Ministry of Higher Education and Scientific Research
Ziane Achour University of Djelfa
Faculty of Social Science and Humanities
Department of Sociology and Demography

The Influence of the Characters Presented in Schoolbooks on the Students' Perception of a Role Model

A Doctorate Degree dissertation (L M D) Educational Sociology Major

Prepared by:
- Bekkaye Fairouz

Supervised by:
- professor: Bekai Miloud
Assistant Supervisor:
- Dr. Homida AbdelKader

Teacher	Rank	University	Position
Djenaoui Abd El Aziz.	Professor	Ziane Achour of Djelfa	Head of conference
Bekai Miloud	Professor	Ziane Achour of Djelfa	Supervisor and Reporter
Dr.Homida AbdelKader	Lecturer. A	Ziane Achour of Djelfa	Assistant Supervisor
Dr.Mehdi Omar	Lecturer. A	Ziane Achour of Djelfa	Examiner
Dr.Belkmari Houda	Lecturer. A	Ziane Achour of Djelfa	Examiner
Naouri Mohamed	Professor	Amar Tlidji of Laghouat	Examiner
Dr. Ben Aissa Lazhari	Lecturer. A	Amar Tlidji of Laghouat	Examiner

Academic Year: 2019-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

أهــدي هذا العمل:

إلى أبي وأمي الحبيبان **عبد القادر** و**مكناز مباركة** اللّذان يعجز القلم واللسان عن شكرهما بما يليق بهما.

إلى زوجي الغالي.

إلى والد زوجي ووالدته العزيزان.

إلى الغوالي، أخواتي: نسيمة، حنان، نجاة، فضيلة، وأزواجهن: علي، أحمد، لخضر، خليل. وإخوتي: محمد وزوجه هدى، ياسين، عبد الرؤوف، عبد الحق.

إلى أبناء وبنات إخوتي وأخواتي الأحباء.

إلى إخوة زوجي وزوجاتهم.

إلى كل أساتذة **علم الاجتماع** كلٌ باسمه وكلٌ بمقامه، وخاصة الأستاذ الدكتور **بكاي ميلود** والدكتور **حميدة عبد القادر**

كما أهدي هذا العمل للمعلم والأستاذ الفاضل **القول عبد القادر** وأشكره جزيل الشكر على كل حرف علمني إياه

إلى زميلاتي وزملائي المحترمين

إلى الغاليات: فاطمة الزهراء رحمون، مسعودة علة، صبرينة، فتيحة، دينا، سهام، وهيبة.

فيروز بكاي

شكر وعرفان

أشكر **الله العليم الخبير** وأحمده حمدا كثيرا على إتمام هذا العمل.

أشكر زوجي السيد **جاب الله مولاي** على الدعم المعنوي قبل المادي ... شكرا على كل شيء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف، الأستاذ الدكتور **بكاي ميلود** قبل كل شيء على مساعدتي في اختيار هذا الموضوع المهم، وكذا أستاذي المشرف المساعد الدكتور **حميدة عبد القادر**، اللّذان يستحقان الاحترام؛ والشكر والثناء على مساعدتي في إنجاز هذا العمل.

شكرا جزيلا لأعضاء طاقم التكوين، أساتذتي: مدير المشروع الأستاذ الدكتور **بكاي ميلود** والأستاذ الدكتور **حسان هشام**، الدكتور **بن شريك عمر** مدير مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، والدكتور **بالعربي محمد**، الدكتورة **خالدي مسعودة**، والأستاذة الدكتورة **علوط باتول**، على توجيهاتهم القيّمة.

ولا يفوتني أن أشكر الأساتذة المُحكِّمين: الدكتور **رحاب مختار** والدكتور **مهدي عمر**.

الشكر موصول كذلك لمدير متوسطة **حاشي بلقاسم** وللأستاذ **بوروبة ثامر**، على تسهيل إجراء الدراسة الاستطلاعية، كما أشكر المراقب العام لمتوسطة 11 ديسمبر 1960، ومدير متوسطة **علي ياقوت** على تسهيل إجراء المقابلة مع التلاميذ.

كما أشكر تلاميذ متوسطة **11 ديسمبر 1960** وتلاميذ متوسطة **علي ياقوت** على تعاونهم.

شكرا جزيلا لكل أستاذ احتــرمنا ولم يبخل علينا بالمعلومة كل باسمه وكل بمقامه.

شكرا لكل من ساعدني من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل.

ملخـــص:

تستند دراستنا هذه والتي عُنونت بـــ: " **تصوّر التلميذ للقدوة من خلال رموز المقاومة الفكرية والسياسية المُقدّمة في الكتاب المدرسي(عبد الحميد بن باديس** نموذجا)" دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطتي علي ياقوت و11 ديسمبر 1960 ببلدية الجلفة، على استكشاف التصوّرات الاجتماعية الموجودة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط لشخص **بن باديس** من خلال ما تمّ تقديمه في كتاب التاريخ من تصوّرات اجتماعية حول **عبد الحميد بن باديس** باعتباره –حسب وصف الكتاب له– أحد رموز المقاومة الفكرية والسياسية بالجزائر أثناء فترة الاحتلال الفرنسي، أي أن هذه الدراسة تتمركز حول التصوّرات الاجتماعية التي يتمّ بناؤها– في كتاب التاريخ– لدى التلاميذ حول **عبد الحميد بن باديس.**

وقد اعتمدنا على نظريتين سوسيولوجيتين، الأولى تمثّلت في **البنائية الوظيفية،** والثانية في نظرية إعادة الإنتاج لـــــ**بيار بورديو،** ذلك لأن التصوّرات الاجتماعية هي سيرورة بناء كما سيتم التوضيح فيما سيأتي، ونظرا لوجود عناصر لا يمكن تفسيرها في ضوء البنائية الوظيفية، كان من المهم اعتماد النظرية الثانية لفهمٍ أفضل لموضوع الدراسة؛ كما انتهجنا المنهج الوصفي، وجمعنا المعطيات من خلال مقابلة عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ببلدية الجلفة، ومن خلال تحليل محتوى كتاب التاريخ لنفس المستوى.

وقد توصّلنا إلى أن **عبد الحميد بن باديس** لا يمثّل نموذجا للقدوة في التصوّرات الاجتماعية الموجودة لدى التلاميذ؛ وما يتم تقديمه في كتاب التاريخ حول هذه الشخصية لا يسمح ببناء تصوّرات اجتماعية ترفع **بن باديس** إلى مستوى القدوة.

ملخص باللغة الانجليزية:

Summary:

Our study, which is entitled: “The student's perception of the example through the symbols of intellectual and political resistances presented in the textbook (**Abd al-Hamid ibn Badis** as a model)” is based on a field of study which comprises a sample of students of the fourth year of intermediate education from the two middle schools of Ali Yaqout and December 11, 1960 in Djelfa province. To explore the social perceptions that exist among students of the fourth year of intermediate education of the person of **Ben Badis** through what was presented in the book of history of social perceptions about **Abd al-Hamid bin Badis** as according to the description of the book _one of the symbols of the intellectual and political resistances in Algeria during the French colonial period, In other words, this study focuses on the social perceptions that are being constructed - in the history textbook - of the students about Abd **al-Hamid bin Badis.**

We have relied on two sociological theories, the first of which, which is represented in **functional constructivism**, and the second in the theory of **reproduction** by **Pierre Bourdieu**, because social perceptions are a constructive process, as will be explained in what follows. Since there are elements that cannot be explained in light of functional constructivism, it was important to adopt the second theory for a better understanding of the subject. We also adopted a descriptive approach and collected data by interviewing a sample of fourth-year intermediate education students in **Djelfa** province, and by analyzing the content of the history book for the same level.

We have concluded that **Abd al-Hamid ibn Badis** was not a model used as an exemplification in the social perceptions of the students. And what is presented in the book of history about this character does not allow the construction of social perceptions that raise **Ben Badis** to the level of example.

فهرس المحتويات

العنوان | الصفحة

إهـــداء
شكر وعرفان ..... أ
فهرس المحتويات .....ث
فهرس الأشكال .....س
قائمة الجـــداول.....ش
فهرس الملاحق.....ظ
مقدمـــــــة: 1

الجانب النظري

الفصل الأول:
الإطار المنهجي للدراسة

1. الإشكـــــالية:..... 6
2. الفرضيات: 10
3. أسباب اختيار الموضوع: 10
4.أهمية الموضوع:.....10
5. أهداف الدراسة:.....11
6. تحديد مفاهيم الدراسة:.....11
1.6. الرموز الوطنية :..... 11
2.6. الكتاب المدرسي:..... 12

3.6. التصوّرات الاجتماعية: 12
4.6. النموذج القدوة: 12
5.6. التلميذ: 12
7. المقاربة السوسيولوجية:.....13
1.7. البنائية الوظيفية:..... 13
2.7. نظرية إعادة الإنتاج لبيار بورديو: 17
8. دراسات سابقة: 25
9. صعوبات البحث: 45

الفصل الثاني:
مفاهيم سوسيولوجيا المنهاج الدراسي

خلاصةتمهيـــد 47
1. المنهاج الدراسي:.....49
1.1. مفهوم المنهاج الدراسي: 49
2.1. أسس بناء المنهاج:..... 50
3.1. العوامل الاجتماعية المؤثرة في المنهاج:..... 53
4.1. بعض الرؤى السوسيولوجية للمنهاج الدراسي: 53
5.1. لمحة عن منهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:..... 57
2. الكتاب المدرسي:.....60
1.2. مفهوم المدرسة: 60
2.2. مفهوم الكتاب المدرسي: 60
3.2. أهمية الكتاب المدرسي:..... 62
4.2. مواصفات الكتاب المدرسي:..... 63

5.2. أهمية تقييم وتقويم الكتب المدرسية :..... 64
6.2. مفهوم التلميذ: 65
2.7. مقتطفات من مقدمة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:..... 66
8.2. ما كتب في آخر صفحة من الكتاب (وضع في إطار باللون الأخضر):..... 67
خلاصـــة 67

الفصل الثالث:
التربية بالقدوة

تمهيـــــد: 69
1. مفهوم القدوة: 70
1.1. تعريف القدوة: 70
2.1. قدوة في الخير: 70
3.1. قدوة في الشّر: 71
2. بعض أشكال القدوة: 72
1.2.القدوة بالتواضع: 72
2.2.القدوة بالعفو: 72
3.2.القدوة بالصدق: 72
4.2.القدوة بطلب العلم: 72
5.2.القدوة بالشجاعة: 72
6.2.القدوة بالوطنية: 73
3. القدوة كقيمة اجتماعية: 73
4. التربية الصامتة: 74
1.4. مفهوم التنشئة الاجتماعية: 74

2.4.أهمية التنشئة الاجتماعية:..... 74
3.4. التنشئة الاجتماعية المدرسية: 75
4.4.القدوة في التربية:..... 76
5.4. المربي القدوة:..... 77
6.4.القصة التربوية: 78
7.4.أهمية القصة التربوية :..... 79
8.4.القصة من خلال الكتاب المدرسي : 79
9.4.أهمية التربية بالقدوة: 80
10.4.اتخاذ القدوة له أسباب اجتماعية ونفسية: 80
5.عبد الحميد بن باديس: 82
1.5. لمحة عن حياة عبد الحميد بن باديس: 82
2.5. بعض صفاته الخَلقية والخُلقية : 84
3.5. نظرة بن باديس إلى الإصلاح:..... 85
4.5.مقوِّمات الشخصية الجزائرية عند بن باديس: 86
5.5. بن باديس والسياسة:..... 86
6.5. الرموز الوطنية:..... 90
خلاصـــة 92

الفصل الرابع:
التصوّرات الاجتماعية

تمهيـــــد 94

1. تعريف التصوّر: 95

2. مفهوم التصوّرات الاجتماعية: 96

3. لمحة عن تطوّر النظرة إلى التصوّر الاجتماعي: 97

4. خصائص التصوّرات الاجتماعية: 102

5. لمحة عن المخيال الاجتماعي: 102

6. كيفية بناء التصوّرات الاجتماعية: 105

1- المعلومة : L'information 105

2- مجال التصور : Le champ de représentation 105

3- الاتجاه : Attitude 106

7. ميكانيزمات بناء التصورّات الاجتماعية: 106

8. التصورات الاجتماعية موجّهة للفعل: 107

9. نظريات التصوّرات الاجتماعية: 108

1.9. النموذج السوسيولوجي- تطوري Le modèle Sociogénétique : 108

2.9. نظرية النواة المركزية La théorie du noyau central : 109

3.9. النموذج السوسيو- ديناميكي Le modèle Sociodynamique : 113

10. أدوات جمع محتوى التصوّرات الاجتماعية : 114

1.10. المقابلة L'entretien: 115

2.10. الاستبيان "الكلاسيكي" le Questionnaire"classique": 115

خلاصـــــة: 118

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيـــــد: 121

1. الدراسة الاستطلاعية: 122

1.1. المقصود بالدراسة الاستطلاعية: 122

2.1. فوائد الدراسة الاستطلاعية: 122

3.1. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية : 122

4.1.الإجراءات الميدانية للدراسة الاستطلاعية: 123

2. الدراسة الأساسية: 124

1.2. منهج الدراسة: 124

2.2. التعريف بمجتمع البحث: 125

3.عينة الدراسة: 127

4.المجال الزمني: 130

5. أدوات جمع البيانات: 130

1.5.المقابلة : 130

2.5. تقنية تحليل المحتوى: 131

6. وصف لكتاب التاريخ: 132

7. فئات التحليل: 134

1.7. متغير تقديم بن باديس كرمز وطني: 134

2.7. تحليل متغير القدوة في مقاومة الاستعمار إلى فئتين للتحليل: 134

8. الصدق والثبات:.....143
9. كيفية تحليل محتوى دليل المقابلة: 145

الفصل السادس:
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

تمهيـــد 148
عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى: 149
خلاصة.....201

الفصل السابع:
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

تمهيـد 204
عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية: 205
استنتاج عام: 248
خاتمة: 254
قائمة المصادر والمراجع.....257
الملاحق..... I

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول يوضّح وصفا لكتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	132
02	يبيّن نوع وحدة التسجيل ووحدات التحليل لفئة التحليل: الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط .	140
03	يبيّن نوع وحدة التسجيل ووحدات التحليل لفئة التحليل : القدوة في النضال السياسي	141
04	يبيّن نوع وحدة التسجيل ووحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال الفكري	142
05	جدول يبيّن نتائج استخراج معامل الثبات	145
06	جدول يبين الجرائد التي قدّمت في كتاب التاريخ على أساس أنها من أهم الجرائد التي كان لها أثر في كسر الجمود الفكري وإيقاظ الضمير العربي الإسلامي في الجزائر	233

قائمة الجـــداول

الرقم	العنوان	الصفحة
	الجداول الخاصة بالفرضية الأولى	
01	توزيع عينة المقابلة حسب الجنس	149
02	توزيع عينة المقابلة حسب السن	149
03	يبين موقع السكن الذي يقيم فيه أفراد عينة المقابلة	151
04	توزيع العينة حسب التعرّف على شخصية عبد الحميد بن باديس الموجودة في الصورة.	153
05	توزيع أفراد عينة المقابلة حسب مصدر معرفتهم لعبد الحميد بن باديس	156
06	توزيع أفراد عينة المقابلة حسب تحدّث أفراد أسرهم عن بن باديس	157
07	يُبيّن امتلاك أُسر عينة المقابلة لصور بن باديس في البيت	158
08	يبين الصفات الخُلقية – لابن باديس – التي ذكرها أفراد عينة المقابلة.	159
09	يبين اللقب الذي أعطاه كتاب التاريخ لابن باديس حسب أقوال أفراد العينة	163
10	يُبيّن إجابات أفراد عينة المقابلة المتعلّقة بالسؤال الخاص بسياسة الإدماج	164
11	يُبيّن إجابات أفراد عينة المقابلة على السؤال الخاص بتمسك بن باديس بالدين الإسلام	167

12	يُبيّن إجابات أفراد عينة المقابلة حول السؤال الخاص بالمطالبة بالاستقلال	168
13	يبين اهتمام عبد الحميد بن باديس بقضايا الدول العربية والإسلامية من عدمه، حسب آراء أفراد عينة المقابلة	170
14	يبين إجابة أفراد عينة المقابلة على السؤال الخاص باللغة التي كان بن باديس يطالب باعتمادها لغة رسمية.	172
15	يبين الإنجازات التي قام بها عبد الحميد بن باديس حسب أفراد عينة المقابلة.	175
16	يبين الأساليب التي اعتمدها عبد الحميد بن باديس في مقاومة الاستعمار الفرنسي حسب أفراد عينة المقابلة	177
17	يبين إجابة أفراد عينة المقابلة على السؤال الخاص بمشاركة بن باديس في ثورة التحرير الوطني	181
18	يبين إجابة أفراد عينة المقابلة على السؤال المتعلّق بإخلاص بن باديس للوطن.	184
19	يبين الإجراءات التي اتخذتها السلطات الاستعمارية ضد عبد الحميد بن باديس حسب آراء أفراد عينة المقابلة	186
20	يُبيّن احترام أفراد عينة المقابلة من عدمه لشخصية بن باديس	188
21	يبين أسباب احترام التلاميذ لشخصية عبد الحميد بن باديس	189
22	يبين الشخصيات التي يريد التلاميذ أن يصبحوا مثلها في المستقبل والتي تمثّل نموذجا للقدوة في تصوّراتهم.	191
23	يبين أسباب اختيار الشخصيات التي تمثّل القدوة في تصوّرات أفراد عينة المقابلة.	194

الرقم	الجداول الخاصة بالفرضية الثانية	الصفحة
01	يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس، ونتائج تحليل المحور الأول من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	205
02	يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس، ونتائج تحليل المحور الثاني من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	216
03	يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس، ونتائج تحليل المحور الثالث من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.	225
04	يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال السياسي، ونتائج تحليل المحور الأول من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	229
05	يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال السياسي، ونتائج تحليل المحور الثاني من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	237
06	يبين وحدات التحليل لفئة التحليل : القدوة في النضال السياسي، ونتائج تحليل المحور الثالث من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	240
07	يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال الفكري، ونتائج تحليل المحور الأول من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	242

08	يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال الفكري، ونتائج تحليل المحور الثاني من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	245
09	يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال الفكري، ونتائج التحليل المحور الثالث من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسطة	247

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
01	نسخة من دليل المقابلة (نصف موجّهة) الخاص بالدراسة الاستطلاعية	I
02	نسخة من دليل المقابلة الخاص بالدراسة الأساسية	VII
03	نسخة من نموذج استمارة تحليل المحتوى	X
04	قائمة بأسماء الأساتذة المحكّمين لاستمارة تحليل المحتوى	XXV
05	صورة غلاف كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	

مقدمـــــة

مقدمـــــــة:

يُولَد الأطفال ويجدون أنفسهم أمام نماذج إنسانية عديدة، بدءاً بالأبوين والإخوة، ثم تبدأ في الظهور أمامهم، نماذج أخرى خلال تنشئتهم الاجتماعية، فيتأثرون ويحاكون ويقلدون بوعي منهم أو بدون وعي، وتستمر هذه العملية مدى الحياة، إلا أن لكل مرحلة عمرية خصوصيتها، ذلك أن مرحلة المراهقة مثلا، تختلف عن مرحلة الطفولة، التي لا يتجاوز فيها الأمر مسألة المحاكاة والتقليد، أثناء عملية التعلّم من أجل التكيف، لكنه يتعدى ذلك ابتداء من مرحلة المراهقة المبكرة، إلى محاولة الحصول على التقبّل الاجتماعي، وإثارة إعجاب الآخرين، من خلال تقليد نماذج إنسانية أثارت إعجابهم ابتداءً، وحازت صفات جعلت منها نماذج للقدوة في التصوّرات الاجتماعية الموجودة لدى هؤلاء المراهقين، والتي استبطنوها خلال مرحلة الطفولة، من الأسرة أو غيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية؛ ثم تستمر سيرورة هذا الاستبطان.

غير أن تأثير مؤسسات التنشئة الاجتماعية يقل تدريجيا خلال سيرورة هذه التنشئة، نظرا لخصوصية كل مرحلة عمرية، ونظرا للتغير الاجتماعي بشكل عام، ولا يمكن تجاهل أو إغفال حقيقة تأثير الأفراد على المجتمع، كفاعلين اجتماعيين، وليس كأفراد متلقين يستبطنون ويجسدون القواعد الاجتماعية فقط، وهو ما ذهب إليه عدد من علماء الاجتماع، من بينهم **بيار بورديو**.

ونظرا لأهمية التنشئة الاجتماعية المدرسية، خاصة حينما يتعلّق الأمر ببناء التصوّرات الاجتماعية حول النموذج الصالح للقدوة، كان من المهم دراسة هذا الموضوع، وسيأتي التطرّق لأهميته وأسباب اختياره في فصل لاحق.

لقد اعتمدنا العنوان الموضّح على واجهة الأطروحة في بداية مشوار البحث، لكن مع القراءات والاستكشاف بدى جليا لنا صعوبة تناوله، لذلك فقد تمّ تعديله للمرة الأولى بعد مرور أكثر من سنة من العمل، إلى العنوان التالي: الرّموز الوطنية المقدّمة في الكتاب المدرسي وتصوّر المتعلم للنموذج القدوة (عبد الحميد بن باديس نموذجا) دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطتي علي ياقوت و11 ديسمبر 1960 ببلدية الجلفة. ثم تم تحديد الموضوع أكثر، وتعديل عنوان العمل للمرة الثانية بعد

مضي أكثر من سنتين إلى العنوان التالي: **تصوّر التلميذ للقدوة من خلال رموز المقاومة الفكرية والسياسية المقدّمة في الكتاب المدرسي(عبد الحميد بن باديس** نموذجا)، دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطتي علي ياقوت و11 ديسمبر 1960 ببلدية الجلفة، **وهو العنوان الذي اعتمدناه في دراستنا هذه، والذي يعبر عن محتوى الدراسة.**

كما استخدمنا مفهوم التصوّرات الاجتماعية، وليس التمثّلات الاجتماعية لصعوبة دراسة تمثّلات التلاميذ للقدوة، نظرا لوجود جانب سلوكي للتمثّل الاجتماعي من الصعب رصده خاصة حينما نتحدث عن شخص **عبد الحميد بن باديس.**

ارتأينا إلى تنظيم الدراسة ضمن جانبين، **الجانب النظري** الذي تضمّن فصولا أربعة، حاولنا من خلالها إبراز متغيرات الدراسة، وفق ما ذهب إليه علماء الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي؛ فيما تضمّن **الجانب الميداني** ثلاثة فصول، تمّ من خلالها توضيح الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية، واختبار ثم تحليل فرضيتي البحث في ضوء النظريتين السوسيولوجيتين اللتين تم اعتمادهما في هذه الدراسة، مثلما تمّ الاستفادة مما أدرج ضمن هذه الفصول النظرية، من رؤى نظرية، في تحليل النتائج أيضا، ومن الدراسات السابقة والمقالات العلمية.

أُبتدئت الدراسة بفصل تمهيدي، تمثّل في الإطار المنهجي للدراسة، تمّ التطرّق فيه لأهمية الموضوع وأسباب اختياره، وأهدافه، كذلك إشكالية البحث وفرضياته، ثم محاولة توضيح المفاهيم الأساسية للدراسة، وعَرضٍ للنظريتين السوسيولوجيتين اللتين تمّ في ضوئهما تحليل نتائج البحث، بالإضافة إلى بعض الدراسات التي تناولت المتغير الأساسي لهذه الدراسة وخُتم الفصل بأبرز الصعوبات التي عطّلت سير الدراسة.

وتعرّض الفصل الثاني من الجانب النظري، لمفهوم المنهاج الدراسي، وأهم أسس بنائه وكذلك أهم العوامل المؤثرة فيه، بالإضافة إلى بعض الرؤى السوسيولوجية للمنهاج الدراسي ثم لمحة عن المنهاج الدراسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، من حيث الأهداف، والحجم الساعي وتوزيعه على وحدات التعلم، كذلك الوسائل اللازمة لتنفيذه

والتقويم وأدواته، كما تمّ التطرق لمفهوم المدرسة ومفهوم الكتاب المدرسي، من حيث التعريف والأهمية والمواصفات، ثم أهمية تقييم وتقويم الكتاب المدرسي، وخُتم الفصل بتوضيح مفهوم التلميذ.

ويتناول الفصل الثالث من الجانب النظري مفهوم القدوة وتبيين أشكالها، وقيمتها الاجتماعية، ومفهوم التنشئة الاجتماعية وأهميتها، وكذلك التعرّض للتنشئة المدرسية، كما تمّ التطرّق لأهمية القدوة في التربية، بالإضافة إلى أهمية القصة التربوية، لا سيما من خلال الكتاب المدرسي، وتبيين أن اتخاذ القدوة له أسباب نفسية وأخرى اجتماعية، وخُتم الفصل بلمحة عن حياة **عبد الحميد بن باديس** وتوضيح مفهوم الرموز الوطنية.

ويتطرّق الفصل الرابع إلى مفهوم التصوّرات الاجتماعية، بعرض مجموعة من التعريفات لعلماء الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، وإعطاء لمحة عن تطوّر النظرة للتصوّرات الاجتماعية، وتبيين خصائصها، كما تمّ إعطاء لمحة عن المخيال الاجتماعي، ثم كيفية بناء التصوّرات الاجتماعية، وكذا ميكانزمات هذا البناء، وتبيين أن التصوّرات الاجتماعية موجهة للفعل، ثم تمّ عرض بعض نظريات التصوّرات الاجتماعية، وخُتم الفصل بالحديث عن أدوات جمع محتوى التصوّرات الاجتماعية.

ونخصص الفصل الخامس – وهو أول فصول الجانب الميداني– للأسس المنهجية للدراسة، حيث تمّ تبيين الخطوات المنهجية المتّبعة في هذه الدراسة.

ويتناول الفصلين السادس والسابع النتائج المتحصّل عليها في هذه الدراسة؛ خُصّص الفصل السادس لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى من هذه الدراسة، كما خُصّص الفصل السابع لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية من هذه الدراسة، وخُتمت الدراسة باقتراحات وتوصيات ثم خاتمة.

الجانب النظري

الفصل الأول
الإطار المنـهجي للدراسة

1. الإشكاليـــة
2. الفرضيات
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. تحديد مفاهيم الدراسة
7. المقاربة السوسيولوجية
8. دراسات سابقة
9. صعوبات البحث

1. الإشكـــــالية:

يتأثّر البشر بعضهم ببعض، خاصة فيما يتعلَّق بالمعتقدات والقيم، والموروث الثَّقافي بشكل عام، فالفرد أو الفاعل الاجتماعي يبني العديد من المفاهيم والتصوّرات من المجتمع الذي يُنَشّأ فيه، لذلك فهو يتأثر بأفراد مجتمعه، سواءً تعلّق الأمر بمن احتك بهم وعاصرهـــم أو بالذيـــن سمـــع عنهم في المرويات، أو قـــرأ عنهم في الكتـــب؛ وما دام التأثّر المتبادل بين الأفراد أمر واقع، فمن الأهمية بمكان وجود نماذج للقدوة الحسنة في كل مجتمع، كما أن من المهم التركيز على بناء تصوّرات اجتماعية، تؤكد ضرورة الاقتداء بالجوانب الإيجابية في هذه النماذج.

إن بحثنا في التاريخ الإنساني، سنجد أن الناس لم يتفقوا على ضرورة الاقتداء بالرسل والأنبياء، بالرغم من أن لديهم صفات وأفعال كالتقوى والتعقُّل، العدل والإحسان، الأمانة والصدق، وغيرها من الأخلاق الحميدة، والأفعال المحمودة، بل هناك من حاربهم وتصدى لهم، في محاولة للحفاظ على الأوضاع الاجتماعية القائمة في أزمنتهم، بمعارفها ومعتقداتها وأفكارها، منعا لأي إصلاح أو تغيير، ولا يزال الأمر كذلك إلى يومنا هذا، في المجتمعات التي تعيد إنتاج واقعها الاجتماعي، بنظمه المختلفة من جيل إلى جيل. في هذه المجتمعات يتم التصدي لحاملي الأفكار الجديدة، حتى وإن كانوا مصلحين أو باحثين جادين.

إن من المهم بناء التصورات الاجتماعية – لدى الأفراد– التي تشجع على الاقتداء بالصفات الحميدة للصالحين أو للمصلحين، مع تنمية الحس النقدي، لأن الاقتداء بشخصية ما لا يكون مطلقا، فالهدف الأساسي هو تأثر الفرد بالجوانب الإيجابية فقط، هذا من جهة. ومن جهة ثانية: فإن عدم وجود تصوّرات اجتماعية، تحثُّ على الاقتداء بالقدوة الحسنة سيؤدي إلى اقتداء الناس بمن يمثلون القدوة السيئة، لاسيما إن امتلكوا قوة التأثير، أو السلطـــة، وهنا تكمن أهمية التصوّرات الاجتماعية حول النموذج القـــدوة، فهناك مجتمعات تبني تصوّرات اجتماعية تؤكد على ضرورة الاقتداء بمن يملكون القوة أو الشهرة أو المال.

لذلك نجد أن عددا من الباحثين في تخصصات مختلفة، اهتموا بالتصوّرات الاجتماعية لدى الأفراد – بمختلف مراحلهم العمرية– حول الأشياء والأشخاص والظواهر الاجتماعية المختلفة، كما أكدوا التأثير المتبادل بين أفراد المجتمع.

ففي علم النفس الاجتماعي ابتكر **ألبرت باندورا Albert Bandura (1925)** نظرية التعلّم الاجتماعي و"ركّز على التعلّم بالملاحظة، أي التعلم من خلال ملاحظة سلوك نموذج إنساني معين، أو نماذج متعددة، فهو يرى أن الانتباه لنموذج ما يخضع لعوامل عدة، لعل أهمها خصائص النموذج، وخصائص المُلاحِظ نفسه، ووجود الدافعية، مع أهمية التأثير القائم على الجاذبية المتبادلة؛ وهناك عامل آخر في غاية الأهمية، وهو كفاءة النموذج التي يتم إدراكها من قبل المُلاحِظ، وما يرتبط بها من متغيرات خاصة بالمكانة والقوة الاجتماعية"[1]...الخ

ويرى عالم الاجتماع الفرنسي **اميل دوركايم Emile Durkheim (1917/1858)** أنه يمكن أن يتأثر الناس بعضهم ببعض كما يمكن أن يحوّلوا بعضا من خلال عملية التبادل [2].

يقول **دوركايم:**" نحن نتصرف على غرار الشخص الذي نعطيه ثقتنا لأن التفوق الذي نقرّ به لهذا الشخص يضمن الموافقة على أفعاله. والأسباب التي تجعلنا نتبعه هي الأسباب التي تجعلنا نحترمه [...] فما يهم، هو معرفة أسباب الثقة أو الاحترام التي حددت هذا الامتثال."[3]

كما يرى أن "التصورات الجماعية أشكالا عقلية مجتمعة، لها ديمومة تستمر لأجيال، فبالرغم من اعتراف **دور كايم** بالتصورات الفردية فقد رأى بأن دورها في التصورات الجماعية

---

[1] فيروز بكاي وميلود بكاي، **أهمية الكتاب المدرسي في بناء التصورات الاجتماعية حول النموذج القدوة**، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، 2020، المجلد 11، العدد 01، ص 91.

[2] اميل دوركايم، **الانتحار**، ترجمة: حسن عودة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، 2011، ص127.

[3] نفس المرجع، ص 134.

يبقى سلبيا، فهي غير ذات أهمية كبيرة لأنها محدودة في الزمن (تختفي باختفاء صاحبها) ولأنها لا تعكس جيدا التصورات الجماعية التي تخضع لقوانين جماعية مختلفة."[1]

من علماء الاجتماع الذين اهتموا بالتصوّرات الاجتماعية نذكر أيضا عالم الاجتماع الألماني نوربرت الياس **Norbert Elias (1990/1897)**" ويؤكد أن التصورات في حال سيولة وتحول دائم [...] وينظر إلياس إلى تطور المعرفة على أنه يتم داخل مثل هذه التصورات."[2]، وبما أن التصوّرات الاجتماعية للنموذج القدوة، تُبنى من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، بات من المهم نظرا لذلك، استخدام أسلوب التربية بالقدوة (الحسنة) في الأسرة وفي المدرسة، خاصة مع الانفتاح على الثّقافات الأخرى- من خلال وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي -حتى يتم التقليل من تأثير ما تُقدّمه بعض وسائل الإعلام، من نماذج بعيدة كل البعد عن أي إنجاز له قيمة اجتماعية أو فكرية.

إن استخدام التربية بالقدوة في المدرسة، لا يقتصر على تعامل التلميذ مع نموذج إنساني موجود في الواقع، كالأستاذ مثلا، ولكن من الممكن أن يتم استخدام القصص التربوية، أو سير الشخصيـــات التي دخلت التاريخ بأعمال فكرية، أو مادية، أو حتى مواقف بطولية. ونظرا لأهمية هذا الجانب، نجد أن الأنظمة التعليمية اهتمت بتناول العديد من الشخصيـــات في الكتب المدرسية، على اختلاف المجـــال الذي برزت فيه.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا،" أيد« اطار العمل لمدارس كاليفورنيا العامة الخاص بالتاريخ وعلم الاجتماع، للطلاب من روضة الاطفال وحتى الصف الثاني عشر» بشدة تضمين سير الابطال والبطلات في دراسات [...التلاميذ] : من أجل فهم الذكريات المشتركة التي تخلق حساً اجتماعياً واستمرارية بين الناس، [...كما] يجب أن يستمع [...التلاميذ] إلى سير حياة ابطال امتهم والابطال الذين خاطروا بحمل الافكار الجديدة والمختلف عليها

---

[1] جلول أحمد ومومن بكوش الجموعي، **التصـورات الاجتماعية – مدخل نظري**، مجلة الدراسـات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، أفريل 2014، العدد السادس ، ص169.

[2] جون سـكوت، **خمسـون عالماً اجتماعياً أسـاسـياً – المنظّرون المعاصـرون**، ترجمة: محمود محمد حلمي، مراجعة: جبور سمعان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، 2009، الطبعة الأولى، ص 37.

واتاحوا فرصاً جديدة للكثيرين. مثل هذه الصور تنقل [... للتلاميذ] تأملات قيمة في تاريخ دولتهم وشعبها ..."[1].

كذلك الأمر فيما يتعلق بالنظام التعليمي في الجزائـــر، الذي يخصص جزءا مهما من بعض الكتـــب المدرسية – خاصة كتب التاريخ – لعدد من الشخصيات، لاسيما الرموز الوطنيـــة، شخصيات تاريخيـــة سالفـــة كانـــت أو معاصرة؛ وفي كل مرحلة زمنيـــة يتم التركيـــز على شخصيـــات دون غيـــرها، ويتـــم إضافـــة أو حـــذف بعضها، والبعـــض يتكرر في جميع الأطوار التعليميـــة، لكن ومع ذلك، لا بد أن نقول أن الكتاب المدرسي يُقدّم للتلاميذ عددا كبيرا من الرموز الوطنية .

إن من المهم التركيز على الرموز الوطنية في الكتاب المدرسي، والأهم من ذلك هو أن يُستخدم الأسلوب المشوّق في التعريف بهم، وفي الإشادة بإنجازاتهم، وسرد الأحداث بأسلوب القصـــة، لما له من تأثير قد يُشعر التلاميذ بأنهم في مكان الحدث، مثلما يحدث لهم عندما يشاهدون فيلما سينمائيا ونحو ذلك، وقد يساهم في بناء تصوّرات اجتماعية حول القدوة الحسنة، تُزاحم التصوّرات التي تشكّلت لديهم من خلال وسائل الإعلام عن النموذج القدوة.

ونظرا لثقل الرأسمال الرمزي لشخصية **عبد الحميد بن باديس(1889-1940)**المقدّمة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وحضوره الإيجابي في المشهد التاريخي السياسي والوطني، وبعد إجراء دراسة استطلاعية، تقرر التركيز على هذه الشخصية في هذه الدراسة، وتم اختيار تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، لأهمية هذه المرحلة العمرية، التي تسمى في علم النفس النمو بالمراهقة المبكرة، والتي تتميز بخصائص سيتم التطرّق لها لاحقا.

استنادا إلى ما سبق، يمكن طرح السؤال التالي:

[1] دون إي– إيبرلي، **بناء مجتمع من المواطنين** – المجتمع المدني في القرن الحادي والعشرين، ترجمة:هشام عبد الله، مراجعة: فؤاد سروجي، دار الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، الطبعة العربية الأولى ، ص 189 .

– أي تصوّر اجتماعي يتم بناؤه لدى التلاميذ من خلال كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط حول عبد الحميد بن باديس؟

2. الفرضيات:

وللإجابة على هذا السؤال، قُمنا ببناء الفرضيتين التاليتين:

- يُمثّل عبد الحميد بن باديس نموذجا للقدوة في تصوّرات التلاميذ الاجتماعية.
- يُقدَّم عبد الحميد بن باديس في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على أساس أنه أحد الرموز الوطنية التي يُقتدى بها في مقاومة الاحتلال الفرنسي فكريا وسياسيا.

3. أسباب اختيار الموضوع:

إن جهل العديد من التلاميذ بالشخصيات الوطنية، بالرغم من التركيز عليها في الكتب المدرسية، كان من أهم أسباب اختيار هذا الموضوع، خاصة وأن هناك عددا معتبرا من الرموز الوطنية في كتب التاريخ، تشكّل نماذج يمكن الاقتداء بها، في بعض الصفات وفي بعض الأعمال التي خدمت بها المجتمع؛ هذا بالإضافة إلى عدم وجود دراسات حول هذا الموضوع(على حد علمنا) مما أثار اهتمامنا لدراسته؛ فهو يمتاز بالحداثة والأصالة، والأهمية أيضا، ومن الممكن أن تتم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل المختصين في تصميم كتب التاريخ.

4.أهمية الموضوع:

انتشرت وسائل الإعلام بشكل كبير، وانتشر معها الترويج لشخصيات كرتونية وسينمائية وجدت صدى بين مختلف الشرائح الاجتماعية، خاصة بين الأطفال والمراهقين، ويتمظهر ذلك في الكثير من الممارسات، كتعلّقهم بهذه الشخصيات، وتقليدهم في العديد من الجوانب مثل أسلوب اللباس والكلام، وتصفيف الشعر ولغة الجسد، في الوقت الذي نجد فيه قصورا في معرفتهم لشخصيات وطنية تاريخية وسياسية، ورجالات أشادت الأمم ببعض إنجازاتهم وإنتاجاتهم الفكرية، وذلك بالرغم من تقديم عدد من هذه الرموز الوطنية في الكتب المدرسية. صحيح أن مسؤولية التنشئة الاجتماعية لا تقع على عاتق المدرسة

وحـــدها، إلا أنها تمتلك آليات قد لا تمتلكها الأسرة، وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية؛ لذلك فإن هذا الموضوع هو من بين المواضيع المهمة، التي يجب أن تدرس ومن جوانب متعددة، حتى يكون لتعديل الكتاب المدرسي فائدة.

5. أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة التصوّرات الاجتماعية، التي يبنيها كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، لدى التلاميذ حول شخصية **عبد الحميد بن باديس**، وهو أحد الرموز الوطنية الذي تميَّز بالحضور الإيجابي في المشهد التاريخي السياسي والوطني.

كما هدفت الدراسة إلى التحقق من معرفة التلاميذ لهذه الشخصية، خاصة في ما يتعلّق بالمبادئ والإنجازات بشكل عام، وما إذا كان **عبد الحميد بن باديس** يمثل نموذجا للقدوة في تصوّراتهم، أم أن هناك نماذج أخرى.

6. تحديد مفاهيم الدراسة:

قبل البدء في تحديد مفاهيم الدراسة، يجب أن نذكر بأن التعريفات الآتية، ما هي إلا توضيحات تتعلَّق بالمقصود من كل مفهوم في هذه الدراسة، أي أنها خاصة بهذا البحث تحديدا، وهي ما جرى تسميته بالتعريف الإجرائي، وسيتم التطرّق لمعانيها اللغوية والاصطلاحية – ما أمكن– في الفصول النظرية لاحقا، كما سيتم عرض المفاهيم ذات العلاقة بالنظريتين السوسيولوجيتين اللّتين تم اعتمادهما في هذه الدراسة، في العنصر الخاص بالمقاربة السوسيولوجية.

1.6. الرموز الوطنية :

يقصد بها في هذه الدراسة، شخصيات ذات أصول جزائـــرية، برزت في مجال ما من مجالات الحياة الاجتماعية (مجال سياسي، اجتماعي أو ثقافي...) والتي تمثّل قيمة وطنية واجتماعية، وفي هذا البحث تمّ التركيز على **عبد الحميد بن باديس**، كرمز من الرموز الوطنية البارزة، وللأسباب التي سيتم توضيحها.

2.6. الكتاب المدرسي:

هو الكتاب المُقدّم والمُعد من قبل وزارة التربية الوطنية، لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، والذي يحوي المواضيع التي تُدرّس للتلاميذ، والتي تمكّنهم من تحقيق أهداف المنهاج.

3.6. التصوّرات الاجتماعية:

تُعرّف **دونيز جودلي Denise Jodelet** التصوّر بأنه:" شكل من المعرفة المبلورة اجتماعيا، والمتقاسمة اجتماعيا، لها غرض عملي، وتسهم في بناء واقع مشترك لمجموعة اجتماعية."[1] وسيتم اعتماد هذا التعريف في هذه الدراسة كتعريف إجرائي.

4.6. النموذج القدوة:

ويتمثل في نموذج إنساني له ميزة أو خلق معين، أو إنجاز قام به، أو صلاح في جانب من جوانب شخصيته، يمكن أن يمثّل القدوة الحسنة لغيره في أحد هذه الجوانب، أو الصفات أو في عدد منها؛ كما أن هناك ما يسمى بنموذج القدوة السيئة أيضا، والذي سيتم التطرّق إليه في الفصل النظري الخاص بالتربية بالقدوة.

5.6. التلميذ:

وهو من يتلقى التعليم المدرسي، وفي هذه الدراسة تمّ اختيار تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؛ وقد استخدمنا مفهومي **التلميذ والمتعلم**، لأن النظرية **البنائية الوظيفية** التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة تعتبر المتعلم، تلميذا متلقيا فقط، أما المدرسة الجزائرية فتسميه متعلما، بالإضافة إلى أن **بيار بورديو Pierre Bourdieu (1930-2002)** قد تجاوز ثنائية الحتمية والحرية كما سنرى.

[1] Denise Jodelet, **les Représentations sociales**, PUF, Paris,07 édition, 2003 , p53.

7. المقاربة السوسيولوجية:

يستعين الباحث في علم الاجتماع بمقاربة سوسيولوجية أو أكثر، على ضوئها يحاول تفسير النتائج التي تحصّل عليها من خلال الدراسة الميدانية؛ وسيتم الاستعانة بالنظرية **البنائية الوظيفية**، وبنظرية **إعادة الإنتاج لبيار بورديو** في هذه الدراسة.

1.7. البنائية الوظيفية:

لقد شغلت البنائية الوظيفية كنظرية سوسيولوجية، حيزا هاما في أدبيات علماء الاجتماع لاسيما في بدايات القرن العشرين، وهي لم تكن نتيجة لجهد عالم بعينه، وإنما نتيجة لتظافر جهود العديد من علماء الاجتماع، وكذلك علماء الأنثروبولوجيا الاجتماعية، الذين ساهموا في إرساء دعائم هذا التيار الذي لم ينطلق من فراغ، بل جاء استجابة لمنبهات كثيرة، عدد منها له علاقة بتراث علمي، حول الطبيعة وظواهرها وحول الإنسان، وعدد آخر أتى استجابة لدواعي إيديولوجية وواقعية شكّلت بعض الظروف، التي أحاطت برواد هذا الاتجاه و الباحثين الذين قدّموا إسهامات فيه، وهذا يوضّح اهتمامهم بمواضيع معينة من مواضيع البناء الاجتماعي، كالتكامل والتوافق والتوازن ...الخ[1]

"وينظر أصحاب الاتجاه البنائي الوظيفي وعلى رأسهم تالكوت بارسونز إلى المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا Système social مترابطا ترابطا داخليا ينجز كل جزء من أجزائه أو مكون من مكوناته وظيفة محددة، بحيث أن كل خلل أو تغير في وظيفة إحدى مكوناته ينجر عنه تغير في باقي أجزاء النسق. ونشير في هذا السياق إلى أن البنائية الوظيفية جاءت كرد فعل عن الاتجاه الإمبريقي (التجريبي) في علم الاجتماع الغربي خاصة الأمريكي، كما حاولت بطروحاتها وأفكارها مناهضة الماركسية وعملت على عزل المجتمع عن سياقه التاريخي."[2]

وتدور محاور الاتجاه البنائي الوظيفي في مجملها حول ثلاث أسئلة كما أشار **ماريون ليفي** وهي كالتالي:

---

[1] نبيل حميدشة، **البنائية الوظيفية ودراسة الواقع والمكانة، النظرية والواقع**، صص 480-481.

[2] نفس المرجع، ص 481.

1- " ماهي الأنماط التي يمكن الكشف عنها أو إقرار وجودها في الظاهرة موضوع الدراسة، وعندما ندقق في هذا السؤال نجده يركز على البناء الاجتماعي، مكوناته وأنماطه.

2- ماهي الظروف والمصاحبات التي تنتج عن تفاعل هذه الأنماط. وعندما نتفحص هذا السؤال نجده يركز على الوظائف الاجتماعية من خلال آثارها على النسق.

3- ماهي الوظائف التي تدلل على وجود هذه الأنماط وتبرهن على ما بينها من تفاعل اجتماعي. وعند التدقيق في هذا السؤال نجده يأتي كتوليفة synthèse بين السؤالين السابقين أو بعبارة أخرى بين البناء والوظيفة الاجتماعية، وهما المفهومان الأساسيان اللذان تدور حوليهما أو في فلكيهما المفهومات الأخرى التي يحويها هذا الاتجاه .

ومن هذا المنطلق تعتبر البنائية الوظيفية من بين النظريات الكبرى التي حاولت تقديم تفسيرات شاملة وواسعة النطاق تنطبق على مختلف المجتمعات رغم تباين بناها الاجتماعية ورغم ما تنطوي عليه هذه العبارة من اختلالات نظرية ومنهجية إلا أن البنائية الوظيفية تكرس مقولة أن الواقع الاجتماعي يرتبط بظروف الحياة التي يعيشها الفرد بكل تعقيداتها وأبعادها ومن ثم فإن هذه النظرية بمختلف تفرعاتها قد ساهمت في فهم المجتمع وحركيته وما ينطوي عليه من أنساق ومن ضمنها النسق التربوي."[1]

وفي ما يلي بعض المفاهيم المهمّة التي استخدمها أصحاب هذا الاتجاه:

1.1.7. العلاقة بين الفرد والمجتمع:

الفكرة الأساسية للاتجاه الوظيفي حول علاقة الفرد بالمجتمع هي تبعية الأفراد لمجتمعاتهم فالأفراد مسلوبي الإرادة وهم" يستجيبون لمتطلبات مجتمعاتهم ويجدون مكانهم في إطار النظام الاجتماعي العام وهم يتجهون إلى الارتباط بذلك الوضع الذي يحدده المجتمع لهم، انهم يستطيعون التغيير لكن هذا التغيير لا بد ان يتم بالطريقة التي يرسمها المجتمع لهم ويحددها ومن ثم فان المجتمع بالنسبة للاتجاه الوظيفي هو العنصر الفاعل والنشط في التاريخ

[1] نفس المرجع السابق، ص 481 .

بينما دور الأفراد يتسم بالتبعية والسلبية [...] وحتى إذا أراد البعض أن يتصرف وفقاً لارادته وبطريقة مختلفة فان هذا التصرف الفردي يمتثل في نهاية الأمر للتعريفات الاجتماعية لما هو مقبول ومسموح به وما هو مرفوض ومكروه بالنسبة للمجتمع." [1] لذلك فالأفراد في التصوّر الوظيفي، لا يستطيعون اتخاذ قرارات فردية، بعيدا عن سيطرة المجتمع.

2.1.7. البناء الاجتماعي:

حتى نفهم البناء الاجتماعي علينا أن نفهم كلمة بناء، وهي تشير " إلى فعل بناء شيء ما والمنتج النهائي لفعل البناء هذا. كما أشارت الكلمة في الأصل إلى بناء مادي فعلي والتوازن الداخلي للقوى المادية التي تمنحه تماسكاً. وانطلاقاً من هذا المعنى الجوهري شملت كلمة البناء مجموعة من الأجزاء المترابطة التي تكوّن الجسم العضوي البيولوجي وأعضاءه المختلفة، والتكوينات الصخرية للأرض، وترتيب الذرات في جزئيات. واستخدم روّاد علم الاجتماع المصطلح بهذا المعنى للإشارة إلى المجتمعات باعتبارها وحدةً تتكون داخلياً من مجموعات من الأفراد المكلفة بمهام أو أنشطة خاصة. "[2]

إن مفهوم البناء الاجتمـــاعي هو من المفاهيـــم المهمة في النظرية البنائية الوظيـــفية، وعند البحث في هذا المفهوم، لا نجد فرقا في العديد من الكتابات، بين مفهومي النسق الاجتماعي و البناء الاجتماعي؛ و" يقصد بالبناء الاجتماعي مجموعة العلاقات الاجتماعية المتباينة التي تتكامل وتتسق من خلال الأدوار الاجتماعية، فثمة مجموعة أجزاء مرتبة متسقة تدخل في تشكيل الكل الاجتماعي، وتتحد بالأشخاص والزمر والجماعات وما ينتج عنها من علاقات، وفقا لأدوارها الاجتماعية التي يرسمها لها الكل، وهو البناء الاجتماعي."[3]

---

[1] محمود عودة ، **أسس علم الاجتماع**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، لبنان، بدون سنة ، ص92 .

[2] جون سكوت، **علم الاجتماع المفاهيم الأساسية**، ترجمة : محمد عثمان ، الشبكة العربية للأبحاث والنشر ، لبنان، 2009، الطبعة الأولى ، صص 78– 79 .

[3] عبد الباسط عبد المعطي، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع**، إشراف :أحمد مشاري العدواني، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت ، 1998، ص 104.

فالبنائيون الوظيفيون ينظرون إلى المجتمع "بوصفه «نسقا» يتم بسمات اساساً هي التوازن والتحديد والترابط، فالنسق الاجتماعي هو نسق متوازن (غير متصارع) أو هو يتجه باستمرار نحو التوازن [...] أما السمة الثانية للنسق فهي [التحديد...].. Boundaries بمعنى أنه يمكن تحديد العناصر الداخلة والمكونة للنسق وتمييزها عن تلك العناصر الخارجة عنها أو التي لا تشكل أجزاء من مكوناته فبجانب المحافظة على توازن النسق ينبغي اما المحافظة على تحديده أو حدوده ومكوناته أو تغييرها تدريجيا وببطء (نفي امكانية التغيير الجذري للمجتمع لأنه يؤدي إلى عدم توازن النسق الاجتماعي).

وتعني السمة التالية –الترابط– أن جميع عناصر النسق الاجتماعي ترتبط ببعضها البعض بحيث أنه إذا طرأ تغير على عنصر واحد من هذه العناصر فإن على جميع العناصر الأخرى أن تتغير استجابة لذلك، [...]

إن الفكرة الوظيفية عن النسق الاجتماعي تنهض على أساس ما يعرف بالنموذج العضوي أو المماثلة العضوية، فالمجتمع يماثل الكائن العضوي ومن ثم فهو مكون من أعضاء أو عناصر وأنساق فرعية Subsystèms متفاعلة ومتداخلة ومعتمدة بعضها على بعض في توازن وتناغم وانسجام وأداء وظيفي متبادل شأنها شأن الأجهزة التي تكون الكائن العضوي." [1]

إذن فالبناء بمعناه المادي، يعبر عن مجموعة من الأجزاء المادية، المتساندة فيما بينها والتي تحدث توازن وتماسك هذا البناء، كالعمارة مثلا، وتمّ نقل هذا المعنى إلى العلوم الطبيعية في تصوّرها للأجسام العضوية البيولوجية؛ ومن ثمّ استخدم علماء الاجتماع هذا المصطلح للإشارة إلى المجتمع؛ فالبناء الاجتماعي مُكوّن من أبنية فرعية تتكامل فيما بينها – في إطار نسق– من خلال تأدية وظائف محددة، لإحداث التكامل والتوازن والاستمرارية .

[1] محمود عودة، مرجع سبق ذكره، صص92–93 .

3.1.7. مفهوم الوظيفة الاجتماعية:

استناداً إلى ما سبق نستطيع فهم الوظيفة؛ هذا المفهوم الذي يُعبِّر في معناه البسيط عن الدور الذي يؤديه شخص ما في مؤسسة ما، وبالتالي يساهم بدوره هذا في إحداث التوازن والتكامل، والاستمرارية لهذه المؤسسة، و" يقصد بالوظيفة الاجتماعية Social Function ذلك الدور الذي يسهم به الجزء في الكل. هذا هو القدر المتفق عليه تقريبا بين [...البنائيين الوظيفيين]. وفي غير ذلك يوجد قدر من عدم الوضوح ، فباريتو F.Pareto أحد رواد هذا الاتجاه يستخدم الوظيفة بمعنى المنفعة ويستخدم المنفعة هنا مرتين: مرة على أنها إضافة أو إسهام تقــوم به ظاهــرة بعينها لتأكيــد هدف بعينه وإنجازه، ومرة بوصفها إشباعا حقيقيا أو مفترضا بقصد توكيد الحالة الراهنة للنسق الإجتماعي والمحافظة عليه."[1]

2.7. نظرية إعادة الإنتاج لبيار بورديو:

حتى نفهم نظرية إعادة الإنتاج **لــبيار بورديو**، علينا فهم منهجــه السوسيــولوجي أولا، فقد اعتمد في أبحاثه على المقاربة الماركسية ذات الأساس الجدلي، فالتنافس والصراع في رأي بورديو وظيفتان أساسيتان للمجتمع، لكنهما يتشكلان على مستوى حقول وفضاءات مجتمعية فرعية، قبل أن يتحدد كل منهما على مستوى المجتمع الماكروسوسيولوجي[2]

" كما يتبنى أيضاً البنيوية التكوينية في تحليلاته السوسيولوجية، والتي يعرفها كما يلي: " **أقول إنني أحاول صياغة بنائية تكوينية لا يمكن عزل تحليل البنى الموضوعية – بنى الحقول المختلفة – عن تحليل نشوء البنى الذهنية عند الأفراد البيولوجيين، التي هي إنتاج لاندماج البنى الاجتماعية ولتحليل نشوء هذه البنى ذاتها** ". وهنا نجد بورديو يوفق بين الفعل والبنية، أو يجمع بين دور الفاعل المجتمعي وبنية المجتمع. فكل واحد من هذين العنصرين يؤثر في الآخر. مما يعني أن هناك تفاعلا وتماثلاً بين الفاعل والمجتمع، أو تفاعلاً بين الفهم والتفسير، بين الضرورة والحرية."[3]

---

[1] عبد الباسط عبد المعطي، مرجع سبق ذكره، صص104– 105.

[2] الطاهر لقوس علي، **الســلطة الرمزية عند بيير بورديو**، الأكاديمية للدراســات الاجتماعية والإنســانية، قســم الآداب والفلسفة، العدد 16 جوان 2016، ص 41.

[3] نفس المرجع، ص 41.

" استطاع بورديو أن يوفق بين التصور الدوركايمي التفسيري، والتصور الإنساني عند ماكس فيبر، فهو لا ينكر أهمية المجتمع في التأثير في الأفراد سلباً أو إيجاباً، لأن ثمة ضرورة أو حتمية مجتمعية تمارس تأثيرها على الفاعلين المجتمعيين. وفي الوقت نفسه، يثبت أن للإنسان دوراً مهما في تغيير المجتمع[...] وهذا ما يؤكد أن بورديو تأثر بالبنيوية التي تعتبر الإنسان نتاج بنيات وقواعد حتميـــة. وفي الوقت نفسه، تأثر بماكس فيبر الذي يعتبر الإنسان فاعلاً وبانياً للمجتمع. وبذلك يكون قد تجاوز ثنائية الذاتية والموضوعية، وثنائية الميكرو والماكرو، وثنائية الفعل والبنية، مع تحكيم الهابيتوس في كل هذه الثنائيات باعتباره عنصراً وسيطاً وجامعاً وموحداً."[1]

كما " كرس بورديو جل جهوده لتأسيس سوسيولوجيا النظام التعليمي، وسوسيولوجيا الميدان الثقافي أو سوسيولوجيا المثقفين، وفهم العنف الرمزي، وتحليل الصراع المجتمعي في علاقته بعلاقات القوى والآليات المتحكمة في تطورها، وفق رؤية علمية موضوعية. وذلك من خلال تصوره أن اللعبة الاجتماعية، مهما كان الحقل والمجال الذي تمارس فيه، مرتبطة بآليات بنية التنافس والهيمنة والصراع [...] إن هدف السوسيولوجيا عند بيير بورديو هو تحليل آليات السيطرة التي تتحكم في البنيات الموضوعية للحقول المجتمعية، أما الفاعلون المجتمعيون، فهم مجرد منفذين لآلية السيطرة بطريقة غير واعية. لذلك، لا يشكلون حقيقة واقعية يمكن أن يستكشفها السوسيولوجي. ومن ثم، يعيد هؤلاء الأفراد الإنتاج الطبقي نفسه ، عبر الهابيتوس الذي يعني مجموع الاستراتيجيات التي يمتلكها الفرد لمواجهة وضعيات مفاجئة أو جديدة ."[2] ولفهم ما سبق سنتطرّق لأهم المفاهيم التي قدّمها بيار بورديو فيما يلي:

1.2.7. إعادة الإنتاج:

يعد من أهم المفاهيم التي استخدمها **بورديو** لتوضيح نظريته، وقد استمده " من ماركس [...]، بكيفية تحفظ له المنطق العلائقي، ولكن مع طرح البعد الهيغلي جانبا، المنطق الجدلي للتاريخ الذي لا زال قائما فيه أيضا من خلال فكرة تناقض داخلي منذورة لأن يتم تجاوزها.

[1] نفس المرجع السابق، ص41.

[2] نفس المرجع، ص 41.

ومهما كانت المعاني الضمنية والبيولوجية للكلمة، فقد استطاعت أن تحرض على التفكير بشأنها، إن الأمر لا يتعلق بأي حال من الأحوال بإنشاء ديمومة دورة طبيعية أو مبدأ ميتافيزيقي، أو ذي نزعة وظيفية كيفما كان، بل الأمر يتعلق ببناء نموذجي نظري، ليسِم كذلك، داخل تشكُّل تاريخي وواقعي، التشاكلات البنيوية الموجودة في حضن الظواهر الاجتماعية التي تستر العلاقة المتبادلة النسقية تنوعها الظاهراتي.[1] وسيتم توضيح هذا المفهوم الذي استخدمه **بورديو** من خلال المفاهيم الآتية، ذلك أن كل مفهوم مرتبط بالمفاهيم الأخرى، وهو ما بيّنه **بورديو** في نظريته.

2.2.7. مفهوم الحقل :

استبدل **بورديو** مفهوم "المجتمع" بمفهومي الحقل و الفضاء الاجتماعي، و يشمل الحقل مواقع محددة، يحتلها فاعلون، تخضع تراتبيتها إلى الكيفية التي يوزع بها رأس المال الذي يأخذ أشكالا متنوعة، وأي رأسمال – مهما كان نوعه– يمثّل سلطة؛ والعلاقات في الحقل ما هي إلا لعبة لها قواعد وانتظامات وتجاذبات تنظمها (تعاون – منافسة– صراع) كي يتم الحفاظ على وضع الحقل أو وضع الموقع أو لإحداث التغيير، وهذه اللعبة تخضع لموازين القوى.[2]

لذلك فالحقل المدرسي حسب **بورديو** هو" أكثر الحقول إبداعاً للتفاوت الاجتماعي بل يعتبر هو سنده الممأسِس له والمنظِّم."[3] وذهب إلى أن" أي نشاط تربوي هو موضوعياً نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضاً من قبل جهة متعسفة لتعسف ثقافي معيّن."[4]

---

[1] ستيفان شوفالييه و كريستيان شوفيري، **معجم بورديو**، ترجمة : الزهرة إبراهيم، دار الجزائر، النايا للدراسات والنشر والتوزيع والشركة الجزائرية السورية للنشر والتوزيع، سوريا، 2013، الطبعة الأولى، ص 46.

[2] عماد عبد الغني، **سوسيولوجيا الثقافة – المفاهيم والإشكاليات...من الحداثة إلى العولمة**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، 2006، الطبعة الأولى، ص 100.

[3] بيار بورديو وجان – كلود باسرون، **إعادة الإنتاج – في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة : ماهر تريمش، مراجعة: سعود المولى، المنظمة العربية للترجمة، لبنان،2007، الطبعة الأولى، ص 70.

[4] بيير بورديو، **العنف الرمزي – بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**، ترجمة: نظير الجاهل، المركز الثقافي العربي، لبنان – المغرب، 1994، الطبعة الأولى، ص 07.

يرى **بورديو** أن الحقل المدرسي له "وظيفة واحدة هي تجديد التعسف الثقافي وفرض شرعية الطبقات المسيطرة، غير أن هذا الفعل المحدد للمدرسة يجهله غالبية الناس، فهو بشكل خاص يخفي الأيديولوجية التقليدية لتكافؤ الفرص التي تهدف إلى جعلنا نقبل أن المدرسة تعمل، تحديداً، على توفير المساواة التامة في الحظوظ للطلاب، ولا تعطي النجاح إلا لمستحقيه. [...] فالحياد الذي تدعيه مناهج التعليم، والذي يؤدي عملياً إلى استبعاد الطبقات المسيطر عليها يعزز شرعية الفوارق بين الطبقات، بعد أن يكون قد حولها أو ظهّرها كنتائج للتنافس العادل. والنظام المدرسي بإخفائه التعسف الثقافي، وبجعلنا نعترف به كسلطة مشروعة من الفرض يقرّ شرعاً بتراتبية الثقافات الخاصة بكل طبقة. وهو بهذا يمارس العنف الرمزي عن طريق فرض الإبيتوس [الهابتوس] المطابق لترتيب الطبقات الاجتماعية. إنه يمد الطبقات المسيطرة بفيض من الشرعية بتأكيده امتلاكها الثقافة. [...] هكذا نرى أن المدرسة تشارك في فرض السيطرة دون عنف بارز، أي في فرض السيطرة «بلطف»".[1]

إن كل رأســـال، مهما كان شكلـــه، يمارس عنفا رمزيـــا فور الاعتراف به، أي أن يتجاهل حقيقة كونه رأسمال ويُفرض كسيادة تستوجب الاعتراف. [2]

3.2.7. الرأسمال الرمزي:

كشف بورديو عن آليات الهيمنة الرمزية عبر الرأسمال الرمزي، والتي تجعل من كل خاصية أياً كان نوعها (قوة، ثروة، موهبة ، معرفة...) رأسمالا رمزيا؛ والرأسمال الرمزي ما هو إلا صورة أخرى لما وسمه ماكس فيبر بالكاريزما. إلا أن فيبر جعل من هذا المفهوم شكلا خصوصيا للسلطة لا بُعدا لكل سلطة، لذلك نجد أن مفهوم الرأسمال الرمزي يقترب من مفهوم الشرعية، لكونه حالاً في كل سلطة، أو هو ذات السلطة التي تُمارس بها الهيمنة.[3]

---

[1] عماد عبد الغني، مرجع سبق ذكره، 182-183.

[2] بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، ترجمة: عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، المغرب، 2007، الطبعة الثالثة، ص 71.

[3] بيار بورديو وجان – كلود باسرون، **إعادة الإنتاج – في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، مرجع سبق ذكره، صص 55- 56.

إذن فالرأسمال الرمزي هو كباقي الرساميل الأخرى من حيث كونه رأسمال، إلا أنه مكمن القوة في أي رأسمال آخر، سواء كان ثقافي أو اجتماعي أو اقتصادي...

4.2.7. الرأسمال الثقافي:

مفهوم استخدمه بيار بورديو للإشارة إلى الرموز، الأفكار، الأذواق والتفضيلات التي يتم امتلاكها من خلال تنشئة اجتماعية معينة، على اعتبار أنها موارد يمكن استثمارها، كما أنها قابلة للتراكم، ومن الممكن تحويلها أيضا إلى أشكال أخرى، لذلك فالأبناء المنحدرون من الطبقة الوسطى – حسب بورديو– يمتلكون القدرات اللغوية والثقافية التي يمكن أن تزيد من فرص نجاحهم في المدرسة وفي الجامعة. أما أبناء الطبقة العاملة، والذين لا يستطيعون الحصول على مثل هذه الموارد الثقافية، فتقل فرصهم في النجاح في النظام التعليمي.[1]

" وبهذا الشكل يقوم التعليم بإعادة إنتاج أشكال التفاوت الطبقي. ويرى بورديو أن توزيع رأس المال الاقتصادي ورأس المال الثقافي يتم على نحو من شأنه أن يؤدي إلى أن يعزز كل منهما الآخر. فالنجاح في التعليم –والذي يعكس الرأسمال الثقافي الأساسي – هو الوسيلة التي بها يمكن الحصول على الوظائف الراقية والمرتفعة الأجور، كما أن الدخل المكتسب من هذه الوظائف من شأنه أن يسمح لأولئك الناجحين بشراء نوع من التعليم الخاص لأبنائهم ، وبهذا الشكل يرفعون مستوى نجاحهم في التعليم . ويعد هذا "التحويل" من أحد أشكال رأس المال إلى شكل آخر أمراً محورياً لإعادة إنتاج الفروق الطبقية داخل الجيل الواحد وفيما بين الأجيال . ويميز بورديو عدداً من أشكال رأس المال الأخرى وأكثرها شهرة هو: "الرأس مال الاجتماعي للاتصالات المباشرة والصلات الاجتماعية" ".[2]

ومنه فمفهوم الرأسمال الثقافي يُعبر من جهة: عن إرث ثقافي، ومن جهة ثانية عن قدرات لغوية وفكرية مكتسبة خلال التنشئة الاجتماعية، وأخيرا يمكن للرأسمال الثقافي أن يأخذ شكلا آخر، وهو حصول الفاعل الاجتماعي على شهادات علمية وما يعادلها.

---

[1] جون سكوت وجوردون مارشال، **موسوعة علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، مراجعة وتقديم: محمد الجوهري، المركز القومي للترجمة، مصر، 2011، المجلد الثاني، الطبعة الثانية، ص 172.

[2] نفس المرجع، ص 172.

5.2.7. الهابيتوس:

ما يعبر عنه بالسيمياء الاجتماعية ويعبر عن " مبادئ مولدة للممارسات المُميَّزة والمُميِّزة – ما يأكله [...الفاعل الاجتماعي] وخصوصاً طريقة أكله، الرياضة التي يمارسها وطريقة ممارسته لها، آراؤه السياسية وطريقته في التعبير عنها [...] لكنها أيضا تخطيطات تصنيفية ومبادئ للنظر والتقسيم وللأذواق تتسم بالاختلاف. إنها تميز بين ما هو حسن وما هو سيِّئ، بين ما هو متميز وما هو مبتذل...إلخ، لكن لا تظل هذه المبادئ دائماً هي هي. فعلى سبيل المثال إن سلوكاً ما أو ملكية ما قد تعتبر من ملامح الإمتياز لفرد ما، وإدعاء للثاني، وإستعراض للثالث."[1]

" يُعرف بورديو الهابيتوس بوصفه خصيصة الفاعلين الاجتماعيين (سواء كانوا أفراداً أو جماعات أو مؤسسات) التي تتألف من « بِنْية مُبنينة ومُبنيَنة» [...]؛ إنها «مُبنيَنة» بواسطة ماضي المرء وظروف حاضره ، كنمط تربيته الأسرية وتعليمه . و «مُبنينة» لأنَّ هابيتوس المرء يسهم في تشكيل ممارساته الحاضرة والمستقبلية. وهي «بنية» ابتداءً لأنها منتظمة في شكل نسقي، عوضاً عن أن تكون عشوائية أو لا نمطية. هذه البنية هي التي تُشكّل نسقاً من الاستعدادات [الميول والنوازع] التي تُولّد، بدورها، تصورات المرء وتقييماته وممارساته."[2] إن "الهابتوس يركز على أنماط وجودنا، تفكيرنا، إحساسنا، وفعلنا. إنَّه يلتقط كيف أننا نحمل تاريخنا الخاص بداخلنا، وكيف نقوم بتحيين هذا الماضي في ظروفنا الحاضرة، وكيف نختار، بعد ذلك، أن نفعل وفقاً لطرق بعينها دون غيرها. وهذه عملية نشطة ومستمرة."[3]

ومنه فالهابتوس كمفهوم يعبر عن أسلوب الكلام، الأكل، الجلوس، التعامل، الاختيارات وكل ما يميز الفاعل الاجتماعي عن الآخرين، فهو يشمل كيفية ممارساته ونظرته لنفسه

---

[1] بيار بورديو، تعريب: أنور مغيث، **أسباب عملية** – إعادة النظر بالفلسفة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، بدون سنة، الطبعة الأولى، ص 31 .

[2] كارل ماتون، ترجمة: طارق عثمان، **مفهوم الهابيتوس عند بيير بورديو**، مركز نماء للبحوث والدراسات، بدون بلد، بدون سنة، ص 15 .

[3] نفس المرجع، ص 19.

ولكل ما يحيط به، وهو نتيجة للتنشئة الاجتماعية، كما أنه قابل للتغير المستمر؛ وبالتالي هو نسق من الاستعدادات المُستبطَنة، التي تولِّد تصوّرات الفاعل الاجتماعي، وممارساته واختياراته وتقييماته.

6.2.7. مفهوم التمايز:

إن فهم الهابيتوس يسهل علينا فهم التمايز، فالميولات والاشمئزازات، كل واحد منها على حدة، هي نتيجة للتنشئة الاجتماعية، إنها حين تشتغل تُشهر الانتماء الاجتماعي للفاعل إلى جماعة ما (عمال، بورجوازيين صغار، بورجوازية كبيرة، أثرياء جدد... الخ) والتي تتميز بتجانس الأحكام الجمالية، فهي موسومة ومميَّزة عن وعبر غيرها من الفاعلين والجماعات التي تعيش بأسلوب مغاير، فالاحتواء أو الإقصاء هما نتيجة نزاعات رمزية للتمييز بين ما هو جيد ورديء فيما يتعلق بالأذواق والتفضيلات، وهي متخفية بواسطة فرض تراتبية شرعية للقيم – فيما يتعلّق بأساليب العيش والأذواق والجماليات– لمختلف فئات الطبقة المهيمنة (الفاعلون أو الجماعات المهيمن عليها، التي لها نزوع نحو الإقصاء الذاتي من دائرة الكفاءات بالنسبة إلى الأسلوب المهيمن، الموضوع والمفروض على أساس أنه شرعي). [1]

7.2.7. السلطة الرمزية:

يقول بورديو: " "**إن السلطة ليست شيئا متموضعا في مكان ما إنما هي عبارة عن نظام من العلاقات المتشابكة، [ونجد...] أن كل بنية العالم الاجتماعي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار ، من أجل فهم آليات الهيمنة والسيطرة** "

ومن هذا المنطلق يتبين أن السلطة عند بورديو نظام معقد يخترق كل العلاقات والترابطات التي تشتغل داخلياً بواسطة آليات دقيقة وفعالة تتحكم في البنية العامة لذلك النظام. لذلك يحرص "بورديو" على ربطها بمفاهيم النسق، الحقل... التي تعد ذات أهمية بالغة في مشروعه الفكري.

[1] ستيفان شوفالييه و كريستيان شوفيري، مرجع سبق ذكره، ص 226 .

اعتمد بيير بورديو في تصوره لمفهوم السلطة الرمزية على الكثير من الدراسات النظرية والبحوث الميدانية والتي أفضت إلى أن السلطة الرمزية تقوم دوما على الاختفاء : "**السلطة الرمزية هي سلطة لا مرئية ولا يمكن أن تمارس إلا بتواطؤ أولئك الذين يأبون الاعتراف بأنهم يخضعون لها بل ويمارسونها**". ولكون هذه السلطة غير مرئية فتأثيرها أشد وقعا لأنها تستهدف المستوى النفسي والذهني للفرد بطرق وأساليب منظمة مبنية على التستر وراء الأقنعة المعتادة كالتقاليد والقوانين وما هو شائع بين الناس."[1]

" من خلال هذا المفهوم الذي يقدمه بورديو يتضح لنا أن السلطة الرمزية هي قدرة على التأثير في الأشخاص والأشياء وذلك من خلال تكوين المعطى عن طريق العبارات اللفظية، أي عن طريق استعمال اللغة كنظام رمزي، فعن طريق العبارات اللفظية يتم تكوين المعطى، وبالتالي فاللغة قادرة على خلق واقع خاص بها. وأن من يمارس هذه السلطة، يجب أن تكون له القدرة على توضيح مقاصده وإقناع الآخرين بأفكاره، وذلك باستعمال الأساليب اللغوية والخطابية [...]، فهي تستطيع دون استعمال للعنف المادي أن تبلغ ما يعادل ما تبلغه القوة الطبيعية أو الاقتصادية. [... شرط الاعتراف بها ...] إن القوة الرمزية شكل من أشكال السلطة [...] إنها قوة متحجبة ومتقنعة، وما يجعلها كذلك هو تواطؤ البنيات الثقافية ممثلة في التصورات والقيم إضافة إلى الجهل، ومن جهة أخرى تعززها كل الهيئات والمؤسسات القائمة كوسائل الإعلام والاتصال."[2]

ويحدث هذا التواطؤ، حينما تستولي طبقة أو فئة معينة من المجتمع، على المنظومات الرمزية، كأدوات للاستغلال وللهيمنة، لذلك فالفئة المسيطرة تحتكر الرأسمال الرمزي، بإنتاجه وإعادة إنتاجه، وبالتالي تُسيطر على الحقل الرمزي، وتُمارس السلطة الرمزية على ضحاياها ويساعد في ذلك التصوّرات الاجتماعية وانتشار الجهل.

[1] الطاهر لقوس علي، مرجع سبق ذكره، ص 41 .

[2] نفس المرجع، ص 42.

8.2.7. العنف الرمزي:

هو عنف غير محسوس بالنسبة لضحاياه، لأن من يمارسه يملك السلطة الرمزية، ولأن من يمارس عليهم هذا العنف يعترفون بشرعية من يملك السلطة، والعنف الرمزي في المدارس يتمظهر في العديد من الممارسات، وفي القوانين المؤطرة للعملية التعليمية، وحتى في مناهج التعليم بما فيها ما يسمى بالمنهج الخفي." إن علم الاجتماع الثقافة عند بيار بورديو يؤكد على أهمية الصراعات الرمزية في الصراع الطبقي وذلك من خلال فرض دلالات وتناسي التعسف وهذا هو منطق العنف والهيمنة الرمزيين. ويترتب عن هذا أن الثقافة تشكل عنصرا من مجموعة أوسع أي حقل الإنتاج الرمزي والذي يساهم فيه بصفة تنافسية الحقل السياسي والحقل القانوني[...] وكل حسب شرعية مختلفة وحسب الأزمنة ينتج تمثلات للعالم بهدف نشرها وفرضها."[1]

و"حتى تتمكن المدرسة من ضمان إعادة الإنتاج بمعنى ضمان سيطرة المسيطرين يتوجب عليها أن تتزود بمنظومة من التمثلات قائمة على نفي هذه الوظيفة وهو دور الأيديولوجيا المعرفة في المعنى الماركسي ، كجملة من التمثلات المشوهة للعلاقات الاجتماعية المنتجة من قبل جماعة أو طبقة وتعمل على إضفاء مشروعية على ممارساتها فهي ترضي الفاعلين وتهدف إلى تأسيس ممارساتهم في شكل ممارسات شرعية تجاه الجماعات و/أو الطبقات الأخرى وفي المنظومة التربوية فهي تأخذ شكل " أيديولوجية الموهبة "... "[2]

8. دراسات سابقة:

إن اطلاع الباحث في أي علم من العلوم، لاسيما في العلوم الاجتماعية على دراسات سابقة لها علاقة بموضوع بحثه، يُعد من أهم مراحل البحث، وهذا الاطلاع يسمح له بطرح موضوع البحث بموضوعية، هذا إلى جانب الاستفادة من النتائج التي توصّل إليها غيره من الباحثين في تحليل نتائج بحثه، وقد يجد بعض الاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها؛ وفي

---

[1] عبد الكريم بزاز، **علم اجتماع بيار بورديو**– دراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، جامعة منتوري بقسنطينة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، الجزائر، 2007/2006، الصفحات غير مرقمة، ص 119 بترقيم الحاسوب

[2] نفس المرجع، ص 92 بترقيم الحاسوب.

حدود البحث يمكن عرض بعض الدراسات التي لها علاقة بالمتغير الأساسي في هذه الدراسة.

الدراسة الأولى:

قُدّمت هذه الدراسة إلى كلية الدراسات العليا وبحوث ما بعد الدكتوراه، للحصول على درجة الماجستير في الجغرافيا، قامت بها **ماريافه جارمان** Marie-éve German[1] بعنوان: **التصورات الاجتماعية والاهتمامات البيئية لدى الشباب في السنغال: دراسة مقارنة في المناطق الحضرية لدى الشباب المتمدرس في داكار.** أجريت سنة 2011.

أهم ما جاء في ملخص الدارسة:

واجه السنغال العديد من القضايا البيئية التي يبرزها النزوح الريفي والنمو الديموغرافي والتوسع الحضري السريع، ويتعرض الناس في – العاصمة داكار– لمخاطر صناعية وصحية وبيئية كبيرة؛ وحتى تتم مواجهة العواقب الوخيمة لظواهر التدهور البيئي في المناطق الحضرية، يجب أن نسعى إلى فهم تصوّرات السكان البيئية (بشكل أفضل) خاصة بين جيل الشباب الذين سيضطرون إلى العيش مع العواقب المرتبطة بتدهور البيئة التي خلّفتها الأجيال السابقة.

استناداً إلى نظرية التصوّرات الاجتماعية، يهدف هذا البحث إلى:

1- استكشاف التصوّرات الاجتماعية للبيئة لدى الشباب السنغالي، الذين تتراوح أعمارهم بين 9 إلى 16، المتمدرسين في بيئة حضرية، في مدارس مختلفة بمدينة داكار.

2- دراسة معارف وأحاسيس وسلوكيات الشباب اتجاه الأمور البيئية.

[1] Marie- ève Germain**, Les représentations sociales et les préoccupations en matière D'environnement chez les jeunes du Sénégal : une étude comparative en milieu urbain chez les jeunes scolarisés**, faculté de géographie, Mémoire présenté à la faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'optention du grade de maitrise ès sciences (M . Sc) en géographie, Université de Montréal, 2011.

ترجمة بتصرف

3- تحديد العوامل الرئيسية المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية البيئية لشباب داكار وسيتم التحليل وفقا لثلاثة متغيرات: العمر والجنس ونوع المدرسة.

تم اعتماد **منهج استكشافي كيفي**، يعتمد بشكل أساسي على **الاستبيانات** و**الرسومات** وتم الاستناد إلى **ملاحظة** المشاركين(المبحوثين) و**المقابلات شبه المنظمة**، وسمحت هذه المنهجية بدراسة مستفيضة للخطابات(المعطيات الميدانية)، والتصورات الاجتماعية لشباب داكار، كما سمح للمشاركين بجمع المعتقدات والمفاهيم والمواقف والقيم الخاصة بالمبحوثين الذين يشكلون الرؤية التي يحتفظون بها فيما يتعلق بالبيئة، والتي هي أصل الممارسات والإجراءات البيئية.

بعد إجراء مقابلات مع 158 شاباً – أطفال ومراهقين – سنغالياً في منطقة داكار باستخدام الاستبيانات والرسومات، وبعد استجواب الأساتذة ... حول التعليم البيئي، تم تجميع جميع الإجابات المكتوبة في قاعدة بيانات، والتي تحوّلت إلى كلمات رئيسية، وبعد بناء تصنيف للقيم، والقيم الاجتماعية، وبعد إجراء العديد من الاختبارات الإحصائية واختبارات الفرضيات، **توصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :**

- البيئة في داكار في حالة أزمة، كذلك الأمر بالنسبة للسنغال ولأفريقيا ولجميع أنحاء العالم، خاصة خلال الثلاثين سنة الماضية، فقد شهدت السنغال الفقر وترتدي أوضاع الصحة العامة، وهي تواجه عددا من التحديات البيئية، بسبب النزوح الريفي والتوسع الحضري الفوضوي، وفي الوقت الحاضر تتسم حالة البيئة في السنغال بتدهور قوي مرتبط بالعوامل المناخية.
- الإنسان هو المساهم الأول في تدهور البيئة، بالإضافة إلى ذلك، تتفاقم هذه الظواهر في المناطق الحضرية بسبب النمو الديموغرافي القوي الذي يتجاوز قدرة استجابة الدولة.
- لا يمكن التعامل مع المشاكل البيئية، أو حتى حلها من قبل المجالس الحكومية والبلدية فقط، والتي تفضل إتباع منهج لا مركزي، وهذا يعتمد على منهج تشاركي مع لامركزية

السلطات العامة، ويتم الآن استدعاء السكان السنغاليين للمشاركة في الانعكاسات وعلى نفس المنوال، يدعى كل من البالغين والشباب إلى أن يكونوا واعين للقضايا البيئية وللاستثمار في تحسين بيئتهم، فمواقف الأفراد وآرائهم ومعرفتهم وقيمهم لها تأثير كبير على تبني الممارسات أو أساليب الحياة لصالح البيئة أو ضدها.

- يشكل الشباب جزءاً كبيراً من سكان العالم، خاصة في الدول النامية مثل السنغال، وهو السبب الذي جعل هذه الباحثة، تهتم بدراسة التصورات الاجتماعية للبيئة في هذه الفئة لأن من الممكن للشباب إذا أدركوا أهمية البيئة، أن يمتلكوا السبل الكفيلة بحمايتها ويمكن أن يكونوا أفضل المدافعين.

في الأخير يمكن استخلاص ثلاثة استنتاجات:

أولاً : ترتبط التصورات الاجتماعية للبيئة لدى الشباب في داكار بشكل رئيسي بالفئات السلبية النفعية، والبيئة المعيشية، وتختلف تصوراتهم وفقا للفئة العمرية ونوع المدرسة والجنس.

ثانيا: تتعلّق المعرفة البيئية للمشاركين(المبحوثين) بشكل رئيسي بالمجال الطبيعي وبيئتهم المباشرة، وكذلك بالصحة والسلامة. لديهم أيضا إحساس بالمسؤولية تجاه بيئتهم وهم قلقون حول هذا الموضوع.

ثالثا وأخيراً: **فإن العامل الرئيسي للتنشئة الاجتماعية للشباب في المسائل البيئية هو البيئة المدرسية دون تمييز على مستوى النوع، والفئة العمرية ونوع المدرسة.**

نفهم مما سبق أن المدرسة بغض النظر عن نوعها – قطاع عام أو خاص– قادرة على بناء تصورات جديدة حول البيئة لدى التلاميذ بغض النظر عن نوعهم، واختلاف أعمارهم.

ملاحظات حول الدراسة الأولى:

كان لزاماً على الطالبة الأخذ بعين الاعتبار، أثناء البحث عن دراسات سابقة قريبة من المتغير الأساسي في الموضوع، المتمثّل في التصوّرات الاجتماعية– والذي يعتبر من

المواضيع التي يتم دراستها في مختلف التخصصات- مراعاة هذا التنوع واحترام خصوصية كل تخصص، أثناء التعليق على كل دراسة، فبالرغم من أن هناك تقارب بين العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية وعلوم التربية، في ما يتعلّق بمناهج البحث وخطوات البحث وأدوات جمع المعطيات الميدانية...الخ إلا أن هناك خصوصية لكل علم، خاصة في ما يتعلق بتحديد المفاهيم والمفاهيم الإجرائية، وقبل ذلك تحديد الخلفية النظرية التي يضبط الباحث من خلال مفاهيمها سير البحث ككل؛ لذلك كان من غير الممكن نقد هذه الدراسة من وجهة نظر سوسيولوجية، لكن يمكن القول أن:

- الموضوع كان في غاية الأهمية، وتكمن أهميته في تركيز الباحثة على التصوّرات الاجتماعية للبيئة، انطلاقا من أن مواجهة العواقب الوخيمة لظواهر التدهور البيئي في المناطق الحضرية بالسنغال، لن تتم إلا إذا تم فهم تصوّرات السكان البيئية، بشكل أفضل خاصة الشباب منهم، لأن مواقف الأفراد وآرائهم ومعرفتهم وقيمهم، لها تأثير كبير على تبني الممارسات أو أساليب الحياة لصالح البيئة أو ضدها (على حد تعبير الباحثة).

- قد تسمح نتائج وتوصيات هذه الدراسة بإيجاد بعض الحلول، التي تُسهم في الحفاظ على البيئة في السينغال - أو الحد من تفاقم مشاكلها- إذا ما تم أخذها بعين الاعتبار.

- وفّقت الباحثة في اختيار العينة، والتي تمثلت في فئة الشباب، لأنهم سيضطرون للعيش مع العواقب المرتبطة بتدهور البيئة التي خلّفتها الأجيال السابقة (على حد قول الباحثة) كما أن اختيار هذه الفئة مكّن الباحثة من معرفة العامل الرئيسي للتنشئة الاجتماعية للشباب في المسائل البيئية، والمتمثّل في البيئة المدرسية.

- تنوع في أدوات جمع المعطيات الميدانية وكذلك في المراجع.

- حجم العينة كان كبيرا نسبيا، خاصة وأن موضوع التصوّرات الاجتماعية، من المواضيع التي يصعب تناولها مع أعداد كبيرة من المبحوثين.

الدراسة الثانية :

قُدّمت دراسة بجامعة **كيبيك** في ريموسكي، كمتطلب جزئي لبرنامج الماجستير في التربية بعنوان: **التصوّرات الاجتماعية للنجاح لدى المراهقين الذين تم تحديدهم على أن لديهم اضطرابات في السلوك**، قامت بها الباحثة **ماري بيير فورتيي**[1] **Marie – pierre fortier** أجريت في أوت سنة 2008.

أهم ما جاء في ملخّص الدراسة:

إن هدف التعليم في مدارس كيبيك هو نجاح أكبر عدد من التلاميذ؛ لكن المراهقين الذين تم تحديدهم على أن لديهم اضطرابات سلوكية، يعيشون صعوبات مهمّة في التكيف المدرسي والاجتماعي، ومعدل تخرجهم من المدرسة الثانوية يبقى من بين أضعف المعدلات التي يتحصل عليها التلاميذ، بالإضافة إلى ضعف العلاقات الذي يؤدي إلى تأثيرات نفسية اجتماعية سلبية، مثل البطالة وعدم النشاط والمشاركة في الأنشطة، كذلك المشاكل العاطفية والعلائقية والصحية. لذلك فالهدف من هذه الدراسة هو محاولة فهم إجابات المراهقين الذين يعيشون اضطرابات سلوكية.

إن هذه المقاربة السوسيو بنائية، وكذلك استخدام نظرية التصوّرات الاجتماعية، هو من أجل الكشف عن العلاقة بين النجاح الاجتماعي والأشخاص الذين يتصورونه؛ والذين تمّ تحديدهم كما سيتم توضيحه.

– طرحت الباحثة السؤال التالي: ما هي التصورات الاجتماعية لنجاح المراهقين الذين تم تحديدهم على أن لديهم اضطرابات في السلوك؟

– يتمثل المشاركين (المبحوثين) في 4 فتيات و 12 فتى تتراوح أعمارهم بين 14 إلى 16 عاماً، تمّ تحديدهم على أن لديهم اضطرابات سلوكية بواسطة المفاتيح 13 و 14 من MELS. أكثر من ذلك، لديهم تأخر مدرسي مدته سنتان أو أكثر في مادة أساسية واحدة على

[1] Marie – pierre fortier, **Les représentations sociales de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement**, Mémoire présenté à L'université du Québec à rimouski comme exigence partielle du programme de maitrise en éducation, Canada, 2008.

ترجمة بتصرف

الأقل، (الفرنسية والرياضيات).

– تمّ جمع المعطيات في الفترة ما بين جوان 2006 و فيفري 2007، نُفذّت على مرحلتين:

1) مقابلة جماعية مع ستة مراهقين تتوافق مع تقنية المجموعة الاسمية.

2) عشرة مقابلات شخصية نصف موجّهة، خلالها تمّ تناول النجاح في أبعاده المدرسية و المهنية والشخصية.

– تمّت معالجة المعطيات المتحصّل عليها كيفيا، وتمّ إخضاعها لتحليل المحتوى من خلال وضع المفاهيم على شكل فئات (تصنيف المفاهيم).

– تمّ وصف الفئات التي تشكل الأبعاد المدرسية، المهنية والشخصية للتصوّرات الاجتماعية للنجاح لدى المشاركين(المبحوثين)، ثم تحليل الارتباطات الموجودة بين الفئات، والتي تسمح بتسليط الضوء على القضايا الرئيسية التي يواجهها الشباب، ويتعين عليهم التعامل معها للاقتراب من حياة البالغين؛ هذه النتائج توفّر نظرة ثاقبة جديدة حول المواقف والسلوكيات وتطلّعات المشاركين.

بعض ما توصّلت له الباحثة من استنتاجات:

التصوّرات التي تمّ اكتشافها تأتي في ثلاثة أبعاد:

- البعد المهني، البعد المدرسي والشخصي، النجاح المهني

وهذا يعني قبل كل شيء، أن يكونوا نشطين في سوق العمل ويكسبون المال، فالوضعية في سوق العمل تعتمد على النجاح المدرسي، وهذه الوضعية تؤثر أيضا على النجاح الشخصي في مرحلة الرشد، كذلك على مكانة الأفراد على السلم الاجتماعي.

- يُعرِّف المبحوثون أنفسهم بأنهم بالغون لهم أوضاع اجتماعية إيجابية، ويصفون أنفسهم على النحو التالي:

أنهم يتمتعون بسمعة طيبة، كما أنهم مُحاطون بعائلاتهم وأصدقائهم، ولهم أموال تسمح لهم بأن يكونوا بالغين مستقلين، لامتلاك العقارات والحصول على الترفيه، وتبادل وتحقيق مشاريعهم وأحلامهم، ومع ذلك.

لتحقيق هذه المثالية، يجب على الطلاب بذل الجهد وإظهار الاستعداد للعمل في المدرسة، لأن الحصول على شهادة أو السعي وراء تكوين، يتيح لهم ممارسة مهنة ما وتلبية تطلعاتهم معا، إن حالة الطوارئ التي يضعون فيها تأخرهم المدرسي، وحرصهم على ترك هذه البيئة المدرسية المؤطرة، يغرقهم في عدم اليقين بشأن تطلعاتهم المهنية.

وتضيف الباحثة: في نهاية هذه الدراسة، نحن نعتقد بأن الفهم الجيد للتصوّرات الاجتماعية للنجاح لدى المراهقين الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، سيؤدي إلى تحديد مسارات البحث والعمل، والتدخل لمواءمة أفضل لتصوّرات الشباب مع أهداف النجاح المحددة لهم.

- تؤدي هذه النتائج إلى التفكير في أهداف النجاح التي حددناها لمجتمعنا، خاصة لشبابنا الذين يعانون من صعوبات سلوكية، في الواقع، نحن مقتنعون بأن الصلة بين التصوّرات الاجتماعية للنجاح لدى المراهقين الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، ومختلف الفاعلين في النسق التعليمي، يجب أن تُوجِّه تحديد الأهداف، لهذا على الآباء والطاقم المدرسي أن يعرفوا أولاً تصوّراتهم للنجاح، على سبيل المثال:

يمكن أن يستغرق فريق من المستشارين الوقت الكافي، لتحديد القيم التي تكمن وراء ممارستهم، ويسألوا أنفسهم عن توقعاتهم للطلاب، فالآباء سوف يتمكنون من التعبير عن تطلعاتهم لنجاح أبنائهم، وبالمثل فإن الخطاب الرسمي حول النجاح، وتحدي التعليم في كيبيك يجب أن يكون صريحاً، خاصة عندما يتعلّق الأمر بتحديد أهداف النجاح على المستوى الوطني. يمكن أن تتحقق الرغبة في النجاح، بشرط النظر في رؤى النجاح هذه، التي ستساعد في تحديد أهداف واقعية، والتدخل بشكل مناسب نتيجة لذلك.

ملاحظات حول الدراسة الثانية:

- الموضوع كان في غاية الأهمية لأنه مس فئة مهمة من المجتمع.

- حجم العينة كان مناسبا لدراسة موضوع التصورات الاجتماعية، فقد تمثلت في 16 مبحوث ومبحوثة وهو عدد مناسب لمثل هذه الدراسة.
- لجأ الباحث إلى المعالجة الكيفية للمعلومات، واستخدم أداة تحليل المحتوى، وهي الأنسب حينما يتعلّق الأمر بالتصوّرات الاجتماعية.

الدراسة الثالثة :

أُجريت دراسة بجامعة بسكرة (الجزائر) بعنوان:**التصوّر الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي**، قام بها الباحث **بوسنة عبد الوافي زهير**[1] أُجريت سنة 2008.

طرح الباحث مجموعة من الأسئلة وهي كالتالي :

- كيف يتم بناء التصوّر الاجتماعي لظاهرة الانتحار؟ هل يكون هذا البناء على مراحل ؟
- كيف يتصوّر الطالب الجامعي ظاهرة الانتحار؟
- هل للجنس دور في تحديد تصوّره أم البيئة التي نشأ فيها الطالب وترعرع هي التي تحدد التصوّر؟

وصاغ الفرضيات التالية:

فرضية عامة:

لا يتأثر تصوّر الطالب الجامعي لظاهرة الانتحار بالمتغيرات الديموغرافية المتمثّلة في الجنس والوسط الذي نشأ فيه الطالب .

فرضيات جزئية:

- لا يُؤثر عامل الجنس على تصوّر الطالب الجامعي لظاهرة الانتحار، بالتالي ليست هناك فروقات في التصوّر الاجتماعي لظاهرة الانتحار بين الطلبة والطالبات.

[1] بوسنة عبد الوافي زهير، **التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي– دراسة ميدانية بجامعة بسكرة**، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس الإكلينيكي، جامعة منتوري – قسنطينة– كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر، 2008.

- لا يُؤثر عامل الوسط الذي نشأ فيه الطالب الجامعي على تصوّره لظاهرة الانتحار بالتالي ليست هناك فروقات في التصوّر الاجتماعي لظاهرة الانتحار بين الطلبة الذين نشؤوا في الوسط الريفي، وأولئك الذين نشؤوا في الوسط الحضري.

أسباب اختيار الموضوع:

من بين الأسباب التي جعلت الباحث يختار هذا الموضوع نذكر مايلي:

- الجرائد الصادرة في الجزائر، التي لا تخلو من يوم لآخر من حوادث الانتحار.
- الفضول لمعرفة المزيد عن ظاهرة الانتحار بالتركيز على جانب آخر لم يتم تناوله بالدراسة كثيرا، ألا وهو التصوّر الاجتماعي.
- الإحصائيات التي تُبيّن وصول هذه الظاهرة إلى الحرم الجامعي.
- قلّة الدراسات حول هذا الموضوع في الوطن العربي خصوصا.
- موضوع الانتحار في الجزائر مازال من التابوهات، لذلك أراد الباحث كسر هذا التابو نوعا ما، والتقرّب من الظاهرة بواسطة فئة تعد هامة في المجتمع، وهي الطلبة الجامعيين.

المنهج المتّبع في الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، أما العينة فكانت **العينة العنقودية**، وتمّ استخدام تقنيات **الملاحظة والمقابلة** و**الاستبيان** في جمع المعطيات الميدانية، وتمثّل ميدان الدراسة في بعض كليات جامعة محمد خيضر ببسكرة (الجزائر) وهي كالتالي:

- كلية العلوم وعلوم المهندس:عدد الطلبة الذين أجابوا على بنود الاستمارة **432** طالبا.
- كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية: عدد الطلبة المعنيين بالبحث **389** طالبا.
- كلية الحقوق والعلوم السياسية : العدد الإجمالي للطلبة الذين مسهم البحث **285** طالبا.

- كلية العلوم الاقتصادية والتسيير: العدد الإجمالي للطلبة المعنيين بالبحث في هذه الكلية **195** طالبا.

بعد جمع الاستمارات تحصّل الباحث على عدد **1301** من الاستمارات، ثم تمّ إلغاء عدد من الاستمارات لأنها لم تستوفي الشروط المطلوبة، ليكون عدد مفردات العينة النهائي 1237.

أما الملاحظة والمقابلة فقد كانت في مرحلة سابقة على تطبيق الاستبيان على الطلبة وذلك بمقابلة بعض الطلبة، حتى يتم التعرّف بشكل قريب على مجتمع البحث، وعلى إثر المقابلات تقرّر الاستغناء على طلبة السنة الأولى لمختلف الشعب، لأنهم لم يصلوا لفهم مبتغى البحث، ولم تكن المقابلات والمناقشات معهم ثرية.

أسفرت الدراسة على بعض النتائج منها مايلي:

- حسب الطلبة الجامعيين: الانتحار يمس فئة الذكور أكثر بسبب احتكاكهم المتواصل بالمحيط الخارجي وتعرّضهم لشتى أنواع المشاكل الاجتماعية؛ ويضيف الباحث قائلا: كما أن الثقافة العربية تستنكر الفعل الانتحاري وهذا ما يؤدي بالعائلات إلى التكتم على الانتحار الذي يحرمه الدين الإسلامي الحنيف تحريما قطعيا. مما يؤدي إلى انخفاض نسبة المنتحرين في البلدان الإسلامية.
- يرى الطلبة الجامعيين أن المستوى الثقافي الاجتماعي هو الذي يهيأ الفرد لمكانة اجتماعية مستحسنة، وانحطاطه معناه بروز الأفكار الانتحارية.
- عبَّر الطلبة على دور العائلة في حماية أبنائها من الانتحار، هذا الأخير سببه الأول في نظرهم ضعف العائلة وفشلها في أداء مهامها.
- وافق الطلبة على أهمية الفشل العاطفي في انتحار الشباب، واعتبروه بمثابة نهاية العالم بالنسبة للشاب الجزائري.
- تطرق الطلبة من خلال النتائج المتحصل عليها إلى المشاكل العائلية، كالطلاق والهجر والتفكك الأسري، والتي قد تكون وراء انتحار الشباب الجزائري. وبالتالي رد الطلبة

انتحار الشباب إلى المشاكل الاجتماعية الكثيرة، التي يعاني منها من جراء احتكاكه الدائم بالخارج بالإضافة إلى ضعف الوازع الديني لديه.

- أشار الطلبة إلى الاضطرابات الشخصية، التي هي علامة الجروحية والتي قد تكون سببا للانتحار، وكذا عامل تقدير الذات، إذ الانتحار تقدير للذات بالنسبة للمنتحر وبطريقته حسب الطلبة.
- أشار الطلبة إلى وجوب الرجوع إلى الدين الإسلامي الحنيف، بتقوية الإيمان والصلاة خير دواء لداء الأفكار الانتحارية، كما ركزوا على التربية الدينية الصحيحة المبنية على التنشئة الأسرية السليمة.
- معظم الطلبة تعرّفوا على مصطلح الانتحار منذ 10 سنوات أو أكثر، وهو ما يرجع إلى السن 8- 10سنوات.

وفي خاتمة البحث، يذكر الباحث أنه من خلال النتائج المتحصَّل عليها، تمَّ إثبات الفرضيتين من خلال تطبيق استمارة البحث، التي تمَّ بناؤها من قبله.

ملاحظات حول الدراسة الثالثة:

- اقتصرت فرضيات الدراسة حول الإجابة على السؤال الثالث، وقد تمّ إثبات هذه الفرضيات من خلال الدراسة الميدانية، وكذلك تمّت الإجابة على السؤال الثاني أما السؤال الأول، فقد أجاب الباحث عليه من خلال الفصل الأول الخاص بالتصوّرات الاجتماعية (فصل نظري)، وقد وضّح الكيفية التي تُبنى من خلالها التصوّرات الاجتماعية حول أي ظاهرة أو موضوع.

- تمّ التركيز على التصوّرات الاجتماعية في دارسة موضوع الانتحار، وهو ما لم يتم التطرّق إليه في بحوث سابقة(في الجزائر) كما وضّح الباحث، لذلك فهذا الموضوع هو من المواضيع الجديدة.

- تنوع في تقنيات جمع المعطيات الميدانية، حيث اعتمد الباحث على تقنيتي الملاحظة والمقابلة في دراسة استطلاعية سبقت الدراسة النهائية، التي اعتمد فيها على الاستبيان، الأمر الذي ساعده في اختيار العينة.

– اعتمد الباحث على مراجع متنوعة وأخرى مهمة عربية وأجنبية، ما جعل البحث ثريا من الناحية النظرية.

الدراسة الرابعة:

أجرت كل من الباحثتان : د. **أمال بوعيشة** من **جامعة قاصدي مرباح** ورقلة (الجزائر) د. **فريدة بولسنان** [1]من **جامعة محمد بوضياف** مسيلة (الجزائر) دراسة بعنوان:

التصوّرات الاجتماعية للعنف الزواجي مظاهر سلبية وتطلعات ايجابية – دراسة على عينة من أسر المجتمع الجزائري.

تم تناول هذه الدراسة من منظور يتموقع بين علم النفس وعلم الاجتماع حسب الباحثتين على اعتبارها ظاهرة تنشأ في الوسط الاجتماعي، وتمارس من طرف أفراده.

تمّ طرح السؤال التالي:

- ما هي التصوّرات الاجتماعية للعوامل المولدة للعنف الزواجي؟

أهداف البحث :

- الوقوف على أهم العوامل المساهمة في حدوث العنف الزواجي، وهذا عن طريق استخدام التصوّرات الاجتماعية كأسلوب للبحث .
- معرفة مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على التصوّرات الاجتماعية للأزواج فيما يخص العوامل المساهمة في ظهوره .

تم استخدام **المنهج الوصفي التحليلي** في هذه الدراسة، وتم استخدام استمارة(الاستبيان) تتكون من ثلاثة أسئلة وهي :

1- في رأيك ما المقصود بالعنف الزواجي؟

[1] أمال بوعيشة وفريدة بولسنان، **التصورات الاجتماعية للعنف الزواجي مظاهر سلبية وتطلعات ايجابية** – دراسة على عينة من أسر المجتمع الجزائري، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ديسمبر2015، العدد 21، ص 15– 30.

2- هل ترى أن العنف الزواجي يمثل ظاهرة منتشرة في الجزائر أم أنه مازال مقتصرا على حالات محدودة ؟

3- من وجهة نظرك ماهي العوامل التي قد تؤدي للعنف الزواجي؟

- تمَّ طرح هذه الأسئلة على عينة قوامها 30 فردا (أزواج – زوجات) اختيرت بالطريقة العرضية.

كانت العينة موزَّعة حسب متغير الجنس، العمر، مدة الزواج، العمل، والمستوى التعليمي.

أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

– أن أفراد عينة الدراسة يرون أن العنف الزواجي هو ممارسة القوة ضد المرأة بالدرجة الأولى.

– حسب آراء عينة الدراسة فإن العنف الزواجي منتشر بنسبة 70%.

– العامل الاقتصادي يتصدر العوامل المساهمة في ظهور العنف الزواجي، حسب رأي وتصوّر أفراد عينة الدراسة.

العنف الزواجي حسب وجهة نظر أفراد العينة المستطلع رأيهم، تتعدد أشكاله وتتباين في مجتمعنا "من ضرب، وشتم، سوء معاملة..." رغم أن أغلبيتها تتحدث عن العنف الموجّه ضد الزوجة وتتجاهل العنف الموجّه ضد الزوج، فتعددت التصوّرات والآراء حول العوامل المولّدة، أهمها العامل الاقتصادي، ثم يليه التباين في المستوى التعليمي، وعامل الاختلاف في الرأي وعدم الحوار، أما عامل تهميش الزوجة واحتقارها من طرف الزوج، فقد توسّط مجموع العوامل، وبنسبة أقل، جاء عامل كثرة متطلبات الزوجة، وهو ما يساهم في ظهور الخلافات الزوجية التي تكون مصحوبة بالاحتجاج والتمرد ومنه إلى السلوك العنيف.

هناك بعض العوامل التي جاءت بنسب متساوية، وهي التنشئة الاجتماعية للزوجين، كثرة الأولاد وعدم القدرة على تلبية احتياجاتهم، خروج المرأة إلى العمل، الخيانة الزوجية، بطالة الزوج وعمل المرأة، وهناك عوامل أخرى كغيرة المرأة وضعف المرأة، وكذا عدم السماح للزوجة بزيارة أهلها، فكانت بنفس النسبة وجاءت في المرتبة الأخيرة .

ملاحظات حول الدراسة الرابعة:

- موضوع البحث مهم وحساس.
- تم الاستعانة بنتائج لمجموعة من الدراسات حول العنف الزواجي، أثناء مناقشة النتائج مما أثرى تحليل النتائج.
- استغنت الباحثتان عن الفرضيات في هذه الدراسة، وتمّ الاكتفاء بسؤال واحد تمّت الإجابة عليه من خلال الدراسة الميدانية.
- كان عدد أفراد العينة مناسبا لهذه الدراسة، لأن موضوعا كموضوع التصوّرات الاجتماعية، هو من بين المواضيع التي يصعب على الباحث تناولها مع أعداد كبيرة من المبحوثين.
- صرّحت الباحثتان أن الدراسة كانت من منظور علم النفس وعلم الاجتماع، إلا أنه لم يتم الاستعانة بالمقاربات النظرية للعلمين.
- استخدمت الباحثتان مفهوم الرأي أكثر من مفهوم التصوّر أثناء تحليل النتائج، كما خلا الجانب النظري من الورقة البحثية من توضيح مفهوم التصوّرات الاجتماعية، وتمَّ التعريف بالعنف الزواجي وبالعوامل المؤدية إليه، وكذا آثاره المختلفة وكل ما جاء في الجانب النظري كان يدور حول العنف الزواجي.

الدراسة الخامسة:

أجريت دراسة بجامعة بسكرة (الجزائر) بعنوان: **المتغيرات الاجتماعية لتصوّر المرض وأساليب علاجه**[1]، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصص **علم الاجتماع التنمية**، قامت بها الباحثة: **صولة فيروز**

تمَّ طرح السؤال التالي:

ما هي المتغيرات الاجتماعية المؤثّرة في فهم وتصوّر المرض؛ وكيف تؤثر هذه الأخيرة في تحديد أساليب العلاج المناسبة ؟

وصيغت الفرضية الرئيسية التالية:

تعمل المتغيرات الاجتماعية المختلفة المتمثلة في نوع وخصائص المرض، الجماعة المرجعية والظروف الاقتصادية، والاجتماعية للمرضى، وكذا المتغيرات المتعلّقة بالجوانب الثقافية والدينية للشخص المريض، في التأثير على تصوّر المرض وتحديد العلاج المناسب لدى المرضى.

وتم تقسيم الفرضية الرئيسية إلى ثلاث فرضيات جزئية كما يلي:

الفرضية الجزئية الأولى:

- تؤثر المتغيرات الخاصة بنوع وخصائص المرض، على تصوّر المرض وتحديد العلاج.

الفرضية الجزئية الثانية:

- تؤثر الجماعة المرجعية، وكذا الظروف الاقتصادية، والاجتماعية للشخص المريض على تصوّر المرض واختيار العلاج المناسب .

[1] صولة فيروز، **المتغيرات الاجتماعية لتصور المرض وأساليب علاجه** – دراسة ميدانية بمدينة بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصص علم الاجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر– بسكرة، الجزائر، 2014.

الفرضية الجزئية الثالثة:

- للمعتقدات الثقافية والدينية دور كبير في التأثير على تصوّر المرض واختيار أساليب العلاج المناسبة.

المنهج المتبع:

تم اختيار المنهج **الوصفي التحليلي** باعتباره منهجا أساسيا، ومنهج دراسة الحالة باعتباره منهج فرعي من المنهج الوصفي .

أدوات جمع المعطيات:

تمّ اعتماد **أداة الملاحظة**، وذلك بالجلوس في قاعات استقبال المرضى وزائري المرضى في كل من:"مستشفى حكيم سعدان قسم الخاص بعلاج الأمراض العقلية والعصبية، عيادة الدكتور عيدون للأمراض العصبية، عيادة الدكتور الحاج إبراهيم في الطب الحديث والطب البديل" حيث تمّ الجلوس مع أولياء المرضى، وتسجيل أقوالهم ومناقشتهم حول أسباب وظروف المرض الذي أصاب ذويهم، وغالبا ما كان هؤلاء المرضى أحد الأبناء أو البنات. الزوج، أحد الأبناء، أحد الآباء، أخ، أو أخت، وكانت الملاحظات تهتم بتسجيل النقاط التالية:

- أسباب المرض " الأسباب الطبيعية، المعتقدات الثقافية والغيبية، أسباب وراثية ".
- الظروف الاقتصادية والاجتماعية للشخص المريض.
- تصوّرات الزائرين حول أسباب المرض.

في البداية اعتمدت الباحثة **الملاحظة المكشوفة**، لكن سرعان ما غيَّرت طريقة الملاحظة إلى **ملاحظة مستترة**، لأنها لاحظت أن الأشخاص المُلاحَظين، يغيرون من أقوالهم بمجرد انتباههم بأن الباحثة تُسجِّل أقوالهم، كما استعانت بأحد الأشخاص لتذكيرها ببعض الأقوال التي قد تفلت من ذاكرتها (على حد تعبيرها).

إلى جانب أداة **الملاحظة**، استعانت الباحثة بأداة **المقابلة**، حيث تمّت مقابلة حالات الدراسة بشكل مباشر، وكانت مقابلة نصف موجهة.

كما تمّ إجراء **مقابلة غير مباشرة** مع الأشخاص المتكفّلين بالمريض عقليا، لعدم إمكانية إجراء المقابلة مع الشخص المريض عقليا، إلى جانب **مقابلة مباشرة** مع بعض المعالجين (كأداة مساعدة في التحليل).

تم الاستعانة بالإخباريين والإخباريات، لدعم وتقوية العلاقات الشخصية مع أفراد الدراسة وكان ذلك من خلال مساعدتهم للباحثة، في التعرّف ببعض المعالجين الشعبيين، وفي جعلهم يثقون في الغرض من البحث العلمي، وكذلك مساعدتهم للباحثة في التعرّف على بعض حالات الدراسة، التي تتناسب حالتهم مع موضوع البحث.

اشتمل المجال البشري للدراسة على 29 حالة منها 4 حالات تمثّل المرض العقلي، من خلال مقابلة مع الأشخاص المسؤولين عنهم، كما تضمّن أيضا بعض المعالجين، مجموعة من الزائرين وكذا المترددين على العيادات الطيبة التي قصدتها الباحثة في إجراء الملاحظة المكشوفة والمستترة، كما سبق التوضيح.

بعض نتائج الدراسة حسب ما صرّحت به الباحثة:

- توصّلت الدراسة إلى أن المرض لا يزال عُرضة للغموض، رغم الاجتهادات الكثيرة التي نالها هذا الموضوع من قبل الدارسين في مختلف المجالات الطبية والاجتماعية والنفسية وحتى الثقافية والدينية.
- يعتقد أفراد الدراسة في تصوّرات مختلفة حول المرض وأسبابه، منها تصورات ومعتقدات وتفسيرات طبية حديثة، وتصوّرات وتفسيرات ميتافيزيقية غيبية، وتصورات دينية، وثقافية شعبية، بكل ما تتضمنه من تفسيرات، تخص تأثير العوامل الطبيعية البيولوجية، الدينية. السحرية، العين،... المس والأذى

في هذه الحالة، الشخص الذي يقع عُرضة لمختلف التصورات، غالبا ما يكون بفعل تأثير متغيرات اجتماعية مختلفة، هي متغيرات تخص نوع وخصائص المرض، المتمثلة في طبيعة الأعراض المرضية، ومعدل تكرارها، ودرجة خطورتها أو غموضها "غرابتها"؛ هذه

المتغيرات تؤثر بشكل أو بآخر على فهم وتصوّر الشخص لحالته المرضية، بالطريقة التي تعرضها تجربته الشخصية، أو التشخيصات الطبية والعلاجية التي اعتمدها.

كما تلعب المتغيرات الخاصة بتأثير الجماعة المرجعية على فهم وتصور المرض مهما كان نوعها وانتماؤها، فقد تكون أفراد أسرة المريض(ة)، كما قد تكون جماعة الرفاق، أو الأصدقاء المعارف والأقارب، والجيران ...الخ

أيضا دور الظروف الاجتماعية المحيطة بالشخص المريض، خاصة في تفهم وتقبل تصوره الشخصي للمرض، كما تشمل أيضا تقبل طريقة العلاج التي يختارها الشخص المريض، ويراها مناسبة لمرضه، أو مشكلته الصحية مهما كان نوعها.

كما تتدخل الظروف الاقتصادية كذلك، كمتغيرات مباشرة أو غير مباشرة في تسهيل التشخيص، وبالتالي فهم المرض وتصوّره، وتسهيل العلاج المناسب للمرض.

والشيء المهم الذي يندرج ضمن مختلف المتغيرات المؤثرة على المرض هي "الثقافة" بكل فروعها، وعناصرها التي يكتسبها الشخص من خلال التنشئة الاجتماعية المتنوعة؛ وهي تتنوع بين الثقافة التقليدية والشعبية والدينية، حتى المستوى التعليمي الذي قد يكون أحد عناصر اكتساب أنماط ثقافة معينة.

فكما تؤثر هذه المتغيرات سابقة الذكر، على تصوّر الأشخاص لمرضهم سواء لنوعه أو لأعراضه، أو لأسبابه، فإنها تؤثر بنفس الطريقة على تحديد أساليب العلاج، التي يجد الشخص المريض نفسه بين العديد من الأساليب، والأنماط العلاجية الطبية الحديثة والتقليدية والشعبية والدينية، والعلاج بواسطة الطب البديل.

وخلصت الدراسة إلى أن المرض يعبر عن ظاهرة اجتماعية بيولوجية ثقافية دينية، لا يمكن دراستها أو فهمها بمعزل عن هذه المتغيرات، كما هو الحال بالنسبة لأساليب علاج المرض.

ملاحظات حول الدراسة الخامسة:

- وفّقت الباحثة في اختيار موضوع مهم.

- حاولت الباحثة دراسة الموضوع من مختلف جوانبه، واستعانت في ذلك بمدخل الأنثروبولوجيا الطبية ومدخل علم الاجتماع الطبي، كما استعانت بالنظرية التفاعلية الرمزية مما أثرى الموضوع علميا.

- وفّقت الباحثة في اعتمادها على التحليل الكيفي والتحليل الكمي في هذه الدراسة، فقد خصّصت ملخصا لكل حالة من حالات الدراسة، ذكرت فيه البيانات الشخصية للحالة وكذلك قصتها مع المرض، وبيَّنت في عناصر متعددة، نوع وخصائص المرض، ودور المرجعية والظروف الاجتماعية والاقتصادية، كذلك العوامل الثقافية، في تصوّر المرض وتحديد العلاج المناسب.

- الفرضية الرئيسية للدراسة كانت طويلة إلى حد ما، كان بإمكان الباحثة الاكتفاء بمفهوم المتغيرات الاجتماعية في الفرضية الرئيسية- كمتغير مستقل- بدون ذكر أبعاده المختلفة خاصة وأنها ذكرت هذه المتغيرات الاجتماعية (الأبعاد) في الفرضيات الجزئية، أو صياغة عدد من الفرضيات في مستوى واحد.

توظيف الدراسات السابقة:

بما أن كل الدراسات السابقة كان لها علاقة بالمتغير الأساسي في هذه الدراسة، وهو التصوّرات الاجتماعية للنموذج القدوة، وبما أننا لم نُوفَّق في الحصول على دراسات سابقة حوله، لذلك حاولنا الاستفادة من هذه الدراسات التي تناولت موضوع التصوّرات الاجتماعية حول مواضيع اجتماعية أخرى، وحاولنا الاستفادة من نتائج هذه الدراسات ما أمكن في التحليل الكيفي لنتائج دراستنا هذه، وما يمكن ملاحظته أن أغلب هذه الدراسات تم الاعتماد فيها على المنهج الوصفي التحليلي، إلا الدراسة الأولى، فقد استخدم الباحث فيها منهج استكشافي كيفي على حد قول الباحث.

وكما هو معروف للباحثين في علم الاجتماع، أنه يوجد منهجان أساسيان في علم الاجتماع، **المنهج الكمي والمنهج الكيفي**، لكن عددا من الأساتذة يحبذون استخدام المنهج الوصفي التحليلي في البحوث الاجتماعية، وهو ما اعتمدت عليه الباحثة في الدراسة الخامسة، وكانت في علم الاجتماع التنمية كما تمَّ التوضيح؛ كما أن العديد من الباحثين يستخدمون التحليل الكيفي بدل الإحصائي، وأحيانا يتم اعتماد التحليل الكمي والكيفي، لكن بدون اللجوء لإجراء عمليات إحصائية، بحسب طبيعة كل دراسة، وهو ما تمَّ اعتماده في دراستنا هذه، وهو أيضا ما تم اعتماده في الدراسة الأولى، فقد تمَّت معالجة المعطيات المتحصَّل عليها كيفيا، وتمَّ إخضاعها لتحليل المحتوى، من خلال وضع المفاهيم على شكل فئات، كما اعتمدت الباحثة على التحليل الكيفي والتحليل الكمي في الدراسة الخامسة أيضا.

وقد جرى الاعتماد في البحوث الاجتماعية على نتائج الدراسات السابقة، وبعض الرؤى النظرية في تخصصات أخرى، حتى يتم إثراء البحث والاستفادة من ذلك في تحليل النتائج المتوصل إليها، وهو ما تمَّ استخدامه في دراستنا الحالية، وهو أيضا ما تمَّ استخدامه من قبل الباحثين في دراساتهم، كالدراسة الرابعة التي استعانت فيها الباحثتان بنتائج لمجموعة من الدراسات حول العنف الزواجي أثناء مناقشة النتائج، مما أثرى تحليل النتائج، وقد تمَّ الاستعانة بمدخل الأنثروبولوجيا الطبية ومدخل علم الاجتماع الطبي، كذلك بالنظرية التفاعلية الرمزية.

كما سيتم تجنُّب عدد من الأخطاء التي وقع فيها بعض الباحثين، فيما يتعلَّق بأدوات جمع البيانات، وكذلك في حجم العينة، وبعض الأخطاء الأخرى التي تمَّ توضيح بعضها فيما سبق ذكره؛ وفيما يخص هذه الدراسة، فقد تمَّ توضيح أهدافها في ما سلف ذكره، والذي يوضّح نقاط الاختلاف بينها وبين الدراسات التي تمّ التطرّق إليها بشكل أوضح.

9. صعوبات البحث:

هناك مجموعة من الصعوبات التي واجهتنا خلال إنجاز هذا العمل، لعل أهمها المشاكل الصحية التي واجهتها الطالبة، والتي أدَّت في كثير من الأحيان، إلى التوقف عن العمل لفترات ليست بالقصيرة.

كما أننا لم نتمكن من ضبط الموضوع، إلا بعد مضي سنتين من التسجيل الأول، ذلك أننا أدركنا عدم تحكمنا في الموضوع بعد القراءات المستفيضة حوله، والاطلاع على الشخصيات المقدّمة في كتاب التاريخ.

لذلك فقد حاولنا تعديل العنوان، لكن طلب تعديل العنوان رُفض بحجة أنه لا يمكن تعديله بعد التسجيل الثاني، بالرغم من أن التعديل لم يكن يتعلّق بمتغيرات الدراسة، وإنما كان من أجل تحديد أكثر للموضوع، نظرا لصعوبة التحكم فيه، وهو ما تمّ توضيحه في مقدمة البحث، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، واجهنا صعوبة في الحصول على مراجع باللغة العربية حول التصوّرات الاجتماعية، كما واجهنا صعوبة في الحصول على مراجع تساعدنا في تقنية تحليل المحتوى بشكل عملي(تطبيقي)، حتى التي تمّ الحصول عليها، لم تكن موضِّحة لهذه التقنية بالشكل الكافي، الأمر الذي جعلنا نخصص لهذه الصعوبات الأخيرة بعض الاقتراحات موجّهة للمختصين في نهاية هذه الدراسة.

الفصل الثاني
مفاهيم سوسيولوجيا المنهاج الدراسي

تمهيد

1. المنهاج الدراسي

1.1 مفهوم المنهاج الدراسي

2.1 أسس بناء المنهاج

3.1 العوامل الاجتماعية المؤثرة في المنهاج

4.1 بعض الرؤى السوسيولوجية للمنهاج الدراسي

5.1 لمحة عن منهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

2. الكتاب المدرسي:

1.2. مفهوم المدرسة

2.2. مفهوم الكتاب المدرسي

3.2. أهمية الكتاب المدرسي

4.2. مواصفات الكتاب المدرسي

5.2. أهمية تقييم وتقويم الكتب المدرسية

6.2. مفهوم التلميذ

7.2. مقتطفات من مُقدّمة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

خلاصة

تمهيـــد

إن تقـــدم أي دولة من الدول، يقاس بمدى تقدّم وقوة نظامها التربوي، لأن قوته تنعكس على باقي الأنظمة الاجتماعية، لذلك نجد أن أغلب الدول، تحـــاول الاهتمام بالمناهج والكتب المدرسية، أملا في الارتقـــاء بالنظام التربوي، وهو ما يتم تحقيقه بالفعل في الدول المتقدّمة.

ما يمكن ملاحظته في النظام التربوي الجزائري، هو أن الكتب المدرسية يتم تعديلها من فترة إلى أخرى، وعلى فترات قصيرة، الأمر الذي لا يلاقي استحسان العديد من التربويين ولكلٍ أسبابه، لكن لابد من التأكيد على أهمية تقييم الكتب المدرسية ومن ثـــم تقويمها، وهذه العملية لا يجب أن تتم إلا باستشارة المختصين في التربية وعلم النفس والاجتماع، حتى تقوم أهداف المنهاج على أسس علمية وأخلاقية، ومن ثم إيجاد الوسائل والأساليب التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

في هذا الفصل سيتم تناول مفهوم المنهاج الدراسي، وأهم الأسس التي يبنى عليها، كذلك العوامل الاجتماعية المؤثرة في بنائه، وسيتم التطرّق لبعض الرؤى السوسيولوجية التي تناولت المنهاج الدراسي بالدراسة والتحليل، وكذلك لمحة عن منهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، بعـــد ذلك سيتم تناول مفهوم المدرسة، وأهمية الكتاب المدرسي في العمليـــة التعليميـــة، وأهم مواصفاتـــه، ثم أهمية تقييم وتقويم الكتب المدرسية، بالإضافة إلى توضيح مفهوم التلميذ، وسيُختم هذا الفصل بمقتطفات من مقدمة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وآخر ما كتب في هذا الكتاب.

1. المنهاج الدراسي:

1.1. مفهوم المنهاج الدراسي:

حتى نفهم المقصود بالمنهاج الدراسي، سنستعرض بعض التوضيحات فيما يلي:

المنهاج لغة: هو" لفظة أصلها إغريقي تعني سباق الخيل «course» والطريقة التي يسلكها الفرد «نهج». وقد وظف اليونان المنهج في التربية مرتبطاً بالفنون السبعة: النحو، البلاغة المنطق، الحساب، الهندسة، الفلك والموسيقى."[1]

اصطلاحا: عُرّف المنهاج" في مفهوم شائع على أنه مجموع المواد الدراسية: وعرف على أنه [...] «جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه التلاميذ»...؛ جميع الخبرات التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة. "[2]

يعرّف أيضا على أنه: "لائحة محتويات التخصصات المدرسية المراد تحصيلها المبنية بناء منطقيا للمعارف المدرسة وسيرورات التعلم والتقويم."[3] و" يتكون المنهاج من غايات وأهداف ومحتويات ووصف النظام التقويمي وتخطيط الأنشطة والآثار المنتظرة فيما يخص تغيير المواقف والسلوكات..."[4]

كما ذُكر المنهاج في **القرآن** الكريم في قول **الله** تعالى: " وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقاً لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِناً عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ اللهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ الْحَقِ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَآءَ اللهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِن

---

[1] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي – معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006، الجزء الأول، الطبعة الأولى، ص234.

[2] نفس المرجع، ص 234.

[3] **الكفايات في علوم التربية** بناء الكفاية– مجزوءة الكفايات، ترجمة وإعداد: الحسن اللحية، إفريقيا الشرق، ص99.

[4] نفس المرجع، ص99.

لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَآ ءَاتَاكُمْ فَاسْتَبِقُواْ الْخَيْرَاتِ إِلَى اللهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ" المائدة:48.

يمكن القول أن المنهاج الدراسي هو كل الخبرات التعليمية والمعلومات والرموز المُقدّمة للتلاميذ، بهدف بناء معارفهم وتصوّراتهم حول مواضيع الحياة الاجتماعية.

2.1. أسس بناء المنهاج:

يعتمد بناء المنهاج على جملة من الأسس من أهمها ما يلي:

1.2.1. الأساس الفلسفي:

لكل مجتمع فلسفة خاصة تحكم مساره في فترة معينة، تتمثل في الأفكار والمبادئ والمعتقدات، وفلسفة التربية تحديدا، هي التي تحدد التوجّهات العامة للمنهاج. [1]

تعرف الفلسفة على أنها: " وجهة نظر شخصية موحدة تقوم بتوجيه سلوك الفرد وتفكيره؛ ذلك أن تصوراته الفكرية حين تترابط وتتسق مع بعضها البعض مكونة مذهبه الفلسفي، فإن مذهبه هذا يوجه سلوكه وتصرفاته ويبني عليه أحكامه"[2].

كما يرى **جون ديوي** أن الفلسفة"هي تلك التي يمكن أن تكون نظرية تربوية في أعم صورة لها. وتمثل التربية الجانب التطبيقي للفلسفة، فهي الجانب الفعال في تأكيد مبادئها وتأصيل اتجاهاتها ومثلها العليا عن طريق غرسها في الأجيال الجديدة، وتربيتهم تربية تتشكل فيها الشخصية تشكيلا يتفق مع المبادئ الفلسفية."[3]

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2004، ص136.

[2] عبد الكريم غريب، **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، مجلة جغرافية المغرب، ص28.

[3] نفس المرجع، ص 29.

ومنه فإن للمربي فلسفة خاصة به يستند إليها في أداء رسالته؛ وعندما نتكلم عن فلسفة التربية فنحن نتكلم عن ما يُعرف بأنه: "علم يوفر إطـــاراً عقدياً وفكرياً للتربيـــة، ويحدد غاياتها ويضع معايير نجاحها، ويضفي نوعاً من التوحد على أنشطتها، ويولِّد مفاهيمها، ويحلل عملياتها، ويعالج مشكلاتها"[1]. وباستطاعة الأستاذ أن يجعل لنفسه أهدافا إجرائية، تتناسب مع فلسفته وما يؤمن به.

تشتغل الفلسفة بشكل عام على القضايا الكلية، وذلك برسم خطط كبرى بعيـــــدة المدى ويتحدد نجاح هذه الخطط، بامتلاك من يتولى التخطيط لرؤية كلية، قائمة على الدراسات والإحصاءات والشفافية، ولا يتأتى ذلك إلا بوساطة فلسفة تربوية ناضجة ونامية.[2]

إن أهم وظيفة لفلسفة التربية، هي قيادة التغيير الاجتماعي، ذلك أنها تساعد الناس على قبول التغيير ومواكبته، وتساعد في نفس الوقت القيادات التربوية على التخطيط للتغييـــر خاصة في هذا العصر، الذي تميـــز بتحولات متسارعـــة، وفي مجـــالات مختلفـــة، والناس يتخوفون من الجديد دائما، خوفا من ما هو مجهول، ومَهمّة فلاسفة التربية هي التمهيد أمام التغييرات المطلوبة، وكذا المطالبة بها من خلال التفكير المستمر في وضع المجتمع وتلمّس ما يصلح شؤونه، خاصة وأن المؤسسات التربوية بشكل عام، تميل إلى المحافظة على الوضع القائم، مستعدة لخوض معارك جدلية ساخنة ولفترات من الزمن، من أجل تغيير كتاب يدرّس أو تحديث منهج...[3]

[1] عبد الكريم بكار، المسلمون بين التحدي والمواجهة – حول **التربية والتعليم**، دار القلم، سوريا، 2011، الطبعة الثالثة، ص29.

[2] نفس المرجع، ص 30.

[3] نفس المرجع ، صص 30-31.

2.2.1.الأساس الاجتماعي والثقافي:

يُعد من أهم الأسس التي يُبنى عليها المنهاج، ذلك أن المنهاج يجب أن يراعي مشكلات المجتمع وتطلعاته، حتى يستطيـــع التلاميذ استيعاب وتمثّـــل مبادئه وقيمه بهدف المحافظة على تطويره والسعي لتقدمه،[1] وحينما نتحدث عن القيم، فإننا نخص بالذكر القيم الاجتماعية والثقافية، لأن لكل مجتمع قيمه الخاصة، وثقافته التي تميزه عن غيره من المجتمعات، مع وجود قيم مشتركة لكل المجتمعات الإنسانية، والمجتمع الجزائري له خصوصية، شأنه شأن المجتمعات الأخرى.

لذلك فإنه من المهم أن يستند المختصون في بناء المناهج الدراسية، على القيم الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري، تحديدا القيم النابعة من **كتاب الله**، لأن تشبّع الأجيال القادمة بالثقافة القرآنية، سيحفظهم من الاندماج في ثقافات أخرى.

بالإضافة إلى ما سبق، هناك أسس أخرى ينبغي عدم إغفالها في بناء المناهج التربوية، كالأساس النفسي والمعرفي، فالاستناد إلى المعرفة العلمية هو في غاية الأهميـــة. وعادة، لا يتم النجاح للمناهج التي لا ترتكز على أساس علمي، والتي يُهمل فيها استشارة المختصين في فلسفة التربية، وعلم النفس والاجتماع؛ وما يمكن ملاحظته في النظام التربوي الجزائري، أنه تعرّض لإصلاحات تربوية متكررة، وفي فترات زمنية متقاربة، فهل يتم استشارة المختصين عند إحداث التغييرات والإصلاحات؟

إن الحكم على نجاح المنهاج الدراسية، يكون ولا شك من خلال نجاح التلاميذ، واكتسابهم للمعارف والمهارات؛ وما يعكسه الواقع أن مشكلة الفشل المدرسي أصبحت ظاهرة في

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، مرجع سبق ذكره، ص136.

المجتمع الجزائري، صحيح أن هذه الظاهرة تتدخل فيها عوامـــل عدة، لكن يبقى المنهاج الدراسي من العوامل المهمة.

3.1. العوامل الاجتماعية المؤثرة في المنهاج:

يتأثر المنهاج الدراسي بعدد من المتغيرات الاجتماعية نذكر منها ما يلي:

- التفرّع في التخصصات الناتج عن تأثير القيم والتكنولوجيا في الحضارة
- التغير المستمر في حياة المجتمعات
- التغيرات التي تطرأ على الأسرة
- الطبقية الاجتماعية
- التغيرات التي تمس عملية التوظيف نظرا للتطور التكنولوجي، ما يؤدي إلى الاستغناء عن العديد من العمال في وظائف معينة وتوظيف المهارات الأكثر مرونة.
- التغيرات في أنواع الوظائف يؤدي إلى الحاجة إلى التخصصات.[1]

4.1. بعض الرؤى السوسيولوجية للمنهاج الدراسي:

تعتبر سوسيولوجيا المنهاج من أهم القضايا التي ناقشتها السوسيولوجيا الحديثة، خلال سنوات الستينات من القرن الماضي، ومن أهم الأعمال في هذا الشأن أعمال **مايكل يونغ Michael young(1949)** ثم جاءت أعمال **بازيل بارنستين Basil Bernstein** (1924-2000) اللغة والطبقات الاجتماعية، لتستكمل ما قام به **مايكل يونغ**، ونلاحظ اهتمام علماء الاجتماع التربويين في فترة الستينات باللامساواة في الحظوظ المدرسية، التي طُرحت في منهاج مؤسسات تكوين المعلمين. لذلك تم التركيز على فاعلية الإجراءات المدرسية، وما يجري

[1] كليد إبراهيم عبد الحق، **تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي**، دار الفكر ناشـــرون وموزعون، عمان، الأردن، 2006، الطبعة الأولى، ص36.

داخل الفصل الدراسي، ووجوب الأخذ بعين الاعتبار نماذج بناء المعرفة المدرسية التي هي حسب هذا التيار، عامل (المعرفة) يكرس للطبقية الاجتماعية، لذلك أخذ علماء الاجتماع في التركيز على المجتمع المدرسي – خاصة ما يحدث داخل القسم – على أساس أنه انعكاس لما يحدث في المجتمع ككل.[1]

من بين علماء الاجتماع الذين ناقشوا سوسيولوجيا المنهاج نذكر ما يلي:

1.4.1.إميل دور كايم:

وهو من ممثلي الاتجاه الوظيفي في علم الاجتماع، والذي حاول أن يؤسس لنظريته عن التضامن الاجتماعي، وذلك بالتركيز على النظام التعليمي والمدرسي، وانتقاء المناهج الدراسية التي تُلائم التلاميذ وتوجه سلوكهم الأخلاقي، وتغرس فيهم التقاليد الحسنة وتنمي فيهم العادات السليمة، وقد قدَّم عددا مهما من التحليلات السوسيولوجية تؤكد اهتمامه بالتربية والتعليم، وركز فيها على دور الأسرة في العملية التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية المدرسة، كعامل أساسي في هذه العملية، نظرا لتراجع دورها نتيجة للتغيرات الحاصلة في مجالات الحياة الاجتماعية.

كما أكد على ضرورة سيطرة الدولة على المدارس، من خلال التحكّم في بناء المناهج ونوعيتها، وإشراك المدرسين في بنائهـــا، وحسب **دور كايم** نوعية المناهج وعملية التنشئة الاجتماعية، يساهمان وبشكل فعّال في تحديد وجهة المتطلبات الفردية، والتي تسمح بالاندماج مع متطلبات المجتمع. كما أكد **دور كايم** على ضرورة توجيه التعليم لدراسة **الشخصيات**

[1] ميمونة مناصـــرية وأم الخير بدوي، **دور الأطر الاجتماعية في تشـــكيل المضـــامين المعرفية المدرســـية**، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة خيضر، بسكرة– الجزائر، 2014، العدد الثالث والثلاثون، صص 75– 76.

التاريخية الفرنسية، من أبطال ومشاهير، وذلك من أجل خلق نوع من الولاء والانتماء، وكذا التضحية.[1]

2.4.1. بازيل بارنستاين:

يرى عالم الاجتماع (التربوي) البريطاني **بازيل برنستاين**، أن الأطفال يُطوّرون رموزا متعددة وأشكالا من الكلام تبعا لانتماءاتهم الاجتماعية، وتتمثل هذه الرموز في اختلاف أساليب استخدام اللغة وفي كيفية التعبير، فأطفال الطبقة العاملة يتحدثون باستخدام **رموز مقيّدة** – كما يسميها **برنستاين**– لا تسمح بمناقشة الأفكار، فهي بعيدة عن العمليات المجرّدة.

أما التحادث بين أطفال الطبقة الوسطى فيستخدمون فيه **رموزا مفصلة**، وهو أسلوب لتبادل الحديث تتطابق فيه معاني الجمل والكلمات تماما مع الموقف الذي تستخدم فيه، وهو ما يساعدهم في فهم الخطاب المدرسي.[2]

3.4.1. إيفان اليتش:

يؤكد عالم الاجتماع النمساوي **إيفان اليتش Ivan ilitch (1926-2002)** على ارتباط تطور التربية بالمتطلبات الاقتصادية، التي تحرص على الالتزام بالتراتبية الاجتماعية، فهو يرى أن المدرسة تلقّن التلاميذ الاستهلاك السلبي، أي أنها تعلّمهم الطاعة والاستكانة، وقبول النظام الاجتماعي القائم كما هو، وهي بذلك تكسبهم الخنوع والخضوع للقيم المهيمنة، و يتم ذلك عبر المنهج الدراسي الخفي، أي بصورة غير معلنة والنتيجة هي إدراك التلاميذ لدورهم في الحياة وهو: أن يعرفوا مكانهم ويلزموه.[3]

---

[1] نفس المرجع السابق، صص 76–77.

[2] أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ترجمة: فايز الصيّاغ، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان، لبنان، بدون سنة نشر، الطبعة الرابعة، صص 558– 559.

[3] نفس المرجع، 560.

و" يشير المنهج الخفي في التعليم إلى الطريقة التي تنتقل بها القيم والاتجاهات الثقافية (مثل طاعة السلطة والانتظام، [...]) عبر بنية التدريس وتنظيم المدارس [...] ولقد اهتمت بحوث عديدة في علم الاجتماع بالجـــوانب غير المرغوب فيها في المنهج الخفي، التي يقال إن المدرسة تدعـــم من خلالها اللامساواة عبر صور **الانحياز الجنسي للرجل، والعنصرية** والتميز الطبقي. فإذا كانت المدارس كما أشار دوركايم تمثل المجتمع الأوسع التي هي جزء منه، فإنه من غير المستغرب أن يعكس المنهج الخفي **القيم** التي تتغلغل في الأنساق المجتمعية الأخرى التي تتفاعل مع التعليم بخيرها وشرها."[1]

فالمنهج الخفي يشمل" قيماً تتعلق بالجنسين(أدوارهما)، وقيماً تتعلق بالمكانات الاجتماعية والمهنية (الثقافة الطبقية) وقيماً تتعلق بالسياسة وغيرها. وسر تبطين هذه القيم (عدم ظهورها صراحة) يعود إلى انحياز واضعي النصوص بصورة واعية أو غير واعية نحو اتجاهات معينة. ويعكس هذا الانحياز أنماطاً ثقافية سائدة في المجتمع عامة أو الثقافات الفرعية. وإذا كانت القيم مقررة تُقرأ مباشرة في المنهج المقرر فإن المنهج الخفي يحتاج من أجل كشفه إلى عملية سبر دقيقة للكتب المدرسية والمواد التعليمية بواسطة طرق تحليل المضامين المتعددة. وتنطلق هذه التحليلات من مقولة معتمدة في علم اجتماع التربية تقول إن المعارف المدرسية هي معارف غير حيادية، وإن لها وظيفة اجتماعية."[2]

يرجع هذا المفهوم (المنهاج الخفي) إلى أعمال **جوليس هنري** Jules henri(1854-1912) والمتمثّلة في دراسة انثروبولوجية أجراها سنة 1966، طوّر فيها مخططا لتفاعل الثقافة مع التربية، ثم جاءت كتابات **فيليب جاكسون** Philip jackson عام 1968 والتي قدّم فيها تعريفا للمنهاج الخفي، الذي وصفه بأنه تحصيل مدرسي ثانٍ بعد التحصيل الأكاديمي وهو في رأيه

---

[1] جون سكوت وجوردون مارشال، **موسوعة علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، مراجعة وتقديم: محمد الجوهري، المركز القومي للترجمة، مصر، 2011، المجلد الثالث، الطبعة الثانية، ص 244.

[2] عدنان الأمين، **التنشـئة الاجتماعية وتكوين الطّباع**، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2005، الطبعة الأولى، صـص 113- 114.

أكثر تأثيرا من المنهاج الرسمي المعلن، وانطلاقا من هذا التصوّر، على المدرسة أن تبني لنفسها نسقا قيميا تكسبه لطلابها، لتقلل أو تلغي هذا التأثير.[1]

5.1. لمحة عن منهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

1.5.1. أهداف المنهاج:

تتمثل أهداف تدريس مادة التاريخ فيما يلي:

- "1- تدعيم معرفة المتعلم حول المقاومة الشعبية المسلحة للاستعمار.

2- معرفة السياسة الاستعمارية وأساليبها المختلفة لطمس الشخصية الجزائرية بكل مقوماتها.

3- إبراز جهود الشعب الجزائري واستماتته لصيانة مقومات شخصيته من الذوبان .

4- تعزيز معارف المتعلم بحقائق وأحداث تاريخية تبرز المواقف الاستعمارية من الحركة الوطنية .

5- تتبع مراحل الثورة التحريرية وإنجازاتها وتجسيد مفهوم الواجب الوطني المتمثل في معاني البطولة والتضحية التي صنعها شهداؤها.

6- تعميق معارف المتعلم حول الأساليب الاستعمارية لقمع الثورة التحريرية وما قابلها من صمود شعبي وطني.

7- إدراك العلاقة بين المرجعية التاريخية الثورية(المواثيق) ومسار الجزائر السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي .

[1] توفيق أحمد مرعي ومحمد حيلة، **المناهج التربوية الحديثة**، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2009، الطبعة السابعة، ص 47.

8- معرفة الانتماءات الحضارية والجغرافية للجزائر من خلال المنظمات الدولية والإقليمية وحضورها الدائم في المحافل الدولية.

9- يتفهم المتعلم وضعه في الزمان والمكان أين يعيش ملتمسا مؤشرات وإسهامات الماضي في تشكل الحاضر والتطلع نحو مستقبل أكثر قبولا وتطورا .

10- تنمية القدرة على التفكير العلمي المنظم وربط النتائج بالأسباب وتحليلها ونقدها للوصول إلى الحقائق...

11- الاستعمال الأوفى للوسائط التربوية بكل أشكالها وتوظيفها كوثائق شاهدة للوصول إلى المعرفة التاريخية وجعلها أساسا في المادة، لا يتم العمل إلا بواسطتها".[1]

2.5.1. الحجم الساعي وتوزيعه على وحدات التعلم:

"الحجم الساعي الأسبوعي لمادة التاريخ هو ساعة واحدة (01 سا) أسبوعيا، ويقدر الحجم الساعي السنوي بثلاثين ساعة (30 سا) تتوزع على الوحدات التعليمية كما يلي:

1- **الجزائر1871-1953م (08 سا)**
2- **الثورة التحريرية الكبرى1954-1962م (12) سا.**
3- **الجزائر والقضايا الدولية 1962م...إلى يومنا (08) سا."**[2]

3.5.1. الوسائل اللازمة لتنفيذ المنهاج:

" يقترح المنهاج على الأستاذ مجموعة من الوسائل هي:

- كتاب مدرسي يساير الطرح الجديد للمنهاج.
- وسائل الإيضاح :الصورة والصورة المتحركة والخرائط بأنواعها المختلفة .

---

[1] مديرية التعليم الأساسي – اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة 4 الرابعة من التعليم المتوسط**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013، ص53.

[2] نفس المرجع، ص 54.

- الوسائل السمعية البصرية، الألعاب الفكرية البيداغوجية، الإعلام الآلي والانترنت.
- المتاحف والزيارات الميدانية.
- مخابر متخصصة لتدريس المادة، النوادي المدرسية.
- دليل المعلم لتطبيق المنهاج."[1]

4.5.1. التقويم وأدواته:

" إذا كان هدف التدريس بمقاربة الكفاءات هو الانتقال من مستوى كفاءة إلى أخر وإلى تحقيق الكفاءة النهائية، فعلى الأستاذ أن يقيس الخطوات التي قطعها التلميذ في هذا المجال بهدف معرفة وتحديد قيمة الإنجاز.

أن التقويم أهداف وحدة تعليمية تمس الجوانب المختلفة وبنسب يحددها الأستاذ وفق ما يراه من أولويات يدخل في صميم قياس الكفاءة على اعتبارها تدمج المجالات الثلاثة (المعرفة المهارة، الوجدان) فلا يقتصر على الاختبارات المقالية والموضوعية فقط في تقويم الأداء بل تستخدم فيها شبكات التقويم بأنواعها المختلفة من أساليب الملاحظة وقوائم المتابعة والمراقبة والفحص وقياس التقدير.

وعلى الأستاذ أثناء عملية التقويم أن يلم بمركباته المختلفة منطلقا من تشخيص الحاجيات وأثناء الممارسة يولي عناية كبيرة للتقويم التكويني باعتباره إجراء يقوم به خلال عملية التدريس لكي يتتبع مجهودات التلاميذ ويقيس الصعوبات التي تعترضهم والتدخل لتذليلها وسد ثغرات التدريس ومواطن النقص الملاحظة عند التلميذ."[2]

إن أول وسيلة يقترحها مصممو المنهاج على الأستاذ وعلى التلاميذ، هي الكتاب المدرسي، الذي سيتم التطرّق له بشيء من التفصيل في ما سيأتي، وبما أن هذه الدراسة ركّزت على

[1] نفس المرجع السابق، ص 62.

[2] نفس المرجع، ص 63.

شخصية **عبد الحميد بن باديس** المقدّمة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وجب توضيح مكانته، وإلقاء الضوء على أهم أعماله التي أدّت إلى اعتباره رمزا من الرموز الوطنية البارزة، وهو ما سيتم التطرّق له في الفصل المُعَنون بـــ: التربية بالقدوة.

2. الكتاب المدرسي:

1.2. مفهوم المدرسة:

فيما يلي سيتم عرض بعض التوضيحات لمفهوم المدرسة يليها التعريف الإجرائي:

– المدرسة " تشكل [...] نظاماً معقداً ومكثفاً ورمزياً من السلوك الإنساني المنظّم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية. "[1]

– تعرّف المدرسة على أنها:" شبكة منظمة متفاعلة من السلوك إنها بنية سلوكية تحددها أدوار الفاعلين فيها والمنتسبين إليها"[2]

ويمكن القول أن المدرسة هي مؤسسة تربوية حكومية، لها نظامها، وأهدافها التي تسعى إلى بلوغها من خلال وظائف محددة، وهي إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع.

2.2. مفهوم الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي من الوسائل المُهمّة، التي يتم من خلالها نقل القيم والأفكار والمعلومات المراد إيصالها إلى التلاميذ، والتصوّرات المراد بناؤها لديهم، وهو المُعين والموجّه للأستـــاذ في تحقيق الأهداف التعليميـــة، كما أنه جزء مهم من العملية التعليمية ككل، فنجاح هذه الأخيرة يعتمد على نجاح بناء هذا الكتاب؛ وحتى نفهم المقصود بالكتاب المدرسي، من الممكن عرض بعض التوضيحات لهذا المفهوم.

---

[1] علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي – بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعيـــة**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، 2004، الطبعة الأولى، ص 20.

[2] نفس المرجع، ص 23.

- **الكتاب لغة:** "كتب الشيء يكتُبُهُ كتباً وكِتاباً وكِتابةً: خَطَّهُ. الكِتابُ: اسمٌ لما كُتِب مجموعا. اكتتبُه واستكتبه: استملاهُ [...] الكِتابُ: الصحيفةُ والدواةُ."[1]

- **اصطلاحا:** يعرف الكتاب المدرسي على أنه:"مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة التي يمكن تدريسها، ومن حيث عرضها تمكّن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة"[2]

يعرف أيضا على أنه: " « الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا» ...؛ و«هو المرجع الأساسي الذي يستقي منه التلاميذ معلوماتهم أكثر من غيره من المصادر، فضلا عن أنه، أي الكتاب، هو الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه التلاميذ في حجرة الدراسة ...» " [3]

" والكتاب كما يعتقد زكي نجيب محفوظ هو الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر، والكتاب عنصر هام في العملية التعليمية وانه من أكثر الوسائل استخداما في المدارس، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية، وطرق تدريسها المختلفة التي يتضمنها منهج الدراسة، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريها، ويضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين [...] "[4]

---

[1] صالح العلي الصالح وأمينة الشيخ سليمان الأحمد، **المعجم الصافي في اللغة العربية**، ص 556 .

[2] فريدة شنان ومصطفى هجرسي، **المعجم التربوي**، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية(وزارة التربية الوطنية–المركز الوطني للوثائق التربوية)، الجزائر، 2009، ص84.

[3] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي**– معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية وللديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، ص 575.

[4] حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، العدد التاسع– ديسمبر 2014، صص 195_196.

أما الكتاب المدرسي الجزائري فهو:" الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية من اجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم [أو الأستاذ] والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم "[1].

من خلال ما سبق يمكن القول أنه يوجد اتفاق حول تعريف الكتاب المدرسي؛ وإن كان هناك اختلاف في الوصف الذي يطلق عليه.

3.2. أهمية الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي أهمية كبيرة للأستاذ وللتلميذ على حد سواء، فبقدر ما يساعد التلاميذ على فهم المادة والاستفادة منها، يوجـــه الأستاذ ويساعده في التحضير للدروس." كما أنه يقدم الحد الأدنى على الأقل من محتوى المنهاج المطلوب، ويمكن التحكم بعناصره الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، ومن السهل تطويره وتحديثه والتحكم بإخراجه وإثرائه بالرسوم والصور، وجعله ممتعا، ومثيرا، ومشوقا. هذا بالنسبة للمتعلم، أما بالنسبة للمعلم [أو الأستاذ]، فيشكل الكتاب الحد الأدنى من المواد المرجعية التي على للمعلم أن يرجع إليها، ويقدم للمعلم عدة تسهيلات مثـــل: تحديـــــده لأهداف الوحدة الدراسية المتوخاة وإبرازه للمفاهيـــم الأساسيـــة، واقتراحه للأنشطة، والتدريبات، والتمرينات..." [2]

ويُعد كتاب التاريخ من أهم الكتب المدرسية، التي تمكِّن التلاميذ من التعرّف على شخصيات وطنيـــة بارزة، سجّل التاريخ أسماءهم، من خلال مبادئهـــم ومواقفـــهم، وكذا انجازاتهم وما قدَّمـــوه للوطـــن؛ وكتاب التاريخ شأنه شأن الكتب المدرسية الأخرى، يتم تعديله بين فترة زمنية وأخرى تبعا لفلسفة التربية، وللتغير الاجتماعي، وهذا ما يمكن ملاحظته من عهد الاستقلال إلى يومنا هذا.

---

[1] نفس المرجع، ص 197.

[2] توفيق أحمد مرعي ومحمد حيلة، مرجع سبق ذكره، صص 256-257.

فهناك شخصيات وطنية تم الإشادة بها، وبما قدَّمته للوطن في فترة ما، ثم سرعان ما حذفت من الكتاب المدرسي، ويتمُّ التركيز على شخصيات أخرى قد تحذف أيضا في فترة لاحقة، وهكذا، في كل فترة زمنية يتمُّ التركيز على بعض الشخصيات، ويتمُّ إغفال البعض الآخر، وأحيانا يتمُّ التطرُّق بإيجاز لشخصيات قدَّمت الكثيـــر، وقد يتمُّ إحياء ذكرى شخصيـــات تمَّ نسيانها تماما، وما يمكن ملاحظته أيضا أن هناك شخصيات محلية من ولاية الجلفة، لم يتمّ تناولها في الكتاب المدرسي، منذ الاستقلال وإلى يومنا هذا، ولا في وسائل الإعلام... ترى لماذا؟

4.2. مواصفات الكتاب المدرسي:

هناك عدة مواصفات يجب أن يتوفر عليها الكتاب المدرسي، من بينها ما يلي:

- أن يساير مضمون الكتاب كل ما هو جديد في مجال العلم .
- وضوح العلاقة بين مضمون الكتاب وتنظيمه، وبين أهداف المنهاج من ناحية ثانية.
- ملاءمة المادة التعليمية لمستوى التلميذ.
- يجب أن يكون محتوى الكتاب متنوعا وواضحا.
- أهمية التسلسل والترابط بين أجزاء المادة الواحدة وكذا تكاملها مع باقي المواد.
- الاهتمام بطرائق وأساليب التكوين، نظرا لأهميته في عمليتي التشخيص والعلاج.
- الاهتمام بإخراج الكتاب في صورة حسنة، حتى يقبل عليه التلاميذ.
- العناية بمقدمة الكتاب وبفهرسه، حتى يمنح التلميذ فكرة عامة عن المادة الدراسية والمواضيع والأهداف التي يحتويها الكتاب.
- احتواء الكتاب على التواريخ وأسماء الأعلام، وقائمة المصطلحـــات غير المألوفة وفقرات من المصادر الرئيسية.

- احتواء الكتاب على المصادر والمراجع التي تمّ الاستناد إليها عند تصميمه لتسهيل عملية الرجوع إلى المصادر الأصلية، إن احتاج التلميذ إلى ذلك.[1]

لذلك فمواصفات الكتاب المدرسي تقريبا متفق عليها، إلا أن لكل مجتمع أهداف محددة يبغي الوصول إليها من خلال التربية.

5.2. أهمية تقييم وتقويم الكتب المدرسية :

اهتم الباحثون والمختصون في التربية، بتقييم الكتاب المدرسي، والمناهـــج على حد سواء نظرا لأهميتهما في العملية التربوية التعليمية، فهذه الإجراءات تسمح بمعرفة مواطن الخلل فتصلحها، وفي نفس الوقت تعزّز ما هو إيجابـــي، فلا يمكن تقويم الكتب والمناهج بدون تقييمها ومعرفة نتائج تطبيقها، لكن هذه العملية يجب أن تستند إلى أسس علمية.

إن عمليتي التقييم والتقويم عمليتان ضروريتان تفرضهما عوامل عدة من بينها ما يلي:

1-الكتاب المدرسي، أداة تعليمية مهمة، لذلك لا بد من تقييمه وتقويمه، حتى يكون وسيلة صالحة وذات جودة، تمكّن التلاميذ والمربين من الاستفادة منها .

2-عملية تصميم وتأليف الكتب المدرسية، عملية تنافسية بين العديد من الدول لذلك من الضروري تقويمها لتكون أفضل.

3- يعد الكتاب المدرسي من أهم عناصر العملية التعليمية، ونظرا للتقدُّم السريع الذي عرفته الإنسانية في مختلف مجالات العلوم، كان لا بد من المراجعة الدائمة لهذا الكتاب والتعديل المستمر له. ولا يتأتى ذلك إلا بعمليتي التقييم والتقويم .[2]

إن من المهم تقييم وتقويم كل عناصر العملية التعليمية، بما فيها المنهاج الدراسي والكتاب المدرسي، لأن الاكتفاء بتقييم هذا الأخير، لا يعطي صورة كاملة عمَّا يُقدَّم للتلاميذ وما إذا كانت هناك نقائـــص أو حتى زيادة، أو خلل ما، من الممكن أن يعيق عمليات التفكير عند

---

[1] عبير عليمات، **تقويم وتطوير الكتب المدرســية للمرحلة الأســاســية**، دار الحامد للنشــر والتوزيع، عمان – الأردن، 2006، الطبعة الأولى، ص 35- 36.

[2] نفس المرجع السابق، ص 41.

التلاميذ، ولا يمكن أن يتم التقييم والتقويم بنجاح، إلا إذا تمّ على أسس علمية، من خلال استشارة المختصين، والالتزام ما أمكن بتوجيهاتهم.

6.2. مفهوم التلميذ:

– **التلاميذ لغة:** " الخدمُ والأتباعُ، واحدهم تلميذ."[1] " التلميذ هو الذي يتتلمذ عن غيره، بحيث نقول تتلمذ عن فلان وعنده، بمعنى كان له تلميذا، والتلميذ هو خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة أو هو طالب العلم (المعجم الوسيط)."[2]

– **اصطلاحا:** " التلاميذ هم مجموع الأفراد الذين يختبرون ما اختاره المربون والمجتمع لنموهم من معارف ومهارات وميول خلال التربية المدرسية[...] "[3]

"ولجعل لفظ « تلميذ» ممكنا ليكون مؤشكلا في صيغة مفضلة بشكل مخالف للصيغة الإدارية أو وفق المعنى الموحد، تطلب الأمر التفكير في سيرورة التعلم وتحليلها في ارتباط وثيق مع الإجراءات التعليمية وما يرتبط بها، وعلى هذا الأساس، تم التركيز مفاهيميا وتطبيقيا حول نشاط التلاميذ عوض نشاط المدرس، وحول بناء المعرفة لديه عوض التبليغ الذي يقوم به المدرس. إنه انزياح قد ترجم في بعض الأحيان بارتباط لفظ متعلم بلفظ تلميذ؛ حيث إن مجالات البحث المهتمة قد تشكلت بالأساس في السيكولوجيا وفي فروعها، كما هو الشأن بالنسبة لعلم النفس البيداغوجي وعلم النفس الاجتماعي. "[4]

"إنه التساؤل السوسيولوجي حول التنظيم والوظيفة للفصل وللمؤسسة التعليمية، هو الذي سيكون انطلاقا من سوسيولوجيا المناهج الدراسية، ومن الأعمال الأنجلوساكسونية التفاعلية، أصلا لمصطلح « مهنة التلميذ. ولقد نبع هذا المجال داخل الاشتغال اليومي لوظيفة

---

[1] صالح العلي الصالح وأمينة الشيخ سليمان الأحمد، مرجع سابق، ص71.

[2] عبد الكريم غريب، **المنهل التربوي – معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية وللديداكتيكية والسيكولوجية**، 2006، الجزء الأول، الطبعة الأولى، مرجع سابق، ص 332.

[3] نفس المرجع، ص 332.

[4] نفس المرجع السابق، ص 332.

الفصل الدراسي لمنهاج ضمني، سواء تعلق الأمر بأنماط من التفكير أو أعمال روتينية أو قواعد السلوك والتواصل أو بصفة عامة قواعد لعب الفصل الدراسي، التي يتعذر تبسيطها ضمن محتويات معرفية خالصة، والتي إذا لم تشكل موضوع تبليغ وتوضيح ظاهر، فإن التلاميذ لن يتمكنوا منها، على الرغم من أنها مطلوبة ضمنيا من طرف الجميع. تظهر أهمية التعرف على هذه القواعد للعب، وتوضيح التوقعات والمتطلبات الضمنية للمدرس، عند تكوين تعلم «مهنة التلميذ»..."[1]

لقد سبق وأن وضّحنا الأسباب التي جعلتنا نستعمل مفهوم التلميذ، في العنصر الخاص بالتعريف الإجرائي، ضمن الإطار المنهجي للدراسة، وأغلب المواضع التي استعملنا فيها مفهوم المتعلم كانت اقتباسات، اغلبها من المنهاج الدراسي لمادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وفي كتاب التاريخ لنفس المستوى، وُجِّه الخطاب باستخدام مفهوم التلميذ أيضا.

2.7. مقتطفات من مقدمة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

عزيزي التلميذ:

نقدم لك كتابك الرابع في التاريخ لسنتك الرابعة من التعليم المتوسط والذي أعد وفقا للمنهاج الرسمي، تجد فيه ما يناسب تصورك ويتماشى مع قدراتك المعرفية المكتسبة ويدعمها ويعمقها ويعززها بمعارف جديدة تثري رصيدك حول التاريخ الوطني في سياقه الإقليمي والعالمي وتقوي عندك مهارات البحث عن المعلومة واستثمارها وتوظيفها.

صمم كتابك بطريقة تمكنك من التعامل معه بيسر ويساعدك على التعلم بفضل ما يحتويه من سندات تحتل حيزا هاما في المعالجة وكل ما هو كفيل بتقريب المفاهيم إلى ذهنك وتمكنك من بناء التصوّرات واستيعاب المعارف الجديدة.

[1] نفس المرجع، صص 332- 333.

8.2. ما كتب في آخر صفحة من الكتاب (وضع في إطار باللون الأخضر):

" ...لا عزة لقوم لا تاريخ لهم، ولا تاريخ لقوم إذا لم يُقم منهم أساطين تحمي وتُحيي آثار رجال تاريخها، فتعمل عملهم، وتنسج على منوالهم، وهذا كلّه يتوقّف على تعليم وطني بدايته الوطن، ووسطه الوطن، وغايته الوطن .

يموت العظماء وتبقى أعمالهم خالدة، يموت العظماء وتبقى أعمالهم قوة تُحرّك، ورابطة تجمع، ونور يهدي، وعطر ينعش، كلّ ما يتركه العظماء من ميراث هي:

أعمال وأفكار نعتز بها ونعتبر منها ونقتدي بها " جمال الدين الأفغاني

خلاصـــة

تمّ التطرُّق في هذا الفصل لمفهوم المنهاج الدراسي، ومفهومي المدرسة والكتاب المدرسي كما تمّت الإشارة لمنهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ولأهم أهدافه ووسائل تنفيذه، وكذلك أهمية الاهتمام بالكتب المدرسية بتقييمها وتقويمها، ووجوب استشارة المختصين في علوم التربية وعلمي النفس والاجتماع، ليتم الاستفادة من هذه الكتب بالشكل المطلوب، باعتبارها جزءا لا يتجزأ من المنهاج الدراسي، الذي كان محل اهتمام العديد من علماء الاجتماع، ويتضح من خلال ما تمّ عرضه، التقارب الموجود بين بعض التفسيرات السوسيولوجية لما يحدث في الحياة التربوية.

يمكن القول أن ما يُقدِّمه المنهاج الدراسي للتلميذ، من خلال الكتاب المدرسي، هو محاولة للمساهمة في **بناء تصوّرات اجتماعية** حول مواضيع مختلفة، لاسيما حول **النموذج القدوة** عندما نتحدث عن المنهاج الدراسي لمادة التاريخ، وهو ما يتمُّ التركيز عليه في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط – الذي يُقدِّم رموزا وطنية عديدة – وهو ما تمَّ التصريح به في مقدِّمة هذا الكتاب، وفي آخر مقولة خُتم بها، و**عبد الحميد بن باديس** كـــان من بين هذه الرموز، وهو ما تم التركيز عليه في هذه الدراسة.

الفصل الثالث
التربية بالقدوة

تمهيـــد

1. مفهوم القدوة

2. بعض أشكال القدوة

3. القدوة كقيمة اجتماعية

4. التربية الصامتة

5. عبد الحميد بن باديس

6.الرموز الوطنية

خلاصة

تمهيـــــد:

لا شك أن من أنجح أساليب التربية بشكل عام، والتربية الإسلامية على وجه الخصـــوص أسلوب التربية بالقدوة، نظرا لتأثر الأفراد عادةً، بمن يحملون صفات معينة، سواء كانت إيجابية أو سلبية، حسب التصوّرات التي يحملها هؤلاء، حول النموذج الذي يمكن أن يقتدوا به، فلكلٍ رؤيته الناتجة عما يسميه بيار بورديو بالهابيتوس، وقد تكون ناتجة عن تصوّرات خاصة بالفاعل نفسه، قام ببنائها خلال عملية التنشئة الاجتماعية؛ وحتى نفهـــم المقصود بالنموذج القدوة، وأسلوب التربية بالقدوة، تمّ التطرّق في هذا الفصل إلى مفهوم القدوة، وبعض أشكالها، بالإضافة إلى أسلوبي التربية بالقدوة، المتمثّلان في المربي القدوة، والقدوة من خلال القصة التربوية، وأهمية كلا الأسلوبين، كما تمّ إبراز ثقل الرأسمال الرمزي لشخصية **عبد الحميد بن باديس** المقدّمة في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وخُتم الفصل بالإشارة إلى مفهوم الرموز الوطنية.

1. مفهوم القدوة:

1.1. تعريف القدوة:

القدوة لغة:" القِدوةُ: الأُسوةُ، فلان قُدوةٌ يُقْتدى به. القادية من الناس: أول ما يطرأ عليك. تَقدَّت به ناقتهُ: لزِمَتْ سَنن الطريق. قَدى اللحمُ يَقْدو: إذا شمِمْتُ له رائحة طيبةً. هو مِني قِدي رُمْحٍ: قَدْرَهُ. "[1]

اصطلاحا:"[...] القُدوة تطلق على الفعل أو الشيء الذي يُراد اقتباسُه ومحاكاتُه وتقليدُه والتشبُّه به، وتطلق أيضا على الشخص الذي يَصدُر عنه ذلك الفعل، أو ينبعث منه ذلك الشيءُ المرادُ اقتباسُه والاهتداءُ به"[2].

لكلٍ تعريفه الخاص للقدوة، لكن الكل يُجمع على أن للقدوة صفات وسلوكات تجذب الآخرين، سواء كانت هذه الصفات أو السلوكات سلبية أو إيجابية، ذلك يرجع للتنشئة الاجتماعية. (انظر " التعريف الإجرائي للقدوة " ص09).

2.1. قدوة في الخير:

هي ما يمكن تسميته بالقدوة الصالحة، وخير من يمثلها الرسول **محمد** عليه الصلاة والسلام، وكل الأنبياء والرسل عليهم الصلاة والسلام، لأن من اصطفاهم هو **الله** عزّ وجل خالق البشرية، العالم بطبيعتها وبما يصلح حالها.[3] وكل هؤلاء الرسل قدوة لجميع الناس في إتباع الصراط المستقيم.

يقول **الله** تعالى:" وَتِلْكَ حُجَّتُنَا ءَاتَيْنَاهَا إِبْرَاهِيمَ عَلَى قَوْمِهِ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَن نَّشَاءُ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ (83) وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ كُلًّا هَدَيْنَا وَنُوحًا هَدَيْنَا مِن قَبْلُ وَمِن ذُرِّيَّتِهِ دَاوُودَ

---

[1] صالح العلي الصالح وأمينة الشيخ سليمان الأحمد، **المعجم الصافي في اللغة العربية**، ص 519.

[2] إسماعيل علي محمد، **القدوة وأثرها في الدعوة إلى الله تعالى**، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر، 2014، الطبعة الثانية، ص 08.

[3] خالد بن حامد الحازمي، **أصـــول التربية الإســـلامية**، دار عالم الكتب للطباعة والنشـــر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2000، الطبعة الأولى، ص 377.

وَسُلَيْمَانَ وَأَيُّوبَ وَيُوسُفَ وَمُوسَى وَهَارُونَ وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ (84) وَزَكَرِيَّاءَ وَيَحْيَى وَعِيسَى وَإِلْيَاسَ كُلٌّ مِّنَ الصَّالِحِينَ (85) وَإِسْمَاعِيلَ وَالْيَسَعَ وَيُونُسَ وَلُوطًا وَكُلًّا فَضَّلْنَا عَلَى الْعَالَمِينَ (86) وَمِنْ آبَائِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ وَإِخْوَانِهِمْ وَاجْتَبَيْنَاهُمْ وَهَدَيْنَاهُمْ إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ (87) ذَلِكَ هُدَى اللهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَّشَآءُ مِنْ عِبَادِهِ وَلَوْ اَشْرَكُواْ لَحَبِطَ عَنْهُم مَّا كَانُواْ يَعْمَلُونَ (88) أُولَئِكَ الَّذِينَ ءَاتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوءَةَ فَإِنْ يَكْفُرْ بِهَا هَؤُلَآءِ فَقَدْ وَكَّلْنَا بِهَا قَوْمًا لَّيْسُواْ بِهَا بِكَافِرِينَ (89) أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ قُل لَّآ أَسْئَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا اِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرَى لِلْعَالَمِينَ (90) " سورة الأنعام.

ويقول الله عزّ وجل:" لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُوْلِ اللهِ إِسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللهَ كَثِيراً" (الأحزاب:21)

كما يمكن الاقتداء بكل إنسان في جانب خيّر من جوانب شخصيته، ما دام هذا الاقتداء يفضي إلى منفعة وصلاح في الدنيا أو الآخرة أو كليهما معا.

3.1. قدوة في الشّر:

وهي ما يمكن القول عنه أنه قدوة سيئة؛ والتي تتجسد في أهل الانحراف على اختلاف أنواعه عقديا كان أو أخلاقيا أو غير ذلك، وهذه القدوة السيئة لها تأثير قوي على الناس.[1] فبقدر ما يصلح حال من اقتدى بالصالحين ونماذج الخير في المجتمع، يسوء منقلب من اقتدى بنماذج الشر والفساد، وهو من الأسباب الجوهرية في ظهور الظواهر المعتلة في أي مجتمع.

[1] نفس المرجع السابق، ص 378.

2. بعض أشكال القدوة:

تأخذ القدوة أشكالا مختلفة يمكن أن نذكر منها الآتي:

1.2.القدوة بالتواضع:

إن التواضع من الصفات المرغوبة من الناس، والمربين على وجه أخص، لأن الكِبر والعُجب ينفر الآخرين منهم، فمن طبيعة الناس النفور من المتكبرين.[1]

2.2.القدوة بالعفو:

يدل العفو على الطيبة والنبل والأخلاق العالية، وله أثر طيب على قلوب الناس، وهو من الصفات التي تستميلهم لاتخاذ العافي قدوة يحتذى بها.[2]

3.2.القدوة بالصدق:

لا شك أن الصدق هو من أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها النموذج القـــــدوة، لاسيما إن كان مربيا، ومن نتائج ذلك أنه يكسب ثقة الناس، ويتقبله من يشرف على تربيتهم.[3]

4.2.القدوة بطلب العلم:

إن الاقتداء بالباحثين، في البحث وطلب العلم، يؤدي إلى ارتفاع درجة الوعي، التي بدورها تحوِّل الفرد المتلقي إلى فاعل اجتماعي، ينتج المعرفة، مما يؤدي إلى تقدُّم المجتمع في شتى الميادين.

5.2.القدوة بالشجاعة:

الشجاعة هي من الصفات التي يجب أن يتحلى بها الإنسان، وعلى الآباء أن يكونوا قدوة لأبنائهم في ذلك.

---

[1] سعد بن محمد الوادعي، **التربية بالقدوة – التربية الصامته**، دار القاسم، بدون بلد نشر، بدون سنة نشر، صص 24-25.

[2] نفس المرجع السابق، ص25.

[3] نفس المرجع، ص26.

6.2.القدوة بالوطنية:

إن من أسمى الأخلاق، أن يكون الإنسان عادلاً ومُحسنا لأبناء مجتمعه ولغيرهم، مُتقنا لعمله، حريصا على المصلحة العامة، معتدلا في استهلاكه، لا يعطل مصالح الناس، يحافظ على الممتلكات العامة، ويحافظ على نظافة البيئـــــة، يحـــب الخيـــر للجميع، أن يكون الإنسان صالحا تتضمن أن يكون مواطنا صالحا.

كما أن هناك أشكالا متعددة للقدوة الحسنة، وما هي إلا صفات يمكن أن تتوفّـــر في شخص ما، وتُمكّن الآخرين من النظر إليه على أنه قـــدوة حسنـــة، على عكس القدوة السيئة الذي يفتقر لأغلب ما سبق ذكره، وقد يمتلك السلطة أو النفوذ، ولكنه غالبا ما يستغلها لإيذاء الآخرين، أو لتحقيق مصالحه الخاصة.

3. القدوة كقيمة اجتماعية:

القدوة هي قيمة اجتماعية، تتميز بالتغير النسبي، فهي غير ثابتة في التصوّرات الاجتماعية؛ لكن هناك اتفاق نسبي على وجوب امتلاك النموذج القدوة لصفات، أو أخلاق معينة، بحسب ثقافة كل مجتمع، فللتنشئة الاجتماعية دور كبير، في بناء هذه القيمة الاجتماعية لدى الأفراد.

كما أن عملية التنشئة الاجتماعية كما يرى عدد من علماء الاجتماع، عملية مستمرة ما استمرت حياة الإنسان، لذلك نجد أن قيمة القدوة تتغير من مجتمع إلى آخر، ومن فرد إلى آخـــر، وفـــي الفرد نفسه، فالذي يراه المراهق قدوة بالنسبة له، قد لا يراه كذلك في مراحل أخرى من حياته، وقد يعتقد بأنه لا يحتاج لوجود القدوة، وهو لا يدرك بأنه يقتدي بنموذج أو بنماذج قد مرّت عليه في حياته الاجتماعية بدون وعي منه. [1]

[1] فيروز بكاي وميلود بكاي، مرجع سبق ذكره، ص 94.

4. التربية الصامتة:

1.4. مفهوم التنشئة الاجتماعية:

تُعرَّف التنشئة الاجتماعية على أنها:"تحويل الكائن البيولوجي إلى شخص اجتماعي عبر جماعات اجتماعية متنوعة في نوعها لكنها مترابطة في وظائفها"[1]

تُعرّف أيضا بأنها:" ... عملية تعلم وتعليم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد (طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا) سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية"[2]

تُعرّف أيضا على أنها: "عملية اكتساب الفرد لثقافة مجتمعه ولغته والمعاني والرموز والقيم التي تحكم سلوكه وتوقعات الغير، وسلوكاتهم والتنبؤ باستجابات الآخرين وإيجابية التفاعل معهم"[3]

2.4.أهمية التنشئة الاجتماعية:

تكمن أهمية التنشئة الاجتماعية في" أنها تعتبر وسيلة أساسية لتطوير شخصية الفرد وإعداده لمواجهة التغير الاجتماعي الذي يمر به المجتمع الإنساني المحيط به [... كما أنها] عملية تعليم وتعلم [...] تهدف إلى إكساب [... التلميذ] سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة [...] ويتم ذلك بأحد أسلوبين:

أ- الإعداد والتوجيه والتدريب: ويتدرج ذلك مع مراحل النمو تبعا لاستعدادات [...التلميذ] الجسمية والعقلية والنفسية.

---

[1] معن خليل العمر، **التنشئة الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، الطبعة العربية الأولى، ص 18.

[2] سهير كامل أحمد وشحاته سليمان محمد ، **تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر،2008، ص 3.

[3] محمد عرفات الشرايعة، **التنشئة الاجتماعية**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن،2006، الطبعة الأولى، ص16.

ب- التقليد والمحاكاة تبعا للظروف المحيطة [... بالتلميذ]، وكلما كانت القدوة حسنة من تصرفات وأنماط سلوكية كانت النشأة سليمة وسوية"[1]

3.4. التنشئة الاجتماعية المدرسية:

لا تقل أهمية المدرسة عن الأسرة فيما يتعلق بالمساهمة في التنشئة الاجتماعية للتلميذ " ولما كانت التنشئة الاجتماعية تتم من خلال انتقال ثقافة المجتمع من الكبار إلى الصغار، [فمن المفروض أن ...] المدرسة تقوم بتنقية هذا التراث الثقافي في مناهج دراسية وكتب مدرسية وخبرات تربوية، تطرح أمام التلاميذ فيتفاعلون بها ويناقشونها من خلال عمليات التعليم المختلفة في التعليم المدرسي. فيتم لهذه الأجيال التحرر من العادات والقيم والمفاهيم و أساليب السلوك التقليدية المختلفة"[2]. إن المدرسة" تهدف إلى عملية التنشئة الاجتماعية وخدمة مجتمع معين ونظام معين [...] فهي تؤثر في اتجاهات[... التلميذ] وقيمه وتشكيل سمات شخصيته"[3]

هذا إلى جانب أن المدرسة هي المؤسسة الوحيدة، من بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تختص بالتنشئة فقط، فالأسرة مثلا لها وظائف أخرى، كالوظيفة البيولوجية والاقتصادية، أما المدرسة فوظيفتها الوحيدة هي التنشئة وما يرتبط بها من اصطفاء.[4]

إن من أهم الأساليب التي تعتمدها المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية، هو تحويل " عناصر ثقافة المجتمع إلى رموز. ثقافة المدرسة هي ثقافة المجتمع مرمّزة. وهذه هي أولى وأهم ميزة للمدرسة : فهي تقوم بتعليم الثقافة المكتوبة، وبتعليم الثقافة مكتوبة ومرمّزة.[...] وإذا صحّ قول دوركهايم إن التربية هي الفعل الخلّاق للبشر، بإضافتها الكائن الاجتماعي إلى الكائن البيولوجي في الكائن البشري، فإنه تصحّ الإضافة بأن قمة هذا الفعل

---

[1] السيد عبد القادر شريف، **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة**، تصميم وإخراج فني: منى حامد عمارة، دار الفكر العربي، مصر، 2002، ص 11.

[2] ناصر ثابت ، **دراسات في علم الاجتماع التربوي** مع دراسة سوسيولوجية تربوية ميدانية، مكتبة الفلاح – الكويت للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، 1992، الطبعة الاولى، ص 137.

[3] محمد محمد نعيمة، **التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية**، دار الثقافة العلمية، 2002، ص 28.

[4] عدنان الأمين، مرجع سبق ذكره، ص78.

الخلّاق تكمن في تحويل هوية الكائن الاجتماعي إلى سجل رمزي، عبر مواد دراسية تسمى قراءة وكتابة وحساب وجغرافيا وتاريخ وعلوم، الخ. تقدّم في كتب مدرسية، وبصورة نصوص لغوية ورسوم وصور ومعادلات، [...] ومن جهة ثانية فإن المدرسة إذ تنقل (أو تبث) «نواة» الثقافة على ما سماها لنتون، وبصفتها واقعة اجتماعية، كما يقول دوركهايم، فهي تنقل النموذج وعواقب مخالفة النموذج. [...] مثلما يحصل في أي قصة بطلها مجرم. المجرم يجدر أن يظهر في السجل الرمزي بصفته خارجاً على القانون، ويجدر أن تنتهي الرواية

بأن ينال جزاءه.[...] باختصار يمكن اعتبار المدرسة نظاماً للتنشئة يعمل بالرموز وبما هو مكتوب،وهي من بين [...مؤسسات] التنشئة الأكثر تجريداً وذهننة وكثافة وتنظيماً[...]".[1]

من خلال ما سبق، ومن خلال ما تمَّ التطرّق إليه، في ما يتعلَّق بسوسيولوجيا المنهاج الدراسي، يمكن فهم الوظائف التي تقوم بها المدرسة." إن بداهة النظام المدرسي هي القالب الخفي الذي ترسخه المدرسة في تشكيلها لتلاميذها من أجل تأهيلهم على بداهة **النظام الاجتماعي** Social order، ومن يعاند الأول يعرف ماهية العقاب، وهذه وسيلة ناجعة في معرفة عواقب معاندة النظام الاجتماعي. وعلى عكس ما ندعي أحياناً، فإن المدرسة تنشئ أجيالاً محافظة لأنها محافظة، ولا تنشئ أجيالاً تريد التغيير لأن القول بوجود « نظام اجتماعي» هو تسليم بأن هذا النظام محافظ ولا يرحب بالتغيير."[2]

لذلك على الآباء الذين يودون مساعدة أبنائهم على التميز، أن يحدوا من تأثير المدرسة عليهم، بإنشاء بيئة اجتماعية وثقافية، يُسمح فيها للأبناء بالتفكير، وبالتعبير عن الرأي، واحترام حريتهم في أن يكون لهم رأي، والسماح لهم بنقد الأوضاع والمعلومات المتاحة.

4.4.القدوة في التربية:

تتعلّق التربية بالقدوة أولا وقبل كل شيء بالمُربي القدوة، وحينما نقول المُربي، نقصد الوالدين والمعلم أو الأستاذ، وكل من وكلّت له مَهمّة التربية، ثانيا: تتعلّق التربية بالقدوة

[1] نفس المرجع السابق، صص 78– 79.

[2] نفس المرجع، ص 89.

أيضا بالقصة التربوية، التي يمكن أن يجد التلميذ من خلالها القدوة الحسنة، والقدوة هنا تكون متعددة ومتنوعة مثلما تمّ التطرق إليها سالفا، قد تكون في الأخلاق أو في الشجاعة أو في الوطنية وغير ذلك؛ و فيما يأتي سنحاول التركيز على أهمية المربي القدوة والقصة التربوية على حد سواء.

5.4. المربي القدوة:

بالرغم من تقدُّم وعي الإنسان ومعرفته بمكانة العلم، إلا أن مصداقية العلم تخضع لمدى ثقة الناس بالحاملين له، لذلك على المربي ولاسيما المعلم أو الأستاذ أن ينسجم مع طبيعة المعرفة التي يقدمها للتلميذ، وأن يستشعر عظم المَهمَّة التي اختار أن يؤديها، وهو ما يُعد شرطا أساسيا لنجاح المربي في تأدية رسالته، والمربي بدون أن يختار، يُشكّل قدوة للتلاميذ ويكون تحت المجهر من قبلهم، ويفترضون فيه أن يكون نموذجا للاتزان والاستقامة والخلق الكريم، فإن لم يأخذ ذلك بعين الاعتبار، ستكون النتائج سيئة لا محالة.[1]

ذلك أن التعليم ليس مجرد مهنة كسائر المهن، فالمربي لا يمكن أن يكون كالبائع أو كالحرفي، يُقدم خدمة معينة فقط، فالتلميذ لا يحتاج إلى ما يقوله مربيه فحسب، ولكنه يحتاج ما يتمثله من قيم ومبادئ وما يرسمه من منهج كذلك. وللمربي المسلم خصوصية فيما سبق ذكره. وقد ركز العلماء في العديد من كتاباتهم على المعلّم، وعلى وجوب عمله بما يقول، لأن المربي الذي يقول ما لا يفعل، يصبح محل استخفاف من قبل التلاميذ.[2] ويفقد احترامهم له، بل وثقتهم به، ومن بين التربويين المسلمين الذين ركزوا على مسألة وجوب تحلي المربي ما أمكنه بالأخلاق الفاضلة التي يدعو إليها، نذكر:

أبي حامد الغزالي (450-505 ه) (1059-1111م) الذي يرى:" أن يكون المعلم عاملاً بعمله، فلا يكذب قوله فعله، لأن المعلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالأبصار [...] فإذا خالف

[1] عبد الكريم بكار، **بناء الأجيال**، مجلة البيان، الرياض ، المملكة العربية السعودية، 2002، الطبعة الأولى، ص 124.
[2] نفس المرجع، صص 124– 125.

العمل العلم منع الرشـــد وكل من تناول شيئا وقال للناس لا تتناولـــوه فإنه سُمٌّ مهلك، سخر الناس به واتهموه وزاد حرصهم على ما نهوا عنه."[1]

كما أكد **عبد الرحمان ابن خلدون(732-808ه)(1332-1406 م)** على وجوب" أن يكون المعلم النموذج والقدوة الحسنة للمتعلمين، فلا يقول مالا يفعل، وهذا لكون المتعلم في صباه يسعى دوما إلى تقليد مربيه ومعلمه."[2]

6.4.القصة التربوية:

إن من أهم الأساليب التي تؤثر في تصوّر الطفل للنموذج القـــدوة، هو أسلـــوب القصـــة، لأن الطفل يحب قراءة وسماع القصص – المكتوبة أو التي يرويها له أحـــد الوالدين أو غيرهما– فالطفل يتشوق لسماع الحكايات، خاصة حينما يتعـــلّق الأمر بالبطولات، لذلك نجده يتعلق بالشخصيات الخيالية؛ وقد استغل الغرب ذلك، واستعان بالمختصين في علم النفس والاجتماع والتربية، لمعرفة الوسائل التي تؤثر على الطفل، وكانت الرسوم المتحركة من أهم الوسائل التي استخدمها.

إن الواقع يدل على تعلّق الأطفال بشخصيات الرسوم المتحركة، وهو ما جعل بعض الشركات المصنّعة للأدوات المدرسية أو الألبسة، وغير ذلك، تحاول الاستفادة من هذا الأمر فأخذت تتنافس في صناعـــة الألعاب والأدوات وما إلى ذلك، مستغلة الشخصيات الكرتونية للترويج لهذه المنتجات، وهو ما أدى إلى تزايد تعلّق الأطفال بهذه الشخصيات[3]، التي يشاهدونها في التلفاز وعلى شبكة الانترنت ويجدونها على ملابسهم وحقائبهم؛ وأصبح البطل هنا شخصية خيالية لا علاقة لها بالواقع، وبدل أن تُستخدم هذه القصص، وهذه الرسوم المتحركة للتعريف بشخصيات حقيقية، يمكن أن تمثّل لهم القدوة الحسنـــة في جانب معين، يؤثر في أفعالهم أو أقوالهم، نجد العكس تماما.

---

[1] جمال معتوق، **صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين**، 2004، الطبعة الأولى، ص 109.

[2] نفس المرجع السابق، ص 177.

[3] فيروز بكاي وميلود بكاي، مرجع سبق ذكره، ص 93.

وأسلوب القصة لا يؤثر على الأطفال فقط، ولكن يؤثر أيضا على الكبار، وخير دليل على ذلك، تعلّقهم بالأفلام والمسلسلات، والتأثر بأبطالها.

7.4.أهمية القصة التربوية :

القصة هي أسلوب ملائم لإيصال المعاني والأفكار، والعبرة والموعظـــة، وبناء تصوّرات معينة للقدوة الحسنة، لذلك إذا استخدمت في التربية وضُمّنت ما يراد إيصاله للتلميذ، كان لها الأثر البالغ في التربية؛ ناهيك إن كانت أحداثا من الواقع، تتضمن شخصيات حقيقية.[1]

إن للقصة التربوية أهمية كبيرة مثلما سبق ذكره، ويمكن ذكر هذه الأهمية بإيجاز في النقاط التالية:

"1- [...]

2- تشد القصة القارئ أو المستمع إليها من خلال مواقفها المتعددة، والمختلفة.

3- للقصة تأثير على عواطف الإنسان، فتكون لديه ميول نحو فئة أو أفراد، أو سلوك معين، وبالتالي يتقمص شخصياتهم ويقلد سلوكهم [...]

4- تنقل القصة الإنسان إلى مكان الحدث عن طريق تصور مجريات أحداثها وأفرادها وهذا عامل نفسي يعطي القصة أهمية في تتبع أحداثها دون ملل."[2]

8.4.القصة من خلال الكتاب المدرسي :

إن استخدام أسلوب القصة في الكتب المدرسية يكون ذو فائدة، إن تمّ ذلك بأسلوب شبيه بأسلوب القصص المكتوبة، التي تحوي صورا جذابة، وهو ما يعطي انطباعا جيدا لدى التلميذ ويُبعد ذهنه قليلا عن التفكير في إجبارية المادة، وتعرّضه بعد ذلك لامتحان فيها، ومن جهة أخرى؛ الكتاب المدرسي هو الكتاب الوحيد الذي يُمكن أن يصل إلى أغلب الأطفال والمراهقين، فالقصـــة المكتوبة المتوفّرة في المكتبات، قد لاتصل إلى الكل، على عكس الكتاب المدرسي، الذي يصل لكل التلاميذ على اختلاف خلفياتهم الاجتماعية، لأن اقتناءه

[1] نفس المرجع، ص 93.

[2] خالد بن حامد الحازمي، مرجع سبق ذكره، صص 387-388.

إجباري؛ لذلك يجب الاهتمام بمحتواه، بتحليله وتقييمه وتقويمه، لتحقيق الهدف منه فلا يكفي تسطير الأهداف بدون العمل الجاد، والتخطيط المحكم للوصول إليها، خاصة فيما يتعلَّق بالاستعانة بالمختصين في علم النفس والاجتماع وفلسفة التربية.[1]

9.4.أهمية التربية بالقدوة:

إن التربية بالقدوة وسيلة حية وإن كانت صامته، ذلك أن المربي حينما يطبّق هو نفسه ما يقوله للتلميذ أو الابن، يصبح نموذجـــا يجمع بين الواقع النظري والواقع التطبيقي وبالتالي يوصل المفاهيم التي يريد إيصالها بشكل أسرع.[2]

لكن قد يتأثر التلميذ أيضا بالقدوة السيئة إذا ما غابت القدوة الحسنة، أو لقوة انتشار وتأثير القدوة السيئة في المجتمع، وتراجع النماذج الحسنـــة للقدوة أو قلّتـــها، فتأثر التلميذ قد لا ينحصر في الإطار المدرسي، لأن التنشئة هي عملية اجتماعية تبدأ من الأسرة مرورا بالمدرسة، وصولا إلى باقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

مع كل ذلك، فإن وسائل الإعلام والاتصال، لها تأثير لا يمكن الاستهانة به في عملية التنشئة الاجتماعية، وهي تُقدم نماذج مختلفة يمكن أن تكون قـــدوة حسنة أو سيئة؛ فعلى الآباء والمعلمين والأساتذة والمختصين في التربية التنبه لذلك، لأن الأبناء أو التلاميذ يشاهدون التلفاز، ويتعاملون مع وسائل التواصل الاجتماعي، بمختلف أشكالها ولساعات طويلة وبشكل يومي، لذلك على كل المعنيين بالتربيـــة إيجاد البدائـــل المناسبة، كالاهتمام بما يقدّمه الكتاب المدرسي، من نماذج للقدوة، وتناولها بأسلوب مشوّق يضاهي الأساليب التي يستخدمها الإعلام، في الترويج لشخصيات سواءً كانت حقيقية أو خيالية، غالبا ما تعكس النموذج السيئ للقدوة .

10.4.اتخاذ القدوة له أسباب اجتماعية ونفسية:

من الصعب الفصل بين ما هو نفسي وما هو اجتمـــاعي، فالكثير من المشاعر الإنسانية وأساليب التفكير والتصوّرات، أسبابها اجتماعية، لأن عملية التنشئة الاجتماعية تتدخل بشكل

[1] فيروز بكاي وميلود بكاي، مرجع سبق ذكره، صص 93-94.

[2] سعد بن محمد الوادعي، مرجع سبق ذكره، ص 11.

أو بآخر في الجانب النفسي للإنسان؛ حينما نتحدث مثلا عن التقليد كأساس نفسي لاتخاذ القدوة، نجد أنه يرتكز على الرغبة في المحاكاة والاقتداء و" لكل تقليد هدف قد يكون معروفاً لدى المقلد وقد لا يكـــون، والهدف الحيوي (الغامض) الأول من غريزة التقليد والانقياد لدى الأطفال والجماعات هو غرض دفاعي، إنّه الدفاع عن الكيـــان الفردي وكأنه انضواء في ظل الشخص القوي المرموق، يقلده شخص أضعف منه، لعله يستمد من هذا التقليـــد قوة وبأساً، من جنس قوة الشخص الذي حاز إعجابه فراح يحاكيه في كل شئ."[1]

" فإذا ارتقى الوعي عند المقلِّد، عرف الهدف من التقليد، فأصبح هذا التقليد عملية فكريـــة، يمزج فيها بين الوعي والانتماء والمحاكاة والاعتزاز، ويصبح لهذا التقليد الواعي في التربية الإسلامية اسم آخر هو الاتباع، وأرقى أنواعه ما كان على بصيرة أي معرفة بالغاية والأسلوب."[2]

لا شك أن للتنشئة الاجتماعية تأثير على تصوّرات الناس حول النموذج القدوة، لكن الأهم هو وعي المقتدي وإعماله لفكره، فليس كل ما يقدمه المجتمع من نماذج للقدوة، صالح بالفعل لأن يكون كذلك، ولا يمكن أن يصل الفرد إلى درجة عالية من الوعي إلا بالقراءة، وباستخدام العقل، حتى يكون على بصيرة. و في هذا الصدد يرى **مالك بن نبي (1905-1973)** أن هناك خطرا مزدوجا، حين يتم الاقتـــداء بشخص ما على أساس أنه مثـــل أعلى، لأن سائر أخطاء هذا الشخص، ينعكس ضررها على المقتدين.[3]

نظرا لاهتمام هذه الدراسة بما يُقدم في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم متوسط ولأننا اختارنا **شخصية عبد الحميد بن باديس** نموذجا للأسباب السابق ذكرها، كان لا بد من التطرُّق لبعض أخلاقه وصفاته، وكذا بعض إنجازاته التي أثنى عليها العديد من المؤرخين.

---

[1] عبد الرحمان النحلاوي، **أصول التربية الإسلامية وأساليبها – في البيت والمدرسة والمجتمع**، دار الفكر، دمشق – سوريا،2010، الطبعة الثامنة والعشرون، ص 209.

[2] نفس المرجع، ص 209.

[3] مالك بن نبي، مشكلات الحضارة **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ترجمة: بسّام بركة وأحمد شعبو، إشراف وتقديم: عمر مسقاوي، دار الفكر – دمشق، سورية، 2002، ص 81.

5.عبد الحميد بن باديس:

1.5. لمحة عن حياة عبد الحميد بن باديس:

كان من المهم الاقتصار على محاولة إبراز ثقل الرأسمال الرمزي لشخصية **عبد الحميد بن باديس**، لأن ذلك ما يهمنا في هذه الدراسة، وكذلك محاولة الابتعاد عن السرد التاريخي للأحداث ما أمكن.

اعتبر **بن باديس** أحد رجال الإصلاح، ومؤسس جمعية العلماء المسلمين التي ترأّسها منذ تأسيسها سنة 1931 إلى وفاته، إسمه الكامل هو **عبد الحميد بن محمد المصطفى بن مكي ابن باديس**، ولد بمدينة قسنطينة لأسرة مشهورة بالعلم والثراء والجاه، تلقى تعليمه في هذه المدينة، ثم سافر إلى تونس ليتم دراسته في جامع الزيتونة، وتخرج بشهادة التطويع سنة1912، ثم عاد إلى الجزائر[1]؛ بدأ **بن باديس** التدريس في الجامع الرئيس"الجامع الأخضر" بقسنطينة، لكنه مُنع بعد فترة وجيزة من التدريس، الأمر الذي جعل والده **مصطفى بن باديس** يسافر إلى الجزائر(العاصمة) ليستصدر إذنا لإبنه بالتدريس في المسجد المسمى "جامع سيدي قموش"[2].

رحل **بن باديس** إلى المشرق، والتقى في رحلتـــه مع عدد من العلمـــاء، وعاد سنة 1913 إلى الجزائر واستمر يعلّم النشء ويُعدُّه للمستقبل، وفي سنة **1926** أصدر جريدة **المنتقد** وما لبثت حتى عطلتها سلطات الاحتلال، فأصدر في نفس السنة مجلة **الشهاب** التي صدر منها قرابة **15** مجلدا سجل فيها تاريخ الجزائر ونهضتها الحديثة فيما بين الحربين الأولى **1914** والثانية **1939** .

---

[1] عادل نويهض، معجم **أعلام الجزائر** من صـدر الإسـلام حتى العصـر الحاضـر، مؤسـسـة نويهض الثقافية للتأليف والترجمة والنشر ، لبنان ،1980، الطبعة الثانية، ص 28.

[2] فوزية بريون، **مالك بن نبي** عصـــره وحياته ونظريته في الحضـــارة، دار الفكر، ســـوريا، 2010، الطبعة الأولى، صص91-92.

ثم أصدر بعد ذلك صحفا أخرى كـــ**الشريعة** و**الصراط** ولكنها لم تعمر هي الأخرى، كما عُرف **بن باديس** بحملاته الشديدة على الاحتلال الفرنسي، الأمر الذي أدى بالحكومة الفرنسية إلى محاولة إغرائه ببعض المناصب، إلا أنه لم يلتفت لهذه المحاولات واستمر في جهاده.[1]

كما اهتم **بن باديس** بـــ**تعليم الفتيات**، فأنشأ أول مدرسة للبنات سنة 1918، وأسس **جمعية التربية والتعليم** لتمويل مشروعاته التعليمية، وقد ساعده والده في تمويل هذه المشروعات واجتهد ورفاقه في نشر تعليم اللغة العربية بمناطق عديدة من الجزائر، حتى ببعض المناطق النائية كالأغواط بالجنوب، ووهران، وغيرها؛ حتى بالأحياء التي يعيش فيها الفرنسيون؛ وقد وصل عدد المدارس في أواخر سنة **1931** إلى **20** مدرسة، وارتفع هذا العدد إلى ثلاثة أضعاف سنة **1935**، ثم وصل إلى **150** مركزا تعليميا بعد **3** سنوات[2]

ومن آثاره كتابه المعنون بـــ: **تفسير ابن باديس**، الذي نشره الأستاذان: محمد الصالح وتوفيق محمد، نقلا عن الكتاب المُعنون بـــ: **مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير** الذي طبع ونشر سنة 1948 وكتاب: **رجال السلف ونساؤه**، وترجم **بن باديس** لكثير من الأعلام المسلميـــن، من السلف والخلف في صفحات مجلة الشهاب، جُمعت تحت عنوان: **تراجم أعلام**.

وقد قامت وزارة الشؤون الدينية في الجزائر بجمع الكثير مما حوته صحافة الجمعية من نشاطات **بن باديس** في مجالات التربية والتعليم، ورحلاته التي قام بها داخل الجزائر لنشر دعوته، بالإضافة إلى آثاره العلمية الأخرى، تحت عنوان: **آثار الإمام عبد الحميد بن باديس**.[3]

ومن المؤسسات التي أنشأها **بن باديس** نذكر مايلي:

---

[1] عادل نويهض، مرجع سبق ذكره، ص 28.

[2] فوزية بريون ، مرجع سبق ذكره، صص92.

[3] مصطفى محمد حميداتو، **عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية** ، كتاب الأمة – سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1997، الطبعة الأولى، العدد 57، السنة السابعة عشرة، صص 81–82.

- أسس جمعية العلماء المسلمين كما سبق ذكره.
- أسس النوادي في العواصم الجزائرية لنشر الثقافة والتربية الدينية والوطنية.
- أسس جمعية التجار المسلمين، والجمعيات الاقتصادية لإنعاش الاقتصاد والمحافظة على الثورة.
- أسس الميتم الإسلامي:(جمعية رعاية الأيتام) والجمعيات الخيرية لإنقاذ الطفولة والنشء من التشرد والضياع.
- أنشأ مطبعة عربية في قسنطينة طبعت صحفه ومجلاته، وما يحييه ويختاره من كتب ومنشورات.
- عني بتأسيس الكشافة الإسلامية.
- أنشأ جمعية الشباب الفني للموسيقى والفنون الجميلة.
- جعل معهده فرعا لجامع الزيتونة.[1]

2.5. بعض صفاته الخَلقية والخُلقية :

كان **بن باديس** متوسط القامة، ذو بشرة بيضاء، بهي الطلعة، له هيبة، وكان يلبس الثوب الجزائري المسمى(القندورة) مع حرصه على ارتداء الثوب المسمى البرنس المنسوج قماشه في الجزائر، وكان يضع على رأسه عمامة بيضاء،[2] كان صبورا على العمل ومحافظا على مواعيده، ومنظما لأوقاته.[3]

---

[1] عبد الحميد بن محمد ابن باديس الصنهاجي، **تفسير ابن باديس** في مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير، جمع وترتيب: توفيق محمد شاهين ومحمد صالح رمضان، علّق عليه: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، لبنان، 2003، الطبعة الثانية، ص 10

[2] مازن صلاح مطبقاني ، **عبد الحميد بن باديس** العالم الرباني والزعيم السياسي، دار القلم، سوريا، 1999، الطبعة الثانية، صص 36-37.

[3] عبد الحميد بن محمد ابن باديس الصنهاجي، **تفسير ابن باديس** في مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير، مرجع سبق ذكره، ص 7.

كان **بن باديس** متواضعا، أليفا مألوفا، وقد كان عفيفا زاهدا في الدنيا، ومن بين المواقف التي تُبيِّن هذا الأمر، أنه كان يعمل رئيسا لجمعية التربية والتعليم في قسنطينة بدون أن يتقاضى أجرا لقاء عمله، مكتفيا بما يحصل عليه من اشتراكات الجريدة، كما انه انتقل من بيت والده ليسكن في غرفة بجوار **مسجد قموش**، وكان إذا دعي إلى طعام اشترط أن يكون مقتصرا على صنف واحد.[1] كما عرف بن باديس بشجاعته، وظهر ذلك في وقوفه في وجه الاحتلال الفرنسي، منذ بدأ التدريس في الجامع الأخضر.[2]

3.5. نظرة بن باديس إلى الإصلاح:

كان **بن باديس** كما وصفه عدد من الباحثين أحد رجال الإصلاح في الجزائر وفي الوطن العربي، وكان يرى" أن العناية الشرعية متجهة كلها إلى اصلاح النفوس، وان صلاح الانسان وفساده انما يقاسان بصلاح نفسه وفسادها، مستشهداً بقول الله تعالى : ... **[" قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاها (9) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاها (10)"** سورة الشمس**]** " وهو على خلاف المدرسة الاصلاحية التي ترى أن الاصلاح ينبغي أن يبدأ بتغيير المؤسسات الاجتماعية، باعتبار ان الانسان صار الى ما صار اليه، نتيجة للعوامل البيئية، المختلفـــة. وهو لا يتطرف في هذا، ويرى أن اصلاح المؤسسات الاجتماعية لا بدَّ أن يتساوق واصلاح النفس وتغييرها ولكن ينبغي البدء بالانسان، الأمر الذي تجعله المدرسة الأخرى متأخراً عن المسائل المادية. والوسيلة الى تغيير الذات الانسانية وتوجيهها، والى تحويل الباطن البشري، الذي هو العامل الأخلاقي الأساسي في كل اصلاح عند ابن باديس، انما هي التربية ."[3]

"وكان كثيرا مايردد: لا نجاة لنا إلا بالرجوع إلى القرآن، إلى علمه وهديه وبناء العقائد والأحكام عليه، لأنه ما من فكرة أو سلوك إلا وفي القرآن شاهد عليها، وما من معضلة إنسانية إلا وفي القرآن ما يرشـــد إلى حلها، إنه نظام تشريعي محكم للعلاقات الإنسانية

---

[1] مازن مطبقاني، مرجع سبق ذكره، صص 38-39 .

[2] نفس المرجع، ص40.

[3] عمار طالبي، **كتاب آثار ابن باديس**، الشركة الجزائرية لصاحبها الحاج عبد القادر بوداوود، الجزائر، 1997، المجلد الأول تفسير وشرح أحاديث، الطبعة الثالثة، ص101.

فالعدل والأخوة والاحترام، وتحريم الظلـــم وأشكـــال الاستعبـــاد والاستغلال، والحرية والتضامن وإقرار الإحسان العام وما إليها؛ كلها قيم قرآنية تشربتها شخصية ابن باديس." [1]

4.5.مقوِّمات الشخصية الجزائرية عند بن باديس:

اهتم **بن باديس** اهتماما كبيرا بالتربية كما سبق توضيحه، إيمانا منه بأنها الوسيلة للمحافظة على مقومات الشخصية الجزائرية، لذلك فإن" المحافظة على الشخصية العربية الإسلامية للشعب الجزائري هي أهم الأهداف التربوية عند ابن باديس إن لم نقل هي الهدف الاستراتيجي المحوري الذي تتفرع عنه كل الأهداف الأخرى التي يأتي التعليم في مقدمتها، وتحرير البلاد في نهايتها، فهو لا يتصور مستقبلاً آخر للجزائر إلا في ظل عروبتها وإسلامها، وهما ركنان أساسيان من أركان الشخصية الجزائرية، وأما الركن الثالث فهو الجزائر، [... وهذه الأركان] هي المكونات الثلاثة للشخصية الجزائرية في رأي ابن باديس، والتي صاغ على أساسها شعاره المعروف الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا."[2]

5.5. بن باديس والسياسة:

بالرغم من أن **بن باديس** كان متفرغا للتعليم، إلا أن ذلك لم يمنعه من الخوض في أمور السياسة، منطلقا في ذلك من رؤيته للإسلام، على أساس أنه لا يفرق بين السياسة والعلم وذلك بالرغم من أن جمعية العلماء، تنص في قانونها الأساس، على عدم الاشتغال بالأمور السياسية، غير أنها لم تلزم أعضاءها بهذا القانون، إن كان الخوض في ميدان السياسة يتم بصفة شخصية، وقد تميز **بن باديس** في هذا المجال، بمواقفه الثابتة حول ما يحدث في الجزائر وفي العالم الإسلامي من أحداث وتطورات.[3]

---

[1] علي محمد محمد الصـلابي، **كفاح الشـعب الجزائري ضـد الاحتلال الفرنسـي** وسـيرة الزعيم عبد الحميد بن باديس، موسوعة كفاح الشعوب (2)، دار العزة والكرامة للكتاب، وهران – الجزائر، 2016، الطبعة الأولى، ص 551.

[2] نفس المرجع السابق، ص 549.

[3] مصطفى محمد حميداتو، مرجع سبق ذكره، ص 77 .

ومن بين مواقف **بن باديس** البارزة، دعوته إلى عقد مؤتمر إسلامي في الجزائر لمحاولة منع تنفيذ مؤامرة إدماج الشعب الجزائري في المجتمع الفرنسي، وهو ما كان ينادي به بعض السياسيين الموالين لفرنسا، ورغم أن أكثر الحاضرين في هذا المؤتمر كانوا من المؤيدين لهذه السياسة، إلا أن **بن باديس** ومن معه، استطاعوا في النهاية توجيه قرارات هذا المؤتمر للاعتراف بالشخصية العربية الإسلامية للجزائر.

ولما أدركت السلطات الفرنسية اقتراب اندلاع الحرب العالميـــة الثانية سنة 1939م، عملت على محاولة كسب تأييد مختلف الجماعات السياسية في الجزائر، وبالفعل استطاعت كسب ولاء ومساندة الخاضعين لها، في الوقت الذي رفض فيه أغلب أعضاء **جمعية العلماء** تأييدها أو مساندتها،[1] "عندها قال ابن باديس : لو كانت الأغلبية في جانب موالاة فرنسا، لاستَقَلْتُ من رئاسة جمعية العلماء، وأنه لن يوقع على برقية التأييد ولو قطعوا رأسه .. وكان ابن باديس يرى ضرورة العمل من أجل الاستقلال والتضحية في سبيل ذلك، وأن الحرية لا تُعطى ولا توهب، بل سَجَّل التاريخ أنها تؤخذ وتنتزع "[2].

وحتى نفهم مكانة هذا الرجل العلمية والسياسية، سنستعرض فيما يأتي آراءً لبعض المفكرين والباحثين، في شخصية **عبد الحميد بن باديس** :

على مقدمة هؤلاء الباحثين نذكر **مالك بن نبي**، الذي يرى بأن شخصية **بن باديس** تميَّزت بالتنوع والشمول، والقدرة على الاقناع والمناظرة، وأكد على أن وطنية الرجل كانت وراء نجاحه في إيقاظ الشعور الوطني العام، وأنه كان مؤمنا بأن الإصلاح الحقيقي يبدأ بإصلاح النفوس والضمائر[3] يقول **مالك بن نبي** في كتابه شروط النهضة:"ولقد كانت حركة الاصلاح التي قام بها العلماء الجزائريون أقرب هذه الحركات إلى النفوس، وأدخلها في القلوب، إذ كان أساس منهاجهم الأكمل قوله تعالى:(إِنَّ اللهَ لا يُغَيِّرُ ما بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ) **[الآية كاملة:" لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ**

[1] نفس المرجع السابق، ص 78.

[2] نفس المرجع، ص78 .

[3] علي محمد محمد الصلابي، مرجع سبق ذكره، صص 172-173.

مِنْ وَالٍ (11)" سورة الرعد]. فأصبحت هذه الآية شعار كل من ينطرح في سلك الإصلاح في مدرسة (بن باديس) وكانت أساسا لكل تفكير. فظهرت آثارها في كل خطوة، وفي كل مقال حتى أشرب الشعب في قلبه نزعة التغيير فأصبحت أحاديثه تتخذها شرعة ومنهاجاً..."[1]

ومن أقواله أيضا:"ولقد بدأت معجزة البعث تتدفق من كلمات ابن باديس، فكانت تلك ساعة اليقظة، وبدأ الشعب الجزائري المخدّر يتحرك، ويا لها من يقظة مباركة" [2]

أما **عمار طالبي** وهو الآخر من المهتمين بشخصية **بن باديس**، فقد كان تركيزه في وصف **بن باديس** على الناحية العلمية والتربوية، فوصف شخصيته بالشمول والثراء، والقدرة الفائقة في التعبير عن أزمة المجتمع العربي، ووصفه أيضا بأنه شاعر يفيض الشعر من قلبه، وخطيب قدير مؤثر، وصحفي، ومؤرخ، ومصلح اجتماعي يحارب البدع ويدعو للنهضة والحضارة.[3]

ويقول **أبو القاسم سعد الله** وهو من كبار المؤرخين بالجزائر:" إن العشرينات من هذا القرن هي الفترة التي ظهرت ونمت فيها الصحافة الإصلاحية والنوادي الحرة، وكان ابن باديس هو العصب المحرك لهذه الحركة بشخصه وقلمه ولسانه وتلاميذه."[4]

أما المؤرخ الكندي **أندري ديرليك** فقد قدم "رسالة علمية نال بها درجة الدكتوراه بعنوان عبد الحميد بن باديس مفكر الإصلاح وقائد الحركة الوطنية الجزائرية. وقد بذل المؤلف في رسالته هذه جهداً كبيراً ولعلها من أولى الرسائل الجامعية في العالم الغربي تتناول حياة بن باديس بهذا الوضوح والقوة، فقد أنجزت عام [1971] أي بعد استعادة الاستقلال بسنوات قلائل"[5]

---

[1] مالك بن نبي، **شروط النهضة**، ترجمة: عبد الصبور شاهين وعمر كامل مسقاوي، بإشراف: ندوة مالك بن نبي ، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر بدمشق، سوريا، 1986، ص25.

[2] مازن صلاح مطبقاني، مرجع سبق ذكره، ص 7 .

[3] علي محمد محمد الصلابي، مرجع سبق ذكره، ص174.

[4] نفس المرجع، ص 728.

[5] نفس المرجع، ص 735.

ويقول هذا المؤرخ: " لقد كانت نتائج جهود ابن باديس أن احتفظت الجزائر بشخصيتها الإسلامية العربيـــة، في حين كانت أهداف فرنسا الصريحة بأن تحطـــم هذه الشخصية، ولكن الجزائريين استطاعوا تجنب ذلك وتفاديه."[1]

يقول **علي محمد محمد الصلابي** في كتابه: **كفاح الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي** وسيرة الزعيم عبد الحميد بن باديس:" عاش ابن باديس للفكرة والمبدأ واستمر يواصل الجهاد العلمي والاجتماعي والسياسي؛ يعلّم ويرشد ويعظ ويحرر وينتقل ويتعبد ويتأمل ويحقق، لا يهدأ له بال لا بالليل ولا بالنهار، لم يشفق على نفســـه ولا على جسمه، ولم يبال بصحته في سبيل مبدأ أعظم وأمة يسوؤه حالها، ويدمي نفسه احتلالهـــا، ويدفعه للبذل والسهر مآلها وآماله وآمالها، أفنى ذاته في سبيل عقيدة، وقضى من أجل رسالة، حتى أنه أصيب بداء السرطان في الأمعاء. وأضاف البعض سلّ العظام، ومع كل هذا كانت إقامته قبل وفاته محددة من طرف الإدارة الاستعمارية في مدينة قسنطينة، ليس له أن يبرحها إلى غيرها من نواحي البلاد، مما جعل وفاته غير طبيعية [...] في هذه الظروف الحياتية العصيبة والثاقبة وافى الأجلُ الإمامَ عبد الحميد ابن باديس مساء الثلاثاء [... 8 ربيع الأول 1359 الموافق 16 أفريل 1940]. وشيعت جنازته في موكب جنائزي ويوم مشهود. كان المشيعون له – خمسين ألفاً أو يزيدون، تأثر لوفاته جميع الشعب الجزائري..."[2]

إن آراء الباحثين والمؤرخين، تؤكد على مكانة الرجل العلمية والسياسية البارزة، وتبين حرصه على الوطن، وتفانيه في المحافظة على مقوِّمات الشخصية الجزائرية، وسعيه لمواجهة الاحتلال بتوعية الشعب الجزائري، ونشر التعليم في ربوع الوطن، ومحاولة قراءة وفهم **كتاب الله** وإيصال هذا الفهم للناس، وقد ترك مجموعة من المؤلفات والمقالات التي يمكن للقارئ من خلالها فهم فكره والمبادئ التي كـــان يؤمن بها، ولا يتسع المقام ها هنا لذكر آراء كل المفكرين الجزائريين والعرب والأجانب في هذا الرجل، والتي تُبيِّن أن **عبد الحميد بن باديس** يُمثِّل رمزا وطنيا؛ لكـــن ومع ذلك، لا يختلف عاقلان على أنه مهما بلغ علم الإنسان، لا يمكن الاقتداء به بشكل مطلق، فلكلٍ أخطاؤه، وهنا تكمن أهمية الوعي

[1] نفس المرجع، صص 735-736.

[2] نفس المرجع السابق، صص 718- 719.

بالاقتداء بالجوانب الإيجابية، من أي نموذج إنساني يمكن أن يمثل القدوة في بعض صفاته أو أعماله ...الخ

6.5. الرموز الوطنية:

الرَّمز لغة:" تصويت خفي باللسان كالهمس ويكون إشارة وإيماء بالعينين والحاجبين والشفتين والفم. [...] الرَّمز والترمُّز في اللغة: الحزم والتحرك..." [1]

اصطلاحا: عند بحثنا في مفهوم الرموز، لم نجد تعريفا جامعا، أو دقيقا، لأن " الرمز يفلت من كلّ تعريف"[2] ووجدنا العديد من المفاهيم ذات العلاقة، لكن الحديث حوله كمفهوم أو حتى كموضوع، وكذلك البحث فيه، كان محل اهتمام العديد من الباحثين.

و"يرجع الفضل في إجراء الكثير من البحوث عن الرموز والرمزية إلى علماء الأنثروبولوجيا الاجتماعية لا إلى علماء الاجتماع. [...] وقد ذهب كليفورد جيرتز، عالم الأنثروبولوجيا الثقافية الأمريكي، والمدافع البارز عن الأنثروبولوجيا الرمزية إلى أن السلوك الإنسانى رمزي في الأساس، ومن ثم فهو محمّل **بالمعنى** بالنسبة للفاعلين الاجتماعيين. والمهمة الأساسية للباحث الإثنوجرافي هي فهم " شبكات الدلالة" التي نسجها الناس بأنفسهم. لذلك يرى جيرتز أن الأنثروبولوجيا (وكذلك ضمنا: علم الاجتماع) ليست علما تجريبيا، يسعى وراء الكشف عن قوانين عامة، وإنما هي علم تفسيري يبحث عن المعنى. وتعد دراسة كليفورد جيرتز المعنونة: " اللعب العميق: ملاحظات حول مصارعة الديكة في جزيرة بالي"، المنشورة في مجلة ديدالوس، عام [1972...] نموذجا كلاسيكيا لأسلوبه في التحليل الرمزي..."[3]

" يميّز علم الاجتماع والتحليل النفسي الرموز الحيّة من الرموز المَيْتَة. ولم يعد لهذه أيّ صدى في الوعي الفرديّ ولا في الوعي الجمعيّ، ولم تعد تنتمي إلا إلى التاريخ أو الأدب

---

[1] صالح العلي الصالح وأمينة الشيخ سليمان الأحمد، مرجع سبق ذكره، ص 213.

[2] جون شـــوفالييه و ألان قيربرانت، **مقدّمة «معجم الرموز»** Dictionnaire des Symboles، ترجمة: فيصـــل ســـعد، ترجمات: قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، مؤمنون بلا حدود، المملكة المغربية، 03 مايو 2016، ص 4.

[3] جوردون مارشـــال، **موســـوعة علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، مراجعة وتقديم: محمد الجوهري، المجلس الأعلى للثقافة – المشـروع القومي للترجمة، بدون بلد نشـر، 2007، المجلد الأول، الطبعة الثانية، الصـفحات غير مرقمة، صص 670–671 بترقيم الحاسوب.

أو الفلسفة. وتعتبر الصور نفسها ميْتَة أو حيّة وفق استعدادات المتقبّل المشاهد ووفق أغوار دخيلته وحسب التطوّر الاجتماعيّ. وتعدّ الصور حيّة إذا كان لها في كيانه كلّه صدى موقّع. وهي مَيْتة إذا لم تكن غير مجرّد شيء خارجيّ يقتصر على خواصّ دلالاته الموضوعيّة. فما تمثّله البقرة من اهتمام روحيّ لدي الهندوسيّ المتشبّع بمبادئ «الفيدا» مختلف عمّا تمثّله لدى المربّي النورمنديّ. وتتعلّق حيويّة الرمز بموقف الوعي وبمعطيات اللاوعي. وهي تفترض نوعاً من الإسهام في اللغز ونوعاً من الطبيعة المشتركة مع المخفيّ. إنّها تنشّطها وتقوّيها وتجعل المشاهد فاعلاً. وإن لم يحصل ذلك فإنّ الرموز حسب تعبير «**أراغون**» (Aragon) تصبح «مجرّد كلمات أفرغت من خاصّيّاتها، واختفى مدلولها القديم ..."[1]

"ويشهد تاريخ الرمز بأنّ كلّ شيء يمكن أن يكتسب قيمة رمزيّة سواء كان طبيعيّا (أحجاراً أو معادن أو أشجاراً أو أزهاراً أو ثماراً أو حيواناً أو ينابيع أو أنهاراً أو محيطات أو جبالًا وأدوية أو كواكب أو ناراً أو صاعقة، وغيرها...) أو مجرّدًا (شكلًا هندسيًّا أو رقمًا أو إيقاعًا أو فكرة، وما سواها...). ويمكن أن نفهم هنا مع «**بيار إيمانيوال**» (Pierre Emmanuel) أنّ «الشيء» لا يقتصر على كائن أو شيء واقعيين فقط وإنّما يعني نزعة أو صورة وسواسيّة أو حُلمًا أو نظامًا من المسلّمات المتميّزة أو مفردات مألوفة وغيرها. وكلّ ما يثبّت الطاقة النفسيّة أو يحرّكها لفائدته يحدّثني عن الكائن بأصوات متعدّدة وبمستويات مختلفة وبصيغ شتى بواسطة الأشياء المتنوّعة التي سأتبينّها، إن انتبهت، إلى أنّها تتالى في خاطري عن طريق التحوّل..."[2]

"ويميّز مؤلّفون [وباحثون] آخرون بين الرموز الكونيّة والرموز المجرّدة والأخلاقيّة والدينيّة والملحميّة والتكنولوجيّة والبسيكولوجيّة. وكلّ رمز من هذه الرموز يقابل أنموذجًا إنسانيًا بجانبيه الإيجابيّ والسلبيّ. لكنّ مختلف هذه المظاهر توجد مجتمعة في أغلب الرموز ذات الطبيعة المُورَّقَة وفق تعبير «**ليفي ستروس**»، إذ تتمثّل أهم وظائفها تحديداً في ربط عديد المستويات. ولذا، لا يمكن اعتمادها مبدأ للتصنيف. إنها تشير فقط إلى مستويات تفسير ممكنة."[3]

---

[1] جون شوفالييه وألان قيربرانت، مرجع سبق ذكره، صص 21–22.

[2] نفس المرجع، ص 13.

[3] نفس المرجع، ص 25.

قد رأينا أيضا في فصل سابق (انظر صفحة رقم: 20) بأن أي خاصية يمكن أن يمتلكها الفاعل الاجتماعي تصبح رأسمالا رمزيا، وبالتالي فإن هناك شخصيات جزائرية عديدة وعلى مر التاريخ، تمَّ اعتبارهم رموزا وطنية، نظرا لبروزهم في مجالات اجتماعية متنوعة، من خلال إنجازاتهم أو حتى مواقفهم، وما تطرَّقنا له حول شخصية **عبد الحميد بن باديس** يبيِّن ثقل الرأسمال الرمزي لهذا الرجل.

خلاصـــة

من خلال ما تمّ تناوله في هذا الفصل، يتّضح المقصود بأسلوب التـــربية بالقـــــدوة، وبأنه يتم بطريقة صامته، ما جعله من بين أهم الأساليب التربويـــة، كما تمّ تبيين أن القدوة يمكن أن تتمثّل في نموذج إنساني يتم التعامل معه بشكل مباشر، أو نموذج مكتوب عنه في كتاب خاصة الكتاب المدرسي، الذي يصل إلى أغلب التلاميذ نظرا لإجبارية اقتنائه، وظهر جليا من خلال ما تقدَّم، بأن القدوة نوعان إما قـــدوة حسنة أو قـــدوة سيئة، حسب التصوّرات الاجتماعية في مجتمع ما حول النموذج القدوة؛ كما تمَّ التطرّق لشخصية **عبد الحميد بن باديس** بشيء من الإيجاز، في محاولة لإبراز ثقل الرأسمال الرمزي لهذا الرجل، وحضوره الإيجابي في المشهد الوطني التاريخي والسياسي.

إن الظروف الثقافية والاجتماعيـــة والسياسيـــة، التي عايشها **عبد الحميد بن باديـــس** بالإضافة إلى الشيوخ الذين تتلمذ على أيديهم، وكذلك العلماء والباحثين الذين التقى بهم خلال أسفاره، سواء داخل الوطن أو خارجه، كانت عوامل شديدة الأثر في أفكاره وآرائه، وإن كان له بعض الآراء والاجتهادات الخاصة به، وما يمكن استنتاجه أن هذا الرجل هو أحد الرموز الوطنية- هذا ما أكده المؤرخون - ذلك أنه دخل التاريخ بإنجازاته العديدة وبوطنيته التي أثنى عليها العديد من المفكرين والمؤرخين، وهو من بين الشخصيات التي تمَّ ذكرها في مواضع مختلفة من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهو ما سيتم اكتشافه في الجانب الميداني من هذه الدراسة.

الفصل الرابع
التصوّرات الاجتماعية

تمهيـــد

1. تعريف التصوّر
2. مفهوم التصوّرات الاجتماعية
3. لمحة عن تطوّر النظرة إلى التصوّرات الاجتماعية
4. خصائص التصوّرات الاجتماعية
5. لمحة عن المخيال الاجتماعي
6. كيفية بناء التصوّرات الاجتماعية
7. ميكانيزمات بناء التصوّرات الاجتماعية
8. التصوّرات الاجتماعية موجّهة للفعل
9. نظريات التصوّرات الاجتماعية
10. أدوات جمع محتوى التصوّرات الاجتماعية

خلاصة

تمهيـــــد

حضي موضوع التصوّرات الاجتماعية باهتمام الباحثين في تخصّصات متعددة، خاصة الباحثين المعاصرين، الذين اعتَبروا أن التصوّرات الاجتماعية تُبنى لدى الأفراد، خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وهي سيرورة بناء؛ وقد كان من المهم تخصيص فصل نظري حول التصوّرات الاجتماعية، بشيء من الإيجاز، لأن موضوعا كهذا يحتاج إلى الاستناد إلى دراسات ورؤى نظرية في عدة تخصّصات، لكن بما أن التناول سيكون سوسيولوجيا، سنكتفي بما يفيد هذه الدراسة، من آراء لعلماء النفس والاجتماع، لأن مفهوم التصوّرات الاجتماعية يقع بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي، فلا غنى عن علم النفس حينما يتعلّق الأمر بهذا الموضوع.

استنادا إلى ذلك، تمَّ التركيز في هذا الفصل على المقصود من التصوّرات الاجتماعية، مع إعطاء لمحة وجيزة عن تطوّر النظرة إليها، بالإضافة إلى أهم خصائصها، وكيفية بنائها وميكانيزمات هذا البناء، وتبيين أهم وظائفها، وكذا أشهر نظريات التصورّات الاجتماعية وخُتم الفصل ببعض الأدوات التي تستخدم في علم الاجتماع، وحتى في علم النفس، لجمع محتوى التصوّرات الاجتماعية، كاعتقادات الأفراد ومعارفهم في ما يخص موضوع التصوّر الاجتماعي (الموضوع الذي بني حوله التصوّر الاجتماعي)، وهي ما يسمى بالأدوات الاستفهامية، وقد اعتمدنا على إحدى هذه الأدوات في هذه الدراسة.

1. تعريف التصوّر:

التصوّر لغة:" مفهوم [...] يعود إلى الكلمة اللاتينية"Representare" التي يقابلها في اللغة العربية مصطلحي "تصور" أو " تمثل" ومعناها الاستحضار أي جعل الشيء حاضرا".[1]

التصوّر إصطلاحا: وفقا لمعجم التعريفات هو" حُصُول صُورة الشئ في العقل." [2]

يشير هذا المفهوم " إلى الطريقة التي تعمل بها الصور والنصوص على إعادة بناء المصادر الأصلية التي تمثلها، وليس مجرد عكسها فحسب، وهكذا فإن رسما لشجرة، أو صورة لها، أو وصفًا مكتوبًا لها لا يمكن أن يكون شجرة حقيقية، وإنما كل ذلك إعادة بناء – أو إعادة رسم – الشئ الذي بدا للشخص القائم بالتصوير أنه كذلك. فلو أن ذلك التصور كان شجرة فعلا، لما أمكن أن يكون صورة، أو رسمًا، أو نصًا مكتوباً."[3]

هذا من جهة، ومن جهة ثانية ولنفس السبب، يختلف التصوّر من فرد إلى آخر، لأنه لا يمكن أن يكون هناك شخصين لهما نفس التصوّر حول موضوع أو شيء ما، إلا أن يكون تصوّرا اجتماعيا مشتركا بين مجموعة من الأفراد، وحتى في هذه الحالة لن يكون متطابقا بشكل كامل– وسنوضّح هذا الأمر في ما سيأتي– فالأمر نسبي، كما أنه من الصعب معرفة أين ينتهي ما هو نفسي ويبدأ ما هو اجتماعي، نظرا للفوارق الفردية والاجتماعية.

---

[1] الحاج الشيخ سمية، **التصوّرات الاجتماعية للمرض العقلي لدى الأطباء** – دراسة ميدانية لدى عينة من أطباء مستشفى بشير بن ناصر بسكرة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر، 2013، ص 22 .

[2] علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، **معجم التعريفات**، تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، مصر، 1413، ص 53 .

[3] جون سكوت وجوردون مارشـــال، **موسوعـــة علم الاجتمـــاع** ، ترجمـــة : أحمد زايد وآخـــرون، مراجعة وتقديم : محمد الجوهري، مصر، المركز القومي للترجمة، 2011، المجلد الأول ، الطبعة الثانية ، ص 425.

2. مفهوم التصوّرات الاجتماعية:

هناك تباين في تعريف التصوّرات الاجتماعية، يرجع إلى اختلاف التخصصات والرؤى النظرية، لكن من الممكن توضيح هذا المفهوم بعرض بعض التعريفات فيما يلي:

التصوّر الاجتماعي حسب عالم النفس الاجتماعي **سيرج موسكوفيتشي Serge Mocovici(1925-2014)**، وهو من الأوائل الذين اهتموا بموضوع التصوّرات الاجتماعية: نسق من قيم ومفاهيم وممارسات لها بعدين، الأول: إنشاء نظام يعطي الأفراد الفرصة لتوجيه أنفسهم في البيئة الاجتماعية، المادية، والسيطرة عليها، ثم ضمان التواصل بين أفراد الجماعات من خلال رمز تقدّمه لهم لتبادله، ورمز لتسمية وتصنيف–بطريقة لا لبس فيها– أجزاء من عالمهم، ومن تاريخهم الفردي أو الجماعي. [1]

ترى **كلودين هرزليش(...1932)claudine herzlich** " [...] أن التصور فعل رمزي وتركيب للفكر ونشاط مرتبط بموضوع، فالتصورات تجاه موضوع ما تحدد مختلف السلوكات التي يتبناها الأفراد تجاه هذا الموضوع، كما تعدل الممارسات في المقابل تصورات الموضوع."[2]

أما **اميل دوركايم** فيعتبر" التمثل أو التصور كتأثير من طرف مظاهر المجتمع على أفكار الفرد، فهو معرفة اجتماعية متعلقة بالتنشئة الاجتماعية وناتجة عنها للبناء الاجتماعي وما يحمله من ظواهر."[3]، و" يشير هذا المصطلح [...] إلى الأفكار والمعتقدات والقيم التي تبلورها الجماعة، والتى لا يمكن اختزالها إلى مكونات فردية." [4]

بالتالي وحسب **دوركايم** فإن التصوّرات الاجتماعية خارجة عن الضمائر الفردية (خارج الوعي الفردي)، إنها لا تستمد من الأفراد في عزلة، ولكن من خلال تنافسهم– وهو مختلف

---

[1]- Eve Pouliot et autres, **comment faire***?* **L'étude des représentations sociales à L'aide d'une diversité techniques**, Guide pratique à l' intention des étudiants des sciences humaines et sociales, Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque(Jefar), Université Laval, Québec, Canada, 2013, p 10.
ترجمة بتصرف

[2] جلول أحمد ومومن بكوش الجموعي، مرجع سبق ذكره، ص 170.

[3] مليكة جابر، **التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين (ما بعد التدرج) لفرص العمل بعد التخرج**، دراسة على عينة من طلبة ما بعد التدرج، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مارس 2015، العدد 18، ص 17.

[4] جون سكوت وجوردون مارشال، موسوعة علم الاجتماع، المجلد الأول، مرجع سبق ذكره، ص 429.

جدا بدون شك– في تطوير هذا المنتوج المشترك، فكلٌ يقدم مساهمته، لكن المشاعر الخاصة لا تصبح اجتماعية إلا بفعل الجهود الخاصة التي تطوّرها الجماعيـــة، ونتيجة لهذه التركيـــــــــبات والتعديلات المتبـــادلة الناتجة، ستصبح شيئا آخر[1]، أي أنها ستصبح تصوّرات جماعية.

قدّم **Willem Doise (...1935)** أيضا تعريفا بسيكولوجيا للتصوّرات الاجتماعية، فقد عرّفها على أنها:" مبادئ عامة لاتخاذ مواقف تتعلّق بالدخول في مجموعة من العلاقات الاجتماعية وتنظيم العمليات الرمزية في هذه العلاقات" [2]

يقول **Jean-claude Abric (1941-2012)**:" التصوّر هو نتيجة لعملية عقلية نشطة، يعيد الفرد أو الجماعة من خلالها تشكيل الواقع الذي يواجهه، (أو يواجهها) ويعطيه معنى محددا"[3]

ويعرّفها بقوله: التصوّر الاجتماعي هو مجموعة منظّمة ومبنية من المعلومات والمعتقدات والآراء والمواقف، إنه يُشكّل نظاما سوسيو معرفيا خاصا، يتكون من نظامين فرعيين متفاعلين: نظام مركزي (أو نواة مركزية) ونظام محيطي.[4]

كما تُعرّف **دونيز جودلي** التصوّر بأنه: " شكل من المعرفة المبلورة اجتماعيا، والمتقاسمة اجتماعيا، لها غرض عملي، وتُسهم في بناء الواقع المشترك لمجموعة اجتماعية." [5] وهذا التعريف الأخير تمّ اعتماده كتعريف إجرائي في هذه الدراسة كما سبق ذكره .

3. لمحة عن تطوّر النظرة إلى التصوّر الاجتماعي:

عُرف هذا المفهوم قديما، لكنه مثل ما سنرى، لم يُعرف على أساس أنه مفهوم إجرائي ولم يُخص بالدراسة كموضوع مهم إلا حديثا، "حيث اعتبر لمدة طويلة كفكرة قديمة في

---

[1] Grégory Lo Monaco et Autres, **Les représentations sociales** – Théories, méthodes et applications, De Boeck Supérieur s.a, Louvain -la- Neuve, Belgique, 2016, pp 44 - 45.

[2] Sandra pfeuti, **Vous aves dit...pédagogie- représentations sociales: quelques aspects théoriques et méthodologiques,** Université de Neuchatel**, 1996, p 03.**

ترجمة بتصرف

[3] Ibid, p 03.

ترجمة بتصرف

[4] Jean-Claude ABRIC, **L'approche Structurale des représentations sociales**: Développements récents, Laboratoire de psychologie sociale, Université de Provence, Aix-en- Provence, 2001, p 82

[5] Denise Jodelet, **les Représentations sociales**, op.cit, p 53

الفلسفة الإغريقية، فكان يشير إلى النشاط العقلي الذي يستحضر العقل من خلاله موضوعا أو حدثا كان غائبا، وذالك بواسطة الصورة التي تعكس الواقع الخارجي وقد استعمل من طرف عدة فلاسفة نذكر على سبيل المثال "Kant Emmanuel" (1724-1804) الذي قال: "مواضيع معرفتنا ما هي إلا تصورات" كما أن فكرة التصور قديمة في حقل علم الاجتماع فحسب" Serge Moscovici" (1989) فالتصورات ترجع إلى G.Simmel (1858-1917) و M. Weber (1864-1920). لكنه كمفهوم إجرائي يعتبر حديثا نسبيا حداثة ظهوره في الخطاب التربوي أين ظهرت فعاليته في شتى التطبيقات. وذلك بعد إقحامه بشكل خاص في العلوم الإنسانية والاجتماعية فاكتسى صبغة نفسية إجتماعية. وذلك منذ انطلاق حركة البحث على يد" Serge Moscovici " في كل من أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية وباقي دول العالم فأصبح مصطلح متعدد المفاهيم "[1]

تقول **دونيس جودلي** في كتابها المُعنون بـــ: **التصوّرات الاجتماعية**: " ما زلنا بحاجة لمعرفة ما يجب القيام به تجاه العالم من حولنا، يجب علينا تعديله وقيادته، وإتقان التعامل معه ماديا أو فكريا، أيضا تحديد و حل المشاكل التي يطرحها، لأجل هذا السبب نحن ننتج التصوّرات ومثل ما نواجه هذا العالم من الأشياء والأشخاص، والأحداث أو الأفكار، نحن لسنا مجهّزين بالآليات فقط، ولكننا أيضا غير معزولين في فراغ اجتماعي، فنحن نتشارك هذا العالم مع الآخرين، ونعتمد عليهم، في بعض الأحيان في التقارب، وأحيانا في الصراع لفهمه أو إدارته أو مواجهته، ولهذا السبب نجد أن التصوّرات اجتماعية، وهي مهمة للغاية في الحياة اليومية فهي ترشدنا إلى كيفية تسمية وتعريف جوانب مختلفة من واقع حياتنا اليومية، وإلى طريقة تفسيرها، والبتِّ فيها، وإذا اقتضى الأمر أيضا إلى اتخاذ موقف بالدفاع عنها.

بدراسة التصوّرات الاجتماعية، نحن نتعامل مع الظواهر التي يمكن ملاحظتها مباشرة، أو إعادة بنائها من خلال عمل علمي، فقد أصبحت هذه الظواهر منذ بضع سنوات، موضوع

[1] جردير فيروز، **التصوّرات الاجتماعية للأساتذة اتجاه ظاهرة الفشل المدرسي في التعليم الثانوي** – دراسة ميدانية بولاية جيجل (الميلية)، مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي فرع: صعوبات التعلم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطفونيا، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2011 ، ص 21.

مركزي في العلوم الإنسانية، وقد شكّلت مجالا للبحث، تستخدم فيه أدوات مفاهيمية ومنهجية خاصة، أثارت اهتمام العديد من التخصّصات." [1]

فقد اهتم علمـــاء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي بمفهـــوم التصوّرات الاجتماعية، الذي يعبر عن أحد المواضيع المهمة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية فهو"مفهوم مشترك يقع بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي وله طابع معرفي، حيث يعمل الشخص على بناء الموضوع المتصور ويعيد تشكيل حقيقة ذلك الموضوع، إن التصور هو سيرورة وإنتاج اجتماعيين Un processus et un produits sociale كسيرورة اجتماعية يتم بناء التصور أثناء التفاعل والتبادل والاتصال الاجتماعي، لأن النشاط المعرفي هنا له طابع اجتماعي، أما كإنتاج اجتماعي فالفرد المتصور تم تكوينه وفقا لمعايير وقيم جماعة الانتماء، أثناء التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد، فالتصورات الاجتماعية تعتبر كنتائج لعلاقات اجتماعية وهي ناقلة لقيم وثقافة المجتمعات باستعمال وسيلة عرضية متمثلة في اللغة"[2] سواء كانت منطوقة أو مكتوبة.

قدّم موسكوفيتسي التصوّرات"على اعتبارها ديناميكية ومتطورة، كما أنها منحصرة على بنى صغيرة؛ فهي إذن كثيرة من حيث العدد وأكثر تنوعا ومحدودية وتجزئة، ولهذا السبب تتغير بشكل أسهل وأسرع مقارنة بالتصورات الجماعية، فعلماء النفس الإجتماعيون يرون بأن التصورات الإجتماعية من صنع الفرد، ولكنها مكتسبة ومتقاسمة أيضا مع الجماعة، لكن الجماعة (Collectivité) في تصور **موسكوفيسي** ليست هي المجتمع الأصلي؛ وإنما هي الجماعات الصغيرة التي ينتمي إليها الأفراد. إذا كانت المعلومة العلمية دقيقة ومنطقية فهي معقدة جدا، إذ يصعب على الأفراد الإحتفاظ بها، فينتج عن ذلك تحويلها من خلال المحاورات والإتصالات ومختلف أنماط التفاعل الإجتماعي إلى شكل خاص جديد من المعرفة المعدة اجتماعيا."[3]

---

[1] Denise Jodelet, op.cit, p 47.

ترجمة بتصرف

[2] لشطر ربيعة، **التصورات الاجتماعية لأطفال الشوارع**، مدينة عنابة نموذجا، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة 20 أوت 55 سكيكدة، الجزائر، 2009، ص 23.

[3] جلول أحمد ومومن بكوش، مرجع سبق ذكره، ص 170.

كما اهتم علماء الاجتماع بمفهوم التصوّرات الجماعية Représentations Collectives هذا المفهوم الذي قدّمه **اميل دوركايم** منذ أكثر من قرن[1] " فقد تم اعتبار التصورات الجماعية أشكالا عقلية مجتمعة، لها ديمومة تستمر لأجيال، فبالرغم من اعتراف **دور كايم** بالتصورات الفردية فقد رأى بأن دورها في التصورات الجماعية يبقى سلبيا، فهي غير ذات أهمية كبيرة لأنها محدودة في الزمن (تختفي باختفاء صاحبها) ولأنها لا تعكس جيدا التصورات الجماعية التي تخضع لقوانين جماعية مختلفة.

يرى **دوركايم** أن الجماعة ليست مجرد حاصل لمجموع الأفراد الذين يكونونها؛ بل كيان مستقل كامل الأوجه، ولهذا يجب دراستها انطلاقا من هذا الأساس، وبالتالي يرى أن « التصورات الجماعية خارجة عن وعي الأفراد [...] فهي لا تنبثق عن أفراد مأخوذين بشكل معزول؛ ولكن من توافقهم وهذا أمر مختلف» فالتصورات تكون مختلفة وعابرة ويومية عندما تكون فردية، في حين أنها مستقرة وصلبة ومتقاسمة عندما تكون جماعيه."[2]

أما **بيار بورديو** فيتحدّث عن مفهوم **الهابيتوس habitus**، الذي يشير في علم الاجتماع إلى الأحكام الثابتة، أو طرق الوجود المشترك لجميع الأشخاص من نفس المجموعة الاجتماعية، والتي تمّ اكتسابها واستبطانها من خلال التربية؛ يرى **بورديو** أن توجّهاتنا واستراتيجياتنا وأذواقنا الفردية مختلفة، أي أنها تتغير بتغير هابتوس طبقاتنا التي ننحدر منها ومع ذلك، فإن نظرية الهابيتوس ليست حتمية، حتى وإن كنا مشروطين بانتمائنا الطبقي فإن الطريقة التي يتجلى بها الهابيتوس في كل واحد منا، لا يمكن التنبؤ بها، قد يتصرف الفاعل بطريقة غير متوقعة، فالثقافة ليست برنامجا ميكانيكيا، إن لها تاريخيا لا يمكن إغفاله.[3]

الهابيتوس في الوقت نفسه مولّد لممارسات قابلة للتصنيف بشكل موضوعي، ونسق تصنيف لهذه الممارسات، إنها علاقة بين إمكانيتان تُحدّدانُ الهابيتوس: القدرة على إنتاج

---

[1] نفس المرجع، ص 169.

[2] نفس المرجع، ص169 .

[3] Pierre Bourdieu, **Images D'Algérie**, **Une affinité élective**, Dossier Enseignants, Editions Jeu de paume, Paris, 2012, pp 17-18.

ترجمة بتصرّف

الممارسات والأفعال المصنّفة، والقدرة على التمييز وتقدير هذه الممارسات وهذه المنتجات (الذوق)، التي تشكّل تصوّر الفاعل للعالم الاجتماعي، وهذا يعني فضاء أساليب الحياة.

الهابيتوس – حسب **بورديو** – هو بنية مُبَنِينة، تُنظّم الممارسات وتُنظّم إدراك الفاعل لها وهو أيضا بنية مُبَنيَنَة، لأنها مبدأ يساعد على التصنيف إلى طبقات منطقية تُنظّم إدراك العالم الاجتماعي، وهي نفسها نتاج دمج التصنيف في الطبقات الاجتماعية.[1]

يعكس هذا المفهوم حسب **بورديو** الحتميات اللاواعية، التي تؤثر على تصوّراتنا وعلى القدرات الاستراتيجية والإبداعية أيضا،[2] وهو كذلك يمثّل مصدرا ودافعا للفعل وللفكر يسميه **بورديو**: «مبادئ مولّدة ومنظّمة للممارسات وللتصوّرات».[3](أنظر الصفحة رقم: 22 مفهوم الهابيتوس)

بالتالي فالتصوّرات الاجتماعية عند **بيار بورديو**، هي جزء من الهابيتوس، أو بمعنى أدق هي نتاج له، في حين نجد أن **أبريك** في ما بعد، طوّر النظرة إلى التصوّرات الاجتماعية وهو ما سنراه في ما سيأتي.

كما نفهم مما سبق أن عملية التنشئة الاجتماعية تُسهم في بناء التصوّرات، حول مواضيع الحياة المختلفة فالتصوّرات تصبح اجتماعية، حينما تكون مشتركة ومتقاسمة اجتماعيا، وهي بهذا الشكل أكثر ديمومة وصلابة عن التصوّرات الفردية التي يتفق **موسكوفيتسي** و**دوركايم** على أنها عابرة ومتغيّرة طالما بقيت فردية.

إن مفهوم التصوّرات الاجتماعية، يعبّر عن موضوع مهم في الدراسات النفسية والاجتماعية، لأن دراسة التصوّرات الاجتماعية لمختلف مواضيع الحياة النفسية أو الاجتماعية، تسمح للباحثين بفهم أو تفسير العديد من الظواهر.

---

[1] Ibid, p 18.

ترجمة بتصرّف

[2] Pierre Bourdieu, **Son Oeuvre – Son héritage,** Sciences Humaines éditions, 2008, p 11.

[3] Ibid, p 12.

4. خصائص التصوّرات الاجتماعية:

إن للتصوّرات الاجتماعية خصائص عديدة تميّزها عن التصوّرات الفردية، وإن كان من الصعب في كثير من الأحيان تمييز التصوّرات الفردية، نظرا لتدخل عملية التنشئة الاجتماعية في بنائها، بطريقة ما يصعب تحديدها – حتى وإن كانت تبدو فردية– لكن يبقى هناك بعض الخصائص التي تميّز التصوّرات الاجتماعية، أي المشتركة والمتقاسمة اجتماعيا، والتي يمكن أن نذكر منها مايلي:

" – التصور هو تحويل اجتماعي للواقع إلى موضوع للمعرفة الإجتماعية؛ وذلك من خلال الإنتقاء والتحريف بحسب المكانة التي يشغلها الأفراد في وضعية اجتماعية ما.

- التصور مندمج في السيرورات العلائقية للأفراد.
- التصور سيرورة لتطبيع(naturalisation) الواقع الإجتماعي؛ وذلك من خلال تحريف العناصر الإجتماعية وتقديمها على أنها بديهية.
- يمثل محتوى التصور مركبا سوسيو – معرفيا؛ إذ يتعلق الأمر بمعلومات إجتماعية متفاوتة التنوع ومتعلقة بموضوع اجتماعي معين.
- يتحدد محتوى التصور الإجتماعي بطابعه الدلالي؛ الذي يتجسد من خلال العلاقة بين الشكل (الصورة) والمعنى.

– التصور الإجتماعي هو محتوى رمزي؛ وهذه الخاصية مرتبطة بالخاصية الدلالية، فالموضوع الحاضر يشير إلى ما هو غائب عن إدراكنا المباشر، إذ يأخذ دلالة بالإرتكاز عليه وإعطائه خصائص تنتج المعنى، فالمحتوى الرمزي للتصور يرجع إلى البنية الخيالية للأفراد ويكون واحدا من أساليب التعبير"[1]

5. لمحة عن المخيال الاجتماعي:

يرى كلٌ من **Didier Anzieu (1923-1999)** و **René Kaes (1936...)** أن المجموعة هي مكان وشيء في نفس الوقت، لإنتاج الصور العقلية عند أعضائها أو للكشف عنها؛ هي

[1] جلول أحمد ومومن بكوش، مرجع سبق ذكره، صص 180–181.

عملية جماعية غير واعية تميل إلى جمع هذه الصور ومن ثم تجميعها في منظمة مشتركة فإذا نجحت هذه العملية، فإن منتجها هو تصوّر خيالي بوعي مسبق لمجموعتها ولأصولها ولأهدافها التي يتقاسمها معظم الأعضاء، ثم تبدأ المجموعة في الوجود على هذا النحو في نفسية أعضاء المجموعة(الأساس الخيالي للمجموعة).[1]

" لقد سيطر غموض شديد على استعمال التعابير الخاصة بالخيال. وربّما يتعيّن الافتراض أنّ حالة كهذه نشأت عن الانتقاص الشديد الذي أصاب المخيلة، التخيّل (الفانتازيا)، في الفكر الغربي والعصور الكلاسيكية القديمة. مهما يكن الأمر فإنّ الكلمات:

صورة، دالول، استعارة، رمز، شعار، مثل، خرافة، رسم، أيقونة، صنم، الخ.، استعملها معظم الكتاب، بلا تمييز، الواحدة مكان الأخرى.

في تصوّره للعالم، يعتمد الوعي على طريقتين اثنتين. الأولى مباشرة، حيث يظهر الشيء حاضراً بذاته في العقل، كما في الإدراك أو الاحساس البسيط. والأخرى غير مباشرة عندما لا يمكن، لسبب أو لآخر، حضور الشيء « بعظمه ولحمه » أمام الإدراك، كما في ذكرى الطفولة مثلًا، وفي تخيل مناظر كوكب المريخ، وفي فهم دورة الالكترونات حول النواة الذرّية، [...] في كلّ حالات الوعي غير المباشر هذه، يتواجد الشيء الغائب في الشعور عبر« صورة » وذلك بالمعنى الواسع لهذه الكلمة ."[2]

"والحقّ يقال، فإنّ الفرق بين تفكير مباشر وتفكير غير مباشر ليس حاسماً، كما عرضناه لتوّنا بهدف التوضيح. فمن الأفضل أن نسجّل أنّ الشعور يتصرّف بدرجات مختلفة بالصورة – تبعاً لكون هذه الأخيرة نسخة أمينة عن الإحساس، أو مجرّد إشارة للموضوع– التي يتشكّل طرفاها من المطابقة الكلية، أي الحضور الإدراكي، أو عدم المطابقة الأقصى، أي الدالول المحروم أبداً من المدلول..."[3]

[1] Didier Anzieu et René Kaes, **Imaginaire Groupale**, Vocabulaire de psychanalyse groupale et familiale – Tome 1, 1998, p 01.ترجمة بتصرف

[2] جيلبير دوران، **الخيال الرمزي**، ترجمة: علي المصري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1994، الطبعة الثانية، ص 05.

[3] نفس المرجع، ص06.

فبالنظر في المعنى المعتاد للمصطلح، فإن الخيالي يُعارض الواقع، أي الرؤية التي تهدف إلى الموضوعية تأخذ معنى التزوير، أو أنه وعاء للصور أو الوظائف المتعلّقة بوجودها: التقليد، النسخ، التصوّر (التفويض أو الاستبدال) لشيء ما، مع عدم وجود هذا الشيء وهو وهو الذي يؤدي إلى الخلط، عادةً ما يرتبط التشويه و تأثير الخداع والسحر وسوء الفهم بالخيال [1]

حسب **Didier Anzieu** و **René Kaes** المخيال هو معطى غير واعٍ، ويبقى هكذا، وهو يدعم جميع أشكال التنسيق (الصور، الأحلام...) من خلال الرغبة اللاواعية في الموضوع ويبقى في علاقة غير قابلة للاختزال لأحداثه، وهو متطابق من خلال التغيرات الحرة في بنيته؛ فبعض خصائصه تتناسب مع العلاقات المتبادلة، المناسبة للتواصل بين المجموعات والتداخلات الذاتية المشتركة، التي تتطلبها العلاقات الجماعية، ومن جانب آخر، فإن المخيال مُنظِّم نفساني غير واعٍ للمجموعة، وهناك بعدان للمخيال الجماعي هما الترميز والهوية، ويعتبران مصير هذه العلاقة بالمخيال...[2]

"يعتبر مفهوم المخيال من المفاهيم التي يصعب تحديد معناها بسهولة وهذا راجع إلى أنّ هذا المفهوم :

أولا : تتحكم فيه آليات وميكانيزمات عقلية ونفسية وإجتماعية في آن واحد.

ثانيا: يلجأ عامة الناس إلى إستعمال كلمات تؤدي إلى نفس المعنى أو تقترب منه، وفي هذا السياق يقول " جلبار ديران" : (Gilbert Durand) [1921- 2012] « إنّنا كثيرا ما نستعمل كلمات مثل صورة، علامة، أسطورة، للتدليل عليه».

المخيال هو الجانب اللامرئي في حياة الأفراد، ويتشكل من مجموعة من العناصر كالرموز، والصور، ويظهر من خلال أجزائه كالإيديولوجيا، اليوتوبيا، الأسطورة،

---

[1] Didier Anzieu et René Kaes, op.cit, p 02.
ترجمة بتصرف

[2] Ibid, p 03.
ترجمة بتصرف

والحكاية."[1] " فالمخيال هو مجموعة التصورات المشتركة لدى جماعة معيّنة إتجاه جماعة أخرى ذلك أنّ كل مجتمع منظم بلغة خاصة، ومحيطه الخاص ينتج مكانة خاصة به"[2]

6. كيفية بناء التصوّرات الاجتماعية:

إن لعملية التنشئة الاجتماعية دور مهم في بناء التصوّرات الاجتماعية، وهي عملية مستمرة ما استمرت حياة الإنسان، كما لا يمكن إغفال الجانب النفسي والعقلي، في بناء التصورات الاجتماعية فهو "عملية عقلية، نفسية، اجتماعية، معقدة، يعمل الفرد من خلالها على إيجاد نموذج إجماعي وفق قيم ومعايير المجتمع يرى موسكوفيسي Moscovici أن التصورات الاجتماعية يتم صياغتها من خلالها [...] ثلاثة شروط وهي كالأتي:

1- المعلومة : L'information

لا بد من وجود معلومات كافية حول موضوع التصور، والتي يجب أن تكون كثيرة التداول بين أفراد الجماعة، [...ويغلب] عليها الغموض وبهذا يلجأ أفراد الجماعة لإنتاج التصورات لتوضيح الصورة.

2- مجال التصور : Le champ de représentation

لإنتاج التصور لابد من توفر حد أدنى من المعلومات القابلة للتنظيم مشكلة بذلك وحدة هرمية للعناصر، إن فكرة تنظيم المحتوى تختلف من جماعة إلى أخرى، وذلك استجابة للقيم والمعايير السائدة داخل الجماعة.

---

[1] شوشان زهرة، **الحكاية في المخيال الإجتماعي الجزائري**- دراسة سوسيولوجية، بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في علم الإجتماع الثقافي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة، 2007، ص 27.

[2] نفس المرجع، ص 17.

3- الاتجاه : Attitude

يتحدد الاتجاه بالاستقطاب الإيجابي أو السلبي تجاه موضوع التصور لأنه يمثل حاجة الجماعة لممارسة ضغوطاتها بين الأفراد والدفاع عن موافقتها في مقابل الجماعات التي لا تتوافق معها في الاتجاه حول موضوع التصور."[1]

نستنتج بأن **موسكوفيتسي** يعتبر أن التصوّرات الاجتماعية ليست إعادة بناء الواقع من خلال المعاني التي تقابلها صور فقط، ولكنها عملية عقلية ونفسية معقدة، وهي في نفس الوقت عملية اجتماعية، لأن المعلومات المتاحة حول موضوع التصوّر هي نتاج قيم ومعايير وثقافة الجماعة الاجتماعية، والفرد يلتزم بهذه القيم والمعايير بل ويخضع لها، لأنها في تصوّره المحددة لما هو إيجابي أو العكس.

7. ميكانيزمات بناء التصورّات الاجتماعية:

التصوّر الاجتماعي هو عبارة عن بناء اجتماعي، مرتبط بقيم ومعايير وثقافة واتجاهات الجماعـــة، وهو موجـّــه لأفعال الفرد والجماعة الاجتماعيـــة كما سنرى لاحقا؛ ويتحكم في بناء التصوّر الاجتماعي ميكانيزمان أساسيان هما:[2]

أ – **سيرورة التوضيع L'objectivation**: ويعرفها **موسكوفيتسي** على أنها: " الإزالة التدريجية للمعاني والدلالات المبالغ فيها عن طريق تجسيدها، وتشمل هذه العملية على حركتين هما: الانتقال من النظرية إلى الصورة أولا ثم من الصورة إلى البناء الاجتماعي ثانيا حيث يتم انتقاء المعلومات حول الموضوع المتصور وفقا لنظام القيم والمعايير والثقافة السائدة، ويتم استملاكها واستدخالها خاصة المعقدة منها عبر فصل المعلومات العلمية عن إطارها الأصلي الذي تنتمي إليه، لتصبح معرفة موحدة مشكلة بذلك قاعدة تمكنهم من صياغة آراء ومواقف خاصة بهم وتسهل عملية التواصل..."[3]

ب– **سيرورة الترسيخ L'ancrage**: " هي عملية أساسية يتم من خلالـــها إدماج عناصر الموضوع الجديد غير المعروف ضمـــن شبكة من التصنيفات المعرفية الموجـــــــودة

[1] لشطر ربيعة، مرجع سبق ذكره، صص 46– 47.

[2] نفس المرجع السابق، ص 47.

[3] الحاج الشيخ سمية، مرجع سبق ذكره، صص 47– 48.

مسبقا، كما تشير هذه السيرورة إلى الكيفية التي يدرج بها الموضوع الجديد داخل نظام التفكير القائم والمجال الاجتماعي المتحول باستمرار، فالترسيخ كعملية لا يقتصر على المستوى المعرفي فحسب، بل يشمل مستوى الاتجاهات والسلوكات وذلك بسبب شمولية مفهوم التصورات الاجتماعية لكل هذه الأبعاد في آن واحد."[1]

8. التصورات الاجتماعية موجّهة للفعل:

لقد تمّ صياغة الفرضية التالية منذ ولادة هذا المفهوم وإلى يومنا هذا عدة مرات:

يوجود ارتباط فعّال ومتين بين تصوّراتنا الاجتماعية وممارساتنا الملموسة.

قدّم **موسكوفيتسي** سنة 1961 وصفا يتمثل في فكرة أنه: يتم الانتقال من ما هو مجرد

إلى تصوّرات ملموسة، كالصور التي تنبع من مجال الفكر إلى تصوّرات اجتماعية، مشيراً إلى أن وجودها يلبي تماما الاحتياجات إلى القيام بالممارسات المتكيّفة اجتماعيا مع حالة معرفة الواقع . [2]

تعمّق ABRIC في هذه الفكرة... في التعاون، والمنافسة والتصوّرات الاجتماعية (1987): وقد صرّح بأن: " ممارسة الفرد ليست نابعة من الخصائص الموضوعية للوضعية، ولكن من التصوّرات التي لديه " وفي سنة 1994 ذهب إلى أبعد من ذلك، فقد نسب للتصوّرات الاجتماعية وظائف هي:

- **وظائف المعرفة des fonctions de savoir:** تسمح بتكامل المعارف ضمن إطار استيعابي، وبالتالي انتقالها بالتبادل الاجتماعي، أي أن وظيفة المعرفة في التصوّرات الاجتماعية، تتيح إدماج وتكامل المعارف ضمن إطار مرجعي، يُمكّن من استيعاب هذه المعارف، التي يتم تناقلها خلال التبادل الاجتماعي.

[1] نفس المرجع، ص 50.

[2] M.mercier**, Approche des représentations sociales relatives à l'emploi des personnes handicapées en Région wallonne**, Collaborateurs: G.Bazier et autres, Département de Psychologie, faculté de médecine, rapport de la recherche effectuée à la demande du Ministre W. Taminaux, Ministre de L'action sociale, du logement et de la santé,1997, p 08.

- **وظائف الهوية des fonctions identitaires:** تسمح هذه الوظائف بتطوير هوية اجتماعية وشخصية، وهي تحافظ على خصوصية الجماعات، أي أنه يصبح للفرد هوية اجتماعية، ومنه فإن الفرد يمتثل للمعايير والقيم، التي تحددها الجماعة الاجتماعية خلال عملية التنشئة الاجتماعية، معنى ذلك أن كل جماعة اجتماعية لها خصوصية، وبالتالي لها تصوّرات اجتماعية، ومنه، يوجد تصوّرات اجتماعية مشتركة بين أفراد الجماعة الاجتماعية تحدد الهوية الاجتماعية لها.
- **الوظائف التنظيمية des fonctions d'organisation :** تحدد هذه الوظائف ما هو مشروع ومقبول أو غير مقبول في سياق معين، فهي تصنّف السلوكات والممارسات ويمكن اعتبارها دليل أو موجه للفعل.
- **الوظائف التبريرية des fonctions justificatrice:** تسمح هذه الوظائف بتبرير

القرارات، السلوكات أو المواقف المتخذة، وخاصة تجاه مجموعة أخرى؛ هذا يسمح بالحفاظ وبتعزيز المواقف الاجتماعية. [1]

9. نظريات التصوّرات الاجتماعية:

يوجد ثلاث نماذج نظرية تمّ اعتبارها كمقاربات مكمّلة لبعضها، سيتم عرضها تباعاً بحسب زمن ظهور كل نظرية:

1.9. النموذج السوسيولوجي– تطوري Le modèle Sociogénétique :

يهتم هذا النموذج بدراسة الكيفيات التي من خلالها ينتج الأفراد تصوّراتهم حول مواضيع الحياة المختلفة، وهو أول مقاربة نظرية اقترحها **موسكوفيتسي** لدراسة التصورات الاجتماعية.[2] " يرى **موسكوفيسي** أن ظهور وضعية اجتماعية جديدة، وما تفرضه هذه الأخيرة من قلة المعلومات بشأنها أو عجز المعارف المكتسبة سابقا عن تأويلها، يؤدي إلى

[1] M.mercier, op.cit, p 08-09
ترجمة بتصرف

[2] جلول أحمد ومومن بكوش، مرجع سبق ذكره، ص 174.

بروزها كموضوع إشكالي وجديد يستحيل معرفته بشكل كامل نظرا لتشتت المعلومات التي تتعلق به، فهذه الوضعية تولد نقاشات وجدالات وتفاعلات تزيد من الشعور بضرورة فهم الموضوع، وهكذا يتم تنشيط التواصل الجماعي والتطرق لكل المعلومات والمعتقدات والفرضيات الممكنة، ما يؤدي في نهاية الأمر إلى الخروج بموقف أغلبية لدى الجماعة، هذا التوافق تساعده طبيعة معالجة الأفراد الإنتقائية للمعلومات، إذ يتمركزون حول مظهر خاص يتناسب وتوقعاتهم وتوجهاتهم الجماعية، لكن هذه السيرورة العفوية المولدة للتصور تحتاج لثلاث شروط:

أ- تشتت المعلومة La dispersion de L'information

ب- التركيز في بؤرة La focalisation

ت- الحاجة إلى الإستدلال La pression à L'inférence "[1]

نستنتج من ما تقدّم أننا لن نتمكّن من فهم أي موضوع جديد حسب **موسكوفيتسي**، نظرا لقلة المعلومات حوله؛ إلا من خلال التواصل الجماعي وموقف أغلبية الجماعة، وجمع كل المعلومات الممكنة، هذا إلى جانب أنه لا يُلغي دور الفرد الذي يتفرّد بأسلوبه الخاص، في انتقاء ومعالجة المعلومات حول الموضوع الجديد، لكنه -حسب **موسكوفيتسي**- يتمركز حول مظهر خاص يناسب توقعاته وتوجهاته الجماعية.

2.9. نظرية النواة المركزية La théorie du noyau central :

التصوّر الاجتماعي حسب هذه النظرية، يتنظم حول نواة مركزية، تعتبر أهم جزء فيه وتنتظم حول هذه النواة عناصر محيطة، تحيط بها.

1.2.9. النواة المركزية :

جاء مفهوم النواة المركزية مع **Abric**، وهي تتكون من عناصر محدودة العدد دائما تضمن ثلاثة وظائف أساسية، وهذا يعني أنها تحدد ما يلي:

- معنى التصوّر (وظيفة توليدية)

[1] نفس المرجع، ص 174.

- تنظيمه الداخلي (وظيفة تنظيمية)
- استقراره (وظيفة التوازن)

النواة المركزية تحدد المعنى والاتساق، ودوام التصوّر، وتعمل على مقاومة التغيير، لأن أي تغيير في النواة المركزية، من شأنه أن يؤدي إلى تحوّل كامل للتصور؛ من جهة أخرى. فإن تصوّران اجتماعيان مختلفان، يجب أن يكون كل واحد منهما، قد نُظّم حول نواة مختلفة عن الأخرى؛ إن محتوى التصوّر لا يكفي لمعرفته وتعريفه، ما هو ضروري هو تنظيم محتوى هذا التصوّر، لأن من الممكن أن يكون هناك نفس المحتوى لتصوّرين مختلفين ولكن هما مختلفين جذريا، إذا كان تنظيم هذا المحتوى مختلف، يعتبر التصوّران متطابقان إذا كان محتواهما منظم حول نواة مركزية واحدة، حتى لو كان محتواهما مختلف.[1]

بمعنى آخر " أنه إذا كان هناك تصوران محددان ومعرفان بمحتوى واحد فإنه يمكن أن يكونا مختلفين جذريا من حيث تنظيم هذا المحتوى وبذلك فإن التمركز الخاص ببعض العناصر يكون كذلك مختلفا، إذا فعندما يحدد عنصر مركزي معنى العناصر الأخرى، فإن تكافؤه يجب أن يكون معنويا واستدلاليا أكثر مقارنة مع البنود المحيطية، ومنه فالبعد الكمي لا يكون مؤشرا كافيا في تمركز عنصر ما للتصور، وعلى العكس من ذلك يبقى البعد الكيفي هو المحدد لتمركز هذه العناصر." [2]

وبالتالي ومن خلال ما سبق " كل تصور اجتماعي منظم يدور حول نواة مركزية هذه النواة تمثل العنصر الأساسي للتصور حيث تحدد دلالته وتقوم بتنظيمه، فهي تعمل من خلال وظيفتين مهمتين:

- **الوظيفة التوليدية Fonction génératrice**

هو العنصر الذي من خلاله تتولد وتتغير الدلالة لبعض العناصر البنائية للتصور، وهكذا تأخذ هذه العناصر معنى وقيمة.

---

[1] Jean-Claude Abric, op.cit, p 82
ترجمة بتصرف

[2] جردير فيروز، مرجع سبق ذكره، ص 47.

- **الوظيفة التنظيمية Fonction organisatrice**

إن النواة المركزية هي التي تحدد طبيعة العلاقات التي تربط بين عناصر التصور، وبهذا المعنى يكون العامل أو العنصر الموحد للتصور والذي يعمل على استقراره، ويؤمن دوام الظروف والأحداث المتحركة والمتطورة، ومنه فالنواة المركزية هي العنصر الأكثر مقاومة للتغير، فكل تحول أو تعديل في النواة المركزية يدخل تحولا كليا أو تعديلا في طبيعة التصور، ويعتقد أنه بهذا العنصر يتبين الاستدلال البسيط على محتوى التصور، وبالتالي فهو ليس بمعيار كاف للتعرف عليه، لذلك فطبيعة هذا النظام الخاص بالمحتوى هو الجوهر والأساس"[1]

"وحسب جيملي (Guimelli ;1992) فقد شدد على أن تحليل التصور يجب أن يكون تحليلا بنيويا، لأنه يرى بأن النواة المركزية تتكون من عناصر أو مجموعة عناصر تحتل مكانة خاصة في بنية التصور حيث أنها توحد وتحدد كل المعاني الخاصة بالتصور ويضيف أن النواة المركزية محددة بما يلي:

1- طبيعة الموضوع المتصور

2- طبيعة العلاقات القائمة بين الفرد أو الأفراد وهذا الموضوع

3- أنظمة القيم الإعتقادات الخاصة بالأفراد

إذن فطبيعة الموضوع والغاية من الوضعية يحددان البعد الخاص بالنواة المركزية وهذا الأخير يمكن أن يكون بعدا وظيفيا أو بعدا معياريا [...]

البعد الوظيفي: يمكن أن نجده في الوضعيات التي تأخذ الطابع العملي، حيث نجد أن النواة المركزية تتدخل بصورة واضحة لإنجاز نشاط أو عمل معين، وهي تمثل العنصـــر المهم والأكثر تفصيلا وهو ذو فعالية لإنجاز هذا النشاط ."[2]

البعد المعياري: هذا البعد له علاقة بمعايير الجماعة فهو" يتعلق بكل الوضعيات التي تتدخل فيها الأبعاد الاجتماعية والعاطفية والإيديولوجية حيث يكون لهذا النوع من الوضعيات بعض

[1] نفس المرجع ، صص46 –47.

[2] نفس المرجع السابق، ص 47.

المعايير والمواقف والملاحظة في موضوع مركز التصورات. [...] وعليه فالنواة المركزية هي الأساس وتتكون من عنصر أو مجموعة من العناصر تشكل وضعية منتظمة داخل بنية التصور ولها دور في إعطاء معنى معين، وهذه النواة نحددها من خلال طبيعة الموضوع المتصور ومن خلال العلاقة التي تربط الفرد بجماعة الانتماء، ومن خلال المعايير والقيم السائدة في الوسط الاجتماعي. وهكذا يمكن اختصار وظائفها في كونها تمنح معنى وقيمة لمختلف عناصر التصور، كما أنها تحدد الروابط بين مختلف عناصره."[1]

2.2.9. النظام المحيطي:

يمثل هذا النظام " مجموعة العناصر التي تبدو أقل أهمية من النواة المركزية إلا أن لها مكانة دورا أساسيا في التصورات [...إذ] أنها تمثل "Interface" بين النواة المركزية والوضعية الممارسة المادية والواقعية التي تصاغ وتعمل فيها التصورات، تتأثر هذه العناصر بتاريخ الأفراد وتجاربهم الخاصة المعاشة، لذلك يتضح لنا من خلال العناصر المحيطة أو السطحية ملامح اختلاف الجماعة والتمايز والتنافر داخلها.

يعتبر النظام المحيطي مكملا لنظام النواة المركزية ويؤدي ثلاثة وظائف رئيسية هي :" [2]

" [...] **وظيفة التفرد Fonction d'individuation :**

يساعد النظام المحيطي" على تبني الأفراد للتصورات الاجتماعية وجعلها أكثر خصوصية أو أكثر شخصنة " Personnalisation "، إن مرونة "Flexibilité" النظام المحيطي تسمح بإجراء تغييرات وتعديلات تتوافق مع تاريخ الفرد ومعايشته للأحداث، وهذا ما تميله طبيعة الفروقات الفردية بين الأفراد.

[...] وظيفة التجسيد Fonction de concrétisation :

[1] نفس المرجع، ص 48.

[2] لشطر ربيعة، مرجع سبق ذكره، ص 46.

يسمح النظام المحيطي بملاحظة سلوكات الأفراد ومواقفهم التي تخضع لخصوصية الظرف، و[...الموقف] المعاش.

[...] **وظيفة التكيف Adaptation** مع المحافظة على بنية التصور نظرا لما تتميز به من مرونة، فإن العناصر المحيطية تعمل على حماية النظام المركزي من التغير كما تعمل على تكييف العناصر الجديدة من خلال إدماجها وفق دينامية مضبوطة."[1]

فالنظام المحيطي هو أقل إلزاما بكثير، وهو أكثر مرونة، كما أنه الجزء الأكثر سهولة والأكثر حيوية من التصوّر، فإذا كانت النواة المركزية تشكّل بطريقة ما رأس أو دماغ التصوّر، فإن النظام المحيطي يشكل الجسم والجسد، و دوره ضروري [2] كما تبيّن من ما سبق.

3.9. النموذج السوسيو- ديناميكي Le modèle Sociodynamique :

وهو ثالث نموذج، وقد تمّ اقتراحه " من قبل **دواز Doise** الذي اهتم بالمعتقدات الخاصة التي يكونها الأفراد عن المواضيع المختلفة للحياة الاجتماعية، فالتصورات حسبه لا يمكن تبصرها إلا من خلال ديناميكية اجتماعية تضع الفاعلين الإجتماعيين في حالة تفاعل .

عندما تدور هذه الديناميكية حول مسألة مهمة، تثير مواقف لدى الأفراد بحسب الإنتماءات الاجتماعية لكل واحد، وذلك بالرغم من اشتراكهم في نفس المبادىء المنظمة للمواقف، وهكذا تنسب هذه النظرية وظيفة مزدوجة للتصورات الإجتماعية؛ فهي تعتبرها من جهة كمبادئ مولدة للمواقف، ولكنها من جهة أخرى مبادئ منظمة للفروقات الفردية، وبالتالي فليست وجهات النظر هي المتقاسمة ولكن المسائل التي يُتَجابَهْ حولها هي المتقاسمة." [3]

---

[1] نفس المرجع، ص 46.

[2] Jean-Claude Abric, op.cit, p82- 83
ترجمة بتصرف .

[3] جلول أحمد ومومن بكوش، مرجع سبق ذكره، ص 175.

" تعطي هذه المقاربة النظرية مكانة مهمة للعلاقات ما بين الأفراد، وذلك بمحاولة توضيح الكيفية التي يمكن من خلالها للإنتماءات الاجتماعية المختلفة أن تحدد الأهمية الموكلة للمبادئ المختلفة، إذ يتعلق الأمر بدراسة ترسيخ التصورات في الواقع الجماعي .

تبحث نظرية المبادئ المنظمة عن الخصوصية في حركية النقاط المرجعية المشتركة للأشخاص الذين يتقاسمون تصورا معينا، نقاط مرجعية مشتركة تتحول إلى رهانات تكون مصدرا للإختلافات الفردية، وكل هذا يحدث في علاقة مع التداخلات الإجتماعية للأشخاص، فالتوافق المميز للتصورات الإجتماعية موجود حسب هذه المقاربة في هذه الرهانات."[1]

هذا النموذج الأخير يؤكد على أنه لا يمكن أن نتعرّف على التصوّرات الاجتماعية، إلا أثناء التفاعل الاجتماعي، حيث يتم مناقشة مواضيع مختلفة تثير مواقف لدى الأفراد حسب انتماءاتهم الاجتماعية المختلفة، وذلك بالرغم من أنهم يتشاركون نفس المبادىء المنظّمة للمواقف، وعلى عكس ما تراه **جودلي** في أن التصوّرات الاجتماعية هي عبارة عن شكل من المعرفة المبلورة والمتقاسمة اجتماعيا، يعتبرها **دواز** مبادئ مولّدة للمواقف ولكنها وفي نفس الوقت، مبادئ منظمة للفروقات الفردية، فوُجهات النظر بالنسبة لـــ: ــ**دواز** ليست متقاسمة على عكس المسائل التي يتم النقاش حولها، والتي يعتبرها **دواز** متقاسمة اجتماعيا.

10. أدوات جمع محتوى التصوّرات الاجتماعية :

هناك أكثر من طريقة تمَّ استخدامها لجمع محتوى التصوّرات الاجتماعية، خاصة من قبل الباحثين في علمي النفس والاجتماع، من أجل محاولة إظهار العناصر المكوّنة للتصوّرات الاجتماعية وكيفية تنظيمها، نذكر من هذه الطرائق ما يسمى بالتداعي الحر، وتستخدم هذه الطريقة في علم النفس، وهناك طريقة أخرى تُسمى بالأدوات الاستفهامية، ويتم استخدامها من قبل الباحثين في علمي النفس والاجتماع كما هو معروف، وسيتم التطرّق في ما يلي إلى الأدوات الاستفهامية، حيث يتم استخدام أداتي المقابلة والاستبيان، و يتم بناء

[1] نفس المرجع، ص 176 .

كل منهما في شكل عبارات حول موضوع التصوّر، من أجل جمع ما يعتقده المبحوثون وما يعرفونه في ما يخص موضوع التصوّر.[1]

1.10.المقابلة L'entretien:

اعتبرت تقنية المقابلة (شبه الموجّهة عموما)، طريقة ضرورية في أية دراسة للتصوّرات الاجتماعية، ويمكن استخدامها كأداة رئيسية ومكمّلة أيضا...، أو استكشافية في جمع التصوّرات، كما أن هناك تقنيات أخرى تسمح للباحث بأن يتعرّف على التصوّرات وهي وسيلة للتعرّف على أفراد مجتمع الدراسة ولاستجوابهم. [2]

وفي الدراسة الاستطلاعية يكفي أن يقوم الباحث بمقابلة عشرة إلى خمسة عشرة مبحوثا(على العموم) لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية عند استخدام المقابلة كأداة رئيسية في جمع محتوى التصوّرات الاجتماعية، ومع ذلك، هناك حاجة إلى عدد أكبر من المقابلات في الدراسة الأساسية، ومن الممكن أن يطبّق الباحث مبدأ التشبّع من البيانات[3] يمكن لهذا النوع من المقابلة بأن يكون مفيدا – بالإضافة إلى جمع محتوى التصوّرات الاجتماعية والبحث الاستكشافي قبل ذلك – في بناء فرضيات عمل جديدة [4]

2.10. الاستبيان "الكلاسيكي" le Questionnaire"classique":

إن هذا النوع من الاستبيان لم يكيّف لدراسة التصوّرات الاجتماعية على وجه التحديد، وهو ما يمكن الاستدلال عليه من مصطلح " كلاسيكي"، وغالبا ما يتم الاعتماد على نماذج من سلالم المواقف (القياس) من نوع ليكرت، ويتم مطالبة المبحوثين من خلال الاستبيانات باتخاذ موقف (رأي أو إجابة) من قائمة التصريحات التفصيلية (الاقتراحات) في مرحلة أولية من البحث لتحديد محتوى التصوّر.

---

[1] نصيرة خلايفية، **التصورات الاجتماعية لدور المدرسة عند الأحداث المنحرفين**، أطروحة دكتوراه علوم فرع علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري – قسنطينة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر، 2012،الصفحات غير مرقمة، صص 61– 62 بترقيم الحاسوب.

[2] Eve Pouliot et autres, op.cit, p 18

ترجمة بتصرف

[3] Ibid, p 18

[4] Ibid, p19.

لكل عبارة منصوص عليها أو بند في هذا الاستبيان سلّم للإجابات، مع عدة فواصل. يُطلب من المبحوث التعبير عن درجة موافقته، أو عدم موافقته، أو للإشارة إلى درجة الملاءمة أو عدم الملاءمة، أو لتقدير أهميتها، من أجل وصف الموضوع؛ يوفّر هذا الإجراء بيانات كمية، يستطيع الباحث استخدام طرق التحليل الوصفية لتحليلها، حيث تسمح له بتحديد تنظيم الإجابات، لتسليط الضوء على العوامل التفسيرية، أو التمييزية في عينة البحث، أو بين المبحوثين، لتحديد مواقع كل من المجموعات المدروسة، فيما يتعلَّق بهذه المحاور التفسيرية.[1]

والاستبيان قد يتضمن مجموعة من الأسئلة الموجّهة للمبحوثين (الذين يمثلون مجتمع البحث الأصلي) تتعلّق هذه الأسئلة بأوضاعهم الاجتماعية، المهنية أو الأسرية، وآرائهم ومواقفهم وخياراتهم، أو ما يتعلق بالقضايا الإنسانية أوالاجتماعية، أيضا توقعاتهم ومستوياتهم المعرفية أو درجة الوعي بحدث أو مشكلة ما، أو أي نقطة أخرى تهم الباحثين.[2]

وما يمكن قوله هو أن هذا الإجراء غير موثوق به تماما، ويستخدم فقط بشكل استثنائي في البحث الاجتماعي، لأن الأسئلة غالباً ما يتم تفسيرها بشكل خاطئ، ولأن عدد الإجابات عادة ما يكون منخفضا جداً، ومن ناحية أخرى، كثيرا ما يتم استخدام الهاتف لهذا النوع من التحقيق (الاستبيان)، كما يتم استخدام الانترنت بشكل كبير في البحوث الاجتماعية، خاصة البحوث الكمية، فالاهتمام الرئيسي هو إمكانية الوصول إلى عدد كبير من المبحوثين، مقابل تكلفة ضئيلة جداً أو بدون تكلفة، لكن المشاكل المترتبة عن ذلك متعددة، خصوصا صعوبة تنفيذ عينة عشوائية، وكذلك الحصول على جودة كافية على مستوى الإجابات.[3] هذا بالإضافة إلى أن استخدام الهاتف أو الانترنت، من الممكن جدا أن يكون سببا في لجوء المبحوثين إلى الغش في الإجابات، كالاستعانة بأشخاص آخرين مثلا، ونفس الأمر قد يحدث عند توزيع الاستبيان على المبحوثين وتركه لديهم لفترة زمنية.

---

[1] Ibid, p20.
[2] Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy, **Manuel de recherche en sciences sociales**, Avec la collaboration de Jacques Marquet, Dunod, Paris, 2011, 4 édition, p 167.
[3] Ibid, P 168.

ما يمكن قوله هو أنه ليس من السهل الإحاطة بكل العناصر المنتظمة في التصوّرات الاجتماعية، في أي دراسة للتصوّرات الاجتماعية، حول ظاهرة ما أو موضوع ما، نظرا لعوامل عدة، لعل أهمها اللغة التي يستعملها المبحوثون، والفروق الفردية والمعرفية الموجودة بينهم، بالإضافة إلى ما تمّ ذكره حول عيوب أداة الاستبيان، لذلك من الأفضل للباحث أن يستخدم أداة المقابلة، وأن يحاول بناء دليل المقابلة بشكل جيد، ومع ذلك سيواجه بعض الصعوبات مع المبحوثين كعدم فهم بعض الكلمات، أو الأسئلة، مما يستلزم إعادة صياغة الأسئلة وتبسيطها، وهذه المرونة توفّرها أداة المقابلة، وهو ما ساعدنا أثناء إجراء المقابلة.

خلاصـــــة:

من خلال ما تقدّم، تظهر أهمية موضوع التصوّرات الاجتماعية في البحوث الاجتماعية والنفسية، خاصة بعد الأعمال التي قام بها الباحثون في علمي النفس والاجتماع، كما سبق ذكره، فقد استطاعوا تقديم التصوّرات الاجتماعية كموضوع للدراسة، وهو ما سهّل دراسة مواضيع أخرى؛ وما يمكن فهمه مما سبق، أن التصوّرات الاجتماعية تساعد على فهم وتفسير الواقع الاجتماعي، وعلى التعامل معه ماديا وفكريا، كما أنها تضمن إمكانية التواصل بين أفراد الجماعات، من خلال تنظيم العمليات الرمزية في هذه العلاقات الاجتماعية، فهي تعتبر دليلا إلى كيفية تسمية وتعريف جوانب مختلفة من الواقع الاجتماعي، وتعمل على توجيه أفعال الفرد، واستجابته بطرائق محددة اتجاه مواضيع الحياة الاجتماعية المتنوعة، وهي تساعد على تثمين وتعزيز الأفعال الإيجابية وتحد من الأفعال السلبية.

لكن الواقع الاجتماعي يؤكد أن التصوّرات الاجتماعية في كثير من الأحيان، تُعزّز سلوكات سلبية في المجتمع، فالقول بأن التصوّرات الاجتماعية تُوجِّه أفعال الأفراد والجماعات، أمر يؤكده الواقع، لكن هناك تصوّرات اجتماعية تؤكد على إيجابية مواضيع أو ظواهر معينة هي في الأساس سلبية، أو العكس.

لقد تمّ التصريح في آخر صفحة من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، بأن الهدف من تقديم الشخصيات التي تضمّنها الكتاب، هو تقديم نماذج للقدوة، أما في مقدّمة الكتاب، فقد صُرّح بأن الكتاب يساعد التلاميذ في بناء تصوّراتهم، لذلك سيتم التأكد من خلال الدراسة الميدانية، إن كانت المعلومات التي قدّمها الكتاب، رفعت بالفعل شخصية **عبد الحميد بن باديس** إلى مستوى القدوة؛ وما إذا كانت هذه الشخصية تمثّل نموذجا للقدوة في تصوّرات – الاجتماعية– التلاميذ.

الجانب الميداني

الفصل الخامس
الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية
2. الدراسة الأساسية
3. عينة الدراسة
4. المجال الزمني للدراسة
5. أدوات جمع المعطيات
6. وصف لكتاب التاريخ
7. فئات التحليل
8. الصدق والثبات
9. كيفية تحليل محتوى دليل المقابلة

تمهيـــــد:

إن لجوء الباحث السوسيولوجي للدراسة الميدانية هو خطوة لا غنى عنها، حينما يتعلّق الأمر بمحاولة اكتشاف الواقع المدروس أو العوامل والظواهر ذات العلاقـــــة، لذلك كان لا بد من الاستعانة بالدراسة الميدانية للتحقق من فرضيتي هذا البحث، فالاكتفاء بالبحث النظري لا يسمح بالإحاطة بموضوع الدراسة وكشف خباياه؛ لذلك سيتم التطرُّق في هذا الفصل، إلى كل ما يتعلـّق بالأسس المنهجية للدراسة الميدانية، من تعريف لمجتمع البحـــث والمنهج المتبع، الأدوات المستخدمة في جمع المعطيات، وغيرها من الخطوات التي تمَّ إتباعها في معاينة ميدان الدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

1.1. المقصود بالدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يبدأ بها الباحث الاجتماعي عمله العلمي، للتعرُّف على موضوع البحث، وكذا مجتمع البحث، لذلك فهي لا تقتصر على الجانب النظري فقط، ولكنها تشمل ميدان الدراسة أيضا؛ بمعنى أن الباحث في علم الاجتماع يطَّلع على المراجع، والبحوث السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، ويقوم في نفس الوقت أو في وقت لاحق بالتعرّف على مجتمع البحث، و قد يجري دراسة أولية على عينة من هذا المجتمع، وكل ذلك له فوائد على مسار البحث ككل، بدءا من تحديد وتدقيق المشكلة، وبناء الفرضيات، وانتهاءً بالدراسة الميدانية الأساسية، وتحليل البيانات المتحصّل عليها وتفسيرها.

2.1. فوائد الدراسة الاستطلاعية:

للدراسة الاستطلاعية فوائد عديدة منها "[...] إيجاد السبل الفكرية لتدقيق مشكلة البحث وتساعد على تدقيق سؤال الانطلاق وضبطه[... و] تساعد على التعرف على ميدان البحث والتأقلم معه ومعرفة بعض جوانبه التي لا تظهرها حتما القراءات والأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل البحث[...] وتظهر أهميتها كذلك كونها تسمح بالتوجه بالفعل نحو بناء عناصر الإشكالية والفرضيات وسلوك السبيل الفكري المقبول والمعقول والواقعي الذي لا يخطر على بال الباحث ، حتى مع القراءات[...] وبهذا تكون [...الدراسة] الاستطلاعية عامل وعي واقعي لدى الباحث عن العناصر المساعدة والعوائق التي تحيط بالظاهرة التي يريد دراستها ومجال تحركها وتمظهرها".[1]

3.1. المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية :

تمَّت الدراسة الاستطلاعية في متوسطة **حاشي بلقاسم**، التي تقع في حي بربيح ببلدية الجلفة، يَحدُّ هذه المتوسطة من الجنوب الغربي للمدينة حي بربيح، ومن الجهة الشمالية البنك

[1] سعيد سبعون، **الدليل المنهجي** في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، الطبعة الثانية، ص 77.

الخارجي، ومن الجهة الشرقية مؤسسة التسيير العقاري، وهيئة مراقبة البناء ومديرية التجهيز، ومن الجهة الجنوبية ثانوية مسعودي عطية وثانوية عبد الحق بن حمودة، ومركز التكوين المهني، وتقابلها مديرية الخدمات الجامعية، ومديرية النشاط الاجتماعي، وكذلك الحي الجامعي .

4.1.الإجراءات الميدانية للدراسة الاستطلاعية:

تمَّ الإطلاع على كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وتمَّ إجراء دراسة استطلاعية يوم 19 أفريل 2017 بالمتوسطة المذكورة، وذلك بإجراء مقابلة مع عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، قُدِّر عدد مفرداتها بـــ: 10 تلاميذ، ومن خلال إجابات المبحوثين واستفساراتهم أيضا، تقرَّر حذف بعض الأسئلة من دليل المقابلة، وإعادة صياغة البعض الآخر، كما تقرَّر التركيز على شخصية واحدة، تمثّلت في **عبد الحميد بن باديس**، لأن دليل المقابلة في الدراسة الاستطلاعية صُمِّم حول ثلاث شخصيات، وهي كالتالي:

الأمير عبد القادر – مصالي الحاج– عبد الحميد بن باديس، نظرا لثقل الرأسمال الرمزي لكل شخصية، وقد تمَّ التركيز على شخصية واحدة، نظرا لتأكدنا من عدم القدرة على التحكُّم في الموضوع، خاصة حينما يتعلَّق الأمر بموضوع التصوّرات الاجتماعية، أما عن شخصية بن باديس تحديدا، فذلك لنقص الدراسات حول هذه الشخصية.

إن هدفنا الأساسي من الدراسة الاستطلاعية، لم يكن من أجل قياس الثبات، وذلك لخصوصية دراستنا هذه، حيث أننا لا نستطيع إعادة تطبيق دليل المقابلة على نفس العينة لأن مؤشر تعرّف التلاميذ على صورة بن باديس، يعد مؤشرا مهما للغاية، لأنه يؤكد لنا أن بن باديس لا يمثّل القدوة لمن لم يتعرفوا على صورته، ومع ذلك لم نهمل باقي المؤشرات التي لا يمكن إعادة قياسها للمرة الثانية في نفس العينة أيضا، لأنهم قد يرجعون لكتاب التاريخ بعد المعاينة الأولى ليتأكدوا من إجاباتهم، ومن الممكن أيضا أن يسألوا أستاذ التاريخ أو أن يقوم بنفسه بسؤالهم حول موضوع الدراسة، وقد يتناقشون في الأمر ومن الممكن أن يؤثر ذلك على إجاباتهم في المرة الثانية، أي عند تطبيق دليل المقابلة.

لكننا أردنا معرفة قدرة تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، على استيعاب الأسئلة من أجل أن نختار بين أداتين، إما الاستبيان أو المقابلة، وقد تأكدنا بأن أنسب أداة، هي أداة المقابلة التي توفّر لنا المرونة في إعادة صياغة الأسئلة، أو إضافة أخرى، حسب إجابات التلاميذ بالإضافة إلى المزايا الأخرى التي تتوفر عليها أداة المقابلة وتفتقر إليها أداة الاستبيان، والتي وضّحناها في الفصل السابق، كما أردنا أن نكتشف مدى قدرتنا على التحكُّم في الموضوع وقد توصّلنا بالفعل إلى الاكتفاء بشخصية واحدة فقط.

2. الدراسة الأساسية:

1.2. منهج الدراسة:

على الباحث في علم الاجتماع أن ينتهج منهجا علميا أو أكثر، عند محاولته لدراسة موضوع ما، حتى تكون كل خطوة من خطوات البحث واضحة أمامه، ليتجنّب الاعتباطية في الانتقال من مرحلة إلى أخرى؛ وهناك مجموعة من العناصر ينطلق منها الباحث لتحديد المنهج، من بينها طبيعة الموضوع، والفرضيات التي تمّ بناؤها والمعلومات التي استطاع الحصول عليها من خلال المرحلة الاستطلاعية؛ ومنه فقد تمَّ انتهاج **المنهج الوصفي** في هذه الدراسة.

يعرّف المنهج على أنه " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة"[1].

يعرّف أيضا على أنه" أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة "[2]

[1] عبد الرحمان بدوي، **مناهج البحث العلمي**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، الطبعة الثالثة، ص 05.

[2] ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم، **مناهج وأساليب البحث العلمي** النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، الطبعة الأولى، ص 33.

يعرّف المنهج الوصفي على أنه " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التربوية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخصيها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر تربوية وتعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى."[1]

يعرّف أيضا على أنه" أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة."[2]

2.2. التعريف بمجتمع البحث:

1.2.2. المجال البشري والمكاني:

يُعرّف مجتمع البحث على أنه: " مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات ."[3]

- **بالنسبة لفرضية البحث الأولى:**

فقد تَمثّل مجتمع البحث في تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، المتمدرسين بمتوسطتي **علي ياقوت** التي تقع في أحد الأحياء المركزية (حي عين الشيح)، و**متوسطة 11 ديسمبر 1960**، وهي في أحد الأحياء الهامشية (حي عيسى القايد) يقابلها البناء الفوضوي **الشعوة.**

تمَّ اختيار متوسطة من الأحياء المركزية، وأخرى من الأحياء الهامشية، لأنهما تقعان في بيئتين اجتماعيتين مختلفتين، نظرا لإمكانية وجود تباين ثقافي– نسبيا– بين من يعيشون في الأحياء الهامشية، والذين يعيشون في الأحياء المركزية – حتى تكون نتائج الدراسة أكثر

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **منهجية البحث**، سند تكويني لفائدة المفتشين في مختلف الأطوار التعليمية: إعداد هيئة التأطير بالمعهد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005، ص 23.

[2] محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي** – القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشـــر، عمان، 1999، الطبعة الثانية، ص 46.

[3] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **منهجية البحث**، مرجع سبق ذكره، ص77.

دقة- لأن الاقتصار على تلاميذ متمدرسين في متوسطتين تقعان في نفس البيئة الاجتماعية قد يكون فيه تحيز.

إن التصورات الاجتماعية سيرورة وإنتاج اجتماعيين، كما رأينا في فصل سابق، وكما سيتضح لاحقا، حتى وإن ركَّزنا على التصورات الاجتماعية التي يتم بناؤها من خلال كتاب التاريخ، إلا أن البيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة قد يكون لها تأثير على بناء التصورات الاجتماعية، خاصة إن كان التلاميذ يسكنون بنفس المنطقة التي تتواجد بها المتوسطة.

تمَّ بناء دليل المقابلة بعد الاطلاع على محتوى كتاب التاريخ، وأخذ فكرة على أهم النقاط التي تمَّ التركيز عليها، وفي نفس الوقت صيغت أسئلة دليل المقابلة، بطريقة تسمح للتلميذ بالتعبير عن تصوراته الاجتماعية لشخصية **بن باديس**، بدون تقييده بإجابات محددة من الكتاب، لإدراك الطالبة- من خلال القراءة أثناء المرحلة الاستطلاعية - بأن بناء التصورات الاجتماعية هو سيرورة اجتماعية، كما وقع الاختيار على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، المتمدرسين بالمتوسطتين المذكورتين لما لهذه المرحلة العمرية من خصائص واحتياجات، وتسمى المراهقة المبكرة.

وكلمة المراهقة "بمعناها العلمي الصحيح هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج. فهي لهذا عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدئها، وظاهرة اجتماعية في نهايتها. هذا ويختلف المدى الزمني القائم بين بدئها ونهايتها. اختلافاً بيِّناً من فرد إلى فرد، ومن سلاله إلى أخرى؛ ويخضع هذا الاختلاف في جوهره للعوامل الوراثية الجنسية البيئية الغذائية ."[1] "ومن الخصائص الاجتماعية البارزة التي تميز المراهق . تعلقه بفرد تتمثل فيه صفات الزعامة والمثل العليا، [...] يتمثل بآرائه [...] وقد يرتبط المراهق بالشخصية التي يعجب بها ويتمثل بآرائها بوعي وعن إدراك. أو قد يتم ذلك عن طريق التقمص. فكثيراً ما نلاحظ بين المراهقين من يتقمص شخصية أحد العظماء."[2]

ففي هذه المرحلة العمرية، يكون الإنسان أكثر تأثرا بالشخصيات التي تثير إعجابه في بعض صفاتها أو أعمالها، وهي مرحلة مهمة يتم فيها بناء التصورات الاجتماعية حول

---

[1] فؤاد البهي السيد، **الأسس النفسية للنمو**، دار الفكر العربي، مصر، 1956، الطبعة الأولى، صص 194- 195

[2] إبراهيم وجيه محمود، **المراهقة** خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف، مصر، 1981، ص 66-67.

النموذج الذي يمثل القدوة، لأن الطفل لا يكون واعيا بمعنى القدوة، وإنما يقتصر الأمر لديه على التقليد والمحاكاة كما رأينا سابقا.

لكن ابتداء من مرحلة المراهقة المبكرة يصبح أكثر وعيا بمعنى القدوة، ويدرك أسباب هذا الاختيار، وقد لا يقتدي بشخصية ما، لكنه يدرك أنها تمثل نموذجا للقدوة، وهذا ما ركَّزنا عليه في دراستنا هذه، أي التصورات الاجتماعية للقدوة، لأن التمثلات الاجتماعية يصعب قياسها، نظرا لوجود جانب سلوكي ليس من السهل رصده، لأن ذلك يتطلب ملاحظة العينة لفترة طويلة، ومن الممكن أن تتمظهر هذه التمثلات على المدى البعيد، هذا وهناك من يرى من الباحثين، بأنه لا اختلاف بين مفهومي التصورات الاجتماعية أو التمثلات الاجتماعية ويرجعون ذلك إلى ترجمة المفهوم من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية.

- **بالنسبة لفرضية البحث الثانية:**

تمَّ تحليل محتوى كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الذي اختير من مجموع الكتب الدراسية لهذه المرحلة التعليمية، نظرا لتقديمه لمجموعة من الرموز الوطنية من بينها **عبد الحميد بن باديس.**

2.2.2. كيفية اختيار المتوسطتين:

تمَّ وضع أسماء جميع المتوسطات الموجودة بالأحياء المركزية ببلدية الجلفة في علبة وفي علبة أخرى، تمَّ وضع أسماء المتوسطات الموجودة بالأحياء الهامشية، (قدر العدد الإجمالي للمتوسطات بـ 37 متوسطة)، ثم تمَّ سحب اسم لمتوسطة من كل علبة بطريقة عشوائية، ليتم الحصول على اسمي المتوسطتين المذكورتين، أما المتوسطة التي تمَّت فيها الدراسة الاستطلاعية، فتم اختيارها لوجود أحد الأساتذة، الذي سهل إجراء المقابلة.

3.عينة الدراسة:

تُعرّف العينة على أنها " تلك المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث ويجري عليها الاختبار أو التحقق. على اعتبار أن الباحث لا يستطيع موضوعيا التحقق من كل مجتمع البحث نظرا إلى الخصائص التي يتميز بها هذا المجتمع"[1].

[1] سعيد سبعون، مرجع سبق ذكره، ص 135.

لذلك فالعينة هي جزء من مجتمع البحث، وبالتالي لها نفس الخصائص التي تسمح في ما بعد بتعميم النتائج المتحصّل عليها- بعد جمع المعطيات من أفرادها- على المجتمع الأصلي للبحث، وهذه الطريقة توفر على الباحث الوقت والجهد والتكلفة المادية، دون أن يؤثر ذلك في إمكانية التعرّف على واقع المجتمع المدروس .

نظرا لاحتمال أن يكون مجتمع البحث غير متجانس(بيئتين اجتماعيتين مختلفتين)، تمّ اعتماد **العينة القصدية** "وهي العينة التي يتعمد الباحث فيها أن تتكون من وحدات معينة إعتقادا منه أنها تمثل المجتمع الأصلي خير تمثيل، فالباحث في هذه الحالة قد يختار مناطق محددة تتميز بخصائص ومزايا [...] تمثيلية للمجتمع وهذه تعطى نتائج أقرب ما تكون إلى النتائج التي يمكن أن يصل إليها الباحث بمسح المجتمع كله". [1]

وحسب **موريس أنجـــرس Maurice Angers** "إذا كان تعريف المشكلـــة لا يفرض اختيار صنف معين من المعاينة الدقيقـــة، فليس هناك مانعا إذا من تركيب بعض المعاينات الاحتمالية مع معاينات غير احتمالية بشرط أن يكون هذا الاختيار مبرر بطريقة مقنعة"[2]

ومنه فإننا حاولنا التركيب بين العينة غير الاحتمالية المتمثلة في **العينة القصدية** والعينة الاحتمالية أو **العشوائية**، من أجل الابتعاد عن الذاتية، فلم نختر مؤسسة بعينها موجودة في حي عشوائي وأخرى في حي مركـــزي، ولجأنا للسحب العشوائي، وقد وضّحنا ذلك في العنصر الخاص بكيفية اختيار المتوسطتين، كما أن مجتمع البحث معروفا، بالإضافة إلى توفُّر القوائم الاسمية للمبحوثين.

وتمثل حجم العينة في 10.78% من مجتمع البحث لأن " التحديد الدقيق لمشكلة البحث يبقى الموجه الأساسي لتحديد العينة غير الاحتمالية وهو الذي يحدد حجمها. أما في البحث الكيفي، فإن الموجه الثاني لتحديد حجم العينة يقوم على مبدأ **التشبع بالمصادر**. هذا يعني التوقف عن جمع المعلومات من عناصر مجتمع البحث عندما نشعر بحصولنا على معلومات متكررة وأنه من غير المفيد أن نضيف معلومات أكثر من أجل فهم مشكلة الدراسة. إننا

---

[1] فاطمة عوض صـــابر وميرفت علي خفاجة، **أســـس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الاشـــعاع الفنية، مصـــر، 2002، الطبعة الأولى، ص 196.

[2] موريس أنجرس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنســـانية** – تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صـــحراوي وآخرون الإشراف والمراجعة: مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، الطبعة الثانية، ص 318

نصدر هذا الحكم عندما ندرك في لحظة معينة أننا نستطيع أن نتوقع ما سنسمعه أو نلاحظه أو نسجلـــه، انطلاقا مما رأيناه، سمعناه أو سجلناه. لذلك ينبغي علينا التوقف عن زيادة حجم العينة وعن جمع المعطيات لأن ذلك سيكون على حساب الوقت الذي سنخصصه فيما بعد للتحليل."[1] (أنظر صص 114-115 المقابلة)

ولأن العينة غير الاحتمالية لا تقيد الباحث بعدد معين من المفردات، وبما أن الطالبة خلال إجراء المقابلة أصبحت تتوقع ما ستسمعه من المبحوثين، فقد اكتفت بـــ 10.78% من مجتمع البحث. " إن حجم العينة الضرورية لإنجاز بحث عن طريق المقابلة يكون أقل من حجمها في بحث عن طريق الاستمارة، كون أن المعلومات الناتجة عن المقابلات تكون صحيحة بالسياق ولا تحتاج هذه الصحة أن تؤكد عن طريق احتمال التكرار، فمعلومة واحدة مقدمة عن طريق المقابلة يمكن أن يكون لها وزن مساو أو يعادل معلومة مكررة مرات عديدة في الاستمارة"[2]

ولأن مجتمع البحث معروف كما سبق الذكر، حتى وإن كان هناك احتمال أن يكون غير متجانس لاختلاف موقع المتوسطتين- وسيتم التأكد من ذلك من خلال إجابات التلاميذ- فقد تمّ سحب مفردات العينة من القوائم الاسمية للتلاميذ، وذلك بوضع الأرقام من رقم 01 إلى رقم 10 من القائمة الاسمية للتلاميذ في علبة، ثم تم سحب أحد الأرقام بعد عملية الخلط (تجنبا للتحيز) فتمَّ الحصول على رقم 02، وكان التلميذ صاحب هذا الرقم هو أول مفردات العينة.

بعد ذلك تمّ السحب بعد كل 08 أرقام حتى اكتمل عدد العينة، المتمثل في 26 تلميذ وتلميذة، وذلك سمح لتلاميذ المتوسطتين بالظهور في العينة، لأن عدد مفردات العينة – لو لم يتم السحب كل 08 أرقام – كان سيكتمل قبل أن يتم البدء في القوائم الاسميـــة لتلاميذ المتوسطـــة الثانية، فهذا السحب ساعد على تساوي- تقريبا- عدد تلاميذ المتوسطتين في الظهور في العينة (14 تلميذ وتلميذة من متوسطة علي ياقوت و12 تلميذ وتلميذة من متوسطة 11 ديسمبر 1960) وتجدر الإشارة إلى أن بعض التلاميذ استبدلوا بآخرين، نظرا لغيابهـــم يوم إجراء المقابلة، وهو ما تسمح به المعاينة غير الاحتمالية (العينة القصدية) .

[1] نفس المرجع السابق، ص 319.

[2] سعيد سبعون، مرجع سبق ذكره، ص 175.

وما يمكن التأكيد عليه أن العينة القصدية – وإن كانت غير احتمالية – تستخدم في أغلب البحوث، ذلك أن الباحث يقصد مجتمع البحث بالدراسة، سواء كان هذا المجتمع معروفا أو غير معروف .

-أما عن عينة البحث المتعلَّقة بالفرضية الثانية، فقد تمثَّلت في نصوص ومقدّمة وخاتمة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط .

4.المجال الزمني:

انطلقت هذه الدراسة من شهر ديسمبر 2015، إلى غاية شهر فيفري 2020؛ قبل الشروع في العمل، تمّ الإطلاع على المراجع والمقـــالات وكل ماله علاقة بالموضوع، و استمرت القراءة عبر مراحل البحث، وذلك لمحاولة فهم مشكلة الدراسة؛ وخلال بناء الفصول النظرية تمّ بناء دليل المقابلة بمؤشرات استخرجت من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وبناءً على الفرضيات التي تم بناؤها. وبعد الدراسة الاستطلاعية وتعديل دليل المقابلة. أُجريت مقابلة مع 26 تلميذ وتلميذة، في يومي 26 و30 أفريل 2017، والذين يمثلون 10.78 بالمئة من مجتمع البحث، المتمثّل في 241 تلميذ وتلميذة من المتوسطتين المذكورتين، ثم تمَّ تحليل دليل المقابلة وكذلك كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ثم تمَّ عرض هذه النتائج من خلال كتابة تقرير البحث.

5. أدوات جمع البيانات:

1.5.المقابلة :

في هذه الدراسة تمّ استخدام **تقنية المقابلة** و"تعد المقابلة استبانةً شفويةً يقوم من خلالها الباحث بجمع معلومات بطريقة شفوية مباشرة من المفحوص. والفرق بين المقابلة والإستبانة يكمن في أن المفحوص هو الذي يكتب الإجابة على الأسئلة، بينما يكتب الباحث بنفسه إجابات المفحوص في المقابلة."[1]

[1] ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم، مرجع سبق ذكره، ص102.

"إن ما يميز المقابلة هو كونها مسعى كلامي محادثتي بين الباحث والمبحوث في إطار تفاعلي معين، حيث يجب أن يكون الباحث مع المبحوث ويتبادل معه أطراف الحديث حول مسألة أو مسائل ما، حيث تعطى للمبحوث حرية معينة في الإدلاء برأيه والتعبير عن تمثلاته لهذه المسائل، من دون أي توجيهية في الإجابة، وهذا ما يجعل المقابلة تختلف تماما عن الاستمارة ..."[1]

احتوى دليل المقابلة- الملحق رقم 02- على 23 سؤالا موزعا على فقرتين، الأولى كانت خاصة بالبيانات الشخصية الخاصة بالتلميذ، أما الثانية فكانت حول شخصية **عبد الحميد بن باديس** وأهم المبادئ والأفكار التي نادى بها، واختتم دليل المقابلة بسؤال التلميذ عن الشخصية التي تمثِّل له القدوة وعن أسباب ذلك.

وقد صيغت الأسئلة الموجَّهة لأفراد عينة البحث، بأسلوب واضح وبطريقة مُمنهجة، قصد الحصول على معلومات تُرفي إلى مصداقية النتائج.

2.5. تقنية تحليل المحتوى:

تم استخدام تقنية تحليل المحتوى في هذه الدراسة لتحليل كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ولتحليل دليل المقابلة التي تم إجراؤها مع التلاميذ.

تعرّف تقنية تحليل المحتوى على أنها " تقنية غير مباشرة للتقصي العلمي تطبق على المواد المكتوبة، المسموعة أو المرئية، والتي تصدر عن الأفراد أو الجماعات حيث يكون المحتوى غير رقمي، **ويسمح بالقيام بسحب** كيفي أو كمي بهدف التفسير والفهم والمقارنة".[2]

وهو "أداة للملاحظة لكنها ليست ملاحظة مباشرة لسلوك أفراد، أو جماعات أو من خلال مقابلتهم، والحصول منهم على إجابات معينة، وإنما هي ملاحظة غير مباشرة، تقتصر على تحاليل مضامين المادة الاتصالية للحصول إلى استنتاجات صحيحة، ذات صلة بفروض الدراسة"[3] وفي"وصف واقع الكتاب المدرسي [...] يمكن أن يلجأ الباحث إلى اختيار

---

[1] سعيد سبعون، مرجع سبق ذكره، ص 173.

[2] موريس أنجرس، مرجع سبق ذكره، ص 218.

[3] بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني، **أسس المناهج الاجتماعية**، جامعة محمد خيضر ببسكرة – الجزائر، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، 2012، الطبعة الأولى، ص55.

مجموعة من الكتب من بين جميع كتب مستوى تعليمي معيـــن، ومن ثم اختيار عدد من فصول كل كتاب بين جميع فصول الكتاب، وربما اختيار عدد من الصفحات أو من الفقرات في كل فصل..ألخ، ثم يقوم الباحث بتطبيق نظام معين أو أسلوب معين لتحليل المحتوى، وتتجمع لديه بهذه الطريقة بيانات كثيرة ينظمها ويحللها ويتوصل من خلالها إلى نتائج تتعلق بالأسئلة المطروحة أو الفرضيات الموضوعة للدراسة."[1]

ويقول الباحث **سعيد سبعون:** " نلجأ إلى تقنية تحليل المحتوى عندما نريد تحليل البيانات التي تم جمعها باستعمال تقنية المقابلة (بكل أنواعها) وعند تحليل الأجوبة التي تم الحصول عليها من الأسئلة المفتوحة في الاستمارة، كما يستعمل تحليل المحتوى إذا كانت طبيعة عينة البحث مكونة من مصادر وثائقية من كتب، ومجلات، وجرائد ...ومصادر توضيحية مهما كانت طبيعتها، صور، ورسومات، وأفلام، وأشكال، الخ. وكذلك الدعائم السمعية من تحليل الخطابات المسموعة أو الأغاني، الخ."[2]

6. وصف لكتاب التاريخ:

جدول رقم:01 يوضِّح وصفا لكتاب التاريخ

	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط
العنوان	كتاب التاريخ 4
الحجم	كبير
عدد الوحدات(المحاور)	03
عدد الوضعيات	15
عدد الصفحات	176
سنة الإصدار	2011

[1] مصطفى فؤاد عبيد، **مهارات البحث العلمي**، أكاديمية الدراسات العالمية، فلسطين، 2003، ص19.

[2] سعيد سبعون، مرجع سبق ذكره، ص 229.

العنوان: كتاب التاريخ 4 – باللون الأحمر، بخط حجمه كبير – السنة الرابعة من التعليم المتوسط (باللون الأبيض بحجم خط أقل).

الصور الموجودة على الغلاف: فيما يتعلّق بواجهة الكتاب: صورة واضحة **للأمير عبد القادر** على حصانه، وصورة لـــوجه **مصالي الحاج**، مع تعتيم خفيف على وجهه، ووجه نسائي على يسار وأسفل الصفحة تمثّـــل في وجه **جميلـــة بوحيرد**، مع تعتيم أيضا، بالإضافة إلى أن نصف وجهها غطي بأحد حروف العنوان، ومجموعة من الأشخاص، البعض منهم يحملون رايات (أشخاص غير معروفين).

أما صفحة الغلاف الخلفية للكتاب، فقد احتوت على ما يلي: صورتين **لجميلة بوحيرد**، في أعلى الصفحة، الأولى في سن متقدِّمة، إلى جانبها الثانية في مرحلة الشباب، صورة بحجم متوسط، والأخرى بحجم أقل، ونفس الأمر فيما يتعلّق بـــــ**زهرة ظريف** التي ظهرت في أسفل الصفحة على اليمين، يقف خلفها جندي فرنسي، لم يظهر إلا نصف وجهه؛ الصورتين بحجم متوسط، وصورة لـــ**كريم بلقاسم** وأخرى لـــ**لعربي بن مهيدي** مكبَّلًا، يقف إلى جانبه وخلفه جنديان فرنسيان أحدهما صورته غير واضحة، الصورتين بحجم متوسط، في وسط الصفحة.

وظهرت أيضا صورتين صغيرتين، الأولى لـــ**زيغود يوسف** والثانية لـــ**مصطفى بن بولعيد** على يمين وأعلى الصفحة، في جريدةٍ صادرة باللغة الفرنسية، ورجلين من التوارق على يمين وأسفل الصفحة، ملثَّمان، يركبان جملين، ويحملان رمحين، ويبدو من الصورة أنها معركة وظهرت لـــ**ويزة أغيل أحريز** في سن متقدِّمة، الصورة كانت متوسطة، ظهرت في أسفل الصفحة أيضا، كما ظهرت صورة بحجم أكبر – من حجم باقي الصور– في وسط الصفحة لـــ**علي عمار** الشهير بـــ:علي لابوانت ، وأغلب الصور كانت واضحة.

كما ظهر علم الجزائر 3 مرات، مرة في صفحة الواجهة الأمامية، لكنه لم يظهر كاملا ومرة على صفحة الواجهة الخلفية، والمرة الثالثة ظهر جزء منه في الصفحة الخلفية، وجزء في الصفحة الأمامية، كُتب على العلم المعلومات التي تُستَهلُّ بها جريدة المجاهد، الصادرة بالفرنسية. بالإضافة إلى أبيات من النشيد الوطني وهي كالتالي:

صرخة الأوطان في ساح الفدا اسمعوها واستجيبـــوا للنـــــدا

واكتبـــوها بدمـــاء الشهـــداء واقرأوها لبـــني الجيـــل غـــدا

قد مددنـــا لك يا مجـــد يـــدا وعقدنا العزم أن تحيا الجزائـــر

فاشهدوا فاشهدوا فاشهدوا

الأبيات كانت باللونين الأخضر والأحمر، وجميع الصور التي ظهرت على صفحتي الغلاف، كانت بدون ألوان، أي باللونين الأبيض والأسود، لكنه يميل إلى البني.

قد يساعد هذا الوصف- بالإضافة إلى صفحتي الغلاف اللّتين تمَّ إدراجهما في ملاحق هذه الدراسة- المتخصصين على القراءة السيميولوجية، لفهم المدلولات، والرسائل الموجَّهة للتلاميذ من خلال صفحتي الغلاف.

المؤلفون: يوسف مناصرية وآخرون

رقم الاعتماد الوزاري: 538/م . ع/09 بتاريخ 12 أفريل 2009

الجهة الوصية: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية – وزارة التربية الوطنية(الديوان الوطني للمطبوعات)

7. فئات التحليل:

1.7. متغير تقديم بن باديس كرمز وطني:

قُمنا بالبحث عن **الطريقة التي** تمَّ وفقها تقديم شخص **عبد الحميد بن باديس**- وهي فئة التحليل الأولى – من خلال وحدات التحليل المدونة في الجدول رقم:02، وهي تمثّل- الطريقة- بُعدا للمتغير رقم 01.

2.7. تحليل متغير القدوة في مقاومة الاستعمار إلى فئتين للتحليل:

- **القدوة في النضال الفكري.**
- **القدوة في النضال السياسي.**

يُشكل هذان البعدان فئتا التحليل اللتين تمَّ اعتمادهما، على اعتبار أن هذين البعدين يمثلان أسلوب **عبد الحميد بن باديس** في **مقاومة الاستعمار الفرنسي**، الذي ورد في الكتاب، ومن هذين البعدين تمَّ استخراج فئات ووحدات التحليل.

تُلخّص الجداول التي سيتم عرضها، وحدات التسجيل ووحدات التحليل، التي اعتمدناها في تحليل نصوص الكتاب المذكور، فالعبارات المدونة في الجداول هي مواضيع بحثنا عنها في محتوى الكتاب، سواءً كانت بصيغة ظاهرة أو ضمنية.

في ما يتعلّق **بنوع فئات التحليل** في الجدول رقم 02، فإننا اعتمدنا على فئات شكل الاتصال: فئة شكل التعبير وفئة الشدة، واعتمدنا على وحدات التسجيل: الموضوع أو الصورة أو كلاهما معا، كما هو مبيّن في الجدول.

- **شكل التعبير:**

تحدث الباحث **رشدي أحمد طعيمة** في كتابه المعنون بـــ: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** عن فئات شكل الاتصال وأورد فيها فئة شكل التعبير ويقول في ذلك: " تشير هذه الفئة إلى القواعد والصيغ النحوية والأسلوبية التي صيغت بها مادة الاتصال. وكذلك نوع العبارات التي تنتشر فيها. هل تعبر عن حقائق Facts وأشكال للتفضيل Preferences أو تعريفات Identification ؟ هل هي عبارات بسيطة أو مركبة؟ هل هي عبارات دالة على الأمر أو على الوصف أو على غير ذلك؟ نقصد بشكل التعبير كفئة من فئات التحليل إذن نوع اللغة التي تستخدمها مادة الاتصال"[1].

- **الشدّة:**

كما أدرج **رشدي أحمد طعيمة** فئة الشدّة ضمن فئات شكل الاتصال "وتسمى هذه الفئة أيضا الانفعالية Emotionalism أو الإحساسيةSentimentlization وتشير هذه الفئة إلى قوة أو درجة الإثارة التي توحي بها مادة الاتصال..."[2]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية– مفهومه– أسسه– استخداماته**، بدون طبعة، دار الفكر العربي، مصر، 2004، صص 297–298.

[2] نفس المرجع السابق، ص 298.

ويضيف **رشدي أحمد طعيمة** :"ويجدر بنا أن نشير إلى أحد الاجتهادات البارزة في هذا الصدد وهي المحاولة التي قدمها أحد الباحثين المصريين . وهو صفوت فرج وتتمثل في تصميم مقياس للتأييد يمكن تطبيقه على مضمون بنوده الأسئلة التالية:

1- هل تعرض القضية بالتعبيرات الإيجابية (مثل كريم بدلا من مسرف وذكي بدلا من خبيث)؟

2- هل تظهر تفضيلات لفظية للجانب الإيجابي ؟

3- هل تظهر الموازنات المعقودة ترجيحا إيجابيا؟

4- هل يستخدم شواهد مؤيدة للقضية؟

5- هل تستخدم تعبيرات وجدانية؟

6- هل تعد الحجج المعارضة للقضية؟

7- هل تستخدم تبريرات مؤيدة للجانب الايجابي ؟

والإجابة بنعم على كل مثير في هذا المقياس تعني تأييدا [...] ونصل إلى نتيجة واضحة في هذا الشأن تقول لنا أن التكرارات داخل الفئة والتي هي عبارة عن تناظر بين خصائص المضمون والبنود التي تعكس المفهوم المعين هي مقياس الشدة المطلوب"[1]

- **وحدات التسجيل:**

تحدث الباحث **سعيد سبعون** في كتابه المعنون بـــ: **الدليل المنهجي** في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، عن وحدة التسجيل ويقول في هذا الصدد: "وهو الجزء الذي اختاره الباحث، طبعا بدلالة أهداف البحث، ليضعه في شبكة التحليل أو الخانة الجامعة ذات الدلالة، أي في الفئة التي تم تعيينها، عندما يقوم بتقطيع نص الاتصال.

وفي إطار هذه الوحدة يمكن أن نجد:

- الكلمة : وهي أصغر وحدة في نص الاتصال وأكثرها استعمالا في حالة ما إذا كان النص كتابيا أم شفهيا. أما إذا كانت مادة الاتصال مرئية فيمكن أن تكون وحدة التسجيل

[1] نفس المرجع، ص 299.

الصورة. يمكن للباحث استخراج كل الكلمات في نص الاتصال التي لها علاقة بفرضيات البحث ويضعها في الفئة المقابلة لها.

- الجملة أو الفقرة أو النص الكامل التي تحمل معنى ما، وهي وحدة خاصة بالمعنى أساسا، حيث يتم اختيار المعنى الذي تبديه إما الجملة أو الفقرة أو النص الكامل. مثال: أريد دائما الاعتماد على نفسي في اقتناء شيء ما. ولا أريد أن أطلب من أحد أن يشتري لي ما أريده. فالمعنى الذي نستخرجه من هذه الجملة هو الاستقلالية المالية"[1]

نجد أيضا أن الباحث **رشدي أحمد طعيمة**، قد أدرج فئة **الموضوع** ضمن وحدات التسجيل من خلال عرضه لتقسيم **بيرلسون (Berelson)**، ويقول في ذلك:

– " **الموضوع: Theme** ويعتبر من أهم وحدات تحليل المحتوى. وقد يكون الموضوع جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة سياسية كانت أو اجتماعية أو غيرها. أو كانت من موضوعات الاتصال الفردي أو الجمعي. والمشكلة الأساسية هنا أن وحدة الموضوع تحتاج إلى جهد كبير عند التحقق من ثبات التحليل"[2]

- **الصورة:**

يعدها الباحث **رشدي أحمد طعيمة** كمفردة، والمفردة حسب التقسيم الذي أورده في كتابه المذكور سالفا، هي إحدى وحدات التسجيل التي يتم اعتمادها في دراسات تحليل المحتوى، ويقول في هذا الصدد: " إن للصورة تأثيرا كبيرا في خلق انطباعات معينة عند المتلقي. وقد تعجز الكلمة عن أن تنقل ما تنقله وأن تعبر عما تعبر عنه، ويقول المثل الصيني : إن صورة واحدة تساوي ألف كلمة. "[3]

وعليه تمَّ الاعتماد على **فئات شكل الاتصال: فئة شكل التعبير وفئة الشدة**، و على **وحدات التسجيل: الموضوع أو الصورة أو كلاهما معا**، كما وضَّحنا سالفا، وتمَّ اعتماد **التعريفات** التي قُمنا بعرضها كتعريفات إجرائية في هذه الدراسة، إلا أننا استثنينا القواعد والصيغ

---

[1] سعيد سبعون، **الدليل المنهجي**، مرجع سبق ذكره، صص 236–237.

[2] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سبق ذكره، صص 221– 222.

[3] نفس المرجع، ص 222.

النحوية من فئة **شكل التعبير**، لأنها لا تدخل ضمن أهداف البحث، كما سيتم توضيح معنى **وحدات التحليل ووحدات التسجيل**، والفرق بينهما فيما سيأتي.

بالتالي وبالإضافة إلى ما سبق، فقد قُمنا بتحليل محتوى كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وذلك بـــتقسيمه إلى فئات للتحليل أيضا، وهذه الفئات هي محاور الكتاب أو كما يسميها مؤلفو الكتاب بالوحدات التعليمية، ثم اعتبرنا كل درس من دروس كل محور فئة فرعية للتحليل، ومن ثمّ قُمنا بالبحث عن وحدات التحليل المبينة في الجداول السابقة في كل فئة تحليل فرعية، أي في كل درس بما فيها مقدمة وخاتمة الكتاب.

تعريفات إجرائية:

- **التناول الصريح:**

تناول مفصل: إذا كان تكرار وحدات التحليل خمس مرات فأكثر، في فئة التحليل الفرعية المتمثلة في الدرس، في هذه الحالة نعتبرها تناولا مفصلا- كذلك الأمر إن جاءت في شكل فقرة مكونة من خمس أسطر فأكثر- أي من خلال تناول متفرق خلال الدرس، (مع احتساب التكرارات التي جاءت بشكل موجز أو ضمني).

تناول موجز: إذا كان تكرار وحدات التحليل في الدرس الواحد أقل من خمس مرات، بشكل متفرق أو من خلال فقرة، نعتبرها تناولا موجزا.

- **التناول الضمني:**

إذا أشير إلى التيار المحافظ أو الإصلاحي، أو إلى جمعية العلماء المسلمين، أو أي موضوع له علاقة بـــ**عبد الحميد بن باديس** بدون الذكر الصريح لاسمه، في هذه الحالات نعتبره تناولا ضمنيا.

ويدخل التناول الصريح أو الضمني ضمن فئة **شكل التعبير** التي تم التطرُّق إليها، أما مستوى التناول المفصّل أو التناول الموجز، فهو ضمن **فئة الشدة** التي تمَّ توضيحها سالفا.

- **وحدة التعداد:**

تم اعتبار **التّكرار** كوحدة لتعداد وحدات التحليل، ورصدها في نصوص ومقدمة وخاتمة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهنا نوضّح أن الوحدات التي نحتسبها هي **وحدات التسجيل**، وبمعنى آخر هي بمثابة **وحدات فرعية لوحدات التحليل** المبينة في

الجداول، بمعنى: أي **موضوع** – فكرة، عبارة، جملة– يمكن إدراجه ضمن **وحدات التحليل** الموضّحة في الجداول، نعتبره كـــ**وحدة تسجيل**، كما قد تكون **صورة**.

فوحدات التحليل هي **المواضيع** أو **الصور** التي نبحث عنها في محتوى الكتاب، أما **وحدات التسجيل** فهي الوحدات التي نحتسبها.

لكن يجب أن نشير هنا إلى مشكلة ستواجهنا، وهي كيفية تنسيب النتائج، فعندما نتحصل على تكرار مؤشر ما، لن نتمكن من الحصول على النسبة المئوية، لأنه ليس لدينا العدد الخام الذي يمثل المئة بالمئة، وبالتالي ستكون قراءة النتائج عبارة عن قراءة كمية وكيفية أي أننا لن نتمكن من القراءة الإحصائية.

الجدول رقم 02: يبين نوع وحدة التسجيل ووحدات التحليل لفئة التحليل: الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط .

فئة التحليل	وحدات التحليل	التكرار	نوع وحدة التسجيل
الطريقة التي تم وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس	عبارة تدل على حقائق حول حياة بن باديس (سيرة ذاتية، وقائع أحداث..)		الموضوع
	عبارة وجدانية حول بن باديس		الموضوع
	حجة وتبرير داعم ومؤيد لعمل بن باديس		الموضوع
	عبارة ايجابية تدل على تفضيله أو تفوّقه على غيره		الموضوع
	عبارة تدل على تفضيل أو تفوّق شخصيات أخرى على بن باديس		الموضوع
	حجة ضد بن باديس		الموضوع
	عبارة تدل على معارضة الاتجاه الفكري لابن باديس		الموضوع
	عبارة عن الاتجاه المحافظ بدون ذكر بن باديس		الموضوع
	عبارة عن الاتجاه الإصلاحي بدون ذكر بن باديس		الموضوع
	عبارة عن الحركة الوطنية بدون ذكر بن باديس		الموضوع
	بن باديس وقدسية العرض والأرض: الدفاع عن الدين والوطن		الموضوع
	عبارة تبرز البعد الإنساني لابن باديس		الموضوع
	عبارة تبرز احترام بن باديس للمعتقدات والأديان الأخرى		الموضوع
	بن باديس والحرية		الموضوع
	صورة لابن باديس + فقرة شارحة		الصورة +الموضوع
	صورة لابن باديس +عنوان		الصورة +الموضوع
	صورة لابن باديس بدون عنوان		الصورة
	صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى + عنوان		الصورة +الموضوع
	صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى بدون عنوان		الصورة

أما فيما يخص وحدات التسجيل ووحدات التحليل لفئتي القدوة في النضال السياسي، والقدوة في النضال الفكري، فسيتم توضيحها في الجدولين رقم: 03، ورقم :04

الجدول رقم 03: يبين نوع وحدة التسجيل ووحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال السياسي

فئة التحليل	وحدات التحليل	تناول صريح		تناول ضمني	نوع وحدة التسجيل
		مفصّل	موجز		
القدوة في النضال السياسي	نشر التعليم ومحاربة الأمية لدى الصغار والكبار				الموضوع
	التجديد في الخطاب الديني والاستفادة من التراث الإسلامي				الموضوع
	تأسيس الصحافة المكتوبة وتناول القضايا السياسية للجزائر وطنا وشعبا				الموضوع
	بناء وتنمية الوعي لدى الجزائريين				الموضوع
	المطالبة بالاستقلال				الموضوع
	المشاركة في الثورة				الموضوع
	المشاركة في الإعداد للثورة				الموضوع
	رفض سياسة الإدماج				الموضوع
	بث روح الانتماء القومي				الموضوع
	رفض سياسة الفرنسة				الموضوع
	رفض سياسة التنصير "مشاريع تنصير الجزائريين" خصوصا الأيتام منهم"				الموضوع
	المطالبة باللغة العربية لغة رسمية				الموضوع
	تأكيده على تميّز الجزائر عن فرنسا				الموضوع
	تأكيده على تفوّق الجزائر على فرنسا				الموضوع
	الإشراف على بعض نشاطات الكشافة الإسلامية				الموضوع
	عبارة تدل على حث التلميذ للاقتداء بابن باديس في النضال السياسي ضد أي مستعمر				الموضوع

الجدول رقم 04: يبين نوع وحدة التسجيل ووحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال الفكري

فئة التحليل	وحدات التحليل	تناول صريح		تناول ضمني	نوع وحدة التسجيل
		مفصّل	موجز		
القدوة في النضال الفكري	التدريس بالمساجد				الموضوع
	تعليم القرآن الكريم				الموضوع
	نشر الوعي حول الخرافات والدجل الذي شوه الفهم السليم للدين الإسلام				الموضوع
	نشر الوعي بين الناس بأهداف المستعمر				الموضوع
	تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين				الموضوع
	تأسيس النوادي				الموضوع
	تأسيس الجمعيات				الموضوع
	إنشاء الجرائد				الموضوع
	الكتابة والتأليف				الموضوع
	إنشاء المدارس				الموضوع
	الاهتمام بتعليم الفتيات				الموضوع
	الاهتمام بالتجديد وابتكار إشراق لغوي باللغة العربية				الموضوع
	عبارة تدل على حث التلاميذ على الاقتداء بابن باديس في النضال الفكري ضد أي مستعمر				الموضوع

8. الصدق والثبات:

تمّ الاعتماد على صدق المحكمين باعتباره أكثر تعبيرا عن صدق التحليل، فقد تم إرسال وتسليم استمارة نموذج التحليل للأساتذة المحكمين، وقد تمَّ أخذ ملاحظات الأساتذة بعين الاعتبار في تعديل نموذج التحليل.

- **إجراءات التحكيم:**

تم بناء نموذج التحليل الخاص بأداة البحث تحليل المحتوى، وعرضه على أساتذة التعليم العالي، وأهم النقاط التي تضمنتها:

- سؤال البحث، والفرضية الثانية المقصودة بالتحكيم.
- عينة البحث
- توضيح لمتغيرات الدراسة المقصودة بالتحكيم.
- فئات ووحدات التحليل، ووحدات التسجيل، تم توضيحها في جداول. (أنظر الملحق رقم 03)

- **نتائج التحكيم:**

لقد لاقت فئات التحليل المقترحة في استمارة نموذج التحليل استحسان الأساتذة المحكمين، كما تمَّ اقتراح بعض الفئات الجديدة، وتعديل البعض الآخر من قبل الأستاذ الدكتور **رحاب مختار** من جامعة المسيلة، وقد تمَّ توضيحها في الجداول السابق عرضها في هذا الفصل، وتمَّ وضع نسخة من استمارة نموذج التحليل قبل تعديلها ضمن ملاحق هذه الدراسة.

- **الثبات:** " [...] يعني الثبات ببساطة أن كل باحث يستخدم نفس الأسلوب ويتبع نفس الإجراءات المطبقة على مادة معينة سوف ينتهي إلى نفس النتائج . والتحقق من الثبات يتم عادة لو ذكرت كافة الإجراءات المنهجية في البحث بكل وضوح. ومجرد العد وحساب التكرارات – مثل حساب عدد المرات التي وردت فيها كلمة معينة لا يعتبر

مشكلة عند الحديث عن ثبات التحليل، إلا أنه عندما يتعدى الأمر هذه الحدود إلى الترميز، وتصنيف العبارات إلى مؤيد ومعارض ومحايد يصبح التحقق من الثبات مشكلة حقيقية"[1]

تم إجراء تحليل نصوص ومقدمة وخاتمة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط وقد مرَّت العملية بمرحلتين:

وذلك للتحقق من ثبات التحليل حيث تم اختيار عينة من نصوص الكتاب، تمثَّلت في المحور الأول(الوحدة التعليمية الأولى)، وتمَّ تحليلها للمرة الثانية، بعد فترة تجاوزت الأسبوعين، وفق نموذج التحليل الذي تمَّ بناؤه للدراسة، ثم تمَّ حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين عن طريق معادلة "Holsty" حيث " ... يستخلص طعيمة من المعادلة التي قدمها هولستي لقياس الثبات أنه يمكننا الحصول على معامل الثبات بقسمة عدد الفئات التي يتفق فيها الباحثان أو الباحث نفسه في مرتين، على مجموع الفئات التي أجري عليها البحث في حالة تساوي عدد الفئات التي أجرى عليها الباحثان أو الباحث نفسه التحليل.

$$\text{معامل الثبات} = \frac{c1;2}{c}$$

حيث: c1;2: الفئات المتفق عليها من طرف الباحثين أو الباحث نفسه

وc: عدد الفئات التي أجري عليها التحليل."[2]

أي" **أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين، وعلى فترتين متباعدتين.** وفي مثل هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل . وذلك بأن يقوم الباحث بنفسه بتحليل عينة صغيرة من المادة موضوع الدراسة مستخدما أداة التحليل التي أعدها وبعد فترة من الزمن يعيد بنفسه تحليل نفس العينة مستخدما نفس الأداة دون الرجوع بأي صورة من

[1] نفس المرجع السابق، ص 223.

[2] محمد طاهيري، **النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، 2019، ص 370.

الصور للتحليل السابق الذي أجراه. وبعد الانتهاء من تحليله الثاني يجري بعض العمليات الإحصائية التي يستخرج من خلالها معامل الثبات ". [1]

وكانت النتائج كالتالي:

الفئات	العدد
الفئات المتفق عليها في التحليلين	43
الفئات المختلف فيها في التحليلين	05
عدد كل الفئات	48
معامل الثبات	% 0.89

9. كيفية تحليل محتوى دليل المقابلة:

فيما يتعلَّق بدليل المقابلة، فقد تمَّ إتباع الطريقة التي أوردها الباحث **سعيد سبعون** في كتابه المذكور سالفا، فقد أدرج أمثلة لتحليل بعض المقالات الصحفية، ووضّح كيفية تحليل محتوى دليل المقابلة، وبيّن أننا لا نعرف اتجاه الإجابات مسبقا، " بل علينا أن نلجأ إلى حل هذه المسألة وذلك بما يعرف بصياغة الفئات. حتى يعطي الباحث اتجاها لإجابة المبحوث في المقابلات، أو لمحتوى الاتصال في دعائم أخرى، يلجأ إلى الاستعانة بالفئات أو ما يعرف بالتفيئة التي هي عبارة عن عملية ترميز في تقنية تحليل المحتوى"[2]

وقد تمّت تفيئة إجابات المبحوثين، وبالاستعانة بالترميز، تمَّ وضع كل الإجابات التي تصب في موضوع واحد في فئة واحدة، وتمَّ تسميتها **بوحدة التحليل**، وفي بعض الإجابات تمَّ وضع وحدتي تحليل في نفس الخانة في الجدول- أو بمعنى أدق إجابتين أو أكثر- مع توضيح هذا الأمر في التحليل الكيفي والمفصّل للإجابات، نظرا لتنوع بعض الإجابات التي استحال علينا وضعها في فئة واحدة في الجدول، وسيتم توضيح **فئات التحليل ووحدات**

[1] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سبق ذكره، ص 225.

[2] سعيد سبعون، مرجع سبق ذكره، ص 230.

التحليل في الجداول الخاصة بتحليل محتوى دليل المقابلة، وتمثّلت **وحدة التسجيل** في **وحدة الموضوع**.

- **المعالجة الإحصائية:**

تمَّ استخدام الإحصاء الوصفي، وذلك باحتساب التكرارات والنسبة المئوية فيما يتعلَّق بـــ: تحليل محتوى المقابلة، واحتساب التكرارات بالنسبة لتحليل محتوى الكتاب.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

تمهيـــــد

عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى

خلاصـــة

تمهيـــــد

بعد جمع المعطيات الميدانيـــة من متوسطتي **علي ياقوت**، و **11 ديسمبر 1960** بمدينة الجلفة، تمَّ تحليل دليل المقابلة التي أُجريت مع التلاميذ (أفراد العينة) ومن ثمَّ، تمّ وضع البيانات في جداول، وتمّ تحليل وتفسير هذه البيانات ومناقشة النتائج المتحصّل عليها.

تجدر الإشارة إلى أن بعض الإجابات تمّ تصنيفها، وتحليل ما جاء فيها، على ضوء باقي الإجابات، لأن بعض الإجابات كانت متناقضة، وأخرى مقتضبة، بالرغم من محاولاتنا المتمثّلة في تبسيط الأسئلة، وإعادة صياغتها، ليتمكَّن التلاميذ من فهمها، وإعطائهم الوقت الكافي ومحاولة إشعارهم بالراحة، إلا أن أغلب الإجابات اتسمت بالاختصار وفي أحيان كثيرة بنعم أو لا، أو لا أعرف، ولست متأكدا، لذلك حاولنا قراءة ما وراء الإجابات، في محاولة لاكتشاف تصوراتـــهم؛ ونشير أيضا إلى أن عدد أفراد العينة قد يتجاوز العدد 26 في بعض الجداول، ذلك لأن بعض التلاميذ صرَّحوا بأكثر من إجابة.

عرض وتحليل جداول الفرضية الأولى:

الجدول رقم 01 : توزيع عينة المقابلة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	12	% 46.15
أنثى	14	% 53.85
المجموع	26	% 100.0

من خلال معطيات الجدول، يتَبيّن أن نسبة الذكور في هذه العينة 46.15%، أما نسبة الإناث فهي 53.85%.

إن عدد الإناث في العينة يفوق عدد الذكور، لكن ذلك كان نتيجة لاستعمال القوائم الاسمية عند سحب مفردات العينة كما هو موضّح سالفا.

الجدول رقم 02 : توزيع عينة المقابلة حسب السن

السن	العدد	النسبة المئوية
من 14 إلى 15 سنة	17	% 65.38
من 16 إلى 17 سنة	09	% 34.62
المجموع	26	% 100.0

من خلال قراءة الجدول أعلاه، يتبيّن أن نسبة الذين تتراوح أعمارهم من 14 إلى 15 سنة هي 65.38%، أما الذين تتراوح أعمارهم من 16 إلى 17 سنة، فنسبتهم 34.62%.

نلاحظ أن تسعة أفراد من العينة تتراوح أعمارهم ما بين سن 16 و17، خمسة منهم من **متوسطة 11 ديسمبر 1960**، كما أنه لا يوجد تلميذ يبلغ من العمر 14 سنة من أفراد العينة المتمدرسين في هذه المتوسطة، قد يكون السبب هو عدم اهتمام آبائهم بتسجيلهم في السنة الأولى ابتدائي عندما يبلغون السن المناسب، أو أن هناك مشكلة إعادة السنة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ، وهم يسكنون بأحياء هامشية، أما التلاميذ المتمدرسين **بـــمتوسطة علي**

ياقوت فمنهم عشرة تلاميذ تتراوح أعمارهم من 14 إلى 15، ثلاثة منهم يبلغون من العمر 14 سنة.

من الممكن تفسير هذا الأمر بأن الآباء الذين يعيشون في أحياء مركزية يهتمون بتسجيل أبنائهم في السنة الأولى ابتدائي بمجرد بلوغهم السن المناسب، وهناك من يهتم بتسجيل أبنائه في سن 5 سنوات، وعادة هؤلاء الآباء يهتمون بتسجيل أبنائهم في القسم التحضيري، وهذا الأمر قد يعكس الاهتمام بالتعليم، وقد يعكس المستوى الاقتصادي أيضا لأن العائلات الفقيرة لا تسجل أبناءها في القسم التحضيري، بسبب الأعباء المادية، لكنه لا يعكس المستوى الثقافي.

فقد" أوضح المختص النفساني والأستاذ الجامعي **أحمد قوراية** أنّ تحول المجتمع من كلاسيكي إلى حديث أفقده كثيرا من المعايير والقيم التربوية التي تحترم الجيل الجديد والتنشئة النفسية والاجتماعية وهو ما انعكس سلبا على مفهوم التربية لدى الوالدين وعجزهم على تنشئة جيل متوازن يكون بارا بوالديه وصالحا لمجتمعه. ووصف **قوراية** سلوك الآباء بـــ: " المرض النفسي والجهل المركب" فهم يعتقدون أنهم بالدراسة المبكرة يخلقون مواهب لدى أبنائهم غير أنّ الحقيقة هي أنهم يتعدون على أهم مرحلة لديه وهي طفولته التي يتشبع فيها باللعب الذي يعد علما بيداغوجيا يتعلم من خلاله كثيرا من المهارات التي تعمل على تسوية سلوكه وتأقلمه مع مجتمعه."[1] بالإضافة إلى أن التسجيل في هذا القسم، أصبح يعتمد على معايير غير عادلة بالنسبة للجميع.

كما أن هناك ثلاثة تلاميذ متمدرسين بالمتوسطة الأخيرة، يبلغون من العمر 17 سنة وآخر يبلغ من العمر 16 سنة، قد يعود ذلك لإعادة السنة؛ والجدير بالذكر أن كل التلاميذ الذين ذكروا بأن أعمارهم تتراوح ما بين 16 و17 سنة (وعددهم تسعة كما تمَّ توضيحه) هم من الذكور، قد يكون السبب أيضا، أن الذكور عادة، يضيفون سنة إلى أعمارهم، لأنهم يريدون أن ينظر إليهم على أنهم رجالا، وإن كانوا صادقين في إجاباتهم، فإن ذلك سيعرضهم للتوجيه نحو الحياة المهنية، إن لم يتحصَّلوا على شهادة التعليم المتوسط.

[1] تمدرس- الأطفال- قبل-7- ســـنوات- جريمة/ https://www.echoroukonline.com / 2019/08/17على الســـاعة 08:55.

الجدول رقم 03: توزيع أفراد عينة المقابلة حسب موقع السكن

الحي	العدد	النسبة المئوية
مركزي	14	% 53.85
هامشي	12	% 46.15
المجموع	26	% 100.0

يَتبيّن من الجدول أن نسبة التلاميذ الذين يقيمون في أحياء مركزية تُمثّل 53.85% ونسبة التلاميذ الذين يقيمون في أحياء هامشية قُدّرت بـــ 46.15%.

إن كل التلاميذ المتمدرسين في متوسطة **علي ياقوت**، يقيمون في أحياء مركزية، تمثَّلت في حي عين الشيح وحي بن جرمة، واثنان يقيمان في حي جودان مبارك، وتلميذ واحد يقيم في حي 400 مسكن، أما تلاميذ متوسطة **11 ديسمبر1960** فيقيمون في أحياء هامشية تمثّلت في حي عيسى القايد، وحي البرج والدشرة البيضاء، وهي أحياء بعيدة عن وسط المدينة، وأغلب سكان الأحياء الهامشية، كانوا من سكان الأرياف، أو القرى وهؤلاء يواجهون الفقر عندما يسكنون بالمدينة، نظرا لعدم توفر العمل، وغالبا ما يسكنون الأحياء الهامشية لعدم تمكنهم من شراء منازل بوسط المدينة، نظرا لغلائها، وغالبا ما تُهمل هذه المناطق من قبل السلطات.

تقول الباحثة **عواطف عطيل لموالدي** والباحث **عماد بن تروش** في مقال لهما بـــعنوان: **الانغلاق الاجتماعي في علاقته والثقافة الهامشية**، أثناء حديثهما عن عوامل التغير الاجتماعي المتعددة التي أدت إلى ظهور انقسامات اجتماعية، ما يلي :"... هذه الانقسامات والتشرذمات الاجتماعية، ذات طبيعة صراعية، إذ تحاول بعض الجماعات ذات النفوذ والسلطة، استبعاد الأخرى، للبقاء والاحتفاظ بالتمايز الاجتماعي، وبالتالي استمرار مكانتها في المجتمع. فالجماعات التي تشترك من حيث خواصها الاقتصادية، وتتفق من حيث المصالح بينها، تنغلق على نفسها، بغرض استبعاد وإقصاء الجماعات الأخرى، وحتى جماعات النخبة، سواء كانت فكرية أو سياسية أو فنية، فإنها تنغلق على نفسها، حتى لا تمنح فرصة انخراط الجماعات الأخرى فيها، ومن ثم يفرز المجتمع عادة نمطين من

التجمعات الاجتماعية، أحدهما فاعل ومتمركز، يستحوذ على الثروة والامتيازات والنفوذ، والآخر مستضعف وهامشي، يعاني الاغتراب والحرمان والإقصاء الاجتماعي".[1]

لكن ومع هذا هناك عددا من سكان الأحياء الهامشية، يمكن اعتبارهم من المحظوظين اجتماعيا أو ثقافيا وحتى اقتصاديا، لأن المحظوظ ثقافيا قد لا يكون محظوظا اقتصاديا وبالتالي سيضطر إلى شراء منزل في هذه الأحياء، نظرا لغلاء أسعار المنازل في الأحياء المركزية، بالإضافة إلى ذلك أن المحظوظين اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، قد يسكنون في هذه الأحياء طلبا للهدوء النسبي، وابتعادا عن الإزعاج، الذي يعيشه سكان وسط المدينة والأحياء المركزية بشكل عام، لكن التباين الاجتماعي أو الاقتصادي، وحتى الثقافي سيتمظهر من خلال **هابتوس** الفاعل الاجتماعي بلغة عالم الاجتماع الفرنسي **بيار بورديو**، الذي يرى بأن "الهابتوس يركز على أنماط وجودنا، تفكيرنا، إحساسنا، وفعلنا. إنَّه يلتقط كيف أننا نحمل تاريخنا الخاص بداخلنا، وكيف نقوم بتحيين هذا الماضي في ظروفنا الحاضرة، وكيف نختار، بعد ذلك، أن نفعل وفقًا لطرق بعينها دون غيرها. وهذه عملية نشطة ومستمرة."[2]

ومنه فإن نوعية السكن، والسيارة والذوق بشكل عام، وأسلوب اللباس والكلام واللغة والجلوس وطريقة التعبير عن الآراء، والممارسات الثقافية والاجتماعية، ستُعلن الانتماء الاجتماعي و**الثقافي** للفاعل الاجتماعي، حتى وإن لم يكن محظوظا اقتصاديا، أو اختار أن يسكن في الأحياء الهامشية.

وما سنلاحظه على إجابات التلاميذ بشكل عام، فيما يتعلّق بأسلوب الكلام و**باللغة المستعملة**- كمميزات يمكن أن تشهر الانتماء الاجتماعي- لم تسمح بتسجيل اختلافات واضحة، إلا لدى عدد قليل منهم، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار، الفكرة التي قدّمها كتاب التاريخ حول امتلاك اتجاه النخبة في الفترة الاستعمارية لثقافة فرنسية، كما سيأتي؛ كما سنلاحظ في الجداول اللاحقة، عدم وجود اختلاف واضح بين تصوّرات التلاميذ- على اختلاف خلفياهم الاجتماعية- لشخص **بن باديس**.

---

[1] عواطف عطيل لمولدي وعماد بن تروش، **الانغلاق الاجتماعي في علاقته والثقلفة الهامشـــية**، مجلة تنوير، العدد الثامن- ديسمبر 2018، ص 148.

[2] كارل ماتون، مرجع سبق ذكره، ص 19.

الجدول رقم 04: توزيع العينة حسب التعرّف على شخصية عبد الحميد بن باديس الموجودة في الصورة.

التعرّف على صاحب الصورة	العدد	النسبة المئوية
تمّ التعرّف عليه	14	% 53.85
لم يتم التعرّف عليه	12	% 46.15
المجموع	26	% 100.0

يتبيّن من الجدول أن نسبة 53.85 % من أفراد العينة تعرّفوا على شخصية **عبد الحميد بن باديس** من خلال الصورة المقترحة عليهم، و نسبة 46.15 % لم يتمكّنوا من التعرّف على هذه الشخصية.

تمّ التعرّف على شخصية **بن باديس** الموجودة في الصورة، من قبل تسعة تلاميذ متمدرسين بمتوسطة **علي ياقوت**، من بينهم ست تلميذات؛ وهناك ثلاثة تلاميذ وتلميذتان لم يتمكنوا من التعرّف عليه، من بينهم ثلاثة تلاميذ، اعتقد أحدهم بأن الصورة هي **للأمير عبد القادر**، الثاني لقبه بـــ: **عبد القادر بومدين**، والثالثة اختلط الأمر عليها بين **بن باديس والأمير عبد القادر**.

نجد أيضا أن خمسة تلاميذ فقط متمدرسين بمتوسطة **11 ديسمبر 1960** تعرفوا على صورة **بن باديس**، من بينهم تلميذة؛ بالرغم من أنه يتم الاحتفال سنويا بما يسمى يوم العلم في 16 أفريل، وأثناء الاحتفال، يتم عرض صور لـــ**عبد الحميد بن باديس**، وكان من المتوقع أن يتعرف كل التلاميذ على هذه الشخصية، إلا أنه لم يتم التعرّف عليه من قبل عدد مهم من أفراد العينة، من بينهم خمسة تلاميذ من نفس المتوسطة، اعتقدوا بأن الصورة هي **للأمير عبد القادر**، من بينهم تلميذتان.

هناك أيضا تلميذة أخرى اختلط عليها الأمر بين **بن باديس والأمير عبد القادر**، وهذا الأمر قد يدل على أهمية الصورة الموجودة على صفحة الغلاف لكتاب التاريخ، فقد توسطتها

صورة واضحة **للأمير عبد القادر**، يمتطي جواده، وهو ما سيتم معرفته أكثر، من خلال الخلط الذي وقع فيه أكثر من تلميذ بين الشخصيتين، عند الإجابة على عدد من الأسئلة.

إن حاولنا فهم علاقة الرائي بالصورة، فإنه لزاما علينا الاستعانة بعلم النفس، وعليه فإنّ "إحدى الأفكار الأساسية التي تَضُمّ مقاربة التحليل النفسي الخاصة بمُشاهد الصورة تقوم على إبراز العلاقة الوطيدة بين اللاوعي والصورة: فالصورة تحتوي عناصر موجودة في اللاوعي؛ والعكس صحيح، فاللاوعي " يحتوي" الصور، والتمثيلات. إلاّ أنّه يستحيل تحديد تحت أيّ نمط تقوم هذه المُصوِّرات في اللاوعي، لأنّه وبحسب تحديد اللاوعي، فهو ليس متاحاً للاستقصاء المباشر..." [1]

ومن بين المقاربات التي تناولت الصورة والمُشاهد، نذكر المقاربة الإدراكية المعرفية التي " تفترض [...] وجود مُشاهد واعٍ، يتصرَّف كشريك فاعل للصورة، من الناحية الانفعالية والمعرفية. وهي بطبيعتها "بنائية"، تصوّر الصورة كشيء نراه ونفهمه بطريقة تحليلية [...] إنّ مفهوم ثبات الإدراك الذي يُشكّل أساس إدراكنا للعالم البصري، يسمح لنا بمنح مميزات ثابتة إلى الأغراض وإلى الفضاء، هو أيضاً الأساس الذي يُبنى عليه إدراكنا للصور. إضافةً على ذلك، يرتكز عمل التعرُّف (reconnaissance)، بما أن الأمر يقوم على إعادة التعرُّف (re-connaitre)، على احتياطي من أشكال الأغراض وترتيبات بحسب الفضاء تمّ حفظها : فثبات الإدراك هو المقارنة المُستمرّة التي نقوم بها، بين ما نراه وما سبق أن رأيناه. [...] **فإن استطعنا تمييز نموذج صورة فوتوغرافية، فالفضل في ذلك يعود** إلى ثبات الإدراك؛ ولكن أيضاً، إن تعرّفنا إلى نموذج كاريكاتوري، يجب أن نفترض أنّنا نلجأ إلى معايير أخرى (فلا أحد يُشبه تماما الرسم الكاركاتوري الخاص به). [...] بعبارة أخرى، لا يستلزم عمل التعرُّف فقط وجود العناصر الأساسية في جهازنا البصري، بل أيضاً قدرات ترميز مُجرّدة نوعاً ما، إذ لا يقوم التعرُّف على مُلاحظة التشابه نقطة

[1] جاك أومون، **الصـــورة**، ترجمة: ريتا خوري، مراجعة: جوزيف شـــريم، المنظمة العربية للترجمة، بيروت – لبنان، 2013، الطبعة الأولى، ص 95.

بنقطة، بل يقوم على إيجاد عناصر غير متغيّرة في الرؤية، سبق تنظيمها للبعض، مثل الأشكال الكبيرة" [1]

وبالمقارنة مع جدول سابق يمكن أن نطرح السؤال التالي: **لماذا اعتقد مجموعة من أفراد العينة بأن الشخصية الموجودة في الصورة هي شخصية الأمير عبد القادر؟** وبطرح آخر: ما هي العناصر –غير المتغيرة في الرؤية– الموجودة في الصورة التي جعلت عددا مهما من التلاميذ يعتقدون بأن صاحب الصورة هو الأمير عبد القادر؟ قد يكون لهذا السؤال أكثر من إجابة، لكن من الممكن أن يكون السبب وراء ذلك هو تشابه أسلوب لباس **الأمير عبد القادر** ولباس الشيخ **عبد الحميد بن باديس**، حتى وإن كانت العناصر غير المتغيرة في الرؤية– في هذه الحالة– لا تتطلب قدرات ترميز مجردة، إلا أنها أثرت في فعل التعرّف لدى التلاميذ، لأنهم لم ينسبوا الصورة لشخصيات أخرى موجودة في كتاب التاريخ، وهي عديدة.

وهنا نشير إلى أنواع اللّباس، فملبس" الأشخاص العاديين لا تترتب عليه أهمية كبيرة، لأن دور الشخص العادي محدود، وبالتالي فإن حريته فيما يرتدي تتحدد بالضوابط الاجتماعية والثقافية والذوقية في المجتمع الذي يعيش فيه، بينما يختلف الأمر مع الشخصيات العامة كالرؤساء والقادة والزعماء، لأن مظهرهم العام يمثل جزءا من شخصيتهم الاعتبارية التي تمثل جزءا من مكانتهم الاجتماعية، لذلك يجب التقيد بنمط محدد من الملبس تمليه بالاضافة إلى ما سبق قواعد البروتوكول والأعراف السياسية."[2]

" وبشكل عام هنالك نوعان رئيسان من الملبس، هما الزي المدني والزي العسكري، فإذا كانت الشخصية عسكرية أو ذات خلفية عسكرية وتسنمت منصبا رئاسيا، فإننا نجد الرئيس في هذه الحالة يرتدي الزي المدني أحيانا والزي العسكري في مناسبات محددة، تحتم عليه الظهور كقائد أعلى للقوات المسلحة مثلا، أما الشخصيات المدنية فإنها تتقيد بنوع من الملبس يمكن أن ينقسم بدوره إلى نوعين أساسين، الأول هو ما يعرف بالملابس الأوروبية التي

[1] نفس المرجع السابق، صص 120–121.

[2] صادق الطائي، **ملابس الرئيس قراءة سوسيولوجية**، تاريخ المقال: ديسمبر 2016.
https://www.alquds.co.uk/ 2019/07/10 على الساعة 14:14

باتت شائعة ومعروفة، أما النوع الثاني فهو ما يعرف بالملابس التقليدية للبلد، وهي متنوعة بحسب الثقافة المحلية لبلدان العالم، وهذا ما نلاحظه في بلدان افريقيا وآسيا بكثرة..."[1]

وهذا ما يمكن ملاحظته على الشخصيات الموجودة في كتاب التاريخ، فهناك عدد مهم من الشخصيات يمكن تصنيف لباسهم بأنه لباس أوروبي – حسب التصنيف السابق–وشخصيات أخرى تَميّز لباسهم بأنه لباس تقليدي جزائري، وهذا النوع الأخير هو ما تميّز به كلٌ من **الأمير عبد القادر والشيخ عبد الحميد بن باديس.**

وما يمكن ملاحظته أنه حتى التلاميذ الذين تعرّفوا على صورة **بن باديس**، لم يتمكن بعضهم من الإجابة على بعض الأسئلة، لكن عدم تعرّف عدد من التلاميذ على صورته يدل على أنه لا يمثل لهم نموذجا للقدوة.

الجدول رقم 05: توزيع أفراد عينة المقابلة حسب مصدر معرفتهم لعبد الحميد بن باديس

مصدر معرفة بن باديس	العدد	النسبة المئوية
من خلال كتاب التاريخ	01	% 3.85
يعرفه من قبل	25	% 96.15
المجموع	26	% 100.0

يتبيّن من الجدول أن نسبة 96.15 % من أفراد العينة يعرفون **عبد الحميد بن باديس** من مصادر أخرى غير كتاب التاريخ، و نسبة 3.85% تمثّل من يعرفه من خلال الكتاب.

إن جل التلاميذ ذكروا بأنهم يعرفون **عبد الحميد بن باديس** من مصادر أخرى غير كتاب التاريخ، ويمكن القول بأن الوقت الحالي كثرت فيه مصادر المعرفة و**عبد الحميد بن باديس** شخصية معروفة ومرتبطة بالعلم، ولكن إجابات التلاميذ تؤكد عدم معرفتهم لأهم مبادئه وأفكاره وإنجازاته، وخاصة حينما يتعلّق بما قُدّم في كتاب التاريخ، ناهيك عن عدم تعرّف

[1] نفس الموقع.

عدد منهم على صورته، بالرغم من وجودها في الكتاب، بالإضافة إلى الذين ذكروا بأنهم يعرفونه من المرحلة الابتدائية، ومع ذلك هم لا يعرفون عنه الكثير، كما أن هناك تلاميذ لا يعرفون الكثير عن شخصيات أخرى مقدّمة في الكتاب كما سيأتي، إذن أين يكمن الخلل؟

الجدول رقم 06: توزيع أفراد عينة المقابلة حسب تحدّث أفراد أسرهم عن بن باديس

التحدث عن بن باديس	العدد	النسبة المئوية
يتحدثون عنه	12	% 46.15
لا يتحدثون عنه	14	% 53.85
المجموع	129	%100.0

نُلاحظ من خلال البيانات أن نسبة 53.85 % تُمثّل التلاميذ الذين تهتم أسرهم بالحديث عن **بن باديس**، في حين نجد أن نسبة 46.15 % من التلاميذ لا يتحدث أفراد أسرهم حول هذه الشخصية.

سبعة تلاميذ من متوسطة **علي ياقوت** ذكروا بأن أفراد أسرهم يتحدثون عن **بن باديس** في أوقات معينة، ذكرت تلميذتان بأن ذلك يكون في يوم العلم، وذكرت أخرى بأنهم يسألون الأبوين عن **بن باديس** في يوم العلم، وهي تقصد إخوتها بذلك، وأجابت إحدى أفراد العينة بأن أمها تحدثها عنه، وكذلك الأمر بالنسبة لتلميذ آخر، ذكر بأن الأم تعطيه فكرة عنه ولم يشرح أكثر، والتلميذين الأخيرين، ذكر أحدهما بأن الأب يحدثه وقت إنجاز التمارين، وذكرت التلميذة بأن الأب والإخوة يتحدثون عنه ويذكرون بأنه كان قائدا...الخ، أما تلاميذ متوسطة **11 ديسمبر 1960** فقد ذكر أحدهم بأن الأبوين يتحدثان عنه، يقولان بأنه حفظ القرآن وبأنه شخصية كبيرة، وذكر آخر بأن أخواته الصغيرات يغنين عن **بن باديس**، بمعنى أنهن يحفظن أنشودة حول هذه الشخصية.

وذكرت تلميذة أخرى بأن إخوتها وأخواتها قاموا برسم صورة **لابن باديس**، تمَّ وضعها في المعرض الخاص بيوم العلم، وأنها أنجزت مع إخوتها بحثا عنه، وذكر تلميذ آخر بأن إخوته يتحدثون عنه في يوم العلم، كما صرّحت إحدى التلميذات بأن أمها تحدثها عنه؛ ما

يمكن ملاحظته أن أغلب التلاميذ كانت إجاباتهم مختصرة، بالرغم من إعطائهم الوقت الكافي ويمكن القول بأن أغلب الأوقات التي يتم التحدث فيها عن **بن باديس**، لها علاقة بما يسمى يوم العلم، أو بإنجاز بحث أو واجب منزلي، لكن هناك بعض التلاميذ ذكروا بأن الآباء والأمهات يتحدثون عنه بشكل إيجابي كما تمّ توضيحه، لذلك قد يتأثر الأبناء بالمعلومات التي يذكرها آباؤهم.

ومع ذلك فإن وسائل الإعلام والاتصال أتاحت الوصول إلى معلومات متباينة، فحتى المؤرخين في كتاباتهم، قد يمدحون شخصيات بعينها نظرا لاتفاق أرائهم، وقد ينتقدونها إذا حصل العكس، مع وجود مؤرخين لا يخلو منهم زمن، يحرصون على الطرح الموضوعي.

جدول رقم 07: توزيع أفراد عينة المقابلة حسب امتلاك صور لابن باديس في المنزل من عدمه

امتلاك صورة لابن باديس في المنزل	العدد	النسبة المئوية
يملكون صورا له	14	% 53.85
لا يملكون صورا له	12	% 46.15
المجموع	26	% 100

يُبيّن الجدول أن نسبة 53.85 % من التلاميذ تملك أسرهم صورة أو أكثر **لابن باديس** ونسبة 46.15 % لا يوجد لديهم صورة له.

يوجد ستة تلاميذ ممن يملكون صورة **لابن باديس** في منازلهم، استطاعوا بالفعل التعرّف على الصورة، وهم من متمدرسي متوسطة **علي ياقوت**، من بينهم خمس تلميذات، وكذلك الأمر بالنسبة لتلميذة وتلميذ من متوسطة **11 ديسمبر**1960، أما باقي التلاميذ الذين يملكون صورا **لابن باديس** في المنزل وعددهم ستة، فلم يتعرفوا على صورته، كالتلميذة التي رسمت صورة له في يوم العلم، ولكنها لم تتمكن من التعرّف على صورته، بالرغم من وضوحها، وفيما يتعلّق بباقي التلاميذ المتمدرسين بالمتوسطتين، فهناك من تعرّف على

الصورة بالرغم من عدم امتلاكه لصورة **بن باديس** في المنزل، كما أن هناك من لا يملك صورة **لابن باديس**، ولم يستطع التعرّف على الصورة أيضا، وكل ذلك بالرغم من وجود صور **لابن باديس** في مواضع مختلفة من كتاب التاريخ، لذلك لا يمكن الحكم بأن امتلاك صورة في المنزل **لابن باديس** له تأثير في فعل التعرّف على الصورة.

جدول رقم 08: يبين الصفات الخُلقية – لابن باديس – حسب إجابات أفراد عينة المقابلة.

فئة الموضوع : الصفات الخُلقية الموجودة في شخصية عبد الحميد بن باديس حسب إجابات أفراد العينة			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة المئوية
01	التدين والاهتمام بالقرآن وبالشؤون الدينية	12	%21.05
02	الأخلاق الحميدة	12	%21.05
03	الشجاعة والعزيمة	03	%5.26
04	الإنسانية والرقي	06	%10.53
05	الاهتمام بالعلم ونشره والمساهمة في الحضارة	06	%10.53
06	حب الحرية والوطن ومقاومة المستعمر	09	%15.79
07	الرجولة وتحمل المسؤولية	03	%5.26
08	لا يعلم	06	% 10.53
المجموع		57	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة كانت لكلٍ من التلاميذ الذين أجابوا بأن أخلاق **بن باديس** تمثّلت في التدين والاهتمام بالقرآن وبالشؤون الدينية، والذين أجابوا بأن أخلاقه كانت حميدة وقدّرت بـــ: 21.05% ، تليها نسبة الذين أجابوا بأنه يحب الحرية والوطن وكان مقاوما للمستعمر وقدّرت نسبتهم بـــ: 15.79 % ، تليها نسبة 10.53% وكانت لكلٍ من الذين أجابوا بأنه اهتم بالعلم وبنشره وساهم في الحضارة والذين أجابوا بأنه كان إنسانا

وكان راقيا، والذين لا يعلمون صفاته الخُلقية، وآخر نسبة كانت لمن وصفوه بالشجاعة والعزيمة والرجولة وتحمّل المسؤولية وقدّرت نسبتهم بـــ: 5.26%.

ما يلفت الانتباه، هو سؤال طرحته أول تلميذة تمّ إجراء المقابلة معها، وهي متمدرسه بمتوسطة **11 ديسمبر 1960** وهو: هل **بن باديس** جزائري؟ ثم أضافت قائلة وذلك بعد أن عرفت جنسيته: هو محب للوطن؛ مخلص للوطن...، وأثر ذلك على كل إجاباتها، وهناك تلميذة وصفته بأنه محب للعلم، وأضافت بأنه سبب نشره في الجزائر ووصفته تلميذة أخرى بأنه شخصية حرة ذو ديانة(وهي تقصد المفهوم الشائع لكلمة متدين)، وقالت بأنه يدين بالدين الإسلامي ويحب الحرية.

كما وصفته تلميذة أخرى قائلة: "شجاع وله عزيمة في تحرير البلاد، وحقق هدفه وهو محب للبلاد" وقال تلميذ آخر بأن **بن باديس** كان يقرأ القرآن، ووصفه آخر قائلا:" متربي، إنسان، تقريبا ثوري، ديّن" (وهو يقصد المفهوم الشائع لكلمة متدين)، وأجاب تلميذ آخر عن أخلاق **بن باديس** قائلا : " حسنة، متخلّق، حافظ للقرآن"، وأجاب آخر بقوله: " معلم مدرسة قرآنية، صفات نبيلة، حافظ للقرآن، درس في جامعة الزيتونة".

أما تلاميذ متوسطة **علي ياقوت** فكانت إجاباتهم كالتالي: أجابت تلميذة بأنه: " شجاع يتحمل المسؤولية، ووصفته بالرجولة"، وأضافت تلميذة أخرى قائلة: "حميدة، يحارب من أجل حماية الوطن"، وأجابت تلميذة أخرى قائلة: " كان مسلم، يريد أن يدافع على الثورة ، يريد الاستقلال للوطن، سمات عالية، أخلاق فاضلة، له مقام كبير".

وكانت إجابة إحدى التلميذات من نفس المتوسطة كالتالي:" قراءة القرآن والصلاة وخدمة الوطن والحفاظ عليه"، وأجابت تلميذة أخرى كما يلي: " حافظ للقرآن" كما أجاب آخر قائلا: " محب للوطن، وكان يحافظ على الصلاة"، وأجابت إحدى أفراد العينة بهذا الشكل:" أخلاق حميدة، الشؤون الدينية، كان مسلم، كان من العلماء الراشدين والعلماء المسلمين، أقام الحضارة في قسنطينة، كان من العلماء المسلمين في الجزائر" ويرى تلميذ آخر بأن له أخلاق حسنة، كما أجاب تلميذ آخر قائلا عن أخلاق **بن باديس:** "راقية، متأدبة، له أفكار سامية" كما صرّح أحد التلاميذ قائلا:" صفات الرجولة، الشجاعة، لا يخون بلاده، محارب مع الجزائر"، ووصفته إحدى التلميذات بأن أخلاقه حميدة.

وما يمكن ملاحظته في أغلب إجاباتهم، سواء على هذا السؤال أو على باقي الأسئلة أنهم يجيبون مباشرة بدون تمهيد للإجابة أو كلمة توضّح بداية الإجابة، وأغلب الإجابات كانت عبارة عن كلمات، أو جمل قصيرة غير مترابطة، فلم نسجل فرق كبير بين أسلوب الإجابة الذي اعتمده أفراد العينة، من ناحية اللهجة المستعملة أيضا- على **اختلاف خلفياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية**- أي أن المقيمين في أحياء مركزية لم يتميزوا بأسلوبهم فيما سبق ذكره، قد يرجع ذلك لعوامل مختلفة، كمشاهدة البرامج التلفزيونية التي أصبحت متاحة لأغلب الفئات الاجتماعية، والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، وغيرها من العوامل المصاحبة للتغيرات الاجتماعية والثقافية.

وقد قلّصت العوامل المذكورة الفروقات المعرفية بشكل عام، بين مختلف الفئات الاجتماعية لكنها ألهت التلاميذ عن الدراسة وطلب العلم، هذا بالإضافة إلى تعوّد مستخدمي الرسائل النصية لاستخدام اللهجة العامية في كتابة هذه الرسائل، وقد يستخدمون اللغة الانجليزية ولو لم يتقنوها، وكذلك عدم القراءة والمطالعة، كل هذه العوامل قد تكون سببا في تراجع مستوى التلاميذ في التعبير.

إذا ما لاحظنا إجابات هؤلاء التلاميذ، سنجد بأنهم ذكروا بعض الانجازات **لعبد الحميد بن باديس**- وبعض الإجابات كانت خاطئة- والسؤال كان حول صفاته الخُلقية، و قد أهمل كتاب التاريخ الجانب الأخلاقي لهذا الرجل كما سنلاحظ لاحقا، وحتى الأخلاق التي ذكرها التلاميذ كانت تعبّر عن تصوّراتهم لشخصية **بن باديس**، بالرغم من أن أغلب التلاميذ لا يعرفونه جيدا، فبغض النظر عن التصوّرات التي يتم بناؤها من خلال كتاب التاريخ، إلا أن هناك تصوّرات اجتماعية أقوى، ومصدرها من خارج الكتاب، وتأثير الكتاب كان محدودا على هذه العينة، نظرا لتدخل عوامل أخرى كما سبق التوضيح.

إن أهم الشروط التي يجب أن تتوفر حتى يُبنى التصور الاجتماعي كما رأينا في فصل سابق، هي: 1- المعلومة، 2- مجال التصور، 3- الاتجاه، لذلك ولبناء التصور الاجتماعي لا بد من وجود معلومات كافية حول موضوع التصور، والتي يجب أن تكون كثيرة التداول بين أفراد الجماعة، فإن لم يكن هناك معلومات كافية حول موضوع التصوّر لا يمكن أن يكون هناك مجال للتصوّر، لأن انتاج التصور يحتاج إلى توفّر حد أدنى من المعلومات

القابلة للتنظيم والتي تشكّل وحدة هرمية للعناصر، فتنظيم المحتوى يختلف من جماعة إلى أخرى، وذلك استجابة للقيم والمعايير السائدة داخل الجماعة، ويختلف من فرد إلى آخر، أما الاتجاه فيتحدد بالاستقطاب الإيجابي أو السلبي تجاه موضوع التصوّر .[1]

لذلك ومن خلال ما سبق التطرّق له، فإن التصوّرات الاجتماعية عملية اجتماعية، لأن المعلومات المتاحة حول موضوع التصوّر هي نتاج قيم ومعايير وثقافة الجماعة الاجتماعية، والفرد يلتزم بهذه القيم والمعايير بل ويخضع لها، لأنها في تصوّره المحددة لما هو إيجابي أو العكس.

ما تم ملاحظته أن المعلومات حول **بن باديس** قليلة جدا لدى التلاميذ، وحتى المعلومات التي أُدرجت في كتاب التاريخ حول شخص **بن باديس** لا تسمح ببناء تصورات اجتماعية ترفعه إلى مستوى القدوة كما سيأتي، والسؤال المتعلّق بـــالجانب الأخلاقي للرجل، كان من أجل معرفة تصوراتهم الاجتماعية، حتى وإن كان مصدرها من خارج الكتاب، لأن الكتاب لم يركز على هذا الجانب، لكن الإجابات كما تمّ التوضيح، دلّت على أنهم لا يعرفونه جيدا ولكن لديهم تصوّرات مسبقة لكل الشخصيات الجزائرية المقدّمة في كتاب التاريخ، وهذه التصورات لها علاقة بالتنشئة الاجتماعية، وهي سيرورة كما رأينا في فصل سابق، ومن الممكن أن يكون لديهم أيضا تصورات اجتماعية من خلال الاحتفال بما يسمى يوم العلم، لكن معلوماتهم قليلة، ولا تسمح ببناء تصوّر اجتماعي يوحي بإدراك التلاميذ لموضوع التصور.

[1] لشطر ربيعة، مرجع سبق ذكره، صص 46- 47.

جدول رقم 09: يبيّن اللقب الذي أعطاه كتاب التاريخ لابن باديس حسب إجابات أفراد العينة

اللقب	العدد	النسبة المئوية
الإمام	07	% 25.93
العلامة	09	%33.33
المجاهد	01	% 3.7
الزعيم	02	% 7.4
المحارب	01	%3.7
الشيخ	01	%3.7
لا يعلم	07	%25.93
المجموع	27	%100

من خلال البيانات نجد أن نسبة الذين ذكروا بأن اللّقب الذي أعطاه كتاب التاريخ **لابن باديس** هو: العلاّمة، قُدّرت بـــ 33.33 %، تليها نسبة 25.93 % لكلٍ من الذين ذكروا لقب: الإمام، وللذين لا يعلمون، أما الذين قالوا بأنه لُقّب بـــ: الزعيم، فكانت نسبتهم 7.4 %، تليها نسبة 3.7 لمن ذكر الألقاب التالية: المجاهد – المحارب – الشيخ.

من خلال الجدول يتبيّن أن أغلب التلاميذ لا يعرفون اللقب الذي لقّب به **بن باديس** في كتاب التاريخ، ففي مواضع من الكتاب، كان يذكر بدون أي لقب، وفي مواضع أخرى كان يلقّب بالشيخ؛ ويوجد تلميذ واحد ذكر بأنه لقب بالشيخ، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أن أغلب هؤلاء التلاميذ **لا يراجعون دروسهم، خاصة** مع وجود إجابات عديدة خاطئة (على أسئلة أخرى) لكن هناك إجابات صحيحة، بعضها لم يكن مصدرها كتاب التاريخ.

لذلك فإن ما يقدّمه كتاب التاريخ له تأثير محدود على هذه العينة، قد يكون ذلك لتدخّل العوامل السابق ذكرها، أو نظرا للمعلومات التي تقدّم من قبل الأساتذة، أو التلاميذ عند الاحتفال بما يسمى بـــيوم العلم، وقد يستخدم الأساتذة لقب العلامة أو الإمام أثناء الدروس بالرغم من عدم وجوده في كتاب التاريخ، وقد يكون بسبب الاختيارات التي اقترحناها لمساعدتهم على فهم السؤال، لأن هناك تلاميذ، لا يفهمون الأسئلة إلا بعد تبسيطها إلى أقصى حد.

جدول رقم10: يُبيّن إجابات أفراد عينة المقابلة المتعلّقة بالسؤال الخاص بسياسة الإدماج

بن باديس وسياسة الإدماج	العدد	النسبة المئوية
كان مع الإدماج	03	%11.54
كان ضد الإدماج	21	%80.8
لا يعلم	02	%7.69
المجموع	26	%100

يبين الجدول أن نسبة الذين ذكروا بأن **بن باديس** كان ضد سياسة الإدماج قدّرت بـــ: 80.8 %، تليها نسبة 11.54% للذين قالوا بأنه كان مع سياسة الإدماج، أما النسبة الأخيرة فهي 7.69%، وهي من نصيب الذين لا يعلمون.

تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض التلاميذ لم يفهموا كلمة الإدماج، لكننا حاولنا تبسيط الأسئلة؛ بعض التلاميذ الذين ذكروا بأن **بن باديس** كان ضد سياسة الإدماج، منهم من أجاب بالعكس في البداية، ثم تراجع عن إجابته بعد الشرح، لأننا شعرنا من ردة فعله بأنه لا يعرف معنى كلمة إدماج، حتى من ذكروا بأنه كان مع الإدماج، وهم ثلاث تلاميذ، منهم تلميذة أجابت على أسئلة أخرى بأنه كان من المطالبين بالاستقلال، وباللغة العربية لغة رسمية، وذكر تلميذ آخر بأن **بن باديس** كان يريد التصالح مع الشعوب، وأجاب بأنه طالب بالاستقلال وبأن تكون اللغة العربية لغة رسمية وبأنه شارك في الثورة...الخ، وهما من تلاميذ متوسطة **11 ديسمبر 1960**، مما يدل بأنهما لم يفهما معنى كلمة إدماج.

أما التلميذ الأخير، فهو من متوسطة **علي ياقوت**، وقد ذكر بأن **بن باديس** طالب بالإدماج وطالب باللغتين العربية والفرنسية لغتين رسميتين، وكان مخلصا وشارك في الثورة وطالب بالاستقلال، وكانت له مجموعة من الإجابات الخاطئة، بالرغم من أنه ذكر بأن أمه تعطيهم فكرة حول شخصية **بن باديس**، وهو يحترمه، وهذا يدل على أنه كان يجيب فقط بدون أن يكون متأكدا من معلوماته، ثم قال في الأخير: "لأنه كان ضد فرنسا وكان ممثّلا للجزائر، وكان متدينا يعرف الله " أي انه يحترمه لهذه الأسباب، وهو لا يعلم معنى كلمة إدماج؛ وإذا قارنا إجاباته مع إجابات بعض التلاميذ وخاصة التلميذة التي سألت عن جنسية **بن باديس** – وعند معرفتها بأنه جزائري أثر ذلك على كل إجاباتها كما ذكرنا سالفا– نلاحظ أن جنسية **بن باديس** الجزائرية جعلته أهلا للثقة في نظر عدد مهم من التلاميذ.

إن هذا يحيلنا إلى تصوّراتهم الاجتماعية حول **المجتمع الجزائري المتوازن**، الذي يتمتع مواطنوه بالإخلاص والوطنية والمحافظة على الاستقرار، والدفاع عن الوطن ضد المعتدين والشعور بالتميّز والتفوّق على الأمم الأخرى.

هناك تلميذان من نفس المتوسطة، ذكرا بأنهما لا يعلمان إن كان **بن باديس** قد طالب بالإدماج، ونفس الشيء حدث عند إجاباتهما على باقي الأسئلة، أي أنهما ذكرا بأنه طالب بالاستقلال وباللغة العربية لغة رسمية. لذلك يمكن القول أن أغلب هؤلاء التلاميذ لديهم **تصوّر اجتماعي مفاده أن بن باديس كان ضد سياسة الإدماج.**

إن التصورات الاجتماعية كما رأينا في فصل سابق " سيرورة وإنتاج اجتماعيين Un processus et un produits sociale كسيرورة اجتماعية يتم بناء التصور أثناء التفاعل والتبادل والاتصال الاجتماعي، لأن النشاط المعرفي هنا له طابع اجتماعي، أما كإنتاج اجتماعي فالفرد المتصور تم تكوينه وفقا لمعايير وقيم جماعة الانتماء، أثناء التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد، فالتصورات الاجتماعية تعتبر كنتائج لعلاقات اجتماعية وهي ناقلة لقيم وثقافة المجتمعات باستعمال وسيلة عرضية متمثلة في اللغة"[1] سواء كانت منطوقة أو مكتوبة.

[1] لشطر ربيعة، مرجع سبق ذكره، ص 23.

ويعتبر **اميل دوركايم** أن" التصورات الجماعية أشكالا عقلية مجتمعة، لها ديمومة تستمر لأجيال، فبالرغم من اعتراف **دوركايم** بالتصورات الفردية فقد رأى بأن دورها في التصورات الجماعية يبقى سلبيا، فهي غير ذات أهمية كبيرة لأنها محدودة في الزمن (تختفي باختفاء صاحبها) ولأنها لا تعكس جيدا التصورات الجماعية التي تخضع لقوانين جماعية مختلفة.

يرى **دوركايم** أن الجماعة ليست مجرد حاصل لمجموع الأفراد الذين يكونونها؛ بل كيان مستقل كامل الأوجه، ولهذا يجب دراستها انطلاقا من هذا الأساس، وبالتالي يرى أن «التصورات الجماعية خارجة عن وعي الأفراد [...] فهي لا تنبثق عن أفراد مأخوذين بشكل معزول؛ ولكن من توافقهم وهذا أمر مختلف» فالتصورات تكون مختلفة وعابرة ويومية عندما تكون فردية، في حين أنها مستقرة وصلبة ومتقاسمة عندما تكون جماعيه."[1]

بالرغم من تأثير التصوّرات وقوتها حينما تكون جماعية، إلا أن التصورات الفردية مهمة للغاية، لأنها تسمح للفرد بتكوين آرائه بعيدا عن سيطرة الجماعة الاجتماعية، لكن هذه الأخيرة لا تتسامح مع حاملي الأفكار المختلفة أو الجديدة، فالمدرسة أو غيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، تستخدم الإقصاء كوسيلة لعقاب حامل التصورات المختلفة عن التصورات الاجتماعية المراد بناؤها من قبل الجماعة الاجتماعية.

[1] جلول أحمد ومومن بكوش، مرجع سبق ذكره، ص169 .

جدول رقم(11) يُبيّن إجابات أفراد عينة المقابلة على السؤال الخاص بتمسك بن باديس بالدين الإسلامي

تمسك بن باديس بالدين الإسلامي	العدد	النسبة المئوية
نعم	26	%100
لا	00	% 00
المجموع	26	%100.0

نُلاحظ من خلال البيانات أن نسبة 100 **%** من أفراد العينة، ذكروا بأن **بن باديس** كان يطالب بالتمسك بالدين الإسلامي.

إن كل أفراد عينة المقابلة لديهم **تصوّرات اجتماعية**، تمثّلت في أن **بن باديس كان يطالب بالتمسّك بالدين الإسلامي**، وهذه التصوّرات كانت تظهر عند الإجابة على بعض الأسئلة الأخرى، فجل التلاميذ يؤكدون أكثر من مرة، من خلال إجاباتهم كما سيتبين مما سيأتي على وجود هذه التصوّرات الاجتماعية لديهم، ومسألة تمسك **بن باديس** بالدين الإسلامي جاءت في مواضع مختلفة من كتاب التاريخ.

كما أن هذه المعلومات يتم التطرُّق لها في ما يسمى بـــيوم العلم، ونفس الملاحظة أيضا مع الجداول السابقة، فجنسية **بن باديس** الجزائرية قد يكون لها أثر في إجابات التلاميذ، وأكثر من ذلك قد يكون لأسلوبه في اللباس أيضا دورا في بناء هذه التصورات، لأن الأئمة في وقتنا الحاضر، وحتى في الماضي يلبسون ثيابا تميزهم عن غيرهم من فئات المجتمع الأخرى، ذلك لأن أغلب التلاميذ لا يراجعون دروسهم كما تمَّ توضيحه سابقا، لذلك فمن الصعب تحديد مصدر هذه التصورات الاجتماعية الموجودة لديهم، خاصة مع وجود وسائل الإعلام، ولا شك أن عملية التنشئة الاجتماعية بشكل عام لها علاقة مباشرة ببناء التصورات الاجتماعية، وعملية البناء هذه، هي سيرورة كما تم توضيحه سالفا.

جدول رقم12: يُبيّن إجابات أفراد عينة المقابلة حول السؤال الخاص بالمطالبة بالاستقلال

مطالبة بن باديس بالاستقلال	العدد	النسبة المئوية
نعم	25	% 96.15
لا	00	% 00
لا يعلم	01	% 3.85
المجموع	26	% 100

يوضّح الجدول أعلاه أن نسبة الذين ذكروا بأن **بن باديس** كان من المطالبين بالاستقلال قدّرت بـــ 96.15 %، وتمثّلت نسبة من لا يعلم بـــ 3.85 %.

إن أغلب أفراد عينة المقابلة لديهم **تصورات اجتماعية** مفادها، أن **بن باديس كان من المطالبين بالاستقلال**، إلا تلميذة واحدة من تلاميذ متوسطة **علي ياقوت**، وجل إجاباتها كانت بـــ: لا أعلم، لكنها تعرّفت على صورته، ولديها **تصورات اجتماعية** تمثلت في أنه كان **من المطالبين بالتمسك بالدين الإسلامي**- مثلما سبق ذكره- وبأن تكون **اللغة العربية لغة رسمية**، وهذه التلميذة ذكرت بأنها تحترمه وأجابت بـــ: لا أعلم، حول أسباب احترامها له، ربما لشعورها بالإحراج من عدم تمكنها من الإجابة على أغلب الأسئلة، كما أنها لم تذكر النموذج القدوة بالنسبة لها. لكن هذه المعرفة المشتركة- المطالبة بالاستقلال- لم تكن من كتاب التاريخ، إذن من أين جاءت هذه المعرفة؟

هنا يمكن التطرق من جديد لفكرة **المجتمع الجزائري المتوازن**، الذي يتميز كل مواطنيه بالوطنية، فالأفراد "يستجيبون لمتطلبات مجتمعاتهم ويجدون مكانهم في إطار النظام الاجتماعي العام وهم يتجهون إلى الارتباط بذلك الوضع الذي يحدده المجتمع لهم، انهم يستطيعون التغيير لكن هذا التغيير لا بد ان يتم بالطريقة التي يرسمها المجتمع لهم ويحددها

ومن ثم فان المجتمع بالنسبة للاتجاه الوظيفي هو العنصر الفاعل والنشط في التاريخ بينما دور الأفراد يتسم بالتبعية [...] " [1]

ومن هذه الفكرة نفهم أن **المعرفة المشتركة** (التصورات الاجتماعية) هي نتيجة للتنشئة الاجتماعية، بغض النظر عن مؤسسة التنشئة الاجتماعية التي لها الأثر الأكبر على تصوّرات التلاميذ- على اختلاف خلفياتهم الاجتماعية- فإن كانت لديهم **معرفة مشتركة حول مطالبة بن باديس بالاستقلال**، مصدرها ليس الكتاب المدرسي، معنى ذلك أن جنسية **بن باديس** قد أثّرت على إجاباتهم، لأن أغلب الجزائريين يصرحون في العديد من المناسبات (الثقافية، الاجتماعية والرياضية) بوطنيتهم وبأفضليتهم وتميّزهم وتضامنهم، وهذه **التصورات الاجتماعية** المبنية على العاطفة، نجدها أيضا عند الأطفال والمراهقين مما يدل على تأثير المخيال الاجتماعي على أفراد المجتمع.

لا شك أن المواطن الصالح يحب وطنه ويخلص له، لكن مسألة الأحكام المطلقة بأن كل جزائري هو مخلص ووطني، لا يقبلها أي جزائري له وعي بالتاريخ؛ الحديث هنا ليس حول **بن باديس**، لكن حول مسألة تأثير جنسيته الجزائرية في إجابات التلاميذ الذين لا يعرفونه هذا من جهة، ومن جهة ثانية، قد يكون لديهم معلومات من خلال الاحتفال بما يسمى بيوم العلم، على الرغم من أن تاريخ الاحتفال به يمثل ذكرى **وفاة بن باديس!؟** أو من أي وسيلة إعلامية أخرى، لأن أغلب المعلومات التي يعرفونها، هي من خلال التنشئة الاجتماعية

الأسرية كانت لها علاقة بإنجاز الواجبات المنزلية، أو من خلال التحدث بشكل عارض حول ما يسمى بيوم العلم في الفترة التي يقام فيها الاحتفال بالمدارس أو الجمعيات.

[1] محمود عودة ، **أسس علم الاجتماع**، مرجع سبق ذكره ، ص92 .

جدول رقم 13: يبين اهتمام عبد الحميد بن باديس بقضايا الدول العربية والإسلامية من عدمه، حسب آراء أفراد عينة المقابلة.

فئة الموضوع : اهتمام بن باديس بقضايا الدول العربية والإسلامية حسب إجابات التلاميذ			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة المئوية
01	الاهتمام بقضايا الجزائر فقط	07	%26.92
02	الاهتمام بقضايا بعض دول المغرب العربي	04	%15.38
03	الاهتمام بالقضية الفلسطينية	02	%7.69
04	الاهتمام بتوحيد الدول الإسلامية	01	%3.85
05	الاهتمام بقضايا دولة أو أكثر من الدول العربية والإسلامية	03	%11.54
06	الاهتمام بقضايا الدول العربية والإسلامية	05	%19.23
07	لم يهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية	01	%3.85
08	لا يعلم	03	%11.54
المجموع		26	%100

من خلال قراءة الجدول يتبيّن لنا أن أعلى نسبة كانت للتلاميذ الذين أجابوا بأن **بن باديس** اهتم بقضايا الجزائر فقط، وقدّرت نسبتهم بـــ: 26.92%، وجاءت بعدها نسبة 19.23% للذين ذكروا بأنه اهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية، تلتها نسبة الذين قالوا بأنه اهتم بقضايا بعض دول المغرب العربي، وقدّرت بـــ: 15.38%، تلتها نسبة 11.54% لكلٍ من الذين أجابوا بأنه اهتم بدولة أو أكثر من الدول العربية، والذين قالوا بأنهم لا يعلمون، وجاءت بعدها نسبة الذين ذكروا بأنه اهتم بالقضية الفلسطينية، وقدّرت بـــ:

7.69%، وآخر نسبة كانت من نصيب من قال بأنه اهتم بتوحيد الدول الإسلامية، ومن أجاب بأنه لم يهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية.

أجابت إحدى المتمدرسات بمتوسطة 11 ديسمبر1960 بأن **بن باديس** كان مهتما بالقضية الجزائرية، بالرغم من أن السؤال كان حول قضايا الدول العربية والإسلامية ككل. ولو أنه

تم تغيير **بن باديس** بشخصية أخرى جزائرية من كتاب التاريخ، كان من الممكن أن لا تتغير إجاباتها بشكل عام، لأنها لم تكن تعرف جنسية **بن باديس** في البداية، مثلما سبق توضيحه، وذكرت تلميذة أخرى بأن **بن باديس** اهتم بقضايا دولتي المغرب وتونس، وأجابت أخرى بأنه اهتم بمصر، وأضافت قائلة: " يهتم بالعلم والإسلام"، وصرّحت تلميذة أخرى قائلة:" أراد أن لا تتغلب فرنسا على الدين الإسلامي".

كما أجابت إحدى أفراد العينة قائلة:" مادام كان مطالبا بالإسلام، فإنه أكيد مع الدول العربية والإسلامية"، وأجاب ثلاثة تلاميذ متمدرسين بنفس المتوسطة **أن بن باديس** اهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية، أحدهم ذكر الدول التالية: " فلسطين، الأردن، اليمن مصر، ليبيا"، وصرّح آخر بأنه كان مهتما بالقضايا الكبرى كالقضية الفلسطينية، ثم أضاف قائلا: " مصالي الحاج كان يتدخل في شؤون مصر، له مصالح" وذلك بالرغم من أننا لم نسأله عن مصالي الحاج، ولكنه أراد أن يظهر بأن لديه معلومات هامة، ومثيرة للانتباه في مادة التاريخ، وأجاب تلميذ آخر على السؤال بقوله: " اتصال مع مصر"، بدون أي توضيح.

وأجاب أحد التلاميذ بأن **بن باديس** لم يهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية، أما التلاميذ المتمدرسين بـــمتوسطة **علي ياقوت**، فقد أجاب خمسة تلاميذ من بينهم أربع تلميذات، بأنه كان مهتما بالقضية الجزائرية، وصرحّ ثلاثة تلاميذ من بينهم تلميذتان، بأنه اهتم بقضايا بعض دول المغرب العربي الكبير، إحداهما قالت: "غير متأكدة"، وأجابت تلميذة أخرى بـــ: " نعم، غير متأكدة"، وصرح آخر بأن **بن باديس** اهتم بالقضية الفلسطينية، وذكر تلميذ آخر بأنه كان يريد توحيد الدول الإسلامية، وذكرت تلميذة أخرى بأنه اهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية، أما التلاميذ الذين أجابوا بأنهم لا يعلمون، فقد كانوا تلميذة وتلميذ من متوسطة **علي ياقوت**، وتلميذ من متوسطة **11ديسمبر1960**.

ما يمكن ملاحظته، أن أغلب أفراد العينة لديهم تصوّرات بأن **بن باديس** كان مهتما بالقضية الجزائرية، وذلك من خلال مقارنة الإجابات على هذا السؤال، وإجاباتهم على باقي الأسئلة، كما أن هناك خمسة عشر تلميذا، يرون بأنه اهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية لكنهم اختلفوا في عدد هذه الدول، وفي أسمائها، منهم من كان متأكدا من إجابته، كالذين ذكروا اهتمام **بن باديس** بالقضية الفلسطينية، وهذه المعلومة مصدرها كتاب التاريخ، ومنهم

من استنتج الإجابة كالتلميذة التي قالت: "مادام كان مطالبا بالإسلام، فإنه أكيد مع الدول العربية والإسلامية"، ومنهم من أجاب بدون أن يكون متأكدا من الإجابة، بالإضافة إلى باقي التلاميذ، وعددهم أحد عشر، فهم لا يعرفون بأن **بن باديس** كان منشغلا بقضايا الدول العربية والإسلامية، وهذا يؤكد من جديد عدم مراجعة أغلب أفراد العينة لدروسهم، وأكثر من ذلك عدم معرفتهم **لابن باديس** بشكل جيد.

ما يدعو للتساؤل، هو أن قسم السنة الرابعة من التعليم المتوسط هو قسم مهم، خاصة أن الفتره التي تمّت فيها المقابلة، كانت قبيل امتحان شهادة التعليم المتوسط بأيام قليلة، وهذا ما يؤكد أن أغلب التلاميذ، يدرسون في فترة الامتحانات فقط، ثم يتم نسيان المعلومات مباشرة بعد انتهاء الامتحانات.

الجدول رقم 14: يبين إجابة أفراد عينة المقابلة على السؤال الخاص باللغة التي كان بن باديس يطالب باعتمادها لغة رسمية للجزائريين.

اللغة	العدد	النسبة المئوية
العربية	19	%73.08
الفرنسية	00	% 00
اللغتين العربية والفرنسية	02	% 7.69
لا يعلم	05	% 19.23
المجموع	26	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الذين ذكروا بأن **بن باديس** طالب باعتماد اللغة العربية، قُدّرت بـــ 73.08%، تليها نسبة 19.23 % للذين لا يعلمون، أما الذين ذكروا بأن **بن باديس** كان يطالب باعتماد اللغتين العربية والفرنسية لغتان رسميتان، فقد قدّرت نسبتهم بـــ 7.69 %.

أجاب أحد التلاميذ المتمدرسين بمتوسطة **11 ديسمبر 1960**، بأنه لا يعرف إن كان **بن باديس**، قد طالب بأن تكون اللغتين العربية والفرنسية لغتين رسميتين، ومن خلال باقي إجاباته، يتبين أنه لا يعرف **بن باديس** جيدا، لأنه اعتقد أن صاحب الصورة المقترحة هو **الأمير عبد القادر**، ووصف **بن باديس** بأنه كان يقرأ القرآن – عند الإجابة على السؤال الخاص بالصفات الخُلقية– وبأنه لقّب بالإمام في كتاب التاريخ، وأجاب بأنه لم يكن من المطالبين بالإدماج، وبأنه كان من المطالبين بالتمسّك بالدين الإسلامي وبالاستقلال.

ذكر أيضا بأنه اهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية، وهو مخلص للوطن، كما ذكر بأنه يحترمه لأنه شخصية عظيمة، لكنه لا يعرف إن كان قد طالب باللغتين العربية والفرنسية لغتين رسميتين، ولا يعرف انجازاته، ولا يعرف إن كان قد شارك في الثورة، ولا يعرف الإجراءات التي اتخذتها السلطات الاستعمارية ضده، كما أنه لم يذكر اسمه عند الإجابة على السؤالين الأخيرين، وبالتالي هو لا يرى فيه نموذجا للقدوة.

أما التلاميذ المتمدرسين بمتوسطة **علي ياقوت**، فكان من بينهم تلميذة، لا تعرف إن كان **بن باديس** قد طالب بأن تكون اللغتين العربية والفرنسية لغتين رسميتين، لكنها تعرَّفت على صورته، كما أنهم يملكون صورة له في المنزل، وشأنها شأن باقي التلاميذ، ترى بأنه لم يكن من المطالبين بالإدماج، وكان من المطالبين بالتمسك بالدين الإسلامي وبالاستقلال، وبأنه كان مخلصا، كما أجابت بأن **بن باديس** لم يكن مهتما بقضايا الدول العربية والإسلامية وذكرت بأنه لُقّب بالإمام في كتاب التاريخ، ووصفته بالشجاعة والرجولة وتحمُّل المسؤولية وهي لا تعرف أي إنجاز له، ولا تعرف كيف قاوم المستعمر، وذكرت بأنها تحترمه، وذكرت أسباب ذلك قائلة:" المقاومة من أجل الوطن، التمسك بالدين، حب الوطن".

وعن السؤال الخاص بمشاركته في ثورة التحرير الوطني، فقد أجابت قائلة:" أظن نعم" وهي لا تعرف الإجراءات التي اتخذها المستعمر ضده، وبالتالي هي لا تعرفه جيدا، كما أنها لم تذكر اسمه عند الإجابة على السؤالين الأخيرين، وبالتالي هو لا يمثل النموذج القدوة في تصوّرها؛ وهناك تلميذان أجابا بنعم، أي أن **بن باديس** طالب بأن تكون اللغتين العربية والفرنسية لغتين رسميتين، أحدهما استطاع التعرّف على الصورة، ووصف أخلاق **بن باديس** قائلا: " راقية، متأدبة، له أفكار سامية"، وذكر بأنه لقّب بالعلامة في كتاب التاريخ،

وأجاب بأنه لم يكن من المطالبين بالإدماج، وكان مطالبا بالتمسك بالدين الإسلام وبالاستقلال وبأنه كان مخلصا للوطن، كما أنه اهتم بالقضية الفلسطينية.

أما عن إنجازاته فقد ذكر جمعية العلماء المسلمين، وبأنه قاوم المستعمر بـــ: " كتابة الكتب واستخدام الخطاب" – على حد تعبيره – ، وهو يقصد بذلك المقاومة الفكرية والسياسية، وهو يحترمه، وأضاف قائلا:" بسبب أفكاره وأفعاله لأنه ضد الاستعمار الفرنسي" كما أجاب بأنه تعرّض للنفي من قبل المستعمر، أما عن مشاركته في الثورة فقد أجاب قائلا:" نعم ..غير متأكد" ولم يذكر اسمه عند الإجابة على السؤالين الأخيرين، وبالتالي هو لا يرى فيه نموذجا للقدوة؛ ما يمكن ملاحظته على إجابات هذا التلميذ، أن لديه بعض المعلومات الصحيحة بالمقارنة مع أغلب التلاميذ، بعض هذه المعلومات مصدره كتاب التاريخ.

أما التلميذ الثاني، فلم يستطع التعرُّف على الصورة، وأجاب بأنه لا يعرف صفات بن باديس الخُلقية، ولا يعرف اللّقب الذي أعطي له في كتاب التاريخ، وذكر بأن **بن باديس** لم يكن من المطالبين بالإدماج، وكان من المطالبين بالتمسّك بالدين الإسلامي وبالاستقلال ولم يهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية، كما أنه لا يعرف إنجازاته، وذكر بأنه شارك في الثورة، وكان مخلصا للوطن، وأجاب بأن المستعمر لم يتخذ ضده أي إجراء، وذكر بأنه قاوم المستعمر، وأضاف قائلا:" كان يكتب ...غير متأكد"، وهو يحترمه، ولم يذكر هذا التلميذ أي شخصية يريد أن يصبح مثلها، أو تمثِّل له نموذجا للقدوة، وهو لا يعرف الكثير عن **بن باديس**.

أما باقي أفراد العينة المتمدرسين بالمتوسطتين، فقد أجابوا بأن **عبد الحميد بن باديس** كان من المطالبين بأن تكون اللغة العربية لغة رسمية، من بينهم تلميذة متمدرسة بمتوسطة **11 ديسمبر 1960**، ذكرت **شعار بن باديس**: "الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا" وأضافت: " كان هذا شعار المعرض، وقد رسمت له صورة تمّ وضعها في المعرض"، لكنها لم تستطع التعرّف على الصورة المقترحة، كما سبق التوضيح.

إن اغلب أفراد العينة لديهم تصوُّرات اجتماعية، مفادها أن **بن باديس** كان من المطالبين بأن تكون اللغة العربية لغة رسمية، وحتى الذين ذكروا اللغتين العربية والفرنسية، أحدهما لا يعرف **بن باديس** جيدا، وأجاب على عدد من الأسئلة بـــ:لا أعرف، قد ترجع إجابتهما

إلى أن المدرسة، وكذلك الإدارة الجزائرية تستخدم إلى الآن اللغة الفرنسية، إلى جانب اللغة العربية ما أثر على إجابتهما، ومن الممكن أن يكون لديهما معلومات حول اهتمام **بن باديس** بتعليم اللغة الفرنسية.

أما الذين أجابوا بأنهم لا يعلمون، فهذا يدل أيضا على عدم معرفتهم الجيدة لشخصية **بن باديس**، لكن ما يمكن ملاحظته، أن أغلب التلاميذ لديهم تصوّرات اجتماعية تفيد بأن **بن باديس** كان ضد سياسات الإدماج والتنصير والفرنسة، وظهرت هذه التصوّرات من خلال إجاباتهم على أغلب الأسئلة، بشكل عام، لكن هذه التصورات الاجتماعية، لم تبنى على معلومات كافية حول موضوع التصوّر.

جدول رقم 15: يبين الإنجازات التي قام بها بن باديس حسب إجابات أفراد العينة.

فئة الموضوع : إنجازات بن باديس حسب إجابات التلاميذ			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة المئوية
01	أسس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين	08	%17.39
02	كان من بين علماء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين	03	%6.52
03	أسس زاوية لتعليم القرآن	01	%2.17
04	أسس مدارس وجامعة	03	%6.52
05	أسس مدارس قرآنية وحفظ القرآن	04	%8.70
06	ألف الكتب (دينية ، أدبية ، شعرية)وكتب مقالات ونصوص أدبية بالإضافة إلى كتابة الشعر والأناشيد	10	%21.74
08	قام ببناء مساجد	01	%2.17
09	مقاومة المستعمر وحماية الإسلام والتمسك باللغة العربية	06	%13.04
10	لا يعلم	10	%21.74
المجموع		46	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن أعلى نسبة كانت للذين أجابوا بأن **بن باديس** ألف الكتب (دينية، أدبية، شعرية) وكتب مقالات ونصوص أدبية، بالإضافة إلى كتابة الشعر والأناشيد وللذين لا يعلمون إنجازات **بن باديس** وقُدّرت بـــ: 21.74%، تليها نسبة 17.39 % لمن ذكروا بأنه أسس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، تليها نسبة **13.04%** لمن أجابوا بأنه

قاوم الاستعمار الفرنسي، وقام بحماية الإسلام، وبأنه كان متمسكا باللغة العربية، تلتها نسبة الذين ذكروا بأنه أسس مدارس قرآنية، كما أنه حفظ القرآن، وقدّرت بـــ: 8.70%، وجاءت بعدها نسبة الذين أجابوا بأنه أسس مدارس وجامعة، وبأنه كان من بين علماء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وقدّرت بـــ: 6.52%، وآخر نسبة كانت لكلٍ من الذين أجابوا بأنه قام ببناء مساجد، وبأنه أسس زاوية لتعليم القرآن، وقدّرت بـــ: 2.17 %.

هناك ثلاثة تلاميذ متمدرسين بمتوسطة **11 ديسمبر1960**، أجابوا بأنهم لا يعرفون إنجازات **بن باديس**، من بينهم تلميذتان، وتؤكد إجابات إحداهما –على باقي الأسئلة – بأنها لا تعرفه، وأغلب إجاباتها كانت نتيجة لأن جنسيته جزائرية، لأنها سألت عن جنسيته قبل البدء في الإجابة على الأسئلة، قد يرجع ذلك لما تمَّ توضيحه سالفا، حول صورة المجتمع الجزائري **المتوازن** في **المخيال الاجتماعي**، وبالإضافة إلى ذلك، قد يكون بسبب ثقتها فيما يُقدِّمه كتاب التاريخ، بالرغم من أنها لا تراجع دروسها، وذكرت تلميذة أخرى بأنه أسس "منظمة جمعية العلماء المسلمين".

وأجاب تلميذان وتلميذة بأن **بن باديس** أسس جمعية العلماء المسلمين، أضاف أحدهم قائلا:" له كتبا"، كما صرّحت تلميذة قائلة: " كان يكتب الكتب، وكان قائدا، وأسس مؤسسات قرآنية، كان مجاهدا يدافع عن الوطن"، وصرّح تلميذ من نفس المتوسطة بقوله: " **أسس** كتبا إسلامية، مدارس قرآنية، كتب الشعر، وكذلك مقالات ونصوص أدبية"، وأجاب تلميذ آخر قائلا:" كتب الكتب، مؤسسة دينية"، وأضاف قائلا:" أناشيد أشعار"، وكانت أغلب إجاباتهم عبارة عن كلمات منفصلة، بدون أي ربط، أو توضيح كما سبق ذكره؛ وأجاب آخر:" التمسك باللغة العربية والتمسك بالإسلام، كان عضوا في جمعية العلماء المسلمين، أسسها مع البشير الإبراهيمي، ألف كتب الشعر".

وأجاب تلميذ آخر قائلا: "مدرسة قرآنية"؛ أما تلاميذ متوسطة **علي ياقوت**، فقد كانت إجاباتهم كالتالي: أجابت إحدى التلميذات قائلة:" زاوية قرآن"، وأضافت تلميذة أخرى:" أسس جمعية العلماء المسلمين مع الأحزاب"، وذكر آخر، بأنه قام ببناء المساجد، وأنشأ مدارس قرآنية، وأجابت تلميذة قائلة: " كان من العلماء في جمعية العلماء المسلمين، حافظ للقرآن. محاولة حماية الإسلام من الاستعمار الفرنسي"، وصرّح تلميذ وتلميذة، بأنه أسس جمعية

العلماء المسلمين، وأجاب أحد أفراد العينة قائلا: " مدارس قرآنية، تنظيم مجموعات لمحاربة فرنسا"، وصرَّحت إحدى التلميذات قائلة:" أظن أنه أسس جامعة".

كما أن خمسة تلاميذ، من بينهم ثلاث تلميذات، ذكروا بأنهم لا يعرفون أي إنجاز **لابن باديس؛** وأجابت إحدى التلميذات بأنها غير متأكدة، بدون أن تذكر شيئا، ويدل ذلك على أنها لا تعرف إنجازاته.

نفس الملاحظات السابقة على أغلب إجاباتهم، سواء على هذا السؤال، أو على باقي الأسئلة، وهي أنهم يجيبون مباشرة، بدون تمهيد للإجابة، أو كلمة توضح بداية الإجابة وأغلب الإجابات كانت عبارة عن كلمات، أو جمل قصيرة غير مترابطة، ومن خلال إجاباتهم يتضح أن عشرة تلاميذ، ذكروا بأنهم لا يعرفون أي إنجاز **لابن باديس،** أما باقي التلاميذ فقد ذكروا بعض الإنجازات والأعمال، منهم ستة تلاميذ، أعادوا التحدث عن مقاومة **بن باديس** للمستعمر، وبأنه كان ضد سياسات الإدماج والتنصير والفرنسة، وما تمَّ ملاحظته هو أن كتاب التاريخ لم يتطرَّق إلى إنجازات **بن باديس** إلا قليلا، وغالبا ما كان بشكل ضمني كما سيأتي.

الجدول (رقم) 16: يبين الأساليب التي اعتمدها عبد الحميد بن باديس، في مقاومة الاستعمار الفرنسي، حسب إجابات أفراد عينة المقابلة.

فئة الموضوع : الأساليب التي اعتمدها بن باديس في مقاومة الاستعمار الفرنسي حسب التلاميذ			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة المئوية
01	نضال فكري	17	%65.38
02	نضال سياسي	01	%3.85
03	مقاومة باستخدام السلاح	04	%15.38
04	لا يعلم	04	%15.38
المجموع		26	%100

يتضح من النسب الموجودة في الجدول، أن أعلاها قُدّرت بـــ: 65.38 %، وهي نسبة الذين أجابوا بأن **بن باديس** قاوم المستعمر مقاومة فكرية، أي بـــ: النضال الفكري، تلتها نسبة كل من الذين أجابوا بأنه قاوم المستعمر مقاومة استخدم فيها السلاح، والذين لا يعلمون

أساليب **بن باديس** في المقاومة، وقدّرت بـــ: 15.38%، وآخر نسبة قدّرت بـــ: 3.85%، وهي للذين أجابوا بأنه قاوم المستعمر بـــ: النضال السياسي.

لم تجب إحدى التلميذات المتمدرسات بمتوسطة **11 ديسمبر 1960**، على السؤال الخاص بأسلوب **بن باديس** في مقاومة الاستعمار الفرنسي، بالرغم من أنها ذكرت في إجابات سابقة، بأنه كان مهتما بالقضية الجزائرية، وأنه طالب بالاستقلال، وأنه كان من بين المطالبين بأن تكون اللغة العربية لغة رسمية، وذكرت تلميذة أخرى، بأن **بن باديس** قاوم الاستعمار الفرنسي، من خلال مؤتمرات داخل الجمعية، وهي تقصد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وذكرت تلميذة أخرى، بأنه قاوم المستعمر الفرنسي بنشر العلم، والتمسك بالعقيدة الإسلامية، كما أجابت إحدى أفراد العينة، بأنه قاوم الاستعمار الفرنسي" بالإسلام وليس بالحرب، أراد إخراج فرنسا بالعفوية"، وعندما سألناها: ما الذي تقصدينه بالعفوية؟ أجابت: "بدون حرب، وبدون دماء".

وأجابت تلميذة أخرى قائلة:" نعم قاوم المستعمر، وله رفاق من المواطنين ومن العائلة اختاروه لأن أباه استقال من القيادة، وله صفات والده، وأسس خطط وقواعد وفرق، لكلٍ منها مهام معينة، وكان يتحاور معهم، والرأي الأحسن يأخذ به، بعض خططه نجحت وهي مفيدة. قاوم بالسلام، بالكتابة، القرآن واللغة العربية حتى يتعلم الجيل الجزائري"، كما صرّح تلميذ بأن **بن باديس** قاوم الاستعمار الفرنسي، لكنه لا يعرف كيف كان ذلك.

وقال تلميذ آخر:" لم يقاوم عسكريا، قاومهم باللسان، يحث الجزائريين على محاربة فرنسا وطردها، وباللغة العربية "، وأضاف تلميذ آخر قائلا: " قاوم بالقلم"، وهذا الأسلوب ذُكر في كتاب التاريخ، حينما تمَّ تقديم **الأمير خالد**، أي ما ذكره التلميذان حول المقاومة باللسان وبالقلم، وهنا يمكن أن نعيد الحديث عن صورة **بن باديس**، فقد تم عرض صورة **لـــلأمير خالد** في كتاب التاريخ، وكان يرتدي زيا تقليديا جزائريا، يشبه الزي الذي كان يرتديه **عبد الحميد بن باديس**، وهذا ما يحيلنا للتحليل الذي وضع لجدول سابق، حول تشابه زي **بن باديس** وزي **الامير عبد القادر**، الذي أثر في فعل تعرّف التلاميذ على الصورة المقترحة، فهذان التلميذان أرادا القول بأن **بن باديس**، قاوم المستعمر مقاومة سياسية وفكرية، لكنهما

عبرا عن ذلك بما جاء في كتاب التاريخ، عن أسلوب **الأمير خالد** في المقاومة، الذي ذُكر في الصفحة التي وضعت فيها صورته.

كما أجاب تلميذ آخر، بأنه لا يعرف إن كان **بن باديس** قد قاوم المستعمر، ثم أضاف:" ربما التخطيط"، وأجاب أحد أفراد العينة، بأن **بن باديس** قاوم المستعمر بالفكر، وأضاف قائلا:" يمحو في الأمية" ويقصد بكلامه بأن **بن باديس** قاوم المستعمر مقاومة فكرية، وبأنه اهتم بالتعليم، خاصة فيما يتعلّق بمحو الأمية، وأجاب آخر قائلا: " يحاربهم بالثقافة والدين الإسلامي ومحاولة نشر اللغة العربية"، كما أجاب أحد التلاميذ بـــ نعم، ثم أضاف: "قاومه بالفكر" ويقصد بأن مقاومة **بن باديس** للمستعمر الفرنسي كانت مقاومة فكرية. أما تلاميذ **متوسطة علي ياقوت**، فقد كانت إجاباتهم كالتالي: أجابت تلميذتان بأنه قاوم المستعمر، ولكنهما لا تعرفان كيف كانت هذه المقاومة، وكانت إجابة تلميذة أخرى كالتالي:" بإنشاء جمعيات تدعو إلى الاستقلال، الكتب، وسائل سياسة".

وصرّحت تلميذة أخرى قائلة:" نعم، الخطط، المحاربة، استخدام السلاح"، وقالت تلميذة أخرى:" نعم، بجمعية العلماء المسلمين هو من أحد أعضائها،... غير متأكدة" وأجاب تلميذ من نفس المتوسطة، بأن **بن باديس** قاوم المستعمر بالسيف وأضاف: "معه الجنود"، قد يكون لـــلباس **بن باديس** تأثيرا على تصوُّر هذا التلميذ، فقد تعرّف على صورته، فصورة الفارس الذي يمتطي جوادا ويحمل سيفا، دائما مرتبطة بنوعية لباس معينة، خاصة بأن هذا التلميذ لا يعرف بأن **بن باديس** قاوم المستعمر مقاومة فكرية وسياسية، وقد يكون هناك تأثير لصورة **الأمير عبد القادر** الموجودة على غلاف كتاب التاريخ على تصوراته، كما سبق ذكره.

كما أجابت تلميذة أخرى قائلة:" قاومها بالدين(أي فرنسا)، حتى لا تدخل دينا آخر للجزائر"، وصرّح آخر بأنه كان يحارب، كما أجاب أحد التلاميذ بأن **بن باديس** قاوم المستعمر بـــ:" كتابة الكتب، استخدام الخطاب"، وذكر أحد أفراد العينة بأنه قاوم المستعمر بالكتابة ثم أضاف: "غير متأكد"، وأجابت إحدى التلميذات قائلة:" لم يستخدم السلاح، بالقلم والكتابة"، وأجاب أحد المبحوثين قائلا: " البنادق والسيوف".

صرَّحت تلميذة أخرى بما يلي:" قاومه(أي الاستعمار) بالثقافة واللغة العربية والأدب. مقاومة فكرية"، أما آخر تلميذة، فهي لا تعلم كيف قاوم **بن باديس** المستعمر، كما أنها ذكرت في إجابة على سؤال آخر، أنها لا تعلم إن كان قد طالب بالاستقلال، لكنها ذكرت بأنه ضد سياسة الإدماج، وبأنه كان من المطالبين بالتمسك بالدين الإسلامي، وبأنه اهتم بالقضية الجزائرية، وذكرت أيضا بأنه طالب بأن تكون اللغة العربية لغة رسمية، وبأنه كان مخلصا للوطن، وهي تحترمه، لكنها أجابت بأنها لا تعرف لماذا تحترمه، وهي من بين التلاميذ الذين استطاعوا التعرُّف على الصورة.

وبالنظر إلى التحليل الذي قدَّمه **بيار بورديو**، والذي تمّ التطرُّق إليه في جدول سابق وبالرغم من تحليلاته السوسيولوجية، لعدد من الظواهر الاجتماعية في المجتمع الجزائري. إلا أن فكرة إعادة إنتاج المدرسة لتصورات معينة لدى التلاميذ، بالنسبة لهذه العينة– بالنظر لإجاباتهم على الأسئلة بشكل عام– لم تتحقق نظرا للتغير الاجتماعي، وما صاحبه من تقدُّم في وسائل المعرفة، والإعلام والاتصال، والتي أثَّرت في بناء التصورات الاجتماعية لدى التلاميذ – بمختلف خلفياتهم الاجتماعية– حول مواضيع الحياة الاجتماعية، وهذه التصوّرات الاجتماعية أصبحت **معرفة مشتركة**، ربما تجاوزت في قوتها المعرفة المشتركة التي تبنيها المدرسة – والوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد – خاصة عند الحديث عن مرحلة التعليم المتوسط فما فوق بالإضافة إلى عدم مراجعة تلاميذ هذه المرحلة التعليمية (بشكل عام) لدروسهم، بسبب التغيرات المذكورة، واعتماد عدد مهم منهم، وسائل الاتصال للغش في الامتحانات، ما يحد من تأثير المدرسة.

بالإضافة إلى ما ذكره بورديو حول **الهابتوس**، لأن **بورديو** يرى أن توجّهاتنا واستراتيجياتنا وأذواقنا الفردية مختلفة، أي أنها تتغير بتغير **هابتوس طبقاتنا** التي ننحدر منها، ومع ذلك فإن نظرية الهابيتوس ليست حتمية، حتى وإن كنا مشروطين بانتمائنا الطبقي، فإن الطريقة التي يتجلى بها الهابيتوس في كل واحد منا، لا يمكن التنبؤ بها، قد يتصرف الفاعل بطريقة غير متوقعة، فالثقافة ليست برنامجا ميكانيكيا، إن لها تاريخيا لا يمكن إغفاله.[1]

[1] Pièrre Bourdieu, **Images D'algérie**, **Une affinité élective**, op. cit, pp 17-18.

وقد توصّل الباحث **بوسنة عبد الوافي زهير في دراسته المعنونة بـــ: التصوّر الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي**[1] أُجريت سنة 2008 – دراسة سابقة– إلى التحقق من الفرضية العامة في دراسته:

لا يتأثر تصوّر الطالب الجامعي لظاهرة الانتحار بالمتغيرات الديموغرافية المتمثّلة في الجنس **والوسط الذي نشأ فيه الطالب**. وهذا ما يحيلنا للفكرة التي تم توضيحها سالفا.

الجدول رقم17: يبين إجابة أفراد عينة المقابلة، على السؤال الخاص بمشاركة بن باديس في ثورة التحرير الوطني

مشاركة بن باديس في الثورة	العدد	النسبة المئوية
نعم	14	%53.85
نعم – غير متأكد	02	%7.69
لا يعلم	03	% 11.54
لم يشارك في الثورة	05	% 19.23
شارك في النضال الفكري	02	%7.69
المجموع	26	% 100

نلاحظ من خلال الجدول، أن أكبر نسبة كانت من نصيب التلاميذ الذين أجابوا بـــأن **بن باديس** قد شارك في ثورة التحرير الوطني، وقدّرت بـــ: 53.85%، تليها نسبة 19.23% للذين ذكروا بأنه لم يشارك في الثورة، تليها نسبة :11.54 % للذين لا

ترجمة بتصرّف

[1] بوسنة عبد الوافي زهير، مرجع سبق ذكره، 2008.

يعلمون إن كان قد شارك في الثورة أم لا، وبنسبة 7.69% لكلٍ من الذين لا يعلمون، والذين أجابوا بنعم لكنهم غير متأكدين من مشاركته في الثورة.

لم تكن إحدى التلميذات المتمدرسات في متوسطة **11 ديسمبر1960**، متأكدة من مشاركة **بن باديس** في الثورة الجزائرية، وذلك بعد أن أجابت بنعم، وأجاب ستة تلاميذ، بأن **بن باديس** قد شارك في ثورة التحرير الوطني، من بينهم ثلاث تلميذات، أحد التلاميذ الثلاثة أضاف قائلا: " بالأمور التي ذكرتها " ويقصد بذلك بأن **بن باديس** قاوم المستعمر مقاومة فكرية. أما الذين ذكروا بأنه لم يشارك في الثورة، فهم ثلاثة تلاميذ من بينهم تلميذة، وأجاب تلميذان بأنهما لا يعرفان إن كان **بن باديس** قد شارك في الثورة، أحدهما أجاب على سؤال آخر بقوله: "تقريبا ثوري". أما فيما يتعلّق بإجابات تلاميذ متوسطة **علي ياقوت**، فقد أجاب تسعة تلاميذ، بأن **بن باديس** قد شارك في الثورة، من بينهم أربعة من الذكور، وأجابت تلميذة أخرى بـــ: "أظن نعم" ونفس الشيء تقريبا بالنسبة لتلميذ آخر، فقد أجاب بـــنعم، ثم قال بأنه غير متأكد، وأجابت تلميذتان بأنه لم يشارك في الثورة، وآخر تلميذة، قالت بأنها لا تعلم إن كان قد شارك في الثورة.

إن التصور الاجتماعي حسب **أبريك** ينتظم حول نواة مركزية، تعتبر أهم جزء فيه. وتنتظم حول هذه النواة عناصر محيطة، فالنواة المركزية تحدد المعنى والاتساق، ودوام التصوّر وتعمل على مقاومة التغيير، لأن أي تغيير في النواة المركزية، من شأنه أن يؤدي إلى تحوّل كامل للتصور. من جهة أخرى، فإن تصوّران اجتماعيان مختلفان، يجب أن يكون كل واحد منهما قد نُظّم حول نواة مختلفة عن الأخرى؛ إن محتوى التصوّر لا يكفي لمعرفته وتعريفه ماهو ضروري هو تنظيم محتوى هذا التصوّر، لأن من الممكن أن يكون هناك نفس المحتوى لتصوّرين مختلفين، ولكن هما مختلفين جذريا، إذا كان تنظيم هذا المحتوى مختلف. يعتبر التصوّران متطابقان إذا كان محتواهما منظم حول نواة مركزية واحدة، حتى لو كان محتواهما مختلف.[1]

[1] Jean-Claude ABRIC, op.cit, p 82
ترجمة بتصرف

وبمعنى آخر " أنه إذا كان هناك تصوران محددان ومعرفان بمحتوى واحد فإنه يمكن أن يكونا مختلفين جذريا من حيث تنظيم هذا المحتوى وبذلك فإن التمركز الخاص ببعض العناصر يكون كذلك مختلفا، إذا فعندما يحدد عنصر مركزي معنى العناصر الأخرى، فإن تكافؤه يجب أن يكون معنويا واستدلاليا أكثر مقارنة مع البنود المحيطية، ومنه فالبعد الكمي لا يكون مؤشرا كافيا في تمركز عنصر ما للتصور، وعلى العكس من ذلك يبقى البعد الكيفي هو المحدد لتمركز هذه العناصر." [1]

لذلك وبالمقارنة مع الجدول الخاص بكيفية مقاومة **بن باديس** للمستعمر (الجدول رقم 16)، نجد أن سبعة عشر تلميذا وتلميذة، ذكروا بأن **بن باديس** قاوم مقاومة فكرية، وأربعة تلاميذ فقط من متوسطة **علي ياقوت** ذكروا بأنه استخدم السلاح، وبالتالي– وبالنسبة لهذا الجدول– هناك عدد من التلاميذ يرون بأن **المقاومة الفكرية** هي **مشاركة في ثورة التحرير الوطني** – على عكس ما يقدمه كتاب التاريخ– لذلك فقد أجابوا بـــنعم، وهناك بعض التلاميذ ذكروا بأنه لم يشارك في الثورة، بالإضافة إلى ما ذكره التلميذان حول **المقاومة الفكرية**. وهذه المقاومة حسب إجابتهما **ليست مشاركة في ثورة التحرير**.

وهنا نعود إلى فكرة أن يحدد عنصر مركزي معنى العناصر الأخرى، فإن تكافؤه يجب أن يكون معنويا واستدلاليا أكثر مقارنة مع البنود المحيطية، وبالتالي فالأرقام الموجودة في الجدول أعلاه، غير كافية لفهم تمركز عنصر ما للتصور– ويجب مقارنة هذا الجدول بجدول سابق– وهنا تظهر أهمية البعد الكيفي الذي يحدد تمركز هذه العناصر، فما يهمنا ليس محتوى التصور في حد ذاته، وإنما هو انتظام هذا المحتوى، وهو الذي يمكننا من الاستدلال؛ هذا بالإضافة إلى التلاميذ الذين لا يعرفون إن كان **بن باديس** قد شارك في الثورة أم لا، والذي يؤكد عدم معرفتهم الجيدة لهذه الشخصية.

[1] جردير فيروز، مرجع سبق ذكره، ص 47.

الجدول رقم 18: يبين إجابات أفراد عينة المقابلة على السؤال المتعلّق بإخلاص بن باديس للوطن.

إخلاص بن باديس للوطن	العدد	النسبة المئوية
كان مخلصا	26	% 100
لم يكن مخلصا	00	% 00
المجموع	26	% 100.0

يوضّح الجدول بأن نسبة الذين ذكروا بأن **بن باديس** كان مخلصا للوطن قدّرت بـــ 100% .

إن كل أفراد العينة لديهم تصور اجتماعي مفاده أن **بن باديس** كان مخلصا للوطن. هذا بالرغم من أن عددا منهم، ليس لديهم معلومات كافية حول هذه الشخصية، كما سبق التوضيح في جداول سابقة، ونفس الملاحظات تقريبا مع ما سبق ذكره، من الممكن أن تكون جنسية **بن باديس** الجزائرية، قد أثرت على بعض إجابات التلاميذ الذين لا يعرفونه جيدا. وقد يكون لهذا التصوّر مصدر آخر غير كتاب التاريخ، نظرا لعدم مراجعة أغلب التلاميذ لدروسهم كما سبق التوضيح.

كما أنه لم يكن هناك تباين يذكر بين إجابات التلاميذ –على الأسئلة بشكل عام– بمختلف خلفياتهم الاجتماعية والثقافية، وحتى على اختلاف جنسهم، وقد توصّلت الباحثة **ماري اف جارمان** Marie-éve German[1] بعنوان: **التصورات الاجتماعية والاهتمامات البيئية لدى الشباب في السنغال: دراسة مقارنة في المناطق الحضرية لدى الشباب المتمدرس في داكار.** أجريت سنة 2011 (دراسة سابقة).

إلى أن التصوّرات الاجتماعية للبيئة لدى الشباب في داكار، ترتبط وبشكل رئيسي بالفئات ... السلبية، النفعية، والبيئة المعيشية، وتختلف تصوراتهم وفقا للفئة العمرية، ونوع المدرسة

[1] Marie- ève Germain, **Les représentations sociales et les préoccupations en matière D'environnement chez les jeunes du Sénégal : une étude comparative en milieu urbain chez les jeunes scolarisés**, op. Cit.

ترجمة بتصرف

والجنس، كما أكدَّت على العامل الرئيسي للتنشئة الاجتماعية للشباب في المسائل البيئية المتمثل في البيئة المدرسية، دون تمييز على مستوى النوع والفئة العمرية، ونوع المدرسة؛ أي أن **المدرسة قادرة على بناء تصورات اجتماعية**– جديدة– للبيئة لدى الشباب بالرغم من اختلاف العوامل المذكورة.

لذلك، ومن خلال ما سبق، فإن باستطاعة مُصممي المنهاج الدراسي، بناء المعارف المدرسية على أساس علمي وموضوعي، وذلك بالاستعانة بالمختصين في فلسفة التربية وعلمي النفس والاجتماع، من أجل بناء تصوُّرات اجتماعية – من خلال الكتاب المدرسي– حول الجوانب الحسنة من الشخصيات الجزائرية، التي يمكن أن تمثِّل القدوة في هذه الجوانب، لأن المعلومات الكافية، والأسلوب العلمي في تقديمها، والموضوعية في الطرح كل ذلك من شأنه بناء تصورات اجتماعية حول النموذج الصالح للقدوة، في إحدى جوانب شخصيته، أو في بعض إنجازاته الفكرية أو غير ذلك، نظرا لعزوف التلاميذ عن مراجعة الدروس والاهتمام بالدراسة، فمعلومات التلاميذ كانت قليلة، حتى حول الشخصيات الأخرى المقدّمة في كتاب التاريخ، كما سيتم التوضيح.

جدول رقم 19: يبين الإجراءات التي اتخذتها السلطات الاستعمارية ضد عبد الحميد بن باديس، حسب إجابات أفراد عينة المقابلة.

فئة الموضوع : الإجراءات التي اتخذتها السلطات الاستعمارية ضد **بن باديس** حسب إجابات التلاميذ			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة المئوية
01	تشويه سمعته	01	%2.86
02	منعه من التدريس ومنع التجمعات	02	%5.71
03	مصادرة كتبه وإغلاق جمعياته	01	%2.86
04	الإقامة الجبرية	01	%2.86
05	النفي	07	%20
06	السجن والتعذيب	08	%22.86
07	محاولة القتل	02	%5.71
08	الإعدام	02	%5.71
09	التهديد	02	%5.71
10	لم تستخدم ضده أي إجراء	01	%2.86
11	لا يعلم	08	%22.86
المجموع		35	%100

من خلال قراءة الجدول المبيّن أعلاه، نلاحظ أن أعلى نسبة كانت لكلٍ من الذين أجابوا بأن **بن باديس** تعرّض للسجن والتعذيب، والذين أجابوا بأنهم لا يعلمون الإجراءات التي استخدمها المستعمر ضده وقدّرت بـــ: 22.86%، تليها نسبة الذين أجابوا بأنه تعرّض للنفي وقدّرت بـــ: 20%، تليها أيضا نسبة 5.71% لكلٍ من الذين أجابوا بأنه تمّ منعه من التدريس، و بمنعه من إقامة التجمعات، والذين أجابوا بأنه تعرّض للتهديد، والذين أجابوا بأنه

تعرّض لمحاولة القتل، والذين أجابوا بأنه قد تمّ إعدامه، وآخر نسبة قدّرت بـــ: 2.86% وكانت من نصيب الذي أجاب بأنه قد تمّ تشويه سمعته، و الذي أجاب بأن المستعمر قام بمصادرة كتبه وإغلاق جمعياته، والذي أجاب بأن المستعمر وضعه تحت الإقامة الجبرية وأخيرا الذي أجاب بأن المستعمر لم يتخذ ضده أي إجراء.

تمثّلت إجابات تلاميذ متوسطة **11 ديسمبر 1960** فيما يلي: هناك ثلاثة تلاميذ لايعرفون الإجراءات التي اتخذتها السلطات الاستعمارية الفرنسية ضد **بن باديس**، من بينهم تلميذتين إحداهما قالت بأنها نسيت هذه الإجراءات، ويوجد أربعة تلاميذ أجابوا بأنه تعرَّض للسجن من بينهم تلميذتين، تعتقدان بأنه تعرَّض للنفي أيضا، وكانت إجابة التلميذ الثالث كالتالي: "محاولة القتل، السجن، الإدعاءات " الكذب عن طريق برامج تلفزيونية وإذاعية" وأضاف أيضا: "بن باديس أيضا استعمل الإذاعة وكذلك الشعر" وذكر تلميذان آخران، بأنه قد تمَّ إعدامه، ويعتقد تلميذ آخر، بأن **بن باديس** تعرَّض للنفي، كما أجاب زميل له قائلا: " الإقامة الجبرية، منعه من التعليم، من التدريس".

أما تلاميذ متوسطة **علي ياقوت**، فقد أجابوا كمايلي: أجاب خمسة تلاميذ، بأنهم لا يعلمون الإجراءات التي اتخذتها السلطات الاستعمارية ضده، من بينهم تلميذين، ويوجد أربعة تلاميذ ذكروا بأنه تعرَّض للنفي، من بينهم ثلاث تلميذات، إحداهن أضافت قائلة: " الاعتقال، غير متأكدة "، وأضافت الثانية:" منع التجمعات"، أما الثالثة فكانت إجابتها كالتالي: " مهدد بالإعدام، النفي ، التهديد، السجن"، كما ذكرت تلميذة أخرى، بأنه قد تمَّ تعذيبه من قبل السلطات الاستعمارية، وصرَّحت مبحوثة أخرى، بأنه قد تمَّ اعتقاله ومصادرة كتبه وإغلاق جمعياته، وأجابت إحدى التلميذات، بأنه تعرَّض للتهديد بالقتل من قبل السلطات الاستعمارية، وصرَّح أحد المبحوثين قائلا:" محاولة قتله"، كما أجاب أحد أفراد العينة بأن السلطات الاستعمارية لم تتخذ ضده أي إجراء.

نلاحظ أن إجابات التلاميذ كانت متباينة، بعض المعلومات كانت صحيحة، وأخرى خاطئة، فقد ذكروا بعض الإجراءات التي اتخذتها السلطات الاستعمارية، ضد شخصيات أخرى مُقدّمة في كتاب التاريخ، حتى أغلب الذين ذكروا الإجراءات التي اتخذت ضد

بن باديس، أضافوا لها إجراءات أخرى لم تُتَّخذ ضده، بالإضافة إلى بعض التلاميذ الذين لا يعرفون الإجراءات المتخذة ضده، وعدد قليل من التلاميذ، الذين أجابوا إجابات صحيحة لكنها ناقصة، لذلك فأغلب التلاميذ لا يراجعون دروسهم، كما سبق التوضيح، ومعلوماتهم قليلة بشكل عام.

جدول رقم20: يُبيّن احترام أفراد عينة المقابلة لشخصية بن باديس

يحترم بن باديس	العدد	النسبة المئوية
نعم	26	%100
لا	00	% 00
المجموع	26	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذين ذكروا بأنهم يحترمون شخصية **بن باديس** قدّرت بـــ 100 %

نفس الملاحظات السابقة، فيما يتعلّق بإجابات التلاميذ على هذا السؤال، لأن عددا من التلاميذ لا يعرفون الكثير عن **بن باديس**، وبالرغم من ذلك ذكروا بأنهم يحترمونه، فجنسية **بن باديس** الجزائرية أثّرت على إجاباتهم، وثقتهم في ما يقدّمه الكتاب المدرسي من شخصيات، أثّر أيضا على إجاباتهم، بغض النظر عن التصورات التي يبنيها الكتاب حول شخصية **بن باديس**.

الجدول رقم:21 يبين أسباب احترام التلاميذ لشخصية عبد الحميد بن باديس

فئة الموضوع : أسباب احترام التلاميذ لشخصية بن باديس			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة المئوية
01	كان متمسكا بالدين الإسلامي ويحفظ القرآن	08	%16.67
02	قاوم الاستعمار الفرنسي	11	% 22.92
03	محب للوطن	05	% 10.42
04	أصلح البلاد	01	% 2.08
05	شخصية قوية، مهمة ومشهورة	06	% 12.5
06	كان مخلصا للوطن	02	% 4.17
07	كرس حياته للعلم	04	% 8.33
08	محب للغة العربية	01	% 2.08
09	أعماله وإنجازاته وأفعاله	06	% 12.5
10	أفكاره وأخلاقه	02	% 4.17
11	لايعلم	02	% 4.17
المجموع		48	%100

نلاحظ من خلال البيانات الموضّحة في الجدول أن أعلى نسبة هي للذين ذكروا بأن **بن باديس** قاوم الاستعمار الفرنسي، وقدّرت بـــ: 22.92%، جاءت بعدها نسبة الذين ذكروا بأنه كان متمسكا بالدين الإسلامي وكان يحفظ القرآن وقدّرت بـــ: 16.67%، تلتها نسبة الذين قالوا بأنهم يحترمونه بسبب أعماله وإنجازاته وأفعاله والذين قالوا بأنه شخصية قوية ومشهورة وقدّرت بـــ: 12.5%، تلتها أيضا نسبة الذين ذكروا بأن سبب احترامهم له تمثل في:

أنه محب للوطن وقدّرت بـــ: 10.42%، ثم نسبة الذين ذكروا بأنه كرّس حياته للعلم وقدّرت نسبتهم بـــ: 8.33%، وجاءت بعدها نسبة كل من الذين قالوا بأن السبب هو أفكاره وأخلاقه والذين قالوا بأن السبب هو أنه كان مخلصا للوطن، والذين ذكروا بأنهم لا يعلمون سبب الاحترام، وقدّرت بـــ: 4.17 %، وآخر نسبة قدّرت بـــ : 2.08%، وكانت للذي قال بأنه محب للغة العربية. أجابت إحدى التلميذات المتمدرسات بمتوسطة **11 ديسمبر 1960**، بأنها تحترم **بن باديس**، لكن بالنظر لإجاباتها السابقة، يتَّضح جليا أنها لا تعرفه، وذكرت إحدى

المبحوثات بأن السبب الذي جعلها تحترمه، هو أنه كرَّس حياته للعلم، وذكرت تلميذة أخرى بأنها تحترمه لأنه محب للعلم وللدين الإسلامي، وأضافت أنها تحب أن تقتدي به، قبل أن يُطرح عليها هذا السؤال، كما أجابت إحدى أفراد العينة قائلة: "كان يعمل من أجلنا، ولأنه محب للوطن ومحب للغة العربية، ومتمسك بدينه، أنهى الاستعمار بثورته، وهو من أعطاهم الثقة والعزيمة".

ويرى تلميذ آخر، بأنه شخصية عظيمة، لذلك فهو يحترمه، وقال أحد المبحوثين، بأنه يحترمه بسبب أعماله التي قام بها، كما قال أحد التلاميذ بأنه يحترمه بسبب:"إنجازاته وشخصيته وتدينه، وكذلك أخلاقه"، وصرّح تلميذ آخر قائلا: " لأنه مخلص"، وأجاب أحد أفراد العينة بقوله: " حبه للوطن، لأنه عالم"، وأجاب تلميذ بما يلي: " لأنه عالم وإمام، حافظ للقرآن"، وقال تلميذ آخر:" دافع عن الوطن".

أما فيما يتعلَّق بتلاميذ متوسطة **علي ياقوت**، فقد كانت إجاباتهم كالتالي: أجابت إحدى التلميذات قائلة" المقاومة من أجل الوطن، التمسك بالدين، حب الوطن"، كما أجابت تلميذة أخرى بقولها: " المحافظة على الوطن من الاستعمار الفرنسي"، وأجابت تلميذة من نفس المتوسطة بأنها تحترمه لأنه كان مخلصا للوطن، ويدعو إلى الدين الإسلامي، وقال تلميذ متمدرس بنفس المتوسطة:" الدفاع عن الوطن، خلصنا من الاستعمار الفرنسي، إصلاح البلاد"، وأجابت إحدى المبحوثات بقولها:" شخصية مهمة"، وصرح تلميذ آخر قائلا:" لم يترك الجزائر تسقط"، كما صرّحت إحدى التلميذات قائلة:" قام بحماية الدين الإسلامي متمسكا به".

وذكر مبحوث آخر بأن **بن باديس** "محب للوطن، حرر الوطن"، وأجاب تلميذ آخر قائلا: " بسبب أفكاره وأفعاله، لأنه ضد الاستعمار"، وصرّح أحد المبحوثين قائلا: " كان ضد فرنسا، وكان ممثلا للجزائر، كان متدين يعرف الله"، ووصفته تلميذه بأنه "شخصية قوية ومشهورة"، وأجاب أحد المتمدرسين بنفس المتوسطة قائلا: " لأنه مجاهد ويريد الاستقلال" كما ذكرت إحدى التلميذات بأنه قدوتها، وآخر تلميذة أجابت بأنها تحترمه لكنها لا تعلم أسباب احترامها **لابن باديس**، وهناك تلميذة لم تجب على السؤال الخاص بأسباب احترامها **لابن باديس**.

يتَّضح من خلال ما تقدَّم، أن أغلب التلاميذ المتمدرسين بمتوسطة علي ياقوت يحترمون **بن باديس**، ويرون بأنه دافع عن الجزائر وتمسَّك بالدين الإسلامي، وكذلك الأمر لبعض التلاميذ المتمدرسين بمتوسطة **11 ديسمبر 1960**، إلا أن عددا من المتمدرسين بنفس المتوسطة، ركَّزوا على اهتمامه بالعلم وعلى انجازاته، لكن بالمقارنة مع إجابات أفراد العينة على أسئلة سابقة، نجد أن أغلبهم لا يعرفون الكثير عن **بن باديس**، ونفس الملاحظات تمَّ تسجيلها على أغلب إجاباتهم – مع الجداول السابقة– نظرا لعدم مراجعة أكثرهم لدروسهم وقلة المعلومات لديهم.

جدول رقم:22 يبين الشخصيات التي يريد التلاميذ أن يصبحوا مثلها في المستقبل، والتي تمثّل نماذجا للقدوة في تصوّراتهم.

الشخصية	العدد	النسبة المئوية
عبد الحميد بن باديس	04	%12.12
شخصية أخرى من الكتاب	07	%21.21
شخصية من خارج الكتاب	18	%54.55
لا يعلم – لم يفكر بالأمر	04	%12.12
المجموع	33	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 54.55% من التلاميذ ذكروا شخصيات من خارج كتاب التاريخ، بينما نجد أن نسبة 21.21% من التلاميذ ذكروا شخصيات من كتاب التاريخ، والنسبة الأخيرة كانت لكلٍ من الذين ذكروا شخصية **بن باديس** والذين لا إجابة لهم إما لأنهم لم يفكروا في الأمر أو لأنهم لا يعلمون، وقدّرت بـــ 12.12%.

تمثّلت إجابات تلاميذ متوسطة **11 ديسمبر 1960** في ما يلي: أجابت إحدى التلميذات بقولها : "أريد أن أصبح **شرطية**"، أما عن الشخصية التى ترى فيها النموذج القدوة، فهي **وزيرة الاتصال**، وأجابت بأسلوب يدل على إعجابها بها، كما أجابت إحدى المبحوثات بأنها ترى في **العربي بن مهيدي** قدوة لها، وقالت: "لأنه محب للوطن وكان يدافع عنه"، وأضافت

أن **والديها** هما قدوتها في الحياة، وصرَّحت إحدى التلميذات بأنها تريد أن تصبح مثل **أستاذة اللغة العربية**.

كما أجابت إحدى المبحوثات بأنها ترى في **البشير الإبراهيمي** وفي **عبد الحميد بن باديس** نموذجين للقدوة، وأضافت بأنها ترى في **الرسامين** قدوة لها وتريد أن تصبح مثلهم لأنها تحب الرسم، وقد رسمت صورة **لـــعبد الحميد بن باديس**، تمّ وضعها في معرض، كما أنها أنجزت بحثا حول **بن باديس**، كما سبق ذكره، لكن بعض المعلومات التي صرّحت بها كانت خاطئة، وهو ما يؤكد عدم مراجعتها لدروسها، لذلك فهذه التلميذة لديها تصورات إيجابية أغلبها مستمدة من الاحتفال بما يسمونه بيوم العلم، ولأنها أنجزت حوله بحثا ورسمت صورة له، وهذا الأمر قد يكون له علاقة بالجانب الوجداني لهذه التلميذة، فالرسام يتعلّق باللوحات التي يرسمها عادة، وصرّحت تلميذة بأنها **لم تفكر في الشخصية** التي تريد أن تصبح مثلها و التي تمثّل لها النموذج القدوة.

وصرّح تلميذان بأنهما يجدان النموذج القدوة في **الرسول عليه الصلاة والسلام**، وذكر أحد أفراد العينة بأنه يرى في **أستاذة التربية الإسلامية** النموذج القدوة، وأضاف بأنها تدرّس اللغة العربية لأقسام أخرى، كما أجاب مبحوث آخر بأنه يرى في **أبيه** النموذج القدوة، وصرّح زميل له، بأنه يرى في **أخيه** النموذج القدوة، كما أجاب أحد أفراد العينة، بأنه يرى في عمه

نموذجا للقدوة، وأجاب أحد المتمدرسين بنفس المتوسطة، بأنه يرى في **الأمير عبد القادر** نموذجا لقدوة.

أما إجابات تلاميذ متوسطة **علي ياقوت** فقد كانت كالتالي: ذكرت إحدى التلميذات بأنها ترى في **لالة فاطمة نسومر** النموذج القدوة، وأضافت قائلة: **أمي**، أي أنها ترى في أمها القدوة، وصرّحت زميلتها بأنها ترى في **العربي بن مهيدي** نموذجا للقدوة، كما أجابت إحدى المتمدرسات بنفس المتوسطة بأنها ترى النموذج القدوة في شخصية **حسيبة بن بوعلي**، أما زميلتهم فقد ذكرت **الأمير عبد القادر** كنموذج للقدوة، كما صرَّحت إحدى المبحوثات بأن **أبيها** يمثّل في نظرها نموذجا للقدوة، وأضاف ثلاثة تلاميذ، من بينهم تلميذ، بأنهم يعتبرون

عبد الحميد بن باديس نموذجا للقدوة، أضاف التلميذ قائلا: " **مهندسا** من معارفي نسيت اسمه"، وإحدى التلميذتين أجابت بأن **بن باديس** قدوتها من قبل أن يطرح عليها السؤال.

كما أجاب ثلاثة تلاميذ من نفس المتوسطة، من بينهم تلميذتين، بأنهم يجدون النموذج القدوة في الرسول **محمد عليه الصلاة والسلام**، وهناك ثلاثة تلاميذ متمدرسين بنفس المتوسطة، لم يجيبوا على آخر سؤالين، من بينهم تلميذة.

ما يمكن ملاحظته، أن بعض التلاميذ اختاروا أكثر من نموذج، ما يدل بالنسبة لهؤلاء التلاميذ، أنهم يدركون إمكانية الاقتداء بنماذج مختلفة في جوانب مختلفة من شخصياتهم لأن اختيار شخص واحد فقط، قد يدل على عدم الوعي بمعنى النموذج القدوة، هذا من جهة، ومن جهة ثانية، قد يكون اختيار التلاميذ لشخصيات من كتاب التاريخ، محاولة لإظهار اهتمامهم بما يقدِّمه الكتاب، لأن أغلب التلاميذ، معلوماتهم قليلة جدا حول الشخصيات التي اختاروها، والملفت للانتباه بأن التلاميذ لم يختاروا شخصيات سينمائية أو لاعبي كرة القدم مثلا، أو مغنين، قد يرجع ذلك لشعورهم بأهمية البحث العلمي، خاصة بأن الشخصية التي دارت حولها أسئلة المقابلة هي من كتاب التاريخ، أو أنهم بالفعل لا تشكّل لهم هذه الشخصيات نماذج للقدوة، خاصة وأننا أتحنا لهم حرية الاختيار من كتاب التاريخ ومن خارج هذا الكتاب.

الجدول رقم 23: يبين أسباب اختيار أفراد العينة لشخصيات بعينها، تُمثّل لهم نماذج للقدوة

فئة الموضوع: أسباب اختيار التلاميذ للنماذج القدوة بالنسبة لهم			
رقم الوحدة	وحدات التحليل	التكرار	النسبة المئوية
01	الشخصية القوية والمثيرة للإعجاب	04	%6.45
02	مخلص للوطن ومع الثورة	05	% 8.06
03	محب للوطن	04	% 6.45
04	التدين	03	% 4.84
05	تحرير البلاد والمحافظة عليها	02	%3.23
06	الدفاع عن الوطن وعن الشرف والعرض	06	% 9.68
07	الثقة بالنفس والصراحة	03	% 4.84
08	لأنه عالم ومثقف	03	% 4.84
09	حب العلم	01	% 1.61
10	نشر العلم	01	% 1.61
11	تبليغ الدين الإسلامي والنصح	05	% 8.06
12	القوة والشجاعة	02	%3.23
13	يعتبر مثال وقدوة للناس	06	% 9.68
14	الأخلاق العالية	07	%11.29
15	التضحية ومساعدة العائلة	03	% 4.84
16	المنصب الكبير والخبرة	03	% 4.84
17	الدراسة والعمل بجد وتحقيق نتائج	03	% 4.84
18	قريب مني وأعرف شخصيته	01	%1.61
المجموع		62	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن أعلى نسبة كانت للذين أجابوا بأن سبب اختيارهم للنموذج القدوة هو الأخلاق العالية، وقدّرت نسبتهم بـــ: 11.29% ، تليها نسبة 9.68% وكانت لكلٍ من الذين قالوا: يعتبر مثال وقدوة للناس، الدفاع عن الوطن وعن الشرف والعرض، تلتها نسبة 8.06 % وكانت لكلٍ من الذين قالوا: تبليغ الدين الإسلامي والنصح، مخلص للوطن ومع الثورة، وجاءت بعدها نسبة: 6.45% وكانت لكلٍ من الذين قالوا: الشخصية القوية والمثيرة للإعجاب، محب للوطن، تلتها نسبة 4.84 % وكانت لكلٍ من الذين قالوا:

الدراسة والعمل بجد وتحقيق نتائج، المنصب الكبير والخبرة، التضحية ومساعدة العائلة، الثقة بالنفس والصراحة، لأنه عالم ومثقف، التدين، تليها نسبة: 3.23% وكانت لكلٍ من الذين قالوا: تحرير البلاد والمحافظة عليها، القوة والشجاعة، وآخر نسبة قدّرت بـــ: 1.61% وكانت لكلٍ من الذين قالوا: قريب مني وأعرف شخصيته، نشر العلم، حب العلم.

جاءت إجابات تلاميذ متوسطة **11 ديسمبر 1960** كالتالي:أجابت إحدى التلميذات بأنها لم تفكر في الشخصية التي تريد أن تصبح مثلها، و التي ترى فيها النموذج القدوة، ولم تجب بالطبع على السؤال رقم 22، وهي لا تعرف **بن باديس**، لأنها سألت عن جنسيته في البداية؛ وأجابت تلميذة أخرى قائلة: "أريد أن أصبح شرطية"، أما عن الشخصية التى ترى فيها النموذج القدوة، فهي وزيرة الاتصال، وأجابت بأسلوب يدل على الإعجاب، وعندما بدأت في شرح الأسباب التي جعلتها تختار هذه الشخصية دون غيرها، فقد قالت : "لأنها امرأة ذات شخصية قوية، تتمتع بالثقة في النفس، ووصلت إلى منصب كبير بالرغم من صغر سنها، واستطاعت تحقيق نتائج".

وصرّحت إحدى أفراد العينة، بأنها ترى في **العربي بن مهيدي** قدوة لها، وقالت: لأنه محب للوطن وكان يدافع عنه، وأضافت أن والديها هما قدوتها في الحياة، وذكرت بأنها اختارت العربي بن مهيدي لأنه محب للعلم، ويبدو أنه اختلط عليها الأمر في هذه الإجابة، بالمقارنة مع إجاباتها الأخرى، لأنها لم تفرق بينه وبين **بن باديس**، عندما ذكرت حبه للعلم، وهذا يدل على أنها أجابت بدون تفكير، وبأنها أيضا لا تعرف العربي بن مهيدي جيدا، قد يكون لديها تصورات إيجابية حول شخصيته، من خلال فيلم شاهدته وتأثرت بأحداثه، أو أنها أرادت أن تتميز بإجابتها، وأن تبدوا مهتمة بالدراسة وبما يقدم في كتاب التاريخ، لكنها لم تتوقع أن يطرح عليها السؤال حول أسباب اختيارها للعربي بن مهيدي، حينها لم تستطع الإجابة وقالت بأنه محب للعلم.

وأجابت تلميذة أخرى بأنها تريد أن تصبح مثل أستاذة اللغة العربية، وقالت بأن " لهذه الأستاذة شخصية قوية، وتحب الخير لكل الناس، وصريحة في كلامها، وهي تعمل بجد" كما ذكرت إحدى المتمدرسات بنفس المتوسطة، بأنها ترى في **البشير الإبراهيمي** وفي عبد **الحميد بن باديس** نموذجين للقدوة، كما أنها ترى في الرسامين قدوة لها، وتريد أن تصبح

مثلهم، قالت بأن لهؤلاء الرسامين خبرة في هذا المجال، وهي تحب الرسم، وتريد أن تصبح رسامة، أما عن **البشير الإبراهيمي وعبد الحميد بن باديس** فقالت واصفة إياهما:" العلم. الدين، وحب الوطن"، ويبدو أن هذه التلميذة بالفعل لديها تصورات اجتماعية ايجابية حول **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين**، وهي ترى في **بن باديس** نموذجا للقدوة **في علمه وتدينه ووطنيته.**

وصرّح تلميذان آخران بأن **الرسول محمد** عليه الصلاة والسلام هو **النموذج القدوة بالنسبة لهما**، أحدهما قال:"بلغ لنا الدين الإسلامي وهو مؤمن"، أما الثاني فقد اكتفى بكلمتين: " خير البشر"، إجابة الأول وإن كانت مختصرة، إلا أنها تدل على أنه لم يجب اعتباطا، **فهو يرى النموذج القدوة في الرسول عليه الصلاة والسلام في إيمانه وفي تبليغه الرسالة**، أما إجابة التلميذ الثاني فهي إجابة من أجل لفت الانتباه والتميز، لأنه لا يعرف لماذا وكيف يقتدي بالرسول عليه الصلاة والسلام.

وذكر أحد أفراد العينة المتمدرسين بنفس المتوسطة بأنه **يرى في أستاذة التربية الإسلامية النموذج القدوة**، وذكر بأنها تدرّس اللغة العربية لأقسام أخرى، وأضاف قائلا: " تنصحنا وكأننا أولادها"، وذكر زميل له، بأنه **يرى في أبيه النموذج القدوة**، وقال:"الأقرب لي وأعرف

شخصيته، التدين"، وذكر تلميذ آخر بأنه يرى في **أخيه النموذج القدوة**، وأضاف قائلا: " لأنه يظهر عليه أنه قدوة، مناسب، يساعد العائلة"، أي أن أفعاله وصفاته جعلت منه قدوة. وأجاب زميل له بأنه يرى في **عمه** النموذج القدوة، ووصفه بأنه مثقف وعالم.

كما أجاب تلميذ آخر بأنه يرى في **الأمير عبد القادر** قدوة بالنسبة له، وعن أسباب اختياره **للأمير عبد القادر** فقد أجاب قائلا: " قوي، شجاع، محب للوطن، دافع عن العرض والشرف، لدينا صور له معلّقة على الحائط وعلى الهواتف، يتكلمون حوله في المنزل ونحمّل أفلاما حوله ". وهذا يدل على أهمية الصور المعلّقة على جدران المنزل الذي يعيش فيه التلميذ، وكذلك الأمر فيما يتعلّق بالصور المعلّقة على جدران المدرسة، إلا أن الأولى لها تأثير على التلميذ، خاصة فيما يتعلق بالجانب الوجداني، وفي هذا الصدد يقول الباحث **رشدي أحمد طعيمة:** " إن للصورة تأثيرا كبيرا في خلق انطباعات معينة عند المتلقي. وقد تعجز الكلمة

عن أن تنقل ما تنقله وأن تعبر عنه، ويقول المثل الصيني : إن صورة واحدة تساوي ألف كلمة "[1]

وكذلك الأمر فيما يتعلّق بالأفلام، وما تتركه من مشاعر لدى المشاهد، ونلاحظ من خلال إجابة هذا التلميذ أنه يعرف **الأمير عبد القادر**، ولعل السبب في ذلك هو – بالإضافة إلى الصورة– تحدث أفراد أسرته حول هذه الشخصية، ويبدو أنهم يتحدثون عنه بشكل إيجابي، ما يؤكد أهمية التنشئة الأسرية في بناء تصورات إيجابية حول الشخصيات الوطنية أو الشخصيات التي تتميز بأخلاق أو أعمال يمكن الاقتداء بها.

إلا أن عالم الاجتماع الفرنسي **اميل دوركايم** أكد على التنشئة الاجتماعية المدرسية، وأكد على ضرورة سيطرة الدولة على المدارس، من خلال التحكّم في بناء المناهج ونوعيتها وإشراك المدرسين في بنائها، وحسب **دور كايم** نوعية المناهج وعملية التنشئة الاجتماعية يساهمان وبشكل فعّال في تحديد وجهة المتطلبات الفردية، والتي تسمح بالاندماج مع متطلبات المجتمع. كما أكد **دور كايم** على ضرورة توجيه التعليم لدراسة **الشخصيات التاريخية الفرنسية**، من أبطال ومشاهير، وذلك من أجل خلق نوع من الولاء والانتماء، وكذا التضحية.[2] لكن لا يمكن إغفال أهمية التنشئة الأسرية كما سبق توضيحه.

لا شك أن للتنشئة الاجتماعية تأثير على تصوّرات الأفراد حول النموذج القدوة، لكن الأهم هو وعي المقتدي وإعماله لفكره، فليس كل ما يقدمه المجتمع من نماذج للقدوة صالح بالفعل لأن يكون كذلك، ولا يمكن أن يصل الفرد إلى درجة عالية من الوعي إلا بالقراءة، وباستخدام العقل، حتى يكون على بصيرة. و في هذا الصدد يرى **مالك بن نبي** أن هناك خطرا مزدوجا، حين يتم الاقتداء بشخص ما على أساس أنه مثل أعلى، لأن سائر أخطاء هذا الشخص، ينعكس ضررها على المقتدين.[3]

أما التلاميذ المتمدرسين بـــمتوسطة **علي ياقوت** فقد كانت إجاباتهم كالتالي: ذكرت إحدى التلميذات بأن **لالة فاطمة نسومر** تمثّل القدوة لها، وقالت بأنها " كانت أمراة ورجل في نفس

[1] رشدي أحمد طعيمة، مرجع سبق ذكره، ص 222.

[2] ميمونة مناصرية وأم الخير بداوي، مرجع سبق ذكره، صص 76–77.

[3] مالك بن نبي، مشكلات الحضارة **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، مرجع سبق ذكره، ص 81.

الوقت، كانت مقاومة" ثم ذكرت بأن **أمها أيضا تمثل لها قدوة**، وعن أسباب ذلك قالت: " التضحية من أجلنا، وصنعت المستحيل"، وأجابت إحدى أفراد العينة بأن **العربي بن مهيدي** هو النموذج القدوة بالنسبة لها، و عن أسباب اختيارها لهذه الشخصية، قالت:" كيف كان يحامي على الوطن حتى لا يسمح للاستعمار بالقضاء عليه" وهي تقصد بذلك أنه كان من المقاومين للاستعمار الفرنسي، وإجابتها تدل على تأثرها بفيلم سينمائي شاهدته، لأنها لم تعطي إجابة واضحة تجعل من **العربي بن مهيدي** قدوة لها، والأسباب التي ذكرتها تنطبق على العديد من الشخصيات.

وذكرت تلميذة أخرى بأنها ترى النموذج القدوة في شخصية **حسيبة بن بوعلي**، وأضافت: " " لأنها حاربت من أجل الوطن، كانت ذات أخلاق عالية، في الوقت الحاضر هي قدوة للناس"، وبالتالي هي لا تعرفها جيدا، ومسألة أخلاقها العالية، كانت لمجرد الإجابة، أو لأنها أرادت أن تنسب الأخلاق العالية لنفسها، ولم توضح فكرتها حول أن **حسيبة بن بوعلي** تمثّل القدوة للناس في الوقت الحاضر، لذلك إجابتها كانت غير واضحة، لكن ما يمكن ملاحظته

على إجابات بعض التلميذات أنهن يخترن نماذج للقدوة- من كتاب التاريخ- من النساء بدون أن يكون لديهن معلومات حول هذه الشخصيات، لأن لديهن فكرة اقتداء الإناث بإناث مثلهن، ومع ذلك، وبالنسبة لهذه التلميذة قالت بأن حسيبة بن بوعلي تمثل القدوة للناس. معنى ذلك أن هذه التلميذة غير متأكدة مما تقول، وليس لديها معلومات كافية، وقد ينطبق عليها ما انطبق على عدد مهم من زملائها، وهي إستراتيجية للإجابة على أسئلة الامتحانات التي يلجا إليها أغلب التلاميذ، والمتمثلة في الإجابة لمجرد الإجابة، لعل الإجابة تكون صحيحة.

كما ذكرت إحدى المبحوثات بأنها ترى في **الأمير عبد القادر** نموذجا للقدوة، وصرّحت قائلة:" إخلاصه للوطن، الدفاع عنه بكل روح، المحافظة عليه، حب الوطن"، ونلاحظ أن هناك كلمات يعاد ذكرها من مبحوث إلى آخر، وأن أسباب اختيار أغلب التلاميذ لشخصيات من الكتاب المدرسي، هي أنهم دافعوا عن الوطن، وأنهم كانوا مخلصين ومحبين للوطن ولكن لم يكن لديهم معلومات حول هذه الشخصيات، وهذه الإجابات إنما تؤكد على أن هناك

تصورا تم بناؤه لدى التلاميذ خلال التنشئة الاجتماعية، حول تكامل وتوازن **المجتمع الجزائري**، الذي يتميز مواطنوه بالإخلاص وبالدفاع عنه.

كما يدل هذا التصوّر على ثقة التلاميذ بكل ما يقدَّمه كتاب التاريخ(التواطؤ بلغة بورديو) حتى وإن لم يراجعوا دروسهم، ولم يهتموا بدراستهم نظرا لعوامل أخرى، فكل الشخصيات الجزائرية التي يقدِّمها هذا الكتاب، هي شخصيات جزائرية تتميز بالإخلاص وبالوطنية، بغض النظر عن التصوّرات التي يتمّ تقديمها في هذا الكتاب، لأنهم لو اهتموا بمراجعة دروسهم، لكانت لديهم تصورات معينة لكل شخصية.

كما أن بعض التلاميذ اختاروا شخصيات من كتاب التاريخ، من أجل الإجابة فقط أو من أجل إظهار أنهم يعرفون الشخصية التي اختاروها، لكن هناك بعض التلاميذ كانت لديهم معلومات كافية نسبيا حول الشخصيات التي اختاروها، كما تم التوضيح وعددهم قليل. بالإضافة إلى ما سبق هناك تلميذة أخرى قالت بأنها تجد في **أبيها نموذجا للقدوة**، وعن أسباب ذلك، قالت :" تعجبني شخصيته، يعمل رئيس فرع تحصيل، ويدرس ماستر حقوق الثقة في النفس"، وعادة ما تعتز الفتيات بآبائهن وأمهاتهن.

كما أجاب أحد أفراد العينة بأنه يعتبر **عبد الحميد بن باديس** نموذجا للقدوة، ووصفه بأنه **مخلص للوطن**، وأجاب ثلاثة تلاميذ بأن **الرسول محمد عليه الصلاة والسلام هو النموذج القدوة** بالنسبة لهم، من بينهم تلميذتين، وعن أسباب اختيار إحداهما لشخصية **الرسول** عليه الصلاة والسلام فقد أجابت قائلة:" يمتاز بأخلاق حميدة، قدوة للمجتمع، نصائح للسير في الطريق الصحيح، مخلص لله في نشر الرسالة، كان يعطينا أشياء لنقتدي بها"، إجابة هذه التلميذة تبين بأنها ترى في **الرسول عليه الصلاة والسلام** نموذجا للقدوة، وإن لم توفق في التعبير لتوضيح ذلك، وأضافت زميلتها قائلة:" له كل الصفات الحميدة"، وهي إجابة مبهمة، تدل على عدم معرفتها بأسباب الاقتداء **بالرسول عليه الصلاة والسلام**.

وأضاف التلميذ الثالث عن أسباب اختياره لشخصية **الرسول عليه الصلاة والسلام**:" يحفظ الأمانة، الأخلاق، طاعة الوالدين"، ذكر هذا التلميذ طاعة الوالدين، وبالتالي هو لا يعرف **الرسول عليه الصلاة والسلام** جيدا، أو أنه أجاب بدون تفكير، ربما هو يعلم بأن **النبي عليه الصلاة والسلام** كان يتيما، وأنه أمر المؤمنين بالإحسان للوالدين كرسول، لكنه

أجاب بدون تفكير، وهي إستراتيجية أغلب التلاميذ في التعامل مع أسئلة الامتحان، كما صرّح تلميذ وتلميذة بأنهما يجدان النموذج القدوة في شخصية **عبد الحميد بن باديس**.

وأضاف التلميذ قائلا: " لأنه مع الثورة، حرر البلاد، لم يكن خائنا كان وفيا للوطن"، وإجابته هذه غير محددة، لكنها تدل على أن لديه تصورات إيجابية حول شخصية **بن باديس**، كما ذكر أحد معارفه قائلا: " مهندسا في معارفي نسيت اسمه"، ولم يضف شيئا فيما يتعلق بالمهندس الذي يريد أن يصبح مثله، وبالتالي فهو يريد أن يصبح مهندسا، والأمر ليس له علاقة مباشرة بقريبه الذي نسي اسمه، أما التلميذة التي ترى في **بن باديس نموذجا للقدوة** فقد قالت: "**لأنه مثل وطني، نشر العلم**"، كما أن هناك ثلاثة تلاميذ من أفراد العينة متمدرسين بنفس المتوسطة، من بينهم تلميذة لم يجيبوا على السؤالين الأخيرين. وبالتالي ومما سبق، فإن **عبد الحميد بن باديس لا يمثّل النموذج القدوة** لأغلب أفراد العينة.

لقد صرّحت الباحثة **ماري بيير فورتيي**[1] **Marie – pierre fortier** في دراستها المعنونة بـــ: **التصوّرات الاجتماعية للنجاح لدى المراهقين الذين تم تحديدهم على أن لديهم اضطرابات في السلوك**، أجريت في أوت سنة 2008 (دراسة سابقة) قائلة: " في نهاية هذه الدراسة، نحن نعتقد بأن الفهم الجيد للتصوّرات الاجتماعية للنجاح لدى المراهقين الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، سيؤدي إلى تحديد مسارات البحث والعمل، والتدخل من أجل مواءمة تصوّرات الشباب مع أهداف النجاح المحددة لهم بشكل أفضل، كما تؤدي هذه النتائج إلى التفكير في أهداف النجاح التي حددناها لمجتمعنا، خاصة لشبابنا الذين يعانون من صعوبات سلوكية.

في الواقع، نحن مقتنعون بأن الصلة بين التصوّرات الاجتماعية للنجاح لدى المراهقين الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ومختلف الفاعلين في النسق التعليمي، يجب أن تُوّجه تحديد الأهداف، لهذا على الآباء والطاقم المدرسي أن يعرفوا أولاً تصوّراتهم للنجاح، على سبيل المثال، يمكن أن يستغرق فريق من المستشارين الوقت الكافي لتحديد القيم التي تكمن وراء ممارستهم ويسألوا أنفسهم عن توقعاتهم للطلاب، فالآباء سوف يتمكنون من التعبير

[1] Marie – pierre fortier, **Les représentations sociales de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement**, op. Cit.

ترجمة بتصرف

عن تطلعاتهم لنجاح أبنائهم، وبالمثل فإن الخطاب الرسمي حول النجاح [...] – في كيبيك– يجب أن يكون صريحاً، خاصة عندما يتعلق الأمر بتحديد أهداف النجاح على المستوى الوطني، يمكن أن تتحقق الرغبة في النجاح بشرط النظر في رؤى النجاح هذه، التي ستساعد في تحديد أهداف واقعية، والتدخل بشكل مناسب نتيجة لذلك."

خلاصة

إن من المهم فهم تصوّرات التلاميذ حول النموذج القدوة، لأن هذا الأمر سيساعد وبشكل كبير مصممي الكتاب المدرسي، والمختصين في علم النفس و الاجتماع والتربية في بناء التصورات الاجتماعية، حول النموذج الذي يمثل بالفعل القدوة الحسنة، وعلى هؤلاء في نفس الوقت توخي الموضوعية، والأمانة العلمية في تقديم الشخصيات التي تمثّل القدوة الحسنة، وتوضيح أن الاقتداء بشخص ما، لا يجب أن يكون اقتداء شاملا لمختلف جوانب شخصيته، بل الجانب الجدير بالاقتداء فقط.

يجب أيضا مراعاة الأساليب الحديثة والمشوقة في تقديم هذه الشخصيات، خاصة أن أغلب تلاميذ عينة المقابلة، لا يعلمون الكثير عن شخصية **بن باديس** المقدَّمة في كتاب التاريخ، ربما للأسباب التي تم ذكرها سالفا، بالإضافة إلى الأسلوب المعتمد في تقديم المعلومات في كتاب التاريخ، لأن التلاميذ الذين اختاروا نماذج أخرى من كتاب التاريخ، لم تكن لديهم معلومات كافية حول هذه الشخصيات أيضا؛ كما يقع على عاتق الآباء أيضا مسؤولية كبيرة، لعل أهمها الاطلاع على ما يُقدِّمه الكتاب المدرسي، ومحاولة تصويب ما يمكن تصويبه، لبناء تصورات اجتماعية قائمة على الوعي بالتاريخ، وعلى الحذر المعرفي.

تقول **دونيس جودلي** في كتابها المُعنون بـــ: **التصوّرات الاجتماعية**: " ما زلنا بحاجة لمعرفة ما يجب القيام به تجاه العالم من حولنا، يجب علينا تعديله وقيادته، وإتقان التعامل معه ماديا أو فكريا، أيضا تحديد و حل المشاكل التي يطرحها؛ لأجل هذا السبب نحن ننتج التصوّرات. ومثل ما نواجه هذا العالم من الأشياء والأشخاص، والأحداث أو الأفكار، نحن

لسنا مجهّزين بالآليات فقط، ولكننا أيضا غير معزولين في فراغ اجتماعي، فنحن نتشارك هذا العالم مع الآخرين، ونعتمد عليهم- في بعض الأحيان في التقارب وأحيانا في الصراع - لفهمه أو إدارته أو مواجهته، ولهذا السبب نجد أن التصوّرات اجتماعية، مهمة للغاية في الحياة اليومية، فهي ترشدنا إلى كيفية تسمية وتعريف جوانب مختلفة من واقع حياتنا اليومية، وإلى طريقة تفسيرها، والبتِّ فيها، وإذا اقتضى الأمر أيضا إلى اتخاذ موقف بالدفاع عنها؛ فبدراسة التصوّرات الاجتماعية، نحن نتعامل مع الظواهر التي يمكن ملاحظتها مباشرة، أو إعادة بنائها من خلال عمل علمي، فقد أصبحت هذه الظواهر منذ بضع سنوات، موضوع مركزي في العلوم الإنسانية، وقد شكّلت مجالا للبحث، تستخدم فيه أدوات مفاهيمية ومنهجية خاصة، أثارت اهتمام العديد من التخصّصات" [1]

[1] Denise Jodelet, op.cit, p 47.

ترجمة بتصرف

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

تمهيـــــد

عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية

استنتاج عام

تمهيـــد

في هذا الفصل سيتم عرض نتائج تحليل محتوى نصوص كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كما تمّ التوضيح سالفا، مع محاولة قراءة هذه النتائج سوسيولوجيا، في ضوء النظريتين السوسيولوجيتين المذكورتين سابقا، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، وآراء الباحثين التي تمّ التطرّق لها في الجانب النظري من الدراسة، أي الاستفادة من المعلومات التي تضمنها الجانب النظري لهذه الدراسة، وكذلك الاستعانة ببعض الرؤى لباحثين في علم النفس والاجتماع، من خلال مقالات ودراسات علمية، وهي نفس الطريقة التي تم اعتمادها في الفصل الخاص بعرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى من هذا البحث.

عرض وتحليل جداول الفرضية الثانية:

الجدول رقم 01: يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس، ونتائج تحليل المحور الأول من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

فئة التحليل	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	المحور الأول									
		الدرس الأول			الدرس الثاني			الدرس الثالث		الدرس الرابع	
		تناول صريح		تناول ضمني	تناول صريح		تناول ضمني	تناول صريح		تناول ضمني	تناول صريح	
	وحدات التحليل	مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز
الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس	عبارة تدل على حقائق حول حياة بن باديس (سيرة ذاتية، وقائع، أحداث..)					2	2					1
	عبارة وجدانية حول بن باديس			2	1	1	1					
	حجة وتبرير داعم ومؤيد لعمل بن باديس			2		1	1	1				4
	عبارة ايجابية تدل على تفضيله أو تفوّقه على غيره					1						
	عبارة تدل على تفضيل أو تفوّق شخصيات أخرى على بن باديس											
	حجة ضد بن باديس						1					2
	عبارة تدل على معارضة الاتجاه الفكري لابن باديس											

عبارة عن الاتجاه المحافظ بدون ذكر بن باديس	1	1										
عبارة عن الاتجاه الإصلاحي بدون ذكر بن باديس		1		1	4			3			4	
عبارة عن الحركة الوطنية بدون ذكر بن باديس	2	11	1	3	1		1			5	2	
بن باديس وقدسية العرض والأرض: الدفاع عن الدين والوطن												
عبارة تبرز البعد الإنساني لابن باديس												4
عبارة تبرز احترام بن باديس للمعتقدات والأديان الأخرى												
بن باديس والحرية												8
صورة لابن باديس + عبارة شارحة	1											
صورة لابن باديس +عنوان			1			1						
صورة لابن باديس بدون عنوان												
صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى + عنوان												
صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى بدون عنوان	2											

نلاحظ من خلال الجدول أن وحدة التحليل المتمثّلة في: **عبارة تدل على حقائق حول حياة بن باديس(سيرة ذاتية، وقائع أحداث..)**، قد وردت مرتين في الدرس الثاني من المحور الأول بشكل موجز، ومرتين بشكل ضمني، كما وردت في الدرس الرابع من نفس المحور

مرة واحدة بشكل ضمني، أما وحدة التحليل: **عبارة وجدانية حول بن باديس،** فقد وردت مرتين بشكل ضمني في الدرس الأول، ومرة واحدة بشكل مفصل في الدرس الثاني، ووردت مرة واحدة بشكل موجز، ومرة أخرى بشكل ضمني أيضا. أما عن وحدة التحليل: **حجة وتبرير داعم ومؤيد لعمل بن باديس،** فقد وردت في الدرس الأول مرتين بشكل ضمني، ومرة واحدة بشكل موجز في الدرس الثاني، ومرة واحدة بشكل ضمني في نفس الدرس، كما وردت مرة واحدة بشكل مفصل في الدرس الثالث، ووردت 4 مرات بشكل ضمني في الدرس الرابع.

وفيما يتعلّق بوحدة التحليل: **عبارة ايجابية تدل على تفضيل بن باديس أو تفوقه على غيره،** فقد وردت مرة واحدة في الدرس الثاني من المحور الأول بشكل موجز، وبالنسبة لوحدة التحليل: **عبارة تدل على تفضيل أو تفوّق شخصيات أخرى على بن باديس،** فلم ترد في أي درس من دروس المحور الأول، أما وحدة التحليل: **حجة ضد بن باديس،** فقد وردت مرة واحدة في الدرس الثاني بشكل ضمني، ومرتين في الدرس الرابع بشكل ضمني أيضا، ويمكن ملاحظة أن وحدة التحليل: **عبارة تدل على معارضة الاتجاه الفكري لابن باديس،** لم ترد في الدروس الأربعة.

أما وحدة التحليل: **عبارة عن الاتجاه المحافظ بدون ذكر بن باديس،** فقد وردت في الدرس الأول مرة واحدة بشكل مفصل، ومرة أخرى بشكل موجز، وفيما يتعلّق بوحدة التحليل: **عبارة عن الاتجاه الإصلاحي بدون ذكر بن باديس،** فقد وردت مرة واحدة بشكل موجز في الدرس الأول، ومرة بشكل مفصّل في الدرس الثاني، و4 مرات بشكل موجز في نفس الدرس، و3 مرات بشكل موجز في الدرس الثالث، و4 مرات بشكل موجز في الدرس الرابع.

أما وحدة التحليل: **عبارة عن الحركة الوطنية بدون ذكر بن باديس،** فقد وردت مرتين بشكل مفصل في الدرس الأول، و11 مرة بشكل موجز ومرة بشكل ضمني في نفس الدرس، كما وردت 3 مرات بشكل مفصّل في الدرس الثاني.

ومرة بشكل موجز في نفس الدرس، ووردت أيضا مرة واحدة بشكل مفصّل في الدرس الثالث ووردت 5 مرات بشكل مفصل في الدرس الرابع، ومرتين بشكل موجز في نفس الدرس.

وفيما يتعلق بوحدة التحليل: **بن باديس وقدسية العرض والأرض : الدفاع عن الدين والوطن**، فلم ترد في أي درس من الدروس الأربعة، وبالنسبة لوحدة التحليل: **عبارة تبرز البعد الإنساني لابن باديس**، فقد وردت 4 مرات في الدرس الرابع بشكل ضمني، أما وحدة التحليل: **عبارة تبرز احترام بن باديس للمعتقدات والأديان الأخرى**، فلم ترد في الدروس الأربعة، وبالنسبة لوحدة التحليل الرابعة عشرة: **بن باديس والحرية**، فقد وردت 8 مرات بشكل ضمني في الدرس الرابع.

ووردت وحدة التحليل: **صورة لابن باديس + عبارة شارحة** مرة واحدة في الدرس الأول كما وردت وحدة التحليل: **صورة لابن باديس + عنوان**، مرة واحدة في الدرس الثاني ومرة أخرى في الدرس الثالث، أما وحدة التحليل: **صورة لابن باديس بدون عنوان**، فلم ترد في الدروس الأربعة، وكذلك الأمر بالنسبة لوحدة التحليل المتمثلة في: **صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى + عنوان**، أما عن وحدة التحليل: **صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى بدون عنوان**، فقد وردت مرتين في الدرس الأول.

لقد تم إظهار صورة **لابن باديس** مع مجموعة من الشخصيات على خريطة الجزائر بدون عنوان في أعلى الصفحة التي تمّ بها تقديم الكتاب، وكانت ضمن مجموعة من النصوص والصور، وكلها كانت صورة مصغرة عن بعض الصور والنصوص التي تم تقديمها في الصفحات اللاحقة، أي أنه تم إعادة إظهار نفس الصورة **لابن باديس** مع شخصيات أخرى على خريطة الجزائر، إلا أن النموذج الثاني كان حجمه أكبر مقارنة بالأول، وكان في الصفحة التي قُدّمت فيها الوحدة التعلّمية الأولى (ثم تمّ عرض بعض النصوص التي وضّحت السياسة الاستعمارية في الجزائر، وتجدّد المقاومة الوطنية وتضمّنت سياسة الإدماج ومصادرة الأراضي وسياسة الاستيطان، ثم سياسة التنصير، بعد ذلك سياسة الفرنسة).

بعد ذلك تمّ التطرق للنظام السياسي والإداري الفرنسي في الجزائر، تلاه الحديث عن تجدّد المقاومة الوطنية: المقاومة المسلحة، الانتفاضات الشعبية، ثم تمّ التطرّق للمقاومة السياسة والفكرية...، وخُتم الحديث عن المقاومة السياسية والفكرية بصورتين كبيرتين، (رُقِّمتا بـــ: سند رقم3 و سند رقم 4) الأولى ظهر فيها كل من **بن باديس** و**الطيب العقبي** مع عبارة شارحة وهي كالتالي:

الشيخان، الطيب العقبي وابن باديس: من الشخصيات التي لعبت دورا بارزا في الصحوة الجزائرية في الربع الأول من القرن العشرين، سبقها سندان رُقِّما بـــ : السند رقم 1 و السند رقم 2، تَضمّنا عبارتين وجدانيتين حول **بن باديس** ولكن بشكل ضمني، كما تَضمّنا حجة وتبرير داعم ومؤيد لعمل **بن باديس** مرتين بشكل ضمني أيضا، وعبارة عن الاتجاه المحافظ، وذلك كله بدون ذكر **بن باديس**، أي أن الحديث كان حول الحركة الفكرية والثقافية كأسلوب جديد في مقاومة الاستعمار، وخُتم السند رقم 2 بـــما يلي: د.عبد الكريم بوالصفصاف/جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

أما الصورة الثانية فكانت لمجموعة من الشخصيّات، تميّز زِيُّهم بأنه زِيٌّ أروبي حسب التقسيم الذي تمّ التطرّق إليه سابقا، وعُنوِنت الصورة بـــ: **صورة بها شخصيات النخبة الجزائرية في العشرينات يتوسطها الدكتور بن تامي [ابن تهامي]**، وما يمكن ملاحظته أنه وفي الصفحتين السابقتين للصورتين تمّ التصريح بأنه على إثر تجربة لجنة المغاربة – أول حركة سياسية حسب ما ذُكر في الكتاب– بدأت معالم الوعي السياسي والفكري والإصلاحي تنتشر في الجزائر، وتجلّت في اتجاهين: اتجاه المحافظين، واتجاه النخبة، ولم يذكر **بن باديس** في أي من الاتجاهين، وقد تمّ الحديث عن الجمعيات والنوادي الثقافية التي كان لها دور كبير في نمو الشعور الوطني في تشكيل الفكر السياسي، ولم تذكر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.

كما أُدرج تقويم مرحلي، طُلب فيه من التلاميذ، دراسة مضموني السندين 1 و2 المذكورين ثم تعليل ظاهرة التركيز على دراسة التاريخ العربي والإسلامي، في الربع الأول من القرن العشرين عند المفكرين الجزائريين، وطُلب من التلميذ شرح مدلول الغزو الثقافي

والغزو العسكري، بالاستدلال ببعض الأساليب التي انتهجتها فرنسا لتحقيق ذلك، وطُلب من التلميذ أيضا، شرح فكرة صفوة المجتمع الجزائري من محافظين ومجددين بالاستعانة بالسندين 3 و4، أي الصورتين المذكورتين، ثم خُتم الدرس الأول (الوضعية1) بالرجوع إلى الحديث عن المقاومات الشعبية، وتحديدا مقاومة التوارق الهقار، التاسيلي "جانت" وعُنونِ النص بـــ: نافذة على ...؛ إن إدراج صور **لابن باديس** مع مجموعة من الشخصيات حتى وإن كانت على خريطة الجزائر بدون عنوان أو عبارة شارحة، لا يمكن للتلميذ أن يعيرها اهتماما، أو أن يتذكرها، خاصة أن الصورتين تمّ إظهارهما في صفحتي تقديم الكتاب والوحدة التعليمية الأولى، وعادة لا يُبدي التلميذ اهتماما لمثل هذه الصفحات.

ما يمكن ملاحظته أنه لم يتم ذكر **بن باديس** بشكل مباشر في نصوص الدرس الأول وعند الحديث عن اتجاه ما، يتم ذكر شخصيات أخرى، ويتم الحديث عن الحركة الفكرية الثقافية أو السياسية بشكل عام، كما أن الكتاب قدّم **بن باديس** على أنه ينتمي إلى الاتجاه المحافظ بشكل غير مباشر، وذلك من خلال سؤال التقويم المرحلي الذي يوجه التلميذ لتصنيف بن باديس والشيخ العقبي في الاتجاه المحافظ، والنخبة الجزائرية الموجودة في الصورة الثانية– كما تمّ وصفهم– على أساس أنهم مجددون، وحتى وإن وضعت عبارة شارحة لصورة **الطيب العقبي وبن باديس**، تدل على أنهما من الشخصيات البارزة في الصحوة الجزائرية في الربع الأول من القرن العشرين، إلا أن أسلوب اللّباس سيؤثر على تصوّر التلميذ للمحافظ والمجدد.

إذا رجعنا للجدول الذي قُدِّم فيه الاتجاهين، سنجد أن النُخبة هم المتمكنين من الثقافة الفرنسية وأغلبهم مترجمين، محامين، صيادلة وأطباء، ودعوتهم ترتكز على: التجنيس والإدماج والحقوق السياسية والاجتماعية والاقتصادية، مع الاحتفاظ بالشخصية الإسلامية «مسلم فرنسي»، لذلك فهناك تصوّرات اجتماعية يحاول الكتاب بناءها لدى التلاميذ حول **مفهوم نخبة المجتمع**، وعن مفهوم التجديد والمحافظة، بطريقة ضمنية، فهذه التصوّرات الاجتماعية المتعلّقة بنخبة المجتمع والفئة الراقية في وقتنا الحالي، مرتبطة بالثقافة الفرنسية هذا إلى جانب التخصصات التي تُدرَّس باللغة الفرنسية في الجامعة.

وإذا أعدنا الحديث عن ما يسمى بالمنهج الخفي في سوسيولوجيا المناهج، فإنه يشمل " قيماً تتعلق بالجنسين(أدوارهما)، وقيماً تتعلق بالمكانات الاجتماعية والمهنية (الثقافة الطبقية)

وقيماً تتعلق بالسياسة وغيرها. وسر تبطين هذه القيم (عدم ظهورها صراحة) يعود إلى انحياز واضعي النصوص بصورة واعية أو غير واعية نحو اتجاهات معينة. ويعكس هذا الانحياز أنماطاً ثقافية سائدة في المجتمع عامة أو الثقافات الفرعية. وإذا كانت القيم مقررة تُقرأ مباشرة في المنهج المقرر فإن المنهج الخفي يحتاج من أجل كشفه إلى عملية سبر دقيقة للكتب المدرسية والمواد التعليمية بواسطة طرق تحليل المضامين المتعددة. وتنطلق هذه التحليلات من مقولة معتمدة في علم اجتماع التربية تقول إن المعارف المدرسية هي معارف غير حيادية، وإن لها وظيفة اجتماعية."[1]

لقد" ظهر مفهوم النخبة في إطار الجدل حول طبيعة التباين الاجتماعي في المجتمع الرأسمالي، أو بالأحرى حول صور اللامساواة الاجتماعية التي يفرزها هذا المجتمع . فكان مفهوم النخبة بالنسبة لرواده الأوائل أداة لدحض الأفكار التي تؤسس لنظرة طبقية تقسم المجتمع إلى طبقة حاكمة وأخرى محكومة بناء على أسس اقتصادية. فإذا كان ثمة ميل إلى تباين اجتماعي كاشفا عن صور من اللامساواة فإنه لا يتأسس بالضرورة على تواز بين التحكم الاقتصادي والتحكم السياسي، بل هو تباين سياسي في الأصل..."."[2] " فالمجتمعات لا تفرز طبقات بقدر ما تفرز نخباً(أو جماعات صفوة) يكون لها السبق في التحكم السياسي، وفي السيطرة على دوائر التحكم المختلفة."[3]

"و رغم أن التطورات النظرية الكبرى التي طرأت على الفكر النخبوي قد فرعت هذه الفكرة في مسارات عديدة، إلا أن هذه التطورات قد احتفظت بالفكرة الجوهرية التي يتأسس عليها هذا الفكر ومفادها أن صور التحكم والضبط في المجتمعات تميل إلى تجميع مصادر التحكم والضبط في أيدي قلة من الناس يطلق عليهم النخبة أو الصفوة."[4] و" تدل كلمة نخبة أو صفوة في اللغة العربية معنى الخلاصة، فيقال صفوة الشيء خلاصته وخياره، ويقال

---

[1] عدنان الأمين، **التنشئة الاجتماعية وتكوين الطّباع**، مرجع سبق ذكره، صص 113- 114.

[2] أحمد زليد وعروس الزبير، **النخب الاجتماعية حللة الجزائر ومصـــر**، مركز البحوث العربية والأفريقية،-بدون بلد نشر، بدون سنة نشر، ص 09.

[3] نفس المرجع، ص 09.

[4] نفس المرجع السابق، ص 09.

اصطفاه أي اختاره، والصفوة من الماء ونحوه، تعني القليل، وانتخب الشيء اختاره، والنخبة ما اختار منه ونخبة القوم خيارهم..."[1]

ومما سبق نفهم التصوّرات الاجتماعية حول مفهوم النُخبة التي وردت في كتاب التاريخ وارتباطها بامتلاك ثقافة فرنسية، كما قدّم الكتاب في فكرة واضحة بأن دعوتهم ترتكز على: التجنيس والإدماج والحقوق السياسية والاجتماعية والاقتصادية، مع الاحتفاظ بالشخصية الإسلامية « مسلم فرنسي».

كان بإمكان مصممي الكتاب إدراج مفهوم آخر حول هذه الفئة غير مفهوم النخبة، لو أن تصوّرهم للنخبة يختلف عن التصوّر المذكور، لكن وبالرغم من هذه التصوّرات الاجتماعية إلا أنه ومن خلال تحليلنا للتصوّرات الاجتماعية لأفراد العينة، وجدنا أن تأثير الكتاب كان محدودا جدا على تصوّرات التلاميذ بشكل عام، وذلك للأسباب التي تمّ ذكرها، خاصة عدم مراجعة التلاميذ للدروس، كذلك انتشار تصوّرات اجتماعية جديدة في المجتمع الجزائري تشجّع على تعلّم اللغة الانجليزية، على أساس أنها لغة العلم والحضارة، لكن لا يمكن الاستخفاف بتأثير التصوّرات الاجتماعية للنُخبة الاجتماعية المقدّمة في الكتاب، لأن هذا التأثير سيطال التلاميذ المجتهدين، إلا أن تكون لديهم تصوّرات اجتماعية أقوى من خلال التنشئة الأسرية، أو أي مؤسسة أخرى من مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

لقد استند" علماء الاجتماع المعاصرين في مجال سوسيولوجا التربية على فكرتين في تحليل مضامين المنهاج هما الانتقاء و تنظيم المعارف داخل النظام التربوي المرتبطة بسلطة موزعة داخل المجتمع، فمختلف الجماعات لها مصالح متباينة أو في وضعيات تنافس أو صراع تحاول التأثير على مضمون التربية. لذا فالمنهاج مهم في النظام التعليمي يعكس المعارف ونقلها كبناءات اجتماعية من خلال تفاعلاتها داخل المؤسسة، وعليه يحاول أعضاء التربية و جماعات المصالح الخارجية للنظام التربوي أن يسود تصورهم عن التربية والبرامج." [2]

[1] أمينة علاق، **نخبة أم نخب: قراءة في المفهوم، الأدوار والإشـــكاليات**، مجلة العلوم الإنســـانية والاجتماعية، 2017، العدد 28، ص 172.

[2] عبد العزيز جناوي، **قراءة في مقاربات سوسيولوجيا المناهج**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 4 العدد 8، ص227.

لقد اعتمد **بيار بورديو** في أبحاثه على المقاربة الماركسية ذات الأساس الجدلي، كما سبق التوضيح، فالتنافس والصراع في رأي بورديو وظيفتان أساسيتان للمجتمع، لكنهما يتشكلان على مستوى حقول وفضاءات مجتمعية فرعية، قبل أن يتحدد كل منهما على مستوى المجتمع الماكروسوسيولوجي[1]

يرى بورديو أن الحقل المدرسي له "وظيفة واحدة هي تجديد التعسف الثقافي وفرض شرعية الطبقات المسيطرة، غير أن هذا الفعل المحدد للمدرسة يجهله غالبية الناس، فهو بشكل خاص يخفي الأيديولوجية التقليدية لتكافؤ الفرص التي تهدف إلى جعلنا نقبل أن المدرسة تعمل، تحديداً ، على توفير المساواة التامة في الحظوظ للطلاب، ولا تعطي النجاح إلا لمستحقيه. [...] فالحياد الذي تدعيه مناهج التعليم، والذي يؤدي عملياً إلى استبعاد الطبقات المسيطر عليها يعزز شرعية الفوارق بين الطبقات، بعد أن يكون قد حولها أو ظهّرها كنتائج للتنافس العادل. والنظام المدرسي بإخفائه التعسف الثقافي، وبجعلنا نعترف به كسلطة مشروعة من الفرض يقرّ شرعاً بتراتبية الثقافات الخاصة بكل طبقة. وهو بهذا يمارس العنف الرمزي عن طريق فرض الإبيتوس [الهابتوس] المطابق لترتيب الطبقات الاجتماعية. إنه يمد الطبقات المسيطرة بفيض من الشرعية بتأكيده امتلاكها الثقافة. [...] هكذا نرى أن المدرسة تشارك في فرض السيطرة دون عنف بارز، أي في فرض السيطرة «بلطف»".[2]

لذلك ومن خلال ما سبق يمكن الاقتراب من فهم ما يجري داخل النظام التربوي الجزائري،" **[...]** فصراع النخب حول المدرسة الجزائرية يندرج ضمن صدام الحضارات والذي بدأ منذ أول مرحلة من مراحل العولمة وهي الاستعمار، حيث كان المستعمر يشرف بنفسه على المعالجات الثقافية بهدف توطين وجوده، ثم أوكل هذه المهمة للنخبة الفرانكوفونية في مرحلة الاستعمار الجديد، ثم في مرحلة العولمة تعززت جهود هذه النخبة بمساعدات المؤسسات الدولية، خدمة لفرض النمط الغربي على سائر المجتمعات المصنفة في خانة " الآخر" أي المختلف ثقافيا عن الغرب. وفي هذا الصراع تم استخدام الدولة لفرض هذه الإيديولوجية، فكانت تهدف إلى إحداث قطع بين المجتمع الجزائري والنموذج الثقافي

[1] الطاهر لقوس علي، مرجع سبق ذكره، ص 41.

[2] عماد عبد الغني، مرجع سبق ذكره، 182-183.

الجزائري الأصيل، وإحداث تثاقف شكلي يؤسس لنموذج ثقافي كريولي جديد ليس جزائريا وليس غربيا."[1]

إن" لمصطلح الإيديولوجيا تاريخ طويل، يتسم بالتعقيد والغنى. ويرتد في نشأته، بوصفه مفهوماً سوسيولوجياً ذا طابع خاص، إلى أعمال كارل **ماركس**. [... إن] من الأهمية بمكان أن نكون على وعي بأن الظاهرة الاجتماعية التي يدل عليها المصطلح (ويقصد بها: مجال الأفكار أو الثقافة بشكل عام، والأفكار السياسية أو الثقافية السياسية على وجه الخصوص)، وكذا العلاقة بين حقل الأفكار وغيره من الحقول السياسية والاقتصادية، كانت كلها موضوعات لمناقشات مستفيضة داخل الفروع السوسيولوجية الأخرى."[2] " والخلاصة أن هذه الاطروحة تحتوي على مايلي: أولاً، الفكرة الجنينية التي طورها ماركس بخصوص نموذج المجتمع المتأسس على **البناء التحتي** في مقابل **البناء الفوقي**، وما تنطوي عليه هذه الفكرة من أن مجال الأفكار يمكن تمييزه عن الاقتصاد وأنه يتحدد بفعل الاقتصاد. ثانياً، الفكرة التي ترى أن ما يجعل أفكار طبقة معينة (الطبقة الحاكمة) أفكاراً إيديولوجية كون هذه الأفكار تخفي أشياء تعمل في صالح الطبقة الحاكمة."[3]

ومنه فإن هذه التصورات الاجتماعية لمفهوم النخبة الجزائرية تخدم ايديولوجية معينة. ويتضح جليا من خلال ما سبق ذكره، أن منهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، غير محايد، لكن ما لفت انتباهنا هو العبارة التالية: " بدأت معالم الوعي السياسي والفكري والإصلاحي تنتشر في الجزائر، وتجلّت في اتجاهين: اتجاه المحافظين واتجاه النخبة"؛ فاتجاه النخبة أيضا صُنّف ضمن التيار الإصلاحي الذي وصف بالوعي السياسي والفكري، ثم بعد عددٍ من الصفحات، وُصف بأنه لا يُعوَّل عليه في العمل من أجل الاستقلال لأنه يعمل في ظل الشرعية الفرنسية، وذُكر ذلك بطريقة ضمنية، لذلك فهناك تناقض في أفكار هذا الكتاب، وفي التصوّرات الاجتماعية التي يُقدِّمها، ترى لماذا؟

---

[1] محمد طاهيري، مرجع سبق ذكره، صص 469-470

[2] جون سكوت وجوردون مارشال، موسوعة علم الاجتماع، ترجمة: أحمد زايد وآخرون، مراجعة وتقديم: محمد الجوهري، المركز القومي للترجمة، مصر، 2011، المجلد الأول، الطبعة الثانية، ص 240.

[3] نفس المرجع، ص 241.

من بين العبارات التي وردت بخصوص النخبة نذكر أيضا مايلي: " وأمام رغبة الجزائريين وإلحاحهم في الانفصال عن فرنسا والتحول الذي حدث في صفوف النخبة التي طالما رفضت كلمة الانفصال، ممّا دفع سلطات الاحتلال إلى إظهار نواياها الحقيقية، فتوجت الوعود بخيبات الأمل وكانت النتيجة مجازر رهيبة[...]" كان ذلك في الصفحة رقم: 55، وفي نفس الصفحة كتب أيضا مايلي:"[...] فكان رجال الميليشيا فيها من المتطوعين الأوروبيين يهاجمون الديار، ويقبضون على النخبة المثقفة الجزائرية، ويذهبون بها خارج المدينة، ويأمرونها تحت تهديدات الرشاشات، بحفر القبور الجماعية، ثم يقتلون الفوج اثر الفوج، ويأمرون كل فوج بدفن الفوج السابق.

ودامت المذابح أياما وليالي سوداء، وأسفرت عن مقتل 45 ألف من المسلمين، واضمحلال قرى كاملة، وخراب جهات فسيحة، وإعدام النخبة المفكرة في كامل الجهة...". أحمد توفيق المدني، هذه الجزائر. وكان ذلك في الدرس الثالث في نص حول مجازر 8 ماي 1945. وفي الصفحة رقم 61، وُصفت المنظمة الخاصة بالنخبة أيضا في العبارة التالية:" المنظمة هي منظمة النخبة بعددها، الذي يجب أن يكون محدودا بسبب طابعها السري جداً ويجب عليها بالدرجة الأولى تكوين إطارات معركة التحرير[...]" وسبقت هذه العبارة بشروط العضوية في المنظمة، في الصفحتين رقم: 60- 61. ما تمّ ملاحظته أيضا أنه أُعيد الحديث في كتاب التاريخ عن المقاومة الشعبية بعد الحديث عن المقاومة الفكرية والسياسية، خاصة وأن تاريخ المقاومات الشعبية التي تم ذكرها كانتفاضة قسنطينة سنة 1934، وانتفاضة الرماة بالحراش 1941، حدثت بعد مقاومة التوارق مع العلم أن المقاومات التي قام بها التوارق كانت من سنة 1881 إلى 1923. فلماذا أُعيد الحديث عن المقاومات الشعبية، وعن المعارك التي خاضها التوارق ضد الاستعمار؟

الجدول رقم 02: يُبين وحدات التحليل لفئة التحليل: الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس، ونتائج تحليل المحور الثاني من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

فئة التحليل	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	المحور الثاني												
		الدرس الأول			الدرس الثاني			الدرس الثالث			الدرس الرابع			الدرس الخامس		
		صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني
	وحدات التحليل	مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز	
الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس	عبارة تدل على حقائق حول حياة بن باديس (سيرة ذاتية، وقائع أحداث..)															
	عبارة وجدانية حول بن باديس															
	حجة وتبرير داعم ومؤيد لعمل بن باديس															
	عبارة ايجابية تدل على تفضيله أو تفوّقه على غيره															
	عبارة تدل على تفضيل أو تفوّق شخصيات أخرى على بن باديس			2												
	حجة ضد بن باديس			9									1			1
	عبارة تدل على معارضة الاتجاه الفكري لابن باديس			2												
	عبارة عن الاتجاه المحافظ بدون ذكر بن باديس					1										
	عبارة عن الاتجاه الإصلاحي بدون ذكر بن باديس		1													
	عبارة عن الحركة الوطنية بدون ذكر بن باديس	7	1		7	15		3	13	3	4	6		5	9	
	بن باديس وقدسية العرض والأرض: الدفاع عن الدين والوطن															

	عبارة تبرز البعد الإنساني لابن باديس																						
	عبارة تبرز احترام بن باديس للمعتقدات والأديان الأخرى																						
	بن باديس والحرية																						
	صورة لابن باديس + عبارة شارحة																						
	صورة لابن باديس +عنوان																						
	صورة لابن باديس بدون عنوان																						
	صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى + عنوان																						
	صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى بدون عنوان																						

يُوضّح الجدول أعلاه أن وحدة التحليل: **عبارة تدل على تفضيل أو تفوق شخصيات أخرى على بن باديس،** وردت مرتين بشكل ضمني في الدرس الأول، ووردت وحدة التحليل: **حجة ضد بن باديس** 9 مرات بشكل ضمني في الدرس الأول، ومرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الرابع، ومرة أخرى بشكل ضمني في الدرس الخامس، كما وردت وحدة التحليل: **عبارة تدل على معارضة الاتجاه الفكري لابن باديس،** مرتين بشكل ضمني في الدرس الأول ووردت وحدة التحليل: **عبارة عن الاتجاه الإصلاحي بدون ذكر بن باديس** مرة واحدة بشكل موجز في الدرس الأول

أما عن وحدة التحليل: **عبارة عن الحركة الوطنية بدون ذكر بن باديس،** فقد وردت 7 مرات بشكل مفصل في الدرس الأول، ومرة واحدة بشكل موجز في نفس الدرس، كما وردت 7 مرات بشكل مفصل في الدرس الثاني، و15 مرة بشكل موجز في نفس الدرس، ووردت 3 مرات بشكل مفصل في الدرس الثالث، و13 مرة بشكل موجز، و3 مرات بشكل ضمني في نفس الدرس، ووردت 4 مرات بشكل مفصل في الدرس الرابع، و6 مرات بشكل موجز في نفس الدرس، كما وردت 5 مرات بشكل مفصل في الدرس الخامس، و9 مرات بشكل موجز في نفس الدرس.

أما باقي وحدات التحليل التي تندرج ضمن نفس البُعد المبين في الجدول والمتمثّل في: **الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس:** فلم ترد في أي درس من الدروس الخمسة من المحور الثاني.

فيما يتعلّق بوحدة التحليل: **عبارة تدل على تفضيل أو تفوّق شخصيات أخرى على بن باديس،** فقد وردت بشكل ضمني كما تمّ التوضيح، والمقصود هنا تقديم تصوّرات اجتماعية تبيّن أن شخصية ما، تميّزت بصفات أو قدرات جعلتها أفضل من **بن باديس،** أو لها إنجازات تفوّقت بها على **بن باديس،** ومثال على ذلك ما جاء في الصفحة رقم: 79 وهو ما يلي: " لم تبق في نظرنا إلا شخصية وحيدة تتوفر فيها الشروط وغيرها من سداد الرأي السياسي، والاستقامة الأخلاقية والنزاهة والمقدرة ونعني بها الأمين دباغين الذي لم يبد استعدادا كبيرا للالتزام، وهذه التجربة علمتنا بأنه لا يجب انتظار الكثير من الشخصيات السياسية لتلك المرحلة". محمد بوضياف.

هذه العبارة تؤكد وبشكل ضمني على تفضيل شخصية **الأمين دباغين** على شخص **بن باديس** وغيره من الشخصيات السياسية، ومع ذلك إلا أنه من ضمن الشخصيات التي لا ينتظر منها الكثير حسب العبارة المذكورة.

بالإضافة إلى أن هذه العبارة وبعد إمعان النظر فيها، تعتبر **حجة ضد بن باديس.** وظهرت وحدة التحليل الأخيرة – حجة ضد بن باديس– أيضا في الصفحة رقم 74 :" دفعت أزمة حزب حركة انتصار الحريات الديمقراطية، المناضلين الغيورين على حزبهم ووطنهم إلى البحث عن سبل حلّ الأزمة من جهة والتوجّه نحو الكفاح المسلّح من جهة ثانية "، وأيضا ما جاء في الصفحة رقم 75: ذكرت مجموعة من النقاط على أساس أنها أهم النقاط المطروحة في اجتماع لجنة 22.

ومنها ما يلي: " أزمة حزب حركة انتصار الحريات الديمقراطية والأسباب العميقة (سوء التفاهم بين التيار الإصلاحي، والثوري واللجنة المركزية وأنصار الرئيس مصالي الحاج)". وما ذكر أيضا في الصفحة رقم 82، وهو بيان أول نوفمبر 1945، وظهرت العبارة التالية على أساس أنها إحدى الأهداف وهي كالتالي:" التطهير السياسي بإعادة الحركة الوطنية إلى

نهجها الحقيقي والقضاء على جميع مخلّفات الفساد وروح الإصلاح التي كانت عاملا هاماً في تخلفنا الحالي"؛ وهذه العبارة واضحة تماما.

أيضا ما ذكر حول ردود الفعل الأولية على اندلاع الثورة التحريرية، ومنه العبارة التالية: " جمعية العلماء المسلمين الجزائريين: لم يتحدّد موقفها من الثورة عند اندلاعها بصفة رسمية وعلنية، فاتّسم موقفها بالتذبذب، وانقسمت إلى تيّارين:

- التيار الأوّل، يرى أنّ مفجري الثورة يفتقدون للجدية في مطالبهم، ودعا السلطات الفرنسية إلى التعجيل بالإصلاحات الشاملة واحترام مقوّمات الشعب الجزائري.
- التيار الثاني، أعلن عن مساندته للثورة داعيا الشعب الجزائري إلى تلبية نداء جبهة التحرير الوطني حيث وجّه بيانا وقّعه 300 معلّم وكان الشيخ العربي التبسي أبرز المؤيدين للثورة، وبيان الجمعية الذي أذاعه الشيخ البشير الإبراهيمي من القاهرة في 14 نوفمبر 1954م دعا فيه للإلتفاف بالثورة، وفي 1956/02/12م تمّ الإعلان الرسمي عن مساندة الثورة والتحاق مناضليها بها." كان ذلك في الصفحة 86.

ومن هذه الفقرة نلاحظ أن الكتاب وصف موقف جمعية العلماء المسلمين الجزائريين من الثورة عند اندلاعها بالتذبذب، بالرغم من انقسامها إلى تيارين كما تم التوضيح؛ وما تم ملاحظته من بداية الكتاب أنه لا يتم التركيز على شخص **بن باديس** بل يتم التركيز على الاتجاه أو التيار الذي يمثله، أي في الفترة التي كان بن باديس فيها على قيد الحياة، لأن **بن باديس** قد توفي سنة 1940، أي قبل اندلاع الثورة، لذلك تمّ البحث عن جميع وحدات التحليل في الكتاب، بالرغم من وفاة بن باديس.

فالكتاب يركز على التوجه الفكري والسياسي لهذا الرجل، الذي بقي حتى بعد وفاته ممثلا في جمعية العلماء المسلمين، وذلك بالرغم من أن الكتاب تطرّق لبعض الشخصيات الأخرى بشكل شخصي، ولو بشكل موجز، على سبيل المثال شخصية **مصالي الحاج وشخصية الأمير خالد بن الهاشمي بن الأمير عبد القادر**، تم تقديم لمحة عن السيرة الذاتية للرجلين وبالنسبة لمصالي الحاج فقد تم التركيز على الأحزاب التي ترأسها أيضا.

ما تم ملاحظته أيضا، أن كلمة **الإصلاح**، تستخدم في الكتاب تارة للتدليل على التيار الذي ينتمي إليه **بن باديس** وغيره من الشخصيات الأخرى، وتارة أخرى لوصف التغييرات التي كان يقوم بها الاستعمار الفرنسي، من فترة لأخرى في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية. مثال على ذلك ما جاء في الصفحة رقم: 44 من الدرس الثاني في المحور الأول، وكان مايلي" السياسة الإغرائية: جاءت في سياق تبني إصلاحات سياسية ظاهرها خدمة المجتمع الجزائري منها:1- إصلاحات فبراير 1919م [...]" وما جاء في الصفحة رقم 58 من الدرس الرابع من نفس المحور،" الموقف الإغرائي: تمثّل في إصدارها **القانون الخاص سبتمبر 1947م** جاء هذا القانون كمحاولة للتهدئة وامتصاص غضب الجزائريين والتظاهر أمام الرأي العام الدولي بمظهر الإصلاح [...]".

نلاحظ من خلال العبارات المذكورة أن كلمة الإصلاح جاءت مع شرح بان الهدف هو الإغراءات وادعاء الإصلاح، مثال آخر أكثر وضوحا في صفحة رقم114: "مشروع سوستال الإصلاحي 1955م: تضمنّ هذا المشروع خطّة سياسية وعسكرية تهدف إلى القضاء على الثورة، إلى جانب سياسة القمع والتقتيل والإبادة الجماعية التي نظمها قانون حالة الطوارئ، هناك سياسة التهدئة التي مست عدة جوانب إدارية واقتصادية واجتماعية وثقافية أستلهمها من قانون 1947م، حيث أعلن عن:

- إصلاح إداري شمل البلديات المختلطة التي أنشأ منها بلديات ريفية لتحسين أوضاع السكّان المعيشية!
- إصلاح زراعي يهدف إلى تحسين القروض الفلاحية وإعادة تنظيم الملكية العقارية وإقامة مساحات لتهيئة واستصلاح الأراضي . وتسليم عقود الملكية إلى الملاكين المسلمين."

وأرفقت الفقرة بـــصورة " لجاك سوستال" يشرح مشروعه لبعض الفلاّحين، وسبقت هذه الصفحة بصفحة أخرى تحوي مجموعة من الصور تبين البؤس والشقاء والتعذيب الذي ألحقته السلطات الاستعمارية بالجزائريين وطلب من التلميذ البحث عبر الصور عن مبادئ: الحرية – الإخاء– المساواة ، حقوق الإنسان والمواطن، ووضعت علامة تعجب كبيرة أمام هذا السؤال، أما الصفحة التي تلت الفقرة المذكورة فكانت استكمالا لمشروع سوستال

الإصلاحي(حسب وصف الكتاب)، وكان الحديث عن الإصلاحات الاجتماعية وكان ذلك في الصفحة رقم115:

" – إصلاح اجتماعي وثقافي بترقية المستوى المعيشي لدى المسلمين وإدخالهم بقوة إلى التوظيف العمومي، وفتح مراكز التكوين الإداري[...]

وعلى قدر ما كانت هذه الإصلاحات تهدف إلى إجهاض الثورة بإفراغها من محتواها الشعبي، بقدر ما كان جيش التحرير وجبهته متفطنين إلى هذا المخطّط الإستعماري فعمل على إفشاله بكلّ الوسائل."

نلاحظ أن استخدام كلمة إصلاحات يدعو للتساؤل، لماذا لم يتم تسميتها تغييرات مثلا أو الاكتفاء بكلمة إغراءات؟ ألا يمكن أن يختلط الأمر على التلميذ بين ما فعلته السلطات الاستعمارية وبين التيار الإصلاحي الذي يمثله **بن باديس** وغيره من الشخصيات المقدّمة في الكتاب؟ خاصة وأن هناك عبارة مهمة سبق وأن تم ذكرها، والتي جاءت لتبين موقف **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين** التي انقسمت إلى تيارين – حسب الكتاب– في ردود الفعل الأولية على اندلاع الثورة، والعبارة كالتالي: " التيار الأوّل، يرى أنّ مفجري الثورة يفتقدون للجدية في مطالبهم، ودعا السلطات الفرنسية إلى التعجيل بالإصلاحات الشاملة واحترام مقوّمات الشعب الجزائري".

ألا يمكن اعتبار هذا الأمر، محاولة لإجهاض الثورة حسب ما ذكره الكتاب حول الإصلاحات التي قام بها المستعمر؟ خاصة عندما نستكشف وحدة التحليل: **عبارة تدل على معارضة الاتجاه الفكري لابن باديس**، التي ظهرت مثلا في بيان أول نوفمبر بشكل ضمني على أنها إحدى الأهداف وهي ما يلي:" تجميع وتنظيم جميع الطاقات السليمة لدى الشعب الجزائري لتصفية النظام الإستعماري".

هذا بالإضافة إلى العبارة التي تم ذكرها حول التطهير السياسي: " التطهير السياسي بإعادة الحركة الوطنية إلى نهجها الحقيقي والقضاء على جميع مخلّفات الفساد وروح الإصلاح التي كانت عاملا هاماً في تخلّفنا الحالي"؛ والعبارتان لا تحتاجان إلى توضيح... وهو ما يدعو أيضا للتساؤل: من أين جاءت التصورات الاجتماعية الموجودة لدى الجزائريين الذين

ينادون اليوم – في الحراك الوطني– ونحن في 2019 بالشعار التالي: **نريدها نوفمبرية باديسية؟!**

يمكن أن تكون هذه التصورات الاجتماعية ترجمة لتشبث عدد كبير من المواطنين باللغة العربية ورفضهم للغة الفرنسية، وما هو معروف عن **بن باديس** أنه من المحافظين على اللغة العربية، وكان له شعار معروف : الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا، وقد قُدّم في كتاب التاريخ على هذا الأساس، وفي نفس الوقت يطالبون أن تكون نوفمبرية، أي أنهم سائرون على خطى مفجري الثورة، الذين استطاعوا انتزاع الاستقلال من المحتل الفرنسي فهم الآن يريدون الاستقلال، من التبعية السياسية والثقافية لفرنسا، لذلك فإن هناك تصوّرات اجتماعية أقوى من التصوّرات المُقدّمة في كتاب التاريخ، لأن المنادين بهذا الشعار لا يرون تعارضا بين الاتجاهين الباديسي والنوفمبري، أو لأن هناك جهل ببنود بيان أول نوفمبر بين عدد معتبر من المشاركين في رفع الشعار، وربما بالصراع الفكري والسياسي أيضا بين اتجاهات الحركة الوطنية أثناء فترة الاحتلال الفرنسي؛ وقد يكون الشعار – نريدها باديسية نوفمبرية– عبارة عن ردة فعل اتجاه شعارات أخرى.

في الحقيقة لا يمكن معرفة مصدر هذه التصورات الاجتماعية، نظرا لتباين مستوى الوعي الثقافي والتاريخي لمختلف الشرائح الاجتماعية المشاركة في الحراك، ومثلما رأينا في فصل سابق، فإن النظام المحيطي الذي تحدث عنه **أبريك** يمثل" مجموعة العناصر التي تبدو أقل أهمية من النواة المركزية إلا أن لها مكانة دورا أساسيا في التصورات [...إذ] أنها تمثل "Interface" بين النواة المركزية والوضعية الممارسة المادية والواقعية التي تصاغ وتعمل فيها التصورات، تتأثر هذه العناصر بتاريخ الأفراد وتجاربهم الخاصة المعاشة، لذلك يتضح لنا من خلال العناصر المحيطة أو السطحية ملامح اختلاف الجماعة والتمايز والتنافر داخلها[...] [1] كما يساعد النظام المحيطي" على تبني الأفراد للتصورات الاجتماعية وجعلها أكثر خصوصية أو أكثر شخصنة " Personnalisation "، إن مرونة "Flexibilite" النظام

[1] لشطر ربيعة، مرجع سبق ذكره، ص 46.

المحيطي تسمح بإجراء تغييرات وتعديلات تتوافق مع تاريخ الفرد ومعايشته للأحداث، وهذا ما تميله طبيعة الفروقات الفردية بين الأفراد."[1]

لذلك فإن تغيّر النواة المركزية للتصوّر الاجتماعي، يغيّر التصوّر جذريا كما سبق التوضيح، وانتظام العناصر المحيطة حول هذه النواة، هو ما يهمنا في فهم التصوّر الاجتماعي، فالنظام المحيطي في أي تصور اجتماعي، يخضع لوعي وثقافة وتاريخ الفرد وبالرغم من أن التصوّرات الاجتماعية هي معرفة مشتركة اجتماعيا، إلا أنه لا يمكن إلغاء إمكانية الأفراد في معالجة المعلومات، وفي تنظيم العناصر المحيطة بالنواة المركزية للتصوّر الاجتماعي. فالنظام المحيطي هو أقل إلزاما بكثير، وهو أكثر مرونة، كما أنه الجزء الأكثر سهولة والأكثر حيوية من التصوّر، فإذا كانت النواة المركزية تشكّل بطريقة ما رأس أو دماغ التصوّر، فإن النظام المحيطي يشكل الجسم والجسد، و دوره ضروري [2] كما تبيّن مما سبق.

هذا بالإضافة إلى رأي موسكوفيتشي الذي تطرّقنا له سابقا، والذي لا يُلغي دور الفرد الذي يتفرّد بأسلوبه الخاص، في انتقاء ومعالجة المعلومات حول أي موضوع جديد، لكنه يتمركز حول مظهر خاص يناسب توقعاته وتوجهاته الجماعية.

ومن هنا نفهم أن التصوّرات الاجتماعية خلف شعار نريدها باديسية نوفمبرية، لا يمكن معرفتها بشكل جيد إلا بعد إجراء دراسة علمية، باستخدام أدوات جمع محتوى التصوّرات

الاجتماعية مبنية بشكل دقيق وممنهج، حتى يتم فهم انتظام العناصر المحيطة بالأنظمة المركزية لهذه التصورات الاجتماعية– في حالة وجود معلومات كافية لدى المبحوثين – وحتى يقترب الباحث في هذا الموضوع من معرفة مصدر هذه التصورات الاجتماعية، وإن كان لها علاقة بكتب التاريخ المدرسية أم أنها من مصادر أخرى.

لكن يمكننا في هذا الصدد إدراج تحليلين لمتخصصين في العلوم السياسية وعلم الاجتماع لنقترب من فهم هذه التصورات الاجتماعية، " يعتقد أستاذ العلوم السياسية أحمد طيلب أن

[1] نفس مرجع، ص 46.

[2] Jean-Claude abric, op.cit, p 83

ترجمة بتصرف

مسألة " نوفمبرية باديسية" ليست حكرا على فئة معينة، لأن هذا تاريخ مشترك لكل الجزائريين ولا أحد يستطيع احتكاره، مضيفا أن" قطع الوصاية الفرنسية لا يكون بقرار سياسي مثلما يطالب بذلك أنصار الباديسية النوفمبرية وإنما يكون عبر بناء اجتماعي في مرحلة ثانية من تاريخ الجزائر."[1]

" لكن أستاذ علم الاجتماع عبد الحفيظ غرس الله يرى أن الأمر يحتاج إلى " فهم أعمق من حيث المكونات الايديولوجية وعلى مستوى الفاعلين في الحراك سواء على مستوى الخطاب أو التجنيد"، مشيرا إلى أن التيار العروبي والإسلامي " يشكل مساحة مهمة فيه، وهذا التيار حاليا منقسم حول الموقف من القيادة العسكرية البارزة ودورها في تسيير هذه المرحلة" [2]

" ويضيف أن هناك فصيلا "يسمى باديسي نوفمبري يحاول التأسيس لمرجعية إسلامية ممثلة في الشيخ عبد الحميد بن باديس، وخط ثوري تحريري تاريخي وطني، في بناء معالم الدولة الجزائرية الحديثة". وقال غرس الله للجزيرة نت إن هذا التيار بات يشحذ قواه بناء على التيارات العلمانية واليسارية التي يراها " تصبو إلى ردم كل المقومات وتأسيس دولة مدنية بالمفهوم الفرنسي، ويدفع إلى تأكيد سلطة المؤسسة العسكرية على أنها الضامن الوحيد لحماية هوية الدولة". ويرى أن الحراك الشعبي رغم زخمه " يخفي تناقضات سرعان ما ستظهر للعيان مع الوقت، خاصة مع امتناع التأطير للحراك وبقائه كامتداد عاطفي جامح".[3]

أما عن وحدة التحليل التالية: **عبارة عن الحركة الوطنية بدون ذكر بن باديس**، فقد ذكرت في كل دروس المحور بشكل مفصل وموجز وضمني أيضا، في العديد من المرات، كما تمّ التوضيح سابقا.

[1] ما معنى أن تكون " باديسيا نوفمبريا" في حراك الجزائر؟ 2020/01/25 على الساعة 09:45 https://www.aljazeera.net/news/politics/2019/9/10

[2] نفس الموقع.

[3] نفس الموقع السابق.

الجدول رقم 03: يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: الطريقة التي تمّ وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس، ونتائج تحليل المحور الثالث من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

فئة التحليل	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	المحور الثالث								
		الدرس الأول			الدرس الثاني			الدرس الثالث		
		صريح		تناول ضمني	صريح		تناول ضمني	صريح		تناول ضمني
	وحدات التحليل	مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز	
الطريقة التي وفقها تمّ تقديم شخص عبد الحميد بن باديس	عبارة تدل على حقائق حول حياة بن باديس (سيرة ذاتية، وقائع أحداث..)									
	عبارة وجدانية حول بن باديس									
	حجة وتبرير داعم ومؤيد لعمل بن باديس									
	عبارة ايجابية تدل على تفضيله أو تفوّقه على غيره									
	عبارة تدل على تفضيل أو تفوّق شخصيات أخرى على بن باديس									
	حجة ضد بن باديس									
	عبارة تدل على معارضة الاتجاه الفكري لابن باديس									
	عبارة عن الاتجاه المحافظ بدون ذكر بن باديس									
	عبارة عن الاتجاه الإصلاحي بدون ذكر بن باديس									
	عبارة عن الحركة الوطنية بدون ذكر بن باديس		9			6	1		10	
	بن باديس وقدسية العرض والأرض: الدفاع عن الدين والوطن									
	عبارة تبرز البعد الإنساني لابن باديس									

	عبارة تبرز احترام بن باديس للمعتقدات والأديان الأخرى									
	بن باديس والحرية									
	صورة لابن باديس + فقرة شارحة									
	صورة لابن باديس +عنوان									
	صورة لابن باديس بدون عنوان									
	صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى + عنوان									
	صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى بدون عنوان									

يبين الجدول أن وحدة التحليل المتمثلة في: **عبارة عن الحركة الوطنية بدون ذكر بن باديس،** وردت 9 مرات بشكل موجز في الدرس الأول، و6 مرات بشكل موجز في الدرس الثاني، ومرة بشكل ضمني، ووردت 10 مرات بشكل موجز في الدرس الثالث، أما باقي وحدات التحليل التي تندرج ضمن نفس البعد المتمثّل في: **الطريقة التي تم وفقها تقديم شخص عبد الحميد بن باديس،** فلم ترد في دروس المحور الثالث.

ما يمكن ملاحظته على المحور الثالث أنه قد تم التركيز فيه على الجزائر والقضايا الدولية بعد 1962م أي بعد الاستقلال، وجاء في بعض دروسه بعض العبارات حول الحركة الوطنية، مثال على ذلك: ما جاء في الصفحة رقم 148، نص بعنوان: القضايا الدولية من خلال مواثيق الثورة والدولة الجزائرية...، ولم تذكر جمعية العلماء المسلمين بعد الاستقلال ولا التيار الإصلاحي ولا أي معلومة عن **بن باديس.**

إن التطرق للحركة الوطنية في هذا المحور كان مركزا حول مواثيق الثورة فقط، ولم يتم الحديث عن باقي التيارات أو اتجاهات الحركة الوطنية بشكل عام فجمعية العلماء المسلمين الجزائريين مثلا كان لها أنشطة ثقافية بعد الاستقلال، لكن الكتاب ركز على التاريخ السياسي بشكل كبير في هذا المحور، وبعد الاستقلال تم التركيز على بناء الدولة الجزائرية والقضايا الدولية بعد 1962م.

جاء في الصفحة رقم 148: " إذا كانت سياسة الجزائر الخارجية إبان الثورة التحريرية قد ركزت على تعريف الرأي العام الدولي والعالمي بقضية الشعب الجزائري، فإن سياسته

في عهد الاستقلال ترمي إلى الرعاية الشاملة للمصالح الوطنية العليا وتعزيز الروابط الإنسانية بين الدول وتدعيم السلم والأمن العالميين."

كما جاء في صفحة 149: " ... إن سياسة الجزائر الخارجية، بوصفها امتدادا طبيعيا للسياسة الداخلية التي سطرتها ثورة نوفمبر تخدم المصالح العليا للشعب الجزائري، وعلى هذا الأساس تضع في مقدمة أولوياتها ضمان الاستقلال الوطني ودعمه، وصيانة الاختيارات الأساسية للأمة..."، وفي نفس الصفحة ورد ما يلي: "... من البديهي أن استمرارية مثل ثورة نوفمبر العظيمة ومبادئها، والوفاء لأرواح الشهداء الذين سقوا طريق النصر بدمائهم الزكية، يعنيان الحفاظ على الحدود الموروثة حدودا ثابتة، ويعنيان كذلك تأكيد استقلالية القرار السياسي والسعي الدائم لصيانته من أي تبعيته..." الميثاق الوطني 76

نلاحظ كما سبق التوضيح أن التركيز في هذا المحور كان على الجزائر والقضايا الدولية بعد 1962م أي بعد الاستقلال، وما يمكن قوله أنه " وعند الاستقلال، لم تكن الفئات التي يتكون منها بوجه عام وسط النُخبة تحظى بثقلٍ كبير، سواء من حيث عدد أفرادها أو من حيث أهمية نوعية رؤوس الأموال التي تستثمرها، ومن هؤلاء نذكر على سبيل المثال المفكرين ورؤساء الشركات الخاصة وكبار المُلاك الزراعيين والكوادر العليا بالدولة أو بالمؤسسات العامة المحلية...إلخ. ويمكننا كذلك الإشارة إلى نهاية الستينات باعتبارها المرحلة التي شهدت تفوق رأس المال المُكتسب من المشاركة في الحركة الوطنية وفي مختلف أشكال الكفاح من أجل الوطن، على غيره من رؤوس الأموال الأخرى. وعلى الأقل حتى عام 1989، وإلى حد ما بعد هذا التاريخ، لم يكن الطريق السياسي العسكري هو أقصر الطرق فحسب لاختراق وسط النُخبة، بل كان أيضاً يستند على أشكال من الشرعية تتسم بفاعلية خاصة، فهذا النوع من رؤوس الأموال ظل طويلاً سبيل بلوغ أكثر المراكز أهمية في الوسط السياسي، وعلى نطاق أوسع في النُخبة بأكمله"[1]

" وجدير بالذكر أن الشخصيات التي سلكت هذا الطريق السياسي العسكري، من أجل دخول وسط النُخبة، كانت تحظى برصيد سياسي هائل وبقدر كبير من العلاقات الاجتماعية، رغم تواضع رصيدها من التعليم. وقد نجح معظم هؤلاء الأعضاء السابقين في منظمات الكفاح

[1] أحمد زايد وعروس الزبير، ص 23.

من أجل الاستقلال، في تقلُّد المناصب التي كانوا يطمحون إليها، ألا وهي تلك التي تتشكل منها مؤسسات الحكم في البلاد مثل الحكومات وإدارة حزب جبهة التحرير الوطنية وأعلى تنظيمات الجيش وكبرى الهيئات الديبلوماسية ...إلخ. كما تم منح بعض الشخصيات العديد من المناصب الكبرى في المؤسسات الإدارية والاقتصادية، انطلاقاً من مركزهم السياسي، لا من مؤهلاتهم الجامعية أو خبرتهم المهنية"[1]

لذلك يتضح جليا السبب في عدم ذكر اتجاهات الحركة الوطنية الأخرى بعد الاستقلال الوطني، خاصة تلك التي ركزت على الإصلاح، ويظهر من خلال بعض بنود بيان أول نوفمبر والتي أكدت على أن الساحة السياسية تحتاج إلى التطهير من مخلفات الفساد وروح الإصلاح – حسب ماجاء في البيان– فالتركيز في هذا المحور كان حول انجازات فئة معينة بعد الاستقلال، فبما أنهم كانوا من مفجري ثورة التحرير الوطني، وبما أنهم يمثلون حزب جبهة التحرير الوطني أو على الأقل من المساندين له والتابعين لتوجهه السياسي، يتضح لنا سبب استبعاد كل التيارات التي يختلف توجهها السياسي عن توجه الحزب الواحد.

[1] نفس المرجع السابق، ص 23.

الجدول رقم 04: يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال السياسي، ونتائج تحليل المحور الأول من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

فئة التحليل	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	المحور الأول											
		الدرس الأول			الدرس الثاني			الدرس الثالث			الدرس الرابع		
	وحدات التحليل	تناول صريح		تناول ضمني	تناول صريح		تناول ضمني	تناول صريح		تناول ضمني	تناول صريح		تناول ضمني
		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز	
القدوة في النضال السياسي	نشر التعليم ومحاربة الأمية لدى الصغار والكبار												3
	التجديد في الخطاب الديني والاستفادة من التراث الإسلامي												
	تأسيس الصحافة المكتوبة وتناول القضايا السياسية للجزائر وطنا وشعبا												1
	بناء وتنمية الوعي لدى الجزائريين						1						
	المطالبة بالاستقلال												
	المشاركة في الثورة												
	المشاركة في الإعداد للثورة												
	رفض سياسة الإدماج						1						2
	بث روح الانتماء القومي						1						1
	رفض سياسة الفرنسة						1						1
	رفض سياسة التنصير" مشاريع تنصير						1						1

الجزائريين" خصوصا الأيتام منهم												
المطالبة باللغة العربية لغة رسمية												
تأكيده على تميّز الجزائر عن فرنسا												
تأكيده على تفوّق الجزائر على فرنسا												
الإشراف على بعض نشاطات الكشافة الإسلامية							1					
عبارة تدل على حث التلميذ للاقتداء بابن باديس في النضال السياسي ضد أي مستعمر												

يتضح من خلال الجدول أن وحدة التحليل: **نشر التعليم ومحاربة الأمية لدى الصغار والكبار**، وردت 3 مرات بشكل ضمني في الدرس الرابع من المحور الأول، ووردت وحدة التحليل: **تأسيس الصحافة المكتوبة وتناول القضايا السياسية للجزائر وطنا وشعبا**، مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الرابع، كما وردت وحدة التحليل: **بناء وتنمية الوعي لدى الجزائريين**، مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الثاني ووردت وحدة التحليل: **رفض سياسة الإدماج**، مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الثاني، ووردت مرتين بشكل ضمني أيضا في الدرس الرابع.

كما وردت وحدة التحليل: **بث روح الانتماء القومي**، مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الثاني، ومرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الرابع، أما فيما يتعلّق بوحدة التحليل: **رفض سياسة الفرنسة**، فقد وردت مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الثاني، ومرة واحدة بشكل ضمني أيضا في الدرس الرابع، ووردت وحدة التحليل **رفض سياسة التنصير" مشاريع تنصير الجزائريين" خصوصا الأيتام منهم**، مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الثاني، ومرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الرابع، كما وردت وحدة التحليل: **الإشراف على بعض نشاطات الكشافة الإسلامية**، مرة واحدة بشكل موجز في الدرس الثاني، أما عن

باقي وحدات التحليل المندرجة ضمن نفس البعد المتمثل في: **القدوة في النضال السياسي**، فلم ترد في أي من الدروس الأربعة من المحور الأول.

إن وحدة التحليل: **نشر التعليم ومحاربة الأمية لدى الصغار والكبار**، لم ترد بشكل مباشر ولكن بشكل ضمني، وذلك لأنه لم يتم الحديث عن محاربة الأمية، كما سيتم التوضيح، فقد وردت العبارة التالية في الدرس الرابع:" **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين:** عادت إلى نشاطاتها الإصلاحية(النشاط التعليمي التربوي والديني وبناء المدارس وإرسال البعثات العلمية نحو تونس والمشرق العربي) إلى جانب بعض المحاولات السياسية، ففي مارس 1945م علق الشيخ الإبراهيمي متفائلا بميثاق « سان فرانسيسكو» ومبادئه وأنه سيضمن تحرر شمال افريقيا كما وجّه نداءا في جريدة « البصائر» عام 1947م يهدف إلى وحدة الجزائريين خارج الأحزاب."

وكانت العبارة السابقة في الصفحة رقم 56 في نص عنون بـــ: إعادة بناء الحركة الوطنية 1945-1953؛ ما يمكن ملاحظته أنه لم يتم التركيز على الجانب الثقافي **لابن باديس** أثناء حياته، ولم يتم الحديث عن اهتمامه بالتربية والتعليم ومحو الأمية، لكن العبارة بدأت بجملة "عادت [أي جمعية العلماء المسلمين] إلى نشاطاتها..." وهي إشارة إلى أن جمعية العلماء كانت تهتم بالتربية والتعليم وهو تناول ضمني، أما العبارة الثانية فقد وردت في الصفحة رقم 57، فقد تم تخصيص خانة في جدول للاتجاه الإصلاحي والعربي الإسلامي- كما تم وصفه- وفي الخانة المقابلة المعنونة بـــ: اسم الحزب، تم ذكر جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وذكر محمد البشير الإبراهيمي في الخانة المقابلة على أساس أنه قائد الحزب أو الجمعية، ثم في خانة المطالب ذكرت المطالب التالية:

- " معارضة التجنيس ورفض الإدماج
- إحياء اللغة العربية، العمل على فصل الدين الإسلامي عن الدولة الفرنسية.
- النشاط الثقافي والعلمي وتنشيط المؤسسات (مساجد، مدارس، نوادي، صحافة)"

وهذه المطالب على أساس أنها مطالب الجمعية – بعد وفاة بن باديس- وجملة "تنشيط المؤسسات" تدل على أن المؤسسات كانت موجودة بالفعل.

أما العبارة الثالثة فكانت في الصفحة رقم 67 – الدرس الرابع– وهي كالتالي: " لقد بدت في الأفق إرهاصات الوعي السياسي والثقافي منذ الثمانينات على أنقاض التجربة التي بدأها حمدان خوجة وزملاؤه في الثلاثينات، حيث عمل الأعيان على كتابة العرائض والتعبير عن آرائهم في اللجان والمجالس المحلية... وبدأ دور الإعلام يساير الأعيان الجزائريين ويفرض نفسه كوسيلة من وسائل التعبير الفعّالة، إن هؤلاء تقدموا بفكر ورؤى جديدة، كانت القاعدة التي ستنطلق منها نهضة الجزائر في التعليم والصحافة والإصلاح الاجتماعي والتنظيم السياسي مع مطلع القرن العشرين..." د. جمال قنّان/ قضايا ودراسات في التاريخ الجزائر.

لقد تم التطرق لبعض ما جاء في العبارة السابقة في الدرس الأول أيضا وقد سبق توضيح ذلك وهو الحديث عن الاتجاهين اتجاه المحافظين واتجاه النخبة، ولم يتم ذكر **بن باديس** في أي من الاتجاهين، ولا حتى في العبارة الأخيرة، إلا أنه وفي نفس الدرس (الأول) تم إدراج السندين الذين تم الحديث حولهما في تحليل سابق، وقد اتبعا بسندين تمثلا في صورتين الأولى لابن باديس والطيب العقبي، والثانية كانت لبعض الشخصيات تم وصفهم بالنخبة الجزائرية، كما سبق التوضيح.

لم يتم الحديث عن اهتمام **بن باديس** بالتربية والتعليم ومحو الأمية بشكل واضح وصريح في أي من دروس هذا المحور، كما أن هذه العبارة احتوت بشكل ضمني وحدة التحليل **تأسيس الصحافة المكتوبة وتناول القضايا السياسية للجزائر وطنا وشعبا**، ولم يتم ذكر **بن باديس** بشكل صريح في –دروس هذا المحور– مع أنه تم ذكر مجموعة من وسائل وأساليب المقاومة السياسية والفكرية في الدرس الأول في الصفحتين 34 و35.

منها مايلي: " انفتح طريق الاتصال بين الجزائر والعالمين العربي والإسلامي، فكانت الجرائد والمجلات تصل إلى الجزائر من المغرب الأقصى وتونس ومصر عن طريق

المهاجرين أو بواسطة العائدين من البقاع المقدسة، ومن فرنسا نفسها عن طريق العمّال. وأبرز هذه المجلات:

- « العروى الوثقى»(جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده) و« مجلة المنار» (رشيد رضا)، بدأ أثر هذه الجرائد والمجلات في كسر الجمود الفكري وإيقاظ الضمير العربي الإسلامي في الجزائر. ومن أهم الجرائد الجزائرية:

الجريدة	مؤسّسها	تاريخ تأسيسها	توجهاتها
جريدة الجزائر	عمر راسم	1908م	أوقفتها السلطات الفرنسية بعد صدور عددين منها ثم عادت إلى الصدور سنة 1911م، (التوعية، التثقيف، التعليم، إطلاع الجزائريين على ما يجري في الخارج)الجملة بين قوسين باللون الأحمر
جريدة الفاروق	عمر بن قدور	1913م	متأثرة بجريدتي العروة الوثقى والمنار شعارها " قلمي لساني ثلاثة بفؤادي ديني ووجداني وحب بلادي" الجملة الأخيرة باللون الأحمر

تم إدراج الجريدتين المذكورتين على أساس أنهما من أهم الجرائد الجزائرية، ولم يتم التطرق لأي جريدة أو مجلة من المجلات التي أسسها **بن باديس**، ترى لماذا؟

وردت وحدة التحليل: **بناء وتنمية الوعي لدى الجزائريين** مرة واحدة بشكل ضمني في الصفحة رقم 48 أي في الدرس الثاني في نص بـــعنوان: نافذة على...، ودار الحديث فيه حول دور الكشافة الإسلامية، وتمّ ذكر عبد الحميد **بن باديس** بشكل صريح على أساس أنه أشرف على تأسيس جامعة الكشافة الإسلامية التي فكر فيها **محمد بوراس**، كما أنه أشرف

على تجمعات الشرق الجزائري(التجمعات الكشفية)، وذُكر أيضا محمد البشير الإبراهيمي والطيب العقبي على أنهم – ثلاثتهم- علماء الإصلاح الذين أشرفوا على التجمعات الكشفية في ربوع المدن الجزائرية، ثم جاءت العبارة التالية:" تحولت الكشافة الإسلامية الجزائرية

إلى مدرسة لتلقين الشباب الجزائري الأفكار الوطنية ومبادئ الإسلام واللغة العربية، والتشبع بالفكر الاستقلالي من خلال : المخيمات الكشفية – العروض المسرحية المعبرة عن الواقع الجزائري تحت نير الاحتلال – ترديد الأناشيد الوطنية وبث روح الانتماء القومي في صفوف الشبان."

نلاحظ أيضا ورود وحدة التحليل : **بث روح الانتماء القومي** في نفس العبارة، كما نلاحظ أن التناول كان ضمنيا فلم يذكر **بن باديس** بشكل مباشر، ولكن تم التركيز على الكشافة الإسلامية الجزائرية، وبالرغم من أن هذه العبارة سبقت بعبارة تدل على رعاية علماء الإصلاح وإشرافهم على التجمعات الكشفية، وذكر **بن باديس** بشكل مباشر، إلا أنها بدأت بكلمة " تحوّلت" وهي تتضمن تحوّلا من حال إلى حال آخر، ولو لم يتم التصريح بشكل مباشر في هذا النص، إلا أن الفكرة المضمّنة في هذه العبارة تمّ توضيحها في أكثر من موضع في المحور الأول، مثال على ذلك ما جاء في الصفحة 64 (الدرس الرابع):النص معنون بـــ : نافذة على ... : الظروف السياسية العامّة قُبيل اندلاع الثورة التحريرية الكبرى. وجاءت الفقرة التالية:

" الظروف في الجزائر: إن الوضع العام في الجزائر تميز باستمرار السياسة الاستعمارية التعسفية اجتماعيا واقتصاديا واستمرار القوانين الزجرية وسياسة القمع المتواصل وتجاهل كافة المطالب الوطنية من جهة ومن جهة أخرى لم تتمكن الحركة الوطنية بمختلف اتجاهاتها من تحقيق تقدم ملموس على الساحة السياسية، حيث تأخرت كثيرا عن ركب حركات التحرر العالمية والعربية، وجنحت نحو العمل الإصلاحي في ظل الشرعية الفرنسية، وحتى الحزب الوحيد المعوّل عليه لقيادة الكفاح المسلح عصفت به الأزمات المتوالية:..."

من هنا يمكن أن نفهم، أنه لا فضل لابن **باديس** – وإن أشرف في البداية على بعض التجمعات الكشفية– في ما آلت إليه الكشافة الإسلامية فيما بعد، وحتى نفهم التصورات الاجتماعية التي يتم بناؤها في كتاب التاريخ حول دور الكشافة الإسلامية الجزائرية في ثورة التحرير الوطني، يكفي أن نعرض الفقرة التالية: " شكلت الكشافة الإسلامية رصيدا هائلا من الرجال المستعدين للقيام بالعمل المسلح، فتسابقت العناصر الكشفية للالتحاق

بالمجاهدين عند اندلاع الثورة التحريرية، فتدعم جيش التحرير الوطني بكفاءات شبانية مدربة تتمتع بروح الإنضباط والإخلاص للوطن، [...]ونشطت الأفواج الكشفية على المستوى الخارجي دعما للقضية الجزائية[الجزائرية] في العواصم العربية والعالمية.

إن الثورة التحريرية وجدت رصيدا من الرجال في صفوف الكشافة الإسلامية الجزائرية كان لهم شرف الإستشهاد من أجل حرية الجزائر." كان ذلك في الصفحة 48

لذلك يمكن القول بأنه حتى وإن ذكر **بن باديس** على أساس أنه كان يرعى ويشرف على بعض التجمعات الكشفية، إلا أن أهداف الكشافة تحوّلت فيما بعد، ويمكن فهم ذلك من خلال تركيز الحديث على العمل المسلح، الذي لم يجنح إليه التيار الذي ينتمي إليه **عبد الحميد بن باديس** على حد ما ذكر في المحور الأول.

لكن مايلفت الانتباه أن في المحور الثاني تمّ الحديث عن موقف جمعية العلماء المسلمين الجزائريين من الثورة الذي وصف بالتذبذب كما تمّ التوضيح، وأنه اتسم بالانقسام إلى اتجاهين الأول معارض للثورة والثاني معها، لكن وبعد فترة تجاوزت السنة تم الإعلان الرسمي لمساندة الثورة التحريرية، ودعا البشير الإبراهيمي من خلال البيان الذي سبق ذكره في تحليل سابق، للالتفاف بالثورة وفي 1956/02/12 تم الإعلان الرسمي عن مساندة الثورة والتحاق مناضليها بها، إلا أن ما ذكر عن الكشافة الإسلامية الجزائرية، يدل على موقفها عند اندلاع الثورة التحريرية مباشرة، من خلال العبارة المذكورة أعلاه.

إن من بين مواقف **بن باديس** البارزة التي تحدث عنها مصطفى حميداتو في كتابه المعنون بـــ: **عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية**، دعوته إلى عقد مؤتمر إسلامي في الجزائر لمحاولة منع تنفيذ مؤامرة إدماج الشعب الجزائري في المجتمع الفرنسي، وهو ما كان ينادي به بعض السياسيين الموالين لفرنسا، ورغم أن أكثر الحاضرين في هذا المؤتمر كانوا من المؤيدين لهذه السياسة، إلا أن **بن باديس** ومن معه، استطاعوا في النهاية توجيه قرارات هذا المؤتمر، للإعتراف بالشخصية العربية الإسلامية للجزائر.

ولما أدركت السلطات الفرنسية اقتراب اندلاع الحرب العالمية الثانية سنة 1939م، عملت على محاولة كسب تأييـــد مختـــلف الجماعات السياسية في الجزائر، وبالفعل استطاعت

كسب ولاء ومساندة الخاضعين لها، في الوقت الذي رفض فيه أغلب أعضاء **جمعية العلماء** تأييدها أو مساندتها،[1] "عندها قال ابن باديس: لو كانت الأغلبية في جانب موالاة فرنسا، لاستَقلتُ من رئاسة جمعية العلماء، وأنه لن يوقع على برقية التأييد ولو قطعوا رأسه .. وكان ابن باديس يرى ضرورة العمل من أجل الاستقلال والتضحية في سبيل ذلك، وأن الحرية لا تُعطى ولا توهب، بل سجَّل التاريخ أنها تؤخذ وتنتزع [...] "[2]. إذن أين هي الحقيقة؟ هل كان **بن باديس** يرى ضرورة العمل من أجل الاستقلال والتضحية في سبيله؟ أم أنه جنح نحو العمل الإصلاحي في ظل الشرعية الفرنسية؟

يقول مالك بن نبي: "ولقد بدأت معجزة البعث تتدفق من كلمات ابن باديس، فكانت تلك ساعة اليقظة، وبدأ الشعب الجزائري المخدّر يتحرك، ويا لها من يقظة مباركة" [3]

[1] مصطفى محمد حميداتو، مرجع سبق ذكره، ص 78.

[2] نفس المرجع، ص78 .

[3] مازن صلاح مطبقاني، مرجع سبق ذكره، ص 7 .

الجدول رقم 05: يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال السياسي ونتائج تحليل المحور الثاني من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

فئة التحليل	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	المحور الثاني											
		الدرس الأول			الدرس الثاني			الدرس الثالث			الدرس الرابع			الدرس الخامس		
		صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني
	وحدات التحليل	مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز	
القدوة في النضال السياسي	نشر التعليم ومحاربة الأمية لدى الصغار والكبار															
	التجديد في الخطاب الديني والاستفادة من التراث الإسلامي															
	تأسيس الصحافة المكتوبة وتناول القضايا السياسية للجزائر وطنا وشعبا															
	بناء وتنمية الوعي لدى الجزائريين															
	المطالبة بالاستقلال															
	المشاركة في الثورة															
	المشاركة في الإعداد للثورة															
	رفض سياسة الإدماج															
	بث روح الانتماء القومي															
	رفض سياسة الفرنسة															
	رفض سياسة التنصير " مشاريع تنصير															

	الجزائريين" خصوصا الأيتام منهم																		
	المطالبة باللغة العربية لغة رسمية																		
	تأكيده على تميّز الجزائر عن فرنسا																		
	تأكيده على تفوّق الجزائر على فرنسا																		
	الإشراف على بعض نشاطات الكشافة الإسلامية																		
	عبارة تدل على حث التلميذ للاقتداء بابن باديس في النضال السياسي ضد أي مستعمر																		

من خلال الجدول نلاحظ أن وحدات التحليل التي تندرج ضمن بعد **القدوة في المقاومة السياسية**، لم ترد جميعها في أي درس من الدروس الخمسة من المحور الثاني.

لقد تم التركيز في الدرس الأول من المحور الثاني المعنون بـــ: الثورة التحريرية الكبرى 1954م-1962م، على التحضير للثورة، أي ما يتعلّق بتأسيس اللجنة الثورية للوحدة والعمل واجتماع لجنة 22، بالإضافة للاجتماعات السرية والاتصالات الداخلية والخارجية، وما تعلّق بالتنظيم العسكري والسياسي، كما أدرج بيان أول نوفمبر في الصفحتين رقم 82 و83، ثم تمَّ الحديث عن اندلاع الثورة وردود الفعل الأولية على اندلاعها، وطنيا وفرنسيا، ثم ردود فعل الرأي العام الدولي...

وفي الدرس الثاني تمّ التطرّق للثورة في عامها الأول: الملف الجزائري في باندونغ. هجومات الشمال القسنطيني، أهداف 20 أوت 1955م، النتائج والانعكاسات بالنسبة للثورة وبالنسبة للاستعمار، ثم تمّ التطرّق لمؤتمر الصومام ومرحلة التنظيم المؤسساتي والتنظيم العسكري والتنظيم الجماهيري: وفقا لما ورد في ميثاق الصومام، وخُتم الدرس الثاني بالحديث عن أشهر قرصنة جوية قامت بها الدولة الفرنسية (اختطاف طائرة تقل قيادي

الثورة التحريرية). أما الدرس الثالث فقد تضمن المخططات الاستعمارية الكبرى –حسب وصف الكتاب– المخططات العسكرية: منها خطا موريس وشال، مخطط شال؛ المخططات الدبلوماسية والإعلامية، المخططات الاقتصادية والاجتماعية: مشروع سوستال الإصلاحي 1955م (كما وصفه الكتاب) مشروع قسنطينة1958م، مشاريع تقسيم الجزائر الشمالية وفصل الصحراء.

وتمَّ التطرق في الدرس الرابع إلى الدبلوماسية الجزائرية في المحافل الدولية: الوفد الخارجي للثورة الجزائرية...الخ، القضية الجزائرية في المؤتمرات الدولية، القضية الجزائرية في الأمم المتحدة، ثم تمّ التطرق إلى فيدرالية جبهة التحرير الوطني بفرنسا، وختم الدرس بالحديث عن معركة الجزائر.

وفيما يتعلَّق بالدرس الخامس فقد تضمّن المفاوضات بين جبهة التحرير الوطني والحكومة الفرنسية، ثم استعادة السيادة الوطنية وقيام الجمهورية، تلاها الحديث عن أوضاع الجزائر غداة الاستقلال، والاختيارات الكبرى لإعادة بناء الدولة الجزائرية؛ وكل ما ذكر يعتبر إبرازا لبعض محطات التاريخ السياسي للجزائر، ولا يتسع المقام إلى ذكر كل ما قدّمه الكتاب. وما يمكن ملاحظته، أنه لم يتم ذكر التيار الإصلاحي، كما لم يتم التطرّق إلى جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، إلا عند الحديث عن ردود الفعل الأولية لاندلاع الثورة، كما تمّ التوضيح في تحليل سابق، بعد ذلك لم يتم الحديث عن أي نشاط سياسي لهذه الجمعية، وقد تمّ توضيح بعض الأسباب الممكنة، التي تقف خلف هذا الاستبعاد في تحليل سابق.

الجدول رقم 06: يبين وحدات التحليل لفئة التحليل : القدوة في النضال السياسي، ونتائج تحليل المحور الثالث من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

فئة التحليل	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	المحور الثالث								
		الدرس الأول			الدرس الثاني			الدرس الثالث		
		صريح	تناول ضمني		صريح	تناول ضمني		صريح	تناول ضمني	
	وحدات التحليل	مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز	
القدوة في النضال السياسي	نشر التعليم ومحاربة الأمية لدى الصغار والكبار									
	التجديد في الخطاب الديني والاستفادة من التراث الإسلامي									
	تأسيس الصحافة المكتوبة وتناول القضايا السياسية للجزائر وطنا وشعبا									
	بناء وتنمية الوعي لدى الجزائريين									
	المطالبة بالاستقلال									
	المشاركة في الثورة									
	المشاركة في الإعداد للثورة									
	رفض سياسة الإدماج									
	بث روح الانتماء القومي									
	رفض سياسة الفرنسة									
	رفض سياسة التنصير" مشاريع تنصير الجزائريين" خصوصا الأيتام منهم									
	المطالبة باللغة العربية لغة رسمية									
	تأكيده على تميّز الجزائر عن فرنسا									
	تأكيده على تفوّق الجزائر على فرنسا									
	الإشراف على بعض نشاطات الكشافة الإسلامية									

	عبارة تدل على حث التلميذ للاقتداء بابن باديس في النضال السياسي ضد أي مستعمر									

نلاحظ بأن وحدات التحليل الموجودة في الجدول المبين أعلاه، والتي تندرج ضمن بُعد **القدوة في النضال السياسي**، لم ترد أيضا في أي درس من دروس المحور الثالث.

في الدرس الأول من المحور الثالث المعنون بـــ: الجزائر والقضايا الدولية بعد 1962م، تمَّ التطرُّق إلى القضايا الدولية من خلال مواثيق الثورة والدولة الجزائرية، وتضمَّن الدرس الثاني الحديث عن الجزائر والمنظمات الدولية، أما الدرس الثالث والأخير فقد تضمَّن الحديث عن الجزائر وبوادر النظام الدولي الجديد(العالمي)

نفس الملاحظات مع الجدول السابق، لم يتم التطرُّق في هذا المحور للتيار الإصلاحي، أو لأي نشاط سياسي لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين أو أي نشاط آخر.

الجدول رقم 07: يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال الفكري، ونتائج تحليل المحور الأول من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

فئة التحليل	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	المحور الأول											
		الدرس الأول			الدرس الثاني			الدرس الثالث			الدرس الرابع		
		صريح		تناول ضمني	صريح		تناول ضمني	صريح		تناول ضمني	صريح		تناول ضمني
	وحدات التحليل	مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز	
القدوة في النضال الفكري	التدريس بالمساجد												
	تعليم القرآن الكريم												
	نشر الوعي حول الخرافات والدجل الذي شوّه الفهم السليم للدين الإسلام												
	نشر الوعي بين الناس بأهداف المستعمر												
	تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين						1						
	تأسيس النوادي						1						1
	تأسيس الجمعيات												
	إنشاء الجرائد						1						
	الكتابة والتأليف												
	إنشاء المدارس						1						2
	الاهتمام بتعليم الفتيات												
	الاهتمام بالتجديد وابتكار إشراق لغوي باللغة العربية												
	عبارة تدل على حث التلاميذ على الاقتداء بابن باديس في النضال الفكري ضد أي مستعمر												

يبين الجدول بأن وحدة التحليل: **تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين**، وردت مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الثاني، ووردت وحدة التحليل: **تأسيس النوادي**، مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الثاني، ومرة واحدة بشكل ضمني أيضا في الدرس الرابع، ووردت وحدة التحليل: **إنشاء الجرائد**، مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الثاني، ووردت وحدة التحليل: **إنشاء المدارس**، مرة واحدة بشكل ضمني في الدرس الثاني، ووردت مرتين بشكل ضمني في الدرس الرابع، أما باقي وحدات التحليل المندرجة ضمن نفس البُعد: **القدوة في النضال الفكري**، فلم ترد أي منها في الدروس الأربعة من المحور الأول.

نلاحظ أن وحدة التحليل تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وردت مرة واحدة بشكل ضمني في الصفحة رقم 41، وهي كالتالي:" يقول الإمام محمد البشير الإبراهيمي: كان من تدابير الأقدار الإلهية للجزائر ومن مخبئات الغيوب لها، أن يردّ عليَّ بعد استقراري بالمدينة المنوّرة أخي ورفيقي في الجهاد، بعد ذلك، الشيخ عبد الحميد بن باديس أعلم علماء الشمال الإفريقي وباقي النهضات العلمية الأدبية والاجتماعية والسياسية للجزائر ...كنا نؤدي فريضة العشاء كل ليلة في المسجد النبوي، ونخرج إلى منزلي فنسهر إلى آخر اللّيل...

كانت هذه الأسمار المتواصلة كلّها تدبيرا للوسائل التي تنهض بها الجزائر، ووضع البرامج المفصلة لتلك النهضات الشاملة التي كانت كلها صورا ذهنية تتراءى في مخيلتها ... ويشهد الله على أن تلك اللّيالي من سنة 1913م هي التي وضعت فيها الأسس الأولى لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي لم تبرز للوجود إلا في سنة 1931م." د.عبد الحميد زوزو– تاريخ الاستعمار والتحرر في إفريقيا وآسيا ".

أما وحدة **تأسيس النوادي**، فوردت بشكل ضمني في الصفحة رقم 43 في جدول تمّ تبيين اتجاهات الحركة الوطنية من خلاله، ووضعت صورة صغيرة الحجم لشخصية **عبد الحميد بن باديس** مع ذكر اسمه في خانة الاتجاه الإصلاحي العربي الإسلامي، أما في خانة المطالب فكتبت الجملة التالية:

" ترجمة الجمعية لمبادئها من خلال شبكة المدارس، النوادي، الجرائد والمجلات"، ووردت فيها وحدتي التحليل : **إنشاء الجرائد ، إنشاء المدارس** بشكل ضمني أيضا في نفس العبارة كما وردت وحدة التحليل الأخيرة في الدرس الرابع مرتين بشكل ضمني أيضا في الصفحة رقم 56 في العبارة التالية: "**جمعية العلماء المسلمين الجزائريين:** عادت إلى نشاطاتها الإصلاحية(النشاط التعليمي التربوي والديني وبناء المدارس وإرسال البعثات العلمية نحو تونس والمشرق العربي) [...]".

والصفحة 57 في جدول وُضحّت فيه اتجاهات الحركة الوطنية في الفترة مابين 1945 و1953، – أي بعد وفاة بن باديس– وذكر الاتجاه الإصلاحي (العربي الإسلامي) وفي خانة اسم الحزب ذكرت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، أما خانة قيادة الحزب أو الجمعية فذكر البشير الإبراهيمي، كما تمّ التوضيح في تحليل لجدول سابق، وذكرت المطالب التالية: "معارضة التجنيس ورفض الإدماج، إحياء اللغة العربية، العمل على فصل الدين الإسلامي عن الدولة الفرنسية، النشاط الثقافي والعلمي وتنشيط المؤسسات (مساجد، مدارس، نوادي، صحافة)"، ولم يتم التطرّق لباقي وحدات التحليل التي تندرج ضمن بعد القدوة في النضال الفكري.

نلاحظ أن وحدات التحليل التي وردت في هذا المحور، قدّمت بشكل ضمني، كما هو مبين، بالرغم من أن الأحداث التي تمّ تقديمها في المحور الأول، حدثت أغلبها أثناء فترة حياة بن باديس، ولكن التركيز كان حول اتجاهات الحركة الوطنية، وغالبا ما كان يُكتفى بإدراج صور لابن باديس كما سبق التوضيح، لكن في نفس الوقت، تمّ تقديم بعض الشخصيات الأخرى، وتمّ تخصيص صفحات لتقديمها كما ذكرنا في تحليل سابق.

الجدول رقم 08: يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال الفكري، ونتائج تحليل المحور الثاني من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

فئة التحليل	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	المحور الثاني														
		الدرس الأول			الدرس الثاني			الدرس الثالث			الدرس الرابع			الدرس الخامس		
		صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني	صريح	تناول	تناول ضمني
	وحدات التحليل	مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز	
القدوة في النضال الفكري	التدريس بالمساجد															
	تعليم القرآن الكريم															
	نشر الوعي حول الخرافات والدجل الذي شوه الفهم السليم للدين الإسلام.															
	نشر الوعي بين الناس بأهداف المستعمر															
	تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين															
	تأسيس النوادي															
	تأسيس الجمعيات															
	إنشاء الجرائد															
	الكتابة والتأليف															
	إنشاء المدارس															
	الاهتمام بتعليم الفتيات															

	الاهتمام بالتجديد وابتكار إشراق لغوي باللغة العربية															
	عبارة تدل على حث التلاميذ على الاقتداء بابن باديس في النضال الفكري ضد أي مستعمر															

يوضّح الجدول أعلاه عدم ورود وحدات التحليل المندرجة ضمن البُعد المتمثل في **القدوة في النضال الفكري** في الدروس الخمسة من المحور الثاني.

في هذا المحور لم يتم الحديث عن جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، كما سبق التوضيح، ولم يتم ذكر أي نشاط فكري لها، وحينما تمّ الحديث عن الجانب الثقافي بعد الاستقلال، تمّ التركيز على ما قامت به الدولة الجزائرية في هذا المجال، ومثال على ذلك ما ذكر في الصفحة رقم 138: " أولت الدولة الجزائرية للميدان الاجتماعي والثقافي أهمية بالغة وذلك من خلال الثورة الاجتماعية والثقافية وتجلت مظاهرها في:

- تعميم التعليم وديمقراطيته، لتمكين كل طفل جزائري من أن يصل إلى أقصى مستوى علمي تسمح له به إمكاناته ومداركه حتى يأخذ مكانته اللائقة في المجتمع.
- تقريب المؤسسة التربوية من المواطن ببناء المنشآت وتوزيعها على ربوع الوطن من مدارس ابتدائية، وإكماليات وثانويات للتعليم العام والتقني وجامعات ومعاهد متوسطة وعليا متخصصة، ومراكز التمهين والتكوين المهني[...]"

وما ورد في الصفحة رقم 139: " – محاربة ظاهرة الأمية، بإنشائها المركز الوطني لمحو الأمية بقرار 20 أوت 1964م، إضافة إلى الدور الذي لعبته وزارة الشؤون الدينية في هذا المجال عبر مساجد التراب الوطني من جهة، وعبر المعاهد الإسلامية والمدارس اللّيلية من جهة أخرى..."

نفس الملاحظات مع جداول سابقة، تم التركيز في هذا المحور على إنجازات فئة معينة واستبعدت تماما اتجاهات الحركة الوطنية الأخرى، المختلفة في توجهها السياسي والفكري.

الجدول رقم 09: يبين وحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال الفكري، ونتائج التحليل المحور الثالث من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسطة.

فئة التحليل	كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط	المحور الثالث								
		الدرس الأول			الدرس الثاني			الدرس الثالث		
		صريح	تناول ضمني		صريح	تناول ضمني		صريح	تناول ضمني	
	وحدات التحليل	مفصّل	موجز		مفصّل	موجز		مفصّل	موجز	
القدوة في النضال الفكري	التدريس بالمساجد									
	تعليم القرآن الكريم									
	نشر الوعي حول الخرافات والدجل الذي شوه الفهم السليم للدين الإسلام									
	نشر الوعي بين الناس بأهداف المستعمر									
	تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين									
	تأسيس النوادي									
	تأسيس الجمعيات									
	إنشاء الجرائد									
	الكتابة والتأليف									
	إنشاء المدارس									
	الاهتمام بتعليم الفتيات									
	الاهتمام بالتجديد وابتكار إشراق لغوي باللغة العربي									
	عبارة تدل على حث التلاميذ على الاقتداء بابن باديس في النضال الفكري ضد أي مستعمر									

يبين الجدول أن جميع وحدات التحليل المندرجة ضمن بُعد: **القدوة في النضال الفكري** لم تَرِد في كل دروس المحور الثالث.

نفس الملاحظات مع جداول سابقة، لم يتم الحديث عن **بن باديس** أو جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وعن الاتجاه الفكري الذي يمثله، وتمّ التركيز على انجازات فئة اجتماعية معينة بعد الاستقلال.

وما لاحظناه أيضا، أن الكتاب ككل غلب عليه طابع التاريخ السياسي، من خلال تناول الأحداث التاريخية، وهذا ما توصّل إليه الباحث **د. محمد طاهيري** في دراسته المُعنونة بـــ: **النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر**، فقد كان كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من ضمن الكتب التي تناولتها هذه الدراسة: يقول هذا الباحث" نلاحظ أن مادة التاريخ تركز على الجانب السياسي فقط وتهمل الجوانب الأخرى، فلا نجد دروساً مستقلة حول مُدُنٍ أو معالم أو شخصيات أو أحداث ثقافية، بل كل درس يركز على التاريخ السياسي، وإن ذُكر فيه شخصيات أو مدن أو معالم فهي فقط في إطار السياسة، فمثلاً لا يعرف التلميذ سوى عدد من الشخصيات الوطنية السياسية ولا يعرف العلماء كذلك لا يعرف الحواضر الثقافية التي عرفها المجتمع الجزائري[...]"[1]

استنتاج عام:

أفضت دراستنا هذه، إلى عدم تحقق كلا الفرضيتين، اللتين تمّ اختبار مدى صحتهما، حيث ثبت لنا بأن **عبد الحميد بن باديس** لا يمثل نموذجا للقدوة، في التصورات الاجتماعية لدى عينة البحث، المتمثِّلة في عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، سواءً تعلَّق الأمر بالقدوة في النضال السياسي، أو القدوة في النضال الفكري، ولم يكن هناك تمايز في تصوّراتهم الاجتماعية حول شخص **بن باديس**.

كما لم نسجِّل إجابات تبيِّن معرفة أفراد عينة المقابلة، لشخص **بن باديس** بشكل جيد فالمعلومات كانت شحيحة، ومتكررة من سؤال لآخر، هذا من ناحية المعلومات وصحتها وذلك بالرغم من أن الفترة التي أجريت فيها المقابلة، كانت قبيل امتحان شهادة التعليم

[1] محمد طاهيري، مرجع سبق ذكره، ص 438.

الأساسي، بالإضافة إلى أن تأثير محتوى الكتاب كان محدودا بالنسبة لهذه العينة، نظرا لعوامل عديدة، حاولنا الاقتراب من تسليط الضوء عليها في تحليلاتنا السابقة.

ما يمكن قوله أيضا أنه لم يتم تخصيص صفحة لتقديم شخصية **عبد الحميد بن باديس** في جميع محاور الكتاب، وهذا لا يتيح للتلميذ بأن يتعرّف على حياته الفكرية والسياسية والاجتماعية بشكل عام، ولا على إنجازاته الثقافية والأدبية، التي عرفها المجتمع الجزائري وبعض المجتمعات الأخرى، خاصة وأنه لم يكن ضمن النخبة الاجتماعية التي قدّمها الكتاب، وغالبا ما كان الحديث عن جمعية العلماء المسلمين، أو التيار الإصلاحي، ولم يتم التطرّق لهما بعد الاستقلال.

فالكتاب تطرّق إلى التوجه الفكري والسياسي لهذا الرجل، الذي بقي حتى بعد وفاته مُمثلا في جمعية العلماء المسلمين، وذلك بالرغم من أن الكتاب تطرّق لبعض الشخصيات الأخرى بشكل شخصي، على سبيل المثال شخصية **مصالي الحاج وشخصية الأمير خالد بن الهاشمي بن الأمير عبد القادر.**

ما تم ملاحظته أيضا أن كلمة الإصلاح تستخدم في الكتاب تارة للتدليل على التيار الذي ينتمي إليه **بن باديس**، وغيره من الشخصيات الأخرى، وتارة أخرى لوصف التغييرات التي كان يقوم بها الاحتلال الفرنسي، من فترة لأخرى، في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية.

كما أن التصوّرات الاجتماعية حول مفهوم النخبة التي وردت في كتاب التاريخ، مرتبط بامتلاك ثقافة فرنسية؛ كان بإمكان مصممي الكتاب إدراج مفهوم آخر حول هذه الفئة غير مفهوم النخبة، لو أن تصوّرهم للنخبة يختلف عن التصوّر المذكور، لكن وبالرغم من هذه التصورات الاجتماعية، إلا أنه ومن خلال تحليلنا للتصورات الاجتماعية لأفراد العينة، وجدنا أن تأثير الكتاب محدود جدا على تصوّرات التلاميذ بشكل عام، وذلك للأسباب التي تمَّ ذكرها، خاصة عدم مراجعة التلاميذ للدروس.

وبالرغم من انتشار تصوّرات اجتماعية جديدة في المجتمع الجزائري، تشجع على تعلُّم اللغة الانجليزية، على أساس أنها لغة العلم والحضارة، لكن لا يمكن الاستخفاف بتأثير التصوّرات الاجتماعية للنخبة الاجتماعية المقدّمة في الكتاب، لأن هذا التأثير سيطال التلاميذ

المجتهدين، إلا أن تكون لديهم تصوّرات اجتماعية أقوى، من خلال التنشئة الأسرية، أو أي مؤسسة أخرى، من مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

ومنه فإن هذه التصوّرات الاجتماعية لمفهوم النخبة الجزائرية، تخدم إيديولوجية معينة. ويتّضح جليا من خلال ما سبق ذكره، أن منهاج مادة التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، غير محايد، لكن ما لفت انتباهنا هو العبارة التالية:

" بدأت معالم الوعي السياسي والفكري والإصلاحي تنتشر في الجزائر، وتجلّت في اتجاهين: اتجاه المحافظين، واتجاه النخبة"؛ أي الاتجاه الذي ينتمي إليه **عبد الحميد بن باديس**، واتجاه النخبة؛ فاتجاه النخبة صنف أيضا ضمن التيار الإصلاحي، الذي وُصف بالوعي السياسي والفكري، ثم بعد عددٍ من الصفحات، وُصف بأنه لا يعوّل عليه في العمل من أجل الاستقلال، لأنه يعمل في ظل الشرعية الفرنسية، وذُكر ذلك بطريقة ضمنية وصريحة أيضا، في بيان أول نوفمبر على سبيل المثال؛ لذلك فهناك تناقض في أفكار هذا الكتاب، وفي التصوّرات الاجتماعية التي يُقدّمها، ترى لماذا؟

في الأخير، ومن خلال ما توصّلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فإن **عبد الحميد بن باديس**، لا يُقدّم في كتاب التاريخ على أساس أنه أحد رموز المقاومة الفكرية والسياسية بالجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي، ولكنه كان ينتمي للتيار الإصلاحي، الذي كان يعمل في ظل الشرعية الفرنسية، ولم يكن ضمن اتجاه النخبة في ذلك الوقت.

توصيات واقتراحات:

بعد رحلة بحث تجاوزت الأربع سنوات، ومن خلال النتائج التي توصّلت إليها دراستنا، أصبح من واجبنا تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات، لعل هذا العمل يصل لبعض القراء من طلبة وأساتذة، يشغلون مكانات اجتماعية متنوعة، سواء كآباء أو مربين ومتخصصين أو غير ذلك، ممن يستطيعون المساهمة في التغيير، لذلك ارتأينا التركيز على نقاط عملية وهي كالتالي:

- ننصح الآباء والأمهات بمرافقة أبنائهم أثناء التمدرس، وذلك بالاطلاع على محتوى الكتب المدرسية، وتصحيح التصوّرات الاجتماعية التي تقدّمها هذه الكتب، وهي فرصة لهم للبحث عن المعلومات القريبة من الصحة، بالإضافة إلى تنمية الحس النقدي والوعي بالتاريخ لدى أبنائهم، وتعليمهم بأن القدوة ليست مطلقة، إذ أن الاقتداء يكون دائما في الأفعال الحسنة فقط، ولا يمكن الاقتداء بشخص ما في كل جوانب شخصيته؛ كما أنها فرصة لمساعدة الأبناء في دراستهم، وإشعارهم بالاهتمام، وتشجيعهم على التعلّم، خاصة وأن أفراد عينة دراستنا هذه، قد أظهروا عدم الاهتمام بالدراسة من خلال معلوماتهم القليلة والمتكررة، والتي كان أغلبها من خارج كتاب التاريخ؛ لذلك فعلى الآباء والأمهات مساعدة أبنائهم، ومحاولة بناء تصوّرات اجتماعية للقدوة، قائمة على أساس علمي بعيد عن العاطفة والأفكار المسبقة.

- إن أهم نقطة يجب التأكيد عليها، لمن يستطيعون المساهمة في تحسين مناهج مادة التاريخ، هي توخي الطرح العلمي الموضوعي أثناء تناول سير الشخصيات الوطنية وغيرها في كتب التاريخ، وذلك بالاستعانة بالمختصين في علوم النفس والاجتماع والتربية، وتنمية الحس النقدي لدى التلاميذ، شرط أن يكون على أسس علمية، ومحاولة الاستفادة من الأساليب الحديثة والمشوقة في تقديم المعلومات التاريخية، والابتعاد عن السرد التاريخي الممل للأحداث.

- بقي أن نوجه رسالة لأساتذة التاريخ، ونقول لهم أن بإمكانهم المساهمة في بناء تصوّرات اجتماعية للقدوة الحسنة لدى التلاميذ، وتوضيح فكرة أن الاقتداء لا يكون مطلقا، لأن دورهم لا يقل أهمية عن دور الآباء والأمهات، وأن هؤلاء التلاميذ أمانة، سيسألون عنها مثلما سيسأل الآباء والأمهات.

– كما نطلب من الأساتذة الذين لهم خبرة في توظيف أداة تحليل المحتوى، أن يقدِّموا يد العون للطلبة والباحثين، وذلك بتأليف الكتب حول هذه الأداة، على أن يتم توضيح الطريقة من خلال أمثلة تطبيقية، تُبيِّن المراحل خطوة بخطوة، وحبذا لو يأخذوا بعين الاعتبار في ذلك الطلبة المبتدئين، الذين يحتاجون البساطة والتسلسل ما أمكن.

أخيرا، حبذا لو يجد الباحثون في هذه الدراسة حافزا من أجل دراسة كتاب التاريخ من زاوية أخرى، أو الإكمال في نفس الموضوع لعلهم يملكون أدوات معرفية تمكّنهم من الوصول إلى نتائج جديدة.

خاتمـــة

خاتمة:

تمّت دراسة موضوعنا المُعنون بـــ: **تصوّر التلميذ للقدوة من خلال رموز المقاومة الفكرية والسياسية المُقدَّمة في الكتاب المدرسي**(عبد الحميد بن باديس نموذجا) دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطتي علي ياقوت و11 ديسمبر 1960 ببلدية الجلفة، من الجانب النظري والميداني، ففي الجانب النظري تمّ تناول أهم العناصر التي تساعدنا على فهم الموضوع، وفي الجانب الميداني تمّ التأكد مما إذا كانت الفرضيتين اللتين تمّت صياغتهما صادقتين أم لا؛ ومن خلال ما أسفرت عليه الدراسة من نتائج، توصّلنا إلى عدم تحقق الفرضيتين.

لذلك يمكن القول أن **عبد الحميد بن باديس** بوصفه أحد رموز المقاومة الفكرية والسياسية المقدّمة في كتاب التاريخ، لا يمثّل نموذجا للقدوة في تصوّرات التلاميذ في أي جانب من جوانب شخصيته، ذلك أن معلوماتهم قليلة جدا حول ما قُدّم في كتاب التاريخ بشكل عام سواءً تعلّق الأمر بشخص **عبد الحميد بن باديس** أو غيره من الشخصيات الأخرى.

بالرغم من وجود أربعة تلاميذ صرحوا بأنهم يجدون فيه القدوة، إلا أنه تبيّن أنهم لا يعرفونه جيدا، لكن هناك تصوّرات كانت تظهر في أغلب إجاباتهم، وهي أن **بن باديس** كان ضد سياسات الإدماج والفرنسة والتنصير، ومن خلال ما ذكروه حول نموذج القدوة، خاصة التي اختاروها من كتاب التاريخ، يؤكد أن تصوّراتهم لكل الشخصيات الجزائرية المقدّمة في الكتاب متقاربة، وأن كل الجزائريين محبين للوطن ومخلصين...الخ، ذلك أنهم لا يراجعون دروسهم لأنهم لو فعلوا، لكانت لديهم تصوّرات مختلفة حول هذه الشخصيات.

إن أهم التصوّرات الاجتماعية التي تمّ رصدها في كتاب التاريخ حول شخص **بن باديس** وحول الاتجاه الذي يمثّله، هي أن **عبد الحميد بن باديس** نزع نحو العمل الإصلاحي في ظل الشرعية الفرنسية، وذلك بالمحافظة على اللغة العربية والتمسك بالدين الإسلامي والمطالبة بحقوق معينة للمواطنين الجزائريين؛ أما النخبة فهم المتمكنين من الثقافة الفرنسية وأغلبهم مترجمين، محامين صيادلة وأطباء، ودعوتهم ترتكز على: التجنيس والإدماج والحقوق السياسية والاجتماعية والاقتصادية، مع الاحتفاظ بالشخصية الإسلامية " مسلم فرنسي"، لذلك فهناك تصوّرات اجتماعية يحاول الكتاب بناءها لدى التلاميذ حول مفهوم

نخبة المجتمع وعن مفهوم التجديد والمحافظة، بطريقة ضمنية؛ وفيما يتعلّق **بـــعبد الحميد بن باديس**، فلم يكن ضمن النخبة السياسية أو الفكرية، حتى وإن قُدّمت بعض المعلومات التي تدل على أنه كان من المنتمين إلى اتجاه المقاومة السياسية والفكرية، لكنه لم يكن من نخبة هذا الاتجاه.

إن تأثير كتاب التاريخ على هذه العينة كان محدودا نظرا لعوامل عديدة تمّ التطرق لها سالفا، لكن لا يمكن إغفال إمكانية تأثير التصوّرات الموجودة فيه، على التلاميذ المتفوّقين الذين يراجعون دروسهم باستمرار، والذين يثقون- بشكل مطلق- بالتعليم الذي تُقدّمه المدرسة، وقد يستبطن هؤلاء التلاميذ، التصوّرات الاجتماعية التي تؤكد على أن نخبة المجتمع، هم المتمكنين من الثقافة الفرنسية، خاصة وأن عددا من التخصصات العلمية المهمة، أو كما تسمى بالنبيلة كالطب، تدرَّس باللغة الفرنسية.

ولا يمكن التغافل أيضا عن أن التصوّرات الاجتماعية الموجودة في المجتمع، تؤكد ما سبق؛ لذلك فإنه من المهم الاهتمام ببناء تصوّرات اجتماعية – في كتاب التاريخ- تدل على أن مفهوم النخبة لا يقتصر على فئة اجتماعية دون أخرى، وإنما يتعلَّق بمدى فعالية الأشخاص في مجتمعهم، والمساهمة في تقدّمه في مختلف المجالات العلمية والثقافية والاقتصادية والسياسية...الخ. مع أهمية المحافظة على الهوية الوطنية، والاستفادة في نفس الوقت من التجارب الناجحة للمجتمعات الأخرى، للنهوض بالأمة الجزائرية، فالإنسانية بشكل عام.

وعلى مصممي منهاج مادة التاريخ الاستفادة من علماء النفس والاجتماع والتربية، حتى يتم بناء تصورّات اجتماعية حول النموذج الصالح للقدوة، في جانب أو أكثر من جوانب شخصيته، أو في إنجازاته الفكرية أو المادية، وعليهم توخي المنهج العلمي في ذلك، وتغليب المصلحة العامة للمجتمع على المصالح الخاصة والفردية.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

*القرآن الكريم

مراجع باللغة العربية:

1- إبراهيم عبد الحق كايد، **تخطيط المناهج وفق منهج التفريد والتعلم الذاتي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، 2006، الطبعة الأولى.

2- أحمد زايد وعروس الزبير، **النخب الاجتماعية حالة الجزائر ومصر**، مركز البحوث العربية والأفريقية، بدون بلد نشر، بدون سنة نشر.

3- أحمد طعيمة رشدي، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية– مفهومه– أسسه– استخداماته**، دار الفكر العربي، مصر، 2004.

4- أحمد مرعي توفيق وحيلة محمد، **المناهج التربوية الحديثة**، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2009، الطبعة السابعة.

5- أسعد وطفة علي وجاسم الشهاب علي، **علم الاجتماع المدرسي – بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعيـــة**، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، 2004، الطبعة الأولى.

6- الأمين عدنان، **التنشئة الاجتماعية وتكوين الطّباع**، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2005، الطبعة الأولى.

7- أنجرس موريس، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** – تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون الإشراف والمراجعة : مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، الطبعة الثانية.

8- أنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ترجمة: فايز الصيّاغ، المنظمة العربية للترجمة، مؤسسة ترجمان، لبنان، بدون سنة نشر، الطبعة الرابعة.

9- أومون جاك، **الصورة**، ترجمة: ريتا خوري، مراجعة: جوزيف شريم، المنظمة العربية للترجمة، بيروت – لبنان، 2013، الطبعة الأولى.

10- إيبرلي دون إي، **بناء مجتمع من المواطنين** – المجتمع المدني في القرن الحادي والعشرين، ترجمة:هشام عبد الله، مراجعة: فؤاد سروجي، دار الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2003، الطبعة العربية الأولى.

11- بدوي عبد الرحمان، **مناهج البحث العلمي**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، الطبعة الثالثة.

12- بريون فوزية، **مالك بن نبي** عصره وحياته ونظريته في الحضارة، دار الفكر، سوريا، 2010، الطبعة الأولى.

13- بكار عبد الكريم، **المسلمون بين التحدي والمواجهة – حول التربية والتعليم**، دار القلم، سوريا، 2011، الطبعة الثالثة.

14- بكار عبد الكريم، **بناء الأجيال**، مجلة البيان، الرياض ، المملكة العربية السعودية، 2002، الطبعة الأولى.

15- بن حامد الحازمي خالد، **أصول التربية الإسلامية**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2000، الطبعة الأولى.

16- بن محمد ابن باديس الصنهاجي عبد الحميد، **تفسير ابن باديس** في مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير، جمع وترتيب: توفيق محمد شاهين ومحمد صالح رمضان، علّق عليه: أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، لبنان، 2003، الطبعة الثانية.

17- بن محمد السيد الشريف الجرجاني علي، **معجم التعريفات**، تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، مصر، 1413.

18- بن محمد الوادعي سعد، **التربية بالقدوة – التربية الصامته**، دار القاسم، بدون بلد نشر، بدون سنة نشر.

19-بن نبي مالك، **شروط النهضة**، ترجمة: عبد الصبور شاهين وعمر كامل مسقاوي، بإشراف: ندوة مالك بن نبي، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر بدمشق، سوريا، 1986.

20-بن نبي مالك، مشكلات الحضارة **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ترجمة: بسّام بركة وأحمد شعبو، إشراف وتقديم: عمر مسقاوي، دار الفكر – دمشق، سورية، 2002.

21-البهي السيد فؤاد، **الأسس النفسية للنمو**، دار الفكر العربي، مصر، 1956، الطبعة الأولى.

22-بورديو بيار و باسرون جان – كلود، **إعادة الإنتاج – في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة: ماهر تريمش، مراجعة: سعود المولى، المنظمة العربية للترجمة، لبنان،2007، الطبعة الأولى.

23-بورديو بيار، تعريب: أنور مغيث، **أسباب عملية** – إعادة النظر بالفلسفة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، بدون سنة نشر، الطبعة الأولى.

24- بورديو بيير، **الرمز والسلطة**، ترجمة: عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر، المغرب، 2007، الطبعة الثالثة.

25-بورديو بيير، **العنف الرمزي – بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**، ترجمة: نظير الجاهل، المركز الثقافي العربي، لبنان – المغرب، 1994، الطبعة الأولى.

26-ثابت ناصر، **دراسات في علم الاجتماع التربوي** مع دراسة سوسيولوجية تربوية ميدانية، مكتبة الفلاح – الكويت للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، 1992، الطبعة الأولى.

27-جوردون مارشال، **موسوعة علم الاجتماع**، تر: محمد الجوهري وآخرون، مراجعة وتقديم: محمد الجوهري، المجلس الأعلى للثقافة – المشروع القومي للترجمة، بدون بلد نشر، 2007، المجلد الأول، الطبعة الثانية

28-خليل العمر معن، **التنشئة الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، الطبعة العربية الأولى.

29-جون شوفالييه و ألان قيربرانت، **مقدّمة «معجم الرموز»** Dictionnaire des Symboles، ترجمة: فيصل سعد، ترجمات: قسم الفلسفة والعلوم الإنسانية، مؤمنون بلا حدود، المملكة المغربية، 03 مايو 2016.

30-دوران جيلبير، **الخيال الرمزي**، ترجمة: علي المصري، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، 1994، الطبعة الثانية.

31-دوركايم اميل، **الانتحـــار**، ترجمة: حسن عودة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافـــة، دمشق، سوريا،2011.

32-سبعون سعيد، **الدليل المنهجي** في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، الطبعة الثانية.

33-سكوت جون و مارشال جوردون، **موسوعة علم الاجتماع** ، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، مراجعة وتقديم: محمد الجوهري ، المركز القومي للترجمة، مصر ، 2011، المجلد الثاني ، الطبعة الثانية.

34- سكوت جون و مارشـــال جوردون، **موسوعـــة علم الاجتمـــاع**، ترجمـــة : أحمد زايد وآخـــرون، مراجعة وتقديم : محمد الجوهري، مصر، المركز القومي للترجمة، 2011، المجلد الأول، الطبعة الثانية.

35-سكوت جون و مارشال جوردون، **موسوعة علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، مراجعة وتقديم: محمد الجوهري، المركز القومي للترجمة، مصر، 2011، المجلد الثالث، الطبعة الثانية.

36-سكوت جون، **خمسون عالما اجتماعيا أساسيا – المنظّرون المعاصرون**، ترجمة: محمود محمد حلمي، مراجعة: جبور سمعان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، لبنان، 2009، الطبعة الأولى.

37-سكوت جون، **علم الاجتماع المفاهيم الأساسية**، ترجمة : محمد عثمان ، الشبكة العربية للأبحاث والنشر ، لبنان، 2009، الطبعة الأولى.

38-سلاطنية بلقاسم والجيلاني حسان، **أسس المناهج العلمية**، جامعة محمد خيضر ببسكرة – الجزائر، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، 2012، الطبعة الأولى.

39-شنان فريدة وهجرسي مصطفى، **المعجم التربوي**، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة الجهوية(وزارة التربية الوطنية–المركزالوطني للوثائق التربوية)، الجزائر، 2009.

40-شوفالييه ستيفان وشوفيري كريستيان، **معجم بورديو**، ترجمة: الزهرة إبراهيم ، دار الجزائر، النايا للدراسات والنشر والتوزيع والشركة الجزائرية السورية للنشر والتوزيع، سوريا، 2013، الطبعة الأولى.

41-صلاح مطبقاني مازن، **عبد الحميد بن باديس** العالم الرباني والزعيم السياسي، دار القلم، سوريا، 1999، الطبعة الثانية.

42-طالبي عمار، **كتاب آثار ابن باديس**، الشركة الجزائرية لصاحبها الحاج عبد القادر بوداوود، الجزائر، 1997، المجلد الأول تفسير وشرح أحاديث، الطبعة الثالثة.

43-عبد الغني عماد، **سوسيولوجيا الثقافة – المفاهيم والإشكاليات...من الحداثة إلى العولمة**، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان،2006، الطبعة الأولى.

44-عبد القادر شريف السيد، **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة**، دار الفكر العربي، مصر، 2002.

45-عبد المعطي عبد الباسط، **اتجاهات نظرية في علم الاجتماع** ،إشراف :أحمد مشاري العدواني، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1998.

46-عبيدات محمد وآخرون، **منهجية البحث العلمي** – القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، 1999، الطبعة الثانية.

47- عرفات الشرايعة محمد، **التنشئة الاجتماعية**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، الطبعة الأولى.

48- العلي الصالح صالح والشيخ سليمان الأحمد أمينة، **المعجم الصافي في اللغة العربية**، بدون بيانات النشر.

49- علي محمد إسماعيل، **القدوة وأثرها في الدعوة إلى الله تعالى**، دار الكلمة للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر، 2014، الطبعة الثانية.

50- عليمات عبير، **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2006، الطبعة الأولى.

51- عودة محمود، **أسس علم الاجتماع**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، بدون سنة النشر.

52- عوض صابر فاطمة وعلي خفاجة ميرفت، **أسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية، مصر، 2002، الطبعة الأولى.

53- غريب عبد الكريم، **المنهل التربوي – معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2006، الجزء الأول، الطبعة الأولى.

54- غريب عبد الكريم، **المنهل التربوي**– معجم المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، 2006، الجزء الثاني، الطبعة الأولى.

55- فؤاد عبيد مصطفى، **مهارات البحث العلمي**، أكاديمية الدراسات العالمية، فلسطين، 2003.

56- كامل أحمد سهير وسليمان محمد شحاته، **تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2008.

57- **الكفايات في علوم التربية** بناء الكفاية– مجزوءة الكفايات، ترجمة وإعداد: الحسن اللحية، افريقيا الشرقّ، بدون بيانات النشر.

58-ماتون كارل، ترجمة : طارق عثمان ، **مفهوم الهابيتوس عند بيير بورديو** ، مركز نماء للبحوث والدراسات ، بدون بلد النشر، بدون سنة النشر.

59-محمد حميداتو مصطفى، **عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية**، كتاب الأمة – سلسلة دورية تصدر كل شهرين عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، 1997، الطبعة الأولى، العدد 57، السنة السابعة عشرة.

60- محمد محمد الصلابي علي، **كفاح الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي** وسيرة الزعيم عبد الحميد بن باديس، موسوعة كفاح الشعوب (2)، دار العزة والكرامة للكتاب، وهران – الجزائر، 2016، الطبعة الأولى.

61-محمد نعيمة محمد، **التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية**، دار الثقافة العلمية، بدون سنة النشر، 2002.

62-مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة 4 الرابعة من التعليم المتوسط**، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2013.

63-مصطفى عليان ربحي ومحمد غنيم عثمان، **مناهج وأساليب البحث العلمي** النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، الطبعة الأولى.

64-معتوق جمال، **صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين**، 2004، الطبعة الأولى.

65-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **منهجية البحث**، سند تكويني لفائدة المفتشين في مختلف الأطوار التعليمية: إعداد هيئة التأطير بالمعهد، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005.

66- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2004.

67- النحلاوي عبد الرحمان، **أصول التربية الإسلامية وأساليبها – في البيت والمدرسة والمجتمع**، دار الفكر، دمشق – سوريا،2010، الطبعة الثامنة والعشرون.

68- نويهض عادل، معجم **أعلام الجزائر** من صدر الإسلام حتى العصر الحاضر، مؤسسة نويهض الثقافية للتأليف والترجمة والنشر، لبنان، 1980، الطبعة الثانية.

69- هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **منهجية البحث** – سند تكويني، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005.

70- وجيه محمود إبراهيم، **المراهقة** خصائصها ومشكلاتها، دار المعارف، مصر، 1981.

مقالات ومجلات علمية:

71- أحمد جلول وبكوش الجموعي مومن، **التصورات الاجتماعية – مدخل نظري**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، أفريل 2014، العدد السادس.

72- الجيلالي حسان ولوحيدي فوزي، **أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، 2014، العدد 09.

73- بكاي فيروز وبكاي ميلود، **أهمية الكتاب المدرسي في بناء التصورات الاجتماعية حول النموذج القدوة**، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، 2020، المجلد 11، العدد 01.

74- لقوس علي الطاهر، **السلطة الرمزية عند بيير بورديو**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية ، قسم الآداب والفلسفة، جوان 2016، العدد 16.

75- جابر مليكة، **التمثلات الاجتماعية للطلبة الجامعيين (ما بعد التدرج) لفرص العمل بعد التخرج** ، دراسة على عينة من طلبة ما بعد التدرج ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيـــة، مارس 2015، العدد 18.

76-مناصرية ميمونة و بدوي أم الخير، **دور الأطر الاجتماعية في تشكيل المضامين المعرفية المدرسية**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014، العدد 33.

77-حميدشة نبيل، **البنائية الوظيفية ودراسة الواقع والمكانة، النظرية والواقع**، بدون بيانات النشر.

78-عطيل لموالدي عواطف وبن تروش عماد، **الانغلاق الاجتماعي في علاقته والثقافة الهامشية**، مجلة تنوير، ديسمبر 2018، العدد الثامن.

79-بليل عبد الكريم ويونس سمير، **ظاهرة المناطق الحضرية والهامشية في المدن الجزائرية**، مجلة العلوم الإنسانية– المركز الجامعي علي كافي تندوف – الجزائر، جوان 2018، العدد 05.

80-جناوي عبد العزيز، **قراءة في مقاربات سوسيولوجيا المناهج**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 4، العدد 8.

81- علاق أمينة، **نخبة أم نخب: قراءة في المفهوم، الأدوار والإشكاليات**، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017، العدد 28.

82-غريب عبد الكريم، **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، مجلة جغرافية المغرب، بدون بلد النشر، بدون سنة النشر.

البحوث والدراسات العلمية:

1- أمال بوعيشة وفريدة بولسنان، **التصوّرات الاجتماعية للعنف الزواجي مظاهر سلبية وتطلعات ايجابية** – دراسة على عينة من أسر المجتمع الجزائري، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ديسمبر2015، العدد 21.

2- بزاز عبد الكريم، **علم اجتماع بيار بورديو**– دراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، جامعة منتوري بقسنطينة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، الجزائر، 2007.

3- بوسنة عبد الوافي زهير، **التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي– دراسة ميدانية بجامعة بسكرة**، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس الإكلينيكي، جامعة منتوري – قسنطينة– كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر، 2008.

4- جردير فيروز، **التصوّرات الاجتماعية للأساتذة اتجاه ظاهرة الفشل المدرسي في التعليم الثانوي** – دراسة ميدانية بولاية جيجل (الميلية) ، مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي فرع : صعوبات التعلم ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس والعلوم التربويـــة والأرطفونيا ، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2011.

5- الحاج الشيخ سمية، **التصوّرات الاجتماعية للمرض العقلي لدى الأطباء** – دراسة ميدانية لدى عينة من أطباء مستشفى بشير بن ناصر بسكرة ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص علم النفس الاجتماعي ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر، 2013.

6- خلايفية نصيرة، **التصورات الاجتماعية لدور المدرسة عند الأحداث المنحرفين**، أطروحة دكتوراه علوم فرع علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري – قسنطينة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر، 2012.

7- شوشان زهرة، **الحكاية في المخيال الاجتماعي الجزائري**– دراسة سوسيولوجية، بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع الثقافي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة، 2007.

8- صولة فيروز، **المتغيرات الاجتماعية لتصور المرض وأساليب علاجه** – دراسة ميدانية بمدينة بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم تخصص علم الاجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر– بسكرة، الجزائر، 2014.

9- لشطر ربيعة، **التصورات الاجتماعية لأطفال الشوارع**، مدينة عنابة نموذجا، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة 20 أوت 55 سكيكدة، الجزائر.

10- محمد طاهيري، **النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، 2019.

دراسات أجنبية:

1- M.mercier**, Approche des représentations sociales relatives à l'emploi des personnes handicapées en Région wallonne**, Collaborateurs: G.Bazier et autres, Département de Psychologie, faculté de médecine, rapport de la recherche effectuée à la demande du Ministre W. Taminaux , Ministre de L'action sociale, du logement et de la santé,1997.

2- Marie – pierre fortier, **Les représentations sociales de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement**, Mémoire présenté à L'université du Québec à rimouski comme exigence partielle du programme de maitrise en éducation, Canada, 2008.

3- Marie- ève German**, Les représentations sociales et les préoccupations en matière D'environnement chez les jeunes du Sénégal : une étude comparative en milieu urbain chez les jeunes scolarisés**, faculté de géographie, Mémoire présenté à la faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de maitrise ès sciences (M . Sc) en géographie, Université de Montréal, 2011.

مراجع باللغة الفرنسية:

1- Denise Jodelet, **les Représentations sociales**, PUF, Paris, 07 édition, 2003.

2- Didier Anzieu et René Kaes, **Imaginaire Groupale**, Vocabulaire de psychanalyse groupale et familiale – Tome 1, 1998.

3- Eve Pouliot et autres ,**comment faire***?* **L'étude des représentations sociales à L'aide d'une diversité techniques** ,Guide pratique à l' intention des étudiants des sciences humaines et sociales , Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque(Jefar) , Université Laval, Québec , Canada, 2013.

4- Grégory Lo Monaco et Autres, **Les représentations sociales** – Théories ,méthodes et applications, De Boeck Supérieur s.a, Louvain -la- Neuve, Belgique, 2016.

5- Jean-Claude ABRIC, **L'approche Structurale des représentations sociales**: Développements récents, Laboratoire de psychologie sociale, Université de Provence, Aix-en- Provence, 2001.

6- Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy, **Manuel de recherche en sciences sociales**, Avec la collaboration de Jacques Marquet, Dunod, Paris, 2011.

7- Pierre Bourdieu, **Images D'Algérie**, **Une affinité élective**, Dossier Enseignants, Editions Jeu de paume, Paris, 2012.

8- Pierre Bourdieu, **Son Oeuvre – Son heritage,** Sciences Humaines éditions, 2008.

9- Sandra pfeuti, **Vous aves dit...pédagogie- représentations sociales : quelques aspects théoriques et méthodologiques,** Université de Neuchatel**, 1996**.

مواقع إلكترونية:

1- الطائي صادق، **ملابس الرئيس قراءة سوسيولوجية**، تاريخ المقال: ديسمبر2016.

https://www.alquds.co.uk/ 2019/07/10 على الساعة 14:14

2- تمدرس– الأطفال– قبل–7– سنوات– جريمة/ https://www.echoroukonline.com/

2019/08/17على الساعة 08:55.

ما معنى أن تكون " باديسيا نوفمبريا" في حراك الجزائر؟ 2020/01/25 على الساعة 09:45

https://www.aljazeera.net/news/politics/2019/9/10

الملاحق

الملاحق

ملحق رقم: 01 نسخة من دليل المقابلة (نصف موجّهة) الخاص بالدراسة الاستطلاعية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور– الجلفة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية

التاريخ:.....الساعة: من.....إلى.....المكان:.....

.....

دليل مقابلـــة حول موضوع:

الرموز الوطنية المقدّمة في الكتاب المدرسي المدرسي وتصوّر المتعلم للنموذج القدوة

(الأمير عبد القادر، مصالي الحاج، عبد الحميد بن باديس نموذجا)

الطالبة: بكاي فيروز الأستاذ المشرف: أ.د.بكاي ميلود

المشرف المساعد: د. حميدة عبد القادر

تحية طيبة

إن هذا الحوار هو خاص بموضوع البحث المذكور أعلاه، والذي يدخل في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في علم الاجتماع التربوي؛ أرجو منكم التعاون، لأن تعاونكم يعتبر مساهمة في إنجاح هذا البحث، وأعدكم أن ما تدلون به لن يستخدم إلا لأغراض علمية، وسيمحى بمجرد انتهاء البحث؛ كما أشكركم جزيل الشكر على منحي جزءا من وقتكم.

ملاحظة: سيتم إخفاء أسماء الشخصيات(الرموز الوطنية) في عنوان البحث عند إجراء المقابلة

1) الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐
2) السن : ☐
3) الحي الذي تقيم فيه:.....

4) تعرّف على الشخصية الموجودة في كل صورة من الصور التالية:

صورة رقم: 01

صورة رقم: 02

صورة رقم: 03

5) هل تعرف هذه الشخصية من خلال كتاب التاريخ أو كنت تعرفها من قبل؟

صاحب الصورة رقم 01:.....

صاحب الصورة رقم 02:.....

صاحب الصورة رقم 03:.....

6) ما الذي تعرفه عن كل شخصية؟

صاحب الصورة رقم 01:.....

.....

.....

.....

صاحب الصورة رقم 02:.....

.....

.....

.....

صاحب الصورة رقم 03: .....

.....

.....

.....

7) هل يتحدث أفراد عائلتك حول إحدى هذه الشخصيات:

الأب ☐ الأم ☐ الجد ☐ الجدة ☐ العم ☐ الخال ☐ شخص آخر ☐ أذكره

.....

حول صاحب الصورة رقم 01:.....

.....

حول صاحب الصورة رقم 02:.....

.....

حول صاحب الصورة رقم 03:.....

.....

8) هل تملكون صورا لإحدى هذه الشخصيات في المنزل:

.....

.....

.....

9) ما هي أهم الصفات الخُلقية الموجودة في كل الشخصية؟

صاحب الصورة رقم 01: الإخلاص للوطن ☐ حب الوطن ☐ الإصلاح ☐ صفة أخرى ☐

أذكرها.....

صاحب الصورة رقم 02: الإخلاص للوطن ☐ حب الوطن ☐ الإصلاح ☐ صفة أخرى ☐

أذكرها:.....

صاحب الصورة رقم 03: الإخلاص للوطن ☐ حب الوطن ☐ الإصلاح ☐ صفة أخرى ☐

أذكرها:.....

10)بماذا لُقِّب صاحب الصورة في كتاب التاريخ ؟

صاحب الصورة رقم 01: الإمام ☐ العلامة ☐ الشيخ ☐ المناضل ☐ الزعيم ☐ البطل ☐

صاحب الصورة رقم 02: الإمام ☐ العلامة ☐ الشيخ ☐ المناضل ☐ الزعيم ☐ البطل ☐

صاحب الصورة رقم 03: الإمام ☐ العلامة ☐ الشيخ ☐ المناضل ☐ الزعيم ☐ البطل ☐

11)من بين الوسائل التي استخدمتها كل شخصية في النضال السياسي:

صاحب الصورة رقم 01 : النضال بالقلم واللسان ☐ المشاركة في الثورة ☐ مباركة الثورة ☐

صاحب الصورة رقم 02 : النضال بالقلم واللسان ☐ المشاركة في الثورة ☐ مباركة الثورة ☐

صاحب الصورة رقم 03: النضال بالقلم واللسان ☐ المشاركة في الثورة ☐ مباركة الثورة ☐

وسيلة أخرى ☐ أذكرها:.....

.....

12)ما هي أهم المطالب التي طالبت بها كل شخصية؟

صاحب الصورة رقم 01: الإدماج ☐ المساواة بين الفرنسيين والجزائريين ☐ المطالبة بالاستقلال ☐

اللغة العربية لغة رسمية ☐ اللغتان العربية والفرنسية لغتان رسميتان ☐ مطالب أخرى ☐ أذكرها:

.....

.....

صاحب الصورة رقم 02: الإدماج ☐ المساواة بين الفرنسيين والجزائريين ☐ المطالبة بالاستقلال ☐

اللغة العربية لغة رسمية ☐ اللغتان العربية والفرنسية لغتان رسميتان ☐ مطالب أخرى ☐ أذكرها:

.....

.....

صاحب الصورة رقم 03: الإدماج ☐ المساواة بين الفرنسيين والجزائريين ☐ المطالبة بالاستقلال ☐

اللغة العربية لغة رسمية ☐ اللغتان العربية والفرنسية لغتان رسميتان ☐ مطالب أخرى ☐ أذكرها:

.....

.....

13) ما هي أهم المبادئ التي كانت تؤمن بها كل شخصية؟

صاحب الصورة رقم 01: التمسك بالدين الإسلامي ☐ التمسك بالهوية الجزائرية ☐ الاهتمام بقضايا الدول العربية والإسلامية ☐ مبادئ أخرى ☐ أذكرها:.....

.....

صاحب الصورة رقم 02: التمسك بالدين الإسلامي ☐ التمسك بالهوية الجزائرية ☐ الاهتمام بقضايا الدول العربية والإسلامية ☐ مبادئ أخرى ☐ أذكرها:.....

.....

صاحب الصورة رقم 03: التمسك بالدين الإسلامي ☐ التمسك بالهوية الجزائرية ☐ الاهتمام بقضايا الدول العربية والإسلامية ☐ مبادئ أخرى ☐ أذكرها:.....

.....

14)أذكر الإنجازات التي تعرفها لكل شخصية؟

صاحب الصورة رقم 01:.....

.....

صاحب الصورة رقم 02:.....

.....

صاحب الصورة رقم 03: .....

.....

15) كيف واجهت السلطات الاستعمارية الفرنسية كل شخصية؟

صاحب الصورة رقم 01: الاستجابة لمطالبه ☐ منعه من النشر في وسائل الإعلام ☐ السجن ☐

الإقامة الجبرية ☐ النفي خارج الجزائر ☐ وسيلة أخرى ☐

أذكرها:.....

.....

صاحب الصورة رقم 02: الاستجابة لمطالبه ☐ منعه من النشر في وسائل الإعلام ☐ السجن ☐

الإقامة الجبرية ☐ النفي خارج الجزائر ☐ وسيلة أخرى ☐

أذكرها:.....

.....

صاحب الصورة رقم 03: الاستجابة لمطالبه ☐ منعه من النشر في وسائل الإعلام ☐ السجن ☐

الإقامة الجبرية ☐ النفي خارج الجزائر ☐ وسيلة أخرى ☐

أذكرها:.....

.....

16)رتب الشخصيات التالية من الشخصية المفضّلة لديك إلى الأقل تفضيلا:

صاحب الصورة رقم 01 ☐

صاحب الصورة رقم 02 ☐

صاحب الصورة رقم 03

17) لماذا تفضّل هذه الشخصية عن غيرها؟

.....

.....

.....

18) في رأيك ، ما هي الصفات التي يجب أن تتوفر في النموذج القدوة؟

.....

.....

.....

.....

19) أذكر الشخصية التي تريد أن تصبح مثلها في المستقبل (حتى لو لم تكن مذكورة في كتاب التاريخ):

.....

20) لماذا اخترت هذه الشخصية بالذات؟

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم: 02 نسخة من دليل المقابلة الخاص بالدراسة الأساسية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور- الجلفة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية

التاريخ:.....الساعة: من.....إلى.....المكان:.....

.....

دليل مقابلـــة حول موضوع:

الرّموز الوطنية المقدّمة في الكتاب المدرسي وتصوّر المتعلم للنموذج القدوة

(عبد الحميد بن باديس نموذجا)

دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطتي علي ياقوت و11 ديسمبر 1960 ببلدية الجلفة

الطالبة: بكاي فيروز الأستاذ المشرف: أ.د. بكاي ميلود

المشرف المساعد: د. حميدة عبد القادر

تحية طيبة

إن هذا الحوار هو خاص بموضوع البحث المذكور أعلاه، والذي يدخل في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في علم الاجتماع التربوي؛ أرجو منكم التعاون، لأن تعاونكم يعتبر مساهمة في إنجاح هذا البحث، وأعدكم أن ما تدلون به لن يستخدم إلا لأغراض علمية، وسيمحى بمجرد انتهاء البحث؛ كما أشكركم جزيل الشكر على منحي جزءا من وقتكم.

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

01) السن : ☐

02) الحي الذي تقيم فيه:.....

04)تعرّف على الشخصية الموجودة في الصورة :

.....

05)هل تعرف هذه الشخصية من خلال كتاب التاريخ أو كنت تعرفها من قبل؟

نعم ☐ لا ☐

.....

06)هل يتحدث أفراد عائلتك حول هذه الشخصية ؟

.....

.....

07)هل تملكون صور لهذه الشخصية في المنزل ؟

.....

08)ما هي أهم الصفات الخُلقية الموجودة في هذه الشخصية؟

.....

.....

09)بماذا لُقِّب صاحب الصورة في كتاب التاريخ ؟

.....

10) هل كان من المطالبين بالإدماج؟

.....

11)هل كان من المطالبين بالتمسّك بالدين الإسلامي؟

.....

12)هل طالب بالاستقلال؟

.....

13) هل اهتم بقضايا الدول العربية والإسلامية؟

.....

.....

14) هل طالب بأن تكون اللغتان العربية والفرنسية لغتان رسميتان ؟

.....

15) أذكر الإنجازات التي تعرفها لهذه الشخصية؟

.....

.....

16) كيف قاوم صاحب الصورة الاستعمار الفرنسي؟

.....

.....

.....

17) هل شارك في الثورة ؟

.....

18) هل كان مخلصا للوطن؟

.....

19) ما هي الإجراءات التي اتخذتها السلطات الاستعمارية الفرنسية ضد هذه الشخصية؟

.....

.....

20) هل تحترم هذه الشخصية؟

نعم ☐ لا ☐ إذا كانت الإجابة نعم

21) ما سبب هذا الاحترام؟

.....

22) أذكر الشخصية التي تريد أن تصبح مثلها في المستقبل أو التي تمثّل لك نموذجا للقدوة :

.....

23) لماذا اخترت هذه الشخصية بالذات؟

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم: 03 نسخة من نموذج استمارة تحليل المحتوى

جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

طلب تحكيم نموذج التحليل الخاص بأداة البحث: تحليل المحتوى في دراسة الموضوع المُعنون:

مدى تأثير الشخصيات المقدّمة في الكتاب المدرسي على تصوّر التلميذ للنموذج القدوة

رسالة لنيل شهادة الدكتوراه ل- م- د في علم الاجتماع التربوي

من إعداد الطالبة: تحت إشراف: أ. د. بكاي ميلود

بكاي فيروز المشرف المساعد: د. حميدة عبد القادر

2019 -2018

السلام عليكم، تحية طيبة لكم يا أستاذ.

في إطار البحث في الموضوع – المُعنون أعلاه– والذي تمّ ضبطه وتعديل عنوانه في ما بعد، أرجو منكم أن تتفضلوا بتخصيص جزء من وقتكم لتحكيم النموذج الذي سنعتمده في تحليل المحتوى الخاص بالفرضية الأولى لهذا البحث.

أشكر لكم كرمكم ومساعدتكم لي في تصويب هذا النموذج للوصول إلى نتائج علمية.

بعد القراءات المستفيضة حول الموضوع، تمّ ضبط العنوان المذكور أعلاه وتعديله إلى العنوان التالي:

الرموز الوطنية المقدّمة في الكتاب المدرسي وتصوّر التلميذ للنموذج القدوة

عبد الحميد بن باديس (نموذجا)

دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطتي علي ياقوت و11ديسمبر 1960 ببلدية الجلفة

تمّ طرح السؤال التالي في هذه الدراسة:

- **ما هي التصوّرات الاجتماعية التي يبنيها كتاب التاريخ لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط حول شخصية عبد الحميد بن باديس؟ وهل تُمثّل هذه الشخصية نموذجا للقدوة بالنسبة لهم؟**

للإجابة على السؤال تمّ بناء فرضيتين.

الفرضية الأولى المقصودة بتحكيم أداة بحث التأكد منها:

- **يُقدَّم عبد الحميد بن باديس في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على أساس أنه أحد الرموز الوطنية التي يُقتدى بها في مقاومة الاستعمار.**

فـــ**عبد الحميد بن باديس (1889-1940)** يمثّل إحدى الشخصيات التي تميّزت بثقل الرأسمال الرمزي، وهو من بين الشخصيات التي ذُكرت في مواضع مختلفة من كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وتقرّر التركيز على **هذه الشخصية** بعد إجراء دراسة استطلاعية، تمّ بناء دليل المقابلة الخاص بها حول ثلاث شخصيات وهي كالتالي: **الأمير عبد القادر – مصالي الحاج- عبد الحميد بن باديس**، نظرا لثقل الرأسمال الرمزي لكل شخصية.

1- متغير تقديم ابن باديس كرمز وطني:

سيتم البحث عن **الأسلوب** الذي تمّ به تقديم **ابن باديس**، من خلال وحدات التحليل المدونة في الجدول رقم : (01) ، وهو يمثّل- الأسلوب- بُعدا للمتغير رقم (01).

2- تحليل متغير القدوة في مقاومة الاستعمار إلى فئتين للتحليل:

- **القدوة في النضال الفكري.**
- **القدوة في النضال السياسي.**

سيشكل هذان البعدان فئتا التحليل اللتين سيتم اعتمادهما في بناء استمارة تحليل المحتوى، على اعتبار أن هذين البعدين يمثلان أسلوب **عبد الحميد بن باديس** في **مقاومة الاستعمار الفرنسي** الذي ورد في الكتاب، ومن هذين البعدين سيتم استخراج فئات ووحدات التحليل، وهنا " نشير إلى سؤال كثيراً ما يطرحه الباحثون والطلاب، مفاده: هل يجب تحديد الفئات قبل بداية قراءة المحتوى أو بعده؟. تجيب كتب المنهجية الخاصة بتحليل المحتوى، إلى أنه لا حرج في العمل بالطريقتين، فإذا كان الباحث يتحكم وبشكل كبير في إشكالية بحثه وأهدافها، يمكنه تحديد الفئات مسبقاً، أما إذا لم تتضح له الأمور جيداً قبل الاضطلاع على المحتوى، فيمكنه تحديد فئاته بعد القراءة المعمقة للمحتوى المراد تحليله.

لكننا نرى أنه من الأفضل للباحث المبتدئ، أن يضطلع على الفئات وأنواعها وأشكالها من الكتب المنهجية أولا، ثم يحاول اختيار تلك التي من شأنها الإجابة عن إشكالية دراسته

والهدف منها ثانياً، ثم يضطلع على المحتوى وهو على دراية بما يبحث عنه فيها، هذه الطريقة تجعل الباحث يتغاضى عمّا لا يخدم الإشكالية وأهداف الدراسة وأن يركز على ما هو أهم، ثم أنها تجعل الباحث المبتدأ أكثر تركيزاً حول ما يبحث عنه وتجنب تداخل أصناف المحتوى الأخرى فيما هو بصدد البحث عنه."[1]

نلاحظ أن الباحث **يوسف تمار** ينصح أي باحث مبتدئ في أن يطّلع على كتب المنهجية أولا، لكنه وضّح في بداية كلامه أنه من الممكن أن يطّلع الباحث على كتب المنهجية الخاصة بتحليل المحتوى، وفي نفس الوقت يمكنه الاطلاع على محتوى الاتصال، وهي طريقة صحيحة، وهذا ما قامت به الطالبة حتى تطّلع على المعلومات الكافية، التي تساعدها في التحقّق من الفرضية الخاصة بتحليل محتوى النصوص التي قُدّم من خلالها **ابن باديس** في كتاب التاريخ.

يقول **اميل دوركايمEmile Durkheim**(1917/1858) : "نحن نتصرف على غرار الشخص الذي نعطيه ثقتنا لأن التفوق الذي نقرّ به لهذا الشخص يضمن الموافقة على أفعاله. والأسباب التي تجعلنا نتبعه هي الأسباب التي تجعلنا نحترمه [...] فما يهم، هو معرفة أسباب الثقة أو الاحترام التي حددت هذا الامتثال."[2]

- **مقتطفات من مقدّمة كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:**

عزيزي التلميذ:

نقدم لك كتابك الرابع في التاريخ لسنتك الرابعة من التعليم المتوسط والذي أعد وفقا للمنهاج الرسمي، تجد فيه ما يناسب تصورك ويتماشى مع قدراتك المعرفية المكتسبة

---

[1] يوسف تمار، **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين**، ط1، طاكسيج – كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2007، صص 43- 44.

[2] اميل دوركايم، **الانتحـــــار**، تر: حسن عودة، ب ط، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافـــــة، دمشق، سوريا،2011، ص 134.

ويدعمها ويعمقها ويعززها بمعارف جديدة تثري رصيدك حول التاريخ الوطني في سياقه الإقليمي والعالمي وتقوي عندك مهارات البحث عن المعلومة واستثمارها وتوظيفها .

صمم كتابك بطريقة تمكنك من التعامل معه بيسر ويساعدك على التعلم بفضل ما يحتويه من سندات تحتل حيزا هاما في المعالجة وكل ما هو كفيل بتقريب المفاهيم إلى ذهنك وتمكنك من بناء التصوّرات واستيعاب المعارف الجديدة.

- **ما كتب في آخر صفحة من الكتاب (وضع في إطار باللون الأخضر):**

" ...لا عزة لقوم لا تاريخ لهم، ولا تاريخ لقوم إذا لم يُقم منهم أساطين تحمي وتُحيي آثار رجال تاريخها، فتعمل عملهم، وتنسج على منوالهم، وهذا كلّه يتوقّف على تعليم وطني بدايته الوطن، ووسطه الوطن، وغايته الوطن .

يموت العظماء وتبقى أعمالهم خالدة، يموت العظماء وتبقى أعمالهم قوة تُحرّك، ورابطة تجمع، ونور يهدي، وعطر ينعش، كلّ ما يتركه العظماء من ميراث هي:

أعمال وأفكار نعتز بها ونعتبر منها ونقتدي بها" جمال الدين الأفغاني

2- متغير القدوة في مقاومة الاستعمار:

إن لابن باديس شعارا معروفا وهو: الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا وهو يعبر عن رفض ابن باديس لسياسات التنصير والفرنسة والإدماج، كما أن "المحافظة على الشخصية العربية الإسلامية للشعب الجزائري هي أهم الأهداف التربوية عند ابن باديس إن لم نقل هي الهدف الاستراتيجي المحوري الذي تتفرع عنه كل الأهداف الأخرى التي يأتي التعليم في مقدمتها، وتحرير البلاد في نهايتها، فهو لا يتصور مستقبلاً آخر للجزائر إلا في ظل عروبتها وإسلامها، وهما ركنان أساسيان من أركان الشخصية الجزائرية، وأما الركن

الثالث فهو الجزائر، [... وهذه الأركان] هي المكونات الثلاثة للشخصية الجزائرية في رأي ابن باديس، والتي صاغ على أساسها شعاره المعروف... "[1]

ويقول المؤرخ الكندي **أندري ديرليكAndré Dirlik**: "لقد كانت نتائج جهود ابن باديس أن احتفظت الجزائر بشخصيتها الإسلامية والعربية، في حين كانت أهداف فرنسا الصريحـــة بأن تحطـــم هذه الشخصيـــة، ولكن الجزائريين استطاعوا تجنب ذلك وتفاديه."[2]

1. القدوة في النضال السياسي:

كرّس **ابن باديس** جزءا معتبرا من وقته للتعليم، إلا أن ذلك لم يمنعه من الخوض في أمور السياسة، منطلقا في ذلك من رؤيته للإسلام، على أساس أنه لا يفرّق بين السياسة والعلم، وذلك بالرغم من أن قانون جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، ينص على عدم الاشتغال بالأمور السياسية، لكن هذا القانون لم يكن مُلزما للأعضاء، إن كان الخوض في ميدان السياسة يتم بصفة شخصية، وقد تميز ابن باديس بمواقفه الثابتة حول ما يحدث في الجزائر وفي العالم الإسلامي من أحداث وتطوّرات.[3]

2. القدوة في النضال الفكري:

يقول **مالك بن نبي** في كتابه شروط النهضة: "ولقد كانت حركة الإصلاح التي قام بها العلماء الجزائريون أقرب هذه الحركات إلى النفوس، وأدخلها في القلوب، إذ كان أساس منهاجهم الأكمل قوله تعالى: "إِنَّ اللهَ لا يُغَيِّرُ ما بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ". فأصبحت هذه الآية

---

[1] علي محمد محمد الصـــلابي، **كفاح الشـــعب الجزائري ضـــد الاحتلال الفرنســـي** وســـيرة الزعيم عبد الحميد بن باديس، موسوعة كفاح الشعوب (2)، ط1، دار العزة والكرامة للكتاب، وهران – الجزائر، 2016، ص 549.

[2] نفس المرجع، صص 735-736.

[3] مصـــطفى محمد حميداتو، **عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية**، ط1، كتاب الأمة – وزارة الأوقاف والشـــؤون الدينية، قطر، 1997، ص 77.

[الآية كاملة: " لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ (11)" سورة الرعد] شعار كل من ينطرح في سلك الإصلاح في مدرسة (ابن باديس) وكانت أساساً لكل تفكير. فظهرت آثارها في كل خطوة، وفي كل مقال، حتى أشرب الشعب في قلبه نزعة التغيير فأصبحت أحاديثه تتخذها شرعة ومنهاجًا..."[1]

كما يقول المؤرخ الجزائري **أبو القاسم سعد الله:** " إن العشرينات من هذا القرن هي الفترة التي ظهرت ونمت فيها الصحافة الإصلاحية والنوادي الحرة، وكان ابن باديس هو العصب المحرك لهذه الحركة بشخصه وقلمه ولسانه وتلاميذه."[2]

يُعد **ابن باديس** – بشهادة عددٍ من الباحثين – أحد رجال الإصلاح في الجزائر وفي الوطن العربي، وكان يرى" أن العناية الشرعية متجهة كلها الى اصلاح النفوس، وان صلاح الانسان وفساده انما يقاسان بصلاح نفسه وفسادها، مستشهداً بقول الله تعالى: **["... قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا (9) وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا (10)"** سورة الشمس**]** وهو على خلاف المدرسة الاصلاحية التي ترى أن الاصلاح ينبغي أن يبدأ بتغيير المؤسسات الاجتماعية، باعتبار ان الانسان صار الى ما صار إليه، نتيجة للعوامل البيئية، المختلفة. وهو لا يتطرف في هذا، ويرى أن اصلاح المؤسسات الاجتماعية لا بدَّ أن يتساوق واصلاح النفس وتغييرها، ولكن ينبغي البدء بالانسان، الأمر الذي تجعله المدرسة الأخرى متأخراً عن المسائل المادية. والوسيلة الى تغيير الذات الانسانية وتوجيهها، والى تحويل الباطن البشري، الذي هو العامل الأخلاقي الأساسي في كل اصلاح عند ابن باديس، انما هي التربية."[3]

---

[1]مالك بن نبي، **شـروط النهضـة**، تر: عبد الصـبور شـاهين وعمر كامل مسـقاوي، ب ط، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر بدمشق، سوريا، 1986، ص25.

[2]علي محمد محمد الصلابي، المرجع السابق، ص 728.

[3]عمار طالبي، **كتاب آثار بن باديس**، ط3، مج1، الشـــركة الجزائرية لصـــاحبها الحاج عبد القادر بوداوود، الجزائر، 1997، ص101.

من المؤسسات التي أنشأها **بن باديس** نذكر مايلي:

- أسس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.
- أسس النوادي في العواصم الجزائرية لنشر الثقافة والتربية الدينية والوطنية.
- أسس جمعية التجار المسلمين، والجمعيات الاقتصادية لإنعاش الاقتصاد والمحافظة على الثورة.
- أسس الميتم الإسلامي:(جمعية رعاية الأيتام) والجمعيات الخيرية لإنقاذ الطفولة والنشء من التشرد والضياع.
- أنشأ مطبعة عربية في قسنطينة طبعت صحفه ومجلاته، وما يحييه ويختاره من كتب ومنشورات.
- عني بتأسيس الكشافة الإسلامية.
- أنشأ جمعية الشباب الفني للموسيقى والفنون الجميلة.
- جعل معهده فرعا لجامع الزيتونة...[1]

تُلخّص الجداول التي سيتم عرضها وحدات التسجيل ووحدات التحليل التي سنعتمدها في تحليل نصوص كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، التي قُدّم فيها عبد الحميد بن باديس، فالعبارات المدونة في الجداول هي مواضيع نبحث عنها في محتوى الكتاب سواءً كانت بصيغة ظاهرة أو ضمنية

في ما يتعلّق بنوع فئات التحليل في الجدول رقم 01، فإننا سنعتمد على فئات شكل الاتصال: فئة شكل التعبير وفئة الشدة، وسنعتمد على وحدات التسجيل: الموضوع أو الصورة أو كلاهما معا، كما هو مبيّن في الجدول.

- **شكل التعبير:**

---

[1] عبد الحميد بن محمد ابن باديس الصـــنهاجي، **تفســـير ابن باديس في مجالس التذكير من كلام الحكيم الخبير**، جمع وترتيب: توفيق محمد شاهين ومحمد صالح رمضان، ط2، دار الكتب العلمية، لبنان، 2003، ص 10.

تحدث الباحث **رشدي أحمد طعيمة** في كتابه المعنون بـــ: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** عن فئات شكل الاتصال وأورد فيها فئة شكل التعبير ويقول في ذلك: " تشير هذه الفئة إلى القواعد والصيغ النحوية والأسلوبية التي صيغت بها مادة الاتصال. وكذلك نوع العبارات التي تنتشر فيها. هل تعبر عن حقائق Facts وأشكال للتفضيل Preferences أو تعريفات Identification ؟ هل هي عبارات بسيطة أو مركبة؟ هل هي عبارات دالة على الأمر أو على الوصف أو على غير ذلك؟ نقصد بشكل التعبير كفئة من فئات التحليل إذن نوع اللغة التي تستخدمها مادة الاتصال"[1].

- **الشدّة:**

كما أدرج **رشدي أحمد طعيمة** فئة الشدّة ضمن فئات شكل الاتصال "وتسمى هذه الفئة أيضا الانفعالية Emotionalism أو الإحساسيةSentimentlization وتشير هذه الفئة إلى القوة او درجة الإثارة التي توحي بها مادة الاتصال"[2]

ويضيف **رشدي أحمد طعيمة** :"ويجدر بنا أن نشير إلى أحد الاجتهادات البارزة في هذا الصدد وهي المحاولة التي قدمها أحد الباحثين المصريين . وهو صفوت فرج وتتمثل في تصميم مقياس للتأييد يمكن تطبيقه على مضمون بنوده الأسئلة التالية:

1- هل تعرض القضية بالتعبيرات الإيجابية (مثل كريم بدلا من مسرف وذكي بدلا من خبيث)؟

2- هل تظهر تفضيلات لفظية للجانب الإيجابي ؟

3- هل تظهر الموازنات المعقودة ترجيحا إيجابيا؟

4- هل يستخدم شواهد مؤيدة للقضية؟

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية– مفهومه– أسسه– استخداماته**، ب ط، دار الفكر العربي، مصر، 2004، صص 297–298.

[2] نفس المرجع، ص 298.

5- هل تستخدم تعبيرات وجدانية؟

6- هل تعد الحجج المعارضة للقضية؟

7- هل تستخدم تبريرات مؤيدة للجانب الايجابي ؟

والإجابة بنعم على كل مثير في هذا المقياس تعني تأييدا [...] ونصل إلى نتيجة واضحة في هذا الشأن تقول لنا أن التكرارات داخل الفئة والتي هي عبارة عن تناظر بين خصائص المضمون والبنود التي تعكس المفهوم المعين هي مقياس الشدة المطلوب"[1]

- **وحدة التسجيل:**

تحدث الباحث **سعيد سبعون** في كتابه المعنون بـــ: **الدليل المنهجي** في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، عن وحدة التسجيل ويقول في هذا الصدد: "وهو الجزء الذي اختاره الباحث، طبعا بدلالة أهداف البحث، ليضعه في شبكة التحليل أو الخانة الجامعة ذات الدلالة، أي في الفئة التي تم تعيينها، عندما يقوم بتقطيع نص الاتصال.

وفي إطار هذه الوحدة يمكن أن نجد:

- الكلمة : وهي أصغر وحدة في نص الاتصال وأكثرها استعمالا في حالة ما إذا كان النص كتابيا أم شفهيا. أما إذا كانت مادة الاتصال مرئية فيمكن أن تكون وحدة التسجيل الصورة. يمكن للباحث استخراج كل الكلمات في نص الاتصال التي لها علاقة بفرضيات البحث ويضعها في الفئة المقابلة لها.
- الجملة أو الفقرة أو النص الكامل التي تحمل معنى ما، وهي وحدة خاصة بالمعنى أساسا، حيث يتم اختيار المعنى الذي تبديه إما الجملة أو الفقرة أو النص الكامل. مثال: أريد دائما الاعتماد على نفسي في اقتناء شيء ما. ولا أريد أن أطلب من أحد

[1] نفس المرجع السابق، ص 299.

أن يشتري لي ما أريده. فالمعنى الذي نستخرجه من هذه الجملة هو الاستقلالية المالية"[1]

نجد أيضا أن الباحث **رشدي أحمد طعيمة** قد أدرج فئة **الموضوع** ضمن وحدات التسجيل، من خلال عرضه لتقسيم **بيرلسون (Berelson)**، ويقول في ذلك:

- " **الموضوع: Theme**

ويعتبر من أهم وحدات تحليل المحتوى. وقد يكون الموضوع جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة سياسية كانت أو اجتماعية أو غيرها، أو كانت من موضوعات الاتصال الفردي أو الجمعي. والمشكلة الأساسية هنا أن وحدة الموضوع تحتاج إلى جهد كبير عند التحقق من ثبات التحليل"[2]

وعليه ستكون وحدات التسجيل ووحدات التحليل **للأسلوب** الذي تمّ به تقديم **ابن باديس** كما هو موضّح في الجدول رقم (01)

[1] سـعيد سـبعون، **الدليل المنهجي** في إعداد المذكرات والرسـائل الجامعية في علم الاجتماع، ط 2، دار القصـبة للنشـر، الجزائر، 2012، صص 236-237.

[2] رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، صص 221- 222.

الجدول رقم 01: يبين نوع وحدة التسجيل ووحدات التحليل لفئة التحليل: الأسلوب الذي تمّ به تقديم شخصية عبد الحميد ابن باديس في كتاب التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط .

فئة التحليل	وحدات التحليل	التكرار	نوع وحدة التسجيل
الأسلوب الذي تمّ به تقديم عبد الحميد ابن باديس	عبارة تدل على حقائق حول حياة بن باديس (سيرة ذاتية، وقائع أحداث..)		الموضوع
	عبارة وجدانية حول بن باديس		الموضوع
	حجة وتبرير داعم ومؤيد لعمل بن باديس		الموضوع
	عبارة ايجابية تدل على تفضيله أو تفوّقه على غيره		الموضوع
	عبارة تدل على تفضيل أو تفوّق شخصيات أخرى على بن باديس		الموضوع
	حجة ضد بن باديس		الموضوع
	عبارة تدل على معارضة الاتجاه الفكري لابن باديس		الموضوع
	عبارة عن الاتجاه المحافظ بدون ذكر بن باديس		الموضوع
	عبارة عن الاتجاه الإصلاحي بدون ذكر بن باديس		الموضوع
	عبارة عن الحركة الوطنية بدون ذكر بن باديس		الموضوع
	صورة لابن باديس + فقرة شارحة		الصورة +الموضوع
	صورة لابن باديس +عنوان		الصورة +الموضوع
	صورة لابن باديس بدون عنوان		الصورة
	صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى + عنوان		الصورة +الموضوع
	صورة لابن باديس مع شخصيات أخرى بدون عنوان		الصورة

أما فيما يخص وحدات التسجيل ووحدات التحليل لفئتي القدوة في النضال السياسي والقدوة في النضال الفكري، فسيتم توضيحها في الجدولين رقم (2) ورقم (3):

الجدول رقم 02: يبين نوع وحدة التسجيل ووحدات التحليل لفئة التحليل : القدوة في النضال السياسي

فئة التحليل	وحدات التحليل	تناول صريح		تناول ضمني	نوع وحدة التسجيل
		مفصّل	موجز		
القدوة في النضال السياسي	المطالبة بالاستقلال				الموضوع
	المشاركة في الثورة				الموضوع
	المشاركة في الإعداد للثورة				الموضوع
	رفض سياسة الإدماج				الموضوع
	بث روح الانتماء القومي				الموضوع
	رفض سياسة الفرنسة				الموضوع
	رفض سياسة التنصير				الموضوع
	المطالبة باللغة العربية لغة رسمية				الموضوع
	تأكيده على تميّز الجزائر عن فرنسا				الموضوع
	تأكيده على تفوّق الجزائر على فرنسا				الموضوع
	الإشراف على تأسيس الكشافة الإسلامية الجزائرية				الموضوع
	الإشراف على بعض نشاطات الكشافة الإسلامية				الموضوع
	الاهتمام بقضايا الدول العربية والإسلامية				الموضوع
	عبارة تدل على حث التلميذ للاقتداء **بابن باديس** في النضال السياسي ضد أي مستعمر				الموضوع

الجدول رقم 03: يبين نوع وحدة التسجيل ووحدات التحليل لفئة التحليل: القدوة في النضال الفكري

فئة التحليل	وحدات التحليل	تناول صريح		تناول ضمني	نوع وحدة التسجيل
		مفصّل	موجز		
القدوة في النضال الفكري	التدريس بالمساجد				الموضوع
	تعليم القرآن الكريم				الموضوع
	نشر الوعي بين الناس حول الخرافات المنسوبة للدين.				الموضوع
	نشر الوعي بين الناس بأهداف المستعمر				الموضوع
	تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين				الموضوع
	تأسيس النوادي				الموضوع
	تأسيس الجمعيات				الموضوع
	إنشاء الجرائد				الموضوع
	إنشاء المجلات				الموضوع
	الكتابة والتأليف				الموضوع
	العمل الصحفي				الموضوع
	إنشاء المدارس				الموضوع
	الاهتمام بتعليم الفتيات				الموضوع
	الاهتمام بتعليم اللغة العربية				الموضوع
	عبارة تدل على حث التلاميذ على الاقتداء **بابن باديس** في النضال الفكري ضد أي مستعمر				الموضوع

- ملحق رقم: 04 يتضمن قائمة بأسماء المُحكِّمين لاستمارة نموذج التحليل الخاصة بكتاب التاريخ

قائمة الأساتذة المُحكِّمين لنموذج التحليل

الرقم	اسم ولقب المُحكِّم	الدرجة العلمية	جامعة الانتساب
01	بكاي ميلود	أستاذ	زيان عاشور بالجلفة
02	حميدة عبد القادر	أستاذ محاضر أ	زيان عاشور بالجلفة
03	مختار رحاب	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة
04	مهدي عمر	أستاذ محاضر أ	زيان عشور بالجلفة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

كتاب التاريخ

4

السنة الرابعة من التعليم المتوسط

صرخة الأوطان من ساح الفدا
اسمعوها واستجيبوا للندا
واكتبوها بدماء الشهداء
واقرأوها لبني الجيل غدا
قد مددنا لك يا مجد يدا
وعقدنا العزم [illegible]
فاشهدوا فاشهدوا

ISBN: 9947-20-464-2
Dépôt légal: 233-2006
MS 1006/06
سعر البيع 240.00 دج

2013-2014

حقوق الطبع محفوظة لفائدة الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية
الرقم الإلكتروني: 538 / 2009 / 2009
تم الإيداع في 12 أفريل 2009

ملخــص باللغة العربية:

تستند دراستنا هذه والتي عُنونت بـــ: " **تصوّر التلميذ للقدوة من خلال رموز المقاومة الفكرية والسياسية المقدّمة في الكتاب المدرسي(عبد الحميد بن باديس** نموذجا)" دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسطتي علي ياقوت و11 ديسمبر 1960 ببلدية الجلفة، على استكشاف التصوّرات الاجتماعية الموجودة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط لشخص **بن باديس** من خلال ما تمّ تقديمه في كتاب التاريخ من تصوّرات اجتماعية حول **عبد الحميد بن باديس** باعتباره –حسب وصف الكتاب له– أحد رموز المقاومة الفكرية والسياسية بالجزائر أثناء فترة الاحتلال الفرنسي، أي أن هذه الدراسة تتمركز حول التصوّرات الاجتماعية التي يتمّ بناؤها– في كتاب التاريخ– لدى التلاميذ حول **عبد الحميد بن باديس.**

وقد اعتمدنا على نظريتين سوسيولوجيتين، الأولى تمثّلت في **البنائية الوظيفية،** والثانية في نظرية إعادة الإنتاج لـــ**بيار بورديو،** ذلك لأن التصوّرات الاجتماعية هي سيرورة بناء كما سيتم التوضيح فيما سيأتي، ونظرا لوجود عناصر لا يمكن تفسيرها في ضوء البنائية الوظيفية، كان من المهم اعتماد النظرية الثانية لفهمٍ أفضل لموضوع الدراسة؛ كما انتهجنا المنهج الوصفي وجمعنا المعطيات من خلال مقابلة عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ببلدية الجلفة، ومن خلال تحليل محتوى كتاب التاريخ لنفس المستوى.

وقد توصّلنا إلى أن **عبد الحميد بن باديس** لا يمثّل نموذجا للقدوة في التصوّرات الاجتماعية الموجودة لدى التلاميذ؛ وما يتم تقديمه في كتاب التاريخ حول هذه الشخصية لا يسمح ببناء تصوّرات اجتماعية ترفع **بن باديس** إلى مستوى القدوة.

ملخص باللغة الانجليزية:

summary:

Our study, which is entitled: “The student's perception of the example through the symbols of intellectual and political resistances presented in the textbook (**Abd al-Hamid ibn Badis** as a model)” is based on a field of study which comprises a sample of students of the fourth year of intermediate education from the two middle schools of Ali Yaqout and December 11, 1960 in Djelfa province. To explore the social perceptions that exist among students of the fourth year of intermediate education of the person of **Ben Badis** through what was presented in the book of history of social perceptions about **Abd al-Hamid bin Badis** as_according to the description of the book _one of the symbols of the intellectual and political resistances in Algeria during the French colonial period, In other words, this study focuses on the social perceptions that are being constructed - in the history textbook - of the students about Abd **al-Hamid bin Badis.**

We have relied on two sociological theories, the first of which, which is represented in **functional constructivism**, and the second in the theory of **reproduction** by **Pierre Bourdieu**, because social perceptions are a constructive process, as will be explained in what follows. Since there are elements that cannot be explained in light of functional constructivism, it was important to adopt the second theory for a better understanding of the subject. We also adopted a descriptive approach and collected data by interviewing a sample of fourth-year intermediate education students in **Djelfa** province, and by analyzing the content of the history book for the same level.

We have concluded that **Abd al-Hamid ibn Badis** was not a model used as an exemplification in the social perceptions of the students. And what is presented in the book of history about this character does not allow the construction of social perceptions that raise **Ben Badis** to the level of example.

ملخص باللغة الفرنسية:

Résumé :

Notre étude, qui s'intitule: «La perception par l'élèves d'un exemple à travers les symboles de résistance intellectuelle et politique présentés dans le livre scolaire (**Abd al-Hamid ibn Badis** comme modèle)» est basée sur une étude de terrain d'un échantillon d'élèves de la quatrième année de l'enseignement intermédiaire dans les deux écoles intermédiaires d'Ali Yaqout et le 11 décembre 1960 dans la commune de **Djelfa**, Explorer les représentations sociales qui existent parmi les élèves de quatrième année de l'enseignement intermédiaire de la personne de **Ben Badis** à travers ce qui a été présenté dans le livre d'histoire des représentations sociales sur **Abd al-Hamid ibn Badis** - selon sa description dans le livre - l'un des symboles de la résistance intellectuelle et politique en Algérie pendant la période coloniale française, En d'autres termes, cette étude ce centre sur les représentations sociales qui se construisent - dans le livre d'histoire - parmi des élèves à propos **d'Abd al-Hamid bin Badis**.

Nous avons basé notre étude sur deux théories sociologiques, la première représentée dans le constructivisme fonctionnel, et la deuxième était la théorie de la reproduction par Pierre Bourdieu, car les représentations sociales sont un processus constructif, comme nous l'expliquerons ci-après:

Puisqu'il y a des éléments qui ne peuvent être expliqués par le constructivisme fonctionnel, il était important pour nous de prendre en considération la deuxième théorie pour une meilleure compréhension du sujet. Nous avons également utilisé la méthode descriptive et collecté des données en entretien un échantillon d'élèves de quatrième année de l'enseignement intermédiaire de la commune de **Djelfa**, et en analysant le contenu du livre d'histoire pour le même niveau.

Nous avons conclu **qu'Abd al-Hamid ben Badis** n'est pas un éxemple dans les représentations sociales des élèves. Et ce qui est présenté dans le livre d'histoire sur ce personnage ne permet pas la construction de représentations sociales qui élèvent **Ben Badis** au niveau de l'exemple.