جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم اجتماع

قيم الهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني

دراسة تحليلية مقارنة لمحتوى كتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د) في علم الاجتماع العام

إعداد الطالبة:

أشواق بن عمار

إشراف الدكتور:

بلال بوترعة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
الأزهر ضيف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشهيد حمه لخصر– الوادي	رئيساً
بلال بوترعة	أستاذ محاضر– أ	جامعة الشهيد حمه لخصر– الوادي	مشرفاً ومقرراً
أحمد جلول	أستاذ محاضر– أ	جامعة الشهيد حمه لخصر– الوادي	ممتحنا
عمر حمداوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح – ورقلة	ممتحنا
عزيز سامية	أستاذ محاضر– أ	جامعة محمد خيضر – بسكرة	ممتحنا
صالح العقون	أستاذ محاضر– أ	جامعة الشهيد حمه لخصر– الوادي	ممتحنا

السنة الجامعية : 2020-2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

" فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِنْ قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ
نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا
تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ"

الآية19 من سورة النمل

شكر وتقدير

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك. ولا يطيب النهار إلا بطاعتك. ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك. ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك. ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك. فأعنا اللهم على ذكرك وشكرك وحسن عبادتك.

أحمد وأشكر الله عز وجل الذي قدرني بإتمام هذه الرسالة حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى النبي الرحمة والنور عليه سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام.

وأتقدم خالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الذين حملوا قدس رسالة في الحياة- والى اللذين مهدوا لنا طريق العلم المعرفة والديهما والى وأخواتي.

وأتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان والعرفان إلى الأستاذ المشرف: الدكتور الفاضل **بلال بوترعة** فقد كان لي خير عون على إتمام هذه الرسالة، والذي لم يبخل علينا بالنصح يوما، وبإرشاداته القيمة، وملاحظاته العلمية الدقيقة ووقته الثمين.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد ودعا لنا بالتوفيق والنجاح، فكانت كلماته شموعا تضيء عتمة الطريق وتفتح أبواب الأمل. و إلى لجنة المناقشة على قبلوها مناقشة هذا العمل.

أشواق

فهرس المحتـــــــــــــــــــــــــــــــويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	
الإهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ-ح
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
تمهيد	9
1- إشكالية الدراسة	9
2- فرضيات الدراسة	15
3- دواعي اختيار موضوع الدراسة	17
4- أهداف الدراسة	18
5- أهمية الدراسة	19
6- تحديد مفاهيم الدراسة الإجرائية	20
7- الدراسات السابقة	21
8- المقاربة النظرية للدراسة	38
خلاصة الفصل	46
الفصل الثاني: سوسيولوجيا الهوية الوطنية	
تمهيد	48
المبحث الأول: المعالجة النظرية للهوية	49
1- مفهوم الهوية	49
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالهوية	36

3- أبعاد وخصائص الهوية	59
4- وظائف الهوية	63
5- مكونات الهوية	64
6- عناصر الهوية	65
7- تصنيفات الهوية	66
8- أشكال الهوية	69
9- العوامل المؤثرة في تكوين الهوية	72
10- النظريات المفسرة للهوية	77
المبحث الثاني: الهوية الوطنية الجزائرية	82
1- مفهوم الهوية الوطنية	82
2- الهوية الوطنية في مواثيق الثورة التحريرية	84
3- أبعاد الهوية الوطنية	86
4- وظائف الهوية الوطنية	86
5- أهمية الهوية الوطنية	86
6- مهام الهوية الوطنية في المجتمع	88
7- مقومات الهوية الوطنية	89
- الدين الإسلامي	90
- اللغة العربية	92
- اللغة الامازيغية	93
- التاريخ	94
- الوطن الجزائري	95
8- نظريات في تكوين الهوية الوطنية	96
9- المدرسة الجزائرية والهوية الوطنية	98
10- دور التعليم في تعزيز وحماية الهوية الوطنية	99
11- سبل المحافظة على الهوية الوطنية من اختراق العولمة	102
خلاصة الفصل	104

الفصل الثالث: المدرسة الابتدائية الجزائرية	
تمهيد	107
المبحث الأول: المدخل النظري لدراسة المدرسة	108
1- مفهوم المدرسة	108
2- خصائص المدرسة	109
3- أهداف المدرسة	111
4- أبعاد المدرسة	112
5- وظائف المدرسة	113
6- المقومات الاجتماعية للمدرسة الحديثة	114
7- المدرسة وبناء الوعي	116
8- الأساليب المقصودة وغير مقصودة للتنشئة الاجتماعية في المدرسة	118
المبحث الثاني: التعليم الابتدائي في الجزائر	121
1- مفهوم المدرسة الابتدائية	121
2- مفهوم التعليم الابتدائي	121
3- أهمية التعليم الابتدائي	124
4- خصائص المدرسة الابتدائية	125
5- أهداف المدرسة الابتدائية	125
6- وظائف المدرسة الابتدائية	128
7- مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر بعد الاستقلال	132
8- الغايات التربوية للمدرسة الابتدائية الجزائرية	139
9- المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي	141
10- تنظيم أطوار التعليم في الجزائر	143
11- ملامح المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر	144
خلاصة الفصل	146
الفصل الرابع: الإصلاحات التربوية الجزائرية	
تمهيد	148

المبحث الأول: ماهية الإصلاح التربوي	148
1- مفهوم الإصلاح التربوية	148
2- شروط نجاح الإصلاح التربوي	150
3- متطلبات الإصلاح التربوي	152
4- أهداف الإصلاح التربوي	152
5- خصائص أو سمات الإصلاح التربوي	155
6- مراحل الإصلاح التربوي	258
7- اتجاهات الإصلاح التربوي	259
8- النظريات المفسرة للإصلاح التربوي	162
المبحث الثاني: الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية	165
1- دواعي الإصلاحات التربوية في الجزائر	165
2- مراحل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية	167
3- إستراتجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	181
4- إصلاح مناهج الجيل الثاني	185
4-1- مفهوم مناهج الجيل الثاني	185
4-2- دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية الحالية(الجيل الثاني)	187
4-3- مبادئ مناهج الجيل الثاني	188
4-4- خصائص مناهج الجيل الثاني	189
4-5- المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني	190
4-6- النظرية المفسرة للمناهج الجيل الثاني	191
5- مقارنة بين مناهج الإصلاح في الجيل الأول والجيل الثاني	192
خلاصة الفصل	194
الفصل الخامس: المناهج التربوية في الجزائر	
تمهيد	196
المبحث الأول: المناهج التربوية في الجزائر	197

1- مفهوم المنهج الدراسي الحديث	197
2- أنواع المنهج	202
3- سمات وخصائص المنهج	204
4- دواعي تطوير المنهج الدراسي	206
5- أهمية المنهج في العملية التربوية	206
6- أسس بناء المنهج الدراسي	207
7- عناصر المنهج الدراسي	208
8- مستويات المنهج الدراسي	211
9- المنهج ونمو التلاميذ	213
10- القيم التي تنميها المناهج الدراسية في الجزائر	214
11- المدخل النظري لدراسة مناهج المواد الاجتماعية	215
11-1- مفهوم المواد الاجتماعية	215
11-2- أهداف المواد الاجتماعية	216
11-3- أهمية دراسة المواد الاجتماعية	218
11-4- مساهمة الدراسات الاجتماعية في تحقيق المواطن الصالح	220
12- التحليل النظري للمناهج المواد الاجتماعية محل الدراسة	221
13- تحليل مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي محل الدراسة	226
المبحث الثاني: الكتاب المدرسي في الجزائر	235
1- تعريف الكتاب المدرسي	235
2- صفات وخصائص الكتاب المدرسي	236
3- أهمية الكتاب المدرسي	237
4- وظائف الكتاب المدرسي	239
5- الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي	240
6- شروط الكتاب المدرسي الجيد	242
7- معايير الكتاب المدرسي الجيد	243
8- الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية	245

9- الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي بالجزائر	247
10- دور الكتاب المدرسي في تكوين شخصية التلميذ	249
خلاصة الفصل	250
الجانب الميداني	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	253
1- منهج الدراسة	253
2- مجتمع البحث	255
3- حدود الدراسة	256
4- العينة الدراسة وخصائصها	256
5- وصف عينة الدراسة	257
6- أداة الدراسة(تحليل محتوى)	260
7- الخصائص السيكومترية لأداة التحليل	266
8- الأساليب الإحصائية	268
خلاصة الفصل	270
الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	272
1- الوصف الإحصائي لنتائج الدراسة	272
2- عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار فرضيات الدراسة	301
2-1- عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الأولى	303
2-2- عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الثانية	307
2-3- عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الثالثة	313
2-4- عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الرئيسية	320
3- مناقشة نتائج الدراسة	322
- مناقشة نتائج الفرضية الأولى	322
- مناقشة نتائج الفرضية الثانية	325

- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	328
- مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية	331
4- النتائج العامة للدراسة	334
خلاصة الفصل	337
خاتمة	339
المراجع	341
الملاحق	368
ملخص الدراسة	

فهرس الجـــــــــــــــــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أوجه الاختلاف بين مناهج الجيل الأول والثاني	192
02	القيم والكفاءات العرضية للسنة الثالثة ابتدائي	232
03	وصف كتابي مادة التربية الإسلامية محل الدراسة.	257
04	وصف كتابي مادة التربية المدنية محل الدراسة.	258
05	وصف كتابي مادة التاريخ محل الدراسة.	259
06	الفئات التحليل المعتمدة في الدراسة.	264
07	العينة المختارة لقياس ثبات الأداة.	267
08	تناول البعد الدين الإسلامي في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني	272
09	تناول البعد العروبة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.	276
10	تناول البعد الامازيغي في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.	278
11	تناول البعد الوطني العام في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.	279
12	مدى تناول قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.	280
13	تناول البعد الدين الإسلامي في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.	282
14	تكرار البعد العروبة في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.	285
15	تناول البعد الامازيغي في كتاب التربية مدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني	286

16	تناول البعد الوطني في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني	288
17	مدى تناول قيم الهوية المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.	290
18	تناول البعد الدين الإسلامي في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني	292
19	تناول البعد العروبة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.	294
20	تناول البعد الامازيغي في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني	295
21	تناول البعد الوطني في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني	297
22	مدى تناول قيم الهوية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.	300
23	نتائج اختبار التوزيع الطبيعيKolmogorov–Smirnov	301
24	فروقات البعد الدين الإسلامي بين كتابي التربية الإسلامية.	302
25	يوضح اختبار الفرضية الأولى.	303
26	فروقات في بعد العروبة بين كتابي التربية الإسلامية.	304
27	اختبار الفرضية الثانية.	304
28	فروقات في البعد الوطني بين كتابي التربية الإسلامية.	305
29	اختبار الفرضية الرابعة.	306
30	فروقات البعد الإسلامي بين كتابي التربية المدنية.	307
31	اختبار الفرضية الأولى.	308
32	فروقات البعد العروبة بين كتابي التربية المدنية.	309
33	اختبار الفرضية الثانية.	309
34	فروقات في البعد الامازيغي بين كتابي التربية المدنية.	310

35	اختبار الفرضية الثانية.	311
36	فروقات في البعد الوطني بين كتابي التربية المدنية.	312
37	اختبار الفرضية الرابعة.	312
38	فروقات البعد الإسلامي بين كتابي التاريخ.	314
39	اختبار الفرضية الأولى.	314
40	فروقات في بعد العروبة بين كتابي التاريخ.	315
41	اختبار الفرضية الثانية.	316
42	فروقات في البعد الامازيغي بين كتابي التاريخ.	317
43	اختبار الفرضية الثالثة.	317
44	فروقات في البعد الوطني بين كتابي التاريخ.	318
45	اختبار الفرضيةالرابعة.	319
46	فروقات الوصفية لقيم الهوية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية محل الدراسة.	320
47	اختبار الفرضية الرئيسية.	321

فهرس الأشكـــــــــــــــــــــــــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	كيفية تفسير التفاعلية الرمزية لهوية الوطنية	45
02	عناصر المنهج	208
03	الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة.	233

مقدمـــــــــــــــة

مقدمة

لقد شغل موضوع الهوية والمحافظة عليها أمم وشعوب الأرض منذ زمن بعيد وحاولت كل أمة أن تضع لها منهاجا تسير عليه في المحافظة على هويتها، ذلك أن هوية الأمة ترتبط بشكل مباشر بعدد من العناصر الأساسية في المجتمع كالأمن، وتقدير الذات الاجتماعية، والانتماء والاستقلال، التماسك الاجتماعي، والتكامل، والعلاقات الاجتماعية برمتها، كما أن كثيرا من عوامل نجاح الأمة في التقدم والتطور رهينة بمدى تجسيد مفاهيم الهوية لدى أفرادها، وإن فهم البيئة ومن يعيش فيها ينطلق من قيمة الهوية التي يحملها الأفراد الذين يعيشون في محيطها.

وتعد الهوية بمثابة الرمز والعامل المشترك الذي يجمع عليه أفراد الأمة من حيث الانتساب والتعلق، والولاء، والاعتزاز، وهذا ما يكتسب به قداسته، لأنه لا يمكن أن يكون موضع شك من لدن أي طرف خاصة ممن يتكون منهم قاعدة الهرم،أي أن الهوية كيان اجتماعي، ديناميكي يتشكل بفعل التفاعلات اليومية التي تتم بين الأفراد في مجالات اجتماعية متعددة فهذه التفاعلات تؤدي إلى تأسيس تكتلات وأطر اجتماعية جديدة، فالمدرسة تعتبر إحدى مجالات التفاعل الاجتماعي التي لها دور بعد الأسرة في تشكيل الهوية وإعطاء الأفراد تمثلات وتصورات أولية عن واقعهم.

وفي العصر الحالي أضحى التعليم دعامة للتماسك الاجتماعي ومنطلق التقدم الحضاري. فهو القاعدة الصلبة التي تبني الدول عليها مشروعاتها الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية، وتحقق من خلاله مستقبلها، الذي تتطلع إليه، ومن خلال التعليم تتم تنمية مكونات الهوية الثقافية والوطنية وغرس القيم المعرفية والخلقية.

والنظام التعليمي اليوم له الكثير من المبررات التي تجعله ينفرد عن غيره بالمسؤولية الكبيرة في تنمية وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى المتمدرسين، فهو ذو دور فعال في التأثير على تكوين الفرد معرفيا ونفسيا واجتماعيا عن طريق الوسائل المختلفة التي يستخدمها لهذا

الغرض، باعتبار المدرسة كبيئة تعليمية أولى بالمعنى المنهجي هي ذاتها مصنع الشخصية الوطنية فيها تشكل الهوية الوطنية الأولى، فكل عنصر من عناصر العملية التعليمية له دوره في تشكيل شخصية وهوية الطفل، وينبغي لهذه العناصر أن تتكامل مع بعضها، كما ينبغي عليها أن تتسم بالمرونة والانفتاح، فالتعليم ليس الهوية الوطنية، لكنه المصنع الأهم في تشكيلها وصناعتها وإخراجها إخراجا حسنا.

إن نهوض المجتمعات العربية والإسلامية ومعاودة استردادها لدورها الريادي أصبح مرهوناً اليوم بإصلاح أنظمتها التعليمية وتطويرها لتتلاءم مع التغيرات الحديثة، حتى تصبح أكثر استجابة لمتطلبات المجتمع وتطلعات الأفراد، من خلال بناء مناهج تربوية تكون قادرة على إرساء دعائم الهوية الوطنية، بما يتناسب مع قيمها وعاداتها وتقاليدها ومعتقداتها، في إطار بيداغوجية تربوية قادرة على إكساب التلاميذ المهارات والمعارف والاستعدادات، مع الوعي الكافي بالانتماء والولاء والحب للوطن، دون أي إكراه في منظومة القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، وبالتالي يصبحوا مواطنين واعين ومدركين لأهمية انتماء الفرد لوطنه والتمتع بهويته والاعتزاز بها. لذلك أصبح من الضروري أن يكون هذا المنهاج كافيا ووافيا لتعزيز الانتماء الوطني كمدخل أساسي للهوية الوطنية، وتحصين أبناء الوطن من الانجرار نحو النزاعات الطائفية، واكتساب الوعي الوطني والوعي بالهوية الوطنية

والدولة الجزائرية ومنذ استقلالها وهي تسعى من خلال نظامها التعليمي إلى تكوين أجيال متشبعة بقيم الهوية المتمثلة في (الإسلام والعروبة والأمازيغية)، وحمايتها والمحافظة عليها، من خلال سياسة الإصلاح التربوي الجديد الذي يشهده النظام التربوي بالجزائر في وقتنا الراهن، هذا النظام التربوي الذي يعكس طموحات الأمة ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية، تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل، فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية

والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة.

إن التأكيد على الهوية الوطنية من غايات وأهداف المنظومة التربوية الجزائرية وهنا يأتي دور المدرسة من خلال المنهاج الدراسي كأحد أهم أدوات التربية في تحقيق أهدافها، وحجر الزاوية الذي تلتقي عنده مكونات العملية التعليمية فيقوم بالحفاظ على التراث الثقافي للمجتمع وبث هويته وتحقيق الانتماء والولاء له وغرس ذلك كله في نفوس الناشئة حتى يكونوا أقدر على مواجهة تحديات المستقبل.

حيث اهتمت الباحثة في ضوء هذه المعطيات بدراسة هذا الإصلاح الجديد للمنظومة التربوية وعلاقته بتعزيز الهوية الوطنية والحفاظ عليها، وقد تناولت هذه الدراسة تحليل كتب مناهج المواد الاجتماعية(التربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ) للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية لمناهج جيل الأول والجيل الثاني ومدى تضمنها لقيم الهوية الوطنية. وقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى سبعة فصول هي كالتالي:

- **مقدمة**
- **الجانب النظري:** ويحوي خمسة فصول وهي على التوالي:
- **الفصل الأول:** والمعنون بالإطار العام للدراسة ويحوي الإشكالية، التساؤلات، الفرضيات، أهمية وأهداف الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، تحديد المفاهيم إجرائيا، والدراسات السابقة، وأخيرا المقاربة النظرية للدراسة.
- **الفصل الثاني:** المعنون سوسيولوجيا الهوية الوطنية ويحوي مبحثين:

- **المبحث الأول:** والمعنون بالمعالجة النظرية للهوية ويتضمن مفهوم الهوية، بعض المفاهيم المتعلقة بالهوية، أبعاد وخصائص الهوية، وظائف الهوية، مكونات الهوية، عناصر ومستويات الهوية، أشكال الهوية، العوامل المؤثرة في تكوين الهوية، النظريات المفسرة للهوية.

- **المبحث الثاني:** والمعنون بالهوية الوطنية الجزائرية وتضمن مفهوم الهوية الوطنية، أبعاد ووظائف الهوية الوطنية، مقومات الهوية الوطنية(الدين الإسلامي– اللغة العربية– اللغة الامازيغية– التاريخ– الوطن الجزائري)، نظريات تكوين الهوية الوطنية، المدرسة الجزائرية والهوية الوطنية، دور التعليم في تعزيز وحماية الهوية الوطنية، سبل المحافظة على الهوية الوطنية من اختراق العولمة.

- **الفصل الثالث:** المدرسة الجزائرية ويحوي مبحثين:

- **المبحث الأول:** والمعنون المدخل النظري لدراسة المدرسة ويضم مفهوم المدرسة وخصائص وأهداف وأبعاد ووظائف المدرسة، المقومات الاجتماعية للمدرسة الحديثة المدرسة وبناء الوعي، الأساليب المقصودة وغير المقصودة للتنشئة الاجتماعية في المدرسة.

- **المبحث الثاني:** المعنون بالتعليم الابتدائي في الجزائر ويتضمن مفهوم المدرسة الابتدائية، مفهوم وأهمية التعليم الابتدائي، خصائص المدرسة الابتدائية، أهداف ووظائف المدرسة الابتدائية، مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر بعد الاستقلال، الغايات التربوية للمدرسة الابتدائية الجزائرية، المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي، تنظيم أطوار التعليم في الجزائر، ملامح المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر.

- **الفصل الرابع:** الإصلاحات التربوية الجزائرية ويحوي مبحثين:

- **المبحث الأول:** المعنون بالإصلاحات التربوية ويضم مفهوم الإصلاح التربوي، شروط نجاح الإصلاح التربوي، متطلبات الإصلاح التربوي، أهمية وأهداف الإصلاح التربوي، مراحل الإصلاح التربوي، اتجاهات الإصلاح التربوي، النظريات المفسرة للإصلاح التربوي

- **المبحث الثاني:** المعنون بالإصلاحات التربوية في الجزائر وتضمن دواعي الإصلاحات التربوية في الجزائر، مراحل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، إستراتجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وشملت(تعريف الكفاءة، أنواع الكفاءة، لماذا المقاربة بالكفاءات، مميزات المقاربة بالكفاءات)، الإصلاح الحالي في المنظومة التربوية الجزائرية(إصلاح الجيل الثاني)، وقد شمل(مفهوم مناهج الجيل الثاني، دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية

الحالية(الجيل الثاني)، مبادئ مناهج الجيل الثاني، خصائص مناهج الجيل الثاني، المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني، النظرية المفسرة للمناهج الجيل الثاني، وأخيرا مقارنة بين مناهج الإصلاح في الجيل الأول والجيل الثاني.

- **الفصل الخامس:** المناهج التربوية والكتاب المدرسي في الجزائر ويحوي مبحثين:

- **المبحث الأول:** المعنون بالمناهج التربوية في الجزائر وقد شمل، مفهوم المنهج الدراسي الحديث، المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهج، العوامل التي أدت إلى تبني المفهوم الحديث للمنهج، أنواع المنهج، سمات وخصائص المنهج، دواعي تطوير المنهج الدراسي، أهمية المنهج في العملية التربوية، أسس بناء المنهج الدراسي، عناصر ومستويات المنهج الدراسي، المنهج ونمو التلاميذ، القيم التي تنميها المناهج الدراسية في الجزائر، المدخل النظري لدراسة مناهج المواد الاجتماعية وتضمن(مفهوم المواد الاجتماعية– أهداف المواد الاجتماعية– أهمية دراسة المواد الاجتماعية– مساهمة الدراسات الاجتماعية في تحقيق المواطن الصالح)، التحليل النظري للمناهج المواد الاجتماعية محل الدراسة وتضمن(مناهج التربية الإسلامية، مناهج التربية المدنية، مناهج التاريخ) ، وأخيرا تم تحليل لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي محل الدراسة (مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني)

- **المبحث الثاني:** المعنون بالكتاب المدرسي في الجزائر ويضم مفهوم الكتاب المدرسي، صفات وخصائص الكتاب المدرسي، وظائف وأهمية الكتاب المدرسي، الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي، شروط الكتاب الجيد، معايير الكتاب المدرسي الجيد، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي بالجزائر، دور الكتاب المدرسي في تكوين شخصية التلميذ.

- **الجانب التطبيقي:** ويحوي فصلين وهما:

- **الفصل السادس:** الإجراءات المنهجية للدراسة، وتطرقنا فيه إلى منهج الدراسة وعينة الدراسة وأداة الدراسة التي كانت تحليل المحتوى وعرض كل ما يخص ذلك، والأدوات الإحصائية المعتمدة.

- **الفصل السابع:** عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها،من خلال الوصف والتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة، وتحليل النتائج واختبار الفرضيات، والإجابة على تساؤلات الدراسة ومناقشتها وتقديم بعض المقترحات في ضوء نتائج الدراسة التحليلية.
- **الخاتمة:** وأخيرا انهينا البحث بخاتمة تعرضنا فيها إلى أهم النتائج المتوصل إليها.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- دواعي اختيار الموضوع الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- تحديد مفاهيم الدراسة الأجرائية

7- الدراسات السابقة

8- المقاربة النظرية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

يمثل فصل الإطار العام للدراسة من خلال العناصر التي يحتويها المخطط والطريق الذي يسير عليه الباحث أثناء إجرائه لبحثه، فتحديد الإشكالية وتساؤلات الدراسة والفرضيات، وتعريف متغيرات الدراسة، مع تحديد أهدافها وأهميتها، والإشارة إلى الدراسات السابقة أو المشابهة، وأخيرا المقاربة النظرية للدراسة، يكفي ليقدم صورة واضحة حول البحث ككل، سواء تعلق بالجانب النظري أو الجانب الميداني في البحث.

إن 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:

حرصت الجزائر كغيرها من البلدان على تميزها وتفردها اجتماعيا وقوميا وثقافيا، لذلك اهتمت ببناء شخصية الفرد والحفاظ على هويته بعيدا عن مؤثرات وإفرازات الثقافات الواردة الغريبة عن البيئة العربية الإسلامية والتي تتجسد في الغزو الثقافي تحت شعار ما يسمى بالعولمة وما تحمله من محتويات ووسائل، فالفرد في الماضي كان يعيش في بقعة جغرافية محدودة ولا يتأثر بصورة مباشرة بالشعوب الأخرى من حوله إلا في نطاق ضيق، أما اليوم في ظل العولمة أصبح كل يوم يستقبل ثقافة جديدة وقيم جديدة أثرت على هويته بشكل واسع وكبير بصورة مباشرة.

وتتمثل أهمية التربية بصفة عامة تتمثل في كونها أداة تشكيل شخصية المتعلم ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، وهي بذلك الوحيدة التي تعمل على تزويد المجتمع بالموارد والكفاءات البشرية التي تحافظ على مكانته فهي تخرجها بحيث تكون متشبعة بتاريخها، هويتها، انتمائها ومتشبعة بنور العلم والمعرفة والخبرة لتصنع مجد أمتها دون ذوبان أو انغلاق.

وتعتبر المدرسة من أهم مؤسسات المجتمع التي لها دور في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد لتكوين وإعداد جيل متشبع بقيمه ومعتز بوطنه وثقافته، لأنها تعمل على تنمية شخصيته الإدراكية والانفعالية والوجدانية والجسمية، وتنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته واهتماماته واتجاهاته بما يحقق ذلك تنمية مقومات وثوابت الهوية وتعزيزها للفرد، وعلى هذا جاء النظام التعليمي ومؤسساته ليقوم بعملية الحفاظ على النسق الأكبر وهو المجتمع، ذلك عن طريق عمليات التنشئة الاجتماعية، واكتساب المعرفة والثقافة، والخبرة والمهن المختلفة إلى التلاميذ، وتشكيل السلوك وأنماط التفاعل والعلاقات الاجتماعية، وتكوين الشخصية العامة، وهذا ما أكدت عليه التصورات البنائية الوظيفية التي عالجت النظام التعليمي باعتباره نسق اجتماعي يرتبط ببقية النظم والأنساق الأخرى.(عبد الرحمان، 1999، ص332)، كما أن الهدف العام والغاية 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 تتبني عليه أحكام النجاح أو الفشل حال المعالجة النهائية لمخرجات النظام التربوي"(رابحي، 2014-2015، ص23)

وقد سعت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى تطوير نظامها التربوي بما يتلاءم مع التغيرات الاجتماعية الجديدة مواكبة بذلك التطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي، والتي أفرزت إصلاح المنظومة التربوية بصفة عامة في وسائله ومراحله وأهدافه واتجاهاته آخذاه بعين الاعتبار معطيات الواقع الوطني.

وقد عملت المنظومة التربوية الجزائرية على ترسيخ جملة من المبادئ الأساسية تمثلت في تعريب المناهج والمقررات، جزأرة ومجانية وديمقراطية التعليم وإلزاميته، وحملتها مختلف التشريعات التربوية، ومن خلال الأمريات والقوانين الصادرة منذ الاستقلال، وهو ما يعكس التوجهات الأساسية للمنظومة التربوية الجزائرية الرامية إلى تعليم تطبعه معالم الشعور بالهوية الوطنية، كقيمة عظيمة تلعب دورا كبيرا في حياة الفرد، كما تسهم في الحفاظ على

كينونته، بل تعد بمثابة الحبل السري الذي يربطه بدينه ووطنه ولغته وعاداته وتقاليده، لكن هذه القيمة باتت في غير مأمن في ظل التعدد الثقافي الذي تشهده الأمم وكذا في عصر العولمة.

وهكذا نجد الإصلاح التربوي أداًة لمواجهة مختلف التحديات على كافة المستويات، ووسيلة لتحقيق الأهداف في كل الميادين، فلقد عرف التطور السريع للجزائر عدة مستويات، سياسية، اجتماعية، اقتصادية وثقافية، فالتطلعات الجديدة للمجتمع وما يجري في العالم من مستجدات وتغيرات سريعة وتوجهات جديدة تفرض نفسها على المجتمعات في سائر البلدان، وتؤكد الحاجة في بلادنا إلى إحداث تغييرات في المنظومة التربوية قصد تطويرها وتحسينها حتى تواكب التطورات العالمية وتساير التقدم الحاصل في عالم التربية والتعليم، لهذا نال موضوع الإصلاح التربوي في الجزائر حيزا كبيرا من النقاشات و تجاذب الآراء والاتجاهات لضرورته الملحة من أجل مواكبة التغيرات الحاصلة و مواجهة التحديات التي يواجهها أي مجتمع، بغرض الوصول إلى تعليم يتماشى وخصوصيات ذاك المجتمع من جهة، ومن جهة أخرى لمواكبة التطورات والتغيرات الحاصلة على الصعيدين الداخلي والخارجي.

ولما كانت " التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة " فالسياسة التربوية العامة هي البرنامج الذي ترسمها الدولة لإدارة العملية التربوية في فترة محددة تبنيه على مبادئ تسمى بالفلسفة التربوية، التي تستمد من تاريخ وحضارة وثقافة المجتمع، واستجابة لما فرضه القرن الواحد العشرون من تحديات وتحولات في شتى مناحي الحياة، وما فرضته العولمة في المجال الاقتصادي. سارعت جل الدول ومنها الجزائر إلى مراجعة مناهجها وبرامجها التربوية بدءا بتبني المقاربة بالمحتويات بعد الاستقلال مباشرة، ثم المقاربة بالأهداف مع المدرسة الأساسية والتي كان من عيوبها ارتكازها الكلي على السلوكات القابلة للملاحظة، إلى المقاربة بالكفاءات في بداية 2003، التي أعطت للمتعلم دورا كبيرا في العملية التعلمية، وما صاحب تطبيقها من مشاكل بيداغوجية، ظهرت الحاجة من جديد إلى تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في

خدمة المتعلم والمجتمع. ليبدأ معها التخطيط لإصلاحات الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي 2016- 2017، على أن يتواصل إلى غاية السنة القادمة، ويعمم على باقي المستويات والأطوار التعليمية. والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي للمعلم من جهة، ومن جهة أخرى نقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس ومفكر ومبدع، ومنتج، ومفعل لتلك المعارف التي اكتسبها وهي الغاية التي ترمي إليها فلسفة الجيل الثاني من المناهج التعليمية، وبالتالي إحداث قفزة نوعية في المدرسة الجزائرية بتغيير واقعها للأحسن.

ومن أهم العناصر التي استهدفها الإصلاح الجديد في الجزائر المناهج التعليمية، والتي تعد عملية التعلم والتعليم فمن خلالها تتجسد الأهداف التربوية التي تعكس محتوى السياسة التربوية لكل دولة، وتتجسد ماديا في الكتاب المدرسي باعتباره الوسيلة التعليمية الأساسية 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 التربية المدنية ومادة التاريخ والجغرافيا والمادة التربية الإسلامية، واللغة العربية.

ومن بين المناهج الدراسية المعبرة عن ترسيخ وغرس وتعزيز قيم الهوية الوطنية موضوع بحثنا، منهاج التربية الإسلامية المعبرة عن الانتماء الديني، ومنهاج التاريخ باعتباره الذاكرة الجماعية للشعوب العربية، ومنهاج التربية المدنية المعبر عن تنمية الحسن المدني لدى المتعلم، التي هي محل دراستنا، باعتبارهم مواد تشتمل على مجموعة من المواضيع هدفها تربية وتنشئة وتكوين أجيال صالحة تعمل على توجيه سلوكها توجيها ايجابيا، وقادرة على حفاظ مقومات الهوية والأمة والعمل على الرقي به إلى مصافي الدول المتقدمة والمحافظة على تراثه،لإن مساعدة الطفل على فهم مجتمعه الذي يعيش فيه وفهم مشكلاته،

يجب أن يكون الهدف الأساسي للتعليم خاصة التعليم الابتدائي، ويجب أن تلعب الدراسات الاجتماعية دورا مهما في هذا المضمار، فالدراسات الاجتماعية مطالبة بان تثير الوطنية لدى الأطفال، عن طريق تبصيرهم بالواقع والأحداث الكبيرة التي تركت أثرا في المجتمع، وان تغرس وتنمي الوعي لديهم بحقوقه ووجباتهم ومقتضيات دورهم الاجتماعي.(البهواشي، 2015، ص225)، لذا ركزت المنظومة التربوية الجزائرية على تدريس المواد الاجتماعية في كل مراحل التعليم، إلا أن دراستنا منصبة على مرحلة التعليم الابتدائي بسب الأهمية التي تكتسبها هذه المرحلة في عمر التلميذ ذلك لأنها مرحلة تكوين شخصيته، ومن هذا المنطلق نطرح تساؤل دراستنا التالي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي؟**

ويندرج تحت التساؤل الرئيسي ثلاث تساؤلات فرعية:

- **التساؤل الفرعي الأول:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في الكتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **التساؤلات الجزئية:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **التساؤل الفرعي الثاني:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **التساؤلات الجزئية:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **التساؤل الفرعي الثالث:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **التساؤلات الجزئية:**

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

2– فرضيات الدراسة:

- **الفرضية الرئيسية:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في الكتب المواد الاجتماعية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **الفرضيات الفرعية:**
- **الفرضية الفرعية الأولى:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في الكتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **الفرضيات الجزئية:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **الفرضية الفرعية الثانية:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **الفرضيات الجزئية:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **الفرضية الفرعية الثالثة:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- **الفرضيات الجزئية:**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

3- أسباب ودواعي اختيار الموضوع

3-1- الأسباب الذاتية

- الرغبة الذاتية في دراسة الموضوع، والإحساس الشخصي بأهمية الهوية الوطنية كقيمة تربوية في المجتمع الجزائري خاصة وأنها تمثل لدى الدول والأمم مسارا تاريخيا مهما لتحقيق الازدهار والتقدم والاستقرار والتنمية الاجتماعية الشاملة والمستدامة.

- الرغبة الشخصية في التعرف على قيم الهوية الجزائرية في منهاج المواد الاجتماعية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني وما مدى تضمنهما لهذه القيم، في المرحلة الابتدائية لأنها المرحلة اكتساب أين يتم فيها اكتساب الهوية الوطنية.

3-2- الأسباب الموضوعية

- الجدل السائد حول الموضوع، حيث يتناول قضية هامة وحساسة وهي قضية قيم الهوية الوطنية في أوساط الحقل التربوي، فإن هذه الأخيرة أثارت جدلا كبيرا بين مختلف الهيئات التربوية خاصة في ظل إصلاحات الجيل الثاني. إضافة إلى الإصلاحات المتكررة في المنظومة التربوية الجزائرية.

– الدور المهم الذي يلعبه الإصلاح التربوي في تحسين المردود التربوي والتعليمي لهذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم (المرحلة الابتدائية)

– تسليط الضوء على المناهج التربوية في المرحلة الابتدائية وما تحمله من قيم ومفاهيم حول الهوية الوطنية.

4- أهداف الدراسة

إن الإصلاحات التربوية الأخيرة التي عرفتها المدرسة الجزائرية وسميت بإصلاحات الجيل الثاني وكانت هذه الإصلاحات جذرية مست كافة أطراف المنظومة التربوية والفاعلين فيها واحدث تغيرا على المنهاج الدراسي والكتب المدرسية، الأمر الذي أثأر جدلا وصدى كبيرا بين أوساط الحقل التربوي بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، حيث لقيت جملة من الانتقادات حول ما تحمله من قيم ومقومات الهوية، مطالبة بضرورة إبعاد المدرسة الجزائرية عن الصراعات الإيديولوجية، وعلى المدرسة أن تلعب دورها في تجسيد ثوابت الهوية من خلال سياسة تربوية تأخذ بعين الاعتبار أصالة الأمة ومقوماتها الإسلامية والعربية والأمازيغية من أجل تعليم جيد ومثمر ذي كفاءة، وعلى هذا كان الهدف من دراستنا كالتالي:

– الكشف عن مستوى توفر العناصر المكونة للهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، في ظل إصلاحات الجيل الثاني ومقارنتها بإصلاحات الجيل الأول، وهل هذه العناصر تتضمن كل أو بعض قيم الهوية الجزائرية من حيث العقيدة والدين واللغة والانتماء والتاريخ الجزائري، ليكون الفرد منسجما ومنتميا لمجتمعة وقادرا على المشاركة الإيجابية والفاعلة داخله.

– تحليل المحتوى كتب المواد الاجتماعية والمتمثلة في كتاب التربية المدنية وكتاب التربية الإسلامية وكتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني، والكشف على ما تحمله من قيم تساعد على ترسيخ وغرس قيم الهوية ومقوماتها وأبعادها الدينية من قيم الأخلاقية، والوطنية من الانتماء وحب الوطن والروح

الوطنية، والثقافية ومن بينها التراث الوطني وعاداته وتقاليدته في نفوس الأفراد ومعرفة حقوقهم وواجباتهم اتجاه مجتمعهم.

- التعرف على الإصلاحات التي أدخلت على كتب المواد الاجتماعية، وهل جاءت لسد نقائص منهاج الجيل الأول، في التكوين والحفاظ على هوية المجتمع الجزائري وزيادة تنميته وتطوره، في ظل التطور التكنولوجي المتسارع .

- مدى تضمن المشرع التربوي الجزائري لقيم الهوية الوطنية في كتب المواد الاجتماعية في التعليم الابتدائي.

5- أهمية الدراسة

- تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول قضية هامة وحساسة ألا وهي قيم و ثوابت الهوية في المدرسة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية في الفترة الأخيرة، لان قيم الهوية تسهم في تكوين سمات الدور الاجتماعي للفرد بما يتوافق مع جنسه وعمره، وتهيئته لتأدية تلك الأدوار لتأكيد انتمائه المجتمعي.

- كما تكمن أهمية الدراسة في أهمية الطور المدروس وهو الطور الابتدائي باعتباره المؤسسة الثانية في عملية التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة و لها دور في تكوين قيم الهوية لدى الفرد .

- تكمن أهمية الموضوع أيضا في مدى تجسيد المنظومة التربوية ثوابت ومقومات الهوية ضمن المناهج الدراسية.

6- تحديد مفاهيم الدراسة الأجرائية

تكتسي المفاهيم أهمية بالغة في الدراسات والبحوث السوسيولوجية، على اعتبار أنها ترافق الباحث عبر مختلف محطات ومراحل بحثه، لذلك فنجاحه في تحديدها بدقة ووضوح، سوف يساعده في تبسيط المسائل الغامضة وحالات اللبس المحتملة، ويمكنه من كتابة تقرير بحثه بلغة علمية متخصصة، وبدورها حاولت هذه الدراسة تحديد جملة من المفاهيم منها:

6-1- الهوية: هي خاصية ذاتية تميز الفرد والمجتمع عن غيرهم من الشعوب.

6-2- الهوية الوطنية: هي مجموع الخصائص المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، بوعيهم الذاتي لكل المقومات التي تصطبغ على الفرد فتكون هويته الفردية، وبالتفاعل فيما بين الأفراد تنتقل كل السمات والمقومات عن طريق التواصل بينهم، فتكون هويتهم الجماعية، وهي تضم اللغة والدين، والعادات والتقاليد والوطن وتاريخه.

6-3- قيم الهوية: نعني بها مجموع العناصر أو الأبعاد المكونة للهوية الوطنيةوالمحددة للشخصية الجزائرية، وهي تبعا للدستور الجزائري مارس 2016، تتمثل في الإسلام – اللغة العربية – اللغة الامازيغية –الجزائر وحدة قومية.

6-4- المدرسة الابتدائية الجزائرية: تعتبر المدرسة الابتدائية المرحلة الأولى التي يدخل إليها التلاميذ للتعلّم، وهي مرحلةٌ إلزاميّة، وتتكون من خمسة مستويات.

6-5- التعليم الابتدائي: هي القاعدة التي يرتكز عليها بناء المنظومة التربوية لكونها المرحلة الأولية التي تعتمد في استثمار العقل البشري(المتعلم) من ناحية تزويدهم بالمعارف وإكسابهم القدرات والاستعدادات والمهارات التي تتفق مع نموهم(النفسي والجسمي، اللغوي، الاجتماعي، الأخلاقي)، ومن بين أهدافه العمل على ترسيخ وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى المتعلم.

6-6- المنهاج: هو مجموع الخبرات التربوية والأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة للتلاميذ، قصد تعديل أو تغيير سلوكهم ومساعدتهم على النمو الشامل ومتكامل لشخصيتهم في جوانبها المتعددة.

6-7- الإصلاحات التربوية: هو كل ما مرت به المنظومة التربوية من تعديلات وتغيرات على مستوى المنهاج الدراسي والكتب المدرسية.

6-8- إصلاحات الجيل الأول: هي تلك التغيرات التي طرأت على المنظومة التربوية الجزائرية ودخلت حيز التطبيق الموسم الدراسي 2003-2004 ، وهي التي تعتمد المقاربة بالكفاءات، وتخصص في الدراسة الحالية في التعديلات التي مست محتويات المناهج التعليمية للمواد الاجتماعية(التربية الإسلامية –التربية المدنية- التاريخ).

6-9- إصلاحات الجيل الثاني: هي تلك التغيرات والتعديلات التي طرأت على المنظومة التربوية الجزائرية من أجل معالجة الثغرات وأوجه القصور مناهج الجيل الأول، ودخلت حيز التطبيق الموسم الدراسي 2016-2017، وهو الاعتماد على مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا للمملح التخرج، وتخصص في الدراسة الحالية في التعديلات التي مست محتويات المناهج التعليمية للمواد الاجتماعية(التربية الإسلامية –التربية المدنية- التاريخ).

6-10- المواد الاجتماعية: وهي تلك المواد التي تدرس في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وتمثلت في هذه الدراسة (التربية الإسلامية – التربية المدنية – التاريخ).

7- الدراسات السابقة:

تتناول الدراسات التي نحن بصدد عرضها كدراسات متشابهة لدراستنا، في أحد أو بعض من متغيرات دراستنا، ذلك انه لم نتحصل على دراسة تتوافق إلى حد كبير مع دراستنا، ولهذا اتخذنا الدراسات التالية كسند معرفي ومنهجي في مختلف مراحل البحث، قد تم عرضها وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

7-1- الدراسات العربية:

7-1-1- الدراسة الأولى: دراسة هبة فيصل سعد الدين بعنوان القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في سورية دراسة تحليلية سنة 2013.

- **إشكالية الدراسة:** تمحورت إشكالية الدراسة حول مدى توافر القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي؟ وتفرع السؤال الرئيس عن تساؤلات فرعية التالية:

- ما هي القيم الوطنية المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؟

- ما مدى توافر القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي؟

- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التوزيع الداخلي للقيم في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس؟

- هل يختلف دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الصفين الخامس (حلقة ثانية) والرابع (حلقة الأولى) في تدعيم القيم الوطنية لدى تلاميذهم تبعا لمتغير الجنس؟

- **هدف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي.
- **منهج الدراسة:** قد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام تحليل المحتوى.
- **عينة الدراسة:** يقتصر هذا البحث على محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع ومحتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس تم اختيار هذه العينة لكون المناهج حديثة قامت وزارة التربية بتطويرها خلال العام 2011-2012، حيث انه لأول مرة تقوم وزارة التربية بجمع مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية بكتاب واحد تحت اسم الدراسات الاجتماعية.
- **أدوات الدراسة:** فكانت استمارة تحليل محتوى وتتضمن عدة أبعاد وهي:

- البعد الوطني
- البعد الاجتماعي
- البعد البيئي
- البعد الاقتصادي

- **نتائج الدراسة:** ابرز النتائج التي تم التوصل إليها هي:

- وجود تفاوت في مدى القيم في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس.

- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التوزيع الداخلي للقيم في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع والخامس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين دور كل من معلمي الدراسات الاجتماعية للصفين الخامس (حلقة ثانية) والرابع (حلقة الأولى) تبعا لمتغير الجنسي، وبالتالي يختلف دور معلمي الدراسات الاجتماعية في الصفين الخامس والربع في تدعيم القيم الوطنية لدى تلاميذهم تبعا لمتغير الجنس.

7-1-2- الدراسة الثانية: دراسة أعدها بتكليف من المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، دار مسارات للدراسات والتطوير، بعنوان تطوير محتوى مناهج اللغة العربية في مجال مفاهيم العروبة والبعد العربي للصفوف (1-6)- اللغة العربية – الهوية – المناهج. سنة2017.

- **إشكالية الدراسة:** يتمثل التساؤل الرئيس لهذه الدراسة في: إلى أي مدى تم تضمين عناصر الهوية العربية في كتب اللغة العربية المقررة على السنوات الدراسية (1-6) بالدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج بما يخدم تعزيز البعد العربي في المناهج الدراسية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما أهم العناصر التي تشكل الهوية العربية؟

- ما مدى شمولية كتب اللغة العربية في المرحلة الدراسية (1-6) بدول المكتب لهذه العناصر؟

- ما أكثر العناصر المكونة للهوية العربية تكرارا في الكتب الدراسية للغة العربية في المرحلة الدراسية (1-6) بدول المكتب؟

- ما أهم العناصر المكونة للهوية العربية التي تحتاج إلى الاهتمام بها في الكتب الدراسية للغة العربية في المرحلة الدراسية (1-6) بدول المكتب؟

- ما أهم الموضوعات التي تناولها كل عنصر من عناصر الهوية العربية والبعد العربي في الكتب الدراسية للغة العربية في المرحلة الدراسية (1-6) بدول المكتب؟

- وما الصور التي تم بها تناول الموضوعات البعد العربي في الكتب الدراسية للغة العربية في المرحلة الدراسية (1-6) بدول المكتب؟

- **هدف الدراسة:** الوقوف على مدى اهتمام كتب اللغة العربية في الصفوف(1- 6) بمدارس الدول الأعضاء بالمكتب العربي لدول الخليج بالبعد العربي، وما تحمله من مضامين العروبة وأبعادها، ومفاهيم الهوية العربية، لتنمية الشعور العربي، وتعزيز الانتماء العربي لدى التلاميذ، والإسهام في توعيتهم بقضايا وطنهم العربي، وتأكيد هويتهم العربية، بحيث تصبح مصدر اعتزازهم وفخرهم.
- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك للوقوف على أراء مجموعة من المختصين والمهتمين حول العناصر والموضوعات التي تسهم في تكوين الهوية العربية. وينبغي أن تشملها الكتب والمناهج الدراسية بدول الخليج، لتعزيز اهتمامها بالبعد العربي وغرسه وتنميته في نفوس التلاميذ، كما اعتمدت على منهج تحليل المضمون وهو انسب الأساليب للتصدي لمثل هذا النوع من الدراسات.
- **عينة الدراسة:** تمثلت في مجموعة متجانسة وتحددت في جميع كتب القراءة والكتابة في مجتمع الدراسة، ومجموعها خمسة وسبعون كتابا مقررة على صفوف (1-6) من المرحلة الابتدائية خلال الفصلين الدراسيين في عام 2015م، وهي تمثل ما نسبته (100%) من كتب القراءة والكتابة المقررة في تلك الصفوف.
- **وحدات التحليل:** تم اختيار 13 عنصرا جاءت على النحو الأتي: -الدين الإسلامي- اللغة العربية- القيم والعادات والتقاليد العربية- الأرض العربية وأقطارها وبلدانها- حضارة العرب وتاريخهم- أعلام العرب والمسلمين وعلماؤهم- التعاون العربي المشترك- قضايا العرب المعاصرة ومشكلاتهم-المنظمات والمؤسسات العربية- التحديات التي تواجه الأمة العربية- العرب والعولمة- الوحدة العربية والتضامن العربي.
- **نتائج الدراسة:** من أهم النتائج ما يلي:

- نلاحظ اهتمام كتب اللغة العربية داخل كل دوله من دول المكتب بالتعريف بالوطن ومكتسباته وبلدانه بصورة واضحة.

- إن النصوص القرآنية قد حازت على المرتبة الأولى في معالجة وتقديم موضوعات الهوية والبعد العربي في الكتب التي تم تحليلها، وتلاها بعد ذلك الأسئلة ثم الأناشيد والرسم والخارطة.

7-2- الدراسات الجزائرية:

7-2-1- الدراسة الأولى: دراسة لقمان مغراوي بعنوان: أزمة الهوية في السياسة التعليمية الجزائرية، رسالة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر- يوسف بن خدة، 2004-2005

- **إشكالية الدراسة:** تمحورت إشكالية الدراسة حول:

- إلى أي مدى يمكن القول بأن الهوية المراد بناؤها من خلال السياسة التعليمية هي مطلقة من طبيعة المجتمع؟ أم أنها خاضعة لسلطة إدارية متأثرة دائما بالظروف الآتية المحيطة بها سواء كانت محلية أو دولية؟

- **فرضيات الدراسة:**

إن الهوية المراد بناؤها من خلال السياسة التعليمية لم يكن ناجما من طبيعة المجتمع بقدر ما كان خاضعا لسلطة إدارية خاضعة بدورها للظروف المحلية والدولية.

- **أهداف الدراسة:** أهم أهداف الدراسة تمثلت في:

- التعرف على الأطوار والمراحل المختلفة للسياسة التعليمية بدءا بالعهد العثماني وصولا إلى الوقت الراهن، ولكن تركيزا على المرحلة 1976-2003.

- تبيان ماهية الهوية، والعلاقة التي تربطها بالسياسة التعليمية، وكذا ارتباطها بأمور شتى كاللغة والثقافة وحتى علاقة الهوية بالحضارة.

- تحليل وثيقة 1976 التي تعبر مرجعية السياسة التعليمية في الجزائر واستكشاف مقومات الهوية المراد بناؤها وتبيان مدى كونها نابعة من أصالتنا أم تابعة لثقافة وطبيعة مغايرة لطبيعتنا.

- تحليل الأمر المعدل لامرية76، ومن ثم استكشاف المتغيرات الجديدة والمقومات المطروحة أيضا، وفي هذا تطرق لنقاط التشابه والاختلاف الذي يمكننا لاحقا من بناء سياسة تعليمية نتجاوز بها أخطاء الماضي، ونتطلع إلى مستقبل أرقى وأفضل وأكثر استقرار وأمنا.

- **منهج الدراسة:** تم الاعتماد على منهجين هما:

- **المنهج المقارن:** وهذا لأنه لا يمكن استعمال أو الوصول إلى التعميم دون مقارنة، وهذا بصدد دراسة مسالة الهوية عبر فترتين مختلفين، وخلال وثيقتين متباعدتين زمنيا، وهنا نستعمل مقومات الهوية كمتغيرات للمقارنة، وهنا يمكننا القول أننا نستعمل المنهج مقارن ذو مستوى تحليل أحادي أي أننا ندرس ظاهرة ونحاول فهمها عبر الزمن.

- **المنهج التاريخي:** لأنه يقوم بمهمة بناء علاقات مجاليه للظاهرة المدروسة أي الهوية حيث نضعها في مسار تاريخي بدءا بالعهد العثماني وصولا إلى فترة الاحتلال، وبعد ذلك تركيزا على فترة الاستقلال إلى يومنا.

- **نتائج الدراسة**

أن نظام التعليم قد تطور في الجزائر من خلال صورتين مختلفتين للهوية الوطنية:

- الأول كان عام 1976، على أساس المبادئ الثلاثة (الإسلام، اللغة العربية)، وإدراج اللغة الامازيغية كمقوم رئيس في الهوية الوطنية أمر لا مفر منه.

- الثانية: كانت عام 2003 بناء على:

- الإسلام.

- ثنائية اللغة من خلال الترويج للغة الفرنسية.

7-2-2- الدراسة الثانية:دراسة صورية فرج الله بعنوان الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة دراسة ميدانية في مؤسسات تربوية بولاية بسكرة، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، سنة 2006-2007.

- **إشكالية الدراسة:** تتلخص إشكالية هذه الدراسة في محاولة الإجابة على مجموعة من التساؤلات:

- هل يمكن الحكم بان إصلاح النظام التربوي في الجزائر كان نتاج المطالبة الملحة من المجتمع الجزائري بغرض تحسين أوضاع المدرسة الجزائرية ؟ أم هو مواكبة للتغيرات الاقتصادية أو السياسية والثقافية في البلاد، والتي فرضتها ظاهرة العولمة على دول العالم الثالث؟ أو بمعنى أخر هل يمكن اعتبار الإصلاح التربوي الذي يجري حاليا بالجزائر هو استجابة ل–متطلبات العولمة، أم هو انعكاس لمقتضيات هذه الظاهرة؟

- ما مدى استجابة الفاعلين التربويين لها الإصلاح؟

- ما هي انعكاسات ظاهرة العولمة، وما مدى تأثيرها على سياسة الإصلاحات التربوية بالجزائر من خلال الوسائل والأهداف؟

- **هدف الدراسة:** تسليط الضوء على مشروع الإصلاح التربوي في الجزائر في مختلف مراحل التعليم بداية من المرحلة الابتدائية، وهي مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي، والوقوف عند العلاقة التي تربط التربية الحديثة في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بظاهرة العولمة، التي لا تتحدث إلا لغة التكنولوجيا والمال والأسواق وحرية والتجارة ....

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي.

- **العينة:** كانت عينة الدراسة مجموعة من مدراس ثانوية تحتل مجتمع الدراسة، وهم جميع المساهمين في العملية التربوية بصفة مباشرة، المؤثرين والمتأثرين بعملية الإصلاح، حيث وزعت الاستمارة على هؤلاء الفاعلين.

- **أدوات الدراسة:** تم الاستعانة بالاستمارة، المقابلة، الملاحظة.

- **نتائج الدراسة:** وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- إن الإصلاحات لا تلبي حاجة الأسرة الجزائرية، وان المقومات التي أهملها الإصلاح تخص بمعالم الدين الإسلام، وإهمال الواقع الحضاري والتاريخي للمجتمع الجزائر، وإضعاف مكانة اللغة العربية، وأخيرا اللغة الامازيغية كجزء من الهوية الوطنية.

- مكنت الإصلاحات من نقل التكنولوجيا، وإدخال الإعلام والاتصال إلى النظام التربوي.

- إن أهم انعكاسات ظاهرة العولمة على إصلاح المنظومة التربوية تتمثل في التحديات المتنوعة اقتصادية، ثقافية، تكنولوجية، وحتى اجتماعية والتي تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة، على خصوصيته وهويته الإسلامية العربية الجزائرية.

7-2-3- الدراسة الثالثة: دراسة حسني هنية بعنوان: الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية والعالمية دراسة تحليله نقدية، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية سنة 2008-2009.

- **إشكالية الدراسة:** تتلخص إشكالية الدارسة حول التساؤل التالي: هل تعكس الإصلاحات التربوية الجديدة الهوية الوطنية للمجتمع الجزائر، مع التفتح على قيم ومبادئ الثقافية العالمية؟

- **فرضيات الدراسة:** تعكس الإصلاحات التربوية الجديدة الهوية الوطنية للمجتمع الجزائر مع التفتح على قيم ومبادئ الثقافية العالمية. وتتفرع هذه الفرضية إلى فرضيتان فرعيتنا هما:

1-تعكس الإصلاحات التربوية الجديدة هوية المجتمع الجزائري. ومؤشراتها:

- تعزز الإصلاحات لتربوية الجديدة من مكانة اللغة العربية.
- تعطي الإصلاحات التربوية الجديدة الإسلام مكانة مهمة ضمن برامجها الإصلاحية.
- الإصلاحات التربوية الجديدة اللغة الامازيغية اهتماما ضمن برامجها الإصلاحية.
- تستجيب الإصلاحات التربوية الجديدة لقيم العالمية.

- **هدف الدراسة:**

- التأكيد على الطابع الشكلي لمسالة الإصلاح التربوي، وعلاقته بمتغيرين طالما اخذ مركز الاهتمام على المستوى الوطني والعالمي، ومع التأكيد من أن مضامين الإصلاحات التربوية الجديدة على مستوى التشريع التربوي تعكس هوية المجتمع الجزائري كأولوية ومرجعية في تحديدها لغايات ومبادئ النظام التربوي، مع الربط هذه المرجعية بمختلف قيم ومبادئ الثقافة العالمية كاستجابة لمتطلبات العصر.

- التركيز على موضوع الهوية الوطنية وعناصرها الثلاثة (الإسلام –العروبة– الامازيغية) ومدى تجسيدهم في النصوص الرسمية لنظام التربوي.

- **منهج الدراسة:** تم الاعتماد على منهج تحليل محتوى للتعرف على محتوى الوثيقتين على مستوى فئتي الدراسة.

- **عينة الدراسة:** وتمثلت في:

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية(النشرة الرسمية 2008)
- تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001.
- كتاب التربية المدنية سنة الرابعة متوسط.

- **فئات التحليل:** وتم تصنيفها وترميزها كالتالي:

- الهوية: ومؤشراتها: الإسلام – العروبة – الامازيغية
- العالمية: ومؤشراتها: التفتح على العالمية– ديمقراطية التعليم – حقوق الإنسان.

- **نتائج الدراسة:** إن النظام التربوي ومن خلال هذه الإصلاحات يستند في بناء وإصلاح نظامه وبرامجه التعليمية إلى قاعدة أساسها الخصوصية الثقافية، والمتمثلة في عناصر الهوية الوطنية الجزائرية، كما يستند إلى مجموعة مباد ئ وقيم العالمية في إطار التوجه العالمي للتربية في الجزائر..

7-2-4- الدراسة الرابعة: دراسة صباح سليماني بعنوان إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية – منهج التربية المدنية نموذجا:2003-2011. رسالة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، سنة 2011-2012

- **إشكالية الدراسة:** تمحورت إشكالية الدراسة حول: هل واءم الإصلاح في كتب التربية المدنية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية؟ وتفرع حول السؤال الرئيس تساؤلات فرعية وهي:

- ما هو حجم اهتمام كتب التربية المدنية محل الدراسة بين الأسس الاجتماعية والمواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟

- هل واءمت الأهداف المحددة في كتب التربية المدنية بين الأسس الاجتماعية والمواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟

- هل واءمت المصادر التي تم الاعتماد عليها في كتب التربية المدنية بين الأسس الاجتماعية والمواضيع المتعلقة بالتحديات العالمية؟

- ما هي وسائل الإبراز المساعدة المستخدمة في توضيح المضامين التربوية في كتب التربية المدنية ؟

- **هدف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على المواضيع التي تناولتها كتب التربية المدنية محل الدراسة، والوقوف على مدى مواءمتها بين الأسس الاجتماعية للمنهج والمرتبطة بطبيعة المجتمع الجزائري، وبين ما يواجهه من تحديات عالمية.

- التعرف على طبيعة الأهداف التي ترمي إليها مضامين في الكتب التربية المدنية محل الدراسة، وذلك لمعرفة مدى مواءمتها بين الأسس الاجتماعية للمجتمع الجزائري الواجب أخذها بعين الاعتبار حين وضع المناهج، وبين التحديات العالمية التي تواجهها.

- **منهج الدراسة:** تم الاعتماد على منهج تحليل المحتوى.

- **عينة الدراسة:** يتكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من مجموع الكتب المدرسية لجميع المواد الدراسية التي مسها الإصلاح. أما العينة فكانت منهج مادة التربية المدنية من خلال مجموع الكتب المدرسية الخاصة بالمادة، وهي كتب التعليم الابتدائي وعددها خمس كتب، وكتب التعليم المتوسط والتي يبلغ عدها أربعة كتب.

- **فئات التحليل:** وتم تحديد الفئات التالية:

- التحديات العالمية التي تواجه المناهج التربوية في الجزائر ومن مؤشراتها – التربية الديمقراطية – حقوق الإنسان – العلم والتكنولوجيا – وسائل الإعلام والاتصال – علاقة الجزائر والمجتمع الدولي .

- الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية في الجزائر ومن مؤشراتها: الهوية الوطنية – رموز السيادة الوطنية– المؤسسات العمومية والخدمية– التربية البيئية.

- **نتائج الدراسة:** خلصت الدراسة إلى أن المنهج التربوي لمادة التربية المدنية، والمتجسد عبر كتبها، قد واءم الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية.

7-2-5- الدراسة الخامسة: دراسة إسماعيل رابحي بعنوان: الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل أطروحة دكتوراه في علم اجتماع تربية سنة 2012-2013

- **إشكالية الدراسة:** تمحورت حول:

- ما مدى احتواء الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية على أبعاد الهوية الوطنية ؟

- ما ترتيب توافر أبعاد الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية ؟

- هل هناك فروق دالة إحصائيا في ترتيب أبعاد الهوية ؟ وانبثقت عنها تساؤلات فرعية وهي:

- ما مدى احتواء الكتب المدرسية على أبعاد الهوية الوطنية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية ؟

- ما هو ترتيب أبعاد الهوية في الكتب المدرسية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية ؟

- ما هو ترتيب المناهج الاجتماعية تبعا لمتغير تشبعها بأبعاد الهوية والمرحلة التعليمية ؟

- هل هناك فروق في ترتيب أبعاد الهوية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

- هل هناك فروق في ترتيب في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد الهوية تبعا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية ؟

- **هدف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى توافر عناصر الهوية الوطنية في برامج التعليم، والحكم العلمي على الإصلاح التربوي في زاوية الحفاظ على الهوية الوطنية.

- **منهج الدراسة:** وقد استخدم الباحث المنهج تحليل المحتوى لتحقيق أهداف الدراسة، واعتمدت على التحليلي الكمي والنوعي.
- **عينة الدراسة:** وتمثلت في الكتب المدرسية المعتمدة بعد الإصلاح وتم تعينها في مسويين هما:

- وحددت من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط.
- المناهج المدرسية والتي تمثلت في منهاج اللغة العربية – التاريخ – التربية الإسلامية – التربية المدنية – الجغرافيا.

- **محاور التحليل:** تم تحديد محاور الدراسة في:

- التوجه الإسلامي.
- التوجه العربي.
- التوجه الامازيغي.
- التوجه الجزائري.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أن هماك توافر كمي مرتفع لتوجهات وأبعاد الهوية الوطنية في هذه المحتويات، وعليه فالإصلاح 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 في مواجهة مؤثرات العولمة.

7-2-6- الدراسة السادسة: دراسة النوي بالطاهر بعنوان: المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كإطار لتكوين مفهوم المواطنة لدى التلميذ دراسة تحليلية لكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طبعة 2011-2012 رسالة دكتورة العلوم في علم النفس تخصص علوم التربية جامعة محمد خيضر –بسكرة سنة 2013-2014.

- **إشكالية الدراسة:** تمحورت الإشكالية حول: ما هي المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط التي تشكل إطارا لتشكيل صور المواطنة لدى المواطنة لدى التلميذ؟ والتساؤلات الفرعية:

- ما هي حدود الشعور بالانتماء للوطن في المضمون المعرفي لمناهج التربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

- ما هي حدود الاعتزاز بمقومات الهوية الوطنية في المضمون المعرفي لمناهج التربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

- ما هي حدود الانتفاخ على الأخر والتشارك معه في إطار قيم الحوار والتسامح في المضمون المعرفي لمناهج التربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

- ما هي حدود التفكير بطريقة علمية والتمتع بالروح النقدية في المضمون المعرفي لمناهج التربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

- ما هي حدود التحكم في استخدام وسائل الاتصال الحديثة في المضمون المعرفي لمناهج التربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

- ما هي حدود المحافظة على سلامة البيئة في المضمون المعرفي لمناهج التربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

- ما هي حدود معرفة الحقوق والواجبات في المضمون المعرفي لمناهج التربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط؟

- **هدف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى تحليل المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط لتخريج القيم ذات الصلة بمفهوم المواطنة من وجهة نظر المشرع المدرسي وكشف ما يأتي منها في المستوى العلمي التطبيقي من نتائج على تشكيل شخصية التلميذ في اتجاه تمثله لها، أي اندماجه لها وانخراطه في التصرف انطلاقا من دلالتها بالنسبة له.

- **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بمضامينه المعرفية الموزعة على المجالات المفاهيمية السبعة: طبعة 2011-2012.
- **وحدات التحليل:** تم الاعتماد على وحدة الموضوع وحدة الكلمة.
- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى:

- على صعيد حسن السلوك، فان المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ترمي إلى أن يكون التلميذ واعيا بما له من حقوق وما عليه من واجبات، بحب وطنه ويحترم رموزه ويعتز بمقومات هويته الوطنية.

- التأكيد على مزايا الانفتاح على الأخر والتشارك معه في إطار قيم الحوار والتسامح، التفكير بطريقة علمية، والتحكم في وسائل الاتصال الحديثة، والمحافظة على سلامة البيئة.

7-2-7- الدراسة السابعة: دراسة شراد محمد العلمي بعنوان: النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية كتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجا رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية سنة 2014-2015.

- **إشكالية الدراسة:** تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل الرئيس للدراسة: هل النظام التعليمي الجزائري يرسخ ويدعم ثوابت الهوية الوطنية ويساعد على الاندماج ألهوياتي ؟ وهذا من خلال :

- ترسيخه وتدعيمه للبعد الإسلامي ؟
- ترسيخه وتدعيمه للبعد العربي ؟
- ترسيخه وتدعيمه للبعد الامازيغي ؟

- **هدف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى التحليل النظري والسوسيولوجي لثوابت الهوية الوطنية من خلال التتبع التاريخي والقانوني لها. وإبراز دور النظام التربوي الجزائري في ترسيخ وتدعيم ثوابت الهوية الوطنية والمساعدة على الاندماج ألهوياتي، من خلال تحليل محتوى كتب المرحلة الأولى من التعليم الأساسي(من السنة الأولى إلى السنة خامسة) المعتمدة من

ظرف وزارة التربية الوطنية للموسم الدراسي 2013-2014 للكشف عن مدى تناولها لثوابت الهوية الوطنية.

- **منهج الدراسة:** تم الاعتماد على المنهج الوصفي.
- **عينة الدراسة:** وتمثلت يكتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي.
- **أدوات الدراسة** : وتم الاعتماد على:

- **فئات التحليل:** وهي كالتالي:
- بعد الدين الإسلامي.
- البعد العربي.
- البعد الامازيغي.
- البعد الوطني العام.

- **فئة الشكل:** والهدف من فئة الشكل هو تحديد الأسلوب الذي تم من خلاله تناول الأبعاد الأربعة، وتتلخص فئات الشكل في: فئة النص القرائي – فئة التطبيق.

نتائج الدراسة: قد تبين أن هناك عدم توازن في تناول البعد الإسلامي ما من شانه أن يترك فراغا معرفيا لدى التلاميذ، على عكس أبعاد الهوية الوطنية أخرى التي تم تجسيدها بصورة واضحة التي من خلالها يستطيع التلميذ أن يرسخ ويدعم ثوابت الهوية الوطنية.

7-2-8- الدراسة الثامنة: دراسة طوال عبد العزيز بعنوان: صورة الدين في البرامج المدرسية دراسة تحليلية مقارنة لكتب التربية الإسلامية بين المدرستين الأساسية والابتدائية، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع تربية سنة 2015-2016.

- **إشكالية الدراسة:** صورة الدين في البرامج المدرسية الجزائرية، والتي تعتبر ذات أهمية بالغة في سياق التحولات الحاصلة في النظام التربوي الجزائري نتيجة الإصلاحات التربوية الجديدة، حيث جاء تساؤل الإشكالية الرئيس على النحو التالي:

- هل توجد فروق في صورة الدين المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بين نظام التدريس بالأهداف ونظام التدريس بالكفاءات لمرحلة التعليم الابتدائي من2003 ؟

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى كشف الفوارق بين النظامين التربويين الأساسي والابتدائي والمطبقين في مادة التربية الإسلامية في حدود الكتاب المدرسي الخاص بالمرحلة التعليم الابتدائي، وتوضيح الفروق بين الكتب المدرسية لمادة التربية الإسلامية من حيث القيم التربوية والعلاقات الاجتماعية والسلوك والشواهد الشرعية من وجهة النظر السوسيولوجية التي تبحث في ما تعده اللجان المكلفة بإصلاح المناهج والكتب المدرسية.
- **منهج الدراسة:** تم اعتماد على منهجين هما تحليل محتوي والمنهج المقارن.
- **عينة الدراسة:** تمثلت في البرامج المدرسية للتربية الإسلامية وكان تحليل المضمون للكتب المدرسية للسنوات من الثالثة إلى الخامسة لكل من المدرستين الأساسية والابتدائية.
- **فئات التحليل:** تم الاعتماد على أربع فئات وهي:

- السلوك الاجتماعي.
- العلاقات الاجتماعية.
- القيم الاجتماعية.
- الشواهد الشرعية.

- **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق لصورة الدين في البرامج المدرسية قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية.

7-3- التعقيب على الدراسات السابقة

- قد اهتمت الدراسات السابقة بالهوية الوطنية في المناهج التربوية، وسعت العديد من الدراسات إلى الوقوف على مضامين قيم الهوية الوطنية في بعض الكتب المدرسية في مراحل التعليم وكيفية تقديمها للتلاميذ وبصفة خاصة في التعليم الأساسي، لما تحملها هذه المرحلة من أهمية في بناء شخصية التلميذ.

- لكل دراسة من الدراسات السابقة أهداف معينة تريد تحقيقها والوصول إليها، حيث اتفقت على هدف مشترك وهو التعرف على أبعاد الهوية الوطنية في المدرسة الجزائرية، لكن كل دراسة أخذت جانب معين للوصول إلى هذا الهدف.

- واتفقت الدراسات السابقة في عينتها، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من الكتب المدرسية، لكن الاختلاف يكمن في الكتب المختارة، والسنة الدراسية لكل دراسة، عدا دراسة صورية فرج الله التي كانت عينة الدراسة مجموعة من مدراس ثانوية تحتل مجتمع الدراسة، وهم جميع المساهمين في العملية التربوية بصفة مباشرة.

- وقد استخدمت معظم الدراسات إلى المنهج البحث الوصفي، وأسلوب تحليل المضمون لمناسبة ذلك مع طبيعة مثل هذه الدراسات وأهدافها، عدا دراسة لقمان مغراوي استخدمت المنهج التاريخي والمنهج المقارن، ودراسة طوال عبد العزيز التي استخدمت المنهج المقارن إضافة إلى المنهج الوصفي.

- استخدمت الدراسات السابقة أداة تحليل لجمع البيانات باستثناء دراسة صورية فرج الله التي استخدمت أداة المقابلة والملاحظة.

7-4- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من النقاط أهمها:

- وسعت فهم وإدراك الباحث لموضوع الدراسة.

- بناء الإشكالية وإثراء الإطار النظري.

- وقد استفادت الدراسة الحالية من معطيات ونتائج الدراسات السابقة في تحديد الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدراسة، وفي بناء آلية مناسبة يتم بها جمع البيانات وتحليلها، لتحقيق أهداف الدراسة في التعرف على مدى تضمين قيم الهوية في مناهج وكتب المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول ومقارنتها بإصلاحات الجيل الثاني.

- وضحت له طريقة بناء شبكة تحليل المحتوى وكيفية حساب صدقها وثباتها.

- اتضحت بعض أبعاد وقيم الهوية الوطنية الواجب توافرها في المناهج محل الدراسة.

- خطوات تحليل الكتاب وفقا لشبكة تحليل المحتوى التي تم تصميمها.

-

8- المقاربة السوسيولوجية

تحتاج الدراسات السوسيولوجية إلى تدعيم نظري يوجه الباحث نحو تبني مقاربة نظرية أو أكثر لما يراه متناسبا مع دراسته، ولان المقاربة السوسيولوجية تنطلق من موقف نظري ما فإنها تلتزم بنموذجه الإرشادي في جميع مراحل البحث، من تحديد الموضوع المجتمعي المستهدف بالدراسة وحدوده، لأنه على ضوء ذلك النموذج يتحدد العمل والخطاب العلمي اللاحق، وترسم صورته إن في ضبط ما هو مجتمعي أن في عمليات التحليل والتفسير لما يشتمل عليه النموذج.(إبراهيمي، 2014، ص19).

ولأن موضوع بحثنا يرتبط ارتباطا وثيقا بالمدرسة ونظامها التربوي، فقد لجأنا إلى مقاربتين رأينا أنهما يتلاءمان مع مشكلة الدراسة، نعرضها فيما يلي:

8-1- البنائية الوظيفية

8-1-1- مفهوم البنائية الوظيفية

نظرت البنائية الوظيفية إلى المجتمع كبناء مستقر وثابت نسبيا يتألف من مجموعة من العناصر متكاملة مع بعضها وكل منها يؤدي بالضرورة وظيفة ايجابية يخدم من خلالها البناء العام، وجميع عناصر هذا البناء تعمل في إطار من الاتفاقات المشتركة والإجماع الإقليمي. (لطفي، الزيات، ب س، ص 68)، كما اعتبرت البنائية الوظيفية المجتمع نسقا عاما، يشمل مجموعة من النظم الاجتماعية والثقافية، وترتبط هذه النظم بطبيعة الأفعال الاجتماعية التي تكرس من أجل خدمة الإنسان، وقضاء حاجاته الأساسية، كما أن عملية إتمام هذه الخدمات تتطلب درجة عالية من ترابط المشاعر والقيم والأخلاقيات المشتركة التي تحدث نوع من التضامن الاجتماعي، علاوة على ذلك يركز علماء البنائية الوظيفة على ضرورة الاهتمام بالثقافة، اعتبارها المادة الروحية والعقلية التي ترتبط بالنظم ارتباطا شديدا. (عبد الرحمان، 1999، ص116).

ومن روادها **تالكوت بارسونز وروبرت ميرتون**. واللذان استخدما فكرة البناءات والأنساق الاجتماعية وخاصة عند اهتمامهم بطبيعة العلاقات المتبادلة بين الأنساق والنظم

الاجتماعية مثل: الأسرة والمدرسة والدولة والاقتصاد، من مكونات الاجتماعية، والتي يقوم كل منها بتحقيق وظائف وإشباع حاجات معينة.(لطفي، الزيات، ص 96)، وفي ضوء ذلك ركز بارسونز على ضرورة وضع ما يعرف بالمتطلبات الوظيفية والتي تكمن داخل عمليات أربعة هي : التكيف، تحقيق الأهداف، التكامل، والمحافظة على النمط.

✓ **التكيف:** يتطلب النسق التكيف مع البيئة التي تحيط به وأن يقوم أيضا بتأمين مجموعة من الوسائل المادية والمعنوية الضرورية لحياة أعضاء النسق .

✓ **تحقيق الهدف:** وذلك بتحديد الأولويات أو الضروريات اللازمة لتحقيق أهداف المجتمع أو النسق وذلك عن طريق التنسيق بين مجموعة المدخلات والموارد اللازمة والعمل على استخدامها بصورة مثلى لتحقيق حاجات وأهداف النسق.

✓ **التكامل:** إن مكونات النسق سواء كانوا أفرادا أو جماعات أو نظم فرعية لابد أن يتكاملوا من أجل تحقيق الأهداف العامة وإنجاز الوظائف وذلك باعتبارهم أجزاء من البناء.

✓ **المحافظة على النمط وإدارة التوتر:** وذلك عن طريق طرح عدد من الخصائص والسمات العامة التي تتمثل في المهارات اللازمة والحوافز المادية والمعنوية والسمات الشخصية للقيادات والأعضاء، مع ضرورة الالتزام أيضا بمنظومة القيم الاجتماعية التي تسهم في خفض معدلات التوتر أو التصدع التي قد تنشأ خلال عمليات التفاعل الاجتماعي.(حامد، 2008، ص 99)

8-1-2- المبادئ الأساسية التي يرتكز عليها المنظور الوظيفي

- يعتمد المنظور الوظيفي على افتراض أساسي يدور حول فكرة تكامل الأجزاء في كل واحد والاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة.

- يرى هذا المنظور أن المجتمع نسق يتألف من عدد الأجزاء المترابطة، يهتم بدراسة العلاقة بين مختلف هذه الأجزاء وبين المجتمع ككل.

- ينظر المجتمع على اعتبار أنه شبكة منظمة من الجماعات المتعاونة التي تتجه نحو الاستقرار، وتتفق حول القيم المترابطة بالأهداف ووسائل تحقيقها.

- إن كل أجزاء النسق متساندة على نحو معين، وتسهم بطريقة ما في تدعيم الكل.
- ارتباط أجزاء المجتمع بعضها مع البعض الأخر على الرغم من استقلالها الظاهري .
- تستمد الوظيفية نظرتها إلى المجتمع من النشرة العضوية في تصورها لوظائف أجزاء الجسم الحي داخل البناء الكلي للكائن الحي، وتحاول تطبيق هذه النظرية على الوظائف الاجتماعية التي تؤديها التنظيمات المختلفة داخل البناء الاجتماعي الكلي.
- إن النظام الاجتماعي يقوم على مبدأ الاعتماد المتبادل بين الأجزاء، وان أي جزء من أجزاء المجتمع يصاحبه بالضرورة تغير مماثل في الأجزاء، وفي النظم الأخرى وفي المجتمع ككل على أن أجزاء النسق الاجتماعي تعد كلها مترابطة بعضها مع البعض.
- أن المجتمعات تتجه نحو التوازن، كما يؤكد على أن القوى المكونة لنظام الاجتماعي تعمل على تخفيف حدة الانحرافات والتوترات داخل النظام .
- إن كل نظام قابل للتغير التدريجي والمستمر طبقا للحاجات والمتطلبات التي تشبع رغبات أفراد المجتمع واختلافها تبعا لاختلاف المكان والزمان. (الحوراني، 2008، ص 96).

8-1-3- البنائية الوظيفية والنظام التعليمي:

يري **إيمل دوركايم** أن الوظائف التي تؤديها التربية بالنسبة للمجتمع هي البحث عن الوظيفة الاجتماعية التي تنجزها المؤسسات، أي الدور الذي تلعبه المؤسسة في تنمية وصيانة التماسك الاجتماعي وان المؤسسات التربوية من أهم المؤسسات المنوطة، والبرامج المدرسية هي جزء أساسي من كيان المدرسة وهي المحركة الرئيس لها، وبالتالي فهي التنشئة الاجتماعية للجيل الصاعد، إن الأفكار التي تغرس في الأطفال أثناء التمدرس تكون هي المحرك والموجه الذي يسير عليه عندما يصير رجلا، بالخصوص التربية الإسلامية لأنها تتعلق بالقيم والسلوك والعلاقات وهذا ما يؤدي إلى الضبط الاجتماعي الذي يصنع التماسك الاجتماعي. (جعنيني، 2009، ص95)

كذلك إسهامات البرامج التربوية وخصوصا التربية الإسلامية في تنمية المجتمع وتلمس القصور الوظيفي وما يرتبط بها من مشكلات تربوية مختلفة، وأن الوظائف التربوية محتاجة

إلى برامج تخدم التنظيم الاجتماعي، فالرابط الرئيسي بين البرامج والبناء الاجتماعي تتحقق بمدى مطابقتها للواقع الاجتماعي ومسايرته أثناء التغير الاجتماعي.

كما تركز البنائية الوظيفية على إعادة إنتاج ما هو قائم فالمؤسسات التعليمية هدفها حفظ النظام القائم وتثبيته وتُهمل التباين داخل البناء الاجتماعي، أنها تعطي دورا للمدرسة في إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية حسب منظور قوى المسيطرة في المجتمع وإكساب المتعلمين قيما ومعايير مشتركة مثل الانجاز، التعاون، استقلالية شخصية وغير ذلك من القيم والعادات ومهارات التي يتربى عليها الطفل. (جعنيني، ص 99)

8-1-4- تطبيق البنائية الوظيفية على موضوع الدراسة

تفسر البنائية الوظيفية موضوع دراستنا باعتبار أن المدرسة نسق محدد من انساق المجتمع يهدف إلى تحقيق أهداف المجتمع بصفة عامة وتحقيق أهداف شخصية بصفة خاصة.

- يتم التكامل بين الفاعلين في المدرسة، خاصة داخل الصف الدراسي بين القائم بالتعليم والمتلقين، عن طريق تبادل الآراء والمعلومات المختلفة فيما بينهم، خاصة تلك المعلومات المجسدة في المناهج التربوية التي يكتسب منها المتعلمون معارف وخبرات عديدة ومنها قيم الهوية الوطنية وأبعادها، التي تجعل من الفرد المتعلم إنسانا واعيا بوطنه يمتلك كل مقومات الهوية الوطنية وتجعل منه فردا فعالا وايجابيا داخل مجتمعه.

- تتكون المدرسة من أعضاء متفاعلين ومترابطين فيما بينهم وكل منهما له علاقات مختلفة مع مؤسسات المجتمع الأخرى.

- المدرسة لها أهداف تريد تحقيقها عن طريق وسائل معينة.

- المدرسة تسهم في تحقيق وتدعيم المجتمع.

- المدرسة جزء من النسق الاجتماعي تعمل على التخفيف من حدة الانحرافات والتوترات داخل النظام ككل.

- المدرسة والأسرة مؤسستان قابلتان للتغير في تنظيماتهما وفقا للحاجات والمتطلبات التي تشبع رغبات أفراد المجتمع من أجل تحقيق الاستقرار والتوازن في المجتمع.

- ويمكن تحقيق التوازن والاستقرار داخل المجتمع عن طريق المدرسة باعتبارها أهم مؤسسة يقوم عليها بناء مجتمع خالي من الصراعات ويميل نحو الاستقرار والتوازن، ويمكن تفسير ذلك وفق المتطلبات الأربعة الوظيفية التي جاء بها **بارسونز** ويتم ذلك عن طريق:

- **التكيف:** حيث تقوم المدرسة على التكيف مع الوسط الذي خلقت فيه وذلك بتأمين كل الوسائل المادية والمعنوية الضرورية لحياة أفرادها ونموها وتطورها.

- **تحقيق الهدف:** يجب على المدرسة تحديد الوسائل وضروريات اللازمة لتحقيق أهدافها الخاصة وأهداف المجتمع.

- **التكامل:** ويتم ذلك بتفعيل العلاقة بين القائمين في الوسط المدرسي .

- **المحافظة على النمط:** وذلك بتحديد المدرسة متطلباتها ودورها الواجب عليها في بترسيخ القيم الاجتماعية والحفاظ على الأهداف التربوية والتعليمية وترسيخ قيم الهوية لدى الفرد.

8-2- التفاعلية الرمزية:

8-2-1- مفهوم التفاعلية الرمزية:

يعرف هربرت بلومر في كتابه التفاعلية الرمزية أن التفاعل الرمزي خاصية مميزة وفريدة للتفاعل الذي يقع بين الناس، وما يجعل هذا التفاعل فريدا هو أن الناس يفسرون ويؤولون أفعال بعضهم بدلا من الاستجابة المجردة لها، وان استجابتهم لا تصنع مباشرة وبدلا من ذلك تستند إلى المعنى الذي يلصقونه بأفعالهم.

ويوضح بلومر أن المرتكزات المعرفية الأساسية للتفاعلية الرمزية تتمثل في أن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعينه بالنسبة لهم، أي من خلال المعاني المتصلة بها، وهذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني، وهي تحرر وتعدل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها. (الحوراني، المرجع السابق،ص28)، ويزعم ميد أن اللغة تتيح لنا الفرصة لنصل مرحلة

الوعي الذاتي وندرك ذاتنا ونحس بفرديتنا، كما أنها تمكننا من أن نرى أنفسنا من الخارج مثلما يرانا الآخرون، والعنصر الرئيسي في هذه العملية هو الرمز، أي الإشارة التي تمثل معنى أو شيئا أخر، والكلمات التي نستعملها للإشارة إلى أمور محددة هي، في الواقع الأمر، رموز تمثل المعاني التي نقصدها. ويري ميد أن البشر يعتمدون على رموز وتفاهمات وموضوعات مشتركة في تفاعلهم بعضهم مع بعض، ولان البشر يعيشون في عالم زاخر بالرموز، فان جميع عمليات التفاعل بين الأفراد تشتمل على تبادل الرموز. (غندر، 2005، ص76)

8- 2-2- فرضيات التفاعلية الرمزية:

يعطينا هربرت بلومر فرضيات التفاعلية الرمزية:

- إن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعينه تلك الأشياء لهم.
- هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني.
- وهذه المعاني تحور وتعدل ويتم تداولها عبر عملية تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.(إيان كريب، 1999، ص119).

8- 2-3- التفاعلية الرمزية والهوية:

ويري جورج هربرت ميد احد رواد التفاعلية الرمزية أن الهوية هي: وحدة أو كتلة ضيقة مع حالات اجتماعية، حيث يجد الفرد نفسه في حالة اندماج وسط هذا المجتمع الذي ينتمي إليه، فالفرد يؤثر في نفسه بنفسه، هذا ليس بطريقة مباشرة، ولكن يأخذ بعين الاعتبار وجهه نظر الآخرين، وهو لا ينظر إلى ذاته، إلا جرد نفسه ونظر إليها كأنها شيء معدوم القيمة مستندا في ذلك إلى تصرفات ومواقف الآخرين داخل الإطار الاجتماعي خاص بالفرد نفسه من جهة، وبتلك التصرفات اتجاهه من جهة أخرى، وهذا ما يساعده على أن يعرف نفسه أو يقيمها. (شنوف، 2013-2014، ص49)

وهنا يؤكد ميد إن عملية التفاعل والعلاقات الاجتماعية تساهم في تكوين الهوية الاجتماعية، من خلال أفعال الفرد يمكن أن يعرف ويتعرف على نفسه ويعرفه الآخرون من خلال التفاعل الاجتماعي.

فالتفاعل من المنظور السوسيولوجي هو وسيلة اتصال وتفاهم بين أفراد المجموعة، فمن غير المعقول أن يتبادل أفراد المجموعة الأفكار دون أن يحدث تفاعل اجتماعي بين أعضائها، والهوية حسبه لا يمكن أن تتأسس إلا بالاعتماد على العلاقة مع الأخر، كما لا يمكن رفض المبدأ التحليلي الذي مفاده أن العلاقة مع الذات تخضع إلى العلاقة مع ألآخر، فالاتصال يحدد الهوية ولا يقصد به **آلين تورين** اللغة بمصطلح الاتصال بقدر ما يقصد به تواصل الذاكرة الاجتماعية.(touraine, 1997, p261)

8- 2-4- تطبيق التفاعلية الرمزية على موضوع الدراسة

ومن خلال موضوع الدراسة نفسر أن التفاعلية الرمزية ترى أن المؤسسة التربوية نسق متفاعل، أي أن التفاعل بين ألأعضاء الفاعلين داخل الوسط المدرسي هو الذي يحدد ويدعم هوية الفرد والمجتمع في نفس الوقت، بحيث يصبح الفرد والمجتمع كيان واحد له شخصيته المميزة، الشكل التالي يوضح كيفية تفسير التفاعلية الرمزية لدراستنا الحالية.

شكل رقم (1) يوضح كيفية تفسير التفاعلية الرمزية الهوية الوطنية

المناهج	تعطي	**رموز**	تؤثر	**هوية الفرد**	التفاعل	**هوية المجتمع**

المصدر: إعداد الطالبة.

ويمكن تفسير الشكل أن المناهج التربوية تترجم على شكل رموز ومعاني يتلقاها المتعلم وذلك عن طريق عدة وسائل مشتركة داخل الوسط المدرسي والتي تتمثل في الصف الدراسي، المعلم، الكتب، التلاميذ، الوسائل المستعملة داخل القسم من السبورة الطاولات، كل هذه العناصر تتفاعل فيما بينهما فينتج عنها رموز ومعاني تؤثر في التلميذ وتكون لديه ألأفكار والمعلومات والخبرات التي تشكل هويته، وعندها تتكون لدى كل الأفراد هوية ما وعند تفاعلها تشكل هوية المجتمع بأكمله.

خلاصة الفصل

تم في هذا الفصل تحديد الإشكالية حول الموضوع المدروس، والذي من خلاله تمت صياغة التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية للدراسة ومن ثم إلى الفرضيات، وتم التعرف على أهم دواعي اختيار الموضوع، كما تطرقنا إلى أهمية وأهداف الدراسة إضافة إلى بعض المفاهيم الإجرائية، ثم تناولنا بعض الدراسات السابقة التي تضمنت متغيرات الدراسة وأخيرا إلى المقاربة النظرية للدراسة.

الفصل الثاني: سوسيولوجيا الهوية الوطنية

تمهيد

المبحث الأول: المعالجة النظرية للهوية

1- مفهوم الهوية

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالهوية

3- أبعاد وخصائص الهوية

4- وظائف الهوية

5- مكونات الهوية

6- عناصر الهوية

7- تصنيفات الهوية

8- أشكال الهوية

9- العوامل المؤثرة في تكوين الهوية

10- النظريات المفسرة للهوية

تمهيد

يرتبط وجود الإنسان وحياته واستمراره بالهوية، هويته كشخص وهويته في انتمائه إلى الوطن، هذه الهوية التي تسهم في تحديد شخصيته وتميزه عن الآخرين، والهوية وطنية تسهم في تحديد فكره ولائه وانتمائه إلى وطنه بكل ما يملك ذلك الانتماء من سمات ومميزات ذاتية وثقافية ولغوية وتاريخية وحضارية ودينية وفوق كل ذلك أو ما يجمع كل ذلك سمة الوطنية.

فالهوية موضوع شديد العمق وعريض الأصل، فهو يعتبر من المفاهيم الكثيرة التي انشغل الفكر الإنساني بدراسته والاهتمام به، فلو تتبعنا تطورها لوجدناها في الفكر الفلسفي بمنظور يحاول تفسيرها وفق رؤى فلسفية بحتة، كما نجدها ضمن المفاهيم السوسيولوجية والسيكولوجية المتنوعة.

فالهوية الوطنية ظاهرة سياسية وتاريخية جلبت عناية العديد من التخصصات والمنظرين والممارسين لها، أنها ظاهرة تتكيف وتتماشي مع المجتمع المحلي معين في لحظة محددة من تطوره. وتعد بمثابة الرمز والعامل المشترك الذي يجمع عليه أفراد الأمة من حيث الانتساب والتعلق، والولاء، والاعتزاز، وهذا الانتساب والتعلق والولاء والاعتزاز يكتسب قداسته، وتعتبر القاسم المشترك بين الجميع استنادا إلى الخلفية الثقافية والتاريخية الواحدة ومما يجعل هذا الاعتزاز بالهوية أمرا مشروعا لوحدة المصالح والمستقبل الواحد، وبهذا المعنى الهوية هي الذات الجماعية لأفراد الأمة كلهم والمساس بها يعني المساس بكيان الأمة. وفي هذا الفصل سيتم استعراض مبحثين أولها يحتوى على رصد لمفاهيم الهوية وفق رؤى متنوعة، وبعض المفاهيم المرتبطة بها، إضافة إلى خصائصها وأبعادها ووظائفها ومكوناتها، وتحديد عناصر ومستويات الهوية وأشكالها والعوامل المؤثرة في تكوينها، وأخيرا النظريات المفسرة للهوية.

أما المبحث الثاني فتضمن مفهوم الهوية الوطنية ومفهوم الهوية الوطنية الجزائرية في مواثيق الثورة التحريرية، وأبعادها وأهميتها، ومهامها، كما يتم عرض أهم مقومات الهوية الوطنية الجزائرية المتمثلة في(الدين الإسلامي– اللغة العربية– اللغة الامازيغية– التاريخ– الوطن)، بإضافة إلى التطرق إلى أهم النظريات في تكوين الهوية الوطنية، وأخيرا المدرسة الجزائرية والهوية الوطنية، ودور التعليم في تعزيز وحماية الهوية الوطنية، وسبل المحافظة عليها من اختراق العولمة.

المبحث الأول: المعالجة النظرية للهوية

1- مفهوم الهوية

1-1- لغة:

تعتبر الهوية ظاهرة اجتماعية، فهي من صنع المجتمع الإنساني، أما أصلها فهو موضوع اختلف حوله الآراء، وسبب هذا الاختلاف هو أن المفهوم(الهوية) متحرك، وكثيرا ما كان بعض العلماء والفلاسفة يجمعون بين الهوية والشخصية وذلك لأنهما متداخلان في الاستعمال بسبب تلازمهما في التداول وغالبا ما يتشابهان إلى درجة التطابق، وكان هذا ما أثار الجدل والخلاف حول هذا المفهوم أي الهوية، ومنه ظهرت مفاهيم وتعاريف مختلفة منها:

الهوية من الناحية اللغوية: هي كلمة حركية من ضمير الغائب هو مضاف إليه ياء النسبة التي تتعلق بوجود الشيء المعني كما هو في الواقع بخصائصه ومميزاته التي يعرف بها الجانب الثقافي".(بن نعمان، 1996، ص29)

والهوية هي الحقيقة المطلقة في الأشياء والإحياء المشتملة على الحقائق والصفات الجوهرية: هوية النفس الإنسانية- بطاقة الهوية، منسوبة إلى هو. (جبران، 1992، ص847)، والهوية مصدر صناعي هو- بطاقة يثبت فيها اسم الشخص وتاريخ ميلاده ومكان مولده وجنسيته وعمله وتسمى البطاقة الشخصية أيضا. والهوية إحساس الفرد بنفيه وفرديته وحفاظه على تكامله وقيمته وسلوكياته وأفكاره في مختلف المواقف. (مختار، 2007، ص 2372)، وحسب معجم **وبستر** فان الذاتية أو الهوية، تماثل الصفات الأساسية في حالات مختلفة وظروف متباينة، أنها تعني التماثل في كل ما يكون الحقيقة الموضوعية لشيء ما. أما القاموس **الأمريكي** فيعرفها بأن الذاتية هي الشكل ألتجمعي أو الكل المركب لمجموعة من الصفات التي بواسطتها يمكن على وجه التحديد أو تمييزه. (بن قربة، 2012، ص06)، وعرفتها الحضارة العربية الإسلامية على أنها مأخوذة من هو...هو بمعنى أنها جوهر الشيء وحقيقته المشتملة عليه، اشتمال النواة على الشجرة وثمارها.

(عمارة، 1999، ص06)، وإذا كان يجد بعضهم يجد في الهوية، على غرار ايريك ايريكسون أو جورج ميد" الهوية هي إحساسا ذاتيا ومقويا للوحدة الشخصية، وللاستمرارية الزمنية"، وهو إحساس يكشف عن الحاجة إلى الاعتبار والتقويم والمشاركة. فإن بعضهم الآخر ينظم إلى التقليد الفرويدي ليفضل إثارة العلاقات الصراعية بين الانفعال اللاواعي، والانا العليا، والمقاربة الجينية التي أيدها" جان بياجيه" عندما ركز من جهته على عملية التنشئة الاجتماعية ذات الطابع المعرفي والعاطفي والتعبيري، وبالتالي بواسطة اللغة، يستوعب الفرد ويمتلك نظام قواعد وقوانين تمكنه من أن يتواصل مع الآخرين وان يعبر عن انتمائه إلى مجموعات معينة وان ينبذ غيرها. (فيريول، 2011، ص101)

1-2- اصطلاحا:

يعد مفهوم الهوية من المفاهيم المركزية التي تسجل حضورها الدائم في مجالات علمية ومتعددة ولاسيما في مجال العلوم الإنسانية ذات الطابع الاجتماعي، ويعد بالتالي من أكثر المفاهيم تغلغلا في عمق حياتنا الثقافية والاجتماعية اليومية ، ومن أكثرها شيوعا واستخداما. اليكس (ميكثيللي، 1993، ص8)، ويعتبر اريكسون أول من أشاع استعمال مفهوم الهوية وقدمه كموضوع للبحث في مجال علم النفس الاجتماعي في أمريكا واقترح أن تعرف الهوية كمحيط داخلي. (Marisa, 2007, p12)، ويري **تايلر** أن المجتمعات التي تعيش تعدداً ثقافيا يصبح فيها الاعتراف حاجة ضرورية ملحة، وذلك بالنظر إلى العلاقة القائمة بين الهوية والاعتراف، فالهوية شيء أشبه بالإدراك الذي يمتلكه الأفراد حول أنفسهم والمميزات الأساسية التي تحددهم بوصفهم كذلك. (الوائلي وآخرون، 2016، ص08)، أما **صومائيل هنتكتون** فيعرف الهوية: هي إحساس الفرد أو الجماعة بالذات، أنها نتيجة وعي الذات بأنني أو نحن نمتلك خصائص مميزة ككينونة تميزني عنك وتميزنا عنهم، فالطفل الجديد قد يمتلك هوية ما عند ولادته بعلاقة مع اسمه وجنسه وأبوته وأمومته ومواطنيه، وهذه الأشياء في كل حال لا تصبح جزءاً من هويته حتى يعيها الطفل ويعرف نفسه بها. (هنتكتون، 2005، ص37)، و**ستيفن فروش** يعتبر أن الهوية إفراز من الثقافات ولكنها لا تتكون منها

بتلك البساطة، فهو يقول(النظرية الحديثة لعلم النفس وعلم الاجتماع تؤكد أن هوية الفرد هي في الحقيقة متعددة وربما سائلة، حيث أنها تتكون عبر تجربة وترسخ برموز لغوية، والأفراد حين يطورون هوياتهم إنما ينجذبون إلى المعطيات الثقافية الموجودة في الشبكة الاجتماعية المباشرة لهم وتلك الموجودة في المجتمع ككل) وعملية بناء الهوية تبعا لذلك ستؤثر عليها بشكل كبير جميع التباينات السائدة في البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة. (وهولبورن، **سوشيولوجيا** 2010، ص15)، ويظن **سماتش** أن اللغة ولدت الهوية، لأنها تجرد عالم التجربة إلى كلمات، والالتقاء باللغة يجعلنا نتعالى عن التجربة الآنية، ما يمكننا من تشكيل تصور الذات، فالهوية مسالة لغوية في جذورها، ولذلك تفهم ظاهرة الهوية بوصفها ظاهرة لغوية. (بلكا، حراز، 2014، ص22)، كما تعرف الهوية على أنها اسم الكيان أو الوجود على حالة أي وجود الشخص، أو الشعب، أو الأمة كما هي بناء على مقومات ومواصفات وخصائص معينة، تمكن من إدراك صاحب الهوية بعينه دون إشتباه ما ماثله من الأشياء، والمسألة في هذه القضية تتعلق بنوعية تلك الصفات والمقومات والخصائص. (بن نعمان، 1995، ص 10)، والهوية نوعان:

- **الهوية الفردية:** وهي تعتمد أساساً على المميزات الجسدية التي تميز كل كائن بشري عن الأخر من بين ملايين البشر في المعمورة وأبرز مثال على ذلك بصمات الأصابع التي تحدد أو تثبت هذا الاختلاف علميا.

- **الهوية وطنية أو قومية:** نسبة إلى الوطن أو الأمة التي ينتسب إليها شعب متميز بخصائص هويته، أي هوية أي أمة من الأمم هي مجموعة من الصفات أو السمات الثقافية العامة التي تمثل الحد الأدنى المشترك بين جميع الأفراد الذين ينتمون إليها وتجعلهم يعرفون ويتميزون بصفاتهم تلك عما سواهم من أفراد الأمم الأخرى.

والاختلاف في مقومات الهوية الفردية والقومية هو اختلاف في النوع وليس في الدرجة، فالهوية الفردية ذات سمات جسدية في الأساس والهوية القومية ذات سمات ثقافية في الأساس(دون أن يوجد أي تناقض بين الهويتين بل هما ترتبطان بعلاقة جزء بكل.) (بن

نعمان، المرجع نفسه، ص 11)، فالهوية بالنسبة إلى الإنسان هي ما يميزه من غيره في الوجود ويكسبه الشعور بالتمايز عن الآخر والتفرد، فيجعله يحدد الصورة التي يحملها في نفسه عن نفسه وكذلك هي الشعور بالتمايز أنها ليست الأخر. وهذا ما أكده العديد من المفكرين عندما اعتبروا الهوية: منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي وتتميز بوحدتها التي تتجسد في الروح الداخلية وهي تنطوي على خاصية الإحساس بالهوية والشعور بها. (شلغين، 2015، ص20)، يقول عبد الرحيم خميس: الهوية هي الذاتية و الخصوصية وهي القيم والمثل والمبادئ التي تشكل الأساس للشخصية الفردية أو المجتمع، وهوية الفرد هي عقيدته ولغته وثقافته وحضارته وتاريخه، وكذلك هوية المجتمع فهي الروح المعنوية والجوهر الأصيل لكيان الأمة، والهوية أيضا هي الوعي بالذات الاجتماعية والثقافية، وهي ليست ثابتة وإنما تتحول تبعا لتحول الواقع، بل أكثر من ذلك هناك داخل كل هوية هويات متعددة ذات مستويات مختلفة فهي ليست معطى قبلي، بل أن الإنسان هو الذي يوجدها وفق صيرورة التحول. (نوار، 2015، ص21)، كما أن الهوية ما هي إلا منظومة متكاملة متطورة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية تنطوي عادة على نسق من عمليات التكامل المعرفي، وتتميز بوحدتها التي تتجسد في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالهوية والشعور بها. (حافظ، 2012، ص19).

وهناك مجموعة من الأبعاد التي تميز مفهوم الهوية:

- أنها تجسد مجموعة العناصر الجوهرية التي تميز الفرد أو الجماعة، عن غيره من الأفراد أو الجماعات الأخرى.
- أنها تشكل اجتماعيا، بل أنها تكاد تكون مرادفة للوعي الاجتماعي، بحسبان أنها تمثل القاسم المشترك الذي يجمع بين أبناء المجتمع الواحد.
- أنها ترتبط بعناصر الثبات التي يتسم بها الفرد أو الجماعة.

- لكنها ليست واقعا معطى، بل هي تتشكل عبر صيرورة اجتماعية وتاريخية، تجعلها ذات طبيعة متغيرة ومتجددة بتطور الواقع الاجتماعي والتاريخي.

- أنها ترتبط بمفهوم المواطنة، فهي المجال الذي يعي فيه الفرد ذاته، كما تعي الجماعة ذاتها، ويشعر الفرد بالانتماء لهذه الجماعة ويكتسب بمقتضى هذه الانتماء مجموعة من الحقوق: التعليم، المشاركة، التملك.... ويلتزم بمجوعة من الواجبات: الالتزام بالقانون، واحترام حقوق الآخرين.

- أنها لا تعيش بمعزل عن غيرها من الهويات الأخرى، فالهوية تميز جماعة اجتماعية ثقافية بعينها لا يمكنها أن تنمو تتطور بمعزل عن الاتصال بغيرها، بل أنها تذبل وتموت عندما تفرض عليها العزلة.

- أنها تجمع بين الذاتي والموضوعي، وبين الفرد والجمعي، وبين المحلي والعالمي، لذا فان دوائرها تضيق وتتسع، وتتقاطع وتتداخل حسب الدائرة المشار إليها، أو بحسب القواسم المشتركة التي تجمع أو تفصل بين هذه الدوائر. (موريف، 2014، ص61)

1-3- مفهوم الهوية من المنظور الفلسفي:

منذ بدء تاريخ الفكر الغربي إلى اليوم والهوية تعني تطابق الشيء مع ذاته وقد تم التعبير عنها بالصيغة الرياضية أ=أ ، ويرى **هايدجر** أن الهوية بهذا المفهوم قدمت دوما بطابع الوحدة، هذه الوحدة التي ليست هي الفراغ الذي يدوم ويستمر في انسجام فاتر بعيدا عن كل علاقة، أنها الوحدة التي هي في ذاتها اختلاف مبتعدا الموقف الساذج الذي يدعو إلى وحدة الهوية كانسجام. (بن عبد العالي، 2006، ص84)، ومنذ الفلسفة المثالية النظرية التي مهد لها كل من لايبنتز وكانط وهيجل الذي عمل على نشرها فقد منحت دورا لكينونة الهوية والتي استند عليها هايدجر لتحديد مفهوم الهوية ، فهو يدعونا إلى أن نصغي بترو إلى تلاوة المعادلة أ=أ ، كي نفهم أن (الهو) يميط اللثام عن مبدأ كينونة الهوية أي كيفية كينونة كل ما هو موجود هو نفسه مع نفسه، مبدأ الهوية قائم على كينونة الكائن فلكل كائن ككائن، الحق في الهوية أي في الوحدة مع ذاته. (عبد الله، 2000، ص ص69-70)،

ونجد أن الفلاسفة القدامى استعملوا لفظة هوية(بضم الهاء) التي نحتوها من الضمير(هو) المقابل للفظة استين اليونانية والتي تدل على مفهوم " الوجود " حسب ما أقره أرسطو إلا انه حدث انزياح لمفهوم الهوية مع الفلسفة الحديثة من معنى " الوجود" إلى الدلالة على الذات أي تحول المعنى من مفهوم الشيء المفكر إلى عبارة " أنا أفكر" أو الكوجيتو الديكارتي (أنا أفكر فأنا موجود) فالوجود في ذاته مستنبط من واقعه" الأنا أفكر"، أما اليوم فقد حدث انزياح أخر للمصطلح من لفظة الهوية في مستوى اللغة الفلسفية إلى لفظة الهوية بفتح الهاء التي تشير إلى نحن في مستوى الانثروبولوجيا والثقافة في ضوء النقد ما بعد الحديث. (المسكيني، 2001، ص ص7-8)، ونقول أن الهوية في الفلسفة تذهب إلى حقيقة الشيء التي تشتمل على صفاته الجوهرية المميزة له عن غيره كما أنها خاصية مطابقة الشيء لنفسه أو مثيله، ومن هنا فإن هوية بلد ما تعُد القدر الثابت والجوهري والمشترك من الميزات والسمات العامة التي يميز هذا البلد عن ذلك. (شعيبي، 2018، ص03)

1-4- الهوية من منظور علم النفس:

ويقصد بالهوية تحديد الفرد لمن يكون وما سيكون، بحيث يكون المستقبل المتوقع امتدادا واستمرارا لخبرات الماضي، أو تكون خبرات الماضي متصلة بما يتوقعه من المستقبل، وينطوي مفهوم الهوية على شعور الفرد بقدرته على العمل كشخص منفرد دون انغلاق علاقته بالأخر، أي تحقيق تفرده وتقوية أدواره الاجتماعية وإعادة تقويمه لعلاقاته بعالمه وبالآخرين وتوجيهه نحو أهداف محددة. (مرسي، 1976، ص54)، وهي نتاج التوازن الناجم عن الأداء السليم لمجموعة الأدوار التي تحقق من خلالها وتعزز مكانة الفرد بالنسبة الآخرين وتجعله يتميز عنهم بمجموعة من المزايا وتعطيه شعورا داخليا يدرك من خلاله ماهيته. (مسلم، 2007، ص158)، يعرفها عبد القادر حسين: على أنها وحدة الأنا وأساسه، فهي تعني ذلك الإحساس الأنوي بأني أنا هو أنا

في كافة الأحوال والأزمنة. (فرج وآخرون، 2002، ص 479)، وينظر المؤرخ النفسي اريك اريكسون إلى الهوية بوصفها عملية تقع في قلب ثقافته الجمعية، وهذا ما يخلق الرابطة

بين الفرد والمجتمع. (جوردون، 2001، ص1571)، كما نجد **جورج هوبرت ميد** اعتبر أن الهوية مفهوم مرتبط بثلاث مستويات وهي النفس والانا والذات حيث حدد أن الذات هي مجموعة الأدوار التي يقوم الإنسان بتأديتها في الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها، ولابد وان يكون السلوك الفردي وفق السلوك الجماعي وهذا ما يمثل في الأنا، أما النفس فتطور نتيجة العلاقات التي يمتلكها الفرد وتعينه على القيام بأغلب العمليات الاجتماعية. (dridi, 2014, p27)

1-5- الهوية من منظور علم الاجتماع:

يبدأ تحديد علم الاجتماع للهوية من انتقال التوصيف من الحالة الفردية إلى الاجتماعية، حيث تتعلق الهوية بشكل عام، بفهم الناس وتصورهم لأنفسهم ولما يعتقدون انه مهم في حياتهم، ويتشكل هذا الفهم انطلاقا من خصائص محددة تتخذ المرتبة الأولوية على غيرها من مصادر المعنى والدلالة، ومن مصادر الهوية في علم الاجتماع: الجنوسة، التوجه الجنسي، الجنسية، المنطلقات الاثنية، الطبقة الاجتماعية، والهوية الذاتية، أن هذه المؤشرات تحدد موضع الشخص بين أفراد آخرين يشاركونه الخصائص نفسها ومن الأمثلة على الهوية الاجتماعية: الطالب، الأم، العامل. فقد يكون المرء في الوقت نفسه أما مهندسة مسلمة، وعضو في المجلس البلدي. وذلك أن تعدد الهويات الاجتماعية يعكس أبعادا عديدة من حياة الناس، هي أن الأفراد في العادة ينظمون معاني حياتهم وتجاربهم حول هوية محورية أساسية تتميز بالاستمرارية النسبية عبر الزمان والمكان. وعلى هذا الأساس فإن الهويات الاجتماعية تتضمن أبعادا جماعية. فهي تعطي مؤشرات على أن الأفراد متشابهون ومختلفون في نفس الوقت. حيث تكون الهوية الاجتماعية دليلا على التشابه بين الأفراد، وتكون الهوية الذاتية دليلا للاختلاف. (غندنز ، 2005، ص90) أما الغزالي فيعرفها على النحو التالي: تعد الهوية مفرد لوحدة الوجود، يقول: الهوية الشيء هي عينه و تشخيصه وخصوصيته ووجوده المنفرد له، الذي لا يقع فيه اشتراك أي أن هوية الكائن هي حقيقة. (بركات، 1996،

ص64)، ويذهب مالينوفسكي في كتابه التحليل الوظيفي للهوية التي يعرفها بالثقافة، فقد أوجزها فيما يلي:

- الهوية جهاز أدائي يسمح للإنسان بحل مشاكله المحسوسة وبالخاصة التي يواجهها في محيطه عندما يريد إرضاء حاجاته.
- هي نظام من الموضوعات والأشياء والنشاطات والسلوكات، أي كل عنصر يكون وسيلة للتكيف مع نهاية مصلحيه.
- هذه النشاطات منظمة حول استقبال هام وحيوي. (عالي، 2007-2008، ص33)

ويعتبر دوركايم أن الوجود الاجتماعي للإفراد (هويتهم الاجتماعية المرادفة للانتماء إلى فئة ملائمة اجتماعيا) هو ما يرثونه دون رغبتهم ويشكل سلوكياتهم دون أن يدركوا، بذلك فمفهوم الهوية للذات لا ينتمي إلى مصطلحات علم اجتماع التقليدي. (كلود، 2008، ص26)، أما على المستوى الاجتماعي فهي مجموع الصفات أو السمات الثقافية العامة التي تمثل الحد الأدنى المشترك بين جميع الأفراد الذين ينتمون إلى أمه من الأمم، هذه السمات تجعلهم يعرفون ويتميزون عن سواهم من أفراد الأمم الأخرى، وتتمثل في اللغة والتاريخ المشترك لان وحدة اللغة تكون وحدة الفكر، والتاريخ المشترك يكون وحدة الضمير وذلك ما تستند عليه الشعوب في بروز قومياتها. (الحصري، 1959، ص ص25-26)

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالهوية

2-1- الذات: يعتبر مفهوم الذات من المتغيرات الأساسية المرتبطة بالشخصية، ويساعد على فهم السلوك الإنساني وتفسيره وهو ناتج عن تفاعل الفرد مع بيئته، حيث يؤكد **بلوم** على أن الذات تحتوي على ثلاثة مكونات أساسية وهي: السلوكيات المعرفية ونوع التعليم وكفاءته والخصائص الانفعالية للفرد. (إيف، 1991، ص ص73-75)، ويعد مكون أساس لشخصية أي فرد وموجه لسلوكه ومركز عالمه الاجتماعي، ويعتقد الباحثون أن هناك نظاما للذات يشكل بناء المعرفة بها والتمثيل المعرفي للذات وما يرتبط من انفعالات، وان مفهوم الذات جزء رئيسي من هذا النظام. ويكتسب الفرد مفهومه عن ذاته من خلال تفاعله مع

البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بها، ويشير مفهوم الذات لمجموعة المعتقدات الادراكات والمخططات المعرفية التي تشكل إطارا يعالج الفرد من خلال المعلومات عن نفسه، سواء كانت هذه المعلومات دوافع أو حالات انفعالية أو قدرات أو اهتمامات.... ترتبط بالذات وتتأثر هذه المعتقدات بعلامات عن حركات الجسم ووضعيته. (السيد وآخرون، 2004، ص ص345-346)

2-2- الانتماء:

وفي البحث في مفهوم الانتماء سنجد الكثير من المفكرين والسوسيولوجين قد تناولوا فكرة الانتماء، باعتبارها جزاء من عمق الشخصية الإنسانية بصورة عامة، فالانتماء جزء لا يتجزأ من أي منظومة اجتماعية أيا كانت، وهو النزعة التي تدفع الفرد إلى الدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما تقتضيه من التزام بمعايير هذا الإطار وقواعده ونصرته والدفاع عنه، في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى. (شلغين، **مرجع سابق**، ص35)، ويعتبر الانتماء ظاهرة إنسانية فطرية يولد مع ولادة الفرد، وينمو هذا الإحساس ويستجد في المراحل اللاحقة لعمر الفرد، حيث يزيد تعلقه بوطنه وأرضه وكل ما له علاقة بهذا الوطن ماضيه وحضارة ومستقبله، ويعد الانتماء حلقة وصل بين الفرد والمجتمع، فمن خلاله يتم نمو الذات وتحقيقها ومنها تدعيم هوية الفرد، إذ أن الانتماء بمثابة حاجة أساسية في البناء النفسي والاجتماعي للأفراد.

وعلى الرغم من اختلاف الآراء حول الانتماء ما بين انه اتجاه وشعور وإحساس وكونه حاجة أساسية نفسية تطلبها الذات الإنسانية لإيجاد مكانة لها بين المجتمع الذي ينتمي إليه. (خوني، ص86) وهناك ثلاثة عناصر من عناصر التباين بينهما:

- يتميز مفهوم الهوية بطابع الشمولية ويشكل الانتماء عنصرا من عناصر الهوية التي تتكون من شبكة من الانتماءات والمعايير.

- يأخذ مفهوم الهوية طابعا سيكولوجيا وفلسفيا بالدرجة الأولى إذ يوظف بشكل واسع في مجال الفلسفة، وبشكل مبدأ من أقدم المبادئ الفلسفية قوامه أن الشيء هو نفسه، وعلى

خلاف ذلك يأخذ مفهوم الانتماء طابعا سوسيولوجيا يوظف غالبا في مجال الأدب والسياسة وعلم الاجتماع.

- مفهوم الاجتماع مفهوم شامل يوظف للدلالة على ظواهر مادية غير إنسانية، بينما ينفرد مفهوم الانتماء بالدلالة على الظاهرة الإنسانية دون غيرها من الظواهر.

إن الهوية كيان يجمع بين انتماءات متكاملة وهوية المجتمع تمنح أفراده مشاعر الأمن والاستقرار والطمأنينة، فالهوية القومية تمنح أبناء الأمة الشعور بالثقة والأمن والاستقرار، وفي الوقت الذي يكون فيه المجتمع متعددا الانتماءات والفئات والجماعات العرقية أو دينية أو سياسية أو اجتماعية يتوجب على السياسيين العمل على دمج هذه الانتماءات المتنوعة من اجل الوصول إلى هوية مشتركة تمثل مصالح الجماعة بانتماءاتها الطبيعية المختلفة. (علوان، جبر، 2017، ص ص235-236)

ونستنتج أن مفهوم الهوية الوطنية والانتماء يمثلان وجهين لعملة واحدة، فالانتماء الذي يحسه ويشعر به الفرد اتجاه وطنه وأبنائه فيتولد له ما يعرف بالهوية الوطنية، ما من خلال حب الوطن والأرض، والاعتزاز والافتخار بتاريخه وبطولاته والعمل من اجل تنميته وترقيته والعمل بقوانينه وعاداته وتقاليده واحترام رموز السيادة الوطنية، والافتخار بجنسيته وهويته الوطنية.

2-3- القومية: يعد مفهوم القومية احد المفاهيم الأكثر إثارة وجدلا في العصر الحديث، وذلك بسبب الانتخابات الكبيرة التي تفرضها استخداماته في شرح وتفسير الظواهر السياسية والاجتماعية، ما جعل عدد كبير من الباحثين وعلماء الاجتماع يرفضون وجود تعريف موضوعي وموحد لهذا المفهوم، مكتفين فقط بتعاريف ذاتية وأخرى تاريخية، هذا الغموض في تحديد الدلالات مفهوم القومية رغم الأهمية القصوى التي تعطى له هو ما دفع بأحد الدارسين لهذا المفهوم فريديريك هرتز إلى التساؤل بجدية عن السبب الذي أعطى فكرة القومية، كل تلك القوة الكبيرة في العصر الحديث؟ ليجيب عن هذا السؤال بأننا في الحقيقة لا نعلم ما هو السبب بالضبط، وإذا كان التعريف الاصطلاحي للقومية يجعل منها مرادفا

لكلمة الأمة، أي بمعنى مجموعة الناس الذين تجمعهم هوية مشتركة فيما بينهم تميزهم عن المجموعات الأخرى المختلفة، فان هذا التعريف يحيل بدوره إلى مفهوم أخر هو مفهوم الهوية ويجعل منها مفتاحا لتعريف القومية، يسقط هو الأخر ضمن إشكالات عديدة مرتبطة بدلالات الهوية نفسها. (الكوخي، 2014، ص17)

3- أبعاد وخصائص الهوية

3-1- أبعاد الهوية:

إن الهوية في مستوى الفرد هي تشابه واختلاف يجعل الفرد يتحرك في ثقافته ويعبر دروبها ذهابا وإيابا، كما أن ثقافته تتحرك فيه دعوه تارة ليشبه غيره، وهو ما تقوم به التنشئة في مؤسستين على درجة كبيرة من الأهمية، هما الأسرة والمدرسة ، وتحثه تارة أخرى إلى إبراز فرديته وعدم الذوبان في ثقافة جماعته الصغرى ومجتمعه الكامل. وفيما يتعلق بالهوية الفردية من زاوية جدليتها مع المعطى الثقافي والذي به تتكون هوية الجماعة يمكن تعيين سبعة أبعاد هي :

- تجهد الذات لتأكيد الهوية الفردية بإتباع خط مستقيم يعبر عن الاستمرارية ، أي :التموقع في الزمان والمكان من خلال إدراك المقطع التاريخي الذي توجه فيه والحيز الجغرافي بحدوده الذهنية والخرائطية أو بأحدهما على الأقل.

- يتطلب تأكيد الهوية القدرة على الاندماج وتحقيق التجانس الداخلي، أي ظهور شخصية فردية ومدى قدرة تلك الشخصية على تنسيق السلوك العام للفرد في الزمان والمكان.

- لكي تستقر الهوية الفردية باعتبارها نسقا موحدا وذا ديمومة نسبية، ينبغي تحقيقها في كل مرة بالانفصال والتميز عن الأخر واثبات الاختلاف عنه ذهنيا ووجدانيا، بدون الابتعاد عن الأخر والاقتراب منه والمقارنة معه تتحلل الهوية الفردية، أو لا توجد أصلا، وبالتالي فان الهوية الفردية، هي جهد للذهاب نحو الأخر لاكتساب بطانة الذات وعودة من الأخر نحو الذات لإثبات وجودها المتميز.

- تتمثل أولى مراتب الهوية الفردية في الانفصال عن الوسط المادي، إذا أن أول ما يبدأ به الرضيع هو تمييز جسمه عن الموجودات الأخرى، والشروع في رسم حدوده الجسمية خلال الأشهر الستة الأولى بعد الميلاد، وتحقيق وحدة كتلة الجسم، والتحكم في مجاله الحسي الحركي، غير أن الأمر يكون أكثر تعقيدا في المستويين العقلي والنفسي، إذ مع العملية الأولى وبعدها تجري داخل الهوية الفردية عملية مزدوجة (وصل- فصل) لانا – هو أنا – الأنا مقابل الانت ، ثم لانا تتجه نحو الأنت والنحن لتبحث عما يميز الهوية الفردية، وهذه العملية المزدوجة هي أساس عقلنه الوجود، أي: نقلة إلى المستوى المعرفي وأثناء النقل تفصح الهوية الفردية عن مميزاتها.

- الواحدية والتواصل، أن يشبه الشخص نفسه في كل الأحوال وباستمرار، وتعمل الهوية على أن يدرك الشخص أنه هو وليس غيره، فإذا حدث انقطاع في الإدراك الواحد والمستمر، اعتبر ذلك حالة مرضية مثل انشطار الشخصية أو حالة الفصام.

- تتجذر الهوية وتكتسب حيوية وفاعلية عن طريق الخروج من المجال الرمزي إلى المجال العملي، أي الفعل بالإنتاج الفكري أو المادي، أو هما معا.

- يتمثل البعد الأخير في إثبات الذات، فتكون الهوية في حد ذاتها قيمة كل القيم. فيسعى الشخص لإعلاء ذاته بإظهار انه أكثر من الآخرين التزاما بالقيم المهمة في المجتمع. (ولد الخليفة، 2003، ص89)

3-2- خصائص الهوية

تتمثل أهم خصائص الهوية في النقاط الآتية:

- أنها مكتسبة موروثة يصنعها تاريخ الأمة، وثقافتها، وما تمر به من تجارب وخبرات، وهي المعبرة عن ذاتها الجماعية، أو الرمز الذي يجتمع عليه كل أفرادها، انتماء واعتزازا، تعلقا وانتسابا، ويشكل المساس بها مساسا بكيان الماضي للأمة كلها، لأنه يعد تشكيكا في ماضيها وطعنا على حاضرها، ويأسا من مستقبلها، فهي وان كانت من صنع الماضي إلا أنها موجودة في حاضرنا، مما يجعل منها دافعا وحافزا للبحث عن المستقبل الأفضل.

- الهوية موجودة في الضمير الجمعي للأمة، وملك لها، لأنها قابلة للتطور والتفاعل مع كل الهويات الأخرى.

- الهوية عملية اعتقاد وإرادة، ذلك أن الاعتقاد والإرادة وليس الإلزام هما ما يميز الهوية، فالهوية ليست القانون، ولا يجب أن تكون مساوية له، فالإسلام مثلا وهو احد المركبات الأساسية للهوية في كل أقطار العربية قد يتعارض مع القانون جزئيا أو كليا فالالتزام بتعاليم الإسلام لا تتبع هنا من إلزامية القانون، بل من اعتقاد الشعوب. (الهرماسي، 2011، ص26)

- الهوية عملية إيديولوجية، حيث تصطفى من قبل نخبة سياسية معينة وذلك بانتقاء عناصر معينة لتثبيتها، ثم تحدد الهوية الأصلية من خلالها وتضفى عليها هالة من القداسة والسمو.

- الهوية عملية تمييز واختلاف كونها تنفرد بجملة خصائص تجعل صاحبها مغايرا لغيره، فمهما تشابه الناس، واشتركوا في الخصائص الحضارية والثقافية التي تميز الإنسان نوعيا عن غيره من الكائنات، فأنهم لا يعبرون عن أنفسهم إلا من خلال أشكال فردية شديدة الخصوصية.

- الهوية تقوم على مبدأ الوحدة والتنوع الذي يشكل عامل إثراء وإخصاب لها، ويمكن تصنيف الأفراد بحسب ما اكتسبوه من ثقافات إلى قوالب متعددة تتميز عن بعضها البعض من خلال خصائص مشتركة لكل قالب ثقافي معين بحيث تتشكل هذه الخصائص المميزة هوية هذا القالب وعلى المستوى والمجتمعات.

- الهوية عملية تفاعل وتكامل، حيث أنها تتشكل عبر تفاعل وتكامل مجموعة من الرقائق التي تتراكم عبر الزمن، وهذا التفاعل والتكامل بين المكونات هو ما من شانه خلق التوازن داخل الهوية، وتغييب أسباب الصراع والنفي، الأمر الذي يسهم في الاتفاق العام حولها، سواء من طرف الجماعة أو الأفراد المكونين لهذه الجماعة.

- الهوية عملية دينامكية، كونها تتكون من مجموعة من العناصر فهي بالضرورة متغيرة، في ذات الوقت تتميز فيه بالثبات، فهي كالكائن البشري الذي يولد ويشب ويشيخ، ومع المراحل العمرية المختلفة تتغير ملامحه وتصرفاته وذوقه وكل عناصر شخصيته، لكنه يبقى هو هـ. (بومهرة، 2001، ص212)

- أن تَكون الهوية منسجمة مع معطيات الفكر السياسي والقانوني الحديث الذي يستند إلى قاعدة المواطنة بوصفها معيارا جوهريا ومبدأ قانونيا تتحدد بموجه حقوق وواجبات جميع أبناء الشعب أو الأمة ممن يحملون هذه الهوية، وماهية علاقاتهم بالدولة.

- أن تكون الهوية معبرة عن الواقع الراهن للشعب والأمة، بوصفها كلا قابل للتجزئة، بمعنى ان الهوية لن تكون انعكاسا لتصور فئة ما دون غيرها.

- أن تكون الهوية عامل توحيد وتقوية وتفعيل للحراك السياسي الاجتماعي والاقتصادي في البلاد على الأسس الواردة في المبدأين أعلاه، وأساس راسخا لتعزيز الكيان السياسي الموحد للدولة واستكمال بناء مؤسساتها المعبرة عن وحدتها. (القلقيلي، أبو غوش، 2012، ص13)

ويري **جال كبيرك** أن الهوية تتحدد من خلال:

- الاستمرارية والتحول لأنه لا يوجد هوية دون تغيير.

- في الهوية يلتحم الذاتي مع الموضوعي من خلال تبادل كل من الأنا والأخر النظرة إلى هويتنا.

- الهوية نشطة وحركية.

- الهوية كلية، أي مركبة تنقسم إلى عناصر وأجزاء مترابطة.

- الهوية تتميز بالتبادل بين أجزاءها وفي التبادل بين أجزائها وتقاطعها مع هويات أخرى في علاقة جدلية ما يجعلها متحركة وحية، ويتضح كون الهوية تبدو في صور عدة منها، الهوية المستمرة وخطوطها الكبرى تناقلها الأجيال من جيل إلى أخر، أما الهوية المتحولة فتشكل بواسطة التأثيرات التي تتلقاها، ولكونها تتحول عموما داخل الاستمرار ذاته، وبالمقابل تعد

الهوية المرآة العاكسة لرسم الذات خشية الذوبان والاضمحلال. (الدوري، 1999، ص ص5-6)

4- وظائف الهوية:

حدد كاميلري c.camilleri ثلاث وظائف أساسية نوجزها فيما يلي:

- **الوظيفة المعنوية:** تلعب الهوية دورا معنويا في عملية إنتاج الذات الفردية والجماعية، و تأكيد الذات الفردية والجماعية، وإعادة ترتيب علاقتها بمحيطها من اجل إثبات وجودها وتحقيق الاستقرار فتجعلهم المنتمين إلى هوية معينة يحافظون على معرفة ذواتهم، ويعرفون الآخرين بها، لان الوعي بالذات ليس إنتاجا فرديا صرفا، ولكنه ينتج عن مجموعة التفاعلات الاجتماعية التي يكون الفرد أو الجماعة منغمسا فيها.

- **الوظيفة الإدماجية والكيفية:** إن المحيط الذي يعيش فيه الأفراد مليء بالتناقضات والتنوع وعدم التوافق والتماثل والانسجام بين مكوناته، يكون مهدداً حقيقيا لوحدة وانسجام مقومات الهوية أو بين الأطراف والمكونات الثقافية المتمايزة، لذا ينبغي أن يكون بناء مقوماتها في تناغم مع المحيط عن طريق التفاوض، لذا فالهوية تسعى إلى إدماج وتكييف الأفراد والجماعات مع محيطهم، ومع الأوضاع المختلفة التي يوجدون فيها، فالهوية تراعي الواقع الذي تستقي منه اكبر قسط من مكوناتها، فالهوية تتأسس على عملية تحقيقها وتوحيدها على المؤسسات والجماعات من اجل الاعتراف بها.

- **الوظيفة القيمية:** يعتمد الفرد بإسناد نفسه بمميزات ذات قيمة ايجابية بناء على انه المثالي، فهو يسعى إلى إنعاش العلاقة الايجابية مع الذات بعدما يحصل الاعتراف، فحينما تصير مبررة ومشروعة على نحوي أساسي ولأن الهوية لها قيمتها، لا يمكن أن تستخلص قيمتها إلا من خلال المعايير العليا للمجتمع والجماعة. (شراد، 2013- 2014، ص ص83-84)

فبناء الهوية يتم في إطار الاستجابة لانشغالات ثلاثة هي إضفاء معنى ودلالة للذات تكون حاملة لقيمة وتقدير ايجابيين وتضمن التكيف مع الواقع وربط العلاقات مع الغير،

غير أن تحقيق هذه الانشغالات قد تعرقله بعض العوامل التي تعترض حياة وبيئة الفرد مما يجعله يوظف آليات من شانها أن تعيد تحقيق التوازن والتكيف

5- مكونات الهوية:

ومن استقراء أدبيات مصطلح الهوية نجد أن هذا الأخير يحمل مضامين متعددة يمكن التعبير عنها أو تجسيدها أو اختزالها من الأتي:

- **المكون الاجتماعي:** من حيث الطبقة والمكانة والوظيفة، أو عناصر المكون البيولوجي المكون من العرق أو اللون أو الدم أو الجين (النوع)، ويمكن التعبير عن الهوية عن طريق الانتماء والتبعية والعضوية الاثنية أو القبيلة أو العائلة أو الأسرة أو المولد.

- **المكون الثقافي:** من حيث الدين أو اللغة أو العادات و التقاليد والعرف أو القيم الاجتماعية المشتركة أو الملبس أو وسائل الإنتاج أو طرائق الأكل والشرب أو نظام أسلوب الإدارة والتنظيم الهيكلي للقوة والسلطة والقانون المنظم، والأحاجي القصصية والأساطير والخرافات، والمعتقدات الحسية المعنوية والتهيؤات الخيالية والرموز، وكما يندرج فيها وحدة المصالح والمصير والتاريخ المشترك.

- **المكون السياسي:** من حيث الدولة الوطنية أو القومية، ونظام الحكم، وشكل الدولة ونظام الإدارة والسيطرة على جهاز إدارة الدولة، أو المواطنة والجنسية، أو بناء الدستوري والقانوني فيها، الايدولوجيا الموجهة للبناء السياسي الرئيسي والفرعي (الحكومة والتنظيمات السياسية كالأحزاب وتنظيمات المجتمع المدني). (كوشي، 2012-2013، ص ص96-97)

- **مكون معرفي:** يشير إلى عمليات التصنيف الاجتماعي المستمرة التي يقوم بها الفرد لنفسه وللآخرين من حوله، وهو ما يساعده في التعرف على موقعه الاجتماعي الحقيقي في المجتمع.

- **مكون تقيمي:** يتعلق بمدى قدرة الفرد في تقييم المكانة الاجتماعية لجماعته ومقارنتها بمثيلاتها التي تحظى بها الجماعات الأخرى.

- **مكون وجداني:** يشير إلى معدلات تبني الفرد للقيم والعادات السائدة في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، وسعيه لأن تنعكس هذه القيم والعادات في تصرفاته اليومية. (الشامي، 2007، ص ص05-06)

6- عناصر الهوية

إن تحديد هوية مجتمع، أو جماعة أو فرد، يقتضي العودة إلى جملة من العناصر التي يمكن تصنيفها في المجموعات التالية:

6-1- عناصر مادية وفيزيائية وتشتمل على:

- الحيازات: الاسم، الآلات، الموضوعات، الأموال، السكن، الملابس،
- القدرات: القوة الاقتصادية، والمالية، والعقلية.
- التنظيمات المادية: التنظيم الإقليمي، نظام السكن، نظام الاتصالات الإنسانية.
- الانتماءات الفيزيائية: الانتماء الاجتماعي، والتوزيعات الاجتماعية، والسمات المورفولوجية الأخرى المميزة. (ميكشيللي 1993، ص18)

6-2- عناصر تاريخية: وتتضمن

- الأصول التاريخية: الأسلاف، الولادة، الاسم، المبدعون، الاتحاد، القرابة، الخرافات الخاصة بالتكوين، الأبطال الأوائل.
- الأحداث التاريخية الهامة: المراحل الهامة في التطور، التحولات الأساسية، الآثار الفارقة، التربية والتنشئة الاجتماعية.
- الآثار التاريخية: العقائد والعادات والتقاليد، والعقد الناشئة عن عملية التطبيع أو القوانين والمعايير التي وجدت في المرحلة الماضية. (ميكشيللي، المرجع نفسه، ص ص18-19)

6-3- عناصر ثقافية نفسية:

- النظام الثقافي: المنطلقات الثقافية، العقائد، الأديان، الرموز الثقافية، والايدولوجيا، ونظام القيم الثقافية، ثم أشكال التعبير المختلفة (فن – أدب).

- **العناصر العقلية:** النظرة إلى العالم، نقاط التقاطع الثقافية، الاتجاهات المغلقة، المعايير الجمعية، العادات الاجتماعية.

- **النظام المعرفي:** السمات النفسية الخاصة، اتجاهات نظام القيم. (ميكشيللي، المرجع نفسه، ص19)

6-4- عناصر نفسية اجتماعية:

- أسس اجتماعية: اسم، مركز،عمر، جنس، مهنة، سلطة، واجبات، ادوار، نشاطات، انتماءات اجتماعية.

- القيم الاجتماعية: الكفاءة، النوعية، التقديرات المختلفة.

- القدرات الخاصة بالمستقبل: القدرة والإمكانية، الإثارة الإستراتجية، التكيف، نمط السلوك. (ميكشيللي، المرجع نفسه، ص20)

7- تصنيفات الهوية:

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

7-1- تصنيف mucchielli:

- **الهوية المادية:** وتشمل على:

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

- **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.

- **الهوية الاجتماعية:** وتتضمن

- **صورة الهوية في منظور الآخرين:** النماذج / أراء الآخرين.

- **الانتماء:** الجماعات الاثنية / جماعات الانتماء(عمر- جنس – مهنة – رياضة – نشاطات)

- **الرموز والإشارات الخارجية:** كل ما يمكن له أن يأخذ مكانا في إطار التسلسل الاجتماعي. (Mucchielli، 1985, p p76-83)

نلاحظ أن التصنيف ينتقل بالهوية من المستوى الظاهري الملموس والذي يتخذ غالبا معيارا للتصنيف (أنا، نحن/الأخر، 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.

7-2- تصنيف miller:

- **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.
- **الهوية العامة الذاتية:** كما يتصور الشخص أن الآخرين يرونه، فهي عامة لأنها تتوقع تصور فردي لصورته عند الآخر تبعا للنموذج المعطى.
- **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 خاصة للذات بعيدا عن قيم الآخر، يمكن تقديم تقدير خاص للذات في ضوء التفاعل مع الآخر. (Miller, 1973, p p680-383)

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.

7-3- تصنيف Erikson:

- **الهوية الايجابية:** الصور المقبولة من النماذج السلوكية التي يواجهها الفرد أثناء تفاعله مع محيطه والتي باكتسابها وتشربها يلقى ترحيبا ودعما .
- **الهوية السلبية:** تتشكل في نفس الوقت الذي تتشكل فيه الهوية الايجابية،وتقوم أساسا على الرفض الاصطفائي لجملة السمات التي ينبغي تجنبها. (Erikson , 1986, p p43-46)

يستند التصنيف السابق للهوية على تمثيلات 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.

7-4- تصنيف محمد العربي ولد خليفة:

- **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 ايجابية أو سلبية.
- **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.

- **هوية الذات الظاهرية:** ويعكس المستوى من الهوية الطريقة التي يمكن بها قيم الجماعة لتصبح خبرات شخصية، فالهوية الظاهرية هي طريقة الفرد في التفاعل والسلوك، وهي بهذا الشكل الوجه الوحيد من الهوية الذي يمكن مشاهدته.
- **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 ما يضمن استمرارية الهوية، حيث أن غايته يهدد الهوية بالجمود ثم تلاشي بعد ذلك. (ولد خليفة، 2003، ص100-101)

8- أشكال الهوية

- **الهوية الفردية:** وهي إدراك الفرد نفسيا لذاته ولكنه اخذ يتسع تدريجيا داخل العلوم الاجتماعية بحيث أصبح يستخدم للتعبير عن الهوية الاجتماعية والهوية الثقافية والهوية العرقية(السلالة)، ولكنها كلها مصطلحات تشير إلى توحد الذات مع وضع اجتماعي معين أو مع تراث ثقافي معين أو مع جماعة سلالة. (الجوهري، 1998، ص649)

- **الهوية الجنسية:** هي جزء من هوية الأنا، وغالبا ما تعد الجزء الأساسي وتسمى أيضا الهوية النوع، وهي تدل على الجنس النفسي الذي يجب أن نميزه عن الجنس البيولوجي، الذي يبرز في البلوغ بظهور العلامات الجنسية الثانوية، ويعتبر **فروي** أنها تترسخ بشكل واضح في نهاية المراهقة، وفي حين يرى أتباعه أنها تكتسب قبل البلوغ، لأنها تنبع من الصراع الاوديبي ويتواصل نموها بشكل مكثف خلال المراهقة التي تعتبر أخر مرحلة لتكوينها حسب اريكسون، وهذا الأخير يعتبر أن هوية الأنا تختلف عن الصورة الجسدية لأنها تشمل تقمصات الفرد وتركز على التفاعلات النفسية الاجتماعية. (عبلاش، 2000-2001، ص15)

- **الهوية الدينية:** يعد الدين الإسلامي الهوية الأساسية والرسمية لها، فهو الانتهاء الحقيقي والرمز ومحور حياة المجتمع، من خلالها يتفاعل أفراد المجتمع، وحينما بضعف التمسك بالدين والالتزام به في نفوس الأفراد يضل هو الهوية المفقودة، التي نبحث عنها، وذلك بحكم

أننا مسلمون أولا وأخيرا، ولأنه ليس من الممكن أن نختار غير الإسلام هوية ونظل مع ذلك مسلمين، فنحن ابتغينا الإسلام دينا، فقد ارتضيناه هوية.

وهوية المسلم تتمثل في حفاظه على دينه، واعتزازه به وتمسكه بتعاليمه والتزامه بمنهجه في صغير الأمور وكبيرها، قال تعالى: (إن الدين عند الله الإسلام) سورة آل عمران الآية 19، والدين في المنظور الإسلامي هو النظام أو المنهج الذي يحكم جميع جوانب الحياة.

فالهوية تعني كامل الانتماء بكل أبعاده المادية والمعنوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية ولا تقتصر على مجرد الانتماء العصبي أو القبلي أو العنصري أو الجغرافي، فهي تكامل نفسي فكري، وانتماء جاء تحقيقا وتطبيقا لقوله تعالى: (صبغة الله ومن أحسن من الله صبغةُ) سورة البقرة الآية 138، فالصبغة هي الهوية، والهوية هي الإسلام، والإسلام يصبغ الإنسان بصبغة خاصة في عقيدته وفكره ومشاعره وتصوراته وأماله وأهدافه وسلوكه وأعماله، قال القرطبي في تفسيره للآية السابقة: سمي الدين صبغة استعارة ومجازا حيث تظهر أعماله وسمته على المتدين، كما يظهر اثر الصبغ في الثوب. (للوان، 2013، ص ص29-30)

- **الهوية الثقافية:** الهوية الثقافية هي تعبير عن الحاجة إلى الاعتراف والقبول والتقدير للإنسان كما هو في تفرده وتميزه، ففي الهوية الثقافية تشتغل جدلية الذات والأخر وتعيد كل جماعة بشرية تأويل ثقافتها من خلال اتصالاتها الثقافة، والهوية الثقافية والحضارية لأمة من الأمم، هي القدر الثابت والجوهري والمشترك من السمات والقسمات العامة، التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الحضارات، والتي تجعل للشخصية الوطنية أو القومية طابعا تتميز به عن الشخصيات الوطنية والقومية الأخرى. (الحسين، 2010، ص ص33-34)، وتعتبر الهوية الثقافية هي كل ما يعبر عن السمات الخاصة لشعب معين أو ما يميز هذا الشعب عن غيره من الشعوب، وهذه الهوية تتكون عبر العصور بفعل ما وقع من أحداث، وما نشأ من علاقات وتفاعلات وما نتج عن ذلك من خبرات اكتسبها الإنسان وساعدته على حماية وقيمه وأخلاقياته وسلوكياته عبر الزمان. (قاسم، 2006، ص ص105-106)

- **الهوية التاريخية:** عندما تجتمع الأحداث التاريخية في صنع ملحمة شعب ما أو قوم، فإنهم يتشابهون في مرجعيتهم التاريخية التي تميزهم عن غيرهم، وقد تندرج فيها عدة شعوب، مثلما كان الحال في الخمسينات من القرن الماضي، حيث ظهرت موجهة التحرر في دول إفريقيا وأسيا وظهر التكتل للدول الافرواسيوية تحت نطاق التحرر ورميا إلى التموقع في إطار الثنائية القطبية، باسم مجموعة 77 وكذلك دول عدم الانحياز وفيما بعد فتحت الباب لظهور العلاقات جنوب جنوب. (زيان، 2010، ص300)
- **الهوية الوطنية:** تعبر عن دولة حديثة وأرضية مرجعية تعبر عن أحد الدلالات الأساسية المحددة لهوية شعب مثلها مثل الهوية الثقافية والاجتماعية فالهوية الوطنية من اهتمامات الدولة وتعني إيجاد تطابق أو توافق أو توازي بين الكتلة الاجتماعية ديموغرافيا ورقعتها الجغرافية التي تمارس عليها نتاجها الاجتماعية، وتعبر من خلالها عن نفسها عبر (نمطها الثقافي الخاص بها) (الهرماسي، مرجع سابق، ص22)، ويعتبر(**غسان وآخرون**) أن الهوية الوطنية مفتاح لتفسير البيئة الاجتماعية في ظل سلوكيات الدولة اتجاه هذه البيئات، فمنذ نشأة النظام السياسية بدأ العالم ينقسم إلى أوطان محددة ومتمايزة ثقافيا وجغرافيا وأصبح الأفراد يعرفون ذواتهم انطلاقا من انتماءاتهم لمواطن ما، مع ما يصاحب ذلك من الشعور ب"نحن" حيث أن كل شخص يولد ومعه نوع محدد من الوطنية وله حس بوجودها فيه من خلال انتمائه للبلد الذي يرتبط فيه نتيجة تاريخية والسلالة التي ينحدر منها وجنسه ونوعية ثقافية.

وتمارس الهوية الوطنية سلطتها على الفرد والجماعة أينما كان، بمعنى أن السلوكيات المطبعة للهوية الوطنية تطفو وتظهر بقوى ضمن السلوك والتفاعلات بين الأفراد، وحتى أن اكتساب هوية وطنية جديدة سوف يطغى عليها الهوية الأصلية، وتبقى الهوية الوطنية الأصلية أحد جوانب تحديد شخصية الأفراد وتميزهم عن الأصلين والمنتسبين حيث يبقي عنصرا غريبا عنها وتمنح الأفراد فردية مستقلة ضمن نظم أوسع من العلاقات الاجتماعية

والتفاعلات ومن جهة أخرى لا توجد لائحة أو قائمة محددة لكيفية الانتماء للهوية الوطنية في إطار الانصياع للحقوق والواجبات كمواطن شرعي تحت نظام محدد ومعين.

فالهوية الوطنية لها وظيفة تصنيفية وتقسيم حسب الفئات جماعات الأفراد في العالم، وهي تحدد الأفراد ضمن جماعات. وترى النظرية السوسيولوجية أن الهويات الوطنية تشكل فئات سوسيولوجية هامة، التي من خلالها يعمل المواطن للإعطاء معنى لعالمه الاجتماعي، لأن الوطن – من الناحية الجغرافية – هو أساس وجود الهوية الوطنية لأنه يمارس على أرضها وهو الدعامة الأولى لما يمثل الضمير الجمعي عند الأفراد ويبنى المجتمع المدني، وبالتالي للفرد أحقية في التمتع بحقوق المواطنة أو الهوية الوطنية. (غسان وآخرون، 2002، ص35)

- **الهوية الاجتماعية:** الهوية الاجتماعية هي قبل كل شيء رديف لفئة انتماء، في معظم الأحيان، تكون هذه الفئة هي الفئة الاجتماعية المهنية. (كلود، مرجع سابق، ص24) وإن الهوية الاجتماعية ناتجة عن سياق وإسناد وإدماج وتموضع الفرد في محيطه، وتترجم عن طريق الانتماء والمشاركة في الجماعة وفي المؤسسات الاجتماعية وتظهر من خلال ممارسة الأدوار والوظائف. والانتماء إلى جماعة يطبع أسلوب التفكير والعيش الذي يشكل قاعدة لحيز كبير من السير الاجتماعية، فالجماعة لها تأثير معياري بواسطة آليات مثل الضغط للامتثال والمقارنة والتقدير الاجتماعيين، وهو ما قصد إليه من **لينتون وكاردينر**، من خلال مفهوم الشخصية القاعدية، وتبرز أهمية تأثير الجماعة في الوضعيات الصراعية، إذ أن الانتماء إلى جماعة تعاني من التمييز العنصري أو تعد أقلية يوثر على الأفراد في كيفية الإحساس والتعبير عن هويتهم. (FSIQN; 1990; P190)

9- العوامل المؤثرة في تكوين الهوية

- **الثقافة الاجتماعية:** تتضمن كتابات" **اريكسون** "عددا من المفاهيم التي يصفها بأنها ذات اتجاه ثقافي وأن لها أهمية خاصة بنمو الطفل في الأسرة في الثقافات الفرعية، و يؤكد

اريكسون على السرعة التي تجري بها التغيرات في المجالات الاجتماعية والثقافية. إلى أن طرق تحديد الهوية تختلف باختلاف الثقافات (Mussen. 1984. p623)

فالثقافة الأمريكية مثلا تركز عل نمو الهوية من خلال الفردية الكاملة، بينما تركز ثقافات أخرى كالصينية واليابانية على إفراز الهوية من خلال العلاقات الوثيقة بالآخرين، ومن خلال عضوية الفرد في نظام اجتماعي ثابت.

وفي هذا المجال نجد الثقافة الإسلامية قد قامت على التوازن بين الفردية والجماعية بحيث لا يطغى أحد الجانبين على الآخر، فالفرد المسلم يعرف حقوقه وواجباته نحو نفسه والآخرين فلا تسيطر عليه الذاتية المفرطة كالرأسمالية، ولا يذوب فيحرم من أدنى حقوقه لخدمة الجماعة كما هو الحال عند الشيوعية.

فقد اهتم الإسلام بأمور الإنسان الحياتية، كما اهتم بأمور الآخرة والجوانب الروحية وحتى تكون الهوية التي يختارها الفرد لنفسه صالحة وسوية، فلابد أن يتم صياغتها بناءا على ثقافة متكاملة ومتوازية، تراعي مختلف أمور الحياة.

- **البيئة الاجتماعية:** ويشير علماء الاجتماع إلى أن أزمة الهوية تختلف في شكلها ومضمون وحدتها من مجتمع لآخر ومن حضارة إلى حضارة، وأن المراهق يعكس في أزمته ظروفا اجتماعية وحضارية معينة فالأزمة لا تكون استجابة لتغييرات داخل الفرد نفسه، وإنما تكون نتيجة لاستجابة البيئة التي يعيش فيها للتغيرات التي تطرأ عليه، فتفسير، الأزمة يجب أن تبحث عنه في الظروف الاجتماعية التي تحيط بالمراهق. (أبو حطب وآخرون، 1990، ص 377)

وتتأثر الهوية الذاتية بطبيعة المجتمع الذي تنشأ فيه، ففي المجتمع البدائي البسيط حيث تنحصر الأدوار الاجتماعية، تكون عملية تكوين الهوية أسرع منها في المجتمع المتقدم بمعنى سريع التغير، الذي تتعدد فيه الأدوار الاجتماعية، وهذا بطبيعة الحال يرتبط بالظروف الاقتصادية المحيطة بالفرد خاصة أن العالم يشهد ثورة تكنولوجية متسارعة تؤثر في التغيرات الاجتماعية المصاحبة للنمو الاقتصادي حيث أن الشخص إما يشعر بعظم الهوة في مقارنة

بالدولة العربية(عقدة الدولة النامية) حيث يكون مفهوم الهوية مهزوزا أو مضطربا لدى أصحاب هذا النوع من التفكير، أو الانبهار بتلك الدول حيث يؤدي الوضع الاقتصادي المتردي إلى تفاقم النظرة الطبقية في المجتمع الواحد وبالتالي تأخير التغلب على أزمة الهوية.

وبذلك يمكننا القول أن الهوية الذاتية تكون أكثر وضوحا في المجتمعات المتقدمة في حين تكون هوية الدور ضعيفة، بينما تعكس الصورة في المجتمعات البدائية البسيطة لذا يجب أن يتكامل دور العامل الاقتصادي مع العوامل الأخرى كل أزمة هوية سواء لدى الأفراد والجماعات.

- **التأثيرات المعرفية:** تعتبر القدرة المعرفية للفرد عاملا مؤثرا في اكتسابه للهوية الشخصية، ذلك لأن الفرد يجب أن يكون قادرا على تحديد إمكاناته وقدراته بصورة موضوعية وإذا كان البعض أن هذه القدرة تعين المراهق في بحثه عن هويته، فإن هناك من يرى أن هذه القدرات عند المراهق تزيد كذلك في صعوبة عملية البحث، لأن المراهق يصبح ، قادرا على أن يتخيل كل أنواع الإمكانيات، أو الاحتمالات بالنسبة لهويته. (مسن وآخرون، 1986، ص485)، وتضيف الثقافة الشخصية المظهر الإنساني المتميز للفرد في حياته حيث أنه يقع تحت تأثير النزوات والقوى الغريزية، والبنية المعرفية للشخص هي التي تقوم بتوجيه هذه القوى توجيها سليما، " فالبيئة الثقافية لكل فرد كما يفسرها هو، هي التي تختار له طبيعة تجاربه. وليس الطفل ووالديه. (ومايز، 1992، ص32)

يتضح مما سبق أن البنية الثقافية عامل مؤثر في تشكيل وصياغة الهوية، وذلك من خلال ما توفره هذه البنية من تعدد الخبرات والنماذج، والتي تتيح للفرد الفرد لتحقيق هوية متكاملة، ونظرا لأن الثقافة عالم منفتح –خاصة في ظل التطور التكنولوجي والصراع الحضاري، فإنها قد تلعب دورا سلبيا في تشكيل الهوية إذا لم ضبطها وفقا للمبادئ الدينية والمعايير الاجتماعية السائدة.

- **التأثيرات الأيديولوجية** : يسعى المراهقون إلى تحديد إطار فكري عقائد(أيديولوجية دينية) للاعتماد عليه كركيزة أساسية في حياتهم لتحقيق هوياتهم الخاصة والمتميزة.

كما أن الشاب ينظر إلى قيم ثقافته ودينية وأيديولوجيته كمصدر مؤكد للثقة ويهيئ الدين والأيديولوجية الاجتماعية رؤية واضحة لفلسفة الإنسان الأساسية، ويؤكد الاستمرارية الوراثية لهوية الشخص واحترامه لنفسه كعضو في مجتمعه وثقافته. (وماير، مرجع سابق، ص 72)

ولقد أشار **وترمان** في دراسته عام 1982 إلى أن عملية تشكيل الهوية ترتبط بالعديد من المتغيرات المترابطة مع بعضها البعض وهي:

– كلما كانت عملية التوحد أو التقمص لشخصية الوالدين قبل مرحلة المراهقة وأثناءها اكبر كلما كان احتمال الوصول إلى انجاز ذي معنى أكبر.

– الاختلاف في التنشئة ينعكس على الاختلاف في الوسائل والطرق المستخدمة لتشكيل الهوية، فالأطفال الذي يعيشون في بيوت تتصف بالتسامح أو الإنكار أو الرفض يعاني أطفالها من غموض الهوية، وقد يجدون مشكلة في حل أزمة الهوية بنجاح كما أن الأطفال الذين يأتون من بيوت متسلطة يمكن أن يتخذوا طرقا مختلفة فإما أن يمتثلوا لاختيارات الوالدين أو أنهم يتمردون وبذلك يمرون بأزمة هوية.

– كلما كانت الخيارات أو البدائل التي يتعرض لها الفرد قبل مرحلة المراهقة أو أثناءها كثيرة، كلما كان احتمال مرورهم بأزمة هوية أكبر.

– كلما توفرت للمراهق نماذج تتمتع بالنجاح، كلما توافر الاحتمال الكبير لأن يشكل الفرد التزاما ذا معنى. إذ أن هوية الوالدين يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر على عملية تطوير الهوية من خلال نموذج القيم الذي يمتلكونه بالنسبة للمراهق.

– إن طبيعة التوقعات الاجتماعية المتعلقة باختيارات الهوية والتي تنبثق من خلال الأسرة والمدرسة وجماعات الرفاق ستسهم في تطوير هوية معينة، فالشخص الذي يتعرض لجماعة

اجتماعية ذات تساؤلات قليلة غالبا ما تقل معاناته من أزمة الهوية بالمقارنة مع المجموعات التي تكون فيها التساؤلات أكثر شيوعا.

– إن تزويد الفرد في مرحلة ما قبل المراهقة بالأساس لمواجهة أزمة الهوية يساعده على أن يكون أكثر نجاحا في مواجهة هذه الأزمة. (المنيزل، 1994، ص01).

– العوامل الأسرية:

تلعب الأسرة دورا مهما في عملية نمو وتشكيل الهوية، وقد اعتبر ادم زان نمو الهوية ضروري للفرد لأمرين:

– حاجة الفرد للشعور بالتفرد.

– حاجة الفرد للانتماء والأهمية بالنسبة للآخرين وهذا يتم الاهتمام به من خلال التنشئة الاجتماعية للفرد.

وقد أشار بيكر إلى نمط الرعاية الوالدية، إذ أن نمط الرعاية الوالدية الذي يتسم بالتساهل أو الرفض يساهم في صعوبة وصول الفرد إلى حل أزمة الهوية وتتشكل لديه حالة تشتت الهوية، أما نمط الرعاية الوالدية المتسلط فهو يساعد في تكوين حالة تقييد الهوية والتمرد والدخول في حالة أزمة الهوية في حين أن نمط الرعاية الوالدية الديمقراطي هو الذي يسمح بالبحث والاكتشاف وتكوين التزامات وتشكيل حالة تحصيل الهوية. (بوعيشة، 2014، ص153)

– المسجد:

تسعى دور العبادة في شتى بقاع الأرض إلى استقطاب جميع المنتمين إليها، وتحرص خاصة على استقطاب صغار السن والشباب .حيث يرى القائمون على تلك الدور أن تربية الشاب على الأخلاقيات والعادات والتعاليم التي يحض عليها الدين كفيلة بتكريس انتماء الإنسان إلى هذه الجماعة سواء كانت صغيرة فتمثل أقلية تسعى للحفاظ على هويتها كي لا تنصهر بالأكثرية ثم تندثر بمرور الوقت، أو حتى تكون كثيرة فتسعى إلى تعزيز هوية أفرادها الوطنية كي لا تتأثر بالثقافات الأخرى المختلفة .ويؤدي المسجد في الثقافة الإسلامية

دوراً مهماً في تكريس الهوية الوطنية وحمايتها من أي تأثيرات سلبية قد تصيبها، حيث يربي المسجد الفرد المسلم على التآخي ونبذ العنصرية، حيث قد يؤم جماعة المصلين وفيهم الغني وصاحب الجاه، شخص فقير غير معروف .وهذا الفعل يزرع في أنفس الأطفال نبذ العنصرية بكافة أشكالها. ولهذا كان لزاماً على المجتمع أن يؤكد على ما يلي:

– تعويد الشباب على حضور الجماعات، فمشاهدة الإيجابيات الناتجة عن التجمع للصلاة خمس مرات في اليوم كفيلة بتربية صغار السن وتعزيز الوطنية لديهم.

– من المهم أن ينقل الرجال صغارا وكبارا ما يدور في المساجد من أمور إيجابية إلى بقية أعضاء الأسرة سواء من النساء أو الصغار وغيرهم من ذوي الأعذار، حيث أن نقل تلك الصور الإيجابية يعزز الهوية الوطنية ويقوي الارتباط والانتماء إليها.

– من المهم على المساجد أن يناقش في المساجد كل ما يهم المجتمع ويعزز هويته، وأن تطرح السلبيات وتناقش من قبل جماعة المسجد.

– الاستعانة ببعض المختصين للمساعدة في إيجاد الحلول لبعض المشكلات المؤثرة على هوية المجتمع والتي لا يمكن لغير المختصين فهمها وتفسيرها والمساعدة في إيجاد الحلول لها.

– من المهم زيادة تفعيل الدور الذي تقوم به المصليات في مدارس تعليم البنات من خلال الاستعانة ببعض الطالبات في معرفة وفهم بعض السلوكيات السلبية التي تؤثر على الهوية الوطنية والاستعانة ببعض المختصات للمساعدة في فهمها ومناقشتها بطرق سهلة ويسرة ومن ثم إيصال الرسائل التربوية المطلوبة. (الغفيلي، 2017 ص ص18–19).

10– النظريات المفسرة للهوية

إن الهوية من المنظور السوسيولوجي، حسب غ– ن – فيشر(G–N–FISCHER) من وجهتي نظر مختلفين: المقاربة الجدلية والمقاربة الوظيفية.

- **المقاربة الجدلية:** تستمد هذه المقاربة تصوراتها من أعمال كارل ماركس، فان الهوية تعرف عموما على أنها عملية استدخال أو استيطان للقيم السائدة التي لا تنفصل عن

الأفكار والإيديولوجيات المهيمنة، وعلى هذا الأساس فان الهوية تعتبر نوعا من الوعي المزيف، وعليه فان دراسة الهوية تميل أن تكون هنا عبارة عن محاولة لتحليل العلاقات الاجتماعية التي من خلالها يمكن للفرد أن يتخلص من القيود والأوهام المفروضة عليه، ومن ثم التمكن من فرض وجوده كفاعل تاريخي. (مراني، 2009، ص ص166-167)

- **المقاربة الوظيفية:** أنها انعكاس على مستوى الوعي الفردي، للقيم السائدة أيضا، وفي هذا الإطار اعتبر لوكمان وبرج ران المجتمع يحتوي على مجموعة من الهويات النموذجية تقترح على الأفراد أشكالا محددة من السلوك حسب الوضعيات التي يمكن أن يوجدوا فيها، وينظر هنا للهوية على أنها نتيجة للتفاعل بين الوعي الفردي والبناء الاجتماعي، وبالتالي فإنها تعبير على مجتمع يقوم على إجماع بدل الصراع يعبر عنه الأفراد من خلال اندماجهم في نسق العلاقات القائم على مجموعة من القيم المشتركة والمتقبلة من طرف المجتمع.

- **المقاربة النفسية والاجتماعية:** فقد تم التعرض لقضية الهوية في إطارها عبر ظاهرة التفاعل، وتعني الهوية لدى أصحاب هذا التصور تفسيرا جديدا للموقع الذي يحتله الفرد ضمن البناء الاجتماعي القائم والعلاقات بين المجموعات، ومن بين ابرز ممثلي هذا التيار **البورت** الذي يعبر عن مفهوم الهوية بالذات، وهي ظاهرة الشعور بالعناصر التي تمنحها استقلالا وظيفيا، وتتمثل هذه العناصر في كل من الشعور بالجسد، والشعور بالاستمرار عبر الزمن، والشعور بالقيمة وتقدير الذات وأخيرا الشعور بالوجود الذي يرتكز على الأهداف المسطرة التي توجه حياتنا وتعطي لها معنى، ومن هنا يمكن تعريف الهوية من منظور نفسي اجتماعي على أنها: الطرق المختلفة للشعور، ولتمثل الذات التي تنتج عن أشكال تفاعل الذات بالأخر في سياق اجتماعي محدد.(مراني، مرجع نفسه، ص 167)

- **نظرية الهوية الاجتماعية**

تشير الهوية الاجتماعية إلى طريقة التفكير في أنفسنا وفي الآخرين بالاعتماد على المجموعة الاجتماعية التي ننتمي إليها تتكون الهوية الاجتماعية من أجزاء شخصية الإنسان التي جاءت من كونه ينتمي إلى مجموعة معنية وهي تختلف عن الهوية الشخصية أي

العناصر التي تتكون عادة السمات الشخصية للفرد والعلاقات التفاعلية نظرية الهوية الاجتماعية التي طورها **هنري تاجفيل وجون تيرنر** تقول أننا نستخدم الهوية الاجتماعية في الأشياء الآتية :

- تصنيف الناس إلي مجموعات بالاعتماد على اعتقاد مشترك، أو تجربة معينة، أو صفة محددة على سبيل المثال: النساء، المهندسون، الكنديون.
- الانتساب إلى مجموعات معينة نرى أنها مطابقة لنا.
- المقارنة بين المجموعات التي تنتمي إليها مع المجموعات الأخرى والاعتقاد بأفضلية المجموعات التي تنتمي إليها. (كيلي م، 2009، ص15)

وبشكل أكثر تحديد تقوم النظرية الاجتماعية على ثلاثة افتراضات رئيسية:

- الناس تصنف العالم الاجتماعي إلى جماعات داخلية وأخرى خارجية.
- الناس تكتسب إحساسا بتقدير الذات من هويتهم الاجتماعية كأعضاء في جماعة الداخلية.
- مفاهيم الناس عن أنفسهم تعتمد بشكل جزئي على كيف يقيمون جماعتهم الداخلية بالنسبة إلى الجماعات الأخرى، وعليه، تتوقع النظرية أن الأفراد يسعون إلى دعم تقديرهم لذواتهم من خلال التوحد بجماعات اجتماعية وتنجح هذه المساعي فقط بقدر ما يدرك هؤلاء جماعتهم متفوقة مقارنة بالجماعات الأخرى، ولأن كل الأفراد لديهم نفس الميول فالمحصلة النهائية: إن كل جماعة تسعى إلى رؤية نفسها بوصفها الأفضل بالنسبة إلى منافسيها، وينشا التعصب بسبب تصادم هذه الإدراكات الاجتماعية، أي بسبب تصادم ادراكات كل جماعة لنفسها على أنها الأفضل. هاني (الجزار، 2010، ص124)

نظرية التفاعلية الرمزية:

يتضمن مصطلح التفاعل الرمزي جانبين مترابطين، جانب عملية التفاعلي وأساسها الفعل الاجتماعي الموجه، والذي يحمل معنى، والجانب الأخر، إن عملية التفاعل تتم من خلال نظام رمزي، يشارك المتفاعلون عادة في المعاني الدالة للرمز، وعلى أساس الانطلاق

من الفعل الاجتماعي والرمز، فان التركيز هنا على عملية التأويل التي يقرأ من خلالها المتفاعلون المعاني، وبهذا فان حقيقة الواقع الاجتماعي أساسا في هذا الاتجاه حقيقة عقلية، تعتمد على ما يحمل الناس من معتقدات وتصورات ومعان، وان كان بعض الرمزيين يأخذون بانبثاق النظم والبناءات، التي تشكل بعد قيامها الجانب الموضوعي، وبهذا تتشكل علاقات الأفراد، ثم علاقاتهم مما تشكل من بناءات ونظم اجتماعية، القضية الأساسية، حيث يرى معظمهم علاقات تبادلية بين الفرد وما هو اجتماعي ثقافي. (عثمان، 2008، ص113)

يري هول أن التفاعلية الرمزية هي أفضل مثال على فكرة الهوية الفردية، فهوية الفرد تتشكل فقط من تفاعل الفرد مع الآخرين، ونظرة الفرد للآخرين تتشكل جزئيا من طريقة نظر الآخرين لذلك الفرد، وحسب رأي فريق التفاعلية الرمزية أن الناس يستمرون في امتلاك فرديتهم ولكنها ليس فردية متميزة كليا عن المجتمع، فالهوية تعمل كجسر بين الفرد الاجتماعي والفرد الخالص، وبامتلاك الأفراد لهوية معينة لهم، إنما يتمثلون قيم ومبادئ معينة تصاحب تلك الهوية، فهي تسمح لسلوك الأفراد ليكون مشابه من جانب الآخرين وكذلك تجعل السلوك في المجتمع أكثر نمطية وانتظاما.

وهذه الرؤية جرى توضيحها بمثال عن الطبقة الاجتماعية، فهي طبقة معينة تشجع الناس على التصرف بطريقة معينة، فالطبقة العاملة التقليدية والطبقة الوسطى لهما هويات مختلفة وارتبطتا بمختلف الثقافات الفرعية، وان وجود هذه الثقافات الفرعية تعزز بناء أو هيكل الطبقة في المجتمع وجعلها أكثر حضورا. (هارلمبس، 2010، ص97)، وإن الهوية، سواء أكانت رمزا أم وصما، تكون أداة تستخدم في العلاقات ما بين المجموعات الاجتماعية، لا توجد الهوية في ذاتها بمعزل عن استراتجيات إثبات الهوية التي يتوخاها الفاعلون الاجتماعيون الذين هم، في آن واحد، نتاج الصراعات الاجتماعية والسياسية وحاملها.
(كوش، 2007، ص166)

الفصل الثاني: سوسيولوجيا الهوية الوطنية

المبحث الثاني: الهوية الوطنية الجزائرية

1- مفهوم الهوية الوطنية

2- الهوية الوطنية في مواثيق الثورة التحريرية

3- أبعاد الهوية الوطنية

4- وظائف الهوية الوطنية

5- أهمية الهوية الوطنية

6- مهام الهوية الوطنية في المجتمع

7- مقومات الهوية الوطنية

8- نظريات في تكوين الهوية الوطنية

9- المدرسة الجزائرية والهوية الوطنية

10- دور التعليم في تعزيز وحماية الهوية الوطنية

11- سبل المحافظة على الهوية الوطنية من اختراق العولمة

خلاصة الفصل

المبحث الثاني: الهوية الوطنية الجزائرية

1- مفهوم الهوية الوطنية

الهوية الوطنية تشكل الدستور الضمني، غير المكتوب أو المعلن للدولة، وهي كائن حي يعيش ويكبر ويتطور في نفوس أبناء الوطن الذين يؤمنون بها ويطبقون مبادئها ويحافظون عليها، انطلاقا من كونها الجزء الأهم في التكوين المعرفي والوجداني والذهني والنفسي للأفراد قبل أن تكون مكونا ثقافيا وقانونيا يرجعون إليه، فكلما كانت تغذية هذا الجزء وتطويره والعناية به، ينمو هذا الكائن الحي ويتطور، وكلما تم إهماله أو انتفاء العوامل المشتركة فيه كان مصيره إلى الضعف والتمزق والهشاشة، وقد ينتهي ويموت. (عباس، 2018، ص03)، تعطى الهوية الوطنية لأي جماعة تميزا عن الهويات الوطنية الأخرى ذلك أنها تعكس التاريخ المشترك لهذه الجماعة وثقافتها وأهدافها ورغبتها، وتمسك الأفراد بهذه الهوية أو حلمهم لها يعطيهم تميزا ومكانة على الصعيد الدولي كمنتمين أو حاملين لهذه الهوية وبها يعرفون، لكن بغياب هذه الهوية أو ضعفها يجد الأفراد أنفسهم فاقدين لهذا التعريف ولهذا التميز. (هاتف، 2005، ص471). ويرى ابن بأديس أن الهوية الوطنية هي مجموعة من الأفكار المبنية حول مفهوم الأمة المتعدد الجوانب وحول الروابط التي يرتبط بها الأفراد والجماعات أنفسهم داخل المجموعة وتحتوي الهوية الوطنية على مكونات ثابتة وهي البيئة والبشر والتاريخ والسيادة والدين واللغة والمصير المشترك أو قل هي وعاء الضمير الجمعي. ومحتوى لهذا الضمير في نفس الأنا، بما يشمله من قيم وعادات ومقومات تكيف وعي الجماعة وإرادتها في الوجود والحياة داخل نطاق الحفاظ عل كيانها الإنساني. (بوعزة، 2015، ص509)

ويرى مصطفى سويف أن الهوية الوطنية هي ذات كما تنشأ في إطار حضاري بعينه، مرتبط بموقع جغرافي بعينه، وينبه يوجد هنا تداخل بين هذا المصطلح ومصطلح الهوية القومية، وكلما تداخلت عدة أطر حضارية على الرغم من إمكان التمييز بينها يتم انتقال المتكلم إلى الحديث عن الهوية القومية، وعلى هذا الأساس يفهم كيف يتحدث أساتذة التاريخ

عن الهوية القومية عربية إسلامية تتداخل في إطارها عدة هويات كانت قد وصلت إلى درجة واضحة نسبيا من التبلور في معالمها المميزة، وهذا القبيل الهوية الفرنسية، والهوية المغولية والهوية العراقية. (سويف، 2002، ص18)، ويصف الدكتور أحمد بن نعمان الهوية الوطنية فيقول أن هوية أي أمة من الأمم هي مجموعة الصفات أو السمات الثقافية العامة التي تمثل الحد الأدنى المشترك بين جميع الأفراد الذين ينتمون إليها، والتي تجعلهم يعرفون ويتميزون بصفاتهم تلك عما سواهم من أفراد الأمم الأخرى. (بن نعمان، 1996، ص21).

أما حمزة الحسن فيرى أن المقصود بالهوية الوطنية في معناها العام: ذلك الشعور الجمعي المشترك والشامل للمواطنين في دولة ما، الذي يقربهم من بعضهم البعض، ويولد لديهم حتما شعور بالانتماء للأرض التي يعيشون فيها، ويعزز الحاجة المشتركة للتعايش معا إلى حد ربطهم بمصير واحد، أنه شعور يولد في ادنى درجاته إحساسا بالاختلاف عن الشعوب الأخرى، وفي أعلاه، رابطة قوية أقوى من عوامل التمزق والاختلاف مهما تعدد أصنافه، سواء أكانت عرقية أم دينية أو قبلية أم غيرها. (الفتلاوي، 2012، ص 154).

ورغم أن الهوية الوطنية تعريف قطري، غير أنها تتجاوز ذلك عندما تكون معبرة عن الضمير الحي الذي يمثل كل خصائص وسمات الشعوب الديموغرافية والقومية والدينية، وغير ذلك من الخصائص والسمات التي تمثل الفسيفساء التي تفتخر به تلك الشعوب كونها استطاعت أن تعبر عنه بمفهوم واحد هو الهوية الوطنية. (الشمري، 2008، ص10).

تكون الهوية الوطنية، ويعاد النظر فيها ويعاد بناءها حسب المسائل السياسة ونشوء الحاجة لترسيخ الشعور بالانتماء للوطن، هذه الهوية الثقافية للإفراد تتكون نتيجة تأثير مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تشكل شخصيتهم، ويستعمل مصطلح الهوية الوطنية للدلالة على السمات المميزة للمجموعة وشعور الأفراد بالانتماء لوطنهم، وقد تتكون لدى الأفراد، لاسيما في المجتمعات المتعددة، انتماءات وهويات متعددة قد تكون دينية أو عرقية أو سياسية وغيرها، لكن يجب أن يتوقف الولاء لأي منها على الولاء للوطن من اجل ضمان الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي. (الأنصاري، 2012، ص104).

فالهوية الوطنية هي مجموعة من القيم والأخلاق يجب ان تنعكس أفعالا بما تعنيه من استقرار في الوطن والدفاع عنه والتقيد بنظمه واحترام قوانينه، تعني الانتظام العام داخل المجتمع وفق مبدأ أخلاقي في إطار نسيج مجتمعي متماسك، قائم على احترام العادات والتقاليد والمحبة والتعاون واحترام الأسرة والبيئة والالتزام بالقيم الدينية السائدة واحترام الآخر ووجهة نظره بشرط أن لا تمس القيم والنظام العام وسيادة الوطن، بمعنى أنها تعطي لأي جماعة تميزا عن الهويات الوطنية الأخرى ذلك أنها تعكس التاريخ المشترك لهذه الجماعة وأهدافها ورغبتها وثقافتها. (سبهان، 2019، ص ص678-679)، فالهوية عبارة عن الصورة المثالية التي يجب أن يكون عليها المواطن الجزائري بحيث أن هذه الصورة ليست محصورة في زيه وشكله الخارجي، بل تتضمن ما هو أهم وأكبر وأشمل من ذلك، هناك أكثر من 22 معيارا علميا حديثا لقياس هذه الصورة المثالية، وتبدأ من كيفية شعور المواطن بأهمية الوقت إلى إنتاجيته وحبه لبلده وولائه له، إضافة إلى التزامه بالقيم الثابتة، والفضائل الصغرى، واهتمامه بالنهل من المعرفة والتعلم، وحبه للعمل الجماعي بعيدا عن الأنانية وأشياء أخرى. (مرابط، مبارك، 2011، ص119).

2- الهوية الوطنية في مواثيق الثورة التحريرية:

- **بيان أول نوفمبر 1954:** لقد تضمن البيان أول نوفمبر ما يلي:

- أقامت الدولة الجزائرية الديمقراطية الاجتماعية ذات السيادة ضمن إطار المبادئ الإسلامية.

- احترام جميع الحريات الأساسية دون تمييز عرقي أو ديني.

- من بين الأهداف الخارجية التي وضعوها لتحقيق وحدة شمال إفريقيا داخل إطارها الطبيعي العربي الإسلامي.

- الاعتراف بالجنسية الجزائرية بطريقة علنية ورسمية ملغية بذاك كل الأقاويل والقرارات والقوانين التي تجعل من الجزائر أرضا فرنسية وتنكر للتاريخ والجغرافية واللغة والدين والعادات التي يتميز بها الشعب الجزائري.

ومن مظاهر الهوية في بيان أول نوفمبر تحديد وتبيين المصالح الفرنسية وقد جاء في نص البيان: جميع الفرنسيين اللذين يرغبون في البقاء بالجزائر يكون لهم الاختيار بين جنسيتهم الأصلية ويعتبرون بذلك كأجانب تجاه القوانين السارية أو يختارون الجنسية الجزائرية وفي هذه الحالة يعتبرون كجزائريين بما لديهم من حقوق وما عليهم من واجبات. (بن تيشة، 2017، ص ص11-12)

- **مؤتمر الصومام 1956:**

- بمقارنة مع بيان أول نوفمبر 1954 فان مسالة الهوية الجزائرية كان حضورها ضعيف في وثيقة الصومام، باعتبارها أن اللغة مقوم أساسي من مقومات الهوية الجزائرية، فقد أشارت وثيقة مؤتمر الصومام إلى هذا المقوم الذي ما فتئت الإرادة الاستعمارية تسعى لطمسه، في قولها: أن المستعمر قد عمد إلى خنق اللغة العربية الوطنية التي يتكلمها الأغلبية الساحقة من المواطنين، وقد اختفى تعليمها العالي منذ بداية الغزو بتشتيت الأساتذة والتلاميذ، وقفل الجامعات وهدم المكتبات.

- وباعتبار الدين الإسلامي أيضا احد مقومات الهوية الجزائرية فقد أشارت وثيقة الصومام إلى ذلك في قولها: كما تدنس الدين الإسلامي واخضع رجالها الذين تختارهم الإدارة الاستعمارية وتجازيهم.

- **مؤتمر طرابلس1962:**

- مؤتمر طرابلس جاء من أجل تحديد توجهات المسائل الكبرى الخاصة بمستقبل الجزائر، ولذلك أكدت وثيقة مؤتمر طرابلس على إعادة الاعتبار للغة العربية نظرا لكونها المعبر الحقيقي عن القيم الثقافية.

- إن الحضارة الإسلامية كبناء عملي للمجتمع قد بدأ تواصل طويلا عبر الزمن بمجهود ايجابي على صعيد العمل والفكر معا أي الاقتصاد والثقافة، هذا إلى أن الإسلام من العناصر الأساسية في تكوين الهوية الوطنية، لأنها تصلب القيم الروحية التي حفظت على تماسك هذه الهوية بكل عناصرها.

- **اتفاقيات أيفيان 1962:**

- ركزت على مفهوم الهوية الجزائرية بكل أبعادها وتجلياتها، من خلال فكرة الاستقلال التام والسيادة غير المنقوصة ووحدة التراب والشعب، وهيكلها دلالات على الانتماء للأرض والعرق. (شافو، 2018، ص ص6-7)

3- أبعاد الهوية الوطنية

حسب علماء الاجتماع فإن أبعاد الهوية الوطنية كالتالي:

- **البعد الاجتماعي:** يتمحور حول الإحساس الخاص بالارتباط والمعاهدة القائمة مع المجتمع الوطني.

- **البعد الجغرافي:** كل ما يتعلق بنفوذ البلد في حالة نظام سياسي واحد والقيم التي تضفي الصفة الشرعية على السلطة الوطنية وتمثل ضمنيا البعد السياسي.

- **البعد الديني:** يشكل المذهب الديني المشترك والاعتقاد بأصوله والوفاء له.

- **البعد الثقافي:** يشتمل على السنن والفلكلور واللغة وفن العمارة، أي العادات والتقاليد التي هي جزء لا يتجزأ من الهوية الوطنية. (كامل، 2000، ص 172)

4- وظائف الهوية الوطنية

تتمثل أهم وظائف الهوية الوطنية فيما يلي:

- تضمن الاستمرارية التاريخية للأمة إذ لا يمكن التشكيك في انتماءاتها.

- تحقيق درجة عالية من التماثل والانسجام بين السكان في مختلف جهات الوطن الواحد .

- تمثل الهوية الجنسية والشخصية الوطنية التي تحافظ على صورة الأمة أمام الأمم الأخرى وذلك من خلال الحفاظ على الكيان المميز لتلك الأمة. (ميلاط، 2017، ص366)

5- أهمية الهوية الوطنية

تعد الهوية الوطنية أو عضوية الجماعة السياسية مهمة، وغالبا تكون جزءا من الهوية الفردية، ويبدو أن أعضاء الجماعة السياسية عاشوا بهذه الهوية الوطنية لأجيال عديدة، كما أن تاريخهم وذكرياتهم الفردية مرتبطة ارتباطا وثيقا بها، وهي تمنح المسكن والمكان الذي

ينشدونه، كما أن انتماءهم لهذه الهوية لا يمكن فصله عنهم، فقد تربوا وتعلموا في هذا المكان وتشكلت شخصياتهم بعمق عن طريق قيم وأخلاقيات هذه الجماعة السياسية.

وبما أن الحدود قد تم ترسميها إقليميا، فان الجماعة السياسية تخلق أيضا منطقة منظمة ومرتبة تنمهم القوة وعمقا لعلاقاتهم مع بعضهم البعض وصياغة روابطهم المشتركة، كما أن أمنهم الشخصي والجماعي يرتبط ارتباطا وثيقا بهذه الجماعة السياسية، ويخلق أواصر المصالح المشتركة، تصوغ قوانين هذه الجماعة حياة أفرادها، كما تترك أثرا على جميع جوانب حياتهم، شاملة الزواج، وبناء الأسرة وحق التملك والمهنة والعلاقات الرسمية والغير رسمية فيما بينهم. (بيكوباريك، 2013، ص ص97- 98).

- الهوية الوطنية تشكل دور المرشد والموجه لكل الفئات لتحقيق الأهداف العليا للوطن.

- الهوية الوطنية ترشد وتنظم رغبات الأكثرية، وتحول دون تجاهلها لمصالح الأقلية، وإذا لم تتم الأمور على هذا النحو، سيسود نوع من التفرد، الذي يمثل بدوه مواد ومقدرات المجتمع. (عباس، مرجع سابق، ص04)

- الاعتزاز بالوطن، فعندما يشعر الشخص بهويته الوطنية فإنه يحب وطنه أكثر ويقدم كل ما يفيده ويطوره.

- تعزيز الانتماء الحضاري للوطن عند الأطفال وزيادة رغبتهم في تطويره وتحسينه. إبراز القيم والسلوكيات التي يمتاز بها المجتمع عن غيره من المجتمعات.

- مساعدة الفرد على مواجهة التحديات التي يتعرض لها، فعندما لا يكون للشخص هوية وطنية يشعر بأنه ضائع وتسلب حقوقه ويصبح شخصاً فاقداً لأساسيات الحياة.

- تجميع شتات الأفراد معاً وغرس روح التعاون فيما بينهم.

ضمان إعطاء المنتمين لها نفس الحقوق مثل حق التعليم وحق التعبير عن الرأي، وحق الملكية.(https://weziwezi.com)

6- مهام الهوية الوطنية في المجتمع:

إذ كانت الهوية الوطنية عبارة عن نسق المورثات الحضارية المكونة للسلوك الإنساني، والمعايير الأخلاقية التي كثيرا ما ترتبط بالأعراف والتقاليد والتراث الثقافي للمجتمع، ولها مكوناتها الخاصة المتمثلة في الوطن، الدين، اللغة، الثقافة، التاريخ، إضافة إلى عدد مؤشرات ودلالات تعبر عن وجودها لدى الأفراد والمجتمعات، ومن هنا يكون للهوية دور ومهمة ووظيفة داخل المجتمع يمكن حصرها في جانبين أساسين هما:

- **الدور الاجتماعي(المهمة الاجتماعية للهوية الوطنية):**

- للهوية الوطنية الدور البارز في تحديد منظومة القيم السائدة في المجتمع والتي ترسم معالم التوجهات الفكرية والأخلاقية والدينية والسلوكية.

- توفر الهوية الوطنية القاعدة الأساسية لأي استراتجية تطويرية، أو برامج مخطط لها من طرف الدولة، بما يتوافق مع خصوصية المجتمع وسماته المميزة.

- إن وضوح الرؤية الإدراكية لكل فرد ولهوية الجماعة التي ينتمي إليها، وللخصائص المشتركة بينه وبين جماعته يحقق استقراراً نفسيا واجتماعيا للإفراد.

- لإحساس الفرد بعضويته الفعالة داخل مجتمعه دور أساسي لتحقيق التكافل والتضامن والتكيف الاجتماعي، وتحقيق مواطنة صالحة قوامها مشاركته في القيم والآراء والمواقف التي تشكل هويته الوطنية، إذن الهوية الوطنية تفعل قيم المواطنة الصالحة لدى الأفراد.

- **الدور السياسي(مهمة الهوية الوطنية سياسيا):**

- الهوية الوطنية مصدر لتعزيز الانتماء وولاء الأفراد لدولتهم وما تمثله من أحزاب وكتل سياسية ومؤسسات أمنية، وهذا ما لمسناه في الاحتلال الفرنسي للجزائر مثلا.

- الهوية الوطنية أرضية من القيم والمبادئ تدعو إلى الحوار ووحدة المصير للشعب، تحقق بذلك استقرارا سياسيا ووحدة وطنية بين أفرادها ومؤسساتها السياسية بعيدا عن الصراعات والثورات والاضطرابات الأمنية.

- الهوية الوطنية عامل معزز لتماسك المجتمع، باعتبارها الوعاء الجامع لمختلف فئات المجتمع على أساس التجانس والانسجام والتساوي بالحقوق والواجبات، مما يساعد على سيادة العدالة و الاستقرار دون الالتفاف إلى التعددية الطائفية أو اللغوية أو الثقافية.
- الهوية الوطنية تؤسس للاتجاهات والتحركات السياسية للدولة في سياستها الخارجية مع الدول الأخرى. (بن وزة، غرغوط، 2018، ص ص82-83)

وبناء على ما سبق فان الهوية الوطنية هي هوية جامعة وشاملة للهويات الأخرى، تكسب الفرد إحساسا بالانتماء للوطن والاعتزاز والولاء له، وهذه الوظيفة الأساسية للهوية الوطنية، بالإضافة إلى ما توفره الدولة للدفاع عن الأرض والمجتمع والتنمية الشاملة وتلبية حاجات المواطنين، انطلاقا من مبدأ العدالة والمساواة، لذا فالهوية الوطنية ليست وليدة الفراغ، بل هي جهد كثير من الإجراءات المؤسساتية التي تمهد نشأتها وتطور ماهيتها في الوطن يكون بقعة جغرافية ذات دلالات نفسية وروحية واجتماعية في الفكر الجمعي للأفراد.

7- مقومات الهوية الوطنية

لقد ارتبطت هوية المجتمع الجزائري ارتباطا وثيقا بالإحداث التاريخية التي مر بها قديما وحديثا وفي مقدمة هذه الأحداث شكل الاحتلالات التي عرفتها الجزائر منذ قرون، والتي كان لها بالغ الأثر في نسيج خيوط هوية مركبة من الأمازيغية، والإسلام والعروبة على الأقل في شكله اللغوي هذه الهوية التي حاول الاستعمار الفرنسي طمسها ومسخها.

فالمجتمع الجزائري جزء لا يتجزأ من العالم العربي الإسلامي، بالتالي فإن الهوية الجزائرية بالمفهوم الحضاري تعني الانتماء إلى الأمة العربية بكل مكونتها، هذه الهوية الواضحة اجتماعيا والتي تحضى بالقبول النسبي من طرف جميع أفراد المجتمع، بالإضافة إلى عوامل تاريخية أخرى محلية وكونية ساهمت في بلورت ثوابت معينة للهوية الجزائرية تمثلت هذه المحددات في:

7-1- الدين

الدين ركيزة أساسية من الركائز التي تساهم في تشكيل الهوية، بل أنه معيار أساسي من المعايير التي تحدد انتماء الفرد أو الجماعة إلى هوية معينة، لأن الدين نسق المعتقدات التي يؤمن بها أفراد المجتمع، وهو الذي يشكل مصدر القيم والتصورات والممارسات الأخلاقية التي يشترك فيها أبناء الديانة الواحدة، والتي تساهم في توجيه سلوكهم، وتحثهم على التماسك والتلاحم الروحي، وتشعرهم بانتمائهم إلى هوية مشتركة. (ال نهيان، 2013، ص65)، وهذا يعتبر الدين مظهرا من أهم مظاهر الثقافة في المجتمع الجزائري ولا نبالغ إذا أكدنا على أن الإسلام كان له الدور الرائد في المحافظة على الهوية الوطنية أثناء الوجود الفرنسي بالجزائر، حيث حاول هذا المحتل أن يقضي على مقومات الشخصية بشتى الطرق والأساليب لمدة تفوق القرن من الزمن.

إن فضل الإسلام على الجزائر لا يمكن أن ينكره حتى أعداؤنا التقليديون فظلا عن أبنائها الشرعيين، لأنه أخرج هؤلاء من البلاد ثلاث مرات متتالية: فقد طرد البيزنطيون في القرن السابع الميلادي وقام الصليبيين في القرن السادس عشر ودمر الفرنسيين في القرن العشرين وسيظل يطاردهم إلى يوم الدين. (جيد، 2006-2007، ص42)، ولقد أصبح الإسلام في الجزائر بفضل القرآن(اللغة والبيان).

وبفضل عوامل تاريخية واجتماعية لا مجال لتفصيلها هنا مقوما من مقومات الشخصية للجزائريين وذلك بفضل الوحدة الدينية، والمذهبية السائدة بينهم منذ دخول الإسلام إلى الجزائر حتى اليوم، فالجزائر لا توجد أقليات دينية وطنية غير إسلامية وكما أن المذهب الديني السائد في الجزائر هو المذهب المالكي وهو أحد مذاهب السنة، ولذلك فإن الدين الإسلامي في الجزائر عامل من عوامل التماسك الاجتماعي، والوحدة الوطنية والقومية بين الجزائريين، وقد كان منذ دخل الجزائر ولا يزال مانعا حصينا لشخصية الشعب الجزائري القومي، ضد كل تهديد تتعرض له سواء كان داخليا أو خارجيا، ولذلك كان شعار الحركة الوطنية خلال مرحلة الحركة الوطنية الحديثة 1925-1954 الذي ناضلت تحت لوائه هو

(الإسلام ديننا- والعربية لغتنا- والجزائر وطننا)، فالإسلام هو أيضا من مكن في العصر الحديث للحركات الوطنية والسياسية والإصلاحية، ثم للحركة الثورة 1954-1962 بعد ذلك في أرض الجزائر ولذلك فهو قيمة القيم في الحياة الجزائرية وهو مقوم أساسي من مقومات الشخصية الجزائرية. (تركي، 1994، ص ص37-38) ولم ينظر مولود قاسم للدين الإسلامي على أنه عامل من عوامل صقل الشخصية وتشكيل الكيان التاريخي للأمة الجزائرية فحسب بل نظر إلى الإسلام باعتباره المعين الذي ظل يمثل فعالية التجدد الروحي وإكسير المقاومة والإصرار على تحقيق البقاء والرقي. (عبادة، 1986، ص ص163-165).

وفي مقام أخر يذكر مولود قاسم بأن الإسلام في حياة الأمة الجزائرية هو بمثابة الروح التي تقوي الشخصية ففي الفترة الاستعمارية كان الإسلام العامل الحاسم في كفاح شعبها، هذا الشعب الذي حفظ له الإسلام وحدته واستمراره وشخصيته أمام محاولات المسخ الاستعمارية. (تاحي، 2006-2207، ص137)، وقد أكد الدكتور عثمان سعدي في كتابه " عروبة الجزائر عبر الجزائر" بقوله بأن الإسلام أدى دور الحامي للهوية الجزائرية لا لأنه دين فقط وإنما لأنه القاعة التي حمت بأسوارها المنيعة هذه الهوية. (سعدي، 1982، ص120)، وفي نفس السياق يقول الدكتور عبد الله شريط: أن الدين كان من بين العوامل الأساسية التي جعلت الشعب الجزائري يحتفظ بشخصيته القومية. (شريط، الميلي، 1965، ص 323)، حيث جاء في نص المادة4 من الدستور 1963 على أن " الإسلام دين الدولة وتضمن الجمهورية لكل فرد احترام آدابه ومعتقداته وحرية ممارسة الأديان".(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دستور 1963).

كما نصت المادة 2من الدستور 1976 على أن الإسلام دين الدولة،(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، دستور 1976)، وقد نصت نفس المادة في دستور 1989 وكذا التعديل الدستوري لعام 1996 والتعديل الدستوري لعام 2008 على أن الإسلام دين الدولة. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، التعديل الدستوري 2008)

7-2- اللغة

ليست اللغة جزءا منفصلا عن كيان الأمة الناطقة بها فالعلاقة بينهما علاقة عضوية وثيقة، فسلامة هذا الجزء هي من سلامة الكيان المرتبط به، ولذلك فإن اللغة العربية التي تربط بالأمة العربية وبالشعوب الإسلامية التي تتكلم اللغة العربية روحيا وثقافيا، باعتبارها لغة القران الكريم والحديث النبوي الشريف، ولغة العبادات ولغة التراث الإسلامي الذي تعتز به هذه الشعوب، وتستمد منه هويتها وخصوصياتها الروحية والثقافية والحضارية، هي لسان هذا الكيان المعبر عن ثقافته وحضارته. (التويجري، 2013، ص31)

وتعد اللغة عامل من العوامل الأساسية لبناء الهوية فحسب دراسة camilleri فان الطلبة المهاجرين الذين يتكلمون اللغة الفرنسية لا مشكل لديهم يذكر، في موضوع الاتصال داخل المجتمع المضيف وهذا ما يساعدهم على إلغاء عامل العزل ويدفعهم إلى البحث على جماعات انتمائهم الثقافي واللغوي.

وعند عودتهم أو التقائهم بمجموعاتهم الأصلية يكون رد الفعل جد مخالف وذلك ما يزيدهم تمسكا بالقيم اللغوية والثقافية الأصلية مع التصرف بصفات المجتمع الأصلي، هذا ما يسمح لهم بممارسة القليل من حرية إبداء أرائهم اتجاه أنفسهم داخل جماعة انتمائهم. (Camilleri; 1984; P290)

إن انعطاف الهوية على اللغة في عبارة تركيبية واحدة يتضمن تباينا في جوهر أعانت على إخفائه العادة من حيث هي طبع ملازم، وأكدته الأعراف البحثية في معظم تجلياتها، فاللغة ظاهرة اجتماعية، وهي اصطلاحية بامتياز، تستند إلى مكونين متلازمين، مكون مادي حسي ومكون ذهني غير مادي، أما الهوية فظاهرة رمزية مجردة ليس لها أي تحقق مادي يربطها بعوالم الحس الوجودية، الهوية انتماء بينما اللغة اكتساب، والهوية نتوارثها. (المسدي، 2014، ص259)

فاللغة منظورا إليها من زاوية الهوية، ليست مجرد أداة تواصلية محايدة وسلبية، بل هي كائن ايجابي وفعال في إنتاج ذات الهوية، وتطويرها أو على عكس من ذلك تدهورها

وتحللها، إضافة إلى أنها أحد أركانها وأنحائها الكبرى. (رمزي وآخرون، 2013، ص52)، وهي اللغة التي تجمع الآمال وتعبر عن الآلام في المجتمع العربي كله، فهي أهم العناصر في إيجاد نوع من الوحدة والعادات والتقاليد إلى حد ما. وإن المجتمع العربي ينشد توثيق الروابط وترشيح العلاقة بين أبنائه، ويتم ذلك عن طريق اللغة العربية وبها يمكن أن تتشابه الثقافة والتعليم. (مجاور، 2000، ص170).

إذ أن الجزائر ظلت محافظة على الثقافة العربية الإسلامية التي تقبلتها وانصهرت في بوتقتها منذ الفتح الإسلامي حيث حافظت على هذه اللغة التي أصبحت بذلك جزءاً لا يتجزأ من كيان الشخصية الجزائرية. (نايت بلقاسم، 1974، ص71)، ويجب أن يطور التعليم اللغة العربية لتصبح لغة تواصل في مختلف ميادين الحياة وأداة مفضلة في الإنتاج الفكري، أنه من الضروري القيام بدراسة جدية ومعمقة لمسالة تعليم اللغة العربية والبحث عن نجاعة أفضل لغة حيث ترتبط هذه النجاعة بالجوانب الثقافية والعلمية والتقنية، لتوفير المعلومة العلمية العالمية بهذه اللغة وكذا ضمان النجاعة في التبليغ البيداغوجي وعمليات التدريس.

إن ترقية تعليم اللغة العربية كلغة وطنية ورسمية وكعامل لاسترجاع الشخصية الجزائرية سيتم دعمه وتعزيزه في إطار السياسة الجديدة للتربية الوطنية، لاسيما بتحديث طرائقها ومحتوياتها التعليمية لتصبح قادرة على منافسة اللغات الحديثة الأخرى للدول المتقدمة. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص13)

7-3- الامازيغية:

تشكل اللغة الامازيغية في فكر المجدد الإمام عبد الحميد ابن بأديس بعدا من أبعاد الشخصية الوطنية، ولكن لم يول هذا البعد حقه في ظل النظام الاشتراكي، إلا أن التضحيات الجسام للحركة البربرية والمطالبة الماسة والدسترة التي لها معالم الشخصية الوطنية هذا البعد الراسخ في التاريخ بإفريقيا الشمالية، فأصبحت الامازيغية اليوم تحضى بمكانتها الطبيعية في الفضاءات التربوية والثقافية والاجتماعية، على المستوى القانوني والمؤسساتي، أي ضمن المنظومة التربوية الوطنية، مما أتاح تعليمها وتعلمها. (بوترعة،

2014، ص357)، كما جاء في التعديل الدستوري 2008 فقد نص في المادة 3 مكرر " تمازيغت هي لغة وطنية تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني. (الجزائرية الديمقراطية الشعبية، نفس المرجع السابق)، هي جزءاً لا يتجزأ من مركبات الشخصية الوطنية التاريخية، وعليه يتعين أن تستفيد هذه اللغة بكامل الاهتمام وتكون محلا للترقية والإثراء في إطار تثمين الثقافة الوطنية. (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص13)

7-4- التاريخ:

يعد التاريخ بمثابة شعور الأمة بذاكرتها، وإذا كانت اللغة روح الأمة وحياتها ومحور قوميتها وعمودها الفقري، فلا تكون الأمة شخصيتها إلا بواسطة تاريخها الخاص، وإذا كان لكل أمة هويتها أو نظام الذي ينمو ويتطور بفعل ظروف الزمان والمكان جميعا، أو بفعل جملة الأحداث التي يمر بها الفرد والمجتمع على حد سواء، فإن التاريخ يشكل الروابط القائمة بين أفراد المجتمع الواحد من جانب، وبين المجتمع وغيره من المجتمعات من جانب أخر، كذلك فإن وحدة القيم ووحدة اللغة ووحدة الفكر ووحدة الأدب ووحدة العادات والتقاليد وليدة عملية تاريخية، لذا فإن العامل التاريخي من أهم عوامل تشكيل الهوية القومية، فهو الذي يصنع وجدان الأمة ويكون ضميرها ويحدد فلسفتها ويبلور أهدافها، ولكي تكون جماعة من الناس امة يجب أن تتصهر أولا في بوتقة التاريخ الذي يوحد بين الأهداف وينمي الإحساس بالانتماء. (البهواشي، 2015، ص47)

إن وجود عامل مشترك بين مجموعة من الناس يقوي روابطهم ببعض، ومن أهم هذه العوامل المشتركة التاريخ الذي خلفه الأجداد من أعمال بطولية أو مادية أو قوليه ولها قدرة كبيرة على ربط مجموع الأفراد الذين يعنيهم هذا التاريخ. (نوار، مرجع سابق، ص 23).

ويشكل تاريخ الجماعة منطلقا لتحديد هويتها، إذ تتجذر هوية الجماعة في تاريخها، ويبرز تاريخ الجماعة وأثاره في صيغ مكتوبة، كما يتجلى في تقاليد الجماعة، وأساطيريها وحكايتها، وينطوي ذلك التاريخ أيضا على الأحداث الفردية والجمعية وعلى صورة أبطالها

التاريخيين، كما يشتمل على صورة الحية السياسية للجماعة وأثارها، وعلى تقييم لأهمية تاريخ الجماعة الجمعي وأثره على تنظيم الوسط الحيوي، والبنية الديموغرافية والنشاطات الراهنة والبنية الاجتماعية، وأخير الآراء، الاتجاهات، المعايير السلوكية، وموروثات الماضي. الكيس (ميكشيللي، مرجع سابق، ص23)، وبصدد الحديث عن الأهمية التي يحضى بها التاريخ في تشكيل الهوية الوطنية يقول عبد الرحمان صدقي: لا مراء في أن التاريخ هو أكبر عامل على الروح الوطنية حتى ليصح القول بأن الوطن هو تاريخ الوطن. ويؤكد الأمير شكيب أرسلان: أنه لا يتصور على وجه كرة وجود أمة تشعر بذاتها، وتعرف نفسها قائمة بنفسها إلا إذا كانت حافظة لتاريخها، وواعية لماضيها، متذكرة لأولياتها ومبادئها مقيدة لوقائعها، مسلسلة لنسابها، خازنة لإدارتها مما لا يقوم به إلا علم التاريخ الذي هو الوصل بيمن الماضي والمستقبل والربط بين الأنف والمستأنف. (الجيلاني، 1965، ص17)

ويكن القول أن الأمم لا يمكنها بأي حال من الأحوال الاستغناء عن تاريخها سواء تعلق الأمر بالتأسيس لهويتها أو الحفاظ والدفاع عنها.

7-5- الوطن الجزائري:

إن كانت كل تعريفات الانتربولوجين النفسانيين لمفهوم الوطن الجزائري تدل على أنه قائم ومحدد إذ كانت حدوده الجغرافية وحكومته وكانت له لغته ودينه وتاريخه المشترك وكان له قبل كل شيء شعور وطني، إلا أن أي أمة لا تكون واعية بخصائص وجودها إلا بعد أن تتعرض للاعتداء الأجنبي عندها فقط يستيقظ ضميرها الوطني وهذا ما ذهب إليه أبو قاسم سعد الله بقوله: الاعتداء كان عاملاً حاسما في الحركة الوطنية لا لكونه خلقها بل لكونه أيقظها، وهذا إن دل على شيء وإنما يدل على أن الوطنية الجزائرية كشعور وطني مشترك قد وجد بين الجزائريين منذ قرون ولكن خطر الاحتلال فقط هو الذي صقلها ووضعها في محتواها التاريخي كقوة تصارع من أجل البقاء وهذا ما اعترف به المؤرخ الفرنسي **جوليان** نفسه في قوله: أن للجزائريين مشاعراً وطنية واتصالاً بالأرض وأن هذه الروافد لم تتحول إلى ضمير وطني إلا بعد الاحتلال".(سعد الله، 1992، ص ص67-71)

8- نظريات في تكوين الهوية الوطنية

8-1- نظرية تصنيف الذات:

نشأت على يد **ترنر** وتلاميذه، وقد نمت هذه النظرية في كنف نظرية الهوية الاجتماعية وهي تؤكد على العمليات الأساسية للجماعة، وأيضا على الأساس الاجتماعي المعرفي للعضوية وكذا ظاهرة الجماعة، وحسب هذه النظرية فإن الأفراد يشعرون بعضويتهم للجماعة عندما يدركون أوجه التشابه بينهم وبين أفراد آخرين، وكذا يدركون أوجه الاختلاف بينهم وبين هؤلاء الأفراد الآخرين الذين يبدون مختلفين عنهم.

وعملية تصنيف الذات تؤدي إلى إدراك الذات، أي إعادة تعريفها من كونها سمات واختلافات فردية إلى عضويات في فئة اجتماعية وكذا أفكار نمطية مشتركة، وتؤكد هذه العملية حقيقة انه حينما يعرف الأفراد أنفسهم في سياق العضوية في فئة اجتماعية مشتركة يظهر ما يسمى إدراك الذات، أي تأكيد أوجه التشابه بين الأعضاء داخل الجماعة الداخلية، وأوجه الاختلاف مع الجماعات الأخرى الخارجية، فالأفراد ينظمون أنفسهم والآخرون في سياق من التصنيفات البارزة، حيث تصبح الهوية الاجتماعية أكثر بروزا نسبيا من الهوية الشخصية، فالهوية الاجتماعية هي محصلة لعمليات وعلاقات تحدث بين الأفراد، هكذا أعادت نظرية تصنيف الذات صياغة مفهوم الهوية الاجتماعية كعملية مسؤولة عن تحويل السلوك الذي يحدث بين الأفراد إلى سلوك بين الجماعات، فالهوية الشخصية والهوية الاجتماعية تمثلان على معدلات مختلفة لتصنيف الذات بحيث إن الهوية الشخصية تمثل وصف للذات في سياق من الصفات الشخصية والذاتية، أما الهوية الاجتماعية فهي الذات في سياق العضوية الاجتماعية.

وهناك عاملان رئيسيان يجعلان الأفراد، يتفاعلون في سياق العضوية الاجتماعية:

1-الوجود النسبي للفئة واستعداد المدرك واستخدامه لتصنيف معين تبعا لخبرته السابقة وتوقعاته ودوافعه.

2-المواءمة بين خصائص الفئة والمثير المرتبط بالموقف الاجتماعي وتشمل:

-مواءمة مقارنة: وتعرف بمبدأ ما وراء التضاد، حيث تشكل الجماعة كيانا مفردا (وحدة عالية التنظيم)

-مواءمة معيارية: تشير إلى محتوى التوافق بين خصائص الفئة والنماذج والمثل التي يجري تمثيلها.

وبذلك فنظرية تصنيف الذات تقوم على ثلاث أفكار رئيسية:

1- مستوى ونوع الهوية التي تستخدم في وصف الذات والآخرين، يتنوع بتنوع دوافع الفرد وقيمه وتوقعاته وخلفيته المعرفية وتوجهه النظري والسياق الاجتماعي الذي تحدث فيه المقارنة.

2- بروز الهوية الاجتماعية المشتركة يؤدي إلى إدراك الذات، أي إعادة تعريف الذات معرفيا من كونها سمات واختلافات فردية إلى عضويات في فئة اجتماعية.

3- يساهم إدراك الذات في إحداث سلوك الجماعة، أي أنه تنظيم الأفعال والعمليات الجماعية من خلال تصنيف اجتماعي مشترك للذات. (زايد، 2006، ص ص25-37).

لقد ربطت نظرية تصنيف الذات الهوية الاجتماعية بتصنيف الفرد لذاته تبعا لدوافع تقدير الذات الخاصة به، فالأفراد يشعرون بعضويتهم للجماعة عندما يدركون أوجه التشابه بينهم وبين أفراد آخرين، وكذا يدركون أوجه الاختلاف بينهم وبين هؤلاء الأفراد الآخرين الذين يبدون مختلفين عنهم، فهي تربط الهوية بدوافع الذات، وهو ما يؤخذ على هذه النظرية، حيث أنها تهمل تأثير الوسط الاجتماعي في تشكيل الهوية الاجتماعية، فالفرد ليس هو من يختار هويته بانتمائه لجماعة ما، فولادته في كنف جماعة ما مثلا تفرض عليه حمل هوية تلك الجماعة.

8-2- نظرية العلاقات بين الجماعات

ركزت هذه النظرية على حاجة الأفراد للتميز وفق مقاييس داخلية بالجماعة وفق افتراضات معينة:

- إن الأفراد يبنون هويتهم الاجتماعية التي تكون لاحقا جزءا من مفهومهم لذاتهم عن طريق معرفتهم بأنهم أعضاء في جماعة اجتماعية معينة.
- يسعون لتحقيق هوية اجتماعية خاصة بهم والمحافظة عليها.
- يستمدون هويتهم الاجتماعية من عضويتهم في مختلف أنواع الجماعات. (بوحريق، 2018-2019، ص54)

نلاحظ أن الأفراد وفق هذه النظرية يبنون هويتهم عن طريق تفاعل ذواتهم بالمجتمع الذين يعيشون فيه، أي عن طريق ربط العلاقات الاجتماعية داخل الجماعة التي ينتمون إليها.

9- المدرسة الجزائرية والهوية الوطنية

باعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية، فقد كانت المدرسة الأساسية الجزائرية، وليدة الظروف وانعكاس الصراع القائم في المجتمع الجزائري، فقد كان لصراع الهوية والأزمة اللغوية في المجتمع الجزائري انعكاس واضح على نظامها التربوي، حيث تبنت الجزائر بعد الاستقلال مباشرة سياسة واضحة ومحددة تسعى إلى سيادة السياسة الوطنية من خلال رموز هذه السيادة، والتي في مقدمها اللغة العربية والدين الإسلامي، كما تسعى إلى الحفاظ على التراث الثقافي وحماية انتمائه الحضاري، وتخليصه من رواسب الاستعمار.

من ذلك بدأت المدرسة الجزائرية في سياسة التعريب كخطوة أولى في مسار بناء الشخصية الجزائرية بداية من الدخول المدرسي1964 -1965 باعتبار التعريب عنوان الهوية ومعبرا عن انتمائها الحضاري، كما رسخت هذه المدرسة قيم الحضارة الإسلامية وربطت الناشئة بدينهم الحنيف، وبقيمهم الوطنية، حيث مثلت المدرسة الأساسية المكون والحافظ لهوية المجتمع الجزائري آنذاك، غير أن لهذه المدرسة تعثرات وانتقادات على مستوى تجسيد أهدافها وخططها خاصة في مستوى التعريب، حيث تأخرت سياسة تعريب التعليم في الوصول إلى أهدافها ذلك أن هذه السياسة بدأت من سنة 1963 ولم تستكمل إلا سنة 1989 على مستوى أقسام النهائي. هذه الفترة الطويلة جعلت أعداء الأمة يهاجمون هذه

السياسة ويدعون إلى إعادة إحلال اللغة الفرنسية مكانتها بحجة أن اللغة العربية عاجزة عن التعبير العلمي، ولا تستطيع النهوض باستراتيجيات هذا المنهج، وقد كان الصراع آنذاك داخل المدرسة الجزائرية صراعا لغويا بين عربية أصيلة وبين لغة المستعمر التي يريد بعض حلفائها بقاءها في المدرسة الجزائرية، إذ اعتبرت هذه اللغة رفقة الدين الإسلامي سبب تخلف وضعف المردود المدرسي ومن أسباب التسرب والانحراف في الجزائر، وإن اللغة الفرنسية هي مفتاح التطور والتقدم، من هنا بدأ زرع الفتن ومخططات هدم الهوية وتعطيل وظائفها الأساسية وخاصة وظيفة توحيد التجانس والانسجام بين فئات المجتمع، حيث بدأت المشكلة الأمازيغية، وزاد الضغط على عملية التعريب واتهمت المدرسة الجزائرية بالأصولية والمخربة باسم الإسلام فحذفت بعض الدروس من برامج التربية الإسلامية وهذا كله كمخطط كلونيالي يسعى إلى العودة بالمدرسة الجزائرية على عهد استعماري قديم. (بن محمد،2001، ص115)، إن هذا الوضع المتأزم جعل النظام التربوي الجزائري والذي اعتبر هجين ومستورد بعيدا عن الهوية بقطبيها الروحي والحضاري_ الإسلام، واللغة العربية) لنظيف إليه على حد قول " محمد العربي ولد خليفة" قطب ثالث في الوسط هو اللغة الامازيغية ضحية المزايدات من أطراف كثيرة، من دعاة الامازيغية أو من دعوة التعريب، يوهم بان اللغة العربية لغة أحادية، والحقيقة أنها لغة موحدة.

غير أنه بين أعراض العصبية القبلية، والضغائن المثيرة وجد النظام التربوي في المدرسة الأساسية الجزائرية دوره المتميز في تحقيق التجانس، وتغذية مجتمع مدني نهل من منبع نقي من كل تلك الشوائب وهي العربية الإسلامية المشتركة، والتي تثري الثقافات الفرعية وتحمي خصوصيتها الوطنية. (ولد خليفة، 1999، ص225)

10- دور التعليم في تعزيز وحماية الهوية الوطنية:

تتجلي العلاقة القائمة بين الهوية الوطنية والمدرسة في الوظيفة المزدوجة التي تلعبها هذه الأخيرة، فهي تزاوج بين التكوين الفكري والتنشئة الاجتماعية للمتعلمين، من منطلق كون المجتمع يعمل باستمرار على تطبيق مختلف مساراته وصيرورته المتنوعة والغنية داخل

فضاءات المدرسة باعتبارها إطار من أطره الرئيسية، بغية تشريب مضامين هذه المسارات للأطفال الناشئة وتثبيت ما سماه الباحث مصطفي حسني دراسة المخططات المشتركة، للتفكير، للتمثل والتقدير. (موريف، 2014، ص95)

وأصبحت رسالة المدرسة اليوم العمل على بناء الشخصية القومية من خلال:

- العناية الكافية بتعليم اللغة العربية لأبنائها في مختلف مراحل التعليم حتى يتقنوها اتقانا جيدا للقراءة والكتابة، وخاصة في المرحلة الأولى من التعليم لأن هذه المرحلة هي أخطر مراحل التعليم على الإطلاق لأنها مرحلة تكوين الذات أو الشخصية لدى الأطفال.

- ضرورة العناية بتدريس التاريخ الجزائري والتاريخ العربي الإسلامي لأبنائها في سائر مراحل التعليم حتى يشب هؤلاء الأبناء على محبة وطنهم والاعتزاز بدور أمتهم الحضاري ومساهمتها الفعالة في ترقية العلوم والآداب والفنون وازدهار الحضارة الإنسانية طيلة قرون عديدة.

- العناية بدراسة المجتمع الجزائري بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة وكذلك العناية بتدريس مادة التربية الوطنية في مختلف مراحل التعليم حتى يعرف انتماؤها لمجتمعهم الجزائري معرفة جيدة في مشاكله الاجتماعية، وفي عاداته، وتقاليده، وفي طموحه، وتطلعاته إلى التقدم والرخاء والسعادة والازدهار.

- العناية بتدريس جغرافية الجزائر بصفة خاصة وجغرافية الوطن العربي بصفة عامة حتى يتمكن أبناؤنا نمت معرفة وطنهم الذي يعيشون فيه، ثم معرفة الوطن العربي الكبير الذي يعتبر وطنهم الصغير جزءا لا يتجزأ منه. (تركي، 1994، ص ص28-29)

تتحمل المدرسة شطرا كبيراً من مسؤولية تعزيز الهوية الوطنية، فعلى كاهل المعلم تقع مهمة التربية أولاً ثم التعليم .التربية تشمل تعويده على الأخلاقيات والسلوكيات الإسلامية والابتعاد عن كل ما من شأنه المساس بالهوية الوطنية .والتعليم يقوم بتكريس مكونات الهوية الوطنية باستخدام أسس علمية. ويؤكد عامر على إن المأمول من المؤسسات التعليمية أن تعرف طلابها بمفهوم السلطة وحقوق الإنسان، والانتماء الوطني، والوحدة الوطنية .

ويمكن للمدرسة أن تغرس محبة مكونات الهوية الوطنية من خلال استخدام بعض الأساليب المحببة والجاذبة من جهة، والإلزامية من جهة أخرى.

ومن أبرز المهام التي يجدر بالمدرسة القيام بها لتعزيز الهوية الوطنية ما يلي:

– من المهم أن تشتمل المقررات الدراسية، وبشكل مكثف، على معاني مختلفة تعزز الهوية الوطنية.

– تجنب وضع مقررات مستقلة خاصة بالهوية الوطنية أو الوطن أو الأمن الفكري، فكل هذه المعاني سيكون وقعها وتقبلها أكبر لو ضمنت المناهج ودرست بطرق غير مباشرة، كما إن هذه المعاني السامية خاصة الهوية الوطنية والانتماء الوطني يجب أن لا تعزل عما يطرح في المناهج الدراسية، بحيث توضع المناهج بطريقة تضمن الاستشهاد من المنهج نفسه بما يعزز الهوية الوطنية.

– إشراك الطلاب والطالبات في إعداد وتنفيذ البرامج المخصصة لتعزيز الهوية الوطنية.

– تشجيع الطلاب والطالبات على الإبلاغ عن أي مخالفات ترتكب داخل المدرسة أو خارجها مما له مساس بالهوية الوطنية.

– تعويد الطلاب على المشاركة في العمل التطوعي، فما من نشاط يمكن أن يعزز الانتماء الوطني ويكرس الهوية الوطنية أكثر من العمل التطوعي، خاصة حين يبذل الشباب في سبيل

الوطن دون انتظار المقابل المادي.

– إقامة الأنشطة الإعلامية كالإذاعة المدرسة والمسابقات الخطابية والشعرية بطرق مبتكرة بعيداً عن التقليدية وتضمينها معاني تعزز الهوية الوطنية.

– استحداث حصصاً حرة غير منهجية يمكن خلالها القيام بمناقشة بعض المواد الإعلامية التي تنشر في وسائل الإعلام المختلفة مما لها مساس بالوطن ومناقشتها مع الطلاب وتدريبهم على كيفية التعاطي مع الوسيلة الإعلامية وتنمية ملكة تحليل ونقد المادة الإعلامية

بطريقة تكفل تحصينهم من المواد الإعلامية المغرضة التي تسعى لزعزعة الانتماء الوطني. (الغفيلي، 2017 ص ص17-18)

- يجب تهيئة المتعلمين للحياة والعمل على تأصيل الانتماء والولاء الوطني لدى المتعلمين على اختلاف أعمارهم وقدراتهم.

- المعلم بما يملكه من إعداد أكاديمي ومهني، يقع عليه الدور الأساسي في تحقيق الانتماء الوطني لدى المتعلمين وخلق المواطنة الصالحة في نفوس التلاميذ.

- إبراز دور التلميذ في ترسيخ بعد الانتماء الاجتماعي، من خلال إشراكه في بعض البرامج الاجتماعية، والتوعية العامة في مختلف المجالات.

غرس الروح الوطنية لدى التلميذ من خلال التعرف على مختلف رموز الوطن وذلك بتنظيم زيارات لمتاحف المجاهد، ولمراكز ومؤسسات السياسية للوطن، كالمحكمة والولاية والبرلمان. (هويدي، 2016، ص66)

11- سبل المحافظة على الهوية الوطنية من اختراق العولمة:

أمام هذا الغزو العولمي للقيم والثقافات والأفكار الرامية إلى محو وطمس مقومات هويتنا فانه ينبغي علينا لا محال أن نعتمد جملة من الأساليب من اجل المحافظة على هويتنا التي هي جزء منا وتتمثل هذه الأساليب في:

- الاعتناء باللغة العربية باعتبارها رمزاَ من رموز هويتنا وشرفنا وبها نساهم في إثراء الحضارة الإنسانية فالكرامة القومية تقضي بأن ندرس في جامعاتنا بلغتنا القومية.

- تنشيط العربية في الاستخدامات المعلوماتية وتطوير أدوات البحث عن المعلومات للغة العربية ودعم المصطلح العربي واستخدام اللغة العربية في برمجيات الخدمة الحكومية الالكترونية.

- العمل على التوحيد بين لغة العلم ولغة الكلام من أجل تيسير اللغة العربية وتطويرها بحيث تقترب من اللغة المتداولة في المجتمع حتى تواكب اللغة تطور الحياة ومتغيرات العصر.

- العمل على تنشئة جيل مسؤول وواع يعرف كيف يتفاعل مع الفضائيات وشبكات الانترنت والمنتجات الثقافية وغيرها من الوسائط الإعلامية العالمية يأخذ منها ما يفيده ويبتعد عن المواد التي تتنافى وتتناقض مع مبادئ قيم المجتمع وهويتنا الوطنية.

- وفي مجال الاهتمام بالدين الإسلامي يجب الابتعاد عن كل محاولات استغلال الإسلام لتغطية وتبرير وتمرير سياسات وخيارات الأحزاب السياسية.

- العمل على إنشاء وتوسيع بناء المساجد والمدارس القرآنية ومراقبة الخطب التي تلقى في المساجد.

- ضرورة فتح كل المجالات أمام اللغة والثقافة الأمازيغية في ميدان التعليم والبحث وفي ميدان الاتصال والإعلام.

- ضرورة تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني كونها تسعى جاهدة إلى المحافظة على مقومات الوطنية والاجتماعية والثقافية والدينية في ظل تنامي ظاهرة العمولة بإفرازاتها المختلفة وبشكل خط أمان أمام أي محاولة لاختراق هذه الهوية أو تشتيتها. (مغزيلي، 2017، ص ص79-80)

- العمل على ترقية وتطوير اللغة والثقافة الامازيغية بالشكل الذي يمكن من العودة السليمة إلى موقعها الحضاري كونها تعبر عن الثراء والتنوع الذي يمر بها المجتمع الجزائري. (نحناح، مرجع السابق، ص46)

- ضرورة المحافظة على أصول الثورة الجزائرية المجيدة وترسيخ كل القيم والرموز، والعناصر التاريخية التي تدل على تاريخ أمة كاملة ونضال شهدائها، بربط الهوية بالتاريخ، والتاريخ بأمة كاملة.

- ومن عوامل الحفاظ على الهوية، تعزيز الاعتزاز بالذات، ويأتي ذلك عن طريق تنمية الثقة لدى الأفراد المجتمع المسلم في أمته وحضارتها، فالأمة التي لا تثق بقدرتها، ولا تقدر إمكانيتاها الذاتية حق قدرها، لا يمكن إلا أن تكون على الدوام ظلا للآخرين، تابعة لهم لا تعتمد إلا ما يقولون، ولا تنفذ إلا ما يقررون، وهذا هو التسول الحضاري بعينه، الذي يمثل قمة العجز والفشل والاستسلام أمام التحديات التي تواجهها. (تومي، 2016-2017، ص265)

خلاصة الفصل

تعتبر هوية الأفراد مفتاح تعاملاتهم مع الآخرين في حياتهم اليومية، ولهذا فإنه من الضروري إدراك الفاعل الاجتماعي لهويات الآخرين من خلال سلوكياتهم حتى يتمكن من فهم محيطه من جهة، ومن جهة أخرى عليه أن يكون واعيا بهويته هو من خلال تمثلاته الذهنية حول نفسه والتي يبني من خلالها أدواره ومراكزه الاجتماعية داخل النسق الاجتماعي ككل.

كما ساهم وجود فكرة الهوية في التعبير عن مجموعة من السمات الخاصة بشخصيات الأفراد، لان الهوية تضيف للفرد الخصوصية والذاتية، كما أن للهوية أنواع وأشكال تساهم في نقل صورة معينة عن الخصائص والمكونات الخاصة بها، وتوجد مجموعة من العوامل التي تؤثر في بناء الهوية عموما عند الأفراد، وإحساس الفرد بهويته. كما أنها تعبر عن الصورة التي تعكس ثقافته، أين تساهم في بناء جسور من التواصل بين أفراد المجتمع سواء داخل المجتمع الواحد أو مجتمعات مختلفة.

من أهم السمات المميزة للمجتمع، فهي التي تجسد الطموحات المستقبلية في المجتمع ، وتبرز معالم التطور في سلوك الأفراد وإنجازاتهم في المجالات المختلفة ، بل تنطوي علي المبادئ والقيم التي تدفع الإنسان إلي تحقيق غايات معينة، وعلي ضوء ذلك فالهوية الوطنية، لابد وأن تستند إلي أصول وعادات وتقاليد ورموز دالة على دولة بذاتها، تستمد منها قوتها، فتاريخ أي دولة من الدّول مرتبط بدرجة كبيرة مع الهوية الوطنية، وإلي معايير قيمية ومبادئ أخلاقية وضوابط اجتماعية وغايات سامية تجعلها ثابتة ومستقرة.

وتعتبر الهوية الوطنية كمنظومة اجتماعية وأخلاقية، ترتبط بتفاصيل حياة الشعب ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا، تقوم على استحضار جوهر وجوده، واستقراء أسباب بقائه، حفاظًا على هذا الوجود من تحديات التشتت والتفكك والإلغاء، من خلال تعزيزها العمل الجاد والمبادرة المنتجة.

إنّ للوعي بالهوية الوطنية والالتزام بها آثارًا عظيمة، تنعكس على الفرد والمجتمع والوطن بشكل عام، وتتمثل في قوةِ النسيج الاجتماعي، ونهضة في العلم والمعرفة، وقوة في الاقتصاد، واستغلال جيد للعقول المبدعة، وتطوير دائم وبنّاء للوطن، واستيعاب جميع التطّورات التي تواكب العصر، والالتحاق بركب الحضارة، وهيبة للوطن والمواطن، إذا اعتز الكل بهويته الوطنية، فأحسن فهمها، وأجاد لغة التعبير عنها.

وأخيرا نقول أن الهوية الوطنية وهي مسؤولية مشتركة تقع على عاتق الجميع، أفرادًا وجماعات ومؤسسات، كما تستوجب منا جميعًا تكثيف الجهود، بهدف المحافظة عليها كموروث وطنيّ للأجيال القادمة، خاصة مؤسسات التنشئة الاجتماعية بصفة عامة، والمدرسة بصفة خاصة.

الفصل الثالث: المدرسة الابتدائية الجزائرية

المبحث الأول: المدخل النظري لدراسة المدرسة

تمهيد

1- مفهوم المدرسة

2- خصائص المدرسة

3- أهداف المدرسة

4- أبعاد المدرسة

5- وظائف المدرسة

6- المقومات الاجتماعية للمدرسة الحديثة

7- المدرسة وبناء الوعي

8- الأساليب المقصودة وغير مقصودة للتنشئة الاجتماعية في المدرسة

تمهيد:

تعتبر المدرسة هي البيئة الخارجية الأولى التي ينتقل إليها الفرد من بيئته الأسرية وهي بيئة أوسع وأعقد وأكثر اتصالا بالحياة ويلتقي فيها عدد كبير من الأطفال الذين نشئوا في بيئات اجتماعية مختلفة ولهم أهداف متباينة، لذا فإن دور المدرسة مرتبط ومكمل لدور الأسرة في التربية والتوجيه والرعاية والتنشئة الاجتماعية الصحيحة.

والمدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته، وهي مؤسسة تربوية نظامية مسؤولة عن توفير بيئة تربوية تهدف إلى تنمية شخصية الطفل المتعلم من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية والأخلاقية على نحو متكامل، ومساعدته على الاندماج مع مجتمعه والتكيف معه، بالإضافة إلى مسؤوليتها عن توفير فرص الإبداع والابتكار بما يؤكد دورها المركزي في التنشئة الاجتماعية.

ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه التعليم الابتدائي في النظام التربوي لأي بلد من البلدان، حيث انه يعتبر التعليم القاعدي الذي يهيئ التلميذ إلى مراحل تعليمية التالية والإعداد إلى الحياة في سبيل تحقيق رقي وازدهار وتقدم المجتمع المحلي، فقد أولته الدول والحكومات ومن بينها الجزائر أهمية بالغة سعيا منها لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية والاجتماعية. ومن خلال هذا الفصل سوف نستعرض مبحثين أولها نحاول فيه توضيح مفهوم المدرسة وخصائصها وأهدافها وأبعادها ووظائفها، والمقومات الاجتماعية للمدرسة الحديثة، وتم عرض المدرسة وبناء الوعي، وأخيرا تم التطرق إلى الأساليب المقصودة وغير مقصودة للتنشئة الاجتماعية في المدرسة.

أما في المبحث الثاني فتم التطرق إلى مفهوم المدرسة الابتدائية والتعليم الابتدائي، وخصائص وأهداف وظائف المدرسة الابتدائية، وقد تم التطرق إلى مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر بعد الاستقلال، والغايات التربوية للمدرسة الابتدائية الجزائرية، المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي، تنظيم أطوار التعليم في الجزائر، وفي أخيرا نوضح ملامح المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر.

المبحث الأول: المدخل النظري لدراسة المدرسة

1- مفهوم المدرسة

المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية حظيت بالاهتمام والدراسة منذ زمن طويل، وذلك نظرا لثقل المهمة الموكلة إليها من قبل المجتمع. وعليه سنتطرق إلى إعطاء تعاريف المدرسة في اللغة والاصطلاح:

1-1-لغة

المدرسة من الناحية اللغوية: المدرسة مكان الدرس والتعليم. ويقال هو من مدرسة فلان على رأيه ومذهبه. (عطية، 1972، ص28)، والمدرسة اسم مكان مشتق من درس وتدريس ومدرس ودارس ومدروس، وتعني الموقع الذي يجتمع فيه فرد بمعلم لاكتساب المعرفة والخبرة المدرسة جمع مدارس مكان الدرس والتعليم، أما في الفرنسية فإن كلمة "Ecol" تعني المؤسسة التي تقدم تعليما اجتماعيا. (مختار، 2003، ص87)

1-2- إصطلاحا.

المدرسة أداة أخلاقية في يد المجتمع لضبط سلوك الأفراد التي تكتمل التنشئة فيها من الناحية الاجتماعية والحضارية ليتم إعداد أفراد صالحين للمجتمع وذلك بتعلم الأفراد أسس النظام والدور الذي تلعبه المدرسة في التنشئة الاجتماعية ويعتمد إلى حد كبير على شخصية المدرس الذي يمثل بالنسبة للطفل السلطة التي يجب أن يطيعها، فالمعلم يلعب دور المربي ويماثل دور الوالدين في الأسرة. (عبد الحسن، 2011، ص175)، حيث أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا ليجعل منهم أعضاء صالحين، إضافة إلى التربية وتعليم الصغار نيابة عن الكبار الذين شغلتهم الحياة إضافة إلى تعقد وتراكم التراث الثقافي. (شروخ، ص 44)، وتعتبر المدرسة مؤسسة تربوية تقوم بمهمة التربية إلي جانب البيت وتتعاون معه في خلق جيل جديد يؤمن بثقافة المجتمع ويسير في ظلالها. فالمدرسة إذا هي المؤسسة العامة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية وتنشئة الطالع ويقول "**بسمارك**" { إن الذي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد}، ويقول "**جون ديوي**"

إن بإمكان المدرسة أن تغير المجتمع إلى حد معين وهذا عمل تعجز عنه مؤسسات أخرى. (عبد الهادي، 2009، ص 306)، كما يعرفها **إميل دور كايم** هي عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه. (زعيمي، 2006، ص139) ، يعرفها **فريدريك باتسن** بأنها نظام معقد من سلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم، ونظر **ارنولد كلوس** إلى المدرسة بوصفها نسقا منظما من العقائد والقيم والعادات وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنية المدرسة وفي إيديولوجيتها الخاصة. (جمال الدين، 2008، ص 122)، يعرفها **سعيد إسماعيل** أنها تنظيم اجتماعي لها وظيفة محددة هي تربية الأطفال على أنواع السلوك ووجهات النظر، والقيم التي تؤمن بها الجماعة، وهي المؤسسة التي تعلم الأطفال وتربيهم على النظام الذي يؤمن به المجتمع الذي نعيش فيه. (حروش، ص 54).

وأخيرا المفهوم السوسيولوجي للمدرسة، حيث تشكل المدرسة نظامًا معقدًا ومكثفًا ورمزيًا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية. وهذا يعني بدقة أن المدرسة، كما تبدو لعالم الاجتماع، تتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيم الناظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية في داخلها وفي خارجها، وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الاجتماعية ثقافيًا وتربويًا. (وطفة، شهاب، 2003، ص 20)، من خلال التعاريف السابقة نقول أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية منظمة تتضمن واجبات وحقوق الأفراد من خلالها تشرف على التنشئة الاجتماعية للطفل، ويتم اكتساب معارف ومهارات وخبرات وقيم وعادات التي يتميز بها المجتمع.

2- خصائص المدرسة

تتميز المدرسة بمميزات خاصة، يمكن على أساسها أن ندرسها كوحدات اجتماعية مستقلة، هذه الخصائص هي :-

– إن المدرسة تضم أفرادا معينين هم المدرسون والتلاميذ، فالمدرسون يقومون بعملية التعليم، وهم فئة لها تاريخها ومقوماتها و نقاباتها الخاصة، أما التلاميذ فهم الفئة التي تتلقى التعليم .

– إن المدرسة لها تكوين سياسي واضح التحديد، فطريقة التفاعل الاجتماعي التي نجدها في المدرسة، والتي تتمركز حول القيام بالتعليم وأدواره، تحدد النظام السياسي للمدرسة، والعملية التعليمية داخل المدرسة تتكون من حقائق ومهارات واتجاهات وقيم أخلاقية. (الطيطي وآخرون،2009، ص 200)

– أنها تمثل مركزا للعلاقات الاجتماعية، المتداخلة والمعقدة، وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي.

– يسودها الشعور بالانتماء، فالذين يتعلمون في المدرسة يرتبطون فيها ويشعرون أنهم جزء منها، وإنها تمثل في حياتهم فترة مهمة وتبرز هذه الروح بوضوح في الاحتفالات العامة وفي المباريات التنافسية مع الآخرين.

– إن لها ثقافاتها الخاصة، هذه الثقافة التي تكون في جزء منها من خلق التلاميذ مختلفي الأعمار، وفي الجزء الآخر من خلق المدرسين، هذه الثقافة الخاصة هي الوسيلة الفعالة في ارتباط الشخصيات المكونة من المدرسة بعضها بالبعض الأخر. (الرشدان، جعنيني، 2006، ص282)

– أنها بيئة اجتماعية تنظمها أسس معينة مستقاة من أبحاث علمية خاصة بسلوك الإنسان وكيفية تعلمه.

– أنها تقوم على تخطيط واع قصير وبعيد المدى، يستهدف تحقيق أمال المجتمع وطموحه.

– إن المدرسة هي نقطة التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المعقدة، وهذه العلاقات الاجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي بين المدرسين والتلاميذ، وبينهم وبين النظم وقوى المجتمع وكذا نوع القنوات التي يمر بها التأثير الاجتماعي الذي تمارسه المدرسة على الفرد. (الحاج، 2013، 190)

– أنها تتمتع بسلطة، متخصصين، ومنهج ومحتوى دراسي، وطرق تدريس، ثبت اختيارها في تربية النشء وفي مراحل عمرية مختلفة، وفق ما يرغبه المجتمع وما يطمح إليه.

– أنها تمثل بيئة اجتماعية ثقافية، تنظمها تقاليد واضحة وتوجهها الأهداف الاجتماعية والقومية التي ارتضاها المجتمع. (الحاج، مرجع سابق، ص 190)

3– أهداف المدرسة:

هناك جملة من الأهداف العامة المفترض أن تقوم بها المدارس عموما في المجتمعات المسلمة ومنها:

- غرس معاني العقيدة الصحيحة والشريعة السمحة في نفوس المتعلمين.
- تنمية وتنقية التراث الإنساني ونقل الثقافة العامة والمعرفة وفق أسس علمية وطرق تربوية صحيحة، تعمل مؤسسات التعليم عن توحيد الثقافة العامة للمتعلمين وهو الأمر الذي يعطي خلفية مشتركة لهم فيجعلهم أكثر تجانسا.
- إعداد المهنيين والكوادر الوطنية العامة لتغطية حاجة سوق العمل وسد احتياجات وزارات الدولة ومؤسساتها المتنوعة.
- تعزيز العلاقات الاجتماعية بين طبقات المجتمع وتذويب الفوارق التي من شأنها تمزيق الوحدة الوطنية.
- تشجيع التغيرات والإصلاحات في المجتمع من خلال توجيه الطلاب نحو الاتجاهات الايجابية من خلال الارتقاء بالوعي الاجتماعي السياسي والصحي.
- غرس الولاء للوطن وتأصيل العمل بمقتضى قوانين ودستور البلد، من شأنها أن تربي المتعلمين على ممارسة معاني الوطنية في مباني المدرسة وخارج مبانيها من خلال ميثاق الحقوق والواجبات المنبثقة من قيم الفضيلة والوفاء والفداء والعطاء.
- تشبع المدرسة الحاجات النفسية للمتعلم مثل الحاجة للتعلم وللانتماء وتحقيق الذات، وتشجيع المتعلمين أيضا على زيادة دافعتيهم نحو التعلم. (الكندري، بدر، 2008، ص ص297–298)

وبشكل موجز يمكن القول أن المدرسة تساهم بعملها المنهجي في تكوين الشخصية المنتجة القادرة على التكيف والتفاعل مع الآخرين ومن أهم سماتها التفكير العلمي الرافض للجمود والتقليد والداعي إلى البحث والإنتاج، كما تولي تنمية شخصية التلميذ من نواحي التالية(العقلية- اللغوية- الحركية- الطبيعية- النفسية- الاجتماعية- الجمالية- العلمية- الروحية- المعيشية)

4- أبعاد المدرسة

- **البعد الوظيفي للمدرسة:** المدرسة نظام خاص من أنظمة التفاعل الاجتماعي، ذلك أننا إذا أردنا أن ندرس المدرسة أنها وحدة اجتماعية يجب علينا أن نميز بين المدرسة وبين ما هو خارجها، فالمدرسة تتميز بوضوح عن الوسط الاجتماعي الذي نعيش فيه، أين تتم عملية التعليم والتعلم، وما هو حاصل داخل المدرسة هو تعليم شكلي يجري داخل القسم، على أنه ليس من الضروري أن يقتصر على ذلك. وتضم المدرسة أفراداً معنيين، المدرسون أو المعلمون الذي يقومون بعملية التعليم والتلاميذ الذين يتلقونه ويخضع هؤلاء التلاميذ في بعض المدارس إلى انتقاء وغربلة، فالمدارس الخاصة مثلا تنتقي تلاميذها من جماعات معينة تتميز بمستوى اجتماعي واقتصادي معين، أما المدارس العامة فأنها تنتقي تلاميذها على أساس السن فقط دون اعتبار للمستوى الاقتصادي والاجتماعي لتتدخل معايير أخرى لتتناسب مع المرحلة ونوع التخصص.

- بعد المضمون: المدرسة تهدف إلى اكتساب الشباب مجموعة من المضامين الفكرية الواضحة التي تساعد على فهم الحياة، وتيسر له فرص الفهم الحقيق لتطور الحضارة الإنسانية، وكذا تقدم المجتمع الذي يعيش فيه، فقد يضطر إلى تلقي الكثير من دروس الجغرافيا والتاريخ والكيمياء والرياضيات، لما لها من ارتباط وثيق بالحياة العملية. (الكندري، بدر، 2008، ص ص297-298)

من خلال هذين البعدين يفترض أن يكتسب الفرد مؤهلات عالية وجيدة من خلال التجارب والخبرات التي واجهها تمكنه من الاندماج في محيطه الاجتماعي، كما صقلت

إمكانيات وقدرات التواصل لدية ومنحته أساليب وطرق منظمة للتفكير بما يؤهله للدخول في الحياة العملية.

5- وظائف المدرسة

- **نقل التراث الثقافي:** أول دور للمدرسة هو نقل تراث الأجيال الماضية للأجيال الحاضرة خصوصا الصغار منها. فما تخلفه الأجيال السابقة من تراث ومن أعمال جيلا بعد جيلا يتجمع في سجلات مكتوبة تتولى المدارس نقلها وتوضيحها وشرحها للنشء الجديد بصورة صحيحة، وذلك عن طريق القراءة والكتابة.

- **الاحتفاظ بالتراث وتسجيل الجديد:** المدرسة من وظيفتها أن تحتفظ بالتراث وإلى جانب هذا فإنها تقوم بتسجيل الجديد والاحتفاظ به خشية الضياع وحرمان الأجيال القادمة من الاستمتاع بها.

- **تبسيط الحضارة:** فالحضارة تظل معقدة أمام الناشئ والاستعانة منها تظل صعبة المنال إذ لابد من تبسيطها وتفكيكها للتعامل معها، فوظيفة المدرسة العمل على تبسيط المعقد منها وتعود الأطفال عليها وتلقنهم إياها، حتى يتعاملوا معها تدريجيا .

- **تطهير البيئة الاجتماعية (الإصلاح الاجتماعي):** فالمدرسة تقوم بتهيئة بيئة خالية من العيوب الأخلاقية التي تسود المجتمع. ومن المظاهر الشائعة التي تؤثر في أخلاق التلاميذ، وذلك أن كل مجتمع له تقاليده وأعرافه، وما به من خرافات ولذلك فإن من واجب المدرسة أن تخلص المجتمع والتلاميذ بالأخص من هذه الرواسب. (محمد الطيب، ص 80)

- **خلق التماسك الاجتماعي:** والمدرسة من خلال دورها في تغذية التلاميذ بالعلم، وتوسيع مدركاتهم العلمية، وتنوير بصائرهم ،وتزويدهم بثقافات مختلفة تقوم بتوحيد مصادر الثقافة والاتجاهات الفكرية، وتعمل على انتمائهم إلى القيم اجتماعية واحدة ، وربطهم بإعمال توحد مصالحهم وتقرب بين أفكارهم وأرائهم وميولهم ورغباتهم بحيث تخلق بينهم تماسكا من الناحية المادية والمعنوية، وبحيث يحس الجميع كأنهم فرداً واحدا.

- **توجيه الدور الاجتماعي:** لكل فرد في المجتمع دوره الاجتماعي، والمدرسة توجه الدور في السنوات الأولى، إلى جانب تعريفهم بأدوارهم تقوم بتوجيه كل إلى ما يناسب دوره، ذكرا كان أو أنثى، وتأهيله للقيام بهذا الدور. وتعمل المناهج الدراسية على تهيئة الطلاب لأدوارهم بما تقدمه لكل من الجنسين من أعمال تتفق وطبيعة الدور .

- **أحداث الحراك الاجتماعي:** ويقصد به الترقي في سلم الاجتماعي وهنا يأتي دور المدرسة في توزيع الأفراد في المجتمع كل حسب ثقافته وحسب ما اكتسبه من مهارات معرفية وعملية تزيد من مكانة الشخص الاجتماعية والاقتصادية. وذلك أن زيادة المهارة المعرفية والعلمية تتيح للفرد فرصا أحسن للعمل، وزيادة الدخل مما يترتب عليه تحسين وضعه الاجتماعي والاقتصادي، وأيضا تربيته وتهذيب ذوقه وميوله واهتماماته وبالتالي زيادة طموحه في الحياة وآماله فيها، وكل هذه الجوانب تؤدي بالفرد إلى الترقي في السلم الاجتماعي وتحسين وضعه. (محمد الطيب ، مرجع سابق ص 83)، وللمدرسة ثلاث وظائف أساسية إلى جانب الوظائف السابقة هي:

- **المدرسة أداة استكمال** : أي أنها تكمل تربية البيت وتعوَّد الفرد على الحياة في مجتمعه.

- **المدرسة أداة تصحيح:** تقوم المدرسة بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد ترتكبها المؤسسات الأخرى في المجتمع كبعض العادات التي تروج عن طريق السينما.

- **المدرسة أداة تنسيق:** أي أنها تنسق الجهود التي تبذلها سائر المؤسسات لترشدها إلى أفضل الأساليب التربوية. (عبد الهادي، مرجع سابق ، ص 307)

6- المقومات الاجتماعية للمدرسة الحديثة

- **العملية التعليمية:** ويقصد بها الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ومن الطبيعي أن لكل مرحلة أو نوع من التعليم أهدافه التي تتفق مع احتياجات المجتمع من جهة وقدرات المتعلم من جهة أخرى.

- **احتياجات المتعلم التعليمية:** وهي تشير إلى مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها كي يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه احتياجات المرحلة التعليمة التي يجتازها.

- **المناهج التعليمية والبرامج المدرسية:** كي تحقق المناهج التعليمية والبرامج المدرسية وظائفها الاجتماعية يراعي أن تنمو نموا يقابل قدرات ورغبات التلاميذ من جهة واحتياجات المجتمع من جهة أخرى، وكلما تفاعلت قدرات التلاميذ مع احتياجات المجتمع كلما حقق التعليم وظائفه الاجتماعية.

- **المعلم:** وهو المتخصص الذي يعمل على إيصال المعارف والخبرات التعليمية للمتعلم وذلك باستخدام وسائل وأساليب فيه تحقق هذا الاتصال والمعلم في إطار الوظيفة الاجتماعية للمدرسة يعتبر رائدا، يقوم بالتعليم وفي نفس الوقت بإعمال الريادة المدرسة، لذلك لابد أن يكون مكتسبا لخصائص الريادة ومقدرة على العمل الاجتماعي مع التلاميذ، وتعدد مجالات الريادة المدرسية كالعمل مع توجيه الأفراد في مواجهة احتياجاتهم ومشكلاتهم أو العمل مع جماعات الفصول وجماعات النشاط أو النهوض بالمجالس واللجان والبرامج المدرسية ومجلس الآباء والمعلمين واتحادات التلاميذ وغيرها.

- **الإمكانيات المادية:** كي تحقق المدرسة وظيفتها لابد وأن تؤدي وظيفة المدرسة الاجتماعية، ولذلك لابد أن يتوفر لها من الإمكانيات ما يساعدها على أداء العمل التعليمي بكفاءة وفاعلية ويتطلب العمل الاجتماعي أن يتوفر للمدارس المعامل والمكتبات وحجرات للهويات المختلفة. (منصور، عبد الجواد، الكتروني، ص ص50-51)

- **المنهاج:** يقصد به الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم، بغية الوصول إلى الأهداف التربوية النابعة من التراث المتراكم، ويعرف في التربية الحديثة بأنه مجموعة الخبرات والتجارب التي توضع ليتعلمها المتعلم. (ناصر، 1996، ص174)، وبناءها يقوم على أساس أهداف المجتمع ومحتوى الثقافة بعد تحليلها على يد مختصين بحيث تراعي

احتياجات ومطالب النمو في كل مرحلة، وتتماشى مع قدرات التلاميذ وميولهم، وتراعي احتياجات المجتمع المتجددة. (عطوة مجاهد، 2008، ص07)

- **المتعلم:** التلميذ هو موضوع التربية تتناوله كفرد في مجتمعه، حيث يأتي إلى المدرسة بعد قضاء فترة حساسة من حياته الأولى بعد الولادة بين أفراد أسرته معتمدا في تعليمه إلى حد كبير على والديه ومكتسبا خبرات اجتماعية مختلفة من اختلاطه وتفاعله وأثناء فترات الدراسة بالمدرسة يشغل البيت والملعب والمسرح والبيئة انتباهه باستمرار فالتلميذ يعبر عن خبرات كثيرة عاشها خارج المدرسة قد تكون ذات اثر في تشكيل خبراته المدرسية التي لا تمثل إلا قدرا ضئيلا من مجموعة خبراته، ومن هنا فإن التلميذ عندما تتناوله المدرسة بالتربية لا تتناوله كوحدة مستقلة أو باعتباره كيانا منفصلا عن بيئته.

- **وسائل وأساليب المدرسة:** تتعدد المهام والأدوار التربوية التي يجب أن تقوم بها المدرسة من وجهات نظر مختلفة، ولكي تحقق المدرسة هذه المهام وتلك الأدوار والوظائف فإنها تتخذ مجموعة من الرسائل والأساليب ومنها: القدوة والأسوة الحسنة- المناهج والأنشطة الاجتماعية- المشاركة في المواقف الاجتماعية- الإرشاد والتوجيه- الحوار والإقناع- القصص الاجتماعي- ضرب الأمثال- الثواب والعقاب، وهكذا تبدو المدرسة كمؤسسة اجتماعية هامة لها دور بارز في تحقيق ما تصبو إليه التربية من أهداف ومهام.(قحوان، 2016، ص98)

7- المدرسة وبناء الوعي

تقوم المدرسة بوظيفة أساسية هي جزء من التراث التربوي والبيداغوجي في المجتمع، وعلى هذا فالتربية عموما تعتبر إحدى الوظائف المهمة للوعي وشرطا ضروريا لاستمرارية الحياة الاجتماعية، فهي التي تنقل الأفكار والرؤى النظرية والتقنية والمهارات من جيل إلى جيل، وتقوم المدرسة بأدوار مختلفة تؤكد على خاصيتها الاجتماعية ففي حين أنها تعمل على الحفاظ على الوضع القائم، ولا تطرح النظام الاجتماعي للتساؤل، فإنها من ناحية أخرى قد تستخدم كقوة للتغيير.

ومن هنا يخضع أفراد هذه المؤسسة لعملية بناء ذاتي للشخصية واكتساب عوامل التأثير والتفاعل مع الفئات أي أن الوعي الجمعي (أو الجماعي) يلعب (Durkheim) الاجتماعية الأخرى، حيث أكد عالم الاجتماع الفرنسي خلال عملية التنشئة المتواصلة للأفراد دورا أساسيا في تنظيم الحاجات الكثيرة لهم وجعل الفرد كائنا اجتماعيا بالأساس.

إذن فالمدرسة هي مؤسسة لها أهداف اجتماعية وسياسية وثقافية معينة حيث ومن خلال وظيفتها في نشر الأفكار والرؤى والمعارف النظرية والتقنية والمهارات، يبدو وأنها تقوم على أساس شكل من الوعي المحدد، ويجدر بنا التساؤل عن ماهية هذا الوعي؟، هل هو مرتبط بالمجتمع وبجميع تركيباته الاجتماعية؟ أم هو منتوج مدرسي خاص يعبر عن – ملجأ إيديولوجي– لفئة اجتماعية تضمن من خلاله سيطرتها السياسية والاقتصادية على المجتمع؟

فمن جهة ينظر إليها السياسي على أنها غير منسجمة مع محيطها كما يجب، ومن جهة ثانية يعتبرها المثقف غير مؤهلة للبناء العلمي وعاجزة عن المحافظة على القيم العريقة للمجتمع؛ وعليه فإن وظيفة المدرسة لا يمكن فهمها إلا بفهم واقع وشروط وجودها، فالملاحظة السوسيولوجية لدور المدرسة تمكننا من أن نكتشف سلطتها في إنتاج وتنظيم وإعادة إنتاج العلاقات داخل المجتمع، حيث تتكفل بتكوين فئة عريضة من المجتمع هم الشباب الذين يمثلون إطارات المستقبل.

إن القيم الثقافية والفكرية والسياسية التي تكرسها المدرسة في وعي المنتسبين إليها تتخذ ثلاث منحنيات تتماشى أحيانا وتتعارض حتى درجة التناقض في أحيان أخرى مع قيم المجتمع وثقافته، فهي مرة تكون نمطا للقيم العامة السائدة في المجتمع وتابعا لها، ومرة أخرى تحاول إنتاج قيم انطلاقا من فكرة الريادة وإنتاج النخبة، وتكون في أحيان كثيرة جزءاً من الحس المشترك العام حيث تتلاشى الحدود بين ما هو موضوعي علمي وما هو شعبوي فلكلوري.

إن المدرسة الجزائرية كمؤسسة حيوية، من المفروض أن تنتج الأفكار والرموز للمجتمع وتؤثر في حراكه وحركيته، لا أن تكون متأثرة به وفاقدة لفعاليتها، وبالتالي عاجزة عن توجيه

أعضائها وتصوراتهم، حيث أن البناء الثقافي والاجتماعي لمشروع النهضة الوطنية يمر عبر المؤسسات الاستراتيجية التي تعد المدرسة إحدى أهم هذه المؤسسات، إن لم تكن أهمها على الإطلاق. (قصير، 2015-2016، ص ص77-80)

8- الأساليب المقصودة وغير المقصودة للتنشئة الاجتماعية في المدرسة:

يطلق البعض مصطلح امكانيات التطبيع الاجتماعية على هذه الأساليب ومنها:

- **عن طرق المقررات الدراسية:** فقد تلجا وزارة التعليم إلى الاعتماد على طرق مباشرة لبث قيم ومعايير غلب عليها الاتفاق في المجتمع، وتأتي هذه القيم صراحة في الكتب المستخدمة بالمدارس وأثناء شرح الدرس، أو تحدث بأساليب غير مباشرة عندما يطلب المدرس من التلاميذ أن يحكوا قصصا عن الصدق وعن الأمانة والمنافسة أو عن الإخلاص.

- **الأنشطة المدرسية:** هناك أنشطة مدرسية منظمة وموجهة ليكتسب منها الطفل بعض المعايير والقيم مثل حسن الاستماع للمتحدث، أو التوقعات المرتبطة بالمكانة للقائد والمرؤوس، مثلما نجده في النشاط المسرحي أو نشاط التربية الرياضية.

- **الثواب والعقاب للتلميذ:** يمارس ممثلو السلطة المدرسية الثواب والعقاب، فنجد تشجيعا لقيم معينة وتعزيزا لتصرفات التلاميذ بأنواع من الثواب مثلا المدح ومنح الجوائز وإعطاء الامتيازات، ويحدث العكس فيما يتصل بالقيم والسلوك الذي لا يتفق مع النظام المدرسي.

- **تحقيق استقلالية الطفل عن الأسرة:** تتمسك المدرسة بأن يجبر الطفل علاقات ومعاملات وتفاعلات مختلفة في النوع والدرجة عما عهده في أسرته من خلال فاعلية الثواب والعقاب المستخدم، وتحرص المدرسة على هذا الاستقلال باعتباره شرطا لازما لنجاح ما تفعله لتنشئة الطفل اجتماعيا.

- **تقديم نماذج للسلوك:** وهو من الأساليب التي تقوم بها المدرسة لتنشئة الأطفال، أما بالحديث عن النموذج وشرحه ومناقشته بقصد الترغيب في الخصائص المقبولة، أو بمجرد عرضها دونما ترغيب، أو دعوة للاقتداء بالنموذج. (الشربيني، صادق، 2000، ص ص119-120)

- ونظرا لأن المدرس هو محور العملية التعليمية هو الذي يتعامل مع التلميذ أكثر من غيره من العاملين في المدرسة، لذلك فإن دوره يكون كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ نظرا لتعدد أدواره، ومن هذه الأدوار أنه منفذ للسياسة التعليمية داخل وخارج الفصل الدراسي، لذلك فإنه يعمل على إكساب التلاميذ القيم والمعايير وأنماط السلوك التي تعكس سياسة السلطة التربوية في المجتمع، والمدرس كممثل للسلطة يمكنه التأثير في قيم ومعايير التلميذ من خلال استخدام الجزاءات السلبية والايجابية.

إما لتعزيز سلوك وقيم معينة أو منع سلوك معين، والمدرسة كنموذج للسلوك حيث يستطيع المدرس أن يؤثر في التلميذ من خلال أفعاله وأقواله وقيمه التي قد يتخذها التلميذ نموذجا يحتذي به. (منصور، عبد الجواد مرجع سابق، ص44)

الفصل الثالث: المدرسة الجزائرية الابتدائية

المبحث الثاني: التعليم الابتدائي في الجزائر

1- مفهوم المدرسة الابتدائية

2- مفهوم التعليم الابتدائي

3- أهمية التعليم الابتدائي

4- خصائص المدرسة الابتدائية

5- أهداف المدرسة الابتدائية

6- وظائف المدرسة الابتدائية

7- مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر بعد الاستقلال

8- الغايات التربوية للمدرسة الابتدائية الجزائرية

9- المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي

10- تنظيم أطوار التعليم في الجزائر

11- ملامح المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر

خلاصة الفصل

المبحث الثاني: التعليم الابتدائي في الجزائر

تعتبر المدرسة الابتدائية والتعليم الابتدائي مرحلة هامة في السياق التعليمي للتلميذ، حيث يركز على تنمية التلميذ تنمية شاملة أي بكل الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها، حتى يكون فردا فعالا في مجتمعه، قادرا على الاضطلاع بأدواره الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على أكمل وجه، ومواطنا غيورا على هويته ووطنه قادرا على رفع التحديات المختلفة التي ترفعها العولمة، ويتحقق ذلك من خلال ما تسطره من أهداف وما تقدمه من مضامين تعليمية.

1-مفهوم المدرسة الابتدائية:

المدرسة الابتدائية هي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري التي مدتها خمس سنوات وهي مرحلة إكساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية، كما تمكن المدرسة الابتدائية التلميذ من الحصول على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، وبإكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص10)، وتعرف المدرسة الابتدائية أيضا هي تلك المدرسة التي تقبل الأطفال من سن الخامسة أو السادسة لتقبلهم فيها حتى سن العاشرة أو الحادية عشر أو اثني عشر سواء التحق هؤلاء الأطفال بالحضانات أو رياض الأطفال أم لا وسواء كانت هذه المدرسة هي مرحلة التعليم الإلزامي وحدها أو انتقلوا بعدها إلى مدرسة أخرى أو أكثر ليتموا المرحلة الإلزامية من التعليم. (عبد الفتاح زكي، 2004، ص108)

2- مفهوم التعليم الابتدائي:

2-1- مفهوم التعليم:

يقصد بالتعليم جميع الطرق التي يتعرف بها الأفراد على العالم المحيط بهم، ويبلورون من خلالها قيما وأنماطا للعيش تعكس إدراكهم لحقائق الواقع الذي يعيشونه، ويعتبر عاملا

رئيسيا من العوامل التي تساعد على التغيير الاجتماعي، فهو يلعب دورا مهما في إمداد الفرد بالأفكار والمعلومات التي تمكنه من الخروج عن الآراء والموروثات التي تعوق تطور وتقدم المجتمع مما يؤثر على قيمه وسلوكه، وأنماط عيشه. (عمار، 2014، ص05).

كما هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلم، ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم أو المعلم في الموقف التعليمي، كما يعتم بدراسة طرق التعليم وتقنياته، وبإشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلبة من اجل تحقيق الأهداف المنشودة، والتعليم أيضا، تصميم مقصود أو هندسة للموقف التعليمي بطريقة ما، بحيث يؤدي إلى تعلم، أو إدارة التعلم التي يشرف عليها المدرس. (مرعي، الحيلة، 2002، ص21).

ويشير علي راشد إلى أن التعليم هو توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي واكتساب الخبرات والمعارف والاتجاهات والقيم التي يحتاجها وتناسبه وذلك بأبسط الطرق الممكنة.(راشد، 1999، ص63).

أما حسن شحاتة فيعرفه بأنه الاندماج الحقيقي للطلاب في أنشطة تعليمية مخطط لها مسبقا ويضيف بأن التعليم هو عملية تنفيذ خطة المنهج المقترحة.(شحاتة، 2008، ص63)، أي أن التعليم هو العملية التي يتم فيها نقل المعلومات والخبرات والمهارات المعرفية، في إطار مخطط مسبق، باستخدام وسائل معينة، من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة، وهي تمكن الطالب من الاستيعاب والتحصيل.

2-2-تعريف التعليم الابتدائي:

لقد تعددت تعاريف التعليم الابتدائي على نحو من التكامل والتقارب، وهذا لأنه تعليم إلزامي تعنى به كل دول العالم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه تعليم قاعدي، يقول احمد حلمي الوكيل: ونحن نرى أن المرحلة الابتدائية هي من أهم المراحل التعليمية، من حيث اكتساب التلميذ بعض العادات والاتجاهات المرغوبة، وذلك لأن معظم العادات تكتسب

ما بين 6 إلى 12 سنة، ولهذا السبب يجب أن تنظر المدرسة الابتدائية إلى هذا الهدف على أنه أهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. (الوكيل، بشير محمود، 2005، ص71)، أما اليونيسيف فعرفت التعليم الابتدائي: هو مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل الطفل المتمدرس عن طريق التفكير السليم، وتؤمن له حدا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج. (أنطوان، 1992، ص38)، والتعليم الابتدائي يكمن في تكوين طرق التفاعل والتفكير وتعزيز العادات حتى يتحقق التوافق الجيد للفرد مع بيئته، المدرسة لا تعلم إلا بالتحضير للحياة، وكل تعليم غير مجدي يظل شفهيا فاللفظ ما هو إلا رمز والحياة ليست كلمة.(Alfired. 1973.p17)

كما يعرف ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة، فيتعهد بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية، والانفعالية، والاجتماعية، على نحو يتفق مع طبيعته كطفل، ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه. (الشهري، 1430هـ، ص119)، أما وزارة التربية الوطنية فعرفت التعليم الابتدائي، هي مرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مدتها خمس سنوات وهي مرحلة اكتساب التلميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الكتابي والقراءة والرياضيات والعلوم والتربية الخلقية والمدنية والإسلامية. كما يمكن التعليم الابتدائي هو حصول التلميذ على تربية ملائمة وتوسيع إدراكه لجسمه وللزمان والمكان، وبالاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية باعتبارها مكتسبات ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المرحلة التعليمية الموالية بنجاح. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص10)، كما يعرفه تركي رابح بأنه أول فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاها مربون مختصون في فنهم التربوي(معلمون) داخل المدرسة التي تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف، محدد الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة فهو مرحلة هامة من التعليم تقوم الدولة بالإشراف على مؤسساته وترعاها ماديا ومعنويا كي تكون قد وضعت اللبنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع. (تركي، 1990، ص25)، كما يعرفه **ربين بيدلي** بأنه نوع من التعليم الذي يتلقاه

الطفل خلال طفولته المتأخرة، في المدرسة الابتدائية التي تستوعب كل الأطفال تقريبا أي كل التلاميذ ماعدا المتخلفين عقليا والملتحقين بالمدارس المستقلة، وليست منظمة على أساس فروع أو شعب دراسية متميزة. (بيدلي، 1982، ص152)

من خلال التعاريف يتضح لنا انه من خصوصيات التعليم الابتدائي انه:

- تعليم إجباري وإلزامي.
- تعليم أولي يتيح اكتساب المعارف والمهارات الأولية التي تشكل قاعدة لشخصية الطفل.
- تعليم يتيح فرصة مراقبة النمو الجسمي والعقلي والروحي .
- تعليم يجسد أهداف المجتمع ويكرس سياسته وثقافته وينقلها للأجيال.

3- أهمية التعليم الابتدائي

- تعد مرحلة التعليم الابتدائي المرحلة الأولى في سلم التدريس، والتي يلتحق بها التلاميذ لأجل تحصيل بعض المعارف والمهارات التي تفيدهم في حياتهم، فهي المرحلة التي تشكّل الأرضية التي ينطلق من خلالها إلى المراحل الدراسية الأخرى. ويرى **شفشق:** أن أهمية المرحلة الابتدائية تنبع من كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال، وإكسابهم الوسائل الأولى التي تعينهم على اكتساب المعرفة وتنمية المهارات وتزويدهم الاتجاهات السليمة في مختلف المجالات. إن هذه المرحلة تعتبر أولى الخطوات على طريق التلميذ الطويل الذي بات اليوم لا ينتهي عند حد معين، بل يستمر في حياة الفرد على مداها.

- إن مرحلة التعليم الابتدائي تتلخص في أنها المرحلة التي يتم فيها غرس كافة المبادئ التي تعمل على صقل شخصية التلاميذ في هذه المرحلة، ويكون لها دور في تشكيل سلوكياتهم في حياتهم المستقبلية، حيث أكد فلاته: (إن أهمية التعليم الابتدائي قضية شبه مسلمة قد لا تحتاج إلى تأكيد، ذلك أن التعليم الابتدائي في كل أمة يضطلع بمسؤولية

جسيمة ألا وهي تربية الغالبية العظمى من الأفراد وإعدادهم للحياة). (دغمان، 2015، ص ص58-59)

4- خصائص المدرسة الابتدائية:

نستخلص جملة خصائص المدرسة الابتدائية من خلال ما يتميز به تعليمها الابتدائي ومن خصائصها أنها توفر:

- تعليم موحد، إذ يضمن لمجموع الأطفال تربية موحدة فهو يضمن للجميع تربية قاعدية كافية ومتكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية والنفسية والحركية.

- بفضل طابعه الموحد ودوامه المتصل دون عائق أو طرد يحقق ديمقراطية يجعله واقعا ملموسا.

- التعليم الابتدائي مرحلة منتهية، قصيرة نسبيا.

- التعليم الابتدائي مرحلة تمهيدية تهيئ التلميذ للمرحلة التعليمية والموالية.

- التعليم الابتدائي تعليم إلزامي أي الالتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين وهو في الوقت ذاته واجب عليه. (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص ص11-12)

5- أهداف المدرسة الابتدائية:

المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الطلاب للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا، وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات .

- تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة، في خلقه وجسمه، وعقله ، لغته، انتمائه إلى أمة الإسلام.

- تدريبه على إقامة الصلاة، والأخذ بآداب السلوك والفضائل.

- تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارات اللغوية، والمهارات العددية، والمهارات الحركية.

- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.
- تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية، ليحسن استخدام النعم، وينفع نفسه وبيئته
- تربية ذوقه، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.
- تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وماله من حقوق، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب الوطن، والإخلاص له.
- توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.
- إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته. (الناجي، 2016، ص142)

وقد وضعت أهداف المرحلة الابتدائية على مستوى العالم العربي على النحو التالي :

- مساعدة الطفل على النمو المتكامل للنواحي الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية إلى أقصى حد تمكنه قدراته واستعداداته من تحقيقه .
- تنمية الروح الوطنية والقومية في ضوء تعليمات الدين الإسلامي الحنيف.
- تزويد الطفل بقدر مناسب من المعارف الإنسانية، والمهارات العلمية والفنية .
- مساعدة الطفل على فهم البيئة الطبيعية والاجتماعية، والتفاعل معها والتكيف مع ظروفها المختلفة. (الشهري، مرجع سابق، ص122)

لقد جاءت أهداف المرحلة الابتدائية في العالم العربي بطابع يتسم بالشمولية والعموم ووجهت عنايتها إلى خصائص النمو الجسمية، والعقلية، والروحية، والاجتماعية، والانفعالية وغيرها من الجوانب النفسية، كما اهتمت بتلبية حاجات الطفل وميوله، وتوفير عناصر التعلم الذاتي، والبيئة الملائمة لإيجاد شخصية متكاملة .

أما أهداف المدرسة الابتدائية الجزائرية فقد اتفق المختصون على أن المدرسة الابتدائية تعمل وفق أهداف كثيرة ومتعددة عادة ما ترتبط بمواد الدراسية المقررة على المتعلمين، إذ بواسطتها تجعلهم يتكيفون مع الوسط الذي يعيشون فيه ذلك من خلال معارف تقدمها لهم

سواء بالتلقين البناء أو الممارسة. ومن ثم فإن أهداف التعليم في المدرسة الابتدائية، لا يمكن تحديدها بمعزل عن طبيعية نمو المتعلم، وأن السياسة المتبعة في الجزائر وخاصة في المرحلة الابتدائية تتجسد من خلال المجهودات الجبارة التي تبذل لصالح هذه المرحلة من التعليم، وترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيمل يلي:

- تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشخصية، الذي يعتز بانتمائه الحضاري والروحي، ويتفاعل مع القيم مجتمعه، ويواكب عصره ويثق في قدراته على التغير والتطوير.

- الإسهام في تنمية البلاد اجتماعيا واقتصاديا بتوفير الأطر المتوسطة والمهيأة للعمل والتي تحتاج إليها قطاعات النشاط الوطني.

- تأكيد ديمقراطية التعليم وتعميق مدلولها والسير في ظلالها بتوفير فرص التعليم لكل فرد وتمكينه من الاستفادة من حقه المشروع في التعليم والتوصل بالتالي إلى تحقيق المجتمع المتعلم.

- تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ومحققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداء لتحقيق الوحدة الوطنية من جهة، وتعميق الوعي القومي والانتماء الحضاري من جهة أخرى.

- تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع وتقوم بالدور المسند إليها.

- ترسيخ القيم العربية والإسلامية في نفوس المتعلمين واتخاذها كمبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا، لان المطلب الأساسي المراد تحقيقه هو تكوين مواطن صالح متشبع بأخلاق الإسلام ومؤمن بقيمه السامية معتز بتاريخه.

- تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية المواطن وتتيح له تنمية إمكانياته واكتشاف نفسه وتحقيق وجوده.

- تنمية عمل الثقافة التكنولوجية والاهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التربية العلمية المعاصرة وأساس من أسس التطور الحضاري.

- تأصيل العمل اليدوي وجعله قيمة حضارية التي يجب غرسها وتنميتها في نفوس الشباب وإكسابهم الأساس الذي تقوم عليه القدرة لممارسته وغرس حب العمل في نفوسهم وتقدير قيمة العاملين فيه.

- إحداث التكامل بين المادة العلمية وتطبيقاتها العلمية، واستخدام هذا التكامل في فهم ظواهر المحيط والتكيف مع متطلبات الحياة العصرية.

- إكساب المتعلمين أدوات التعلم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها والاستفادة منها في جميع المجالات، وإكسابهم الكفاية اللغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللغة كأداة اتصال وتفاعل ووسيلة تعلم وتفكير.

- جعل العمليات التعليمية بصفة عامة تستجيب لحاجات المتعلم وتجيب عن تساؤلاته وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه. (وزارة التربية الوطنية، 2007، ص ص167-170)

6- وظائف المدرسة الابتدائية

- **الوظائف التعليمية للمدرسة الابتدائية**

تعتبر المدرسة الابتدائية من المؤسسات المهمة في المجتمع، بما تؤديه من أدوار تربوية وتعليمية مهمة، تهدف إلى تنشئة أفراد مشبعين بالقيم الوطنية والإسلامية والتي من شأنها أن تسهم في تطور المجتمع ورقيه، وللمدرسة الجزائرية عموما وظائف عدة نذكرها:

- تعليم الطفل القراءة والكتابة والحساب: بحيث يستطيع أن يقرا وان يطلع على الصحف والمنشورات العامة، وعلى ما يصله من مكتبات، وما يتصل به من أعمال أو عقود، زان يفهم ما يقرا وكذلك يستطيع أن يعبر عن نفسه.

- اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية، وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.

- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل لديهم واستعمال مختلف أشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية. (وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ص41)

- **الوظائف الاجتماعية للمدرسة الابتدائية:**

للمدرسة وظائف اجتماعية عديدة، ومن خلال تعددها تنوعت الآراء السوسيولوجية حول طبيعتها، فهناك من يري أن المدرسة تقوم في المجتمع، بإنتاج قوى العمل في مختلف التخصصات الاقتصادية والاجتماعية في بلد ما، وإنتاج وإعادة إنتاج عالم إيديولوجي وثقافي، وتوزيع وإعادة توزيع الأفعال الاجتماعية بين مختلف الطبقات أو الجماعات المكونة للمجتمع، والبعض ينطلق من أنها تقوم بالوظائف الاجتماعية التالية:

- نقل التراث الثقافي إلى الأجيال الناشئة.

- التبسيط المعتمد في مختلف المواد المعرفية، والمهارات المدرسية المتشابكة لتصير مناسبة لفهم التلاميذ.

- التطهير الخاص بالتراث الثقافي للمجتمع، وتنقيته من بعض الأمور التي لم تعد مناسبة للحياة المعاصرة.

- تنسيق التفاعل الاجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية، من خلال صهرها لميول واتجاهات التلاميذ في بوتقة واحدة حسب فلسفة المجتمع، مما يخلق واقعا للحراك الاجتماعي القائم على التعايش والتفاهم بين الأفراد.

تعتبر هذه هي أهم الوظائف الاجتماعية الموكلة للمدرسة في المجتمع، بالإضافة إلى ذلك تعمل المدرسة على تقديم خدمات للبيئة وذلك بتعاونها مع الهيئات العاملة في ميدان الخدمة العامة كأن تقوم بتتبع الأحداث الجارية بعقد ندوات وإلقاء محاضرات وإقامة المعارض وعرض التمثيليات بقصد توضيح الأهداف القومية، والنهوض بالبيئة المحلية صحيا بنشر الوعي الصحي عن طريق الملصقات والدعوة إلى نظافة الشوارع، وتبصير المجتمع بأضرار الاعتقادات الفاسدة والخرافات الشائعة ومحاربة البدع.(Hadap. 1979.p01)

- **الوظائف التربوية للمدرسة الابتدائية:**

ونصنفها على النحو التالي:

- **النمو الجسمي:** تستهدف المدرسة لتحقيق النمو الجسمي للتلميذ بأن يلم بالقواعد الصحية العامة ويمارسها، وأن يعرف مبادئ التغذية ويقف على وسائل الوقاية من الأمراض المنتشرة في البيئة، وأن تكون لديه العادات الصحية الأولية في الأكل والشراب والنمو والراحة، وأن يتعود على ممارسة الرياضة، مؤمنا بتأثيرها في إكسابه اللياقة البدنية، وبذلك يكون في المستقبل مواطنا صحيح البدن، وسليم العادات وكما يصبح ناشرا للوعي الصحي ومتحررا من الخرافات الضارة الشائعة في بيئته.

- **النمو الوجداني:** نذكر منه:

- أن تتكون لدى التلميذ الصفات الشخصية الطبيعية والاتجاهات النفسية السليمة، كأن يثق بنفسه ويحرمها، ويتمسك بحرية الرأي ويحب الحق ويتبعه في كل المواقف والظروف، وأن توجه انفعالاته توجيها صحيحا حتى لا يتعرض للكبت والانحراف.

- أن تنمو قدرته على الإحساس بالجمال ويتذوقه وذلك في مظاهر الطبيعية، ويمارس بعضا من النشاطات الفنية كالتعبير والأدب والموسيقى والغناء والتصوير والرسم. (رياض، 2005، ص ص113 -116)

- **النمو الاجتماعي:** وتقوم في هذا المجال بما يلي:

- تنمية المهارات والاتجاهات اللازمة للإسهام في حياة الجماعة بصورة فعالة، أي أن يصير التلميذ مؤديا لواجباته ومتحملا لمسؤولياته، مع غيره يشعر بالولاء الاجتماعي لوطنه ولأمته العربية.

- تعويد التلميذ آداب السلوك الاجتماعي وحسن المعاملة، وتعليمه العلاقات الاجتماعية والشعور بالمسؤولية بين مختلف الجماعات وغرس القيم الصالحة فيه، وجعله ساعيا إلى التقدم الاجتماعي دائما.

- تزويده بالمعلومات والحقائق التي تجعله قادرا على إدراك بيئته إدراكا سليما، وتعريفه بالمؤسسات الاجتماعية القائمة، وكيفية التعامل معها والاستفادة من خدمتها.

- تدريب التلميذ على المهارات العملية النافعة له، والتي تجعله قادرا على كسب رزقه والمساهمة في النشاط الاقتصادي عندما يكون قادرا على ذلك.

- **النمو الروحي والخلقي:** وتتجلى هذه الوظيفة في النواحي التالية:

- تقوية الروح الدينية القائمة على الفهم الصحيح لتعاليم الدين، وتقوية نزعات الخير، وتعويد الأطفال على مكارم الأخلاق، والمساهمة في أعمال البر والتعاون.

- إبعاد الطفل على الأجواء الخرافية، والبدع التي قد تشوه صفاء الدين.

- تنمية عزائم الأطفال وقدرتهم لمواجهة أعباء الحياة بصبر وتضحية وتفاؤل. (شروخ، 2004، ص ص77-78)

- **النمو العقلي:** بتنمية مهارته المختلفة وإكسابه الطرق والأساليب المؤثرة في هذه المعارف كطرق التفكير العقلي السليم وأساليبه وإمكاناته الإبداعية، وتشجيعه على إنتاج أفكار جديدة وابتكارها. (راشد، 1993، ص 18)

يتضح من هذه الوظائف الاجتماعية والتربوية أنها تصب في قالب واحد وهي تكوين شخصية التلميذ بصورة متكاملة ومتوازنة، وتنمية القيم الخلقية والآداب والسلوكيات الايجابية التي تهدف إلى تكوين مواطنا صالحا يحب وطنه ويقوم بواجباته اتجاه، ويكون ذا فعالية .

كما يجب على التعليم الابتدائي رفع مستوى مهارات التعلم الأساسية والتي تتطلب الوسائل التعليمية الحديثة، ومناهج دراسية متطورة ملائمة لحاجيات التلميذ المختلفة، وذلك لتحقيق النمو الشامل والمتوازن للطفل من سن السادسة إلى سن الثانية عشر بحيث يحقق هذا النمو ما يلي:

- اكتساب الطفل القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السوية وممارستها.

- مساعدة الطفل على اكتساب ميوله وقدراته واستعداداته وينميها.

- تنمية التفكير المنطقي والمنظم والسليم لدى الطفل.

- اكتساب مهارات التعلم الأكاديمية واستثمار أوقات الفراغ في نشاطات مفيدة ومنتجة.
- إكسابه القيم والمعايير الاجتماعية لتقويم سلوكه.
- التقيد بمعايير السلوك الايجابي واحترام القانون وإتقان العمل.
- تعويده على العادات الصحية التي تساعده على العناية بجسمه ونفسه.
- توفير للطفل الأنشطة الرياضية والترويجية التي تساهم في النمو الفكري والجسمي.
- تمكين الطفل من الاتجاهات السليمة التي تساعده على اتخاذ القرارات السليمة في حياته المستقبلية. (صلاح، 1989، ص42)

7- مراحل تطور التعليم الابتدائي في الجزائر بعد الاستقلال:

- **المرحلة الأولى(1962-1970):** واهم ما ميز هذه المرحلة هو أن النظام التعليمي بقي شديد الصلة في النظام التعليمي الذي كان موجودا قبل الاستقلال، مع إحداث بعض التغيرات النوعية. (وزارة التربية الوطنية، 1998، ص 06)، وذلك بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وقد تم توظيف 3.452 معلما للعربية، وأجريت تحويلات مختلفة منذ سنة 1962 من الإجراءات الفورية التي اتخذت نذكر الإطار الوطني الجزائري الذي وضع فيه التعليم في بلاد استعادت سيادتها وحريتها واستقلالها وأعادت اعتبار للغة العربية والتربية الدينية والخلقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا وغيرها، ثم شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في 15-12-1962 حددت الاختيارات الوطنية الكبرى للتعليم وتمثلت في:

- تعريب التعليم.
- جزأرة وديمقراطية التعليم.
- التكوين العلمي والتكنولوجي.

وقد تميزت هذه المرحلة باسترجاع اللغة العربية مكانتها في النظام التعليمي واهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية حيث أصبحت لغة التعليم في كل المواد، وغيرت بصفة جذرية البرامج التعلمية المورثة وتركت الكتب المستعملة في عهد الاحتلال، الأمر الذي حث

على وضع عدد أكبر من الكتب الجزائرية تتماشى مع اختياراتنا الأساسية من تعميم التعليم وتعريبه وطابعه الديمقراطي والعلمي. (زرهوني، 1994، ص ص42- 45)، وكانت مدة الدراسة 6 سنوات، وقد تضاف سنة سابعة للتلاميذ الذين يحضرون الشهادة الابتدائية. (بوفلجة، 2007، ص37)

- المرحلة الثانية(1970-1980): تميزت المرحلة بالإعمال التحضيرية للإصلاح التربوي في إطار مخططات التنمية، وهو إصلاح شامل في مجالات الهياكل ومضامين البرامج وطرائق واستراتجيات التدريس.

- **المخطط الرباعي الأول: 1970-1973:** شهد التعليم أثناء المخطط الرباعي الأول تطورا كبيرا رسمت له، بناء على مبدأ تعميم التعليم الابتدائي. (بوفلجة، مرجع سابق، ص ص39-47)

- تلبية الحاجات الاجتماعية للتربية، وكان من أهم الاختيارات الأساسية للتعليم أن يكون وطنيا وثوريا وعلميا، ومن متطلباته الأساسية استرجاع اللغة العربية، وإعادة اعتبار لها. (زايد، 1986، ص182)

- **المخطط الرباعي الثاني:(1974-1977):** تميزت بالشروع الفعلي في إصلاح التعليم الابتدائي وصدور النصوص التنظيمية ذات الأهمية المتعلقة بهذا الإصلاح الذي وضعت خطوطه سنة 1974 في وثيقة سميت إصلاح التعليم ونصت على أن إصلاح المؤسسة التعليمية أمر لا مفر منه، ومن أهدافه:

- التربية على حب الوطن.
- تحصيل المعارف العامة والتقنية واللازمة لرقي الأمة الثقافي والنمو الاجتماعي والاقتصادي للوطن. (مقاتل، 2015-2016، ص62)

- **المرحلة الثالثة (1980-1990):** وقد تم في هذه المرحلة إقامة المدرسة الأساسية ابتدأ من الدخول المدرسي 1980-1981، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي. وقد تم تصميم المدرسة الأساسية بحيث تكون وحدة تنظيمية شاملة ومتكاملة ومندمجة.

- **أسباب ظهور المدرسة الأساسية:**

لقد كانت المدرسة الأساسية نتيجة لعاملين مرتبطين، أولهما التطور الاقتصادي والاجتماعي. ثانيهما ما للمدرسة التقليدية من عيوب.

- **التطور الاجتماعي والاقتصادي:** لقد عرفت الجزائر بعد استقلالها تطور كبيرا نتيجة الجهود المبذولة على كل المستويات، من أجل التنمية والرقي .فصار بالإمكان زيادة تطوير المنظومة التربوية ومدها بمزيد من الإمكانات المادية والبشرية. كما أن التطور الاقتصادي والاجتماعي، أدى إلى ظهور الحاجة إلى عمال مهرة وتقنيين، وبالتالي الحاجة إلى تطوير المنظومة التربوية لكي تتماشى مع متطلبات الصناعة الجزائرية، ومدها بما تحتاج إليه من أخصائيين .

- **عيوب التنظيم التربوي الموروث:** لقد وجدت في النظام التربوي الموروث تناقضات وسلبيات تتنافى مع الخيارات الأساسية والسياسية للجزائر المستقلة .

- **خصائص و أهداف المدرسة الأساسية:**

إن المدرسة الأساسية هي محاولة للتغيير، تماشيا مع المستجدات من تعميق للتعريب ومسايرة للتغير الاجتماعي والاقتصادي الذي تشهده الجزائر، وترسيخا للمبادئ السياسية للدولة ولطموحات الجماهير .

وقد جاء في وثيقة لإصلاح التعليم (أبو عبد الله غلام الله، 1982، ص6)، أنه من العزم على الإرساء المكين للاشتراكية في الجزائر، والتحكم في متطلبات الثورة الصناعية، والثورة الزراعية، تجلت ضرورة إصلاح المدرسة، التي لها أربع مهام رئيسية :

- تربية الشبيبة على الخلق الاشتراكي، وعلى حب العمل والتمسك بقيد الحضارة العربية الإسلامية، وعلى روح التضامن مع القوى العالمية للتحرر والتقدم.

- التربية على حب الوطن؛ وعلى الدفاع عن مكاسب الثورة، والتجنيد الدائم للمشاركة في مهام البناء الاجتماعي .

- تحصيل المعارف العلمية والتقنية اللازمة لرقي الأمة الثقافي والنمو الاجتماعي والاقتصادي للوطن.

- التربية على العمل بالعمل، تربية تقضي على الثنائية التقليدية التي تفصل بين التكوين الفكري والتكوين اليدوي، وبين النظرية والتطبيق.

وهكذا ظهرت المدرسة الأساسية متماشية مع الخطوط العريضة الآنفة الذكر وأهم خصائصها:

- دوام تسع سنوات لكل طفل: تدوم مرحلة التعليم الأساسي تسع سنوات من التعليم الإجباري، وهي عبارة عن دمج لمرحلتي التعليم الابتدائي (6سنوات)، والتعليم المتوسط (اختصر من 4 إلى 3سنوات)، وذلك في مرحلة واحدة أساسية من التعليم.

- ضمان قدر متساو من المعلومات لكل طفل: تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة إلزامية موحدة البرامج التكوينية. ونتيجة لاختلاف مستويات الذكاء بين التلاميذ، فقد وجدت حصص خاصة للتلاميذ المتخلفين والضعفاء في بعض المواد، حتى يتمكنوا من اللحاق بزملائهم وتدارك النقص قبل فوات الأوان، أما بالنسبة للتلاميذ غير المتكيفين مع النظام الدراسي، من المتخلفين عقليا والمعتوهين، الذين يحتاجون إلى عناية خاصة، فتمنح لهم تربية خاصة في مدارس متخصصة، حتى ينالوا نصيبهم من العناية والاهتمام

- توحيد لغة التعليم: يتم القضاء على ازدواجية اللغة في التعليم الأساسي، وتأخذ اللغة العربية مكانتها اللائقة بها كلغة لتدريس كل مواد هذه المرحلة.

- ربط البرامج التعليمية بالقيم الإسلامية: حيث يساهم في تعريف النشء على دينه ومقومات حضارته.

- تعود التلاميذ عل العمل اليدوي وترغيبهم فيه: وذلك من أجل تمكين التلاميذ من التكيف مع الحياة العملية وفهم المعلومات التقنية وحب العمل اليدوي.

- مراعاة نمو قدرات الطفل عند وضع البرامج: يعتبر النمو النفسي والجسمي للطفل أهم عامل يجب اعتباره عند وضع أي نظام تربوي عصري، هذا ما أخذت به المدرسة الأساسية. (بوفلجة، مرجع سابق، ص ص42-45)

- المرحلة الرابعة(1990-2002)

عرفت هذه المرحلة عدة محاولات للتحسين مست مختلف أطوار التعليم بإشكاله متفاوتة ولقد توصل التفكير إلى ضرورة إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب الناتجة عن التحولات السياسية الاجتماعية التي عرفتها البلاد، ومن هناء جاءت عملية تحقيق محتويات البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية 1994/1993 وقد أدت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي.

إن أهم إجراء في هذه المرحلة محاولة تجسيد المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي والإداري والمالي تنفيذا للمبادئ المنظمة للمدرسة الأساسية، وهكذا أصبحت هيكلة التعليم الأساسي تنقسم إلى طورين متكاملين:

- الطوران الأوليان(ابتدائي): من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي.
- الطور الثالث: من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي.

ويبقى الطموح في تحقيق مدرسة أساسية مندمجة قائما وهو أحد الانشغالات التي تعني بها المصالح المعنية إلى يومنا. (وزارة التربية الوطنية، 2004، ص ص25-26)

- المرحلة الخامسة(2003-2015):

تنفيذ لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 افريل 2002، تم الشروع في تطبيق الإصلاح التربوي، وفي سنة 2003 طبق الإصلاح البيداغوجي على أساس مناهج مبنية على الكفاءات عوض المضامين واعتماد على الكتب المدرسية الملائمة لبيداغوجيا الكفاءات وأصبح القطاع يولي أهمية بالغة لتكوين المعلمين والأستاذة أثناء الخدمة والوصول بهم إلى المستوى الجامعي.

وتنفيذا لإصلاحات المنشودة تم إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية مع حلول سنة 2001، ثم قرار مجلس الحكومة في شهر افريل 2002 والذي رسم هذه القرارات ثم صدرت وثيقة وزارة التربية الوطنية تحت عنوان مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في اكتوبر2003، وبناء عليه كانت بداية الإصلاح الهيكلي التربوي البيداغوجي في السنة الدراسية 2003-2004. (هويدي، 2016، ص108)

حيث عرفت المنظومة التربوية الجزائرية خلال الموسم الدراسي تعليم التحضيري إجباري (التربية التحضيرية)، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي، وتهدف التربية التحضيرية وفق المادة 39 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 والعاب مناسبة.

أما المادة 47 فقد نصت على أن يمنح التعليم الابتدائي الذي يستغرق05 سنوات في المدارس الابتدائية، ويمكن أن يمنح هذا التعليم في المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المعتمدة والمنشاة طبقا للمادة18.

وقد حددت المادة 48 سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية هو السن (5) سنوات كاملة، غير انه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية، ونصت المادة49 على أن تتوج نهاية التمدرس في المرحلة الابتدائية بامتحان نهائي يخول للتلميذ الحق في الحصول على شهادة النجاح. (**الجريدة الرسمية**، 2008، ص ص12-13)، كما استحدثت مادة تعليمية جديدة تحمل اسم" التربية العلمية

التكنولوجية" حيث تدرس ابتداء من السنة الأولى ابتدائي، كما تشمل تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي، واعتماد الرموز العالمية في مادة الرياضيات، وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى إدخال اللغة الامازيغية في السنة الرابعة ابتدائي. (حديدان، معدن، ص199)

- **المرحلة السادسة (تعديلات الجيل الثاني 2016):** لدواعي كثيرة تم إدخال تعديلات جديدة على مناهج والمواقيت والديداكتيك الخاصة بمناهج الإصلاح، سميت بمناهج الجيل الثاني، وقد شرع في تنفيذه في الموسم الدراسي 2016-2017، حيث نصبت السنتين الأولى والثانية ، ثم السنتين الثالثة والرابعة في الابتدائي. (بلمامون، 2018، ص87)، وهو حلقة جديدة من حلقات الإصلاحات للنظام التربوي، كما أنه يندرج ضمن المخطط القطاعي للتنمية(2015-2019)، وجاء لتنفيذ توصيات الندوة الجهوية للتقديم المرحلي للمدرسة المنظمة، المنعقدة في 25-26 جويلية 2015، لقد تم تنصيب مناهج تعليمية محسنة للسنة الأولى والثانية ابتدائي، والسنة الأولى متوسط، صممت وفق المقاربة بالكفاءات، بحيث تقوم أساليب التعلم على اكتساب المهارات القابلة للتحويل في الحالات الواقعية، حمل تحسينات بهدف تصليح الاختلال وتدارك النقائص سواء منها المتعلقة بمردودية الفعل البيداغوجي أو حوكمة المدرسة الجزائرية، وتحقيق أهداف المجتمع الجزائري في جودة التعليم، ومواكبة التطور العالمي، وإذا كانت إصلاحات سنة 1979 قد نجحت في كسب رهانات الجزأرة ومجانية التعليم والتعريب آنذاك فإن رهان الإصلاح الجديد يكمن في النوعية، وهو رهان يمثل مطلب كل المجتمع.(وزارة التربية الوطنية، ماي 2016، ص ص4-8)

ومناهج الجيل الثاني تركز على التعلمات الأساسية للقيم المجتمعية الجزائرية التي تجسدت في المناهج بشكل مترابط ومنسجم التاريخ والجغرافيا والتراث الثقافي والقيم الروحية بالتأكيد على الشخصية الجزائرية وتعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بثلاثية: الإسلام، العروبة، والأمازيغية، ومدعمة بالتكوين على المواطنة والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها. (طرشي، 2017-2018، ص65)

8- الغايات التربوية للمدرسة الابتدائية الجزائرية

لقد كانت ومازالت التربية والتعليم الغاية العليا للمدرسة في كلّ المستويات التعليمية. ولكونها ترتبط بمسار مستمرّ يتولّد منه منتوج دائم البناء، وفي اتّصال بعالم دائم التطوّر، فإنّها تحيل إلى مكوّن مزدوج: أخلاقي وفكري. ففي التعليم يتوجّه المدرّس إلى المتعلّم، ويساءل المنهجيّة؛ وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه. وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج: التربية/ التعليم (وهو أساس صفة المجتمع)، فإنّ الشخص متعلّم يتلقّن وفرد ينبني في آن واحد.

- **في ميدان التربية**

لقد حدّد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، للمدرسة الغايات الآتية في مجال التربية:

- ترسيخ الشخصية الجزائرية وترسيخ وحدة الأمّة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام، والعروبة والأمازيغية. وبذلك، فإنّه ينبغي توعية التلاميذ «بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية، مشتركة ووحيدة والتي تكرّسها رسميا الجنسية الجزائرية»؛ وتجذير«الشعور الوطني» لديه؛ وتنمية لديه« التعلّق بالجزائر والوفاء لها، وبالوحدة الوطنية وسلامة أراضيها»

- التكوين على المواطنة من خلال تعلّم ثقافة الديمقراطية (أفضل ضامن للانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية) بصفة تساعدهم على الفهم الأفضل والتقدير الأكبر لأهمّية المساهمة الفعّالة في الحياة العامّة، والإدراك الأوسع للتربية المدنّية.

- التفتّح على العالم والاندماج في الحركة التطوّرية العالمية، وذلك بترقية التعليم ذات التوجّه العلمي والتكنولوجي« المدرج في إشكالية التكوين الروحي واكتساب المعارف والمهارات» عن طريق تنمية تعليم اللغات الأجنبية« قصد تمكّن التلميذ الجزائري من التحكّم (نهاية التعليم الأساسي) في لغتين أجنبيتين»، وذلك بجعل نظامنا التربوي في سياق أنظمة تربوية أخرى.

- تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم الذي يمكّن كلّ الشبّان الجزائريين من التعليم الإلزامي والمجّاني، ويمكّن من تراجع ظاهرة الأمّية بدرجة كبيرة، وإنشاء محيط ملائم لتربية دائمة مدى الحياة.

- إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها باعتماد على مقاربات تفضّل التنمية الكلّية للمتعلّم واستقلاليته، وكذا اكتساب كفاءات وجيهة صلبة ودائمة.

- **في ميدان التربية والتعليم:** للمدرسة المهامّ الآتية:

- ضمان تعليما ذا نوعيّة لكل التلاميذ، يحقّق العدالة، والازدهار الكلّي المنسجم والمتّزن لشخصياتهم.

- توفير إمكانية اكتسابهم مستوى جيّد من الثقافة العامّة، ومن المعارف النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة.

- تمكينهم من اكتساب معارف في مختلف مجالات الموادّ، والتحكّم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة الميسّرة للتعلّم.

- إثراء ثقافتهم العامّة بتعميق التعلّمات ذات الطابع العلمي والأدبي والفنّي، وتكييفها بصفة دائمة مع التطوّرات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

- **في ميدان التنشئة الاجتماعية:** للمدرسة مهمّة تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى في المجتمع. وبهذه الصفة تقوم بـ:

– تنمية الحس المدني للتلاميذ.

– منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان.

– توعية الأجيال الشابّة بأهمّية العمل.

– تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير.

– تكوين مواطنين يتحلون بروح المبادرة والابتكار.

* **في ميدان التأهيل:** للمدرسة مهمّة الاستجابة للحاجات الأساسية للتلاميذ وتوفير المعارف والكفاءات الرئيسة التي تمكّنهم من:

– استثمار المعارف والمهارات التي اكتسبوها وجعلها عملية.

– متابعة تكوين عالي أو مهنيّ أو الحصول على منصب شغل يناسب قدراتهم وطموحاتهم.

– التكيّف بصفة دائمة مع تطوّر المهن، والتغييرات الاقتصادية والعلميّة والتكنولوجيّة

– التجديد والمبادرة.

– مواصلة الدراسة، أو القيام بتكوين جديد بعد تخرّجهم من المنظومة التربوية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص ص04-06)

9- المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي

- ترسيخ التلميذ في قيم وطنه استكمالا للتربية ما قبل التمدرس والتربية العائلية.

- تحكّم التلميذ في اللغة العربية، وفي العناصر الأوّلية لقواعدها التي تمكّن من القراءة والتعبير السليم شفهيّا وكتابة. ويشكّل هذا التحكّم – في الوقت نفسه – مجموعة من كفاءات الموادّ والكفاءات العرضية الأساسية في المسار الدراسي للتلميذ، والذي ينبغي أن يصبح سريعا ووسيلة تمكّن من تعلّم موادّ أخرى.

- تحكّمه أيضا في اللغة الامازيغية بالدرجة المحدّدة في المنهاج، واكتشاف ثقافتها من خلال المنتجات الفنّية والأدبية والصناعة التقليدية.

- كما أُدرج في هذا المرحلة الابتدائية تعلّم أوّل لغة أجنبية والتي ينبغي أن تتحوّل بدورها أيضا إلى وسيلة للقراءة وللاطّلاع قبل الانتقال إلى التعليم المتوسّط.

- في الرياضيات، على التلميذ أن يتحكّم في العمليات الحسابية، وفي مفهوم النسبة والتناسب، وفي المساعي الرياضياتية لحلّ المشكلات.

- عند حلّ المشكلات، يكون قادرا على تنفيذ عمليات عقلية، مثل المقارنة، لفرز والتصنيف على أساس خصائص الأشياء. يجب أن يتحكّم في التقنيات الأساسية للحساب الذهني، وتحديد ترتيب القيم الكبرى قبل إجراء العملية.

- كما يجب أيضا أن تُلقّن له المبادئ الأوّلية للحساب الحسّي الذي يمكّن من تقدير حجم كبر المكان والزّمن بالحدس، مع إمكانية فحصه بعد ذلك بالقياس. كما يمكنه أن يستخدم لغات رياضية أخرى: الرموز، التصاميم، التمثيلات البيانية البسيطة ...

- وفي الهندسة يمكنه تحديد نقطة في مجال بياني مثل المخطّط التربيعي، معرفة الأشكال وخصائصها، ويعرف كيف يقيس وينجز خطوطا بسيطة بالمسطرة والمدور؛ يمكنه إنجاز بناءات باستخدام المقياس والتناظر.

- ينبغي أن يمكّن اكتساب الثقافة العلمية والتكنولوجية التلميذ من تنمية الملاحظة لديه، والفضول لإيجاد تفسير علميّ للظواهر الملاحظة، وأن يتحلّى بروح النقد المنطقي.

- على التلميذ أن يبرز اهتماماً بالتطوّرات العلمية والتكنولوجية، واحترام قواعد الأمن الأساسية عند ممارسته للأعمال اليدوية في المدرسة أو خارجها.

- في ميدان علوم الطبيعة والحياة: على التلميذ أن يبرز مسؤوليته تجاه البيئة والعالم الحيّ. يجب أن يعرف الوظائف الكبرى للكائن الحيّ (الولادة، النموّ، التغذية، التنقّل ...) وتفاعلها الداخلي مع البيئة، ووضع التصنيفات البسيطة لها.

- في ميدان التربية الفنّية: على المدرسة الابتدائية أن:

* تنمّي لدى التلميذ الحسّ الفنّي باستخدام المعارف والمقاربة الحسّية للأشياء والأشكال الممثّلة.

* تساهم في توازن الأشكال المختلفة للذكاء والإحساس.

* تنمّي ذوق الإبداع.

* تنمّي المدرسة الابتدائية التربية المدنيّة والخلقية المرتبطة بالقيم الوطنية التي تمنح روح المسؤولية، والالتزام الشخصي، وتذوّق العمل المنجز.

* في المدرسة الابتدائية يبدأ التلميذ في اكتساب كيفية استعمال الحاسوب والتأقلم مع الوسط الرقمي. (وزارة التربية الوطنية، 2009، ص ص35-36) .

10- تنظيم أطوار التعليم الابتدائي في الجزائر

الكل يعلم أن طور التعليم الابتدائي يسمح بالاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية ويتولى تحضير التلميذ لمتابعة دراسته في طور التعليم المتوسط في أحسن الظروف الممكنة، كما يتمثل هدفه الأساس في تنمية المعارف والكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والرياضيات والعلوم مثلما يعنى بتربية الطفل على المبادئ الأخلاقية والدينية التي يدعو إليها الإسلام. ولقد نظم التعليم الابتدائي على أساس ثلاث مراحل:

- **المرحلة الأولى:** وهي أهم مراحل تمدرس الطفل إذ في أثناءها يمارس نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتماماته قبل الشروع في التعلم بالمعنى المتعارف عليه، وثم أن الجزء الأكبر من نجاح المدرسة أو إخفاقها يتحدد خلال هذه المرحلة بالذات. (بن بوزيد ، 2009، ص ص212-213) ويشمل السنتين الأولى والثانية، في هذا الطور يشحن التلميذ ويكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي لتعليماته الأولية عن طريق:

- اكتساب مهارات اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلمات (التعبير الشفهي- القراءة- الكتابة). وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة والمواد.

- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

- اكتساب المنهجيات والطرائق (كفاءات عرضية) إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حل المشكلات المتعددة، معرفة الاشكال والعلاقات الفضائية واكتشاف عالم الحيوانات والنبات والأشياء التقنية البسيطة ... (حثروبي، 2012، ص22)

- **المرحلة الثانية أو فترة التعلمات الأساسية:** وفيها ينصب الاهتمام أكثر على التحكم في اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي وفهم المقروء والمكتوب والقدرة على التحرير، وهي الجوانب التي تشكل الأساس بالنسبة للتعلمات المقررة في هذا الطور، مثلما تهتم أيضا بالمجالات الأخرى الدراسية الأخرى(التربية الرياضية- التربية العلمية والتكنولوجية- التربية الإسلامية- التربية المدنية- في تعليم أولى أبجديات اللغة الأجنبية الأولى...)

- **المرحلة الثالثة أو فترة التحكم في المواد الأساسية:** يشكل تدعيم التعلمات القاعدية الذي يفترض منه الوصول بالمتعلم إلى التحكم في القراءة والكتابة والتعبير التلقائي والتوظيف الجيد للمعارف ذات الصلة بالمواد التعليمية الأخرى، والهدف الأساس بالنسبة إلى هذه المرحلة، وعند نهايتها يشرع المعنيون في عملية تقييم عام للتعليم الابتدائي. (بن بوزيد، **مرجع سابق**، ص ص212-213)

11- ملمح المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

- **الجانب العقلي- المعرفي**

- القدرة على 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.
- إنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط.
- حفظ قدر من القران الكريم والحديث النبوي الشريف.
- حفظ النشيد الوطني.
- الاطلاع على تاريخ وجغرافية الوطن.
- اكتساب المعارف الأساسية في مجال حقوق الإنسان وواجبات المواطن.

- **الجانب الحس حركي- المهاري**

- القدرة على هيكلة وتنظيم المعرفة المكتسبة.
- القدرة على التفكير المنطقي السليم(منطق الاستنتاج).
- القدرة على التحليل والتركيب حسب مستوى نمو المتعلم.
- اكتساب القدرة على حل المشكلات(الحلول الممكنة- الاختيار- الصياغة).
- القدرة على تحويل المسموع إلى مكتوب وفق الضوابط والقواعد.
- الانتقال من لغة إلى أخرى خاصة ما تعلق بالمصطلحات العلمية والتكنولوجية.

- اكتساب المعارف المنهجية(تسجيل المعلومات- التلخيص-التوسيع- البحث..)

- **الجانب الوجداني- الاجتماعي**

- اكتساب الاستقلالية والتفكير الناقد وروح المبادرة.
- القدرة على التخيل والإبداع.
- الشعور بالآخر والتسامح واحترام الذات والغير.
- اكتساب روح الانضباط والنظام والعمل الجماعي.
- تجسيد القيم الأخلاقية في السلوك اليومي.
- اكتساب حب الوطن وروح الانتماء والتضامن الاجتماعي.
- احترام المحيط الاجتماعي والاقتصادي والبيئي. (حثروبي، **مرجع سابق**، ص ص46-48)

خلاصة الفصل

من خلال ما تم في هذا الفصل يتضح أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تقل أهمية عن أي مؤسسة أخرى سواء من ناحية الأهداف والغايات أو من ناحية الوظائف التي تسعى إلى تحقيقها في المجتمع، فهي تعتبر أداة للتطبيع الاجتماعي التي تسعى إلي تشكيل شخصية الطفل وتطبيعه بالصورة التي يخلق منه مواطنا صالحا داخل مجتمعه.

كما صارت المدرسة هي المؤسسة الوحيدة القادرة على إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ لإكسابهم الخبرات والمعارف التعلمية، وما تهيئه من آفاق جديدة واسعة مستخدمة في ذلك كل الإمكانيات البشرية والمادية اللازمة التي توصلهم إلى المستوى الثقافي المطلوب وتعدهم إلى مراحل التعلمية القادمة، وتكشف ميولهم واستعدادهم ثم نقوم باستثمارها وتنميتها، وبذلك تعد كل فرد منهم إلى المهنة التي تناسبه.

إن المرحلة الابتدائية هي الأساس الذي تبنى عليه المراحل التعليمية التالية، حيث أنها تمثل قاعدة الهرم التعليمي، وبقدر ما تحققه من تنمية في شخصيات التلاميذ. كما توفر المدرسة الابتدائية لتلاميذها أساسيات الإنسان كفرد وكعضو في جماعة كما تهيئ له أساسيات المواطنة الصالحة، وتمسك بقيم الهوية الوطنية، بكل أبعادها. لذا فالتعليم الابتدائي في أي دولة من الدول ينال أهمية كبيرة في نظامها التعليمي لما له من دور أساسي في رقيها وتقدمها، كما تساعد المدرسة الابتدائية على تحقيق النمو الشامل والمتكامل من كافة الجوانب للطفل حيث يحقق بذلك استثمار قدراته وإعداده للحياة الكريمة وتربيته على المشاركة في الحياة الاجتماعية وخدمة المجتمع.

الفصل الرابع: الإصلاحات التربوية الجزائرية

تمهيد

المبحث الأول: ماهية الإصلاح التربوي

1- مفهوم الإصلاح التربوي

2- شروط نجاح الإصلاح التربوي

3- متطلبات الإصلاح التربوي

4- أهداف الإصلاح التربوي

5- خصائص أو سمات الإصلاح التربوي

6- مراحل الإصلاح التربوي

7- اتجاهات الإصلاح التربوي

8- النظريات المفسرة للإصلاح التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد

تشكل مسألة الإصلاح التربوي واحدة من أهم القضايا الساخنة في الحياة السياسية والاجتماعية للعالم المعاصر، فمنذ فجر التاريخ والإنسانية تحاول أن تجد في الإصلاح التربوي منطلقا لإصلاح أحوالها والنهوض بمجتمعاتها، ففي كل مرة كان يدق فيها ناقوس الخطر كانت المجتمعات الإنسانية تستنهض أنظمتها التربوية بالإصلاح من أجل مواجهة الخطر وبناء الإنسان القادر على مواجهة التحديات التي تداهمها وتهدد وجودها، ومن أجل الفهم السوسيولوجي للإصلاح التربوي عامة والإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية سيتم عرض في هذا الفصل مبحثين أولها يوضح التحليل النظري للإصلاح التربوي من حيث المفهوم، وشروط نجاح الإصلاح وأهدافه وخصائصه ومراحل الإصلاح التربوي واتجاهاته، وأخيرا النظريات المفسرة للإصلاح التربوي، أما المبحث الثاني سنتطرق إلى دواعي الإصلاح التربوي في الجزائر ثم إلى برامج الإصلاح التي خضعت لها المنظومة التربوية الجزائرية وفق تسلسل زمني.

المبحث الأول: الإصلاحات التربوية

1-مفهوم الإصلاح التربوي:

1-1- لغة: الإصلاح لغة نقيض الفساد كما ورد في لسان العرب لابن منظور والصحاح للجوهري. والإصلاح ضد الفساد، يقال رجل صالح في نفسه من قوم صلحاء ومصلح في أعماله وأموره. وجاء في لسان: أصلح الشيء بعد فساده: ويقول الراغب في المفردات: الصلح يختص بإزالة النقار بين الناس، وإصلاح الله تعالى للإنسان يكون تارة يخلقه إياه صالحا وتارة بإزالة ما فيه من فساد بعد وجوده وتارة يكون بالحكم له بالصلاح. (ابن المنظور، 1988، ص147)، كما جاء في المنجد الأبجدي أن الإصلاح: صلح: مصدر التحسين إدخال التحسينات والتعديلات على الأنظمة والقوانين، نقول مثلا: الإصلاح الإداري. وصلح صلاحا، صلاحية: ضد الفساد، أزال عنه الفساد، يقال: صلحت حال

فلان: أي زال عنه الفساد والرجل كان صالحا في عمله: أي لزم الصلح، وصلح: تصليحا أي أعاد إلى حالة حسنة. (المنجد الأبجدي، 1986، ص95)

1-2- اصطلاحا:

يرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التجديد، التغيير، التطوير أو التحديث، ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية .أما علماء اجتماع التربية فيعرفونه بأنه يتضمن عمليات تغيير اقتصادية وسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع. (السنبل، 2002، ص202)، ويعرفه محمد زياد حمدان على أنه: مجموعة التعديلات والتغيرات التربوية التي طرأت على نسق المنظومة التربوية، والتي تشمل المبادئ والمنطلقات والأسس المنهجية والتربوية في بناء المناهج والإجراءات التعليمية والتقويمية ومستلزمات تطبيقها وتكوين وإعادة تكوين المدرسين والتي تبدو وفي شكل نسق متكامل، انطلاقا من التعليم القاعدي وحتى التعليم الثانوي. (حمدان1997، ص45)، كما يعرف هو عملية التغيير في نظام التعليم، أو في جزء منه، نحو الأحسن، وغالباً ما يتضمن هذا المصطلح معاني سياسية واقتصادية واجتماعية، وبذلك يمكن النظر إلى الإصلاح التربوي على أنه يحتوي عمليات تغيير سياسية واقتصادية واجتماعية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع، وعلى أنه يتضمن تعديلات شاملة أساسية في السياسة التعليمية، تؤدي إلى تغيرات في المحتوى والفرصة التعليمية والبنية الاجتماعية، أو أي منها، لنظام التعليم في مجتمع ما. (الحوت، 2008، ص 18).

ويعرف أيضا: بأنه مجموع التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي التغيرات في المستوى والفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما. (حمدي، 1997، ص247)، كما يعرف على أنه عمل مخطط ومقصود، وهو في معظم حالاته أو عملياته يتطلب جهداً ومالاً وثقافة مساندة وبيئة مهيأة لممارسة ما يؤدي

إليه من تغيير أو تجديد، ولهذا فإن من يدعون إليه أو يقومون به لا يتحركون إلا بفعل الأزمة وضرورة الإصلاح التي تفرض نفسها. (قمبر، 2004، ص 10) ، كما يعرف الإصلاح التربوي: هو النظر في النظام التربوي القائم من خلال إجراء الدراسات التقويمية ثم البدء في عملية التطوير وفق مقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في الاعتبار.(إبراهيم، 1988، ص09)، ويعرفه حسن **البيلاوي** بأنه يشير عادة إلى عملية التغيير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية. و(البيلاوي، 1998، ص 32)، يعرفه **سيمونز** بأنه تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية والتي من شانها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو في المنحى الهرمي للملتحقين بالمدرسة، أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية بالتنمية الاجتماعية. (ساك، ص40)، ويتفق معظم الباحثين على أن مفهوم الإصلاح التربوي Educational Reform، عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تتم في ميدان التربية والتعليم، بهدف معالجة أي قصور يواجه النظام بما يحقق له الاستمرارية والتوازن في أداء وظيفته بصورة منتظمة تتفق مع وضع المجتمع الراهن والمتغيرات المحلية والعالمية، بهدف التغيير والمراجعة والتحسين. وقد يأخذ هذا الإصلاح طابع التغيير التدريجي أو الجزئي أو التغيير الجذري. (مرزوق، 2015، ص ص5- 6)

2-شروط نجاح الإصلاح التربوي

لا يمكن التخطيط لمشروع إصلاح هادف وقابل للتنفيذ، ومضمون النتائج إذا لم نأخذ في الاعتبار المتغيرات العالمية والمحلية، السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر في سير التعليم وفي نتائجه وقبل ذلك لا بد من التفكير في عدد من الشروط التي من دونها لا يتحقق الإصلاح التربوي وهذه الشروط هي:

- وجود كفاءات بشرية مؤهلة وقابلة للتغيير ومؤمنة به.
- توافر وعي تام بالمشكلات التي يعانيها النظام وبحاجاته إلى التجديد والتطوير.

- وجود إدارة حقيقية للتغيير والإصلاح والتطوير.
- توافر موارد مالية كافية تستطيع مواجهة متطلبات الإصلاح.
- توافر معلومات ومعطيات صحيحة عن النظام التربوي تؤكد ضرورة الإصلاح والحاجة إليه والمعلومات لا يمكن الحصول عليها بمجرد الاستماع إلى الانطباعية العابرة والانتقادات العامة التي لا تستند إلى دليل ولم تستخلص من دراسة. (فضيل، 2009، ص107).

وهناك مجموعة من الشروط التي يجب الالتزام بها لنجاح أي إصلاح تربوي ونذكرها:

- **التشخيص الدقيق للأزمة التربوية:** فالتشخيص الحقيقي للمشكل على أساس التخطيط الناجح ولهذا تجرى بحوثا تشخيصية للتعرف على واقع المشكلة ومحيطها وتعدياتها الاجتماعية وتحديد التوترات ومكامن العجز حسب الأهمية وترتيب المشكلات حسب الأولوية على أساس البحث العلمي لا على أساس الأهواء الشخصية والمصالح الفردية والفئوية أو على أساس اعتبارات إيديولوجية منافية للمصالح العامة للمجتمع.
- **اليقظة والتروي في الاقتباس:** نقصد بها مختلف المفاهيم والمصطلحات والنظريات واستخدامها للبحث عن إشكاليات الأزمة التربوية حيث نجد الكثير من المغالطات التي تظلل الباحث عن مصدر الخلل عندما لا ينتبه إلى الفروق الاجتماعية والثقافية بين المجتمعات مما يجعله يتصور حلا لمشكلة غير موجودة بل مستعارة، وهكذا كثيرا ما يقع فيه الباحثون في مجتمعات العالم الثالث فينقلون حلولا جاهزة لمشكلات مخالفة تماما عن واقعها الاجتماعي مما يجعلها ترفض ولا تنجح في حين أنها نجحت في مجتمعاتها الأصلية.
- **رسم الخطة الإصلاحية:** على ضوء البحوث العلمية التشخيصية للمشكلة التربوية دون إغفال الشروط الموضوعية والمعيارية لنجاحها والوعي بالعقبات التي قد تظهر في طريق الخطة الإصلاحية بعد الشروع في تطبيقها والتنبؤ بالإصلاح وأثاره المترتبة على الأفراد والمجتمع على المستوى الشامل سياسيا وثقافيا واقتصاديا واجتماعيا وبالنظر في أبعاد المشكلة التربوية على مستوى المجتمع وقطاعاته ومؤسساته المختلفة ينبغي أن يشارك في

إعداد الخطة الإصلاحية كل الفاعلين الاجتماعيين على تلك القطاعات والمؤسسات. (بوكبشة، 2013، ص ص24-25)

3-متطلبات الإصلاح التربوي

إن الإصلاح التربوي تسعى الكثير من الدول إلى تجسيده في نظمها التربوية وذلك بإعادة بناء مناهجها بما يعزز مكانتها بين الدول وتماشيا مع المستجدات في المجال البيداغوجي والتربوي رغبة منها في مواكبة التدفق المتسارع للمعرفة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خدمة المجتمع.

وفي هذا الصدد يطرح علماء التربية عدة استراتجيات ويحددون لها بعض الرهانات الواجب أخدها بعين الاعتبار منها:

- **ضرورة إثراء الرصيد المحلي:** يعتبر الارتقاء بالمنظومات التربوية من خلال إثراء الرصيد الثقافي ضرورة حتمية قبل وخلال الإصلاح لتوفير القاعدة التي يقوم عليها الإصلاح، ولجعل التعليم بوابة حقيقية للتقدم والنهوض، وليس عبئا يثقل كاهل ميزانية الدول.

- **التأكيد على تعليم نوعي للجميع:** يؤكد العلماء وكذا المنظمات العالمية على أن إنجاح مشروع التعليم الذي يقوم عليه مجهود الإصلاح يستدعي تحقيق تعلم نوعي وفي ذات الوقت تعليم متميز للجميع، مما يعني تحسين التعليم بكافة مراحله، حتى يتسنى إحداث استثمار عال للموارد البشرية أي الحصول على مخرجات ذات جودة عالية، تتحقق بفضلها الشروط اللازمة للتنمية الشاملة، وتساهم في التحضير الجدي لمجتمع الاقتصاد المعرفي.

- **الانفتاح الحر الايجابي:** إن نجاح عمليات الإصلاح بالشكل الذي يتوافق مع طموحات الأمة يتطلب أيضا زيادة القدرة على التفاعل الايجابي مع الثقافات العالمية والتجارب الإنسانية، حتى يمكن ترقية عناصر الهوية وإثراءها من خلال التثقف المثمر، فيساهم في تنسيق التقارب الثقافي مع الأمم الأخرى. (سلطاني، 2011، ص118)

4- أهداف الإصلاح التربوي:

الغاية من إجراء الإصلاح التربوي هي أن يحدث تغير ايجابي في جهود المتعلمين والمتعلمين ويتحقق تطور في مستوى الأداء المدرسي، ونوعية النتائج التربوية وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة للتعلم ،وفي أساليب التسيير والتنظيم، بحيث تصبح أوضاع التعليم وظروف النشاط التربوي أفضل مما عليه، ويتحقق ذلك حين يصبح المردود متكافئا مع الجهود ،وتصبح الجهود في مستوى الأهداف ويرتفع الوعي بأهمية العلم، وتقل مظاهر الإخفاق والذي يجعل هذا الأمر ممكنا لمشروعات التطوير والتصحيح والتجديد، التي تضبط وتنجز وفق خطة زمنية متدرجة وحسب أهداف مرسومة، ويمكن أن يشار إلى بعض هذه الأهداف التي يجب أن تتضمنها هذه المشروعات وهي كما يلي:

- إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، وإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية، والارتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها وتثمين دور القائمين بها وتعزيز شأنهم في المجتمع، وتمكينهم من فرص التحقيق والتكوين التي تثري خبراتهم، وتؤهلهم باستمرار لتحمل المسؤوليات المتعددة، بحيث تحولهم من موظفين قائمين بتوصيل المعرفة إلى مناضلين في سبيل ترقيتها ومساهمين في صنعها محبين لمهمتهم ،راغبين في الاستمرار فيها.

- مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها انسجامها مع الأهداف المتوخاة، ومع المستجدات العلمية والحضارية والتحولات السياسية التي تميز مجتمعنا وعصرنا وإعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي يراعي فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات، بينها وبين الحياة.

- التدقيق في صوغ الأهداف وتحديدها، وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات أدائية تتلاءم، مع مستوى تفكير المتعلمين وحاجاتهم من جهة، وإمكانات النظام المجتمع من جهة أخرى.

- ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية واجتماعية تحدد الوعاء الزمني الملائم وتضمن التوازن بين القدرات واستيعاب المتعلم، ومتطلبات التحصيل العلمي، وبين فترات التعلم وممارسة النشاطات الثقافية والترويحية.

- تحسين ظروف المتمدرس وتطوير وسائل العمل هدف من أهداف الإصلاح، ويتحقق ذلك بتوفير العدد الكافي واللائق من المنشئات والمرافق، وبذل جهد متميز في مجال التجهيز وصياغة الكتاب وتأمين الخدمات الصحية النفسية وغير ذلك من ظروف محفزة للجهد، والرغبة في تحصيل والبحث والنشاط واللجوء إلى الطرائق والأساليب الحديثة التي تنمي القدرة على التعلم الذاتي وتتيح للمتعلمين المشاركة الايجابية في التعبير بكل حرية عن اهتماماتهم وأفكارهم باعتبارهم طرفا أساسيا في عملية التعلم لا موضوعا له. (فضيل، مرجع سابق، ص65)، كما أشار عمار (1998) إلى أن التجديد لا يبدأ مساره إلا من خلال مثيرات ومؤثرات تحدث خللا في التوازن النسبي في حركة المكونات والعلاقات والقيم التي تتحكم في مؤسسته ومصالح أفراده، وقد يتحرك الطلب من داخل المنظومة نفسها، نتيجة لشعور المسؤولين أنها لا تؤدي وظيفتها، وقد يظهر عوامل ومثيرات ومتغيرات من خارج المنظومة من الميثاق الاجتماعي وما يضطرب فيه من تحولات وتحديات سياسية اقتصادية والاجتماعية. ويمكن النظر إلى أهداف التجديد على النحو الآتي:

- **التجديد من اجل التنمية:** حيث جاء كثير من التجديديات التربوية لخدمة أهداف التنمية في كثير من المجتمع.

- **التجديد من اجل ديمقراطية التعليم:** ازدادت بعض العوامل السياسية والاجتماعية إلى الأخذ بعين الاعتبار أن المجتمع الأمثل، هو المجتمع الديمقراطي.

- **التجديد من اجل تعزيز الهوية الثقافية:** حيث أن هذا الهدف مرتبط بسابقيه من حيث أن الديمقراطية تقتضي التخلص من كل أشكال التبعية.

- **التجديد من اجل المنتج:** إذا وافق العمل المنتج، ولغة التعليم والعمالة وراء الكثير من التبديلات والتحولات، في نظم التعليم المتقدمة منها والنامية. (الخوالدة، عيد، 2006، ص ص27-28)

وأخذت أهداف التجديد تتعاظم مع ثورة المعلومات، حيث أصبحت المعرفة مصدرا من مصادر القوة الرئيسية، وغدت القيمة والمضافة للمعرفة تقدر بالآلاف، ومع المعلوماتية التحمت ثورة الاتصالات التي جعلت من هذا الكوكب قرية صغيرة ونتج عن هذه الثورات نظام اقتصادي جديد يقوم على عولمة السوق، وبهذا تتغلب الميزة التنافسية القائمة على المعرفة، والتنظيم والحركة السريعة على الميزة النسبية المعتمدة على مزايا المكان في المناخ والتربية، لذا صارت المنظومة التعليمية تزدحم بمطالب التجديد التي تقتضي ترسيخ الذهنية التعليمية وإعمال العقل، والإفادة من منجزات ثورة المعلومات والتمكن من إنتاج المعرفة.

وسعت الدول العربية من خلال تعاونها مع منظمة اليونسكو، ومكانتها الإقليمية لإيجاد التجديديات اللازمة لها، والتي كان من أهم أهدافها ما يلي:

- تمكين الدول العربية من إحداث تغيرات أساسية في نظمها التعليمية، لتصبح ملائمة للمجتمعات التي توجد فيها.
- تعزيز الوعي لدى المسئولين عن التعليم بالحاجة إلى التجديد التربوي.
- تعزيز إمكانيات وطاقات المؤسسات المعنية بالتجديد التربوي.
- تشجيع الدول العربية على التعاون من اجل تكوين البنى القاعدية اللازمة للتجديد التربوي.
- إعلام مناطق أخرى من العالم بالتجارب والجهود العربية في مجال التجديد التربوي، من اجل التنمية والإسهام في إثراء الخبرة العالمية. (الخوالدة، عيد، **المرجع نفسه**، ص 28)

5-خصائص أو سمات الإصلاح التربوي

تختلف الإصلاحات التربوية في مدى انتشارها وذيوعها، فبعضها ينتشر بسرعة وفي فترة وجيزة، وأخرى تحتاج لوقت طويل قد يصل إلى خمسين عاما أو أكثر، وهذا يتوقف على خصائص الإصلاحات وسماتها الرئيسية ومن أهمها ما يلي:

- **النسبية:** وهي تعني مدى أفضلية تجديد على أخر من ناحية، وميزته على الممارسات الحالية من ناحية أخرى، وقد تترجم هذه الميزة النسبية في صورة النتائج الأفضل التي تترتب عليها، وقد تكون هناك عوامل تحول دون تبني التجديد أو تأجيله، فقد وجد **أدلر** في دراسته أن فترات الركود الاقتصادي تؤجل تبني الإصلاحات التربوية لكن المدارس التي درستها ساعدت على الإسراع بمعدل تبني الإصلاحات بمجرد انتهاء الأزمة.

- **درجة التوافق أو المواءمة:** ويقصد بها مدى توافق أو مواءمة الإصلاح في الممارسات والقيم الراهنة ،فالإصلاح الذي يتواءم مع المعايير الثقافية السائدة والنظام الاجتماعي قد يرفض أو يتأجل تبنيه والأخذ به مثل ما حدث في دخول الطباعة في مصر، وما أثر ضدها آنذاك حول طباعة المصحف الشريف، وان حروف المطبعة تضغط على لفظ الجلالة وإنها تستخدم الحبر "الزفر" لكن هذه المقاومة سرعان ما تبددت أمام الحاجة المتزايدة والطلب الاجتماعي المستمر، كما أن المواءمة تكون مع الأفكار الجديدة، وان التجديدات نادرا ما ينظر إليها على أنها مجموعة تركيبية متداخلة من الأفكار التي تبني عدة أفكار أخرى، فتبني عدة أفكار أخرى، فتبني المدرسة مثلا لاستخدام الحاسبات اليدوية قد يؤدي إلى استخدام الحاسبات اليدوية وقد يؤدي إلى استخدام الحاسبات الآلية وغيرها من تكنولوجيا التعليم.

- **درجة الصعوبة والتعقيد:** ويقصد بها درجة الصعوبة في فهم التجديد المقترح فأية فكرة جديدة يمكن تدريجها من الصعب إلى السهل، ويختلف قياس الأفكار الجديدة حسب هذا التدريج، بعض الإصلاحات تكون واضحة يسهل فهمها وبعضها يكون صعبا جدا أو بالغ الصعوبة، ومن الطبيعي أن يتوقف درجة تقبل الإصلاح على مدى وضوحه وسهولة فهمه.

- **قابلية التجريب:** ويقصد بها الدرجة التي يمكن بها تطبيق الإصلاح على نطاق ضيق تجريبي، وهذا أمر ضروري في التربية، وقد كانت المدارس النموذجية في مصر في منتصف القرن تقوم بهذا الغرض قبل تعميم الإصلاح المطلوب على باقي المدارس إلى أن ألغيت في الستينات.

- **التواصلية:** ويقصد بها درجة توصيل نتيجة الإصلاح إلى الآخرين، فبعض الإصلاحات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها أو نقلها للآخرين، وهذا بالطبع يحدد مدى تقبل الإصلاح على نطاق واسع. (مرسي، 1999، ص ص25-26)

- **المرغوبية:** المرغوبية أو القصدية باعتبارها خاصة التجديد التربوي تكمن في أن التجديد يتطلب الشجاعة والإقدام لإحداث الشيء الجديد الذي يختلف عن الأشياء السابقة، أو الممارسات القائمة أكثر من كونه أي الشيء الجديد، إعادة الترتيب أو التنظيم لشيء كان موجودا في السابق، الأمر الذي يوضح أن هناك دوافع فكرية ونوايا قبلية تسبق التجديد الذي يتطلب المبادرة بالفعل الجديد.

- **الانقسامية:** تشير هذه الخاصية التوليدية التي تتعلق بمدى قدرة التجديد التربوي على الانقسام التدريجي والتجزئة الممتدة وتوليد تجديدات جديدة تربوية جديدة الأصلي، إلى الدرجة التي يسهم بها هذا التجديد في تغيير العناصر الأساسية أو النوعية أو البديلة أو المكملة لتحقيق الأهداف الإستراتجية للنظام التربوي، أو أي نظام من الأنظمة الفرعية في المجتمع، فغالبا ينظر إلى التجديدات التربوية نظرة انفرادية معزولة أو مقطوعة الصلة عن التجديدات السابقة التي تبنى عليها التجديديات اللاحقة التي تكمل سابقتيها، الأمر الذي يستوجب ضرورة النظر إلى هذه التجديدات على أنها مجموعة تركيبية متداخلة مفتوحة النهاية من الأفكار والممارسات والنتائج المتتابعة التي تؤدي كل منها إلى الأخرى.

- **الكفاية والفعالية:** فالفعالية هي العلاقة بين الأهداف ونوعية المخرجات باعتبارها الخصائص التي يتميز بها مستوى تحقيق هذه الأهداف المنشودة، التي تسعى إليها المؤسسة وتصبو إلى تحقيقها في إطار ثقافي معين بل إنها دليل استمرار عمل المؤسسة ككل في أداء وظائفها بالجودة الشاملة في ضوء الأهداف المرسومة، أما كفاية فهي العلاقة بين مدخلات المؤسسة ومخرجاتها، ويمكن تقسيم كفاية المؤسس والى داخلية وكفاية خارجية. كما يمكن الجمع بينهما بهدف القياس والتقويم، إذ تظهر أي كفاية نتيجة لتفعيل مدخلات النظام المؤسسي وتنشيط عملياته، وصولا إلى مساعدة المؤسسة في تحقيق اكبر إنتاجية ممكنة،

إلى جانب مساعدتها في تحقيق مخرجات عالية الجودة وغالية القيمة في إطار ثقافة المجتمع. (إستيتية، وسرحان، 2008، ص ص44-62)

إن النظام التربوي كغيره من المؤسسات الهامة يتغير استجابة لتجديدات ثقافية كبرى، ذلك إن التغيرات المادية المقترنة بتقديم التكنولوجيا واستخدامها تقدر عاليا من جانب المجتمع، وهكذا تكون التغيرات التي تحدث في بناء النظم التعليمة نتيجة لسلسلة من المؤثرات التي تعكس إجماع المجتمع على ما يجب أن تفعله المدارس.

6-مراحل الإصلاح التربوي:

على البحث التربوي أن يكون منهجيا، لأن العوامل مترابطة ومتشابكة. لهذا يجب البحث في كل جانب على حدة، والتوقف عند كل نقطة لمعالجة النقائض، والتدخل لإنجاز التغيير الضروري والتعرف على نتائج التغيير، قبل الانتقال إلى الخطوة اللاحقة، و من هذه الخطوات نجد.

- **البحث عن أثر المحيط العام على المدرسة:** فنقص الهياكل، ونقص الوسائل والإمكانات، وعدم توفير الوسائل الضرورية للعملية التعليمية، كلها عوامل تؤثر على أداء المدرسة .فقد تكون الحلول لمشاكل المدرسة عن طريق تلبية هذه الحاجات المادية. وبالتالي فإن ذلك يوفر على المعنيين بالإصلاح التربوي الجهد والمال.

- **البحث في المشاكل الاجتماعية للتلاميذ:** يجب على الدولة التكفل ببعض المشاكل الاجتماعية للتلاميذ، كتوفير النقل المدرسي، وخاصة في القرى النائية، المطاعم المدرسية، وإيجاد الداخليات ونصف الداخليات، وعدم التنصل من هذه المسؤوليات.

- **البحث عن مدى توفر المربين ومدى تحفزهم للعمل:** قد يكون هناك نقص في عدد المدرسين، أو انخفاض دوافعهم نتيجة مشاكلهم المهنية والاجتماعية. وهي المشاكل التي يجب التكفل بها والعمل على حلها قبل البحث في إصلاحات أخرى.

- **البحث على مدى توفر كفاءة المربين وطرق التدريس:** أن طرق التدريس وأساليبه تتطور، ويحتاج المدرسون إلى تجديد معلوماتهم البيداغوجية، حتى يتمكنوا من تحقيق الأهداف وإيصال المعلومات إلى التلاميذ والطلبة.

- **البحث على مدى سلامة المناهج الدراسية:** باستمرار لأهميتها، فهي التي تحدد المعلومات المقدمة، ومدى حداثتها، ومدى مسايرتها للتحولات والتغيرات.

- **توفير الكتب والوسائل العصرية في التدريس:** لم تبق حاجة المدرس منحصرة في سبورة وطباشير بل تعدتها إلى المخابر والحواسب والأجهزة التكنولوجية المساعدة، وأدوات الدعم، إن كانت بعض المدارس تعاني من نقص الطباشير، فكيف نفكر في إصلاحها قبل توفير حاجاتها المادية الأساسية.

- **التأكد من أساليب التقويم:** إذ أن طرق إجراء الامتحانات وتقويم التلاميذ وشروط انتقالهم من قسم إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، عوامل قد تؤدي إلى مجموعة من المشاكل المتراكمة، حيث عادة ما يؤجل الرسوب والفشل، إلى أخر كل مرحلة (شهادة التعليم الأساسي، البكالوريا). وبهذا فنحن لا نعالج المشاكل عند حدوثها، ولا نتفطن لها إلا بعد فوات الأوان .

- **البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للتلاميذ:** وهنا لابد من دراسات معمقة، للتعرف على المواد الدراسية التي يجدون فيها صعوبات، والبحث عن الأسباب الحقيقية لذلك، اعتمادا على بحوث ميدانية، ومناهج علمية، وبطريقة موضوعية، حتى يتم حصر المشاكل الحقيقية والتعرف على أسبابها. وهي عمليات تتطلب أخصائيين ذوي معرفة وخبرة وتجربة، وأموالا يجب توفيرها، من أجل رفع فعالية المنظومة التربوية، حتى تكون في مستوى الطموحات. (بوفلجة، 2006، ص ص122-123)

7-اتجاهات الإصلاح التربوي

لعل ما يميز نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي، هو السعي الحثيث والمتواصل من طرف أغلبية دول العالم إلى إعادة تشكي وصياغة نظمها التربوية، وإدخال إصلاحات

أو تجديدات أو تطويرات، مهما كان المصطلح فكلها تصب في خانة البحث عن بدائل أنجع ترقى بالنظام التربوي، وتمكنه من مجارات التغير المتسارع في العالم، والانتقال من المدرسة التقليدية بأطرها ووسائلها ومناهجها، والتي لم تعد قادرة على الاستمرار، إلى مدرسة أخرى تجعل من التكنولوجيا وما انتهت إليه النظريات التربوية من نتائج تخص التعليم والتعلم، سندا لأي إصلاح تربوي مرغوب، وعليه كان إعادة النظر في كثير من قضايا ومشكلات التربية وكيفية علاجها، في بؤرة هذه الاتجاهات التي تسعى إلى إحداث ثورة في منهجية التعليم و التعلم.

- **الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم:** إن التقدم التكنولوجي هو خلاصة ومحصلة البحث الجاد، بهدف الاستفادة من هذه البحوث في تسهيل حياة الأفراد وتحقيق مجتمع الرفاهية، والإنسان كرأس مال بشري تسعى كل الأمم للمحافظة عليه واستغلال طاقته في تحقيق أهدافها السامية، ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى ما لم تكن التكنولوجيا مرافقة لرأس المال البشري تلبية لمتطلبات التغير نحو الأفضل، فالتطور الصناعي والتقني على مستوى البنيات الاقتصادية لدى الكثير من الدول، جعل من الطلب على مخرجات التربية يتغير من الطلبات التقليدية في القطاعات الكلاسيكية المعهودة، إلى نمط آخر من الأفراد المزودين بمهارة التعامل مع المنتجات التكنولوجية، وكيفية توظيفها لتحقيق النمو الاقتصادي، ولعل اليابان كان من الدول السابقة للدعوة إلى ضرورة إنشاء مدارس تلبي حاجات الصناعة كنوع متفرد من التعليم، وقد نشأ هذا الاتجاه أولا في اليابان عام (1950)، تحت عنوان "كليات التكنولوجيا" ثم تبنته بعد ذلك انجلترا وويلز عام (1986) تحت عنوان "كليات المدن التكنولوجية". (عزازي، 2008، ص131)

- **الاتجاه نحو الديمقراطية وحقوق الإنسان:** إن مفهوم ديمقراطية التعليم قطع شوطا كبيرا ومراحل متباينة ليتبلور في شكله الحالي بحق الجميع في التعليم تحت مظلة مبدأ تكافؤ الفرص، ونبذ كل أشكال التمييز مهما كان شكلها أو مصدرها ماديا كان أو رمزيا "إن أي

نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه فرضا من قبل جهة متعفسة لتعفس ثقافي معين.(بيير، 1994، ص7).

فبورووديو كان من الرافضين والمنتقدين لكل أشكال التمييز، والفرض لثقافة معينة لأفراد بعينهم يستفيدون دون غيرهم من هذا الواقع التربوي، هذا يدعو لإعادة تحديد مفهوم الديمقراطية التعليمية من حيث مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية من جهة ومن حيث التوزيع الكمي للتعليم جغرافيا ومن حيث التحصيل النوعي بين المتعلمين للفئات الاجتماعية المختلفة. (براجل، 2002، ص 111)

فكل هذه الأسباب طالما سعت البلدان في كل مرة تتبنى فيها عملية الإصلاح أو تحسين أنظمتها، إلى ترسيخ مبدأ ديمقراطية التعليم بمنح الحق في التعليم لكل أبناء المجتمع دون استثناء، ومحاولة تذليل العقبات التي تقف حائلا دون تحقيق ذلك، كتوفير النقل أو تقديم منح دراسية مع التكفل التام بالتلاميذ في مراحل التعليمية الأولى، فالجزائر تضمن الحق في التعليم لكل جزائري وجزائرية دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي والجغرافي. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2008)

- **الاتجاه نحو التنمية الشاملة:** يندرج هذا التوجه بوضوح في السياسات التعليمية للدول التي تعاني من أزمة التخلف الذي يشير إلى فقدان المناعة تجاه الكثير من الأمراض المختلفة، والمتنوعة سواء أكانت وافدة من الضد الحضاري، أو منبعثة من الكيان الذاتي، ويعني هذا الاتجاه توفير الترابط العضوي بين التنمية التربوية، وسائر جوانب التنمية من اقتصادية واجتماعية، وثقافية، وسياسة. (عبد الدائم، 1998، ص 382)، ومن خلال البرامج التي تضعها اليونسكو لمساهمة التعليم في التنمية فإن مؤشرات دراستها تدل على أن إسهام التعليم الفعلي لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية، وتكيفت مع مقتضيات التنمية ومطامح الأفراد تكيفا واقعيا، ويفضل أن تكون التغيرات التي ينبغي أداءها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ، أي نابعة من داخل البلدان المعينة، إذا كان هذا شرطا أساسيا ومطلبا جوهريا فهو من ناحية أخرى يبدو صعبا، فكيف يتمكن النظام التعليمي من حل الإشكالية،

وفك عقدها وهو يعاني من صعوبات داخل كيانه، وصعوبات في إطار محيطه، فهو في تطويره يحتاج:

- إما إلى محيط اجتماعي واقتصادي متطور ويسمح له بالتطور سواء من قدرته الذاتية أو من قدرته الجيدة على الاستفادة من تجارب الأنظمة التربوية الأخرى، وقد بينت الدراسات التربوية أن أصدق تجربة في هذا الشأن، هو ما حققه إصلاح النظام التعليمي الياباني من تنمية شاملة وسريعة. حيث أشارت دراسة (محمود عباس 1988) إلى أن اليابان قد لجا أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد وذلك بهدف تحقيق التنمية ونحج بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية. (فرج الله، 2016-2017، ص 78)

8-النظريات المفسرة للإصلاح التربوي:

- **الاتجاه الوظيفي:**

يحدث الإصلاح التربوي وفق أصحاب هذا الاتجاه كنتيجة لتغير نوع الطلب على التعليم على مستوى (النوع/ والكم) ثم تأتي الجهود الأكاديمية في جدول نوع الطلب.

وعلى ذلك تأتي سياسة الإصلاح التربوي في إطار هذا المنظور محصورة في صيغ فنية تقليدية وفي خطوات تدريجية هدفها الرشيد هو زيادة وتنمية فعالية وكفاءة النظام التعليمي القائم في مواجهة متغيرات الطلب على التعليم. إن أصحاب منظور التوازن ينظرون إلى التغيرات التي تطرأ على النظام التعليمي باعتبارها تطورات طبيعية في اتجاه مراحل النمو الاجتماعي، أو تكيفات تبحث على المحافظة على توازن النظام. (حمدي، **مرجع سابق،** ص ص251-252)

حيث ينظر إلى النظام التربوي كنسق فرعي من الإنسان تابع للنسق الأكبر وهو المجتمع، كما يؤكد أصحاب الاتجاه على أهمية التناسق الوظيفي بين النسق الأم(المجتمع) وجميع الأنساق الفرعية، ويأخذون من هذا المفهوم (التساند الوظيفي) كمتغير لفهم حركة التجديد والإصلاح التربوي ذلك أن تحديد اتجاهات الإصلاح التربوي تتخذ بحاجة المجتمع للحفاظ على التوازن. (الخوالدة ، 2007، ص75)

- **الاتجاه الراديكالي**(منظور الصراع)

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

ينظر أصحاب الاتجاه إلى الإصلاح التربوي على أنه تغيير تربوي يمثل جزء من صراعات متواصلة كما يفسرون توقيت إصلاح التعليم واتجاهاته بربطة العلاقات التطبيقية ويفسر هذه الرؤية كل من **ليفين وكارنوي** مؤكدين أنه يمكن فهم ديناميكية التعليم بصورة أفضل بوصفها محصلة لصراع اجتماعي أوسع يلازم التطور الرأسمالي.

إن إصلاح التعليم وفق هذا المنظور لا يعد قبيل التطور الذي يحدث شكل طبيعي أو كاستجابة ضرورية وظيفية، بل أن ذلك يأتي استجابة للتناقضات القائمة بين الطبقات الموجودة، لذلك يجب إعادة تشكيل التعليم بما يتفق وتحقيق مبدأ التعليم مدى الحياة، أو التقليل من التقارب بين مستويات التعليم على المستوى المحلي والدولي، ومساعدة التعليم أن يؤدي دوره كعنصر أساسي في التغير الاجتماعي. (حمدي، المرجع السابق، ص253)

الفصل الرابع: الإصلاحات التربوية الجزائرية

المبحث الثاني: الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية

1- دواعي الإصلاحات التربوية في الجزائر

2- مراحل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية

3- إستراتجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

-تعريف الكفاءة وأنواعها

-لماذا المقاربة بالكفاءات

-مميزات المقاربة بالكفاءات

4- الإصلاح الحالي في المنظومة التربوية الجزائرية

-مفهوم مناهج الجيل الثاني

-دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية الحالية

-مبادئ وخصائص مناهج الجيل الثاني

-المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني

-النظرية المفسرة لمناهج الجيل الثاني

5- مقارنة بين مناهج الإصلاح في الجيل الأول والجيل الثاني

خلاصة الفصل

المبحث الثاني: الإصلاحات التربوية في الجزائر

بما أن المنظومة التربوية تعد نظاما أساسيا يكمل النظم الأخرى لبناء مجتمع قوي ومتماسك فقد أولت الجزائر عناية بالغة بقطاع التربية والتعليم منذ السنوات الأولى بعد الاستقلال إيمانا منها بأن التربية هي وسيلة التنمية والتطور وأن التعليم هو السلاح الفعال لتحقيق أهدافها في شتى المجالات، لذلك قامت الجزائر بعدة إصلاحات تربوية من أجل النهوض بنظامها التعليمي لتكوين أفراد قادرين على مسايرة التطور التكنولوجي من أجل تقدم وتطور المجتمع وتنميته، من بعد الاستقلال إلى غاية إصلاحات مناهج الجيل الثاني التي تم تطبيقها في الموسم الدراسي 2016-2017.

1- دواعي الإصلاحات التربوية في الجزائر

أصبح إصلاح المنظومة التربوية أمرا ضروريا سواء بسبب الوضعية الحالية للمدرسة الجزائرية أو بسبب التحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي والتي تفرض نفسها على المدرسة، بصفتها جزءا لا يتجزأ من المجتمع الجزائري، ومن هذه التحولات يمكن ذكر ما يلي:

* **على المستوى الوطني:** هناك جملة من الأسباب الداخلية التي أدت إلى ضرورة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال بروح المواطنة، وكل ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسئولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية.

- التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق، بكل الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تميزه وترافقه (التصحيح الهيكلي، إعادة الهيكلة الصناعية إزالة احتكار التجارة الخارجية، الخوصصة،...)، وهذا ما يحدو بالمنظومة التربوية إلى تحضير الأجيال الصاعدة تحضيرا جيدا لتعيش في هذا الوسط التنافسي ولتتكيف معه.(وزارة التربية الوطنية، 2008، ص ص6-7)

– المجال الاجتماعي والاقتصادي: المتمثل أساسا في الزيادة السريعة في عدد السكان وانخفاض نمو قطاعات الإنتاج المختلفة وغيرها من المشكلات والاختلالات الاقتصادية والاجتماعية المترابطة والمتداخلة. (المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص ص24–25)

* **على المستوى العالمي:** وفيما يخص الأسباب على المستوى العالمي فقد سجلت عدة تغييرات وجب على المنظومة التربوية الجزائرية مسايرتها والتي يمكن أن نعددها في النقاط التالية:

– عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربوية التحضير اللائق للأفراد وللمجتمع، لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز بداية القرن 21 حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها.

– التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن وتشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكيف مع هذا التطور في المهن وتيسير إدماج المتعلمين في وسط مهني معولم. (وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق ، ص ص6–7)

*** على مستوى المدرسة الجزائرية:**

أما الأسباب الخاصة بوضعية المدرسة الجزائرية التي لا تشذ على هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها أو بتغيير طرق عملها ونسق إدارتها وتتمثل في:

- البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

– المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسئولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة المحرك الأساسي للتغير

الاجتماعي. فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **مرجع سابق**، ص2)

إضافة إلى بعض العوامل الأخرى نوجزها في التالي:

- التحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (المنتوج كما ونوعا).
- الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة.
- اتساع رقعة العلوم وتجديدها باستمرار، جعلت الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجدية.
- ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام، وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.
- عدم مواكبة التقويم لعملية التعليم واختصاره على قياس مدى تحصيل المعارف.

إضافة إلى أن المنظومة التربوية لا يمكن أن تظل متقوقعة على نفسها جامدة، في الوقت الذي تعرف فيه جل المنظومات التربوية في العالم تجديدا وتحديثا وإصلاحا متواصلا يستجيب لمتطلبات المرحلة والمستجدات الحاصلة في ميدان العلم والشغل. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص ص3-4)

2- مراحل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية:

وجدت الدولة الجزائرية نفسها أمام تحدي كبير، في ظل الظروف الصعبة والمزرية على كل الأصعدة ولعل ما يهمنا هو مسألة التربية والتعليم، وكانت مهمة النهوض بالتربية من أهم المعارك التي خاضتها الدولة، وعليه قامت الدولة الجزائرية بعدة إصلاحات منذ استقلالها سنة 1962.

- **المرحلة الأولى: 1962- 1969:**

اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية و رد الاعتبار لهذه اللغة ولبعض المواد كالتربية الدينية والأخلاقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا

وغيرها، وعليه شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في 15. 12. 1962 حددت الاختبارات الوطنية الكبرى للتعليم تمثلت في التغريب والجزأرة وديمقراطية التعليم، والتكوين العلمي والتكنولوجي. (زرهزني، 1993، ص42)

لقد شهد الدخول المدرسي الثاني سنة 1963- 1964 حملة كبيرة لتنظيم التعليم الابتدائي بكل سنواته ومكوناته حيث تم تعريب الصفوف الأربعة الأولى من الابتدائي تعريبا شاملا وتعريب كل المواد الاجتماعية وتعريب ثلث أقسام المواد العلمية، ووضع مناهج دراسية جزائرية لكل مراحل التعليمية وتم إدماج المدارس الابتدائية التابعة للحزب وجمعية العلماء المسلمين في التعليم العمومي، وضبط التصور القانوني لبناء نظام تربوي وطني رغم أنه نظام تميزه خصائص المدرسة الموروثة أي استمرار النموذج الاستعماري لفترة معينة من الزمن رغم صدور العديد من المراسيم والقرارات والتي تمثلت في فيما يلي:

- المرسوم رقم241/63 بتاريخ 1963/7/3 المتضمن إنشاء سلك المستشارين التربويين.
- المرسوم رقم242/63 بتاريخ1963 المتضمن إنشاء سلك مفتشي التعليم الابتدائي.
- المرسوم رقم243/63 بالتاريخ نفسه المتضمن إنشاء سلك الممونين.
- المرسوم رقم410/63 بتاريخ 1963/12/14 المتضمن إصلاح الوظيفة التعليمية.
- المرسوم رقم495/63 بتاريخ 1963/12/31 المتضمن تأسيس بكالوريا التعليم الثانوي.
- المرسوم رقم144/46 بتاريخ 1693/21/31 المتعلق بإجراءات البنايات المدرسية. (بلحسين،2011-2012، ص ص70-71)

وقد كانت كل سنوات هذه الفترة بمثابة مرحلة إصلاحية متتالية الواحدة تلوى الأخرى، وهكذا عرف التشريع المدرسي عدة خطوات أساسية، لأن التعليم كان من أولويات التي حظيت بمكانة عالية في برامج الدولة الجزائرية التي كان عليها أن تسارع في توفير الموارد البشرية اللازمة وتكثيف الجهاز التربوي تدريجيا مع متطلبات المجتمع والتنمية الاجتماعية والاقتصادية ومقتضيات الأهداف المحددة والتي تتمثل في مبادئ الأساسية هي:

- التعريب(تعميم اللغة العربية في كل المدارس الجزائرية بكل مراحلها التعليمية)..

- الجزأرة(مضمونها وإطاراتها).
- ديمقراطية التعليم وبالتالي تامين تعليم إجباري.
- إلزامية التعليم. (زرهوني، مرجع سابق، ص43)

وقد عرفت هذه المرحلة المخطط الثلاثي(1967-1970) الذي يعتبر مخطط وطني شامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية نفذته الجزائر بعد الاستقلال والذي وضع كتجربة أولى دخلت بها عصر التخطيط التنموي الشامل. (بلحسين، مرجع سابق، ص73)

- **المرحلة الثانية: 1970 - 1980:**

تميزت هذه المرحلة بالأعمال التحضيرية للإصلاح التربوي في إطار مخططات التنمية، وهو إصلاح شامل في مجالات الهياكل ومضامين البرامج وطرائق واستراتيجيات التدريس، وعرفت هذه الفترة عدة إصلاحات كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الثاني.

- **المخطط لرباعي الأول:(1970- 1973):**

ومن الإجراءات البيداغوجية التي اتخذت في نطاق تطبيق هذه المخطط يجدر بنا أن نذكر التعديلات التي أدخلت على البرامج والمناهج التعليمية وعلى الخريطة المدرسية التربوية والإدارية، ومقاييس توجيه التلاميذ وتقيمهم على أسس علمية ومنطقية. وفي هذا الإطار يقول الطاهر زرهوني أنه لم تكن الطريق سهلة لتحقيق هذا المخطط بل كانت شاقة لأن الأهداف المسطرة في نطاق المخطط الرباعي الأول كانت تظهر وخيمة نتيجة سياسة التجهيل والحرمان و الطغيان التي دامت 132 سنة، إلا أن العزم الوطيد على بناء المدرسة الجزائرية قد أتاح التغلب على مصاعب كثيرة ومكن من تحقيق منجزات عديدة، حيث ارتفع انتساب التلاميذ التعليم الابتدائي الحكومي إلى 66.51% (بنات 53.46% وبنون 78.83%).(زرهوني، مرجع سابق، ص49).

بالإضافة إلى التعديلات التي أدخلت على التعليم المتوسط والثانوي من أجل تحسين التعليم بصفة عامة وتطويره، حقق هذا المخطط نتائج إيجابية جزئية في ارتفاع نسبة

المتمدرسين في المراحل التعليمية الثلاث وبالخصوص في المدن الكبرى، وسجلت بعض الانخفاض في نسب الانتساب خاصة إلى التعليم الابتدائي بسبب تأخر في بناء المدارس وعدم تسليمها في الوقت المناسب والفشل المدرسي وإعادة السنوات لاسيما في المناطق الريفية وعدم إيجاد المعلمين الأكفاء بالعدد الكافي وغيرها من المشاكل، وهكذا فقطاع التعليم لم يحقق كل الأهداف المسطرة له من خلال المخطط السنوي.

لذلك رأت وزارة التعليم في نهاية المخطط الرباعي(1970-1973) أن تربط بين الأهداف الكمية والكيفية للمخطط والعمل بمقتضى إصلاح شامل لنظام التعليم على أن يسري أولا هذا الإصلاح من حيث المبدأ على الفترات الرباعية الثلاث التي تبدأ من سنة 1947 وتنتهي بنهاية 1985 وهذه التدابير المتعلقة بإصلاح جذري يرمي إلى إعادة بناء النظام المعمول به أنذالك مع مراعاة المحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للبلاد ويضع تعليما أساسيا مدمجا يجعل من الصلة بين التربية والتكوين والتشغيل صلة إجبارية ومنطقية ويستهدف تعليميا شاملا يسمح بالتحديث ويسهل تطبيق التقنيات الجديدة. (زرهوني، المرجع السابق، 51)

- المخطط الرباعي الثاني (1974- 1977):

تم إدخال تعديلات ضمن مشروع أولي لإصلاح التعليم الابتدائي الذي زكاه فعلا ولكن يشرع في تطبيقه إلا خلال الخطة الثانية (1974/ 1977) ولم تصدر النصوص ذات الأهمية القصوى إلا في أفريل 1976، ولم يشرع فعلا في تنصيب المدرسة الأساسية إلا ابتداء من الموسم الدراسي (1980/ 1981) بعد قرار اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني حول التربية والتعليم العالي والتكوين في دورتها الثانية من 26 إلى 30 ديسمبر 1979. ومن أهم منجزات المنظومة التربوية خلال المخطط الرباعي الثاني يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الشروع ابتداء من الموسم (1975- 1976) في تعميم الإصلاح التربوي الذي أقره الميثاق الوطني، وصادق عليه المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني.

- إعطاء عناية خاصة للتعليم التقني والمهني في إطار إصلاح التعليم الثانوي، والعمل على توسيع مجالاته وتمكينه مستقبلا من استقطاب أغلبية خريجي المدرسة الأساسية.
- الشروع في استكمال تعريب مادة الحساب في المرحلة الابتدائية.
- الرفع من نسبة التعريب بأقسام التعليم المتوسط والفروع العلمية بالتعليم الثانوي.
- اعتبر الموسم الدراسي (1976-1977) موسم توحيد المنظومة التربوية كما نص عليه المرسوم الخاص بإدماج المؤسسات الحرة ضمن التعليم العمومي الحكومي. (زرهوني، مرجع سابق، ص ص53-54)

- **أمرية 16 أفريل 1976:**

تعتبر أمرية أفريل 76 من أهم النماذج الإصلاحية في الجزائر المستقلة، جاءت بأمر من الرئيس الراحل هواري بومدين، أصدر من خلالها نصوص في غاية الأهمية أقامت منظومة تربوية على أن تكون مرآة وأداة نشاطه أسندت إليها النهوض بعملية التحرير الكامل لطاقات الشعب السائرة على درب التقدم، وأن تؤدي الرسالة التي حملها الشعب إياها والتي تتمثل في جعل الأجيال تتلقى أمانه الدفاع على أغلى مكاسب الثروة المتمثلة في العدالة والحرية والعلم والثقافة.

من هذه النصوص نذكر الأمر رقم 76/ 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين ومختلف النصوص التطبيقية كالمرسوم رقم 76/ 69 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بمجانية التعليم والتكوين، والمرسوم رقم 76/ 72 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتعلق بتسيير مؤسسات التعليم الثانوي وإدارتها.

أما الهدف الذي عين لتكوين الموظفين التابعين للتربية في إطار تطبيق هذا القانون فكان تلقينهم المعلومات اللازمة لعملهم والتكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة الملقاة على عاتق المربي والالتزام السياسي الدائم بمبادئ الثورة. (لوحيدي، 2009، ص 136)

أما عن المبادئ والمهام التي وضعت في صفحات الأمرية فهي تدور في فلك الوطن والمواطن وهي على شكل النقاط التالية:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- منح المعارف العامة والتقنية والتكنولوجية.
- الاستجابة لمطامح الجماهير في العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.
- تحقيق مبادئ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب.

أما عن أهم مبادئها فهي:

- الحق في التربية والتكوين وهي حق متعرف به لكل جزائري.
- إلزامية التعليم لجميع الأطفال الذين هم بين 6- 16 سنة كاملة.
- ضمان الدولة لمبدأ المساواة في شروط الالتحاق بمرحلة التعليم التي تلي المرحلة الأساسية.
- مجانية التعليم في جميع المستويات وفي جميع أنواع المؤسسات التعليمية.
- نصت الأمرية على أن اللّغة العربية هي لغة التعليم في جميع مستويات التربية والتكوين.
- إلغاء كل مبادرة خاصة أو حرة كما تسمى في مجال النشاطات التربوية والتكوينية، وهكذا فإن فتح المدارس والقيام بنشاط تربوي أو تكويني قد أصبحا من اختصاص الدولة وحدها. (سلطاني، 2011، ص ص127، 128)

- **المرحلة التكميلية: 1978- 1979:**

لقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذه المرحلة ما يقارب 3.14% من الميزانية العامة للدولة، أي ما قيمته 3.38 (م، د، ج). وأهم المكاسب التي أحرزتها المدرسة الجزائرية خلال هذه المرحلة ما يلي:

- ارتفاع أعداد التلاميذ في التعليم الابتدائي سنة (1976-1977) من 02.782 إلى 2972.242 سنة (1978- 1979) أي بزيادة 190.198 تلميذ، وفي هذا الصدد انعقد

في بداية جويلية 1979 بالعاصمة ملتقى ضم الإطارات العاملة في حقل التربية، وقد كان هذا الملتقى الذي دخل في إطار تحضير السنة الدراسية (1979. 1980) مناسبة لوزير التربية ليحدد منطلقات، وأسس النظام التربوي في الجزائر على ضوء توجيهات ومقررات المؤتمر الرابع لجبهة التحرير الوطني. (فرج، 2016- 2017، ص158)

- **المرحلة الثالثة: 1980-1990:**

تميزت هذه المرحلة بتطبيق المدرسة الأساسية، والتي سعت لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- دراسة اللغة العربية وإتقان التعبير بها مشافهة وتحريرا.
- إعطاء التلاميذ تعليما مبني على الأسس الرياضية والعلمية.
- تربية التلاميذ على حب العمل عن طريق ممارسته.
- تعليم التلاميذ أسس العلوم الاجتماعية، ولاسيما المعلومات التاريخية، السياسية، الأخلاقية والدينية.
- إعطاء التلاميذ تعليما فنيا يوقظ فيهم الأحاسيس الجمالية، ويمكنهم من المساهمة في الحياة الثقافية.
- إعطاء التلاميذ تربية بدنية أساسية وتشجيعهم على المشاركة في مختلف المسابقات التي تنظم في إطار الرياضة المدرسية.
- تعليم اللغات الأجنبية للتلاميذ. (بوشعالة، 2017، ص79)

وباعتبار التربية بمعناها الواسع لتشترك في مسؤوليتها الشاملة والمتكاملة للمؤسسات المدرسية والأسرة والمنظمات الاجتماعية والهيئات الوطنية على اختلاف مهامها ونشاطاتها. وقد شهدت هذه المرحلة مثل المراحل السابقة وضع مخططات تنموية إصلاحية مست جميع الميادين بها فيها قطاع التربية والتعليم كقطاع حيوي نذكر منها:

- **المخطط الخماسي الأول: (1980-1984):**

وكانت أهم المنجزات التي ركزت عليها المنظومة التربوية في المخطط الخماسي الأول نذكر:

- ركز هذا المخطط على الأسبقية التي استحقها التكوين بصفة عامة، وتخطيط تكوين الأصناف التي يحتاج إليها التعليم الثانوي بصفة خاصة، كما ركز على أهمية تدعيم جهاز تكوين المؤطرين.

- شرع في تنصيب المدرسة الأساسية في الموسم الدراسي (1980-1981).

- الشروع في عمليات التوجيه نحو الشعب التقنية ابتداء من الموسم الدراسي (1981-1982) رغم أن إصلاحات المنظومة التربوية كانت مقررة في هذا الشأن منذ 1976. (المجلس الوطني للتخطيط، 1990، ص34)

2- المخطط الخماسي الثاني: (1985- 1989):

ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب (01.10%) من الميزانية العامة للدولة أي ما قيمته (18.02 م، د، ج). وأهم منجزات المنظومة التربوية في المخطط الخماسي الثاني نذكر:

- إصلاح التعليم الثانوي الذي لم يشرع في تنصيبه وتطبيقه إلا بمناسبة الموسم الدراسي (1985-1986) أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة تفرعت على شعب عديدة بعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي يحوي فقط على التقني الرياضي والتقني الصناعي.

- إحداث شعب تقنية جديدة كالبيوكيمياء والإعلام الآلي والكيمياء الصناعية والزراعية، وكذلك في مجال إقامة إصلاح التعليم الثانوي، ثم ابتداء من السنة الدراسية (1985-1986) تم إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم الثانوي.

- تم إنشاء عدة متاقن وتخفيض التوقيت الخاص بالمواد التقنية بدون التغير في أهدافها. (الطاهر زرهوني، مرجع سابق، ص130).

- **المرحلة الرابعة: 1990-2000:**

إن هذه المرحلة كانت امتداد لسابقتها بالعمل بالنظام التربوي وفق المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات الإجبارية بأطوارها المختلفة، والتي فيها الدراسة بامتحان شهادة التعليم الأساسي، غير أن أهم ما يميز هذه المرحلة هو التحولات المرافقة لها في الجزائر بعد دستور 23 فيفري 1989 وإقرار التعددية الحزبية والسماح بإنشاء الجمعيات ذات الطابع السياسي بمعنى الانتقال من الأحادية إلى التعددية، هذا من الجانب السياسي أما الجانب الاقتصادي فلم يكن بمنأى عن التحولات حيث وافق ذلك مصطلحات ومفاهيم اقتصاد السوق والاقتصاد الحر، كل هذه التحولات كان لابد أن تنعكس على المنظومة التربوية حتى تتلاءم مصطلحاتها ومفاهيمها المتداولة، مع الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. (هياق، 2010-2011، ص139)

لقد كانت لهذه التغيرات الجذرية، والأحداث التي عرفتها البلاد أثارا بارزة على المنظومة التربوية وكذا على مكانتها الاستراتيجية في التنمية، مما أثر بطبيعة الحال على المخصصات المالية المعتمدة لهذا القطاع، وذلك لحساب قطاعات أخرى كالأمن والجيش ومخصصات مالية لتغطية الهياكل والمؤسسات التي خربها الإرهاب. ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذه الفترة ما يقارب (6.50%) من الميزانية العامة للدولة أي قيمة (1202.4م.د.ج). (المجلس الوطني للتخطيط، 1990)

وأهم الإجراءات الإصلاحية على المنظومة التربوية الجزائرية نذكر ما يلي:

- كان أهم تعديل هو تكييف أمرية 76، حتى تواكب التغيرات.
- إجراء تعديلات جزئية على برامج المواد الاجتماعية، ثم مجموع المواد سنة1993، في إطار تخفيف المحتويات، مع إعادة الصياغة سنة 1996.ثم اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية
- تم إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي(كلغة أجنبية أولى)

- محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي، والتنظيمي والإداري، والمالي تنفيذا لما جاء في أمرية76.

- كما عرفت هذه الفترة وضع هياكل خاصة لمتابعة تطور المنظومة التربوية، ودراسة نقائصها ووضع طرق لإصلاحها، وأهمها المجلس الأعلى للتربية واللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.

- **المجلس الأعلى للتربية**

تكون المجلس الأعلى للتربية بموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ بتاريخ 12 نوفمبر 1996 المتضمن تعيين أعضاء المجلس الأعلى من 156 عضوا، يعتبر المجلس الأعلى للتربية من المؤسسات التي نالت رضا قطاعات التربية والتكوين(التربية، التكوين المهني، التعليم العالي، القطاعات المشغلة..) وذلك بناء على دراسات علمية، ومشاورات مع المعنيين بالأمر.

- مسارات المجلس الأعلى للتربية: في ضوء الفراغ الذي عرفه البحث التربوي في الجزائر قام المجلس بإيجاد ديناميكية جديدة من البحث التربوي بالجزائر، وقد وضعت بين أهدافها دراسة ثلاث ملفات أساسية، وهي مجموعة من الوثائق ذات الطابع التشريعي والتنظيمي والعلمي، كأسس لإصلاح مختلف مراحل التعليم وتتمثل فيما يلي:

أ-التعليم الأساسي.

ب-التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي.

ت-التعليم العالي. (بوفلجة، التربية والتكوين، مرجع سابق، ص ص176-178)

- مهام المجلس الأعلى للتربية: قد حددت المادة05 من المرسوم(101/96) مهما المجلس فيما يلي:

- يشارك في إعداد وتقويم السياسية الوطنية للتربية والتكوين قصد المساهمة في ضمان الانسجام الشامل للمنظومة التربوية وتحسين مردودها وانسجامها مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

- يدرس ويبدي رأيه في كل ما يتعلق بالتربية والتكوين في جميع المستويات ومختلف الجوانب.
- يضمن ديمومة التشاور داخله بين كافة أطراف المنظومة التربية والتكوين.
- يساهم في إعداد قواعد وآداب المهنة وأخلاقياتها ومقاييسها في ميدان التربية والتكوين.
- يقترح العناصر الأساسية الاستراتيجية لتنمية شاملة ومنسجمة ومتجانسة لمنظومة التربية والتكوين، وفق المقاييس والمعايير العالمية المعمول بها، والقيم والهوية الثقافية للمجتمع الجزائري.
- تلقين قيم ثورة نوفمبر 1954، من خلال تدريس التاريخ الوطني والثقافة الوطنية.
- دراسة مشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المكلفة بالتربية وتقديم أراء حولها.
- تقويم تنفيذ السياسة الوطنية في التربية والتكوين.
- انجاز البحوث والدراسات التي تفيده أو تكليف من ينجزها.
- متابعة التطورات الكبرى على الصعيد الدولي في مجال التربية والتكوين. (برقوق، 2011-2012، ص111)

- **اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2000:**

بادر السيد عبد العزيز بوتفليقة، إثر انتخابه رئيساً للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000.

تتألف هذه اللجنة من 157 عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة، وبالنظر إلى كفاءاتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين، ولقد تم تكليف اللجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متسق ومنسجم.

وفي ختام الأشغال التي استغرقت تسعة أشهر، قدمت فيها اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001 للسيد رئيس الجمهورية، فعرضه بدوره لنظر الحكومة. وكان التقرير العام للجنة الوطنية الإصلاح محل دراسة معمقة من طرف السلطات، ولقد كرس مجلس الحكومة

خمسة اجتماعات لدراسة هذا الملف الشديد الأهمية استعرض خلالها على التوالي النقاط التالية:

- الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية وبالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها، وكذا المحورين الأول والثاني من محاور الإصلاح وهما: إرساء منظومة للتكوين ولتحسين مستوى التأطير من جهة وتجديد الفعل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية من جهة أخرى. (بن بوزيد، 2009، ص ص25- 26)

- أما القطب الثالث في مشروع الإصلاح فيتعلق بإعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية (اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002) بينما خصصت النقطة الأخيرة في الاجتماع لفحص الإجراءات الخاصة بالتعّليم العالي والبحث العلمي وكذا دراسة الإطار العام لتنفيذ الإصلاح.

وفي يوم 30 أفريل 2002 عرض ملف إصلاح المنظومة التربوية لنظر مجلس الوزراء تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية. اتخذ مجلس الوزراء بعدها عدداً من القرارات في اجتماعه يوم 30 أفريل 2002 بثلاثة محاور كبرى يمكن إجمالها في النقاط الآتي بيانها:

- **إصلاح مجال البيداغوجيا:**

- إصلاح البرامج التعليمية.
- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.
- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.
- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.
- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية.
- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.
- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.

- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.
- تعزيز تدريس اللّغة العربية.
- تطوير وترقية تدريس الامازيغية.
- إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- إعادة وتنفيذ استراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار.
- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الجديدة.

- **إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري:**

- تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.

- تكوين أساتذة مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا للأساتذة التعليم التقني.

- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.

إعادة تأهيل الأسلاك التعليمية. (بن بوزيد، المرجع السابق، ص ص26- 28)

- **إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:**

- التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين 5 سنوات.
- تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من 6 إلى 5 سنوات.
- تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من 3 إلى 4 سنوات.
- إعادة تنظيم مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي في 3 فروع كما يلي:

أ – التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

ب – التعليم التقني والمنهي والتكوين.

ج – التعليم العالي.

- إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص تلك هي بصورة وجيزة، أهم الجوانب المهيكلة للإصلاح التربوي كما أقرتها السلطات العمومية آنذاك.

غير أنه ينبغي التذكير بأن هذه التحديدات متطابقة، بصورة حرفية مع توصيات اللجنة الوطنية للإصلاح وكل ما في الأمر أن مجلسي الحكومة والوزراء اكتفيا بإدخال بعض التصحيحات الطفيفة أو بتعميق بعض الجوانب العملية المرتبطة بالإصلاح. (بن بوزيد، المرجع نفسه، ص ص28– 29)

المرحلة الخامسة: الإصلاح التربوي الذي تم تطبيقه انطلاقا من الموسم الدراسي 2003–2004:

إن المنظومة التربوية تستمد أسسها من المبادئ التي تتكون منها الأمة الجزائرية والمدونة في بيان أول نوفمبر 1954، وعليها تساهم في ترسيخ صورة الأمة الجزائرية لتكون متجذرة في إمداداتها الجغرافية والتاريخية، والإنسانية والحضارية، كما يجب عليها ترقية القيم المرتبطة بالإسلام والعروبة والأمازيغية كحبكة تاريخية للتطور الديموغرافي والثقافي والديني والسياسي لمجتمعنا، وعلى عكس المنظومة التربوية لضمان تكوين مواطن مزود بمعالم ومرجعيات وطنية أكيدة تعكس قيمه الحضارية بصدق، وقادر على فهم العالم الذي يحيط به وباستطاعته التفتح على العالم. ومن أهم ما تضمن هذا الإصلاح:

- دعم تدريس اللغة العربية، التي هي اللغة الوطنية والرسمية قصد جعلها أداة فعالة للتعليم والتكوين، باعتبارها لغة التدريس لكل المواد التعليمية من السنة الأولى الابتدائية إلى السنة النهائية من التعليم الثانوي، وبهذا المنظور فإن التدابير التي ستتخذ تتعلق أساسا ب:

- مراجعة برامج وكتب اللغة العربية في مضامينها وشكلها وتحديث الطرائق البيداغوجية.

- إدماج الآداب والثقافة العربية الكلاسيكية الحديثة والمعاصرة، وكذا الأنواع الأدبية الجديدة(الراويات– الشعر الحر– المسرح...) في المضامين التعليمية.

- استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال في تعليم اللغة العربية.

- تجنيد الوسائل التنظيمية والمادية البيداغوجية لضمان فعالية تعليم الأمازيغية أينما وجد الطلب على مستوى التراب الوطني.

- إدخال تعليم اللغة الأمازيغية ابتداء من بداية المرحلة الإلزامية في إطار مواد الانقاظ، ثم كمادة تعليمية ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي.

- التكفل بالبعد الثقافي الامازيغي في برامج العلوم الاجتماعية والإنسانية.

- تدريس الامازيغية أو التدريس بها كوحدة في بعض التخصصات الجامعية(علم الاجتماع- وانثروبولوجيا)

- إنشاء مراكز للتهيئة اللغوية، على المدى المتوسط. (فرج الله، مرجع سابق، ص194)

3- استراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2003/ 2004، إن تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج والانتقال إلى مفهوم المنهاج, إذ الأول عبارة عن مجموعة من المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها خلال مدة معينة، في حين أن الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم. (سالم، تالي، مرجع سبق ذكره، ص 61)

3-1- تعريف الكفاءة:

- **لغة:** ورد في معجم الوسيط أن الكفاءة منبثقة من كفاه الشيء: استغنى به عن غيره فهو كاف- كفئ.

والكفاءة: المماثلة في القوة والشرف.

ولفظة الكفاءة باللغة اللاتينية competencia ويراد بها العلاقة ويقابلها باللغة الفرنسية compétence. (حثروبي، 2002، ص42)

- **اصطلاحا:** الكفاءة هي امتلاك المعلم مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم والاتجاهات، التي يمكن اشتقاقها من أدواره المتعددة، وهي أداء عملي يمكن ملاحظته

وتحليله وتفسيره وقياسه. وتعرف أيضا على أنها مجوعة القدرات أو المكنات المرتبطة بمهام وادوار المعلم المختلفة، سواء كانت على المستوى النظري، والذي يتضح من خلال التخطيط والإعداد للإعمال اليومية والأنشطة المتعددة والمتصلة بها، أو على المستوى التطبيقي، والذي يتضح من خلال السلوك والأداء الفعلي للمعلم داخل الفصل. (شحاتة، النجار، 2003، ص245)، وهي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المدرس من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه ويمكن قياسه وملاحظته ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ. (بن يحي زكريا، 2004، ص05)، **ويعرفها جيلي** بأنها نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات، والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المشكل بفضل نشاط ناجح. ويرى الأستاذ **وعلي** في تعريف الكفاءة هي نتاج عمليات تعلم تتشكل من نظام من المعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف، فيمثلها الفرد وتوجه نحو صنف من الوضعيات المهنية أو المدرسية. (عسعوس، 2012، ص ص109-110)

وخلاصة المفاهيم المتعلقة بالكفاءة هي: القدرة على دمج المعارف، (بن الساسي،2017، ص 302). والمهارات المختلفة وتنظيمها وتحويلها في سياق محدّد إلى عناصر توظف لحل المشاكل وإنجاز المشاريع والأنشطة، فالكفاءة باختصار هي المعادلة التالية:

كفاءة = قدرة + مهارة + معرفة

فمتغيرات المعادلة الثلاثة لا تتحقق إلا إذا اندمجت، وشكلت وحدة واحدة لمواجهة مشكلة طارئة في السياق التعليمي الداخلي المدرسي، أو في السياق الخارجي العام للحياة. (بن الساسي، المرجع السابق نفسه، ص 302)، وبناء الكفاءة يعني اكتساب مهارات ومعارف وخبرات وقدرات تتفاعل وتندمج لتعطي منتوج قابل للتقويم ويقصد بتحقيق الكفاءة

قدرة المتعلم على حل مشكلات بمفرده باستثمار معارف وتوظيف مكتسبات، بمعنى ربط التعلم بالحاجات الفعلية للمجتمع وسوق العمل.(كشان، 2013، ص ص28-29).

3-2-أنواع الكفاءة:

للكفاءة أنواع ثلاثة هي:

- **الكفاءة القاعدية:** هي كفاءة تتطلب تحكم التلميذ فيها كي يتمكن من الدخول في تعلم جديد ذو ارتباط بها دون صعوبات، مثال المبتدأ والخبر فهذه الجملة اسمية تسمح بتدريس كان وأخواتها.

- **الكفاءة المرحلية:** هي كفاءة عالية وصلت إلى درجة أعلى من التحكم ولكنها لا تعيق المتعلم في الانتقال إلى متابعة التعلم الموالي، مثال ذكر أجزاء الجملة الاسمية دون الرجوع إلى كتاب النحو، هذه كفاءة مرحلية واستعمال الكتاب كفاءة قاعدية.

- **الكفاءة الختامية:** ويسميها دوكتيل بالكفاءة المبكرة، ومهما كان الأمر فان الكفاءة الختامية، تدل على فترة زمانية يصبح فيها المتعلم يتحكم في المادة المعرفية، وقد تمتد هذه الفترة الزمانية لسنة أو طور دراسي من مرحلة التعليم. (عسعوس، **المرجع نفسه**، ص113)

- **الكفاءة العرضية:** وهي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة وتصنف في الفئات الآتية:

- الكفاءات ذات الطابع الفكري.
- الكفاءات ذات الطابع المنهجي
- الكفاءات ذات الطابع الشخصي الاجتماعي
- الكفاءات ذات الطابع التواصلي. (قلي، حناش، 2009، ص ص143-144)

3-3-لماذا المقاربة بالكفاءات:

- جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتنكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة.

- يفشل كثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة.

- من اجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط.

- لان المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ مادامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية، إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.

- إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأستاذة، وهي تتطلب بالفعل:

- وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد.
- تبني تخطيط مرن وذو دلالة.
- العمل باستمرار عن طريق المشكلات.
- اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.
- ابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة.
- مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ.
- ممارسة تقويم تكويني في وضعيات العمل. (جديدان، معدن، ص ص202-203)

3-4- مميزات المقاربة بالكفاءات

- تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التربوية.

- اختيار وضعيات تعليمية من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

- حل المشكلات(الوضعيات المشكلة) أسلوب فعال في التعلم يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

- تجعل الأدوار المتكاملة بين المعلم والمتعلم، فالمعلم منشط ومنظم، والمتعلم عنصر نشيط يبادر ويساهم في تجديد المسار التعليمي، بحيث يمارس التعلم في وضعيات مختلفة دورا في مواجهة أدوار أخرى يترتب عليها مسؤوليته في التقدم وتثمين تجربته السابقة، فيعمل على توسيع آفاقها. (شامي، 2006-2007، ص ص47-48)، و تم تبني المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية بناءا لمقرر وزاري صدر من وزارة التربية الوطنية، في إعداد مناهجها وتحديدها من خلال التعليمات الرسمية الواردة في مناهج المادة المدروسة لجميع المستويات التعليمية، فهي مجموعة مدمجة ووظيفية للمعرفة، التي تسمح أمام وضعيات معينة بالتكيف، وحل المشكلات وإنجاز المشاريع فهي تشكل مجموعة معقدة لعناصر المعرفة والخبرة بحيث أنها لا يمكن أن تكون إلاّ حينية. (فرحات، 2017، ص 4)

4- إصلاح مناهج الجيل الثاني:

4-1- مفهوم المناهج الجيل الثاني

لدواعي كثيرة تم إدخال تعديلات جديدة على المناهج والمواقيت والديداكتيك الخاصة بمناهج الإصلاح، سميت بمناهج الجيل الثاني، مما أدى إلى جدل واسع بين المهتمين بالتربية من أبنائهم وغيرها، بين رافض لها، ومبرر لضروریاتها، وقد شرع تنفيذ ذلك في الموسم الدراسي 2016-2017 حيث نصبت السنتين الأولى والثانية في الابتدائي والسنة أولى متوسط، ثم السنتين الثالثة والربعة ابتدائي، والثانية والثالثة متوسط 2017-2018. (بلمامون، مرجع سابق، ص87)، وهي مقاربة بالكفاءة الشاملة تهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكات ملموسة عن طريق استغلال كل نقاط التقاط بين المواد وجعلها مواد مستكملة موحدة لتشكيل الكفاءة المستهدفة، بمعنى أنها مقاربة تركز على طرح المكتسبات وتنمية القيم والسلوكيات بالتركيز على كيفية تناول المعرفة والتعامل بها حتى يصبح التلميذ مسئولا على نفسه يستطيع حل مشاكله اليومية، لهذا على التلميذ استخدام معارفه ومكتسباته التي استنتجها من تقاطع المواد وتشاركها في الحياة اليومية. (جدي، 2017، ص126).

وتتبنى هذه المقاربة نظريتيّ البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية، والّتي تعمل على تمكين المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه، وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها(معارف حيّة) وهو ما ينبغي أن يراعيه الأستاذ في الممارسة الميدانيّة وفي إعداد الوضعيّات المختلفة.(وزارة التربية الوطنية، 2016، ص09)، ولقد راعت مناهج الجيل الثاني مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية، ويتجلى الانسجام العمودي في مناهج المادة الواحدة من خلال التصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الشاملة للمرحلة، ثم الطور والسنة، كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محددة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعليمية لإرساء الموارد المعرفية والأدائية وتوظيفها، ثم إدماج مركباتهم في وضعيات لتعلم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعليمية(مقطع، فصل، سنة، طور). (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 09).

وجاءت المناهج الجديدة التي ترتكز من الجانب القيمي تعزيز قيم الهوية الوطنية، والتي لا تنفصل تنميتها عن بعدها العالمي المتعلق بحقوق الإنسان والمواطنة والحفاظ على الحياة والبيئة، كما ترتكز من الجانب المنهجي البيداغوجي على مبدأين أساسين هما: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية والمقاربة النسقية. (وزارة التربية الوطنية، 2017-2018، ص06)، وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2016/ 2017: واعتمد في بناءها على احترام المبادئ التالية:

- **الشمولية:** وذلك ببناء منهاج لكل مرحلة تعليمية.

- **الانسجام:** من خلال شرح العلاقات بين مختلف مكونات مناهج السنوات وفي جميع الأطوار والميادين لمعالجة تفكك مناهج الجيل القديم، كما فصلت الكفاءات العرضية ضمانا للانسجام الأفقي للمناهج.

- **القابلية للتطبيق:** وتتم بالتكفل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.

- **المقروئية:** وتعني توخي البساطة والوضوح والدقة. (بن كريمة، 2017، ص ص22، 24)

وقد تم الاعتماد في هيكلة المنهاج الجديد على أربعة محاور هي:

- **المحور المعرفي:** ويتضمن المصفوفة المفاهيمية والتنظيم المنطقي للمعارف مع تقديم منسجم مع خصوصيات المادة والمفاهيم المهيكلة للمادة.

- **المحور البيداغوجي:** وتتضمن البنائية والبنائية الاجتماعية والوضعية التعليمة والوضعية الاندماجية وكذا التقييم.

- **المحور النسقي:** لضمان تقارب وتلاقي المناهج في وحدة شاملة وتصور شامل وتنازلي للمناهج وانسجام أفقي وعمودي للمناهج.

- **المحور القيمي:** وتتضمن قيم الهوية والانتماء للعروبة والامازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود وكذا القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية. (بن كريمة، مرجع سابق، ص ص24، 25)

4-2- دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية (الجيل الثاني):

أن أهم العوامل والمبررات الداعية إلى إعادة النظر في المناهج الحالية في الجزائر هي:

تصميم المناهج السابقة في غياب الإطار المرجعي، حيث تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08 / 04 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي2009 ، والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 إلا بعد المباشرة في الإصلاحات.

نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينها .

مصادقة الجزائر في 2015 على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة.

الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والمتجددة.

تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى2015 ، والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج 2003، والتي كان من أهم توصياتها:

المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى.

وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ.

عدم التكفل بالبعد التكنولوجي.

صعوبة إنجاز بعض النشاطات.

الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرسي.

– تعدد الكفاءات في السنة الواحدة.

– التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج .

هذا بالنسبة للأسباب المعلنة، أما بالنسبة للأسباب الكامنة وراء تغيير المناهج فلها علاقة بالإملاءات الخارجية وبالمنظمات العالمية، التي تريد الهيمنة الكاملة على العالم العربي والإسلامي تحت ظل العولمة، باختراق المنظومة التعليمية لتلك البلدان باسم تطوير وتغيير المناهج التربوية . والتي تتزامن مع مخططهم العالمي الجديد الرامي إلى الاستحواذ على مناطق الثروة والحضارة والرأسمال الرمزي للشعوب. وتأتي على رأس هذه المنظمات الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية التي تلعب دورا كبيرا في تغيير المناهج الداعية للأفكار الأصولية الإسلامية، بالإضافة إلى إبرازها لدور الحضارة الغربية في التقدم الإنساني.

(بن كريمة، مرجع سابق، ص ص24–25)

4–3– مبادئ مناهج الجيل الثاني

- **التكفل بالبعد القيمي والأخلاق:**

- قيم الهوية التي تمثلها الثلاثية: الإسلام– العروبة– الامازيغية
- القيم المدنية التي تعطي معنى مسؤولا للمواطنة.

- القيم الأخلاقية المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا، كقيم التضامن والتعاون.
- القيم المرتبطة بالعمل والجهد، وبخلق المثابرة وأخلاقيات العمل.
- القيم العالمية بما يتلاءم وقيمنا (حقوق الإنسان)

- **الجانب الابستمولوجي:**

- التركيز على المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة.
- اعتبار هذه المفاهيم والمبادئ والطرائق كموارد في خدمة الكفاءة.
- الانسجام الخاص بالمادة الذي يوفق بين مراحل النمو النفسي للمتعلم، مع الأخذ في الحسبان تصوراته.
- فك عزلة مناهج المواد بعضها عن البعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد ودعم تشارك وتقاطع بين مناهج مختلف المواد.

- **الجانب المنهجي البيداغوجي:**

- المقاربة المنهجية من الجانب المنهجي.
- المقاربة بالكفاءات من الجانب البيداغوجي. (وزارة التربية الوطنية، 2015)

4-4- خصائص مناهج الجيل الثاني:

تتمثل أهم خصائص مناهج الجيل الثاني في:

- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها.
- ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول وتكامل واتزان.
- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية.
- يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار وإبداء المواقف واتخاذ القرارات. (مزي، 2017، ص7)

تتماشى الخصائص المذكورة أعلاه مع الاختيار المنهجي الذي نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ 23 جانفي 2008، بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة، إذ ينص ويؤكد ذات القانون على الجوانب التالية:

- سيتم التركيز على المقاربات التي تتيح النمو المتكامل للمتعلم واستقلاله واكتساب كفاءات وجيهة ومتينة ودائمة.
- اعتماد مقاربة مبنية على تطبيق أنساق التحليل والتلخيص، وحل المشكلات وبناء المعارف المهيكلة منذ السنوات الأولى للمدرسة، والتي ستتواصل وتعزز على مدى الحياة.
- تنمية كفاءات التعلم الذاتي.
- تنمية الكفاءات التي تسمح للأفراد بالاستعمالات المتنوعة للمعرف العلمية في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية.
- تنمية الفكر والقيم العلمية التي تنشئ ذهنية جديدة لدى المواطن العالم الحالي. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص ص14-15)
- تقاطع وتشارك المواد فيما بينها.
- نفس الموارد المعرفية مع المقاربة بالكفاءات وإدراج البعد القيمي في المواقف.
- تحسين الممارسات في القسم للرفع من مستوى التحصيل للطفل.
- إعطاء مهام أخرى للأستاذ كالملاحظة، تحمل المسؤولية، والنقد.
- الانتقال من المناهج إلى البرامج. (جدي، مرجع سابق، ص ص126-127).

4-5- المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني:

- **ملمح التخرج:** هي الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة(منتوج التكوين) للمميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات كلفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد، مثل تزويد المتعلم بكفاءات تمكنه من المشاركة النشطة في الحياة الاجتماعية، والتصنيف مع التغيرات، وأن يكون ابن زمانه، قادرا على مواجهة التقلبات.

- **كفاءات شاملة:** هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية الطور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة، وتترجم ملمح التخرج بصفة دقيقة. مثلا في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يقترح المتعلم حلولا مؤسسة علميا استجابة لمشاكل متعلقة بالصحة ويشارك في حوارات مفتوحة حول المسائل الراهنة في المجال العلمي.

- **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعبر بصيغة التصرف(التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادة. ومركبات الكفاءة:

- التحكم في الموارد.

- توظيف مجموعة من القيم والمواقف والكفاءات العرضية(المساعي العقلية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد)

- استعمال الموارد. (عباد، 2014-2015، ص ص2-3)

- **الوضعية التعليمية:** وهي كل مشكلة تمثل تحديا بالنسبة إلى المتعلم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة، واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحل منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل.

- **المقطع التعلمي:** وهو من أساسيات الجيل الثاني ويعني "مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، ينوب عن التحضير اليومي يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين. (بن الساسي، مرجع سابق، ص 308)

4-6- النظرية المفسرة لمناهج الجيل الثاني: (البنيوية الاجتماعية)

تركز هذه النظرية على كيفية تعلم الأفراد وتؤكد على أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع خبرات في بيئتهم الاجتماعية، وتتضمن البيئة الاجتماعية للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر على المتعلم بما فيهم المعلم والأصدقاء وكل الأفراد الذين يتعامل

معهم من خلال الأنشطة المختلفة، وتهتم البنيوية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره.

ومن مبادئ البنيوية الاجتماعية:

- تعلم الأفراد كمجموعة يفوق تعلم كل منهم على حدة.
- النمو المعرفي الكامل يتطلب تفاعلا اجتماعيا.
- تأكيد التعليم البنائي الاجتماعي على بناء المعرفة فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره على بناء المعرفة.
- التركيز على أن يكون الفرد متعلما اجتماعيا، فالفرد لا يتعلم فقط معرفة ولغة، بل يكتسب أيضا مهارة حول التعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به.
- لا يكون للمعلومات والأفكار معان ثابتة لدى جميع الأفراد المتعلمين وإنما تختلف من فرد لآخر تبعا لاختلاف ما لدى كل فرد من خبرات سابقة، وما يوجد لديه من بنية معرفية.
- المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، حيث يبني المتعلم معرفته في ضوء التفاعل بين معرفته الجديدة وخبراته السابقة. (وزارة التربية الوطنية، ، مرجع سابق، ص07)

5- مقارنة بين مناهج الإصلاح في الجيل الأول ومناهج الإصلاح في الجيل الثاني

الجدول رقم (1) يوضح أوجه الاختلاف بين مناهج الجيل الأول والثاني

المحور	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
المحور المناهجي	بناء مناهج سنة بسنة، والأولوية لمنطق المادة، وكل مادة معزولة عن المواد الأخرى: أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات، ونقص في التنسيق الأفقي.	نظرة شمولية أو نسقية، بناء المناهج من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم للطور للسنة تكامل بين المواد مع توحيد الشكل المنهاج والمصطلحات.
المقاربة بالكفاءات	وجود مبدئي، ونقص في التطبيق في التعلمات التركيز على الكفاءات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيم والسلوكيات.	التركيز على مركبات الكفاءات، خاصة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكيات في مكونات المنهاج.

المواد المعرفية والمنهاجية	الأولوية للتحكم في المعارف- نقص في الموارد المنهجية	تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل.
النشاطات التعليمية والتقويم	نشاطات تعليمة وأنماط التقويم موجهه نحو التحكم في المفاهيم فقط	إدراج نشاطات تعلميه لتوظيف الموارد المعرفية وتعلم والإدماج ونمو القيم والسلوكيات إلى جانب المفاهيم
المصطلحات	مصطلحات مختلفة بين المناهج	مصطلحات موحدة في كل المناهج – مصطلحات معرفية (ملمح التخرج – كفاءة الشاملة – ميدان كفاءة الختامية- مركبات الكفاءة- مخطط السنوي- مقطع..)
شروط وضع المناهج حيز التنفيذ	نقص في تكوين الأستاذة لتطبيق مناهج الأول – اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسي- السنة الدراسية ب 28 أسبوعا للتدريس	برمجة تكوين مسبق لكل مدرس معني بتطبيق مناهج الجيل الثاني- الكتاب المدرسي الجديد خاضع لدفتر شروط- السنة الدراسية ب 36 أسبوعا
النموذج	التركيز على الحفظ والاستظهار	يشمل التقويم المعارف والمساعي ونمو القيم والسلوكيات
ملمح التخرج	تم التعبير عن ملمح التخرج بشكل غايات لكل مادة وتكفل ببعض القيم لكن بشكل معزول وغير مخطط	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كل المواد مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية

المصدر: (بلمامون، 2018، ص ص87-88).

خلاصة الفصل

من خلال ما تم استعراضه في هذا الفصل من البحث، يشير الإصلاح التربوي إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته بصورة منتظمة، وقد يتجه الإصلاح إلى إجراء تغيرات نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه، وذلك بما يتوافق مع تطلعات المجتمع وآفاقه، ويمكن القول أن الإصلاح التربوي وإجراءاته مرهون بمستوى الأزمة التي يعاني منها النظام التربوي أو التعليمي.

كما أن الإصلاحات التربوية في الجزائر تعد إصلاحات شاملة، مست كل جوانب الفعل التربوي والعناصر المادية والبشرية وهياكلها وبنياتها البيداغوجية، حيث جاءت هذه الإصلاحات ضمن مخططات التنمية الشاملة التي انتهجتها الجزائر لمواكبة تطورات العصر وتحدياته في جميع الميادين وتكثيف التعليم مع هذه التطورات وإعطائه نوعا من الفعالية للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه، وهذا لأن التعليم يعد الوسيلة الأنجع لتحقيق ذلك فهو يزود المتعلم بالعلم والمعارف والخبرات والمهارات ليستثمرها في المجتمع.

ولقد اعتمدت الجزائر عددا من الوسائل تهدف كلها إلى تحقيق الأهداف الملحة لخدمة المنظومة التربوية، لهذا فإن الإصلاحات التربوية التي قامت بها كانت تهدف إلى العمل على تطوير الثقافة التقنية والتكنولوجية، ونشر الروح العلمية والتقنية مع توسيع القاعدة التربوية وتكييفها مع المحيط وهو مطلب ذو طابع سياسي اجتماعي وهو يهدف إلى تكييف التعليم مع حاجيات الاقتصاد الوطني.

الفصل الخامس: المناهج التربوية في الجزائر

تمهيد

المبحث الأول: المناهج التربوية الجزائرية

1- مفهوم المنهج الدراسي الحديث

2- أنواع المنهج

3- سمات وخصائص المنهج

4- دواعي تطوير المنهج الدراسي

5- أهمية المنهج في العملية التربوية

6- أسس بناء المنهج الدراسي

7- عناصر المنهج الدراسي

8- مستويات المنهج الدراسي

9- المنهج ونمو التلاميذ

10- القيم التي تنميها المناهج الدراسية في الجزائر

11- المدخل النظري لدراسة مناهج المواد الاجتماعية

12- التحليل النظري لمناهج المواد الاجتماعية محل الدراسة

13- تحليل مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي محل الدراسة

تمهيد

تعد المناهج المدرسية من أبرز الميادين التربوية، وهي أداة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، فمن خلالها يمارس المتعلمون قيم المجتمع الذي يعيشون فيه ومبادئه وتصوراته مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية وبدنية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم، وتلعب المناهج المدرسية دورا مهما في العملية التعليمية، التي تزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف ويغرس في نفوسهم القيم والاتجاهات الايجابية.

وقد حازت المناهج التعليمية في العقود الأخيرة على اهتمام كبير من جانب التربويين في معظم أنحاء العالم، الذي يشهد الانفجار المعرفي الكبير والتقدم التكنولوجي الهائل، والذي يتطلب تفجير القدرات وتنميتها، والاستفادة من عصر المعلومات من اجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها وتنشئة أفراد يمتازون بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية.

كما أن الكتاب المدرسي ضروري لكل من المعلم والتلميذ فهو يشكل للمعلم الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يمكن أن يرجع إليها، ويقدم إليه عدة تسهيلات لتحقيق الأهداف المتوخاة، وإبراز المفاهيم الأساسية واقتراح الأنشطة وتقديم وسائل التقويم وغيرها، أما التلميذ فيعد الكتاب المدرسي مرجعه الأساسي ولا يمكن الاستغناء عنه في دراسة المواد الدراسية المتنوعة وهو يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته.

وتعتبر مناهج المواد الاجتماعية من أهم المناهج التي تعمل على إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والاتجاهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تمكنهم من التعرف على التغيرات المحلية والعالمية ومواكبتها وتطويرها بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم. وقد تم تطرق في هذا الفصل إلى مبحثين أولهما يتناول مفهوم المنهج الدراسي الحديث واهم مبادئه وعوامل ظهوره، وأنواع وسمات وخصائص المنهج الدراسي وأهميته في العملية التربوية، وكما تطرقنا إلى أسس بناء المنهج الدراسي، ودواعي تطويره وعناصر ومستويات المنهج الدراسي، والمنهج ونمو التلاميذ، إضافة إلى القيم التي تنميها المناهج الدراسية في

الجزائر، كما يتم استعراض المدخل النظري لدراسة مناهج المواد الاجتماعية من مفهوم المواد الاجتماعية وأهمتها وأهدافها ومساهمتها في تحقيق المواطن الصالح، وأخيرا سنتطرق إلى التحليل النظري للمناهج محل الدراسة(التربية الإسلامية- التاريخ- التربية المدنية)، أما المبحث الثاني تطرقنا فيه إلى مفهوم الكتاب المدرسي بشكل عام وفي المنظومة التربوية الجزائرية، وأهميته ووظائفه، والأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي، وشروط ومعايير الكتاب الجيد، ودور الكتاب المدرسي في تكوين شخصية التلميذ.

المبحث الأول: المناهج التربوية في الجزائر

1- مفهوم المنهج الدراسي الحديث

1-1- لغة:

قال الله تعالى: ﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**﴾ سورة المائدة الآية 48.

كلمة المنهج في اللغة العربية مأخوذة من الفعل نهج ينهج نهجا، فقد ورد في المعجم الوسيط(مادة نهج) نهج الطريق نهجا: وضح واستبان، ونهج الطريق: بينه وسلكه، ويقال نهج فلان، سلك مسلكه، استبانه وسلكه، والمنهاج: الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما.(محمد عيسى، 2018، ص09)، كما قال ابن منظور المنهج بأنه الطريق البين الواضح، والمنهج الطريق وضحه، والمنهاج كما يقول ابن كثير هو الطريق السهل والسنن والطرائق. (مدكور، 2001، ص13)، والمنهج جمع مناهج: الطريق الواضح ومنه منهج التعليم أو الدروس. (المنجد الأبجدي1987، ص1020)أما الكلمة الانجليزية curriculum فهي مشتقة من جذر لاتيني ومعناها العام (مضمار سباق الخيل)، أما كلمة: syllabus فهي تعني المقرر الدراسي أي المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية، إذا الفرق بين المناهج والمقرر أن المقرر يعني كم المعرفة وهو جزء من المنهج. (المسعودي وآخرون، 2015، ص ص27-28).

1-2-اصطلاحا:

يعرف المنهج بأنه الطريق السهل الواضح، وانه السنن والطرائق، هو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها، كالزراعة، الصناعة و التجارة والتربية وغير ذلك. (مدكور، مرجع سابق، ص130) بما أن مجال التخصص نحو التربية فتعد المناهج التربوية وسيلة التربية الأساسية لتحقيق أهداف المجتمع فالنظام التربوي اعتمد دائما على نظام مدرسي يعكس وجهة نظره في العملية التربوية والفلسفة التي يؤمن بها، لذا أخذ المنهاج المدرسي أكثر من تعريف وفقا لنظرة مدرسية لكل من المتعلم والمجتمع، وتبعا للفلسفات التربوية السائدة والنظرة إلى مهمة التربية، مما أدى إلى اختلاف كبير حول مفهومه، وتعريفه، وأسس بنائه، ووجدت العديد من التعريفات التي تعكس وجهات النظر المختلفة، وسنعرض فيما يلي بعض منها:

- **المنهاج كمقرر دراسي:** ويعرف المنهاج كمقرر دراسي على أنه مجموعة المعلومات المختلفة والمحددة في كل مادة من المواد التي تكسبها المدرسة للمتعلمين بحيث تتضمن هذه المعلومات مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ في مجالات المعرفة المختلفة.

- **المناهج كحدث:** ويعرف من هذه الزاوية على أنه مجموعة من الخبرات والنشاطات والتجارب التي تتضمن حقائق ومفاهيم وقيم واتجاهات ومهارات وأنماط سلوكية تهيئها المدرسة للمتعلمين بهدف إكسابهم أنماطا سلوكية تساعدهم على النمو الشامل في جوانب الشخصية كافة.

- **المنهاج كخطة:** ويعرف المنهاج من وجهة النظر هذه على أنه خطة تسبق عملية التعليم وتتضمن جميع الأهداف والإجراءات والوسائل التي تحتاجها العملية التربوية لتحويل مبادئ التعلم إلى واقع وسلوك محسوس وبهذا المعنى يعرف المنهاج على أنه الخطط الموضوعة لقيادة عملية التعليم في المدارس، يقدم على شكل وثائق قابلة للتغيير، ولها مستويات مختلفة من العمومية، ثم تنفيذ هذه الخطط على أرض الواقع. والمقصود بالخطة هنا أنها خطة وتصميم في آن واحد معا.

- **المنهاج كنظام:** يمكن اعتبار المناهج المدرسية نظاما يتكون من مجموعة من العناصر المنظمة والمترابطة فيما بينها، ارتباطا عضويا بحيث تعمل ككل متكامل، وفي ضوء هذا المفهوم علينا أن ننظر للمنهاج نظرة شاملة، بحث لا ينفصل المحتوى عن الأهداف أوعن طرائق التعليم أو طرائق التقويم. والمنهاج باعتباره نظاما يعد مكونا من نظام أكبر هو نظام التربوي والذي يعد بدوره جزءا من نظام أكبر وهو النظام الاجتماعي.

- **المنهاج كخبرات تربوية:** ظهر هذا المفهوم للمنهاج عند كل من فاجاردو، وبيكروجونسون، فقد عرفوا المنهاج على انه مجموعة من الخبرات المنظمة والمتتابعة يكتسبها المتعلم تحت إشراف المدرسة، خلال فترة زمنية محددة، سواء داخل المدرسة أو خارجها، وقد أشار فاجاردو على أن المنهاج ينطوي على جميع التجارب الشخصية التي يكتسبها المتعلم في المواقف الاجتماعية. ويؤكد هذا التعريف على وجود مجوعة من التجارب التي يتم إعدادها مسبقا حسب نظام معين ومعيار محدد، وهذه التجارب تتحدد بعاملين هما:

- عمر المتعلم وقدراته.

- المجتمع بما فيه من مشكلات وما له من حاجات. (جريس، مرتضى، 2015، ص ص17-26)

- **المنهج كأهداف:** قامت الجهود الأولية لتطوير المنهج على الاعتقاد بأن الغايات والأهداف هي الأساس الذي تقوم عليه عملية تخطيط المنهج، وبتطبيق مبادئ المنهج العلمي على ميدان تخطيط المناهج أصبحت أهداف المنهج القائمة على المهارات والمعرفة التي يحتاجها المتعلمون الكبار أكثر تحديدا، وعرف المنهج على انه سلسلة من الخبرات التي يتحتم على المتعلمين الصغار والكبار القيام بها بإتقان. (شحاتة، 2012، ص17)، ويعرف المنهج الدراسي بأنه: وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوعة من خبرات التعليم والتعلم (المعرفية- والمهارية- والوجدانية) يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة، داخل أو خارج جدران المؤسسات التعلمية النظامية. (محمد يوسف، 2009، ص11)، كما يعرف على أنه كل التجارب التعلمية المنظمة وكافة التأثيرات التي

يمكن أن يتعرض لها التلميذ، تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينه، ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التقويم المعتمدة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 13).

ويعرف المنهج بأنه مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكياتهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية. (طاهر، 2012، ص25)، وهو تتابع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها، التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم. (شنان، هجرسي، **د س**، ص39)، ويعرف أيضا هو مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية. (عاشور، أبو الهيجاء، 2009، ص14)، كما يعرف انه كل ما يتم التخطيط له لتحقيق أهداف التعليم، وبذلك فإن المنهج يشمل الأهداف والموضوعات الدراسية والكتب المقررة وأساليب والوسائل المعينة وتكنولوجيا التعليم والمباني المدرسية والمختبرات والملاعب وجميع الأنشطة داخل المدرسة وخارجها، كما يشمل المنهج وسائل تقييم الطلاب. (الخولي، 2011، ص17).

وقد عرفه جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم: بأنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية مرتبطة بالمتعلم، ومجتمعه تطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة، وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم. (عطية، 2009، ص31)، ويرى عبد اللطيف إبراهيم أن المنهاج الدراسي هو مجموع من المواد الدراسية التي تقررها الهيئة المسئولة عن التدريس، باعتبار أن المادة التي

يحتويها المنهاج هي الكفيلة بإكساب التلاميذ الخبرة والمعرفة التي تنمي شخصيته وتمده بقيم علمية وأخلاقية واجتماعية التي تؤهله بأن يندمج في المجتمع، ويتكيف مع البيئة الطبيعية والفيزيائية. (عسعوس، 2012، ص 86)

1-3- المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهج

تتمثل أهم المبادئ التي تضمنها المفهوم الحديث للمنهج في:

- إن المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية فقط، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة، إضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة.

- إن التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك، وليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر.

- إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وأن يرتفع بهم إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم.

- إن المنهج ينبغي أن يكون متكيفا مع حاضر التلاميذ ومستقبلهم، وأن يكون مرنا بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم.

- أن المنهج ينبغي أن يراعي ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم.

- أن تكون المعلومات التي يدرسها المتعلمون وظيفية يستطيعون الاستفادة منها في مواقفهم الحياتية المختلفة.

- الخبرة وحدة بناء المنهج لا المعارف فقط، حيث أن الخبرة أشمل من المعرفة، فهي تضم بجوار المعرفة الجانب الوجداني والجانب المهاري وهكذا تتنوع الخبرات بتنوع مواقف الحياة. (باهمام، 1430هـ، ص ص45-46)

1-4- العوامل التي أدت إلى تبني مفهوم حديث للمنهج:

نظرا لكثرة الانتقادات الموجهة إلى المنهج التقليدي، ظهرت الحاجة إلى تبني مفهوم حديث للمنهج يتجاوز عيوب المنهج التقليدي، وقد عزز هذه الحاجة المتغيرات الآتية:

- التطور العلمي والتكنولوجي الذي أدى إلى تغيير الكثير من المفاهيم الاجتماعية والقيم التي كانت تشكل نمطا سائدا في الحياة الاجتماعية فمما لاشك فيه أن التطور التكنولوجي أسهم في إحداث تغيرات كبيرة في أحوال المجتمع وأساليب الحياة.

- التغير الذي طرأ على وظيفة المدرسة وأهداف التربية.

- نتائج البحوث والدراسات التي أثبت قصور المنهج التقليدي في الاستجابة لمتطلبات نمو شخصية المتعلم وما تقتضيه الحياة المعاصرة.

- العوامل المؤثرة في المنهج كالمجتمع وثقافة البيئة وعناصرها والنظريات التربوية التي يتأسس عليها المنهج وما يتصل بهذه العوامل من متغيرات وتطورات.

- نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال علم النفس التعليمي وطرائق التدريس والتي توصلت إلى أن إيجابية الطالب ونشاطه لهما دور كبير في عملية التعلم. (محمود حسن، 2012، ص34-35)

2- أنواع المنهج

مهما حاولنا تحديد معالم التربية المدرسية ومسؤوليتها، نجد أنها تضم نوعين من المناهج بواسطتهما تتحقق وتتم وهما:

- **المنهج الرسمي:** ونقصد به المعلن أو المنظم، وهو عبارة عن وثيقة مكتوبة محددة من قبل أو جهة مخولة بإعدادها، ويطبقها المعلم أثناء تدريسه في أيام محدودة وفق نظام معين. (هندي وآخرون، 1999، ص 33)، كما يرتبط هذا المنهاج بالمحيط المدرسي، فهو وثيقة صادرة عن الجهات الرسمية، تتضمن أهدافا ومحتويات معرفية مرتبطة بمجال زمني محدد وضمن إطار فيزيقي خاص هو المدرسة كمؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية هو تلك الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعنية عن التربية والتعليم، المتضمنة للأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأساليب والطرق التدريسية والنشاطات التعليمية وأساليب التقويم، التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين. (الفتلاوي، هلالي، 2005، ص70)

إن المناهج الرسمية هي الوثيقة الأساسية المعتمدة في المدارس التعليمية، والتي تجسد غايات ومرامي النظام التربوي، بكل ما تتضمنه من معارف وأنشطة وأساليب تقويم في إطار زمني محدد لتنفيذ ذلك.

- **المنهج الخفي:** ويقصد به الضمني أو غير الرسمي أو غير المدروس، ويمكن تعريف بالقول: أنه كل ما يكتبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طواعية، ودون إشراف المعلم من خلال التعلم بالقدرة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعه المحلي. (هندي وآخرون، مرجع سابق،ص35)، فالمنهج الخفي هو كل ما يتعلمه الطالب خارج المنهاج، مما يشكل دعما للمنهاج الرسمي في تحقيق أهداف التعلم، ومن أهم مزايا المنهج الخفي:

- تخفيف العبء على المؤسسات التربوية.

- يتم التعلم فيه من خلال نموذج القدوة والملاحظة خاصة إذا كان فهم المعلم للمنهاج يتوافق مع اتجاهاته وميوله، هنا يكون المعلم يمثل القدوة الحسنة للتلميذ.

- يتيح المنهج الخفي لمعظم أفراد المجتمع من الاستفادة منه وزيادة التمسك والعقيدة والقيم والمبادئ لاسيما في ظروف تحول دون إطلاع أبناء الأمة على المناهج الرسمية. (الفالوقي، 1994، ص271)

- **المنهج الواقعي:** هو المنهج المنفذ فعلا، أو الممارسات الواقعية التي يمارسها الطلبة والمعلمون فعلا ويتعلم منها الطلبة ويعرف بأنه كل ما يكتسبه الطلبة من خبرات تعليمية على أيدي المعلمين ضمن الواقع البيئي الذي يعيشونه، وعد عرفه مرعي والحيلة بأنه الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة التي قد تكون مقصودة، أو غير مقصودة، فتعلم منها المتعلم.

إن المنهج الواقعي يفترض أن يرتبط بالمنهج الرسمي من حيث المبادئ والقواعد والأهداف ولكن الواقع يشير إلى غير ذلك فهناك هدر واضمحلال وترد في نوعية الكثير من مخرجات المنهج ناجم عن وجود اختلاف بين المنهج الرسمي وتطبيقه في المواقف التعليمية

أدت إلى حصول فجوة بين المنهج الرسمي و المنهج الواقعي هو أن المنهج الرسمي واحد معروف أما المنهج الواعي فهو متعدد متنوع يختلف من مدرسة إلى أخرى ومن معلم إلى أخرى من مادة إلى أخرى، ومن بيئة إلى أخرى وذلك لوجود اختلاف في تطبيق المنهج الرسمي من حيث الممارسات التعليمية والتعليمة وقد تصل التطبيقات إلى حد التناقض وعلى أساس ما تقدم فإن المنهج الواقعي هو جزء الذل يتم تنفيذه فعلا من المنهج الرسمي داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها وبقصد منها. (عطية، 2013، ص39)

3- سمات وخصائص المنهج الحديث:

3-1- السمات

- **السعة:** أن المنهج الحديث يتسم بالسعة لأنه يشتمل على المعارف والخبرات، والمهارات، والأنشطة التي تخطط لها المدرسة وتقدمها إلى الطلبة.

- **الشمول:** ومن سمات المنهج الحديث أنه يتسم بشموله جميع جوانب شخصية المتعلم، واهتمامه بالتنمية الشاملة لشخصية المتعلم بشكل متوازن.

- **التكامل:** أن المنهج الحديث يتسم بالاهتمام بمبدأ التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي، واكتساب الخبرات المباشرة وغير المباشرة على عكس المنهج التقليدي الذي يهتم بالجانب النظري أكثر من التطبيقي.

- **الارتباط بالواقع:** المنهج الحديث يقوم بربط الخبرات التي يقدمها بالواقع الذي يعيشه الطلبة فيكون التعلم فيه ذا معنى عند المتعلم.

- الهدف فيه تلبيات حاجات الطالب والمجتمع: وتسخير المحتوى لخدمة هذا الهدف.

- التشديد على إيجابية الطالب ونشاطه وحيويته: واعتماده على نفسه في عملية التعلم، وجعله محور العملية التعليمية بدلا من المادة الدراسية.

- مراعاة الفروق الفردية: بين الطلبة من خلال تنويع الأنشطة والخبرات التي يقدمها.

- دور المعلم فيه منظم وموجه: ومسير للعملية التعليمية وليس المصدر الوحيد للمعرفة.

- مصادر التعلم فيه متعددة ولا تقتصر على الكتاب المدرسي.

– بيئة التعلم فيه تتسع لتشمل البيئة المدرسية والبيئة المحلية والاجتماعية. (عطية، مرجع سابق، ص ص32–33)

3–2– خصائص المنهج

- يجب أن يكون المنهج المدرسي في فلسفته ومحتواه محافظا وتقدميا في نفس الوقت وبالتالي يجب أن يحافظ المنهج على المعتقدات والقيم والعادات السائدة في المجتمع ويرتبط بالتوجهات العالمية السائدة.

- يتم إعداد المنهج المدرسي بطريقة تعاونية بحيث يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وأن يعكس التفاعل بين التلميذ والمعلم والبيئة، وأن يتضمن جميع أوجه النشاط التي يقوم بها التلاميذ، وأن يتم اختيار الخبرات التعليمية في حدود الإمكانيات المادية والبشرية وأن يؤكد على أهمية العمل الجماعي، وأن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهج.

- المنهج الحديث يمتاز بأنه يؤكد على الجانب الخلقي في الجوانب التعليمية.

- يمتاز المنهج الحديث بأنه يؤكد فكرة الجماعة وفاعليتها.

- يؤكد على الأساليب التي تلاءم عملية التغير الاجتماعي، بحيث يكون عند المتعلم استعداد لقبول التغير.

- يمتاز بأنه يقوم على أساس من فهم الدراسات السيكولوجية المتعلقة بالمتعلم ونظريات التعلم.

- يمتاز المنهج الحديث بأنه يقوم على أساس من فهم الطبيعية الإنسانية فنجد أن النظرة إلى الطبيعة الإنسانية تختلف باختلاف الفلسفات.

- ينوع المعلم في استخدام وسائل وأدوات مساعدة متنوعة ومحسوسة.

- المنهج الحديث يعمل على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى فهو يعمل على الربط بين المدرسة والبيئة، سواء كانت بشرية أو طبيعية أو كانت مؤسسات من صنع الإنسان. (محمود حسن، مرجع سابق، ص ص28–30)

4- دواعي تطوير المنهج الدراسي:

من أهم دواعي تطوير المنهج المدرسي ما يلي:

- حشو المناهج الدراسية بالمعلومات على حساب العناية بطرق التفكير وحل المشكلات.
- التركيز على المعلومات النظرية على حساب المهارات العملية.
- عدم مواكبة طرائق التدريس للاتجاهات العالمية المعاصرة.
- عدم مواكبة المناهج للتطورات المعاصرة ولحاجة المجتمع من القوى العاملة الماهرة.
- عدم العناية بالتوجيه التعليمي والإرشاد النفسي.
- إهمال المناهج الدراسية للغة العربية الفصحى.
- توجيه التعليم بعامة والمناهج الدراسية بخاصة من قبل السلطة، وتقليص دور القائمين على تنفيذ المنهج (المعلم- الطلاب- أولياء الأمور...)
- ضعف التربية الإسلامية في المناهج الدراسية، الأمر الذي أدى إلى وقوع الطلاب فريسة للغزو الثقافي.
- قصور المناهج الحالية في إكساب الطلاب الثقافة العلمية التي تعد من أساسيات الحياة المعاصرة.

(الكسباني، 2010، ص ص324-325)

5- أهمية المنهج في العملية التربوية:

تكمن أهمية المنهج فيما يهيئ من الخبرات المربية اللازمة لنمو المتعلمين وتكوين شخصياتهم في ضوء الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع، وما يعكس السياسة التي تحددها فلسفة الدولة، فالمنهج هو الميدان الذي به تحقق المدرسة الأهداف التربوية المنشودة وتتجلى أهمية المنهج فيما يلي:

- كيان كلي مركب من عدة عناصر ومكونات مترابطة متداخلة متفاعلة هي أهداف المنهج- المحتوى- طرائق التدريس والوسائط التعليمية- والتقويم.
- نظام متفاعل متكامل له مدخلات ومخرجات.

- مرآة تعكس فلسفة النظام التعليمي بأي مجتمع.
- مؤشر للحكم على جودة النظام التعليمي ومستوى الكفائة الداخلي.
- في ضوء ما يحتله المنهج من منزلة في النظام التربوي أصبح المنهج مادة دراسية في كليات التربية والمعلمين، وازدادت البحوث والدراسات في مجال المناهج بناءا، وتقويما وتطويرا.
- مؤشر للحكم على مدى مسايرة نظام التعليم في أي مجتمع لمستحدثات العلم والتكنولوجيا.
- أداة مقننة تتيح لمنظومة التعليم القيام بدورها في تطوير وتوجيه عمليتي التعليم والتعلم.
- مكون أساسي لا يمكن لمنظومة التعليم المدرسي أن تقوم بدونه. (تمام، فؤاد صلاح، 2016، ص ص46-47)

6- أسس بناء المنهاج المدرسي:

المنهج التربوي محور العملية التعليمية، مما يستلزم جملة من الأسس التي يقوم عليها لتكتمل جوانب رسم معالمه في بناء وتكوين الفرد، فهي القواعد والمنطلقات التي يعتمد عليها واضعو المناهج في تصميمهم لها، وإن اختلفت الأسس فيما بينهما إلا أنها تؤدي هدفا واحدا هو التكامل في إعداد المناهج التربوية، يعتبر التغير سمة من سمات هذه الأسس وفقا للتطور الحاصل في مجال الأفكار والغايات التي يرسمها المجتمع للتربية في تكوين أفراده، ومن أهم الأسس التي تقوم عليها المناهج التربوية:

- **الأساس الفلسفي:** يرتكز كل منهاج على فلسفة تربوية واضحة ومحددة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع (المبادئ والقيم التي تحكم مساره، ومحل اتفاق أفراده من خلال الدستور).

- **الأساس الثقافي:** إن الثقافة المحلية للمجتمع لها دور كبير في بناء أي منهاج لاحتوائها على معارف وخبرات مقبولة وتجنب أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة سواء كانت متخصصة أو عامة.

- **الأساس النفسي:** المنهاج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل حياة المتعلم وكذلك المشكلات المتعلقة بهذه المراحل عند التخطيط أو البناء أو التنفيذ لأي منهاج.

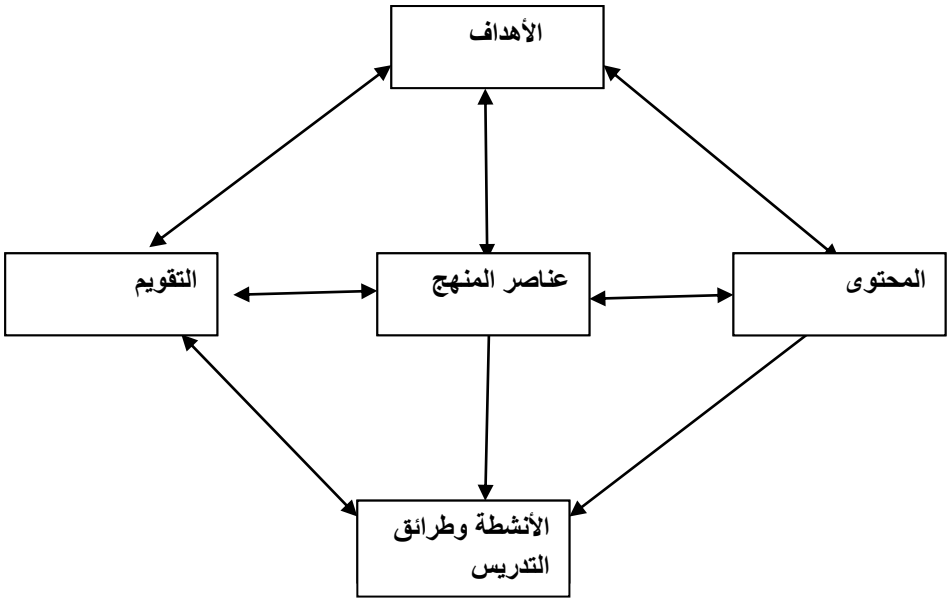
- **الأساس المعرفي:** ويقصد بذلك طبيعة المعرفة المختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج لتقدم المتعلمين لتحقيق الكفاءات والقدرات المرغوب فيها في شخصية المتعلم.

- **الأساس الاجتماعي:** مراعاة مشكلات المجتمع وتطلعاته حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته وبالتالي ضمان الاستمرارية والتواصل. (حثروبي، 2012، ص ص28- 29)، وهي القوى المؤثرة في المجتمع، والمقومات أو الركائز ذات العلاقة المجتمعة والمؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في القيم والمبادئ السائدة في المجتمع، وتراثها الثقافي، والمشكلات التي تهدف إلى حلها والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها. (عاشور، أبو الهيجاء، مرجع سابق، ص192)

7- عناصر المنهج:

يرى العاملون في ميدان المناهج أن المنهاج الحديث يتكون من أربعة عناصر أساسية على الأقل مترابطة مع بعضها البعض ترابطا عضويا وهذه العناصر الأربعة الأساسية هي ما تعرف مجتمعة بنموذج (O.C.M.E) وهي:

الشكل رقم(2) يوضح عناصر المنهج



المصدر: محسن علي عطية، ص51.

- **الأهداف:** التي يسعى التعليم إلى تحقيقها أو يرغب في تحقيقها، وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة تسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته ونعمل من خلال الأهداف التربوية على إحداث تغيرات ايجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم، فالهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية التي ننشد تحقيقها. (قلي، حناش، 2009، ص69)، والأهداف التربوية هي العصب الرئيسي لعملية التربية حيث بدونها تصبح تائهة وعشوائية وغير بناءة. وتكمن أهمية الأهداف التعليمة بالنسبة للمتعلمين والمعلمين والمديرين والمشرفين والتربويين، فهي تحدد طبيعية التفاعل داخل الحجرة الدراسية وتساعد المعلمين على اتخاذها كدليل لعملية تخطيط الدروس اليومية وتشجع المديرين والمشرفين التربويين على متابعة سير العملية التعليمة والتأكد من فعالية طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون، والأنشطة التي يقوم بها الطلاب، كما تساعد في الكشف عن نقاط القوة وجوانب الضعف لدى المنهج الدراسي، بل والبرنامج الدراسي ككل. (محمود حسن، مرجع سابق، ص33)
- **المحتوى:** أو المضمون الذي يبني على الأهداف والذي يشتمل على المعلومات والمبادئ والقيم والمثل التي نرغب في أن يتعلمها التلاميذ، وهو المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية ويتمثل المحتوى الدراسي في المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، وينقسم المحتوى إلى مجالات وينقسم كل مجال إلى مواد دراسية وتنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى وكل وحدة إلى مواضيع وبهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي وينقسم المحتوى إلى:

- الحقائق: وهي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة والإحساس المباشر.
- البيانات: وهي مجموع الإحصائيات العددية عن ظاهرة ما.
- المفاهيم: وهي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها.
- المبادئ والتعميمات: تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

- الفرضيات والنظريات: وتتكون من العلاقة بين مبدأين أو أكثر.
- المهارات: وتتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي والأدائي.
- الاتجاهات والقيم: وهي ما تكون المتعلم من اتجاه وجداني نحو موضوع ما، وما يتكون لديه من سلم القيم. ويتم اختيار المحتوى حسب مجموعة من المعايير:
- صدق المحتوى بحيث يكون المحتوى صحيحا ودقيقا ويرتبط بالأهداف التربوية ويواكب الاكتشافات العلمية والمعاصرة.
- الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي أي لابد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.
- التوازن أي يكون متوازنا بين العمق والشمول وبين النظري والعملي وبين الأكاديمي والمهني وبين احتياجات الفرد والمجتمع.
- التدرج بحيث يراعي التعلمات السابقة للمتعلمين.
- التواصل أي مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع.

كما ترتب المحتويات وفق مجموعة من المعايير هي:

- معيار الاستمرارية ويقصد به العلاقة الراسية بين المواضيع أي تدرج المواضيع من مستوى لأخر.
- معايير التوحيد أي وضع المواد المتخصصة في وحدات معا.

• **طرائق التدريس:** وما يرتبط بها من أنشطة تعمل على ترسيخ المحتوى في نفوس التلاميذ، وهي مجموع الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات وإثارة مشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات.(قلي، حناش، مرجع سابق، ص ص69-71)

وتسهم طرائق التدريس في تحقيق ما يلي:

- الأهداف التعليمة التي ينبغي أن تحدث في سلوك المتعلمين.
- المشاركة الايجابية الفاعلة للمتعلمين في المواقف التعليمية.

- تحديد دور المدرس في التوجيه والقيام بالنشاطات المختلفة.
- تساعد المدرس على توفير فرص مناسبة للارتقاء بمستوى تحصيل المعارف والمفاهيم والمهارات لدى المتعلمين.
- تساعد في الكشف عن المخرجات التعليمية في نهاية كل حصة دراسية أو كل فصل دراسي أو مرحلة دراسية معينة لمادة دراسية معينة.
- تساعد على ترجمة المحتوى على أرض الواقع من خلال الأهداف المحددة.
- تساعد المدرس على التعرف على نقاط القوى والضعف في المنهج فضلا عن معرفة التحصيل الدراسي للمتعلمين. (المسعودي وآخرون، 2015، ص41)

• **التقويم:** وهو المقياس الذي يحدد فيما إذا كان التلاميذ قد حققوا الأهداف المنشودة في تقرير هوية التربية وتحقيق أهدافها. (عاشور، أبو الهيجاء، مرجع سابق، ص35)، وهو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها وبيانات التقييم في ذاتها ليست جيدة أو رديئة، أنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة، وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حيت تقرر فحسب أنها تعكس شيئا نقيمه ونثمنه، مثل إجادة تلميذ للقسمة المطولة ومدى إتقانه لها، والسؤال ألمفتاحي في التقويم هو: هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه. (جابر، 2002، ص13)

8- مستويات بناء المنهج:

يمكن تحديد المستويات الرئيسية لبناء المناهج فيما يلي:

• **مستوى التخطيط:** ويمكن تعريف المنهج من خلال هذا المستوى بأنه حصيلة التخطيط الذي يرسم مدونا فيه كافة الخبرات التربوية اللازمة لنمو التلميذ بالمدرسة نمو متكاملا، وتخطيط المنهج يتطلب وقتا وجهدا كبيرين للوصول إلى أهداف بعد دراسة واقع المجتمع وفلسفته، وأخذ أراء المتخصصين في المواد الدراسية المختلفة كما يتطلب التخطيط أيضا تحديد الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف. وتخطيط المنهج للوصول إلى أهداف

يعتبر عملية ذهنية معقدة ويجب أن يقوم التخطيط في المنهج لتكوين الأهداف على أسس هي:

- ملاحظة الظروف المحيطة.
- معرفة ما حدث من قبل في المواقف المشابهة في الماضي.
- وبذلك فان الخبرة تعتبر هامة لتخطيط المنهج إذا ما ارتكزت على التوجيه السليم.

ويمكن أن نحدد الأمور التالية في مستوى التخطيط: (الأهداف – المحتوى– التنظيم – التقويم)

- **مستوى التعليم والتدريس:** يعتبر مستوى التعليم والتدريس هو المكان والزمان الذي يمكن عن طريقها تنفيذ المنهج وتطبيقه في الفصل الدراسي ويشمل التعليم والتدريس تناول الأنشطة التعليمية واستخدام المواد التعليمية ووسائل الاتصال المعينة على التدريس وكذلك تنظيم العمل داخل الفصل. ويمكن تحديد الأمور التالية لهذا المستوى:
  - تخطيط واختيار أهداف خاصة بالدرس.
  - تخطيط واختيار محتوى الدرس والأنشطة مرتبطة به.
  - تخطيط وتنظيم الأنشطة.
  - تخطيط ودراسة تقويم الأنشطة.
- **مستوى التقويم:** وفي هذا المستوى يتم تقويم الطريقة والمنهج على حد سواء ويهدف إلى معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت بأسلوب فعال وجدير بالجهد الذي بذل من أجل تحقيقها أي أنها حققت الفائدة المرجوة منها. (خيري، 1996، ص ص93-95)، ويعرف التقويم بأنه تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء ما في ضوء غرض ذي صله. وهو العملية التي ترمي إلى ومعرفة نجاح المنهج أو فشله في تحقيق الأهداف العامة التي وضع من أجل تحقيقها، وعملية تقويم المنهج لا ترمي إلى تحقيق الواقع فقط أي معرفة نقاط القوة والضعف وإنما ترمي أيضا إلى تعزيز نقاط القوة وعلاج الضعف، مما يكفل صلاحيته لتحقيق الأهداف المنشودة فيه بأحسن صورة ممكنة. (عليمات، 2006، ص38)

9- المنهج ونمو التلاميذ:

إن من الأهداف التربوية مساعدة المدرسة للطلبة على نمو الشامل في كافة الجوانب: الجانب الديني، والعقلي والمعرفي والجسمي والاجتماعي والنفسي والفني.

- **الجانب الديني:** وهو تربية الطالب منذ نعومة أظافره، وفقا لتعاليم ديننا الإسلامي الحنيف، بحيث يتشرب الطالب القيم والاتجاهات التي ينادي بها هذا الدين الحنيف، حتى تنعكس في سلوكه وتصرفاته وعلاقته بالآخرين.
- **الجانب العقلي:** أي تنمية قدرة الطالب على التفكير العلمي بحيث يصبح قادرا على الربط بين الظواهر واستخلاص الأحكام والقوانين، كما يصبح قادرا على حل المشكلات التي تواجهه وعلى الخلق والابتكار في مجال تخصصه.
- **الجانب الثقافي:** أي تزويد الطالب بالحقائق والمفاهيم والمعلومات والأفكار في شتى جوانب الحياة والمعرفة وتنمية قدرته على الاستفادة من هذه المعلومات حتى يشعر التلميذ بمدى أهميتها له وحاجته إليها.
- **الجانب الجسمي:** ويتم بناء جسم الطالب عن طريق الرياضة والأنشطة المتنوعة التي يقوم بها الطلبة وهي تؤدي إلى بناء العضلات والمحافظة على صحة الطالب للقيام بالأعباء الدراسية، والأنشطة المطلوبة منه مما يعطيه قوة التحمل والصبر والقدرة على التخطيط والعمل الجماعي واكتساب وضبط النفس.
- **الجانب الاجتماعي:** أي تدريب التلميذ على التعامل مع أفراد الجماعات والتكيف معها ومعرفة ما له من حقوق وما عليه من واجبات، وكذلك تنمية قدرته على التعاون وإكسابه مجموعة من الاتجاهات نحو البيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي ينتمي إليه وكذلك إكسابه مجموعة من الممارسات كممارسة الاتصال والتنظيم والتخطيط والتحفيز.
- **الجانب النفسي:** والهدف منه هو الوصول بالتلميذ إلى حالة من الاتزان النفسي والانفعالي بعيدا عن التوتر بحيث يكون قادرا على التحكم في انفعالاته والسيطرة على سلوكه، وإتاحة الفرصة أمامه لإشباع ميوله وحاجاته بحيث يقبل على التعليم بجد ونشاط وحماس مستمر.

- **الجانب الفني:** أي تهيئة الفرصة أمام التلاميذ لإشباع ميولهم الفنية عن طريق القيام بأنشطة علمية تقوم الجمعيات التي ينتمي إليها التلميذ مثل جمعية الصحافة وجمعية الإذاعة وجمعية الشعر والرسم والتمثيل... وتهدف هذه الأنشطة إلى تنمية قدرة التلميذ على الذوق والإبداع الفني وهواياته، وتنمية ميول وهوايات جديدة، مما يؤدي إلى إزالة حالات التوتر النفسي، وتحبب التلميذ لمدرسته، ويقبل عليها بجد ونشاط. (حمادات، 2009، ص ص91-92)

مما سبق يتبن لنا أهمية النمو الشامل للطلبة في كل المجالات والجوانب، لأن كل جانب يؤثر في بقية الجوانب ويتأثر بها، لأن كل الجوانب مهمة في حياة الطفل من أجل تنمية ليكون فردا متكاملا من جميع النواحي الايجابية التي تدفع به إلى مواطن صالح داخل وطنه.

10-القيم التي تنميها المناهج الدراسية في الجزائر

إن المناهج الجديدة تتحمل النصيب الوافر في مجال نقل وإدماج القيم الوطنية والإنسانية المستمدة من الاختيارات الأساسية للدولة الجزائرية، وذلك بالتكامل مع المكونات الأخرى للنظام التربوي ويمكن حصر القيم الرئيسية التي تنميها المناهج حسب المرجعية العامة في:

- **قيم الجمهورية والديمقراطية:** تنمية روح احترام القانون، واحترام الآخر والقدرة على الإصغاء، واحترام سلطة الأغلبية، وحقوق الأقليات.
- **قيم الهوية:** التحكم في اللغتين الوطنيتين(العربية والأمازيغية)، وتقدير الموروث الحضاري الذي تحملانه من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والتعلق برموزه، والوعي بالانتماء، وتعزيز المعالم التاريخية والجغرافية، والأسس والقيم الأخلاقية للإسلام، وقيم التراث الثقافي والحضاري للأمة الإسلامية.

- **القيم الاجتماعية:** تنمية روح العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون بدعم مواقف التماسك الاجتماعي، والتحضير لخدمة المجتمع، وتنمية روح الالتزام والمبادرة، وحب العمل في الوقت نفسه.
- **القيم الاقتصادية:** تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة واعتبار الرأس المال البشري أهم عوامل الإنتاج والسعي إلى ترقيته والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.
- **القيم العالمية:** تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال و التفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة من جهة، ومن جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكل أشكاله والدفاع عنه وحماية البيئة، والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية. (حثروبي، 2012، ص ص29-30)

11-المدخل النظري لدراسة المواد الاجتماعية

11-1- مفهوم المواد الاجتماعية:

يطلق مصطلح المواد الاجتماعية عادة على المناهج التي تدرس في مدارسنا الابتدائية والمتوسطة والثانوية والتي تضم التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية أو الوطنية، وكلها مواد بحكم طبيعتها تعني بدراسة الإنسان والعلاقات الإنسانية و ما ينشأ عنها من مشكلات ومواقف تبدو كرد فعل طبيعي تلك العلاقات سواء القديم أو الحاضر. (الفتلاوي، 2004، ص18)، إن المواد الاجتماعية ذات وظيفة حقيقة فهي تدرس الإنسان في الماضي والحاضر من حيث علاقاته بالإنسان كفرد وعضو في الجماعة ومن حيث علاقاته بالبيئة التي يعيش فيها كما تدرس المشكلات التي تنشا من هذه العلاقات وكذلك تعالج موضوع العلاقات البشرية في الماضي والحاضر داخل البيئة المحلية والعالمية أي تدرس الإنسان بأنه مواطن له وطن عليه حقوق وعليه واجبات وعلى المجتمع الذي يعيش فيه أن يتكيف مع المجتمع وأفراده من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، لذا ينبغي أن يمتلك مهارات التفكير العلمي القائمة على القدرة في استنباط وتفسير النظريات والمبادئ وتعويد الطلاب عل احترام الآخرين والقانون والعمل وتحمل المسؤولية.(الزبيدي، 2015، ص41)، وتشمل مجموعة

المـواد الاجتماعيـة التربيـة الإسـلامية والتربيـة المدنيـة والتـاريخ والجغرافيـا . (وزارة التربيـة الوطنيـة، 2009، ص91)، ويعـرف **ال عمـرو** المـواد الاجتماعيـة بأنهـا مجموعـة مـن مـواد مستقاة من العلوم الاجتماعية صيغت ونظمت محتوياتها في منهج دراسي لغرض التدريس ولتحقيق أهداف المواطنة لدى الطلاب، وتشمل المفاهيم والنظريات والعمليات في كل من التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وغيرها، حسب أهداف التربية في نظام التعليم. (العيساوي، **د س**، ص534)

ومن تلك التعريفات يمكن القول بأن مناهج المواد الاجتماعية تتكون من موضوعات دراسية وضعت بعناية ووفق أسس علمية وموضوعية من قبل وزارة التربية والتعليم لتحقيق أهداف تربوية مرسومة ومكتوبة بعناية حيث تتناول دراسة التراث الاجتماعي والثقافي من عادات وتقاليد وأعراف وقيم ودراسة العلاقات الإنسانية والبيئية وواقع المجتمع وآماله وتطلعاته ومشكلاته وقضاياه وماضيه وحاضره ومستقبله وانجازاته ومكتسباته ومرافقه وميادينه الوطنية وحب الوطن وارتباط الأفراد به.

11-2- أهداف المواد الاجتماعية: تهدف المواد الاجتماعية إلى:

- **النمو الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية:** تساهم في تمكين الفرد من معرفة الحياة الاجتماعية التي ولد فيها، أي البيئة الطبيعية والاجتماعية التي تتمثل بالتقاليد والعادات والمشاعر والعواطف، وبذلك فهي تهيئ للإنسان معرفة النمو الاجتماعي، أي نمو المجتمع وتطوره كأفراد وعلاقات.

- **التغير الاجتماعي:** تعطي المواد الاجتماعية قصة ذلك الإنسان الذي كيف حياته عبر مراحل الزمن، أي كيف اشغل في بيئته وسطر عليها، وكيف أثر هذا على حياته، وكيف استخدم القيم وقدسها، وكيف عرف النظم، وكيف تغيرت هذه النظم من خلال صراع الإنسان مع بيئته التي عاش فيها وكيف استخدم قواه وموارده وأسس حضارة إنسانية راقية، وعلى هذا تزود الطلاب بمعلومات عامة والاتجاهات الصحيحة التي سلكها الإنسان من قيم

وأفكار ومعلومات واتجاهات ومشكلات المجتمع الحاضرة وما هو مطلوب من المواطنين المساهمة في حلها.

- **تنمية مهارات التفكير:** تساهم بتنمية قدرات الاستدلال والتفسير العلمي للقضايا الجدلية، وكذلك فهم البيئة التي يعيش فيها الطلاب في تطبيقها في مواقف الحياة، فهي تزود الطلاب بالحقائق العلمية وكيفية الوصول إليها، وذلك لكون المعرفة هي مفتاح حل المشكلات بحقائقها أو بكيفية تحصيلها، وعليه فإن هذه المواد ترسخ الأسلوب العلمي في التفكير لاستخلاص الأحكام والقيم والاتجاهات، والتدريب عليها وكذلك وقت استخدامها.

- **تكوين الاتجاهات الايجابية:** تساهم في توجيه الطلاب إلى تكوين أنماط من السلوك المرغوبفيه، والتمسك بالقيم والمثل العليا المرغوبة وبذلك يتكون الولاء للجماعة والوطن وتقبل المسؤولية الاجتماعية ونحو النظام والعدالة الاجتماعية والإيمان بضرورة توفر العدالة الاجتماعية والديمقراطية واحترام حقوق الملكية العامة والإيمان بالقومية والإنسانية والإيمان بحل المشكلات التي تواجه المجتمع...

- **طريق التفكير العلمي:** تساعد المواد الاجتماعية على إكساب الطلاب القدرة على الاستدلال في الشؤون الاجتماعية وكذلك القدرة في إصدار الحكم على الحوادث والأشخاص. (الزبيدي، 2015، ص ص42-44). و يهدف في إعداد هذه المناهج إلى غايات تتمثل في:

- ضمان تكوين مواطن مزود بمعالم ومرجعيات وطنية أكيدة تعكس قيمة حضارية بصدق، وقادر على فهم العالم في تنوعه وتطوره وباستطاعته التصرف كفرد حر مسئول ، والمساهمة الفعلية في حياة المجتمع.

- ترسيخ الارتباط بالقيم التي يحملها التراث التاريخي والجغرافي والارتباط بالرموز المستعملة للأمة الجزائرية والعمل على ديمومتها والدفاع عنها.

- المعرفة الكافية للمجال الجغرافي بإبعاده الثلاثة الطبيعي والبشري والاقتصادي ومعرفة كافية للتاريخ بإحداثه ومواقعه وأبطاله وفتوحاته الهامة التي ساهمت في الحضارة العالمية بما من شأنه أن يولد لديه ارتباطا بأرضه وتراثه الحضاري منذ عصور بعيدة.

- معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والوعي بالهوية وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية والروحية والثقافية التي جاء بها الإسلام وكذا بالنسبة للتراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية. (وزارة التربية الوطنية، 2005)

- بالنسبة للتربية الإسلامية جاءت مضامينها مهيكلة في المجالات التي اعتمد عليها في مرحلة التعليم القاعدي وهذه المجالات هي العقيدة، القران الكريم، الحديث النبوي، السيرة النبوية والأخلاق والسلوك إلا أنه بحكم التطور في الإدراك الذي وصل إليه المتعلم في المرحلة الثانوية فضل أن يدرس مجالين جديدين هما الفكر والثقافة وأصول الفقه، خاصة وهو في مرحلة من النمو يستوجب تحصين عقله بقدر كاف من هذين المجالين التي ترتكز كلها على منظومة القيم الإسلامية والتي من شأنها أن تكون الموجه لسلوك المتعلم خاصة وهو في مرحلة من الثورة العاطفية والتفتح والنمو العقلي والذي يضعه في موقع المسؤولية والتكليف. (بن سادة، 2006-2007، ص43)

11-3- أهمية دراسة المواد الاجتماعية

تتسم الدراسات الاجتماعية بطبيعة خاصة في أنها تربط بين البعدين الزماني والمكاني، كما أنها تتميز عن باقي المواد الدراسية بطبيعة اجتماعية كما هو واضح من مسماها ، كل هذا جعلها بيئة خصبة تسهم بدور أكبر في إعداد جيل من الناشئة ليكونوا أفراداً نابغين في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتعريفهم بحقائق التطورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالبيئات الحضارية المختلفة داخل مجتمعهم، والمجتمعات الأخرى. وإذا كان لجميع المواد الدراسية بعض الأهداف التربوية ذات الصبغة الاجتماعية إلا أن الطبيعة الاجتماعية للدراسات الاجتماعية فرضت عليها القيام بالنصيب الأوفر في تحقيق هذه الأهداف، وهذا

يرجع إلى الأهمية الخاصة للدراسات الاجتماعية بين المواد والمناهج الدراسية في مرحلة التعليم العام، والأسباب التالية تعكس أهمية دراسة المواد الاجتماعية:

- تعتبر الدراسات الاجتماعية منبع التعلم الاجتماعي والتربية الاجتماعية، والتي يمكن من خلالها دخول الفرد المتعلم إلى الحياة الاجتماعية باكتسابه عادات وتقاليد مجتمعه.

- إن دراسة المواد الاجتماعية لها دور في مساعدة المتعلم على التبصر بوضعه في الزمان (من خلال دراسة التاريخ) والمكان (من خلال دراسة الجغرافيا) الذي يعيش فيه، ودراسة الحاضر في الماضي القريب والبعيد بقصد تلمس مؤشرات وإسهامات الماضي في تشكيل الحاضر، والسعي إلى الاستفادة من الماضي والحاضر معاً في استشراف المستقبل بجعله أكثر قبولاً وتطوراً.

- دراسة المواد الاجتماعية تزيد من اهتمام المتعلمين بكثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الحاضرة، والاتجاه نحو المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.

- المواد الاجتماعية تساعد على فهم الضوابط الاجتماعية من خلال التعرض لدراسة النظم الحكومية وقوانين الهيئات والمؤسسات الاجتماعية والتعرف على عادات وتقاليد وقيم المجتمع المتعارف عليها.

- علينا أن ندرك أن تنمية مهارات التفكير العلمي ومساعدة المتعلمين على فهم التعميمات القائمة على الاستدلال، وفرض الفروض العلمية يكون من خلال دراسة المواد الاجتماعية.

- لدراسة المواد الاجتماعية وظيفة في تنمية الحاسة الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي السليم للمتعلمين وتقدير كفاءتهم وحقوقهم ومشاركتهم في شعورهم، وتعميق روح التآخي والتعاون فيما بينهم وتحمل المسئولية، والاعتماد على النفس وضبطها.

- يمكن للمتعلم من خلال دراسة المواد الاجتماعية فهم فكرة التفاهم الدولي وتنمية النظرة العالمية التي تقوى روح التضامن مع الآخر.

- المعرفة بالمواد الاجتماعية ودراستها تؤكد على نظام القيم الاجتماعي في المجتمع وتعمل على تمثله قولاً وعملاً.

- دور التربية في حل الكثير من مشكلات البيئة والمحافظة علي توازنها والتعرف على مواردها وترشيد استخدامها يصبح واضحاً من خلال دراسة المواد الاجتماعية.

- دراسة المواد الاجتماعية تعمل على تمكين المتعلمين من إدراك وتقدير الأدوار التي قامت بها الشخصيات الوطنية في الماضي والحاضر وتأثيرها الحضاري وتعاونها في حل المشكلات السياسية والاقتصادية ومناصرة الشعوب التي تطالب بحقوقها من أجل نيل الاستقلال والحرية.

- تنمية قدرة المتعلمين على النقد والتحليل والمقارنة ووزن الأدلة وإصدار واتخاذ القرارات والأحكام الإيجابية بعيداً عن التعصب والتحيز (دوكم، https://yecm.net/category)

- العمل على تربية الفرد تربية تتلاءم مع توجه الدولة في إيجاد المواطن الصالح الذي يشعر بكيانه في جماعة يتفاعل معها وتتفاعل معه.

- دراسة التلاميذ للتربية الوطنية يعزز حبهم لوطنهم ولعالمهم الإسلامي والعمل لرفع وتقدم بلادهم وعالمهم الكبير.

- الاستدلال بالمخلوقات على عظيم صنع الله وترسيخ الإيمان بقدرته وحكمته وتنمية عواطف المحبة والشكر والخشية الله الخالق جل جلاله والانتفاع بما خلق الله للإنسان وسخر له الكون. (جامل، 2007، ص16)

11-4- مساهمة الدراسات الاجتماعية في تحقيق المواطن الصالح

الهدف الأساسي للدراسات الاجتماعية هو تحقيق المواطنة الصالحة لكن الاختلاف هو حول تربية المواطنة أو التربية الوطنية في الوصول إلى المواطنة الصالحة، ويري البعض أن الهدف يجب أن يكون بالوصول بالفرد إلى الإنسان الصالح، بغض النظر عن بقية الأرض التي يعيش عليها هذا الفرد، ليبقى قدوة حسنة في السلوك والتفكير وعنصرا فعالا أينما تواجد على وجه الأرض.

فالإنسان الصالح المنتمي للمبادئ الإسلامية وحضارتها، والمعتز بتراثه العربي الإسلامي لا يغش ولا يكذب ويسهم في تطويرها يؤمن بحرية الفرد الشخصية ما لم تتعارض مع حرية الآخرين، يؤمن بالمساواة.

مما سبق إن الدارسات الاجتماعية من المواد الدراسية التي تلعب دورا مهما في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ أكثر من غيرها من المواد الدراسية، وذلك ما أحسن اختيار وصياغة أهدافها ومحتوياتها وتدريسها، حيث أنها تعمل على إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والاتجاهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تمكنهم من التعرف على التغيرات المحلية والعالمية ومواكبتها وتطويرها بما يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعاتهم، لهذا يجب الاهتمام بالدراسات الاجتماعية وبتدريسها وبمحتواها للعمل على خلق إنسان صالح، وتعزيز قيم المواطنة والانتماء الوطني. (عبد الطيف، 2013، ص44)

12-التحليل النظري للمناهج المواد الاجتماعية محل الدراسة

12-1- منهاج التربية الإسلامية

12-1-1- مفهوم منهاج التربية الإسلامية

التربية الإسلامية تعني النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان عقديا وفكريا ووجدانيا وجسميا وجماليا وخلقيا وفق ما جاء في القران والسنة وتزويده بالمعارف والاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليما طبقا للأهداف التربوية. وتنبثق التربية الإسلامية من عقيدة التوحيد وهي تعمل للوصول إلى الارتقاء بهذا الإنسان إلى المستوى الذي يليق بمكانته في الوجود، ويتحقق ذلك كما يلي:

- العلاقة بين الخالق وبين الإنسان هي علاقة عبودية، تتجلى في المظهر الشعائري، والمظهر الاجتماعي، والمظهر الكوني.
- العلاقة بين الإنسان والكون هي علاقة تسخير وذلك بالعلوم والتكنولوجيا.
- العلاقة بين الإنسان وأخيه الإنسان هي علاقة عدل وإحسان.
- العلاقة بين الإنسان والحياة هي علاقة اختبار وكد وعمل.

- العلاقة بين الإنسان والآخرة هي علاقة مسؤولية وجزاء. (وزارة التربية الوطنية، 2001-2002، ص10)

والتربية الإسلامية كمادة تعليمية، ترتكز على التصور الشمولي القائم على التوازن والتكامل بين الجوانب العقلية والمادية والنفسية والروحية. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003، ص26)

12-1-2- خصائص التربية الإسلامية

تتميز التربية الإسلامية بالخصائص التالية:

- إن التربية الإسلامية مستلهمة من الوحي الذي يتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية وفق فهم علماء الأمة الإسلامية.

- إن التربية الإسلامية تربية شاملة، تخاطب العقل والوجدان والضمير، فلا ترهق العقل بفرضيات لا يقبلها، ولا تلزم الوجدان بأحاسيس لا تلائمه، ولا تكلف النفس بتكاليف لا قبل له بها.

- إن التربية الإسلامية تربية وسطية، توازن بين الروح والجسد، والعقل والعاطفة، والأخلاق والسلوك.

- إن التربية الإسلامية(مع ثبات أصولها) متفتحة على العصر، تستفيد من التجارب الإنسانية، وتسعى إلى الإلمام بكل مستحدث نافع في مجالات العلوم المختلفة، بل وتدعو الناس إلى ذلك. (وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص12)

12-1-3- أهداف مناهج التربية الإسلامية:

يمكن تلخيص أهداف التربية الإسلامية إلى:

- تسليح أبنائنا بعقيدة راسخة وإيمان ثابت يستمد قواه وتعاليمه من القرآن والسنة.

- تسليح أبنائنا بوعي ديني يساير العصر، ويحرره من سموم التقاليد والخرافات والشعوذة المسيئة لمبادئ الإسلام.

- تسليح أبنائنا بقومية عربية إسلامية قوية العزيمة.

- تكوين مواطن معتز بعروبته وإسلامه و في نفس الوقت متفتح على العالم، ومساهم في رقيه وحضارته. (الدريج، 2000،ص181)

12-2- منهاج التربية المدنية

12-2-1- مفهوم منهاج التربية المدنية

التربية المدنية، مادة تعليمية ترمي إلى إعداد الفرد للحياة إعدادا يؤهله للعيش كمواطن صالح، يشعر بانتمائه الوطني، ويعي التزاماته كفد يساهم في بناء مجتمعه، وكعضو، يمارس ماله من حقوق ويؤدي ما عليه من واجبات، يتشبع بالقيم الوطنية، ويتفتح على القيم العالمية، باستطاعته أن يتكيف مع الوضعيات ومجابهة المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية. وتساهم المادة في التربية على المواطنة، من خلال القيم التي يتعين على المدرسة إيصالها للتلاميذ قصد بناء مواطنتهم الشخصية، والعمل على معايشتها داخل المدرسة ،قيم يتقاسمها الجميع ،تساعد بقوة على بناء مواقف وسلوكات تتمثل في احترام الآخر والتسامح وقبول الفروق مع الأخذ في الحسبان حاجيات الجماعة. (وزارة التربية الوطنية، 2011، ص19)

12-2-2- خصائص التربية المدنية

التربية المدنية كغيرها من المواد التعليمية تمتاز بجملة من الخصائص هي:

- تكوين شخصية الفرد تكوينا شاملا متوازنا يشمل جميع الجوانب الفكرية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية.
- تنمية القيم الاجتماعية كالتعاون والتضامن والتسامح واحترام الأخر وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.
- إعداد الفرد لأداء الواجبات نحو الأسرة.
- تدريب الفرد على حسن التفكير والتنظيم وهيكلة المعارف وإيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية التي تواجهه في حياته اليومية.

- تتفاعل بشكل ايجابي مع القضايا الإنسانية كحقوق الإنسان والديمقراطية والحماية الاجتماعية والبيئية والصحة....
- تستمد مادتها العلمية من مختلف المواثيق والنصوص التشريعية المنظمة لحياة المجتمع.
- تشكل مجالا تعليميا لاكتساب ثقافة مدنية، تجعل من الفرد مواطنا صالحا ومسئولا.

(اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، ص51)

12-2-3- أهداف منهاج التربية المدنية:

- تكوين المواطن الصالح الذي يعرف ماله وما عليه.
- تشجيع وتقوية غزيرة حب الاستطلاع في التلميذ.
- تعويده بالتدريج تحمل المسؤولية، والقيام بواجباته الوطنية بصدر رحب وعزيمة قوية.

(الدريج، مرجع سابق، ص179)

- ترسيخ الوعي بالهوية الوطنية الجزائرية وتقوية القدرة على الاندماج في المجتمع.
- بناء موقف ايجابي في ضوء ممارسة الفكر النقدي.
- معرفة دور المؤسسات العمومية الموجودة في بيئته وكيفية تنظيمها.

- أن يكون التلميذ:

- واعيا بحقوقه وقائما بوجباته.
- مساهما في البحث عن حلول الناجعة لقضايا بيئته.

- جعل التلميذ:

- مقتنعا بضرورة التضامن مع المجموعة الوطنية والعالمية.
- مقتنعا بضرورة صيانة المكاسب الوطنية.
- مدركا لضرورة التعامل الديمقراطي.
- متشبعا بالقيم الإنسانية: حرية الفكر، احترام، الغير، التفتح، التسامح، والتضامن البشري.

(وزارة التربية الوطنية، 2012، ص34).

12-3- منهاج التاريخ:

12-3-1- مفهوم منهاج التاريخ:

مادة التاريخ في مرحلة التعليم الابتدائي تهدف إلى ترسيخ فكرة جوهرية مؤداها، إن الأمة الجزائرية إنما هي أمة عتيدة عايشت جميع العصور التاريخية من القديم إلى الحديث، وإن هذه الأمة تعرضت خلال هذه الحقب الزمنية إلى محاولات طمس لمعالمها وشخصيتها، إلا أن تلك المحاولات باء جميعها بالفشل الذريع، لأنها كانت تجابه بمقاومات مستديمة من طرف الشعب الجزائري، الذي بين التاريخ أنه شعب رافض للاستعمار بمختلف أصنافه وأطيافه. (وزارة التربية الوطنية، 2012، ص47)

12-3-2- أهداف منهاج التاريخ:

تهدف دراسة التاريخ في المدارس إلى ما يلي:

- **التاريخ تنوير للحاضر في ضوء الماضي:** ويكون عن طريق دراسة الحاضر عن طريق دراسة ماضيه لأن دراسة الماضي ما هي إلا تحليل للحاضر ولبيان عناصره ومشكلاته، وعملية التحليل هنا لازمة و لا غنى عنا لتربية المواطن.

- **التاريخ وسيلة لتقويم الحاضر:** لأن التاريخ يمد الدارس بمعايير يحكم بها على هذا الحاضر، وهي عملية ضرورية لاتخاذ موقف منه أكان له أو عليه، وهذا هو أساس المواطنة الايجابية، مثلا دراسة تاريخ الإسلام تبين أن حركة الفكر وتشجيع البحث يؤدي إلى رقي الحضارة وتقدم الجماعة.

- **التاريخ وسيلة لبناء المستقبل:** من أهداف دراسة التاريخ هو تبين طريق المستقبل، لأن فهم الحاضر يساعد الدارس على أن يشارك في اختيار الطريق الأمثل للمستقبل، وتحديد الاتجاهات الصالحة.

- **التاريخ وسيلة لبناء العقل:** حيث يؤدي إلى بناء القدرة على التحليل والنقد والحكم السليم (التفكير الناقد).

- **التاريخ ينمي قيمة الولاء للوطن:** حيث تجعل من المواطن مواطنا صالحا ايجابيا. (جامل، **مرجع سابق**، ص23-33)

- تربية الجيل الصاعد تربية قومية.

- التعريف بماضي المجموعة البشرية التي ينتمي إليها واطلاعه على تراثه، وتوعية بالدور الذي لعبته في تقدم الحضارة.

- تنمي روح الملاحظة والنقد والموضوعية والتجرد والنسبية. (الدريج، مرجع سابق، ص180)

13-تحليل مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي محل الدراسة

13-1- مناهج للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي محل الدراسة وفق مناهج الجيل الأول:

13-1-1- مناهج التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وفق مناهج الجيل الأول:

- **ملمح التلميذ عند خروجه من السنة الثالثة ابتدائي:**

يتوقع من المتعلم عند خروجه من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي أن يكون:

- مقدسا ومقدرا للقران الكريم وحافظا للمقرر من السور والآيات القرآنية، وفاهما إياها فهما إجماليا بسيطا.

- محبا للنبي صلى الله عليه وسلم وملتزما بهديه، وحافظا لبعض الأحاديث النبوية حفظا سليما، وفاهما إياها فهما إجماليا بسيطا.

- متمسكا بمبادئ العقيدة الإسلامية من خلال تعداد وشرح أركان الإيمان شرحا إجماليا.

- مؤمنا بالله تعالى ومحبا له وحافظا بعض أسمائه الحسنى ومستوعبا إياها استيعابا مجملا.

- حريصا على الطهارة والنظافة ،مؤديا الوضوء أداء صحيحا وعارفا بعض أحكامه.

- مقدسا للمسجد وعارفا بمكانته ومعظما الشعائر التعبدية

- متأدبا بالآداب الإسلامية في الاستئذان وزيارة المريض.

- متخلقا بأخلاق الرسول في الأمانة والصدق وحسن المعاشرة للغير ،ومتجنبا بعض السلوكات الذميمة، مدركا مكانة الإخوة في الإسلام.
- معظما مكانة الوالدين ومحسنا إليهما، وفق التوجيه القرآني والهدي النبوي
- مطلعا على محطات مختارة من حياة الرسول(ص)في طفولته وشبابه وعلمه وبعثته، مقتديا في حدود سنته ،عارفا مناقب بعض الصحابة الكرام.
- واقفا على أهمية العناية بالبنيات باعتباره أحد عناصر البيئة، مدى حرص الإسلام على ذلك. (وزارة التربية الوطنية، 2012، ص27)

- **الكفاءة الختامية لسنة الثالثة ابتدائي**

القدرة على توسيع وتوظيف المعارف والسلوكيات المكتسبة من التعلمات الأساسية المتعلقة ب:

- التلاوة السليمة والاستحضار الصحيح للقدر المحفوظ من القران الكريم (8 سور) والأحاديث النبوية، والفهم البسيط والإجمالي لها، والتمسك بمبادئ العقيدة الإسلامية من خلال تعداد وشرح أركان الإيمان شرحا إجماليا، مع الأداء الصحيح للعبادة الطاهرة والوضوء والصلاة واحترام الشعائر الدينية.
- ممارسة السلوكات الايجابية الفردية والأسرية والاجتماعية وفق القيم الإسلامية، ومعرفة محطات من حياة الرسول (ص) من الميلاد إلى البعثة ومناقب بعض الصحابة والأنبياء.
- معرفة أهمية العناية بالنبات من خلال أحاديث مختارة. (وزارة التربية الوطنية، 2012، ص28)

13-1-2- مناهج التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وفق مناهج الجيل الأول:

- **تقديم مادة التربية المدنية**

التربية المدنية مادة تعليمية استراتيجية، تقوم على تكوين المواطن تكوينا اجتماعيا واعيا، بالروح الوطنية، ومتفتحا على القيم العالمية. تتدرج تعليمها في السنة الثالثة ضمن

سياق تحقيق الملامح الخاصة بالمتعلم من خلال توسيع دائرة تكوينه في مجالات المواطنة، وقواعد الحياة الجماعية، واكتساب ثقافة بيئية وزمكانية وصحية وأمنية، باعتبار السنة الثالثة حلقة تعليمية تشكل استمرارية لمرحلة الإيقاظ، ومنطلقا لمرحلة تعميق التعلمات الأساسية في البيت والمدرسة والمحيط.

- **الملامح الخاصة (الكفاءة النهائية) لسنة الثالثة ابتدائي**

في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على:

- ممارسة سلوك المواطنة وقواعد الحياة الجماعية في المحيط على ضوء المعارف والسلوك المدني المكتسب المنسجم مع قيم المجتمع.
- ممارسة القواعد الصحية والأمنية والبيئية.
- التموقع في معالم زمكانية.

- **الكفاءات المستهدفة لسنة الثالثة ابتدائي**

يتوقع من المتعلم في نهاية السنة الثالثة أن يكون قادرا على:

- ممارسة قواعد الحياة الجماعية في المحيط.
- الاعتزاز بالوطن، وممارسة سلوك المواطنة.
- احترام القوانين وحرية الأفراد، والتواصل مع الآخرين.
- ممارسة قواعد الاقتصاد في الطاقة ومحاربة التبذير.
- ممارسة قواعد الأمن في البيت والمدرسة والشارع.
- تمييز بيئات متنوعة من وطنه. (وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص45)

13-1-3- مناهج التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وفق مناهج الجيل الأول:

- **تقديم مادة التاريخ**

يعتبر التاريخ سجل ماضي الأمة والذاكرة الجماعية للشعوب وحفاظ لعبرها وتجاربها وكفاحها عبر الأزمنة والعصور وهو نتاج عوامل وتطورات تاريخية أدت إلى ما هو عليه الحال من أوضاع ومشكلات، والإنسان في حاجة إلى توازن تخلقه تلك الذاكرة والتي تعبر

عن أصالته من خلال تأكيد جذوره العريقة وتوظيف سجل ذلك الماضي لاستنباط الدروس والعبر والاستفادة من خبرة العصور السابقة في معالجة الكثير من القضايا الراهنة المعيشة.

- **غايات المادة في هذه المرحلة:**

لا يرمي تدريس التاريخ في التعليم الابتدائي إلى إكساب المتعلم معارف موسوعية أو مفاهيم وأفكار تتطلب تحرير ودراسة معقدة بقدر ما هي نشاط تربوي تحسيسي، يساعد بالدرجة الأولى على إثارة وتنمية روح الملاحظة لديه وتنظيمها وتدقيقها، يتم تدريبه على التعلم بالممارسة وبذل الجهد ليتفتح مجال الاستكشاف لديه والتساؤل باهتمام عما يراه ويسمع به من أحداث، رغبة في فهمها ضمن سياقها والتعبير عنها، واستخلاص العبرة والدرس.

ويرمي تدريس التاريخ في هذه المرحلة إلى تحقيق الغايات التالية:

- إيقاظ مدارك التلميذ الحسية والفكرية وتنميتها اتجاه المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه تحسيسه بالعناصر الأساسية التي تشكل محيطه والعلاقات التي تربط بعضها ببعض وما ينتج عنها من تفاعلات.

- بناء الحاسة التاريخية لديه من خلال تنمية قدرته على ضبط معالم تاريخية وفهم التغير والتحول المصاحب للزمن وإشباع فضوله نحو التاريخ الوطني وتكوين الاتجاهات والقيم بما يمكنه من اتخاذ المواقف المناسبة لسنه. (وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص59)

- **مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل**

يكتسب المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي الكفاءات التالية:

- يستعمل مفردات ومفاهيم المادة ويستغل مصادر المعلومة التاريخية لدراسة التاريخ و شرح 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. (وزارة التربية الوطنية، **المرجع نفسه**، ص ص59-60)

13-2- مناهج للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي محل الدراسة وفق مناهج الجيل الثاني:

13-2-1- مناهج التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وفق مناهج الجيل الثاني

- **ملمح تخرج المتعلم في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**

وفقا لمنهاج التربية الإسلامية فإنه يتوقع أن يتميز المتعلم في نهاية السنة الثالثة بالملامح التالية:

- **من حيث كفاءة الشاملة:**

يستظهر المتعلم ما حفظ من القران الكريم والحديث النبوي الشريف استظهارا مناسبا للوضعيات والمواقف المتعلقة بالعبادات ومواقف الذكر والسلوكيات الاجتماعية ويجسد بسلوكه اليومي في تفاعله مع المحيط جملة المعارف والقيم والأخلاق والآداب الإسلامية والسيرة النبوية والقصص القرآني.

- **من حيث القيم:**

الهوية الوطنية: الاعتزاز بالانتماء الحضاري الوطني وتقدير التراث والمواقع الإسلامية الجزائرية وحمايتها.

الضمير الوطني: التعاون على البر والمبادرة والإيجابية والاجتهاد في العمل.

المواطنة: احترام إطار الحياة المشتركة في المحيط.

التفتح على العالم: الصحبة الحسنة والتأدب في وضعيات التواصل مع الغير والمبادرة الإيجابية.

- **من حيث الكفاءات العرضية :**

- **طابع فكري** : التحكم في المفاهيم ومجمل المصطلحات المتعلقة بالمادة وتوظيفها ضمن المادة أو في غيرها من المواد لتبرير مواقف أو لتصحيحها.

طابع منهجي : توظيف معطيات مرتبطة بالمادة لمعالجة وضعية مشكلة، أو حل إشكاليات سلوكية معترضة في المحيط .

- **طابع تواصلي:** حسن قراءة القرآن وأداء العبادات وممارسة الآداب الإسلامية في المحيط.

طابع شخصي واجتماعي : الالتزام بالآداب الإسلامية المكتسبة في إقامة العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع المحيط . (وزارة التربية الوطنية، 2017-2018، ص05)

13-2-2- مناهج التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وفق مناهج الجيل الثاني

- **أهداف التربية المدنية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:**

ترمي مادة التربية المدنية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تكوين المتعلم على العيش في محيطه الاجتماعي بشكل مسئول تجاه ذاته وغيره والاعتزاز بمكونات الهوية الوطنية.

- تنمية الحس المدني لدى المتعلمين وتنشئتهم على قيم المجتمع كالتسامح واحترام الغير.

- تنمية الثقافة الديمقراطية لدى المتعلمين بإكسابهم مبادئ التفاوض، وقبول رأي الأغلبية ، ونبذ التميز العنصري والعنف .

- معرفة قواعد الحياة الجماعة، والتعبير عن تفاعله الايجابي في محيطه الاجتماعي .

- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان. (وزارة التربية الوطنية، 2017-2018، ص 06).

- **القيم والكفاءات العرضية للسنة الثالثة ابتدائي:** وتتمثل في الجدول الأتي:

الجدول رقم(2) يوضح القيم والكفاءات العرضية للسنة الثالثة ابتدائي

القيم والمواقف	الهوية الوطنية	يكتشف مكونات هويته الوطنية
	الضمير الوطني	يحترم ألوان العلم والرموز الوطنية.
	المواطنة	يؤدي واجباته نحو نفسه ونحو الآخرين .
	التفتح على العالم	يكشف وجود شعوب أخرى .
الكفاءات العرضية	طابع فكري	يستثمر المعلومة – يقيم نتائج عمله– يتصور طرق الحل ويختار أنسبها – ينمي علاقاته الاجتماعية على مبدأ الديمقراطية .
	طابع منهجي	يرتب الوثائق حسب نوعيتها وتواريخها ومصادرها .
	طابع تواصلي	يتواصل بشكل جيد ومفهوم من طرف الآخرين – يتواصل شفويا بشكل سليم .
	طابع شخصي واجتماعي	يبدي حب الاطلاع – يثق في نفسه – يتمتع بالاستقلالية شيئا فشيئا ، يندمج في فوج العمل ويساهم في تحقيق المهام المشتركة – يبدي رأيه ويتقبل رأيه المخالف .

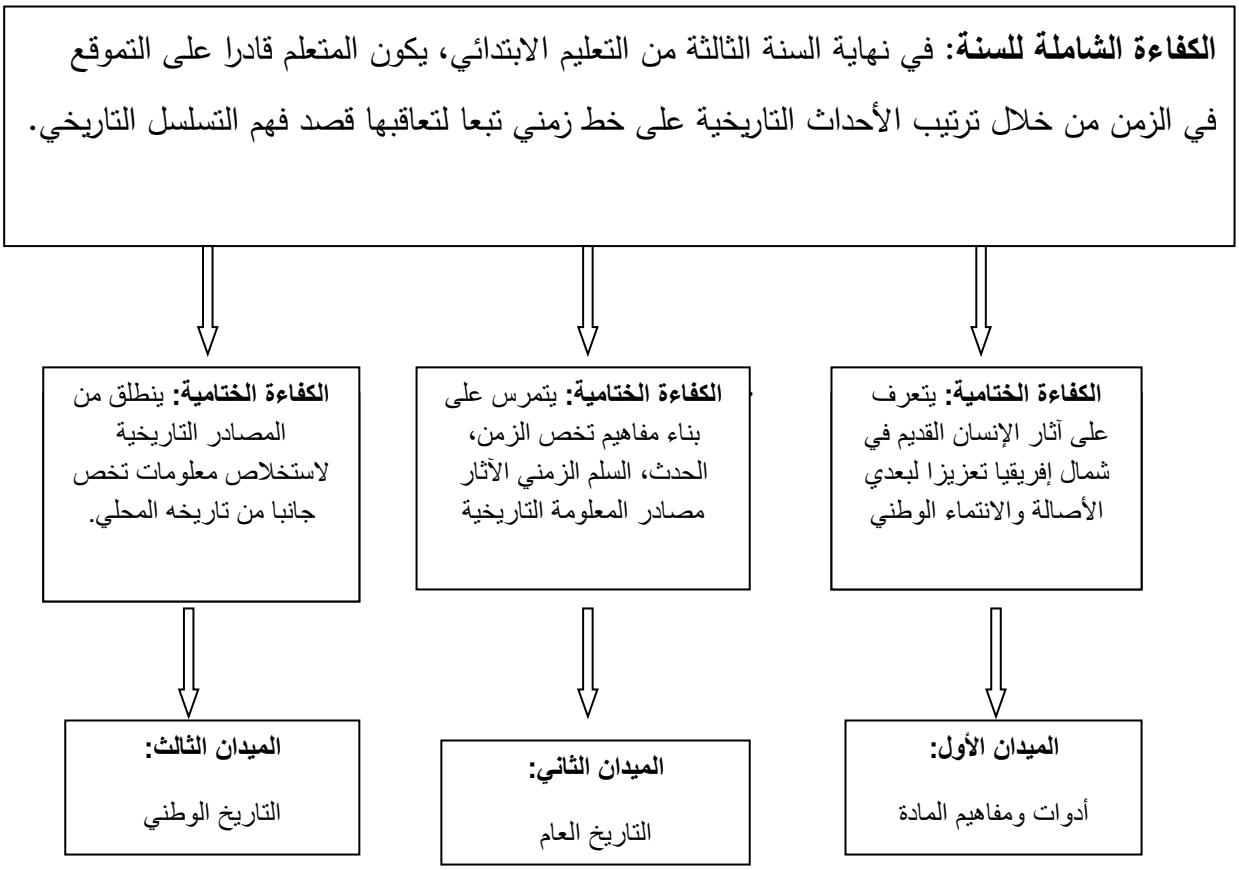
المصدر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب التربية المدنية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017-2018، ص 06.

15-2-3- مناهج التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي وفق مناهج الجيل الثاني

- **نص الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي:**

إن كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يستهدف تنصيب الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة فقط كما وردت في المنهاج وهي على النحو التالي :

الشكل رقم(3) يوضح الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة



من خلال القراءة المتأنية والمتمعنة لمنهاج مادة التاريخ في مرحلة التعليم الابتدائي يمكن ملاحظة أن تدريس هذه المادة في هذه المرحلة يعد بالدرجة الأولى نشاطا تربويا تحسيسيا يهدف إلى غرس الذوق والحس التاريخي لدى المتعلم وذلك بالانطلاق في تناول أنشطة تعليمية تقوم على استغلال الأحداث الشخصية، وبعدها يأتي الانطلاق في دراسة الموضوعات التاريخية المتعلقة بالتاريخ الوطني العام، وذلك بالاعتماد على منهجية تقوم على ازدواجية بين المقاربتين الموضوعاتية والكرونولوجية مستهدفة في ذلك تنصبي الكفاءات المنصوص عليها في المنهاج، ومساعدة المتعلم على تنمية قدرته على الملاحظة والاستنتاج وتدريبه على ممارسة التعلم الذاتي ومع الأقران، وبذل الجهد لتوسع مجال الاستكشاف والتساؤل والاهتمام بما يحيط به وما يعيشه من أحداث وصولا إلى فهمها والتفاعل معها والاستفادة منها ولما لا التأثير فيها. (وزارة التربية الوطنية، 2017-2018، ص ص07-08)

الفصل الخامس: المناهج التربوية في الجزائر

المبحث الثاني: الكتاب المدرسي في الجزائر

1- تعريف الكتاب المدرسي

2- صفات وخصائص الكتاب المدرسي

3- أهمية الكتاب المدرسي

4- وظائف الكتاب المدرسي

5- الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي

6- شروط الكتاب الجيد

7- معايير الكتاب المدرسي الجيد

8- الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية

9- الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي بالجزائر

10- دور الكتاب المدرسي في تكوين شخصية التلميذ

خلاصة الفصل

المبحث الثاني: الكتاب المدرسي في الجزائر

1- تعريف الكتاب المدرسي:

يعرف الكتاب المدرسي بأهم وسيلة تربوية بيداغوجية مطبوعة ذات هيكلة موجهة للاستعمال في مسار تعلم وتكوين متفق عليه حسب البرامج والمناهج. ويعرفه قاموس lepetitrobert بأنه مؤلف تعليمي يعرض في شكل قابل للاستعمال للمفاهيم الأساسية لعلم أو تقنية تقررها البرامج الدراسية. (لعمش، قلاتي، 2011، ص529).

ويعرف أيضا: هو نوع من الكتب الدراسية التي تستخدم عادة في مراحل التعليم الإلزامي قبل الجامعي، وهي تمثل الوعاء الذي يحوي تفصيلات محتوى المادة الدراسية لأي مجال دراسي ويأخذ الكتاب المدرسي موقعا مهما في منظومة التدريس، ومنظومة المنهج، ومنظومة التربية المدرسية.(محمد يوسف، مرجع سابق، ص15)، ويعرف على أنه مجموعة من المعلومات المختارة والمبوبة والمبسطة التي يمكن تدريسها، ومن حيث عرضها تمكن التلميذ من استخدام الكتاب المدرسي بصورة مستقلة، أو عبارة عن كتاب عرضت فيه المادة العلمية بطريقة منظمة ومختارة في موضوع معين، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا بعينه في عملية التعليم والتعلم، وهو كذلك وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في القسم تتضمن مصطلحات ونصوصا مناسبة وأشكال وتمارين. (شنان، هجرسي، مرجع سابق، ص84).

كما تعرف الكتب المدرسية على أنها الكتب الموجهة لخدمة مقررات دراسية معينة، حيث تشتمل هذه الكتب على الحقائق الأساسية التي استقرت في مجالاتها، لتكون ما يسمى برصيد المعرفة في هذه المجالات، والهدف من هذه الكتب تعليمي في المقام الأول، بالإضافة إلى تفاوت مستويات المعالجة فيها، بما يتناسب بمستويات الدارسين، وتتسم أيضا بالانتقاء بحيث يركز كل كتاب على وحدات موضوعية معينة، يغطيها منهج دراسي محدد. (أنور، د س، ص09)، وهو عبارة عن مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية، وتدرج في عرضه في تلك الوحدات

المعرفية مصطلحات مفاهيم وحقائق وقوانين ونظريات ومبادئ وأحكام عامة وفقا للأعمار الزمنية للمتعلمين حتى يسهم في تحقيق نموهم المتكامل(جسمي، وعقليا، ونفسيا، واجتماعيا، وروحيا) بما يحقق تكيفهم مع ذواتهم ومجتمعهم. (أجات، 2015، ص268)، كما هو الوسيلة الأولى التي تترجم المنهاج وتسعى إلى تحقيق غاياته والكتاب يحدد المادة التعليمية وينظمها، وينمي مهارة القراءة ويشجع على الإبداع ويساعد على التفوق المدرسي، فالعملية البيداغوجية ترتكز على الكتاب والأستاذ والمنهاج، وأي عطب في هذه الثلاثية يحدث تعثرا في عملية التواصل المدرسي.(كشان، مرجع سابق، ص48).

2- صفات وخصائص الكتاب المدرسي:

يتصف الكتاب المدرسي بعدة صفات نستخلصها من خلال ما يلي:

- صياغة الوضعيات المشكلة لتمكين المتعلم من المشاركة في بناء المعارف.
- استغلال الموارد المتنوعة لحل الوضعيات المشكلة (سندات، نصوص، خرائط، صور).
- مساعدة المتعلم على هيكلة مكتسباته الجديدة بهدف الإدماج والتحويل. (غالم، 2015، ص29)
- الكتاب نظام كالمنهاج تماما له أربعة عناصر.
- الكتاب يغطي عنصر المحتوى في المنهاج.
- الكتاب هو الترجمة والتطبيق الحقيقي للمنهاج.
- يؤلف الكتاب في ضوء جميع المبادئ التربوية والنفسية التي وردت في تصميم المنهاج.
- الكتاب وجد لاستخدام الطالب أولا ثم المعلم.
- يجب أن يعبر الكتاب تماما عن المنهاج.
- الكتاب مصدر مقروء، يشتمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير منظمة التي سيتعلمها المتعلمون.
- الكتاب يجب أن يكون مفتوح النهاية يسمح بإثرائه وتحديثه وتعديله، ويجب أن يشكل الحد الأدنى من المعرفة المقصودة .

- يجب أن يؤلف الكتاب بعناية ويشتمل على وحدات، تقسم كل وحدة إلى عدد من الموضوعات وكل موضوع يشتمل على عدد من المشروعات، وتحدد الأهداف المتوخاة لكل وحدة وكذلك المراجع.
- في الكتاب تصنيفات لمحتواه وترتيبات تتم على ضوء معايير تصنيف ومعايير ترتيب.
- الكتاب يعكس عناصر المنهاج الأربعة: الأهداف، المحتوى، والأنشطة، والتقويم.
- الكتاب هو مسرح عمليات المنهاج: عمليات للتصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير.
- الكتاب يعكس كل إيجابيات التربية والتعليم وسلبياتها. (حمادات، مرجع سابق، ص225)

3- أهمية الكتاب المدرسي:

تنبثق أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية من كونه الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي تعتبر من أهم الوسائل اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التعليمي ودوره الفاعل في إنجاح العملية التعليمية، وعلى هذا الأساس فإنه يمثل مركز المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي، ويلجأ إليه المتعلمون في تحصيل الكثير من معارفهم، لذا فان الكتاب المدرسي يستحوذ على أعلى نسبة من النشاط التعليمي في البيئة الصفية، لاسيما في المناهج التعليمية في البلدان النامية التي تنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه مصدر أساسي من مصادر التعلم، لقصور تأهيل المعلمين وتوفير المصادر الأخرى التي يمكن أن تكون ذات فعل مؤثر في الناتج التعليمي إلى جانب الكتاب المدرسي. (الهاشمي، عطية، 2011، ص79)

إن الكتاب المدرسي ضروري لكل من المعلم والمتعلم، فهو يشكل للمعلم الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يمكن أن يرجع إليها، ويدم إليه عدة تسهيلات لتحقيق الأهداف المتوخاة من كل وحدة دراسية، وإبراز المفاهيم الأساسية واقتراح الأنشطة وتقديم وسائل التقويم وغيرها، المتعلم فيعد الكتاب المدرسي مرجعه الأساسي ولا يمكن له أن يستغني عنه في دراسة المواد الدراسية المتنوعة، وهو يعتمد عليه في إثراء معرفه وخبراته، فهو ليس مجرد وسيلة مساعدة في التعلم فحسب، وإنما هو صلب العملية التعليمية وجوهرها وله أهمية كبيرة

في توجيه العملية التعليمية التعليمة.(فرحاوي، 2017، ص ص89-90) كما يعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة الهامة لعرض المادة المختارة في موضوع معين والتي تشكل جزءا من المنهج الشامل لتلك المادة، ويعتبر الكتاب من أهم الوسائل التعليمية في أي مرحلة من مراحل التعليم، وخاصة لتدريس المواد الاجتماعية، فهو قوي الأثر في العملية التعليمية، وشديد الفاعلية في تشكيل اتجاهات الطلاب وقيمهم وتنمية ميولهم وقدراتهم، فيكتسب أهمية من الأدوار التي يقدمها والوظائف التي يقوم بها، ونذكر بعض النقاط الخاصة بأهمية الكتاب:

- يقدم الكتاب قدرا من الحقائق والمعلومات التي تعين الطلاب على جمع المعلومات و الخبرات التي تخدم موضوعات المنهج.
- يقدم الخبرات والمعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى الطلاب فهو يبسط ويقرب لهم المعلومات ويعرضها بأسلوب جذاب.
- يعتبر المرجع الأساسي الذي يستقي منه الطلاب معلوماتهم.
- ينمي قدرة استخدام القراءة في مبحث الاجتماعيات. (حثروبي، مرجع سابق، ص79)
- يعتبر الكتاب المدرسي وسيلة اقتصادية لأنه لا يحتاج إلى أجهزة أو معدات.
- يعد الكتاب المدرسي وسيلة ناجحة لعرض المفاهيم والحقائق والتعميميات في مجال أي موضوع من الموضوعات الدراسية.
- يعتبر الكتاب المدرسي أداة مرنة لاستخدامها داخل الصف الدراسي وخارجه، وكذلك في التعلم الفردي، والتعلم الجمعي، كما يمكن استخدامه في أي وقت دون قيود.
- يمكن بسهولة الاستجابة للتغيرات السريعة التي تطرأ على المعرفة من خلال الكتب المدرسية، التي يسهل تعديلها بما يتماشى مع هذه التغيرات.
- يساهم الكتاب المدرسي بالإمداد بجوانب جاهزة للنظام التعليمي، كالفلسفة والأهداف والطرق والتتابع، بحيث تقدم كل هذه الجوانب للمعلم بإتباعه الكتاب المدرسي. (هندي، 2009، ص ص10-11)

4- وظائف الكتاب المدرسي:

وأهتم الوظائف التي يؤديها الكتاب المدرسي:

- أنه يوفر للمدرس عرضا وتنظيما للحقائق الاجتماعية المختلفة يستعين بها في إعداد وتنظيم دروسه، ويعد مرشدا له ويتبع التنظيم إذ رآه مناسبا ويعدل إذا رآه غير مناسب، وذلك بحذف أشياء أو إضافة أشياء جديدة يشعر بفائدته للتلميذ أو يشعر بأنه كف بمعالجته أو يبدي التلاميذ اهتماما زائدا لمعرفته.

- أنه يوفر للتلميذ والمدرس على السواء مجموعة من الحقائق والمعلومات المنظمة التي تعتبر أساسا في دراسة الموضوعات المقررة.

- أنه يعين المدرس في تحديد الواجبات التي يطلبها التلاميذ للقيام بدراستها.

- أنه يحتوى على عدد من وسائل الإيضاح كالصور والرسوم البيانية التي يستعين بها المدرس في تدريسه والتي تعتبر مفيدة للتلاميذ.

- أنه يحتوي على أسئلة ومشاكل تعتبر بمثابة مراجعة وتطبيق للحقائق الواردة في الكتاب، أو التي يدرسها التلاميذ.

- انه يستخدم للمراجعة والتلخيص وتنظيم الحقائق التي توصل إليها التلاميذ بعد القيام بعدة رحلات أو مناقشات أو مشاهدة فيلم أو غير ذلك من أوجه النشاطات المختلفة.

- إن له قيمة في تعليم التلاميذ كيف يقرؤون قراءة عميقة، وكيف يستخلصون الحقائق والمعلومات، وكيف يعرضونها بيسر وسهولة، فكونه في متناول التلاميذ. (طنطاوي وآخرون، 1976، ص ص46-47) وفيما يلي وظائف الكتاب المدرسي حسب بعض الخبراء:

- **وظائف الكتاب المدرسي حسب ديكورت:**

- من خلال تجسيده للأهداف الديداكتيكية، أي أن الكتاب المدرسي يشخص الإطار النظري للواقع ويعكس فلسفة التربية(المنهاج التربوي وغاياته).

- من حيث كونه وسيلة للمدرس، أي انه يستعمله في تخطيط وانجاز دروسه، حيث يقدم له تقسيما للمواد يساعده على تحديد الوحدات الزمنية للدروس أو لمجموعة الدروس.

- **وظائف الكتاب المدرسي حسب ريسد:**

- **وظيفة معرفية:** تتمثل في تمرير إيديولوجي خاصة للمعرفة من خلال المعرف والتصورات الموجهة لمواد التعلم، تعكس الثقافة السائدة والتي يراد لها أن تسود ويحتكم إليها لمعرفة درجة ومدى توافقها مع ثقافة المجتمع.

- **وظيفية مؤسساتية:** حيث تستجيب لتقسيم التعليم إلى مستويات ومواد البرنامج حسب خصوصيات كل مادة على حدة، إضافة إلى أنه يعكس نمط التراتبية الخاصة بالنظام التعليمي، ودرجة الحرية المتروكة للمدرس لتسيير الأنشطة المدرسية.

- **وظيفة بيداغوجية:** يعكس طبيعة ونوعية وأشكال التواصل بين المتعلم والمعلم، وكذا التصور المتكون عن طبيعة ونوعية النموذج التعليمي. (نيمور، 2018-2019، ص70)

- **وظائف الكتاب المدرسي حسب ميرل:**

- الكتاب المدرسي يعمل بمثابة مخزن أو مستودع للمعلومات.

- يعمل كدليل يمكن إتباعه لمحتوى المادة التعليمية وتتابع عرضها. (شاتي، هندي، مرجع سابق، ص11)

5- الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي.

بعد أن عرفنا دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية وعلاقته بالمنهج يمكن تحديد الأسس والمبادئ التي تقوم عليها صناعة الكتاب المدرسي بما يلي:

- أن يستند إلى الأسس التي يقوم عليها المنهج، ويكون ترجمة صادقة للمنهج.

- أن يستند إلى خصائص المتعلمين ومستوى نموهم وقدراتهم وميولهم، و إلى خصائص المجتمع وثقافته وتقاليده ولا يتعارض مع قيمه.

- أن يساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للمقرر الدراسي، وأن يوفر فرصا تعليمية كافية تلاؤم كل فئة من فئات المتعلمين بمعنى يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

- أن يراعي تحقيق مبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق وهذا يعني أن يحتوي على أنشطة تطبيقية توفر للمتعلم توفر للتعلم فرص ممارسة المعرفة والخبرات التي تعلموها علميا في مواقف ذوات صلة بالواقع.

- أن يحرص على إثارة دافعية للمتعلمين نحو التعلم والتعبير عن اهتماماتهم من خلال ما يقدم من معارف ،وخبرات وأنشطة تعليمية .

- أن يشجع المتعلمين على التعلم ذاتيا والاعتماد على أنفسهم في تحصيل المعارف وتوظيفها في مواجهة المواقف الحياتية التي يتعرضون لها.

- أن يحرص على توفير التعزيز اللازم لتعلم الطلبة.

- أن يراعي مبدأ الحداثة والصدق العلمي في المعلومات التي يقدمها للمتعلمين.

- أن يراعي معايير التنظيم والعرض اللازمة لتقديم المادة للمتعلم بحيث يحرص على التدرج المنطقي والانتقال من السهل إلى الصعب ومن الكل إلى الأجزاء.

- أن تكون اللغة التي يستخدمها سهلة واضحة سليمة خالية من الأخطاء تنسجم مع الرصيد اللغوي للمتعلمين.

- أن تكون الوسائل والأنشطة التي يستخدمها ذو صلة بالمحتوى، وأهداف التعليم، وتسهم في إثراء التعلم وتسهيل التعليم.

- أن يحرص على عامل الجذب والإثارة في طباعته، وتنسيقه، وتصميم غلافه، وألوانه.

- أن يراعي في كمية المعلومات التي يقدمها الوقت المخصص لتدريس محتواه في جدول الدروس الأسبوعي.

- أن يراعي مبدأ التنويع في أساليب التقويم، وأن يوفر ما يلزم الطالب لتقويم نفسه ذاتيا. (عطية، 2009، ص ص316-317)

6- شروط الكتاب المدرسي الجيد

ليس كل كتاب مدرسي يحقق الأهداف المنشودة، إذ لابد من توافر شروط معينة للكتاب المدرسي حتى يكون صالحا للاستخدام ومن هذه الشروطِ:

- يجب أن تتماشى موضوعات الكتاب المدرسي مع فلسفة المجتمع، وتعمل على المساهمة في تنمية المواطن الصالح، كما يجب أن تشتمل على مشاكل المجتمع وتساهم في إيجاد الحلول لها.

- يجب أن يحتوي الكتاب المدرسي على المادة العلمية الخالية من الأخطاء كما تكون هذه المادة مناسبة لمستويات التلاميذ.

- ألا يكون التسلسل الموضوعي مملا بحيث يشتت انتباه التلاميذ وينفره من القراءة، كما يجب أن يراعي التنوع في عرض الموضوع بحيث يكون مقسما إلى معلومات وحقائق وأمثلة تتحدى قدرات التلاميذ وتستثير دوافعهم للتفكير في الحل واستنباط الحقائق.

- في عرض الموضوع يجب مراعاة مستويات جميع التلاميذ بحيث يتدرج من الصعب إلى السهل حسب قدرات كل منهم.

- يجب أن يتماشى الكتاب المدرسي مع خطة الدراسة وأهداف المنهج وأسس بنائه، كما يراعي تطوير الكتاب المدرسي تبعا لتطوير طريقة التدريس نفسها.

- يجب أن يراعي الربط بين الموضوعات السابقة وموضوعات الكتاب كما يعمل الكتاب على تنمية ألفاظ وكلمات جديدة تتدرج في الصعوبة والاستخدام من سنة لأخرى.

- يجب أن يشمل على وسائل تعليمية من خرائط وصور ملونة، وصور لنماذج وعروض مختلفة، بحيث تكون جذابة ومثيرة لاهتمامات التلاميذ، وتكون واضحة لها معنى/ وموضوعه في الأماكن المخصصة لها في الصفحة أي متفقة مع موضوعات الدراسة.

- يجب أن تكون طباعته جيدة وغلافه جذاب. (أبو الضبعات، 2009، ص ص174-175)

- يكون محتوى الكتاب مسايرا للمستحدث في مجال العلم أي أن يواكب كل جديد.

- تكون العلاقة واضحة بين محتوى الكتاب تنظيمه من ناحية، وبين أهداف المنهاج من ناحية أخرى.

- تكون المادة التعليمية ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث المفاهيم والمعلومات والمصطلحات التي يحتويها الكتاب.

- يراعي التنوع والوضوح في محتوياته.

- يراعي الترابط والتسلسل في المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى.

- يراعي الاهتمام بأساليب التقويم، حيث أن التقويم عملية تشخيصية علاجية ،تعاونية مستمرة.

- توعية العناية الكافية إلى إخراجه، فالكتاب الذي يتسم بحسن الإخراج يدفع التلاميذ إلى الإقبال عليه، ومطالعته، والمحافظة عليه.

- يتضمن قائمة المصطلحات غير المألوفة، والتواريخ، وأسماء الأعلام، وفقرات من المصادر الرئيسية.

- توجه العناية الكافية إلى المقدمة والفهرس، حيث أن هذا يعطي التلاميذ فكرة عامة عن الأهداف والمادة الدراسية وموضوعاتها التي تضمنها الكتاب.

- يحتوي على عناوين المراجع والمصادر التي استقى منها المؤلف مادته حتى يتمكن التلميذ من الرجوع إليها إذا ما اقتضت الحاجة لذلك. (عليمات، 2006، ص ص35-36)

7- معايير الكتاب المدرسي الجيد:

يشمل الكتاب المدرسي الجيد الميسر للتعلم على المكونات والمواصفات الآتية:

- **المقدمة:**

- تخاطب المقدمة كلا من المدرس والطالب.

- تشتمل على الأهداف العامة التي سيحققها الكتاب لدى الطلب.

- تعرف بالكتاب تعريفا عاما من حيث عدد وحداته وموضوعاته.

- تقديم الإرشادات المساعدة على تعلم الكتاب.

- تبين المبادئ النفسية والتربوية التي وردت في تأليفه.

- **الأهداف:**

- أن تظهر فلسفة المجتمع.
- أن تكون مادة الكتاب ممثلة لمفردات المنهج.
- أن ترتبط الأهداف التعليمية في الكتاب بالأهداف التربوية العامة.
- أن تكون الأهداف واضحة ودقيقة.
- أن تلاءم الأهداف التعليمية مستويات الطلبة.

- **المحتوى**

- أن ينظم محتوى الكتاب في وحدات دراسية مختلفة.
- أن يتناول موضوع(الدرس) مفهوما عاما يحتوي على عدد من المفاهيم الفرعية.
- إن ينهي الدرس بعدد من الأسئلة التقويمية الذاتية.
- أن يمهد لكل وحدة بمقدمة قصيرة.
- أن يتضمن الأمثلة والتجارب المناسبة.
- اتصاف مادة الكتاب بالحداثة والدقة العلمية.
- أن تراعي مادة الكتاب البيئة المحلية.
- أن تراعي المادة الدراسية الجانب التطبيقي العملي ما أمكن ذلك.

- **العرض ولغة الكتاب:**

- أن يخلو محتوى الكتاب من الأخطاء العلمية.
- أن يتوافر عنصر التشويق في عرض الموضوعات.
- أن يخلو محتوى الكتاب من الحشو والتكرار.

- **الأسئلة:**

- أن ترتبط الأسئلة المستعملة في الكتاب بأهداف الدرس.
- أن تكون الأسئلة متنوعة وفاعلة وموضوعية.
- أن تراعي الأسئلة الفروق الفردية بين الطلبة.

- أن تصاغ أسئلة الكتاب بعبارات واضحة. (زاير، عايز، 2013، ص ص379- 380)

- **الإخراج**

يتصف إخراج الكتاب بشكل عام ما يلي:

- تستخدم فيه الحيل الإخراج الفنية، كاستخدام نوع الخطوط الملائمة لخصائص المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية.

- توضح الأفكار الرئيسة بخطوط ملونة ولافتة للنظر.

- يضع الكاتب الإشكال والرسوم والجداول في مواضعها وبشكل تكون فيه واضحة ويسهل الاستفادة منها وملونة قدر الإمكان.

- ينتهي الكاتب أو الوحدة التعليمية بسرد المصطلحات مرتبة أعجميا وفقا لورودها باللغة العربية.

- ينتهي الكتاب بقائمة من المراجع للعربية والأجنبية مرتبة حسب الحروف الهجائية.

- يتضمن الكتاب قائمة بالمحتويات يرد ذكرها في بدايته.

- تظهر الصفحة الأولى من الكتاب، عنوانه، وأسماء المؤلفين، ودار النشر، ومكانه، وسنته.

- يتم اختيار الغلاف المناسب والمشتمل على شكل يشير إلى محتواه ومطبوع على ورق مقوى، ومثبت بطريقة تمنع التفكك. (حمادات، مرجع سابق، ص 239)

8- الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية

إن الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تعتمده من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية، وأن الكتب المدرسية أداة عمل ضرورية بالنسبة للمعلم، وهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعليم، ولذلك روعي في إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية البيداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين.

تنبني على ما ورد في الفقرة أعلاه الملاحظات التالية:

- هناك إشارة إلى أهمية الكتاب المدرسي كأداة للتعليم والتعلم، وهذا يكرس مكانة الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجديدة.

- إن الجديد بيداغوجيا في الكتب المدرسية هو اعتمادها على مقاربة الكفاءات كمسعى جديد للتعلم. (تيليوين، مرزوقي، 2007، ص37)

إن النقائص والأخطاء التي قد تتضمنها الكتب المدرسية ينبغي تداركها وتصويبها بعد إخضاع الكتب الجديدة أو مشاريع الكتب إلى التجربة على مستوى محدود كما تتطلبه مراحل إعداد الكتب المدرسية، قبل أن تعمم استعمالها وهذا ما لم يرد في قواميس العمل التربوي في الجزائر حتى في القرن الواحد والعشرين، إن ضرورة التجريب المحدود قبل التعميم المطلق. (فضيل، 2009، ص ص246-249)، كما يعتبر هو الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية، من أجل نقل المعارف للمتعلمين، وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم. والكتاب المدرسي الجزائري في عمومه من النوع المغلق، والمقصود به الكتاب الذي يرتكز على المحتوى وتقديمه بطريقة منظمة، لا تكون يد للمتعلم في بنائه واكتشافه، والكتاب المفتوح يقوم عليه اكتشاف المعارف وبنائها من خلال أنشطة تبرز فيها قدرات المتعلم الشخصية واليدوية والفكرية مثل كتاب الرياضيات. (حثروبي، 1999، ص80)، كما يجسد منهاجا دراسيا لعرض محتويات مهيكلة ومكيفة معدة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعلمي. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص07).

9- الهياكل المكلفة بالكتاب المدرسي بالجزائر

- المعهد الوطني للبحث في التربية(المعهد التربوي الوطني): هذا المعهد هو أول هيكل تربوي وطني، يؤسس في ظل الاستقلال حيث كان المعهد التربوي الوطني قبل1962 يشكل فرعا بالجزائر للمعهد التربوي الوطني الفرنسي، وأول مبادرة قام بها المعهد هي بلورة التصور العام للتعليم في الجزائر المستقلة في شكل برامج ومواقيت جديدة والإسراع بتعريب ما يجب تعريبه من المواد التي ترتبط بالهوية الوطنية ووضع بعض المنهجيات التربوية التعليمية،

وشهد المعهد تعديلات عديدة تناولت خاصة هيكلته الداخلية، أما المهام التي حددت له في البداية فهي:

- تشجيع البحث التربوي البيداغوجي ومركزيته ونشر نتائج البحوث.
- وضع الوسائل البيداغوجية تحت تصرف هيئات التعليم والمؤسسات التعليمية.

ثاني عملية قام بها هي الشروع في تأليف الكتاب المدرسي الجزائري ابتداء من 1986 بعد إعادة هيكلته، بدا الكتاب الجزائري يعوض تدريجيا سنة بعد سنة الكتب المستوردة من تونس والمغرب ولبنان وفرنسا وبلجيكا، وبدأ يلبي حاجات كل من التلميذ والمعلم من الكتاب المدرسي ومن الوثائق التعليمية الفردية الخاصة بالمعلم والجماعية الموجهة للتلميذ إلى أن وصلت عتبة إنتاجه سنة 1990 32 مليون كتاب تغطي مختلف السنوات.

كان المعهد التربوي الوطني يقوم بمهمات البحث والتأليف والطبع والتوزيع عبر مختلف جهات الوطن ولكن لما كانت المهمة شاقة تم إسناد بعض المهمات إلى مؤسسات أخرى، وهو ما جاء بالقرار الوزاري المشترك بتاريخ1990/12/24 ثم المرسوم 72/96، فحددت له مهام خاصة ومتكاملة وأطلق عليها اسم المعهد الوطني للبحث في التربية بالإضافة إلى المهام التي يقوم بها يتكفل ب:

- متابعة آثار السياسة التربوية وتقويمها.
- تنظيم ملتقيات جهوية ووطنية ودولية في الميادين السابقة الذكر.
- تأسيس بنك للمعطيات ونشر وتوزيع نتائج البحوث التي ينجزها، ويدير المعهد مجلس التوجيهي ويسيره مدير عام وهو بمجلس علمي ولجنة اعتماد وتصديق للوسائل والدعائم البيداغوجية.(بن سالم، 2000، ص ص30،29)

- **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية:** وجاء هذا الديوان ليخفف العبء عن المعهد التربوي الوطني الذي سبق وأن قلنا أنه مثقل بمهمات كثيرة ومتنوعة كادت تطغى على مهماته الأساسية التي أنشئ من أجلها ولذا فقد حددت لهذا الديوان مهمات معينة ومحصورة هي:

– طبع المؤلفات والكتب والمجلات والوثائق المكتوبة وجميع الوسائل التعلمية الأخرى مع نشرها وتوزيعها.

– استنساخ المؤلفات والكتب والوثائق الأجنبية ذات الاستعمال المدرسي التربوي المترجمة منها والمقتبسة في إطار احترام التنظيم الساري في هذا المجال مع نشرها وتوزيعها.

– طبع النشرة الرسمية للتربية وجميع الوثائق الأخرى ذات الاستعمال المدرسي وتوزيعها.

– إنجاز كل الدراسات التقنية والتكنولوجية والاقتصادية المرتبطة بأهداف الديوان، وتسيير التجهيزات واستغلالها وصيانتها بما يحقق حسن أداء وسائل الإنتاج.

– إبرام جميع العقود والاتفاقيات المرتبطة بموضوعه مع الهيئات الوطنية والدولية.

– وهكذا ترجع مهمات الطبع والنشر والتوزيع التي كانت تثقل مهمات المعهد التربوي الوطني إلى ديوان المطبوعات المدرسية.

– **المركز الوطني للوثائق التربوية:** المركز الوطني للوثائق التربوية هو مؤسسة عمومية ذات طابع إداري وتتمثل أهميته في:

– جمع الوثائق المتعلقة بالتربية والتعليم ومعالجتها وترتيبها.

– جمع ومعالجة وتصنيف الوثائق التربوية التي تنتجها وزارة التربية الوطنية.

– يعتبر مركز أرشيف خاص بالتربية حيث يعمل على حفظ الوثائق وكل ما يتعلق بالقطاع التربوي.

– اقتناء مؤلفات ومجلات وطنية وأجنبية لتدعيم الرصيد الوثائقي.(بن سالم، المرجع السابق، ص34)

تحتكر الدولة في الجزائر تأليف الكتاب المدرسي بصفة كلية، إذ يتم تأليف الكتب المدرسية بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية، التي تعين لجان مؤهلة لتصميم الكتاب المدرسي وفقا للبرنامج والجهات المخولة قانونيا بتأليف الكتاب المدرسي هما المعهد الوطني للبحث في التربية والديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وتكون مشاركة هذا الأخير من خلال استقبال الكتب والتكفل بجميع عمليات الطباعة الأولية، واستجابة منه متطلبات فتح سوق الكتاب المدرسي فقد قام الديوان سنة2001 بتكليف لجنة مكلفة بالقراءة والتقويم لجمع الكتب المدرسية وشبه مدرسية والتعليمية والتربوية، كل ذلك لغرض الاستعداد لتأليف الكتب المدرسية.(بوترعة، 2019، ص101)

10- دور الكتاب المدرسي في تكوين شخصية التلميذ:

- تطوير الشخصية عن طريق مقياس هو الكتاب لأن (الكتاب هو أول مقياس لتطوير فكر الشعب وتثقيفه، هو فهمه لما يقرؤه، وتمثله له في أساليب تعليمه وتربيته وأعظم عبقرية الشعب ونبوغه، هي كتبه ومنتجات عقول أبنائه)

- المكتبة هي المصنع الذي تصنع فيه العقول، وتصاغ فيه الأذواق، ففي المكتبة يكتسب التلميذ الذوق السليم والرفيع عن طريق القراءة الممتعة والمفيدة، وفيها أيضا ينمي قدراته العقلية عن طريق الارتقاء بالمعرفة من فهم بسيط إلى فهم أرقى.

- المكتبة(الكتاب) تمحو أثار الأمية، وتجعل الإنسان قادرا على مواصلة ومواكبة التحولات والتغيرات التي يعرفها العالم من حوله سياسية كانت أم اجتماعية أم اقتصادية.

- المكتبة(الكتاب) تمكن من الوصول إلى خبايا الأشياء، يقول مصطفى محمود عقاد: فإذا اطلع القارئ على كتاب الحشرات، فليس من اللازمان يطلع عليه ليكتب في موضوعه، لكن يطلع عليه لينفذ إلى بواطن الطبائع وأصولها، ويعرف من ثم كيف يشاء هذا الإحساس أو ذلك الإحساس فيتقرب من ذلك من صدق الحس وصدق التعبير، ولو في غير هذا الموضع.

- المكتبة (الكتاب) هي التي تعطي حسب العقاد حيوات عوض الحياة واحدة، لأنها تعمق وجودها وتحسسه بلذتها. (هويدي، 2016، ص ص262-263).

خلاصة الفصل

إن المناهج الدراسية تمثل عنصرا حيويا يحتل مكانة وسط العناصر التي تكون النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات وبالتالي هناك علاقة جدلية بين التربية والمجتمع والمناهج، وان معرفة المناهج مهمة للإنسان العادي، وأكثر أهمية للباحث في المعاهد العلمية وفي الأبحاث، والمناهج التربوية إحدى المناهج الأساسية التي تشتغل في النظام التربوي، وهذا الأخير يعمل في المجتمع، والمجتمع يتميز بمجموعة من القيم والعادات والاتجاهات والثقافات، حيث تتكامل المناهج والنظام التربوي لضمان الأصالة التي تؤكد الهوية الوطنية.

ويعتبر الكتاب المدرسي ذو أهمية بالغة في تعليم التلميذ، وذلك باعتباره الوسيلة التعليمية الأكثر توافرا في المؤسسات التربوية بالمقارنة مع الوسائل التعليمية الأخرى، ومن أكثر الوسائل التعليمية فعالية وكفاءة في مساعدة المدرس والمتعلم في أداء مهمتهما في المدرسة، ومن هنا جاءت ضرورة الاهتمام بالكتاب المدرسي وذلك من خلال مراعاة المعايير العلمية والنفسية التي تسهم في إخراج الكتاب المدرسي شكلا ومضمونا بصورة تلاءم المتعلمين في أي مرحلة من مراحل التعليم.

ولما كان الكتاب يعكس اهتمامات المجتمع والدولة فإنه يجب عند تأليفه مراعاة المعايير الاجتماعية والثقافية وخاصة تلك التي تمثل معايير مرجعية كعناصر الهوية الوطنية، والحرص على نقلها للتلاميذ بشكل يسهل استيعابها وتشربها واكتسابها من جهة، والعمل بها والحفاظ عليها من جهة أخرى، وهذا ما يؤكد استمرارية المجتمع وحمايته والمحافظة عليهم من كل قهر.

الجانب التطبيـــــــقي

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- المنهج الدراسة

2- مجتمع البحث

3- حدود الدراسة

4- العينة الدراسة وخصائصها

5- وصف عينة الدراسة

6- أداة الدراسة(تحليل محتوى)

- مفهوم تحليل المحتوى
- وحدات التحليل
- تحليل محتوى المناهج الدراسية
- تصميم استمارة التحليل
- فئات التحليل
- خطوات التحليل

7- الخصائص السيكومترية لأداة التحليل

8- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر ضبط الإجراءات المنهجية للدراسة من أهم خطوات البحث العلمي فهي ترسم معالم وآفاق البحث وتعطي الباحث الأداة الفعالة لمتابعة خطوات بحثه، والسهر على تحقيق الأهداف المرجوة منه، فكلما كان الباحث على وعي تام بمجالات بحثه وكيفية التعامل معها متمكنا من المنهج الذي اختاره، ضابطا لحدود دراسته بشكل دقيق، واعيا بالمحاذير المنهجية الواجب تجنبها، كان النجاح حليفه.

وفي هذا الفصل إضافة إلى ما تقدم، يتم ضبط حدود الدراسة والمنهج المتبع ومجال المعاينة ووحدات التحليل وفئاته، وتوضيح خطوات إعداد شبكة تحليل المحتوى(الصنافة)، لتكون جاهزة للشروع في عملية تحليل المناهج قيد الدراسة.

1- منهج الدراسة

إن طبيعة الموضوع المدروس والأهداف المرجوة منه هي التي تحدد طبيعة المنهج الواجب الاعتماد عليه واستخدامه في الدراسة. ويعتبر **المنهج** هو الطريقة أو الوسيلة التي يتم من خلالها كشف الحقيقة في دراسة الظواهر الاجتماعية وتختلف المناهج بالاختلاف الظواهر المدروسة، كما أن طبيعة الموضوع تحدد إتباع منهج معين، حيث يعرف بأنه: مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف معين. (أنجرس، 2006، ص 98).

وتدخل هذه الدراسة في مجال الدراسات الوصفية، التي تهتم بوصف الظاهرة وتحليلها إلى مجموع العوامل المكونة لها، ولذا كان المصدر الأساسي والأفضل للحصول على البيانات حول تناول قيم الهوية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني في محتويات الكتب المدرسية، وعلى هذا تحتاج الدراسة زاويتين من المعالجة، أولاهما تتمثل في تحليل محتوى كتب المواد الاجتماعية للجيلين الأول والثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ومتمثلة في (التربية الإسلامية – التربية المدنية – التاريخ)، وثانيهما المقارنة بين التحليلين، ولذلك اعتمد الباحث على منهجين **المنهج الوصفي والمنهج المقارن** باستخدام تقنية تحليل المحتوى.

- **المنهج الوصفي:** ويعرف المنهج الوصفي بأنه دراسة الظواهر كما هي قائمة في الواقع قصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها بين الظواهر الاجتماعية الأخرى. (البهنسي، 1979، ص 18)، ويعرف بأنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة. (شروخ، 2003، ص 147)، ويعرف أيضا بأنه احد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليليها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. ومن خصائص المنهج الوصفي:

- يقوم بتقديم معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة الحالي قيد البحث.
- يوضح العلاقة بين الظواهر المختلفة، والعلاقة في الظاهرة نفسها.

- يقود إلى التنبؤ بالظاهرة نفسها بالمستقبل. (عبد المؤمن، 2008، ص ص287-288)

• **المنهج المقارن:** المنهج المقارن ذو أهمية في معظم الدراسات والبحوث الاجتماعية وفي جميع ميادين علم الاجتماع، فمقارنة المعلومات المتوافرة عن ظاهرة معينة في مكان أو مجتمع معين، والمعلومات المتوافرة عن نفس الظاهرة في مكان أو مجتمع آخر تؤدي بنا إلى إمكان توسيع نطاق تعميم في نتائج الدراسة إذا أشارت نتائج المقارنة إلى وجود التشابه بين عدد متزايد من المجتمعات والعكس وكذلك فان ما تتوصل إليه البحوث من حقائق لا يمكن وصفها بالعلمية إلا إذا فسرناها في ضوء نتائج الدراسات السابقة أو المعاصرة لبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما، وتفسير الاحتمالات التي يمكن أن تكون مسئولة عن الاتفاق والاختلاف في نفس الوقت (والي، 2003، ص ص85-86)، والبحث المقارن، هو وصف ما هو قائم هنا بما هو قائم هناك، أي وصف ما هو موجود في مجتمع ما ومقارنته بما هو موجود في مجتمع أخر في ضوء اختلاف كل من المجتمعين. وكانت بدايات هذا المنهج في القرن التاسع عشر مقتصرة على وصف ما هو قائم في مجتمع معين ومقارنته بما هو قائم في مجتمع أخر، ولكن بتطور استخدام هذا المنهج لم يعد يقتصر عمله على مجرد المقارنة ولكنه امتد ليشمل عملية التأويل والتفسير في كل حالة وبمعنى أخر أصبح المنهج يهدف إلى اكتشاف القوانين الخاصة في ظل ثقافة ما، وفي ظل ظروف اجتماعية وحضارية خاصة بهذه الثقافة. (عبد المؤمن، المرجع نفسه، ص351)، يتميز المنهج المقارن أثناء إسقاطه في تحليل الظواهر بعدة مراحل وهي:

- تحديد المشكلة.
- تحديد الإطار العام الذي تحدث فيه الظاهرة من عوامل ثقافية اجتماعية وسياسية وغيرها.
- تفسير الظواهر، ويحصل بإسقاط ما جمع بين بيانات وربطها بمشكلة.
- المقارنة، وذلك من خلال متغيرات الدراسة والعوامل المؤثرة في الظاهرة.
- التعميم، ويحصل بعد تجميع النتائج والتفسيرات وتعميمها على الظواهر.

- التنبؤ الذي ينطلق مما سبق من مراحل بتصور التوقعات التي يمكن أن تحدثها الظاهرة مستقبلا، بالاعتماد على المقارنة وليس الحدس والتخمين. (عبيدات، أبو نصار، ص290)

2- مجتمع البحث: يعرف موريس أنجرس مجتمع البحث بأنه: مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات، وهو أيضا مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي. (أنجرس، مرجع سابق، ص298)، وانطلاقا من أن الهدف في هذه الدراسة هو التعرف على كيفية معالجة الإصلاحات التربوية الجزائرية للجيل الأول وإصلاحات الجيل الثاني، لقيم الهوية الوطنية الجزائرية ومدى تضمينها في المناهج التربوية، فكان مجتمع البحث هو المناهج التربوية الرسمية وتحديدا، تلك المجسدة في الكتب المدرسية، وذلك باعتبار الكتاب المدرسي وهو المصدر الرئيس للمعلومات.

إن الكتاب المدرسي اليوم هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهج، ويشتمل على عدة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف دراسي ما وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المرجوة كما حددها المنهج، بما يحتويه من مضامين وأهداف تربوية وما يحمله من معارف وأنشطة تربوية ووسائل إبراز متنوعة، وعليه فمجتمع البحث في هذه الدراسة يتكون من مجموع الكتب لجميع المواد الدراسية التي مسها الإصلاح التربوي في إصلاحات الجيل الأول وإصلاحات الجيل الثاني.

3- حدود الدراسة: لكل دراسة حدود تلتزم بها ولا تخرج عنها، وفي دراستنا هذه نقتصر على تحليل ما يلي:

- كتابي التربية الإسلامية في مناهج الجيل الأول والجيل الثاني.
- كتابي التربية المدنية في مناهج الجيل الأول والجيل الثاني.
- . كتابي التاريخ في مناهج الجيل الأول والجيل الثاني.

4- عينة الدراسة وخصائصها:

تعد العينة نموذجا يشمل وحدات المجتمع الأصلي ممثلا له تمثيلا جيدا، بحيث يحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات، ويتم اختيارها وفقا لأسس وأساليب علمية متعارف عليها. (الرشيدي، 2000، ص 187)،وتعرف **العينة** بأنها مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزء من الكل بمعنى انه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي لتجري عليها الدراسة. (زرواتي، 2004، ص 181)

وتتعلق عينة الدراسة بالمجتمع الأصلي للبحث وبحدود الدراسة، وبما أن دراستنا تتعلق بقيم الهوية الوطنية الجزائرية المتضمنة في المناهج الدراسية في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني، فكانت الدراسة مخصصة لتحليل بعض الكتب المدرسية، وبهذا تم اختيار العينة بطريقة قصدية، وتمثلت في الكتب المدرسية المعتمدة في الاصلاحات التربوية 2003 ، والإصلاحات التربوية 2016 التي سميت بمناهج الجيل الثاني، ويتم تعينها على مستويين هما:

- **سنوات الدراسة:** وتم تحديد السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ويرجع بالأساس للتركيز على هذه السنة وهذه المرحلة لاعتبارات أهمها:
- أنها مرحلة التعليم الإلزامي لجميع الناشئة على مستوى الوطن.
- أنها مرحلة قاعدية وموحدة لجميع التلاميذ، التي يتلقى فيها الناشئة مبادئه الأولية.
- **المناهج الدراسية:** تتمثل المناهج الدراسية والتي تعد محتوياتها ذات علاقة مباشرة بمتغير البحث وهي:
- منهاج التربية الإسلامية والمتمثل في كتابي التربية الإسلامية في ظل الإصلاحات التربوية الجيل الأول والجيل الثاني.

- منهاج التربية المدنية والمتمثل في كتابي التربية المدنية في ظل الإصلاحات التربوية الجيل الأول والجيل الثاني.

- منهاج التاريخ والمتمثل في كتابي التاريخ في ظل الإصلاحات التربوية الجيل الأول والجيل الثاني.

وتمثل الكتب المدرسية محل التحليل هي الكتب المدرسية المعتمدة سنة 2012/2011 بالنسبة للإصلاحات التربوية للجيل الأول الصادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، أما عن الكتب المدرسية التي اعتمدت في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الثاني فكانت سنة 2017- 2018 الصادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

5- وصف عينة الدراسة: نقدم في الجداول الثلاثة التالية وصفا عاما للكتب المدرسية التي تمثل عينة الدراسة التحليلية الحالية:

5-1- وصف كتابي مادة التربية الإسلامية محل الدراسة.

الجدول رقم(3) يوضح وصف كتابي مادة التربية الإسلامية محل الدراسة.

	كتاب الجيل الأول	كتاب الجيل الثاني
العنوان	السلسلة الحديثة في التربية الإسلامية	التربية الإسلامية
الحجم	كبير	كبير
عدد الدروس	25	28
عدد الصفحات	79	80
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة	استخدام الأوراق الملونة
التأليف	موسى صاري مفتش التربية والتكوين، لخضر لكحل أستاذ جامعي في علم النفس التربوي، رمضان ارزيل مفتش التربية والتكوين، كمال فرحاوي أستاذ جامعي، عبد الرحمان قادة أستاذ التعليم الثانوي، إسماعيل ذباح أستاذ التعليم الثانوي.	دعاس سيد علي مفتش التربية الوطنية لمادة العلوم الإسلامية، غاري سهيلة مفتشة التعليم الابتدائي، سماعلي خليدة مكونة للتعليم الابتدائي، عبود محمد مفتش التعليم المتوسط، تادة عبد الرحمان مفتش التربية الوطنية، ارزيل رمضان مفتش التعليم الابتدائي، والمرجعة الشرعية عيسى مقاري.

الناشر	كتاب مدرسي مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية، طبقا للقرار رقم:193/م.ع/2005، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2008-2009.	كتاب مدرسي من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم/578/م.ع/17، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر سنة 2018-2019

المصدر الكتاب المدرسي

5-2- وصف كتابي مادة التربية المدنية محل الدراسة.

الجدول رقم(4) يوضح وصف كتابي مادة التربية المدنية محل الدراسة.

	كتاب الجيل الأول	**كتاب الجيل الثاني**
العنوان	الجديد في التربية المدنية	التربية المدنية
الحجم	كبير	كبير
عدد الدروس	23	16
عدد الصفحات	111	39
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة	استخدام الأوراق الملونة
التأليف	محمد الشريف عميروش مفتش التربية والتعليم الأساسي الطور الثالث، احمد فريطس مفتش التربية والتعليم الأساسي، محمد كيحل أستاذ التعليم المتوسط، محمود بوعطية مستشار التربية.	بن الصيد بورني سراب مفتشة التعليم الابتدائي، قراش الزهرة مفتشة التعليم المتوسط
الناشر	كتاب مدرسي مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية	كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم/668/م.ع/17، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر سنة

	الوطنية، طبقا للقرار رقم:193/م.ع/2005، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الطبعة الأولى، سنة 2005-2006.	2018-2019.

المصدر الكتاب المدرسي

5-3- وصف كتابي مادة التاريخ محل الدراسة.

الجدول رقم(5) يوضح وصف كتابي مادة التاريخ محل الدراسة.

	كتاب الجيل الأول	كتاب الجيل الثاني
العنوان	التاريخ	التاريخ والجغرافيا
الحجم	كبير	كبير
عدد الدروس	20	17
عدد الصفحات	95	47
إخراج الكتاب	استخدام الأوراق الملونة	استخدام الأوراق الملونة
التأليف	حواس محمد مفتش التربية والتكوين أستاذ الطور الثالث، عافر احمد مفتش التربية والتكوين أستاذ الطور الثالث، بلطاش بغداد مفتش التربية والتكوين أستاذ الطور الثالث، لكحل مصطفى مفتش التربية والتكوين، على طالب عبد القادر مفتش التربية والتكوين.	موبحة فوضيل مفتش التربية والتعليم المتوسط، منغير صالح مفتش التربية الوطنية، دمدوم عز الدين مفتش التربية والتعليم الابتدائي، زايدة فاطمة الزهرة أستاذ التعليم المتوسط، بن موسى التعليم المتوسط.
الناشر	كتاب مدرسي مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية، طبقا للقرار رقم:632/م.ع/2006، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية سنة 2009-2010.	كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم/661/م.ع/17، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر سنة 2018-2019

المصدر الكتاب المدرسي

6- أداة الدراسة(تحليل محتوى):

تعددت أدوات جمع البيانات إلا أنها تصب كلها في هدف واحد وهي مساعدة الباحث في جمع المعلومات وحصر المادة العلمية، ولا تخلو أي دراسة أكاديمية منها وتختلف حسب طبيعة الموضوع المدروس والبيانات المراد الحصول عليها، ولذا تم الاستعانة بها في بحثنا هذا ومن الأدوات التي تم الاعتماد عليها في دراستنا **أداة تحليل المحتوى** الذي يتناسب مع موضوع دراستنا، فقد اعتمدنا الإجراءات البحثية الخاصة بهذه الأداة أهمها:

6-1- مفهوم تحليل محتوى: ويعرف تحليل المحتوى على أنه أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليليها من حيث الشكل والمحتوى تلبية للاحتياجات البحثية المصاغة في تساؤلات البحث أو فروضه الأساسية طبقا للتصنيفات الموضوعية التي يحددها الباحث وذلك بهدف استخدام هذه البيانات بعد ذلك. (الهاشمي، عطية، 2014، ص174)، وعرف بولسون تحليل المحتوى هو أسلوب أو أداة بحث لوصف المحتوى الظاهر أو الواضح للرسالة الإعلامية وصفا كميا وموضوعيا ومنظما. (سلاطنية، الجيلاني، 2012، ص55)، أما كلود **كريندرف** يرى أن تحليل المحتوى هو أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المواد الإعلامية بهدف التوصل إلى الاستدلالات واستنتاجات صحيحة ومطابقة في حالة إعادة البحث والتحليل. (تمار، 2007، ص ص09-10)، فتحليل المحتوى أسلوب يستخدم في وصف المواد التعليمية وتقويم المناهج من اجل تطويرها ويعتمد على تحديد أهداف التحليل، ووحدة التحليل، للتوصل إلى معرفة مدي شيوع ظاهرة أو مفهوم، أو فكرة، واعتماد النتائج مؤشرات تحدد اتجاه التطوير. (عطية، 2009، ص144)، تحليل المحتوى تقنية غير مباشرة للتقصي العلمي تطبق على المواد المكتوبة، المسموعة أو المرئية، والتي تصدر عن الأفراد والجماعات، حيث يكون المحتوى غير رقمي، ويسمح

بالقيام بسحب كيفي أو كمي بهدف التفسير والفهم والمقارنة. (أنجرس، مرجع سابق، ص218)

6-2- وحدات التحليل: على اعتبار أن الإشكاليات التي تتناولها العلوم الإنسانية والاجتماعية، كثيرة ومتنوعة، فان من المعقول أن تكون الوحدات المستعملة في تحليل المحتوى هي أيضا متنوعة، وذلك تبعا لطبيعة كل مضمون والهدف من دراسته، واهم وحدات التحليل هي:

- **وحدة الكلمة:** تعد الكلمة من اصغر مقاطع النصوص وقد تخص كل كلمات المحتوى، بحسابها وتصنيفها حسب طبيعتها أو وظيفتها في النص، كأن تصنف الكلمات إلى أفعال، أو أوصاف، أو نعوت والتي تحملها الإشكالية.

- **وحدة العبارة:** هي اكبر من الكلمة من الناحية السمنطقية، وقد تكون كلمة أو مجموعة من الكلمات تأخذ شكلا متكاملا لإعطاء معني معين، الهدف منها البحث عن الاتجاه القائم بالاتصال إزاء قضية من القضايا، كما يمكن استعمالها في البحث عن موقف المحتوى من قضية أو سياسة أو استراتيجية معينة.

- **وحدة الجملة:** تحدد الجملة من الناحية السمنطقية، برموز تشير إلى بدايتها ونهايتها، كالفاصلة والنقطة من ناحية، وبأوصاف كالفعل والفاعل والمفعول به والنعت وحروف الجر.. ، وهي تختلف في بنائها من لغة إلى أخرى حسب القواعد المتعارف عليها في كل منها. وفي حالة استعمالها في تحليل المحتوى، فان الباحث يأخذ بعين الاعتبار تلك القواعد لحساب الجمل الدالة التي تساعده على إعطاء أبعاد مفيدة لحل إشكالي.

- **وحدة الفكرة:** ليس للفكرة حدود إلا تلك التي يحملها معناها، وقد تكون عبارة أو جملة، وقد تمتد على طول الفقرة وقد يكون كل المحتوى عبارة عن فكرة واحدة، وعلى هذا، ينبغي على الباحث الذي يختارها كوحدة تحليل مضمون معين، الحرص على تحديدها بدقة متناهية.

- **وحدة الفقرة:** تحدد الفقرة في علم الكتابة، بأول حرف في البناء إلى أخر كلمة التي تتبعها نقطة وبياض. وعندها يقوم الباحث بتحليل وتعميم كل الفقرات(بغض النظر عن الفكرة التي تحملها) التي يريدها والتي قد تساعده على حل إشكاليته.

- **وحدة الموضوع:** الموضوع هو الوحيد الذي قد يكون فئة ووحدة في الوقت نفسه، إذ يمكن استعماله كوحدة عن طريق حساب المواضيع التي قد يحملها المحتوى. (تمار، مرجع سابق، ص ص85-89)

ولقد تم الاعتماد في دراستنا على وحدة الفكرة، فالفكرة إما جملة أو أكثر، أو كلمة، بحيث تعبر عن شيء ما، وقد توجد الفكرة بشكل مستقل، أو توجد مع غيرها من الأفكار، وذلك لملاءمتها طبيعة الدراسة.

6-3- تحليل محتوى المناهج الدراسية: وقد شهد أسلوب التحليل في السنوات الأخيرة استخدامات متعددة ومتنوعة في كثير من مجالات الاتصال المقروءة منها والمسموعة ومن هنا فان لاستخدام أسلوب تحليل المحتوى أهداف كثيرة تختلف من دراسة إلى أخرى ومن أكثر الأهداف أهمية في تحليل محتوى المناهج المدرسية ما يلي:

- تحليل محتوى لأغراض التقويم: من أجل التعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف في مضمون المناهج المدرسية، وفي محتوياتها وبالتالي تقديم التوصيات لمراجعتها وتعديلها أو تطويرها.

- تحليل محتوى لأغراض التخطيط للتدريس وإعداد الكتب المدرسية الجديدة، ومراجعته برامج الدراسة وإعداد المعلمين وتدريبهم واختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية.

- تطوير المناهج وتحسين مستوى الكتب المدرسية من خلال الحذف والإضافة والتعديل وتحسين عملية تدريسها وتوضيح مادتها ومحتواها ووسائلها وأنشطتها وأسئلتها التقويمية بما يزيد من فاعلية وتوضيح أهدافها ومصادر اشتقاقها. (عليمات، مرجع سابق، ص ص61-62)

6-4- تصميم استمارة التحليل:

يتم استخدام استمارة تحليل المضمون خلال عملية الملاحظة، ورصد أو تسجيل البيانات، والوحدات التي يتم عليها العد أو القياس. وتعتبر هذه الاستمارة في حد ذاتها إطارا متكاملا للرموز الكمية بكل وثيقة من عينة وثائق التحليل. (سلاطنية، الجيلاني، مرجع سابق، ص70)

ومن الأدوات التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة استمارة تحليل المضمون وهي مجموعة مؤشرات يمكن بواسطتها استكشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي، أي إجراء بحث ميداني على كتب المواد الاجتماعية محل الدراسة، المتمثلة في (التربية الإسلامية – التربية المدنية – التاريخ) في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني.

6-5- فئات التحليل:

يعتبر اختيار فئات التحليل، الخطوة الأولى في تحليل المضمون، فالفئات هي بمثابة المواضيع الدالة التي تعمل على تصنيف المحتوى بطريقة يمكن أن تكون كمية. (Madeleine.1981. p661)، ويقصد بفئات التحليل تلك العناصر الرئيسية والثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها(كلمة أو موضوع أو قيم)، والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها. (طعيمة، 1987، ص62)

ويخضع وضع فئات تحليل المضمون في البحث إلى طبيعة الأهداف المسطرة فيه، لأنه انطلاقا من هذه الأهداف يتم تحديد الفئات المعمول بها، والتي يضمن الباحث من خلالها العرض الموضوعي والشامل للعناصر محل البحث. (بن مرسلي، 2005، ص265)

وعليه تسعى عملية وضع الفئات إلى تنظيم وفي نفس الإطار أشياء أو أشخاص من نفس الطبيعة، وهي تهدف إلى تقسيم المحتوى إلى منظومة الأفكار التي لها علاقة مباشرة بإشكالية وأهداف الدراسة، وعلى هذا فلا توجد فئات نمطية صالحة لكل أنواع البحوث، بل

يتوقف اختيارها على إشكالية البحث وأهدافه، كما يتوقف على طبيعة المحتوى المراد تحليله وطبيعة الدراسة وكميتها، لذا على الباحث الحرية في إنشاء منظومة من الفئات تخدم بحثه وتجيب عن إشكاليته، ينبغي فقط تعريفها وضبطها ضبطا دقيقا. (تمار، مرجع سابق، ص ص42-43) على أساس هذا يشترط في الفئات:

- أن تغطي جميع جوانب الموضوع الذي يراد تحليله.
- أن تحدد بدقة ووضوح.
- أن تكون هناك حدود واضحة لكل فئة تفصلها وتميزها عن الفئات الأخرى.
- أن تبتعد قدر الإمكان عن العمومية والسماح بتداخل عناصر أخرى.
- أن يقدم الباحث تعريفا إجرائيا لكل فئة لضمان امن اللبس. (عطية، مرجع سابق، ص149)

ففي دراستا هذه تم الاعتماد على الفئات الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم(6) يوضح الفئات التحليل المعتمدة في الدراسة

الفئة	الفئات الفرعية	المؤشرات
الدين الإسلامي	العقيدة والشعائر والعبادات	أركان الإيمان
		الرسل والأنبياء
		أركان الإسلام
		السلوك والآداب العامة
	مصادر التشريع الإسلامي	القرآن
		الحديث
	المجتمع والبلدان الإسلامية	الأسرة في الإسلام
		مساجد
		الشخصيات الإسلامية
		الأعياد الدينية

		البلدان الإسلامية
العروبة	اللغة	اللغة العربية
	المجتمع والبلدان العربية	المدن العربية
		الأعياد العربية
	التاريخ العربي	الأصول العربية
		الشخصيات العربية
		ابرز الأحداث التاريخية
		المعالم والآثار التاريخية
الامازيغية	اللغة	اللغة الامازيغية
	المجتمع والبلاد الامازيغية	المدن والمناطق الامازيغية
		العادات والتقاليد الامازيغية
		الأعياد الامازيغية
	التاريخ الامازيغي	المعالم والآثار الامازيغية
		الشخصيات الامازيغية
		ابرز الأحداث الامازيغية
البعد الوطني الجزائري	رموز السيادة الوطنية	العلم الوطني
		الدستور
		النشيد الوطني
		العملة
	المجتمع الجزائري	المعالم والآثار الجزائرية
		العادات والتقاليد الجزائرية
		الشخصيات الجزائرية
		الثورة التحريرية

		المدن الجزائرية
		الأعياد الوطنية
	الوحدة الوطنية	وحدة التراب
		وحدة الشعب
		وحدة القيادة

المصدر اعداد الطالبة

6-6- خطوات التحليل: بغية تحليل مضمون الكتب محل الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- قراءة الكتب محل الدراسة قراءة متأنية وفاحصة من اجل اكتشاف قيم الهوية التي تضمنتها هذه الكتب.
- تقسيم كل صفحة من صفحات الكتاب إلى مجموعة من الفقرات، من اجل تسهيل حساب تكرار كل قيمة وردت فيها.
- تحديد تسجيل عدد مرات تناول كل قيمة من قيم الهوية باستخدام علامات تكرارية.
- تفريغ نتائج التحليل في جداول صممتها الباحثة لهذا الغرض.

7- الخصائص السيكومترية لأداة التحليل

7-1- الصدق: وبغية التحقق من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها في صورتها المبدئية على المشرف وتم تعديلها وفق الإرشادات والتوجيهات التي قدمها، كما تم عرض الأداة على خمسة من الأساتذة، وثلاثة مفتشي التربية والتعليم الابتدائي كمحكمين وقد أبدوا رأيهم في شبكة التحليل من حيث مناسبة الكلمات ووضوح العبارات، وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، وارتباط كل كلمة وكل فكرة من الشبكة بالهدف وتحديد شبكة مناسبة للتحليل، وبعد الأخذ بالتوجيهات والملاحظات التي قدمها المحكمين وعلى ضوئها تم إخراج الأداة بشكلها النهائي المعتمد في الدراسة، والتي تم إدراجها في الملاحق، أنظر الملحق رقم(3).

ومن نتائج التحكيم:

- الآداب والصفات تم تعديلها إلى السلوك والآداب العامة.

- الممالك والعشائر العربية تم تعديلها إلى الشخصيات العربية
- الممالك والعشائر الجزائرية تم تعديلها إلى الشخصيات الجزائرية.
- الرموز الامازيغية تم تعديلها إلى الشخصيات الامازيغية.
- حذف المؤشرات التالية: الفرق الدينية– الجهاد. المذاهب الفقهية.
- إضافة المؤشرات التالية: المعالم والآثار الجزائرية– العادات والتقاليد الجزائرية.

7-2- الثبات: وحتى يتم التأكد من ثبات الأداة المعدة للدراسة، اختارت الباحثة بشكل قصدي درس من كل كتاب من الكتب الستة المحل الدراسة والتي تمثلت في كتاب التربية الإسلامية وكتاب والتاريخ وكتاب التربية المدنية للجيل الأول و الجيل الثاني، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (7) يوضح العينة المختارة لقياس ثبات الأداة

الكتب	كتب الجيل الأول			كتب الجيل الثاني		
	التربية الإسلامية	التاريخ	التربية المدنية	التربية الإسلامية	التاريخ	التربية المدنية
الدرس المختار	آداب الاستئذان	النشيد الوطني	من أعيادنا الدينية والوطنية	طفولة النبي صلى الله عليه وسلم	مراحل التاريخ القديم	التنوع الثقافي في وطني
الصفحات	63-62	75-74	18-17	25-24	29-28	19-18

وحتى يتأكد الباحث من ثبات أداة التحليل قامت الباحثة بتحليل هذه الدروس المختارة من الكتب في زمنين مختلفين، بغية حساب ثبات الأداة المعدة للدراسة، حيث قامت بالتحليل الأول بتاريخ 20-01-2020، ثم قامت بالتحليل الثاني بتاريخ 18-03-2020، وتم تدوين النتائج في جدول احتوى على التكرارات والنسب المئوية، وتم حساب نسبة الاتفاق بين تحليليي الباحثة، وفق معادلة هولستي كالآتي:

$$PA = \frac{2A}{(N_A + N_B)}$$

حيث:

= PA: معامل الاتفاق بين التحليل الأول والثاني..

A: الوحدات المشتركة في التحليل.

N_A: عدد الوحدات التي وردت في التحليل الأول.

N: عدد الوحدات التي وردت في التحليل الثاني.

وقد تحصلنا على القيمة(0.98) وهي قيمة عالية تحقق ثباتا جيدا للأداة المستخدمة في تحليل المحتوى، مما يدل على ثبات الأداة وصلاحيتها لغايات التطبيق، وهكذا تم استخراج الأداة في صورتها النهائية.

8- الأساليب الإحصائية

تعد الأساليب الإحصائية احد الدعائم الأساسية في البحث العلمي، حيث يستحيل الاستغناء عنها في دراسة عملية، فهي الوسيلة التي يتمكن الباحث من خلالها معرفة فروق المتوسطات بين المجموعات ويكسب البحث العلمي الدقة العلمية، أي الوصف الدقيق للموضوع، ويضفي كذلك على نتائج الدراسة صفة الصدق والوضوح بالإضافة إلى انه يمكن الباحث من تحليل نتائج الدراسة بصفة عملية دقيقة ومحددة. ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على:

- **التكرارات والنسب المئوية.**

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{100 \times S}{N}$$

S= تكرار ظهور المؤشرات.

N:المجموع الكلي للمؤشرات.

- **معادلة هولستي:**

$$PA = \frac{2A}{(N_A + N_B)}$$

- اختبار **Kolmogorov–Smirnov**
- **اختبار T**
- اختبار Levene's لتجانس التباين
- اختبار T للمتوسطات.

خلاصة الفصل

انطلاقا من كون الإجراءات المنهجية لأي دراسة تمثل رسم معالم سيرها، فقد تم في هذا الفصل، ضبط حدود الدراسة، وتحديد مجال المعاينة(عينة الدراسة) المتمثلة في منهاج الكتب الثلاثة(التربية الإسلامية- تاريخ- التربية المدنية) في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني، بعد ذلك قامت الباحثة، بتحديد منهج الدراسة والمتمثل في المنهج الوصفي والمنهج المقارن وأداة تحليل المحتوى لوصف وتحليل البيانات المتحصل عليها، وتحديد فئات التحليل، وبناء على هذا قمنا ببناء شبكة التحليل، انطلاقا من تساؤلات الدراسة، لنصل إلى نتائج التحليل المبنية في شبكة التحليل، حيت سنحاول عرضها في الفصل القادم، وذلك بالاعتماد على وحدات التحليل المتمثلة في وحدة الفكرة والكلمة والصورة، التي هي من أدق وحدات التحليل، كما استخدمت الباحثة النسبة المئوية والتكرارات كمؤشر إحصائي لتحليل النتائج المتحصل عليها.

الفصل السابع: عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

1- الوصف الإحصائي لنتائج الدراسة

2- عرض وتحليل نتائج وتفسير اختبار الفرضيات

-عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الأولى

-عرض وتحليل نتائج وتفسير اختبار الفرضية الثانية

-عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الثالثة

-عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الرئيسية

3- مناقشة نتائج الدراسة

- **مناقشة نتائج الفرضية الأولى**
- **مناقشة نتائج الفرضية الثانية**
- **مناقشة نتائج الفرضية الثالثة**
- **مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية**

4- النتائج العامة للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

تمثل نتائج الدراسة غاية البحث، فعلى أساسها تصاغ أهداف البحث وتحدد 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 ارض الواقع، وذلك من خلال قابليتها للتعميم على الظواهر المماثلة أو المشابهة، ومنه إمكانية التنبؤ والتحكم واللذان يعدان غاية المعرفة العلمية التي تستهدف حل المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته اليومية، وقد تم في هذا الفصل التطرق إلى الوصف الإحصائي لنتائج الدراسة، ثم عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضيات كل حدة، وبعدها مناقشة نتائج الدراسة، وأخيرا النتائج العامة للدراسة.

1-الوصف والتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة.

1-1- وصف وعرض وتفسير نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **بعد الدين الإسلامي.**

الجدول رقم(8) يوضح تناول بعد الدين الإسلامي في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
الدين الإسلامي	العقيدة والشعائر والعبادات	أركان الإيمان	98	%12.61	148	%24.87	+50
		الرسل والأنبياء	158	%20.33	83	%13.94	-75
		أركان الإسلام	141	%18.14	132	%22.18	-9
		السلوك والآداب العامة	154	%19.81	71	%11.93	-83

	المجموع		551	%70.91	434	%72.94	-117
	مصادر التشريع الإسلامي	القرآن الكريم	85	%10.93	67	%11.26	-18
		السنة النبوية	20	%2.57	15	%2.52	-5
	المجموع		105	%13.51	82	%13.78	-23
	المجتمع والبلدان الإسلامية	الأسرة في الإسلام	1	%0.12	3	%0.50	+2
		المساجد	24	%3.08	23	%3.86	-1
		الشخصيات الإسلامية	87	%11.19	19	%3.19	-68
		الأعياد الدينية	0	%0	22	%3.69	+22
		البلدان الإسلامية	9	%1.19	12	%2.01	+3
	المجموع		121	%15.57	79	%13.27	-42
المجموع العام			777	%100	595	%100	-182

يوضح الجدول أعلاه تكرارات و نسب المؤشرات المتعلقة بالبعد الإسلامي التي احتواها كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** يتبين من خلال الجدول أن كتاب التربية الإسلامية للمناهج الجيل الثاني، أن محور العقيدة والشعائر والعبادات الأكثر تناولا وذلك من خلال مؤشر الرسل والأنبياء بنسبة 20.33%، فقد تضمن بعض القصص النبوي منها: قصة أبي البشرية آدم عليه السلام، طفولة وشباب النبي صلى الله عليه وسلم، والنبي سليمان عليه السلام، ونبي الله إبراهيم الخليل عليه السلام.. وتليها السلوك والآداب العامة بنسبة19.81%، أين تطرق الكتاب إلى بعض القيم الإسلامية التي يحثنا عليها ديننا الإسلامي الحنيف وشملت الوضوء، الطهارة، الصلاة، إضافة إلى التطرق إلى السلوكيات والآداب التي يجب على المتعلم تلقيها

في طفولته حيث يكتسب السلوكات الحسنة واجتناب السلوكات السيئة، وتمثلت في تجنب التبذير، والحث على الصدق، حفظ الأمانة، آداب الاستئذان، الإحسان بالوالدين وغيرها من السلوكات الحسنة، ثم يأتي مؤشر أركان الإسلام بنسبة 18.14%، فخصص درسا للتعريف باركان الإسلام وشرحها وتعددها، وبعدها مؤشر أركان الإيمان بنسبة 12.61%.

وقد كان مجال مصادر التشريع الإسلامي الأقل تناولا أين احتوى الكتاب على مؤشر القرآن الكريم بنسبة10.93%، وذلك من خلال تناول بعض الآيات القرآنية وكان عددها 20 آية ومن بين هذه الآيات نذكر الآية 110 من سورة الإسراء، والآية 49 من سورة الحجر، والآية6 من سورة الانفطار، في درس من أسماء الله الحسنى من الصفحة08، والآية 6 من سورة المائدة، كما تم تناول بعض السور القرآنية وشملت سورة القارعة، وسورة الزلزلة، وسورة الهمزة، وسورة التكاثر، وسورة العاديات، وسورة الكافرون، وسورة البينة، وسورة العلق، أما فيما يخص مؤشر السنة النبوية فنسبته 2.57%، حيث تناول الكتاب بعض الأحاديث النبوية وقدر عددها 13 حديثا نبويا. بالاستناد إلى بعض الأدلة من السنة والاستشهاد

أما عن بعد المجتمع والبلدان الإسلامية فنجد أن مؤشر الشخصيات الإسلامية الأكثر تكرار بنسبة 11.19%، ومن بين هذه الشخصيات الصحابي أبو بكر الصديق رضي الله عنه، وخديجة أم المؤمنين رضي الله عنها، وتليها المساجد بنسبة 3.08%، أين خصص درس يتكلم عن أهمية المساجد ومكانتها بعنوان مكانة المسجد في الإسلام في الصفحة 14، تم تأتي البلدان الإسلامية بنسبة 1.19%، وأخيرا مؤشر الأسرة في الإسلام بتكرار مرة واحدة بنسبة 0.12%.

- **الجيل الثاني:** نلاحظ من الجدول أن مجال العقيدة والشعائر والعبادات الأكثر تناولا في منهاج التربية الإسلامية لمناهج الجيل الثاني بتكرار 434 مرة، من خلال تناولهما مؤشر أركان الإيمان وأركان الإسلام بنسب متقاربة 24.87%، 22.18%، على التوالي، ثم يأتي مؤشر الرسل والأنبياء بنسبة 13.94%، أين تناول الكتاب بعض قصص الأنبياء وهي: قصة أبينا آدم عليه السلام وقصة نوح عليه السلام، وطفولة وشباب النبي صلى الله عليه

وسلم)، ويليها مؤشر السلوك والآداب العامة بنسبة 11.93%، فقد تطرق الكتاب إلى بعض السلوكيات والآداب الإسلامية ومنها: فضل تعلم القران، الإحسان للوالدين، الوضوء، عدم التبذير، الصحبة الحسنة، المحافظة على البيئة، التعاون، المحبة ...)

أما عن مصادر التشريع الإسلامي فقد تناول الكتاب محل الدراسة القران الكريم وبنسبة 11.26%، وتمثلت في احتواء الكتاب على بعض السور وكان عددها 07 سور وهي سورة التكاثر-سورة الهمزة- سورة القارعة- سورة الزلزلة- سورة البينة- سورة القدر- سورة العاديات، بإضافة إلى بعض الآيات القرآنية وعددها 11 آية، والتي كانت شواهد في بعض الدروس ومنها: الاية18 من سورة التوبة في درس مكانة المسجد في الإسلام الصفحة 52، والآية 31 من سورة الأعراف، والآية 26-27 من سورة الإسراء في درس التبذير من الصفحة31، أما فيما يخص مؤشر السنة النبوية 2025%، أين احتوى الكتاب على بعض الأحاديث النبوية التي كانت شواهد في بعض الدروس ومنها: درس الأخوة في الإسلام صفحة 48، ودرس فضل تعلم القران وتعليمه صفحة 14، ودرس أحافظ على بيئتي الصفحة 62، أما فيما يخص محور المجتمع والبلدان الإسلامية، فقد تناول الكتاب محل الدراسة مؤشر المساجد الأكثر تكرار بنسبة 3.96%، أين خصص درس حول مكانة المسجد في الإسلام في الصفحة 52، حيث تطرق إلى دور المسجد في المجتمع، وأفضل ثلاثة مساجد في الإسلام(المسجد النبوي بالمدينة المنورة، والمسجد الحرام بمكنة المكرمة والمسجد الأقصى بالقدس بفلسطين)، وتليها الأعياد الدينية بنسبة 3.69%، حيت احتوى الكتاب على درس حول العيدين وذلك في الصفحة 73، أي تطرق إلى عيد الفطر وعيد الأضحى، ثم تأتي الشخصيات الإسلامية بنسبة 3.19%، وتليها البلدان الإسلامية التي تكررت 12 مرة بنسبة 2.01%، ومن بين الشخصيات التي احتواها الكتاب(الصحابي عبد الله بن زيد- الصحابية خديجة رضي الله عنها .....) وأخيرا الأسرة في الإسلام تكررت 3 مرات بنسبة 0.05%

- **الفرق:** نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك اختلافا في مضمون كتابي الجيل الأول والجيل الثاني في مجال العقيدة والشعائر والعبادات بفارق 117 فكرة والكلمة لصالح مناهج الجيل الأول، وهذا يرجع إلى أن في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي أن الكفاءة المستهدفة هي القدرة على التعريف بأركان الإسلام وأركان الإيمان وتعددها وشرحها وتعميق الإيمان بالله، وغرس القيم الإسلامية في نفوس التلاميذ. حيث في هذه السنة يتلقى المتعلم التعليم القاعدي والمعرفة وممارسة السلوك وتصنف ضمن المجال الاجتماعي وتكون في مجموعها إطارا تعليميا تعليما هاما باعتبارها تسهم في استكمال نموه وتكوين شخصيته عقليا وفكريا ووجدانيا وجسديا وخلقيا وفق ما جاء به الكتاب والسنة من عادات وسير وقصص.

في حين نلاحظ أيضا مجال مصادر التشريع الإسلامي أن هناك اختلاف طفيف بين الكتابين بفارق 23 تكرار في مناهج الجيل الثاني، وقد يعود إلى طبيعة المادة

أما في مجال المجتمع والبلدان الإسلامية يتضح أن هناك اختلافا قدر ب42 تكرار لصالح مناهج الجيل الأول، وهذا الاختلاف يعود إلى الاختلاف في تناول المؤشرات، حيث نلاحظ أن منهاج الجيل الأول كان الأكثر تناولا للشخصيات الإسلامية بفارق 68 تكرار، على عكس مناهج الجيل الثاني الذي تناول مؤشر الأعياد الدينية بتكرار 22 مرة على عكس منهاج الجيل الأول الذي لم يتناوله .

- **بعد العروبة**

الجدول رقم(9) يوضح تناول بعد العروبة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
العروبة	اللغة	اللغة العربية	0	%0	0	%0	0
	المجموع		0	%0	0	%0	0
	المجتمع والبلدان	البلدان والمدن العربية	0	%0	5	%100	+5
		الأعياد العربية	0	%0	0	%0	0

	العربية						
المجموع		0	%0	5	%100	+5	
التاريخ العربي	الأصول العربية	0	%0	0	%0	0	
	الشخصيات العربية	0	%0	0	%0	0	
	ابرز الأحداث التاريخية	0	%0	0	%0	0	
	المعالم والآثار العربية	0	%0	0	%0	0	
المجموع		0	%0	0	%0	0	
المجموع العام		0	%0	5	%100	+5	

يوضح الجدول أعلاه تكرارات ونسب المؤشرات المتعلقة ببعد العروبة التي احتواها كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** نلاحظ من الجدول أن بعد العروبة غاب تماما في كتاب التربية الإسلامية في ظل إصلاحات مناهج الجيل الأول.

- **الجيل الثاني:** من خلال الجدول نلاحظ أن كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي لمناهج الجيل الثاني قد اقتصر على تناول مؤشر واحد هو المدن العربية بتكرار 5 مرات لبعض المدن العربية، في مجال المجتمع والبلدان العربية.

- **الفرق:** نلاحظ من خلال التحليل أن الفرق واضح، حيث منهاج الجيل الأول لكتاب التربية الإسلامية لم يتناول بعد العروبة، بينما منهاج الجيل الثاني فقد تناوله لكن بشكل طفيف.

- **البعد الامازيغي:**

الجدول رقم(10) يوضح تناول البعد الامازيغي في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
الامازيغية	اللغة	اللغة الامازيغية	0	0	0	0	0
	المجتمع والبلاد الامازيغية	المدن ومناطق الامازيغية	0	0	0	0	0
		العادات والتقاليد الامازيغية	0	0	0	0	0
		الأعياد الامازيغية	0	0	0	0	0
	التاريخ الامازيغي	المعالم والآثار الامازيغية	0	0	0	0	0
		الشخصيات الامازيغية	0	0	0	0	0
		ابرز الأحداث الامازيغية	0	0	0	0	0
المجموع العام			0	0	0	0	0

من خلال الجدول نلاحظ أن تناول البعد الامازيغي في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني لم يكن له نصيب.

- **البعد الوطني:**

الجدول رقم(11) يوضح تناول البعد الوطني العام في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
الوطني العام	رموز السيادة الوطنية	العلم الوطني	0	%0	0	%0	0
		الدستور	0	%0	0	%0	0
		النشيد الوطني	0	%0	0	%0	0
		العملة	0	%0	0	%0	0
	المجموع		0	%0	0	%0	0
	المجتمع الجزائري	المعالم والآثار الجزائرية	0	%0	0	%0	0
		العادات والتقاليد الجزائرية	0	%0	0	%0	0
		الشخصيات الجزائرية	0	%0	0	%0	0
		الثورة التحريرية	0	%0	0	%0	0
		المدن الجزائرية	0	%0	1	%50	+1
		الأعياد الوطنية	0	%0	1	%50	+1
	المجموع		0	%0	2	%100	+2

	الوحدة الوطنية	وحدة التراب	0	%0	0	%0	0
		وحدة الشعب	0	%0	0	%0	0
		وحدة القيادة	0	%0	0	%0	0
	المجموع		0	%0	0	%0	0
المجموع العام			0	%100	2	%100	+2

يوضح الجدول أعلاه تكرارات ونسب المؤشرات المتعلقة بالبعد الوطني التي احتواها كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** نلاحظ من خلال الجدول أن البعد الوطني غاب تماما في كتاب التربية الإسلامية في ظل الإصلاحات التربوية لمناهج الجيل الأول.

- **الجيل الثاني:** نلاحظ من خلال الجدول أن كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية لمناهج الجيل الثاني، اقتصرت على تناول مؤشرين فقط في مجال المجتمع الجزائري وهما المدن الجزائرية والأعياد الوطنية أين تكلم عن عيد العلم، وتكررت كل منهما مرة واحدة.

- **الفرق:** نلاحظ من خلال التحليل أن منهاج التربية الإسلامية في ظل مناهج الجيل الأول لم يتناول البعد الوطني، بينما تناول الكتاب في ظل منهاج الجيل الثاني البعد الوطني لكن بشكل مقتص، ويرجع ذلك إلى طبيعة منهاج التربية الإسلامية الذي يهتم بالأمور الدينية.

الجدول رقم (12) يوضح مدى تناول قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.

فئات التحليل	كتب الجيل الأول		كتب الجيل الثاني		الفرق
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
بعد الدين الإسلامي	777	%100	595	%98.83	-182
بعد العروبة	0	%0	5	%0.83	+5

البعد الامازيغي	0	%0	0	%0	0
البعد الوطني العام	0	%0	2	%0.33	+2
المجموع	777	%100	602	%100	−175

يتبين لنا من خلال الجدول أن أبعاد الهوية الوطنية قد تضمنها كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني على النحو التالي:

- **الجيل الأول:** نلاحظ من خلال الجدول أن كتاب التربية الإسلامية للمناهج الجيل الأول قد اقتصر على بعد واحد فقط من أبعاد الهوية الوطنية وهو بعد الدين الإسلامي بتكرار 777 فكرة و كلمة بنسبة 100%.

- **الجيل الثاني:** يتبين لنا من خلال الجدول أن كتاب التربية الإسلامية للمناهج الجيل الثاني قد تضمن أبعاد الهوية الوطنية من خلال بعد الدين الإسلامي بنسبة 98.83%، يليها بعد العروبة بنسبة 0.83%، وبعدها البعد الوطني العام بنسبة 0.33% بفكرتين.

- **الفرق:** نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اختلافا طفيفا بين منهاجين في تناول قيم الهوية الوطنية حيث تناول الكتابان البعد الإسلامي الأكثر تكرارا وهذا راجع إلى طبيعية المنهاج التي تهدف إلى غرس القيم والمبادئ الدينية السامية من عقيدة وعبادات وشعائر وقيم وآداب أخلاق لدى الطفل وتعزيز الهوية الإسلامية، التي هي أول مقوم من مقومات هويتنا الوطنية، الذي يعمل على تقوية أواصر الوحدة بين المسلمين ونشر رسالة الإسلام.

بينما نلاحظ اختلاف في بعد العروبة حيث تناول منهاج الجيل الثاني هذا البعد على عكس منهاج الجيل الأول الذي لم يتطرق إليه.

1-2- وصف وعرض وتفسير نتائج تحليل كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **بعد الدين الإسلامي**

الجدول رقم(13) يوضح تناول بعد الدين الإسلامي في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
الدين الإسلامي	العقيدة والشعائر والعبادات	أركان الإيمان	4	3.22	3	%6.66	-1
		الرسل والأنبياء	2	1.61	0	%0	-2
		أركان الإسلام	3	2.41	2	%4.44	-1
		السلوك والآداب العامة	77	62.09	35	%7.77	-42
	المجموع		86	%69.35	40	%88.88	-46
	مصادر التشريع الإسلامي	القرآن الكريم	1	%0.80	1	%2.22	0
		السنة النبوية	3	%2.41	0	%0	-3
	المجموع		4	%3.22	1	%2.22	-3
	المجتمع والبلدان الإسلامية	الأسرة في الإسلام	1	%0.80	3	%6.66	+2
		المساجد	2	%1.61	0	%0	-2
		الشخصيات الإسلامية	0	%0	0	%0	0
		الأعياد الدينية	31	%25	1	%2.22	-30
		البلدان	0	%0	0	%0	0

		الإسلامية					
	المجموع		34	27.41	4	%8.88	-30
المجموع العام			124	%100	45	%100	-79

يوضح الجدول أعلاه والذي تضمن تكرارات ونسب المؤشرات المتعلقة بالبعد الإسلامي التي احتواها كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** يتضح من خلال الجدول أن مجال العقيدة والشعائر والعبادات الأكثر تناولا بتكرار 86 مرة ونسبة69.35% في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات الجيل الأول، ويكمن ذلك في مؤشر السلوك والآداب العامة بنسبة 62.09%، وتليها أركان الإيمان بنسبة 3.22%، وبعدها أركان الإسلام بنسبة 2.41%، ثم يأتي مؤشر الرسل والأنبياء بتكرار مرتين فقط وبنسبة 1.61%.

في حين نجد محور المجتمع والبلدان الإسلامية أقل تكرارا بنسبة27.41%، حيث تضمن هذا المجال مؤشر الأعياد الدينية الأكثر تكرار وبنسبة 25%، حيث ذكر الكتاب الأعياد الدينية والتعريف بها ومنها: عيد الفطر، عيد الأضحى، رأس السنة الهجرية، ذكرى مولد النبوي الشريف، ليلة القدر، وتليها المساجد بنسبة 1.61%، أما مؤشر الأسرة في الإسلام فتكرر مرة واحدة وبنسبة 0.80%.

أما عن مجال مصادر التشريع الإسلامي فكان مؤشر القرآن الكريم قد تكرر مرة واحدة وبنسبة 0.80%، والسنة النبوية بنسبة 2.41%.

- **الجيل الثاني:** يتبين لنا من الجدول أن كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي انه تضمن مجال العقيدة والشعائر والعبادات بنسبة 88.88%، وكانت أكثر تكرارا من المجالات الأخرى، حيث يحتوي على مؤشر السلوك والآداب العامة بنسبة 77.77%، وتليها أركان الإيمان بنسبة 6.66%، ثم تأتي أركان الإسلام بنسبة 4.44%.

في حين محور المجتمع والبلدان الإسلاميةقد اقتصر الكتاب على تناول مؤشرين وبنسب ضئيلة، فمؤشر الأسرة في الإسلام تكرر ثلاث مرات وبنسبة 6.66%، والأعياد الدينية مرة واحدة.

أما عن مصادر التشريع الإسلامي فاقتصر الكتاب على تناول مؤشر القرآن الكريم بنسبة 2.22%، وأما مؤشر السنة النبوية فغاب تماما عن الكتاب.

- **الفرق:** نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اختلافا بين الكتابين في مجال العقيدة والشعائر والعبادات بفارق 46 تكرار، لصالح منهاج الجيل الأول، وسبب هذا الاختلاف هو مؤشر السلوك والآداب العامة بفارق 42 تكرار، أما باقي المؤشرات فانه لا يوجد اختلاف أو فرق واضح.

أما من ناحية مصادر التشريع الإسلامي فنلاحظ اختلاف طفيف وبفارق 3 تكرارات فقط، أين تناولت مناهج الجيل الأول 4 تكرارات في حين تناول منهاج الجيل الثاني مرة واحدة فقط.

كما نجد أن هناك اختلافا بين الكتابين في محور المجتمع والبلدان الإسلامية بفارق 30 تكرار لفائدة مناهج الجيل الأول، وسبب هذا الاختلاف يكمن فيتناول مؤشر الأعياد الدينية في مناهج الجيل الأول، حيث خصص لها وحدة كاملة خاصة بالأعياد الدينية والوطنية وذلك للتعريف بالأعياد التي يحتفل بها الوطن حيث تساهم في الاحتفاء بها.

- **بعد العروبة**

الجدول رقم (14) يوضح تكرار بعد العروبة في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
العروبة	اللغة	اللغة العربية	0	%0	9	%90	+9
	المجموع		0	%0	9	%90	+9
	المجتمع والبلدان العربية	البلدان والمدن العربية	9	%100	1	%10	-8
		الأعياد العربية	0	%0	0	%0	0
	المجموع		9	%100	1	%10	+1
	التاريخ العربي	الأصول العربية	0	%0	0	%0	0
		الشخصيات العربية	0	%0	0	%0	0
		ابرز الأحداث التاريخية	0	%0	0	%0	0
		المعالم والآثار العربية	0	%0	0	%0	0
	المجموع		0	0	0	0	0
المجموع العام			9	%100	10	%100	+1

يوضح الجدول أعلاه والذي تضمن تكرارات ونسب المؤشرات المتعلقة ببعد العروبة الذي احتواء كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** نلاحظ من الجدول أن كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة للتعليم الابتدائي في ظل إصلاحات مناهج الجيل الأول لم يحتوي بعد العروبة إلا من خلال مؤشر البلدان والمدن العربية أين تكرر 5 مرات فقط.

- **الجيل الثاني:** نلاحظ من الجدول أن كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة للتعليم الابتدائي في ظل إصلاحات مناهج الجيل الثاني هو أيضا لم يتناول إلا مؤشر اللغة العربية أين تكرر 9 مرات وبنسبة 90%، حيث خصص درس بعنوان لغتي العربية ولغتي الامازيغية حيث يؤكد على اللغة العربية أنها اللغة الرسمية في الجزائر وهي مقوم من مقومات الهوية الوطنية والاعتزاز بها، إضافة إلى مؤشر البلدان والمدن العربية بنسبة 10%

- **الفرق:** نلاحظ في الجدول أنه لا يوجد اختلاف واضح بين الكتابين إلا بفارق تكرار واحد، لكن يكمن الاختلاف في المحتوى الداخلي للكتابين، حيث احتوى منهاج الجيل الأول بعض المدن والبلدان العربية فقط، أما منهاج الجيل الثاني فقد ركز على اللغة العربية أين غابت تماما في منهاج الجيل الأول، وهذا يؤكد على اهتمام منهاج الجيل الثاني بأهم مقوم من مقومات الهوية الوطنية.

- **بعد الامازيغي**

الجدول رقم (15) يوضح تناول البعد الامازيغي في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
الامازيغية	اللغة	اللغة الامازيغية	0	%0	7	%58.33	+7
	المجموع		0	%0	7	%58.33	+7
	المجتمع والبلاد الامازيغية	المدن ومناطق الامازيغية	0	%0	1	%8.88	+1
		العادات والتقاليد الامازيغية	0	%0	1	%8.88	+1
		الأعياد الامازيغية	0	%0	3	%25	+3
	المجموع		0	%0	5	%41.66	+4

	التاريخ الامازيغي	معالم والآثار الامازيغية	0	%0	0	%0	0
		الشخصيات الامازيغية	0	%0	0	%0	0
		ابرز الأحداث الامازيغية	0	%0	0	%0	0
	المجموع		0	%0	0	%0	0
المجموع العام			0	%0	12	%100	+12

يوضح الجدول أعلاه والذي تضمن التكرارات ونسب المؤشرات المتعلقة بالبعد الامازيغي التي احتواها كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** نلاحظ من خلال الجدول أن كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول لم يتناول البعد الامازيغي تماما.

- **الجيل الثاني:** يتبين لنا من الجدول أن كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الثاني تناول البعد الامازيغي من خلال مجال اللغة الذي كان الأكثر تكرارا، حيت تضمن مؤشر اللغة الامازيغية بنسبة 58.33%، أين خصص لها درس بعنوان لغتي العربية ولغتي الامازيغية الصفحة 22 -23، بالتأكيد على اللغة الامازيغية على أنها جزء من هويتنا الوطنية الجزائرية، والافتخار والاعتزاز بها.

فنجد مجال المجتمع والبلاد الامازيغية قد اقتصر الكتاب على مؤشر الأعياد الامازيغية بنسبة 25%، وذلك من خلال تناوله مناسبة عيد الربيع والاحتفال بموسم الربيع الذي يحتفل به الامازيغ كل 12 يناير من كل عام الذي هو من عاداتنا وتقاليدنا الوطنية، ويليها مؤشر المناطق والمدن الامازيغية والعادات والتقاليد الامازيغية بتكرار واحد وبنسبة 8.88% لكل منهما. أما عن التاريخ الامازيغي فقد غاب تماما في المنهاج.

- **الفرق:** نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اختلافا واضحا بين المنهاجين حيث اهتم منهاج الجيل الثاني بالبعد الامازيغي على عكس منهاج الجيل الأول الذي لم يتناوله تماما. أين خصص في منهاج الجيل الثاني درس بعنوان لغتي العربية ولغتي الامازيغية، وذلك للترسيخ والاعتزاز باللغة العربية والأمازيغية في نفوس المتعلمين لأنهما مقومان أساسيان في مقومات هويتنا الوطنية.

- **البعد الوطني العام**

الجدول رقم (16) يوضح تناول البعد الوطني في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
الوطني العام	رموز السيادة الوطنية	العلم الوطني	2	%4.08	0	%0	−2
		الدستور	0	%0	0	%0	0
		النشيد الوطني	2	%4.08	0	%0	−2
		العملة	0	%0	0	%0	0
	المجموع		4	%8.16	%0	%0	−4
	المجتمع الجزائري	المعالم والآثار الجزائرية	2	%4.08	5	%7.35	+3
		العادات والتقاليد الجزائرية	0	%0	42	%61.76	+42
		الشخصيات الجزائرية	0	%0	0	%0	0
		الثورة التحريرية	7	%14.28	0	%0	−7

		المدن الجزائرية	6	%12.24	15	%22.05	+9
		الأعياد الوطنية	21	%42.85	2	%2.94	−19
المجموع			36	%73.46	64	%94.11	+28
	الوحدة الوطنية	وحدة التراب	6	%12.24	2	%2.94	−4
		وحدة الشعب	0	%0	2	%2.94	+2
		وحدة القيادة	3	%6.12	0	%0	−3
	المجموع		9	%18.36	4	%5.97	−5
المجموع العام			49	%100	68	%100	+19

يوضح الجدول أعلاه والذي تضمن التكرارات ونسب المؤشرات المتعلقة بالبعد الوطني العام التي احتواها كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** من خلال الجدول يتضح أن كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية لمناهج الجيل الأول يتضمن البعد الوطني من خلال محور المجتمع الجزائري الذي كان أكثر تكرارا من المحاور الأخرى، حيث تناول مؤشر الثورة التحريرية بنسبة 14.28%، ثم يأتي مؤشر المدن الجزائرية بنسبة 12.24%، ويليها مؤشر المعالم والآثار الجزائرية بنسبة 4.08%.

في حين نجد محور الوحدة الوطنية أقل تناولا وذلك من خلال مؤشرين وهما وحدة التراب بنسبة 12.24%، ووحدة القيادة بنسبة 6.12%.

أما محور رموز السيادة الوطنية فاقتصر على تناول مؤشرين هما: العلم الوطني والنشيد الوطني بنسبة 4.06% لكل منهما.

- **الجيل الثاني:**من خلال الجدول يتضح أن كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية للمناهج الجيل الثاني يتضمن البعد الوطني أين ركز على

محور المجتمع الجزائري من خلال تناوله مؤشر العادات والتقاليد بنسبة 61.76%، وتليها المدن الجزائرية بنسبة 22.05%، ثم تأتي المعالم والآثار الجزائرية بنسبة 7.35%، وأخيرا الأعياد الدينية تكررت مرتين بنسبة 2.94%.

في حين نجد محور الوحدة الوطنية اقتصر على مؤشرين هما: وحدة التراب ووحدة الشعب وبنسبة 2.94% لكل منهما.

- **الفرق:** يتضح من الجدول أن هناك اختلافا طفيفا بين المنهاجين بفارق 19 فكرة وكلمة لصالح منهاج الجيل الثاني، لكن نلاحظ الاختلاف في المضمون أين ركز كل منهاج على جانب معين من البعد الوطني للهوية الوطنية الجزائرية، فقد اهتم منهاج الجيل الأول على الأعياد الدينية والمدن الجزائرية مقابل منهاج الجيل الثاني الذي اهتم بالعادات والتقاليد الوطنية، ومعالم الجزائر الأثرية، وأهمها: مقام الشهيد- قلعة بني حماد- احتفالات التوارق- بعض الأكلات الشعبية، واللباس التقليدي.... وهذا ما يهدف إلى غرس الذوق الحسي التاريخي لدى المتعلم، من اجلال تمسك بالإرث التقليدي الذي يعتبر من صلب هويتنا الوطنية.

الجدول رقم (17) يوضح مدى تناول قيم الهوية المتضمنة في كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.

فئات التحليل	كتب الجيل الأول		كتب الجيل الثاني		الفرق
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
بعد الدين الإسلامي	124	%68.13	45	%33.33	-79
بعد العروبة	9	%4.94	10	%7.40	+1
البعد الامازيغي	0	%0	12	%8.88	+12
البعد الوطني العام	49	%26.92	68	%50.37	+19
المجموع	182	%100	135	%100	-47

يتبين لنا من خلال الجدول أن أبعاد الهوية الوطنية قد تضمنها كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني على النحو التالي:

- **الجيل الأول:** من خلال الجدول نلاحظ أن كتاب التربية المدنية تضمن بعد الدين الإسلامي الأكثر تكرارا بنسبة68.13%، ويليها البعد الوطني بنسبة 26.92%، وبعدها تناول بعد العروبة بنسبة26.92%، أما البعد الامازيغي فقد غاب تماما في الكتاب.

- **الجيل الثاني:** يتبن من خلال الجدول إن كتاب التربية المدنية قد تناول قيم الهوية من خلال البعد الوطني الأكثر تكرارا بنسبة 50.37%، ويليها البعد الإسلامي بنسبة 33.33%، وبعدها البعد الامازيغي بنسبة 8.88%، وأخيرا بعد العروبة بنسبة 7.40%.:

- **الفرق:** يتضح من الجدول أن هناك اختلافا طفيفا في مجموع الأبعاد بين الجيلين بفارق 47 لفائدة الجيل الأول، بينما يكمن الفرق في تضمن كل بعد، حيث ركز منهاج الجيل الأول على بعد الدين الإسلامي من خلال تناول بعض السلوكات والآداب العامة، وشملت (آداب الكلام- آداب الأكل- التعايش مع الآخر)، التي يجب المتعلم تلقيها في سن مبكرة والتي تعتبر كقيم عالمية، في حين منهاج الجيل الثاني ركز على البعد الوطني العام من خلال تناول بعض العادات والتقاليد والمعالم والأحداث الجزائرية التي تميز المجتمع الجزائري مثل: مقام الشهيد- قلعة بني حماد- احتفالات التوارق- بعض الأكلات الشعبية، واللباس التقليدي....بهدف غرس ذوق الحس التاريخي لدى المتعلم من اجل التمسك بالإرث التقليدي الذي يعتبر من صلب هويتنا الوطنية.

كما نلاحظ فرقا في تناول البعد الامازيغي، حيث ركز منهاج الجيل الثاني على هذا البعد، في حين غاب تماما في منهاج الجيل الأول.

1-3- وصف وعرض وتفسير نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **بعد الدين الإسلامي**

الجدول رقم(18) يوضح تناول بعد الدين الإسلامي في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
الدين الإسلامي	العقيدة والشعائر والعبادات	أركان الإيمان	0	%0	0	%0	0
		الرسل والأنبياء	11	%15.49	0	%0	-11
		أركان الإسلام	8	%11.26	1	%16.66	-7
		السلوك والآداب العامة	1	%1.40	0	%0	-1
	المجموع		20	%28.16	1	%16.66	-19
	مصادر التشريع الإسلامي	القرآن الكريم	3	%4.22	1	%16.66	-2
		السنة النبوية	0	%0	0	%0	0
	المجموع		3	%4.22	1	%16.66	-2
	المجتمع والبلدان الإسلامية	الأسرة في الإسلام	1	%1.40	0	%0	-1
		المساجد	8	%11.26	0	%0	-8
		الشخصيات الإسلامية	1	%1.40	0	%0	-1
		الأعياد الدينية	25	%35.21	4	%66.66	-21
		البلدان الإسلامية	13	%18.30	0	%0	-13

	المجموع	48	%67.60	4	%66.66	44
المجموع العام		71	%100	6	%100	-65

يوضح الجدول أعلاه والذي تضمن تكرار ونسب المؤشرات المتعلقة بالبعد الإسلامي التي احتواها كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** تناول الكتاب التاريخ في ظل الإصلاحات التربوية لمناهج الجيل الأول البعد الإسلامي من خلال محور المجتمع والبلدان الإسلامية الأكثر تكرارا بتكرار 48 وبنسبة 67.60%، حيث تضمن مؤشر الأعياد الدينية بنسبة 35.21%، ثم تأتي البلدان الإسلامية 18.30% وتليها المساجد بنسبة 11.26%، ويليها مؤشر الأسرة في الإسلام والشخصيات الإسلامية بتكرار مرة واحدة كل منهما وبنسبة 1.40%.

في حين نلاحظ محور العقيدة والشعائر والعبادات أين تناول مؤشر الرسل والأنبياء بنسبة 15.49%، وتليها أركان الإسلام بنسبة 11.26%، وبعدها مؤشر السلوك والآداب العامة بتكرار واحد ونسبة 1.40%.

أما عن مصادر التشريع الإسلامي فقد احتوى الكتاب على مؤشر القرآن الكريم بنسبة 4.22%، أما مؤشر السنة النبوية فقد غاب تماما.

- **الجيل الثاني:** يتبين لنا من خلال الجدول أن كتاب التاريخ في ظل الإصلاحات التربوية لمناهج الجيل الثاني تناول البعد الإسلامي بنسبة ضئيلة جدا وذلك من خلال بعض المؤشرات وهي مؤشر البلدان الإسلامية بتكرار 4 مرات بنسبة 66.60%، يليها مؤشر الأسرة في الإسلام ومؤشر القرآن الكريم بتكرار واحد بنسبة 16.60%.

- **الفرق:** نلاحظ من الجدول أن هناك اختلافا واضحا في تناول البعد الإسلامي بين المنهاجين، فقد تناولت مناهج الجيل الأول البعد الإسلامي من خلال الأعياد الدينية التي كانت الأكثر تكرارا وذلك للتعريف بالحدث المعنوي أي معرفة الأعياد الدينية وتواريخ

حدوثها، حيث خصص لها درس للتعريف بهذه المناسبات، بينما في منهاج الجيل الثاني تناول البعد الإسلامي بشكل مقتصر فقد ذكرت الأعياد الدينية في بعض المحطات فقط .

- **بعد العروبة**

الجدول رقم(19) يوضح تناول بعد العروبة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
العروبة	اللغة	اللغة العربية	2	%10	0	%0	-2
المجموع			2	%10	0	%0	-2
	المجتمع والبلدان العربية	البلدان والمدن العربية	16	%80	0	%0	-16
		الأعياد العربية	0	%0	0	%0	0
المجموع			16	%80	0	%0	-16
	التاريخ العربي	الأصول العربية	0	%0	0	%0	0
		الشخصيات العربية	2	%10	0	%0	-2
		ابرز الإحداث التاريخية	0	%0	0	%0	0
		المعالم والآثار العربية	0	%0	0	%0	0
	المجموع		2	%10	0	%0	-2
المجموع العام			20	%100	0	%0	-20

يوضح الجدول أعلاه والذي تضمن تكرارات ونسب المؤشرات المتعلقة ببعد العروبة التي احتواها كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** يتبين لنا من الجدول أن كتاب التاريخ لمناهج الجيل الأول تناول بعد العروبة ولكن بشكل موجز أين تناول مؤشر البلدان والمدن العربية بنسبة 80%، بتكرار 16 مرة، يليها مؤشر اللغة العربية بنسبة 10%، ثم مؤشر الشخصيات العربية بنسبة 10%.
- **الجيل الثاني:** من خلال الجدول يتضح أن كتاب التاريخ لمناهج الجيل الثاني لم يتناول بعد العروبة.
- **الفرق:** نلاحظ أن هناك فرقا جوهريا بين الكتابين حيث تم تناول بعد العروبة في منهاج الجيل الأول وغاب تماما عن منهاج الجيل الثاني.

- **البعد الامازيغي**

الجدول رقم(20) يوضح تناول البعد الامازيغي في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
الامازيغية	اللغة	اللغة الامازيغية	0	%0	0	%0	0
	المجموع		0	%0	0	%0	0
	المجتمع والبلاد الامازيغية	المدن ومناطق الامازيغية	3	%100	1	%6.66	-2
		العادات والتقاليد الامازيغية	0	%0	0	%0	0
		الأعياد الامازيغية	0	%0	0	%	0
	المجموع		3	%100	1	%6.66	-2

	التاريخ الامازيغي	المعالم والآثار الامازيغية	0	%0	1	%6.66	+1
		الشخصيات الامازيغية	0	%0	13	86.66	+13
		ابرز الأحداث الامازيغية	0	%0	0	%0	0
	المجموع		0	%0	14	%93.33	−14
المجموع			3	%100	15	%100	+12

يوضح الجدول أعلاه والذي تضمن تكرارات ونسب المؤشرات المتعلقة بالبعد الامازيغي التي احتواها كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** يتضح من الجدول أن تناول البعد الامازيغي كان بدرجة قليلة جدا حيث تضمن الكتاب مؤشر المدن والمناطق الامازيغية فقط وبتكرار 3 مرات.
- **الجيل الثاني:** من خلال الجدول نلاحظ أن كتاب التاريخ في ظل مناهج الجيل الثاني قد تناول البعد الامازيغي وذلك باحتوائه لمحور التاريخ الامازيغي الأكثر تكرارا وذلك بتناوله بعض الشخصيات الامازيغية بنسبة 86.66%، وتليها المعالم والآثار الامازيغية بنسبة 6.66%.

في حين نجد محور المجتمع والبلاد الامازيغية يتناول مؤشرا واحدا وهو المدن والمناطق الامازيغية بتكرار واحد وبنسبة 6.66%.

- **الفرق:** نلاحظ أن هناك اختلافا واضحا في تناول البعد الامازيغي حيث ركز منهاج الجيل الثاني على هذا البعد من خلال التعرف على تاريخ الجزائر قديما وأصولها التاريخية، أين تناول منطقة نوميديا الامازيغية التي عاصمتها سيرتا قديما قسنطينة حاليا، كما تم التطرق إلى بعض الشخصيات الامازيغية مثل: الملك ماسينيسا أشهر ملوك نوميديا.

- **البعد الوطني العام**

الجدول رقم(21) يوضح تناول البعد الوطني في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني

فئة التحليل	الأبعاد	المؤشرات	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		الفرق
			التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
الوطني العام	رموز السيادة الوطنية	العلم الوطني	6	%1.64	0	%0	-6
		الدستور	0	%0	0	%0	0
		النشيد الوطني	8	%2.19	0		-8
		العملة	0	%0	0	%0	0
	المجموع		14	%3.83	0	%0	-14
	المجتمع الجزائري	المعالم والآثار الجزائرية	4	%1.09	89	%53.93	+85
		العادات والتقاليد الجزائرية	0	%0	2	%1.21	+2
		الشخصيات الجزائرية	83	%22.73	13	%7.87	-70
		الثورة التحريرية	158	%43.28	12	%7.27	-146
		المدن الجزائرية	56	%15.34	41	%24.84	-15
		الأعياد الوطنية	30	%8.21	5	%3.03	-25
	المجموع		331	%90.68	162	%98.18	-169

	الوحدة الوطنية	وحدة التراب	12	%3.28	2	%1.21	-10
		وحدة الشعب	8	%2.19	0	%0	-8
		وحدة القيادة	0	%0	1	%0.60	+1
	المجموع		20	%5.47	3	%1.81	-17
المجموع			365	%100	165	%100	-200

يوضح الجدول أعلاه والذي تضمن تكرارات و نسب المؤشرات المتعلقة بالبعد الوطني التي احتواها كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني:

- **الجيل الأول:** يتبين لنا من خلال الجدول أن كتاب التاريخ في ظل الإصلاحات التربوية لمناهج الجيل الأول تضمن محور المجتمع الجزائري الأكثر تكرارا، وذلك من خلال مؤشر الثورة التحريرية بنسبة 43.28%، وبعدها الشخصيات الجزائرية بنسبة 22.73%، وتليها المدن الجزائرية بنسبة 15.34%، في حين الأعياد الوطنية بنسبة 8.21%، وأخيرا المعالم والآثار الجزائرية أين تكررت 4 مرات وبنسبة 1.09%.

أما عن محور الوحدة الوطنية قد تضمن مؤشر وحدة التراب بنسبة 3.28%، ومؤشر وحدة الشعب 2.09%.

في حين محور رموز السيدة الوطنية فقد احتوى مؤشر العلم الوطني بنسبة 1.64%، والنشيد الوطني بنسبة 2.19%، حيث تضمن الكتاب النشيط الوطني كاملا في الصفة 76.

- **الجيل الثاني:** يتبين لنا من خلال الجدول أن كتاب التاريخ في ظل الإصلاحات التربوية لمناهج الجيل الثاني تضمن محور المجتمع الجزائري الأكثر تكرارا لكن ذلك من خلال مؤشر المعالم والآثار الجزائرية بنسبة 53.93%، ثم تأتي المدن الجزائرية بنسبة 24.84%، ويليها مؤشر الثورة التحريرية بنسبة 7.27%، أما الأعياد الوطنية فكانت نسبتها 3.03%، وأخيرا مؤشر العادات والتقاليد الجزائرية بنسبة 1.21% بتكرارين.

في حين محور الوحدة الوطنية فقد اقتصرت على مؤشر وحدة التراب بنسبة 1.21%.

أما عن محور رموز السيادة الوطنية فقد غاب تماما في المنهاج.

- **الفرق:** نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك فروقات طفيفة بين المنهاجين، لكن الاختلاف يكمن في المضمون، ماعدا الفرق الواضح في منهاج الجيل الأول حيث تضمن بعض رموز السيادة الوطنية وذلك من خلال العلم الوطني والنشيد الوطني، بينما منهاج الجيل الثاني لم يتناوله تماما. أين ركز منهاج التاريخ في ظل منهاج الجيل الأول على التاريخ الوطني القريب من خلال تاريخ الثورة التحريرية ونضال الشعب الجزائري في تلك الفترة وذلك بتتبع مسار الثورة بدءا من تاريخ تفجير الثورة إلى غاية نتائجها (الاستقلال)، والتعرف على بعض الشخصيات التي ضحت من اجل الوطن ومن بينهم العربي بن مهيدي، العقيد لطفي، ديدوش مراد، زيغود يوسف، آيت حمودة عميروش، وريدة مداد وغيرها من الشخصيات، حيث يتعرف المتعلم على تواريخ الثورة، وإدراك أهمية التضحية من اجل الاستقلال، وإعطاء قيمة تاريخية للمناسبات الوطنية وتقدير الشهداء، والشعور بالبعد الوطني.

بينما منهاج الجيل الثاني فقد اهتم بالتاريخ القديم ومراحله تطوره، من خلال عرض بعض المعالم والآثار الجزائرية، والتتبع التاريخي من 3200 قبل الميلاد إلى القرن الأول ميلادي، وكيفية الحصول على المعلومة التاريخية، وذلك بالتعريف بالمناطق الأثرية التي تعتبر مورثا حضاريا، حيث تناول الكتاب الآثار القديمة مثل الأدوات الحجرية والهياكل الهضمية والرسوم ونقوش الصخرية الموجودة في مختلف المواقع الأثرية كالكهوف والمغارات، ومنطقة التاسيلي التي تعتبر متحفا اثريا لما تتوفر عليه من آثار منها الرسوم والنقوش الصخرية، كما خصص المشرع التربوي درسا حول المواقع الأثرية في الصفحة 24، حيث تتطرق فيها إلى الآثار العمرانية القديمة مثل: ضريح امدغاس الأثري، مدينة تمقاد الأثرية وجميلة، تيبازة وقالمة وهي التي تمثل أهمية تاريخية وثقافية عالمية، إضافة إلى المسكوكات والمخطوطات التي تعبر أيضا عن التراث الحضاري والتاريخي، والموقع الأثري عين الحنش بسطيف، كما تم تطرق إلى بعض الشخصيات التاريخية هي الأخرى التي

خصص لها درسا في الصفحة 27، ومن هذه الشخصيات: الاديب ابوليوس، القديس اوغستين، الملك سيفاقس، يوبا الثاني، الملكة تينهينان.

الجدول رقم (22) يوضح مدى تناول قيم الهوية المتضمنة في كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني.

فئات التحليل	كتب الجيل الأول		كتب الجيل الثاني		الفرق
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
بعد الدين الإسلامي	71	%15.46	6	%3.22	-65
بعد العروبة	20	%4.35	0	%0	-20
البعد الامازيغي	3	%0.65	15	%8.06	+12
البعد الوطني العام	365	%79.52	165	%88.70	-200
المجموع	459	%100	186	%100	-315

يتبن لنا من خلال الجدول أن أبعاد الهوية الوطنية قد تضمنها كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني على النحو التالي:

- **الجيل الأول:** يتبين لما من خلال الجدول أن كتاب التاريخ في ظل مناهج الجيل الأول يتضمن البعد الوطني العام الأكثر تكرارا ب365 تكرار وبنسبة 79.52% ويليها بعد الدين الإسلامي بنسبة 15.46%، وبعدها بعد العروبة بنسبة 4.35%، أما البعد الامازيغي فهو الأقل تضمنا، وذلك بنسبة 0.65%.

- **الجيل الثاني:** نلاحظ من خلال الجدول أن كتاب التاريخ في ظل مناهج الجيل الثاني قد تناول البعد الوطني العام بنسبة 88.70%، الذي نال أكثر تكرارا، ويليها البعد الامازيغي بنسبة 8.06%، وبعدها بعد الدين الإسلامي بنسبة 3.22%، بينما بعد العروبة غاب تماما في المنهاج.

- **الفرق:** من خلال الجدول يتضح لنا أن هناك بعض الفروق بين المنهاجين في تناول قيم الهوية الوطنية، أين ركز منهاج الجيل الثاني على البعد الامازيغي، أما منهاج الجيل الأول فقد اهتم بالبعد الوطني العام

2- عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار فرضيات الدراسة:

يعتبر هذا العنصر أهم عنصر في الدراسة لأنه يعالج الجزء المهم منها والخاص بالتحقق من فرضيات الدراسة، وقبل البدء في ذلك، لابد من التعرف على نوعية التوزيع الذي تتبعه متغيرات الدراسة الأساسية حتى نعرف نمط ونوع الاختبار الذي سيتم اعتماده في اختبار الفرضيات، تم اختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة، من خلال الجدول التالي :

الجدول رقم (23) يوضحنتائج اختبار التوزيع الطبيعيKolmogorov-Smirnov

المحور	اختبار Kolmogorov-Smirnov	مستوى الدلالة
المحور الأول: الدين الإسلامي	1.308	0.065
المحور الثاني: العروبة	1.347	0.053
المحور الثالث: الامازيغية	1.268	0.07
المحور الرابع: الوطني العام	1.250	0.22

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج الإحصائي spss

نلاحظ من الجدول أعلاه أن اختبار التوزيع الطبيعي لم يحقق معنوية في كل المحاور، وهذا يرجع لبلوغ مستوى دلالته قيمةأكبر من 0.05 الذي يمثل مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة، ما يؤدي بنا لرفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري الذي يقر بأن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي، من ثم يمكن استخدام الاختبارات المعلمية في اختبار متغيرات الدراسة والمتمثلة في اختبار ستودنت لعينتين مستقلتين.

ومن اجل اختبار فرضيات الدراسة تم تقسيم فرضية الرئيسية للدراسة إلى ثلاثة فرضيات فرعية وهذه الأخيرة تنقسم إلى أربعة فرضيات جزئية، حيث سيتم اختبار الفرضيات الجزئية ثم الفرعية فالرئيسية أي ننتقل من الجزء إلى الكل وذلك كما يلي :

2- 1- عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في الكتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية ستتم دراسة الفروقات بالنسبة للمحاور الأساسية للدراسة من خلال اعتماد المؤشرات لكل محور.

2-1-1- الفروقات في بعد الدين الإسلامي: يتم الكشف عن الفروقات من خلال اختبار الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي :

الجدول رقم(24) يوضح فروقات بعد الدين الإسلامي بين كتابي تربية الإسلامية.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
بعد الدين الإسلامي	العقيدة والشعائر والعبادات	551	55.4	434	44.06	985	100	0.323	0.763
	مصادر التشريع الإسلامي	105	56.15	82	43.85	187	100		
	المجتمع والبلدان الإسلامية	121	60.5	79	39.5	200	100		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح نتيجة اختبار سودنت بالتفصيل حول الاختبار نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم (25) يوضح اختبار الفرضية الأولى.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	0,359	0,582	0,323	4	0,763
عدم تساوي التباينين			*0,323*	*3,829*	0.763

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب0.359 ، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.582، إذ نلاحظ أنه أكبر من مستوى المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05، ما يؤكد على أن التباين متجانس بين الجيل الأول والثاني في مؤشرات البعد الديني ، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب –0.323، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.763 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ،ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-1-2- الفروقات في بعد العروبة: سيتم اختبار هذه الفروقات من خلال الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم(26) يوضح فروقات في بعد العروبة بين كتابي تربية الإسلامية.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
بعد العروبة	اللغة	0	0%	0	0%	0	% 100	- 1.00	0.423
	المجتمع والبلدان العربية	0	0%	5	100%	5	% 100		
	التاريخ العربي	0	0%	0	0%		% 100		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح نتيجة اختبار سودنت بالتفصيل حول الاختبار نعرض الجدول التالي

الجدول رقم (27) يوضح اختبار الفرضية الثانية

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	16,000	0,016	-1,000	4	0,374
عدم تساوي التباينين			*-1,000*	*2,000*	*0,423*

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب16، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.016، إذ نلاحظ أنه أقل من المستوى المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05، ما يؤكد على أن التباين غير متجانس بين الجيل الأول والثاني في مؤشرات بعد العروبة ، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة عدم تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب -1، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.423 إذ أنه أكبر

من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ،ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-1-3- الفروقات في البعد الامازيغي: نلاحظ أن النتائج في كلا الجيلين قدرت ب 0 في كل مؤشرات وأبعاد محور البعد الامازيغي في كتاب التربية الإسلامية أي أنها ثابتة وبالتالي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-1-4- الفروقات في البعد الوطني: سيتم اختبار هذه الفروقات من خلال الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. بهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم(28) يوضح فروقات في البعد الوطني بين كتابي التربية الإسلامية.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
البعد الوطني	رموز السيادة الوطنية	0	0%	0	0%	0	100%	1.00-	0.423
	المجتمع الجزائري	0	0%	2	100%	2	100%		
	الوحدة الوطنية	0	0%	0	0%		100%		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح أكثر نعرض جدول الاختبار التالي :

الجدول رقم (29) يوضح اختبار الفرضية الرابعة.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	16,000	,0160	−1,000	4	0,374
عدم تساوي التباينين			*-1,000*	*2,000*	*0,423*

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب16، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب 0.016، إذ نلاحظ أنه أقل من المستوى المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05، ما يؤكد على أن التباين غير متجانس بين الجيل الأول والثاني في مؤشرات بعد الوطنية، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة عدم تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب −1.00، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.423، إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

من خلال نتيجة الفرضيات الجزئية السابقة يمكن أن نستنتج نتيجة الفرضية الفرعية الأولى كما يلي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-2- عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في الكتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية سيتم دراسة الفروقات بالنسبة للمحاور الأساسية للدراسة من خلال اعتماد المؤشرات لكل محور.

2-2-1- الفروقات في بعد الدين الإسلامي: يتم الكشف عن الفروقات من خلال اختبار الفرضية التالية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في الكتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم(30) يوضح فروقات البعد الإسلامي بين كتابي التربية المدنية.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
بعد الدين الإسلامي	العقيدة والشعائر والعبادات	86	68.25	40	31.75	126	100	0.974	0.385
	مصادر التشريع الإسلامي	4	80	1	20	5	100		
	المجتمع والبلدان الإسلامية	34	89.47	4	10.53	38	100		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح نتيجة اختبار سودنت بالتفصيل حول الاختبار نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يوضح اختبار الفرضية الأولى.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	1.157	0.343	0.974	4	0.385
عدم تساوي التباينين			0.974	3.018	0.401

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب0.157 ، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.343 ، إذ نلاحظ أنه أكبر من المستوى المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05 ،ما يؤكد على أن التباين متجانس بين الجيل الأول والثاني في مؤشرات البعد الديني ، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة تساوي التباينين ، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب 0.974 ، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.385 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ،ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في الكتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-2-2- الفروقات في بعد العروبة: سيتم اختبار هذه الفروقات من خلال الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في الكتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم(32) يوضح فروقات البعد العروبة بين كتابي التربية المدنية.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
بعد العروبة	اللغة	0	0%	9	100%	9	% 100	0.081-	0.940
	المجتمع والبلدان العربية	9	90%	1	10%	10	% 100		
	التاريخ العربي	0	0%	0	0%	0	% 100		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح نتيجة اختبار سودنت بالتفصيل حول الاختبار نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم (33) يوضح اختبار الفرضية الثانية.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	0.025	0.882	0.081-	4	0.940
عدم تساوي التباينين			0.081-	3.989	0.940

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب0.025، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.882، إذ نلاحظ أنه أكبر من المستوى المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05، ما يؤكد على أن التباين متجانس بين الجيل الأول والثاني في مؤشرات بعد

العروبة، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب 0.081-، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.940 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05، مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في الكتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-2-3- الفروقات في البعد الامازيغي: سيتم اختبار هذه الفروقات من خلال الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في الكتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي :

الجدول رقم(34) يوضح فروقات في البعد الامازيغي بين كتابي التربية المدنية.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
بعد الامازيغية	اللغة	0	0%	7	100%	7	100%	-1.922	0.195
	المجتمع والبلدان الامازيغية	0	0%	5	100%	5	100%		
	التاريخ الامازيغي	0	0%	0	0%	0	100%		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح نتيجة اختبار سودنت بالتفصيل حول الاختبار نعرض الجدول التالي

الجدول رقم (35) يوضح اختبار الفرضية الثانية.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	9.143	0.039	1.922-	4	0.127
عدم تساوي التباينين			1.922-	2.00	0.195

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب9.143، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.039، إذ نلاحظ أنه أقل من المستوى المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05 ما يؤكد على أن التباين غير متجانس بين الجيل الأول والثاني في مؤشرات بعد الامازيغية، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة عدم تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب -1.922، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.195 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ، ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في الكتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-2-4 الفروقات في البعد الوطني: يتم اختبارها من خلال الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في الكتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم(36) يوضح فروقات في البعد الوطني بين كتابي التربية المدنية.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
البعد الوطني	رموز السيادة الوطنية	4	0%	0	0%	4	100%		
	المجتمع الجزائري	36	36%	64	64%	100	100%		
	الوحدة الوطنية	9	69.24%	4	% 30.76	13	100%	-0.276	0.801

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح أكثر نعرض جدول الاختبار التالي:

الجدول رقم (37) يوضح اختبار الفرضية الرابعة.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	3.386	0.140	0.276-	4	0.796
عدم تساوي التباينين			0.276-	2.876	0.801

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب3.386، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.140، إذ نلاحظ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05، ما يؤكد على أن التباين متجانس بين الجيل الأول والثاني في

مؤشرات بعد الوطنية ، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب 0.276-، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.801 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ،ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في الكتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

من خلال نتيجة الفرضيات الجزئية السابقة يمكن أن نستنتج نتيجة الفرضية الفرعية الثانية كما يلي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي .**

2-3- عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في الكتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية سيتم دراسة الفروقات بالنسبة للمحاور الأساسية للدراسة من خلال اعتماد المؤشرات لكل محور.

2-3-1- الفروقات في بعد الدين الإسلامي: يتم الكشف عن الفروقات من خلال اختبار الفرضية التالية: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في الكتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم(38) يوضح فروقات البعد الإسلامي بين كتابي التاريخ.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
بعد الدين الإسلامي	العقيدة والشعائر والعبادات	20	95.24%	1	4.76%	21	100%	1.647	0.174
	مصادر التشريع الإسلامي	3	75%	1	25%	4	100%		
	المجتمع والبلدان الإسلامية	48	92.3%	4	7.7%	52	100%		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح نتيجة اختبار سودنت بالتفصيل حول الاختبار نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم (39) يوضح اختبار الفرضية الأولى.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	5.454	0.08	1.647	4	0.175
عدم تساوي التباينين			1.647	2.023	0.240

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب5.454، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.08 ، إذ نلاحظ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في

الدراسة ألا وهو 0.05 ، ما يؤكد على أن التباين متجانس بين الجيل الأول والثاني في مؤشرات البعد الديني، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب 1.647، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.175 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ،ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في الكتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-3-2- الفروقات في بعد العروبة:سيتم اختبار هذه الفروقات من خلال الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في الكتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم(40) يوضح فروقات في بعد العروبة بين كتابي التاريخ.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
بعد العروبة	اللغة	2	**100%**	0	**0%**	2	100%	2.00	0.289
	المجتمع والبلدان العربية	16	100%	0	**0%**	16	100%		
	التاريخ العربي	2	100%	0	**0%**	2	100%		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح نتيجة اختبار سودنت بالتفصيل حول الاختبار نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم (41) يوضح اختبار الفرضية الثانية.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	*16,000*	*0,016*	*1,429*	*4*	*0,226*
عدم تساوي التباينين			*1,429*	*2,000*	*0,289*

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب16، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.016 ، إذ نلاحظ أنه أقل من مستوى المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05 ما يؤكد على أن التباين غير متجانس بين الجيل الأول والثاني في مؤشرات بعد العروبة، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة عدم تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب2، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.289 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ، ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في الكتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-3-3- الفروقات في البعد الامازيغي: سيتم اختبار هذه الفروقات من خلال الفرضية التالية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في الكتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي:

الجدول رقم(42) يوضح فروقات في البعد الامازيغي بين كتابي التاريخ.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
بعد الامازيغية	اللغة	0	0%	0	% 100	0	% 100	0.866 -	0.471
	المجتمع والبلدان الامازيغية	3	75%	1	25%	4	% 100		
	التاريخ الامازيغي	0	0%	14	% 100	14	% 100		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح نتيجة اختبار سودنت بالتفصيل حول الاختبار نعرض الجدول التالي

الجدول رقم (43) يوضح اختبار الفرضية الثالثة.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	*8,909*	*0,041*	*-0,866*	*4*	*0,435*
عدم تساوي التباينين			*-0,866*	*2,196*	*0,471*

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب8.909 ، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.041 ، إذ نلاحظ أنه أقل من مستوى المعتمد في الدراسة ألا

وهو 0.05، ما يؤكد على أن التباين غير متجانس بين الجيل الأول والثاني في مؤشرات البعد الامازيغي، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة عدم تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب −0.866، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.471 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ، ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في الكتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

2-3-4- الفروقات في البعد الوطني: يتم اختبارها من خلال الفرضية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في الكتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. وبهدف اختبار هذه الفرضية نعرض الجدول التالي :

الجدول رقم(44) يوضح فروقات في البعد الوطني بين كتابي التاريخ.

فئة التحليل	الأبعاد	كتاب الجيل الأول		كتاب الجيل الثاني		المجموع		اختبار T	مستوى المعنوية
		ت	%	ت	%	ت	%		
البعد الوطني	رموز السيادة الوطنية	14	100%	0	0%	14	100%	0.567	0.601
	المجتمع الجزائري	331	67.14%	162	32.86%	493	100%		
	الوحدة الوطنية	20	86.95%	3	13.05%	23	100%		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

ولتوضيح أكثر نعرض جدول الاختبار التالي:

الجدول رقم (45) يوضح اختبار الفرضية الرابعة.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	*3,024*	*0,157*	*0,567*	*4*	*0,601*
عدم تساوي التباينين			*0,567*	*2,978*	*0,611*

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب3.024، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.157 ، إذ نلاحظ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05 ، ما يؤكد على أن التباين متجانس بين الجيل الأول والثاني في بعد الوطنية ، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة تساوي التباينين ، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب 0.567، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.601 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05 ، ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في الكتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

من خلال نتيجة الفرضيات الجزئية السابق يمكن أن نستنتج نتيجة الفرضية الفرعية الثالثة كما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتابالتاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

2-4-عرض وتحليل وتفسير نتائج اختبار الفرضية الرئيسية: والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في الكتب المواد الاجتماعية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

سيتم من خلال هذا العنصر دراسة الاختلاف من بين الكتب المواد الاجتماعية في الجيل الأول والثاني حسب كل الفئات مجتمعة، حيث سنعرض نتائج الفروقات الإحصائية من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم(46) يوضح الفروقات الوصفية لقيم الهوية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية محل الدراسة.

المؤشرات	كتب الجيل الأول		كتب الجيل الثاني		الفرق
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
بعد الدين الإسلامي	792	%63.88	649	%70.16	-143
بعد العروبة	29	%2.33	15	%1.62	-14
البعد الامازيغي	3	%0.25	26	%2.81	+23
البعد الوطني العام	416	%33.54	235	%25.40	-181
المجموع	1240	%100	925	%100	-315

المصدر: من إعداد الباحثة

يوضح الجدول أعلاه قيم الهوية الوطنية المتضمنة حسب الفكرة والكلمة في مجموع كتب المواد الاجتماعية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي محل الدراسة:

- **الجيل الأول:** يتضح لنا من خلال الجدول أن كتب مناهج الجيل الأول محل الدراسة تناولت بعد الدين الإسلامي بنسبة 63.88%، ثم يأتي البعد الوطني العام بنسبة 33.54%، ويليها بعد العروبة بنسبة 2.33%، أما البعد الامازيغي بنسبة 2.33%.

- **الجيل الثاني:** نلاحظ من خلال الجدول أن كتب مناهج الجيل الثاني محل الدراسة تناولت بعد الدين الإسلامي بنسبة 70.16% ، وتليها البعد الوطني العام بنسبة 25.40%، وبعدها البعد الامازيغي بنسبة 2.81%، وأخيرا بعد العروبة بنسبة 1.62%.

- **الفرق:** نلاحظ إن هناك فروقات طفيفة في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني، ويكمن الاختلاف في تناول كل بعد حيث البعد الدين الإسلامي، وبعد العروبة، والبعد الوطني كانت الأكثر تضمنا في مناهج الجيل الأول، ماعدا البعد الامازيغي الذي كان أكثر تناولا في منهاج الجيل الثاني.

ولتوضيح الفروقات من خلال الاختبار نعرض جدول الاختبار التالي:

الجدول رقم (47) يوضح اختبار الفرضية الرئيسية.

الاختبار	اختبار *Levene's* لتجانس التباين		اختبار *T* للمتوسطات		
البيان	*F*	*SIG*	*T*	*DDT*	*SIG*
تساوي التباينين	*0,534*	*0,493*	*0.330*	*6*	*0,753*
عدم تساوي التباينين			*0,330*	*5,708*	*0,753*
الفروق بين المتوسطين			**78**		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائيSpss .

توضح نتائج الجدول أعلاه قيمة اختبار فيشر المقدر ب0.534، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة قدر ب0.493 ، إذ نلاحظ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة ألا وهو 0.05 ، ما يؤكد على أن التباين متجانس بين الجيل الأول والثاني في متغير الجملة والفكرة في المواد الاجتماعية بين كل الفئات مجتمعة، وعليه سنعتمد نتائج اختبار ستودنت في حالة تساوي التباينين، حيث قدرت قيمتها حسب الجدول ب 0.330، حيث نلاحظ أنها حققت مستوى دلالة 0.753 إذ أنه أكبر من مستوى الدلالة المعتمد 0.05

ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

وهذا ما يؤكده الفروق بين المتوسطين قدرت ب 78 كلمة أو فكرة في ثلاث كتب مجتمعة وهي تعتبر طفيفة جدا.

3- مناقشة نتائج الدراسة حسب فرضيات الدراسة

من خلال هذه الدراسة التي تناولت قيم الهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني، تم التوصل إلى العديد من النتائج نوردها في النقاط التالية:

- **مناقشة نتائج الفرضية الأولى:** من خلال التحليل ووصف وعرض نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني، توصلنا إلى ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

بينما توجد بعض الفروقات الطفيفة، المبينة في الجدول رقم 08، بفارق 117 كلمة وفكرة وسبب هذا الاختلاف هو أن كل منهاج كيف تناول مؤشرات البعد الإسلامي، ولكنها تصب في هدف واحد وهو غرس القيم الإسلامية السمحة في نفوس التلاميذ، ويعود هذا إلى طبيعية المادة وأهدافها.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

بينما نرى أن هناك فرقا طفيفا فقط بين المنهاجين، الموضح في الجدول رقم 03، حيث تناول منهاج الجيل الثاني بعض المدن والمناطق العربية، على عكس مناهج الجيل الأول الذي لم يتناول هذا البعد.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن الفرضية الفرعية الأولى قد تحققت حيث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في الكتاب التربية الإسلامية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

وفي ضوء هذا نقول أن مناهج التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الأول والجيل الثاني قد تضمنت قيم الهوية الوطنية من خلال التركيز البعد الإسلامي على غرار الأبعاد الأخرى، حيث ركز المشرع الجزائري في كتاب التربية الإسلامية في كلا المنهاجين، على السور القرآنية المفصلة لمفاهيم وأحكام دينية وكذلك الحديث الشريف الذي يوضح بعض الممارسات والسلوكيات الدينية التي تفيد الفرد في حياته الاجتماعية، كالانضباط وإتقان العمل، واحترام الوقت، الوضوء، الطهارة، الصلاة، اجتناب السلوكات السيئة، الصدق، حفظ الأمانة، آداب الاستئذان، الإحسان بالوالدين، فضل تعلم القران، عدم التبذير، الصحبة الحسنة، المحافظة على بيئة، التعاون، المحبة، إضافة إلى أركان الإيمان وأركان الإسلام، هذه السلوكيات التي تطمع المدرسة الابتدائية إلى صناعتها،

حيث يمارس الفرد الشعائر الدينية التي لها صلة بالواقع الاجتماعي. وهذا ما تهدف إليه المنظومة التربوية من خلال منهاج التربية الإسلامية.

وهذا ما يرمي إليه منهاج التربية الإسلامية، من حيث الكفاءة الشاملة، أي يستظهر المتعلم ما حفظ من القران الكريم والحديث النبوي الشريف، استظهارا مناسبا للوضعيات والمواقف المتعلقة بالعبادات ومواقف الذكر والسلوكيات الاجتماعية ويجسد بسلوكه اليومي في تفاعله مع المحيط جمله المعارف والقيم و الأخلاق والآداب الإسلامية والسيرة النبوية والقصص القرآني، أما من حيث القيم، فتنمي الهوية الوطنية أي الاعتزاز بالانتماء الحضاري الوطني وتقدير التراث والمواقع الإسلامية الجزائرية وحمايتها والتعاون على البر والمبادرة الايجابية والاجتهاد في العمل. (وزارة التربية الوطنية، 2017-2018، ص.05).

باعتبار إن الدين الإسلامي هو المقوم الأول من مقومات الهوية الوطنية الجزائرية، على المدرسة الابتدائية ترسيخ وتعزيز هذا المقوم أو البعد في نفوس النشء خاصة في السنوات الأولى من نموه، وهذا ما أكدت عليه وزارة التربية الوطنية من خلال منهاج التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الثاني، من حيث الغايات التي تسعى إليها في المرحلة الابتدائية، وتمثلت في تنشئة المتعلم على مبادئ الإسلام السمح، من سلوك قويم، وخلق حميد، ومعاملة طيبة، لان الدين المعاملة، فينشأ على أداء واجباته نحو وطنه، ونحو نفسه وأسرته، ونحو وطنه ومجتمعه. ولا يتسنى ذلك من خلال غرس بذور هذه الأخلاق ورعايتها إلا من خلال:

- تنمية شعوره بالانتماء إلى الدين الإسلامي والاعتزاز بمصادره.
- الحفظ الجيد للنصوص المقررة في القران الكريم والحديث النبوي.
- تزويده بالمعارف الخاصة ببعض العبادات والشعائر الدينية وتعويده على ممارستها.
- تمكينه من التعرف على بعض الآداب والقواعد المنظمة للعلاقات الاجتماعية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص78).

– **مناقشة نتائج الفرضية الثانية:** من خلال التحليل ووصف وعرض نتائج تحليل كتاب التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني، توصلنا إلى ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

بينما توجد بعض اختلافات ضئيلة بين المنهاجين في تناول البعد الإسلامي بفارق 79 لفائدة منهاج الجيل الأول، الموضحة في الجدول رقم 13، وسبب هذا الفارق هو تناول مؤشر الأعياد الدينية في منهاج الجيل الأول، أين غاب في مناهج الجيل الثاني.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

لكن من خلال الجدول رقم 14 لاحظنا أنه لا يوجد اختلاف بين المنهاجين في تناول بعد العروبة، إلا بفارق تكرار واحد فقط، لكن الفرق يكمن في المضمون حيث تناول كتاب الجيل الأول بعض المدن والمناطق العربية فقط، في المقابل ركز منهاج الجيل الثاني على مؤشر اللغة العربية، ومن هنا نقول منهاج الجيل الثاني ركز على اللغة العربية كأحد مقومات الهوية الوطنية وترسيخها في نفوس التلاميذ والاعتزاز بها، وذلك للمحافظة عليها وحمايتها، ويؤكد هذا أن الطفل في المدرسة الابتدائية عليه أن يتلقى ويتقن اللغة العربية، لأن اللغة هي المكون الثاني لهوية أي شعب أو أمة، لأنها وعاء الثقافة، والعلوم والمعارف وأداة لتواصل والتفاهم، ووسيلة التعبير العلمي والفني والعادي، وأداة التأثير في العقول والنفوس بأدبها ونثرها وشعرها وحكمها وأمثالها وقصصها وأساطيرها، ولكل لغة خصائصها ومميزاتها تؤثر في ثقافة المجتمع الناطق به وتنعكس على تفكير أفراده ومشاعرهم وسلوكياتهم، ومن المتفق عليه أن الخاصية الكبرى والأساسية للغة العربية أنها لغة الإسلام

ولسان القرآن ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾ سورة يوسف الآية 02، وهذا ما منحها لونا من القداسة عند كافة المسلمين عربا وغير عرب. (محفوظ، 2004، ص ص.42-43)، كما يقول الإمام الشيخ العلامة عبد الحميد ابن بأديس شعب الجزائر مسلم والى العروبة ينتسب، فهي إشارة واضحة إلى أن الشعب الجزائري قد اتخذ من العروبة رمزا لهويته ومقوما لشخصيته فقد قاوم هذا الشعب من جاء لطمس شخصيته مقاومة مسلحة وفكرية طيلة (132 سنة)، فبث مثل هذه القيم في التلميذ حتما سيبعث فيه روح الاعتزاز بعروبته.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

بينما نلاحظ من خلال الجدول رقم 15 أن هناك فرقا جوهريا بين المنهاجين، حيث لم يتناول منهاج الجيل الأول البعد الامازيغي، على عكس منهاج الجيل الثاني الذي اهتم بهذا البعد وذلك من خلال تجسيد دعائم اللغة الامازيغية وتعزيزها كمقوم أساسي من مقومات الهوية الوطنية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

بينما نلاحظ في الجدول رقم 16 انه يوجد فروقات لكن بشكل طفيف بين الكتابين الجيل الأول والجيل الثاني، بفارق 19 تكرار، أما الاختلاف فيكمن في كل منهاج وما تضمنه من مؤشرات الهوية الوطنية، حيث ركز منهاج الجيل الثاني على العادات والتقاليد والتنوع الثقافي في الجزائر والمعالم والآثار الجزائرية، أي ركزت على المورث الثقافي احد الوسائل لتجسيد وتعزيز الهوية الوطنية، فالتقاليد تعبر عن مجموعة من الأفكار والآراء والمعتقدات الخاصة بجماعة ما، التي تنقل وتورث من السلف إلى الخلف عبر العصور وهي عبارة عن أنماط من السلوك تتضمن القيم الذاتية التي تعتز بها الجماعة، ولذلك وجب

علينا أن نأخذ عنهم عاداتهم ونتمسك بها. (شكري، 2008، ص ص299-300)، على عكس مناهج الجيل الأول التي اهتمت بالأعياد الوطنية التي تعتبر هي الأخرى احد دعائم الهوية الوطنية من خلال الاحتفال بالمناسبات الوطنية ولما لها من أثر في نفوس التلاميذ تساعدهم على معرفة تاريخ وطنهم، وتشجعهم على التمسك والافتخار والاعتزاز بأمجاد هذا الوطن.

ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن الفرضية الفرعية الثانية قد تحققت حيث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التربية المدنية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

من العرض السابق يتضح أن مناهج التربية المدنية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الأول والجيل الثاني تتضمن قيم الهوية الوطنية، لكن كل منهاج تناولها من جانب معين، لأن منهاج التربية المدنية يهدف إلى توعية الإفراد وتنمية مفهوم المواطنة وحرية الرأي وذلك بغرس قيم التسامح واحترام الرأي الأخر، وتعزيز قيم الهوية وتنمية دعائم الديمقراطية التي تهدف إلى تعزيز العلاقة بين الأفراد ومؤسسات المجتمع.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بالطاهر النوي حيث توصل إلى أن المضامين المعرفية لمنهاج التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ترمي إلى أن يكون التلميذ واعيا بما له من حقوق وما عليه من واجبات، بحب وطنه ويحترم رموزه ويعتز بمقومات هويته الوطنية. إضافة إلى التأكيد على مزايا الانفتاح على الأخر والتشارك معه في إطار قيم الحوار والتسامح، والتفكير بطريقة علمية، والتحكم في وسائل الاتصال الحديثة، والمحافظة على سلامة البيئة.

وهذا ما أشار إليه وزير التربية الوطنية أبو بكر بن بوزيد في كتابة إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات، حيث يقول تساهم مادة التربية المدنية في صهر شخصية الطفل في بوتقة القيم الثقافية والحضارية للمجتمع الجزائري، كما تمارس دورا حاسما في إعداده

لممارسة حقوق المواطنة واحترام قوانين الجمهورية، وتقع مادة التربية المدنية في قلب الديمقراطية.(يوزيد، مرجع سابق، ص189)

– **مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:** من خلال التحليل ووصف وعرض نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني، توصلنا إلى ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد الدين الإسلامي المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

بينما نلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم 18، أن هناك اختلاف بين المنهاجين يتضمن البعد الإسلامي في كتاب التاريخ، لفائدة منهاج الجيل الأول حيث ركز المنهاج على بعض المؤشرات ومنها الأعياد الدينية، كانت الأكثر تكرارا، على عكس منهاج الجيل الثاني الذي تكرر أربع مرات فقط، فالأعياد الدينية تعزز الانتماء للإسلام، وتعرّف على انتماء وطننا التاريخي والحضاري للدولة الإسلامية وهذا ما يؤكده تركي رابح في كتابه الشيخ عبد الحميد بن بأديس فلسفة وجهود في التربية والتعليم(فبدخول الإسلام إلى الجزائر في النصف الثاني من القرن الأول للهجرة، أخذت الشخصية الجزائرية بعدا حضاريا، وثقافيا جديدين كل جدة، بحيث يختلفان اختلافا جذريا عن البعدين السابقين للإسلام، فقد تكوّن الشعب الجزائري في ظل الإسلام والعروبة. (تركي رابح، 1997، ص70)

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في بعد العروبة المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

بينما نلاحظ في الجدول رقم 19 انه يوجد اختلاف بين المنهاجين، حيث لم يتناول منهاج الجيل الثاني بعد العروبة، أما منهاج الجيل الأول فقد تناول البعد لكن بنسبة قليلة جدا أين تناول بعض البلدان والمناطق العربية، تكرار اللغة العربية مرتين.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الامازيغي المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

بينما نلاحظ من بيانات الجدول رقم 20، انه يوجد اختلاف بين المنهاجين في تناول البعد الامازيغي بفارق 15 تكرار لفائدة مناهج الجيل الثاني، الذي اهتم بتناول بعض الشخصيات الامازيغية التي تؤكد على التراث المحلي وأصول الجزائر قديما، التي تعزز من الانتماء الحضاري إلى الوطن.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في البعد الوطني المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

بينما نلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم 21، أن هناك فروقات طفيفة بين كتابي التاريخ في تناول البعد الوطني، لكن الاختلاف يكمن في ما تناوله كل منهاج، أين ركز منهاج الجيل الأول على التاريخ الوطني ويتمثل في الثورة التحريرية الكبرى المباركة التي تعتبر محطة حاسمة من محطات تاريخ الجزائر، فتناول مسار الثورة التحريرية بداية من تاريخ تفجيرها إلى غاية نتائجها(التضحية ثم الاستقلال)، بما في ذلك بيان أول نوفمبر الذي كان النقطة الفاصلة في تقرير مصريها، وتتويجا عظيما لمقاومة ظروف واجهت بها مختلف الاعتداءات على ثقافتها وقيمها والمكونات لهويتها وهي الإسلام والعروبة والأمازيغية، كما تناول بعض رموز السيادة الوطنية من حيث النشيد الوطني والعلم الوطني، وهذا النشيد الوطني والعلم الوطني هما رمز لوحدة الأمة وسيادة الدولة وتعبير عن وحدة الشعور، والتضحيات والمطامح والقيم الخالدة للشعب الجزائري وثورته، والهدف من النشيد الوطني تقوية الولاء للوطن، والانتماء له، والافتخار به، وربط علاقة المحبة بين المواطن والوطن، وغرس قيم الشجاعة والبطولة ومعاني الكبرياء، والصدق للوطن. كل هذا يعزز من الشعور بالبعد الوطني.

في المقابل ركز منهاج الجيل الثاني على التاريخ العام القديم المتمثل في التعريف بالمناطق والمواقع الأثرية والآثار العمرانية القديمة، ومراحل تطوره، كل هذا يقوي بعدي الأصالة والانتماء الوطني، كما تناول التاريخ الوطني القديم من خلال مصادر المعلومة التاريخية المادية واللامادية والمعلومة التاريخية وشملت المكان والشخصية كموضوع للحدث التاريخي، وكيفية توظيفها واستخلاص المعلومات التي تخص جانبا من التاريخ المحلي، كل هذا يعتبر كموروث ثقافي حضاري يعزز من الانتماء إلى الوطن والشعور بالوحدة الوطنية.

ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن الفرضية الفرعية الثالثة قد تحققت حيث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتاب التاريخ بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

وفي ضوء هذا نقول أن مناهج التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل مناهج الجيل الأول والجيل الثاني تتضمن قيم الهوية الوطنية من خلال التركيز على التاريخ الوطني والانتماء الحضاري والثقافة المحلية، والشعور بالبعد الوطني.

إذا كانت مهمة تدريس التاريخ هي إثارة الشعور بالهوية، بالإضافة إلى إيقاف المتعلمين على الإحداث التاريخية التي تركت أثارا على مصير الأمة والدور المهم الذي قام به الرجال الذين صنعوا التاريخ وما قاموا به من جهد وبطولات، فان التاريخ يجب ألا يكون مجرد سرد لوقائع وأحداث تاريخية متناثرة، ولكن الأهم من ذلك هو تفسير الحدث ذاته، بمعنى انه التعريف الجيل الحاضر بهذا البلد، لغرس الهوية والانتماء لديهم، فلا بد من تحليل الحدث المقدم لهم، وأن يكشف لهم أسباب الانتصارات العظيمة، وفي الوقت نفسه أسباب الهزائم والعبر والعظات في كل موقف تاريخي، ومواقف الضعف والقوة في كل قرار. (البهواشي، 2015، ص ص48-49)، وهنا يأتي دور المعلم هو أن يختار الطرق ويعتمد على الوسائل المناسبة لترسيخ تاريخ الوطن في نفوس التلاميذ، فلا يكتفي بالمعلومات

النظرية فقط، فدراسة التلميذ لبلاده دراسة صحيحة وواعية، تكون لديه حباً واعتزازاً بوطنه وبالتراث العربي الإسلامي.

إنّ قراءة التاريخ عامل مهم في تدعيم الهوية القومية والشعور بذاتها، ولا يحس بارتباطه العضوي إلا بعد انصهاره في تاريخها، فالذكريات التاريخية تحمل أبناء الأمة الواحدة على الشعور بأن أجدادهم وأسلافهم قاموا بدور عظيم في التاريخ الإنساني، وأدوا رسالة عظيمة للحضارة البشرية، أي أن التاريخ هو الوسيلة الفعالة التي تجعل من ماضي الحياة حافزا لحاضرها ومستقبلها. (البهواشي، مرجع سابق، ص 48)

- **مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية:** من خلال التحليل ووصف وعرض تحليل كتب المواد الاجتماعية محل الدراسة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي للجيل الأول والجيل الثاني، ونتائج الفرضيات الفرعية والجزئية توصلنا إلى نتيجة مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

أعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن عملية الإصلاح التربوي في الجزائر كانت مستمدة من القانون التوجيهي كوثيقة رسمية تحمل الصيغة الشرعية والدلالة الرسمية والموثقة التي تحل مبادئ وأسس وغايات التربية الوطنية، أي أن النظام التربوي الجزائري يستند في بناء وإصلاح نظامه وبرامجه التعليمية إلى قاعدة أساسها الخصوصية الثقافية الوطنية، والمرجعية التاريخية المحددة لمقومات وخصائص المجتمع الجزائري، والمتمثلة في عناصر الهوية الوطنية، (الإسلام والعروبة والأمازيغية، والبعد الوطني)، ويمكن إرجاع ذلك إلى المرحلة العمرية للمتعلمين(المرحلة الابتدائية) التي تتطلب التركيز على تعريفهم بهوية ومكونات مجتمعهم والبيئة التي يعيشون فيها واهم الأسس المكونة لها.

أما الفروقات الموجودة بين المنهاجين فكانت في مضمون كل منهاج، حيث يختلف في تناول أبعاد الهوية الوطنية، حيث ركز منهاج الجيل الثاني على بعد العروبة والبعد الامازيغي، وهذا يدل على أن البناء الذي اعتمد عليه الإصلاح التربوي الجديد(منهاج الجيل الثاني) في تجديد البرامج المدرسية كان مبنيا على سد نقائص منهاج الجيل الأول، وهذا ما ميز مناهج الجيل الثاني اهتمامه الكبير بالقيم الجزائرية لكونها لحمة تضامن اجتماعي يحمله التاريخ، والتراث الثقافي والقيم الروحية، والى جانب السياق الوطني لمضامين البرامج والمناهج المقبلة، فقد كان التأكيد أيضا على فك التعقيد الذي تتصف به اليوم في أمور المجتمع والعالم اجمع، والذي يفرض تجنيدا مختلفا للمعارف المبنية على أساس مهارات فكرية عالية.

في ضوء ما تم التوصل إليه نقول إن المواد الاجتماعية: التربية الإسلامية والتاريخ والتربية المدنية محل الدراسة مواد تجعل التلاميذ يكتشفون جذورهم التاريخية، ويفهمون الخطوط العريضة لسير مجتمعهم ومغزى قيّمه، أي منهاج المواد الاجتماعية تعمل على الحفاظ على الأمة وكيانها بتمجيد التاريخ وتعاضد وتكاثف الجميع في سبيل الحفاظ على التاريخ المجيد ووحدة التراب والعقيدة الإسلامية والمكتسبات الحضارية والثقافية، لان المناهج التعليمية تمهد لبناء الدولة الوطنية ذات البعد الديني والتاريخي والحضاري التي تنمي قيم الهوية الوطنية لدى المتعلمين، وهذا ما اتفق مع دراسة "رابحي إسماعيل" التي توصلت إلى أن هناك 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 في مواجهة مؤثرات العولمة.

إذا لم يبق الشك في إن الدور الذي يؤديه التعليم في غرس الروح الوطنية في نفوس التلاميذ، والدفاع عن الخصوصية الثقافية للمجتمع الجزائري كحصن منيع في وجه العولمة

الثقافية التي تهدف إلى إذابة الحواجز اللغوية والثقافية، وسلب ألآخر خصوصيته الثقافية والحضارية، هو دور عظيم جدا، ولمواجهة هذا الخطر وجب زيادة مكانة المواد الدراسية المعبرة عن الهوية الوطنية، ونخص من بين هذه المواد في المناهج الدراسية العربية الثلاث مواد نراها في غاية الأهمية في هذا المجال، ألا وهي التربية الإسلامية المعبرة عن الانتماء الديني، واللغة العربية المعبرة عن الانتماء اللغوي، تضاف إليها في مجتمعنا الجزائري اللغة الامازيغية، والتاريخ باعتباره الذاكرة الجماعية للشعوب العربية، فإذا ما تم التعامل مع العولمة دون أي تأثير سلبي على هذه المعطيات فانه يمكننا القول أن التحدي الذي تفرضه على الهوية قد تم تجاوزه. (هنية، 2017، ص ص.85-86)،

وهذا ما جاءت به المناهج الجديدة والتي ترتكز من الجانب ألقيمي تعزيز قيم الهوية الوطنية، والتي لا تنفصل تنميتها عن بعدها العالمي المتعلق بحقوق الإنسان والمواطنة والحفاظ على الحياة والبيئة، كما ترتكز من الجانب المنهجي البيداغوجي على مبدأين أساسين هما: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية والمقاربة النسقية. (وزارة التربية الوطنية، 2017-2018.ص.06)

وهنا **يشير سعد الدين إبراهيم** إلي دور التعليم في تدعيم الهوية بقوله: من المفترض أن تقوم المدرسة بدور يعتد به في بث وتنمية الوعي والهوية لدى الطفل العربي، ففي رحابها يتعلم الأطفال لغتهم العربية كتابة وقراءة ، ويكتسبون قواعدها ، ويكتشفون وظائفها التعبيرية، لاسيما من خلال الأناشيد والقصص ودروس القراءة والمواد الاجتماعية التي تدعم الهوية. (إبراهيم، 1986)، ويؤكد لنا الأستاذ العربي ولد الخليفة في كتابه المسالة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، أن المدرسة هي المشتلة الأولى، والاهم التي توكل إليها الدولة الحديثة في كل الأنظمة التربوية مهمة غرس وضمان الجذع الثقافي المشترك، والهوية الوطنية، وخاصة فلسفة المدرسة الأساسية الجزائرية، ودورها المتميز في تحقيق التجانس بين أبناء المجتمع، وتغذية مجتمع مدني نهل من منبع واحد نقي من تلك الشوائب، وهي الهوية العربية والإسلامية المشتركة. (ولد خليفة، 2003، ص194)

وعلى المدرسة اليوم أن تعمل على تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم، وذلك من خلال تبني استراتيجيات تثمن اللغة العربية وجعلها تنافس اللغات الأخرى حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية، وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، مما يعزز لديهم الشعور بالانتماء للأمة، والتأكيد على هويتهم الثقافية والحضارية، فيتزودون بالثقة الكافية لتفتحهم على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص03)

إن العمل على تأصيل الهوية الإسلامية العربية في السياسة التعليمية الخاصة بتنشئة الطفل في الحضانة ورياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، أي إبراز الملامح الخاصة التي تميز الهوية العربية الإسلامية عن الهويات الأخرى، بحيث تشع روح هذه الهوية في مجتمع المناهج التي يدرسها أبناء العروبة، بالإضافة إلى مواءمة المناهج بين القيم والحديث، والعودة إلى أصول الحياة التي يزخر بها الماضي، أي إلى التراث، والتي مكنت من إرساء حضارة عربية إسلامية زاهرة. (البهواشي، مرجع سابق، ص171)

وأخيرا نقول أن الفرضية الرئيسة قد تحققت أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في قيم الهوية الوطنية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

4- النتائج العامة للدراسة

توصلنا من خلال دراستنا النظرية والتحليلية، ومن خلال بحثنا واطلاعنا على كل ما له علاقة بعناصر البحث إلى:

- أعطت الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني أهمية للبعد الإسلامي كأحد عناصر الهوية الوطنية باعتباره ثقافة وحضارة وأساس الوحدة الوطنية للمجتمع الجزائري، كما أن الدين الإسلامي هو نظام وتنظيم اعتقادي واجتماعي، يكفل اتحاد وثبات واستقرار المجتمع الجزائري من خلال تعزيز دور ومكانة التربية الدينية لدى الطفل، ويتجسد ذلك في مناهج التربية الإسلامية.

- اهتمت الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني بتعزيز مكانة اللغة العربية باعتبارها احد المكونات الثابتة للهوية الوطنية الجزائرية، وكمادة دراسية وكلغة تعليم وتعلم في جميع مراحل التعليم الدراسية.

- أولت إصلاحات التربوية للجيل الاول والثاني للغة الامازيغية كمركب من مركبات الهوية الوطنية والثقافة الجزائرية، اهتماما ضمن مبادئها وغاياتها التربوية والتعليمية، وذلك بضرورة تعليم اللغة الامازيغية كجزء من التراث الثقافي للمجتمع الجزائري، خاصة في إصلاحات مناهج الجيل الثاني التي أعطت للبعد الامازيغي مكانا بارزا في مناهجها خاصة منهاج التربية المدنية.

- كما اهتمت الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني بالبعد الوطني من خلال تعزيز وإرساء دعائم التاريخ الوطني للمتعلم عن طريق تحسيسه بالعناصر الأساسية التي تشكل محيطه والعلاقات التي تربط بعضها ببعض وما ينتج عنها من تفاعلات، من خلال بناء الحاسة التاريخية، والانتماء الحضاري والثقافة المحلية، ويكتشف أهم مكون من مكونات هويته الوطنية، والشعور بالبعد الوطني.

لذا يمكن القول أن لكل نظام تربوي أسلوبه ونهجه وأهدافه وغاياته ومراميه، ويمكن أن نجد نظامين يشتركان في الغايات والمرامي ويختلفان في الأهداف ويمكن اشتراكهما في الأهداف ولكنهما مختلفان في الأسلوب والمنهج، يمكن كذاك يختلفان في المحتوى، ومن خلال التحليلات السابقة يتبين أن التعليم الابتدائي كان نظام يهدف إلى صناعة أفراد يحملون مورثا ثقافيا إسلاميا عربيا، تساعد على جعل التلاميذ يتعرفون على هوية مجتمعهم الجزائري بمختلف مكوناتها وانتمائه الجغرافي والحضاري والعربي والإسلامي الامازيغي، والمتوسطي.

وهذا الأمر يتماشى مع أهداف التعليم الأساسي الذي يهدف إلى إعطاء تربية قاعدية مشتركة لتلاميذ في المرحلة الابتدائية. كما يتماشى مع الغايات الكبرى للتربية والتي حددت في القانون التوجيهي للتربية عدد جانفي 2008، وهي غايات تتجاوب إلى حد كبير مع

متطلبات المجتمع الجزائري على الصعيدين الداخلي والخارجي. ومن هذه الغايات الأساسية التي ترمي إليها التربية في الجزائر هي العمل على تعزيز دور المنهاج التربوية كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري، فالمدرسة الجزائرية التي يسعى مشروع القانون التوجيهي لإقامتها، تستمد مقوماتها من المبادئ المؤسسة للشعب الجزائري، تلك المبادئ المسجلة في بيان أول نوفمبر 1954، وفي مختلف المواثيق التي تتبنها الجزائر.

لذلك تعد مناهج المواد الاجتماعية في مرحلة الابتدائية كإحدى أهم الوسائل التي تترجم بها المدرسة دورها وأهدافها وتحقق تطلعات وآمال بقية أفراد المجتمع الذين أوكلوا إليها مهمة تربية وتنشئة وطبع أبنائهم بطابع حياتهم الثقافية والاجتماعية، باعتبارها من أهم المؤسسات التربوية التي يمكن أن يكون لها تأثيرها الفعال في تشكيل شخيصات الناشئة بزرع القيم والمعتقدات الإيجابية وترسيخها من منطلق أن مرحلة الطفولة تعد مرحلة حاسمة في حياة الطفل من حيث تلقينه وتعليمه وتنشئته على ثقافة المجتمع.

خلاصة الفصل

تناول الباحث في هذا الفصل نتائج دراسته التحليلية لمجموعة من كتب المواد الاجتماعية(التربية الإسلامية– التربية المدنية– التاريخ) للمناهج الجيل الأول ومنهاج الجيل الثاني من اجل المقارنة بين ما تضمنته هذه الكتب من قيم الهوية الوطنية، وقد أفادت هذه النتائج عن توافر قيم الهوية الوطنية في محتويات هذه الكتب، مع وجود بعض الفروقات الطفيفة في التناول حيث أخذ كل منهاج جانب معين من الدراسة، لتجسيد الهوية الوطنية.

غير أن منهاج الجيل الثاني اهتم بكل مقومات الهوية من بعد الدين الإسلامي– وبعد العروبة– والبعد الامازيغي– البعد الوطني العام، على عكس مناهج الجيل الأول التي أهملت البعد الامازيغي، مع تناول طفيف ببعد العروبة، وعليه فان إصلاحات التربوية للجيل الثاني تهتم بدعم وترسيخ وتعزيز قيم الهوية الوطنية عند التلاميذ بكل أبعادها وهذا ما يعكس توجهات الدولة للحفاظ على هويتها.

الخاتمـــــــــــــة

الخاتمة

يؤدي المنهج المدرسي دورا كبيرا في إعداد الأجيال الناشئة بما يتفق والفلسفة التي يعتنقها المجتمع، وهو كذلك أداة فعالة في معالجة المشكلات التي يعانيها المحيط الذي نشأ فيه، وفي مقابلة التحديات التي تواجه بيئته، ولكي يكتب للمنهج المدرسي النجاح ويكتسب الحيوية ويؤدي الأدوار الوطنية المنوطة به يجب مراعاة الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية عند الشروع في عملية تخطيطه، وتصميمه، وتنفيذه وتقويمه، ومع أهمية تلك الأسس جميعها في عملية بناء المنهج، وفي نجاح مهمته، إلا أن الأساس الاجتماعي يعد أقوى أسس المنهج المدرسي تأثيرا في مخططي المنهج، وذلك نظرا لظروف كل مجتمع وخصوصياته، وعاداته وطموحاته، ومشكلاته التي تختلف عن ظروف أي مجتمع آخر، لهذا ينبغي بناء مناهج تربوية تكون قادرة على إرساء دعائم الهوية الوطنية، بما يتناسب مع قيمها وعادتها وتقاليدها ومعتقداتها، في إطار بيداغوجية تربوية قادرة على إكساب التلاميذ المهارات والمعارف والاستعدادات، مع الوعي الكافي بالانتماء وولاء والحب للوطن، دون أي إكراه في منظومة القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، وبالتالي يصبحوا مواطنين واعين ومدركين لأهمية انتماء الفرد لوطنه ومتمتع بهويته ومعتز بها.

توصيات الدراسة

–القيام بدراسات مشابهة تمس قيم الهوية المتضمنة في المناهج الدراسية خاصة في المناهج العلمية ومنهاج اللغة العربية.

– على المعلم تبسيط المعلومات وتلقينها للمتعلم بما يتناسب مع عمره وبفعالية، من أجل دعم وتعزيز الهوية الوطنية في نفوس الناشئة.

– اهتمام المشرع الجزائري بمناهج المواد الاجتماعية وزيادة الحجم الساعي لها.

– تأصيل التعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن ومحققا لذاتية المجتمع وسبيلا إلى تحقيق مطامحه وأداء لتحقيق الوحدة الوطنية من جهة، وتعميق الوعي القومي والانتماء الحضاري من جهة أخرى.

– تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع وتقوم بالدور المسند إليها.

– ترسيخ القيم العربية والإسلامية في نفوس المتعلمين واتخاذها كمبدأ تقوم عليه تربية المواطن فكرا وعقيدة وسلوكا، لان المطلب الأساسي المراد تحقيقه هو تكوين مواطن صالح متشبع بأخلاق الإسلام ومؤمن بقيمه السامية معتز بتاريخه.

– تحسيس القائمين على الشأن التربوي التعليمي في الجزائر بأهمية التواصل والتعامل باللّغة الوطنية الرسمية من أجل المحافظة على أهم مقوّم من مقوّمات الهويّة الوطنية.

المراجـــــــــــع

المراجع

- **القرآن الكريم**

1. ال نهيان، شما بنت محمد بن خالد.(2013). **التنمية الثقافية وتعزيز الهوية دراسة ميدانية على مواطني دولة الإمارات العربية المتحدة.** الإسكندرية: دار العين للنشر.
2. إبراهيم، محمد عزيز .(1988). **معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم.** القاهرة: عالم الكتب.
3. إبراهيمي، الطاهر.(2014). **في سبيل المقاربة سوسيولوجية للبيئة في الجزائر (تصور مقترح).** ط1. الجزائر: دار علي بن زيد للطباعة والنشر.
4. ابن المنظور.(1988). **لسان العرب المحيط.** م5. بيروت. لبنان: دار الجبل.
5. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل.(2009). **إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية.** ط1. الأردن: دار الفكر.
6. أبو حطب وآخرون.(1990). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين.** ط1. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
7. أجات، يشار.(2015). **دور الكتاب المدرسي في تعليم المهارات اللغوية في صفوف التحضيرية في كليات الإلهيات في تركيا.** أعمال مؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية(دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة). ط1. عمان: دار كنور المعرفة للنشر والتوزيع.
8. إستيتية، دلال ملحس، وسرحان، عمر مرسي.(2008). **التجديدات التربوية.**ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
9. أنجرس، موريس.(2006). **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.** ترجمة بوزيد، صحراوي وآخرون. الجزائر: دار القصبة لنشر والتوزيع.
10. الأنصاري، ندى عبد المجيد.(2012). **سياسة التعليم لتعزيز الهوية الوطنية في العراق.** مجلة العلوم السياسية. جامعة بغداد. العدد44.
11. أنطوان حبيب، رحمة.(ب–س). **تجارب عربية في التعليم الأساسي وتخطيطه.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

12. إيان كريب.(1999). **النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هابرماس**. ترجمة محمد حسين غلوم. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- الكويت: عالم المعرفة.
13. إيف. برتراند .(1991). **النظريات التربوية المعاصرة**. ترجمة محمد، بوعلاق. الجزائر: قصر الكتاب.
14. باهمام، إيمان سعي احمد.(1430ه). **دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر(تصور مقترح)**. رسالة ماجستير في التربية الإسلامية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
15. براجل، علي.(2002). **اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاته في العالم العربي**. سلسلة إصدارات مخبر التربية والتنمية الاجتماعية. الجزء1. الجزائر: دار الغرب لنشر.
16. برقوق، عبد الرحمان.(2011-2012). **واقع مهنة التدريس في ضوء تدابير الإصلاح في التعليم الابتدائي(2003-2004)- دراسة ميدانية بدائرة رقان ولاية ادرار**. رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربية. جامعة محمد خيثر بسكرة. الجزائر.
17. بركات، حليم.(1996). **حدود الهوية ومحدداتها**. القاهرة.
18. بلحسين رحوي، عباسية.(2001-2012). **النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي- دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري**. شهادة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي. جامعة وهران. الجزائر.
19. بلكا، اليأس و حراز، محمد.(2014). **إشكالية الهوية والتعدد اللغوي في المغرب العربي المغرب نموذجا**. ط1. الإمارات العربية المتحدة: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتجية.
20. بلمامون، الزبير.(2018). **مدخل إلى علوم التربية**. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
21. بن الساسي، عبد الكريم(2017). **نشاط القراءة ما بين الجيلين (الكفاءات 1+2)**. مجلة الذاكرة. مخبر التراث اللّغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري. العدد 9. الجزائر. ص

22. بن بوزيد، بوبكر.(2009). **إصلاح التربية في الجزائر في الجزائر رهانات وانجازات.** الجزائر: دار القصبة للنشر.

23. بن تيشة، حسن.(2017). **مقومات الهوية الوطنية في مواثيق الثورة الجزائرية**، مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية. المجلد01. العدد02.

24. بن سادة، شامي.(2006-2007). **الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانوية عبد الكريم ومركز التوجيه المدرسي والمهني بالمدية.** رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية. جامعة الجزائر. الجزائر.

25. بن عبد العالي، عبد السلام.(2006). **هايد ضد هيجل(التراث والاختلاف).** ط2. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

26. بن قربة، صالح يوسف.(2012). **علم الآثار والهوية المغربية.** الجزائر: دار الهدى.

27. بن كريمة، بوحفص.(2017). **الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر- ضرورة أم خيار.** مركز جيل البحث العلمي. العدد 36.

28. بن لوصيف، حورية.(2011-2012). **التصورات الاجتماعية للمدرسة وعدم الاهتمام بالدراسة لتلاميذ وضعية فشل مدرسي.** رسالة ماجستير. تخصص صعوبات التعلم. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.

29. بن محمد، علي.(2001). **معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية.** الجزائر: دار الأمة.

30. بن مرسلي، احمد.(2005). **مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال.** ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

31. بن نعمان، احمد.(1995). **الهوية الوطنية الحقائق والمغلطات.** الجزائر: دار الأمة.

32. بن نعمان، احمد.(1996). **الهوية واللغة.** مصر: الدار المصرية للنشر والتوزيع.

33. بن وزة، خديجة وغرغوط، عاتكة.(2018). **العلاقة بين الهوية الوطنية والمواطنة.** مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع. العدد 05.

34. بن يحي، زكريا محمد.(2004). **المدخل بالكفايات.** المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسن مستواهم. الجزائر.

35. البهنسي، فؤاد.(1979). **علم النفس الاجتماعي.** ط1. مصر: دار الفكر العربي.

36. البهواشي، السيد.(2015). **التعليم وإشكالية تأصيل الهوية.** القاهرة: عالم الكتب.

37. بوترعة، إبراهيم .(2014). **التربية والتعليم بين الأمس واليوم خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي.** الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

38. بوترعة، بلال.(2019). **التربية البيئية في المناهج التعليمية.** ط1. عمان: دار حامد.

39. بوحريق، كريمة.(2018-2019). **دور الأسرة في الحفاظ على الثقافة الامازيغية في المجتمع الريفي الجزائري- دراسة ميدانية بقرية تاغروت أوعمر بلدية تيغانيمين باتنة.** أطروحة دكتوراه. تخصص علم اجتماع الريفي. جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر.

40. بوشعالة، سميرة.(2017). **تحديات المؤسسة التربوية بين الماضي والحاضر.** مجلة البحوث والدراسات الإنسانية. العدد14. الجزائر.

41. بوعزة، الصالح.(2015). **بعد الهوية والمواطنة في المقاربة التربوية البادسية – نظرة تحليلية.** مجلة تنمية الموارد البشرية. العدد11.

42. بوعيشة، امال.(2014). **جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب بالجزائر-دراسة ميدانية ببلدية براقي دائرة الحراش.** أطروحة دكتوراه في علم النفس المرضي الاجتماعي. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

43. بوفلجة، غيات.(2006). **التربية والتعليم بالجزائر.** الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

44. بوكبشة، جمعية.(2013). **تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي.** الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. العدد10.

45. بومهرة، نور الدين.(2001). **الجزائر والعولمة.** الجزائر: منشورات جامعة منتوري.

46. بيكو، باريك.(2013). **سياسة جديدة للهوية: المبادئ السياسية لعالم يتسم بالاعتماد المتبادل،** ترجمة حسن، محمد فتحي. ط1. القاهرة: المركز القومي للترجمة.

47. البيلاوي، حسن حسين.(1998). **الإصلاح التربوي في العالم الثالث.** القاهرة. مصر: عالم الكتب.

48. بيير، بورديو.(1994). **العنف الرمزي**، ترجمة نظير، جاهل. ط1. بيروت: المركز الثقافي العربي.

49. تاحي، إسماعيل.(2006-2007). **مولود قاسم نايت بلقاسم نضاله السياسي ونظرته للهوية الجزائرية1927-1992**. رسالة ماجستير في التاريخ تخصص الحركة الوطنية. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

50. تركي، رابح.(1990). **أصول التربية والتعليم**. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

51. تركي، رابح.(1994). **التربية والشخصية الوطنية**، المجلة الجزائرية للتربية. مجلة تربوية علمية تصدرها وزارة التربية الوطنية. الجزائر. العدد الأول.

52. تركي، رابح.(1997). الشيخ عبد الحميد بن بأديس، فلسفته وجهوده في التربية والتعليم. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر.

53. تمار، يوسف.(2007). **تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين**. ط1. الجزائر: طاكسيد- كوم لدراسات والنشر والتوزيع.

54. تومي، الخنساء.(2016-2017). **دور الثقافة الجماهيرية في تشكيل هوية الشباب الجامعي جامعة محمد خيضر بسكرة-أنموذجا**. أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع اتصال. جامعة محمد خيثر بسكرة. الجزائر.

55. التويجري، عبد العزيز بن عثمان.(2013). **حاضر اللغة العربية**. الرباط – المملكة المغربية مطبعة الايسيسكو.

56. تيليوين، حبيب ومرزوقي، كريمة.(2007). **الأدوار الاجتماعية والمهنية للكتاب المدرسي**. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

57. جابر، عبد الحميد جابر.(2002). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

58. جامل، عبد الرحمن عبد السلام.(2007). **طرق تدريس المواد الاجتماعية**. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

59. جبران، مسعود.(1992). **الرائد معجم لغوي عصري.** ط7. بيروت: دار العلم للملايين.

60. جدي، مليكة(2017). **المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشاملة.** مجلة أفاق للعلوم. الجزائر. العدد 07.

61. جديدان، صبرينة ومعدن، شريفة **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر.** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. الجزائر.

62. جريس اليأس، اسما، ومحمد علي مرتضى، سلوى.(2015). **اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال.** ط1 الأردن: دار الإعصار العلمي النشر والتوزيع.

63. الجزار، هاني.(2010). **أزمة الهوية والتعصب دراسة في سيكولوجية الشباب.** ط1 الجيزة: هلا للنشر والتوزيع.

64. جمال الدين، نجوى يوسف.(2008). **مدخل إلي علم اجتماع التربوي.** ط1. القاهرة: مطبعة النقطة.

65. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (دستور 1963). الجريدة الرسمية رقم 64 المؤرخة في 10-09-1963. المادة4.

66. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.(دستور 1976). الجريدة الرسمية رقم 94 المؤرخة في 24-11-1976، المادة2.

67. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.(2008). الجريدة الرسمية رقم 63 المؤرخة في 16 نوفمبر 2008 المتضمنة التعديل الدستوري 2008. المادة02.

68. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.(2008). الجريدة الرسمية، القانون التوجيهي للتربية 03-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المادة 12.

69. الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية.(2008). **الجريدة الرسمية.** العدد04. 2008.

70. جوردون، مارشال. **موسوعة علم الاجتماع.** ترجمة محمد، محيى الدين وآخرون. المجلد الثالث. ط1. مصر: المركز المصري العربي.

71. الجوهري، محمد.(12-16 أفريل، 1998). **العولمة والهوية الثقافية**، أبحاث مؤتمر العولمة والهوية الثقافية.

72. جيد، زبيدة.(2006-2007). **الهوية وممارسة النشاط البدني الرياضي النسوي في الجزائر- دراسة متمحورة حول البعد الثقافي الروحي**. رسالة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية. جامعة الجزائر. الجزائر.

73. جيل، فيريول.(2011). **معجم مصطلحات علم الاجتماع**. ، ترجمة أنسام، محمد الأسعد. ط1. بيروت: دار ومكتبة الهلال.

74. الجيلاني، عبد الرحمان بن محمد.(1965). **تاريخ الجزائر العام**. الجزء الأول. ط2. الجزائر: منشورات دار مكتبة الحياة.

75. حافظ، أشرف.(2012). **الهوية العربية والصراع مع الذات- دعوة للنهضة الفكرية وإعادة صياغة المفاهيم**. ط1. الأردن: كنوز المعرفة.

76. حثروبي، محمد الصالح.(1999). **نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته**. الجزائر: دار الهدى.

77. حثروبي، محمد الصالح.(2012). **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعلم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**. الجزائر: دار الهدى.

78. حثروبي، محمد صالح.(2002). **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.

79. حديدان، صبرينة ومعدن، شريفة. **مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر**. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

80. حروش، رفيقة. **إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية**. الجزائر: دار الخلدونية.

81. حسان محمود حسن، شوقي.(2012). **تطوير المناهج رؤية معاصرة(المنهج – تطوير المنهج – تصميم ونماذج برمجية المنهج – معايير جودة المنهج)**. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

82. الحسين، ابر هيم.(2010). **عن الهوية الثقافية بالصحراء: البنية والنسق**. مجلة الاتحاد. دورية تصدر عن اتحاد الصحفيين الصحراويين. العدد الأول. الجزائر.

83. الحصري، ساطع.(1959). **محاضرات في نشوء الفكرة القومية.** ط4. بيروت: دار العلم.

84. حمادات، محمد حسن.(2009). **المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها- أسسها- عناصرها- تخطيطها-** . ط1. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

85. حمدان، محمدزياد.(1997).**تقييمالكتابالمدرسينحوإطارعلميللتقويمفيالتربية**.عمان.الأردن: دار التربية الحديثة

86. حمدي، على احمد.(1998). **مقدمة في علم اجتماع التربية.** مصر: دار المعرفة الجامعية.

87. الحوت، محمد صبري.(2008). **إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج.** ط1. مصر: مكتبة الإنجلو المصرية.

88. خالد، حامد.(2008). **مدخل إلى علم الاجتماع.** ط1. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

89. الخوالدة، عايد احمد .(2007). **إدارة التجديد والإصلاح التربوي مشكلات الواقع وتداعيات المستقبل.** عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

90. الخوالدة، ناصر احمد وعيد، يحي إسماعيل.(2006). **تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها.** ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

91. الخولي، محمد علي.(2011). **المنهج الدراسي: الأسس والتصميم والتطوير والتقييم.** الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

92. خوني، وريدة.(ب س). **دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء الوطني. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.** عدد خاص الملتقى الدولي حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيو ثقافية في المجتمع الجزائري.

93. خيري، على إبراهيم.(1996). **المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق.** ط1. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

94. الدريج، محمد.(2000). **التدريس الهادف.** الجزائر: قصر الكتاب البليدة.

95. دغمان، نجاة محمد.(2015). **تطوير أداء معلمات التربية الإسلامية بالمدارس العربية التكميلية في مرحلة التعليم الابتدائي ببريطانيا في ضوء الكفايات المهنية،** رسالة ماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق التدريس. جامعة المدينة العالمية. ماليزيا.

96. الدوري، عبد العزيز.(1999). **الهوية الثقافية العربية والتحديات،** مجلة المستقبل العربي، مركز الدراسات الوحدة العربية. بيروت. العدد284.ص ص

97. راشد، علي.(1999). **مفاهيم ومبادئ تربوية.** ط1. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

98. ربين، بيدلي.(1982). **المدرسة الشاملة.** بيروت. لبنان: دار لبنان للطباعة والنشر.

99. الرشدان، عبدالله وجعنيني، نعيم حبيب.(2006).**المدخل إلى التربية والتعليم.** ط 6. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

100. الرشيدي، رشاد صالح.(2000). **مناهج البحث التربوي.** الكويت: دار الكتاب الحديث.

101. رضوى، عمار.(2014). **التعليم والمواطنة والاندماج الوطني.** القاهرة: مركز العقد الاجتماعي.

102. رمزي، منير وآخرون.(2013). **اللغة والهوية في الوطن العربي- إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية.** ط1. بيروت: المركز العربية للأبحاث ودراسة السياسات

103. رياض، بدري مصطفى.(2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

104. زايد، احمد.(2006). **سيكولوجية العلاقات بين الجماعات (قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات).** الكويت: شركة مجموعة المطابع الدولية

105. زايد، مصطفى.(1986). **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر(1962-1980)، الجزائر.**

106. زاير، سعد علي وعايز، إيمان إسماعيل.(2013). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

107. الزبيدي، صباح حسن.(2015). **أسس بناء وتصميم مناهج المواد الاجتماعية وأغراض تدريسها**. الأردن: دار المناهج

108. زرهوني، الطاهر.(1993). **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

109. زرواتي، رشيد.(2004). **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية "أسس علمية وتدريبات"**. الجزائر: دار الكتاب الحديث.

110. زعيمي، مراد.(2006). **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**. الجزائر: منشورات جامعة باجي مختار.

111. زيان، عبد الوهاب.(2010). **الجزائر والهوية الامازيغية**. مجلة المعرف. العدد 08.

112. ساك، رتشارد.(ب-س). **تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية**. تعريب يوسف، ضومط. اليونسيكو. العدد الأول.

113. سبهان عبد الله، خير الله.(2019). **بناء السلام وتعزيز الهوية الوطنية غي العراق، مجلة تكريت للعلوم السياسية**. العدد الخاص بمؤتمر كلية العلوم السياسية. بغداد.

114. سعد الدين، إبراهيم.(28-4-1986). **أساليب تنمية الوعي القومي العربي**. ندوة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. الكويت.

115. سعد الله، أبو قاسم .(1992). **الحركة الوطنية الجزائرية 1900-1930**. ج2. ط4. بيروت: دار العرب الإسلامي.

116. سعدي، عثمان.(1982). **عروبة الجزائر عبر التاريخ**. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

117. سلاطنية، بلقاسم والجيلاني، حسان.(2012). **أسس المناهج الاجتماعية**. مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

118. سلطاني، عبد الرزاق.(2010-2011). **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر دراسة ميدانية بثانويات دائرة الشريعة ولاية تبسه.** رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربية. جامعة منتوري –قسنطينة. الجزائر.

119. السنبل، عبدالله بن عبدالعزيز.(2000).**التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين.** الحديث الإسكندرية: المكتب الجامعي.

120. سويف، مصطفى.(2002). **الأسس العلمية للهوية الوطنية.** القاهرة: مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر.

121. السيد، عبد الحليم محمود وآخرون.(2004). **علم النفس الاجتماعي المعاصر.** مصر: ايتراك للنشر والتوزيع.

122. شاتي، سمية وهندي.(2009). يونس **تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المناهج الفلسطيني (دراسة نقدية).** رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس. جامعة النجاح الوطنية. كلية الدراسات العليا. فلسطين.

123. شافو، رضوان.(2018). **مسالة الهوية الجزائرية بين جيل الثورة التحريرية وجيل الاستقلال،** ورقة مقدمة لمؤتمر الوطني الأول حول: إشكالية الهوية بين التأويل الايدولوجيا والفهم العقلاني. جامعة الوادي. الجزائر.

124. الشامي، علاء عبد المجيد.(11-12 ديسمبر 2007). **محددات تشكيل الهوية الدينية في المجتمع المصري دراسة في التأثيرات المحتملة للمكون الإعلامي.** ورقة بحث مقدمة في مؤتمر الفضائيات العربية والهوية الوطنية نحو إعلام هادف في القرن الحدي والعشرين. جامعة الشارقة. الإمارات العربية المتحدة.

125. شحاتة، حسن والنجار، زينب.(2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** ط1. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

126. شحاتة، حسن.(2012). **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي.** ط3. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

127. شراد، محمد.(2013-2014). **ثقافة الجماعة الظرفية وأثرها على الهوية الفعل الاجتماعي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة.** رسالة ماجستير في علم الاجتماع. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، قسم العلوم الاجتماعية. الجزائر.

128. الشربيني، زكريا و صادق، يسرية.(2000). **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته.** القاهرة: دار الفكر العربي.

129. شروخ، صلاح الدين .(2003). **منهجية البحث العلمي.** الجزائر: دار العلوم.

130. شروخ، صلاح الدين .(**2004**). **علم اجتماع التربوي.** الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

131. شروخ، صلاح الدين(ب-س).**علم النفس التربوي.** الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

132. شريط، عبد الله والميلي، محمد.(1965). **الجزائر في مرآة التاريخ.** ط1. قسنطينة. الجزائر: مكتبة البحث.

133. شعيبي، عماد فوزي.(2018). **المعنى الفلسفي للهوية: المفارقات والتناقضات،** أورق مؤتمر الهوية الوطنية. سوريا: مدادا مركز دمشق للأبحاث والدراسات.

134. شكري، فائزة أنور .(2008). **القيم الأخلاقية.** مصر: دار المعرفة الجامعية.

135. شلغين، عهد كمال.(2015). **الهوية العربية صراه فكري وأزمة واقع: دراسة في الفكر العربي المعاصر.** سوريا: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

136. الشمري، علي جبار.(11-13-2008). **الهوية الوطنية في قناة الشرقية الفضائية العراقية دراسة تحليله.** مؤتمر الفضائيات حقوق والتزامات. القاهرة: المجموعة العلمية للدراسات القانونية.

137. شنان، فريد وهجرسي، مصطفى. (2009). **المعجم التربوي.** الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

138. شنوف، زينب.(2014). **تشكل الهوية الجماعية عند المقاولين الشباب- دراسة ميدانية لعينة من المقاولين الشباب أصحاب مؤسسات الصناعة التقليدية الحرفية بورقلة.** أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع الإدارة والعمل. جامعة محمد خيضر بسكرة.

139. الشهري، محمد علي احمد.(1430هـ). **التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

140. صبري، محمد يوسف ماهر إسماعيل.(2009). **المدخل للمناهج وطرق التدريس.** ط1. مصر: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

141. صلاح، عبد الحميد مصطفى(1989). **التعليم الابتدائي- تطوره وتطبيقاته واتجاهاته العالمية المعاصرة.** الكويت: مكتبة الفلاح.

142. طاهر محمد الهادي محمد.(2012). **أسس المناهج المعاصرة.** ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

143. طرشي، حكيمة.(2017-2018).**استراتجيات الأنشطة التعليمية والاندماج الاجتماعي للمتعلم في المرحلة الابتدائية،** رسالة دكتوراه في علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيثر بسكرة. الجزائر.

144. طعيمة، رشيدي.(1987). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

145. طلعت، إبراهيم لطفي، وكمال، عبد الحميد الزيات.(ب- س) .**النظرية المعاصرة في علم الاجتماع.** القاهرة: دار غريب للنشر وتوزيع.

146. طنطاوي، محمود وآخرون.(1976). **تدريس المواد الاجتماعية.** الكويت: دار البحوث التربوية.

147. الطيطي، محمد وآخرون.(2009). **مدخل إلى التربية.** ط 6. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

148. عادل، عبد الله.(2000). **التفكيكية(إرادة الاختلاف وسلطة العقل).** ط1. دمشق: دار الحصاد.

149. عالي، علي.(2007-2008). **الهوية الدينية والنخبة السياسية في الجزائر حزب جبهة التحرير الوطني – أنموذجا.** رسالة ماجستير في الهوية والظاهرة الدينية في الجزائر. جامعة أبو بكر بالقائد. تلمسان. الجزائر.

150. عباد، مليكة.(2014-2015). **المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني.** وزارة التربية الوطنية. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر.

151. عبادة، عبد اللطيف.(1986). **بعض موافق الفكر الجزائري المعاصر من قضية الإسلام والتنمية.** مجلة الثقافة. عدد 95.

152. عباس، أشواق.(2018). **عوامل بناء الهوية السورية،** أرواق مؤتمر الهوية الوطنية. سوريا: مداد مركز دمشق للأبحاث والدراسات

153. عبد الحسن عبد، أشواق .(2001). **العلاقة المجتمعية التفاعلية بين البيت والمدرسة- دراسة نظرية،** مجلة دراسات تربوية، العدد 16.

154. عبد الحليم تمام، شادية، وصلاح، احمد فؤاد.(2016). **الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم.** ط1. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

155. عبد الدائم، عبد الله.(1998). **التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950الى2000.** ط6. لبنان: دار العلم للملايين.

156. عبد الرحمان بن سالم.(2000). **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري.** ط3. الجزائر: شركة دار الهدى.

157. عبد الطيف، إيمان عز الدين إبراهيم.(2013). **القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها.** رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات. الجامعة الإسلامية. غزة.

158. عبد الفتاح زكي، أحمد.(2004). **معجم مصطلحات التربية(لفظا واصطلاحا).** مصر: دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر.

159. عبد المؤمن، علي معمر.(2008). **البحث في العلوم الاجتماعية- الوجيز في الأساسيات والمناهج والتقنيات.** ط1. بنغازي. ليبيا: دار الكتب الوطنية.

160. عبد الهادي، نبيل.(2009). **مقدمه في علم الاجتماع التربوي.** عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

161. عبلاش، جوهر.(2000-2001). **الهوية لدى المراهقين القبائل دراسة مقارنة بين المقيمين في منطقة الجزائر العاصمة وبين الإناث والذكور.** رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي. جامعة الجزائر. الجزائر.

162. عبيدات، محمد و أبو نصار، محمد.(1997). **منهجية البحث.** عمان: دار وائل.

163. عثمان، إبراهيم عيسى.(2008). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**. والتوزيع. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر.

164. عزازي، فاتن محمد.(2008). **تطوير التعليم الثانوي بين الواقع وتحديات المستقبل**. ط1. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

165. عزة السيد، أحمد.(2017). إشكالية تعدد المناهج. ط1. بيروت: دار العالم العربي للنشر.

166. عسعوس، محمد.(2012). **مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات**. ط1. الجزائر: دار الأمل.

167. عطية، حسن علي.(1972). **معجم اللغة العربية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

168. عطية، محسن علي.(2009). **البحث العلمي في التربية مناهجه- أدواته- وسائله الإحصائية**. عمان: دار المناهج لنشر والتوزيع.

169. عطية، محسن علي.(2009). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

170. علوان، ابتسام حاتم و جبر، دينا محمد.(2017). **بين إشكالية الهوية والانتماء ورهنات الوحدة الوطنية العراقية**، المجلة السياسية والدولية. العدد35-36، الجامعة المستنصرية.

171. علي الحاج، احمد .(2013). **أصول التربية**. ط 1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع

172. عليمات، عبير .(2006). **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية**. ط1. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

173. عمارة، محمد.(1999). **مخاطر العولمة على الهوية الثقافية**. ط1. مصر: مؤسسة طبية للنشر والتوزيع.

174. عمر، أحمد أنور.(ب-س). **الكتاب المدرسي: تأليف وإخراجه ألطباعي**. الرياض: دار المريخ.

175. العيساوي، داخل محمد علوان.(ب-س) **.طريقة الوحدات في تدريس المواد الاجتماعية(دراسة تحليلية)**. مجلة أهل البيت. العدد19.

176. غالم، محمد .(**2015**). **القيم التربوية في الكتاب المدرسي: العلوم الإنسانية في التعليم الثانوي**، الجزائر.

177. غسان، منير وآخرون.(2002). **الهويات الوطنية والمجتمع العالمي و الإعلام.** ط1. بيروت: دار النهضة العربية.

178. الغفيلي، فهد عبد العزيز.(2017). **الأمن الفكري وتعزيز الهوية الوطنية في إعلام الطفل.** ملتقى الطفل والإعلام المعاصر. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. الرياض.

179. غندنز، أنتوني.(2005). **علم الاجتماع.** ترجمة فايز، الصياغ. ط4. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

180. الفالوقي، محمد.(1994). **المناهج التربوية.** ليبيا: الجامعة مفتوحة.

181. الفتلاوي، سهيلة كاظم.(2004). **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق.** ط1. عمان: دار الشروق.

182. الفتلاوي، سهيلة كاظم وهلالي، احمد.(2006). **المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي.** عمان: دار الشروق

183. الفتلاوي، علي عبد الكاظم كامل.(2012). **مقاربة الهوية الوطنية سوسيولوجيا.** المنتدى الجامعي، العدد 04.

184. فرج الله، صورية.(2016-2017). **تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين دراسة ميدانية في بعض ثانويات مدينة ورقلة.** أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التنمية. جامعة محمد خيثر بسكرة. الجزائر.

185. فرج، عبد القادر طه وآخرون.(2002). **معجم علم النفس والتحليل النفسي.** ط1. بيروت: دار النهضة العربية للنشر والطباعة

186. فرحات، عبد الرحمان.(2017). **التكوين المستمر لأساتذة المدرسة الابتدائية حول مناهج الجيل الثاني**، جامعة الجلفة. الجزائر.

187. فرحاوي، كمال.(2017). **تصميم المناهج التعليمية. الجزائر**: دار الخلدونية، الجزائر.

188. فضيل، عبد القادر.(2009). **المدرسة في الجزائر- حقائق وإشكالات.** الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

189. فؤاد محمد، مرسي.(2002). المناهج مفهومها أسسها عناصرها، تنظيماتها.

190. قاسم، عاشور راتب وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض.(2009). **المنهاج بناؤه تنظيمه- نظرياته، وتطبيقاته العملية.** الأردن: دار الجنادرية.

191. قاسم، مصطفي محمد عبد الله.(2006). **التعليم والمواطنة.** ط1. القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

192. قاموس علم الاجتماع.(1990).

193. قحوان، قاسم علي.(2016). **إضاءات في أصول التربية.** ط1. عمان: دار غيدا للنشر والتوزيع.

194. قصير، مهدي.(2015-2016). **مفهوم المواطنة في المدرسة الجزائرية بين التصور والممارسة- دراسة سوسيولوجية تحليلية بمفاهيم علم الاجتماع السياسي.** رسالة دكتوراه في العلوم في علم اجتماع السياسي. جامعة وهران2 محمد بن بلة. الجزائر.

195. القلقيلي، عبد الفتاح و أبو غوش، احمد.(2012). **الهوية الوطنية الفلسطينية: خصوصية التشكل والإطار الناظم.** ورقة عمل رقم 13. المركز الفلسطيني. فلسطين.

196. قلي، عبد الله وحناش، فضيلة.(2009). **التربية العامة.** سند للتكوين المتخصص. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر.

197. قمبر، محمود.(2- 3 أكتوبر 2004). **الإصلاح التربوي في مصر ضروراته فعالياته معوقاته،** المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة. جامعة المنصورة، كلية التربية. مصر.

198. كامل، بهاء الدين حسين.(2000). **الوطنية في عالم بلا هوية تحديات العولمة.** القاهرة: دار المعارف.

199. الكسباني، محمد السيد علي.(2010). **المنهج الدراسي المعاصر بين النظرية والتطبيق.** ط1. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر .

200. كشان، زهرة.(2013). **الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية بين الأسس النظرية والممارسات اليومية 2003-2013.** ط1. الجزائر: دار كرداداة.

201. كلود، دوبار.(2008). **أزمة الهويات تفسير تحول.** ترجمة رندة، بعث. ط1. بيروت: المكتبة الشرقية.

202. الكندري، لطيفة حسين و بدر، ملك محمد.(2008). **تعليقه أصول التربية.** ط3. الكويت: مكتبة الفلاح.

203. الكوخي، محمد.(2014). سؤال الهوية **في شمال إفريقيا- التعدد والانصهار في واقع الإنسان واللغة والثقافة والتاريخ.** الدار البيضاء. المغرب: أفريقا الشرق.

204. كوش، دنيس.(2007). **مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية.** ترجمة منير، السعيداني. ط1. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

205. كوشي، ابتسام.(2013-2014). **المضامين الثقافية للمجالات الاجتماعية وعلاقتها بتشكيل وإعادة تشكيل هوية البطالين بمدينة ورقلة.** رسالة ماجستير في علم الاجتماع. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. قسم العلوم الاجتماعية. الجزائر.

206. كيلي، م- هانوم.(2009). **الهوية الاجتماعية معرفة الذات وقيادة الآخرين.** ترجمة خالد، بن عبد الرحمن العوضي. ط1. المملكة العربية السعودية: العبيكان للنشر.

207. اللجنة الوطنية للمناهج.(2003). **الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي.** مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. الجزائر.

208. لعمش، سعد و قلاتي، إبراهيم.(2011). **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري.** الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع.

209. للوان، بلقاسم.(2013). **الإشكالية الدينية للجالية الجزائرية- التنشئة والهوية.** الجاليات الجزائرية في الخارج وقضاياه الدينية والاجتماعية والثقافية. ملتقى دولي. الجزء الأول: منشورات المجلس الإسلامي الأعلى.

210. لوحيدي، فوزي.(2009). **التعليم الرسمي وعلاقته بالحراك الاجتماعي في مجتمع الجنوب الجزائري.** رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية. جامعة بسكرة. الجزائر.

211. مجاهد، محمد عطوة.(2008). **المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة.** مصر: دار الجامعة الجديدة .

212. مجاور، محمد صلاح الدين على.(2000). **تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

213. المجلس الأعلى للتربية.(1998). **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي.** الجزائر.

214. المجلس الوطني للتخطيط، تقرير المخطط الخماسي الثاني(1985-1989). أكتوبر 1990.

215. محمد الطيب، احمد. **أصول التربية.** مصر: المكتب الجامعي الحديث.

216. محمد عبد الكريم، الحوراني.(2008). **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع.** ط1. الأردن: دار المجدلاوي.

217. محمد عيسى، آسيا.(2018). **المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين.** ط1. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

218. مختار، عمر احمد .(2007). **معجم اللغة العربية المعاصرة.** المجلد الأول. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

219. مختار، وفيق صفوت.(2003). **المدرس والمجتمع والتوفيق النفسي لطفل.** القاهرة: دار العلم والثقافة لنشر والتوزيع.

220. مدكور، علي أحمد.(2001). **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها.** القاهرة: دار الفكر العربي.

221. مرابط، أحلام ومبارك، شيماء.(27 -28فيفري2011). **التكامل الوظيفي بين الأسرة والكشافة الإسلامية في بناء الهوية الوطنية للمنخرطين- دراسة ميدانية لفوج الفجر بولاية بسكرة،** مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. عدد خاص للملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية.

222. مراني، حسان.(2009). **مفهوم الهوية في الفكر السوسيولوجي المعاصر** مجلة شؤون اجتماعية. العدد103.

223. مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم.(2015). **الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي**، مجلة العلوم التربوية. مصر. الجزء2 العدد3.

224. مرسي، عبد الحميد.(1976). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**. ط1. القاهرة: مكتبة الخانجي.

225. مرسي، محمد منير.(1999). **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**. مصر: عالم الكتب.

226. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود.(2002). **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار المسيرة.

227. مزي، زينب.(2017)، **مستوى تقييم أستاذة الطور الأول في التعليم الابتدائي لمناهج الجيل الثاني– دراسة استكشافية ببعض المؤسسات التربوية بعين وسارة**، الملتقى الوطني العملية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات، جامعة زيان عاشور – الجلفة. الجزائر.

228. المسدي، عبد السلام.(2014). **الهوية العربية والأمن اللغوي: دراسة وتوثيق**. ط1. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

229. المسعودي، محمد حميد مهدي وآخرون.(2015). **المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس**. ط1. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

230. المسكيني، فتحي.(2001). **الهوية والزمان**. ط1. بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

231. مسلم، محمد.(2007). **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**. ط1. الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع

232. مسن، بول وآخرون، **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، ترجمة احمد، سلامة. الكويت: مكتبة الفلاح.

233. مغزيلي، نوال.(2017). **الغزو العولمي وتأثيره على الهوية الوطنية في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة**. مجلة عصور. العدد 34–35.

234. مقاتل، ليلي.(2016-2017). **تقويم المناهج في ظل الإصلاحات الجديدة التربوية في الجزائر- دراسة ميدانية من وجهة نظر أستاذة التعليم المتوسط ولاية الوادي.** رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

235. **المنجد الأبجدي.**(ط5).(1987). بيروت: دار المشرق.

236. منصور، سمير حسن و عبد الجواد، سلوى عبد الله. **أساسيات الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي.** مطبعة البحيرة. كتاب الكتروني.

237. المنيزل، عبد الله فلاح.(1994). **أزمة الهوية(دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين والأحداث الغير جانحين)** مجلة الدراسات العلوم الإنسانية المجلد 21. عدد الأول.

238. موريف، علي.(2014). **وظائف المدرسة ورهانات تشكيل معالم الهوية الوطنية ورموزها مقاربة نظرية وتحليله.** المدرسة المغربية. العدد06.

239. ميكثيللي، اليكس.(1993). **الهوية.** ترجمة علي، وطفة. ط1. دمشق: دار النشر الفرنسية.

240. ميلاط، نضرة.(2017). **إشكالية الهوية الثقافية في الجزائر في ظل العولمة.** مجلة تاريخ العلوم. الجزء الأول. العدد08.

241. الناجي، محمد بن عبد الله.(2016). **الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية.** ط7. الرياض: رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.

242. ناصر، إبراهيم.(1996). **علم اجتماع التربوي.** بيروت. لبنان: دار الجبل.

243. نايت بلقاسم، مولود قاسم.(1974). **دور اللغة في الحفاظ على الشخصية الوطنية.** مجلة الأصالة. عدد17-18.

244. نعيم، حبيب جعنيني.(2009). علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق. ط1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

245. نوار، زكريا.(2015). **أشرعة في النقد الانطباعي.** ط1. الجزائر: مديرية الثقافة لولاية الوادي.

246. نيمور، عبد القادر.(2018-2019). **إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر: دراسة ببيليومترية.** رسالة دكتوراه في علم المكتبات والعلوم الوثائقية. جامعة احمد بن بلة وهران. الجزائر.

247. هاتف مكي، دينا.(2005). **تحولات الهوية في العراق بين الهوية الوطنية والفرعية.** المجلة السياسية والدولية. مركز الدراسات الاستراتيجية والدولية. جامعة بغداد.

248. هارلمبس، وهولبورن.(2010). **سوشيولوجيا الثقافة والهوية.** ترجمة حاتم. حميد محسن. ط1. سوريا: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

249. الهاشمي، عبد الرحمان وعطية، محسن علي.(2014). **تحليل مضمون المناهج المدرسية.** ط2. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

250. هبة، فيصل سعد الدين.(2013). **القيم الوطنية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في سورية- دراسة تحليلية.** مجلة الآداب. العدد 106.

251. الهرماسي، محمد صالح.(2001).**مقاربة في إشكالية هوية المغرب العربي المعاصر**. بيروت. لبنان: دار الفكر.

252. هنتكتون، صومائيل.(2005). **من نحن- التحديات التي تواجه الهوية الأمريكية.** ترجمة حسام الدين. خضور. ط1. دمشق: دار الحصاد.

253. هندي، صالح وآخرون.(1999). **تخطيط المنهج وتطويره.** ط3. عمان: دار الفكر العربي.

254. هنية عريف. (2017). **اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح التربوية في الجزائر بين مقومات الهوية الوطنية وتحديات العولمة.** مجلة الأثر، العدد 29. ص(77- 90)

255. هويدي، عبد الباسط.(2016). **المنظومة التربوية الجزائرية من خلال إستراتجية التدريس عن طريق مقاربة بالكفاءات.** عمان: دار الحامد.

256. هويدي، عبد الباسط.(2016). **نظام التعليم في الجزائر وعلاقته بالاستراتيجيات التنموية**. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

257. هياق، إبراهيم.(2010-2011). **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر- أستاذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا**. رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

258. والي، عبد الهادي محمد.(2003). **المدخل إلى علم الاجتماع**. كتاب الكتروني.

259. الوائلي، عامر عبد زيد وآخرون.(2016). **الدين والهوية بين ضيق الانتماء وسعة الإبداع**. سلسلة ملفات بحثية. الدين وقضايا المجتمع الراهنة. الدراسات والأبحاث. الرباط. المملكة المغربية.

260. وزارة التربية الوطنية. (منشور وزاري رقم2378 ماي 2005). **الإجراءات والترتيبات لتنصيب الأولى ثانوي(سنوات الإصلاح)**.

261. وزارة التربية الوطنية. اللجنة الوطنية للمناهج.(2016). المرجعية العامة للمناهج.

262. وزارة التربية الوطنية.(1998). **وضعية قطاع التربية مسح(1962-1998)**. ديوان المطبوعات المدرسية. الجزائر.

263. وزارة التربية الوطنية.(2001-2002). **الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية الطور الأول**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

264. وزارة التربية الوطنية.(2003). **الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي**. الجزائر.

265. وزارة التربية الوطنية.(2004). **النظام التربوي والمناهج التعليمية**. سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية. الجزائر.

266. وزارة التربية الوطنية.(2007). **سند تكويني- مادة التربية وعلم النفس**. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. الجزائر.

267. وزارة التربية الوطنية.(2009). **إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية**. الجزء الأول. ط2.

268. وزارة التربية الوطنية.(2009). **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق. العدد 522. الجزائر.

269. وزارة التربية الوطنية.(2011). اللجنة الوطنية للمناهج، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**. الجزائر.

270. وزارة التربية الوطنية.(2012). اللجنة الوطنية للمناهج، **مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**. الجزائر.

271. وزارة التربية الوطنية.(2012). **دليل المعلم للسنة الخامسة الابتدائي**. الجزائر.

272. وزارة التربية الوطنية.(2016). **دليل الكتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي– اللغة العربية– التربية إسلامية– التربية المدنية. الجزائر**: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

273. وزارة التربية الوطنية.(2016). **دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.** مطابق لمناهج 2016.

274. وزارة التربية الوطنية.(2016). **دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي،** مطابق للمناهج الجيل الثاني. الجزائر.

275. وزارة التربية الوطنية.(2016). **منهاج مرحلة التعليم الابتدائي.**

276. وزارة التربية الوطنية.(2017). **دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا**، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. الجزائر.

277. وزارة التربية الوطنية.(2017–2018). **دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية،** السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. الجزائر.

278. وزارة التربية الوطنية.(2017–2018). **دليل استخدام كتاب التربية المدنية**، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. الجزائر.

279. وزارة التربية الوطنية.(2017–2018). **دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

280. وزارة التربية الوطنية.(ماي 2016). **النشرة الرسمية للتربية.** العدد 586. المديرية للتوثيق التربوي. مكتب النشر.

281. وزارة التربية الوطنية.02016). **المجموعة المتخصصة للغة العربية.** الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي.

282. وزارة التربية الوطنية، اللجة الوطنية للمناهج.(2009). **الدليل المنهجي لإعداد المناهج**. الجزائر.

283. وزارة التربية الوطنية، اللجة الوطنية للمناهج.(2016). **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**. الجزائر.

284. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج.(2015). **تطور المناهج الدراسية**. باتنة. الجزائر.

285. وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية.(2008). **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 عدد خاص.

286. وطفة، علي اسعد وشهاب، علي جاسم.(2003).**علم اجتماع المدرسي**. ط1. الكويت.

287. الوكيل، حلمي احمد ومحمود، حسين بشير .(2005). **الاتجاهات الحديثة وتطوير مناهج المرحلة الأولى**. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

288. ولد الخليفة، محمد العربي.(2003). **المسالة الثقافية وقضايا اللسان والهوية- دراسة مسار الأفكار في علاقتها باللسان والهوية ومتطلبات الحداثة والخصوصية والعولمة والعالمية**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

289. ولد خليفة، محمد العربي.(1999). **الجزائر المفكرة والتاريخية**. الجزائر. دار الأمة.

290. وماير، هنري.(1992).**ثلاث نظريات في نمو الطفل**. ترجمة هدى، قناوي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

المراجع باللغة الأجنبية

291.A. Mucchielli.(1985). ***L'Identité***. Presses universitaires de France .

292. Alfired. benit.(1973). **les idees modernes sur les enfants**. Flammarion. France.

293. Camilleri(c).(1984) **Les étudiants étranger en France et leur discurs sur l'identité culturelle in bulletin de psychologie**. XXXVII. N 364.

294.D. R. Miller.(1973). **The Study of Social Relationships** New York. McGraw Hill .

295.E. H. Erikson.(1986). **Identity Youth and Crisis New York**. Norton Press.

296.FSIQN(H).(1990). **identité et expression de l'identité dans le test du rorschach in identité** – enfance . crasc. oran. cahier. N° 01.

297. Hadap mustapha.(1979). **Education et changement socio culture**. Alger. Opu.

298. Madeleine. grawitz. (1981). **Méthodes des sciences**. Cinquième édition daiouz.

299. Marisa. zavalloni.(2007). **Ego- écologie et identité: une approche naturaliste**. Puf.1ere édition.

300. Mohammed. dridi.(2014). **Langue culture et identité collective une approche glottopolitique des processusde construction identitaire en algerie**. thèses du doctorat. Ouargla

301.. 11 – Alain. touraine.(1997). **pourrons- nous vivre ensemble**. égaux et différent. Fayard.

***مواقع الانترنت**

302. أهمية–الهوية–الوطنية نقلا عن https://weziwezi.com/ بزيارة يوم 11–10–2019 على الساعة 22.14.

303. رشيدة عبد الرحمن دوكم، **أهمية دراسة المواد الاجتماعية**، نقلا عن https://yecm.net/category بزيارة اليوم 03–09–2019، على الساعة 13.27 مساءا.

الملاحـــــــــــــق

ملحق رقم(01)جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي–

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

"استمارة تحكـــــــــــــــــيم"

الدكتور الفاضل المحترم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

تقوم الطالبة بن عمار أشواق بإجراء دراسة حول: **قيم الهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني – من خلال تحليل محتوى كتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي** – وذلك لنيل شهادة دكتوراه (ل م د) تخصص علم اجتماع العام

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بناء شبكة تحليل المحتوى الخاصة بهذه الدراسة، فيما إذا كانت هذه الشبكة صالحة لهذه الدراسة، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات وتعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية. مع خالص الشكر والتقدير.

الفئة	الفئات الفرعية	المؤشرات	قيس	لا يقيس	التعديل	الملاحظة
الدين الإسلامي	العقيدة والشعائر والعبادات	أركان الإيمان				
		الرسل والأنبياء				
		أركان الإسلام				
		الآداب والصفات				
	مصادر التشريع الإسلامي	القرآن				
		الحديث				
		الفرق الدينية				
		المذاهب الفقهية				
		الجهاد				
	المجتمع والبلدان الإسلامية	الأسرة في الإسلام				
		المساجد				
		الشخصيات الإسلامية				

		الأعياد الدينية				
		البلدان الإسلامية				
العروبة	اللغة	اللغة العربية				
	المجتمع والبلدان العربية	المدن العربية				
		الأعياد العربية				
	التاريخ العربي	الأصول العربية				
		الممالك والعشائر العربية				
		ابرز الأحداث التاريخية				
		المعالم والآثار التاريخية				
الامازيغية	اللغة	اللغة الامازيغية				
	المجتمع والبلاد الامازيغية	المدن والمناطق الامازيغية				
		العادات والتقاليد الامازيغية				
		الأعياد الامازيغية				
	التاريخ الامازيغي	المعالم والآثار الامازيغية				
		الرموز الامازيغية				
		ابرز الأحداث الامازيغية				
البعد الوطني الجزائري	رموز السيادة الوطنية	العلم الوطني				
		الدستور				
		النشيد الوطني				
		العملة				
		الممالك والعشائر الجزائرية				
		الثورة التحريرية				
		المدن الجزائرية				
		الأعياد الوطنية				
	الوحدة الوطنية	وحدة التراب				
		وحدة الشعب				
		وحدة القيادة				

ملحق رقم(02)

شبكـــــــــــــــــــــــــــــــة التحليل

الفئة	الفئة الفرعية	المؤشرات
الدين الإسلامي	العقيدة والشعائر والعبادات	أركان الإيمان
		الرسل والأنبياء
		أركان الإسلام
		السلوك والآداب العامة
	مصادر التشريع الإسلامي	القرآن
		الحديث
	المجتمع والبلدان الإسلامية	الأسرة في الإسلام
		مساجد
		الشخصيات الإسلامية
		الأعياد الدينية
		البلدان الإسلامية
العروبة	اللغة	اللغة العربية
	المجتمع والبلدان العربية	المدن العربية
		الأعياد العربية
	التاريخ العربي	الأصول العربية
		الشخصيات العربية
		ابرز الأحداث التاريخية
		المعالم والآثار التاريخية
الامازيغية	اللغة	اللغة الامازيغية
	المجتمع والبلاد الامازيغية	المدن والمناطق الامازيغية
		العادات والتقاليد الامازيغية
		الأعياد الامازيغية

	التاريخ الامازيغي	المعالم والآثار الامازيغية
		الشخصيات الامازيغية
		ابرز الأحداث الامازيغية
البعد الوطني	رموز السيادة الوطنية	العلم الوطني
		الدستور
		النشيد الوطني
		العملة
	المجتمع الجزائري	المعالم والآثار الجزائرية
		العادات والتقاليد الجزائرية
		الشخصيات الجزائرية
		الثورة التحريرية
		المدن الجزائرية
		الأعياد الوطنية
	الوحدة الوطنية	وحدة التراب
		وحدة الشعب
		وحدة القيادة

الملحق رقم (03)

قائمة بالأساتذة المحكمين

الاسم واللقب	الرتبة
لامياء بوبيدي	أستاذ التعليم العالي بجامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي
النوي بالطاهر	أستاذ التعليم العالي بجامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي
فوزي لوحيدي	أستاذ محاضر أ بجامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي
فارس إسعادي	أستاذ محاضر أ بجامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي
العربي حجام	أستاذ مساعد بجامعة الشاذلي بن جديد – الطارف
بالقاسم عوين	مفتش بالتربية والتعليم الابتدائي بالوادي
يوسف العتري	مفتش تربوي اللغة العربية أ بالوادي
معمر بن عون	مفتش بالتربية والتعليم الابتدائي بمقاطعة الإدارية الطيبات– ورقلة

الملحق رقم (04)

Test-t										
[Ensemble_de_données0]										
Statistiques de groupe										
	الجيل	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
المواد الاجتماعية حسب الكلمة	جيل1	4	310,0000	372,72421	186,36210					
	جيل2	4	231,5000	296,07938	148,03969					
Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
المواد الاجتماعية حسب الكلمة	Hypothèse de variances égales	,534	,493	,330	6	,753	78,50000	238,00543	-503,87830	660,87830
	Hypothèse de variances inégales			,330	5,708	,753	78,50000	238,00543	-511,18018	668,18018

Tests non paramétriques										
Test-t										
الكتاب = كتاب الاسلامية										
Statistiques de groupe[a]										
	الجيل	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
البعد الديني	جيل 1	3	259,0000	253,00593	146,07304					
	جيل2	3	198,3333	204,09883	117,83652					
a.الكتاب = كتاب الاسلامية										
Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
البعد الديني	Hypothèse de variances égales	,359	,582	,323	4	,763	60,66667	187,67732	-460,40912	581,74245
	Hypothèse de variances inégales			,323	3,829	,763	60,66667	187,67732	-469,73744	591,07077
a.الكتاب = كتاب الاسلامية										
الكتاب = كتاب المدينة										
Statistiques de groupe[a]										

		الجيل	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne				
البعد الديني		جيل 1	3	41,3333	41,48895	23,95366				
		جيل2	3	15,0000	21,70253	12,52996				
a.الكتاب = كتاب المدينة										
Test d'échantillons indépendants[a]										
			Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
			F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
										Inférieure	Supérieure
البعد الديني	Hypothèse de variances égales		1,157	,343	,974	4	,385	26,33333	27,03290	-48,72203	101,38870
	Hypothèse de variances inégales				,974	3,018	,401	26,33333	27,03290	-59,40369	112,07036
a.الكتاب = كتاب المدينة											
الكتاب = كتاب التاريخ											
Statistiques de groupe[a]											
		الجيل	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne				
البعد الديني		جيل 1	3	23,6667	22,72297	13,11911				
		جيل2	3	2,0000	1,73205	1,00000				
a.الكتاب = كتاب التاريخ										

Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
البعد الديني	Hypothèse de variances égales	5,454	,080	1,647	4	,175	21,66667	13,15717	-14,86349	58,19683
	Hypothèse de variances inégales			1,647	2,023	,240	21,66667	13,15717	-34,32547	77,65880
a.الكتاب = كتاب التاريخ										
Test-t										
الكتاب = كتاب الاسلامية										
Statistiques de groupe[a]										
الجيل		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
بعد العروبة	جيل 1	3	0,0000	0,00000	0,00000					
	جيل2	3	1,6667	2,88675	1,66667					
a.الكتاب = كتاب الاسلامية										
Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
بعد العروبة	Hypothèse de variances égales	16,000	,016	-1,000	4	,374	-1,66667	1,66667	-6,29408	2,96074
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	2,000	,423	-1,66667	1,66667	-8,83775	5,50442
a.الكتاب = كتاب الاسلامية										
الكتاب = كتاب المدينة										
Statistiques de groupe[a]										
الجيل		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
بعد العروبة	جيل 1	3	3,0000	5,19615	3,00000					
	جيل2	3	3,3333	4,93288	2,84800					
a.الكتاب = كتاب المدينة										
Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
بعد العروبة	Hypothèse de variances égales	,025	,882	-,081	4	,940	-,33333	4,13656	-11,81826	11,15159

	Hypothèse de variances inégales			-,081	3,989	,940	-,33333	4,13656	-11,83049	11,16383
a.الكتاب = كتاب المدينة										
الكتاب = كتاب التاريخ										
Statistiques de groupe[a]										
الجيل		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
بعد العروبة	جيل 1	3	6,6667	8,08290	4,66667					
	جيل2	3	0,0000	0,00000	0,00000					
a.الكتاب = كتاب التاريخ										
Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
بعد العروبة	Hypothèse de variances égales	16,000	,016	1,429	4	,226	6,66667	4,66667	-6,29008	19,62341
	Hypothèse de variances inégales			1,429	2,000	,289	6,66667	4,66667	-13,41238	26,74571
a.الكتاب = كتاب التاريخ										
Test-t										

Avertissements										
Aucune statistique n'est calculée pour un fichier partagé dans le tableau des échantillons indépendants. Le fichier partagé est : الكتاب =كتاب الاسلامية.										
الكتاب = كتاب الاسلامية										
Statistiques de groupe[a]										
	الجيل	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
البعد الامازيغي	جيل 1	3	0,0000	,00000[b]	0,00000					
	جيل2	3	0,0000	,00000[b]	0,00000					
a. الكتاب = كتاب الاسلامية										
b. t ne peut être calculé car les écarts-types des deux groupes sont nuls.										
الكتاب = كتاب المدينة										
Statistiques de groupe[a]										
	الجيل	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
البعد الامازيغي	جيل 1	3	0,0000	0,00000	0,00000					
	جيل2	3	4,0000	3,60555	2,08167					
a. الكتاب = كتاب المدينة										
Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	

									Inférieure	Supérieure
البعد الامازيغي	Hypothèse de variances égales	9,143	,039	-1,922	4	,127	-4,00000	2,08167	-9,77963	1,77963
	Hypothèse de variances inégales			-1,922	2,000	,195	-4,00000	2,08167	-12,95669	4,95669
a.الكتاب = كتاب المدينة										
الكتاب = كتاب التاريخ										
Statistiques de groupe[a]										
الجيل		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
البعد الامازيغي	جيل 1	3	1,0000	1,73205	1,00000					
	جيل2	3	5,0000	7,81025	4,50925					
a.الكتاب = كتاب التاريخ										
Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
البعد الامازيغي	Hypothèse de variances égales	8,909	,041	-,866	4	,435	-4,00000	4,61880	-16,82385	8,82385
	Hypothèse de			-,866	2,196	,471	-4,00000	4,61880	-22,26474	14,26474

	variances inégales									
a.الكتاب = كتاب التاريخ										
Test-t										
الكتاب = كتاب الاسلامية										
Statistiques de groupe[a]										
	الجيل	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
البعد الوطني	جيل 1	3	0,0000	0,00000	0,00000					
	جيل2	3	,6667	1,15470	,66667					
a.الكتاب = كتاب الاسلامية										
Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
البعد الوطني	Hypothèse de variances égales	16,000	,016	-1,000	4	,374	-,66667	,66667	-2,51763	1,18430
	Hypothèse de variances inégales			-1,000	2,000	,423	-,66667	,66667	-3,53510	2,20177
a.الكتاب = كتاب الاسلامية										
الكتاب = كتاب المدينة										
Statistiques de groupe[a]										

الجيل		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
البعد الوطني	جيل 1	3	16,3333	17,21434	9,93870					
	جيل2	3	22,6667	35,85155	20,69890					
a.الكتاب = كتاب المدينة										
Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
البعد الوطني	Hypothèse de variances égales	3,386	,140	-,276	4	,796	-6,33333	22,96132	-70,08418	57,41751
	Hypothèse de variances inégales			-,276	2,876	,801	-6,33333	22,96132	-81,22695	68,56029
a.الكتاب = كتاب المدينة										
الكتاب = كتاب التاريخ										
Statistiques de groupe[a]										
الجيل		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne					
البعد الوطني	جيل 1	3	121,6667	181,31281	104,68100					
	جيل2	3	55,0000	92,67686	53,50701					
a.الكتاب = كتاب التاريخ										

Test d'échantillons indépendants[a]										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
البعد الوطني	Hypothèse de variances égales	3,024	,157	,567	4	,601	66,66667	117,56322	-259,74116	393,07450
	Hypothèse de variances inégales			,567	2,978	,611	66,66667	117,56322	-309,01946	442,35279
a. الكتاب = كتاب التاريخ										

ملخص الدراســـــة

ملخص الدراسة:

حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على قيم الهوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية بين الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني (دراسة تحليلية مقارنة لمحتوى كتب المواد الاجتماعية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المحتوى كتب المواد الاجتماعية والمتمثلة في كتاب التربية المدنية وكتاب التربية الإسلامية وكتاب التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في ظل إصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني، ومقارنة بين التحليلين والكشف عن ما تحمله من قيم تساعد على ترسيخ وغرس مقومات الهوية الوطنية من حيث أبعادها الدينية، والوطنية والامازيغية والثقافية في نفوس الأفراد ومعرفة حقوقهم وواجباتهم اتجاه مجتمعهم، ليكون الفرد منسجما ومنتميا لمجتمعة وقادرا على المشاركة الإيجابية والفاعلة داخله.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج المقارن باستخدام تقنية تحليل المحتوى، حيث تم تحليل محتوى كتب المواد الاجتماعية (التربية الإسلامية– التربية المدنية– التاريخ) للجيل الأول والجيل الثاني لسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية، معتمدين في ذلك على شبكة التحليل محتوى تضمنت أبعاد الهوية: بعد الدين الإسلامي، بعد العروبة، البعد الامازيغي، البعد الوطني، التي تمثل فئات التحليل. وتم الاعتماد على وحدة الفكرة كوحدة لتحليل في الدراسة الحالية على اعتبار أنها من أهم وحدات تحليل المضمون وابسطها استخداما في عملية التحليل والترميز.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج تمثلت في ما يلي:

- أعطت الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني أهمية للبعد الإسلامي كأحد عناصر الهوية الوطنية باعتباره ثقافة وحضارة وأساس الوحدة الوطنية للمجتمع الجزائري، كما أن الدين الإسلامي هو نظام وتنظيم اعتقادي واجتماعي، يكفل اتحاد وثبات واستقرار المجتمع الجزائري من خلال تعزيز دور ومكانة التربية، في مناهج التربية الإسلامية.

ملخص الدراسة:

- اهتمت الإصلاحات التربوية للجيل الأول والجيل الثاني بتعزيز مكانة اللغة العربية باعتبارها احد المكونات الثابتة للهوية الوطنية في الجزائر، وكمادة دراسية وكلغة تعليم وتعلم في جميع مراحل التعليم الدراسية.

- أولت هذه الإصلاحات اللغة الامازيغية كمركب من مركبات الهوية الوطنية والثقافية الجزائرية، اهتماما ضمن مبادئها وغاياتها التربوية والتعليمية، وذلك بضرورة تعليم اللغة الامازيغية كجزء من التراث الثقافي للمجتمع الجزائري، خاصة في إصلاحات مناهج الجيل الثاني التي أعطت للبعد الامازيغي مكانا بارزا في مناهجها خاصة منهاج التربية المدنية.

- كما اهتمت الإصلاحات التربوية للجيل الأول والثاني بالبعد الوطني من خلال تعزيز وإرساء دعائم التاريخ الوطني للمتعلم عن طريق تحسيسه بالعناصر الأساسية التي تشكل محيطه والعلاقات التي تربط بعضها ببعض وما ينتج عنها من تفاعلات، من خلال بناء الحاسة التاريخية، والانتماء الحضاري والثقافة المحلية،ويكتشف أهم مكون من مكونات هويته الوطنية، والشعور بالبعد الوطني.

ملخص الدراسة:

Abstract::

This study attempted to shed light on the values of identity in the Algerian elementary school between the educational reforms of the first and second generations (a comparative analysis of the content of books of social materials for the third year of primary education). This study aimed to analyze the content of books of social materials, represented in the civics book and the education book Islamic history book for the third year of primary education in light of the educational reforms of the first and second generation, and a comparison between the two analyzes and the disclosure of the values they bear in order to establish and implant the foundations of the national identity in terms of its religious, national, Amazigh and cultural dimensions in the souls of individuals and to know their rights and duties towards their society, so that The individual is harmonious and belonging to a community and is able to participate positively and actively within it.

The study relied on the descriptive approach and the comparative approach using the content analysis technique, where the content of social material books (Islamic education - civic education - history) was analyzed for the first generation and the second generation of the third year of primary education in the Algerian school, relying on this on the content analysis network that included dimensions Identity: the dimension of the Islamic religion, after Arabism, the Amazigh dimension, the national dimension, which represent the categories of analysis. The idea unit was relied upon as a unit of analysis in the current study, considering that it is one of the most important units of content analysis and the simplest used in the process of analysis and coding.

This study reached a set of results as follows:

- The educational reforms of the first and second generation have given importance to the Islamic dimension as one of the elements of the national identity as it is a culture, civilization and the basis of the national unity of Algerian society, just as the Islamic religion is a belief and social organization and organization that guarantees the union, stability and stability of Algerian society by strengthening the role and position of education, in educational curricula Islamic.

- The educational reforms of the first and second generation focused on strengthening the position of the Arabic language as one of the fixed components of the national identity in Algeria, as a subject and as a language of instruction and learning in all educational stages.

ملخص الدراسة:

- These reforms have given the Amazigh language as a component of the Algerian national and cultural identity, attention within its pedagogical and educational principles and objectives, with the need to teach the Amazigh language as part of the cultural heritage of Algerian society, especially in the reforms of the second generation curricula that gave the Amazigh dimension a prominent place in its curricula, especially the Civic Education Curriculum.

- The educational reforms of the first and second generations also paid attention to the national dimension by strengthening and laying the foundations of the national history of the learner by sensitizing him to the basic elements that form his surroundings, the relationships that bind each other and the resulting interactions, through building the historical sense, civilization and local culture, and discovering the most important It is a component of his national identity, and a sense of the national dimension.

.