تنشط الفكر وتبعد الملل عن التلميذ وخاصة مرحلة الابتدائي بحكم سن الأطفال وميولهم للنشاطات.أما فيما يتعلق فأنا أختلف مع من يؤيدون فكرة التخصص وأنا أتكلم عن الإبتدائي لأن علاقة المعلم بالتلميذ علاقة خاصة جدا والمعلم يستثمر هذه العلاقة وربطها بالدروس لان التشاطات تخدم الدروس ولهذا يجب ان ترتبط بمعلم الصف

dim. J'aime Répondre Plus

العلم نور

اعتبرها مهمة في الحياة التعليمية لانها فضاء يفسح المجال للمتعلمين المنعزلين ولكن نود لو كان اهل الاختصاص يتكفلون بها فاقد الشئ لا يعطيه من الميدان نتحدث

1

dim. J'aime Répondre Plus

أم تيتا

تتحقق أهداف تدريس مواد الإيقاظ فقط عند تكليف ذوي الاختصاص

1

dim. J'aime Répondre Plus

Karîm Ŷôucef

مواد الايقاظ بالنسبة لي هي القهوة و الشاي.و المكسرات

dim. J'aime Répondre Plus

Kadi Ghezal

مفيدة في تنشيط المتعلم حيث تعتبر فضاء للعب و الترويح عن الطفل في قالب تربوي لكن لا تحقق الغاية المرجوة فيما يخص العملية التعليمية التعلمية 100% و ذلك لعدة إعتبارات
اولها عدم توفير القاعات المناسبة لها
عدم اسنادها لذوي الاختصاص من أساتذة رياضة و رسم و موسيقى
عدم توفير الوقت الكافي لها

1

dim. J'aime Répondre Plus

حسان مصطفى مقران

والله يا استاذ تلاميذ اليوم مالزملهمش الايقاظ لازملهم الانعاش اصاحبي موتى طوووول انصحك بتغير المصطلح ليتوافق مع الوضعية الجديدة

dim. J'aime Répondre Plus