الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر* باتنة *

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

عنـــوان الأطروحـــة

الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس

إعداد الباحث:

- إسماعيل رابحي

إشراف الأستاذة الدكتورة:

- نادية بعيبع

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عبد الحميد عبدوني	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	رئيسا
نادية بعيبع	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مشرفا ومقررا
عبد العالي دبلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا
السعيد عواشرية	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة	عضوا
علي لونيس	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف	عضوا
فتيحة بن زروال	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	عضوا

السنة الجامعية: 2012 / 2013

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر* باتنة *

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

عنوان الأطروحة

الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس

إعداد الباحث:

- إسماعيل رابحي

إشراف الأستاذة الدكتورة:

- نادية بعيبع

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
عبد الحميد عبدوني	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	رئيسا
نادية بعيبع	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مشرفا ومقررا
عبد العالي دبلة	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	عضوا
السعيد عواشرية	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة	عضوا
علي لونيس	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف	عضوا
فتيحة بن زروال	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	عضوا

السنة الجامعية: 2012/ 2013

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

((وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ وَلاَ تَتَّبِعْ أَهْوَاءهُمْ عَمَّا جَاءكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاء اللّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَآ آتَاكُم فَاسْتَبِقُوا الخَيْرَاتِ إِلَى اللهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ)) المائدة 48

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

((يا أيها الناس ألا إن ربكم واحد وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا لعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى، أبلغت، قالوا بلغ رسول الله صلى الله عليه وسلم)) انفرد به أحمد في مسنده – كتاب مسند الأنصار باب حديث رجل من أصحاب النبي تحت رقم 22391-

شكر و عرفان

أرفع أكفي حامدا وشاكرا الله عز وجل أن وفقني لإتمام هذا العمل، فلولا عنايته ورعايته ما أمكنني ذلك، فلك الحمد ربي كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، وأصلي وأسلم على خير خلق الله محمد صلى الله عليه وسلم الهادي إلى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة.

من تمام شكر الله عز وجل شكر عباده الذين وفقهم لخدمة الناس، وأستاذتي الفاضلة نادية بعيبع المشرفة على هذا العمل – نحسبها كذلك والله حسيبها – من هؤلاء العباد الصالحين الذين دأبوا على خدمة الناس وفي أتم صور مكارم الأخلاق.

لما سبق فإني أتقدم بخالص تعابير الشكر والعرفان والامتنان إلى أستاذتي المشرفة، راجيا من الله عز وجل أن يجعل جهودها في ميزان أعمالها الصالحة، وذلك لما قدمته من خدمات جليلة مشفوعة بالصبر الجميل على التقصير الذي كان من طرفي.

كما أشكر كل من قدم لي مساعدة مهما بدت أنها بسيطة، فالله أسأل أن يجازيهم عني أفضل الجزاء، وأخص الأساتذة الأفاضل الذين شرفوني بتحكيم أداة الدراسة وكذا الزملاء الأساتذة الذين قاموا بمساعدتي على إجراء التحليل المستخدم في حساب ثبات الأداة.

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
/	❖ فهرس الجداول	
/	❖ مقدمة	أ- ت
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
	- تمهيد الفصل	5
1	- إشكالية الدراسة	7-6
2	- تساؤلات الدراسة	8
3	- تحديد متغيرات الدراسة	9
4	- أهمية وأهداف الدراسة	10
5	- الدراسات السابقة	14-11
	- خلاصة الفصل	15
القسم النظري		
الفصل الثاني: الهوية والشخصية القومية الجزائرية		
المبحث الأول: مدخل نظري لدراسة الهوية		
	- تمهيد المبحث	19
1	- التعريف بمفهوم الهوية	23-20
2	- فئات العناصر الخاصة بالهوية	25-24
3	- مستويات الهوية	30-26
4	- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الهوية	33-31
5	- الهوية وعملية التوحد	36-34
6	- الشعور بالهوية	39-37
7	- الهوية الجماعية	42-40
8	- الهوية الثقافية	45-43
9	- الهوية الفردية	47-46
10	- أزمات الهوية ومشكلاتها	51-48

11	– الهوية في ضوء نسبية القيم والنماذج	53-52
	– خلاصة المبحث	53
المبحث الثاني: الشخصية القومية الجزائرية		
	– تمهيد المبحث	55
1	– مراحل نشأة الدولة الجزائرية	63-56
2	– البناء الاجتماعي الثقافي للمجتمع الجزائري	72-64
3	– عناصر الهوية القومية الجزائرية	81-73
4	– خصائص المجتمع الجزائري	86-82
5	– السمات الأساسية للشخصية الجزائرية	87
	– خلاصة المبحث	88
الفصل الثالث: الإصلاح التربوي		
المبحث الأول: مدخل نظري لدراسة الإصلاح التربوي		
	– تمهيد المبحث	91
1	– تعريف الإصلاح	94-92
2	– الإصلاح التربوي	96-95
3	– منظورات تفسير الإصلاح التربوي	100-97
4	– أركان وشروط الإصلاح التربوي	102-101
5	– مراحل الإصلاح التربوي	104-103
6	– اتجاهات الإصلاح التربوي	111-105
7	– مشكلات الإصلاح التربوي	115-112
8	– حتمية الإصلاح للنظم التربوية في العالم الإسلامي	122-116
	– خلاصة المبحث	123
المبحث الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر		
	– تمهيد المبحث	125
1	– الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي في الجزائر	130-126
2	– المنهجية المعتمدة في تطبيق الإصلاح في الجزائر	132-131
3	– الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر	136-133
4	– تأسيس اللجنة الوطنية للإصلاح	138-137
5	– أهداف الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر	139
6	– القانون التوجيهي للتربية الوطنية	142-140

7	– إصلاح المناهج التربوية	143
8	– الموقف من الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر	145–144
	– خلاصة المبحث	146
الفصل الرابع: المنظومة التربوية الجزائرية		
المبحث الأول: مدخل نظري لدراسة النظم التربوية		
	– تمهيد المبحث	149
1	– تعريف النظام التربوي	153–150
2	– أهداف النظام التربوي	154
3	– وظائف النظام التربوي	155
4	– الصفات والملامح العامة للنظام التربوي	156
5	– مكونات ومستويات النظام التربوي	160–157
6	– عناصر النظام التربوي	175–161
7	– العوامل المؤثرة في تشكيل النظم التربوية	181–176
8	– أنواع النظم التربوية	183–182
	– خلاصة المبحث	183
المبحث الثاني: النظام التربوي الجزائري		
	– تمهيد المبحث	185
1	– تعريف النظام التربوي الجزائري	186
2	– تطور وهيكلة النظام التربوي الجزائري	192–187
3	– الإطار المرجعي العام للنظام التربوي الجزائري	196–193
4	– خصائص النظام التربوي الجزائري	201–197
5	– المهام الموكلة للمدرسة الجزائرية	203–202
6	– وزارة التربية الوطنية	219–204
7	– تنظيم التمدرس في النظام التربوي الجزائري	224–220
8	– إحصائيات عامة حول قطاع التربية والتعليم في الجزائر	227–225
	– خلاصة المبحث	228
الفصل الخامس: المنهاج التعليمي والتغير الاجتماعي		
المبحث الأول: دراسة نظرية للمناهج التعليمية الاجتماعية		
	– تمهيد المبحث	231
1	– المنهاج	238–232

2	– بناء المنهاج وعملية التغيير	242–239
3	– أساليب التطوير المطبقة في بناء المناهج التعليمية	245–243
4	– منهاج إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي	251–246
5	– منهاج النشاط المتمركز حول المواقف الاجتماعية	256–252
6	– المدرسة المجتمعية في مواجهة التغير الاجتماعي	260–257
	– خلاصة المبحث	260
المبحث الثاني: دراسة وصفية للمناهج التعليمية الاجتماعية محل التحليل		
	– تمهيد المبحث	262
1	– الحجم الساعي المخصص للمناهج التعليمية محل التحليل	264–263
2	– الأهداف السنوية للمناهج التعليمية محل التحليل	287–265
3	– قراءة تحليلية للأهداف السنوية	290–288
	– خلاصة المبحث	290
الفصل السادس: الكتاب المدرسي		
	– تمهيد الفصل	292
1	– تعريف الكتاب المدرسي	296–293
2	– أهمية الكتاب المدرسي	298–297
3	– تقييم استخدام الكتاب المدرسي في عملية التعلم	300–299
4	– وظائف الكتاب المدرسي	303–301
5	– طرق تأليف الكتاب المدرسي	304
6	– أسس بناء الكتاب المدرسي	318–305
7	– الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية	325–319
	– خلاصة الفصل	326
القسم التطبيقي		
الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة التحليلية		
	– تمهيد الفصل	329
1	– الدراسة الاستطلاعية	332–330
2	– منهج الدراسة	334–333
3	– عينة الدراسة	341–335
4	– أداة الدراسة	343–342
5	– الشروط السيكومترية لأداة التحليل	347–344

6	– أدوات المعالجة الإحصائية لبيانات التحليل	349–348
	– خلاصة الفصل	349
الفصل الثامن: عرض ومناقشة نتائج الدراسة		
	– تمهيد الفصل	351
1	– عرض نتائج الدراسة التحليلية للكتب المدرسية	409–352
2	– مناقشة نتائج الدراسة التحليلية	416–410
3	– مقترحات في ضوء نتائج الدراسة	418–417
	– خلاصة الفصل	418
	خاتمة	420–419
	قائمة المراجع	427–421
	قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	ترتيب فئات تحليل توجهات الهوية للسنة الدراسية 1981/1980.	12
2	ترتيب فئات تحليل توجهات الهوية للسنة الدراسية 1991/1990.	12
3	ترتيب فئات تحليل توجهات الهوية للسنة الدراسية 1994/1993.	12
4	بنية السكان تبعا للجنس والمرحلة العمرية (عينة 10000 شخص)	64
5	تطور السكان خلال الفترة 2006 / 2010	65
6	عدد المواليد والنسبة الصافية للولادة خلال الفترة 2006 / 2010	65
7	المؤشر الشامل للخصوبة ومتوسط سن الإنجاب للفترة 2002 / 2010	65
8	نسبة الخصوبة العامة تبعا للمرحلة العمرية للسيدات.	65
9	عدد الزيجات والنسبة الصافية للزيجات خلال المرحلة 2010/2006	66
10	العدد والنسبة العامة للوفيات خلال الفترة 2006 /2010	66
11	نسبة وفيات الأطفال تبعا للجنس خلال الفترة 2006 /2010 بالنسبة ل1000 ولادة على قيد الحياة.	66
12	نسبة الوفيات_الولادات تبعا للجنس خلال الفترة 2006 / 2010 بالنسبة ل1000 ولادة.	66
13	نسبة البقاء على قيد الحياة عند الولادة خلال المرحلة 2006 / 2010	67
14	نسبة البقاء على قيد الحياة حسب العمر خلال الفترة 2000 /2010.	67
15	نسب الأمية والإلمام بالقراءة لدى البالغين 10 سنوات فأكثر حسب الجنس.9	67
16	للتركيبة النسبية للسكان البالغين06 سنوات فأكثر حسب المستوى التعليمي تبعا للجنس	68
17	توزع السكان في الجزائر من خلال الكثافة السكانية.	68
18	بعض السمات المميزة للشخصية الجزائرية من خلال الأمثلة الشعبية	87
19	تقاطع المبادئ والغايات التربوية في الفلسفة التربوية الحديثة	121
20	عدد تلاميذ التعليم الأساسي بما فيهم الإناث خلال الفترة 2000 / 2005.	225
21	عدد تلاميذ التعليم الثانوي بما فيهم الإناث خلال الفترة 2000 / 2005.	225

22	عدد المعلمين والأساتذة في التعليم الأساسي تبعا للجنس بما فيهم الأجانب خلال الفترة 2005/2000.	226
23	عدد الأساتذة في التعليم الثانوي تبعا للجنس بما فيهم الأجانب خلال الفترة 2005/2000.	226
24	عدد مؤسسات التعليم الأساسي بأطوره الثلاثة خلال الفترة 2000/ 2005	227
25	عدد مؤسسات التعليم الثانوي العام والتقني خلال الفترة 2000/ 2005	227
26	أوجه الاختلاف بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهاج.	238
27	يوضع التوقيت الأسبوعي المخصص لكل مادة في مرحلة التعليم الابتدائي	263
28	يوضع التوقيت الأسبوعي المخصص لكل مادة في مرحلة التعليم المتوسط	264
29	المؤسسات المكلفة بالكتاب المدرسي في الجزائر	321
30	مكونات الشبكة التقييمية للكتاب المدرسي في الجزائر	324
31	وضعية إنتاج الكتاب المدرسي خلال الفترة 2002/1992	325
32	وضعية إنتاج الكتاب المدرسي خلال الفترة 2003 / 2009	325
33	وصف الكتب المدرسية لمناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي.	337
34	وصف الكتب المدرسية لنصوص القراءة لمناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.	338
35	وصف الكتب المدرسية لمناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم الأساسي	339
36	وصف الكتب المدرسية لمناهج التاريخ لمرحلة التعليم الأساسي.	340
37	وصف الكتب المدرسية لمناهج الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي.	341
38	جدول تحليل المحتوى المطبق في الدراسة الحالية	342
39	يبين الألفاظ الدالة على شكل تناول عناصر الهوية.	343
40	درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة اللغة العربية.	346
41	درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة التربية الإسلامية.	346
42	درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة التربية المدنية.	346
43	درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة التاريخ.	346
44	درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة الجغرافيا.	347
45	درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لجميع المواد الدراسية.	347
46	نتائج التحليل الكمي لكتب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.	352
47	نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية	353
48	نتائج التحليل الكمي لكتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.	355

49	نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة	356
50	نتائج التحليل الكمي لكتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي.	358
51	نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي	359
52	نتائج التحليل الكمي لكتب القراءة في المرحلة الابتدائية.	362
53	نتائج التحليل الكيفي لكتب القراءة في المرحلة الابتدائية	363
54	نتائج التحليل الكمي لكتب القراءة في المرحلة المتوسطة.	365
55	نتائج التحليل الكيفي لكتب القراءة في المرحلة المتوسطة	366
56	نتائج التحليل الكمي لكتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.	368
57	نتائج التحليل الكيفي لكتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي	369
58	نتائج التحليل الكمي لكتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية.	372
59	نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية المدنية في المرحلة الابتدائية	373
60	نتائج التحليل الكمي لكتب التربية المدنية في المرحلة المتوسطة.	375
61	نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية المدنية في المرحلة المتوسطة	376
62	نتائج التحليل الكمي لكتب التربية المدنية في مرحلة التعليم الأساسي.	378
63	نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية المدنية في مرحلة التعليم الأساسي	379
64	نتائج التحليل الكمي لكتب التاريخ في المرحلة الابتدائية.	382
65	نتائج التحليل الكيفي لكتب التاريخ في المرحلة الابتدائية	383
66	نتائج التحليل الكمي لكتب التاريخ في المرحلة المتوسطة.	385
67	نتائج التحليل الكيفي لكتب التاريخ في المرحلة المتوسطة	386
68	نتائج التحليل الكمي لكتب التاريخ في مرحلة التعليم الأساسي.	388
69	نتائج التحليل الكيفي لكتب التاريخ في مرحلة التعليم الأساسي	389
70	نتائج التحليل الكمي لكتب الجغرافيا في المرحلة الابتدائية.	392
71	نتائج التحليل الكيفي لكتب الجغرافيا في المرحلة الابتدائية	393
72	نتائج التحليل الكمي لكتب الجغرافيا في المرحلة المتوسطة.	394
73	نتائج التحليل الكيفي لكتب الجغرافيا في المرحلة المتوسطة	395
74	نتائج التحليل الكمي لكتب الجغرافيا في مرحلة التعليم الأساسي.	397
75	نتائج التحليل الكيفي لكتب الجغرافيا في مرحلة التعليم الأساسي	398
76	ترتيب المناهج التعليمية للمرحلة الابتدائية تبعا لتشبعها بتوجهات الهوية.	401
77	ترتيب المناهج التعليمية للمرحلة المتوسطة تبعا لتشبعها بتوجهات الهوية.	401
78	ترتيب المناهج التعليمية للمرحلة الأساسية تبعا لتشبعها بتوجهات الهوية.	402

79	يبين الفرق في ترتيب المناهج التعليمية تبعا لمرحلة التعليم	402
80	ترتيب توجهات الهوية في المرحلة الابتدائية تبعا لانعكاسها في المناهج.	404
81	ترتيب توجهات الهوية في المرحلة المتوسطة تبعا لانعكاسها في المناهج.	405
82	ترتيب توجهات الهوية في المرحلة المتوسطة تبعا لانعكاسها في المناهج.	406
83	ترتيب المجالات الجزئية للهوية تبعا لانعكاسها في مناهج المرحلة الابتدائية.	407
84	ترتيب المجالات الجزئية للهوية تبعا لانعكاسها في مناهج المرحلة المتوسطة.	408
85	ترتيب المجالات الجزئية للهوية تبعا لانعكاسها في مناهج المرحلة الابتدائية.	409
86	نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى توافر أبعاد الهوية تبعا للمنهاج التعليمي	410
87	نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى توافر أبعاد الهوية تبعا للمرحلة التعليمية	411
88	نتائج الفروق بين المجالات الجزئية لأبعاد الهوية تبعا للمرحلة التعليمية	416

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح مكونات النظام التربوي	158
2	يوضح مصادر الأهداف التربوية	186
3	أنواع الأهداف التربوية	169
4	صنافة Bloom للأهداف المعرفية	169
5	صنافة Krathwal للأهداف الوجدانية	170
6	صنافة Kibler للأهداف الحس حركية	170
7	عناصر المنهاج كنظام	171
8	يبين النموذج العام لنظم التعليم	173
9	يوضح هيكلة الوزارة التربية الوطنية في الجزائر	208
10	يوضح مراحل التمدرس في النظام التعليمي الجزائري.	220
11	المنهاج كنظام والعناصر المكونة له	232
12	أنواع المحتوى في ضوء الأهداف التربوية.	234
13	أنواع المحتوى في ضوء محور الاهتمام.	234
14	أنواع المحتوى في ضوء مجالات التعلم.	234
15	يوضح وحدة التحليل المعتمدة في التحليل الكيفي للدراسة.	334

مقدمة

إن التربية كما تكون ضاربة إطنابها في تاريخ الأمة العريق تكون أيضا ذات بعد مستقبلي في غاية من الأهمية بحيث تتوقف عليه كل آمال الأمة. فبدون العمل التربوي تبقى هذه الآمال معلقة، فالتربية بهذا المعنى لا تستطيع أن تستغني عن الرؤية المستقبلية التي تكون واضحة المعالم، محددة المقاصد و دقيقة التوقعات.

هذه الخصائص التي يتميز بها موضوع التربية يجعله يتطلب مناهج ديناميكية تتفاعل مع التغيرات التاريخية ــ الإستراتيجية ــ أو بمعنى آخر: إن دراسة الفعل التربوي لا تتأتى خارج كبريات القضايا المستجدة المطروحة على ساحة الصراع بين الدول والمجتمعات لتنازع البقاء المادي والحضاري.

إن المنظومة التربوية وهي الجهاز المخول لممارسة العمل التربوي على نطاق الدولة ككل ولو أنها تشارك في صنع السلوك الاجتماعي بشكل متميز إلا أن الشيء الذي يجب أن لا نغفله هو أن المنظومة التربوية هي الأخرى نتيجة للظاهرة السلوكية التي يفرزها المجتمع بمعنى أنها تتأثر بالممارسات الاجتماعية و التفاعلات السلوكية السائدة في المجتمع.

إن أي منظومة تربوية تتمتع بسمتين هامتين يتيح التكامل بينهما ممارسة الرسالة التربوية للأمة بنجاح وهما سمة الثبات وسمة المرونة، المنظومة التربوية ومن خلال هاتين السمتين المتصارعتين تكون عرضة إما لخطر الجمود أو خطر الاستلاب ــ وهي التهم التي تقاذفها رجال التربية والسياسة في بلادنا إزاء مشروع إصلاح المنظومة التربوية ــ وهي كي تحافظ على صيرورة مستقيمة هادفة تستلزم آلية هامة تتيح الموازنة بينهما ألا وهي آلية" المراجعة والإصلاح" أي آلية التقويم.

تتجسد رسالة المنظومة التربوية بالأساس في المحتويات التربوية التي تقدمها المدرسة للناشئة، هذه المحتويات التي يمثل الكتاب المدرسي وعاءها الأساسي، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بالدول التي لم تحقق بعد تطورا تكنولوجيا يسمح لها بتعميم خدمات شبكات الانترنت أو الانترانت في مؤسساتها التعليمية، وهو حال الدولة الجزائرية والتي وإن كانت قد قطعت أشواطا كبيرة مقارنة بالدول العربية والإفريقية إلا أن الكتاب المدرسي ما زال يمثل الوعاء الرسمي والموثوق الوحيد للمعرفة تبعا للأهداف المحددة للنظام التربوي الجزائري، خاصة إذا ما تعلق الأمر بمرحلة التعليم الأساسي والتي تعكس تسميتها أهميتها ومكانتها، وهو ما يجعل منها مجالا استراتيجيا لا يمكن فتح المجال للممارسات التربوية الخاصة أمامها إلا إذا كانت متماشية مع الفلسفة الاجتماعية العامة للدولة.

لقد جاءت هذه الدراسة لتحليل نموذج الإصلاح الأخير الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية و مدى تحقيقه لمطالب الحفاظ على الهوية الوطنية ، وذلك من خلال تحليل الكتب المدرسية لبعض المناهج التعليمية الاجتماعية والتي استحدثت بشكل كلي (نسبة 100٪) والتي هدفت لمعالجة المشكلات الاجتماعية و الوطنية خاصة والتربوية عامة والتي أفرزتها التغيرات الكبرى التي اجتاحت العالم عامة والجزائر بصفة خاصة وأدق.

هذا الإصلاح التربوي الذي كان من أهم أهدافه المعلنة إعادة بعث الروح الوطنية في أفراد المجتمع الجزائري الناشئين، في ضوء المشكلات الكبيرة التي ما فتئت تواجه المجتمع الجزائري في وحدته والدولة الجزائرية في سيادتها، وفي نفس الوقت كانت أهم التهم الموجهة إليه هو سعيه لمسخ وتغريب الناشئة عن مقومات شخصيتهم الأصيلة وبالأخص العربية والإسلام، مما جعله موضوعا لكثير من الملتقيات الفكرية والدراسات التحليلية ذات البعد الإيديولوجي والسياسي.

اهتم الباحث في ضوء هذه المعطيات بالقيام بدراسة هذا الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية في علاقته الإشكالية مع الهوية الوطنية، وقد اعتمد لإخراج هذه الدراسة على الخطة التالية:

- الفصل الأول: والمعنون بالإطار العام للدراسة: ويحوي الإشكالية، التساؤلات، أهمية و أهداف الدراسة، تحديد المفاهيم إجرائيا، وأخيرا الدراسات السابقة.

ثم قسم الدراسة إلى جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي.

- **الجانب النظري:** ويحوي 05 فصول وهي على التوالي:
- الفصل الثاني: والمعنون بالهوية والشخصية القومية الجزائرية وينقسم إلى مبحثين:
  - ✓ المبحث الأول: ويخص المدخل النظري لدراسة الهوية حيث تناول الباحث تعريف مجموعة من العلماء، مستويات الهوية مع التفصيل، وأخيرا أزمات ومشكلات الهوية.
  - ✓ المبحث الثاني: يخص دراسة الشخصية القومية الجزائرية وفيه تناول الباحث مراحل نشأة الدولة الجزائرية، والبناء الاجتماعي والثقافي للمجتمع الجزائري، ليخلص إلى عناصر الهوية القومية الجزائرية مع تناول خصائص المجتمع الجزائري وبعض سمات الشخصية الجزائرية.
- الفصل الثالث: والمعنون بالإصلاح التربوي وينقسم أيضا إلى مبحثين:
  - ✓ المبحث الأول: ويخص المدخل النظري لدراسة الإصلاح التربوي حيث تطرق الباحث خلاله لتعريفات الإصلاح وأركانه ومراحله والمشكلات التي تواجه الإصلاح التربوي وكذا حتمية الإصلاح التربوي في العالم العربي والإسلامي.
  - ✓ أما المبحث الثاني: فيخص دراسة الإصلاح التربوي الجديد وتطرق فيه الباحث إلى مجموع الإصلاحات التي شهدها النظام التربوي الجزائري ثم التفصيل في الإصلاح الحالي من خلال التطرق

إلى تأسيس اللجنة المكلفة بالإصلاح والأهداف المعلنة ثم القانون التوجيهي الجديد للتربية الوطنية وكذا التعرض لمجموع المواقف من الإصلاح التربوي الحالي.

- الفصل الرابع: والمعنون بالمنظومة التربوية الجزائرية وينقسم بدوره إلى مبحثين أساسيين:

✓ المبحث الأول: ويخص المدخل النظري لدراسة النظم التربوية وتناول فيه الباحث تعريف وأهداف ووظائف ومكونات ومستويات وعناصر النظام التربوي وكذا العوامل المؤثرة في تشكيل النظم التربوية وأخيرا أنواع النظم التربوية.

✓ أما المبحث الثاني: فيخص دراسة النظام التربوي الجزائري وفيه تناول الباحث تعريف النظام التربوي الجزائري وتطور وهيكلة النظام التربوي مع الإشارة إلى الإطار المرجعي العام للنظام التربوي ثم خصائص ومهام النظام التربوي وتنظيم التمدرس وأخيرا تقديم إحصائيات عامة حول قطاع التربية في الجزائر

- الفصل الخامس: والمعنون بالمنهاج التعليمي والتغير الاجتماعي وينقسم كذلك إلى مبحثين:

✓ المبحث الأول ويخص دراسة نظرية للمناهج التعليمية الاجتماعية وفيه تطرق الباحث إلى تعريف وبناء المناهج في ضوء عمليات التغيير وأساليب التطوير المطبقة في بناء المناهج ونماذج عن المناهج ذات البعد الاجتماعي وأخيرا المدرسة المجتمعية في مواجهة تحديات التغير الاجتماعي.

✓ أما المبحث الثاني فيخص دراسة وصفية للمواد الدراسية الاجتماعية محل التحليل حيث تناول الباحث الحجم الساعي المقرر للمناهج التعليمية محل الدراسة التحليلية ثم الأهداف السنوية لهذه المناهج وأخيرا قراءة تحليلية لهذه الأهداف السنوية.

- الفصل السادس: والمعنون بالكتاب المدرسي، وتطرق فيه الباحث إلى دراسة الكتاب المدرسي من ناحية تعريفه وأهميته ووظائفه وطرق تأليفه وأسس بنائه وأخيرا الكتاب المدرسي في المتنظومة التربوية الجزائرية في الجزائر.

❖ **الجانب التطبيقي:** ويحوي فصلين وهما على التوالي:

- الفصل السابع: يتطرق الباحث فيه لإجراءات الدراسة التحليلية: منهج وأداة الدراسة مع الشروط السيكومترية لها و عينة الدراسة والأدوات الإحصائية المعتمدة.

- الفصل الثامن: يتم عرض نتائج الدراسة التحليلية، ثم الإجابة على التساؤلات المطروحة في الدراسة، وتقديم بعض المقترحات الخاصة في ضوء نتائج الدراسة التحليلية.

وتختم الدراسة كحال جميع الدراسات بخاتمة تمثل موقفا عاما للباحث من الإصلاح الحالي مع توضيح الخلفية التي يستند إليها لطرح هذا الموقف.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- تمهيد

1- الإشكالية

2- تساؤلات الدراسة.

3- تحديد متغيرات الدراسة.

4- أهمية وأهداف الدراسة.

5- الدراسات السابقة.

- خلاصة

تمهيد الفصل:

يمثل فصل الإطار العام للدراسة من خلال العناصر التي يحتويها المخطط والطريق الذي يسير عليه الباحث أثناء إجرائه لبحثه، فتحديد الإشكالية والتساؤلات والفرضيات، وتعريف متغيرات الدراسة، ووضع الحدود الزمنية والمكانية للدراسة مع تحديد أهدافها وأهميتها، والإشارة إلى الدراسات المماثلة أو المطابقة ، يكفي ليقدم صورة واضحة حول البحث ككل، سواء تعلق الأمر بجانب التراث النظري أو جانب الإجراءات التطبيقية في البحث.

سلامة وجودة البحث العلمي تتعلق أساس بمدى تمكن الباحث من التحكم في العناصر سابقة الذكر عموما، وبشكل خاص الإشكالية والفرضيات وتحديد المتغيرات تحديدا إجرائيا، وهو ما يضمن موضوعية ومصداقية النتائج المحصلة كخلاصة للدراسة.

1.إشكالية الدراسة:

أهم المشكلات التي ظلت تواجه الإنسان على الصعيد الذاتي كفرد مستقل أو على الصعيد الجمعي كدولة أو أمة هي أن مجموع الأفكار والابتكارات التي قدمت له الحلول الناجحة لمشكلاته المطروحة الآن تصبح بعد حين من الزمن قد فقدت فعاليتها في معالجة المشكلات الجديدة الطارئة و هذا ما يطرح فكرة و آلية الإصلاح كحتمية تتطلبها دينامكية التغيير نحو الأحسن و الأفضل في تحقيق الحاجات الفردية و الاجتماعية بالشكل الذي يتطلع إليه الفرد و الأمة.

كما نسجل أن الهدف العام و الغاية السامية للأنظمة التربوية يتمحور في مجال إعداد المواطن الصالح أو المواطن القدوة الذي يسعى لبناء وطنه ودولته وتحقيق تطلعات مجتمعه، هذا الهدف تصوغه كل منظومة تربوية حسب إيديولوجيتها الفكرية واتجاهاتها السياسية، لكن تبقى الهوية الوطنية أو مبدأ المواطنة هو المحور الأساس الذي تنبني عليه أحكام النجاح أو الفشل حال المعالجة النهائية لمخرجات النظام التربوي.

الجزائر و كغيرها من البلدان ــ خاصة بلدان العالم الثالث ــ انتهجت سياسة إصلاح شامل في جميع الميادين خاصة ميداني التربية الوطنية والتعليم العالي، هذه الإصلاحات التي أثارت الكثير من النقاش حول فلسفتها و أهدافها خاصة في مجال حفظ مقومات الدولة أو ما يمكن أن نصطلح عليه بـــ: مقومات الشخصية الوطنية وأبعاد هوية المجتمع كرد فعل تجاه تهديدات العولمة الثقافية و التي يكون مآلها مسخ القيم الأصيلة للمجتمع في مرحلة أولى، ثم القضاء على كيان الدولة في مرحلة لاحقة.

إن المتتبع لخطاب رئيس الجمهورية ــ الخطاب بمناسبة تنصيب لجنة الإصلاح ــ المسئول الأول في البلاد يصل إلى خلاصة مفادها أن الإصلاح التربوي الذي اعتمدته الجزائر هو إصلاح حتمي لا رجعة فيه فرضته مجموعة عوامل داخلية وخارجية تتمحور كلها في التهديد الذي تشكله هذه العوامل اتجاه الدولة الأمة من خلال تهديدها للثوابت الأساسية، هذا التهديد إن لم نقل أن المدرسة كانت من الأسباب المباشرة في ظهوره فهي على الأقل لم تقم بالدور المنوط بها ألا وهو الحفاظ على استمرارية الدولة الأمة، من خلال بناء فرد قادر على حفظ ذاته جسميا وثقافيا في مواجهة تهديدات الآخر.

من أهم العناصر التي استهدفها الإصلاح الجديد في الجزائر المناهج التعليمية، والتي تعد أساس عملية التعلم والتعليم فمن خلالها تتجسد الأهداف التربوية التي تعكس محتوى السياسة التربوية لكل دولة، ولهذا يقترن نجاح أي خطة تربوية تماما بنجاح البرامج والمناهج التربوية في تحقيق الفوارق السلوكية، الوجدانية، المعرفية المبرمجة بمعنى أوضح تحقيق الكفاءات المرجوة من عمليات التربية والتعليم.

هذه المناهج تتجسد ماديا في الكتاب المدرسي باعتباره الوسيلة التعليمية الأساسية ــ في النظام التعليمي في الجزائر ــ الموجهة للتلاميذ والمعلمين بهدف نقل المعارف اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وعليه يستند التحليل المعمق والعلمي للمنظمات التربوية على عناصر متعددة أهمها تحليل محتويات الكتاب المدرسي، خاصة عندما يتعلق الأمر بالأهداف المتعلقة بالجوانب الإيديولوجية أو القيمية في إعداد الفرد، وهو ما تهتم به أساسا المواد الاجتماعية والمتمثلة في نظامنا التعليمي في: مادة اللغة العربية ومادة التربية الإسلامية، ومادة الاجتماعيات بقسميها التاريخ والجغرافيا، ومادة التربية المدنية.

يشكل التعليم الأساسي لب النظام التعليمي في الجزائر، فهو يقدم للناشئة في أهم مراحل الحياة الاجتماعية، وهو بهذا الشكل يختص بإلزاميته ووحدته، فهو تعليم يقدم ويمنح لكل تلميذ يتراوح عمره بين السادسة والسادسة عشرة (6 / 16)، كما أنه تعليم قاعدي غير متخصص يقدم تعلما واحدا لجميع المتعلمين.

فالاهتمام بالتعليم الأساسي ليس وليد الصدفة، بل هو ناشئ من وزن هذه المرحلة التعليمية في النظام التعليمي ككل، وتسميتها بالأساسي كفيل بالدلالة على أهميتها وخطورتها في نفس الوقت، وعليه فإن المعارف المقدمة في هذه المرحلة تأخذ نفس الطابع الذي يميز هذه المرحلة التعليمية، وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالمعارف التي تضمن بقاء واستمرارية المجتمع والدولة، أي المعارف المتعلقة بنقل وتنمية عناصر الهوية الوطنية لدى الناشئة.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث سيستند في دراسته على مقاربة حل المشكل، المشكل الذي يتجلى في كثرة وتضارب المواقف اتجاه الإصلاح الحالي وذلك بالوقوف على حقيقة هذه المواقف الرافضة، ومن ثمة تقديم قراءة علمية وواقعية لقيمة هذا الإصلاح، بعيدا عن المواقف الارتجالية أو السياسية.

مما سبق الإشارة إليه تنبثق إشكالية الدراسة الحالية والتي يمكن أن نعكسها في تساؤلات تتعلق بالآتي:

- ❖ مدى احتواء الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية على أبعاد الهوية الوطنية.
- ❖ ترتيب توافر أبعاد الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية.

2. تساؤلات الدراسة:

بالنظر إلى المقاربة التي يتبناها الباحث في هذه الدراسة وهي مقاربة حل المشكل، فإنه سيكتفي بطرح تساؤلات دون اللجوء إلى افتراض إجابات مسبقة، لا يملك الباحث مؤشرات فعلية تجعله يتبناها.

1.2. التساؤلات الرئيسة للدراسة:

تحتوي الدراسة الحالية على ثلاثة تساؤلات رئيسية هما:

- ما مدى احتواء الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية على أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية.
- ما ترتيب توافر أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية.
- هل هناك فروق دالة إحصائيا في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية.

2.2.التساؤلات الفرعية للدراسة:

تنطوي التساؤلات المذكورة آنفا على مجموعة من التساؤلات الفرعية تبعا للمنهاج الدراسي وتبعا لأبعاد الهوية الوطنية، وهي على التوالي:

- ما مدى احتواء الكتب المدرسية على أبعاد(توجهات) الهوية الوطنية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي و المرحلة التعليمية ؟
- ما هو ترتيب أبعاد (توجهات) الهوية في الكتب المدرسية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي المرحلة التعليمية ؟
- ما هو ترتيب المناهج الاجتماعية تبعا لمتغير تشبعها بأبعاد الهوية والمرحلة التعليمية؟
- هل هناك فروق في ترتيب أبعاد(توجهات) الهوية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي و المرحلة التعليمية ؟
- هل هناك فروق في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد (توجهات) الهوية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي و المرحلة التعليمية؟

3.تحديد مصطلحات الدراسية:

1.3.الإصلاح التربوي: هو مجموع التعديلات التي أدخلت على النظام التربوي الجزائري ابتداء من 2003 والتي جاءت تتويجا لأعمال اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وتتخصص في الدراسة الحالية في التعديلات التي مست محتويات المناهج التعليمية للمواد الاجتماعية، والتي تعكسها محتويات الكتب المدرسية الجديدة .

2.3.توجهات الهوية: نعني بها مجموع العناصر أو الأبعاد المكونة و المحددة للشخصية القومية الجزائرية وهي تبعا للدستور الجزائري تتمثل في: * الإسلام * اللغة العربية * الأمازيغية * القومية الجزائرية.

3.3. المنظومة التربوية الجزائرية: هي الهيكل والتنظيم الذي أصبح عليه نظام التربية الوطنية في الجزائر تبعا للقانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 2008/01/23.

4.3.الكتاب المدرسي: الكتاب المدرسي المعتمد من وزارة التربية الوطنية، والموجه لتلاميذ التعليم الأساسي بجميع أطواره للموسم الدراسي 2010 / 2011.

4.3.المناهج الاجتماعية: مجموع المواد الدراسية الإلزامية المقدمة للتلاميذ ذات الصبغة الاجتماعية: وتتمثل في: مادة اللغة العربية، مادة التربية الإسلامية، مادة التاريخ، مادة التربية المدنية، مادة الجغرافيا.

5.3.الدراسة التحليلية: الدراسة التي تتبنى منهج تحليل المحتوى كمنهج رئيس ووحيد للبحث العلمي، ويتم في شقيه الكمي والكيفي.

6.3. مقاربة حل المشكل: نموذج معرفي قائم على أساس أن الهدف من العلم هو حل المشكلات التي تواجه الإنسان، وعليه فهو يقوم أساس على دراسة الواقع وتحليله، في هذه الدراسة يكمن المشكل في تضارب المواقف من الإصلاح في بعد الحفاظ على هوية المجتمع الجزائري.

4.أهمية وأهداف الدراسة.

إن ما يتكرر إلى غاية اليوم من أطروحات مختلفة في تفسير ضعف الأداء التربوي والوظيفي الذي أصبح سمة مسلما بها عند المكونين والمتكونين في جميع المستويات والمجالات، وكذا الانحرافات في السلوك الاجتماعي التي تزداد تطورا كميا ونوعيا عند كل فئات المجتمع الأحداث والراشدين والنساء والرجال، والتناول السلبي لكل ما يمثل الوطن تاريخيا وثقافيا ودينيا ..إلى غير ذلك من الظواهر المؤسفة التي ما يجب أن تلاحظ في مجتمع متميز كالمجتمع الجزائري، يتميز بدينه وتاريخه وتكوينه عن كثير من المجتمعات، ليطرح الكثير من الإجابات المتفرقة والتي غالبا ما تأخذ النظام التربوي كمسئول رئيسي عن كل هموم المجتمع، بل يذهب البعض إلى أبعد من ذلك بإلقاء اللوم على عناصر أخرى كاللغة العربية أو الدين الإسلامي بينما ينحى آخرون منحى الاتهام بالخيانة والعمالة لأعداء الوطن لكل من ساند أو وافق مشاريع السلطة الفاعلة.

هذه الوضعية غير السوية جعلت من هذا الموضوع مركز اهتمام السياسيين والإعلاميين والباحثين الاجتماعيين والتربويين، وهنا تكمن أهمية الدراسة كمحاولة للدراسة العلمية الموضوعية للإصلاح الذي شهده قطاع التربية الوطنية، وخاصة أن أهم أهدافه المعلنة هي تلك المتعلقة بإعادة بناء المجتمع الجزائري على أسس سليمة تضمن تطوره واستمراره.

هذه الدراسة العلمية تضع النقاط التالية **كأهداف** لها:

- ✓ الكشف عن مستوى توافر عناصر الهوية الوطنية في برامج التعليم.
- ✓ الحكم العلمي على الإصلاح التربوي في زاوية الحفاظ على الهوية الوطنية.
- ✓ طرح مقترحات في ضوء الأحكام المستخلصة من الدراسة حال تسجيل نقائص أو سلبيات في محتويات الكتاب المدرسي المعتمد حاليا.
- ✓ فتح المجال أمام دراسات لاحقة تغطي عناصر أو أبعادا أخرى من النظام التربوي، وتتفادى الأخطاء التي تقع فيها الدراسة الحالية.

5. الدراسات السابقة:

1.5. الدراسة الأولى: دراسة إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي بعنوان:

دراسة تحليلية للمناهج الدراسية للتعليم وتأثيرها في هوية الطلاب في مصر.

1.1.5.إشكالية الدراسة: تتلخص في التساؤل التالي: ما مدى تأثير التوجه الرسمي للدولة وانعكاسه على تغيير المناهج الدراسية للتعليم الابتدائي والإعدادي؟

و شملت ثلاث فئات من المناهج تبعا للمرحلة الزمنية المحددة:

- ✓ مناهج مرحلة التعليم الإعدادي للعام 1981/1980، وتخص العام الذي أعقب توقيع اتفاقيات كامب ديفيد ، وما تبعه من قطيعة بين مصر والدول العربية
- ✓ مناهج مرحلة التعليم الإعدادي للعام 1991/1990، وتخص العام الذي أعقب عودة العلاقات بين مصر والدول العربية.
- ✓ مناهج مرحلة التعليم الإعدادي للعام 1994/1993، أي بعد خمس سنوات بعد عودة العلاقات بين مصر والدول العربية.

2.1.5. منهج الدراسة: تبنت الدراسة منهج تحليل المضمون، باعتباره المنهج المناسب للدراسة، لأنها تختص بالبحث عن اتجاهات الهوية تبعا لمحتويات المناهج التعليمية.

3.1.5. عينة الدراسة: تتمثل في المناهج الدراسية التالية:

- ✓ مناهج القراءة للصفوف التسعة.
- ✓ مناهج التاريخ للصفوف من الخامسة ابتدائي وحتى الثالثة إعدادي.
- ✓ مناهج الجغرافيا للصفوف من الخامسة ابتدائي وحتى الثالثة إعدادي.
- ✓ مناهج التربية الوطنية والقومية للصفوف الثلاثة للتعليم الإعدادي.
- ✓ القصص المقررة على الصفوف من الخامسة ابتدائي وحتى الثالثة إعدادي.

4.1.5. فئات التحليل: تم تحديد الفئات الرئيسية للتحليل في:

- ✓ التوجه المصري: الهوية المصرية.
- ✓ التوجه العربي: الهوية العربية.
- ✓ التوجه الإسلامي: الهوية الإسلامية.
- ✓ التوجه العام: الهوية العامة.

5.1.5..نتائج الدراسة: تمثلت نتائج الدراسة في:

❖ الفترة الأولى: 1981/1980.

الفئات الرئيسية	مصري	عربي	إسلامي	عام
متوسط التوزيع %	41.2	21.2	17.7	19.9

الجدول (1): ترتيب فئات تحليل توجهات الهوية للسنة الدراسية 1981/1980.

❖ الفترة الثانية: 1991/1991.

الفئات الرئيسية	مصري	عربي	إسلامي	عام
متوسط التوزيع %	41.1	21.3	22.9	15.7

الجدول (2): ترتيب فئات تحليل توجهات الهوية للسنة الدراسية 1991/1990.

❖ الفترة الثالثة:1994/1993.

الفئات الرئيسية	مصري	عربي	إسلامي	عام
متوسط التوزيع %	43	32	21	04

الجدول (3): ترتيب فئات تحليل توجهات الهوية للسنة الدراسية 1994/1993.

يتضح من نتائج الدراسة الاهتمام بالهوية القومية بدرجة كبيرة مقارنة بباقي التوجهات الأخرى حيث احتلت المرتبة الأولى في كل من المرحلتين بنسبة تتجاوز40% ، في حين جاءت الهوية العربية في المرتبة الثانية كذلك في المرحلتين بنسبة 21 % ، أما فيما يخص التوجه الإسلامي أو الهوية الإسلامية فنسجل اهتماما أكبر في المرحلة الثانية مقارنة بالمرحلة الأولى حيث انتقلت من المرتبة الرابعة بنسبة17.7 % سنة 1981/1980 إلى المرتبة الثالثة بنسبة 22.9 % سنة 1991/1990.

بالنسبة للسنة 1994/1993 تقاربت النتائج مع السنة 1991/1990، مع تسجيل تدني كبير في التوجه العام لصالح بقية التوجهات حيث انخفض من 15.7 % إلى 4%.

يرجع الباحث هذه النتائج إلى طبيعة الاتجاهات السياسة العامة للدولة المصرية خلال هذه المرحلتين، خاصة فيما يتعلق التوجه الإسلامي (الهوية الإسلامية)، والتوجه العام.

6.1.5. أهمية الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية: من جهة أولى تتناول الدراسة مرحلتين سياسيتين مختلفتين شهدتهما مصر في علاقتها مع العالم العربي والإسلامي وكيف انعكس ذلك على محتويات المناهج التعليمية، وهو ما يشبه نوعا ما الوضعية السياسية المتمايزة التي أسست للإصلاح التربوي

الذي تبنته الجزائر، وهو محل الدراسة الحالية للباحث، ومن جهة ثانية تتناول الدراسة توجهات الهوية من خلال تحليل مضامين الكتب المدرسية وهو نفس ما تتناوله الدراسة الحالية للباحث مما يوفر معرفة مفيدة في ناحية إجراءات البحث وكيفية صياغة النتائج.

2.5. الدراسة الثانية: دراسة إلهام عبد الحميد فرج بعنوان:

الهوية الوطنية في المناهج التعليمية ــ دراسة تحليلية نقدية ــ

1.2.5. إشكالية الدراسة: تتلخص في التساؤلات التالية

- ✓ ما الهوية الوطنية التي تطرحها الأهداف التربوية للمناهج الدراسية؟
- ✓ ما مدى تطابق هذه الأهداف الخاصة بالهوية مع ما هو مطلوب ثقافيا واجتماعيا وحضاريا.
- ✓ ما مدى ما يحققه منهج كل من الفلسفة والتربية الوطنية – وهما المقرران على المرحلة الثانية من الثانوية العامة (نظام حديث) من تناغم في أبعاد الهوية الوطنية.

وقد تبنت الباحثة فرضين صفريين في دراستها:

- ✓ لا يوجد توجيه محدد ومتفق عليه للهوية في الأهداف والمضامين التربوية.
- ✓ لا يوجد تناغم بين مكونات الهوية في المناهج الدراسية.

2.2.5. منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي (الكمي والكيفي)، ويرجع استخدام أداة تحليل المضمون بشقيه باعتبار أن كل نسق يكمل الآخر ويدعمه بحيث يمكن التوصل في النهاية إلى تحليل أكثر عمقا لمقرري الفلسفة والتربية الوطنية.

3.2.5. عينة الدراسة: تتمثل في المناهج الدراسية التالية:

- ✓ كتاب الفلسفة للسنة الثانية من التعليم الثانوي.
- ✓ كتاب التربية الوطنية للسنة الثانية من التعليم الثانوي.

4.2.5. فئات التحليل: تم تحديد الفئات الرئيسية للتحليل في:

- ✓ المكون المصري: الهوية المصرية.
- ✓ المكون العربي: الهوية العربية.
- ✓ المكون الإسلامي: الهوية الإسلامية.
- ✓ المكون الإفريقي: الهوية الإفريقية.
- ✓ المكون العالمي: الهوية العالمية.

5.2.5. نتائج الدراسة:

❖ **بالنسبة لكتاب التربية الوطنية:** احتوى على ثلاثة مكونات وهي المكون المصري بدرجة غالبة ثم المكون العربي ثم المكون العالمي بدرجة متقاربة.

❖ **بالنسبة لكتاب الفلسفة:** سيطر المكون العالمي (الفلسفة الغربية) ثم بنسبة ضعيفة المكون الإسلامي (الفلسفة الإسلامية).

وكخلاصة عامة للدراسة توصلت الباحثة إلى أن:

✓ كتاب التربية الوطنية يساهم في تغريب الطلاب عن واقعهم ومشكلاته، لأنه يتجاهل القضايا والمشكلات المعاصرة، ويكرس التخلف ويدعو لقيم الخضوع والطاعة، وهو بذلك لا يتمكن من تنمية وعي الطالب وإكسابه قيم الانتماء والولاء لوطنه وأمته.

✓ يؤكد كتاب التربية الوطنية على الماضي كمصدر للتجارب والخبرات ويتجاهل تماما الاهتمام بالحاضر وبقضاياه ومشكلاته ومتغيراته، كما أنه لا يتضمن أي إشارة للمستقبل.

✓ يركز كتاب التربية القومية على تنمية وتكريس الهوية الإسلامية ويتجاهل مكونات الهوية المركبة للمصريين لاسيما البعد المصري والعالمي.

✓ خلا مقرر التربية الوطنية من قيم المشاركة والمساواة والتسامح والوحدة الوطنية والهوية المركبة للمصريين التي قوامها المزاوجة بين المصرية والعروبة والإسلام والانفتاح على الآخر الأكثر تقدما دون أن يعني ذلك الذوبان فيه أو تقليده.

✓ كشف التحليل في كتابي الفلسفة والتربية الوطنية أن الموقف من الآخر يعكس قدرا كبيرا من التشويش والتناقض ، ففي كتاب التربية الوطنية يوصف المثقفون المصريون والعرب الذين تعلموا بالخارج وتأثروا بالثقافة بأنهم التيار الأوروبي ، وينعتهم بالكفر والعداء للوطن ، وفي إطار آخر من الكتاب يدعوا للبعثات والسفر للخارج. وفي كتاب الفلسفة يتجاهل الفلسفة الشرقية تماما ويوضح للطالب أن اليونانيين هم مبدعوا الفلسفة ثم الغرب بعد ذلك، وفي نفس الوقت يرفض كل الفلسفات المطروحة ولا يقدم البديل ، وبذلك يقع الطالب فريسة للتناقض في كل شيء.. والاعتقاد أن ذلك يساهم في تنمية قيم الانتماء والولاء والشعور بالاتساق، بل ليس من المبالغة القول أن الكتب بوضعها الحالي يمكن ان تكون بداية للتفكير المتطرف والإرهاب الفكري.

✓ النظام التعليمي في مصر بأساليبه المختلفة ــ وفي مقدمته المضمون أو الكتاب المدرسي ــ لا يتوجه بإيديولوجية موحدة وواضحة، ولعل ذلك يعكس الواقع الاجتماعي وهو في نفس الوقت يعيد إنتاج بعض أبعاد الواقع الاجتماعي.

6.2.5.أهمية الدراسة بالنسبة للدراسة الحالية: تتناول الدراسة توجهات الهوية من خلال تحليل مضامين الكتب المدرسية وهو نفس ما تتناوله الدراسة الحالية للباحث مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية.

كما تتناول الدراسة مسألة التوازن والتناسق بين أبعاد الهوية وهو ما يفتح المجال في الدراسة الحالية للقيام بمقارنات حول توافر عناصر الهوية الجزائرية في المناهج التعليمية، وذلك عند التطرق للخلاصة العامة للنتائج.

خلاصة الفصل:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية من جهة، وعن ترتيب هذه الأبعاد من جهة أخرى،وهو الأمر الذي يمكننا من الكشف عن وجود إما هوية متعددة التركيب فيما يخص وجود أبعادها الجزئية أي ذات أنوية متعددة، أو هوية ذات بعد يشكل نواة مركزية والأبعاد الأخرى تمثل فروعا لها، هذا الأمر لا يتأتى إلا بالتحليل العلمي الموضوعي لمحتويات الكتب المدرسية المقدمة للناشئة.

فالحكم على جودة الإصلاح فيما يخص مطلب الحفاظ على الهوية الوطنية لا يكون إلا بالكشف عن مدى تشبع المحتويات التعليمية المقدمة للناشئة فيما يخص الهوية الوطنية، وهو ما سنقوم به في الجانب الميداني حيث نحلل محتويات عدد من المناهج التعليمية ذات الصبغة الاجتماعية خلال مرحلة التعليم الأساسي ككل.

الجانب النظري

الفصل الثاني

- المبحث الأول: مدخل نظري لدراسة الهوية

- المبحث الثاني: الشخصية القومية الجزائرية

المبحث الأول

مدخل نظري لدراسة الهوية

- تمهيد

1- التعريف بمفهوم الهوية.

2- فئات العناصر الخاصة بالهوية.

3- مستويات الهوية.

4- بعض المفاهيم المرتبطة بالهوية.

5- الهوية وعملية التوحد.

6- الشعور بالهوية.

7- الهوية الجماعية.

8- الهوية الثقافية.

9- الهوية الفردية.

10- أزمات الهوية ومشكلاتها.

11- الهوية في ضوء نسبية القيم والنماذج.

- خلاصة

تمهيد المبحث:

مصطلح الهوية أحد المصطلحات الرئيسية التي يشيع استعمالها في العصر الحديث خاصة عندما يتعلق الأمر بالأزمة التي يعيشها الأفراد على مستوى بناء الذات من جهة وعند التعبير عن الأزمة التي يعيشها على مستوى المجتمع أو الأمة من جهة ثانية ، والملاحظ أن دراسة الهوية تتم على صعيد مداخل معرفية متعددة منها على سبيل الذكر: علم النفس ، علم الاجتماع، الفلسفة، العلوم القانونية ، العلوم السياسية...الخ

مع نشوء النظام العالمي الجديد أحادي القطب وما أفرزه من نتائج وبخاصة نموذج العولمة كخيار حتمي لبقاء النظام البشري، تحولت المواجهة بين " الذات " و " الآخر" إلى أشكال ومجالات أكثر تعقيدا من ذي قبل ، هذا الظرف الحضاري الراهن يفرض على تلك الذات أن تبحث عن هويتها، وأن تتمسك بها بكل ما أوتيت من قوة .

نحاول خلال هذا الفصل دراسة الهوية دراسة نظرية علمية بالاعتماد أساسا على نموذج ثنائي المداخل المعرفية وهما: علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع الثقافي.

1.التعريف بمفهوم الهوية:

على الرغم من استعمال (أرسطو) لمفهوم الهوية في منطقه الصوري منذ آلاف السنين فإنه مازال مبهما بل يثير الكثير من الإشكالات المعرفية عند تناوله بالدراسة ، هذه الأخيرة تتطلب وجوبا استعراض السياقات التي تتضمن مفهوم " الهوية " والعناصر الرئيسة التي يتضمنها بهدف الوصول إلى تصور نظري لأبعادها.

1.1 لغة:

➢ اللغة العربية: الهوية كغنية، وتعني بعيدة القعر ***(م.الفيروز أبادي،2010،ص 1212)***
الهوية مشتق ل **هو:** أي عينه، ذاته، نفسه، بمعنى حقيقة الشيء وجوهره أو جماع ما يدل عليه من صفات ***(مكتب الدراسات والبحوث لدار المشرق، 1986، ص 922)***

➢ اللغة الأجنبية: تأتي الهوية كمرادف للفظ (Identity) ومعناه: تماثل وتطابق ووحدة، وهو مصدر للفعل (Identify) بمعنى: ماثل و طابق وحقق، ومنه لفظ الصفة (Identifiable) بمعنى يمكن تعرفه أو تحديد هويته، ومنه الاسم (Identification) بمعنى: مماثلة ومطابقة أو تماثل وتطابق. ***(ج. سابق ،1985، ص756)***

2.1 اصطلاحا:

– يعرف Bloch الهوية بأنها: خصائص الأفراد، الأشياء الحقيقية والصورية، الأحداث الخ...، والتي يمكنها أن تنوب عنها للدلالة عليها. ***(H. Bloch et Autre , 1997 , p :584).***
يبين Bloch أن الهوية تكون للأشخاص والأشياء والأحداث والجماعات، و تتحدد في خصائص مميزة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالموضوع يمكنها أن تنوب عنه للدلالة على وجوده.

– يعرف Halsey الهوية بأنها: إحساس الفرد بأنه مختلف عن غيره من الأفراد، كما أنها حالة استقلال الذات والانتماء إلى الشيء، وهي أيضا الحالة أو الوضع المتميز للشيء .

(***W.D.Halsey, 1987, P 470***)

يركز Halsey في تعريفه للهوية على بعد التفرد والتميز الذي يحفظ للفرد خصوصيته، أي ما يجعله مختلفا عن الآخرين، والملاحظ أنه أهمل بعد الجماعة في بناء الهوية.

– يحدد Webster الهوية في ثلاثة نقاط:

أ.تماثل المبادئ والأسس والصفات في أمثلة مختلفة وظروف مختلفة لعنصر واحد أو أكثر.

ب.الحضور المستمر لعناصر الشخصية الثابتة واستيعاب المفردات الشخصية لصفات معينة.

ج. تشارك شيئين صفات أصلية أو فرعية. ***(M.Webster , 1986, p 1123)***

يركز Webster في تعريفه للهوية على بعد التوافق والتماثل في بناء الهوية، أي ما يشترك فيه الفرد مع الآخرين من نماذج سلوكية تأخذ طابع الحركية و الاستمرارية ، تتميز الهوية تبعا لذلك من جهة بمرونتها من جهة وثباتها من جهة أخرى، والملاحظ غياب بعد الذاتية والخصوصية الفردية في التعريف.

– يرى كل من Brock / Tulasiewiez أن الهوية تعني حالة من التمييز ناتجة عن الفصل بين الشعوب،إما نتيجة لعوامل ضاغطة خارجية تستخدمها مجموعة أو أفراد بعضهم ضد بعض بهدف استبعادها، كما قد تكون نتيجة تبني مجموعة أفراد لمزايا وخصائص لتحقيق التفرد. ***C.*** ***Brock and W. Tulasiewiez , 1985 , P 2-3***)

ينظر كل من Brock / Tulasiewiez إلى الهوية من زاوية الجماعة ، وهذا من خلال التطرق إلى آليات العزل والاستبعاد التي تمارسها المجموعات اتجاه الأفراد غير المنتمين من جهة، وآليات التنشئة والاحتواء اتجاه الأفراد المنتمين، وهذا كله لضمان نوع من التفرد والتميز، والملاحظ أن الهوية بهذا المعني تأخذ واقعيتها ضمن المجتمعات متعددة العرقيات الدينية أو اللغوية ، نلاحظ إغفال البعد الذاتي للهوية أو الهوية الفردية في التعريف .

– تعني الهوية عند Bye القواسم الثابتة من العناصر التراثية ومن الشخصية الحضارية، فالهوية إذا تتعلق بعناصر القومية وشعور الأفراد بأنهم مرتبطون معا برباط عام مشترك.

(L.W. Bye ,1971 , P 110)

يؤكد Bye على بعد الثقافة في بناء الهوية ، فالهوية تمثل القواسم الرابطة بين الأفراد التي تسمح بضمان كل متكامل ومتجانس يسمى قومية، فالهوية في هذا المستوى تتعدى الفرد والجماعات إلى مستوى المجتمعات بل الأمم، هذه القواسم تتسم بالثبات إلى درجة قد تتحول معها إلى دوغما أو كيان مقدس غير قابل للمناقشة ولا التعديل. نسجل أيضا إغفال الهوية الفردية.

– أما Erikson فيعرف الهوية بأنها: الإحساس الواعي بتفرد الفرد والتضامن مع قيم الجماعة ومثلها، فهي عمليات تقع في مركز الشخصية وفي مركز ثقافته الاجتماعية.

(E.H.Erikson , 1986 , P 22-23)

يؤكد Erikson على الوعي والإدراك في عملية بناء الهوية، فالهوية تتأسس أولا على مستوى الفرد فيحس بوجوده وكيانه الخاص ، ثم في مرحلة ثانية تنتقل إلى مستوى الجماعة أين تستند على تحديد نسق قيمي يحفظ كيان الفرد والجماعة معا، نسجل أهمية التنشئة الاجتماعية كآلية لنقل الثقافة الاجتماعية في بناء الهوية في جانبيها الفردي والجماعي.

هناك علاقة عضوية بين كل من مفهوم الهوية ومفهوم الشخصية، حيث يمكن اعتبار الهوية كجزء أساسي في بناء شخصية الفرد.

– يرى Miller أن الهوية تتعلق بتعريف المعاني والقيم الذي يظهر من خلال التفاعل الاجتماعي والأبعاد البنائية التي يطلق عليها هوية ذاتية أو هوية عامة .

(D.R.Miller , 1973 , P 673)

بالنسبة لMiller فالهوية نتاج تفاعل الفرد مع الجماعة ، تتعلق بتحديد الاتجاه نحو أنساق سلوكية متنوعة حسب الموقف التفاعلي للفرد أو الجماعة، وتبعا لذلك ف Miller يهتم أساسا ببناء النظام المعرفي والإدراكي الذي يعتبره أساس بناء ووجود الهوية ذاتية أو موضوعية.

– يعرفها Milton بأنها الشيء المميز للأفراد والأحداث والاستمرار الزماني والمكاني، وتجدر الإشارة إلى تمايز هوية الأفراد عن هوية الأحداث.(***M.Milton , 1971, P 28***)

يركز Milton على خاصية الاستمرار الزماني والمكاني للهوية، فالهوية ثابتة نسبيا ومن الصعب أن تتغير ، ولكن هذا لا يعني الجمود، فالهوية تتميز بالمرونة أي أنها قابلة للتطور والتعديل بحسب المواقف الحياتية المستجدة على الجماعة والفرد معا، كما يعطي Milton للأحداث أيضا هوية ، فالحراك الاجتماعي أو الفكري أو السياسي وعمليات التغير على مستوى الدول بل النظام العالمي ككل ليست أحداثا بلا معني، بل تستند إلى نماذج معرفية وتهدف إلى طرح مشاريع بديلة تتعلق أساسا بأنساق قيمية مستحدثة تتوافق وواقع الحياة المتغيرة.

– ينظر Mucchielli إلى الهوية على أنها: نموذج يشتمل على جملة من العناصر المنظمة في إطـــار كل واحد متكامل، ويسمح لنا هذا النموذج بأن نميز بين أشياء متباينـــة وخاصـــة التـــي تتعلـــق بنـــا مباشرة.***(A. Mucchielli , 1985 , P35)***

يركز Mucchielli على أن الهوية هي نموذج منظم يسمح بتحديد اتجاه الأفراد أو الجماعـــات نحو أفراد أو جماعات أو أفكار أو أحداث ، وينشط هذا النموذج ويصبح فعالا كلما كانت المواقف أو الأشياء محل التقييم متعلقة بالفرد أو الجماعة، تبني هوية ما حسب Mucchielli يعني وضع تصنيف للأشياء حسب ما هو مقبول وما هو غير مقبول من جهة، وما هو جوهري وما هو ثانوي من جهـــة أخرى.

– تعريف الباحث :مما سبق تتعرف الهوية بأنها : نموذج من المعتقدات والسلوكيات يســـمح بتحديـــد الخصوصيات الفردية أو الجماعية أو الثقافية ، يؤدي إلى تحقيق الاحتواء عن طريـــق الانتمـــاء أو الاستبعاد عن طريق المخالفة أو العزل، وتبرز هذه الهوية في المواقف الانفعالية والمعرفيـــة المهـــددة لكيان الفرد والجماعة كآلية دفاع تضمن الاستمرارية الزمنية والمكانية.

يمثل المكون الثقافي أساس هذه الهوية إذ يسهم في بناء المعتقدات التي يتشربها الفـــرد، والتـــي تتحول إلى محددات لسلوكه الفردي أو الاجتماعي، فكلما كان المكون الثقافي مغروسا في نفسية الفرد كطاقة إيجابية كلما كان دافعا لتحقيق التوافق الداخلي والخارجي للفرد، وهو ما يعني السلامة والصحة النفسية للفرد

3.1. الهوية في الخطاب العربي المعاصر :

المطلع على استخدام مفهوم " الهوية " في الخطابات العربية المعاصرة يقف أمام سمات أساسية:

- ✓ خطابات تركز على الأسباب السياسية لأزمة الهوية العربية والقومية وتتبنى منهج التحليل الفلسفي غالبا.
- ✓ خطابات خاضعة لإيديولوجية الباحث (تراثي أصولي أو حداثي تقدمي).
- ✓ التركيز على الآخر (الغرب) سواء أخذ صورة سلبية أو إيجابية.

(م.أركون وآخرون، 2008، ص5-15)

يمكن الرجوع إلى كثير من الباحثين والمفكرين العرب ونذكر منهم على سبيل المثال: مالك بن نبي، جودت سعيد، محمد أركون، أمين معلوف، عزيز العظمة، عبد الوهاب المؤدب، أحمد بن نعمان والذين تناولوا الهوية في بعدها الجدلي بين المعطى السياسي والمعطى الواقعي، أو بشكل أوضح بـــين واقع المجتمعات العربية على اختلاف تكوينها، وبين ما تحدده أنظمتها السياسية الحاكمة كنموذج للهوية الوطنية والقومية.

كما تجدر الإشارة إلى التناول الديني لأزمة الهوية عند من يطلق عليهم التيار الإسلامي أصحاب مشروع الصحوة الإسلامية– مع أن هناك اختلافات تتوسع بين أطياف وفرق داخل هذا التيار إلى حد الاتهام بالخروج عن الإسلام – والذين يقدمون نموذجا قائما على الدين الإسلامي كمكون رئيس وأحيانا وحيد للهوية الإسلامية.

2. فئات العناصر الخاصة بالهوية:

إن تحديد هوية مجتمع، أو جماعة، أو فرد، يقتضي العودة إلى جملة من العناصر، التي يمكن تصنيفها في مجموعات العناصر التالية: ***(A. Mucchielli, op.cit. , P71-72)***

1.2.عناصر مادية وفيزيائية: وتشتمل على:

- ✓ الحيازات: الآلات/ الموضوعات/ الأموال/ السكن/ الملابس.
- ✓ القدرات: القوة الاقتصادية/ المالية / العقلية.
- ✓ التنظيمات المادية: التنظيم الإقليمي/ نظام السكن/ نظام الاتصالات الإنسانية.
- ✓ الانتماءات الفيزيائية: الانتماء الاجتماعي/التوزيعات الاجتماعية/ السمات المرفولوجية.

2.2.عناصر تاريخية: وتتضمن :

- ✓ الأصول التاريخية: الولادة/ الاسم/ المبدعون/ الاتحاد/ القرابة/ الأبطال / الأسلاف.
- ✓ الأحداث التاريخية الهامة: المراحل الهامة في التطور / التحولات الأساسية / الآثار الفارقة / التربية والتنشئة الاجتماعية
- ✓ الآثار التاريخية: العقائد والعادات والتقاليد / العقد الناشئة عن عملية التطبيع أو القوانين والمعايير التي وجدت في المرحلة السابقة.

3.2.عناصر ثقافية نفسية: وتشمل

- ✓ النظام الثقافي: المنطلقات الثقافية / العقائد الدينية/الايدولوجيا / نظام القيم الثقافية / أشكال التعبير المختلفة(فنون و آداب).
- ✓ العناصر العقلية: النظرة إلى العالم / نقاط التقاطع الثقافية / الاتجاهات المغلقة / المعايير الجمعية / العادات الاجتماعية.
- ✓ النظام المعرفي: السمات النفسية الخاصة / اتجاهات نظام القيم.

4.2.عناصر نفسية اجتماعية: وتتضمن

- ✓ أسس اجتماعية:اسم/ مركز/ عمر/ جنس/ مهنة / سلطة/ واجبات / أدوار اجتماعية / انتماءات اجتماعية/ نشاطات.
- ✓ القيم الاجتماعية: الكفاءة / النوعية / التقديرات المختلفة.
- ✓ القدرات الخاصة بالمستقبل: الإمكانيات / الإستراتيجيات / التكيف / نمط السلوك.

عندما يريد فرد أن يعرف نفسه، أو الجماعة التي ينتمي إليها، أو هوية شخص آخر، أو جماعة ما يجب عليه أن يختار بعض السمات الموجودة في الفئات السابقة. ويلاحظ في سياق ذلك أن التعريفات التي تشتمل على السمات السابقة كافة هي تعريفات غير موجودة. ويعود ذلك إلى عدم توفر جميع المعلومات الضرورية الخاصة بموضوع التعريف.

نلاحظ أن تعريف هوية موضوع ما يجب أن ينطلق من المعايير المذكورة سابقا، وتعد هذه المعايير كافية لتحديد هوية جماعة أو فرد وذلك بالقياس إلى جماعة أو فرد آخر،وذلك يعني أنه يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار عندما يراد تعريف موضوع ما السمات الأساسية المتجانسة من جهة، والسمات الخاصة التي يمكنها التأكيد على خاصة التمايز من جهة أخرى.

نشير إلى أن استخدام هذه العناصر مستقلة يتم غالبا حال التعامل مع الهويات الجزئية أو الثانوية في مجتمع ذو هوية أساسية أو محورية، أو بشكل آخر تستخدم هذه العناصر في تحديد معالم هوية الجماعات الصغيرة والأفراد المنتمين لها عن الجماعات الأخرى.

تبني أحد العناصر السابقة للتمييز يستند بالأساس إلى طبيعة الجماعة، فالحديث عن تمايز فئة مهنية معينة ما قد يستند بالأساس إلى العناصر الفيزيائية والمادية (على سبيل المثال فئة العسكريين لا يمكن تمييزها عن باقي الفئات إلا في ضوء متغيرات مادية أو فيزيائية، وبعض مكونات العنصر النفسي الاجتماعي) ، في حين أن الحديث عن تمايز فئة عرقية أو دينية قد يستند أساسا على العناصر التاريخية والعناصر الثقافية النفسية (على سبيل المثال تمايز فئة أتباع المذهب الإباضي عن باقي مكونات المجتمع الجزائري يعود بالأساس إلى ظروف ثقافية وتاريخية وسياسية الخ...)

يمكن أيضا الإشارة إلى مثال يراه الباحث مجسدا بشكل واضح لاستخدام هذه العناصر عند الأفراد وبشكل متمايز لتحديد هوية فرد أو جماعة معينة، ويخص الأمر ما أصبح يعرف بالسلفيين أو أتباع النهج والتيار السلفي في الجزائر، فيلجأ الأفراد ذوو الثقافة الدينية البسيطة بشكل عام إلى

تصنيفهم تبعا للمظهر (لحية وقميص وسواك)، بينما يميزهم آخرون تبعا لتغليبهم لمذهب الإمام أحمد رحمه الله في مسائل التشريع في مقابل مذهب الإمام مالك رحمه الله – والذي يعد المذهب الرسمي للأحكام الذي تعتمده الدولة الجزائرية – في حين يميزهم طرف ثالث بكونهم يرفضون الخروج على ولي الأمر ويحرمون العمل الحزبي ويرفضون ما يسمى بالديمقراطية، وبالتالي يعدون موالين للأنظمة الحاكمة، بينما يعرفون أنفسهم على أنهم الملتزمون بنهج رسول الله صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام.

يجسد المثال السابق بوضوح فكرة استناد الأفراد على عناصر جزئية لتصنيف الآخر، وذلك تبعا لما يميزه ويجعله مختلفا عن الآخر.

3.مستويات الهوية:

هناك العديد من التصنيفات لمستويات الهوية، والملاحظ وجود اتفاق كبير بين الباحثين في هذه التصنيفات وهو ما سنوضحه في التصنيفات التالية:

1.3 تصنيف Mucchielli: *(A. Mucchielli , op.cit , p 76- 83)*

1.1.3.الهوية المادية وتشتمل على:

- المرفولوجيا : السمات الفيزيائية.
- الملكية: موضوعات وأشخاص وخصوصيات مختلفة.
- التنظيم: بنية الأشياء وتناسقها.

2.1.3.الهوية الخاصة وتنطوي على:

- الأصول والماضي:الولادة / التاريخ الخاص وآثاره.
- الوضعية الحالية: الاسم/ موقع الشخص من الآخرين / السلطات / الواجبات.
- نظام القيم والسلوك الخاص: السمات والسلوك الخاص / المثيرات / الاهتمامات.
- القدرات الخاصة: الكفاءات / النتائج / النشاطات.

3.1.3.الهوية الاجتماعية وتتضمن:

- صورة الهوية في منظور الآخرين: النماذج / آراء الآخرين
- الانتماء:الجماعات الإثنية / جماعات الانتماء(عمر،جنس،مهنة،رياضة،نشاطات)

- الرموز والإشارات الخارجية: كل ما يمكن له أن يأخذ مكانا في إطار التسلسل الاجتماعي.

نلاحظ أن التصنيف ينتقل بالهوية من المستوى الظاهري الملموس والذي يتخذ غالبا معيارا للتصنيف (أنا ، نحن / الآخر، الآخرون) خاصة عند العامة، في حين أن الهوية الخاصة حسب هذا التصنيف لها تعلق بسيرة الفرد، أو بشكل آخر الهوية الخاصة هي نمط حياة الفرد بعيدا عن أحكام الآخر سواء بالقبول أو الرفض وهو ما يميز الهوية الاجتماعية حيث ترتكز على الجماعة لا على الفرد، فهي تصف الجماعة لتميزها عن غيرها، وهنا نتحدث عن الاحتواء والاستبعاد كآلية للجماعة ردا على بحث الفرد عن الانتماء.

2.3.تصنيف Miller: *(D.R.Miller , op.cit , P 680-683)*

1.2.3.الهوية العامة الموضوعية: أي الشخص كما يراه الآخرون، فهي عامة لأنها صادرة عن الجماعة، وهي موضوعية لأنها حكم خارجي صادر عن الآخر. وتجدر الإشارة إلى أن الموضوعية لا تعني الصحة أو العلمية، بل تعني أنها خاضعة لنموذج قيمي سلوكي جمعي بعيدا عن الفردانية.

2.2.3. الهوية العامة الذاتية: كما يتصور الشخص أن الآخرين يرونه، فهي عامة لأنها تتوقع تصور الجماعة، ولكنها صادرة أساسا عن إدراك معرفي خاص للنموذج القيمي السلوكي الجمعي فهو تصور فردي لصورته عند الآخر تبعا للنموذج المعطى.

3.2.3.الهوية الذاتية: كما يرى الشخص نفسه، فهي نتاج عملية تقدير فردية للذات، ونسجل هنا أن الذاتية لا تعني تغييب الآخر (الجماعة) ، ولكن تعني أنها ليست لازمة للتصور الخاص للذات، فكما يمكن إعطاء تقدير خاص للذات بعيدا عن قيم الآخر، يمكن تقديم تقدير خاص للذات في ضوء التفاعل مع الآخر.

يستند التصنيف السابق للهوية على عملية الإدراك من جهة وعلى الثنائية (فرد / جماعة)، فهو يقوم أساسا تبعا للمدخل المعرفي في تحليل العلاقة بين الفرد والجماعة، والتي تعد أساس بناء الهوية، بمعنى أن لكل فرد هويات متعددة تبعا لإدراك هذه العلاقة، وكلما تماثلت هذه المدركات لهذه المستويات كلما كنا بصدد توافق نفسي اجتماعي للفرد جيد وصحي، وتماسك للجماعة يحفظ لها استمرارية كيانها.

3.3. تصنيف Erikson: *(E.H.Erikson , op.cit , P43-46)*

1.3.3. الهوية الإيجابية: الصورة المقبولة من النماذج السلوكية التي يواجهها الفرد أثناء تفاعله مع محيطه، والتي باكتسابها وتشربها يلقى ترحيبا و دعما .

2.3.3. الهوية السلبية: تتشكل الهوية السلبية في نفس الوقت الذي تتشكل فيه الهوية الإيجابية، وتقوم أساسا على الرفض الاصطفائي لجملة السمات التي ينبغي تجنبها.

يستند التصنيف السابق للهوية على تمثلات صورية للنماذج السلوكية الناشئة عن تفاعل الفرد مع بيئته، فالفرد أمام صورتين : صورة مقبولة تحمي الهوية، وصورة مستهجنة تضر بالهوية، وبالتالي يجد الفرد نفسه أمام نموذجين متضادين لتوجيه السلوك.

4.3. تصنيف محمد العربي ولد خليفة: *(م. ع. ولد خليفة، 2003، ص 100- 101)*

1.4.3.هوية الذات الواقعية: وهي التي يدرك بها الفرد مكانته والأدوار المناطة به في العالم الخارجي، ويتضمن هذا المستوى الاتجاهات الشعورية للفرد نحو نفسه، هذه الاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية .

2.4.3.هوية الذات الاجتماعية: وهي ذات الفرد كما يدركها الآخرون، ويقوم هذا المستوى على حاجتين أساسيتين لدى الفرد وهما: الحاجة إلى الأمن والحاجة لاحترام الذات ، وهذا مما يجعل من هذا التصور مؤثرا بشكل كبير في سلوك الفرد.

3.4.3. هوية الذات الظاهرية: ويعكس هذا المستوى من الهوية الطريقة التي يعكس بها قيم الجماعة لتصبح خبرات شخصية، فالهوية الظاهرية هي طريقة الفرد في التفاعل والسلوك، وهي بهذا الشكل الوجه الوحيد من الهوية الذي يمكن مشاهدته .

4.4.3. هوية الذات المثالية: ويمثل هذا المستوى النموذج المرغوب أو المأمول، ويتعلق هذا النموذج بدرجة الطموح والقدرات من جهة، واتجاهات الجماعة وقيمها من جهة ثانية، ووجود هذا المستوى من الهوية هو ما يضمن استمرارية الهوية، حيث إن غيابه يهدد الهوية بالجمود ثم التلاشي بعد ذلك.

نلاحظ أن التصنيف السابق يحدد مستويات الهوية تبعا للمسافة بين الفرد والجماعة ، هذه المسافة التي تعكس فاعلية الذات في مواجهة تبعات العلاقة مع الآخر، فالهوية الواقعية أساس لبناء سلوكيات

دافعية للفرد تهدف لإثبات وجوده، والهوية الاجتماعية تضمن تموقع الفرد ومستواه في الجماعات المختلفة، والهوية الظاهرية تمثل طريقة إدارة الفرد لذاته وتنظيم اتجاهاته نحو الآخرين، والهوية المثالية هي ذلك المستوى المتعلق بتقييم الفرد لقدرته على الإنجاز، فهي إما أن تؤسس لشعور الفشل والإحباط أو شعور النجاح و التحفيز.

5.3. تصنيف مقترح:

يمكن بالرجوع إلى ما سبق اقتراح تصنيف لمستويات الهوية كالآتي:

1.5.3.الهوية الفردية: وتخص الناحية التفردية للشخص، وتشمل الأبعاد الثلاثة للإنسان وهي: الجسم والروح والنفس، وتنعكس ماديا تبعا للتنظيم القانوني العالمي في بطاقة الهوية أو جواز السفر أو أي شهادة تثبت وجوده.

2.5.3. الهوية الاجتماعية: وتخص فعل الانتماء/ الاحتواء بين الفرد والجماعة مهما كان حجمها أو قوتها أو انتشارها ، وتأخذ هذه الهوية مستويات جزئية تبعا للقرابة الدموية أو اللغوية أو الجغرافية من جهة ، وتبعا لطابع الرسمية من اللا رسمية من جهة ثانية ، ومن جهة ثالثة تبعا لطابع القانونية من اللا قانونية ... الخ

3.5.3.الهوية الثقافية: وتخص الجانب الاعتقادي و الفكري والسلوكي للفرد سواء تعلق به بشكل فرداني ، أو داخل جماعة ، أو بشكل واقعي ، أو مثالي ، وكذلك هذا المستوى العام من الهوية تدخل تحته مستويات جزئية كثيرة تبعا لتعقد مفهوم الثقافة في حد ذاته، فالهوية الدينية ، والهوية الإيديولوجية، والهوية السياسية كلها تميز الفرد ولا تشترط وجود انتماء مباشر للجماعة.

**** ملاحظة:**

باستقراء نصوص الوحي من الكتاب والسنة نلاحظ أن هوية الإنسان تتخذ منحيين رئيسين وهما: هوية المسلم (الهوية الإسلامية) وهوية الكافر (الهوية الكفرية).

1. <u>الهوية الإسلامية</u>: وتأسيسها تحقيق إتباع ما جاء به الإسلام سواء تعلق الأمر بجانب الاعتقاد، أو بجانب الشريعة ونسجل هنا مستويات جزئية لهذه الهوية تنعكس تبعا لحال تدين الفرد وتطبيقه للتعاليم ومن هذه المستويات التي يحققها الإنسان: المؤمن ، الفاسق ، المنافق في الأعمال الخ...

2. الهوية الكفرية: وتأسيسها مخالفة عقيدة وشريعة الإسلام اعتقادا بشكل معلن لا يحتمل التأول، وتدخل ضمنها مستويات جزئية تبعا لدرجة المخالفة وهي: هوية أهل الكتاب، هوية المشركين والملحدين ، هوية المرتدين... الخ

يمكن الاستشهاد بمجموعة من نصوص القرءان الكريم، ومنها على سبيل المثال:

((إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَن يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا فَيَعْلَمُونَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِن رَّبِّهِمْ وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا يُضِلُّ بِهِ كَثِيراً وَيَهْدِي بِهِ كَثِيراً وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ)) البقرة 26

((اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَوْلِيَآؤُهُمُ الطَّاغُوتُ يُخْرِجُونَهُم مِّنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ أُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ)) البقرة 257

((الَّذِينَ آمَنُوا يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ الطَّاغُوتِ فَقَاتِلُوا أَوْلِيَاء الشَّيْطَانِ إِنَّ كَيْدَ الشَّيْطَانِ كَانَ ضَعِيفًا)) النساء 76

((رُّبَمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ كَانُوا مُسْلِمِينَ)) الحجر 02

((إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئِينَ وَالنَّصَارَى وَالْمَجُوسَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا إِنَّ اللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ)) الحج 17

ومن السنة المطهرة يمكن أن نستشهد ببعض الأحاديث الصحيحة الواردة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ومنها:

- حدثنا عمر بن حفص حدثنا أبي حدثنا عبد الله حدثنا رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو الصادق المصدوق: إن أحدكم يجمع في بطن أمه أربعين يوما ثم يكون علقة مثل ذلك ثم يكون مضغة مثل ذلك ثم يبعث الله إليه ملكا بأربع كلمات فيكتب عمله وأجله ورزقه وشقي أو سعيد ثم ينفخ فيه الروح فإن الرجل ليعمل بعمل أهل النار حتى ما يكون بينه وبينها إلا ذراع فيسبق عليه الكتاب فيعمل بعمل أهل الجنة فيدخل الجنة، وإن الرجل ليعمل بعمل أهل الجنة حتى ما يكون بينه وبينها فيسبق عليه الكتاب فيعمل بعمل أهل النار فيدخل النار. (أخرجه البخاري في كتاب أحاديث الأنبياء باب خلق آدم وذريته تحت رقم 3085 – كما أخرجه مسلم والترمذي وأبو داود–).

- حدثنا قتيبة بن سعيد حدثنا المغيرة عن أبي الزناد عن الأعرج عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال:الناس تبع لقريش في هذا الشأن مسلم تبع لمسلمهم وكافر تبع لكافرهم والناس معادن خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا، تجدون من خير الناس أشد الناس كراهية لهذا الشأن حتى يقع فيه. (أخرجه البخاري في كتاب المناقب باب يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى تحت رقم 3235 – كما أخرجه مسلم –).

•حدثنا إسماعيل حدثنا أخي عن ابن ذئب عن سعيد المقبري عن أبي هريرة رضي الله عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: يلقى إبراهيم أباه، فيقول يارب إنك وعدتني أن لا تخزيني يوم يبعثون فيقول الله إني حرمت الجنة على الكافرين. (انفرد به البخاري في كتاب تفسير القرءان باب ولا تخزني يوم يبعثون تحت رقم 4396)

• حدثنا أبو عاصم عن ابن جريج عن ابن شهاب عن علي بن حسين عن عمرو بن عثمان عن أسامة بن زيد رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: لا يرث المسلم الكافر ولا الكافر المسلم (أخرجه البخاري في كتاب الفرائض باب لا يرث المسلم الكافر ولا الكافر المسلم تحت رقم 6267 – كما أخرجه مسلم والترمذي وأبو داود–).

• حدثنا مسدد حدثنا سفيان عن صالح عن عبيد الله عن زيد بن خالد قال مطر النبي صلى الله عليه وسلم فقال: قال الله أصبح من عبادي كافر بي ومؤمن بي. (أخرجه البخاري في كتاب التوحيد باب قوله تعالى يريدون أن يبدلوا كلام الله تحت رقم 6949 – كما أخرجه مسلم والنسائي وأبو داود–).

• حدثنا إسماعيل حدثنا سعيد الجريري عن أبي نضرة حدثني من سمع خطبة رسول الله صلى الله عليه وسلم في وسط أيام التشريق فقال: يا أيها الناس ألا إن ربكم واحد وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على أعجمي ولا لعجمي على عربي ولا لأحمر على أسود ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى، أبلغت، قالوا بلغ رسول الله صلى الله عليه وسلم . (انفرد به أحمد في كتاب مسند الأنصار باب حديث رجل من أصحاب النبي تحت رقم 22391).

والملاحظ مما استعرضناه من آيات قرآنية كريمة وأحاديث نبوية صحيحة أن الإنسان تبعا لتعاليم الإسلام هو أحد إثنين : إما مسلم مؤمن وإما متكبر كافر، وهذا بعيدا عن نسبه أو لغته أو جاهه أو عرقه وما إلى ذلك من العناصر التي يتخذها البشر كمعالم للتفرقة بين بعضهم بعضا، وهو ما يؤكده الله عز وجل في قوله ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا آبَاءَكُمْ وَإِخْوَانَكُمْ أَوْلِيَاءَ إِنِ اسْتَحَبُّوا الْكُفْرَ عَلَى الْإِيمَانِ وَمَن يَتَوَلَّهُم مِّنكُمْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ)) التوبة 23 .

وقوله عز وجل ((لَا تَجِدُ قَوْمًا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ يُوَادُّونَ مَنْ حَادَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَوْ كَانُوا آبَاءَهُمْ أَوْ أَبْنَاءَهُمْ أَوْ إِخْوَانَهُمْ أَوْ عَشِيرَتَهُمْ أُولَئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانَ وَأَيَّدَهُم بِرُوحٍ مِّنْهُ وَيُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ أُولَئِكَ حِزْبُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمُ الْمُفْلِحُونَ)) المجادلة 22

4. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الهوية:

1.4.مفهوم الذات: يعتبر مفهوم الذات من المتغيرات الأساسية المرتبطة بالشخصية، ويساعد على فهم السلوك الإنساني وتفسيره وهو ناتج عن تفاعل الفرد مع بيئته، حيث يؤكد Bloom على أن الذات تحتوي على ثلاثة مكونات أساسية وهي: السلوكيات المعرفية ونوع التعليم وكفاءته والخصائص الانفعالية للفرد. ***(إ. برتراند، 1991، ص73- 75)***

ويذهب نعيم إلى أن مفهوم الذات يتمثل في : المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا واجتماعيا، وهو التنظيم الإدراكي والانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه. ***(س.نعيم، 1983، ص206)***

فالذات وفي أحد جزئياتها وهي الذات الاجتماعية تؤكد على مبدأ الانتماء ، فالذات تؤكد الهوية، وهو ما يبرر أهمية السلوك الفردي والجماعي في تحديد الهوية، وذلك لأن فكرة الهوية هي المحدد للشخصية الذاتية للجماعة البشرية.

2.4.مفهوم الانتماء: يشكل الانتماء ضغطا ملحا على الفرد، فهو حاجة أساسية تتضمن ديناميات نشطة ومتشابكة، ويعني شعور الفرد بكونه جزءا من جماعة أوسع يتوحد معها ويتقمصها، ويحس بالأمن والرضا المتبادل بينه وبينها***(D.R.Miller , op.cit , P 258)*** .

تتضمن الهوية الانتماء ، والحاجة إلى الهوية لا تنفصل عن الحاجة إلى الانتماء فالانتماء صفة أصلية للهوية ، ومن خلاله تبرز الهوية الكامنة لتصبح هوية صريحة ، فالانتماء الاجتماعي للذات جزء أساسي من تحديد الهوية الفردية والجماعية ، فإذا تلاشت الهوية تلاشى الانتماء، ولكن تلاشي الانتماء لا يعني بالضرورة تلاشي الهوية.

3.4.مفهوم الولاء: يرى الكثير من الباحثين أن الولاء يرتبط بالانتماء عضويا، فلا يمكن الفصل بينهما ، فيعرف فرح بأنه: حالة معينة من تكامل حاجات تنشأ عن تفاعل بين الجماعة بضغوطها وشحناتها الانفعالية، والفرد بحاجاته الفسيولوجية والنفسية وعواطفه، تقوم أساسا على تحديد الأولوية للجماعة ، ويميل الكثير إلى استخدام تعبير التضحية كتجسيد مادي للولاء .***(Ibid , p 259)***

يتمظهر الولاء في أقوال وأفعال أفراد الجماعة، ولهذا فوجود الولاء يعني درجة عالية من التكامل في الجماعة مما يعني قوتها، وغياب الولاء يعني أن الجماعة تعاني أزمة بنائية ووظيفية. ***(م. ع. فرح، 1983 ، ص20)***

نسجل أن الولاء دليل على واقعية الهوية فهو نتيجة لها ، كما يعد أساسا من أسس تشكيلها ، لكن قد تتعارض الهوية والولاء ، وبخاصة على مستوى الهويات الجزئية ويرجع ذلك أن الولاء مؤقت وموقفي ومن السهل تغييره قياسا إلى كثير من المعطيات الخارجية كمستوى التعليم، الانفتاح على الآخرين ...الخ

4.4. مفهوم الشخصية القومية: يرى سويف أن الشخصية القومية يراد بها الهوية القومية، وهي تشير إلى درجة من التشابه بين الأنماط السلوكية الصادرة عن جميع أبناء القومية أو معظمهم في وقت معين وتحت ظروف محددة ويكون لهذا النمط درجة واضحة من الاستقرار، ولكنه يرتبط في نفس الوقت بالخصائص الكبرى للمرحلة التاريخية التي تمر بها الجماعة القومية. ***(م. سويف، 1981، ص48).***

أما مفهوم الطابع القومي والذي يوصف بأنه أحد مداخل التحليل السياسي فيعتبر امتدادا لمفهوم الشخصية، فالطابع القومي كمفهوم اجتماعي له وظيفة سياسية يمثل حقيقة مجتمعية تفيد أن المجتمع كل متكامل بلغ درجة معينة من التناسق والاندماج في عناصره ومقوماته، فالطابع القومي مكتسب وموروث ونابع من الثوابت والمتغيرات التاريخية والجغرافية والطبيعية والبشرية. ***(ط. ح. عبد الرحيم، 1981، ص170- 171)***

فالطابع القومي تبعا لذلك يمثل امتدادا المفهوم الشخصية على المستوى الجماعي القائم على أساس عرقي أو لغوي عموما، وهنا أيضا نجد أن العلاقة بين كل من الطابع القومي والشخصية القومية من جهة، والهوية من جهة أخرى هي علاقة عضوية ، حيث أنهما يمثلان صفات أو سمات مشتركة للانتماء أو يعتبران مظهرا من مظاهر الهوية.

5.4. مفهوم الإيديولوجيا: يصف Webster الإيديولوجيا بأنها رؤية جدلية لمجموعة من الأفكار أو المفاهيم فيما يتعلق بالحياة الإنسانية أو الثقافية بصفة خاصة، وهي نظريات موجودة ومندمجة،

تهدف إلى وضع برنامج سياسي واجتماعي، أو هي مخطط أو برنامج فلسفة بناء كلية أو جزئية، مبنية على فروض أو حقائق ذات طابع فكري. ***(Webster , op.cit , P 1123)***

فالإيديولوجيا أفكار لموقف معين يقوم على فكر معين يهدف إلى تقديم رؤية محددة لجماعة أو مجتمع.

نسجل أن الإيديولوجيا سريعة التغير، ويرفضها الناس عادة في البداية، وتختلف تبعا لمجموعة من العوامل منها المستوى المعرفي ، والمستوى الاقتصادي ، والمستوى الاجتماعي، ولذلك فالإيديولوجيا منهج وفلسفة يسير فيها المجتمع السياسي خلال فترة معينة لتحقيق أهداف معينة.

(Ibid, p 1123)

ينظر إلى الإيديولوجيا إلى أنها سلاح ذو حدين فكما أنها تهدد الكثير من المجتمعات متعددة المكونات بالانقسام، فإنها في نفس الوقت تعد قوة أو وسيلة لاسترجاع الهوية القومية في العالم المعاصر.

6.4. مفهوم الجنسية: يعرف **الكيالي** الجنسية بأنها رابطة سياسية وقانونية بين الشخص ودولة معينة تجعله عضوا فيها، وتفيد انتماءه إليها ، وتجعله في حالة تبعية سياسية لها، ويسمى من يتمتع بها مواطنا ، فالجنسية تمثل (الهوية القانونية) للفرد والتي تعني انتماء شخص إلى مجموعة بشرية أو أمة، وهذه الجماعة البشرية لا بد لها من نظام سياسي يصدر قرارات سياسية بهذه الجنسية وتعرف بها. ***(ع. الكيالي ، 1979 ، ص118).***

الجنسية إذا شكل قانوني رسمي، بينما الهوية مفهوم ذاتي ثقافي وجماعي شامل، فهي جزء من الهوية يؤدي إلى تعميق الولاء للوطن والانتماء إلى الجماعة ، ومن ثم فإنها ترسخ الهوية وتحددها في شخصية الفرد حامل هذه الجنسية.

يعتبر حذف الجنسية عن الفرد بمثابة أقسى عقوبة يتعرض لها الفرد، حيث تلغي جميع حقوقه المدنية في الدولة ***(نفس المرجع ، ص120)***، فهو بمعنى آخر إلغاء لهويته الاجتماعية، هذا ما يعني أن الجنسية ليست وضعا قانونيا فحسب ، بل تلتحق بالإنسان وتصبح هي والهوية شيئا واحدا.

ومن أشهر الأمثلة على ارتباط الهوية الوطنية مع الجنسية في العصر الحديث اللاجئون الفلسطينيون من الجيل الثاني والثالث في لبنان والأردن وسوريا، حيث أنهم ليسوا فلسطينيين قانونا بما

أنهم لم يولدوا في فلسطين ولا يحوزون على وثائق تثبت هويتهم صادرة عن السلطة الفلسطينية، وفي نفس الوقت لا يعدون من مواطني تلك الدول لأنهم أيضا لا يمتلكون قانونا جنسية تلك الدول، ولهـــذا نجدهم يعيشون في ملاجئ ومخيمات في ظروف غير إنسانية.

5. الهوية و عملية التوحد:

ينطوي مفهوم التوحد بالرجوع إلى المصطلح الأجنبي (Identification) على دلالتين أساسيتين فهو يشير إلى فعل التعرف وذلك يعني تحديد شيء ما بالاستناد إلى بعض المؤشرات والدلالات وذلك من أجل تصنيفه في إطار فئة من المعارف المحددة ، كما يشير من جهة أخرى إلى فعل التوحد مـــع شخص آخر أو شيء ما، ويعني ذلك تمثل الفرد لعدد من سمات فرد آخر أو خاصة من خواصه.

1.5.تعيين الآخر: تشتمل نواة الهوية الأساسية بوصفها شبكة تفسير وإدراك على فئة من العناصر الأولية التي يمكن للفرد من خلالها أن يعين الآخر ويتعرف عليـــه ***(E.H.Erikson , op.cit , P113)*** وإذا كانت الهوية تتحدد في ثلاثة مستويات : ثقافية، جماعية وفردية كما في النموذج المقترح، فإن ذلك يقتضي وجود ثلاثة مستويات ممكنة لتعيين الآخر: إذ يمكن تعيين الآخر على أساس ثقافي أو جماعي أو فردي. وتجري الأمور لتحديد هوية الآخر في سياق الإجابة عن الأسئلة التالية:

- من يكون ذاك الفرد أو من تكون هذه الجماعة؟ وذاك بالقياس إلى هذه المعايير أو تلك.
- من يكون ذلك الآخر؟ ودلك وفقا للمعايير الخاصة بوضعي داخل سياق اجتماعي محدد أنتمي إليه.
- من الآخر؟ بالقياس إلى معاييري الشخصية السيكولوجية التي أستند إليها في تقييمي للآخرين.

تتداخل هذه المستويات الثلاثة وتؤدي عملها مجتمعة وفي آن واحد وذلك لأننا نحيا كليا في إطار هذا السياق الثلاثي الخاص بالوسط الاجتماعي الذي يكتنفنا ، والجماعات التي ننتمي إليها ، والعلاقات الشخصية التي تربطنا مع الأفراد الآخرين(سياقات التكامل الاجتماعية والعلائقية عنـــد Gurvitch) ***(P.TAP, 1980, p57)***

وبالتالي فإن التركيز على احد هذه الجوانب دون الأخر مرهون بالوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها الفاعل الاجتماعي، إذ تتم عملية تحديد الآخر (فردا أو جماعة) بشكل آلي وعلى نحو مباشـــر لا شعوري، ويرتبط ذلك التعميم بخاصية إدراك النفس لذاتها ، فإدراك الآخر كما يرى **G.Stozel** يعني

تصنيفه في فئات ثقافية دالة تحدد مركزه الاجتماعي ودوره. ولكن لما تكون العلاقة شخصية فذلك يعني تصنيف الآخر انطلاقا من الصيغة السيكولوجية الكامنة داخلنا وهو نفس الأمر عندما يتعلق الأمر بموقف جماعة من الجماعات الأخرى. ***(Ibid, p59)***

لا يمكن لنا إلا تحديد موقع الآخر بالنسبة لنا، وهي ملاحظة أولية بالنسبة لحقيقة العلاقة التي تقوم بين الناس، وبالتالي فإن حصيلة تعيين الآخر تتدخل في العمليات بالاتصال مع الآخرين. ومن هنا يكمن وصف الفئتين الأساسيتين (الجسدية- النفسية) الخاصتين بادراك الآخر بأنها فئات: ((معروفة- غير معروفة)) ، ((حسنة- سيئة)) بذاتها. في البداية تتميز هذه الفئات بالاتساع والتموج، وبالتالي فإن كافة أشكال التدريب الشخصي والاجتماعي تسعى إلى المقاربة بين هذه الفئات وجعلها أكثر فعالية في عمليات التمييز والتعرف، فالطفل يوظف واقعيا أنظمته المعرفية الفطرية في تحديده للآخرين وفي التعرف عليهم ، فهو يشعر بالأمن مع الأهل بعكس الأجانب . ***(Ibid , p 100)***

يسعى التدريب الاجتماعي إلى تخزين معلومات مرجعية تساعد الفرد على معرفة الآخرين وتحديد هوياتهم بصورة عفوية وسريعة، هذه القدرة تتطور وتصبح أكثر تعقيدا كلما تكاملت مختلف العناصر الأساسية الخاصة بمكونات الهوية. فجهل الآخر وعدم الثقة به (ومن هنا تنشأ ردود الأفعال المتعلقة بالخوف أو الهجوم) يترابطان ويشكلان مصدرا *لارتكاسات* عقلية تحليلية. ويسعى ذلك الجهد العقلي اتجاه الآخر إلى خفض درجة القلق ورفع مستوى الثقة والانتقال بالمجهول إلى دائرة المعلوم وبالتالي فإن كل تجربة جديدة توظف في خدمة التجارب المعرفية اللاحقة وهو ما ذهب إليه **(L.Moscovici)** عند حديثه عن العمليات العقلية الإضفائية، والتي من شأنها الحكم على الآخر. ***(P.TAP, op.cit , p104)***

نسجل أهمية المواقف في عملية التحديد إذ تتصدر الأولوية غالبا، فالتعرف على الآخر ينطلق من نماذج الهوية الثقافية والجماعية والشخصية التي توجد مسجلة في بيانات مرجعية تكونت عبر التجارب المتواترة لفرد،

2.5. التقمص: يعرف التقمص بأنه عملية نفسية يتمثل الفرد بوساطتها جانبا أو خاصية أو سمة من جوانب الآخر أو خواصه أو سماته، وقد يأخذ التقمص صيغة التوحد الكلي أو الجزئي مع الآخر، فالشخصية تتكون وتتباين في سياق سلسلة من عمليات التوحد والتقمص ***(Ibid, P 114)***

1.2.5. التقمص الفردي: يعتقد علماء نفس الطفل ان الفترة الحساسة لتحديد نموذج التوحد الأول يكون في سنوات الطفولة الأولى، وبالتالي فإن الشروط النفسية والتبوية التي تحيط بالطفل في هذه المرحلة والتي ترسم حدود عملية توحده وتقمصه هي التي تحدد في المرحلة اللاحقة وبشكل نهائي مواقف الفرد إزاء مجموعة من المسائل الأساسية : السلطة والحب والتعبير عن الذات ..الخ ***(Ibid, P 115)***

غير أن عمليات التوحد الطفولي ليست العمليات الوحيدة الممكنة لبناء الشخصية، إذ توجد بالإضافة إلى ذلك نماذج متجددة لتوحد يستمر طيلة حياة الفرد، ففي كل مرحلة، وفي كل وضعية ، يتبنى الفرد نماذج توحدية تقمصية جزئية أو كلية، وهذا ما أسس لظهور منهج علاجي لتطوير الشعور بتأكيد الذات في أمريكا ، أطلق عليه في فرنسا اسم * Methode d'Assurtivenesse * وعلى العموم تهدف هذه المحاولات إلى بناء نماذج سلوكية جديدة متكيفة مع غايات نظرية وإلى تجريب هذه النماذج السلوكية في المواقف الصعبة، وبالتالي تتحول عملية التقمص إلى عملية مدروسة ومجربة. ***(A. Mucchielli , op.cit , p 115)***

إن بناء هوية الجماعة يمكن أن يقوم على أساس عملية التوحد مع جماعة مرجعية أخرى وذلك ينسحب على مستوى البناءات والتقمصات الثقافية ، تشكل هذه الجماعة المرجعية نموذجا ينطوي على المعايير والقيم والآراء ونماذج السلوك المرغوبة، ويمكن لهذه الجماعة أن تكون جماعة خيالية أو واقعية أو تاريخية.

2.2.5. التقمص الثقافي: يتبنى الفرد أحيانا معايير وقيم جماعة أخرى غير جماعته بوصفها نموذجا مرجعيا له، وبالتالي يسعى إلى تحقيق التكامل مع ذلك النظام الثقافي المرغوب، وتنسحب هذه العملية الخاصة بالتوحد الثقافي على مستوى الجماعات والمجتمعات الإنسانية.

(C. Brock and W Tulasiewiez , op.cit , P 86)

تتم عملية التوحد الثقافي نتيجة إيديولوجية الجماعة ، والتي تسير وفقا لأنظمة الرأي العام للأفراد، فالمشاركة في النشاطات الجمعية والإيديولوجية للجماعة نشاط يتوافق مع الهوية الجماعية ويعزز الإحساس بالقوة والوضوح كما يسمح بإبعاد الشك الذي ينشأ تحت تأثير أفعال تثير القلق والخوف عند أفراد الجماعة، فالإيديولوجيا تنطلق من معطيات هوية ثقافية أو جماعية ، وهي تتوافق مع عملية التوحد الجمعي.***(Ibid. p 88)***

نسجل ارتبطا عضويا بين تكون هوية الجماعة عبر عملية تمثل مستمرة لتاريخها، وبالتالي فإن عملية التحويل الثقافي واستحضار الماضي الجمعي وتجارب النجاح والفشل للجماعة، وتبعا لذلك فإن التهديدات الموجهة للهوية تعتمد بالأساس على تفريغ تاريخ الجماعة من محتواه الحقيقـــي، أو تزييفـــه لطرح بدائل دخيلة للنماذج السلوكية والقيمية التي تتبناها الجماعة.***(Ibid. p 90)***

من أهم ما يؤكد خطورة التقمص الثقافي على بناء وتماسك الجماعة الممارسات الثقافية لكل من المعسكر الاشتراكي والمعسكر الرأسمالي أثناء الحرب الباردة، حيث حاول كل طرف من خلال المنتج الثقافي عموما والإعلامي خصوصا التأثير في أفراد الطرف الآخر من خلال التسويق لقيم وسلوكيات جديدة على أنها الحل لمجموع المشاكل التي يعيشها الفرد، من جهة ثانية كثر الحديث ومـــا زال عنـــد الكثير من المفكرين العرب حول خطورة العولمة الثقافية على تماسك المجتمعات المحلية، وهو ما يفتح المجال إلى اختلال في العلاقات بين الأفراد داخل المجتمع الواحد.

6. الشعور بالهوية:

تأخذ الهوية وجودها الشعوري عند الفرد أو الجماعة من خلال مجموعة أحاسيس ، هذه الأخيرة تمثل عناصر ذات علاقة عميقة بالهوية.

1.6. الشعور بالهوية حسب Allport :

يتشكل الشعور بالهوية من عناصر أساسية ستة هي:

- ✓ الشعور الجسدي.
- ✓ الشعور بالهوية الزمنية.
- ✓ الشعور بالتقدير الاجتماعي.
- ✓ الشعور بالملكية.
- ✓ تقدير الذات.
- ✓ الشعور بالقدرة على التفكير والمحاكمة.

تأخذ هذه العناصر الستة مكانها وفقا لنسق ظهورها الوراثي، وترتبط مع ضـــرورات أساســية وحاجات أصيلة في الطبيعة الإنسانية. ***(م.س. عبد الرحمن ، 1998 ، ص 60)***

2.6.الشعور بالهوية حسب Erikson:

لا وجود للهوية حسب Erikson إلا من خلال مجموعة أحاسيس هي:

- ✓ الشعور الذاتي بوحدة الشخصية.
- ✓ الشعور بالوحدة والاستمرارية الزمنية.
- ✓ الشعور بالمشاركة العاطفية.
- ✓ الشعور بالاختلاف.
- ✓ الشعور بالثقة الوجودية.
- ✓ الشعور بالاستقلال.
- ✓ الشعور بالمراقبة الذاتية.
- ✓ الشعور بالتقدير وذلك بالقياس للآخرين.
- ✓ الشعور بعمليات التفاعل والتكامل وقيم التقمص والتوحد.

الشعور المتفائل بالهوية حسب Erikson يعاش ببساطة كسعادة نفسية، ويترافق ذلك غالبا مع إحساس المرء بوجوده، في منزله وفي جماعته ، والشعور بالأمن الداخلي الذي يحظى باعتراف هؤلاء الذين يحسب حسابهم.***(E.H.Erikson , op.cit , P 120- 128) .***

3.6. الشعور بالهوية حسب Mucchielli:

يطرح Mucchielli مركبا يتفرع إلى سلسلة من المشاعر التي ترتكز إلى استمرارية عملية التوحد والتكامل مع الجماعة والثقافة، هذا المركب ينطلق من رؤية متكاملة لمختلف مستويات الهوية، وتتمثل هذه المشاعر في:

1.3.6. الشعور بالكينونة المادية: يتطلب الشعور بالهوية على المستوى الفردي وعي جملة من المشاعر الجسدية الخاصة، فالشعور بالوجود يرتكز على إشارات حسية متواصلة ترسلها الأعضاء الحسية إلى الدماغ من أجل الإدراك، ويتمثل الشعور المادي لجماعة أو ثقافة في الوعي المادي المشترك للأعضاء بالعناصر المادية لوجود الجماعة أو الثقافة ويتمثل ذلك في معرفة الإمكانيات البشرية والمادية ومعرفة مدى قوة الجماعة.

2.3.6.شعور الانتماء: لا يمكن للشعور بالانتماء أن يوجد بعيدا عن دائرة المشاعر المكونة لشعور الهوية، فهو يرتبط بالشعور الخاص بالقيمة وشعور الثقة بالنفس. ويشكل التضامن الإنساني مكونا أساسيا من مكونات روح الجماعة، والتي تتضمن الانتماء إلى المعايير والأهداف وتنطوي على التلاحم، والتماسك، والثقة بالجماعة والاعتزاز بالانتماء إليها .

الملاحظ على الأنماط السلوكية سابقة الذكر أنها تصب في إطار المشاركة العاطفية والوجدانية للجماعة، وتأخذ المشاركة الانفعالية في إطار الأسرة كاجتماعات العائلة صيغة قنوات اتصال عاطفي دائم، يسهل من خفض التوترات الأسرية، هذا الذي يجب أن ينسحب على الجماعات مهما كان نوعها .

3.3.6. شعور الوحدة والتماسك: يرتكز الشعور بالوحدة على البنية المعرفية للفرد ومجموع التجارب الوجدانية، والتي تنتج بنيته النفسية الخاصة، والتي بدورها تتضمن نظاما من المسلمات وتعمل على توجيه الإدراك بين خيارات الفرد وتوجه سلوكه.***(A. Mucchielli, op.cit. , P123-131)***

إن الحاجة إلى التكامل الداخلي للنظام النفسي والثقافي عند الفرد أو الجماعة يتأكد من خلال تجارب المقاومة الناجمة عن قلق يتعلق بتغيير الأسس المرجعية النفسية، أو ضد محاولات تعديل

السلوك إزاء التغيرات المعرفية المستدخلة ضمن العقائد الخاصة بالجماعة ، ومن أهم ما يعكس هذه التكامل مستوى المفارقة القيمية المسجلة عند الفرد أو عناصر الجماعة الواحدة ، وهي البعد بين ما يعتقده وما يسلكه فعلا. ***(م.س. عبد الرحمن، مرجع سابق ، ص 74)***

4.3.6. الشعور بالاستمرارية الزمنية: يتمثل الشعور بالاستمرارية الزمنية في إحساس الفرد بوحدة مراحل حياته المختلفة، ويستند بالأساس على النشاط النفسي المستمر الذي يربط بين آمال الفرد ويكامل بينها وذلك تبعا لنظامه المعرفي (التغير في الجسد والأدوار يتم في وضعية نفسية متكاملة).

أما بالنسبة للجماعة فشعور الاستمرارية الزمنية ينعكس في إحساس الهوية الجمعية، والذي ينطلق من ذكريات تتصل بالتجارب الانفعالية والوجدانية المشتركة، فكل فرد في الجماعة يملك وعيه الخاص وهو يؤثر في الحياة الجمعية الحاضرة من خلال الحياة الجمعية السابقة.

5.3.6.الشعور بالتباين: يمثل ذلك الشعور منطلق مشاعر التفرد والوحدة، فالشخص الذي يمتلك هوية شخصية لا يستطيع ان يفكر بطريقة مطابقة تماما للآخرين، حيث لا يمكن للمحاكاة أو التقارب بين الأفراد ان يكون مطلقين، وعندما يحدث ذلك فإنه يعني فقدانا للهوية يكون لصالح هوية أخرى. فالوجود الخاص يولد على أساس التعارض مع كيانات وجودية أخرى ومن هنا بالذات يترك الشعور بالتباين إثره على الشعور بالوجود.

يؤدي الشعور بالتباين، من هذا المنطلق إلى بناء الهوية الجمعية والثقافية أيضا إذ يدرك أفراد جماعة ما انتماءهم على نحو مختلف، أي أنهم يدركون بدقة ما يميزهم عن الآخرين، وعندما يكون ذلك الادراك المتباين صعبا أو غير ممكن فإنه يفسح المجال لأزمة الهوية الجمعية.

يولد الشعور بالاستلاب الثقافي وفق ما سبق من خلال الشعور بتلاشي السمات الثقافية المميزة تحت تأثير ثقافة أخرى تمارس نوعا من الهيمنة على وعي الفرد، وعلى بناء الجماعة .

6.3.6. الشعور بالقيمة: يسعى كل فرد أن يكون ذو قيمة عند الآخرين، فالشعور بالوجود يكون من خلال تملك القيمة التي يمنحها الآخر بأحكامه، ويأخذ الشعور بالقيمة أهميته على مستوى الجماعة أو الثقافة كما هو الحال على المستوى الفردي، وينعكس ذلك من خلال العمليات الدفاعية التي تعتمدها الجماعة عندما تتعرض القيمة الجمعية أو الثقافية للخطر والتهديد،

تبخيس القيمة الأخلاقية لجماعة ما عملية تبدأ من النظرة الدونية التي تملكها هذه الجماعة عن نفسها وذلك عبر عملية تخريب القيم الخاصة بها، أو من خلال تدمير عملية التقدير التي تضفيها الجماعة على فعاليتها ونشاطاتها أو على عناصرها المميزين أو القادة الذين يجسدون قيمها.

7.3.6. الشعور بالاستقلال: ينطوي الشعور بالهوية الشخصية على الشعور بالاستقلال كوجه آخر للشعور بالانتماء، فالإنسان لا يستطيع أن يؤكد هويته الفردية إلا ذا استطاع وفي الوقت نفسه أن ينطلق من الشعور بالانتماء إلى جماعة يتجانس مع أفرادها، ومن الشعور بالاستقلال وذلك بالقياس إلى الهيمنة الجمعية للجماعة.

يتعلق الأمر بإدراك المسافة الجيدة التي تتيح للفرد أن يشعر بالأمن في إطار مشاركته الاجتماعية كعنصر في الجماعة من جهة، وتأكيد ذاته من خلال التمرد ضد المثيرات الخاصة بالتبعية من جهة ثانية ، وهو ما يعطي الفرد إمكانية التفكير واتخاذ القرار وإجراء المبادرات الشخصية ، مما يعني تحقيق النضج الشخصي. ***(A. Mucchielli, op.cit. , p132-140)***

7. الهوية الجماعية:

اسم جماعة أو هويتها يستدعي تبني مرجعية تسمح بتحقيق التميز عن الجماعات الأخرى ، فالهوية الجماعية نتاج تفاعل معرفي وسلوكي مع معطيات خارجية أو داخلية، ففهم جماعة أو الكشف عن هويتها يستند بالأساس على تحليل مجموعة من الوضعيات والوقائع الاجتماعية المحيطة بالجماعة.

1.7.أسس مرجعية لتحديد هوية الجماعة:

تتحدد الهوية الجماعية في إطار تنظيم متكامل، وتمثل وحدة تشتمل على عناصر متقاربة ومتكاملة لتشكل عبر ذلك كله حقيقة اجتماعية تنطوي على العناصر التالية:

(P.TAP, op.cit , p11-20)

1.1.7.البيئة الحيوية: تشتمل على خصائص الوسط والشروط التي تغطي نشاطات الجماعة المعنية مثل: الحدود، الموقع، الوضعية الجيولوجية، الوضعية الجغرافية، اللباس، حالة السكن، التنسيق والتنظيم الداخليان، أساليب الاتصال، التحولات الجارية داخل الوسط الحياتي.

تتضمن البيئة الحيوية جملة تأثيرات الوسط: إشباع الحاجات، الحرمان والكبت، الأهداف، عناصر التنظيم الاجتماعي، الطقوس والسلوكيات الخاصة، الذهنية، العلاقات النموذجية للجماعة مع وسطها الحيوي.

2.1.7.التاريخ: يشكل تاريخ الجماعة منطلقا لتحديد هويتها، إذ تتجذر هوية الجماعة في تاريخها. ويبرز تاريخ الجماعة وآثاره في صيغ مكتوبة كما يتجلى في تقاليد الجماعة وأساطيرها . وينطوي ذلك التاريخ أيضا على الأحداث الفردية والجمعية وعلى صورة أبطالها التاريخيين كما يشتمل على صورة الحياة السياسية للجماعة وآثارها، والبنية الديموغرافية والنشاطات الراهنة، والبنية الاجتماعية،وأخيرا الاتجاهات،المعايير السلوكية وموروثات الماضي.

3.1.7.الديموغرافيا: تشتمل على عدد أفراد الجماعة وتوزيعاتهم وفقا للجنس والعمر والنشاط، ووفقا لفئات النشاطات الاقتصادية والمهنية، وأنساق القرابة، كما تشتمل على التغييرات التي تحصل داخل النظام السكني، ويضاف إلى ذلك نسب: الوفيات والخصوبة والعقم، الهجرة والهجرة المعاكسة، الزواج الداخلي والخارجي، التعليم وتنوعه كما تشمل أيضا المستوى الصحي والخدمات الاستهلاكية.

4.1.7.النشاطات: يتضمن هذا العنصر النشاطات الاقتصادية وغيرها من النشاطات، أيضا توزعها وفقا للسكان والتنظيمات المختلفة والتجهيزات الفنية ، وخطة المدخلات والمخرجات الاقتصادية وحركة العلاقات القائمة ومستوى الاستهلاك. هذا ويمكن بناء منظومة من المؤشرات الاقتصادية حيث يمكن تحديد مستوى الازدهار الاقتصادي، التبعية الاقتصادية، درجة التطور الحديث، مستوى التوجه نحو الإبداع.

نشير إلى أهمية النشاطات الدينية، وأنماط الحياة، السلوك النموذجي الخاص بالجماعات الفرعية، والأحداث المميزة للحياة الجماعية وأشكال التعبير المعتمدة، والاتجاهات الأساسية، أيضا تعد اللغة وما تشتمل عليه من المفردات، الصيغ اللغوية، التحولات اللغوية كمؤشر فارقي للدلالة على الهوية.

5.1.7.التنظيم الاجتماعي: يشتمل هذا الجانب على التنظيم الرسمي ويتضمن: الوظائف، القوانين، نظام اتخاذ القرار، اتجاهات المشاركة، نظام التقييم الرسمي، دورات المعلومات وكل ما يتعلق بها، نمط السلطة وأنظمة الأدوار وتباينها، كما أيضا على دراسة الصراع وتحليل التداخلات والأحداث النموذجية، ثم دراسة المسافة الاجتماعية داخل الجماعة: علاقات التجاذب والتنابذ والترابط ، شبكات التعاون، مستوى التدرج الاجتماعي الداخلي،نمط الزعامات القائمة.

6.1.7.الذهنيات الجمعية: يمكن إرجاع السمات الأساسية الخاصة بتعريف الذهنية إلى نسق المعلومات الأخرى ، ويشتمل ذلك على تحليل لمحتوى كل أشكال التعبير الجمعي الذي يسمح بتعريف العناصر البنائية للعقلية، مما يسمح بتفسير الرموز ومعايير السلوك ، كما يسمح بمعرفة النماذج المضادة والتصورات الجمعية، وأنظمة الآراء والعقائد والاتجاهات نحو المسائل المعقدة، أخيرا يشتمل هذا المستوى على تقويم ذاتي للقدرات الخاصة(وهو ما يشكل جزءا من صورة الذات).

وفقا لهذه المعايير والعناصر المختلفة يمكن تحديد الاتجاه العام للذهنية الجمعية، وهي العناصر التي تنظم إلى حد كبير بين مجموعة من الأنشطة الأخرى وتمنحها دلالتها ومعناها، إذ تنتظم حياة الجماعة حول نشاطات أساسية وحول اهتمامات مركزية وتصورات مغلقة، كم تنتظم حول أنماط الحياة الخاصة المطلوبة والتي تتوافق مع الأسس المرجعية التي تتبناها.

انطلاقا من ذلك كله، يتبين كيف تشكل أسس الهوية (العناصر المرجعية) أنظمة إدراكية وتقويمية، وتنعكس كصدى للحياة والسلوكيات الجمعية، هذه الأنظمة تتجسد في بنى سيكولوجية ثقافية يتشربها الأفراد داخل الجماعة.

2.7.نواة الهوية الجماعية:

1.2.7.مفهوم الجماعة: يحدد Gurvitch الجماعة بوصفها وحدة جمعية حقيقية قابلة للملاحظة بشكل مباشر، وتقوم على أساس مواقف جمعية مستمرة ونشطة، وتسعى إلى تحقيق هدف مشترك. وهي وحدة من المواقف، ووحدة من المهمات والسلوك. ***(P.TAP, op.cit. , p 04)***

فهي إذن تشكل إطارا اجتماعيا بنيويا يتجه نحو تحقيق تماسك نسبي لمظاهر الحياة الاجتماعية. وذلك يعني أن الجماعات ليست مجموعات منتقاة من الأفراد المتجانسين (فئات اجتماعية مندمجة تحت تأثير سمات بسيطة) أو تجمعات عفوية من الأفراد(حشد، حفل)، كما أنها ليست منظمات واسعة تسعى إلى تحقيق أهداف عامة.

2.2.7.ذهنية الجماعة: إن مفهوم الذهنية يغطي مفهوم الثقافة المستبطنة، فالذهنية هي الخبرة المكتسبة التي يشترك فيها جميع أعضاء الجماعة، وحالها كحال الخبرة المستبطنة تأخذ وضعية مرجعية مستمرة لا شعورية وذلك من أجل إدراك الأشياء وتحديد الأحداث وتوجيه السلوك.

تشير الذهنية إلى حالة نفسية داخلية وإلى طريقة للنظر إلى الأشياء والتي تنطلق من مبادئ أساسية. هذه الطريقة ترتبط عفويا مع آداب سلوكية قابلة للملاحظة . في إطار هذا المعنى يمكن للمرء أن يسأل : أية ذهنية ؟ وذلك من أجل إبانة الأخلاق و المبادئ السلوكية التي تشكل قاعدة التصرف والسلوك . وبالبداهة يتم الربط بين أجزاء كل متكامل من جهة والمبادئ السلوكية من جهة أخرى والتي تشكل منطلقات الفعل الإنساني.***(M.Zavalloni, 1972, p 85)***

فالذهنية تنطوي في ذاتها على رؤية خاصة للعالم وعلى طريقة للتعامل مع الأشياء وعلى مواقف خاصة بعناصر الوسط الذي يحيط بالإنسان . ولا نعني بذلك أية عناصر لا على التعيين. بل يشار إلى العناصر الأساسية للهوية التي تنطلق منها الرؤية الخاصة بالوجود، وتشكل هذه العناصر الهامة التي تأخذ فيه الجماعة موقعها عناصر العقيدة والقالب الأساسي الذي تتشكل فيه هوية الجماعة وأسسها.

(Ibid, p 87)

نسجل تباين التفسير الذي يعود إلى منطق تباين الذهنيات ، فعندما يظهر حدث ما فإن الناس يرون فيه أشياء مختلفة فعملية تفجير النفس في العدو قد يعد استشهادا ومن أعلى درجات التضحية كما قد يعد إجراما وعملا سيئا، إذن يتدخل النظام المرجعي للذهنية على نحو دائم كشبكة لتحليل رمزية العالم، وكنظام من المعلومات يؤدي دورا تفسيريا، وتعرف هذه الوظيفة من خلال دراسة إيديولوجيات الجماعة، وذلك لأن الإيديولوجية تقدم تفسيرا دائما للأحداث وذلك في إطار نظامها الخاص ومهما تكن صورة الذهنية كنظام منطقي أو نظام مرجعي أو نظام للتصورات أو مصدر لتفسير العالم أو مصدر للتعبيرات الخاصة بالجماعة فإنها في نهاية الأمر تشكل نواة الهوية الجماعية.

(Ibid, p93)

قد يتحول الأمر حال التركيز الزائد على المجتمع إلى بناء أفراد نمطيين غير فاعلين، يعيشون في ضوء استنساخ التجارب وإعادة إنتاج الماضي بعيدا عن محاولات التطوير والإصلاح.

يمكن الحديث بهذا الصدد عن الفرد في المجتمعات الإسلامية والذي أصبح مجرد ظل أو صورة لما يحدث عند الآخر، رافض للتجدد أو التجديد لسان حاله يقول " هكذا يفعل الآخرون " ، وهو خلاف واضح للحديث الذي أورده الترمذي في سننه : حدثنا أبو هشام الرفاعي محمد بن يزيد حدثنا محمد بن فضيل عن الوليد بن عبد الله بن جميع عن أبي الطفيل عن حذيفة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: لا تكونوا أمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن

الناس أن تحسنوا وإن أساؤوا فلا تظلموا. (انفرد به الترمذي في كتاب البر والصلة عن رسول الله باب ما جاء في الإحسان والعفو تحت رقم 1930).

8.الهوية الثقافية:

1.8.مفهوم الثقافة:

يأخذ المفهوم العام للثقافة طابع الشمولية على نحو واسع، ويشتمل في إطار عموميته الغايات المطروحة والمعلنة. فالثقافة في واقع الأمر كل مكتسب مشترك بين أفراد الجماعة. وتشتمل أيضا على كل أشكال التعبيرات المختلفة والفعاليات المتنوعة التي تنبثق عن النظام المعرفي المكتسب.

(C. Brock and W. Tulasiewiez , op.cit , p 12)

في صيغتها السيكولوجية، تعد الثقافة كلا مكتسبا من المبادئ الثقافية (عقائد، معايير، قيم)، والتصورات الجمعية، والنماذج والرموز المرجعية التي تستدخل على نحو سيكولوجي.

2.8..نواة الهوية الثقافية:

تشتمل الثقافة في صيغتها الأنثروبولوجية على منظومة العقائد والمعايير والقيم والتصورات والعادات و الأخلاق، كما تشتمل على مختلف موضوعات الحياة اليومية والقيم الجمالية وتعبيراتها. ***(G.Bastide, 1971, p 71)***.

1.2.8. المقدمات الثقافية : يرجع Batson الثقافة المتمثلة إلى نسق من الأطر والمقدمات الموضوعية التي تسمح بتحليل كافة أشكال الظواهر الثقافية، ويشتمل ذلك على التصورات والسلوك و العواطف وكل التغيرات التي تظهر في نهاية المطاف بوصفها انعكاسات لنظام من البديهيات المعيارية. ***(Ibid, p77-80)***

وتعود جملة السلوكيات الثقافية التي تظهر كسلوكيات نموذجية ومشتركة إلى نظام من الأطروحات والتي يمكن النظر إليها منطقيا بوصفها منطلق هذه السلوكيات، وبالتالي فإنه يمكن لمقدمة ثقافية أن تكون مصدرا لجملة من الأنماط السلوكية. وانطلاقا من ذلك فإن منظومة من المقدمات تشكل المنطلق الأساسي لثقافة معينة، فعلى سبيل المثال: السلوك التعلمي للأفراد والذي يتمثل في التزام الهدوء والإنصات الجيد مع تسجيل الملاحظات الهامة والتدخل أحيانا بهدف الاستفسار أو التعليق

والتعقيب ، هذا السلوك يعود أساسا إلى مقدمات ثقافية يمكن أن نصوغها على النحو التـــالي: هنـــاك أشخاص عارفون ينقلون معارفهم إلى الآخرين بحيث يعد اكتساب هذه المعرفة أمرا ضروريا ولازما. ***(L.W. Bye , op.cit. , P 186)***

تتكون تجربة نظام المقدمات الثقافية عندما يدخل المرء في إطار ثقافة متمايزة، إذ يشعر المـــرء أحيانا بالاغتراب الذهني لأنه يندهش من سلوك بعض الأفراد ولا يدرك ردود أفعالهم ولأنـــه يشـــعر بأنهم لا يسلكون كما يجب. ولكن لا بد من بعض الوقت لفهم طريقة تفكيرهم وسلوكهم وفـــي النهايـــة يصل لمستوى توقع أحكامهم وأفعالهم.

2.2.8.النماذج الثقافية: يمثل النظام الثقافي بنية من التصورات والتفسيرات الخاصة بادراك العـــالم ، وهو يحتوي على شبكة إدراكية تتضمن معايير ونماذج و رموز ثقافية، كل ما املكه (ثياب، منـــزل، سيارة،...) حتى علاقاتي (الخاصة، العامة) ومعارفي وسلوكي يخضع لتقييم الآخرين الذين ينتمـــون إلى ثقافتي، وهي أشياء تتيح لهم تصنيفي داخل السلم الاجتماعي لمجتمعي. وبالتالي فإن درجة الاتفاق على تحديد المعايير المشتركة للتقييم تزداد كلما كان المجتمع متماسكا والعكـــس صـــحيح.مثلا تتخـــذ الملابس كمؤشر دقيق يحدد الانتماء الديني (الإيديولوجي داخل الدين الواحد) عند البعض لأنها مقننة تخضع لضوابط شرعية، كما تعتبر عند آخرين مؤشرا عن الانتماء المهني، وقد تـــدل أيضـــا علـــى الانتماء العرقي أو الطبقة الاجتماعية. ***(G.Bastide, op.cit., p90-96)***.

يتضمن النظام الثقافي سلسلة من الصور والأفكار المشتركة بين أفراد الجماعة، وبالتـــالي فـــإن النماذج الثقافية لا تعدو أن تكون غير صور منظمة متكاملة رسمت وتشكلت تحت تأثير الفرن الثقافي (عملية الانصهار) الخاص بالجماعات الثقافية الاجتماعية لثقافتنا، فهناك نماذج للـــوطني وللتقـــدمي وللأصولي....الخ ، هذه النماذج تشكلت تحت تأثير التربية ممثلة بتأثير المدرسة و الأبوين ووســـائل الإعلام، فالوطني هو شخص كرس نفسه لصراع القوى المعادية . وهو ينطلق من مثالية تبرهن على احترام كبير للنظام وعن إخلاص وحب مطلقين للبلاد. ***(L.W. Bye , op.cit. , P 194-195)***

هناك صور أخرى واضحة يمكن جمعها وتصنيفها ، إذ يوجد في أحضان مختلف الطبقات الاجتماعية وخاصة هذه التي تتعلق بالمهن الاجتماعية فالكثير من الناس يعتقدون أن الأستاذ الجامعي شخص صارم غير مرح يقضي جل أوقاته في النشاط العلمي كما أنه لا يتعامل مع كل الناس، وربما ينظر إليه آخرون على أنه مترفع ومتسلط واستغلالي (وقد وقفت على مثل هذه المواقف خلال

تحليل استجابات طلبة السنة الأولى جامعي حول تصورهم للأستاذ الجامعي، وذلك بالنسبة لدفعات متعددة).

نشير إلى أن أكثر ما يتأثر بالثقافة الأدوار النموذجية للذكور والإناث، فالثقافة تحدد بوضوح ما هو متوقع من المرأة والرجل فقد تسجل قيمة الحياء المرتبة الأولى عند المرأة بينما نجد العمل يحتل المركز الأول عند الرجل...الخ.

3.2.8.التوجه الثقافي: يشير (**R.Benedict**) إلى وجود علاقة عميقة تربط بين جميع المقدمات والنماذج الثقافية والعناصر التي تشكل مضمون ثقافة محددة. وتشكل هذه العلاقة الحبكة الثقافية التي يطلق عليها ((التوجه العام)) للثقافة المعنية، وفي هذا الصدد بين **Parsons** وجود اتجاهات ثقافية متعددة في داخل الثقافات الاجتماعية، وبالتالي فإن كل عنصر ثقافي يعبر في النهاية وبطريقته الخاصة عن اعتبارات ثقافية هامة في المجتمع. ***(Ibid , P 199-201)***

مما سبق تتبين أهمية مفهوم التوجه الثقافي في دراسة مفهوم الهوية الثقافية وذلك بالتركيز على تحليل بعد الجهد المركزي الخاص بالهوية.

4.2.8.تشكل النظام الثقافي: تشكل العمليات التفاعلية الخاصة بالمراقبة الاجتماعية المنطلق العام لعملية تمثل الأفراد للمعطيات المعيارية الخاصة بالنظام الثقافي حيث يرى كل من Fromm. Horney. Hesnard أن الطفل يمتثل ويخضع من أجل تجنب القلق الذي يكون نتاجا للخوف من القطيعة مع روابطه وعلاقاته الأولية، ويشير ذلك الخوف إلى تمثل الطفل للقواعد الاجتماعية على نحو جيد.(***M.Milton , 1971, P 41-43***)

والفرد كما يعتقد Sullivan يسعى منذ طفولته المبكرة إلى تخفيف درجة القلق الناتج عن درجة ما من الاختلال العلائقي، فالاستياء الذي يبديه الآخرون(الأم إزاء رضيعها، المربون، الجماعة أو الأشخاص ذوو الاعتبار والأهمية في حياة الفرد) يعد بحق تهديدا للعلاقة العاطفية وتقدير الذات عند الفرد، ومن أجل المحافظة على هذه العلاقة وعلى التقدير الذاتي يسعى الفرد إلى الاستجابة وفقا لمقتضيات وسطه الاجتماعي ومتطلباته، ومثل ذلك الفعل يندرج تحت شكل قواعد السلوك وتوقعاته. ***(Ibid , p 47)***

يعتقد **Kardiner** أن الهوية (سواء على المستوى الشخصي أو الفردي أو الثقافي) نظـــام مـــن الفعل وعمليات التكيف مع الوسط الذي يحيط بالفرد. وهو الذي يشكل المصدر الأساسي للقلق الـــذي يجب على الفرد تجنبه ودفعه عن نفسه، فالفرد كما هو الحال بالنسبة للجماعة الثقافية يبـــذل جهـــودا للتكيف مع المخاطر التي تواجهه وذلك لخفض درجة قلقه وتوتره. ***(M.Zavalloni ,op.cit., p 41)***

في إطار مجتمع ما، وفي مواجهة الوسط الذي يتطور بوتيرة منخفضة فإن جهد التكيـــف والخفـــض الخاص بالقلق يتبدد شيئا فشيئا ويأخذ أشكالا روتينية منظمة وفقا لأنماط سلوكية دائمة في صورة نظام وهو نظام من التفكير والسلوك يتجسد **كنظام أمني** يتضمن وجود العقائد وأنماط السلوك في حالة تكامل يشترك فيها معظم أفراد المجتمع. ***(G.Bastide, op.cit., p128)***

نسجل تبعا لمعطيات العولمة كنظام عالمي جديد غلبة الطابع الاستهلاكي للنظام الثقافي، ومنـــه سيطرة البعد المادي في بناء النموذج المرغوب للحياة، وهو ما يتنافى مع البعد الديني والـــذي يـــربط الفرد بأهداف فوق مادية، وهو ما يؤسس إلى صراع متجدد ضمن النظام المعرفي والنظام الثقافي على مستوى الفرد والجماعة.

9.الهوية الفردية:

تماسك الجماعة قائم بالأساس على فعالية الفرد، كذلك تماسك الهوية الاجتماعية يكـــون تتـــاج سلامة بناء الهوية الفردية في المقام الأول.

1.9 نواة الهوية الفردية:

يعد المدخل المعرفي عنصرا مهما في تحقيق الصحة النفسية، والتي تنعكس فـــي مفهـــوم ذات مقبول أي هوية ذاتية إيجابية.

1.1.9.النظام المعرفي: يعد النظام المعرفي على المستوى الفردي نظيرا للنظام الثقافي ونظام الذهنية الموجودان في إطار المجتمع والجماعة، وقد شكل النظام المعرفي موضوعا باشـــره علمـــاء الـــنفس بالدراسة والتحليل ، وأصبح ينظر إليه الآن بوصفه نظاما عاطفيا إدراكيا وسلوكيا ، أي بوصفه بنيـــة أساسية للشخصية تنطلق منها كل فعاليات الفرد ونشاطاته،وتنطوي هذه الرؤية على تصورات ميدانية

ثقافية خاصة بالشخصية ، ومن خواص هذه الرؤية أنها تنطوي علـــى عنصـــر البســـاطة والتكامـــل والأهمية وعلى جانب أكيد من الواقعية.

تمثل النشاطات المعرفية العمليات الداخلية التي هي أداة الحياة النفسية فـــي تنظـــيم كـــل المعـــارف والمعلومات المتاحة في سياق معرفي متكامل. وهي معلومات من أنواع مختلفة داخليـــة وخارجيـــة، المعلومات الداخلية تتمثل في أحاسيس جسدية ومشاعر داخلية وتفكير وتأمل، والمعلومات الخارجة مثل الأحاسيس والتصورات والمعلومات المختلفة، وهناك جانب من هذه المعرفة ينطلق من ذاته ويشـــكل مصدرا للشعور بالهوية الشخصية. ***(M.Milton , 1971, P31-33)***

2.1.9. التربية والتنشئة والتطبيع: يمكن القول أن مراحل الطفولة الحرجة التي مر فيها الفرد تشكل الملامح الأساسية لشخصيته في مرحلة الرشد. ولا بد لنا من الإشارة إلى أهميـــة الظـــروف الثقافيـــة والاجتماعية التي تتدخل أيضا لتحديد مسار نمو الشخصية واتجاهه.

يعتقد البنيويون– الوظيفيون أنه لا بد للمجتمع من مواجهة بعض المشكلات الأساسية والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها. وبالتالي فإن الخيارات المتاحة لحل المشـــكلات الاجتماعيـــة تكـــون فـــي التوجهات الثقافية وبالتالي فإن هذه الخيارات تدخل في صميم النظام الثقافي للمجتمع.

(M.Zavalloni ,op.cit., p 36)

وتعد المسألة الأخلاقية للطبيعة الإنسانية من المسائل الأساسية المطروحة داخـــل المجتمعـــات الإنسانية (هل هي خيرة أم شريرة). وهناك مشكلة تعريف العالم وتحديد مكان الأنسان داخله (نوع المعرفة، والدين) ومشكلة تنظيم المجتمع، ومشكلة طبيعة العلاقة التي تربط الفرد مع الآخرين.

يميز Milton بين هذه الحالات المشكلات والوضعيات التالية:

- ✓ المشكلات التي يواجهها الجميع والتي تجد حلولا لها وفقا لطريقة واحدة في إطار مجتمع واحد وهي بالتالي تترك نفس الآثار والانطباعات بالنسبة للجميع.
- ✓ الحالات التي يواجهها المرء في إطار جماعات خاصة، أو في إطار أوساط اجتماعية معينة، وهي التي تترك آثارها على الأفراد الذين ينتمون إلى هذه الأوساط والجماعات فقط .
- ✓ الحالات التي يعيشها الإنسان في إطار تجربته الشخصية والتي تترك آثارها على الذين يعيشونها.

ويمكن النظر إلى الآثار النفسية التي تتركها الحالات الصعبة المعاشة بوصفها مبادئ نفسية أو نماذج مرجعية، أو نوعا من التصورات الخيالية، ومثل ذلك النظام المعرفي الذي يتبدى على المستوى الفردي يقابل ذلك النظام الثقافي الذي يتجلى في المستوى الاجتماعي.

(M.Milton , op.cit., P109-113)

نسجل أن هناك تداخلا عميقا بين النظام الثقافي والذهنية والنظام المعرفي الفردي. وبالتالي فإن النظام الثقافي يتميز بخاصة العمومية إذ يتاح لجميع أعضاء المجتمع وكل الجماعات بمختلف الذهنيات تتجلى في إطار النظام المعرفي الفردي.

تشكل هذه الأنظمة في إطار تكاملها وحركتها البواعث الحقيقية لنمو الهوية بوصفها مصدرا للمعرفة والتنظيم وإصدار الأحكام التي تساعد الفرد على معرفة نفسه بنفسه، وهذا يعني أن الأنظمة المعنية تشكل مصدر الشعور بالذات وإدراك مكوناتها مثل : الشعور بالوجود والانتماء والاختلاف عن الآخر والشعور بالقيمة والاستقلال وتقدير الذات.

تشكل القيم وتوجهاتها مصدرا للمشاعر والقيم الغائية التي تجسد جوهر وجود الإنسان، وانطلاقا من ذلك فهي تشكل في الوقت نفسه مصدرا للشعور بالوجود نفسه.وتقوم هذه الأنظمة في نهاية الأمر بتوجيه تجارب الفرد مهما يكن نوع هذه التجارب والعمل على تحقيق تكاملها، وانطلاقا من ذلك فإنها تكشف جذور الهوية الفردية وتشير إليها. ***(A. Mucchielli, op.cit. ,p 155)***

تجدر الإشارة إلى أن ما سبق ذكره يتم أساسا في ظل نظام التربية ونظام الإعلام، وهذا حال الحديث عن التنظيمات الرسمية سواء تعلق الأمر بالنظم الديمقراطية أو غيرها، فالمدرسة والشاشة أصبحا الفاعلين الأساسيين في بناء وتعديل أو تغيير النظام المعرفي للأفراد.

(C. Brock and W Tulasiewiez , op.cit , p 136)

نشير إلى أن العناصر السابقة أسست في الدول الغربية لسيطرة ذهنية الفردانية، وهو ما انعكس سلبا على التنظيم الاجتماعي لمجتمعات تلك الدول، هذا ما يفسر في كثير من الأحيان مستوى الانحراف والانحلال القيمي والأخلاقي لتلك المجتمعات

10.أزمات الهوية ومشكلاتها:

يستخدم المهتمون بدراسة موضوع الهوية مفهوم أزمة الهوية بمعان متمايزة، وذلك تبعا للمعنى الذي يعطى للفظ " أزمة " هل يعنى به المقدمات التي تمهد لظهور مشكلات تنعكس في اضطرابات انفعالية وسلوكية – هذه المقدمات تتمثل في جملة من المطالب الملحة بحاجة إلى المواجهة والإشباع – أم يقصد بلفظ الأزمة الحصيلة السلبية لمجموعة من المقدمات، وهنا تصبح أزمة الهوية بنفس معنى مشكلات واضطرابات الهوية والتي تعني سيطرة صورة سلبية مستهجنة للسلوك والقيم والأفكار عند الفرد.

1.10.أزمة الهوية:

1.1.10 أزمة الهوية كأزمة نفسية واجتماعية:

– أزمة هوية الأنا عند Erikson: ركزErikson على نمو الأنا في نظريته ، حيث قسم دورة حياة الإنسان إلى ثمان مراحل ، ومنها مرحلة المراهقة والتي يواجه الفرد أزمة الإحساس بالهوية مقابل اضطراب الدور نتيجة التغيرات الجسمية والنفسية وما يرتبط بهذا التغير من توقعات اجتماعية

تعبر قدرة المراهق على تحديد أدواره في المجتمع، وإحساسه بالهوية عن الحل الإيجابي لأزمة الهوية، حيث تكتسب الأنا فاعلية " التفاني " حيث يكون المراهق مستعدا لتعلم التفاني والإخلاص والولاء لوجهات النظر الأيديولوجية، في حين يعبر عدم قدرته على تحديد دوره في المجتمع والمرتبط باضطراب الدور، وتشتت الهوية عن الحل السلبي لهوية الأنا.

(E.H.Erikson , op.cit , P 153-159)

– أزمة الهوية عند Marcia: يمثل نموذج Marcia تطورا لنظرية Erikson في مجال تشكل الهوية، فأزمة الهوية تتمثل في فترة من التعليق المرتبط بإلحاح بعض التساؤلات لدى الفرد حيال معتقداته وأدواره وأهدافه في الحياة ، أو بمعنى آخر فترة من البحث والاستكشاف والاختبار لما يناسبه من معتقدات وأدوار تسبق بالضرورة اتخاذ القرارات بشأنها، حيث يقوم المراهق في هذه الفترة بجمع المعلومات عن الأدوار المتاحة ومن ثم اختبار وتجريب هذه الأدوار للانتقاء من بينها.

(م.س. عبد الرحمن ، مرجع سابق ، ص 118-123)

- أزمة الهوية حسب Webster: تعني ببساطة التناقض النفسي والاجتماعي، وبخاصة في سن المراهقة: التي تشمل الفهم الخاطئ للدور الاجتماعي للشخص بل وحتى فقدان الاستمرارية الشخصية، كما أنها تعني حالة الارتباك التي تسود المجتمع تجاه تحديد طبيعة اتجاهه.

(M. Webster, op.cit. p 1189-1991)

التركيز على فترة المراهقة كمرحلة أساسية لظهور أزمة الهوية مرجعه بالأساس أن مستويات الهوية تتوافر في هذه المرحلة وبخاصة (الهوية اجتماعية، الهوية ثقافية)، هذا لا يلغي أهمية المراحل العمرية والنمائية السابقة في تشكيل وبناء هوية معيارية للفرد.

- أزمة الهوية حسب Friedman: تعني أزمة الهوية تنازعا نفسيا داخليا للمواطن بين الاندفاع نحو الانتماء المغروس بداخلنا، وذلك الانتماء الذي يبثه النظام والإطار الاجتماعي المحيط بالإنسان خارجيا، بمعنى أن أزمة الهوية هي نزاع بين الجذور والمعنى والمؤثرات الخارجية.

(L.W. Bye , op.cit. , P 210-211)

يظهر Friedman أن الصراع بين نموذجين أو صورتين داخلية وخارجية عند الفرد هو العامل المباشر لظهور أزمة الهوية، وكلما زاد النزاع بين النموذجين زادت درجة أزمة الهوية وعمقها والعكس صحيح.

2.1.10.أزمة الهوية كأزمة سياسية : تعد أزمة الهوية من أشد أزمات التنمية السياسية تأثيرا في حاضر المجتمع ومستقبله، لأنها تتضمن أغلب ما تتضمنه الأزمات السياسية الأخرى وهي أزمة الشرعية والتي تتعلق بالعلاقة بين الفاعل السياسي وبيئته الاجتماعية.

- أزمة الهوية حسب فاروق يوسف: أزمة الهوية نوع من الأزمات السياسية المرتبطة أساسا بالمجتمعات الجديدة التي لم تكون بعد روح المجتمع الواحد، ولا يزال الانتماء الأول أو الأساسي لأفرادها دو المستوى الكلي للمجتمع، أو بشكل أوضح يقف عند المستوى الجزئي أو القبلي أو العشائري أو الطائفي، وكذلك قد تنتج تلك الأزمة من تنشيط الهويات الكامنة بفعل تعارض وصراع بين الهوية القومية والهوية الوطنية للبلاد. ***(ف. ي. أحمد، 1982 ، ص75-77).***

- أزمة الهوية عند Friedman: يرى Friedman أن أزمات الهوية الموجودة تعبر عن أزمات كونية أكثر شيوعا، وتكمن هذه الأزمات في إضعاف الهويات الوطنية السابقة وظهور هويات جديدة،

وخصوصا مع حلول نوع من الانتماء يسمى المواطنة، وذلك بالنسبة إلى المعنى المجرد للانتماء في المناطق المختلفة، وفي المجتمعات المتعددة، ويتم ذلك من خلال استبدال الهوية التي تستند إلى الانتماء الأصيل بالعرقية والعنصرية بدلا من الهويات الخاصة بالمجتمعات المحلية.

(L.W. Bye , op.cit. , P 224-225)

تثور أزمة الهوية عندما يكون هناك غموض في طبيعة الانتماء وأولوياته، أو حينما يكون هناك افتقار سليم إلى المحددات المادية والمعنوية للذات الاجتماعية، فالإحساس بأزمة الهوية يظهر حين تنتاب المواطنين الحيرة حول ما هو ذلك القدر من تقاليدهم القديمة وتراثهم الذي يجب أن يسعوا إلى الاحتفاظ به ، وما هو ذلك القدر الذي يجب أن يقوموا بتغييره لكي يصيروا جزءا من العالم الجديد والحديث.

- أزمة الهوية عند Bye: تبدأ أزمة الهوية عندما تكون صفات معينة لأي من ثقافة الجماهير ، أو الصفوة أو كلتيهما سببا في أن الإجهادات الملتصقة بها لكي تصبح مدركة تشكل تهديدا رئيسيا للأفراد والحكام أو لكليهما، فالنتيجة هنا يمكن أن تصبح تساؤل الناس وطلبهم لاتحاد أساسي للمجتمع مما يسبب أزمة في الهوية، وكذلك من الممكن أن يبدؤوا في التساؤل عن صفات أو مواصفات الحكومة، مما يتسبب عنه أزمة الشرعية.***(L.W. Bye , op.cit, P 225-229)***

نسجل ارتباطا وثيقا بين أزمة الهوية ووجود فجوة ثقافية بين الحكام والمحكومين، حيث ترتبط أزمة الهوية على مستوى الفرد بالإحساس بالانتماء الفكري والعاطفي، وعلى مستوى الدولة تتحدد هذه الأزمة في المؤشرات الفاصلة في العلاقات بين الحكام والشعوب.

مما سبق يمكن اقتراح تعريف لأزمة الهوية كما يلي:

- تتناول أزمة الهوية الجانب السلبي في إحساس الأفراد وذلك تبعا لمستويين:

✓ أزمة الهوية على المستوى الفردي والذاتي: وتتمثل في تدني التقدير الذاتي، وبالتالي تدني فعالية الفرد كعضو في النظام الاجتماعي، وتنتج عن اتساع الفجوة بين الصورة المثالية والصورة الواقعية للفرد عن ذاته.

✓ أزمة الهوية على المستوى الاجتماعي والثقافي: وتتمثل في إحساس لدى الأفراد بأن " نحن " ليست " نحن " ، أو تقيد قسري بالآخرين " هم " من الخارج وتنتج عن عدم إحساس الأفراد بأنهم

مرتبطون معا في رابطة عامة ضمن تنظيم محدد، مهما كانت درجة ونوعية التنظيم اجتماعيا كـــان أو ثقافيا أو سياسيا الخ...

2.10.مشكلات واضطرابات الهوية:

تظهر اضطرابات الهوية في مراحل النمو ومستوياته، ويمكن لها أن تتجلى كردود أفعال لهويات لم تستطع أن تنضج وتتكامل تبعا للنموذج القيمي والسلوكي الذي تعتنقه الجماعة.

1.2.10.انشطار و تشتت الهوية: ويعني الحال الذي تتعرض فيه الهويـــة حـــال البنـــاء والتكـــوين لصدامات تيارات متعارضة، سواء تعلق الأمر بتصدعات في النظام المعرفي للفرد (مستوى الهويـــة الفردية)، أو بتصدعات داخل النظام الثقافي (مستوى الهوية الجماعية ومستوى الهوية الثقافية).

تنشأ أزمات الهوية عندما يصبح التوتر الذي تثيره هذه التناقضات على أشده، وعندها تؤدي إلى شلل في طاقة الفعل، وإلى وجود قلق دائم ، وهي تناقضات موجودة أساسا في عمق مجتمعاتنا، فهناك تناقض بين مبدأ المساواة المعلن وواقع التمييز الاجتماعي من جهة، وهناك التناقضات بـــين مطالـــب الانتماء الديني ومطالب ممارسة الفعاليات الدنيوية ، التناقض في المفاهيم بين الشباب وأوليائهم خاصة باعتبار اختلاف ظروف التنشئة التاريخية والاقتصادية .

قد ينعكس انشطار هوية الفرد في اضطراب الدور حيث يفشل الفرد (المراهق بالأساس) في تحديـــد أهداف وقيم وأدور شخصية واجتماعية ثابتة ، وهو ما يمنعه من القيام بالتزامات محددة نحـــو أدوار معينة، وينتج هذا الاضطراب في الدور كنتيجة لفشل المراهق في بناء وحدة متكاملة مـــن توحـــدات الطفولة المتناقضة.***(E.H.Erikson , op.cit , P 174)***

كما قد ينعكس انشطار هوية الفرد كدرجة أعلى من الاضطراب في تبني هوية سلبية ، وهنـــا يحس الفرد بالتفكك الداخلي ، مما يدفعه لتبني قيم وأدوار غير مقبولة اجتماعيا أو غير اجتماعية، ومن ذلك على سبيل المثال كل ما يصنف في خانة الانحراف كجنوح الأحداث.

(E.H.Erikson , op.cit , P 174-175)

2.2.10. استلابات الهوية: ويعني الحال الذي تتعرض فيه الهوية إلى تـــأثير نظـــام مـــن العمليـــات الخارجية التي تعمل على إحداث تغيرات عميقة في جوهرها ن ويترتب عند حدوث الاستلاب شـــعور الفرد بالتغيرات الحاصلة وإحساسه بوضعية استلابه سواء على مستوى الفرد والجماعة والثقافة.

يكون الاستلاب نتاجا لعملية التطبيع القهري، والتطبيع يعني فقدان الجماعة الثقافية بعضا من عناصرها الثقافية، ويترافق ذلك بفقدان بعض أنماط السلوك النموذجي والعادات والتقاليد المعهودة، ويكون ذلك بسبب الاحتكاك الثقافي للجماعة مع جماعة أقوى، وتمثل الوضعية الاستعمارية الوضعية النموذجية لعملية التطبيع القسري. ***(A. Mucchielli, op.cit. ,p 180-181)***

تجدر الإشارة إلى آلية الإكراه السيكولوجي كأحد مكونات عملية التطبيع (خاصة في حالة الثقافات المتصارعة) التي تدفع إفراد الجماعة إلى اكتساب هوية مخالفة، وذلك من خلال فعل التبخيس الدائم والمستمر للنموذج القيمي السلوكي الذاتي، في مقابل تعظيم للنموذج الخارجي والذي يطرح نفسه كنموذج للهوية المثالية.

يشعر المستلب بالقهر والكآبة ، مما يشكل منطلق الإحساس المتنامي بالبؤس الجماعي والفردي، ومن هنا ينطلق مثقفو الجماعة لمعارضة التأثيرات الثقافية الخارجية وذلك بغية الخروج من دائرة الاستلاب، وهكذا تتمثل اعتراضات البحث عن الهوية في البداية شكل المطالبة بالاعتراف بالقيمة أو الوجود ثم الاستقلال السياسي. ***(Ibid., p182)***

تطرح الهوية القومية أو السياسية أحيانا كبديل للهويات الجزئية (والتي تعكس فسيفساء اجتماعية متنوعة تبعا للعرقية أو اللغة أو الدين) إشكالية الاقتلاع الثقافي والتي تعكس الحال الذي يجد فيها الفرد نفسه مكرها داخل غمار ثقافة أخرى تختلف عن ثقافته الأصلية أو حياته المعهودة، ومن هنا يمكن أن ينظر إلى ذلك الإنسان على أنه مهاجر أو مغترب ثقافيا، وينعكس الأمر ذاته على مستوى الجماعات.

ضرورات التغيير الشمولية (التوحيدية) للوسط غالبا ما تؤدي إلى إيجاد أنظمة تسلطية وإلى تبني قيم مقدسة (Dogma) – اعتمادا بشكل أساسي على نظامي التعليم والإعلام – ، وهو ما يؤدي كحصيلة تاريخية لظهور ردود الفعل الدفاعية للهويات المستبعدة أو المقموعة، ويتراوح رد الفعل من مستوى التكتم والانكفاء الذاتي إلى مستوى المواجهة العلنية والعنف.

(P.TAP,op.cit.,p92-93)

11. الهوية في ضوء نسبية القيم والنماذج:

يعد التغير اليوم سمة المجتمعات الحديثة، هذا التغير الذي يعرض القيم كلها والنماذج جميعها لعملية نقدية، وذلك تحت تأثير تطور اقتصادي ثقافي يتميز بالتسارع، حيث إن نظام القيم الخاص بالمجتمعات الحديثة يمتلك على ديناميكاته الخاصة التي تؤدي إلى خرق مستمر لقيمه الداخلية، فالتحديث يشتمل في واقع الأمر على قيمة التغير الدائم والذي يؤدي إلى نفي دائم للقديم.

الملاحظ أن الكثير من المفاهيم (الديمقراطية ، المساواة، الإنسانية) أفرغت من مضامينها وذلك لأنها أصبحت أدوات إيديولوجية للهيمنة الغربية على العالم، وهي تبعا للوقائع ليست مفرغة من قيمة الحرية فحسب بل تتعارض معها بدرجة عالية، ويضاف إلى ذلك ما يتعرض له مفهوم العقلانية من التشويه المستمر، فتعدد أنظمة القيم يأتي تعبيرا لعملية تعزيز التناقضات التي تقوم بين القيم العصرية والقيم الأصيلة. ***(ف. ي. أحمد ، مرجع سابق ، ص 41).***

نشير أيضا إلى الدور الذي تلعبه الرسالة الإعلامية في التأسيس لانهيار الأصول الاجتماعية والدينية، فالنماذج الاجتماعية المتداولة تميل إلى التعقيد والانهيار في آن واحد، فالنماذج التربوية المعروفة (السلف) أصبحت غير مجدية وفاعلة في تحقيق المطالب الملحة للعصر، هذا ما أدى ب Maslow لاقتراح نموذج إنساني، حيث تعني الهوية الحقيقية بالنسبة إليه النمو المتكامل للقدرات الطبيعية عند الإنسان والمتمثلة في:

- ✓ القدرة على إدراك الحقيقة.
- ✓ قبول الذات وقبول الآخر.
- ✓ العفوية والبساطة.
- ✓ الاستقلال والحياة الشخصية.
- ✓ الاستقلال المتنامي والقدرة على المقاومة.
- ✓ أصالة الحكم على الأشياء.
- ✓ الوصول إلى تحقيق تجارب غائية.
- ✓ التوافق مع الإنسانية، أو التوحد مع النزعة الإنسانية.
- ✓ تطوير العلاقات التي تقوم بين الفرد والآخر.
- ✓ سهولة قبول الآخر والتوافق معه.
- ✓ نمو القدرة الإبداعية

✓ قابلية النظام القيمي الخاص بالفرد للتطور.
✓ النظر إلى النفس من خلال الروح المستقبلية.

يقتضي تحقيق هذه الكفاءات وضعيات تربوية جديدة أكثر مرونة وتسامحا وإثارة، وتدخل هذه التربية تحت غطاء التربية اللا توجيهية. ***(إ. برتراند، مرجع سابق، ص32-34)***

يمكن الاستدلال على نسبية القيم والنماذج وتأثيرها السلبي في بناء هويات متزنة بالحملات الداعية إلى المساواة بين الجنسين، والتي تجد لها صدى مرغوبا في وسائل الإعلام، ففي حين تتأسس هذه الدعوة إيجابيا على مبدأ تحقيق المساواة في الحقوق الإنسانية، نجد أنها تنعكس سلبيا على قيمة بناء الأسرة وتنظيم أدوارها.

خلاصة المبحث:

نخلص في نهاية هذا الفصل إلى أن الهوية من جهة تعني : مركبا من العناصر المرجعية المادية والاجتماعية والذاتية المصطفاة التي تسمح بتعريف خاص للفاعل الاجتماعي، ومن جهة ثانية تخص الفاعل الاجتماعي في حد ذاته تعني الهوية: مركبا من العمليات والأطروحات المتكاملة التي تفسر العالم وتأخذ صيغة تعبيرية تعد بمثابة النواة التي تؤسس للشعور بها.

يشتمل المحيط الاجتماعي والثقافي للفرد والجماعة على أهم العوامل التي تؤدي إلى بناء الهوية، ومن ثم فهو يمثل في نفس الوقت أهم مصدر للاضطرابات الخاصة بالهوية، هذه الأخيرة تأخذ شكل مشكلات نفسية واجتماعية للأفراد والجماعات.

يسعى كل من النظام التربوي ونظام الإعلام والاتصال إلى تأسيس نموذج للهوية المثالية، وذلك من خلال تخطيط وتنظيم النماذج القيمية والسلوكية التي تيسر فعل الانتماء والتموقع في " نحن " ، وبالتالي يجب تحقيق التجانس في الرسالة التربوية والرسالة الإعلامية لتفادي الوقوع في اضطرابات وأزمات الهوية.

بناء هوية ناضجة ومتكاملة يستند أساسا إلى سلامة الوعي- ويتمثل على مستوى الفرد في النظام المعرفي ، وعلى مستوى الجماعة في نظامها الثقافي- والذي يتأسس بتحقيق شروط نمو سليمة ومستمرة، مما يمنح الفاعل الاجتماعي القدرة على المحاكمة، وهو ما ينعكس في مستويات تقدير إيجابي للذات فرديا واجتماعيا.

المبحث الثاني

الشخصية القومية الجزائرية

- تمهيد

1- مراحل نشأة الدولة الجزائرية

2- البناء الاجتماعي الثقافي للمجتمع الجزائري.

3- عناصر الهوية القومية الجزائرية.

4- خصائص المجتمع الجزائري.

5- بعض السمات الأساسية للشخصية الجزائرية.

- خلاصة

تمهيد المبحث:

سبقت الإشارة إلى أن الشخصية القومية يراد بها الهوية القومية، وهي تشير إلى درجة من التشابه بين الأنماط السلوكية الصادرة عن جميع أبناء القومية أو معظمهم في وقت معين وتحت ظروف محددة، ويكون لهذا النمط درجة واضحة من الاستقرار، ولكنه يرتبط في نفس الوقت بالخصائص الكبرى للمرحلة التاريخية التي تمر بها الجماعة القومية، وهو ما يؤسس لتكون الطابع القومي، هذا الأخير يفيد أن المجتمع كل متكامل بلغ درجة معينة من التناسق والاندماج في عناصره ومقوماته، فالطابع القومي مكتسب وموروث ونابع من الثوابت والمتغيرات التاريخية والجغرافية والطبيعية والبشرية.

نحاول في الفصل الحالي دراسة الهوية الجزائرية من خلال التحليل العلمي للشخصية الجزائرية في بعديها: البعد الاجتماعي – الثقافي والبعد السياسي، على اعتبار أن النسبة " جزائرية " تفرض تناولا تاريخيا سياسيا لنشأة الدولة الجزائرية ككيان مستقل.

1. مراحل نشأة الدولة الجزائرية:

لا يختلف الباحثون في دراسة الجزائر – مهما كان المدخل المعرفي المعتمد – على وضع مجالات زمنية عامة مركبة ومتداخلة، تميزت بتنوع وتمايز المؤثرات الثقافية في ظل أوضاع اجتماعية وسياسية متغيرة، هذه المراحل الزمنية تتمثل أساسا في: المرحلة الأمازيغية الخالصة ثم المرحلة الإسلامية ثم مرحلة الاحتلال الفرنسي ثم مرحلة الجمهورية الجزائرية المستقلة.

1.1.المرحلة الأمازيغية الخالصة:

يورد **مبارك الميلي** أن سكان الجزائر إبان العصر الحجري انقرضوا ولم يتركوا أي آثار حول لغتهم الخاصة، وأعقبهم في المسكن أمة عرفت باسم البربر(الأمازيغ)، وبذلك تكون أمة البربر هي ثاني جنس سكن منطقة الجزائر، ويرجع أصلهم على ما رجح **مبارك الميلي** إلى الأصل الحامي، فهم حاميون من مازيغ بن كنعان بن حام بن نوح عليه السلام، وهو ما ذهب إليه المؤرخ العلامة **ابن خلدون**. ***(ع. فرحاتي، 2004، ص 116)***

يذكر **الميلي** مجموعة من القبائل التي استوطنت بلاد المغرب ويذكر منها: قبيلة هوارة التي كان منزلها طبرق وبرقة، وقبيلتا صنهاجة وكتامة اللتان استوطنتا أقاليم من تونس والجزائر ، وقبيلة زناتة التي استوطنت أيضا مناطق من الجزائر والمغرب الأقصى، ويحصي **الميلي** أصول البربرية فيرى أنه يجمعهم جدان عظيمان: برنس ويتفرع عنه عشر قبائل ومادغيس وتفرع عنه أربع قبائل، ثم يتحدث عن الجزائر فيقرر أنه اختص بثلاث قبائل من بين تلك الكبرى، وهذه القبائل هي :قبيلة كتامة وقبيلة عسيجة و قبيلة ازداجة. ***(س. عشراتي، 2007، ص48- 49)***

تفيد الدراسات التاريخية حول البربر أنهم أمة مستقلة، وذات أصول متميزة ، احتفظت بشخصيتها على مر التاريخ ، على الرغم مما شهدته المنطقة من هجرات متتالية ومتعددة لأجناس أخرى كالنوميديين و الفينيقيين والإيجيين والهنود...الخ، وبهذا يعد البربر من أقدم سكان منطقة الجزائر على الإطلاق، وهم جنس يوصف بالمحافظة والشجاعة والحذق في الحروب، يحب الحرية وينتصر لها بشدة، ويكره الرئاسة ويتمرد عليها، ويعتز دائما بأصالته وعشيرته مشدودا إلى وطنه مسقط رأسه، وقد قال فيهم **ابن خلدون**: وأما تخلقهم بالفضائل الإنسانية، وتنافسهم في الخلال الحميدة، وما جبلوا عليه من الخلق الكريم، فلهم في ذلك آثار نقلها الخلف عن السلف... فمن خلقهم عز الجوار، وحماية النزيل، ورعاية الذمة، والوفاء بالعهد..الخ ***(ع. فرحاتي،مرجع سابق، ص 116)***

تاريخ البربر حافل بالأحداث مع الأمم الأخرى، مما يسر لهم الاستفادة والانتفاع بخبراتها وحضاراتها ولغاتها بفضل ما يتمتعون به من مرونة في التعامل مع الآخرين، وهذا ما يفسر وجود

أعلام من البربر يذكرهم التاريخ عموما وتاريخ تلك الأمم على الخصوص ومنهم: الخبير والقائد العسكري يوغرطة، والفيلسوف الملك يوبا الثاني، والمجدد الديني القديس أغسطين.

في ناحية الكيان السياسي للبربر كدولة، فإن الاعتقاد السائد أن المجتمع البربري كان يتهيكل بمرافق تنقصها القوامة بمعناها التحرري، إذ أن الغالبية الكبرى للأمراء والحكام الذين كانوا على رأس الأمة البربرية لم يكونوا يحوزون على تلك الحيوية السياسية والتنظيمية والتصرفية التي تميز الحاكم الحق،ومنه يمكن أن يصنف الوجود السياسي للكيان البربري في صفين: الصف الثوري ومن ممثليه يوغرطة وماسنيس و تاكفاريناس ، والصف الاندماجي ومن ممثليه يوبا الثاني وبتوليمي. ***(س. عشراتي، مرجع سابق، ص35- 43)***

تدل الآثار الأصلية أن البربر شعب وثني، فقد انتشر عندهم عبادة الشمس والقمر وبعض الحيوانات، وكذا عيون الماء والكهوف والأشجار، بحيث يقدمون لها القرابين المختلفة، كما يستفاد من مبالغتهم في تشييد القبور ودفن الطعام والأواني مع موتاهم أنهم كانوا يعتقدون في الحياة بعد الموت، فالبربر من أكثر الأمم اعتقادا بالخرافة وانقيادا لها.

من الناحية اللغوية، نسجل تشابها بين لغة البربر ولغة قدماء المصريين والحبشة، ويرى **ابن خلدون** أن لغة البربر حامية الأصل أصابها بعض الخلط بلغات الأمم الأخرى، وهي تختلف اختلافا بينا عن اللغات السامية في تراكيبها وصيغها. ***(ع. فرحاتي، مرجع سابق، ص 118)***

أما التنظيم الأسري للبربر سادته السلطة الأبوية في معظم القبائل فقد كان النسب أبويا، غير أن ابن خلدون يذكر أن البربر عرفوا في تاريخهم القديم صورا من نظام سلطة الأم، حيث تعود الأنساب إليها وميراث الأبناء إلى الخال. ***(نفس المرجع، ص 119)***

يذهب **العربي فرحاتي** إلى أن الثقافة والتربية البربرية الخالصة تتعرف في كونها تعلم لوسائل الإشباع وتلبية الحاجات – في أول عهودها- كانت في نطاق الفعل الانعكاسي، ولم تعرف أي لون من ألوان التجريد، أو لون من ألوان الترميز، وبقيت على مستوى الحس حركي، فسلوكيات البربري نحو مثيرات العالم الخارجي، إنما تتوقف وتتحدد بحاجاته البيولوجية، وبالتالي فالتربية عنده لم تتجاوز المعرفة فيها وسائل إشباع الحاجة وتوريثها لأجيالهم، سواء أكان ذلك بالإدراك الذاتي، أو باقتباس الخبرة العملية وتعلمها من الآخرين. ***(نفس المرجع، ص120).***

2.1.المرحلة الإسلامية:

يجمع غالب الباحثين الموضوعيين في تاريخ الفتوحات الإسلامية لبلاد الشمال الإفريقي على تحول وتقلب في تعامل البربر مع المسلمين في مقابل تعاملهم مع أمم سابقة كالرومان والو ندال والبيزنطيين، فقد أبدوا كما عادتهم مقاومة شرسة للدخيل في أول الأمر، غير أن الأمر لم يستمر طويلا ليدخل البربر في الدين الجديد، بل يصبحوا جنودا في هذا الجيش وقادة لتحقيق الفتح في باقي المناطق الداخلية قبل أن يتوجهوا إلى أوروبا.

قد ترجع هذه السهولة النوعية (مقارنة مع الأمم السابقة) التي تم بها الفتح إلى عدة أسباب يمكن حصر أهمها في الآتي: ***(أ. بن نعمان، 1988، ص 299)***

- ✓ إدراك البربر لمعاني الإسلام و التي تتماشى مع الذهنية البربرية المؤمنة بالمساواة والعدل والحرية..الخ
- ✓ تمثيل الفاتحين قولا وفعلا لتلك التعاليم الأخلاقية والسلوكية، فصادف ذلك النموذج المطبق تجاوبا في نفوس البربر المعروفين بتقديس المثل العليا.
- ✓ التشابه في المزاج والتقاليد بين العرب والبربر مقارنة بأمم أخرى كالروم.
- ✓ انتهاج الدولة الإسلامية منذ البداية سياسة الاعتماد على البربر في تسيير شؤون البلاد في ظل شريعة الإسلام. .

يشير ابن خلدون إلى فناء قبائل بربرية كانت تعمر البلاد، ويعتقد أنه فناء تمازجي قائم على أساس سيطرة الصلة الدينية من جهة (كراهية العصبية والتي يصفها رسول الله صلى عليه وسلم بالمنتنة)، ومن جهة أخرى تعمق صلة الرحم والقرابة الدموية بين البربر والعرب المسلمين ، مما فتح المجال لتأسس كيان مسلم راق ذو مقومات متميزة. ***(س. عشراتي،مرجع سابق ،ص 90)***

شهد المشرق الإسلامي في ضوء التغيرات التي مست نموذج السلطة الدنيوية الكثير من مظاهر الفوضى والتمرد والنزاعات الدموية، وهو ما انعكس على المغرب الإسلامي ، حيث يسجل التاريخ تحوله إلى ملاذ للمعارضة السياسية والمذهبية، وينعكس ذلك في ظهور الفكر الخارجي (المذهب الإباضي والمتجسد في الدولة الرستمية) والفكر الشيعي الرافضي (الذي تجسد في الدولة العبيدية)، كما تحول إلى منطقة توطين للعرق العربي الخالص ، والذي تتمثل في تنظيم الدولة العبيدية لهجرات الهلاليين، وما نتج عنه من إعادة لإحياء النزعة العصبية البربرية والعربية بعيدا عن مظلة الدين والذي انعكس في أزمات سياسية أدت إلى انقسام المغرب إلى دويلات متنازعة (الإدريسية، الرستمية، الأغلبية، الصنهاجية، الزيرية، الحمادية، الزيانية ، المرينية ، الواسطية...الخ).

(نفس المرجع، ص92- 188).

نلاحظ أن الجزائر كانت دائما وللطبيعة الإستراتيجية للمنطقة محل نشوء أطماع خارجية، وهو ما أدى في ظل الوهن الذي أصاب الكيان الإسلامي في المنطقة إلى تعرضها للاحتلال الإسباني، هنالك تأسست مؤسسة عروج وإخوته كمثال للتلقائية الدفاعية التي حركها الإسلام في أتباعه، بالنظر إلى نداء الاستغاثة الذي صدر عن المجاهدين المقاومين عن البلاد خوفا من تكرار الفاجعة الكبرى وهي فقدان الأندلس، وهنا تتحول مدينة الجزائر – حاضرة بني مزغنة – بعد حين قصير إلى أهم كيان عسكري جهادي ظل يحمي بلاد الإسلام ويواجه الصليبية بروح جزائرية خاصة نشأت كحصيلة التفاعلات التاريخية التي أحاطت بالمكون الديمغرافي من جهة والمكون الاجتماعي الثقافي الديني من جهة أخرى. ***(س. عشراتي،مرجع سابق ،ص 194-195)***

الملاحظ في المرحلة التاريخية التي استغرقها الوجود العثماني في الجزائر والتي دامت زهاء الثلاثة قرون أنها لا تعد مرحلة أجنبية مباينة للمسار التاريخي الذي عاشه سكان الجزائر(مقارنة مع حال دول المشرق مع الخلافة العثمانية)، ومع هذا فقد سجل التنظيم الاجتماعي والقانوني والشرعي بعض الخصوصية بعيدا عن إدارة الدولة التركية أو البايلك/ ومن ذلك اعتماد نظام الجماعة في التنظيم الاجتماعي والقانوني، ونظام الزوايا في الجانب الشرعي، وهو ما حفظ للشعب استقلاليته عن عمليات التطبيع القسري التي يتبناها الحكام لتثبيت عرى ملكهم في بلادهم.***(نفس المرجع، ص 206-207).***

3.1.مرحلة الاستعمار الفرنسي:

شرعت فرنسا في احتلال الجزائر سنة 1930 وأخذت في تثبيت استعمارها، بيد أنه لم يكن احتلالا كغيره من أشكال الاحتلال، ولم يكن استعمارا كالذي شهدته كثير من الدول في آسيا وإفريقيا، فهو لم يقف عند اغتصاب المستعمر الدولة والإدارة والحرية والأرض والثروة التي كانت للجزائريين ، وإنما ذهب فأراد أن يسحق الهوية القومية للشعب ، وإلغاء عروبتهم لأنها رمز مغايرتهم للفرنسيين، فقد هدف أن تتحول الجزائر إلى امتداد إفريقي للوطن الفرنسي عبر البحر المتوسط، كما ذهب أيضا إلى مسخ الإسلام، حتى يزيل طابعه القومي في البيئة الجزائرية، وينتزع عوامل المقاومة بذلك والشاهد على ذلك أحد التقارير التي وضعت سنة 1847" أن الجزائر لن تصبح فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا الفرنسية لغة قومية فيها، والعمل الجبار الذي يتحتم علينا إنجازه هو السعي وراء جعل الفرنسية اللغة الدارجة بين الأهالي إلى أن تقوم مقام العربية، وهذا هو السبيل لاستمالتهم إلينا وتمثيلهم بنا، وإدماجهم فينا، وجعلهم فرنسيين" ***(ر. تركي، 2001، ص66)***

اعتمدت فرنسا في بداية احتلالها للجزائر بالإضافة إلى سياسة الأرض المحروقة من خلال التخريب والتهديم، سياسة تجهيل منظمة، فقامت بإلغاء التعليم بجميع تخصصاته من خلال إغلاق المدارس التي كانت منتشرة بشكل كبير قبل الاستعمار، كما قامت بإلغاء القضاء الشرعي واستبداله بالقانون الفرنسي، والملاحظ أن الاحتلال لم يقر تعليما بديلا عن التعليم بالعربية، على الرغم من

إعلانه عن مجموعة مشاريع مدارس بهدف تعليم الجزائريين ومن أمثلتها : المدارس الحكومية الثلاث والتي تأسست سنة 1950، المدارس المسماة بالعربية الفرنسية سنة 1850 ، والمدارس الدينية المسيحية سنة 1878، وكلها مدارس لم تفعل من جهة وكانت تقدم خدماتها فقط للموالين لفرنسا، وهنا يتضح جليا السياسة المقصودة للتجهيل.***(ف. عباس، د ت، ص 91- 105).***

اعتمدت فرنسا أيضا سياسة التفرقة العرقية مع سياسة التنصير والفرنسة، والشاهد على ذلك مقولة سكرتير الجنرال بيجو حاكم الجزائر = إن أيام الإسلام قد دنت وفي خلال عشرين عاما لن يكون للجزائر إله غير المسيح ونحن إذا أمكننا أن نشك أن هذه الأرض تملكها فرنسا فلا يمكننا أبدا أن نشك بأي حال من الأحوال أنها قد ضاعت من الإسلام إلى الأبد=، فقد حاولوا فصل المناطق التي لا تزال تتحدث الأمازيغية عن بقية الوطن بدعوى أن الجزائر مكونة من عنصرين مختلفين من السكان وهما: العنصر العربي والعنصر البربري، والشاهد على ذلك أن فرنسا أصدرت سنة 1859 قانونا يخرج القبائل الأمازيغية في منطقة جرجرة عن أحكام الشريعة الإسلامية، والهدف من تنصير هذه القبائل أو على الأقل إبعادها عن الإسلام. ***(ر. تركي، مرجع سابق، ص69)***

استقراء تاريخ الحركة الوطنية في الجزائر ينبئ عن فترة كمون في مقاومة الاحتلال الفرنسي، حيث لم تظهر حركات سياسية وطنية بين سنة 1871 وسنة 1914 وهو ما يعود إلى جملة ظروف أهمها:***(نفس المرجع، ص71- 72)***

- ✓ الثورات الكثيرة التي دامت أكثر من نصف قرن، وما صاحبها من عمليات إبادة للشعب الجزائري وبخاصة القادة والزعماء والمفكرون ورجال الدين...الخ
- ✓ مصادرة أراضي القبائل الثائرة، وما نتج عنه من قضاء على أي مصدر ممكن لتمويل المقاومة والثورة على أساس عدم توفر لقمة العيش أصلا.
- ✓ هجرة عدد كبير من العائلات الجزائرية إلى بلاد المشرق وتركيا هروبا بدينهم وعيالهم من جهة، وهروبا من الخدمة في جيش الاحتلال أو الخضوع لأحكامه من جهة أخرى.
- ✓ قيام الاحتلال بترصد كل ما يمثل بذرة للوعي الوطني.
- ✓ القوانين الاستثنائية الرهيبة التي فرضت على الشعب الجزائري ابتداء من 1874 بعد فشل المقاومات المسلحة، وهي القوانين المعروفة بقوانين السكان الأصليين أو الأهالي **Code de l'Indigénat** والذي استمر العمل بها حتى عام 1944، والتي حولت حياة الجزائريين إلى جحيم فعلي. ***(ر. تركي، مرجع سابق، ص73)***

مع نهاية الحرب العالمية الأولى، ظهرت في الجزائر تنظيمات وحركات وطنية نادت بتحقيق مبادئ حق الشعوب المستعمرة في الحرية والاستقلال، ومن هذه الحركات: حركة الأمير خالد أو وحدة النواب المسلمين سنة 1925، وحركة جمعية نجم شمال إفريقيا 1925-1926، حركة اتحاد المنتخبين

المسلمين سنة1930 والتي تصنف ضمن دعاة الاندماج والتجنيس، حركة الاتحاد الوطني للمسلمين المغاربة سنة 1933 و حزب الشعب الجزائري سنة 1937 واللذان جاءا امتداد لحركة نجم شمال إفريقيا التي تم حلها بسبب دعوتها للاستقلال مرتين سنة 1929 وسنة 1937، ، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين سنة 1931، والتي تعد فطرة حقيقية في تاريخ الحركة الوطنية الجزائرية والمغاربية . ***(ر. تركي، مرجع سابق ، ص 79-90)***

قامت جمعية العلماء المسلمين كرد فعل لسياسة التنصير والفرنسة، ولهذا تمثل شعارها والذي ينسب إلى الشيخ عبد الحميد بن باديس وهو الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا، ويمكن تلخيص مبادئها وأهدافها بصفة مفصلة بعض الشيء من الفقرات التالية المنقولة من مقال للشيخ محمد البشير الإبراهيمي بعنوان : جمعية العلماء موقفها من السياسة والساسة ، والمنشور في جريدة البصائر لسان حال الجمعية حيث يقول : " يا حضرة الاستعمار، إن جمعية العلماء تعمل للإسلام بإصلاح عقائده وتفهيم حقائقه وإحياء آدابه وتاريخه وتطالبك بتسليم مساجده وأوقافه إلى أهلها، وتطالب باستقلال قضائه، وتسمي عدوانك على الإسلام ولسانه ومعابده وقضائه عدوانا بصريح اللفظ، وتطالبك بحرية التعليم العربي، وتدافع عن الذاتية الجزائرية التي هي عبارة عن العروبة والإسلام مجتمعين في وطن، وتعمل لإحياء اللغة العربية وآدابها وتاريخها في موطن عربي وبين قوم من العرب، وتعمل لتوحيد كلمة المسلمين في الدين والدنيا، وتعمل لتمكين أخوة الإسلام العامة بين المسلمين كلهم، وتذكر المسلمين الذين يبلغهم صوتها بحقائق دينهم وسير أعلامهم وأمجاد تاريخهم، وتعمل لتقوية رابطة العروبة بين العربي والعربي لأن ذلك طريق لخدمة اللغة والأدب." ***(نفس المرجع، ص92- 93)***

ومن الأهمية وتجسيدا لمحاربة جمعية العلماء المسلمين للفرنسة والتجنيس وجب التطرق لفتوى جمعية العلماء في التجنيس والمتجنسين والذي نصها في جريدة البصائر : التجنس بجنسية غير إسلامية يقتضي رفض أحكام الشريعة، ومن رفض حكما واحدا من أحكام الإسلام عد مرتدا عن الإسلام بالإجماع، فالمتجنس مرتد بالإجماع، وتجدر الإشارة إلى أن قانونها الأساسي والذي عدل سنة 1951 في فصله الأول ما يلي: تأسست في عاصمة الجزائر جمعية دينية علمية تهذيبية أدبية تحت اسم جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ، كما جاء في الفصل الثالث منه: أنه يمنع بتاتا كل بحث سياسي، وكذلك كل تدخل في أية مسألة سياسية، داخل نطاق الجمعية. ***(نفس المرجع، ص 97)***

فنشاط الجمعية يهدف للمحافظة على الشخصية القومية للشعب الجزائري، ويمكن أن نفهم استبعاد المسألة السياسة من محور اهتمام الجمعية بأن المرحلة لم تكن مهيأة لذلك من جانبين : أولهما يتمثل في المستوى الثقافي والديني والعلمي المتخلف للشعب الجزائري وبالتالي يوجه الاهتمام للتوعية والتثقيف بدرجة أولى، وثانيهما ترصد فرنسا لمثل هذه المواقف لحل الجمعية وهو ما يعد خسارة كبرى للجزائريين دينيا ودنيويا.

أدى النشاط المتميز للحركات الوطنية الاجتماعية والسياسية إلى ولادة الوعي بحقوق وواجبات المواطنة تحت غطاء الشخصية القومية الجزائرية المتميزة، وهو ما أسس إلى بداية بناء التنظيم الحركي المسلح كرد فعل على عنجهية الاحتلال الفرنسي إزاء مطالب التحرير ورفضه لها بل ورده عليها بمجازر في حق الشعب الجزائري ، وهي مجازر ماي 1945 ، والذي فجر الثورة التحريرية الكبرى التي أسست لوجود الدولة الجزائرية الحديثة والتي تتأسس كجمهورية جزائرية ضمن مبادئ الإسلام كما صدر في بيان الثورة ، وجمهورية جزائرية ذات اتجاه إيديولوجي اشتراكي مع الحفاظ على عناصر الهوية الوطنية كما صدر في ميثاق وجدة.

يمكن الإشارة إلى أنه مع الجهود الجبارة التي بذلها الاستعمار الفرنسي لبث بذور التفرقة العنصرية بين العرب و الأمازيغ من سكان الجزائر، إلا أنها باءت كلها بالفشل، فخلال مسيرة الحركة الوطنية كلها لم يتم طرح الاختلاف العرقي بين سكان الجزائر كمشكل أبدا ، وهو إن دل على شيء فإنما يدل على قوة الرباط القومي الناشئ عن رباط الدين الإسلامي والذي صهر هذا المجتمع في كيان واحد شعاره المعلن : شعب الجزائر مسلم وإلى العروبة ينتسب. ***(أ. بن نعمان، 2005، ص31)***

4.1. مرحلة الجمهورية الجزائرية المستقلة:

نجحت الثورة الجزائرية في دحر المستعمر الفرنسي ونيل الاستقلال بالقوة وبدون أي تنازلات مهما كانت بسيطة، ومن هذا المنطلق تعد نموذجا عالميا وكونيا لحركة الشعوب المستعمرة في نيل استقلالها ، لكن واقع الاستقلال لم يكن بالسهولة التي قد يتخيلها البعض، فقد دأبت فرنسا حين تأكدت من خسارتها على انتهاج أسلوب خبيث دمرت من خلاله الهياكل القاعدية للدولة وفي جميع المجالات الإدارية والخدماتية والاقتصادية والتعليمية الخ...

هذه الوضعية السيئة للغاية اقتضت تحركا فوريا جماعيا لخوض معركة إعادة بناء هياكل الدولة المدمرة، وتم ذلك بالاعتماد على الجهود الذاتية للكفاءات الوطنية بالدرجة الأولى ثم الاستعانة بكفاءات الدول الشقيقة والصديقة خاصة في مجال التكوين والتسيير.

تبنت الجزائر التوجه الاشتراكي كإيديولوجية سياسية تتماشى مع واقع النظام العالمي في ذلك الوقت، والذي كان منقسما إلى قطبين رأسمالي واشتراكي، هذا التوجه فرض تبعا لفلسفته التنظيرية نسقا قيميا جديدا على المجتمع الجزائري، والمتمثل أساسا في مركزية السلطة وتبني نموذج الجماعية في ملكية وسائل الإنتاج والتي تحدده الدولة في المؤسسات العمومية ، بالإضافة إلى توحيد أنماط الاستهلاك عند الأفراد والجماعات حيث تشرف الدولة على عملية العرض وذلك فيما يسمى بالاقتصاد المنظم، من جهة أخرى تقوم الدولة على مستوى نظام التربية والتعليم ونظام الإعلام والاتصال بصياغة رسالة نموذجية موحدة للمجتمع، تضمن تحقيق الشخصية القومية الوحدوية بين كل فئات

الشعب بعيد عن الانتماءات الضيقة والعنصرية و الحزبية والتي تعد تهديدا مباشرا للوحدة الوطنية والأمن القومي.

شهدت الجزائر وتبعا للتغيرات العالمية هزة عنيفة على مستوى العلاقة بين الشعب والسلطة – والذي كان تعبيرا عن فقدان هذا الشعب لأمنه الوجودي – تمثلت في أحداث أكتوبر 1988، نتج عنها تبني قطيعة مع الاتجاه الأيديولوجي للسلطة خلال العشريتين الماضيتين ، والتوجه نحو نظام ديمقراطي حر متفتح يسمح بطرح الأفكار والآراء المختلفة ، وهو ما انعكس في فتح المجال أمام إنشاء الجمعيات والأحزاب ذات الطابع السياسي بدون قيد أو شرط ، وهذا ما كفله دستور الجزائر 1989.

(عز الدين المناصرة، 2004، ص144)

يرى الكثير من المختصين في الدراسات الإستراتيجية أن الجزائر (سلطة وشعبا) لم تبلغ درجة من النضج المعرفي والانفعالي تسمح بضمان ممارسة ديمقراطية صحية وبناءة كما يحدث في دول العالم الغربي على الخصوص، حيث أن الانتقال من نظام إيديولوجي إلى نظام إيديولوجي آخر لا يكون وفق قرارات ارتجالية بين عشية وضحاها من جهة، ومن جهة أخرى فإنه يتطلب قطيعة فعلية مع الأشخاص والممارسات القديمة، وهذا ما أدى بالجزائر إلى الدخول في نفق مظلم هددها بالزوال ونتج عنه تخلف على جميع المستويات المشكلة للنظام الاجتماعي.

تطلب إعادة وضع الدولة الجزائرية على سكة التنمية اتخاذ قرارات أساسية تنظم إنشاء الجمعيات السياسية وذلك بحضر استخدام الدين أو العرق أو اللغة أو التاريخ كميزة لبرنامج الحزب بل يحضر ظهور هذه المبادئ كتسميات أو في شعار أي حزب، كما تم رد الاعتبار للمكون الأمازيغي تاريخا وثقافة كعنصر من عناصر الهوية الوطنية، وهو ما يتجلى في إقرار البرلمان الجزائري 2002 الاعتراف باللغة الأمازيغية بعيدا عن إجراء استفتاء شعبي حول ذلك ، والذي تجسد في إدراج الأمازيغية كمادة تعليمية في النظام التربوي، وفتح المجال أمامها في مجال الإعلام والاتصال كالقناة الجزائرية الناطقة بالأمازيغية على سبيل المثال.***(نفس المرجع، ص217).***

2.البناء الاجتماعي– الثقافي للمجتمع الجزائري:

تنبع أهمية دراسة البنية الاجتماعية–الثقافية للمجتمع في تحليل التحولات المستمرة في المجتمع، خاصة في ظل التغيرات العالمية والمحلية على الصعيدين السياسي والاقتصادي.

1.2 البناء الديموغرافي:

لمعرفة الوضعية الديموغرافية للجزائر، يقوم الديوان الوطني للإحصاء ببحث شامل على مستوى مصالح الحماية المدنية، ويختص البحث بأربع معطيات ديموغرافية وهي: الولادات، والوفيات، المتوفون–المولودون، الزيجات. ***(موقع الديوان الوطني للإحصاء، 11 أوت 2011)***

➢**بالنسبة لبنية السكان خلال 2010 (بالنسبة ل10000 ساكن)** يتضح أن الشعب الجزائري أغلبيته من الشباب حيث قرابة النصف تقل أعمارهم عن 25 سنة، والثلثين أقل من 35 سنة و 80 % أقل من 45 سنة، وهذا ما يبينه الجدول (4)

المجموعة العمرية	الجنس		المجموع	المجموعة العمرية	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى			ذكر	أنثى	
04–00	550	519	1069	**49–45**	250	250	500
09–05	429	409	838	**54–50**	205	202	406
14–10	443	425	868	**59–55**	169	161	340
19–15	505	486	991	**64–60**	117	114	231
24–20	536	525	1061	**69–65**	88	90	178
29–25	514	505	1019	**74–70**	74	77	151
34–30	427	419	846	**79–75**	54	56	110
39–35	348	348	696	**80 فأكثر**	51	53	104
44–40	301	303	604	**المجموع**	**5060**	**4940**	**10000**

الجدول رقم (4) : بنية السكان تبعا للجنس والمرحلة العمرية (عينة 10000 شخص).

➢**بالنسبة لعدد السكان الكلي ونسبة الزيادة الطبيعية خلال الفترة 2006 / 2010** نسجل تطورا مضطردا لنسبة الزيادة الطبيعية وبالتالي عدد السكان كما يبين الجدول (5):

السنوات	2006	2007	2008	2009	2010
السكان بالآلاف	33481	34096	34591	35268	35978
الزيادة الطبيعية بالآلاف	595	634	663	690	731
نسبة الزيادة الطبيعية*	1.78	1.86	1.92	1.96	2.03
* نسبة الزيادة الطبيعية ‰= عدد المواليد في سنة /عدد السكان لتلك السنة					

الجدول رقم (5) : تطور السكان خلال الفترة 2006 / 2010

➢**بالنسبة للنسبة الصافية للولادة** والتي تخص المواليد على قيد الحياة نسجل تطورا وزيادة معتبرة كما يبين الجدول (6):

السنوات	2006	2007	2008	2009	2010
المواليد بالآلاف	739	783	817	849	888
النسبةالصافية للولادة*	22.07	22.98	23.62	24.07	24.68
* النسبة الصافية للولادة ‰= عدد المواليد الأحياء المصحح لسنة /العدد المتوسط للسكان لتلك السنة					

الجدول رقم (6) : عدد المواليد والنسبة الصافية للولادة خلال الفترة 2006 / 2010

➢**بالنسبة لمؤشرات الخصوبة** نسجل ارتفاعا ونموا في متوسط الخصوبة مع انخفاض متوسط سن الإنجاب كما يبينه الجدولين التاليين (7) و(8) :

السنوات	2002	2005	2008	2010
المؤشر الشامل للخصوبة*	2.48	2.56	2.81	2.87
متوسط سن الإنجاب	32	31.9	31.9	31.7
* المؤشر الشامل للخصوبة= العدد المتوسط لمواليد امرأة طوال فترة الخصوبة خلال سنة معينة.				

الجدول رقم (7) :المؤشر الشامل للخصوبة ومتوسط سن الإنجاب للفترة 2002 / 2010

المرحلة العمرية بالسنة	19-15	24-20	29-25	34-30	39-35	44-40	49-45
نسبة الخصوبة العامة*	10.2	84.1	146	150	123.9	51.4	7.3
* نسبة الخصوبة العامة= العدد المتوسط لأطفال النساء في سن معين خلال السنة / العدد المتوسط لنساء ذلك السن خلال السنة							

الجدول رقم (8) : نسبة الخصوبة العامة تبعا للمرحلة العمرية للسيدات.

➢ **بالنسبة لعدد الزيجات** نسجل نموا مضطردا لعدد الزيجات كما يبين الجدول (9):

السنوات	2006	2007	2008	2009	2010
الزيجات	295295	325485	331190	341485	344819
النسبةالصافية للزيجات*	8.82	9.55	9.58	9.68	9.85
*النسبة الصافية للزيجات= عدد الزيجات لسنة / العدد المتوسط للسكان لتلك السنة.					

الجدول رقم (9) : عدد الزيجات والنسبة الصافية للزيجات خلال المرحلة 2006/2010.

➢ **بالنسبة لنسب الوفيات المسجلة على الصعيد الوطني** نسجل تجسنا ملحوظا وخاصة بالنسبة لوفيات الأطفال وهو ما توضحه الجداول (10) (11) (12)على التوالي:

السنوات	2006	2007	2008	2009	2010
الوفيات بالآلاف	144	149	153	159	157
النسبة الصافية للوفيات	4.30	4.38	4.42	4.51	4.37
* النسبة الصافية للوفاة ‰= عدد الوفيات الكلي المصحح لسنة /العدد المتوسط للسكان لتلك السنة					

الجدول رقم (10):العدد والنسبة العامة للوفيات خلال الفترة 2006 /2010

الجنس السنوات	2006	2007	2008	2009	2010
الذكور	28.3	27.9	26.9	26.6	25.2
الإناث	25.3	24.4	23.9	22.9	22.2
المجموع	26.9	26.2	25.5	24.8	23.7

الجدول رقم (11): نسبة وفيات الأطفال تبعا للجنس خلال الفترة 2006 /2010 بالنسبة ل1000 ولادة على قيد الحياة.

الجنس السنوات	2006	2007	2008	2009	2010
الذكور	22.7	23.2	21.3	19.6	19.6
الإناث	20	19.6	18.4	17.2	16.7
المجموع	21.4	21.4	19.9	18.4	18.2

الجدول رقم(12): نسبة الوفيات_الولادات تبعا للجنس خلال الفترة 2006 / 2010 بالنسبة ل1000 ولادة.

➢ **بالنسبة للتوقعات الإيجابية للبقاء على قيد الحياة:** نسجل منطقيا تحسن وضعية التوقع للبقاء على قيد الحياة سواء حسب الجنس أو العمر وذلك تبعا لمعطيات الجداول السابقة وهو ما يوضحه الجدولان (13) (14):

الجنس / السنوات	2006	2007	2008	2009	2010
الذكور	74.7	74.7	74.8	74.7	75.6
الإناث	76.8	76.8	76.4	76.3	77
المجموع	75.7	75.7	75.6	75.5	76.3

الجدول رقم(13):نسبة البقاء على قيد الحياة عند الولادة خلال المرحلة 2006 / 2010

السنة / العمر	0	1	10	20	40	60	75
2000	72.5	74.2	65.9	56.3	37.6	20	09
2005	74.6	75.9	67.5	57.8	38.9	21.2	10.2
2010	76.3	77.1	68.6	58.9	39.8	21.9	10.6

الجدول رقم(14):نسبة البقاء على قيد الحياة حسب العمر خلال الفترة 2000 /2010.

➢**بالنسبة للتركيبة النسبية للسكان تبعا لنسب الأمية والإلمام بالقراءة** نسجل تحسنا في مستوى الإلمام بالقراءة ولكن ما زالت مستويات الأمية مقلقة وذلك كما يبين الجدول(15):

المستوى / الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
نسبة الإلمام بالقراءة %	84.1	70.6	77.4
نسبة الأمية %	15.6	29	22.3
المجموع	99.7	99.6	99.7

الجدول رقم (15): نسب الأمية والإلمام بالقراءة لدى البالغين 10 سنوات فأكثر حسب الجنس.

➢**بالنسبة للتركيبة النسبية للسكان البالغين06 سنوات فأكثر حسب المستوى التعليمي** نسجل مستويات مرتفعة للأفراد بدوت تعليم خاصة عند الإناث ، مع تسجيل ارتفاع في مستويات التعليم الجامعي خاصة عند الإناث كما يبين الجدول (16):

المستوى / الجنس	بدون تعليم	يقرأ ويكتب	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	غير معين
ذكر	16.7	0.1	26.9	31.9	16.5	7.2	0.7
أنثى	28.3	0.1	24.1	23.4	15.3	08	0.7
المجموع	22.4	0.1	25.5	27.7	15.9	7.6	0.7

الجدول رقم (16):للتركيبة النسبية للسكان البالغين06 سنوات فأكثر حسب المستوى التعليمي تبعا للجنس.

بلغ عدد سكان الجزائر 36,3 مليون في 01 جانفي 2011 بتوقع لـــ 37.1 مليون بتاريخ 01 جانفي 2012، بكثافة سكانية وطنية تقدر ب 14 نسمة / كلم2 ، والملاحظ أن توزع السكان بعيد تماما عن الاعتدال وهو ما يوضحه الجدول (17):

المنطقة	المساحة الجغرافية	الكثافة السكانية	عدد السكان
المنطقة الشمالية والشريط الساحلي	% 04	400-50 ن / كم	%65
منطقة الداخل والهضاب العليا	% 09	50 -10 ن /كم	%25
منطقة الجنوب	% 87	10 – 01 ن/ كم	% 10

الجدول (17): توزع السكان في الجزائر من خلال الكثافة السكانية.

يتجلى هذا التوزيع غير المعتدل في عدد السكان المقيم بولايات الجنوب، فولاية بسكرة والتي تعد أكبر مدينة في الجنوب تعدادا السكان ، والتي يبلغ عدد سكانها 721356 تأتي في المرتبة 22 على الصعيد الوطني في عدد السكان القاطنين بالولاية، وبشكل عام لا يتجاوز عدد المقيمين بالجنوب الجزائري نسبة 10 % من عدد السكان الكلي.

2.2.التركيب الإثني:

نتطرق في هذا العنصر إلى عنصري العرق والدين:

1.2.2. العرق: هناك نوع من الجدل حول نسبة كل عنصر بالنسبة لعدد السكان الكلي، فبينما تذهب تقديرات المحسوبين على التيار الأمازيغي أن نسبة السكان ذوي الأصل الأمازيغي يقدر ب: 74% تذهب تقديرات المحسوبين على التيار العروبي بأن نسبة الناطقين باللغة الأمازيغية لا تتجاوز نسبة 25%، ويمكن فهم هذا الاختلاف في ضوء أن ليس كل من أصله أمازيغي هو ناطق باللغة الأمازيغية، وبخاصة الأجيال الأخيرة من سكان المدن الكبرى التي تعكس التمازج الذي بين العنصرين على المستوى الاجتماعي وتغييب أي إحصائيات رسمية تخص هذه الجزئية حفاظا على الوحدة الوطنية وتفاديا لكل ما من شأنه إثارة النعرات العصبية الضيقة، وهذا ما تجسده بطاقة الهوية الوطنية التي تهمل البيانات الخاصة بالانتماء العرقي كما في بعض الدول العربية.

2.2.2. الدين: يضمن الدستور الجزائري حرية المعتقد لكل مواطن، حيث أن الجزائر عضو في الأمم المتحدة، ومصادقة على المبادئ الأولى لحقوق الإنسان، ومنها حرية المعتقد وممارسة الشعائر الدينية، وتتعرض الجزائر للضغط الأجنبي بخصوص تهم التضييق على الجالية المسيحية في الجزائر من الجزائريين، وخاصة مع إصدار قانون يجرم التبشير بأي دين غير الإسلام. ***(موقع المجلس الإسلامي الأعلى ، أوت 2011)***

أما فيما يخص الديانات الموجودة في الجزائر فهي تتمثل في:

- المسيحية: هناك أقليات مسيحية (كاثوليك وأقباط وبروتستانت) ولا توجد أرقام ثابتة حول نسبتهم الحقيقية، ويتمثلون أساسا في جاليات الدول الغربية والإفريقية المتواجدة في الجزائر للعمل، مع تسجيل ارتفاع متزايد للجزائريين المعتنقين للمسيحية خلال السنوات الأخيرة نتيجة التبشير الديني في المدن الكبرى ومنطقة القبائل وولايات الجنوب الجزائري. ***(نفس الموقع)***
- البوذية : وجود البوذية في الجزائر متعلق بالعمالة الأسيوية الموجودة في البلاد.
- اليهودية : لقد تعايش اليهود مع المسلمين أثناء وقبل الاحتلال الفرنسي لكن عددهم تناقص بشكل كبير جدا فمنهم من توجه إلى فرنسا بعد الاستقلال ومنهم من رحل للعيش في إسرائيل، ومن الملاحظ خلافا لدول الجوار كتونس والمغرب غياب أي مظهر أو هيكل مادي للديانة اليهودية في الجزائر، كما نسجل أيضا حساسية مفرطة للمجتمع الجزائري اتجاه اليهود (يمثل اليهودي في ثقافتنا الشعبية قمة الفساد الخلقي من خيانة وجشع ودسائس وطمع وسواد القلب الخ...، حتى أن الرجل عندما يأتي بعمل مستنكر يشبهه الناس باليهودي).

➢ الإسلام: الغالبية العظمى لسكان الجزائر مسلمين، ويتبعون بدورهم مذاهب متعددة أهمها وأكثرها انتشارا مذاهب أهل السنة والتي تتمثل في: المذهب المالكي والذي يعد المذهب الرسمي للدولة و المذهب الحنبلي وهو المذهب المغلب عند أتباع المنهج السلفي، كما ينتشر المذهب الإباضي في الجزائر والذي يعتنقه الأمازيغ سكان منطقة وادي ميزاب، وتعد ولاية غرداية عاصمة هذا المذهب، ونسجل أن هذا المذهب يقتصر فقط على رابطة الدم في انتشاره، بمعنى أنه منعدم عند باقي مكونات المجتمع الجزائري.

3.2. التوزيع الطبقي الاقتصادي:

يتحدد مفهوم الطبقة الاجتماعية بثلاثة عناصر أساسية متداخلة و هي " موقع الأفراد و العائلات و الجماعات في البنية الاقتصادية أولا وعدم المساواة في ملكية الأرض و رأس المال أو وسائل الإنتاج بشكل عام و بالتالي في المكانة الاجتماعية و النفوذ ثانيا والتناقض بين هؤلاء الأفراد أو هذه العائلات والجماعات بسبب التفاوت في مواقعها الاقتصادية و عدم المساواة في الملكية و المكانة و النفوذ ثالثا. ***(ل. شنافي ،2010، ص 231)***

تبعا لخصوصيات التركيبة الاجتماعية للمجتمع الجزائري منذ تواجد الأتراك إلى يومنا هذا فيمكن أن نقدم تقسيما و تصنيفا خاصا محددين فيه المواقع و الأدوار الطبقية لها

1.3.2.البرجوازية الكبرى: وتشمل طبقات جزئية هي:

❖ البرجوازية التقليدية: تلك الطبقة الاجتماعية التي اعتمدت في نشوئها و نموها على النشاطات التقليدية الخاصة وهي النشاطات التجارية والنشاطات العقارية والمالية والصناعية إلى حد ما، وأهم الشرائح التي تدخل ضمن هذا الطبقة هي فئة مالكي الأراضي الكبار و التجار التقليديين و أصحاب العقارات المتعددة المنتفعين بتأجيرها أو بيعها في تكوين رأسمال كبير ، و توصف بأنها برجوازية ضعيفة و هشة . ***(نفس المرجع، ص 232-233)***

❖ البرجوازية الوطنية: تمثل الجناح من البرجوازية الذي تتصل مصالحه بتنمية الوطن اقتصاديا والذي يتناقض نسبيا مع مصالح رأس المال الأجنبي الكبير فهذه البرجوازية أولا تهدف إلى تحقيق فائض القيمة و الأرباح عن طريق الاستثمار الداخلي و تنشيط السوق المحلية لتشغيل رؤوس أموالها وهي بذلك تفتح مجالا لتشغيل أعدادا ضخمة من السكان المحليين في قطاعات إنتاجية و تجارية وخدمية واسعة النطاق وهذا لخدمة أهدافها ومصالحها المالية، كما تسعى لإعطاء مجالا للتبلور الطبقي و تفسح المجال لنمو طبقة عاملة محلية، وتتمثل في أصحاب الاستثمار الوطني في الصناعة والفلاحة ..الخ

❖ الكمبرادور: تتميز هذه الطبقة بأنها لا تمتلك وسائل الإنتاج في المكان الذي تتعامل فيه كما لا تملك فائض القيمة لكنها في المقابل تتحصل على أرباح لقاء وساطتها بين السوق المحلية في الأطراف و بين

البرجوازيات الغربية – الرأسمال الأجنبي – التي تتعامل معها وتتمثل في أصحاب وكالات توزيع المنتجات الأجنبية كالسيارات والإلكترونيات ...الخ .

❖ البرجوازية الطفيلية والبيروقراطية والتكنوقراطية: ارتبط ظهور البرجوازية الطفيلية بارتفاع المضاربات العقارية واتساع دائرة اقتصاد العملة والسمسرة و تجارة السلاح والمخدرات و تعتبر هذه الشريحة مصدرا من مصادر استفحال الفساد والرشوة و تعاظم أعمال التهريب والاحتيال و النصب المالي، وتعد من أكثر الشرائح المضرة بالاقتصاد الوطني باعتبارها شرائح تعيش أساسا على الصفقات وعلى توسيع نطاق السوق السوداء و النهب و الأعمال غير المشروعة في إطار استغلال العلاقات الوظيفية القائمة .

أما البرجوازية البيروقراطية فهي تسيطر على وسائل الإنتاج و تحتكر العمل السياسي و مرتكزة في نفوذها على الجهاز العسكري الذي حلت بواسطته محل الطبقة البرجوازية التقليدية و هذه الشريحة في أغلب الأحيان هي خليط عسكري / مدني يستفيد من موقعه في السلطة في تحصيل مزايا مالية ومادية طائلة.

بالنسبة لشريحة البرجوازية التكنوقراطية فهي مجموعة من الفنيين والتقنيين والمهندسين، وهي تشغل موقعا متناقضا فمن الناحية الفنية-الاقتصادية تساهم هذه الشريحة وبشكل مطرد في إنتاج فائض القيمة و لكن من ناحية ثانية فهي متحصلة على السلطة خاصة في إدارة و مراقبة نمط العمل و نظامه الاستبدادي. ***(ل. شنافي ، مرجع سابق، ص 233-237)***

2.3.2.البرجوازية الصغيرة (الطبقة المتوسطة):

إن هذه البرجوازية تتكون من مجموعتين كبيرتين و لكل منها موقع خاص في الإنتاج يختلف تماما عن موقع الآخر.

❖ البرجوازية الصغيرة التقليدية: تضم فئة المنتجين الصغار و التجار الصغار أي أصحاب الملكية الصغيرة، و يدخل في إطارها أشكالا من العمل الحرفي و المصالح العائلية وهنا لا ينفصم مالك وسائل الإنتاج عن عنصر العمل فالمالك و العامل المباشر شخص واحدا فلا يوجد استغلال اقتصادي يقوم به أساسا الشخص المالك أو أفراد عائلته الذين لا يتقاضون أجورا(الحرفيين – أصحاب الدكاكين الصغيرة –التجار الصغار).

❖ البرجوازية الصغيرة الحديثة: تضم العمال المأجورين غير المنتجين و الموظفين العاملين في أجهزة الدولة و الجنود و الضباط و فئات من المهندسين و الأطباء و القضاة والمحامين والطلاب والمعلمين والأساتذة الجامعيين و فئات كثيرة من المثقفين و الفنانين والصحفيين و أصحاب الفكر ،و هؤلاء جميعا لا ينتجون" فائض القيمة " لكنهم يبيعون قوة عملهم ".

ومجمل القول فالبرجوازية الصغيرة هي طبقة قائمة بحد ذاتها لكنها تختلف في سماتها عن باقي الطبقات فهي ذات طبيعة متناقضة فهي كطبقة مالكة – وهو امتياز صغير بالنسبة للطبقات المعدمة – تتطلع إلى

استغلال الآخرين و بالتالي إمكانية تحولها إلى رأسمالية وهي كطبقة تعيش من عملها لحسابها الخاص و هو عمل فردي يجعلها تتعرض لضغوط لا قبل لها من الطبقات المسيطرة فتجد نفسها قريبة من تطلعات الطبقات المحرومة ،إنها طبقة متمزقة يتنازعها النفوذ السياسي و الإيديولوجي للطبقات المستغلة و الطبقات المستغلة في آن واحد . ***(ل. شنافي ، مرجع سابق ، ص 237-239)***

3.3.2. طبقة الكادحين: وتنقسم بدورها إلى ثلاث فئات وهي:

❖ الفلاحون: يمثل الفلاحون طبقة واضحة المعالم في الجزائر، والملاحظ أنها تعاني من صعوبات كبيرة تتمثل في الظروف التي تحيط بعملهم الفلاحي، حيث أن التكاليف أصبحت في غالب الأحيان أكبر من الأرباح وهذا بسبب عوامل طبيعية واقتصادية متنوعة مما جعل هذه الفئة تشهد تقلصا كبيرا، خاصة بالنسبة لأبناء الفلاحين الذين لجأوا للمدن طلبا لمستوى معيشي أفضل.

(نفس المرجع، ص 240-241)

❖ العمال: تتمثل في عمال الخدمات و المرافق العامة سواء في القطاع العام أو في القطاع الخاص كعمال الموانئ و المطارات و النقل بشكل عام و الفنادق و عمال المجاري و مد الأنابيب و التنظيف و عمال التصليح و الصيانة بالإضافة إلى عمال النفط و عمال البناء. وتتميز بدخل مادي يضمن تلبية الحاجات الأساسية للمعيشة دون الكماليات، كما تلجأ في حالات كثيرة إلى الاستدانة لتغطية المطالب المستعجلة.

❖ البروليتاريا الرثة: تتمثل في الباعة الجوالين و الدلالين و جامعي القمامة والحمالين وخدم المنازل و عمال البناء و المهربين و تجار الشنطة و العاهرات و الأطفال المتشردين و باعة السجائر على الأرصفة الخ ...

و هذه الفئات انحدرت في الأصل " إما من صغار الفلاحين الذين فقدوا أراضيهم أو من أبناء و بنات الذين يعيشون تحت مستوى الفقر في المدن و الهوامش و من أنصاف ومعدمي التعليم و الأميين الذين لم تستوعبهم النشاطات الإنتاجية أو الحرفيين ماتت حرفهم و تعيش هذه الفئات في ظروف اجتماعية و اقتصادية متقلبة شديدة البؤس و القسوة و الفقر والجوع ، فهي فئات محرومة و عاجزة مهددة في معيشتها و صحتها و كرامتها و تتعرض للاستغلال و القهر و الاحتقار أكثر من أية جماعات أخرى، و لهذا يسهل استقطابها واستعمالها كأداة لتنفيذ مخططات إرهابية و دموية .

(نفس المرجع ، ص 242-243)

الملاحظ على أن تقسيم الطبقات يخضع بشكل أساسي للعامل الاقتصادي والمتمثل في الدخل المادي لأفراد هذه الطبقة أو تلك، وعلى كل حال فإن الجزائر تعد من البلدان الضعيفة في مستوى الدخل الفردي حيث أشار تقرير التنمية البشرية لسنة 2011 الصادر عن البنك العالمي للتنمية أن الجزائر تقدمت بشكل كبير من ناحية الدخل القومي حيث تحتل المرتبة الثانية عربيا بعد مملكة العربية

السعودية، بينما تحتل المرتبة التاسعة عربيا في الدخل الفردي حيث لا يتجاوز 4400 دولار سنويا، وهو ما يطرح الكثير من نقاط الاستفهام حول سياسة الدولة في التنمية الاجتماعية.

(Cite : C.N.E.S, Aout 2011)

3.عناصر الهوية القومية الجزائرية:

سبقت الإشارة إلى أن تبني التعددية الحزبية في الجزائر سمح بظهور تيارات فكرية متمايزة إلى حد بعيد وخاصة في مسألة محددات وعناصر الهوية القومية الجزائرية، وعلى العموم فإن عناصر الهوية محل التجاذب تتمثل في : المكون الديني ويتمثل في الدين الإسلامي، والمكون اللغوي ويعكس في نفس الوقت المكون العرقي ويتمثل في اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية واللغة الأمازيغية كلغة وطنية، والمكون السيادي ويتمثل في النظام الجمهوري الديمقراطي الشعبي للدولة الجزائرية والوحدة الترابية للبلاد.

تتضح هذه العناصر كمكونات رئيسية للهوية القومية الجزائرية ضمن نطاق الدستور(حسب آخر تعديل له نوفمبر 2008)، والذي يعد أعلى وثيقة نظامية في الدولة حيث يشير إلى عناصر الهوية تباعا كالتالي:

- ✓ تنص ديباجة الدستور في الفقرة الثالثة على ما يلي: وكان أول نوفمبر 1954 نقطة تحول في تقرير مصيرها وتتويجا عظيما لمقاومة ضروس، واجهت بها مختلف الاعتداءات على ثقافتها، وقيمها، والمكونات الأساسية لهويتها، وهي الإسلام والعروبة والأمازيغية.
- ✓ كما تنص الديباجة في الفقرة الحادية عشرة على ما يلي: إن الجزائر، أرض الإسلام، وجزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير، وأرض عربية، وبلاد متوسطية وإفريقية...
- ✓ ينص الدستور الجزائري في الباب الأول: **المبادئ العامة التي تحكم المجتمع الجزائري، الفصل الأول: الجزائر** على ما يلي:
  - ✓ المادة الأولى:الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية. وهي وحدة لا تتجزأ.
  - ✓ المادة الثانية: الإسلام دين الدولة.
  - ✓ المادة الثالثة: اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية.
  - ✓ المادة الثالثة مكرر (قانون رقم 02-03): تمازيغت هي كذلك لغة وطنية،تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية عبر التراب الوطني.

(دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية المعدل ،2008 ، ص 04-08)

1.3. الإسلام كمكون للهوية الجزائرية:

يعد الإسلام المكون الأول والرئيس للهوية الجزائرية، وينبع ذلك من كونه أساس الوحدة العرقية في الجزائر، بل السبب الرئيسي والمباشر لنشأة وحفظ كيان الدولة الجزائرية منذ الفتح الإسلامي، وخاصة إبان الاحتلال الفرنسي.

تجدر الإشارة إلى أن الإسلام في الجزائر يأخذ الطابع الأخلاقي اللاهوتي بالأساس، أما الجانب التشريعي فهو مطبق في مجالات محددة وبخاصة مجال الأحوال الشخصية، ومرد ذلك الطابع العلماني للدولة فهي جمهورية ديمقراطية شعبية، حيث يخضع التنظيم الإداري والخدماتي والاقتصادي لقوانين وضعية تصدرها السلطة التشريعية المخولة بذلك،

غير أن مفهوم العلمانية يأخذ خصوصيته ليختلف عن مفهوم العلمانية الغربية والقائمة أساسا على الفصل التام بين الدين والدولة ومن الأمثلة على هذه الخصوصية وجوب كون رئيس الجمهورية الجزائرية مسلما، كما أن اليمين الرئاسية تحوي على (احترام الدين الإسلامي وتمجيده)، بالإضافة إلى إشراف الدولة على خدمة ونشر الدين الإسلامي داخل الوطن وخارجه.

(دستور 2008، مرجع سابق، ص27-28).

تعتبر الجزائر دولة سنية، وتتبنى المذهب المالكي في باب أحكام الشريعة الخاصة بالعادات والعبادات كما يعد المذهب الرسمي للفتوى. ***(ط. ع. الطاهر، 2007، ص 09)***

كما تعد رواية ورش عن نافع هي الرواية الرسمية المعتمدة في تعليم وتحفيظ القرءان الكريم لأبناء الشعب. ***(م. ب. بلعالم، 2007، ص 29- 31)***

كما قامت الدولة الجزائرية بتأسيس مجموعة من الهياكل استجابة للمطالب المتزايدة على الفتوى بالنظر إلى التعقيدات الحياتية الكثيرة والتي تميز نمط الحياة في هذا العصر وأهمها:

***__المجلس الإسلامي الأعلى__:** جاء تعديل دستور 1989، و كان يمس بجوهر النظام السياسي نفسه حيث انتقل من النظام الأحادي إلى النظام التعددي (المادة 40)، ورأى أن ينأى بالدين الإسلامي الحنيف عن التقلبات السياسية و ما يمكن أن ينجرَّ عنها، فارتقى بالمجلس الإسلامي الأعلى من هيئة تابعة لوزارة إلى مؤسسة دستورية و خصص له في الفصل الثاني "المؤسسات الاستشارية" المادة 161 التي تنص :

- ✓ يؤسس لدى رئيس الجمهورية مجلس إسلامي أعلى.
- ✓ المجلس الإسلامي الأعلى يعين رئيسه من بين أعضائه.
- ✓ يتكون المجلس الإسلامي الأعلى من 11 عضوا يعينون من طرف رئيس الجمهورية ومن بين شخصيات دينية.***(دستور1989، ص 59)***

أما الدستور الحالي فقد أكد هذا التوجه و دعمه حيث نص في المادة 171 : يؤسس لدى رئيس الجمهورية مجلس إسلامي أعلى يتولى على الخصوص:

- ✓ الحث على الاجتهاد و الترقية.

✓ إبداء الحكم الشرعي فيما يعرض عليه.

✓ رفع تقرير دوري عن نشاطه إلى رئيس الجمهورية. ***(دستور 2008، مرجع سابق ،ص61)***

تحدد المادتان الثانية و الثالثة من المرسوم الرئاسي رقم 98-33 المؤرخ في 26 رمضان عام 1418 الموافق 24 يناير 1998 المتعلق بالمجلس الإسلامي الأعلى، الأهداف الأساسية من إنشاء هذا المجلس و المتمثلة خاصة في :

✓ تطوير كل عمل من شأنه أن يشجع و يرقي مجهود التفكير و الاجتهاد.

✓ جعل الإسلام في مأمن من الحزازات السياسية.

✓ التذكير بمهمة الإسلام العالمية و التمسك بمبادئه الأصيلة إذ هي تنسجم تماما مع المكونات الأساسية و الطابع الديمقراطي والجمهوري للدولة.

✓ التكفل بكل المسائل المتصلة بالإسلام التي تسمح بتصحيح الإدراكات الخاطئ و إبراز أسسه الحقيقية و فهمه الصحيح.

✓ التوجيه الديني و نشر الثقافة الإسلامية من أجل إشعاعها داخل البلاد و خارجها.

تتمحور هذه الأهداف المنصوص عليها في المرسوم الرئاسي السالف الذكر حول ثلاثة محاور رئيسية هي:

❖ المحور الأول: التكوين و التربية الدينية.

❖ المحور الثاني: نشر الثقافة الإسلامية الصحيحة و الإسهام في تطوير الفكر الإسلامي و الاجتهاد .

❖ المحور الثالث: المشاركة الدولية. ***(موقع المجلس الإسلامي الأعلى، أوت2011)***

يعتبر الدين الإسلامي بالنسبة للشعب الجزائري شيئا مقدسا لا يقبل المناقشة، ويتجسد ذلك في مجموعة من المظاهر منها:

✓ نجد نوعا من التقديس والإعلاء لرجال الدين وعلماء الدين، والذين يطلق عليهم أسماء مختلفة كالطالب والشيخ والعالم و الولي وخاصة في المناطق التي توجد بها الزوايا الدينية بغالبية مناطق الوطن.

✓ يشرف رجال الدين والعلماء أو على الأقل يعد حضورهم نوعا من التشريف في كثير من الفعاليات الاجتماعية كالزواج وجلسات الصلح حال النزاعات الاجتماعية.

✓ يبالغ الشعب الجزائري في إحياء المناسبات الدينية ويضفي عليها طابعا من الالتزام ولا يتسامح في أدائها وخاصة شهر رمضان والأعياد المختلفة.

✓ اهتمام الشعب ببناء المساجد ودور العبادة حيث لا تخلو قرية أو حي من مسجد، حيث بلغ عدد المساجد المبنية في مدة عشرين سنة التي أعقبت الاستقلال 7500 من أصل 8500 موجودة (يقتصر دور الوزارة على التوجيه الديني والإشراف على الأئمة) ***(أ. بن نعمان، مرجع سابق، ص 417)***

✓ حب الجزائريين لفريضة الجهاد والمواقف الدالة على ذلك كثيرة.

يعد الجزائري من أكثر طالبي الفتوى وتعلم أحكام الشريعة، وهو ما يعتبر سلاحا ذو حدين فكما أنه يعد عاملا إيجابيا إلا أنه قد ينعكس سلبا خاصة في ضوء ما يعرف بفوضى الفتوى في وسائل الإعلام وبخاصة الفضائيات. ***(ن. صغيري، 2009، ص 35-42).***

✓ رواج المنتجات الدينية من كتب وألبسة وأدوية...الخ بل تحولت إلى سوق مربحة.

✓ استهجان استخدام الدين كمطية لتحقيق المآرب السياسية والمادية.

ينبه الكثير من المتخصصين في الدراسات النفسية والاجتماعية والشرعية إلى ظاهرة التعصب المذهبي الذي ما فتئ يسجل حضورا متزايدا، فالمجتمع الجزائري أصبح منقسما بين مجموعة من النماذج الدينية والتي تقدمها حركات دينية رسمية وغير رسمية من مثل: الحركة السلفية، حركة الإخوان المسلمين، أقلية شيعية غير رسمية، أتباع المذهب الإباضي ، فالسلفية في صراع مع الإخوان فيما يخص النشاط السياسي والحزبي وهما في صراع مع أتباع الزوايا فيما يخص ممارسة العبادات وإحياء الشعائر الدينية، كما أن ظهور جماعات شيعية يقرع ناقوس الخطر بشدة ، وكل هذا ينعكس سلبا على بناء الدولة كمرحلة أولى ، ويهدد كيان المجتمع كوحدة متكاملة في مرحلة ثانية.

(موقع المجلس الإسلامي الأعلى،أوت2011).

2.3.اللغة العربية كمكون للهوية الجزائرية:

ينص الدستور الجزائري صراحة على أن اللغة العربية عنصر أساسي في الهوية الجزائرية، ويسكت عن العرب كجنس أو عرق مستقل وهو نفس المر بالنسبة لمكون الأمازيغية، وهذا ما يدل صراحة على عدم الاعتراف الرسمي بوجود أجناس أو أعراق في الجزائر بل فقط يوجد جزائريون.

يمكن اعتبار ذلك نتاج تفاعل عامل التاريخ والذي يتمثل في عملية انصهار هذه الأعراق في فرن الإسلام والذي لا يعترف بالعصبية بل يصفها بأنها منتنة كما ثبت ذلك عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، فالعربي أو الأمازيغي كانا يعرفان بأنهما عربيين بمعنى مسلمين، فاللغة العربية شرط أساسي لفهم تعاليم القرءان خاصة وتعاليم الإسلام عامة، والعامل الثاني الذي أسس للتغييب الرسمي للعرق كعنصر بنائي للهوية الجزائرية هو العامل الأيديولوجي ويتمثل هذا الأخير في تبني النمط الاشتراكي للقومية، والذي لا يقر بوجود الخصوصيات التكوينية داخل المجتمع لما تشكله من تهديد للوحدة الوطنية.

1.2.3. قانون تعميم استعمال اللغة العربية: انطلاقا من دستور 1989 والذي نص على أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية للدولة الجزائرية، ظهر قانون تعميم استعمال اللغة العربية في 16. 01 . 1991 معتمدا على قوانين سابقة تعود إلى 1966، وأوامر منها الأمر المؤرخ بتاريخ 26. 04. 1968 والمتضمن إجبارية معرفة اللغة الوطنية على الموظفين، والأمر المؤرخ بتاريخ 19. 02.

1970 والمتضمن وجوب استعمال اللغة في تحرير وثائق الأحوال المدنية، والأمر المؤرخ بتاريخ 10. 01. 1973 والمتضمن تعريب الأختام الوطنية، والأمر المؤرخ بتاريخ 16. 04. 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، والقانون الصادر بتاريخ 17. 01. 1984 والمتضمن تخطيط مجموعة الدارسين في المنظومة التربوية، والقانون الصادر بتاريخ 19. 08. 1986 والمتضمن إنشاء المجمع الجزائري للغة العربية، وغيرها من القوانين والأوامر المتعددة.

ينص القانون 30/96 المؤرخ في 1996/12/21 والمعدل للقانون 05/91 المؤرخ في 1991/01/16 على أن اللغة العربية من مقومات الشخصية الوطنية، وثابت من ثوابت الأمة الجزائرية، ويجسد العمل بها مظهرا من مظاهر السيادة، لهذا يجب على كل المؤسسات أن تعمل لترقية اللغة العربية، وحمايتها وحسن استعمالها، ولهذا تمنع كتابة اللغة العربية بغير حروفها، هذا في مجال الأحكام العامة في القانون ، أما في مجال التطبيق، فقد نص القانون على ما يلي:

- ✓ **المادة 04:** تلزم جميع الإدارات العمومية والهيئات والمؤسسات والجمعيات على اختلاف أنواعها، باستعمال اللغة العربية وحدها في كل أعمالها...الخ
- ✓ **المادة 05:** تحرر كل الوثائق الرسمية باللغة العربية...الخ
- ✓ **المادة 06:** تحرر العقود باللغة العربية وحدها، ويمنع تسجيلها إذا كانت بغير اللغة العربية..الخ
- ✓ **المادة 08:** يجب أن تجرى الامتحانات الخاصة بالالتحاق بجميع الوظائف في الإدارات والمؤسسات باللغة العربية
- ✓ **المادة 09:** يمكن أن تستعمل استثناء اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة العربية في الندوات، والملتقيات، والتظاهرات الدولية.
- ✓ **المادة 12:** يكون تعامل جميع الإدارات والهيئات والمؤسسات والجمعيات مع الخارج باللغة العربية، وتبرم المعاهدات والاتفاقيات باللغة العربية.
- ✓ **المادة 15:** يكون التعليم والتربية والتكوين في كل القطاعات، وفي جميع المستويات والتخصصات باللغة العربية، مع مراعاة كيفيات تدريس اللغات الأجنبية.
- ✓ **المادة 16:** يجب أن يكون الإعلام الموجه للمواطن بالعربية وحدها، مع مراعاة أحكام المادة 13 من قانون الإعلام، ويمكن أن يكون الإعلام المتخصص أو الموجه إلى الخارج باللغات الأجنبية.
- ✓ **المادة 20:** تكتب باللغة العربية وحدها العناوين واللافتات والشعارات والرموز واللوحات الإشهارية، ويمكن أن تضاف لغات أجنبية في الأماكن السياحية المصنفة.
- ✓ **المادة 21:** تطبع باللغة العربية، وبعدة لغات أجنبية الوثائق والمطبوعات والأكياس والعلب التي تتضمن البيانات التقنية، وطرق الاستخدام وعناصر التركيب وكيفيات الاستعمال التي تتعلق بما يلي:

المنتجات الصيدلانية والكيماوية الخطيرة، وأجهزة الإطفاء والإنقاذ ومكافحة الجريمة، على أن تكون الكتابة بالعربية بارزة.

✓ **المادة 22:** تكتب باللغة العربية الأسماء والبيانات المتعلقة بالمنتجات والبضائع والخدمات وجميع الأشياء المصنوعة والمستوردة، ويمكن استعمال لغات أجنبية استعمالا تكميليا.

✓ **المادة 27:** ينشأ مركز وطني يتكفل بتعميم اللغة العربية بالوسائل الحديثة، وترجمة البحوث الأجنبية العلمية والتكنولوجية ونشرها وترجمة الوثائق الرسمية...الخ

✓ **المادة 36:**تطبق أحكام هذا القانون فور صدوره، على أن تنتهي العملية بكاملها في أجل أقصاه 05. 07. 1992.

✓ **المادة 37:** يتم التدريس باللغة العربية وحدها في كل مؤسسات التعليم العالي والمعاهد العليا، ابتداء من السنة الأولى الجامعية 91 / 92 ، على أن تتواصل العملية حتى التعريب الشامل والنهائي في أجل أقصاه 05. 07. 1997.

✓ **المادة 38:** تكتب التقارير والتحاليل والوصفات الطبية باللغة العربية، غير أنه يجوز استثناء كتابتها باللغة الأجنبية، إلى أن يتم التعريب النهائي للعلوم الطبية والصيدلانية.

✓ **المادة 39:** يمنع على الهيئات والمؤسسات، استيراد أجهزة الإعلام الآلي والإبراق، وكل الأجهزة الخاصة بالطبع والكتابة، إذا لم تكن موظفة للحرف العربي.

يتجلى بوضوح الاهتمام الكبير باللغة العربية من ناحية التشريع، غير أن التنفيذ على أرض الواقع بقي بعيدا جدا، ويمكن إرجاع ذلك إلى الأوضاع الأمنية التي سادت الجزائر خلال فترة التسعينات، كما يعد نقص الإمكانيات المادية والبشرية والعلمية من الأسباب التي تؤخر تنفيذ التعريب بشكل فعلي وفعال.

يشير الكثير من أنصار التعريب بأصابع الاتهام إلى نخب فئوية – متغلغلة في السلطة وخاصة في قطاع الإدارة وجهاز السلطة التنفيذية – مشبعة بالثقافة الفرنسية على الخصوص وتتهمها بتشكيل جماعة ضغط Lobby تقوم بتعطيل كل ما من شأنه الرفع من مكانة اللغة العربية وباقي اللغات الأجنبية كالإنجليزية والإسبانية ، وفي نفس الوقت السهر على خدمة اللغة الفرنسية ورفعها إلى مستوى اللغة الوطنية، ويستدلون على ذلك بتجميد قانون التعريب الذي فرضه المرسوم التشريعي 92-02 المؤرخ في 04 جويلية 1992، والذي ينص على تأجيل تطبيق قانون تعميم استعمال اللغة العربية.

على صعيد الاتجاهات و الممارسة اليومية للمواطن الجزائري في تعلم اللغة العربية فهي تعد سلبية أو في أفضل الأحوال محايدة، فالمجتمع الجزائري يتميز بتوجهاته الإيجابية لكل ما هو تكنولوجي وعلمي و اقتصادي – هذه التوجهات فرضها أساسا الواقع الإداري والاقتصادي وسوق العمل بالأساس– والذي يتم من خلال استخدام اللغة الأجنبية عموما والفرنسية على الخصوص.

(ع.المناصرة، مرجع سابق، ص 148-149).

يمكن أن نفهم أن بعض ما يثار من إشكاليات حول العربية كعنصر أساسي للهوية مرجعه في أرض الواقع – وهو ما يدركه الفرد الجزائري تبعا للممارسات الاجتماعية والسياسية – انتقالها من العربية كلغة ولسان إلى العربية كتجسيد لقومية العرق أو الجنس كرد فعل على المطلب الأمازيغي، والملاحظ أن هذا ما اجتهد الاحتلال الفرنسي في التأسيس له طيلة فترة الاستعمار ولكنه فشل في ذلك، لارتباط العربية كلغة بالقرءان والسنة كمصدرين أساسيين للإسلام.

3.3.الأمازيغية كمكون للهوية الجزائرية:

أعترف بالأمازيغية كمكون من مكونات الهوية الجزائرية في دستور1989 والذي أقر بأن **تمازيغت هي كذلك لغة وطنية**، وذلك بعد انفجار مسألة الأمازيغية كمطلب في منطقة القبائل سنة 1980 وبشكل حاد، والذي تجسد إلى مظاهرات ضد نظام السلطة تطالب بالاعتراف بوطنية اللغة الأمازيغية، وفي سنة 1998 انفجرت مسألة الأمازيغية ومسألة التعريب من جديد، والتي تزامنت مع الحرب على الإرهاب والمعلنة منذ سنوات. ***(ع.المناصرة، مرجع سابق، ص 152-155).***

يفخر الجزائري تبعا لدستور 1989 أولا بأنه جزائري والتي تعني الجزأرة القطرية، ثم بالإسلام ثم بالأمازيغية أو العروبة، ثم بكونه متوسطيا وإفريقيا تبعا للدستور. وهذه الصورة هي صورة واقعية إلى حد بعيد، ومن هنا نسجل عدم اعتراض دعاة المسألة الأمازيغية (حزب التجمع من أجل الثقافة والديمقراطية ، وبعض المثقفين كمولود معمري، مولود فرعون، كاتب ياسين) على عناصر الانتماء كالجزأرة والمغاربية والإسلام ولا العربية كلغة رسمية للدولة الجزائرية.

(نفس المرجع، ص 144-145).

تعني الأمازيغية وفق دستور 1989 مفهومين متكاملين : مفهوم اللسان ومفهوم التاريخ الحضاري للدولة الجزائرية، بعيدا عن الخصوصية العنصرية العرقية والجنسية، بمعنى أن هناك مواطن جزائري يتكلم العربية ويعتبرها تراثه التاريخي ومواطن جزائري آخر يتكلم الأمازيغية والعربية ويعد الأمازيغية بالدرجة الأولى ثم العربية بالدرجة الثانية كتراث تاريخي وحضاري، فلا وجود لعربي وأمازيغي في الهوية الرسمية الجزائرية .

يروج على الصعيد الاجتماعي بأن إشكال المسألة الأمازيغية ناشئ عن الصراع بين العرب والأمازيغ أو بين الثقافة العربية والثقافة الأمازيغية، والغريب أن الرابح دوما من الصراع هو الاتجاه التغريبي والثقافة واللغة الفرنسية على وجه الخصوص، وهو ما يذكرنا دائما بالجهود الاستعمارية في إثارة نعرات الفرقة بين مكونات الشعب الجزائري، ولهذا يمكن تصنيف المواقف من المسألة الأمازيغية في ثلاثة أصناف:

✓ **التيار الفرنكفوني**: ينادي بمنح صفة الرسمية للغة الأمازيغية، ويدعو إلى القطيعة مع العربية لأنها سبب التخلف، واعتبار اللغة الفرنسية أساس الحداثة، كما أن دعوة الهوية هي دعوة إلى الانغلاق.

✓ **التيار القومي العروبي:** الهوية تعني الوحدة اللغوية، التعريب الفوري ورفض تدريس الأمازيغية على أساس أنها انتصار لمشروع العمالة لفرنسا، القطيعة مع الفرنسية واستبدالها باللغة الإنجليزية.

✓ **التيار الوطني والإسلامي:**الأصالة تبنى على الدم لا على اللغة، ترقية الأمازيغية ضرورة لا بد منها ومستقبل الجزائر في اللغة العربية،لا تكون الهوية إلا إذا توفرت لها خصائص الوحدة والثبات والمغايرة. ***(نفس المرجع ، ص 213-214).***

نستعرض الآن مجموعة من المراسيم التي أصدرتها الدولة الجزائرية لترقية اللغة الأمازيغية كمكون أساسي للهوية الجزائرية:

✓ المرسوم الرئاسي المؤرخ في 27. 05. 1995 والمتضمن إنشاء محافظة عليا مكلفة برد الاعتبار للأمازيغية وبترقية اللغة الأمازيغية.

✓ المرسوم التنفيذي المؤرخ في 10. 05. 1997 والمتضمن إنشاء شهادة ليسانس في اللغة والثقافة الأمازيغية وتنظيم نظام الدراسة للحصول عليها.

✓ المرسوم التنفيذي المؤرخ في 02. 12. 2003 والمتضمن إنشاء مركز وطني بيداغوجي ولغوي لتعليم تمازيغت وتنظيمه وعمله.

بالإضافة إلى كثير من المقررات المشتركة بين وزارة التربية الوطنية والمحافظة السامية للأمازيغية والمتضمنة بتنظيم إدراج البعد الأمازيغي في منظومة التربية.

4.3. خصوصية الهوية الجزائرية:

المكونات الثلاثة السابقة: الإسلام والعربية والأمازيغية لا تعد كافية لتحديد الهوية القومية الجزائرية، نظرا للتشابه مع بلدان المغرب العربي: تونس والمغرب وليبيا في المكونات سابقة الذكر، ومن هذا المعطى تتدخل عناصر ثانوية كعوامل تهيئ لنموذج تفاعلي خاص ينتج عنه ما نطلق عليه: الهوية القومية الجزائرية، تتمثل هذه العناصر أساسا في: الظروف التاريخية (تاريخ الجزائر خلال المرحلة الاستعمارية بشكل خاص)، الرقعة الجغرافية و البنية الديموغرافية والسوسيوثقافية للمجتمع الجزائري ، فلسفة نظام الحكم والإيديولوجيات السياسية المختلفة الفاعلة.

(س. عشراتي، مرجع سابق، ص110-111)

4. خصائص المجتمع الجزائري:

يتميز المجتمع الجزائري ببعض الخصائص التي تميزه عن بعض المجتمعات العربية والإسلامية ومن هذه الخصوصيات ما يلي:

1.4.سلبية العلاقة مع الدولة (السلطة):

تثير كلمة الدولة في المجتمع الجزائري مشاعر الرهبة والخوف وذلك من خلال استحضار – على الصعيدين النفسي الفردي والجماعي– رقابة السلطة واقترانها بالعقاب والبطش، وقد يجد هذه الأمر تبريره في الميراث التاريخي الثقيل للعلاقة بين الشعب والدولة طيلة المسار التاريخي للشعب الجزائري من الاستعمار الروماني وحتى الاستعمار الفرنسي مرورا بصراع الدويلات النووية في العصر الإسلامي. ***(س. عشراتي، مرجع سابق، ص 217-218)***

انعكست الصورة القهرية لنظام الدولة في الوعي الفردي والجماعي على مستوى فعالية الأداء والإنجاز الفردي والجماعي فيما يتعلق بناء هياكل الدولة أو الحفاظ على ملكيتها ، وهنا نسجل أن الثقافة الاجتماعية حافظت على اللفظ التركي" البايلك " والتي تستخدم للإشارة إلى مؤسسات وممتلكات الدولة ، وصبغتها بالطابع الاشتراكي في جزئية الملكية الجماعية، فأصبح كل ما يتعلق بالمؤسسات العمومية أو مؤسسات الدولة معرضا للسرقة والتبذير والتحطيم من طرف العمال والاستغلال والانتهازية من طرف المشرفين، ولا يمكن لأحد أن يعترض لأنها ليست ملكا لأبيه حسب التعبير الاجتماعي.

مشاعر الكراهية المتأصلة هي ما يبرر اعتبار الدولة عند غالبية فئات المجتمع مصدر الغبن وعلته، فيكون الانتقام منها بالتكسير والتخريب للمرافق العمومية ، فالمواطن الجزائري لا يحس بأن الدولة هي امتداد ل " نحن " بل يحس أنها شيء آخر بل أكثر من ذلك شيء معاد.

قد تعبر مثل هذه المواقف الشعورية والسلوكية عن مستوى متدني من النضج الاجتماعي والثقافي والسياسي للمجتمع الجزائري في ظل الدولة الجزائرية الحديثة، لكن هذا لا ينفي المسؤولية عن أجهزة الدولة (في جميع مستويات السلطة) في تأكيد هذا الإدراك السلبي للعلاقة بين الشعب والدولة. ***(نفس المرجع، 220-221)***

2.4. القبيلة أساس اللحمة والانتماء الاجتماعي والسياسي:

تميز الواقع الاجتماعي للجزائر تاريخيا بتعرضه للنكسات المتتالية التي تجسدت في تصارع العصبيات خاصة خلال عصر الدويلات الإسلامية، ثم النشاط الاستعماري الدؤوب في التفريق بين الجزائريين اعتمادا على عنصر العرق واللغة للتفرقة بين العرب و الأمازيغ تارة وعلى الانتماء القبلي داخل العنصر الواحد تارة ثانية، وهو ما انعكس بالسلب على عملية التراكم الحضاري في إطار تشكيل المجتمع الواحد. ***(س. عشراتي، مرجع سابق، ص 217-218).***

لقد استرسلت الروح القبلية وطبعت تاريخنا ومدنيتنا ولابستنا في المعاش والاجتماع وما زالت الأحياء التي تنشأ في المدن والقرى إلى اليوم تتراص وتتكتل وفق انتماءات قبلية، ومن أكثر ما يؤكد أن ظاهرة العصبية للانتماء القبلي لن تختفي في القريب العاجل العمل الحزبي والسياسي ، إذ دلت تجربة الأحزاب في الجزائر –خاصة في الاستحقاقات الانتخابية– على أن السياسة ما زالت تكتب بالشفرة القبلية والعصبية، فتداعي الأحزاب يتم على إيقاع قبلي و جهوي ، وكان الوازع التجمعي الذي وسم تلك التكتلات وازعا دمويا وجهويا، وكانت رؤيتها عابرة، وبرنامجها هو حديث القبيلة والدشرة.

ومن أكثر ما يشهد لفرض القبلية نفسها كواقع مجموعة من الأحداث الاجتماعية الهامة والتي كان التعامل الرسمي معها تقريرا لوجود القبيلة كقوة مؤثرة:

- ✓ **حركة العروش في بلاد القبائل:** وتدل التسمية في حد ذاتها إلى القبيلة (العرش) كمكون لهذه الحركة والتي صاغت قائمة من المطالب التي تخص القضية الأمازيغية.
- ✓ **أحداث منطقة بريان بولاية غرداية:** أين كان تدخل الدولة عن طريق وضع صيغة توافقية بين قبائل وعروش المنطقة ، وهو ما أدى إلى درء الفتنة بين مواطني المنطقة.
- ✓ **تبني شعار" حمارنا الأجرب خير من حصان الغير"** خاصة في الحملات الانتخابية والتي تدل على السيطرة السلبية لمفهوم اللحمة القبلية على الذات الفردية والجماعية.

نسجل أن الانتساب للقبيلة يأخذ طابعا غير رسمي، حيث لا تتم الإشارة إليه إلا في حال الإشارة إلى مكان الميلاد، عكس دول أخرى أين يكون الانتساب القبلي مذكورا في بطاقة الهوية الوطنية ومرد هذا بالأساس إلى أن الانتماء الرسمي الوحيد للمواطن في الجزائر هو إلى الجزائر، بل ويحظر كما أشرنا سابقا إلى تأسيس جمعيات سياسية تكون ذات طابع قبلي أو جهوي.

(دستور 2008، مرجع سابق، ص 17-18).

3.4. الاتجاه السلبي نحو التغيير (المحافظة / الجمود):

المجتمع الجزائري مجتمع لا يندفع بسرعة إلى تغيير تقاليده وعاداته وخصائصه، هذه الميزة هي نتاج الموقف السلبي من الآخر في كافة المراحل التاريخية ، باستثناء آخر مرحلة وهي مرحلة الفتح الإسلامي والتي تميزت باندماج تام بين العنصرين العربي والأمازيغي في مجتمع مسلم واحد.

خاصية التمسك بالأصول هي التي مكنت الشعب الجزائري من المحافظة على مقومات وجوده في مواجهة المشروع الفرنسي الاستعماري، والذي كان يهدف إلى تنصير وفرنسة هذا المجتمع أو على الأقل القضاء على انتمائه الإسلامي، ولهذا نسجل أن هذه الخاصية تتضح بجلاء في الموقف من المسائل ذات الطابع الديني أو ما يخص القيم الأسرية والاجتماعية.

(M.Boutefnouchet , 1982, p113)

يتأثر الاتجاه بالمؤثرات الثقافية من جهة وبالحاجات والدوافع من جهة ثانية، وعلى هذه الأساس فإن خاصية المحافظة لم تبق بنفس الدرجة التي كانت عليها في مرحلة الاستعمار، والعشريتين الأوليين من الاستقلال بالنظر إلى المستوى التعليمي والثقافي المتدني للمجتمع الجزائري ومستوى المطالب الاقتصادية والاجتماعية البسيط من جهة، ومستوى التفاعل الحضاري مع الآخر والذي تتحكم فيه الإيديولوجية السياسية للدولة الاشتراكية، والتي تبنت موقفا عدائيا لكل ما هو غربي رأسمالي والذي ألزمته صورة المستعمر. ***(N.Toualbi , 1984 , 79-81)***

يمكن الإقرار بأن التغيرات التي شهدتها الجزائر العميقة على مستوى البناء الاجتماعي والنسق القيمي لا ترجع بالأساس إلى تبدل الاتجاهات نحو الآخر– حيث ما زالت الاتجاهات سلبية بل زادت درجتها في ضوء الكثير من الأحداث المحلية والعالمية – بل فرضتها مستويات المطالب الاقتصادية والاجتماعية الملحة في ضوء الارتفاع الكبير في المستوى المعرفي والثقافي وخاصة عند المرأة والتي كانت ممنوعة إلى وقت قريب من تجاوز المرحلة المتوسطة من التعليم أو الثانوية في أفضل الحالات.

(Ibid.,p 83-84)

4.4. سيادة قيمة قوامة الذكورة:

من المنطقي أن تسود قوامة الذكورة في المجتمع الجزائري ، فكل من العقلية العربية المسلمة الوافدة والعقلية البربرية الوثنية الأصيلة كانتا تتوافقان حول نسق القيم الأخلاقية والثقافية والتي قوامها: الغيرة على العرض والذود عن الشرف، وصون المرأة التي هي عنوان على الضعف، ورمزا للاختراق وإحالة على السقوط الأخلاقي ...الخ، وهو ما يعني بالمقابل أن الرجل عنوان القوة ، ويعد رمزا للمواجهة والمقاومة والتكريم والتشريف للأسرة والقبيلة. ***(س. عشراتي، مرجع سابق، ص248).***

ومع أن الإسلام الحقيقي يعترف بقوامة الرجل، إلا أنه سدد مفهوم القوامة بصفته وضعا لا يلغي مبدأ التسوية في الحقوق، ولكنه يراعي ظروفا طبيعية تمتاز بها المرأة عن الرجل من جهة ، والرجل عن المرأة من جهة أخرى، فكان أن تقررت الذكورة كعامل تكافئي تتوطد به سيادة المرأة حيال نفسها وحيال ممتلكاتها وتصان بها كرامتها، إلا أن الجهل بمبدأ القوامة الشرعية للرجل ومفهوم نقص المرأة انحرف بهما في وجهة استحواذية تنسجم مع أخلاق عصور الجاهلية التي هذب الإسلام بعضها وألغى بعضها.

التراتب الاجتماعي الذي عرفته البيئة الجزائرية عبر صيرورتها التاريخية – في الإطار الحضاري العربي الإسلامي– قد اتخذ من الممايزة بين الرجل والمرأة أهم ارتكازاته المبدئية والأخلاقية والعرفية، فبعد أن عززت العقيدة الإسلامية من مكانة الصون التي ظفرت بها المرأة في مراحل تطورها، جاء ترادف القيم الانحطاطية وتدهور المدنية وتدهور المدنية الإسلامية و انتشار ثقافة المجتمع البدوي بدخول بني هلال إلى البلاد ليؤثر سلبيا على معنى القوامة للرجل والذي تعكسه قيم الشجاعة والكرم والفروسية، بحيث أصبح لا يخرج عن نطاق الغلبة الجنسية، والاشتهاء الغريزي الفظ، ومما يعكس ذلك سيطرة البذاءة في كلامنا وتعاملاتنا اليومية، بل لا يخلو التفاعل اليومي بين الأفراد من الإشارات والإحالات الجنسية.***(نفس المرجع، ص251)***

يبدأ نموذج سيادة الذكر على مستوى الأسرة التي باينت بين منزلة الابن والبنت، فهذه الأخيرة لا تكون ولادتها مقبولة إلا إذا كان معها عدد كاف من الذكور، ومهما كان سنها ومستواها تبقى خاضعة وتابعة للأخ الذي قد يصغرها بسنوات كثيرة، بل يتأسس الأخ كرقيب على سلوكياتها وتمنح له تبعا لذلك سلطة العقاب، هذا من جهة ومن جهة ثانية ما زالت الكثير من السر تحرم الأنثى من الميراث، بل يعد مطالبتها بالميراث ضربا من أنواع العقوق وسوء التربية والخلق.

تحاول المساكن بصفة عامة فتح فضاء نحو الداخل – خاصة المنازل الخاصة – من خلال تغطية الشرفات و بناء الجدران المرتفعة ووضع السواتر لحماية الداخل عن الخارج، بالرغم من كون النسوة محل الحماية يخرجن للعمل والدراسة، فحتى مع السماح لهن بمغادرة البيت لقضاء انشغالاتهن، إلا أنه وبمجرد دخولهن للبيت يصبحن ملكا للداخل، وهو ما يجسد سيطرة عقلية الذكورية على نفسية الأفراد.

(A.Rouag , 1996 , p 103-105)

5.4. فسيفساء لغوية:

تعد السمة الأكثر وضوحا وتجليا، فلغة المجتمع الجزائري خليط من اللغة العربية واللغة الفرنسية في الغالب بالإضافة إلى اللغة الأمازيغية عند الناطقين بها- نموذج ثنائي أو ثلاثي- ، لكن تتخللها ألفاظ تركية، إيطالية، إسبانية مع تسجيل الكثير من الألفاظ التي لا تجد لها أصلا، بل هي نتاج جزائري محض، وخاصة عند فئة الشباب. ***(م. ع. ولد خليفة، مرجع سابق، ص137-145)***

نسجل أيضا فسيفساء لغوية في المجتمع الجزائري تبعا للعرق والمنطقة الجغرافية، فهناك الكثير من اللهجات المتمايزة في الجزائر، إلى درجة قد يكون فيها من الصعب على الجزائريين أن يفهموا بعضهم البعض بسبب اختلاف التسميات والمعاني، وهذا ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى صعوبة في التواصل بين الجزائريين وغيرهم من العرب في المشرق العربي بالخصوص، وقد شهدت ذلك من خلال التفاعل الاجتماعي غير الرسمي مع بعض المواطنين العاديين في بلدان عربية كسوريا والأردن ومصر ولبنان خلال إجراء زيارات علمية، حيث يعتقدون أننا لسنا عربا أو أننا لا نحسن العربية.

5. السمات الأساسية للشخصية الجزائرية:

اقترح أحمد بن نعمان قائمة سمات أساسية لشخصية المجتمع الجزائري، معتمدا على الملاحظة المباشرة للسلوك الاجتماعي وكذا تحليل مضمون الأمثال الشعبية المتداولة، وتوصل إلى أكثر من 44 سمة نذكر بعضها من خلال الجدول (18) :

السمة	الشاهد ' المثل الشعبي'
الصراحة	أخرج لربي عريان يكسيك
التمسك بالأصول	الأولاد أولاد ولو حكموا البلاد
الواقعية	حتى يزيد ونسموه بوزيد
الاهتمام بالجواهر	ما تشوف للي زينو أجمل من القمر والأفعال ما جاب خبر
نشد الكمال	ضربة بالفاس خير من عشرة بالقادوم
التحدي	اللي دار بينك وبينو خيط دير بينك وبينو حيط
كره التطفل	اللي جا بلا عرضة يبات بلا فراش
الأنفة وعزة النفس	اللي ما عندوش النيف يقطعو
تقدير العامل المادي	كي تشبع الكرش تقول للراس غني
الإيمان بالقضاء والقدر	اللي كاتبة في الراس ما ينحيها طالب ولا كراس.
العصبية والاندفاع	وقد تكون من أبرز السمات التي تحكم سلوكياتنا الاجتماعية.

الجدول (18): بعض السمات المميزة للشخصية الجزائرية من خلال الأمثلة الشعبية.

(أ. بن نعمان، مرجع سابق، ص 357-436)

من الأحداث المهمة التي تعطي كثيرا من المصداقية لبعض السمات المذكورة في الجدول أعلاه الحراك الاجتماعي الجزائري في مواجهة الاعتداءات المعنوية لبعض مسؤولي ومثقفي الدولة المصرية في عقب مباراة كرة القدم التي جرت بين الفريق الوطني الجزائري ونظيره المصري خلال تصفيات كأس العالم.

فقد شهدت الجزائر نوعا من اللحمة النادرة بين جميع مكوناتها الاجتماعية والسياسية بل سوقت كنموذج للوطنية في العديد من وسائل الإعلام الخارجية، فالحقيقة أن الشعب الجزائري شعب عاطفي، ويستجيب بشحنات انفعالية عنيفة إذا ما واجه تهديدا لذاته كالمساس بصورة الثورة الجزائرية أو الشهداء أو كرامة المواطن الجزائري ،أو دينه ولغته العربية الخ...، مع أن الغالبية كانوا يعتقدون أن الشباب خاصة أصبح يكفر بكل ما هو تاريخ وثورة ووطنية.

خلاصة المبحث الثاني:

نخلص في نهاية هذا الفصل إلى أن أهم عامل أثر في بناء الشخصية القومية الجزائرية هو مرحلة الاستعمار الفرنسي، ليس فقط نتيجة طول مدة الاستعمار بل نوعية الاستعمار الفرنسي الذي ركز كل جهوده في قطع الأصول الدينية واللغوية عن الشعب الجزائري من خلال سياسات الإدماج والفرنسة والتبشير الديني.

من جهة أخرى التراث التاريخي للدولة الجزائرية، ابتداء من العصر الأمازيغي ثم بالعصر الإسلامي بجميع مراحله المختلفة، يمثل أبعادا أساسية لصياغة شخصية جزائرية متميزة مقارنة بالعديد من الدول العربية والإسلامية.

انتقال الجزائر إلى محور الدول الديمقراطية ذات التعددية الحزبية أدى إلى ظهور الكثير من المكنونات النفسية والاجتماعية للشعب الجزائري، وعلى هذا الأساس جاء الدستور والذي يعد الوثيقة الرسمية الأعلى للدولة الجزائرية ليحدد أبعاد الهوية الجزائرية في محاور رئيسية تحقق إجماعا تاما عند كل أفراد الشعب الجزائري وتتمثل في:

- ✓ الإسلام
- ✓ اللغة العربية
- ✓ اللغة والثقافة والتاريخ الأمازيغي.

هذه المحاور تتفاعل في إطار قوانين الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ذات السيادة والوحدة الترابية المحددة وفق الاتفاقيات الدولية الموقعة مع دول الجوار.

الفصل الثالث

المبحث الأول: مدخل نظري لدراسة الإصلاح التربوي

المبحث الثاني: الإصلاح التربوي للنظام التربوي في الجزائر

المبحث الأول

مدخل نظري لدراسة الإصلاح التربوي

- تمهيد

1- تعريف الإصلاح

2- الإصلاح التربوي

3- منظورات تفسير الإصلاح التربوي

4- أركان وشروط الإصلاح التربوي

5- مراحل الإصلاح التربوي

6- اتجاهات الإصلاح التربوي

7- مشكلات الإصلاح التربوي

8- حتمية الإصلاح للنظم التربوية في العالم الإسلامي

- خلاصة

تمهيد المبحث:

لا حاجة إلى كثير من التفصيل في دور التربية والتعليم كقاطرة ذات إسهام بالغ في حركة التقدم وفي مواجهة المستجدات، حيث أصبحت ثروة الأمم تقاس بما تمتلكه من رصيد معرفي، على أساس أن المعرفة قوة والقوة معرفة ، إذ أن عائد الإنتاج الفكري والعلمي أضحى بديلا للناتج المحلي ومعدلات نموه.

هذا الدور الخطير والمتميز هو الذي جعل من نظام التربية مركز اهتمام لرجال السلطة والسياسة والباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية عموما بغية التقييم والتقويم والتجديد والتغيير والتطوير والتحديث.

نظام التربية وكغيره من النظم لا بد وان يأتي الوقت الذي يصبح فيه عاجزا عن تحقيق الأهداف والغايات التي أنشئ من أجلها، في هذه الحالة تفرض آلية الإصلاح نفسها كأسلوب ناجع يؤدي إلى تعديل نقاط الخلل والضعف دعم نقاط القوة والفعالية، حتى يصبح النظام يؤدي دوره على أفضل وجه ممكن.

نحاول في هذا المبحث التطرق إلى التراث النظري للإصلاح التربوي، بهدف توضيح الرؤية، والسماح بتكوين خلفية علمية سليمة حال تقويم الإصلاحات التربوية التي خضعت لها المنظومة التربوية الجزائرية.

1.تعريف الإصلاح:

1.1.لغة:

- **اللغة العربية :**

الإصلاح من الفعل صلح وذكر في القرآن الكريم مرتين :

- ((جَنَّاتُ عَدْنٍ يَدْخُلُونَهَا وَمَنْ صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ وَأَزْوَاجِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ وَالْمَلَائِكَةُ يَدْخُلُونَ عَلَيْهِم مِّن كُلِّ بَابٍ)) الرعد 23
- ((رَبَّنَا وَأَدْخِلْهُمْ جَنَّاتِ عَدْنٍ الَّتِي وَعَدتَّهُم وَمَن صَلَحَ مِنْ آبَائِهِمْ وَأَزْوَاجِهِمْ وَذُرِّيَّاتِهِمْ إِنَّكَ أَنتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ)) غافر 08

ومعنى صلح في كل من الآيتين هو زوال أسباب الفساد في الاعتقاد والعمل.

أما الإصلاح وذكر في القرآن الكريم مرة واحدة

- ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ)) هود 88.

والمعنى هنا إقامة الشيء وتعديله بعد فساده واعوجاجه لتحقيق النفع وإزالة الضرر.

كما ذكر الإصلاح بصيغة الأمر – بمنزلة الفرض– للمؤمنين باللفظ " أصلحوا "

- ((وَإِن طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِن بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَىٰ فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّىٰ تَفِيءَ إِلَىٰ أَمْرِ اللَّهِ فَإِن فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ)) الحجرات 09
- ((إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ)) الحجرات 10

والمعنى هنا إزالة أسباب الفساد و الضرر وكذا إقامة العدل بإنزال الأمور نصابها

كما ذكر اللفظ في صيغة الإخبار عن قدرته ورحمته عز وجل بلفظ " أصلحنا "

- ((اسْتَجَبْنَا لَهُ وَوَهَبْنَا لَهُ يَحْيَىٰ وَأَصْلَحْنَا لَهُ زَوْجَهُ إِنَّهُمْ كَانُوا يُسَارِعُونَ فِي الْخَيْرَاتِ وَيَدْعُونَنَا رَغَبًا وَرَهَبًا وَكَانُوا لَنَا خَاشِعِينَ)) الأنبياء 90

والمعنى هنا البلوغ بالشيء أفضل صوره وأحواله، فالقصد أنها بفضل الله وصلت إلى أعلى درجة تبلغها المرأة الزوجة جمالا وصحة وعقلا بعد أن كانت عجوزا عقيما يائسة.

فالإصلاح عند العرب بالأساس يعني إزالة كل الأسباب المفسدة للشيء المهلكة له، كما يعني البلوغ بالأمر إلى أفضل صوره وأحواله.

➢ **اللغة الأجنبية:** يأتي لفظ الإصلاح كمرادف لكلمة REFORMATION والتي تعني التعديل والتأهيل وإعادة التشكيل، ومنه جاء مفهوم الإصلاحية REFORMATORIE والتي تعني مؤسسة إعادة التربية أو التأهيل.***(ج. سابق، مرجع سابق، ص1127)***

2.1.اصطلاحا:

يتداول مفهوم الإصلاح في خطابين أساسيين- لا يكادان يخلوان منه – خاصة مع انهيار المعسكر الاشتراكي نهاية القرن العشرين وهما: الخطاب الاجتماعي والخطاب السياسي.

1.2.1.الخطاب الاجتماعي: ومصدره الدين بالدرجة الأولى ثم الفلسفات الاجتماعية ويتأسس في إصلاح النسق القيمي والسلوكي للفرد والمجتمع بكل أنظمته وهياكله في مواجهة تهديدات الاضطرابات النفسية والاجتماعية والتي تزداد حدتها يوما عن يوم، بعيدا عن التطرق للنظام السياسي أو سلطة الدولة، ويتبنى هذا النوع من الإصلاح في الغالب الجمعيات الدينية والاجتماعية ممثلة في رجال دين ومفكرين ورجال الفن الخ...

2.2.1.الخطاب السياسي (سلطة أو معارضة): ومصدره الايدولوجيا السياسية أو الواقع المعاش والذي يتأسس في عملية نقد للإجراءات المعتمدة في تحقيق الأهداف المسطرة من قبل والتي أثبتت فشلها – على الأقل آنيا – مما يفرض عملية التعديل سواء تعلق الأمر ببناء أو قطاع واحد أو كان شموليا لجميع القطاعات المشكلة للدولة.

والملاحظ أن هذا الخطاب في الغالب يستمد وجوده وقوته من الخطاب الاجتماعي، أو يمكن القول بشكل أوضح أن الخطاب السياسي هو نقل لتلك المطالب الاجتماعية إلى مستوى التناول المؤسساتي الرسمي، وهنا يتعلق الأمر دوما بالسلطة الحاكمة وطريقة تسييرها لقطاعات الدولة.

نشير إلى أن مفهوم الإصلاح في الخطاب الاجتماعي والخطاب السياسي يكون مشفوعا دوما بمفاهيم سياسية واجتماعية واقتصادية، ومنها على سبيل المثال:

- المستجدات أو المتغيرات الداخلية والخارجية.

- النظام العالمي الجديد.

- الخيارات السياسية الإستراتيجية.

- التنظيم الاقتصادي أو الوضع الاقتصادي الراهن... الخ

3.2.1.الخطاب العلمي: وهو من ناحية المحتوى إما أن يكون اجتماعيا أو سياسيا، غير أنه يتعلق بمنهج الاستدلال والتحليل الذي يستند إليه الإصلاح ولا يتعلق بمصدر وهدف الإصلاح ذاته، أو بشكل أوضح يمثل الخطاب العلمي نتاج الدراسات العلمية الموضوعية للراهن الاجتماعي والسياسي للدولة بعيدا عن الارتجال والأحكام المسبقة، وهو ما يسمح بضمان تدخل سليم وصحي للحد من التدهور وضمان النمو والتطور المأمولين.

يسجل **حامد عمار** أن المفهوم الاصطلاحي للإصلاح يخضع آليا للمنظور الثقافي بمكوناته وديناميكاته ذلك أن الإصلاح كمفهوم يدخل في نطاق القيم الثقافية للمجتمع والدولة. ***(حامد عمار ،1999، ص 39)***

على سبيل المثال: إصلاح تشريع الأسرة في الجزائر يعتبره الكثير من المنتسبين للتيارات الإسلامية إفسادا بل وانقلابا على مبادئ المجتمع الجزائري الذي يستند للشريعة الإسلامية في تنظيم الأسرة ، في المقابل ترحب التيارات الديمقراطية وخاصة بعض الجمعيات النسائية بمحتوياته باعتباره خطوة نحو تحقيق المجتمع الديمقراطي، والذي من مبادئه احترام كيان المرأة ومساواتها مع الرجل في الحقوق والواجبات.

يمكن أن نطرح تعريفا للإصلاح في إطار مستويين متكاملين وهما:

- **الإصلاح <u>كإجراء</u>:** ويعني عمليات تقويم للوضع الراهن في ضوء أهداف الخطط السابقة والمستجدات الآنية والتوقعات المستقبلية .
- **الإصلاح <u>كنتاج</u>** : هو عملية تنمية وتطوير للإمكانيات المتاحة بهدف تحقيق أعلى مستويات المنفعة.

ينبغي الإشارة إلى أن إصلاح أي قطاع ما يجب أن يمس الجانب التشريعي– القانون المنظم لذلك للقطاع – وإلا اعتبر الأمر مجرد تعديلات إجرائية سطحية لا ترقى لينطبق عليها مفهوم الإصلاح.

2.الإصلاح التربوي:

من ناحية البحث الأكاديمي يرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة تستخدم أحيانا بنفس المعنى، وأحيانا أخرى بمعان متباينة تماما أو متقاطعة وذلك حسب اختلاف المدارس الفكرية والإيديولوجيات التي ينتمي إليها الباحثون، وتتمثل هذه المفاهيم في: التقويم التربوي، التطوير التربوي، التجديد التربوي و التغيير التربوي. وسنقدم مجموعة من التعاريف للإصلاح التربوي.

- يرى **محمد منير مرسي** أن الإصلاح التربوي "عملية تغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معان اجتماعية واقتصادية وسياسية"
(م.م. مرسي، 1996 ص 77).

والملاحظ على هذا التعريف أن الإصلاح التربوي لا يكون نتيجة لعوامل تربوية خاصة وإنما قد يحدث كاستجابة لمستجدات اقتصادية ،اجتماعية أو سياسية خارجة عن مجال العملية التربوية المباشرة ، أيضا يمكن أن يكون شاملا لمكونات المنظومة التربوية أو خاصا بجزئية واحدة كالمناهج مثلا.

- و يعرفه **حسن البيلاوي** بأنه " مجموع التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى ولفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما "
(ح.ع. أحمد، 1997، ص 245).

والملاحظ على هذا التعريف أن الإصلاح يستهدف السياسة التربوية ومن خلالها فلسفة التربية ولا يكتفي فقط بتعديل جانب الإجراءات التنفيذية وهنا يتضح مفهوم الشمولية كما أنه يختص بنظام التعليم الرسمي أي ذو العلاقة مع النظامين السياسي والاقتصادي في دولة ما وهنا يتضح مفهوم القومي أي أنه لا يتم إلا بمباركة السلطة وليس فقط المتخصصين التربويين.

- يعرف **F. Simonz** الإصلاح التربوي بأنه مجموع التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية والتي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو في المنحى الهرمي للملتحقين بالمدرسة أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية في التنمية الاجتماعية ***(ر. سك، 2004، ص40)***

الملاحظ على التعريف السابق النظر إلى العملية التعليمية من وجهة النظر الاقتصاد–اجتماعية وذلك باعتبارها عملية استثمار وصرف ميزانية من جهة وأنها عملية تهدف إلى التنمية الاجتماعية فالإصلاح إذن يستهدف السياسة التربوية عموما وبالأخص الجانب الاقتصادي منها فهو يستند لحساب معدل الفائدة المرجوة من استثمار رؤوس الأموال في التعليم من خلال التطوير الاجتماعي الحاصل .

- **تعريف الباحث:** يصدر الإصلاح التربوي من السلطة السياسية ويستهدف السياسة التربوية وهو ما ينعكس على كل أجزاء المنظومة التربوية ويهدف إلى تحسين المخرجات التعليمية كمرحلة أولى ورفع مستوى الأثر في تحقيق التنمية الاقتصادية –الاجتماعية في مرحلة ثانية وأساسية.

يخضع الإصلاح التربوي وفق التعريف لضوابط أربع أساسية:

- ✓ الضابط السياسي: توجهات السلطة الحاكمة (حال الأنظمة المركزية).
- ✓ الضابط التربوي: معايير العملية التربوية.
- ✓ الضابط الاجتماعي: اهتمامات ومطالب المجتمع.
- ✓ الضابط الاقتصادي: المتطلبات الاقتصادية.

ترتيب هذه الضوابط الأربعة يخضع بالأساس إلى نوعية الخلل المسجل في مخرجات النظام التربوي، مع الإشارة إلى أن ضابط معايير العملية التعليمية يعد منطقيا تحصيل حاصل، حيث أن أي تغيير في أي جزئية من جزئيات النظام التربوي سوف تنعكس مباشرة على العملية التعليمية.

بالنسبة للضابط السياسي يسجل الكثير من الباحثين في مجال التربية الحديثة أنه يمثل عاملا سلبيا خاصة في ظل الأنظمة غير الديمقراطية، حيث كثيرا ما يعني ذلك توجيها للعمل التربوي من مساره الأصيل وهو تنمية الأفراد تنمية متكاملة لمواجهة تحديات المستقبل إلى مسار المحافظة على النظام وهو ما ينعكس بالسلب على نوعية التربية المقدمة للأفراد الناشئة.

فيما يخص الضابط الاجتماعي يجب أن يشكل عاملا رئيسيا في تشكيل وصياغة كل ما يتعلق بالعمل التربوي، مما يضمن نوعا من التواصل الإيجابي والبناء بين الناشئة ومجتمعهم، وبالتالي يحمي الأفراد من مشكلات الاستلاب والاغتراب والتي تهدد كيان المجتمع ككل، وهو ما ينعكس بدوره سلبا على البناء النفسي للناشئة.

بالنسبة للضابط الاقتصادي فهو يشكل عاملا مهما أيضا في تحديد نجاعة وكفاءة التكوين في أي منظومة تربوية، حيث أن الاهتمام بهذا العامل يؤدي إلى تهيئة الأفراد لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية من جهة، ويسمح للمجتمع بحماية نفسه عن طريق ضمان سيران عجلة الإنتاج.

تركز التربية الحديثة على الإعداد المتكامل للفرد ليقدر على الحياة بشكل فاعل وكريم، وهذا لا يتأتى إلا بمنظومة جيدة البناء والإعداد لا تهمل أي من الضوابط السابقة.

3. منظورات تفسير الإصلاح التربوي:

يقدم علم الاجتماع التربوي كمدخل معرفي خاص منظورات متعددة للإصلاح التربوي، هذه المنظورات تستمد أساسا من محاولات تفسير الحراك الاجتماعي العام الذي يميز المجتمعات الإنسانية، وسنتطرق فيما يلي إلى بعض الاتجاهات المعتمدة لتبني عملية الإصلاح التربوي، وذلك وفق تصنيفين أساسيين حسب الدافع إلى الإصلاح أو سببه من جهة، وحسب طريقة الإصلاح أو شكله من جهة ثانية.

1.3. التصنيف حسب الدافع إلى الإصلاح:

1.1.3.الاتجاه الوظيفي (منظور التوازن):

ينظر أصحاب الاتجاه الوظيفي إلى التغيرات التي تطرأ على النظام التعليمي باعتبارها تطورا طبيعيا تماشيا مع مراحل النمو الاجتماعي ، أي أنها عمليات تكيف تستهدف المحافظة على توازن النظام العام أو الكلي، حيث ينظر إلى النظام التربوي كنسق فرعي تابع للنسق الأكبر وهو المجتمع.

(ح. ع. أحمد،مرجع سابق ، ص 252)

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أهمية التناسق الوظيفي بين النسق الأم (المجتمع) وجميع الأنساق الفرعية، وعليه يتبنى أصحاب هذا الاتجاه مفهوم التساند الوظيفي لفهم حركة التجديد والإصلاح التربوي ذلك أن تحديد توقيت واتجاهات الإصلاح التربوي تقترن بحاجة المجتمع للحفاظ على التوازن. ***(ع.أ. الخوالدة، 2007 ، ص80)***

يخضع النظام التربوي لمبدأ العرض والطلب ، وعليه يحدث الإصلاح التربوي وفق أصحاب هذا الاتجاه كنتيجة لتغير توجهات الطلب الاجتماعي على التعليم في المستويين الكيفي والكمي، وعلى ذلك تأتي سياسة الإصلاح التربوي في إطار هذا المنظور محصورة في صيغ فنية تقليدية وفي خطوات تدريجية تهدف أساسا إلى رفع مستوى فعالية وكفاءة النظام التعليمي القائم في مواجهة مستويات الطلب على التعليم.

نشير إلى نقطة هامة أهملها أصحاب هذا الاتجاه والتي جعلت تحليلاتهم ضيقة ومحدودة لم تصل بها إلى التطوير والتحديث المطلوب، حيث أنه لا يمكن فهم توقيت إصلاح التعليم واتجاهاته فهما دقيقا وصحيحا عن طريق اعتبار المجتمع نظاما متوازنا يسعى باستمرار نحو المحافظة على توازنه فقط ،

وإنما يجب أن لا نهمل أثناء إجراء تحليلاتنا الافتراض بأن المجتمع يتسم بطبيعة الصراع كما يتسم بطبيعة التوازن والنظام وذلك أثناء عملية نموه المستمرة. ***(ح. ع. أحمد، مرجع سابق، ص254)***

يمكن أن نشهد هذا التوجه في مشاريع الإصلاح السابقة التي اعتمدت في النظام التربوي الجزائري، والتي كثيرا ما كانت استجابة لمتغيرات كمية وكيفية فرضتها مطالب سوق العمل، أو التوجهات الاجتماعية لتخصصات معينة تبعا للمستقبل المهني التي توفره.

2.1.3.الاتجاه الراديكالي (منظور الصراع) :

يحدث التغير من وجهة نظر أنصار اتجاهات الصراع من خلال التنافس والصراع بين أصحاب المصالح المتعارضة من المنتمين إلى طبقات أو إيديولوجيات متباينة.

ينظر أصحاب الاتجاه إلى الإصلاح التربوي على أنه تغير تربوي يمثل نتاج صراعات متواصلة على الصعيد السياسي والاجتماعي، كما يفسرون توقيت الإصلاح واتجاهاته بربطه بالمستجدات الناشئة التي تفرض نوعا من الضغط ، والذي يتطلب بدوره تبني إجراءات مستعجلة للتخفيف من حدة الأزمة التي أنتجها ارتفاع مستوى الصراع.

إصلاح التعليم – وفق هذا المنظور – لا يعد من قبيل التطور الذي يحدث بشكل طبيعي أو كاستجابة ضرورية وظيفية ، بل إن ذلك يأتي استجابة للتناقضات القائمة بين الطبقات الموجودة، لذلك يجب إعادة تشكيل التعليم بما يتفق وتحقيق مبدأ التعليم المساير للواقع،والذي يعني برمجة التعليم لأن يؤدي دوره كعنصر أساسي في التغير الاجتماعي.

(ح. ع. أحمد، مرجع سابق ، ص254)

وواقع الحال في الجزائر وكثير من الدول العربية ــ وهذا بتقرير السلطات الوصية ــ تحول المدرسة إلى منبر صراع إيديولوجي وعرقي وسياسي، وذلك من خلال تفاعل المكونين مع المتكونين حال عملية تدريس محتويات المناهج التعليمية ، وهو ما يفتح المجال لتحول المؤسسات التربوية من مكان للمساعدة على بناء المشروع الفردي للتلميذ، إلى مكان لتلقين الاتجاهات بشكل ذاتي غير علمي قد يصل إلى درجة التناقض.

وهذا ما اضطر السلطات السياسية في الجزائر إلى التذكير دائما خاصة خلال المناسبات الانتخابية المتنوعة إلى ترك المؤسسة التربوية بعيدة عن المجال السياسي، وتركها تهتم بأداء مهامها الأصيلة وهي التربية والتكوين.

2.3. التصنيف تبعا لطريقة الإصلاح:

1.2.3.اتجاه التبعية:

يفسر هذا الاتجاه الإصلاح التعليمي في البلدان النامية باعتباره محصلة لاستعارة أبنية وممارسات الدول الأكثر تقدما ، والتي يتم من خلالها نشر الأفكار والأشكال الاجتماعية لهذه الدول، وهو ما ينتج ضغوطا تترجم في أوقات محددة إلى حركات الإصلاح التربوي، وعليه تصبح السياسات التعليمية وما ينتج عنها من إجراءات وممارسات وجهود مبذولة لإصلاح التعليم مشروطة إلى حد كبير بالنظام العالمي. حيث يجب النظر إلى بناء أنظمة التعليم، و إصلاحها في الدول النامية في ارتباطها بالعلاقات الاجتماعية للهيمنة والخضوع على تميز النظام الرأسمالي العالمي، فالإصلاحات التي يتم تنفيذها لا تتطلب دعم الصفوة الاقتصادية والسياسية فحسب بل يلزمها أيضا مؤازرة جماعات قوية من خارج البلاد ، وهو ما يجسد حالة التبعية. ***(ح. ع. أحمد، مرجع سابق ، ص260)***

تقوم نظرة أصحاب هذا الاتجاه وهم فئة معتبرة من الباحثين والمفكرين [خاصة الذين شهدوا تفاعلا طويلا و معمقا مع الثقافة الغربية من خلال إقامتهم في الغرب] على تلمس قضايا الواقع الاجتماعي، وفحصه مسترشدين بنماذج المجتمعات الغربية المتقدمة في تفسير أسباب التغير والتجديد والإصلاح، حيث يرون أنه لكي يصبح الإصلاح عصريا لابد أن يمتلك أفراد المجتمع قيما ومعتقدات عصرية.

يؤكد هذه الاتجاه على أن العلاقة التي تحكم الأفراد في المجتمعات التقليدية هي علاقة فوقية تسلطية مما يؤدي إلى تغييب الابتكار والتجديد وبالتالي شيوع النمطية، في حين على العكس تماما توصف العلاقات في المجتمع الحديث بالحرة والديمقراطية وهو ما أسس لثقافة الإبداع والتميز.

(ع.أ. الخوالدة، مرجع سابق ، ص 79)

من أهم الأمثلة على مثل هذا الاتجاه مشروع الشرق الأوسط الكبير، والذي تقدمت من خلاله الولايات المتحدة الأمريكية بطلب إجراء تعديلات على المناهج الدينية في الدول الإسلامية بشكل يسمح

بالمضي في طريق تحقيق الحوار بين الأديان وهو ما يمهد لتحقيق السلم مع الكيان اليهودي، وكان من أهم المطالب حذف دروس الجهاد من مقررات التربية الإسلامية (على اعتبار أنها من أهم مشارب حركات الإرهاب والتطرف الديني الموجودة في العالم الإسلامي).

في الجزائر لا يخفى الصراع المحتدم بين نموذجين تصوريين للفعل التربوي، التصور التقدمي والذي يطلق عليه معارضوه الاتجاه التغريبي، والتصور المحافظ أو القومي والذي يطلق عليه الحداثيون بالاتجاه الأصولي أو المتخلف، ومن أهم مجالات هذا الصراع في النظام التربوي الجزائري المجال اللغوي (اللغة العربية في مواجهة اللغة الفرنسية).

2.2.3. الاتجاه الأصولي أو القومي أو الاستقلالي:

خلافا للاتجاه السابق، يرى أصحاب هذا التوجه أن الإصلاح ينبغي أن يستمد أهدافه وممارساته من الداخل، أي أن يستجيب للخصوصيات المحلية الاجتماعية والثقافية والسياسية، على أساس أن ما يصلح في الغرب ويثبت نجاعته ليس بالضرورة أنه سينجح في بلداننا، وذلك بالنظر إلى الاختلاف الجوهري في الإمكانيات المادية والبشرية من جهة، والتمايز الحضاري والثقافي بيننا من جهة ثانية. ***(م محسن، 1999، ص 38)***

تعتبر العوامل الحضارية من أهم العوامل التي يجب أن يرتكز عليها الإصلاح، إذ أنها تعد المصدر الأول الذي تشتق منه الغايات والأهداف الكبرى للنظام التربوي، فهي من تحدد نوع الفرد الذي نريده، والمجتمع الذي نصبو إليه، ولما كانت هذه العوامل هي أول ما نخالف فيه الغرب أصبح من المعلوم فشل تجاربهم ومخططاتهم عندنا، هذه المخططات التي لا يمكن أن نتخيل أنها غير مشبعة بمبادئهم الحضارية.

يجب أن يستند الإصلاح إلى إرادة الأمة، والتي تعد أساسية في مرحلة تبنيه لأي أفكار، ولأنه دون هذا الشرط يصبح الإصلاح التربوي عملا تعسفيا واضطهادا، إذ من أسوء الأخطاء التي تقع فيها الشعوب وتؤدي إلى فشل أنظمتها التربوية هي، أن تفرض البدائل الإصلاحية على الأمة فرضا دون مراعاة لمتطلباتها التربوية. ***(عباسي مدني، 1986 ، ص 59).***

يعتبر التعليم الأصلي الذي اعتمدته جمعية العلماء المسلمين في الجزائر إبان الاستعمار واستمر بعد الاستقلال إلى أن ألغي وتم توحيده مع التعليم العام، تجسيدا لهذا التوجه الاستقلالي الأصولي، حيث قدم نظاما تربويا متنوع التخصصات ولكنه في نفس الوقت مصطبغ بالصبغة الإسلامية والجزائرية، وهذا في مواجهة التعليم الفرنسي.

4.شروط وأركان الإصلاح التربوي:

1.4. أركان الإصلاح التربوي:

يقترح **محمد منير مرسي** ثلاثة أركان لابد من توافرها لقيام العملية الإصلاحية وهي على التوالي: ***(م.م.مرسي، 1996، ص47)***

✓ **المنطلقات:** وتتمثل في المبادئ والقيم والأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع بالإضافة إلي المعطيات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

أو بمعنى آخر كل ما له علاقة بالمجتمع ويشكل خصوصية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، وذلك لتفادي اختلالات في المخرجات التربوية

✓ **الأهداف:** وتتمثل في مآل منظومة التربية على المدى القريب والمتوسط والبعيد. ومن هنا لابد من ربط الأهداف بالمنطلقات.

تشتق الأهداف بالأساس من المنطلقات وهذا في مستوى الغايات والأهداف العامة، والتي غالبا ما تتميز بنوع الشمولية بالنظر إلى طابعها الفلسفي أو السياسي، في حين ان الأهداف الخاصة تكون مرتبطة أكثر بالنواحي المعرفية.

✓ **الوسائل:** بعد تحديد الأهداف لابد من توفير الوسائل الكفيلة لتحقيقها (الوسائل المادية، البشرية و الهياكل القاعدية).

2.4. شروط الإصلاح التربوي:

لضمان سلامة وصحة عملية الإصلاح لابد من توافر مجموعة من الشروط وهي:

✓ لابد للعملية الإصلاحية من منهج تحدد علي ضوئه مشكلاتها ومفاهيمها وأبعادها ومختلف عواملها، فالمنهج يضع الأمور مواضعها، فلا تطغى الوسيلة على الغاية، ولا البداية على النهاية، ولا تسبق التحسينات الضروريات، لذا فالتحليل المنهجي للأغراض والمرامي التربوية لا يكون إلا نتيجة للتصور المنهجي لمعطيات خاصة بالإصلاح.

✓ لابد من تحديد الخطة الإصلاحية في ضوء المعطيات التاريخية، فالتاريخ هو أهم وسيلة لنقل مكتسبات الأمة، إن التصور الواضح للتراث التاريخي يعطي رؤية واضحة وصحيحة للحقائق دون تزييف مما يجعل العملية الإصلاحية على اتصال بثقافة الأمة وتراثها.

(ع.أ.الخوالدة، مرجع سابق ، ص31)

✓ ينبغي أن تستند العملية الإصلاحية إلى رؤية مسبقة لإرادة الأمة لأن إرادة الأمة أساسية في مرحلة تبنيها لأي أفكار، ولأنه دون هذا الشرط تصبح عملية الإصلاح التربوي تعسفا واضطهادا، إذ من أسوء الأخطاء التي تقع فيها الشعوب وتؤدي إلى فشل أنظمتها التربوية هي، أن تفرض البدائل الإصلاحية على الأمة فرضا دون مراعاة لمتطلباتها التربوية.

✓ نظرا لأهمية الاستشراف في حياة الفرد ورسم مستقبله، ينبغي توظيفه في ميدان التربية والتكوين وذلك بتشخيص دوري صارم ودقيق لآراء المدرسة الجزائرية ومردودها من المعارف والمهارات، وأن يستنطق دلالات الحصيلة بنزاهة وموضوعية من أجل التقدم خطوة إلى الأمام .وجعل مضامين التكوين أكثر تحيينا، والمضامين والمناهج اقرب إلى النجاعة والفاعلية، فالمستقبل هو جهد يومي لكل الأجيال يؤدي إلى تراكم التجربة والخبرة. ***(م.محسن، مرجع سابق، ص 32)***.

ومما سبق ذكره يتبين وبشكل جلي، أهمية الربط والتكامل بين الإصلاح التربوي في بعده القطاعي وما بين الإصلاح الاجتماعي في كافة أبعاده ومجالاته الشمولية ، إن الإصلاح الذي ينبغي إقامته في النظام التربوي يجب ألا ينفصل في تصور المشرفين عليه عن باقي المسارات الإصلاحية في النظم الاجتماعية الأخرى.

تمثل هذه الشروط من زاوية نظر أخرى مرجعية لإجراء عمليات التقييم أو التقويم، وذلك حال الحاجة إلى ذلك، فتسجيل بعض القصور في أداء النظام التربوي يطرح أول تساؤلاته حول مدى احترام عملية الإصلاح للشروط النظامية والمعيارية لعملية الإصلاح التربوي.

5. مراحل الإصلاح التربوي:

كي يحقق الإصلاح غاياته وأهدافه لابد أن يتبع مراحل منهجية وإجرائية معينة تشمل كل مرحلة مجموعة من الإجراءات والخصائص المحددة، ويترتب عن أي تقصير أو نقص في أي مرحلة من هذه المراحل عراقيل من شأنها أن تؤثر على السير الطبيعي للعملية الإصلاحية ، وتتمثل هذه المراحل بشكل عام في المراحل التالية:

1.5. مرحلة التخطيط:

وهي مرحلة تتضمن التوفيق بين المطالب الملحة الدافعة لعملية الإصلاح التربوي وبين الإمكانيات المتاحة في زمن مناسب ومحدد لتفعيل هذا الإصلاح، كما يمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الإعداد حيث يتم فيها اختيار الأفراد الفنيين والمؤهلين للقيام بالإصلاح كما ينبغي أثناء القيام بها بمراعاة أمور كثيرة هامة:

- ✓ تحديد المعايير التي يتم على أساسها تعيين هيئات أو لجان الإصلاح كالمؤهل العلمي، التخصص، الأمانة العلمية، عدم التطرف والانحياز الإيديولوجي لنزعة معينة فلا يمكن إيكال مهمة الإصلاح إلى نخبة بعيدة عن آمال وآراء الأمة وإرادتها التربوية في مثل هذه الأمور العظيمة والمهام الخطيرة التي يتوقف عليها مصير أمة بأكملها وترتبط به مصلحة الأجيال المتعاقبة.
- ✓ أيضا لابد من مراعاة الجوانب الإدارية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة.
- ✓ مراعاة الشروط البيداغوجية الخاصة بكل طور وبكل مرحلة.

ومن متطلبات هذه المرحلة الوقوف على تقدير علمي وموضوعي للنظام التربوي السابق من كل الجوانب الايجابية و السلبية لضمان التطور السليم، فبدونها لا يستطيع القائمون على الإصلاح معرفة ما يجب تغييره بشكل تام وما يجب تعديله، وما يجب الإبقاء عليه.

(ع.أ. الخوالدة، مرجع سابق، ص84)

تجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة هي التي تحدد نوع الإصلاح، فإما أن يتم إشراك جميع الفعاليات المجتمعية في مناقشة وصياغة خطة الإصلاح ، وفي هذه الحالة نكون بصدد عملية إصلاح تشاورية وجماعية، أو يتم استبعاد تلك الفعاليات والاكتفاء بوجهة نظر القائمين على الإصلاح، وهنا نكون أمام عملية إصلاح قهرية أو عنصرية.

2.5. مرحلة التنفيذ:

بواسطة مجموعة الأفراد والآليات التي تم توفيرها في المرحلة السابقة يتم تبنى الخطة الإصلاحية التي تضفي على الإصلاح التربوي صفة الوعي والعمق الجدي والأصالة والفعالية والواقعية، ويتم تنفيذ الإصلاح إطار منهجي وفق مراحل زمنية متتابعة ومتكاملة، وهنا يتم وضع جميع التطبيقات التربوية موضع إعادة النظر بإخضاعها للملاحظة والنقد والدراسة أثناء التنفيذ.

(ع.أ. الخوالدة، مرجع سابق، ص86)

يقترح "بوفلجة غياث" مراحل إجرائية تتعلق بتنفيذ الإصلاح وتتمثل فيما يلي:

- ✓ البحث عن أثر المحيط العام على المدرسة.
- ✓ البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ.
- ✓ البحث في مدى توفر المربين و مدى استعدادهم للعمل.
- ✓ البحث في مدى كفاءة المربين وطرق التدريس.
- ✓ البحث في مدى سلامة المناهج الدراسية ***(بوفلجة غياث، 2002، ص 157 – 158)*** .

تجدر الإشارة إلى أن عرض الخطة الإصلاحية و البداية في تنفيذها بشكل تدريجي يمليه واقع النظام التربوي، حيث لا يمكن إلغاء نظام وتبني آخر في فترة وجيزة، كما أن هذا التدرج من جهة ثانية يساعد على معرفة سلبيات وعراقيل تنفيذ الإصلاح وبالتالي استدراكها في الوقت المناسب، وهو ما يوفر جهدا وإنفاقا معتبرين.

3.5. مرحلة المتابعة والتقويم:

تسند مهام هذه المرحلة إلى أفراد أو مؤسسات مختصة تكون على إحاطة كاملة بأبعاد الإصلاح ابتداء من التخطيط ووصولا إلى التنفيذ ، وعليه تعد مرحلة مهمة جدا يجب أن تساير في نفس المستوى المراحل السابقة، ويتم خلال هذه المرحلة تقييم المفاهيم التربوية، المناهج، طرق التدريس، البرامج، الهياكل وحتى السياسة التربوية ككل. ***(ع.أ. الخوالدة، مرجع سابق، ص88)***

تمثل هذه المرحلة نوعا من الضمانة بأن لا يتحول الإصلاح لمجرد إجراءات شكلية أو مجرد تغييرات في الأسماء والمفاهيم دون أن ينعكس ذلك على عناصر العملية التربوية وهم المتعلمون

والمعلمون والمناهج التعليمية، او على جوهر العملية التربوية والغاية منها، هي تحقيق التنمية البشرية اللازمة لتطور المجتمع والدولة.

6. اتجاهات الإصلاح التربوي:

بالنظر إلى القضايا والمشكلات المتقاربة والمتماثلة أحيانا التي تعرقل سير النظم التربوية لدول العالم، وهو ما يؤثر على كفاءتها في أداء مهامها، فإن العديد من الباحثين يجمع على وجود اتجاهات مشتركة تتبناها الحركات الإصلاحية التربوية في هذه الدول.

تعد هذه الاتجاهات التربوية جوهر السياسات التربوية الحديثة، إذ تطرح مجموعة من المسارات التربوية في ضوء مفهوم التنمية المجتمعية، ويمكن أن نحدد أهم هذه الاتجاهات الخاصة بالإصلاح في ما يلي:

1.6. الاتجاه نحو التنمية الشاملة :

يعني هذا الاتجاه حسب عبد الله عبد الدائم وجود ترابط وتكامل بين التنمية التربوية من جهة وباقي جوانب التنمية في الدولة من جهة أخرى اقتصادية كانت أو ثقافية أو سياسية الخ...، ومرد ذلك إلى الترابط العضوي بين الأنظمة والهياكل المشرفة على تفعيل المسار التنموي في هذه القطاعات.

(ع.عبد الدائم، 1998،ص382).

يشير مفهوم التخلف حسب علي براجل إلى فقدان المناعة تجاه الكثير من الأمراض المختلفة والمتنوعة سواء أكانت وافدة من الخارج أو منبعثة من الكيان الذاتي، وعليه تتخذ التنمية مفهومها كعملية مبرمجة لإحداث مجموعة من التغيرات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والتي تعمل بكيفية منتظمة لغلق دائرة التخلف وفتح أبواب دائرة التقدم، وهذا ما لا يتأتى إلا بتبني الإصلاح التربوي لمنظومة التعليم. ***(ع.براجل، 2002، ص108)***

تتبنى منظمة UNESCO نفس التوجه حول أهمية النظم التربوية ،حيث أن البرامج التي تضعها تستند إلى مسلمة أن إسهام التعليم بشكل فعال لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية وتكيفت مع مقتضيات التنمية ومطامح الأفراد، ويتضح هنا أن التنمية وفقا هذا تعنى بالفرد والمجتمع معا، ومن

أصدق التجارب التي تجسد دور المنظومة التربوية في تحقيق تنمية شاملة وسريعة، نجد التجربة اليابانية والذي تبنى مبدأ الاستثمار البشري لتحقيق نهضة شاملة وذلك عن طريق نظام تربوي جيد.

(نفس المرجع، ص 109)

إن الرؤية التي أخذ بها اليابانيون في هذا النموذج تنطبق عليها المقولة القائلة " إنه بقدر ما تعود إلى الماضي ترى المستقبل "، ويمكن فهم هذه العودة إلى الماضي في ضوء مستويين رئيسيين هما:

- مستوى الخصائص المميزة للدولة التي تتبنى الإصلاح.
- مستوى السياسات و التجارب السابقة التي تبنتها الدولة.

من الجلي أن المستوى الأول يشمل مطلب الحفاظ على أبعاد الهوية الخاصة بالدولة، وتتعلق هذه الأبعاد بالنواحي الاجتماعية والثقافية للمجتمع، وقد تناولت الكثير من النظريات الاجتماعية المعرفية أهمية العوامل الثقافية والاجتماعية في بناء معرفة واقعية ومنتجة ومتطورة.

(إ. برتراند، مرجع سابق، ص123- 128) .

وهذا ما يتوافق مع الاتجاه الأصولي أو القومي والذي ذكرناه في تصنيف الإصلاحات التربوية.

أما المستوى الثاني فبالأساس يشمل تلك الحقائق الناتجة عن عمليات التقييم التي تخص تجارب الدولة في ميدان التربية والتعليم، فمن غير المنطقي تبني عملية الإصلاح للنظام التربوي دون الرجوع إلى تحديد نقاط القوة والضعف في التطبيقات السابقة، مع تحديد مستوى توفر الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في التجارب السابقة مقارنة بالإصلاح الحالي.

يقدم **علي براجل** معادلة تبعا للمقولة السابقة، والتي تشكل تحديدا لأهم متطلبات التنمية:

الرغبة في العلم+ الاهتمام بالتعليم = نظام تربوي جيد + تنمية شاملة + تقدم حضاري راق

ففي غياب الرغبة والاهتمام بالعلم والتعليم لا يمكن أن نترقب تنمية فعلية للدولة، ويعد هذا المدخل أو المنطلق أساسيا لفهم فشل أو ضعف الكثير من التطبيقات التربوية المعتمدة.

(ع.براجل، مرجع سابق، ص110).

تجدر الإشارة إلى أن التنمية الشاملة لن تتحقق إلا في ضوء النظام التربوي المفتوح على باقي الأنظمة الاجتماعية، فالنظام المفتوح يوفر علاقات دائمة ومتجددة بين المدرسة كمصدر للمعرفة والبحث وبين المؤسسات الأخرى التي تعد المجال الخصب لتطبيق تلك المعارف والأبحاث العلمية. ***(م.م.البرادعي، 1996، ص 79)***

تضمن العلاقة مع مؤسسات المجتمع المدني تواصلا بين التلاميذ ومحيطه الاجتماعي، وهو ما يغلق المجال أمام حدوث صراع بين قيم المدرسة وقيم المجتمع، ينعكس بشكل سلبي على الناشئة، في حين تضمن العلاقة مع المؤسسات الاقتصادية والخدماتية تحيينا لمعارف المدرسة بحيث تكون ذات قيمة تطبيقية في الميدان.

2.6. الاتجاه نحو الديمقراطية التعليمية:

يعد مطلب الديمقراطية من الحقوق الأساسية للإنسان وهذا تبعا لمواثيق هيئة الأمم المتحدة وجميع الهيئات الدولية والمحلية والقومية، فالديمقراطية تجسيد للحرية والمساواة بين أفراد المجتمع الواحد، فالحق في التعلم و التعليم من أكثر حقوق المواطنة على مستوى الفرد والمجتمع معا وهو تجسيد للحق في الحياة الكريمة وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالطفولة، وهذا ما جعل جميع الدول على اختلاف إمكانياتها وسياساتها تعلن اهتمامها بالنظم التعليمية كخيار استراتيجي، وهنا يتضح سبق الدول المتقدمة حيث تخصص ميزانيات ضخمة للتعليم والبحث العلمي. ***(ف.الجيوشي، 1999، ص 123-125)***

لقد تحول نظام التعليم من مجرد هيكل جانبي لنقل المعارف والعلوم يفتقد اهتمام رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع إلى جهاز وأداة تستخدمه الدولة لتنظيم المجتمع وتسيير التغيير المراد تحقيقه وفق الأهداف الكبرى للسلطة الحاكمة، ومن أكثر الأهداف المعلنة سواء في الدول النامية أو المتخلفة نجد الأهداف المتعلقة بتحقيق المساواة الاجتماعية بين الأفراد في حقوق المواطنة.

(م.بوبكري، 1997، ص 46)

يعني مفهوم ديمقراطية التعليم توفير نفس فرص التعلم لجميع المواطنين دون اعتبار للفوارق الطبقية أو الاقتصادية أو العرقية أو الجنسية، فهي بهذا المعنى تؤسس للتكافل الاجتماعي والعدالة الاجتماعية وهذا لا يتوفر إلا في نطاق المجتمع الديمقراطي القائم على الحرية في الاعتقاد والقول والنشر. ***(ع.المجيدل. وآخرون، 2008 ، ص143).***

يشير علي براجل فيما يخص الإصلاحات التعليمية العالمية إلى أن بعض الدول لم تتمكن من تحويل مبدأ الديمقراطية التعليمية من شعار سياسي إلى تجسيد حقيقي، فالملاحظ أن هناك فوارق في التعليم الممنوح في كثير من الدول تبعا لمتغيرات الموقع الجغرافي، سواء تعلق الأمر بين أبناء المدن وأبناء الأرياف، أو بين أبناء مناطق مقارنة بمناطق أخرى، كما أن التعليم وبالطريقة التي يمنح بها في كثير من الدول أيضا يؤسس لفوارق تبعا لمتغيرات اقتصادية واجتماعية، حيث أن أبناء الأغنياء وأصحاب الوظائف المرموقة يحققون نسب نجاح مرتفعة مقارنة بأبناء الطبقات المتوسطة والفقيرة، وذلك بالنظر إلى المتطلبات المادية المرتفعة لعملية التعلم. ***(ع.براجل، مرجع سابق، ص111- 112).***

كما تجدر الإشارة إلى أن مبدأ الديمقراطية التعليمية يختلف في مفهومه تبعا لإيديولوجية السلطة الحاكمة، فمفهوم الديمقراطية حسب الأنظمة المركزية يخالف مفهومها في الدول اللامركزية، كما أن الأنظمة الليبرالية تنظر للديمقراطية بشكل مختلف عن الأنظمة الاشتراكية.

(ع.براجل، مرجع سابق ، ص112).

يربط **J . Dewey** بين التربية والديمقراطية ربطا وثيقا، فإذا كانت التربية هي الحياة فإن الديمقراطية هي أسلوب الحياة، وليست مجرد تطبيق لمفهوم سياسي، أي أن الديمقراطية هي الحرية في السلوك ، وهي علاقات إنسانية تقوم على الأخذ والعطاء وتغليب الذكاء البشري والخبرة في حل المشكلات، وعليه يجب ترجمتها إلى مواقف وسلوك وفعاليات في المدرسة حيث يعيش المعلمون والتلاميذ والعاملون كجماعة تعمل لتحقيق هدف مشترك، فالديمقراطية التعليمية من هذا المنطلق هي انعكاس لتدخل الفلسفة البراغماتية في صميم عمليات التربية، وليست مجرد لوائح تنظيمية أو قرارات سياسية تنادي بالمساواة في الالتحاق أو الاستفادة من التعليم.

(ع.المجيدل. وآخرون، مرجع سابق ، ص144).

يشير **P. Freire** إلى أن الفئة العامة من الناس تتعرض للسيطرة وللحرمان من طرف الطبقات الحاكمة، والتي تحول الفرد إلى متفرج تسيره سلطة مكونة من الأوهام التي أنشأتها لأجله قوى اجتماعية ذات نفوذ قوي، ولكي تتم عملية التوعية والتحرر فإنه يطرح التربية كممارسة ديمقراطية للحرية تقوم على استعمال طريقة نشطة وتتأسس على الحوار وعلى النقد وعلى تكوين أفراد قادرين على إبداء الرأي. ***(إ. برتراند، مرجع سابق، ص174- 176)***

أيضا يتبين أن تبني ديمقراطية التعليم كمبدأ لا يتم خارج العملية التعليمية، بل ديمقراطية التعليم هي طريقة للتعليم، هي نموذج للعلاقات داخل الفصل والمدرسة، هي تحديد لأهداف التعليم بحيث يكون نمو الفرد والمجتمع هو الغاية الرئيسة لنظام التعليم.

يشير براجل إلى أن تطبيقات مبدأ ديمقراطية التعليم بالصيغ التي اعتمدتها ومارستها الكثير من الأنظمة التربوية لم تتمكن من وضع حد للفوارق الاجتماعية والتربوية، بل كرستها من جهة أخرى، وهو نفس ما أشار إليه مجموعة من الباحثين ومنهم: جون فيزي، فيليب كومبز، سعيد إسماعيل الخ... ***. (ع.براجل، مرجع سابق ، ص113).***

3.6.الاتجاه نحو تدعيم الثقافة الذاتية:

تمثل الثقافة الذاتية القيم الخاصة بكل مجتمع، هذه الثقافة تمثل داخليا الإطار العام للتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع، بينما تمثل خارجيا الهوية الخاصة والتي تميز المجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى.

مع نشوء النظام العالمي الجديد وفرض العولمة الثقافية كبديل حتمي للثقافات المحلية، زاد اهتمام الدول بتطوير وتدعيم ثقافتها المحلية كرد فعل على الثقافة العابرة للحدود، وهو ما يفسر انتقال مهمة الحفاظ على التراث الثقافي من هياكل ومنظمات الثقافة والاتصال والفنون إلى النظام التربوي، والذي أصبح يمثل الجهاز الأول والأساسي المكلف بالحفاظ على المقومات الثقافية للمجتمع والدولة لدى الناشئة. ***(م.أ.المفتي، 1999، ص244- 246)***

يعتبر بعض علماء الاجتماع أن التفاعل بين قيم التنمية الحديثة وبين قيم المجتمع يعد شرطا أساسيا لنجاح نماذج التنمية، وعليه فإن التأكيد على إبراز الخصوصية الثقافية والاجتماعية في البرامج التنموية يعد من صميم توجهات الإصلاحات التربوية والتي تبنتها العديد من دول العالم، ويظهر من خلال النموذج الياباني الذي انطلق من تنشيط الذاتية الثقافية ودمجها بتفاعل وظيفي في مشروعات تربوية جديدة فائدة الاستناد على المرجعية الثقافية للأمة في تحقيق أي نوع من التنمية، وقد أكدت الدراسات التي قامت بها منظمة اليونسكو الخاصة بموضوع الإصلاح التربوي واتجاهاته وتوجهاته المستقبلية على أن الإصلاحات التربوية التي تجري في مختلف الدول ينبغي أن تكون تعبيرا أمينا للهوية الثقافية للمجتمع الذي توجد فيه.

تتجلى أهمية هذا البعد في تعميق أهداف في المجتمع لفهم أغواره العميقة، ويظهر أن الاعتماد على ذلك يكون أكثر أهمية من الاعتماد على بناء الجوانب الشكلية للنظام التعليمي، وفي هذا السياق يحلل **Edmund King** نجاح النموذج التربوي الياباني على أساس أن التربية بأكملها تتوقف على التأثيرات الثقافية الخلفية أكثر بكثير مما تتوقف على النظام المدرسي الشكلي، وأن هذا النظام يستمد الكثير من دلالته، وهو يستمد بالتأكيد ديناميته من السياق الحي والمعايير الموروثة التي يشكل الناس بها حياتهم. ***(ع.براجل، مرجع سابق ، ص112).***

لا يخفى على أحد أننا نعاني على مستوى العالم الإسلامي من الكثير من مظاهر الاستلاب تجاه الغرب، ومرجع ذلك بالأساس هو غياب نموذج ثقافي حي وفاعل داخل كل فرد من أفراد المجتمعات الإسلامية مما يسمح حال التفاعل مع الآخر بالقيام بعمليات فرز وانتقاء للمضامين والمعارف والتطبيقات التي تحقق التنمية في المجال المقصود دون أن تنعكس سلبا في مجال آخر، ويمكن الرجوع بهذا الصدد إلى مقولة الداعية "**محمد الغزالي**" رحمه الله، حينما سأله أحد طلبته عن الغزو الثقافي الذي يتعرض له المجتمع المسلم فأجاب" بأننا لو لم نكن فارغين من قيمنا لما أمكنهم ملأنا بقيمهم" .

وفق ما سبق يظهر أن النظام التربوي أمام خيارين، فهو إما أن يعمل على المحافظة على هوية المجتمع وذلك من خلال ضمان نقلها ثم تنميتها لدى الناشئة، وإما أن يكون بلا انتماء ثقافي وهو ما يجعله يحمل بذور فنائه، فمهما تم الإعلاء من شأن البعد الإنساني العالمي في التربية فإن البعد القومي الخاص يبقى الأهم، وذلك في ضوء خدمة التربية للسياسة وليس العكس، وهو واقع النظم التربوية في جميع دول العالم.

يشير **كنعان** أن الأمة العربية تواجه تحديات متزايدة في مجال المحافظة على خصوصياتها الثقافية، وعليه يطرح مجموعة من الإجراءات التي ينبغي اتخاذها على مستوى الدولة بشكل عام والنظام التربوي بشكل خاص، وتتمثل هذه الإجراءات في التوصيات التالية:

- ✓ رفض الهيمنة الثقافية الأجنبية وتعزيز الهوية الثقافية العربية وذلك بدعم اللغة العربية وتعزيز مكانها وتنشيط التنمية القومية.
- ✓ رفض هيمنة القطب الواحد أو ما يسمى العولمة الجديدة على الثقافات العالمية.
- ✓ التسلح بمعطيات التكنولوجيا الحديثة والتقنيات التربوية المتطورة، وتطويعها لخدمة رسالة الأمة الحضارية .

✓ إعداد المعلمين وتدريبهم المستمر لمواجهة التحديات بمختلف أشكالها وغرس القيم العربية والروح الديمقراطية في نفوسهم و نفوس الطلاب وتجسيدها سلوكا حقيقيا.
التركيز على التربية المستقبلية، وإبراز الهوية الحضارية للأمة العربية وتنميتها والمحافظة على أصالتها قوميا وإنسانيا، باعتبارها مصدر إبداع وعطاء وتفاعل مع مختلف الثقافات العالمية.

(أ.ع.كنعان، 2001،ص68).

4.6. الاتجاه نحو العمالة وتحقيق العمل المنتج:

تعلي جميع الأنظمة التربوية في العالم الآن من شأن العلوم التطبيقية والقيم النفعية في مقابل العلوم النظرية والقيم الإنسانية، هذا الإعلاء نتاج للتحولات الاجتماعية والاقتصادية التي أحدثتها الثورات التقنية المتتالية في عصر المعلومات الذي نعايش آثاره في جميع مناحي الحياة.

يؤمن المشرفون على التربية والتعليم أن تحقيق التنمية لا يكون إلا عن طريق تبني الاتجاه الذي يربط التربية والتعليم بالعمل المنتج وزيادة ورفع نسبة وكفاءة العمالة ، وهذا ما أدى إلى الاهتمام بميدان اقتصاديات التربية لتحليل العملية التربوية من وجهة نظر اقتصادية (تكلفة في مقابل ربح).

(ع.براجل، مرجع سابق ، ص119- 121).

إن أكثر ما يطرح من تساؤلات حال المقارنة بين مخرجات التعليم في دول العالم المتخلف ودول العالم المتقدم هو مسألة كفاءة المخرجات وقدرتها على الممارسة الواعية والفعالة، فبينما تهتم الدول المتقدمة على المدخل التطبيقي للتكوين (المخابر – المؤسسات المتعاونة) لربط المتكون بالواقع، نجد أن دول العالم المتخلف ما زالت تبحث عن ربط المدرسة بمحيطها الخارجي – هذا إن لم يكن التوجه هو عزلها عن محيطها – مما يعني مخرجات عالية التكوين النظري (متقادم نسبيا) في مقابل تكوين ميداني متدني إن لم نقل منعدم ((يمكن الرجوع إلى العديد من الملتقيات الدولية التي دارت مواضيعها حول ربط الجامعة بسوق العمل)).

ورد في تقرير منظمة "**UNESCO**" أن غايات التربية في عصر المعلومات تتلخص في أربعة محاور رئيسية هي: تعلم لتعرف – تعلم لتعمل – تعلم لتكون – تعلم لتشارك الآخرين، والمقصود من تعلم لتعمل هو القدرة على تجسيد مختلف المعارف المحصلة على أرض الواقع من خلال القيام بعمل

منتج يعود بالفائدة على الفرد أولا وعلى المجتمع ثانيا.(***ع.خ.م.أبو العينين وآخرون، 2003، ص137)***

مما سبق يتضح أن من غايات التربية الحديثة تأهيل الفرد لتلبية مطالب مجتمع المعلومات، ومن أهم الجوانب الرئيسية لعملية التأهيل تلك نتناول العناصر التالية:

- ✓ التمكن من استخدام الوسيط الالكتروني لتيسير التعامل مع عالم الواقع وعوالم الفضاء الافتراضي (شبكات الاتصال والمعلومات المختلفة).
- ✓ التعود على التعامل مع فصائل الكائنات الآلية الذكية، بالنظر إلى أنها تحتل يوما بعد يوم مكان الإنسان في إنجاز الأعمال الدقيقة والروتينية على السواء.
- ✓ التعرف على مختلف أنماط وأطوار العمل (العمل عن بعد، العمل الجماعي، قيادة الفريق....)
- ✓ التمكن من أساليب التعامل والتواصل المختلفة (اللغوية والفنية على حد سواء).

(نفس المرجع ، ص139 -141)

يهدف الإصلاح التربوي من هذا المنطلق إلى ضمان أكبر تكيف ممكن بين المدرسة وسوق العمل، ومن أهم الأمثلة على ذلك الاهتمام المتزايد بعمليات توجيه التلاميذ إلى التخصصات خاصة في ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية المستمرة، حيث أصبح الطلب يتزايد على التخصصات التي تضمن مستقبلا مهنيا في مقابل العزوف عن التخصصات الأخرى، كما أن الطلب على التخصصات التي تؤهل للأعمال الحرة أكثر منه على التخصصات التي تؤهل لقطاعات العمل الحكومي...الخ

الإصلاح التربوي في الدول المتخلفة والنامية- كعملية منظمة تقوم به الدولة استجابة للتحديات الاقتصادية في المقام الأول ثم الاجتماعية والسياسية في المقام الثاني- لا يمكن أن يغفل بعد التكوين القائم على أساس ضمان كفاءات عمالية مستقبلية تؤسس لرفع مستويات الإنتاج في مقابل خفض مستويات التكلفة، على الأقل التخلص من ضغط العمالة المتخصصة الأجنبية التي ترهق تكلفة التكفل بها ميزانيات غالبية هذه الدول. ***(م.م.البرادعي،مرجع سابق، ص 58)***

7.مشكلات الإصلاح التربوي:

تتعلق مشكلات الإصلاح التربوي أساسا بالصعوبات أو العوائق التي تحول دون تنفيذ خطة الإصلاح بكفاءة، و قد تمت الإشارة سابقا إلى مراحل الخطة الإصلاحية وهي: مرحلة التخطيط، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة المتابعة والتقويم **(أنظر الصفحة 114-115)**

يتبنى وفق نفس التوجه "**ع.براجل**" تصنيف "**ب هولمز**" لخطوات أو إجراءات الإصلاح التربوي على أساس أنها تمثل في الغالب مشكلات أساسية تعجز مختلف الدول عن التغلب عليها، بل تمثل جوهر المشكلات الحقيقية في العالم العربي، وتتمثل هذه الإجراءات – والتي تشكل في نفس الوقت العملية التقييمية للإصلاحات التربوية– في العمليات التالية: ***(ع.براجل، مرجع سابق ، ص122).***

- ❖ عملية صياغة السياسة التربوية.
- ❖ عملية تبني السياسة التربوية.
- ❖ عملية تنفيذ السياسة التربوية.

1.7. صياغة السياسة أو التعرف على أفكار الإصلاحات التعليمية:

تظهر مشكلات الإصلاح التربوي في هذه المرحلة بالنظر إلى الأجوبة التي نستخلصها لقاء طرح ثلاثة تساؤلات رئيسية وهي:

- ✓ من الجهة المكلفة بعملية صياغة السياسة التربوية؟
- ✓ ما مدى التوافق بين مبادئ السياسة التربوية ومبادئ المجتمع؟
- ✓ ما مدى تبني السياسة التربوية لمعطيات واقع النظام والتي فرضت القيام بعملية الإصلاح التربوي (نتائج عملية التقويم للنظام التربوي السابق)؟

الملاحظ أن الأجوبة على هذه الأسئلة تضمن لنا تحديدا مهما لواقع الإصلاح في ضوء الثنائيات التالية:

- ✓ تكفل جهات متخصصة في العمل التربوي لصياغة المبادئ التربوية للنظام في مقابل تكفل جهات معينة وفق توازنات سياسية أو غيرها.. بعيدا عن أولويات الفعل التربوي.
- ✓ توافق بين مبادئ السياسة التربوية والمبادئ العامة للمجتمع المستهدف بالنظر إلى تشاركهما في المصدر الذي تنبثقان منه في مقابل اختلاف أو تصارع بين هذه المبادئ نتيجة سياسة تربوية جاهزة مستوردة من الخارج.

✓ إصلاح تربوي علمي يأخذ بعين الاعتبار معطيات التنظيم التربوي السابق فيثبت ويقوي التجارب الناجحة ويغير أو يلغي التجارب الفاشلة في مقابل تجديد ارتجالي يغير كل شيء أو لا يغير شيئا بعيدا عن الوقائع والمعطيات التي أسست للإصلاح التربوي.

إن مرحلة صياغة السياسة التعليمية وإصلاحها إما أن تنشأ نشأة علمية في التخصص أصيلة في التوجه علمية في البناء والتصميم، وبالتالي فإن توقعات نجاحها تكون مرتفعة بل قد تكون أكيدة، وإما أن تكون غامضة مبهمة ارتجالية بعيدة عن الواقع، وهي في هذه الحال تحمل بذور فشلها مع ولادتها.

إن التحليل العلمي لكثير من التجارب الإصلاحية في العالم الثالث ومنها الجزائر تعاني من مشكلة سيطرة السياسي على التربوي، وهذا في ضوء معطيات النظم المركزية التي لم تترسخ فيها بعد الديمقراطية، وهو ما أدى غالبا إلى نتائج ضعيفة للإصلاح وبالتالي تبقى دائرة الشعور بالمشكلة متكررة.***(ع.براجل، مرجع سابق ، ص ص122-124).***

2.7. عملية تبني السياسة التعليمية:

تضمن هذه العملية تحقيق مبدأ التشاور مع القاعدة في عملية الإصلاح ، حيث تفتح المجال أما الفئات المختلفة والمهتمة بقضايا التربية للمشاركة في مناقشة المشروع الإصلاحي وتحليل مكوناته وتقدير سلبياته وإيجابياته، وهو ما ينتج نوعا من المسئولية الجماعية والتي تتجسد في ارتفاع في مستويات الدافعية لإحداث التغيير من جهة ، ومن جهة ثانية ارتفاع مستوى الالتزام في تنفيذ مقررات الخطة الإصلاحية التي يشاركون في بنائها. ***(نفس المرجع ، ص125)***

تركز الكثير من الأبحاث في ميدان علم النفس المنظمات وبالخصوص في مجال السلوك التنظيمي للموظفين على مسائل تتعلق باتخاذ القرارات الإستراتيجية داخل المنظمة وما قد ينجر عنها من ظواهر كمقاومة التغيير أو الصراع أو انخفاض آداء العاملين الخ .... ، وهذا عندما تحاول هذه المنظمات القيام بتعديلات وإصلاحات تهدف إلى تغيير واقع تسيير المنظمة إلى الأفضل. ***(أ.د.سيزلاقي و م.ج.والاس، ط4 1987، ص 340)***

وقد توصلت إلى نتيجة مفادها أن العامل الأساسي الذي يحقق خفض هذه المقاومة من طرف العمال والموظفين هو إشراكهم في عملية تصميم وبناء خطة التغيير ، ومن هنا سيطلعون على الأهداف الحقيقية للتعديل والإصلاح وتنتفي المخاوف والتهديدات المختلفة.

كما أشارت أيضا إلى أن عملية إشراك العاملين في اتخاذ القرار يزيد من مستوى إحساسهم بالانتماء لمنظمتهم، وهو ما يحقق مستويات مرتفعة من الأداء كنتيجة لارتفاع مستوى الرضا الوظيفي. ***(نفس المرجع، ص 341- 343).***

إن عرض السياسة التعليمية على مجموعة الأعضاء يوفر فرصة ثمينة للتعرف على مختلف القضايا التربوية وتنمية روح التعاون الجماعي بين الأفراد وبالتالي التقليل من الصراعات والاختلافات في المواقف اتجاه قرارات الإصلاح التربوي، كما أنها تساعد على الزيادة في رفع الكفاية والفعالية التعليمية. ***(ع.براجل، مرجع سابق ، ص125)***

تمثل المنظمة التربوية حالة خاصة من المنظمات، فمادتها الخام هم الناشئة وموظفوها هم الممارسون التربويون من مدراء وأساتذة ومستشارين ومساعدين تربويين وتقنيين الخ... ومخرجاتها هم الإطارات التربوية ذات الكفاءة التي تسهم في تحريك عجلة المجتمع إلى الأمام، وأمام هذه الخصوصية – المهمة الخطيرة – فلا يمكن بأي حال تصور خطة إصلاحية لهذه المنظمة بعيدا عن إشراك هؤلاء العاملين والممارسين في الميدان، وخاصة عندما يتعلق الأمر بقرارات تتعلق بالمناهج وطرق التدريس.

ومن الأمثلة الجوهرية التي تؤكد أهمية المشاركة في اتخاذ القرارات الهامة والإستراتيجية فعل النبي صلى الله وعليه وسلم في كثير من المواقف ، حيث كان لا يقدم على شيء حتى يستشير أصحابه ومن الأمثلة المشهورة فعله صلى الله عليه وسلم في جميع غزواته فقد قام ب:

- استشار أصحابه في خوض معركة بدر بعد ضياع القافلة كما استشارهم في كيفية التعامل مع الأسرى .
- استشار أصحابه في الخروج في غزوة أحد في مقابل المكوث في المدينة.
- استشار أصحابه في خطة القتال في غزوة الأحزاب (الخندق) ...الخ

(ابن القيم الجوزية، د ت، ص108- 114)

تنشأ مشكلة الإصلاح في مستوى تبني السياسة التعليمية عند:

✓ عدم إشراك الممارسين التربويين في عملية مناقشة واتخاذ القرارات الإستراتيجية، وهو ما يعني استبعادهم كطرف فاعل في عملية الإصلاح، مع الإشارة إلى أن الممارسين من باب تفاعلهم المباشر مع الناشئة في أرض الواقع يقدم معطيات مهمة صحيحة ومهمة جدا عن مدى جودة وكفاءة النظام من جهة وحجم الصعوبات والعوائق من جهة ثانية.

✓ قصر هذه المشاركة في مؤتمرات للإعلام والإشهار، بحيث لا تؤدي إلى تبني المواقف والآراء الصادرة عن الفاعلين في الميدان، وكثيرا ما تأخذ هذه المؤتمرات شكل مهرجانات وتتحول إلى فضاءات لتزكية قرارات السلطة الوصية دون مناقشة حقيقية لواقع النظام أو متطلبات الإصلاح.

تجدر الإشارة إلى أن عملية إشراك الممارسين وخاصة الأساتذة في عمليات بناء خطة الإصلاح واتخاذ القرارات تكاد تكون منعدمة في دول العالم الثالث، والسبب الرئيسي في ذلك يعود إلى ما تستلزمه هذه العملية من إمكانيات تنظيمية ومالية وبشرية، تنأى هذه الدول بنفسها عنها، مع أنها تقوم بصرف ميزانيات أكبر على أمور لا تصل إلى أهمية وخطورة إصلاح النظام التربوي.

3.7. عملية تنفيذ السياسة التعليمية:

يتطلب تنفيذ عملية الإصلاح بطبيعة الحال إلى إمكانيات مالية وبشرية كما وكيفا، وهو ما يؤكد وجوب انجاز دراسات معمقة لواقع المنظومة التربوية حاليا ومن ثم القيام بمطابقة متطلبات الإصلاح مع معطيات الميدان من إمكانيات.

فالمشكلة التي قد تواجه الإصلاح في مستوى التنفيذ هو غياب التمويل الكافي لطباعة المناهج والكتب المدرسية والأدوات التعليمية بعدد كاف، أو نقص الكفاءات التقنية والمتخصصة التي تستطيع التعامل مع المعطيات المستجدة على مستوى التعليم والتدريس، كما قد تنشا مشكلات تخص عمليات تنظيم الانتقال بين مراحل التعليم المختلفة الخ....

ويتطلب تنفيذ عملية الإصلاح التربوي مراعاة المعطيات البيئية للمناطق المختلفة المشكلة للدولة وخاصة في حالة الدول التي تتمتع بتنوع جغرافي كبير أو مساحات كبيرة ، فالمتوقع في مثل هذه الحالات أن لا يكون تنفيذ خطة الإصلاح في الحضر في نفس مستوى تنفيذه في الريف، أو المناطق الآهلة بالسكان مقارنة بالمناطق ذات الكثافة المنخفضة الخ...

وبشكل عام يمكن أن نلخص مشكلات تنفيذ الإصلاح في النقاط التالية:

- ✓ أجرأة الغايات والأهداف العامة للسياسة الجديدة في أرض الواقع.
- ✓ توفير المعدات و التجهيزات التعليمية المختلفة.
- ✓ توفير الكفاءات الممارسة في مجال التدريس والإدارة.
- ✓ التنسيق بين مخرجات النظام القديم ومتطلبات النظام الجديد فيما يخص عمليات الانتقال وتحديد المستويات.

✓ استحالة تحقيق نفس المستوى من التنفيذ على أرض الواقع بالنظر إلى التمايز الكبير في الإمكانيات المتوفرة للأقاليم والمناطق المختلفة.

يجب ملاحظة أن العديد من الدول تتبنى سياسة التطبيق المرحلي للإصلاح وذلك:

✓ تنفيذ أولي في مناطق مختارة ثم زيادة عدد المناطق مرحليا حتى يشمل كامل أقاليم الدولة.

✓ تنفيذ مرحلي لمقررات الإصلاح في قطاعات جزئية ثم باقي القطاعات على التوالي ، مثلا البداية بتغيير الهيكلة ثم تعديل المناهج ثم تكوين الأساتذة.الخ...

8. حتمية الإصلاح للنظم التربوية في العالم الإسلامي:

ينتقل العالم تدريجيا و منذ أكثر من عشريتين إلى مرحلة ما بعد الحداثة أو ما بعد الصناعة، وهي مرحلة تتميز بسيطرة تكنولوجيا المعلومات حيث يتحول العالم إلى مجتمع عالمي واحد هو مجتمع المعلومات الكوني، بحيث يقوم هذا المجتمع على تراكمية المعرفة والمعلومات وتنمية قدرة الإنسان على اختيار أكثر القرارات فعالية ***(ميشو كاكا، 2001،ص11)***

وقد ساير هذا الانتقال بروز العديد من المتغيرات المتجددة في شكلها ومضمونها، وهو ما انعكس– و يجب أن ينعكس ضرورة – على التربية في مستوييها الفلسفي التنظيري والإجرائي التنفيذي، أي فلسفة التربية ونماذج التعليم على السواء.

1.8. المتغيرات المعاصرة ذات التأثير المباشر على التربية والتعليم:

برزت على الساحة العالمية – كما سبق الإشارة إليه – مجموعة من المتغيرات التي كان تأثيرها المباشر على مستوى العالم، وبالتالي انتقل هذا التأثير إلى جميع الدول الإسلامية عامة والعربية على وجه الخصوص، ومن أبرز هذه المتغيرات:

❖ الموقف الإشكالي من ظاهرة العولمة: حيث تتضارب المواقف بين رافض ومؤيد ونشوء تيار ثالث توفيقي إزاء كيفية التعامل مع ظاهرة العولمة، وبخاصة أنها واقع سياسي واقتصادي وثقافي حتمي ، فلا ينبغي أن تبقى أنظمتنا التربوية تعيش في الماضي وتدرس للناشئة معارف تجاوزتها الأحداث منذ زمن بعيد.

❖ تسارع التقدم العلمي والتكنولوجي: وهناك من يطلق عليه صفة الانفجار المعرفي، لسرعة التغيرات الحادثة وقوتها في مجال المعرفة عامة والأبحاث التطبيقية والتقنية على وجه الخصوص، والملاحظ على سبيل المثال الآثار الاجتماعية لتعميم استخدام وسائل الاتصال، حيث يشير الكثير من الباحثين الاجتماعيين إلى تصدعات في الأبنية الاجتماعية التقليدية بسبب هذه الوسائل.

(ع.خ.م.أبو العينين وآخرون، مرجع سابق، ص92-116)

ويكفي فقط الإشارة إلى أن شباب اليوم أصبح يطلق عليه مصطلح " أبناء الفيسبوك والتويتر" وهي مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر استخداما حاليا، فمن غير المعقول أن تبقى أنظمتنا التعليمية بعيدة عن استغلال هذه الوسائل التقنية في التدريس من جهة، والإبقاء على كثير من المواضيع التي أصبح تدريسها يعد من قبيل التخلف وملأ العقول بكل ما هو موجود.

❖ التكتلات الاقتصادية والسياسية: المتابع للأوضاع السياسية والاقتصادية على الصعيد العالمي يسجل بوضوح التوجه المتزايد لعقد التكتلات الكبرى على المستويين السياسي والاقتصادي، وتبقى التجربة الأمريكية الجنوبية المثال المستجد المدعم لهذا التوجه بعد الوحدة الأوروبية، والتكتل الاقتصادي لدول شرق آسيا، فمن هذا المنطلق يجب أن تعمل الأنظمة التربوية على الانتقال بالناشئة من مفهوم الانتماء القطري الضيق إلى الانتماء القائم على أساس الدين واللغة والتاريخ المشترك بالنسبة للدول الإسلامية.

❖ اتساع الممارسة الديمقراطية: من أهم النتائج الإيجابية لثورة الاتصالات اتساع مجال الممارسة الديمقراطية، حيث أصبح من الصعب جدا إخفاء مظاهر التسلط والظلم، كما زاد مستوى الوعي حيث أن مصادر صناعة الوعي لا تعد ولا تحصى، ولا تسيطر عليها قوة واحدة، وعليه يجب أن تهتم أنظمتنا التعليمية بالممارسة الديمقراطية تعليما وتطبيقا، حتي ينشأ لدينا جيل يستطيع أن يأخذ زمام المبادرة للتغيير والتنمية بالوسائل المشروعة والسلمية، ودون اللجوء إلى الإرهاب الممقوت عقلا وشرعا.

❖ المتغيرات السكانية: في ضوء التغيرات الاقتصادية والسياسية فإن البناء الديمغرافي شهد تغيرات عميقة، فنسب النمو والصحة الخ... يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في إعداد الناشئة ولا يجب أن تبتعد أنظمتنا التعليمية عن تشريح الواقع الاجتماعي للمتكونين بهدف مواجهة هذه التحديات، ومن أكثر ما أصبح يهدد مجتمعاتنا العربية ظاهرة العزوف عن الزواج للعديد من الأسباب منها العوامل الاقتصادية، والذي ينعكس سلبا على تكوين هذه المجتمعات التي تتميز بكونها مجتمعات شبابية بالنظر إلى ارتفاع نسبة مكون الشباب مقارنة بالمكونات الأخرى، ناهيك عن ارتفاع معدلات الانحرافات الأخلاقية الخ.... ***(ع.خ.م.أبو العينين وآخرون، مرجع سابق، ص116-130)***

❖ التغير في بنية العمل: برزت الحاجة إلى قوة عمالية ذات خصائص متنوعة ومختلفة لما كان سائدا، بالنظر إلى إدخال التقنيات الأكثر تطورا، مع ما يصاحبها من مكاسب في الإنتاجية من جهة وتخفيض في عدد العمالة من جهة ثانية، ومن هذا المنطلق يؤكد الكثير من المتخصصين أنه حتى في حالة السماح بتخفيض قصير المدى في معدل البطالة، فإن الاتجاه طويل المدى ينحو نحو معدلات بطالة أعلى.

في مجتمع ما بعد الصناعة أصبح من الصعب التنبؤ بالنواتج النهائية لخريجي النظام التربوي، بالنظر إلى التغير السريع في المعارف، فبرنامج التكوين الذي يتطلب خمس سنوات لإعداد المهندس، قد يصبح بلا جدوى في ظل التعديلات المستمرة في المعارف والتخصصات استجابة لمعطيات الطلب الاجتماعي.(***نفس المرجع، ص132-135***)

يجب أن تنتقل منظماتنا التربوية إلى إكساب الأفراد مهارات التعامل مع تغيرات سوق العمل، والتكيف معه، وأيضا إكسابهم القدرة على الانتقال من عمل إلى آخر، وذلك بتبني مبدأ التكوين متعدد الأقطاب من جهة، ومن جهة ثانية التأكيد على مبدأ الدراسات التطبيقية والميدانية في المؤسسات المختلفة، وهو ما يضمن الإطلاع المستمر على التغيرات في وقتها، مما يسهل عملية تحيين برامج التكوين بما يتناسب مع الأوضاع المستجدة.

2.8. واقع نظم التربية والتعليم في العالم العربي:

يشرح **عبد الحق منصوري** الواقع السلبي لنظم التربية والتعليم في إفريقيا والعالم العربي في ضوء تحديات تنعكس في خيارات إستراتيجية يجب على هذه النظم الانتقال من طرفها السلبي إلى طرفها الإيجابي، لضمان نوع من الوجود والتميز.

تتمثل هذه الخيارات فيما يلي: ***(ع.منصوري،2001،ص74-85)***

- ✓ مدرسة في مواجهة واقع أو في خدمة مجتمع.
- ✓ مدرسة تحافظ على هوية المجتمع أو بدون انتماء ثقافي.
- ✓ تربية استهلاكية أو تربية إبداعية
- ✓ تربية تؤكد على السلم أو تربية تستعد للحرب.
- ✓ التربية في خدمة السياسة أو السياسة في خدمة التربية.

1.2.8.مدرسة في مواجهة واقع أو في خدمة مجتمع الغد: بالنظر إلى خطورة دور المدرسة في كونها تضطلع بإعداد ناشئة الأمة لتحديات المستقبل، فالواجب عليها أن تتلمس خيارين أساسين، لتصبح فعلا مصدرا للتنمية والتغيير للأفضل بدل من تحولها إلى أداة لتكريس وتثبيت واقع التخلف والفشل الذي يميز عالمنا الإسلامي، فهي إما أن تهتم بمعالجة هذا الواقع المزري أو أن تحول اهتمامها لبناء المستقبل مهملة واقع الأمة الحالي.

غير أن واقع الممارسة في مدارسنا يؤكد غياب كل من هذين الخيارين بالنظر إلى نتائجهما غير المضمونة تبعا للمعطيات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للدول العربية والإسلامية، وهذا ما جعل

الكثير من هذه البلدان تتبنى حلا وسطا، وذلك من خلال إشباع بعض الحاجات الضرورية والملحة في الظرف الراهن وفي نفس الوقت الالتفات إلى المستقبل ومحاولة وضع بعض لبناته.

(نفس المرجع، ص74- 77)

والواضح أن تبني هذا الخيار الوسط لفترة طويلة يؤدي إلى عزل المدرسة عن محيطها، فلا هي استجابت فعليا لحاجات الراهن ولا هي اهتمت فعلا ببناء المستقبل، وهو ما يعني بداية اغتراب لهذه المؤسسة عن مجتمعها، وخاصة أن الناشئة في نفس الوقت يتعرضون لسيل جارف من المؤثرات الثقافية الصادرة عن وسائل الإعلام المختلفة.

يجب أن يتصدى الإصلاح في أول خطواته لتحديد دور المدرسة، وذلك بأن يجيب بصراحة ووضوح: ما الغاية التي تهدف المدرسة إلى تحقيقها وتجسيدها ؟

2.2.8. مدرسة تحافظ على هوية المجتمع أو بدون انتماء ثقافي: تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية في الاعتبار الأول، وعليه فهي مطالبة أساسا بالحفاظ على مقومات هذا المجتمع، غير أنه في كثير من الأحيان وبسبب التكوين المتعدد للمجتمع ثقافيا أو عرقيا فإنه تطرح مشكلة مقومات المجتمع على أنها مقومات الأغلبية أو مقومات صاحب السلطة ...الخ ، الدول الإسلامية والعربية كلها تشترك في هذا المعطى فهي إما تتشكل من طوائف عرقية أو طوائف دينية أو منهما معا.

الصراع والاضطراب سينتقل حتما من المجتمع إلى المدرسة إن هي اهتمت بنقل التراث الثقافي، وعليه يجب تبني مدرسة دون انتماء ثقافي، وهذا هو واقع المؤسسات التربوية العربية والتي تحولت إلى تبني مقومات ثقافية إيديولوجية وسياسية خارجية كبديل عن المقومات الثقافية الأصلية للمجتمع. ***(نفس المرجع، ص77- 80)***

يجب أن يهتم الإصلاح بهذه المسألة الجوهرية بأن يوليها أعلى درجات الاهتمام،فالإصلاح الذي يغيب هذه النقطة من أجندته لا يعدو كونه إعادة تشكيل سطحي للواقع البائس للأمة في صورة جميلة لن يطول الوقت حتى يظهر قبحها من جديد، خاصة مع سيطرة وسائل الاتصال والإعلام على مجال نشر المعرفة والحقيقة، وهو ما يؤسس لحدوث الاضطراب والفساد أكثر من الاستقرار والصلاح.

3.2.8. تربية استهلاكية أو تربية إبداعية: تنادي كل الأبحاث التربوية الحديثة بضرورة تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم، بحيث يصبح فعلا العنصر الأهم في العملية التعليمية، وهي بهذا الصدد تقترح مفاهيم جديدة، كالعملية التعلمية التعليمية بدل العملية التعليمية والأستاذ الميسر بدب الأستاذ المبلغ و المنهاج القائم على أساس النشاط بدل المنهاج القائم على أساس المحتوى الخ...

تشترك أنظمة التعليم في العالم الثالث في كونها تميل دائما إلى استيراد التجارب التعليمية للدول المتقدمة سواء تعلق الأمر بالهيكلة أو بالبرامج التعليمية، على أساس أنها ناجحة في تلك الدول المتقدمة، بل تعد سببا مباشرا لتقدم تلك الدول المتطورة، فتحولت بذلك هذه النظم التعليمية المحلية العربية والإسلامية إلى أنظمة استهلاكية لما ينتجه الآخر، ومن ثمة فهي تسوق تبعا لذلك لتربية استهلاكية تؤسس للتبعية والتسليم للآخر بالقدرة والكفاءة في مقابل عدم النضج والضعف الذي يميزنا.

هذا الوضع يفرض على الإصلاح التربوي أن يستهدف تغيير هذه الذهنيات، وذلك عبر التأسيس لبناء قناعة في هذه الأنظمة التربوية بإعداد برامج تتلاءم مع ظروف مجتمعاتها، ولكنها في نفس الوقت صالحة لتحريك العقول وتهيئة متطلبات الإنتاج والإبداع، سواء تعلق الأمر بتقويم الخطط المستوردة بما يتلاءم وظروفنا، أو إنتاج خطط جديدة تأخذ بعين الاعتبار نقائص الخطط السابقة من جهة ومستجدات الراهن اجتماعيا واقتصاديا وعلميا وتقنيا الخ... من جهة ثانية.

(نفس المرجع، ص80- 82)

يجب على الإصلاح التربوي لنظم التربية والتعليم في البلدان العربية والإسلامية أن يعلي من شأن البحث العلمي في جميع الميادين وفي جميع المستويات، ذلك أن تربية الناشئة على البحث والتنقيب والدراسة يؤسس لمجتمع متعلم نام ومبدع، لا مجتمع خامل ومستهلك، مع الإشارة إلى أن هذا الإعلاء لا يتحقق إلا في ضوء تخصيص ميزانية معتبرة لهذا الميدان تشجع الباحثين والمبدعين في المجالات العلمية المختلفة.

4.2.8. تربية تؤكد على السلم أو تربية تستعد للحرب: لا يخفى على أحد الصراعات المتواجدة بين الأقطار العربية والإسلامية بسبب أو بآخر، هذا الوضع الذى أدى إلى تبني خيار التربية للتعبئة عند غالبية هذه البلدان، هذا الخيار الذي يتجسد في مظهر التغني بالإنجازات وتقديس الذات بشكل غير موضوعي، في مقابل اتهام الآخر أو إلغائه أصلا.

من جهة ثانية بالنظر إلى التكوين الفسيفسائي للمجتمعات العربية والإسلامية تتجه التربية إلى خلق العدو الوهمي، ذلك العدو الذي يهدد كيان المجتمع ووحدته وتماسكه، ويلصق هذا الأمر غالبا بالتوجهات الديمقراطية أو الإصلاحية لفئات المجتمع المثقفة أو غير المثقفة.

(ع.منصوري، مرجع سابق، ص 83-84)

إن تربية الحرب هي التربية المسيطرة على توجهات التربية في الدول العربية والإسلامية، سواء كان ذلك ظاهريا ومحسوسا في دول مثل: ليبيا، سوريا، لبنان، العراق المغرب الأقصى الخ...أو باقي الدول العربية التي يدخل ذلك ضمنيا وبشكل غير معلن في المناهج التعليمية ذات الصبغة الاجتماعية، كالجزائر التي أعلنت بصراحة في مناهجها التعليمية بعد تبني الإصلاح التربوي على أن من أهداف النظام التربوي الجزائري مبدأ تكريس الوئام والسلم الوطنيين، لضمان الخروج من نفق السنوات المظلمة والدموية التي عاشتها، وتسببت في تأخير البلاد عشرات السنوات، دون احتساب الآثار النفسية والاجتماعية والقيمية التي أصبحت تهدد كيان الفرد والمجتمع على السواء.

تجدر الإشارة بهذا الصدد أن تربية الحرب لا تعد مفهوما سلبيا إلا في حالة توجيهها إلى غير وجهتها الحقيقية، كما أن تربية السلم لا تعد تربية إيجابية إلا إذا كانت تجسيدا لمبادئ العدالة والمساواة، وتقريرا للقوة والمنعة في الدولة والأمة، أما إذا كان المراد هو مبادرة من يضمر لنا العداء ويخطط لتدميرنا بالسلم فهذا هو الخطأ الكبير، مهما زين له أو صور في غير صورته كمبدأ الحوار الحضاري أو غيره.

يشير كل "**خليل السواحري**" و"**سمير سمعان**" في تحليلهما للمناهج التعليمية في دولة الكيان الصهيوني أنها قائمة على أساس عنصري يتلخص في نقطتين أساسيتين:

- ✓ تصوير العرب والمسلمين على أنهم مغتصبون للأرض والحقوق التاريخية لليهود.
- ✓ تبرير استعمال جميع الأساليب حتى الإرهاب والقتل من أجل استرداد هذه الحقوق.

مع التأكيد دوما على استعمال الدين كمصدر ومرجع لتبرير هذه المواقف والسلوكات العدائية ضد الفلسطينيين خاصة والمسلمين عامة. ***(خليل السواحري و سمير سمعان،2004، ص 75-87)***

والملاحظ أن هذا هو عكس ما يسوق في العالم الآن عن وجوب إفراغ المناهج التعليمية في دول العالم من كل إشارة إلى مناصبة العداء للآخر، وهو ما حاولت الولايات المتحدة الأمريكية فرضه في

مشروعها التربوي للشرق الأوسط بحجة مكافحة الإرهاب بطلبها حذف مصطلح الجهاد وتحديث مادة الشريعة الإسلامية.

3.8.فلسفة التربية الحديثة:

تسعى كل فلسفة تربوية إلى تحديد غايات التربية، وعليها أن تجيب في شأن ذلك عن سؤالين محوريين:

- ✓ لماذا نعلم ونتعلم؟
- ✓ ما مواصفات الإنسان نتاج التربية المنشودة؟

تناولنا سابقا المواقف الصعبة التي تواجه التربية في العلم العربي والإسلامي، وعليه أصبح لزاما أن تجدد هذه التربية رؤيتها الفلسفية لمواجهة التحديات الراهنة وبالتالي إلى الغايات التربوية المخططة.

نبين في الجدول الموالي نموذجا من إعداد **عبد الله عبد الدائم**، يوضح الغايات والمبادئ التربوية المميزة للفلسفة التربوية الحديثة.

الغايات التربوية / المبدأ التربوي	تعلم لتعرف	تعلم لتعمل	تعلم لتكون	تعلم لتشارك الآخرين
• المبدأ الإنساني: تأكيد مكانة الإنسان في نظامي المجتمع والوجود عامة		*	*	*
• المبدأ الإيماني: ترسيخ الإيمان بالله وبالديانات الأخرى.			*	
• المبدأ القومي: جعل العمل من أجل الوحدة العربية محورا رئيسا			*	*
• المبدأ الديمقراطي: تنمية مساهمة المواطنين في اتخاذ القرارات الهامة		*	*	*
• مبدأ التربية للعلم: ترسيخ قيم المعرفة والبحث العلمي	*	*		
• مبدأ التربية للعمل: إعداد المتعلم لمطالب العمل وتطوراته المستقبلية		*	*	
• مبدأ التربية للحياة: تمكين المتعلم من التطور باستمرار خاصة اجتماعيا	*	*	*	
• مبدأ التربية المتكاملة: تنمية شاملة ومتوازنة للفرد والمجتمع	*	*	*	*
• مبدأ الأصالة والتجديد: التمسك بخير ما في الماضي مع تنمية الابتكار	*	*	*	
• مبدأ التربية للإنسانية: المساواة بين الشعوب في الحقوق والواجبات				*

جدول رقم (19): تقاطع المبادئ والغايات التربوية في الفلسفة التربوية الحديثة

نستنتج من الجدول السابق أنه يمكن لأي من المبادئ التربوية أن يشترك في أكثر من واحدة من الغايات الأربع، والعكس صحيح أيضا.

تتفق معظم الآراء على أن تربيتنا الراهنة منحازة إلى غاية " تعلم لتعرف" على حساب الغايات الثلاث الأخرى، وخاصة غاية " تعلم لتكون " والتي تعد مغيبة ومهملة إلى حد بعيد.

تجدر فقط الإشارة إلى أن ما سبق تناوله من مبادئ وغايات تربوية، قد حوته التربية الإسلامية الأصيلة، ويتبين ذلك في نصوص القرءان الكريم ونصوص السنة المطهرة الصحيحة ومواقف واجتهادات كبار الصحابة وخاصة الخلفاء الراشدين.

فالتربية الإسلامية تربية هادفة وشاملة ومتوازنة، غير أن ما يسوؤها في هذا العصر هو تقاعس رجال التربية وعلمائها عن وضع إطار تطبيقي ملموس لمجموع المبادئ التربوية الإسلامية، لتواجه النماذج التطبيقية المطروحة للتداول والتي شئنا أو أبينا تنطلق من أسس واعتقادات تخالف بشكل كبير أسسنا واعتقاداتنا كمسلمين.

ولهذا كي يؤتي الإصلاح نتائجه المنتظرة، كان من اللازم أن يكون مصدره الدين الإسلامي اعتقادا وتشريعا، ويضاف إليه مجموع التجارب الإنسانية الفاعلة التي أثبتت نجاعتها في معالجة مشكلات الإنسان والمجتمع على حد سواء.

ولقد جاء في القرءان من الإشارات على وجوب استغلال محتوياته في جميع مناحي الحياة، ونذكر منها على سبيل المثال:

((وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ)) الزمر 27

((أَفَغَيْرَ اللَّهِ أَبْتَغِي حَكَمًا وَهُوَ الَّذِي أَنزَلَ إِلَيْكُمُ الْكِتَابَ مُفَصَّلًا وَالَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَعْلَمُونَ أَنَّهُ مُنَزَّلٌ مِّن رَّبِّكَ بِالْحَقِّ فَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُمْتَرِينَ)) الأنعام 114

((وَيَوْمَ نَبْعَثُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا عَلَيْهِم مِّنْ أَنفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَى هَؤُلَاءِ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِّكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ)) النحل 89

والجدير بالذكر أن مناهجنا التعليمية خاصة المتعلقة بمجال العلوم المادية تكاد تخلو تماما من أي إشارات قرآنية أو أحاديث نبوية شريفة، مع أن الكثير جدا من الدراسات العلمية الحديثة في غالب المجالات المعرفية تثبت تناول القرآن الكريم لمواضيعها، وهو ما يعرف بدراسات الإعجاز العلمي للقرآن والسنة النبوية .

فطاعة الله واتباعا لأمره وجب على مفكري ورجال التربية المسلمين في هذا العصر الالتفات لهذا الكنز العظيم، واستخلاص القوانين التي تمهد لتحقيق النهضة المنشودة.

خلاصة المبحث:

نخلص في نهاية هذا المبحث إلى أن عملية الإصلاح تمثل خيارا إستراتيجيا للدول المتخلفة والنامية في هذا العصر، بالنظر إلى سرعة التغير التي تميزه، كما أن الإصلاح يجب أن يستند إلى مجموع من الشروط الأساسية كي يحقق نتائجه المرجوة، ومن أهم هذه الشروط: ان يرتكز على نتائج دراسة علمية للظروف الراهنة التي تمر بها المنظومة التربوية، كما يجب أن يحترم مقومات المجتمع بأن يهتم بحفظ مبادئه والعمل على تنمية وتطوير قيمه لدى الناشئة، وأخيرا أن يقوم بهذا الإصلاح رجال التربية من المتخصصين والباحثين بالاستعانة بالخبراء في المجالات التي لها علاقة مباشرة بميدان التربية والتعليم.

إن عملية الإصلاح عملية شاملة وجذرية تستهدف تدعيم نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف في المنظومة التربوية، وهي بهذا الشكل يجب أن تستهدف التشريع المنظم لقطاع التربية وبالدرجة الأولى فلسفة وسياسة الدولة في مجال التربية، ثم تتطرق بعد ذلك إلى الناحية التنفيذية على مستوى الهياكل والمكونات الأخرى لعملية التعليم.

كما تجدر الإشارة إلى وجوب الاهتمام بالدين الإسلامي كمصدر أساسي لاستقاء التشريعات والتجارب التربوية، والتي لا يمكن لعاقل أن يشكك في علميتها ومصداقيتها بالنظر إلى مصدرها المنزه عن الخطأ أو الغفلة أو النسيان سبحانه تعالى عن ذلك علوا كبيرا.

المبحث الثاني

الإصلاح الجديد للنظام التربوي الجزائري

- تمهيد

1- الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي في الجزائر.

2- المنهجية المعتمدة في تطبيق الإصلاح في الجزائر.

3- الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر.

4- تأسيس اللجنة الوطنية للإصلاح.

5- أهداف الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر

6- القانون التوجيهي الجديد للتربية الوطنية

7- إصلاح المناهج التربوية

8- الموقف من الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر

- خلاصة

تمهيد المبحث:

يحتل النظام التربوي مكانة مميزة وهامة عند أصحاب القرار في الدولة الجزائرية، وذلك منذ الاستقلال وإلى يومنا هذا، ويعد هذا الأمر عاديا بالنظر إلى قيمة العلم والمعرفة عند المجتمع الجزائري، والذي افتقدها طوال سنوات الاستعمار، هذا الأخير الذي بذل جهدا جبارا لتجهيل هذه الأمة وطمس معالمها كما سبق الإشارة إلى ذلك.

يعكس مدى اهتمام السلطة في الجزائر مجموع الإصلاحات المتعاقبة للنظام التربوي حيث لا تكاد تمر عشرية حتى يعلن عن إصلاح وتعديل للنظام التربوي أو لأحد مكوناته.

نحاول خلال هذا الفصل بإذن الله أن نتطرق إلى دراسة تحليلية لبرامج الإصلاح التي خضعت لها منظومتنا التربوية وفق تسلسلها الزمني، ومستعينين بالتراث النظري المذكور آنفا في المبحث الأول.

1- الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي في الجزائر:

شهدت الجزائر منذ الاستقلال مجموعة من الإصلاحات التربوية تختلف في طبيعتها وأهدافها وحجمها، فمنها ما استهدف تعديل هيكلة التعليم، ومنها ما استهدف تعديل وتطوير البرامج التعليمية، ومنها ما استهدف النظام التربوي ككل.

نتطرف إلى تصنيفين لهذه الإصلاحات التربوية، أولهما تصنيف الأستاذ " **محمود بوسنة** " وثانيهما تصنيف الباحث.

1.1.تصنيف محمود بوسنة للإصلاحات التربوية: *(م.بوسنة، 2009، ص9-13)*

يصنف **بوسنة** الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية تبعا للمرحلة الزمنية التي حدثت فيها، وعليه فهو يقترح التنظيم التالي:

1.1.1.إصلاحات الفترة 1962-1976: تتمثل فيما يلي:

- ❖ طبيعة الإصلاح: تمثل في تشريع تربوي جزئي شمل بعض الجوانب البيداغوجية والتنظيمية فيما يخص التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.
- ❖ الهدف من الإصلاح: هدف الإصلاح في هذه المرحلة إلى تحقيق ما يلي:
- ✓ إحداث تعديلات جزئية في برامج التعليم الابتدائي والمتوسط بهدف تكييفها، خاصة تلك التي لها علاقة بالشخصية الوطنية مثل مواد تعليمية كالتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية الخ..
- ✓ إحداث البكالوريا تقني كأهم تغيير عرفه التعليم الثانوي وذلك سنة 1968.
- ❖ ملاحظات المصنف: يرى المصنف أن الباعث الحقيقي لهذا الإصلاح هو بث الروح الوطنية وتأكيد معالم الدولة الجزائرية المستقلة.

2.1.1. إصلاحات الفترة 1970-1989: وتنقسم بدورها إلى مرحلتين:

- ➢ المرحلة 1976-1980: بدأ التفكير في إصلاح المنظومة التربوية مع بداية السبعينات، وتوج ذلك بإصدار الأمرية 35/1976 ، غير أنها لم تطبق تجريبيا إلا مع الموسم 1980-1981.
- ➢ المرحلة 1981-1989: بداية تعميم التعليم الأساسي (السنة الأولى أساسي إلى السنة التاسعة أساسي).

❖طبيعة الإصلاح: تمثل في إصدار أمرية 1976 كتجسيد لمشروع الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية، إحداث وزارة التربية والتعليم الأساسي، تجريب التعليم الأساسي ثم تعميمه على المستوى الوطني.

❖الهدف من الإصلاح: تمثل فيما يلي:

✓ إحداث المدرسة الجزائرية في إطار سياق اجتماعي وثقافي وسياسي لمرحلة ما بعد الاستقلال

✓ الاهتمام بتكوين الرجل الاشتراكي تماشيا مع خيارات السلطة الحاكمة

❖ملاحظات المصنف: إصلاح التعليم الابتدائي والمتوسط وذلك باعتماد نظام التعليم الأساسي، مع الإشارة إلى عدم تطبيق المرسوم الرئاسي المتضمن التنظيم الجديد للتعليم الثانوي في 1976.

3.1.1.إصلاحات الفترة 1980–1986: : وتنقسم بدورها إلى مرحلتين:

- المرحلة1980 –1986: إصلاح التعليم الثانوي
- المرحلة 1992: إعادة هيكلة التعليم الثانوي

❖ طبيعة الإصلاح: تمثل في العناصر التالية:

✓ إحداث كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني في 1980، ومنصب نائب وزير مكلف بالتعليم الثانوي في 1984.

✓ تطبيق النظام الجديد للتعليم الثانوي في 1984، بعد مناقشة المشروع في 1983.

✓ تعميم اللغة العربية في كل المواد 1985–1986.

✓ إعادة هيكلة التعليم الثانوي 1992.

❖ الهدف من الإصلاح: تمثل في العناصر التالية:

✓ اعتماد نظام جديد للتعليم الثانوي يتميز بتعدد الشعب 28 شعبة، وذلك بهدف تقوية التعليم التقني.

✓ ازدواجية الأهداف في التعليم الثانوي فهو يرمي إلى التحضير لعالم الشغلو كذلك التحضير للتعليم العالي.

✓ تقليص عدد الشعب إلى 13 شعبة

❖ ملاحظات المصنف: التركيز على إصلاح التعليم الثانوي.

4.1.1. إصلاحات الفترة 1996–2000

❖ طبيعة الإصلاح: تمثل في العناصر التالية:

✓ إنشاء المجلس الأعلى للتربية

❖ الهدف من الإصلاح: تمثل في العناصر التالية:

✓ تشخيص وتقييم موضوعي للمنظومة التربوية ووضع منهج لإصلاح المدرسة الجزائرية

ملاحظات المصنف: تم حل المجلس في سنة 1999.

5.1.1.إصلاحات الفترة 2000–2009: وتنقسم بدورها إلى مرحلتين:

- المرحلة 2000–2003: تنصيب اللجان والهيئات التربوية المختلفة
- المرحلة 2004–2009: بداية تطبيق الإصلاحات الجديدة، وأصدار القانون التوجيهي الجديد.

❖ طبيعة الإصلاح: تمثل في العناصر التالية:

✓ إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2000.
✓ تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج 2002
✓ إنشاء المرصد الوطني للتربية والتكوين 2003 .
✓ بداية تطبيق الإصلاحات فيما يخص التعليم الأساسي والمتوسط 2003– 2004.
✓ بداية تطبيق الإصلاحات في التعليم الثانوي 2005–2006
✓ صدور القانون التوجيهي للتربية 2008.
✓ بداية تعميم التربية التحضيرية 2009

❖ الهدف من الإصلاح: تمثل في العناصر التالية:

✓ تقديم تقرير حول الإصلاحات الضرورية للمنظومة التربوية.
✓ اعتماد هيكلة جديدة لمختلف مراحل التعليم.
✓ اعتماد برامج جديدة متكيفة مع النظام الجديد.
✓ تقليص شعب التعليم الثانوي إلى 06 شعب.
✓ إلغاء أمرية 1976 وتعويضها بالقنون التوجيهي 2008
✓ إتمام الإصلاح بان يشمل مرحلة التعليم التحضيري بهدف رفع مستوى النجاح في مراحل التعليم اللاحقة

❖ ملاحظات المصنف: أول إصلاح شامل لجميع مكونات الهيكل التعليمي في الجزائر.

يلاحظ على تصنيف محمود بوسنة أنه جاء شاملا لجميع الإجراءات التي اتخذتها السلطة في الجزائر، حيث كان التقسيم زمنيا و لم يميز بين مشاريع الإصلاح الكبرى وبعض الإجراءات الجزئية التي جاءت كتعديلات مست النظام التربوي الجزائري.

يستفاد من هذا التصنيف احتواءه على عناصر مهمة توفر معلومات مهمة حول الإصلاحات، وهو ما تعلق بكل من عنصري طبيعة وأهداف الإصلاح .

2.1. تصنيف الباحث للإصلاحات التربوية:

بالنظر إلى الدراسة التاريخية لمجموع الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية، واستنادا إلى التراث النظري حول مفهوم الإصلاح، فإن الباحث يقترح تصنيفا للإصلاحات التي مست المنظومة التربوية الجزائرية في مستويين:

1- مستوى التعديلات الجزئية.
2- مستوى الإصلاحات الفعلية.

1.2.1. مستوى التعديلات الجزئية: ويعكس مجموع الجهود التي بذلتها الدولة لتعديل أحد مكونات النظام التربوي، سواء تعلق المر بالهيكلة أو بالبرامج ، والمسجل أن أكثر جهود الوصاية كانت تنصب في هذا المستوى، وهو ما يفسر اللجوء إلى إصلاحات جوهرية كبرى بعد فترات تتراوح بين 15 سنة إلى 20 سنة، وتشمل هذه التعديلات على سبيل الذكر:

- ✓ تعديلات 1963.
- ✓ تعديلات 1969-1970.
- ✓ تعديلات 1980
- ✓ تعديلات 1992.
- ✓ تعديلات 1996.

كل التعديلات السابقة كانت تركز على إجراء تغييرات في محتويات البرامج التعليمية أو على تسمية المرحلة التعليمية أو عدد الشعب والتخصصات الخ...

2.2.1. مستوى الإصلاحات الفعلية: وتعد هذه الإصلاحات لإصلاحات فعلية لكونها استهدفت مكونات النظام التربوي ومستوياته، خاصة مستوى التشريع والذي يعكس الفلسفة والسياسة التربوية التي تستند إليها الدولة، فمن غير المنطقي أن نقوم بتطوير الأداء التربوي مع الإبقاء على الإطار الذي يتم فيه الأداء على ما هو عليه.

يختصر الباحث تجارب الإصلاحات التي تعرضت لها منظومة التربية في الجزائر إلى تجربتين هما: إصلاحات سنة 1976 وإصلاحات 2000.

❖ **إصلاحات 1976:** توجت هذه الإصلاحات كما سبق الإشارة إليه الرغبة في إصلاح النظام التربوي منذ 1970، حيث أصبحت المنظومة التربوية تسير وفق تشريع جزائري يستجيب لطموحات

الدولة والمجتمع خلال تلك الفترة، وخاصة في جانب مبادئ وأسس النظام التربوي الجزائري، والتي لا يمكن لأحد أن يتنكر لها، حيث تعد الجزائر رائدة في تقديم خدمة التعليم بالمجان بين جميع دول العالم.

أسس هذه الإصلاح فيما بعد للعديد من التعديلات والتطويرات النوعية على هيكلة التعليم في الجزائر

❖ **إصلاحات 2000:** توجت هذه الإصلاحات أيضا مجموعة من النداءات المتكررة بوجوب إصلاح النظام التربوي ليستطيع مواجهة التحديات الكبرى للمرحلة، خاصة بعد ما واجهته الجزائر من دمار وتخلف بسبب سنوات الإرهاب، والتي أصابت المجتمع والدولة بالتفكك إلى درجة قاربت الانهيار، وقد كان المتهم الأول هو المدرسة لأنها فشلت في تنشئة أفراد يحفظون مقومات المجتمع ويحافظون على كيان الدولة وأمنها.

وقد أسست هذه الإصلاحات كسابقتها لمشروع مجتمع جديد، يستجيب لمختلف المتغيرات والمستجدات الراهنة، خاصة في ضوء سقوط المعسكر الاشتراكي الذي تبنته الجزائر سياسيا واقتصاديا ، ونشوء النظام العالمي الجديد القائم على أساس التكتلات الاقتصادية والسياسية الخ....

نشير بهذا الصدد إلى الاهتمام الذي أولته السلطة السياسية لكلا الإصلاحين، لأنهما كانا يمثلان توجها جديدا للدولة ككل وعلى جميع المستويات، وليس فقط تعديلات وتطويرات علمية وتربوية لا علاقة لها بالمتغيرات الخارجية للنظام التربوي.

تجدر الإشارة إلى أن إصلاحات 2000 جاءت في مرحلة سياسية تتميز بحرية التعبير كمكسب من مكاسب التوجه الديمقراطي في الجزائر، وهو ما يفسر المناقشات والمجادلات الكبيرة التي دارت حول الإصلاحات في جميع وفضاءات ووسائل الاتصال والإعلام بين مختلف شرائح ومكونات المجتمع ، وهو ما لم يتوفر في مرحلة إصلاحات 1976 والتي صادفت مرحلة التسيير المركزي الاشتراكي.

2. المنهجية المعتمدة في تطبيق الإصلاح في الجزائر:

نتعرض خلال هذا العنصر إلى إجراءات الإصلاحات التربوية والمدة التي استغرقتها الإصلاحات.*(م.بوسنة، مرجع سابق، ص13)*

1.2.إجراءات الإصلاحات التربوية:

يمكن أن نلخص الإجراءات العملية التي اعتمد عليها في مختلف الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي في الجزائر فيما يلي:

- ✓ إسناد مهمة إعداد مشروع الإصلاح التربوي إلى مجموعة تفكير وعمل تعين لهذا الغرض، تعمل هذه المجموعة في إطار توصيات سياسية من طرف السلطات العليا، حيث تحدد المعالم التي يجب احترامها وعدم الحياد عنها، ويراعى في اختيار أفراد هذه المجموعة بعض التوازنات السياسية والحزبية (خاصة بآخر إصلاح).
- ✓ القيام في أغلب الأحيان بعد إعداد المشروع من طرف مجموعة العمل، بإجراء مناقشات علنية في مستويات ضيقة، ويغلب على هذه المناقشات التجاذبات ذات الخلفية السياسية أكثر منها ذات الخلفية التربوية البيداغوجية (مثلا تدريس اللغات الأجنبية).
- ✓ الشروع في إعداد العدة التشريعية المناسبة، وضبط رزنامة زمنية فيما يخص عملية التطبيق، وهذا بعد إعلام منظم للقاعدة حول مشروع الإصلاح.

الملاحظ أنه عند إخضاع هذه الإجراءات للتقييم على أساس التراث النظري العلمي نجد أن الإصلاحات التربوية في الجزائر جيدة من جانب الشكليات في ناحية الإعداد النظري لمشروع الإصلاح وفتح النقاش أمام القاعدة كنوع من التغذية الراجعة، غير أنه حال التطبيق نجد نوعا من التسرع والارتجالية والإهمال في احترام توجيهات الخطة الإصلاحية، وهذا ما يبرر التراجع عن بعض التعديلات بعد فترة قصيرة جدا عن تفعيلها.

من القرارات التي تم التراجع عنها نظرا للضجة التي أثارتها وسط التربويين خاصة أصحاب التيار القومي والإسلامي إدراج اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وكذلك إعادة تعديل وتسمية محتويات التربية الإسلامية لتصبح مادة التربية الخلقية.

كما أن محتويات المناهج روجعت وما زالت لحد الموسم الدراسي 2010 / 2011 تراجع وتغير في بعديها الكمي والكيفي.

2.2. مدة الإصلاحات التربوية:

إن تحضير وتطبيق مختلف الإصلاحات سابقة الذكر تطلب مدة زمنية معتبرة، ما بين 10 إلى 20 سنة بالنسبة لكل من الإصلاحين.

يدل هذا على ضخامة العمل وبالتالي المجهود والاستثمار المقدم من أجل بناء نظام تربوي يستجيب للتحديات الراهنة التي تواجهها الجزائر سلطة ومجتمعا.

نشير إلى أن هذه الفترات الزمنية قد لا تعد كافية للحكم على نجاعة الإصلاح، فحسابيا لو أردنا تتبع نتيجة الإصلاح في دفعة واحدة لتطلب الأمر 12 سنة كاملة، وهي فترة التعليم العام في الجزائر، وذلك بالنظر إلى أن المراحل التعليمية يكمل بعضها بعضا، هذا بالنسبة لدفعة واحدة بعد تطبيق الإصلاح بشكل كامل، ومن غير العادل الحكم على قيمة الإصلاح من خلال تقييم مخرجات سنة أو سنتين.

يشير "**م.بوسنة**" بهذا الصدد إلى أن محدودية المنهجية المتبعة في الإصلاح على مستوى الإجراءات خاصة هو ما جعل المشرفين على المنظومة التربوية في تفكير مستمر في الإصلاح وإصلاح الإصلاح، كما تبينه مجموع التعديلات المتتالية في النظام التربوي.

و يرجع هذا التخبط بالأساس إلى كون منهجية الإصلاح ليست مبنية على بيانات موضوعية ودقيقة أشرف على جمعها مؤسسات بحثية جامعية متخصصة أو مرصد متخصص في متابعة النظام التربوي وتقويمه. ***(م.بوسنة، مرجع سابق، ص13)***

يثير المختصون في مجال التربية المقارنة إشكالية استيراد المناهج أو التجارب التربوية جاهزة ومحاولة تنفيذها في البيئة المحلية دون دراسة وتكييف، وهو ما يؤخذ على نماذج الإصلاح المقترحة للمنظومة التربوية الجزائرية حيث كانت تستورد من المعسكر الاشتراكي خلال مرحلة التوجه الاشتراكي، وأصبحت تستورد من تجارب المعسكر الليبرالي بعد التحول الديمقراطي ابتداء من تسعينيات القرن الماضي.

3. الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر:

تهتم الدراسة الحالية التي يجريها الباحث بتحليل محتويات المناهج المستحدثة بعد الإصلاح الأخير للنظام التربوي في الجزائر، وعليه كان من الواجب التطرق إلى هذا دراسة هذا الإصلاح في ناحيته الشكلية، حيث أن نتائجه على أرض الواقع تم الإشارة إليها في الفصل السابق (النظام التربوي – المبحث الثاني الخاص بالنظام التربوي الجزائري)، كما سيتم التطرق إليها في الفصل اللاحق (المنهاج التعليمي والتغير الاجتماعي– المبحث الثاني الخاص بالدراسة الوصفية للمناهج محل الدراسة التحليلية).

1.3. دواعي الإصلاح التربوي:

ما شهدته الجزائر خلال فترة العشريتين السابقتين من التحولات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية الكبرى ضمن موجة التغيرات العالمية المتسارعة والمتتالية من جهة، والوضع السيئ للمدرسة الجزائرية والأزمة التي تعانيها على مستوى المخرجات بالأساس من جهة ثانية، فرض ضرورة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر مسايرة للمطالب الداخلية والخارجية على حد سواء.

يمكن أن نجمل دواعي الإصلاح في مجالين رئيسين: ***(ع.سموك، 2006، ص116)***

1.1.3. الأوضاع الداخلية: تتمثل في المستجدات التالية:

- ✓ ظهور التعددية السياسية التي تفرض على النظام التربوي إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال التالية بروح المواطنة ***(و.ت.و، 2005، ص09)***
- ✓ في إطار توحيد مهام المدرسة الجزائرية عن طريق الإصلاح. كان على المدرسة أن تتجرد من كل الضغوط السياسية وأن تبتعد عن كل التحريضات الإيديولوجية.

(اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية " ل.و.إ.م.ت" ، 2001، ص42)

- ✓ فقدان القيم الأخلاقية والنزاهة المهنية داخل مؤسسات الدولة جعلت المدرسة الجزائرية مسئولة عن استرجاع هذه القيم ومحاربة كل أنواع الغش والتغاضي والتجاوز والمحاباة، والتي تلحق الضرر بالمدرسة والمجتمع ككل، لذلك على المشروع التربوي تربية النشئ على القيم الأخلاقية التي فقدت في المجتمع

✓ التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير المركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق.
(نفس المرجع، ص 45)

✓ ارتفاع معدل البطالة حيث أن أغلب البطالين من خريجي الجامعات مما جعلهم أكبر المتضررين، الأمر الذي أحدث شرخا في النسج الاجتماعي وأدى إلى بروز نوع من ثقافة اليأس والإحباط وتفشي التطرف والعنف في أوساط الشباب من ذلك على المشروع التربوي الجديد أن يزود النشئ بالأدوات الفكرية والمهارات اليدوية التي تجعله قادرا على وضع مشاريع فردية لحياة كريمة.
(المجلس الأعلى للتربية "م.أ.ت"، 2008، ص23)

✓ التناقض الواضح بين ما تلقنه المدرسة من معارف وقيم ورموز و أنماط تفكير ولغة في أحيان كثيرة وبين ما تروجه مختلف المؤسسات الاجتماعية. أي وبتعبير آخر عجز المعرفة المدرسية على التوافق مع المعرفة الاجتماعية.
✓ تدهور القيمة الاجتماعية والثقافية للمدرسة عزز إلى حد كبير سلوكيات احتقار العلم والتعليم والمعرفة الثقافية وبالتالي المساهمة في تفشي ظاهرة (التسرب المدرسي، انحراف الأحداث، تدني مستوى التحصيل الخ...). ***(ع.سموك، مرجع سابق، ص119).***

باستقراء كل المظاهر السابقة للوضع الداخلي نخلص إلى أن حتمية إصلاح النظام التربوي تنبع من حقيقة مفادها أن الوضع الذي بلغه المجتمع الجزائري وعلى جميع الأصعدة بلغ حد الانفجار، ففي مقابل شعور الأفراد بالإمكانيات الهائلة المتوفرة للدولة الجزائرية يقفون مستغربين أمام وضع التخلف والقهر الذي يعايشونه ، وهو ما أدى إلى ظهور نزعات العنف والإجرام والهجرة للخارج ورفض كل ما يتصل بمفاهيم المواطنة والوطنية بل حتى العمالة للأعداء وتبني أنماط سلوكية غريبة منافية لتقاليد المجتمع عند الناشئة على وجه الخصوص.

هذا الوضع الاجتماعي الخطير الذي يمس ذخيرة الأمة وهو أطفالها وناشئتها، هو ما فرض على السلطات العليا التفعيل الفوري لخيار الإصلاح ، وما يؤكد هذا الرأي هو أن الإصلاح لم يستهدف النظام التربوي فقط بل استهدف جميع الأنظمة المشكلة للدولة، بمعنى أن هناك توجه لإصلاح الدولة ككل وليس فقط جزءا منها.

2.1.3. الأوضاع الخارجية: تتمثل في المستجدات التالية:

✓ تسارع وتيرة التغيرات العلمية والتكنولوجية كأبرز سمات العصر الحالي، لاسيما في ميدان الثقافة والإعلام والاتصال، إذ يؤكد ذلك ما نشهده ونسمع به يوميا من زخم في المعلومات والمعارف التي

تزاحم بعضها بعض، فعلى المدرسة الجزائرية أن تعير هذا كله اهتماما بالغا في مشاريعها الإصلاحية لتتيح للنشء القدرة على التكيف مع الجديد وذلك بتركيز البرامج التعليمية على امتلاك المواقف المنهجية وعدم حصرها في المفاهيم فقط ***(ل.و.إ.م.ت ، مرجع سابق، ص 44)***.

✓ تلاشي الحدود الجغرافية واتساع مجال التبادل التجاري، فالعالم اليوم أصبح وكأنه يسير وفق نمطية واحدة بعد فقدان القطبية الثنائية وسيادة النمط الغربي أو بالأحرى الأمريكي بتوجيه من المنظمات التجارية ومراكز النقد العالمية التي وبداعي المساهمة في التنمية الاقتصادية تفرض شروطا تمس السيادة لقاء مساعداتها، وعليه فالمدرسة الجزائرية مدعوة إلى تكوين أفراد نشطين قادرين على الأخذ بزمام المبادرة للإسهام في إنماء المجتمع بما تكسبهم من قدرات على المنافسة والإبداع حتى يتمكنوا من منافسة التطورات العالمية التي تفرضها النظم الغربية، ومواجهة ظاهرة التثقيف القسري من خلال تداعيات العولمة. ***(م.أ.ت، مرجع سابق، ص25)***

✓ تطور وسائل الاتصال والمعلومات و ما نتج عنه من ضغط ثقافات القوى المهيمنة على الثقافات المحلية بشكل متزايد، يفرض على المدرسة تبني تربية تعتمد على كفاءات التحليل والمقاربة وقدرات الاتصال والتواصل وذلك بالتحكم في لغة ومنهجية الاتصال التي تتجه نحو العالمية ، على اعتبار أن الوزن الثقافي سيقاس أكثر فأكثر بكفاءات الأمم والأفراد على الاعتزاز بثقافاتهم وعلاقاتهم الإنسانية. ***(ل.و.إ.م.ت ، مرجع سابق، ص 47)***.

✓ تعد ظاهرة سرعة التغير الحضاري والتطور التكنولوجي من أعقد المشكلات وأعوصها أمام التربية والتعليم، فالثورة العلمية والتقنية مست نواتجها الفكرية والمادية كل القطاعات وطبعتها بطابعها الخاص بما فيها النظام التربوي، وهذا ما يدعو المدرسة الجزائرية إلى الاستفادة من الجديد في المعارف والتكنولوجيات، و ذلك من خلال تبني النظام التربوي إلى تبني مبدأ تدويل البحث والإنتاج العلمي، ووضع سياسة لتكوين النخبة العلمية الوطنية. ***(م.أ.ت، مرجع سابق، ص25)***

مع ما تم الإشارة إليه لا يجب إغفال الأوضاع السياسية العالمية، والتي تعد بالدرجة الأولى الدافع الأساسي لتبني الإصلاحات التربوية، فظاهرة الإرهاب أصبحت تضرب دول العالم الغربي بعد أن مست الدول العربية والإسلامية، وهذه الظاهرة كما يسوق لها تلصق بالإسلام كشريعة وتنظيم، ولهذا تطالب الدول المتقدمة بإعادة النظر في مناهج التربية الدينية في الدول الإسلامية على أساس أنها تسهم في تنشئة أفراد يتبنون العنف كأسلوب للحياة، ويستشهدون ببعض الأحكام الفقهية الخاصة بالحدود كقطع اليد والجلد، فقد قال الله عز وجل ((وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاء بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللّهِ وَاللّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)) المائدة 38 ، وقال الله عز وجل ((الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِئَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ)) النور 02

أو بعض أساليب التنشئة والتأديب كضرب الزوج لزوجته حال نشوزها، فقد قال الله تعالى ((الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاء بِمَا فَضَّلَ اللّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنفَقُواْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ فَالصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ اللّهُ وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلاَ تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا)) النساء 34.

كما أن التوجه نحو التكتلات السياسية والاقتصادية والعسكرية، فرض مراجعة الكثير من المواقف السياسية للدول عامة والدول العربية خاصة، وهو ما أدى إلى المطالبة بإجراء تعديلات على مناهج التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية، فعلى سبيل المثال تطرح العلاقة مع الكيان الصهيوني إشكالا كبيرا في العلاقات بين الجزائر والولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية من خلال الموقف اتجاه القضية الفلسطينية، والتي من خلال هذه التسمية أخرجت من بعدها الإسلامي والعربي لتنحصر في صراع بين مجتمع ودولة.

إن الموقف إزاء القضايا الداخلية والخارجية المختلفة، والذي تفرضه في كثير من الأحيان حسابات المصلحة السياسية للدولة ، هي من أهم الأسباب الخارجية الكامنة وراء إقرار السلطات في الجزائر إلى تفعيل مسيرة الإصلاح التربوي، والذي جسدته في سنة 2000 من خلال تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي، وهو ما أكدته تصريحات ممثلي الوصاية ابتداء من رئيس الجمهورية على أن هذه الإصلاحات جاءت كاستجابة حتمية للتحديات الراهنة والمستقبلية .

4.تأسيس اللجنة الوطنية للإصلاح:

قام السيد رئيس الجمهورية بتنصيب لجنة لإصلاح النظام التربوي، وذلك بتاريخ 2000/05/03، وقد تمت دراسة نتائج وتوصيات هذه اللجنة مرات عديدة من طرف الحكومة خلال شهري فيفري ومارس من عام 2002 قبل عرضها على مجلس الوزراء والذي صادق عليها رفقة مجلس الأمة بتاريخ 30 أفريل 2002.***(و.ت.و.2008،ص10).***

جاء في النشرة الرسمية للتربية والمتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية أنه وبناء على الدستور لاسيما في المواد 53-65-77. تحدث السلطة الرسمية لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تكلف هذه اللجنة على أساس مقاييس علمية وبيداغوجية بتنظيم المنظومة التربوية القائمة، واقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة للسياسة التربوية الجديدة، كما يتضمن المبادئ العامة والأهداف والاستراتيجيات الخاصة بالتنفيذ التدريجي لهذه السياسة.

لقد حدد رئيس الجمهورية رسالة المهمة الموكلة لهذه اللجنة والمهام التي ينبغي تجسيدها في هذا الإصلاح، حيث أن هذا الإصلاح وعلى حد قول رئيس الدولة هو: عملية تتطلب تفان طويلا ونشاطا دؤوبا متواصلا يرتكز على جهد مستمر للتكيف مع تطور مجتمعنا مع العالم الذي أصبح في تغير دائم ***(ل.و.إ.م.ت ، مرجع سابق، ص 13).***

1.4.مهام اللجنة :

تتكفل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بالقيام بمجموع المهام التالية:

- ✓ التحقق في إطار تشخيص المنظومة التربوية من النتائج الإيجابية والسلبية المسجلة مع تحليل أسبابها العميقة.
- ✓ تحليل التحديات الجديدة التي لابد أن تواجهها المنظومة التربوية وتحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح والمساهمة في تنمية الوطن والتكيف مع العالم ليتم تنامي تطور المعارف والتغيرات الثقافية والعلمية والتكنولوجية.
- ✓ اقتراح الإجراءات الكفيلة بالسماح للناشئة الجزائرية بالاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي مجاني وضمان التكافؤ في فرص النجاح.
- ✓ التأكيد على الظروف الكفيلة وضمان النجاح لأكبر عدد من التلاميذ.
- ✓ اقتراح اختيارات تساعد على حل المشاكل المتعلقة بتنظيم التعليم ما بعد الأساسي.

- ✓ دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات والمناهج البيداغوجية.
- ✓ دراسة الترتيبات المناسبة قصد إدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية لتمكين التلاميذ من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية وتسهيل الانفتاح على الثقافات.
- ✓ تحديد الظروف واقتراح ما يستلزم من أجل إدماج التكنولوجيات الجديدة.
- ✓ اقتراح منظومة فعالة ومستقرة لتكوين وتقييم المكونين.

تتوخى اللجنة في تفكيرها الاستناد دوما إلى مرجعية قوامها المبادئ والقيم الأساسية ذات الصلة بمفاهيم المواطنة والمساواة والتسامح والسلم والديمقراطية وأخيرا اقتراح كل الحلول التي من شأنها أن تحقق التقدم. ***(ل.و.إ.م.ت ، مرجع سابق، ص 16).***

تصفح هذه المهام يوضح بشكل قطعي اهتمام الوصاية في تبنيها لعملية الإصلاح التربوي بجانب التنشئة الاجتماعية الصحية للناشئ الجزائري، فالبحث عن تطوير أساليب تكفل تعميم التعليم وبشكل يستفيد منه الكل يهدف إلى بناء شخص يتمتع بمستوى قيم مواطنة مرتفع فهو متمسك بمبادئ المجتمع، وفي نفس الوقت متقبل للآخر حيث يتمتع أيضا باكتسابه لقيم الحياة الديمقراطية، مع الإشارة إلى أن هذا لا يعني تطوير وتنمية القدرات العلمية والتقنية، والتي تعد من أهم وسائلها التحكم في اللغات الأجنبية.

2.4.الإطار المرجعي لعمل اللجنة:

لقد جاء في رسالة المهمة للجنة الإصلاح والمقدمة من طرف رئيس الجمهورية أنه على اللجنة أن تستند دائما إلى مرجعية أساسية في بنائها وتفكيرها وأعمالها الإصلاحية، مرجعية قوامها المبادئ والقيم الأساسية ذات الصلة بمفاهيم المواطنة، المساواة، التسامح، السلم والديمقراطية وحب الوطن، التفتح على العالم ولابد أن تكون قاعدة يبنى عليها نشاط المدرسة الجزائرية باعتبار هذه الأخيرة المدرج الأول لتلقي الثقافة الديمقراطية، من حيث هي أحسن ضمان للتلاحم الاجتماعي والوحدة الوطنية، وهو ما سبق الإشارة إليه.

وفي هذا السياق تكون المدرسة الجزائرية مستندة إلى ثلاثة أطر أساسية هي:

- ❖ أن يكون إرسائها متينا مبنيا على الثوابت الجغرافية والتاريخية والحضارية والبشرية.
- ❖ أن ترتكز على سياسة واضحة، حازمة تحدد آفاقها وتنظم مراحل وعناصر تطورها.
- ❖ أن تحمل إستراتيجية تتسم بالشجاعة والواقعية وبليونة وحزم.

استنادا لهذا يستلهم الإطار المرجعي لمنظومتنا التربوية مبادئه الأساسية من مقومات ومبادئ الأمة االجزائرية، فالمدرسة الجزائرية التي يسعى مشروع الإصلاح لإقامتها تستمد مقوماتها من المبادئ المؤسسة للشعب الجزائري، تلك المبادئ المسجلة في إعلان أول نوفمبر 1954 وكذا الدستور الوطني وفي مختلف المواثيق التي تبنتها الأمة وعليه يتعين على المدرسة المساهمة في إقرار ديمومة الجزائر باعتبارها ارض الإسلام وجزء لا يتجزأ من المغرب الكبير وبلد مسلم عربي أمازيغي، متوسطي وإفريقي.

أيضا تعرف الناشئة بالإطار المرجعي من خلال جغرافية الوطن (الفيزيائية، البشرية ، الاقتصادية) ومن خلال تعريفه برموز الوطن والسلوكات التي يتمناها في كل مواطن لبلورتها والدفاع عنها، وأيضا من خلال الإرث الحضاري الذي يساهم في ديمومته. ***(نفس المرجع ، ص 49).***

5.أهداف الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر :

حددت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ثلاثة أهداف رئيسة وهي:

- ❖ تسجيل مسارات التغير في أفاق طويلة المدى بإشراك جميع القطاعات الحيوية.
- ❖ إقامة إصلاح على مستوى سياسة الدولة وجعلها في منأى من التراجعات الظرفية والذي يفرض:
  - ✓ تقوية قدرة الرؤية المستقبلية للسلطات العمومية.
  - ✓ تقديم الحلول لمشاكل التربية والتعليم .
  - ✓ إدراج الطلب التربوي كعامل تغيير له الأولوية.
  - ✓ إعطاء المؤسسات التربوية أكثر استقلالية وأكثر مرونة مع مراقبة دقيقة للنتائج المدرسية والسهر على ضمان تكافؤ الفرص.

المنظومة التربوية مدعوة للتغير الجذري كي تستجيب للتطلعات الجديدة للمجتمع وحتى تساهم في رفع التحديات الداخلية والخارجية، وإذا ما اعتبر الإصلاح تمهيدا دائما للمنظومة التربوية لتتكيف وتتطور مع مجتمعها المحلي ومع العالم فانه يتطلب عندئذ وضع استراتجيه للتغير، ترمي بصفة عامة إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، ومتمسك بعمق قيم المجتمع وباستطاعته فهم العالم.

(ل.و.إ.م.ت ، مرجع سابق، ص 50).

غير أن السعي لحقيق هذه الأهداف يجب أن يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المحددات والخصوصيات تتمثل أساسا في أربعة عناصر أساسية هي:

- ✓ أن يرتكز الإصلاح على مقاربة شاملة وذات نسق تضمن السياسات التربوية وكذا مكونات هيكلة المنظومة.
- ✓ أن يكون الإصلاح متدرجا لمنح المنظومة وقتا كافيا لإدماج الإصلاحات المتدرجة.
- ✓ إرفاق المشروع الجديد بديناميكية مستمرة للتجديد تسجل مع المدى الطويل، إثر التدفق في سير الهياكل وفي سلوك متعاملي المنظومة.
- ✓ منهجة الإصلاح وتنظيمه في خطته العملية وكذا في احتوائه أجهزة تقويم تعتمد على وسائل الإيقاظ والملاحظة من جهة وعلى وسائل البحث والتجربة من جهة أخرى.

(نفس المرجع، ص 50).

6- القانون التوجيهي الجديد للتربية الوطنية:

قدم وزير التربية مشروع القانون التوجيهي للتربية الوطنية الذي صدر في 23 جانفي 2008 إذ يهدف هذا القانون إلى استكمال بناء العدة التشريعية والتأطير المؤسساتي لإصلاح النظام التربوي و الذي يستمد مصدره من المشروع السابق للإصلاح، أي أن هذا القانون هو امتداد وتكملة لما ورد في مشروع اللجنة على مستوى التشريع والمبادئ الأساسية والأهداف والغايات التربوية التي تحددها المدرسة الأساسية، وعلى مستوى التنظيم والتسيير التربوي لكل مراحل التعليم.

(و.ت.و، مرجع سابق، ص 09)

لقد جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية أن السياسة التربوية الجديدة ضمن هذا الإصلاح بإمكانها الاستجابة لطموحات الأمة وهي تفترض في المقام الأول صياغة غايات ومبادئ أساسية في مستوى التحديات المفروضة

1.6. غايات التربية :

بصفة عامة تقوم المنظومة التربوية باعتبارها استثمارا إنتاجيا واستراتيجيا من الأولويات الأولى للدولة التي تسهر على تحسين الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية لذا سطرت الدولة الجزائرية مجموعة مبادئ يراد من خلالها تحقيق غايات التربية للمجتمع الجزائري أهمها:

- ✓ ضمان الدولة الحق في التعلم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي، وذلك بتعميم التعليم الأساسي كضمان لتكافؤ الفرص.
- ✓ التعليم إجباري لجميع الفتيان والفتيات البالغين من العمر 6إلى غاية16سنة .

- ✓ تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم .
- ✓ تجنيب المدرسة التي تمثل الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم كل تأثير أو تلاعب ذي طابع إيديولوجي أو سياسي.
- ✓ تعتمد التربية الوطنية على القطاع العمومي غير أنه يمكن فتح المجال للأشخاص الخاضعين للقانون الخاص لإنشاء مؤسسات تربوية خاصة. ***(نفس المرجع، ص42)***

نلاحظ أن المستجد في القانون التوجيهي الجديد إشارته إلى إبعاد المدرسة عن الحسابات السياسية والأيديولوجية، كما أشار إلى فتح المؤسسات التربوية الخاصة، وهو الذي كان غائبا وممنوعا في ظل التشريع القديم.

2.6. المبادئ العامة للتربية:

تتمثل المبادئ العامة للتربية وفق التشريع الجديد فيما يلي:

- ✓ يحتل التلميذ مركز اهتمام السياسة التربوية.
- ✓ تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة وشديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري.
- ✓ تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائر في نفوس الأطفال وتنشئتهم على حب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه.
- ✓ تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية وذلك بتقوية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغة.
- ✓ ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة.
- ✓ تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية.
- ✓ ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
- ✓ إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والمعاصرة.

(و.ت.و، مرجع سابق، ص60)

نشير إلى أن كلا من غايات ومبادئ التربية سيتم تناولهما بالتفصيل إن شاء الله في الفصل الموالي المبحث الثاني والمعنون ب: النظام التربوي الجزائري.

3.6. مستجدات الإصلاح:

ورد في تقرير القانون التوجيهي الجديد للتربية أن هذا الإصلاح يتميز عن الإصلاحات السابقة بما يلي:

- ✓ حصر مجاله في قطاع التربية (التحضيرية، التعليم القاعدي، التعليم الثانوي).
- ✓ تكييف النظام التربوي على التحولات المنجزة في اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي.
- ✓ الإمكانية المتاحة للأشخاص الطبيعيين الذين يخضعون للقانون الخاص لفتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم في إطار شروط تحددها الدولة. ***(نفس المرجع،ص52)***
- ✓ إدراج تعليم الأمازيغية، لغة وطنية في نشاطات الإيقاظ، وتعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها في كل تنوعاتها اللغوية المستعملة على التراب الوطني.
- ✓ إدراج تعليم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.
- ✓ الطابع الإلزامي لتعليم الرياضة منذ الدخول إلى المدرسة وحتى الخروج من التعليم الثانوي.
- ✓ صياغة حقوق وواجبات التلاميذ.
- ✓ صياغة حقوق وواجبات المدرسين والمديرين.
- ✓ تنظيم التعليم الأساسي الإجباري ذي التسع سنوات على شكل تعليم ابتدائي مدته 5سنوات متبوعة بتعليم متوسط مدته 4 سنوات.
- ✓ تنظيم مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي كالتالي:
  - ➢ مسلك أكاديمي يشمل شعب التعليم الثانوي العام، والتكنولوجي.
  - ➢ مسلك مهني يجمع التخصصات التكوين والتعليم المهنيين.
- ✓ إلغاء احتكار الدولة للكتاب المدرسي، وإقامة نظام اعتماد الكتاب المدرسي.
- ✓ إنشاء مرصد للتربية والتكوين.
- ✓ التكفل بالطفولة ما قبل التمدرس من أجل تعميم تدريجي للتربية التحضيرية ابتداء من سنة 2008.(**و.ت.و. مرجع سابق،ص55)**

7.إصلاح المناهج التربوية:

تعكس المناهج فلسفة المجتمع وثقافته وتترجمها في نشاطات تعليمية– تعلمية ، وهي بذلك من أكثر العوامل إسهاما في تغيير فكر الفرد ومن ثم المجتمع، لذلك أضحى تغيير المناهج وتحديث محتوياتها أمرا يفرض نفسه بالنظر إلى تغير مكونات فلسفة التربية التي تتبناها الدولة، وعليه تم تفعيل إصلاح المناهج التعليمية انطلاقا من مبادئ مرجعية أساسية هي:

- ❖ البعد الوطني: من خلال دعم الوحدة والهوية والثقافة الوطنية بالتفاعل بين المركبات الثلاث، العروبة والإسلام والأمازيغية.
- ❖ البعد الديمقراطي: من خلال الحق في التربية ومجانيتها وتكافئ الفرص...
- ❖ البعد العالمي: من خلال ضمان ثقافة متفتحة على العالم ، تسمح بمعرفة وفهم الآخر، وبالتالي تعميق معرفة خصوصيات الذات.
- ❖ البعد العلمي: الاستفادة من نتائج الأبحاث الحديثة في ميدان التربية والتعليم، ويتجسد ذلك في تبني مقاربة التدريس بالكفاءات، والتي تتميز بالخصائص التالية:
  - ✓ جعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره.
  - ✓ اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة.
  - ✓ تجعل من وضعية حل المشكلات الأسلوب المعتمد للتعلم.
  - ✓ تعمل على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية بدل اعتماد الأسلوب التراكمي.
  - ✓ اعتبار التقييم بعدا من أبعاد الفعل التعليمي.
  - ✓ اعتماد الطرائق النشيطة والتفاعلية، والوسائل التعليمية والوثائق المرافقة.
  - ✓ اعتماد تجريب المناهج قبل تعميمها.
  - ✓ إدراج أبعاد جديدة في المناهج مثل البعد البيئي والبعد الصحي وحقوق الإنسان...
  - ✓ مراعاة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
  - ✓ إدراج البعد التاريخي في تدريس العلوم المختلفة.

وسنتطرق إلى دراسة المناهج التعليمية في الفصل السادس بإذن الله ، مع التركيز في المبحث الأول على المناهج الاجتماعية بالنظر إلى طبيعة مشكلة الدراسة الحالية ، أما في البحث الثاني فنتناول توصيفا للمناهج التعليمية محل الدراسة التحليلية .

8.الموقف من الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر:

كما سبقت الإشارة إليه في تقديم إشكالية الدراسة، يثير تضارب المواقف اتجاه الإصلاح الأخير للنظام التربوي الجزائري الكثير من التساؤلات، وخاصة أن بعض المواقف السلبية جدا اتجاه هذا الإصلاح صدرت عن وزير سابق للتربية والتعليم، وبعض الباحثين والمفكرين وحتى بعض رؤساء الأحزاب السياسية المعتمدة قانونا.

يمكن أن نلخص هذا التضارب إزاء هذا الإصلاح في الصراع بين تبني موقفين أساسيين – مع أنهما بطبيعتهما غير متناقضين – وهما الأصالة في مواجهة الحداثة، فالطرف الذي يرفع راية الحفاظ على أصالة المنظومة التربوية يتهم الطرف الثاني بأنهم استئصاليون، في حين يرد أصحاب راية الحداثة بأن الطرف الثاني أصوليون ورجعيون.

ولعل أهم مجالات هذا الجدال يتمثل في:

- ✓ الموقف من اللغة العربية واللغات الأجنبية.
- ✓ الموقف اتجاه محتويات المواد الاجتماعية ذات العلاقة المباشرة مع مقومات الشخصية الوطنية الجزائرية

1.8. تدعيم إدراج اللغات الأجنبية في نظام التعليم:

أدى إدراج اللغات الأجنبية في المواد العلمية كلغة تعليم بالإضافة إلى العربية إلى جدال كبير، ففي حين يبرر أصحاب الإصلاح على هذا القرار بمنح التلميذ تكوينا عالميا عن طريق استخدامه للرموز والمصطلحات العالمية والتي كلها باللغات الأجنبية على أساس التفوق العلمي والتقني للغرب ، وهو ما يمكن التلميذ من تحصيل المعارف المتوفرة من مصادر أخرى كالكتب باللغات الأجنبية أو المواقع العلمية المتخصصة، ويستشهدون على ذلك بكفاءة الجيل الأول من خريجي المدارس الجزائرية الذين تكونوا تكوينا مزدوج اللغات والذين أثبتوا فاعليتهم وكفاءتهم داخل الوطن وخارجه.

يفسر الرافضون لهذا الإجراء موقفهم على أساس أنه تكريس لهيمنة اللغة الفرنسية ومن ورائها الثقافة الفرنسية، مع أن اللغة الأكثر تداولا في المجال العلمي والتقني هي اللغة الإنجليزية ثم اللغة الإسبانية، فالتركيز على التدريس باللغة الفرنسية ليس له مسوغ علمي، في حين يرد عليهم الطرف الأول أن اللغة الفرنسية هي الأقرب إلى الجزائريين بالنظر إلى المعطيات التاريخية.

غير أن ما يثير التساؤلات هو الموقف من اللغة العربية، والتي تثبت معطيات الواقع تدهور مستوى إطارات وخريجي الجامعة في اللغة العربية، بل غن الملاحظ أن العديد من المسئولين في قطاعات إستراتيجية ومنها مؤسسات التعليم العالي لا يتحكمون في اللغة العربية مقارنة باللغات الأخرى.

2.8. تعديل محتويات المواد الاجتماعية:

شهدت محتويات المواد الاجتماعية إدخال العديد من التعديلات، وذلك بما يتماشى مع التوجهات الحديثة للسياسة التربوية، وذلك بالتركيز على مبادئ الممارسة الديمقراطية، وقيم المواطنة، والتفتح على الثقافات الأخرى.

يرى أصحاب الإصلاح أن هذه التعديلات جاءت لتغلق المجال أما تكرار الأسباب التي أدت إلى فقدان الناشئة لحبهم وولائهم لوطنهم، بالنظر إلى المحتويات القديمة التي تتناقض وواقع الحياة الحالية، حيث أصابتهم بنوع من الاغتراب عن مجتمعهم، وهو ما أدى إلى سهولة سيطرة الأفكار الهدامة الواردة من الخارج على عقول شبابنا، فظاهرة الإرهاب لا يمكن أن تعزل عن صورة الإسلام لدى الناشئة، هذه الصورة التي يعد نقلها من المهام المباشرة لمنهاج التربية الإسلامية في جميع الأطوار، وذلك بتقديم صورة للإسلام العملي المتسامح المتقبل للآخر، لا كما يصور بأنه عقاب وعذاب الخ...

يستدل الرافضون للإصلاح على أن الكثير من التعديلات المدرجة في محتويات هذه المواد قد أفرغتها من محتواها الحقيقي، فتحولت إلى مجرد حشو من المعلومات لا ينعكس على أرض الواقع، بل إن المشروع الأولي للإصلاح قد طالب باستبدال مادة التربية الإسلامية بمادة التربية الخلقية، وهو أمر لا يمكن قبوله بأي حال.

الملاحظ من خلال هذا الاستعراض الموجز لأهم مجالات الجدال، أن المنطلق لرفض أو قبول الإصلاح بعيد كل البعد عن التناول العلمي، بل هو عبارة عن سجال إيديولوجي وسياسي، غير أنه تجدر الإشارة بهذا الصدد إلى نقطة سلبية عانى منها الباحث شخصيا في دراسته التحليلية، وتتمثل في التخبط الواضح في إعداد محتويات المناهج، حيث أن الكتب المدرسية للمواد محل التحليل بين 2003 و 2010 شهدت ثلاثة تعديلات في محتوياتها بالنظر إلى الأخطاء المسجلة سواء في إخراج الكتب ، أو حتى في صحة المعلومات ودقتها، بل حوت أحيانا على معلومات تؤدي إلى إثارة الفتن (مثلا

الإشارة إلى أن فرقة الإباضية تنتمي إلى الخوارج) أو عندما وصف المجاهدون (بأنهم خارجون عن القانون) وكل هذه الأخطاء احتوتها كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية.

خلاصة المبحث:

نخلص في نهاية هذا المبحث إلى حقيقة مفادها أن الإصلاح الأخير للنظام التربوي الجزائري يستهدف توجيه مجتمع الغد، إنه مشروع لمجتمع جزائري يتكون من أفراد يتميزون بتشربهم لمجموعة من القيم المتعددة والمتنوعة ، فهم مواطنون صالحون يحققون شروط المواطنة السليمة والصحية، كما أنهم متمسكون بقيمهم الأصيلة التي تجعلهم متميزين وفي نفس الوقت متشاركين مع الشعوب والأمم الأخرى، وأهم هذه القيم الإسلام والعروبة والأمازيغية والتاريخ والوحدة الترابية للدولة الجزائرية، إضافة إلى ذلك نجدهم متفتحين على الشعوب الأخرى حاملين لقيم الديمقراطية والمشاركة الجماعية وحقوق الأفراد والجماعات والأقليات الخ...

لهذا فإن الإصلاح الأخير للنظام التربوي قد تأسس فعلا على مبدأ أن التربية هي الأسلوب الأجدى والدائم لتحقيق التغير، أما عن حقيقة هذا التغير هل هي للإيجاب أو للسلب فإن من يقرر ذلك هم الفاعلين في الميدان من مؤطرين بجميع مستوياتهم في الدرجة الأولى، ثم الناشئة أنفسهم مخرجات هذا النظام في الدرجة الثانية.

الفصل الرابع

المنظومة التربوية الجزائرية

المبحث الأول: مدخل نظري لدراسة النظم التربوية

المبحث الثاني: النظام التربوي الجزائري

المبحث الأول

مدخل نظري لدراسة النظم التربوية

- تمهيد
1- تعريف النظام التربوي.
2- أهداف النظام التربوي.
3- وظائف النظام التربوي.
4- الصفات والملامح العامة للنظام التربوي.
5- مكونات ومستويات النظام التربوي.
6- عناصر النظام التربوي.
7- العوامل المؤثرة في تشكيل النظم التربوية.
8- أنواع النظم التربوية
- خلاصة

تمهيد المبحث:

أمام التطور المتسارع الذي لم يسبقه مثيل في شتى الميادين غدا من الضروري أن يتصدى النظام التربوي لهذه المستجدات ليواكبها بل يسبقها لأن الخبراء أثبتوا بأن التربية ينبغي أن تسبق التنمية لأنها تكون لها الإطارات التي تتكفل بالتنمية بل وتخطط لها ولذا كان الاهتمام بالنظام التربوي من طرف الدول المتقدمة حاسما وفعالا من أجل تحسين مردودها ووضعها في خدمة التنمية.

فكانت البحوث والدراسات التي انكبت على توضيح المقصود بالنظام والمنظمة وعملت تلك الدراسات بعد وضع معالم النظام والمنظومة إلى رسم الخطوات التي ينبغي أن تنتهج والشروط التي ينبغي أن تتهيأ للنظام وكذا الإمكانيات المختلفة لبلوغ أهدافه.

النظام الجزائري كغيره من النظم التربوية يتبوأ مكانا مرموقا في دائرة اهتمام المجتمع والدولة، وهو ما جعله يخضع لكثير من التغيرات والتطورات من الاستقلال إلى يومنا هذا، وهو ما سنتطرق إليه خلال هذا الفصل .

1. تعريف النظام التربوي:

1.1.لغة:

- اللغة العربية: النظام كل خيط أو نحوه ينظم فيه اللؤلؤ وغيره.

(م.الفيروز أبادي،مرجع سابق ،ص1183)

والنظام ما هو منسق من الممارسات يكون هدفه الحصول على نتيجة، والنظام القوام والترتيب.

(مكتب الدراسات والبحوث لدار المشرق، 1986، ص897)

- اللغة الأجنبية: يأتي ترجمة للمصطلح الأجنبي(ORGANIZATION) وتعني تعضية أو إعداد، كما تطلق على البناء المتكامل الذي يؤدي كل عنصر فيه وظيفة محددة تكمل الآخر، وهو مصدر للفعل (ORGANIZE) بمعنى: نظم ورتب ونسق، ومنه اسم الفاعل (ORGANIZER)

(ج. سابق ،مرجع سابق، ص1194)

2.1. اصطلاحا: نتناول تعريف النظام أولا ثم نتطرق لتعريف النظام التربوي:

1.2.1. تعريف النظام: نتناول بعض التعريفات لمفهوم النظام:

– يقصد بالنظام أو المنظومة تلك الوحدة الفنية لأنها تظم آلات وأدوات وطرقا ووسائل لإنجاز الأعمال وهي أيضا اجتماعية لأنها تظم جماعات من الناس يستخدمون هذه الطرق والوسائل ويستغلون تلك الآلات والعدد والأدوات. ***(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، مرجع سابق ،ص 10)***

يقسم التعريف المنظمة إلى مكونين أساسيين هما: الجانب الفني ويتمثل في الوسائل المادية المتاحة لتنفيذ الأعمال، والجانب الاجتماعي ويتمثل في الأفراد الذين يستغلون الوسائل ينفذون الأعمال، دون الإشارة إلى طبيعة هذه الأعمال من جهة (الوظيفة)، أو المستهدف منها (الأهداف)، أو العلاقات التي تحكم نشاط الأفراد واستغلال الوسائل (التشريعات والقوانين).

– يعرف **وطفة و الشهاب** النظام بأنه: بنية ذات تكامل وترابط بين مكوناتها وعناصرها، ترتبط بعضها ببعض ترابطا وظيفيا محكما، يقوم على أساس من التفاعل الحيوي بين عناصر هذه المنظمة ومكوناتها. ***(ع.س.وطفة و ع.الشهاب، 2004 ،ص41)***

يمثل النظام حسب **وطفة و الشهاب** كيانا بنائيا ووظيفيا متعدد العناصر والمكونات، تتميز هذه المكونات بالتفاعل بينها بحيوية لأجل أداء الوظيفة العامة للنظام ككل، دون تحديد ما إذا كان لهذه الأجزاء وظائف خاصة بها من جهة، ومن جهة ثانية شكل العلاقة الحيوية التي تربط بين عناصر النظام.

- يعرفه **مرعي** بأنه : الكل المركب من مجموعة من العناصر لكل منها وظائف خاصة، وتقوم بينها علاقات تبادلية شبكية، تتم ضمن قوانين محددة، وبذلك يؤدي هذا الكل المركب في مجموعه نشاطا هادفا، وتكون له سمات مميزة وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى المرتبطة، وهو يوجد في بعد مكاني وآخر زماني ، وينتقل أي تأثير على أحد العناصر إلى بقية العناصر.

(ا.الفرحان و ت.مرعي، 2009 ، ص 18)

يتميز النظام حسب **مرعي** بأنه كل مركب، فهو لا يكون أحادي العنصر، له هدف عام يكون نتاج الأهداف الجزئية للعناصر المكونة له، كما ترتبط عناصره بعلاقات شبكية لا خطية، بمعنى أن كل مكون من مكونات النظام له علاقة مع جميع المكونات الأخرى، وأخيرا يتمتع النظام بالشخصية المعنوية والتي تحددها تسميته وحدوده الزمنية والمكانية، وهذا ليكون موجودا بشكل فعلي.

✓ **تعريف الباحث:** المنظمة أو النظام كل مركب من عنصرين فأكثر، يعمل على تحقيق هدف أو أهداف متعددة لإشباع حاجات معينة داخلية وخارجية وفق تنظيم معلوم، ويتم ذلك من خلال التسيير الفعال لنشاط العناصر المكونة له عن طريق التمييز بين المهام الموكلة لها والتنسيق بينها تبعا لشبكة العلاقات التي تربط بينها، كما أن للنظام شخصية معنوية يعرف بها عند تعامله مع غيره، حيث يكون له اسم، وعمر، ومقر...الخ .

❖ **مكونات النظام:** يبين **Kast** و **Rozunzig** خمسة جوانب أو أنظمة فرعية يمكن دراسة المنظمة من خلالها وهذه الأنظمة الفرعية متفاعلة متداخلة بحيث تؤثر في بعضها وتؤثر في مجموعها – أي المنظمة ككل– وهذه الأنظمة الفرعية هي:

- **الأهداف والقيم** :وهي تتميز بالتنوع والتغير وتستمد ذلك من ماضي الأمة وحاضرها.
- **الجانب الفني:** المتمثل في التكنولوجيا التي تستخدمها المنظمة وهي نوعان:

1- الهيكل أو الأجهزة. 2- المحتوى أو البرنامج.

- **الجانب الإنساني** :والمتمثل في سلوك الأفراد العاملين بالمنظمة وتفاعلهم.
- **الهيكل التنظيمي** :وهو البناء أو الشكل الذي تتخذه المنظمة .
- **الجانب الإداري:** وهو المتمثل في الوظائف التي تمارسها الإدارة من وضع الأهداف والتخطيط إلى التنظيم والقيادة والتوجيه والرقابة والمتابعة.***(م.و.ت.م.ت ، 2009، ص11)***

❖ **خصائص النظام:** تتمثل بشكل عام في النقاط التالية:

✓ يتكون النظام من أجزاء متفاعلة فيما بينها لتحقيق الغايات المحددة للنظام.

✓ للنظام أهداف محددة مسبقا ويكون بينها تشكل مدروس وليس عشوائيا.

✓ النظام له هويته ومميزاته التي ينفرد بها عن غيره من المنظمات.
✓ لكل نظام سلطات مختلفة وأيضا مسؤوليات مختلفة لتحقيق الأهداف المحددة له.
✓ لكل نظام تركيب معين يربط عناصر النظام يبعضها البعض، كما يربطها بالبيئة والمحيط الخارجي.
✓ لكل نظام بيئته التي تؤثر عليه وتحدده وتتفاعل معه كما توجد بعض المعوقات البيئة التي نؤثر على سلوك النظام والتي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند دراسة أي نظام.
(م.و.ت.م.ت ، 2009، ص 12-13)

2.2.1. مفهوم النظام التربوي:

يخضع تعريف النظام التربوي لمفهوم التربية، فإذا أخذت التربية معناها العام كعملية اجتماعية لتشكيل الأفراد بحسب القيم الثقافية المرغوبة، كنا بصدد النظام التربوي بمفهومه العام، أما إذا أخذت التربية معناها الخاص كعملية رسمية وهي عملية التعليم النظامي فحينذاك نجد أنفسنا أمام النظام التربوي التعليمي، وهو المفهوم الذي يغلب تناوله تبعا للتراث النظري الذي أنتجه الكثير من الباحثين والمتخصصين.

ومن التعريفات التي أعطيت للنظام التربوي التعليمي نذكر ما يلي:

✓ تعرف **سميرة السيد** النظام التربوي بأنه: تلك المعايير والقواعد والقيم المحددة لأدوار القائمين بعملية التربية من الأفراد، وكذلك الوسائل الأساسية وطرق التربية المستخدمة في المجتمع.
(س.السيد، 1997، ص 272).

تحصر **السيد** النظام التربوي في جانب التشريع المعتمد في عملية تعيين القائمين على عملية التعليم، وكذا التنظيم الذي يحكم أداءهم الوظيفي، إضافة إلى القوانين المحددة لتصميم واستخدام الوسائل التعليمية وطرق التربية المعتمدة، في حين لم تتطرق إلى وظيفة النظام التربوي وأهدافه ومكوناته.

- أما **عليمات** فيعرفه بأنه: النظام المسئول عن السياسة التعليمية وتنظيمها وإدارتها وتنفيذ إجراءاتها وتطويرها بصورة تؤدي إلى إشباع الحاجات التعليمية المطلوبة للمجتمع، كما أنه المسئول عن التكيف مع المستجدات التي تفرضها المتغيرات الاجتماعية والثقافية، وهو يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات ***(م.عليمات ، 2004 ، ص 24).***

يتكون النظام التربوي تبعا لـــ **عليمات** من ثلاثة مكونات عامة وهي: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، فهو شبيه بورشات التصنيع والإنتاج ، غير أنه يقوم بدور تشريعي وتنفيذي في نفس الوقت، حيث يعد المسئول عن صياغة السياسة التعليمية أولا ، ثم تطبيقها في الميدان ثانيا، كما أنه

مطالب بالتكيف المستمر مع المطالب الاجتماعية المستجدة من خلال عمليات التعديل والتطوير أو الإصلاح والتغيير.

– كما يعرف النظام بأنه: مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية النشء .وتتمثل في : المدرسة، المتعلمين، المناهج ، والمحتويات والتنظيم (عمليتا التعليم و التعلم) وتدابير التقويم وتكوين المعلمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية.

(م.و.ت.م.ت ، مرجع سابق ، ص 10)

يعد النظام التربوي حسب التعريف بناء اجتماعيا أوكلت له وظيفة إعداد الناشئة، فهو يقوم بوظيفة تنفيذ السياسات المخططة بهدف تحقيق أهداف ومطالب المجتمع، وتبعا لذلك فهو يتكون من كل العناصر التي لها علاقة بعملية التعليم ، سواء كانت مادية بتصنيفاتها المختلفة أو بشرية أو قانونية.

✓ تعريف الباحث: النظام التربوي هو النظام الذي يتكفل ببناء السياسة التربوية للدولة وتنظيمها وإدارتها وتنفيذ إجراءاتها، يقوم بموجبه بالإشراف على جميع الأجهزة الفرعية ذات العلاقة بتنظيم عملية التعليم والتكوين، و يهدف إلى إشباع المطالب المتنوعة للدولة وللأفراد، ويتكون أساسا من ثلاثة مكونات تتمثل في المكون البشري والمكون المادي ومكون توصيف الأنشطة والمهام.

2.أهداف النظام التربوي:

من الجلي أن النظام التربوي لا يعمل في فراغ بل يتأثر بما يسود النظام الاجتماعي العام، من ظروف وإمكانيات، مستجيبا لها إيجابا أو سلبا، وعلى العموم تكمن أهداف النظام التربوي تبعا للمستهدف في النقاط التالية:

1.2. على مستوى الأفراد:

يهدف النظام التربوي إلى تمكين الأفراد من البلوغ إلى أعلى درجات التنمية الذاتية، وذلك برفع مستوى التعلم مما يؤدي إلى تحسين نوعية الحياة داخل النظام الاجتماعي بفتح المجال أمام وظائف أرقى، بالإضافة إلى تيسير عملية التواصل مع الآخرين عن طريق اكتسابه للغاتهم وثقافاتهم...الخ.

(م.س. الخزاعلة،2010،ص58)

2.2. على مستوى المجتمع:

يهدف النظام التربوي إلى الحفاظ على كيان المجتمع من خلال صيانة تراثه الثقافي، واستمراره من خلال نقله إلى الأجيال المتعاقبة، والتي قد تتعرض لتهديدات الغزو والمسخ الثقافي، خاصة مع التطورات السريعة في مستوى نظم الاتصالات المتنوعة، كما يهدف النظام التربوي إلى تطوير المجتمع ، وذلك بتحقيق المجتمع المتعلم، عن طريق مكافحة الأمية والآفات الاجتماعية المختلفة، وهو ما يحقق تنمية اجتماعية مستدامة قوامها المجتمع والفرد. ***(م.عليمات ، مرجع سابق ، ص 26).***

3.2. على مستوى السلطة:

يخضع النظام التربوي في كثير من الأحيان إلى السلطة السياسية للدولة، وهنا قد تتحول أهدافه إلى الحفاظ على النظام السياسي أو السلطة الحاكمة ، سواء أدى ذلك إلى تنمية الأفراد والمجتمع أم لا. وهذه حال الأنظمة الاستبدادية التي تحول النظام التربوي إلى أداة لخدمة مصالح آنية وفئوية.

يحذر الكثير من الباحثين من انتقال النظام التربوي من وسيلة لبناء الديمقراطية أين يكون النظام صورة واقعية للحياة الاجتماعية بكافة متغيراتها، إلى وسيلة للقهر الاجتماعي والاستبداد تهدف إلى فرض واقع محدد الأبعاد على المجتمع والأفراد.

3.وظائف النظام التربوي:

يقوم النظام التربوي بعدد كبير من الوظائف لخدمة المجتمع أهمها:

- ✓ نقل التراث الثقافي من الأجيال السابقة إلى اللاحقة وتعزيز هذا التراث.
- ✓ تنمية شخصية الأفراد وذلك بتطوير قدراتهم الكامنة في جميع نواحي النمو.
- ✓ تزويد الأفراد بنموذج معرفي فعال وثيق الارتباط بالواقع، يساعدهم على فهمه وتفسيره، وإكسابهم منهجية العمل، والقدرة على التفكير، وإتقان المهارات والأساليب التي تساعدهم في إنجاز الأعمال بدقة وكفاءة
- ✓ إكساب الأفراد عددا من القيم والاتجاهات والمواقف التي تمكنهم من التكيف مع واقع الحياة، ومواجهة المتغيرات المستجدة.
- ✓ تكوين مهارات عقلية واجتماعية وإنسانية عند الأفراد لتمكينهم من إجراء الاتصال الإنساني والتفاعل الاجتماعي والثقافي بكل حيوية وتفتح بعيدا عن الانغلاق والتعصب.
- ✓ تطوير النظم الاجتماعية الأخرى، عن طريق إكساب الأجيال المعارف والخبرات كالمهارات التي تتطلبها الحاجات الإنسانية للنظم الفرعية التي تشكل النظام الاجتماعي العام، كالنظام الثقافي، والسياسي، والديني، وغير ذلك (***م.عليمات ، مرجع سابق ، ص 27).***

4. الصفات والملامح العامة للنظام التربوي:

للنظام التربوي مجموعة من الملامح والصفات العامة، والتي لا تربط بحدود، ولكنها تمثل حقائق لا غنى عنها لمن يريد الإلمام بالسياسة التربوية، وجميع هذه الملامح والصفات مهمة للنظام التربوي، وهي كما يلي:

- كل نظام تربوي فيم مراحل علمية مترابطة، وبما أن الأفراد مختلفون في القدرات والاهتمامات والاستعدادات فهذا يدل غلى أن هناك اختلاف في نوعية التعليم المناسب لهم.
- النظام التربوي الحديث يبدأ بداية موحدة، إذ يستوعب جميع الناشئين ويقوم بوضعهم تحت ظروف واحدة ولعدة سنوات، وبعدها يبدأ في عملية التفريغ، وتختلف النظم التربوية في طول فترة الاستيعاب الشاملة من دولة لأخرى.
- النظام التربوي واسع من حيث مدخلاته، فهو يستوعب كل من يبلغ سن الالتحاق بالمدرسة، ويلتزم في المرحلة الإلزامية ويعاقب من يترك هذه المرحلة، إلا أن الدول تختلف في استيعابها للمرحلة الإلزامية كما تختلف مدتها من نظام تربوي لآخر.
- أن قمة أي نظام تربوي والمتمثلة بالتعليم العالي قمة ضيقة محدودة، وتتفاوت الدول فيما بينها في توفير فرص التعليم لأبنائها، فهناك ظروف اقتصادية وسياسية واجتماعية وجغرافية تؤثر عليها، ومع ذلك فلا تستطيع أي دولة أن توفر العليم العالي لكل من تقدم لذلك.
- إن أي نظام تربوي قاعدته تبدأ بمدخل يجب أن يكون مفتوحا للجميع، وقمته تضيق بحيث لا تتسع للكل ، لأن بين القمة والقاعدة تفرعات مختلفة ومتنوعة تختلف في قدرتها على استيعاب التلاميذ، وتختلف من حيث التخصصات وفرص العمل ومستويات هذه الفرص، كما وأن هذه التفرعات والتخصصات تختلف من نظام تربوي لآخر.
- كل مرحلة تعليمية في النظام التربوي ترتبط بمفاهيم عامة، فالمرحلة الابتدائية مثلا وظيفتها الإمداد بالقراءة والكتابة والحساب، أما المرحلة الثانوية فتعد الأفراد لمزاولة الأعمال البسيطة، أما التعليم العالي فوظيفته إعداد المهتمين والمختصين والباحثين ... الخ (***م.عليمات ، مرجع سابق ، ص 32).***

5. مكونات ومستويات النظام التربوي:

تتكون الأنظمة التربوية – تبعا لتبني منهج التحليل النظامي– من أربعة أجزاء أساسية، والتي تنتظم بدورها في ثلاثة مستويات عامة.

1.5.مكونات النظام التربوي:

يتكون أي نظام تربوي من أربعة مكونات أساسية تتمثل في: المدخلات ، المعالجة أو العمليات، المخرجات، والتغذية الراجعة . ***(م.س. الخزاعلة، مرجع سابق، ص60)***

1.1.5.المدخلات: وهي مجمل المعطيات والبيانات التي تدخل النظام وتشكله، وتتكون مدخلات النظام التربوي من الفلسفة التربوية، والأهداف التربوية، والمعلم، والتلميذ، والمنهج، والموارد البشرية والمالية والمادية، ومصادر المعلومات والتسهيلات التربوية والسياسات والإجراءات والقوانين التربوية.

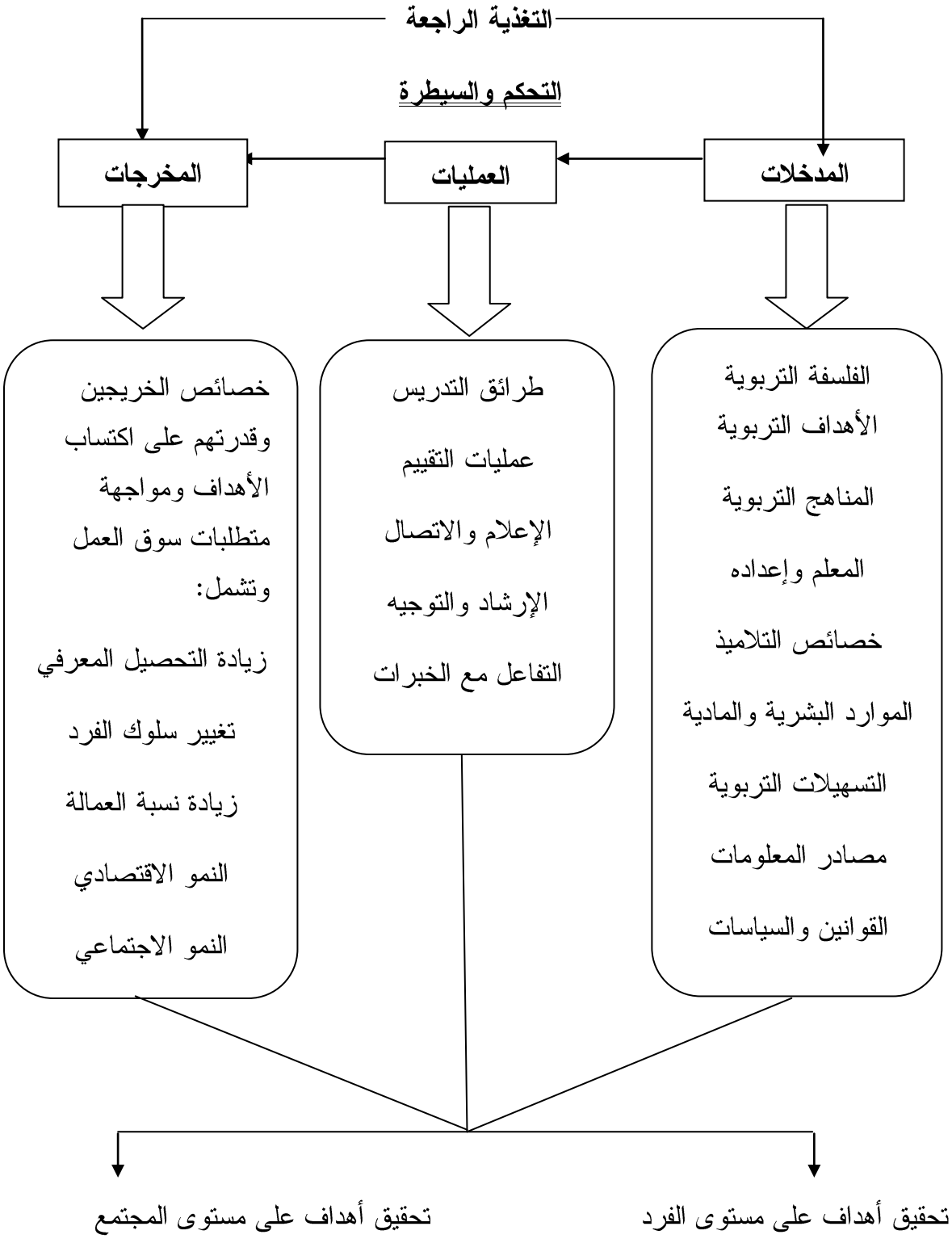
2.1.5.المعالجة أو العمليات: وهي مجموع الخطوات المنطقية التي تتم على المدخلات لتحويلها إلى مخرجات، وتتكون عمليات المعالجة من طرق التدريس، وعمليات التقييم، والاتصال والإعلام، والإرشاد والتوجيه، والتدريب وغيرها.

3.1.5.المخرجات: وهي حصيلة المعلومات الناتجة عن معالجة البيانات المدخلة للنظام، وتشمل المخرجات ما يلي:

- ✓ مخرجات على مستوى الفرد مثل زيادة التحصيل الدراسي، وتغيير سلوك الفرد.
- ✓ مخرجات على مستوى المجتمع مثل التنمية الشاملة وزيادة مستوى العمالة.

4.1.5.التغذية الراجعة: وهي التي تعمل على تزويد الوصاية بالمعلومات المتعلقة بمستوى الأداء للنظام ككل، للكشف عن جوانب القصور والخلل لتصويبها، وجوانب النجاح للعمل على تعزيزها، والتغذية الراجعة لها دور مهم في تطور واستمرار النظام.

يمكن توضيح مكونات النظام التربوي بشكل أفضل من خلال الشكل التالي:



الشكل (01) : يوضح مكونات النظام التربوي . *(م.س. الخزاعلة،2010، ص61)*

2.5. مستويات النظام التربوي:

هناك تصنيفات متعددة لمستويات النظام التربوي، نكتفي بذكر تصنيفين هما: التصنيف الثنائي لمستويات النظام التربوي و التصنيف الثلاثي لمستويات النظام التربوي.

1.2.5.التصنيف الثنائي لمستويات النظام التربوي: يتمثل مستويي النظام التربوي في:

❖ **المستوى البنائي:** مجموعة بنيات متفاعلة تشكل عنصرا من عناصر النظام وتتفاعل فيما بينها لأجل أداء وظائف معينة تمكن من تحقيق الغايات البعيدة المدى والقصيرة المدى من وجود النظام ذاته. يمكن التمييز في هذا الصدد بين بنيات مختلفة:

- ✓ بنيات سياسية تشمل وظيفة اتخاذ قرارات السياسة التعليمية
- ✓ بنيات إدارية تدير شؤون النظام وتسيره.
- ✓ بنيات بيداغوجية تخطط للبرامج والطرق والوسائل أو تنفذها أو تقومها.

يمكن كذلك تحديد بنيات أخرى:

- ✓ بنية التكوين وهي تاريخ تكون النظام وتطوره.
- ✓ بنية تسيير الموارد المادية والإدارية.
- ✓ البنية التربوية الساهرة على تنفيذ المناهج والبرامج.
- ✓ البنية النظرية الواصفة لمكونات النظام التربوي وعناصره.

❖ **المستوى الوظيفي:** وهو مستوى الوظائف التي يشغلها النظام والتي تحدد على مجموعة من المستويات الفرعية هي:

- ✓ مستوى سياسي يشمل تخطيط الغايات وتحديد الاختيارات.
- ✓ مستوى إداري يشمل تسيير وتدبير الموارد والخدمات وإصدار القرارات التنظيمية.
- ✓ مستوى إداري يشمل عمليات التكوين والتأطير التربوي والتدريس ***(م.و.ت.م.ت.2002، ص05)***

الملاحظ على التصنيف أنه يتبنى التقسيم المستمد من العلوم الطبيعية، والتي دائما ما تقوم بدراسة مواضيعها تبعا لتكوينها (بنائها) ووظيفتها. ويتسم هذا التصنيف بنوع من العمومية التي لا تسمح بالفهم الأفضل للنظام.

2.2.5. التصنيف الثلاثي لمستويات النظام التربوي: تتمثل مستويات النظام التربوي في:

❖ **المستوى الفني:** وهو الذي يعنى بممارسة مهام النظم الأكاديمية والفنية مثل التدريس والتوجيه والإرشاد، والمناهج، كما يشتمل على الموظفين الفنيين الذي يدعمون تطبيق أبعاد المستوى الفني.

❖ **المستوى الإداري:** وهو المستوى الذي يعنى بعملية تنسيق الأداء، وضمان توافر المصادر المطلوبة لمتطلبات تشغيل المستوى الفني، ويظم هذا المستوى مختلف مستويات الإدارة التربوية العليا والوسطى والإجرائية.

❖ **المستوى المؤسسي:** وهو الذي يهتم بربط ومراعاة النظام لبيئته، ويظم هذا المستوى مختلف المجالس واللجان التي تسعى لتحقيق ربط النظام ببيئته الخارجية مثل مجالس الأولياء ...الخ. ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص64).***

نلاحظ أن المستوى المؤسسي يماثل المستوى البنائي في التصنيف السابق، بينما ينقسم المستوى الوظيفي إلى مستويين مستقلين هما المستوى الإداري المنظم للعلاقات بين مكونات النظام، والمستوى الفني المكلف بتنفيذ أهداف المنظمة التي أسست من أجلها.

6. عناصر النظام التربوي

إذا كان النظام التربوي يتكون أساسا من ثلاثة مكونات أساسية وهي المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة، فإنه يتكون من عناصر جزئية ترتبط مع بعضها بعضا، وأي خلل في أحد هذه العناصر سينعكس سلبا على النظام بأكمله، وتتمثل هذه العناصر في: الفلسفة التربوية، الأهداف التربوية، المعلمين ، المنهاج ، بنية النظام التعليمي، إدارة التعليم، تمويل التعليم.

1.6. الفلسفة التربوية:

لكل مجتمع من المجتمعات فلسفة خاصة يؤمن بها، تشكل الإطار المنهجي الذي يتبناه في حياته، وعليه تقوم نهضته الشاملة في كافة مجالات الحياة السياسية الاقتصادية والثقافية والتربوية والعلمية وسواها. ***(ع.علي، 2007، ص 69).***

تتضمن فلسفة التربية البحث عن مضامين توجد الاتساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية في حطة متكاملة شاملة، كما تتضمن توضيح المعاني التي تقوم عليها المتغيرات التربوية ،وتعرض الفروق الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية وتنمي علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني. ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص64).***

1.1.6.وظائف فلسفة التربية: تقوم فلسفة التربية بمجموعة من الوظائف نذكر منها:

- ✓ فهم النظام التعليمي عن طريق معرفة مفاهيمه.
- ✓ تحليل المفاهيم والمصطلحات.
- ✓ نقد الفروض والمسلمات.

- ✓ توجيه أصول التربية.
- ✓ قبول المتغيرات الأساسية.
- ✓ توجيه موقف المعلم.
- ✓ إثارة الحوار والتساؤل.
- ✓ إزالة التناقض التربوي و اقتراح خطط جديدة. ***(ع. المجيدل وآخرون، مرجع سابق، ص35).***

يتضح أن فلسفة التربية ليست مجرد نقاشات حول مواضيع التربية لا تمت للواقع بصلة ، بل العكس تتحول فلسفة التربية إلى تناول واقعي لمشكلات وقضايا التربية بهدف تحسين الأداء التربوي، وهو المفهوم الذي بدأ مع التوجه الجديد للعمل التربوي كإعداد للحياة المستقبلية.

2.1.6.تصنيف الفلسفات التربوية:

تأثرت فلسفة التربية بالفلسفات الكبرى التي اهتمت بالإنسان والمجتمع، ومن خلالها تشكلت أنظمة تربوية متنوعة ومتعددة، والملاحظ أن هناك تصنيفين رئيسيين للفلسفات التربوية المطبقة في ميدان التربية وهما: التصنيف تبعا للممارسات البيداغوجية التعليمية، والتصنيف تبعا للتنظيم العام للتعليم.

أولا: تصنيف الفلسفات تبعا للممارسات البيداغوجية التعليمية.

❖ **الفلسفة المثالية:** تفترض هذه الفلسفة وجود حقائق وأفكار عامة وثابتة – وجدت من قبل روح أو عقل علوي– وهي ثابتة على مر الزمن غير قابلة للتغيير، نعرفها عن طريق العقل والأفكار، فطرية توجد في عقل الإنسان عند ميلاده لكنها غير نامية، والجهل هو نسيان الأفكار أما التعلم فهو استعادة هذه الأفكار من حالة النسيان، وكذلك تفترض وجود عالمين، عالم الأفكار وعالم التجربة اليومية. ***(م.ح. العمايرة،2000، ص 347).***

➢ **أهداف التربية في الفلسفة المثالية:** تتمثل بشكل أساسي فيما يلي:

- ✓ حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات.
- ✓ تدريب العقل على الوصول إلى الفضائل والمثل (إدراك الحقائق الثابتة)
- ✓ إنتاج طبقة من الحكماء والمفكرين والفلاسفة.

➢ **تطبيقاتها التربوية:** نسجل التطبيقات التالية كخصائص للعملية التعليمية.

- ✓ المعلم في الفلسفة المثالية له مكانة ممتازة ويعتبر محور العملية التربوية.
- ✓ الحواس غير صادقة في معرفة الحقيقة، فالعقل هو الطريق الوحيد للوصول إليها.
- ✓ الدراسات النظرية تحتل مكان الصدارة، كما تعتبر الفنون السبعة هي الدراسات المفضلة وهي: النحو، والجدل، والبلاغة، والموسيقى، والحساب، والهندسة، والفلك.
- ✓ المنهاج لا يتصف بالتغيير أو المرونة، وإنما هو ثابت. ***(إ. ناصر،2004 ، ص 56).***

من روادها: **Frobel , Kant, Hegel** .***(م.ح. العمايرة، مرجع سابق، ص 347).***

❖ **<u>الفلسفة الواقعية</u>:** يدور محور هذه الفلسفة على أن الحقائق تستقى من عالمنا الذي نعيش فيه، أي من الخبرات اليومية التي نعيشها، وذلك بإتباع الطرق والأساليب العلمية، فبالتجريب نصل إلى معرفة كنه العالم وأسراره.

والجدير بالذكر أن هناك أقساما متعدد للفلسفة الواقعية، فهناك الواقعية الإنسانية، والواقعية الاجتماعية، والواقعية الحسية، وذلك تبعا لمجال الاهتمام، فبينما تهتم الواقعية الإنسانية بإحياء العلوم القديمة لليونان، تهتم الواقعية الاجتماعية بدراسة الظواهر والمشكلات الاجتماعية، في حين تهتم الواقعية الحسية باستخدام المنهج التجريبي في البحث العلمي. ***(م.س. الخزاعلة،2010، ص68).***

➢ **أهداف التربية في الفلسفة الواقعية :** تتمثل بشكل أساسي فيما يلي:

✓ فهم العالم الواقعي من خلال معرفة القوانين العامة التي تحكمه.

✓ تدريب المتعلمين على تطبيق المنهج العلمي بهدف تحقيق التكيف مع عالمهم.

✓ ترجمة القيم والمعتقدات إلى سلوكيات عملية وإلا كانت خالية من أي دلالة.

➢ **تطبيقاتها التربوية:** نسجل التطبيقات التالية كخصائص للعملية التعليمية.

✓ الاهتمام بالتربية الجسمية وتدريب الحواس.

✓ بناء محتوى التعليم من الأشياء الموجودة في هذا العالم الواقعي،

✓ الاهتمام بالعلوم التجريبية والممارسات العملية.

✓ الاهتمام بالتدريب الشكلي.

✓ الاهتمام بدراسة اللغة القومية دون إهمال تعلم اللغات الأصيلة في البحث العلمي.

✓ مهمة المعلم تقديم العالم الواقعي للتلميذ، فهو يستعمل المحاضرة وأساليب العرض لتقديم الخبرة الحسية المباشرة وغير المباشرة. ***(ع. المجيدل وآخرون، 2007 ، ص112).***

من أنصار هذا الفلسفة:**Bacon, Locke, Milton** .***(م.ح. العمايرة،2000، ص 347).***

❖ **<u>الفلسفة الوجودية:</u>** تؤمن بأن الوجود يسبق الماهية، فماهية الكائن هو ما يحققه فعلا عن طريق وجوده، فالوجودية تنظر إلى وجود الإنسان عن طريق ما يعمله أو يفعله، أو بقدر ما يصل إليه من الحركة والنشاط الاجتماعي، وتعد هذه الفلسفة بؤرة للفكر الإلحادي الذي يرفض وجود الله سبحانه وتعالى. ***(م.س. الخزاعلة،2010، ص76).***

➢ **مبادئ الفلسفة الوجودية:** هناك العديد من مبادئ الفلسفة الوجودية نذكر منها:

✓ الإنسان الفرد هو أهم قضية في الحياة، وأن وجوده يسبق ماهيته.

✓ تمثل الحرية المسألة الأساسية في وجود الإنسان ضمن إطار من الحياة الكريمة.

✓ تتحقق الحرية بإلغاء جميع الضوابط التي يفرضها الانتماء الديني أو الاجتماعي.

- ✓ يتكون الإنسان من جسم وعقل ووعي، وهو تتفاعل مع كل معطيات الحياة في سبيل تحقيق ماهيته وشخصيته.
- ✓ الحقيقة نسبية، فعلى كل فرد أن يقرر ما هو حق أو صحيح وما هو مهم بالنسبة له.

➢ **التطبيقات التربوية للفلسفة الوجودية:**

- ✓ ترفض الحفظ والتلقين وتنادي بمنح المتعلم الحرية في اكتشاف المعارف واختيارها.
- ✓ إكساب التلميذ العادت العقلية كالقدرة على النقد والقدرة على الإنتاج والخصوبة.
- ✓ الإعلاء من شأن التجارب والأبحاث التي تحقق المشاركة الفاعلة للتلاميذ .
- ✓ العلاقة بين المعلم والتلميذ علاقة شخصية تفاعلية. ***(ص.عثامنة،2003، ص 153).***

يهتم الوجوديون بدراسة القلق واليأس والضيق على أساس أنها أهم ما يميز الفرد، ومن أهم روادها: **Heidegger, Sartre, Jaspers .** ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص75).***

❖ **<u>الفلسفة البراغماتية</u>:** هي فلسفة عملية وظيفية تؤكد على أسلوب الديمقراطية، وعلى احترام عقل الإنسان، كما تعلي وتقدر أي عمل يحقق نفعا للفرد والجماعة، وتوصف التربية تبعا لهذه الفلسفة عند غالبية التربويين بالتربية التقدمية والحديثة.

(ع. المجيدل وآخرون، مرجع سابق ، ص123).

➢ **مبادئ الفلسفة البراغماتية:** تتمثل في المبادئ الأساسية التالية:

- ✓ الطريقة العلمية أفضل الطرق في اختبار الأفكار.
- ✓ الخبرة أداة للاتصال والربط بين الفكرة والعمل، والخبرة الذاتية للفرد وسيلة لمعرفة العالم الخارجي، وبالتالي التعامل معه.
- ✓ الديمقراطية أسلوب حياة وطريقة عمل، وخاضعة للعقل.
- ✓ الحرية لا بد أن تكون مقيدة وليست مطلقة.
- ✓ الذات هي نتاج موقف اجتماعي، ويتوقف استمرارها على الموقف الاجتماعي.
- ✓ الأخذ بمعيار المنفعة.

➢ **تطبيقاتها التربوية:**

- ✓ تركز المدرسة على مواقف الحياة وليس على المواد الدراسية أو الكتب التراثية.
- ✓ تركز التربية على ممارسة الأنشطة التي تؤدي إلى إشباع الميول وتحدي الذات.
- ✓ يعد المعلم منظما للمعرفة، وتقاس كفاءته بمدى مهارته في استثارة ميول التلاميذ.
- ✓ لا توجد مقررات جاهزة للمادة، بل تخضع للمعطيات المختلفة لعملية التعليم.
- ✓ أهم وأفضل ما في العملية التعليمية هو طريقة حل المشكلات.
- ✓ تركز الفلسفة البراغماتية على الديمقراطية في التعلم والتعليم.

تعد هذه الفلسفة الأكثر اعتمادا في الأنظمة التربوية الغربية، بالنظر إلى توافقها مع النظام الاقتصادي الذي تتبناه هذه الدول. ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص72).***

من روادها **Burse , James , Dewey** ***(ع. المجيدل وآخرون، مرجع سابق، ص130).***

❖ **<u>الفلسفة الماركسية</u>:** جاءت نتيجة ولادة **البروليتاريا** كرد فعل ضد الاستغلال البرجوازي للعمال، ومن أشهر ما طرحته من أفكار مفاهيمها الثلاثة وهي: مفهوم المادة، مفهوم الدياليكتيك أو المادية الجدلية ، و مفهوم المادية التاريخية.

➢ **مبادئ الفلسفة الماركسية:** تتمثل في النقاط التالية:

✓ الفكر مظهر من مظاهر المادة، ويتطور من خلال الصراع بين الأفراد، كما يكون الوعي نتاجا اجتماعيا.

✓ يستطيع الإنسان معرفة العالم من خلال دراسته بواسطة العلوم المختلفة، كما يمكنه إعادة إنتاج الأشياء جزئيا وخلقها اصطناعيا.

✓ تؤكد على ضرورة فهم طبيعة الإنسانية، مما يسهل تحسين أوضاع الإنسان وتخليصه من الظلم الاجتماعي.

✓ تؤمن بجدلية الفكر والعمل، أي لابد أن يكون للفكر دائما دلالة عملية، لأن التفكير المجرد لا تأثير له في مجرى التاريخ.

✓ يعد العمل النشاط الوجودي للإنسان، وليس فقط مجرد نشاط اقتصادي.

✓ في الجماعة وحدها يحصل الفرد على وسائل تنمية ملكاته، وفي الجماعة وحدها تصبح حرية الإنسان ممكنة. ***(ع. المجيدل وآخرون، مرجع سابق ، ص180).***

➢ **تطبيقات تربوية:** نذكر منها على سبيل المثال.

✓ تقديم تعليم موحد في كل شيء وذلك لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

✓ اعتماد طريقة حل المشكلات عن طريق العمل الجماعي كأفضل طرق التعلم.

✓ تبني منهج التعليم متعدد التقنيات لما يوفره من خبرة عملية للمتعلمين.

✓ سيطرة البعد الإيديولوجي في المحتوى التعليمي خاصة المواد الاجتماعية.

يمثل المعلم الأخ الكبر للتلميذ، ويتسم دوره بالحزم والشدة.

من روادها :**Lenin , Mawtsy, Makarenko** ***(نفس الرجع،ص 181).***

<u>ثانيا: تصنيف الفلسفات تبعا للتنظيم العام للتعليم.</u>

❖ **<u>الفلسفة التربوية الفردية (الرأسمالية):</u>** فلسفة تمجد التنافس بين الأفراد، وقد تطورت عن الفلسفات التي تمجد الفرد كالواقعية والطبيعية و البراغماتية الخ....

➢ **الخصائص والسمات التربوية العامة لهذه الفلسفة:** يمكن تلخيصها في الآتي:

✓ المرونة في الإشراف على العملية التربوية والتعليمية.

✓ المرونة في تطبيق المناهج وذلك بتطبيق ما يناسب البيئة المحلية.

✓ استقلال المؤسسات التعليمية.

✓ إعطاء الحرية للمؤسسات الدينية المختلفة بإنشاء ما تريد من مدارس، وإعطاء المدارس الخاصة الحرية في وضع مناهجها.

✓ انفتاح النظام التعليمي على محيطه الخارجي

✓ الاهتمام بالخطط المستقبلية للقوى البشرية

✓ الاهتمام بتكنولوجيا التربية والتعليم. ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص78).***

❖ **<u>الفلسفة التربوية الجماعية (الاشتراكية):</u>** تؤمن بفناء الفرد في الجماعة، و تمجد التعاون والاشتراك في كل شيء، وقد تطورت عن فلسفة حركة الإصلاح الديني في أوروبا خلال القرن 16، وتعد كرد فعل للفلسفة الرأسمالية الفردية

➢ **الخصائص والسمات التربوية العامة لهذه الفلسفة:** يمكن تلخيصها في الآتي:

✓ سيطرة الدولة والحزب الحاكم على نظام التعليم.

✓ الاهتمام بالنظام التربوي بما يتناسب ومتطلبات الحزب.

✓ إنشاء المدارس العامة ومنع إنشاء المدارس الخاصة.

✓ التركيز على تربية الناشئة تربية حزبية عقائدية.

✓ الاهتمام بالتنمية الشاملة.

✓ الاهتمام بالتعليم والتكنولوجيا كوسيلتين للتنمية المادية.

✓ التركيز على الهوية القومية، وإلغاء كل ما يتعلق بالمكونات العرقية أو اللغوية أو الدينية...الخ. ***(نفس المرجع، ص72).***

❖ **<u>الفلسفة التربوية غير المميزة (الهلامية)</u>:** يطلق عليها الكثير من الباحثين فلسفة العالم الثالث، فالفلسفة التربوية التي تتبناها هذه الدول متعددة الجوانب والاتجاهات والأشكال والمحتوى، لأنها تأخذ من هنا وهناك وتتناسب مع فكر وثقافة وعلم المسئول الذي يخطط لها، فمرة تميل للفلسفات الجماعية، ومرة تميل إلى الفلسفات الرأسمالية. ***(م.س. الخزاعلة،2010، ص 81).***

➢ **الخصائص والسمات التربوية العامة لهذه الفلسفة:** تتضح في النقاط التالية:

✓ وجود ازدواجية في التربية والتعليم وذلك لوجود صراع بين التراث القديم القومي والتراث الجديد المستورد او الدخيل.

✓ هناك العديد من المدارس الخاصة والطائفية (الدينية) والقومية (العنصرية) إلى جانب المدارس العامة الرسمية (الحكومية)، وكل من هذه المدارس يدرس المنهاج الذي يريد.

✓ عدم وجود فلسفة واضحة محددة لهل أسسها وقوانينها ونظمها وأهدافها، وذلك بسبب التطلع إلى الفلسفات المختلفة ونقل نظمها دون اعتبار حساب المجتمع الذي نقلت منه.

✓ عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لفئات الشعب عامة، وذلك لفقر تلك البلاد ونقص إمكانياتها المادية.

✓ عدم التوازن في العمليات التربوية والتعليمية والتخطيط التربوي السليم بحيث يهتم بنوع معين من التعليم على حساب نوع آخر، والاهتمام بالتعليم النظري الأكاديمي أكثر من التعليم العملي التجريبي.

عدم توفر الأجهزة اللازمة، وعدم وجود التخطيط السليم لتخلف تلك البلدان وانتشار الأمية والفقر وانخفاض الدخل الفردي ودخل البلد بشكل عام. ***(م.عليمات ، مرجع سابق ، ص 105).***

نسجل أيضا وجود الفلسفة التربوية الدينية في بعض الدول أين يمثل الدين مصدر التشريع الأول والأساسي للدولة – وهو ما يعرف بالدول الدينية كدولة المملكة العربية السعودية، وجمهورية إيران الإسلامية ، ودولة الكيان اليهودي القائم في فلسطين المحتلة حيث أن النظام التربوي في هذه الدول من خلال تنظيمه أو بناء مناهجه التعليمية يصطبغ بالصبغة الدينية بشكل كبير.

(خ. السواحري، س سمعان، مرجع سابق، ص 19- 33)

3.1.6. مفاهيم ذات علاقة وثيقة بفلسفة التربية:

وتتمثل بالأساس في مفهومي: السياسة التربوية، الإستراتيجية التربوية.

❖ **السياسة التربوية:** تصاغ من قبل الجهات المسئولة عن التربية، ومن هنا كانت السياسة التربوية تعبيرا عن الاختيارات السياسية لبلد من البلدان، واهم ما تسعى إليه السياسة التربوية هو:

✓ التأكد من الأهداف التربوية تتماشى مع الأهداف العامة للدولة المعنية.

✓ استخلاص الأهداف التربوية من السياسة العامة للبلاد.

✓ تحقيق الانسجام بين الأهداف التربوية والأهداف الأخرى المحددة في القطاعات الأخرى من المجتمع.***(ع.علي، مرجع سابق، ص72)***

ينبغي أن تنطلق السياسة التربوية السليمة، من خلال فلسفة تربوية تم وضعها على أسس صحيحة استنادا إلى الفلسفة الاجتماعية العامة، وهي التي تقوم بترجمة الأهداف الكبرى إلى أهداف تفصيلية خاصة بفترة زمنية معينة، تبعا لظروف وحاجات تلك الفترة.

❖ **الإستراتيجية التربوية:** يشمل مفهوم الإستراتيجية على ثلاثة مبادئ هي:

✓ تنظيم العناصر في كل متماسك، فهو يتناول ميدانا معينا بصورة شاملة ومتكاملة.

✓ أخذ المصادفة في الحسبان في مجرى الوقائع، وبالتالي حساب الاحتمالات المتصلة بالمشكلات التربوية التي تواجه تنفيذ الإستراتيجية.

✓ العزم على معالجة المشكلات الناجمة عن المصادفات للتحكم فيها، والبحث سلفا في الحلول البديلة أمام كل احتمال. ***(نفس المرجع، ص73)***

الغاية الأساسية من وضع الإستراتيجية التربوية ، غاية إجرائية ، تهدف إلى صياغة الخيارات في مجموعة من الإجراءات ، لتحديد ما ينبغي عمله تبعا للحالات التي قد تعرض في المستقبل للنظام التربوي أو النظام الاجتماعي ككل.

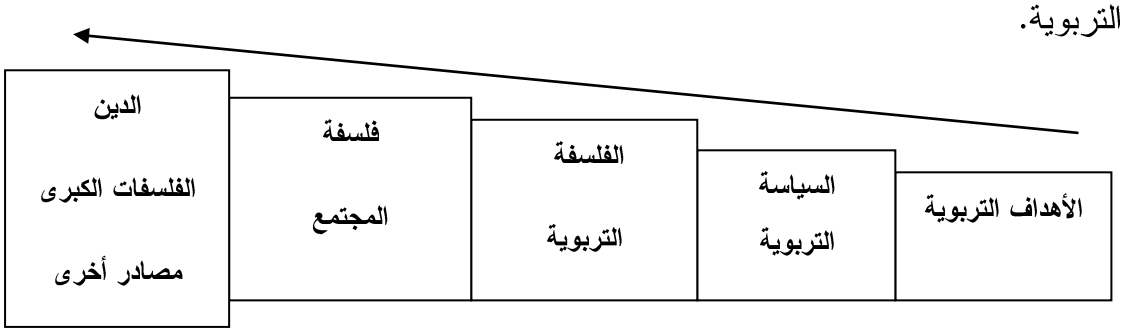
تعد فلسفة التربية قلب النظام التربوي، حيث أن نجاح فلسفة التربية في احتواء المطالب الآنية والمستقبلية للمجتمع ككل ودن إقصاء لأي مكون من مكونات المجتمع، يضمن نجاح النظام التربوي في القيام بالمهام الموكلة إليه من طرف المجتمع، والمتمثلة أساسا في ضمان الاستقرار الاجتماعي ثم المساهمة في التنمية الاجتماعية المستديمة.

2.6. الأهداف التربوية:

يعكس الهدف التربوي التغير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم والذي يمكن تقييمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة.

يمكن تعريف الأهداف التربوية بأنها : النتاجات التعلمية الكبرى المخططة التي يسعى المجتمع والنظام التعليمي والمدرسة إلى مساعدة المتعلم في بلوغها وبالقدر الذي تسمح به إمكاناته وقدراته. ***(إ.الفرحان و ت.مرعي، مرجع سابق، ص21)***

1.2.6. مصادر الأهداف التربوية: تنبثق الهداف التربوية من فلسفة المجتمع القائمة ومن حاجات الأفراد وخصائصهم وحاجات المجتمع الحاضرة والمتغيرة، والشكل التالي يوضح مصادر الأهداف التربوية.



الشكل (02) : يوضح مصادر الأهداف التربوية. ***(إ.الفرحان و ت.مرعي، 2009، ص45)***

2.2.6. مستويات الأهداف التربوية: هناك تصنيفين لمستويات الأهداف التربوية ، وذلك تبعا للمجال الذي تشمله الأهداف، أو تبعا للكيفية التي يتم صياغتها بها، ونسجل تداخلا بين التصنيفين إلى حد بعيد.

- **التصنيف تبعا للمجال الذي تشمله الأهداف:** يحدد الأهداف في ثلاثة مستويات:
  - **المستوى الشامل للتعليم :** تكون فيه الأهداف شديدة التجريد والعمومية والشمولية.
  - **المستوى المرحلي:** وهو أقل تجريد من المستوى الأول وأكثر تخصصا ويتحقق هذا الهدف بعد مرور الفرد في مرحلة دراسية معينة.

➢ **المستوى التعليمي السلوكي:** وهو يصف سلوك التلاميذ بعد مرورهم بخبرة مخطط لها وهذا المستوى قابل للقياس بشكل مباشر. ***(م.س. الخزاعلة، مرجع سابق، ص 82).***

❖ **<u>التصنيف تبعا لصيغة الأهداف التربوية</u>:** يحدد الأهداف التربوية في أربعة مستويات

➢ **مستوى الغايات:** صيغة يطبعها التجريد والعمومية تعبر عن المقاصد العامة والبعيدة المدى، ومن خصائصها أنها تعكس سياسة المجتمع، يتطلب تحقيقها مدة من الزمن، مثل تساهم في بناء مجتمع ديمقراطي، تساهم التربية في تكوين الفرد الصالح ، وهي تجيب على السؤال : أي نوع من الإنسان نريد أن نكون؟

➢ **مستوى المرامي:** وهو أقل عمومية وشمولية من الغايات، تميل نسبيا إلى تحديد برامج التعليم، تحدد أنواع الشعب والتخصصات .وهي تجيب على السؤال :ماذا نريد؟

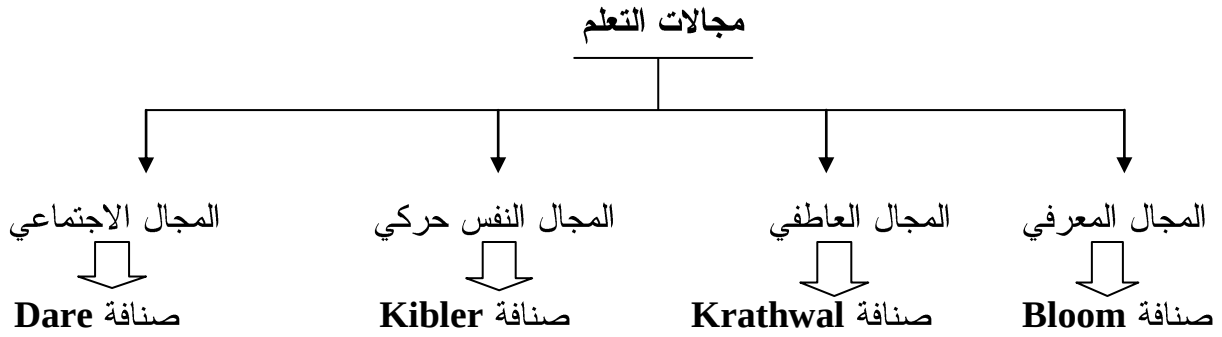
❖ **مستوى الأهداف العامة** : تصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر أو جزء من برنامج خلال فترة زمنية محددة، وهي تجيبنا على السؤال: ماذا نستطيع فعله؟.

❖ **مستوى الأهداف الخاصة:** هو المستوى التي يهم المدرس نظرا لأنه هو من يحدد أهدافه الخاصة من الدروس التي ينجزها مع التلاميذ.

يحدد الهدف الخاص بمحتوى معين لـــ موضوع، أو محور الخ....

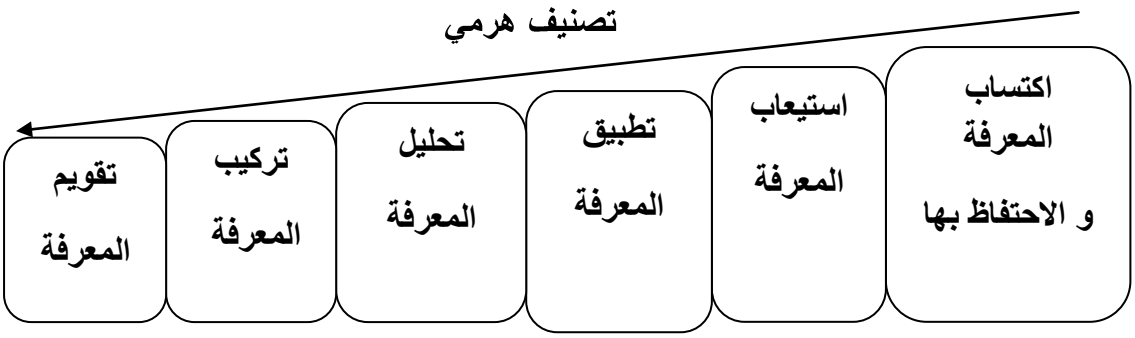
(م.و.ت.م.ت، مرجع سابق، ص146).

3.2.6. أنواع الأهداف التربوية الخاصة: تصنف الأهداف التربوية الخاصة حسب مجال التعلم الذي تستهدفه إلى أربعة مجالات رئيسية، والتي يوضحها الشكل الموالي:



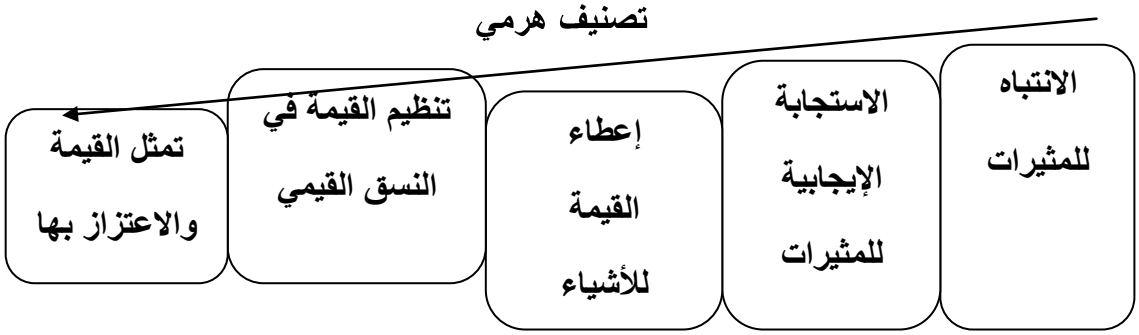
الشكل (03): أنواع الأهداف التربوية *(إ.الفرحان و ت.مرعي،مرجع سابق، ص46)*

❖ **تصنيف Bloom لأهداف المجال المعرفي الإدراكي:** يبينه الشكل الموالي:



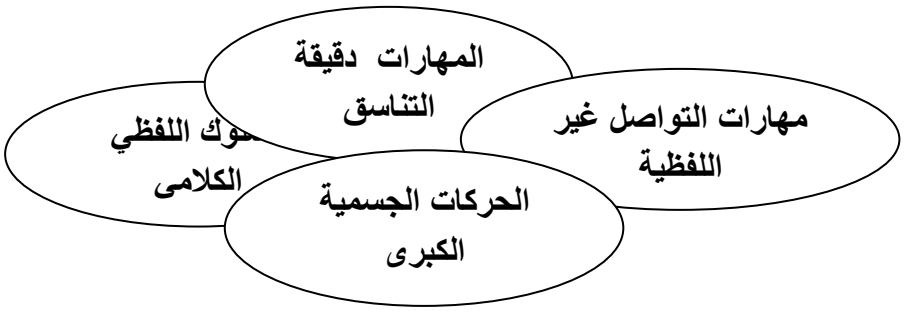
الشكل (04) : صنافة Bloom للأهداف المعرفية. ***(إ.الفرحان و ت.مرعي،مرجع سابق، ص48)***

❖ **تصنيف Krathwal لأهداف المجال العاطفي الوجداني:** يبينه الشكل الموالي:



الشكل (05) : صنافة Krathwal للأهداف الوجدانية. ***(نفس المرجع، ص48).***

❖ **تصنيف Kibler لأهداف المجال النفس الحركي:** يمثله الشكل الموالي



الشكل (06) : صنافة Kibler للأهداف الحس حركية. ***(نفس المرجع، ص48).***

يلاحظ على التصنيف أنه لا يتخذ شكلا هرميا مثل التصنيفين السابقين .

❖ **تصنيف Dare الأهداف في المجال الاجتماعي:** وهو يجسد القدرات والهداف الاجتماعية التي تسعى المدرسة لدى المتعلمين عن طريق مناهجها، وتتمثل في:

- ✓ أهداف حفظ وصيانة القيم، والتقاليد والمعتقدات.
- ✓ أهداف تحسين استعمال القيم، التقاليد والمعتقدات.
- ✓ أهداف استقرار واستمرار استعمال المتعلمين للقيم، والتقاليد والمعتقدات.
- ✓ أهداف تطوير أو إنتاج القيم، التقاليد والمعتقدات.
- ✓ أهداف تعديل واستبدال القيم، التقاليد والمعتقدات غير المرغوب فيها.
- ✓ أهداف الإحلال والتقليل من استعمال القيم ، التقاليد والمعتقدات السابقة.

(إ.الفرحان و ت.مرعي،مرجع سابق، ص51)

يتضح جليا أهمية الأهداف التربوية التي يحددها وينفذها النظام التربوي في عمليات حماية المجتمع من التهديدات التي تستهدف كيانه البنائي والوظيفي، وكذا عمليات ضمان استمرار المجتمع زمنيا، ونموه وتطوره، وهو ما لا يمكن أن يتم إلا بالمحافظة على مقومات الشخصية الاجتماعية العامة.

تضطلع المواد الاجتماعية في المقام الأول بدور حفظ كيان المجتمع واستمرار وجوده، وعليه فإن الأهداف الاجتماعية، والأهداف الوجدانية، والأهداف المعرفية، والأهداف الحس حركية، و بهذا الترتيب هي ما يضمن نجاح هذا الدور وبفعالية.

3.6. المعلمون:

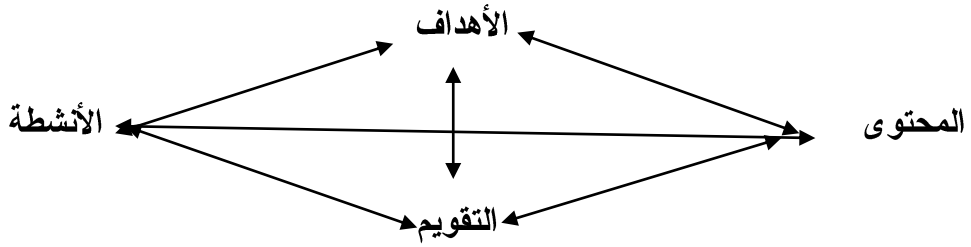
يشكل المعلمون في أي نظام تعليمي أكبر عنصر في المدخلات التعليمية من حيث التكلفة، وأكبرها بعد التلاميذ من حيث العدد، لهذا يجب العناية بإعداد المعلمين قبل الخدمة، وتحسين مستوى أدائهم عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة.

مع التطور المذهل في وسائل وتقنيات التعليم، يبقى الحديث عن الاستغناء عن المعلم أو تقليص دوره مجرد محاولات كلامية لم تستطع أن تثبت نجاعتها على أرض الواقع.

(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص 82).

4.6. المناهج التعليمية:

أصبح المنحى النظامي في التفكير أو التفكير النظامي أسلوبا متبعا في دراسة قضايا بناء وتصميم المناهج التعليمية، وهو ما يفسر وجود شبه إجماع بين التربويين على تحديد عناصر المنهاج في أربعة عناصر تشكل نظاما قائما بذاته، وهو ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل (07) : عناصر المنهاج كنظام. ***(إ.الفرحان و ت.مرعي،مرجع سابق، ص20)***

1.4.6.الأهداف التربوية: يجب أن يراعى عدد من الشروط عند التعامل مع أهداف المنهاج مثل:

- ✓ أن تكون منسجمة مع معتقدات الأمة ونظامها القيمي، وأهداف المجتمع وحاجاته وواقع الحياة ومتطلباتها، والمتطلبات والحاجات النهائية للمتعلم.
- ✓ مراعاة الانسجام بين الأهداف في المستويات المختلفة (وطني / محلي/...)
- ✓ شمول الأهداف مجالات التعلم الثلاثة وتفرعاتها.
- ✓ صياغة الأهداف صياغة سلوكية دقيقة توضح نوع السلوك والسياق الذي يتم فيه.
- ✓ ضرورة تطبيق مبدأ المشاركة الشاملة عند الصياغة من قبل كل من يعنيهم الأمر.
- ✓ أن تكون واقعية وقابلة للتحقق والقياس. ***(إ.الفرحان و ت.مرعي،مرجع سابق، ص21)***

2.4.6.المحتوى: يشمل المحتوى على أشكال المعرفة المنهاجية (مجموع المفاهيم، والمبادئ والتعميمات) وعلى طرق التفكير والبحث الخاصة بها (تختلف حسب المداخل المعرفية..)،والمحتوى كذلك عند اختياره يجب مراعاة مجموعة من المبادئ منها:

- ✓ النظر إلى المحتوى على أنه أداة أو وسيلة لتحقيق أهداف معينة، لا غاية بحد ذاته، ومن هنا فهو يتغير ويعدل بتغير الأهداف.
- ✓ ملاءمة المحتوى لواقع الحياة ومشكلاتها ولأهداف المجتمع وحاجاته في التطورات العلمية والأدبية والثقافية الحاصلة فيه.

- ✓ التكامل الأفقي والعمودي بين موضوعات وخبرات المنهاج ووجود الانسجام والتكامل والتتابع والاستمرارية بينها.
- ✓ المرونة والتنويع في مفردات المحتوى، لتناسب حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم ، ولتتضاعف إمكانات الاختيار، وليسهل الانتقال رأسيا وأفقيا في إطار بنية نظام التعليم.
- ✓ التركيز على المفاهيم والمبادئ الرئيسة وعلى أساليب التفكير وطرق البحث أكثر من التركيز على المعارف المجزأة والمعلومات التفصيلية.
- ✓ التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، وبين العلمي والعملي.
- ✓ التوازن في اختيار مفردات المنهاج. ***(نفس المرجع ، ص 22)***

3.4.6.الأنشطة والخبرات التعلمية التعليمية: والمقصود بها كل ما يقوم به المعلم (نشاط تعليمي) والمتعلم (نشاط تعلمي) من أجل التوصل إلى تحقيق الأهداف ، والمسجل أن نشاط المتعلم أولى وأهم من نشاط المعلم.

ومثل العنصرين السابقين يجب مراعاة بعض المبادئ في تصميم الأنشطة منها:

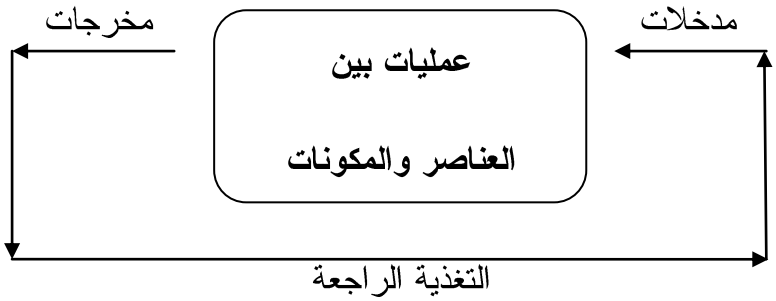
- ✓ التركيز على الدور الفعال للمتعلم (التعلم الذاتي)
- ✓ البرمجة والجدولة الزمنية على شكل خطوات عملية لتنظيم تحول التعليم إلى تعلم
- ✓ تنظيم عملية التعليم في المواقف الحياتية المباشرة المتكاملة، ليصبح ذا معنى، وليوفر فرص الانتقال الإيجابي للمتعلم. ***(إ.الفرحان و ت.مرعي،مرجع سابق، ص24)***

4.4.6.التقويم: وهو العملية المتدرجة النامية المستمرة التي تتوسلها المدرسة والعاملون فيها للتحقق من مدى ملائمة المحتوى، وفعالية الطرائق والأنشطة والخبرات في تحقيق الأهداف، ومعرفة مدى تحقق تلك الأهداف. والمبادئ الواجب مراعاتها عند التعامل مع عنصر التقويم هي:

- ✓ يكون التقويم شاملا جميع عناصر المنهاج من جهة، ومجالات التعلم الثلاثة من جهة أخرى
- ✓ أن يعتمد التشخيص من خلال تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف.
- ✓ أن يتم من خلال معرفة مدى تحقق الأهداف بالنسبة لمخرجات المنهاج كنظام.
- ✓ جعل عملية مستمرة (تقويم تكويني مرحلي+ تقويم ختامي نهائي). ***(نفس المرجع، ص 25).***

5.6 بنية النظام التعليمي:

نظام التعليم هو الإطار الكلي الذي تتفاعل فيه مجموعة من العناصر تفاعلا شبكيا، لتحقق نتاجا معينا بفضل تزيد النظام بمدخلات معينة، وهو ما يبينه الشكل الموالي، ويعتبر هذا النموذج للنظام التعليمي نموذجا عاما كذلك لنظم التعليم المختلفة.



الشكل (08): يبين النموذج العام لنظم التعليم. ***(نفس المرجع، ص 20).***

إن السلم التعليمي لأي نظام تربوي يتكون من حلقات، وهذه الحلقات مترابطة ومتداخلة ، ويتنوع التعليم ويتفرع في هذه الحلقات، وتعتبر بنية التعليم الهيكل العام الذي يوجه التنظيم الإداري، ويحدد مسارات النظام التعليمي ومراحله وعدد السنوات الدراسية في كل مرحلة، كما ويقصد به جميع المراحل التعليمية المختلفة التي يمر بها التلاميذ، بحيث يصل الفرد إلى المستوى العام الذي يؤهله لأن يكون قادرا على مواجهة الحياة ومتطلباتها ، ويمكن تقسيم هذه المراحل إلى ما يلي:

- مرحلة ما قبل المدرسة (يطلق عليه التعليم التحضيري).
- المرحلة الأساسية الدنيا (يطلق عليه التعليم الابتدائي).
- المرحلة الأساسية المتوسطة (يطلق عليه التعليم الإكمالي).
- المرحلة الثانوية.
- مرحلة التعليم العالي. ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص 82).***

تميل الكثير من الدول إلى فصل التعليم العالي عن باقي مراحل التعليم، وذلك بالنظر إلى خصوصياته التي تميزه عن باقي المراحل، والتي يطلق عليها مراحل التعليم العام.

6.6. إدارة التعليم:

تعد إدارة التعليم من الأمور والمبادئ الأساسية التي يقوم عليها النظام التربوي ولا يمكن عزلها عن سائر مؤسسات الدولة وتنظيماتها، ويعد طابع الإدارة التعليمية التربوية مرتبطا بطابع الإدارة السائد في النظام القائم، وهذا الارتباط يتفاوت من نظام اجتماعي للآخر، ولهذا ينمو النظام اللامركزي وتخفف قبضة السلطات المركزية والأنظمة التربوية بقدر اطمئنان النظام الاجتماعي المنطلق من قواعد شعبية، فمثلا في بريطانيا لا تقيد المدارس بمنهاج محدد وكتاب مقرر وتبدو قبضة السلطة المركزية على التعليم خفيفة، في حين أن إدارة التعليم في كثير من الدول ومنها الدول العربية فتقوم على أسس مركزية متمشية مع التنظيم الإداري العام لهذه الدول. ***(نفس المرجع، ص 83).***

نجد أن الإدارة التعليمية تتجه للأخذ بمبدأين أساسيين هما:

1.6.6. مبدأ التخطيط التعليمي: اتجهت بعض الدول إلى إعادة تنظيم إدارتها التعليمية على أسس حديثة تتماشى مع مطالب التوسع الكمي والنوعي للتعليم، واستحدثت لذلك إدارات التخطيط والبحث التربوي والمتابعة الميدانية والإشراف الفني.

2.6.6. مبدأ اللامركزية: تمنح السلطات المركزية للإدارات المحلية قدرا من الصلاحيات تسهل على المجتمع المحلي التعامل مع هذه الإدارات، فتسهل معاملات وعمل المعلمين والتلاميذ في مناطقهم. ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص 84).***

7.6. تمويل التعليم:

في حال النظم المركزية تقوم الدول بتخصيص ميزانية للتربية، وهذه الميزانية تكون في حالة تزايد وذلك انسجاما مع التوسع والتطور الذي يحدث في النظام التربوي، من منطلق أن الدولة بخبرتها وتنظيماتها هي التي تستطيع تقدير المبالغ المخصصة لميزانية التربية، والإنفاق على التعليم في معظم الدول النامية يقع على عاتق الحكومات على اختلاف مراحله، حيث تعتمد الشعوب في هذه الدول على الحكومات اعتمادا كليا في القيام بالخدمات التربوية الاجتماعية. ***(ع.علي، مرجع سابق، ص274)***

بالنسبة للنظم الليبرالية الحرة، وفي حالة المدارس الخاصة أو الطائفية يكون التمويل من الدولة في شكل إعانات وهبات في شكل دعائم ووسائل بيداغوجية، في حين تتكفل المؤسسة التعليمية ممثلة في مجلس إدارتها بتحمل الأعباء المالية، والتي بشكل عام تغطى من مصاريف التعلم التي يقدمها التلاميذ وهبات الأعيان والمؤسسات الخيرية، أما في حالة المدارس الحكومية فتماثل إلى حد ما نظيرتها في الدول ذات النظام المركزي. ***(نفس المرجع، ص109).***

7. العوامل المؤثرة في تشكيل النظم التربوية:

ثمة عوامل عديدة ومتنوعة تسهم في تشكيل النظم التربوية، وتختلف هذه العوامل من حيث التأثير من مجتمع إلى آخر، نظرا للمعطيات المادية والبشرية والتاريخية التي مر بها كل مجتمع، وبشكل مجمل تتمثل هذه العوامل المؤثرة في العناصر التالية:

1.7.العوامل السياسية- الإيديولوجية:

بينت الدراسات والبحوث الفلسفية والاجتماعية والتربوية أن المعرفة والتقييم والفعل لدى الإنسان، كلها تخضع للتأثير الأيديولوجي وتصطبغ بطابعه إلى حد بعيد، فالإيديولوجي يرغب في تنظيم عالم الإنسان كله وتشكيله تبعا لمبادئ إيديولوجيته وقواعده الأصولية، ويمارس الرقابة على العلوم انطلاقا من هذه المبادئ والقواعد، وغالبا ما يكون الإيديولوجي هنا زعيما سياسيا أو نظاما سياسيا – يؤمن بفكرة معينة أو مبادئ حزب معين أو فلسفة معينة، توافق مصالحه الخاصة أو مصالح الجماعة التي يمثلها- يستخدم في ذلك جميع الوسائل المتاحة له، وعلى رأسها التربية والتعليم والإعلام وغيرها، أي أن النظم التربوية تشكل وفق هذه الرؤية الإيديولوجية للحاكم أو لنظام حكمه.

تقوم العوامل السياسية بدور بارز في تشكيل النظم التربوية، ومن الأمثلة على ذلك ما قامت به الدول الاستعمارية من نسف للنظم التربوية للدول المحتلة، وإقامة نظم تربوية جديدة محلها تتماشى والإيديولوجية الفكرية والسياسية التي تؤمن بها، ونفس الحال ما قامت به الثورات التحررية المضادة ضد النظم الاستعمارية. ***(ع.علي،مرجع سابق، ص60).***

المطلع على برامج أهم التنظيمات الحزبية في الجزائر يلحظ تركيز هذه الأحزاب على قطاع التربية والتعليم – مع تسجيل تباين في مستوى التركيز عليه - من خلال طرح مقترحات للتعديل أو الإصلاح أو التغيير الجذري والثوري..الخ، وهذه ما يؤكد النظر إلى التربية كأداة إما لتحقيق الديمقراطية أو أداة لتحقيق القهر.

2.7.العوامل الدينية:

يؤثر العامل الديني بصورة مباشرة في النظم التعليمية، بل إن فكرة إنشاء المدارس أول ما نشأت مرتبطة بالدين، والملاحظ أن موقف الدول الحالية من مسألة الدين وموقعها ضمن النظم التربوية يتحدد في ثلاثة اتجاهات عامة، وتتمثل في:

1.2.7. الاتجاه الأول: يؤيد في فلسفته التربوية واتجاهاته المجتمعية العامة فصل الدين عن الدولة (علمانية الدولة)، وفي هذه الأنظمة لا يدخل تعليم الدين ضمن برامج الدراسة بالتعليم العام الذي تشرف علية الدولة وتتولاه.

غالبا ما تلجأ مثل هذه الأنظمة إلى اتخاذ مثل هذه الإجراءات بحجة الحرص على الوحدة الوطنية، في ظل طوائف دينية متنوعة، وإن التعليم الديني في المدارس من شأنه أن يثير الكثير من الحساسيات والمواقف وتنمية الاتجاهات العدائية، لأن الدين في المجتمعات المعاصرة يكاد أن يشمل مذهبا سياسيا، فالانتماء الديني في بعض المجتمعات المتخلفة،يقابله الانتماء السياسي في مجتمعات أخرى متطورة، في ظل غياب الحريات السياسية والعقائدية في معظم مجتمعات العلم المتخلف. ***(ع.علي، مرجع سابق، ص 62).***

2.2.7. الاتجاه الثاني: يمثل الاتجاه الثاني معظم الدول العربية والإسلامية، حيث تنص دساتيرها أو تشريعاتها على أن الدين الإسلامي هو الدين الرسمي للدولة، وعيه فإن نظمها التربوية والتعليمية ملزمة بتعليم الدين في مؤسساتها التربوية، ويفرد له مناهج متخصصة وساعات تدريسية تختلف مدتها من نظام تربوي إلى آخر، تبعا لمدى سلطة الدين في هذا المجتمع أو ذاك، ومقدار ما يحققه من مصالح سياسية واقتصادية للدولة.

كما يسمح للطوائف الدينية الأخرى بممارسة تعليمها الديني بالطريقة التي تراها مناسبة، وأحيانا يخصص ساعات معينة في المنهاج التربوي للتعليم الديني لمختلف الطوائف الدينية الأخرى. ***(نفس المرجع، ص 62).***

3.2.7. الاتجاه الثالث: يمثل هذا الاتجاه الرفض القاطع للدين بكل مؤسساته ومبادئه ومناهجه، وهذا الاتجاه تأخذ به النظم السياسية ذات التوجه الماركسي- اللينيني انطلاقا من مقولة كارل ماركس (الدين أفيون الشعوب).

ترى الماركسية في الدين شكلا من أشكال الوعي الاجتماعي، إنه انعكاس أسطوري غيبي للقوى الطبيعية والاجتماعية المسيطرة على الإنسان، ويظهر الدين كحصيلة عن عجز الإنسان في مواجهة القوى الطبيعية والاجتماعية الغاشمة التي تضطهده، إن قمع الجماهير الاجتماعي والاقتصادي وعدم الثقة بالغد والإفلاس المفاجئ للبعض، تولد وترسخ الإيمان بقوى خارقة يظن أنها تسيطر على الناس.

يحتج الماركسيون في رفض الدين، بتلك القوة السحرية التي يمتلكها الدين، والتي باستطاعتها، بما تحمله من آمال عريضة و ترقبات تنبع من حنين الإنسان وتوقه إلى حياة أفضل مليئة بالسعادة،

غير أن هذه الآمال وهمية وليس لها وجود إلا في خياله المريض، وتقوم قوى سياسية اقتصادية ذات مصلحة معينة في تكريس هذا الوهم عن طريق ما تنادي به من أفكار و مبادئ ومثل، ويأخذ بالعيش في عالم من المثل والأوهام يشبه إلى حد بعيد من يتناول الأفيون، لكن هذا الاتجاه تراجع إلى حد بعيد بعد انهيار الاتحاد السوفيتي والقطب الشيوعي. ***(ع.علي،مرجع سابق، ص 62).***

تجدر الإشارة إلى خطورة هذا العامل إذا ما تم استخدامه استخداما سيئا – مثل استخدامه كغطاء للفصل بين مكونات المجتمع الواحد المتعدد طائفيا ، أو استخدامه بغية تحقيق مصالح سياسية آنية اعتمادا على التقبل الاجتماعي الواسع لمن يحمل شعار الدين ويبشر بإقامة الدولة الدينية– وعليه تلجأ الكثير من الأنظمة إلى سن قوانين دستورية تمنع استخدام الدين لأغراض حزبية سياسية داخل الدولة، وتعد الجزائر من الدول التي شهدت مرحلة تاريخية اتسمت بالعنف المسلح والدموي نتيجة التوظيف السياسي للدين الإسلامي.

تجدر الإشارة بهذا الصدد إلى وجود مخاوف كبيرة عند قطاعات مهمة في المجتمع من استخدام الدين لمآرب ومصالح شخصية وحزبية، وتعدى الأمر إلى التشكيك في كل ما يمثل الدين الإسلامي، ويقع الخلط عند بعض الفئات لتشكك في الدين الإسلامي في حد ذاته، وهو الأمر الذي لا يعد مقبولا بأي حال من الأحوال.

3.7. العوامل القومية والحضارية:

من العوامل الأخرى التي تؤثر في تشكيل النظم التربوية تلك التي تضم في بوتقتها التيارات الإنسانية والاشتراكية والقومية والديمقراطية، وهذه العوامل هي التي تحدد الإطارين النظري والتطبيقي للنظام التربوي وهي التي تصوغ فلسفته ومناهجه وأهدافه ووسائله وسبل وتطوره.

اتبع **F. Malinson** فكرة النمط القومي وتأثيرها في تشكيل الطابع القومي للتعليم في منهج دراساته التربوية المقارنة للنظم التعليمية، فتوصل إلى نتيجة مفادها أن هناك اتفاقا على أن الهدف من التربية هو إعداد المواطنين للحياة الديمقراطية، بيد أن هذا المفهوم يختلف من بلد لآخر، لان كل بلد يفسره بما يساعده على بناء نمطه القومي التربوي. كما يرى **Malinson** أن شخصية الأمة أو نمطها القومي هو الذي يشكل أهدافها وآمالها ومؤسساتها الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية.***(ع.علي،مرجع سابق ،ص63).***

إن العوامل القومية باتت اليوم من أكثر العوامل تأثيرا في بنية النظم التربوية العالمية، ففي معظم أهداف التربية نرى تأكيدا للعامل القومي وإيلائه الأهمية القصوى، وتمثل اللغة القومية والتاريخ أكبر عاملين مؤثرين في بناء القومية (سيتم التعرض له لاحقا)، وعليه تشكل المناهج المتعلقة باللغة والتاريخ مواد دراسية أساسية في النظم التربوية الحديثة. ***(نفس المرجع، ص 62).***

ومما يؤكد أهمية اللغة والتاريخ – خاصة اللغة – في بناء الشخصية القومية، سعي الدول الاستعمارية في الماضي إلى نشر لغتها والقضاء على اللغة الأم للدول المستعمرة، أما في عصر

العولمة فتتعالى الأصوات إلى اعتماد اللغة الكونية الواحدة ، لغة التكنولوجيا والمتمثلة بالدرجة الأولى في اللغة الإنجليزية كبديل للغات القومية لجميع الدول الأخرى.

4.7. العوامل الاقتصادية والتنموية:

تعد العوامل الاقتصادية مؤثرا هاما في النظام التربوي بل قد يكون العامل الأول من حيث التأثير أحيانا، حيث أن هناك علاقة وثيقة بين الاقتصاد والتعليم، فالتعليم هو الذي يقوم بإعداد القوى البشرية المدربة الماهرة – رأس المال الثابت – اللازمة لتطوير الاقتصاد في حين أن الاقتصاد يشكل مصدر الإنفاق على التعليم.

تتأثر الإدارة التعليمية بالأوضاع والعوامل الاقتصادية السائدة في المجتمع فاختلاف المجتمعات في درجة نموها الاقتصادي وما يرتبط به من اختلاف في الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة يفرض على الإدارة التعليمية العديد من المشكلات، وعليه تقع على السلطات التعليمية مسئولية تخطيط النظم التعليمية في ضوء احتياجات البلاد القومية والاقتصادية، وعلى هذه السلطات توفير ما يلزم من طاقات بشرية لتحقيق الكفاءة.

هناك أيضا المشكلات المالية وهي عامل مشترك بين الإدارات التعليمية في مختلف بلاد العالم، فكيف تواجه السلطة التعليمية الأعباء المالية المتزايدة للتنمية التعليمية زما يرتبط من زيادة في الإنفاق والتكاليف، وكيف تواجه أيضا الطلب المتزايد على تحسين العملية التربوية وما قد يستلزمه هذا التحسين من إعداد للمعلمين وتحسين لأوضاعهم المادية والمهنية وتحسين البرامج التعليمية، وكذلك تطوير الأبنية المدرسية إلى ذلك من المسائل الهامة التي تطرح نفسها باستمرار.

وكذلك تتأثر النظم التعليمية بالعوامل الاقتصادية السائدة في المجتمع فتحديد محتوى التعليم وطرائقه وأساليبه يخضع للظروف الاقتصادية، كما أن الطلب على تخصصات معينة دون غيرها يخضع غالبا للمعطيات الاقتصادية والتي تتمثل أساس في سوق العمل ومستوى الدخل الفردي....الخ. ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص 88).***

نسجل في الجزائر التوجه العام نحو التخصصات التي تؤهل فيما بعد للنشاط المستقل ذي الربح المادي المرتفع : كالطب، الصيدلة، الحقوق، الهندسة، الإعلام الآلي الخ ... وهو ما يفسر كثرة الطلب على تخصص العلوم في المرحلة الثانوية.

5.7. العوامل الجغرافية و السكانية:

علاقة العوامل الجغرافية بالنظم التربوية تتضح من خلال المناخ وطبيعة البيئة، ومصادر الثروة فيها، فالمناخ يحدد سن بدء الدراسة وفترة الإجازات الدراسية وشكل المباني وأسلوب العمارة ...الخ، كما أن طبيعة البيئة تحدد محتويات البرامج الدراسية والمواد الدراسية ونوعية المؤسسات التربوية التي تخدم هذه البيئة، كما أنها تحدد شكل ونمط الإدارة التعليمية. ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق،ص86).***

بالنسبة لعامل السكان فإنه يرتبط بالنظم التعليمية من خلال ثلاثة مؤشرات تؤثر سلبا إذا لم تعتبر في بناء النظام التعليمي وتنظيمه، هذه المؤشرات هي: الزيادة السكانية، التكوين العنصري، والتكوين اللغوي.

بالنسبة للزيادة السكانية،فإذا كانت هذه الزيادة لا تتماشى مع معدلات التنمية التعليمية، فتعتبر من العوامل المؤثرة في النظم التربوية، حتى انه تعجز موارد الدولة عن توفير فرص التعليم لأبنائها بمعدل يتمشى مع الزيادة السكانية، لذلك تتضح معالم معينة للنظم التربوية في مثل تلك الحالات، فيصبح القبول في المراحل التعليمية منخفضا وازدحام في الصفوف واهتمام بالكم على حساب النوع، وهذا يؤدي إلى انتشار الأمية.

بالنسبة للتكوين العنصري، فإنه يعد كعامل محدد للنظم التربوية في الدول التي توجد فيها مجموعات عنصرية، فهذه الدول تقدم للأجناس المميزة نظاما تعليميا متقدما من جميع النواحي في مقابل تعليم متخلف لباقي الأجناس كما يتم في أمريكا ودولة الكيان اليهودي..الخ ، كما تطرح مشكلة أخرى في المجتمعات المتعددة ولكن بعيدا عن العنصرية ، وهي مشكلة صهر كل الأعراق في بوتقة واحدة هي بوتقة الشخصية القومية، لأن الأمر دائما ما ينتهي بتغليب عنصر ما وإلغاء كل العناصر المتبقية. ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق ، ص 97).***

بالنسبة للتكوين اللغوي، فأن علماء الاجتماع يعتبرون أن اللغة هي أهم عامل في شخصية الأمة، فاللغة تكون الناس أكثر مما يكونونها، ويذكرون العوامل التالية كعوامل تكون الأمة وهي: وحدة اللغة،وحدة الدين، وحدة الجنس، تماسك الوطن، السيادة السياسية.

يصبح تعدد اللغة مشكلة تؤثر على النظام التربوي عندما يتكلم سكان الدولة أكثر من لغة واحدة وغالبا ما تكون مشكلات اللغة ناجمة عن الغزو الاستعماري والظروف الجغرافية المعقدة، فاللغة تمثل البؤرة الأساسية لجميع الإصلاحات والخطط التربوية في أقطار العالم لذلك ترتبط ارتباطا وثيقا ومباشرا بالمشكلات التربوية. ***(نفس المرجع ، ص 98).***

تتميز الجزائر بتنوع عنصري ولغوي ثنائي القطب أمازيغ وعرب، ولقد حاول الاستعمار الفرنسي في البداية استغلال هذه الثنائية لتحطيم وحدة المجتمع غير أنه فشل فشلا ذريعا لأن هذه الثنائية كانت منصهرة بضابط الدين الإسلامي المؤسس للتاريخ المشترك، التعديلات السياسية في الجزائر(دستور 1996) أقرت هذه الثنائية ولكن تحت ضابط الوحدة الوطنية، فأبعاد الشخصية القومية الجزائرية هي: الإسلام، اللغة العربية، الأمازيغية. وهو ما انعكس على مستوى النظام التعليمي في الجزائر الذي اعتمد تدريس اللغة الأمازيغية كلغة وطنية. (أنظر الفصل الثاني الهوية، المبحث الثاني: الشخصية القومية الجزائرية)

8. أنواع الأنظمة التربوية:

هناك نوعين للنظام التربوي هما:النظام التربوي المغلق والنظام التربوي المفتوح.

1.8. النظام التربوي المغلق:

هنا النظام لا يتفاعل بشكل كامل مع بيئته، حيث لا يسمح بالأخذ والعطاء معها مما يؤدي إلى عزلته وتخلفه عن مسايرة التغيرات الحاصلة على مستوى باقي الأنظمة الاجتماعية، ويميز هذا النظام دول العالم الثالث بما فيها غالبية الدول العربية.

2.8.النظام التربوي المفتوح:

هذا النظام ينفتح على بيئته ويتفاعل معها، ويميز بشكل عام الدول المتقدمة، هذه الدول اهتمت فيما يخص أنظمتها التربوية بمجموعة من الأمور منها:

- ✓ الاتجاه نحو الجمع بين المركزية واللامركزية في البنى والفلسفات التربوية.
- ✓ المشاركة الإيجابية للمؤسسات العامة والخاصة في التخطيط والبحث التربوي.
- ✓ الدعم التشريعي والمالي والبحثي اللازم لإصلاح محتوى التعليم.
- ✓ كسر الحواجز بين التربية النظامية (في المدرسة) و التربية اللانظامية خارجها.
- ✓ استمرارية التربية مدى الحياة . ***(م.س. الخزاعلة،مرجع سابق، ص 98).***

مما سبق يتضح أن نوع النظام التربوي مرتبط أساسا بنمط التسيير السياسي المعتمد، فالنظام المفتوح هو انعكاس لسياسة التسيير اللامركزي للأنظمة الحرة، بينما النظام المغلق هو انعكاس لسياسة التسيير المركزي للأنظمة الشمولية.

خلاصة المبحث:

يعد النظام التربوي تجسيدا للعلاقة بين التربية والسياسة، فالنظام التربوي لا يعد هيكلا معزولا يؤدي وظيفة نقل المعارف فقط ، بل هو أيضا في نفس الوقت عنصر من نظام أكبر هو نظام الدولة، هذه الأخيرة التي وفق إيديولوجياتها الفكرية وفلسفتها الاجتماعية تحدد شكله النظام التربوي وأدواره وأهميته ، يشكل النظام التربوي حاليا المؤسسة الرسمية الموثوقة التي تضطلع بمهام حفظ كيان المجتمع والدولة، وذلك بضمان نمو واستمرارية للعناصر الأساسية للمجتمع، وذلك في مواجهة التحديات الداخلية والتي يتأسس فيها الوضع الاقتصادي والاجتماعي كأهم العوامل المؤثرة، ومن جهة ثانية التحديات الخارجية والتي يتأسس فيها العامل الثقافي والحضاري كأهم عامل، وإن كان العامل الاقتصادي يفرض نفسه بقوة في هذا المجال أيضا.

نجاعة نظام تربوي تكمن بالأساس في توافق خارجي مع أنظمة الدولة الأخرى، وفي توافق داخلي يخص العناصر المكونة له، والتي ينبغي أن يتم أداؤها وفق خطط مدروسة ومحددة .

المبحث الثاني

النظام التربوي الجزائري

- تمهيد

1- تعريف النظام التربوي الجزائري.

2-تطور وهيكلة النظام التربوي الجزائري.

3- الإطار المرجعي العام ل النظام التربوي الجزائري.

4- خصائص النظام التربوي الجزائري.

5- المهام الموكلة للمدرسة الجزائرية.

6- وزارة التربية الوطنية.

7- تنظيم التمدرس في النظام التربوي الجزائري

8- إحصائيات عامة حول قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

- خلاصة

تمهيد المبحث:

يشكل النظام التربوي في الجزائر مركز اهتمام سياسي واجتماعي، فهو من أهم القطاعات التي تثير الكثير من النقاشات والصراعات حول أدائه وأهدافه، ومما يعكس هذا الاهتمام اهتمام الأحزاب السياسية في الجزائر في برامجها بهذا القطاع، حيث لا يخلو أي برنامج حزبي مهما كان توجهه من الخطاب التربوي العام والخاص هذا من جهة ، ومن جهة ثانية نلاحظ فيما يخص سياسات الإصلاح التي انتهجتها الدولة في كثير من القطاعات الحساسة، أنها لم تشهد مثل ما شهده إصلاح النظام التربوي من زخم اجتماعي وسياسي وإعلامي الخ...

بعد التطرق للنظام التربوي بشكل عام ، نحاول خلال هذا المبحث دراسة النظام التربوي الجزائري دراسة مستفيضة، وذلك بالاعتماد على الدراسة التاريخية والتي تخص تطوره، ثم الدراسة الوصفية التحليلية وذلك من خلال تحليل مجموع الوثائق الرسمية الخاصة بالقطاع.

1.تعريف النظام التربوي الجزائري:

يعرف النظام التربوي الجزائري بأنه:

– تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبينة في مختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر 1996 وللتوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره.

– مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية النشء .وتتمثل في: المدرسة والمعلمين، والمناهج (بأهدافها بدءا من الغايات إلى الأهداف الإجرائية) والمحتويات والتنظيم (عمليتا التعليم و التعلم)، وتدابير التقويم وتكوين المعلمين والوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية. ***(م.و.ت.م.ت ،مرجع سابق، ص12)***

فالنظام التربوي في الجزائر ليس نظاما مستقلا عن باقي الأنظمة، بل هو نظام خاضع للتوجهات الإيديولوجية التي تحددها الفلسفة السياسية والاجتماعية للدولة، بمعنى أنه نظام يخضع للرقابة والمحاسبة من طرف السلطة في مستوياتها المتمايزة وذلك تبعا لتنظيم السلطات في الجزائر.

نسجل أن النظام التربوي الجزائري شهد على مستوى الغايات والمرامي تعديلات جوهرية، وهذا ما يتماشى بالطبع مع التحولات الكبرى التي شهدتها الدولة الجزائرية، ولهذا نجد أن دستور الدولة الجزائرية لسنة 1996 يعد المرجع الأساسي والأسمى للنظام التربوي وجميع النظم الأخرى في الجزائر.

2.تطور وهيكلة النظام التربوي الجزائري

يمكن تقسيم تطور النظام التربوي الجزائري إلى مراحل متميزة حسب الأحداث الكبرى والتحولات الجوهرية التي شهدها النظام التربوي، والتي نوردها فيما يلي:

1.2.مرحلة ما قبل الاستقلال:

كانت التربية قبل الاحتلال الفرنسي شديدة الانتشار في الجزائر إذ كانت تمتد على طول البلاد وعرضها شبكة واسعة من الكتاتيب والمدارس، لكن السلطات الاستعمارية الوحشية استغلت ببشاعة الدور الخطير الذي تنهض به المدرسة في استخلاف الأجيال فأقامت في البلاد منظومة تربوية بديلة مارست من خلالها ضغطا شديدا على عقيدة الشعب وحضارته وأصالته وذلك بفتح مدارس للأهالي تتلخص مهمتها في تكوين المساعدين الذين يحتاج إليهم الاستعمار لخدمة أغراضه، بينما كانت مدارس الأوروبيين نسخة مطابقة للنموذج الأصلي بجميع مكوناتها العصرية. إلا أن هذه السياسة اصطدمت بمقاومة شعبية باسلة وشاملة استطاعت أن تحافظ على شكل من أشكال التربية والثقافة الوطنية بواسطة الكتاتيب القرآنية والمدارس الحرة التابعة لجمعية العلماء المسلمين التي كان ينفق عليها الشعب خاصة، والتي كان لها الفضل في تكوين أجيال واعية بانتمائها الثقافي والروحي والحضاري.

2.2.ما بعد الاستقلال:

شهد النظام التربوي في الجزائر منذ نشأته تغيرات جوهرية مست تنظيمه وهيكلته، وذلك تبعا لما تمليه الوقائع والمستجدات السياسية والاقتصادية الحاصلة على المستويين الداخلي والخارجي من جهة، ومن جهة أخرى تماشيا مع التطور الذي شهده ميدان التربية والتعليم من خلال توصيات الهيئات التربوية ومراكز البحث العالمية كمنظمة UNESCO ويمكن تقسيم مراحل تطور النظام التربوي الجزائري خلال الفترة 1962 / 2003 إلى خمس مراحل أساسية، وهي على التوالي:

1.2.2. المرحلة الأولى (1962 / 1970): نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة، ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964 لكن النظام التربوي لم يعرف تغيرا كبيرا، ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها:

- ✓ التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين.
- ✓ تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.

- ✓ بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.
- ✓ اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.

❖ **تنظيم التعليم** : يشمل النظام التربوي ثلاثة مستويات يستقل كل منها عن الآخر وهي:

- ➢ التعليم الابتدائي :ويشمل ست سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة.
- ➢ التعليم المتوسط :ويشمل ثلاثة أنماط هي:

- ✓ التعليم العام (4 سنوات) : يتوج بشهادة الأهلية التي عوضت بشهادة التعليم العام.
- ✓ التعليم التقني(3 سنوات): يؤدى في الإكماليات التقنية، ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية.
- ✓ التعليم الفلاحي(3سنوات): ويؤدى في الإكماليات الفلاحين، يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية .

- ➢ التعليم الثانوي : ويشمل بدوره ثلاثة أنماط هي:

- ✓ التعليم الثانوي العام والتقني(3 سنوات): بالنسبة لثانويات التعليم العام فإنها تحضر التلاميذ لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات – علوم تجريبية – فلسفة)، أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات – تقني اقتصادي) .
- ✓ التعليم الصناعي والتجاري(5 سنوات): يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية ، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.
- ✓ التعليم التقني(3 سنوات): يحضر لاجتياز شهادة التحكم بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية.

(و.ت.و، مرجع سابق، ص09)

❖ **البرامج التعليمية:** ركز نشاط البرامج في هذه المرحلة على تعميم استعمال اللغة العربية وعلى تعريب المواد، وإضافة إلى محاولة المراجعة التي مست المواقيت في كل طور وقد تم فيما بعد تعريب المواد ذات البعد الثقافي والإيديولوجي (التاريخ، التربية المدنية والأخلاقية والدينية ، الفلسفة ، الجغرافيا) .***(م.و.ت.م.ت، مرجع سابق، ص16)***

2.2.2. المرحلة الثانية(1970 / 1980): إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أفريل 1976، وقد تميزت هذه المرحلة في المجال التربوي بالخصائص التالية:

- ✓ تجديد المضامين والطرق التعليمية بالتعميم التدريجي للتعليم المتعدد الشعب بهدف تحضير شروط التنمية العلمية للبلاد.

- ✓ استخدام ميكانيزمات فعالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.
- ✓ جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط.

❖ **تنظيم التعليم:** يشمل النظام التربوي ثلاثة مستويات يستقل كل منها عن الآخر وهي:

➢ التعليم الابتدائي: تم تغيير تسمية" امتحان السنة السادسة "الذي أصبح يطلق عليه " امتحان الدخول إلى السنة الأولى." دون أي تغييرات أخرى على هيكلة التعليم.

➢ التعليم المتوسط: شرع في إزالة إكماليات التعليم العام والتعليم التقني والتعليم الفلاحي المتوسط وحذف التعليم التقني القصير المدى ابتداء من سنة 1970 ، وقد جمع في إكماليات التعليم المتوسط (التي تم إنشاؤها) كل أنواع التعليم التي كانت تؤدى في تلك المؤسسات، وتنتهي الدراسة باجتياز شهادة الأهلية للتعليم ، كما خصصت بعض مؤسسات التعليم المتوسط لاجتياز البرامج الجديدة خلال فترة محددة تدوم 3 سنوات والتي تمثل الطور الثالث من التعليم الأساسي، كما أنشئ فرع جديد في شهادة التعليم المتوسط سمي " شهادة التعليم الأساسي " والتي تتوج الدراسة في المؤسسات التجريبية.

➢ التعليم الثانوي: يدوم 3 سنوات وينتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة، وتحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات والعلوم والآداب، أما أهم التغييرات التي وقعت في هذه المرحلةفهي تتعلق بالتعليم التقني حيث أنشئت متاقن الطور الأول الموسم 70 /71 وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة (السنة الثانية متوسط) بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقى تكوين يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لأن يصبحوا تقنيين، وقد ألغيت هذه التجربة ابتداء من الدخول المدرسي 73/ 74 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية. ***(و.ت.و، مرجع سابق، ص11)***

❖ **البرامج التعليمية:** بالنسبة للطور الثاني تم الإبقاء على البرامج الفرنسية في حين بقيت الكتب المدرسية تستورد أو تطبع محليا بعد الحصول على الحقوق التأليف، كما نشرت وزارة التعليم الابتدائي والثانوي وثيقة تجمع كل عناصر برامج التعليم الابتدائي وذلك سنة1974 .

(م.و.ت.م.ت ، مرجع سابق، ص16)

3.2.2.المرحلة الثالثة (1980 /1990): ميزها بداية تطبيق المدرسة الأساسية.

❖ **تنظيم التعليم:** أصبح النظام التعليمي يتكون من مستويين بدلا من ثلاثة مستويات:

➢ التعليم الأساسي :ما يطبع هذه الفترة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 80 / 81 وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور، وتدوم فترة التمدرس الإلزامي فيها 9 سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين 6 سنوات (التعليم الابتدائي سابقا) ومدة الطور الثالث 3 سنوات (التعليم المتوسط سابقا).

إن المدرسة الأساسية تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة، وتمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار المدرسة الأساسية المندمجة.

➢ التعليم الثانوي: شهد التعليم الثانوي خلال هذه الفترة تحولات عميقة رغم أن التكفل به أسند إلى جهاز مستقل وقد شملت هذه التحولات ما يلي:

✓ التعليم الثانوي العام : تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي، والتربية البدنية والفنية، وكذا فتح شعبة " علوم إسلامية."

✓ التعليم الثانوي التقني : تميز بما يلي:

- تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية، والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى1984
- فتح شعب جديدة.
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب. ***(و.ت.و، مرجع سابق، ص13)***

❖ **البرامج التعليمية:** تم إعداد كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى من التعليم الأساسي إلى السنة السنة 9 أساسي من طرف جزائريين وذاك من مرحلة التصميم إلى مدرسة التوزيع على مؤسسات التعليم، وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كل المواد التعليمية و ذلك في شهر ماي 1981.***(م.و.ت.م.ت، مرجع سابق، ص25)***

4.2.2. المرحلة الرابعة (1990 /2003): تميزت بتعميم المدرسة الأساسية والتركيز على التعليم الثانوي.

❖ **تنظيم التعليم:** يشمل النظام التربوي مستويين اثنين يستقل كل منها عن الآخر وهما:

➢ **التعليم الأساسي:** اعتماد مدرسة التعليم الأساسي ذات 9 سنوات والتي تختتم بشهادة التعليم الأساسي، مع بقاء التعليم في الطورين الأولين والتعليم في الطور الثالث منفصلين من حيث المقر نظرا لعد إمكانية الدولة على توفيرها بهذا الشكل، كما تم تعديل طريقة الانتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج شهادة التعليم الأساسي في حساب معدل الانتقال بمعامل (2)

➢ **التعليم الثانوي:** تم تنصيب الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، وهي:

.الجذع المشترك آداب / الجذع المشترك علوم / الجذع المشترك تكنولوجيا

ولكل جذع من هذه الجذوع المشتركة مجموعة من الشعب التخصصية والموزعة كالتالي:

- ✓ الشعب الأدبية: آوالعلوم الإنسانية، الآداب والعلوم الإسلامية، الآداب و اللغات الأجنبية.
- ✓ الشعبة العلمية: علوم الطبيعية و الحياة، العلوم الدقيقة.
- ✓ شعب التكنولوجيا والتسيير والاقتصاد: الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربائية، الهندسة المدنية، التسيير والاقتصاد.

أما التعليم التقني يشتمل: الكهروتقني ، الالكترونيك ، الصنع الميكانيكي ، البناء والأشغال، الكيمياء ، تقنيات المحاسبة. ***(و.ت.و، مرجع سابق، ص16)***

❖ **البرامج التعليمية:** تم اجراء بعض التعديلات الطفيفة على مجموع المواد سنة 1993 في إطار عملية تحقيق المحتويات .وتم إصدار طبعة جديدة (إعادة صياغة) سن 1996 .

5.2.2. المرحلة الخامسة (2003 إلى يومنا هذا): شهدت الإصلاح الشامل الثاني:

❖ **تنظيم التعليم:** يشمل النظام التربوي مستويين مستقلين وهما:

➢ **التعليم الأساسي:** يدوم 09 سنوات ويشمل التعليم الابتدائي 05 سنوات والتعليم المتوسط 04 سنوات، ويتم التعليم الأساسي بشقيه في المؤسسات التربوية العمومية، كما يمكن أن يمنح في المؤسسات الخاصة بالتربية، ويختتم هذا المستوى بامتحان نهائي يخول الحصول على شهادة التعليم المتوسط.

➢ **التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:** يدوم 03 سنوات، حيث تحوي السنة الأولى الجذوع المشتركة، وابتداء من السنة الثانية يتوجه التلاميذ إلى الشعب المتخصصة. ويمنح في الثانويات العمومية أو المؤسسات الخاصة، ويختتم لاجتياز امتحان البكالوريا.

(و.ت.و.2008 مرجع سابق.ص 09)

❖ **البرامج التعليمية:** تم تجديد البرامج كلية في ضوء التقسيم الجديد للجذوع المشتركة والشعب المتخصصة. (***C.N.D.P, 2004, p22***).

يمكن تقسم مراحل تطور النظام التربوي الجزائري بالنظر إلى توفر إطار مرجعي محدد المعالم يؤسس وينظم للعمل التربوي إلى ثلاث مراحل أساسية:

- مرحلة ما قبل 1976: غياب قانون توجيهي للتربية صادر عن سلطة وطنية.
- مرحلة 1976 / 2007: اعتبار القانون التوجيهي 35-76 المنظم الأساسي للتربية الوطنية، مع تسجيل بعض المراجعات لبعض الجزئيات خاصة بعد 1990.
- مرحلة 2008 إلى اليوم: حلول القانون التوجيهي 04 -08 خلفا لـــ 35- 76، والذي يعتبر المنظم الأساسي للتربية الوطنية.

3.الإطار المرجعي العام للنظام التربوي الجزائري:

نتطرق في هذا العنصر إلى أسس وقيم ومقومات وغايات النظام التربوي الجزائري.

1.3. أسس النظام التربوي الجزائري:

يستمد نظامنا التربوي منطلقاته من المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية وعليه فهو يستند إلى أساسين جوهريين يتمثلان في:

1.1.3. المساهمة في ديمومة صورة الأمة الجزائرية: ويتم ذلك من خلال:

- ✓ المعرفة التي يعطيها لجغرافيا الوطن (الطبيعية والبشرية والاقتصادية) والارتباط الذي يولده إزاء البلد الأم وتاريخه، الضاربة جذوره في التاريخ منذ آلاف السنين.
- ✓ المعنى الذي يعطيه لرموز الجزائر والمواقف التي ينميها عند كل مواطن ويرعاها ويدافع عنها.
- ✓ الدلالة التي يعطيها للتراث والموروث الحضاري للوطن، ويساهم في ديمومته.
- ✓ الوعي الذي يستحثه وينميه لدى المجتمع الجزائري في مجمله، بوحدته الجوهرية وبانتمائه إلى المجموعة العالمية.

2.1.3. الارتكاز على مميزات وطنية عامة: يرتكز النظام التربوي الجزائري على مميزات مستمدة من نمط تنظيم المجتمع الجزائري المعتمد منذ بيان 01 نوفمبر ومن احترام قوانين الجمهورية.

- ✓ إنه نظام وطني من خلال توجهاته الأساسية خصوصا، وجميع مكوناته عموما.
- ✓ إنه نظام تربوي ديمقراطي، ومن ثم فهو:

- مفتوح للجميع دون تمييز للجنس أو الأصل أو الحالة الاجتماعية.
- مكيف وفق احتياجات كل فرد، تحقيقا للعدالة بين الجميع، فهو يضمن بوجه خاص تألق كل مواطن بالنسبة إلى ما يتمتع به من استعداد لا غير، وهو يساعد التلاميذ الذين يعانون صعوبات ويشجع ذوي المواهب. (***C.N.D.P, op.cit, P06***)

2.3. قيم النظام التربوي الجزائري ومقوماته:

يجب أن يكون النظام التربوي مرتكزا دائما على مقوماته الجغرافية والتاريخية والبشرية والحضارية، ويجب أن يعمل على ترقية قيم ذات صلة بالبعد الجزائري، باعتباره الحبكة التاريخية للتطور الديمغرافي والثقافي والديني والسياسي والرمزي لمجتمعنا، وهذه القيم لها صلة بـــ:

1.2.3.الطابع الوطني: بغرس الوطنية في نفوس التلاميذ، والذي يرتكز بدوره على:

- ✓ حفظ المركبات الأساسية للهوية الوطنية التي هي الإسلام والعروبة والأمازيغية، وترقيتها وتثمينها.
- ✓ التمسك بالوطن وبماضي الجزائر.
- ✓ الإلمام المتبصر بتراث الجزائر الثقافي والحضاري والعمل على رعايته وتجويده.
- ✓ السعي لإبقاء الجزائر في محفل الأمم، ولحماية هويتها وتمجيد عظمتها.

2.2.3. الطابع الديمقراطي: سواء تعلق الأمر بتنظيم النظام التربوي أو بمحتوياته و كيفيات سيره، فإنه يتكفل بثقافة ديمقراطية تستند إلى:

- ✓ قبول الاختلاف، ومن ثم قبول الأخر بكل مكوناته (البدنية والاجتماعية والفكرية والفلسفية والسياسية والإيديولوجية...)
- ✓ القابلية للحوار ومواجهة الأفكار.
- ✓ المواقف الإيجابية للانفتاح والتسامح والترقي.
- ✓ قبول سيادة الأغلبية واحترام حقوق الأقلية. (***C.N.D.P , op.cit , P 07***)

3.2.3. الطابع العلمي والتقني: والذي يعبر عنه بـــ:

- ✓ تثمين صفات الفكر العلمي والمواقف التي يقوم عليها الإنتاج والتحكم في المعرفة، والمتمثلة في الدقة (الملاحظة والتجريب والاستدلال)، والفكر النقدي والموضوعية.
- ✓ البحث وتقصي المعرفة العلمية وتطبيقاتها من أجل الرفاه الاجتماعي.
- ✓ التحكم في اللغات الأجنبية لإدراك المعرفة العالمية والمشاركة بفعالية في المبادلات العلمية.

4.2.3.الطابع الإنساني والعالمي: ويتم بتنمية ما يلي على وجه الخصوص:

✓ التزام صارم من أجل ترقية حقوق الإنسان التي صارت معترفا بها عالميا، كما هو الشأن بالنسبة لحقوق الرجل، وحقوق المرأة، وحقوق الطفل، وحقوق الأقليات...الخ

✓ تجند فعلي من أجل حماية الطبيعة والبيئة من خلال التربية البيئة، وكذا المحافظة على الصحة في شتى أشكالها.

✓ مواقف إيجابية قصد ترقية ثقافة السلم، والمبادلات بين الثقافات عن طريق انفتاح النظام التربوي على العالم. (***C.N.D.P , op.cit , P 07***).

3.3. غايات النظام التربوي الجزائري:

تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية.

بهذه الصفة، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات الآتية :

✓ تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

✓ تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

✓ ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

✓ تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

✓ ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

✓ إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح ، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة ،على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية. ***(ج.ج.د.ش.2008.ص 09)***

4.3. إستراتيجية تجسيد الإطار العام للنظام التربوي الجزائري.

إن ترجمة أسس وقيم وغايات النظام التربوي في الجزائر على أرض الواقع يتطلب بشكل أساسي وحتمي تبني إستراتيجية فعالة وواقعية في المجالات التالية:

1.4.3. في المجال السياسي: ترتكز الإستراتيجية على:

- ✓ اعتبار النظام التربوي نظاما وطنيا يقوم أساسا على القطاع العام ويسمح بفتح المجال أمام الاستثمار الوطني الخاص ليكمل جهود الدولة في مجال نشر العلم والمعرفة.
- ✓ اعتبار تنظيم المنظومة التربوية من صلاحيات الدولة وحدها.
- ✓ اعتبار التربية قطاعا استثماريا وإستراتيجيا في نطاق التنمية الشاملة للبلاد ينبغي أن يحظى بالأولوية وأن يضمن ديمقراطية التعليم.
- ✓ اعتبار المنظومة التربوية وحدة متكاملة ومتناسقة ومنسجمة في جميع مراحلها وأطوارها وفروعها. ***(م.أ.ت، 1998، ص 35)***

2.4.3. في المجال التربوي: ترتكز الإستراتيجية على:

- ✓ اعتبار المتعلم محورا أساسيا للفعل التربوي.
- ✓ الاعتماد على البحث التربوي في تقويم المنظومة التربوية وتطويرها المستمر.
- ✓ اعتماد مفهوم التعلم من أجل ضمان مبدأ التعلم مدى الحياة
- ✓ توفير وسائل التعليم الضرورية لتحقيق الغايات المنتظرة من المنظومة التربوية.
- ✓ بناء المناهج على النشاطات التعليمية بدا مواد التدريس. ***(نفس المرجع، ص35)***

3.4.3. في مجال التنظيم والتسيير: ترتكز الإستراتيجية على:

- ✓ إنشاء نواة ريادية لتعبئة الموارد البشرية وتكوينها لغرض تهيئة الظروف الملائمة لتحقيق نجاح الإصلاحات .
- ✓ عصرنة الإدارة التربوية من حيث التسيير الإداري والتربوي بإدخال وسائل التسيير الحديثة وترشيد استخدام الموارد البشرية و رفع مستوى لامركزية التسيير.
- ✓ تعزيز مصداقية المؤسسة التربوية بتكريس أخلاقيات المهنة وضمان كفاءة المؤطرين وجودة المخرجات.
- ✓ التفاعل بين المؤسسة التربوية ومحيطها الاجتماعي ــ الثقافي والاقتصادي.

4.4.3. في مجال التمويل: ترتكز الإستراتيجية على:

- ✓ حسن توظيف الأموال باختيار ميادين الإنفاق وتوجيهه إلى المجالات التي له فيها تأثير ملحوظ على تحسين نوعية التعليم.
- ✓ مساهمة المستفيدين من خدمات التربية خصوصا في مراحل ما بعد الإجباري، وكذا مساهمة أكثر فاعلية للقطاع الاقتصادي بتكفله بنصيب أكبر من التعليم التقني والمهني وفتح المجال أمام المبادرات الخاصة لاسيما التعليم التحضيري.

✓ اتخاذ تدابير تربوية من شأنها الرفع من مردود النظام التربوي دون تكلفة باهظة في مجال تكوين المعلمين بالخصوص. ***(م.أ.ت، مرجع سابق، ص 37).***

4.خصائص النظام التربوي الجزائري:

يتمتع النظام التربوي الجزائري بمجموعة من الخصائص المميزة، وتتمثل أساسا في العناصر التالية:

1.4. إجبارية التعليم في الجزائر:

نصت المادة 5 من الأمر 67/35 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين على: التعليم إجباري لجميع الأطفال من السنة السادسة من العمر إلى غاية السنة السادسة عشرة. كما نصت المادة 01 من المرسوم 67/66 المتضمن الطابع الإجباري للتعليم الأساسي على: أن يكون التعليم الأساسي إجباريا لجميع الأولاد الذين يبلغون السادسة من العمر خلال السنة المدنية الجارية ، وتنص المادة 02 من المرسوم ذاته على أنه: يجب على الآباء والأوصياء وبصفة عامة على جميع الأشخاص الذين يكفلون أولادا في سن القبول المدرسي أن يسجلوهم في المدرسة الأساسية التابعة لقطاعهم الجغرافي المدرسي.

في حين نصت المادة 08 على أن: عدم مراعاة إجبارية التعليم من قبل الآباء أو الأوصياء يكون مخالفة يترتب عنها تقديم إنذار للآباء أو الأوصياء وفي حالة العودة تكون العقوبة غرامة مدنية.

أما بالنسبة للقانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 فينص في المادة 12 منه: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر 06 سنوات إلى 16 سنة كاملة ، غير أنه يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين (02) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك، تسهر الدولة بالتعاون مع الآباء على تطبيق هذه الأحكام، يتعرض الآباء أو الأولياء الشرعيون إلى دفع غرامة مالية تتراوح من 5000 دج إلى 50000 دج.

تعد إجبارية التعليم من الخصائص المميزة للنظام التربوي الجزائري والتي جاءت استجابة لمطالب سياسية وتربوية في نفس الوقت، فالمطالب السياسية تمثلت في حق الشعب الجزائري في التعليم والذي حرم منه لقرن ونصف من الزمن، كما أن التعليم هو الباب الوحيد المفتوح لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة الفتية المستقلة حديثا، في حين أن المطلب التربوي يتمثل في الاستجابة لمبدأ ديمقراطية التعليم والذي تؤكد عليه كل الهيئات الدولية، وأفضل تجسيد لهذا المبدأ هو إجبارية التعليم لجميع الأطفال البالغين السن القانوني للدراسة. ولم تكتف الجزائر فقط باعتماد إجبارية التعليم الأساسي، بل دعمته بإجراءات جعلت منه محل تنفيذ طوعي بعيدا عن الإكراه القانوني للسلطة، ومن

هذه الإجراءات مجانية التعليم، وبناء المؤسسات التعليمية في القرى والأرياف لتشجيع التحاق التلاميذ بالمدارس.

الملاحظ أن المادة 08 والفقرة الأخيرة من المادة 12 لم يتم تنفيذهما على صعيد الواقع ــ يرجع ذلك في بداية الأمر إلى قناعة السلطة بالاهتمام الكبير جدا الذي أولاه الشعب للتعليم، والذي مرده تعاليم الدين الإسلامي من جهة، ورمزية التكاليف من جهة ــ غير أن الأزمة السياسية والاقتصادية التي ضربت البلاد وما نتج عنها من ظهور بوادر الفقر على فئة معتبرة من الشعب، أدت إلى ارتفاع نسب التسرب المدرسي في مرحلة التعليم العام والتي تتوافق مع ارتفاع نسب عمالة الأطفال في الجزائر في السنوات الأخيرة. ففي دراسة أجرتها وزارة التربية سنة 2000 على عينة من التلاميذ توصلت فيها إلى أن:

- 21% فقط يصلون إلى السنة التاسعة أساسي بدون تكرار السنة.
- 46% يصلون إلى نفس القسم بعد تكراره مرة أو عدة مرات.
- ثلث المجموعة ينقطع عن الدراسة ولم يصل السنة التاسعة أساسي.

تدل النتائج السابقة على الخسائر الفادحة التي يمنى بها قطاع التربية والدولة بسبب التسرب المدرسي. ***(ل.و.إ.م.ت ،2001، ص 30)***

2.4. مجانية التعليم في الجزائر:

نصت المادة 07 من الأمر 76/35 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين على: التعليم مجاني في جميع المستويات والمؤسسات المدرسية مهما كان نوعها. كما نصت المادة 01 من المرسوم 67/76 المتضمن مجانية التربية والتكوين على : يكون التعليم مجانا في جميع مؤسسات التربية و التكوين ، في حين أن المادة 03 من المرسوم ذاته تنص على أنه : علاوة على مجانية التعليم يمكن أن يحصل تلاميذ التعليم الأساسي وتلاميذ التعليم الثانوي بأقل ثمن (ثمن رمزي) على الوسائل التعليمية واللوازم المدرسية والخدمات الاجتماعية التي تعين على حسن سير النشاطات التربوية .كما يحظى جميع التلاميذ بحماية تقوم بها هيئة موضوعة تحت وصاية الزير المكلف بالتربية في إطار الأحكام التشريعية المتعلقة باحتكار الدولة لعمليات التأمين.

أما بالنسبة للقانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 فينص في المادة 13 منه: التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات، تمنح الدولة، علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة، لا سيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية، والتغذية والإيواء

والنقل والصحة المدرسية، غير أنه يمكن أن يطلب من الأولياء المساهمة في تغطية بعض المصاريف المتعلقة بالتمدرس والتي لا تمس بمبدأ مجانية الدولة طبقا لشروط تحدد عن طريق التنظيم.

من الخصائص المميزة للنظام التربوي في الجزائر تبنيه مجانية التعليم كتجسيد لقيمة الديمقراطية كمبدأ من مبادئ النظام التربوي، وعليه يستفيد كل من بلغ السن الإلزامي للتمدرس من خدمات التعليم بكل أنواعها مقابل مبالغ رمزية إذا ما قورن بتكلفة تقديم تلك الخدمات من مثل: تكاليف الوسائل البيداغوجية، حقوق التامين والخدمات الصحية، المطاعم المدرسية.....الخ، وكما سبقت الإشارة تشكل هذه الخاصية أهم ضمانات الالتحاق بالمؤسسات التعليمية.

نسجل في الفترة الأخيرة خفض دعم الدولة لإنتاج الوسائل البيداغوجية بالنظر إلى تكلفتها الكبيرة جدا، حيث ارتفعت أثمان الأدوات المدرسية وكذا الكتاب المدرسي ــ كتب الإصلاح ــ بشكل أصبح يعجز الكثير من الأولياء عن اقتنائها ، وهو ما تم تعويضه بتوزيع منحة مدرسية خلال كل دخول مدرسي قدرها 3000 دج لكل تلميذ متمدرس يكون وليه بطالا أو ذو دخل متدني، ومع هذا وكما تمت الإشارة إليه في العنصر السابق فشلت كل هذه الإجراءات الثانوية في الحد من نسبة التسرب المدرسي المرتفعة.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الخاصية تلزم المؤسسات التربوية العمومية، لأن المؤسسات الخاصة ــ التي يمنح لها الاعتماد وفق دفتر الشروط المحدد ــ هي مؤسسات ربحية واقتصادية في النهاية ، ومن غير الممكن إلزامها بمجانية التعليم.

3.4. تعريب التعليم في الجزائر:

جاء في ديباجة أمرية 16 أفريل 1976 : إن وطنية المنظومة التربوية تفرض عليها منح التربية باللغة العربية، كما تفرض عليها نشر القيم الروحية والثقافية الأصلية، لتساهم بدورها في إحياء تراث عريق غني بمظاهر التقدم ويتوقف تكييفها مع مقتضيات الجماعة " وتطبيقا لذلك جاء في المادة 8 من المرسوم 76/35 : إن التعليم يكون باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد.

أما بالنسبة للقانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 فينص في المادة 33 منه: يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم. ومرد أن اللغة العربية هي لغة التعليم يتعلق بميزتيها الأساسيتين وهما:

- ✓ أنها مقوم أساسي من مقومات الشخصية الجزائرية.

✓ البديل الوحيد للغة المستعمر والتي تضمن تحصيل المعارف والعلوم المتنوعة ــ تجربة الدول العربية التي سبقتنا في نيل حريتها ــ من جهة، وهي الضامن للاستقلال الثقافي والحضاري عن الاستعمار ــ كون بقاء الفرنسية لغة التعليم يعني تقديم خدمة للاستعمار في نشر ثقافته ولغته، وهو الذي فشل في ذلك فشلا ذريعا ــ من جهة ثانية.

يقول الشيخ البشير الإبراهيمي في وزن اللغة العربية عند الجزائريين وكونها مقوم أساسي لشخصيتهم: "" اللغة العربية هي لغة الإسلام الرسمية ومن ثم فهي لغة المسلمين الدينية الرسمية، ولهذه اللغة على الأمة الجزائرية حقان أكيدان :كل منهما يقتضي وجوب تعلمها فكيف إذا اجتمعا، حق من حيث أنها لغة دين الأمة، بحكم أنها المسلمة، وحق أنها لغة جنسها بحكم أن الأمة عربية الجنس ففي المحافظة عليها محافظة على جنسية ودين معا "" . ***(ت. رابح، مرجع سابق، ص264)***

الملاحظ على خاصية التعريب أنها كانت محل جدال وما زالت مستمرة بين أطراف متعددة داخل أنظمة الدولة بشكل عام وداخل النظام التربوي بشكل خاص، مما أدى إلى فشل سياسية التعريب في تحقيق أهدافها المرجوة، وهو ما يتضح بشكل أساسي في مخرجات النظام التربوي الجزائري، فلا نحن أتقنا اللغة العربية وأنتجنا بها المعرفة، ولا نحن تحكمنا باللغات الأجنبية من أجل مسايرة التطورات العلمية في وقتها (المعدل الوطني لشهادة البكالوريا دورة 1999 شعبة العلوم الطبيعية في اللغة العربية 8.99 وفي اللغة الفرنسية 8.56 وفي اللغة الإنجليزية 6.77).

(ل.و.إ.م.ت. مرجع سابق، ص 39)

هذا ما أدى إلى إعادة النظر في مفهوم التعريب من خلال إدراج اللغات الأجنبية في تدريس المواد العلمية والتكنولوجية في المرحلة الأساسية للنظام التربوي الجديد.

4.4. جزأرة التعليم :

نصت أمرية 1976 في الديباجة على ضرورة جزأرة المنظومة من حيث المضامين والتأطير وأساليب التسيير، في حين أن القانون التوجيهي للتربية 08-04 يشير في مادته 58 الفقرة الثانية : يجب أن يتمتع مدير مؤسسة خاصة للتربية والتعليم بالجنسية الجزائرية، في حين أن باقي مستخدمي القطاع فهو يحكمهم قانون الوظيفة العمومية أين تعد شهادة الجنسية الجزائرية وثيقة أساسية في ملف التوظيف وتعني الجزأرة:

✓ إشراف الإطارات الجزائرية من معلمين وتقنيين وخبراء ومستشارين وإداريين على جميع المهام المتعلقة بالتربية والتعليم وفي جميع مستويات النظام التربوي.

✓ صياغة الأهداف والبرامج ومحتويات المواد التعليمية بشكل يضمن غلبة السمة الوطنية والقومية الجزائرية عليها ــ خاصة المواد الاجتماعية بالنظر لخصوصية محتوياتها وتعلقها بالحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية بشكل مباشر ــ وهو ما جاء لينهي مرحلة الاستعانة بالخبرات الخارجية من فرنسا والدول الغربية و الدول العربية، والتي لوحظ عليها أنها لا تتمتع بالكفاءة العالية المرجوة أو على الأقل لا تتمتع بالإرادة والدافعية اللازمتين ــ لبناء الدولة الجزائرية بشكل عام والنظام التربوي بشكل خاص ــ مقارنة بأبناء الوطن من الجزائريين.

ورغم ما يمكن أن يقال عنه من حيث أنه شعار وطني فقد كان التسرع في تنفيذه مضرا بمخرجات المنظومة التربوية كون المنظومة استغنت عن خدمات كفاءات أجنبية في إطار التعاون وعوضتهم بجزائريين لم يتلقوا تكوينا كافيا يؤهلهم للارتقاء بالمنظومة التربوية كما كانت تطمح إليه الجزائر، هذا من جهة ومن جهة أخرى لقد أثبتت تجربة دول الخليج نجاحا كبيرا في استغلال الكفاءات الأجنبية لتحقيق التنمية في جميع المجالات، وهذا ما تعتمده غالبية الدول المتقدمة التي تؤمن بالكفاءة لا بالجنسية.

الملاحظ أن هناك اتفاق كبير بين أمرية 1976 والقانون التوجيهي للتربية 2008 فيما يخص الخصائص أو المبادئ المميزة للنظام التربوي الجزائري، مع تسجيل بعض الفروق الثانوية فيما يخص مجانية التعليم و هيمنة الدولة على قطاع التعليم ، حيث مع ارتفاع عدد المتمدرسين وضغط التكاليف المتزايدة تم رفع دعم الدولة للوسائل التعليمية بأنواعها، كما تم فتح المجال أمام الخواص لفتح مؤسسات تعليمية وفي جميع المستويات، بعد أن فتح لهم المجال سابقا في تأليف ونشر الكتاب المدرسي.

05.المهام الموكلة للمدرسة الجزائرية:

تنص المادة 03 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية: في إطار غايات التربية المحددة في المادة 02، تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

1.5. مهام التعليم:

تنص المادة 04 على: تقوم المدرسة الجزائرية في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام، وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة، ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

✓ ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهّل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

✓ إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني، وتكييفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

✓ تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية، وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية .

✓ ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي .

✓ تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.

✓ ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري .

✓ ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية

✓ تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للإطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية.

(ج.ج.د.ش.مرجع سابق.ص 08)

✓ إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية منذ السنوات الأولى للتمدرس .

✓ منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

2.5. مهام التنشئة الاجتماعية:

تنص المادة 05 على : تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع. ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي :

✓ تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.

✓ منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.

✓ توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاد الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

✓ إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسئولية متلازمتان.

✓ تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية. ***(ج.ج.د.ش.مرجع سابق.ص 09).***

3.5. مهام التأهيل:

تنص المادة 06 على: تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسية للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من :

✓ إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.

✓ الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو منصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

✓ التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن، وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

✓ الابتكار واتخاذ المبادرات.

✓ استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية. ***(نفس المرجع .ص 09).***

6. وزارة التربية الوطنية:

تعد وزارة التربية الوطنية ممثلة في وزير التربية المسئول الأول والمباشر على النظام التربوي في الجزائر، وبالتالي فإن كل ما يتعلق بالجوانب الفنية والإدارية والقانونية للنظام التربوي يكون مصدرها الوزارة أو الهياكل التابعة لها.***(w.w.w. m.edu.gov.dz , 2011)***

1.6. مهام وزير التربية الوطنية: تتمثل في التكاليف التالية:

➢ المادة 01: يقترح وزير التربية الوطنية في إطار السياسة العامة للحكومة وبرنامج عملها المصادق عليها وفقا لإحكام الدستور ،عناصر السياسة الوطنية في ميدان التربية الوطنية ويتولي تنفيذها طبقا للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل ، ويقدم حصيلة نتائج نشاطه لرئيس الحكومة ومجلس الحكومة ومجلس الوزراء حسب الأشكال والكيفيات والآجال المقررة.

➢ المادة 02: يختص وزير التربية بجميع الأنشطة المتعلقة بتربية الأطفال الذين يبلغون سن الدراسة الإلزامية حتى تخرجهم من أطوار التعليم التي تنظم من اجلهم، وبهذه الصفة يدخل في صلاحياته ما يأتي:

✓ التعليم الأساسي والتعليم الثانوي وكذا جميع الأنشطة المرتبطة بمؤسسات التعليم المخصصة لهذين الطورين.

✓ التكوين الأولي وتحسين المستوي المخصصين للمدرسين في طور التعليم الأساسي والتكوين التربوي وتحسين مستوى أساتذة التعليم الثانوي.

✓ تكوين المستخدمين في التأطير التربوي والإداري وتحسين مستواهم .

✓ الأنشطة الثقافية والرياضية والترفيهية، بصفة عامة كل الأنشطة المكملة للمدرسة التي تنظم لفائدة التلاميذ وكذا الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي المخصصة لصالح التلاميذ و المستخدمين.

✓ جميع الأنشطة المرتبطة بضبط مقاييس الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى و التجهيزات المستعملة في مؤسسات التربية والتكوين التابعة للقطاع وتقنينها واعتمادها.

✓ إعداد المقاييس المتعلقة بالهياكل الأساسية المدرسية وقواعد استعمالها وصيانتها.

✓ الوصاية و المراقبة التربوية على التعليم التحضيري والمكيف بالاتصال مع القطاعات المعنية وكذا تصور البرامج المرتبطة بذلك.

➢ المادة 03: يتولي وزير التربية الوطنية ، قصد القيام بالمهام المحددة في المادة 2 أعلاه ، دفع تطوير أنشطة التربية والتكوين ويبادر بكل تدبير من شانه أن يضمن ترقية التربية لتحسين نوعية التعليم ومستواه. وبهذه الصفة، يقترح التدابير المتعلقة بما يأتي:

✓ تجديد الأهداف العامة للتعليم .

✓ التجديد و التكيف الدائمان لبرامج التعليم ومحتوياته.

✓ تنفيذ المناهج والمواقيت التعليمة الملائمة.

✓ تجديد طرق وأساليب تقويم المعارف ومراقبتها باستمرار.

✓ تحديد شروط تدرج التلاميذ وتوجيههم .

✓ تحديد كيفيا ت تتويج المدرسة وشروط معادلة الشهادات واعتماد المؤهلات.

➢ المادة 04: يتولي وزير التربية الوطنية دفع أي نشاط من شانه أن يكفل تطوير البحث التربوي وترقيته في قطاع التربية وبهذه الصفة يقوم بما يأتي:

✓ يبادر بأي تفكير ودراسة وبحث خاص في المنظومة التربوية بمختلف جوانبها ويباشر ذلك .

✓ ينشط وينجز أية دراسة مستقبلية تتعلق بتطوير المنظومة التربية.

✓ يشجع تصور للكتب المدرسية والأدلة وغيرها من الوثائق والوسائل التعليمة في المؤسسات التربوية و إعدادها .

✓ يشجع إعداد كل وسائل الدعم التربوي التكميلية المطابقة لأهداف التعليم و برامجه الخاضعة لاعتماده.

✓ يسهر علي إقامة منظومة تقويم مستمر للبرامج والمواقيت و المناهج والوسائل التعليمية.

✓ يقوم بأية دراسة تتعلق بسير المنظومة التربوية في جوانبها التنظيمية و الاقتصادية.

✓ يتولي نشر المعلومات ونتائج الأبحاث ذات الطابع التربوي و العلمي و التكنولوجي و التقدم الحاصل في مجال التربية.

➢ المادة 05: يتولي وزير التربية الوطنية أي عمل يرمي إلي تحسين تأهيل المعلمين وموظفي التأطير التربوي والإداري ومرودهم ، وبهذه الصفة ، يقوم بما يأتي:

✓ يبادر بأي إجراء تشريعي و تنظيمي يمكن من رفع مستوي توظيف المعلمين.

✓ ينظم العمليات الرامية إلي دعم التكوين التربوي الأولي للمعلمين.

✓ يطور برامج تحسين المستوي وتجديد المعارف المخصصة لمستخدمي التعليم و التأطير.

✓ يشجع رفع شأن عمليات التكوين و تحسين المستوي بإدراجها في تسيير الحياة المهنية.

✓ يشارك في تكوين مستخدمي التعليم التحضيري و التعليم المكيف و تحسين مستواهم.

➢ المادة 06: يتولي وزير التربية الوطنية ، بالاتصال مع الوزارات و الهيئات المعنية وبهذه الصفة يقوم بما يأتي:

✓ يشجع تطوير التربية الفنية والبدنية والرياضية في المؤسسات التعليمة .

✓ يعمل لترقية سياسة الترفيه التربوي لاسيما من خلال التبادلات بين التلاميذ و المؤسسات.

✓ يعيد الاعتبار لنشاط الإيقاظ و الأنشطة المكملة للمدرسة .

➢ المادة 07: يتولي وزير التربية الوطنية ، بالاتصال مع الهيئات والمؤسسات والجمعيات المعنية , ترقية محو الأمية ورفع المستوي الفكري و الثقافي لدي المواطنين. بما يسمح للشبان و الكبار إن يواصلوا تحصيلهم العام و تكوينيهم بعد مرحلة المدرسة مدي الحياة.

➢ المادة 08: يتكفل وزير التربية الوطنية ، بالاتصال مع الوزارات والهيئات المعنية ، بترقية سياسية تضمن للتلاميذ الرفاهية الضرورية لحسن سير دراستهم ، لاسيما من خلال إعطاء التلاميذ المحتاجين المنح وتنظيم التغذية المدرسية وإقامة منظومة للصحة المدرسية والوقاية الطبية.

➢ المادة 09: يحدد وزير التربية الوطنية أدوات التخطيط ويسهر علي تنفيذها، كما يعد مخططات تنمية القطاع التربوي علي الأمد الطويل و المتوسط والقصير ويقوم مدي تقدم ذلك و يقترح التدابير الضرورية لتصحيحها ويسهر علي إعداد سياسة الخريطة المدرسية التي يحدد أهدافها ومنهجيتها و

مقاييسها تحديدا يضمن تكافؤ الفرص في الالتحاق بالتعليم و التكوين ويسهر علي تنفيذ تلك السياسة، ويسهر، زيادة علي ذلك ، علي إعداد قوائم التجهيزات و المعدات التعليمة و علي مراجعتها باستمرار و ضبط مقاييسها، كما ينشط وينسق، بالاتصال مع القطاعات المعنية ، أي عمل في التكامل الاقتصادي المرتبط بمجال اختصاصه

- المادة 10: يتولي وزير التربية الوطنية ما يأتي:

- ✓ يضبط مقاييس سير المؤسسات ،
- ✓ يحدد قواعد تنظيم المؤسسات التعليمية وعملها ويسهر علي تطبيقها ،
- ✓ يجدد قواعد استعمال التجهيزات و صيانتها،
- ✓ يتصور قواعد تنظيم التعليم التحضيري و سيره.

- المادة 11: يسهر وزير التربية الوطنية علي تزويد المؤسسات التابعة لوصايته بقانون أساسي يلائم أهدافها ، ويتخذ، بالاتصال مع الوزارات المعنية ، أي إجراء تنظيمي كفيل بالحفاظ علي حرمة المؤسسات المدرسية وضمان سير التعليم في أحسن ظروف الأمن العام والنظافة والانضباط . كما يسهل مشاركة أولياء التلاميذ في حياة المؤسسات ويشجع جمعياتهم.
- المادة12: يبادر وزير التربية الوطنية بأي تدبير كفيل بتحسين التسيير الإداري و المالي في الهياكل المركزية و غير المركزية وغيرا لممركزة في المؤسسات الموضوعة تحت وصايته ويسهر علي تطبيق هذا التدبير.
- المادة 13: يبادر وزير التربية الوطنية بإقامة النظام الإعلامي المتعلق بالأنشطة التابعة لمجال اختصاصه ويعد أهدافه واستراتيجياته وتنظيمه و يحدد له الوسائل البشرية و المادية و المالية التي تنسجم مع المنظومة الوطنية للإعلام في كل المستويات.
- المادة 14: يبادر وزير التربية الوطنية بإقامة نظام للرقابة يتعلق بالأنشطة التابعة لمجال اختصاصه و يضع أهداف هذا النظام واستراتيجياته وتنظيمه ويحدد له وسائله التي تنسجم مع المنظومة الوطنية للرقابة في كل المستويات.
- المادة 15: يضطلع وزير التربية الوطنية بما يأتي:

✓ يشارك في كل المفاوضات الدولية الثنائية والمتعددة الإطراف التي لها صلة بالأنشطة المرتبطة بمجال اختصاصه و يقدم مساعدته للسلطات المختصة المعنية بشأنها.

✓ يسهر علي تطبيق الاتفاقات و الاتفاقات الدولية و يتخذ فيما يخص وزارته التدابير الضرورية لتجسيد الالتزامات التي تكون الجزائر طرفا فيها.

✓ يتولي بالتشاور مع وزير الشؤون الخارجية تمثيل القطاع في أعمال الهيئات الجهوية والدولية ذات الاختصاص في ميدان التربية و التكوين.

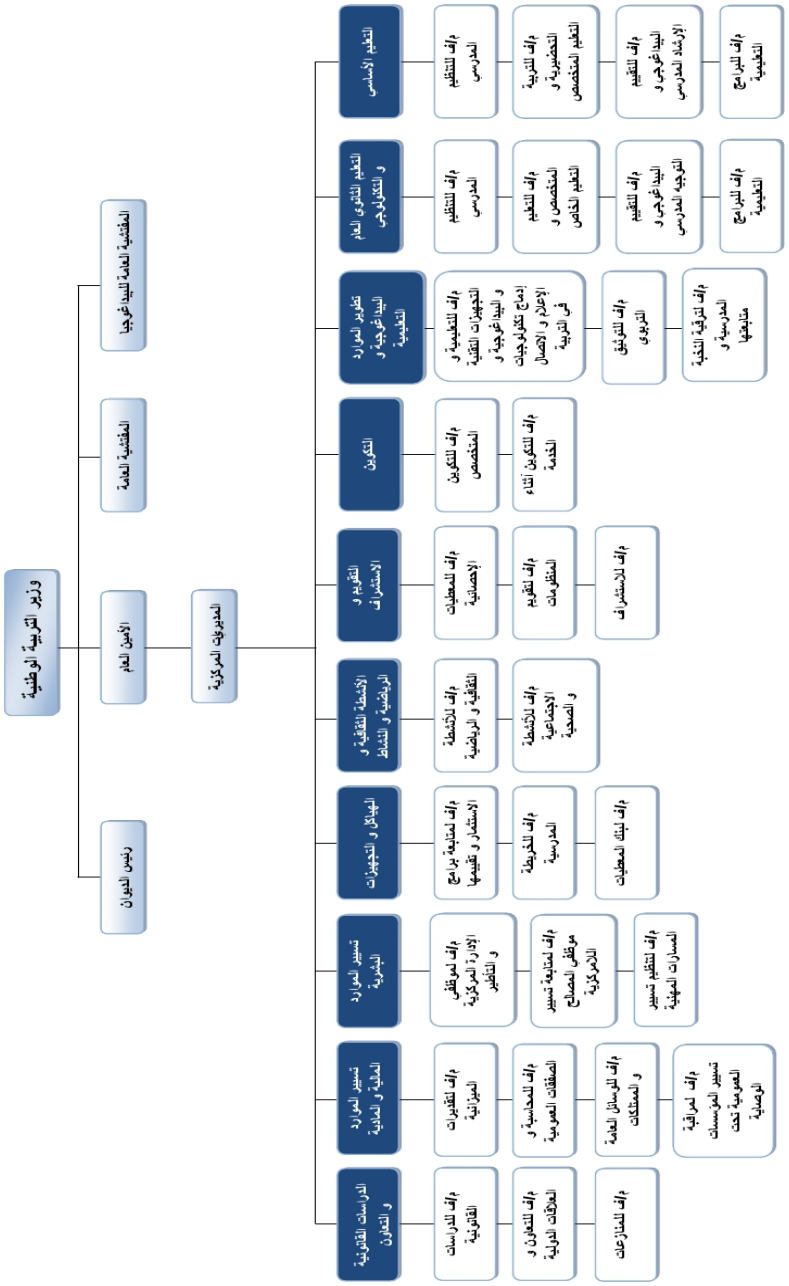
✓ يمثل القطاع في المؤسسات الدولية التي تعالج المسائل التي تندرج في إطار صلاحياته.

✓ يقوم بأية مهمة في العلاقات الدولية يمكن إن تسندها إليه السلطة المختصة.

✓ المادة 16: يقترح وزير التربية, قصد القيام بالمهام و تحقيق الأهداف الموكلة له، تنظيم الإدارة المركزية الموضوعة تحت سلطته و يسهر علي حسن سيرها في إطار القوانين و التنظيمات الجاري بها العمل، ويشارك في إعداد قواعد القانون الأساسية التي تطبق علي موظفي القطاع . ويتولي تقدير ما تحتاج إليه الوزارة من وسائل مادية و مالية وبشرية ويتخذ التدابير الملائمة لتوفيرها في إطارا لقوانين و التنظيمات الجاري بها العمل.

2.6. هيكلة وزارة التربية:

تتكون وزارة التربية الوطنية من أربعة مكاتب رئيسية وهي: رئاسة الديوان، الأمانة العامة ، المفتشية العامة، المفتشية العامة للبيداغوجيا، وكلها تقع تحت سلطة وزير التربية الوطنية كما يوضح الشكل التالي:



الشكل (09): يوضح هيكلة الوزارة التربية الوطنية في الجزائر

(w.w.w. m.edu.gov.dz , 2011)

1.2.6. تنظيم ومهام المديريات المركزية لوزارة التربية الوطنية: تتضمن وزارة التربية عشر مديريات مركزية، تختص كل واحدة منها بمستوى تعليمي أو قطاع من قطاعات التربية، وسنذكر فيما يلي تنظيم ومهام كل مديرية من هذه المديريات المركزية:

أولا المديرية المركزية للتعليم الأساسي:

- **تنظيم المديرية** : تضم أربع (04) مديريات فرعية:

✓ المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي : وتكلف بما يأتي:

- ✓ إعداد التوجيهات والتعليمات المتعلقة بالتنظيم التربوي و السهر على تطبيقها لضمان السير الحسن للتمدرس بالتنسيق مع الهياكل المختصة.
- ✓ إعداد مقاييس تنظيم وسير المدارس الابتدائية و المتوسطات و متابعة تطبيقها.
- ✓ المشاركة في تحضير مشاريع الميزانيات الضرورية لسير المتوسطات.
- ✓ المشاركة في تحديد الاحتياجات في تكوين المؤطرين التربويين و الإداريين.
- ✓ المشاركة في إعداد و إثراء النصوص المنظمة لتسيير المؤسسات التربوية.
- ✓ تنظيم أقسام التربوية التحضيرية و التعليم المكيف.
- ✓ المديرية الفرعية للتربية التحضيرية و التعليم المتخصص: وتكلف بما يأتي:
- ✓ تنفيذ السياسة التربوية في مجالي التربية التحضيرية والتعليم المتخصص.
- ✓ متابعة تنمية و تطوير التربية التحضيرية قطاع التربية التحضيرية في قطاع التربية الوطنية و القطاعات العمومية و الخاصة الأخرى.
- ✓ التكفل بتمدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الوسط المدرسي.
- ✓ المشاركة في التكفل بتمدرس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مع القطاعات المعنية.
- ✓ المديرية الفرعية للتقييم البيداغوجي و الإرشاد المدرسي: و تكلف بما يأتي:
- ✓ المشاركة في تحديد أساليب التقييم البيداغوجي والمراقبة المستمرة لتعلم التلاميذ .
- ✓ المشاركة في تحديد شروط انتقال و قبول التلاميذ.
- ✓ وضع جهاز للإرشاد و المتابعة النفسية لتلاميذ التعليم الابتدائي والمتوسط طيلة مسارهم الدراسي.
- ✓ وضع شروط و طرق التوجيه المدرسي و كيفياته في التعليم المتوسط و السهر على تنفيذها وفقا لمتطلبات الدراسة في التعليم الثانوي بالاعتماد على قدرات التلاميذ واختياراتهم.
- ✓ ضبط وتنفيذ مبادئ وطرق ووسائل ترقية وتطوير الاتصال والإعلام في التعليم الأساسي لفائدة التلاميذ و أوليائهم.
- ✓ المديرية الفرعية للبرامج التعليمية: وتكلف بما يأتي:
- ✓ تقديم اقتراحات بشأن الأهداف العامة و الخاصة بالتعليم الأساسي و ملامح تخرج تلاميذ هذا المستوى التعليمي .
- ✓ المشاركة في تحديد مختلف الأبعاد و المجلات و المحاور وكذا المواد والأنشطة البيداغوجية التي تساهم في تحقيق الأهداف في التعليم الأساسي.
- ✓ المشاركة في تحديد التوجهات المنهجية لإعداد برامج التعليم الأساسي.

✓ المشاركة في أشغال اللجان المكلفة بإعداد و مراجعة البرامج والطرق والمواقيت في التعليم الابتدائي وفي التعليم المتوسط.

✓ المشاركة في تحديد المسارات الدراسية و إجراءات التقييم والانتقال والقبول.

✓ المشاركة في الدراسات و الأبحاث ذات الصلة بالتطوير البيداغوجي و الوسائل التعليمية.

❖ **مهام مديرية التعليم الأساسي:** تتمثل في المهام التالية:

✓ تنفيذ السياسة التربوية في التعليم الأساسي (التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط) من حيث التنظيم و برامج التعليم.

✓ ترقية التربية التحضيرية و العمل على توسيعها التدريجي.

✓ اقتراح التوجهات العامة لإعداد برامج التعليم و المواقيت و المبادئ المنهجية، وكذا إعداد مخططات البرامج و متابعة تطبيقها.

✓ ضمان متابعة اللجان المتخصصة المكلفة بإعداد برامج التعليم المتخصص.

✓ تحديد المسار المدرسي للتعليم الأساسي و تنظيمه،

✓ ضبط طرق و كيفيات التقييم البيداغوجي لتعلم التلاميذ و كذا شروط الانتقال والقبول.

ثانيا. المديرية المركزية للتعليم الثانوي:

❖ **تنظيم مديرية التعليم الثانوي العام:** تضم أربع(04) مديريات فرعية:

✓ المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي: و تكلف بما يأتي:

✓ إعداد التعليمات و التوجيهات البيداغوجية المتعلقة بالنظام التربوي و السهر على تطبيقها بالتنسيق مع المصالح المركزية المعنية.

✓ إعداد مقاييس تنظيم و تسيير الثانويات و السهر على احترامها و تقييم أثرها على المردود المدرسي.

✓ المشاركة في هيكلة المؤسسات بالتنسيق مع المصالح المركزية المعنية.

✓ المشاركة في تحضير مشاريع الميزانيات الضرورية لسير الثانويات.

✓ ضمان متابعة و تنشيط العمل بمشروع المؤسسة و تقييمه و ترقيته .

✓ المشاركة في إثراء و تحيين التنظيمات في مجال تسيير المؤسسات و الحياة المدرسية و الأنشطة البيداغوجية و الوثائق الإدارية.

✓ المديرية الفرعية للتعليم المتخصص و التعليم الخاص: و تكلف بما يأتي:

✓ تنظيم التعليم الثانوي التخصص وضبط أهدافه و تحديد مبادئه و توجهاته البيداغوجية والمشاركة في إعداد البرامج و متابعة المسار المدرسي للتلاميذ.

✓ المشاركة في إعداد النصوص التنظيمية المتعلقة بالتعليم الثانوي المتخصص والمدرس في المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم.

- ✓ المشاركة في وضع مخططات تعليم اللغة العربية و اللغة الأمازيغية و الثقافة الأصلية لفائدة أبناء الجالية الوطنية في المهجر.
- ✓ المشاركة في تقييم برامج التعليم الثانوي المتخصص و مردود التلاميذ.
- ✓ تنظيم مشاركة الجزائر في الأولمبياد الجهوية و الدولية في التعليم الثانوي .
- ✓ ضمان متابعة تنفيذ البرامج و المواقيت الرسمية للتعليم و دراسة الاقتراحات المتعلقة بالأنشطة الاختيارية في المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم.
- ✓ الإشراف على أشغال اللجنة الوطنية لإنشاء المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم ومتابعتها.
- ✓ المديرية الفرعية للتقييم البيداغوجي و التوجيه المدرسي: وتكلف بما يأتي:
- ✓ المشاركة في إعداد طرق و كيفيات التقييم البيداغوجي و المراقبة المستمرة لاكتساب الكفاءات لدى التلاميذ.
- ✓ تحديد شروط انتقال التلاميذ من مستوى إلى مستوى أعلى.
- ✓ تطوير وتحسين الاتصال والإعلام بين موظفي قطاع التربية الوطنية وأولياء التلاميذ.
- ✓ ضمان الاتصال بين قطاع التربية الوطنية و عالم الشغل قصد إدماج الشباب في الحياة الاجتماعية المهنية
- ✓ المديرية الفرعية للبرامج التعليمية: و تكلف بما يأتي:
- ✓ اقتراح الأهداف العامة و الخاصة بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي و تحديد ملامح التحاق التلاميذ بهذا المستوى التعليمي وتخرجهم.
- ✓ المشاركة في تحديد التوجيهات النموذجية لإعداد برامج التعليم.
- ✓ المشاركة في تجديد الشعب والمسارات الدراسية وإجراءات التقييم والانتقال والقبول.
- ✓ المشاركة في الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالتطوير البيداغوجي والوسائل التعليمية .
- ✓ المشاركة في أشغال اللجان المكلفة بإعداد البرامج والطرق و المواقيت في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و مراجعتها .

❖ **مهام مديرية التعليم الثانوي:** تتمثل في المهام التالية:

- ✓ تنفيذ و متابعة السياسة التربوية في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي من حيث التنظيم و البرامج و الوسائل التعليمية وطرق التقييم و التوجيه المدرسي.
- ✓ المشاركة في تحديد التوجيهات العامة لإعداد برامج التعليم و الوسائل التعليمية و طرق تطبيق هذه البرامج.
- ✓ دعم وترقية السياسة التربوية في مجال التعليم المتخصص و التعليم الخاص.
- ✓ تنظيم شعب ومسارات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- ✓ إعداد مدونة الوسائل التقنية و البيداغوجية.

- ✓ تحديد ملامح الالتحاق بجميع مستويات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والتخرج منها.
- ✓ المشاركة في متابعة التجديد البيداغوجي للتعليم وتطوير مختلف المواد.

ثالثا. المديرية المركزية لتطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية:

❖ **تنظيم مديرية تطوير الموارد البيداغوجية و التعليمية:** تضم ثلاث مديريات فرعية:

✓ المديرية الفرعية للتعليمية و التجهيزات التقنية البيداغوجية، وإدماج تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في التربية: و تكلف بما يأتي:

- ❖ ضبط مدونات الموارد البيداغوجية و التعليمية.
- ❖ إعداد دفاتر الشروط المتعلقة بالكتب المدرسية و المشاركة في أشغال اللجان المكلفة بالإعتماد والمصادقة.
- ❖ ضمان متابعة أشغال اللجان المكلفة بإعداد الكتب المدرسية و طبعها و توزيعها.
- ❖ المساهمة في وضع منظومة للإعلام و الاتصال و تطوير الشبكات القطاعية للأنترنات و الأنترانات.
- ❖ ضمان تسيير حظيرة تجهيزات الإعلام الآلي و صيانتها

➢ المديرية الفرعية للتوثيق التربوي: و تكلف بما يأتي:

- ✓ القيام باقتناء وثائق الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية و تسييرها.
- ✓ العمل على إدخال التقنيات الحديثة في تسيير وثائق قطاع التربية الوطنية و استغلالها.
- ✓ ضمان إنتاج النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، وكذا جميع النصوص التشريعية و التنظيمية وتوزيعها.
- ✓ العمل مع الجهات المعنية على حفظ أرشيف وزارة التربية الوطنية و تسييره وصيانته.

➢ المديرية الفرعية لترقية النخبة المدرسية و متابعتها: و تكلف بما يأتي:

- ✓ اكتشاف القدرات و المواهب عند التلاميذ بما ينمي فيهم الامتياز و الإبداع و النقد.
- ✓ انتقاء تلاميذ قادرين على رفع التحديات و التأثير في العالم الخارجي و التأثر به بذهن منفتح و مسئول.
- ✓ المساهمة في تعزيز المكتسبات المدرسية للتلاميذ و تنمية مجال معارفهم العلمية و الثقافية.

❖ **مهام مديرية تطوير الموارد البيداغوجية و التعليمية:** تتمثل في المهام التالية:

- ✓ ضبط مدونات التجهيزات و الوسائل التعليمية و التقنية البيداغودية و تحيينها.
- ✓ ترقية و تطوير طرق و وسائل جمع الوثائق و استغلالها و معالجتها.
- ✓ إعداد برنامج استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال في مجال التربية، و السهر على تطبيقه.
- ✓ ترقية نخبة مدرسية قادرة على مواصلة الدراسات العليا و القيام بأعمال البحث.

رابعا. المديرية المركزية للتكوين:

❖ **تنظيم مديرية للتكوين:** تضم مديريتين فرعيتين :

➢ المديرية الفرعية للتكوين المتخصص: و تكلف بما يأتي:

✓ إعداد النصوص التنظيمية المتعلقة بالتكوين المتخصص للموظفين و تنظيم مؤسسات التكوين و سيرها، والسهر على تطبيقها.

✓ القيام ببرمجة التكوين المتخصص للموظفين في إطار مخطط تنمية الموارد البشرية.

✓ المساهمة في تحديد احتياجات القطاع في مجال التوظيف عن طريق التكوين المتخصص .

✓ إعداد برامج التكوين المتخصص في مؤسسات التكوين و توزيعها و السهر على تنفيذها.

✓ ضمان متابعة و مراقبة تنفيذ برامج التكوين المتخصص و القيام بتقييمها بالاتصال مع الهياكل و الأجهزة المعنية.

✓ المشاركة مع الهياكل المعنية في إعداد الأدوات البيداغوجية و كذا إنجاز الدراسات و البحوث ذات الصلة بالتكوين المتخصص.

➢ المديرية الفرعية للتكوين أثناء الخدمة: و تكلف بما يأتي:

✓ تحديد الاحتياجات و إحصائها و إعداد البرنامج الوطني للتكوين أثناء الخدمة بالاتصال مع الهياكل المعنية.

✓ ضمان متابعة العمليات المبرمجة في إطار التكوين أثناء الخدمة و مراقبتها وتقييمها

✓ المشاركة في إصدار الوثائق ذات الصلة ببرنامج التكوين أثناء الخدمة و جمعها و توزيعها.

✓ ترقية التكوين عن بعد و تطوير منظومته.

❖ **مهام مديرية التكوين:** تتمثل مهام المديرية في:

✓ إعداد مخططات تكوين الموظفين و تحسين مستواهم و ضمان تنفيذها.

✓ ممارسة الوصاية البيداغوجية على مؤسسات التكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية.

✓ المشاركة في إعداد ميزانية التكوين.

✓ المساهمة في ترقية البحث البيداغوجي و توزيع الوثائق ذات الصلة.

✓ إعداد برامج و مواقيت التكوين و القيام بتقييمها.

خامسا.المديرية المركزية للتقويم والإشراف:

❖ **تنظيم المديرية المركزية للتقويم والإشراف:** تضم 03 مديريات فرعية:

➢ المديرية الفرعية للمعطيات الإحصائية: و تكلف بما يأتي:

✓ المشاركة مع الهياكل المعنية في وضع نظام لجمع المعلومة الإحصائية المتعلقة بالمنظومة التربوية وتحليلها واستغلالها و توزيعها.

✓ القيام بتحليل المؤشرات الإحصائية ، خاصة تلك المجمعة عند الاستقصاءات الشاملة.

✓ تنظيم قنوات جمع المعطيات الإحصائية و استغلالها.

➢ المديرية الفرعية لتقويم المنظومات: و تكلف بما يأتي:

✓ القيام بدراسات مقارنة مع المنظومات التربوية.

✓ السهر على وضع جهاز دائم لتقييم المنظومة التربوية.

✓ المبادرة بإصدار مؤشرات المنظومة و تحيينها.

✓ تحديد الأهداف النوعية المسطرة على أساس دراسات تقييم المنظومة التربوية.

➢ المديرية الفرعية للاستشراف: و تكلف بما يأتي:

✓ المبادرة بجميع الدراسات الاستشرافية التي تسمح بتطوير النظام التربوي و إنجازه.

✓ المبادرة بكل دراسة استشرافية ذات العلاقة بتطوير النظام التربوي أو المشاركة فيها.

✓ القيام بدراسات مقارنة مع المنظومات التربوية و تطوراتها.

✓ القيام بالاتصال مع المصالح المعنية بالتحليل النوعي لمختلف المعطيات و المعلومات الإحصائية الخاصة بالمنظومة التربوية الجزائرية.

❖ **مهام المديرية المركزية للتقويم والإشراف:** تتمثل في

✓ وضع جهاز لتقييم المردود الداخلي و الخارجي للمنظومة التربوية.

✓ إعداد المؤشرات النوعية للمنظومة التربوية طبقا للمقاييس الدولية و تحيينها.

✓ المبادرة بأية دراسة استشرافية ذات العلاقة بتطوير النظام التربوي أو المشاركة فيها .

✓ القيام بالتحليل النوعي للمعطيات و المعلومات الإحصائية الخاصة بالنظام التربوي.

✓ القيام بإعداد منهجية الاستقصاء الإحصائي و تحيينها.

سادسا. المديرية المركزية للأنشطة الثقافية والأنشطة الرياضية والنشاط:

❖ **تنظيم مديرية الأنشطة الثقافية والأنشطة الرياضية والنشاط:** وتضم مديريتين:

➢ المديرية الفرعية للأنشطة الثقافية و الرياضية: و تكلف بما يأتي:

✓ ترقية النشاط الرياضي في الوسط المدرسي و تطويره.

✓ إعداد مخطط تطوير المنشآت الرياضية المدرسية و تجهيزها.

✓ تنظيم النشاطات الثقافية و الفنية و التربوية في الوسط المدرسي.

✓ ترقية ودعم إنشاء الجمعيات والنوادي ذات الطابع التربوي و الفني في المؤسسات المدرسية.

✓ تشجيع التبادلات الثقافية و التربوية الوطنية و الدولية.

✓ تطوير الأنشطة التي تسمح بانفتاح المدرسة على محيطها.

➢ المديرية الفرعية للأنشطة الاجتماعية و الصحية: و تكلف بما يأتي:

✓ المشاركة في ترقية النشاط الاجتماعي لفائدة موظفي القطاع، بالتنسيق مع القطاعات و الشركاء المعنيين.

✓ ترقية التضامن المدرسي والنشاطات الاجتماعية في مجالي المنح و المطاعم المدرسية.

- ✓ تنظيم الصحة المدرسية ومتابعتها بالتنسيق مع مصالح الوزارة المكلفة بالصحة.
- ✓ ترقية الوقاية الصحية في الوسط المدرسي و تطويرها.
- ✓ إعداد مخططات إنشاء وحدات الكشف و المتابعة و تطويرها.

❖ **مهام مديرية الأنشطة الثقافية والأنشطة الرياضية والنشاط:** تتمثل في:

- ✓ إعداد إستراتيجية التنشيط الثقافي و الرياضي و الترقية التربوية و متابعة تنفيذها على مستوى المؤسسات المدرسية.
- ✓ المبادرة بكل دراسة متعلقة بتطوير الأنشطة الثقافية و الرياضية و الاجتماعية و الصحية .
- ✓ تطوير انفتاح المدرسة على محيطها الاجتماعي و الثقافي.
- ✓ ترقية و تطوير عمليات التضامن المدرسي لاسيما تلك المتعلقة بالمطاعم المدرسية والمنح الدراسية والمساعدة المدرسية و متابعة تسييرها.
- ✓ ترقية الصحة في الوسط المدرسي.
- ✓ ضمان متابعة الأنشطة الاجتماعية لفائدة الموظفين.

سابعا. المديرية المركزية للهياكل والتجهيزات:

❖ **تنظيم مديرية الهياكل والتجهيزات:** تضم ثلاث (3) مديريات فرعية:

➢ المديرية الفرعية لمتابعة برامج الاستثمار و تقييمها : و تكلف بما يأتي:

- ✓ تحديد المقاييس التقنية و الوظيفية للبناءات و التجهيزات المدرسية.
- ✓ إعداد الأعمال الإدارية و التقنية المتعلقة بمختلف المشاريع طبقا للتنظيم المعمول به.
- ✓ القيام بإنجاز العمليات المركزة و متابعتها.
- ✓ ضمان متابعة و تقييم البرامج اللامركزية والتحويلات المالية على مستوى الولايات.
- ✓ ضمان متابعة صيانة الهياكل و التجهيزات المدرسية و إعادة تأهيلها.

➢ المديرية الفرعية للخريطة المدرسية : و تكلف بما يأتي:

- ✓ إعداد منهجية تحضير الخريطة المدرسية و مقاييسها.
- ✓ السهر على تطبيق القرارات المتعلقة بإنشاء المؤسسات المدرسية.
- ✓ تحديد الفوارق ما بين الولايات و داخل الولاية و الواحدة و وضع آليات لتصحيحها.

➢ المديرية الفرعية لبنك المعطيات :وتكلف بما يأتي:

- ✓ المشاركة مع الهياكل المعنية في وضع منظومة تجميع و معالجة و تخزين و استغلال المعطيات والمعلومات العامة المتعلقة بقطاع التربية الوطنية.
- ✓ تنظيم قنوات جمع المعطيات العامة المتعلقة بقطاع التربية الوطنية.

❖ **مهام مديرية الهياكل والتجهيزات:** و تكلف بما يأتي:

- ✓ دراسة وتلخيص المعطيات الضرورية لتحديد أهداف القطاع في مجال التخطيط.

- ✓ وضع مقاييس بناء المؤسسات المدرسية والتجهيزات وضمان متابعة الانجازات ومراقبتها.
- ✓ تحديد أدوات التخطيط على جميع المستويات التعليمية و السهر على إقامتها.
- ✓ انجاز الدراسات المستقبلية المتعلقة بتطوير المنظومة التربوية، لاسيما تلك المرتبطة بإعداد البرامج القطاعية السنوية و المتعددة السنوات.
- ✓ السهر على إعداد الخريطة المدرسية وفق الأهداف المسطرة في مجالي التربية و التعمير.

ثامنا. المديرية المركزية لتسيير الموارد البشرية:

❖ **تنظيم مديرية تسيير الموارد البشرية:** تضم ثلاث (3) مديريات فرعية:

➢ المديرية الفرعية لموظفي الإدارة المركزية :و تكلف بما يأتي:

- ✓ ضمان توظيف و تسيير موظفي الإدارة المركزية و مفتشي التربية الوطنية و مديري الثانويات و المدرسين الأجانب و المدرسين الجزائريين العاملين في الخارج.
- ✓ تسيير الموظفين الذين يشغلون وظائف عليا في الدولة و المناصب العليا في الإدارة المركزية ومتابعة تسيير المناصب العليا على مستوى المؤسسات العمومية تحت الوصاية.
- ✓ التكفل بملفات معاشات تقاعد الموظفين المسيرين مركزيا.
- ✓ تمثيل الإدارة المركزية في علاقاتها مع الفروع النقابية للإدارة.
- ✓ القيام بمعالجة الشكاوى في إطار سلمي و متابعتها بالتنسيق مع المصالح المعنية.
- ✓ تحديد الاحتياجات إلى الموظفين المسيرين مركزيا و اتخاذ الإجراءات اللازمة مع الجهات المعنية لتغطيتها.

➢ المديرية الفرعية لمتابعة تسيير موظفي المصالح المركزية: وتكلف بما يأتي :

- ✓ ضمان متابعة التسيير اللامركزي للأسلاك الخاصة بقطاع التربية الوطنية ومراقبته.
- ✓ المشاركة في تنظيم مسابقات توظيف الأسلاك التابعة للتسيير اللامركزي.
- ✓ متابعة تسيير المناصب العليا على مستوى مديريات التربية.
- ✓ تنسيق عملية توزيع الموظفين المتخرجين من مؤسسات التكوين على مديريات التربية حسب الحاجة.
- ✓ إعداد ملفات الطعن في العقوبات التأديبية من الدرجتين الثالثة والرابعة الخاصة بالموظفين المسيرين لامركزيا .

➢ المديرية الفرعية لتنظيم تسيير المسارات المهنية: وتكلف بما يأتي:

- ✓ دراسة المخططات السنوية لتسيير الموارد البشرية للمصالح اللامركزية ومتابعتها.
- ✓ ضبط عدد المناصب المالية وتحديد الاحتياجات حسب رتب الموظفين التابعين للتسيير اللامركزي.
- ✓ دراسة واقتراح الطرق والوسائل الكفيلة بتحسين أساليب تسيير المسارات المهنية وعصرنتها.

✓ المساهمة في إعداد النصوص القانونية المتعلقة بالمسارات المهنية لمختلف الأسلاك التابعة للقطاع .

❖ **مهام مديرية تسيير الموارد البشرية:**

✓ المشاركة في إعداد و تنفيذ السياسة العامة لتنمية الموارد البشرية لقطاع التربية الوطنية و تثمينها .

✓ تنفيذ سياسة توظيف موظفي وزارة التربية الوطنية و إدارتهم و تسييرهم .

✓ المبادرة بالدراسات المتعلقة بالمسارات المهنية والقانون الأساسي الخاص بمختلف الأسلاك التابعة لقطاع التربية الوطنية .

✓ السهر على تطبيق الأحكام التشريعية والتنظيمية المرتبطة بتسيير المسار المهني لموظفي قطاع التربية الوطنية.

تاسعا. المديرية المركزية لتسيير الموارد المالية والمادية:

❖ **تنظيم مديرية تسيير الموارد المالية والمادية:** تضم أربع (4) مديريات فرعية:

➢ المديرية الفرعية لتقديرات الميزانية: وتكلف بما يأتي :

✓ تحضير ميزانية التسيير وتنفيذها ومراقبة الالتزامات المتعلقة بالنفقات.

✓ تزويد جميع مصالح القطاع بالوسائل المالية الموجهة إلى ضمان سير الهياكل وتأطير التلاميذ.

✓ العمل على تحديث نظام الميزانية وضمان متابعته.

✓ مراقبة مدونات ميزانيات المؤسسات العمومية الموضوعة تحت الوصاية وتحليلها.

➢ المديرية الفرعية للمحاسبة والصفقات العمومية : وتكلف بما يأتي

✓ ضمان تصفية كل نفقات التسيير والتجهيز والأمر بصرفها

✓ ضمان تصفية أجور وتعويضات موظفي الإدارة المركزية والأمر بصرفها.

✓ تحضير الصفقات العمومية وتنفيذها.

✓ إدارة الوكالة المركزية للنفقات في وزارة التربية الوطنية .

➢ المديرية الفرعية للوسائل العامة والممتلكات: تكلف بما يأتي:

✓ تنظيم تموين المصالح المركزية لوزارة التربية الوطنية بالوسائل والخدمات.

✓ القيام بصيانة الأملاك المنقولة والعقارية المخصصة لسير المصالح المركزية.

✓ تنظيم عمليات التسفير والتنقلات والسهر على حسن إجرائها.

✓ تسيير حظيرة السيارات .

➢ المديرية الفرعية لمراقبة تسيير المؤسسات العمومية تحت الوصاية: تكلف بما يأتي:

✓ إعداد وثائق المحاسبة الموجهة للمؤسسات العمومية وتوزيعها.

✓ تزويد المؤسسات العمومية تحت الوصاية بالنصوص ذات الطابع المالي والمحاسبي والسهر على تطبيقها.

✓ توزيع إعانات الدولة على المؤسسات العمومية تخت الوصاية قصد دفع أجور وتعويضات الموظفين ونفقات سير هذه المؤسسات ومراقبة تسييرها.

✓ مراقبة التسيير المالي للمؤسسات العمومية تحت الوصاية

❖ **مهام مديرية تسيير الموارد المالية والمادية:**

✓ القيام بالتنسيق مع الهياكل المعنية بإنجاز العمليات المتعلقة بالاحتياجات إلى الوسائل المادية والمالية خاصة تقدير الاحتياجات في مجال اعتمادات التسيير والتجهيز.

✓ إعداد الميزانية وتنفيذها ومسك المحاسبة الخاصة بالقطاع.

✓ تسيير الأملاك العقارية والمنقولة قصد تلبية احتياجات الإدارة المركز.

✓ تحضير الصفقات العمومية وتنفيذها ومتابعتها.

✓ مراقبة التسيير المالي والمادي للمؤسسات العمومية تحت الوصاية.

✓ القيام بالتوفيق بين المعطيات المالية لمديرية تسيير الموارد المالية والماديةوالخزينة العمومية.

عاشرا. المديرية المركزية للدراسات القانونية والتعاون:

❖ **تنظيم مديرية الدراسات القانونية والتعاون:** تضم ثلاث (3) مديريات فرعية :

➢ المديرية الفرعية للدراسات القانونية: وتكلف بما يأتي :

✓ إعداد مشاريع النصوص ذات الطابع التشريعي والتنظيمي التي تحكم قطاع التربية الوطنية والعمل على انسجامها ومطابقتها مع التنظيم الجاري به العمل بالاتصال والتنسيق مع الهيئات المعنية.

✓ ضمان مشاركة القطاع في العمل التشريعي والتنظيمي للحكومة.

✓ المشاركة في مختلف الأعمال ذات الصلة بالبحث والدراسة في مجال الإدارة والقانون .

➢ المديرية الفرعية للتعاون والعلاقات الدولية: وتكلف بما يأتي :

✓ المشاركة في المفاوضات وفي إعداد اتفاقيات التعاون والتبادل مع الدول الأجنبية والهيئات والمنظمات الجهوية والدولية في المجال التربوي.

✓ تحضير الأعمال المتعلقة بعقد اللجان المشتركة للتعاون التي يرأسها وزير التربية الوطنية.

✓ ضمان متابعة الاتفاقيات وتنفيذ برامج التعاون الثنائي والمتعدد الأطراف.

✓ العمل بالتعاون مع مصالح وزارة الشؤون الخارجية، لتحضير برامج إقامة الوفود الأجنبية بالجزائر وكذا الوفود الجزائرية بالخارج، في إطار العلاقات الثنائية للتعاون والتبادل في ميدان التربية.

➢ المديرية الفرعية للمنازعات: وتكلف بما يأتي :

✓ التكفل بالمنازعات ذات الطابع الإداري والقضائي التي تكون الإدارة المركزية لوزارة التربية الوطنية طرفا فيها.

✓ متابعة ملفات القضايا أمام الهيئات القضائية إما مباشرة أو عن طريق المحامين.

✓ تلقي التظلمات والطعون ذات الطابع العام ومعالجتها في حدود مجال اختصاصها.

✓ تقديم المساعدة الإدارية والقانونية لمصالح التربية في الولايات والمؤسسات العمومية تحت الوصاية فيما يتعلق بالمنازعات المعالجة على مستواها.

❖ **مهام مديرية الدراسات القانونية والتعاون:تقوم بالمهام التالية:**

✓ القيام بالأعمال المرتبطة بالدراسات القانونية والجوانب التنظيمية الخاصة بوزارة التربية الوطنية بالاتصال والتنسيق مع هياكل الوزارة والهيئات الخارجية المعنية.

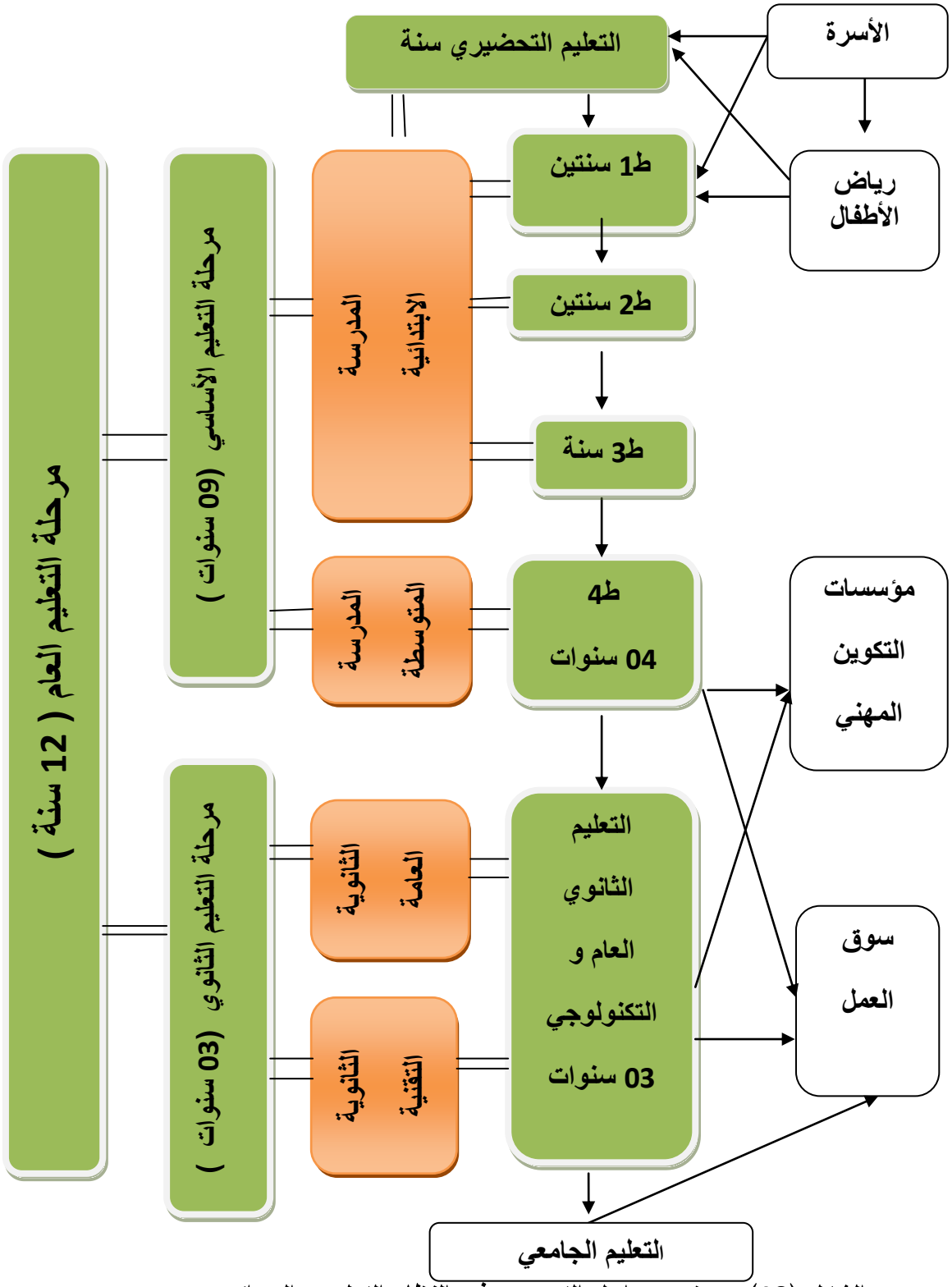
✓ النظر في قضايا المنازعات ذات الطابع الإداري والقضائي التي تكون إدارة التربية الوطنية طرفا فيها والدفاع عن المصالح المعنوية والمادية لها أمام الهيئات القضائية.

✓ القيام بالتنسيق مع الهياكل والقطاعات المعنية، بدراسة الاحتياجات ذات الصلة بالتربية والتكوين في إطار التعاون والتبادل مع البلدان الأجنبية والمنظمات الجهوية والدولية.

✓ التكفل بالطلبات في مجال الاستشارة القانونية والقضائية المعروضة عليها من المصالح اللامركزية والمؤسسات تحت الوصاية .

7.تنظيم التمدرس في النظام التربوي الجزائري:

يلخص الشكل التالي تنظيم التمدرس في النظام التربوي الجزائري:



الشكل (10): يوضح مراحل التمدرس في النظام التعليمي الجزائري.

تتكون منظومة التربية الوطنية كما تنص المادة 27 من القانون التوجيهي للتربية 2008 من المستويات التعليمية الآتية :

- ✓ التربية التحضيرية .
- ✓ التعليم الأساسي و الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.
- ✓ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

1.7. التربية التحضيرية:

تعرف التربية التحضيرية بأنها المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية ــ التي تسبق التمدرس الإلزامي وتشتمل على مختلف مستويات التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين يتراوح سنهم بين ثلاث و ست سنوات ــ وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس و ست سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي.

تهدف التربية التحضيرية بالخصوص إلى:

- ✓ العمل على تفتح شخصية الأطفال بفضل أنشطة اللعب التربوي .
- ✓ توعيتهم بكيانهم الجسمي لاسيما بإكسابهم عن طريق اللعب مهارات حسية وحركية.
- ✓ غرس العادات الحسنة لديهم بتدريبهم على الحياة الجماعية
- ✓ تطوير ممارستهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة عن النشاطات المقترحة ومن اللعب .
- ✓ إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب من خلال نشاطات مشوقة وألعاب مناسبة.

يتعين على مسئولي المدارس التحضيرية بالتنسيق مع الهياكل الصحية الكشف عن كل أشكال الإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية للأطفال والعمل على معالجتها قصد التكفل بها بصفة مبكرة.

تمنح التربية التحضيرية في المدارس التحضيرية وفي رياض الأطفال وفي أقسام الطفولة المفتوحة بالمدارس الابتدائية.

تمثل التربية التحضيرية محتوى مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008 من المادة 38 وحتى المادة 43.

2.7. التعليم الأساسي:

يضمن التعليم الأساسي تعليما مشتركا لكل التلاميذ، يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهني أو في المشاركة في حياة المجتمع.

يهدف التعليم الأساسي في إطار مهمته المحددة على الخصوص إلى ما يأتي:

- ✓ تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب .
- ✓ منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من :
  - ➢ اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم .
  - ➢ تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
  - ➢ التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع .
  - ➢ تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج .
- ✓ تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.
- ✓ التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- ✓ العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية
- ✓ تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- ✓ التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى .
- ✓ مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

مدة التعليم الأساسي تسع (9) سنوات ، وتشتمل على التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق خمس (5) سنوات في المدارس الابتدائية، كما يمكن أن يمنح في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008.

سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هو ست (6) سنوات كاملة، غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

تتوج نهاية التمدرس في التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح .

يمنح التعليم المتوسط الذي يستغرق أربع (4) سنوات في المتوسطات، كما يمكن أن يمنح في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18.

تتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة تدعى "شهادة التعليم المتوسط.

يوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الناجحون طبقا للإجراءات المعتمدة إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو إلى التعليم المهني وذلك حسب رغباتهم ووفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه.

يمكن للتلاميذ غير الناجحين الالتحاق إما بالتكوين المهني وإما بالحياة العملية إذا بلغوا سن السادسة عشر (16) سنة كاملة.

يمثل التعليم الأساسي محتوى مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008 من المادة 44 وحتى المادة 52.

3.7. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي.

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى تحقيق المهام الآتية :

- ✓ تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية .
- ✓ تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسئوليات.
- ✓ توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم.
- ✓ تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الذي يدوم ثلاث سنوات في الثانويات ، كما يمكن أن يمنح في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18

ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في جذوع مشتركة و شعب كما يلي:

- ✓ جذوع مشتركة في السنة الأولى .
- ✓ شعب بداية من السنة الثانية.

تتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

يمثل التعليم الثانوي محتوى مواد القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008 من المادة 53 وحتى المادة 56.

مما سبق يمكن أن نحدد الأهداف العامة للنظام التربوي في الجزائر في الأهداف التالية:

- تحقيق التنمية المتكاملة لشخصية التلاميذ في جميع أبعاده وذلك بتزويدها المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية الكفيلة بجعلهم قادرين على التكيف والتوافق الإيجابي في حياتهم المستقبلية .
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك محليا وعالميا.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع .
- المساهمة في تحقيق المجتمع المتعلم وذلك برفع مستويات الالتحاق بالتعليم العالي.

8.إحصائيات عامة حول قطاع التربية والتعليم في الجزائر :

1.8. عدد التلاميذ المسجلين بين 2000 / 2005. *(W.W.W. O N S.DZ, 2011)*

1.1.8. عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الأساسي: يوضحها الجدول (20)

عدد التلاميذ المسجلين	2001/00	2002/01	2003/02	2004/03	2005/04
الطورين 1+2 (الابتدائي)	4720950	4691870	4612574	4507703	4361744
النسبة المئوية للإناث	46.82	46.98	46.96	47.02	47.00
الطور 3 (المتوسط)	2015370	2116087	6186338	2221795	2256232
النسبة المئوية للإناث	48.06	48.04	48.39	48.75	49.03
المجموع	6736320	6807957	6798912	6729498	6617976
النسبة المئوية للإناث	47.19	47.31	47.42	47.59	47.69

الجدول (20) : عدد تلاميذ التعليم الأساسي بما فيهم الإناث خلال الفترة 2000 / 2005.

يتضح من الجدول (20) النمو المضطرد لنسبة الإناث في مرحلة التعليم الأساسي بطوريها، في مقابل تذبذب في عدد التلاميذ الكلي وبخاصة مرحلة التعليم الابتدائي.

2.1.8.عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الثانوي: يوضحها الجدول (21)

التلاميذ المسجلين	2001/00	2002/01	2003/02	2004/03	2005/04
عدد التلاميذ الكلي	975862	1041047	1095730	1122395	1123123
النسبة المئوية للإناث	65.15	57.54	56.73	56.24	56.73

الجدول (21) : عدد تلاميذ التعليم الثانوي بما فيهم الإناث خلال الفترة 2000 / 2005.

يبين الجدول (21) نمو عدد التلاميذ الكلي في مقابل انخفاض نسبة الإناث المتمدرسات.

2.8. عدد الأساتذة المؤطرين بين 2005/2000. *(W.W.W. O N S.DZ, 2011)*

1.2.8. عدد المعلمين والأساتذة في التعليم الأساسي: يوضحها الجدول (22)

عدد المعلمين والأساتذة	2001/00	2002/01	2003/02	2004/03	2005/04
الطورين 1+2 (الابتدائي)	169559	170039	167529	170031	171471
عدد المعلمات	79093	81388	81463	84598	86584
عدد المعلمين الأجانب	56	46	40	25	23
الطور 3 (المتوسط)	102137	104289	104329	107868	108249
عدد الأستاذات	51150	52949	53462	56683	57074
عدد الأساتذة الأجانب	98	81	76	64	47

الجدول (22) : عدد المعلمين والأساتذة في التعليم الأساسي تبعا للجنس بما فيهم الأجانب خلال الفترة 2005/2000.

يبين الجدول (22) النمو المستمر لعدد المكونين الجزائريين (والإناث على الخصوص) في مرحلة التعليم الأساسي، و في مقابل انخفاض في عدد الأجانب المؤطرين.

2.2.8. عدد الأساتذة في التعليم الثانوي: يوضحها الجدول (23)

عدد الأساتذة	2001/00	2002/01	2003/02	2004/03	2005/04
عدد الأساتذة الكلي	55588	57274	57747	59177	60185
عدد الأستاذات	24264	25753	26598	27925	28772
عدد الأساتذة الأجانب	118	111	90	83	75

الجدول (23) : عدد الأساتذة في التعليم الثانوي تبعا للجنس بما فيهم الأجانب خلال الفترة 2005/2000.

يبين الجدول (23) النمو المستمر لعدد المكونين الجزائريين في مرحلة التعليم الثانوي (والإناث على الخصوص) ، في مقابل انخفاض في عدد الأجانب المؤطرين.

3.8. عدد المؤسسات التربوية بين 2005/2000: *(W.W.W. O N S.DZ, 2011)*

1.3.8. عدد المؤسسات الخاصة بالتعليم الأساسي: يوضحها الجدول (24)

عدد المؤسسات	2001/00	2002/01	2003/02	2004/03	2005/04
عدد الأقسام المستخدمة في الطور 1+2	122867	125137	126125	127473	128549
عدد ملحقات المدارس الأساسية الطور1+2	16186	16482	16714	16899	17041
عدد المدارس الأساسية الطور 3	3414	3526	3650	3740	3840

الجدول (24): عدد مؤسسات التعليم الأساسي بأطوره الثلاثة خلال الفترة 2000/ 2005

يبين الجدول (24) النمو المستمر لعدد المؤسسات التعليمية المخصصة للتعليم الأساسي.

2.3.8.عدد المؤسسات الخاصة بالتعليم الثانوي: يوضحها الجدول (25)

عدد المؤسسات	2001/00	2002/01	2003/02	2004/03	2005/04
ثانويات التعليم العام	925	885	925	970	1015
الثانويات المختلطة	151	155	159	163	159
المتاقن	246	249	246	248	244
المجموع	1259	1289	1330	1381	1423

الجدول (25): عدد مؤسسات التعليم الثانوي العام والتقني خلال الفترة 2000/ 2005

يبين الجدول (25) النمو المستمر لعدد المؤسسات التعليمية المخصصة للتعليم الثانوي العام والمختلط على الخصوص في مقابل المتاقن تبعا للإصلاح التربوي 2033.

خلاصة المبحث:

خضع النظام التربوي في الجزائر إلى تعديلات جوهرية مست لأول مرة جميع مكوناته، وهذا بهدف تحقيق نقلة نوعية للمجتمع الجزائري في المجالات العلمية والتكنولوجية، وبالأساس في المجال الثقافي والاجتماعي بالنظر إلى التصدعات الخطيرة التي شهدتها الجزائر دولة ومجتمعا في السنوات الماضية.

يمثل القانون التوجيهي 08-04 الصادر في 23 جانفي 2008 الموجه الرسمي للنظام التربوي الجزائري، وهذا تجسيدا للإصلاحات التي طبقتها الجزائر في قطاع التربية والتعليم ابتداء من 2003، والذي جاء ليلغي أمرية 1976 والتي تأسست في ضوء معطيات سياسية واجتماعية واقتصادية مختلفة تماما عن الآن.

أن النظام التربوي الجزائري ووفقا لما يتم التصريح به يعد الرهان الأساسي والأول للدولة الجزائرية كي تحقق الاستقرار بداية ثم التطور في مرحلة ثانية.

الفصل الخامس

المبحث الأول: دراسة نظرية للمناهج التعليمية الاجتماعية

المبحث الثاني: دراسة وصفية للمناهج التعليمية الاجتماعية محل التحليل

المبحث الأول

- تمهيد

1- المنهاج

2- بناء المنهاج وعملية التغيير

3- أساليب التطوير المطبقة في بناء المناهج التعليمية

4- منهج إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي

5- منهج النشاط المتمركز حول المواقف الاجتماعية

6- المدرسة المجتمعية في مواجهة التغير الاجتماعي

- خلاصة

تمهيد المبحث:

سبقت الإشارة إلى كثيرا أن من الدول وفي ضوء مستجدات النظام العالمي الجديد، وما فرضه من تحديات على مختلف المستويات، قد تبنت خطط إصلاحية لأنظمتها التربوية، وذلك لأنها تستهدف إيقاع التغيير في الجيل الجديد من الناشئة، والذي سيقود المجتمع مستقبلا، فالتغيير الاجتماعي بهذا المفهوم هو من أهم مهام النظام التربوي لهذه البلدان المتخلفة أو السائرة في طريق النمو.

تمثل المناهج التعليمية التجسيد المباشر والمادي لمجموع الغايات والمبادئ العامة والهداف التي يتبناها النظام التربوي، إذ يحوي على مجموع المعارف والقيم التي يراد لها أن تكتسب من طرف التلاميذ في مرحلة أولى، ثم تنعكس في سلوكياتهم في مرحلة ثانية.

المناهج التعليمية ذات الطابع الاجتماعي تهتم بالدرجة الأولى إلى التنشئة والتطبيع الاجتماعي في إطار سوي وصحي يضمن تحقيق انتماء وولاء الفرد إلى مجتمعه ، وذلك بتزويده بمختلف المعارف والحقائق والقيم التي تؤكد مقومات وأسس المجتمع في شخصيته.

نحاول إن شاء الله خلال هذا الفصل التطرق إلى دراسة المناهج عموما، ثم المناهج الاجتماعية

1.المنهاج:

1.1. تعريف المنهاج

❖ **اللغة العربية:** نهج وتعني سلك والمنهاج المسلك والطريق الواضح، يقول الله عز وجل ((وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِن لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَآ آتَاكُم فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ)) المائدة 48

❖ اللغة الأجنبية : تقابله كلمة Curriculum وهي مشتقة من جذر لاتيني تعني مضمار السباق ، نسجل استخدام كلمة أخرى بمعنى المنهاج وهي المقرر Syllabus والتي تعني المحدد مسبقا للتنفيذ.

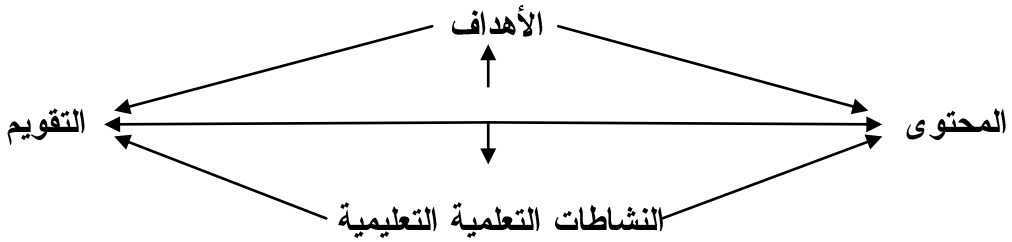
(ج. سابق ،مرجع سابق، ص120 و ص 1139)

2.1. المفهوم التقليدي للمنهاج: ارتبط المفهوم التقليدي للمنهاج بمفهوم المقرر حيث كان يعني: كم المعرفة أو محتويات الكتاب التي يطلب من التلاميذ تعلمها في كل موضوع خلال السنة الدراسية.

(ا.الفرحان و ت.مرعي، مرجع سابق ، ص20)

3.1.المفهوم الحديث للمنهاج:

عكس سابقه يعني المنهاج بمفهومه الحديث: كم المعرفة أو محتوى الكتاب مضافا إليه أهداف التعلم وطرق التعلم ومحتويات التقويم وغيرها، بل أصبح نظاما قائما بحد ذاته ، أي أن المنهاج كل مركب من عناصر العملية التعليمية، والتي تتمثل أساسا في الأهداف والمحتوى والنشاطات التعلمية والتعليمية والتقويم، وهو ما يوضحه الشكل الموالي:



الشكل (11): المنهاج كنظام والعناصر المكونة له

(نفس المرجع، ص21)

4.1. عناصر المنهاج كنظام:

1.4.1. الأهداف : الأهداف التربوية هي النتاجات التعلمية الكبرى المخططة التي يسعى المجتمع والنظام التعليمي والمدرسة إلى مساعدة المتعلم في بلوغها وبالقدر الذي تسمح به إمكاناته وقدراته.

يجب أن يراعى عدد من الشروط عند التعامل مع أهداف المنهاج مثل:

- ✓ أن تكون منسجمة مع معتقدات الأمة ونظامها القيمي، وأهداف المجتمع وحاجاته وواقع الحياة ومتطلباتها، والمتطلبات والحاجات النهائية للمتعلم.
- ✓ مراعاة الانسجام بين الأهداف في المستويات المختلفة (وطني / محلي/...)
- ✓ شمول الأهداف مجالات التعلم الثلاثة وتفرعاتها.
- ✓ صياغة الأهداف صياغة سلوكية دقيقة توضح نوع السلوك والسياق الذي يتم فيه.
- ✓ تطبيق مبدأ المشاركة الشاملة من قبل كل المعنيين ما أمكن عند صياغة الأهداف.
- ✓ أن تكون واقعية وقابلة للتحقق والقياس. ***(ا.الفرحان و ت.مرعي، مرجع سابق ، ص22)***

❖ **تصنيف أنواع الأهداف:** تم التطرق لهذا العنصر بالتفصيل (**أنظر الفصل الرابع المبحث الأول)**

2.4.1.المحتوى: يشمل المحتوى على أشكال المعرفة المنهاجية (مجموع المفاهيم والمبادئ والتعميمات) وعلى طرق التفكير والبحث الخاصة بها (تختلف حسب المداخل المعرفية..).

المحتوى كذلك عند اختياره يجب مراعاة مجموعة من المبادئ منها:

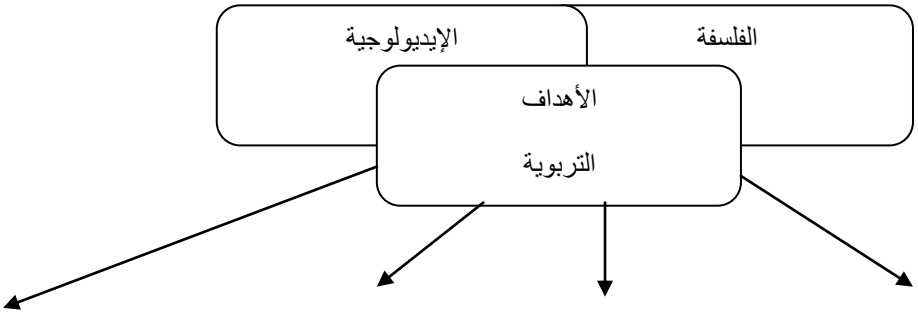
- ✓ النظر إلى المحتوى على أنه أداة أو وسيلة لتحقيق أهداف معينة، لا غاية بحد ذاته، ومن هنا فهو يتغير ويعدل بتغير الأهداف.
- ✓ ملائمة المحتوى لواقع الحياة ومشكلاتها ولأهداف المجتمع وحاجاته في التطورات العلمية والأدبية والثقافية الحاصلة فيه
- ✓ التكامل الأفقي والعمودي بين موضوعات وخبرات المنهاج ووجود الانسجام والتكامل والتتابع والاستمرارية بينها.
- ✓ المرونة والتنويع في مفردات المحتوى، لتناسب حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم ، ولتتضاعف أمامهم إمكانات الاختيار، وليسهل عليهم التحرك والانتقال رأسيا وأفقيا في إطار بنية نظام التعليم.

✓ التركيز على المفاهيم والمبادئ الرئيسة وعلى أساليب التفكير وطرق البحث أكثر من التركيز على المعارف المجزأة والمعلومات التفصيلية.

✓ التوازن في اختيار مفردات المنهاج. ***(نفس المرجع ، ص23)***

❖ **تصنيف أنواع المحتوى:** ويشمل ثلاثة صنافات أساسية وهي:

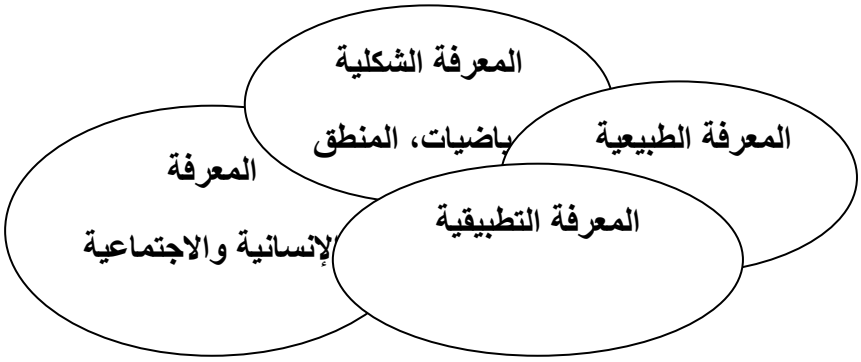
➢ **أنواع المحتوى في ضوء الأهداف:** يبينها الشكل التالي:



الأهداف المعرفية	الأهداف القيمية	الأهداف الحركية	الأهداف الاجتماعية
(معارف علمية)	(قيم)	(نشاطات حركية)	(معارف اجتماعية)

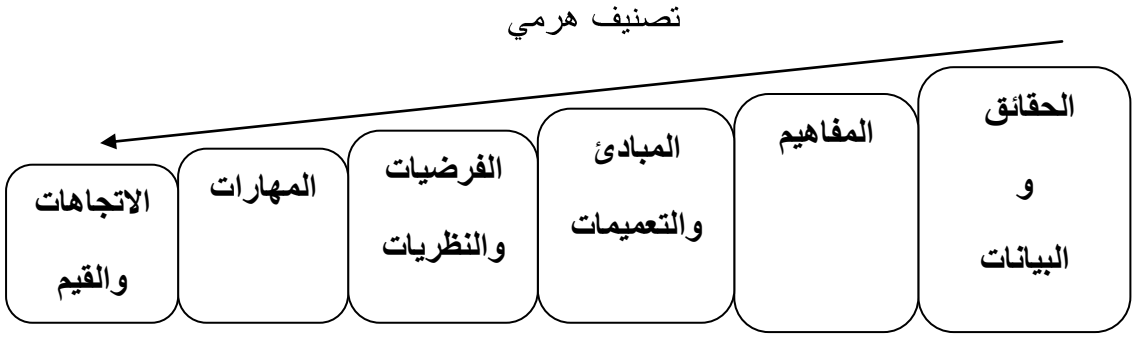
الشكل (12): أنواع المحتوى في ضوء الأهداف التربوية.

➢ **أنواع المحتوى في ضوء محور الاهتمام:** يبينها الشكل التالي:



الشكل (13): أنواع المحتوى في ضوء محور الاهتمام.

➢ **أنواع المحتوى في ضوء مجالات التعلم:** يبينها الشكل التالي:



الشكل (14): أنواع المحتوى في ضوء مجالات التعلم.

(ا.الفرحان و ت.مرعي، مرجع سابق ، ص55- 56)

نلاحظ على التصنيفات السابقة لأنواع المحتوى أنها تتشارك كلها في نوع المحتوى ذي الطابع الاجتماعي، أو بشكل أوضح أن المحتويات مهما تنوعت فإن المعارف ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي لتربية التلاميذ وتنشئتهم تبقى معارف أساسية ولازمة في أي منهاج تعليمي وفي أي منظومة تربوية.

اهتمام النظام التربوي في كل بلاد العالم بهذا الجانب من المحتويات مرده إلى أنها السبيل العلمي والمضمون الوحيد لتحقيق تواصل واستمرارية في العلاقة بين الناشئة من جهة وبين نظامهم المجتمعي من جهة أخرى.

3.4.1. النشاطات: والمقصود بها كل ما يقوم به المعلم (نشاط تعليمي) والمتعلم (نشاط تعلمي) من أجل التوصل إلى تحقيق الأهداف، مع العلم أن نشاط المتعلم أولى وأهم من نشاط المعلم، ومثل العنصرين السابقين يجب مراعاة بعض المبادئ منها:

✓ تنظيم عملية التعليم في المواقف الحياتية المباشرة المتكاملة، ليصبح ذا معنى، وليوفر فرص الانتقال الإيجابي للمتعلم.

✓ البرمجة والجدولة الزمنية على شكل خطوات عملية لتنظيم تحول التعليم إلى تعلم.

✓ التركيز على الدور الفعال للمتعلم (التعلم الذاتي)***.(ا.الفرحان و ت.مرعي، مرجع سابق ، ص24)***

❖ **تصنيف النشاطات:** تعد النشاطات التعلمية والتعليمية انعكاسا للنمط التعليمي الذي يتبناه النظام التعليمي في تحديده لمفهوم عملية التعلم، والنمط التعليمي هو العملية التي يتم فيها تنظيم ودمج المعلومات والمبادئ والنظريات التعليمية بهدف تزويد المعلم بإجابات واضحة ومنطقية ومفهومة عن

السؤال: كيف أعلم؟ والتركيز على المعلم مبعثه الدور الذي يلعبه في توجيه وتسيير عمليات التعلم داخل الصف وخارجه.

تزخر الأدبيات النظرية بالكثير من تصنيفات أنماط التعليم، ونحاول أن نذكر بعضها وفق المدرسة التي تنضوي تحتها وهي:

- **أنماط تعليم المدرسة النفسية المعرفية:** تحوي الأنماط التعليمية التالية:
  - ✓ نمط التفكير الاستقرائي لـــ هيلدا تابا .
  - ✓ نمط اكتساب المفاهيم أو نمط التعلم الاستكشافي لـــ جيروم برونز.
  - ✓ نمط النمو المعرفي لـــ جان بياجيه.
  - ✓ نمط المنظم التمهيدي أو المتقدم لـــ ديفيد أوزويل.
- **أنماط أنماط تعليم المدرسة النفسية الانسانية:** تحوي الأنماط التعليمية التالية:
  - ✓ نمط تيسير التعلم لـــ كارل روجرز .
  - ✓ نمط حل المشكلات بالطرق الإبداعية لـــ وليام جوردان.
- **أنماط تعليم المدرسة النفسية الاجتماعية:** تحوي الأنماط التعليمية التالية:
  - ✓ نمط التحري الجماعي لـــ هربرت ثيلين.
  - ✓ نمط لعب الأدوار لـــ شانتيل.
  - ✓ نمط الاستقصاء الاجتماعي لـــ كوكس وماسيالاس.
  - ✓ نمط تدريب المختبر.
- **أنماط التعليم السلوكية:** تحوي الأنماط التعليمية التالية:
  - ✓ نمط ضبط السلوك والتحكم فيه لـــ سكينر.
  - ✓ نمط التعليم عن طريق المواد التعليمية المكتوبة لـــ روثكوف.
- **نمط التعليم العام:** لـــ روبرت جانييه. ***(ا.الفرحان و ت.مرعي، مرجع سابق ، ص63-66)***

4.4.1. التقويم: وهو العملية المتدرجة النامية المستمرة التي تتوسلها المدرسة والعاملون فيها للتحقق من مدى ملائمة المحتوى، وفعالية الطرائق والأنشطة والخبرات في تحقيق الأهداف، ومعرفة مدى تحقق تلك الأهداف، والمبادئ الواجب مراعاتها عند التعامل مع عنصر التقويم تتمثل في:

- ✓ أن يعتمد التشخيص من خلال تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف.
- ✓ أن يتم من خلال معرفة مدى تحقق الأهداف بالنسبة لمخرجات المنهاج كنظام.
- ✓ أن يكون عملية مستمرة و شاملة (تقويم تكويني مرحلي+ تقويم ختامي نهائي).

❖ **التغذية الراجعة:** وهي من العمليات الجوهرية في أي نظام مهما كان نوعه، ويشتمل مصطلح التغذية الراجعة ضمن نظام المنهاج على المعطيات التالية:

✓ نتاجات العملية التعليمية كما تظهر في سلوك المتعلم استجابة للمؤثرات التي ينظمها المعلم في سعيه للتأكد من حدوث التعلم ومن مستواه

✓ ما يتلقاه المتعلم من ملاحظات أو توجيهات أو تعزيز أو انتقادات في إطار الأهداف المخططة ، سواء كان ذلك نتاج التقويم الذاتي من قبل المتعلم أم من قبل المعلم الذي ينظم هذا التعلم ويشرف عليه

✓ ما يتلقاه المعلم من ملاحظات و تعليقات وآراء من المتعلمين.

تمثل التغذية الراجعة ضمانا لسير النظام بشكل يضمن تحقيقه أهدافه بأفضل جودة ممكنة، وبأقل تكلفة ممكنة (المدخل الاقتصادي لتسيير النظم).***(ا.الفرحان و ت.مرعي، مرجع سابق، ص24-25)***

❖ **تصنيف أنواع التقويم:** يمكن أن نصنف التقويم إلى أربعة أنواع رئيسي

➢ التقويم المبدئي أو التمهيدي: يتم قبل البدء في تطبيق المنهج , حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق ويساعد التقويم المبدئي في :

✓ تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المنهج أو البرنامج

✓ معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانات المادية والمعلمين و الطلاب وذلك لبدء المنهج أو البرنامج .

➢ التقويم البنائي أو التكويني أو التطوري : يجري التقويم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج ، بغرض الحصول علي معلومات تساعد في مراجعة العمل.

➢ التقويم الختامي: ويجري في ختام المنهج أو البرنامج لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه فهو يزودنا بحكم نهائي على النتاج المكتمل . ***(نفس المرجع، ص92)***

5.1. مقارنة بين مفهومي المنهاج في ضوء عناصر الفعل التربوي.

	المنهاج بمفهومه التقليدي	المنهاج بمفهومه الحديث
المادة الدراسية	يركز على المادة باعتبارها عنصرا وحيدا له، ويزدحم بمواضيع كثيرة تعكس تراكم المعرفة، ويعد نقل المادة إلى عقل التلميذ هدفا أسمى للتربية.	لا يجعلها غاية كما لا يهملها، يعالج المعلم تراكم المعرفة بإعادة تنظيم المحتوى، التركيز على امتلاك طريقة اكتساب المعرفة من مصادرها وامتلاك المهارات العقلية المتنوعة.
المتعلم	يهمل ميل واهتمام التلاميذ ولا يراعي الفروق الفردية، ولا يشركهم في عملية التعلم والتعليم، يعد التلميذ وعاء فارغا يعمل المعلم على تعبئته بما يحويه المقرر من معرفة.	التلميذ فعال وإيجابي، يوفر الفرصة للمشاركة في عملية التعلم والتقويم، يركز على أسلوب الاستقصاء والتفاعل النشط، التلميذ عقل وجسد وروح بحاجة للرعاية والتطوير.
المعلم	ناقل للمعرفة بأقصر الطرق حيث يعمل الملخصات والمذكرات ويلقنها للتلاميذ كما فهمها هو، يركز على نجاح التلاميذ في الامتحان التحصيلي للمادة كأهم دليل على نجاحه	مساعد وموجه للتلاميذ، مصدر من مصادر المعرفة الكثيرة يستخدم طرقا متنوعة، يعتبر الامتحان خبرة تعلمية، يقوم عمله بالرجوع إلى مقدار النمو المتكامل الذي حققه التلميذ
الحياة المدرسية	تخلو من النشاط الهادف، لا تستثير التلميذ والمعلم، ارتباط ضعيف أو معدوم بالواقع، تقوم على تنظيم التعليم إداريا أكثر منه بيداغوجيا..	ممتعة، تحوي ألوان متعددة من النشاط التعلمي التعليمي، تنبع من حاجات المجتمع والمتعلم، مرنة تهتم بالنتاج التربوي بعيدا عن التزمت الشكلي النظامي.
البيئة الاجتماعية للطالب	التلميذ فرد مستقل لا فرد في إطار اجتماعي، البيئة مهملة ولا تعتبر مصدرا من مصادر التعلم، كما لا يوجه التكوين لخدمة هذه البيئة، المدرسة معزولة عن محيطها الاجتماعي.	التلميذ فرد نشط في مجتمع دينامي، البيئة إحدى أهم مصادر التعلم ، المنهج موجه لخدمة البيئة المحلية بخاصة، البيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية في تواصل مستمر وفعال.
خلاصة	من أهم العيوب: عدم الاهتمام بالعلوم الحديثة، بالتعليم المهني، التربية الرياضية، الخدمة الاجتماعية ، الجمود، الشكلية، النمطية....الخ	يهدف المنهاج بهذا المفهوم إلى تحقيق سمتين رئيستين: الملاءمة والفعالية والتي تسمح بنمو متعدد الاتجاهات للفرد والمجتمع.

الجدول (26): أوجه الاختلاف بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهاج.

2. بناء المنهاج وعملية التغيير.

1.2. بناء المنهاج:

يتداخل مفهوم بناء المنهاج مع مفاهيم أخرى كهندسة المنهاج و تحسين المنهاج وتطوير المنهاج، غير انه يمكن تعريف بناء المنهاج بأنه: عملية صناعة القرار التي لا تتضمن غير تقرير طبيعة مكونات المنهاج وتنظيمه، ومن شان هذه القرارات أن تتضمن الإجابة على عدة أسئلة منها على سبيل المثال: ***(يونس ناصر، 2008، ص 16)***

- ✓ ما طبيعة المجتمع السليم
- ✓ ما طبيعة الإنسان
- ✓ ما الحياة السعيدة
- ✓ ما طبيعة المعرفة.
- ✓ ما الذي ينبغي أن تكون علية صورة مرامي التربية
- ✓ أي تصميمات المنهاج تحقق بفعالة قصوى الالتزامات التأسيسية.
- ✓ ما المحتوى او المعارف التي ينبغي على جميع التلاميذ اكتسابها.
- ✓ ما الأنشطة التي لا بد للتلاميذ من مزاولتها عند تفاعلهم مع المحتوى
- ✓ كيف يمكن تقدير العائد من المرامي والمحتوى والأنشطة.

يشير مفهوم تحسين المنهاج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهاج دون تغيير المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له، أما مفهوم تطوير المنهج فهو أكثر شمولية من التحسين حيث يشمل كل جوانب المنهاج المدرسي وعناصره من أهداف ومحتوى محدد في المقررات والكتب الدراسية، هذا بالإضافة إلى كل مكن طرق التدريس والوسائل التعليمية وأنشطة التعلم وأساليب التقويم وأدواته المختلفة. ***(نفس المرجع، ص 16-17).***

يعني التطوير بالمفهوم السابق عملية التغيير نحو الأفضل، أي أن التغيير قد يؤدي إلى التطوير أو إلى التخلف. ولهذا فإن الأفضل اعتماد مصطلح تغيير المنهاج في بداية بناء وتعديل المناهج لضمان تفادي الأحكام السابقة على نجاعة عملية البناء دون القيام بقياس فعلي وعملي لمخرجات هذه العملية.

2.2. أنواع التغيير :

من المسلم به أن المناهج التعليمية تخضع لعمليات التغيير من وقت لآخر وذلك نتيجة تغير معطيات المحيط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، غير أن هذا التغيير لا يتخذ شكلا أو نوعا واحدا بل يتعدد تبعا لمتغيرات كثيرة.

قدم Bennis تصنيفا لأنواع التغيير السائدة في التنظيمات الرسمية ولاسيما المدارس على النحو الآتي:

- التغيير المخطط: الذي يعتمد على التفكير العقلاني والتخطيط المدروس.
- التغيير المذهبي: الذي ينطلق من مذهب معين يستهدف إحداث تغيير يتفق معه.
- التغيير الإجباري: الذي يتحقق بفعل قوة قهرية تتعمد إحداث التغيير.
- التغيير التكنوقراطي: أو الفني الذي يعتمد أساسا على أساليب فنية لدى الخبراء.
- التغيير التفاعلي: الذي يقوم على تفاعل العناصر أو الأفراد أو الجماعات مع بعضها.
- التغيير المتراكم: الذي يعكس صفة الاستمرارية للتغيير معتمدا على ما قبله.
- التغيير الطبيعي: الذي يحدث بفعل العوامل أو الظروف الطبيعية المحيطة.

(ج.أ.سعادة و ع.م.إبراهيم، 2001، ص 394)

3.2. نماذج التغيير :

تحتوي الدراسات والبحوث التي اهتمت بموضوع التغيير على نماذج عديدة تنظر إلى التغيير من منظورات عدة، وتعد نماذج النظم التي توضح كيفية تعامل مجالات أخرى في المجتمع مع مفهوم التغيير المخطط له أكثر النماذج المهمة بالنسبة للمخططين والمطورين التربويين.

(إ.أ.م. الحارثي،1998. 209)

وثمة أربعة نماذج مأخوذة من نظم سائدة في المجتمع وتتمثل في الآتي:

1.3.2. النموذج الزراعي: يستخدم هذا النموذج مدخل العامل من أجل إحداث التغيير عن طريق الحصول على مجموعة من العمال المتخصصين، ثم يطلب منهم عرض أساليب جديدة في الزراعة، وهنا يتم التغيير من خلال ما يطرحه هؤلاء من أساليب جديدة في هذا المجال، وعلى نفس المنوال يتم تفعيل عملية التغيير على مستوى المناهج.

2.3.2. النموذج الطبي: يستخدم هذا النموذج البحث الإجرائي أو الميداني لتحقيق عملية التغيير، إذ يتم الاعتماد على التغيير الطبي بدء من التشخيص الدقيق لمواطن الضعف وانتقالا إلى البحث العيادي، وانتهاء بوضع العلاج الملائم لوصول إلى التغيير الأنسب.

3.3.2. النموذج التجاري: يستخدم هذا النموذج مدخل الحافز المادي عن طريق المكافئات من اجل التشجيع على التغيير، ويستخدم هذا المدخل أحيانا في بعض التنظيمات من اجل جذب الأشخاص نحو التغيير وإقناعهم به وممارستهم له.

4.3.2. النموذج العسكري: يستخدم هذا النموذج السلطة أو القوة من اجل فرض التغيير ، وهو ما يعرف بالإستراتيجية الدافعة نحو عملية التغيير. ***(ج.أ.سعادة وع.م.إبراهيم، مرجع سابق،ص 395)***

4.2.مدخل العملية كنموذج للتغيير في مجال التربية:

ثمة تركيز متزايد على مدخل العملية كنموذج لإحداث التغيير في مجال التربية، وقد حدد هذا المدخل **Kurt Lewin** حيث أشار إلى مدخل العملية كنموذج للتغيير التربوي يتضمن ثلاث خطوات بصفة أساسية متمثلة في الآتي:

- ✓ التحرر أو التخلص من النمط القديم
- ✓ الانتقال أو التحول إلى النمط الجديد.
- ✓ التمسك أو الاحتفاظ بالنمط الجديد. ***(ص.ع.مصطفى،2002، ص 52).***

يعتمد نموذج **Lewin** على فكرة القوى المتعارضة التي تؤدي إلى وجود أنواع أو مقادير مختلفة من الضغط في المواقف، لأنه عندما تكون القوى الضاغطة متساوية فإنه لا يحدث تغيير في الموقف، بينما يحدث التغيير عن طريق إضافة أو طرح قوى أخرى.

يمكن أن تتم عملية التغيير بشكل فعال في ضوء تبني خمس مراحل هي:

- ✓ الوعي بالتغيير.
- ✓ الاهتمام بالتغيير أو الميل إليه.
- ✓ تقويم التغيير.
- ✓ التجريب.
- ✓ الإقرار بالتغيير أو تبنيه. ***(ص.ع.مصطفى،2002، ص 54).***

5.2. استراتيجيات التغيير:

قدم **Chin** ثلاث إستراتيجيات للتغيير متمثلة في الآتي:

1.5.2.الإستراتيجية الامبريقية العقلانية: وهي تقوم على افتراض مؤداه ان الناس عقلانيون، وأنهم يتبعون اهتماماتهم في عملية التغيير.

2.5.2. إستراتيجية إعادة التثقيف المعادية: وهي تقوم على افتراضات مختلفة بالنسبة للدافعية لدى الإنسان.

3.5.2. إستراتيجية التغيير القهري: أو الإلزامي المعتمدة على القوة في أحد أشكالها السياسية أو الاقتصادية أو غيرها. ***(ص.ع.مصطفى، مرجع سابق، ص 58).***

6.2. عوائق التغيير :

توجد ثمانية عوائق للتغيير اقترحها المربي **Mclelland** متمثلة في الآتي:

- ✓ ميل بعض القوى لبقاء الوضع الراهن للتربية على الرغم من حدوث تغير اجتماعي سريع.
- ✓ عدم وجود أهداف محددة بوضوح ودقة للنظم التربوية.
- ✓ عدم وجود مدخل منظم في العملية التربوية.
- ✓ فشل برامج إعداد المعلمين في تنمية المهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق التجديد.
- ✓ مسايرة المعلمين لما يستجد من معلومات في عصر يتسم بالانفجار المعرفي.
- ✓ غياب عمليتي التقويم القائمتين على التغذية الراجعة داخل النظم التربوية.
- ✓ تحفظ العديد من التربويين وتشككهم وتخوفهم أيضا من عمليات التغيير.
- ✓ الإدارة المعقدة آو الروتين ومشكلات رأس المال أو التمويل التي تعد ضمن عقبات التغيير.

(نفس المرجع ، ص 66).

يحدد **Rogers** عوائق التغيير على النحو التالي:

- ✓ عدم وجود دافع للربح المادي في مجال التربية مقارنة بمجال الصناعة أو مجال التجارة.
- ✓ عدم وجود ثمار يتم جنيها في مجال التربية كما هو الحال في مجال الزراعة مثلا.
- ✓ عدم وضوح مزايا التجديدات التربوية بدرجة كافية مقارنة بالأفكار المراد استبدالها.
- ✓ عدم توفر الطابع الفردي للقرارت المتعلقة بالتحديث، والتأثيرات السلبية للمعايير الرسمية الخاصة بالنظام التربوي على عملية تحقيق التغير وانتشاره . ***(إ.برتراند، مرجع سابق، ص54).***

3. أساليب التطوير المطبقة في مجال بناء المناهج التعليمية:

هناك أساليب قديمة وحديثة معتمدة في تطوير المناهج، ويمكن إجمالها في ثمانية أساليب رئيسة، وتتمثل في ما يلي:

1.3. التطوير بالحذف و الإضافة و الاستبدال: *(ح.أ.الوكيل،2000، ص30-36)*

يعد من أكثر الأساليب القديمة شيوعا لسهولة وسرعة تنفيذه ويتخذ الوجوه التالية:

1.1.3. التطوير بالحذف: ويتم بحذف مادة كاملة أو أجزاء من المادة، ويتم هذا النوع عن طريق إعادة طبع الكتب الدراسية بعد إقرار الحذف أو تبقى الكتب على ما هي عليه وترسل نشرة إلى المدارس تحدد الأجزاء المحذوفة، وهو الأكثر استخداما.

نسجل أن النظام التربوي في الجزائر كثيرا ما اعتمد هذا الأسلوب في تعديل مضامين المناهج التعليمية خاصة في التعديلات بين 1980 و 2000.

2.1.3. التطوير بالإضافة: ويكون بإضافة مادة كاملة أو بعض أجزاء المادة، ويتم بنفس معطيات التطوير بالحذف، مع تسجيل أن التطوير بالإضافة كثيرا ما يتم بشكل آلي تبعا لما تفرضه معطيات التطور المعرفي.

3.1.3. التطوير بالاستبدال: ويقصد بالاستبدال أن تحتفظ المادة بمحتوياتها الرئيسية ويمس التغيير الثوب الذي تلبسه أو الطريقة التي تقدم بها للتلاميذ او المفاهيم التي تتضمنها، وتحليل عملية الاستبدال يبين أنها تشمل ثلاث عمليات بسيطة هي:

- ✓ حذف كامل لمادة أو لجزء من أجزائها.
- ✓ تعديل جوهري للمحذوف ينصب على المفاهيم والعلاقات والأساليب التي يقدم بها.
- ✓ إضافة لبديل جديد في ثوب جديد وبطريقة جديدة.

الضابط لهذا النوع من التطوير أن يتم بشكل علمي مدروس ومتوافق مع ما يتم تقديمه في مستويات قبلية وبعدية، وإلا أصبح مجرد تقليص لا يرجى منه أي نتيجة إيجابية.

الملاحظ على مجموع التعديلات التي أدخلت على كثير من المناهج التعليمية في الجزائر خلال الإصلاحات المختلفة كانت تتبنى مثل هذا الخيار لكن دو اعتبار شروطه العلمية بشكل جيد ، حيث في الغالب كان يلجأ إلى إدخال دروس جديدة وحذف دروس قديمة، وأحيانا يتم تغيير العناوين دون تغير في المحتويات.

2.3. تطوير الكتب و طرق التدريس و الوسائل التعليمية:

كان التطوير في الماضي يتم في كل جانب على حدة، غير انه في ضوء المفهوم النظامي للمنهاج يجب أن يتم التطوير في كل هذه الجوانب بالتنسيق.

1.2.3. تطوير الكتب المدرسية: سوف نعرض لهذه النقطة بالتفصيل في مبحث الكتاب المدرسي، وذلك في مهام ووظائف الكتاب المدرسي الحديث.

2.2.3.تطوير طرق التدريس: والتي تسمح بإشراك متزايد للمتعلم في عملية التحصيل المعرفي، بحيث يكتسب منهجية البحث العلمي من خلال اكتساب أدوات الملاحظة والتحليل والتجريب والنقد ...الخ

3.2.3. تطوير الوسائل التعليمية: والتي تضمن تسهيل عمليات التعلم من خلال تعدد المداخل الإدراكية، إضافة إلى دقة التصميم الأرغونومي بما يتناسب مع المراحل العمرية للتلاميذ...الخ

(ح.أ.الوكيل،2000، ص37-39)

3.3. تطوير الامتحانات:

تعد الامتحانات من أساليب التقويم المتعددة، ولهذا فمن الضروري تطويرها كيفيا وكميا بحيث تمكن من التوصل إلى أحكام صادقة على أداء التلاميذ، وهو ما يضمن تكوينا وتوجيها في المستوى المطلوب لمخرجات النظام التربوي. ***(نفس المرجع، ص 40-43)***

4.3.الأخذ بأحدث التنظيمات المنهجية:

ومنها على سبيل الذكر منهاج النشاط ومنهاج الوحدات واللذان يضمنان إزالة الحواجز بين المواد الدراسية المتعددة وهو ما يضمن تكوينا ذو جودة مرتفعة لدى التلميذ.

(نفس المرجع، ص 43-45)

5.3. إدخال بعض التجديدات على النظم التربوية:

كالاهتمام بهوايات المتعلمين وإدراجها في المنهاج التعليمي، وتفعيل نظام الحكم الذاتي للفصل مما يمنح للتلاميذ فرصة ممارسة أساليب القيادة وتحمل المسئولية داخل الجماعة..الخ

6.3.تعديل السلم التعليمي:

وذلك وفق التطورات الثقافية والاجتماعية، فطفل اليوم يختلف بشكل كبير عن طفل الأمس، وبالتالي أصبح من اللازم تعديل سلم التعليم بما يتوافق مع تيسير فرص التعلم في أقل وقت ممكن.

(نفس المرجع، ص 50-51)

7.3.الأخذ بنظام الساعات المعتمدة:

ويعني مقدار الساعات النظرية والتطبيقية الواجب على التلميذ أخذها، والتي تتوافق مع حجم معرفي أساسي محتمل يسمح باكتساب المادة، ويؤهل للدراسة المتخصصة آو المعمقة، وهذا بدل نظام السنة الذي يسبب كثيرا من الهدر والإحباط خاصة للتلاميذ المتفوقين والنجباء والمجتهدين.

8.3. الأخذ بنظام المدرسة الشاملة: وفيه يتم القضاء على الثنائية تعليم عام وتقني، حيث يستفيد التلاميذ حسب معطيات التخصصات الدراسية لتكوين شمولي نظري وتطبيقي، وهذا ما يتماشى مع واقع الحياة حيث أن الفرد يحتاج لنوع من التكوين المتكامل لضمان تكيف سهل ومنتج.
(ح.أ.الوكيل،2000، ص 51 -65)

نلاحظ أن النظام التربوي في الجزائر في ضوء المعطيات النظرية للإصلاح قد أخذ بكل هذه الأبعاد في عملية التطوير، غير أن الظاهر للعيان هو الاهتمام الكبير بتجديد الكتب المدرسية، كتجسيد لتوجيهات الإصلاح التربوي، وهو ما تطرقنا إليه في فصل الإصلاح التربوي.

4. منهاج إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي:

1.4. فلسفة منهاج التجديد الإجتماعي:

أشار **C.A. Bouers** إلى أن **H. Rugg** في كتابه الثقافة والتربية في أمريكا يعد أول من أشار إلى هذا المنهاج، حيث اهتم بالقيم التي يجب أن تعمل المدرسة من أجلها، كما نبه إلى الفجوة القائمة بين المنهاج والثقافة، أو تخلف المنهاج عن الثقافة التي تمثل مجالا كبيرا من التغير أدى إلى حدوث انشقاق اجتماعي.

كما أشار إلى أن **T. Brameld** هو من حدد الملامح الأساسية لهذا الاتجاه التجديدي، حيث أوضح أن هذا المنهاج يلتزم ببناء ثقافة جديدة في فترة تتسم بالثورية من خلال المحاولات التي بذلها الناس للتحكم في النظام الصناعي والخدمات العامة والمصادر الطبيعية والثقافية من أجل تحقيق الحياة الديمقراطية.(***C.A. Bouers , 1993, P : 125***)

أكد **Brameld** على ضرورة مساعدة المدرسة للمتعلمين على النمو الاجتماعي، بالإضافة إلى تعليمهم كيفية المشاركة في التخطيط الاجتماعي أيضا، كما أكد في الوقت نفسه على أهمية اقتناع المتعلمين بصدق التغيير وضرورته، بالإضافة إلى اهتمامهم بالإجراءات الديمقراطية، و نادى بعد ذلك بضرورة قيام التربية بتجديد المجتمع بشكل يحقق القيم الأساسية للثقافة من جانب، ويتوافق في الوقت نفسه مع القوى الاقتصادية والاجتماعية للعالم الحديث من جانب آخر، على أن تؤدي التربية إلى إحداث تغيير عميق في عقول الأفراد من أجل استخدام القوة التكنولوجية لتحقيق الإبداع.

كما أكد **Brameld** على أهمية العلوم السلوكية لأنها تساعد على اكتشاف القيم التي يؤمن بها الناس بشكل قوي، كما أنه عن طريقها يمكن صياغة أهداف إنسانية، من منطلق ما نعرفه عن القيم الثقافية المتعددة **(Ibid , P : 130- 135)**

يعارض أصحاب هذا الاتجاه التجديدي استخدام الإرهاب والعنف أو التخريب أو التشويه أو الحل الوسط في سبيل إيجاد مجتمع مقتنع بوضعه أو بما هو عليه، وبمعنى أوضح فإن أنصار هذا الاتجاه يؤمنون بأن تجديد المجتمع وإعادة بنائه لا يتم عن طريق الصراع الاجتماعي أو استخدام القوة الخارجية المفروضة على المجتمع من خارجه، ولكن التجديد الحقيقي للمجتمع يتحقق من خلال التغيير الداخلي للأفراد أولا ، إلى تغيير أسلوب تفكيرهم وإعادة النظر فيما يعتقدونه من قيم قد تكون بالية أو متوارثة من التراث، وتؤدي إلى تعطيل قوى الفكر لديهم ثانيا، مما يسهم في إنقاذ حركة التجديد الاجتماعي.

يشجع أصحاب حركة التجديد أو إعادة البناء كل أنواع المعلومات المكتسبة التي تدور حول المشكلات المهمة التي تسهم في تحقيق العقل من اجل البحث عن إيجاد حلول لها، وفي الغالب يكون لتلك المشكلات طابع اجتماعي بحكم ارتباطها ببناء المجتمع وتطوره.

كما يعتقد أصحاب هذا الاتجاه، أنهم يمثلون القيم التي تعتز بها أغلبية الناس أو يجب أن تعتز بها بشكل مباشر وبطريقة شعورية أو بشكل غير مباشر أو بطريقة غير مباشرة، كذلك يعتقد هؤلاء أن الناس غير قادرين على تحمل المسؤولية لعدم تعودهم لذلك، بسبب حكم الأقلية المسيطرة التي تمثل القوة في المجتمع الأمريكي، ومن ثم فإن معظم الأشخاص لا يمارسون المواطنة لصالح اتجاهاتهم وقيمهم التي يعتزون بها، ولكنهم يمارسونها في مجتمعهم الأمريكي لصالح القلة.

(C.A. Bouers , op. cit, P : 135-134)

نستخلص مما تم تناوله نقطتين هامتين تتعلقان بالواقع الراهن للفعل التربوي تبعا لتوجه الدراسة وهو الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في النظام التربوي الوطني:

- ❖ اعتبار الهوية وفق المفاهيم الحديثة لها من أهم الأزمات التي يستهدفها منهاج التجديد الاجتماعي، من خلال غرس القيم العامة والجماعية والديمقراطية للمجتمع المستهدف من العمل التربوي بشكل عام أو المنهاج التعليمي بشكل أخص.
- ❖ توافق الكثير من المعطيات التي يستند إليها هذا المنهج التجديدي مع واقع المجتمع الجزائري حاليا، والذي يشهد تغيرات عميقة نتيجة لمعطيات محلية وخارجية على السواء.

وهو ما يعكس أهمية تبني هذا المنهاج تبعا للغايات المعلنة لنظامنا التربوي.

2.4. الاتجاهات الفكرية ذات العلاقة بمنهاج التجديد الاجتماعي:

تتمثل أهم الاتجاهات الفكرية التي لها علاقة بمنهج إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي في اتجاهين رئيسيين وهما :الاتجاه الراديكالي والاتجاه المستقبلي.

1.2.4. الاتجاه الراديكالي (التغيير الجذري): طبق **J.Mann** الأساليب الماركسية داخل حركة التجديد ، وانتقد الاتجاه التقليدي لتلك الحركة واتهمه بالسذاجة والسطحية لأنه يعتقد بإمكانية تغيير المجتمع عن طريق استخدام موجة جديدة من الطلاب الذين تمت تربيتهم من خلال ممارسة الديمقراطية في المدارس.

يستند هذا النقد على اعتبار أن أصحاب التناول التقليدي لم يتحدثوا عن المدرسة من أجل صنع المجتمع، ولكنهم اعتقدوا أن المدرسة قد تحدد بعض التطورات التي يمكن أن تؤثر في السلوك عند مواجهة المشكلات الاجتماعية، كما أنهم أكدوا على أن المهمة الأولى للمدرسة تتمثل في إعادة بناء العقل والخلاق، وأن ذلك يجب أن يتقدم على إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي، كما أنهم أيضا لم ينظروا إلى المدرسة باعتبارها أداة للنشاط الهدام والثورة على الأوضاع، بل يمكن استخدام المدرسة من اجل توسيع وتعميق الفكار المثالية التي التزم بها الناس من قبل، وأن أصحاب المذهب التجديدي الأوائل قد نادوا بمنهج من أجل الدراسة، لا من أجل تشريب أفكار معينة أو عمل ما يسمى بغسيل الدماغ بالنسبة للمتعلمين.(***C.A. Bouers, op cit , P 145***)

وقد قامت الباحثة **D.Ravitch** بتوجيه انتقاد حاد للهجوم الراديكالي على المدارس، حيث حاولت ان تبين المغالطات الدافعة للاعتقاد بأن المدرسة تتسم بالظلم والقهر وليس التحرر، والذي يذهب إلى ما يلي:

- ✓ إن الحياة المدرسية تتحدد بطريقة آلية بالحياة الاقتصادية للمجتمع.
- ✓ إن تأثيرات أو نواتج التعليم المدرسي تعبر في العادة عن نواياه أو مقاصده.
- ✓ إن أغراض التعليم المدرسي يمكن الكشف عنها من خلال صورة أو شكل التظيم المدرسي أو البناء المدرسي. **(Ibid , P : 148)**

تجدر الإشارة إلى أن المفكر البرازيلي **P.Feriere** يعد من أهم المفكرين التربويين البارزين الذين تبنوا هذا الاتجاه. ***(إ. برتراند، ص174-179).***

2.2.4. الاتجاه المستقبلي: يؤكد **H.Shane** على قضية تخطيط المستقبل وليس التخطيط للمستقبل، حيث يكون تخطيط المستقبل أكثر قدرة على التنبؤ، لأنه يعتمد على بيانات واضحة ومنطق قوي، بينما يكون التخطيط للمستقبل أقل قدرة على التنبؤ لأنه يعتمد على تخمينات أقل دقة وعملية.

يؤكد **Shane** على ضرورة قيام التربويين بعد دراسة الاتجاهات المستقبلية بالتعاون مع عدد كبير من المشاركين في تحليل النتائج المترتبة على تلك الاتجاهات، ويفضل التجديديون دفع المجتمع لاتخاذ قرارات لها صفة الإجماع، بالنسبة لطبيعة الحياة الخيرة أو الفاضلة، وفي سبيل إنجاز ذلك الإجماع يجب أن يؤخذ في الحبان أفكار كل من الأبناء والآباء والمديرين والمعلمين.

يجب أن يركز محتوى المنهج الموجه نحو المستقبل على استغلال المصادر الطبيعية والبشرية والتصدي لمشكلة التلوث والصراع والمياه وتأثيرات الزيادة السكانية، وكذلك كيفية التحكم في النفس وضبطها مراعاة لصالح الآخرين. (***C.A. Bouers , op cit , P 155***)

3.4. عناصر منهاج التجديد الاجتماعي:

1.3.4. الأهداف: يتمثل الغرض الرئيسي من هذا المنهج في مواجهة المتعلم بعدد محدد من المشكلات التي تواجهها البشرية، وبوجه عام يمكن القول أن منهج التجديد يهتم بصياغة مبررات لأهداف محددة في إطار التجديد الاقتصادي والاجتماعي، وقد يستلزم ذلك القيام بالعديد من الإجراءات أو الخطوات المتمثلة في الآتي:

- ✓ إجراء مسح ناقد للمجتمع المحلي.
- ✓ عمل دراسة ترتبط بالاقتصاد المحلي في علاقته بالمواقف الوطنية أو القومية أو العالمية.
- ✓ إجراء دراسة تتناول الاتجاهات والأسباب أو العوامل التاريخية في علاقتها بالموقف الاقتصادي للمجتمع.
- ✓ تقويم كل الخطط داخل المجتمع في ضوء أقصى ما يريده كل الأفراد في ذلك المجتمع.

(C.A. Bouers , op cit , P 161)

2.3.4. المحتوى: يؤكد **Brameld** على الخبرات الجماعية بالنسبة للمدرسة الابتدائية، ويطالب بضرورة إيجاد نوع من الاعتماد المتبدل بين المشروعات التي يقوم بها التلاميذ، وضرورة اشتراك المتعلمين من أعمار مختلفة في عمل مسرح بالنسبة للمجتمع أو البيئة المحلية، ينطلق المنهج من اعتقاد مؤداه أنه يجب على المحتوى مساعدة الطلاب في اكتشاف ميولهم من خلال دراستهم للمشكلات الاجتماعية.

كذلك يجب أن يحافظ منهج المدرسة الابتدائية في الصفوف الخيرة على تحقيق الإيمان بالمدينة الفاضلة، عن طريق تقديم المعارف الكثيرة في مجال الخيال الاجتماعي، كما يمكن السماح للأطفال بابتكار نماذج تقريبية عن مؤسسات المستقبل، وهذا ما يؤدي إلى إثارة وعي الأطفال بالمشكلات الخفية من خلال إدراك الفرق بين نماذج مؤسسات المستقبل والمؤسسات الحالية، أو إدراك الاختلاف بين ما هو كائن في المجتمع بالفعل وبين ما يجب أن يكون عليه المجتمع مستقبلا. (***Ibid , P163***)

3.3.4. أنشطة المنهاج: ينظم المنهاج أنشطة التعلم حول بعض التساؤلات مثل:

- ✓ هل يستطيع الإنسان أن يحقق قدراته أو ينمي طاقاته في مواجهته للقوى الأخرى؟
- ✓ هل يمكن أن يتعلم الأفراد التعاون معا لمواجهة مشكلاتهم؟

- ✓ هل يمكن أن يتعلم الناس تقبل الآخر بعيدا عن القهر والتسلط والتعصب.
- ✓ هل يمكن إعادة بناء المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية من أجل أن يستفيد الناس في كل مكان من مصادر الثروات الطبيعية . ***(C.A. Bouers , op cit , P 166)***

الملاحظ من تحليل الأسئلة المطروحة أن الأنشطة التعليمية قائمة على أساس البحث الواقعي الذي يهدف لاقتراح الحلول للمشكلات المطروحة، بشكل آخر يمكن أن نقول أن الأنشطة التعليمية والتعلمية تستند لنموذج مقاربة المعرفة من أجل حل المشكل، وهو ما يتوافق أساسا مع توجهات فلسفة التربية الواقعية والبراغماتية المسيطرة على العالم الغربي.

4.3.4. التقويم: يجب أن تعكس الاختبارات الهداف النوعية الخاصة بالتجديد الاجتماعي، وأن تقيس مدى قدرة الطلاب على التجديد وتقويم مدى فهمهم للعمل الذي تم إنجازه من قبل. كذلك لا يجب أن يرتبط التقويم حسب منهج التجديد الاجتماعي بتعلم الطلاب فقط، بل يجب أن يذهب إلى أبعد من ذلك، بحيث يهتم بمعرفة مدى تأثير التعليم المدرسي على المجتمع المحلي من حيث الإسهام في تحقيق نموه من جانب، ومدى موافقة أو قبول ذلك المجتمع لمخرجات التعليم من جانب آخر.

(C.A. Bouers , op cit , 169)

4.4. إيجابيات وسلبيات منهاج إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي:

1.4.4. إيجابيات منهاج إعادة البناء: تتمثل في النقاط التالية:

- ✓ استخدام المنهج أحسن ما في العلم لتحديد الوضع الاجتماعي الراهن، وما يمكن تحقيقه مستقبلا.
- ✓ يجدد الوظائف التربوية للمدرسة، حيث لا يهتم فقط بتحقيق مفهوم التنشئة الاجتماعية من منظور المجتمع الحالي، ولكن يركز على ذلك في ضوء النظرة المستقبلية للمجتمع.
- ✓ يعطي فرصة للمتعلمين للمشاركة الفعالة في إعادة بناء المجتمع وتجديده بالشكل الذي يعود بالنفع على جميع أفراده، كما يتم تقويم المتعلمين في ضوء تلك الفكرة.
- ✓ لا يقتصر على مصادر التعلم التقليدية، حيث يثير تساؤلات ومشكلات تمثل دعوة للاكتشاف في عملية التعلم عن طريق الاشتراك المباشر في خبرات المجتمعات أو البيئات المحلية المتنوعة.
- ✓ يمكن الاستفادة من مزايا هذا المنهاج في خدمة قضايا التنمية من خلال مساعدة المتعلمين على القيام بمشروعات تخدم تلك البيئة.

✓ يحقق هذا المنهاج التنسيق والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي، حيث يسمح لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي المثقفين بالمشاركة في التدريس والقيام بتأدية الخدمات الاجتماعية المتنوعة، كذلك يمكن أن يستخدم المسئولون في المجتمع المحلي أساليب لتقدير الحاجات الاقتصادية والاجتماعية بالنسبة لبيئتهم، ويقررون كيفية إسهام المؤسسات التربوية في إشباع تلك الحاجات الأساسية بالنسبة للمجتمع.

2.4.4. سلبيات المنهاج: تتمثل في مجموع المآخذ التالية:

✓ تركيز المنهج على قضية إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي بشكل جوهري قد تتحول إلى إهمال قضية المحافظة على التراث الثقافي عموما، وما يعد أصيلا بصفة خاصة كالعناصر التي تحدد هوية المجتمع وشخصيته القومية، كالتاريخ واللغة القومية والدين...الخ

✓ تركيز كل أهدافه على المجتمع وإهمال الفرد المتعلم قد يعد العائق الأول أمام تحقيق التجديد الاجتماعي، وذلك من باب أن بناء وتجديد الفرد هو القاعدة لبناء وتجديد المجتمع.

✓ لم يعالج المعرفة الأكاديمية التي يقدمها بطريقة تربوية صحيحة، من حيث تخطيطها وتنفيذها بشكل يخدم كلل من طبيعة المتعلم من جانب وطبيعة المجتمع من جانب آخر.

✓ لم يهتم في معالجته للمواقف التعليمية بالطرق والأساليب الحديثة في التدريس التي تسهم بشكل فعال في تحقيق النمو الشامل في جميع جوانب شخصية المتعلم.

✓ يركز التقويم على المردود الاجتماعي للمنهج المدرسي في المقام الأول، وأسقط من حسابه جوانب التفكير والنمو العقلي وكذلك النمو الوجداني والنمو المهاري لدى المتعلم.

الملاحظ أن منهاج إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي يركز في المقام الأول على البيئة المحلية للمدرسة، وهو بذلك يستند على قاعدة النظام التربوي اللامركزي أو الحر، حيث تشكل البيئة المحلية للمنطقة المصدر الأساسي للخطة التربوية التنموية التي تعتمدها المدرسة في إعدادها للتلاميذ.

يمكن تبني بعض النقاط الإيجابية في النظام التربوي الجزائري في ضوء التمايز الذي يخص بعض المناطق في الوطن، من ناحية الخصوصيات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، مما يسمح بجودة تربوية أعلى مقارنة باعتماد التنظيم المركزي الشمولي.

5.منهج النشاط المتمركز حول المواقف الاجتماعية:

يأخذ هذا التنظيم المنهاجي مسميات عديدة ومتنوعة في تراث المفكرين التربويين الاجتماعيين بالخصوص ومنها:

- ✓ منهاج الأنشطة الاجتماعية
- ✓ منهاج المجالات الحياتية.
- ✓ منهاج المشكلات الاجتماعية.
- ✓ منهاج الوظائف الحياتية.

يعد هذا التنظيم الخاص للمنهج المدرسي انعكاسا للكثير من النظريات التربوية الاجتماعية المعرفية والتي قدمها الكثير من التربويين من مثل:**Bandura , Gredler , Gilly**....الخ. ***(Y.Bertrand et P.Valois , 1998, p 86)***

1.5. فلسفة المنهاج:

ينظر منهاج النشاط المتمركز حول المواقف الاجتماعية إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر للمجتمع الكبير الذي تتواجد فيه، وعليه فهو يهتم بضرورة أن تكون تلك المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية تعكس ما يدور حولها في المجتمع من مشكلات وأحداث اجتماعية، بحيث يتم تخطيط المنهج المدرسي وتنظيمه في ضوء أهم المواقف الاجتماعية.

ينطلق منهاج النشاط القائم على المواقف الاجتماعية من اعتقاد مؤداه أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ، وبالتالي يكون مستقبل المجتمع معتمدا بدرجة كبيرة على نوعية الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها الطلاب من خلال المناهج المدرسية، وأن هؤلاء التلاميذ يمثلون مواطني المستقبل، وأنهم سوف يتحملون مسؤوليات وسيتولون أدورا متعددة داخل مجتمعهم. ***(Ibid , P : 91)***

يذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن المجتمعات التي تجتاز مراحل انتقال عديدة، تعاني من بعض المشكلات سواء كانت مشكلات موضوعية تعتمد جميع حلولها على الحقائق التي يكشف عنها العلم، مثل مشكلات الطاقة، مشكلات التلوث، مشكلات تدني الدخل القومي والفردي وغيرها، بالإضافة إلى المشكلات الجديدة الناتجة عن الصراع بين القيم مثل مشكلات الاختلاط بين الجنسين، مشكلات عمل المرأة، ومثل هذه المشكلات سواء كانت موضوعية أو جدلية، فإنها تحتاج إلى معالجة تقوم على أساس التفكير السليم من أجل تحقيق تطور المجتمع وتقدمه، الأمر الذي يفرض على المنهج المدرسي

ضرورة القيام بدور إيجابي في حل المشكلات الموجودة في المجتمع، وذلك من منطلق الدور القيادي للمدرسة في عملية التغيير الاجتماعي، فهي مطالبة بأن تكون مؤسسة لتحسين حياة المجتمع المحلي وبيئته بوجه خاص (مدرسة المجتمع المحلي) كونها جزء منه، ومثل تلك المدرسة تهتم بدراسة المشكلات الاجتماعية بصفة خاصة، بالإضافة إلى اهتمامها بدراسة المطالب الصحية والمهنية والثقافية للمجتمع المحلي الذي تنتمي إليه في المقام الأول. ***(Y.Bertrand et P. Valois , op.cit, p 93)***

ينظر أصحاب هذا الاتجاه التربوي إلى المجتمع المحلي على انه معمل يحتوي في داخله على العديد من المشكلات الثقافية والوطنية والاقتصادية والاجتماعية، ومثل تلك المشكلات يجب أن يبنى ويصمم وينظم المنهج المدرسي حولها، وذلك بغية تنمية قدرات في مواقف اجتماعية ذات قيمة، وهكذا يستمد هذا التنظيم المنهج خبراته من واقع الحياة في المجتمع المحلي، كما يدور النشاط فيه حول قضايا المجتمع ومشكلاته من أجل دراستها بأسلوب علمي يزيد من وعي المتعلمين بها، المر الذي يساعدهم على المشاركة بشكل إيجابي في مواجهتها. ***(Ibid , P 93)***

2.5. خصائص المنهاج:

تتحدد معالم منهاج النشاطات الاجتماعية من خلال تناول الأفكار الآتية:

- ✓ يهدف هذا المنهاج إلى مساعدة التلاميذ على دراسة المواقف الاجتماعية في شتى مجالات الحياة، بقصد التعرف على طبيعتها وتحقيق مزيد من الوعي بها، من أجل معرفة كيفية التعامل معها ومواجهتها في الواقع الاجتماعي، هذا بالإضافة إلى مساعدة التلاميذ على اكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو القيم الاجتماعية المرغوب فيها من جانب المجتمع.

يستهدف منهج النشاط القائم على المواقف الاجتماعية تحقيق النمو الاجتماعي للفرد والجماعة على حد سواء.

- ✓ تختلف المعرفة وتتعدد في هذا المنهج باختلاف المواقف الاجتماعية التي يقوم عليها ، وقد ترتبط تلك المواقف بمجالات مختلفة مثل البيئة، الصحة العامة، النظم الاجتماعية والاقتصادية وأدوارها، السلوك الصحيح في إطار نسق القيم، ويتم تقسم المنهج إلى وحدات أو أبواب أو مواد تعكس تلك المجالات بحيث يتم اختيار المعرفة الأكاديمية وتنظيمها بما يعكس تلك المجالات أو المواقف الاجتماعية أو ما يخص منها كيفية التعامل مع مصادر البيئة وقواها المتعددة.

(Ibid , P 97-98)

✓ يرتبط هذا المنهاج ارتباطا وثيقا بالبيئة أو المجتمع الذي تتواجد فيه المدرسة، حيث لا يقتصر في معالجته على ما يحدث داخل المدرسة فقط، بل ويركز أيضا بدرجة كبيرة على الممارسات التربوية التي تحدث خارج المدرسة تحت توجيه وتخطيط منها، وذلك من أجل خدمة المجتمع في المقام الأول، كما يكثر النشاط اللاصفي والنشاط اللامدرسي المصاحب لهذا التنظيم المنهاجي، حيث تعد البيئة أو المجتمع المجال الحقيقي الذي تترجم فيه المواقف التعلمية التي يتضمنها المنهاج هذا المنهاج.

✓ يهتم هذا التنظيم المنهاجي بتوظيف المعلومات التي يقدمها للمتعلمين في إطار اجتماعي صرف، أين يتم معالجتها تخطيطا وتنفيذا وتقويما بالشكل الذي يسهم بالنفع للمجتمع من خلال التركيز على قيم ذلك المجتمع ومعالجة مشكلاته ومطالبه في إطار تربوي يخدمه ويعمل على الإسهام في تحقيق نموه وتطوره.

✓ يحقق هذا التنظيم المنهجي الترابط والتكامل بين فروع المعرفة المختلفة في المواد الدراسية التي يقدمها، حيث يمكن أن يستفيد المتعلم مما درسه في مجالات المعرفة المختلفة عند مواجهته لموقف معين في محيط أو سياق اجتماعي محدد، لأنه تتم دراسة ذلك الموقف من جميع جوانبه المرتبطة بالمجتمع.

✓ يتم تخطيط هذا المنهج بشكل مسبق من جانب المتخصصين في ميادين الحياة الاجتماعية وأهل الخبرة باعتبارهم أكثر قدرة على اختيار المواقف الحياتية والمشكلات الاجتماعية المهمة التي يجب دراستها في إطار منظم ينطلق منها ويدور حولها، ويساعد المتعلمين على فهمها والتكيف معها .

✓ يتم تقويم التلاميذ في ظل هذا التنظيم المنهجي من منظور اجتماعي، وعليه يهتم بتقويم النمو الذي حدث للتلاميذ في هذا الجانب من حيث فهم المواقف الاجتماعية بما فيها من مشكلات وأحداث، وزيادة الوعي بها، والوقوف على مدى ما اكتسبه التلاميذ من قيم مرتبطة بها، ومهارات تسهم في مواجهتها. ***(Ibid , P 100-104)***

3.5. إيجابيات وسلبيات المنهاج.

في ضوء ما تقدم من خصائص، يمكن الوقوف على أهم الجوانب الإيجابية والسلبية لمنهاج النشاط المتمركز جول المواقف الاجتماعية على النحو التالي:

1.3.5. الجوانب الإيجابية: تتمثل في النقاط التالية:

✓ يساعد هذا التنظيم المنهاجي على جعل المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية، تلعب دورا مهما في عملية التشكيل الاجتماعي للناشئة، ولا يتوقف دورها على مجرد نقل المعلومات أو معارف يحفظها الطلاب من أجل اجتياز الامتحانات فقط، وبذلك يساعد هذا المنهاج المدرسة على نقل القيم الاجتماعية

الأساسية والمحافظة عليها من أجل تحقيق التواصل بين الأجيال، وتأكيد استمرارية المجتمع لحماية هويته وشخصيته القومية من التيارات الفكرية الضارة، وهكذا يساعد هذا المنهاج على تحقيق نمو الشخصية الاجتماعية لدى المتعلمين بصورة حقيقية. ***(Ibid , P 107)***

✓ يقدم هذا التنظيم المنهاجي مواقف تعليمية في إطار واقع المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ، كما أنه يمدهم بخبرات تربوية مرتبطة بحياة ذلك المجتمع، ويؤكد العلاقة القوية بين الحاضر والمستقبل المنظور، لأنه يساعد التلاميذ على دراسة المشكلات والأحداث الاجتماعية في صورتها الآنية من أجل مواجهتها والسيطرة عليها مستقبلا بشكل أفضل.

✓ يقدم هذا المنهاج معارف متنوعة ومترابطة نتيجة التنوع في المواقف الاجتماعية التي يدور حولها، كما أنه يسهم في تكامل خبرات التعليمية، حيث يتم تنظيم المعلومات حول المشكلات والحوادث الاجتماعية بشكل وظيفي، كما يمكن الاستفادة من المعلومات النظرية في مواجهة تلك المواقف كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وهكذا يسهم هذا التنظيم المنهاجي في إيجاد علاقة قوية بين الجانب النظري والجانب العملي للخبرة التربوية من خلال مساعدة التلاميذ في تطبيق ما تعلموه من معلومات ومعارف في مواقف اجتماعية حقيقية، الأمر الذي يعطي للمعلومات المختلفة التي يحصل التلاميذ من المواد الدراسية قيمة تربوية كبرى.

✓ يحقق هذا التنظيم المنهاجي شروط التعلم الجيد من حيث مراعاة مدى الإدراك العقلي من جانب التلاميذ للمواقف الاجتماعية التي يقدمها، كما انه يوفر شرط الممارسة أثناء التعلم، لأنه يؤكد على نشاط المتعلم في مواجهة المشكلات الاجتماعية بعد أن يثير الدافعية لديه من أجل توفير الحماس والإقبال على تلك المواجهة باقتناع منه.***(Y.Bertrand et P. Valois , op.cit, p107-108)***

2.3.5. الجوانب السلبية: بالرغم من تعدد الجوانب الإيجابية لهذا التنظيم المنهاجي، إلا أنه مع ذلك لا يخلو من جوانب سلبية يمكن حصرها في:

✓ تحيز المنهاج للمجتمع على حساب الفرد، حيث جعل المجتمع مركز العملية التعليمية، وهو ما يخالف فلسفة التربية الحديثة التي تركز على الفرد وتجعله أساس عملية التربية، كما أن التركيز على البعد المحلي للتربية يفقده المعنى الإنساني والعالمي في عصر أصبحت فيه المجتمعات الدولية تربطها علاقات متقاربة ومتشابكة.

✓ أغفل الاهتمام بالتراث الثقافي والمحافظة على الأصيل منه، وذلك نتيجة تركيزه الشديد على المشكلات الاجتماعية، كذلك لم يقدم هذا التنظيم المنهجي المعرفة المتعمقة لأنه نظر إلى المعرفة من

منظور اجتماعي بحت، حيث اقتصر تعلم التلاميذ على دراسة أجزاء من فروع المعرفة بشكل سطحي لدراسة مشكلات اجتماعية معينة. ***(Ibid , P 109)***

- ✓ يؤدي هذا التنظيم المنهاجي إلى صب المتعلمين في قوالب اجتماعية متشابهة بدرجة كبيرة، على اعتبار أنهم يتعرضون لدراسة مواقف اجتماعية واحدة، المر الذي قد يؤدي إلى إضعاف القدرة على الإبداع والتمايز الفكري فيما بينهم، وهذا ما ينعكس سلبا على تقدم وتطور المجتمع.
- ✓ يهتم التقويم في ظل هذا التنظيم المنهاجي بالوقوف على مدى ما تحقق من نمو في شخصية المتعلمين من منظور اجتماعي بحت في ضوء ما درسوه أو تعلموه من خلال مواجهتهم للمواقف الاجتماعية التي تحتوي على أهم المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع، دون الاهتمام بالجوانب الأخرى للنمو.
- ✓ يحتاج تصميم هذا المنهاج إلى مهارات خاصة عند مخططي المناهج ومنفذيها والعاملين على تقويم أثرها، كما أنه يصعب تحقيقه في ظل النظام التعليمي التقليدي، حيث يحتاج إلى إمكانيات ماديو وبشرية تضمن له ذلك، وخاصة عندما يتعلق الأمر بمجتمعات دول العالم الثالث، والتي ما زالت تعاني أنظمتها التربوية من مشكلات كبيرة على مستوى المكون البشري الفني وكذا مستوى التمويل.

(Y.Bertrand et P. Valois , op.cit, p109-111)

يستمد منهاج النشاطات الاجتماعية فعاليته من استجابته لمتطلبات المجتمع المحلي، فهو كمنهج إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي يقوم على مبدأ خصوصية واستقلالية قطاع التعليم أو المدرسة في كل منطقة، بالنظر إلى خصوصية معطياتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيئية ...الخ.

من المهم إدخال هذا المنهاج إلى المدرسة الجزائرية الحالية، كاستجابة للمطالب المتنوعة التي فرضت نفسها في ضوء التغيرات الاجتماعية الكبيرة التي شهدتها الجزائر على المستويين السياسي والاقتصادي، وهو ما انعكس بشكل مباشر على الناحية الاجتماعية.

6. المدرسة المجتمعية في مواجهة التغيير الاجتماعي:

1.6. مفهوم المدرسة المجتمعية:

تعرف **W.P.Wilkins** المدرسة المجتمعية بأنها: مؤسسة اجتماعية مفتوحة في جميع الأوقات أما أي فاعل اجتماعي للمشاركة بإمكاناته وخبراته، وتقدم له بدورها البرامج والأنشطة بالتعاون مع المؤسسات والأجهزة الأخرى بما يسهم في تحقيق التنمية لأفراد المجتمع وصقل مهاراتهم وإثراء خبراتهم، وذلك وفق الخطط الموضوعة حتي يحققوا المواطنة التي تسهم في ضمان التغير الموجب أو تطور المجتمع. ***(W.P.Wilkins , 2004 , p42)***

يتضح من التعريف السابق أن المدرسة المجتمعية هي شكل يخالف الشكل المعروف عن المدرسة التقليدية النظامية، فهي المدرسة التي يتم فيها إشراك أفراد المجتمع بهدف تقديم الخدمات التربوية المطلوبة للمجتمع المحلي، وذلك من خلال فتح أبوابها في الفترات المسائية، وفي العطل أيضا لتقديم البرامج والأنشطة، وتوسيع فرص التعلم لجميع أفراد المجتمع المحلي.

تشكل عملية التأثر والتأثير وعلى جميع الأصعدة بين المدرسة والأسرة والمجتمع مرجعية السياسة التعليمية للمدرسة المجتمعية، وهي بالتالي تستند على نشوء علاقات بين الناس ذات فائدة للطلاب والآباء وأفراد المجتمع ككل، فالمدرسة المجتمعية هي التي:

- ✓ تكيف البرامج التعليمية تبعا لاحتياجات الطلبة وأوليائهم والمشاركين من أفراد المجتمع المحلي.
- ✓ تفتح أبوابها دائما ولجميع سكان المجتمع المحلي.
- ✓ تحرص على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال كوسائل لتحقيق الأهداف.
- ✓ تؤكد التعاون والتشارك وتسعى لتكوين مهارات التواصل مع الآخرين، وتعزيز عقلية المواطنة الجماعية التي تجعلهم مواطنين صالحين.
- ✓ تتمتع بالحرية والاستقلالية وتخضع للمساءلة من أفراد المجتمع المحلي وأولياء الطلبة.

(Ibid , P 45).

تبعا لذلك فهي الأقدر على تحقيق أفضل الخبرات الحياتية لأفراد المجتمع.

2.6. مبادئ المدرسة المجتمعية:

يحدد **F.Steabals** مجموعة من المبادئ لا بد من أن تستند عليها المدرسة لتتمكن من خدمة المجتمع بطريقة فعالة، وتصبح من خلالها مدرسة مجتمعية:

- ✓ دراسة قضايا المجتمع وإيجاد فلسفة ملائمة تقوم على دراسة القضايا والمشكلات المجتمعية، بالتعاون مع الهيئات والمنظمات الموجودة في المجتمع.
- ✓ إشراك الآباء والأمهات وأعضاء من المجتمع المحلي في الفعاليات المدرسية جميعها سواء في تطوير مناهج المدرسة أو تقديم خدمات تطوعية لمساعدة المعلمين.
- ✓ التعاون بين جميع المؤسسات والمنظمات المجتمعية من أجل تقديم الخدمة التعليمية والترفيهية والثقافية والاجتماعية الشاملة لجميع رواد المدرسة في المنطقة.
- ✓ المشاركة في المسئولية بين المدير والمعلمين والطلاب وأوليائهم وأفراد المجتمع المحلي بالعمل المشترك على تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة المجتمعية.
- ✓ ربط المناهج بالمجتمع بحيث يتم تعزيز التعليم الأساسي من خلال ربط المدرسة بالحياة الواقعية في المجتمع، ويقوم التلاميذ باستخدام الموارد والمصادر المتوفرة في المجتمع المحلي وتصبح الدراسة الموجهة لخدمة المجتمع المحلي هي الأساس لتبنيها في مجتمعات أوسع.
- ✓ تهيئة الموارد وتكييفها مع البيئة التعليمية كأن يساعد تصميم البناء المدرسي والتسهيلات والمرافق المتوافرة فيه على تنفيذ النشاطات التعليمية المقدمة للأفراد ويتلاءم معها.
- ✓ كل الأفراد يعدون معلمين، فالمعلمون والمساهمون في المدرسة يعملون كفريق متعاون لتحقيق الغايات المسطرة.
- ✓ كل فرد متعلم بالرغم من أن الأولوية للتلاميذ، إلى أن جميع أفراد المجتمع المحلي هم في الواقع متعلمون أيضا. .
- ✓ تنمية الحس المجتمعي وذلك بنشر الوعي بين الأفراد ورفع مستوى الاهتمام بأمور بعضهم البعض، وهو ما يسهل التعاون بينهم مما يطور المجتمع الذي يعيشون فيه.

(W.P.Wilkins , op.cit , p 52-54)

3.6. دواعي تطبيق المدرسة المجتمعية:

هناك العديد من المعطيات التي تجعل من تطبيق المدرسة المجتمعية خيارا مهما وفعالا، هذه الأخيرة تتلخص بالأساس في التغير الاجتماعي السريع، وهو ما أشار إليه الباحث **W.Moor**، ويمكن تحديد ملامح هذا التغير في النقاط التالية:

✓ زيادة التحديات أمام النظم التربوية في جميع المجالات الحياتية في ضوء الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

✓ ضعف المواءمة بين الشئون الداخلية والمطالب الخارجية للنظم التعليمية، وهو ما انعكس سلبا على مخرجات النظم التقليدية بالأساس.

✓ نشوء نظام مفاهيمي وفكري جديد تبعا للنظام العالمي الجديد، ويتمثل في مفاهيم العولمة والديمقراطية وحقوق الإنسان، وحقوق الأقليات العرقية...الخ

✓ التقدم الهائل في وسائل الاتصال نتيجة التقدم التكنولوجي، وهو ما فرض واقعا ثقافيا جديدا يتميز بالصراع بين الوافد والأصيل.

✓ تدني القيم الروحية والأخلاقية وغلبة القيم المادية وذلك على مستوى الأفراد والجماعات والدول، وهو ما انعكس في ارتفاع نسب الانحراف والإجرام والحروب والمجاعات...الخ

بالإضافة إلى ما سبق ذكره فإن المدرسة تعد أفضل مكان لتعلم المفاهيم المجتمعية، بل وتعد المنطلق الصحيح للبرامج الهادفة لتطوير المجتمع وتطبيق مفاهيمه المجتمعية التي تجعل الفرد أقدر على تكييف أنماط حياته اليومية، ومعظم الأطفال الذين يعدون رجال المستقبل يذهبون للمدرسة وفيها يمكن توجيههم والتأثير في سلوكهم حسب ما يخدمهم ويخدم مجتمعهم.

(W.P.Wilkins , op.cit , p 60)

4.6. إيجابيات وسلبيات المدرسة المجتمعية:

1.4.6. إيجابيات المدرسة المجتمعية: تحقق المدرسة المجتمعية مجموعة من الفوائد المتمايزة والمتعددة الأبعاد وهي على العموم تتمثل في:

➢ فوائد تربوية: فهي تكسبهم خبرات هامة ومتنوعة، وتعودهم على الإحساس بالمسئولية والمتابعة المستمرة للتعلم، وتعزز في نفوسهم الحب والولاء لمجتمعهم، وتنمي لديهم الشخصية التفاعلية، كما أن أعادت العلاقة بين المعلم والتلاميذ وأوليائهم وأفراد المجتمع إلى شكلها الصحيح، والقائم على أساس التشارك والتعاون لأجل الصالح العام.

➢ فوائد اجتماعية: فهي تدربهم على الحياة الجماعية وإدراك المشكلات المجتمعية وتجعلهم أقدر على التعامل مع نظام اجتماعي دائم التغير، مما يقلل الظواهر السلبية في المجتمع كظاهرة الاغتراب والاستلاب وظواهر الانحراف المختلفة...الخ

- فوائد علمية: تساعد المدرسة المجتمعية على الاختيار المبكر للإعداد المهني وتنمية الميول المهنية التي تمكن التلميذ من الاستمرار في التعلم، كما أنها في ضوء استخدامها للوسائل التكنولوجية تسمح بتوفير جوانب معرفية هامة للتلاميذ.
- فوائد اقتصادية: من خلال مشاركة المؤسسات الاقتصادية في فعاليات المدرسة، كما يسمح بنوع من التفاعل الذي يسهم في تطير الإنتاج كما و كيفا.
- فوائد بيئية: من خلال تناول المشكلات البيئية المحلية والإشارة إلى أسبابها لتفاديها، وطرح البدائل المختلفة لتحسين الوضع البيئي والمحافظة عليه.
- فوائد سياسية: من خلال تعزيز الهوية الوطنية والحرص على تنشئة القيم التي تحفظ للأفراد اتجاهات سليمة، تضمن استجابة للمطالب الذاتية الفردية في إطار التنظيم الاجتماعي العام.
- فوائد ترفيهية: حيث تعد فضاء محميا للنشاطات الترفيهية البناءة، والتي تسهم في تنمية الذوق الجمالي للأفراد والمجتمع ككل. ***(W.P.Wilkins , op.cit , p54)*** .

2.4.6. سلبيات المدرسة المجتمعية:

تتهم المدرسة المجتمعية بأنها مدرسة من عالم المثل، لا تأخذ مساوئ الواقع الاجتماعي بعين الاعتبار، والذي يتميز بالكثير من الصراعات الناشئة بين مكونات المجتمع الواحد، وهو ما قد ينقل الصراع إلى المدرسة في حال انفتاحها على المجتمع.

كما أن سيطرة أحد مكونات المجتمع بالنظر إلى إمكانياته البشرية والاقتصادية قد يحول المدرسة المجتمعية إلى مدرسة طائفية، حين ذاك يتحول دورها من عملية بناء وحدة المجتمع إلى المساهمة في تقسيم المجتمع.

خلاصة المبحث :

نخلص في نهاية هذا المبحث إلى أن المنهاج ليس مجرد مجموعة من المعارف أو الأنشطة البيداغوجية تقدمها المدرسة للتلاميذ بعيدا عن مجموع الوقائع والمتغيرات الاجتماعية الحادثة، فالمناهج إما أن تسهم حال بنائها على أسس علمية حقيقية في نمو الفرد ذاتيا واجتماعيا نموا سليما سويا يحقق الفائدة له ولمجتمعه، أو العكس إذا ما تم تصميمها بعيدا عن حقائق الدراسات التربوية الحديثة، فإنها تسهم في تكريس التناقض بين قيم المؤسسة التربوية وقيم باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وهذا ما يعني اضطرابات واستلابا على مستوى بناء الهوية الشخصية والاجتماعية السوية للأفراد، وهو ما ينعكس سلبا على المجتمع والدولة والفرد على حد سواء.

المبحث الثاني

دراسة وصفية للمناهج التعليمية محل التحليل

- تمهيد

1- الحجم الساعي المخصص للمناهج التعليمية محل التحليل.

2- الأهداف السنوية للمناهج التعليمية محل التحليل.

3- قراءة تحليلية للأهداف السنوية.

- خلاصة

تمهيد:

تتسم المناهج التعليمية ذات الطابع الاجتماعية بأهمية كبيرة، وفي النظام التربوي الجزائري الجديد هناك اهتمام بهذه المواد، على أساس الأهداف العامة للإصلاح التربوي المطبق.

نحاول خلال هذا الفصل تقديم وصف عام لهذه المناهج يرتكز بالأساس على قراءة للحجم الساعي المخصص لكل منهاج، وكذا الأهداف السنوية المسطرة لكل منهاج أيضا، وذلك خلال مرحلة التعليم الأساسي (09 سنوات)

1.الحجم الساعي المخصص للمناهج التعليمية محل التحليل:

1.1.توقيت المواد في المرحلة الابتدائية (حصة (45 دقيقة) / أسبوع):

المادة التعليمية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	15	15	12	11	11
التربية الإسلامية	02	02	02	02	02
التربية المدنية	01	01	01	01	01
التاريخ	//	//	01	01	01
الجغرافيا	//	//		01	01

جدول (27): يوضح التوقيت الأسبوعي المخصص لكل مادة في مرحلة التعليم الابتدائي.

يتضح من محتويات الجدول أعلاه الاهتمام الكبير بتدريس اللغة العربية في مقابل باقي المناهج التعليمية وخاصة التاريخ والجغرافيا واللتان لا تدرسان في الطور الأول (السنتين الأولى والثانية) ولا تستقلان بحصة واحدة أسبوعيا إلا في السنتين الرابعة والخامسة أساسي، في حين أن التربية الإسلامية والتربية المدنية يتمثل حجمهما على التوالي في حصتين وحصة أسبوعيا طوال فترة التعليم الابتدائي.

وإذا كان الاهتمام الكبير بتدريس منهاج اللغة العربية له مبرراته، حيث أن قاعدة اكتساب كل المعارف لاحقا سيستند إلى الاكتساب الجيد للغة العربية لأنها لغة التعليم، فإن الحجم المقدم لباقي المناهج التعليمية يعد قليلا جدا، وخاصة إذا ما اعتمدنا مبدأ التكوين القائم على أساس اكتساب الفكرة لا على شكل اكتسابها (قد يسمح باستخدام الدارجة لإيصال أفكار بسيطة وليس من الضروري استخدام الفصحى فقط)

تعد مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة ممتازة لتعليم الأخلاق فهي تشمل الفترة الزمنية (06- 11 سنة) وذلك ما يوافق التوجيهات التي حواها الحديث النبوي الشريف الآتي:

حدثنا وكيع حدثنا سوار بن داود عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: مروا صبيانكم بالصلاة إذا بلغوا سبعا واضربوهم عليها إذا بلغوا عشرا وفرقوا بينهم في المضاجع (أخرجه أحمد في كتاب المكثرين من الصحابة باب مسند عبد الله بن عمرو بن العاص تحت رقم 6402 – كما أخرجه أبو داود)

2.1. توقيت المواد في المرحلة المتوسطة (حصة (01 ساعة) / أسبوع):

جدول (28): يوضع التوقيت الأسبوعي المخصص لكل مادة في مرحلة التعليم المتوسط

المادة التعليمية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
اللغة العربية	06	05	05	05
التربية الإسلامية	1	1	1	1
التربية المدنية	1	1	1	1
التاريخ	1	1	1	1
الجغرافيا	1	1	1	1

بالنسبة للتعليم المتوسط قلت الفوارق نوعا ما، مع بقاء نفس حجم الاهتمام الموجه لتدريس اللغة العربية وهو أكثر مرة ونصف من الحجم الساعي المخصص لكل المناهج الأخرى مجتمعة.

يعد حجم حصة واحدة أسبوعيا لأي منهاج تعليمي مهما كان حجما ضئيلا جدا، وهو ما يؤثر على كم المعارف المقدم إذا كان التدريس يقوم على أساليب علمية حديثة، أما في حالة حشو البرنامج بعدد كبير من الدروس فهذا سينعكس بالضرورة سلبا على طريقة التدريس بالنسبة للأستاذ أين سيغيب الشرح والنشاطات التطبيقية، وكذلك على التلميذ أين سيهتم بتطوير قدرته على الحفظ السلبي دون محاولة التحليل والمقارنة والفهم ..الخ

تشمل هذه الفترة الدراسية المجال العمري (12–15) سنة، وهي فترة الطفولة المتأخرة والمراهقة الأولى، وهنا يكون الطفل في أمس الحاجة إلى نماذج سلوكية إيجابية تمكنه من تقمص سلوكيات بناءة وإيجابية، وهذا ما تحققه مواد التربية الإسلامية والتاريخ والتربية المدنية، حيث تهتم بتحديد إطار المقبول والمرفوض اجتماعيا وقانونيا، وهذا ما لا يمكن تحقيقه بحجم ساعي حصة واحدة أسبوعيا.

2.الأهداف السنوية للمناهج التعليمية محل التحليل:

1.2. الأهداف السنوية للمرحلة الابتدائية:

1.1.2.مادة التربية الإسلامية:

➢ **أهداف مادة التربية الإسلامية في السنة الأولى ابتدائي:**

✓ الإفصاح عن الانتماء للدين الإسلامي والوطن والاعتزاز بهما.

✓ معرفة معنى الإيمان مبسطا من خلال الشهادتين وجملة من القيم الإسلامية والخلقية.

✓ حفظ مجموعة من السور والآيات القرآنية القصيرة والأحاديث النبوية الشريفة المقررة وفهم معانيها مبسطة، وتقديس المصحف الشريف والمسجد، واحترام حقوق الغير.

✓ زيادة محبة الله تعالى والرسول صلى الله عليه وسلم، وتوقير الوالدين واحترام المعلم، والعمل بأوليات الطاعة.

✓ الحرص على استثمار الوقت، وتطبيق قواعد العمل المثمر.

✓ التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي من خلال الاتصال بالآخرين والتعاون معهم وفق القواعد الخلقية والقيم الإسلامية المكتسبة. ***(و ت و، منهاج السنة الأولى ابتدائي، 2011، ص29).***

➢ **أهداف مادة التربية الإسلامية في السنة الثانية ابتدائي:**

✓ دعم وتعزيز المكتسبات القبلية وتعميقها وترسيخها.

✓ تنمية الإحساس بالانتماء للدين الإسلامي والاعتزاز به.

✓ ترسيخ معنى الإيمان بالله ورسوله صلى الله عليه وسلم وحبهما من خلال شرح مبسط للشهادتين.

✓ الحفظ والاستظهار الصحيح لمجموعة من السور والآيات القرآنية القصيرة، والأحاديث النبوية المقررة وفهم معانيها مبسطة بما يتناسب ومستوى المتعلم.

✓ معرفة شخص الرسول صلى الله عليه وسلم وبعض صفاته وأخلاقه والاقتداء بها.

✓ التعرف على بعض الآداب الإسلامية والسلوكيات الحميدة وممارستها وترسيخ بعض القيم الإسلامية.

✓ معرفة كيفية الوضوء (الأداء) والتنبيه على بعض المبطلات.

✓ معرفة عدد ركعات الصلوات الخمس.

✓ معرفة كيفية أداء الصلاة أداء صحيحا.

✓ الالتزام بسلوكيات إيجابية تجاه البيئة (الرفق بالحيوان).

(و ت و، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2011، ص25)

➢ **أهداف مادة التربية الإسلامية في السنة الثالثة ابتدائي:**

✓ تقديس وتقدير القرءان الكريم، وحفظ ما في المقرر من سور وآيات مع فهم معناها فهما إجماليا مبسطا.

✓ حب النبي صلى الله عليه وسلم والالتزام بهديه، وحفظ بعض الأحاديث النبوية حفظا سليما مع فهم معناها فهما إجماليا بسيطا.

✓ تعداد وشرح أركان الإيمان شرحا إجماليا والتمسك بمبادئ العقيدة الإسلامية.

✓ تأدية الوضوء أداء صحيحا، ومعرفة بعض أحكامه. والحرص على النظافة والطهارة.

✓ معرفة مكانة المسجد وتقديسه وتعظيم الشعائر التعبدية.

✓ التأدب بالآداب الإسلامية في الاستئذان وزيارة المريض.

✓ التخلق بأخلاق الرسول صبى الله عليه وسلم في الأمانة والصدق وحسن المعاشرة للغير ومدرك لمكانة الأخوة في الإسلام، مع تجنب للسلوكيات الذميمة .

✓ تعظيم مكانة الوالدين والإحسان إليهما وفق التوجيه القرآني والهدي النبوي.

✓ الاطلاع على محطات من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم في طفولته وشبابه وعمله وبعثته، ومعرفة مناقب بعض الصحابة الكرام (أم أيمن ، خديجة ، أبو بكر الصديق) وأول الأنبياء آدم ونوح عليهما السلام.

✓ الاطلاع على أهمية العناية بالنبات باعتباره أحد عناصر البيئة، ومدى حرص الإسلام على ذلك.

(و ت و، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2011، ص27).

➢ **أهداف التربية الإسلامية في السنة الرابعة ابتدائي:**

✓ القدرة على استظهار السور والآيات والأحاديث تلاوة ومعنى، وان يحسن بعض الأحكام الأولية للترتيل.

✓ الاقتداء بهدي النبي صلى الله عليه وسلم في العفو والصفح، ومحبا له، ومستنا بسنته في الأدب والأخلاق.

✓ التمسك بالعقيدة الإسلامية من خلال إقرار وتعداد وشرح ركن الإيمان بالله والإيمان بالملائكة والكتب السماوية والرسل سرحا إجماليا.

✓ الإيمان بالله وحبه والتوجه إليه بالدعاء.

✓ الحرص على التدرب على أداء عبادة الصوم وفق قدرته وما تقتضيه قيم المجتمع، ومعرفة بعض أحكامها وحكمها، وكذا أحكام الزكاة والحكمة من مشروعيتها، ومعظما الشعائر التعبدية كصلاة العيدين.

✓ تعظيم مكانة الأقارب وفق التوجيه القرآني والهدي النبوي.

✓ الإطلاع على محطات من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم في دعوته بمكة المكرمة، ومعرفة مناقب بعض الصحابة الكرام (عمر بن الخطاب ، علي بن أبي طالب) وأخلاق بعض الأنبياء (صالح ويونس عليهما السلام). ***(و ت و، منهاج السنة الربعة ابتدائي، 2011، ص31)***

➢ **<u>أهداف مادة التربية الإسلامية في السنة الخامسة ابتدائي:</u>**

✓ القراءة السليمة والاستظهار الصحيح للقدر المحفوظ من القرآن الكريم من سورة" البلد" إلى سورة "الأعلى" والأحاديث النبوية المقررة وشرحهما شرحا صحيحا.

✓ العمل بمقتضى الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر وتمثل آثارهما النفسية والخلقية والاجتماعية.

✓ معرفة بعض أحكام العبادات كالحج وزكاة الفطر ومظاهر اليسر في الصلاة والحكمة التربوية والأخلاقية من تشريع العبادات.

✓ التحلي بخصال النبي صلى الله عليه وسلم ، من خلال معرفة محطات من سيرته صلى الله عليه وسلم وسير بعض الصحابة رضوان الله عليهم.

(و ت و، منهاج السنة الخامسة ابتدائي، 2011، ص27).

❖ **<u>ملمح المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:</u>**

✓ يحفظ حزب سبح وبعض الآيات والأحاديث الشريفة مع فهم إجمالي لها.

✓ يتحكم في التعلمات الأساسية المرتبطة بالعقيدة الإسلامية والمبادئ الأولية للعبادات.

✓ يمارس بعض العبادات المناسبة لعمره.

✓ يمارس السلوكيات الإيجابية المطابقة للقيم الأخلاقية الإسلامية المعززة لوحدة الانتماء.

✓ يعرف بعض الأنبياء والصالحين ويحبهم و يتمثل مواقفهم العظيمة.

✓ يقتدي بالنبي صلى الله عليه وسلم من خلال معرفة بعض المحطات المختارة من سيرته المباركة.

✓ يعرف مكونات البيئة ويحافظ عليها في محيطه من خلال هدي الإسلام ومبادئه.

(و ت و، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص24) .

2.1.2. مادة اللغة العربية:

➢ **<u>أهداف مادة اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي:</u>**

✓ يكتسب القدرة على التعبير العربي السليم.

✓ يصحح المتعلم لغته وينظمها ويثريها تدريجيا.

✓ قراءة نصوص قصيرة قراءة مسترسلة.

✓ القراءة باحترام علامات الوقف البسيطة.

✓ الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون النص.

(و ت و، منهاج السنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق ، ص08)

➢ **أهداف مادة اللغة العربية في السنة الثانية ابتدائي:**

✓ قراءة نصوص قصيرة مناسبة قراءة مسترسلة وعبرة وبمراعاة علامات الوقف، والوقوف على الساكن.

✓ فهم النصوص والحكايات والسندات التي يقرؤها، والإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه في شأنها.

✓ التعبير عن مشاعره وانفعالاته وذكرياته عندما تثيرها لديه حكاية أو محفوظة أو نص من نصوص القراءة بشكل واضح.

✓ تناول الكلمة والتعبير بوضوح في وضعيات مختلفة بمراعاة الداء الجيد.

✓ إنتاج فقرات تشتمل على نحو ستة أسطر يستعمل فيها من الرصيد اللغوي العربي الخاص بالسنة الثانية الابتدائية ما له صلة بالموضوع وبنية الكتابة، ويحترم فيها قواعد الإملاء وضبط الكلمات.

✓ وصف الأشياء والمشاهد في المواقف التي تواجهه.

(و ت و، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص11)

➢ **أهداف مادة اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي:**

✓ القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين وثلاث.

✓ فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة.

✓ تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والوقائع.

✓ تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده الخاصة.

(و ت و، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص09)

➢ **أهداف مادة اللغة العربية في السنة الرابعة ابتدائي:**

✓ القراءة المسترسلة التي يبرز فيها المتعلم مهاراته بانسجام.

✓ تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص.د

✓ توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

✓ فهم التعليمات واستقراؤها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

✓ التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية والصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

✓ استظهار جملة من المقاطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.

✓ تذوق الجانب الجمالي للنصوص وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

(و ت و، منهاج السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق ، ص12)

➢ **أهداف مادة اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي:**

✓ قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف وبأداء معبر.

✓ فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

✓ فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجاوب معه.

✓ التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.

✓ كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.

(و ت و، منهاج السنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق ، ص10)

❖ **ملمح المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:**

يستطيع التلميذ في نهاية التعليم الابتدائي التحدث بطلاقة باللغة العربية ، كما يمكنه كتابة نصوص وقصص صغيرة تبعا للذخيرة اللغوية التي اكتسبها.

3.1.2. مادة التربية المدنية:

➢ **أهداف مادة التربية المدنية في السنة الأولى ابتدائي:**

✓ تمكين التلاميذ من تعلم قواعد الحياة المشتركة في القسم والمدرسة.

✓ اكتشاف المسؤوليات الفردية والجماعية في محيطهم الجديد.

(و ت و، منهاج السنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق ، ص35)

➢ **أهداف مادة التربية المدنية في السنة الثانية ابتدائي:**

✓ معرفة بعض القواعد المنظمة للحياة المشتركة في المحيط، وتطبيقها.

✓ تعلم التعبير عن رأيه باستقلالية وشجاعة في الوضعيات المناسبة.

✓ معرفة نظام المدرسة ،وتحمل المسؤولية داخلها.

✓ الإطلاع على بعض الأعمال التضامنية، والمساهمة فيها.

✓ معرفة قواعد النظافة في المحيط، وتطبيقها.

✓ معرفة الرموز الوطنية وتمييزها والاعتزاز بها.

(و ت و، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص 46)

➢ **أهداف مادة التربية المدنية في السنة الثالثة ابتدائي:**

✓ ممارسة قواعد الحياة الجماعية في المحيط

✓ الاعتزاز بالوطن، وممارسة سلوك المواطنة.

✓ احترام القانون وحرية الأفراد، والتواصل مع الآخرين.

✓ ممارسة قواعد الاقتصاد في الطاقة ومحاربة التبذير

✓ ممارسة قواعد الأمن في البيت والمدرسة والشارع.

✓ تمييز بيئات متنوعة من الوطن.

(و ت و، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص45)

➢ **أهداف مادة التربية المدنية في السنة الرابعة ابتدائي:**

✓ تطبيق المتعلم قواعد النظام المكتسبة وفق القيم الاجتماعية.

✓ ممارسة مبادئ المواطنة.

✓ حسن التعامل مع المؤسسات الخدماتية يقدر خدماتها.

✓ ممارسة القواعد المكتسبة المتعلقة بالبيئة والصحة.

✓ الاستفادة من وسائل الإعلام والاتصال كأدوات للتوعية والتثقيف.

✓ الاحتفال بالأعياد والمناسبات الوطنية، ويشارك في مختلف التظاهرات الثقافية.

(و ت و، منهاج السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق ، ص 49)

➢ **أهداف مادة التربية المدنية في السنة الخامسة ابتدائي:**

✓ اكتساب المعارف، والتحلي بالسلوكيات المتعلقة بالمواطنة ومبادئ الديمقراطية والعلاقات الاجتماعية.

✓ الاعتزاز بالانتماء الوطني والحضاري.

✓ تنظيم علاقته مع الغير في مختلف المجالات، كمواطن يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

✓ التفاعل إيجابيا مع المحيط. ***(و ت و، منهاج السنة الخامسة ابتدائي، مرجع سابق ، ص41).***

❖ **ملمح المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:**

✓ يتعرف على هويته الشخصية وعلاقتها بالمواطنة.

✓ يعرف حقوقه وواجباته ويميز بينها ويمارسها.

✓ يطبق قواعد النظام المكتسبة، ويبني علاقاته في إطار القيم الاجتماعية.

- ✓ يوظف مكتسباته المعرفية في مجال الاتصال، ويحسن التعامل مع الآخرين.
- ✓ يمارس بعض قواعد السلوك الديمقراطي في المناقشات، وتحمل المسؤوليات.
- ✓ يعرف بعض المؤسسات الخدماتية ويتعامل معها.
- ✓ يعرف القواعد الأساسية في المحافظة على الصحة والبيئة، ويمارسها.

(و ت و، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص45)

4.1.2. مادة التاريخ:

- ➢ **<u>أهداف مادة التاريخ في السنة الثالثة ابتدائي.</u>**

- ✓ إيقاظ مدارك التلميذ الحسية والفكرية وتنميتها اتجاه المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه
- ✓ تحسيس التلميذ بالعناصر الأساسية التي تشكل محيطه والعلاقات التي تربط بعضها ببعض وما ينتج عنها من تفاعلات.
- ✓ بناء الحاسة التاريخية لدى التلميذ من خلال تنمية قدرته على ضبط معالم تاريخية وفهم التغير والتحول المصاحب للزمن.
- ✓ إشباع فضول التلميذ نحو التاريخ الوطني وتكوين الاتجاهات والقيم بما يمكنه من اتخاذ المواقف المناسبة لسنه.

(و ت و، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق ، ص59)

- ➢ **<u>أهداف مادة التاريخ في السنة الرابعة ابتدائي:</u>**

- ✓ معرفة مفاهيم قاعدية لدراسة التاريخ: الحدث والزمان.
- ✓ معرفة التقويم التاريخي والعصور التاريخية.
- ✓ معرفة مصادر المعلومة التاريخية (المكتوبة وغير المكتوبة).

(و ت و، منهاج السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق ، ص62)

- ➢ **<u>أهداف مادة التاريخ في السنة الخامسة ابتدائي:</u>**

- ✓ معرفة الاستعمار الفرنسي وسياساته في الجزائر.
- ✓ معرفة أهم المقاومات الشعبية، وبعض زعماء النضال السياسي.
- ✓ معرفة ظروف استرجاع السيادة الوطنية وإعادة بناء الدولة الجزائرية.

(و ت و، منهاج السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق ، ص56)

- ❖ **<u>ملمح المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:</u>**

- ✓ يستعمل مفردات ومفاهيم المادة ويستغل مصادر المعلومة التاريخية لدراسة التاريخ وشرح جوانب من تاريخ ولايته أو منطقته.

✓ يربط الصلة بماضي شعبه من خلال اكتساب مفاهيم قاعدية تمكنه من التعرف على أهم أحداث وأبطال تاريخ الجزائر.

✓ يرتب على سلالم زمنية الأحداث محل الدراسة يضعها في إطارها الزمني ويبرز دور الشخصيات المرتبطة بها ويعلق عليها. ***(و ت و، منهاج السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق ، ص60)***

5.1.2. مادة الجغرافيا :

➢ **<u>أهداف مادة الجغرافيا في السنة الثالثة ابتدائي:</u>**

✓ إثارة وتنمية روح الملاحظة لديه وتنظيمها وتدقيقها.

✓ تدريبه على التعلم بالممارسة وبذل الجهد ليتفتح مجال الاستكشاف لديه .

✓ تنمية الاهتمام بما يحيط والرغبة في التموقع في المكان.

✓ إيجاد تفسيرات للظواهر الجغرافية ومعرفة العناصر الفاعلة والمتحكمة في وجودها والاستفادة منها في حياته. ***(و ت و، منهاج السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق ، ص60)***

➢ **<u>أهداف مادة الجغرافيا في السنة الرابعة ابتدائي:</u>**

✓ معرفة أدوات الجغرافيا (الخريطة ، الرسم التخطيطي...الخ)

✓ مفهوم التضاريس وأنواعها.

✓ التمييز بين المناخ والطقس.

✓ الاطلاع على نشاط الإنسان في وسطه الطبيعي (النشاط الزراعي والصناعي، التجارة والنقل، المؤسسات الإنتاجية الخ...

✓ ربط العلاقة بين الإنسان وبيئته تأثيرا وتأثرا.

(و ت و، منهاج السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق ، ص66).

➢ **<u>أهداف مادة الجغرافيا في السنة الخامسة ابتدائي:</u>**

✓ معرفة موقع الجزائر قاريا وعالميا.

✓ الاطلاع على جغرافية الجزائر (التنوع البيئي).

✓ الاطلاع على توزيع السكان والنشاط الاقتصادي في الجزائر.

(و ت و، منهاج السنة الخامسة ابتدائي، 2011، ص59)

❖ **<u>ملمح المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:</u>**

يكون التلميذ قادرا على استخدام أدوات الجغرافيا وقراءتها بشكل سليم، بحيث يمكنه تحديد مواقع الأشياء والمظاهر التضاريسية المختلفة، كما يعرف موقع الجزائر في القارة الإفريقية والعالم

2.2.الأهداف السنوية للمرحلة المتوسطة:

1.2.2. مادة التربية الإسلامية:

- **أهداف تدريس مادة التربية الإسلامية في السنة الأولى متوسط:**

✓ تعريف التلميذ بأركان الإيمان وفهمها إجمالا

✓ تعريفة بحقيقة الإيمان بالله من خلال بعض أسمائه وصفاته، وجعله قادرا على الاستدلال عليه من خلال بعض الدلائل الكونية.

✓ تحفيظه قدرا من القرءان الكريم والحديث النبوي الشريف وتفهيمه لمعانيه إجمالا مع القراءة المتقنة لهما.

✓ تعريفه بأنواع الحكم التكليفي وجعله مقدرا للمسؤولية

✓ تعريفه باحكام الصلاة وشروطها وكيفية أدائها أداء صحيحا وإطلاعه على بعض أسرارها.

✓ تنشئته على تعظيم الشعائر الدينية وتعريفه ببعض أحكامها وحكمها.

✓ جعله يدرك قيمة الوقت ومن ثم الحرص على استثماره

✓ غرس محبة الرسول صلى الله عليه وسلم في نفسه وحب الحرص على الاقتداء به.

✓ تعريفه ببعض المحطات المختارة من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم.

✓ جعله يتمسك بالأخلاق الفاضلة ومتفاعلا مع محيطه إيجابيا.

(و.ت.و، مناهج السنة الأولى متوسط، 2003 ، ص18)

- **أهداف مادة التربية الإسلامية في السنة الثانية متوسط:**

✓ حفظ قدر من القرءان الكريم والحديث النبوي الشريف وفهم معانيه إجمالا مع القراءة المتقنة وحسن استعماله (توظيفه)

✓ معرفة حقيقة الإيمان بالملائكة وأثر ذلك على المتعلم من خلال معرفة صفاتهم وأسمائهم ووظائفهم.

✓ معرفة أحكام الزكاة والصوم وإدراك أسرارهما.

✓ معرفة محطات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم (الهجرة ونتائجها- الغزوات الكبرى) واستخراج العبر منها وتدبرها.

✓ التمسك بالأخلاق الفاضلة والتخلي عن الأخلاق والآفات السيئة والتفاعل الإيجابي مع المحيط.

✓ غرس محبة الرسول صلى الله عليه وسلم والاقتداء به.

(و.ت.و، مناهج السنة الثانية متوسط، 2003، ص81)

➢ **أهداف مادة التربية الإسلامية في السنة الثالثة متوسط:**

✓ حفظ قدر من القرءان الكريم والحديث النبوي الشريف ويفهم معانيهما مع القراءة المتقنة وحسن استعمالهما.

✓ يستكمل معارفه حول حقيقة الإيمان بالكتب والرسل.

✓ يعرف أحكام الحج والعمرة ويدرك أسرارهما وحكمهما، وأبعادهما الروحية والاجتماعية والحضارية.

✓ يعرف محطات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم (صلح الحديبية- فتح مكة-حجة الوداع) بهدف غرس محبته صلى الله عليه وسلم في الأنفس والاقتداء به.

✓ يتفاعل مع المحيط ، فيتمسك بالأخلاق الفاضلة ويتخلى عن الأخلاق السيئة.

✓ يعرف مواقف من قصتي نوح وإبراهيم عليهما السلام ويستخلص العبر منها.

(و.ت.و، مناهج السنة الثالثة متوسط،2004 ، ص56)

➢ **أهداف مادة التربية الإسلامية في السنة الرابعة متوسط:**

✓ حفظ قدر من القرءان الكريم والحديث النبوي الشريف ويفهم معانيهما مع القراءة المتقنة وحسن استعمالهما.

✓ معرفة حقيقة الإيمان باليوم الأخر والقضاء والقدر وآثارهما في الحياة

✓ يميز أهم الأحكام الشرعية المتعلقة بالمعاملات المالية

✓ يعرف أهم الأحكام الشرعية المتعلقة بالأسرة.

✓ يعرف النظام الاجتماعي في الإسلام من خلال علاقة الفرد بأسرته وفق أحكام الإسلام.

✓ يحسن اختيار القدوة من خلال معرفة مواقف من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وبعض الأنبياء عليهم السلام.

✓ يتفاعل مع المحيط، فيتمسك بالأخلاق الفاضلة ويتخلى عن الأخلاق السيئة.

✓ يحترم العلماء ويقتدي بهم من خلال معرفته لأهمية العلم في الحياة والوقوف على حياة بعض عظماء الأمة. ***(و.ت.و، مناهج السنة الرابعة متوسط، 2005، ص 55).***

❖ **ملمح المتعلم في نهاية التعليم المتوسط :**

✓ حفظ لجزء " عم " ومجموعة من الآيات والأحاديث، حفظا صحيحا، وفاهما لمعانيها البسيطة، متحكما في المبادئ الأولية للتلاوة.

✓ التمكن من استخراج الحكام الشرعية والفوائد التربوية من النصوص الشرعية.

- ✓ التمكن من المعارف الأساسية المرتبطة بأركان العقيدة الإسلامية مجسدا لأثرها في الحياة.
- ✓ معرفة مصادر التشريع الإسلامي إجمالا ولمبادئ الاستدلال الأولية.
- ✓ الالتزام بأداء عباداته وفقا لأحكامها وحكمها ومواظبا عليها.
- ✓ الالتزام بالأحكام والآداب الإسلامية في تعامله مع نفسه وأسرته ومجتمعه وبيئته.
- ✓ معرفة محطات من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ومقتديا به في حياته، ومستوعبا للمعاني الإنسانية السامية التي بعث النبي صلى الله عليه وسلم لترسيخها.
- ✓ الوقوف على مواقف مختارة من سيرة بعض النبياء عليهم السلام وعظماء الأمة.

(و.ت.و، مناهج السنة الثانية متوسط، 2003، ص80)

2.2.2. مادة اللغة العربية:

- ➢ **<u>أهداف مادة اللغة العربية في السنة الأولى متوسط:</u>**

- ✓ قراءة وفهم نصوص متنوعة وتمييز(نصوص إخبارية ونصوص سردية) من جهة، وتصنيفها على أساس محتوياتها وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات من جهة أخرى.
- ✓ لقراءة الجهرية المسترسلة، ومراعاة علامات الوقف وتمثيل المعنى حسب الشكل التعبيري للنص المقروء.
- ✓ فهم البلاغات الشفوية والرد المناسب لما يقتضيه مقام التواصل.
- ✓ تحرير نصوص تتميز بالوضوح والتنظيم، وبالعرض الجيد، وتجنيد المفردات والصيغ، والقواعد النحوية والصرفية الضرورية.
- ✓ كتابة رسائل وعروض حال وتقارير ومناشير إعلامية و إشهارية.
- ✓ تلخيص النص مشافهة وكتابة.
- ✓ تنمية ملكة التخيل والتذوق الأدبي.

(و.ت.و، مناهج السنة الأولى متوسط، مرجع سابق، ص 20- 21)

- ➢ **<u>أهداف مادة اللغة العربية في السنة الثانية متوسط:</u>**

- ✓قراءة وفهم نصوص متنوعة وتمييز(نصوص إخبارية ونصوص سردية ونصوص وصفية حجاجية) من جهة، وتصنيفها على أساس محتوياتها وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات من جهة أخرى.

✓ القراءة الجهرية المسترسلة، ومراعاة علامات الوقف وتمثيل المعنى حسب الشكل التعبيري للنص المقروء.

✓ مطالعة النصوص الصحفية، والنفعية (وصفة- كيفية استعمال...) والثقافية، والأدبية، قصد انتقاء المعلومات المفيدة منها، وإثراء زاده اللغوي، والشروع في القراءة النقدية.

✓ البحث عن المعلومات وأخذها من مصادر متنوعة (معاجم، وثائق، خبراء، أنترنيت...)

✓ انتقاء كتب المطالعة داخل المكتبة البلدية أو بمكتبة المؤسسة أو في غير ذلك.

✓ إلقاء نصوص (قصائد ومسرحيات وخطب...)إلقاء معبرا وبأداء جيد.

✓ ممارسة السرد، والوصف، والإخبار، وطرح الأسئلة الوجيهة، والتفسير والتعليل، وإصدار الأحكام في وضعيات التواصل الشفوي باستعمال ما يقتضيه المقام.

✓ فهم البلاغات الشفوية والرد المناسب لما يقتضيه مقام التواصل.

✓ تحرير نصوص تتميز بالوضوح والتنظيم، وبالعرض الجيد، وتجنيد المفردات والصيغ، والقواعد النحوية والصرفية الضرورية.

✓ كتابة رسائل وعروض حال وتقارير ومناشير إعلامية و إشهارية.

✓ تلخيص النص مشافهة وكتابة.

✓ تنمية ملكة التخيل والتذوق الأدبي.

(و.ت.و، مناهج السنة الثانية متوسط، 2003، ص- ص 24-25).

➢ **<u>أهداف مادة اللغة العربية في السنة الثالثة متوسط:</u>**

✓ قراءة ومطالعة نصوص متنوعة صحيحة مسترسلة، وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات، وتمييز مختلف أنماط وأنواع كل منها وتحديد بعض خصائصها.

✓ إصدار أحكام – شفويا وكتابيا- وتأييدها بالأدلة والأمثلة.

✓ التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.

✓ كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلة.

إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص.

(و.ت.و، مناهج السنة الثالثة متوسط،2004 ، ص19)

➢ **<u>أهداف مادة اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط:</u>**

✓ قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب انماطها وأنواعها.

✓ القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.

- ✓ المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.
- ✓ تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالمناقشة والنقد.
- ✓ تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.
- ✓ التعبير – شفويا وكتابة– عن مشاعره وآرائه وتعليلها بامثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.
- ✓ كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف، السرد، الحجاج..) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.
- ✓ التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.
- ✓ كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الدبي.

(و.ت.و، مناهج السنة الرابعة متوسط، 2005، ص 20).

❖ **ملمح المتعلم في نهاية التعليم المتوسط:**

يصبح التلميذ في نهاية التعليم المتوسط قادرا على التعامل مع كل ما هو مكتوب باللغة العربية، كما يمكنه التحدث بطلاقة والقيام بفن الخطابة وإلقاء عروض شعرية ونثرية مختلفة.

3.2.2. مادة التربية المدنية:

➢ **أهداف مادة التربية المدنية في السنة الأولى متوسط:**

- ✓ التعرف على حقوق الإنسان وممارستها على أساس المبادئ والقيم التي يقوم عليها المجتمع في ظل النظام الديمقراطي.
- ✓ معرفة مؤسسات الدولة وقوانينها.
- ✓ فهم قواعد الحياة الاجتماعية والسياسية في الوطن.
- ✓ تنمية الإحساس بالمسؤولية الفردية والجماعية لدى المتعلم.
- ✓ تعويد المتعلم على النقد وممارسة الاستدلال والأحكام الموضوعية في الحوار.
- ✓ إكساب التلميذ الدافعية للمساهمة في الحياة المدنية عن وعي وإقتناع.
- ✓ معرفة آليات سير المؤسسات الإقليمية والعالمية.

(و.ت.و، مناهج السنة الأولى متوسط،2003 ، ص43)

➢ **أهداف مادة التربية المدنية في السنة الثانية متوسط:**

- ✓ تعداد مكونات الهوية الوطنية، والاعتزاز بها.
- ✓ العمل بقواعد الحياة المشتركة.
- ✓ معرفة قواعد العمل الجماعي وممارستها.

- ✓ معرفة مسؤولية الأفراد في المجتمع، وتحمل مسؤولية تصرفاته.
- ✓ التمييز بين الحقوق والواجبات وممارستها.
- ✓ التعرف على بعض المبادئ الأساسية في الحياة الديمقراطية.
- ✓ التعرف على بعض القواعد المنية وتطبيقها عند الحاجة.
- ✓ فهم بعض نشاطات مصالح الخدمة العمومية، وعلاقتها بالمواطن.
- ✓ المساهمة في المحافظة على البيئة.

(و.ت.و، مناهج السنة الثانية متوسط، 2003 ،ص22)

➢ **<u>أهداف مادة التربية المدنية في السنة الثالثة متوسط:</u>**

- ✓ إبراز علاقة المواطن ببعض المؤسسات العمومية والخدماتية، كالولاية وصندوق الضمان الاجتماعي.
- ✓ المحافظة على الأملاك العمومية واحترام الملكيات الخاصة.
- ✓ ممارسة الحوار البناء والنقد الموضوعي في قضايا الحياة، وتقبل الرأي المخالف.
- ✓ تحمل المسئولية في إطار الانخراط في الجمعيات.
- ✓ تحديد دور وسائل الإعلام والاتصال في التوعية والتثقيف، والتعامل الإيجابي معها.
- ✓ تحديد العلاقة بين المواطن والقانون، والالتزام باحترامه واللجوء إليه لفض النزاعات.
- ✓ إبراز آثار التغذية الناقصة وتخطيط الرواتب الغذائية السليمة.
- ✓ توظيف قواعد استخدام الطاقة وترشيد الاستهلاك.
- ✓ إبراز علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي، من خلال بعض المنظمات الوطنية والعالمية، وحسن تمثيلها في الخارج. ***(و.ت.و، مناهج السنة الثالثة متوسط، 2004، ص20)***

➢ **<u>أهداف مادة التربية المدنية في السنة الرابعة متوسط:</u>**

- ✓ تحديد التلميذ لانتماءاته الحضارية، والمحافظة على مقومات مجتمعه، واحترام الدستور الذي ينظمه.
- ✓ معرفة نظام الحكم في الجزائر، ومؤسسات الدولة، وتحديد دورها في خدمة الفرد والمجتمع.
- ✓ جعل الديمقراطية إطارا لممارسة حرية التفكير والتعبير، وعدم الإقصاء، واحترام الرأي المخالف، والمساهمة في بنائها في إطار التنظيمات الاجتماعية والنقابية والسياسية.
- ✓ الاستزادة في اكتساب العلم والتكنولوجيا، باعتبارهما العاملين الأساسيين في تقدم المجتمعات.
- ✓ استخدام وسائل الإعلام والاتصال لتوسيع أفق المعرفة، وبناء العلاقات بين الأفراد والمجتمعات.

- ✓ إبراز علاقة الجزائر بالمجتمع الدولي من خلال المنظمات والهيئات الإقليمية والدولية.

الدفاع عن حقوق الإنسان، والحريات الأساسية للفرد، من خلال احترام الوثائق الدولية، ونبذ العنف واللجوء إلى الوسائل السلمية لحل المشاكل. ***(و.ت.و، مناهج السنة الرابعة متوسط،2005، ص17)***

❖ **<u>ملمح المتعلم في نهاية التعليم المتوسط</u>:**

- ✓ معرفة هويته والاعتزاز بانتمائه الوطني والحضاري.
- ✓ الحرص على توثيق الروابط الأسرية والقيم الاجتماعية.
- ✓ احترام النظام والمحافظة عليه والتمتع بروح الانضباط.
- ✓ وعي أهمية التطور العلمي والتكنولوجي للأمة، وانعكاساته على الفرد والمجتمع، والحرص على الاستزادة في تحصيل المعارف.
- ✓ الحرص على إتقان العمل والإيمان به كأداة من أدوات التطور والازدهار.
- ✓ تحمل المسؤولية تجاه نفسه وتجاه غيره.
- ✓ التعرف على حقوق الإنسان واحترامها.
- ✓ إدراك مدى أهمية العمل الجماعي، والمبادرة إلى المساهمة فيه.
- ✓ استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، والابتعاد عن الخرافات والتعصب والانفعال.
- ✓ تطبيق قواعد الصحة والأمن والمحافظة على البيئة.
- ✓ التعرف على المؤسسات الوطنية والإقليمية والدولية وخدماتها.

(و.ت.و، مناهج السنة الثانية متوسط، 2003 ،ص21 .

4.2.2. مادة التاريخ:

➢ **أهداف مادة التاريخ في السنة الأولى متوسط:**

- ✓ معرفة أساليب حياة إنسان ما قبل التاريخ اعتمادا على مخلفاته الأثرية.
- ✓ اكتشاف أهم الحضارات القديمة وإدراك تنوعها ومظاهر تطورها.
- ✓ الاطلاع على تاريخ المغرب القديم وإدراك خصائص وثراء حضاراته.
- ✓ إدراك تفاعل الإنسان المغربي مع الحضارات الوافدة إليه ومساهمته فيها.
- ✓ التمرس على اكتشاف المعرفة التاريخية من خلال المستندات (شواهد أثرية، نصوص، دراسات ، أشرطة...الخ).
- ✓ التعود على استعمال أدوات المؤرخ في إعادة تصور الوقائع التاريخية وأخذ العبرة منها. ***(و.ت.و، مناهج السنة الأولى متوسط،2003 ، ص55)***

➢ **أهداف مادة التاريخ في السنة الثانية متوسط:**

- ✓ معرفة الخصائص العامة لحضارات ما قبل الإسلام والروابط التي تجمعها.
- ✓ بناء تصور سليم ومؤسس عن نشأة الحضارة الإسلامية وتطورها.
- ✓ الكشف عن العوامل المساعدة على انتشار الإسلام ومدى مساهمة سكان بلاد المغرب في تبليغه لأوروبا وأعماق الصحراء الإفريقية (بلاد السودان).
- ✓ تتبع مراحل تطور المغرب الإسلامي وشموخ معالمه الحضارية.
- ✓ التمرن على استخدام المصادر التاريخية وانتقاء المعلومات اللازمة للبحث.
- ✓ التعود على استعمال أدوات المؤرخ في إعادة تصور الوقائع التاريخية وأخذ العبر منها.
- ✓ الاعتزاز بالحضارة الإسلامية وإسهامات الإنسان الجزائري في بنائها.
- ✓ فهم حركة التطور التاريخي واستنتاج سنن التغيير وفق معالم زمنية ومكانية محددة.

(و.ت.و، مناهج السنة الثانية متوسط، 2003 ،ص42)

➢ **أهداف مادة التاريخ في السنة الثالثة متوسط:**

- ✓ ضبط الفترات التاريخية الكبرى التي تمت دراستها، بتوقيع أهم فواصلها على خط زمني يساعد على وضع الموضوع المقرر داخل إطاره الزمني ،تحكمه معالم بارزة وتوجهه في مجاله المعلوم.

✓ تعزيز معلومات التلميذ التاريخية بحقائق ووقائع حول الغزو المغولي والحروب الصليبية، ونهاية الدولتين العباسية والموحدية وما نتج عن ذلك من تغيير في خريطة العالم الإسلامي وفي علاقته بالغرب المسيحي.

✓ معرفة أثر المنتوج الحضاري الإسلامي في النهضة الأوروبية، وسبل الاستفادة والاقتباس منه وطرق تطوير هذا التراث، وما تبع ذلك من تغيير في جميع مظاهر الحياة ومن تحول على مستوى الإنسانية جمعاء.

✓ الاطلاع على المفاهيم التاريخية الجديدة التي أفرزتها نتاج الكشوفات الجغرافية والتطورات التي تبعتها نتيجة ما أحدثته من تغييرات على خريطة العالم.

✓ إدراك العلاقة بين مفاهيم تاريخية محورية ك" الوحدة والقوة " و" التفكك والأطماع " من خلال تتبع تاريخ المغرب منذ الانقسامات السياسية إلى غاية نشأة الدولة الجزائرية الحديثة.

✓ اكتساب التلميذ معلومات حول الامتداد العثماني وما نتج عن ذلك من تغير في العلاقات المتوسطية، والقدرة على الفهم السليم للصراع البحري والغزو الاسباني والبرتغالي.

✓ اكتشاف حلقات الاحتلال الفرنسي للجزائر، وإبراز دور المقاومة الشعبية في تجسيد معاني البطولة والتضحية من أجل الوطن واعتبارها مثالا للاعتزاز بمقومات أمته وواجب الدفاع عنها.

✓ الاستعمال الأوفى للمعينات (صور، نصوص، خرائط ...) وتوظيفها كوثائق شاهدة تنقلنا من موضوع التاريخ إلى المعرفة التاريخية، وجعلها من صميم المادة التي لا يتم العمل إلا بها.

✓ تعويد التلاميذ على التعبير الشفهي والكتابي باستخدام مفردات سليمة المعنى والدلالة في تفسيرهم للمفاهيم التاريخية المدروسة وجعلها من الأساسيات التي تختم بها مرحلة الدعم والتعمق.

(و.ت.و، مناهج السنة الثالثة متوسط، 2004، ص36).

➢ **<u>أهداف مادة التاريخ في السنة الرابعة متوسط:</u>**

➢ تدعيم معرفة المتعلم حول المقاومة الشعبية المسلحة للاستعمار.

➢ معرفة السياسة الاستعمارية وأساليبها المختلفة لطمس الشخصية الجزائرية بكل مقوماتها.

➢ إبراز جهود الشعب الجزائري واستماتته لصيانة مقومات شخصيته من الذوبان.

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

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

- تعميق معارف المتعلم حول الأساليب الاستعمارية لقمع الثورة التحريرية وما قابلها من صمود شعبي وطني.
- إدراك العلاقة بين المرجعية التاريخية الثورية (المواثيق) ومسار الجزائر السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي.
- معرفة الانتماءات الحضارية للجزائر من خلال المنظمات الدولية والإقليمية وحضورها الدائم في المحافل الدولية.
- يتفهم المتعلم وضعه في الزمان والمكان أين يعيش ملتمسا مؤشرات وإسهامات الماضي في تشكل الحاضر والتطلع نحو مستقبل أكثر قبولا وتطورا.
- تنمية القدرة على التفكير العلمي المنظم وربط النتائج بالأسباب وتحليلها ونقدها للوصول إلى الحقائق.
- الاستعمال الأوفى للوسائط التربوية بكل أشكالها وتوظيفها كوثائق شاهدة للوصول إلى المعرفة التاريخية وجعلها أساسا في المادة، لا يتم العمل إلا بها.

(و.ت.و، مناهج السنة الرابعة متوسط، 2005، ص 29-30)

❖ **ملمح المتعلم في نهاية التعليم المتوسط:**

يتعرف التلميذ على أدوات ومنهج الدراسة العلمية للتاريخ، كما يصبح مطلعا على المراحل الأساسية للتاريخ الإسلامي ثم تاريخ المغرب العربي وأخيرا الجزائر وخاصة في مرحلة الاستعمار الفرنسي وما نتج عنها من خسائر فادحة.

5.2.2. مادة الجغرافيا:

- **أهداف مادة الجغرافيا في السنة الأولى متوسط:**

✓ تكوين نظرة أولية عن العالم لدى المتعلم وجعله يطلع على معالم جغرافية ضرورية للتموقع.

✓ اكتشاف تنوع وتباين المظاهر الجغرافية انطلاقا من خرائط وصور ونصوص باعتبارها أدوات بيداغوجية تمكن من التحكم في عمليات أولية لبناء المعرفة.

✓ تنويع فرص قراءة نصوص متصلة بالبرنامج والتمرس على الكتابة المستقلة في شكل عبارات وفقرات ذات دلالة.

✓ التمرن على لغة الخريطة (الاصطلاحات) من حيث قراءتها وإنجازها قصد ربط العلاقة بين الإنسان والوسط الطبيعي.

✓ التمرن على استخدام أدوات المعرفة بداية بالكتاب المدرسي والبحث عن الوثائق الأخرى بشكل مستقل.

✓ التمرن على ممارسة الوصف بما يمكن من إثراء الخيال وتنمية الإدراك.

✓ البحث عن القواعد التي تمكن الإنسان من الاستفادة من الطبيعة دون الإضرار بها.

✓ فهم الكثير من الحوادث التاريخية والقضايا الاجتماعية بما من شأنه تعزيز الروح الوطنية وتقوية الانتماء، وتوطيد العلاقات على أساس من الواقع والمصالح المشتركة.

(و.ت.و، مناهج السنة الأولى متوسط،2003 ، ص69)

➢ **<u>أهداف مادة الجغرافيا في السنة الثانية متوسط:</u>**

✓ تمكين المتعلمين من معرفة المشاكل التي تطرحها التنمية بالنسبة للإنسان، والأساليب التي يوظفها ويستغلها للاستفادة من تلك الموارد الطبيعية، وإمكانات المحيط.

✓ التمكن من الإلمام ببعض المفاهيم الجغرافية المتعلقة بالسكان والتنمية مثل: التقدم–التخلف– التصنيع– الزراعة– الإنتاج– الفقر– الاقتصاد– الموارد الخ...

✓ التعويد على توظيف الأدوات البيداغوجية الخاصة بمادة الجغرافيا.

✓ التدريب على ربط العلاقة بين الإنسان وبيئته.

✓ التعويد على لغة الخريطة ومصطلحات المادة قصد التعبير الشفوي والكتابي بشكل منهجي.

(و.ت.و، مناهج السنة الثانية متوسط، 2003 ،ص 52)

➢ **<u>أهداف مادة الجغرافيا في السنة الثالثة متوسط:</u>**

✓ تمكين المتعلمين من فهم مميزات القارات من خلال التعرف على تنوع وتباين المظاهر الجغرافية فيها.

✓ تمكين المتعلمين من فهم العلاقة بين الإنسان وبيئته، من خلال التعرف على أساليب الاستفادة من الموارد الطبيعية وإمكانات المحيط.

✓ الإلمام بالمفاهيم الجغرافية المتعلقة بالسكان والتنمية مثل التقدم، التخلف الخ....

✓ التدريب على توظيف الأدوات البيداغوجية الخاصة بمادة الجغرافيا (خرائط، صور، نصوص، بيانات.).

✓ التدريب على لغة الخريطة ومصطلحات المادة قصد التعبير الشفوي والكتابي بشكل منهجي.

(و.ت.و، مناهج السنة الثالثة متوسط، 2004، ص46).

➢ **أهداف مادة الجغرافيا في السنة الرابعة متوسط:**

✓ تمكين المتعلمين من فهم الخصائص العامة للجزائر من خلال اكتشاف تنزع وتباين المظاهر الجغرافية فيها.

✓ تمكين التعلمين من فهم العلاقة بين الإنسان ووسطه الطبيعي، من خلال التعرف على استغلاله للموارد الطبيعية التي تزخر بها بلاده.

✓ التدريب على توظيف المفاهيم والأدوات البيداغوجية الخاصة بمادة الجغرافيا.

✓ التدريب على استعمال مختلف أشكال التعبير الشفوي والكتابي بأسلوب منهجي قصد الاتصال والتبليغ بشكل سليم.

✓ تمكين المتعلمين من التفاعل الإيجابي مع البيئة واقتراح حلول علاجية واتخاذ التدابير الوقائية عند اللزوم. ***(و.ت.و، مناهج السنة الرابعة متوسط، 2005، ص42).***

❖ **ملمح المتعلم في نهاية التعليم المتوسط:**

✓ التعرف على الخصائص المميزة للجزائر من الناحية الطبيعية والسكانية والاقتصادية.

✓ تفسير ظاهرتي التباين والتنوع باعتماد تقاطع المعطيات التاريخية والطبيعية والثقافية والديمغرافية والاقتصادية.

✓ ربط العلاقة بين الإنسان والتنمية والبيئة والاستغلال العقلاني للموارد الطبيعية.

✓ توظيف المعطيات العددية والإحصائية في وضعيات مختلفة (الظاهرة السكانية، التنمية، المناخ....).

✓ توظيف المكتسبات والمعارف القبلية عند اقتراح الحلول والتدابير الوقائية تجاه مشاكل البيئة.

✓ استقراء الخرائط والصور والبيانات والنصوص في معالجة وضعيات جغرافية مختلفة تتعلق بمجالات مختلفة.

✓ طرح أسئلة وتقديم فرضيات محتملة لمشاكل المحيط واقتراح الحلول المناسبة.

✓ استعمال الكتاب ومراجع أخرى(تنظيم وثائق ملف أو عرض بشكل منظم).

✓ تنظيم الاتصال الشفوي والكتابي (التدخل بعبارات شفوية كاملة، تنظيم الواجب أو العرض بشكل منهجي).

✓ تبرير الآراء والمواقف الخاصة مع احترام الرأي الآخر.

✓ اتخاذ المبادرات والتعامل الإيجابي مع الغير. ***(نفس المرجع، ص ص 42-43)***

3.قراء ة تحليلية للأهداف السنوية:

من خلال قراءة الأهداف السنوية المحددة للمناهج التعليمية ذات الطابع الاجتماعي، نخلص إلى مجموعة من الملاحظات الأساسية تتمثل فيما يلي:

1.3.منهاج التربية الإسلامية:

تنوع الأهداف التعليمية بين أهداف معرفية وأهداف وجدانية، وقد أخذت الأهداف الوجدانية حيزا كبيرا من الاهتمام، حيث تدور بشكل أساسي في الاعتزاز بالدين الإسلامي وتعظيم الله عز وجل ثم رسوله صلى الله عليه وسلم.ولما كان الإسلام مكونا أساسيا من مكونات الهوية، فيمكن اعتبار غلبة هذا النوع من الأهداف منطقيا، غير أنه نسجل نقصا كبيرا في مستوى الأهداف السلوكية، مع أن محتويات المنهاج زاخرة بالقيم الأخلاقية وبعض الأحكام الشرعية، التي تهتم بتغيير سلوك الإنسان.

يمكن اعتبار هذه الملاحظات كمدخل لتفسير اتساع فجوة المفارقة القيمية، والتي تعني وجود فوارق بين ما يعتقده الفرد وما يسلكه على ارض الواقع.

2.3.منهاج اللغة العربية:

تنوع الأهداف التعليمية بين أهداف معرفية وأهداف سلوكية، مع سيطرة الأهداف المعرفية على المحتويات وبدرجة أقل الأهداف السلوكية، في حين أن الأهداف الوجدانية مغيبة تماما، هذا لا يوجد على مستوى الهداف أي إشارة لوجوب الافتخار والاعتزاز باللغة العربية، والرفع من شأنها واعتبارها مقوما أساسيا من مقومات الهوية والشخصية الوطنية.

يمكن اعتبار مثل هذه الملاحظات أيضا مدخلا لتفسير تدني مستوى التكوين في اللغة العربية بعد سنوات طويلة، وكذا اعتبار التحدث باللغة العربية تضييعا للوقت والجهد.

3.3.منهاج التربية المدنية:

تنوع الأهداف التعليمية بين أهداف معرفية ووجدانية وبدرجة أقل أهداف سلوكية، ويعد هذا المنهاج أكثر توازنا مقارنة بالمناهج الأخرى، فهناك محتويات تستهدف تعريف التلميذ بمحيطه المدني، وأخرى تهدف إلى تعزيز انتماءاته المختلفة عن طريق مخاطبته وجدانيا، كما أن هناك بعض التركيز

على إكسابه سلوكيات مقبولة اجتماعيا كبعض سلوكيات المواطنة كالحفاظ على الأملاك العمومية الخ...

نسجل أن بعض المحتويات عامة لا تتكيف مع محيط تلاميذ الأرياف والمدن الصغيرة كالبلديات والدوائر، وهو ما يجعل بعض المعارف بعيدة عن متناول التلميذ لغيابها عن واقعه المعاش.

4.3.منهاج التاريخ:

غلبة الأهداف المعرفية على محتويات المنهاج، مع تسجيل بعض الأهداف الوجدانية، الخاصة بالتاريخ الإسلامي في عصره الأول، وكذا بعض المحطات من تاريخ الجزائر خلال حقبة الاستعمار الفرنسي، كما نسجل أن الكثير من المحتويات بعيدة عن واقع التلميذ، وهو ما يجعلها غير جذابة وغير مفهومة بالنظر إلى غياب الأهداف ذات البعد الوجداني، والتي يفترض في مثل هذا المنهاج أن يكون زاخرا بها.

ويمكن أن يكون هذا من الأسباب التي تؤدي بفئة كبيرة من التلاميذ إلى تفادي التعامل مع التاريخ عموما، وتاريخ الجزائر بشكل خاص خاصة خلال الامتحانات الرسمية

5.3. منهاج الجغرافيا:

غلبة الأهداف المعرفية على محتويات المنهاج، مع تسجيل بعض الأهداف السلوكية، في حين غابت الأهداف الوجدانية تماما، كما أن المحتويات ذات العلاقة بواقع التلميذ المباشر لا تمثل إلا نسبة صغيرة من المحتويات.

يعد هذا المنهاج من أضعف المناهج من حيث تنوع الأهداف ونوعية المحتويات في علاقتها بمحيط التلميذ.

بشكل عام وقراءة للأهداف السنوية لهذه المناهج يمكن أن نخلص إلى أن منهاجي التربية المدنية والتربية الإسلامية يتمتعان بنوع من تنوع الأهداف والمحتويات بشكل يسمح للتلميذ بالتحصيل الجيد أفضل من المناهج الاجتماعية الأخرى، وبالتالي قد تكون الأكثر تأثيرا في صناعة شخصيات التلاميذ من باقي المناهج.

خلاصة:

تحدد الأهداف التعليمية نوعية المحتويات المقدمة في كل منهاج تعليمي، وكذا نوعية الأنشطة التعلمية التعليمية المستخدمة، لهذا حاولنا أن نقوم بقراءة وصفية لهذه المناهج التعليمية ذات الطابع الاجتماعي بغية التوصل إلى إشارات حول مستويات تحقيق هذه المناهج لأهداف وغايات الإصلاح، والتي تدور أساسا إلى ضمان تنشئة مواطن صالح فعال مكتسب ومحافظ على مقومات الشخصية الوطنية المميزة.

يمكن أن نستخدم ما ورد من تحليلات مبسطة في هذا المبحث لتفسير نتائج الدراسة التحليلية للكتب المدرسية لاحقا

الفصل السادس

الكتاب المدرسي

- تمهيد

1- تعريف الكتاب المدرسي

2- أهمية الكتاب المدرسي

3- تقييم استخدام الكتاب المدرسي في عملية التعلم

4- وظائف الكتاب المدرسي

5- طرق تأليف الكتاب المدرسي

6- أسس بناء الكتاب المدرسي

7- الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية.

- خلاصة

تمهيد الفصل:

يعد الكتاب المدرسي من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية بالإضافة إلى كونه وسيلة فاعلة دعت إليها منهجية المعرفة البشرية فهو ليس مجرد وسيلة مساعدة في التعلم فحسب،إنما هو صلب العملية التعليمية وجوهرها ونظرا لما للكتاب المدرسي من أهمية في توجيه العملية التعليمية فان هذا الأخير يجب أن يخضع لجملة من المعايير العلمية ليحقق الأهداف والغايات التي يسعى إليها.

العديد من الاعتبارات وأهمها المعطى الاقتصادي للمجتمع وللأفراد في الجزائر هي من أعطت للكتاب المدرسي قيمته كأهم الدعائم البيداغوجية المستخدمة في عملية التعليم–التعلم من طرف الأستاذ والتلميذ على حد سواء.

يمثل الكتاب المدرسي قوام الدراسة الحالية، فهو يمثل العينة التي ستخضع للتحليل، والتي على أساس النتائج المتحصل عليها، يمكن أن تبنى موقفا اتجاه قيمة الإصلاح الحالي للمنظومة التربوية الجزائرية، ولهذا ارتأى الباحث أن يفرد له فصلا دلالة على أهميته ووزنه في هذه الدراسة الحالية.

1.تعريف الكتاب المدرسي:

يستخدم مصطلح الكتاب المدرسي للدلالة على معان متمايزة بالنظر أساسا إلى استخدامات الكتاب والمستهدفين من عملية إنجازه، وهو ما نبينه من خلال طرح مجموعة التعريفات التالية:

- يعرف **عمر** الكتاب المدرسي بأنه: مصدر من مصادر التعلم المقروءة، يشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة ومساعدة في اكتساب هذا الجانب، بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجية. ***(أ. أ. عمر، 1980، ص: 08)***

يؤكد **عمر** على أهمية الكتاب المدرسي كعامل مساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي، غير أنه يؤكد على العامل الاقتصادي في إنجاز الكتاب المدرسي، ويتمثل هذا العامل الاقتصادي في عناصر الوقت والتكلفة والإنتاجية، فعملية إنجاز الكتاب لا يجب أن تستهلك وقتا طويلا لضمان جدة المعلومات وتناسبها مع الأهداف المسطرة للسنة الدراسية، أما فيما يخص التكلفة فلا يجب أن تكون مرتفعة لضمان القدرة على انتقائه من جهة ووفرة إنتاجه من جهة ثانية، فيما يخص عنصر الإنتاجية في الكتاب المدرسي فهو يتعلق بمدى قدرته على تعويض وسائل تعليمية أخرى من خلال ضمان جانب معرفي ذي مستويات كمية ونوعية معتبرة.

- يوضح **Choppin** أن ما يصطلح على تسميته كتابا مدرسيا هو ذلك الكتاب الذي يتم إعداده خصيصا للاستعمال المدرسي فهو موجه أساسا إلى التلاميذ في مختلف المستويات المدرسية والشعب التعليمية. ***(A. Choppin, 1992 ,p 14 -16).***

يشير**Choppin** إلى أن الكتاب المدرسي معد لفئة التلاميذ خصوصا، كما أنه ذو استخدام خاص يتمثل في المساعدة على تحسين مستوى التحصيل، ويتنوع الكتاب المدرسي في محتوياته وحجمه وطريقة إخراجه تبعا للمادة الدراسية والمستوى الدراسي للتلميذ والتخصص الدراسي الخ...

- يرى **حمدان** بأن الكتاب المدرسي والمنهج المقرر هما الشيء نفسه، وهنا تكون وثيقة المنهج لدى الإدارة التعليمية المركزية هي نفسها للكتاب المدرسي، أي أن الارتباط بين المنهج والكتاب المدرسي يكون في هذه الحالة كاملا. ***(م. حمدان، 1997، ص 10).***

يطابق **حمدان** بين المنهج الدراسي والكتاب المدرسي، فالكتاب المدرسي هو الجانب المادي الملموس من المنهج التربوي، و الملاحظ أن الكتاب المدرسي وفق هذه المقاربة يكون موجها للمعلم والتلميذ على السواء، كما أنه يتميز بتنوع محتوياته تبعا للعناصر المكونة للمنهاج، فهو يحدد الأهداف ثم يقدم المعلومات ثم يقترح مجموعة من الأنشطة التعلمية- التعليمية وفي الأخير يطرح مجموعة من التمارين والتطبيقات التقويمية.

– يعرف كل من **مرعي و الحيلة** الكتاب المدرسي بأنه : نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل على عدة عناصر:الأهداف، والمحتوى،والأنشطة، والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهج ***(أ. مرعي، م. الحيلة، 2001، ص303) .***

يشابه **مرعي والحيلة** بين الكتاب المدرسي والمنهاج الدراسي حيث يعتبران كليهما نظاما يتكون من عناصر: الأهداف والمحتوى، والأنشطة ، والتقويم، غير أن المنهاج أعم ، حيث يمثل الكتاب ناحية المحتوى بشكل أساسي، كما يشيران إلى أن الكتاب لا يهدف إلى مساعدة التلميذ فقط، بل يقدم مساعدة للمعلم أيضا من خلال توفير كم متنوع من المعلومات المرتبطة بالهداف التربوية المحددة سابقا.

– يعرفه **Gérard و Roegiers** بأنه أداة مطبوعة مهيكلة عن قصد من أجل القيام بعملية تعلمية وذلك بهدف تحسين الفعالية. ***(F. Gerard, X. Roegiers, 2003, p : 08-15)***

يعد الكتاب حسب **Gérard و Roegiers** وسيلة تعليمية مطبوعة تهدف إلى تحسين مستوى التعلم عند التلاميذ، وذلك بتوفير أمثلة توضيحية وتطبيقية لما يتم تناوله في الفصل مع المعلم، وقد يتم ذلك داخل القسم بإشراف المعلم، أو خارج القسم من خلال الجهد الذاتي للتلميذ، ويدخل في هذا الإطار مطبوعات التمارين المزودة بالحلول النموذجية.

– يعرفه **Loveriedge** بأنه: كتاب للاستعمال داخل القسم، والذي تعرض فيه وبصورة منهجية وبهدف تمثلها من طرف التلاميذ عدد من العناصر المتعلقة بمادة ما بشكل مكتوب، متوافق مع وضعية بيداغوجية محددة. ***(ح. تلوين و ك. مرزوقي، 2006، ص9).***

يستخدم الكتاب حسب **Loveriedge** كوسيلة إيضاح وتقييم المعارف المكتسبة في الحصة الدراسية من خلال الأمثلة والصور والتطبيقات التي يوفرها، وعلى هذا الأساس فالتلميذ يستخدم الكتاب داخل القسم أثناء الحصة التعلمية وبتوجيه من المعلم، وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من الكتب يستخدم بالخصوص في المراحل الأولى من التعليم.

– أما **P.Gossin** فيرى أن الكتاب المدرسي الورقي: كتاب يطور المعارف الواجب اكتسابها في مادة تعليمية في مستوى معين وهو يقترح دروسا مكملة وثائق (صور، رسومات، مراجع...) مبتكرة أو منقولة كما يتضمن التمرينات التي تسمح بتقويم المكتسبات ويتبنى الكتاب المدرسي مسعى تعليميا خاصا. ***(ح. تلوين، مرجع سابق، ص10).***

يستخدم الكتاب تبعا **Gossin** كوسيلة دعم إضافية تهدف لتطوير المعارف الأساسية في مادة تعليمية معينة، ويحوي بذلك صورا وأمثلة وتمارين تسهم في تعميق المعرفة من جهة، والتأكد من

صحة المعارف وسلامة التعلم عنى طريق تقويم مكتسباته من جهة ثانية، فالتلميذ يستخدم هذا النوع من الكتب كمراجع عامة ومكملة لما يتعلمه في المدرسة، والملاحظ أن هذا النوع من الكتب رائج الاستعمال في كل مراحل التعليم خاصة المتقدمة.

– ينظر **الكبيسي** إلى الكتاب المدرسي على أنه : وثيقة تشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية محددة سلفا (معرفية،وجدانية ،مهارية) وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة، في مقرر دراسي معين ولفترة زمنية محددة. .
(ع. الكبيسي، 2007،ص 83).

يمثل الكتاب المدرسي عند **الكبيسي** وثيقة المقرر لمادة دراسية معينة لسنة معينة، وتحوي هذه الوثيقة على معارف أساسية تغطي أهداف البرنامج التعليمي للمادة، فالكتاب المدرسي عنصر أساسي في عملية تعلم التلاميذ، ومن هذا المنطلق تسهر على إنجازه هيئات التعليم الرسمية المشرفة على التعليم.

– يعرض **إبراهيم** مجموعة من التعريفات للكتاب المدرسي تبعا للهدف من إنجازه وهي:

- كتاب يتضمن مجموعة من المعلومات المختارة المبوبة والمبسطة يتم عرضها بطريقة تساعد على تدريسها بيسر وسهولة وسلاسة كما تمكن التلميذ استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة.
- كتاب يعرض المادة العلمية بالنسبة لموضوع دراسي معين بطريقة منظمة ومختارة ويتحقق ذلك في نصوص مكتوبة لتناسب موقفا تعليميا بعينه.
- وثيقة تربوية تتضمن مجموعة من المصطلحات والنصوص والأشكال والتمارين التي يتم تحديدها تربويا بما يتوافق مع المستوى الدراسي للتلاميذ، أيضا يمكن أن تتضمن هذه الوثيقة معينات للمدرس على عملية تدريسه. ***(م. ع. إبراهيم، 2009، ص 816-817).***

يقدم **إبراهيم** عدة أنواع من الكتاب المدرسي وذلك في ضوء الهدف من إنجازه ، فالكتاب المدرسي قد يحوي مختارات من المعارف التي يحويها المقرر الرسمي بهدف السماح للتلميذ بتحضير دروسه بصفة مستقلة خارج المدرسة وهذا ما يطلق اسم المرجع، كما أن الكتاب المدرسي قد يحوي المادة العلمية لمادة ما وهو ما يتناسب مع الكتب المدرسية المستخدمة داخل الفصول الدراسية، كما أن الكتاب المدرسي قد يعني وثيقة مرفقة تشبه المسرد أو الملحق تهدف إلى تيسير عملية التعلم والتعليم ، وهي بهذا الشكل تكون موجهة للتلاميذ والمربين في نفس الوقت.

– تعريف الباحث: مما سبق نستطيع أن نميز بين الكتاب المدرسي الموجه للتلميذ والكتاب المدرسي الموجه للمعلم، والذي يمكن أن نطلق عليه اسم دليل الأستاذ.

وعليه يمكن أن يعرف الكتاب المدرسي بأنه : وسيلة تعليمية مطبوعة ذات طابع رسمي مصممة بطريقة منظمة لتيسير اكتساب مجموعة من المعارف، تخدم الأهداف العامة للمادة الدراسية أو المنهاج

الدراسي، بحيث تستخدم في مستويات وصفوف دراسية متماثلة تبعا للتخصص العلمي وفق التنظيم العام للتعليم الذي تعتمده الدولة.

وهو بهذا الشكل يتميز عن كتب المراجع الخاصة أو كتب حل التمارين النموذجية، كما يختلف أيضا عن الكتب الإلكترونية أو مجموع البرامج التعليمية الإلكترونية. الخ...

2.أهمية الكتاب المدرسي:

تبرز أهمية الكتاب المدرسي في ما يوفره من خدمات للتلميذ والمعلم على السواء، هذه الخدمات تتجسد في ما يتركه الكتاب من أثر وخبرة سلوكية وما يحدثه من تغيير وتطوير على المتعلمين ليعود بثمار هذه العملية على المجتمع ككل.

1.2.أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للتلميذ:

تكمن أهمية الكتاب في كونه أهم مصدر من مصادر تعلم التلميذ وتقويمه ومراجعته والاستزادة من التحصيل، وهو سهل الاستعمال إذا ما قورن بالبدائل التكنولوجية الأخرى، كما أنه يوفر الحد المطلوب من محتوى المنهاج الذي يمتحن فيه التلميذ وعليه فإن المعارف المحصلة تعد أساسية وكافية للتلميذ . ***(إ. الفرحان، ت. مرعي، مرجع سابق، ص 322).***

ينظر التلاميذ إلى الكتاب المدرسي نظرة مقدسة، فهو يسعفهم داخل الصف وخارجه، وهو مرجعهم الوحيد في كثير الأحيان، فالكتاب المدرسي يؤدي دوره بصورة أساسية في عملية التعليم وبطريقة منهجية بوصفه من المقومات التربوية للمراجعة والاستزادة من التحصيل.

(أ. أ. عمر، مرجع سابق، ص 65).

تجدر الإشارة إلى أهمية الكتاب المدرسي كوسيلة تواصل داخل الأسرة، إذ يتيح للأولياء فرصة لاكتشاف نقاط القوة والضعف في أبناءهم والاهتمام بها، ثم متابعتهم دراسيا ودعمهم ومشاركتهم في البحث والدراسة ، هذا ما يؤثر ايجابيا على دافعية التلاميذ ويوطد الصلة الوجدانية بينهم وبين أولياءهم (والدين، إخوة كبار، أقارب ...الخ)، وبهذا المعنى يعتبر **Spring** أن الكتاب المدرسي يشكل معلما وجدانيا يذهب بنا إلى طفولتنا ويشجعنا على مساعدة أبنائنا.

(ح. تلوين و ك.مرزوقي، مرجع سابق:12)

أساسا يضمن الكتاب المدرسي إمكانية توفير معرفة نموذجية للتلميذ متماشية مع المستوى المحدد من طرف الوصاية، حيث أن بحث التلميذ عن معرفة خارج الكتاب قد يؤدي به إلى بذل جهد في تحصيل معارف أقل أو أعلى من المستوى المطلوب، وهو ما يعني هدرا للوقت والجهد.

2.2.أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم:

يشكل الكتاب الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يجب أن يرجع لها المعلم ، ويقدم له عدة تسهيلات مثل: تحديده لأهداف الوحدة الدراسية المتوخاة، وإبرازه للمفاهيم الأساسية، واقتراحه للأنشطة والتدريبات وتقديمه للوسائل التعليمية التعلمية المعينة والموضحة.

(ي. ناصر، مرجع سابق ،ص 378)

فالكتاب المدرسي يعد بمثابة دليل وأنموذج معرفي يوفر على المعلم الكثير من الجهد والوقت في إعداد وتحضير دروسه، كما يزود المعلم بقائمة من المراجع المتخصصة التي يمكنه الاستعانة بها للاستزادة من المعارف التي تخص مواد التدريس الموكلة له.

وبشكل عام تتمثل أهمية الكتاب المدرسي في النقاط التالية:

- ✓ يتيح الكتاب المدرسي الفرصة أمام المعلم لاستخدام العديد من طرق التدريس وخاصة التي تحتاج إلى وجود الكتاب المدرسي بين يدي المتعلمين حينما يكلف المعلم المتعلمين بالواجبات المنزلية لاستنباط معلومات أو عقد مقارنة مع معلومات خارجية.
- ✓ يربط الكتاب المدرسي المادة التعليمية بطرق وأمثلة من بيئة المتعلم بصورة بسيطة.
- ✓ يشتمل الكتاب على مجموعة من الوسائل التعليمية المتنوعة من صور وخرائط متعددة وأشكال توضيحية ورسوم بيانية وإحصاءات وهذه بدوره يثري عملية التعلم.
- ✓ يساهم الكتاب المدرسي في نقل ثقافة المجتمع إلى المتعلمين من جيل لأخر.
- ✓ يضع الكتاب إطار عاما للمقرر الدراسي وفقا لأهداف معينة تم تحديدها مسبقا.

الكتاب المدرسي المرجع العلمي الأول للمعلم والمتعلم وهو المنطلق للمتعلمين في البحث والمعرفة والتفكير المنظم. ***(ع. الكبيسي، مرجع سابق، ص84)***

- ✓ يمكن أن يتكامل الكتاب المدرسي مع وسائل وأساليب التعليم والتعلم الأخرى بسهولة وبشكل ناجح فهو لا يتعارض مع الأساليب الأخرى بل يكون مكمل لها ومتكامل معها.
- ✓ يعتبر الكتاب المدرسي أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي وخارجه كذلك في التعلم الفردي،و التعلم الجماعي،كما يمكن استخدامه في أي وقت دون قيود.
- ✓ يمكن الكتاب المدرسي من التقييم السريع لمدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في البرنامج التعليمي في ضوء ما تمت دراسته من هذا الكتاب.
- ✓ يضمن الكتاب المدرسي توحيد المحتوى والتتابع التعليمي لهذا المحتوى للتلاميذ في الصفوف الدراسية المختلفة. ***(ر. أ. طعيمة ،2004،ص 79)***

3.تقييم استخدام الكتاب المدرسي في عملية التعلم:

لاستخدام الكتاب المدرسي في عملية التعلم والتعليم جوانب إيجابية وجوانب سلبية ككل الوسائل التعليمية الأخرى، وتزداد قيمة الكتاب وجودته في عملية التعلم كلما استطاع التخلص من السلبيات التي تحيط بإخراج وتصميم محتوياته المعرفية، ونعرض فيما يلي لأهم الجوانب السلبية والإيجابية لاستخدام الكتاب المدرسي في عملية التعلم والتعليم:

1.3.الجوانب السلبية: وتتمثل عموما في النقاط التالية:

- ✓ الاعتماد على كتاب مدرسي واحد يمثل حدا للمعرفة وبالتالي تثبيط التلاميذ على البحث و المطالعة.
- ✓ الخلو من مشكلات فعلية تثير اهتمام المتعلم، حيث يصبح الكتاب المدرسي محدودا في وجهة النظر التي يقدمها ومحدود في محتواه.
- ✓ السطحية في عرض المادة بحيث يتم التركيز على طرح وجهات النظر المتعارضة دون تحليلها ، وهذا ما يؤدي إلى الملل.
- ✓ التركيز على المهارات المعرفية الدنيا وبذلك تلغي طرقا أخرى هامة في التعلم مثل حل المشكلات، التفكير الإبداعي...الخ
- ✓ انكفاء الكتاب المدرسي على نفسه في تقديم المعارف، حيث يغفل توجيه المتعلم لمراجع تعليمية مناسبة له.
- ✓ إهمال الكتاب للوسائل التعليمية التطبيقية والنظرية، بحيث يقدم معرفة للحفظ فقط.
- ✓ عدم احترام الشروط العلمية والنفسية في تصميم الكتاب في ناحية المحتوى والحجم والخط وعرض الصور ...الخ ***(ع. الكبيسي ، مرجع سابق، ص92)***

2.3.الجوانب الايجابية: يمكن أن نحصرها في النقاط التالية:

- ✓ قلة تكلفة وسهولة تحصيل الكتاب مقارنة بغيره من الدعائم الأخرى.
- ✓ الملكية الشخصية للكتاب تجعل منه وسيلة من وسائل التكون الذاتي للتلميذ.
- ✓ كونه عنصرا موحدا للمعارف المستهدفة يفرض طريقة شرح ومناقشته موحدة.
- ✓ تيسير التحكم في عملية التدريس من خلال تنظيم المعارف تبعا لأهداف الدرس، وهو ما يعني إراحة المعلم من بذل جهد إضافي في تصميم الدرس.
- ✓ يعد مصدرا موثوقا للإحصاءات من حيث صحتها ودقتها خاصة بالنسبة للمعلم.
- ✓ تفعيل التعلم خارج الصف خارج الصف بالنظر إلى مجموع الأنشطة البحثية التي يحتويها الكتاب في نهاية كل درس أو محور.

- ✓ يتماشى ويتوافق مع نظم التقويم المعمول بها في الامتحانات المختلفة .
- ✓ يسهل وينظم تدخل الأولياء في مساعدة أبنائهم التلاميذ على عملية التعلم.
- ✓ ساعد المتعلم في عملية الحفظ والاستذكار. ***(ع.سلامة، 2000، ص 187).***

3.3.مواصفات الكتاب المدرسي الجيد:

من منطلق أن عملية التقويم لأي عملية وفي أي مستوى كانت ينبغي أن تخلص إلى طرح بدائل أو مواصفات من شأنها رفع مستوى الأداء، كان من اللازم التطرق إلى مواصفات الكتاب المدرسي الجيد، وذلك في ضوء النقاط الإيجابية والسلبية المذكورة آنفا، وعلى العموم يمكن أن نحصر هذه المواصفات في النقاط التالية:

- ✓ مسايرة محتوى الكتاب للمستحدث في مجال العلم، أي أن يواكب كل جديد.
- ✓ التناسق بين محتوى وتنظيم الكتاب ،كذلك مع أهداف المنهاج .
- ✓ ملائمة محتويات الكتاب لمستوى التلاميذ من حيث المفاهيم و المصطلحات.
- ✓ مراعاة التنوع و الوضوح في محتوياته .
- ✓ مراعاة الترابط و التسلسل في المادة الواحدة و تكاملها مع المواد الأخرى.
- ✓ مراعاة الاهتمام بأساليب التقويم المتنوعة والحديثة.
- ✓ العناية الكافية بعملية إخراجه، مما يدفع التلاميذ إلى مطالعته و المحافظة عليه.
- ✓ يتضمن قائمة المصطلحات غير المألوفة، و التواريخ و أسماء الأعلام و فقرات من المصادر الرئيسية.
- ✓ أن يحتوي على عناوين المراجع و المصادر التي استقى منها المؤلف مادته حتى يتمكن التلميذ من الرجوع إليها إذا ما اقتضت الحاجة لذلك.
- ✓ العناية بالمقدمات و الفهرس مما يعطي التلاميذ فكرة عامة عن الأهداف والمادة الدراسية و موضوعاتها التي تضمنها الكتاب. ***(ا.الفرحان و ت.مرعي ،مرجع سابق، ص331 336)***

4.وظائف الكتاب المدرسي:

يقوم الكتاب المدرسي بوظائف تتعلق بكل من المعلمين والمتعلمين على السواء:

1.4.الوظائف المتعلقة بالتلميذ:

الكتاب المدرسي موجه أساسا للتلميذ لتسهيل تعلماته في مادة معينة فهو معيار للحقيقة المعرفية التكوينية داخل العملية التعليمية وتتمثل وظائفه المتعلقة بالتلميذ في:

1.1.4.وظيفة توصيل المعلومات: تتمثل المعلومات في معطيات خاصة، أحداث، مفاهيم، قواعد، صيغ، اتفاقيات، مصطلحات، لذلك على الأستاذ تدريب التلاميذ تدريجيا على الاستعمال المنظم والمتكرر والوجيه للكتاب المدرسي ، فذلك يسمح للتلميذ بالوصول إلى المعرفة بمفرده بدلا من أن يكون قادرا فقط على إعادة المعلومات.

2.1.4.وظيفة تنمية القدرات والكفاءات: لا يتوقف الكتاب في مستوى توصيل المعلومات بل يعمل على تنمية استعدادات التلاميذ وتحويلها إلى قدرات، وهذا ما يهتم به التعليم القائم على نموذج التدريس بالكفاءات، وذلك من خلال مجموع الأنشطة التي يحتويها الكتاب، سواء على مستوى الدرس الواحد أو مجموعة الدروس المكونة لوحدة تعليمية.

3.1.4.وظيفة دعم ودمج المكتسبات: وتتحقق هذه الوظيفة انطلاقا من وضع مختلف أشكال التقويم حيز التطبيق والتي تمكن من ترابط القدرات والكفاءات من خلال عدة مواد ونشاطات. زيادة على ما سبق وبالنظر إلى صيغته المكتوبة وميزته الخاصة بإمكانية استعماله في الصف وخارجه،يسمح الكتاب المدرسي للتلميذ بتعويض النقائص المتعلقة باستيعاب مفاهيم الدروس والتسجيلات وأخذ رؤوس الأقلام. ***(نفس المرجع ، ص: 270).***

كما سبق الإشارة إليه في عنصر الأهمية، وبالنظر إلى أن الوقت الذي يقضيه التلميذ داخل حجرة الصف لاكتساب معرفة خاصة بمجال معين كثيرا ما يكون غير كاف، فإن وظيفة الكتاب هي المساعدة على وصول المعرفة المستهدفة إلى التلميذ خارج الصف مع ضمان استيعاب أمثل، وخاصة مع اعتماد الأعمال غير الصفية كأنشطة إضافية لرفع مستوى كفاءة التلميذ

2.4.الوظائف المتعلقة بالمعلم:

يرجع اختيار المعلم للكتاب المدرسي واستغلال موارده إلى عدة عوامل ذاتية ومهنية بما تشمله من تكوين وخبرة تربوية واتجاهات تربوية من جهة، و إلى مجموع القيم الاجتماعية والثقافية التي يؤمن بها من جهة أخرى، ومنه تقوم الكتب المدرسية بالنسبة للمعلمين بوظائف التكوين وتمنحهم أدوات تنظيم أحسن للنشاطات التي يقومون بها ، وتتمثل هذه الوظائف في العناصر التالية:

1.2.4.وظيفة إعلام علمي وعام: تقدم الكتب المدرسية للمعلمين معارف ضرورية، وتسهل تسيير أبحاث الإعلام المكملة في عدة ميادين. فوظيفة الكتاب بصفة عامة و الكتاب المدرسي بصفة خاصة تزويد المعلمين بمعارف وحقائق تساعدهم في التدريس.

2.2.4.وظيفة التكوين البيداغوجي المرتبط بالمادة: وهذا من خلال أنشطة محضرة مسبقا تسمح بنمذجة كيفيات التعلم، مما يسمح للمعلم بالتكوين المتواصل والمستمر لأنه يمنحه مجموعة من المعطيات التي تساعده على القيام بالبحث والتحري أخذا بعين الاعتبار التطور الدائم للتعليمية.

3.2.4.وظيفة دعم التعلمات وتسيير الدروس: يمنح الكتاب المدرسي عدة أدوات لوضع التعلمات في حيز العمل، حيث يزود المعلم بالوسائل التي تسمح بتحسين التعلمات يوميا .

(م.ب.ع.ت. لتطوير اللغة العربية، مرجع سابق: 269)

4.2.4.وظيفة مساعدة لتقويم المكتسبات: تتمثل الأدوات من زاوية تقويم المكتسبات القبلية، والتقويم التكويني والتقويمات الختامية في التمارين والتطبيقات المقترحة في الكتاب المدرسي ومن خلال التفاعل مع التلاميذ، وتختلف الكتب فيما تمنح من أدوات للمعلم لتقويم المكتسبات، فالكتب من النمط المغلق توفر للمعلم كل التعليمات والوسائل الضرورية لانجاز أي نشاط، بينما تقترح الكتب من النمط المفتوح مسالك توفر للمعلم إمكانية تكييف أدوات التقويم حسب الحاجة.

(م.ب.ع.ت. لتطوير اللغة العربية، مرجع سابق: 269).

بالنسبة للمعلم يضمن الكتاب المدرسي كنتاج لجهود مختصين في ميدان التربية والمجال المعرفي المستهدف توفير نموذج يحدد مستوى ومجال الكفاءات التي يجب أن تنمى عند التلميذ، فهو بالتالي يوجه طاقة المعلم للهدف الفعلي ، ويحميه من ضياع الجهد والوقت باستهداف كفاءات غير محددة ومبرمجة لهذا المستوى أو لهذا السن.

يمكن إجمال الوظائف السابقة للكتاب المدرسي في وظائف عامة تشمل كل من المعلم والمتعلم، وتتمثل فيما يلي:

❖ **وظيفة تبليغية:** وتجسد عملية نقل المعارف لكل من التلميذ والمعلم، كل بحسب حاجته واهتماماته، وتحوي هذه الوظيفة العامة كل من الوظيفتين الجزئيتين، وظيفة توصيل المعلومات بالنسبة للتلميذ، ووظيفة الإعلام العلمي والعام بالنسبة للمعلم.

❖ **وظيفة تنموية:** وتجسد عملية تنمية قدرات وكفاءات كل من المتعلم والمعلم أثناء ممارسة العملية التعلمية–التعليمية، وتحوي هذه الوظيفة العامة كل من الوظيفتين الجزئيتين، وظيفة تنمية القدرات والكفاءات بالنسبة للتلميذ، ووظيفة التكوين البيداغوجي المرتبط بالمادة بالنسبة للأستاذ.

❖ **وظيفة تنظيمية:** وتعكس التنظيم المقترح للعملية التعلمية–التعليمية، والتي تنسق بين جهد التلميذ و جهد المعلم لتحقيق الأهداف المرجوة، وتحوي هذه الوظيفة العامة كل من الوظيفتين الجزئيتين، وظيفة دعم التعلمات وتسيير الدروس بالنسبة للمعلم، ووظيفة دعم ودمج المكتسبات بالنسبة للتلميذ.

❖ **وظيفة توجيهية:** للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي والتحصيل، وفي توجيه المعلم في عملية تنظيم التدريس، وتحوي هذه الوظيفة العامة كل من الوظيفتين الجزئيتين، وظيفة مساعدة لتقويم المكتسبات بالنسبة للمعلم، ووظيفة دعم ودمج المكتسبات بالنسبة للتلميذ، خاصة فيما يخص التقويم الذاتي

5.طرق تأليف الكتاب المدرسي:

هناك عدة طرق لتأليف الكتاب المدرسي ومن هذه الطرق:

1.5.طريقة التكليف:

و فيه تقوم الجهة الوصية المسئولة عن تأليف الكتاب بتكليف فريق لتأليف كتاب معين أو عدة كتب لصف أو مرحلة في مدة زمنية محددة، مقابل مكافئة مالية مناسبة، وتتم عملية التأليف في ضوء المنهاج، وتعد هذه الطريقة من الطرق الجيدة والفاعلة والسريعة، ويؤخذ عنها أنها كثيرا ما تكون ضحية إجراءات بيروقراطية كالمحسوبية ...الخ

2.5.طريقة التأليف عن طريق المسابقة:

هنا تعلن الجهة الوصية المسئولة عن رغبتها في التأليف، ويوضع في الإعلان:

المواد الدراسية التي ستؤلف / المرحلة التعليمية / الصفوف التي سيؤلف لها الكتاب / شروط ومواصفات الكتاب المؤلف / الأجور.

ومن إيجابيات هذه الطريقة أنها أكثر موضوعية / تخلو من المجاملة والمحسوبية / التقويم يكون بطريقة فنية وبصورة سرية.

و من عيوبها أنها لا تجذب المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة / هناك شكوك تحوم حول عملية تقييم التأليف واختيار الأفضل / قد تختبئ مجموعة التأليف خلف بعض الأسماء التي قد تشترك اشتراكا اسميا. ***(م.ح. حمادات، 2009، ص 227).***

3.5. طريقة اللجان المشتركة:

تقوم الوزارة بتشكيل عدد من اللجان، وكل لجنة مسئولة عن تأليف الكتاب الخاص بها تبعا للمستوى الدراسي والمادة الدراسية حيث تتقاسم كل لجنة العمل بينها ثم تشكل لجان أخرى للتقييم، ولجان أخرى لإصدار الأحكام.

و من عيوبها أنها تحتاج إلى أوقات طويلة / قد لا يكون النتاج بالمستوى المطلوب أو كما هو متوقع / تكثر الحساسية بين المؤلفين. ***(نفس المرجع، ص 228).***

6.أسس بناء الكتاب المدرسي:

بناء الكتاب المدرسي عملية مخططة ومدروسة، فالكتاب لا ينشا من فراغ بل هنالك العديد من الأسس والمحددات التي تؤطر تصميم الكتاب وتنظيمه، وهي متعددة ومتداخلة ومتكاملة ذات أبعاد تشمل طبيعة المتعلم الذي نعده ونربيه، و فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها. ***(م.ح. حمادات، مرجع سابق، ص 65).***

تتمحور هذه الأسس والمرتكزات حول ثلاثة أقطاب أساسية تتمثل في: القطب النفسي والقطب الاجتماعي والقطب المعرفي.

1.6. قطب الأسس النفسية:

من المعلوم أن المستهدف بالدرجة الأولى من الكتاب المدرسي هو التلميذ، هذا الأخير يتميز بالعديد من الخصائص النمائية المتنوعة تبعا للمرحلة العمرية ، وهو ما ينعكس في العديد من مطالب النمو التي يجب على المنهاج التعليمي بشكل عام والكتاب المدرسي بشكل أخص تلبيتها وإشباعها.

تعني الأسس النفسية المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات والبحوث النفسية حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة عملية التعلم ومدى وكيفية تأثيرها في نمو الشخصية. ***(ط.ح.عبد الرحيم، 2001، ص11).***

تتمثل الأسس النفسية التي يجب أن يحترمها الكتاب المدرسي في النقاط التالية:

1.1.6.حاجات المتعلم: لحاجات المتعلم أهمية كبيرة في عملية التعلم، حيث أن عدم إشباعها يؤدي إلى ظهور مشكلات تعوق الدراسة، في حين أن تلبية حاجات التلاميذ يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي، فيبذلون المزيد من الجهد، والنشاط مما يؤدي إلى اكتساب فعال للكفاءات التي تعتبر هدفا من الأهداف التي تسعى الكتب المدرسية إلى تحقيقها .

إن التعرف على حاجات التلاميذ وتحديدها يعتبر أمرا هاما بالنسبة لمصممي الكتاب المدرسي، ويساهم في هذه العملية مجموعة من الخبراء، والمتخصصين في علم النفس بإجراء مجموعة من البحوث العلمية، تستهدف إعداد قائمة بحاجات التلاميذ تبعا للمرحلة العمرية ، والانتماء الاجتماعي (تعكس المتغيرات العرقية و اللغوية...الخ)، ومنطقة الإقامة (ريف ، حضر ...الخ)

(ح. أ. الوكيل وآخرون، مرجع سابق، ص55).

2.1.6.ميول المتعلم : للميول أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وعلى مصممي الكتب مراعاتها أثناء تصميم الكتاب المدرسي، بالرغم من صعوبة تحديد ميول التلاميذ وذلك لأن الميول تختلف من تلميذ

لآخر، بل وتختلف عند نفس التلميذ من وقت لآخر لهذا السبب هناك إجماع على ضرورة مراعاة ميول التلاميذ المشتركة لنفس المرحلة والاهتمام بها مع الموازنة بين الحاجات والميول من جهة ومن جهة أخرى بين التلميذ والمجتمع وذلك باستغلال ميول التلاميذ في تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة للمجتمع كالنظافة والنظام والتعاون والتنافس الشريف...الخ.

(ح. أ. الوكيل وآخرون، مرجع سابق، ص60).

3.1.6. قدرات واستعدادات المتعلم: تلعب القدرات والاستعدادات دورا كبيرا في عملية التعلم فمن الضروري مراعاتهما أثناء تصميم الكتاب المدرسي، ومن المعروف في علم النفس أن القدرات والاستعدادات خاضعة لمبدأ الفروق الفردية، وعليه يجب أن تعمل الكتب المدرسية على مراعاة الفروق الفردية بشتى الطرق والوسائل ويتم ذلك عن طريق التنوع في عرض وربط المعلومات والإكثار من الصور والرسومات والتوضيحات ويستحسن أن تكون ملونة، كما يجب أن يتضمن كل فصل مجموعة من التمارين، والأسئلة الشاملة والمتدرجة، والمتنوعة. ***(نفس المرجع، ص63).***

تجدر الإشارة إلى أن الأسس النفسية المعتبرة في بناء الكتاب المدرسي تؤثر مباشرة في نمو الفرد ذاتيا، وهو ما يرتبط بهويته الذاتية أو الخاصة، بمعنى أن الكتاب المدرسي حين يستجيب لهذه المتطلبات النمائية بشكل سليم إنما يسهم في تحديد سليم وصحي لهوية التلاميذ الخاصة، والعكس صحيح.

2.6. قطب الأسس الاجتماعية:

تعكس الأسس الاجتماعية القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها. ***(م.ح. حمادات، مرجع سابق، ص 104).***

فالمتعلمون يختلفون باختلاف المجتمعات التي ينتمون إليها، وذلك نتيجة خصوصية تقاليدها، وعرفها، وقيمها، واهتماماتها، ولكي يستطيع الفرد أن يتكيف مع أنماط السلوك الاجتماعي السائد، ويتمكن من التأثير في المجتمع والإسهام في حل مشكلاته إسهاما واعيا، من هنا يرتبط محتوى الكتاب المدرسي ارتباطا محكما بالأسس الاجتماعية، وأصبح الهدف من التعليم وتطوير النظام الاجتماعي من خلال تفاعل الفرد الإيجابي مع مجتمعه، ومواجهة التغيرات الطارئة.

(س. محسن وآخرون،مرجع سابق، ص 144).

تتمثل الأسس الاجتماعية التي يجب أن يحترمها الكتاب المدرسي في النقاط التالية:

1.2.6.البيئة المادية و الثقافية: تمثل البيئة المادية مكونات ومصادر الطبيعة المختلفة في حين تتشكل البيئة الثقافية كنتيجة للتفاعل الطويل المستمر منذ نشأة الإنسان بينه، وبين من حوله من أفراد آخرين،

وبينه وبين ما يحيط به من ظروف مادية، وتتضمن ما صنعه الإنسان من ماديات مثل الملابس، البناءات، وسائل النقل...الخ ، كما تتضمن العادات، التقاليد، الاتجاهات، القيم، الفنون، النظم والقوانين...الخ ***(ح. أ. الوكيل و آخرون ، مرجع سابق، ص 80).***

إن ثقافة المجتمع في تغير مستمر ، هذا التغير الذي قد يقبله البعض ويرفضه البعض الآخر، ويعانون مع سوء التكيف مع المجتمع ، ومحتوى الكتاب المدرسي هو الوسيلة لإعداد الفرد لمواجهة هذا التغير، وعليه يجب أن يتضمن من المواقف والخبرات ما يساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات ايجابية نحو ظاهرة التغير الثقافي، ويتقبلونها، ويتكيفون معها. ***(نفس المرجع ، ص 82).***

يلجأ المجتمع إلى التربية من خلال المنهاج التعليمي عموما والكتاب المدرسي بشكل مباشر لتساعد التلاميذ على اكتساب مختلف الخبرات التي تتعلق بالمصادر الطبيعية، وكيفية الحفاظ عليها، ووقايتها، واستثمارها، كما ينبغي تنمية قدرات المتعلمين على التفكير بمستويات مختلفة للتعامل مع البيئة بذكاء، وفعالية، والعمل على مساعدتهم على اكتساب الاتجاهات البيئية السليمة، ليسلك السلوك البيئي المرغوب فكرا وعملا مثل: المحافظة على البيئة بجميع مكوناتها ، كما يجدر بالمحتوى التعليمي للكتاب المدرسي أن يساعد المتعلمين على اكتساب التراث الثقافي، واستنباط المؤشرات التي تخدم بناء الحضارة الحالية والمستقبلية، وتوجههم نحو مفاهيم الولاء والانتماء للمجتمع وثقافته، فضلا عن مساعدتهم في إنماء قدراتهم العقلية، وإمكانياتهم في سبيل اكتساب القدرة على أنماط التفكير، ومستوياتهم المختلفة للتفاعل مع الحياة داخل المجتمع، والتكيف مع المتغيرات والمستجدات التي تؤدي الى تقدمها. ***(س. محسن وآخرون، مرجع سابق، ص 178).***

وهنا أيضا يتضح الدور الهام والأساسي للكتاب المدرسي و نظام التعليم ككل في بناء وتحديد الهوية الثقافية للتلاميذ، فالكتاب المدرسي يؤسس من خلال ما يحتويه من قيم ومعارف قاعدة صلبة لبناء الهوية الثقافية .

2.2.6.المجتمع: يهدف أي مجتمع إلى تحقيق بقاءه واستمراره من خلال الإبقاء على عاداته، وقيمه، ونظامه، وذلك عن طريق النظم الاجتماعية، ومنها النظام التعليمي الذي يهدف إلى تربية وتطبيع أفراد المجتمع لكي يتفاعلوا، ويتكيفوا بنجاح مع مجتمعهم.

إن محتوى الكتاب المدرسي يجب أن يعبر عن فلسفة المجتمع تعبيرا جيدا، بحيث توظف كل الإمكانات لجعل مقومات تلك الفلسفة جانبا أساسيا من جوانب سلوك المتعلم، ومن ثم تتحقق أهداف المجتمع كما تعكسها فلسفته، ولذلك نجد أن الكتاب المدرسي من حيث الشكل، والمضمون، والمنطق تختلف من مجتمع إلى آخر، وللفلسفة مبادئ تقوم على أساسها، وتعتبر محددات للأهداف، ومنبع للاتجاهات،والقيم. **(م.ح. حمادات، مرجع سابق، ص 110).**

وعليه يجب أن يخضع الكتاب المدرسي لمجموع القيم الاجتماعية، ويعمل على تبليغها، وتوصيلها عبر الأجيال، ومن أهم هذه القيم التي يجب على الكتاب إرسائها:

❖ **قيم الديمقراطية:** تقوم قيم الديمقراطية كمفهوم اجتماعي على أساس الحرية والمساواة بين الأفراد في الحقوق، والواجبات، ومنها تكافئ الفرص أمامهم في التعليم، كما تقوم على احترام شخصية الفرد، والاعتراف بأنه له قيمة في ذاته، وتهيئة الفرص أمامه كي ينمو إلى أقصى حد تؤهل له استعداداته وقدراته، أما الوقت الراهن فإن الديمقراطية، تعني إعطاء حق الانتماء لجميع أفراد الشعب بصورة حقيقية، وبهذا تكون طريقة سليمة وإيجابية لتنظيم العلاقات داخل المجتمع، تنظيما عقلانيا، يوجه الصراع والمنافسة لفائدة تقدم المجتمع ككل في إطار ممارسة المواطن لحقوقه.

(م.ع. الجابري،2007 ص131)

الديمقراطية في العالم العربي تعني الحرية السياسية والحرية الاقتصادية والمساواة في الحقوق والواجبات، وهكذا تصبح الديمقراطية حالة نضال من أجل الحريات العامة وتحقيق الديمقراطية السياسية من حيث هي وسيلة لتحقيق الديمقراطية الاجتماعية من حيث هي هدف وهكذا تصبح الديمقراطية السياسية في علاقة جدلية دائرية مع الديمقراطية الاجتماعية لأن كل منهما يستدعي الآخر.

(ن.أ.الخوالدة وآخرون، 2007، ص 100)

تتحقق الديمقراطية من خلال مجموعة من المؤشرات وهي:

➢ **احترام شخصية الفرد:** احترام شخصية الفرد يعد المبدأ الأساسي للديمقراطية، فاحترام شخصية الفرد تكفل له كرامته كإنسان، وتتيح له نموا سليما في الشخصية، وبالتالي تعطيه القدرة على الإسهام في العمل، والعطاء للمجتمع وعليه يجب أن يهتم الكتاب المدرسي باحترام شخصية المتعلم والإيمان بأهمية دوره في المجتمع. ***(Hargreaves, 1989, p :57)***

وعليه فتصميم محتوى الكتاب يجب أن يحترم شخص التلميذ من خلال توفير إمكانيات تلبية وإشباع مطالب النمو المتعددة.

➢ **تدعيم التعاون :** تستند الديمقراطية إلى مبدأ التعاون ،إذ يعد من أهم عوامل ترابط المجتمع وتكامل مكوناته، ويعد التعاون أساس قيام أي نظام، حيث لا يمكن أن ينجح إلا إذا كان التعاون يجمع بين عناصره. ***(ح. أ. الوكيل و آخرون ، مرجع سابق، ص 90).***

وعليه يجب إعداد الكتاب المدرسي لمواقف تعليمية متنوعة للمتعلم لممارسة التعاون في ميادين متعددة، حيث يعتبر هذا مجالا خصبا لتدريب التلاميذ على أساليب العمل الجماعي للحياة التعاونية السليمة.

➢ **احترام العمل:** ترفع الأنظمة الديمقراطية شعار* دعه يعمل دعه يمر* وفي هذا بيان على قيمة العمل والنشاط في حياة الفرد، وكيف أنها تعكس فعالية الأفراد والمجتمع. وتجدر الإشارة إلى أن احترام العمل تشمل جميع الأنشطة التنموية مهما كانت صورها أو نوعيتها أو بساطتها...الخ

على الكتاب المدرسي إكساب التلميذ القيم المرتبطة بالعمل، ففي المقام الأول قيمة العمل، باعتباره شرف، وحق، وواجب حياة، وعدم النظر إلى العمل اليدوي نظرة متدنية، وتقييم الفرد حسب ما يقوم به من عمل وما يقدمه من خدمات للمجتمع ***(ن.أ. الخوالدة وآخرون، مرجع سابق،ص108).***

➢ **القيم العالمية:** وهي قيم مشتركة بين الديانات والثقافات والحضارات، فهي مجموعة من المبادئ أو القيم التي التي تسمو فوق التاريخ الخاص ، وتزدهر بشكل متشابه في جميع السياقات الاجتماعية، وتتمثل هذه القيم بالأساس في: الحرية، والمواطنة، وحقوق الإنسان، التعددية ، التسامح ونبذ العصبية...الخ.

يجب التفرقة بين مفهوم العالمية – والذي يعكس طموحا مشروعا ورغبة في الأخذ والعطاء وفي التعارف والتحاور والتلاحم– ومفهوم العولمة والذي يعكس إرادة الهيمنة من خلال قمع وإقصاء الخصوصية، فما يتم الآن على الصعيد العالمي من تحديد نسق عام للقيم الإنسانية يدخل في إطار العولمة لا العالمية، لأنها لا تقوم على أساس اختيار الأفضل من تراث البشرية، بل فرض مبادئ الحضارة المادية الغربية كنموذج للحداثة وغيره يعني التخلف والظلامية...الخ

(م.ع. الجابري، مرجع سابق ، ص145).

فمحتوى الكتاب المدرسي يجب أن يتميز بمراعاته للواقع العالمي، ومواكبته للمتغيرات الدولية بهدف تكوين عقلية قادرة على التفاهم الدولي، ومسايرة المتغيرات التي تحدث في العالم مثل: مراعاة التربية من أجل السلم والتفاهم الدولي، وحوار الحضارات والقضايا البيئية التي تحدد حياة الإنسان على الأرض.

➢ **القوالب النمطية التمييزية:** تعني القوالب النمطية مجموعة التمثلات والصور المعرفية المرتبطة بأحد المعايير التصنيفية كالمظهر الفيزيقي، الجنس، الهوية الدينية، الهوية السياسية، الهوية العرقية...الخ، هذه المعايير تحدد معتقداتنا وتوجه أحكامنا على الجماعات الاجتماعية وعلى أفرادها

(H. Bloch et Autre , 1997 , p : 1255)

فالمقولبات النمطية هي فئات وصفية تصنيفية مبسطة ، تتسم في الوقت نفسه بالتصلب والثبات، وهي البساطة، والتعميم، والثبات، والتحيز، وعدم الموضوعية والتشويه.

(ح. تيلوين، مرجع سابق، ص 14).

يصير القالب النمطي تمييزيا عندما يقصي أو يستصغر فئة من الأفراد بسبب مميزات جسدية أو نفسية، فحينئذ يحد القالب النمطي التمييزي من النمو، أو التعبير، أو ممارسة حقوق الأشخاص. ومثل القوالب التمييزية قولنا أن *العاطفيون ضعفاء* أو " *السود اقل ذكاء من البيض* أو * المتدينون معقدون * ... الخ

تتجسد القوالب النمطية التمييزية في ثلاثة عناصر رئيسية: الميز الجنسي، والميز العنصري، تهميش بعض الفئات الاجتماعية

1/الميز الجنسي: يعكس الميز الجنسي نسقا قيميا تقترن بواسطته مع هذا أو ذاك الجنس صفة تعسفية ، متصلبة ، قاصرة ، أو مميزات شخصية وأدوار اجتماعية منفصلة، ويخص بالأساس جنس الإناث الذي ما زال يعاني من كثير من أحكام التقاليد والعادات البالية وهذا بصورة عامة، أما المعنى الضيق للميز الجنسي فهو ذلك الذي تستعمله الحركات من أجل تحرير المرأة ردا على موقف الرجال الاستبدادي اتجاه النساء، والمكانة المسيطرة التي يحتلونها في المجتمع.

(ح. تيلوين، مرجع سابق، ص 16).

2/الميز العنصري: تتمثل العنصرية في تصنيف الناس إلى عناصر ثم ترتيبهم ترتيبا سلميا يثبت فكرة تفوق بعض الجماعات على أخرى وتبرز بالتالي سلوكيات سلبية تتمثل إما التسلط أو الإقصاء، وقد يكون التميز على أساس المميزات الجسدية، أو العرقية، أو اللغوية وغيرها.

3/تهميش بعض الفئات الاجتماعية : تتميز فئات من الأفراد في كل المجتمعات بخصائص مثل الإعاقة بأنواعها المختلفة، أو ميزة عرقية، أو اجتماعية أو مهنية...الخ، وتتعرض أحيانا للتهميش والتبخيس بالنظر إلى أساس المرغوبية الاجتماعية، ومن مثل ذلك عمال النظافة.

ينبغي أن تظهر محتويات الكتب المدرسية تمثيلا موضوعيا، ووافيا لكل مركبات المجتمع، سواء تعلق ذلك بالجنس أو العرق أو الفئة الاجتماعية حتى ينمى ذلك عند الطفل إدراكا حقيقيا، وواقعيا لمجتمعه، ويساهم ذلك في تكون قيم التسامح، واحترام الآخرين وتقديرهم.

كما يجب أن يعكس الكتاب القضايا الواقعية التي يهتم بها الإنسان في كل مكان مثل: تحقيق السلام، رفض التطرف والإرهاب، المحافظة على البيئة، التسامح، التضامن، روح الواجب والمسؤولية، وذلك يهدف إكساب المتعلم العقلية الدولية التي تؤمن بالمواطنة على المستويين المحلي، والعالمي معا، والتي تعمل على تعريفه بالتغيرات التي تحدث على مستوى جميع دول العالم، من حيث أسبابها وتداعياتها، ومقابلتها في بعض الأحيان. ***(م. ع. إبراهيم، 2009 ، ص 1005).***

وعليه فإن المحتوى التعليمي للكتاب المدرسي يؤدي دورا رئيسيا في عكس مقومات الأسس الاجتماعية، وتحويلها إلى سلوك يمارسه المتعلم بشكل متفق مع متطلبات الحياة للمجتمع،وهو ما يؤسس للهوية الاجتماعية السليمة والصحية للأفراد، يتم من خلالها تفادي الكثير من الانحرافات الاجتماعية التي ما فتئت تهدد المجتمعات الإنسانية.

3.6. الأسس المعرفية: *(م. م. الخوالدة،2007،ص ص 313-324)*

تشمل الأسس المعرفية كل الشروط العلمية التي يجب أن يحترمها تصميم الكتاب المدرسي ليقوم بوظيفته على أفضل وجه، ونتطرق خلال هذا العنصر إلى الشروط العلمية اللازمة لتصميم كل مكون من مكونات الكتاب المدرسي:

1.3.6. مقدمة الكتاب التعليمي: تصمم المقدمة المنهجية في ضوء الأسس و الخصائص العلمية الآتية :

- ✓ الاشتمال على نظرة أو خلفية شاملة لطبيعة المادة التعليمية للكتاب التعليمي و أهميتها و قيمتها المنهجية في الخطة الدراسية.
- ✓ توجه صيغة الخطاب فيها إلى المتعلم والمعلم، فالأول ليفيد منها في تعلمه و الثاني ليفيد منها في استخدامه للكتاب و تعليمه.
- ✓ تبصير المتعلم بالأهداف التعليمية ، المتمثلة بالكفايات المعرفية أو الأدائية المقصودة من تعلم المادة التعليمية للمقرر الدراسي ،أو المنهاج التعليمي و الكتاب المدرسي .
- ✓ تبين الأسس و المبادئ العلمية و النفسية و التربوية التي روعيت في اختيار الخبرات التعليمة و تنظيم مضامينها و طريقة معالجتها داخل الكتاب.
- ✓ تبين طبيعة المادة التعليمية في الكتاب المدرسي و قيمتها العلمية و أهميتها في الخطة الدراسية للمتعلم من اجل اكتساب المادة التعليمية و اتقانها .
- ✓ تقدم بعض الإرشادات و الإجراءات ، التي ينبغي آن يقوم بها معلم المادة التعليمية من اجل استخدام الكتاب التعليمي استخداما تربويا ،ليأتي في سياق الأهداف التربوية المقصودة منه .
- ✓ تعرف بمضمون الكتاب التعليمي، وبما يشتمل عليه من وحدات أو موضوعات تعليمية وكذلك بالأسس المنطقية التي روعيت في ترتيبها، و بالقيمة المنهجية لكل وحدة من هذه الوحدات، في الإطار الزمني المقرر لتعليم الكتاب في الجدول الدراسي، سواء كان ذلك بالساعات المعتمدة أو الساعات الصفية أو الحصص الصفية.

✓ تقدم الإرشادات للمعلم من أجل تنظيم التغذيات المرتجعة من المواقف التعليمية داخل الصف و خارجه ، لغرض الإسهام في تطوير المادة التعليمية في الكتاب مستقبلا، وبخاصة عند تقييمه و إعادة طباعته على شكل مادة تعليمية مكتوبة أو أية صيغة أخرى مرئية أو مسموعة.

2.3.6.الأهداف التعلمية : يفترض أن يشتمل الكتاب التعليمي على الأهداف التعليمة المقصودة من الكتاب كله، و كذلك على الأهداف التعليمة المقصودة من الكتاب كله، وكذلك على الأهداف التعليمية العامة قد وردت في المقدمة. أما الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة، فيشرط أن تأتي في مقدمة كل وحدة وان تتصف بما يلي:

✓ أن تتسق الأهداف الخاصة بكل وحدة من وحدات الكتاب التعليمي، مع الأهداف التعليمية العامة للكتاب والتي قد وردت في المقدمة.

✓ أن تتلاءم الأهداف الخاصة بالوحدة مع مضمون الخبرات التعليمية الواردة فيها.من حيث الكمية والنوعية ،بحيث يكون مواءمة (كمية ونوعية) بين الأهداف والمحتوى التعليمي للوحدة، وهذا يعني اختيار محتوى الوحدات التعليمية بدلالة أهدافها بناء على تحليل علمي مسبق للأهداف، يوضح الطريقة لاختيار المادة التعليمية لتغطية الأهداف رأسيا و أفقيا.

✓ أن تصاغ أهداف الوحدة صياغة سلوكية، تدور حول المتعلم نفسه، وان تكون الصياغة واضحة ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم.

✓ أن تشتمل صياغة الهدف السلوكي، الذي ينتظر من المتعلم أن يمثله، وعلى مضمون الخبرة التعليمية المرتبطة بالسلوك، وعلى الشروط أو المعايير التي يحدث فيها هذا السلوك.أي تركيب صيغة الهدف السلوكي من:(السلوك المرغوب+المتعلم+المادة التعليمية+ المعيار الذي يتم السلوك في ضوئه).

✓ أن يراعي عند وضع الأهداف السلوكية للوحدة،أن تشتمل في مجملها على نتاجات تعلمية تتصل بالمجالات النمائية الثلاث لشخصية المتعلم وهي:المجال المعرفي الإدراكي والمجال الوجداني الانفعالي،والمجال النفس حركي الأدائي على أن تكون قابلة للتحقيق.

3.3.6. المحتوى أو الخبرات التعلمية للكتاب: يقصد بالخبرات التعلمية أو المحتوى العلمي جملة الحقائق أو المعلومات والمفاهيم والمبادئ و التعميمات و الأفكار والمهارات الأدائية و العقلية ،فضلا عن الاتجاهات والقيم التي تنطوي عليها المادة التعليمية للكتاب و التي يراد من المتعلم أن يكتسبها ويستوعبها ويتمثلها في بناه العقلية و الوجدانية و الأدائية، وحتى تأتي المادة التعليمية الواردة في الكتاب. متلائمة مع فلسفة التربية و التعليم للنظام التربوي وأهدافه يشترط في تصميمها واختيارها المعايير الآتية:

✓ أن يتم اختيار المحتوى العلمي أو الخبرات التعلمية لكل وحدة من وحدات الكتاب أو لجملة وحدات الكتاب ،بدلالة الأهداف التعليمية المقصودة بحيث تكون منتمية كليا وجزئيا ،و كافية لتغطية مجالات الأهداف المخططة .

✓ أن يتم اختيار المعلومات والحقائق و المفاهيم و المهارات و التطبيقات العلمية التي تكون صيغة المحتوى العلمي في مستوى خصائص المتعلمين الفكرية و العقلية و الجسمانية و الانفعالية لتشكل دوافع تعلمية ملائمة تحفزهم على التحصيل و الانجاز.

✓ أن يتم اختيار النموذج المعرفي للمحتوى العلمي ،من احدث المفاهيم العلمية المؤيدة بالخبرات و التجارب العالمية و بأعلى درجة من الدقة.

✓ أن يتم ربط المادة التعليمية الواردة في الكتاب، بالواقع العربي و الواقع الوطني لتوظيفها في البيئة المحلية ما أمكن ذلك، لكي تكون المادة التعليمية صادقة اجتماعيا و تستخدم في مواجهة المشكلات و التغلب عليها.

✓ أن تتكامل مضامين الخبرات التعلمية في هذا الكتاب،مع مضامين المواد التعليمية الواردة في الكتب التعليمية الأخرى ،في إطار الخطة الدراسية للبرنامج الواحد.

✓ أن تكون المادة التعليمية ذات معنى و دلالة عند المتعلم ،و يأتي هذا حينما ترتبط المادة باحتياجات المتعلم النمائية الإدراكية و الوجدانية و الجسمانية و الأدائية وأهمية دورها في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

✓ أن تكون المادة التعليمية قابلة للتنفيذ والتطبيق في إطار إمكانات البيئة المحلية وان تسمح ظروف المتعلمين بممارستها داخل المدرسة و خارجها.

✓ أن يتم اختيار كمية المادة التعليمية و نوعيتها للكتاب التعليمي في إطار الزمن المقرر للمنهاج التربوي، ليتمكن المعلم من تنفيذ تدريس الكتاب التعليمي في الوقت المحدد.

4.3.6. معايير تنظيم المادة التعليمية: يشكل تنظيم المادة التعليمية ،احد المبادئ الأساسية في تعلم المادة وفهمها ،لهذا يراعى في تنظيم المادة التعليمية في الكتاب التعليمي المعايير الآتية:

✓ أن ينظم محتوى المادة التعليمية للكتاب المدرسي، في وحدات تعلمية متكاملة معرفيا ،بحيث تشكل كل وحدة موضوعا علميا ، يعالج مجموعة من العناصر المرتبطة في إطار الموضوع الواحد.

✓ أن يراعي في ترتيب و تنظيم الكتاب التعليمي منهجية المادة التعليمية ، وطرائق التفكير فيها، وأساليب اكتسابها، ليكون تنظيم الكتاب التعليمي متفقا مع طبيعة بنية النظام المعرفي الذي تنتمي إليه المادة التعليمية ، وفقا لمفهوم المنظومية في البناء المعرفي للمادة ،ليسهل تعلمه على المتعلمين.

✓ أن تنظم المادة التعليمية للكتاب في ضوء الخصائص المنطقية لبنية المادة، وسياق تعليمها من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول و من المحسوس إلى المجرد، ومن الجزء إلى الكل، مما يسهل اكتساب المادة وفهمها.

✓ أن تنظم المادة التعليمية للكتاب في ضوء الخصائص السيكولوجية للمتعلمين بدلالة قدراتهم الخاصة ،و خبراتهم السابقة ،و احتياجاتهم النمائية ،و متطلباتهم التعلمية و المهنية.

✓ أن يوضح مبادئ النموذج أو نظريات التعلم التي اعتمدت في تنظيم المادة التعليمية لتحديد المنطلقات النفسية في تعلم المتعلمين واستراتيجيات التعليم الموائمة لهذه المبادئ.

✓ أن تنظم مكونات المادة التعليمية تنظيما تصاعديا ،لتكوين مناحي استقرائية في التفكير أو تنظيما تنازليا ،لتكون مناحي استنتاجيه في التفكير،المنحى الاستقرائي لتعليم التركيب و التأليف والمنحى ألاستنتاجي لتعليم التحليل والتفكيك.و في حالة المنحى الاستقرائي الصعودي في تنظيم المادة التعليمية ، فان التنظيم يسير من البسيط إلى المركب ، ويتراكم هذا التنظيم من المعلومات البسيطة ،فالحقائق فالمفاهيم فالمبادئ فالتعميمات ،فالنظريات وفي حالة المنحى ألاستنتاجي النزولي ،فان المادة التعليمية تنظم المقدمات الكبرى إلى الصغرى أي من الكليات إلى الجزئيات ، ويسير التنظيم من النظريات فالتعميمات فالمبادئ فالمفاهيم فالحقائق فالمعلومات ، فالبديهيات ...الخ.

✓ تنظيم موضوعات الوحدة في إطار المفاهيم وتجزا في ضوء أسس تعلمها،القائمة على البحث عن السمات الأساسية المميزة للمفهوم،و إدراك العلاقات بين المفهوم والسمات المكونة له، بهدف تحقيق تعلم فاعل للمفاهيم المنشودة ،ولكن المفاهيم تشكل الحجم الأكبر في النظام المعرفي،و امتلاكها يمثل هدفا تربويا حيويا في تعلم التلاميذ.

5.3.6. تنظيم وحدات الكتاب التعليمي: يجب أن يحترم تنظيم وحدات الكتاب المواصفات والشروط التالية:

✓ يعرض مقدمة مناسبة مدعمة بالمنظمات التمهيدية ،أي عرض المفاهيم الأساسية في أشكال ومخططات أو رسومات أو نماذج لتكون مقدمات تجريدية تسهل عملية التعليم على المتعلمين استنادا إلى نتائج المنظم المتقدم أو التمهيدي.

✓ يعرض المفهوم الفرعي للمفهوم الأساسي بنص واحد يختاره من كتابة المؤلف، أو يختار النص من النصوص الأخرى الجاهزة بما يتلاءم مع المفهوم وتعلمه بفاعلية.

✓ تنتهي الموضوعات المكونة للوحدة التعليمية،بعدد من الأسئلة التقويمية الذاتية على أن تكون مضامين إجابتها واردة في النصوص المدروسة ،إضافة إلى عدد من التدريبات و الأنشطة المدعمة لعملية تعلم موضوعات الوحدة، وتحقيق الأهداف التعلمية بنجاح لتوليد الشعور بالانجاز و التقدم في التحصيل المعرفي والتعلم.

✓ اشتمال الوحدة على عدد من المشروعات الفردية أو التعاونية، أو التدريباتأو النشاطات التعليمة، لغرض إتقان تعلم المفاهيم الواردة في الوحدة.

✓ اشتمال الوحدة على قراءات إضافية أخرى مرتبطة بموضوع الوحدة لمزيد من التعلم عند المتعلمين.

✓ تنتهي كل وحدة بخلاصة للأفكار والمفاهيم الأساسية التي عالجتها بما يساعد المتعلم على جمع أفكاره ومعلوماته ،لغرض إشعار المتعلم بالتقدم والانجاز.

✓ تذييل الوحدة التعليمية أو الكتاب بكليته ،بمجموعة من أنشطة المتابعة،التي تتناول مجمل الأنشطة التطبيقية والتدعيمية،التي تستهدف تطوير ممارسات المتعلم ومهاراته بعد الانتهاء من دراسة المادة التعليمية ،وتشجيعه على نقل التعلم الذي اكتسبه سواء في إطار المفاهيم أو المبادئ أو المهارات أو القيم إلى الواقع الحياتي العلمي وتطبيقه في مواقف جديدة،من اجل اكتساب الكفايات الأدائية العلمية، وتشكيل قنوات جديدة لانتقال اثر التعلم،وقد تتكون أنشطة المتابعة على شكل دراسة حالة أو حل مشكلة، أو تنفيذ مشروع أو إجراء بحث أو كتابة التقارير أو الاستنتاجات أو إجراء تحارب أو غير ذلك من مجالات التطبيق العلمي لنتاجات التعلم.

6.3.6. معايير عرض المادة التعليمية: يشكل عرض المادة التعليمية في الكتاب عنصرا أساسيا من عناصر تصميم الكتاب التعليمي وحتى يكون العرض في سياق التعلم الجيد، فانه يتصف بالمعايير التالية:

✓ أن تعرض المادة التعليمية، بصورة تجمع بين التوازن الكمي والنوعي، بما يحقق تعلما فاعلا وبصورة تجمع بين الأفكار النظرية والممارسات العملية، بحيث تيسر على المتعلم استدعاء الفكر النظري وتطبيقه في الواقع العملي بيسر وسهولة.

✓ أن يتوخى الكاتب مراعاة الموضوعية في عرض المادة التعليمية،بحيث يتماشى مع إصدار الأحكام دون مبررات منطقية ،وان تنوع الآراء عند وجود وجهات نظراخرى في الموضوع، ويترك حرية اختيار رأي معين للمتعلم.

✓ أن تكتب المادة التعليمية بلغة عربية فصيحة وواضحة،و أسلوب بعيد عن التعقيد وييسر على المتعلم عملية التواصل والتفاعل مع المادة التعليمية،وما فيها من أفكار ومفاهيم وان تشتمل على شروح لما يرد فيها مصطلحات علمية أو فنية غير شائعة.

✓ أن تعرض المادة التعليمية وفق مبادئ التعلم الذاتي أي موجهة إلى ذاتهااي تصاغ على لسان الغائب من اجل مساعدة المتعلم على محاورة المادة التعليمية.و إثارة تفكيره ودفعه إلى التعلم بفضل التساؤلات،وتنويع مداخل الأنشطة التعليمية ،والتدريبات والمشروعات والأسئلة التقويمية التي تعمل على تلبية الاحتياجات الضرورية المتمايزة للمتعلمين لتامين درجة من الجودة في التعليم.

✓ أن تتيح عرض المادة التعليمية للمتعلم فرصة بناء مفاهيمه و مهاراته و كفاياته ،من خلال تحديد خطوات تعلمها بشكل متدرج يسهل على المتعلم التفاعل مع التعلم الذاتي.

✓ أن تربط المادة التعليمية بالمعلومات السابقة لها وان تستدعي المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلمها، لتحقيق التكامل المعرفي عند المتعلم.

✓ أن يشتمل العرض على نماذج تعليمية ،توضح للمتعلم الطريقة ،لينسج على منواله في تعلمه لاكتساب المفاهيم والمهارات والكافيات المنشودة.

✓ أن يستثمر العرض تفكير المتعلم ليوفر له فرص النمو الذاتي في تعلم المفاهيم والمهارات والخبرات ،من خلال المناقشة والمقارنة و الاستنتاج والاستقراء و عمليات التحليل والتركيب والتمييز وتمثل التطبيقات ،وإصدار الأحكام التقويمية.

✓ أن يشتمل العرض على الرسومات والأشكال التوضيحية ،و الإشارة إلى المصادر والمراجع لتسهيل عملية التعلم على المتعلم بالحصول على المزيد من الشروحات والاستفسارات واستيعاب الأفكار والمفاهيم المطروحة.

✓ أن توثق مضامين المادة التعليمية تثبت المراجع والمصادر التي استند إليها الكاتب في إعداد المادة التعليمية للكتاب، كلما استدعى الأمر ذلك وان يكون التوثيق وفق التوثيق العلمي.

7.3.6. إخراج الكتاب وإنتاجه: يشكل إخراج الكتاب التعليمي وإنتاجه عاملا مهما في إثارة انتباه المتعلم من خلال المؤشرات الحسية و البصرية المتصلة بالرسوم والأشكال والخط والألوان والصور والجداول والرموز التي تلفت انتباه المتعلم وتشد اهتمامه للمادة التعليمية.

✓ يختار الغلاف من الورق المقوى السميك الذي لا يقل عن 240 غرام لكل 100سم2 من مادة البرستول أو الجلاسية وأن يزين برسم ملائم يدل على نوع مادته التعليمية وأن تكون ألوانه وما عليه من رسومات جذابة وبسيطة وملفتة للنظر.

✓ أن يلصق الغلاف بكعب الكتاب: بمادة الغراء الجيد وان يدبس من الاعلى بثلاثة دبابيس بقصد القوة والمتانة وتحمل كثرة الاستخدام من قبل الطلبة ،أو تخاط ملازم الكتاب وتجلد بغلاف كرتون مقوى وهو الأفضل.

✓ إن اختيار المساحة لورق الكتاب عامل اقتصادي يؤثر في إخراج الكتاب وتسهيل إنتاجه.

✓ يطبع الكتاب على ورق أبيض مقوى خفيف الوزن 60 غرام لكل 100 سم2 ،يريح النظر ، أي يخلو من أية لمعان ينعكس على بصرا لقارئ عند القراءة.

✓ تطبع مادة الكتب التعليمية حسب مستوى المتعلمين، كما تطبع المفاهيم والأفكار الأساسية ببنط 16 أسود، أما العناوين الرئيسية فتطبع ببنط 24 أسود في حين تطبع العناوين الفرعية ببنط 18 أسود، بحيث تيسر على المتعلم قراءة المادة التعليمية وتسهل

عليه التركيز على مجالات الاهتمام في المادة التعليمية، وتطبع كتب الصفوف الثلاثة الأولى ببنط24 أما كتب الصفوف الأساسية الدنيا فتطبع ببنط 20 وكتب صفوف المرحلة الأساسية العليا تطبع ببنط 18 حتى تكون حجم الحروف ملائمة لأعمار الطلبة و قدرتهم البصرية على قراءة الكتاب التعليمي.

✓ قد تطبع الكتب التعليمية بلون واحد و تسمى الطباعة(السوداء و البيضاء) لاعتبارات اقتصادية، ويمكن استخدام حيل إخراجية في إطار المضللات أو الطباعة الشبكية بنفس اللون لجعل الكتاب أكثر جاذبية.

✓ وقد تتطلب المادة التعليمية:أن يطبع الكتاب بلونين أسود وأزرق، في هذه الحالة تطبع المادة التعليمية باللون الأسود،ومراكز الاهتمام أي المفاهيم والأفكار الرئيسية داخل المادة التعليمية باللون الأزرق.

✓ يشترط في الرسومات والصور والأشكال التوضيحية التي ترد في الكتاب ،أن تكون واضحة وجذابة ووظيفية أي تتصل بالموضوع وتيسر فهمه واستيعابه وتثير الدافعية عندا لمتعلم وان توضع في المكان الملائم لها داخل الكتاب وأن لا تزيد عن 30% من مساحة الكتاب.

8.3.6.المواد التعليمية المدعمة: يفضل أن يشتمل الكتاب التعليمي،على قائمة بالمواد التعليمية المدعمة مثل الأفلام والشرائح التوضيحية ،و التسجيلات الصوتية وأفلام الفيديو والأقراص المضغوطة وغير ذلك من مواد تعليمية على شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) يمكن أن تتوفر في مكتبة المدرسة أو خارجها ويمكن للمتعلم مشاهدتها .

9.3.6.عنوان الكتاب والمؤلف: يطبع عنوان الكتاب واسم المؤلف بخط جميل في مكان مناسب على الصفحة الخارجية من الغلاف،وكذلك على كعب الغلاف كما يظهر:عنوان الكتاب و اسم المؤلف وسنة النشر وجهة النشر والمكان الذي نشر فيه الكتاب على الصفحة الأولى الداخلية من الكتاب،أما الصفحة الثانية من الكتاب يدون فيها أية معلومات تتعلق بمحتوى النشر، وعنوان الناشر ،ورقم تصنيف الكتاب.

10.3.6.قائمة المحتويات: تنظيم محتويات الكتاب التعليمي في قائمة تفصيلية مع ذكر الصفحات التي ترد فيها هذه المحتويات.وتوضع في بداية الكتاب ليسهل الرجوع إلى موضوعات الكتاب.

11.3.6.قائمة المراجع: تنظم قائمة المراجع والمصادر التعليمية التي استخدمها المؤلف في كتابة المادة التعليمية، وترتب حسب الحروف الهجائية لأسماء المؤلفين، وتوثق بصورة علمية بحيث يظهر فيها:اسم المؤلف، عنوان الكتاب، والجزء والطبعة والناشر و مكان النشر وسنة النشر.

12.3.6.قائمة المصطلحات والمفاهيم: يفضل أن يشمل الكتاب التعليمي، على قائمة توضح معاني ابرز المفاهيم والمصطلحات التي اشتملت عليها المادة التعليمية.

13.3.6.قائمة التصويبات: يفضل أن يخلو الكتاب التعليمي من أية أخطاء لغوية أو مطبعية وفي حالة الاضطرار بوجود مثل هذه الأخطاء ، يعمل بها ملحق وتلحق في نهاية الكتاب ،على أن يقوم المدرس في الحصة الأولى بإعلام التلاميذ لإدخالها على واقع الصفحات حتى يقرأها التلاميذ بصورة سليمة في متن الكتاب.

تعد هذه المعايير والأسس المعرفية عامة ومشتركة بين غالبية الكتب التعليمية، مع تسجيل بعض الاختلافات الطفيفة التي تخص بشكل خاص إخراج الكتاب من الناحية الشكلية، أما فيما يخص البناء المعرفي للكتاب فالأسس المذكورة جوهرية ولا يجب أن يخلو منها أي كتاب تعليمي مهما كان المستوى العلمي الذي يستهدفه.

7.الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية

1.7. مراحل إعداد الكتاب المدرسي في الجزائر: *(وزارة التربية الوطنية،2005 ص 10).*

مر الكتاب المدرسي في الجزائر بمراحل كبرى تتحدد في ثلاث مراحل أساسية:

1.1.7.مرحلة الاستقلال وتشمل الفترة الزمنية 1962 – 1970: وتتميز باستمرار العمل بالكتاب المدرسي الموروث عن العهد الاستعماري فيما يخص اللغة الفرنسية، واستعمال الكتاب المدرسي للبلدان العربية المشرقية (مصر، لبنان، سوريا) فيما يخص اللغة العربية ، وذلك في جميع لمواد التعليمية ثم اعتمدت بعض المؤلفات الجزائرية في مجال التاريخ لكونها مادة من مواد السيادة الوطنية.

2.1.7.مرحلة الجزأرة وتشمل الفترة الزمنية 1970 – 2003: وتتميز باحتكار الدولة (وزارة التربية الوطنية) صناعة الكتاب المدرسي إعدادا وإخراجا وطباعة، فوفرت الكتاب مجانا لكل تلميذ في مراحل التعليم، تماشيا مع سياسة تلك المرحلة المتميزة بالاقتصاد الموجه و جزأرة قطاع التربية والتعليم الجماهيري لذا يمكن أن نسميها بمرحلة الكم، وتشمل هذه المرحلة بدورها ثلاث مراحل جزئية تبعا للتعديلات والإصلاحات الجزئية المعتمدة، وهي على التوالي:

❖ **الفترة الزمنية 1970 – 1980:** تميزت هذه المرحلة بالأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية، والمتمثلة في تغيير الهياكل ومحتويات البرامج والتنظيم. ومن بين أهم أهداف هذه المرحلة:

- ✓ تجديد المحتويات، وطرائق التدريس مع التعميم التدريجي للتعليم المتعدد التقنيات.
- ✓ تبنى دعائم التعليم ومحتويات التربية ذات الاهتمام بالبيئة المحيطة .

فيما يتعلق بالكتاب المدرسي فقد استمر طبع بعض الكتب المدرسية محليا بعد الحصول على حقوق التأليف، واستيراد البعض الآخر. وعرف إعداد الكتب المدرسية على مستوى المعهد التربوي الوطني قفزة كبيرة.

وقد أدت أعمال التحضير للإصلاح إلى صدور نصوص تشريعية، وتنظيمية أهمها على الإطلاق أمرية 16 أفريل 1976 التي أرست وحددت الإطار العام لإصلاح المنظومة التربوية، وكذلك الميادين المختلفة للتدخل مثل البحث التربوي، وإعداد البرامج، والوسائل التعليمية، وإطارات التربية، والتنظيم، والمراقبة، والتفتيش التربوي.

❖ **الفترة الزمنية 1980 – 1990:** تميزت هذه المرحلة بتطبيق نظام المدرسة الأساسية، التي تم تعميمها بشكل تدريجي من أجل السماح للجان المختلفة بتحضير البرامج، والوسائل التعليمية الخاصة بكل مستوى.

خلال هذه الفترة، تم وضع الكتب المدرسية من السنة الأولى إلى السنة التاسعة أساسي من طرف كفاءات جزائرية، ابتداء من مرحلة الإعداد إلى مرحلة التوزيع على التلاميذ، كما تميزت هذه المرحلة بتحديث برامج التعليم الثانوي العام والتقني وتعريب محتوياته.

❖ **الفترة الزمنية 1990 – 2003:** لقد تم في هذه المرحلة تحليل، وتقويم البرامج المطبقة منذ العام الدراسي 1981/1980. وتطلب ذلك وضع أدوات للتقويم، كما تم إقرار التخفيف من كثافة البرامج ، وتكييفها حسب الوضعية الجديدة الناتجة عن التغيرات السياسية والاقتصادية التي عرفتها الجزائر، وهو ما تم في الموسم الدراسي 1994/1993 من خلال إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي، بدون أن تتبع هذه العملية بإعداد كتب مدرسية جديدة. كما تم إصدار قوانين تسمح بفتح سوق نشر الكتاب المدرسي أمام الخواص وفق دفتر شروط تحدده الوصاية وذلك ابتداء من 1996.

3.1.7.مرحلة التجديد ابتداء من 2003 إلى يومنا هذا: وهي المرحلة المواكبة للإصلاحات الحالية التي شرعت فيها وزارة التربية الوطنية لسنة 2003، حيث شهدت المدرسة الجزائرية في جميع مراحل التعليم جيلا جديدا في الكتب المدرسية تميزت في البداية بالتعدد للمستوى التعليمي الواحد ، كما تميزت هذه المرحلة بتفعيل تخلي الدولة عن احتكار صناعة الكتاب وفسح المجال لدور النشر الخاصة بصناعة الكتاب المدرسي، ويمكن وصفها بمرحلة النوعية والتنوع.

2.7. المؤسسات المكلفة بالكتاب المدرسي في الجزائر:

هناك أربع مؤسسات وطنية معنية بالدرجة الأولى بوضع الكتاب المدرسي في الجزائر والجدول التالي يوضح الإطار القانوني، والمهام الموكلة لكل من هذه المؤسسات.

المؤسسة	إطارها القانوني	مهامها
المعهد التربوي الوطني (IPN)	تأسس بمقتضى المرسوم رقم166/62 لـــ 1962/12/31م وأعيد تنظيمه بمقتضى المرسوم رقم 68-428 لـــ1968/07/09	*دراسة وتجريب واختيار وإنتاج الوسائل التعليمية والتكوينية. *التوثيق البيداغوجي والعلمي. *تنسيق وتنشيط البحوث التربوية.
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)	تأسس بمقتضى المرسوم رقم 11/90 لـــ1990/01/01 م	*طبع ونشر وتوزيع الكتب المدرسية والمجلات والوثائق المكتوبة. *نسخ ونشر الكتب والوثائق الأجنبية المترجمة والمقتبسة (ذات الاستعمال المدرسي) *طبع وتوزيع النشرة الرسمية للتربية
المركز الوطني للتوثيق التربوي (CNDP)	المرسوم التنفيذي رقم 243/92 لـــ 1992/06/09 م بدأ نشاطه الفعلي عام: 1996 م	* وضع الآليات المناسبة لتكوين قاعدة وثائقية. * انجاز وتنظيم الوثائق وتحديثها باستمرار . * حفظ الوثائق والأرشيف التربوي واستغلاله.
المعهد الوطني للبحث في التربية (INRE)	المرسوم التنفيذي رقم 72/96 لـــ 1996/01/27 م المتضمن إعادة هيكلة (المعهد التربوي الوطني) وتغيير تسميته الى المعهد الوطني للبحث في التربية.	* البحث البيداغوجي والتربوي *التقويم المستمر للمنظومة التربوية . *إنتاج وتجريب الوسائل التعليمية *البحث المتعلق بتطوير الأهداف والمحتويات والوسائل.

الجدول(29) : المؤسسات المكلفة بالكتاب المدرسي في الجزائر

(المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي ،2002، ص17)

من خلال المهام الموكلة لكل مؤسسة من المؤسسات السابقة الذكر يتضح أن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية **(ONPS)** هو المكلف المباشر بطبع ونشر وتوزيع الكتب المدرسية والمجلات

والوثائق المكتوبة، في حين أن إعداده وتصميم محتوياته تشارك فيه باقي المؤسسات الأخرى و خاصة المعهد الوطني للبحث في التربية **(INRE)** .

3.7.مراحل إعداد الكتاب المدرسي في الجزائر :

تماشيا مع فتح السوق الجزائرية أمام القطاع الخاص في مجال نشر الكتاب عامة، تم تطبيق إجراءات جديدة لإصدار الكتب المدرسية وشبه المدرسية، وذلك ابتداء من عام 1996 م، وتمثلت الإجراءات المذكورة في تطبيق التدابير التنظيمية المتعلقة بإجراءات الاعتماد، والمصادقة.

وفي هذا الإطار تم إنشاء – على مستوى المعهد الوطني للبحث في التربية – لجنة الاعتماد والمصادقة على الكتب المدرسية ، هذه الأخيرة متعددة الاختصاصات وتتشكل من مسئولين وإطارات في قطاع التربية وأساتذة جامعيين، وتتكفل هذه اللجنة في إطار مهامها بالوظائف التالية:

- ✓ القيام بإجراءات الخبرة على المشاريع المرتبطة بالكتب المدرسية، والوسائل التعليمية طبقا لدفتر الشروط.
- ✓ تحديد وبشكل مفصل المواصفات البيداغوجية، والعلمية، والتقنية، والفنية لكل وسيلة بناءا على دراسة تقويمية تؤدي إما إلى اعتماد الوسيلة أو رفضها المبرر.

من أجل القيام بما سبق، أعدت اللجنة أدوات عمل تمثلت فيما يلي:

- ✓ دفاتر الشروط البيداغوجية والتقنية الخاصة بالكتب المدرسية والتي تشكل إطارا مرجعيا لمن يعدون ويقيمون الكتب المدرسية.
- ✓ شبكات التقويم الموجهة للمقومين الخارجيين
- ✓ دليل عام يتضمن المواصفات الواجب توفرها في الوسائل شبه المدرسية التي تشكل إطارا مرجعيا للإعداد، والتقويم. ***(المجلس الوطني الاق. الاج ،مرجع سابق،ص20.19).***

تحدد لجنة اعتماد الكتب المدرسية على مستوى المعهد الوطني للبحث في التربية شروط الوسائل القابلة للاعتماد ، وتتمثل هذه الشروط في النقاط التالية:

- ✓ احترام نص، وروح المبادئ، والقيم الوطنية.
- ✓ الالتزام بغايات وأهداف المنظومة التربوية.
- ✓ تجسيد أهداف المعرفة، وحسن التصرف التي تشير إليها البرامج الرسمية.
- ✓ الالتزام بالمستوى المحدد للتعليم.
- ✓ تجسيد أهداف المعرفة، وحسن التصرف التي تشير إليها البرامج الرسمية.

- ✓ الالتزام بالمستوى المحدد للتعليم، أو التكوين.
- ✓ أن تحتوي على معارف صحيحة، ودقيقة، وحديثة.
- ✓ اقتراح التطبيقات، والتمرينات وأنشطة متنوعة.
- ✓ احترام المعايير العلمية، والتقنية المتعلقة بالجمال، والصلابة، وسهولة الاستعمال.

4.7. نشر وتوزيع الكتب المدرسية في الجزائر:

بعد اعتماد الكتاب المدرسي، يتم تسجيله في المدونة الرسمية للوسائل المستعملة في المؤسسات التربوية والتكوينية، الخاضعة لوصاية وزارة التربية الوطنية، و يخضع نشر وتوزيع الكتاب المدرسي لبنود العقد الموقع بين لجنة التأليف والمعهد الوطني للبحث في التربية، وذلك وفق أحد الخيارين التاليين:

- تنازل مؤلف الكتاب المعتمد على حقوق التأليف، والملكية حتى يتمكن المعهد من نشره، وتوزيعه على حسابه.
- تعهد المؤلف بنشر وتوزيع الوسيلة التعليمية على حسابه، شريطة أن تكون في متناول التلاميذ وفقا للآجال الرسمية المحددة.

بالنسبة للوسائل والدعائم البيداغوجية المستوردة، تتكفل اللجنة المكلفة باعتماد الكتاب المدرسي على مستوى معهد البحث في التربية بإعطاء رأيها فيما يخص مدى جودتها ومدى موافقتها للشروط و المواصفات المنظمة لاعتماد الوسائل التعليمية . ***(نفس المرجع، ص23).***

5.7. تقييم الكتاب المدرسي في الجزائر:

قام المعهد الوطني للبحث في التربية بتصميم شبكة تقييم الكتب المدرسية، من شأنها تقديم المساعدة للتحقق من مدى تطابق الوسيلة التعليمية ومتطلبات المنهاج الرسمي.

الشبكة المقترحة على المقيمين تعالج الجوانب البيداغوجية، العلمية،الاجتماعية–الثقافية، والمادية للكتاب المدرسي، تتكون هذه الشبكة من أربعة عوامل يتفرع كل واحد منها إلى مقاييس تقييمية، ويتفرع كل مقياس بدوره إلى مقاييس فرعية، يحدد كل مقياس عددا من المؤشرات.

يتم تحليل الوسيلة وفقا للعوامل الموضحة في الجدول التالي:

عامل (مجال) التقييم	مقاييس (محاور) التقييم
1/ تطابق الجوانب البيداغوجية مع متطلبات البرنامج	المقياس 01 : التصور التعلمي المقياس 02 : المسعى التعليمي / التعلمي المقياس 03 : دقة المحتويات المقياس 04 : توافق تقييم التعلمات والمقاربة بالكفاءات المقياس 05 : المسهلات البيداغوجية
2/ تطابق الجوانب الاجتماعية والثقافية مع متطلبات البرنامج	المقياس 01 : التمثيل الديمقراطي والتعددي للمجتمع الجزائري المقياس 02 :تمثيل القيم العالمية
3/الجوانب الإشهارية	المقياس 01 : الإشهار في الكتاب المدرسي
4/تطابق الجوانب المادية للنشر مع دفتر الشروط	المقياس01 : الجانب المادي للكتاب المدرسي المقياس02 : عرض الكتاب المدرسي المقياس 03 : مقروئية النصوص والموضحات

الجدول (30): مكونات الشبكة التقييمية للكتاب المدرسي في الجزائر

يعبر القائم بالتقييم عن تقديره بنعم أو لا، فإذا كانت الإجابة بنعم عليه أن يختار بين الدرجات التقديرية الجزئية: مرض، متوسط، غير مرض. ***(المعهد الوطني للبحث في التربية، 2008، ص02).***

مما يلاحظ على هذه الشبكة التقييمة أنها غير عملية نوعا ما، خاصة فيما تعلق بالاستجابات على البدائل المطروحة على المعلمين فيما يخص جودة الكتاب المدرسي، فالفرق بين استجابة غير مرض تحت البديل ((نعم)) لا تختلف بشكل كبير عن البديل ((لا))، كما أن المعيار الذي على أساسه يمكن للمستجيب أن يفرق بين المستويات الثلاثة ((مرض / متوسط / غير مرض)) غير محدد بدقة.

في هذا الشأن يمكن أن تخضع هذه الأداة لمتخصصين في القياس التربوي، لتعديل بعض النقائص الشكلية والجوهرية المسجلة على هذه الشبكة التقييمية.

6.7. بعض الإحصائيات حول الكتاب في الجزائر:

✓ **بالنسبة لوضعية إنتاج الكتاب المدرسي (البرامج القديمة):** بالنسبة لإنتاج كتب ما قبل الإصلاح نسجل انخفاضا نوعيا مع تسجيل عدم استقرار سقف الإنتاج حيث يرتفع أحيانا وينخفض أخرى، فالفرق بين كمية الإنتاج مثلا بين 1995 و 1996 يفوق 18 مليون كتاب، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

السنة	1992	1993	1994	1995	1996	1997
الكمية	13454000	19197131	24708316	26685882	7170000	14990000
السنة	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	/////////
الكمية	20764000	16102862	25405000	20228000	19871500	////////

الجدول (31): وضعية إنتاج الكتاب المدرسي خلال الفترة 2002/1992

✓ **بالنسبة لوضعية إنتاج الكتاب المدرسي (برامج الإصلاح):** بالنسبة لبرامج الإصلاح نسجل ارتفاع وتيرة الإنتاج مقارنة ببرامج ما قبل الإصلاح، فعلى سبيل المثال إنتاج 2009 يبلغ ضعفي إنتاج 2003 وثلاثة أضعاف إنتاج 2002، وهذا ما يوضحه الجدول:

السنة	2003	2004	2005	2006
الكمية	30065805	43882034	23934125	35320992
السنة	**2007**	**2008**	**2009**	**المجموع**
الكمية	44733433	43145905	61817323	282899617

الجدول (32): وضعية إنتاج الكتاب المدرسي خلال الفترة 2003 / 2009

تجدر الإشارة إلى أن عدد العناوين (برامج الإصلاح) التي تكفل بإنتاجها الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بلغ 148 عنوانا موزعة كالتالي:

39 كتابا للمرحلة الابتدائية / 41 كتابا للمرحلة المتوسطة / 68 كتابا للمرحلة الثانوية.

كل هذه العناوين وضعت تحت تصرف التلاميذ. ***(موقع ديوان المطبوعات المدرسية أوت 2011)***

خلاصة الفصل:

يعتبر الكتاب التعليمي ذو أهمية بالغة في تعليم التلميذ، وذلك باعتباره الوسيلة التعليمية الأكثر توافرا في المؤسسات التربوية بالمقارنة مع الوسائل التعليمية الأخرى والتي قد يشكل توافرها بالنسبة للمؤسسات التعليمية (المعلمين أساسا) و المتعلمين عائقا ماديا، هذا من جهة ومن جهة ثانية لأنه يعتبر أكثر مصداقية فيما يخص معلوماته، وذلك بالنظر إلى المراحل المتعددة التي يمر بها إعداده.

من هنا جاءت ضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي وذلك من خلال مراعاة المعايير العلمية والنفسية التي تسهم في إخراج الكتاب شكلا ومضمونا بصورة تلائم المتعلمين في أي مرحلة تعليمة كانت وتنمي الدافعية نحو التعلم وبالتالي تطور جوانبهم المعرفية بصورة منظمة، مع التأكيد على سمة المرونة التي تسمح بتعديل الكتاب المدرسي وتطويره كلما اقتضت الحاجة.

ولما كان الكتاب يعكس اهتمامات المجتمع والدولة فإنه مطالب بمراعاة المعايير الاجتماعية والثقافية، وبخاصة تلك التي تمثل معايير مرجعية كعناصر الهوية الوطنية، والحرص أشد الحرص على نقلها للتلاميذ بشكل يمكنهم من استيعابها وتشربها في المقام الأول، ثم العمل على تطبيقها والحفاظ عليها في المقام الثاني، وهذا ما يؤسس لاستمرارية مجتمعية مبنية على القبول والالتزام لا على القهر والإلزام.

الجانب التطبيقي

الفصل السابع

- تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- عينة الدراسة

4- أداة الدراسة

5- الشروط السيكومترية لأداة التحليل

6- أدوات المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة

- خلاصة

تمهيد الفصل:

يحكم على قيمة البحوث العلمية التي تحوي جانبا تطبيقيا بالاستناد على مدى قدرة الباحث على ضبط جوانب بحثه، ومنها احترام وتنفيذ الشروط المنهجية الخاصة بإجراءات الدراسة، سواء تعلق الأمر بشروط اختيار منهج البحث أو شروط القياس النفسي أو شروط الإحصاء إلى غير ذلك من شروط البحث العلمي التطبيقي.

أبحاث تحليل المحتوى تعد من الأبحاث العلمية التي أخذت مؤخرا قسطا وافرا من اهتمام الباحثين في مجال الدراسات التربوية بشكل خاص، بعد أن كانت حكرا على مجال دراسات علوم الاتصال والإعلام وكذا مجال الدراسات التاريخية.

كأي منهج علمي في مجال الدراسات الاجتماعية والإنسانية يختص منهج تحليل المحتوى ببعض الخصوصيات الإجرائية، والتي تعد أحيانا من العوامل التي تمس مصداقية النتائج التي يخلص إليها من باب ذاتية الباحثين أو المحللين.

1.الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بدراسة استطلاعية بعنوان:

الهوية الوطنية وأبعادها في أهداف النظام التربوي الجزائري

تم التركيز على الأهداف التربوية من باب أنها تلعب دور الموجه والمنظم للمحتويات التي تتضمنها الكتب المدرسية، فغياب الاهتمام بالهوية الوطنية أو أحد عناصرها في مستوى الأهداف يعني غيابه في المحتويات، والعكس صحيح.

1.1.إشكالية الدراسة:

تتلخص في التساؤل التالي: ما درجة الاهتمام بالهوية الوطنية أو أبعادها المكونة في أهداف النظام التربوي الجزائري لمرحلة التعليم الأساسي.

2.1.المنهج : تم اعتماد منهج تحليل المحتوى للإجابة على تساؤل الدراسة .

3.1.عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في وثيقة: المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، والصادرة عن المجلس الأعلى للتربية في مارس 1998.

وقد تم تحليل كل العناصر المتعلقة بالمبادئ العامة والغايات والأهداف الأساسية المتوفرة في الوثيقة وهي على الترتيب:

- ❖ الفصل الأول: منطلقات السياسة التربوية ومبادئها العامة وغاياتها ويحوي:
  - ✓ المبادئ العامة : ص 32 / ص 33.
  - ✓ الغايات: ص33 / ص34.
- ❖ الفصل الثاني: التربية التحضيرية ويحوي:
  - ✓ المبادئ والأهداف الأساسية: ص 46.
- ❖ الفصل الثالث: التعليم الأساسي ويحوي:
  - ✓ أهداف التعليم الأساسي : ص51.
  - ✓ ملمح خريج التعلم الأساسي: ص 51 /52.

4.1. طريقة التحليل:

يعتبر كل هدف تربوي تحتوي صياغته على عبارات تشير إلى الهوية الوطنية أو الإسلام أو اللغة العربية أو الأمازيغية هدفا خاصا بالهوية الوطنية.

5.1. نتائج الدراسة الإستطلاعية:

1.5.1. توافر عناصر الهوية الوطنية في الفصل الأول من الوثيقة:

❖ **بالنسبة لعنصر المبادئ العامة:** اشتملت الوثيقة على أربعة مبادئ عامة، منها ثلاثة مبادئ ذات علاقة بالهوية الوطنية في أبعادها المختلفة أي بنسبة 75% وهذه المبادئ هي: البعد الوطني، البعد الديمقراطي، البعد العالمي.

❖ **بالنسبة لعنصر الغايات:** اشتملت الوثيقة على غايتين رئيسيتين تتفرعان إلى غايات جزئية، وكانت جميع هذه الغايات الجزئية تتعلق بالهوية الوطنية بشكل مباشر، أو بأحد عناصر الهوية والمتمثلة في الإسلام والعربية والأمازيغية، أي أن نسبة التغطية كانت 100 %.

نستنتج أن الوصاية أولت اهتماما كبيرا بأبعاد الهوية الوطنية على مستوى النظام التربوي الجزائري، وذلك تبعا للوثيقة محل التحليل.

2.5.1. توافر عناصر الهوية الوطنية في الفصل الثاني من الوثيقة: اشتملت الوثيقة على سبعة أهداف أساسية للتربية التحضيرية، شكلت الأهداف المتعلقة بالهوية الوطنية أو أبعادها نسبة 40 % أي ثلاثة أهداف من أصل سبعة ، وتتعلق أساسا باكتساب السلوك الاجتماعي والقيم الروحية والأخلاقية وكذا اكتساب اللغة العربية كأداة للتواصل.

3.5.1. توافر عناصر الهوية الوطنية في الفصل الثاني من الوثيقة:

❖ **بالنسبة لعنصر أهداف التعليم الأساسي:**اشتملت الوثيقة على اثنتي عشرة هدفا، تمثل الأهداف المتعلقة بالهوية أربعة أهداف تعكس عناصر الهوية الوطنية الإسلام واللغة العربية أي نسبة 34 %، مع تسجيل غياب عنصر الأمازيغية في أهداف التعليم الأساسي.

❖ **بالنسبة لعنصر ملمح خريج التعليم الأساسي:** ينقسم ملمح التخرج إلى جانبين هما:

➢ **الجانب الفكري والمعرفي:** مثلت الملامح المتعلقة بالهوية الوطنية إلى الملامح العامة لهذا الجانب نسبة 62.5 % أي خمسة ملامح من أصل ثمانية ملامح (8/5) محددة في الوثيقة.

➢ **الجانب السلوكي والأخلاقي:** مثلت الملامح المتعلقة بالهوية الوطنية إلى الملامح العامة لهذا الجانب نسبة 44 % أي أربعة ملامح من أصل تسعة ملامح (9/4)محددة في الوثيقة.

4.5.1. تحليل نتائج الوثيقة:

بالاستناد إلى النتائج المذكورة أعلاه نجد (38/22) أي نسبة 58 % من الأهداف المحددة للنظام التعليمي في الجزائر تتعلق بأحد أبعاد الهوية الوطنية متمثلة في بعد الإسلام وبعد العربية وبعد الأمازيغية، وهذا يعني اهتماما مرتفعا بتحقيق نفس أهداف الإصلاح الحالي للمنظومة التربوية الجزائرية، والتي تدور أساسا حول بث روح الانتماء والولاء للوطن في نفوس الناشئة، وذلك بتعزيز تشربهم لعناصر وقيم هويتهم الوطنية.

6.1.أهمية نتائج الدراسة الاستطلاعية:

يظهر جليا من النتائج المذكورة أعلاه اهتمام السياسة التربوية الجديدة التي يتبناها النظام التربوي في الجزائر بعملية بناء وتوجيه الهوية الوطنية عند أفراد المجتمع بشكل عام والتلاميذ الذين يشكلون مستقبل واستمرارية هذا المجتمع بشكل خاص.

كثيرا ما تطرح تساؤلات حول مدى التناسق والتلاؤم بين الأهداف المسطرة للنظام التربوي ككل أو أهداف أحد المراحل التعليمية وبين الإجراءات التطبيقية على أرض الواقع، ومنها على سبيل المثال المحتويات المعرفية التي توفرها الكتب المدرسية المعتمدة في النظام التربوي.

تؤسس نتائج الدراسة الاستطلاعية لطرح تساؤلات منطقية حول مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في محتويات مجموعة من الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية المقررة في مراحل التعليم الأساسي للنظام التربوي الجزائري باعتبارها مرحلة إلزامية وموحدة لكل التلاميذ.

تتمثل هذه المناهج بشكل أساسي في مناهج التربية الإسلامية، مناهج اللغة العربية (كتب القراءة على الخصوص)، مناهج التربية المدنية، مناهج التاريخ، ومناهج الجغرافيا، وهو الذي سيتم تناوله بإذن الله في الدراسة الحالية.

2.منهج الدراسة:

تدخل هذه الدراسة في مجال الدراسات الوصفية التحليلية والتي تهتم بوصف الظاهرة المدروسة وتحليلها إلى مجموع العوامل المكونة لها، ولما كان المصدر الأساسي والأفضل للبيانات حول توافر أبعاد الهوية الوطنية في المنظومة التربوية هو محتويات برامج التعليم (تفاديا لأراء الأساتذة التي قد تتأثر بالعوامل الذاتية أو الإيديولوجية) أصبح من اللازم اعتماد منهج تحليل المحتوى كمنهج مناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

يعرف **Holsty** منهج تحليل المحتوى بأنه " أي أسلوب بحثي يرمي للخروج باستدلالات عن طريق تشخيص صفات محددة للرسائل تشخيصا موضوعيا منظما " .

(ر. أ. طعيمة، مرجع سابق . ص70).

كما يعرف منهج تحليل المحتوى بأنه أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة وأنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل، يهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين وذلك في ضوء نظام ضمني للفئات لبعض بيانات مناسبة لظروف متعددة خاصة بهذا المضمون"

(ك. ع. زيتون، 2005، ص199).

خصائصه: يمتاز منهج تحليل المحتوى بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- أنه أسلوب للوصف: يهدف إلى الوصف الموضوعي لمادة الاتصال والوصف يعنى تفسير الظاهرة كما تقع في ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها.

- أنه أسلوب موضوعي: نعنى بالموضوعية أن هذه الأداة تقيس ما وضعت لقياسه.

- عملية تحليل المحتوى أسلوب منظم: والتنظيم يعنى أن يتم التحليل في ضوء خطة.

- عملية تتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل في انتهاء الباحث في ما انتهى إليه.

- عملية تحليل المحتوى عبارة عن أسلوب كمي، وذلك يعنى أن عملية التحليل تعتمد على التقدير الكمي باعتبارها أساسا للدراسة ونطقا للحكم على انتشار الظاهرة.

– عملية تحليل المحتوى تعتمد على الأسلوب العلمي حيث أنها أسلوب من أساليب البحث العلمي، يستهدف من خلالها الكشف عن العلاقات بين الظواهر

(كمال عبد الحميد زيتون، 2005، ص201) .

تعتمد الدراسة الحالية التحليل الكمي والتحليل الكيفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

1.2.التحليل الكمي:

ويتم فيه تحديد عدد ونسبة الدروس التي تتناول أحد أبعاد الهوية تبعا للعنوان الرئيس أو العناوين الفرعية للدرس، والتي سيتم تحليلها كيفيا في المستوى الثاني، ويخص ذلك كل المناهج وكل السنوات الدراسية.

2.2.التحليل الكيفي:

ويتم فيه تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استمارة التحليل على الدروس المحددة في التحليل الكمي،أي التي تكون محتوياتها ذات علاقة مع واحد أو كل أبعاد الهوية.

نشير هنا إلى تحديد عدد الفقرات في كل درس تبعا لطريقة إخراجه في الكتاب المدرسي، على اعتبار أن وحدة التحليل المعتمدة في الدراسة التحليلية سوف تكون وحدة الفقرة ــ الفكرة ، بمعنى اعتبار كل فقرة هي وحدة مستقلة قد تحتوي فكرة واحدة حول أحد محاور التحليل (عناصر الهوية) كما قد تحتوي على أفكار متعددة بعدد عناصر الهوية المحددة في محاور التحليل.

يمكن اختصار ما سبق في الشكل التالي:

الفقرة ←——— فكرة واحدة حول أحد عناصر الهوية (البعد الإسلامي)

←——— فكرتين حول عنصرين اثنين (البعد العربي ، البعد الجزائري)

شكل (15) : يوضح وحدة التحليل المعتمدة في التحليل الكيفي للدراسة.

تأخذ كل فكرة حول أحد عناصر الهوية درجة واحدة كتكرار، وعليه فإن عدد الدرجات المحصل عليه (التكرارات) في جدول التحليل بالنسبة لمحور تحليل معين يعكس تكرار الأفكار التي تخص عنصر الهوية في تلك الفقرات محل التحليل.

3. عينة الدراسة:

تتمثل في الكتب المدرسية المعتمدة بعد الإصلاح ويتم تعيينها في مستويين هما:

1.3.سنوات الدراسة:

تتحدد من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط وهي مرحلة التعليم الأساسي، ويرجع بالأساس التركيز على هذه المرحلة لخاصيتين مميزتين هما:

- ✓ أنها مرحلة التعليم الإلزامي الموجه لجميع الناشئة على مستوى الوطن، وبالتالي نتفادى عامل نهاية التمدرس الموافق للفشل في تخطي مرحلة التعليم المتوسط، أين يتوجه الراسبون إلى مراكز التكوين المهني أو إلى سوق العمل بشكل مباشر.
- ✓ أنها مرحلة التعليم الموحد لجميع التلاميذ على مستوى الوطن، حيث يتلقون نفس المعارف وبالتالي نتفادى متغير التخصص العلمي الذي قد يؤثر على بناء المناهج التعليمية كما هو الحال في التعليم الثانوي.

2.3.المناهج الدراسية:

تتمثل المناهج الدراسية والتي تعد محتوياتها ذات علاقة مباشرة بمتغير البحث في:

- ✓ منهاج اللغة العربية ممثلا في كتاب نصوص القراءة.
- ✓ منهاج التاريخ ممثلا في كتاب التاريخ.
- ✓ منهاج التربية الإسلامية ممثلا في كتاب التربية الإسلامية.
- ✓ منهاج التربية المدنية ممثلا في كتاب التربية المدنية.
- ✓ منهاج الجغرافيا ممثلا في كتاب الجغرافيا.

أما بالنسبة لمناهج اللغة الأمازيغية فتم استبعادها باعتبارها مادة اختيارية في النظام التعليمي الحالي، مع الإشارة إلى أن هذه الإجراء سوف يتم التطرق إليه عند مناقشة نتائج الدراسة التحليلية.

وعليه فإن عدد الكتب الدراسية محل التحليل يبلغ 41 كتابا مدرسيا.

تجدر الإشارة أيضا إلى أن الكتب المدرسية محل التحليل هي الكتب المدرسية المعتمدة للسنة الدراسية 2011 / 2012 والصادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، والتي احتوت بعض التعديلات مقارنة بالكتب الدراسية للموسم الدراسي 2010 / 2011، وقد بلغ عدد الدروس التي مسها التعديل في جميع المناهج 83 درسا.

3.3. وصف عينة الدراسة:

نقدم في الجداول (33 / 34 /35 / 36 /37) المبينة في الصفحات الموالية توصيفا عاما للكتب المدرسية التي تمثل عينة الدراسة التحليلية الحالية، ويشمل هذا التوصيف العناصر التالية:

- ✓ عنوان الكتاب
- ✓ حجم الكتاب
- ✓ عدد الدورات أو المحاور في الكتاب.
- ✓ عدد الدروس في الكتاب.
- ✓ عدد الصفحات في الكتاب .
- ✓ طريقة إخراج الكتاب

وهذا بهدف تكوين صورة أولية تخص هذه الكتب المدرسية محل التحليل.

1.3.3.توصيف الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية:

العنوان	مرحلة التعليم الابتدائي (الطور 1 + 2 + 3)						مرحلة التعليم المتوسط					
	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة		
	التربية الإسلامية		التربية الإسلامية			المفيد في التربية الإسلامية						
الحجم	كبير		كبير			صغير	كبير	صغير	صغير			
عدد الدورات	04	04	04	04	06	04 دورات						
عدد الدروس	21	22	25	27	28	29	27	21	24			
عدد الصفحات	45	79	79	63	63	122	110	121	61			
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة		استخدام الأوراق الملونة			استخدام الأوراق الملونة						

الجدول (33): وصف الكتب المدرسية لمناهج التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي

2.3.3.توصيف الكتب المدرسية للقراءة لمادة اللغة العربية .

مرحلة التعليم الابتدائي (الطور 1 + 2 + 3)						العنوان	الحجم	عدد الدورات	عدد الدروس	عدد الصفحات	إخراج الكتاب
السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة							
						كتابي في اللغة العربية	كبير	10	27	191	استخدام الأوراق الملونة
								10	30	189	
								20	49	191	
								14	56	174	
								08	30	176	
مرحلة التعليم المتوسط											
السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة								
						اللغة العربية	كبير	24 دورة	144	286	استخدام الأوراق الملونة
									144	287	
									120	236	
									120	239	

الجدول (34): وصف الكتب المدرسية لنصوص القراءة لمناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.

3.3.3.توصيف الكتب المدرسية لمادة التربية المدنية.

إخراج الكتاب	عدد الصفحات	عدد الدروس	عدد الدورات	الحجم	العنوان	مرحلة التعليم الابتدائي (الطور 1 + 2 + 3)						مرحلة التعليم المتوسط					
استخدام الأوراق الملونة	78	31	06	كبير	التربية المدنية	السنة الأولى						التربية المدنية	السنة الأولى	متوسط	سلسلة الوئام	السنة الثانية	صغير
	48	17	05		الرائد في التربية المدنية	السنة الثانية						الجديد في التربية المدنية	السنة الثالثة				
	111	23	05		الجديد في التربية المدنية	السنة الثالثة											
	126	28	07			السنة الرابعة											
	95	18	06			السنة الخامسة											
استخدام الأوراق الملونة	125	17	03	متوسط	التربية المدنية	السنة الأولى	مرحلة التعليم المتوسط										
	109	18	04		سلسلة الوئام	السنة الثانية											
	171	18	06	صغير	الجديد في التربية المدنية	السنة الثالثة											
	190	24	07			السنة الرابعة											

الجدول (35): وصف الكتب المدرسية لمناهج التربية المدنية لمرحلة التعليم الأساسي

4.3.3.توصيف الكتب المدرسية لمادة التاريخ.

مرحلة التعليم الابتدائي (الطور 1 + 2 + 3)											
السنة الأولى	السنة الثانية	لا تدرس مادة التاريخ في هذا الطور من التعليم									
السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	العنوان	الحجم	عدد الدورات	عدد الدروس	عدد الصفحات	إخراج الكتاب			
كتاب التاريخ	كتابي في التاريخ	التاريخ		كبير	04	20	93	استخدام الأوراق الملونة			
					05	27	73				
					03	11	95				
مرحلة التعليم المتوسط											
السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة								
التاريخ	كتاب التاريخ			كبير	03	22	75	استخدام الأوراق الملونة			
					03	22	111				
					03	26	165				
					03	12	172				

الجدول (36): وصف الكتب المدرسية لمناهج التاريخ لمرحلة التعليم الأساسي.

5.3.3.توصيف الكتب المدرسية لمادة الجغرافيا.

مرحلة التعليم الابتدائي (الطور 1 +2 + 3)													
السنة الأولى	السنة الثانية	لا تدرس مادة الجغرافيا في هذا الطور من التعليم										العنوان	
												الحجم	
												عدد الدورات	
												عدد الدروس	
												عدد الصفحات	
												إخراج الكتاب	
السنة الخامسة	السنة الرابعة	السنة الثالثة											
الجغرافيا		كتاب الجغرافيا											
كبير													
03	03	04											
09	09	12											
111	79	60											
استخدام الأوراق الملونة													

مرحلة التعليم المتوسط													
السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة										
الجغرافيا	كتاب الجغرافيا	كتاب الجغرافيا	الجغرافيا										
متوسط	كبير												
03	04	05	03										
26	25	20	12										
159	110	130	140										
استخدام الأوراق الملونة													

الجدول (37): وصف الكتب المدرسية لمناهج الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسي.

4.أداة الدراسة:

تتمثل في استمارة تحليل المحتوى المبينة في الجدول التالي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول		بعد مضمون التناول	
		صريح	ضمني	مفصل	موجز
محور التوجه الإسلامي	دين				
	نظام				
محور التوجه العربي	لغة				
	عرق				
محور التوجه الأمازيغي	لغة				
	عرق				
محور التوجه الجزائري	مجتمع				
	دولة				

الجدول (38) : جدول تحليل المحتوى المطبق في الدراسة الحالية

1.4.محاور التحليل:

تعكس عناصر الهوية الجزائرية وهي الإسلام والعربية والأمازيغية، بالإضافة إلى البعد القومي كنتاج لتمازج هذه العناصر كانعكاس لكيان الدولة بالمفهوم السياسي الحديث.

1.1.4.التوجه الإسلامي: ويعكس عنصر الإسلام، والذي يمثل البعد الأول للهوية الجزائرية، ونتطرق فيه إلى ببعدين هما:

- الدين: وتعكسه المعارف التي تخص الجوانب الروحية والخلقية والتعبدية...الخ
- النظام: وتعكسه المعارف التي تخص الجوانب التشريعية والتنفيذية والقضائية...الخ

2.1.4.التوجه العربي: ويعكس عنصر العربية والذي يمثل البعد الثاني للهوية الجزائرية ونتطرق فيه إلى بعدين هما:

- العرق: وتعكسه المعارف التي تخص العرب كجنس مستقل ومتميز بذاته.
- اللسان: وتعكسه المعارف التي تخص العربية كلغة للتعبير والتواصل والبحث...الخ.

3.1.4.التوجه الأمازيغي: ويعكس عنصر الأمازيغية، والذي يمثل البعد الثالث للهوية الجزائرية ونتطرق فيه أيضا لبعدين هما:

- العرق: وتعكسه المعارف التي تخص الأمازيغ كجنس مستقل ومتميز بذاته.

❖ اللسان: وتعكسه المعارف التي تخص الأمازيغية كلغة للتعبير والتواصل ...الخ.

4.1.4.التوجه الجزائري: ويعكس عنصر الخصوصية القومية، والذي ينشأ عن انصهار عناصر الهوية سابقة الذكر في فرن الدولة القومية الحديثة، ونتطرق فيه إلى عنصرين:

❖ المجتمع: وتعكسه المعارف التي تخص المجتمع الجزائري في الجوانب الثقافية والديمغرافية...الخ.

❖ الدولة: وتعكسه المعارف التي تخص أنظمة الدولة السياسية والاقتصادية...الخ

2.4.أبعاد التحليل:

يتم تحليل محتوى الدروس على أساس شكل ومضمون التناول:

1.2.4. بعد شكل التناول: ونعني به كيفية التعبير هل هي بشكل صريح أو ضمني والجدول التالي يبين التحديد الإجرائي لكيفية التعبير الخاصة بكل محور من محاور التحليل.

شكل التناول	التناول الصريح	التناول الضمني
الألفاظ الدالة	ويتمثل في الاستعمال المباشر لألفاظ: الهوية، الشخصية، الذات وذلك تبعا لأحد محاور التحليل.	ويتمثل في استعمال ألفاظ: انتماء ، أصول ، شراكة، قيم وذلك تبعا لأحد محاور التحليل.

الجدول (39): يبين الألفاظ الدالة على شكل تناول عناصر الهوية.

2.2.4.بعد مضمون التناول: ونعني به الكم اللفظي الذي تم تناول البعد من خلاله وهو:

❖ مفصل: أن يتم التناول في غالبية محتوى الفقرة محل التحليل.

❖ موجز: أن يتم التناول في كلمات أو جمل داخل الفقرة محل التحليل.

3.4.مسارات التحليل:

يتم تحليل كل مادة وذلك بإتباع المسار التالي:

تحليل الدرس ← منهاج السنة ← مناهج الطور ← المنهاج العام.

يسمح مسار التحليل بهذا الشكل عقد مقارنات بين السنوات وبين الأطوار التعليمية بالنسبة لكل مادة دراسية في بعدي أو محاور التحليل.

5.الشروط السيكومترية لأداة التحليل:

ككل بحث يتبنى المنهج العلمي للوصول إلى أجوبة عن التساؤلات التي تخص موضوع الدراسة، تم إخضاع أداة الدراسة لشروط القياس النفسي لضمان أعلى درجة ممكنة من المصداقية في نتائج الدراسة.

1.5.الصدق:

اعتمد الباحث على صدق المحكمين باعتباره أكثر جدوى وتعبيرا عن صدق الأداة أو التحليل، وذلك بالنظر إلى مجموع الاستشارات الممكنة حال التحكيم والتي تخص:

- ✓ الحكم على المتغيرات الأساسية في الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
- ✓ الحكم على أساليب القياس ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة.
- ✓ الحكم على بعض الجوانب المنهجية العامة. ***(ر. أ. طعيمة ، مرجع سابق ، ص215).***

1.1.5.إجراءات التحكيم: تم عرض استمارة التحليل على ثلاثة من أساتذة التعليم العالي واثنين من المشرفين التربويين ، وتضمنت الاستمارة ما يلي:

- ✓ إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
- ✓ تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.
- ✓ مستويات وأبعاد ومحاور التحليل.
- ✓ جدول التحليل المقترح للدراسة. (الملحق رقم 01)

2.1.5.نتائج التحكيم: قام الباحث حال استرجاع الاستمارات الموزعة بعقد مقابلة للتأكد من الملاحظات المسجلة في ورقة الملاحظات، بالإضافة إلى توجيهات أو مقترحات حول الأداة لم يتم تقييدها، وقد تم تبعا لتوجيهات المحكمين وخاصة أساتذة التعليم العالي القيام بالتعديلات التالية:

- ✓ إضافة عنصر الهوية القومية الجزائرية إلى محاور التحليل.
- ✓ حصر التحليل في بعدين فقط : شكل التحليل ومضمون التحليل بالنظر إلى صعوبة التفريق بين مفهومي الانتماء والولاء على مستوى التناول في الكتب التعليمية.
- ✓ تحديد وحدة التحليل في وحدة: الفقرة ــ الفكرة بدل اللفظ، لتفادي أخطاء قياس الثبات مما قد يؤثر على مصداقية النتائج.

وقد تم الأخذ بهذه المقترحات في إخراج جدول التحليل النهائي.

2.5.الثبات:

اعتمد الباحث على أسلوب إعادة التحليل، حيث يلتقي الباحث مع المحللين في البداية للاتفاق على أسس وإجراءات التحليل، ثم ينفرد كل محلل للقيام بتحليل الدروس المحددة، ثم يتم عرض النتائج لحساب معامل الثبات. ***(نفس المرجع ، ص225)***

1.2.5.إجراءات حساب الثبات: تمت الاستعانة بثلاثة محللين ــ يتميزون بأنهم استخدموا أسلوب تحليل المحتوى أثناء إنجاز مذكرات التخرج في مستوى الماجستيرــ وقد اعتمدت الإجراءات التالية:

- ✓ تحديد سنة دراسية من كل طور عن طريق القرعة، وتمثلت السنوات المختارة في السنة الثانية أساسي والسنة الرابعة أساسي والسنة الثالثة متوسط.
- ✓ تحديد درس واحد من كل مادة ومن كل سنة دراسية، وتم الاتفاق على الدرس الثالث من الدروس المرتبة حسب ترتيبها بعد التحليل الكمي وهو نفس ترتيب الكتاب المدرسي مع تغير ترقيم الدروس.
- ✓ الاتفاق على عدد الفقرات في كل درس، والتي تمثل عدد فئات التحليل الكلية.
- ✓ تعتمد نتائج التحليل الثاني لكل محلل والذي يجريه أسبوعا بعد التحليل الأول، وذلك لضمان أعلى قدر من المصداقية في التحليل.
- ✓ يتم حساب درجة الثبات على أساس الفقرات، لضمان أعلى درجة ممكنة من الثبات على أساس الاتفاق بين المحللين.
- ✓ يتم حساب درجة الثبات لكل مادة ثم يحتسب الثبات الكلي، مع التذكير أن الثبات النهائي لا يساوي متوسط ثبات المواد كل على حدى.

تبعا لإجراءات التحليل سابقة الذكر كان عدد الدروس التي تمثل عينة الثبات خمسة عشرة (15) درسا، وتشمل اثنتين وثمانين (82) فقرة والتي تمثل الفئات الكلية للتحليل، والملحق رقم (2) يبين نموذجا من جداول التفريغ والتي من خلالها تم احتساب الثبات.

2.2.5.نتائج حساب الثبات: بما أن عدد المحللين أكبر من اثنين فإن معادلة حساب معامل الثبات كما صاغها **Holsty** هي: ***(ر. أ. طعيمة ، مرجع سابق، ص232)***

$$\text{معامل الثبات (ث)} = \frac{\text{ن (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}{1+ \text{(ن−1) (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}$$

حيث: – ن : عدد المحللين.

- متوسط الاتفاق بين المحللين: ويحسب بين كل محللين على حدى ، ويتم ذلك وفق المعادلة التالية والتي صاغها أيضا **Holsty**: ***(نفس المرجع ، ص 226).***

2 (عدد الفئات التي يتفق عليها المحللان)

متوسط الاتفاق = ــ

عدد فئات التحليل الكلية

وعليه كانت درجات معامل الثبات المحصل عليها كالتالي:

❖ بالنسبة لمادة اللغة العربية (نصوص القراءة).

المحللون	الباحث	المحلل الأول	المحلل الثاني	الثبات الكلي
المحلل الأول	0.71	----	------	----
المحلل الثاني	0.69	0.66	-----	------
المحلل الثالث	0.72	0.76	0.69	------
الثبات	----	-----	------	0.70

الجدول (40) : درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة اللغة العربية.

❖ بالنسبة لمادة التربية الإسلامية:

المحللون	**الباحث**	**المحلل الأول**	**المحلل الثاني**	**الثبات الكلي**
المحلل الأول	0.76	----	------	----
المحلل الثاني	0.72	0.64	-----	------
المحلل الثالث	0.71	0.75	0.64	------
الثبات	----	-----	------	0.70

الجدول (41) : درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة التربية الإسلامية.

❖ بالنسبة لمادة التربية المدنية:

المحللون	الباحث	المحلل الأول	المحلل الثاني	الثبات الكلي
المحلل الأول	0.75	----	------	----
المحلل الثاني	0.75	0.80	-----	------
المحلل الثالث	0.96	0.80	0.93	------
الثبات	----	-----	------	0.83

الجدول (42) : درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة التربية المدنية.

❖ بالنسبة لمادة التاريخ :

المحللون	الباحث	المحلل الأول	المحلل الثاني	الثبات الكلي
المحلل الأول	0.84	----	------	----
المحلل الثاني	0.75	0.75	-----	------
المحلل الثالث	0.90	0.80	0.95	------
الثبات	----	-----	------	0.83

الجدول (43) : درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة التاريخ.

❖ بالنسبة لمادة الجغرافيا:

المحللون	الباحث	المحلل الأول	المحلل الثاني	الثبات الكلي
المحلل الأول	0.70	----	------	----
المحلل الثاني	0.71	0.75	-----	------
المحلل الثالث	0.75	0.71	0.65	------
الثبات	----	-----	------	0.72

الجدول (44) : درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمادة الجغرافيا.

بالنسبة للثبات الكلي لأداة التحليل:

المحللون	الباحث	المحلل الأول	المحلل الثاني	الثبات الكلي
المحلل الأول	0.69	----	------	----
المحلل الثاني	0.71	0.68	-----	------
المحلل الثالث	0.64	0.73	0.71	------
الثبات	----	-----	------	0.69

الجدول (45): درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لجميع المواد الدراسية.

تتأثر درجة معامل الثبات بعدة عناصر منها على سبيل المثال:

- عدد المحللين: فكلما زاد عدد المحللين كان من الصعب تحقيق معامل مرتفع للثبات، وفي هذه الدراسة كان عدد المحللين هو أربعة، وهو عدد يعد مرتفعا في الدراسات التي تعتمد منهج تحليل المحتوى.
- طريقة التحليل: فكلما كثرت أبعاد التحليل كان من الصعب تحقيق معامل مرتفع للثبات، وفي هذه الدراسة كان هناك بعدين ينقسمان بدورهما إلى بعدين جزئيين، وعليه فإن اتفاق المحللين في أربعة أبعاد أمر يصعب تحقيقه وبخاصة عندما يتعلق موضوع الدراسة بجوانب تتأثر بالاتجاهات الإيديولوجية للباحثين.

على هذا الأساس يمكن اعتبار الدرجة **0.69** لمعامل الثبات درجة مقبولة تؤهل لتطبيق جدول التحليل في الدراسة الحالية مع ضمان مستوى مقبول من مصداقية النتائج المحصلة. وذلك باعتبار القاعدة القياسية التي تفيد أن كل ما هو ثابت يتمتع بالصدق.

6.المعالجة الإحصائية لبيانات التحليل:

بالرجوع إلى تساؤلات الدراسة والتي تتمحور حول مدى توافر عناصر الهوية الوطنية في مناهج المواد الاجتماعية المقررة في التعليم الأساسي فإن المعالجة الإحصائية للبيانات المحصلة سوف تتم في مستوى الإحصاء الوصفي، وقد اعتمد الباحث في مناقشة نتائج البحث والإجابة على تساؤلاته على :

1.6. حساب النسبة المئوية:

تعد النسبة المئوية من أشكال التعبير الإحصائي الشائعة في أبحاث تحليل المضمون، حيث أشارت الباحثة ليلى عبد المجيد في دراسة حول الأساليب الإحصائية المستخدمة في أبحاث تحليل المضمون إلى أن نسبة 53.6 % من الباحثين استخدموا أسلوب النسب المئوية.

(ر. أ. طعيمة ، مرجع سابق ، ص 372)

تجدر الإشارة إلى أننا في هذه الدراسة نعتبر مجموع التكرارات المسجلة في واحد من أبعاد التحليل يوافق النسبة الكلية 100 % والذي يساوي مجموع التكرارات المسجلة في محاور التحليل الأربعة الخاصة بتوجهات الهوية.

2.6. مدرج تقديري :

لتفادي عشوائية تفسير النسب المئوية نقترح مدرجا تقديريا خماسيا للحكم على قيمة النسبة المئوية:

0 % ⟵ 20 % توافر ذو قيمة ضعيفة جدا .

21 % ⟵ 40 % توافر ذو قيمة ضعيفة .

41 % ⟵ 60 % توافر ذو قيمة متوسطة .

61 % ⟵ 80 % توافر ذو قيمة مرتفعة.

81 % ⟵ 100 % توافر ذو قيمة مرتفعة جدا.

يستخدم هذا المدرج لتقدير قيمة النسب المئوية في المستويات التالية:

- ✓ نسبة عدد الدروس التي تحتوي على عناصر الهوية إلى العدد الكلي للدروس.
- ✓ نسبة عدد الفقرات التي تحتوي على عناصر الهوية إلى العدد الكلي لفقرات التحليل.
- ✓ نسبة عدد الفقرات التي تحتوي أحد عناصر الهوية إلى العدد الكلي للفقرات التي تحتوي على كل عناصر الهوية.
- ✓ نسبة عدد فئات البعد الجزئي إلى العدد الكلي لفئات بعد التحليل.

3.6 معامل فريدمان لتحليل التباين عن طريق الرتب:

ويستخدم للبحث فيما إذا كانت هناك فروق في ترتيب أبعاد وتوجهات الهوية الوطنية تبعا لمتغيري المناهج والمستوى التعليمي.

$$ف = \frac{12}{ن.ك\,(ك+1)} \text{ مج } (ر_2) - 3ن\,(ك+1)$$

حيث:

- ن : عدد الصفوف
- ك : عدد الأعمدة
- مج ($ر_2$) : مجموع مربعات الجمع الرأسي للرتب ***(س.عبد الرحمن، 1998، ص110)***

خلاصة الفصل:

تعكس محتويات هذا الفصل الطريق الذي سلكه الباحث للوصول إلى تقديم أجوبة على التساؤلات المطروحة، ويتضح أن منهج تحليل المحتوى تبعا للإجراءات التقنية المتبعة خلال هذه الدراسة يتطلب جهدا ماديا ووقتيا وبشريا، وذلك بالنظر إلى طبيعة المتغيرات من جهة، وحجم العينة محل الدراسة من جهة ثانية.

حاول الباحث أيضا من خلال هذا الفصل التزام أعلى مستويات الإجراءات السيكومترية في بناء أداة البحث، خاصة فيما تعلق بجانب ثبات الأداة، كما اهتم أيضا باستخدام أغلب التقنيات الإحصائية المتوفرة في هذا المستوى من القياس وهو مستوى الترتيب والذي يغلب على دراسات تحليل المحتوى.

الفصل الثامن

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة التحليلية

2- مناقشة نتائج الدراسة التحليلية

3- مقترحات في ضوء نتائج الدراسة

- خلاصة

تمهيد الفصل:

تمثل نتائج الدراسة غاية البحث العلمي، فعلى أساسها تصاغ أهداف البحث وتتحدد أهميته، كما أنها أساس الأبحاث العلمية المستقبلية التي تهتم بنفس الظاهرة موضوع الدراسة، وكما هو معلوم في أبجديات البحث العلمي فإن كلما كانت نتائج الدراسة أكثر مصداقية في التعبير عن الظاهرة كلما كانت أكثر قابلية للاستخدام والتطبيق على أرض الواقع ، وذلك من خلال قابليتها للتعميم على الظواهر المماثلة أو المشابهة، ومنه إمكانية تحقيق مبدأي التنبؤ والتحكم واللذان يعدان غاية المعرفة العلمية التي تستهدف حل المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته اليومية.

نقوم خلال هذا الفصل باستعراض نتائج التحليل وذلك بإتباع الأسلوب التالي:

أولا: تعرض نتائج الدراسة حسب المادة الدراسية.

ثانيا: تعرض نتائج الدراسة حسب سنوات الدراسة كما يلي:

- ✓ تعرض نتائج الدراسة للمرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي.
- ✓ تعرض نتائج الدراسة للمرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي.
- ✓ تعرض نتائج الدراسة لمرحلة التعليم الأساسي ككل.

ويفيدنا عرض النتائج وفق هذا الأسلوب في معرفة مدى توافر أبعاد الهوية ككل في المحتويات التربوية مما يسمح بإعطاء قيمة لهذا التوافر تبعا للسلم التقديري المحدد مسبقا.

ثالثا:تعرض النتائج حسب محاور التحليل (أبعاد الهوية) تبعا لترتيب قيمة النسب المئوية للتوافر خلال مرحلة التعليم الابتدائي ثم المتوسط ثم الأساسي ككل.

ويفيدنا عرض النتائج وفق هذا الأسلوب في معرفة ترتيب توافر أبعاد الهوية تبعا لتكرارها في المحتويات التربوية للمواد الدراسية محل التحليل.

رابعا: تعرض نتائج الدراسة الفارقية الخاصة بتوجهات الهوية تبعا لمتغير المستوى التعليمي

1.عرض نتائج الدراسة التحليلية للكتب المدرسية.

أولا: عرض نتائج الدراسة التحليلية للكتب المدرسية:

سيتم خلال هذا العنصر استعراض نتائج تحليل الكتب المدرسية حسب المنهاج التعليمي وحسب المرحلة التعليمية وذلك بالشكل التالي

- ✓ عرض نتائج التحليل الخاصة بمنهاج التربية الإسلامية
- ✓ عرض نتائج التحليل الخاصة بمنهاج اللغة العربية
- ✓ عرض نتائج التحليل الخاصة بمنهاج التربية المدنية
- ✓ عرض نتائج التحليل الخاصة بمنهاج التاريخ
- ✓ عرض نتائج التحليل الخاصة بمنهاج الجغرافيا

1.عرض نتائج تحليل الكتب المدرسية لمنهاج التربية الإسلامية:

1.1.عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الابتدائية:

❖ **نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس**

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	123	577
الدروس عينة التحليل	123	577
النسبة المئوية %	100	100
التقدير	مرتفع جدا	مرتفع جدا

جدول (46): نتائج التحليل الكمي لكتب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع الدروس المبرمجة لمادة التربية الإسلامية (123 درسا) تعكس عناوينها علاقة مع توجهات الهوية محل الدراسة، وهذا ما تعكسه النسبة المئوية 100% والتي تعني التقدير عال.

أما فيما يخص عدد الفقرات محل التحليل فقد بلغ 577 فقرة، وهي الفقرات المكونة لمحتويات 123 درسا التي تشكل المحتوى المقرر في المرحلة الابتدائية.

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	350	48	398	277	121	68.97	مرتفع	01
	نظام	23	18	41	03	38	7.10	ضعيف جدا	
	مج	373	66	439	280	159	76.08	مرتفع	
محور التوجه العربي	لغة	22	13	35	16	19	6.06	ضعيف جدا	03
	عرق	03	05	08	02	06	1.39	ضعيف جدا	
	مج	25	18	43	18	25	7.45	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	00	04	04	00	04	0.69	ضعيف جدا	04
	عرق	00	04	04	00	04	0.69	ضعيف جدا	
	مج	00	08	08	00	08	1.39	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	80	07	87	75	12	15.07	ضعيف جدا	02
	دولة	12	10	22	06	16	3.81	ضعيف جدا	
	مج	92	17	109	81	28	18.89	ضعيف جدا	
المجموع		490	109	599	379	220	10.3.81 10.3.81	مرتفع جدا	//////////

جدول (47): نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

استقراء لمعطيات الجدول أعلاه نخلص إلى مجموع الحقائق التالية:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي</u>:

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (76.08%) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدين**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر مرتفع (68.97 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**النظام**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلا بنسبة (7.10 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه **التوجه الجزائري** في المرتبة الثانية مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (18.89 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**المجتمع**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (15.07 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**الدولة**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلا بنسبة (3.81 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه في المرتبة الثالثة **التوجه العربي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (7.45 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**اللغة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (6.06 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلا بنسبة (1.39 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (1.39 %)، ونسجل أن كلا من المجال الجزئي (**اللغة**) والمجال الجزئي (**العرق**) قد تساويا في درجة التوافر وذلك بنسبة (0.69 %) وهو ما يوافق تقدير ضعيف جدا لتوافر بعد الهوية الأمازيغية في محتويات التربية الإسلامية.

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة لكل **من التوجه الإسلامي والتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجالين الجزئيين (**الدين** و**المجتمع** على الترتيب) أين نلحظ فارقا جوهريا بين تكرارات التناول الصريح والتناول الضمني، أما بالنسبة للمجالين الجزئيين (**نظام، دولة**) فإننا نلاحظ التقارب بين شكلي التناول الصريح والضمني.

2.2. بالنسبة **للتوجه العربي:** نلاحظ تقاربا في شكل التناول بين الصريح والضمني، مع تسجيل استخدام أكثر للأسلوب الصريح خاصة في المجال الجزئي (**اللغة**)، أما فيما يخص المجال الجزئي (**العرق**) فقد كان التناول الضمني هو الأكثر تكرارا مقارنة بالتناول الصريح.

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي:** ساد التناول الضمني على هذا التوجه في كل من بعديه الجزئيين (**اللغة والعرق**) حيث غاب التناول الصريح تماما عن هذا المحور.

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. غلب التناول المفصل على التوجهين (**الإسلامي والجزائري**)، مع ملاحظة أن التناول الموجز كان الغالب على المجالين الجزئيين (**النظام والدولة** على الترتيب).

2.3. غلب التناول الموجز على التوجهين (**العربي والأمازيغي)** مع الغياب التام للتناول الصريح في التوجه الأمازيغي.

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل</u> في محتويات مادة التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية فإن النسبة 10.3.81% تدل على أن كل فقرة تحتوي على الأقل على فكرة حول الهوية العامة، وهو ما يدل على مستوى مرتفع جدا من توافر مكونات الهوية العامة في هذه المادة.

2.1. عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة المتوسطة:

❖ نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	101	591
الدروس عينة التحليل	101	591
النسبة المئوية %	100	100
التقدير	مرتفع جدا	مرتفع جدا

جدول (48): نتائج التحليل الكمي لكتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع الدروس المبرمجة لمادة التربية الإسلامية (101 درسا) تعكس عناوينها علاقة مع توجهات الهوية محل الدراسة، وهذا ما تعكسه النسبة المئوية 100% والتي تعني التقدير مرتفع جدا.

أما فيما يخص عدد الفقرات محل التحليل فقد بلغ 591 فقرة، وهي الفقرات المكونة لمحتويات 101 درسا التي تشكل المحتوى المقرر في المرحلة المتوسطة.

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	المجموع	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	307	46	373	284	89	63.11	جيد	01
	نظام	11	32	43	09	34	07.27	ضعيف جدا	
	مج	338	78	416	293	123	70.38	مرتفع	
محور التوجه العربي	لغة	16	06	22	13	09	03.72	ضعيف جدا	03
	عرق	05	03	08	03	05	01.35	ضعيف جدا	
	مج	21	09	30	16	14	05.07	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	00	01	01	00	01	0.16	ضعيف جدا	04
	عرق	00	05	05	00	05	0.84	ضعيف جدا	
	مج	00	06	06	00	06	01.01	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	76	02	78	61	17	13.19	ضعيف جدا	02
	دولة	04	07	11	02	09	01.86	ضعيف جدا	
	مج	80	09	89	63	26	15.05	ضعيف جدا	
المجموع		439	102	541	372	169	91.53 91.53	مرتفع جدا	////////// //

جدول (49): نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

استقراء لمعطيات الجدول السابق نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (70.38%) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدين**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر مرتفع (63.11 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**النظام**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلا بنسبة (07.27 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه **التوجه الجزائري** في المرتبة الثانية مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (15.05 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**المجتمع**) هو الغالب على هذه

المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (13.19 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**الدولة**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلا بنسبة (01.86 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه في المرتبة الثالثة **التوجه العربي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (05.07 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**اللغة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (03.72 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلا بنسبة (01.35 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (01.01 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**العرق**) هو الغالب بنسبة (0.84 %) وهو ما يوافق تقدير ضعيف جدا ثم المجال الجزئي (**اللغة**) بنسبة (0.16 %) وهو ما يوافق تقدير ضعيف جدا كذلك.

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة لكل من **التوجه الإسلامي والتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجالين الجزئيين (**الدين والمجتمع** على الترتيب) أين نلحظ فارقا جوهريا بين تكرارات التناول الصريح والتناول الضمني، أما بالنسبة للمجال الجزئي (**نظام**) فإننا نلاحظ غلبة التناول الضمني، في حين أن هناك تقارب كبير بين التناول الصريح والضمني في المجال الجزئي(**الدولة**) مع تسجيل تفوق التناول الضمني.

2.2. بالنسبة **للتوجه العربي**: نلاحظ تقاربا في شكل التناول بين الصريح والضمني، مع تسجيل استخدام أكثر للأسلوب الصريح خاصة في المجال الجزئي (**اللغة**).

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: ساد التناول الضمني على هذا التوجه في كل من بعديه الجزئيين **(اللغة والعرق)** حيث غاب التناول الصريح تماما عن هذا المحور.

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. غلب التناول المفصل على التوجهين (**الإسلامي والجزائري**)، مع ملاحظة أن التناول الموجز كان الغالب على المجالين الجزئيين (**النظام والدولة** على الترتيب).

2.3. بالنسبة للتوجه العربي فنسجل التقارب الكبير بين التناول الصريح وبين التناول الضمني، مع ملاحظة تفوق التناول الصريح في المجال الجزئي (**اللغة**) وتفوق التناول الضمني في المجال الجزئي (**العرق**) .

3.3 ساد التناول الموجز على التوجه (**الأمازيغي**) مع الغياب التام للتناول الصريح في كل من بعديه الجزئيين (**اللغة والعرق**) .

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل</u> في محتويات مادة التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة فإن النسبة (91.53 %) تدل على أن تسعة أعشار الفقرات المكونة للمحتويات المعرفية لهذه المادة في المرحلة المتوسطة احتوت على فكرة حول أحد مكونات الهوية العامة، وهو ما يوافق تقدير مرتفع جدا لتوافر عناصر الهوية.

3.1. عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الأساسية ككل:

❖ **نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس**

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	**224**	**1168**
الدروس عينة التحليل	**224**	**1168**
النسبة المئوية	**100**	**100**
التقدير	**مرتفع جدا**	**مرتفع جدا**

جدول (50): نتائج التحليل الكمي لكتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي ككل.

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع الدروس المبرمجة لمادة التربية الإسلامية (224 درسا) تعكس عناوينها علاقة مع توجهات الهوية محل الدراسة، وهذا ما تعكسه النسبة المئوية 100% والتي تعني التقدير مرتفع جدا.

أما فيما يخص عدد الفقرات محل التحليل فقد بلغ 1168 فقرة، وهي الفقرات المكونة لمحتويات 224 درسا التي تشكل المحتوى المقرر في مرحلة التعليم الأساسي ككل.

❖ **نتائج التحليل الكيفي:**

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	677	94	771	561	210	66.01	مرتفع	01
	نظام	34	50	84	14	70	07.19	ضعيف جدا	
	مج	711	144	855	575	280	73.20	مرتفع	
محور التوجه العربي	لغة	38	19	57	29	28	04.88	ضعيف جدا	03
	عرق	08	08	16	05	11	01.36	ضعيف جدا	
	مج	46	27	73	34	39	06.25	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	00	05	05	00	05	00.42	ضعيف جدا	04
	عرق	00	09	09	00	09	00.77	ضعيف جدا	
	مج	00	14	14	00	14	01.19	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	156	09	165	136	29	14.12	ضعيف جدا	02
	دولة	16	17	33	08	25	02.82	ضعيف جدا	
	مج	172	26	198	144	54	16.95	ضعيف جدا	
المجموع		929	211	1140	758	382	97.60 97.60	مرتفع جدا	//////////

جدول (51): نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي .

باستقراء معطيات الجدول السابق نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (73.20%) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدين**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر مرتفع (66.01 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**النظام**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلا بنسبة (07.19 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه **التوجه الجزائري** في المرتبة الثانية مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (16.95 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**المجتمع**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (14.12 %) مقارنة بالمجال الجزئي(**الدولة**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلى بنسبة (02.82 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه في المرتبة الثالثة **التوجه العربي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (06.25 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**اللغة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (04.88 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلى بنسبة (01.36 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (01.19 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**العرق**) هو الغالب بنسبة (0.77 %) وهو ما يوافق تقدير ضعيف جدا ثم المجال الجزئي (**اللغة**) بنسبة (0.42 %) وهو ما يوافق تقدير ضعيف جدا كذلك.

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة لكل من **التوجه الإسلامي والتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجالين الجزئيين (**الدين والمجتمع** على الترتيب) أين نلحظ فارقا جوهريا بين تكرارات التناول الصريح والتناول الضمني، أما بالنسبة للمجال الجزئيين (**نظام و دولة**) فإننا نلاحظ غلبة التناول الضمني.

2.2. بالنسبة **للتوجه العربي**: نلاحظ تقاربا في شكل التناول بين الصريح والضمني، وبخاصة في المجال الجزئي (**العرق**)، في حين استخدم الأسلوب الصريح أكثر في المجال الجزئي (**اللغة**).

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: ساد التناول الضمني على هذا التوجه في كل من بعديه الجزئيين (**اللغة والعرق)** حيث غاب التناول الصريح تماما عن هذا المحور.

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. غلب التناول المفصل على التوجهين (**الإسلامي والجزائري**)، مع ملاحظة أن التناول الموجز كان الغالب على المجالين الجزئيين (**النظام والدولة** على الترتيب).

2.3. بالنسبة **للتوجه العربي** هناك تقارب كبير بين التناول المفصل والموجز وبخاصة في المجال الجزئي (**اللغة**)، في حين غلب التناول الموجز على المجال الجزئي (**العرق**).

3.3. ساد التناول الموجز على **التوجه الأمازيغي** مع الغياب التام للتناول المفصل في كل من بعديه الجزئيين (**العرق واللغة**).

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل</u> في محتويات مادة التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة فإن النسبة (97.60 %) تدل على أن محتوى مادة التربية الإسلامية مشبع بالأفكار ذات العلاقة بالهوية الوطنية وتوجهاتها، وهو ما يوافق التقدير مرتفع جدا.

<u>4.1. تحليل عام لنتائج تحليل الكتب المدرسية لمنهاج التربية الإسلامية</u>:

ترجع النتائج المحصل عليها بالأساس إلى طبيعة محتويات منهاج التربية الإسلامية، حيث أنها متعلقة مباشرة بالدين الإسلامي والذي يعد المقوم الأول من مقومات الهوية الوطنية الجزائرية، مع التأكيد على سيطرة الجوانب التعبدية والخلقية على الجوانب التشريعية ، وهو أمر غير واضح إلا من منطلق عدم إيقاع التلاميذ في تناقض بين ما يجب أن يكون وما هو كائن.

يرجع ترتيب التوجه الجزائري في المرتبة الثانية لاصطباغ الكثير من المحتويات بالبيئة المحيطة بالفرد، ولما كان المحيط الاجتماعي هو الحضن الذي يستقبل الناشئة كان الاهتمام بدرجة كبيرة بالقيم المتعلقة بالتعامل مع الآخرين بتحديد الحقوق والواجبات الخ..

يحتل التوجه العربي المرتبة الثالثة مع التركيز على بعد اللغة العربية وتجنب التوجه العرقي بالنظر إلى نهي الإسلام عن ذلك أولا وتوجه الدولة الجزائرية في الابتعاد عن كل ما يثير نعرات الفرقة ثانيا، لكن هذا التناول هو تناول سطحي ضمني لا يؤسس لاحترام اللغة العربية وتقديسها، بل إن العلاقة بين العربية والدين الإسلامي غير موضحة.

هناك إهمال مطلق للتوجه الأمازيغي في محتويات التربية الإسلامية سواء تعلق الأمر باللغة أو بالعرق، ويبقى هذا التوجه مثارا للعديد من التساؤلات على اعتبار أن الأمازيغية مقوم من مقومات الهوية الوطنية، كما أن إسهامات الأمازيغ في نشر والحفاظ على هذا الدين لا يغفلها إلى جاحد.

2.عرض نتائج تحليل الكتب المدرسية لمنهاج اللغة العربية (كتب القراءة):

1.2. عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الابتدائية:

❖ **نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس**

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	192	898
الدروس عينة التحليل	89	417
النسبة المئوية	46.35	46.43
التقدير	متوسط	متوسط

جدول (52): نتائج التحليل الكمي لكتب القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الدروس (نصوص القراءة) المقررة في المرحلة الابتدائية بلغ 192 درسا والتي احتوت بدورها على 898 فقرة.

بالنسبة لعدد الدروس التي كانت عناوينها ذات علاقة بأحد توجهات الهوية الوطنية فقد بلغ 89 درسا أي بنسبة 46.35 % ، وهو ما يتوافق مع تقدير متوسط .

بالنسبة لعدد الفقرات التي تم إخضاعها للتحليل الكيفي فقد بلغ 417 فقرة (الفقرات المكونة ل 89 درسا) أي بنسبة 46.43 وهو ما يتوافق مع التقدير متوسط أيضا.

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	المجموع	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	67	07	74	52	22	17.74	ضعيف جدا	2
	نظام	00	02	02	00	02	0.47	ضعيف جدا	
	مج	67	09	76	52	24	18.22	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	22	04	26	24	02	06.23	ضعيف جدا	3
	عرق	08	08	16	05	11	03.83	ضعيف جدا	
	مج	30	12	42	29	13	10.07	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	00	00	00	00	00	00	ضعيف جدا	4
	عرق	00	01	01	00	01	0.23	ضعيف جدا	
	مج	00	01	01	00	01	0.23	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	157	31	188	150	38	45.08	متوسط	1
	دولة	05	12	17	04	13	04.07	ضعيف جدا	
	مج	162	43	205	154	51	49.16	متوسط	
المجموع		259	65	324	235	89	77.69 36.08	ضعيف	//////// ////

جدول (53): نتائج التحليل الكيفي لكتب القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي.

باستقراء معطيات الجدول السابق نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه النصوص بدرجة متوسط (49.16 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**مجتمع**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر متوسط (45.08 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**دولة**) والذي لم ينعكس في محتويات نصوص القراءة إلا بنسبة (04.07 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه **التوجه الإسلامي** في المرتبة الثانية مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (18.22 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدين**) هو الغالب على هذه

المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (17.74 %) مقارنة بالمجال الجزئي(**الدولة**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلا بنسبة (0.47 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه في المرتبة الثالثة **التوجه العربي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (10.07 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**اللغة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (06.23 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية الإسلامية إلا بنسبة (03.83 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (0.23 %) ، والتي انعكست فقط في المجال الجزئي (**العرق**) .

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة لكل من **التوجه الجزائري والتوجه الإسلامي** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجالين الجزئيين (**الدين والمجتمع** على الترتيب) أين نلحظ فارقا جوهريا بين تكرارات التناول الصريح والتناول الضمني، أما بالنسبة للمجال الجزئيين (**نظام و دولة**) فإننا نلاحظ غلبة التناول الضمني.

2.2. بالنسبة للتوجه **العربي**: نسجل تساو في شكل التناول بين الصريح والضمني، في المجال الجزئي (**العرق**)، في حين استخدم الأسلوب الصريح أكثر في المجال الجزئي (**اللغة**). وهذا ما يعني تفوق التناول الصريح على التناول الضمني.

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: نسجل أن الفكرة الوحيدة والتي تخص المجال الجزئي **(العرق)** تم تناولها ضمنيا، مما يعني غياب التناول الصريح تماما عن هذا المحور.

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. غلب التناول المفصل على التوجهات **(الجزائري والإسلامي والعربي)**، مع ملاحظة أن التناول الموجز كان الغالب على المجالات الجزئية **(الدولة والعرق والنظام** على الترتيب).

3.3. ساد التناول الموجز على **التوجه الأمازيغي** مع الغياب التام للتناول المفصل .

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل</u> في محتويات اللغة العربية (نصوص القراءة) للمرحلة المتوسطة فإن النسبة (77.69%) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع

كتقدير لتوافر توجهات الهوية أي (324 / 417)، بينما تعكس النسبة المئوية (36.08%) نسبة الأفكار التي تخص أبعاد الهوية إلى العدد الكلي للفقرات المكونة للدروس أي (324 / 898) وهو ما يعني توافرا ضعيفا لتوجهات الهوية العامة في نصوص القراءة.

2.2.عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة المتوسطة:

❖ نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	582	2188
الدروس عينة التحليل	327	1324
النسبة المئوية	56.18	60.51
التقدير	متوسط	مرتفع

جدول (54): نتائج التحليل الكمي لكتب القراءة في مرحلة التعليم المتوسط.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الدروس (نصوص القراءة) المقررة في المرحلة المتوسطة بلغ 582 درسا والتي احتوت بدورها على 2188 فقرة.

بالنسبة لعدد الدروس التي كانت عناوينها ذات علاقة بأحد توجهات الهوية الوطنية فقد بلغ 327 درسا أي بنسبة 56.18 % ، وهو ما يتوافق مع تقدير متوسط .

بالنسبة لعدد الفقرات التي تم إخضاعها للتحليل الكيفي فقد بلغ 1324 فقرة (الفقرات المكونة ل 327 درسا) أي بنسبة 60.51% وهو ما يتوافق مع التقدير مرتفع.

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	155	29	184	143	41	13.89	ضعيف جدا	3
	نظام	08	15	23	08	15	01.73	ضعيف جدا	
	مج	163	44	207	151	56	15.63	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	232	75	307	243	64	23.18	ضعيف	1
	عرق	114	30	144	85	59	10.87	ضعيف جدا	
	مج	346	105	451	328	123	34.06	ضعيف	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	00	01	01	00	01	0.07	ضعيف جدا	4
	عرق	00	02	02	00	02	0.14	ضعيف جدا	
	مج	00	03	03	00	03	0.22	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	236	31	267	211	56	20.16	ضعيف	2
	دولة	11	23	34	07	27	02.56	ضعيف جدا	
	مج	247	54	301	218	83	22.73	ضعيف	
المجموع		756	206	962	697	265	72.65 43.96	متوسط	//////// /

جدول (55): نتائج التحليل الكيفي لكتب القراءة في مرحلة التعليم المتوسط.

باستقراء معطيات الجدول أعلاه نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه العربي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه النصوص بدرجة ضعيف (34.06 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**اللغة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف (23.18 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) والذي لم ينعكس في محتويات نصوص القراءة إلا بنسبة (10.87 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه **التوجه الجزائري** في المرتبة الثانية مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه النصوص بدرجة ضعيف (22.73 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**المجتمع**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف (20.16 %) مقارنة بالمجال الجزئي(**الدولة**) والذي لم ينعكس في محتويات نصوص القراءة إلا بنسبة (02.56 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه في المرتبة الثالثة **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (13.89 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدين**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (13.89 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**النظام**) والذي لم ينعكس في محتويات نصوص القراءة إلا بنسبة (01.73 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (0.22 %) ، حيث عكس كل من المجال الجزئي (**العرق**) تقدير توافر ضعيف جدا بنسبة (0.14 %)، وكذلك المجال الجزئي (**اللغة**) بنسبة (0.07 %) .

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه العربي** كان التناول الصريح هو الغالب في كل من المجالين الجزئيين (**اللغة والعرق** على التوالي).

2.2. بالنسبة لكل من **التوجه الجزائري والتوجه الإسلامي** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجالين الجزئيين (**المجتمع والدين** على الترتيب) أين نلحظ فارقا جوهريا بين تكرارات التناول الصريح والتناول الضمني، أما بالنسبة للمجال الجزئيين (**الدولة والنظام**) فإننا نلاحظ غلبة التناول الضمني.

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: نسجل غياب التناول الصريح تماما عن هذا المحور، حيث ساد التناول الضمني في كلا البعدين الجزئيين.

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه العربي** كان التناول المفصل هو الغالب، خاصة في المجال الجزئي (**اللغة**) في حين أن هناك نوع من التقارب مع تفوق للأسلوب الصريح على الضمني في المجال الجزئي (**العرق**).

2.3. غلب التناول المفصل على التوجهين (**الجزائري والإسلامي**)، مع ملاحظة أن التناول الموجز كان الغالب على المجالين الجزئيين (**الدولة والنظام** على الترتيب)، في حين كان التناول الفصل سائدا في المجالين الجزئيين (**المجتمع والدين**).

3.3. ساد التناول الموجز على **التوجه الأمازيغي** مع الغياب التام للتناول المفصل .

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية</u> ككل في محتويات اللغة العربية (نصوص القراءة) للمرحلة المتوسطة فإن النسبة (72.65 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع كتقدير لتوافر توجهات الهوية أي (962 / 1324)، بينما تعكس النسبة المئوية (43.96 %) نسبة الأفكار التي تخص أبعاد الهوية إلى العدد الكلي للفقرات المكونة للدروس أي (962 / 2188) وهو ما يعني توافرا متوسطا لتوجهات الهوية العامة في نصوص القراءة.

3.2.عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الأساسية ككل:

❖ نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	774	3086
الدروس عينة التحليل	416	1741
النسبة المئوية	53.74	56.41
التقدير	متوسط	متوسط

جدول (56): نتائج التحليل الكمي لكتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي .

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الدروس (نصوص القراءة) المقررة في مرحلة التعليم الأساسي ككل بلغ 774 درسا والتي احتوت بدورها على 3086 فقرة.

بالنسبة لعدد الدروس التي كانت عناوينها ذات علاقة بأحد توجهات الهوية الوطنية فقد بلغ 416 درسا أي بنسبة 53.74 % ، وهو ما يتوافق مع تقدير متوسط .

بالنسبة لعدد الفقرات التي تم إخضاعها للتحليل الكيفي فقد بلغ 1741 فقرة (الفقرات المكونة ل 416 درسا) أي بنسبة 56.41 % وهو ما يتوافق مع التقدير متوسط كذلك .

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	222	36	258	195	63	14.81	ضعيف جدا	03
	نظام	08	17	25	08	17	01.43	ضعيف جدا	
	مج	230	53	283	203	80	16.25	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	254	79	333	267	66	19.12	ضعيف جدا	02
	عرق	122	38	160	90	70	09.19	ضعيف جدا	
	مج	376	117	493	357	136	28.31	ضعيف	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	00	01	01	00	01	0.05	ضعيف جدا	04
	عرق	00	03	03	00	03	0.16	ضعيف جدا	
	مج	00	04	04	00	04	0.22	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	393	62	455	361	94	26.13	ضعيف	01
	دولة	16	35	51	11	40	02.92	ضعيف جدا	
	مج	409	97	506	372	134	29.06	ضعيف	
المجموع		1015	271	1286	932	354	73.86 41.67	متوسط	//////////

جدول (57): نتائج التحليل الكيفي لكتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي .

باستقراء معطيات الجدول السابق نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف (29.06 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**مجتمع**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف (26.13 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**دولة**) والذي لم ينعكس في محتويات نصوص القراءة إلا بنسبة (02.92 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه **التوجه العربي** في المرتبة الثانية مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف (28.31 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**اللغة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (19.12 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) والذي لم ينعكس في محتويات نصوص القراءة إلا بنسبة (09.19 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه في المرتبة الثالثة **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (16.25 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدين**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (14.81 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**النظام**) والذي لم ينعكس في محتويات نصوص القراءة إلا بنسبة (01.43 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (0.22 %) ، حيث عكس كل من المجال الجزئي (**العرق**) تقدير توافر ضعيف جدا بنسبة (0.16 %)، وكذلك المجال الجزئي (**اللغة**) بنسبة (0.05 %) .

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه العربي** كان التناول الصريح هو الغالب في كل من المجالين الجزئيين (**اللغة والعرق** على التوالي).

2.2. بالنسبة لكل من **التوجه الجزائري والتوجه الإسلامي** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجالين الجزئيين (**المجتمع والدين** على الترتيب) أين نلحظ فارقا جوهريا بين تكرارات التناول الصريح والتناول الضمني، أما بالنسبة للمجال الجزئيين (**الدولة والنظام**) فإننا نلاحظ غلبة التناول الضمني.

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: نسجل غياب التناول الصريح تماما عن هذا المحور، حيث ساد التناول الضمني في كلا البعدين الجزئيين

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه العربي** كان التناول المفصل هو الغالب، خاصة في المجال الجزئي (**اللغة**) ، في حين أن هناك نوع من التقارب مع تفوق للأسلوب الصريح على الضمني في المجال الجزئي (**العرق**).

2.3. غلب التناول المفصل على التوجهين (**الجزائري والإسلامي**)، مع ملاحظة أن التناول الموجز كان الغالب على المجالين الجزئيين (**الدولة والنظام** على الترتيب)، في حين كان التناول المفصل سائدا في المجالين الجزئيين (**المجتمع والدين**).

3.3. ساد التناول الموجز على **التوجه الأمازيغي** مع الغياب التام للتناول المفصل .

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل</u> في محتويات اللغة العربية (نصوص القراءة) لمرحلة التعليم الأساسي فإن النسبة (73.86 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع كتقدير لتوافر توجهات الهوية أي (1286 / 1741)، بينما تعكس النسبة المئوية (41.67 %) نسبة الأفكار التي تخص أبعاد الهوية إلى العدد الكلي للفقرات المكونة للدروس أي (1286 / 3086) وهو ما يعني توافرا متوسطا لتوجهات الهوية العامة في نصوص القراءة لمرحلة التعليم الأساسي.

4.2. تحليل عام لنتائج تحليل الكتب المدرسية لمنهاج اللغة العربية:

بالنظر إلى طبيعة المادة كما عكستها الأهداف التعليمية السنوية، والتي تهتم بالناحية التقنية في اللغة العربية أي مدى تمكن التلاميذ من اكتساب المهارات اللغوية المختلفة جاءت نتائج توافر أبعاد الهوية ضعيفة في جزئيتها متوسطة في مجموعها كوحدة .

يمكن تفسير احتلال التوجه الجزائري للرتبة الأولى بطبيعة نصوص القراءة والمطالعة المقررة، والتي إذا ما قورنت بالنصوص التي محتوياتها تدور حول أحد أبعاد الهوية الأخرى لوجدناها كبيرة نسبيا.

جاء التوجه العربي في المرتبة الثانية بالنظر إلى الكتاب العرب أصحاب النصوص المختارة، والذين يتجاوز عددهم بكثير عدد الكتاب الجزائريين الذين لهم نصوص في كتب القراءة، وهذا ما يعني نوعا من تغطية البيئة العربية أو القيم العربية على العموم.

احتل التوجه الإسلامي المرتبة الثالثة في محتويات نصوص القراءة، بالنظر إلى قلة المحتويات ذات الطابع الديني، أو الاستشهاد بالآيات والأحاديث.

أخيرا في المرتبة الأخيرة جاء التوجه الأمازيغي والذي يندر الإشارة إليه إلا في نصين عن البادية وبشكل غير مباشر، ويقال بشأنه نفس ما قيل حول محتويات التربية الإسلامية.

3.عرض نتائج تحليل الكتب المدرسية لمنهاج التربية المدنية :

1.3 عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الابتدائية:

❖ **نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس**

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	117	732
الدروس عينة التحليل	117	732
النسبة المئوية	100	100
التقدير	مرتفع جدا	مرتفع جدا

جدول (58): نتائج التحليل الكمي لكتب التربية المدنية في مرحلة التعليم الابتدائي.

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع الدروس المبرمجة لمادة التربية المدنية في مرحلة التعليم الابتدائي (117 درسا) تعكس عناوينها علاقة مع توجهات الهوية محل الدراسة، وهذا ما تعكسه النسبة المئوية 100% والتي تعني التقدير مرتفع جدا.

أما فيما يخص عدد الفقرات محل التحليل فقد بلغ 732 فقرة، وهي الفقرات المكونة لمحتويات 114 درسا التي تشكل المحتوى المقرر في مرحلة التعليم الأساسي ككل، وهو ما يمثل أيضا النسبة المئوية 100% والتي تعكس توافرا ذا تقدير مرتفع جدا.

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	02	06	08	07	01	01.09	ضعيف جدا	3
	نظام	07	13	20	16	04	02.73	ضعيف جدا	
	مج	09	19	28	23	05	03.82	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	23	03	26	23	03	03.55	ضعيف جدا	2
	عرق	05	02	07	06	01	0.95	ضعيف جدا	
	مج	28	05	33	29	04	04.50	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	03	01	04	02	02	0.54	ضعيف جدا	4
	عرق	02	02	04	01	03	0.54	ضعيف جدا	
	مج	05	03	08	03	05	1.09	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	283	71	354	312	42	48.36	متوسط	1
	دولة	182	43	225	202	23	30.73	ضعيف	
	مج	465	114	579	514	65	79.09	مرتفع	
المجموع		507	141	648	569	79	88.52 88.52	مرتفع جدا	//////////

جدول (59): نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية المدنية في مرحلة التعليم الابتدائي.

باستقراء معطيات الجدول السابق نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (79.09 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**مجتمع**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف (48.36 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**دولة**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية المدنية إلا بنسبة (30.73 %) أي بتقدير ضعيف .

2.1. ثم يليه **التوجه العربي** في المرتبة الثانية مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (04.50 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**اللغة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (03.55 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) والذي لم ينعكس في محتويات نصوص القراءة إلا بنسبة (0.95 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه في المرتبة الثالثة **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (03.82 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**النظام**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (02.73 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**الدين**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية المدنية إلا بنسبة (01.09 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (1.09 %) ، حيث عكس كل من المجال الجزئي (**العرق**) تقدير توافر ضعيف جدا بنسبة (0.54 %)، وكذلك المجال الجزئي (**اللغة**) بنسبة (0.54 %) .

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب في كل من المجالين الجزئيين (**المجتمع والدولة** على التوالي).

2.2. بالنسبة **للتوجه العربي** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجال الجزئي (**اللغة**) وذلك مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) فإننا نلاحظ تقارب بين التناول الصريح و التناول الضمني.

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: نسجل تقاربا كبيرا أيضا بين التناول الصريح والتناول الضمني حيث تساويا في المجال الجزئي (**العرق**) ، وتفوق التناول الصريح بفارق بسيط على التناول الضمني في المجال الجزئي (**اللغة**).

4.2. بالنسبة **للتوجه الإسلامي**: نلاحظ أن التناول الضمني هو المتفوق وبخاصة في المجال الجزئي (**النظام**) مقارنة بالمجال الجزئي (**الدين**) أين نسجل تقاربا بين التناولين الضمني والصريح.

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول المفصل هو الغالب، وفي كل من المجالين الجزئيين (**المجتمع والدولة** على الترتيب)

2.3. غلب التناول المفصل على التوجهين (**العربي والإسلامي**)، وبخاصة في المجالين الجزئيين (**اللغة و النظام** على الترتيب)، في حين كان هناك تقارب بين التناول المفصل والتناول الموجز في المجالين الجزئيين (**الدين والعرق**).

3.3. بالنسبة للتوجه **الأمازيغي** : نسجل تقاربا كبيرا أيضا بين التناول الموجز والتناول المفصل حيث تساويا في المجال الجزئي (**اللغة**) ، وتفوق التناول الموجز بفارق بسيط على التناول المفصل في المجال الجزئي (**العرق**).

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل</u> في محتويات التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي فإن النسبة (88.52 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع جدا كتقدير لتوافر توجهات الهوية ، أي أن حوالي تسعة أعشار الفقرات المكونة لمحتويات التربية المدنية في المرحلة الابتدائية قد احتوت على فكرة على الأقل بخصوص أحد توجهات الهوية الوطنية.

2.3.عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة المتوسطة:

❖ نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	**77**	**586**
الدروس عينة التحليل	**77**	**586**
النسبة المئوية	**100**	**100**
التقدير	**مرتفع جدا**	**مرتفع جدا**

جدول (60): نتائج التحليل الكمي لكتب التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط.

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع الدروس المبرمجة لمادة التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط (77 درسا) تعكس عناوينها علاقة مع توجهات الهوية محل الدراسة، وهذا ما تعكسه النسبة المئوية 100% والتي تعني التقدير مرتفع جدا.

أما فيما يخص عدد الفقرات محل التحليل فقد بلغ 586 فقرة، وهي الفقرات المكونة لمحتويات 77 درسا التي تشكل المحتوى المقرر في مرحلة التعليم المتوسط ، وهو ما يمثل أيضا النسبة المئوية 100% والتي تعكس توافرا ذا تقدير مرتفع جدا.

❖ **نتائج التحليل الكيفي:**

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	58	10	68	27	41	11.60	ضعيف جدا	2
	نظام	09	02	11	06	05	01.87	ضعيف جدا	
	مج	67	12	79	33	46	13.48	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	26	12	38	25	13	06.48	ضعيف جدا	3
	عرق	09	06	15	04	11	02.55	ضعيف جدا	
	مج	35	18	53	29	24	09.04	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	01	02	03	00	03	0.51	ضعيف جدا	4
	عرق	02	02	04	00	04	0.68	ضعيف جدا	
	مج	03	04	07	00	07	01.19	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	277	40	317	264	53	54.09	متوسط	1
	دولة	75	19	94	81	13	16.04	ضعيف جدا	
	مج	352	59	411	345	66	70.13	مرتفع	
المجموع		457	93	550	407	143	93.85 93.85	مرتفع جدا	//////////

جدول (61): نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط.

باستقراء معطيات الجدول السابق نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (70.13 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**مجتمع**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر متوسط (54.09 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**دولة**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية المدنية إلا بنسبة (16.04 %) أي بتقدير ضعيف جدا .

2.1. ثم يليه في المرتبة الثانية **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (13.48 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدين**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (11.60 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**النظام**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية المدنية إلا بنسبة (01.87 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه **التوجه العربي** في المرتبة الثالثة مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (09.04 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**اللغة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (06.48 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية المدنية إلا بنسبة (02.55 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (01.19 %) ، حيث عكس كل من المجال الجزئي (**العرق**) تقدير توافر ضعيف جدا بنسبة (0.68 %)، وكذلك المجال الجزئي (**اللغة**) بنسبة (0.51 %) .

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب في كل من المجالين الجزئيين (**المجتمع والدولة** على التوالي).

2.2. بالنسبة **للتوجهين الإسلامي والعربي** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجالين الجزئيين (**الدين واللغة** على الترتيب) وذلك مقارنة بالمجالين الجزئيين (**النظام والعرق**) فإننا نلاحظ تقارب بين التناول الصريح و التناول الضمني.

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: نسجل تقاربا كبيرا أيضا بين التناول الصريح والتناول الضمني حيث تساويا في المجال الجزئي (**العرق**) ، وتفوق التناول الصريح بفارق بسيط على التناول الضمني في المجال الجزئي (**اللغة**).

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول المفصل هو الغالب، وفي كل من المجالين الجزئيين (**المجتمع والدولة** على الترتيب)

2.3. بالنسبة للتوجه **العربي** :نسجل تقاربا كبيرا أيضا بين التناول الموجز والتناول المفصل حيث كان التناول المفصل هو الغالب في المجال الجزئي (**اللغة**) ، في حين كان التناول الموجز هو الغالب في المجال الجزئي (**العرق**).

3.3. غلب التناول الموجز على التوجه **(الإسلامي)**، وخاصة في المجال الجزئي **(الدين)**، في حين كان هناك تقارب كبير بين التناول المفصل والتناول الموجز في المجال الجزئي**(النظام)**.

4.3. نسجل غياب التناول الصريح تماما عن هذا المحور، حيث ساد التناول الضمني في كل من البعدين الجزئيين

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل</u> في محتويات التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي فإن النسبة (93.85 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع جدا كتقدير لتوافر توجهات الهوية ، أي أن أكثر من تسعة أعشار الفقرات المكونة لمحتويات التربية المدنية في المرحلة المتوسطة قد احتوت على فكرة على الأقل بخصوص احد توجهات الهوية الوطنية.

3.3.عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الأساسية ككل:

❖ نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	194	1318
الدروس عينة التحليل	194	1318
النسبة المئوية	100	100
التقدير	مرتفع جدا	مرتفع جدا

جدول (62): نتائج التحليل الكمي لكتب التربية المدنية في مرحلة التعليم الأساسي.

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع الدروس المبرمجة لمادة التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط (194 درسا) تعكس عناوينها علاقة مع توجهات الهوية محل الدراسة، وهذا ما تعكسه النسبة المئوية 100% والتي تعني التقدير مرتفع جدا.

أما فيما يخص عدد الفقرات محل التحليل فقد بلغ 1318 فقرة، وهي الفقرات المكونة لمحتويات 194 درسا التي تشكل المحتوى المقرر في مرحلة التعليم المتوسط ، وهو ما يمثل أيضا النسبة المئوية 100% والتي تعكس توافرا ذا تقدير مرتفع جدا.

❖ **نتائج التحليل الكيفي:**

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	60	16	76	34	42	05.76	ضعيف جدا	2
	نظام	16	15	31	22	09	02.35	ضعيف جدا	
	مج	76	31	107	56	51	08.11	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	49	15	64	48	16	04.85	ضعيف جدا	3
	عرق	14	08	22	10	12	01.66	ضعيف جدا	
	مج	63	23	86	58	28	06.52	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	04	03	07	02	05	0.53	ضعيف جدا	4
	عرق	04	04	08	01	07	0.60	ضعيف جدا	
	مج	08	07	15	03	12	01.13	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	560	111	671	576	95	50.91	متوسط	1
	دولة	257	62	319	283	36	24.20	ضعيف	
	مج	817	173	990	859	131	75.11	مرتفع	
المجموع		964	234	1198	976	222	90.89 90.89	مرتفع جدا	//////////

جدول (63): نتائج التحليل الكيفي لكتب التربية المدنية في مرحلة التعليم الأساسي.

باستقراء معطيات الجدول السابق نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (75.11 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**مجتمع**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر متوسط (50.91 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**دولة**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية المدنية إلا بنسبة (24.20 %) أي بتقدير ضعيف جدا .

2.1. ثم يليه في المرتبة الثانية **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (08.11 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدين**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (05.76 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**النظام**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية المدنية إلا بنسبة (02.35 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه **التوجه العربي** في المرتبة الثالثة مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (06.52 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**اللغة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (04.85 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**العرق**) والذي لم ينعكس في محتويات التربية المدنية إلا بنسبة (01.66 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (01.13 %) ، حيث عكس كل من المجال الجزئي (**العرق**) تقدير توافر ضعيف جدا بنسبة (0.60 %)، وكذلك المجال الجزئي (**اللغة**) بنسبة (0.53 %) .

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب في كل من المجالين الجزئيين (**المجتمع والدولة** على التوالي).

2.2. بالنسبة **للتوجهين الإسلامي والعربي** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجالين الجزئيين (**الدين واللغة** على الترتيب) وذلك مقارنة بالمجالين الجزئيين (**النظام والعرق**) فإننا نلاحظ تقارب بين التناول الصريح و التناول الضمني.

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: نسجل تقاربا كبيرا أيضا بين التناول الصريح والتناول الضمني حيث تساويا في المجال الجزئي (**العرق**) ، وتفوق التناول الصريح بفارق بسيط على التناول الضمني في المجال الجزئي (**اللغة**).

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول المفصل هو الغالب، وفي كل من المجالين الجزئيين (**المجتمع والدولة** على الترتيب)

2.3. بالنسبة للتوجه **العربي** :نسجل غلبة التناول المفصل على التناول الموجز ، وبخاصة في المجال الجزئي (**اللغة**)، في حين كان التناول الموجز هو المتفوق بفارق طفيف في المجال الجزئي (**العرق**).

3.3. بالنسبة التوجه **الإسلامي**: هناك تقارب كبير بين التناول المفصل والتناول الموجز حيث، تفوق التناول الضمني في المجال الجزئي (**الدين**)، في حين كان التناول المفصل وهو المتفوق في المجال الجزئي(**النظام**).

4.3. بالنسبة للتوجه **الأمازيغي**: غلب التناول الموجز على التناول المفصل في هذا المحور، وفي كل من البعدين الجزئيين (**العرق واللغة** على الترتيب)

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل</u> في محتويات التربية المدنية لمرحلة التعليم الابتدائي فإن النسبة (90.89 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع جدا كتقدير لتوافر توجهات الهوية ، أي تسعة أعشار الفقرات المكونة لمحتويات التربية المدنية في مرحلة التعليم الأساسي قد احتوت على فكرة على الأقل بخصوص **أحد** توجهات الهوية الوطنية.

4.3. <u>تحليل عام لنتائج تحليل الكتب المدرسية لمنهاج التربية المدنية</u>:

عكست محتويات منهاج التربية المدنية مستويات توافر مرتفعة جدا لأبعاد الهوية الوطنية، وخاصة بعد التوجه الجزائري في مقابل باقي الأبعاد والتي عكست مستوى توافر ضعيف جدا، ويعود احتلال التوجه الجزائري للرتبة لطبيعة محتويات ودروس منهاج التربية المدنية والتي تركز على كل ما له علاقة بالحياة الاجتماعية كما ينظمها القانون، ولما كانت التشريعات والتنظيمات صادرة عن السلطات الجزائرية انعكس ذلك على ترتيب أبعاد الهوية الوطنية من جهة، ومن جهة ثانية على طبيعة المحتويات المتعلقة بهذا التوجه حيث يعد منهاج التربية المدنية عكس التربية الإسلامية واللغة العربية مهتما بالمجال الجزئي النظام والذي بلغت نسبته 24%

جاء التوجه الإسلامي في الرتبة الثانية، ويرجع ذلك بالأساس إلى استخدام بعض التوجيهات الدينية من الكتاب والسنة المطهرة لتعميق قيم التعايش بين الأفراد داخل المجتمع كقيم التسامح والتعاون واحترام خصوصيات الآخرين وعدم التبذير وإفساد المرافق العامة والتعصب الخ...

جاء التوجه العربي في الرتبة الثالثة وبمستوى توافر ضعيف جدا، وعكس بعض المحتويات حول المنظمات العربية التي تنتمي إليها الجزائر بالإضافة إلى التكتلات التي تسعى لتحقيقها مع مجموع الدول العربية مستقبلا.

واحتل التوجه الأمازيغي الرتبة الأخيرة بمستوى توافر ضعيف جدا، حيث تمت الإشارة إلى الأمازيغية كمكون من مكونات الهوية الوطنية عند التحدث عن الدستور الجزائري، وكذا عند التحدث عن القوانين المنظمة لنشاط الجمعيات وخاصة الجمعيات ذات الطابع السياسي .

4.عرض نتائج تحليل الكتب المدرسية لمادة التاريخ :

1.4. عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الابتدائية:

❖ **نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس**

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	58	376
الدروس عينة التحليل	48	291
النسبة المئوية	82.75	77.39
التقدير	مرتفع جدا	مرتفع

جدول (64): نتائج التحليل الكمي لكتب التاريخ في مرحلة التعليم الابتدائي.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الدروس المبرمجة لمادة التاريخ المقررة في المرحلة الابتدائية بلغ 58 درسا والتي احتوت بدورها على 376 فقرة.

بالنسبة لعدد الدروس التي كانت عناوينها ذات علاقة بأحد توجهات الهوية الوطنية فقد بلغ 48 درسا أي بنسبة 82.75 % ، وهو ما يتوافق مع تقدير مرتفع جدا .

بالنسبة لعدد الفقرات التي تم إخضاعها للتحليل الكيفي فقد بلغ 291 فقرة (الفقرات المكونة ل 48 درسا) أي بنسبة 77.39 % وهو ما يتوافق مع التقدير مرتفع.

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	18	00	18	06	12	06.18	ضعيف جدا	3
	نظام	32	02	34	23	11	11.68	ضعيف جدا	
	مج	50	02	52	29	23	17.86	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	02	00	02	02	00	0.68	ضعيف جدا	4
	عرق	12	00	12	10	02	04.12	ضعيف جدا	
	مج	14	00	14	12	02	04.81	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	07	04	11	05	06	03.78	ضعيف جدا	2
	عرق	54	16	70	51	19	24.05	ضعيف	
	مج	61	20	81	46	35	27.83	ضعيف	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	56	8	64	58	06	21.99	ضعيف	1
	دولة	107	27	134	110	24	46.04	متوسط	
	مج	163	35	198	168	30	68.04	مرتفع	
المجموع		288	57	345	255	90	118.55 91.75	مرتفع جدا	//////////

جدول (65): نتائج التحليل الكيفي لكتب التاريخ في مرحلة التعليم الابتدائي.

باستقراء معطيات الجدول السابق نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (68.04 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**دولة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر متوسط (46.04 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**مجتمع**) والذي لم ينعكس في محتويات التاريخ إلا بنسبة (21.99 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه في المرتبة الثانية **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف (27.83 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**العرق**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف (24.05 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**اللغة**) والذي لم ينعكس في محتويات التاريخ إلا بنسبة (03.78 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه **التوجه الإسلامي** في المرتبة الثالثة مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (17.86 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**النظام**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (11.68 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**الدين**) والذي لم ينعكس في محتويات التاريخ إلا بنسبة (06.18 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه العربي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (04.81 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**العرق**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا بنسبة (04.12 %) ، في حين أن المجال الجزئي (**اللغة**) لم يعكس سوى نسبة (0.68 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجهات** (**الجزائري والأمازيغي والإسلامي**) كان التناول الصريح هو الغالب وفي جميع المجالات الجزئية (**الدولة، المجتمع، العرق، النظام ، الدين ، اللغة** على الترتيب).

2.2. بالنسبة **للتوجه العربي** كان التناول الصريح هو السائد، وفي كل من المجالين الجزئيين (**العرق واللغة** على الترتيب)، حيث غاب التناول الضمني تماما.

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول المفصل هو الغالب، وفي كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على الترتيب)

2.3. بالنسبة **للتوجهين الأمازيغي والإسلامي** :نسجل تقاربا بين التناول المفصل والتناول الموجز ، حيث غلب التناول المفصل في المجالين الجزئيين (**العرق والنظام** على الترتيب)، في حين كان التناول الموجز هو المتفوق بفارق طفيف في المجالين الجزئي (**الدين واللغة** على الترتيب).

3.3. بالنسبة التوجه **العربي**: كان التناول المفصل هو الغالب، حيث غاب التناول الموجز تماما في المجال الجزئي (**اللغة**).

4. <u>بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل</u> في محتويات دروس التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي فإن النسبة (118.55 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع جدا كتقدير لتوافر توجهات الهوية أي (345 / 291)، بينما تعكس النسبة المئوية (91.75 %) نسبة الأفكار

التي تخص أبعاد الهوية إلى العدد الكلي للفقرات المكونة للدروس أي (345 / 376) وهو ما يعني توافرا مرتفعا جدا لتوجهات الهوية العامة في دروس التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي.

2.4. عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة المتوسطة:

❖ **نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس**

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	82	760
الدروس عينة التحليل	71	413
النسبة المئوية	86.58	54.34
التقدير	مرتفع جدا	متوسط

جدول (66): نتائج التحليل الكمي لكتب التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الدروس المبرمجة لمادة التاريخ المقررة في المرحلة المتوسطة بلغ 82 درسا والتي احتوت بدورها على 760 فقرة.

بالنسبة لعدد الدروس التي كانت عناوينها ذات علاقة بأحد توجهات الهوية الوطنية فقد بلغ 71 درسا أي بنسبة 86.58 % ، وهو ما يتوافق مع تقدير مرتفع جدا .

بالنسبة لعدد الفقرات التي تم إخضاعها للتحليل الكيفي فقد بلغ 413 فقرة (الفقرات المكونة ل 71 درسا) أي بنسبة 54.349 % وهو ما يتوافق مع التقدير متوسط .

❖ **نتائج التحليل الكيفي:**

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	18	60	78	06	72	18.88	ضعيف جدا	2
	نظام	131	15	146	109	37	35.35	ضعيف	
	مج	149	75	224	115	109	54.23	متوسط	
محور التوجه العربي	لغة	09	18	27	03	24	06.53	ضعيف جدا	3
	عرق	109	43	152	74	78	36.80	ضعيف	
	مج	118	61	179	77	102	43.34	متوسط	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	08	03	11	02	09	02.66	ضعيف جدا	4
	عرق	32	07	39	34	05	09.44	ضعيف جدا	
	مج	40	10	50	36	14	12.10	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	56	09	65	42	23	15.73	ضعيف جدا	1
	دولة	193	49	242	156	86	58.59	متوسط	
	مج	249	58	307	198	109	74.33	مرتفع	
المجموع		556	204	760	426	334	184.01 100	مرتفع جدا	//////////

جدول (67): نتائج التحليل الكيفي لكتب التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط.

باستقراء معطيات الجدول أعلاه نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (74.33 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدولة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر متوسط (58.59 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**المجتمع**) والذي لم ينعكس في محتويات التاريخ إلا بنسبة (15.73 %) أي بتقدير ضعيف جدا .

2.1. ثم يليه في المرتبة الثانية **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة متوسط (54.23 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**النظام**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف (35.35 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**الدين**) والذي لم ينعكس في محتويات التاريخ إلا بنسبة (18.88 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه **التوجه العربي** في المرتبة الثالثة مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة متوسط (43.34 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**العرق**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف (36.80 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**اللغة**) والذي لم ينعكس في محتويات التاريخ إلا بنسبة (06.53 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (12.10 %) ، حيث عكس كل من المجال الجزئي (**العرق**) تقدير توافر ضعيف جدا بنسبة (09.44 %)، وكذلك المجال الجزئي (**اللغة**) بنسبة (02.66 %) .

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب في كل من المجالين الجزئيين (**المجتمع والدولة** على التوالي).

2.2. بالنسبة **للتوجهين الإسلامي والعربي** كان التناول الصريح هو الغالب، خاصة في المجالين الجزئيين (**النظام والعرق** على الترتيب)، وذلك مقارنة بالمجالين الجزئيين (**الدين واللغة**) حيث نلاحظ غلبة التناول الضمني على التناول الصريح.

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: نسجل غلبة التناول الصريح على التناول الضمني خاصة في المجال الجزئي (**العرق**). مع تسجيل تقارب في المجال الجزئي (**اللغة**) ،

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول المفصل هو الغالب، وفي كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على الترتيب)

2.3. بالنسبة للتوجهين (**الإسلامي والأمازيغي**) : نسجل تقاربا بين التناول المفصل و التناول الموجز ، حيث غلب التناول المفصل على المجالين الجزئيين (**النظام والعرق** على الترتيب)، في حين كان التناول الموجز هو المتفوق في المجالين الجزئيين (**الدين واللغة** على الترتيب).

3.3. بالنسبة التوجه **العربي**: غلب عليه التناول الموجز، وبخاصة في المجال الجزئي (**اللغة**)، في حين كان هناك تقارب كبير بين التناول الضمني و التناول المفصل في المجال الجزئي(**العرق**).

4. بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل في محتويات دروس التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي فإن النسبة (184.01 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع جدا كتقدير لتوافر توجهات الهوية أي (760 / 413)، بينما تعكس النسبة المئوية (100 %) نسبة الأفكار التي تخص أبعاد الهوية إلى العدد الكلي للفقرات المكونة للدروس أي (760 / 760) وهو ما يعني توافرا مرتفعا جدا لتوجهات الهوية العامة في دروس التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي، أي أن كل فقرة من فقرات الدروس تحتوي على فكرة تتعلق بأحد توجهات الهوية الوطنية.

3.4.عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الأساسية ككل:

❖ نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	140	1136
الدروس عينة التحليل	119	704
النسبة المئوية	85	61.97
	مرتفع جدا	مرتفع

جدول (68): نتائج التحليل الكمي لكتب التاريخ في مرحلة التعليم الأساسي .

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الدروس المبرمجة لمادة التاريخ المقررة في مرحلة التعليم الأساسي بلغ 140 درسا والتي احتوت بدورها على 1136 فقرة.

بالنسبة لعدد الدروس التي كانت عناوينها ذات علاقة بأحد توجهات الهوية الوطنية فقد بلغ 119 درسا أي بنسبة 82.75 % ، وهو ما يتوافق مع تقدير مرتفع جدا .

بالنسبة لعدد الفقرات التي تم إخضاعها للتحليل الكيفي فقد بلغ 704 فقرة (الفقرات المكونة ل 119 درسا) أي بنسبة 61.97 % وهو ما يتوافق مع التقدير مرتفع.

نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	36	60	96	12	84	13.63	ضعيف جدا	2
	نظام	163	17	180	132	48	25.56	ضعيف	
	مج	199	77	276	144	132	39.20	ضعيف	
محور التوجه العربي	لغة	11	18	29	5	24	04.11	ضعيف جدا	3
	عرق	121	43	164	84	80	23.29	ضعيف	
	مج	132	61	193	89	104	27.41	ضعيف	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	15	07	22	07	15	03.12	ضعيف جدا	4
	عرق	86	23	109	85	24	15.48	ضعيف جدا	
	مج	101	30	131	92	39	18.60	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	112	17	129	100	29	18.32	ضعيف جدا	1
	دولة	300	76	376	266	110	53.40	متوسط	
	مج	412	93	505	366	139	71.73	مرتفع	
المجموع		844	261	1105	691	414	156.96 97.27	مرتفع جدا	//////////

جدول (69): نتائج التحليل الكيفي لكتب التاريخ في مرحلة التعليم الأساسي

باستقراء معطيات الجدول أعلاه نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (71.73 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدولة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر متوسط (53.40 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**المجتمع**) والذي لم ينعكس في محتويات التاريخ إلا بنسبة (18.32 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه في المرتبة الثانية **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف (39.20 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**النظام**) هو الغالب على هذه المحتويات

بتقدير توافر ضعيف (25.56 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**الدين**) والذي لم ينعكس في محتويات التاريخ إلا بنسبة (13.63 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

3.1. ثم يليه **التوجه العربي** في المرتبة الثالثة مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف (27.41 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**العرق**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف (23.29 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**اللغة**) والذي لم ينعكس في محتويات التاريخ إلا بنسبة (04.11 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (18.60 %) ، حيث عكس كل من المجال الجزئي (**العرق**) تقدير توافر ضعيف جدا بنسبة (15.48 %)، في حين أن المجال الجزئي (**اللغة**) لم يم يمثل إلا نسبة (03.12 %) من المحتويات.

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب في كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على الترتيب).

2.2. بالنسبة للتوجهين (**الإسلامي والعربي**) : نسجل غلبة التناول الصريح على التناول الضمني ، مع ملاحظة غلبة التناول الصريح في المجالين الجزئيين (**النظام والعرق** على الترتيب)، في حين كان التناول الضمني هو المتفوق في المجالات الجزئية (**الدين واللغة** على الترتيب).

3.2. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي**: نسجل غلبة التناول الصريح على التناول الضمني ، مع ملاحظة غلبة التناول الصريح في المجال الجزئي (**العرق**)، في حين كان هناك تقارب بين التناول الصريح والتناول الضمني في المجال الجزئي(**اللغة**).

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول المفصل هو الغالب، وفي كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على الترتيب)

2.3. بالنسبة **للتوجه الأمازيغي** : نسجل غلبة التناول المفصل ، وخاصة في المجال الجزئي(**العرق**)، في حين كان هناك تقارب بين التناول المفصل والتناول الموجز في المجال الجزئي(**اللغة**).

3.3. بالنسبة **التوجه الإسلامي**: هناك تقارب كبير بين التناول المفصل و التناول الموجز، حيث غلب التناول المفصل في المجال الجزئي (**النظام**)، في حين كانت الغلبة للتناول الضمني في المجال الجزئي(**الدين**).

4.3. بالنسبة للتوجه **العربي**: غلب التناول الموجز على هذا المحور، وخاصة في المجال الجزئي (**اللغة**)، في حين كان هناك تقارب بين التناول المفصل والتناول الموجز في المجال الجزئي (**العرق**).

4. بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل في محتويات دروس التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي فإن النسبة (156.96 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع جدا كتقدير لتوافر توجهات الهوية أي (1105 / 704)، بينما تعكس النسبة المئوية (97.27 %) نسبة الأفكار التي تخص أبعاد الهوية إلى العدد الكلي للفقرات المكونة للدروس أي (1105 / 1136) وهو ما يعني توافرا مرتفعا جدا لتوجهات الهوية العامة في دروس التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي، أي أن كل فقرة من فقرات الدروس تحتوي تقريبا على فكرة تتعلق بأحد توجهات الهوية الوطنية.

4.4. تحليل عام لنتائج تحليل الكتب المدرسية لمنهاج التاريخ:

جاءت محتويات منهاج التاريخ عاكسة لمستوى توافر عال جدا فيما يخص أبعاد الهوية مجتمعة، وهذا بالنظر إلى الدروس المقررة في منهاج التاريخ والتي تنوعت بين التاريخ الإسلامي وتاريخ المغرب الكبير وتاريخ الجزائر خلال الفترة الاستعمارية.

جاء في المرتبة الأولى بعد التوجه الجزائري وذلك بالنظر كما سبقت الإشارة إلى استعراض تاريخ نشأة الدولة الجزائرية عبر مراحل زمنية مختلفة، مع الاهتمام بالمجال الجزئي النظام.

جاء في الرتبة الثانية التوجه الإسلامي حيث احتوى منهاج التاريخ على عدد لا بأس به دروس التاريخ الإسلامي، وقد تم الاهتمام أيضا بالمجال الجزئي النظام على اعتبار أن المحتويات كانت تركز على تطور نشوء الدولة الإسلامية عبر مراحلها المختلفة.

جاء في المرتبة الثالثة التوجه العربي بالنظر إلى التداخل بين الدولة المسلمة والدولة العربية في بدايات نشأة الخلافة الإسلامية، أين كانت الرئاسة والخلافة بيد العرب ومركز الخلافة في بلاد العرب، ولهذا نسجل تقاربا بين نسبة المحتويات التي تعكس المجال الجزئي نظام في التوجه الإسلامي ونسبة المحتويات التي تعكس المجال الجزئي عرق في التوجه العربي.

جاء في المرتبة الأخيرة كبقية المناهج التعليمية سابقة الذكر التوجه الأمازيغي، مع أنه احتل الرتبة الثانية من خلال محتويات منهاج التاريخ في مرحلة التعليم الابتدائي، والتي ركزت على تاريخ الجزائر القديم ضمن تاريخ المغرب الكبير إبان مراحل الغزو المتكررة حتى الفتح الإسلامي، في حين أنها نادرة في محتويات مرحلة التعليم الأساسي بالنظر إلى تركيز المحتويات على التاريخ الحديث للجزائر، وخاصة خلال الفترة الاستعمارية.

5.عرض نتائج تحليل الكتب المدرسية لمادة الجغرافيا :

1.5. عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الابتدائية:

❖ **نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس**

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	30	156
الدروس عينة التحليل	08	34
النسبة المئوية	26.66	21.79
التقدير	ضعيف	ضعيف

جدول (70): نتائج التحليل الكمي لكتب الجغرافيا في مرحلة التعليم الابتدائي .

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الدروس المبرمجة لمادة الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي بلغ 30 درسا والتي احتوت بدورها على 156 فقرة.

بالنسبة لعدد الدروس التي كانت عناوينها ذات علاقة بأحد توجهات الهوية الوطنية فقد بلغ 30 درسا أي بنسبة 26.66 % ، وهو ما يتوافق مع تقدير ضعيف .

بالنسبة لعدد الفقرات التي تم إخضاعها للتحليل الكيفي فقد بلغ 34 فقرة (الفقرات المكونة ل 08 دروس) أي بنسبة 21.79 % وهو ما يتوافق مع التقدير ضعيف.

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	2
	نظام	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
	مج	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	2
	عرق	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
	مج	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	2
	عرق	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
	مج	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	8	0	8	7	1	23.52	ضعيف	1
	دولة	15	0	15	11	4	44.11	متوسط	
	مج	23	0	23	18	5	67.64	مرتفع	
المجموع		23	0	23	18	5	67.64 14.74	ضعيف جدا	//////////

جدول (71): نتائج التحليل الكيفي لكتب الجغرافيا في مرحلة التعليم الابتدائي.

باستقراء معطيات الجدول أعلاه نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي</u>:

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة مرتفع (67.64 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدولة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر متوسط (44.11 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**المجتمع**) والذي لم ينعكس في محتويات الجغرافيا إلا بنسبة (23.52 %) أي بتقدير ضعيف جدا .

2.1. بالنسبة **للتوجهات** (**الإسلامي والعربي والأمازيغي**) فتقديرها ضعيف جدا (منعدم) ، وذلك بالنظر إلى عدم تسجيل أي فكرة تخص هذه المحاور أو المجالات المكونة لها.

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو السائد في كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على التوالي)، حيث غاب التناول الضمني تماما.

3. بالنسبة لبعد مضمون التناول فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول المفصل هو الغالب، وفي كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على الترتيب).

4. بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل في محتويات دروس الجغرافيا لمرحلة التعليم الابتدائي فإن النسبة (67.64 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى مرتفع كتقدير لتوافر توجهات الهوية أي (23 / 34)، بينما تعكس النسبة المئوية (14.74 %) نسبة الأفكار التي تخص أبعاد الهوية إلى العدد الكلي للفقرات المكونة للدروس أي (23 / 156) وهو ما يعني توافرا ضعيفا جدا لتوجهات الهوية العامة في دروس الجغرافيا لمرحلة التعليم الابتدائي.

2.5.عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة المتوسطة:

❖ **نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس**

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	**83**	**596**
الدروس عينة التحليل	**09**	**76**
النسبة المئوية	**10.84**	**12.75**
التقدير	**ضعيف جدا**	**ضعيف جدا**

جدول (72): نتائج التحليل الكمي لكتب الجغرافيا في مرحلة التعليم المتوسط .

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الدروس المبرمجة لمادة الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي بلغ 83 درسا والتي احتوت بدورها على 596 فقرة.

بالنسبة لعدد الدروس التي كانت عناوينها ذات علاقة بأحد توجهات الهوية الوطنية فقد بلغ 09 درسا أي بنسبة 10.84 % ، وهو ما يتوافق مع تقدير ضعيف جدا .

بالنسبة لعدد الفقرات التي تم إخضاعها للتحليل الكيفي فقد بلغ 76 فقرة (الفقرات المكونة ل 09 دروس) أي بنسبة 12.75 % وهو ما يتوافق مع التقدير ضعيف جدا.

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	3
	نظام	0	1	1	0	1	1.31	ضعيف جدا	
	مج	0	1	1	0	1	1.31	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	0	0	0	0	0	0.	ضعيف جدا	2
	عرق	0	3	3	0	3	3.94	ضعيف جدا	
	مج	0	0	3	0	3	3.94	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	4
	عرق	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
	مج	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	2	0	2	2	0	02.63	ضعيف جدا	1
	دولة	6	0	6	6	0	07.89	ضعيف جدا	
	مج	8	0	8	8	0	10.52	ضعيف جدا	
المجموع		8	4	12	8	4	15.78 02.01	ضعيف جدا	/////////

جدول (73): نتائج التحليل الكيفي لكتب الجغرافيا في مرحلة التعليم المتوسط.

باستقراء معطيات الجدول أعلاه نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (10.52 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدولة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (07.89 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**المجتمع**) والذي لم ينعكس في محتويات الجغرافيا إلا بنسبة (2.63 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه في المرتبة الثانية **التوجه العربي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (03.94 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**العرق**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (03.94 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**اللغة**) والذي لم ينعكس في محتويات الجغرافيا تماما (0 %) .

3.1. ثم يليه في المرتبة الثالثة **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (01.31 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**النظام)** هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (01.31 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**الدين**) والذي لم ينعكس في محتويات الجغرافيا تماما (0 %) .

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** والذي لم ينعكس تماما في محتويات الجغرافيا (0 %) .

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب في كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على الترتيب)، حيث غاب التناول الضمني تماما.

2.2. بالنسبة للتوجهين (**الإسلامي والعربي**) : نسجل غلبة التناول الضمني، حيث غاب التناول الصريح تماما.

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول المفصل هو الغالب، وفي كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على الترتيب)، حيث غاب التناول الموجز

2.3. بالنسبة للتوجهين (**الإسلامي والعربي**) : نسجل غلبة التناول الموجز، حيث غاب التناول المفصل تماما.

4. بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل في محتويات دروس الجغرافيا لمرحلة التعليم المتوسط فإن النسبة (15.78 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى ضعيف جدا كتقدير لتوافر توجهات الهوية أي (12 / 76)، بينما تعكس النسبة المئوية (02.01 %) نسبة الأفكار التي تخص أبعاد الهوية إلى العدد الكلي للفقرات المكونة للدروس أي (12 / 596) وهو ما يعني توافرا ضعيفا جدا لتوجهات الهوية العامة في دروس الجغرافيا لمرحلة التعليم الابتدائي.

3.5. عرض نتائج التحليل الخاصة بالمرحلة الأساسية ككل:

❖ **نتائج التحليل الكمي: حسب عنوان الدرس**

	عدد الدروس	عدد الفقرات
الدروس المقررة في المنهاج	123	752
الدروس عينة التحليل	17	110
النسبة المئوية	13.82	14.62
التقدير	ضعيف جدا	ضعيف جدا

جدول (74): نتائج التحليل الكمي لكتب الجغرافيا في مرحلة التعليم الأساسي .

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد الدروس المبرمجة لمادة الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الأساسي بلغ 123 درسا والتي احتوت بدورها على 752 فقرة.

بالنسبة لعدد الدروس التي كانت عناوينها ذات علاقة بأحد توجهات الهوية الوطنية فقد بلغ 17 درسا أي بنسبة 13.82 % ، وهو ما يتوافق مع تقدير ضعيف جدا .

بالنسبة لعدد الفقرات التي تم إخضاعها للتحليل الكيفي فقد بلغ 110 فقرة (الفقرات المكونة ل 17 درسا) أي بنسبة 14.62 % وهو ما يتوافق مع التقدير ضعيف جدا.

❖ نتائج التحليل الكيفي:

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول			بعد مضمون التناول		النسبة المئوية	التقدير	الرتبة
		صريح	ضمني	مج	مفصل	موجز			
محور التوجه الإسلامي	دين	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	3
	نظام	0	1	1	0	1	0.90	ضعيف جدا	
	مج	0	1	1	0	1	0.90	ضعيف جدا	
محور التوجه العربي	لغة	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	2
	عرق	0	3	3	0	3	2.72	ضعيف جدا	
	مج	0	3	3	0	3	02.72	ضعيف جدا	
محور التوجه الأمازيغي	لغة	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	4
	عرق	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
	مج	0	0	0	0	0	0	ضعيف جدا	
محور التوجه الجزائري	مجتمع	10	0	10	9	1	9.09	ضعيف جدا	1
	دولة	21	0	21	17	1	19.09	ضعيف جدا	
	مج	31	0	31	26	5	28.18	ضعيف	
المجموع		31	04	35	26	9	31.81 04.65	ضعيف جدا	/////////

جدول (75): نتائج التحليل الكيفي لكتب الجغرافيا في مرحلة التعليم الأساسي .

باستقراء معطيات الجدول أعلاه نخلص لما يلي:

1. <u>بالنسبة لترتيب توجهات الهوية فقد أخذت المنحى التالي:</u>

1.1.في المرتبة الأولى يأتي **التوجه الجزائري** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف (28.18 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**الدولة**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (19.09 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**المجتمع**) والذي لم ينعكس في محتويات الجغرافيا إلا بنسبة (09.09 %) أي بتقدير ضعيف جدا.

2.1. ثم يليه في المرتبة الثانية **التوجه العربي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (02.72 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**العرق**) هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (02.72 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**اللغة**) والذي لم ينعكس في محتويات الجغرافيا تماما (0 %) .

3.1. ثم يليه في المرتبة الثالثة **التوجه الإسلامي** مع تقدير توافر هذا البعد في محتويات هذه المادة بدرجة ضعيف جدا (0.90 %) ، ونسجل أن المجال الجزئي (**النظام)** هو الغالب على هذه المحتويات بتقدير توافر ضعيف جدا (0.90 %) مقارنة بالمجال الجزئي (**الدين**) والذي لم ينعكس في محتويات الجغرافيا تماما (0 %) .

4.1. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة يأتي **التوجه الأمازيغي** والذي لم ينعكس تماما في محتويات الجغرافيا (0 %) .

2. <u>بالنسبة لبعد شكل التناول</u> فنسجل ما يلي:

1.2. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول الصريح هو الغالب في كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على الترتيب)، حيث غاب التناول الضمني تماما.

2.2. بالنسبة للتوجهين (**الإسلامي والعربي**) : نسجل غلبة التناول الضمني، حيث غاب التناول الصريح تماما.

3. <u>بالنسبة لبعد مضمون التناول</u> فنسجل أن:

1.3. بالنسبة **للتوجه الجزائري** كان التناول المفصل هو الغالب، وفي كل من المجالين الجزئيين (**الدولة والمجتمع** على الترتيب)، حيث غاب التناول الموجز تماما

2.3. بالنسبة للتوجهين (**الإسلامي والعربي**) : نسجل غلبة التناول الموجز، حيث غاب التناول المفصل تماما.

4. بالنسبة لتوافر توجهات الهوية ككل في محتويات دروس الجغرافيا لمرحلة التعليم المتوسط فإن النسبة (31.81 %) تدل على أن محتوى الدروس محل التحليل تتمتع بمستوى ضعيف كتقدير لتوافر توجهات الهوية أي (35 / 110)، بينما تعكس النسبة المئوية (04.65 %) نسبة الأفكار التي تخص أبعاد الهوية إلى العدد الكلي للفقرات المكونة للدروس أي (35 / 752) وهو ما يعني توافرا ضعيفا جدا لتوجهات الهوية العامة في دروس الجغرافيا لمرحلة التعليم الابتدائي.

4.5. تحليل عام لنتائج تحليل الكتب المدرسية لمنهاج الجغرافيا:

كما سبقت الإشارة إليه عند تناول الأهداف السنوية لمنهاج الجغرافيا، فقد جاءت نتائج الدراسة التحليلية لتؤكد على مستوى توافر لأبعاد الهوية ضعيف جدا، حيث غلب على المحتويات طابع التناول العام دون الإشارة إلى الخصوصيات الجغرافية للجزائر أو الدول العربية أو الإسلامية والتركيز عليها.

جاء التوجه الجزائري في الرتبة الأولى مع ملاحظة أن المحتويات التي تعكس باقي توجهات الهوية تكاد تكون معدومة بالنسبة للتوجه العربي والإسلامي ومنعدمة فعلا بالنسبة للتوجه الأمازيغي.

غلب على المحتويات المجال الجزئي نظام مقارنة بالمجال الجزئي مجتمع، حيث كان التركيز على التنوع البيئي وجغرافية الأرض أكثر من التنوع والتوزيع السكاني.

جاءت الكثير من الدروس في منهاج الجغرافيا تخص مناطق ودول خارجية لا تمت بصلة مباشرة بالجزائر ضمن أحد أبعاد الهوية الوطنية، وهو ما يطرح العديد من التساؤلات عن برمجة مثل هذه الدروس وفي هذه المرحلة من التعليم.

ثانيا:عرض نتائج ترتيب توافر توجهات الهوية:

1.ترتيب المناهج التعليمية تبعا لتشبعها بتوجهات الهوية.

1.1.بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي:

المنهاج التعليمي	نسبة عدد الدروس %	الترتيب	نسبة عدد الفقرات %	الترتيب	الترتيب النهائي
التربية الإسلامية	100	1	102.59	1	1
اللغة العربية	46.35	4	36.08	4	4
التربية المدنية	100	1	88.52	3	2
التاريخ	82.75	3	91.75	2	3
الجغرافيا	26.66	5	14.74	5	5

الجدول(76): ترتيب المناهج التعليمية للمرحلة الابتدائية تبعا لتشبعها بتوجهات الهوية.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن منهاج مادة التربية الإسلامية هو الأكثر تشبعا بتوجهات الهوية في مرحلة التعليم الابتدائي مع أنه قد تساوى في نسبة عدد الدروس مع منهاج التربية المدنية، والتي احتلت المرتبة الثانية متقدمة على منهاج التاريخ، ثم منهاج اللغة العربية ممثلا في نصوص القراءة، وأخيرا احتل منهاج الجغرافيا المرتبة الخامسة والأخيرة.

2.1.بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط:

المنهاج التعليمي	نسبة عدد الدروس %	الترتيب	نسبة عدد الفقرات %	الترتيب	الترتيب النهائي
التربية الإسلامية	100	1	91.53	3	3
اللغة العربية	56.18	4	43.96	4	4
التربية المدنية	100	1	93.85	2	1
التاريخ	86.58	3	100	1	2
الجغرافيا	10.84	5	02.01	5	5

الجدول(77): ترتيب المناهج التعليمية للمرحلة المتوسطة تبعا لتشبعها بتوجهات الهوية.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن منهاج التربية المدنية هو الأكثر تشبعا بتوجهات الهوية في مرحلة التعليم المتوسط، ثم يأتي في المرتبة الثانية منهاج التاريخ مع أن نسبة دروس التاريخ أقل من نسبة دروس التربية الإسلامية والتي حلت ثالثا ، وهذا بسبب تشبع فقرات منهاج التاريخ بتوجهات

الهوية أكثر، ويأتي في المرتبة الرابعة منهاج اللغة العربية (نصوص القراءة)، ثم خامسا وأخيرا مادة الجغرافيا.

3.1.بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي ككل:

المنهاج التعليمي	نسبة عدد الدروس %	الترتيب	نسبة عدد الفقرات %	الترتيب	الترتيب النهائي
التربية الإسلامية	100	1	97.60	1	1
اللغة العربية	53.74	4	41.67	4	4
التربية المدنية	100	1	90.89	3	2
التاريخ	85	3	97.27	2	3
الجغرافيا	13.82	5	04.65	5	5

الجدول(78): ترتيب المناهج التعليمية للمرحلة الأساسية تبعا لتشبعها بتوجهات الهوية.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن منهاج مادة التربية الإسلامية هو الأكثر تشبعا بتوجهات الهوية في مرحلة التعليم الأساسي ككل، بسبب كونه الأكثر تشبعا بتوجهات الهوية على مستوى الفقرات، ثم يليه منهاج التربية المدنية، والتي احتلت المرتبة الثانية متقدمة على منهاج التاريخ في المرتبة الثالثة ، ثم في المرتبة الرابعة منهاج اللغة العربية ممثلا في نصوص القراءة ، وأخيرا احتل منهاج الجغرافيا المرتبة الخامسة والأخيرة.

4.1. بالنسبة للفرق في ترتيب المناهج التعليمية تبعا لمرحلة التعليم

المنهاج التعليمي	الترتيب في المرحلة الابتدائية	الترتيب في المرحلة المتوسطة	الترتيب في المرحلة الأساسية
التربية الإسلامية	1	3	1
اللغة العربية	4	4	4
التربية المدنية	2	1	2
التاريخ	3	2	3
الجغرافيا	5	5	5
معامل فريدمان	ف=7.5 غير دال		

الجدول(79): يبين الفرق في ترتيب المناهج التعليمية تبعا لمرحلة التعليم

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل فريدمان **ف= 75 وحيث أن قيمة كا2** عند درجة الحرية 02 هي **كا2= 7.82عند المستوى 0.05** ، فإننا نحكم بأن الفرق في ترتيب المناهج التعليمية تبعا للمرحلة التعليمية هو فرق غير دال إحصائيا .

5.1. تحليل عام لنتائج ترتيب المناهج التعليمية تبعا لتشبعها بتوجهات الهوية:

بالرجوع إلى الأهداف السنوية للمناهج الاجتماعية محل التحليل نخلص إلى أن ترتيب هذه المناهج راجع بالأساس إلى طبيعة المحتويات، فمنهاج التربية الإسلامية تتعدى محتوياته لتشمل جميع أبعاد الهوية الوطنية، بالنظر إلى خصوصية الدين الإسلامي فيحد ذاته والذي يتميز بالشمولية في الطرح.

كما أن منهاج التربية المدنية ترتبط محتوياته مباشرة بواقع تعامل الأفراد مع مجتمعهم ومع مؤسساته الرسمية، وعليه فهي تركز بشكل كبير على متطلبات وشروط الحياة المدنية وقيمها، ولهذا نجدها في الرتبة الثانية عموما وفي الرتبة الأولى في التعليم المتوسط .

2.ترتيب توجهات الهوية تبعا لانعكاسها في المناهج التعليمية.

1.2.بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي:

توجهات الهوية / المنهاج التعليمي	التوجه الإسلامي	التوجه العربي	التوجه الأمازيغي	التوجه الجزائري
التربية الإسلامية	1	3	4	2
اللغة العربية	2	3	4	1
التربية المدنية	3	2	4	1
التاريخ	3	4	2	1
الجغرافيا	3	3	3	1
الترتيب النهائي	2	3	4	1
معامل فريدمان	ف= 08.28 دال عند المستوى 0.05			

جدول (80): ترتيب توجهات الهوية في المرحلة الابتدائية تبعا لانعكاسها في المناهج.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن التوجه الأكثر انعكاسا في محتويات المناهج التعليمية للمرحلة الابتدائية هو التوجه الجزائري، حيث احتل المرتبة الأولى في أربعة من أصل خمسة مناهج تعليمية خضعت للتحليل، ثم جاء في المرتبة الثانية التوجه الإسلامي والذي جاء أولا في منهاج تعليمي واحد وجاء ثانيا في منهاجين آخرين، ثم يليه التوجه العربي والذي جاء ثانيا في منهاجين أيضا غير انه جاء ثالثا في منهاجين ، وعليه احتل الرتبة الثالثة، وأخيرا حل التوجه الأمازيغي والذي جاء أخيرا في ثلاثة مناهج من أصل خمسة.

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل فريدمان **ف= 08.28** وحيث أن قيمة **كا2** عند درجة الحرية 03 هي **كا2= 7.82** عند المستوى **0.05** ، فإننا نحكم بأن الفرق في ترتيب توافر توجهات الهوية تبعا لتغير المنهاج التعليمي هو فرق دال إحصائيا عند المستوى 0.05.

2.2.بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط:

توجهات الهوية / المناهج التعليمي	التوجه الإسلامي	التوجه العربي	التوجه الأمازيغي	التوجه الجزائري
التربية الإسلامية	1	3	4	2
اللغة العربية	3	1	4	2
التربية المدنية	2	3	4	1
التاريخ	2	3	4	1
الجغرافيا	3	2	4	1
الترتيب النهائي	2	3	4	1
معامل فريدمان	ف= 22.68 دال عند المستوى 0.01			

جدول (81): ترتيب توجهات الهوية في المرحلة المتوسطة تبعا لانعكاسها في المناهج.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن التوجه الأكثر انعكاسا في محتويات المناهج التعليمية للمرحلة المتوسطة هو التوجه الجزائري، حيث احتل المرتبة الأولى في ثلاثة مناهج تعليمية والرتبة الثانية في منهاجين، ثم جاء في المرتبة الثانية التوجه الإسلامي والذي جاء أولا في منهاج تعليمي واحد وجاء ثانيا في منهاجين آخرين، ثم يليه التوجه العربي والذي جاء أولا في منهاج واحد غير انه جاء ثالثا في ثلاثة مناهج ، وعليه احتل الرتبة الثالثة، وأخيرا حل التوجه الأمازيغي والذي جاء أخيرا أي رابعا في جميع المناهج التعليمية قيد الدراسة التحليلية.

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل فريدمان **ف= 22.68 وحيث أن قيمة كا2** عند درجة الحرية 03 هي **كا2= 11.35 عند المستوى 0.05** ، فإننا نحكم بأن الفرق في ترتيب توافر توجهات الهوية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي هو فرق دال إحصائيا عند المستوى 0.01.

3.2. بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي:

توجهات الهوية / المنهاج التعليمي	التوجه الإسلامي	التوجه العربي	التوجه الأمازيغي	التوجه الجزائري
التربية الإسلامية	1	3	4	2
اللغة العربية	3	2	4	1
التربية المدنية	2	3	4	1
التاريخ	2	3	4	1
الجغرافيا	3	2	4	1
الترتيب النهائي	2	3	4	1
معامل فريدمان	ف= 15.36 دال عند المستوى 0.01			

جدول (82): ترتيب توجهات الهوية في المرحلة المتوسطة تبعا لانعكاسها في المناهج.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن التوجه الأكثر انعكاسا في محتويات المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الأساسي هو التوجه الجزائري ، حيث احتل المرتبة الأولى في أربعة مناهج تعليمية والمرتبة الثانية في المنهاج الخامس، ثم جاء في المرتبة الثانية التوجه الإسلامي والذي جاء أولا في منهاج تعليمي واحد وجاء ثانيا في منهاجين آخرين، ثم يليه التوجه العربي والذي جاء ثانيا في منهاجين أيضا غير انه جاء ثالثا في المناهج الثلاثة المتبقية ، وعليه احتل الرتبة الثالثة، وأخيرا حل التوجه الأمازيغي والذي جاء أخيرا في المناهج التعليمية الخمسة.

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل فريدمان **ف= 15.36 وحيث أن قيمة كا2** عند درجة الحرية 03 هي **كا2= 11.35 عند المستوى 0.01** ، فإننا نحكم بأن الفرق في ترتيب توافر توجهات الهوية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي هو فرق دال إحصائيا عند المستوى 0.01.

3..ترتيب المجالات الجزئية للهوية تبعا لانعكاسها في المناهج التعليمية.

1.3.بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي:

المجالات الجزئية / المنهاج التعليمي	التوجه الإسلامي		التوجه العربي		التوجه الأمازيغي		التوجه الجزائري	
	دين	نظام	لغة	عرق	لغة	عرق	مجتمع	دولة
التربية الإسلامية	1	3	4	6	7.5	7.5	2	5
اللغة العربية	2	6	3	5	8	7	1	4
التربية المدنية	5	4	3	6	7.5	7.5	1	2
التاريخ	5	4	8	6	7	2	3	1
الجغرافيا	5.5	5.5	5.5	5.5	5.5	5.5	2	1
الترتيب النهائي	03	04	05	06	08	07	01	02
معامل فريدمان	ف= 18.11 دال عند المستوى 0.01							

جدول (83):ترتيب المجالات الجزئية للهوية تبعا لانعكاسها في مناهج المرحلة الابتدائية.

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المجال الجزئي (**المجتمع**) كان الأكثر انعكاسا في محتويات مناهج التعليم للمرحلة الابتدائية، ثم يليه ثانيا المجال (**الدولة**) والملاحظ أن كليهما يشكلان التوجه الجزائري، وفي المرتبة الثالثة والرابعة جاء المجالين الجزئيين (**الدين والنظام** على الترتيب) واللذان يشكلان أيضا التوجه الإسلامي، وفي المرتبة الخامسة والسادسة جاء المجالان الجزئيان (**اللغة والعرق** على الترتيب) واللذان يشكلان التوجه العربي، وفي المرتبة السابعة والثامنة حل المجالان الجزئيان (**العرق واللغة** على الترتيب) واللذان يشكلان التوجه الأمازيغي.

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل فريدمان **ف= 18.11** وحيث أن قيمة **كا2** عند درجة الحرية 03 هي **كا2= 11.35** عند المستوى **0.01** ، فإننا نحكم بأن الفرق في ترتيب توافر المجالات الجزئية لتوجهات الهوية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي هو فرق دال إحصائيا عند المستوى 0.01.

2.3. بالنسبة لمرحلة التعليم المتوسط:

المجالات الجزئية / المنهاج التعليمي	التوجه الإسلامي		التوجه العربي		التوجه الأمازيغي		التوجه الجزائري	
	دين	نظام	لغة	عرق	لغة	عرق	مجتمع	دولة
التربية الإسلامية	1	3	4	6	8	7	2	5
اللغة العربية	3	6	1	4	8	7	2	5
التربية المدنية	3	6	4	5	8	7	1	2
التاريخ	4	3	7	2	8	6	5	1
الجغرافيا	6.5	4	6.5	2	6.5	6.5	3	1
الترتيب النهائي	03	05	06	04	08	07	01	02
معامل فريدمان	ف= 20.20 دال عند المستوى 0.01							

جدول (84):ترتيب المجالات الجزئية للهوية تبعا لانعكاسها في مناهج المرحلة المتوسطة.

يتضح من خلال الجدول أن المجالين الجزئيين (**المجتمع والدولة** بهذا الترتيب) قد احتلا المرتبة الأولى والثانية، وهما اللذان يشكلان التوجه الجزائري، وجاء ثالثا المجال الجزئي (**الدين**) الذي يشكل التوجه الإسلامي، وحل رابعا المجال الجزئي(**العرق**) والذي يشكل التوجه العربي، وجاء في المرتبة الخامسة المجال الجزئي (**النظام**) والذي يشكل التوجه الإسلامي، وفي المرتبة السادسة حل المجال الجزئي(**اللغة**) والذي يشكل التوجه العربي، وأخيرا في المرتبتين السابعة والثامنة جاء المجالين الجزئيين (**العرق واللغة** بهذا الترتيب) والمشكلين للتوجه الأمازيغي.

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل فريدمان **ف= 20.20 وحيث أن قيمة كا2** عند درجة الحرية 03 هي **كا2= 11.35 عند المستوى 0.01** ، فإننا نحكم بأن الفرق في ترتيب توافر المجالات الجزئية لتوجهات الهوية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي هو فرق دال إحصائيا عند المستوى 0.01.

3.3.بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي :

المجالات الجزئية / المنهاج التعليمي	التوجه الإسلامي		التوجه العربي		التوجه الأمازيغي		التوجه الجزائري	
	دين	نظام	لغة	عرق	لغة	عرق	مجتمع	دولة
التربية الإسلامية	1	3	4	6	8	7	2	5
اللغة العربية	3	6	2	4	8	7	1	5
التربية المدنية	3	5	4	6	8	7	1	2
التاريخ	6	2	7	3	8	5	4	1
الجغرافيا	06.5	4	06.5	3	06.5	06.5	2	1
الترتيب النهائي	03	04	06	05	08	07	01	02
معامل فريدمان	ف= 21 دال عند المستوى 0.01							

جدول (85):ترتيب المجالات الجزئية للهوية تبعا لانعكاسها في مناهج المرحلة الابتدائية.

يتضح من خلال الجدول أن المجالين الجزئيين (**المجتمع والدولة** بهذا الترتيب) قد احتلا المرتبة الأولى والثانية، وهما اللذان يشكلان التوجه الجزائري، وفي المرتبة الثالثة والرابعة جاء المجالين الجزئيين (**الدين والنظام** على الترتيب) واللذان يشكلان أيضا التوجه الإسلامي، وفي المرتبة الخامسة والسادسة جاء المجالان الجزئيان (**العرق واللغة** على الترتيب) واللذان يشكلان التوجه العربي، وفي المرتبة السابعة والثامنة حل المجالان الجزئيان (**العرق واللغة** على الترتيب) واللذان يشكلان التوجه الأمازيغي.

يتضح من خلال الجدول أن قيمة معامل فريدمان **ف= 21 وحيث أن قيمة كا2** عند درجة الحرية 03 هي **كا2= 11.35 عند المستوى 0.01** ، فإننا نحكم بأن الفرق في ترتيب توافر المجالات الجزئية لتوجهات الهوية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي هو فرق دال إحصائيا عند المستوى 0.01.

2.مناقشة نتائج الدراسة التحليلية:

بعد عرض نتائج الدراسة التحليلية للكتب المدرسية الخاصة بالمناهج التعليمية الاجتماعية المعتمدة في مرحلة التعليم الأساسي في النظام التربوي الجزائري، نصل إلى مناقشة النتائج للإجابة على تساؤلات الدراسة المطروحة.

1.2. مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي الأول: ما مستوى توافر أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية في الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية.

1.1.2. ما مستوى توافر أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية في الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي ؟

نوضح في الجدول التالي النتائج التي سبق ذكرها تسهيلا لعقد مقارنة بين المناهج التعليمية من جهة والوصول إلى حكم بخصوص توافر أبعاد الهوية في المناهج متحدة من جهة ثانية.

المجالات / المنهاج	عدد الوحدات التي تحوي على أحد أبعاد الهوية	النسبة المئوية لتوافر أبعاد الهوية	تقدير مستوى التوافر
التربية الإسلامية	1168/ 1140	97.60	مرتفع جدا
اللغة العربية	3086 / 1286	41.67	متوسط
التربية المدنية	1318/ 1198	90.89	مرتفع جدا
التاريخ	1136 / 1105	97.27	مرتفع جدا
الجغرافيا	752/35	04.65	ضعيف جدا
المناهج مجتمعة	7460/4764	63.86	مرتفع

جدول (86): نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى توافر أبعاد الهوية تبعا للمنهاج التعليمي

يتضح من خلال الجدول (86) أن المناهج الاجتماعية تعكس مستوى توافر مرتفع لأبعاد الهوية الوطنية ككل، وذلك بنسبة 63.68 % من مجموع الوحدات الكلية التي تمثل محتويات هذه المناهج.

2.1.2. ما مستوى توافر أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية في الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية ؟

نوضح من خلال الجدول التالي النتائج الخاصة بمستوى توافر أبعاد الهوية تبعا لمرحلة التعليم التي تغطيها الكتب المدرسية محل التحليل.

المجالات / المنهاج	عدد الوحدات التي تحوي على أحد أبعاد الهوية	النسبة المئوية لتوافر أبعاد الهوية	تقدير مستوى التوافر
التعليم الابتدائي	2739/ 1939	70.79	مرتفع
التعليم المتوسط	4721/ 2825	59.83	متوسط
التعليم الأساسي ككل	7460/4764	63.86	مرتفع

جدول (87): نتائج الدراسة المتعلقة بمستوى توافر أبعاد الهوية تبعا للمرحلة التعليمية

يتضح من خلال الجدول (87) أن مستوى توافر أبعاد الهوية في مرحلة التعليم الابتدائي مرتفع وتعكسه النسبة المئوية 70.79 % ، في حين أن مستوى توافر أبعاد الهوية في مرحلة التعليم المتوسط كانت أقل بنسبة 59.83 % وهو ما يعني مستوى توافر متوسط ولكنه قريب جدا من تقدير مرتفع.

وعليه ومن خلال نتائج التساؤلين الفرعيين السابقين يتضح أن مستوى توافر أبعاد الهوية الوطنية في محتويات المناهج التعليمية الاجتماعية هو مستوى بتقدير مرتفع.

2.2.مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي الثاني: ما ترتيب توافر أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية.

1.2.2. ما هو ترتيب أبعاد (توجهات) الهوية في الكتب المدرسية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي ؟

يتضح من نتائج الجدول (82) أن أبعاد الهوية تبعا لورودها في محتويات المناهج التعليمية ذات الطابع الاجتماعي قد جاءت بالترتيب التالي:

- الرتبة الأولى: التوجه الجزائري (البعد القومي)
- الرتبة الثانية: التوجه الإسلامي (البعد الإسلامي)
- الرتبة الثالثة: التوجه العربي (البعد العربي)
- الرتبة الرابعة: التوجه الأمازيغي (البعد الأمازيغي)

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الواقع السياسي العالمي الحالي، والقائم على أساس الدولة القطرية، فالتوجه الجزائري يعكس توجه السلطة السياسية في إنماء روح الوطنية واحترام وتقديس كل ما هو جزائري في نفوس مواطنيها عامة والناشئة على وجه الخصوص، أما بالنسبة للتوجهين الإسلامي والعربي فترتيبهما انعكاس لانتماء الجزائر إلى الحضارة الإسلامية على اعتبار أن الدين الرسمي والوحيد للمجتمع الجزائري هو الإسلام، وكذا العلاقات والتاريخ والمصير المشترك مع الدول العربية بالإضافة إلى أنها اللغة الأولى التي يتكلمها الجزائريون.

فيما يخص التوجه الأمازيغي فيمكن إرجاع هذه الرتبة والمنطقية إذا ما قورنت بالأبعاد الأخرى إلى جدة إدراج هذا البعد في محتويات المناهج التعليمية من جهة، كما أن عدم قيام الباحث بتحليل محتويات مناهج اللغة الأمازيغية هو ما أثر على مستوى توافر وترتيب البعد الأمازيغي كمقوم من مقومات الهوية الوطنية.

من هذا المنطلق يجب على الوصاية أن تتبنى تدعيم المناهج التعليمية الحالية بمحتويات تخدم التوجه الأمازيغي كعنصر من عناصر الهوية الوطنية، أو إعادة النظر في برمجة منهاج اللغة الأمازيغية كمنهاج اختياري في التعليم، وهو ما يؤسس لنوع من التمايز في التعامل مع مكونات المجتمع الجزائري.

2.2.2. ما هو ترتيب أبعاد (توجهات) الهوية في الكتب المدرسية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية ؟

يتضح من الجدولين (80) و(81) أن أبعاد الهوية الوطنية أخذت نفس الترتيب سواء في مرحلة التعليم الابتدائي أو مرحلة التعليم المتوسط والمتمثل في الترتيب الاتي:

- الرتبة الأولى: التوجه الجزائري (البعد القومي)
- الرتبة الثانية: التوجه الإسلامي (البعد الإسلامي)
- الرتبة الثالثة: التوجه العربي (البعد العربي)
- الرتبة الرابعة: التوجه الأمازيغي (البعد الأمازيغي)

ويعني هذا التوافق في الترتيب ثبات التوجه نحو دعم اكتساب أبعاد الهوية الوطنية خلال فترة التعليم الأساسي وفق هذا الترتيب.

3.2.2.ما هو ترتيب المناهج الاجتماعية تبعا لمتغير تشبعها بأبعاد الهوية ؟

من خلال الجدول (78) وباعتبار أن مرحلة التعليم الأساسي كقاعدة لتحديد الترتيب النهائي فإن المناهج التعليمية وتبعا لتشبعها بأبعاد الهوية الوطنية قد أخذت الترتيب التالي:

- الرتبة الأولى: منهاج التربية الإسلامية.
- الرتبة الثانية: منهاج التربية المدنية.
- الرتبة الثالثة: منهاج التاريخ
- الرتبة الرابعة: منهاج اللغة العربية.
- الرتبة الخامسة: منهاج الجغرافيا.

يؤكد هذا الترتيب القراءة التحليلية للأهداف السنوية للمناهج التعليمية، فطبيعة محتويات المنهاج في التربية الإسلامية والتربية المدنية ذات العلاقة المباشر مع أبعاد الهوية من جهة، ومن جهة ثانية شمولية وتنوع هذه المحتويات تبعا لتنوع أبعاد الهوية هو ما جعلها تتصدر الترتيب، غير أن ترتيب منهاج الجغرافيا في الرتبة الأخيرة وبنسبة تشبع منخفضة جدا تستدعي تدخلا من الوصاية، باعتبار الجغرافيا مدخلا مهما جدا لتعزيز الانتماء والوحدة الوطنية.

4.2.2. ما هو ترتيب المناهج الاجتماعية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية؟

من خلال الجدولين (76) (77) يتضح أن هناك اختلافا في ترتيب المناهج التعليمية تبعا للمرحلة التعليمية، ومرد هذا الاختلاف هو عدد الدروس التي لها علاقة بأبعاد الهوية في كل مرحلة تعليمية.

بالنسبة لمرحلة التعليم الابتدائي كان ترتيب المناهج التعلمية على الشكل الآتي:

- الرتبة الأولى: منهاج التربية الإسلامية.
- الرتبة الثانية: منهاج التربية المدنية.
- الرتبة الثالثة: منهاج التاريخ
- الرتبة الرابعة: منهاج اللغة العربية.
- الرتبة الخامسة: منهاج الجغرافيا.

أما مرحلة التعليم المتوسط فقد أخذ ترتيب المناهج التعلمية الشكل الآتي:

- الرتبة الأولى: منهاج التربية المدنية
- الرتبة الثانية: منهاج التاريخ .
- الرتبة الثالثة: التربية الإسلامية
- الرتبة الرابعة: منهاج اللغة العربية.
- الرتبة الخامسة: منهاج الجغرافيا.

والمسجل أن التغير في الترتيب مس فقط مناهج التربية المدنية والتاريخ والتربية الإسلامية، على اعتبار حصر غالبية الدروس في التربية المدنية والتاريخ في كل ما يتعلق بالجزائر دولة ومجتمعا ، مع بقاء منهاج اللغة العربية ومنهاج الجغرافيا في نفس الترتيب.

من خلال نتائج التساؤلات الفرعية نخلص إلى أن مناهج التربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ على التوالي هي أكثر المناهج التي تعكس محتوياتها مستويات مرتفعة من أبعاد ومقومات الهوية الوطنية، في حين أن نصوص القراءة في مناهج اللغة العربية عكست مستويات متوسطة من التوافر، وجاءت مناهج الجغرافيا في الرتبة الأخيرة بمستويات توافر ضعيفة جدا.

فيما يخص ترتيب أبعاد الهوية الوطنية فقد جاء أولا التوجه الجزائري ويليه التوجه الإسلامي ويليه التوجه العربي وأخيرا التوجه الأمازيغي، والملاحظ انه نفس ترتيب هذه المقومات في الدستور الوطني (المواد 01-02-03 – 03 مكرر).

3.2. مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيا في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية

1.3.2.هل هناك فروق دالة إحصائيا في ترتيب أبعاد (توجهات) الهوية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي ؟

من خلال الجدول رقم (80) والذي يبين أن قيمة معامل فريدمان **ف=08.28** وهي دالة إحصائيا عند المستوى 0.05، نستنتج وجود فروق دالة إحصائيا في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية تبعا للمناهج التعليمية، ويرجع هذا إلى تركيز كل منهاج حسب خصوصية محتوياته على بعد من أبعاد الهوية أكثر من الأبعاد الأخرى.

2.3.2. هل هناك فروق دالة إحصائيا في ترتيب أبعاد (توجهات) الهوية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية ؟

من خلال الجدول رقم (79) والذي يبين أن قيمة معامل فريدمان **ف=07.50** وهي غير دالة إحصائيا ، نستنتج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية تبعا للمرحلة التعليمية، ويرجع ذلك كما سبقت الإشارة إلى كون كل من المرحلة الابتدائية والمتوسطة يشكلان مرحلة واحدة هي مرحلة التعليم الأساسي، وعليه يحكمهما نفس التوجه العام لأهداف التعليم فيما يخص جانب تأكيد قيم الهوية الوطنية

3.3.2.هل هناك فروق دالة إحصائيا في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد (توجهات) الهوية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي ؟

من خلال الجداول (83) (84) (85) ومن خلال قيم معامل فريدمان والتي كانت دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 ، نستنتج أن هناك فروقا دالة إحصائيا في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد الهوية الوطنية تبعا لمتغير المنهاج التعليمي، ويرجع هذه كما أسلفت الذكر بسبب طبيعة المحتويات المميزة لكل منهاج من جهة بالإضافة إلى التوجيهات العامة للسياسة التربوية في الجزائر

4.3.2. هل هناك فروق دالة إحصائيا في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد (توجهات) الهوية تبعا المرحلة التعليمية ؟

يمثل الجدول (88) تلخيصا للجدولين (83) (84)

المجالات الجزئية / المرحلة التعليمية	التوجه الإسلامي		التوجه العربي		التوجه الأمازيغي		التوجه الجزائري	
	دين	نظام	لغة	عرق	لغة	عرق	مجتمع	دولة
التعليم الابتدائي	03	04	05	06	08	07	01	02
التعليم المتوسط	03	05	06	04	08	07	01	02
معامل فريدمان	ف= 05.32 غير دال							

جدول (88): نتائج الفروق بين المجالات الجزئية لأبعاد الهوية تبعا للمرحلة التعليمية

نستنتج من قيمة معامل فريدمان غير الدالة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد الهوية تبعا للمرحلة التعليمية.

من خلال نتائج التساؤلات الفرعية نخلص إلى أنه لا توجد فروق في ترتيب المناهج التعليمية أو في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية أو في ترتيب المجالات الجزئية لهذه الأبعاد تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

أما بالنسبة لترتيب أبعاد الهوية وترتيب المجالات الجزئية لهذه الأبعاد فهناك فروق دالة إحصائيا سواء في المستوى 0.05 بالنسبة لترتيب أبعاد الهوية، أو المستوى 0.01 بالنسبة لترتيب المجالات الجزئية لهذه الأبعاد.

3. مقترحات في ضوء نتائج الدراسة:

تفيد النتائج المحصل عليها من تحليل الكتب المدرسية للمناهج التعليمية ذات الطابع الاجتماعي ما يلي:

- توافر كمي مرتفع لأبعاد الهوية الوطنية في محتويات مناهج التعليم.
- توافر ضعيف جدا لأبعاد الهوية في محتويات منهاج الجغرافيا.
- تأثر توافر أبعاد الهوية الوطنية تبعا للمنهاج التعليمي.
- غلبة بعد التوجه الجزائري في مقابل إهمال البعد الأمازيغي على محتويات المناهج.

وعليه نقترح مجموعة من التدابير التي من شأنها تجويد نتائج الإصلاح الحالي في جانب الحفاظ على مقومات الهوية الوطنية، وتتمثل في النقاط الآتية:

✓ تبني نموذج المنهاج المتكامل بدل المنهاج المنفصل حيث يصبح كل منهاج يقدم محتويات لا تختص بالبعد الذي يشمله بل يغطي جميع الأبعاد الأخرى، فيمكن لكتب القراءة أن تحوي نصوصا حول الدين الإسلامي وحول العربية وحول الأمازيغية، وحول الجزائر مجتمعا ودولة، كما يمكن للتربية الإسلامية بنفس الطريقة أن تحوي دروسا على أهمية تعلم العربية وضرورة الحفاظ وحماية الوطن وحول اجتهادات الأمازيغ عامة وعلماءهم خاصة لنصرة هدا الدين إضافة إلى الدروس الشرعية الخ...

✓ الرفع من مستوى وجود الأهداف الوجدانية أو الكفاءات ذات الطابع الوجداني في محتويات التعليم، حيث أن المعرفة لن تفيد شيئا إذا لم تعط لها شحنة وجدانية وعاطفية في نفوس التلاميذ، وخاصة في بعدي الإسلام واللغة العربية.

✓ التركيز في اختيار الدروس والنصوص أن تكون لمؤلفين جزائريين في الدرجة الأولى، أو مسلمين في الدرجة الثانية، لتحسيس الناشئة بأن لديهم كفاءات عليا في مجتمعهم يمكنهم التأسي والاقتداء بها، وخاصة في الشريعة واللغة العربية.

✓ الاهتمام بتدعيم محتويات الجغرافيا بما يخدم الهوية الوطنية، والتركيز على جغرافيا الوطن، ثم جغرافيا العالم العربي والعالم الإسلامي.

✓ الرفع من مستوى الاهتمام بالبعد الأمازيغي في جميع محتويات مناهج التعليم، بذكر الشخصيات المميزة التي خدمت الوطن والدين واللغة العربية، لغلق المجال أمام تشويه هذه الصورة واستخدامها لتحطيم الوطن بدل بنائه.

✓ الاهتمام بالنواحي السلوكية في التعليم، بالرفع من مستويات البحوث غير الصفية التي تتم في المؤسسات خارج المدرسة، لضمان توافق بين ما يقدم في المدرسة وما يتداول خارجها.

✓ الرفع من مكانة المواد الاجتماعية خاصة التربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ، لتصبح مواد أساسية في التعليم وذلك برفع معاملاتها.

✓ رفع مستوى المعارف الخاصة بكل من التشريع الإسلامي و نظام الحكم في الجزائر، لكي يصبح الفرد على إطلاع بأوامر ونواهي دينه من جهة، والتزاماته اتجاه قوانين بلاده من جهة ثانية.

✓ تفعيل العلاقة بين المدرسة كمؤسسة تكوين في المقام الأول مع مجموعة المؤسسات الداعمة ، والتي يمكن حصرها أساسا في المؤسسات الآتية:

- المساجد ومؤسسات تعليم القرآن.
- مؤسسات الثقافة ودور الشباب.
- المكتبات العمومية.
- المؤسسات الرسمية وخاصة المضطلعة بحفظ وترقية الثوابت الوطنية.
- الجمعيات ذات الطابع الثقافي والاجتماعي والسياسي.
- مؤسسات الاتصال والإعلام العمومية والخاصة الخ...

إن التلميذ الذي يجد مصادر متعددة ومتكاملة للمعرفة هو التلميذ الذي ترتفع لديه إمكانية النمو على مختلف الأصعدة وخاصة النمو الاجتماعي والنفسي والمعرفي

خلاصة الفصل:

تناول الباحث في هذا الفصل نتائج دراسته التحليلية لمجموعة من الكتب المدرسية المعتمدة، وقد أفادت هذه النتائج عن توافر كمي مرتفع لتوجهات وأبعاد الهوية الوطنية في هذه المحتويات، وعليه فإن الإصلاح التربوي الحالي يهتم بتنمية وتطوير قيم الهوية الوطنية عند التلاميذ..

غير أن هذا التوافر يختلف تبعا للمناهج التعليمية كما يختلف تبعا لأبعاد الهوية الوطنية، حيث سيطر التوجه الجزائري على أبعاد الهوية الوطنية، وهو ما يؤكد توجهات الدول القطرية للحفاظ على هوياتها الخاصة في مواجهة مؤثرات العولمة.

خاتمة

تواجه الدول في ضوء التغيرات الكبيرة والسريعة التي أصبحت تميز هذا العصر تحديات كبرى، ولعل اهتمامها المتزايد بنظم التربية والتعليم فرضته هذه التحديات التي تفشل أمامها السياسات الآنية والتي لا تضع المستقبل في حسابها.

هذه التحديات الكبرى فرضت الابتعاد عن فلسفة التسيير القديمة القائمة على مفهوم الرجل الخارق مركز القرارات إلى فلسفة التسيير التشاركي القائم على تبادل الخبرات، كما فرضت الابتعاد عن نماذج الأنظمة الثابتة إلى مفهوم الأنظمة المرنة.

من أهم نتائج فلسفة التسيير الحديث للنظم الحديثة وجوب اعتماد الإصلاح كآلية تغذية راجعة خلال مراحل نشاط النظام، خاصة إذا ما تم تسجيل نقائص أو اختلالات على مستوى مخرجات هذا النظام.

النظام التربوي هو قلب المجتمع الذي يمده بالحياة، فهو يتكفل بإنتاج أفراد يحفظون نوعه من جهة ن ويطورون أساليب حياته من جهة ثانية، ولعل تسمية الأفراد في العصر الحالي برأس المال البشري تعد من أصدق التعبيرات على أن الإنسان هو أعظم مصادر الغنى التي يحوزها أي مجتمع.

يركز الإصلاح الحالي للنظام التربوي في الجزائر على تحقيق مستويات مرتفعة من التشبع بقيم الوطنية على العموم ومقومات الهوية الوطنية على وجه الخصوص، وهذا ما تعكسه محتويات المناهج التعليمية ذات الصبغة الاجتماعية لمرحلة ما بعد الإصلاح، حيث أشارت النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة التحليلية بأن مستوى توافر توجهات وأبعاد الهوية الوطنية حقق تقديرا مرتفعا.

غير أنه يجب الإشارة إلى نقطة أساسية لمسها القائم بالدراسة خلال تصفحه لمحتويات الكتب المدرسية محل التحليل، تتمثل في غلبة البعد المعرفي كهدف رئيسي لعملية التعلم على البعدين الوجداني والسلوكي على التوالي، مع ما لهذين البعدين من أهمية كبرى في مثل هذه المعارف التي تستهدف تغيير سلوك الإنسان بتعديل وتطوير نسقه القيمي تبعا للتطورات والتغيرات التي يواجهها، وبالتالي تغيير المجتمع نحو الأفضل وبشكل يضمن له الاستمرارية.

إن التركيز على الجوانب الوجدانية والسلوكية هو ما يضمن زوال التهديدات التي تواجه المجتمع عن طريق استلاب أفراده، فالمواطن الذي يتشبع وجدانيا بتعلقه بمقومات وطنه ومجتمعه في المقام الأول، ثم يعكس ذلك التعلق في مجموع السلوكيات البناءة التي تعود بالفائدة عليه وعلى مجتمعه ووطنه على حد سواء في المقام الثاني، هو المواطن الصالح الذي تسعى جميع الدول والمجتمعات من خلال أنظمتها التربوية والاجتماعية لإنتاجه مع اختلاف التسميات والأوصاف لهذا المواطن.

يقدم لنا الإسلام من خلال القرءان الكريم مثالا ونموذجا للتزاوج بين هذه الأبعاد الثلاثة للفعل التعليمي التعلمي، وذلك حين يصف المؤمنين، والذين يمثلون المواطن الصالح في الدولة المسلمة، وذلك في قوله تعالى:

((إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ)) الأنفال 02

((إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِذَا كَانُوا مَعَهُ عَلَى أَمْرٍ جَامِعٍ لَمْ يَذْهَبُوا حَتَّى يَسْتَأْذِنُوهُ إِنَّ الَّذِينَ يَسْتَأْذِنُونَكَ أُولَئِكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ فَإِذَا اسْتَأْذَنُوكَ لِبَعْضِ شَأْنِهِمْ فَأْذَن لِّمَن شِئْتَ مِنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمُ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ)) النور 62

((وَلَمَّا رَأَى الْمُؤْمِنُونَ الْأَحْزَابَ قَالُوا هَذَا مَا وَعَدَنَا اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَصَدَقَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَمَا زَادَهُمْ إِلَّا إِيمَانًا وَتَسْلِيمًا)) الأحزاب 22

((إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا وَجَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُولَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ)) الحجرات 15

فهؤلاء هم نتاج تكوين رسول الله صلى الله عليه وسلم المعلم الأول وبمنهاج رباني، وعليه حققوا ما نحن بصدد الافتخار به أمام أمم الدنيا كلها إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها، فأسوة بهم يجب مراجعة طريقة صياغة المعارف وكيفية تقديمها للناشئة بشكل يشعرهم بأنهم منها وأنها منهم، وهذا ما يسمح بتحول المكتسبات من مجرد معارف نظرية إلى كفاءات تطبيقية مفيدة.

مما سبق الإشارة إليه تتأكد أهمية إجراء دراسات وأبحاث أكاديمية في مجال المناهج التعليمية تهتم ببناء مناهج تعليمية حديثة تستند على مقومات الهوية الوطنية بشكل عام، وحقائق وتوجيهات الدين

الإسلامي بشكل أخص، وذلك في ضوء الإثباتات العلمية المتزايدة للحقائق التي احتواها الوحي في شقيه الكتاب والسنة، وهو ما يضمن تقوية الصلة بين الناشئة وبين دينهم الذي يعد السبيل الوحيد لنجاتهم عاجلا وآجلا.

قائمة المراجع

❖ **المصادر:**

1. ***القرءان الكريم برواية حفص عن عاصم. نسخة إلكترونية***
2. ***الحديث الشريف: الكتب التسعة (صحيح البخاري،صحيح مسلم،سنن الترمذي،سنن النسائي، سنن أبي داود، مسند أحمد، سنن ابن ماجه، موطأ مالك، سنن الدارمي) .***

❖ **المعاجم والقواميس :**

3. جروان سابق، ***معجم اللغات*** (بيروت: دار العلم للملايين، 1985).
4. عبد الوهاب الكيالي، ***موسوعة السياسة***(بيروت:المؤسسة العربية للدراسات والنشر،ج2، 1979).
5. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، ***القاموس المحيط*** (بيروت: دار الفكر،2010).
6. مكتب الدراسات والبحوث، ***المنجد الأبجدي*** (بيروت: دار المشرق ، ط5، 1986).
7. William D. Halsey , ***School Dictionary*** (New York , Macmillan Publishing Company , 1987)
8. Webster, ***Webster Third New International Dictionary*** (Springfild .M A: Merriam- Webster Inc. Publishers, 1986) .
9. H. Bloch et Autres , ***Le Dictionnaire Fondamentale de la Psychologie*** (Paris : Larousse ,1997)

❖ **الكتب باللغة العربية:**

10. إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، ***تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي*** (الرياض السعودية: مكتبة الشقري، ط1، 1998)
11. إيف برتراند، ترجمة محمد بوعلاق، ***النظريات التربوية المعاصرة***(البليدة .الجزائر: قصر الكتاب 1991)
12. أحمد بن نعمان، ***اطلبوا الوطنية ولو في فرنسا***(الجزائر: دار الأمة، 2005)
13. أندرو دي سيزلاقي و مارك جي والاس، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، ***السلوك التنظيمي والأداء*** (السعودية: معهد الإدارة العامة بالرياض، ط4، 1988)
14. إسحاق الفرحان، توفيق مرعي، ***المنهاج التربوي*** (القاهرة:الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، 2009)
15. إبراهيم ناصر: ***أصول التربية*** (عمان الأردن: مكتبة الرائد العلمية، ط1، 2004)
16. إسماعيل ابن كثير، ***تفسير القرءان الكريم*** (بيروت: دار الفكر،ط1، 1980)
17. أحمد أنور عمر، ***الكتاب المدرسي***، تأليفه، إخراجه الطباعي(الرياض: دار الحرية ، 1980)
18. بوفلجة غياث، ***التربية والتكوين بالجزائر***(وهران.الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع،2002)

19. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، ***المناهج التربوية الحديثة***(عمان.الأردن: دار المسيرة، 2001)

20. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، ***تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها*** (عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، 2001)

21. حامد عمار، ***الإصلاح المجتمعي اضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية***(القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، 1999)

22. حبيب تلوين وكريمة مرزوقي، ***الأدوار الاجتماعية والمهنية في الكتاب المدرسي*** (وهران الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2006)

23. حلمي أحمد الوكيل، ***تطوير المناهج:أسبابه، أساليبه، خطواته، معوقاته***(القاهرة:دار الفكر العربي،2000)

24. حمدي علي أحمد، ***مقدمة في علم اجتماع التربية*** (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 1997)

25. خليل السواحري وسمير سمعان، ***التوجهات العنصرية في مناهج التعليم الإسرائيلية*** (دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 2004).

26. رابح تركي، ***الشيخ عبد الحميد بن باديس*** (الجزائر:المؤسسة الوطنية للاتصال النشر والإشهار ط5، 2001)

27. رتشارد سيك ترجمة حمدي أحمد النحاس، ***تصنيف الإصلاحات التعليمية*** (القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، 1981)

28. رشدي أحمد طعيمة ، ***تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية***(القاهرة : دار الفكر العربي، 2004)

29. سليمان عشراتي، ***الشخصية الجزائرية، الأرضية التاريخية والمحددات الحضارية***(وهران الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، ط 2 ، 2002)

30. سميرة أحمد السيد، ***علم اجتماع التربية*** (القاهرة: دار الفكر العربي، ط2، 1997)

31. سعد عبد الرحمن، ***القياس النفسي النظرية والتطبيق***(القاهرة: دار الفكر العربي، ط3، 1998)

32. صلاح عبد الحميد مصطفى، ***المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها*** (الرياض: دار المريخ للنشر، 2000)

33. صلاح عثامنة، ***النظام التربوي الأردني،مفهومه،عناصره،العوامل المؤثرة فيه*** (إربد.الأردن: دائرة المطبوعات والنشر، 2003)

34. طلعت حسن عبد الرحيم، ***علم النفس الاجتماعي المعاصر***(القاهرة: دار الثقافة، 1981).

35. طلعت حسن عبد الرحيم، ***الأسس النفسية للنمو الإنساني*** (القاهرة: عالم الكتب،1990)

36. العربي فرحاتي، ***تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد***(الدار البيضاء. المغرب :عالم التربية، ط1، 2004)
37. عز الدين المناصرة، ***الهويات والتعددية اللغوية*** (عمان الأردن: دار مجدلاوي،ط1، 2004)
38. عايد أحمد الخوالدة، ***إدارة التجديد والإصلاح التربوي*** (عمان الأردن: دار العالم للثقافة والنشر والتوزيع، 2007)
39. عبد الله عبد الدائم، ***التربية في البلاد العربية***(بيروت: دار العلم للملايين، 1998)
40. عبد الله المجيدل وآخرون، ***فلسفة التربية***(دمشق: منشورات جامعة دمشق، 2008)
41. عباسي مدني، ***مشكلات تربوية في البلاد العربية الإسلامية***(باتنة.الجزائر:دار الشهاب، 1986)
42. علي خليل مصطفى أبو العنين وآخرون، ***الأصول الفلسفية للتربية*** (عمان الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2003).
43. عبد الحافظ سلامة، ***الوسائل التعليمية والمنهاج*** (عمان.الأردن: دار الفكر، ط1،2002.)
44. عبد الواحد الكبيسي ، ***القياس والتقويم تحديات ومناقشات*** (عمان.الأردن:دار جرير للنشر والتوزيع ، ط1، 2007)
45. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، ***علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية*** (بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،2004)
46. عيسى علي، ***النظم التربوية*** (دمشق: منشورات جامعة دمشق، ط4، 2008)
47. فرحات عباس، ترجمة أبو بكر رحال، ***ليل الاستعمار***(الرباط.المغرب: مطبعة فضالة، د.ت)
48. فاروق يوسف أحمد، ***السلام وأزمة الهوية***(القاهرة: مكتبة عين شمس، 1982)
49. فاطمة الجيوشي، ***فلسفة التربية*** (دمشق: منشورات جامعة دمشق، ط5، 1999)
50. محمد أركون وآخرون، ***تساؤلات حول الهوية العربية***(دمشق: دار بدايات 2008).
51. محمد العربي ولد خليفة، *المسألة* ***الثقافية وقضايا اللسان والهوية***(الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2003)
52. محمد عبد العزيز فرح، ***الولاء وسيكولوجية الشخصية***(القاهرة: دار المعارف، 1987)
53. محمد منير مرسي، ***الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث***(القاهرة: عالم الكتب، 1996)
54. محمد بوبكري، ***التربية والحرية*** (الدار البيضاء المغرب: مكتبة إفريقيا الشرق، 1997)
55. محمد الحسن العمايرة، ***الفكر التربوي الإسلامي*** (عمان الأردن: دار الميسرة للنشر،2000)
56. محمد السيد عبد الرحمن، ***مقياس موضوعي لرتب الهوية*** (القاهرة: دار قباء 1998)
57. محمد أمين المفتي، ***توجهات مقترحة في تخطيط المناهج لمواجهة العولمة*** (القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،1999)

58. محمد حسن حمادات، ***المنهاج التربوي***(القاهرة: دار الحامد، ط1،2009)
59. محمد عابد الجابري، ***الديمقراطية وحقوق الإنسان***(بيروت:مركز دراسات الوحدة العربية، 2007.)
60. محمد محمود الخوالدة، ***أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي*** (عمان.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1، 2007)
61. محمد بن بكر بن الجوزي (ابن القيم)، تصحيح الشيخ حسن محمد المسعودي، ***زاد المعاد في هدي خير العباد*** (الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، د.ت)
62. محمد سلمان الخزاعلة، **النظام التربوي بين وزارتي التربية والتعليم و التعليم العالي** (عمان.الأردن: مكتبة المجتمع العربي، ط1، 2010)
63. محمد علي الصابوني، **صفوة التفاسير** (بيروت: دار القرءان الكريم، ط2، 1981)
64. محمد زياد حمدان، **تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية** (عمان الأردن: دار التربية الحديثة، 1997)
65. محمدي عزيز إبراهيم، ***التربية والعولمة*** (القاهرة :عالم الكتب ، 2008)
66. مصطفى سويف، ***الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي*** (القاهرة،: دار المعارف 1981)
67. مصطفى محسن، ***الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري*** (بيروت :المركز الثقافي العربي، 1999)
68. منى مصطفى البرادعي ، ***تأثير سياسات الإصلاح الاقتصادي والتكيف الهيكلي على التعليم والصحة في مصر***(القاهرة: مركز دراسات وبحوث الدول النامية بجامعة القاهرة، 1996).
69. يونس ناصر، ***تصميم المناهج وبناؤها*** (دمشق: منشورات جامعة دمشق، 2008).

❖ الكتب باللغات الأجنبية

70. C.Brock and W.Tulasiewiez , ***Cultural Identity and Educational Policy*** (New York , St. Martins Press , 1985)
71. Lucian W. Bye , ***Identity and Political Cultur*** (New Jersey.USA, Princeton University Press , 1971)
72. E. H. Erikson **,** ***Identity, Youth and Crisis*** *(*New York , Norton Press ; 1986)
73. D. R. Miller , ***The Study of Social Relationships*** *(New York , McGraw Hill , 1973),*
74. M. Milton , ***Idendity and Individualism*** *(*New York, New York University Press, 1971.
75. A. Mucchielli **,** ***L'Identité*** (Presses universitaires de France , 1985)
76. G.Bastide **,** ***Anthropologie appliqué***.(Paris : Payot, 1971)

77. P. Tap. ***Identités collectives et changements sociaux***.(Paris : Privat Pub,1980)
78. M. Zavalloni. ***L'Identité psychosociale ,un concept a la recherche d'une science***, , (Paris :Larousse. tome 02,1972)
79. M. Boutefoucht, ***la culture algérienne – mythe et realite***-(Alger : SNED, 1980)
80. N.Toualbi ***,Religion rites et mutations psychosociologiques du sacres en algerie*** (Alger :E N A L , 1984)
81. *C.A. Bouers* , ***Educaion, Cultural myths and the ecological crisis***.*(* Albanie.U S A :StateUniversite of New York, 1993)
82. Y.Bertrand et P.Valois ***,Ecole et Societe*** (Montreal.Canada : Edition Nouvelle ,1998)
83. W.P.Wilkins , ***The Full-Service Comunite School Model*** (Boston .USA : National Association of Social Workers , 2004***)***
84. A. Choppin, ***Manuel Scolaire, Histoire et Perspective*** (Paris : Hachette Education, 1992)
85. F. Gerard, X. Roegiers , ***Des Manuels Scolaires Pour Apprendre .Concevoir .Evaluer .Utiliser*** (Bruxelle : Des Boeck, 1 édition , 2003)
86. Hargreaves, ***Curriculum Evaluation*** (Paris : UNESCO , 1989)

❖ **المجلات والدوريات:**

87. الطاهر عمر الطاهر نابي، ***أسباب انتشار المذهب المالكي***، مجلة رسالة المسجد السنة الخامسة العدد الثالث (الجزائر: وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، ،سبتمبر2007).
88. محمد باي بالعالم، ***الجذور التاريخية لرواية ورش في بلاد المغرب***، مجلة رسالة المسجد، السنة الخامسة العدد الأول (الجزائر: وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، ،جويلية2007
89. نعيم، ***الشخصية العربية والتحدي الحضاري***، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 11، عدد 2 (الكويت: جوان 1983)
90. نور الدين صغيري، ***الفتوى عبر وسائل الإعلام***، مجلة رسالة المسجد(الجزائر: وزارة الشؤون الدينية والأوقاف،السنة السابعة العدد الأول،جانفي 2009)
91. Centre National de Documents Pedagogiques , ***La Reformation Du Système Educatif*** , Revue L' EDUCATEUR (Alger : M.E.N. Octobre 2009)

❖ **الأطروحات الجامعية:**

92. شنافي ليندة، **تأثير سياسة الإصلاحات الاقتصادية في البناء الاجتماعي للمجتمع الجزائري**، رسالة دكتوراة منشورة، جامعة باتنة الجزائر 2009-2010

93. Abla Rouag, ***Appropriation de l' espace – l'habitat dans les grandes ensembles à Constantine*** , thèse de doctorat non publiée, université paris 08,1996.

❖ **المنشورات الرسمية**

94. دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية المعدل ،2008

95. دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1989

96. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوية والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، (الحراش الجزائر: دت)

97. اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التقرير العام للجنة،2001

98. وزارة التربية الوطنية.القانون التوجيهي للتربية الوطنية، 2008.

99. الجريدة الرسمية، العدد 45، 28 يناير 2008.

100. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، 1998.

101. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية لإصلاح المنظومة التربوية،2005.

102. المعهد الوطني للبحث في التربية، شبكة تقييم الكتاب المدرسي الجزائر 2008

103. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الأولى ابتدائي، 2011.

104. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الثانية ابتدائي، 2011.

105. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الثالثة ابتدائي، 2011.

106. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة ابتدائي، 2011.

107. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الخامسة ابتدائي، 2011.

108. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الأولى متوسط، 2003 .

109. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الثانية متوسط، 2003.

110. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الثالثة متوسط، 2004.

111. وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الرابعة متوسط، 2005.

112. Conseil National Economique et Social , ***Le Manuel Scolaire Aspects Economique et Sociaux*** (Alger : C.N.E.S. Décembre 2002).

113. علي براجل،***اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي***،أعمال الملتقى العربي المنظم على هامش الاجتماع السنوي الثالث لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية (وهران الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2002)

114. أحمد علي كنعان، **التربية *من اجل تعزيز الهوية الحضارية والانتماء القومي في ظل العولمة الجديدة***، أعمال الملتقى العربي المنظم على هامش الاجتماع السنوي الثالث لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية (وهران الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2002)

115. عبد الحق منصوري، ***التربية والتعليم في إفريقيا والعالم العربي أمام اختيارات صعبة***، أعمال الملتقى العربي المنظم على هامش الاجتماع السنوي الثالث لجمعية كليات ومعاهد التربية للجامعات العربية (وهران الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع، 2002)

116. محمود بوسنة، ***تأملات حول مدى فعالية الإصلاحات التربوية في الجزائر***، أعمال الملتقى الثالث بعنوان الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر (بسكرة الجزائر: منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، 2009)

117. علي سموك، ***الإصلاح التربوي في الجزائر بين متطلبات الخصوصية ورهانات العالمية***، أعمال الملتقى الثالث بعنوان الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر (بسكرة الجزائر: منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، 2009)

118. مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، ***أعمال الملتقى الوطني بعنوان الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية*** (الجزائر: منشورات المركز،2007

❖ **المواقع الإلكترونية :**

119. موقع الديوان الوطني للإحصاء: http://www. ONS.dz أوت 2011

120. موقع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية : http://www.ONPS.dz أوت 2011

121. موقع المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية : http://www.infpe.edu.dz أوت 2011

122. موقع الجريدة الرسمية للدولة الجزائرية: http://WWW.JORADP.DZ أوت 2011

123. موقع المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي: http://WWW.CNES.DZ أوت 2011

124. *موقع وزارة التربية الوطنية:* http://WWW.M.EDU.GOV .DZ أوت 2011

125. *موقع المجلس الإسلامي الأعلى:* http://WWW.H C I .DZ أوت 2011

126. موقع الموسوعة الحديثية : http://www.dorar.net/enc/hadith

127. موقع للكتب الإلكترونية : http://www.web-books.c

128. موقع للكتب الإلكترونية: http://www.ebookdirectory.com

129. موقع للكتب الإلكترونية: http://www.4shared.com

الملاحق

الملحق01: جدول التحليل الأولي المقترح للتحكيم

الملحق 02: نموذج لحساب الثبات بين محللين

الملحق الأول : جدول التحليل الأولي المقترح للتحكيم.

المنهج (المادة التعليمية) : .....

المستوى:..... السنة: .....

المجال :..... الدرس: .....

أبعاد التحليل / محاور التحليل		الانتمـــــــــــــاء				الـــــــــــولاء			
		شكل التناول		مضمون التناول		شكل التناول		مضمون التناول	
		صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز
الإسلام	دين								
	نظام								
العروبة	لغة								
	عرق								
الأمازيغية	لغة								
	عرق								

الملحق الثاني: نموذج لحساب الثبات بين محللين

الكتاب المدرسي لمنهاج : التربية الإسلامية

السنة: الثالثة متوسط

الدرس: 03 عدد فقرات التحليل :09

أبعاد التحليل / محاور التحليل		بعد شكل التناول						بعد مضمون التناول						المجموع	الاتفاق
		صريح		ضمني		المجموع	الاتفاق	مفصل		موجز		المجموع	الاتفاق		
		مح1	مح2	مح1	مح2			مح1	مح2	مح1	مح2				
محور التوجه الإسلامي	دين	6	5	2	2	15	6	4	4	4	3	15	5	30	11
	نظام	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	2	0
محور التوجه العربي	لغة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	عرق	1	1	0	0	2	1	0	0	1	1	2	1	4	2
محور التوجه الأمازيغي	لغة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	عرق	0	0	1	1	2	0	0	0	1	2	1	0	4	2
محور التوجه الجزائري	مجتمع	4	3	2	1	10	3	3	3	3	1	10	3	20	6
	دولة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع						30	10					30	09	60	19

مح1: المحلل الأول.

مح2: المحلل الثاني.